

독일의 통일과 이에 비추어 본 정치교육

허 영 식*

- I. 서 론
- II. 통독과 그 의미
- III. 독일의 정체성 또는 “독일문제”에 대한 기존의 태도와 견해
- IV. “독일문제”에 관한 정치교육학적 논의
- V. 통독에서의 정치교육
- VI. 통독 이후 정치교육의 과제
- VII. 결 어

I. 서 론

독일의 국가통일이 이루어진 지 이미 3년이 지났고, 베를린 장벽이 무너진 지는 이미 4년이 지났지만, 남북한 통일은 그에 대한 기대와 회의가 교차하는 가운데 아직도 실현되지 못하고 있다. 동구 사회주의권이 무너지고 통독이 이루어진 이후 우리나라에서도 통일에 관한 논의가 활발해졌고 또한 통일에 대한 기대감으로 부풀었다. 그렇지만 다른 한편으로—남북한 관계의 특수성을 고려하지 않더라도—통일 이후 독일이 정치, 경제, 사회, 심리적으로 겪고 있는 여러가지 어려움으로 말미암아 남북한 통일에 대한 회의도 만만

치 않으며, 적어도 통일문제에 대해서 많은 사람들이 보다 더 조심스러운 태도를 취하게 되었다고 할 수 있다.

이와 같은 배경하에서 우리는 독일의 통일과정과 통독 이후의 문제점들에 관하여 보다 많은 관심을 가질 필요가 있겠다. 이는 청소년을 위한 정치교육에 있어서도 마찬가지로 타당한 이야기가 되겠는데, 여기서 우리는 독일의 정치교육과 그 한 부분으로서의 민족 또는 통일교육에 초점을 맞추기로 한다.

본고의 목적은 첫째, 정치교육의 맥락에서 독일의 민족 또는 통일교육에 관한 논의를 재구성해 보고, 둘째, 통독 이후의 새로운 사회 정치적 상황에서 정치교육의 과제를 탐색해 보는데 있다.

이러한 목적을 위해 필자는 먼저 “정체성”의 개념을 중심으로 해서 독일의 통일이 갖는 의미와 “독일문제”에 관한 기존의 태도와 견해를 살펴보기로 한다(제 2 장과 3 장). 그 다음에 “독일문제”에 관하여 서독에서 행해진 바 있던 정치교육학적 논의를 정리해 보기로 한다. 여기서는

* 청주교육대학교 사회교육과 교수

민족 또는 통일교육에 대한 체제동조적 입장과 체제비판적 입장의 차이가 주된 관심의 대상이다(제 4 장). 제 5 장에서는 과거 동독에서의 정치교육을 서독의 그것과 어떻게 다른가에 유념하면서 간단히 언급하기로 한다. 끝으로 제 6 장에서는 통독이후 정치교육의 현황을 소개하고 앞으로의 과제를 전망해 보기로 한다.

II. 통독과 그 의미

오늘의 관점에서 보면 동서독 국민들의 정체성 문제는 이전과는 완전히 다른 맥락에서 고려해야 한다. 그 까닭은 말할 것도 없이 1989년 11월 9일에 베를린 장벽이 무너진 이후 독일민족에게는 완전히 새로운 상황이 전개되었기 때문이다.

여기서 우리는 고르바초프의 개방노선이 마련해 준 전제조건을 도외시한다면, 동서독 통일 가능성을 열어준 직접적인 배경은 특히 1989년 가을 이래 구동독에서 발생한 정치적인 변혁과정에서 찾아야 한다. 이 변혁과정의 주요 특징중의 하나는 바로 동독을 민주적이고 사회주의적인 사회로 개혁해야 한다는 처음의 논의가 공공의 의사소통과정에서 “독일문제”에 대한 논의때문에 뒤로 물러나게 되었다는 데 있다. 베를린 장벽이 개방되기 이전까지만 해도 구동독의 모든 저항세력들은 독일문제를 중요한 문제이긴 하지만 그러나 당장 해결해야 할 급한 문제로 보지는 않았다. 왜냐하면 그들에게는 먼저 동독사회 자체를 개혁하는 것이 더 시급한 문제였기 때문이다(Wielgohs/Schulz, 1990).

장벽이 무너진 이후에도 일각에서는 아직도 동독의 고유한 국가성, 즉 자주적인 동독의 정체성을 가능한 한 오래 유지시켜야 한다고 생각했다. 그 반면에 다른 사람들은 1990년 4월 19일 당시

동독 총리였던 드 매지에르(de Maiziere)의 정부 성명에서도 드러난 바와 같이 “우리는 국민이다!”에서 이제 “우리는 한 국민이다!” 또는 “하나의 국민!”이 되어야 한다고 생각했다. 동독국민의 대다수는 결국 후자의 방법, 다시 말하면 가능한 한 빠른 통일을 택했는데, 1990년 3월 18일의 국민의회 선거에서 국민의 이 다수의지가 구현되었다.

독일국민이 그들의 자유로운 결정에 따라 국가 통일을 완성시키는 데 있어서는 헌법상으로는 두 가지 대안이 있었다. 그 하나는 독일 기본법 제 23 조에 의거하여 동독 또는 그것이 재편성된 동독주들을 서독에 편입시키는 방법이며, 다른 하나는 제 146 조에 의거하여 독일 국민 전체가 공동으로 새로운 입헌과정에 참여하는 방법이다. 하지만 여기서도 당시 서독 연방정부 및 구동독의 “독일동맹”의 기본입장, 즉 제 23 조에 따른 편입(또는 “합병”)이 관철되었다. 1990년 5월 18일 서독과 동독 사이에 조인된 “통화, 경제 및 사회동맹의 창설을 위한 국가조약”과 1990년 8월 31일에 조인된 “독일 통일의 수립에 관한 조약”(일명 “통일조약”)도 이 기본법 제 23조 모델에 따라 체결되었다.

어쨌든 동독의 각 주가 서독 기본법의 효력범위에 편입됨으로써 기본법 서문에 기록되어 있는 “전체 독일국민은 자유로운 자기결정에 의해서 독일의 통일과 자유를 완성해야 한다”라는 요구사항이 1990년 10월 3일 최종적으로 실현된 것이다. 이 요구사항은 또한 1978년 11월 23일 연방주 교육부장관들의 회의에서 채택된 바 있는 “수업에서의 독일 문제”의 기초가 되었다. 이 교육 지침에 따르면 학교에서의 교육, 특히 정치교육 또는 사회과교육에 주어진 과제는 청소년들에게 독일의 통일에 관한 의식과 평화와 자유속에

서의 재통일에 대한 의지를 부단히 깨우치고 개발시키는데 있다.

독일국민의 정체성 또는 동일시준거의 관점에서 볼 때 국가통일의 확립은 그 자체가 기존의 도식인 “한 민족 두 국가”(또는 부분적으로 “두 국가 두 민족”)가 “한 국가 한 민족”이라는 새로운 도식에 의해 대체된다는 것을 의미한다. 물론 이것은 독일의 국경문제가 아직 완전히 해결된 것이 아니라고 하는 일부 극우집단의 시대 착오적인 입장을 도외시켰음을 전제로 하고 있다.

III. 독일의 정체성 또는 “독일문제”에 대한 기존의 태도와 견해

방금 위에서 언급한 패러다임의 변화, 즉 “한 민족 두 국가”에서 “한 국가 한 민족”으로의 이행이 갖고 있는 의미를 제대로 파악하기 위해서는 그동안의 역사적인 변천과정을 조금 더 분화시켜서 잠시나마 언급할 필요가 있다.

민족문제에 대한 상이한 입장들은 예를 들어 1972년 12월 21일에 체결된 소위 “기본조약”에서도 읽을 수 있다. 여기서 당시 서독은 하나의 독일민족이 존속한다는 입장을 고수하였으나, 당시 동독은 독일에는 두 개의 민족이 존재한다는 그들의 명제를 계속 견지할 수 있었다. 다시 말해서 “기본조약”의 성격은 양면성을 띠고 있다. 서독 정부의 견해에 따르면 이 조약은 “협조적인 생활방식의 표현”이었으며, 동독 정부의 견해에 따르면 그것은 “분단조약”이었다. 동독은 스스로를 “사회주의적인 민족”이라고 정당화하였으며, 70년대에 유행한 바 있는 “동독과 독일연방공화국(서독)은 두개의 민족으로 갈라지고 있다”라는 시대진단도 이와 무관하지 않다. 독일이 이렇게 두 민족으로 갈라지고 있다는 경향 이외에 또 한

가지 언급하고 지나갈 점은 당시 서독의 청소년들이 민족, 국가, 국민 그리고 이들 각 개념의 적용영역의 구분에 있어서 어려움을 겪고 있었다는 것이다. 이것은 몇몇 연구결과를 통해서도 예시할 수 있다. 1974년 민족의 상황에 대한 한 보고자료에서 보면, 18세에서 29세까지의 청소년들은 독일연방공화국과 동독이 “한 민족의 두 국가”라는 명제와 “두 국가 두 민족”이라는 명제에 대해서 거의 같은 비율로 긍정적인 답변을 했다. 그리고 엠니드(EMNID)라는 대표적인 여론조사기관의 1978년도 발표에 따르면, 16세에서 29세까지의 청소년들중 3분의 2가 아직도 동서독 두 국가가 하나의 민족이라고 응답했다. 그리고 다른 설문조사에 따르면 3분의 1에 해당하는 학생들이 독일의 양 국가에서는 각각 그 나름대로의 고유한 민족의식 또는 부분적 국가의식이 형성되고 있다는 견해를 내세웠다(Hille/Jaide, 1985).

“동독정체성”과 “독일정체성”에 대한 구동독 청소년들의 태도와 그 변화에 관해서는 아래에서 프리드리히(Friedrich)의 한 연구결과를 소개하기로 한다. 구동독의 국립 “청소년 연구소”(ZIJ)가 통독 이전에 20년간 행한 경험적인 연구조사에 따르면 모든 계층의 청소년들에게서 동독과의 긍정적인 동일시가 상당히 강하게 나타나고 있음을 확인할 수 있다. 70년대에 과반수 이상의 청소년들이 확고한 동독정체성(또는 동독과의 동일시)을 갖고 있는 것으로 응답했다. 70년대 말에는 이에 대해 약간 유보적인 태도가 증가하긴 했지만 그 이후로는 1985~86년까지 정체성의식이 심지어 약간 증가하기도 했다. 그러나 사회주의의 우월성에 대한, 그리고 심지어 사회주의의 존속가능성에 대한 회의가 커지면서 동독정체성은 어쩔 수 없이 크게 흔들리게 되었다. 그래서 80년대 후반기에는 그동안 심하게 억눌렸던 독일정체성,

즉 독일인으로서의 동일시가 많은 동독 시민들에게서 다시 정면으로 부상하게 되었다. 베를린 장벽이 무너지기 몇년 전부터 이미 외국으로 나가 고자 하는 사람들이 증가하였으며 서독으로 많은 동독인들이 이주하였는데 이는 정체성변동의 현실적인 징후를 나타낸다. 이 정체성의 손상은 또한 반정부집회와 “독일은 하나의 조국이다”라는 구호에서도 구체화되었다. 그리고 동독에 대한 정체성 상실은 서독을 더 높게 평가하려는 태도의 증가와 결부되어 있다(Friedrich, 1990).

