

초등 도덕교육 제언을 위한 인도 도덕교육연구

문이삭¹⁾

〈〈 요약 〉〉

한국의 도덕교육은 출범 이래로 수많은 비판을 들어왔다. 특히, 과거 군사독재정권을 겪으면서 우리나라 도덕교육이 본질적으로 왜곡될 수밖에 없었다는 것은 주지의 사실이다. 그렇기에 우리나라 도덕교육은 치열하게 이를 개선하고자 노력하였다. 세계의 다양한 도덕교육을 연구함은 바로 이를 위한 것이다. 그러나 서구의 선진 도덕교육을 연구하고 따라하는 것만이 능사는 아니다. 우리는 우리의 문제를 직면하기 위해 우리와 비슷한 근현대사적 아픔을 겪은 인도의 교육을 비교 연구할 필요가 있다. 본 논문에서는 국내의 인도교육에 대한 학술지와 인도 인적자원개발부의 자료를 통해 인도의 역사적 맥락에서 도덕교육을 살펴보고 인도 당국이 추구하는 도덕교육의 형태를 찾아 분석하였다. 본 연구를 통해 인도의 도덕교육에서는 가치교육이 우선시됨을 알 수 있었고 이에 따라 가치덕목을 중시하는 우리나라 도덕교육에도 많은 시사점이 있음을 확인하였다. 이러한 시사점은 현재 한국의 도덕교육의 비판점을 조망하고 나아가 올바른 방향으로 나아가는 것에 일조할 것이다.

주제어 : 인도의 도덕교육, 도덕교육, 가치교육, 가치덕목

I. 들어가는 말

인도는 연방 국가이다. 다양한 민족 집단과 다양한 문화가 인도라는 하나의 국가아래에 모였다. 북부의 아리아계와 남부의 드라비다인 그리고 그 외 다양한 소수민족들이 인도에 살아간다. 이러한 다양성은 다양한 종교와 사상을 수태하였다. 힌두교, 불교, 자이나교, 시크교와 같은 인도 계통의 종교가 그 예이다. 더불어 서방의 기독교와 중동의 이슬람이 들어와 인도의 종교 범주를

1) 원평초등학교 교사

확장시켰다. 29개주와 7개의 연방구역으로 이루어진 이 나라는 너무나도 다른 환경 속에서 각자 살아간다. 발리우드로 일컬어지는 뭄바이의 화려한 도시가 있는 반면 신석기 수준의 원시적인 집단 또한 존재한다. 카레, 요가, 터번, 열악한 위생, 기괴한 퍼포먼스의 나라로 치환하기에는 인도는 너무나 크고 다양하다.

그렇기에 인도의 근현대 역사는 분리와 통합의 역사라 할 수 있을 것이다. 영국의 식민 지배를 거쳐 인도는 1947년 독립하게 되었다. 이후 마하트마 간디(Mahatma Gandhi)는 인도의 분리 반대하였으나 문화와 종교의 이질성으로 인해 인도 아대륙은 결국 파키스탄 자치령과 인도 자치령으로 분리되었다. 이후 인도 자치령은 독립 운동가이자 세속주의자인 자와할랄 네루(Jawaharlal Nehru)를 초대 총리로 하여 인도 공화국으로 출범하게 되었다.

세속적이고 민주국가를 표방하는 인도 공화국의 교육은 인도 국민의 통합을 표방한다. 따라서 인도 정부는 종교의 다양성을 존중하고 고려하며, 국가는 모든 교의나 신앙에 대한 존중을 표방하고 있으며, 어느 한편이나 다른 편을 희생하여 변성하는 것을 인정하지 않는다(한국도덕윤리과학회, 1998, p.138). 그러나 국가와 정부의 입장이 바뀐다 하여도 인도를 구성하는 대다수의 인도인들의 생활양식이 하루아침에 변화하는 것은 아니다. 과거와 현대가 공존하는 시점에서 아직 그들에게 남은 문제는 인도 곳곳에 산재해 있다. 예컨대 카스트 제도와 같은 인종차별, 조혼, 강간과 같은 여성에 대한 폭력과 같이 인류 보편주의적 가치를 훼손하는 도덕적 문제가 인도에 잔존하고 있다. 이러한 도덕적 문제들은 인도의 국민들 간 끝없는 불합의와 비생산적 갈등을 야기하며 인도 공화국의 통합을 저해한다. 이러한 도덕적 가치들의 붕괴에 대처하기 위해 인도는 도덕 교육을 강조하고 있다(한국도덕윤리과학회, 1998, p.139).

본 논문에서는 인도의 도덕교육에 대해 논해보고자 한다. 아울러 이를 통해 우리네 도덕교육의 문제점을 직면해보고 보다 나은 도덕교육을 고민하게 하는 것이 본 논문의 목적이다. 본 논문에서 논의의 순서는 다음과 같다. 첫째, 인도 도덕교육의 이론적 배경에 대해 살펴보고자 한다. 인도의 전통적 교육방법과 영국식민지 시대의 교육 그리고 오늘날 인도교육의 준거점이라 볼 수 있는 인도 헌법을 알게나마 훑어보기로 하겠다. 둘째, 인도 도덕교육의 특징과 목적 그리고 그 방법에 대해 알아보도록 하겠다. 이를 통해 현대인도 도덕교육의 모습을 살펴볼 것이다. 셋째, 인도의 도덕교육이 한국 도덕교육에 주는 시사점을 찾아보겠다. 이를 통해 인도와 한국의 도덕교육을 비판적으로 분석하여 보겠다.

II. 인도 도덕교육의 이론적 배경

1. 인도 전통적 교육의 배경

인도의 전통적 교육관을 생각해 보건대 영국식민지 교육 이전 즉, 근대교육이 발생하기 전 인도교육 또한 그 나름대로의 체계성과 발달가능성을 잠재하고 있었다. 김진식(2004)에 따르면 1822년에 인도 전래의 토착적인 교육 실태에 대하여 최초로 조사를 한 바 있었던 마드라스(Madras) 관구의 지사였던 문로(T. Munro)는 인도의 교육 상태는 확실히 옛날이 현재보다 훨씬 나았으며, 당시 인도 교육의 규모·체계·내용·방법 등도 서구 여러 나라의 상태보다는 양호하다고 평가하였다. 이러한 인도교육의 저변에는 인도인의 정신세계에 깊이 자리한 종교가 있다.

