

교육학에 있어서 Bildung 개념의 재음미

— 독일 고전주의 Bildung 개념을 중심으로 —

Re-Examination of Bildung in Education

—Centered on the German Classical Bildung—

임 창 호*

— 목 차 —

1. 들어가면서
2. Erziehung
3. Bildung
 - 1) Bildung의 前史
 - 2) 계몽주의와 Bildung
4. 독일 고전주의 Bildung
 - 1) Herder, J. G. 1744~1803
 - 2) Goethe, J. W. v. 1749~1832
5. 맺는 글

* 조교수(기독교교육과), 교육철학전공

1. 들어가면서

일반적으로 인간을 교육한다고 할 때 고려되어지는 것은, 먼저 교육이 어떤 인간을 지향해야 하느냐 하는 教育人間象의 문제, 그리고 교육은 피교육자의 내재적 고유한 소질(개성)을 어떻게 효과적으로 발전시켜 나갈 수 있는가 하는 自己形成의 문제가 될 것이다. 전자의 경우는 인간관 내지는 세계관과 관련된 문제로서, 시대와 역사, 혹은 그들이 속한 사회와 국가가 추구하는 人間象에 따라 그 향방이 달라질 수 있다. 그러나 후자의 경우는 어느 시대 어느 사회를 불문하고, 한 인간이 본래부터 지니고 나온 그 자신만의 고유한 개성(물론 이 개성이 구체적으로 무엇을 의미하느냐 하는 것에 대해서도 해석상의 견해 차이를 보이고는 있지만)을 효과적으로 이끌어 내는데 그 주된 목표가 있다는 점에서 전자가 의도하는 교육과는 다소 차이점을 보이고 있다. 모든 교육이 지향하고 있는 바는 이 두 가지의 요소를 조화있게 갖추도록 하는 것이며, 동시에 이는 교육의 중심이 되는 과제이기도 하다. 이러한 교육적 과제는 멀리는 고대 헬라사회에 있어서도 마찬가지였다. 그들은 사회가 요구하는 人間象과 내적인 自己形成의 완성이라는 것을 하나의 이데아로 설정하여 두고, 가능한한 이 두가지 요소가 충돌없이 잘 조화된 사람을 교양인이라고 불렀다. 그들이 의미하는 교양인이란 일상의 습관적인 생활을 이성에 의해 적절하게 조절할 수 있으며, 충동을 적절히 억제할 수 있는 능력을 소유한 사람을 의미한다(Brezinka, 1995, p.132).

이러한 교육의 과제를 도식적으로 규정해 주는 개념으로서, 우리는 Erziehung(영어 Education) 혹은 Bildung이라는 개념을 자연스럽게 사용하고 있다. 특히 Bildung은 독일 사람들이 교육을 논할 때 매우 중요하게 다루는 개념으로서, 일반적으로 교육의 독일적 사용법이라고 불리워지기도 한다(März, 1965, S.109). 그들은 교육에 대해서 논할 때, 우리 말의 교육에 해당되는 Erziehung이라는 개념 하나만 가지고는 만족하지 않고, 그들이 말하는 또 하나의 교육개념인 이 Bildung을 언제나 생각하는 것이다. 그렇다면, 도대체 그들에게 있어서 Bildung이라는 개념은 무엇이며, 또 왜 필요한 것인가?

19세기초 Humboldt(1767~1835)에 의해 제기된 Allgemeine Menschenbildung을 Bildung 개념 이해의 전통적 전형으로 삼아온 이래, 독일교육학에 있어서 이 개념은, 일반적으로 인간존재의 본질특징 및 인간형성을 의미하는 교육의 기초개념으로서, 또한 너무나도 자명한 개념으로서 부동의 자리를 지켜왔었다. 예를들어 Spranger(1882~1963)를 비롯한 많은 독일의 교육학자들은 이미 휴머니즘의 이념으로서 Humboldt의 Allgemeine Menschenbildung에 대해 보편적인 가치를 확고하게 부여하여 왔다¹⁾.

그러나, 1950년대 이후부터 독일(구서독)에서는 Bildung이 포함하고 있는 엘리트주의 또는 자기중심주의적 성향이 비판의 대상이 되기도 했고, 이 개념이 비과학적이라고 하여 Sozialisation(사회화)라는 말로 대체되어야 한다는 의견이 나오는 등 Bildung 개념에 대한 대대적인 재평가 운동이 일기도 했다²⁾. 하지만 이러한 비판에도 불구하고 독일교육학

1) 예를들어 Spranger는 Humboldt의 Allgemeine Menschenbildung의 특징으로서 개성(Individualität), 보편성(Universalität), 완전성(Totalität) 등의 세 가지를 들고 있다(Spranger, E.: Wilhelm von Humboldt und die Hmanitätsidee, 1909, S.13f.)

2) Bildung의 엘리트주의 비판으로서 대표적인 것은 Litt, Theodore(1957): Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt, Bonn. (荒井武他譯『現代社會と教育の理念』福村出版, 1988)을 들 수가 있으며, 자기중심주의 비판으로서 Schaller, K.(1961): Die Krise der humanistischen Pädagogik und der kritische Unterricht, Heidelberg.를, 그리고 비과학성에 대한 비판적 연구서로는 Brezinka, W.(1977): Grundbegriff der Erziehungswissenschaft, München. 등을 들 수 있다.

내에서 이 개념의 완전한 배제는 불가능 했고, 오히려 이 운동이 결과적으로는 Bildung 개념을 더욱 공고히 하려는 새로운 분위기를 만들어 버리고 말았다.

1980년대에 들어와서 Bildung의 개념은 또 한 차례의 집중적인 비판의 세례를 받게 되는데, 이 때의 비판운동은, 급변하는 현대의 교육환경 가운데서 Bildung의 현실적인 위기를 다루는 맥락에서 다루어졌다. 덧붙여서 언급한다면, 이 시기의 비판은 새롭게 등장한 포스트모던 운동과의 연관성 가운데서 다루어졌다는 점에서도 주목할만 하다³⁾.

우리나라에는 Bildung개념이 도야(陶冶)라는 말로 번역되어 소개 되었는데, 아마도 중국과 일본의 영향하에 이렇게 소개되어진 것으로 보여진다. 문헌에 의하면, 陶冶라는 용어가 중국에서 처음으로 등장하게 된 것은 『孟子』 제5권 滕文公章句 上에 소개된 경우인데, 그 내용은 陶工을 의미하는 것으로서 원문은 다음과 같다. 「...以粟易械器者不爲勵且許子何不爲陶冶」. 그러나 이 陶冶 개념이 교육용어로 처음 사용되는 것은, 前漢시대 武帝가 통치하던 무렵의 작품 『淮南子』 제2권 叔眞訓에 나오는데 원문은 다음과 같다. 「...句裏天地 陶冶萬物」⁴⁾

우리 말의 사전적 정의를 살펴 보아도, 앞서 중국의 고전에서 설명하고 있는 陶冶의 의미와 큰 차이를 보이고 있지 않는데, 「질그릇 굽는 일과 대장일」로, 혹은 교육적 용어로서 「마음과 몸을 잘 갈고 닦아서 훌륭한 인격을 만들도록 힘씀」 「몸과 마음을 닦아 기르는 것」⁵⁾이라는 설명으로 표현하고 있는 것이 일반적이다. 같은 한자권에 속해 있는 일본의 경우도 陶冶의 내용과 의미는 앞서 우리 말로 설명한 내용과 다를 바 없다⁶⁾. 그러나 이 상에서 살펴본 한자권에서 사용되어지는 陶冶의 사용법과 의미내용에는, 陶冶 주체가 명확히 나타나 있지 않을 뿐만 아니라, 실제에 있어서도, 독일인들이 의미하는 Bildung 내용을 충분히 대체해 줄 수 있는 개념으로서 그 역사성과 체계성 혹은 그 유사성을 지니고 있지는 않다.

이렇게 의미내용이 분명하지 않은 채 우리 말 가운데 영입된 이 陶冶의 한자어적 개념은, 근대 서양 교육학의 소개와 함께 들어온 독일의 Bildung개념의 번역어로서, 학문적 토론이나 개념적 검증도 거치지 않은 채, 언제부터인가 우리나라의 교육학 연구 가운데서 (특히 교육철학 영역) 교육 용어로서 매우 자연스럽게 자리매김을 하여 왔다. 그렇다면 이렇게 교육용어로서 陶冶라는 용어로 번역되어 소개된 Bildung 개념에 대한 국내에서의 교육학적 관심과 연구 상황은 어떠했는가? 우선 단순한 도식으로, 현재까지의 연구가

3) 1980년대에 행해졌던 비판적인 연구로서 우선, Bildung이 정신과학적 교육학의 시대에 뒤떨어진 향수에 불과하다고 비판한 Pongratz, L.(1984): Bildung und Subjektivität. Bildung을 독일고전주의 교육학자들의 위대한 산물로 평가하면서, 그 현대적인 발전 가능성을 추구한 Klafki, W.(1986): Die Bedeutung der Klassischen Bildungstheorie für ein zeitgemäßes Konzept Allgemeiner Bildung, In: Zeitschrift für Pädagogik 32jg(1986), Pestalozzi의 Bildung론을 중심으로 비판을 한 Friedlich, L.(1987): Bildung im Spannungsfeld von Bedingtheit und Freiheit, In: Pädagogische Rundschau (1987), 교육이론 속에서의 Bildung을 다룬 Pezelts, A.(1986): Über das Bildungsproblem, In: Vierteljahrsschrift für wiss. Pädagogik, Heft 3(1986), 그리고 같은 논문집에 실린 논문으로서 Danner, H.(1986): Zur Aktualität von Bildung Kriterien, Problem und Fragen zu einer Bildungstheorie.를 손꼽을 수 있으며, 포스트모더니즘과의 관련에서 비판된 논문으로서 Bildung 개념의 수정 불가침성을 물었던 Mollenhauer, K.(1986): Umwege: Über Bildung Kunst und Interaktion. 과 같은 저자의 Mollenhauer, K.(1987): Korrekturen am Bildungsbegriff. In: Zeitschrift für Pädagogik, 33jg(1987) 등을 들 수 있겠다.

4) 日本大辭典刊行會編, 『日本國語大辭典』第14卷, 東京, 小學館, 1978, 527頁.

5) 한글학회편, 『우리말 큰 사전』, 어문각, 1992. 1062頁, 김민수 외 편, 『국어대사전』(7~8), 금성출판사, 1995, 752頁

6) 日本大辭典刊行會編, 『日本國語大辭典』第14卷, 東京小學館, 1978, 527頁.