IV. “독일문제”에 관한 정치교육학적 논의

아래에서 우리는 민족문제, 민족정체성의 문제 또는 통일문제를 청소년들에 대한 정치교육에 있어서 어떻게 다룰 것인가 하는 물음에 대하여 구서독에서 일련의 정치교육학자들이 제시한 바 있던 견해들을 소개해 보기로 한다. 논의의 명료화를 기하기 위해 여기서는 이분법적으로 나누어 보다 더 체제동조적인 또는 보수적인 입장들과 보다 더 체제비판적인 또는 진보적인 입장들을 대조시키기로 하였다.

1. 민족 또는 통일교육에 대한 체제동조적 입장

1) 쉬나이더(Schneider)의 견해

정치교육의 최소 합의와 관련하여, 쉬나이더는 특히 정체성과 동일시문제에 관심을 기울이고 있다(Schneider, 1987). 그는 소위 “보이텔스바흐 합의”의 세번째 명제인 다음과 같이 세가지 명제로 정식화했다.

1. 맹교 또는 주입을 금지할 것. 가르치는 사람이 원하는 생각에 따라—어떤 수단을 쓴다 할지라도—학생들을 조종함으로써 이들의 자주적인 판단을 내리는 데 방해를 주어서는 안된다. 바로 여기에서 정치교육과 맹교 사이의 경계선이 그어지는 것이다. 맹교는 그러나 민주사회에서의 교사의 역할 그리고 두루 인정받고 있는 교육목표, 즉 학생의 자율성과 상치된다.

2. 학문과 정치에서 논쟁적인 것은 수업에 있어서도 역시 논쟁적으로 나타나야 한다. 이 요구사항은 앞에서 말한 요구사항과 밀접하게 연결되어 있는 바, 그 까닭은 상이한 입장들이 드러나지 못하고 선택 가능성들이 은폐되고 대안들이 언급되지 않은 상태로 남게 되면 맹교 또는 주입에의 길을 걷게 되는 것이기 때문이다. 여기서 물어봐야 할 점은 교사가 심지어 교정기능도 갖고 있어야 하지 않은가 하는 것인데, 이를 달리 표현하면, 교사는 학생들(그리고 정치교육에 참여하는 다른 사람들)에게—그들 나름의 정치적이고 사회적인 출신을 고려할 때—생소한 관점들과 대안들을 특별히 들추어 내어야 하지 않은가 하는 것이다.

3. 학생은 어떤 정치적 상황과 그 자신의 이익

1) 1976년 서독에서는 일련의 대표적인 정치교육학자들이 보이텔스바흐(Beutelsbach)라는 소도시에서 모여 정치교육 또는 사회교육의 최소합의에 관한 문제를 다루었는데, 베열링(Wehling)이라는 사람이 합의사항을 나중에 “이익 또는 이해관계상황의 고려”를 문제시함으로써 정치교육의 과제를 끌어낸다.

그는 세번째 합의명제에 포함되어 있는 이익(또는 이해관계)의 개념이 다른 사람들의 이익과 사회전체에 대한 고려가 없는 원가 부족한 상태에 있다고 지적한다. 동기부여의 측면에서 보아 정치교육에 있어서 학생들의 이해관계에서 출발한다는 것에는 반대하지 않지만, 그러나 그렇게 함으로써 시야를 너무 좁게 할 위험성이 있다는 것이다. 이를 피하기 위해서는 보다 더 일반적인 성격의 문제들을 정치교육의 내용으로 선택하여 학생으로 하여금 정치적인 생활연관성을 이해함으로써 자신의 정체성을 형성할 수 있도록 해야 한다는 것이다.

(또는 이해관계)상황을 분석할 수 있고 또한 그의 이익(또는 이해관계)에 따라 당면한 정치적 상황에 영향을 끼칠 수 있도록 해야 한다. 그러한 목표설정은 조작적인 행위능력에 대한 강조를 강하게 포함하고 있는데, 이것은 그러나 위의 두 원칙에서 끌어낼 수 있는 논리적 귀결이다(Wehling, 1977 : 179~280 ; “보이텔스바흐 합의”에 대한 보다 더 상세한 논의는 특히 Schiele/Schneider (편), 1977과 1987 ; Huh, 1993 참조).

그는 부분이익들을 포괄하면서 그것들을 뛰어넘는 정치조직의 운명에 대한 공동책임을 “공동체 연대”라고 지칭하면서 이것을 정치교육의 준거로 삼으려 한다. 그는 세번째 합의 명제에서 사용된 이익개념을 교수학적인 목적을 위해 (학생) 자신의 이익, 다른 사람들의 이익(감정이입의 대상), 그리고 사회전체에 대한 책임의 세 가지 수준으로 분화시킨다. 여기서 마지막 수준의 사회전체에는 향토와 국가 그리고 정치적으로 아직 충분이 조직화되지 못한 인류전체도 포함된다.

이와 같은 이익개념의 분화에 기초를 두고서 쉬나이더는 위에서 언급한 바 있는 “보이텔스바흐 합의”의 세번째 원칙을 약간 수정하여 다음과 같이 표현하고 있다. “학생(시민)들은 정치적인 문제들을 분석하고, 이것들과 관련을 맺고 있는 사람들의 입장에 서서 사물을 볼 수 있도록 해야 하며, 또한 사회전체에 대한 공동책임을 고려하여 자신의 이해관계에 따라 어떻게 문제를 해결할 것인가 그 방안을 강구할 수 있도록 해야 한다”(Schneider, 1987 : 30). 쉬나이더가 제안한 이 재정식화는, 그 자신이 고백하고 있는 바와 같이, 보이텔스바흐 합의가 안고 있는 불균형, 즉 자기발전의 가치들에 대한 지나친 강조를 누그러뜨리고 그와 동시에 인간의 사회적 책임에 대해서도 정당한 고려를 하려는 취지에서 나온 것이다.

여기서 쉬나이더는 “정체성표상” 또는 “동일시표상”의 개념들을 도입하는데 이 개념의 도움을 빌어서 그는 한편으로 동질화는 거부하고 자기개발을 강조하는 “보이텔스바흐 합의”의 일부분과 다른 한편으로 개인의 사회적 결속사이의 관계를 테마로 삼는다.

“나는 어디에 속하는가?” 또는 “너는 어디에서 왔는가?”와 같은 정체성에 대한 물음과 관련하여 쉬나이더는 아래의 두 가지 가정에 입각하고 있다.

1. 인간은 자신의 개성을 형성함에 있어서 집단 정체성과 구분을 짓는 준거뿐 아니라 그것과 결합시키는 준거도 필요로 한다.

2. 다원주의적이고 민주적인 공동체는 여러 상이한 가치표상들과 이해관계 상황에서 출발하고 있기 때문에 그것은 동일시에 대한 어느정도의 일치 그리고 집단정체성을 필요로 한다”(Schneider, 1987 : 35).

자아정체성의 형성 및 공동체의 생활능력 또는 공동체의 통합에 관한 이 두 가지 가정은 결국 집단정체성의 필요성을 전제로 하고 있다. 이와같은 배경하에서 쉬나이더는 정치교육의 과제를 학생과 시민으로 하여금 “정치적인 (자아)정체성”을 획득하는데 도움을 주어야 한다는 데에서 찾고 있다. 정치교육이 이러한 과제를 수행하기 위해서는 역사적으로 물려받은 정체성들을 당사자들에게 의식화시켜야 하며 또한 “맹교의 금지”(즉 보이텔스바흐 합의의 첫째 명제)에 유의하면서 이 당사자들을 선택가능성이 있는 동일시준거로 끌어가야 한다. 여기서 정치교육의 목표는 개개인의 (자아)정체성의 표출을 보충하여 집단에 대한 “동일시표상”이라고 하는 기본적인 능력도 배양토록 해야 한다는 것이다.

이를 예시하기 위해서 쉬나이더는 이제 교과과정의 수준으로 넘어간다. 그는 “향토”와 (분단과

통일에 관한) “독일문제”를 정치교육의 중점적인 테마로 간주하면서, 이 문제들을 다룰 때 지켜야 할 기본원칙으로서 다음을 제안한다. “정치교육에 있어서 동일시의 준거 제공은 연방공화국의 다원주의적인 자기이해와 독일역사의 연방주의적인 유산에 정향을 두어야 한다”(Schneider, 1987 : 44). 다시말해서 동일시의 준거는 읍, 군, 향토, 지역, 주, 연방공화국, 독일, 유럽, 그리고 인류가 될 수 있으며, 이때 이를테면 민족과 같은 어느 하나의 동일시준거가 절대적인 충성을 요구해서는 안된다는 것이다.

2) 호르농(Hornung)의 견해

호르농에게 있어서는 연방공화국(서독)에서의 사회적, 정치적 의식에 대한 시대진단이 정치교육에 대한 그의 “새로운 접근방식”의 출발점을 이루고 있다. 그는 많은 청소년들이 그들 자신의 정체성을 초개인적인 가치와 규범, 사회적 공간과 과제 등과의 동일시를 통해 획득할 수 없게 된 점을 개탄한다. 집단적인 정체성장애의 징후로서 그는 긴장, 불안, 공격적 행동, 청소년범죄, 마약중독증 그리고 심지어 테러행위 등의 증가를 들고 있다. 그리고 그는 국가를 각 이익집단들의 안전과 자유 그리고 복지에 대한 요구를 들어주는, 말하자면 일종의 용역회사로 간주하려는 정신상태를 비난한다. 호르농은 또한 운명공동체로서의 국가에 귀속한다는 의식이 많은 사람들에게서 점차 퇴색되어가고 있음을 경계한다.

이와 같은 사회적, 정치적 배경을 염두에 두어서 호르농은 자주성 또는 자율성이라고 하는 정치교육의 일반적인 목표를 보다 새롭게 그리고 보다 현실주의적으로 해석할 것을 요구한다. 교육목표인 “자율적인 인간”에 대한 보다 더 현실주의적인 평가란 다름아니라 사람을 그 자신에게만

내맡겨서는 사람이 되지 못한다는 극히 평범한 인간학적 통찰과 역사적, 정치적 경험을 의미한다. 개인의 자율성은 계몽주의와 이성법의 전통이라 지배적인 인간상이지만 호르농은 여기서 “계몽주의에 대한 계몽”에 의거하여 자율성을 개인적 정체성과 정치적 정체성에서 더 확고하게 자리매김할 것을 주장한다. 이를 바꾸어 말하면, 사람은 초개인적인 것과의 부단한 교환과정을 통해서만, 초개인적인 과제, 가치, 의무, 그리고 제도와의 동일시를 통해서만 비로소 제 2의 “문화적인 탄생”을 겪을 수 있다는 것이다.

같은 맥락에서 호르농은 다음과 같이 쓰고 있다. “사회적인 관계에 있어서 의미있는 행위에 대한 인간의 기본적인 욕구의 충족은 눈에 익은 사회적 그리고 문화적 환경에서 이루어진다. 이 욕구는 적어도 마르크스 이래 그렇게나 강조되고 있는 물질적인 삶의 욕구만큼이나 기본적으로 근본적인 것이다. 인간의 이른바 자율과 자기실현을 위한다는 명분아래 인간을 그 인성의 구성요인이 되는 관계들과 의무에서 벗어나게 한다면 그것은 해방의 행위가 아니라 바로 인성에 대한 심각한 위협이다”.

