

# 북한 집단주의 교육과 J. Dewey의 개인주의 교육에 나타난 근대성과 사고교육의 비교\*

정 혜 정\*\*

- |                                |   |
|--------------------------------|---|
| I. 서론                          | V. 북한 집단주의 교육과 J. Dewey의 개인주의 교육에 나타난 근대성과 사고교육의 비교 |
| II. 서구근대교육의 성격과 개인주의와 집단주의적 전통 | VI. 결론  |
| III. 듀이의 개인주의 교육과 근대성          |   |
| IV. 북한의 집단주의 교육과 근대성           |   |

## Abstract

### The Study of Modernity and Thought Education in Comparison with the Collective Education of North Korea and the Individual Education of John Dewey

The Collective Education of North Korea is based on Juche thought and is taken aim at the making of human being for socialism. In this the attribute of the western modernity is succeeded and developed. Somewhat the representative educational thought which has been ruled south Korea is the thought of John Dewey. After the 1945 Liberation of Korea we introduce the John Dewey and receive American education through understanding him. But we can not must be overlook the modernity of Dewey's thought. Dewey criticised the collectivism and also collectivist of North Korea criticised the thought of Dewey and R. Rorty, too. Nevertheless they are much like in modernity as their differency. Because both of them succeed and transfer the collectivism and individualism of western modernity, in proper form of each own country. The collectivism of North Korea is succeeded the collective education of labour-self education in modern age. Also in-

dividualists of Dewey strengthen the natural development of pupil's growth and individual peculiarity. They are instrument of social development. So the individualists and the collectivists, all they keep up the improvement of scientific technique and objectifying of a social law. When we compare with the collective education of North Korea and the individual education of J. Dewey we have the view of thought education in integrating both thought. That is to say, we sublimate the modernity of both and united them. Now we must not go run a only scientific technique and are concerned about the change of inside. we need the combination of Dewey's individual peculiarity and consciousness of collectivism. Also we include the thought of respect for natural ecology and korean traditional thought in our education. Because Our traditional thought is integrative thought which unite the individual and whole, subjectivity and objectivity, human being and nature, or god.

**Key Words:** Modernity, Collective Education of North Korea, Individual Education, John Dewey, Juche thought, labour-self education, the natural development of pupil's growth, individual peculiarity, scientific technique, korean traditional thought

\* 이 논문은 2002년도 한국학술진흥재단의 지원에 의하여 연구되었음(KRF-2002-050-B00007).

\*\* 중앙대 연구교수

## I. 서 론

북한의 집단주의 교육은 주체사상을 기초로 사회주의 인간을 만드는 것에 목표를 두고 있고, 여기에는 서구 근대의 발전과 속성이 계승되어 있다. 주체사상의 김일성 위상화론이나 최근에 연구되는 탈근대성을 부인하는 것은 아니지만 집단주의 교육의 근본적 바탕을 깔고 있는 근대성 또한 간과할 수 없다. 한편 남한을 지배해 왔던 대표적인 교육사조는 듀이즘이라 할 것이다. 해방 이후 남한교육은 듀이에 대한 소개와 아울러 새교육이라는 이름 아래 미국교육을 이식해 왔다.

듀이에 대한 연구 역시 다양한 입장에서 전개되고 있다. 실용주의에서부터 서구 근대 계몽주의의 미국판으로 규정하기도 하고 어떤 연구자는 기독교적 입장에서 듀이를 현상학적으로 해석하고 있다. 그러나 듀이에게 나타나는 근대성 또한 간과할 수 없을 것이다. 듀이는 집단주의를 비판했고 북한 또한 듀이 및 로티의 사상을 가장 힘주어 비난한다. 그럼에도 불구하고 서로의 그 차이만큼 양자는 닮아 있다. 그것은 서구 근대의 산물인 집단주의와 개인주의를 각기 자국의 방식대로 계승하면서 새로운 변형을 가하였기 때문이다.

본 연구에서 분석하고자 하는 근대성의 개념은 교육에 결합된 서구근대사상과 정치·사회체제 이념, 그리고 이것이 공교육으로 발전되면서 형성되었던 근대교육조직의 특성을 포함한다. 그리고 그 비교분석 틀로서 사회진보의 법칙, 루소를 중심한 개인주의와 집단주의적 전통, 이성주체, 과학중시 등의 측면에서 양자를 비교하고자 한다. 북한의 집단주의는 근대에 형성된 노동자 자기교육의 집단교육과 사교육에 있어 노동기술의 결합을 계승하고 있다. 한편 듀이의 개인주의는 아동의 자연발달과 개인의 특이성을 사회진보의 수단으로 강화하는데, 양자 모두 과학기술의 진보와 사회법칙의 객관화를 존속시킨다.

본 연구는 탈근대를 지향하는 현 시점에서 탈분단의 교육은 탈식민, 탈근대의 교육과 무관할 수 없다는 인식하에, 남북한이 지속시키고 있는 근대성의 교육을 분석하여 새로운 전망을 갖는데 목적이 있다. 일제 강점기 이래로 진행되어온 식민지 근대교육으로서 교화교육이 해방 후 청산되지 못했고, 주체적인 교육전통을 세우기 보다 북한과 남한에 의해 집단주의와 개인주의로 양극화되어 가는 현실이다. 이에 양자가 갖는 근대성과 그 한계점을 검토하는 가운데 사교육을 비교하여 탈분단 시대의 사교육을 전망해 보고자 한다.

## II. 서구근대교육의 성격과 개인주의와 집단주의적 전통

### 1. 근대교육에서의 집단주의 교육의 원류와 발전

서구 근대교육에 있어서 집단주의와 개인주의 교육의 전통은 자본주의와 사회주의의 근대체제에서 태어난 쌍생아이다. 그리고 그 근대교육사상의 핵심에는 루소가 서 있다. 근대교육학의 원류이자 최초로 아동의 발견을 이룩한 것은 루소였다. 그의 소극적 교육은 지식을 주기 전에 그 도구인 모든 기관을 완성하도록 하고, 감각의 훈련에 의해 이성을 준비하는 것을 말한다. 그리고 이는 단지 어린이들의 인권을 지키거나 어린이의 발달원리를 이용하여 교육효과를 기대하는 것과 함께 보다 중점적으로는 현실의 기성 문화를 변혁하는 것에 교육목적이 있다. 루소는 인간교육에 의해 사회개혁론을 함께 본 것이었다.<sup>1</sup> 결국 루소는 일반의지에 의해 이기적 개별의지를 지배하는 것과 같은 사회체제를 구상하였다. 그의 사상에는 개인주의와 집단주의가 공존한다. 개인주의가 갖는 자연적 발달의 원리와 전체의 이익을 구현하는 일반의지 및 노동의 강조는 개인과 사회를 결부시킵니다.

나는 국가 기관의 활동이 공통된 행복 이외의 방향으로서는 향하지 않게 하기 위해서 주권자와 민중이 오로지 단 하나의 이해밖에 갖지 않을 수 없는 나라에 태어나기를 바랐을 것입니다.<sup>2</sup>

개인의 개성화도 궁극적으로 전체인민의 이익과 타당성을 대변하는 일반의지를 실현하는 것을 목적으로 개인주의와 집단주의의 단초를 만들었던 것이다. 루소의 『에밀』은 자연인적 자유인의 형성을 직접적 목적으로 한 논문이었지만 이는 동시에 근면한 생산자에 의한 자유한 사회와 그 실현을 지향하는 시민적 인간형성을 과제로 한 시책이었다고 말할 수 있다. 자연인의 개인형성은 공공적이고 공통적인 교육의 형태로 이루어지는 조국의 시민, 즉 국민형성의 문제와 긴밀한 관계를 가지는 것이 된다. 합법적 혹은 민중적 정부는 민중의 행복을 목적하는 정부이고 그 의무

<sup>1</sup> 世界教育史研究會 編, 『フランス教育史II』, 世界教育史大系 10 (東京: 講談社, 1975), pp. 287-289, 302.

<sup>2</sup> 루소, 『학문·예술론』, 세계사상대전집 8 (서울: 대양서적, 1975), p. 89.

의 지침은 “공의 이성=법”이 아니면 안 된다.<sup>3</sup> 루소는 결코 편협한 개인주의자는 아니었다. 개인은 무엇보다도 우선 그 국가를 사랑하는 공민이 될 것을 그는 주장했던 것이다.<sup>4</sup>

루소에서 볼 수 있는 집단주의 교육의 단초는 전체의 이익을 개인과 결부시키고 교육에 노동을 결합한 것에 있다. 루소는 『에밀』에서 “사회 속에 있는 한 인간은 필연적으로 남에게 의존해서 생활하고 있기 때문에 그는 그 생활의 대가를 노동에 의해서 갚아야 한다”<sup>5</sup>고 하여 노동을 강조하고 있다.

