

한국교육과정평가원 공동 주관
2019년도 한국도덕윤리과교육학회 춘계학술대회

도덕과 교육과 민주시민교육 과제

|일시| 2019. 4. 12(금) 13:00-18:00

|장소| 서울대학교 사범대학 10-1동(교육정보관) 101호

|주관| 한국도덕윤리과교육학회, 한국교육과정평가원

|후원| 서울대학교 윤리교육과

韓國道德倫理科教育學會

2019년도 한국도덕윤리과교육학회 춘계학술대회 일정

시간	발표 및 내용		사회
13:00-13:30	등 록		
13:30-14:10	◇ 개회사: 윤건영(본회 회장, 청주교대 총장) ◇ 축사: 정창우(서울대, 인성교육연구센터장) ◇ 기조강연: 신두철(교육부 민주시민교육과장)		김현수 (본회 총무이사, 부산대)
14:10-14:40	발표주제: 민주시민교육의 토대에 관한 성찰 -시민성의 아프리오리(a prior)로서 윤리와 도덕을 중심으로 발 표 자: 장준호(경인교대)		윤영돈 (인천대)
14:40-15:10	발표주제: 포용적 민주시민교육 실행을 위한 전제 논의 발 표 자: 신호재(한국교육과정평가원) 토 론 자: 허윤희(서울대)		
15:10-15:20	휴 식		
15:20-15:50	발표주제: 민주시민교육의 관점에서 본 2015 개정 도덕과 교육과정 발 표 자: 김상범(한국교육과정평가원) 토 론 자: 임상수(경인교대)		황인표 (춘천교대)
15:50-16:20	발표주제: 2015 개정 교육과정에 나타난 공화주의 개념 혼재와 해결 방향 모색 발 표 자: 신종섭(군포고) 토 론 자: 김근호(청주교대)		
16:20-16:30	휴 식		
16:30-17:00	○ 신진학자 발표 발표주제: 사회적 직관주의 이론에 대한 비판적 해석 가능성 연구 발 표 자: 양해성(서울대) 발표주제: 탈북학생 교육 경험의 통일교육적 의의 연구 : 탈북학생 밀집학교 교사를 중심으로 발 표 자: 이슬기(서울대)	토론자: 김병연 (양재고)	노희정 (광주교대)
17:00-17:30	발표주제: 칸트 미학의 도덕 교육적 의의 연구 발 표 자: 이두연(인천대) 발표주제: 칸트 실천철학에서 나타나는 균열의 해소에 관한 연구 발 표 자: 차승한(예당중)	토론자: 박윤희 (경수중)	
17:30-17:50	종 합 토 론		박병춘 (본회 전 회장, 전주교대)
17:50-18:00	폐 회 식		윤건영 (본회 회장, 청주교대)

목 차

■	사회: 김현수(본회 총무이사, 부산대)	
■ 개회사:	윤건영(본회 회장, 청주교대 총장)	
■ 축사:	정창우(서울대, 인성교육연구센터장)	
■ 기조강연: 학교 민주시민교육 생태계 조성과 정책방향		
발표자:	신두철(교육부 민주시민교육과장)	1
■ 제 1주제	사회 : 윤영돈(인천대)	
○ 민주시민교육의 토대에 관한 성찰		
-시민성의 아프리오리(a prior)로서 윤리와 도덕을 중심으로		
발표자:	장준호(경인교대)	17
토론자:	김형렬(서울대)	30
○ 포용적 민주시민교육 실행을 위한 전제 논의		
발표자:	신호재(한국교육과정평가원)	33
토론자:	허윤희(서울대)	58
■ 제 2주제	사회 : 황인표(춘천교대)	
○ 민주시민교육의 관점에서 본 2015 개정 도덕과 교육과정		
발표자:	김상범(한국교육과정평가원)	61
토론자:	임상수(경인교대)	79
○ 2015 개정 교육과정에 나타난 공화주의 개념 혼재와 해결 방향 모색		
발표자:	신종섭(군포고)	83
토론자:	김근호(청주교대)	105

■ 신진학자 발표사회: 노희정(광주교대)

○ 사회적 직관주의 이론에 대한 비판적 해석 가능성 연구

발표자: 양해성(서울대) 107

토론자: 김병연(양재고) 157

○ 탈북학생 교육 경험의 통일교육적 의의 연구

: 탈북학생 밀집학교 교사를 중심으로

발표자: 이슬기(서울대) 139

토론자: 김병연(양재고) 159

○ 칸트 미학의 도덕 교육적 의의 연구

발표자: 이두연(인천대) 161

토론자: 박윤희(경수중) 197

○ 칸트 실천철학에서 나타나는 균열의 해소에 관한 연구

발표자: 차승한(예당중) 177

토론자: 박윤희(경수중) 198

■ 종합토론사회: 박병춘(본회 전 회장, 전주교대)

■ 폐회식윤건영(본회 회장, 청주교대 총장)

학교 민주시민교육 생태계 조성과 정책방향

신 두 철 (교육부 민주시민교육과장)

1. 왜 지금 학교 민주시민교육이 시급한가?

요니스(Youniss)와 예이츠(Yates)는 워싱턴 지역의 청소년들이 직접 스프를 끓이면서 얻은 ‘서비스-학습수행’을 관찰하였다. 그들에 따르면 청소년들은 도움이 필요한 사람들과의 교류를 통해 스스로를 공동체의 일원으로 인식하게 되고 사회 책임의식이 높아진다는 것이다. “이렇게 형성된 청소년들의 사회의식은 정치체제 형성에 능동적으로 반응하고 책임감”을 ‘상승(spillover)’ 시키는데 중요한 자극과 동인이 된다고 요니스는 주장한다.

요니스는 이후에 자신의 연구결과를 정리하면서 사회참여를 통해 부가적으로 얻어지는 ‘사회 의식’, ‘뒤따라서 형성되는 정치참여’로 구분하여 정의하였다. 예를 들어 자선을 목적으로 한 지역사회 참여는 능동적인 시민사회 발전을 위한 하나의 방법일 뿐이라는 것이다. 또한 정치참여는 근본적으로는 ‘사회적-교육적’ 상관관계를 가지고 있지 않으며 “만일 정치적 결과를 기대하다면 이러한 활동은 ‘정치적 차원’을 통해서 계획되어야만 한다.”는 것이다. 이를 발전시킨 비더만(Biedermann)은 정치의식의 발전과 정치참여의 동기가 부여되기 위해서는 조작화된 더 많은 ‘정치적’ 자극들이 반드시 필요하다고 말하였다.

이를 정리하면 학생들의 수동적 ‘참여’가 공동체에 기여하는 적극적 참여로 이어지기 위해서는 이에 상응하는 ‘계획적으로 조작화된’ 적극적인 ‘교육적 활동’이 수반되어야 한다는 것이다. 이 점에서 적극적인 정치·사회참여에 대한 학생들의 자발성을 이끌어낼 수 있도록 학교민주시민교육이 지속적이며 체계적으로 이루어져야 할 필요성이 제기된다.

그렇다면 우리사회의 현재 모습은 어떠한지 민주시민교육 관점에서 정리해보면 다음과 같다.

첫째, **급격한 사회 변화와 사회적 신뢰부족**으로 계층·세대·성별·이념 간의 **갈등**과 **혐오문제**가 어느 때보다 복잡 다양한 형태로 발생하여 **사회 통합을 위협**하고 있는 상황이다. 사회적 갈등은 불가피한 측면이 있고 사회발전을 유도하는 순기능도 있으나, 지나친 갈등은 사회의 존립자체를 위협할 수 있다.

OECD 국가의 사회갈등지수

순위	2004		2014	
	국가명	지수	국가명	지수
1	터키	1.412	멕시코	1.507
2	멕시코	1.387	터키	1.354
3	한국	1.271	한국	1.200
	OECD 평균	0.879	OECD 평균	0.904

※ OECD 34개국 중 한국은 3번째로 사회갈등이 심한 국가(한국경제연구원, 2016)

해외 선진국들도 이러한 문제의식을 가지고 성숙한 민주시민 양성을 위해 국가에서 적극적으로 민주시민교육과정 편성·운영한다. 차별과 혐오가 없는, 누구도 배제하지 않는 포용적 민주주의를 실현하기 위해 민주시민 교육이 그 어느 때보다 필요한 상황이다.

해외 시민교육 사례

- (독일) 과거 나치에 대한 반성을 바탕으로 ‘정치교육’을 필수과목으로 편성·운영, 특히 통독이후 민주주의 체제 유지와 사회통합을 위해 민주시민교육 강화
- (프랑스) 비판적·능동적 시민을 길러낸다는 목표로 교육과정 내 ‘시민교육’을 의무화하고, 과목명을 ‘시민도덕교육’으로 개칭(‘15)
- (영국) 각종 청소년 문제 발생, 정치에 대한 낮은 관심에 대응하기 위해 민주주의 발전과 사회 통합을 위해 중등교육에서 ‘시민과목(Citizenship Education)’ 필수화
- (미국) 민주주의 체제 유지·운영을 위해 사회과 국가교육과정(NCSS)에 주요 목표로 포함하고, ‘시민(Civics)’, 사회과목(Social Studies) 등의 교과를 통해 교육 실시

둘째, 학교교육은 모든 아이들이 자신의 잠재력을 최대한 계발하게 하여 자아실현을 돕고 시민적 역량과 자질을 함양하는데 그 목적이 있다. 그러나 지식 전달 위주의 교육과 입시 중심의 교육으로 모든 학생의 균형 잡힌 성장과 발달을 지원해야 할 본연의 역할에 소홀했다고 평가된다. 그 결과 주요 국제 비교 조사에서 우리나라 국민의 민주시민으로서 갖추어야 할 공동체 역량은 대체로 낮은 수준이다. OECD 삶의 질 조사(2017) 중 ‘공동체 지원 관계망의 질’은 35개국 중 35위로 나타났다. 그럼으로 교육기본법의 교육이념에 따라 민주시민의 지식, 기능, 태도 및 가치관을 균형 있게 기를 수 있도록 교육의 중점 전환이 그 어느 때 보다 필요한 시기이다.

교육기본법 제2조(교육이념)

교육은 홍익인간(弘益人間)의 이념 아래 **모든 국민으로** 하여금 인격을 도야(陶冶)하고 **자주적 생활능력과 민주시민으로서 필요한 자질**을 갖추게 함으로써 **인간다운 삶**을 영위하게 하고 **민주국가의 발전과 인류공영(人類共榮)의 이상**을 실현하는 데에 이바지하게 함을 목적으로 한다.

셋째, **학생**을 자신의 권리·의무, 책임을 이해하고 실천하는 능동적인 주체로 인식하고 미래의 시민이 아니라 현재의 시민으로 존중하며, 산업사회의 경쟁 패러다임을 넘어 미래교육의 협력 패러다임으로의 근본적 변화 필요하다. **미래사회에 필요한 비판적 사고력, 창의력, 의사소통 능력, 협력능력**은 민주시민의 대표적인 자질로, 민주시민교육은 미래사회에 대비한 교육 혁신을 위해서도 필수불가결한 요소이다. 비민주적인 학교 환경에서 비민주적인 방식으로 민주시민을 양성할 수 없으므로, 교육내용의 변화만이 아니라 교수학습방법과 학교문화의 변화 등 전반적인 교육 혁신이 필수적이다.

세계경제포럼(WEF) 핵심역량

- 미래인재 핵심역량(4C) : 비판적 사고(Critical thinking), 창의성(Creativity), 의사소통(Communication), 협력능력(Collaboration)
- 2018년 WEF 국가경쟁력 평가결과, 우리나라는 140개국 중 15위이나, 교육분야 중 비판적 사고 교육은 90위에 불과

DeSeCo* 프로젝트에서 정의된 미래 역량

- (Creating new value) 적응력, 창의성, 호기심, 열린 마음 등을 포함하며, 혁신은 개인 혼자 아니라 다른 사람과의 협력에서 창출됨
- (Reconciling tensions and dilemmas) 다양한 시각과 이해관계를 조화롭게 다루기 위해 긴장과 딜레마를 능숙하게 다룰 수 있는 능력 필요
- (Taking responsibility) 자제력, 자기효능감, 책임감, 문제해결력 등으로 구성되며, 특히 청소년기에 개발되어야 하는 능력

* 경제협력개발기구(OECD)의 핵심역량 정의 및 선정 프로젝트(DeSeCo : Definition and Selection of Key Competences)

민주시민교육의 이러한 필요성에도 불구하고 현재 우리 학교 민주시민교육은 다음의 관점에서 볼 때 여전히 해결해야 할 과제가 산적해 있다.

가. 민주시민교육에 대한 사회적 합의 부족

민주시민양성은 우리교육의 주된 이념임에도, 과거 반공준법의식만을 강조한 국가주의적 교육으로 민주시민교육에 대한 무관심과 오해가 상존하며, 민주시민교육의 목표, 기본원칙, 내용요소 등에 대한 학문적·사회적 논의와 공론화를 통해 민주시민교육의 공통기준 마련이 필요하다.

나. 초·중고 교육과정을 통한 민주시민교육 한계

2015 개정 교육과정 총론에는 추구하는 인간상, 학교급 별 교육 목표 등에 민주시민의 자질 함양 관련 내용을 명시하고 있으며 사회·도덕과 등 민주시민 관련 교과에서는 교육과정 내 목표, 교과역량 및 성취기준 등을 통해 민주시민 관련 내용을 제시하고 있다. 하지만 분과학문 중심의 교과운영의 한계, 일방적 지식전달 위주 교육방식, 태도·가치 등 진단에 적절한 성취기준(내용요소) 부재 등으로 실천적 참여를 통한 민주적 생활방식을 체화하는데 한계가 있다.

※ 사회과 교육과정 분석 결과, 민주시민교육과 관련한 가치·태도(43.8%), 참여(9.8%)영역의 요소 비중이 낮음(학교 교육과정을 통한 민주시민교육 활성화 방안, 2017)

또한 국가교육과정에 민주시민교육을 위한 별도의 선택과목은 없고, 학교장의 필요에 따라 선택과목으로 개설·운영 가능하나 ‘민주시민교육’의 선택과목 인정 여부와 개설 정도가 시도교육청 및 학교 여건에 따라 상이하하여 지역별 편차가 심하다. 이외에도 민주시민교육은 범교과 학습주제* 중 하나로 교과 및 창의적 체험활동 등 교육 활동 전반에서 실시하도록 교육과정에 명시되어 있으나 타 범교과 학습주제 및 법정 의무교육 시수** 등으로 시수 확보에 한계가 있으며, 다양한 운영 모델이 부족한 상황이다.

* 안전·건강 교육, 인성교육, 진로교육, 민주시민교육, 인권교육, 다문화교육, 통일교육, 독도교육, 경제·금융교육, 환경·지속가능발전 교육(총 10개 주제)

** 안전교육·성교육·통일교육 등 법령 등에 따라 현행 교육과정에서 의무적으로 편성·운영해야 하는 시수는 초 272시간, 중 170시간, 고 170시간

다. 교수학습방법과 평가 불일치

민주시민교육은 기존의 지식전달위주의 주입식 교수학습으로는 학생의 자율적인 참여와 비판적 사고를 증진하고자 하는 민주시민교육의 목적 달성이 어렵다. 또한 수업은 협력적으로 진행하였으나, 평가는 경쟁적인 방식을 고수하여 교수학습과 평가를 분리시킬 경우 협력수업의 효과는 반감될 수밖에 없을 것이다.

라. 교원의 전문성 신장 및 수업 등 교육활동에 대한 지원 부족

일부 시도교육청에서 민주시민교육을 위한 교원 연수를 운영하고 있으나, 강사진 부족과 제한된 연수 인원으로 희망하는 모든 교원에게 충분한 연수 기회를 제공하기에는 한계에 직면해 있으며 참여형·협력형 수업을 위한 교수학습·평가 자료와 체험·참여, 학생자치 지원할 다양한 형식의 콘텐츠가 부족하다.

마. 민주적인 학교 환경 조성 미흡

비민주적인 학교 구조·환경에서 민주시민교육을 실시한다면 그 효과는 반감될 수밖에 없다는 점에서, 민주적 학교 환경은 민주시민교육의 성공을 위한 필수조건이다. 그러나 학교 운영에 대한 의사결정과정에 각 교육 주체의 역할이 제한적·형식적이며, 실질적 의사결정 권한이 없는 경우가 많고, 학생·교직원·학부모 등 교육 주체의 민주시민으로서의 역량을 강화할 수 있는 지원이 불충분하다.

바. 직접 참여하고 실천할 수 있는 민주시민교육 경험 부족

단위학교 여건에 따라 학생자치회가 설치 되어있으나, 실질적인 결정권 부족, 행·재정상 지원 부족으로 다수 학교에서 학생자치기구는 형식적인 기구로 전락하였으며, 학생을 자치의 주체로 존중하지 않거나 입시 전까지 모든 참여활동을 유예하는 문화로 인해, 학생들이 직접 참여하고 실천할 수 있는 자치활동이 미비하다.

2. 학교 민주시민교육의 내실화를 위해 어떠한 생태계 조성이 요구되는가?

지금부터는 민주시민교육의 학문적 논쟁, 당위성, 문제점 보다는 학교 민주시민교육의 내실화를 위해 어떠한 환경 조성이 요구되는지 이야기해보고자 한다. 위의 논쟁을 교육정책의 관점에서 살펴본다면, 공동체에 적극 참여하는 시민 육성을 위해서는 ‘지식-실천-뒤따르는(사회) 참여’가 가능한 학교 생태계 조성이 요구된다고 볼 수 있다

학교민주시민교육의 생태계는 ‘교육과정-교사전문성’ 차원, ‘학교문화-지원체계’ 차원으로 구분해 볼 수 있다. 이러한 생태계 조성을 위한 기반은 위의 두 가지 차원이 분절적인 관계가 아니라 유기적인 상호작용 속에 통합적으로 추진될 때 효과적일 것이다.

가. 학교민주시민교육 강화

교육과정 총론은 7차 교육과정 이후 추구하는 인간상, 학교급별 교육 목표 등에 민주시민의 자질 함양에 대한 내용을 명시하고 있다. 특히 2015개정교육과정에서 추구하는 인간상은 “공동체 의식을 가지고 세계와 소통하는 민주시민으로서 배려와 나눔을 실천하는 더불어 사는 사람”이다. 하지만 지식전달 위주의 교육방식, 태도·가치 등 진단에 적절한 성취기준 부재 등으로 실천적 참여 등 민주적 생활방식을 체화하는데 한계가 있다.

그러므로 기존 교육과정에 대한 세밀한 분석과 사회적 합의를 통하여 먼저 국가수준의 민주시민교육 기준을 마련하는 것이 시급하다. 학생들이 지식·태도·가치관을 균형 있게 함양할 수 있도록 민주시민교육의 목표·방향, 기본원칙, 내용요소 등에 대한 최소한의 기준 제시가 이에 해당 될 것이다. 또한 학교민주시민교육이 정치적으로 도구화되는 것을 막기 위해서는 ‘보이텔스바흐 합의(Beutelsbach Konsens)’¹⁾와 같은 한국형 민주시민교육의 기본원칙을 만들어 나가는 노력도 병행되어야 할 것이다. 또한 각 교과별로 관련 내용 요소 발굴·분석을 통해 연계 강화 방안을 마련하고 지식전달 위주의 수업을 벗어나 체험과 참여 중심의 교육과정 개발이 요구된다.

이와 더불어 어떻게 가르칠 것인가와 같은 민주시민교육방법에 대한 고민과 가치와 역량 측면에서 무엇을 가르칠 것인가에 대한 교육내용요소에 대한 고민이 병행되어야 한다. 그러므로 교육과정은 ‘다양성의 통합(integration in diversity)’ 관점에서 ‘사회 현안(issue)’과 ‘논쟁점(controversy)’ 중심으로 인권, 평화통일, 환경 및 지속가능, 인성, 다문화, 세계시민 등 다양한 학습주제의 재 범주화가 요구된다.

1) 안정적·체계적 민주시민교육을 위한 교육과정 개정

안정적이고 체계적인 민주시민교육을 위해서 중장기적으로 교육과정 개정이 요구된다. 다만 교육과정 개정으로 인한 학교현장의 부담을 최소화하기 위해 학교급별 단계적 접근 필요할 것이다.

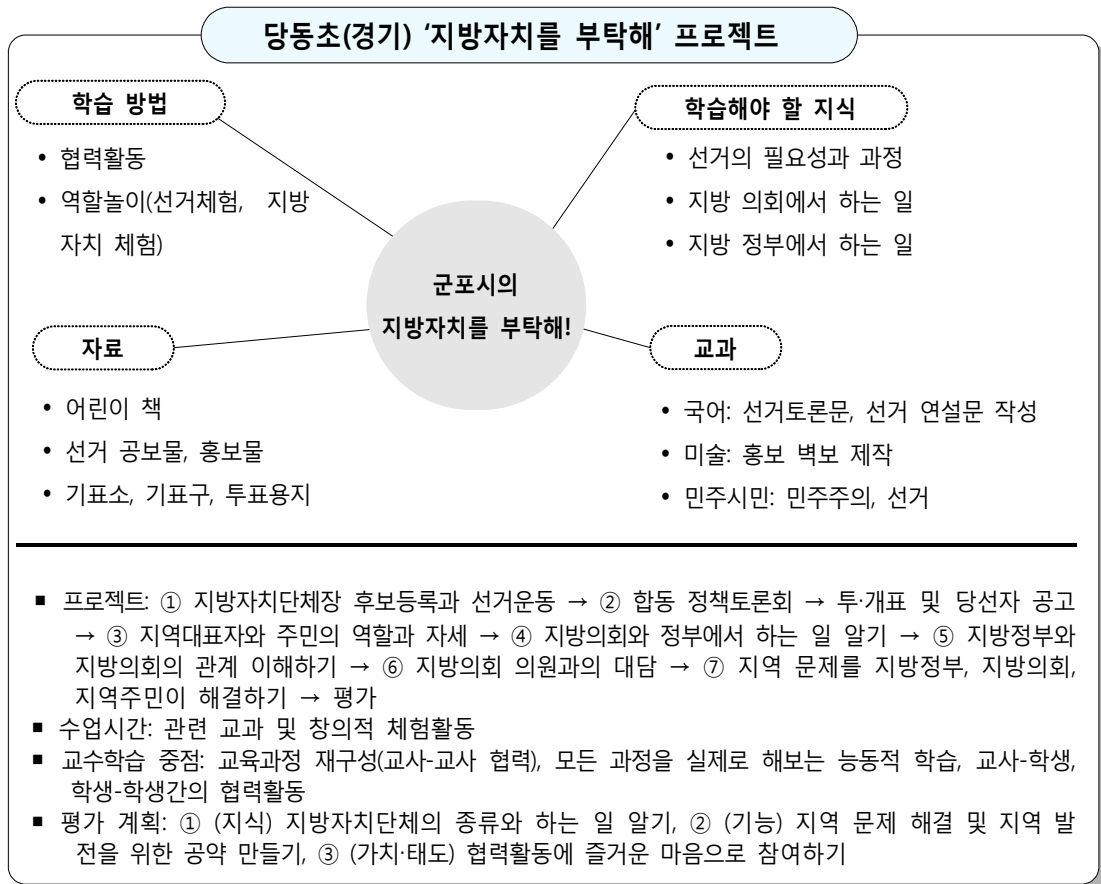
단기적으로는 교육과정 일부개정을 통해 총론에 민주시민요소를 강화하되, 학교현장에 부담을 주는 교과서 개정을 지양하고, 보조교재·콘텐츠 개발, 교사 연수 등을 통해 교육과정 재구성을 지원하고자 한다. 중장기적으로는 차기 교육과정 전면개정시, 민주시민 양성이라는 교육

1) 독일 정치교육의 기본원칙으로 알려진 보이텔스바흐 합의(1976년)는 강압교화 금지의 원칙, 논쟁성의 원칙, 학생 이해관계 중심 원칙이다.

목표 달성 위해 모든 교과목의 민주시민교육 요소를 강화하고 정책연구와 공론화과정을 통해 시민교육 핵심과목 육성방안 마련하고자 한다. 초등학교와 중학교에서는 기존 교과목을 활용하는 방안, 별도 과목 신설방안, 기존 교과목을 통합하여 (가칭) ‘시민’ 으로 전환하는 방안 등을 다각도로 검토하고 주제 중심의 민주시민교육을 강화할 것이다. 고등학교에서는 고교학점제와 연계하여 선택과목(시민, 토론, 미디어 리터러시 등)을 개설하는 방안, 기존 교과목을 ‘시민’ 으로 전환하는 방안, 교양과목의 일부로 포함하는 방안 등을 다각도로 검토할 것이다.

2) 참여와 실천 중심의 민주시민교육을 위한 교수학습방법 개선

아무리 좋은 민주적인 교육이 있다 하더라도 비민주적인 방식으로 가르칠 경우 오히려 부정적 효과를 낼 수 있다는 점에서 교수학습방법의 변화는 필수적이다. 민주시민교육은 특정한 인식이나 시각을 주입하는 방식이 아니라, 학생 스스로 시민으로서의 자기 형성 과정이 필요함으로 학생들이 자신의 의견을 주체적으로 표현하고, 다른 학생과 서로 협력하여 문제를 해결하는 참여형·협력형 수업으로 변화가 필요하다. 그럼으로 학생들의 비판적 사고력과 협력적 문제해결능력을 함양할 수 있도록 토의·토론, 주제중심 프로젝트 수업 등의 교수학습방법 활용해야 한다.



교육부는 시·도교육청과 함께 우수 수업사례 공유·확산을 위해 교사 동아리·연구회, 교사 네트워크, 컨퍼런스 개최와 민주시민교육 우수사례의 출판을 지원할 예정이다.

3) 민주시민교육을 위한 평가 개선

마지막으로 수업은 협력적으로 진행하였으나, 평가는 서열화 중심의 기존 방식을 고수할 경우 민주시민교육의 목표 달성은 불가능 할 것이다. 경쟁과 서열화로 대표되는 결과중심의 평가관에서 학생의 성장과 발달을 돕는 평가관으로 변화가 필요하다. 학습의 결과 뿐 아니라 학습의 과정에 대한 평가를 실시하여, 수업속에서 지속적인 피드백을 제공하고, 학생들의 발달을 관찰하기 위해서는 소그룹 토의와 발표, 보고서 작성, 논술형 평가 등 다양한 수행평가 방법을 활용하여 지식습득 외 태도와 실천 등 실생활과 연계한 평가 실시, 평가결과는 교사가 관찰한 내용과 학생이 자신의 학습에 대해 성찰한 내용으로 구성하면서 수치화보다는 유목화가 적절할 것이다. 교육부는 민주시민으로서 학생의 성장·발달 수준 진단이 가능한 논술형 평가도구 등을 개발·보급하고자 한다.

영국 '시민교육' 과목 평가

- (평가방법) 단체활동 관찰 및 글쓰기 과제 등
- (평가등급) 5단계 또는 3단계 절대평가
- (성적표 기재 내용) 학습과정 소개, 해당 학생의 논평, 교사의 논평, 성취등급, 학생서명, 교사서명 등
- (활용) 중학교 졸업자격시험 과목

나. 교원 전문성 신장 및 교육활동 지원

아무리 좋은 교육과정을 마련했다 하더라도 교사가 이를 제대로 이해하지 못하거나 적절한 교육 지원이 이루어지지 않는다면 정책목표를 달성하기 어려울 것이다. 교원의 전문성 신장을 위해 교원의 생애주기별 직무연수 지원 및 자격연수를 강화하고, 다양한 민주시민교육 수업 및 관련 프로그램 개발, 학생의 자치활동 지원 등 민주시민교육을 실천할 교사 양성에도 소홀해서는 안 될 것이다. 무엇보다 교사양성 과정에서부터 예비교원의 시민성 및 민주시민교육의 교수역량을 강화 할 수 있는 교육과정 개편이 뒷받침 되어야 한다. 교사들의 자율적인 학습 분위기 조성을 위해서 동아리 및 연구회, 수업 컨설팅을 적극 지원함으로써 수업의 질을 높이는 방안도 같이 고려되어야 한다.

1) 교원의 민주시민교육 역량 강화 지원

민주시민교육을 위해서는 교원이 먼저 다양한 특성의 학생들을 이해하고 소통할 수 있는 민주시민의 역량을 갖추어야하며, 참여와 실천 중심의 교수학습방법을 개발·활용할 수 있는 역량이 중요하다. 그러므로 교원의 민주시민교육 교수역량 강화 및 전문성 신장을 위해 생애주기별 직무연수와 자격연수 내 관련 내용 강화가 필요하다. 19년부터 교원의 시민성 및 민주시민교육 역량 함양을 위한 신규·중견교사, 학교관리자 대상 원격·집합연수를 지원하게 되며, 교사와 관리자의 시민교육 역량 함양을 위한 집합연수를 작년부터 지원하고 있으며, 선도교원을 위한 심화연수과정('20년~), 사회·도덕 등 핵심교과 교원을 위한 연수('21년~) 개발·지원 할 것이다. 또한 1급 정교사·수석교사·교감·교장 등 자격연수 표준교육과정(전문역량영역 등)을 개정하여 민주시민교육 관련 내용을 포함시킬 것이다.

2) 예비교원의 민주시민교육 역량 강화 지원

예비교원의 시민성 및 민주시민교육 교수역량 강화를 위해 교육과정 전반을 민주시민교육 중심으로 편성·운영하는 중점 교·사대를 공모하여 행·재정 지원하게 된다. 교·사대 교직과목에 민주시민교육 관련 내용을 강화하여 교육과정 개편안을 마련하여 민주시민교육 중심 범교과 학습주제(인성·인권·통일·다문화·환경교육 등)를 학생 참여중심 수업 등으로 운영할 수 있도록 개선할 것이다.

3) 자율적 교원 학습공동체, 현장지원단 운영 지원

민주시민교육 교수학습평가 관련 우수사례를 공유하고 학습 분위기 조성을 위해 학교 단위 민주시민교육 교사 동아리 및 광역 단위 연구회를 운영 지원하게 된다. 학교단위 동아리는 시도교육청당 평균 10개 내외, 광역단위 연구회는 시도교육청별 1개 이상을 지원할 예정이다. 또한 민주시민교육 선도교사가 중심이 되는 교육청별 지역 네트워크를 운영하고, 중앙 교사네트워크를 통해 수업나눔 및 지역 특색 프로그램 등이 공유되게 지원할 것이다. 수업의 질 제고를 위해서는 민주시민교육 선도교원을 주축으로 구성된 현장지원단을 운영하게 된다.

4) 다양한 교육 콘텐츠 개발 지원

민주시민교육 공통·일반기준을 바탕으로 다양한 교육활동에 활용할 수 있는 교수학습자료 개발·보급하고 인권, 통일, 환경, 미디어 등 다양한 민주시민교육 주제별 협력학습, 토론 수업 및 프로젝트 학습을 위한 교육 콘텐츠를 개발·지원할 것이다. 또한 시간이 많이 필요한 참여활동을 위해 창의적 체험활동 및 자유학기 활동 등을 활용하여 보다 다양하고 운영이 자유로운

모형 개발·보급 할 예정이다.

다. 민주적 학교문화 조성

민주적 학교문화 조성은 학생들이 교육과정을 통해 습득한 지식을 학교 현장에서 실천해보는 것이다. 익히 아는 바와 같이 ‘배운 지식’이 실천으로 연결되지 않는다면 학습평가로서는 유용할지 모르겠지만 개인적 변화와 공동체의 참여로 이어지기는 어려울 것이다. 그러므로 학교 일상생활 속에서의 ‘실천학습(learning to do)’은 민주시민으로서의 자질을 함양하기 위한 공동체 속에서 ‘개인의 자아정체성 학습(learning to be)’ 과정임과 동시에 ‘더불어 살아가는 학습(learning to live together) 과정이 되어야 한다.

1) 학교 내 민주적 의사결정체계 구축 지원

‘학교는 민주주의의 산 교육장’으로, 학생은 학교에서 더불어 살아가는 삶을 이해하고 일상의 민주주의를 경험하고 학습하기 위해서는 교육의 3주체(학생, 교직원, 학부모)가 서로 소통·연대하며 민주주의를 실천하는 민주적인 학교환경에서만 가능하다. 민주적 의사결정을 위해서는 학교운영위원회 등 다양한 의사결정기구에 학생회·교직원회·학부모회 대표자의 참여와 관련 안전 상정을 보장하는 등 제도적 방안 마련이 필요하다. 자치회가 내실있게 운영될 수 있도록 필요한 공간과 예산을 지원하고, 우수 운영 모델을 안내하는 등 자치기구 활성화를 지원하고자 한다.

2) 학생들이 주도적으로 참여하는 학교 공간 민주주의 지원

‘우리는 건물을 만들지만, 그 뒤에는 건물이 우리를 만든다’는 말과 같이 학교는 학생과 교사가 주인인 공간으로, 스스로 학교공간을 어떻게 구성할 것인가 주체적으로 결정하고 변화시킬 수 있어야 한다. 학교에서 많은 시간을 보내는 학생과 교사가 주도적으로 학교환경을 개선할 수 있도록 교육과정과 연계한 프로젝트 활동을 지원 할 것이다. 무엇보다 교육과정과 연계한 공간수업 프로젝트를 통해 학생들이 스스로 학교공간을 변화시키는 과정에서 자율적 주체로서의 시민적 효능감을 제고시킬 수 있을 것이다.

광산중(광주) 신나go 프로젝트

- (개요) 학생들이 상상하는 공간을 만들기 위해 교사와 마을예술가의 도움을 받아 학생들이 직접 기획·설계·제작하여 신나고실 완성
- (과정) 관련 책 읽기 → 상상 자극을 위한 공간 배움여행 → ‘내가 상상하는 학교공간’ 설계하기 → 공간 설계도 발표하기 → 공간혁신인권동아리 ‘신나고단’ 결성 → 매주 수요일 3시간씩 3개월간 자유학기제 주제선택활동으로 진행 → 신나고실 개소 및 운영
- (활용) 학생 컴퓨터, 교사 연수실, 독서 밤샘 캠프장, 특별수업, 학부모 모임장소, 지역주민 평생학습장 등
- (예산) 광주 광산구 문화예술플랫폼 지원사업 통해 천만원 예산 지원

이를 위해서 시·도교육청 수요조사 후 희망하는 교육청에 특별교부금사업으로 지원하고 단계적으로 사업규모를 확대해 나갈 것이며 건축, 디자인 등 관련분야 전문가로 구성된 시·도교육청별 ‘공간민주주의 현장지원단’을 운영하고자 한다.

3) 학교 구성원의 민주시민역량 강화 지원

민주적 학교 문화 조성을 위해서는 학교 구성원 모두가 학교의 비전과 민주적 가치체계를 공유하고, 생활 속에서 실천해야 할 수 있도록 학교 관리자의 민주적 리더십 연수 등을 통해 민주학교의 비전 정립, 민주적 의사소통 능력과 협력적 리더십 등 함양을 지원하여야 한다.

4) ‘민주학교’ 운영

위계적 학교문화로는 민주시민교육의 목표를 달성하기 어렵다는 점에서 학교생활 전반에 걸쳐 민주시민 성장을 지원할 수 있는 학교 모델을 발굴하여 확산 지원 할 필요가 있다. 교육과정에 민주시민교육 요소를 강화하고 민주적 학교문화 정착을 위해 노력하는 학교를 ‘민주학교’로 선정·지원하고, 학교별 우수사례가 전국적으로 확산될 수 있도록 지원하고자 한다. 시·도교육청별 혁신학교*가 교육과정 혁신과 학교운영 혁신을 통해 민주시민을 기르는 모델학교의 역할을 하였다면, 민주학교는 학교혁신 모형을 일반화하여 전국으로 확산하는 역할을 수행하게 될 것이다.

* 전국 1,525교(13%, '18년) → 1,745교(15%, '20년)

민주시민학교 운영계획(안)

- (개념) 민주시민교육 중심으로 교육과정을 운영하고 학생들이 생활 속 민주주의를 실천할 수 있는 환경이 조성된 학교
- (운영기준) ① 교육과정에 민주시민교육 요소를 강화하고 참여·협력형 수업 마련, ② 민주적 의사결정과정 제도화 등 민주적 학교문화 정착을 위해 노력하는 학교
- (지원 내용) 민주시민교육 중심 교육과정 운영을 위한 예산 지원, 컨설팅 실시, 소속 교원 연수 등 지원
- (성과확산) 우수학교 운영사례를 분석·연구하여 주변 학교 교원과의 학습공동체, 직무 연수 등을 활용하여 주변 학교로 성과 확산

또한 학교 혁신과 자율적 교육활동을 과도하게 제한하거나 민주적 학교문화 조성을 저해할 수 있는 각종 지침·매뉴얼·규제를 발굴·개선하여, 민주적인 학교문화 확산을 지속적으로 추진 할 것이다.

라. 학생자치 활성화

민주시민교육은 ‘배운 것’을 학교자치활동을 통해 실천하였을 때 진정으로 내면화되고 공동체의 가치로 구현될 수 있다. 이를 위해서 교육주체인 학생, 학부모, 교원들의 자치기구가 활성화될 수 있도록 민주적 학교 문화를 조성해 나가야 한다. 예를 들어 각 자치기구별 대표자가 학교운영위원회에 실질적으로 참여하고, 학생들이 학교행사, 학칙 및 생활협약 제정, 학생참여 예산 등 학교 운영의 다양한 영역에 지속적인 참여 확대가 가능할 때 학생 개개인의 태도 변화가 이루어 질 수 있을 것이다.

1) 학생자치 활성화 지원

학생들이 다양한 학생 자치기구를 통해 의견을 내어 학교 교육활동과 주요 정책결정에 참여할 수 있도록 지원할 것이다. 이는 문제를 해결하는 과정에서 서로 다른 의견을 이해하고, 갈등을 해결하는 과정 지향적·협력적 활동을 통해 민주시민의 태도를 기르며, 학교 정책결정과정에 자율적으로 참여하여 학생 스스로의 권리와 의무를 이해하고, 실천과 참여를 통해 시민적 효능감을 제고하는데 기여할 것이다. 학생자치활동 활성화를 위한 예산(특별교부금)을 지원하되 시도교육청의 지역별 여건 및 학교 현장의 수요를 반영할 수 있도록, 교육청별로 자체 계획*을 수립·시행할 수 있도록 지원할 것이다.

* (예시) 자치회실 환경 구축 지원, 학생참여 예산제, 학생 주관·참여 프로그램 지원, 학

또한 초·중등교육법을 개정하여 학생회 법제화 추진하고자 한다. 학생회 활성화를 위해 학생들에게 회의할 수 있는 공간과 예산* 배정을 권장하고, 학생회의 예산 편성·결산권을 보장하도록 추진하고자 한다.

이외에도 학생회는 모든 학생들이 참석하는 학생총회를 주관하며, 토론회 등을 거쳐 학생 관련 안전에 대해 의견 수렴, 자율적으로 동아리를 결성하여 학교에 지원 요구 등이 이에 해당된다. 서울 마곡중 사례에서 보듯이 학생들이 학교폭력 예방, 자살예방 등 각종 캠페인을 직접 기획하는 경우, 보다 높은 관심과 참여를 이끌어 내어 학교문화의 실질적 개선이 가능하다.

마곡중(서울) 사례

- 학교폭력 예방을 위해 학생들이 창체시간을 활용하여 설문조사를 실시하고, UCC를 기획·제작하여 학교폭력예방교육에 활용
- 토론, 친구에게 쪽지쓰기, 학교폭력예방 서약서 쓰기와 같은 캠페인 전개
- 학생들이 모든 과정을 스스로 책임지고 운영하면서 학생들 자신의 문제를 스스로 해결하고 공감을 얻어냄으로써 실질적인 효과를 얻고 있다는 평가

2) 학교운영에 학생 참여 확대

학교 운영에 있어 학생 참여를 확대하기 위해 학생회의 대표가 학교운영위원회에 참여하여 의견을 제출할 수 있는 기회를 보장하고, 공청회, 설문조사, 학생회 의견제출 등 다양한 형식의 학교운영에 참여를 확대하도록 유도할 것이다.

3) 학생의 학습활동 참여 확대

학생들이 수업제안서를 작성하여 학생 스스로 만든 교육과정을 학교에 제안하거나 선택교과 개설을 요구할 수 있으며, 학교 교육과정 편성·운영에 학생들의 의견을 묻고 반영될 있도록 권장할 것이다.

학생 참여형 교육과정

- (기안중) 체육수업에서 학생들이 희망하는 배구, 핸드볼, 플레이트 야구 동아리를 만들어 학생들이 선택한 종목에 따라 분반하여 운영하였고, 이후 학생들이 직접 동아리와 리그를 기획하여 운영하는 단계까지 발전
- (새솔초) “학생들이 수업의 주체로서 창의적 체험활동 시간을 활용하여 주(월) 1회 정도 수업(놀이)을 계획하고 운영할 수 있는 기회를 제공해주세요.” <2018 대한민국 시민 in학생 축제 중 10대 정책 제안 중>

마. 민주시민교육 지원체계 구축

오늘날 학교는 지역공동체의 일부로서, 지역의 자원을 교육현장에 적극 활용하는 주체로 그 역할이 확대되고 있다. 학교가 지역자원을 유용하게 접목하고 활용했을 때 생동감 있는 민주시민교육의 현장성이 담보될 수 있다. 그러므로 시·도교육청-단위학교-지역사회 간 네트워크 형성을 통해 인적·물적 자원 활용, 체험·실천 프로그램 개발 등을 위한 협력관계를 마련하는 것이 요구된다. 이를 뒷받침할 수 있도록 관련부처, 교육청, 학계 전문가들로 구성된 민주시민교육거버넌스 체계가 정비되어야 한다.

1) 민주시민교육 거버넌스 구축

학계, 교원, 학생, 학부모 등 교육현장의 다양한 의견수렴과 숙의를 위해 주제별 정책협의회와 간담회를 유연하게 구성·운영하고 시·도교육청 협의회를 통해 신규 사업 수요를 발굴하고, 지역별 수요에 맞는 예산을 지원하여 사업의 효율적 추진을 지원할 것이다. 이 과정에서 지역사회의 특성이 반영된 민주시민교육 활성화를 위해 시·도교육청 평가는 지양하고 교육청의 자율성 및 자치권 최대한 존중할 것이다.

2) 관련 정책의 안정적 추진을 위한 제도적 기반 마련

시·도교육청별 민주시민교육 전담조직 구성 및 관련 사업 추진을 위한 예산을 배치 권장하고 있으며 이러한 노력의 일환으로 ‘19년 국가정책 추진에 따른 교육청 총액인건비 산정·교부에 ‘민주시민교육 및 통일교육’ 담당인력을 교육청별로 1인(전문직) 배정하였다. 단기적으로 특별교부금을 통해 민주시민교육 활성화를 위한 예산을 지원하되 교육부는 민주시민교육을 위한 다양한 사업을 제시하고, 교육청이 지역 교육현장에 맞는 사업을 선택·추진할 수 있도록 자율성

을 부여할 것이다. 장기적으로는 시·도교육청에서 자율적으로 사업을 추진할 수 있도록 보통교
부금 사업으로 전환하고자 한다.

3) 민주시민교육 추진을 위한 사회적 공감대 확산

전문가 간담회, 공청회 등 다양한 의견수렴의 장(場)을 마련하여 민주시민교육에 대한 공론화
및 숙의를 유도하고 학술대회 지원, 포럼·컨퍼런스 개최 등을 통해 민주시민교육의 필요성, 교
육과정 개선에 대한 지속적인 관심 환기 및 의견을 수렴해 나갈 것이다.

3. 나가면서

2018년 1월 1일자로 교육부에 민주시민교육과가 최초로 설립되었으며 시·도교육청에서도
이러한 사회적 요구에 맞춰 민주시민교육을 전담할 조직들을 신설하는데 박차를 가하고 있어
향후 정책을 추진하는데 많은 도움이 될 것으로 기대된다.

오랫동안 준비한 학교민주시민교육 활성화 종합계획이 12월에 발표되었다. 금년부터 학교
민주시민교육이 활성화 정책이 본격적으로 추진된다면 교육기본법상 학교교육의 본질인 “자
주적 생활능력과 민주시민으로서 필요한 자질”을 회복하고 “민주주의 발전”에 기여할 수
있기를 바라는 마음이다. (e-mail: duchelshin@gmail.com)

민주시민교육의 토대에 관한 성찰

-시민성의 아프리오리(a priori)로서 윤리와 도덕을 중심으로

장 준 호 (경인교육대학교)

I. 서론

민주시민교육의 활성화는 현 정부의 국정과제로 추진되고 있다. 교육부에 민주시민교육과가 신설되었고, 2018년 12월에는 민주시민교육을 활성화하기 위한 교육부의 종합계획 발표도 있었다. 교육부의 종합계획 발표 이전에 대통령직속 정책기획위원회에서 <민주시민교육 활성화 TF>가 발족되어 3개월간 운영되었으며 그 결과로서 4월 초에 최종보고서가 완결되었다. 최종보고서는 ‘왜(why)’라는 질문에 입각하여 민주시민교육을 해야 하는 이유를 탐색했고, ‘어떻게(how)’라는 질문에 기초해서 현재의 교육과정과 법 현실을 고려하면서 실행 가능한 민주시민교육 활성화 방안을 제안했다.

이렇게 민주시민교육의 활성화가 국정과제로서 추진되고 있음에도 불구하고, 교육부의 추진 방식과 내용은 미흡하다. 현장과 소통이 부족하고 본질적 문제는 외면하며, 하기에 쉬운 것만 하고 ‘이 또한 지나갈 것’이라고 버티는 관료의 태도도 문제다. 사실, 민주시민교육과 관련한 국정과제만 그런 것이 아니다. 다른 국정과제도 본래의 취지를 충분히 살리지 못하고 있다. 사람들은 교육을 살려야 할 교육부가 오히려 교육을 망치고 있다고 비판한다. 해방 이후 70년간 교육의 패러다임이 바뀌지 않고 있기 때문이다. 교육부가 현재의 접근 방식을 고수하고 있는 한 교육의 변화는 없을 것 같다.

사실, 그 동안 시민교육은 학교에서 배제되어 왔다. 국어, 영어, 수학, 과학 등 입시 주요 과목에 대한 학습과 오지선다형 평가방식이 지난 70년간 한국 교육을 지배해왔기 때문이다. 2015년에 인성교육진흥법이 제정되었으나, 인성교육이라는 것도 창의적 체험활동 시간에 다루어지는 단지 하나의 범교과 학습 주제일 뿐이다. 도덕과 윤리의 수업도 국·영·수·과를 위해 최대한으로 축소되었다. 예컨대, 주당 1시간도 안 되는 시수로 도덕과 윤리는 체험적으로, 소통적으로 습득될 수 없다. 가치와 태도에 대한 습관·실천학습은 언감생심이다. 무엇이 옳고 그른지 지식을 습득할 시간도 부족하다.

아직까지도 지식을 마구 집어넣고 시험으로 평가하고 줄 세워서 대학을 보내는 교육시스템이 유지되고 있는 현실에서, 민주시민교육이 학교에서 활성화되고 체계화되면, 민주시민교육은 퇴행적이고 반미래적인 교육시스템을 치유할 건강한 면역체처럼 작용할 것이다. 즉, 학교민

주주의의 활성화로 학생이 원해서 지금의 교육시스템을 리셋할 수밖에 없는 필연적 상황이 조성될 수도 있는 것이다. 인생을 살아보면, 학교에서 배운 국·영·수의 지식이 돌아가는데 별로 도움이 되지 않는다는 점, 인성과 시민성이 중요하다는 점을 자연스럽게 알게 된다. 그런데, 학교교육은 거꾸로 간다. 그렇게도 많은 시간을 들여 시험을 잘 보기 위해 공부했던 수학과 영어가 돌아가는데 무슨 소용이 있는가?

정답이 정해져있고 그것을 맞추도록 교육하고 평가하는 시스템이 앞으로 얼마나 유효할까? 미래에는 정답 없는 문제를 해결해야 한다. 기술의 발전으로 모든 것이 불확실하게 되었다. 기술은 가치중립적이다. 기술은 악하게도, 선하게도 쓰일 수 있다. 기술의 방향을 정하는 것은 기술 그 자체가 아니라, 성찰에 기초한 인간의 윤리와 도덕이다. 무엇이 올바른 것인가? 어떻게 자유롭고 행복할 수 있는가? 이러한 성찰이 전제되지 않으면, 기술의 발전, 민주주의, 자본시장은 우리 삶을 파괴하는 방향으로 흘러갈 것이다. 특히, 민주주의가 그렇다. 참여 방식을 아는 것도 중요하지만 참여하는 사람의 보편적 윤리와 판단이 건전하지 않으면 포퓰리즘으로 흐르고 만다. 그래서 사회 참여에 필요한 지식, 가치, 태도를 길러주는 교육이 민주시민교육이라면, 그것은 도덕과 윤리에 기초해야 한다. 이 글에서는 (민주)시민교육의 개념을 제시하고, ‘시민교육이 성취할 시민성’의 아프리오리가 윤리와 도덕이라는 사실을 세 가지 관점, 즉 미래의 관점, 철학의 관점, 현실의 관점에서 성찰해보고자 한다.

II. 본론

1. 시민교육의 개념에 대한 하나의 제안: 기초역량과 시민역량으로 구성되는 시민교육

2018년 11월 발표된 <민주시민교육 활성화를 위한 종합계획>에 따르면, 민주시민교육이란, “비판적 사고력을 가진 주체적인 시민이 민주주의 가치를 존중하고 서로 상생할 수 있도록 민주시민으로서의 역량을 향상시키는 교육”이다. 이러한 민주시민교육의 개념은 <교육기본법> 2조에 규정된 교육이념과 일정부분 합치된다고 볼 수 있다.¹⁾ 교육기본법 2조에서 유추할 수 있는 민주시민교육은 ‘민주시민으로서 필요한 자질을 갖추게 하고 민주국가의 발전’을 위한 교육이다. 여기에 교육부의 2018년 11월 종합계획은 “비판적 사고력을 가진 주체적인 시

1) 교육기본법 2조: “교육은 홍익인간(弘益人間)의 이념 아래 모든 국민으로 하여금 인격을 도야(陶冶)하고 자주적 생활능력과 민주시민으로서 필요한 자질을 갖추게 함으로써 인간다운 삶을 영위하게 하고 민주국가의 발전과 인류공영(人類共榮)의 이상을 실현하는 데에 이바지하게 함을 목적으로 한다.”

민”이라는 표현을 첨가하면서 민주주의에 대한 학습과 민주주의를 위한 역량을 길러주는 것이 민주시민교육이라고 정의하고 있다.

사실, “비판적 사고력을 가진 주체적인 시민”이라는 구절은 모든 수준의 학생에 보편적으로 적용되기 어렵다. 예컨대, 초등학생에게 이 개념을 적용하기에는 적절하지 않다. 나아가 주체적인 시민이란 비판적 사고력을 가질 수도 있지만 본래 자율적으로 사고하고 행위하며 책임지는 시민을 의미한다. 개념규정에 있어, 비판적 사고력이 맨 앞에 나오면서 민주시민교육은 단지 비판적 사고력을 키워주는 교육으로 한정된다. 비판적 사고력은 중등 이후에 세밀하게 다뤄져야 하는 역량으로써, 모든 학생을 대상으로 한 민주시민교육의 목표로서 내세우기에는 협소하다. 나아가 2016년부터 2018년까지 제정된 7개 시도교육청의 학교민주시민교육 조례에 제시된 민주시민교육의 개념도 협소하다. 예컨대, 서울시교육청의 조례에 따른 민주시민교육은 “민주시민으로서, 사회 참여에 필요한 지식, 가치, 태도를 배우고 실천하게 하는 교육”이다. 여기에서 민주시민교육의 핵심은 사회 참여이다.

교육부와 교육청이 제시하는 민주시민교육이 길러낼 역량도 그 체계가 미흡하다. 교육부의 11월 종합계획은 “민주주의의 기본원리와 핵심가치에 대한 지식과 이해”, “타인의 권리와 존엄성을 존중하고 다원성을 인정하는 시민적 관용”, “공공생활에 적극적으로 참여하고 실천하는 시민적 효능감”, “사회·정치적 문제를 객관적으로 파악하는 비판적 사고력”, “대화와 토론으로 문제를 해결할 수 있는 능력과 기술”, “약자를 보호하고 정의와 상생의 원칙에 따른 협력과 연대”를 민주시민교육으로 성취될 역량으로 제시하고 있다. 서울시교육청의 조례도, “헌법의 기본 가치와 이념, 기본권 보장, 민주주의를 비롯한 제도의 이해와 참여방식에 관한 지식”, “논쟁되는 사안을 해결하기 위한 합리적 의사소통방식, 비폭력 갈등 해소방안, 설득과 경청 등에 관한 기능과 태도”, “단위 학교의 민주적 의사결정구조와 절차 및 참여방식”, “세계시민으로서의 정체성 확립 등 교육감이 학교민주시민교육에 필요하다고 인정하는 내용”을 민주시민교육으로 성취될 지식, 가치, 태도로 제시하고 있다. 하지만 이러한 교육부와 서울시교육청이 제시하는 역량은 지식, 가치, 태도로 얼버무리려서 단지 나열되어 있을 뿐, 체계성을 갖추지 못하고 있다. 민주주의, 인권, 헌법가치에 대한 학습과 민주주의를 실현하기 위한 가치, 윤리, 도덕적 태도가 믹싱되어서 역량의 선후관계와 학습순서 등을 알 수 없다.

