

# 인성교육과 가정교육

박 종 덕(울산대학교 교수)

## I. 서론

오늘 제가 이 글에서 다루려고 하는 주제는, 가정교육은 인성교육과 어떤 관련을 맺고 있는가 하는 것입니다. 인성교육은 교육학이 밝혀야 할 한 가지 이론적 주제이며, 가정교육은 여기 계시는 가정관리학 전공자들께서 관심의 대상으로 삼을 만한 학문 분야라고 볼 수 있을 것입니다. 인성교육에 대해서는 그렇다 하더라도, 가정교육은 저에게 낯선 분야이며 또 실지로 아는 것이 별로 없습니다. 이 글의 제목으로 ‘인성교육과 가정교육’을 내건 뒤에 제가 접외심을 가지게 되는 것도 충분히 이해할 수 있으리라 생각합니다. 이 글을 쓰고 있는 저의 형편은 가정교육의 ‘가정’이라는 말이 자아내는 정서적 안정감이나 포근함과는 동떨어져 있는 듯합니다. 그러나 저의 정서적 형편과는 별도로, 인성교육과 가정교육의 관련을 설명하는 일은 가정교육의 이론적 국면과 실제적 국면 어디에서나 대단히 중요한 과제임에는 틀림없습니다. 가정교육은 인성교육의 고향과 같은 곳입니다.

혹시 여러분 중에는 제가 내건 ‘인성교육과 가정교육’이라는 제목에서 교육학과 가정관리학의 일종의 ‘협업적 관계’를 떠올리는 분도 계실지 모르겠습니다. 인성교육은 교육학의 과제요 가정교육은 가정관리학의 과제일 것 같으면, 교육학은 인성교육에 관한 이런저런 이론을 탐색하고 가정관리학은 그것을 가정교육의 구체적 실제에 옮겨놓으면 되지 않겠는가 하는 것입니다. 이 관점은, 시간적 순서로 말하여, 인성교육에 관한 교육학의 이론적 논의가 있기를 기다렸다가 그것을 가정교육의 실제에 적용하는 것입니다(인성교육 → 가정교육). 그런데 인성교육의 의미를 밝히는 일은 그 끝을 알 수 없는 무한의 과제일 뿐더러, 인성교육에 관한 잠정적 결론을 가정교육의 실제에 적용하는 일 또한 쉽지 않기로는 매한가지입니다. 나아가, 인성교육을 가정교육에 곧이곧대로 적용하는 것이 가정교육의 성격을 분명히 하는 데에 과연 어떤 도움을 주는지도 의문입니다.

형편이 이러하다면, 인성교육과 가정교육의 관련은 앞의 방향과는 반대 방향에서 설명하는 것이 더 타당할지도 모르겠습니다. 이 방향은 현재 이루어지고 있는 가정교육의 실체를 논의의 출발점으로 삼아 그 이면에 들어있는 인성교육의 요소를 밝히는 순서를 따르는 것입니다(인성교육 ← 가정교육). 이 방향이 어떤 것인가 하는 것을 이해하는 데에는 다음 두 가지 사항이 우선적으로 고려되어야 합니다. 첫째로, 우리에게 가정교육으로 불리는 교육의 실체가 주어져 있다는 점이며, 둘째로, 인성교육이라는 것은 현재의 가정교육이 실현하고 있지 않은 그 무엇을 가리키는 것이 아니라 가정교육에 의하여 이미 다소간 실현되고 있는 것을 지칭한다는 점입니다. 이 두 가지 사항을 고려하여 가정교육이 인성교육과 맺는 관련을 설명한다는 것은 가정교육의 실체를 조명하여 그 의미의 한 부분으로 들어있는 인성교육을 밝힌다는 뜻입니다. 이 관점에 의하면, 관심의 대상이 되는 것은 인성교육을 그 의미의 한 부분으로 포함하고 있는 가정교육의 실제입니다.

가정교육과 별도로 그에 앞서서 규정된 인성교육을 가정교육에 곧이곧대로 적용하는 것은 현재 벌어지고 있는 가정교육의 실체를 도외시한다고 말했거니와, 그것은 무엇보다도 인성교육을 가정교육 바깥에서 규정되는 외적 기준으로 생각하기 때문입니다. 인성교육을 가정교육의 외적 기준으로 파악하는 한, 그 기준에 들어맞는 것으로 생각되는 것은 무엇이든 가정교육의 내용이 될 수 있습니다. 실지로 벌어지고 있는 가정교육에서 무엇이 전달되며 또 어째서 그것이 가정교육의 내용이 되는가 하는 것은 관심의 대상에서 배제되는 것입니다. 말하자면, 무엇이 가정교육을 가정교육답게 하는가 하는 질문이 정당하게 취급되지 않은 채, 인성교육이라는 외적 기준을 효과적으로 실현하는 방법에만 몰두하게 되는 것입니다. 우리가 인성교육을 가정교육의 외적 기준이 아닌 내적 기준으로 보아야 하는 것은 이러한 이유에서입니다.

듀이의 아동중심교육을 비판하는 대목에서, 디어넨은 그 당시 학계에서 회자되고 있던 ‘방법에만 강할 뿐, 목적에는 약하다’는 말을 인용한 바 있습니다(Dearden, 1968, p. 50). 이 말에 나타나 있는 ‘강하다’거나 ‘약하다’는 비유적 표현을 완화하면, 그 말은, 아동중심교육은 ‘방법에만 관심을 둘 뿐, 목적에는 관심을 두지 않는다’는 뜻으로 읽을 수 있습니다. 디어넨에 의하면, 아동중심교육은 아동의 흥미를 존중하는 이런저런 방법만 말할 뿐, 정작 그 아동의 흥미라는 것이 어째서 가치있는 것인지에 대해서는 뾰족한 대답을 내놓지 않는다는 것입니다. 말하자면, 아동을 존중해야 한다는 것은 이미 자명하게 확립된 것이며, 우리에게 남겨진 과제는 오직 아동을 존중하는 방법뿐이라는 것입니다. 그러나 아동중심교육의 정서적 호소력이 색을 바랜 현재적 시점에서 우리에게 필요한 것은 듀이가 뒤집어 놓은 그 과제를 바로잡는 데에 있습니다. 목하의 인성교육과 가정교육의 관련에 대해서도 그와 동일한 일을 해야 할지도 모르겠습니다. 혹시 우리 또한 인성교육을 실현하는 효과적 방법에만 온통 관심을 쏟은 나머지, 정작 가정교육이 인성교육과 맺을 수 있고 또 맺어야 하는 정당한 관련을 간과하고 있는지도 모르는 것입니다.