인도는 세계의 주요 종교 중 불교와 힌두교의 발상지이다. 인도인에게 있어 종교는 고대부터 현대까지 계속되어 왔으며 그들의 일상에 매우 깊게 스며들어 있다. 당연하게도 인도의 전통적 교육 또한 이러한 논법에 따르고 있다. 특히, 힌두교의 모체가 된 브라만교(베다 종교)¹⁾와 불교가 인도 전통교육을 양분하고 있다 할 수 있다. 두 종교 중 브라만교가 더 먼저 발생하였다. 또한 불교의 창시자로 볼 수 있는 고타마 붓다(Gotama Buddha)가 청년기에 베다 교육을 경험했음은 주지의 사실이다. 때문에 불교와 베다종교의 교육은 상당한 공통적 요소들을 갖는다. 예컨대 베다종교의 교육과 불교교육은 교사관과 학생관, 교사와 학생간의 예우와 같은 윤리적 요소뿐만 아니라 교과목과 교수법을 공유한다(유성욱, 2015, p.18). 동시에 두 종교는 서로 다른 발전과정을 거쳤기에 주목할 만한 차이를 갖기도 한다. 이는 다음과 같이 세가지로 요약할 수 있다.

첫째, 베다종교의 교육은 그 목적에 있어 희생제식과 베다경전에 관한 정보를 전수하는데 있으며 불교의 교육은 개인의 깨달음에 있다(유성욱, 2015, p.2). 참고 때문에 베다종교의 교육은 전통적이며 보수적인 모습을 보이고 정치와 융합하여 인도 기득권에 의해 옹호되었다. 반면 불교 교육의 구도자들은 인도 아대륙을 넘어 아시아 각지에 영향을 미치게 되었다.

둘째, 베다종교의 교육은 집안을 중심으로 발전한 반면 불교의 교육은 깨달음을 구하는 공동체를 중심으로 발전하였다. 베다종교의 교육은 개인적으로 이루어졌다. 교사는 대부분 한 집안의 가장이었고 도시나 촌락에서 생활하였으며 장자 상속의 전통에 따라 자신의 아들이나 손자에

1) 엄격한 기준을 두어 포스트 마우리아(post-maurya)이전을 '브라만교', 이후를 '힌두교'로 명칭 해야 하지만 논의의 편의성을 위해 《리그베다》, 《야주르베다》, 《사마베다》, 《아타르바베다》 경전의 가르침을 바탕으로 한 종교라는 뜻에서 '베다 종교'라는 용어를 사용하겠다.

게 베다를 가르쳤다(유성욱, 2015, p.4). 이와 비교하여 불교는 방랑수행을 전통으로 하며 비히라(사원)에서 여러 교사와 학생들이 공동생활을 하였다. 때문에 자연스럽게 학술교류가 이루어졌으며 불교의 교육이 베다종교의 교육보다 후대에 발생했음에도 불구하고 전문적 학습기관 즉, 대학(현대적 의미에서)을 먼저 발생시켰다(유성욱, 2015, p.6).

셋째, 베다종교의 교육은 교육에 개방성에 있어 계급적 폐쇄성이 있었던 반면 불교의 교육은 이론적으로 개방되어 있었다. 베다종교의 교육에서 교사(구루 혹은 아짜리아)는 브라만 계급이 담당하였다. 학생(브라만짜린) 또한 성별 및 카스트(상위 3개 카스트 브라만, 크샤트리아, 바이샤)에 제한을 두고 있다. 이러한 구조는 브라만 계급에 대한 존경심을 바탕으로 계급 재생산에 일조하였다고 볼 수 있다. 반면, 불교의 교육은 성별과 카스트에 관계없이 모두 교육에 참여할 수 있다. 물론 불교에서 또한 ‘도덕성과 관련해서 성숙하지 못하거나, 자기 절제에 있어서 성숙하지 못하거나, 지혜가 성숙하지 못하거나, 해탈과 관련해서 성숙하지 못하거나, 해탈에 대한 지식과 성찰에 성숙하지 못한 사람의 경우에는 뺨뱃자(Pabbajja)나 우빠나야나(Upanayana)를 주어서는 안 된다’는 규정이 있다(유성욱, 2015, p.10). 현대의 교육에 관한 일반적 인식 즉, ‘교육이란 교육이전보다 성장하게 하는 것’, ‘미성숙을 성숙에 도달하게 하는 것이 교육의 역할’이라는 관점에서 전통적 인도의 불교교육 또한 비판점이 존재한다.

상술한 인도의 전통 교육은 시대에 따라 세부적으로 변화하였다. 그러나 두 종교의 중요 사상과 가치, 이를 바탕으로 하는 교육은 인도인에게 많은 영향을 주었음은 분명하다.

2. 영국식민지 교육적 배경

영국의 인도 식민지배는 그 역사가 길다. 영국 동인도 회사의 식민 지배를 시작으로 인도 아대륙을 야금야금 수탈하였다. 세포이 항쟁(1858년)이후 영국은 무굴제국을 멸망시키고 인도 제국을 설립하여 영국 국왕이 인도 황제를 겸하게 되었다. 이러한 역사 속에서 펼쳐진 영국의 식민지배는 인도의 경제뿐만이 아니라 교육에도 많은 영향을 끼쳤다.