위와 같은 인간학적인 기본과정에 기초를 두어서 호르농은 소위 “해방교육학”에서 내세우는 자유의 개념에 비판을 가한다. 그에 따르면 이 해방교육학은 전통, 문화, 종교, 그리고 민족 등 모든 결속에서의 근본적인 자기해방을 목표로 하고 있다는 것이다. 그는 전통과의 단절, 역사의식의 상실과 포기가 특히 그러한 해방교육학의 요구와 밀접한 관계가 있다고 주장한다. 그는 비판이론의 “정치적인 결함”을 지적한 빌름스(Willms)를 따라 다음과 같이 말한다. “제도에 대한 관심은 따라서 적어도 해방에 대한 관심만큼이나 이성적이며, 제도의 확립과 유지에 대한 관심 또한 적어도

제도의 철폐만큼이나 필요한 것이다”(Hornung, 1987 : 90).

이런 맥락에서 호르눔은 교육, 그리고 정치교육의 과제를 소위 “복지국가”에서 생활을 영위하기 위한 선택 가능성들을 마련할 뿐만 아니라 결속과 의무 그리고 동일시의 준거들도 제공해야 한다는 데에 두고 있다. 간단히 말해서 교육은 언제나 개인의 자기유지와 개발 그리고 사회전체의 존속 이 두 가지를 동시에 추구해야 한다. 따라서 자신의 이익을 인식하고 관찰시킬 수 있는 개인의 모델은 정치교육의 대안으로서는 불충분하다는 것이다.

“정체성”의 개념을 호르눔은 서로 균형을 잡고 또한 서로 수정도 하는 동심원적인 동일시관계들의 결과로 이해하고 있다. 이것을 그는 “조망적인 정체성”이라고 지칭한다. 그리고 그 동일시준거들은 인간의 뿌리깊은 욕구, 즉 귀속감, 삶의 의미, 그리고 집단적인 과제에의 참여 등을 향한 욕구에 대하여 각자 독특한 방식으로 해답을 준다. 이 “집단적인 동일시에의 욕구”는 어떤 한 부분정체성에 고정시켜서가 아니라 “조망적인 정체성”을 통해서 가장 적절하게 충족시킬 수가 있다.

구서독에서의 민족정체성에 관한 당시의 논의와 관련하여, 호르눔은 “민족정체성과 자유 민주주의 헌정의 종합, 민주적인 ‘헌법애국주의’와 민족의식의 종합”에서 정치교육의 주된 과제를 찾는다. 그는 정치교육이 민족정체성의 의식 역시 정치적 공동체가 역사적으로 의미있는 삶을 누릴 수 있기 위한 전제조건이라는 통찰에서 출발해야 한다고 강조한다. 그렇지만 다른 한편으로 그는 민족정체성에 관한 의식이 다른 동일시 또는 사회화의 준거들과의 결합을 상실해서는 안될 것이라고 유보사항을 덧붙인다.

끝으로 호르눔은 “민주적인 민족의식”을 추구

하는 교육에 관해서 실제 수업상황을 고려하여 아래와 같이 두가지 사항을 지적하고 있다.

(1) 민족과 관계된 테마는 수업실체에 있어서 좁은 의미의 정치교육(사회과 교육)에만 국한될 것이 아니라 여러 과목들을 포괄하는 절차방법에 의해서만 비로소 충분하게 다루어질 수 있다.

(2) 구두에 의한 교수행위에 덧붙여서 사회적인 또는 정서적인 의사소통도 중요한 학습요인으로 고려해야 한다.

3) 바이덴펠트(Weidenfeld)의 견해

바이덴펠트의 진단에 따르면 독일인의 정체성, 그들 자신의 모습에 대한 물음은 구서독에서 특히 70년대 말부터 여론의 관심을 많이 끌게 되었다. 이러한 심각한 문제제기는 “수업에서의 독일문제”에 관한 1978년도 교육부장관회의의 결정에서도 반영되었다. 독일인의 정체성 또는 독일문제에 대한 논의에 있어서 핵심적인 물음은 바이덴펠트의 표현에 따르면 “오늘날 독일인으로서의 독일인들의 규범적 유대, 정향과 태도, 자기의식 그리고 스스로의 자리매김에 대한 질문이며, 그들의 집단정체성, 그럴듯한 자기묘사, 납득할 수 있는 자기의 모습에 대한 질문이다”(Weidenfeld, 1989 : 14).

독일인의 정체성 문제와 관련하여 바이덴펠트는 정체성개념의 특징을 규정하기 위해서 이 개념을 통시적으로, 즉 과거, 현재, 그리고 미래를 포괄하여서 관찰한다. 그에 따르면 정체성의 모든 형태는 다음 세 가지 요소를 갖고 있다.

첫째, 사람들은 과거와의 관계를 갖고 있으며 그들의 기억능력은 기억할 가치가 있다.

이 “수업에서의 독일문제”에 대한 교육부장관회의 결정과 관련하여 한가지 비판적인 논평을 지적하고자 한다. 뮐러(Mueller)와 쉘라우쉬(Schl-

ausch)는 “독일문제”에 관한 그들의 교과과정 내용분석에서 다음과 같은 결론에 도달한다. “여기서 문제가 되고 있는 교육부장관회의의 결정은 만장일치로 이루어졌음에도 불구하고 민족교육의 요소에 관한 물음은 제대로 해명되지도 않았으며, 충분히 토의에 붙여지지도 않았다. 하지만 민족에 관한 논의의 결점은 독일분단 그 자체와 마찬가지로 민족사회주의의 파국에 뒤따른 결 과이다. 독일문제를 취급하는데 있어 목표설정이 불분명한 상태로 남아 있는데, 그 까닭은 독일문제라는 교과내용이 학교교육의 최상목표, 즉 공동결정 또는 자기결정 그리고—논쟁의 여지가 있는 개념이지만—해방과 양립시키기가 매우 어렵기 때문이다. 교과과정에 이 독일문제에 해당하는 단원을 포함시킨 근거는 오히려 교육자 자신들이 동서독을 포괄하는 민족정체성에 대하여 갖고 있는 관심에서 찾아야 할 것이다”(Mueller/Schlausch, 1986 : 327).

둘째, 사람들은 그들이 살고있는 세계에 질서를 부여한다. 그들은 고립된 사실들을 결합하고 그럼으로써 사회적인 환경들을 구성한다. 현재에 있어서 사회적인 그리고 정치적인 위치규정은 정체성을 수립한다.

셋째, 사람들은 장래의 행위를 예기하며 그렇게 함으로써 미래를 현재에 포함시킨다. 의도와 목표의 투사는 결단을 내리는 데 있어서 보조수단이 되며 현재를 위한 선택의 기준이 된다. 미래는 정체성에 형식을 부여한다.

정체성은 위의 세 가지 요소로 이루어져 있는 정향지식(방향을 잡아주는 지식)의 총체이다. 정향준거들은 세세한 정보에 질서를 부여하는 틀이며, 사회적 대상의 소재를 확인할 수 있는 틀이다. 정체성과 정향은 따라서 동전의 양면과 같은 것이다. 그런데 현대의 대중사회는 이러한 정향의

준거에 대한 필요를 특히 많이 느끼고 있다. 생활세계를 위한 기존의 해석체계가 와해되었고 사회적으로 이동성, 다원성, 그리고 분화의 정도가 매우 높아졌기 때문에 동일시할 수 있는 준거들도 역시 그 힘이 약화되었거나 무너졌다. 어떤 이는 그래서 현대인을 고향이 없이 떠돌아다니는 방랑자로 비유하기도 한다.

현대의 대중사회는 이렇게 집단정체성을 특히 절실하게 필요로 하는데, 그 이유로서 바이텐펠트는 두가지 사항을 지적하고 있다. 한편으로는 인간관계의 익명성, 생활세계의 다원화 그리고 현대 사회의 추상적이고 기술적인 생산조건에 잘 대처하기 위해서는 사회, 국가, 민족 등이 하나의 공동체로서 경험될 수 있어야만 한다. 다른 한편으로는 현대에서의 집단준거는 이제 더 이상 일반적인 신념체계의 주어진 정체성을 소유하고 있지 못하고 오히려 상징적으로 구축된 생활세계로부터 정체성을 말하자면 공동으로 설계하거나 형성시켜야 할 필요성에 직면해 있다.

그리고 이와 같은 정체성확립의 과정은 정당화, 제도화, 갈등조정, 합의도출 등에 의한 “공동체형성”을 통해서 비로소 성취된다. 다양한 이익갈등의 원만한 해결, 이를 수 없는 요구사항에 대한 규율 그리고 정치의 개입 등등은 공동의 생활기반을 전제로 하고 있다. 그래서 바이텐펠트는 오늘날 “공동체의식”은 정치적인 문제의 해결을 위하여 본질적인 토대가 되고 있다는 결론에 도달한다(Weidenfeld, 1983).

4) 피어하우스(Vierhaus)의 견해

“독일정체성의 역사적인 발전과정”(1985)이라는 제목의 글에서 피어하우스는 독일민족의 역사적 정체성을 주제로 삼고 있다. 여기서 그는 독일의 정체성에 대한 질문은 독일의 통일에 대한 질

문과 동일하지 않다는 점을 강조하고 있는데, 그 이유는 국가통일은 독일사람의 민족정체성에 있어서 단지 하나의 역사적인 구성요소에 불과하기 때문이다. 따라서 독일 정체성의 역사적인 발전과정에 관한 논의에 있어서는 국가통일의 경향보다는 오히려 민족적 전통, 공통된 역사적 경험, 그리고 합의를 형성하는 요소들에 더 관심을 기울여야 할 것이다.

피어하우스는 정체성을 “행동방식, 정신상태, 그리고 이념적인 정향의 (상대적인) 연속성에 기초하여, 또한 역사적인 변동을 (상대적으로) 더 견뎌내는 자기 및 이해세계의 통일성”이라고 규정한다. 이러한 개념적 설명과 함께 그는 독일사람들의 민족정체성이 국가통일에 대한 질문으로 환원되어서는 아니된다고 주장한다. 왜냐하면 민족국가적인 통일을 다시 회복하는 것 그 한가지로는 독일역사의 계속성을 보장할 수 없기 때문이다.

이와 같은 배경하에서 피어하우스는 정치와 정치교육학의 과제를 정체성을 수립하는 요소들을 의식에 와닿게 하고 또한 그것들을 공고히 하는 데에서 찾는다. 그리고 이런 의미에 있어서 그는 독일역사를 통해 위의 조건에 상응할 수 있는, 다시 말해서 독일인의 정체성을 확립시킬 수 있는 역사적인 요소들을 몇가지 열거하고 있다.

그 예를 들자면 중세 (신성로마)제국의 위대한 과거, 그러나 또한 당시 영토국가들 사이의 갈등에 찬 적대 및 공존관계, 종교개혁에 의한 분열상과 종교적인 공동의 체험, 고전주의와 낭만주의를 비롯한 문화적 개화기, 19세기에 있어서 교육제도와 제과학의 엄청난 발전, 그리고 알력이 있긴 했지만 그러나 1871년에서 1945년 까지 지속된 민족국가의 확립, 민족사회주의 정권에 의한 이 통일국가의 자멸 등이 있다. 여기에서 피어하

우스는 특히 1871년 제국수립 이후 독일역사에 있어서 지나치게 억눌려 있던 자유주의적, 민주주의적 그리고 사회주의적인 요소들에 대한 재평가에 큰 강조점을 둔다. 그에 따르면 이런 요소들이 법치국가의 이념, 자치행정의 이념, 그리고 사회국가(또는 복지국가)의 이념에서 구현되었는데, 이 이념들은 관헌국가의 체제에 있어서도 기능화될 수 있었다.

