

고대 힌두인의 철학과 교육¹⁾

임 태 평

(동국대학교)

《요약》

인도는 그 사상의 보고이므로 세계에서 그에 대한 연구의 요청이 아직도 있다. 특히 도교, 유교와 불교와 함께 고대 극동에서의 교육과 문화의 기초가 되었던 힌두이즘(힌두교)은 힌두인의 종교(faith)이면서 철학이고 '생활방식'이다. 본고는 힌두인의 카스트 사회제도를 음미하고 철학과 교육을 고찰하며, 또한 그들의 삶의 목표와 단계를 분석하고 마지막으로 힌두인의 종교와 교육이 어떤 관계에 있었고 그들의 교육철학, 즉 교육이념이 무엇이었으며, 학교교육이 어떻게 실행되었는지를 고찰한다.

I. 서론

인도는 산스크리트어와 팔리어 등의 문헌에 매장되어 있는 그 사상의 보고이므로 (Mookerji, 1947: xxxvi) 세계에서 그에 대한 연구의 요청이 아직도 있다. 힌두이즘(Hinduism)은 오늘날 도교, 유교와 불교와 함께 고대 극동에서 교육과 문화의 기초가 되었던 주요한 종교이다. 수천년 기간이상 발전해 왔던 고대 힌두교는 수많은 신들이 숭배되는 다신론적 종교이며, 전 세계 총 5억2천만 신도 중에서 4억5천

1) 본고에서 사용된 산스크리트어의 한글표기는 옥스퍼드 범영사전(*A Sanskrit-English Dictionary*. Oxford: Oxford University Press, 1988, p. xxxvi)의 영어표기법을 따른 것이다.

만 이상이 살고 있는 인도에서 가장 인기 있는 종교이다(Smith, 1979: 6; Jones & Wilson, 1987: 443).

‘힌두’ 혹은 힌두인(Hindu)라는 말은 신두 혹은 인더스(Sindhu: Indus) 강의 인도 쪽에 거주하는 사람을 지칭하여 페르시아인들과 후기 서구 침입자들에 의하여 붙여진 것이므로, 지역적인 의미가 있는 용어이다(Radhakrishnan, 1969: 12).

따라서 ‘힌두인’(Hindu)라는 말은 ‘Indian’(인도인)이라는 말에 대신하는 페르시아 용어이며, 또한 ‘힌두이즘’은 11세기 및 12세기 동안 회교도의 침입이전에는 사용되지 않았으나 2천년 이상동안 대다수의 인도인에게 주는 종교적 시사뿐만 아니라 사회적, 경제적, 정치적 시사하는 바가 있는 생활방식이었다(Thut & Adams, 1964: 388n, 388).

힌두이즘은 고대 베다의 현인의 경험을 최상의 권위로 생각한다. 그래서 힌두이즘에는 유일한 창설자가 없으나, 경험한 정신적인 진리를 전달하기 위한 여러 가지 채널로서 행동한 고대의 예언자들이 있다. 이러한 이유로, 힌두이즘은 베다(Vaidika: Vedic) 종교 즉 영원한 종교(Sanatana Dharma)로 알려진 종교이다. 따라서 힌두(Hindu)와 인도(India)라는 말은 외국인에 의하여 주조되었던 개념으로 상호 교환하여 사용할 수 있는 말이다(Tathagatananda, 1988: 272). 본고에서도 이 두 단어는 상호 교환하여 사용되었다. ‘힌두이즘’은 이와 같이 인도의 종교(faith)이면서 철학이고 힌두인의 ‘생활방식’이었다. 그러나 힌두인의 철학에는 알려진 창시자도 뚜렷한 일련의 교리도 없으나 그 철학의 성장은 인도에 정착했던 민족의 성장과 비슷한 데가 있다. 이러한 철학의 시초는 베다, 우파니샤드와 서사시에서 발견된다(Ozmon & Craver, 1990: 82).

이 논문에서는 힌두인의 철학과 교육을 개괄적으로 음미·고찰하므로 그것이 오늘날 우리의 삶과 교육에 어떤 시사하는 바가 있는지를 고찰하려는 데 목적이 있다.

II. 카스트 사회제도

유럽인들이 인도의 다채로운 재물에 매혹되기 오래 전에, 인도 문화는 과학기술

분야를 제외한 모든 분야에서 발전하여 고도의 단계에 있었다. 인도 문명은 보통 기원전 4000년으로 추적된다. 그 시기에는 인도 문명은 중국의 문화와 같았던 것으로 믿게 된다. 기원전 2000년에 인도 문명은 상당한 퇴보를 겪었으며 그래서 중앙 아시아 산길을 가로질러 인도로 침입하고 있었던 피부가 희고 머리가 금발이며 눈이 파란 인도-아리아인들에게 상대적으로 손쉬운 희생물이 되었다. 문화적으로는 토착 집단(그 대부분이 드라비다인(Dravidians)이라고 불려지는)보다 못한 아리아인들은 물론 정복 계획에 성공할 수 있었다. 아리아인들의 정착과 드라비다인 및 토착민과의 융합 시기 동안 위대한 인도 전통이 장차 활자화되어서 보존되었다. 아리아인의 지도력 아래 이루어진 사람과 사상의 융합의 결과를 인도문명이라고 부른다. 대략 기원전 1300-700년인 인도문명의 “성장기” 동안 거대한 철학적-종교적인 베다문헌이 나왔다(Thur & Adams, 1964: 387). 힌두인의 철학과 종교(신학)의 기초는 그러한 아주 상이한 문화, 즉 인더스 유역 문화와 아리아 문화의 창조적인 종합의 산물이었다.

초기 아리아 족의 종교에 관한 지식은 베다(*Vedas*)라고 하는 아리아 족의 찬가의 모음 집에서 나왔다. 베다(*Veda*)라는 용어는 “지식”이나 “지식의 총체”를 뜻한다. 가장 최초의 모음 집인 리그베다(*Rigveda*)는 “찬미의 서사시에 관한 지식의 총체”(rig)이다. 여기서 우리는 소위 초기 베다 종교, 즉 초기 베다의 찬가 모음 집의 종교의 특징을 분명하게 볼 수 있다.

초기 베다 종교는 신의 능력이나 베다라고 부르는 신들을 중심으로 전개된다. 베다의 수는 이따금 33베다(神)로 간주되나 하지만, 리그베다와 그 밖의 베다 모음 집에서 언급되는 숫자는 그 이상이다. 더 중요한 것은 신들의 기능과 능력이고 그들의 자연현상과의 결합이다. 이러한 것들은 베다들에 기본적인 정체성을 부여했으며, 그리고 이를 기초로 하여 그들은 세 가지 부류, 즉 하늘의 베다, 대기(大氣)의 베다와 대지(大地)의 베다로 분류되었다. 그러한 범주로의 베다들의 분류는 그들의 밀접한 자연력과의 결합을 나타낸 것이다. 아리아인들에 있어서 자연계는 그들의 생명에 영향을 주고 통제했던 능력권(realm of power)이었다. 이러한 능력은 인간적이고 인간적인 의지의 표명이었다. 인더스 사람들도 자연력을 숭배하였던 것 같다. 그러나 그들에 있어서 인간의 자연력(force of nature)은 분명히 주로 동물에서 표명되었다. 아리

아인들에게 그것은 자연력을 나타내고 통제하는 베타였으며, 그들의 관심을 최초로 끌어내어 그들의 두려움을 자극했던 그 능력은 우주적인 것, 하늘, 태양과 자연의 질서 그 자체였다. 우주의 자연력에의 관심은 인도-유럽인의 유산이었으며, 아리아 족의 천신(celestial gods)에서 가장 분명하다(Hopkins, 1971: 11-12).

초기 리그베다 시인들은 보통의 인간의 능력 이상의 능력을 갖고 있는 것으로 믿게 되었다. 그들은 진리를 보는 재능을 갖고 있는 “예언자”(seers)인 리쉬스(Rishis)였다. 그들의 창조적인 힘(power)은 브라만(Brahman)이라고 했다. 그 힘으로 그들은 그러한 진리의 진술을 공식화한다. 브라만이란 용어는 찬가에도 적용되었다. 찬가의 말과 구조는 예언자에 의하여 밝혀지게 되는 진리를 보존했다. 그러한 찬가들이 구두로 전승되어 암송되었으므로, 음조(sound)는 특수한 형태의 브라만이라고 생각하게 되었다. 초기 베다 시대의 승려는 신에 대한 찬가를 암송하는 기능과 제사의 제물을 올리는, 예컨대 용해한 버터와 소마(Soma)²⁾즙을 붙는 기능 두 가지를 맡았다(Hopkins, 1971: 28-29).