운데서 Bildung개념을 주 테마로 하여 다른 교육학 논문의 숫자를 확인해 보면, 이 개념에 대한 관심도가 어느 정도의 수준에 있는가를 쉽게 알 수 있을 것이다. 본 연구자의 조사에 의하면, 우리나라에서의 Bildung 개념에 대한 연구 성과는 기초적인 수준에 조차 와 있지 못한 것임을 알 수 있다⁷⁾.

그러나 독일 교육학 연구에 있어서 Bildung의 개념이 갖는 의미는 매우 진지하다. Bollnow (1903~1991)의 지적에 의하면, 독일 교육학의 역사를 되돌아 보면 거기에는 두 개의 근본적인 교육관이 반복해서 나타나고 있는데, 그것은 다름이 아닌 Bildung 개념 해석상의 상이점에 기인되고 있는 것들이다⁸⁾. 즉, 우선 Bildung이란, 인간을 바람직한 방향으로 형성시켜(만들어) 나가는 과정이라고 보는 관점으로, 마치 예술가가 어떤 소재를 가공하여 상을 만드는 것과 유사한 적극적인 교육관으로서의 「기계적인 교육개념」 이해이다. 이에 대해 다른 한편으로서는, 인간은 본래 임의로 형성되어지는 소재일 수 없고, 내적으로 고유한 법칙에 의해서, 스스로가 자기자신 속에 설정된 목표를 향해 발전해 나가도록 해야 한다고 하는 소극적인 교육관으로서의 「유기적 교육개념」이다. 전자는 계몽주의에 의해서, 후자는 낭만주의에 의해 주도된 사조라고 볼 수 있다. 이들 서로 대립하는 두 개의 교육관은 말할필요도 없이, 같은 개념인 Bildung 해석의 서로 상이한 관점에 기인하고 있다(Bollnow, 1985,p.22).

이렇듯이 적어도 독일 교육학에 있어서 Bildung 개념의 문제는 教育史적 시야의 문제이기도 한 것이다. 1994년 3월 14일부터 16일까지 독일의 Dortmund 대학에서 개최되었던 제14회 독일교육학회(Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft)의 주제가 다름 아닌 Bildung und Erziehung in Europa(유럽에 있어서 교육과 Bildung)이었다는 사실은, Bildung 개념이 현대 독일의 교육학적 관심 가운데 어느 정도의 위치를 차지하고 있는가를 보여주는 단적인 예라고도 할 수 있겠다. 본 연구의 제한된 지면 관계상, 독일교육학회에서의 발표 내용들에 대한 자세한 기술은 다음 기회로 미루기로 하겠다.

본 연구에서는 이상과 같은 상황을 문제설정의 시좌에 두면서, 독일에서 발생한 교육학의 개념이면서 동시에 우리의 교육학 연구 가운데서 자연스럽게 사용되어지고 있는 Bildung에 대한, 보다 명확하고 면밀한 이해를 돕기 위하여, 기초적인 연구로서 그 개념의 발생과 전개를 중심한 概念史적 논의를 펼쳐나갈 것이다. 특히, 본 연구에서는 Bildung 개념이 우리말 陶冶로 번역되어 사용되어지는 것이 의미 내용상 적절인가에 대한 논쟁을 피하기 위하여, 편의상 원어 Bildung을 그대로 사용하기로 하였다. 또한, 본 연구에서는 Bildung 개념이 독일의 고전주의 시대를 중심으로 체계적으로 발전한 점을 중시하여, Bildung 개념 정립의 초기 형성자들로서 Humboldt 의 Bildung사상에 결정적인 영향을 주었던 인물인 Herder와 Goethe 두 사람의 이론을 중심으로 살펴 볼 것이다.

7) 1963년 통권 1호를 낸 이후 1995년 현재 총 83권을 낸, 한국교육학회의 주요 논문집인 『教育學研究』誌에 陶冶에 관한 논문은 단 한편으로서, 그것도 고대 헬라철학자의 수사학적 도야이론에 관한 연구이다. (오인탁 「이소크라테스의 수사학적 도야이론」 제31권 제5호, 1993년 10월, 1-31頁), 그 이외 陶冶 개념과 관련하여 연구된 논문을 든다면, 이 규호(1968) 「도야에서 邂逅의 이념으로 : 교육학의 새로운 움직임」 『현대교육』 1, 4(1968,12), 정순목(1984) 「퇴계의 도야이상에 있어서 수렴성과 확산성」 『퇴계학보』 43, (1984.9), 퇴계학연구원, 김용자(1985) 「파르디니 교육학의 구조에 관한 연구 : 실존적 인간도야를 중심으로」 『한국가톨릭 사회과학연구회 논문집』 4.1-24. 그리고 한국에서 아직 출판되지는 않았지만, 독일에서 박사학위논문으로 제출된 정영근(1991)의 Bildung에 관한 논문 「Charakter und Bildung. Zur Grundlegung von Wilhelm von Humboldts bildungstheoretischem Denken」 Doktor Dissertation der Universität Köln, Würzburg : Königshausen und Neumann. 등을 들 수가 있다. (한국교육학회편 『학회요람』 1994, 오인탁/윤재홍 편 『한국의 현대교육철학의 전개』 성지출판사, 1992.) 참조.

8) Bollnow, O.F. (1959) : Existenzphilosophie und Padagogik (峰鳥旭雄譯 『實存哲學と教育學』理想社, 實存主義叢書14, 1985) .20 頁.

2. Erziehung

본 장에서는 먼저, Erziehung 개념에 대한 개괄적인 내용을 살펴봄으로서 Bildung 개념과 의미상의 차이점을 밝혀 보도록 하겠다. 물론, 교육과 관련된 개념으로서, Erziehung과 Bildung 이외에도 「각인」(Prägung), 「형성」(Formung), 「지도」(Leitung), 「관리」(Lenkung), 혹은 사회적 적응 내지는 문화적응을 위한 인간을 이해하는 사회적 편입과정으로서의 「사회화」(Sozialisation), 사회적문화적 적응을 전제로 하는 「인격화」(Personalisation) 등을 들 수도 있다(Röhrs, 1973, S.134f.). 그러나, 일반적인 교육 용어의 대표적인 개념으로서 Erziehung 개념을 살펴 보는 것으로서도, 기타의 유사 개념들에 대한 이해는 자연스럽게 밝혀지게 되므로 기타 개념들에 대한 고찰은 생략하기로 한다.

Erziehung은, Bildung 보다 그 사용의 시작이 역사적으로 훨씬 오래된 개념일 뿐만 아니라, 보다 넓은 의미를 지닌 교육용어로서 인간생성의 근본현상을 나타내는 개념이기도 하다. 이 말은 어원적으로는 독일어의 동사 「끌어내다」(ziehen)로부터 유래된 개념인데, 어간의 관점에서 보호육성적인 측면을 강조하게 되면 「양육하다」(Aufziehen), 「육성하다」(Großziehen) 등의 의미를 갖는다.

그러나 이러한 용법은 이미 고대 헬라어 혹은 라틴어 가운데서 찾아 볼 수 있는 것이기도 하다. 고대 헬라적인 사용에 있어서, 이 개념은 인간 상호간의 형성과 관련된 의미로 교육의 의미를 나타내고 있다. ziehen에 상응하는 고대 헬라적 사용으로서 τρέφειν-τροφή 용법을 살펴볼 수 있는데, 여기에는 세 가지의 의미를 내포하고 있다. 그 첫째로서 「부양」(Ernährung), 「영양」(Nahrung), 「식사」(Speise) 등의 의미를, 둘째의 의미로서 동사 τρέφειν가 보여 주고 있는 「아동에게 영양을 공급하다」 「아동을 키우다」 「아동을 양육하다」를, 셋째의 의미로 명사 τροφή가 나타내는 「교육」(Erziehung)을 들 수가 있다. 물론 명사적 용법에는 「생계」(Lebensunterhalt), 「동물의 사육」(Aufzucht von Tieren) 등의 의미도 있다⁹⁾. 따라서 τροφή의 뜻에는 그 의미가 「부양」에서 「교육」(τροφή και παιδεία)에 이르고 있는 것을 볼 수 있다. 일반적으로 잘 알려져 있는 헬라의 교육개념 중 하나인 παιδεία에는, 교육적 노력의 결과, 상태로서의 지식 혹은 박식 등을 나타내기도 한다(Röhrs, 1973, S.137.).

Erziehung에 대한 의미내용은 고대 헬라어 개념에서 뿐만 아니라, 라틴어에서도 이에 대응하는 용법을 찾아볼 수 있다. educare 혹은 formare(이 개념은 Bildung과도 관련하고 있지만)가 그것이다. educare는 우선 「양육하다」(Aufziehen)를 의미하고 있지만, 부분적으로는 「자양하다」(Nähren)라는 의미를 지니기도 한다. 또한 단순한 양육에서 정신적인 교육, 혹은 예의범절을 의미하는 경우 등에도 자주 사용되었다. formare는 「형태를 만들다, 형성하다, 조형하다」 등의 의미를 나타낸다. 이것은 신체적인 경우에 사용되어지는 예가 대부분이지만, 형성과정 자체를 의미할 때에는 비신체적인 내용의 용법이 일반적이다. 예를들어, 로마시대의 교육자 Quintilianus(35-97)는 그의 『용변가 교육론』(Institutio Oratoria) 가운데서, 「형태를 형성해야만 할 아동의 정신」(formandum mentum infantium)이라는 표현을 통해서 formare를 형성과정 그 자체로 지칭하고 있는 것을 볼 수 있다(Röhrs, 1973, S.137.).

영어에서 표현하는 education과 관련된 개념도 매우 다양한 용례를 지니고 있는데, 예를들면, to breed, breeding, good breeding, high-bred, ill-bred, low-bred, well-bred,

9) Liddell and Scott, (edit.) : Greek-English Lexicon, Oxford University Press, London, 1976, pp.713, 718.

civilisation, civilizer, culture, cultured, to cultivate, cultivation, education, to educate, educable, educational, educationalist, educative, educator, formation, to form, formative, forming, instruction, to instruct, instructional, instructive, instructor, training 등을 들 수 있겠다.

erziehen은 한편으로는, 라틴어 educare와 같은 의미전상에 있으면서, 동시에 이 용어는 고대 헬라어 τροφή에 그 뿌리를 박고 있는 것을 볼 수 있다. 동물에 있어서나, 사람에게 있어서나 양육하고 키운다는 의미를 주된 내용으로 삼고 있는 것이다. Kant는 그의 『교육학강의』(Über die Pädagogik)가운데서, 교육을 Erziehung으로 설명 하면서, 이 용어를 우리들은 「양육」(Wartung), 「양호」(Verpflegung), 「보육」(Unterhaltung), 「징계」(Disziplin), Bildung의 의미를 포함하는 개념으로서 「교수」(Unterweisung), 그리고 「훈육」(Zucht)으로 이해하지 않으면 안된다고 지적하기도 하였다¹⁰⁾. 즉, 그의 Erziehung에 대한 이해는 매우 폭이 넓은 것이라고 볼 수 있겠다. 이상에서 살펴본 개략적인 내용을 기초로 하여 Erziehung을 다음과 같이 네 가지로 정리하여 볼 수가 있을 것이다.