한편 루소 이후로 근대사회의 이념과 현실이 착종되어 생겨난 근대 교육조직은 집단주의와 개인주의 교육의 특성을 형성하는 데 중요한 요인이 된다. 근대교육조직의 성격은 크게 4가지의 형태로 정리된다. 하나는 제3계급(시민계급)의 私事性<sup>6</sup>의 원칙에 의한 공교육이고, 다른 하나는 대중교육조직으로 이는 3분된다. 집단이라는 개념 그 자체로 시작되었던 코메니우스의 「대량집단교수」, 지배계급에 의한 「노동자 대중의 교회조직」, 그리고 노동자의 계급적 자각을 전제로 한 「노동자의 자기교육조직」이 그것이다.<sup>7</sup> 여기서 「대량집단교수」란 공장에서 상품을 대량생산하는 것과 같이 한 명의 교사가 백 명의 학생을 가르치는 교육의 새로운 형태를 말한다. 코메니우스가 제창한 학급 조직의 집단화가 그 대표적인 예이다. 둘째, 노동자 교회조직은 영국의 산업혁명 과정에서 대량교육이 요구되면서 도시에 살고 있는 노동자, 하층 시민의 자녀들에게 읽기, 쓰기, 셈하기와 성서의 초보 등을 가르치는 학교로서 사회 불안의 방지와 질 좋은 노동력을 확보하기 위한 조직이다. 일요교회학교에서 랭카스터나 벨 등이 만들어낸 집단교육은 빈민노동자들을 약간 가르쳐서 복종의 습관과 태도를 만들어내는 교육이었다.<sup>8</sup> 18세기 전형적인 귀족주의적 사회체제를 가지면서 교육에 대한 이러한 복선적 태도가 현저하게 나타난 국가는 영국이었다. 그 당시 영국에 있어서 교육은 모두 상류계급이 독점하고 있었고, 상류계급 이외의 사람에 대하여는 교육이 불필요하다고 생각했다. 하층계급은 생각하는 것이 아니고 단지 일하는

<sup>3</sup> 世界教育史研究會 編, 『フランス教育史 I』, 世界教育史大系 9 (東京: 講談社, 1975), pp. 108-110.

<sup>4</sup> 長田新, 『近世西洋教育史』 (東京: 岩波書店, 1933), pp. 122-124.

<sup>5</sup> 루소, 『에밀』, 세계사상대전집 8 (서울: 대양서적, 1975), p. 396.

<sup>6</sup> 근대교육의 특징으로서 교육의 사사성(私事性)이란 국가가 기술, 과학 등 객관적 지식을 가르치고 아동의 내면적인 도덕이나 종교에서는 불간섭한다는 원칙을 말한다.

<sup>7</sup> 엄밀히 말해 집단교육 조직의 성격은 넷으로 나눌 수 있다. 본문에서 제시한 것 외에, 지배자 가운데 민중에게 자유를 주고자 한 소수를 포함시킬 수 있다. 世界教育史研究會 編, 『イギリス教育史 I』, 世界教育史大系 7 (東京: 講談社, 1974), pp. 223, 267.

<sup>8</sup> 梅根梧, 심임섭 역, 『근대교육사상 비판』 (서울: 남녘, 1988), p. 101.

것이 그 임무이며 명령에 복종하고, 지배계급이 지운 임무에 종사하는 것이 좋다고 여겼기 때문이다.<sup>9</sup>

셋째는 노동자의 자기교육 조직으로 R. 오웬과 같은 사회주의적 집단교육의 성립이다. 오웬에 따르면 국민의 배움과 가르침의 본질은 개인과 국가의 장래의 행복에 공헌하는 태도와 습관을 아이들에게 심어주는 것이다. 오웬의 교육이 사회주의의 교육이라고 불리는 것은 그가 모든 아이의 인간적 능력의 전면적인 발달을 도모했다는 것뿐만 아니라 개인의 성장과 행복을 주변 동료나 폭넓은 사회 전체의 행복과 결합에서 생각한 데서이다.<sup>10</sup> 이러한 입장은 노동자 계급의 단결과 자기계급의 이익을 반영한 학교교육의 성립을 낳게 된다. 노동자들의 의식이 깨이고 세력화되면서 노동자 자신들의 계급을 위한 자유교육이 주장된 것이다. 이는 개인의 이익을 노동자계급 및 인류의 이익과 결합하고 단결하여 행동하는 노동자 계급의 집단주의로서 그 행동을 지도하는 과학적 인식의 발아이기도 하다. 이는 다음과 같은 특성을 지닌다.

- 첫째, 한 가지 기술에 얽매어 있던 인간 소외로부터 벗어나 종합적인 기술을 소유하는 것
- 둘째, 지적 노동과 육체적 노동과의 분리 극복
- 셋째, 공장노동과 학교교육을 결합하는 것에 의해, 노동자의 집단주의를 몸에 익힘.<sup>11</sup>

서구 근대 시기에 생겨난 종합기술교육과 육체노동과 사고교육의 결합, 그리고 공장노동과 교육의 결합과 같은 특징은 마르크스 앵겔스의 기본적인 사상에 근거하여 크루프스카야에게서, 마카렌코에게서 그리고 북한 집단주의 교육에서 인정되었다.

## 2. 서구 근대 개인주의 교육의 원칙과 전개

집단주의뿐만 아니라 개인주의 교육 전통 역시 근대교육이념에서 잉태되었다. 근대의 교육이념<sup>12</sup>은 첫째, 인권사상의 맥락에서 나온 아동의 권리와 학습권 보호 등

<sup>9</sup> 細谷俊夫, 『近代社會の教育』(東京: 朝倉書店, 1947), p. 22.

<sup>10</sup> 梅根悟, 『근대교육사상 비판』, pp. 106-109.

<sup>11</sup> 위의 책, pp. 116-117.

<sup>12</sup> 서구 근대교육이념에 영향을 준 계몽주의의 핵심적인 사상은 자연, 이성, 진보라는 세 가지 개념으로 요약될 수 있다. 자연이라는 개념은 보편적인 법칙에 지배되는 뉴턴의 인과관계로서의 합리적 질서를 암시한다. 이러한 자연은 과학적 세계관으로부터 빌려 온 것이며, 경험세계에 적용된 표준이었다. 그리고 그것은 당시의 개혁가들이 절대주의에 대한 그들의 반항을 정당화

째, 자연적 발달원리에 입각한 아동의 성장과 개성 존중 셋째, 인간의 내면 형성에 관계된 문제는 국가권력이 간섭해서는 안 되는 私事性的 원칙 넷째, 이성의 개발, 과학적 지식의 중시, 사물교육과 자연발달의 원리중시, 언어교육 등을 전제한다. 정치적 자유주의 국가 체제에 있어서 교육의 기본적 원칙은 자유주의의 개념으로 변화되어 교육은 개인 아동의 자연과 조화를 이루어야 하고 충분한 개인의 능력을 발달시키는 것이어야 했다. 이 가운데 근대교육에 있어서 인간이 세계를 재편성하기 위한 방법으로서 가장 강조된 것은 주술적·미신적 교육을 거부하고 실물교육과 더불어 명석, 판명한 것을 주된 내용으로 삼는 것에 있다. 실물교육과 명석·판명한 과학적 지식의 교육은 어린이들을 올바른 이성의 개발로 인도할 것이라는 생각이 반영되어 있다. 근대 프랑스의 라 샤토테는 교육에 의한 과학적 지식의 습득이 곧 인간이성의 연마<sup>13</sup>로서 이를 높이 평가했다. 헤슬리도 말하기를 교육이란 '자연법칙 안에서 의 지성(intellect)의 수업'<sup>14</sup>이라 했다. 이는 집단주의와 개인주의 교육 맥락에 공통적으로 확산되었다.

그러나 개인주의 교육에 모아지는 근대교육의 특징은 아동중심과 자연발달의 원리에 있을 것이다. 루소는 교육방법의 기본원리를 '자연의 걸음을 존중하는 것'에 두었다. 그는 자연의 교육을 주축으로 해서 여기에 인간의 교육과 사물의 교육을 합치시켰고, 교육은 심신의 성장발달 과정에 맞추어 적절한 시기에 적절히 행해져야 한다는 자연주의 교육사상을 제시했다. 인간의 성장발달 과정 나름의 고유한 의의와 가치를 인정하고 각 단계마다 충실히 생활하게 하는 것이 저절로 인간을 형성시키는 것이라는 입장이었던 것이다.<sup>15</sup> 루소는 『에밀』에서 “조물주의 손을 벗어난 때는 모

기 위하여 자연법칙이라는 개념으로 공식화시킨 것이다. 세계를 수학법칙에 따라 규칙적으로 작용하는 하나의 거대한 기계로 보았던 것이다. 이처럼 자연법칙은 계몽주의 시대의 모든 학문 분야에 있어서 과학적이고 자연적인 설명의 기준이 되었다. 또한 이성이라는 개념은 자연법칙이라는 기준을 적용하기 위한 도구로 인식되었다. 계몽주의자들은 이성을 모든 사물이나 현상의 표면적인 차이, 고착된 전통과 편견, 그리고 잘 드러나지 않는 실체의 핵심 속에 침투시켰다. 결국 이성이 인간을 지배하면 자연적인 관계와 합리적인 제도나 원리 등을 발견하게 되며, 그럼으로써 인간은 행복하게 된다고 계몽주의자들은 믿었다. 주영흠, 『자연주의 교육사상』 (서울: 학지사, 2003), pp. 26-28; “우리는 이성을 통해서만 진리를 파악한다. 그리고 우리의 이성은 우리의 감각을 통해서만 계몽된다. 이성이 말하지 않는 것을 우리는 알 수 없으며 그것을 알려고 하는 것은 시간을 낭비하는 어리석은 짓일 뿐이다. 초자연적인 계시나 영감을 열망하는 자들은 사기꾼이며, 그런 것을 믿는 자들은 멍청한 사람들이다.” Frederick Eby, *The development Education* (New Delhi: Prentice-Hall of India PVT, Ltd., 1964), p. 305, 주영흠, 위의 책 재인용.