## II. 가정교육과 교과교육

우리는 종종 ‘학교 안’, ‘학교 밖’이라는 공간적 비유를 즐겨 쓰곤 합니다. 가정교육과 학교교육을 구분할 때에도 이 공간적 비유는 유용하게 사용되는 듯합니다. 가정교육은 ‘가정’이라는 공간에서 일어나는 교육이며, 학교교육은 ‘학교’라는 공간에서 일어나는 교육이라는 식입니다. 이 공간적 비유는 곧장 시간적 비유로 연결됩니다. 말하자면, 가정교육은 가정에서 보내는 시간대에 이루어지는 교육이며, 학교교육은 학교에서 보내는 시간대에 이루어지는 교육이라는 것입니다. 이와 같이, 시공간적 비유로 보았을 때, 가정교육은 가정이라는 공간에서 가정의 시간대에 일어나는 교육을 가리키며, 학교교육은 학교라는 공간에서 학교의 시간대에 일어나는 교육을 가리킵니다.

그런데 이 시공간적 비유는 그것으로 설명되는 것을 일종의 물건인 양 취급하는 것입니다. 물건은 원래부터 서로 다른 별도의 시공간을 차지하고 있는 것을 특징으로 합니다. 마찬가지로의 의미에서, 가정교육을 학교교육과 시공간적으로 따로 떨어져 있는 것으로 파악하는 것은 가정교육과 학교교육을 상이한 시공간을 점유하는 일종의 물건처럼 취급하는 것입니다. 가정교육과 학교교육은 마치 물건이 다르듯이 다른 것으로 파악되는 것입니다. 요컨대, 시공간적 비유로 설명되는 가정교육과 학교

교육은 종류상 다른 것이요 또 범주상 다른 것입니다. 이러한 차이에 굳이 이름을 붙여 다시 진술하자면, 가정교육과 학교교육의 차이는 ‘범주간의 차이’를 나타내고 있다고 말할 수 있을 것입니다.

분명, 가정교육과 학교교육의 차이를 ‘범주간의 차이’로 보는 것은 널리 받아들여지고 있는 한 가지 통념임에 틀림없습니다. 그러나 널리 받아들여지고 있는 견해라고 하여 그것이 꼭 타당한 견해라는 보장은 어디에도 없습니다. 과연 가정교육과 학교교육의 차이를 ‘범주간의 차이’로 볼 수 있는가 하는 것에는 의문의 여지가 있는 것입니다. 이 점에 대하여, 최근 제가 알게 된 ‘격대(隔代)교육’을 예로 들어 설명해 보겠습니다. 격대교육은, 그 용어에서 짐작할 수 있듯이, 조부모가 한 세대를 건너뛰어 손자를 가르치는 것을 가리킵니다. 이 격대교육은 우리의 교육적 전통으로 실천되어 온 것이요 지금도 다소간 실천되고 있는 것입니다. 격대교육에 대비되는 교육의 양태는 부모가 자신의 세대와 다름없는 그의 자식을 직접 가르치는 것입니다. 그러한 교육의 양태에 이름을 붙이자면, ‘당대(當代)교육’이라고 부를 수 있을 것입니다.

반대되는 견해가 없는 것은 아니지만, 대체로 격대교육은 당대교육보다 훌륭한 교육으로 간주되는 듯합니다. 이 점에 대해서는 다음의 설명을 할 수 있습니다. 말하자면, 부모는 자식을 가르치면서 그 교육적 효과가 당장 나타나기를 바라며 그에게 조급증을 내는 반면에, 조부모는 그 교육적 효과가 당장 나타나기를 기대하기보다는 그를 기다려 준다는 것입니다. 격대교육의 전통에서는 교육은 오래 걸리는 일이요 또 어려운 일이라는 점을 정당하게 존중한 듯합니다. 사실상, 교육의 근본 원리는 그 교육적 효과가 오랜 시간이 흐른 뒤에야 나타난다는 데에 있으며, 교사의 근본 미덕 또한 자신에게 배우는 학생이 언젠가는 교육받은 사람으로 살도록 기다려 준다는 데에 있습니다. 조부모의 그 교육적 지혜가 천성적 특징에 기인하는 것인지, 아니면 사회문화적으로 학습한 결과인지는 알 길이 없고 또 복잡한 설명을 필요로 합니다. 그러나 한 가지 분명한 사실은 조부모의 영혼의 깊이가 부모의 그것과 동일할 수는 없다는 점입니다. 격대교육이 당대교육보다 훌륭한 교육인 것은 조부모의 영혼의 깊이가 젊은 부모의 그것과는 다르기 때문입니다.

이 방면의 연구에서 확인되듯이, 격대교육은 가정교육의 전형적 사례에 해당합니다(김미영, 2010). 그리고 격대교육이 학교교육이 아닌 가정교육인 것은 그것이 가정이라는 시공간에서 이루어지며 일상의 생활습관을 길러주기 때문입니다. 그러나 그렇다고 하여, 격대교육은 학교교육과 상이한 범주의 것이라고 보기는 어렵습니다. 우선, 학교교육을 통하여 전달되는 몇몇 지식은 격대교육을 통해서도 얼마든지 가르쳐질 수 있습니다. 이 경우, 학교교육상의 지식과 격대교육상의 지식은 정도상의 차이가 있을지언정 상이한 범주의 서로 다른 지식일 수 없습니다. 나아가, 격대교육의 주된 관심의 대상이 되는 기본 생활습관 또한 학교교육에서도 강조될 수 있고 또 실지로 가르쳐지고 있는 것입니다. 이 경우에도, 격대교육상의 기본 생활습관과 학교교육상의 그것은 동일한 것이되 수준을 달리할 뿐입니다.

예컨대, 가정교육을 통하여 가르칠 법한 이른바 ‘3R’(읽기, 쓰기, 셈하기)은 초보적인 것일지언정 학교의 수학 교과를 통하여 전달되는 수학적 사고방식을 담고 있지 않다고 말하기 어려우며, 문 살짝 닫는 행위 또한 일상의 사소한 것일지 모르지만 학교의 이런저런 규칙을 따를 때 형성되는 것과 동일한 마음의 결을 표현하고 있는 것입니다. 가정교육의 3R은 다른 아닌 학교에서 가르치는 수학 교과의 가정교육판이며, 문 살짝 닫는 행위 또한 학교의 규칙을 지키는 것의 가정교육판입니다. 이와 같이, 가정교육과 학교교육은 그 전달되는 내용에 초점을 맞추어 생각해 보면, 상이한 내용을 취

급한다기보다는 동일한 내용을 상이한 수준으로 취급할 뿐입니다. 가정교육과 학교교육의 이러한 차이는 앞의 ‘범주간의 차이’에 대비하여, ‘범주내의 차이’라고 부를 수 있을 것입니다.