첫째로, Erziehung은 보호적인 측면으로부터 양육(태어나면서부터 시작하여 그를 서서히 세계에 인도하여 나가는 생의 保全과 援助로서의)을 의미함과 동시에, 그 대상은 언제나 계속적으로 확장해 나가려고 하는 정신적 심리적 존재인 인간을 상대로 삼고 있다.

둘째로, Erziehung은 공존하는 인간상호간의 관계 하에서 이루어지는 상호작용이다.

셋째로, Erziehung은 그 본래적인 특징에 있어서 목적지향성과 책임성을 동반한다. 즉, 성숙한 자의 미성숙한 자에 대한 목적지향적인 책임을 동반하는 작용이다.

넷째로, Erziehung은 윤리적 사회적 성숙을 주 목적으로 삼는 작용이다.

3. Bildung

Bildung에 해당하는 라틴어에는 formatio(형성)가 있는데, 이것으로부터 유래되어 영어에서도 form, formation라는 용어로 발전된 것이다. 독일어에서도, forma 혹은 formatio에서 유래되어 파생된 언어로서 Formierung, Formation라는 용어가 Bildung과 함께 오랜 세월 동안 혼용되어 왔다. 그리고 르네상스의 아리스토텔레스주의 이래, 특별한 충돌 없이 독일어에서는 Bildung과 Form이 같은 의미를 나타내는 말로 함께 사용되어 왔지만, Bildung이 그 의미상에서는 언제나 우월한 개념으로 돋보여 온 것도 사실이다. 왜냐하면, Bildung이라는 개념에는 Bild(모습)이라는 개념이 숨어 있어, 이 Bild가 Vorbild(표본), Nachbild(모방) 등의 두 의미를 내포하고 있기 때문에 자연이 Form 보다도 Bildung이 강하게 나타나게 된 것이다(Gadamer,1986,S.16,17).

일반적으로 독일의 Bildung 개념 연구에 있어서, 가장 대표적이며 고전적 텍스트로서 사용이 되는 『그림 독일어 사전』(Grimms Deutsches Wörterbuch)에 의하면, 이 개념은 중세 고급 독일어의 bildunga 혹은 bildunge에서 파생되어 나온 말로서, 용법에 따라 「형태」

10) Kant,I. : Vorlesungen über Pädagogik.1803. In : Kant Werke. Hrsg.von Wilhelm Weischedel. Bd.10. Darmstadt 1983.S.697.

(Gestalt), 「형상」(Figura)등을 의미하고 있다고 정의하고 있다¹¹⁾.

그러나 Litt(1880~1962)가 지적하고 있는대로, Bildung은, 본래 교육학 고유의 개념이 아니라, 18세기 말에 일어났던 「독일운동」(Deutsche Bewegung)¹²⁾ 이후 독일의 고전주의 시대를 열면서 고대학, 문학, 철학 등의 연구와 함께 구체적으로 체계화 되고 개념화된 산물이며, 그 후에 교육학 영역 안으로 영입된 것이다(Litt,1988, p.12). 따라서 Bildung 개념의 문제는 교육학 영역 안에서 다루어진 연구를 참조하는 것만 가지고는 충분치 못하며, Bildung 개념의 발생원인이 된 「독일운동」을 시야에 넣지 않으면 안되는 것이다. 그렇게 함으로서 비로소 Bildung이 지니고 있는 본래적인 의미내용(정신사적인)과 교육학화된 이 개념의 특수성과 한계성을 알 수 있는 것이다. 이 말은 곧 「독일운동」을 전후하여 Bildung 개념에 대한 이해에 차이가 있음을 시사해 주고 있는 것이기도 하다.

일반적으로 Bildung 개념이 교육의 개념으로 영입하게 된 최초의 계기를, 계몽주의에 반대하면서 경건주의적 입장에서 문학활동을 전개한, 독일의 서정시인 Klopstock(1724~1803)가 1749년에 발표한 그의 작품 『메시아』(Der Messias)이 후의 일이라고 본다(Gadamer,1986,S.15).

「우리들을 위하여, 인간 속에 신성을 새롭게 만들게 하옵소서!」(Lasset der Gottheit Bild in dem Menschen von neuem uns schaffen!)(Röhrs,1973,S.150에서 재인용)

이 작품의 출현으로, Bildung 개념의 의미내용은 교육학적인 해석이 적극적으로 시작되는 하나의 전환점을 이루게 되었다. 한편 Stahl은 다른 각도에서, Herder이 후의 Bildung 개념이해를 「인문주의적 철학적 Bildung」(Humanitätsphilosophische Bildung)이라고 칭하고, 그 이전의 Bildung 개념 이해를 총체적으로 「종교적 Bildung」(Religiöse Bildung)으로 부르고 있다¹³⁾.

이하 본 장에서는 Stahl의 구분을 참고로 하면서, 계몽주의 이후 발생한 인문주의적 철학적 Bildung의 등장을 Bildung 개념의 교육적 변용에로의 첫점으로 보는 동시에, 이를 「계몽주의와 Bildung」의 절로 나누고, 그 이전을 종교적 Bildung의 시대로 이해하면서, 이를 「Bildung의 前史」로 칭하여 살펴보도록 하겠다.

11) Grimm 독일어사전에 의하면, Bildung은 원래 「像」(bild), 혹은 「초상」(bildnis)를 의미하는 라틴어 imago에서 온 말로서, 오랫동안 「형상」(figura), 「외견」(species), 「형태」(Gestalt), 「인격」(Persona) 그 자체 등을 의미하는 말로서 통용되어 왔다. 또한, 이 말은 인간에게 뿐만 아니라, 동물이나 다른 자연적인 형상을 나타낼 때에도 일반적으로 적용되어 사용되었다. Grimms Deutsche Wörterbuch, Bd. I,1838,S.23. 참조.

12) 「독일운동」이란 1770년대부터 1830년대까지의 독일정신사, 즉 시대적으로는 Winckelmann(1717~1768)의 출현으로부터 Hegel과 Goethe의 만년에 이르는 동안의 시대를 일컫는 말로서, 독일에 있어서의 문학, 철학, 교육학, 정치학, 종교적 조류 등의 모든 것을 통칭하는 개념이다. 그것은 Dilthey에 기초하여 Nohl이 전개시킨 개념으로서, 본질적으로 서유럽에서 흥행했던 계몽주의와는 다른 독일정신의 고유성을 명시하는 것을 주 목적으로 명명된 개념인데, 기본적으로는 별다른 설명을 부연하기가 곤란한 시대개념이라고 할 수 있다.(예를들어 다른 이들은 이 시대를 괴테시대 혹은 고전주의라고 부르기도 한다) Vgl. Nohl,H.(1970) : Deutsche Bewegung,Vorlesungen und Aufsätze zur Geistesgeschichte von 1770~1830, Hrsg.von Bollnow und Rodi,Göttingen. S.10f.

13) Stahl,E.L.(1934) : Die religiöse und die humanitätsphilosophische Bildungsidee und die Entstehung des deutschen Bildungsromans im 18. Jahrhundert.Bonn, (高橋義人譯 『形態と象徴』岩波書店, 1988) 52 頁.

1) Bildung의 前史

Bildung 개념이 18세기에 들어와서 계몽주의 철학, 인간학, 미학 그리고 교육학의 영역 안에서 집중적으로 주목을 받아왔을 뿐만 아니라, 그 개념이 구체적으로 체계화 되었다는 사실에 대해서는 지금까지 異論의 여지가 없었다. 그러나, Bildung 개념 자체가 연구의 대상이 된 것은 언제부터였는가 하는, 연구발생의 시작을 밝히는 연구사적 문제에 대해서는 그 근거가 최근까지만 해도 그다지 명확하게 제시 되지는 못했었다.

그러나 Hankamer와 Heimsoeth 등의 철학적 연구¹⁴⁾를 통해서, Bildung 개념이 14세기 이래 독일의 신비주의 영향 아래 정신화를 의미하는 개념으로 사용되고 있었다는 새로운 사실이 밝혀졌다. 이러한 연구성과는, Bildung 개념이 Klopstock나 Herder의 연구에 앞서서 이미 훨씬 이전부터 정신사 영역 안에서 다루어지고 있었다는 사실을 알려 주는 좋은 계기가 되었다. 그러나 教育史 연구 안에서 이러한 사실들은 오랜 세월동안 거의 주목을 받지 못했었다. 그러다가 1960대 이후 Hans Schilling, Günter Dohmen, Ernst Lichtenstein, 그리고 Ilse Schaarschmidt 등의 걸출한 학자들의, 중세 독일어 의미내용의 言語史적 연구성과에 힘입어 교육학적 영역에도 획기적이며 새로운 사실들을 제공받게 된 것이다¹⁵⁾. 특히 Ilse Schaarschmidt의 연구에 의하면, Bildung 개념에는 「형태」(Gestalt)만을 의미할 뿐만 아니라, 그 「형태」가 지니는 「원형」(Urbild)과의 관련성을 나타내는 의미까지도 포함하고 있다는 사실이 밝혀졌다(Röhrs,1973,S.146.).

이렇게 Bildung 개념이, 특히 14세기 중세 독일의 신비주의에 그 기원을 두고 있을 뿐만 아니라, 이 개념이 언제나 그 원래적인 원형과의 관계 가운데서 이해되어져 왔다는 점은 매우 중요한 사실이다. 신비주의자들의 견해에 의하면, Bildung이란 어떤 원형에 의해서 생성된 것으로서, Bildung의 과정은 원형을 따르는 일이며, 동시에 원형에 따라 모방된 자기자신속에 내재하는 Bildung을 원형에 이르기까지 형성시켜 나가는(재창조해 나가는) 하나의 과정을 의미하기도 한다. 모든 인간에게 있어서, Bildung의 과정은 소여된 하나의 책임과 의무로 생각하지 않으면 안되는 것이다.