사실, <민주시민교육>이라는 용어부터 조금 부자연스럽다. 민주주의를 추구하는 나라에서 시민교육은 당연히 민주시민교육이 되는데, 민주를 덧붙이는 것은 민주주의에 대한 학습을 강조하기 위해서라고 판단된다. 하지만, 우리나라에서는 이념갈등이 심각하다. 민주라는 용어를 붙이면 하나의 정당을 떠올리게 되고 다른 정당은 거부감을 느끼게 마련이다. 시민교육이 민주주의에 대한 학습을 당연히 담기 때문에 민주시민교육이라고 명명하기 보다는 보편적 차원에서 <시민교육>이라고 명명하길 제안한다. 나아가 시민교육의 개념도 민주주의에 대한 학습을 넘어 조금 더 보편적으로 확대될 필요가 있다. 교육기본법 2조에 좀 더 밀착된 시민교육으로

개념을 제안해보면 다음과 같다. 시민교육은 인간을 공동체에서 행복하게 살아가게끔 ‘시민’으로 성장시키는 교육으로서, 기초역량(양심, 공감, 생각[이성], 표현[감정], 호기심)을 활성화시키고 그것을 시민역량(가치역량, 관계역량, 사고역량, 소통역량, 학습역량)으로 발전시켜 민주 시민과 세계시민이 되게끔 하는 것이 시민교육의 목표이다.

〈표 1〉 시민교육의 체계: ‘기초역량’의 활성화와 연계된 ‘시민역량 기준지표’

시 민 역 량				
가치역량	관계역량	사고역량	소통역량	학습역량
중등, 평생	중등, 평생	중등, 평생	중등, 평생	중등, 평생
자유, 평등	협력, 참여	문제해결, 성찰	대화, 합의	연구, 회복
중등	중등	중등	중등	중등
정의, 규범	존중, 배려	종합판단, 비판	말하기, 쓰기	배움, 시도
초등	초등	초등	초등	초등
양심 conscience	공감 empathy	생각(이성) thinking	표현(감정) expression	호기심 curiosity
기 초 역 량				

〈표1〉에서 알 수 있듯이, 시민교육이 체계적이려면(선후관계가 체계적이어야 견고한 역량이 만들어짐), 시민교육은 초등학교에서 기초역량인 양심, 공감, 생각, 표현, 호기심을 활성화하는 것으로부터 시작되어야 한다. 기초공사 없이 집이 지어질 수 없듯이, 기초역량 없이는 시민역량을 기대할 수 없다. 양심, 공감, 생각, 표현, 호기심은 모든 인간이 타고난 잠재능력으로서 교육에 의해 활성화된다. 예컨대, 양심을 느끼게 되는 것, 타인의 처지에 공감하게 되는 것, 다양한 생각을 하고 표현을 할 수 있게 되는 것, 나아가 무엇인가에 호기심을 느끼게 되어 알고자 하는 동기가 생기는 것은, 마치 말을 못하는 아이가 말을 하게 되는 것과 같다. 이러한 기초역량은 윤리와 도덕에 기반을 둔 학습에 의해 획득되며, 기초역량은 향후 시민역량인 가치역량, 관계역량, 사고역량, 소통역량, 학습역량의 토대가 되므로, 시민성의 토대는 윤리와 도덕이라고 볼 수 있다. 예컨대, 중등교육에서 그 개념과 학습이 뚜렷해질 정의, 규범, 자유, 평등에 대한 내면화는 양심(도덕감정)이 있어야 가능하다.

초등과정은 향후 길러질 시민역량의 토대가 될 기초역량을 길러줄 결정적 시기이다. 초등학교는 교과와 경계가 높지 않아서, 시민교육을 교과 내, 교과 간, 교과 및 비교과(창체)에서 실시할 수 있다. 즉, 다양한 차원에서 교과와 학생의 삶을 결합시키며 기초역량을 신장하는 프로젝트 학습을 실현할 수 있다. 초등학생의 발달연령을 고려할 때, 삶이 아직 미분화된 시기이므로, 아이의 생활과 직결된 내용으로 기초역량을 습득하게끔 교과내용을 디자인해야 한다. 교사가 따뜻하게 민주적인 방식으로 수업을 진행하면, 민주적 문화와 절차가 아이의 삶에 스며들

수 있다. 따라서 초등교사의 시민교육 관점, 교수·학습방법, 기초역량을 신장시켜줄 수 있는 체계적이고 전문적인 지도가 필요하다.

중등과정에서는 본격적으로 시민역량인 가치역량, 관계역량, 사고역량, 소통역량, 학습역량을 길러주어야 한다. 예컨대, 초등에서 길러진 공감능력이 존중과 배려의 역량으로, 나아가 협력과 참여의 역량으로 발전할 수 있게끔 중학교와 고등학교에서 교육내용을 구성할 필요가 있다. 사고역량, 소통역량, 학습역량도 초등과정에서 습득된 기초역량과 연계해서 교육내용을 구성해야 한다. 생각의 능력이 종합판단, 비판적 사고, 문제해결력, 성찰성으로 연결되게끔 할 필요가 있다. 중등과정의 시민교육은 시민역량을 민주주의 학습과 결합시켜 각자 생활과 정치에서 민주적으로 접근할 수 있는 <민주시민>이 되도록 하며, 시민역량을 인권과 다양성과 결합시키며 상호의존성이 증가하는 지구촌에서 <세계시민>이 될 수 있도록 한다. 고등학교 수준에서는 좀 더 사회 현실의 쟁점 상황에 대한 논리적인 탐구와 참여적인 탐구가 필요하다. 선거권 획득이 임박한 상황이라는 현실적 필요와도 맞닿고, 아이의 발달 단계상 보다 논쟁적인 소재로 교육하면 비판적 사고가 함양될 수 있다.

2. 미래의 관점 - 시민성의 아프리오리로서 윤리와 도덕

사실, 앞에서 제시한 시민교육의 개념에도 시민성의 아프리오리(a priori)로서 윤리와 도덕이 담겨있다. 아프리오리란 ‘앞서서 무엇을 가능하게 하는 선험적 근거’를 의미한다, 이 글에서도 무엇에 앞서 그 무엇이 보편적 역량(힘)을 갖도록 해주는 선험적 근거로서 아프리오리의 의미를 사용하고자 한다. 시민성의 아프리오리가 윤리와 도덕이라고 말하면, 시민성에 ‘앞서’ 시민성이 ‘보편적인 역량’이 되도록 가능하게 해 주는 것이 윤리와 도덕이라는 뜻이며, 시민교육은 윤리와 도덕의 학습이 없이는 원하는 바를 성취할 수 없다는 뜻이다. 이러한 맥락에서 <표 1>를 다시 설명하면, 기초역량(양심, 공감, 생각, 표현, 호기심)은, 주로 윤리와 도덕의 체계적이고 장기적인 학습으로 활성화되는 것으로서, 이러한 윤리와 도덕의 기초역량이 시민성을 가능하게 하는 아프리오리가 된다는 것이다.

미래는 아직 경험되지 않은 상태로서 불확실성을 특징으로 한다. 미래는 단지 불확실하게 예측할 수 있을 뿐이다. 하지만 우리는 지금 현재의 교육시스템으로는 미래가 밝지 않다는 것을 직관적으로 알고 있으며, 가치중립적인 기술이 발달할수록 윤리와 도덕이 우선해야 한다는 것도 알고 있다. 예컨대, AI가 인류에게 축복이 될지 해악이 될지는 오로지 인류가 윤리·도덕을 유지하느냐에 달려있다. 미래의 인공지능시대에 직면하여, 시민성의 아프리오리로서 윤리·도덕이 확보되지 않으면 인간과 기계의 차이점은 거의 없을 것이며, 인류는 인공지능이 탑재된 기계에 지배당할 가능성이 크다.

우리의 현실은 미래보다 더 암울하다. 19세기 교실에서, 20세기 선생님이, 21세기 아이를

입시 기계로 ‘사육’ 시키고 있기 때문이다. 학교는 ‘창살 없는 감옥’이다. 성냥갑 같은 학교는 감옥으로서, 선생님은 간수이고 출석부는 죄수명단이며 교복은 수인복과 같다. 그러한 학교는 아이에게 수동적 태도를 갖게 해서 창의성이 자라지 못하게 한다. 학교는 대체로 아이를 사회체제에 순응시키고 길들여 표준화시킨다. 학교는 현재 모습 그대로의 사회, 경제성장과 치열한 경쟁을 중심으로 작동하는 사회에 아이를 적응시키는 장소로 기능해왔다. 우리나라의 학교를 졸업한 아이는 성인이 되어서 소외된 생산자, 문명화된 노예, 시장의 수동적 소비인간(homo consumes)으로 살아갈 수밖에 없다.

학교는 아이에게 사회에 적응할 수 있는 역량을 길러주어야 하지만, 이와 동시에 현재의 사회질서에 대해 묻고 생각하며 판단할 수 있는 역량도 길러주어야 한다. 학교는 아이를 자신의 행동이 가져올 결과를 고려하며 살아가는 사려 깊고 책임감 있는 시민으로 길러내 주어야 한다. 학교의 교사가 진정한 ‘교육자(paidos-agein)’ 라면 아이를 시민으로 길러내 주어야 하는 것은 자명하다. 예컨대, 파이를 크게 하는 것이 분배를 위한 최선의 방법이라고 말하는 경제학 통설에 대해 그 파이가 독인지 아닌지 확인하는, 즉 파이의 성분과 재료에 대해 질문하는 아이로도 길러내야 하는 것이다.

유네스코가 발간한 『21세기 교육을 위한 새로운 관점과 전망』에 따르면, 미래의 교육은 알기 위한 학습, 행동하기 위한 학습, 함께 살기 위한 학습, 존재하기 위한 학습 등 네 기둥으로 구성된다. 경쟁과 ‘알기 위한 학습(learning to know)’을 넘어, 자기 자신을 알고 그것을 기초로 타자를 인정하며 더불어 살아갈 수 있는 역량을 길러주는 ‘함께 살기 위한 학습(learning to live together)’이 제공되어야 하고, 학습을 도구적으로 보는(기술, 능력, 경제적 잠재력과 같은 특수한 목표를 달성하기 위한) 과정을 넘어 자신을 완전한 인격체로 성숙시키는 ‘존재하기 위한 학습(learning to be)’이 제공되어야 하는 것이다. 특히, 존재하기 위한 학습은 아이의 인성을 길러주고, 자율성, 판단력, 책임감을 가지고 활동할 수 있는 시민역량을 길러준다. 아이에게 사고, 판단, 느낌, 상상력의 자유를 부여하면서 자신의 소질을 개발하고 사회적 관계 속에서 능동적으로 활동하며 자신의 삶을 스스로 통제할 수 있도록 하는 것이다. 미래가 요청하는 이러한 관계지향적 시민역량은 윤리와 도덕의 토대 없이는 획득될 수 없다. 그래서 미래의 관점에서 시민성의 아프리오리는 윤리와 도덕이 된다.

앤드루 양은 『보통사람들의 전쟁』에서, 노동이 인간과 기계로 분할되는 시대는 인간의 존재양식에 커다란 변화를 초래한다고 말하면서, 기존 인간의 노동이 로봇에 대체될 때, 인간은 인간으로서의 삶을 향유할 수 있는 내면적 교양과 품격을 갖추고 있어야 하며, 타자와 함께 하는 다양한 활동에서 의미를 찾고 평생토록 새로운 것을 배우며 성장할 수 있는 시민성을 갖추어야 한다고 주장한다. 유발 하라리도 『21세기를 위한 21가지 제언』에서, 미래의 인공지능 시대에 필요한 역량은 소통능력, 관계하고 협력하는 사회성, 비판적 사고력, 성찰성, 회복탄력성 등의 시민성이라고 말하고 있다. 이러한 학습역량, 관계역량, 소통역량, 사고역량은 시민교

육이 아이들에게 길러주고자 하는 시민역량이다. 즉, 미래에 요청되는 미래역량은 시민교육을 통해 성취될 수 있는 시민역량(시민성)과 일치하며, 그 시민성을 가능하게 하는 아프리오리는 윤리와 도덕이라고 볼 수 있다. 그래서 시민교육에서 윤리와 도덕은 중요하며, 특히 초등과정에서의 시민교육은 윤리와 도덕을 중심으로 시행되어야 한다.

3. 철학의 관점 - 시민성의 아프리오리로서 윤리와 도덕

철학의 관점에서 보았을 때, 시민교육이 달성하고자 하는 시민성은 공동체에서 살아갈 수 있는 역량이다. 현재 우리가 살아가고 있는 시대에 공동체라고 하면, 가족, 지역, 국가, 지구촌이라고 볼 수 있다. 즉, 대한민국에서 살아가고 있는 우리는 시민성을 확보하며 민주시민으로, 나아가 세계시민으로 살아갈 수 있어야 한다. 그러한 목표를 위해 학교에서 시행되는 것이 시민교육이다. 즉, 공동체의 일원을 민주시민과 세계시민으로 길러내는 시민교육에는 공동체가 추구하고 실현하고자 하는 가치체계인 윤리와 도덕이 아프리오리로서 작용할 수밖에 없다. 우리가 추구하는 민주주의도, 공화주의도, 시장과 자본의 체계도, 윤리와 도덕의 토대 위에서 작동한다는 사실이 자명하다면, 철학의 관점에서 시민성의 아프리오리가 공동체의 가치에 기반을 둔 윤리와 도덕이라는 점이 분명해진다.

이러한 관점은 시민교육의 대부로 알려진 아리스토텔레스의 이론에 근거한다. 그의 『니코마코스 윤리학』에 따르면, 정치적-사회적 동물(zoon politikon)로서의 인간 본성을 활성화시켜 공동체 안에서 행복하고 자유롭게 살 수 있게 하는 것이 시민교육이다. 인간은 공동체 안에서만 인간답게 살 수 있다. 공동체가 공유하는 언어, 개념, 규범을 통해 소통하면서, 각자의 욕구는 교환되고 충족된다. 공동체 안에서의 질서 있는 생활이 행복과 자유가 실현되는 조건인 것이다. 공동체가 민주주의 질서로 운영될 때, 민주주의는 생활의 방식이 되고 그러한 민주적 삶의 방식을 영위하기 위해서는 그것을 지속·유지시킬 시민역량이 요청된다. 아리스토텔레스는 시민역량을 윤리적 역량과 지적인 역량으로 구분한다. 윤리적 역량은 욕구를 관리하는 역량이며, 지적인 역량은 사고, 판단, 소통, 성찰의 역량이다. 시민은 이 두 가지 역량이 있어야 민주적 공동체에서 행복하고 자유롭게 살아갈 수 있다.

시민교육이 목표로 하는 시민성은 ‘공동체 안에서의 행복 실현’을 위해 필요한 것이라는 아리스토텔레스의 통찰은, 시민성의 아프리오리가 윤리와 도덕이라는 사실을 전제하고 있다. 행복은 지속되는 충만감으로서, 삶에서 발생하는 다양한 포르투나(fortuna: 행운과 불운을 포함)를 관리할 수 있는 개인(시민)의 역량과 공동체의 법과 제도에 의해 확보된다. 즉, 평범한 시민에게 있어, 행복이란 개인의 포르투나를 관리할 수 있는 윤리적 역량과 지적 역량이 있어야 확보되며, 나아가 참여를 통해 공동체의 제도가 행복의 실현을 위해 작동하도록 변화시켜나갈 때 확보된다. 공동체의 사안, 즉 공적 사안에 참여하기 위해서는 기초역량(양심, 공감, 생각,

표현, 호기심)이 활성화되어 형성된 시민역량(가치역량, 관계역량, 사고역량, 소통역량, 학습역량)이 요청되는 것은 자명하다.

최근, 정부가 행복 실현 국가를 위한 정치철학을 제시한 바 있다. 2017년에 발간된 『새로운 대한민국의 구상 포용국가』에 기초하여 과거의 발전국가 모델을 넘어서는 <혁신적 포용국가>를 새로운 국가 패러다임으로 제시했던 것이다. 인적 역량을 혁신하여 일자리를 창출하고 일자리가 소득의 증대로 선순환되는 모델이 혁신적 포용국가의 열쇠이다. 인적 역량의 혁신이 포용국가의 출발점인 셈이다. 인적 역량의 혁신은 현재 교육시스템으로는 역부족이다. 교육시스템이 새롭게 구축되어야 인적 역량의 혁신을 실현할 수 있기 때문에 교육시스템은 시민교육을 중심으로 리셋되어야 한다.

혁신성, 포용성, 유연성으로 작동하는 혁신적 포용국가를 실현하기 위해서는, 혁신적이고, 포용적이며, 유연한 시민성을 지닌 시민을 길러내는 시민교육이 제도화되어야 한다. <표 1> “시민교육의 체계”에 기초하여 혁신성, 포용성, 유연성을 재구성하면 다음과 같다. 혁신성은 충분한 의사소통과 협업을 통해 나오는 것으로, 시민역량인 관계역량, 사고역량, 소통역량, 학습역량이 함께 작동할 때 혁신이 나온다. 포용성은 양심과 공감의 기초능력에 기초한 가치역량과 관계역량이 제대로 발휘되어야 배려, 존중, 협업, 갈등해결의 모습(태도)으로 발현될 수 있는 가치이다. 유연성은 생각, 표현, 호기심의 기초능력에 기초한 사고역량, 소통역량, 학습역량이 성숙해져야 발휘될 수 있다. 종합적으로 판단하지만 비판적으로 점검하면서 새로운 상황에 대해 타자와 소통할 때 유연성이 발휘된다.

특히, 포용성은 시민교육이 확보할 시민성의 하나로서, 그 아프리오리는 윤리와 도덕이다. 포용성은 기초역량(양심, 공감, 생각, 표현, 호기심)이 활성화되어 가치역량(정의, 규범, 자유, 평등), 관계역량(존중, 배려, 협력, 참여), 사고역량(종합판단, 비판, 문제해결, 성찰)이 잘 조합되어서 우리의 의식이 변증법적으로 작용할 때(양립할 수 없을 것 같은 두 명제를 통합해 해소하는 사고로서, 대립하는 사고를 지양하여 아이디어를 발전시키는 방법) 얻어질 수 있는 역량이기 때문이다.

4. 현실의 관점 - 시민성의 아프리오리로서 윤리와 도덕

현실의 관점에서 시민성의 아프리오리가 윤리와 도덕이라고 주장하는 것은 현실이 윤리와 도덕에 기초한 시민성을 요청하고 있다는 점에 근거한다. 우리가 처한 세 가지 정도의 현실이 시민성의 아프리오리로서 윤리와 도덕을 요청한다. 첫째는 헌법 1조 1항 “대한민국은 민주공화국이다.”라는 현실이고, 둘째는 해외에서 검증된 시민교육의 현실이며, 셋째는 갈등사회와 혐오사회의 현실이다.

첫째, 민주공화국의 국가 정체(政體)에서 민주주의는 시민(국민)이 나라의 주인이라는 것

을 의미한다. 국가권력은 시민(국민)으로부터 나온다는 민주주의 주권사상은 나라에 대한 시민의 윤리적 책임성을 시사한다. 대의민주주의에서 선거를 통해 정치인을 선출하는 과정과, 공적사안에 시민의 참여는 시민역량의 빈곤 속에서 성숙하기 힘들다. 정치과정에서 민주주의를 성숙하게 유지하면서 공동체의 문제를 해결하기 위해서도, 나아가 생활 속의 민주주의를 실현하기 위해서도 시민역량이 필요하다. 예컨대, 생활 속에 만연한 갑질문화는 시민교육의 활성화로 해소될 수 있다. 이와 더불어, 민주주의와 연계된 공화국은 법치(法治)를 의미하며, 법치를 위해서는 시민교육에 따른 시민역량이 요청된다. 공화국(republic)은 라틴어 “res publica(공적인 사안에 관련된 것)”에서 기원하며 법치에 기초한 로마공화정에서 실현되었다. 공동체의 공적인 사안은 군주의 자의성에 의한 통치가 아니라, 법에 의해 조율되고 관리되어야 한다는 것을 뜻한다. 법치가 가능하려면, 시민(국민)이 법의 의미와 법이 만들어지는 과정, 즉 정치의 과정을 인식하고 있어야 하며, 소통과 갈등·문제해결의 과정으로서 정치를 이해하고 실제로 스스로 그러한 정치를 할 수 있는 시민역량이 지니고 있어야 한다. 즉, 헌법질서라는 현실은 시민성을 요청하는데, 그 시민성은 시민의 책임, 양심, 성찰, 소통역량 등의 윤리와 도덕에 기초하기 때문에 그 시민성의 아프리오리가 윤리와 도덕이라고 말할 수 있다.

둘째, 시민교육의 효과는 해외에서 검증되고 있다. 시민교육을 실시하는 영국에서는 학교폭력이 감소하였고, 지난 70년간 꾸준히 시민교육을 실시해왔던 독일에서는 민주주의가 생활화되어 하나의 문화로 자리 잡았다. 학교폭력이 감소했다는 것은 시민성의 아프리오리로서 윤리와 도덕이 작용하고 있음을 보여주고 있으며, 전체주의의 폭력성을 사라지게 하고 민주주의를 하나의 생활 문화로 승화시킨 독일의 시민교육 사례에서도 시민성의 아프리오리가 윤리와 도덕이었음을 알 수 있다. 영국의 잉글랜드와 웨일즈의 경우, 2007년에서 2012년까지 학교시민교육이 안착하는 시기에 청소년 범죄가 84% 감소했다. 2007년 110,000명이 초범으로 유죄선고 또는 경찰의 주의를 받았으나, 2013년에는 그 수가 28,000명으로 감소했던 것이다. 시민교육이 미흡한 우리나라의 경우, 경찰청의 “2018년 상반기 청소년 범죄 분석” 보고서에 따르면, 촉법소년(10-13세) 범죄는 전년 대비 7.9% 증가(3,167명에서 3416명으로 증가)했다. 폭력과 지능범죄가 증가하고, 학교폭력도 SNS를 통한 언어폭력과 추행 등 성범죄가 늘어 5.7% 증가했다. 학교폭력으로 인한 구속 인원도 32.3% 증가한 것으로 드러났다. 독일은 시민교육(정치교육-Politische Bildung)의 제도화(학교시민교육, 학교밖시민교육)를 통해 성숙한 정치문화를 정착시킨 대표적인 국가로 인정받고 있다. 1976년 서독의 보수와 진보를 대표하는 시민교육전문가가 Beutelsbach에서 시민교육의 원칙을 합의한 이후 학교와 학교 밖에서 시민교육을 실시하고 있다. 시민교육의 3대 기본원칙은 1) 강압적인 교화와 주입식 교육을 금지하고 학생의 자율적 판단을 중시, 2) 논쟁적 주제를 학교 수업에서 다양한 입장과 논쟁 상황이 그대로 드러나게끔 수업, 3) 교사는 학생이 스스로 자기의견을 형성할 수 있도록 도와준다는 내용으로 구성되어 있다.²⁾

셋째, 혐오 및 갈등 증가에 따른 사회적 현실은 시민의 갈등관리역량(포용성)을 요청하고 있는데, 이는 시민성의 아프리오리가 윤리와 도덕이 되어야 함을 역설한다. 앞에서 언급한 폭력성과 더불어, 갈등과 혐오를 치유하기 위해서는 시민교육이 목표로 하는 시민성에 아프리오리로서의 윤리와 도덕이 내재해 있어야 한다. 우리 사회의 갈등은 이념, 지역, 세대, 젠더 등 다양한 요인이 결합되는 복합적 양상을 띤다. 사회가 다원화되는 상황에서 갈등이 심화되는 것이다. 차별과 혐오가 없고, 누구도 배제하지 않는 포용적 민주주의를 실현하기 위해 갈등관리역량(포용성)을 길러줄 시민교육이 그 어느 때보다 필요하기 때문에, 시민교육이 지향하는 시민성은 윤리와 도덕에 기초할 수밖에 없다.

〈표 2〉 사회갈등지수 국제비교

순위	2014	
	국가	지수
1	멕시코	1.507
2	터키	1.354
3	한국	1.200
	OECD 평균	0.904

출처: 교육부, 민주시민교육 활성화 종합계획(2018)

위의 <표 2>에서도 확인할 수 있듯이, 국제비교에서도 한국의 사회갈등지수는 OECD 회원국 중에서 3위로서 사회갈등지수가 매우 높은 상태이다. 북유럽국가들이 사회갈등지수가 낮다는 것을 알 수 있는데, 예컨대, 노르웨이, 스웨덴, 독일과 같은 나라에서는 시민교육이 학교에서 체계적으로 시행되고 있다. 이러한 높은 사회갈등지수는 우리 사회가 그동안 혐오사회로 이행된 것과 관련이 깊다. 2017년 11월 서울 사당동 이수역 사건은 남녀 간의 혐오현상의 단면을 보여주었다. 남자 세 명과 여자 두 명이 혐오발언에 이어 몸싸움까지 있었다. 혐오는 무엇인가 싫어하고 미워하는 태도이다. 사실, 우리 사회는 다양한 차원에서 표출되는 욕 섞인 혐오 표현을 스스로 정화할 수 있는 능력을 상실한 상태라고 볼 수 있다. 노인혐오, 여성혐오, 남성혐오, 외국인혐오, 정치혐오 등 다양한 혐오가 있다. 특히, 학교에서부터 차이와 격차에 대하여 혐오의 표현이 일상화되고 있다. 사회 속에서 일어나는 평등과 불평등의 불일치가 혐오사회와 격차

- 2) 시민교육 담당 교사는 대학에서 5-6년 동안 보이텔스바흐 3원칙을 수업에서 실현하는 교수법을 세밀하게 학습한 후 초등학교와 중등학교에 투입되며, 학생은 초등과 중등의 과정에서 시민교육(정치교육)을 의무적으로 수강한다. 학교에서 정치현안을 다룸으로써 다양한 정치적 의견에 대한 수용성을 높인다. 학교시민교육에서는 민주주의, 정치참여, 노사갈등, 노동자의 권리, 조합에 참여하는 방법, 양성평등, 인권, 국제문제, 환경문제 등 다양한 주제를 다룬다. 특히, 최근에는 사회통합을 위한 갈등관리역량을 중심으로 수업이 진행된다. 타자의 의견을 잘 청취하고 자신의 의견을 조리 있게 제시하는 역량에 초점이 맞추어진 시민교육이 학교에서 실시됨으로써, 성숙한 정치문화형성에 기여했다. 우리나라도 공동체의 삶을 결정하는 정치의 수준을 높이기 위해서, 나아가 성숙한 정치문화를 형성하기 위해서, 학교에서 시민교육을 체계적으로 실시해야 한다.

사회를 추동한다. 평등(공정)에 대한 개념이 일상화되면서 평등에 대한 욕구가 증가하고 있으나, 불평등을 야기하는 격차사회가 심화됨에 따라 평등 욕구가 실현되지 못하고 있다. 이와 동시에 역설적이게도 다름과 차이를 추구하는 불평등에 대한 욕구도 점차 증가하고 있다. 평등에 대한 보편적 욕구는 작은 차이와 다름에도 민감하게 반응하는 분열적 심리 경향, 혐오와 극혐(다가서려는 것이 아니라 멀어지려는 태도)으로 분출되고 있다.

〈그림 1〉 소득집중도 추이



출처: 한국일보 2017년 2월 5일, 한국노동연구원 노동리뷰 2017년 2월호

혐오가 이질성에 의해 생기는 것 같지만, 사실은 평등(공정)에 대한 인식의 동질성에서 발생한다. 아리스토텔레스의 『수사학』에 따르면, “시기심을 품는 것은 자신과 같거나, 같다고 생각되는 사람이 있는 사람들이다. 사람은 시대와 장소, 연배, 세상의 평가 등 여러 면에서 자신과 비슷한 사람에게 질투를 느낀다.” 즉, 자기와 같다고 생각하는 사람이 조금이라도 다르면, 르상티망(ressentiment: 시기, 증오, 혐오)을 느끼며, 르상티망을 처리할 수 없는 내적 역량(윤리적, 도덕적 역량)이 없는 경우, 그것은 곧바로 혐오로 표출된다. 〈그림 1〉에서 1965년 이후 우리 사회 소득집중도 추이에서 볼 수 있듯이, 격차의 확대와 평등에 대한 갈증으로 격화되는 혐오사회에서, 시민교육이 지향하는 시민성은 윤리와 도덕에 기초해야 하고, 그래서 시민성의 아프리오리는 윤리와 도덕이 될 수밖에 없다. 시민교육은 양심, 공감, 사고 등 기초역량을 길러주는 것으로 시작되어야 한다. 혐오의 감정은 양심, 공감, 이성의 기초역량이 시민역량으로 우리의 마음에 확보될 때 사라질 수 있기 때문이다.

III. 결론

민주주의는 시민의 행복을 실현하는 정치의 한 방식으로, 윤리와 도덕에 기초한다. 윤리와 도덕으로부터 분리된 민주주의 정치는 시민의 행복을 실현하지 못한다. 입법부는 민생을 챙기지 못한 채 헛돌기 마련이고, 행정부는 관료적 규제와 절차에 얽매어 변화를 선도하지 못하며, 사법부는 권력과 자본의 논리에 좌지우지된다. 절차와 선거만 민주주의일 뿐이고 무늬만 민주주의일 뿐이다. 공동체에서 살아가는 사람들은 여전히 갑질을 하고, 공감, 배려, 포용, 연대, 소통이 빈곤하다. 민주주의 사회에서 시민교육은 단지 민주주의에 대한 지식과 참여 방식만을 습득하는데 그쳐서는 안 된다. 민주주의를 가능하게 하는 윤리와 도덕에 대한 학습과 내면화가 필요하다. 그래서 시민성의 아프리오리는 윤리와 도덕이다. 즉, 민주주의적 시민성을 가능하게 하는 것은 윤리와 도덕이라는 말이다.

본론에서 살펴보았듯이 미래의, 철학의, 현실의 관점에서 시민성을 가능하게 하는 것이, 즉 시민성의 아프리오리가 윤리와 도덕이라는 것은 분명하다. 이러한 사실은 유럽의 학교교육 과정을 보면 금방 알아차릴 수 있다. 시민교육은 윤리와 도덕이라는 보편적 규범학습과 병행된다. 예컨대, 독일과 프랑스, 스웨덴과 노르웨이의 교육과정을 보면, 윤리교육, 종교교육, 정치교육이 체계적으로 연결되어있다. 윤리와 도덕이라는 가치 위에 민주주의에 대한 학습이 얹히는 것이다. 윤리와 도덕은 기초체력에 해당하며, 기초체력에 의해 길러진 기초역량 위에 민주주의에 대한 학습이 실시된다. 물론 민주주의에 대한 학습에서 보편적인 윤리와 도덕에 대한 학습과 병행해야 하는 부분도 있다. 하지만 선후관계가 있다. 옳고 그름을 아는 것이 선(先)이고, 그것에 입각해서 참여하는 것이 후(後)이다.

우리나라는 어떠한가? 교실에서 윤리와 도덕 교육이 사라진지 오래되었다. 학교에서도 시장의 논리, 강자의 힘, 기술의 비인간성이 지배적이다. 경쟁, 강자의 정의, 자본과 소비의 논리, 스마트폰에 의해 좀비화된 아이의 정신, 이런 특징이 학교 교실을 지배한다. 나는 누구인지, 무엇이 옳고 그른지, 무엇을 하고 싶은지? 어떻게 하면 자유롭게 되는지, 행복하려면 어떻게 살아야 하는지, 친구간의 우정은 어떠해야 하는지 등의 윤리적, 도덕적 문제에 대해서는 깊게 성찰하지 않는다. 지식과 이론만 배울 뿐이다. 이런 질문에 각자 자신의 해결 지점을 찾아 생활에서 실천하지 못한다. 국·영·수 중심의 입시교육과정으로 성찰을 가능하게 하는 윤리와 도덕 교육이 제거되어버렸기 때문이다. 이러한 상황에서 교육부는 민주시민교육을 활성화한다고 종합계획을 발표했다. 민주주의에 대한 학습과 교원연수의 강화에 초점이 맞추어져 있다. 의도는 선하지만, 그러한 방법으로 성공할 수 있을까?

교육부에서 발표한대로 민주시민교육을 활성화시키고 싶으면, 교육과정에서 축소된 윤리와 도덕 교육의 강화도 함께 추진되어야 한다. 본론에서 미래의, 철학의, 현실의 관점에서 성찰해보았듯이, 시민성의 아프리오리(시민성을 역량으로 만들어 주는 선행적 힘)는 윤리와 도덕이기 때문이다. 초등학교에서 윤리와 도덕이라는 기초공사가 이루지 않으면, 중학교와 고등학교에서 토론과 체험 중심의 민주주의 학습을 한다고 해도 그 결과로서 나오게 될 민주시민의 모

습은 그렇게 아름답지 않을 수 있다. 민주주의적 절차를 이용해서 참여하면서 자신의 이익만을 관철하려고 할지도 모른다. 아니면 아테네에서 경험되었듯이, 상대를 이기기 위해 영혼 없이 말만 잘하는 소피스트를 양산할 수도 있다. 민주주의는 열린 시스템이기에 각자 개인의 품격, 교양, 윤리, 도덕성이 중요하다. 윤리적이고 도덕적인 개개인이 모여 무엇인가에 대해 함께 얘기하고, 함께 결정하며, 함께 실천해나가는 과정이 민주주의의 이상형(ideal type)이다. 그러한 민주주의의 이상형을 실현하기 위해, 즉 공동체 안에서 행복을 실현하기 위해 시민교육이 필요하다. 시민교육은 <표 1>에서 제시한 것처럼 기초역량의 활성화가 시민역량으로 이어지도록 체계성을 가지고 초등교육과 중등교육에서 실시되어야 할 것이다.

참고 문헌

- 다치바나키 도시아키, 남기훈 역, 『격차사회』 (서울: 세움과 비움, 2013)
- 아리스토텔레스, 이종오 역, 『아리스토텔레스의 수사학』 (서울: HUEBOOKS, 2016)
- 앤드루 양, 장용원 역, 『보통 사람들의 전쟁』 (서울: 흐름출판, 2019)
- 야마구치 슈, 김윤경 역, 『철학은 어떻게 삶의 무기가 되는가?』 (서울: 다산초당, 2019)
- 에리히 프롬, 김병익 역, 『건전한 사회』 (서울: 범우사, 2018)
- 유발 하라리, 전병근 역, 『21세기를 위한 21가지 제언』 (서울: 김영사, 2018)
- 유네스코 21세기 세계교육위원회 편, 김용주·김재웅·정두용·천세영 역, 『21세기 교육을 위한 새로운 관점과 전망 - 유네스코 21세기 세계교육위원회 종합보고서』 (서울: 오름 1997).
- 장준호, “아리스토텔레스의 정치철학: 윤리와 정치의 결합을 중심으로,” 『OUGHTIPIA』 (26권 1집 2011), 29-62.
- 장준호, “윤리교육의 정치철학적 근거로서 공화주의에 대한 고찰,” 『한국초등도덕교육학회』 (42집 2013), 239-272.
- 장준호, 『철학으로 풀어 본 개념정치』 (서울: 오름, 2017)
- Aristoteles, *Nikomachische Ethik* (Muenchen: dtv, 1995)
- 경기도교육청, 『학교민주시민교육 진흥 조례』 [시행 2016. 7. 19.]
- 광주광역시교육청, 『학교민주시민교육 진흥 조례』 [시행 2018. 3. 1.]
- 서울특별시교육청, 『학교민주시민교육 진흥 조례』 [시행 2018. 1. 4.]
- 전라남도교육청, 『학교민주시민교육 진흥 조례』 [시행 2017. 11. 2.]
- 전라북도교육청, 『학교민주시민교육 진흥조례』 [시행 2016. 3. 18.]
- 충청남도교육청, 『학교민주시민교육 진흥조례』 [시행 2017. 10. 10.]
- 충청북도교육청, 『학교민주시민교육 진흥조례』 [시행 2016. 5. 20.]
- 교육부 민주시민교육과, 『민주시민교육 활성화를 위한 종합계획』 (2018년 11월)

“민주시민교육의 토대에 관한 성찰 -시민성의 아프리오리(a prior)로서 윤리와 도덕을 중심으로” 에 대한 토론

김 형 렬 (서울대학교)

“민주시민교육의 토대에 관한 성찰”이라는 주제를 통해 발표자께서는 미래의, 철학의, 현실의 관점에서 시민성이 보편적인 힘을 갖게 만드는 선행적 조건, 즉 시민성의 “아프리오리(a prior)”가 윤리와 도덕이라는 논증을 바탕으로 민주시민교육이 윤리와 도덕에 기초해야 함을 주장하였습니다. 본 발표문은 최근 국정과제의 일환으로 추진되고 있는 민주시민교육 활성화 방안에 대한 비판적 인식을 토대로 초등교육을 통해 육성된 기초역량이 중등교육에서의 시민역량으로 연결될 수 있는 체계적인 대안을 제시하고 있다는 점에서, 특히 도덕윤리교육과 시민교육 사이의 관계를 정립하는 데 관심이 있는 연구자들에게 귀감이 될 것으로 생각됩니다. 발표문의 내용 자체가 워낙 명료하고 논리적으로 제시되어 있기에 본 토론문은 발표문의 내용을 읽어가면서 생긴 몇 가지 추가 질문들에 초점을 맞추어 구성하였습니다.

(1) ‘비판적 사고력을 가진 주체적인 시민’의 육성은 초등 시민교육의 목표가 될 수 없는가?

발표자께서 잘 논의해주신 바와 같이, 최근 교육부와 각 시도교육청이 제시해온 민주시민교육 활성화 계획의 핵심 내용 중 하나는 민주시민교육의 목표가 학습자의 ‘비판적 사고력’을 함양하고 ‘사회참여’를 이끌어 내는 데 있다는 것입니다. 이에 발표자께서는 “비판적 사고력을 가진 주체적인 시민”의 육성이라는 목표는 모든 수준의 학생에 보편적으로 적용되기 어렵다는 사실, 특히 초등 시민교육의 목표로는 적절하지 않음을 지적하였습니다. 이에 한걸음 나아가, ‘비판적 사고력’을 초등교육에서의 ‘생각(이성)’이라는 기초역량을 토대로 중등교육에서 보다 적극적으로 발전시켜야 하는 역량으로 규정하였습니다.

그러나 교육의 본질적인 목표가 현실에 대한 객관적 인식을 바탕으로 자신이 살아가는 세상을 보다 나은 곳으로 만들어 나갈 수 있는 주체적 인간의 양성에 있음을 반추해 볼 때, ‘비판적 사고력’을 일정 수준 이상의 발달과업을 완성한 학습자만이 소유할 수 있는 역량으로 한정하는 것은 재론의 여지가 있다고 생각됩니다. 또한 발표자께서는 ‘생각(이성)’을 향후의 ‘비판적 사고력’으로 토대가 될 초등교육에서의 기초역량으로 규정하고 있는데, 이 ‘생각(이성)’과 ‘비판적 사고력’이 어떠한 차이가 있으며 왜 구분되어야 하는지 다소 의문이 들니

다. 초등교사가 학습자에게 “다양한 생각을 하고 표현을 할 수 있는 것”을 가르칠 때, 이는 필연적으로 학습자가 자신과 자신을 둘러싼 사회적 관계에 대해 총체적으로 인식하는 과정을 수반합니다. 이러한 인식의 과정 자체가 ‘비판적 사고력’의 특성입니다. 물론 초등 학습자와 중등 학습자의 ‘비판적 사고력’의 수준에서의 차이는 존재하겠으나, 이는 정도의 문제일 뿐 초등 학습자가 ‘비판적 사고력’의 주체가 될 수 없음을 의미하는 것은 아닙니다. 이에 ‘비판적 사고력’의 함양이 학습자의 특정 발달단계에 국한되어야 할 시민교육의 목표가 아니라, 전 생애와 발달과정을 아울러 지속적으로 추구되어야 할 시민교육의 목표가 되어야 한다는 의견을 제시해봅니다.

(2) ‘민주시민교육’이라는 용어는 ‘시민교육’이라는 용어로 대체될 수 있으며 대체되어야 하는가?

발표자께서는 ‘민주시민교육’이라는 용어가 자칫 특정 정당이나 이념을 대표하는 것으로 오인될 가능성을 지적하면서, 이를 ‘시민교육’이라는 보다 보편적인 용어로 대체할 것을 제안 하였습니다. 한국 사회의 특수성과 특히 최근 격화되고 있는 이념적 갈등의 양상을 고려할 때 매우 설득력 있는 주장이라고 생각합니다. 다만 ‘시민교육’이 역사적으로 가장 오래된 형태의 교육 중 하나임에도 불구하고 여전히 시민교육의 개념 및 목표에 대해 포괄적 설명을 제공할 수 있는 하나의 이론적 틀이 존재하지 않다는 점을 고려할 필요가 있습니다 (Schugurensk & Myers, 2003; Tawil, 2013). 아리스토텔레스 또한 그의 <<정치학>>에서 각 정체(polity)에서의 시민교육은 각 정체의 정신에 맞는 교육이 되어야 함을—예컨대, 과두정체의 시민교육은 민주정체의 시민교육과 달라져야 함—을 강조함으로써 시민교육 개념 자체에 내재한 모호성을 부각시킨 바 있습니다(정치학, 제 5권, 1310a12 - 20). 이에 우리 사회가 추구하는 시민교육은 “법적이고 최소적인 시민”이 아니라 “사회 정의의 문제에 관심이 많으며 타인에 대해 관용적이고 공적인 삶에 적극적으로 참여하고자 하는 시민”(Banks, 2008)의 육성을 목표로 하는 교육임을 명확히 할 필요가 있다고 생각합니다. 이를 위해서는 ‘시민교육’보다는 ‘민주시민교육’이라는 용어가 보다 적합하지 않을까라는 의견을 제시해봅니다.

(3) 이념, 지역, 세대, 젠더 등에 기초한 우리 사회의 갈등은 개인 차원에서의 기초역량의 함양을 통해 해결될 수 있는 문제인가?

발표자께서는 이념, 지역, 세대, 젠더 등의 다양한 요인이 결합하여 복합적 양상을 띠는 우리 사회의 갈등의 특성을 지적하면서, “격차의 확대와 평등에 대한 갈등으로 격화되는 현

오사회”에서의 시민교육은 양심, 공감, 사고 등의 기초역량을 길러주는 것으로부터 시작되어
야 한다고 이야기하였습니다. 각 개인에게 단단하게 뿌리내린 양심, 공감, 사고 등의 기초역
량이 혐오와 같은 부정적 감정을 치유해줄 수 있다는 발표자의 주장에 전적으로 동의하는
바입니다. 다만, 우리 사회에서의 갈등이 초래된 보다 구조적이고 역사적인 원인을 고려해
볼 때, 이에 대한 근본적인 이해나 성찰 없이 학습자의 기초역량 함양이 갈등과 분열의 ‘해
독제(antidote)’가 될 수는 없다는 의견을 제시해봅니다. 각 개인에게서 발견되는 타자에 대
한 혐오의 감정은 우리 사회에 깊이 뿌리내린 차별과 배제의 문제 때문에 나타난 ‘증상’일
뿐 그 자체가 ‘원인’이 될 수는 없기 때문입니다. 이에 (민주)시민교육은 타자에 대한 혐오를
양산하는 사회의 구조적 문제에 대한 이해와 더불어 이러한 문제를 해결할 수 있는 실천력
을 갖춘 시민을 길러내는 것을 그 목표로 삼아야 할 것이며, 기초역량의 함양 또한 이러한
목표를 염두에 두고 이루어져야 할 것입니다.

포용적 민주시민교육 실행을 위한 전제 논의*

신 호 재 (한국교육과정평가원)

I. 서론

최근 한국 사회에서는 바람직한 인간에 대한 이상을 바탕으로 공동체의 일원으로서 책임 있는 삶을 영위하는 것과 관련된 교육, 즉 민주시민교육에 대한 논의가 활발히 이루어지고 있다. 물론 이러한 논의는 그동안 전혀 없었던 것은 아니다. 사실상 우리나라 교육과정 총론에서 언급하는 인간상이 성숙한 민주시민의 이상향과 일치한다는 점을 상기한다면, 민주시민교육에 대한 관심은 늘 존재해 왔다고 할 수 있다. 실제 2015 개정 교육과정 총론에서도 민주시민에 대한 자질은 우리나라 교육과정이 추구하는 인간상과 맞물려 중요한 요소로서 등장하고 있다.¹⁾

그러나 몇 년 사이 민주시민교육에 대하여 매우 높아진 관심은 기존에 다루어졌던 민주시민교육의 개념을 단지 재생산하고 공고히 하는 측면을 넘어, 그것의 내포와 외연을 보다 깊게 하거나 확장하는 것과 관련이 있다. 이와 같은 관심은 무엇보다도 2015년 세계교육포럼에서 세계시민교육(GCED, Global Citizenship Education)이 지속가능발전교육(ESD, Education for Sustainable Development)과 함께 언급됨으로써 보다 높아졌는데, 여기서는 시민교육이 기존의 교육기회 보장에 관한 논의를 넘어 범지구적인 도전에 대응하기 위한 중요성과 역할을 담보해야 한다는 인식이 공유되었다(김성수 외, 2015: 1). 이제 민주시민교육의 내포와 외연은 몇몇 국내 사안을 중심으로 전개되는 공간적 및 교육 실행적 한계 그리고 공동체가 지니고 있는 시스템을 유지하는 수동적 역할에서 벗어나, 보다 확장된 수준에서 미래 지향적이고 실질적이며 적극적인 자세를 취하게 하는 데 혹은 미래 사회에 필요한 일종의 역량으로서의 기능을 수행할 수 있도록 하는 데 초점을 맞추어야 하는 것이다.²⁾ 이를 반영하듯, 한국교육개발원, 한국교육과정평가원, 한국직업능력개발원, 그리고 한국교육학술정보원 등 최근 국내의 주요 교육 연구 기관에서는 미래 사회를 대비하여 설정한 인간상이나 요구 역량에 민주시민으로서의 자질을 포함시키고 있다.³⁾

* 본 논문은 학술지 게재를 목적으로 작업 중인 것이며 학회 취지에 맞게 일부 내용을 수정한 것입니다. 인용이 필요할 경우, 본 논문이 아닌 향후 수정 및 보완되어 정식 게재되는 논문을 참고하시기 바랍니다.

1) 2015 개정 교육과정 총론에서 언급되고 있는 ‘추구하는 인간상’의 의미는 다음과 같다: 우리나라의 교육은 홍익인간의 이념 아래 모든 국민으로 하여금 인격을 도야하고, 자주적 생활 능력과 민주 시민으로서 필요한 자질을 갖추게 함으로써 인간다운 삶을 영위하게 하고, 민주 국가의 발전과 인류 공영의 이상을 실현하는 데에 이바지하게 함을 목적으로 하고 있다(교육부, 2015b: 1).

2) 얼마 전 개정되어 현재 적용되고 있는 2015 개정 교육과정 총론에서의 인간상은 이와 같은 흐름을 반영하고 있다.

이렇게 볼 때 미래 사회 진입을 바로 눈앞에 두고 있는 지금, 한국 사회에서의 민주시민교육은 그 방향 설정에 있어서 보다 깊은 논의가 이루어질 필요가 있다. 본 논문은 이러한 논의의 일환으로, 민주시민교육의 성격이 포용적이어야 함을 강조하는 한편 이를 위한 세 가지 지향점을 제시하고자 한다. 그리고 그 지향점들이 지니는 성격과 의미를 생각해 볼 때 포용적 민주시민교육에 있어서 도덕과교육이 중추적인 역할을 수행해야 함을 강조하고자 한다.

II. 한국 사회에서의 민주시민교육

시민과 관련된 논의는 불변적인 것이 될 수 없다. 시민의 개념이나 시민성은 시간과 공간에 따라 변화하는 가변적인 성격을 지닌다(조철기, 2016: 715). 왜냐하면 시민은 특정 국가에서 특정한 권리와 권한 그리고 의무를 가지고 있는 개인을 지칭하며 시민성 역시 일반적으로 시민됨의 상태 또는 그 위상을 가리키기 때문이다(J. Banks, 2009: 129). 따라서 민주사회에서의 바람직한 시민을 양성하는 민주시민교육 역시 고정되어 있지 않고 진보하며 진화해야 한다. 미래 사회의 특성에 부합하게 시민에 대한 의미와 그 역할 그리고 지위는 조금씩 변화해 가는데 이와 관련된 교육이 정체되어 있을 수는 없기 때문이다.

그렇다면 미래 사회로 진입하고 있는 한국 사회에 있어서 요구되는 민주시민의 상은 어떠해야 하는가? 주지하고 있듯이, 그 ‘상(像)’은 한국이라는 공동체 내에서 논의될 수밖에 없다. 비록 공동체로서의 한국이 세계화와 다문화의 맥락 속에서 파악되고 있다고 하더라도, 한국 사회에서의 민주시민은 결국 한국이라는 공동체 ‘내’에서 발을 디디며 살아가야 하기 때문이다. 미래는 필연적으로 현실을 전제 하므로, 현실 공동체의 상황을 먼저 바라보는 것이 중요하다.

현실 세계에서의 시민됨이 가져야 하는 특성은 결코 가치중립적이거나 보편적인 형태로 존재하지 않으며 언제나 특수한 맥락적 요인들의 영향을 받는다. 즉, 한국 사회에서의 민주시민은 한국 사회의 사회적, 문화적, 정치적 맥락 속에서 형성된다고 볼 수 있는 것이다(조대훈,

3) 대표적으로 한국교육개발원이 민주시민과 관련하여 설정한 내용은 다음과 같다. 한국교육개발원은 교육 개혁안을 언급하며 미래 핵심역량으로서 ‘공동체의 일원으로 책임감 있게 살아가기’를 제안하였고, 그 의미는 ‘공동체의 일원으로서 공적 가치를 존중하고 사회 참여적인 민주시민으로 책임감 있게 살아가기’이다(정미경 외, 2017: 48). 그 외 교육 연구 기관에서 제시된 민주시민 관련 인간상 혹은 요구 역량과 관련하여서는 다음의 연구에서 일목요연하게 정리되어 있다. 양정실 외(2018), 『미래 유·초·중등교육의 방향과 국가 교육 정책 과제』, 한국교육과정평가원 연구보고서. 양정실 외의 연구에서 제시된 관련 내용을 간단히 요약하면 협업 역량/의사소통역량/비판적 사고 역량/태도 및 인성(한국교육과정평가원), 시민역량(한국직업능력개발원), 사회의 공익/소통과 협업/규범과 윤리(한국교육학술정보원) 등(양정실 외, 2018: 4-5) 민주시민의 자질이나 역량을 진술하는 정도에는 차이가 있음을 알 수 있는데, 그럼에도 불구하고 모든 연구에서 미래 한국 사회에 있어 민주시민의 위상이 높게 설정되었음을 알 수 있다.

2015: 3). 실제로 세계의 각 국가와 지역에서는 그 지역의 여러 가지 특성을 반영하여 ‘저마다의 방식’으로 시민교육이 활발하게 이루어지고 있으며(권진욱 외, 2016: 19), 따라서 한국 사회에서의 민주시민교육 역시 한국 사회 고유의 특성을 반영하며 논의될 필요가 있다. 한국 사회의 민주시민교육에서 자주 언급되는 주제 중 하나인 ‘통일’이 바로 이러한 특수성을 반영하고 있다(엄종식, 2016: 3).

물론 이러한 특성은 한국 사회에서만 등장하는 특수성만을 언급하고 있지 않다. 여기에는 미래 사회를 바라보는 한국 사회의 모습과 맞물려 보편성을 지향하며 대비하는 특수성 역시 반영하고 있다. 이때 보편성을 지향하는 특수성이라는 것은 곧 미래 사회에 논의될 수 있는 보편성을 한국 사회 나름의 관점과 시각으로 바라보며 해석하고 받아들이는 것을 의미한다. 예를 들어, 미래 사회를 위하여 논의되어야 하는 민주시민교육은 한국 사회와 미국 사회가 다를 수밖에 없다. 왜냐하면 현재 한국 사회와 미국 사회 사이에는 시민의식 및 그 질적 차이가 엄존하기 때문이다. 따라서 동일하게 미래 사회에 대한 의미와 중요성을 강조한다고 하더라도 특정 공동체의 관점에서 이를 소화하고 교육적으로 전개해 나가는 것이 중요하다고 할 수 있다. 진정한 인간성의 실현이나 인류 공동체의 실현 그리고 평화와 정의의 가치가 전 세계적이며 보편적이라고(김동춘, 2013: 42) 하여도 이를 학습자들에게 교육적으로 해석하고 전달해 줄 수 있는 기반을 마련해 주는 것은 다른 아닌 ‘한국 사회’라는 특정 정치 공동체이다.