그런데 힌두교의 가르침에 의하면, 모든 개인은 삶에서의 특수한 지위와 특수한 책임을 갖고 있다. 개인마다 과거의 행동(業)과 태도 때문에 현재 그의 지위에서, 그리고 그가 갖고 있는 특수한 능력과 함께 태어난다. 이는 인도에서의 전체적인 사회모형의 기초가 된다. 힌두교의 서너 가지 성전에서 언급되는 네 가지 주요한 카스트(caste: 사회계급)가 있다. 이 네 가지 계급은 (1) 지식인-승려 집단, (2) 전사를 포함하는 귀족-왕, (3) 상인과 지주를 포함하는 관리인(상-공인), (4) 한 사회의 공동의 일을 하는 대다수의 사람(정작인 및 기능공)이다. 소위 “불촉천민”(untouchables) 즉 “사회계급에서 추방된 사람”(out-caste; 최근 인도 법에 의하여 폐지되었던)은 서민인 네 번째 카스트의 상이한 하위 집단에 속했던 사람들(불결한 노동자)로 구성되어 있었다. 여러 가지 사회적이고 경제적인 조건으로 그들은 카스트를 상실하거나 그렇지 않으면 사회에서의 지위를 상실하였다(Ross & Hills, 1956: 32-33).

그러므로 인도의 사회구조는 네 가지 ‘계급’³⁾, 즉 브라만(brahmins; brāhmaṇas;

2) 제사 의식에서 가장 중요한 술(Hopkins, 1971: 13)

3) “Varna”는 계급이나 카스트에 대신하는 산스크리트어이며, 색깔을 뜻한다. 원래 그 용어는 피부의 색깔과 관련이 있었는지도 모른다.(Moore, ed., 1967: 161)

brahman)⁴⁾, 크샤트리아(kṣatriyas), 바이샤(vaiśyas)와 수드라(sūdras)의 전통 철학적인 사회 구분과 거의 관련이 있다(Verma, 1988: 195-196; Moore, ed., 1967: 161; Zachariah, 1982: 292). 다음의 도표는 인도의 카스트 사회체제의 주요한 계급을 표시한 것이다.

<도표> 카스트 사회체제의 주요한 계급

힌두인의 카스트	brāhmaṇas kṣatriyas vaiśyas	승려-교사 무사-왕 상-공인	두번 태어난다. 신성한 무명실로 짠 옷을 입을 수 있고 종교상 신성한 지식을 공유할 수 있다.
	sūdras	경작인 및 기능공	한번 태어난다. 종교상 신성한 지식을 공유할 수 있다
"불촉천민"		"불결한" 노동자 (피혁 및 밧줄 제조 노동자, 청소부)	카스트 제도의 범위밖에 있다. 그럼에도 불구하고 힌두 사회체제의 일부이다.

힌두인 사회의 네 가지 계급과 불촉천민에 대한 Ozmon과 Craver의 다음과 같은 서술은 카스트제도를 이해하는 데 도움이 된다.

힌두이즘의 다른 한 측면은 법전의 발달이다. 이러한 법전은 힌두인의 삶에서 큰 비중을 행사했고 오늘날 힌두 사회생활에 아직도 영향을 주는 규범을 제정했다. 힌두사상의 위대한 입법자의 한 사람은 마누(Manu)이며 그는, 어쩌면 기원후 최초 몇 백년 내에 완성되었던 *Laws of Rightous Conduct*의 주요한 저자 중에서 한 사람이라고 한다. 마누는 브라만(Brahmin) 계급을 사회의 위계의 상위에 두었다. 브라만(Brahmin)은 소박하고 금욕적인 삶에 이를 것이라고 기대되는 학식이 있는 사람, 사상가, 승려, 즉 브라만(Brahman)을 찾는 사람이다. 브라만의 하위에 있는 계급은 크샤트리아이며 용기와 기력이 있으나, 브라만의 지력(intelligence)이 없는 사람들이다. 크샤트리아 밑에 있는 계급은 부와 금력을 바라나 이를 목적 그 자체로 보는 사람들이다. 수드라는 가장 낮은 계급이다. 이들은 낮은 동물의 수준보다 많이 높지 않다고 생각되는 사람들이며 그래서 "불촉천민"이다. 비록 마누는 카스트를 반드시 물려받는다고 믿지는 않았지만 카스트 제도는 발전했고, 그래서 하위 카스트와 마찬가지로 마누가 정한 네 가지 주요한 카스트는 힌두 사회의 아주 확고한 부분이 되었다(Ozmon & Craver, 1990: 84).

4) 브라만은 두 가지 의미로 사용되고 있다. 하나는 절대적 실재인 궁극적인 신성, 즉 Brahman 이고 다른 하나는 네 가지 계급 중에서 첫째 계급인 승려 계급, 즉 Brahmana이다.

위의 인용구절에서 보는 바와 같이 네 가지 사회계급에 마누(Manu)는 상이한 과업을 할당하였다. 마누법전(Manu Smṛti)⁵⁾에서 상설되고 있는 그러한 사회제도는 플라톤의 사회이론과도 유사하다. 즉 플라톤은 사회를 유기체적인 통일체(unity)로 인식하고 네 가지 계급, 즉 철인, 전사, 농상인과 노예로 분류했다(Verma, 1988: 196). 네 가지 카스트에는 수십 가지 하위 구분이 있다. 해를 거듭하면서 천여 이상 수준의 카스트가 인도 사회생활에서 나타났다. 그러나 모두가 네 가지 주요한 집단 중에서 한 집단에 속한다.⁶⁾

카스트 제도는 개인 각자에게 그가 할 수 있는 최선의 방식으로 수행되는 일정한 의무를 갖는 사회에서 특수한 적소(niche)를 제공하는 데 도움이 된다. 어느 개인도 그 밖의 누군가가 될 수 없는 것처럼 그가 이승에서 한 카스트에서 그 자신을 빼내어 다른 카스트로 들어갈 수 없다. 계속적인 환생으로 그는 만약 현재의 과업을 잘 수행한다면 그의 지위를 개선할 수 있다. 인도에서도 가르쳐지고 있는 것은 가장 낮은 카스트의 성원까지도 만약 충분히 힘껏 노력한다면 아트만(Ātman)의 완전한 지식에 도달할 수 있다는 것이다. 그들은 삶이 제공해야 하는 가장 위대한 실현에 그러한 방식으로 도달할 수 있다(Ross & Hills, 1956: 33).

다음에는, 이러한 카스트 제도의 이론적 기초가 되었던 힌두인의 삶과 종교와 철학에 대하여 고찰하기로 한다.

5) 마누법전은 기원전 200년경에 작성되었다(Altekar, 1957: 216). 마누는 사회를 네 가지 계급으로 분류하고 사회 속에서 바뀌고 있고 대립하기까지 하는 세력을 조화시키려고 했다. 네 가지 계급에 속하는 사람들 이외에 네 가지 계급에 속하는 사람들에게 쉽게 동화하지 못하고 그들과 협동하려고 하지 않는 사람들이 있다. 이들은 사회의 비협동하는 부분으로서 사회계급 범위에 들지 못하는 사람들이다. 사회의 이러한 부분은 Avarṇa 혹은 Vratya로 인식되었다(Verma, 1988: 196). 마누법전은 궁극적으로 최고의 선에 이르게 하는 사회의 한 성원으로서 개체의 행위를 다루고 있다. 마누에 의하면, 카스트 제도의 목적은 공동의 선을 위한 사회적 조화를 고무하는 것이다(Nikhilanda, 1967: 226).

6) 사려 깊은 인도인들은 오늘날 카스트의 오용이 점차 그 제도로 스며들게 되었다는 것을 깨달았다. 20세기에는 심한 불공정 가운데 몇 가지를 해결하는 방향으로 많은 노력이 이루어졌다. 예컨대 간디는 “불촉천민”을 카스트 제도로 회복시키는 데 역량을 자유로이 쏟았던 한 사람이다.

III. 삶과 종교와 철학

1. 종교와 철학

먼저 여기서는 힌두인의 종교와 철학이 어떤 관계가 있었는지를 고찰하기로 한다. 수천년전에 인도 사람들은 오늘날 우리에게도 관련이 있는 같은 질문을 의아하게 여기고 있었다. 이따금 그들은 인간 존재들이 어디서 와서는 현생이후 어디로 가는지를 생각해내려고 했다. 그들은 더 이상의 의문을 갖기도 했다. 세계는 어떻게 창조되었으며, 계속해 나가는가? 세계의 목적은 무엇인가? 옳고 그른 것의 차이는 무엇인가? 나는 누구인가? 세계에서의 나의 위치는 어떤가? 어떻게 나는 실로 나 자신을 발견할 수 있는가?