영국의 인도식민지에 대한 교육은 시간이 흐름에 따라 변화 하였다. 김진식(2004)에 따르면 식민지 전기(1600~1765)에 해당되는 시기에 회사는 원초적으로 상업적인 차원에서 모든 정책을 전개하였고 이러한 데서 인도인들의 교육까지를 고려하는 어떤 조처도 마련하지 않았었다. 그러면서도 1659년에 이르러 동인도 회사의 이사회(The Court of Directors)는 분명하게 밝히기를 "모든 가능한 한 방법을 동원하여 인도 사람들에게 기독교를 선교하는 것을 진정으로 소망한다"고 하였다(김진식, 2004). 즉, 기독교 선교가 영국의 인도 식민지에 대한 교육의 시발점이

라 할 수 있다는 것이다. 1835년 머코올리(T. B. Macaulay)에 의해 인도의 교육은 ‘아래로의 여과이론(Downward Filtration Theory)을 받아들이게 된다. 우선적으로 기존 인도의 상층부에 해당하는 인도인을 영어로 교육시키고 이를 통해 점차 지식을 아래로 확장시켜 나가자는 것이다. 여과이론의 교육정책에는 인도의 머리부터 잠식하여 인도를 식민지화, 예속화 하려는 의도가 있음이 분명하다. 이후 인도의 전통적 교육은 그 자취를 감추었다.

1854년 7월 19일자 찰스 우드(Carles Wood)의 인도교육정책안을 담은 공문서(C. Wood' Despatch)를 통해 영국의 인도 식민지교육은 새로운 국면을 맞이한다. 공문서는 그 이전에 있었던 어떠한 정책안들보다도 포괄적이었으며 깊이가 있었고 그 이후에 끼친 영향력 또한 매우 컸다고 할 수 있다(김진식, 1994). 찰스 우드의 인도 교육정책안 평가에 있어서는 긍정적 입장이 존재한다. 예컨대 제임스(H.R James)는 이 교육정책안이 그 이후에 전개될 교육정책들이 그것에서 연원하고 있다(김진식, 1994)면서 인도에 있어 영국교육의 마그나 카르타라고 일컬었다. 공문서는 인도의 토착어를 배려하고 여과이론을 폐기하여 인도 대중교육의 확장에 영향을 주었다. 그러나 종주국인 영국이 종속국의 인도교육에 밝은 미래와 민주적 사회의 청사진을 그렸는 가는 회의적이다. 문서에서는 영국의(유럽, 백인) 경제적 문화적 우월성을 바탕으로 오만함을 보여준다.

“우리가 인도에서 수행하여야 할 중요한 여러 가지의 정책사항들 가운데서 교육문제의 가장 주의를 기울이는 일보다 더 절실한 것은 없다. 우리들은 할 수 있는 한 유용한 지식을 고르게 유포하는 데서 얻을 수 있는 광범위한 도덕적, 물질적인 축복을 인도 토착인들에게 부여하는 것을 가장 신성한 의무들 가운데 하나로 간주한다.” (김진식, 1994)

즉 인도를 야만에서 문명으로 계도하는 것이야 말로 백인들의 신성한 의무라는 것이요 이러한 생각의 기저에는 인도인을 같은 인간이 아닌 열등한 타자로 상정함이 깔려있는 것이다. 영국의 식민 교육의 목적은 또한 다음과 같다.

“더욱이, 우리는 항상 교육의 진흥을 특별히 중요한 것으로 간주해 왔었다. 그 이유는 그러한 정책만이 인간의 보다 차원 높은 지적인 적응성을 창출할 뿐만 아니라 교육의 혜택을 받은 사람들의 도덕적인 품성을 고양시킬 수 있을 것으로 생각하였기 때문이다. 거기에서 인도 현지의 여러분들이 확대된 자신감을 가지고 인도에서 신뢰를 필요로 하는 직책에 채용될 도덕적인 엄결성을 갖춘 식민행정의 하급관료들(Servants)을 확보할 것이라고 믿기 때문이다. 사실 인도인들의 행복은 식민행정부의 모든 부처에 근무하는 각급 관리들의 성실성 능력과 매우 밀접하게 관련되어 있다.” (김진식, 1994)

식민지배의 상수上手와 하수下手가 있다면 하수는 종속국 구성원을 끊임없이 억압하는 것이고 상수는 조금씩 회유하고 작은 떡고물을 나누어 주면서 알아서 복종하게 만드는 것일 것이다. 영국의 경우는 후자의 방법을 취했다. 영국의 인도식민교육정책의 목표는 영국을 위해 성실히 복무하는 그렇지만 큰 권력을 욕심내지 않는 인도인일 것이다. 후자는 말한다. 찰스 우드의 교육 정책안이 인도의 대중과 여성교육을 발전시키고 현재 인도교육의 뿌리가 되었다고 말이다. 그러나 그러한 몇몇 가시적인 성과들이 영국의 인도에 대한 교육정책의 제일차적인 목적에서 결과된 것은 아니었다는 것이고, 어디까지나 부산물에 불과 하였다는 것이 분명한 사실이라는 점이다 (김진식, 1994, p.24).

3. 헌법적 배경

인도 공화국이 수립된 이후 1950년 1월에 26일에 인도헌법이 공포되었으며 최근 2016년 9월 8일에 개정이 이루어졌다.²⁾ 인도의 헌법에서는 종교에 대한 무차별주의를 지지하고 있으며 카스트와 같은 악습을 부정하고 있다. 특히 인도 헌법에서는 기본권으로 교육을 보장하고 있다. 인도헌법 제3부 29조 1항에는 언어와 문자 문화에 관계없이 동일한 권리를 가질 것을 보장하고 있다.

Any section of the citizens residing in the territory of India or any part there of having a distinct language, script or culture of its own shall have the right to conserve the same.

—세계법제정보센터, 인도헌법 제3부 Fundamental Right 29조 1항—

더욱이 인도 헌법 30조에서는 소수자들의 선택 권리를 적극적으로 보장해 주고 있다.

All minorities, whether based on religion or language, shall have the right to establish and administer educational institutions of their choice.