<sup>13</sup> 世界教育史研究會 編, 『フランス教育史』, p. 89.

<sup>14</sup> Ulich, *History of Educational Thought* (American Book Company, 1945), p. 209.

<sup>15</sup> 平野一郎·松島鈞 編, 『西歐民衆教育史』 (서울: 탐구당, 1985), p. 44.

든 사물이 선하지만 인간의 손으로 옮겨지면 모든 사물이 악해져 버린다. 인간은 어떤 토지에 다른 토지의 산물을 생산하도록 강요하며, 어떤 나무에 다른 나무의 열매를 맺도록 강요한다”고 분노하면서 인간은 다른 사람에게 쓸모가 있도록 훈련되어야 함과 동시에 아동의 자연성과 자연성의 창조적 표현을 실현하기 위해 교육되어야 함을 강조했다.

나의 정신은 내게 알맞는 템포로 진행하려고 한다. 타인의 그것에 따를 수가 없다.<sup>16</sup>

또한 자연의 원리가 교수방법의 기초가 되어야 한다는 근대교육의 특성은 인간의 마음속에 자연의 세계를 직접 소개하는 데 활용될 수 있다. 인간이 자연의 질서와 접촉하게 될 때, 광대한 주위의 모든 환경에서 관찰을 위해 산재되어 있는 모든 사물들을 알며, 행할 바 올바른 일들을 실천하도록 훈련 받을 수 있다. 자연적인 것은 강제력이 없이 발생하고 동시에 내면적인 모든 것은 순조롭고 손쉽게 진행하기 때문에 어떠한 억압이나 제재가 있을 수 없다. 자연은 신의 합리적인 계획과 일치하며 모든 사물들의 조화 속에 심오한 의미가 담겨져 있다. 따라서 자연이 의미하는 것을 해석하여 이해해야 하는 것이다. 자연의 질서에 대해서 인간은 실천하고 이론을 만들고 실험과 관찰을 한 다음에야 이해할 수 있다. 이러한 것 없이는 인간은 지식도, 힘도 있을 수 없다. 듀이의 교육사상에는 이러한 근대의 법칙을 내재한 자연과 자연적 발달원리, 그리고 이성과 경험의 강조가 변형·계승되면서 새로운 설정이 가해짐을 볼 수 있다.

### Ⅲ. 듀이의 개인주의 교육과 근대성

#### 1. 듀이의 사회적 성향과 사회진보

인간을 둘러싼 환경으로서 듀이는 자연과 사회를 드는데 자연환경에는 자연법칙이 있듯이 사회환경 역시 사회법칙이 있고 이 또한 개인의 사회적 성향 속에서 드러나는 법칙이다. 이는 마치 자연을 관찰·실험·분석하여 검증된 객관적이고 과학적

<sup>16</sup> 루소, 『에밀』, pp. 23, 34.

지식을 법칙으로서 언뜻이 사회법칙도 개인의 의사소통의 참여와 사회활동 속에서 가능하다. 그리고 그 법칙은 자연법칙이 그러한 것처럼 끊임없이 새롭게 발견되고 수정되며 확대되는 주체의 삶이다. 듀이에 의하면 사람들의 활동과 경험은 공동의 공적 세계 안에서 이루어진다. 그러므로 교육은 사회적 의식을 공유하게 되는 과정을 조정하는 일이며, 이 사회적 의식을 기초로 하여 개인의 활동을 조절하는 것이야말로 사회진보의 방법이 된다.<sup>17</sup>

듀이는 마르크스가 말한 사회발전법칙 가운데서 적어도 두 가지 점에 대해서는 반대할 뜻이 없다는 것을 밝히고 있다. 첫째로, 사회가 발전 내지 변천해 가는 과정에 있어서, 경제적 요인이 매우 중요한 비중을 차지한다는 견해에 그는 반대하지 않는다. 둘째로, 현대의 경제제도가 민주주의적 자유에 위배되는 결과들을 빚어내는 경향이 있다는 주장에도 그는 반대하지 않는다.<sup>18</sup> 그러나 듀이가 마르크스를 비판하는 요점은 사회 현상을 결정하는 여러 요인들 가운데서 마르크스는 오직 경제적 요인만을 절대적인 것으로 강조했다는 점에 있다. 듀이에 따르면 인간 사회의 역사적 발전을 좌우하는 요인들은 크게 두 가지 계열로 나누어진다. 하나는 인간성 속에 근원을 둔 인간적 요인들이요, 또 하나는 인간의 환경을 구성하는 외적 요인들이다. 그런데 마르크스는 이 인간적 요인은 도외시키고 오직 외적 요인에 속하는 경제적 요인만을 강조하여 마치 경제적 요인이 역사를 움직이는 요인의 전부인 것같이 과장했다는 것이다.<sup>19</sup>

사회현상을 결정하는 요인들 가운데서 밖으로 물질적인 것과 안으로 심리적인 것을 모두 중요시해야 한다고 언명한 듀이는 양극으로 대립하는 두 사회사상의 옳은 점을 변증법적으로 종합할 것으로 암시하였다. 사회 현실의 객관적 조건을 고치는 일과 인간들 자신의 마음가짐을 바로 잡는 일을 동시에 추진하는 것만이 현실을 개조하는 올바른 길이라고 절충하는 입장을 취한 듀이였다. 그러나 결국에 가서 그는 외면적인 물질의 요소보다도 내면적인 심리 내지 인간의 요소를 더욱 중요시하는 방향으로 기울었다. 듀이는 참된 민주주의의 실현을 이상으로 삼았지만, 그것은 자연 환경이나 생산력 같은 외적 요인의 변동을 따라서 자동적으로 실현될 목표가 아니라, “개인의 창의에 가득찬 노력과 개척적인 활동에 의해서만 달성될 수 있는 과

<sup>17</sup> 존 듀이, 『나의 교육신조』, 5조.

<sup>18</sup> 존 듀이, 이해영 역, 『자유와 문화』 (서울: 을유문화사, 1965), pp. 88-89.

<sup>19</sup> 김태길, 존 듀이의 사회사상: 그의 사회개혁론을 중심으로, 존 듀이 30주기 기념논문집, 한국철학회·한국교육학회·한국 존 듀이 연구회, 『존 듀이와 프라그마티즘』 (서울: 삼일당, 1982), pp. 95-96.

업”<sup>20</sup>이라고 그는 믿었다.

## 2. 듀이의 진정한 개인주의 교육과 근대성

서구 근대교육의 특징이라 할 개인주의와 집단주의 교육이 싹튼 것은 앞에서 살펴 본 바와 같이 루소에게서 시작된다. 루소는 자연의 원리에 따라 개인능력의 다양성과 다양한 자질들을 자유롭게 개발할 필요를 역설하였다. 즉 자연적 발달 원리에 입각한 교육은 아동의 내재적 활동과 필요에 기초를 두어야 하고<sup>21</sup> 몸을 움직이는 것의 존중이 있으며 아동의 개인차 존중이라는 목적을 시사한다. 그러나 듀이는 루소의 개인주의를 비판하면서 그가 자연을 맹목적으로 떠받들었음을 다음과 같이 비판했다.

18세기에 나타난 극단적인 개인주의는 인간의 무한한 완성가능성, 그리고 인간성 그 자체의 범위만큼 확대된 사회조직이라는 이상의 이면 또는 대응을 나타내는 것이다. ... 과거의 봉건체제에 의하여 권력을 부여받았던 계급에만 이익으로 작용하는 외적인 제약으로부터 삶을 해방시켜야 한다는 이상에 대하여 그들은 전적으로 헌신했다. 그러나 이 열렬한 헌신이 이제 ‘자연’을 맹목적으로 떠받드는 사상체제로 되고 자연의 이상을 완벽하게 실현하는 것이 새롭고 보다 나은 사회질서를 건설하는 것으로 대체되었다.<sup>22</sup>

루소의 개인주의 교육은 인간의 무한한 완성가능성과 자연의 이상을 사회건설로 확대하려는 것이었지만 자연을 맹목적으로 떠받들고 그 이상의 실현을 자연에 맡겨 버렸다는 데에 듀이는 비판을 가한다. 그리고 듀이는 계몽주의자들이 말한 추상적 능력을 구체적인 본능과 충동, 생리적 능력으로 대치하였고, 이러한 본능, 충동, 능력은 개인마다 다르다고 보았다. 루소가 말한 것처럼 사악한 제도와 풍속은 교육을 그르치며 아무리 조심스럽게 학교교육을 하더라도 그 폐단을 相殺할 수 없다는 것을 듀이는 인정하지만 그러나 여기서 듀이가 내리는 결론은 인위적 환경을 떠나서 교육해야 한다는 것이 아니라, 타고난 힘이 더 잘 사용될 수 있는 환경을 마련해야 한다는 것이다.<sup>23</sup> 따라서 듀이는 진정한 개인주의 교육으로서 개성의 존중을 두 가지 측

<sup>20</sup> 위의 책, p. 99 재인용.

<sup>21</sup> 존 듀이, 이홍우역, 『민주주의와 교육』 (서울: 서울과학사, 1987), p. 169.

<sup>22</sup> 위의 책, p. 145.