수세기 이상, 인도인들은 그들의 의문에 대한 해답의 탐구를 지속하였으며, 삶에서의 그들의 경험을 끊임없이 연구하고 해석했다. 세대마다 다음 세대에 우주에서의 최선의 삶의 방식과 최선의 종류의 삶에 대한 몇 가지 제안을 했다. 후에 사람들은 이러한 제안들 가운데 어떤 제안이 이야기함에서 이따금 무의식적으로 망각되거나 변경되었던 것처럼 그렇게 되지 않게 하기 위해서는 기록되어야 한다는 결론을 내렸다. 기록된 제안들은 힌두인의 종교(Hindu religion)의 경전이 되었다. 그들 가운데 어떤 것들은 너무나 오래되어서 언제 인간의 의문에 대한 가능한 해답으로서 최초로 제시되었는지를 아무도 모른다.

가장 오랜 경전은 고대의 시(詩)와 찬가이며, 거의 3000년이나 된 것으로 인정되는 베다(Vedas)라고 한다. 브라마나(Brahmanas)—성직자들이 숭배의 의식을 위하여 마련했던 규칙—는 기원전 1200년과 1000년 사이의 것으로 인정된다. 약 기원전 800년의 것으로 추정되는 우파니샤드(Upanishads)는 삶과 우주에 대한 질문에 그 시기의 유명한 은둔자-교사들이 했던 대답이다. 대 서사시(Great Epics)는 전설상의 영웅에 대한 철학적이고 종교적인 시들이다. 그 시들은 약 기원전 1세기에 최종적으로 기록되기 이전에는 수세대 동안 구전되었던 고대의 설화였다. 그 서사시들 중에서 하나의 단편 부분인 바가바드 기타(Bhagavad Gita)는 인도에서는 인기 있는 종교 교재가 되었다(Ross & Hills, 1956: 22).

이러한 인도의 철학은 어쩌면 가장 초기의 기록된 인간의 사상이다. 심오한 탐구의 여러 요소로 된 측면을 포함하는 인도철학의 4천여 년의 역사를 할당된 지면으로 공정하게 평가기란 불가능하다.⁷⁾ 그러나 인도철학의 기본 가르침은 바가바드 기타의 다음과 같은 말로 요약될 수 있다

만물을 똑같은(평등한) 것으로 보므로,
깨달은 사람은 학식이 있고 지체 높은 브라만, 소, 코끼리, 개, 개를 잡아먹는 자를 똑같은 것으로 볼 것이다(Vyas, 1982: xii; Prabhavanda & Isherwood, 1951: 60).

2. 삶의 목표와 단계

앞에서 이미 고찰한 리그베다에는 세계가 어떻게 있게 되었는지를 설명하려고 애쓰는 힌두인의 창조에 관한 찬가(Hymn)가 있다. 이 찬가는 최초에는 단일성(unity)이 있었고 전혀 구별될 수 없었다는 것을 강조하고 있고 또한 세계 배후에 있는 힘에 대해서 우리들에게 계속해서 말한다.

존재도, 비존재도 없었으며,
대지도, 푸른 창공도, 그 밖의 어떤 것도 없었다.
死는 아직 없었고, 不死도 없었다; 낮은 밤이었다. 왜냐하면 낮도 밤도
태어나지 않았기 때문이다(Ross & Hills, 1956: 26).

- 7) Moore에 따르면, 넓은 의미에서 인도의 철학의 주요한 운동과 시기는 세 가지로 설명될 수 있다고 한다. 첫째 기원은 대략 기원전 2500과 6000년 사이로 거슬러 올라가는 베다 시기가 있다. 이 시기는 베다와 우파니샤드에서 각기 인도의 사상과 삶의 두 가지 기본적인 측면이 개발되어 공식화되었던 인도철학의 기초가 확립되었던 시기이다. 제2의 시기는 대략 기원전 5-600년에서 기원후 200년까지 거슬러 올라가는 서사시 시기이다. 이 시기는 가끔 전적으로 철학적 시기로도 반(半)-철학적 시기로도 생각할 수 없는 시기이다. 왜냐하면 그 시기의 많은 부산물은 주로 힌두인의 사회적 관습과 실재를 묘사한 것이며, 힌두인의 철학적이고 종교적인 확신과 일치하는 삶을 위한 법전을 제정한 것이기 때문이다. 이 시기는 역사, 신화학과 종교-철학 사상의 결합인 두 가지 대 서사시, 즉 마하바라타(Mahābhārata)와 라마야나(Rāmāyana)의 시기이다. 그 시기는 사회복지, 즉 도덕성, 쾌락과 물질적인 복지에 관한 세 가지 기본적인 가치를 강조하는 사회철학과 법전에 관한 논문인 다르마-사스트라(Dharma-śāstras)의 시기이다. 제3의 시기는 수트라(Sūtra) 시기이다. 이 시기는 몇몇 해석자에 의하면 기원전 1세기 혹은 2-3세기에 시작하여 기원후 1세기까지 지속한다. 이 시기 동안 여섯 가지 힌두철학 학파들의 원래의 기본적인 경전(텍스트)에 의하여 그 학설이 공식화되고 체계화되어 쓰여진 시기이다(Moore, ed., 1967: 4-7).

그래서 저것, 빛의
 —부동의—동(動)과 정(靜)이 결합되어 있는—최초의 원천은
 고요한 천국에서 알을 품고 있었다. 그 이외,
 광활한 우주 속에는 아무 것도 없었다(Ross & Hills, 1956: 26).

찬가가 강조하는 중요한 것은 저것(THAT), 즉 존재나 비존재의 이면에 있거나 초월해 있는 모든 것의 최상의 단일성(unity)이다. 저것에는 차이가 전혀 없다. 동과 정이 결합되어 있다. 모든 것이 결합되어 있다. 힌두인들은 저것이 최상의 一者, 즉 브라만을 가리키는 것으로 사용한다. 그들은 인간과 같은 신이나 창조자나 제일 원리라는 어떤 관념도 회피하기 위하여 중성 대명사를 사용한다. 그들은 브라만이 인간이 감각을 통하여 경험하는 것으로부터 “실재하는”(real) 것을 발견하는 만물의 이면에 있거나 초월해 있는 궁극적인 실재이라고 믿는다. 그들로 하여금 “모든 존재와 모든 경험의 기본적인 단일성이 있다”는 결론을 내리게 했다.⁸⁾

교육받은 힌두인들은 신이 인간의 객관적인 실재라고 생각하는 본질적으로 인간적인 이상(理想)이라고 생각한다. 신은 사람들이 존재한다고 생각하는 형태로는 실제로 존재하지는 않는다. 인간적인(personal) 신의 숭배의 실질적인 기능은 숭배자를 우주에 대한 모든 인간의 의문이나 사변을 초월하여 있는 브라만의 지식으로 인도하는 것이다. 힌두인들은 삶을 쉽없이, 시작도 끝도 없이 흐르는 개울이나 강처럼 묘사한다. 만물은 이러한 존재의 개울의 일부, 즉 돌, 식물, 동물, 인간 등등이다. 모든 것은 아트만과 브라만의 일치(unity)에 관한 지식에 이를 때까지 여러 번의 삶에 존재한다. 각자에게는 그가 필요로 하는 자아-지식에 이르기 위한 많은 기회가 있을 것이다. 이러한 환생설(doctrine of reincarnation)은 모두에게 희망을 제공한다.

그러므로 힌두인들은 인간활동의 가치 있는 부분들을 수반하고 모든 삶에 목적

8) 힌두인의 종교에는 의인적인 신이 있어서 그렇게 되기를 바라는 그런 사람들에게 의하여 숭배된다. 가끔 그것은 우리가 힌두교에 관한 저작들에서 가장 많이 알게 되는 신이다. 힌두인의 신화에 따르면, 신에는 아내(물론 숭배되는)가 있으며, 그들은 거의 인간 존재들처럼 생활한다. 오늘날 대부분 힌두인들은 많은 신들 중에서 세 가지 신을 숭배한다. 그 세 가지 신은 동시에 힌두교의 삼위일체—창조자 브라만(Brahman), 구원자 비슈누(Vishnu), 파괴자이고 복원자인 쉬바(Siva)—를 이루고 있다. 힌두인들은 세계의 창조는 인간이 참여하는 계속하는 일이지 과거 오래 전에 일어났던 무언가는 아니라고 믿는다(Ross & Hills, 1956: 27).

을 부여하는 네 가지 기본적인 목표가 있다고 믿는다. 그 목표는 다음과 같다:

1) 개인 각자가 성취하는 가장 가치 있는 중요한 목표는 과거 불행의 영향으로부터 구제(해방)이다. 개인 각자가 브라만과의 결합으로 마야(Maya)로부터 도피하는 전 생애를 통하여 성취해야 하는 기본적인 목표를 갖고 있다. 이러한 목표에 도달하는 과정에 있는 개인을 돕는 데는 그 방식에 따라 실행되는 더 작은 그 밖의 목표가 있다.