—인도헌법 제3부 Fundamental Right 30조—

인도 헌법은 공립학교에서의 종교교육을 제한하고 있으며 소수민족의 문화적 전통을 유지하 게끔 교육상의 배려가 되어있다는 것, 교육의 권한에 있어 연방 정부는 커다란 방향만 제시할

2) 2019년 7월 27일 기준

뿐 실제적인 권한은 주 정부에 있다는 것이 인도 헌법에 나타난 교육조항의 특징이다(한국도덕윤리과학회, 1998, p.140).

교육에 있어 인도의 이러한 비종교적, 비차별적 전제는 인도의 제헌회의의장이자 초대 법무부장관인 빔라오 람지 암베드카르(B R Ambedkar)의 헌신으로 이루어 졌다. 암베드카르는 힌두교의 전통적인 카스트 제도상 달리트(Dalit:不可觸賤民) 계급으로 미국, 영국, 독일에서 수학 후 하층민을 위한 변호사 활동을 하였으며 인도헌법 제정에 큰 영향을 미쳤다. 하층민의 입장으로 힌두교의 카스트를 헌법적으로 부정하였으며 이러한 암베드카르의 노력은 세속주의 네루와 인도 국민회의의 입맛에 맞아 이루어 졌다고 볼 수 있다. 아직 인도에 카스트와 같은 악습에 일소되었다 보긴 어렵지만, 이러한 노력을 통해 적어도 제도적으로 정부의 입장은 공고한 듯하다.

Ⅲ. 인도 도덕교육의 성격, 목표, 방법

1. 가치 도덕교육적 성격

재언하건대 인도는 크다. 세속적인 국가를 표방하고 있지만 다양한 종교가 공존하고 그에 알맞은 가치를 각자 신념화 하여 살아간다. 다양성은 멋진 시너지를 내기도하지만 필연적으로 혼란에 빠뜨린다. 그렇기에 인도에서 도덕교육은 국민 통합 의미에서 가치 교육이 커다란 위상을 갖는다. 물론, 상술하였듯이 인도는 연방국가이기 때문에 연방정부(중앙)에서는 교육에 대한 큰 방향성과 지침을 제시하고 그것을 주 정부에서 실현한다. 인도의 교육은 각 주의 관할 사항이므로 도덕교육이 교육에서 차지하는 비율은 각 주정부마다 상이할 수 있다. 전前 인도 인적자원 발달부(Ministry Of Human Resource Development)장관 파람 라쥬(M.M Pallam Raju)는 ‘도덕교육은 모든 학생들에게 필수적이며, 가치를 불어넣는 것(instilling)은 교육의 중요한 역할’이라 말하였다(Government Of India Ministry Of Human Resource Development, 2012). 이를 통해 짐작해 보건대 인도 정부 당국은 도덕교육을 각 주에 강제하지는 않지만 인도 교육에 있어 매우 중요한 것으로 인식하고 있으며 더불어 도덕교육을 통한 가치의 전수와 주입을 권장한다는 것을 알 수 있다.

가치는 우리 인간들이 소중히 간직하기를 바라며 그래서 바람직한 것으로 생각하는 대상이나 물건과 관련이 있다(한국도덕윤리과학회, 1998, p.144). 가치는 사람에 따라 무한할 수 있다. 허나 인도의 가치교육에서 가치는 인도 정부 교육 당국³⁾의 지침에 따라 정해져 있다. 규칙성과

시간엄수, 청결함, 근면함, 의무감과 봉사감, 평등, 협동, 책임감, 진실성, 국가정체성 이상 9가지가 그것이다. 상술된 가치는 인도 정부 당국이 무엇을 중요시 하고 어떠한 인간을 도덕적 모델로 하는지 알 수 있다. 동시에 현대 인도에서 무엇이 부족한지 혹은 무엇이 도덕적, 사회적 문제임을 볼 수도 있다.

그러면 이처럼 중요하게 여기는 가치들은 인도에서 어떤 방법으로 범주화 하고 있을까? 그것은 첫째, 인간복지와 관련된 것인가, 둘째, 세계의 주요 종교에서 공통적으로 발견되는 가치들인가, 셋째, 아동들의 요구와 성격발달을 촉진시킬 수 있는 것인가 등이다(한국도덕윤리과학회, 1998, p.147). 그리고 Sri Sathya Sai Balvikas Educational Trust는 5개의 기본적 구분- 진실, 옳은 행동, 평화, 사랑 그리고 비폭력- 하에 위계적 질서 속에서 질서를 재배열 하였다. 예를 들면, 사랑이라는 기본 5대 가치의 하위 영역에 성실, 친절, 동정, 우정, 애국심, 헌신, 관용과 인본주의등을 두고 있다(한국도덕윤리과학회, 1998, p.148).

2. 도덕교육의 목표

라마크리슈나(Ramakrishna) 연구소의 보고서에는 인도 현대사회의 문제점으로 음주, 도박, 매춘, 부패, 족벌주의, 검은 거래, 밀수, 마약, 청소년 범죄 등을 들며 도덕교육을 통해 이러한 문제를 해결할 것을 권고하고 있다(한국도덕윤리과학회, 1998, p.148). 상술한 현대인도의 문제점은 빠른 사회변화상 속에서 인격형성의 부재로 기인하게 되는 것으로 진단할 수 있다. 따라서 ‘교육연구 및 훈련을 위한 국가위원회’에 의해 공개된 <10년 학교교육과정 개요>에 따르면 학교 교육과정은 그 필수 목표를 인격형성에 두어야 한다. 또한 인도는 각 주마다 도덕교육이 상이할 수 있는데 도덕교육이 필수과목으로 선정된 주의 초등학교 도덕교육목적을 살펴보면 다음과 같다.

- ① 아동들에게 선량한 시민의 바람직한 자질과 행동을 갖게 한다.
- ② 아동들에게 애국심과 민족 통일성을 갖게 한다.
- ③ 부모와 교사 그리고 타인을 존중하도록 한다.
- ④ 생명에 대한 외경심을 갖게 한다.
- ⑤ 공정심, 정의와 진실, 정직 등을 가르친다.
- ⑥ 아동들의 미적 감각을 계발시키고 명량한 생활태도를 갖게 한다.
- ⑦ 아동들로 하여금 모든 종교를 존중하는 태도를 갖게 한다.