지금까지 저는, 가정교육과 학교교육의 차이는 시공간적 비유로는 밝힐 수 없다는 점, 그보다는 가정교육과 학교교육의 차이는 실지로 전달되는 내용에 초점을 맞추어 설명되어야 한다는 점, 그리하여 전달되는 내용에 초점을 맞추어 보면 가정교육과 학교교육은 동일한 내용의 상이한 수준을 나타낸다는 점을 밝히려고 하였습니다. 이제 남은 문제는 가정교육과 학교교육이 나타내 보이는 그 ‘상이한 수준의 차이’가 무엇인가 하는 것에 있습니다. 수준에 차이가 있다는 것은 가정교육과 학교교육에 일종의 ‘단계’, 이를테면 아랫 단계와 윗 단계라고 할 만한 것이 적용될 수 있다는 것을 의미합니다. 이 점에서 가정교육과 학교교육의 수준상의 차이를 규명하는 것은 곧 단계상의 차이를 밝히는 것에 해당합니다.

우리에게 피아제는 이른바 ‘단계 이론’을 떠올리게 합니다. 잘 알려져 있듯이, 지적 능력의 발달 단계에 관한 피아제의 설명에는 아랫 단계와 윗 단계, 또는 기초 단계와 완성 단계의 차이와 관련 등이 시사되어 있습니다. 목하의 주제와 관련된 범위 내에서 지적 능력의 발달 단계에 관한 피아제의 설명을 요약하면, 다음과 같습니다 — 인간의 지적 능력은 개인과 환경의 교섭, 즉 마음과 대상의 교섭에 의하여 발달해 간다. 그런데 바깥의 대상을 파악하는 일이 가능한 것은 마음 안에 ‘정신구조’(schema)라는 장치가 있기 때문이다. 이 정신구조는 대상을 파악할 때 일종의 힘으로 작용하며, 대상을 파악하려는 인간의 노력에 의하여 점점 발달해 간다. 이와 같이, 아주 초기 단계의 정신구조(즉, 감각동작적 정신구조)에서부터 과도기 단계의 정신구조(즉, 전조작적 정신구조)를 거쳐 최종 국면의 정신구조(즉, 조작적 정신구조)로 발달해 가는 것, 그것이 곧 인간의 지적 능력의 발달 과정이다. 인간의 지적 능력이 발달해 가는 과정은 곧 정신구조가 인간의 내면에 점점 뚜렷한 형태를 갖추어가는 여정을 가리킨다, 등등(Piaget, 1972a, b).

피아제는 ‘조작적 정신구조’의 ‘조작’(operation)이라는 단어를 엄격하게 사용한 것으로 알려져 있습니다. 그것은 ‘조작적 정신구조’가 지적 발달의 최종 단계라는 점에서 불가피해 보입니다. 말하자면, 정신구조는 처음부터 조작적 성격을 띠어야 하며, 만약 그렇지 않다면 그 정신구조는 정신구조로서의 역할을 하지 못한다는 것입니다. 그리하여 피아제는, 아주 초기 단계의 감각동작적 정신구조는 조작적 정신구조와 거리가 먼 것으로서, 기껏해야 조작적 정신구조를 향한 일종의 경향성에 지나지 않는다고 봅니다. 감각동작적 정신구조에 지배되는 ‘자기중심적 사고’는, 엄밀히 말하여, ‘사고’가 아니라는 것입니다. 이렇게 볼 때, 감각동작적 정신구조에는 조작적 정신구조가 없는 것이며, 감각동작의 단계를 지나고 난 뒤에야 비로소 조작적 정신구조가 형성된다고 말할 수 있습니다. 그러나 그렇다고 하여, 아주 어린 감각 동작의 시기에 불완전하나마 조작적 정신구조가 나타날 가능성이 전혀 없는 것은 아닙니다.

피아제 자신의 간결한 표현을 빌면, ‘발달의 논리는 논리의 발달’입니다(Furth, 1970). 피아제의 이 말에 나타나 있는 ‘논리의 발달’은 조작적 정신구조, 한마디로 말하여, 개념적 사고의 발달을 가리킵니다. 피아제 자신의 의도와는 별도로, 그의 ‘발달의 논리’는 개념적 사고가 인생의 아주 초기 단계에서부터 점차 완성 단계로 나아가는 것을 특징으로 하며, 그의 단계 이론 또한 기초 단계의 개념적 사고와 완성 단계의 개념적 사고의 연속성을 주요 골자로 하는 것이어야 합니다. 말하자면, 피아제의 단계 이론은 다음과 같이 재진술될 수 있습니다—조작적 정신구조가 나타나기 이전의 정신구조

(감각동작적 정신구조, 대상 정신구조, 순서와 분류 정신구조 등)는 조작적 정신구조와 다른 별개의 것이 아니라 조작적 정신구조가 각각의 단계에 따라 상이한 방식으로 표현된 것이다. 조작적 정신구조 이전의 정신구조는 조작적 정신구조 그 자체를 불안정하게 실현하고 있을 뿐, 조작적 정신구조와 다른 것이 아니다. 우리는 조작적 정신구조를 표준으로 삼아 그것을 점점 완전하게 실현하는 삶을 살고 있다, 등등.

이와 같이 파악된 피아제의 단계 이론에 의하면, 한편으로 학교의 교과교육에서 전달되는 지식과, 또 한편으로 가정교육에서 전달될 법한 지식 사이에는 상이한 점보다는 동일한 점이 더 많다고 볼 수 있습니다. 가정에서 전달되는 이른바 ‘초보적 지식’은 결코 교과교육의 이론적 지식과 다른 무엇일 수 없습니다. 그것은 교과교육의 이론적 지식을 불안정한 형태로, 또 잠재적인 형태로 실현하고 있을 뿐입니다. 가정교육을 받는 아이이든 교과교육에 입문되는 학생이든지 간에 그들 모두는 앞서 거니 뒤서거니 하며 동일한 길을 걷고 있는 셈입니다.

### Ⅲ. 교과교육과 인성교육

우리는 자신이 졸업한 학교를 ‘모교’(母校)라고 부릅니다. 이것은 서양의 경우에도 마찬가지입니다. ‘모교’로 번역되는 라틴어 ‘alma mater’에도 한자어에서와 마찬가지로 ‘어머니’의 뜻이 포함되어 있습니다. 그러나 양의 동서를 가로질러 인류가 공통된 언어 습관을 가지고 있다고 하여, 과연 학교를 ‘어머니의 품’과 같이 따뜻하고 포근한 곳으로 볼 수 있는지는 의문입니다. 무엇보다도 학교에서 배우는 교과는 따뜻하다기보다는 머리를 짓누르며, 교과를 배우는 과정 또한 포근하다기보다는 머리를 짜내는 고통을 안겨주기 마련입니다. 그럼에도 불구하고 우리가 자신의 학교를 모교라고 부르는 데에는 필시 그럴 만한 다른 이유가 있어야 할 듯합니다. 만약 학교교육의 원초적 형태라는 것이 있다면, 그것은 가정교육이 아닐까 하는 생각이 드는 것입니다. 다시, 가정교육이 학교교육에 어긋나거나 거리는 바탕무늬와 같은 것이라면, 우리는 학교에서 어머니의 품을 느낄 수 있고 또 느껴야 마땅합니다.