2) 이러한 목표 가운데 하나는性に 뿌리를 내리고 있는 가장 중요한 욕망을 포함하는 모든 정상적인 인간의 욕망의 실현인 쾌락의 삶이다. 힌두인들은 삶의 감각적인 경험—타인들과의 창조적인 관계의 계발, 미적인 감상, 성적인 표현—을 거부하지 않았다. 힌두인들은 올바르게 이용되고 유일한 삶의 목표로서 간주되지 않을 때 그러한 경험을 존중한다. 쾌락의 삶은 인간의 네 가지 목표 가운데 하나로 포함된다.

3) 또 하나의 인간의 목표는 어떤 가치 있는 직업이나 전문직업을 포함하는 경제 활동이나 공공 복지에의 참여이다. 개인 각자는 그 자신과 사회에 대하여 어떤 유용한 일을 할 의무를 갖고 있다. 이러한 의무 때문에 그는 일용품을 얻는 데 필요한 수단을 받아들이고 그것으로 공동 복지에 기여한다. 공동체에 대한 어떤 개인의 경제적인 책임이 전혀 중요하지 않은 것으로 무시되는 것은 아니다. 왜냐하면 그것은 네 가지 삶의 목표 가운데 하나이기 때문이다.

4) 힌두인 각자에 있어서 네 번째 중요한 성취는 올바른 종류의 도덕적이고 윤리적인 삶을 사는 것이다. 누구나 자신에게 도덕적이고 윤리적으로 기대되는 것을 할 그 자신과 타인들에 대한 의무를 갖고 있다. 인도에서 그 의무는 오히려 특별히 정의되지는 않았다. 왜냐하면 카스트 각각에는 그 성원들에게 기대되는 행동과 태도의 규범이 있기 때문이다. 그래서 이러한 규범에 어떤 사람은 선한 생활에 도달하기를 바라면 모든 노력으로 서약하게 된다(Ross & Hills, 1956: 34).

그러나 고대 힌두인들은 어떤 목표를 다른 시기보다 더 쉽게 찾을 수 있는 한 개인의 삶에서의 일정한 시기가 있다고 믿었다. 그들은 삶을 몇 가지 단계로 나누고 어떤 행동의 쾌락이 각 단계에 적합한지를 지적하려고 했다. 네 가지 목표에 대하여 배울 준비가 되어 있는 개인의 준비도와 그 시기에 그 목표를 성취하는 그

의 능력에 따라 그 목표를 가르치게 되었다. 예컨대, 아동은 나중의 사회에 대한 경제적이고 윤리적인 의무에 대하여 걱정할 필요가 없다. 아동은 장성할 때 그 의무에 대하여 배울 시간을 가질 것이다. 아동은 또한 성인의 종교적 경험을 할 준비도 되어 있지 않다. 그러므로 아동으로 하여금 그런 성인의 목표를 성취하도록 기대하는 것은 어리석은 일이다. 경제적인 활동에 많은 시간과 노력을 쏟아야만 하는 카스트에 대한 의무가 있는 사람들이 아트만과 브라만의 결합이라는 그런 가장 중요한 목표를 자주 걱정하는 것으로 기대되지는 않는다. 이 말은 가장 낮은 카스트 집단, 즉 노동자들에 적용된다. 그러나 인도인들은 가장 낮은 카스트의 성원들이 현생에서 그런 결합(합일)을 실현할 수 없다고 결코 주장하지는 않았다. 그것은 그들에게 기대되지 않을 뿐이다. 왜냐하면 그들은 그 밖의 책임으로 너무 바빠서 때문이다. 그 밖의 세 가지 높은 카스트의 남자 성원들은 모든 제안된 브라만의 삶의 단계 계획(scheme of āśrama)을 따르지 않으면 안된다. 그 계획에 의하여 그들은 모든 목표에 도달 할 수 있었을 것이다. 그 계획을 개발했던 고대의 교사들은 삶을 연구하여 해석하는 중요성을 강조했다(Ross & Hills, 1956: 35-36).

한 개체의 전 일생의 네 가지 단계는 학생기(Bramacarya), 재가기(Gārhashthya), 은둔기(Vānaprastha)와 수행기(Sannyāsa)⁹⁾로 구분된다(Verma, 1988: 228; Mahadevan, 1967: 161, 164-166; Tathagatananda, 1988: 285-287).

(1) 학생기(혹은 梵行期). 이 단계에서 보내는 시간의 길이는 가지각색이며, 그가 속한 특수한 카스트에 의존한다. 상위 카스트의 젊은 모든 사람은 그에게 고대인도의 지혜를 가르쳐서 성전(sacred books)의 읽기를 지도하는 종교적인 튜터(tutor)와 함께 한 동안 생활하지 않으면 안된다. 학생마다 개인적으로 삶의 의미를 배워서 그 삶에서의 적절한 지위를 발견하도록 도움을 받는다.¹⁰⁾ 힌두인들에 따르면, 그들이 말하는 “제2의 탄생”을 하게 하는 것도 또한 누구나에게 하나의 기회를 준다.

9) 이은구는 힌두교의 이해에서 인생의 네 가지 주기를 범행기(梵行期; 학생기), 거주기(家住期), 임주기(林住期), 유행기(遊行期)로 번역하여 설명한다(이은구, 1997: 175-179).

10) 전통에 따르면, 생애의 학생 단계에 있는 젊은 사람은 결혼해서는 안되게 되었다. 그러나 현대 인도에서는 구 관습의 많은 것을 전과 같이 엄격하게 따르지 않는다. 오늘날 젊은 사람이 보통의 학생 단계를 마치기 전에 어떤 결혼은 이루어진다. 그러나 그러한 결혼은 비교적 수적으로는 적다. 많은 인도의 부모들은 아직도 자식의 처를 간택(簡擇)한다. 오늘날 인도 법에 의하면 소녀가 15세를 넘어야 결혼할 수 있고 소년은 18세 이전의 결혼을 금한다.

첫 번째 탄생은 누구나 통제하지 못하는 사건이다. 그러나 제2의 탄생은 자기 자신의 노력으로 이루어지는 성취이다. 인도인들은 그것을 정신적 환생이라고 부른다.¹¹⁾ 즉 젊은이는 모종의 삶의 의미 있는 것을 보기 시작한다. 누구나 가정의 책무를 맡기 전에 삶의 의미를 파악하는 것은 기본적인 것이다.

(2) 재가기. 비록 누구나 학생의 학구욕을 보유해야 하지만 교사와 함께 영원히 머무를 수는 없다. 곧 이전의 학생은 결혼하여 父性(parenthood)의 책임을 맡는 것으로 기대된다. 재가자 단계에 힌두인은 삶의 네 가지 목표 가운데 세 가지에 도달할 수 있다. 결혼관계가 모든 기본적인 인간의 정력과 충동을 해방시켜주기 때문에 그는 쾌락의 삶의 의미를 발견할 수 있다. 가족의 성원이 되는 것은 개인이 생산적인 노동으로 사회의 경제적인 안정성에 그 자신의 기여를 한다는 것을 필요로 한다. 그래서 확실히 재가자는 카스트의 윤리적 규범에 따라 의무를 다하는 기회를 갖는다.

(3) 은둔기. 삶의 재가자 단계에서 도달될 수 있는 세 가지 목표는 중요하다. 그러나 그 목표는 보다 큰 목표—진실한 자아(진아)와 우주의 진실한 본질—에 도움이 되어야 한다. 그러므로 힌두인들은 한 남자(와 그의 처)가 그렇게 원한다면 학생의 관심사로 되돌아가는 시기인 공적인 생활로부터 은퇴라는 제3단계를 마련했다. 첫 손자가 태어난 후, 누구나 사업이나 전문직업 활동에서 물러나, 직접적인 가정의 책임을 포기하고 숲 암자로 은퇴하여 연구하는 것이 허용된다.

(4) 수행기. 시도될 수 있는 네 번째 단계가 있으나 그 단계에 들어갈 수 있는 사람은 거의 없다. 만약 어떤 사람이 그러한 단계에 들어갈 준비가 되어있다면 그는 암자, 마을, 마음이 맞는 친구의 집단을 떠날 것이다. 자루(staff)와 구걸 주발(바루: begging bowl)을 갖고 그는 근심 걱정 없이 곳곳으로 유랑하며, 그가 들리는 마을에 거주하는 사람들이 호의로 주는 음식이 뭐든지 받아먹는다. 그는 삶의 의미에 대한 지혜를 나누어줌으로써 혹은 알현으로만 사람들을 돕는다. 그는 잠시 동안 어린 학생의 튜터로 생활하나 그 과제를 마치면 유랑을 다시 떠난다(Ross & Hills, 1956: 36-38).

11) 이러한 점은 루소가 다음과 같이 말한 것과 같은 맥락에서 생각할 수 있다. “우리는 말하자면 두 번 이상 태어난다; 존재로 태어나고 생명으로 태어나며, 인간존재로 태어나고 남자로 태어난다”(Rousseau, 1911: 172).

이러한 이상적인 삶의 단계는 마누에 의하여 제정되었다. Ozmon과 Craver는 네 가지 단계 중에서 마지막 단계를 제외한 세 가지 단계를 다음과 같이 기술한다.