2. 민족 또는 통일교육에 대한 체제비판적 입장

1) 피셔(Fischer)의 견해

“정치 및 역사학습 과제로서의 독일문제와 독일역사”라는 제목의 논문에서 피셔는 다음과 같은 명제에서 출발한다. “여기서 우리의 문제는 정치적—역사적 학습의 문제이지 역사적—정치적 학습의 문제가 아니다. 이렇게 함으로써 우리는 동일시와 정체성에 관하여 말할때 우리 자신이 스스로 떠맡게 되는 딜레마에서 벗어날 수 있다”(Fischer, 1982 : 52).

이 핵심명제와 함께 피셔는 위에서 언급한 바 있는 보다 더 보수적인 입장들에 있어서 의식적으로 또는 무의식적으로 간과된 또는 적어도 명시적으로 문제시되지 않은 계기를 지적하고 있는데, 그것은 바로 정치교육 또는 역사교육에 있어서 정체성과 동일시개념 자체의 정당화에 대한 문제제기이다. 이 문제를 취급하면서 피셔는 역사 또는 정체성과 동일시의 개념에 대한 합리적이고 (이데올로기)비판적인 시각에서 출발하고 있다.

그에게 있어서는 그러니까 강화된 민족감정 또는 민족의식 보다는 오히려 보다 더 구체화된 민주적인 의식이 훨씬 더 중요한 일이 된다. 그 이유로서 그는 특히 연방공화국(구서독)에서 대부

분의 청소년들이 그들의 국가를 독일제국의 계승 국가로서 판단하지 않고 있으며, 또한 국가와의 동일시문제에 있어서 그들은 2차대전 이후의 성과에도 척도를 두고 있지 않으며, 부와 복지면에서의 구동독과의 격차에도 척도를 두고 있지 않다는 점을 들고 있다. 피셔가 염두에 두고 있는 역사상은 히틀러 시대의 적나라한 공포도 미화되지 않은 채 제자리를 찾고 보다 더 포괄적인 과거의 긍정적인 업적들도 제 자리를 찾을 수 있는 그러한 역사의 모습이다. 그에게 있어서는 그러니까 한편으로 정체성의 완전한 거부와 다른 한편으로 민족적 자부심 또는 긍지의 지나친 강조 사이의 잘못된 대안선택에서 벗어나 비판적인 자의의식을 함양하는 것이 중요하다.

역사에 대하여 이렇게 비판적인 자의의식을 확립해야 한다는 전제하에서 피셔는 교육의 과제를 동일시나 또는 특정한 내용의 정체성수립에 두지 않고, 오히려 결단을 위한 가능성들과 대안들을 학습자가 각자 나름대로 선택할 수 있도록 제공하는 데에 두고 있다. 특히 “독일문제”를 수업시간에 취급함에 있어서 교수의 과제를 그는 어느 특정한 내용의 태도를 규정짓는 데 두지않고, 오히려 학생들이 그들 자신의 평가와 그들자신의 판단에 이르도록 도와주는 데 두고 있다. 이를 달리 표현하면 학습집단 또는 학습에서 여러 다른 판단이 옹호되고 또한 근거가 제시될 수 있도록 해야 한다는 것이다. 개방성과 다원성, 이 두가지 교수방법적인 표준은 피셔에 따르면 “보이텔스바흐 합의”의 전통에서 있는 것이며, 그는 또한 이 합의를 정치교육의 “정언적 명령”이라고까지 지칭하고 있다(Fischer, 1987).

2) 칸델(Kandel)과 마이어(Meyer)의 견해

피셔의 기본취지는 칸델과 마이어가 독일에서

80년대 후반에 불붙은 소위 “역사가논쟁”(1986/87)과 관련하여 공동으로 작성한 명제를 중의 하나에서도 마찬가지로 확인할 수 있다. “역사가논쟁”이란 나치시대에 행해진 죄악, 특히 민족사회주의 세력에 의해서 저질러진 유대인 학살이 도 대체 그 유래가 없는 것인가에 대한 격렬한 논쟁인데, 그 논쟁의 발단은 일부 보수주의 역사가들이 나치시대에 대해서 역사적인 정상성을 회복시키고 부끄러운 과거에 대하여 말하자면 죄책감을 누그러뜨리려 한 시도에서 찾게된다. 칸델과 마이어는 이 “역사가논쟁”을 정치 또는 역사교육에서 어떻게 다루어야 할 것인가의 물음과 관련하여 몇가지 명제를 정식화했는데 여기서는 그중 하나를 소개하기로 한다.

“역사를 통해 정체성을 획득해야 한다는 요구사항은 지배정당화의 목적을 위해 역사를 도구화하려는 시도(‘조국을 위한 교육’, ‘국토방위를 위한 교육’)를 고려할 때 문제시된다. 현대의 조건하에서 우리는 우리 자신을 단순히 전통과 동일시할 수 없다. 책임질 수 있는 전통습득은 반성적으로만 행해질 수 있다. 다시 말해서 오늘날 타당하고 근거수립할 수 있는 척도와 기준에 비추어서 전통을 비판적으로 다루어야 한다. 자신의 고유한 전통과 관계를 맺는다는 것은 현시대의 불안정성에서 벗어날 수 있는 어떤 정체성을 지지하기 위하여 확실한 수단을 동원한다는 것이 아니라, 오히려 우리가 체험에 의해서 익숙하게 된 관점, 규범, 그리고 생활형식들과의 비판적인 대결을 의미한다. 물론 전통을 그렇게 반성적으로 습득한다는 것이 곧 자기 자신의 역사속에서 동일시할 것이라곤 아무것도 남기지 않는다는 것을 뜻하지는 않는다”(Kandel/Meyer, 1987 : 21).

이 명제의 취지는 또한 하버마스의 아래와 같은 논증에서 그 출처를 찾을 수 있다: “아우슈비

츠 이후 우리는 민족적 자의식을 오로지 비판적으로 습득된 역사, 그 역사의 보다 더 나은 전통에서만 끌어낼 수 있다. 다시 말해서 검증되지 않은 선례 또는 모범과의 동일시는 있을 수 없다”. 1989년 늦가을 베를린 장벽이 무너진 이후의 통독과정을 지켜보면서 하버마스는 아우슈비츠 테마를 다시 문제로 삼는다. 그는 특히 이 주제가 국가통일의 과정에서 작용할 의식을 위해 갖고 있는 적합성을 염두에 두면서 아래와 같이 쓴다. “아우슈비츠는 독일사람들에게—그들이 어떤 국가영토에 있든—치더라도—자기 역사의 연속성에 마음놓고 의지할 수가 없다는 점을 상기시킬 수 있고 또 상기시켜야 한다. 그 엄청난 고통스러운 연속성 파괴로 인해 독일사람들은 그들의 정치적 정체성을 보편주의적인 시민적 원칙들 이외의 다른 어떤 것에 근거를 둘 수 있는 가능성을 상실하였다. 그 보편주의적인 시민적 원칙들에 비추어 볼 때 민족적 전통은 더 이상 검사되지 않은 상태로 습득되어질 수가 없으며, 오로지 비판적으로 그리고 자기비판적으로 습득되어질 수 있다. 전통이후적인 정체성은 그것의 실체적인(내용적인) 성격을 상실한다. 그것의 본질은 우리의 역사적인 조건하에서 그때그때 구체화된 헌법에국주의의 해석에 관한 공공적인, 그리고 토론의 과정을 거치는 논쟁양식 그 자체에 놓여 있다”(Habermas, 1990 : 219~220).

3) 에더(Eder)의 견해

“집단정체성, 역사의식, 그리고 정치교육”이라는 제목의 글에서 에더는 하버마스의 “의사소통 행위의 이론”(1981)에 입각하여 집단정체성이 의사소통에 의존하고 있다는 가정에서 출발한다. 그가 제시한 핵심명제는 다음과 같다. “이제 남아있는 선택가능성이라고 정체성을 의사소통에

떠맡기는 일뿐이다. 여기에서 정치적 학습과정을 위하여 대안이 되는 준거점들이 그 결과로 나타난다. 다시 말해서 역사와 정체성을 ‘잘 돌보는 일’이 중요한 게 아니라, 과거에 대한 부단한 상기활동과 정체성에 대한 영속적인 재구성이 중요한 것이다”(Eder, 1990 : 365).

정치적 정체성에 관하여 하나의 대안이 되는 관점을 찾는 과정에서 에더는 “정체성에 대한 반성적인 의사소통”과 이것을 위한 전제로서 “시민” *Citoyen*의 이념을 강조한다. 여기서 “시민”을 에더는 “정치적 시민”으로 해석하는데, 이 정치적 시민은 개별적인 특수한 귀속성을 뛰어넘어 집단적 정체성을 정식화한다. 집단정체성은 그러니까 공동체에 관심이 있는 사람들의 가상적인 공동사회에 놓여있다. 이런 의미에서 “시민”은 집단정체성을 주어진 사실로 보지 않고 문제로 본다. 바꾸어 말해서 그는 집단 정체성에 매몰되는 것이 아니라 그것과 반성적인 관계에 들어간다. 이렇게 볼 때 집단정체성은 그 자체가 정치적인 논의의 대상인 것이다. 그것은 어떤 정치적 결정에 대해서 찬성하거나 반대하는 사회적 집단들을 동원하는 것이 문제가 될 경우 특정한 곳에서 그리고 특정한 때에 발생하는 말하자면 공동사회의 감정이며 “합의”인 것이다. 그 집단정체성은 물론 문제의 상황이나 문제규정에 따라 그때그때 민족적, 종교적, 경제적 또는 기타의 특수한 이익을 동원하거나 이용할 수가 있다. 중요한 것은 집단 정체성의 준거점들이 특수한 이익으로서 인식될 수 있어야 하고, 그 어떤 통일된 정체성의 이름하에 은폐되서는 안된다는 것이다.

여기서 간단히 정리해 본 반성적인(다시 말해서 “탈실체화된”) 정체성개념에 입각하여 에더는 특히 민족정체성의 대체물들을 상징적으로 강화시키고 국가를 신비화하려는 시도에 대해서 결연

하게 반기를 든다. 집단적인 정체성의 추구가 갖고 있는 기능과 관련하여 그는 또한 국가와 사회의 관계에 대해서도 주의를 기울인다. “전통적인 정체성과의 동일시는 강력한 국가의 보충수단이다. 국가가 집단정체성에 대한 국민의 갈망을 돌본다면, (국가와 상대편으로서의) 사회는 무기력해진다. 정체성 찾기가 국가에 의해서만 보장받는 그런 곳에서는 사회는 스스로를 국가와 동일시할 것이다”(Eder, 1990 : 357~8).

4) 베르크만(Bergmann)의 견해

베르크만은 한 걸음 더 나아가서 정체성 그리고 특히 민족정체성의 교육학적인 적합성에 대한 회의를 철저히 끝고간다. “오늘날 민족정체성을 위한 교육이 가능한가?”라는 물음과 함께 그는 민족정체성의 확립가능성에 관한 논의에 접근한다. 이 문제에 대한 그의 논평은 민주주의 개념에 대한 그의 이해에 근거하고 있는데, 그가 생각하는 민주사회에서는 구성원들이 스스로 자유롭게 발전하고 자유롭게 살며 검열과 감독의 흔적이 없는 상태에서 자신의 의견을 자유로이 표현할 수 있어야 하며, 또한 이성적으로 보아 근거수립할 수 있는 수준에 미달하는 그러한 상황에 대해서는 반기를 들 수 있어야 한다.