루소에 의하면, ‘최선의 교육은 가정교육’입니다(Boyd, 2008, p. 367). 루소의 『에밀』에는 ‘올바른 보모는 어머니이며 올바른 교사는 아버지이다’라는 말이 등장합니다. 표면상, 루소의 이 말은 보모와 교사가 해야 할 일의 성격을 어머니와 아버지의 역할에 비추어 규정하는 듯이 보입니다. 어머니가 아이의 타고난 자연적 본성을 존중하듯이 보모 또한 아이의 자연적 본성을 손상시켜서는 안되며, 아버지가 아이에게 사회적 관념을 가르치듯이 교사 또한 사회의 문화적 관념이 아이의 마음에 자리 잡도록 해 주어야 한다는 것입니다. 그러나 이 해석에는 한 가지 설명되어야 할 것이 아직 남아 있습니다. 보모나 교사와는 달리, 어머니와 아버지의 역할은 가정이라는 동일한 공간에서 상보적으로 수행된다는 점이 그것입니다. 어머니가 아이의 자연적 본성을 존중할 수 있는 것은 그 반대편에서 사회적 관념을 가르치는 아버지가 있기 때문이며, 아버지가 사회의 문화적 관념을 전수할 수 있는 것은 그 반대편에서 자연적 본성을 존중하는 어머니가 있기 때문입니다. 요컨대, 자연적 본성과 사회적 관념 중에서 어느 한 가지를 배제한 채, 자연적 본성만을 강조한다거나 사회적 관념만을 강조해서는 안된다는 것입니다. 이렇게 볼 때, ‘올바른 보모는 어머니이며 올바른 교사는 아버지이다’라는

「에밀」의 말은 다음과 같이 해석되어야 합니다. 즉, 부모가 부모인 것은 그가 아동의 자연적 본성을 존중하되 사회적 관념과 어긋나지 않도록 하는 데에 있으며, 교사가 교사인 것은 그가 사회적 관념을 가르치되 아동의 자연적 본성을 손상시키지 않는 데에 있다는 것입니다.

부모와 교사의 경우와는 달리, 가정교육에서 어머니와 아버지의 역할은 처음부터 서로를 전제로 하여 상보적으로 수행됩니다. 이것은 곧 가정교육에는 자연적 본성과 사회적 관념 사이의 불가피한 대립이 애당초 존재하지 않거나 비교적 적게 나타난다는 것을 뜻합니다. 바로 이 점에서 가정교육은 학교교육을 비롯하여 모든 교육의 원초적 형태에 해당합니다. 물론, 가정교육이 학교교육의 원초적 형태인 것은 단순히 가정교육이 학교교육에 시간상 앞서 있기 때문만은 아닙니다. 오히려, 가정교육이 학교교육의 원초적 형태인 것은 그 가정교육이 자연적 본성과 사회적 관념 사이의 불가피한 대립을 해소해 주기 때문입니다. 자연과 사회, 또는 본성과 관념 사이의 대립을 어떤 형태로든지 간에 조화시키는 것은 교육의 한 가지 항구적 과제입니다. 가정교육은 교육의 그 항구적 과제를 실현하기 위한 것이며 또 유리한 거점을 차지하고 있습니다.

가정교육이 교육의 원초적 형태라는 점은 앞서 언급한 루소는 물론이요 루소의 교육이론을 해석하는 것을 자신의 학문적 과업으로 삼았던 페스탈로찌, 그리고 가까이는 듀이에게서도 어렵지 않게 확인할 수 있습니다(Boyd, 2008). 이 글의 첫머리에서 잠깐 언급하였듯이, 우리 또한 가정교육에서 교육의 본향을 떠올립니다. 예컨대, 가정교육과 교과교육을 인성교육과 등거리상의 두 지점에 놓고 비교한다고 할 때, 대부분의 사람들은 이론적 분석을 거치지 않은 상태에서도 가정교육이 인성교육에 더 가깝다고 말하는 것입니다. 그러나 교과교육의 형편은 정반대입니다. 사람들은, 가정교육과 비교하여 교과교육은 인성교육에 덜 가까이 있다고 말하기보다는 애당초 인성교육을 저해한다고 생각합니다. 교과교육은 인성교육을 실현한다기보다는 오히려 인성교육을 방해한다고 보는 것입니다. 인성교육에 관한 한, 교과교육은 언제나 수세적 입장에 있는 것으로 보입니다.

그러나 교과교육은 결코 인성교육과 무관한 것이 아니요 또 인성교육을 저해하는 것은 더더욱 아닙니다. 이제, 이 점을 밝혀 보겠습니다. 만약 인성교육과 동떨어져 있는 것으로 보이는 바로 그 교과교육이 그 자체로 인성교육이라는 점을 확인할 수 있다면, 가정교육이 인성교육과 맺는 관련은 저절로 확립될 수 있을 것입니다. 대체로 교과교육이 인성교육과 맺는 관계는 이른바 ‘대증적(對症的) 관점’에서 모색되고 있는 것으로 보입니다(서덕희, 2012). 대증적 관점은 ‘병인적(病因的) 관점’에 대비되는 것으로서, ‘대증 요법’과 ‘병인 요법’이라는 의학적 용어를 정책학적 용어로 차용한 것을 가리킵니다. ‘대증 요법’은 특정한 질병의 원인을 찾아 처방을 내리는 것(즉, ‘병인 요법’)이 아니라 몸에 나타나는 가시적 증상을 일시적으로 완화하는 처방을 내리는 것입니다. 마찬가지로, ‘대증적(對症的) 관점’은 정책의 방향이 비정상적 현상의 근본 원인을 규명하는 데에 있다기보다는 비정상적인 현상으로 보이는 가시적 증후를 처치하는 데에 있습니다. 예컨대, 학생들 중에는 동료들과 애착 관계를 형성하지 못한 채 걸도는 학생들이 더러 있을 수 있습니다. 이것이 비정상적인 것으로 비쳐질 때, 인성교육은 그 해결 방안으로 등장합니다. 때로, 학생들은 오로지 공부에만 전념하느라 심신이 허약해질 수 있습니다. 이것이 학교교육의 문제로 포착될 때, 이번에도 인성교육은 그 해결방안으로 제시됩니다. 대강, 이런 식입니다. 인성교육에 대한 대증적 관점은 ‘치료적 관점’을 특징으로 하며, 또 그것이 배태되어 나온 의학적 관점과 다른 것이 아닙니다. 인성교육의 한 가지 방안으로 제시되고 있는 ‘사례와 실천 중심의 프로젝트형 인성교육’도 동일한 맥락에서 이해할 수 있을 것입니다(교

육과학기술부, 2009).