물론, 독일 신비주의자들(혹은 경건주의자들) 사상에서 설명되고 있는 이 원형이란, 그들이 믿는 창조주 神으로서, 창조주 神에 의해 부여받은 인간 속에 있는 그 神의 形象을 다시금 완전한 神의 形象에 이르도록 자기자신을 끊임없이 형성화 시켜나가는 것을 Bildung 개념으로 이해하고 있었다.

완전한 피조물인 동시에 다른 그 어떤 피조물과는 달리, 神의 形象에 따라 창조된 인간에게 창조주 神의 形象이 내재하고 있다고 하는 「imago dei」로 표현되는 이 사상은, 말할 필요도 없이 기독교의 전통적인 인간관이며 기본적인 사상이기도 하다.

「하나님이 가라사대 우리의 형상을 따라 우리의 모양대로 우리가 사람을 만들고 그로 바다의 고기와 공중의 새와, 육축과 온 땅과, 땅에 기는 모든 것을 다스리게 하자 하시고, 하나님이 자기의 형상, 곧 하나님의 형상대로 사람을 창조 하시되 남자와 여자를 창조 하시고」(창세기 1장26~27절)

14) Paul Hankamer : Jakob Böhme.Hildesheim 1960, Heinz Heimsoeth : Metaphysik der Neuzeit. München 1929, 등을 참조 할 것.

15) Hans Schilling : Bildung als Gottesbildlichkeit. Freiburg/Br.1961, Günter Dohmen : Bildung und Schule. 2 Bd. Weinheim 1964 u.1965. Ernst Lichtenstein : Zur Entwicklung des Bildungsbegriffs von Meister Eckhart bis Hegel. Heidelberg 1966, Ilse Schaarschmidt und Franz Rauhut : Beiträge zur Geschichte des Bildungsbegriffs.Weinheim 1965. 등을 참조할 것.

여기에서, 神은 인간 남자와 여자를 자신의 형상대로 창조하였다고 밝히고 있으며, 동시에 이것은 기독교의 변할 수 없는 인간관으로서, 진리로서 확고하게 받아들여져 왔다. 신비주의자들의 사상에 의하면, Bildung이란 완전한 神의 形象에 이르는 것을 의미하는 것으로서, 기독교적인 표현을 사용한다면 일종의 「聖化」(Sanctification)라고도 칭할 수 있겠다.

이 경우에 특히 기독교적인 인간관과 구원관이 크게 관련 되는데, 기독교의 전통적인 이해에 따르면, 인간은 창조 이후 죄를 짓고 타락을 하여 영원한 구속을 필요로 하는 존재가 되었다. 따라서 인간에게 결정적인 것은 본래 神의 形象대로 창조되어진 이후, 죄성이 문제가 되며, 神의 은총에 의한 죄로부터의 구속, 또한 영원하고 완전한 구속을 얻기 위한 준비 그 자체가 현실세계에서의 무엇보다도 중요한 과제가 되는 것이다. 즉, Bildung이란 죄로 인하여 불완전한 상태에 있는 인간 속에 내재되어 있는 神의 形象을, 神의 은총에 의한 구속에 힘입어 완전한 神의 形象에까지 회복시켜 나가는 과정을 의미하며, 동시에 그것이 Bildung 자체의 목표가 되기도 한다.

예를들어, 독일의 대표적인 신비주의자 Eckhart(1260~1327)의 사상에 나타나 있는 Bildung의 개념을 살펴볼 수가 있는데, 특히 그는 정신적인 존재, 영적인 존재로서의 인간과 Bildung을 관련시켜서 해석하고 있다. 그에 의하면, Bildung은 반드시 영적 상태에 기초하여 이해해야만 한다. 즉 본래 인간은 죄성을 지니고 있어서, 스스로는 자신을 정확하게 알 수 없고 神에 의해서만이 자기 자신을 완전히 이해할 수 있는 존재이다. 따라서 이러한 인간존재의 본질상, 영적인 방법 이외에 어떠한 것으로도 인간 스스로의 이해와 완전한 Bildung이 불가능하다고 보았다. 이러한 인간은 영적인 존재로서 창조 시부터 神의 形象을 지니고 있으며, 그 본질상 그가 지향하는 목표는 神을 지향하는 영적인 것이어야 한다. 그에 의하면, 영적이지 않은 것은 죄로부터의 해방 가능성은 물론이거니와, 그 어떤 것도 가치 있는 것이 못된다. 따라서, 神의 形象을 이루기 위해서는, 현실적인 모든 것으로부터 떠나, 영적인 세계 혹은 신앙의 沒我 상태로 접어들지 않으면 안된다. 이 과정이 곧 Bildung이며, 동시에 Bildung이 도달해야 할 목표가 되는 것이다(Röhrs,1973,S.148.).

신비주의의 영향을 깊게 받은 것으로 알려져 있는 Comenius(1592~1670)의 경우에 있어서도 이러한 모습은 발견할 수 있다. 그는 다음과 같이 지적하고 있다.

「인간의 내면 가운데는, 세상의 모든 소재와 모든 단계에 이르는 형식(forma)이 한 덩어리로 뭉쳐져 있어서, 신의 지혜와 섭리를 나타내 보이고 있다」¹⁶⁾,

「인간을 형성하는 것(hominem formandum)을 과업으로 삼고 있는 자는, 그것(神의 形象)을 명료하게 밝히지 않으면 안된다」(괄호안은 필자 주)¹⁷⁾.

이렇듯이, 신비주의자들 혹은 경건주의 자들에게 있어서, 심적 내지는 정신적 의미에서의 인간형성이란, 이미 그 방향성이 神의 形象의 실현이라는 것으로 전제되어 있음을 쉽게 찾아볼 수 있다.

또 하나의 다른 예를 든다면, 경건주의자 Franke(1663~1727)의 경우를 들 수가 있는데, 특히 그의 「현명함」(Klugheit) 사상에서 볼 수 있는 대로, 그는 세속적인 善에의 형성조차도, 필연적으로 기독교 신앙 혹은 경건사상 가운데서 형성되어야함을 지적하고 있다. 즉 그에 의하면, 인간이란 원죄로부터 구속을 받지 않으면 안되는 존재로서, 神을 향한 신앙을

16) Comenius,J.A. : Didactica Magna,1657(鈴木秀勇譯『大教授學1』明治圖書,東京,1968) 28頁.

17) Comenius,1968, 50 頁.

가짐으로서 비로소 자기 자신의 인간됨을 깨달을 수 있으며, 완전을 향해 점진적으로 진보, 성장해 나갈 수 있는 가능성을 소유하게 된다¹⁸⁾.

Bildung 개념을 「imago dei」적인 해석을 통해 발전시킨 신비주의자들의 이러한 이해는, 이 개념으로 하여금, 인간형성을 의미하는 개념으로서 자리잡도록 하는데 매우 중요한 역할을 하였다. 신비주의적인 의미로서의 Bildung 개념의 발전은 그 후, Tauler, Seus, Böhme 등의 연구를 통해서 계속하여 유지되었고 이어져 왔으며, 그런 의미에서 독일 교육사에 있어서 최초의 Bildung 이론의 구상은, 자연스럽게 「imago dei」사상에 의해 규정되었다고 볼 수 있겠다(Röhrs,1973,S.149.).그러는 가운데 Bildung의 정신적 의미내용은 서서히 성경적-신비주의적인 모티브를 당연한 것으로 생각하면서, 그다지 깊이 의식하지 않는 가운데, 폭 넓게 발전을 거듭하게 되었다.

2) 계몽주의와 Bildung

그러나, 18세기 초기에 접어들면서, Bildung 개념의 성경적-신비주의적 의미내용은 점점 세속화의 길로 접어들게 된다. 종교적 이해로부터 세속화의 모티브를 제공하게 된 원인자로서 직접적으로는 우선 미학적인 움직임 속에서 나타났다. 미적인 모티브로서의 세속화는, Bildung을, 예술가가 본래부터 자기 자신이 지니고 있는(타고난) 이념에 따라서 조형물을 창작한다고 하는 비유를 통해서 설명하고 있다.

이러한 사상은 영국의 감정철학자 Shaftesbury(1671~1713)에 의해서 처음으로 소개되었는데, 신플라톤주의에 기초를 두고 있는 그의 미적형성 개념은, 내적인 것(inward form)을 외적인 형태로 형성시킨다는 원리를 전제로 하고 있다. 즉, 내적인 어떤 형상을 외적인 형태로 실현한다는 것이 Bildung의 궁극적인 목표가 되는 것이다. 그에 의하면 외적인 모습이란, 인간의 감각적 윤리적 모든 능력이 한층 더 고도로, 미적으로 규정되어 통일된 것을 의미하는데, 이 때에 Bildung은, Shaftesbury 자신이 「self-breeding」(자기-형성)이라고 설명하고 있듯이, 기본적으로 「자기형성」을 의미내용으로 삼고 있다(Röhrs, 1973,S.151). Shaftesbury가 독일의 Bildung 개념 변화에 영향을 준 이념적 작용은, 무엇보다도, Bildung 개념에 고대 헬라적(플라톤적) 유산을 다시금 활성화 하도록 결정적인 동기 부여를 했다는 점이다. 그의 이러한 철학적, 미학적 관점은 그 뒤 Wieland, Herder, Kant, Goethe, Schiller, Humboldt, 또한 Rousseau, Pestalozzi 등의 사상에 큰 영향을 주었다(Röhrs,1973,S.151).

여기서 또 하나 주목해 볼만한 견해로서, 계몽주의의 주류를 이루는 18세기 범애학과(Philanthropen)의 대부분의 교육 이론가들¹⁹⁾이, Erziehung을 일반적으로 특정한 목적 혹은 가치를 향한 형성작용으로, 그리고 Bildung은 그 기능 내지는 내용으로만 이해하고 있었다는 점이다(Bahrt,1784,S.4-5). 이러한 견해는 그 후 계속적으로 발전되어, 의미상으로 계몽(Aufklärung) 개념에 거의 동화 되어버린 Erziehung 개념에 비해, Bildung 은 기능적으로 하위 개념으로 정착하게 된다.