이와 같은 철학을 반영한 교육 연구들이 많이 있지만 최근에 생산된 연구들 중에서는 기관 차원의 양정실 외(2018) 연구가 주목할 만하다. 양정실 외에서는 현재 우리나라 교육의 문제점을 개선하고 미래 사회 변화에 적극적으로 대응하기 위해 미래 유·초·중등 교육의 지향점을 제안하며 미래 교육에 대한 선행 논의들에 기반을 두고 ‘공정’, ‘다양성’, ‘시민의식’, ‘역량’, ‘즐거움’, ‘공동체’의 6가지 핵심 가치를 선정하였다. 그리고 이 핵심 가치들을 구체화한 미래 교육 지향점으로 ‘소외됨이 없는 공정한 교육 기회’, ‘개인의 잠재력과 다양성을 키워 주는 교육’, ‘창의융합적 사고와 지식정보 역량을 기르는 교육’, ‘시민의식을 지닌 주체를 기르는 교육’, ‘배움의 과정이 즐거운 교육’, 그리고 ‘지역사회 공동체와 함께하는 교육’을 제시하였다(양정실 외, 2018: 15-19). 이 중 민주시민교육과 직접적인 관련이 있는 ‘시민의식을 지닌 주체를 기르는 교육’을 살펴보면 다음과 같다(양정실 외, 2018: 18).

〈표 1〉 시민의식을 지닌 주체를 기르는 교육

세부 내용	민주주의 체제의 지속적 발전을 위해서는 민주주의적 의사결정 과정에 익숙한 주체를 기를 필요가 있음. 이를 위해 ‘같음(동질성)’ 보다는 ‘차이’를 옹호·격려하고, 그러한 차이의 소통과 합의 사회 발전의 힘으로 작동하는 교육을 실현해야 함.
	민주시민의식과 협력적 문제 해결 능력, 비판적 성찰 능력을 기르는 데 중점을 두되, 인류 공동의 문제에 대해 관심을 갖고 적절하게 대응하며 세계시민으로 기여하며 살 수 있는 인재를 양성하는 데에도 관심을 기울이도록 함.

	민주적 시민의식은 공식적인 교육 내용뿐만 아니라 모든 교육 활동을 통해 길러져야 함. 이를 위해 학교가 민주주의를 실험하고 실천하는 장이 되도록 하며 모든 교육활동에서 학습자의 개인적·집단적 참여, 교사 간 협업 등을 활성화하도록 함. 이러한 민주주의의 실천이 더디고 어렵더라도 학교교육의 역량을 강화하고 학습자의 주체됨을 고양하는 방향으로 선순환 되도록 지원과 유연한 개입이 필요함.
	입시 위주·성적 중심의 경쟁적 교육 문화는 민주주의적 시민교육의 지향을 실현하는 데 저해 요인이 될 소지가 많음. 교육 문화에 대한 비판적 성찰과 민주주의의 교육적 실천의 필요성에 대한 사회적 설득과 합의의 과정이 지속되어야 함.

이렇게 볼 때 한국 사회에서의 민주시민교육은 한국적 상황과 세계 보편적 상황을 모두 고려하는 방향으로 전개될 필요가 있음을 알 수 있다. 이러한 관점은 얼마 전 교육부 민주시민교육과가 발표한 『민주시민교육 활성화를 위한 종합계획』에서도 분명하게 파악되고 있다. 특히 교육부의 종합계획에서는 한국 사회에 만연해 있는 지나친 갈등과 혐오 문제가 사회 통합을 위협하고 있는 상황이라고 하며 포용적인 성숙한 민주시민의식이 필요함을 역설하였다(교육부, 2018: 1). 즉 한국 사회에 요구되는 민주시민교육의 추진 배경으로 한국 사회 나름의 특수성을 강조한 것이다. 한편 교육부의 종합계획에서는 세계경제포럼(World Economic Forum)에서 제시된 미래인재 핵심역량을 언급하며 민주시민교육이 미래 사회에 대비한 교육 혁신을 위해서도 반드시 필요함을 주장하였다.⁴⁾ 요컨대 한국 사회에서의 민주시민교육은 공간이 제시하는 지역적 상황 및 맥락과 제약을 벗어나 보편적으로 적용되는 세계적 흐름 역시 반영하는 노력이 필요한 것이다.

그렇다면 한국 사회가 민주시민교육과 관련하여 중대하게 여겨야 할 상황 및 맥락 혹은 특성은 무엇인가? 먼저 한국 사회 내부의 상황을 눈여겨 볼 필요가 있다. 현재 가장 심각하게 바라보아야 할 것은 전술한 바 있으며 『민주시민교육 활성화를 위한 종합계획』에서 거듭 강조되고 있듯이, 한국 사회가 온갖 갈등과 혐오로 얼룩져 있다는 점이다. 이러한 갈등과 혐오는 지역, 성별, 세대, 이념, 계층 등 사회의 모든 분야에서 발생하고 있으며⁵⁾ 그 정도가 매우 지나쳐 낮은 수준의 사회 통합을 우려할 상황이라고 할 수 있다. 특히 『민주시민교육 활성화를 위한 종합계획』에서는 OECD 국가의 사회 갈등 지수를 소개하며 한국이 OECD 34개국 중 3번째로 사회 갈등이 심한 국가임을 언급하고, 차별과 혐오를 극복하여 포용적 민주주의를 실현할 수 있는 민주시민교육이 요청됨을 강조하였다(교육부, 2018: 1-2).

또한 『민주시민교육 활성화를 위한 종합계획』에서는 민주시민양성이 한국 교육의 주된 이념임에도 불구하고 과거 반공·준법 의식만을 강조한 국가주의적 교육으로 민주시민교육에 대한 무관심과 오해가 상존한다고 하며, 향후 민주시민교육이 수동적으로 복종하는 국민이 아닌

4) 참고로 세계경제포럼에서 제시된 4가지 미래인재 핵심역량(4C)은 다음과 같다(교육부, 2018: 3): 비판적 사고(critical thinking), 창의성(creativity), 의사소통(communication), 협력능력(collaboration).

5) 대표적인 특수성이라고 할 수 있는 통일에 대한 쟁점 역시 사회 갈등 요인으로 작용하고 있다.

주체적이고 능동적인 시민성을 키우는 교육이 되어야 함을 강조하였다(교육부, 2018: 4). 민주시민교육이 일방적으로 관련 지식을 전달하는 교육, 즉 위에서 아래로 정제된 국가 혹은 사회의 정체성을 주입시키거나 교화시키는 것이 아니라 국가나 공동체와 관련된 여러 가지 정보 및 지식을 제공하고 공론장에서 숙의하며 실천으로 이어지는 것을 도와야 하는 것이다. 즉 과거와 같이 국가와 공동체에 일방적으로 충성스러운 시민에서 공동체 문제나 사회에 관심을 갖고 목소리를 높이는 관여적 시민(또는 ‘참여하는 시민’)으로의 변화상에 주목할 필요가 있는 것이다(권진욱 외, 2016: 18). 실제로 교육부와 한국교육개발원의 최근 연구에서는 신학력관에 따른 새로운 인간상의 하나로 ‘개인의 일상과 사회생활에서 민주주의를 실현하는 사람’을 설정함으로써 적극적 시민의 모습을 상징하였다(윤종혁 외, 2017: 30). 민주시민교육과 관련된 한국 사회만의 맥락을 바라볼 때는 이와 같은 점들이 고려될 수 있으며, 그 방향 설정에 있어서도 기본 바탕으로 의미 있게 논의 되어야 한다.

한편 관점이 공간적인 의미의 한국 사회를 벗어나게 되면 보다 보편적이고 미래 지향적인 논의들이 도출된다. 이제 한국 사회의 민주시민교육은 세계적 이슈들을 해결하는 데 도움을 주는 시민 혹은 미래 사회의 인재상에서 언급되는 각 역량을 갖추고 세계 속의 한국 시민으로서 어떻게 살아가야 하는지에 대한 담론을 형성하는 것이다.

안종배(2017)는 제4차 산업혁명 시대에 대응하여 한국 교육이 미래의 인재를 본격적으로 양성해야 함을 강조하고, 학교 교육이 창의가 있는 인지 역량, 인성을 갖춘 정서 역량, 협력하는 사회 역량, 그리고 생애주기 학습 역량 등과 같은 미래 핵심 역량을 갖추고 변화하는 전문 역량을 익혀 지속 가능한 미래 공동체를 위해 함께하는 인성과 시민의식을 갖춘 미래 인재를 길러내야 한다고 주장하였다(안종배, 2017: 174-175). 장순홍(2017)도 시민교육의 맥락에서 제4차 산업혁명 시대를 주도할 인재의 특성을 언급하며, 사회가 소비를 미덕으로 삼고 자신의 이익과 생존에 초점을 둔 자본주의 경제 논리를 살았던 ‘미-제너레이션’ (Me-generation)에서 공동의 가치를 위해 함께 일하고 협동 소비를 동력으로 하여 지속 가능한 사회를 추구해 나가는 ‘위-제너레이션’ (We-generation)으로 패러다임이 전환되고 있기에 함께 살아가는 방법을 추구하고 협력할 수 있는 인재가 요청된다고 하였다(장순홍, 2017: 419). 또한 지속가능개발목표(SDGs, Sustainable Development Goals)의 달성을 위해 무엇보다도 인성교육이 핵심이 되어야 하며 이를 바탕으로 세계적 수준의 시민교육(글로벌 시민교육)이 필요하다고 주장하였다(장순홍, 2017: 424).

한국정보화진흥원에서도 미래 사회에 요구되는 제4차 산업혁명시대 교육의 방향을 언급하고 인재상을 제안하였는데,⁶⁾ 이중 민주시민교육과 관련된 것으로 ‘초연결성’을 언급하였다. 제4차 산업혁명시대에는 각종 정보가 실시간으로 전달되고 확산되는 초연결성으로 인해 보다 적극적인 수준의 참여민주주의와 생산과정에 있어서의 민주화가 요구되는데 이와 관련하여 바람

6) 제4차 산업혁명 시대의 구체적인 특성에 따른 인재상은 다음과 같다(권정민, 2017: 2): 초연결성-비판적 사고 능력, 시민정신, 글로벌 사고, 불확실성-문제 해결력, 자기주도성, 인공지능 및 자동화-윤리의식, 창의성, 협업능력. 빠른 변화-적응력, 유연성, 다문화역량.

직한 시민정신이 요청되는 것이다(권정민, 2017: 2).

교육부와 한국교육개발원의 연구에서도 제4차 산업혁명시대에 요청되는 인간상⁷⁾의 요건으로 시민성이 강조되고 있으며, 이를 ‘나와 모두의 자유와 평등을 실현하는 사람’이라고 정의하여(윤종혁 외, 2017: 30) 공간적 한계가 주는 지엽적 특성을 벗어나서 보다 보편적이고 세계적 관점의 시민을 길러내는 것이 중요함을 역설하였다.

무엇보다도 민주시민교육과 관련하여 의미 있는 논의를 생산하였던 국가교육회의 보고서인 『유·초·중등교육분야 미래 교육비전 및 교육개혁 방향』 연구에서 언급되고 있는 인간상 역시 미래 학습사회를 상정하여 도출되고 있으며,⁸⁾ 이에 근거하여 학교 민주시민교육의 제도화가 제안되고 있다. 이처럼 민주시민교육은 한국 사회 ‘만’의 상황이 아닌 보다 미래 지향적이고 보편적 관점에서도 바라볼 필요가 있으며, 상기 논의되거나 제안된 사안들을 그 방향 설정에 있어서 고려할 수 있어야 한다.

지금까지 한국 사회에서의 민주시민교육이 어떠한 기반 위에서 언급되어야 하는지 살펴보았다. 그것은 국내와 국외 상황 혹은 맥락 모두를 고려해야 하며, 국내든 혹은 국외든 시대의 흐름과 변화에 맞추어 전개될 필요가 있음을 알 수 있었다. 분열된 국내 사회 상황의 통합과 지엽적 사고를 벗어나 세계적 수준의 열린 의식이 동시에 요청되는 것이다. 이렇게 볼 때, 한국 사회에서의 민주시민교육의 특성은 기본적으로 ‘포용적’이어야 함을 알 수 있다.

물론 민주시민교육은 한국 사회라는 특수한 공간적 제약 내에서 이루어져야 한다. 그러나 그렇다고 하여 민주시민교육 자체의 내용이 공간적 한계에 함몰되어서는 안 된다. 한국 사회가 당면한 문제를 풀어낼 수 있도록 하되, 미래 사회에 직면하는 한국 사회의 모습을 예측하고 이에 교육적으로 대응할 필요가 있는 것이다. 그렇다면 한국 사회에서의 포용적 민주시민교육의 지향점은 어떠해야 하는가?

III. 포용적 민주시민교육의 지향점과 그 가치

전 세계적으로 민주시민의 자질과 그 속성에 대한 관심이 높아져가고 있다. 왜냐하면 그것은 교육의 미래와 민주주의 그리고 정치적 의사소통에 대한 담론에서 점차 중대한 역할을 수행하고 있기 때문이다. 민주적 참여와 그와 관련된 시민교육은 민주주의가 성숙한 미국이나 유럽과

7) 본 연구에서는 인간상을 다음과 같이 세 가지 관점에서 접근하였다(윤종혁 외, 2017: 30): 지성-합리적으로 깊게 생각하는 성찰적인 사람. 감성-느낀 것을 표현하고, 타인의 처지에 공감하는 사람. 시민성-나와 모두의 자유와 평등을 실현하는 사람.

8) 국가교육회의 보고서에서는 미래 학습사회를 위하여 다음의 네 가지 인간상을 도출하고 있다(이영희 외 2018: 352): 인간 질감을 갖춘 전인적인 사람. 배움을 즐기는 자율적인 사람. 공의식을 갖춘 협력적인 사람. 질문능력을 갖춘 창의적인 사람.

같은 나라들에서만 필요로 하는 과업이 아니다(S. Drissi, 2014: 93). 그것은 성숙한 민주주의 정착을 바라보고 있는 한국 사회에서도 매우 중요한 화두라고 할 수 있다. 특히 오늘날과 같이 국내외적으로 적지 않은 정치적 및 사회적 변화를 맞이하고 있는 한국 사회에는 더더욱 필요한 교육이라고 할 수 있다.

앞서 언급한 바 있듯이 우리나라 교육의 이상은 민주시민교육의 이상과 분리될 수 없다. 그러나 한국 사회의 국내외적 상황과 맥락을 고려해 볼 때, 향후 모든 학교 교육의 기본 목표와 방향은 포용적인 성격의 민주적 공동체를 지향하는 포용적 민주시민 양성에 보다 중점을 둘 필요가 있다. 그리고 이를 위해서는 포용적 민주시민교육의 구체적 전개를 위한 거시적 관점에서의 지향점을 설정할 필요가 있다. 본 연구에서는 세 가지 지향점을 설정하였는데 그것은, 첫째 포용적 민주시민교육의 토대를 제공하는 ‘도덕성’, 둘째 포용적 민주시민교육 내용의 선정 및 조직의 원리를 제공하는 ‘통합성’, 셋째 포용적 민주시민교육의 방법 및 적용의 원리를 제공하는 ‘일상성’이다.

먼저 포용적 민주시민교육의 토대를 제공하는 ‘도덕성’을 살펴보자. 우선 민주시민교육의 성격을 수식하는 어휘인 ‘포용적’은 본질적으로 가치 함축적 혹은 도덕 지향적인 특성을 지니고 있다. 앞서 살펴보았듯이, 그것은 통합 및 열린 의식과 밀접하게 연결되고 있기 때문이다. 더 나아가 민주주의와 관련해서 도덕적 담론은 그 생명력을 제시하고 풍요롭게 하는 핵심 요인이라고 할 수 있다. 현대 한국 사회의 시민은 ‘나’와 ‘타자’의 자유로운 삶을 가능하게 만들어줄 수 있는 공동체를 필요로 한다. 또한 현대 한국의 민주주의 사회에서 요구되는 공동체 의식과 상호 책임감은 자유와 권리 그리고 의무 등에 대한 원초적 관계를 고려하는 도덕적 탐구가 반드시 전제되어야 한다(차우규, 2013: 1). 도덕이 부재하다면 그것은 곧 상식이 통하지 않는 사회로 이어질 가능성이 농후하며, 상식이 통하지 않는 사회에서는 개인의 자유와 권리를 제대로 주장할 수 없게 되기 때문이다(차우규, 2013: 18). ‘시민’이라는 용어를 사용하고자 할 때는 ‘타자’의 존재를 인정함과 동시에 이를 제도 차원에서 뒷받침하는 법적 및 정치적 그리고 사회적 조직이 필요하며, 따라서 이에 대한 적극적인 교육 역시 요청된다고 볼 수 있다(이종일, 2018: 17). 즉, 타자에 대한 책임과 같은 도덕성이 최우선적으로 전제되지 않는 민주시민교육은 방향을 잃은 배와 같다고 할 수 있다. 민주주의는 도덕적 맥락에서의 시민의식과 역량이 필요하며, 이들 없이 민주주의는 존재할 수도 없고 작동할 수도 없다. 즉, 정의와 공동선, 정당당당하고 협력적으로 함께 일상을 살아가는 것 등과 같은 민주적 가치들에 대한 일정한 지향과 실천 역량을 갖춘 시민들이 없다면, 제도적 장치로서의 민주주의는 허상과도 같은 것이다(장은주, 2017; 정창우, 2017: 9 재인용).

로위(Lowi)와 쿠퍼(Cooper)의 구분처럼 시민성은 법적 시민성(legal citizenship)과 윤리적 시민성(ethical citizenship)을 가지고 있지만(정창우, 2017: 9), 윤리적 시민성이 법적 시민성의 토대가 되지 않는다면 법적 시민성은 그 역할을 정상적으로 수행할 수 없게 된다. 하나의 개체 시민에게

주어진 헌법과 법령, 공식적인 규칙과 법률 등에 의해 규정된 특정 정치 공동체의 지위와 역할은 결국 그 시민이 맡은 바 지위와 역할을 바람직하게 수행하고자 하는 도덕적 의지를 필연적으로 요청한다. 이렇게 볼 때 민주시민에게 있어서 요구되는 가장 기본적이고 기초적인 자세는 다른 아닌 도덕성이며, 포용적 민주시민교육에 있어서도 도덕성은 그 바탕으로 형성될 수밖에 없다.

교육부의 『민주시민교육 활성화를 위한 종합계획』에서도 강조되었듯이, 한국 사회에 필요한 것은 포용적 민주주의를 실현할 성숙한 민주시민이다. 사회 통합을 저해하고 위협할 정도의 갈등과 혐오 그리고 차별이 난무한 현 상황에서 요구되는 것은 누구도 배제하지 않는 포용적 그리고 관용적 민주주의라고 할 수 있다(교육부, 2018: 1-2). 도덕성을 그 출발점으로 삼는 포용적 민주시민교육은 이와 같은 민주주의 실현을 위해 필요하다.

포용적 민주시민교육은 단지 언제 어떻게 투표하고 어떠한 수준에서 자신의 권리를 행사하는지에 대한 기술적 교육이 아니다. 또한 그것은 정부의 체제나 국정 운영 그리고 대외 관계 이해에 있어서 파악해야 할 건조한 지식의 총합도 아니다. 포용적 민주시민교육은 민주주의를 지지하는 일종의 도덕적 삶의 양식(a moral way of life)을 가르치고 공유하도록 접근되어야 하며, 더 나아가 정신적 삶의 양식(a spiritual way of life)으로 다루어질 필요가 있다. 왕(Wang)이 듀이(Dewey)의 민주주의 이해를 도덕적이고 정신적인 삶의 양식으로 확장시킨 것처럼(Wang, 2009: 422), 그리고 왁히드(Waghid)가 역설한 것과 같이 민주적 공동체 유지에 있어서 우정(friendship)의 중요성을 언급하고 도덕성의 맥락에서 파악되는 상호관계성(mutuality)이나 사랑(love)과 같은 것이 우정의 근본으로 작용해야 한다고 주장한 것처럼(Waghid, 2008: 197) 포용적 민주시민교육에 있어서 도덕성은 논의의 첫 단계로 작용해야 한다.

포용적 민주시민교육을 통해서 기대하고 얻고자 하는 것은 궁극적으로 무엇인가? 기본적으로 민주시민교육은 성인이 되는 인격을 준비하는 과정일 뿐만 아니라 책임감 있는 시민으로서 공적이고 민주적 공동체의 일원이 되는 준비 과정이기도 하다. 따라서 민주시민교육은 개인적 인격 형성과 사회적 시민성을 모두 고양시키는 전인격적인 교육이라고 할 수 있다(심정보, 2017: 40). 이렇게 볼 때 도덕성은 포용적 민주시민교육의 그 어떠한 지향점이나 영역에 선행하여 일차적인 토대로 작용한다고 할 수 있다. 다만 포용적 민주시민교육의 토대가 되는 도덕성이 어떻게 구성되어야 하는지는 사회문화적, 도덕심리학적, 그리고 도덕교육적 연구가 필요하며 그 과정과 결과에 대한 사회적 합의도 요청되는 사안이라고 할 수 있다. 무엇보다도 여기서는 한국 사회에서의 특수한 도덕성과 보편적 관점에서의 도덕성이 함께 고려되어야 할 것이며, 교육적 맥락에서 학습자의 도덕 발달 수준에 적합한 논의도 이루어질 필요가 있다.

다음으로 포용적 민주시민교육 내용의 선정 및 조직의 원리를 제공하는 ‘통합성’을 살펴보자. 사실 이 ‘통합’이야말로 포용적 민주시민교육의 취지를 잘 드러내는 용어라고 할 수 있다. 왜냐하면 결과론적으로 보았을 때, 포용적 민주시민교육의 가장 중요한 목표 중 하나가 다른 아닌 사회 통합에 있기 때문이다. 포용적 민주시민교육은 기본적으로 지역과 계층, 각 사

회 활동 영역에 걸쳐 민주시민의 핵심역량을 내면화하고 진정한 시민적 주체성을 함양하며 한국의 민주주의적 사회 통합을 강화하는 것을 목표로 하고 있다. 그리고 이를 통해 국가와 사회 전반에 걸쳐 지속가능한 발전 동력을 확충하고 시민 각자에게 보다 질 높은 삶을 향유하도록 하는 데 그 최종 목표가 있다고 할 수 있다(신형식, 2012: 46).

이와 같은 목표 설정이 가능한 것은 실제로 민주시민교육이 사회를 통합시켜 주는 기능을 담당하기 때문이다. 그것은 인종, 종교, 계급 및 세대 등으로 분열된 국가에서 그 여건에 따른 사회 통합의 방안을 모색할 수 있도록 해 준다. 민주시민교육은 사회 분열이 그리 심하지 않은 국가에서는 이념과 가치의 통일성을 통해 이러한 분열을 극복할 수 있는 방안을 제시해 줄 수 있는 반면, 다양한 이념과 가치의 공존을 지향하고 있는 다원적 국가에서는 이러한 이념과 가치들을 대변하는 여러 정치 세력들과의 타협과 조정을 통해 분열을 극복할 수 있는 방법을 가르쳐 준다(조찬래, 2012: 77).

이렇듯 포용적 민주시민교육은 사회에 기여하는 그것의 목표와 기능적 측면에서 ‘통합성’과 분리될 수 없다. 따라서 이를 반영하듯, 포용적 민주시민교육의 내용 역시 분절적으로 혹은 파편화되어 조직되고 제시되는 것이 아닌 통합적 수준에서 논의될 필요가 있다. 목표와 기능이 다양한 갈등과 분열을 극복하여 사회의 민주주의적 통합에 있는데, 그것을 직접적으로 다루는 내용이 그렇지 않다는 것은 자칫 모순적으로 보일 수 있기 때문이다.

여기서 이 ‘통합성’이라는 용어는 양날의 검과 같아서 쓰임에 적합하게 잘 사용한다면 매우 효과적으로 작용할 수 있지만, 그렇지 않을 경우 목표로 한 것이 분명해지지 않게 되어 아무런 교육적 효과도 기대할 수 없게 만든다. 따라서 포용적 민주시민교육에 있어서 통합성이라는 용어를 내용의 선정 및 조직의 원리로서 언급하고자 할 때는 그 의미를 분명히 할 필요가 있다.

포용적 민주시민교육에 있어서 통합성은 기본적으로 지향해야 할 철학의 통합과 물리적인 내용의 통합을 일컫는다고 말할 수 있다. 물론 이 두 가지 수준의 통합성을 엄격하게 구분할 수는 없다. 철학의 통합이 곧 물리적인 내용의 통합으로 나타나며, 물리적인 내용의 통합을 이루다 보면 철학의 통합을 자연스럽게 의도할 수 있기 때문이다. 다만 이 둘은 포용적 민주시민교육의 실행을 위한 일종의 논리적 순서로 이해하는 것이 바람직하다.

전자와 관련하여서 통합성은 미래지향적인 의미에서의 현재와 미래의 통합이다. 이것은 갈수록 세계화되고 있으며 미래 사회에 요청되는 민주시민의식을 한국 사회의 특수성을 고려하여 도입하고 논의하는 것을 말한다. 이 지점에서 보편성에 관한 논의가 언급될 수 있다. 국경이 인종과 문화의 경계로 큰 의미를 지니던 과거의 시민의식은 국가 중심적이었다. 그러나 가치관의 세계적 보편화에 따라 민주시민교육의 내용도 보편성과 함께 다양성을 동시에 추구하게 되었다. 한편으로 현 시점에서 민주시민교육은 시민들을 세계화된 사회에 보다 잘 적응하도록 준비시키는 국가적 책임의 표현이라고 할 수 있는 것이다(허혜경, 김혜수, 2011: 16).

미래 한국 사회에서는 국가 내 법적 권리 주체로서의 ‘시민’의 한계를 넘어 집합적 실천을

감행하는 주체인 ‘시민’ 그리고 더 나아가 국제사회에서 정의 실현에 나서는 ‘시민’의상이 모색되어야 한다(김동춘, 2013: 39). 따라서 민주시민교육은 학습자로 하여금 자신이 글로벌 공동체 및 세계 여러 나라 사람들과 연결되어 있다는 맥락에서 정체성 및 애착을 가질 수 있도록 해야 한다(J, Banks, 2008: 134). 그리고 그렇게 되기 위해서는 다문화적 가치와 같이 세계적으로 논의되고 보편적으로 공유되는 이슈들을 중심으로 포용적 민주시민교육 실행을 위한 전제로서 다양한 수준에서 철학의 통합을 전개할 필요가 있다.

물론 세계화 되었다고 여겨지는 혹은 보편화 되었다고 여겨지는 특정 가치라고 할지라도 한국 사회에 아무런 논의 없이 적용될 수는 없다. 특히 동아시아적 가치 체계가 여전히 강력하게 작용하고 있는 한국 사회에서는 자유주의적 가치들에 대한 논의가 심도 있게 다루어질 필요가 있다. 더 나아가 특정 가치에 제도적 의미와 교육적 시사점을 제공하는 것은 역시 한국 사회라는 특정 정치 공동체이기 때문에, 보편화 되었다고 판단되는 가치라고 하더라도 한국 사회에서의 학계, 정치, 교육 공동체 등에서 충분한 논의가 필요하다고 할 수 있다. 특히 그것이 교육을 위해서 사용될 때는 더욱 그러하다. 그러나 언급하였듯이, 이와 같은 방향은 미래지향적이어야 하며 따라서 특정한 정치적 입장을 지니는 공동체가 영향을 미쳐서는 안 되고 한국 사회가 미래 사회를 대비하는 차원에서 발전적으로 논의되어야 한다.

후자와 관련하여서는, 즉 물리적인 내용의 통합은 보다 직접적으로 포용적 민주시민교육 내용의 선정과 조직에 영향을 미친다. 여기서는 최근 논의되고 있는 다양한 이슈 및 한국 사회가 당면해서 풀어야 할 과제 내용들이 학습자의 수준 혹은 발달 단계를 고려하여 통합적으로 제시되는 것을 포함한다. 예를 들어, 『민주시민교육 활성화를 위한 종합계획』에서는 영국 크릭보고서(1997)를 일부 참고하여 다음과 같은 구성 요소를 통합적인 관점에서 예로 제시하였다(교육부, 2018: 8-9).

〈표 2〉 민주시민교육 내용 요소(예)

주요 내용	민주주의와 전제주의, 협력과 갈등, 평등과 다양성, 공정, 정의, 법의 지배, 인권, 자유와 질서, 개인과 사회, 권리와 책임 등
가치와 태도	인간의 존엄과 평등에 대한 신념, 분쟁해결 의지, 협력과 나눔의 정신, 관용, 도덕적 기준에 따른 판단과 행동, 인권·양성평등·환경 등에 대한 관심, 예의와 법 존중, 자원봉사 등
기술과 능력	논리적 주장을 펼 수 있는 능력, 다른 사람과 협력해서 효율적으로 일처리를 할 수 있는 능력, 타인의 생각과 경험을 경청하고 적절하게 평가할 수 있는 능력, 다른 의견에 대한 관용 등
지식과 이해	민주 사회의 성격·기능·변천, 다양성·불일치·사회적 갈등의 양태, 개인과 사회가 직면한 사회적·도덕적·정치적 문제, 정치제도와 법, 경제, 인권현장, 지속가능개발과 환경문제 등

제시된 표를 보면 다양한 이슈들이 통합적 관점을 가지고 반영되어 있는 것을 알 수 있으며, 그 내용이 학습자의 인지적, 정의적, 그리고 행동적 특성을 반영하여 통합적으로 조직되었음을

확인할 수 있다.⁹⁾ 아울러 민주시민교육이 인간으로서 타인과의 의사소통에만 머물러 있는 것이 아니라, 환경과 같은 지구적 관심에도 그 관점이 넓혀져 있는 것을 확인할 수 있다.

이와 같이 내용의 선정과 조직에 있어서의 통합성은 포용적 민주시민교육이 과거와는 달리 학습과 관련된 다양한 상황과 맥락을 존중하고 있음을 나타내는 것이라고 할 수 있다. 단지 주요 내용을 텍스트적 문자로만 제시하여 교육시키는, 즉 학습자들을 일종의 계몽의 대상으로만 여겨 일방적인 주입식의 시민교육을 실시하던 과거와는 달리 학습자들은 국가와 사회 그리고 세계적으로 중요한 이슈들을 다양한 상황과 맥락 속에서 전개하여 적용해 보고 활용할 수 있는 기회를 가지게 되는 것이다.

내용의 통합성을 지향하고자 한다면 때에 따라서 정치적 혹은 사회적으로 민감한 이슈들을 학습자들로 하여금 직접 다루어보게 하는 경험도 필요하다. 물론 교육은 정치적으로 중립된 상황에 있어야 한다. 그러나 포용적 민주시민교육에 있어서 정치적 중립이란 논쟁이 되는 이슈의 찬반양론을 학습자에게 모두 균형 있게 제공해야 한다는 의미를 가지고 있다. 그것은 정치적 논쟁이 되는 이슈를 교육 현장에서 다루지 말아야 한다는 의미가 되어서는 안 된다. 만일 정치적 논쟁이 되는 이슈가 교육 현장으로부터 멀어지게 된다면, 민주시민교육은 단지 ‘민주주의에 관한 광고·홍보’로 전략하게 될 것이다(권진욱 외, 2016: 61). 논의가 이와 같다면 최근 상당한 수준의 갈등을 보이며 찬반양론을 드러내고 있는 한국 사회에서의 난민 수용 문제나 페미니즘과 같은 이슈들도 균형 잡힌 관점에서 폭넓게 다룰 필요가 있다. 갈등과 충돌의 상황을 두려워하지 말고 이를 적극적으로 교육의 장으로 들여와 논의하며, 더 나아가 이러한 상황을 해결하고 극복할 수 있는 공동체적 가치와 실천적 방안을 모색할 수 있어야 하는 것이다(이민경, 2013: 130). 즉, 내용에 있어서 포용적 민주시민의 상을 직접적으로 학습할 수 있는 기회가 제공되어야 한다.

더 나아가 내용의 선정과 조직에 있어서의 통합성은 공간적 제한 역시 벗어나서 통합적 관점을 견지할 필요가 있다. 특히 제4차 산업혁명 시대에 부각되고 있는 디지털 시민성이나 디지털 리터러시 관련 내용을 포용적 민주시민교육에서 적극 수용할 필요가 있다. 온라인상에서의 가짜 뉴스의 범람과 비윤리적 방송 등으로 인한 사회적 문제가 빈번히 야기되고 있는 상황(권정민, 2017: 2)에서 바람직한 포용적 민주시민의 상을 바탕으로 도덕적이고 비판적으로 접근하는 교육이 시급하게 필요하다. 즉, 민주적인 의미에서의 사이버 시민교육이 요청되는 것이다(임상수, 2010: 30) 미래 사회를 이끌어 나갈 현재의 학습자들에게는 사이버 공간에서의 삶과 가치가 지금보다는 더욱 증대될 것으로 예측되기 때문에, 이는 매우 중요하게 다루어져야 한다.

9) 실제로 시민교육 혹은 시민성 교육과 관련하여 인지적, 정의적(정서적), 그리고 행동적(실천적) 차원의 통합성을 견지하는 관점은 어렵지 않게 찾아볼 수 있다. 대표적으로 이민경은 다문화 시민성 교육의 차원을 위의 세 가지로 나누어 태도 대상에 대하여 갖고 있는 모든 상념과 지식, 특정한 대상에 대한 정서와 감정, 태도 대상과 관련된 실천적 태도를 중심으로 설명하고 있다. 이민경(2013), “다문화 사회에서의 시민성 교육: 세계시민성과 현대의 개념을 중심으로”, 『교육문제연구』, 고려대학교 교육문제연구소, 26(2), 126-129 참고.

물론 포용적 민주시민교육에 있어서 내용의 선정과 조직 체계가 지향해야 하는 통합성의 구체적 내용들은 사회적 합의를 기초로 하여 정해져야 한다. 포용적 민주시민교육에 어떠한 내용을 포함시키고 어떠한 논리를 적용시켜 배치를 할지, 그리고 어느 학교급 및 학년군에 관련 내용을 언급해야 할지 등에 대하여 충분한 논의가 뒷받침 되어야 한다. 모든 교육의 내용 선정과 조직이 그러하지만, 특히 포용적 민주시민교육의 내용과 그 조직이 가지는 통합성의 실질적 전개는 ‘민주적’으로 진행되어야 하며 관련 구성원들 간에 충분한 의사소통이 전제되어야 한다.

마지막으로 포용적 민주시민교육의 방법 및 적용의 원리를 제공하는 ‘일상성’을 살펴보고록 한다. 오직 민주주의적 국가가 민주주의적 시민 사회를 만들 수 있으며 민주주의적 시민 사회가 민주주의적 국가를 유지할 수 있다(M. Walzer, 1998: 291). 같은 맥락에서 이를 확장해 본다면, 오직 민주주의적 교육이 민주주의적 시민들을 양성할 수 있을 것이다. 그렇다면 민주주의적 교육이라는 것은 무엇인가? 물론 그것은 민주주의와 관련된 내용을 가리키기도 하지만, 기본적으로는 그 내용은 포용적 민주시민교육과 관련하여 학습자들의 실천을 보장하고 그로부터 발생하는 실수나 오류까지도 포용할 수 있는, 즉 민주주의적으로 적용하고 전개하는 교육을 지칭해야 한다.

포용적 민주시민교육은 적극적인 방법을 취해야 한다. 학습자들은 포용적 민주시민교육을 단순히 내용으로만 학습하고 끝나는 것이 아닌 맥락주의적 입장을 견지하고 삶의 관련성이 높은 상황에서 적용해보며 연습할 수 있어야 한다. 즉, 적극적이고 참여적인 내용을 담지하고 있는 교육과정뿐만 아니라 실제 민주적이고 참여적인 학교 구조를 만들어야 하는 것이다(A. Ersoy, 2014: 2). 민주주의적 풍토가 지배적인 공동체를 만드는 데 있어서 핵심은 교육과정에서 나타나고 있는 교육 내용 자체보다는 혹은 교사의 전문성 그 자체보다는 학교 거버넌스와 교사-학습자 관계의 완전하고 철저한 구조적 개혁에 있다. 학교의 모든 구조는 학습자들로 하여금 적극적인 민주시민의식의 의미를 직접적으로 논의할 수 있도록 독려하는 방향으로 변화되어야 한다(B. Levinson, E. Brantmeier, 2006: 341).

기존의 민주시민교육은 지식에 편중된 교육, 명제적 지식 치중 교육, 이론과 실천의 불일치, 학습자의 요구나 필요를 반영하지 못하는 교육, 일방 통행식 수업, 강의식 위주의 수업이라는 비판을 받고 있다(임희숙, 2005; 최종덕, 2007; 조찬래, 2012; 이범용, 2015; 옥일남, 2017; 정철민, 2017; 유제순, 2017: 288 재인용). 즉, 지금까지의 민주시민교육은 교사가 언어를 통해 설명하고 전달하는 그리고 학습자들은 내용을 전달받아 암기하고 재생하는 언설 중심의 교육이라는 것이다(유제순, 2017: 288). 이제 학습자들은 특정 교과 시간에만 혹은 특정 수업 시간에만 민주시민교육을 ‘받는’ 것이 아닌, 그 내용을 매일의 일상에서 ‘체험’할 수 있어야 한다. 『민주시민교육 활성화를 위한 종합계획』에서도 민주적인 학교 환경 조성이 시급함을 역설하며 비민주적인 학교 구조·환경을 개선하여 교직원과 학부모뿐만 아니라 학습자 역시 학교 내 민주적 의사결정과정에 참여하여 서로 연대하고 소통하는 문화 조성이 필요함을 언급하였다

(교육부, 2018: 6).

이를 위해서는 무엇보다도 역할에 따른 의무와 권위는 엄수하고 존중하되, 가르치는 교사와 학습하는 학생이 평등한 존재로 대우받는 교실 및 학교 문화 정착이 필수적이다. 타인을 배려하고 존중하며 다름에 대해서도 포용적이고 관용 정신을 적용할 줄 아는 그리고 합리적이며 논리적인 이유와 근거를 토대로 타인과 비판적으로 의사소통할 줄 알면서도 자신을 스스로 성찰할 수 있는, 그러한 성숙한 포용적 민주시민으로서의 상이 일상의 교실과 학교생활 속에서 양성되고 적용될 수 있어야 하는 것이다. 시민교육 수업공동체가 지향해야 할 ‘실천공동체’, 즉 사회에 대한 탐구와 이해, 그리고 행동에 열정과 관심을 공유하고 상황 맥락 속에서 상호작용하면서 이를 어떻게 더 잘 할 것인가를 서로 배우는 교사와 학생들의 모임(조영달, 김재근, 2017: 232) 역시 이러한 맥락에서 파악된다고 볼 수 있다. 보다 친숙한 용어로서 표현한다면, ‘교학상장’(敎學相長)의 참된 의미가 한국 사회의 학교에 널리 그리고 깊이 뿌리내려야 하는 것이다.

또한 학습자들은 미래 한국 사회를 이끌어 나갈 준비를 학교 사회에서부터 해 나갈 수 있어야 한다. 여기서 학생자치의 활성화가 요구된다. 물론 지금도 단위학교 여건에 따라 학생자치기구가 설치 및 운영되고는 있지만 실질적인 결정권이 부족하거나 행·재정상의 지원 부족으로 인하여 다수 학교에서 그저 형식적인 기구로 전락한 상태이다(교육부, 2018: 7). 그러나 학생자치기구는 학습자를 자치의 주체로 존중하는 그 취지에 적합하게 운영되어야 한다. 이를 위해서는 국가교육회의 보고서에서도 제안된 바와 같이, 학생자치 예산의 일정 비율을 의무적으로 편성하거나 학생자치기구에 학교행사 기획권을 부여하는 등 학생자치 활성화를 위한 지원행정을 강화할 필요가 있다(이영희, 2018: 400-401). 학습자가 포용적 민주시민교육의 대상이자 주체로서 그 역량을 함양하고 발휘할 기회를 제도적으로 보장해야 하는 것이다. 물론 학생자치기구가 언제나 최고의 효율성을 드러내지는 못하겠지만, 그럼에도 불구하고 학생자치기구의 운영과 의사결정에 있어서 포용적인 접근이 요청된다.

학생자치기구 논의에서 더 나아가 지역 공동체와 연결되는 보다 적극적인 수준의 포용적 민주시민교육의 일상성도 고려해 볼 수 있다. 이렇게 되면 중앙화되고 집중화된 천편일률적인 민주시민교육이 아닌, 다양하고 지역적 특성에 적합한 제도와 교육내용을 포함한 민주시민교육이 가능하게 된다(이범웅, 2015: 59). 미국과 같이 학교 시민교육에 있어서 봉사학습을 설정하고 강화하여 지역 공동체와의 파트너십을 형성하는 것도 하나의 방법이 될 수 있다. 포용적 민주시민교육의 범위가 공간적 의미에 함몰되어서는 안 되기 때문에 학교를 벗어나 지역적 차원의 지역 현안과 시민사회 그리고 사회적 차원에서의 이슈 역시 폭넓게 다룰 필요가 있다(권진욱 외, 2016: 155).

지역 공동체에 학습자들을 참여시키는 것은 여러 가지 이익을 도모할 수 있게 해 준다. 우선 학습자 자신을 사회의 일원으로 인식하는 데 도움을 주며, 새로운 기술과 지식 그리고 이해를 습득하는 데도 도움을 준다. 이와 함께 개인으로서의 자신감을 기르게 하고, 학교 밖 생활을 준

비하는 데도 도움을 줄 수 있다. 공동체 참여에서 중요한 것은 결국 공동체 참여 ‘경험’을 통해 학습자 스스로 변화를 일으킬 수 있다는 자신감을 가지고 적극적인 시민이 되는 능력의 함양에 있다는 점을 상기해 볼 때(정재원, 2013: 27), 포용적 민주시민교육이 지역 공동체와 협력하여 일상성을 강화해 나가는 것은 하나의 필수적인 과제라고 할 수 있다.

민주시민교육을 지역 공동체의 특정 맥락에서 전개하는 것은 학습자들에게 있어 민주주의적 삶의 대비와 관련한 일종의 도전이자 동시에 가능성이라고 할 수 있다(R. Waterson, E. Moffa, 2016: 226). 학교 내에서 정제되고 안내된 민주시민교육과는 달리 지역 공동체와 함께 하는 교육은 다소 거칠고 자칫 그 방향성을 잃을 수 있기 때문이다. 그럼에도 불구하고 민주시민교육은 일상의 시민을 길러낼 수 있어야 하기 때문에 이러한 과정이 수반되어야 한다.¹⁰⁾ 결과적으로 볼 때 민주시민교육은 학교, 이웃, 공동체, 공적 장소, 상이한 제도들이 시민의식을 어떻게 강화하는지를 복합적으로 탐구하는 데 주의를 기울일 수밖에 없다(조철기, 2016: 724).

포용적 민주시민교육의 일상성은 이처럼 그것이 학생의 삶 속에서 어떠한 방법을 동원하여 어떻게 적용되어야 하는지에 대한 합의를 제공해 준다. 법적 지위의 측면에서 볼 때 혹은 정치 공동체가 부여한 권리와 의무의 담지자 측면에서 볼 때, 학교의 학습자는 아직 시민이 아니지만 그들은 ‘곧’ 시민이 될 ‘예비 시민’이라고 할 수 있다. 민주시민교육은 ‘예비 시민’의 의미에 적합하게 학습자가 일상 속에서 ‘시민’으로서의 삶을 연습하고 실행해 나갈 수 있는 기회를 제공해야 한다. 물론 그러한 기회와 선정과 부여는 철저하게 교육적인 맥락에서 접근되어야 하며 정치적으로 이용되지 말아야 할 것이다.

지금까지 포용적 민주시민교육의 세 가지 지향점인 민주시민교육의 토대를 제공하는 ‘도덕성’, 포용적 민주시민교육 내용의 선정 및 조직의 원리를 제공하는 ‘통합성’, 그리고 포용적 민주시민교육의 방법 및 적용의 원리를 제공하는 ‘일상성’에 대하여 알아보았다. 이제 마지막으로 이 세 지향점의 관계에 대해서 탐색해 보고자 한다.

기본적으로 포용적 민주시민교육의 본래적 성격과 방향을 제시하는 도덕성이 가장 먼저 전제가 되어야 한다. 도덕성이 일차적으로 포용적 민주시민교육의 근본으로서 작용하지 않는다면 그 내용과 방법에 있어서 문제가 발생할 수 있기 때문이다. 예를 들어, 절차적 정당성과 형식적 합의만 뒤따르면 된다는 식의 의사소통 방식은 도덕적 타당성을 결여하기 쉽다. 절차상에 있어서 배제되는 소수의 의견은 없는지, 결과에 있어서 특정 대상이 피해를 경험하지는 않는지 등이 사전에 복합적으로 논의되어야 하는 것이다. 이를 위해서는 포용적 민주시민교육에 있어서 도덕성이 우선적으로 작용해야 한다. 다만 여기서 일컫는 도덕성은 인성교육진흥법에서 언급되

10) 이와 관련하여 김민호는 시민성 학습의 일상화를 다음과 같이 정의하고 있다(김민호, 2016: 95): 시민교육의 핵심인 시민성을 제도화된 교육기관에서 단기적이든 장기적이든 특정한 프로그램을 통해 가르치려 하기보다 “가정, 학교, 직장, 마을, 교회, 공공기관, 군대 등 그 어떤 일상생활 안에서든 학습자가 자신이 직면한 구체적인 일상의 삶을 시민성을 바탕으로 비판적으로 성찰하고, 실천적 참여를 통해 자신의 시민성을 성장시켜 나가는 것”이다.

었던 ‘효’ 나 ‘예의’ 등 공동체 지향적인 특정 덕목이라기보다는 (도덕적 판단과 함께 작용하는) 비판적 사고력이나 도덕적 공감 등과 같이 인문소양 혹은 인문학적 역량에 가깝다고 할 수 있다.

통합성은 이러한 도덕성을 기반으로 하여 전개 및 확장되어야 한다. 포용적 민주시민과 관련된 다양한 내용을 미래지향적인 관점에서 다룰 때 그리고 그 구체적 내용 선정과 조직에 있어서 통합성을 견지할 때는 도덕적 관점에서 이루어져야 하는 것이다. 도덕성을 결여한 미래지향적 관점은 특정 정치 공동체에만 위험한 것이 아니라 전 인류를 종말에 이르게 할 정도로 위험한 것이라고 할 수 있다. 또한 포용적 민주시민과 관련된 다양한 내용과 그에 따른 조직에 있어서도 도덕성이 배제된 통합성이 전개된다면 단지 자극적이고 특정 관점에 치우칠 가능성이 높후하다. 예를 들어 현재 신문 기사를 도배하고 있는 다양한 자극적 사건들에 대하여 다양한 관점에서 바라본다고 할지라도, 그러한 사건들이 사회적으로 왜 양산되고 이에 대하여 ‘한 시민’ 으로서 무엇을 해야 할지에 대해서는 교육적인 시사점을 도출해 내기 쉽지 않다. 균형 잡힌 도덕적 관점에서 해당 사건들에 접근하고 그에 대한 해결책을 개체 시민과 정치 공동체 모두를 위하는 도덕성의 담론에서 논의할 필요가 있는 것이다.

일상성은 앞의 두 지향점, 즉 도덕성과 통합성을 바탕으로 전개되어야 한다. 매일의 일상에서 포용적 민주시민으로서의 역량을 실천할 수 있는 기회 제공을 계획할 때, 그 기회의 성격은 도덕적이어야 하며 내용은 통합적이어야 한다. 학습자들은 잘 안내된, 즉 민주적이고 도덕적인 분위기와 환경에서 교육 받을 권리가 있으며 이를 일상의 삶에서 실천할 수 있는 권리 역시 가지고 있다(물론 거시적인 민주시민교육의 관점에서 보았을 때, 학습자들은 그러한 권리를 의무로서 다룰 필요도 있다). 단지 예비 시민으로서의 정치적 참여 자체에 목적을 두는 것이 아니라 혹은 민주시민교육의 맥락에서 제공된 기회의 단순한 소진이 아니라, 자신과 공동체에 대한 분명한 의식을 가지고 다양한 내용과 관점을 고려하여 책임 있게 행동하는 성숙한 모습이 매일의 삶에서 길러져야 하는 것이다. 이를 위해서는 일상성이 도덕성과 통합성을 바탕으로 언급되어야 한다.

위 세 가지 지향점의 관계를 도식화하면 다음과 같다.



[그림 1] 포용적 민주시민교육의 세 가지 지향점 간 관계

도덕성은 통합성과 일상성의 토대로, 통합성은 도덕성을 바탕으로 일상성의 토대로, 그리고 일상성은 도덕성과 통합성을 그 토대로 하고 있지만, 이들의 전개 방식이 항상 일방향적인 것은 결코 아니다. 경우에 따라서는 통합성의 철학과 전개가 도덕성에 영향을 미칠 수 있으며 일상성이 도덕성의 범위를 제한할 수도 있고 통합성의 방향을 수정할 수도 있다. 즉 이 세 지향점의 관계는 형식적으로 보았을 때 계단과 같은 구조를 취하고 있지만, 그 내용상 상호보완적으로도 충분히 작용할 수 있다.

IV. 포용적 민주시민교육의 실행과 도덕과교육

포용적 민주시민교육이 도덕성과 통합성 그리고 일상성을 지향해야 한다면 사실상 교육과정에서 명시된 모든 교과 교육이 포용적 민주시민교육과 관련이 있을 수밖에 없다. 그도 그럴 것이 교육과정 총론에서 언급된 인간상이 포용적 민주시민교육을 통해 추구하는 인간상과 다르지 않으며, 모든 교과 교육을 통해 길러야 하는 미래 한국인은 결국 올바른 인성을 가진 포용적인 성숙한 민주시민의 범주 안에 있기 때문이다.

그러나 『민주시민교육 활성화를 위한 종합계획』이 의도하는 바와 같이 중장기적 측면에서 포용적 민주시민교육을 현재보다 더욱 활성화시켜 실행하고자 한다면, 지금보다는 더욱 적극적으로 혹은 다른 수준에서의 교과 교육적 전략이 요청된다. 이러한 전략은 크게 두 가지, 즉 관련 과목의 신설과 기존 교과에서의 관련 내용 요소 강화로 구분할 수 있다. 여기서는 각 전략의 내용을 살펴보고 이에 대응하여 도덕과교육의 역할도 함께 논의하고자 한다.

첫째, 『민주시민교육 활성화를 위한 종합계획』에서 언급된 바와 같이 (가칭) ‘시민’ 교과목의 신설이다. 이 전략에서는 기존 교과목을 ‘시민’으로 전환하는 방안도 검토될 수 있다. 그러나 교과목 신설의 경우 매우 신중하게 접근할 필요가 있다. 특히 기존 교과목을 ‘시민’으로 전환하는 방안은 더더욱 그러하다.

먼저 교과목의 신설을 살펴보자. 신설이 지니는 장단점과 관련하여서는 최근의 사례를 살펴볼 필요가 있다. 현재 2015 개정 교육과정에서 ‘통합사회’ 및 ‘통합과학’은 융합교육을 지향하는 문·이과 통합형 교육과정의 취지하에 신설되어 적용되고 있는 상태이다. 학습자들이 필수적으로 동일 교과군 내에서의 다양한 내용과 영역을 하나의 과목에서 학습할 수 있도록 의도한 것이다. 그리고 이러한 의도는 많은 장점을 가지고 있다. 예를 들어, 통합사회와 관련하여서는 빈번하게 등장하는 실생활 소재가 학습자의 흥미를 높이고, 학습자로 하여금 사회현상을 다양한 관점에서 분석 및 해석하게 한다는 등의 장점이 언급될 수 있다. 그러나 현장에서의 반응이 모두 긍정적인 것은 아니다. 내용이 지나치게 평이하고 개념과 이론 설명이 부족하다는 지

적이 있으며, 기본 지식만 나열해 놓고 나머지는 모두 교사에게 맡겨 놓은 듯한 인상이라는 지적, 그리고 무엇보다도 기대하였던 융합교육이 아니라 기존 ‘교과서 쪼개기’에 가깝다는 비판도 엄존하고 있다(중앙일보, 2017.09.19.).