대중적 관점에 의하면, 교과교육은 지식을 가르쳐 창의성을 기르는 것이며, 인성교육은 교과 이외의 다양한 프로그램을 통하여 인성을 함양하는 것입니다. 어쩌다가 ‘창의 인성 교육’이라는 표어가 등장하게 되었는지는 알 길이 없고, 또 굳이 길게 설명할 필요는 없을 듯합니다. 다만, 그것이 ‘창의 성교육’과 ‘인성교육’, 또는 교과교육과 인성교육을 서로 다른 두 종류의 교육으로 보고 있다는 점은 틀림없습니다. 비유컨대, 교과교육과 인성교육은 교정의 본관 건물 양편에 서 있는 두 그루 아름다운 나무와 같은 것입니다. 그리하여 우리는 한 편에서는 교과교육을 통하여 창의성을 기르는 일을 하여야 하고, 또 다른 편에서는 봉사활동 등의 이런저런 프로그램을 통하여 인성을 함양하는 일을 하여야 합니다. 때로, 이른바 ‘교과교육 안의 인성교육’을 강조하는 경우에도 형편은 마찬가지입니다. ‘교과교육 안의 인성교육’이라는 것이 교과를 가르치기 전에 잠깐 짬을 내어 학생의 인성에 도움이 되는 내용을 전달하는 것(이른바, ‘수업 머리 인성교육’)인 한, 그것 또한 교과교육과 인성교육을 서로 다른 두 종류의 활동으로 보는 것입니다.

그러나 교과교육과 인성교육은 결코 그러한 관련을 맺고 있는 것이 아닙니다. 이 점을 생각해 보는 한 가지 단서로 우리에게 ‘문화심리학자’로 알려져 있는 비고츠키의 견해를 잠깐 언급하겠습니다. 목하의 주제와 관련하여 한정된 범위 안에서 비고츠키의 견해를 요약하면, 다음과 같습니다—개인이 ‘보다 높은 정신기능’을 ‘자기화’(appropriation)하는 과정은 이중의 국면에서 설명될 수 있다. 먼저, 개인의 ‘보다 낮은 정신기능’(‘말초적인 것’, the distal)은 ‘보다 높은 정신기능’(‘중추적인 것’ 1, the proximal)과 관련을 맺는다. 이것이 ‘정신간(inter-psycho) 국면’이다. 이어서, 개인은 자신의 ‘손상-과보완(過補完)의 심리적 기제’에 의하여 원래의 ‘보다 높은 정신기능’에 보다 충실한 형태(중추적인 것 2)로 그것을 자기화한다. 이것은 ‘정신내(intra-psycho) 국면’이다. 이 두 국면을 거치면서 개인은 ‘보다 높은 정신기능’을 변증법적으로 창조해 간다. 그 변증법적 창조의 과정은 언어와 교사에 힘입어 중추적인 것 1에서 중추적인 것 2로의 자기화 과정이 되, 그 중추적인 것 2가 다시 새로운 중추적인 것 3을 찾아가는 부단한 과정이다. 중추적인 것을 자기화하는 과정은 ‘중추발달지대’(ZPD, Zone of Proximal Development) 안에서의 끊임없는 운동이요 이 중추적인 것의 씩씩한 자기창조 과정이 곧 인간의 발달이다, 등등(Vygotsky, 1978, 1987).

비고츠키에 의하면, 인간의 발달은 ‘변증법적 지양의 과정’입니다. ‘변증법적 지양’이라는 것은 모순되는 두 가지 중에서 어느 것 하나를 부정하고 새로운 것으로 나아가는 것이 아니라, 그 모순되는 두 가지가 새로운 양상으로 변화해가는 것을 가리킵니다. ‘이전의 것은 사라지는 것이 아니라 ... 새로운 것 속에 포함된 채 다른 양상으로 변화해 간다’는 비고츠키의 말은 그 점을 보여주고 있습니다 (Vygotsky, 정은, p. 101). 이와 같이, 인간의 발달은 ‘중추적인 것’이 발달 과정 전체에 걸쳐서 조금씩 변화해 가며 그 완전한 모습을 향해 운동해 가는 것을 가리킵니다.

비고츠키가 언급하고 있는 ‘중추적인 것’은 ‘말초적인 것’과 함께 신경생리학적 용어를 차용한 것으로서, 인간의 정신활동을 지배하는 ‘가장 깊은 핵심부’를 가리킵니다. 그리고 이 ‘중추적인 것’이 ‘중추발달지대’ 안에서 개인의 내면의 핵심부에 점점 자리를 넓혀가며 지대를 형성할 수 있는 것은 교사의 정신활동이 언어적으로 표현된 교과—비고츠키의 용어로, ‘매개적 언어’—가 있기 때문입니다. 목하의 인성함양의 과정 또한 이와 다르지 않습니다.

교과에는 인류가 그 동안 축적해온 지식이 언설의 형태로 표현되어 있습니다. 이 교과의 언설은

맹목적 암기의 대상이 되기도 하며 또 그 이면의 의미를 천착하는 방편이 되기도 합니다. 교과와 언설이 맹목적 암기의 대상이 될 때 그것은 아무런 힘도 없는 ‘무기력한 지식’으로 됩니다. 그러나 교과와 언설 이면에 담겨있는 의미에 천착할 때에는 사정이 달라집니다. 이제 교과와 언설은 언설로서의 형태를 잃어버리고 개인의 마음의 한 부분이 됩니다. 이것이 곧 ‘교과와 내면화’(이홍우, 2000)입니다. ‘인성’이라는 것은, 이와 같이, 교과와 지식의 학생의 바깥에 언설로 남아 있는 것이 아니라 학생의 몸 안에 들어와 그 ‘사람’으로 된 상태를 가리킵니다. 교과를 배우는 과정은 애당초 인성을 함양하는 과정과 다른 것일 수 없습니다. 교과교육은 그 자체로 인성교육인 것입니다.

#### IV. 인성교육과 가정교육

혹시, 이 글을 읽는 분들 중에는 이런 생각을 하는 분이 있을지도 모르겠습니다. 즉, ‘인성이 교과를 내면화한 상태를 지칭한다는 것은 알겠다. 그런데 창의성 또한 교과를 내면화한 상태로서 손색이 없는 것이다. 하필 교과를 내면화한 상태를 창의성이라고 부르지 않고 굳이 인성이라고 할 이유가 있는가. 교과를 내면화한 상태를 창의성이라고 하면 될 터인데 그것에다 또 인성을 말한다면 옥상옥(屋上屋)이 아니고 무엇이겠는가. 차라리 도덕 교과와 사회 교과 등은 인성을 함양하고 다른 교과는 창의성을 기른다고 말하는 것이 더 타당하다. 그리고 다른 교과 사이에도 차이가 없는 것은 아니다. 여러 교과 중에서 국어 교과는 문학적 상상력을 길러주며, 가정 교과는 문제해결력을 키워준다, 등등.’