그는 자신의 입장을 밝히기 위해 우선 “민족정체성을 위한 교육”과 “하나의 정해진 민족정체성을 위한 교육”을 분석적으로 구분한다. 여기서 그는 두번째 대안을 받아들이지 않는데, 그 근거를 그는 다음과 같이 제시하고 있다. “나는 독일인이며, 나 자신을 독일인으로 느끼고, 또 독일인으로 알고 있다. 나는 민족정체성을 갖고 있으며, 민족의식, 나의 민족의식을 갖고 있다. 그러나 나는 다른 많은 독일 사람들과는 다른 민족정체성과 다른 민족의식을 갖고 있다. 나는 그들과의 많

은 공통점—이것은 나에게 우연히 주어진 것이다—에도 불구하고 나를 그들과는 구분짓는다. 나는 의식적으로 그들에게 이의를 제기하는데, 그 까닭은 나는 그들과는 다른 가치표상, 미래에 대한 다른 희망 그리고 과거에 대해 다른 의미를 갖고 있기 때문이다. 나는 이것에 대해 아무 문제도 갖고 있지 않다. 그러나 다른 사람들은 이 점에 대해서 문제를 갖고 있는데, 이것은 이제 다시 나에게 문제가 된다. 그리고 그 문제는 어디에 있는 나 하면, 바로 다른 사람들이 나의 민족정체성을 의심스럽게 쳐다보며, 심지어는 병적이라고 여기며, 나의 민족정체성이 그들이 민족정체성, 민족의식 또는 민족에 대한 신봉에 관하여 갖고 있는 생각과는 양립할 수 없다고 생각하는데 있다. 그러니까 문제는 그들이 민족정체성의 다른 형식들을 열등하거나 부당하다고 여기려는 데에 놓여 있다”(Bergmann, 1982 : 22). 베르크만은 그와 같은 생각은 민주주의 사회에 대한 심각한 도전이라고 간주한다.

이렇게 “하나의 정해진 민족정체성을 위한 교육”이 내재적으로 안고 있는 독단성의 위험성을 의식하고서 베르크만은 민족정체성이 학교교육에서 다시 고개를 들고 나오는 배경적 상황을 기술하고 있다. 그에 따르면 60년대 중엽 동안과 마찬가지로 70년대 말부터 교육계 일각에서 다시 젊은 세대의 대부분이 민족, 독일, 독일국민 그리고 독일국민의 역사와의 동일시에 대하여 강한 욕구를 갖고 있다고 확인하거나 주장하고 있다는 것이다. 그리고 이들은 학교에서 이런 욕구를 충분히 고려치 않고 있다고 주장하며, 또한 민족문제에 대한 방관이나 무관심을 민족적 무력증과 동일시한다. 때로 이들은 통일적인 민족정체성이 없이는 사회는 병적으로 위험한 상태에 빠져 있다고도 말하고, 심지어는 민족정체성을 위한 교육

이 의도적으로 방해받고 있다고까지 주장한다. 그리고 그 뒤에는 전통 및 규범비판을 통해 정체성의 파괴를 야기시키고 체제변화를 꾀하려는 문화혁명적인 세력들의 전략이 숨어있다고도 가정한다. 그래서 이들은 이제 민족정체성의 확립을 위한 민족교육학이 필요하며, 또한 민족의식의 부식과정을 멈추게 하기 위하여 그리고 자기 민족을 신봉하려는 학생들의 욕구에 부응하기 위하여 이제 민족적인 역사관이 필요하다고 주장한다.

이상 민족교육학자들의 주장과 관련하여 베르크만은 우선 먼저 한가지 비판적인 논평을 가하는데, 그것은 바로 젊은 세대 또는 학생들이 민족, 역사 등과의 동일시에 대하여 강한 욕구를 갖고 있다는 대목에 관한 것이다. “학생의 이익 또는 관심”은 우리가 위에서 쉬나이다나 호르닝의 견해를 취급하면서 잠깐 언급한 바도 있지만, 다른 맥락에서는 “학생의 욕구”와 “학생의 이익 또는 관심”은 대개 그 위험성 때문에 (이를테면 시야를 좁게 한다든지, 이기주의나 자아중심주의로 흐를 위험성 등) 수업내용의 선택기준으로서 부분적으로 수용되고 있지만, 여기서는 역설적이게도 학생의 이해관심 또는 욕구가 민족정체성의 확립을 위한 교육적인 반성의 출발점이 되고 있다는 것이다.

민족교육학에 대한 비판적인 시각에서 출발하여 베르크만은 오늘날 민족정체성에의 교육이 가능한가라는 물음을 네가지 관점에서, 즉 사회과학, 역사학, 교육학 그리고 역사교수학의 관점에서 취급하는데, 여기서 우리는 지면 관계상 마지막 관점에서 그가 지적한 사항만 간단히 정리해 보겠다.

오늘날 역사교수학은 역사교육에서 동일시의 과정이 명령처럼 규정되어서는 안된다는 인식에 도달했다. 그것은 학생들을 어떤 특정한 심성에

고정시키고 그들을 다른 가능한 이해관계와 능력으로부터 소외시키려는 어떠한 시도도 거부한다. 역사교육학은 더 이상 국가의 시녀도 아니며, 스스로를 사회전체를 위한 후견인으로 자처하는 사회 일각의 시녀도 아니다. 그것이 요구하는 바는 역사교육이 학생들에게 동일시의 준거들을 제공하되, 그 동일시준거들에 대하여 학생들이 자신이 동의할 수도 있고 비판적인 검토를 거친 이후에 그것들을 거부할 수도 있도록 하라는 것이다. 정체성의 확립과 이성적으로 근거수립할 수 있는 정체성의 양성은 역사교육이 “다시각적으로” 전개될 경우에만 바로소 가능하다. 여기서 다시각적인 역사교육이란 학습할 가치가 있다고 인정된 역사적인 사태를 이 사태에 참여하거나 관련을 맺고 있는 역사적 행위자들의 상이한 시각들에 입각하여 묘사하고, 그와 동시에 학생들에게 그들에게 익숙하거나 생소한 관점들과의 동일시 또는 대결을 가능케 하는 역사교육을 말한다. 그러므로 다시각적인 역사교육은 어떤 내용적으로 특정하게 주어지거나 규정된 심성, 이를테면 하나의 어떤 특정한 민족정체성이 맹교 또는 주입에 의해서 학생들에게 전달되는 것을 불가능하게 만든다. 역사교수학이 따라야 할 유일한 규범은 비판적으로 숙고된 자아정체성과 비판적으로 숙고된 정체성확장이다. 그리고 역사교육의 대상은 이제 더 이상 문제시되지 않는 전통도 역사적인 현실에 대한 독단적인 해석도 될 수 없다(Bergmann, 1982).

V. 동독에서의 정치교육

구동독의 “국민과”(Staatsbuergerkunde, 줄여서 Stabue라고도 칭함)는 베를린 장벽이 개방된 이후 독일사회주의통일당(SED)이 이끄는 정권과

마찬가지로 공중누각처럼 허물어지고 말았는데, 이 “공민과”를 우리는 “맹교” 또는 “속박”교육학의 한 좋은 보기로 들 수 있을 것이다. 정치교육학자 얀센은 학습자들의 정치적인 확신을 자유롭게 발전시켜야 한다는 원칙에 정반대되는 하나의 이상형을 구동독의 “공민과”에서 찾을 수 있다고 지적하였는데, 그 까닭은 거기서는 구체적인 정치적 진리가 선포되고 의견상 의심할 바 없이 근거수립되고 있기 때문이라는 것이다(Janssen, 1988).

1990년 초에 독일정치교육학회(DVPB)의 작센주 지방협회의 회장으로 선출된 바 있는 켄드쉐크의 지적에 따르면, “공민과”의 학습목표와 내용목록은 도달해야 할 판단기준에 의해서 학습자들로 하여금 기존 권력과 지배구조에 대한 “신앙심”에 정향을 두게 하였으며 그것은 정치교육을 위한 하나의 대체물이었다(Kendschek, 1990). “교수방법” 또는 “수업방법”이라 지칭된 방법론에 입각하여 청소년들은 이데올로기를 습득하는 객체로 간주되어야 했다. 그 결과 청소년들은 통일된 이데올로기적인 입장들을 갖게 되고 또한 교사의 견해와 일치하도록 강요받았다. 결국 지식과 능력은 자라나는 청소년들의 자기실현과 정치적인 주체화에 기여한 것이 아니라 잘 훈련된 신민을 생산하는 데 그 존재이유가 있었다.

교사의 양성 및 그들에 대한 계속교육에 있어서는 언제나 “과학성과 당파성의 통일” 또는 “학문과 정치의 통일”의 원칙이 강조되었는데, 이 원칙은 교사를 맹교 또는 주입의 주인공으로 만들었으며 심지어 그를 “이데올로기적인 판사”의 지위로까지 격상시켰다. “공민과” 교사들 자신은 또한 (국가)이데올로기적으로 맹교를 받았으며 정신적으로 압도당했는데, 여기서 특히 “역사교육과 공민교육”이라는 정기간행물이 중요한 역할

을 담당하였다.

집중적인 이데올로기 전달로 특징지어지는 이 교육(아니 차라리 감화 또는 훈육이라는 표현이 더 나을 것이다)은 하지만 다른 한편으로 완전히 액면 그대로 받아들여서는 안 될 것이다. 왜냐하면 1990년 2월 베를린에서 개최된 바 있는 “독일민주주의공화국과 독일연방공화국에 있어서 정치교육의 발전, 상태 그리고 전망”이라는 제목하의 회의에서도 지적된 바와 같이, 서독사람들이 구동독 정치교육에 대해서 갖고 있던 왜곡된 모습, 즉 스탈린주의가 마치 에누리없이 완벽하게 기능한 것처럼 정치교육도 완전히 폐쇄된 체제를 갖추고 있었을 거라는 생각은 어느 정도 상대화되었다. 다시 말해서 그렇게 완벽한 맹교 또는 주입의 체계는 바로 1989년 늦가을에 절정에 달한 소위 “평화적인 혁명”을 충분히 설명할 수 없다는 것이다. 같은 맥락에서 켄드쉐크는 이렇게 쓰고 있다: “원래 (체제) 긍정적으로 설계된 정치교육이 비판적인 의식도 생기게 할 수 있다는 것은 특히 구소련에서 페레스트로이카가 시작된 이후에 잘 나타났다”(Kendschek, 1990: 194). 구동독의 “공민과”는 통일과정을 거치면서 새로운 교과목인 “사회과”(Gesellschaftskunde)로 그 명칭이 바뀌었을 뿐만 아니라 교과과정도 대체로 서독의 그것에 따라 작성되었다.

프리드리히의 한 연구에 의하면 사회주의 사회의 역사적인 우월성에 대한 설득력이 사라지자 이것은 구동독 청소년들의 의식형성에 다음과 같은 심각한 결과를 초래하였다. “1. 정치체제에 대한 신뢰의 소멸. 우리는 그렇게 결정적으로 진보할 수가 없다. 사회주의는 승리자의 편에 있지 않다. 사회의 기초에 대한 비판, 원인을 역사에서 찾으려는 시도. 2. 서쪽(서독)에 대한 동경심의 증가. 3. 노동의 동기에 끼친 영향. 개인 사생활

로의 퇴행. 비판의 증가와 이제까지의 생활형식과 행동양식의 거부. 4. 사회주의적인 가치정향의 상실”(Fridriech, 1988).