마누(Manu)는 ...누구나 개체적인 삶에서의 세 가지 바람직한 단계를 제정했다. 최초 단계에 학생은 수업료를 받지 않는 구루, 즉 교사 밑에서 심신의 훈련과 단련을 배운다. 규정된 교과과정과 방법은 없다. 그래서 학습은 학생의 능력에 따라 결정된다. 학습은 그 자체를 위하여 있는 것이지 이득을 위하여 있는 것이 아니다. 제2단계(약 25세)에 누구나 결혼을 예상하게 되고 가정이 중요한 고려해야할 문제이다. 이 단계에 사람들은 현인, 신, 조상, 동물과 가난한 사람들에 대한 의무를 깨닫는다. 제3단계(약 50세)에 누구나 가정을 자식에게 넘겨주고 숲 속 암자로 은퇴하거나 현명한 상담자나 충고자로서 공동체에 조력한다.(Ozmon & Craver, 1990: 84)

이러한 단계를 통하여 힌두교는 우리가 진지하게 탐구할 때만 진실한 자아를 발견할 수 있다고 가르친다.

IV. 종교와 교육철학

1. 종교와 교육

베다문헌은 후기 인도사상에서 더 탁월한 지위를 점유하게 되었던 몇 가지 사회 사상의 기원, 즉 계급(varṇa)의 원리, 왕의 직무의 神性을 구체적으로 표현한다. 따라서 사회철학의 기원은 베다 및 리그베다까지 추적될 수 있다. 그러나 베다는 보통의 사람들에게는 접근할 수 없었기 때문에 내용을 알 수 없는 책이었다. 세월이 흘러가면서 한 베다에서 네 가지 베다가 나왔으며, 보통의 사람과 학식이 없는 사람들을 위한 그 해석은 제5의 베다, 즉 바라타 삼히타(Bhārata Saṃhita)라는 명칭을 얻게 되었고, 그 책은 인도 대 서사시, 마하바라타와 라마야나로 발전했다. 실제로 베다 시대에는 어느 누구도 그 혈통 때문에 베다를 연구하는 것이 금지되지는 않았다(Verma, 1988: 5-6).

초기 역사시기 이전부터 현재까지 힌두교도들은 교육과 종교를 연관시켰다. 교

육의 지도방법의 최초의 형태는 다양한 시인들에 의하여 집계된 신성한 찬가의 모음 집인 베다의 암송과 연관되어 있었다. 베다의 모든 말은 성스러운 것으로 생각되었고 암송자의 몸짓과 제스처는 신비와 힘으로 충만 되어 있다고 생각했다. 따라서 성직자들에게도 공동체에게도 잘못하면 재난일 수 있었으므로 찬가의 올바른 암송은 중요했다. 훈련과정(訓練課程)은 정확한 암송방식으로 성직자들을 교육하는데 도움이 되게 제정되었다. 베다에서 우리는 학생들에게 졸업장을 수여하여 제물을 바치는 의식에 학생이 참여할 자격을 부여하는 것을 논의하는 모임에 관한 기록을 발견한다. 찬가의 지식에 관한 필요한 기준에 도달하지 못했던 사람들은 농부의 지위로 떨어지게 되었다.(*Rigveda*, x. 71, vii. 103. 5) 베다의 내용이 해석가들의 비판을 받게 되므로 이러한 수업의 초기 형태가 여러 가지 주석서 학교로 발전했다(Pollak, 1982: 3).¹²⁾

이러한 학교들은 점증하는 의식(儀式)의 발달과 함께 브라만 시대로 계속되었다. 이 시기동안 학생(brahmacarin)의 교육의 특수한 목적이 공식화되었다. 브라만 생활에서의 이 시기동안 학생은 유명한 스승의 가르침을 받기 위하여 마을마다 가끔 옮겨 다녔다.¹³⁾ 이 시기는 일종의 도제기간이라고 생각되었다(Pollak, 1982: 3-4).

교육은 가정의 전통과는 이미 거의 관련이 없다. 학생은 멀리 순회하며, 그래서 때로는 유명한 감의 교사, 또 어떤 때에는 읍의 교사를 따라다니면서 이렇게 얻어진 순회하는 습관은, 아리아 족의 인도가 당시에 분리되었던 작은 종족의 사람들 가운데서 브라만들이 스스로 한 계급을 형성했다는 느낌을 그들에게 불어넣기에 적지 않은 기여를 했음이 틀림없다. 당시 품행의 견습기간이었던 이러한 도제기간은 매우 오래 걸리는 기간이었다. 왜냐하면 “과학”은, 그들이 통상 말하기를 “무한하기 때문이다”(Pollak, 1982: 4).

청소년의 교육은 마누법전이라는 법령 법전에 의하여 규제되었다. 그 법전은 본래 지방법전으로서 힌두교도에게는 종교적이고 사회적인 생활의 규칙으로 일반적으로 수용되었다. 마누법전은 브라만의 행위와 도덕적 의무와 마찬가지로 의식, 어법, 음성학을 포함한다. 이러한 법전은 수드라들이 신성한(신을 모시는) 법전을 이

12) Susan Pollak의 “Traditional Indian Education”에는 쪽 번호가 각 장마다 상단과 하단에 표기되어 있다. 상단의 것은 저자가 붙인 것이므로, 본고에서 표시된 쪽 번호는 그 중에서 상단의 것이다.

13) “순회하는 학생” 현상은 물론 유태교, 이슬람교와 기독교 전통에서도 찾아볼 수 있다.

행하거나 베다를 듣고 배우며 암송하거나 가르치는 것이 금지되었으므로 “두 번 태어난” 사람에게만 적용되었다(*Laws of Manu*, x. 126, 127, iii. 156, iv. 99, x. 127; Pollak, 1982: 4).

교육은 브라만 소년에게는 입문의식인 우파야나(*Upanāyana*)와 함께 다섯 살에 시작한다. 마누법전은 입문상황을 다음과 같이 기술한다:

신성한 학문(sacred learning)에 전념하는 학생은 의식이후(after conception) 열 다섯 살에 먼저 입문식, 즉 신성한 의복(yajhopavita)의 수여식을 겪어야 한다. 그는 겉옷으로는 검은 영양, 얼룩진 사슴이나 수염소로 만든 옷을 입어야 하고 반면에 속옷으로는 삼, 아마나 양모로 만든 옷을 입어야 한다. 그는 엄격한 규정에 따라 구절함으로써 음식을 조달하여 특별히 조심하며 그 음식을 먹어야 한다(*Laws of Manu*, ii. 37, ii. 41; Pollak, 1982: 5).

입문의식 후, 교사는 학생에게 “인간 순화, 행위, 불-숭배와 박명(薄明)같은 기도”(twilight devotion)의 규칙을 가르친다. 학생은 베다 공부를 하기 전에, “신성한 법전에 따라 물을 홀짝 마시고 손을 모아 스승의 발을 끌어안고 손으로 오른 발과 왼 발을 만져야 하는” 또 하나의 의식을 수행해야 한다. 그는 또한 신성한 음(Om: 唵)¹⁴⁾을 암송해야 한다. 왜냐하면 “이러한 암송이 선행하여 따르지 않는 한 그의 학습은 슬쩍 빠져나가거나 그렇지 않으면 시들할 것이기 때문이다”(Laws of Manu, ii. 71f, 73ff; Pollak, 1982: 5). Mookerji는 그러한 교사와 학생의 관계를 다음과 같이 기술한다.

(교사와 학생의 친밀한) 관계는 우파야나(*Upanayana*)라고 하는 종교의식으로 시작된다. 그것은 수업료를 지불하므로 학교의 학적부에 등록을 허락하는 것과 같지 않다. ...우파나야(*Upanayana*)로, 자궁 속에서처럼 학생을 그 자신 속에 보유하므로 교사는 학생에게 정신을 불어넣어서 새로운 탄생으로 그를 인도한다. 그래서 학생은 Dvija(再生者)로 인지되며, 즉 새로운 존재로 “새롭게 태어나고” “두 번 태어난다.” 이와 같이 시작되는 교육은 중요한 용어로는 梵行(*Bramachariya*)이며 그것은 교육이 삶의 방식, 즉 실제의 방식(system of practices)이라는 것을 가리킨다.... 학생이 스승을 발견해야 한다. 학생은 스승의 가족의 일원으로서 그와 함께 생활해야 하고 매일 아들로서 스승에 의하여 대접받아야 한다. 학교는 자연적인 형태이지 인위적으로 조직되지 않는다. 학교는 교사의 집이다(Mookerji, 1947: xxv-xxvi).