사실 ‘통합사회’와 ‘통합과학’이 내용에 있어서 어렵지 않고 학습자 삶의 맥락성을 높인 것은 칭송할 만하다. 그러나 문제가 되는 것은 그 두 과목이 시작부터 의도하였던 ‘융합교육’인데, 이 부분에 있어서 교사들의 불만이 적지 않다. 언급한 바와 같이 기존 교과목들로부터 일부 내용을 발췌하고 화학적으로 녹여서 구성한 것이 아닌 물리적으로만 섞어 놓은 상태라는 것이다. 게다가 이 과목들을 가르칠 교사들은 융합적 관점이 아닌 기존과 같이 구분되는 교과 내용학적 관점을 가지고 준비도 제대로 안 되어 있는 상태에서 수업에 임하게 되었고, 따라서 현장에서는 적지 않은 혼란도 발생하였다.

물론 ‘통합사회’나 ‘통합과학’의 신설은 미래지향적인 융합교육 실행에 있어서 의미 있는 발걸음이라고 할 수 있다. 그러나 그 준비 과정과 교육 관계자간 합의 및 사회적 합의에 대한 측면을 고려해 본다면 진한 아쉬움이 남는 것이 사실이다. 융합교육에 대한 진지한 성찰과 이를 한국 교육에 투입하고자 할 때 발생할 수 있는 문제점 그리고 대상 교과목의 내용 선정 및 조직 등과 관련한 다양한 논의가 필요하였다고 볼 수 있다.

포용적 민주시민교육 관련 교과목 신설도 역시 마찬가지이다. 교과목을 신설하면 마치 해당 교육이 자연스럽게 이루어질 수 있을 것 같다고 생각하는 것은 다소 순진한 생각일 수 있다. 관련 교과목을 신설하였을 경우 시수 및 편제 등 교육과정 운영과 관련해서 다양한 이슈가 발생할 수 있고, 직접적으로 민주시민교육을 일정 부분 담당하였던 기존 교과들과의 내용 중첩 및 이동 문제도 발생할 수 있다. 더 나아가 현직 교사의 준비도나 예비 교사의 교육 문제 역시 생각해 보지 않을 수 없다. 민주시민교육과 관련한 교과목 신설에 대해 한국교원단체총연합회가 반대한다는 입장의 보도 자료를 배포한 것도 같은 맥락에서 확인할 수 있다.¹¹⁾

그렇다고 교과목 신설을 무조건 반대하는 것도 바람직하지 않다. 실제 영국은 ‘시민교육’ 교과 신설을 통해 청소년 폭력의 급격한 감소 등 상당한 수준의 긍정적 효과를 본 것으로 확인

11) 한국교원단체총연합회에서는 교육부가 발표한 『민주시민교육 활성화를 위한 종합계획』과 관련하여 교육기본법에 명시된 민주시민교육은 필요하지만, 특정 교과가 아닌 범교과 차원에서 자연스럽게 이루어져야 한다는 점을 강조하였다. 그러면서 민주시민교육 강화를 위해 차기 교육과정 개정 시 기존 교과목을 통합하거나 신설하는 방식으로 초·중·고에 ‘시민’ 교과를 두겠다고 한 점에 대해 반대 입장을 표명하였다. 한국교원단체총연합회에서는 민주시민교육이 기존 사회, 도덕 등 모든 교과에서 핵심 가치로 다루어져야 하고, 개선할 점이 있다면 보완하면 되므로 별도 과목 신설은 타당성·필요성이 부족하다고 보았다. 과목 신설은 기존 교과 간 시수 문제, 교원 충원 문제 등을 놓고 갈등과 반발로 혼란을 불러일으킬 수 있다는 점에서 검토하지 않는 것이 바람직하다는 점을 분명히 한 것이다. 더 나아가 한국교원단체총연합회는 ‘시민’ 교과가 자칫 학교의 정치화와 교육 편향을 부추길 수 있다는 점도 언급하며 우려의 입장을 나타내었다. 구체적인 내용은 다음을 참고. 한국교원단체총연합회 보도 자료(2018.12.13.), 교육부의 ‘민주시민교육 활성화 종합계획’에 대한 교총 입장 (<http://www.kfta.or.kr/page/pressView.do?menuSeq=170000000015&currPageIndex=3&seq=181213000000>) (검색: 2019.03.21.).

되고 있다. 다만 이 경우, 시민교육 교과목이 독립적으로 설정되어 있음에도 불구하고 그 내용과 전달 방식은 매우 통합적이라는 특징이 있다는 것을 주지할 필요가 있다. 영국 학생들은 시민교육의 의미와 내용을 지리, 역사, 종교, 법 등과 함께 통합적으로 배운다. 게다가 수업 역시 교실뿐만 아니라 교실을 벗어나 각 학교와 지역의 문화나 전통에 따라 다양한 방법으로 지역사회와 연관을 맺으며 진행되고 있다(권진욱 외, 2016: 193-194). 독립 교과목이라고 하여도 다양한 수준에서 앞에서 언급하였던 통합성과 일상성의 지향점을 충실히 반영하고 있는 것이다.

여기서 중요한 것은 교과목 신설과 관련하여 교육 관계자 간 그리고 사회적 수준의 충분한 논의 및 합의가 필요하다는 데 있다. ‘모든 구성원’이 준비될 필요는 없지만, 적어도 ‘핵심 구성원’은 준비될 필요가 있다. 게다가 그 교과목이 포용적인 성격의 ‘민주시민교육’이라면, 신설과 관련된 논의 역시 반드시 포용적이고 민주적으로 이루어져야 한다. 충분한 동의와 합의가 선행된다면, 신설과 관련된 논의는 문제가 되지 않을 것이다. 그러나 그렇지 않을 경우 현장의 지지를 받지 못할 우려가 있으며, 심각하게 본다면 교원단체들이 염려하는 바와 같이 ‘학교의 정치화’ 논란도 있을 수 있다.

한편 기존 교과목을 ‘시민’으로 전환하는 경우는 더욱 많은 논의를 필요로 한다. 교과목 전환에 따른 다양한 정치적 이해 발생 여부를 떠나, 교육 본질적으로 볼 때 해당 교과목의 내용이 과연 ‘시민’으로 전환될 수 있는가를 판단해야 한다. 사실 전환하고자 하는 기존 교과목의 모든 내용이 ‘시민’이라는 교과목명 하에 일목요연하게 정리될 수 있는지는 현재로서 불분명하다. 전환과 관련하여 많이 언급되고 있는 사회과나 도덕과의 경우 주지하다시피 ‘모든’ 내용이 ‘직접적으로’ 민주시민교육을 향해 있지는 않다. 이 경우 해당 교과목의 어떠한 과목을 전환할 수 있는지, 그리고 전환할 경우 발생할 수 있는 내용상의 문제점은 무엇인지, 더 나아가 관련된 교사의 공급 및 배치는 어떻게 이루어져야 할 것인지 충분히 검토되어야 한다.

이러한 논의와 관련하여 도덕과교육은 어떠한 역할을 해야 할 것인가? 교과목을 신설하든 혹은 기존 교과목을 전환하든, 도덕과교육은 포용적 민주시민교육의 기본 토대를 제공하는 데 가장 중요한 역할을 수행할 수 있다. 앞서 포용적 민주시민교육의 근본적인 바탕이 도덕성에서 출발해야 함을 확인하였는데, 이 도덕성과 직결되는 교과목은 다름 아닌 도덕과라고 할 수 있다. 따라서 교과목 신설이나 전환과 관련된 논의에 있어서 도덕과교육 관련 학계 및 현장 관계자의 적극적인 참여가 반드시 요청된다. 포용적 민주시민교육의 큰 방향을 설정하고, 향후 포용적 민주시민교육이 무엇을 지향해야 할지에 대하여 제안을 해야 하는 것이다. 특히 (현재도 어느 정도 수준에서는 그러하지만) 국가 간 장벽이 허물어지고 있는 미래 사회에서 보편적으로 인식될 수 있는 덕목과 가치를 강조하여 포용적 민주시민의 상을 설정하는 것이 중요하다고 할 수 있다. 따라서 교과목의 신설이나 전환이 적극적으로 추진되어 합의가 이루어진다면, 도덕과교육 공동체는 ‘시민’ 교과목의 정체성 설정에 도덕적 토대를 제공할 수 있는 학계의 다양한 연구 결과들을 공유할 필요가 있다. 더 나아가 보다 적극적으로 교과목 명칭에 도덕적 측면을 부각

시켜 ‘인성·시민성’ 등의 제목을 제안할 수도 있을 것이다.

아울러 신설되거나 전환될 ‘시민’ 교과 내용의 선정 및 조직의 통합성, 그리고 방법 및 적용의 일상성에 대해서도 도덕과교육은 그 방향과 내용을 설정해 줄 수 있는 근거를 제공할 수 있어야 한다. 앞서 살펴보았듯이, 통합성과 일상성은 도덕성의 내용 없이 완성되기 어렵다. 학교라는 교육 공동체에서 다루는 포용적 민주시민교육의 통합성과 일상성은 그 성격과 방향이 반드시 도덕적 맥락에서 파악되어야 하는 것이다. 도덕과교육 관련 학계 및 현장에서는 그동안 정치철학적 담론을 중심으로 다양한 시민성 논의를 전개해 왔다. 이러한 논의 결과들은 통합성과 일상성에 대한 도덕적 수준의 방향 설정이나 내용 선정과 관련하여 의미 있는 함의를 제공할 수 있을 것이다.

둘째, 기존 교과에서의 포용적 민주시민교육 관련 내용을 강화하는 방안이다. 둘째 전략은 첫째 전략보다 현실적이고 사회적 비용을 줄일 수 있다는 데서 무엇보다도 큰 장점이 있다. 이 경우, 둘째 전략은 다시 두 가지 수준에서 검토될 수 있다.

하나는 매우 강력하면서도 절차 상 비교적 어렵지 않은 것으로, 각 교과 교육과정 성취기준 상에서 포용적 민주시민교육 관련 내용을 교과 나름의 논리를 반영하여 양적으로 그리고 질적으로 확대하는 것이다. 먼저 양적으로 확대하는 방안의 경우, 관련된 성취기준의 개수를 물리적으로 증가시키는 것을 생각할 수 있다. 다만 이 경우 한 교과 내에서 성취기준의 수가 제한적으로 운용된다는 것을 고려해 볼 때, 해당 교과 다른 영역의 성취기준을 줄여야 하는 어려움이 발생할 수 있다. 따라서 이는 해당 교과 내에서 영역 간 조율과 합의를 통해 결정해야 할 사안이라고 할 수 있다.

질적으로 확대하는 방안의 경우는 특정 교과 동일 성취기준에 포용적 민주시민교육의 내용을 보다 폭넓게 반영하는 방식으로 수정하는 것을 일컫는다. 이 경우 성취기준은 도덕적 맥락을 바탕으로 통합성과 일상성을 반영할 수 있도록 다양한 이슈와 소재를 포함하면서도 삶의 관련성을 높이는 방향으로 수정될 필요가 있다. 가공된 지식을 요약된 결론 식으로 나열하는 것이 아닌, 다루고자 하는 이슈의 원인과 (타 국가 및 지역의 상황을 포함한) 전개 과정 그리고 그것을 바라보는 다양한 관점을 제시하며 스스로 그리고 공동으로 합리적이고 비판적으로 해결책을 찾아나갈 수 있도록 유기적으로 구체화된 성취기준이 필요하다고 할 수 있다.

성취기준의 내용은 현장 교사들이 반드시 준수해야 할 교육과정 문서 내용 중 하나이기 때문에, 성취기준에 포용적 민주시민교육 내용을 충실히 반영하여 강화하는 전략을 선택한다면 교사들은 자연스럽게 이를 현장에 적용시키게 된다. 다만 관련 성취기준의 개수를 증가시키든 혹은 동일한 성취기준에 관련 내용을 보다 포함시키든, 역시 중요한 것은 관계자들 간에 충분한 의사소통과 합의라고 할 수 있다.

이 두 번째 전략과 관련하여 도덕과교육은 주로 교과 내에서의 포용적 민주시민교육 역할 확장 및 공고화 측면에서 접근을 할 수 있다. 2015 개정 도덕과 교육과정에 의하면 내용 체계 중

‘사회·공동체와의 관계’를 중심으로 관련 내용이 제시되고 있는데, 이를 다른 영역에까지 직접적으로 확대하는 방안을 고려하거나 ‘사회·공동체와의 관계’ 영역에서의 성취기준 내용을 보다 깊이 있게 수정하는 방향으로 논의를 할 수 있다. 예를 들어, 전자의 경우 ‘자신과의 관계’에서는 도덕적인 인간과 포용적이고 성숙한 시민의 관계에 대해서 탐색하는 성취기준을 추가할 수 있고, ‘타인과의 관계’에서는 디지털 시대에 바람직한 시민의 모습에 대하여 탐구하는 성취기준을 추가할 수 있다. ‘자연·초월과의 관계’에서는 지속가능한 개발을 위하여 한국 사회의 시민이 나아가야 할 방향에 대한 성취기준을 언급할 수 있다.¹²⁾

물론 총론 개발 시 기획 단계에서 포용적 민주시민교육 내용 강화를 위한 각론 조정 위원회 등이 만들어져 별도의 역할을 담당할 수도 있다. 이 경우 대체적으로 해당 위원회는 각론 간 내용 중첩의 문제나 위계화의 문제를 다룰 수 있는데, 이에 도덕과교육은 내용이나 위계화의 구체적인 방향성을 제시해 줄 수 있는 교과로서의 역할을 수행할 수 있으며, 또한 수행해야만 한다. 포용적 민주시민교육이 지속적으로 그리고 중장기적으로 논의되는 이상 그 방향 설정이 매우 중요한데, 거듭 강조하는 바와 같이 여기서 도덕성은 결코 배제될 수 없기 때문이다.

기존 교과에서의 포용적 민주시민교육 관련 내용을 강화하는 다른 방안은 민주시민교육과 관계가 있는 교과 간 연계·융합 교육을 활성화하는 것이다. 사실 연계·융합 교육은 2015 개정 교육과정 도입과 함께 꾸준히 강조가 되고 있지만, 실제 현장에서는 그리 많은 관심을 받지 못하고 있는 것이 실정이다. 다행히 연계·융합 교육과 관련하여서는 최근 다양한 연구가 이루어지고 그와 함께 각종 자료가 개발 및 보급되기 시작한 상태이다. 이에 단기적으로 볼 때, 추가적인 수준에서 포용적 민주시민교육과 관련된 연계·융합 교육 자료를 개발하고 보급할 필요가 있다. 예를 들어, 관련된 교과 교육과정의 성취기준을 분석하고 연계·융합 가능한 내용 요소를 추출한 교육과정 맵핑 자료를 제공할 수 있고, 민주주의나 시민의식과 관련된 특정한 사회적 이슈 및 행사와 연계하여 주제 중심의 프로젝트형 연계·융합 교육 자료도 제공할 수 있다. 다만 이를 수행할 수 있는 단위 학교에서의 교육과정 구성 능력이나 교사의 역량이 중요한 만큼 현실적인 연수나 지원이 반드시 뒷받침 되어야 한다.

더 나아가 중장기적으로 볼 때, 차기 교육과정 개정 시 연계·융합 교육에 대한 구체적인 지침과 방법을 관련된 교과 교육과정에 명시함으로써 교사들이 참고하여 쉽게 따를 수 있도록 하는 방안이 필요하다. 특히 교육과정에서의 ‘핵심 개념’을 활용한 접근을 중요하게 고려할 필요가 있다.

‘핵심 개념’은 교과 각 내용 영역의 주요 학습 요소를 반영하여 설정된 것으로, 관련된 성취기준 집합에서 의도하는 바를 가장 효과적으로 나타낸 것이라고 할 수 있다. 이 ‘핵심 개념’은 ‘일반화된 지식’이나 ‘교과 역량’ 혹은 ‘성취기준’이나 ‘기능’ 등과 비교하여

12) 물론 현재도 이와 유사한 맥락의 성취기준 내용이 설정되어 있다. 다만 향후 성취기준 내용은 한국 사회에서의 포용적 민주시민 혹은 미래 사회를 대비하는 포용적 민주시민 관련 내용에 있어서 보다 직접적이고 적극적으로 접근할 필요가 있다.

내용의 위계 수준을 고려해 볼 때 타 교과와의 연계·융합 교육에 있어서 가장 효과적으로 활용될 수 있다고 할 수 있다. 더욱이 차기 교육과정에서도 ‘핵심 개념’을 유지할 가능성이 높은 만큼, 교육과정 간 연계·융합 교육을 추진하는 일종의 연결 매개체로서 ‘핵심 개념’을 선제적으로 고려하는 것이 요청된다.

이를 위해서는 교과 교육과정 시안 개발 연구 단계에서 시안 연구 개발 조직 구축과 함께 연구를 위한 적정 기간 확보가 필수적이라고 할 수 있다. 교과 교육과정 시안 연구 개발 단계에서 ‘핵심 개념’을 매개로 교과 및 관련 영역 간 연계·융합의 연결 작업을 해야 하는 이유는, 첫째 시안 연구 개발자들이 연결 매개체로서의 ‘핵심 개념’과 그 방법을 가장 잘 파악하고 있기 때문이며, 둘째 교육과정 수준에서 교과 및 관련 영역 연계·융합 매개 작업을 하기 위해서는 교육과정 개발자들이 회합할 수 있어야 하는데 우리나라와 같이 모든 교과 교육과정 개발자들이 회합하는 때가 다른 아닌 교육과정 개정 시안 연구 개발 단계이기 때문이다. 그리고 이를 실행할 수 있는 교과 교육과정 개발자 간 단계적 협의 절차와 시간 역시 확보되어야 한다(민용성 외, 2018: 362). 연계·융합 교육 형태의 민주시민교육을 위한 ‘핵심 개념’을 추출하고, 교과 교육과정 개발자들의 숙의를 통해 적용 방안을 논의할 시간이 요청되는 것이다. 이와 같이 교육과정 수준에서 연계·융합 교육을 통한 민주시민교육 실행 방안이 마련된다면 현장에서는 매우 유용하게 사용할 수 있을 것이다.

성취기준의 내용이나 사회적 이슈를 반영한 주제 중심의 연계·융합 교육이든 혹은 ‘핵심 개념’ 중심의 연계·융합 교육 설계이든, 이 과정에서 도덕과교육의 역할은 매우 중요하다. 포용적 민주시민교육과 관련된 수많은 내용과 주제 그리고 ‘핵심 개념’들을 도덕성을 바탕으로 정리할 필요가 있는데, 이 부분에서 도덕과교육이 학문적 근거를 제시해줄 수 있기 때문이다. 아울러 통합성과 일상성의 반영을 위한 내용이나 주제 혹은 ‘핵심 개념’의 선정 및 배치에 있어서도 도덕과교육은 그 방향을 효과적으로 제시해줄 수 있다. 다양한 내용들을 단순히 나열하는 것이 아닌 포용적 민주시민교육의 지향점을 정확히 반영한 조직적 구성이 가능하도록 도덕과교육이 그 역할을 충실히 감당할 수 있어야 한다.

지금까지 포용적 민주시민교육에 있어서 도덕과교육의 역할을 살펴보았다. 물론 도덕과교육 ‘만’이 모든 역할을 가장 효과적으로 수행할 수 있는 것은 아니다. 포용적 민주시민교육이 모든 교과 교육과정과 관련되어 있고, 따라서 각 교과 나름의 논리로 포용적 민주시민교육의 효과적 실행에 기여할 수 있는 바가 엄존한다고 볼 수 있다. 그럼에도 불구하고 포용적 민주시민교육과 도덕과교육이 본질적으로 연결되어 있는 이유는, 우선적으로 그리고 근본적으로 도덕성을 지향하는 포용적 민주시민교육의 정체성에서 찾을 수 있다. 이 부분이 바로 향후 포용적 민주시민교육과 관련된 담론 형성에 있어서 도덕과교육이 그 중심적 역할을 수행해야 하는 이유의 출발점이라고 할 수 있다.

V. 결 론

민주시민교육은 모든 교과 교육이 궁극적으로 지향하고자 하는 이상과 맞닿아 있다는 측면에서 매우 중요하다. 이러한 민주시민교육의 중요성은 국내외적 변화와 더불어 최근 몇 년 사이 한국 사회에서 더욱 높은 수준의 주목을 받고 있다. 그리고 이를 반영하듯 교육과 관련된 각종 연구들에서는 민주시민에 대한 언급이 늘 의미심장하게 등장하고 있다. 그러나 정작 민주시민교육 자체에 대한 논의, 특히 그 방향이나 내용에 대해서는 다소 피상적인 접근이 많았다. 이에 본 연구에서는 가장 먼저 민주시민교육의 성격을 설정하고 그 실행을 위한 구체적 방향 설정이 중요하다고 판단하여 세 가지 지향점을 제안하였다. 그리고 이를 효과적으로 실행할 수 있는 전략 및 방안을 탐색하고 그에 따른 도덕과교육의 역할을 정립해 보고자 함으로써, 포용적 민주시민교육의 실행에 필요한 전제들을 살펴보았다.

먼저 민주시민교육은 한국 사회가 당면한 문제를 풀어나갈 수 있도록 직접적으로 도움을 줄 수 있으면서도 미래 사회에 직면하는 한국 사회의 모습을 예측하고 대응하는 방식으로 전개될 필요가 있음을 검토하였다. 그리고 이를 바탕으로 민주시민교육은 포용적인 의미에서 파악될 필요가 있음을 확인하였다. 아울러 거시적 관점에서 포용적 민주시민교육이 다음의 세 가지 지향점, 즉 근본적 토대를 제공하는 ‘도덕성’, 내용의 선정 및 조직의 원리를 제공하는 ‘통합성’ 그리고 실행에 있어서의 방법 및 적용의 원리를 제공하는 ‘일상성’을 반영해야 함을 역설하였다.

세 지향점의 관계에 있어서는 도덕성이 통합성과 일상성의 토대로, 통합성은 도덕성을 바탕으로 일상성의 토대로, 그리고 일상성은 도덕성과 통합성을 그 토대로 적용되어야 함을 언급하였다. 다만 이러한 관계는 각 내용의 전개 상 고정되어 있는 것이 아니라 역으로도 작용할 수 있음을 함께 언급하였다. 즉, 이상적인 수준에서 포용적 민주시민교육 실행을 위한 논의는 도덕성과 통합성 그리고 일상성이 유기적으로 연결되어 있을 때 가능하다고 할 수 있다.

다음으로 포용적 민주시민교육의 효과적 실행과 관련된 다양한 전략 및 방안을 검토하고 이에 도덕과교육이 어떠한 역할을 수행할 수 있는지를 살펴보았다. 여기서는 크게 교과목의 신설 및 기존 교과목을 전환하는 경우 그리고 기존 교과 내용 체계를 중심으로 관련 내용 요소를 강화하는 경우로 구분하여 그 의미를 탐색하였다. 그리고 각 전략 및 방안에 대하여 도덕과교육이 도덕적 맥락에서의 방향 설정 및 내용 선정과 관련하여 유의미한 함의를 줄 수 있음을 논증하고 포용적 민주시민교육 담론에 있어서 중심적 역할을 수행할 수 있음을 주장하였다.

마지막으로 결론과 더불어 다음과 같은 제언을 하고자 한다. 민주시민교육은 분명 교육적으로 중요한 이슈임에 틀림없다. 그러나 본문을 통해서 거듭 강조된 바 있듯이, 그 이슈는 관계자 간 충분한 의사소통과 사회적 합의를 필요로 한다. 학교 민주시민교육의 대상은 단지 ‘계몽’

의 대상이 아닌 오늘을 살며 내일을 바라보는 학습자이다. 이들을 위해서라면, 그리고 이들이 주축이 되어 이끌어 갈 한국 사회를 위해서라면 민주시민교육의 담론은 반드시 민주적으로 진행되어야 한다. 더구나 민주시민교육의 성격이 ‘포용적’이어야 한다면 더욱 그러하다. 그것이 때로는 비효율적이고 소모적으로 보인다고 하더라도 민주적인 절차와 합의를 거쳐 전개되어야 하는 것이다.

참고문헌

- 교육부(2015a), 『도덕과 교육과정』 (교육부 고시 제2015-74호 [별책6]).
- 교육부(2015b), 『초·중등학교 교육과정 총론』 (교육부 고시 제2015-80호 [별책1]).
- 교육부(2018), 『민주시민교육 활성화를 위한 종합계획』 (교육부 민주시민교육과, 2018.11.).
- 권정민(2017), 『4차 산업혁명시대 교육의 방향』, 한국정보화진흥원 연구보고서.
- 권진욱, 송주영, 이광훈, 이기라, 조철민(2016), 『시민사회의 시민교육 체계 구축 과정 연구: 독일, 프랑스, 스웨덴, 미국, 영국을 중심으로』, 한국민주주의연구소 시민교육 연구보고서 2016.
- 김동춘(2013), “시민권과 시민성 -국가, 민족, 가족을 넘어서-”, 『서강인문논총』, 서강대학교 인문과학연구소, 37, 5-46
- 김민호(2016), “ ‘시민성 학습의 일상화’ : 의미, 조건 및 과제”, 『평생학습사회』, 한국방송통신대학교 원격교육연구소, 12(3), 1-28.
- 김성수, 신두철, 유평준, 정하운(2015), 『학교 내 민주시민교육 활성화 방안』, 한양대학교 국가전략연구소 연구보고서.
- 민용성, 정영근, 이주연, 노은희, 신호재, 양성현, 유창완, 이경언, 김자영, 곽영순, 전재호, 이호인, 박지만(2018), 『교과 교육과정 내용 체계 분석 및 개선 방안 연구』, 한국교육과정평가원 연구보고서.
- 신두철(2009), “한국 민주시민교육의 체계와 제도화에 대한 고찰”, 『인문사회과학연구』, 호남대학교 인문사회과학연구소, 25, 71-91.
- 신형식(2012), “시민사회와 민주시민교육”, 『한국민주시민교육학회보』, 한국민주시민교육학회, 13(2), 29-50.
- 심성보(2017), “시민적 인성교육은 어떻게 가능한가?”, 2017년 한국윤리교육학회 추계 학술대회: 인성교육과 정의로운 시민(2017.11.10.), 27-47.
- 안종배(2017), “대한민국 미래교육의 인재상”, 『제4차 산업혁명시대 대한민국 미래교육보고서』, 서울: 광문각.
- 양정실, 서영석, 강경숙, 정광훈, 김경애(2018), 『미래 유·초·중등교육의 방향과 국가 교육정책 과제』, 한국교육과정평가원 연구보고서.
- 엄종식(2016), “국민통합을 위한 민주시민교육과 통일교육 개선방향”, 한국행정학회 60주년

- 기념 2016년 하계공동학술대회 및 국제학술대회(2016.06.24.), 697-713.
- 유제순(2017), “교과와 창의적 체험활동의 통합적 설계를 통한 민주시민교육 방안”, 한국민주시민교육학회 세미나 2017 민주시민교육 특별학술대회(2017.11.10.), 283-303.
- 윤종혁, 양성관, 박승재, 조옥경, 황은희, 김규식(2017), 『제4차 산업혁명과 미래교육 실천방안』, 교육부·한국교육개발원 연구보고서.
- 이민경(2013), “다문화 사회에서의 시민성 교육: 세계시민성과 현대의 개념을 중심으로”, 『교육문제연구』, 고려대학교 교육문제연구소, 26(2), 115-136.
- 이범웅(2015), “한국에서의 민주시민교육의 발전 방향 모색”, 『초등도덕교육』, 한국초등도덕교육학회, 49, 33-65.
- 이영희, 이수광, 백병부, 김영순, 윤지현, 임재일, 홍섭근(2018), 『『유·초·중등교육분야 미래교육비전 및 교육개혁 방향』 연구』, 대통령직속 국가교육회의 연구보고서.
- 이종일(2018), “사회변동과 시민성 논쟁”, 『사회과교육연구』, 한국사회과교육학회, 25(3), 1-19.
- 임상수(2010), “사이버 시민성 함양과 자유, 평등, 책임에 관한 윤리적 고찰”, 『인문사회과학연구』, 호남대학교 인문사회과학연구소, 27, 29-55.
- 장순홍(2017), “글로벌 시민 교육으로 함께 행복한 사회를 만든다”, 『제4차 산업혁명시대 대한민국 미래교육보고서』, 서울: 광문각.
- 정미경, 황준성, 이선호, 허은정, 최수진, 김성기, 박상완, 안성훈(2017), 『교육개혁 전망과 과제(II): 초·중등교육영역』, 한국교육개발원 연구보고서.
- 정재원(2013), “영국의 시민교육 제도화에 관한 연구”, 『인문사회과학연구』, 호남대학교 인문사회과학연구소, 38, 5-37.
- 정창우(2017), “인성교육과 시민교육의 관계 정립 및 실천 방향 모색”, 2017년 한국윤리교육학회 추계 학술대회: 인성교육과 정의로운 시민(2017.11.10.), 5-25.
- 조대훈(2015), “글로벌·다문화 한국의 ‘시민’과 ‘시민교육’. 새로운 쟁점과 과제”, 『교육과학연구』, 제주대학교 교육과학연구소, 17(1), 1-18.
- 조영달, 김재근(2017), “4차 산업혁명 시대, 시민교육의 지향과 과제”, 『시민교육연구』, 한국사회과교육학회, 49(4), 219-239.
- 조찬래(2012), “민주시민교육”, 『한국민주시민교육학회보』, 한국민주시민교육학회, 13(2), 71-92.
- 조철기(2016), “새로운 시민성의 공간 등장: 국가 시민성에서 문화적 시민성으로”, 『한국지역지리학회지』, 한국지역지리학회, 22(3), 714-729.
- 차우규(2013), “도덕교육에 있어서의 민주시민교육의 방향”, 『도덕윤리과교육』, 한국도덕윤리과교육학회, 41, 1-22.
- 최윤진(2011), “청소년 시민참여와 비형식교육”, 『시민청소년학연구』, 한국시민청소년학회, 2(1), 31-59.

- 최종덕(2014), “글로벌 시민교육의 쟁점과 과제”, 『시민교육연구』, 한국사회과교육학회, 46(4), 207-227.
- 허혜경, 김혜수(2011), “세계화 시대에 따른 시민의식 교육에 대한 청소년 및 교사의 인식 및 실태 분석”, 『한국교육논단』, 한국교육실천연구학회, 10(3), 1-20.
- Banks, J.(2008), “Diversity, group identity, and citizenship education in a global age”, Educational Researcher, 37(3), 129-139.
- Drissi, S.(2014), “Citizenship education reconsidered in the era of democratic transition”, Citizenship, Social and Economics Educations, 13(2), 93-103.
- Ersoy, A.(2014), “Active and democratic citizenship education and its challenges in social studies classrooms”, Eurasian Journal of Educational Research, 55, 1-20.
- Levinson, B., Brantmeier, E.(2006), “Secondary schools and communities of practice for democratic civic education: Challenges of authority and authenticity”, Theory and Research in Social Education, 34(3), 324-346.
- Waghid, Y.(2008), “Democratic citizenship, education and friendship revisited: In defence of democratic justice”, Studies in Philosophy and Education, 27, 197-206.
- Walzer, M.(1998), The civil society argument, in The citizenship debates(Shafir, G. ed., Minnesota: University of Minnesota Press.
- Wang, J.(2009), “Reconstructing Deweyan democratic education for a globalizing world”, Educational Theory, 59(4), 409-425.
- Waterson, R., Moffa, E.(2016), “Citizenship education for proactive democratic life in rural communities”, Education, Citizenship, and Social Justice, 11(3), 213-230.
- <웹사이트>
- 중앙일보(2017.09.19.), 통합사회·통합과학 교과서, 현장교사들이 분석해보니 (<https://news.joins.com/article/21950519>, 검색: 2019.03.20.).
- 한국교원단체총연합회 보도 자료(2018.12.13.), 교육부의 ‘민주시민교육 활성화 종합계획’에 대한 교총 입장 (<http://www.kfta.or.kr/page/pressView.do?menuSeq=170000000015&currPageIndex=3&seq=181213000000> (검색: 2019.03.21.).

“포용적 민주시민교육 실행을 위한 전제 논의”에 대한 토론

허 윤 회 (서울대학교)

“포용적 민주시민교육 실행을 위한 전제 논의”에 대한 연구는 민주시민교육의 새로운 관점을 제시한 의미 있는 연구라고 생각합니다. 신호재 연구원님(이하 발표자)은 다음과 같은 내용을 도출하고자 하였습니다. 첫째, 한국 사회에서 민주시민교육은 한국의 특수적 상황과 세계의 보편적 상황을 모두 고려하는 방향으로 전개될 필요가 있음을 주장합니다. 특히, 발표자는 “한국 사회는 온갖 갈등과 혐오로 얼룩져 있다는 점이다.”고 지적하며, 이를 해결하기 위한 방법으로 포용적 민주시민교육을 제시합니다.

둘째, 발표자는 수동적 시민에서 참여하는 시민으로 전환되어야 하며 “세계적 수준의 열린 의식이 요청되는 것이다.”고 하여 포용적 민주시민교육이 필요함을 역설합니다. 그리고 포용적 민주시민교육은 정신적 삶의 양식으로 다루어져야 하며, 개인적 인격 형성과 사회적 시민성을 모두 고양시키는 전인격적인 교육을 강조합니다.

셋째, 포용적 민주시민교육의 토대를 제공하는 구체적인 실천 방법으로서 다음과 같이 제시합니다. 민주시민교육의 토대를 제공하는 ‘도덕성’은 특정 덕목이 아닌 비판적 사고력이나 공감과 같은 인문학적 역량으로 주장하였습니다. 내용의 선정 및 조직의 원리를 제공하는 ‘통합성’은 특정한 사건들에 대하여 균형 잡힌 도덕적 관점을 제시한다고 주장하였습니다. 포용적 민주시민교육의 내용의 선정 및 조직의 원리를 제공하는 ‘일상성’은 일상성은 도덕성과 통합성을 통합적으로 전개되는 성격을 지닌다고 주장합니다.

넷째, 발표자는 시민 교과와 신설 유무에 대한 논쟁을 다루고 있습니다. 시민 교과와 독립성은 일장일단이 있으며, 도덕과와 민주시민교육간에는 근본적으로 지향하는 바가 맞닿아 있음을 지적하고 있습니다. 본 토론자도 연구자의 주장에 대하여 깊이 공감하고 있는 바입니다.

토론자는 본 연구에 대해 다음과 같이 두 가지 문제를 제기하고자 합니다. 첫째, 발표자는 갈등 해결의 방법으로서 포용 개념에 대하여 제시하지만 이에 대하여 엄밀하게 논의할 필요가 있다고 생각합니다. 포용의 사전적 정의는 “남을 너그럽게 감싸 주거나 받아들임”으로 설명할 수 있습니다. 이는 ‘관용(tolerance)’의 의미와 동일합니다. 발표자는 포용성을 관용과 동일하게 사용하고 있는지에 대하여 궁금합니다. 만약, 포용 개념이 관용이 아니라면 포용적 민주시민교육의 유사적 개념을 주장한 학자들의 논의에 대해서는 어떻게 생각하시는지 여쭙어보고자 합니다. 포용성 개념과 유사한 주장을 한 학자로는 ‘환대’의 칸트(I. Kant), ‘공감’의 누스바움(M. Nussbaum) 등이 있습니다. 칸트는 세계시민의 보편적 권리로서 환대를 주장합니다. 개

인의 자유를 실현하기 위해서는 공적 사용으로 나아가야 하는데 국가와 공동체는 ‘사적사용’에 그칩니다. 사적사용을 넘어설 수 있는 개념으로 환대를 주장합니다. 다음으로, 누스바움은 인종이나 성별과 관련 없이 교육에서의 모든 차별적인 측면을 없애는 평등주의적인 측면에서의 공감을 주장합니다. 이처럼, 포용성과 관련된 주변 개념들이 다양하게 있으며 연구자들에 대한 개념적 해명이 필요하다고 생각합니다.

둘째, 포용적 민주시민교육을 실현하는 방법으로서 ‘도덕성’, ‘통합성’, ‘일상성’을 제시하셨는데 이 관계 설정에 대한 의문이 듭니다. 연구자께서는 셋의 관계를 “계단과 같은 구조를 취하고 있지만 그 내용상 상호보완적으로도 충분히 작용할 수 있다.”고 하셨는데, 뒷받침할만한 내용은 없는 것 같아 아쉬웠습니다. 위의 세 가지 관계가 사실적으로 밝혀진 것인지 아니면 연구자가 새로운 민주시민교육의 방법으로서 제시한 것인지에 대한 보충적 논의가 필요해보입니다. 세 가지 관계에 대하여 좀 더 자세한 논의 부탁드립니다.

셋째, 발표자께서는 민주시민 교육의 정책에 대한 입장이 불분명한 것 같습니다. 민주주의는 제도만 완비된다고 해서 실현되지 않으며, 민주주의 정신을 구현할 수 있는 삶의 방식을 길러주어야 하는 역할로서 포용적 민주시민교육을 제시한 것으로 발표자는 이해하였습니다. 발표자께서는 “적극적이고 참여적인 내용을 담지하고 있는 교육과정뿐만 아니라 실제 민주적이고 참여적인 학교 구조를 만들어야 하는 것이다.”고 주장하며, 포용적 민주시민교육이 학생들이 학교에서 생활하면서 늘 실행할 수 있는 교육을 실천해야 하는 것으로 발표자는 이해하였습니다. 물론, 정부의 정책에 발맞추어 대응하기 위하여 다양한 경우의 수를 고려하여 고민해 보는 것도 좋다고 생각합니다. 그러나 발표자님이 생각하시기에 정부의 정책을 떠나 포용적 민주시민교육이 이루어지기 위해서는 어떠한 정책 혹은 교육과정이 필요한 것인지 여쭙어보고 싶습니다.

본 연구는 다양한 분야의 방대한 지식이 전제되지 않으면 수행되기 어려운 연구임에도 불구하고, 의미있는 문제를 제시하며 훌륭한 대안을 보여주었습니다. 마지막으로, 저의 문제제기가 무지함에서 나온 산물일 경우 양해해 주십사 부탁드립니다. 논평을 마치고자 합니다.

민주시민교육의 관점에서 본 2015 개정 도덕과 교육과정

A Study on the Moral Subject Curriculum from the View of Democratic Citizenship Education

김 상 범 (한국교육과정평가원)*

《 요 약 》

본 연구의 목적은 민주시민교육의 관점에서 2015 개정 도덕과 교육과정을 검토하는 것이다. 이러한 검토는 논쟁적인 과업이다. ‘민주시민교육’이 최근 한국의 정치 및 교육 분야에서 가장 뜨거운 쟁점으로 부상했기 때문이다. 본 연구는 민주시민교육의 다양한 관점(보이텔스바흐 합의, 크릭 보고서 등)에서 2015 개정 도덕과 교육과정을 (필요한 경우 이전 교육과정이나 다른 교과와 교육과정과 비교하면서) 검토하여 평가와 시사점을 도출하였다. 도덕과는 과거 민주시민교육만을 위한 별도 과목을 개발하여 가르친 노하우를 활용하고 교육과정 내용 체계에 반영되어 있는 민주시민교육 관련 요소들을 강화하고 체계화하여 민주시민교육 활성화에 기여할 수 있고 또 기여해야 할 것이다.

주제어: 민주시민교육, 인성교육, 보이텔스바흐 합의, 크릭 보고서, 2015 개정 교육과정

I. 서 론

본 연구의 목적은 민주시민교육의 관점에서 2015 개정 도덕과 교육과정을 검토하는 것이다. 이러한 검토는 논쟁적인 과업이다. 우선 ‘민주시민교육’부터가 논쟁적 개념이요 주제다. 이것은 ‘민주주의’가 “본질적으로 논쟁적인(essentially contested)” 개념이라는 철학적 차원의 이유도 있겠으나(Gallie, 1956), ‘민주시민교육’이 최근 한국의 정치 및 교육 분야에서 가장 뜨거운 쟁점으로 부상했기 때문이다(중앙일보, 2018). 또 ‘2015 개정 도덕과 교육과정’도 논쟁적인 주제다. 교육과정은 이상적으로야 학교 교육의 청사진이요 기본 틀이겠지만, 현실적으로는 교과 간, 교과 내 학문 간 사활이 걸린 전쟁터이기도 하기 때문이다(물론 협력의 장이기도 하다). 특히 ‘2015 개정’ 도덕과 교육과정은 이전 교육과정에서 논쟁적이었던 ‘윤리학적 접근을 중심으로 하되’라는 초점 구절(focal point phrase)에 더하여, ‘도덕함’이라는 새로운 화두적 개념(topic concept)으로 논쟁적 성격이 농후하다.

게다가 민주시민교육의 관점에서 2015 개정 도덕과 교육과정을 검토하는 일은 이중적으로

* 교신저자 : ksangbum72@kice.re.kr

모호하다. 무엇을 ‘민주시민교육’ (X)으로 보느냐, ‘교육과정’ (Y)을 어떻게(양적/질적, 내재적/외재적 등등) 분석할 것인가에 따라 상이한 결과와 함의를 줄 것이기 때문이다. 따라서 이러한 연구는 X, Y에 대한 조작적 정의나 잠정적 규정에 의존한다는 한계를 지닐 수밖에 없다. 이처럼 다양한 층위의 논쟁성과 모호성이라는 한계를 인정하면서도 필자는 본 연구가 보다 포괄적이고 체계적인 후속 연구를 위한 여러 선행 연구 중 하나이기를, 그리고 향후 민주시민교육과 관련한 도덕과 교육과정 개정에서 하나의 참고 자료가 되기를 바랄 뿐이다.

본 연구와 가장 유사한, 가장 최근의 선행 연구는 민주시민교육의 관점에서 2015 개정 사회과 교육과정을 분석한 설규주의 연구이다(설규주, 2018). 이 연구는 ‘민주시민교육’의 모호성을 독일 정치교육의 근간인 ‘보이텔스바흐 합의(Beutelsbacher Konsens)’로 잠정 고정시키고, 이 합의의 세 원칙(강압 금지, 논쟁성, 학습자 이익)을 기준으로 사회과 교육과정 문서에 대한 양적 분석과 질적 분석을 시도한다. 여기서 양적 분석은 교육과정 문서에서 각 원칙이 반영된 문장의 개수를 세고 집계하여 상대적 비중을 재는 방식이다. 그리고 질적 분석은 양적 분석으로 집계되기 어려운 측면을 대표적 사례를 들어 특징을 밝히는 방식이다.

이러한 연구에 대해서는 많은 의문이 제기될 수 있다. 왜 하필 보이텔스바흐 합의(협약)인가? 영국의 크릭 보고서(Crick's Report)의 3요소(사회적·도덕적 책임, 지역사회 참여, 정치적 문해력)가 더 적절하지 않은가? 교육과정 문서에서 문장 개수를 세어 단순 집계하는 방식이 교육과정을 평가하는 타당한 방식인가? 설규주는 연구의 결론에서 “2015 개정 사회과 교육과정은 보이텔스바흐 합의를 충족하기 위해 개발된 문서가 아니라 별도의 개발 논리가 있었기 때문에, 이 연구에서 보이텔스바흐 합의를 기준으로 사회과 교육과정이 잘 되어 있는지 아닌지의 여부를 평가하는 것은 타당하지 않다.”라고, “이[보이텔스바흐] 합의는 민주시민교육을 위한 핵심 교과로서의 사회과가 그 방향을 잘 잡고 있는지를 가늠하는 한 가지 방법 정도로 활용하는 것이 적절해 보인다.”라고 고백한다. 필자역시 어떤 합의나 보고서 등을 기준으로 교육과정 문서의 해당 표현이나 문장의 개수를 셈하는 식의 기계적인 ‘양적 분석’ 방식은 타당하지 않다고 본다. 하지만 교육과정이 별도의 논리로 개발되었다 하더라도 민주시민교육의 관점에서 해당 교육과정의 특징을 파악하고 평가하는 ‘질적 분석’마저 부당한 것은 아니다. 이에 본 연구는 민주시민교육의 다양한 관점에서 2015 개정 도덕과 교육과정을 (필요할 경우 이전 교육과정이나 다른 교과의 교육과정과 비교하면서) 검토하여 평가나 시사점을 도출하고자 한다.

II. 독일식 합의나 영국식 보고서나

1. 보이텔스바흐 합의

독일은 민주시민교육을 ‘정치 교육(Politische Bildung)’이라 부른다. 독일의 정치 교육은 제

2차 세계대전 이후 나치즘을 청산하고 민주주의를 정착시키기 위해 시작되었으나 1970년대 초 좌우 이념 갈등에 휩싸여 극도의 혼란에 빠졌다. 이를 극복하고자 보수적 학자들과 진보적 학자들이 보이텔스바흐라는 작은 도시에 모여 도출한 정치 교육의 ‘최소 합의’ 내지 ‘공통분모’가 바로 보이텔스바흐 합의(1976년)이다. 이 합의는 다음 세 가지 원칙을 제시하였다(Schiele, S. & Schneider, H., 1996).

- 강압·교화의 금지(Überwältigungsverbot) : 학생이 스스로 독자적 판단을 형성하는 것을 방해하거나 학생에게 정치적·사회적으로 바람직한 태도와 견해를 강요하는 것은 허용되지 않는다.
- 논쟁성 재현(Kontroversitätsgebot) : 학문과 정치에서 논쟁적인 것은 수업에서도 논쟁적으로 다루어져야 한다. 따라서 서로 다른 입장들이 토론되어야 하고 대안들이 언급되지 못한 채로 있어서는 안 된다. 교사의 개인적 입장, 학설상의 배경, 정치적 견해는 기껏해야 다수의 것들 중 하나일 뿐이다.
- 학습자의 이익 인지(Interessenwahrnehmung) : 학생들은 정치적인 상황과 그들 자신의 이해관계를 분석할 수 있는 상태에 있어야 한다. 이해관계가 민주주의에서 어떻게 표현되고 관철될 수 있는지, 그 수단과 방법을 찾아야 한다.

한국의 민주시민교육 관련 학자 및 교육 전문가들 중 상당수가 보이텔스바흐 합의에 근거한 독일의 정치 교육을 한국 민주시민교육의 모델로 삼고 있다. 어쩌면 조만간 한국도 독일을 따라 보수적 학자들과 진보적 학자들이 어느 도시에 모여 격렬한 토론 끝에 서너 개의 원칙에 합의한 후 그 도시의 이름을 딴 그 합의에 근거해서 민주시민교육을 해나갈지도 모르겠다. 바로 이러한 동경과 예상이 한국 민주시민교육 연구자들을 보이텔스바흐로 이끌고 있는 것 같다.

보이텔스바흐 합의의 세 가지 원칙은 민주시민교육이 반드시 준수해야 할 원칙으로 제시된 것이다. 강압이나 교화에 의해 가르치거나, 논쟁적인 주제를 논쟁의 여지가 없는 것처럼 가르치거나, 학생들이 그들의 이익을 알 수 없게 가르치는 민주시민교육은 부당하다는 것이다. 보이텔스바흐 합의의 관점에서 2015 개정 도덕과 교육과정을 검토하면 그 결과는 어떨까?

우선 강압·교화 금지 원칙의 관점에서 보면, 초등학교 ‘도덕’ → 중학교 ‘도덕’ → 고등학교 ‘윤리’ 선택 과목들로 학교급 및 학년이 올라갈수록 강압이나 교화의 소지가 줄어들어 알 수 있다. 사실 2015 개정 도덕과 교육과정 문서 어디를 보아도 “학생들에게 올바른 견해를 강요하라(또는 강요해도 된다)”는 식의 표현은 찾을 수 없다. 다만 초등학교 ‘도덕’의 경우 생활 습관화를 중시하는 측면이 있어 교화의 가능성이 상대적으로 높다고 판단할 수는 있다. 대표적인 것이 성취기준에 반복적으로 등장하는 “모범 사례를 통해 습관화한다.”라는 표현이다(교육부, 2015: 9). 이러한 표현은 “미묘하고 은은한 교화, 주입의 가능성”에 해당한다고 볼

수 있다(설규주, 2018: 171-172).

한편, 고등학교 ‘윤리’ 선택 과목인 ‘생활과 윤리’와 ‘윤리와 사상’의 경우 ‘교수·학습 방향’ 항목에서 강압·교화 금지의 원칙과 관련된 유의 사항을 제시하고 있는 것이 특징이다(교육부 2015: 49, 62).

(가) [‘생활과 윤리’를 가르치는] 교사는 윤리적 문제와 쟁점들에 대한 자신의 관점 및 태도가 학생들의 윤리 의식과 관점 형성에 큰 영향을 미칠 수 있음을 항상 유의하면서 교수·학습을 진행한다([]는 필자의 것임).

(나) ‘윤리와 사상’을 가르치는 교사는 윤리사상과 사회사상에 대한 자신의 관점 및 태도가 학생들의 윤리 의식과 사상적 틀의 형성에 큰 영향을 미칠 수 있음을 항상 유의하면서 수업을 진행한다.

피터스(R. S. Peters)가 말한 ‘도덕교육의 역설(paradox of moral education)’¹⁾, 즉 이성적 도덕성은 부분적으로 습관을 통해 계발되어야 한다는 점을 고려할 때(Peters, 1981: Ch. 3), 초등학교 수준에서 성실, 배려, 정의, 책임 등 도덕과의 핵심 가치에 대한 생활 습관화를 강조하는 것은 인성교육 및 도덕성 발달 수준 측면에서 불가피하기도 하고 적절하다고 볼 수도 있다. 문제는 교사의 편향된 가치관을 학생에게 일방적으로 주입하는 식의 교화일 것이다.¹⁾ 아무튼 향후 민주시민교육 강화를 위한 초등 도덕과 교육과정 개정 시 강압·교화 금지 원칙의 체계적 반영이 생활 습관화 및 인성교육의 약화로 이어질 수 있음에 유의해야 할 것이다.

강압·교화 금지의 원칙에 비해 논쟁성 재현 원칙(학문과 정치에서 논쟁적인 것은 수업에서도 논쟁적으로 다루라)과 학습자의 이익 인지 원칙(학생들이 자신의 이해관계를 알 수 있게 하라)에 해당하는 직접적인 표현이나 진술은 2015 개정 도덕과 교육과정에서 찾기가 더 어렵다. 논쟁적인 문제나 쟁점들을 내용 요소로 많이 다루는 것 자체로만 보면, 초등학교 ‘도덕’ → 중학교 ‘도덕’ → 고등학교 ‘윤리’ 선택 과목들로 학교급이 올라갈수록, 특히 고등학교에서는 ‘윤리와 사상’ 보다는 ‘생활과 윤리’에서 논쟁성 재현 원칙이 중요한 평가 기준이 될 것이다.

‘생활과 윤리’에 비해 ‘윤리와 사상’은 학문적으로 잘 정립된 사상이나 이론을 주로 다루기 때문에 수업에서 재현할만한 논쟁성이 별로 없는 과목이라고 볼 수 있지만, 윤리 사상이나 이론 관련 저널을 보면 사실상 모든 주제가 논란 중이기 때문에 엄밀히 말해 이러한 학술 논란을 재현하지 않는 수업은 논쟁성 재현 원칙에 어긋난다고 주장할 수도 있겠다. 그러나 철

1) 2015 개정 교육과정(초등학교 ‘도덕’)은 ‘모범 사례’ 제시를 통한 교육에서도 이런 식의 편향된 주입 및 교화를 금지하기 위해 “학습자들이 모범 사례를 본받아 자율적으로 도덕적 가치·덕목을 실천할 수 있도록 다양한 도덕적 모범을 제시” 할 것을 ‘교수·학습 방향’ 항목에 명시하고 있다(교육부, 2015a: 26).

학 저널에서나 벌어지는 전공 학자들 간의 전문적 학술 논쟁을 고등학교 윤리 수업에서 그대로 재현하는 것은 가능하지도 바람직하지도 않다. 다른 교과목도 그러하지만 특히 윤리 과목은 어떤 내용 요소에 학술적 논란이 존재한다 하더라도 학생 수준을 고려하여 그것을 ‘마치 잘 정립된 것처럼(as if well-established)’ 다루는 교육적 처방을 필요로 한다. 물론 2015 개정 교육과정 ‘윤리와 사상’의 ‘사회사상’ 영역을 보면, 다음의 (다)와 같이 논쟁성 재현을 위한 교수·학습 방법과 (라)와 같이 학습자의 이익 인지 원칙과 관련된 유의 사항을 제시하는 부분이 없는 것은 아니다(교육부, 2015a: 60).

(다) [교수·학습 방법] 교사는 ‘사회적 쟁점을 활용한 토론 수업’을 적용할 수 있다. … 토론을 마친 뒤, 학생들은 개별적으로 쟁점에 관한 찬반 주장들과 논거들을 정리하고 쟁점에 대한 자신의 입장을 수립한다.