<sup>23</sup> 위의 책, p. 184.

면에서 다시 강조한다. 첫째, 인간은 자기 자신의 목적과 문제를 가지고 있고 자기 자신의 사고를 할 때, 정신적인 면에서 개인이라고 말한다. 생각은 혼자서 하는 것이고 소화가 그렇듯이 개인의 일이며 이를 존중하는 것이 개성의 존중이라는 것이다. 개성의 또 하나의 의미는 관점, 관심의 대상, 접근방법 등은 사람에 따라 차이가 있다는 것을 의미한다. 이른바 통일성이라는 명목으로 이 차이를 억압한다든지 공부의 방법을 한 틀 속에 밀어 넣으려고 한다면 지적 혼란과 가식이 필연적으로 따라 나온다는 것이다. 독창성은 점차 파괴되고 자기 자신의 지적 작용에 대한 신뢰가 무너지며, 다른 사람의 의견에 고분고분 복종하는 태도가 길러지거나 아니면 황당무계한 생각을 멋대로 하게 된다.<sup>24</sup>고 듀이는 말했다.

듀이가 말하는 “진정한 개인주의”는 관습과 전통의 권위가 신념의 표준으로서 강하게 균립하는 상태에서 벗어날 때에 가능하다. 듀이가 말하는 자유라는 것도 외적인 동작에 제약을 가하지 않는 것이라기보다는 정신적 태도를 가리킨다. 이 정신적 태도는 탐색, 실험, 적용 등등을 하는 동작의 상당한 정도의 융통성이 없이는 발달할 수 없다. 관습에 기초를 둔 사회는 관례에의 동화에 저촉이 되지 않는 범위 내에서만 개인의 특이성을 활용하고자 할 것이다. 여기서는 그 내용의 획일성을 유지하는 것을 주된 이상으로 삼는다. 그러나 진보적인 사회는 ‘개인의 특이성을 자체 성장의 수단으로 생각’하는 만큼 개인의 특이성을 대단히 소중히 여긴다. 이 점에서 민주사회는 그 이상에 부합되게, 지적 자유와 다양한 재질과 관심의 발현을 고려한 교육적 방안을 강구한다<sup>25</sup>는 주장이다.

### 3. 근대 이성의 개념과 듀이의 그 변형

근대의 철학적 특징인 이성주체의 계몽주의는 듀이에게서 새롭게 비판·해석된다. 먼저 듀이는 이성의 계보를 다음과 같이 훑어 내린다. 전통적 실재론자들에게 있어 이성을 충실히 따른다는 것은 곧 풍습의 제약을 깨트리고 사물을 있는 그대로 파악하는 것을 의미하였다. 그러나 베이컨이나 로크와 같은 근대 경험론자들에 있어서는 상황이 그 반대로 진행된다. 즉 이성, 보편적 원리, 선형적 관념 등은 경험, 즉 감각적 관찰로 내용을 채워 넣어야 의미와 타당성을 가지게 되는 공허한 형식이다. 이는 거창한 이름으로 가장하고 그 비호 밑에서 행세하는 경직된 편견, 권위의존적인

<sup>24</sup> 위의 책, p. 460.

<sup>25</sup> 위의 책, p. 463.

독단에 불과할 수도 있다. 따라서 듀이가 보기에 가장 필요한 것은 베이컨이 그랬던 것처럼 자연을 앞질러서 자연에다가 순전히 인간의 머리에서 나온 의견을 뒤집어씌우는 것이 아니라 그 관념의 幽囚상태에서 벗어나는 것이다. 그리고 그 경험의 힘으로 자연이 참으로 어떻게 되어있는가를 알아내려고 하는 노력이다. 경험의 힘을 빈다는 것은 곧 권위와 결별하는 것을 의미하였다. 그것은 새로운 인상에 대하여 개방된 태도를 가지는 것, 그리고 과거로부터 물려받은 아이디어를 정리하고 체계화하며 새로운 것을 발견하고 발명하는 데에 열중하는 것을 의미하였다.

듀이에게 있어 경험은 근대 경험론자들<sup>26</sup>과는 달리 일차적으로 인간과 그의 자연 및 사회환경 사이에 존재하는 능동적 관계를 말한다. 이러한 관계로 인도될 때에 발휘되는 것이 이성이고 반성적 사고이며 지성으로서 이는 근대이성의 개념이 변형된 것이다. 이제 듀이에게 있어 이성은 멀리 있는 관념상의 정신능력이 아니라, 활동이 풍부한 의미를 가질 수 있게 하는 일체의 자원을 가리킨다.<sup>27</sup> 즉 로크가 감각에 의해 받아들여진 수동적인 단순관념을 기저로 그 이외의 모든 수동적인 관념을 통일시키는 가운데 이성의 획득을 말하는<sup>28</sup> 반면 듀이는 내부뿐만 아니라 외부와의 상호작용 속에서 끊임없이 경험을 통일시켜나가는 능동성에 이성의 획득을 두었던 것이다. 그러므로 듀이에게 있어서 이성의 의미는 “이전의 경험의 내용이 새로운 경험에 대해서 가지는 의의를 지각하는 것에 관련을 맺도록 하는 능력”을 뜻한다. 사리에 밝은 사람, 즉 이성을 따르는 사람은 즉각적으로 그의 감각에 들어오는 사건을 고립된 것으로 보는 것이 아니라 그것을 인류의 공동 경험과 관련지어서 보는 데에 언제나 개방된 마음을 가지고 있는 사람이다.

#### 4. 듀이의 과학적 방법과 교육의 근대성

듀이가 지향하는 사회진보는 민주사회이고 이는 결국 과학에 의존한다.<sup>29</sup> 과학은

<sup>26</sup> 예를 들어 로크에 있어 경험에 의존한다는 것은 사물을 덮고 있는 편견의 베일을 벗기고 사물이 있는 그대로 마음속에 받아들이는 것을 뜻하게 된다. 이는 듀이에게 있어 두 가지 의미로 해석된다. 첫째로 플라톤 때부터 가지고 있었던 실제적 의미를 잃어버린 것이고, 둘째로, 진리의 기초를 구체적인 사물 또는 자연에서 구하는 수단으로서 경험이 강조되었기 때문에 그 결과, 마음을 순전히 수동적인 것으로 보게 되었다는 것이다. 마음이 수동적이면 수동적일수록 사물은 마음에 더욱 참된 인상을 만들어 낼 것이라는 비판이다. 위의 책, pp. 410-411.

<sup>27</sup> 위의 책, p. 423.

<sup>28</sup> 로크, 『인간지성론』, 세계사상대전집 34 (서울: 대양서적, 1975), p. 129.

<sup>29</sup> 위의 책, p. 189.

적절한 조건에서 사고하기 위하여 인류가 장기간 발전시켜 온 특별한 장치와 방법으로 이루어져 있다. 과학은 자생적인 것이 아니라 인위적인 것(획득된 기술)이며 생득적인 것이 아니라 학습되는 것이다. 과학은 탐구와 검증의 방법으로 정의된다.<sup>30</sup> 과학의 확실성은 합리적 확실성, 다시 말하면 논리적 근거에 의하여 보장되는 확실성이다.<sup>31</sup>

듀이에 의하면 교육과정에서 과학이 수행해야 할 기능은 바로 과학이 인류 전체를 위하여 수행해 온 기능과 동일하다. 즉 그것은 좁은 범위에 걸쳐 일시적으로 일어나는 경험에서 인간을 해방시키는 것, 그리고 개인적 습관이나 편벽된 성향 등의 우연적인 요인에 차단되지 않은 지적 조망을 열어주는 것이다. 추상, 일반화, 명확한 언어적 규정 등의 논리적 특성은 모두 과학의 이러한 기능과 관련되어 있다. 그것은 아이디어를 그것이 생겨난 특정한 맥락에서 해방시켜서 보다 넓은 범위에 적용될 수 있게 해 주며 그로 말미암아, 한 개인의 경험의 결과가 모든 인간의 손에 들어오도록 해준다. 그러므로 궁극적으로 말하여, 과학은 듀이에게 있어 일반적인 사회진보의 기관이라고 말할 수 있다. 사고교육의 올바른 원리는 학생들로 하여금 사회에서 생겨난, 또 사회에 유용한 활동에 능동적으로 참여하도록 하여 그것과 관련된 자료와 법칙에 대하여 과학적인 통찰을 가지도록 하고, 학생이 가진 것보다 더 넓은 경험을 가진 다른 사람들이 전달해 주는 아이디어와 사실을 배워서 자신의 직접적이고 일상적인 경험 속에 그것을 무한히 갱신해 가는 것이다. 그러므로 교과로서의 과학은 새로운 교과로서 가르칠 것이 아니라, 이전의 경험에 이미 들어 있었던 요인들을 드러내어 보여주는 것으로서 그리고 그 경험을 더 쉽게 더 효과적으로 조정하는 도구를 제공하는 것으로서 가르쳐야 한다. 이러한 듀이의 입장은 과학중시를 근본으로 했던 근대교육의 연장이라고 볼 수밖에 없다. 듀이가 과학을 사고와 사회진보의 중심에 놓는다는 것은 근대 이성주체의 지배에 의한 과학의 발달과 자연정복의 연장에 지나지 않는다. 단지 근대 경험론의 정태적인 이성 대신 역동적이고 변화하는 이성으로 바꾸었을 뿐이다.