이와 같은 부정적인 결과를 제지하기 위하여 당시 동독정부와 행정당국은 몇가지 조치를 취하였는데, 이것은 특히 1987년부터 이데올로기교육과 가치교육에 대한 출판물의 급격한 증가에서도 엿볼 수 있다. 하지만 이와 같은 일련의 조치들은 비대한 이데올로기화의 현상만을 야기시켰으며 교육현장의 일상생활에 있어서는 오히려 교사와 학생들의 좌절감을 증폭시키는데 기여하였다.

1989년 후반의 정치적인 “대전환” 이후에 학교교육의 분야에서 취해진 첫번째 조치중의 하나는 교련과목의 철폐와 기존 공민과 및 역사과 교과과정의 중지였다. 이것은 결국 이제까지의 젊은이들에 대한 사회주의 이데올로기의 주입을 중단하겠다는 것을 의미한다. 공민과 대신에 들어선 “사회과”는 이제 민주주의적인 심성을 북돋우고, 학생들에게 대화능력과 관용을 가르치고 또한 학생들의 이해관계, 경험 그리고 욕구에 부응할 수 있는 그러한 과목이 되어야 한다고 했다. 이 새 교과목을 위한 잠정적인 교과과정에서는 교과목표를 학생들의 자기실현과 사회 및 정치에의 능동적인 참여를 위한 기회를 학생들 자신이 인식하고 이용할 수 있는 능력, 그리고 거기서 등장하는 갈등적인 요소들을 문화인답게 해결할 수 있는 능력을 함양시키는데 두었다. 정치교육학자 스쿠어(Skuhr)는 현재 변혁의 상황에서 정치교육이 갖고 있는 가능성 또는 기회에 대한 물음에 관하여 이와 비슷한 의견을 제시하였다. 그는 특히 통독 이후 구동독 지방에서 정치교육이 안고 있는 정당화 또는 인정의 문제를 염두에 두면서 앞으로 정치교육은 교육의 수취인들이 갖고 있는 이해관계 또는 곤란한 점들을 정치교육의 중심에

다 놓고서 예상되는 경쟁사회에서 쓸모있는 행의 능력을 획득할 수 있도록 기여해야 할 것이라고 주장하였다.

VI. 통독이후 정치교육의 과제

1. 구동독 정치교육의 청산

구동독 청소년들이 통독 이후 정치적인 정향에 있어서 딜레마에 빠져 있다거나 정체성위기에 처해 있다는 일반적인 청소년 연구의 결과에 따른다면, 이제 필요한 정치교육은 그들이 과거의 잘못된 유산을 극복하고 개방사회와 다원주의 사회에서 적응하는 데 기여할 수 있는 것이어야 한다.

구동독에서의 이데올로기 교육은 그 본래의 교육목표, 즉, “다방면으로 교양을 갖추고 조화스러운 (사회주의적) 인성”을 달성하지 못했으며, 그 대신에 오히려 거의 전적으로 시민의 자주성을 빼앗는 데 기여하였다. 소위 사회주의적인 인성은 실지로 권위주의적인 국가의 피후견인 또는 하인이 되었고 체념적이고 완전히 순응적인 인간이 되었다. 사회주의적인 인성이라는 교육목표는 결국 국가에 의해 규격이 통일된 인간 또는 신민으로 변질되었으며, 이와 결부된 생각은 국가의 감독, 그리고 국가에 의해 감독된 지시 및 교육에 의해 청소년들이 그들의 정체성을 획득한다는 것이다. 바꾸어서 말하면 구동독의 보통시민들은 그들의 정당한 이해관계를 인식하고 관철시킬 수 있는 기회를 박탈당하였다.

과거 동독으로부터의 “유산과 지침금”(Wernstedt, 1990)을 고려할 때 특히 새 연방주들(즉 구동독 지방)의 젊은이들에게 있어서는 그러니까 이제 사유와 행위에 있어서 보다 더 많은 자립성을 갖도록 하는 교육 또는 반성적이고 비판적인

의식과 자기책임하의 자유로운 자기실현을 위한 교육을 통해 과거의 평준화하려는 집단주의에서 벗어나는 것이 중요한 일로 남게 된다(Eisenmann, 1991).

구동독 교육과 교육학이 안고 있던 딜레마중의 하나는 당(즉, 독일사회주의통일당)의 노선이 교과과정과 학교수업에서 예외없이 관철되어야 했다는 것이다. 여기에 덧붙여 또한 구동독 학교에서의 교육스타일도 문제삼아야 하는데, 서독의 정치교육학자 쾰렌은 이 교육양식의 특징을 다음과 같이 요약하였다. “개인적인 것의 후퇴, 당 위적 명령의 우세, 초자아적인 정향, 의무에의 호소, 의심할 수 없는 권위”(Schoerken, 1991 : 44).

위와 같은 현실진단을 놓고 볼 때, 정치교육의 과제는 학교수업에서 학생들의 자발성과 자주성 그리고 그들의 협동적인 활동을 위한 전제조건을 마련하는데 있다. 여기서는 특히 적절한 교수방법적 행위를 통해 학습상황을 가능케 하는 것이 무엇보다도 중요한 일이다. 이러한 목적을 위해서는 이를테면 경험정향적인 접근방식이나 행위정향적인 접근방식에서 발전시킨 다양한 교수방법들을 활용하는 것이 좋을 것이다.

2. 민주적인 갈등문화의 정착

구동독의 청소년들은 의견의 차이, 상이한 이해관계 상황, 갈등적인 대결 그리고 정치적인 생활의 모순 등과 관련하여 구서독의 청소년들과 비교할 때 그 대처능력에 있어서 더 많은 어려움을 갖고 있다고 여러 사람들이 지적한 바 있다. 이는 아마도 학교에서 수십년간에 걸쳐 행해진 “합의 교육” 또는 “모범 및 동일시 교수법”의 결과라 할 것이다.

따라서 이제부터는 민주적인 갈등 또는 논쟁문화의 확립이 필요하다. 여기서 갈등은 단순히 조

화의 장애물로서 거부할 것이 아니라 사회적 역학의 계기로서 이해해야 할 것이다. 그리고 갈등과 모순에 직면하여 극히 단순하고 비현실적인 해결책에 호소하기 보다는 그것들을 견뎌내는 능력, 즉 “모호성에 대한 관용”의 능력을 배양하는 것도 중요하다. 갈등과 자유는 서로 동전의 양면과 같은 관계에 있다는 가정에서 출발한다면 갈등능력과 갈등해결능력을 위한 학습에 더 많은 관심을 기울여야 할 것이다. 민주적인 논쟁문화에서 갈등은 은폐되거나 억눌리지 않고, 그것을 결정하는 이해관계가 무엇인가에 대한 물음을 허용한다. 그리고 이 이해관계를 공공적으로 표출시키고 관찰시키는 일이 정당한 것과 마찬가지로 민주적인 결정과정의 추진력인 타협을 위한 마음가짐도 역시 정당한 것이다(Misselwitz, 1991).

하지만 갈등 및 논쟁문화는 구서독 사회에 있어서도 —가겔의 말을 빌리면— 그렇게 대단히 발전된 것은 아니다(Gagel, 1991). 논쟁문화의 부족은 그 연원을 찾아가 보면 아직도 현존하는 권위주의적인 잔재와 “조화 또는 종합에 대한 동경”과 부분적으로 연관성이 있다. 논쟁문화의 정착은 그러니까 독일전체의 사회정치적인 과제가 되고 한 것이다.

3. 일상생활과 정치의 연결

구서독에서는 이미 통일되기 몇년전부터 소위 “주관주의적인 전향”이 학교의 정치교육보다는 특히 학교 바깥의 정치교육 분야에서 두드러지게 나타났다. 이 “새로운 주관성”은 사회실존의 정치적인 차원을 회피하면서 오히려 자기인식, 자기계발 등에 치중한 태도 및 행위성향에서 구체적으로 나타났다.

이에 대해서 동독의 많은 사람들은 통독이후에 변화된 경제적, 사회적, 그리고 정치적인 상황에

서 직접적이고 써먹을 수 있는 정보와 생활실천적인 정향에 더 많은 관심을 두고 있다. 이는 아마도 정치교육에 대한 회의와 연관이 있는 것 같은데, 구동독의 많은 사람들은 과거의 경험에 비추어볼 때 정치교육이 옷만 새로 바뀌 입었지 실상은 아직도 구태의연한 강압적인 맹교 또는 주입이 아니냐는 혐의를 갖고 있다.

그러한 혐의에서 벗어나기 위해서 정치교육은 방법적인 측면에서 앞으로 보다 더 생활실천적인 정향에서 출발해야 하고 설득력이 있는 참여적 학습형태들을 응용해야 할 것이다. 그리고 이에 상응하는 교수학이 필요한데, 이를 부연해서 설명한다면, 생활실천의 정치적인 차원을 가시화하고 또한 이에 입각하여 개인적인 정향 또는 욕구를 민주적인 정치문화의 요구와 서로 유기적으로 연관시킬 수 있는 그러한 정치교육을 가능케 해야 한다(Meyer, 1991).

일상세계 또는 생활실천(즉 미시영역)과 정치(즉 거시영역)를 중개시키는 데 있어서는 특히 “이익” 또는 “이해관계”의 개념이 적절할 것이다. 여기서 이해관계는 경험과 체계적인 지식을 잇는 매개적 개념이며, 의식화된 욕구를 통해서 전체로서의 사회에 대한 접근을 가능케 하는 범주로 이해해야 할 것이다.

4. 공동의 집단정체성 확립

통일된 독일의 정치문화를 고려하면서 미셀비츠는 다음과 같은 근본적인 물음을 던진다. “이 새로운 단일성(통일성)을 동독과 서독 사람들의 자기이해 및 자기의식 안에서 어떻게 확립시킬 것인가?”(Misselwitz, 1991: 4). 이와같은 문제 제기하에서 그는 새로운 독일연방공화국에서 공동의 정체성을 위한 조건을 창출하기 위해서는 앞으로 한 세대가 걸릴 것이라고 추측한다. 이 새

로운 과제를 그는 구서독이 1948년의 화폐개혁에서부터 학생운동의 절정기인 1968년까지 겪은 과정에서 비유시킨다. 그에 따르면 이 기간동안에 구서독은 독일의 한 부분국가 내에서 새로운 정체성을 형성하였고 이 기초위에서 후세대가 전후 공화국의 정치문화에 적응할 수 있었다.

미셀비츠가 시사한 바와 같은 공동의 집단정체성을 수립하는 일은 그러니까 이제 정치와 정치교육이 모두 해결해야 할 주된 과제이다. 특히 국가통일의 완수가 동등한 독립국가의 결합이라기 보다는 오히려 (구서독이 구동독을 삼켜버리는) 흡수 또는 편입의 과정을 거쳤기 때문에 이 과제의 중요성은 한층 더 심각하다. “통일은 되었지만 분리되어 있다”든지, “동과 서가 점점 더 갈라지고 있다”든지 하는 말들이 오가고 있다는 점을 감안한다면 공동의 통일된 집단정체성의 확립은 적어도 중장기적인 안목에서 매우 중요한 과제로 남게 된다.