3) 인적 자원발달부의 최소학습수준에 대한 위원회 보고: 초등단계에서 발달 될 9가지 가치

⑧ 아동들에게 민주적이고 현세적인 사회주의 국가의 성원으로서 유익하고 생산적인 삶을 영위하도록 한다(한국도덕윤리과학회, 1998, p.151).

상술한 내용을 보자면 인도의 도덕교육은 목적론적 가치통합의 입장을 담지하고 있다고 할 수 있다. 인도는 다가치 사회이므로 통합성을 위해 이를 묶는 가치를 교육에서 중요시 하는 것이다. 이러한 입장은 알래스테어 매킨타이어(Alasdair MacIntyre)의 공동체주의가 바탕이 될 수 있다. 매킨타이어(1987)의 주장에 따르면 현대사회는 통약 불가능한 전제들과 상이한 대안적 신념체계들로 말미암아 도덕적 불일치에 대한 어떠한 합리적 해결도 가능하지 않는 심각한 상대주의적 무질서 속에 있다. 이러한 주장에 입각하면 인도 도덕교육이 인도인 모두의 종교와 가치를 교육에 담아내고자 한다면 필히 혼란을 불러일으킬 것이다. 또한 인도가 당착한 도덕적 문제에 대한 합리적 해결도 불가능할 것이다. 상술한 인도 초등학교의 도덕교육목적 ①~⑧을 살펴보면 ④번과 ⑥번을 제외하고는 모두 공동체 생활에 필요한 가치들을 담고 있다. 특히 ⑧번을 분석해 본다면 인도 도덕교육이 한 개인으로서 도덕 판단, 입법을 중요시하기 보단 바람직한 공동체 구성원을 중요시함이 드러난다. 또한 ②번과 ⑦번을 통해 인도의 종교분쟁으로 인한 분리에 대한 불안감과 인도 공화국의 기치아래 통합이 우선됨을 볼 수 있다. 분명 목적론적 가치통합의 도덕교육은 인도를 하나로 묶는데 일조 하였으나 그 비판점 또한 뚜렷하다. 그 내용과 관련해서는 IV장에서 논하도록 하겠다.

3. 도덕교육의 방법

교육은 결국 일선학교 현장에서 완성되는 것이라면, 실제 교실에서 사용되는 교육의 방법은 교육의 철학적 방향만큼이나 중요하다. 때문에 가치교육의 성격을 띠는 인도 도덕교육이 학교 현장에서 어떻게 이루어 살펴볼 가치가 있다. 상술하였듯이 인도의 도덕교육은 주정부의 결정에 따라 교과목으로 설정되어 있거나 그러하지 않다. 도덕교육을 교과목으로 설정하지 않은 주에서 또한 간접적인 방법으로 가치교육이 이루어지고 있다. 예컨대 체육 및 건강교육, 놀이 및 운동, 협동 교육과정 활동, 일에 대한 경험, 사회봉사, 국가기념일이나 축제 행사, 학교 행사(한국도덕윤리과학회, 1998, p.158)를 통해 협동, 성실성, 사회적 책임, 올바른 세계관을 간접적으로 교육한다.

매킨타이어에 의하면 인간은 ‘이야기하는 동물’로 이야기를 통해 인간의 삶을 이해하고 공동체 속에서 ‘공동체적 자아’를 형성해나간다. 인도의 도덕교육은 이를 받아들여 도덕, 가치교육에서 ‘내러티브 접근법’(narrative approach)을 활용한다. 이 때 다양한 이야기를 활용할 수 있는데

이를 통해 학생들은 이야기에 담긴 가치를 내면화한다. 인도에서 주로 활용되는 이야기의 예로는 위인과 종교지도자들의 전기, 여러 종교의 성서나 경전에서 인용된 명언구절⁴⁾, 교훈적인 시와 금언, 도덕적 업적에 대한 해설을 들 수 있다(한국도덕윤리과학회, 1998, p.158). 이를 활용하여 이야기를 읽고 교사의 강의식 방법을 취하거나 도덕적 토론을 전개하기도 한다.

인도에서 이루어지는 도덕, 가치교육은 내러티브 접근법 외에도 다양하게 이루어진다. 일부 학교에서는 퀴즈, 질문지, 그룹 토의, 극작, 극본 읽기, 영화, 사회극, 심리극, 역할놀이 등 여러 교수방법을 사용하여 다양화를 꾀했다. 또한 최근에는 가치교육키트(Value Education Kit)를 개발하여 교사들에게 보급하였다. 가치교육키트는 교사용 지도서와 평화, 연대, 자연에 대한 경의심과 같은 가치를 담은 노래CD로 구성되어 있다. 이러한 가치교육키트의 교사용 지도서는 보편적 인류가치를 담은 다양한 사회문제 사례를 제시하여 비판적 사고력을 고양시킬 수 있는 수업활동을 진행할 수 있도록 도와준다.

이상에서 살펴보았듯이 인도의 도덕교육은 가치교육을 중심으로 다양하게 이루어졌다. 확실히 인도는 도덕, 가치교육의 중요성을 인식하는 바, 이를 통해 사회를 통합하고자 하는 의도를 가지고 있다. 그러나 많은 노력에도 불구하고 대부분의 인도의 대부분의 학교에서는 도덕교육을 체계적으로 실시하고 있지는 못하는 실정이다(한국도덕윤리과학회, 1998, p.159).

IV. 인도도덕교육의 비판점 및 시사점

인도도덕교육은 가치 교육이다. 다양한 가치가 공존하고 때문에 혼란이 큰 인도 사회에서 취할 수 있는 적절한 도덕교육의 방향이라 할 수 있다. 그러나 가치교육은 언제나 큰 난점을 갖는다. IV장에서는 이러한 인도 도덕교육이 어떠한 비판점이 있는지 살펴볼 것이다. 특히 가치교육의 전반적 맹점인 가치 주입문제를 중심으로 논의를 진행하겠다. 더불어 이를 준거점으로 우리네 교육에 주는 시사점에 대해 살펴보려고 한다.