지금까지 Bildung은, 신체나 정신이라고 하는 인간형성에 관한 일부의 기능적 개념으로서가 아니라, 14세기 신비주의자들이 적극적으로 사용해온 이래, 한결같이 인간형성 전체를 의미하는 용어로서 aufziehen 혹은 Aufziehung, 나아가서는 Unterrichts 내지는 Unterweisung를 나타내는 포괄적 교육용어로서 그 역할을 담당하여 왔었다. 그러나, 계몽주의 시대에 들어오자 Bildung 개념은 지금까지의 포괄적 역할에서 보여왔던 종교성이 점차적으로 배제되는 가운데, 또 하나의 교육을 지칭하는 기능적 개념으로 탈바꿈 하게 된다. 이것은 관점을 달리하여 본다면, 교육의 의미가 더욱 다양화 되었다고 볼 수 있을지도 모르겠다. 앞서서도 이미 언급한 바 있지만, 이 시대의 대표적인 철학자 Kant의 경우에 있어서도, Erziehung은 Bildung을 포괄하는 개념으로 이해하고 있었다.

Bildung은 더 이상 창조주 神에 의해서 주어진 것도 아니요, 그것이 설사 神에 의해서 주어진 어떤 것이라 할지라도, 그 神은 기독교의 절대적인 神일 필요가 없게 되었다. 철저하게 인간의 이성이 주인이 된 계몽주의 사조에 있어서는, 神조차도 개념화된 神, 즉 범신론적인 입장에서의 神으로서 충분히 만족한 것이다. Gadamer(1900~)는 이러한 18세기의 Bildung 개념의 이해를 다음과 같이 설명하고 있다.

「Bildung이란 원래부터 목표가 될 수 없는 것으로서, 그 의미는 주어진 어떤 소질의 단순한 육성이라는 개념을 초월하는 것일 수 있다. 소질의 육성이란 인간에게 주어진 어떤 것을 발전시키는 것으로서, 그러한 소질의 혼련이나 연마라고 하는 것은 목적을 위한 단순한 수단에 불과한 것이다. 그러나 Bildung은 단순한 수단만도 아닌 하나의 역사성을 지닌 개념으로서 그 의미를 갖는다」(Gadamer,1986,S.17).

즉, Bildung이란 神의 形象을 향해 끊임없이 자신을 형성시켜 나가는 목표 지향적인 개념도 아니며(설사 지금까지 그렇게 이해해 왔더라도), 더 이상 神의 形象 완성에 연연할 필요가 없는 개념인 것이다. 물론 그렇다고 해서 Bildung이 완전히 목표를 상실한 것도 아니다. Bildung은 개개인에게 주어진 어떤 것(반드시 神에 의해서 주어진 것이 아닐 수도 있는)을 막연히 육성시켜나가는 것을 의미하는 수단만도 아닌, 그가 도달할 수 있는 나름대로의 완전성을 향해 자신을 형성해 나가는 하나의 역사성을 지닌 개념이 된 것이다.

계몽주의에 이르기까지, 신비주의적인 영향 아래서 발전해온 종교적 의미의 Bildung에 있어서는, 神의 은총에 의한 인간의 속에 있는 神의 形象의 부활, 즉 주어진 자연의 모든 능력을 초자연적인 神적 존재양식으로 변화시켜 나가며 형성시켜 나가는 것이 문제의 대상이 되어 왔고, 이러한 사상은 Umbildung과 Überbildung 등에 의한 개념 속에서 잘 특징 지어져 있었다. 그러나, 계몽주의시대에 들어서 인문주의적 철학적 영향 아래 새롭게 해석되어진 Bildung에 있어서는, 神과 무관한 인간의 세속적인 능력을 크게 평가하는 경향 가운데, 무엇보다도 인간 개개인 속에 잠재되어 있는 소질로 하여금, 완전성을 향하여 발전시키도록 하는 것이 문제가 되어 Anbildung과 Ausbildung 등에 의해서 그 개념이 특징지어졌다고 볼 수 있겠다.

이상의 내용을 간략하게 요약하여 정리 해보면, 신비주의적인 해석 이래 지속되어온 종교적 경향의 Bildung 개념에 있어서 결정적인 것은, 본래 神의 形象으로 창조되어진 인간이 지은 죄가 문제시 되었으며, 영원한 구속을 얻기 위한 준비 그 자체가 현실세계에서의 중요한 과제가 되어 있었다.

이에 비해 인문주의적 철학적 영향 아래 세속화된 Bildung 개념에 있어서는, 인간 본성의 타락을 인정하지 않으므로 인간본성에 대한 그 어떠한 개선도 요구하지 않는다. 오히려

18) 金子茂「フランケの教育思想に見られる普遍主義とその世界」(梅根悟監修『世界教育史體系 11 (ドイツ教育史 1)』講談社, 東京, 1976)329-330 頁.

19) 독일의 계몽정신을 통한 교육운동을 시도했던 Basedow(1724~1790)를 중심으로한 일련의 교육학파를 일컫음. 그 명칭도 Basedow가 창립했던 범애학교(Philanthropinum: Schule der Menschen Freundschaft)에서 유래하였다. 이 학파에 속하는 대표적인 교육학자들로서는 Basedow 이외에도 Salzmann(1744~1811), Trapp(1745~1818), Campe(1746~1818) 등을 들 수 있겠다. 이들의 교육운동은 이어지는 계몽주의의 교육사상에 지대한 영향을 끼쳤다.

인간의 본성을 선하게 보며, 그 선한 본성 가운데 잠재되어 있는 각자의 소질을 어떻게 끄집어 내어(Ausbildung) 발전시키느냐 하는 것이 문제가 되는 것이다. 따라서 인간 개 개인의 소질이 문제시 되는 이상 인문주의적 철학적 Bildung 개념은 매우 개인주의적인 성격을 지니게 된다고 말할 수 있다. 여기에서는 각인의 독특한 소질과 그 고유성을 완전성으로 발전시키는 것이 Bildung의 목적이며, 닦아가야 할 그 어떤 모범(예를 들어 종교적 Bildung이 보여주고 있는 예수와도 같은)도 존재하지 않는다. 「보편성」(Universität)이 거부되어지고, 어디까지나 자기 개인 소질의 「완전성」(Totalität) 만이 추구되어지는 것이다. 왜냐하면, 인문주의적 철학적 Bildung의 해석에 의하면, Bildung이란, 「동화」(Assimilation)의 법칙에 따라 구현되어지기 때문이다. 즉, 소질의 「전개」(Ausbildung)는 외적인 힘들의 「변용」(Anbildung)을 통해서만 실현될 수 있는 것이나, 그 때의 개체는 스스로 동질한 것만이 선택적으로 동화한다. 따라서 자기의 소질과 본질적으로 특이한 형태로 변형한다는 것이나, 혹은 이질적인 외적능력을 수용한다는 것은 불가능한 일이며, 아울러 개인이 인류의 「보편성」을 실현하는 것도 불가능한 것이다. 이러한 Bildung의 사상은, 이하에서 살펴볼 Herder를 기점으로 해서 Goethe에 이르러 점차적으로 개념화, 체계화 되어 나갔다.

4. 독일 고전주의 Bildung

1) Herder, Johann Gottfried(1744~1803)

Goethe의 만년에 비서로 일했던 경험이 있는 Eckermann(1792~1854)은, 「최근 50년 동안에 독일 중류 계급층에 널리 퍼지게 된 높은 Bildung에 대한 이야기가 나오자, 그 공적이 Lessing 보다는 오히려 Herder나 Wieland에게 있다고 말했으나, 그는 개인적으로 Herder에게 더 많은 영향을 입었다고 했다」²⁰⁾고 Goethe와의 대화를 상기시키면서 Herder가 Bildung 개념 형성에 대해 많은 영향력을 끼쳤음을 시사하고 있다. 철학자, 문학자이면서 동시에 바이마르 공정교회의 목사이기도 했던 그는, 처음에는 Kant에게 철학을 배웠으나 후에 Kant의 이성주의 철학을 비판하면서 Jacobi(1743~1819)와 가깝게 지내는 가운데 신비주의에 가까운 기독교적 휴머니즘을 전개했다. 그는 민족적 정신문화, 언어와 시에 대해서 깊은 연구와 업적을 남겼는데, 특히 Bildung 개념과 깊이 관계된 대표적인 저서를 연대별로 든다면, Abhandlung über den Ursprung der Sprache(1772), Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit(1774), Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit(1785) 등을 참고할 수 있겠다²¹⁾.

Herder에게 있어서의 Bildung은, 자연을 모태로 삼는 일종의 자기형성(Sich-Bildend) 활동이라고 말할 수 있다. 그는 자연을 모태로 하는 자기형성활동을, 구체적으로 식물이나 동물 혹은 광물과의 유추를 통해서 설명하고 있다. 당시, 계몽주의 교육사상에 있어서는 인간을 우선 이성적 존재로서 동물과 구분시키고, 교육 대상으로서의 인간을 다시금 식

20) エッカ-マン著, 山下肇譯『ゲ-テとの對話(上)』岩波書店, 東京, 1968, 179 頁.

21) 三輪貴美枝「Bildung 概念の成立と展開について—教育概念としての實體化の過程—」(日本教育學會編『教育學研究』第61-4卷, 1994,12) 19 頁. 이 논문은 Bildung 개념의 성립과정과 전개를 매우 주의 깊게 다룬 연구로서, 특히 Herder와 Humboldt에 대해서 상세하다.

물과 유추시켜서 설명하는 논리를 따르는 것이 일반적이었다. Herder의 경우에서도 이것을 쉽게 찾아볼 수 있다. 그는 식물과의 유추를 통해서, 소위 인간에게 神性으로서 주어진 개 개인의 소질을 發芽시키는 일에 관련을 시키고 있다.

「우리들의 생활은 식물의 삶과 동일하다고도 볼 수 있다. 우리들도 식물처럼 發芽하고, 성장하며, 그리고 꽃을 피우다가 시들어, 끝내는 말라서 죽게 된다. 인간은 이와 같으므로, 자기를 초월하는 어떤 높은 법칙을 따라가지 않으면 안되는 것이다」(Herder,1887,Bd.13.Theil 1,S.67)

여기서 가장 아름다운 꽃을 피운다고 하는 것은, 말할필요도 없이 교육의 과제를 의미하는 것으로서 그 교육적 의의를 지칭하고 있는 것이라고 볼 수 있다. 이어서 동물과의 유추를 통해서 인간사회의 삶의 양식, 즉 동물과 다른 인간사회의 규범과 그 순응에 대한 설명을 하고 있다.

「인간은 점차적으로 동물을 지배할 수 있는 지배권을 획득해 나가면서, 가장 많이, 그리고 가장 오래전부터, 또한 가장 동물적인 자기자신으로부터 계속하여 습득하여 왔다」(Herder,1887,Bd.13.Theil 1,S.81)

그리고 마지막으로 그는 인간을 광물과의 유추를 통해서, 神이 내려준 세계질서와 神성이 머물고 있는 인간이 하나로 합쳐져야 할 필연성에 대해서 설명을 하고 있다.