5. 민족적 연대의식의 수립과 확대

통독이 이루어진 이후에 이미 잘 알려진 바와 같이 통일된 두 독일국가의 접근에 있어서 어려운 문제들이 속출하였다. 비록 민족적인 공통성과 귀속성은 문제되지 않았으나 생활상태의 급속한 동질화 또는 균등화에 대한 기대는 하나의 환상에 불과하였다는 것이 드러났다. 사전에 충분한 준비없이 이루어진 독일의 국가통일은 동서독 국민들에게 하나의 공통분모를 가져다 주었는데, 그것은 바로 생활상태와 정신상태의 동질화와 균등화가 그렇게 쉽게 그리고 빠르게 이루어질 수 없다는 자각이다(Muszynski, 1991).

그리고 단일적인 민족의식의 통합기능에 대한 믿음도 그렇게 큰 영향을 끼치지 못하였는데, 이는 그 동안 상이한 체제에서 형성된 두 부분사회

의 이질화와 밀접한 연관성이 있다. 다시 말해서 구동독에서는 민족의식이 보다 더 긍정적이고 과거정향적인 성격을 갖고 있었는데 반하여, 구서독에서는 민족의식이 지역주의와 유럽통합적인 전망에 의해서 오히려 줄어들었다는 데에서 동서독이 각각 민족의식에 대하여 갖고 있던 기대와 태도상의 차이를 발견할 수 있다.

사람들은 또한 “사람들 머릿속의 장벽”에 대해서도 말하며, 심지어는 “서쪽사람들”에 의한 “동쪽사람들”의 식민지화에 대해서도 말한다. 동쪽사람들은 더 아는 체하고 더 잘난 체하는 서쪽사람들에 대하여 심기가 불편한 상태이며, 서쪽사람들은 동쪽사람들에 대한 우월감에 도취되어 있다는 말도 들을 수 있다. 이 모든 것은 내적인 통일, 정신적인 통합 또는 “정신상태의 통일”이 기대했던 것보다 더 어렵다는 것을 시사해 준다.

여기서 정치교육에 부여되는 과제는 민족적 연대의식 또는 민족적 “공동체연대감”을 공고히 하는 일이다. 이 맥락에서 마이어는 통일된 두 부분민족의 통합과제에 대해서 그럴듯한 모델을 제시하였는데, 그는 이것을 “비동시적인 것들의 동시성”이라고 부른다(Meyer, 1991). 이것은 수십년 동안에 걸쳐 과학적, 기술적 산업화과정의 축에서 서로 다른 위치에 있는 두 사회구성체의 융합을 뜻하는 바, 이 두가지 사회구성체는 말하자면 그들의 현실적인 문제수준과 사회적, 경제적, 심리적, 문화적 문제의 지평에 있어서 동시에 살고는 있지만, 그러나 동일한 시대적 상황에서 살고 있지 않다.

여기서 마이어는 “통합”과 “동화”의 개념을 구분한다. 통합이란 통일을 이루면서도 상이한 점들을 보존하는, 상이한 체제사이의 관계를 가리키며, 동화란 다른 한쪽이 그들 고유의 정체성을 완전히 포기하고 우리쪽과 같이 되어야 한다는 요

구를 암시하고 있다. 이 구분에 있어서 마이어는 또한 편협한 통합개념, 즉 외견상 통합을 말하지만, 자세히 살펴보면 동화를 의미하는 그러한 통합의 개념을 경고한다. 진정한 통합이란 그러니까 상이한 상태에서 동등한 권리와 동등한 인정을 가능케 하는 상호관계를 의미한다. 어쨌든 동독과 서독의 사회적 발전에 있어서의 비동시성은 내적인 통일의 과정, 즉 공동의 집단정체성 수립을 위한 과정에 있어서 거쳐야 할 중간단계라고 할 수 있다.

6. “헌법적 애국주의”의 정착

구동독에서의 정치문화와 정치사회화를 고려할 때 자기국가에 대한 긍정적인 동일시의 가능성들이 결핍되어 마침내는 독일사회주의통일당(SED)정권이 무너지고 국가의 존립과 집단정체성의 자기포기로 이어졌다는 진단을 내릴 수 있다. 이 붕괴과정은 구동독이 그 이전에 사회의 틀을 억압적인 수단에 의해서 유지하고 있던 국가의 통제능력을 상실한 이후부터는 더 이상 사회를 지탱할만한 결속력과 통합력을 갖추고 있지 못하다는 것을 여실히 보여주었다. 구동독의 이 국가적인 몰락에서 우리는 한 사회가 그 시민들에게 기존 정치체제와의 긍정적인 동일시를 제공하고 그와 함께 집단정체성을 유지할 수 있도록 하는 것이 얼마나 중요한가를 깨달을 수 있다.

따라서 독일의 두 부분국가를 융합시키고 공동의 민족정체성을 확립하는 문제 이외에 우리는 통일된 독일에서 좁은 의미에 있어서 정치적 정체성의 준거가 무엇인가에 대한 물음에도 각별한 주의를 기울여야 하겠다. 구서독에서는 이른바 “헌법애국주의”가 정치적인 동일시 모델로서 넓은 지지를 받았으며 또한 받고 있다. 그것은 정치적 공동체에 대한 개개 시민의 정치적인 동일시

모형으로서 통한다(Hartwich, 1990). 이런 관점에서 정치와 정치교육은 “헌법애국주의”를 정착시킬 수 있는 자유민주주의의 제도적인 틀을 새 연방주들(즉 구동독 지방)을 위해서 마련해야 할 과제에 봉착해 있다.

이 헌법애국주의는 헌법의 근본가치와 경기규칙에 정향을 두고 이에 입각하여 정체성을 확립하는 애국주의를 의미한다. 그러한 정향, 그러한 정체성은 민족주의의 냄새가 나는 기존의 애국주의와 비교해 볼 때 세계의 자유로운 평화질서를 위한 노력에 방해가 된다는 혐의에서 벗어나 있다.

하지만 여기서는 “헌법애국주의”가 갖고 있는 양면적인 성격에 대해서도 주의를 기울이고자 한다. 민족적 애국주의와는 반대로 이 개념은 한편으로는 한 민족만을 위해서가 아니라 인류전체를 위해 근본적인 의미가 있는 헌법적으로 이상적인 요소들을 포함하고 있다. 그러나 다른 한편으로 그것은 민족적인 애국주의를 처음부터 배제하지는 않는데, 그 까닭은 자유민주주의 헌정에 대한 “궁지”가 어떤 민족이나 국민을 하나로 묶을 수도 있기 때문이다. 또한 “헌법애국주의”라는 명칭을 갖고서 기존의 민족적 애국주의를 완전히 대체하려 한다면 극우파가 장악할 수 있는 그러한 사회적인 공간이 생길 위험성도 있다.

헌법적 애국주의와 민족적 애국주의를 분석적으로 구분할 수는 있지만, 그러나 그 둘 사이의 경계가 그렇게 확실치 않은, 말하자면 “회색지대”도 역시 존재하는 것이다. 정치교육에서 정체성이나 동일시 준거를 취급하는 데 있어서는 그러니까 편협한 민족주의, 외국인에 대한 증오와 배척, 민족중심주의 등과 같은 위험한 정향들에 주의를 기울여야 한다. 여기에는 소위 “방어적인 복지국가적 소비니즘”도 속하는데, 이런 경향은 특히 유럽의 여러 우파세력의 정강이나 실천에서

도 확인할 수 있다. 이 “우파로부터의 위협”에 직면하여 특히 독일사회에 있어서는 그 역사적인 경험 때문에 특별한 주의와 각성이 필요하다는 것을 많은 사람들이 지적하고 있다.

VII. 결 어

본 논문은 독일의 통일과 관련하여 독일의 정치교육을 연구의 대상으로 삼았으며, 그중에서도 특히 민족교육 또는 통일교육에 중점을 두었다. 연구의 목적은 한편으로는 정치교육의 맥락에서 독일의 민족 또는 통일교육에 관한 논의를 정리해 보고, 다른 한편으로는 통독 이후의 상황에서 정치교육이 떠맡아야 할 과제를 반성해 보는 데 있다.

독일의 통일은 동서독 국민의 정체성문제에 있어서 완전히 새로운 상황을 전개시켰는데, 이를 한마디로 표현한다면 기존의 “한 민족 두 국가” 또는 부분적으로 “두 국가 두 민족”이라는 도식이 “한 국가 한 민족”이라는 새로운 도식에 의해 대체되었다는 것을 의미한다.

통일이 되기 이전에 통용되고 있던 “한 민족 두 국가”와 “두 국가 두 민족”이라는 상이한 해석의 틀은 특히 1970년대에 민족문제에 관한 동서독 정부의 서로 다른 입장에서도 나타났었으며, 구서독의 청소년들이 민족, 국가, 국민 등의 개념에 대해서 갖고 있던 태도에서도 읽어낼 수 있다. 정체성과 민족문제에 관한 구동독 청소년들의 태도와 그 변화에 대해서 말한다면, 80년대 중반까지만 해도 동독에 대한 긍정적인 정체성이—약간의 우여곡절은 있었지만—대체로 확고하게 기반을 잡았다고 할 수 있으며, 그 이후에 독일정체성, 즉, 동서독 전체에 공통된 민족정체성이 부각되기 시작하였다. 이러한 정체성의식의 변화는

1989년 가을의 정치적인 대변혁에서 그 정점에 도달했다고 할 수 있다.

제 4 장에서 우리는 민족문제, 민족정체성의 문제 또는 분단과 통일문제에 관하여 기존의 정치교육학자들이 제시한 견해들을 체제동조적인 입장과 체제비판적인 입장을 중심으로 하여 소개하였다. 민족 또는 통일교육에 대하여 대체로 보수적인 입장을 취한 학자들은 공동체연대와 동일시표상(쉬나이더), 조망적 정체성과 집단적인 동일시의 욕구(호르닝), 공동체형성과 공동체의식(바이텐펠트), 독일민족의 역사적인 정체성(피어하우스) 등을 강조하면서 국가나 민족과 같은 대집단에 대한 긍정적인 동일시 또는 민족정체성에 대한 긍정적인 태도와 의식의 함양에 주된 관심을 두었다.

이에 반해서 우리가 보다 더 체제비판적이라고 지칭한 학자들은 정치교육 또는 역사교육에 있어서 정체성과 동일시개념 자체에 대한 정당성문제를 테마로 삼으면서 이들 개념에 대한 이데올로기비판에 더 많은 관심을 기울였다. 이를테면 피서는 민족감정 또는 민족의식의 강화보다는 민주 의식의 함양이 훨씬 더 중요한 일이라고 하면서, 특히 “독일문제”의 교육과 관련하여 비판적인 자기의식와 개방성 및 다원성의 원칙을 강조하였다. 칸델과 마이어도 전통과 역사에 대하여 반성적이고 비판적인 태도를 취해야 한다는 명제를 설정했다. 정치교육에 있어서 집단정체성과 역사의식의 문제를 어떻게 다룰 것이냐의 물음에 관해서 에더는 반성적인 정체성개념에 입각하여 정체성에 대한 반성적인 의사소통의 필요성을 강조하였다. 역사교수학자 베르크만은 특히 민족정체성의 확립을 위한 교육이 정당한 것인가라는 물음을 던지면서, 역사교육에 있어서 어떤 고정된 내용을 가진 정체성을 규정짓는 것에 대해 단호하게 이

의를 제기하였다. 그리고 그는 비판적으로 숙고된 자아정체성과 정체성확대를 위하여 특히 “다시각적인” 역사교육의 필요성을 역설하였다.