1. 비판점

인도 교육을 통해 우리네 교육에 타산지석 삼기 위해서 우선 합당한 비판점을 찾아야할 것이

4) 종교적 텍스트와 인물을 활용할 수 있지만, 인도교육의 탈종교화 특성상 종교와 관련된 의식, 교의는 배우지 않는다.

다. 인도 도덕교육에서 제기 될 수 있는 비판점은 다음과 같다.

첫째, 인도의 도덕교육은 국가가 정한 일정한 가치만을 주입할 수 있다. 분명 가치교육은 국가와 사회의 공동체적 역량을 강화시키는 역할을 한다. 그러나 다르게 말하자면 자유로운 개인 주체를 국가와 사회가 정한 가치를 습득시켜 국가 헤게모니와 기득권을 비호하는 인재상만을 비출 위험이 있다는 것이다. 실제로 인도는 오랜 영국의 식민지배로 영국제국의 신민으로 교육 받아 왔다. 또한 독립이후 네루부터 시작되어 그의 딸 인디라 간디(Indira Gandhi)의 긴 독재 그리고 또 그녀의 아들인 라지브 간디(Rajiv Gandhi)에 이르는 3대 세습을 겪었다. 이 과정들을 통해 인도의 가치 도덕교육이라는 것이 본질적으로 왜곡되지 않을 수 없었을 것이다. 예컨대 인도에서 중요시하는 ‘조화harmony’라는 가치는 언뜻 숭고해 보이지만 모든 갈등을 좌악시키는 결과를 초래할 수 있다. 현대 민주사회에서 갈등이란 필연적 요소이다. 오히려 갈등을 통해 민주사회는 더욱 발전할 수 있다. 국가가 중요시하는 가치인 ‘조화’를 강조한 나머지 부정의와 부조리에 싸우지 않고 온순하게 복종하는 도덕관을 심어줄 위험이 있다.

둘째, 인도의 도덕교육은 자율적 도덕보다는 타율적 도덕의 성격을 보인다. 프라카사 위원회(Sri Prakasa Committee)는 도덕적, 정신적 가치에 대하여 다음과 같이 정의하고 있다.

“다른 사람에 대해 정당한 방식으로 행동하도록 돕는 어떤 것이 도덕적 가치이며, 우리들로 하여금 자아에서 벗어나서, 다른 사람의 선 또는 대의명분을 위해 희생하도록 이끄는 것이 정신적 가치이다.” (한국도덕윤리과학회, 1998)

이러한 도덕에 대한 정의는 다분히 타율적이다. 김상봉(2005)은 이러한 도덕관을 비판한다. 그에 따르면 도덕교육은 타인에 대한 헌신 이전에 자기를 긍정하는 법을 가르쳐야 한다. 도덕의 뿌리는 자기에 대한 근원적 긍정이다. 왜냐하면 도덕의 뿌리도 주체성이요 지향점도 주체성인데 자기에 대한 긍정이야말로 주체성의 본질적 계기이기 때문이다. 이러한 타율적 도덕관 및 도덕교육은 개인이 자신의 욕망과 마주할 기회를 주지 않는다. 때문에 자율에 의한 도덕관의 형성보다는 위선자로 학생을 키워낼 공산이 크다.

셋째, 인도의 도덕교육은 그 기반이 약하며 체계적이지 못하다. 인도의 도덕교육은 국가(혹은 주정부)에서 정한 가치만을 전수하여 이른바 ‘모범적인 인도인’을 목표로 할 뿐 그 기반인 빈약하다. 어떠한 교과목이 학교에서 정당하게(혹은 가치 있게) 교육되려면 교과목의 모학문이 바로 서야 된다. 다시 말하자면 수천 년 간 이룩해온 모학문(도덕교과와 경우 실천철학 및 윤리학)의 유산을 바탕으로 학습자의 능력과 환경을 고려한 체계적 교육과정이 있어야 한다는 것이다. 이러한 체계성의 부재는 교사의 도덕교육에 대한 전문성 부족이라는 문제와 필히 이어질 수밖에

없다. 실제로 인도의 교사들이 교사가 된 후 도덕교육에 대한 교육을 주기적으로 받지 못하고 있다(한국도덕윤리과학회, 1998, p.161). 다만 고무적인 것은 인도의 철학체계가 심오하고 탁월하기 때문에 인도 도덕교육은 그 무수한 잠재성과 발전가능성을 내포하고 있다는 것이다.

2. 시사점

우리 대한민국과 인도는 다르다. 우리는 작고 민족구성이 다양하지 않지만 인도는 그러하지 않다. 그러나 격동의 근현대사 속에서 인도와 대한민국은 많은 공통점을 보이고 있다. 식민지배와 독재, 양자는 두 국가의 도덕교육을 의도적으로 곱해할 위험이 있는 요소이다. 혹자는 말한다. 미개한 조선과 무굴제국에 일본과 영국과 같은 계몽된 식민지배가 없었다면 그들은 계속 노예상태일 것이고 근대국가로의 발전은 이룩할 수 없다고 말이다. 더불어 개발독재의 시기가 없었다면 우리 또한 최빈국의 늪에서 빠져 나오지 못했으리라고 말이다. 본 논문에서 역사에 대해 평가하고자 하는 것은 아니다. 어찌되었든 역사는 흘러갔으며 우리의 지향점은 세계시민적 소양을 갖춘 민주사회의 시민일 것이다. 분명한건 식민지의 교육 그리고 독재자의 도덕교육 방식은 자유로운 시민을 기르는 것이 아니라 타율적 지배에 양순하게 순종하는 노예를 기르는 것이야말로 교육의 가장 중요한 목적일 것이다(김상봉, 2005). 그렇다면 민주국가와 자유로운 개인을 지향하는 인도와 우리는 이를 좇아서는 안 될 것이다. 필히 이를 수정해야하며 앞으로 나아가야기에 다양한 방법을 강구해야 할 것이다. 그렇다면 우리네 교육에 인도교육이 어떠한 시사점을 주는가? 본 논의에서는 앞서 제기한 인도도덕교육의 비판점을 바탕으로 반면교사 삼아 시사점을 찾아보고자한다.