「암석과 토양의 그 어느 종류에도 존재하는 것은, 명백히 이 지구의 모든 피조물의 보편적 법칙이다. 이 법칙은 형성(Bildung)이며, 일정한 형태(Gestalt)인 동시에 고유한 존재(Dasein)이다. 측량할 길 없는 하나의 연쇄가 창조주로부터 모래 한 알 가운데까지 부여 되었다」(Herder,1887,Bd.13.Theil 1,S.60)

즉, 창조주의 섭리라고 말해도 좋을 것 같이 보여지는 이 Bildung의 법칙에 의해서, 실은 식물이나 동물에게 뿐만아니라, 인간에게도 기본적으로는 神에게 축복 받은 공동체의 원리에 의해서 운명적으로 규정되었다고 보는 것이다. 그러나 Herder는 여기서, Bildung 개념을 최종적으로는 종교(경건성)에 의해서 보증될 수 있는 인간성(Humanität) 개념으로 접근 시키면서, 그것에 의해 계몽(Aufklärung), 진보(Fortschritt), 교육(Erziehung)의 의미 지평을 펼쳐나갈 수 있다고 설명하고 있다. 그리고 개 개인의 사회 도덕적인 발달과정 그 자체를 Bildung의 개념내용으로 대체하고 있는 것을 볼 수 있다. Herder에게 있어서 Bildung은, 그런 의미에서 성장이며, 진보로서 이해되고 있다. 개개의 인간과 관계되는 Bildung은, 그의 휴머니즘 개념에 있어서 개성개념과 발달개념이 결합한 의미내용이 된 것이다.

Herder는 또한 언어와 관련하여 다음과 같이 말하고 있다.

「神의 섭리에 의해서 부여된 인간의 정신은, 그 스스로의 능력에 의해서 언어를 창조해 왔고, 그 정신이 神의 섭리에 의해서 주어진 것이기에 언어를 계속해서 재창조해 나가고 있는 것이다. 인간의 정신은 이제 스스로 창조자로서 이성적 언어감각 기관을 만들고, 이것을 통해 그의 본질적인 형상(Bild)을 이루고 있다. 따라서 언어의 기원은, 그것이

인간적이라는 전제에 한해서 당연히 神적인 것이 된다」²²⁾

Herder의 Bildung 개념에는, 아직까지 전체적으로 신비주의적 색채가 남아 있기는 하나, 신비주의적 Bildung에서 보이는 기계적인 인간형성(神의 形象을 기계적으로 완전하게 형성해나가야 한다고 하는) 사상으로부터는 의도적으로 탈피하고 있다는 점에서, Herder 이전의 신비주의자들이 말하고 있는 의미 내용과는 차이점을 보인다고 할 수 있겠다. 앞에서도 살펴본 바대로, 그의 Bildung 개념에 있어서는 신비주의 사상가들에게서 찾아볼 수 없었던 「인간성」 개념이 크게 부각되고 있기 때문이다.

따라서 그에게 있어서 Bildung이란, 인간성이 발휘될 수 있는 인간생활의 모든 영역에 내재되어 있는 것으로 이해되어지고 있는 것이다. 이러한 근거 아래, 그는 bilden이라는 동사에 새로운 의미를 부여하고 있는 것을 볼 수 있다. 즉, bilden은 Herder의 작품속에서, ausbilden, einbilden, anbauen, umbilden, nachbilden, zubilden, hinaufbilden, fortbilden 등의 표현을 통해 다양하게 소개되고 있는 것을 볼 수 있다(Röhrs,1973,S.154). 여기에서 bilden은, 매우 풍부하고 다양하게 이해되고 있는데, 이 때 bilden의 과정이란 생활 전체를 내적, 외적으로 상호 조정한 모습을 의미한다. 즉, Bildung이란, 인간 개개인이 경험할 수 있는 모든 세계(생활세계를 포함하여)와의 적극적인 관계(혹은 참여) 가운데, 그만의 개성적인 모습을 만들어 나가는 것을 의미하는 것이다.

Bildung의 이러한 유기체론적 이해(organologischen Deutung)는, 한편으로는 자기 비판적인 개인의 노력을 의미하는 것으로, 다른 한편으로는 형이상학적인 측면을 강조하는 개개인의 인격화로 해석할 수도 있는 것이다(Röhrs,1973,S.155). Bildung에 대한 이러한 유기체론적인 이해는, Herder에 의하여 처음 시도된 해석으로서 Bildung 개념의 역사적 의미가 크다고 볼 수 있다.

2) Goethe, Johann Wolfgang von(1749~1832)

Herder의 Bildung에 대한 유기적 해석은 Goethe에 의해서 더욱 발전을 보게 되는데, 본 절에서는 Goethe가 그의 Bildung 개념을 어떻게 형성시켜 나갔는지 알아보기로 하겠다. 여기서는, 특히 그의 사상적 발전 단계를 따라 그의 자연과학 연구, 그의 범신론 사상, 그리고 그의 만년에 저술된 대표적인 Bildung 소설인 「빌헬름 마이스터의 수업시대」(Wilhelm Meisters Lehrjahre.1794~1796)를 중심으로 살펴보도록 하겠다. 이 작품은 1777년부터 1786년에 걸쳐서 쓴 『빌헬름 마이스터의 연극적 사명』(Wilhelm Meisters theatralische Sendung)를 그의 2년간에 걸친 이탈리아 체재(1786~1788)에서의 체험을 계기로 대폭 개편해서 다시 쓴 것이다(登張正實,1964,145頁). 우선 Goethe 자신의 Bildung에 대한 정의를 살펴보면 다음과 같다.

「독일인은 현실에서 발견할 수 있는 생물의 복잡한 존재 양태를 나타낼 때 형태(Gestalt)라는 말을 사용한다. 이 표현을 사용할 때 그는 동적인 것을 추상시키면서 그것에 관련된 어떤 것에 고정되어 그와 다른 것과의 관계는 단절시키려 한다. 그리고 그것은 특성으로서 그대로 고정된다고 보는 것이다. 그러나 모든 형태, 특히 유기체의 형태를 관

22) Herder : Abhandlung über den Ursprung der Sprache.1772(木村直司譯『言語起源論』大修館書店, 東京, 1972) 177 頁.

찰해 보면 단순히 자기 혼자 존속하는 것, 정지되어 있는 것, 다른 것과 전혀 관련되어 있지 않는 것이란 하나도 발견할 수 없으며 오히려 모든 것들은 쉴 줄 모르고 서로가 관련되어 움직이고 있다. 따라서 우리들의 독일어가 이미 만들어 낸, 어떤 것에 대해서, 또한 생산되고 있는 그 어떤 것에 대해서도 Bildung이라는 말로 표현하는 것은 적절한 표현이라고 본다」(Goethe,Bd.13,1982,S.55)

이것은 그의 자연과학 논문 「형태학에 대하여」(Zur Morphologie.1817)의 서두에서 밝히고 있는 말인데, 이와같이 Goethe에 있어서 Bildung 개념이 일차적으로는 형태학(Morphologie)적인 개념으로 이해되어지고 있었던 것을 알 수가 있다. 이 형태학이란 Goethe에 의해서 최초로 개척된 학문이며, 여기서는 식물학, 동물학, 그리고 해부학 등에 관한 연구가 의도되어 있다.

Goethe의 형태학적 Bildung 개념은 원형(Typus)과 변형(Metamorphose)사상에 의해서 특징지어진다. 원형은 초시간적인 형태, 즉 아리스토텔레스적인 Eidos로서, 그것이 시간 공간 가운데서 지각가능한 것으로 구체화되는 것을 변형이라고 부른다(Günzler,1981,S.74). 그러나 원형은 어디까지나 보편적 이념이며, 원형 그 자체를 지각한다는 것은 불가능한 것이다. 다만 그것은 개개의 동식물에 구체화, 특수화된 것을 통해서 통찰할 수 있을 뿐이다. 원형은 근본법칙으로서 항상적인 것, 변형은 Umbildung으로서 변화하는 것을 나타내고 있는데, 이 양자는 서로 상호작용하는 가운데 현실을 구성하고 있는 것이다. 따라서 외부의 영향에 의해서 내적형태로서의 원형이 변질된다는 것은 있을 수 없으며, 다만 형태학의 순서만이 영향을 받게 된다.

Goethe에 의하면,생물은 자연환경에 적응해 나가면서 원형의 범위 내에서 스스로의 형태를 만들어 가고 또한 변형시켜 가는 경향을 지니고 있었으나, 이 생각은 말할 필요도 없이 생물 가운데 내재하고 있는 자발적인 힘을 전제로 하고 있는데, Goethe는 이 자발적인 힘이라는 개념을 당대의 유명한 비교해부학자 Blumenbach(1752~1840)의 형성본능(Bildungstrieb) 개념 가운데서 발견하게 된다. Blumenbach는 Bildungstrieb에 대해서 다음과 같이 말하고 있다.

「인간에서 작은 벌레에 이르기까지, 삼목나무에서 말에 이르기까지의 모든 생물에게는 자기 고유형태를 우선 익숙토록 습득하며 아울러 그것을 유지하려고 노력하는 것이 있다. 뿐만 아니라, 파괴 되었을 때에는 가능한한 그것을 복원하려 하는 본능이 있다. 생물에게는 이러한 것이 천부적으로 구비되어 있으며, 생존해 있는한 이것은 활발하게 그리고 계속해서 움직이는 특수한 본능이다. 이 본능은 경향이나 노력, 혹은 물체 일반의 보편적 특성이라고 불러도 좋다. 특히 모든 유기체가 지니는 각기 다른 고유한 힘과도 구별되는 것으로서 모든 상태의 발생, 양분섭취, 재생의 제일되는 원인의 하나로도 나타난다. 여기에서 나는 모든 오해를 방지하기 위해서, 여기에서 말하는 본능이라는 것을 다른 자연의 힘들과 구분 해서 형성본능(Nisus formativus)이라는 이름을 붙인다」(Blumenbach,1971,S.12)

여기에서 말하는 다른 자연의 힘들이라는 것은, 신축력, 자극에 대한 반응력 등의 극히 일반적인 물질적인 것을 의미한다. 이에 비해서, 형성본능이라는 것은, 물질이나 자료(Stoff)를 형상(Form)에 유기적으로 변용시키는 자발적인 원동력을 의미하고 있다. Goethe는 생명을 Aristoteles와 같이 질료와 형상의 둘로 나누어서 생각하고 있으며, 이 양자를

매개하는 것으로서, 능력(Vermögen), 힘(Kraft), 노력(Streben), 위력(Gewald), 본능(Trieb)의 5가지를 들고 있다(Goethe, Bd.13, 1982, S.32-34). 즉 이러한 힘들이 자료 가운데 머물면서, 자료를 형상으로 이끌어 형성시킨다는 것이다.