(라) [유의 사항] 교사는 토론의 쟁점이 학생들의 생활 세계 안에 있는 것으로 선정될 수 있도록 안내한다. 이 중단원의 마지막에 토론 수업을 진행하여, 학생들이 쟁점에 관한 사전 자료 및 자신의 입장을 준비해 토론에 참여할 수 있도록 시간을 확보한다.

‘윤리와 사상’에 비해 ‘생활과 윤리’ 과목은 ‘현대의 삶과 실천 윤리’ 영역을 제외한 모든 영역의 거의 모든 주제가 논쟁적 쟁점이라 할 수 있다. 2015 개정 교육과정 ‘생활과 윤리’의 ‘교수·학습 방향’ 항목은 (마)와 같이 논쟁성 재현을 위한 방향 제시와 함께, (바)와 같이 학습자 이익 인지 원칙과 관련된 교수·학습 방향을 제시하고 있다(교육부, 2015a: 47).

(마) 윤리적 쟁점이 되는 문제들에 대해 여러 윤리 이론과 관점들을 중심으로 검토하고, … 자신의 관점을 설정하고 이를 학생들 스스로 정당화할 수 있는 교수·학습이 이루어질 수 있도록 한다.

(바) 실천윤리적 주제들을 탈맥락적으로 다루기보다는 학생들이 삶에서 경험한 것들과 관련하여 구체적인 탐구와 성찰이 이루어질 수 있도록 함으로써 윤리를 실천하는 성향을 함양할 수 있도록 교수·학습을 진행한다.

중학교 ‘도덕’의 경우에도 ‘자연·초월과의 관계’ 영역의 ‘교수·학습 방법 및 유의 사항’을 보면, 교수학습 방법으로 ‘가치갈등 해결 수업’을 제시하면서 다음과 같은 유의 사항을 부가하고 있다(교육부, 2015a: 24). 이러한 유의 사항은 민주시민교육을 위한 논쟁 수업의 유의 사항으로서도 손색이 없어 보인다.

(사) 가치갈등 해결 수업의 경우 올바른 가치 판단을 내리고 합리적인 의사 결정을 할 수 있

는 경험을 제공하여 서로 대화하는 가운데 성공적으로 그 차이를 해소시켜 나갈 수 있는 시민을 육성하는 데 중점을 두고 있기 때문에, 찬반 논쟁에 치우치지 않도록 주의한다.

논쟁성 재현 원칙은 그 자체가 논쟁적인 원칙이다. 이 원칙의 정확한 의미를 파악하기 위해 극단적인 경우를 예로 들어보자. 어떤 수업이 논쟁적 쟁점을 전혀 다루지 않고 논쟁의 여지가 없는 사실들만 다룬다고 하자. 이 수업은 논쟁성 재현 원칙에 충실한 수업인가? 필자는 그렇다고 본다. 논쟁성 재현 원칙은 “학문과 정치에서 논쟁적인 것은 수업에서도 논쟁적으로 다루어져야 한다.”는 것이다. 이 원칙은 ‘어떤 수업 내용이 학문과 정치에서 논쟁적인 것이라면 그것은 논쟁적으로 다루어져야 한다.’라는 조건문으로 해석해야 최소 합의의 원칙이 된다. 즉 논쟁적인 것을 다루면서 그것을 논쟁 소지 없는 확정된 것으로 가르쳐서는 안 된다는 것이다. 따라서 학문과 정치에서 논쟁적인 것을 전혀 다루지 않는 수업은 논쟁적인 것을 다루지 않는 바로 그 이유 때문에 그 원칙을 자동적으로 만족한다.

논쟁성 재현 원칙이 논쟁적인 것은 일부 교육 전문가나 학자들이 그 원칙을 강하게 해석하기 때문이다. 그들은 “우리 생활에서 쟁점이 되고 있는 사안을 학교 현장에서도 논쟁거리로서 다루어 보자는 보이텔스바흐 합의의 원칙”으로 논쟁성 재현 원칙을 과잉 해석한다(설규주, 2018: 159 ; 허프포스트코리아, 2016). 어떤 것이 논쟁적인 것이면 그것을 논쟁 없는 것처럼 다루어서는 안 된다는 것과 논쟁적인 것은 무엇이든 수업에서 다루어 보자는 것은 분명히 다르다. 최소 합의로서의 논쟁성 재현 원칙을 후자로 오해 또는 곡해하여 학생 수준에 맞지 않는 사회적 민감 소재를 다루는 교육이라든가 우든 좌든 정치적으로 편향된 교육을 정당화하는 것은 바람직하지 않다. 최소 합의의 원칙을 강하게 해석하는 것은 합의를 깨려는 시도에 다름 아닐 것이다.

사실 독일의 보이텔스바흐 합의 방식은 과연 극단적 이념 대립 양상을 보이고 있는 우리나라의 정치 및 교육 현실에서 유사한 합의가 실현 가능할지(오히려 이념 대립만 격화시키지는 않을까), 또 어렵사리 합의가 이루어진다고 해도 ‘합의 안 된다는 합의(agree to disagree)’ 처럼 내용 없는 형식적 합의, 권력 이동으로 언젠가 파기될 ‘잠정 협정(modus vivendi)’에 그치지 않는 것을 우려를 불식시키기 어려운 근본적 한계를 갖는다.²⁾ 이러한 이유로 우리는 영국의 크릭 보고서로 눈을 돌리게 된다.

2. 크릭 보고서

영국은 민주시민교육을 ‘시민(성) 교육(Citizenship education)’이라 부른다. 영국의 시민 교육은 ‘공민(civics)’ 교과 중심으로 시작되었으나 1990년대 학생들의 일탈 행동, 젊은 세대의

2) 롤스(J. Rawls)는 중첩적 합의(overlapping consensus)와 잠정 협정(modus vivendi)을 구분한다. 전자는 도덕적 이유에 근거한 합의를, 후자는 실용적 합의를 의미한다(Rawls, 1996: 147-148).

정치적 무관심 증가로 무력화되고 있었다. 그러던 중 1997년 ‘제3의 길’을 표방하는 신노동당이 집권하면서 진보적 정치학자 크릭(Bernard Crick)을 위원장으로 한 ‘시민교육자문위원회’가 출범, 1998년에 일명 ‘크릭 보고서(Crick’s Report)’를 제출함으로써 시민 교육에 활력을 불어넣었다. 이 보고서는 ‘능동적 시민(active citizens)’ 육성을 목표로 다음과 같은 시민 교육의 3가지 요소를 제시하였다(영국시민교육자문위원회, 1998: 95-96).

- 사회적·도덕적 책임(Social and moral responsibility) : 학생들은 자신감과 더불어, 학교 안팎에서 자신의 행위에 대한 사회적·도덕적 책임감을 배워야 한다. 권위 있는 자들과의 관계에서도 그렇고, 친구들 간의 사적 행위에 대해서도 마찬가지이다.
- 사회 참여(Community involvement) : 학생들은 사회 참여와 자원 봉사 등의 기회를 통해, 지역 사회에 대해서 알 뿐만 아니라, 지역 사회에 대한 적극적 참여 의식을 길러야 한다.
- 정치적 문해력(Political literacy) : 지식, 기술, 가치를 통해 사회에 대해 배우고 사회생활에 적응하는 법을 익혀야 한다.

어떤 실질적 내용 없이 최소한의 형식적 합의 원칙만 제시한 보이텔스바흐 합의와 달리, 크릭 보고서의 3요소는 민주적 시민성, 민주시민의 역량, 민주시민교육의 구성 요소 등에 대한 실질 내용적인 지침을 준다. 크릭 보고서의 관점에서 2015 개정 도덕과 교육과정을 검토하면 그 결과는 어떨까?

우선 2015 개정 교육과정에서 도덕과의 핵심 가치 중 하나가 바로 ‘책임’이다. 따라서 크릭 보고서가 강조하는 사회적·도덕적 책임은 이미 도덕과가 추구하는 핵심 가치와 일치한다고 볼 수 있다. 물론 초등학교와 중학교 ‘도덕’에서 핵심 가치인 ‘책임’은 주로 ‘자연과 초월’과의 관계에서 다루어지기 때문에 크릭 보고서에서 강조하는 사회적·도덕적 책임과 정확히 일치하는 것은 아니다.

그러나 초등학교 ‘도덕’의 성취기준을 보면, ‘자연과 초월’ 영역이 아닌 ‘타인과의 관계’와 ‘사회·공동체와의 관계’ 영역의 성취기준들에서 ‘어떻게 하면 책임감 있게 행동할 수 있을까?’라는 기준이 여러 차례 반복됨을 확인할 수 있다(교육부, 2015a: 11, 13-14).

중학교 ‘도덕’에서도 ‘자연과 초월’ 영역이 아닌 ‘타인과의 관계’와 ‘사회·공동체와의 관계’ 영역의 성취기준에서 ‘정보화 시대에 요구되는 도덕적 자세와 책임(9도02-05)’, ‘준법 의식을 길러 공동체의 일원으로서 책임감 있게 행동할 수 있다(9도03-04)’, ‘과학 기술에 책임이 필요한 이유(9도04-02)’ 등 사회적·도덕적 책임에 해당하는 내용들을 찾을 수 있다.

고등학교 ‘생활과 윤리’에서도 ‘과학과 윤리’ 영역의 ‘과학 기술의 사회적 책임’, ‘미디어 매체들의 윤리적 책임’, ‘미래 세대에 대한 책임’, 그리고 ‘평화와 공존의 윤

리’ 영역의 ‘국제 사회에 대한 책임’ 등 사회적·도덕적 책임에 해당하는 내용들을 찾을 수 있다(교육부, 2015a: 37-38). 또 ‘윤리와 사상’에서는 ‘사회사상’ 영역의 ‘도덕적 자율성과 책임성’ 등을 찾을 수 있다(교육부, 2015a: 54).

크릭 보고서가 두 번째로 강조하는 ‘사회 참여’의 경우 초등학교 ‘도덕’에서는 (아)와 같이 주로 ‘봉사’를 강조하고, 중학교 ‘도덕’과 고등학교 ‘생활과 윤리’에서는 각각 (자), (차)와 같이 ‘참여’를 강조함을 확인할 수 있다. ‘윤리와 사상’에서도 ‘사회사상’ 영역에서 ‘정치 참여(12윤사04-03)’, ‘참여 민주주의(12윤사04-04)’ 등 관련 내용들을 찾을 수 있다.

(아) [6도02-03] 봉사의 의미와 중요성을 알고, 주변 사람의 처지를 공감하여 도와주려는 실천 의지를 기른다.

(자) [9도03-05] 정의 실현을 위한 참여적 태도를 가질 수 있다.

(차) [12생윤03-03] 민주시민의 자세인 참여의 필요성을 제시할 수 있다.

끝으로 ‘정치적 문해력’의 경우 정치에 관한 지식, 기술, 가치 중 도덕과는 지식과 기술보다는 가치에 중점을 두고 있으며, 정치적 문해력 중 가치는 초등학교 ‘도덕’의 경우 ‘사회·공동체와의 관계’ 영역의 ‘공익, 준법, 공정성, 존중, 통일 의지, 애국심’ (3-4학년군), ‘인권 존중, 공정성, 통일 의지, 존중, 인류애’ (5-6학년군)이 있으며, 중학교 ‘도덕’의 경우에도 ‘사회·공동체와의 관계’ 영역의 ‘인간 존중, 문화 다양성, 세계 시민 윤리, 도덕적 시민, 사회 정의, 통일 윤리 의식’ 등을 확인할 수 있다. 고등학교 ‘생활과 윤리’ 과목의 경우에는 ‘사회와 윤리’ 영역의 ‘사회 정의, 국가의 권위, 시민의 참여’, 그리고 ‘평화와 공존의 윤리’ 영역의 ‘갈등 해결, 소통, 사회 통합, 민족 통합, 통일, 지구촌 평화, 국제사회에 대한 책임’ 등이 있으며, ‘윤리와 사상’의 경우에도 ‘사회사상’ 영역의 ‘시민적 자유와 권리, 공동선, 시민적 덕성, 민주주의, 평화, 세계시민윤리’ 등을 확인할 수 있다.

교육부의 ‘종합계획’을 보면, “민주시민교육의 목표와 원칙 등을 포함한 공통 기준 마련”을 위해 “영국의 크릭 보고서(1997) 등과 같이 공론화와 사회적 합의를 거쳐 민주시민교육의 목표·방향, 기본 원칙, 내용 요소, 교육의 결과 등에 대한 최소한의 공통·일반 기준[을] 마련” 하겠다고 되어 있다(교육부, 2018: 11). 교육부 ‘종합계획’ 문서는 ‘보이텔스바흐 합의’를 전혀 언급하지 않는 반면에(‘최소한의 공통·일반 기준’이 보이텔스바흐 합의를 염두에 둔 것인지는 몰라도) ‘크릭 보고서’는 여러 차례 언급하며 그 추진 배경, 경과, 주요 권고 사항 등까지 비교적 상세히 밝히고 있다(교육부, 2018: 9).

이로 미루어 추정컨대 조만간 한국도 영국을 따라 어느 정치학자가 위원장을 맡은 자문위원회가 출범하여 그 위원장의 이름을 딴 보고서가 제출되고 이에 근거해서 민주시민교육을 해나

갈지도 모르겠다. 좌우 합의의 어려움, 합의 실패의 정치적 부담, 합의 결과에 대한 후속 비판 등을 고려할 때, 우리는 교육부가 보이텔스바흐 합의 방식보다는 크릭 보고서 방식을 택하리라 예상해 볼 수도 있을 것이다.³⁾ 만약 향후 크릭 보고서 방식이 추진된다면 민주시민교육을 강화하기 위해 도덕과는 ‘도덕적인 인간과 정의로운 시민’이라는 인간상을 ‘도덕적인 인간과 정의롭고 능동적인 시민’ 등으로 능동적 시민성을 강화하는 방안을 고려해 볼 수 있으며, 사회적·도덕적 책임, 사회 참여, 그리고 정치적 문해력과 관련된 가치들을 강화하고 체계화할 필요가 있을 것이다.

Ⅲ. 2015 개정 도덕과 교육과정

이번 장에서는 민주시민교육의 관점에서 2015 개정 도덕과 교육과정을 분석하도록 하겠다. 초등학교와 중학교, 고등학교까지 모든 학교급과 모든 과목을 분석하는 것은 지면 관계상 후속 연구로 미루고 본 연구에서는 고등학교 ‘생활과 윤리’와 ‘윤리와 사상’을 주로 분석하고, 아울러 ‘통합사회’ 과목에 대한 분석도 추가하고자 한다.

1. ‘생활과 윤리’

2015 개정 교육과정 일반 선택 과목인 ‘생활과 윤리’의 ‘성격’은 (가)에, ‘목표’는 (나)에 제시되어 있다(밑줄은 필자의 강조임).

(가) 현대 사회에서 일어나는 다양한 윤리적 문제와 쟁점을 윤리적 관점에서 이해하고 합리적으로 해결할 수 있는 도덕적 탐구와 윤리적 성찰 및 실천능력을 기르기 위한 과목이다.⁴⁾

(나) 현대 생활의 제 영역에서 발생하는 다양한 윤리 문제들을 주도적으로 탐구하고 ... 공동체 안에서 윤리적 삶을 실천할 수 있는 덕성과 역량을 기르는 것을 목표로 한다.

(가), (나)에서 보듯이 ‘생활과 윤리’ 과목의 ‘성격’과 ‘목표’는 공통적으로 ‘다양한 윤리(적) 문제(쟁점)’를 포함하고 있다. 이는 ‘생활과 윤리’가 논쟁적인 쟁점(controversial

3) 보이텔스바흐의 3원칙과 크릭 보고서의 3요소를 결합하여 이에 합의하거나 보고서를 작성·제출하는 방식도 가능할 것이다.

4) 보이텔스바흐 합의의 원칙들을 반영하여 우리는 (가)의 “다양한 윤리적 문제와 쟁점을 윤리적 관점에서 이해하고”를 “윤리적 문제와 쟁점들을 다양한 윤리적 관점에서 이해하고”로 수정할 수 있다. ‘다양한’이라는 수식어를 ‘윤리적 문제와 쟁점’보다 ‘윤리적 관점’ 앞에 붙이는 것이 강압이나 교화의 소지를 줄이고 논쟁성을 수업에서 재현하는 데 보다 적합하기 때문이다.

issues)을 활용한 민주시민교육에 적합한 과목임을 의미한다(Noddings, 2016). 또 ‘생활과 윤리’는 (가)에서 보듯이 민주시민의 역량 중 대화와 토론으로 문제를 합리적으로 해결할 수 있는 능력을 기르기 위한 과목이며, (나)에서 보듯이 공공생활에 적극적으로 참여하고 실천하는 시민적 덕성 및 효능감이라는 민주시민의 역량을 기르는 것을 목표로 한다.

‘생활과 윤리’의 ‘내용 체계’는 6개 영역(대단원), 즉 I. 현대의 삶과 실천 윤리, II. 생명과 윤리, III. 사회와 윤리, IV. 과학과 윤리, V. 문화와 윤리, VI. 평화와 공존의 윤리로 구성된다. 이 6개 영역 중 민주시민교육과 가장 연관성이 높은 것은 ‘사회와 윤리’ 영역, 그 다음은 ‘평화와 공존의 윤리’ 영역이다. 2015 개정 교육과정의 ‘사회와 윤리’ 영역은 (라)에서 보듯이 3개의 내용 요소(중단원)로 구성된다.

- (다) [2009 개정(사회 윤리와 직업 윤리)] ❶ 사회의 도덕성과 사회 윤리, ❷ 사회 정의와 정의로운 사회, ❸ 인권 존중과 공정한 사회, ❹ 직업의 의의와 직업 생활의 윤리적 책임
(라) [2015 개정(사회와 윤리)] ① 직업과 청렴의 윤리, ② 사회 정의와 윤리, ③ 국가와 시민의 윤리

위의 3개 내용 요소 중 특히 ‘사회 정의와 윤리’와 ‘국가와 시민의 윤리’는 민주시민교육의 핵심 내용을 다룬다. 따라서 ‘생활과 윤리’는 그 성격, 목표, 내용 체계를 종합적으로 고려할 때 민주시민 양성 목적에 상당히 부합하는 과목 중 하나라고 판단할 수 있다.

(다)에서 보듯이 2009 개정 교육과정 ‘사회 윤리와 직업 윤리’ 영역은 4개 중단원이었다. (중단원 개수가 줄어든 것 이외에) ‘사회와 윤리’ 영역 중단원 수준에서 2009→2015 개정의 주요 변화는 ‘사회적 도덕성과 사회 윤리’와 ‘인권 존중’이 빠지고 ‘국가와 시민의 윤리’가 새로 등장한 것이다. 보다 구체적으로는 ‘국가와 시민의 윤리’ 단원 속에 ‘국가의 권위와 시민에 대한 의무’, ‘민주 시민의 참여’가 새로 추가되었다. 또 ‘사회와 윤리’ 영역 이외에 ‘평화와 공존의 윤리’ 영역에서도 ‘소통과 담론의 윤리’가 추가되었다.⁵⁾ 민주시민교육의 관점에서 볼 때, 인권은 민주시민교육의 주요 내용이므로 ‘인권 존중’이 빠진 것은 바람직한 변화는 아니다. 그러나 크릭 보고서의 사회적·도덕적 책임과 사회 참여를 강조하는 ‘국가와 시민의 윤리’, 그리고 담론 윤리, 심의 민주주의를 강조하는 ‘소통과 담론의 윤리’가 추가된 것은 ‘생활과 윤리’의 민주시민교육 관련 내용이 강화된 측면으로 볼 수 있다.

2. ‘윤리와 사상’

5) ‘담론 윤리’는 2009 개정 교육과정의 ‘I. 현대 생활과 응용 윤리’의 ‘윤리 문제에 대한 다양한 접근’에서 이동한 것으로 볼 수도 있다.

2015 개정 교육과정 일반 선택 과목인 ‘윤리와 사상’의 ‘성격’은 (마)에, ‘목표’는 (바)에 제시되어 있다.

- (마) 한국 및 동·서양의 주요 윤리사상과 사회사상을 체계적으로 학습하고 탐구하여, 윤리적 인식 능력과 성찰 능력을 심화하고 바람직한 윤리관을 정립할 수 있도록 도와준다.
- (바) 윤리사상과 사회사상의 학습을 통해 윤리적 삶을 심화하고 현대 사회에서 발생하는 다양한 윤리적 문제들을 비판적으로 사고하고 도덕적으로 탐구하며 윤리적으로 성찰함으로써, 자신의 삶과 사회에 대한 올바른 윤리관을 정립하고 실천하는 능력을 기른다.

(마), (바)에서 보듯이 ‘윤리와 사상’ 과목의 ‘성격’과 ‘목표’는 공통적으로 ‘사회사상’을 포함하고 있는데, 바로 이 ‘사회사상’이 민주시민교육의 주요 내용과 가장 직접적인 관련이 있는 영역이다. 물론 사회사상뿐만 아니라 ‘한국 및 동·서양의 주요 윤리사상’도 민주시민교육의 궁극적 가치인 ‘인간의 존엄과 평등’을 강조하는 사상들을 다수 포함하고 있다. 대표적으로 동학을 비롯한 한국 근대 윤리사상, 동양의 불교와 도가 사상, 서양의 칸트의 윤리사상 등이 그러한 사상들이다. 또 (바)에서 보듯이 ‘윤리와 사상’은 민주시민의 역량 중 가장 중요한 ‘비판적 사고’ 능력 함양을 목표로 하고 있다.⁶⁾

윤리와 사상의 ‘내용 체계’는 4개 영역(대단원), 즉 I. 인간과 윤리 사상, II. 동양과 한국 윤리 사상, III. 서양 윤리 사상, IV. 사회사상으로 구성된다. 이 4개 영역 중 민주시민교육과 가장 연관성이 높은 것은 ‘사회사상’ 영역이다. 2015 개정 교육과정의 ‘사회사상’ 영역은 (아)에서 보듯이 6개의 내용 요소(중단원)로 구성된다.

- (사) [2009 개정] ❶ 사회사상의 특징과 현대적 의의, ❷ 개인과 자율, ❸ 공동체와 연대, ❹ 국가와 윤리, ❺ 민주주의 사회에서의 윤리, ❻ 사회 정의, ❼ 자본주의 사회에서의 윤리, ❽ 사회주의 사상의 윤리적 함의

- (아) [2015 개정] ① 사회사상, ② 국가, ③ 시민, ④ 민주주의, ⑤ 자본주의, ⑥ 평화

위의 6개 내용 요소 중 특히 ‘시민’과 ‘민주주의’는 민주시민교육의 핵심 내용을 다룬다. 따라서 ‘윤리와 사상’은 그 성격, 목표, 내용 체계를 종합적으로 고려할 때 민주시민 양성 목적에 부합하는 과목 중 하나라고 판단할 수 있다.

이전 교육과정인 2009 개정 교육과정과 비교해 볼 때, ‘윤리와 사상’ 과목에서 가장 많은 내용 변화가 있는 영역도 ‘사회사상’ 영역이다. (사)에서 보듯이 2009 개정 교육과정 ‘사회

6) ‘비판적 사고 능력 함양’이라는 교육과정상의 목표와 달리 ‘윤리와 사상’ 교과서와 수업은

사상’ 영역은 8개 중단원이었다. (중단원 개수가 줄어든 것 이외에) ‘사회사상’ 영역 중단원 수준에서 2009→2015 개정의 주요 변화는 ‘사회 정의’가 빠지고 ‘시민’과 ‘평화’가 새로 등장했으며⁷⁾, ‘사회주의’가 ‘자본주의’단원 속으로 통합된 것이다. 보다 구체적으로는 ‘시민’단원 속에 ‘공화주의’가 기존 ‘공동체주의’를 대신하여 새로 추가되었고, ‘평화’단원 속에 평화사상, 세계 시민주의, 해외 원조 등이 새로 추가되었다.⁸⁾ 민주시민교육의 관점에서 볼 때, 공정과 정의는 민주시민교육의 주요 내용이므로 ‘사회 정의’가 빠진 것은 바람직한 변화는 아니다. 그러나 공화주의와 시민적 덕성을 강조하는 ‘시민’과 세계 시민의식을 강조하는 ‘평화’가 추가된 것은 ‘윤리와 사상’의 민주시민교육 관련 내용이 강화된 측면으로 볼 수 있다.⁹⁾

3. ‘통합사회’

2015 개정 교육과정에는 ‘명목상’ 사회과 교육과정에 속하지만 ‘사실상’ (부분적으로) 도덕과 교육과정에 속하는 교과목이 있다. 그것은 바로 ‘통합사회’이다. 통합사회는 미래 사회 대비 기초 소양 및 역량 함양을 위한 문·이과 통합이라는 취지로 2015 개정 교육과정에서 신설된 과목이다. 교육부는 민주시민교육의 안정화 및 체계화를 위한 단기적 방안으로 “고등학교 공통 과목인 ‘통합사회’를 민주시민교육의 핵심교과로 활용”하는 식의 교육과정 개정을 계획하고 있다. 교육부는 “통합사회는 사회과와 도덕과의 통합으로 이루어진 상징성 있는 과목으로, 내용 구성에 있어서도 행복, 정의, 평화, 인권, 환경, 문화, 시장, 지속가능성 등 주제 중심으로 토론과 토의가 가능하도록 되어 있음”을 그 근거로 들고 있다.

그러나 교육과정을 분석해 보면 ‘통합사회’ 과목의 ‘성격’ 및 ‘목표’는 (자), (차)에서 보듯이 ‘민주주의’와 ‘시민성’보다는 여러 관점의 ‘통합’과 ‘조화와 균형’에 강조점을 두고 있음을 확인할 수 있다. 이는 ‘통합사회’가 애초에 민주시민교육을 위해서가 아니라 문·이과 구분 없이 모든 고등학생들에게 인문·사회 기초 소양을 통합적으로 가르치기 위해서 만들어진 과목이기 때문이다.

7) 2015 개정의 ‘③ 시민’은 2009 개정의 ‘② 개인과 자율’과 ‘③ 공동체와 연대’가 통합된 것으로도 볼 수 있다.

8) 2015 개정으로 ‘윤리와 사상’의 사회사상 영역에 중단원 ‘평화’가 추가되면서 새롭게 포함된 평화사상, 해외 원조 등의 내용이 ‘생활과 윤리’ 과목의 내용과 중복되는 문제가 발생했으며, 중단원 ‘시민’이 추가되면서 기존 공동체주의를 공화주의로 대신하는 것이 정당한가 하는 학술적 문제가 있으나 이러한 문제들을 다루는 것은 본 연구의 범위를 벗어난다.

9) 경기도교육청 학교민주시민교육 진흥 조례(2015. 3.3. 제정 및 시행) 제4조 1항은 학교민주시민교육의 기본 원칙으로 “민주주의, 공화주의, 기본권 보장 등 우리 헌법의 기본 가치와 이념을 계승하고, 민주주의 발전에 기여한다.”를 제시하고 있다.

- (자) 기초 소양과 미래 사회의 대비에 필요한 역량을 함양하는 과목이다. … 시간적, 공간적, 사회적, 윤리적 관점이 조화와 균형을 이루면서 … 행복, 자연환경, 생활공간, 인권, 시장, 정의, 문화, 세계화, 지속가능한 삶과 같은 주요 핵심 개념을 다룬다.
- (차) 시간적, 공간적, 사회적, 윤리적 관점을 통해 인간의 삶과 사회현상을 통합적으로 바라보는 능력을 기른다.

또 ‘내용 체계 및 성취 기준’을 검토해 보아도 ‘민주주의’는 그 자체로의 핵심 가치가 아니라 행복이라는 핵심 가치를 실현하기 위한 필요조건이나 수단들 중 하나로 규정되어 있을 뿐이고¹⁰⁾, ‘시민성’ 관련 내용들도 직접적이고 체계적인 방식보다는 간접적이고 열거적인 방식으로 다루어지고 있다.

물론 ‘통합사회’는 인성교육에 비해 민주시민교육에서 강조하는 사회 구조적 문제에 대한 시민적 자각과 관련하여 ‘정의’라는 핵심 개념을 비중 있게 다루고 있을 뿐만 아니라, ‘인권’이라는 핵심 개념의 내용 요소로 ‘시민 혁명’, ‘준법 의식’, ‘시민 불복종 등의 시민 참여’, 또 ‘세계화’라는 핵심 개념의 내용 요소로 ‘세계 시민의식’ 등 민주시민교육과 직접적으로 관련된 주제들을 다루고 있다. 또 ‘교수학습 방법’으로 ‘모둠별 토의 학습’, ‘토론 학습’, ‘논술’ 등 민주시민교육을 위해 적합한 방법들을 제시하고 있다. 따라서 향후 ‘통합사회’가 (가칭) ‘시민’ 과목으로 전환되든 아니든 간에, 안정적·체계적 민주시민교육을 위한 교육과정 개정은 ‘통합사회’ 과목의 무게 중심을 ‘통합’과 ‘조화와 균형’에서 ‘민주주의’와 ‘시민성’으로 이동시키는 작업, 그리고 민주시민교육과 직접적으로 관련된 내용 요소의 비중 확대 및 체계화 작업 등을 필요로 할 것이다.

IV. 결론

다음은 어느 교과와 2015 개정 교육과정 문서 중 일부이다. (가)는 그 교과와 ‘성격’, (나)는 ‘목표’ 중 하나를 진술하고 있다(밑줄은 필자의 강조임).

- (가) 일상의 경험과 관련이 있는 상황을 통해 … 올바른 상호 관계를 인식하며 바람직한 민주 시민으로 성장할 수 있도록 한다.
- (나) 과학과 기술 및 사회의 상호 관계를 인식하고, 이를 바탕으로 민주 시민으로서의 소양을 기른다.

10) “[10통사01-03] 행복한 삶을 실현하기 위한 조건으로 질 높은 정주 환경의 조성, 경제적 안정, 민주주의의 발전 및 도덕적 실천이 필요함을 설명한다.” 라는 성취기준을 보라.

(가)를 보면 도덕과나 사회과가, (나)를 보면 도덕과의 ‘생활과 윤리’가 연상될 것이다. 하지만 해당 교과는 ‘과학과’이다(교육부, 2015c: 3-4). 2015 개정 교육과정 총론에서 우리나라 교육이 추구하는 인간상을 ‘민주시민’으로 규정하고 있고, 민주시민교육이 무슨 특정 교과만의 전유물도 아니며, 과학과가 민주시민교육에서 일익을 담당하지 말라는 법도 없는데(나아가 논리적·비판적 사고력을 길러주어 민주적 시민성 함양에 기여할 수 있는데) 무슨 문제라도 있는가 하고 되물을 수도 있을 것이다. 교육과정 문서를 통해 과학과가 민주시민교육의 담당 교과임을 자처하는 것에 대해 다소 의외라는 생각이 드는 것은 융복합 시대 문이과 통합이라는 시대정신을 잠시 망각한 필자의 구태의연한 단견의 잔재인지 과학과에 대한 인문학적 편견인지 모르겠으나 본 연구의 주제에 대해 몇 가지 시사점을 던져 준다.

첫째, 교육부 ‘종합계획’의 “사회·도덕과 등 민주시민 관련 교과”, “사회·도덕 등 민주시민교육의 중심과목”이라는 표현을 보면, 교육 당국은 도덕과를 민주시민교육의 핵심 교과로 보고 있는 듯하다. 향후 이러한 인식이 민주시민교육의 추진 논리로 자리 잡아 도덕과가 추진 중심에 서게 될지, 아니면 모든 교과가 민주시민교육의 담당 교과라는 식의 논리가 굳어져 도덕과가 여러 교과 중 하나로 남게 될지는 알 수 없다. 이는 도덕과의 노력 여하에 달려 있게 될 것이다. 둘째, 교육과정 문서만으로는 어떤 교과나 과목이 민주시민교육에 얼마나 적합한지를 정확히 알 수 없다는 것이다. 교과서도 검토해 보아야 하고 실제 수업도 살펴보아야 한다. 민주시민교육의 관점에서 2015 개정 교육과정 도덕과 교과서를 분석하고 평가하는 연구는 후속 과제로 남겨두고자 한다.

다음은 또 어느 교과의 2015 개정 교육과정 문서 중 일부이다. (다)는 그 교과의 ‘성격’, (라)는 ‘세부 목표’ 중 하나를 진술하고 있다(이번에는 이탤릭 강조도 필요 없다).

(다) 민주 사회 구성원에게 요구되는 가치와 태도를 지님으로써 민주 시민으로서의 자질을 갖추도록 하는 교과이다.

(라) 개인과 사회생활을 민주적으로 운영하고, 우리 사회가 당면한 문제들에 관심을 가지고 민주 국가 발전과 세계의 발전에 적극적으로 이바지하려는 태도를 가진다.

(다), (라)만 보면 해당 교과(사회과임을 미리 밝힌다)는 민주시민교육을 교과의 본질적 성격 내지 교과 정체성으로 규정하고 있다(교육부, 2015b: 3-4). 작년 11월 교육부가 발표한 ‘종합계획’에 따르면 민주시민교육 활성화를 위해 (공론화 과정을 거쳐) 초·중고에서 가칭 ‘시민’과목을 신설하는 방안, 아울러 기존 과목을 통합하여 ‘시민’으로 전환하는 방안 등을 검토하겠다고 한다(교육부, 2018). 만약 위의 (다), (라)가 충실히 실현된다면 그러한 검토조차 불필요해 보인다. 사회과는 스스로 “민주시민교육의 핵심 교과”임을 밝히고 있고(설규주, 2018: 153), 교육부에 ‘초·중등학교 민주시민교육 추진 제안서’도 제출하였다(정원규 외, 2018).

다음은 친숙한 어느 교과와 2015 개정 교육과정 문서 중 일부이다. (마)는 그 교과와 ‘성격’, (바)는 ‘총괄 목표’ 중 하나를 진술하고 있다.

(마) 학교 인성교육의 핵심 교과이다. 도덕적인 인간과 정의로운 시민이라는 중첩된 인간상을 지향점으로 삼아 … ‘도덕함’의 시간과 공간을 제공하는 교과이다.

(바) 기본적으로 성실, 배려, 정의, 책임 등 21세기 한국인으로서 갖추고 있어야 하는 인성의 기본 요소를 핵심 가치로 설정하여 내면화하는 것을 일차적 목표로 삼는다. 이를 토대로 … 도덕적인 인간과 정의로운 시민으로 살아갈 수 있도록 돕는 것을 목표로 한다.

만약 도덕과가 아닌 다른 교과가 교육과정을 통해 (마), (바)와 같은 성격 및 목표를 진술하고 있다면 도덕과로서는 매우 당황스러울 것이다. 예상대로 해당 교과는 도덕과가 맞고, 오히려 도덕과가 아니면 이상하리만큼 교과와 성격 및 목표가 ‘도덕함’이라는 도덕과 고유의 개념에 터하여 독특하게 진술돼 있다. 특히 (마)를 보면 (민주시민교육의 핵심 교과임을 자처하는 사회과와 달리) 도덕과는 인성교육의 핵심 교과임을 교육과정을 통해 밝히고 있다. 만약 2015 개정 교육과정을 전제로 민주시민교육과 인성교육 중 하나만 선택하라고 한다면 사회과는 전자를, 도덕과는 후자를 선택할 것이다. 적어도 현행 교육과정상 사회과는 민주시민교육의 핵심 교과, 도덕과는 인성교육의 핵심 교과로 정리되어 있는 상황이다.

이러한 교육적 분업 상황이 두 교과가 각자 스스로의 성격과 목표를 모색하다보니 ‘보이지 않는 손’에 의해 자연스럽게 조정된 것인지, 아니면 교과 간 공식적 혹은 비공식적 경로를 통한 소통과 인위적 조정의 산물인지 필자는 알 길이 없다. 다만 주로 정권 교체에 수반한 교육과정이나 입시 체제의 변화에 따라(그리고 이런 변화에 해당 교과가 어떻게 대응하는가에 따라) 교과와 사활이 좌우되어온 현실을 고려할 때, 필자는 최악의 시나리오를 추정해 보는 것이 현명하다고 본다. 이러한 교육적 분업 상황은 혹시 도덕과와 달리 사회과가 전환기를 간파하여 착실히 준비하고 발 빠르게 대응한 결과는 아닐까.

최근 민주시민교육과 관련한 언론 보도나 연구 저작들을 보면 하나의 ‘프레임’이 형성되어 있는 것으로 보인다. 즉 “인성교육은 보수이고, 민주시민교육은 진보”라는 프레임이 그것이다(중앙일보, 2018). 이 프레임을 교육과정에 그대로 적용하면 실상이야 어쨌든 도덕과는 ‘보수’, 사회과는 ‘진보’가 된다.¹¹⁾ 사실 ‘국민윤리교육’에서 ‘국민’을 진작에 떼어버리고, 교과서나 수업, 심지어 수능 문항에서조차 교과에 대한 편견을 깨고자 그토록 애써왔지만 교과 외부의 고착된 편견은 쉽게 사라지지 않는 것 같다. 이렇게 되면 도덕과는 과거 ‘보수’ 정권이 추진한, 따라서 라카토스(I. Lakatos)가 말한 퇴행적 연구 프로그램에 해당하는 인

11) 인성교육은 보수, 민주시민교육은 진보라는 이분법은 영국의 시민교육의 역사에서도 발견된다. 영국이 크릭 보고서 이후 진보(시민교육)→보수(인성교육)로 전환해 왔다면, 반대로 우리나라는 보수(인성교육)→진보(민주시민교육)로 전환이 이루어지고 있다.

성교육을 담당하는 교과로 전락하고, 사회과는 ‘진보’를 표방하는 현 정권의 교육 당국이 적극 추진 중인, 따라서 진보적 연구 프로그램에 해당하는 민주시민교육 담당 교과로 부상하는 결과가 되지는 않을까 하는 우려를 갖게 된다. 교육의 본질을 간파한 어떤 이는 불성(佛性)에 무슨 남북(南北)이 있느냐는 혜능 선사의 일갈처럼 인성교육에 무슨 보수와 진보가 있느냐고 반문할 수 있으나 권력 이동의 큰 물결에 따라 표류하는 교육 현실에서는 잘 통하지 않는 고담준론일 뿐이다. 향후 도덕과 민주시민교육을 강화하는 방향으로 교육과정을 개정하게 되면, 초등학교와 중학교 ‘도덕’의 ‘사회·공동체와의 관계’ 영역, 고등학교 윤리 과목들의 ‘사회사상’ 영역을 강화하게 될 것이고, 이렇게 되면 사회과와의 학습 내용 중복 문제가 제기될 수 있다.

도덕과의 학습 내용과 사회과의 학습 내용 간 중복 문제는 학교 교육과정에서 두 교과가 공존한 이래 과거부터 현재까지 지속적으로 제기되어온 해묵은 문제이며, 미래에도 두 교과 간 공식적 합의 같은 특별한 계기가 없는 한 종식될 것 같지 않다. 이 문제는 현행 교육과정을 기준으로 도덕과의 4개 영역 중 ‘사회·공동체와의 관계’ 영역의 내용 요소가 사회과와 일부 중복되는 문제로만 보면 그 자체로 심각한 문제가 아닐 수도 있다. 예컨대 현행 고등학교 교육과정상 사회과의 ‘정치와 법’ 과목과 도덕과의 ‘윤리와 사상’ 과목 간에는 ‘민주주의’라는 내용 요소가 중복된다. 그러나 교과서 및 실제 수업 차원에서 사회과는 민주주의의 발전 과정이나 제도적 측면을, 도덕과는 민주주의의 사상적 기원이나 윤리적 이론을 주로 다루기 때문에 이 경우의 내용 요소 중복은 표층적일 뿐 심층적이지는 않다.

그러나 도덕과와 사회과 간에 심층적 내용 중복 문제가 불거질 소지는 다분하다. 왜냐하면 앞의 (다), (라)에서 보듯이 사회과가 ‘가치와 태도’의 함양을 교과 성격 및 목표로 주장하고 있기 때문이다.¹²⁾ 두 교과 간 내용 중복 문제의 심층화는 가령 민주주의라는 내용 요소를 두고 도덕과가 가령 민주주의의 발전 과정이나 제도적 측면을 많이 다룰수록, 사회과가 그 사상적 기원이나 윤리적 이론을 많이 다룰수록 심화될 것이다. 또한 고등학교→중학교→초등학교로 학교급이 내려갈수록 도덕과는 사상적 기원이나 윤리적 이론을 다루기가 어려워지므로 직접적인 ‘가치와 태도’의 함양 및 생활화에 중점을 둘 수밖에 없는데 이는 사회과의 공식적으로 표방하는 목표이기도 하기 때문에 내용 중복 문제의 심층화는 언제든지 불거질 수 있다. 따라서 도덕과는 민주시민교육 관련 내용을 강화하면서도 사회과와의 내용을 피할 수 있는 방안을 연구하여 민주시민교육 활성화라는 시대적 흐름에 대비할 필요가 있다.

다음은 어느 교과의 교육과정 문서 중 일부이다.

(사) 새 교육 과정 개정의 기본 방향으로 가장 강조되고 있는 인성교육과 민주 시민 교육, 그

12) 현행 교육과정상 사회과가 추구하는 ‘가치와 태도’는 “인권 존중, 관용과 타협의 정신, 사회 정의의 실현, 공동체 의식, 참여와 책임 의식 등”이다. 이러한 가치 및 태도들은 도덕과가 다른 교과에 양도할 수 없는 도덕과의 본질적 가치들이다.

리고 국가적인 차원에서 중시되고 있는 통일 대비 교육과 국가 안보 교육을 핵심 영역으로 다루고 있는 핵심 교과이다.

(아) 학생들로 하여금 현대 시민 사회 속에서 민주 시민으로서 생활하는 데 필요한 바람직한 윤리관을 형성하게 하기 위한 과목이다. 민주 시민으로서의 자질과 능력을 습득하며 ... 세계 시민으로서의 올바른 자세를 확립하게 하는 데 그 목적을 두고 있다.

기억하는가? (사)는 7차 교육과정 도덕과의 ‘성격’ 부분이고, (아)는 7차 교육과정 선택과목인 ‘시민 윤리’의 ‘성격’ 부분이다(교육부, 1997). 7차 교육과정 도덕과는 ‘민주 시민 교육’을 핵심 영역으로 다루고 있는 ‘핵심 교과’로 스스로를 규정했고, 민주시민교육을 위한 ‘시민 윤리’라는 별도의 과목도 갖고 있었다. 하지만 그 이후 ‘시민 윤리’ 과목이 사라짐은 물론이고 교육과정의 도덕과 ‘성격’이나 ‘목표’, ‘내용 체계’에서 인성교육과 윤리학에 대한 강조와 비중이 강화되고 민주시민교육, 정치철학, 사회사상, 통일 및 국제관계 관련 비중은 점점 약화되어 왔다. 민주시민교육 활성화라는 전환기를 맞아 도덕과는 인성 교육이라는 본무에 충실하면서도, 민주시민교육만을 위한 별도 과목을 개발하여 가르친 노하우를 활용하고, 교육과정 내용 체계에 반영되어 있는 민주시민교육 관련 요소들을 강화하고 체계화하여, 민주 시민교육 활성화에 기여할 수 있고 또 기여해야 할 것이다.

참고문헌

- 교육부(1997), 『도덕과 교육과정』(고시 제1997-15호 [별책 6]), 서울: 교육부.
- 교육부(2015a), 『도덕과 교육과정』(고시 제2015-74호 [별책 6]), 서울: 교육부.
- 교육부(2015b), 『사회과 교육과정』(고시 제2015-74호 [별책 7]), 서울: 교육부.
- 교육부(2015c), 『과학과 교육과정』(고시 제2015-74호 [별책 9]), 서울: 교육부.
- 교육부(2018), “민주시민교육 활성화를 위한 종합계획”, 서울: 교육부.
- 설규주(2018), “민주시민교육을 위한 보이텔스바흐 합의의 관점에서 살펴본 2015 개정 사회과 교육과정”, 『시민교육연구』, 50(3), 153-179.
- 심성보(2017), “한국 민주시민교육의 현황과 과제”, 『한국학논집』, 67, 93-122.
- _____(2018), “사람다움과 시민다움의 조화를 통한 ‘민주적’ 시민교육의 모색-보이텔스바흐 합의와 크릭 보고서를 중심으로-”, 『윤리교육연구』, 47, 253-282.
- 영국시민교육자문위원회(1998), 민주화운동기념사업회 역, 『크릭 보고서: 학교 시민교육과 민주주의』, 서울: 민주화기념사업회.
- 장은주(2017), “‘형성적 기획’으로서의 민주시민교육: 한국 민주시민교육의 기본 방향과 초점”, 『한국학논집』, 67, 7-36.

- 중앙일보(2018), “내용은 같은데 보수는 인성교육, 진보는 민주시민교육?”,
<https://news.joins.com/article/23206164> (검색일: 2019. 4. 7)
- 허프포스트코리아(2016), “보이텔스바하 원칙에 비추어본 세월호 계기수업 논란”,
https://www.huffingtonpost.kr/Gyobasa/story_b_9744368.html(검색일: 2019. 4. 7.).
- 홍석노(2017), “헌법적 합의에 기초한 한국 학교 시민교육의 과제”, 『헌법연구』, 4(1), 121-152.
- Gallie, W. B.(1956), “Essentially contested concepts”, *Proceedings of the Aristotelian Society*, 56, 167-198.
- Noddings, N.(2016), *Teaching Controversial Issues*, New York: Teachers College Press, 정창우 · 김윤경 역(2018), 『논쟁 수업으로 시작하는 민주시민교육』, 서울: 도서출판 풀빛.
- Halstead, J. M. & Pike, M. A., *Citizenship and Moral Education*, New York: Routledge.
- Haydon, G.(2010), “Reason and Virtues: The Paradox of R. S. Peters on Moral Education”, *Journal of Philosophy of Education*, 43(S1), 173-188.
- Johnson, L. & Morris, P.(2010), “Towards a framework for critical citizenship education”, *The Curriculum Journal*, 21(1), 56-83.
- Rawls, J.(1996), *Political Liberalism*, New York: Columbia University Press.
- Schiele, S. & Schneider, H.(1996), *Reicht der Beutelsbacher Konsens?*, Wochenschau-Verlag, 전미혜 역(2009), 『보이텔스바흐 협약은 충분한가?』, 서울: 민주화운동기념사업회.

“민주시민교육의 관점에서 본 2015 개정 도덕과 교육과정 ” 에 대한 토론

임 상 수 (경인교육대학교)

I.

논자는 우리나라 국가 교육과정이라는 거대한 체계 속에서 도덕과의 여러 교육과정과 평가 관련 업무를 직접 담당해 온 전문가이자 실무자이다. 민주시민교육이라는 거대담론을 축으로 삼아 새로운 패러다임 전환 수준의 변화를 추진하려는 움직임이 교육 정책을 수립하고 추진하는 최상층부 권력으로부터 출발하여 아래로 내려오면서 차츰 구체화되려 하고 있는 듯하다. 필요한 지식과 경험을 갖춘 전문가인 논자가 충분한 통찰과 안목을 가지고 현재 일어나고 있는 변화와 앞으로의 전망에 대해 분석을 수행하고, 교과로서의 도덕과가 어떻게 반응하고 대처해야 할 것인가를 제시하는 연구를 이러한 시점에 발표한 것에 대해 고마움을 표하고 싶다.

가장 큰 문제의식은 민주시민교육 중심 교육과정 재편의 흐름 속에서 도덕과와 사회과의 관계를 어떻게 정립해야 하는가로 수렴되고 있는 듯하다. 도덕과 교육과정을 민주시민교육의 관점에서 바라보기 위한 기준이 되어 줄 수 있는 후보지로서 논자는 독일 정치교육의 ‘보이텔스바흐 합의’와 영국 시민교육의 ‘크릭 보고서’를 비교하였다. 논자는 보이텔스바흐 합의보다는 크릭 보고서의 관점이 도덕과 교육과정 개선의 기준으로서 상대적으로 적절하다고 보았다. 논자는 이런 관점에서 시대적으로 2007, 2009, 2015 교육과정을 모두 포괄하면서, 도덕, 윤리, 시민윤리, 윤리와 사상, 생활과 윤리를 거쳐 통합사회에 이르기까지 수많은 관련 교과들의 교과 성격과 목표, 내용요소, 집필 기준을 두루 비교 검토하였다. 꼼꼼하고 성실한 검토의 결과는, 기존의 도덕과 교육과정에서 타인/사회 공동체와의 관계, 사회사상, 과학기술과 윤리 등의 영역에서 ‘책임’이 충분히 다루어져 왔고, 봉사나 사회정의 등의 영역에서 ‘참여’도 많이 다루어져 왔음에 비해 ‘리터러시’는 다소 구색 맞추기 내지는 웅색한 수준으로 나타났다.

이념 갈등이 심각한 한국 사회에서 교육과정에 관한 최소합의에 도달하는 일은 난제임이 분명하다. ‘책임, 참여, 리터러시’를 중심으로 민주시민에게 요구되는 가치와 태도를 강조하면서 필요한 지식과 기능도 포괄하는 방식으로 도덕과 교육과정을 구성하는 것이 훨씬 더 현실적이고 효율적인 방식임도 분명하다. 하지만 엄밀하게 말하자면 보이텔스바흐 합의는 교육과정의 구성 및 집행 과정에서 지켜야 할 ‘원칙’에 가깝고, 크릭 보고서는 교육과정의 ‘주요 내용요소’에 가까울 것이다. 사실 원칙과 내용이 서로 상충되거나 모순되는 관계에 있는 것이 아니므로, 토론자는 두 가지를 동시에 만족시키려는 지향이 더 이상적이며 올바른 것이라고 제안

하고 싶다.

‘리터러시’를 보다 강조해서 다루어야 한다는 문제 역시 크릭 보고서에서처럼 ‘정치적 문해력’으로만 해석하기 보다는, 정치를 비롯한 환경, 인권, 통일, 정보 등의 다양한 문제들을 윤리적 관점에서 그것이 문제임을 느끼고 이해하며 해결하려고 하는 ‘넓은 의미의 리터러시’로 해석하는 것이 더 적절할 것이다. 도덕과에서 그간 강조해왔던 ‘도덕적 민감성’ 내지는 ‘도덕적 상상력’과 크게 다르지 않은 것이 도덕과에서의 리터러시의 본질이기 때문이다.

논자는 사회과와 도덕과의 전문 분야에 관한 미묘한 쟁탈적 관계를 지적하면서 ‘인성교육=도덕과=보수’라는 편견과 ‘민주시민교육=사회과=진보’라는 인식의 ‘프레임’에 주목하고 있다. 탁월한 통찰에서 나온 날카로운 견해가 아닐 수 없다. 우리가 실제로 무엇을 하느냐와 상관없이 걸려들 수도 있는 프레임의 덫에 대해 경각심을 늦추지 말아야 하겠다. 사족을 하나 덧붙이자면, 사실 동일한 사회 문제에 대해서도 교육적 대응과 해법의 외피는 크게 달라질 수 있다. 반드시 문제의 성격이 변화했거나 이론적 추세가 달라지지 않더라도, 정부 고위층이나 정책 담당자의 성향과 배경에 따른 영향도 무시할 수 없다. 정보통신윤리교육이나 정보활용교육, 스마트 교육, 코딩 교육, SW 교육, 미디어 교육, 미디어 리터러시 교육 등의 다양한 슬로건 하에서 대동소이한 내용들이 교육과정으로 구체화되어 온 과정을 살펴 보면, 내용과 강조점의 차이가 교과와 본질과 가치를 결정하는 핵심적 관건은 아닐지도 모른다는 생각도 든다. 리터러시 내용을 강조하되, 또다른 여타의 교과 세력들의 진입을 허용하는 계기가 되지는 않도록 주의가 기울일 필요도 있겠다.

중심과목의 지위를 두고 사회과와 도덕과가 경쟁하는 구도를 형성하고 있음을 인식하는 일과 인성교육과 민주시민교육의 두 영역 모두를 강조하고 지켜내야 한다는 일이 중요하다는 것은 이론의 여지가 없다. 인성교육 영역과 민주시민교육 영역의 비중, 개인윤리와 사회윤리의 비중, 철학/윤리학적 관점과 사회과학적 관점의 비중 등의 균형 문제도 중요한 것은 분명하다. 그러나 도덕과의 존재 가치는 문제에 대한 사실적 이해와 분석보다는 해석과 평가와 문제 해결의 지향의 영역에서 찾아야 할 것이다. 현대 사회의 여러 가지 문제들은 복합적이어서 어느 한 분야의 교과 지식만으로 충분히 다루기가 어렵다고 한다. 중층적이고 복합적인 문제들을 “시간적, 공간적, 사회적, 윤리적 관점을 통해” 다면적으로 접근하고 통합적으로 바라보아야 하겠지만, ‘시간적, 공간적, 사회적인 이해와 분석의 영역’을 넘어서 이후의 ‘윤리적 해석과 평가, 윤리적 문제 해결의 지향 영역’이 본질적으로 차별화될 수 있음을 잊지 않는 것도 중요하다.