첫째, 우리네 도덕교육 또한 인도 도덕교육과 마찬가지로 가치덕목 위주의 교육을 하고 있으며, 이에 따라 발생할 수 있는 위험이 존재한다는 것이다. 본 논의에 앞서 우리는 진실로 과거 우리네 도덕교육을 마주해야만 한다. 과거 군사독재시절 우리네 도덕교육이 주도적으로 국가공동체 가치만을 학생에게 강조하였음은 주지의 사실이다. ‘민족중흥의 역사적 사명’이라는 미명아래 목적에 부합하지 않는 개인의 도덕적 판단과 이에 따른 행동은 제약되었다. 제 5차 교육과정 이후 자유주의에 의거한 인지발달론적 접근이 추구 되었으나 현재 2015개정 도덕과 교육과정은 덕목 위주의 교육과정으로 회귀하고 있다. 현시점에서는 핵심 가치를 설정하고 이를 체득한 학생이야말로 모범적으로 도덕교과를 수행했다 볼 수 있다. 여기서 가치의 유효성과 의미에 대한 개인의 치열한 판단은 결여되어 있다. 예컨대 2015 개정 초등 4학년 도덕교과서 2단원 ‘공손하고 다정하게’를 살펴보면 ‘예절’이라는 덕목(가치)는 반드시 지켜야 하는 것으로 상정하

고 있다. 특히, 인지적 접근이 중요시되는 3차시에서 또한 갈등상황을 제시하고는 있지만 그럼에도 불구하고 ‘예절’은 지켜야하는 것으로 정답을 유도해내고 있다. 이는 소위 ‘착한아이’를 위한 도덕교육일 뿐 ‘예절’이라는 가치에 의문을 품거나 반항적인 학생들에게 답을 줄 수 없다. ‘예절’이라는 가치뿐만 아니라 교육당국이 정해 놓은 핵심 가치 성실, 배려, 정의, 책임(교육부, 2018) 또한 학생들 개인이 치열하게 고민해보고 선택하여 판단해야 한다. 물론 인지발달론적 접근이 도덕교육의 이상이라 볼 수는 없다. 또한 현재 2015개정 교육과정이 과거와 같이 무조건적인 가치주입식 교육이지는 않다. 그러나 과거 가치주입식 도덕교육의 상처가 있는 바, 균형적인 감각이 필요하다는 것이다. 분명 그것은 교육현장에서 학생들과 마주하고 있는 교사의 역할일 것이다.

둘째, 우리네 도덕교육에서는 타인에 대한 도덕뿐만 아니라 자기긍정의 도덕관을 지향할 필요가 있다는 것이다. 물론 이러한 문제점을 인식하여 현재 도덕과 교육과정에서는 내용체계상 1차적으로 ‘자신과의 관계’를 설정하였다. 또한 지도서에 명시되어 있듯이 우리네 도덕과 교육과정은 도덕과 교육에서 가장 기본이 되는 것을 자율적 인격을 가진 도덕적 주체의 형성으로 보고 있다(교육부, 2018). 그러나 도덕교육 교과서를 살펴보면, 공동체와 개인의 이익이 서로 상충할 경우 공동체의 이익이 우선됨을 잠재적으로 전제하고 있다. 가령, 2015 개정 초등 4학년 교과서 4단원 ‘힘과 마음을 모아서’에는 ‘협동’이 개인의 행동보다 항상 우선시 되고 더 나은 결과를 맺는다고 잠재적으로 교육하고 있다. 또한 극기복례(克己復禮)의 정신을 강조하여 자신의 욕망보다는 예를 따를 것을 가르친다. 2015개정 교육과정 초등 도덕에 명시되어 있기를 자신의 욕구나 감정을 조절하며 이를 이겨 낼 수 있는 존중 및 관리능력을 교과역량으로 삼고 있다(교육부, 2018). 그러나 현대사회에서 욕망과 감정의 표현은 단순히 부덕함의 소치가 아니다. 물론 자신의 욕망과 감정을 무절제하게 표현하는 것이 도덕적이라 할 수 없을 것이다. 하지만 자신의 욕망과 감정을 타인과 공동체를 위해 무조건 억압하는 것 또한 도덕이라 할 수 없다. 오히려 이러한 욕망을 마주하고 나의 감정에서 소외되지 않는 것이 중요하다. 진정 도덕과 교육의 목표가 중국에는 인간의 목적(Telos)인 ‘행복’(Eudaemonia)이라면 자기를 긍정하는 도덕교육이 필요하다는 것이다.

셋째, 인도의 도덕교육에서 도덕교육이 체계성과 교사교육이 필요하다는 것을 알 수 있다. 굳이 우월을 나누고자 하는 바는 아니지만 체계성 측면에 있어서는 우리네 도덕교육이 인도의 도덕교육보다 더욱 단단하다 말할 수 있다. 현 도덕교육은 모학문인 윤리학을 토대로 간학문적 접근이 이루어지고 있다. 또한 우여곡절의 시도를 통해 시대에 변화와 요구에 맞추려는 노력을 기하고 있다. 그러나 한국의 특수한 정치적 상황 상, 도덕과에 대한 다양한 요구에 따라 지나치

게 많은 학문이 도덕교과에 혼재되어 있음은 망각할 수 없는 현실이다. 더불어 교사교육에 대한 도덕교육의 문제도 존재한다. ‘인성 교육’에 대해 목소리를 높이는 사람은 많더라도 ‘인성 교육’의 중핵적 교과라 할 수 있는 ‘도덕 교육’에 대해 관심을 가지는 이는 많지 않다. 이러한 도덕교과에 대한 무관심은 교사들에게도 마찬가지이다. 시쳇말로 초등 임용시험에서 도덕교과는 여차하면 버리고 가는 과목쯤으로 인식되고 있을 정도이다. 또한 도덕교과시간은 타 과목 보충시간 되거나 실행되더라도 소위 ‘선생님의 잔소리 시간’이 되기 일쑤이다. 이는 곧 도덕교과에 대한 교사교육의 부재를 시사한다. 이러한 현상이 지속된다면 도덕교육이 윤리학적 체계성을 담지하고 있더라도 사상누각(沙上樓閣)일 뿐이다.