이상의 것을 총괄해서 정리해보면, Goethe는 그의 자연과학 연구에 있어서, 생물을 형상과 힘의 두 방면으로부터 추구해 왔던 것을 알 수 있다. 형상은 원형으로서 Bildung의 나아가야 할 방향을 제시해 주고 있고, 힘은 질료에 본래적으로 존재하는 Bildungstrieb으로서 Bildung을 추진하는 원천으로 기능하고 있는 것이다. 특히 이 힘과 Trieb이 무엇보다도 중요한 것으로서, 이는 각 질료가 본래적으로 소유하고 있는 것이며 Trieb 없이는 Bildung이 성립될 수 없는 것이다. 즉, 외부의 기계적인 힘에 의해서는 형태는 결코 형성되어질 수 없으며, Trieb에 의해서 스스로 형성되어지는 것이다.

무기물의 경우에 있어서는 단지 외부로부터의 압력이나 충격에 대한 반응력으로서 형태화가 이루어지는 반면에, 유기체는 스스로의 작용을 불러 일으키는 내적 에너지를 각기 소유하고 있다는 것이다. 유기체의 세계에는 외적인 압력이나 충격과는 다른 독립된 운동, 즉 자발성, 자기운동, 성장이라는 것이 존재하고 있다는 것이다. 그러한 의미에서 Goethe의 Bildung 개념은 유기적 Bildung이라고 말할 수 있는 것이다.

Goethe의 Bildung에 대한 이해는 어떤면에서 소질주의라고도 부를 수 있는 것으로서, 앞절에서 언급한 신비주의적 종교적인 Bildung과는 전혀 이질된 견해인 것을 쉽게 알 수가 있다. 따라서 Goethe의 종교관은 전통적 기독교의 관점과 크게 다르다는 사실도 발견된다. 사실 그의 종교관은 잘 알려져 있는대로 Spinoza(1632~1677)의 범신론에 크게 영향을 받았다는 독특한 점을 지니고 있다(Russell, 1965, p.556). Spinoza에 의하면, 神이라고 하는 것은 창조물 위에 존재하는 인격체가 아니라, 오히려 세계내지는 자연과 동일한 것이며 논리적 범칙성으로서는 전 자연 가운데 내재하고 있다고 본다(Russell, 1965, p.553). 즉, 그의 신관은 신은 곧 자연(deus sive natura)이라는 범신론적인 사상인 것이다.

자연을 밖으로부터가 아니라, 내부로부터 고찰하고 있는 Goethe에게 있어서는 자연을 안다는 것은 곧 자기 자신을 아는 것이요, 자연을 본다는 것은 그 자연 가운데 있는 神과 자기자신 속에 있는 神을 보는 것과 다름이 없는 것이다. 특히 Bildungstrieb에 대해서 그는 다음과 같이 말하고 있다.

「이것이 인격화 된다면, 이것은 우리들에게 神, 창조자, 유지자로서 우리에게 나타날 것이며, 우리들은 아마도 이 神을 숭배하고 경애하며 찬미하려고 모든 방법을 동원할 것이다」(Goethe, Bd.13, 1982, S.33)

여기서 읽어볼 수 있는 바대로, Goethe는 神을 자연속의 큰 힘으로 이해하고 있으며, 자연을 이 힘에 기초한 동적인 발전과정으로 보고 있는데, 이것이야말로 그가 Spinoza로부터 입은 영향의 특색이라고 볼 수 있는 것이다.

Goethe의 Bildung 사상이 결정적으로 형성되어 있는 작품으로서, 그가 1794년과 1796년 사이에 기록한 Wilhelm Meister Lehrjahre를 들 수 있다. 이 소설은 독일의 Bildungsroman의 백미로 꼽히는 작품으로서(登張正實, 1964, 141頁), 도제(Lehrling)인 Wilhelm이 탐의 결사(Turmgesellschaft)를 이끄는 사제의 보이지 않는 감독과 지도하에, 점차로 인생을 아는 가운데 미성숙 상태에서부터 성인으로 성장해 가는 과정을 직인(Geselle)으로서 새롭게 편력의 여행을 떠나기까지의 시대를 취급한 내용이다.

그 과정을 대략 살펴보면 다음과 같다. Wilhelm에게는 시민사회에 있어서의 행복추

구와는 별도의 형성충동이 있었다. 따라서 Wilhelm과는 전혀 대조적인 시민사회에서 성공만을 삶의 보람으로 삼고 사는 의형제 Werner로부터 편지를 받고, 그는 회답을 보내어 시민사회에로의 복귀를 거부한다(Goethe, Bd.7, 1982, S.290). Wilhelm에게는, 시민사회에서는 얻기 곤란한 소질의 조화적 완성을 바라는 내면적 충동이 일찍부터 존재해 있었던 것이다. 그러나 그것은 현실 삶속에서 구체적인 형상으로 나타나지는 않고 있었다. 다만 그 구체적인 완성이 연극세계에서는 달성이 가능할 것이라고 믿었으며, 그것을 향한 노력의 의지가 존재하였던 것이다. 그러나 자기실현이라는 형태로 달성되는 자기사명이 없었기 때문에 Wilhelm은 많은 시행착오를 거듭하게 된다. 자기를 형성하는 사물, 사람, 장소를 찾아 다니면서 연극사회, 귀족사회 등등의 수많은 만남을 거치면서 서서히 자기형성을 이룩해가는 그는 결국 「탐의 결사」에게로 인도된다. 「탐의 결사」사제는 실로 그의 은밀한 교육자였다. Wilhelm은 많은 우연한 일을 만나는 가운데 시행착오를 거듭하게 되지만, 그것은 실제로 모두 사제의 계획 가운데서 이루어진 일이었다. 여기에 Goethe의 교육관이 나타나 있기도 하다.

「탐의 결사」에 속한 사람들은 개개인 고유의 소질을 존중한다. 왜냐하면, 그 소질이 전개되지 않으면 안되기 때문이다. 그러나 그들은 인간의 내부에 찾아 들어오는 충동을 자기들, 즉 교육자의 입장에서부터 직접 규제하지는 않고, 피교육자가 자신들의 힘으로 자기형성을 이룩할 수 있도록 은밀하게 조성해 주는 정도에 그친다. 피교육자들이 길을 잘못 찾은 가운데 해메는 일이 있더라도 그렇게 방황하는 가운데 진실된 것을 통찰할 수 있도록 하는 것, 잘못된 길에서의 교훈을 가슴 깊이 깨닫게 하도록 하는 것, 그것이 교육자들의 의무였다. 이러한 교육자들이 비밀결사 단체로 나타나는 것은 단지 상징적인 것에 불과했다. 따라서 이 소설에서는 주인공이 교육자에 의해 직접 지도 받는 일이 없기 때문에, 교육소설(Erziehungsroman)이라고는 말할 수 없고, Bildungsroman로 여겨지는 것이다.

교육도 Bildung이라는 관점 하에서 구성된 환경세계의 하나로서 역할을 수행하는 것에 불과하다. 따라서 여기에서는 교육의 주체가 문제가 된다. 누가 인간을 인도하느냐 하는 문제이다. 이것은 Goethe에 의하면 운명(Schicksal)으로 표현될 수도 있다. 그것은 초감각적인 인도자이다. 그는 인간에게 소질을 부여해 주고, 인간의 Bildung의 과정을 상징하며, 생의 상황을 질서 지어주는 자이다. 이 운명사상은 Stahl에 의하면, 국제적 비밀결사 조직인 Freemason에서 유래된 것으로, Goethe는 그것을 탐의 결사 가운데서 그 운명의 힘을 구현하려 한 것으로 여겨지고 있다(Stahl, 1988, S.159). 실제로 탐의 결사에 등장하는 Abbé(사제)는 Wilhelm의 수호신에 지나지 않는다. Wilhelm 앞에 「알 수 없는 사람」으로 등장하는 이 사제는 때로는 루터파의 성직자(Geistlicher)로서, 때로는 카톨릭의 성직자로서, 그를 탐의 결사에게로 인도했던 것이다(Schneider, 1909, S.199).

이렇게 Wilhelm에게 Bildung의 길을 보여준 것은 초감각적인 인도자였다. 그러나 그렇다고 해서 그가 기독교의 神 자체도 아니었다. 따라서 Goethe는 이러한 신비적인 힘에 인간적인 옷을 입혀서 비밀결사로서 상징화 하려고 한 것이다. 그러므로, 우연을 우연으로 보지않고 神의 섭리로 보는 종교적 Bildung의 입장을 그는 거부하고 있다. 오히려 인간에게는 그 우연을 의식적으로 처리할 수 있는 이성이 존재하고 있고, 그 이성에 의해서 자기를 완성해야만 한다는 입장을 그는 강력하게 취하고 있는 것이다. 그러나 Goethe가 이미 지적하고 있는 바대로, 완성되어야 하는 그 소질이 운명에 의해서 규정되어지는 것이라면, 그것은 결과적으로 인간이 이성을 가지고 아무리 스스로 노력을 한다 하더라도, 이성만을 가지고는 해결할 수 없는 한계가 있음을 스스로 고백하고 있는 것이나 다름없다고

볼 수 있을 것이다. 이렇게 Wilhelm Meisters에 있어서도, Wilhelm이 본래부터 지니고 있는 자기 형성충동에 기초하여, 당연히 형성되어져야 할 「자기자신」이라고 하는 인간형성의 이념을 목표로 하여 그의 소질을 전개시켜 나가야만 한다는 점, 그리고 다른 한편으로는 그 소질 자체가 어떤 운명적인 힘에 의해서 설정될 수밖에 없다는 한계를 동시에 제시함으로써 Bildung의 유기적인 성격을 명백하게 나타내 보이고 있다.