14) 하늘(天)에 사는 주(主: 元義範, 1981: 135)

마누법전에는 또한 교사와 관련하여 학생의 행동을 규정하는 많은 규칙이 있다. 수학 기간 학생은

스승에게 유익한 것을 해야 하고; 스승에 결코 거스르지 말아야 하며; 스승이 사용할 물, 장작, 꽃, 소똥, 흙과 신성한 茅草(*kusa*)라는 풀을 가져다 드려야 하고; 몸, 말, 음성과 마음을 절제하여 손을 모으고 스승 앞에 서 있어야 하며, 스승 면전에서는 평상시 보다 덜 먹어야 하고 좋은 옷과 장신구를 지녀서는 안되고 일찍 일어나고 늦게 잠자리에 들어야 하며; 스승이 눕거나 앉거나 음식을 먹고 있는 동안 이야기를 나누어도 피하는 얼굴로 말해도 안되며; 스승을 만나 이야기하는 엄격한 규칙을 관찰해야 한다. 그릇되게 스승의 명예를 훼손하게 되면 학생은 귀를 가리거나 그곳을 떠나야 한다(*Laws of Manu*, ii. 108, 144, 182, 192; Pollak, 1982: 5-6).

존경심을 갖고 스승을 대하는 학생은 사후에 보상을 받을 것이다. 스승의 몸이 썩은 할 때까지 스승을 모시는 브라만(*Brahmana*)는 영구적인 브라만의 대저택에 곧 도달한다. 마누법전은 또한 학생이 통달해야 하는 교육과정(course of instruction)도 다음과 같이 밝히고 있다.

교육과정 동안 학생은 ...전 베다를, 그렇지 않으면 베다의 신비스러운 설명, 말하자면 우파니샤드를 공부해야 하고 동시에 여러 가지 규정된 금욕생활과 서원을 이행해야 한다(*Laws of Manu*, ii. 165; Pollak, 1982: 3).

학생은 공부하는 동안 수업료를 지불하지 않아도 되나 교육과정이 마치게 되면 스승에게 “합당한 보답”을 해야 한다. 전통 유태교나 이슬람교의 학교에서 공부하는 학생들은 2-3년 동안 공부하는 서약을 하는 반면, 스승 밑에서 베다를 공부하는 서원은 36년이나 18년동안, 혹은 학생이 순화할 때까지 지켜야 한다(*Laws of Manu*, iii. 1; Pollak, 1982: 6). 스승의 은혜를 저버리는 것은 최악의 지옥으로 떨어지는 죄의 하나이며, 스승의 잠자리에 난입한 형벌은 가장 엄중한 형벌이다. 죄를 지은 학생은 풀, 나무, 기어다니는 벌레나 유독한 동물이나 곤충으로 잡다하게 윤회하기 쉽다. 그러나 순화를 보증하는 일종의 (속죄하는)고행이 있다(*Laws of Manu*, xi. 60, ix. 235, 237, xi. 49, 55, 104f; Pollak, 1982: 6-7).

그와 같은 교육과정을 마쳤을 때 브라만 학생은 존경받아 왔다. 이들 학생에게

주는 돈은 왕을 위한 “불멸의 보고”이라고 했다. 학생들은 또한 공부하는 시기동안 보호받기도 했으며 법정에 증인이 될 필요도 없었다. 그들은 또한 나룻배 운임과 같은 일정한 요금을 지불하지 않아도 되었다(*Laws of Manu*, viii. 27, 65, 407; Pollak, 1982: 7).

교육은 힌두교의 생활주기(life circle)에서의 네 가지 단계 중에서 첫 단계로 생 각되었다. 대부분의 브라만 소년들은 베다를 공부하는 36년을 보내지는 않지만 공부하는 시기는 이상적인 것으로 간주되었다.¹⁵⁾

2. 교육철학

위에서 베다와 브라만 시대의 종교와 교육의 관계와 마누법전에 따른 교육이 고 찰되었다. 베다 시대이래 인도인의 중심적인 교육개념은 교육이 개명(illumination) 의 근원이고 우리를 여러 가지 삶의 영역으로 올바르게 인도한다는 것이었다. 지 식은 인간에게 모든 사무의 통찰력을 주고 그에게 행동하는 방법을 가르치는 제3 의 인간의 눈이라고 어떤 사상가는 말한다. 어떤 것도 교육과 같은 그런 실패하지 않는 통찰력을 우리에게 주지는 못한다고 마하바라타(Mahābhārata)는 말한다. 정신 적인 영역에서는 교육은 우리의 구제(salvation)에 이르고 세속적인 영역에서는 다 방면의 진보와 번영에 이른다. 교육에 의하여 우리에게 주어지는 개명은 환영(幻 影)을 분쇄하고 난점을 제거하며, 우리로 하여금 진실한 삶의 가치를 깨닫게 할 수 있다. 교육의 빛(light)을 소유하지 못한 사람은 실제로 장님으로 묘사될 것이다. 교 육을 통하여 남녀가 얻는 통찰은 당연히 그들의 지성, 힘(power)과 능률을 증대시 킨다. 고대 인도인은 교육에 의하여 개발되고 순화되는 지력이 이승에서의 참된 힘이라고 단언했다(Altekar, 1957: 4).

교육이 우리에게 주는 개명, 통찰과 지도는 완전한 변형을 초래한다. 만약 어떤 사람이 다른 사람보다 우월하다면 그것은 그가 특수한 손이나 눈을 소유하고 있기

15) 실로, 신랑이 공부하는 시기(kāśaiyātra)를 경험하기 위하여 베나레스(Benares: 간지스 강 연안 의 힌두교도의 성도)로 떠나는 공식적인 시도를 하는 것은 현대 힌두 결혼식에서 하나의 관 습이다. 그러나 그는 친지들에 의하여 간신히 단념하게 되며, 그리고 처가댁에 머무는 데 동 의한다(Pollak, 1982: 7).

때문이 아니고 그의 정신과 지력이 교육에 의하여 영리해지고 더 능률적인 것이 되었기 때문이다. 바르트리하리(Bhartrihari)는 이렇게 말한다: 교육이 없으면, 우리는 단지 금수에 지나지 않는다. 교육은 우리를 인간존재로 끌어올린다. 그러므로 교육이 없는 삶은 완전히 무익하고 무가치하다. 같은 생각이 신학자에 의하여 그 자신의 언어로 다음과 같이 말할 때 표현되었다: “브라만(Brahmanas)조차도 적절한 교육을 받고 그의 천성을 순화해서 그를 교양 있는 사람으로 만들기까지는 계속해서 수드라(sūdras)로 남을 것이다.” 고대 인도인은 교육이 완전히 천성을 돕는다고 주장했다(Altekar, 1957: 5-6).

교육은 또한 사람 사이의 차이를 설명한다. 어떤 베다의 철학자는 이렇게 썼다: “그것은 교육에 의하여 그가 탁월한 손이나 눈을 갖고 있기 때문이 아니고 그의 마음과 지력인 명석해지고 더 능률적이게 되었기 때문이다.” 교육이 결여되면 우리는 야수와 같다. 우리를 인간존재로 평가하는 것은 교육의 과정이다. 학문(learning) 없는 삶은 무익한 삶이라고 생각되었다(Altekar, 1957: 5, 6). 이는 소크라테스가 “음미되지 않은 삶은 살 가치가 없다”고 한 말과 같다.

그리고 인간의 본성은 확고하게 미리 결정된 정신적, 도덕적이고 지적인 성질과 능력을 갖고 태어나는가 그렇지 않으면 교육에 의하여 수정되는가? 이 문제에 대해서 베다 시대는 선천성보다 후천성을 더 신뢰했다. 베다의 아리아 족은 이러한 범주에 속했으며 그들의 세대는 유전이나 천부적인 재능을 크게 신뢰하지 않았다. 이러한 것은 적절한 교육을 받으면 모든 것이 성취될 수 있다고 듣게 되는 아타르바베다의 한 찬가에서 단호하게 표현되고 있다. 인드라조차도 신들 사이에서 최상권(supremacy)이 어떤 이전의 강점 덕택이 아니고 학생시간 동안 적절한 훈련 덕택이다. 수세기 후에 그의 아들 중에서 어떤 아들은 훌륭한 사제, 다른 아들은 용감한 전사, 그리고 그 밖의 아들은 성공한 상인이 되게 해달라고 기도하는 어떤 족장을 발견한다. 명백히 그는 유전을 크게 신뢰하지 않으므로 많은 것이 적절한 훈련과 교육에 달려있다고 주장했다(Altekar, 1957: 37-38).

그런 까닭에 인도교육의 주요한 목적은 학생에게 경건(piety)의 정신을 주입하고 인격의 형성과 성격의 계발에 도움을 주고 사회적이고 공민의 의무를 조장해서 문화유산 보존하는 것이었다. 교육의 과정에서의 첫째 목적은 종교적인 것이었으

며, 거의 모든 교사는 성직자였다. 종교적인 의식은 일차적이고 이차적인(초중등) 교육의 특징이 되었다. 비록 육체가 자연의 산물이지만 인간의 마음, 지력과 영혼은 정신의 세계에 속하고 그 법전은 행위, 인격과 이상을 지배한다고 학생들에게 가르치기도 했다. 종교적 경건이 주요한 이상이지만, 교육의 목적은 학생으로 하여금 세계와의 관계를 꿰도록 권유하는 것이 아니었다. 종교적인 생활을 따르려고 결의했던 베다의 학생들에서조차 소수만이 평생 학생(Brahmacarin)으로 남았다. 대다수는 재가자가 되지 않으면 안되었다.