<sup>30</sup> 위의 책, p. 301.

<sup>31</sup> 위의 책, p. 302.

## IV. 북한의 집단주의 교육과 근대성

### 1. 근대성의 변형으로서 사회발전법칙과 사상의식

북한의 주체사상에 입각한 집단주의는 기존의 사회·역사관을 관념론과 유물론으로 양분하고 이를 각기 비판하면서 새로운 변형을 가하여 사회발전 법칙을 제시한다. 합리론적 역사관은 사회생활의 물질적 조건을 떠난 神이나 절대이념 등 어떤 정신적인 것을 사회발전의 결정적 요인으로 보았고, 유물사관은 사회적 존재가 사회적 의식을 규정한다고 보았기에<sup>32</sup> 양자 모두 결함을 지닌다는 것이다. 근대 이성의 계몽에 의한 진보사관이나 마르크스의 유물사관은 북한의 집단주의 안에서 인간의 능동성과 사상의식에 의한 사회발전법칙으로 각색된다.

사람은 환경과 조건에 그저 순응하지 않습니다. 사람은 자기의 자주적이며 창조적이며 의식적인 활동을 통하여 자신의 요구에 맞지 않는 것은 그에 맞게 개변하며 낡고 반동적인 것은 새롭고 진보적인 것으로 바꾸면서 자연과 사회를 끊임 없이 개조해나갑니다.<sup>33</sup>

이는 북한의 집단주의가 서구 근대철학과 달리하는 단초라 할 수 있다. 즉 근대 합리론과 유물론 양자는 인간을 수동적 존재로 묘사함으로써 자연과 사회를 개조하고 지배하는 사람의 능력을 부정했다<sup>34</sup>고 비판한다. 마르크스가 말한 사회적 존재는 경제적 생산양식과 생산력에 핵심이 있다면 주체사상의 핵심은 인간의 주체성과 환경과의 상호작용을 제기한다는 점에 있다. 이는 듀이가 다윈의 진화론을 수용하면서 능동성을 가한 ‘변형’을 떠올리게 하는데, 즉 인간은 동물처럼 환경에 수동적인 존재로 활동하는 것이 아니라 능동적 주체라는 것이 듀이의 주장이다. 따라서 북한의 집단주의나 듀이의 사상은 기계적 세계관과 이성중심의 변형으로 볼 수 있다. 상부구조와 하부구조와의 관계에 있어 인간의 능동성은 북한에 있어서는 사상의식으로 그리고 듀이는 주체와 환경의 교변작용과 상호개조에 있어 반성적 사고에 초점 맞추어지고 있기 때문이다.

<sup>32</sup> 사회과학출판사 편, 『주체사상의 사회역사원리』 (서울: 백산서당, 1989), p. 20.

<sup>33</sup> 위의 책, p. 24.

<sup>34</sup> 리성준, 『주체사상이 기초하고 있는 철학적 원리』 (평양: 사회과학출판사, 1977), p. 55.

사회적 운동의 주체는 객관적 조건의 영향과 그 발전의 합법칙성을 무시하고 주관적 욕망대로 행동할 수 없다. 이로부터 사회발전의 주체적 과정은 객관적, 합법칙적 성과를 띠게 된다.<sup>35</sup>

생활이란 한마디로 말하여 자연을 정복하고 사회를 개조하는 사람들의 창조적 활동이며 투쟁이다.(김정일, 『영화예술론』, 49-50)<sup>36</sup>

한편 북한 집단주의자들이 자연주의적 이론가들을 비판하는 것은 자연적 현상과 사회적 현상, 즉 자연법칙과 사회법칙을 동일시 한 점에 있다. 예를 들면 자연법칙을 사회관계에 적용한 사회진화론과 같은 것에 대한 비판이 그것이다.

사회다윈주의는 사람도 동물과 같이 사회생활에서 환경에 적응한 개체는 살아남고 적응하지 못한 개체는 사멸한다고 하면서 강자의 생존과 약자의 사멸이 사회생활의 영원한 필연적 법칙이라고 설교한다. 이것은 생물학의 법칙을 밝힌 다윈의 자연도태설과 생존경쟁이론을 사회현상의 해석에 그대로 끌어들이 자본주의를 자연적이며 영원한 것으로 합리화하려는 비과학적이며 반동적인 이론이다.<sup>37</sup>

듀이도 일정부분 다윈의 생물학적 충동과 욕구를 인간에게 그대로 적용시킨 면이 없지 않다. 북한에서 말하는 합법칙성은 듀이가 자연법칙을 사회에 적용·변형한 것처럼 자연법칙의 연장은 아니다. 그러나 자연법칙과는 달리 적용할지라도 사회법칙을 설정하는 객관주의는 근대성의 연장이라 할 것이다. 자연과 사회 자체가 가지는 객관적 법칙의 전제는 결국 정초적이고 계몽적인 성격을 가지기 때문이다.

## 2. 사회·역사 발전의 주체로서 인민대중과 전체의 이익

북한 집단주의에 있어서 사회운동의 주체는 인간 개인이나 집단 일반이 아니라 사회의 존립과 진보를 보장하는 특정한 사회적 집단만이 될 수 있다. 이 사회적 집단은 바로 인민대중이다. 듀이에게 있어서 모든 활동의 주체는 행동주체인 개인에 있었다. 그러나 북한의 경우 운동 주체는 인민대중의 집단에 있는 것이다. 인민대중이란 역사발전의 각이한 모든 시기에 사회적 예측과 구속을 반대하고 자주성을 옹호하는 데 이해관계를 가지며 자기의 노동활동이나 실천투쟁으로 사회생활을 유지하고 사회를 발전시키는 데 이바지하는 사회적 집단을 말한다. 인민대중은 결국 사람

<sup>35</sup> 위의 책, p. 101.

<sup>36</sup> 사회과학사출판 편, 『주체사상의 사회역사원리』, p. 49.

<sup>37</sup> 위의 책, p. 103.

의 속성인 자주성과 창조성, 의식성을 체현한 사회적 집단이다.

인민대중을 이루는 사회의 절대다수의 성원들은 사회적 처지와 지위에서의 공통성으로 하여 공통된 지향을 가지게 된다. 인민대중의 공통된 지향과 요구는 두 가지 경로를 통하여 이루어진다. 그것은 우선 각 <성원들의 자주적인 지향과 요구가 결합>됨으로써 이루어진다. ... 또한 <매개 성원들이 인민대중 전체의 이익을 자각>함으로써 이루어진다. 인민대중의 각 성원들은 전체의 이익을 옹호하고 실현하는 데 근본적인 이해관계를 가진다. 그렇기 때문에 인민대중을 이루는 사회의 절대다수의 성원들은 자기의 공통의 이익과 요구를 실현하기 위한 투쟁에 힘을 집중하게 된다.<sup>38</sup>

사회운동에 있어 인민대중이 주체가 되는 것은 객관적인 환경조건이나 개별적인 사람들의 목적과 관련되어 있는 것이 아니라 인민대중의 자주적인 요구와 관련되어 있기 때문이다. 다시 말해서 인민대중의 사회적 처지와 지위의 공통성으로부터 공통 지향을 갖게 되고, 여기에 자주적인 지향과 요구가 결합되며, 각 구성원이 인민대중 전체의 이익을 자각함으로써 인민대중의 주체가 이루어진다. 이는 루소의 교육목적에서도 그 단초를 발견할 수 있다. 루소의 교육목적은 자연인과 사회인을 통합한 존재에 있다. 즉 개인의 이익과 사회 전체의 이익을 양립시킬 수 있는 주권 사회의 시민으로서 인간을 형성시키는 데 그 목적이 있었던 것이다.<sup>39</sup> 이는 개인에서 시작하여 전체에 이르는 일반의지의 실현이기도 하다. 서구 근대학교 설립과정에 있어서도 보면, 노동자 계급을 위한 교육을 개인의 이익과 전체의 이익을 결합시켰듯이 북한의 집단주의 교육 역시 집단의 이익과 자신의 이익을 통일시켜 나간다. 그러나 북한의 집단주의 교육에서 지향하는 교육은 처음부터 교육에서 개인의 이익을 집단의 이익과 일치하도록 집단에서 시작하여 개인에 이르고자 하는 교육이라 할 것이다.

### 3. 과학기술의 강조와 인민대중에 대한 지도

북한 집단주의는 세계의 발전을 이성애 맞게 개조된 과학과 기술의 적용에 둔다. 이 역시 듀이가 환경의 개조에 있어서 반성적 사고와 과학적 방법을 강조한 것과 맥락이 유사하다. 즉 북한은 사회의 상승발전을 담보하는 생산력의 역할을 시인하면서 인민대중의 자주적인 요구와 과학적 지식과 기술, 경험, 그리고 그것을 활용할 수 있

<sup>38</sup> 위의 책, p. 116.

<sup>39</sup> 平野一郎・松島鈞 編, 『西歐民衆教育史』(서울: 탐구당, 1985), p. 44.

는 능력에 핵심을 두고 있는 것이다.