이상의 고찰에서 살펴본 바대로, Goethe에 있어서 Bildung 개념은 자기 내적 충동(Trieb)에 기초한 생물생성의 사상이며, 인간형성의 영역에서는 Wilhelm Meister에서 나타나는 바와 같은 자기형성의 사상이었다. 즉, 교육자가 피교육자를 어떻게 Bildung 시키느냐가 아니라, 인간이 인간으로 어떻게 하면 형성되어 갈 수 있는가 하는 그 생성과정을 문제시하고 있었던 것이다. 여기에 他者교육의 사상으로 교육학화 하기 이전의 독일운동기에 있어서의 Bildung 개념이 지니는 본래적인 의미내용이 존재하고 있다고 말할 수 있는 것이다. 실제로 Weniger에 의하면, 이러한 자기교육사상으로서의 Bildung을 他者교육의 영역으로 도입한 사람은 Humboldt(1769~1859)였었다고 지적하고 있다(Weniger, 1964, S.127).

5. 맺는 글

이상에서 살펴본 바대로, 독일의 교육용어 Bildung 개념에는 우리말 「도야」라고 하는 말 한마디로 설명하기 힘든 역사적 개념적 구조를 지니고 있다. 독일에 있어서 Bildung은 본래부터 종교적인 개념이었고, 그것은 기독교 사상에서 유래된 것이었다. 神의 形象대로 지음을 받아 본래부터 그 속에 神의 形象을 지니고 있었던 인간이, 죄로 인해 불완전한 상태로 있던 자신의 모습으로부터, 神의 은총에 의해 본래의 모습인 神의 形象으로 복귀한다고 하는 것이 14세기 초엽의 Bildung개념에 대한 주된 이해였으며, 복귀 과정이 Bildung이요, 동시에 그것은 Bildung의 주된 목표가 되는 것이었다. 그리고 이것이 곧 Bildung概念史의 시작이었다. 그러나, 이 개념은 점차로 진행된 계몽주의 시대의 세속화와 더불어 함께 세속화되어 갔다. 그리고 Bildung은 Herder와 Goethe를 거치면서 종교적 의미에서 세속적 의미로 확연하게 구체화 되었다. 즉, 神의 形象으로 이해되었던 원래의 형상은, 본래적 인간성이라는 휴머니즘적 차원으로 대체하여 이해하고, 거기에다 식물이나 생물들이 본래부터 지니고 있는 내적 성장충동이라는 자연과학적 연구 성과를 적용시켜, Bildung을 인간의 내적 성장충동으로 이해하는 유기적 Bildung의 개념으로 발전시켰다.

Humboldt 이후, 특히 교육의 용어로 정착되면서, Bildung의 유기적 개념내용은 교육이라는 행위 자체가 지니고 있는 제약성에도 불구하고, 다양한 형태를 보이면서 계승되어 왔다. 예를 들어, Bollnow가 유기적 교육개념으로 명칭한 Bildung의 원리가 낭만주의적 교육사상에서 결실하는 것을 볼 수 있다. Fröbel(1782~1852)이나 Steiner(1861~1925)의 교육사상이 그 계보에 속한다고 볼 수 있다. 또는 오늘날에도 Mollenhauer(1928~)와 같이 Erziehung이 지니고 있는 계몽주의적 목적, 수단의 도식을 비판하고 자기결정, 자기교육의 중요성을 주장하는 논거로서 Bildung으로 회귀할 것을 요구하는 시도들은 (Mollenhauer, 1986, S.9), 유기적인 Bildung 개념으로의 복귀를 의미하고 있다고 볼 수 있다. 이렇게 유기적 Bildung 개념을 통해서 교육에 독특한 자기교육사상을 적용 시키고 있는 것이

독일교육사상의 특수한 성격이라고 볼 수 있겠다. 그것은 또한 독일 교육사상의 소질주의, 자유주의, 개성주의라고도 부를 수가 있을 것이다. Bildung은 본래부터 소질주의적 성격을 지니고 있기 때문이며, 필연적으로 그것은 자유주의, 개성주의로 전개되어질 수밖에 없기 때문이다. 이렇게 보면, 한 사람 한 사람의 서로 다른 소질을 존중하면서 그것을 자유롭게 개성으로 형성시켜 나간다고 하는 오늘날 독일교육사상의 특수한 성격은 독일의 고전주의시대로부터 면면이 계승되어 오고 있는 Bildung의 유기적 이해로부터 생겨난 소산이라고 말하지 아니할 수 없다.

참 고 문 헌

- 김민수의 편(1995), 『국어대사전』(ㄱ~스), 금성출판사.
- 오인탁, 윤재홍편(1992), 『한국의 현대교육철학의 전개』 성지출판사.
- 한국교육학회편(1994), 『학회요람』 도서출판 하우.
- 한글학회편(1992), 『우리말 큰 사전』 어문각.
- エッカ-マン(1968), 山下肇譯 『ゲ-テとの對話(上)』 岩波書店, 東京.
- 金子茂(1976), 「フランケの教育思想に見られる普遍主義とその世界」(梅根悟監修『世界教育史體系 11(ドイツ教育史 1)』講談社, 東京) 329-330 頁.
- 登張正實(1964), 『ドイツ教養小説の成立』 弘文堂, 東京.
- 日本大辭典刊行會編(1978), 『日本國語大辭典』 第14卷, 小學館, 東京.
- 三輪貴美枝(1994), 「Bildung概念の成立と展開について-教育概念としての實體化の過程-」(日本教育學會編『教育學研究』 第61-4卷, 東京, 1994.12) 353-362 頁.
- Bahrdt,C.F.(1784) : Über der Zweck der Erziehung. In : Campe,J.H.(hrsg.) : Die Allgemeine Revision des gesamten Schul und Erziehungswesen.Bd.I.Tübingen.
- Blumenbach,J.F.(1971) : Über den Bildungstrieb und das Zeugungsgeschäft.Stuttgart.
- Bollnow,O.F.(1959) : Existenzphilosophie und Pädagogik(峰鳥旭雄譯『實存哲學と教育學』理想社, 實存主義叢書14, 1985).
- Brezinka,W.(1977) : Grundbegriff der Erziehungswissenschaft, München.
- Brezinka,W.(1992) : Glaube, Moral und Erziehung. München/Basel(小笠原道雄他譯『信念, 道德, 教育』玉川大學出版部, 東京, 1995).
- Comenius,J.A.(1657) : Didactica Magna, (鈴木秀勇譯『大教授學1』明治圖書, 東京, 1968).
- Günzler,C.(1981) : Bildung und Erziehung im Denken Goethes.Köln.
- Danner,H.(1986) : Zur Aktualität von Bildung Kriterien, Problem und Fragen zu einer Bildungstheorie.
- Friedrich,L.(1987) : Bildung im Spannungsfeld von Bedingtheit und Freiheit, In : Pädagogische Rundschau(1987).
- Gadamer,H.G.(1960) : Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. In : Hans-Georg Gadamer Gesammelte Werke I(Hermeneutik I), Tübingen 1986.
- Goethe,J.W.v.(1817) : Die Absicht eingeleitet(Aus : Zur Morphologie), In : Goethes Werke (Hamburger Ausgabe),Bd.13, 1982 München.
- Goethe,J.W.v.(1794/6) : Wilhelm Meisters Lehrjahre. In : Goethes Werke(Hamburge Ausgabe)Bd.7. 1982 München.
- Grimms Deutsche Wörterbuch(1838) : Bd. I. Berlin
- Dohmen,G.(1964/65) : Bildung und Schule. 2 Bd. Weinheim.
- Schilling,H.(1961) : Bildung als Gottesbildlichkeit. Freiburg/Br.
- Hankamer,P.(1960) : Jakob Böhme. Hildesheim.
- Heimsoeth,H.(1929) : Metaphysik der Neuzeit. München.
- Herder(1772) : Abhandlung Über den Ursprung der Sprache.(木村直司譯『言語起源論』大修館書店, 東京, 1972)

- Herder,J.G.(1785) : Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit,2.Theil. In : Suphan,B.(hrsg.)(1887) : Herders Sammtliche Werke,Bd.13.
- Kant,I.(1983) : Vorlesungen Über Pädagogik.1803. In : Kant Werke. Hrsg.von Wilhelm Weischedel Bd.10. Darmstadt.
- Klafki,W.(1986) : Die Bedeutung der Klassischen Bildungstheorie für ein zeitgemäßes Konzept Allgemeiner Bildung, In : Zeitschrift für Pädagogik 32jg(1986).S.455-476.
- Lichtenstein,E.(1966) : Zur Entwicklung des Bildungsbegriffs von Meister Eckhart bis Hegel. Heidelberg.
- Liddell and Scott,(edit.)(1976) : Greek-English Lexicon, Oxford University Press,London.
- Litt,The.(1957) : Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt, Bonn.(荒井武他譯『現代社會と教育の理念』福村出版, 東京, 1988).
- März,F.(1965) : Einführung in die Pädagogik. München.
- Mollenhauer,K.(1986) : Umwege : Über Bildung Kunst und Interaktion. Weinheim.
- Mollenhauer,K.(1987) : Korrekturen am Bildungsbegriff. In : Zeitschrift für Pädagogik,33jg (1987)
- Nohl,H.(1970) : Deutsche Bewegung. Vorlesungen und Aufsätze zur Geistesgeschichte von 1770-1830, Hrsg.von Bollnow und Rodi,Göttingen.
- Pezelts,A.(1986) : Über das Bildungsproblem, In : Viertelsjahrsschrift für wiss. Pädagogik, Heft 3.
- Pongratz,L.(1984) : Bildung und Subjektivität.Tübingen.
- Röhrs,H.(1973) : Allgemeine Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die erziehungswissenschaftlichen Aufgaben und Methoden, Weiheim/Basel.
- Russell,B.(1965) : History of Western Philosophy and its Connection with Political and Social Circumstances from the Earliest Times to the Present Day.London.
- Schaarschmidt,I. und Rauhut,F.(1965) : Beiträge zur Geschichte des Bildungsbegriffs. Weinheim.
- Schaller,K.(1961) : Die Krise der humanistischen Pädagogik und der kritische Unterricht. Heidelberg.
- Schneider,F.J.(1909) : Die Freimaurerei und ihr Einfluß auf die geistige Kultur in Deutschland am Ende des 18.Jahrhunderts.Berlin.
- Spranger,E.(1909) : Wilhelm von Humboldt und die Hmanitätsidee,Berlin.
- Stahl,E.L.(1934) : Die religiöse und die humanitätsphilosophische Bildungsidee und die Entstehung des deutschen Bildungsromans im 18. Jahrhundert.Bonn, (高橋義人譯『形態と象徴』岩波書店, 東京, 1988)
- Weniger,E.(1964) : Bildung und Persönlichkeit. In : Derselbe : Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis, Weinheim.