II.

총론에서 논자의 주장과 통찰에 전적으로 공감하는 토론자이지만, 토론자로서의 성실한 임무

수행을 위해 각론으로 들어가 보자. 기존의 도덕과 교육과정이 보이텔스바흐 합의의 3원칙을 어느 정도 만족시키고 있다는 논자의 평가는 매우 합당한 것으로 본다. 학교급이 올라감에 따라 강압적 교화의 비중은 줄어들고 주체적 관점 형성과 독자적 판단이 강조되고 있다고 말할 수 있겠다.

논쟁성 재현 원칙에 관해 ‘최소합의로 해석하고 적용해야’ 할 것을 주장하고 ‘과잉 해석과 전면 적용’을 경계한 논자의 통찰은 매우 날카롭다. 논쟁적인 것을 논쟁점이 없는 것처럼 다루어서는 안되지만, 굳이 논쟁적인 모든 것들을 다 논쟁적으로 수업에서 다루어야 할 필요는 없다. 이 문제와 관련하여 한국사회의 이념적 지형 속에서 균형적인 합의가 도출되기 어려울 것이라 우려하는 논자의 전망도 충분히 공감할 수 있다. 다만, 끝없는 논쟁이 벌어질 여지가 많다는 것을 미리 두려워하여 시도조차 해보지 않고 포기할 필요는 없음을 지적해 두고자 한다.

사실 논쟁적인 주제와 논쟁이 없는 주제 간의 구분 자체가 과연 가능한 것인지 혹은 유의미한 것인지 부터가 모호하다. 논쟁적인 주제를 논쟁적으로 다루는 방법에도 여러 가지가 있을 수 있다. 쟁점이 되는 문제에 대한 주요 견해들을 고르게 소개하는 방식 외에도, 어느 한쪽을 지지하는 입장을 노골적으로 천명하고 철저히 그쪽의 관점에서 상대방의 주장을 논박하는 방식도 가능하다. 논자도 언급했듯이 논쟁의 여지가 있는 주제들을 몽땅 배제하고 여지가 없는 것들만을 다루는 교육과정도 충분히 가능하다. 또한, 그런 교육과정이라고 해서 반드시 부정의 하거나 진실을 왜곡하는 것이라고 단언할 수도 없다.

적절한 수준의 균형이라는 것 자체가 불가능해 보이거나 유지하기 어려워 보일지라도, 그런 균형을 지키려고 노력하는 것을 보여주는 것만으로도 - 혹은 노력하겠다고 천명하는 것만으로도 - 충분한 방어가 가능할 수도 있다. 세속적 도덕교육과 종교교육 사이의 선택 문제에서, 엄격한 반종교교육의 세속주의 원칙을 전국적으로 예외없이 적용하고 있는 프랑스의 사례도 있는 반면에 각 교육지자체별로 자유로운 당파적 선택을 허용한 독일의 사례도 있음을 참고하도록 하자.

어쩌면 기존의 도덕과 교육과정은 학습자의 이익을 학습자 스스로가 제대로 알 수 있도록 가르쳐야 한다는 세번째 원칙에 대해 더 취약했다고 볼 수도 있다. 노동자의 이익을 대변하는 정당을 지지하지 않는 노동자가 한국에는 많다. 사회적 배려가 필요한 대상자인 노인과 저소득층이 보편적 복지 보다는 선별적 복지나 시장을 강조하는 주장을 지지하는 경우도 한국에서는 흔한 일이다. 공익과 사익의 조화, 공동체주의와 자유주의의 균형과 통합, 공화주의적 시민의 덕과 같은 추상적인 것들을 찬양하면서 학생들로 하여금 자신의 이익과 자신의 위치를 망각하도록 방임하거나 호도한 일은 없는지 자성해 볼 필요가 있을런지도 모를 일이다.

2015 윤리와 사상 교육과정에서 “주요 윤리사상과 사회사상을 체계적으로 학습하여 ... ‘바람직한’ 윤리관을 정립” 할 것을 강조하고 있는데, ‘바람직한’의 근거가 누구에게 바람직한다는 것인지를 좀더 분명하게 천명하는 작업이 필요할 것이다. 바로 아래에서는 “자신의 삶과

사회에 대한 올바른 윤리관을 정립하고 실천하는 능력”이라고 기술하고 있는데, “개인의 삶과 사회에 대한 ‘자신의’ 윤리관을 체계적으로 정립하고 실천하는 능력”으로 한정수식어의 위치를 뒤로 옮기는 것이 바람직하지 않을까 싶다.

크릭 보고서의 경우처럼 공론화와 사회적 합의 과정을 거쳐 결정될 민주시민교육의 강조점을 논자는 ‘도덕적인 인간과 정의롭고 능동적인 시민’으로 예견하고 있다. 이 중에서 현행 도덕과 교육과정이 다소 부족한 부분은 ‘능동적인 참여’라는 논자의 진단도 매우 정확한 것이라 생각한다. 공공생활에 적극적으로 참여하고 실천하는 시민적 덕성 및 효능감이 민주시민이 갖추어야 할 핵심 역량이므로 이를 더 강조해야 할 필요가 있다는 주장에 대해서도 전적으로 찬성한다.

크릭 보고서 이후 시민교육 내지는 시민성 교육에 대한 관심이 크게 높아졌다. 수많은 쟁점들이 있겠지만, 결국은 ‘시민성’을 자질 내지는 요건으로 볼 것이냐 성향 내지는 덕성으로 볼 것이냐의 문제가 가장 핵심적인 쟁점이 되리라 본다. 시민성을 가치지향적 개념인 덕성의 측면에서 접근한다 하더라도, 정보통신 기술의 발달로 인해 사회의 구조와 인간관계의 양상이 크게 변화된 현재의 상황 속에서 바람직한 시민성이 어떤 것이며 현실적으로 그런 가치를 권장하거나 육성하려는 일이 가능한 것인가를 좀더 본격적으로 검토해 보아야 하겠다.

베넷(Bennet, W.L.; 2008)은 네트워크 정보사회의 민주시민교육이 다루어야 할 시민성을 ‘의무적 시민(dutiful citizen)’과 ‘역동적 시민(actualizing citizen)’으로 구분한 바 있다. DC는 사회문제와 정치과정에 관심을 갖고 있으며, 언론과 정당같은 제도적 장치를 신뢰하여 그것을 통해 정보수집을 하고, 투표와 선거제도 등을 통해 정치적 효능감을 유지하는 이타적 시민을 말한다. 과거의 민주시민교육에서 길러내고자 한 전통적 의미의 시민성이 바로 이러한 모습일 것이다. 반면에 AC는 자기 자신과 주변 사람의 미시적 이해관계에 더 우선적 관심을 기울이는 이기적 시민의 모습을 보인다. 이들은 주어진 의제를 논하기 보다는 스스로 의제를 창출하는 데에 익숙하며, 짧은 호흡으로 뭉쳐서 문제를 해결하고 순식간에 흩어진다. 이들은 SNS와 비공식적 정보유통을 더 선호하며 여가와 문화생활 등에만 몰두하는 정치적 무관심을 노골적으로 드러낸다. 이들에게서는 국가나 정당에 대한 소속감과 애착도 기대하기 어렵다.

도덕과 교육과정이 다루어야 할 민주시민교육의 시민성 문제는 AC를 배격하고 DC를 권장하는 방식으로 해결될 수는 없을 것이다. 거대담론과 연대에 무관심하며 자신의 이익과 취향에만 몰두하려는 변덕스럽고 파편화된 AC가 갖고 있는 새로운 형태의 정보처리와 참여에 관련된 고유의 성향과 능력을 잘 유인하여 건설적이고 이타적인 방향으로 발전시킬 수 있는 방법을 모색해야 할 것이다. 정치적 지식과 참여 기능도 중요하지만 결국에는 성향과 가치, 태도의 문제가 궁극적 문제가 될 것이라는 측면에서 앞으로의 민주시민교육에서 도덕과가 기여해야 할 바가 많다는 점을 강조하고 싶다.

2015 개정 교육과정에 나타난 공화주의 개념 혼재와 해결 방향 모색

Finding the Solution Direction about Confusion of the Concept of Republicanism in the 2015 Revised Curriculum

신 중 섭 (군포고등학교)

《 요 약 》

본 연구의 목적은 2015 교육과정과 『윤리와 사상』 교과서 분석을 통해 교육과정에 반영된 공화주의 개념 혼재의 문제점을 지적하고 이를 해결하기 위한 방향을 제시하는 것이다. 공화주의를 이해하는 입장은 다양하지만 본 연구에서는 공화주의를 신아테네 공화주의와 신로마 공화주의로 구분한다. 두 가지 공화주의는 시민적 덕성과 공동선에 대한 관심을 강조한다는 점에서 공통적이지만 인간의 본성, 자유, 시민적 덕성, 정치 참여 등에 대해 인식 차이를 보인다. 이러한 차이에도 불구하고 2015 교육과정과 『윤리와 사상』 교과서는 두 가지를 구분하지 않기 때문에 공화주의 이해에 혼선을 초래하고 있다. 이러한 혼선은 개인선과 공동선의 조화에 대한 탐구를 방해하고 있다. 본 연구는 이러한 문제 해결을 위해 공화주의를 신아테네 공화주의와 신로마 공화주의로 구분하여 설명하는 방식과 공동체주의와 신로마 공화주의로 구분하여 설명하는 방식을 교육과정 개선 방향으로 제시하고자 한다.

주제어: 2015 개정 교육과정, 공화주의, 윤리와 사상, 신아테네 공화주의, 신로마 공화주의, 시민 교육

I. 서 론

최근 언론, 학계, 그리고 정치권에 이르기까지 공화주의에 대한 관심이 증가하고 있다. 더군다나 올해는 3·1운동 및 임시정부 수립 100주년이 되는 해로써 민주공화국에 대한 관심이 높아지고 있다.¹⁾ 학교 현장에서는 2015 개정 도덕과 교육과정(이하 ‘2015 교육과정’이라 칭함)에 반영된 ‘공화주의’를 『윤리와 사상』 교과서를 통해 배우는 첫 해이기도 하다. 그런데 이러한 관심만큼 도덕과 교육이 공화주의에 대해 체계적으로 가르칠 준비가 되어 있는지는 의문이다. 그 이유는 공화주의에 대한 논의가 주로 학계에서 이루어졌을 뿐 교육과정 내에서 공화주의를 어떻게 다룰지 충분히 연구가 이뤄지지 않았기 때문이다.

도덕과 교육과정에서는 그동안 공화주의가 아니라 자유주의와 공동체주의를 바탕으로 개인

1) 2019년 2월 25~26일, 연세대 김대중도서관은 ‘민주공화 100년, 세계시민 100년: 보편평화를 향하여’를 주제로 3·1운동 100주년 특별 국제학술회의를 열었다. 이 회의에 필립 페딧(프린스턴대 석좌교수)이 기조연설자로 참석하여 박명림 교수와 공화주의와 민주주의의 관계, 중국식 능력주의, 세계적 과두제와 불평등 등을 주제로 대담했다.(한겨레신문 2019.02.28.)

과 공동체의 문제를 탐구해왔다(황인표, 2016: 207-208). 비록 이 두 가지 정치철학이 개인과 공동체 문제를 이해하는데 도움을 주었지만, 미래의 도덕과 교육과정이 자유주의와 공동체주의 논의 속에 계속 머무를 수는 없다. 왜냐하면 자유주의와 공동체주의는 ‘권리와 덕의 우선성’과 같은 주제에 대해 상충하는 입장을 지니므로, 개인선과 공동선이 본질적으로 갈등하는 것이라고 오해를 불러일으킬 수 있기 때문이다.

알려진 것처럼 학계에서 자유주의와 공동체주의는 개인과 공동체를 두고 오랜 동안 논쟁을 벌여왔다(손철성, 2007: 18). 자유주의는 보이지 않는 손의 원리를 근거로 개인선이 공동선으로 이어질 것이라고 주장하는 반면, 공동체주의는 시민적 덕성을 함양한 시민들이 공적 책무에 헌신해야 공동선이 실현된다고 주장한다. 자유주의와 공동체주의는 개인과 공동체의 조화를 추구한다는 점에서는 공통점을 찾을 수 있지만 권리를 우선하는 자유주의와 미덕을 중시하는 공동체주의가 이론적 차원에서는 대결 양상을 띠고 있음을 부인하기 어렵다(김상돈, 2014: 461). 비록 자유주의와 공동체주의 간의 논쟁이 자유주의적 공동체주의 혹은 공동체주의적 자유주의라는 명목으로 느슨하게 통합되긴 했지만 내적 긴장감은 여전히 존재한다.

이런 배경에서 1990년대 등장한 공화주의는 이러한 자유주의와 공동체주의 간의 논쟁을 극복하고 개인선과 공동선을 조화시킬 수 있는 방안으로 주목받았다(곽준혁, 2008b: 176). 하지만 공화주의는 다양한 입장들을 포함하고 있기 때문에 공화주의를 어떻게 이해해야 하며, 다른 사상과는 어떻게 구별되는지에 관한 문제를 낳았다. 이러한 문제는 공화주의를 내용 요소로서 수용한 2015 교육과정에 나타나고 있다. 다시 말해 공화주의 개념의 광의성이 교과서 서술의 혼란을 초래한 것이다.

그래서 본 논문은 2015 교육과정에 공화주의가 반영된 의도를 살펴보고, 이런 의도가 공화주의 개념의 광의성 때문에 『윤리와 사상』 교과서에서 제대로 구현되기 어려운 상황을 분석할 것이다. 그리고 이러한 문제를 시정하기 위해 공화주의가 교육과정 내에서 어떻게 정립되고 어떤 방법을 통해 설명되어야 하는지에 대해 모색해 볼 것이다.

II. 공화주의의 부흥과 두 가지 공화주의

이 장에서는 우선 최근 들어 공화주의가 주목받는 이유에 대해 서구 정치철학계의 논쟁사 관점에서 간략히 살펴보고자 한다. 자유주의와 공동체주의 논쟁 이후에 왜 공화주의가 등장했는지를 이해하는 것은 공화주의가 교육과정에서 지니는 의미를 파악하는데 도움을 줄 것이다. 다음으로 공화주의 개념의 다양성을 신아테네 공화주의와 신로마 공화주의로 나눠 살펴보고자 한다. 물론 기존에 두 가지 공화주의 차이에 대한 연구들은 선행되었다.²⁾ 그래서 본 연구는 두

2) 공화주의 내의 다양한 입장에 대한 연구들은 곽준혁(2008b), “공화주의”, 『정치학이해의 길잡이1 정치사상』, 서울: 법문사, 171-205.; 조일수(2011), “공화주의적 시민성에 대한 연구 -아테네적 전

까지 공화주의의 차이에 대한 깊은 탐구보다는, 차이로 인해 나타나는 문제에 초점을 맞춰 분석을 하고자 한다.

1. 공화주의의 부흥 배경

로크부터 롤스에 이르기까지 자유주의 전통이 강한 영미학계에서 공화주의는 1980년대까지 크게 주목받지 못했다. 자유주의가 주도하던 정치철학계에서, 자유주의에 도전장을 내민 것은 공동체주의였다. 특히 1980년대에 자유주의 진영과 공동체주의 진영은 개인의 삶의 방식과 공동체의 가치를 놓고 치열한 논쟁을 벌였다. 자유주의와 공동체주의는 논쟁을 통해 서로의 입장을 더욱 분명하게 확인할 수 있었지만 합일점을 찾기는 어려웠다. 여전히 자유주의는 공동체주의가 집단주의나 전체주의로 전락할 수 있다는 경계를 늦추지 않았으며, 공동체주의는 자유주의가 원자주의나 상대주의의 위험을 가지고 있다고 여겼다(곽준혁, 2008b: 184).

1990년대 초에는 공산권의 붕괴와 신자유주의의 득세를 배경으로 자유주의와 공동체주의 간의 논쟁에서 자유주의가 잠정적인 승리를 얻은 것처럼 인식되었다. 이러한 상황은 “자유민주주의의 보편적 확산이라는 흐름 속에 시민적 삶의 질적 추락에 대한 불만과, 시장경제의 지구적 고도화라는 흐름 속에 복지를 위한 국가의 역할이 제고되어야 한다는 요구”(곽준혁, 2008b: 184)를 확산시켰다.

이러한 배경에서 영미학계에서는 공동체주의 대신 공화주의가 자유주의의 한계를 지적하고 신자유주의가 초래한 문제를 해결하는데 도움을 줄 수 있다는 생각을 하는 학자들이 등장했다(곽준혁, 2008b: 176). 예를 들어 켈틴 스키너는 『자유주의 이전의 자유』를 통해 공화주의가 이사야 벌린이 구분한 소극적 자유와 적극적 자유의 틀을 벗어날 수 있음을 보여주었다(Skinner, Q., 1998; 조승래 역, 2007). 또한 페티트는 『신공화주의』를 통해 개인의 자유를 훼손하지 않으면서도 공동선을 추구할 수 있는 공화주의를 제시하였고(Pettit, P., 1997; 곽준혁 역, 2012), 비롤리는 『공화주의』를 통해 현대 서구인들이 잊고 있던 이탈리아의 공화주의 전통을 제시하였다(Viroli, M., 1999; 김경희 외 역, 2006).

국가보다 강해진 시장의 힘과 경제적 양극화로 인해 시민의 삶이 질이 나빠진 상황에서 공화주의의 등장은 시민성 교육의 새로운 방향 정립에 관해 중요한 시사점을 제공하고 있다. 특히 도덕적 한계를 무시하고 자기 이익만을 추구하여 생존 경쟁에서 살아남아야 한다는 이기주의 풍토 속에서 공화주의는 자유주의가 빠지기 쉬운 문제점을 보완하면서 개인선과 공동선을 조화시킬 수 있는 해안을 제시할 수 있다. 이러한 공화주의의 장점은 교육과정 개정에 공화주의가 반영되어야 하는 이유(조주현, 2015: 82)이기도 하고, 2015 교육과정이 공화주의를 내용 요소

통과 로마적 전통의 차이를 중심으로”, 『윤리연구』, 80권 0호, 291-316.; 장준호(2013), “윤리교육의 정치철학적 근거로서 공화주의에 대한 고찰”, 초등도덕교육 제42집, 239-272. 등을 참고.

로 수용한 이유이기도 하다(2015 교육과정: 59).

2. 두 가지 공화주의

일반적으로 공화국은 “법과 공공선에 기반을 두고 주권자인 시민들이 만들어낸 정치공동체”를 의미한다(Viroli, M., 1999; 김경희 외 역, 2006: 15). 그리고 공화주의는 공화국에 관한 정치철학으로서 시민적 덕성과 공동선을 중시하는 사상이다. 공화국의 형태만큼이나 공화주의는 다양한 사상적 스펙트럼을 지니고 있다. 그래서 역사적으로 특정 시기에 등장했던 정치 제도나 개념만으로는 공화주의의 모든 면을 설명할 수 없다. “종종 아리스토텔레스, 키케로, 마키아벨리로 이어지는 정치사상적 흐름을 공화주의의 정의를 대신해서 언급하기도 하지만, 각각의 사상이 언급한 개념 하나하나에 다양한 해석이 존재”한다(곽준혁, 2008b: 174). 그럼에도 불구하고 우리는 몇 가지 입장 차이에 따라 다음과 같이 아리스토텔레스 전통을 따르는 ‘신아테네 공화주의’와 로마공화국 전통을 따르는 ‘신로마 공화주의’로 나뉘볼 수 있다(곽준혁, 2005: 41-42).³⁾ 이러한 두 가지 공화주의는 공화주의 의미의 광범위함을 보여주는 것이기도 하지만 다음 장에서 검토할 교육과정 내용 체계 혼선의 원인이 되기도 한다. 본 연구의 목적은 두 가지 공화주의의 특징을 깊이 있게 탐구하는 것이 아니라 2015 교육과정 내에서의 공화주의 반영 문제를 검토하는 것이므로 이 장에서는 두 공화주의의 차이점을 중심으로 간략히 살펴보고자 한다.⁴⁾

1) 신아테네 공화주의(Neo-Athenian Republicanism)

이 입장은 그리스의 아리스토텔레스 전통에 뿌리를 두고 있기 때문에 신아테네 공화주의라고 불리고 있으며 공동체주의, 시민 공화주의(civic republicanism), 강한 공화주의와 동일시되기도 한다(김용민, 2016: 168). 현대 정치 사사가 중에서 신아테네 공화주의 진영의 인물로는 시민적 공화주의 입장에서 신아테네적 설명을 강조하는 마이클 샌델과 찰스 테일러(Laborde & Maynor, 2008; 곽준혁 외 역, 2009: 22), 그리고 인간의 활동적 삶은 인간 사회 밖에서 이루어질 수 없으며, 인간의 조건의 모든 측면은 어떤 식으로든 정치와 연관된다고 주장하는 한나 아렌트 등이 있다(Arendt, H., 1958; 이진우 역: 74, 91).

3) 공화주의를 아테네 전통과 로마공화국 전통으로 나누어 이해하는 것은 공화주의 연구에서 빈번히 나타나지만 ‘신아테네 공화주의’, ‘신로마 공화주의’라는 용어의 사용은 학자들마다 다르다. 공화주의를 아테네 전통과 로마공화국 전통으로 나누고, 사상가들을 다양한 진영의 공화주의로 분류하는 것은 Honohan, Iseult and Jeremy Jennings, eds.(2006) 『Republicanism in Theory and Practice』, New York: Routledge, 215-216 참고.

4) 신아테네 공화주의와 신로마 공화주의의 차이에 대해서는 곽준혁(2007), “키케로의 공화주의”, 『정치사상연구』, 제13집 2호.; 조일수(2011), “공화주의적 시민성에 대한 연구 -아테네적 전통과 로마적 전통의 차이를 중심으로”, 『윤리연구』, 80권 0호 참고.

신아테네 공화주의는 아리스토텔레스가 말한 인간의 정치적 본성 개념을 수용하여 시민적 덕성과 시민의 적극적 정치 참여를 강조하는 입장이다. 이 입장에 따르면 “인간은 오직 자치 공동체에 참여함으로써 정치적 동물로서의 본성을 실현할 수 있다(Laborde & Maynor, 2008; 박준혁 외 역, 2009: 22).” 이것은 인간이 단순한 생존이 아니라 정치를 통해 자아를 실현해 간다는 의미와 함께 시민적 덕성이 인간 본성에 기반하고 있음을 내포한다. 다시 말해 정치 참여는 시민적 덕성의 실현으로서, 자유를 구성하는 본질적 부분이라는 것이다(김용민, 2016: 184). 이처럼 정치 참여가 내재적 가치를 지니며 다른 목적을 위한 단순한 수단이 아니라고 보는 점은 신아테네 공화주의가 자유주의 및 신로마 공화주의와 구별되는 점이다.

인간의 정치적 본성과 시민적 덕성, 정치 참여, 그리고 공동선을 강조하는 신아테네 공화주의는 우리에게 낯설지 않다. 그 이유는 지금까지 도덕과 교육과정에서 공동체주의라는 이름으로 불리는 정치철학과 유사하기 때문이다. 공동체주의는 공동체를 바탕으로 미덕을 함양한 시민의 정치 참여를 통해 공동선을 실현하려는 정치철학이다. 물론 공동체주의 진영 내에도 다양한 입장들이 존재하지만, 이들은 공통적으로 ‘공동체에 참여해야 할 필요성이 자유나 평등에 우선하지는 않아도 최소한 동등해야 하며, 공동체의 가치가 사회의 공적 문화 안에서 충분히 인정받아야 한다(Kymlicka, W., 2002; 장동진 외 역, 2005: 294)’고 주장한다. 또한 공동체주의는 ‘도덕적 행위자에게 요구되는 정체성과 능력이 그들이 속한 공동체와 그들이 차지하고 있는 사회적 그리고 정치적 역할과 밀접하게 엮여 있음을 강조한다(Kymlicka, W., 2002; 장동진 외 역, 2005: 295).’ 샌델, 테일러 등이 신아테네 공화주의로 분류되는 동시에 공동체주의자로 분류될 수 있는 이유도 이와 같다. 예를 들어 샌델은 자신을 포함해 “권리를 선에 앞세우라는 요구를 거부하면서, 목적과 애착에서 관심을 끊고 정의를 이성적으로만 생각할 수 없다.”고 주장하는 이들이 ‘공동체주의자’로 불리고 있음을 밝히고 있다(Sandel, M., 2009; 이창신 역, 2010: 309).

하지만 신아테네 공화주의와 공동체주의와 구분점이 없는 것은 아니다. 조일수가 밝힌 것처럼 “공동선의 정치라는 전통적 공동체주의의 관점에서, 사람들은 공유된 믿음이나 전통적인 삶의 방식에 기초해서 이미 존재하는 공유된 목표를 증진시키기 위해 정치로 들어간다. 아테네적 전통의 공화주의는 이와는 대조적으로 사람들이 정치 이전에 특정한 목표를 공유하고 있다고 전제하지 않는다. …… 오히려 정치적 참여 그 자체를 공유된 선으로 간주할 수 있다고 전제한다(조일수, 2011: 297-298).” 조일수가 말한 전통적 공동체주의의 입장은 매킨타이어의 말에 잘 드러난다. 그에 따르면 “철학이론들은 이미 (사회의) 실천형태와 공동체 유형 속에 구현되어 있는 제(諸) 개념과 이론을 조직적으로 표현한 것이다(김비환, 1999: 12에서 재인용).”

그렇지만 이러한 구분은 정치철학 간의 구분이라기보다는 각 정치철학 진영 내의 사상가들의 입장 차이라고 할 수 있다. 샌델만 하더라도, 자신이 공동체에 대한 자유주의의 입장을 비판한 점에서는 공동체주의자라고 불릴 수는 있다고 본다(Sandel, M., 1982; 이양수 역, 2012:

49-50). 그래서 우리는 공동체주의에 속한 일부 학자들의 입장과 신아테네 공화주의의 입장이 일부분 다를 수 있지만, 두 사상이 공통적으로 ‘공동체에 기초한 시민으로서의 정체성과 덕성, 그리고 정치 참여 등’에 대한 상당한 공유점을 가지고 있기 때문에 유사한 입장으로 분류되고 있음에 주목할 필요가 있다. 더군다나 도덕과 교육과정에서 다룬 공동체주의⁵⁾는 앞서 설명한 신아테네 공화주의와 매우 유사하기 때문에, 두 정치철학을 어떻게 자리매김해야 하는지에 대한 쟁점은 여전히 미결로 남아 있다.

2) 신로마 공화주의(Neo-Roman Republicanism)

이 입장은 키케로의 정치철학과 로마 공화정의 역사를 재해석한 마키아벨리의 『로마사 논고』에서 아이디어를 가져왔기 때문에 신로마 공화주의라는 이름을 얻었다. 이 입장을 대표하는 인물로는 스키너, 페тит, 비롤리 등이 있다. 특히 스키너는 신로마 공화주의라는 이름을 조어했으며, 페тит은 신로마 공화주의를 철학적으로 정교화시키는 작업을 주도했다(김용민, 2016: 171). 이들은 1990년대에 공화주의가 공동체주의와 구별되는 정치철학임을 주장하면서 공화주의와 자유주의 간의 논쟁을 주도한 인물들이기도 하다.

신로마 공화주의는 로마의 키케로가 추구한 ‘타인에게 예속되지 않는 자유인의 자유(libertas)’ 다시 말해 ‘비지배로서의 자유’를 강조하는 입장이다(Laborde & Maynor, 2008; 곽준혁 외 역, 2009: 22). 페тит에 따르면 “공화주의 전통에서 자유는 항상 리베르(liberté)와 세르부스(servus), 즉 시민과 노예 간의 대조를 통해 표현된다(Pettit, P., 1997; 곽준혁 역, 2012: 91).” 페тит은 자비로운 주인을 둔 노예는 간섭받지 않지만, 지배받기 때문에 자유롭지 못하다고 말한다. 즉 그가 말하는 비지배 자유는 자신의 행위에 대해 타인의 자의적인 간섭을 배제하는 것이다. 이러한 비지배 자유가 중요한 이유는 현실의 권력 관계 때문이다. 다시 말해 강자들의 호감을 끌거나 비위를 맞추려하지 않아도 누구도 타인의 선택에 자의적으로 간섭할 수 없다면 약자들이 누리는 자유는 축소되지 않는다(Pettit, P., 1997; 곽준혁 역, 2012: 78).

신로마 공화주의는 시민의 삶을 간섭할 수 있는 것은 법 또는 법에 의해 운영되는 정부뿐이라고 본다. 물론 이때의 간섭은 자의적이지 않으며 반대로 강자가 시민의 삶을 자의적으로 간섭하지 못하도록 막는 ‘법의 지배’이다. 그래서 신로마 공화주의자들은 법의 지배를 비지배 자유의 조건으로 보았다. 그런데 법의 지배가 저절로 이루어지는 것은 아니다. 법이 지켜지려면 시민들의 관심과 참여가 필요하고, 관심과 참여가 나타나려면 시민적 덕성이 필요하다. 그래서 신로마 공화주의 역시 시민적 덕성과 정치 참여를 중요시한다.

하지만 주목할 점은 신로마 공화주의는 신아테네 공화주의와 달리 정치 참여의 내재적 가치를 말하지 않는다는 것이다. 심지어 페тит과 같은 학자는 정치 참여와 자유를 필연적 관계로 보

5) 교육과정에서 다루는 공동체주의의 특징은 황인표 (2016), “자유주의적 공동체주의 관점에서 도덕과 교육과정의 국가 윤리에 대한 실태 분석과 개선 방안”, 『도덕윤리과교육』, 50집 참고.

지 않는다. 페팅에 따르면 “참여는 시민적 관여라는 민주적 이상이지만 자유롭기 위한 필수 조건은 아니며 정부가 헌정적 제약에 통제되고 민주적 견제에 열려 있어 인민이 원하는 규정대로 작동한다면, 인민은 그들 스스로가 통치에 참여하지 않을 때조차도 자유로울 수” 있다(곽준혁, 2009: 120). 그의 주장은 정치 참여 그 자체가 내재적 가치를 지니는 것은 아니며, 헌정 체제와 시민의 자유 유지에 도움을 줄 수 있어야 가치를 인정받을 수 있음을 의미한다.

그리고 키케로와 마키아벨리 정치철학을 뿌리로 삼고 있는 신로마 공화주의는 인간은 본성적으로 정치적 동물이라는 아리스토텔레스의 입장에 동의하지 않으며, 인간은 사익을 추구하려는 이기심을 지니고 있다고 본다. 스키너는 다음과 같은 마키아벨리의 주장을 통해 이를 잘 보여준다. “자유국가에서 사는 것의 공통된 혜택은 ‘자신의 소유물을 자유로이 그리고 아무런 두려움도 없이 구가할 수 있는 것’ 이라고 마키아벨리는 선언했다. 그는 여기에 덧붙여 살루스트적인 어조로, 자유 안에선 사는 사람들이 언제나 엄청난 것을 성취할 수 있는 이유는 ‘모든 사람이 자유로운 상태로 태어났지 노예로 태어나지 않았다는 것뿐만 아니라 그들이 자신들의 덕을 수단으로 해서 탁월한 지위에 오를 수 있다는 것을 알기 때문이라고 주장한다(Skinner, Q., 1998; 조승래 역, 2007: 117).”

요컨대 신로마 공화주의는 비지배 조건을 구성하기 위해 개인은 공공선에 참여할 수 있으며, 시민적 덕성이 비지배 조건을 유지하기 위해 노력하는 시민들의 행위 결과라고 본다(곽준혁, 2008b: 184). 즉 시민적 덕성이나 정치 참여는 비지배적 조건을 보장하기 위한 수단적 가치를 지닌다.

3) 두 가지 공화주의 비교와 시사점

지금까지 살펴본 내용을 중심으로 신아테네 공화주의와 신로마 공화주의의 차이점을 정리하면 아래 <표 1>과 같다.

<표 1> 신아테네 공화주의와 신로마 공화주의의 차이점

구분 기준	신아테네 공화주의	신로마 공화주의
사상적 기원	아리스토텔레스	키케로, 마키아벨리
핵심 가치	시민적 덕성, 정치 참여	비지배 자유
정치 공동체	정치적 본성을 지닌 인간은 자연적으로 정치공동체를 형성하며 그 속에서 상호의존적으로 살아감. 인간은 단순한 생존이 아니라 좋은 삶(행복)을 목적으로 추구함.	인간은 필요에 의해 정치공동체를 형성하며 그 속에서 상호의존적으로 살아감. 사익 추구 욕구를 지닌 인간은 비지배적 조건을 구성하기 위해 공공선에 참여함.
시민적	본성에서 자연스럽게 나오는 것으로, 정치	비지배 조건을 유지하기 위한 시민들의

덕성	에 참여하려는 자질임.	행위 결과임.
정치 참여	정치 참여는 시민적 덕성의 실현이며 본질적 가치로서 중요함.	시민적 덕성이나 정치적 참여는 비지배 자유를 보장하기 위한 수단적 가치로서 중요함.

이러한 비교를 통해 알 수 있듯이, 신아테네 공화주의는 공동체주의라고 불리는 정치철학과 많은 점들을 공유한다. 신아테네 공화주의 사상가로 분류된 섀넬과 테일러는 우리가 익히 공동체주의자라고 부르는 사상가라는 점에서 더욱 그러하다.

또한 공동체주의와 마찬가지로 신아테네 공화주의가 아리스토텔레스 전통에서 정치철학을 끌어내는 이상, 자유주의자 진영으로부터 공동체주의와 마찬가지로 공동체의 특정 가치관 주입을 함축한다는 비판에서 벗어나기 어렵다.⁶⁾ (물론 몇몇 학자들은 예외가 될 수 있다.) 특히 자유주의자들은 현대 사회의 다원주의와 신아테네 공화주의가 전제하는 정치적 동물로서의 자아 실현이라는 개념이 양립하기 어렵다고 비판한다.

반면에 신로마 공화주의자들은 공화주의가 현대 다원주의와 양립하기 어렵다는 자유주의자들의 비판에 동의하지 않는다. 이들이 볼 때 아리스토텔레스가 공화주의 발전에 영향을 준 것은 맞지만 공화주의의 본질은 시민적 덕성과 정치 참여가 아니라 비지배 자유이다. 그래서 이들은 비지배 자유를 추구하는 신로마 공화주의가 현대 다원주의 사회화도 양립 가능하다고 본다(Pettit, 1997; 곽준혁 역, 2012: 7-8). 특히 페티트는 신로마 공화주의가 신자유주의를 전제로 시장 질서를 강요하는 자본의 지배와도 맞설 수 있는 이념을 제공한다고 주장한다(곽준혁, 2009: 126-127).

이러한 신로마 공화주의는 소극적 자유와 적극적 자유의 구분을 넘어, 비지배 자유를 주장하는 점에서 자유주의와 구별된다. 또한 국가를 인간의 정치적 본성이 반영된 결과물로 보는 아리스토텔레스 전통에서 벗어난다는 점에서 공동체주의와도 구별된다. 무엇보다도 신로마 공화주의는 국가 자체를 목적으로 삼지 않으면서도 시민적 덕성 및 정치 참여의 수단적 가치를 인정하고 있다. 이러한 점은 교육과정 구성과 교과서 집필에서 개인선과 공동선이 조화될 수 있는 인식론적 틀을 제공할 수 있기 때문에 주목할 만하다.

III. 교육과정에 반영된 두 가지 공화주의 문제

1. 분석 대상 및 주제

6) 롤스는 『정치적 자유주의』(2005)에서 자신이 주장하는 정치적 자유주의는 자신이 이해한 고전적 공화주의(classical republicanism)를 근본적으로 반대하지 않는다고 말한다. 하지만 자신이 파악하고 있는 찰스 테일러의 시민적 인본주의(civic humanism)와는 근본적인 갈등이 존재한다고 말한다. 롤스는 정치 참여를 기본적 자유를 보호하는 필요조건 이상의 ‘좋은 삶의 특권적 핵심’으로 여기는 아리스토텔레스의 입장을 비판한다(Rawls, J., 2005; 장동진 역, 2016: 337).

이 장에서는 2015 교육과정 및 집필기준에 반영된 공화주의 내용을 살펴보고, 그 문제점을 분석하고자 한다. 우선 우리는 2009 개정 도덕과 교육과정(이하 ‘2009 교육과정’이라 칭함) 및 집필기준과 비교를 통해 2015 교육과정 및 집필기준의 취지를 도출할 것이다. 2009 교육과정을 살펴보는 이유는 2009 교육과정 자체를 분석하려는 목적이 아니라 과거 교육과정과 비교하여 2015 교육과정의 달라진 점을 찾기 위함이다. 다시 말해 2015 교육과정에서 공화주의가 어떤 의도에서 교육과정 내에 내용 요소로서 들어왔는지 생각해보고자 한다. 분석할 대상은 다음과 같다.

- ① 2009 개정 도덕과 교육과정(교육과학기술부 고시 제 2012-14호, 별책 6) 고등학교 윤리와 사상
- ② 2009년 개정 교육과정(교육과학기술부 고시 제 2011-361호)에 따른 고등학교 윤리와 사상 교과서 집필기준
- ③ 2015 개정 도덕과 교육과정(교육부 고시 제2015-74호, 별책 6) 고등학교 윤리와 사상
- ④ 2015 개정 교육과정에 따른 교과용도서 개발을 위한 집필기준 - 국어, 도덕, 경제, 역사(교육부, 2015.12) 고등학교 윤리와 사상

그리고 분석할 주제는 ‘국가관’과 ‘개인과 공동체’이다. 이 두 가지를 분석 주제로 삼은 이유는 자유주의, 공동체주의, 그리고 공화주의가 이 주제를 공통적으로 다루고 있지만 이 주제에 대해 입장 차이를 보이고 있기 때문이다. 따라서 자유주의나 공동체주의와 달리 공화주의가 2015 개정 교육과정 내에서 어떻게 이해되고 있는지 살펴보기 위해서는 이 두 가지 주제를 중심으로 분석할 필요가 있다. 즉 ‘국가관’과 ‘개인과 공동체’를 중심으로 우리는 앞서 살펴본 두 가지 공화주의를 어떻게 이해해야 하는지 생각해볼 것이다.

2. 교육과정 내용 체계 및 성취기준 비교

2015 교육과정은 과거와 달리 화두적 접근 및 주제 중심 접근으로 구성되어 있어 2009 교육과정과 다른 체계를 가지고 있다. 이러한 점에도 불구하고 주요 내용을 중심으로 2009 교육과정과 2015 교육과정의 내용 체계와 성취기준은 아래 <표 2>와 같이 비교할 수 있다.

<표 2> 2009 교육과정과 2015 교육과정의 내용 체계 및 성취기준 비교

구분 주제	2009 교육과정		2015 교육과정	
	주제	국가와 윤리	일반 화된	국가를 구성원들의 도덕 공동체로 간주한 전근대사회와는 달리 근대
국가관				

	성취 기준	국가의 발전은 개인의 생존 및 자아실현과 유기적 관계를 맺고 있음을 이해하고, 이를 바탕으로 개인의 발전과 나라의 발전이 균형 있게 상호 공존할 수 있도록 노력하는 태도를 기른다. 이를 위해 국가와 국민 간에는 상호성의 측면에서 충성과 호국 정신뿐만 아니라, 청백리 정신이 필요함을 조사하고, 맹목적인 애국심과 건전한 애국심의 차이점을 분석한다.	지식	사회는 국가를 개인의 존재와 이익 보존을 위한 결사체로 인식하였다.
			내용 요소	국가 : 목적인가? 수단인가? ① 국가의 기원과 본질에 대한 관점 ② 국가 역할과 정당성에 대한 동·서양 사상
			성취 기준	국가의 개념과 존재 근거에 대한 주요 사상가들의 주장을 탐구하여 다양한 국가관의 특징을 이해하고, 국가의 역할과 정당성에 대한 비판적이고 체계적인 관점을 제시할 수 있다.
개인과 공동체	주제	개인과 자아 공동체와 연대	일반 화 된 지식	현대의 다원주의 사회는 개인의 자유와 권리를 보장하고 공동체 구성원들 간의 자율적 연대를 통해 개인선과 공동선의 조화를 추구한다.
		개인의 선택권과 자율성의 중요성을 이해하고, 현대 다원주의 사회에서 상대방의 의견이나 가치관을 포용하고 존중하는 태도를 기른다. 이를 위해 권리와 의무 및 책임과의 관계에 대해 조사하고, 관용의 중요성에 대해 토론한다.	내용 요소	시민 : 개체적 존재인가? 사회적 존재인가? ① 시민적 자유와 권리의 근거 ② 공동체와 공동선 및 시민적 덕성
	성취 기준	개인은 단독으로 존재하는 것이 아니라 공동체의 구성원으로서 존재함을 이해하고 그 구성원으로서의 역할과 의무를 충실히 이행하려는 자세를 가진다. 이를 위해 공동선과 개인적 선의 조화 방안에 대해 토론한다. ① 공동체의 정체성 및 소속감 형성 기능(구성적 공동체) ② 공동체 구성원으로서의 역할과 개인적 자아의 갈등(자유주의와 공동체주의의 인간관에 대한 논의 포함) ③ 공동선과 개인적 선의 조화	성취 기준	개인과 공동체의 관계, 개인의 권리와 의무, 자유의 의미와 정치 참여에 대한 자유주의와 공화주의의 입장을 비교하여, 개인선과 공동선의 조화를 위한 대안을 모색할 수 있다.

우리는 교육과정 비교를 통해 다음과 같이 공화주의에 관련된 2015 교육과정의 개정 취지와 공화주의에 대한 이해를 도출할 수 있다.

첫째, 2015 교육과정은 2009 교육과정과 달리 ‘국가에 대한 탐구’를 ‘시민에 대한 탐구’보다 선행시킨다. 이는 개인의 선택과 자율을 선행시켰던 이전 교육과정과의 차이점이다. 이러한 내용 요소의 배치는 국가의 기원과 본질을 시민에 앞서 탐구해보도록 함으로써 개인의 자유와 권리를 자연 상태에서 뿐만 아니라 사회 구성원의 입장에서 생각해보도록 하는 효과를 가져 온다.

그리고 2015 교육과정은 국가의 기원과 본질을 역사적 변천을 중심으로 탐구하고자 한다. 2015 교육과정은 일반화된 지식을 통해 “근대 이전의 국가관과 달리 근대에는 국가를 수단으로 보는 경향”이 있음을 전제하고 있다. 이점에서 볼 때, 적어도 ‘근대 이후’의 공화국에서 통용되는 공화주의 개념이라면 국가를 최고선과 관련지어 이해하는 아리스토텔레스 전통과 구별될 필요가 있다. 아리스토텔레스에게 국가는 수단보다는 목적에 가까운 훌륭한 삶을 위해 존속하는 도덕공동체이기 때문이다(아리스토텔레스, 천병희 역, 2011: 19-20). 2015 교육과정의 ‘일반화된 지식’을 앞서 살펴본 두 가지 공화주의에 적용하자면 ‘근대’ 공화주의는 신아테네 공화주의보다는 신로마 공화주의에 가깝다고 할 수 있다. 그 이유는 신로마 공화주의가 국가를 한낱 수단으로만 취급하는 것은 아니지만, 국가를 비지배 자유 실현을 위한 수단과 연결 지어 이해하기 때문이다(곽준혁, 2007: 139).

둘째, 2015 교육과정은 개인선과 공동선의 조화 문제를 ‘시민’의 관점에서 탐구하고자 한다. 즉 사회와 분리된 개인이 아니라 이미 공동체에 소속된 시민으로서 자유, 권리, 시민적 덕성, 공동선 문제를 성찰하도록 하는 것이다. 이는 ‘개인 대 집단’이라는 이분법적 틀에서 벗어났다는 점에서 보다 바람직한 탐구 방향이라고 할 수 있다.

하지만 만일 이러한 탐구를 자유주의 대 공동체주의 입장에서만 탐구하고자 한다면 여전히 대립적 인식의 영향에서 벗어나기 어렵다(손철성, 2007: 30-31). 앞서 언급했듯이 자유주의와 공동체주의는 이론적 차이로 인해 개인과 공동체의 조화 문제를 다루는 관점이 상이하다. 따라서 개인선과 공동선의 조화 문제는 자유주의와 합일점을 찾을 수 있는 공화주의 입장에서 탐구하는 것이 더 적합하다. 물론 이러한 탐구에서는 공동체주의와 유사한 신아테네 공화주의보다 비지배 자유를 중시하는 신로마 공화주의가 더 적합할 것이다. 그 이유는 신아테네 공화주의에 비해 상대적으로 신로마 공화주의가 시민의 자유를 논의의 출발점으로 삼기 때문에 자유주의와 합일점을 찾기 수월하기 때문이다. 특히 “이기적 동기뿐만 아니라 관계적 사고의 능력을 가진 행위자로서 개인과 사회와의 상호작용으로 사회현상과 집단의식을 설명하려는 인식론적 해석학적 틀(방법론적 개인주의)”을 통해 신로마 공화주의를 설명하는 페팅의 입장(곽준혁, 2009: 104)은 개인의 이익을 공동선과 연결시키려는 자유주의와 이론적 공통점을 찾으려 하는 것이다. 이것은 개인과 공동체를 대결 구도로 보는 관점에서 벗어나도록 안내한다.

3. 집필기준 비교

2009 교육과정의 집필기준과 2015 교육과정의 집필기준 역시 ‘국가관’, ‘개인과 공동체’를 주제로 아래 <표 3>과 같이 비교할 수 있다.

<표 3> 2009 교육과정 집필기준과 2015 교육과정 집필기준 비교

구분 주제	2009 교육과정 집필기준	2015 교육과정 집필기준
국가관	• 맹목적·배타적 애국심이 아니라, 옳고 그름을 가리는 분별력 있는 애국심을 기술한다. 또한 애국심은 자연적으로 생기기도 하지만, 의도적인 노력을 통해 강화시킬 필요가 있음을 기술한다. • 애국심과 세계시민 사상이 대립되지 않고 조화될 수 있도록 기술한다. • 애국심은 국민, 국토, 국가 정신 등에 대한 사랑을 포함하고 있음을 기술하고, 특히 독도에 대한 사랑을 언급한다.	• 국가의 기원과 본질에 관한 다양한 입장들(유교, 아리스토텔레스, 공화주의, 사회계약론, 마르크스 등)에 관해 기술한다. • 국가의 역할과 정당성에 관한 주요 입장들에 관해 기술한다. • 국가의 기원, 본질, 역할 등에 대한 이해를 바탕으로 우리가 살아가는 현대 국가를 평가해 볼 수 있도록 구성한다. • 애국심에 관하여 공화주의의 대승적자발적 사랑, 자유주의의 헌법 애국주의, 민족주의의 애국심 등을 비교하여 기술한다.
개인과 공동체	• 공동선과 개인적 선, 공익과 사익, 자유주의적 시민성과 공동체주의적 시민성은 각각 양립할 수 있음을 밝히고, 양자가 조화를 이룰 수 있도록 기술한다. • 국가가 자신의 기능과 역할을 다하기 위해서 그리고 민주주의가 발전하고 자본주의가 보다 인간적인 면모를 가지기 위해서는 제도적 측면의 보완뿐만 아니라, 성숙한 시민의식이 필요함을 기술한다.	• 시민의 자유와 시민성에 관한 주요 사상들(자연권 사상, 공화주의 등)을 기술한다. • 자유주의와 공화주의의 입장에서 공동선, 법치, 관용에 관한 주장과 정당화 논변을 기술한다. • 무분별한 사익 추구는 공공의 이익을 해치며 윤리와 질서를 파괴하게 됨을 기술하고, 공익을 존중하는 시민의식과 참여 및 법치가 개인의 자율성과 사회의 공공성을 함께 보장함을 기술한다. • 공동선과 개인적 선, 공익과 사익, 공동체주의적 시민성과 자유주의적 시민성은 각각 양립할 수 있음을 밝히고, 양자가 조화를 이룰 수 있도록 기술한다. • 국가가 자신의 기능과 역할을 다하기 위해서 그리고 민주주의가 발전하고 자본주의가 보다 인간적인 면모를 가지기 위해서는, 제도적 측면의 보완뿐만 아니라 성숙한 시민의식이 필요함을 기술한다.

위와 같은 집필기준 비교를 통해 우리는 다음과 같이 2015 교육과정의 취지를 좀 더 구체적으로 이해할 수 있다.

첫째, 2009 교육과정과 달리 2015 교육과정 집필기준은 국가의 본질에 대한 아리스토텔레스 입장과 공화주의 입장을 구분하여 집필할 것을 요구한다. 앞서 살펴봤듯이 신아테네 공화주의는 국가의 본질에 있어 아리스토텔레스 전통을 따르고 있기 때문에 아리스토텔레스와의 차이점을 찾기가 어렵다. 그래서 아리스토텔레스 정치철학과 구별되는 신로마 공화주의를 공화주의의 기본 개념으로 설정하는 것이 집필기준 의도에 더 부합된다.

둘째, 2009 교육과정과 달리 2015 교육과정 집필기준은 개인선과 공동선이 조화를 이룰 수 있는 세부 요건 즉 “공익을 존중하는 시민의식과 참여 및 법치가 개인의 자율성과 사회의 공공성을 함께 보장함”을 밝히고 있다. 비록 자유주의가 시민의식, 참여, 법치 등을 무시한 것은 아니지만 이런 요건들은 공화주의에서 강조해온 것들이다. 이를 통해 볼 때 2015 교육과정 집필기준은 공화주의 정치철학을 통해 자유주의의 한계를 보완하고자 한다. 우리가 주목할 점은 지난 교육과정에서 강조하지 않았던 법치를 집필기준이 강조하고 있다는 점이다. 앞서 언급했듯이 법치는 비지배 자유를 강조한 신로마 공화주의자들이 매우 중요시한 자유의 조건이다. 물론 아리스토텔레스도 법치를 주장하지만 지금까지 도덕과 교육과정은 아리스토텔레스가 말한 법치를 다루지 않았다. 따라서 2015 교육과정에 등장하는 법치는 신로마 공화주의 입장에서 보다 풍부하게 탐구할 수 있을 것이다. 이러한 점을 고려할 때 해당 단원의 공화주의를 신로마 공화주의로 이해하는 편이 집필의 수월성을 높여줄 수 있다.

IV. 5종 교과서 분석 및 개선 방향

1. 분석 대상 및 주제

이 장에서는 고등학교 『윤리와 사상』 5종 교과서 분석을 통해, 두 가지 공화주의 입장이 혼재되어 있는 상황과 이로 인해 발생할 수 있는 오해를 지적하고 이에 대한 개선 방향을 모색하고자 한다. 그리고 이러한 분석은 2015 교육과정에 나오는 공화주의를 신로마 공화주의로 해석하는 편이 교육과정의 취지에 더 부합한다는 판단에서 진행될 것이다.⁷⁾

분석할 5종 교과서는 현재 고등학교에서 사용하고 있는 교과서로서 해당 출판사는 교학사, 미래엔, 비상교육, 천재교육, 씨마스(가나다 순)이다. 물론 교과서를 분석한다고 해서 단원 내용 전부를 살펴볼 필요는 없다. 그 대신 공화주의 관련 교과서 서술 내용 중에서 아래 주제와 같이

7) 본 연구의 목적은 신아테네 공화주의와 신로마 공화주의의 우열이나 이론적 타당성을 탐구하는 것이 아니다. 다만 자유주의와 공동체주의 논쟁 이후에 일어나는 자유주의와 공화주의 논쟁이나 교육과정 의도를 고려할 때 교육과정에서 다루는 공화주의는 신로마 공화주의로 이해하는 편이 적합한 경우가 많다는 것이다.

공화주의의 특징을 보여주는 부분만을 분석할 것이다.

- ① 인간 본성과 자아실현 : 인간은 정치적 본성을 가지고 있는가? 공동체 참여를 통해서만 자아실현을 할 수 있는가?
- ② 개인선과 공동선 : 개인선과 공동선 중에서 무엇이 더 중요하고, 무엇이 더 우선하는가?
- ③ 법치와 비지배 자유 : 법치의 목적은 무엇인가? 법치 실현을 위해 무엇이 필요한가?
- ④ 시민적 덕성과 정치 참여 : 시민적 덕성은 왜 필요한가?

위와 같은 주제를 설정한 이유는 5종 교과서들이 ‘국가’와 ‘시민’을 설명하면서 위와 같은 4개의 주제에 관해 주로 언급하고 있기 때문이다. 다시 말해 위의 주제들은 자유주의와 구별되는 공화주의의 특징을 잘 보여주기 때문에 교과서 집필의 중심 주제가 되고 있다.

2. 5종 교과서 분석

『윤리와 사상』 5종 교과서의 공화주의 관련 집필 내용은 아래 <표 4>와 같다. 서술 내용에 있는 괄호는 해당 교과서 쪽수를 말한다.