그러므로 인격의 계발은 또 하나의 주요한 인도교육의 목적이었다. 지적인 재능은 합당한 도덕감과 인격의 계발보다 더 못한 결과라고 생각했다. 교사는 학생의 도덕적 진보와 행동에 책임을 졌다. 그는 또한 학생에서의 자신감과 자존감의 조장을 돕기로 되어 있었다. 베다 시대이후 상실되었던 세 가지 빛에 관한 이론은 인도교육의 목적을 조장하는 데 도움이 되었다. 그 이론은 한 개인이 태어나는 순간 세 가지 빛을 지게된다고 주장한다. 그 빛은 세 가지 의무를 수행함으로써만 면제받을 수 있다. 그는 신들에 대한 빛을 지고 있다. 그 빛은 제사를 수행하는 것을 배움으로써 갚을 수만이 있다. 그는 지난 과거의 교사와 학자들에게 빛을 지고 있다. 이 빛은 문예와 철학의 전통을 가르치고 계속하는 것을 배움으로써 갚을 수만이 있다. 세 번째 빛은 조상에 대한 것이다. 이는 전통적인 지식으로 자신을 낳아서 가르침으로써만 갚을 수 있다. 따라서 마음·몸·지력과 정신은 인간존재를 만드는 구성요소이다. 인도교육의 목적은 이들의 조화적이고 동시적인 발달을 조장하는 것이었다. 인도교육은 사회적인 복지뿐만 아니라 사회적인 의무를 또한 강조했으며, 교육이 개인적인 수준에서도 사회적인 수준에서도 개명을 일으키곤 했다는 것을 강조했다(Pollak, 1982: 23).

따라서, 동정심과 신앙심의 고취, 성격형성, 인격계발, 공민적이고 사회적인 의무의 주입, 사회적 능률성의 조장과 민족문화의 보존과 전파는 고대 인도교육의 주요한 목적과 이상이다.

종교는 고대 인도에서는 커다란 역할을 했으며 그래서 교사들은 보통 승려였다. 그러므로 자라나는 세대의 마음속에서의 동정심과 신앙심의 고취는 교육의 무엇보다도 첫 번째 목적으로 간주되어야만 했다. 학생이 교육받는 기간 관찰해야 하는 읽고 쓰기 교육

과 전문직업 교육—초등 교육과 마찬가지로 고등 교육—의 초에 수행되는 의식—종교적 의식(vratas), 아침과 저녁에 올리는 매일의 기도, 거의 매달 학교와 교사의 집에서 성대히 거행되는 종교 축제, 이 모두가 어린 학생의 마음속에 동정과 신앙심을 조장하는 경향이 있었다.... 그가 살아가고 숨쉬는 바로 환경이 정신 세계의 실재를 그의 마음에 새겨주므로 몸은 자연의 산물이지만 그의 행위를 지배해야 하는 법칙인 정신의 세계에 속하는 그의 마음, 지력과 영혼이 성격을 형성하고 그의 삶의 이상을 결정한다는 것을 그로 하여금 깨닫게 한다(Altekar, 1957: 9).

3. 학교교육

초등학교는 북인도에서는 pathśālā(산스크리트어 path, 즉 교수(instruction), śālā, 즉 회관(hall))이라고 하고 판자브(Panjab) 지방에서는 śāl이나 śālā이라고 하며, 그리고 남인도에서는 앉기 위하여 사용되는 높은 壇(raised platform)에서 취한 용어인 pial이라고 한다(Pollak, 1982: 7).

1) 초등교육. 교실 수업(class session)은 보통 거의 9시나 10시에 끝나고 오후 2시에 다시 모인다. 끝나는 과제는 오후 4시에 부과된다. 이 수업 동안 소년들은 서로 얼굴을 보면서 두 열로 정렬되는 반면 연장 학동들 중에서 두 학동은 두 열 사이의 한 쪽 끝에 서있게 된다. 두 연장 학동은 과제를 차례차례 구술하고 나머지 소년들은 복창한다. 이것이 끝나면 학교는 해산되고 교사는 어린 학생을 집으로 인솔한다. 학교는 보통 주말을 포함해서 주의 매일 만난다. 힌두교의 축제와 금식을 하는 자른 휴일이 있으며, 학교는 만월일(滿月日: Purnima)과 신월일(新月日: Amāvāsyā)에는 문을 닫는다. 수확기에는 마찬가지로 많은 토착 학교(indigenous school)들은 문을 닫게 된다. 많은 토착 학교에서는 신월일과 만월일에 수행되는 정해진 의식이 있다. 이러한 의식은 보통 학문의 여신, 샤라스와티(Sarasvati)에 헌정하는 의식의 형태를 취하며, 파티프자(Pātipūjā), 즉 “석판 숭배”(slate worship)라고 한다. 이 의식에서 1/4아나(anna: 화폐단위), 베텔-넛 열매, 약간의 곡물, 한 송이 작은 사프란(꽃) 및 두서너 송이 꽃이 여신에 대한 제물로서 학생마다의 석판 위에 놓이게 된다. 그 다음 학생은 제물 앞에서 절을 하고 2-3분 동안 그 석판을 머리 위에 올려놓는다. 이 의식이 마치면 교사는 제물을 전용(專用)한다(Pollak, 1982: 9).

대부분 토착 학교의 주요한 목적은 읽기, 쓰기와 산수의 기초를 가르치는 것이

었다. 토착 학교체제의 기원에 관한 논의를 여기서 할 수 없지만 이미 위에서 언급한 바와 같이, 수드라(노예)들은 “두 번-태어난” 카스트에게 제공되는 교육에서 제외되며, 어떤 종류의 초등교육이 마을 공동체에 의하여 조직되었다. 벵골에서는 마을학교의 기원은 마을신 숭배와 관련이 있으며, 신의 사당을 브라만이 돌보았다고 한다(Pollak, 1982: 10).

또 한가지 중요한 전통적인 인도교육의 형태는 구루쿠라(Gurukula) 제도였다. 이 제도에서는, 학생은 우파나야나(입문) 의식이 있는 후 교사(Guru)의 감독 아래 생활하기 시작했다. 구루쿠라 제도는 모방과 교사와의 연합의 중요성에 관한 관념에 기초를 두게 되었다. 고귀한 교사와의 직접적이고 계속적인 접촉이 어린 소년의 고귀한 인격을 만들어낼 것이라고 믿었다. 어떤 구루쿠라들은 도시생활에서 멀리 떨어진 숲에 자리하고 있었지만 대다수의 이들 학교는 마을이나 읍에 있었다. 이러한 학교에서는 베다와 철학 외에도 예컨대 언어학, 문법, 천문학과 공민을 가르쳤다(Pollak, 1982: 12-13).

2) 고등교육. 초기 베다 시대(기원전 1500년까지 거슬러 올라가는)에, 베다 문헌은 교과과정의 주요한 부분으로 되어 있었다. 그러나 신성한 찬가 이외에 학생들이 기억하고 있던 몇 가지 역사적인 시와 민요(ballad)도 또한 있었다. 승단에 들어가려고 결심했던 사람들은 마찬가지로 세부적인 의식을 공부해야 했다. 제물을 바치는 제단의 완전한 건조에 필요한 기하학의 과목은 베다 교과과정에 포함되기도 했다. 천문학의 지식도 또한 기본적인 것으로 간주되었다. 학습 방법에 의하여, 어떤 찬가는 기억되었으나 지나치게 세심한 정확성이 강조되지는 않았다. 찬가의 정확한 용어를 회상하는 것보다 찬가의 의미를 이해하려고 더 많은 노력을 했다. 이러한 태도는 신성하고 본래의 베다문헌 형식을 보존하는 데 중점을 두었던 후기 베다 시기(기원전 1500에서 1000년까지)에 변했다. 이 시기의 학자들은 찬가들을 정확한 전통적인 음조와 악센트로 기억하는데 신중히 전념해야 한다고 주장하기 시작했다. 학생은 말과 표현을 바꾸는 데, 심지어 고품의 형태로부터 대중적인 것으로 바꾸는 데 자유롭지 않았다. 대부분의 베다의 찬가는 이 시기에 분류되고 그 결과로 리그베다, 아주르베다, 삼마베다와 아타르바베다가 현존하게 되었다. 이러한 사실은 베다의 성찬식과 연관된 독단, 이론과 실제의 표출과 관련되어 있었던

브라마나 문헌의 성장을 조장했다. 성찬 의식은 이 시기에 점차 더 복잡하게 되었고 전문직업적인 성직자들은 세부적이고 복잡한 의식들을 통달하는 데 4-5년을 바쳐야 했다. 기하학과 천문학의 학문이 계속해서 진보하고 그래서 문법과 어원학의 발전이 시작되었다(Pollak, 1982: 13-14).