기계의 발전에 따라 기계를 다루는 사람의 기술기능이 또한 발전하며 이리하여 생산력, 다시 말하여 자연을 정복하는 사람의 힘이 발전하는 것입니다.(김일성, 『사회주의경제관리문제에 대하여』 1권, 231-232)<sup>40</sup>

자연을 개조하는 힘은 자연을 정복하는 기계기술의 발전에 의한다. 즉 사회발전은 사회적 요인, 특히 사회제도의 성격과 생산력의 발전, 사상과 문화, 과학과 기술 등에 의존된다.<sup>41</sup> 듀이가 과학적 지식과 관찰, 실험, 검증의 방법을 통해 문제해결능력과 공동경험을 갱신·확대해 가듯이 북한의 사회발전원리에도 과학적 기술과 생산력의 발전, 사상과 문화 등, 모든 제반적 요소가 동원된다. 이는 곧 자연에 대한 지배와 정복, 그리고 환경의 개조를 수반하는 근대성의 논리이다.

한편 역사운동의 주체인 인민대중은 올바른 지도를 떠나서는 자기의 요구와 이익을 실현할 창조성과 의식성을 발휘할 수 없다고 북한은 말한다. 이 올바른 지도는 역사의 주체인 인민대중의 집단으로서의 전일성과 조직성을 확고히 보장하기 위한 필수적인 요구이다.<sup>42</sup> 이와 관련하여 루소는 일찍이 그의 『사회계약론』에서 다음과 같이 말했다.

가족은 말하자면 정치사회의 최초의 전형이다. 즉 통치자는 아비에 해당하고 인민은 자식들에 해당한다. 또 모두가 평등하고 자유롭게 태어났기 때문에 그들의 자유는 그들 자신의 이익을 위해서만이 양도되고 있다. 가족과 국가와의 차이는 가족에 있어서는 자식에 대한 아비의 사랑이 양육으로서 보상되지만 국가에 있어서는 통치자가 자기의 인민에 대해서 가지지 아니한 이 사랑을 지배의 희열이 대신하고 있다는 점이다.<sup>43</sup>

루소가 가족을 국가로 확대하여 국가의 지배를 말하듯이 북한도 유사한 구도를 보이고 있다. 즉 아버지 수령과 어머니 당, 그리고 자녀로서 인민의 관계는 가족을 정치사회로 확대한 것이라 할 수 있고 수령은 국가의 수뇌로서 인민의 전체 이익을 위해 인민을 지배한다는 논리가 루소로부터 임혀질 수 있다. 또한 루소는 ‘일반의지

<sup>40</sup> 사회과학출판사 편, 『주체사상의 사회역사원리』, p. 121에서 재인용.

<sup>41</sup> 위의 책, p. 137.

<sup>42</sup> 위의 책, p. 181.

<sup>43</sup> Jean Jacques Rousseau, Trans. by G. D. H. Cole, *The Social Contract and Discourses* (New York: E. P. Dutton and Company, INC, 1950), pp. 4-5, 이하 SCD로 표기함; 루소, 『사회계약론』, 세계사상대전집 8 (서울: 대양서적, 1975), p. 201.

는 항상 올바르게 항상 공동의 이익을 지향하고 있으나 그렇다고 인민의 결의가 항상 공정한 것은 아니다<sup>44</sup>라고 했다. 법을 따르는 인민이 법의 제정자가 아니면 안 되지만<sup>45</sup> 맹목의 군중은 무엇이 자기들에게 이익이 되는 것인지를 알지 못하는 까닭에, 공중이나 개인이 다같이 지도를 필요로 한다는 것이다. 개개인에 대해서는 그들의 의지를 이성애 합치시키도록 강요해야 하며, 공중에 대해서는 무엇을 요망하는가를 알도록 가르치지 않으면 안 된다.<sup>46</sup> 이러한 입법자의 역할을 근대 이전에는 신이 행했다.<sup>47</sup> 그런데 근대에 있어서는 신을 대신하여 인민이 입법자가 되지만 인민이 만든 법에 의해 지배되는 정부로부터 인민이 지도받아야 한다는 것이다. 근대에 있어 그 입법에 의해 지배되는 모든 국가는 공화국으로 불려진다.<sup>48</sup> 오로지 이 경우에서만 공공의 이익이 우위를 점하기 때문이다. 국가가 잘 조직되어 있으면 있을수록 시민의 마음속에 국가의 일이 점하는 비율은 개인일보다 커져 간다. 그 뿐만이 아니라 私事는 점점 적어져 가는 것이다. 왜냐하면 공동 행복의 총화가 각 개인의 행복에 한층 커다란 할당을 가져오기 때문에 각 개인이 각자 열심히 행복을 추구하는 필요성이 적어지기 때문이다.<sup>49</sup>

북한은 루소가 입법자를 인민에 두었듯이 모든 정치적 기초를 인민대중에 놓지만 그 인민을 지배하는 정치기구는 인민의 이익을 대변한다는 당과 수령으로 바뀐다. 북한이 인민의 올바른 당의 지도를 떠나서는 사회발전의 주체가 될 수 없음을 말하는 것도 이러한 맥락에서 이해될 수 있다. 그러나 이는 탈근대적 시각에서 비판될 수 있는 요소이다. 당과 수령의 지배와 지도, 그리고 명문화되고 고착된 행동강령의 설정이 공통의 지향과 창발성을 발휘하는 것으로 북한은 주장하지만 오히려 그 창발성을 막는 것이 분명할 것이기 때문이다. 북한이 갖는 집단주의와 당의 지도는 듀이

<sup>44</sup> SCD, p. 26.

<sup>45</sup> *Ibid.*, p. 36.

<sup>46</sup> *Ibid.*, p. 37.

<sup>47</sup> 입법자는 힘이나 추론에 호소할 수가 없는 까닭에 필연적으로 다른 종류의 권위, 즉 폭력을 사용하지 않고도 세론을 지도할 수 있고 설득하지 않고도 동의시킬 수 있는 권위에 의뢰하게 된다. 모든 시대를 통해서 國父들이 천국의 간섭에 의뢰하고 그들 자신의 지혜로서 신들의 영광을 떠받들지 않을 수 없었던 것은 바로 이 때문이었다. 그것은 인민이 자연법칙과 마찬가지로 국가의 법률에 복종하고 인간의 창조와 도시 국가의 설립에 똑같은 힘이 작용한다는 것을 깨달아서 '자유 의지로부터 복종하고 공공의 복지'라는 형틀을 암전하게 참도록 하기 위한 것이었다. '이 숭고한 이성'은 세속적 인간의 이해 능력을 초월한 것이다. 입법자는 인간적인 사려분별로는 마음을 움직일 수 없는 사람들을 신의 권위를 가지고 통솔하기 위하여, 신들의 입을 빌어서 이 이성의 결정을 전했다. *Ibid.*, pp. 40-41.

<sup>48</sup> 루소는 입법에 따르지 않는 국가권력은 당연히 물러나야함을 강조하고 있다.

<sup>49</sup> *Ibid.*, p. 93.

가 자발성과 사고의 활동에 있어 국가의 최소한의 간섭과 자유를 제시한 것과는 상반되는 특징이 된다.

#### 4. 근대 집단주의 교육의 계승과 교수방법

북한 사회주의 사회에서 교육의 목적은 주체사상에 기초하여 ‘하나를 전체를 위하여, 전체는 하나를 위하여’라는 집단주의 교육을 표방하고 있다. 따라서 학생들이 공부하고 과학·기술을 배우는 목적은 조국과 인민에 봉사하기 위해서임을 깨닫도록 하는 것에 북한 집단주의 교육의 목적이 있다.<sup>50</sup> 아동들이 어렸을 때부터 ‘노동하기를 즐기고 공동재산을 사랑하고 집단생활을 좋아하며 개인의 이익보다 전체의 이익을 더 귀중히 여기고 사회와 국가를 위하여 복무하며 전체의 이익 가운데 자기 개인의 몫도 있고 모든 사람이 행복하게 잘 살아야 자기도 행복할 수 있다는 정신을 가지도록 교양’<sup>51</sup>하는데 북한은 교육의 목표를 둔다. 이는 루소나 앞에서 살펴 본 서구 근대교육의 집단주의가 갖는 근본 입장이기도 하다.

또한 루소는 직업 전문교육에 앞서 인간으로서의 직업을 수행하기 위해 일반보통 교육을 행할 필요성을 그는 역설했고, 그 내용으로 생산활동의 중시와 교육과 노동·작업의 결합<sup>52</sup>을 역설했다.<sup>53</sup> 그는 일찍이 수공업 가운데서 아동의 知力을 발달시키는 수단을 찾았던 것이고, 노동을 각 개인의 사회적인 의무로 생각했다. 루소를 계승한 페스탈로찌는 국민교육에 생산노동을 도입하는 문제를 실천하였다. 그는 “인간은 그가 일상적으로 종사하고 있는 노동 과정에서 그의 세계관의 기초를 구해야만 한다. 그러므로 모든 아이들에게 교육되는 지식은 그의 노동을 중심으로 집약되어야 한다”고 했다. 학교는 아동노동을 이해시켜서, 아동노동을 노동에 대한 전면적인 발달의 수단이 되게 아동에게 각종 노동의 유형을 가르쳐야만 한다. 생산 전반에 걸쳐서 아는 것, 인간의 모든 노동분야에 대해서 아는 것, 그것도 책에 의해서가 아니라 실천과 행동으로 알 필요가 있다는 생각은 페스탈로찌에게서 뚜렷이 나타난다.<sup>54</sup> 마

<sup>50</sup> 『社會主義教育テ-ゼ』(東京: 白峰文庫 3, 1979), pp. 45-46.