이 견해에는 두 가지 논점이 들어있는 것으로 보입니다. 그 한 가지 논점은, 인성은 창의성, 상상력, 문제해결력 등과 대등한 범주의 또 하나의 ‘능력’이되, 도덕적인 면에서의 ‘능력’이라는 점입니다. 다른 한 가지 논점은, 앞의 첫 번째 논점에서 따라 나오는 것으로서, 교과교육과 인성교육의 관련은 부분적 관련을 맺고 있을 뿐, 전면적 관련을 맺고 있는 것이 아니라는 점입니다. 말하자면, 교과 중에서 도덕과 등 몇몇 교과는 인성교육과 관련을 맺고 있을지언정 여타의 다른 교과는 인성교육과 무관하다는 것입니다.

예컨대, ‘용기’는 인성을 대표하는 덕목에 해당합니다. 제가 어찌다 우연히 읽게 된 동화책에는 ‘용기’가 다음과 같이 소개되어 있습니다. 그 책의 제목 자체가 ‘용기’입니다. 즉, ‘용기에는 여러 종류가 있지. 굉장한 것부터 언제라도 할 수 있는 모험까지. 그래도 어느 것이든 용기는 용기이지. 퀴즈 대회에서 어려운 문제를 정확하게 대답하는 것도 용기. 맛있는 사탕 하나는 내일을 위해 남겨 두는 것도 용기 … 탐정 소설의 범인이 궁금해도 책 끝 쪽을 몰래 펼쳐보지 않는 것도 용기 … 주위 사람들 모두 아주 엄숙한 분위기에 있을 때, 갑자기 우스운 이야기가 생각나도 키득키득 웃지 않는 것도 용기. 생일 파티에 다른 친구보다도 훨씬 먼저 가보는 것도 용기 … 새싹이 차가운 눈을 뚫고 솟아 나오는 것도 용기 … 헤어져야 할 때 ‘잘 가’라고 말할 수 있는 것도 용기, 등등’(Waber, 2002).

이번에는 어른들이 읽을 법한 책에 ‘창의성’이 어떻게 기술되어 있는지 옮겨보겠습니다. 즉, ‘창의성이라는 것은 복합적인 특성을 지니고 있어서 어떤 한 가지 특성만으로는 설명할 수 없다 … 창의적인 사람들은 서로 상반되는 특성을 함께 가지고 있다. 흰색이 스펙트럼의 모든 빛깔을 포함하고 있듯이 그들은 내면적으로 인간이 지닐 수 있는 모든 특성들을 함께 결합하고 있다 … 복합적인 인격이라는 것은 중립이나 평균을 의미하지 않는다. 그것은 양극 사이의 중간 지점 어딘가에 위치하는



것이 아니다 ... 창의적인 사람들은 경우에 따라 한 쪽에서 다른 쪽으로 움직이는 능력을 가지고 있다 ... 창의적인 사람들은 명석하면서도 천진난만하며 ... 상상과 공상을 즐기면서도 현실적 감각을 가지고 있으며 ... 매우 겸손하면서도 자존심을 거만하게 표현하며 ... 반항적·개혁적 성향을 가지고 있으면서도 보수적·전통적 성향을 고수한다 ... 이러한 복합적 성향은 창의적인 사람들에게서 가장 뚜렷이 볼 수 있는 특징이다 ... 그러나 중요한 사실은 창의적인 사람들이 가지고 있는 이러한 복합적 성향은 보통의 사람들에게는 찾아보기 힘들다는 점이다, 등등'(Csikszentmihalyi, 1996, pp. 63-91).

이 두 글은 우리가 가지고 있는 통념을 낫설게 만드는 듯합니다. 예컨대, 우리는, ‘탐정 소설의 범인이 궁금해도 책 끝 쪽을 몰래 펼쳐보지 않는 것’은 ‘인내’이며, ‘주위 사람들 모두 아주 엄숙한 분위기에 있을 때, 갑자기 우스운 이야기가 생각나도 키득키득 웃지 않는 것’은 ‘배려’라고 생각합니다. 그런데도 저자에게 그것들은 용기의 사례로 손색이 없는 것입니다. 말하자면, ‘그래도 어느 것이든 용기는 용기이지’라는 식입니다. 동화는 어린 독자층을 대상으로 한다고 하지만, 그것에는 초보적이고도 근원적인 질문이 들어 있기 마련입니다. 『용기』라는 책의 저자는, 과연 용기라고 부를 만한 특정한 행동이 따로 있는가 하는 질문을 제기하고 있습니다. 그 책을 읽노라면, 인간의 행동 중에서 용기 아닌 것은 없는 듯합니다. 우리의 통념을 뒤흔들어 놓기로는 『창의성』의 저자도 마찬가지입니다. 우리는 창의성이라고 부를 만한 특정한 능력이나 성향이 따로 있다고 생각하는 것입니다. 그러나 저자에 의하면, 창의성이라는 것은 복합적인 인격체가 나타내는 복합적 성향이며, 그 성향은 양극단의 평균을 가리키는 것이 아니라 경우에 따라 이렇게도 표현되고 저렇게도 표현되는 것입니다. 말하자면, 창의성이라는 특별한 성향이 있는 것이 아니라, 정확히 꼭 꼬집어 무어라고 말하기 어려운 복합적 성향 같은 것이 있고 그것이 삶의 사태에서 다양한 형태로 표현된다는 것입니다. 『중용』의 표현을 빌면, 창의적인 사람은 ‘어떤 상황에 처해 있든지 간에 중(中)에 부합하는 행동을 하며’(時措之宜, 25장), ‘깊고 넓은 샘물과 같은 중을 시의적절하게 표현하는’(溥博淵泉而時出之, 31장) 셈입니다.

사실상, 용기만을 표현하는 행동은 있을 수 없으며, 마찬가지로의 이유에서, 창의성만을 표현하는 행동 또한 없습니다. 모든 행동에는 칙센트미하이 가 ‘복합적 성향’이라고 부르는 그것이 작용하고 있습니다. 모든 행동에 작용하고 있는 그것을 가리켜, ‘마음’이라고 부를 수 있을 것이며, 불교와 성리학에서와 같이 ‘진여’나 ‘중’이라고 부를 수도 있을 것입니다. 또한, 그것을 가리켜 ‘인성’이라고 불러도 하등 이상할 것이 없습니다. 이와 같이, 인성은 아무런 형체도 없이 모든 행동의 이면에 작용하고 있는 것, 『중용』의 표현을 빌면, ‘표현되기 이전의 것’(未發, 1장)입니다. 이른바, ‘용기있는 행동’이나 ‘창의적 행동’은 용기와 창의성이 표현된 것이 아니라, 그것을 표현 이전의 형태로 담고 있는 인성이 표현된 것입니다. 교과교육은 그 인성을 함양하여 그것이 삶의 다양한 사태에서 ‘용기있는 행동’이나 ‘창의적 행동’ 등으로 표현되도록 하려는 인간적 영위입니다. 그러니까, 창의적인 사람은 그가 처음부터 창의적인 행동을 따로 배워서가 아니라 교과를 잘 배워 인성을 갖추었기 때문에 창의적인 인간이 된 셈입니다.