V. 나가는 말

지금까지 인도에서 도덕교육이 어떻게 이루어졌는지 그리고 그 곳에서 우리네 교육에 어떠한 시사점이 있는지 살펴보았다. 특히 인도와 한국, 두 국가의 역사와 교육을 등치시킬 수 없는 것이지만, 근현대사에서 식민지 제국주의를 경험했다는 점, 독립이후 독재시대를 겪었다는 점의 역사적 유사점을 찾아 도덕교육에 반영된 바를 고찰해 보았다. 이를 정리하자면 다음과 같다. (1) 인도의 교육은 과거 전통 종교교육과 영국의 식민지 교육을 거쳐 역사적으로 현대의 교육이 발전해 왔다는 것이다. 과거의 아픔을 딛고 안정과 통합을 교육을 통해 이루고자 하는 인도의 모습에 주목할 만하다. (2) 안정과 통합을 이루려는 인도 정부당국의 노력은 도덕교육에 ‘가치통합론’을 담지 하고자 하였다. 공동체적 역량을 바탕으로 하여 인도 도덕교육은 다양한 문화에 속한 인도 국민을 하나로 묶고자 하였다. (3) 그러한 인도 도덕교육은 의도와 무관하게 많은 비판점이 존재함을 알 수 있었다. 가치교육이라는 것이 어찌면 자유로운 개인을 억압 할 수 있음을 살펴보았다. (4) 이러한 인도 도덕교육의 내용과 비판점을 바탕으로 우리네 도덕교육에 어떠한 시사점이 있는지 고찰해 보았다. 분명 우리네 도덕교육도 가치덕목 중심의 교육적 성격을 보이는 만큼 교육에 있어 우려되는 부분이 있다.

본 논문의 한계점은 분명하다. (1) 현대 인도의 도덕교육 분석에 있어 부족한 부분이 많다. (2) 2015 개정교육과정의 도덕과 과목을 초등 수준에서만 분석하였으며 우리네 도덕교육이 가치덕목 중심이라고 지나치게 단순화 시켰다. 다만 이러한 한계점은 논의의 편의성을 위해서기도 하지만 분명 우리네 도덕교육이 가치덕목위주의 교육이라는 문제점을 과거에서부터 지속적으로 받아왔기 때문이다.

국가나 사회는 도덕교육을 통해 이상적 인간의 모습을 담고자한다. 그렇다면 도덕교육은 곧 한 나라 혹은 사회의 거울이라 볼 수 있다. 물론 도덕교육을 한다 해서 우리 사회의 병폐가 모두 사라진다고나 모든 학생이 도덕적으로 성장하는 것은 아닐 것이다. 하지만 도덕교육은 우리 사회가 나아가야할 방향성을 보여준다. 이러한 의미에서 과거의 도덕교육에 머무르면서 새로운 시대의 ‘인성 교육’을 말하는 것은 언어도단이다. 인도와 한국 모두 민주국가를 지향하고 있음은 분명하다. 그렇다면 민주국가의 민주시민을 위한 교육을 해나가야 할 것이다. 이는 교사와 교육당국 모두의 의무이다. 또한 이러한 고민의 소산은 다음세대에게 뿌리 깊은 나무가 되어 줄 것이다.

※ 논문 투고일: 2019. 8. 12. ※ 논문 수정일: 2019. 8. 28. ※ 게재 확정일 : 2019. 8. 29.

참고문헌

- 교육부. (2018). **2015개정 교육과정 초등 4학년 도덕 교사용 지도서**. 지학사
- 김상봉. (2005). **도덕교육의 파시즘**. 프론티어21.
- 김진식. (2004). 인도에 대한 영국 식민 교육정책사의 단계적 전개론. **교육논총**, 23, 3-28.
- 김진식. (1996). 인도에 대한 영국의 식민교육정책-C. 우드의 교육정책안에 대한 분석, 평가. **서남아 연구**, 1, 35-58
- 세계법제정보센터. 인도헌법. 2019년 7월 15일자.
- 유성욱. (2015). 고대인도의 종교교육체계에 관한 연구 -베다 종교와 불교의 교육 체계 비교-, **한국비교교육학회**, 25(3), 371-392.
- 한국도덕윤리과학회 (1998), **세계의 윤리·도덕교육**, 교육과학사.
- Alasdair MacIntyre. (1987), *After Virtue*, University of NotreDamePress.
- Government Of India Ministry Of Human Resource Development. (2012, November). *Instilling Moral Values Essential to Good Education, Says Pallam Raju; Releases CBSE's 'Values Education'Kit*, Press Information Bureau Government of India.

〈Abstract〉

A Study on India's Moral Education for the Proposal of Primary Moral Education

Moon Yi-Sak¹⁾

Korea's moral education has received numerous criticisms since its inception. In particular, it is a well-known fact that our moral education has been essentially distorted by past military dictatorships. Therefore, our moral education tried hard to improve it. It is for this purpose to study the various moral education of the world. But studying and copying advanced moral education in the West is not the only thing that works. To face our problems, We need to compare and study India's education. Because India had suffered similar pain of modern contemporary times like ours. In this paper, we examined moral education in the historical context of India and found and analyzed the forms of moral education sought by Indian authorities through the academic journals on Indian education in the country and the data of the Indian Ministry of Human Resource Development. Through this study, we found that value education is a priority in moral education in India, and thus there are many implications for our moral education, which virtue. These implications will help us look at the current criticism of Korea's moral education and further move in the right direction.

Key Words : Moral education in india, Moral education, Value education, Virtue

1) Teacher, Wonpyeong Elementary School