제 5 장에서 우리는 구동독의 정치교육을 간단히 취급하였다. 구동독 학교에서 정치교육을 위하여 핵심적인 역할을 떠맡았던 교과목은 “공민과”인데, 이 교과목의 가장 큰 특징은 청소년들에게 국가이데올로기를 일방적으로 맹교 또는 주입시키는 데 있었다. 그리고 바로 이점에서 우리는 구서독에서 “정치교육”이라고 말할 때 일반적으로 연상되는 것과의 차이점을 발견하게 된다.

제 6 장에서 우리는 통독 이후의 새로운 사회 정치적 상황에서 정치교육이 떠맡고 또한 해결해야 할 과제들을 몇가지 지적하였다. 여기서는 구동독 정치교육이 남긴 잘못된 유산을 청산하는 일, 민주적인 갈등 및 논쟁문화를 정착시키는 일, 개개인의 일상생활 또는 생활실천과 정치를 유기적으로 연결시키는 일, 정치적인 국가통일 이후 공동의 집단정체성을 확립시키는 일, 이와 관련하여 민족적인 연대의식을 수립하고 확장시키는 일, 그리고 정치적인 정체성의 준거로서 이른바 “헌법적 애국주의”를 정착시키는 일 등이 거론되었다.

이상에서 언급한 과제들은 필요한 수정을 가한다면 대체로 우리 한국의 정치교육에도 타당한 이야기가 되겠다. 남북한이 통일되었다고 상정할 때 통일한국의 정치교육을 위해서뿐만 아니라 통일을 지향하고 있는 현 시점에서도 위에서 지적한 과제들은 우리에게 많은 시사점을 줄 수 있다고 생각된다.

이와 관련하여 필자가 특히 강조하고 싶은 점은 아래와 같이 요약할 수 있다.

첫째, 북한은 아예 말할 나위도 없지만 자유민주주의를 표방하고 있는 우리 대한민국도 지난 수십년 동안의 권위주의적인 정치문화에서 이제

보다 더 민주적이고 개방적인 사회로 이행하고 있다는 점을 감안할 때 과거의 잘못된 권위주의적인 유산을 청산하는 데 더 실천적인 관심을 기울여야 할 것이다. 여기서는 정당한 권위 그 자체의 철폐가 아니라 비민주적인 권력과 지배에 대한 지나친 (그리고 따라서 부질없는) 집착에서 벗어나는 일이 중요한 것이다.

둘째, 민주적인 갈등문화 또는 논쟁문화의 정착은 우리 한국사회에 있어서 정말 시급히 해결해야 할 과제라고 생각된다. 사회가 분화되고 다원화될수록 이해관계의 상충도 여러 곳에서 그리고 여러 양상으로 나타나는 바, 여기서 생기는 갈등적인 요소들을 강압적으로 억누르거나 덮어두어서도 아니되지만, 그러나 다른 한편으로 사회전체의 이익, 즉, 공익을 염두에 두면서 자신 또는 집단의 이익을 옹호하고 관철시킬 수 있는 태도와 능력의 배양도 중요한 일이다. 바꾸어 말하면 갈등과 합의, 갈등과 타협을 조화시킬 수 있는 소양을 갖추어야 한다는 것이다.

셋째, 통일을 기대하고 있는 우리에게서 동서독의 경우에서와 마찬가지로 남북한 공동의 집단정체성을 확립하는 일이 중요한 과제로 등장한다. 이 문제는 수십년 동안 상이한 이데올로기체제와 그에 따른 대결양상 및 이질화현상으로 특징지어진 남북한 관계를 고려할 때 그 중요성이 더욱 커진다고 할 수 있다. 사람들의 의식상태, 생활양식, 생활수준 등이 현저하게 다른 두 체제를 통합 또는 융합시키는 데 있어서 공동의 집단정체성을 확립한다는 일이 그렇게 쉽지 않다는 것은 이미 통일 이후에 독일이 겪고 있는 어려움에서도 충분히 깨달을 수 있다. 공동의 집단정체성을 확립하는 데 있어서는 물질적인 생활수준과 생활양식의 동질화 또는 균등화도 중요한 일이지만, 정신적인 통합, 정신상태 또는 의식의 내적인 통일도

중요한 과제로 남게 된다. 여기서 특히 요구되는 사항은 민족적인 연대의식 또는 민족적인 공동체적 연대감을 공고하게 하는 일이다.

넷째, 상이한 두 체제 또는 부분국가를 통합시키고 융합시키기 위하여 공동의 민족정체성을 확립시키는 문제 이외에 우리는 또한 좁은 의미에 있어서 정치적인 동일시의 준거가 어떤 것이 되어야 할 것인가의 문제에도 각별한 관심을 기울여야 할 것이다. 위에서 언급한 바 있는 “헌법적 애국주의”는 보다 일반적으로 말하면 민주적인 헌법에 기초를 둔 자유민주주의 사회가 갖추어야 할 정치문화를 의미한다. 여기서 특히 문제가 되는 것은 민족정체성과 보편적인 헌법적 가치의 조화, 민족의식과 민주주의의 조화를 어떻게 이루어야 할 것인가이다. 왜냐하면 민족의식과 (보편적인 가치에 근거한) 민주주의는 경우에 따라서 상치 또는 모순될 수 있다는 것을 우리는 역사적인 사실을 통해서도 배웠을 뿐만 아니라 일상적인 사회생활에서도 종종 경험할 수 있기 때문이다.

끝으로 민족정체성의 확립을 위한 정치교육에 대해 한가지 유의사항을 지적하고자 한다. 통일을 앞에 둔 우리로서는 남북한 공동의 집단정체성, 또는 민족정체성의 확립이 시급하고도 매우 중요한 일이기 때문에 이에 기여할 수 있는 정치교육의 필요성은 아무리 강조해도 지나치지 않다. 하지만 위에서 살펴 본 민족 또는 통일교육에 대한 체제비판적인 입장에서도 잘 드러난 바와 같이, 하나의 어떤 특정한 내용을 가진 민족정체성을 확립하려는 시도에 있어서는 언제나 맹교 또는 주입의 위험성이 수반된다는 점을 의식하고 있어야 한다. 그리고 정체성준거가 기존 지배의 정당화나 대중충성의 동원을 위해 도구화될 수 있다는 위험성도 고려해야 한다. 다시 말해서 민족정체성의 확립과 공고화를 위한 교육에 있어서는

정체성과 통일시개념 자체에 대한 반성적이고 비판적인 숙고가 뒤따라야 한다는 것이다.

참 고 문 헌

- Bergmann, K. 1982. "Ist heute Erziehung zur nationalen Identitaet moeglich?", Lessing/Fischer (Hg.), Deutsche Fragen in Geschichte, Politik und Politischer Bildung, Stuttgart, pp.21ff.
- Eder, K. 1990. "Kollektive Identitaet, historisches Bewusstsein und politische Bildung", BpB (Hg.), Umbrueche in der Industriegesellschaft, Bonn, pp.351ff. Eisenmann, P. 1991. "Die Jugend in den neuen Bundeslaendern", Aus Politik und Zeitgeschichte, B 27, pp.3ff.
- Fischer, K.G. 1982. "Deutsche Frage und deutsche Geschichte als Aufgabe des politisch-historischen Lernens heute", Lessing/Fischer (Hg.), Deutsche Fragen ..., Stuttgart, pp.49ff.
- Fischer, K.G. 1987. "Die Deutsche Frage, Nitzschke/Sandmann (Hg.), Metzler Handbuch fuer den politischen Unterricht, Stuttgart, pp.555ff.
- Friedrich, W. 1988. *Expertise-Zur Lage der Jugend 1988*, Leipzig.
- Friedrich, W. 1990. "Mentalitaetswandlungen in der Jugend der DDR", Aus Politik und Zeitgeschichte, B 16~17, pp.25ff.
- Gagel, W. 1991. "Vereinigung", Gegenwartskunde, 1, pp.55ff.
- Habermas, J. 1981. *Theorie des kommunikativen Handelns*, Frankfurt/M.
- Habermas, J. 1990. *Die nachholende Revolution*, Frankfurt/M.
- Hartwich, H. — H. 1990. "Der Verfassungstypus westliche Demokratie und die DDR", Gegenwartskunde, 2, pp.149ff.
- Hille, B./Jaide, W. 1985. "Einstellungen Jugendlicher zur deutschen Frage", BpB (Hg.), Die Frage nach der deutschen Identitaet, Bonn, pp.23ff.
- Hornung, K. 1987. "Emanzipation-Identitaet-Konsens", Schiele/Schneider (Hg.), Konsens und Dissens in der politischen Bildung, Stuttgart, pp.85ff.
- Huh, Y.S. 1993. *Interesse und Identitaet. Eine Untersuchung zu Wertbezeugen, Zielen, Inhalten und Methoden des politischen Unterrichts nach dem Beutelsbacher Konsens*, Frankfurt/M. u.a.
- Janssen, B. 1988. "Lehr-und Lernwege fuer den Politikunterricht", BpB (Hg.), Erfahrungsorientierte Methoden ..., Bonn, pp.62ff.
- Kandel, J./Meyer, Th. 1987. "Lernnen aus Geschichte-aber wie?", Materialien zur Politischen Bildung, 4, pp.20ff.
- Kendschek, H. 1990. "Die Staatsbuergerkunde in der DDR", Gegenwartskunde, 2, pp.19ff.
- Meyer, Th. 1991. "Die Gleichzeitigkeit des Ung-

- leichzeitigen", Aus Politik und Zeitgeschichte, B 37~38, pp.9ff.
- Misselwitz, H. 1991. "Politische Bildung in den neuen Laendern", Aus Politik und Zeitgeschichte, B 37~38, pp.3ff.
- Mueller, P./Schlausch, H. 1986. *Sicherheitspolitik und Deutsche Frage als Unterrichtsgegenstaende in den Lehrplaenen fuer die Sekundarstufe I*, Frankfurt/M.
- Muszynski, B. (Hg.) 1991. *Deutsche Vereinigung*, Opladen.
- Schiele, S./Schneider, H. (Hg.) 1977. *Das Konsensproblem in der politischen Bildung*, Stuttgart. Schiele,
- S/Schneider, H. (Hg.) 1987. *Konsens und Dissens in der politischen Bildung*, Stuttgart.
- Schoerken, R. 1991. "Zur Ausgangslage der politischen Bildung in den neuen Bundeslaendern", Aus Politik und Zeitgeschichte, B 9, pp.37ff.
- Vierhaus, R. 1985. "Historische Entwicklungslinien deutscher Identitaet", BpB (Hg.), Die Frage nach der deutschen Identitaet, Bonn, pp.11ff.
- Wehling, H. — G. 1977. "Konsens a la Beutelsbach?", Schiele/Schneider(Hg.), Das Konsensproblem ..., Stuttgart, pp.173ff.
- Weidenfeld, W. 1989. "Politische Kultur und deutsche Frage", ders. (Hg.), Politische Kultur und deutsche Frage, Koeln, pp. 13ff.
- Weidenfeld, W. (Hg.) 1983. *Die Identitaet der Deutschen*, Bonn.
- Wernstedt, R. 1990. "Erblast und Mitgift", Gegenseitigkeitskunde, 4, pp.451ff.
- Wielgoehs, J. / Schulz, M. 1990. "Reformbewegung und Volksbewegung", Aus Politik und Zeitgeschichte, B 16~17, pp.15ff.