<표 4> 5종 교과서의 공화주의 관련 서술 내용

구분 출판사	주제	서술 내용	특징
교학사	인간 본성과 자아실현	인간은 정치적 동물로서 공동체에 참여해야 하며 이를 통해 비로소 자아실현이 가능함(189).	
	개인선과 공동선	사적 이익보다 공적 이익을 우선시함(177).	
	법치	법치의 엄격한 준수를 통해 시민적, 정치적 권리가 평등하게 보장됨(177).	
	시민적 덕성과 정치 참여	시민적 덕성을 함양하도록 하여 공동선을 추구하고 공적인 삶에 적극 참여하도록 만듦(177).	
미래엔	인간 본성과 자아실현	국가는 자연 발생적으로 생겨난 것이 아니라 시민의 자유를 지키기 위한 수단임(173). 개인은 정치 공동체의 일에 참여하는 시민이 됨으로써 자신의 정체성을 형성하고 자유를 실현할 수 있음(183).	
	개인선과 공동선	개인선뿐만 아니라 정치 공동체에 참여함으로써 실현되는 공동선도 중시함(184).	
	법치	법치가 시민적 자유와 권리의 실현을 위해 필수적임(183).	
	시민적 덕성과 정치 참여	공동선을 이루기 위한 시민의 헌신과 자발적 참여라는 시민적 덕성이 잘 발휘되어야 시민의 자유가 보장될 수 있음(174).	
비상교육	인간 본성과 자아실현	시민적 공화주의자들은 인간의 자연적 사회성을 강조하면서 인간이 국가 안에서만 도덕적 존재로 살	교과서에서 신아테네 공

		아갈 수 있다고 봄(179).	화주의와 신로마 공화주의를 구별하여 자세히 설명함(179-180).
	개인선과 공동선	공동선은 단지 개인이 아니라 모든 시민에게 좋은 것이기 때문에 공동선의 추구는 곧 개인선에 부합하기도 함(184).	
	법치	신로마 공화주의자들은 비지배로서의 자유를 제시함(180).	
	시민적 덕성과 정치 참여	시민적 공화주의자들은 정치 참여를 시민의 책무이자 자유를 행사하는 것으로서 그 자체가 목적이라고 주장함(179). 신로마 공화주의자들은 정치 참여는 그 자체로 목적이 아니라 시민의 자유를 지키기 위한 수단으로 봄(180).	
천재 출판사	인간 본성과 자아실현	개인은 독립된 개체가 아닌 공화국의 구성원으로서 존재 의미가 있음(170).	
	개인선과 공동선	개인보다 공동체, 즉 공화국을 우선시하고 사적인 삶보다 공화국에 참여하려는 공적인 삶이 더 가치 있음(170). 공익은 사익에 우선함(180).	
	법치	법치가 비지배로서의 자유를 보장할 수 있음(179).	
	시민적 덕성과 정치 참여	공동체에 필요한 기여와 헌신을 의무로 여기고 실천하려는 자세와 능력을 갖춘 사람만을 시민으로 봄(178). 비지배로서의 자유를 누릴 수 있게 하며 공동선을 실현한다는 점에서 정치 참여를 필수적 의무로 여기짐(179).	
씨마스	인간 본성과 자아실현	개인은 국가 공동체의 일원인 시민이 되었을 때 비로소 자기를 실현할 수 있음(179). 시민들은 사익을 추구하는 개체적 존재가 아니라 공익을 추구하는 사회적 존재임(187).	공화주의가 아테네 전통과 로마 전통을 모두 계승했다고 서술함(186).
	개인선과 공동선	개인보다 공공의 이익을 우선시하는 시민의 정치적 연대에 의해 국가가 발생함(179).	
	법치	법치를 통해 평등한 권리를 행사함(187).	
	시민적 덕성과 정치 참여	시민은 정치에 참여하기 위해 공적인 일에 대한 지식, 소속감, 공동체에 대한 관심과 유대 등의 시민적 덕성을 갖추어야 함(187).	

교과서 내용을 살펴보면, ‘비상교육’을 제외한 나머지 교과서는 신아테네 공화주의와 신로마 공화주의의 개념을 구분하지 않고 있다. 또한 서술된 내용 중에는 공동체주의와의 구별을 찾기 어려운 것도 있다. 본 연구에서는 교육과정 상의 공화주의를 ‘신로마 공화주의’라고 전제했을 때 다음과 같은 문제가 발생할 수 있다고 본다.

첫째, 인간 본성과 자아실현을 설명할 때, 아리스토텔레스의 인간관을 전제로 공화주의를 설명하는 경우이다. 이 경우 공동체주의와 구별되는 공화주의의 특징이 드러나기 어렵다. 예를 들어 교학사 서술에 따르면 공화주의는 인간이 “정치적 동물로서 공동체에 참여해야 한다(황

인표 외, 2019: 189).” 고 주장한다. 하지만 이것은 도덕과 교육과정에서 공동체주의의 특징이라고 익히 언급해온 내용이다. 물론 신로마 공화주의 역시 인간의 사회성을 중시한다. 하지만 신로마 공화주의는 “공동체주의가 선험적이고 자연발생적인 연대감을 지나치게 강도함으로써 개인의 자유를 파괴하고 다양성을 해칠 수 있다는 비판을 받아들여 아리스토텔레스가 아니라 로마공화국으로부터 공화주의의 전통을 찾아야 한다” 고 본다(곽준혁, 2009: 107).

둘째, 개인선과 공동선에 대해 언급할 때, 비지배 자유라는 목적을 생략한 채 공화주의가 사적인 것보다 공적인 것을 우선한다고 설명하는 경우이다. 예를 들어 교학사는 “사적 이익보다 공적 이익을 우선시한다(황인표 외, 2019: 177).” 라고 서술하고, 천재출판사는 “공화국을 우선시하고 사적인 삶보다 공화국에 참여하려는 공적인 삶이 더 가치 있다(변순용 외, 2019: 170).” 라고 서술한다. 그런데 공화주의가 공동선을 중시하는 것은 맞지만, 그렇다고 해서 개인의 이기적 동기나 개인선을 배제하는 것은 아니다(곽준혁, 2008a: 135). 앞서 언급했듯이 신로마 공화주의는 시민적 덕성이나 정치 참여를 비지배 자유를 위한 수단으로 본다. 공화국의 시민은 자유롭기 위해 공적 참여를 하는 것이므로, 사익보다 공익을 우선한다고 기술할 경우 비지배 자유라는 목적이 함께 기술되어야 한다. 이것은 공동체주의와 공화주의를 구별하는 중요한 기준이다. 17세기 공화주의자 니덤은 “잉글랜드의 인민들이 공화국을 선호해 거기서 살겠다고 결정한 이유는 공화국이 ‘인민의 자유를 가장 잘 보장하리라는 것’ 을 알았기 때문이라고 주장한다. 후에 그는 자신이 ‘자유국가가 귀족이나 왕의 지배보다 훨씬 더 좋다는 것’ 을 믿는 주된 이유는 그러한 국가가 ‘인민의 이익과 평안을, 그들의 권리의 향유를 보장함으로써’ 가장 잘 제공하고 있기 때문이라고 단언한다(Skinner, Q., 1998; 조승래 역, 2007: 118).” 즉 역사적으로 공화국의 시민이 공익을 중시했던 까닭은 공익 증진이 자유 및 사익과 무관하지 않다고 여겼기 때문이다. 이러한 설명이 없이 공적인 것이 사적인 것보다 우선한다고 주장할 경우 2015 교육과정이 의도하는 자유주의와의 양립 문제가 발생한다. 공화주의와 자유주의가 접점을 찾을 수 있는 이유는 “자유를 통해서도 공동체, 시민적 덕성, 공유된 가치, 자율, 그리고 정치 참여와 같은 공화주의적 이상을 논의할 수 있기(곽준혁, 2009: 106)” 때문이다.

셋째, 법치와 비지배 자유를 서술할 때, 신아테네 공화주의와 신로마 공화주의를 분리하지 않고 설명하는 경우이다. 이 경우 앞서 언급한 것처럼, 공동체주의와 신로마 공화주의와의 차이점을 인식하기 어려울 뿐만 아니라 자유주의와 신로마 공화주의의 비교 분석에 방해받을 수 있다. 이와 달리 두 가지 공화주의를 분리하여 설명하는 경우도 있다. 대표적인 예가 비상교육의 서술 방식이다.

이러한 공화주의는 크게 두 가지 관점으로 분류할 수 있다. 아리스토텔레스의 영향을 받은 아테네 전통의 시민적 공화주의와 마키아벨리의 영향을 받은 로마 전통의 신로마 공화주의이다. …… 이러한 시민적 공화주의는 다른 말로 공동체주의라고 불리기도 한다. …… 신로마 공화주의자들은 이를 실현하기 위해 비지배로서의 자유를 제시하였다(류지한 외, 2019:

위와 같이 서술할 경우, 공화주의에 대한 이해 폭이 넓어지고 공동체주의와의 오해가 줄어든다. 문제는 나머지 교과서가 공화주의를 두 가지로 구분하여 설명하지 않고, 신아테네 공화주의와 신로마 공화주의 관점을 혼재하여 공화주의를 설명하고 있다는 점이다.

넷째, 시민적 덕성을 서술할 때, 시민적 덕성과 정치 참여가 본질적 가치를 지니느냐 수단적 가치를 지니느냐를 구분하지 않고 서술하는 경우이다. 시민적 덕성과 정치 참여의 가치에 대해서는 신아테네 공화주의자들과 신로마 공화주의자들의 입장이 다르다. 샌델은 강한 유형의 공화주의와 온건한 유형의 공화주의에 대한 설명을 통해 이점을 명확히 한다. 샌델이 말하는 ‘강한 유형의 공화주의’는 본 논문의 신아테네 공화주의에, ‘온건한 유형의 공화주의’는 본 논문의 신로마 공화주의에 해당한다.

아리스토텔레스까지 거슬러 올라가는 강한 유형의 공화주의적 이상은 시민의 덕과 정치 참여를 자유에 본질적인 것으로 본다. 인간이 본질적으로 정치적 존재라고 할 때, 우리는 공동선에 대해 숙고할 수 있는 능력을 발휘하고 자유 도시나 자유 공화국의 공적 생활에 참여하는 한에서만 자유롭다는 것이다. 이에 비해 온건한 유형의 공화주의적 이상은 시민의 덕과 공적 봉사를 자유에 도구적인 것으로 본다. 이러한 견해에 따르면, 우리가 자신의 목적을 추구할 자유는 정치 공동체의 자유에 달려 있으며, 정치 공동체의 자유는 공동선을 우리의 사적 이익보다 위에 놓고자 하는 의사에 달려 있다. 이에 반해 자유주의적 견해에서는 자유가 내적으로가 아니라 단지 우연적으로만 자치와 관련된다(Sandel, 1996; 안규남 역, 2012: 45).

인용문에서 보듯 시민적 덕성과 정치 참여의 가치는 어떤 공화주의 입장에서 보느냐에 따라 달라진다. 따라서 교육과정이 말하는 공화주의가 어떤 유형의 공화주의인지 명확히 설정될 필요가 있다. 그리고 이러한 설정은 개인선과 공동선의 조화 문제를 풀 때 자유주의와 공화주의의 합일점을 찾는 데 도움을 줄 수 있다.

3. 교과서 집필 혼선 해소를 위한 개선 방향

신아테네 공화주의와 신로마 공화주의 모두 정치철학으로서의 중요성을 지니고 있다. 따라서 어느 유형의 공화주의가 더 우월하냐의 질문은 불필요하다. 다만 우리가 논의하고자 하는 것은 두 가지 유형의 공화주의가 구분되지 않고 혼재되어 기술되었기 때문에 발생하는 오해를 어떻게 해소하느냐 하는 것이다. 그 방법은 아래와 같이 생각해볼 수 있다.

1) 두 가지 공화주의로 나눠 설명하는 방법

이 방법은 공화주의를 신아테네 공화주의와 신로마 공화주의를 구분하여 공화주의를 설명하

는 것이다. 이 방법은 새로울 것이 전혀 없는데, 그 이유는 이미 자유주의 설명 방법에도 적용되고 있기 때문이다. 대표적인 사례가 아래 <표 5>⁸⁾와 같이 롤스와 노직을 구분하여 설명하는 것이다.

<표 5> 평등주의적 자유주의와 자유지상주의 구분

대표적 사상가	광의적 구분	협의적 구분	차이점
롤스	자유주의	평등주의적 자유주의	각자의 목적을 추구할 인간 능력이 존중 받으려면 정부가 존엄한 삶에 필요한 최소한의 조건들을 보장해야 함
노직		자유지상주의	재분배 정책은 사람들의 권리를 침해하며 사람들이 존중받을 수 있으려면 각자에게 노동의 결실이 보장되어야 함

이미 『윤리와 사상』 교과서는 위와 같이 구분하여 롤스와 노직을 설명하고 있다. 롤스와 노직 모두 개인의 자유를 중시하는 자유주의자이다. 하지만 롤스는 평등주의적 자유주의로, 노직은 자유지상주의로 구분하여 그 특징을 설명할 수 있다. 학생들은 이러한 설명 방법을 통해 자유에 관한 쟁점들 예를 들어 평등한 자유의 향유, 소유 권리로서의 자유 등에 대해 더욱 분명하게 인식할 수 있다.

마찬가지로 공화주의도 아래 <표 6>⁹⁾과 같이 신아테네 공화주의와 신로마 공화주의로 구분하여 설명할 수 있다.

<표 6> 신아테네 공화주의와 신로마 공화주의의 구분

대표적 사상가	광의적 구분	협의적 구분	차이점
아리스토텔레스	공화주의	신아테네 공화주의	인간의 정치적 본성을 강조함. 정치 참여는 시민으로서 누릴 수 있는 고차원적인 삶이며, 일종의 보상임. 정치 참여에는 내재적 가치가 있음.
마키아벨리		신로마 공화주의	인간의 정치적 본성을 주장하지 않음. 정치 참여는 내재적 가치가 아니라 수단적 가치를 지니며, 시민은 비지배 자유를 위해 정치 참여의 부담을 받아들일 수 있음.

8) 자유주의적 평등주의와 자유지상주의의 차이점은 샌델의 입장을 참조함(Sandel, 1996; 안규남 역, 2012: 25-26).

9) 신아테네 공화주의와 신로마 공화주의의 차이점은 킬리카의 입장을 참조함(Kymlicka, 2002; 장동익 외 역, 2005: 409-410).

공화주의를 두 가지로 나눠 설명하는 것은 시민적 덕성과 정치 참여의 가치를 이해하는데 도움을 준다. 뿐만 아니라 공화주의가 탄생하게 된 각각의 역사적 배경(아테네와 로마)을 이해함으로써 정치철학이 시대 문제와 무관하지 않음을 다시 한 번 각성시킬 수 있다. 앞서 언급했듯이, 비상교육 교과서가 이러한 설명을 부분적으로 보여주는 사례라고 할 수 있다.

2) 공동체주의와 신로마 공화주의로 나눠 설명하는 방법

이 방법은 신아테네 공화주의를 공동체주의와 유사한 정치철학으로 규정하고, ‘공동체주의와 신로마 공화주의’로 구분하여 설명하는 것이다. 이러한 설명 방식은 기존 교육과정과의 충돌을 줄일 수 있다는 장점이 있다. 다시 말해 자유주의와 공동체주의 논쟁이 발전하여 자유주의와 신로마 공화주의의 논쟁이라는 국면으로 전환되었다는 정치철학사의 흐름을 수용하여 교육과정을 구성하는 것이다. 이 방법도 새로운 것이 없는데, 그 이유는 이미 공산주의 설명 방법에도 적용되고 있기 때문이다. 대표적인 사례가 아래 <표 7>과 같이 마르크스주의와 민주 사회주의를 구분하여 설명하는 방법이다.

<표 7> 마르크스주의와 민주 사회주의의 구분

대표적 사상가	사상적 구분	차이점
마르크스	공산주의	자본주의는 자체 모순으로 인해 붕괴되며, 프롤레타리아 혁명을 통해 공산주의 사회를 건설해야 함.
베른슈타인	민주 사회주의	자본주의는 자체적으로 붕괴되지 않으며, 폭력 혁명이 아니라 민주적 방법으로 사회주의를 건설해야 함.

『윤리와 사상』 교과서는 민주 사회주의가 공산주의의 문제점을 비판하면서도 자본주의의 한계를 지적하고 서구 복지사회 건설에 도움을 준 사상으로 설명하고 있다. 공동체주의와 신로마 공화주의를 구분하여 설명하는 방법도 이와 유사한 구도로 이뤄질 수 있다. 이 방법은 2009 교육과정까지 이어져 오던 자유주의 대 공동체주의의 구도를 부정하지 않으면서도, 신로마 공화주의가 공동체주의의 한계를 보완하면서 자유주의의 문제를 지적할 수 있는 사상이라는 점을 부각시킬 수 있다.

V. 결론

아담 스미스는 『국부론』에서 “완전한 정의, 완전한 자유, 완전한 평등을 확립하는 것이

모든 계층의 최고도의 번영(prosperity)을 가장 효과적으로 보증하는 매우 단순한 비밀이다 (Smith, 1776: 669, 김광수, 2009: 96에서 재인용).” 라고 주장했다. 사회의 도덕적 한계 내에서 보이지 않는 손의 원리를 추구했던 스미스도 자유뿐만 아니라 정의와 평등 역시 번영을 이끄는 데 필요하다는 것을 분명히 밝혔다.

하지만 신자유주의가 지배적인 현대 사회에서 자유만큼 정의와 평등에 대해서는 관심을 기울이지 못하고 있다. 점점 더 커지는 시장의 힘은 공동선에 대한 시민들의 관심을 점점 감소시키는 반면 경제적 양극화는 국가 정책에 대한 시민들의 불신과 불만을 증가시키고 있다. 개인선과 공동선을 조화시키지 못하는 사회에서는 개인의 행복도 이뤄지기 어렵다. 우리는 법만으로는 개인선과 공동선의 조화를 충분히 만족시키기 어렵다는 것을 알고 있다. 페티가 말한 것처럼 “국가가 사람들의 마음속에 자리 잡을 수 있으려면, 그리고 그 국가의 법이 진정으로 효과적이려면, 법은 시민사회 영역에 확립되어 있거나 확립될 규범과 상승작용을 일으켜야 할 것이다. 법은 규범을 뒷받침해야만 하고, 규범도 법을 뒷받침해야만 한다(Pettit, 1997; 곽준혁 역, 2012: 434).”

도덕과 교육과정에서 담당하고 있는 시민교육은 바로 이러한 점에서 의미를 찾을 수 있다. 시민교육은 시민적 덕성을 함양하여 공적인 일에 적극적으로 관심을 가지는 시민을 양성하기 위한 교육이다. 시민교육이 목적을 달성하려면 규범적·윤리적 관점에서 인간과 사회를 잘 다룰 수 있는 정치철학에 근거해야 한다(정창우, 2013: 381). 도덕과 교육과정은 그동안 개인선과 공동선의 조화라는 주제를 이해하기 위해 자유주의와 공동체주의 입장에서 탐구해왔다. 비록 자유주의와 공동체주의가 개인선과 공동선의 조화를 위한 다양한 아이디어를 제시했지만, 이 둘 간의 근본적 차이로 인해 발생하는 대립과 긴장은 여전히 존재한다.

그래서 자유주의와 공화주의 논쟁은 과거와 달리 개인선과 공동선의 조화를 위한 이론적 합일을 제공할 수 있다는 점에서 기대를 갖게 한다. 특히 신로마 공화주의는 자유에서 논의를 출발하고, 개인의 이기심을 인정하며, 시민적 덕성과 정치 참여의 수단적 가치를 수용함으로써 자유주의와의 합일점을 만들어낼 수 있다. 비록 개인과 공동체를 바라보는 관점에는 차이가 있지만, 자유주의와 신로마 공화주의는 공통적으로 국가와 정치 참여의 내재적 가치를 인정하지 않더라도 시민의 자유를 위해 노력하는 공동체, 공동체의 발전을 위해 노력하는 시민을 이론적으로 지지할 수 있다.

그런 점에서 공화주의를 반영한 2015 교육과정은 과거보다 개인선과 공동선의 조화를 이론적 차원에서 한층 더 정교화시킬 수 있다고 평가된다. 하지만 앞서 지적했듯이 공화주의가 공동체주의를 포함하는 넓은 개념인 만큼, 공화주의에 대한 개념 정립이 없다면 개인과 공동체의 문제를 이해하는데 방해받을 수 있다. 따라서 다음 교육과정은 두 가지 공화주의를 어떻게 정립할 것인가에 대해 보다 나은 대안을 마련할 필요가 있다.

이와 관련하여 본 연구자는 앞서 두 가지 대안을 제시하였다. 첫째는 공화주의를 두 가지로

분리하여 병행 설명하는 방법이다. 이는 자유주의를 롤스의 평등주의적 자유주의와 노직의 자유지상주의로 구분하여 설명하는 것과 같다. 즉 신아테네 공화주의와 신로마 공화주의를 분리하여 각각의 의미와 시사점을 탐구하는 것이다. 이 경우 신아테네 공화주의는 공동체주의와 유사한 사상으로 규정된다. 이 방법은 공화주의 형성의 역사적 배경을 탐구하도록 함으로써 공화주의에 대한 이해도를 높일 수 있다.

둘째는 공동체주의와 신로마 공화주의로 구분하여 설명하는 방법이다. 이는 공산주의(마르크스주의)와 민주 사회주의를 구분하여 설명하는 것과 같다. 이 경우 신로마 공화주의는 공동체주의의 한계를 보완하면서도 자유주의의 문제점을 지적할 수 있는 사상으로 규정된다. 이 방법은 정치철학 논쟁사의 흐름을 이해하도록 돕는다.

참고문헌

- 곽준혁(2005), “민주주의와 공화주의: 헌정 체제의 두 가지 원칙”, 『한국정치학회보』, 39집1호, 33-57.
- _____(2007), “키케로의 공화주의”, 『정치사상연구』, 제13집2호, 132-155.
- _____(2008a), “왜 그리고 어떤 공화주의인가”, 『아세아연구』 제51권1호, 133-163.
- _____(2008b), “공화주의”, 『정치학이해의 길잡이1 정치사상』, 서울: 법문사, 171-205.
- _____(2008c), “시민적 책임성: 고전적 공화주의와 시민성(Citizenship)”, 『대한정치학회보』, 16집 2호, 127-149.
- _____(2009), “공화주의와 한국사회: 필립 페티 교수와의 대담”, 『아세아연구』, 제52권1호, 103-141.
- 김광수(2009), “애덤 스미스의 법과 경제: 정의와 효율성간의 관계를 중심으로”, 『경제학연구』 57권1호, 77-107.
- 김비환(1998), “매킨타이어(A. MacIntyre)의 공동체주의 정치이론 비판: 해석사회학(Interpretative Sociology)의 문제점을 중심으로”, 『한국정치학회보』 제32집제2호, 9-30.
- 김상돈(2014), “자유주의와 공동체주의의 논쟁에 나타난 권리중심 정치의 한계와 아리스토텔레스의 ‘친애’에 근거한 덕(德) 정치의 가능성”, 『인문학논총』, 34집, 459-492.
- 김용민(2016), “루소와 공화주의”, 『한국정치연구』 25권1호, 167-192.
- 교육부(2011), 교육과학기술부 고시 제2011-361호 『2009 개정 교육과정 집필기준』.
- _____(2012), 교육과학기술부 고시 제2012-14호 『도덕과 교육과정』.
- _____(2015A), 교육부 고시 제2016-74호 『도덕과 교육과정』.
- _____(2015B), 『2015 개정 교육과정에 따른 교과용 도서 개발을 위한 집필기준 - 국어, 도덕, 경제, 역사』.
- 류지한 외(2019), 『윤리와 사상』, 서울: (주) 비상교육.

- 박찬구 외(2019), 『윤리와 사상』, 서울: (주) 씨마스.
- 변순용 외(2019), 『윤리와 사상』, 서울: (주) 천재교육.
- 손철성(2007), “자유주의와 공동체주의의 주요 논쟁점에 대한 검토”, 『동서사상』, 제3집, 17-32.
- 이상훈(2015), “민주공화주의 이념의 기원: 20세기 초 아방가르드적 정치한류”, 『철학』, 제124집, 121-139.
- 장준희(2013), “윤리교육의 정치철학적 근거로서 공화주의에 대한 고찰”, 초등도덕교육 제42집, 239-272.
- 정창우 외(2019), 『윤리와 사상』, 서울: (주) 미래엔.
- _____(2013), 『도덕과 교육의 이론과 쟁점』, 서울: 울력.
- 조일수(2011), “공화주의적 시민성에 대한 연구 -아테네적 전통과 로마적 전통의 차이를 중심으로”, 『윤리연구』, 80권 0호, 291-316.
- 한겨레 신문 “[페티트-박명림 대담①] 소수의 지배에 맞설 ‘민주공화주의’ 어떻게 세울까” 2019.02.29.
- 황인표(2016), “자유주의적 공동체주의 관점에서 도덕과 교육과정의 국가 윤리에 대한 실태 분석과 개선 방안”, 『도덕윤리과교육』, 제50호, 185-222.
- _____(2019), 『윤리와 사상』, 서울: (주) 교학사.
- Arendt, H.(2017), 이진우 역, 『인간의 조건』, 파주: 한길사
- Aristotle(2011), 천병희 역, 『정치학』, 고양: 도서출판 숲.
- Honohan, Iseult and Jeremy Jennings, eds.(2006). 『Republicanism in Theory and Practice』, New York: Routledge.
- Kymlicka, W.(2005), 장동익 외 역, 『현대 정치철학의 이해』, 서울: 동명사.
- Pettit, P.(2012), 곽준혁 역, 『신공화주의: 비지배 자유와 공화주의 정부』, 서울: 나남.
- Rawls, J.(2016), 장동진 역, 『정치적 자유주의』 증보판, 서울: 동명사.
- Sandel, M.(1982), 이양수 역, 『정의의 한계』, 고양: 도서출판 멜론.
- _____(1996), 안규남 역, 『민주주의의 불만』, 파주: 동녘.
- _____(2010), 이창신 역, 『정의란 무엇인가』, 서울: 김영사.
- Skinner, Q.(2007), 조승래 역, 『퀸틴 스키너의 자유주의 이전의 자유』, 서울: 푸른역사.
- Viroli, M.(2006), 김경희 외 역, 『공화주의』, 서울: 인간사랑.

“2015 개정 교육과정에 나타난 공화주의 개념 혼재와 해결 방향 모색”에 대한 토론

김 근 호 (청주교육대학교)

신종섭 선생님(이하 ‘논자’로 표현)의 논문은 2015 개정 교육과정(이하 ‘2015교육과정’으로 표현)을 반영한 교재『윤리와 사상』 5종의 ‘공화주의’ 내용을 연구한 것이다. 정치철학계의 자유주의와 공동체주의 논쟁이라는 흐름 속에서 등장한 ‘공화주의’의 배경을 설명하고, 이것이 2015교육과정 교과서에 어떻게 기술되었는지를 검토하였다. 논자의 연구에 따르면, 5종 교과서 중 ‘비상교육’ 교재를 제외한 4종이 ‘신아테네 공화주의’와 ‘신로마 공화주의’의 개념을 구분하지 않았고, 더욱이 ‘공동체주의’와의 구별도 확인하기 어렵다고 하였다. ‘공화주의’를 주제로 한 집필의 혼선을 개선할 방안으로 ‘신아테네 공화주의’와 ‘신로마 공화주의’, 그리고 ‘공동체주의’와 ‘신로마 공화주의’를 구분하여 기술할 것을 제안하였다.

이 논문의 토론문에 앞서 먼저 전제할 것이 있다. 본 토론자가 ‘철학’을 전공하였으나 그 기반이 정치철학이 아닌 한국철학을 전공하였다는 점에서 토론자로서 부적절함이 있다. 게다가 부득이 맡게 된 토론자임에도 논문의 연구 대상이 되는 교과서를 검토하지도 못했다. 이에 토론자라기보다는 단지 논문을 읽으면서 들었던 몇 가지 의문을 질의하는 것으로 토론자로서의 최소한의 소임을 갈음하고자 한다.

먼저 공화주의에 대한 교과서의 기술이 어디에 초점이 있는지에 대한 의문이다. 논자는, 분석의 중심축으로 삼고 있는 “두 공화주의의 차이에 대한 깊은 탐구보다는, 차이로 인해 나타나는 문제에 초점을 맞춰 분석을 하고자” 하였다. “정치철학이 개인과 공동체 문제를 이해하는데 도움을 주었지만, 미래의 도덕과 교육과정이 자유주의와 공동체주의 논의 속에 계속 머무를 수 없”다고 주장하며, 그 이유로 이 논의가 “‘권리와 덕의 우선성’과 같은 주제에 대해 상충하는 입장을 지니므로, 개인선과 공동선이 본질적으로 갈등하는 것이라고 오해를 불러일으킬 수 있기 때문”이라고 밝혔다. 이런 배경에서 1990년대 등장한 공화주의가 ‘개인선과 공동선을 조화시킬 수 있는 방안’으로 주목받았고, 이로 인해 교과서 내용으로 수록되었다고 하였다. 다시 말해 논자는 ‘개인선과 공동선의 조화’를 갈등 없이 설명하는 것이 교과서의 역할이라고 본 것이다.

그렇다면 5종 교과서의 분석은 정치철학사의 맥락을 이해하고 이론적 엄밀성을 추구하기보다는 그 갈등의 ‘오해’를 교과서에서 해소하고 있는지, 그리고 ‘공화주의’가 현대 정치사에서 서양뿐 아니라 동아시아 공화주의, 예컨대 한국과 중국, 일본 등에 나타난 ‘개인선과 공

동선의 조화’에 나타난 문제점과 해법 등을 예시하는 것이 보다 적절해 보인다. 시민적 덕성이란 ‘신아테네’나 ‘신로마’의 정치철학사적 맥락 이해도 중요하지만 현 공화주의 국가들에 나타난 ‘개인선과 공동선’의 문제를 인식하는 것이 선행되어야 할 것이라 생각한다. 이것이 토론자의 생각이기는 하지만, 5종 교과서의 ‘공화주의 관련 서술’도 집필 초점이 무엇이었는지를 먼저 분석하여야 할 것이다. 그러나 논자는 “교과서를 분석한다고 해서 단원 내용 전부를 살펴볼 필요는 없다”고 단정하면서 “그 대신 공화주의 관련 교과서 서술 내용 중에서 4가지 주제로 공화주의의 특징을 보여주는 부분만을 분석할 것”이라고 연구 관점과 범위를 적시하였다. 과연 단원 내용 전부에 대한 집필 의도를 살펴보지 않고 논자가 제시한 기준에 따라 서술내용을 분석하는 것이 타당한지 의문이다.

두 번째는 5종 교과서의 본래적 의미에 대한 의문이다. 논자는 ‘롤스의 평등주의적 자유주의’와 ‘노직의 자유지상주의’의 설명방식으로 ‘신아테네 공화주의’와 ‘신로마 공화주의’의 혼선을 해소하고, ‘마르크스의 공산주의’와 ‘베른슈타인의 민주 사회주의’의 구분방식으로 ‘공동체주의’와 ‘신로마 공화주의’의 혼선을 해소할 수 있다고 하였다. 5종 교과서의 각 집필자의 의도가 무엇이었는지를 차치하고, 5종 교과서의 기술내용을 ‘하나의 설명틀’로 맞춘다는 것은 5종이라는 교과서의 본래 의미를 침해하는 것이 아닌지 의문이다. 오히려 5종 교과서의 기술보다는 교과내용을 가르치는 교과 선생님의 지도안으로 제시하는 것이 적절하지 않을까 생각한다. 물론 5종 교과서 기술 내용이 집필자의 개념적 혼돈에서 야기된 문제인지에 대해서는 보다 엄밀한 접근이 필요해 보인다. 자칫 교과서 집필자의 자율권을 침해할 수 있기 때문이다.

세번째는, 논자의 공화주의 개념 정립을 위한 대안이 ‘개인선과 공동선의 조화’라는 시민의식으로 이어질 수 있을 것인가 하는 의문이다. 논자의 대안이 “‘개인선과 공동선의 조화’를 이론적 차원에서 한층 더 정교화시킬 수 있다”고 할 수 있다. 그러나 서론에서 제시한 것처럼 그것이 ‘개인선과 공동선의 조화’에 대한 시민의식을 형성하는 데 기여할 수 있는가 하는 점이다. 여전히 진행되는 ‘공화주의’에 대한 논의들이 개념정립을 통해 ‘자유주의-권리중시-개인선’ / ‘공동체주의-덕 중시-공동선’이라는 대립적 오해를 해소하고 더 나아가 ‘개인선’과 ‘공동선’의 조화로 이어질 수 있을까? 개인의 권리와 공공의 이익이 상충할 때, 그것의 조화로운 해법을 찾기 어렵다는 것은 굳이 정치철학을 끌어들이지 않아도 현실에서 쉽게 마주하게 되는 문제이다.

마지막으로 ‘개인선과 공동선의 조화’라는 측면에서 논자에게서는 ‘개인선’은 무엇을 지향해야 하고, ‘공동선’은 무엇을 지향해야 한다고 생각하는지, 그리고 한 시민에게 개인선과 공동선이 상충했을 때 그것을 해결할 조화로운 방법이 있다면 그 해안은 무엇이라고 생각하시는지? 아마도 교육현장에 계신 논자에게서 보다 절실하게 느끼실 문제일 것이기에 묻는 것이니, 이점 양지해 주시기 바란다.

사회적 직관주의 이론에 대한 비판적 해석 가능성 연구

양 해 성 (서울대학교)

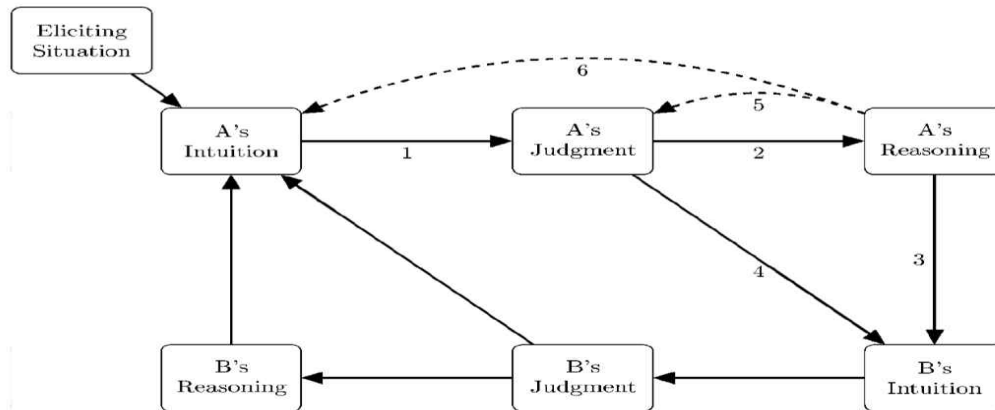
I. 서 론

도덕성에 대한 관심은 크게 ‘도덕이란 무엇인가’에 대한 관심과 ‘도덕 기능은 어떠한 방식으로 발현 되는가’에 대한 관심으로 나눌 수 있다. 전자에 대한 논의는 주로 도덕 철학 분야의 담론을 통해 전개되어 왔으며 후자에 대한 논의는 주로 도덕 심리학 분야의 담론을 통해 전개되어 왔다. 즉, 도덕 철학의 목적이 정당화 가능한 도덕의 실체를 규명하는 것이라면 도덕 심리학의 주된 목적은 도덕 기능의 기제(mechanism of moral functioning)를 사실적 차원에서 규명하는 것이다. 정당화 가능한 도덕의 실체를 규명하는 도덕 철학 분야의 연구와 도덕 기능의 사실적 기제를 규명하는 도덕 심리학 분야의 연구는, 도덕을 어떠한 방식으로 가르쳐야 하는가에 대한 교육학 분야의 연구와 함께 성공적인 도덕 교육 방안을 모색함에 있어 필수적인 연구이다(정창우, 2013: 175-177).

도덕 철학 분야와 도덕 심리학 분야의 결합을 시도한 최초의 연구는 인지주의를 대표하는 콜버그(L. Kohlberg)에 의해 수행되었다. 콜버그는 도덕의 본질에 대한 관심 없이 도덕 기능의 기제를 고려하는 것이 불가능하다고 보았기에 칸트(I. Kant)로 대표되는 이성주의 윤리에 기반하여 도덕의 정당화 작업을 선행한 후, 보편타당한 도덕 법칙에 근거한 판단과 행위라는 도덕성 발달의 지향점을 설정하고, 이성에 의한 도덕적 추론 능력의 발달을 강조하였다. 그의 연구는 도덕 철학과 도덕 심리학의 접목을 이루었다는 점에서 긍정적인 평가를 받았지만, 도덕성 발달 및 도덕 기능의 기제 규명에 있어 이성적 추론 이외의 요소들을 간과하였다는 비판을 받았다. 또한 수업에서의 도덕적 판단이 일상에서의 도덕적 행위로 이어지지 않는 경우가 빈번하다는 비판이 거세짐에 따라 인지주의 이론과 그에 기반한 도덕 교육의 실효성에 대한 회의감이 공유되었고, 그에 따라 도덕성의 구성 요소와 각 요소들의 복합적인 작용과 같은 도덕 기능의 기제를 사실적으로 규명하려는 다양한 연구가 수행되었다.

심리학 및 신경과학 분야의 다양한 연구들이 도덕적 판단의 도출에 있어 감정 반응 및 신체 반응이 강력한 영향을 미친다는 점과 인지의 많은 부분이 암묵적이고 자동적인 특성을 갖는다는 점을 규명함에 따라, 도덕 기능 기제의 직관적 특성들을 사실적 차원에서 규명하기 위한 다양한 연구가 수행되었다. 그러한 대표적인 연구로 하이트(J. Haidt)의 사회적 직관주의 모델(Social Intuitionist Model) 및 그린(J. Greene)의 이중과정 모델(Dual Process Model)과 같은 사회적 직관주의 이론이 있다. 이들은 도덕의 정당화에 대하여 관심을 갖기보다는 다양한 신경과학

및 심리학 분야의 연구에 근거하여, 도덕 기능의 기제를 보다 사실적으로 규명하고자 하였다. 먼저 하이트의 사회적 직관주의 모델에 대하여 살펴보면 [그림 1]과 같다.



[그림 1] 도덕적 판단에 관한 사회적 직관주의 모델(Haidt, 2001: 815)

하이트는 도덕 판단의 범주가 문화적 특성에 영향을 받는다고 보았기에, 서구 인지주의 전통의 도덕 영역에 논의의 범주를 한정하지 않았으며 ‘개인들이 도덕의 언어로 표현하는 무언가’를 대상으로 열린 논의를 진행하고자 하였다. 하이트는 추론적 도덕 판단의 전형으로 삼을 수 있는 하인츠 딜레마 상황에서의 판단 양식과 직감적인 반응을 유도하는 바퀴 주스 시나리오 및 영혼 매매 계약 시나리오 상황에서의 판단 양식을 비교하고, 피해와 공정성의 기준이 적용되지 않는 않지만 개인들이 도덕의 영역으로 받아들이고 표현하는 판단이 두 판단 중 어떠한 판단 양식과 닮아 있는지 규명하고자 하였다. 그는 근친상간 시나리오¹⁾ 및 식인풍습 시나리오²⁾와 같은 불온하지만 피해자는 없는 상황을 마주한 피험자들이 잘못되었다는 판단을 내리면서도 그럴싸한 근거를 제시하지 못하며 도덕적 당혹감(moral dumbfounding)을 보인다는 점에 주목하였고, 이에 기반하여 개인의 도덕적 판단이 직관적 형태로 도출되며 추론은 최초의 직관적 판단에 대한 반성적 검토와 수정에 기여하기보다는 판단의 합리화에 기여한다고 주장하였다. 이는 상기한 사회적 직관주의 모델의 Link 1 ‘직관적 판단(the intuitive judgment link)’과 Link

- 1) 남매지간인 줄리와 마크는 함께 프랑스를 여행하는 중이다. 둘은 모두 대학생이다. 그러던 어느 날 이들은 바닷가의 한 오두막집에서 둘이서만 밤을 보내게 되었다. 둘은 이참에 잠자리를 함께해보면 신기하기도 하고 재미있을 거라고 결정을 내린다. 최소한 서로에게 새로운 경험은 될 것이다. 줄리는 이미 피임약을 복용한 상태였지만, 만일의 사태에 대비해 마크도 콘돔을 사용한다. 두 사람은 모두 즐겁게 잠자리를 가졌지만, 다시는 그러지 않기로 결심한다. 그리고 그날 밤 일은 둘만 아는 특별한 비밀로 지키기로 한다. 이제 둘은 서로가 훨씬 가깝게 느껴진다. 마크와 줄리가 섹스를 한 것은 잘못인가.
- 2) 제니퍼는 병원의 병리 검사 센터에서 일하고 있다. 제니퍼는 채식주의자이다. 고기를 먹기 위해 일부러 동물을 죽이는 것이 도덕적으로 잘못된 일이라고 생각하기 때문이다. 그러던 어느 날 밤 제니퍼는 시체를 소각하는 일을 맡게 된다. 제니퍼는 식용으로 아무런 문제가 없는 고기를 버리자니 아깝다는 생각이 든다. 그래서 제니퍼는 시체의 살을 한 조각 잘라 집으로 가져온다. 그리고 그것을 요리해서 먹는다. 제니퍼의 행동은 잘못된 행동인가.

2 ‘사후 추론(the post-hoc reasoning link)’에 해당한다.

사회적 직관주의 모델의 Link 3은 ‘추론된 설득(the reasoned persuasion link)’으로서 직관적 도덕 판단에 대한 사후 추론을 언어적으로 전달함으로써 타인에게 영향을 주는 과정이다. 하이트는 상대의 정서적 태도를 변화시키기 위해 인지적 설득보다 정서적 설득이 더욱 효과적이라는 에드워드(K. Edwards)와 폰하이펠(W. Von Hippel)의 연구(Edward, Von Hippel, 1995)를 근거로, ‘추론된 설득’이 성공하기 위해서는 논리적인 논쟁이 아닌 정서적인 설득의 특성을 가져야 한다고 강조하였다(Haidt, 2001: 819).

Link 4는 ‘사회적 설득(the social persuasion link)’으로 판단 도출의 과정이나 근거 등에 대한 추론적인 제시 없이 직관적 도덕 판단에 대한 제시만으로 타인의 직관에 영향을 주는 과정이다. 주목할 점은 판단을 직접 전달함으로써 이루어지는 사회적 설득은 근거의 제시를 필요로 하지 않는다는 것이다. 하이트는 이와 관련하여, 사람들이 특정 개인을 가치롭게 여기거나 정서적으로 수용하는 경우, 그 개인의 판단에 영향을 받는다는 하딘과 히긴스(Hardin & Higgins, 1996)의 연구 등을 근거로 제시하였다(Haidt, 2001: 819).

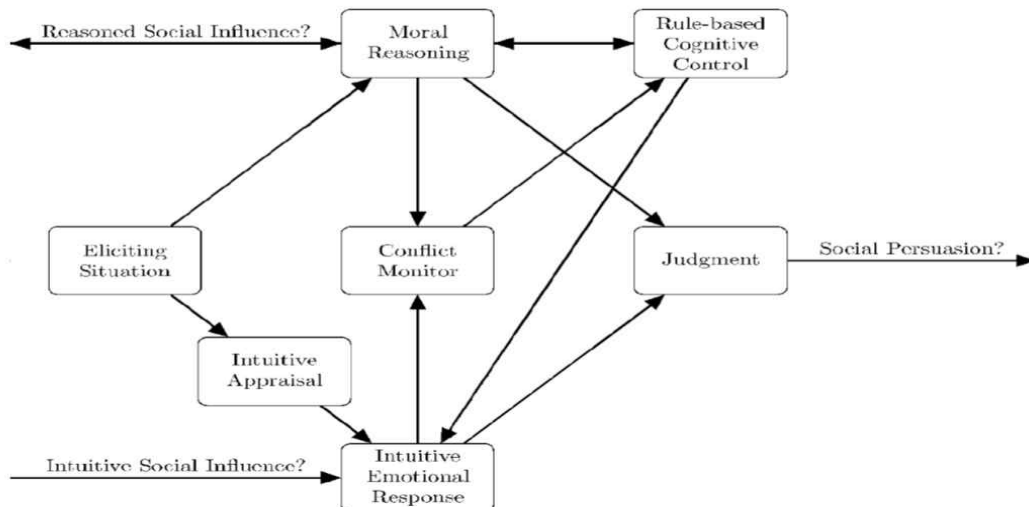
Link 5는 ‘추론된 판단(the reasoned judgment link)’으로, 스스로의 추론을 통해 초기 직관에 의해 도출된 판단을 직접적으로 수정하는 것이다. 하이트에 따르면 이러한 추론된 판단은 초기 직관이 약하며 처리 능력이 높은 경우에 발생한다. 주의할 점은 추론된 판단은 추론이 직관에 영향을 미쳐 판단에 변화를 가져오는 과정이 아니라, 추론이 직접적으로 판단의 변화를 가져오는 과정이라는 것이다(Haidt, 2001: 819). 하이트는 윌슨과 슐러의 연구(Wilson & Schooler, 2000)를 근거로, 추론에 의한 판단이 초기 직관과 강한 갈등을 보이며 상존하는 경우, 사람들은 추론에 의한 판단을 언어적으로 표현하면서 직관적인 판단이 여전히 표면 아래 함께 존재하는 이중적 태도(dual attitude)를 취할 수 있다고 지적한다(Haidt, 2001: 819).

이러한 이중적 태도를 수반하는 추론은 특정 상황에서 도출된 직관적 판단에 반응적으로 도출된 것일 수도 있지만, 상황을 당면하기 이전에 해당 상황과 관련하여 학습된 추론일 수도 있다. 전자의 예를 들자면, 추론 과정을 통해 스스로가 미신적인 금기에 기반하여 직관적 판단을 도출하였다는 것을 인지하고 판단을 수정하지만 여전히 미신에 대한 금기가 마음속에 존재하는 경우 등이 있다. 후자의 예는 바흐(J. Bargh)의 자동적 정보처리 과정 분류(Bargh, 1989) 중 후의식적 자동처리 과정³⁾의 예를 통해 보다 명료하게 이해할 수 있다. 예를 들어, 개인이 피부색이나 성별에 따른 편견을 가지고 있으나 그러한 편견에 대한 교육이나 경험을 통해 그러한

3) 바흐는 인지의 자동 처리 과정을 전의식적 자동 처리 과정과 후의식적 자동처리 과정 및 목표의존적 자동처리 과정으로 분류하였다. 전의식적 자동처리 과정이란 지각자 스스로가 전혀 의식하지 못하여도 관련 정보에 만성적으로 접근 가능한 경로가 있어서 주의를 기울이지 않아도 활성화 이루어지는 과정이며, 의식적인 자각 밖의 스키마(schema)와 고정관념 등과 같은 사회적 인지의 구성요인이 무의식적으로 활성화되어 나타나는 것이다. 또한 후의식적 자동처리 과정이란 최근 의식한 어떠한 사건에 의해 후속적인 처리과정이 영향을 받게 되는 것으로, 의식적인 자각 또는 주의가 일어난 후 의식 밖에서 자동적 인지작용이 일어나는 것이다.

편견이 잘못된 것이라고 숙지하는 경우, 마주한 상황에서 전의식적 자동처리 과정⁴⁾으로서 편견에 기반한 직관적 판단이 도출되면서 동시에 후의식적 자동처리 과정의 점화(priming effect)⁵⁾가 이루어지며 반편견적인 추론적 판단을 도출할 수 있다. 즉, 전의식적 자동처리 과정으로서의 스키마가 완전히 수정되지 않은 상태에서 그와 상충하는 후의식적 자동처리 과정의 점화에 의해 감정 반응과 상충하는 추론적 판단을 내리게 되는 것이다.

Link 6은 ‘사적인 반성적 사고(the private reflection link)’로서 추론을 통해 초기 직관 그 자체가 영향을 받아 수정되는 것이다. 새로운 직관을 촉진시키는 방법으로서 가장 광범위하게 논의되고 있는 것은 역할 채택(Role Taking)이다. 이러한 역할 채택은 인지발달 이론가들이 언급하고 있는 반성적 사고의 경로 중 하나로서, 개인은 하나 이상의 관점에서 이슈나 딜레마를 접하는 과정을 통해 복합적이고 경쟁적인 직관들을 경험하며, 강한 직관에 의해 판단을 내린다(Haidt, 2001: 819). 이어서 그린의 이중과정 모델에 대하여 살펴보면 [그림 2]와 같다.



[그림 2] 도덕적 판단에 관한 이중과정 모델(Paxton, & Greene, 2010: 514)

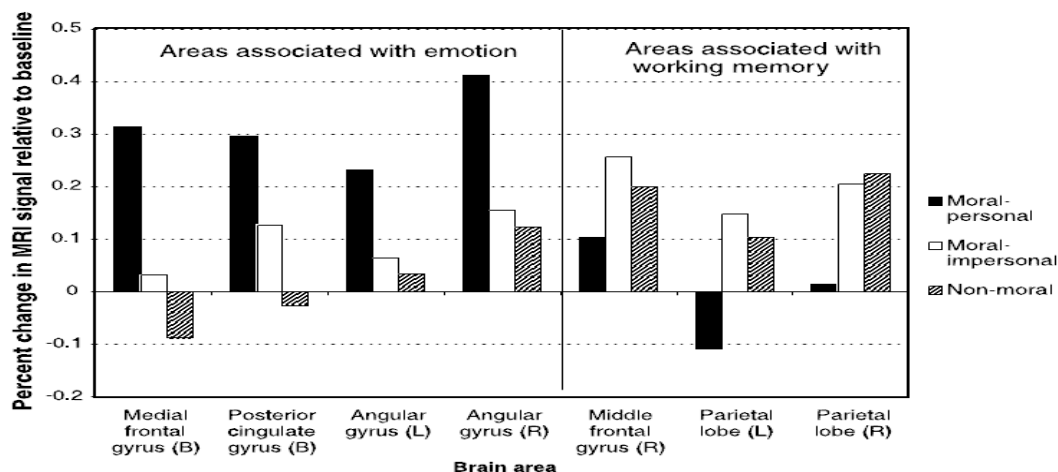
그린은 피해와 공정성 차원에서 동일한 조건을 갖는 트롤리 딜레마 상황⁶⁾과 인도교 딜레마

4) 전의식적 자동처리 과정이란 지각자 스스로가 전혀 의식하지 못하여도 관련 정보에 만성적으로 접근 가능한 경로가 있어서 주의를 기울이지 않아도 활성화 이루어지는 과정이다(Bargh, 1989: 11). 이는 의식적인 자각 밖의 스키마(schema), 스크립트(script), 계획, 고정관념, 원형(prototype)과 같은 사회적 구성요인(social constructs)이 무의식적으로 활성화되어 나타나는 것이다(Lapsley & Power, 2005/ 2008: 257). 사회적 정보에 대한 만성적 접근이 용이한 정보들이 활성화가 되는 예로는 피부 색이나 성별에 따라 만성적으로 활성화되는 다양한 종류의 고정관념 등이 있다. 또한 우리의 많은 해석과 평가는 의도적인 인지적 노력 없이 무의식적으로 이루어지며 이는 판단과 결정의 중요한 요소로 작용하기 때문에, 이러한 사회적 구성요인들의 전의식적 활성화는 사회적 정보 처리 과정 전반에 광범위한 영향을 미칠 수 있으며, 사회적 판단에 대한 강한 확신 또는 신념을 유발할 수 있다(Lapsley & Power, 2005/ 2008: 257).

5) 점화 효과란 시간적으로 먼저 제시된 자극이 나중에 제시된 자극의 처리에 긍정적 혹은 부정적 영향을 주는 현상을 의미한다.

상황7)에서 상이한 도덕 판단이 도출되는 이유를 규명하고자 하였다. 트롤리 딜레마 상황에 있어 피험자의 대부분은 레버를 당기는 것이 옳다고 판단한 반면, 인도교 딜레마 상황에서는 소수의 피험자만이 덩치 큰 사람을 밀어서 떨어뜨려도 좋다고 판단하였다. 그린은 수단만 다를 뿐 피해와 공정성 차원에서 동일한 결과로 이어지는 두 딜레마 상황에서 개인의 도덕적 판단이 상이하게 도출되는 현상은 감정의 활성화 정도에 있어서의 차이에 기인할 것이라고 가정하였고, 직접적으로 사람을 대상으로 하는 ‘인신적 도덕 딜레마(Moral Personal Dilemma) 상황’과 직접적으로 사람을 대상으로 하지 않는 ‘비인신적 도덕 딜레마(Moral Impersonal Dilemma) 상황’에서 감정의 활성화 정도에 차이가 발생하여 도덕적 판단의 차이로 이어진 것으로 예상하였다(Greene et al, 2001: 2106).