우파니샤드와 수트라(Sutras) 시대(기원전 최초 천년간)에 학습방법은 계속해서 변했다. 베다 문헌은 “계시” 문헌으로 간주되었으며, 그래서 그 문헌을 보존하는 것이 점차 중요하게 되었다. 쓰기가 이 시기 즈음에 대중화되었지만 베다를 기록한다는 것은 비종교적인 것이 되었다. 찬가의 암송에서의 가장 경미한 오류는 재난을 불러일으킬 것이라고 걱정했다. 따라서 주의는 찬가의 이해에서 정확한 암기(기억)의 과제로 옮겨졌다(Altekar: 149-150; Pollak: 15). 따라서 암기의 과제는 분명히 한가지 성가신 것이었다. 이 시기의 말엽에는 어떤 학자들은 문헌의 암기에 전념하는 반면, 그 밖의 사람들은 해석의 문제에 본격적으로 착수하기로 결정되었다. 이 시기에 베다교육을 실제적인 기예와 과학에서의 전문직업적인 교육으로 결합시키려는 시도가 있었다. 이에는 궁술·무예·의술·마법·뱀 길들이기·운송·행정적 훈련·음악·무용·회화·(토목·건축)공사 등이 포함되어 있다(Altekar, 1957: 151).

V. 결 론

이제까지 고대 힌두인의 철학과 교육을 개괄적으로 음미해서 고찰하였다. 이러한 고찰에서 다음과 같은 몇 가지 점들은 우리의 교육 현실에 어떤 시사하는 바가 있다.

첫째, 힌두교의 가장 오랜 경전인 베다, 우파니샤드와 바가바드 기타에 있는 설화들은 인도인들이 지혜를 존중했다는 것을 잘 보여준다. 특히 우파니샤드 시대에 위대한 입법가인 마누에 의하여 힌두인의 카스트 제도와 이상적인 삶의 계획이 제정되며, 그것은 아직도 그들에게는 이상적인 삶의 계획이라고 믿고있다.

둘째, 그러한 인도인들의 삶의 방식은 그들의 오랜 종교와 철학적 전통에서 나

은 것이다. 관습에 따라 오늘날도 그들은 (암)소를 신성시하고 있다. 이는 위에서 논의했던 삶의 단일성을 믿고 있는 데서 기인된 것으로 보인다.

셋째, 고대 힌두사회의 학교교육은 고대 그리스 교육에서 보는 바와 같이 중등 교육이 아직 발달하지 않은 단계의 교육이었다는 것이다. 인도에서도 교육은 베다 철학을 전수하기 위한 도구였다. 초등교육이후의 고등교육은 승단에 들어가려는 사람들에게 필요한 교육이었다.

넷째, 학생은 교사를 찾아서 가정의 일원으로서 그와 함께 생활하며 자식으로 대접받는다. 그래서 학생은 스승의 내적인 방법을 배우고 받아들인다. 한적하고 숲이 있는 교육환경은 극히 중요한 것으로 생각되었다. 학교는 진리나 실재에 관한 사색과 명상에 적합한 이상적인 장소인 도시 생활의 소란에서 멀리 떨어져 있는 은자인 스승의 집이었다(Basu, 1957: 319; Thut & Adams, 1964: 391). 이러한 고대 힌두인의 학교교육은 교사중심의 종교교육이었으나 학교교육의 다원화를 추구하는 오늘의 우리의 교육현실에 하나의 대안이 될 수 있는 패러다임이라는 점에서 그 시사하는 바가 있다.

끝으로, 서양에서 인도에 대한 관심은 2차대전 이후 수십년 사이에 극적으로 성장했다(Ashby, 1974: 1). 우리 나라의 건국신화인 단군신화에 나오는 환인(桓因)은 힌두인의 종교철학에서 말하는 ‘인드라’를 뜻한다고 한다.¹⁶⁾ 광복후 오늘날까지 힌두인의 교육철학에 대한 연구가 없었던 것 같다. 본고는 특히 그러한 점에서도 큰 의미가 있다.

〈참고문헌〉

- 남수영 譯(1996). *힌두이즘*. 서울: 여래.
 문율식 譯(1993). “역자의 말”, *힌두교 입문*. 서울: 여래.
 水野弘元(1981). *Pali語辭典*(二訂版). 東京: 春秋社.

16) 단군신화에 있는 三神 중에서 桓因은 帝釋天 혹은 釋帝桓因이라고 한다. 석제환인은 인도의 리그베다에서 말하는 인드라인 삭티데벤드라(Saktidevendra)의 음사어이다(문율식: 243).

元義範(1981). 印度哲學思想, 三版. 서울: 集文堂

이은구(1997). 힌두교의 이해. 서울: 세창출판사.

Altekar, A. S.(1957). *Education in Ancient India*. Varanasi: Nand Kishore & Bros.

Ashby, Philip H.(1974). *Modern Trends in Hinduism*. New York: Columbia University Press.

Basu, Sobharani(1957). "Forest Universities in Ancient Idea," *The Year book of Education, World*. New York: Tarrytown-on-Hudson.

Chaube, S. P.(1965). *A History of Education in India*. Allahabad: Ram Narain Lal Beni Madho.

Hopkins, Thomas J.(1971). *The Hindu Religious Tradition*. Belmont, California: Wadsworth Publishing Company.

Jones, J. & Wilson, W.(1987). "Hinduism," in *An Incomplete Education*. New York: Ballantine Books, pp. 443-444.

Mahadevan, T. M. P.(1967). "Social, Ethical, and Spiritual Values," in Charles A. Moore(ed.) *The Indian Mind: Essentials of Indian Philosophy and Culture*. Honolulu: East-West Center Press, University of Hawai, 152-172.

Monier-Williams, Sir M.(1988). *A Sanskrit-English Dictionary*. Oxford: Oxford University Press.

Mookerji, Radha K.(1947). *Ancient Indian Education: Brahmanical and Buddhism*. London: Macmillan and Co., Limited.

Moore, Charles A. ed.(1967). *The Indian Mind: Essentials of Indian Philosophy and Culture*. Honolulu: East-West Center Press, University of Hawai.

Nikhilanda, Swami(1967). "The Realistic Aspect of Indian Spirituality," in Charles A. Moore, ed.(1967). *The Indian Mind: Essentials of Indian Philosophy and Culture*. Honolulu: East-West Center Press, University of Hawai, 1967, pp. 216-247.

Ozmon H. & Craver, S.(1990). *Philosophical Foundations of Education*, Fourth Edition. New York: Macmillan Publishing Company.

- Pollak, Susan(1982). "Traditional Indian Education." Papers from the Bernard Van Leer Foundation Project on Human Potential. *Harvard Graduate School of Education*.
- Prabhavanda, Swami & Isherwood, Christopher(1951). tr. *Bhagavad-Gita*. New York: A Mentor Book, The American Library.
- Radhakrishnan(1969). *The Hindu View of Life*. The Macmillan Company.
- Renou, Louis(1962). ed. *Hinduism*. New York: George Braziller.
- Rhys Davids, T. W. & Stede, W.(1986). ed. *The Pali Text Society's Pali-English Dictionary*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Ross, Floyd H. & Hills, Tynette(1956). *The Great Religions by Which Men Live*. Greenwich, Conn.: Fawcett Publications, Inc.
- Rousseau, J. J.(1911). *Émile*. Translated by Barbara Foxley. London: J. M. Dent & Sons Ltd.
- Saksena, Shri Krishna(1950). "The Story of Indian Philosophy," in Ferm, Vergilius ed. *A History of Philosophical Systems*. New York: The Philosophical Library, pp. 3-18.
- Smith, S.(1979). *Ideas of the Great Educators*. New York: Barnes & Noble Books.
- Tathagananta, Swami(1988). "Hinduism and How it is Transmitted," in Norma H. Thut, I. N. & Adams, Don(1964). "Indian Education: Search for Economic and Political Independence," in *Educational Patterns in Contemporary Societies*. Tokyo: McGraw-Hill Kogakusha, Ltd., pp. 387-421.
- Verma, Prativa(1988). *Social Philosophy of the Mahābhārata and the Manu Smṛti*. New Delhi: Classical Publishing Company.
- Zachariah, Mathew(1982). "Education for Status Improvement: The Use of Positive Discrimination for Scheduled Castes in India," in P. G. Altbach & R. F. Arno, *Comparative Education*. New York: Macmillan Publishing Co., Inc., pp. 290-315.
- Vyas, R. N.(1982). *Nature of Indian Philosophy*. New Delhi: Asian Publication Services.