지금까지의 저의 글은 가정교육과 교과교육의 연속성에 근거하여 양자가 인성교육과 동일한 관련을 맺고 있다는 점에 초점을 두고 있습니다. 교과교육이 그 자체로 인성교육이라면, 그와 동일한 이유에서, 가정교육 또한 그 자체로 인성교육입니다. 적어도 인성교육에 관한 한, 교과교육과 가정교육은 동일한 길을 걷고 있다고 말할 수 있습니다. 그러나 그렇다고 하여, 가정교육이 인성교육과 관

런맺는 방식에 특이점이라고 할 만한 것이 전혀 없는 것은 아닙니다. 오히려 형편은 정반대여서 가정교육에는 교과교육에 없는 그것만의 교육적 전통이 있다고 보아야 합니다. 이홍우 교수에 의하면, 우리의 가정교육의 방법적 원리는 가정생활의 특징을 나타내는 다섯 가지 상징, 즉 태교, 사랑방, 의례, 회자명구, 족보를 중심으로 하여 설명될 수 있습니다.

(1) 자녀를 원만한 인격자로 길러내는 것은 가정생활의 핵심적 기능이다. 가정생활의 모든 측면은 자녀교육이라는 핵심적 관심사를 중심으로 이루어지며 가정의 모든 구성원은 이 공동의 관심사에 협조할 의무를 가진다. (2) 자녀는 ‘엄부자모’(嚴父慈母)라는 표현에 나타나 있는 것과 같은 두 가지 상반된 권위에 의하여 교육된다. 엄부는 자녀가 지향해야 할 지표이며, 자모는 이 지표를 더욱 확고한 것으로 만든다. (3) 자녀는 가정생활을 통하여 사회 전체에 통용되는 규범을 학습한다. 가정에서 시행되는 의례는 ‘집단적 의식’의 내면화를 위한 으뜸가는 통로이다. (4) 가정에서 자녀는 사회의 ‘교육받은 집단’에 공유되는 지적 유산이 활용되고 전수되는 것을 경험한다. 가정에서 자녀는 교육받은 사람답게 말하고 생각하는 것을 배운다. (5) 가정생활은 자녀로 하여금 그가 외파로 떨어진 ‘단순한 개인’이 아님을 경험하게 한다. 가정생활을 통하여 자녀는 자신의 개인적 정체를 올바른 사회적 기반에 위치짓는 것을 배운다. 대체로 말하여 위의 다섯 가지 원리는 전통 가정생활의 특징을 나타내는 다섯 가지 상징과 관련되어 있다. 그것은 1) 태교 2) 사랑방 3) 의례 4) 회자명구 5) 족보의 다섯 가지이다(이홍우, 1993, pp. 300-1).

우리는 효가 가정교육의 전통의 하나로 확립되어 왔다는 것을 알고 있습니다. 이하에서는 이 효를 단서로 삼아 가정교육이 인성교육과 맺는 특이점을 드러내어 보겠습니다. 종종, 우리는 효를 그 기능의 측면에서 파악합니다. 효는 부모를 봉양하는 것이라는 관점이 그것입니다. 이것 또한 효가 아닌 것은 아니지만, 효의 정의로는 미흡한 것입니다. 『효경』의 첫머리에는 효가 다음과 같이 설명되어 있습니다—‘효라는 것은 인격적 감화력의 근본이면서 동시에 교육을 가능하게 하는 원천적 세력이다’(夫孝 德之本也 教之所由生也, 1장). 이 문장을 해석하는 데에는 효가 덕(德), 그리고 교육과 맺는 관련을 파악하는 것이 대단히 중요합니다(유한구, 2000).

잘 알려져 있듯이, 덕은 내면의 인격적 힘이 다른 사람들에게 일종의 도덕적 영향력으로 발휘되는 것을 가리킵니다. ‘효는 덕의 근본’이라는 말에 나타나 있는 ‘덕’은 부모가 내면에 형성하고 있는 인격적 힘이며 부모가 자식에게 발휘하는 인격적 감화력을 뜻합니다. 그런데 부모의 덕은 무턱대고 자식에게 인격적 감화력으로 발휘될 수 없고 또 발휘한다고 한들 자식의 것이 되지 않습니다. 부모의 덕은 자식과의 특별한 정서적 유대 하에서 발휘되어야 하고 또 그럴 때만이 부모의 덕은 자식의 것이 될 수 있습니다. 효는 그러한 부모의 덕이 인격적 감화력으로 발휘되는 데에 바탕을 제공해 주는 것입니다. 부모가 가지고 있는 인격적 감화력은 그것을 발휘하도록 만드는 자식의 효로 인하여 발휘되는 것입니다.

이와 같이, 효는 부모의 인격적 감화력을 받아들여서는 일종의 정서적 태세입니다. 그런데 자식이 부모의 인격적 감화력을 받아들이며 사는 것은 대단히 어려운 일이요 또 불가능에 가까운 것입니다. ‘3년 동안 아버지의 도를 바꾸지 않으면 효라고 할 수 있다’(三年無改於父之道 可謂孝矣, 학이 11)라

는 공자의 말은 그 점을 잘 보여주고 있습니다. 그러나 효가 가정이라는 공간에서 제도로 확립되어 있을 때에는 형편이 조금 달라집니다. 효가 제도로 확립되어 있다는 것은, 개인은 효를 왜 해야 하는지도 모른 채 효를 하는 부지불식간에, 부모의 덕을 향한 특정한 정서적 태세를 갖추게 된다는 뜻입니다.

이렇게 하여 형성된 특정한 정서적 태세는 교과를 배우는 과정에 일종의 세력으로 작용합니다. 교과의 가치를 납득하기가 어렵기로는 부모의 도와 조금도 다름없습니다. 어느 정도인가 하면, 교과의 가치는 배우기 전에는 알 수 없고 배워야 알 수 있는 것이라고 말해야 합니다. 이런 형편이라면, 한편으로 교과를 전달하는 교사에 대한 절대적 신뢰와, 또 한편으로 교과 속에 담겨 있는 것에 대한 무한의 동경은 불가피하게 요구됩니다. 효를 통해서 부지불식간에 형성된 특정한 정서적 태세는 이 대목에서 발휘됩니다. 말하자면, 부모의 도를 자신의 것으로 삼으려는 그 정서적 태세는 교과를 배우는 데에 이월되어 근원적인 힘으로 작용하게 되는 것입니다. ‘효는 교육을 가능하게 하는 원천적 세력이다’라는 「효경」의 말은 그 점을 나타내고 있습니다.