<sup>51</sup> 『교육학』(평양: 교육도서출판사, 1969), p. 49.

<sup>52</sup> 학습과 생산노동을 결합해야 한다고 최초로 주장한 사람은 17세기 영국인 존 베라즈였다. 생산 노동과 지능의 발달을 결합시키려는 견해는 대공업이 광범하게 노동력을 고용하여 착취하기 시작했을 때 생겨난 것이다.

<sup>53</sup> 平野一郎·松島鈞 編, 『西歐民衆教育史』(서울: 탐구당, 1985), p. 45.

<sup>54</sup> 크루프스카야, 『국민교육과 민주주의』, pp. 29, 46-47.

르크스와 엥겔스는 이 사상을 새롭게 제기하고 발전시켜 과학적인 기초를 수립했다.<sup>55</sup> 북한이 제시하는 집단주의 학교교수내용에도 이러한 입장이 다소 반영되었음을 확인할 수 있다.<sup>56</sup> 북한은 교수내용에 있어서 과학성과 노동기술의 습득을 명시하고 있다.<sup>57</sup> 이는 근대교육의 전형적 특성을 나타내는 것일 것이다.

그리고 루소는 독서나 설교에 의한 추상적 방법을 대신해서 학습자의 생활경험과 구체적인 사물이나 실례에 의한 경험주의·직관주의의 지도원리를 제창하고 교사의 다져넣기식 주입교육을 물리쳐 학습자 중심의 자주적·자발적 학습의 중요성을 강조했다. 북한 역시 루소처럼 주지주의적 주입교육을 비판한다. 주지교육의 교수는 교원이 일방적으로 활동하고 학생들을 수동적이며 소극적인 존재로 만들며 교수자가 사전에 준비한 결론을 학생들에게 해설과 논증도 없이 억지로 주입시킴으로써 그들로 하여금 교재를 통째로 삼키게 한다는 것이다. 이는 학생들의 자각성과 창의성을 억제하고 혁명적으로 사고하며 행동하는 기풍을 마비시킴으로써 굴종의 사상, 노예적 근성을 부식시킨다고 비판한다. 그리고 이론과 실천, 교육과 생산노동을 분리시킴으로써 학습을 교조적이고 형식적인 것으로 만들며 학생들을 자연과 사회를 변혁하는데 쓸모없는 글뿔주로 만든다는 것이다. 이러한 모든 입장은 서구근대교육의 전통을 집단주의 교육 속에 담아낸 하나의 예라 할 수 있다.

## V. 북한 집단주의 교육과 J. Dewey의 개인주의 교육에 나타난 근대성과 사고교육의 비교

### 1. 북한 집단주의 교육과 J. Dewey의 개인주의 교육에 나타난 근대성 비교

북한 집단주의가 기초하고 있는 주체사상의 사회발전법칙은 유물론과 관념론을 비판하면서 맑시즘이 갖고 있던 생산력과 생산관계 발전의 합법칙성뿐만 아니라, 인간의 능동성과 사상의식을 결합시키는 사회법칙이다. 북한은 사회발전을 이성에게 개조된 과학과 기술의 적용에 둔다. 사회의 상승발전을 담보하는 생산력의 역할을 시인하면서 인민대중의 자주적인 요구와 과학적 지식과 기술, 경험, 그것을 활용

<sup>55</sup> 크루프스키야, 편집부역, 『국민교육과 민주주의』 (서울: 한울림, 1989), p. 9.

<sup>56</sup> 『교육학』, p. 160.

<sup>57</sup> 위의 책, pp. 122-125.

할 수 있는 능력에 핵심을 두고 있다. 이는 이성지배에 의한 사회진보를 설정했던 근대에 변형을 기한 것으로서 인간과 환경의 상호관계를 강조한 것이고 인간의 능동적인 사상의식의 역할과 자연에의 정복, 그리고 사회 개조에 초점 맞춘 것이다. 듀이가 과학적 지식과 관찰, 실험, 검증의 방법을 통해 문제해결능력과 공동경험을 갱신·확대해 가듯이 북한의 사회발전원리에도 과학적 기술과 생산력의 발전, 사상과 문화 모든 제반적 요소가 동원되어 인민의 자주권과 사회발전을 만들어 가는 것이다. 그러면서도 북한은 자연법칙과 사회법칙을 동일시하지 않는다. 자연법칙을 사회관계에 적용한 사회진화론에 대한 북한의 비판은 그 대표적인 예이다. 듀이가 다윈의 진화론을 인간에게도 적용시켜 인간의 생물학적인 충동과 습관형성으로부터 이성을 도출한 것과 상이한 입장을 갖는 것이기도 하다. 듀이는 다윈의 진화론을 수용했지만, 이에 수정을 가하여 인간 자체가 다윈의 동물처럼 환경에 수동적인 존재로 활동하는 것이 아니라 능동적 주체라는 것을 강조했다. 그 능동적 주체가 환경을 개조하고 경험을 갱신하는 데 있어서 결정적인 역할을 하는 것은 과학적 방법과 과학적 지식을 이용하는 반성적 사고이다. 사회가 축적한 과학적 지식을 기초로 개인의 활동을 조정·개조·추진해 가는 것에 사회적 진보를 두었다. 북한의 집단주의 교육에 있어서도 이동을 자주성, 창조성, 의식성의 인민주체를 기르는 것과 더불어 사회발전을 이루는 결정적 요소는 과학적 기술과 사상의식이다. 이는 서구 근대의 과학중시와 이성개발이 새롭게 변형·계승된 측면이라 생각된다.

둘째, 북한의 집단주의에 있어 사회·역사 발전의 주체는 인민대중에 있고, 그 교육의 목적도 전체의 이익을 위한 것에 있다. 각 성원들의 자주적인 지향과 요구가 결합되고 이를 통해 인민대중 전체의 이익을 자각함에 교육의 목적을 두어 집단교육을 실시한다. 반면 듀이의 개인주의 교육에 있어서는 사회진보의 주체는 개인이고 개인의 무한한 경험의 갱신과 특이성이 사회진보를 성장시키는 수단이 된다. 즉 개인 단위를 사회진보의 주체로 설정하기에 개인의 충동과 욕구가 사회진보의 요소가 된다. 따라서 모든 권위와 통제를 될 수 있는 한 배격하고자 한다.

셋째, 일찍이 루소가 가족을 국가로 확대하여 국가의 지배를 말하듯이 북한도 어버이 수령과 어머니 당, 그리고 자녀로서 인민의 관계를 설정하여 가족을 정치사회로 확대시켰다. 수령은 국가의 수뇌로서 인민의 전체 이익을 위해 인민을 지배한다는 북한의 논리가 루소로부터 읽혀질 수 있다. 또한 루소가 입법자를 인민에 두었듯이 북한도 모든 정치적 기초를 인민대중에 놓는다. 그리고 루소가 입법에 의해 지배 받는 정부의 인민에 대한 지도와 지배를 말했었는데, 북한이 인민이 올바른 당의 지도를 떠나서는 사회발전의 주체가 될 수 없음을 말하는 것도 이러한 맥락에서 이해

될 수 있다.<sup>58</sup> 그러나 이는 탈근대적 시각에서 비판될 수 있는 요소이다. 국가의 지배와 지도, 그리고 개성의 집단화와 강요된 행동강령의 설정은 비록 그것이 인민전체의 요구를 결합한 것이라 할지라도 인민 개개인의 창발성을 막는 것이 분명할 것이기 때문이다. 북한이 갖는 인민대중에 대한 당의 지도는 듀이가 자발성과 사고의 활동에 있어 국가의 최소한의 간섭과 무한한 자유를 제시한 것과는 상반되는 특징이 된다. 그러나 듀이의 개인주의 역시 공동체를 위한 통제 시스템이 결여된다는 측면에서 비판될 것이다.

넷째, 듀이나 북한 모두 교육에서 주입식 교육을 비판하고 있고 과학성을 강조한다. 그러면서도 북한은 특히 교육과 노동기술의 결합을 제기한 측면에서 듀이와 차이를 보인다. 북한 집단주의 교육에 있어 노동과 교육의 결합은 곧 지력을 발전시키는 사고교육이다. 한편 듀이의 사고교육은 반성적 사고의 촉구이다. 습관의 연속이 통제될 때 비로소 반성적 사유가 생긴다. 따라서 듀이에게 있어 사고의 발달은 근대 경험론자들이 말한 것처럼 논리적 형식과 일치하는 사고의 형식도야가 아니라 오히려 최선의 효과를 발휘하게 하는 통로로서 사고태도에 있다.<sup>59</sup> 그 사고태도란 개방된 심의의 태도, 성심성의 사고 태도, 책임감 등을 뜻한다. 여기서 책임감은 충동에 의한 기존 습관에 고착되지 않고 새로운 견해나 새로운 관념에 욕구를 갖는 개방적 태도이다. 따라서 북한이나 듀이 모두 자연법칙의 경험인식에서 이성을 획득하고 과학을 중시했던 근대성이 일정부분 自國의 입장에서 변형된 또 하나의 계승이라 할 수 있다.<sup>60</sup>

## 2. 사고교육의 비교

듀이는 교육의 근본문제를 사고의 훈련에 두었다.<sup>61</sup> 그의 사고교육은 경험을 통일하고 개조하는 것에 초점 두는 것이었고, 이를 위해서 개방적 사고태도와 도구적 지

<sup>58</sup> 위의 책, p. 244.