효에 관한 이상의 분석에서 알 수 있듯이, 가정교육은 학교의 교과교육을 가능하게 하는 ‘원초적 세력’에 해당합니다. 물론, 이 사실은 비단 효에서만 확인될 수 있는 것은 아닙니다. 앞서 언급한 ‘태교’, ‘사랑방’, ‘의례’, ‘회자명구’, ‘족보’ 등에서도 우리는 그 사실을 여실하게 확인할 수 있습니다(이홍우, 1993). 가정교육의 이 다양한 ‘매체’들은 모두 한 인간을 훌륭한 인간으로 키우는 일(즉, 인성교육)로 귀결되며 교과교육의 그것(즉, 지식)에 비하여 훨씬 ‘직접적으로’ 인성교육을 실현합니다. 이 점에서 가정교육은 인성교육을 실현하는 데에 교과교육보다 유리한 거점을 차지하고 있다고 말할 수 있습니다. 다만, 매체는 그것을 매체답게 만들려는 인간의 노력에 비례하여 하나의 매체로 점차 확립된다는 점은 강조할 필요가 있을 듯합니다.

## V. 결론

우리에게 ‘어린아이답다’는 말은 귀엽고 천진난만한 이미지를 떠올리게 합니다. 아마 그것은 인지상정인지도 모르겠습니다. 그런데 프랑스 역사가 필립 아리에스에 의하면, 아이에 대한 그러한 이미지가 등장하게 된 것은 서양의 경우 13세기 이후라고 합니다. 그의 표현을 빌면, 중세시대에는 ‘아이는 없이 작은 어른이 있었을 뿐’입니다(Ariès, 2003). 이 경우, ‘아이가 없었다’는 것은 아이가 그에 합당한 대우를 받지 못한 채, ‘키 작은 어른’으로 취급되었다는 것을 뜻합니다. 흔히 언급되는 것이지만, ‘아이의 옷은 근대에 들어 와서야 만들어지기 시작했습니다.’ ‘아이는 어쨌든 아이’라는 식의 사고방식에 익숙해져 있는 우리로서는 그 사실이 그저 놀랍기만 합니다. 이 때문인지 많은 사람들은 그 사실을 과장하여, 아이는 근대에 ‘등장’한 것이 아니라 ‘탄생’한 것이라고까지 주장합니다. 그 당연한 결과이겠지만, 아이의 등장은 가족의 모습을 변모시키는 결과를 가져왔습니다. 아리에스에 의하면, ‘아이가 등장하기 이전의 가족과 그 이후의 가족’ 사이에는 뚜렷한 차이가 있습니다. 아이가 발견되기 이전에는 가족이 아버지의 권위와 가정사를 중심으로 꾸려진 반면에, 아이가 발견된 이후로 가족은 아이의 복지와 교육제도를 중심으로 꾸려지게 된 것입니다.

역사상의 어느 시기에 아이의 존재가 새롭게 발견되었다는 것은 분명한 역사적 사실일 것입니다.

그러나 그렇다고 하여, 아이를 정당하게 대접하는 것이 어떤 것인지가 명확해진 것은 결코 아닙니다. 종종 우리는 아이의 ‘개성’(individuality)을 존중해야 한다고 말합니다. 그러나 그와 동시에 우리는 그 아이가 ‘인성’(personality)또한 갖추고 살기를 바랍니다. 그러니까, 아이를 대접하는 방법은 아이가 개성과 인성을 동시에 가지고 살도록 하는 데에 있는 셈입니다. 문제는 개성과 인성을 동시에 가지고 산다는 것이 무슨 뜻인가 하는 것입니다.

개성과 인성이 물건과 같은 것이라면, 동시에 가지고 산다는 것은 어렵지 않습니다. 그러나 개성과 인성은 물건일 수 없습니다. 마리땡에 의하면, 개성과 인성은 자아의 두 측면에 해당하는 것입니다(Maritain, 1966). 그러니까, 개성 없이 오직 인성만으로 산다는 것은 불가능하며, 마찬가지로의 이유에서, 인성 없이 순전히 개성만 갖추고 산다는 것은 상상하기 어렵습니다. 우리는 다소간 개성을 가지고 살며 또 다소간 인성을 실현하며 살고 있는 것입니다. 이것은 곧 우리 각자는 개성을 가지고 살되, 인성의 규제를 받아들이며 산다는 뜻입니다. 개성에 따라 사는 것은 우리 각자가 살고 싶은 대로 사는 것이 아니라, 오히려 그것과 정반대편에 있는 것으로 보이는 인성을 받아들이며 사는 것을 가리킵니다.

인성 함양이 필요한 것은 우리가 인성을 함양하고 있지 않아서가 아니라 인성을 함양하는 일에 정도의 차이가 있기 때문입니다. 우리는 성인(聖人)되기를 꿈꾸며 살지만 언제나 그를 향한 여정에 있을 뿐입니다. 그러니까, 우리 모두는 인성 함양의 여정에서 앞서거나 뒤처거나 하며 동일한 길을 걷고 있는 셈입니다. 이 점에 관한 한, 아이의 경우에도 마찬가지입니다. 비록 부모(또는 교사)의 눈에 미성숙한 존재로 비친다 하더라도, 그 아이 또한 인성함양의 여정에서 있는 것임에는 틀림없습니다. 이렇게 볼 때, 아이를 대접한다는 것은 그를 어른과 다른 ‘이류적(異類的) 존재’로서가 아니라, 어른과 다름없이 인성 함양의 동일한 길을 걷고 있는 ‘동류적(同類的) 존재’로 존중하는 것을 가리킵니다. 아이는 잠재적 어른이요 또 잠재적 인격체입니다.

이제, 저는 교육학과 가정관리학이 인성교육의 의미를 밝히는 데에 어떤 방식으로 기여할 수 있는지를 말씀드리며 이 글을 마무리지으려 합니다. 그 한 가지 방식은 교육학과 가정관리학이 ‘협업적 관계’를 맺는 것입니다. 이 협업적 관계는 교육학과 가정관리학이 서로 다른 일을 한다는 것을 전제로 합니다. 이 경우, 교육학은 인성교육의 의미를 규명하는 일을 하며, 가정관리학은 그 인성교육을 가정교육의 실제에 적용하는 일을 합니다. 그러나 교육학과 가정관리학은 이와는 대안적 방식으로 서로에게 도움을 줄 수 있습니다. 그 방식은 교육학과 가정관리학이 모두 인성교육의 의미를 규명하는 일을 하되, 상이한 측면에서 인성교육의 의미를 규명하는 형태를 취합니다. 인성교육의 의미는 단순히 한두 학문에서 설명한다고 하여 충분히 규명될 수 있는 것이 결코 아닙니다. 그것은 철학의 과제요 교육학의 과제요 또 가정관리학의 과제입니다. 어쩌면 거의 모든 학문의 과제라고 해야 할 것입니다. 분명, 인성교육에는 교육학의 관점이 아니라 가정관리학의 관점에서 규명되어야 할 측면이 있습니다. 교육학과 가정관리학은 인성교육의 의미를 밝히는 데에 ‘동업적 관계’를 맺을 수 있고 또 맺어야 합니다. 어쩌면 이 글도 그 동업적 관계에서 나온 것인지도 모르겠습니다.