<sup>59</sup> 존 듀이, 임한영 역, 『사고하는 방법』 (서울: 법문사, 1979), p. 41.

<sup>60</sup> 물론 양자 모두 근대 사유와 달리 이성적 인식이 감성적 인식에 기초함을 인정하고 있다. 듀이의 이러한 입장은 익히 상식적으로 알려진 바이고 북한의 경우도 이러한 인식을 분명히 갖고 있다. 이에 대해서는 정혜정, “남북이 공유하는 전통사유와 통일문화교육에의 전망: 해강 최한기의 인식론을 중심으로,” 한국교육사학회, 『한국교육사학』, 제25권 1호 (2003); 정혜정, “소파 방정환의 종교교육사상: J. Dewey와의 대화를 위한 시론,” 한국종교교육학회, 『종교교육학연구』 18 (2004) 참고.

<sup>61</sup> 존 듀이, 임한영 역, 『사고하는 방법』, p. 116.

식의 활용, 그리고 과학적 방법을 이용할 수 있는 능력을 기르는 것이었다. 습관을 개조하지 않는 나태와 안주에 머무르는 것이 아니라, 환경과의 상호작용 속에서 끊임없는 갱신을 촉구하는 것이 사고교육의 임무가 된다. 그러므로 감성이 이성보다 선행하고, 그 이성은 경험에 의해 끊임없이 수정되고 변화하는 과정이다. 우리가 보는 대상은 사고에 선행하는 실재가 아니라 경험의 혼란, 모순, 충돌에 대하여 통일을 기하고자 탐구하는 ‘사고조작’에 의하여 결정되는 것이다. 사고교육은 지성이 충동의 고분고분한 하인으로서가 아니라 충동을 밝히는 자, 충동을 해방하는 자로서 행동하게 하는 것이다. 여기에 동원되는 것이 반성적 사고와 과학적 방법인데 듀이는 이러한 과학적·실험적 사고방법을 체계화하고 발전시켜 이를 반성적 사고라 하고, 그 논리를 사고교육의 이론으로 정립하였던 것이다. 반성적 사고<sup>62</sup>가 취하는 과학적 방법이란 자료를 관찰하고 축적하는 일이 설명적 개념 및 설명적 이론의 성립을 용이하게 한다는 목적에 의해 통제되는 전 과정을 포함한다. 그러나 듀이가 과학적 방법의 검증작용을 기본 핵심으로 취하는 것은 인간 내면의 변화와 깊이를 간과하기 쉽다. 다시 말해서 듀이의 사고교육에서 나타나는 문제점은 반성적 사고의 과정 가운데 과학적 방법을 취함에 따라 실증주의적으로 통제된 경험만을 초점 두게 된다는 점이다. 미국인들이 가시적 성과에 대해 관심을 갖고 경험개념을 공학화하며 통계적 수량화의 경향을 강화시키는 것은 이와 무관하지 않다. 이런 태도는 그 계량적 조작에 선행하는 보다 보편적이고 근본적인 가치판단에 의한 문제의 핵심을 보는 통찰을 상실하게 할 우려가 있다. 현상학이나 동양철학에서 말하는 것처럼 내면의 깊이와 변화에는 관심을 두지 않게 된다는 것이다. 이러한 경향은 도구주의에 나타난 바와 같이 이성의 도구화, 수단지향적인 도구적 이성으로 퇴행함으로써 진정한 이성의 부식이 결과된다는 프랑크푸르트학파의 문제제기와 깊은 관련을 가질 것이다.

한편 북한의 집단주의 교육에 있어서 사고교육은 사고의 집단주의에서 시작한다. 각 개인은 자신들의 지향을 집단 전체 및 기초집단의 제 목적과 조화시키지 않으면 안 된다. “전체적 목적과 개인적 목적과의 조화”가 집단주의 교육의 특징이고 아동 집단을 이러한 환경 속에서 조직하는 것이 일차적인 교육이다. 북한은 집단 안에서의 의존과 복종이라고 하는 사고태도와 행동의 원리를 취해 아동교육집단을 조직한다. 항상 기초적인 집단을 아동에게 부여하여 개인적인 이익을 집단의 이익과 융합시켜 인민주권의 원리를 실현하는 원리이다. 하나의 기초적인 집단이 존재한다고

<sup>62</sup> 반성적 사유의 기능이란 애매한 것과 의혹스러운 것, 충돌과 혼란 등의 경험 상황을 명료하고 전후 일관되고 안정되고 조화 있는 다른 상황으로 전환시키는 것이다.

하는 것은 집단 전체를 자기 자신 1인과 동일시 할 수 있도록 하는 것이고, 이는 아동의 혼육에 있어서 개성무시의 위험을 완전히 배제하는 것이라고 말한다. 집단 그것은 똑같은 목적, 똑같은 행동에 의해 통일된 학습자로부터 이루어지고, 조직되고, 관리, 규율, 책임의 제 기관을 가리키는 자유로운 그룹이다. 따라서 집단주의 교육에서 성실함이란 항상 「욕심이 없다」라는 말로 시작한다. 이는 자기에 대하여도 또한 타인에 대하여서도 공동의 이익에 대한 충분한 배려, 자기의 일에 대한 충분한 능력, 역량의 충분한 발달, 충분한 지식을 욕구하는 요구이다. 가장 완성되고 가장 올바른 행위를 욕구하는 요구이다. 집단주의 교육은 사회에 의해 필요한 인간을 육성하는 것에 의무가 있다. 이는 정치·사상의 교육으로 이어지는데 학생들을 과학적이고 혁명적인 세계관인 주체사상으로 무장시키는 것이다.<sup>63</sup> 북한의 집단주의 사고교육에 있어서 중요한 것은 과학·노동기술의 교육과의 결합이다. 과학·기술 교육은 학생들에게 인류가 달성한 선진 과학과 기술의 성과를 가르쳐 그 활용능력을 기르는 것이다. 이것이 사고교육인데 이는 듀이가 과학의 중시와 과학적 방법의 적용 등 경험의 갱신과 사고의 활용에 있어 중요한 요소가 되었던 것과 같은 맥락이다. 따라서 북한의 사고교육은 3대 혁명 즉 문화·과학 기술·사상 혁명을 교육과 밀접하게 관련시키고 있다.

## VI. 결 론

이상과 같이 집단주의 교육과 듀이의 개인주의 교육을 비교해 볼 때 탈분단 시대에 전망되는 사고교육은 양자가 갖고 있는 근대성과 양극적 현상을 지양하는 교차점에서 가능할 것이다. 현재 북한이나 남한 모두 교육의 방향은 서구 근대의 지속이라 할 수 있다. 북한은 마카렌코 이후로 지속된 사회주의 교육학과 주체사상을 가미하여 독자적인 집단주의 교육으로 발전했고 남한 역시 듀이의 지속적인 영향 아래 테크놀로지 사회를 구가해 왔다. 듀이의 개인주의 교육은 한 개인의 사상으로 제한되기보다 미국문화를 주도한 프래그머티즘의 핵심사상이다. 그리고 미국에 종속되어 있고 미국문화에 길들여져 있는 남한 역시 듀이로부터 자유로울 수 없을 것이다. 북한의 집단주의이든 듀이의 개인주의이든 양자가 갖는 공통점은 끊임없이 외부대상

<sup>63</sup> 『社會主義教育テ-ゼ』(東京: 白峰文庫 3, 1979), p. 86.

으로 관심을 돌려 과학과 기술의 중시, 자연과 세계의 개조에 중점을 두어 각기 집단과 개인으로 치닫고 있다는 것이다. 향후 교육은 외부와 내면을 통합시키고 내면의 변화에도 관심을 갖아야 하며 두이가 말한 개인의 특이성을 전체와 결합시켜 공동체를 지향하는 시스템을 보완해야 할 것이다. 또한 북한의 규율과 계몽성의 집단 교육도 재고되어야 할 것이다. 다시 말해서 공동체를 위한 공통지향성이 외부적 장치로 설정될 것이 아니라 개인에게 전적으로 맡겨지는 시스템을 고안해 갈 필요가 있을 것이다. 이는 어쩌면 집단 규율과 집단 전체의 이익을 우선하는 집단주의 교육과 개인의 특이성과 경험의 갱신을 가장 우위에 두는 개인주의의 양자 입장을 통합시키는 일이 될 것이다.

과학문명의 발달은 분명 중요하지만 민족모순을 풀어야만 하는 분단의 현실과 문명전환의 시점에서 우리는 개인주의와 집단주의의 양극을 지양하고 다양한 입장과 사고교육의 전망을 통해 다시금 자리매김하지 않으면 안 될 것이다. 예를 들면 개인의 경험을 사회와 전체로 변통시켜나가는 해강 최한기의 통전적(通全的) 사고교육이나 자연과 예술로부터 정신성장을 얻는 소파 방정환의 전일적(全一的) 사고교육과 같은 전통적 교육이론도 통일교육에 많은 시사점을 줄 수 있을 것이다. 끝으로 북한 집단주의 교육에는 정치 이데올로기가 결합되어 있고 수령에 대한 충성은 애국·애족의 정서를 빚어내는 사상교육의 중심이 되고 있다. 본고에서는 정치 이데올로기 측면은 다루지 않았지만 분단역사의 인식과제와 함께 후속 연구로 남겨두고자 한다.