그린은 인도교 딜레마 상황과 같은 인신적 도덕 딜레마 상황에서는 정서 반응 및 사회적 인지와 연관된 두뇌 영역의 신경 활동이 증가할 것이며, 트롤리 딜레마 상황과 같은 비인신적 도덕 딜레마 상황에서는 고차적 인지와 관련된 두뇌 영역이 상대적으로 더 활성화 될 것이라고 예측하였다. fMRI 촬영 결과, [그림 3]과 같이 인신적 도덕 딜레마 상황에서는 정서 반응과 관련된 복내측전전두피질(vmPFC)을 포함한 내측전전두피질(medial prefrontal cortex) 등이 활성화 되었으며, 비인신적 도덕 딜레마 상황에서는 고차적 인지와 연관된 두뇌영역인 배외측전전두피질(DLPFC)과 하측두정엽(inferior parietal lobe)이 활성화 되었다(Greene, 2015: 147; Greene et al, 2001: 2106).



- 6) 당신은 철로 옆에 서서 멈출 수 없는 트롤리가 철로를 따라 달려오고 있는 광경을 보고 있다. 트롤리가 이대로 계속 달린다면 터널에 있어서 트롤리를 피할 수 없는 다섯 명의 인부가 치어 죽을 것이다. 그러나 당신이 선로 전환 레버를 당겨 트롤리의 진행 경로를 옆 선로로 바꾼다면, 트롤리는 선로를 바꾸어 달리게 되고 옆 선로에 있던 인부 한 명이 트롤리에 치어 죽을 것이다. 선로 전환 레버를 당겨야 하는가?
- 7) 당신은 선로 위 육교에 서서 멈출 수 없는 트롤리가 다섯 명의 인부를 향해 돌진하는 광경을 보고 있다. 그 인부들을 죽음에서 구하려면, 당신이 당신 옆에 서 있는 덩치 큰 사람을 선로로 밀어 떨어뜨려야 한다. 덩치 큰 사람을 떨어뜨릴 경우 그 사람은 죽겠지만 트롤리는 멈추게 되어 다섯 명의 인부는 목숨을 건질 수 있다. 덩치 큰 사람을 밀어서 철로로 떨어뜨려야 하는가?

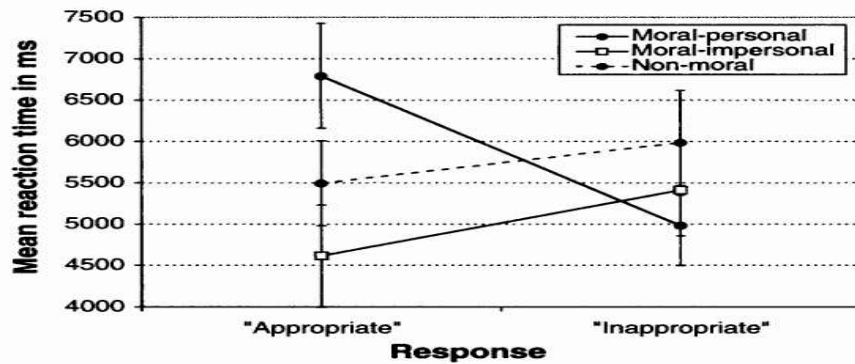
[그림 3] 딜레마 유형에 따른 대뇌 부위별 활성화 정도(Greene, 2001: 2106)

이에 대하여 그린은 ‘사람을 직접 밀어서 떨어뜨리는 인신적 행위는 트롤리 딜레마에서 레버를 당기는 것과 같은 결과로 귀결됨에도, 트롤리 딜레마에서의 행위보다 훨씬 강한 부정적 정서를 갖게 만든다. 판단의 정당화 가능성 여부와 관련 없이 이러한 부정적 정서는 사람을 인도 밑으로 밀면 안 된다는 판단으로 도출된다.’ 라고 해석하였다(Greene, 2008: 63). 즉, 그린은 하이트와 달리 추론에 의해 도덕적 판단이 직접적으로 도출될 수 있다고 보면서도, 하이트와 마찬가지로 도덕적 판단에 있어 감정의 영향력을 강조하였다.

또한 하이트가 추론에 의한 직관적 도덕 판단의 수정 가능성이 낮다고 본 것과 달리, 그린은 추론이 직관적 도덕 판단의 수정에 직접 기능할 가능성을 열어놓았다. 그린은 직관적 도덕 판단에 대한 인지적 조절이 수월하게 이루어지기 위한 조건으로 하이트와 마찬가지로 감정 반응의 정도가 약할 것을 강조하였으며, 이와 동시에 결과론적으로 강한 근거가 존재할 것을 강조하였다. 먼저 감정적 반응의 정도와 인지적 조절의 관계에 대해 살펴보면 다음과 같다.

그린은 각 딜레마 상황에 있어 긍정적 응답과 부정적 응답 사이에 목격되는 시간의 차이를 조사함으로써 감정적 반응의 강한 정도가 도덕적 판단의 수정에 미치는 영향을 분석하였다. 그린은 인도교 딜레마에서 덩치 큰 사람을 떨어뜨리기로 결정하기 위해서는 정서적 반응을 눌러 이기는 것이 필요하기 때문에, 인신적 침해에 대하여 긍정적 응답을 제시한 피험자의 판단이 도출되는 데 걸리는 시간은 부정적 응답을 제시한 피험자의 판단이 도출되는 시간보다 길 것이라고 예상하였으며, 트롤리 딜레마와 같은 비인신적 도덕 딜레마 상황에서는 눌러 이겨야 할 정서적 반응이 없거나 훨씬 약하기 때문에 긍정적으로 응답하는 사람과 부정적으로 응답하는 사람 사이에 반응 시간의 차이가 없을 것이라 예상하였다(Greene et al, 2001: 2107).

실험 결과, [그림 4]와 같이, 비인신적 도덕 딜레마(Moral Impersonal Dilemma) 상황에서 긍정적 응답과 부정적 응답 사이에 발생한 시간 차이는 도덕과 무관한(Non-Moral) 딜레마 상황(시간적 제약 조건 하에 버스와 기차 중에 어떠한 것을 선택하는 것이 옳은가와 같은 문항)에서 긍정적 응답과 부정적 응답 사이에 발생한 시간 차이와 별 차이가 없을 정도로 짧았다. 그러나 인신적 도덕 딜레마(Moral Personal Dilemma) 상황에서의 긍정적 응답과 부정적 응답 사이에 소요되는 시간의 차이는 비도덕적 딜레마의 세 배, 비인신적 도덕 딜레마의 두 배 이상에 해당하였다(Greene et al, 2001: 2107).



[그림 4] 딜레마 유형별 응답 소요 시간(Greene, 2001: 2107)

다음으로 결과론적으로 강한 근거의 존재 여부와 인지적 조절 즉, 추론에 의한 직관적 판단의 수정의 관계에 대하여 살펴보면 다음과 같다. 그린은 우는 아이 딜레마 상황⁸⁾을 예로 들며, 강한 결과론적 근거가 있는 경우, 인간의 인지적 심리 과정이 이러한 불승인의 감정적 심리 과정과 경쟁하는 것이 더욱 용이해진다고도 지적하였다(Greene, 2008: 46). 그린은 우는 아이 딜레마 상황에서 피험자들의 응답 양상과 십대 소녀가 원치 않은 임신에 의해 낳은 아이를 죽이는 것이 적절한지 판단하는 영아 살해 상황에서 피험자들의 응답 양상을 비교하며 강한 결과론적 근거가 있는 경우, 인간의 인지적 심리 과정이 불승인의 직관적 심리 과정을 더욱 쉽게 극복할 수 있다고 지적하였다. 영아 살해 상황에 대하여 대부분의 피험자들이 순간적으로 잘못된 행위라는 판단을 제시하였고 감정과 관련된 부위들이 활성화 된 반면, 우는 아이 딜레마 상황에서 다양한 응답을 제시한 피험자들은 답변을 도출하는데 있어 모두 오랜 시간이 소요되었으며, 그 과정 동안 뇌의 인지적 작용과 연관이 깊은 부위들이 활성화 되었다. 이에 근거하여 그린은 강한 결과론적 근거와 직관적인 불승인의 감정이 충돌하는 경우, 응답까지의 반응시간이 늘어나며 고차적 인지기능과 연관된 두뇌 영역이 활성화된다고 지적하였다(Greene, 2008: 44-46).

살펴본 바와 같이, 두 이론은 공통적으로 도덕적 판단에 있어 직관의 역할을 강조하였고 이상의 다양한 도덕 판단이 높은 비중으로 직관적 형태로 도출된다고 주장하였다. 단, 하이트가 추론의 역할을 직관적 도덕 판단에 대한 합리화에 한정된 것과 달리 그린은 추론이 직관과 경쟁하며 도덕적 판단의 도출에 직접 관여한다고 주장하였다. 이렇듯 두 이론은 도덕적 판단에 있어 직관과 추론의 역할 및 관계에 대해 상충하는 주장을 제시하였고 이는 두 이론의 타당성에 대한 비교 및 평가로 이어졌다.

8) 전쟁이 진행 중인 어느 날, 당신은 아기를 데리고 이웃들과 함께 적군의 눈을 피해 지하실에 숨어 있다. 아기가 울기 시작하자 당신은 소리가 새어나가지 않도록 아기의 입을 막는다. 만약 손을 치우면 아기는 더 크게 울 것이고 그 소리를 들은 적군은 당신과 아기 및 마을 사람들을 찾아내 모두 죽일 것이다. 그러나 만약 손을 치우지 않으면 아기는 질식사 하게 된다. 이러한 상황에서 손을 치우지 않고 아기를 죽게 하는 것은 도덕적으로 올바른 선택인가?

이론의 타당성에 대한 대표적인 논의는 추론적 도덕 판단의 가능성 또는 도덕적 판단에 있어 추론의 역할에 관한 논의를 중심으로 진행되었다. 나바이즈(D. Narvaez)는 일상적으로 일어나는 다양한 도덕적 판단에 있어 직관적인 과정이 절대적으로 높은 비중을 차지하지 않으며 심사숙고에 의한 추론적 과정도 높은 비중을 차지한다고 지적하며(Narvaez, 2008: 235) 그린의 이론을 옹호하였다. 튜리엘 또한 하이트가 다양한 발달심리학 및 인지심리학 영역의 연구들을 외면하고 있다고 비판하였다. 그는 하이트가 도덕적 판단이 감정적이고 직관적이라는 것을 지지하는 여러 사회심리학 연구를 인용하고 있지만, 반성적이고 신중한 추론과 관련된 연구들은 반영하지 않고 있다고 지적하며 그린의 주장을 지지하였다(Turiel, 2006/2010: 49-53). 시노트 암스트롱(W. Sinnott-Armstrong) 그리고 무스첸가(A. Musschenga) 등 다른 다양한 연구자들도 다양한 근거를 제시하며 직관과 의식적인 추론이 우선순위를 번갈아가며 상호작용한다는 그린의 주장을 지지하였다(정창우, 2011: 111-120).

이에 따라, 상기한 바와 같이, 하이트의 사회적 직관주의 모델에 비하여 그린의 이중과정 모델이 도덕적 판단의 기제를 보다 포괄적이고 타당하게 설명하고 있는 이론으로 평가받게 되었다. 이후 그린은 카메라 비유를 통해 인간의 뇌를 자동 및 수동의 이중적 방식에 의해 구동되는 카메라로 묘사하였다. 그에 따르면 직관적 도덕 판단의 기제는 카메라의 자동 방식과 유사하며, 추론적 도덕 판단의 기제는 카메라의 수동 방식과 유사성을 갖는다. 직관적 도덕 판단은 감정적인 특성을 가지며 개인은 이러한 직관적 판단이 도출되는 과정에 대하여 인지할 수 없다. 반면, 추론적 판단은 환경적 자극이나 신체 반응에 의해 자동적으로 활성화되지 않는 장기적인 목표를 지향하는 등 이성적 특성을 가지며 개인은 이러한 추론적 판단의 도출 과정을 인지할 수 있다.⁹⁾ 즉, 그린은 직관이란 효율성을 담보하지만 편향 또는 왜곡의 위험성이 높고 수정에 어려움이 있는 반면, 추론은 왜곡과 편향의 위험성은 비교적 낮지만 효율성이 떨어진다고 보았다(Greene, 2008: 59-61).

그런데 과연 지금까지 살펴본 두 사회적 직관주의 이론과 그에 대한 논의들은 타당성을 담보하고 있을까. 두 이론과 그에 대한 논의들이 타당성을 담보하기 위해서는 두 이론이 도덕적 판단이라는 현상 범주에 포함되는 다양한 유형의 현상들을 포괄하고 있어야 하며, 규명 현상들에 대한 일반적이고 통일된 설명을 제공하고 있어야 한다. 만일 두 이론이 실제의 규명 범주보다 더 넓은 범주의 현상들을 포괄하는 것으로 확대 해석되고 있거나, 설정된 개념 범주를 활용하여 현상에 대한 일반적이고 통일된 해석을 제공하지 못하고 있다면, 두 이론이 타당성을 담보하고 있다고 보기에 어려움이 있다. 그렇기에 두 사회적 직관주의 이론과 그에 대한 논의의 타당성을 담보하기 위해서는 첫째, 이론이 확대 해석되지 않도록, 이론이 규명한 도덕적 판단의 현상 범주를 구체화하는 작업 즉, 규명 범주(verification category) 구체화 작업을 수행하여야

9) J. Greene, "Beyond point-and-shoot morality: Why cognitive (neuro) science matters for ethics", *Ethics*, 124(4)(2014), pp. 696-697.

하며 둘째, 이론에 내재할 수 있는 해석상 모순의 위험성을 경계하기 위해, 이론이 활용한 개념 범주(conceptual category)가 연구자의 의도와 다르게 해석될 여지가 없는지 검토하는 작업 즉, 개념 범주 명료화 작업을 수행할 필요성이 있다.

II. 사회적 직관주의 이론의 규명 범주 구체화

1. 규명 범주 구체화의 필요성

스트라우스(A. Strauss)와 코빈(J. Corbin)이 지적하였듯 이론 연구에 있어 자료에 대한 모든 이론적 설명과 범주 설정 등은 언제나 특수한 상황을 전제로 한다(Strauss & Corbin, 1990/1995: 55). 그럼에도 불구하고, 뷰러워이(Burawoy, 1991)가 지적하였듯 이론은 특정한 범주에 대한 연구에서 얻어낸 경험적 일반화를 보다 거대한 실재에 대한 일반화된 진술로 받아들이게 하는 위험성을 내포한다(Charmaz, 2006/2013: 266-271). 그렇기에 각 이론이 규명한 도덕적 판단의 현상 범주를 잘못 파악함으로써 발생하는 불필요한 논쟁의 위험성을 줄이고 두 이론의 규명들을 타당하게 관계 맺도록 하기 위해, 두 이론의 규명 범주를 구체화하는 작업이 선행될 필요가 있다.

예를 들어 상기한 두 이론 간 타당성에 관한 논의 즉, 직관과 추론의 역할 및 관계에 대한 두 이론의 상이한 주장을 대상으로 어떠한 이론이 더 타당한지 평가하기 위해서는, 두 이론이 동일한 현상 범주를 대상으로, 상충하는 주장을 펼치고 있어야 한다. 그러나 두 이론이 규명한 도덕적 판단의 현상 범주를 구체화하는 작업은 충분히 선행되지 않은 측면이 있다. 두 이론에 대한 논의들은 두 연구자의 표현에 의존하였기에 두 사회적 직관주의 이론은 ‘도덕적 판단’이라는 동일한 현상 범주에 대해 상이한 규명을 하고 있는 것으로 간주되었다. 그러나 만일, 두 이론의 규명이 상이한 범주의 도덕적 판단의 현상을 전제로 한다면, 두 이론은 충돌하는 관계가 아닌, 도덕적 판단이라는 현상의 하위 현상 범주들을 보완적으로 규명하는 관계로 해석될 여지도 있는 것이다. 그렇기에 두 이론 및 그에 관한 논의의 타당성을 담보하기 위해서는 두 이론이 실제로 규명한 현상 범주를 구체화 하는 작업을 수행할 필요가 있다.

2. 규명 범주 구체화 가능성

하이트는 사회적 직관주의 모델을 통해 도덕적 판단이 직관적 형태로 도출된다고 주장하였으며, 그린은 이중과정 모델을 통해 도덕적 판단이 직관적 형태 뿐 아니라 추론적 형태로도 도출된다고 주장하였다. 이러한 상이한 주장을 내세우는 두 연구의 규명 범주 즉, 연구의 규명 대

상이 되는 현상의 범주를 구체화하기 위해서는, 규명 범주에 대한 하이트와 그린의 언급 및 각 이론이 주장의 근거로 제시한 연구 문항을 분석함으로써 두 연구자가 상정하고 있는 ‘도덕적 판단’의 범주를 비교할 필요가 있다.

먼저 하이트의 연구에 대하여 살펴보면, 하이트의 사회적 직관주의 모델은 피해와 공정성이 라는 기준을 적용하여 인습적 영역과 구분되는 도덕의 영역을 설정하거나 도덕에 대한 정당화를 전제로 논의를 진행하지 않았다. 앞서 언급한 바와 같이 하이트는 도덕을 ‘개인들이 도덕으로 받아들이는 무언가’라는 열린 차원의 개념으로 설정하고 논의를 진행하였다. 즉, 사회적 직관주의 모델에서 다루는 도덕적 판단의 범주는 서구적 문화의 관점에서 개인적 영역 및 인습적 영역과 구분하는 도덕적 영역에 있어서의 판단을 지칭하는 것이 아니며, ‘사람들이 도덕으로 인지하는 무언가’를 의미한다.

그렇다면 하이트의 규명은 ‘사람들이 도덕으로 인지하는 무언가’에 해당하는 모든 현상을 포괄하는 것일까. 결론부터 말하면 그렇지 않다. 하이트는 인지주의 전통의 접근이 상정한 도덕적 판단의 상황 외에도 사람들이 도덕의 문제로 인지하는 상황들이 있다고 주장하였으며, 그러한 상황에서의 도덕적 판단의 기제를 규명하기 위해, ‘피해와 공정성의 기준이 적용되지 않지만 불온한 감정 반응을 유발하는 상황’을 중심으로 연구를 진행하였다. 즉, 그는 인지주의 전통의 도덕적 영역에 해당하지 않지만 불온한 감정 반응을 일으키는 상황이 개인에게 도덕적 상황으로 인식되고 도덕적 평가의 대상이 된다는 것에 관심을 가졌고, 이러한 상황들에 초점을 맞추어 도덕적 판단의 기제를 규명하고자 하였다. 그는 이러한 상황에서 도출되는 도덕적 판단의 양식을 ‘피해와 공정성의 기준이 적용되어 추론적 판단의 전형으로 삼을 수 있는 콜버그의 하인츠 딜레마 상황에서의 판단 양식’ 및 ‘도덕과 무관하지만 직감적인 반응을 유도하는 상황에서의 판단 양식’과 비교하였으며, 이를 통해 도덕적 판단이 직감적인 반응을 유도하는 상황에서의 판단과 닮아있으며 추론은 그러한 직관적 도덕 판단을 합리화하는데 주로 기능한다고 주장하였다(Haidt, Bjorklund, & Murphy, 2000: 5-11; Haidt & Bjorklund, 2008: 197-198).

즉, 하이트의 사회적 직관주의 모델의 핵심 주장은 모든 도덕적 판단의 상황을 대상으로 하지 않으며, ‘피해와 공정성의 기준이 적용되는 전통적 도덕 상황은 아니지만 불순인의 감정 반응이 도출되는 불온한 상황’에서의 도덕적 판단을 그 규명 대상으로 한다. 이러한 규명 범주는 앞서 살펴본 ‘근친상간 시나리오’ 또는 ‘식인 풍습 시나리오’와 같이 그의 연구가 주요 근거로 제시한 인터뷰 문항을 통해서도 확인할 수 있다. 그렇기에 하이트의 사회적 직관주의 모델은 ‘피해와 공정성의 기준이 적용되지 않지만 불온한 상황에서의 도덕적 판단이 직감적인 반응이 유발되는 상황에서의 판단과 닮아있으며, 그러한 경우에 있어 추론은 직관적 도덕 판단을 합리화하는데 주로 기능한다’는 것을 규명하였다고 해석하는 것이 타당하다.

인지주의 전통의 도덕적 상황 이외의 상황을 대상으로 도덕적 판단의 기제를 규명하고자 한 하이트와 달리, 그린은 ‘피해와 공정성의 기준이 적용되는 인지주의 전통의 도덕적 상황’을

대상으로 감정의 역할을 규명하고자 하였다. 그린의 이중과정 모델이 대상으로 하는 ‘피해와 공정성의 기준이 적용되는 도덕적 상황’이라는 규명 범주는 그가 근거로 제시한 인터뷰 문항을 통해서도 확인할 수 있다. 그린은 피해와 공정성의 기준이 적용되는 인지주의 전통의 도덕 상황에 있어 감정의 역할을 규명하기 위하여, 피해와 공정성 측면에서 결론론적으로 동일하지만 수단에 있어 차이를 갖는 트롤리 딜레마 상황과 인도교 딜레마 상황에서의 응답 양상을 비교하였다. 또한 상기한 바와 같이, 그는 이러한 두 도덕적 딜레마 상황에 있어 활성화 되는 뇌의 영역을 비교하고 긍정적 응답과 부정적 응답의 도출에 소요되는 시간을 비교함으로써, 도덕적 판단이 감정적 반응의 활성화 정도에 따라 직관적 형태와 추론적 형태 모두로 도출된다고 주장하였다. 또한 직관적 형태의 도덕 판단이 도출된다 하더라도 결론론적 근거가 있다면 인지적인 심리과정이 감정적이고 직관적인 심리과정과 경쟁할 수 있으며, 감정적 반응이 강할수록 그와 상충하는 판단을 도출하기 위해서 더 많은 인지적 노력이 필요하다고 지적하였다.

즉, 규명 범주 구체화 작업에 따를 때, 이중과정 모델의 핵심 주장은 모든 도덕적 상황이 아닌, ‘피해와 공정성의 기준이 적용되는 도덕적 상황’을 전제로 한다. 그렇기에 그린의 이중과정 모델은 ‘피해와 공정성의 기준이 적용되는 인지주의 전통의 도덕적 딜레마 상황’에서의 도덕적 판단이 감정적 반응의 활성화 정도에 따라 직관적 형태와 추론적 형태 모두로 도출되며, 결론론적 근거가 있다면 인지적인 심리과정이 감정적이고 직관적인 심리과정과 경쟁할 수 있으나, 감정적 반응이 강할수록 직관에 상충하는 판단을 도출하기 위해서 더 많은 인지적 노력이 필요하다는 것을 규명하였다고 보는 것이 타당하다.

이를 종합하면 다음과 같다. 사회적 직관주의 모델과 이중과정 모델은 ‘도덕적 판단’이라는 동일한 현상 범주에 대하여 충돌하는 주장을 펼치는 것으로 간주되어 왔으며, 그로 인하여 두 이론의 발견은 합의점을 도출하지 못하였다. 그러나 두 이론의 규명 범주 구체화 작업에 기반할 때, 두 이론은 동일한 현상 범주를 대상으로 하지 않는다. 하이트는 ‘피해와 공정성의 기준이 적용되지 않지만 불온한 감정 반응을 수반하는 상황’을 대상으로 도덕적 판단의 기제를 규명하였으며, 그린은 ‘피해와 공정성의 기준이 적용되는 인지주의 전통의 도덕 상황’을 대상으로 도덕적 판단의 기제를 규명하였다. 즉, 두 이론은 도덕적 판단이라는 현상 범주를 구성하는 상이한 하위의 현상 범주를 대상으로 각각의 규명을 제시하고 있는 관계로 파악하는 것이 타당하며, 도덕적 판단이라는 동일한 현상 범주를 대상으로 상충하는 주장을 펼친 것으로 파악하여서는 안 된다. 두 이론이 도덕적 판단이라는 동일한 현상 범주를 규명 대상으로 한다고 주장하는 것은, 상기한 바와 같이, 특정한 연구에서 얻어낸 경험적 일반화를 보다 거대한 실재에 대한 일반화된 진술로 받아들이게 하는 오류에 해당한다. 즉, 두 이론은 ‘도덕적 판단’이라는 상위의 현상 범주를 규명함에 있어 충돌하는 해석을 제시한 것이 아니며, 도덕적 판단이라는 상위의 현상 범주를 구성하는 상이한 하위의 현상 범주를 대상으로 각각의 규명을 제시한 보완적인 관계로 파악하는 것이 타당하다.

3. 규명 범주 구체화의 적용

사회적 직관주의 모델과 이중과정 모델은 상이한 도덕적 판단의 현상 범주 즉, 피해와 공정성이라는 인지주의 전통의 도덕적 기준이 적용될 수 있는 상황과 적용될 수 없는 상황을 전제로 각각 도덕적 판단의 기제를 규명하였다. 또한 두 이론이 규명한 도덕적 판단의 기제는 직관적 판단의 기제와 추론적 판단의 기제 및 추론을 통한 직관적 판단의 수정 기제로 나눌 수 있다. 그렇기에 두 이론은 다음과 같이 보완적으로 기능할 수 있다.

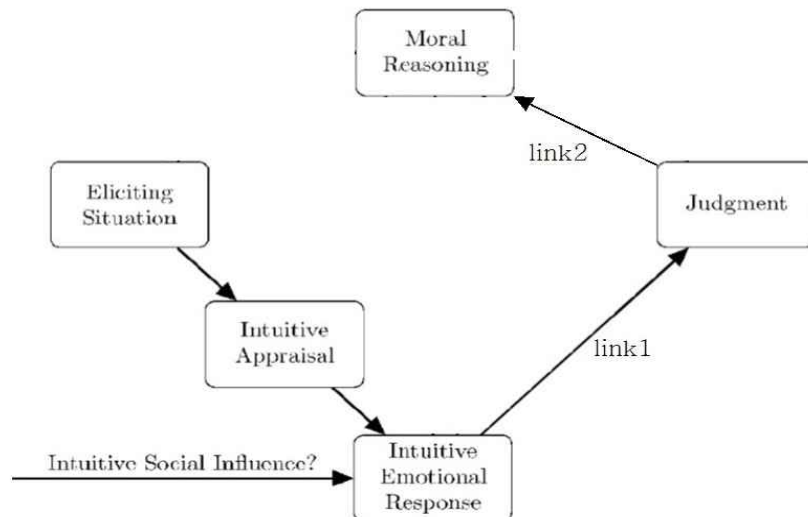
1) 직관적 도덕 판단의 기제

직관적 도덕 판단의 기제는 그린의 이중 과정 모델의 직관적 판단의 기제 부분과 하이트의 사회적 직관주의 모델의 Link 1 ‘직관적 판단’ 부분에 해당한다. 상기한 바와 같이 두 이론의 차이점은 그린의 이중 과정 모델이 피해와 공정성의 기준이 적용되는 상황에 있어 행위에 대한 직관적 판단의 기제를 규명하고 있는 반면, 하이트의 사회적 직관주의 모델은 피해와 공정성의 기준을 적용할 수 없는 상황에 있어 직관적 판단의 기제를 규명하고 있다는 점이다. 즉, 두 이론은 피해와 공정성 기준이 적용되는 상황에 해당하는지 여부와 무관하게 직관적 반응이 강하게 발현되는 경우에 있어 도덕적 판단이 직관적 형태로 도출된다는 결론으로 통합된다.

두 이론은 직관적 도덕 판단이 도출되는 경우에 있어, 추론의 역할에 대해서도 동일한 입장을 견지한다. 그린은 추론을 통한 도덕적 판단의 기제와 추론을 통한 직관적 판단의 수정 기제를 규명함으로써 추론의 역할을 다양하게 인정하고 있지만, 강한 직관적 반응에 의해 도덕 판단이 도출되는 상황에 있어 추론의 역할은 합리화에 한정하고 있다. 그린은 인신적 도덕 딜레마 상황에서 부정적 응답을 보인 피험자들에게 목격되는 의무론적 판단이란 감정 반응에 추동되며, 이러한 의무론적 판단에 있어 추론이란 합리화에 기능할 뿐이라고 지적한다(Greene, 2008, p. 60). 하이트 또한 ‘인도 오리사 지역 주민과 미국인의 도덕적 판단의 차이를 비교한 슈웨더(R. Shweder)의 문화 비교 연구’ 및 ‘피해와 공정성의 기준이 적용되지 않지만 불온한 감정을 수반하는 상황에 대한 도덕적 판단의 특성에 대한 연구’ 등을 통해, 강한 직관적 반응에 의해 판단이 도출된 경우 피험자들은 근거를 제시하지 못하거나 의무론적 논리에 의해 판단을 합리화하려 하였다고 지적하며, 이러한 현상을 Link 2 ‘사후추론’ 부분을 통해 설명하고자 하였다(Haidt, 2012/2014: 53-55, 90-91).

종합하면, 피해와 공정성 기준의 적용 가능 여부와 무관하게, 직관적 반응이 강하게 도출되는 경우에 있어 도덕 판단은 직관적 형태로 도출되며, 추론은 그러한 직관적 판단을 합리화 하는데 기능한다. 또한 판단에 대한 근거를 제시하기 어려운 경우, 이러한 직관적 판단은 의무론

의 형태로 지지된다. 이는 아래의 [그림 5]와 같이 표현할 수 있다.



[그림 5] 직관적 도덕 판단 및 사후 추론의 기제(양해성, 2017: 133)

그린의 이중과정 모델([그림 2]) 중 직관적 도덕 판단의 기제는 [그림 5]에 해당한다. 사회적 직관주의 모델([그림 1])의 직관적 도덕 판단의 기제 부분인 Link 1 ‘직관적 판단’과 Link 2 ‘사후추론’ 또한 [그림 5]와 같이 나타낼 수 있다. 주목할 점은, [그림 5]의 Link 2 부분의 화살표 방향이 그린의 이중과정 모델([그림 2])의 해당 부분의 화살표 방향과 반대라는 점이다. [그림 5]의 Link 2 부분의 화살표는 하이트의 사회적 직관주의 모델의 사후 추론 기제에 해당한다. 그린의 이중과정 모델에 있어서도 직관적 판단에 이어 도출된 추론이 합리화에 기능하였기에, 직관적 도덕 판단의 기제를 누락 없이 표현하기 위해서는 Link 2 부분의 화살표 방향이 표시되어야 할 필요성이 있다. 즉, 이중과정 모델의 도식([그림 2])은 확증적 추론¹⁰⁾의 기제를 반영하고 있지 않기에 수정이 필요하다는 것을 알 수 있다.

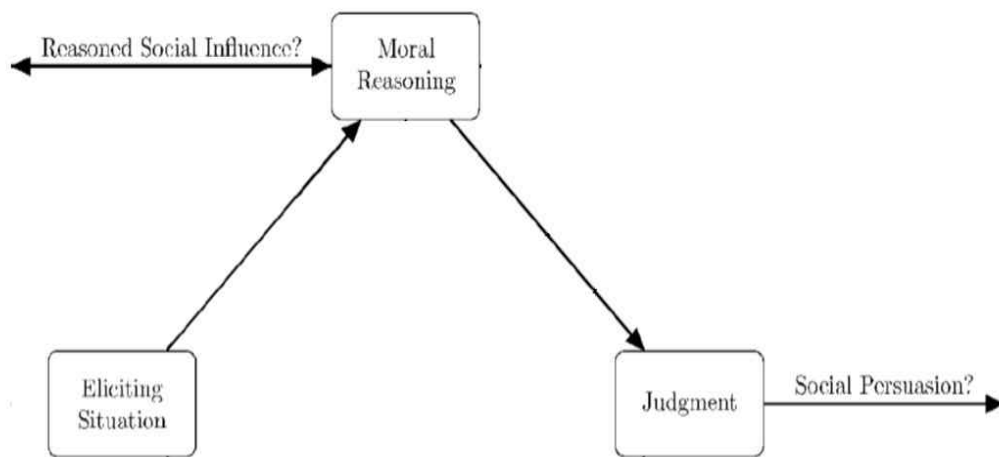
2) 추론적 도덕 판단의 기제

그린은 추론이 도덕적 판단의 과정에 직접적으로 참여한다고 주장하였으나, 하이트는 추론은 판단 과정에 직접적으로 참여하지 않으며 직관적 판단의 합리화에 기능할 뿐이라고 주장하였다. 그러나 앞서 수행한 도덕적 판단의 범주 구체화에 기반할 때, 하이트는 모든 도덕적 상황에

10) 확증적 추론의 개념을 이해하기 위해서는, 추론을 탐구적 추론(exploratory thought)과 확증적 추론(confirmatory thought)로 분류한 러너(J. Lerner)와 테틀록(P. Tetlock)의 연구(Lerner, Tetlock, 2003)를 참고할 필요가 있다. 탐구적 추론은 대안이 될 수 있는 여러 관점을 공평하게 헤아려보는 역할을 하며, 확증적 추론은 특정 관점을 합리화하기 위하여 기울이는 일방적인 노력으로서 기능한다.

있어 추론적 도덕 판단의 가능성을 부정한 것이 아니며, 피해와 공정성의 기준이 적용되지 않는 상황에 한정하여, 추론적 도덕 판단의 가능성을 부정한 것으로 보아야 한다. 실제로 하이트는 그의 연구(Haidt, Björklund, & Murphy, 2000; Haidt, 2001)에서 피해와 공정성의 기준이 적용되는 인지주의 전통의 도덕적 딜레마 상황에서의 판단은 추론적 도덕 판단의 특성을 갖는다는 것을 긍정하였다. 또한 이와 대비하여, 피해와 공정성의 기준이 적용되지 않지만 불온한 느낌을 주는 상황에서의 도덕적 판단의 기제가 직감을 자극하는 상황에서의 판단 기제와 닮아있고, 그러한 불온한 상황을 전제로 추론의 기능이 직관적 판단을 합리화 하는데 국한된다고 주장하였다.

그런 또한 피해와 공정성의 기준이 적용되는 상황을 전제로 직관적 반응이 강하지 않을 때, 추론에 의해 도덕적 판단이 직접 도출된다고 주장한 것이며, 피해와 공정성의 기준이 적용되지 않는 상황에 있어서까지 추론적 도덕 판단이 도출된다고 주장한 것은 아니다. 그렇기에, 두 이론은 추론적 도덕 판단의 가능성에 대하여 충돌하지 않으며, 피해와 공정성의 기준이 적용되는 상황이면서 동시에 직관적 반응이 강하게 도출되지 않을 때, 추론적 형태의 도덕 판단이 도출될 수 있다는 결론으로 수렴 가능하다. 이는 이중과정 모델([그림 2])의 인지적 판단 부분에 해당하며 [그림 6]과 같이 표현할 수 있다.



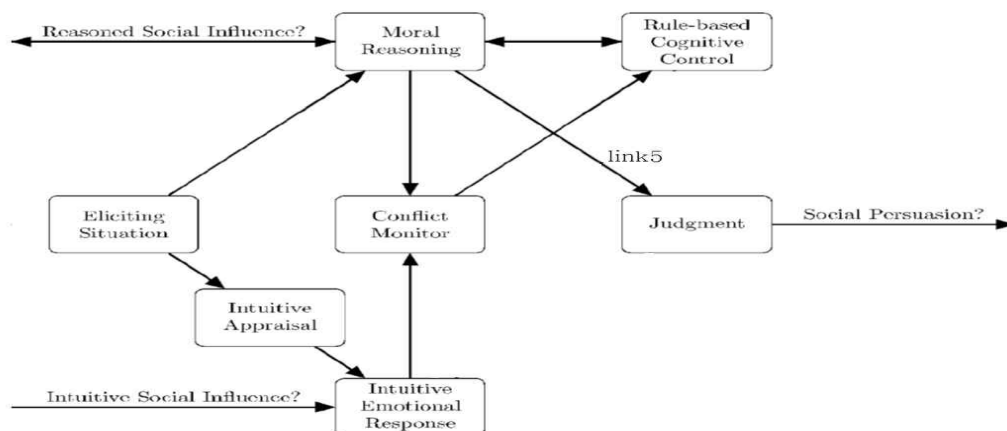
[그림 6] 추론적 도덕 판단의 기제(양해성, 2017: 134)

주목할 점은, 앞서 언급한 바와 같이, 이중과정 모델의 도식([그림 2])를 기준으로 살펴볼 때, [그림 5] Link 2와 [그림 6]의 추론적 판단의 화살표 방향이 반대로 되어 있다는 것이다. 즉, 상기한 바와 같이 [그림 5]에 있어서의 추론은 직관적 판단에 대한 확증적 추론을 의미하며, [그림 6]에 있어서의 추론은 피해와 공정성의 기준이 적용되는 상황에서 강한 직관적 반응이 도출되지 않는 경우에 도출되는 탐구적 추론을 의미한다.

3) 추론에 의한 직관적 도덕 판단의 수정 기제

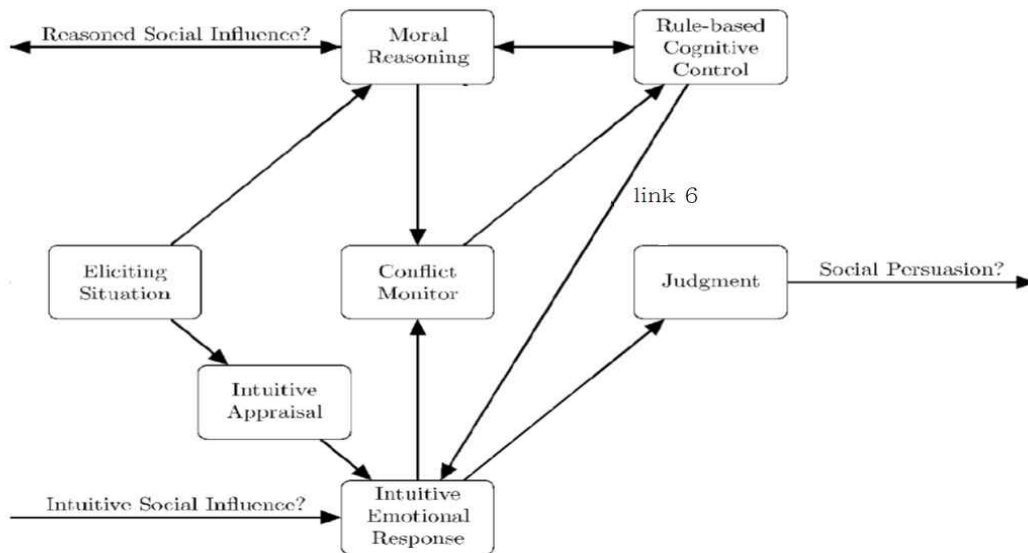
하이트에 따르면 개인은 ‘추론된 설득(사회적 직관주의 모델의 Link 3)’ 또는 ‘사회적 설득(사회적 직관주의 모델의 Link 4)을 통해 타인의 직관에 영향을 미칠 수 있다. 또한 두 사회적 직관주의 이론은, 정도의 차이는 있지만, 타인에 의한 설득이 아닌 스스로의 추론적 심리과정에 의한 직관적 판단의 수정 가능성을 열어두었다. 앞서 살펴본 바와 같이, 하이트는 피해와 공정성의 기준이 적용되지 않는 상황에서 최초의 직관을 유지한 상태로 드물게 추론을 통해 수정된 판단을 도출하거나 추론의 과정에서 새로이 활성화된 직관에 의해 초기 직관에 모순되는 새로운 판단을 도출할 수 있다고 주장하였다. 그린 또한 피해와 공정성의 기준을 적용할 수 있는 상황에 있어, 직관적 판단에 대한 인지적 조절을 통해 직접 수정된 판단을 도출하거나 인지적 조절 과정에서 촉발된 직관에 의해 수정된 판단을 도출할 수 있다고 주장하였다.

즉, 두 이론은 각각 피해와 공정성의 기준이 적용되거나 적용되지 않는 상황을 전제로, 추론에 의해 직접적으로 판단이 수정되기 위한 조건 및 새로이 도출된 직관에 의해 판단이 수정되기 위한 조건을 규명하였다고 볼 수 있다. 먼저, 직관은 유지된 채로 스스로의 추론에 의해 수정된 판단이 직접 도출되는 기제에 대해 살펴보면 다음과 같다. 그린은 피해와 공정성의 기준이 적용되는 전통적 도덕 상황을 전제로, 강한 결과론적 근거가 존재하는 경우, 직관적 반응이 그대로 유지된 상태로 인지적 조절 과정을 거쳐 추론에 의한 직관적 판단의 수정이 이루어질 수 있다고 주장하였다. 하이트 또한 사회적 직관주의 모델의 Link 5 ‘추론된 판단’을 통해, 피해와 공정성의 기준을 적용할 수 없지만 직관적 판단이 도출된 상황에 있어, 초기 직관이 약하고 처리 능력이 뛰어난 경우 추론적 판단이 도출 될 수 있으며, 초기 직관과 추론이 강하게 갈등하는 경우에도 이중적 태도(dual attitude)가 수반된 채 추론에 의해 직관적 판단을 수정할 수 있다고 주장하였다. 또한 이러한 이중적 태도를 수반하는 추론은 특정 상황에서 도출된 직관적 판단에 반응적으로 도출된 것일 수도 있지만, 상황을 당면하기 이전에 해당 상황과 관련하여 학습된 추론일 수도 있다. 이는 [그림 7]과 같이 표현할 수 있다.



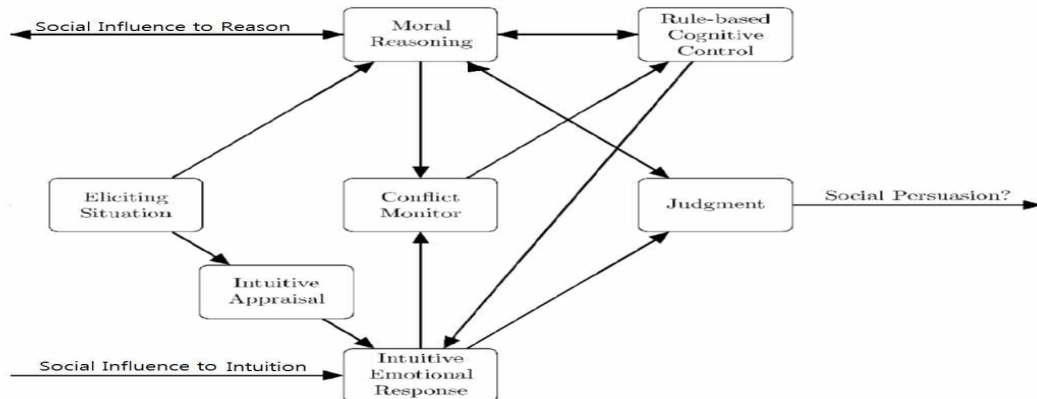
[그림 7] 인지적 조절에 의한 직관적 판단의 수정 기제 1(양해성, 2017: 135)

다음으로 추론적 심리 과정을 통해 새로이 활성화된 직관에 의해 최초의 직관적 판단이 수정 되는 경우에 대하여 살펴보면 다음과 같다. 그것은 피해와 공정성의 기준이 적용되는 전통적인 도덕 상황을 전제로, 인지적 조절 과정에서 새로이 활성화된 직관에 의해 수정된 판단이 도출 될 수 있다고 보았다. 하이트 또한 피해와 공정성의 기준을 적용할 수 없지만 직관적 반응이 도출되는 상황을 전제로, Link 6 ‘사적인 반성적 사고’와 같이 추론의 과정에서 새로이 활성화 된 직관에 의해 수정된 판단이 도출될 수 있다고 보았으며, 이는 하나 이상의 관점에서 상황을 접하는 과정을 통해 복잡적이고 경쟁적인 직관들을 경험하는 경우 등이 그 예에 해당한다. 이 경우, 최종 판단은 가장 강한 직관에 의해 도출되거나 새로이 활성화 되어 경합하는 직관적 판단들을 대상으로 원리에 기반한 추론적 과정에 의해 도출된다. 그러나 하이트는 개인에게 존재 하는 확증편향(confirmation bias)으로 인하여 이러한 관점의 전환이 흔하게 도출되지는 않는다고 덧붙였다(Haidt, 2012/2014: 161-162). 이는 [그림 8]과 같이 표현할 수 있다.



[그림 8] 인지적 조절에 의한 직관적 판단의 수정 기제 2(양해성, 2017: 136)

이상에서 살펴본 바와 같이 두 사회적 직관주의 이론은 직관적 판단의 기제와 추론적 판단의 기제 및 추론에 의한 직관적 판단의 수정 기제 규명에 보완적으로 기능한다. 이에 두 이론은 도덕적 판단의 기제 규명에 있어 통합될 수 있고, 이는 [그림 9]와 같이 나타낼 수 있으며, 이러한 도덕적 판단의 세부적인 기제는 다음과 같이 정리할 수 있다.



[그림 9] 두 사회적 직관주의 이론의 통합 가능성

첫째, 피해와 공정성 기준의 적용 가능 여부와 무관하게, 행위에 대한 직관적 반응이 강하게 도출되는 경우에 있어, 도덕 판단은 직관적 형태로 도출되며, 추론은 직관적 판단을 합리화 하는데 기능한다. 또한 판단에 대한 근거를 제시하기 어려운 경우에도, 이러한 직관적 판단은 근거 제시 없이 유지되기도 하며 의무론적 근거에 의해 지지되기도 한다.

둘째, 피해와 공정성의 기준이 적용되는 전통적인 도덕 상황에 있어서는 직관적 판단이 도출되지 않더라도 추론에 의해 최초의 판단이 도출되지만, 피해와 공정성의 기준이 적용되지 않는 상황에 있어서는 직관적 판단 없이 추론에 의해서만 판단이 도출되지 않는다. 즉, 피해와 공정성의 기준이 적용되지 않는 상황에 있어서는, 직관적 판단이 도출되는 경우에 있어서만 도덕적 판단의 과정이 시작될 수 있으며 추론적 심리과정도 기능을 할 수 있다.

셋째, 직관적 판단이 도출된다 하더라도, 추론에 의해 직관적 판단에 대한 수정이 가능하다. 이러한 수정은 직관이 유지된 상태로 추론을 통해 직접적으로 도출되기도 하며, 추론에 의한 인지적 조절 과정에서 새로이 형성된 직관에 의해 기존의 직관이 대체되며 도출되기도 한다. 단, 피해와 공정성의 기준이 적용되지 않는 상황에 있어 추론에 의한 직관의 수정은 매우 드물게 일어난다. 또한 피해와 공정성의 기준이 적용되는 상황에 있어서는 강한 결과론적 근거가 존재하는 경우, 추론에 의한 직관의 수정이 더욱 용이하게 이루어지기도 한다.

Ⅲ. 사회적 직관주의 이론의 개념 범주 명료화

1. 개념 범주 명료화의 필요성

두 사회적 직관주의 이론은 직관과 추론이라는 인지 심리학적 개념 범주를 차용하여 도덕적 판단의 기제를 규명하였다. 또한 도덕적 판단의 현상에 대한 포괄적이고 일반적인 규명을 제시

하고자 하는 시도로 인하여, 두 이론에 관한 논의들은 도덕 심리학의 현상을 대상으로 인지 심리학의 규명을 재확인하는 결과로 이어졌다. 그러나 이러한 과정에서, 과연 도덕적 판단의 현상을 타당하게 해석하기 위해, 인지 심리학적 개념 범주를 차용하는 것이 적절한지 여부에 대한 검토가 충분히 이루어지지 않았다. 즉, 인지 심리학적 개념 범주를 차용할 경우 현상을 해석함에 있어 모순이 발생할 위험이 없는지에 대한 검토가 이루어지지 않았고, 도덕적 판단의 현상을 더욱 타당하게 해석하기 위해 인지 심리학적 개념 범주를 보완할 수 있는 방법이 없는지에 대한 검토 또한 이루어지지 않았다.

차마즈(K. Charmaz)에 따르면, 복잡적이고 다의적인 해석의 가능성을 갖는 용어의 엄밀하지 못한 사용이 이론의 의의를 손상시킨다(Charmaz, 2006/2013: 292). 즉, 두 사회적 직관주의 이론이 인지 심리학적 개념 범주 즉, 직관과 추론이라는 개념 범주를 활용할 경우, 도덕적 판단이라는 현상을 해석함에 있어 오류가 발생할 위험성이 없는지 살펴보아야 한다. 여러 특성을 동시에 갖는 하나의 현상이 직관과 추론의 특성을 모두 가짐으로 인하여 다양하게 해석될 여지가 있다면, 이러한 개념 범주의 활용은 현상에 대한 모순된 해석으로 이어질 위험성을 내재하게 된다. 만일 두 사회적 직관주의 이론이 현상을 규명함에 있어, 추론적 판단으로 분류한 현상이 인지 심리학의 분류 기준을 따를 때 직관적 인지로 분류될 여지가 있다면 또는 그와 반대로 직관적 판단으로 분류한 현상이 인지 심리학의 분류 기준을 따를 때 추론적 인지로 분류될 여지가 있다면, 해당 현상을 설명하기 위해 직관과 추론이라는 인지 심리학적 해석 틀을 차용하는 것은 규명상의 한계를 가질 수밖에 없다.

그런데 이러한 위험성이 그린의 연구(Greene, 2001)에서 목격된다. 상기한 바와 같이 그린은 대뇌의 부위별 활성화 정도 및 딜레마 유형별 응답 소요 시간 그래프를 근거로, 비인신적 도덕 딜레마 상황에서의 판단이 덜 감정적이고 더 인지적인 특성을 갖는 추론적 판단에 해당하며 인신적 도덕 딜레마 상황에서의 판단이 더 감정적이고 덜 인지적인 특성을 갖는 직관적 판단에 해당한다고 분류하였다. 즉, 그린의 연구에 있어 직관과 추론을 구분하는 기준은 감정 반응의 강한 정도이다.

또한 대뇌의 부위별 활성화 정도 또는 유형별 딜레마에 있어 긍정적 응답에 걸리는 시간의 차이를 기준으로 할 때, 도덕과 무관한 딜레마(Non-Moral Dilemma) 상황에서의 반응 양상은 직관으로 분류된 인신적 도덕 딜레마 상황에서의 반응보다는 추론으로 분류된 비인신적 도덕 딜레마 상황에서의 반응과 유사성을 갖는다. 즉, 그린의 분류에 따를 때, 도덕과 무관한 딜레마 상황에서의 판단은 덜 감정적이고 더 인지적인 추론적 판단에 가까운 것으로 분류할 수 있다.

그러나 도덕과 무관한 딜레마 상황의 예로 제시된 문항들을 살펴보면, 직관과 추론을 구분하는 인지 심리학의 다양한 기준들을 적용할 때, 해당 상황에 대한 판단을 직관적 판단이 아닌 추론적 판단으로 분류하는 것이 타당하다고 단정하기에는 어려움이 있어 보인다. 이에 대하여 살펴보기 위해, 직관과 추론을 구분하는 인지 심리학의 다양한 기준들을 정리한 하이트의 분류

(〈표 1〉)를 참고할 수 있다.

〈표 1〉 추론 체계와 직관 체계의 비교(Haidt, 2001: 818)

추론 체계(reasoning system)	직관 체계(intuitive system)
느림	자동적이고 반사적이고 신속함
의도적인 인지적 노력이 필요	인지적 노력이 필요 없음
의식적으로 과정을 파악할 수 있음	과정을 파악하기 어렵고 단지 결과만을 파악할 수 있음
주의 깊은 자료원(resource)이 요구됨	주의 깊은 자료원(resource)이 요구되지 않음
연속적인 과정	평행적인 과정
분석적, 진실 보존적 사고	은유적, 총체적 사고
맥락(context) 독립적	맥락(context) 의존적
기반(platform) 독립적	기반(platform) 의존적(직관을 저장하고 있는 두뇌와 신체에 의존)

또한 대표적인 인지 심리학자인 바흐(J. Bargh)는 직관적 인지의 특성과 관련하여 비의도성, 비노력성, 비자각성, 비통제성, 효율성을 제시하였다(Bargh, 1989: 4-5). 비의도성이란 의지를 가지고 있지 않더라도 정보의 처리가 이루어지는 것을 의미하며, 비노력성이란 정보의 처리에 있어 노력을 필요로 하지 않는 것을 의미한다. 비자각성이란 개인이 정보 처리 과정을 의식하지 못하는 것을 의미하며, 비통제성이란 개인이 처리 과정을 멈출 수 없음을 의미하고, 효율성이란 최소한의 인지적 용량으로 정보의 처리가 이루어지는 것을 의미한다.

이어서 추론적 판단이 도출된다고 간주되는, 도덕과 무관한 딜레마 상황으로 제시된 문항의 예시를 살펴보면 다음과 같다.

[제네릭 약품 딜레마] 당신은 두통이 있어서 약국을 방문하였다. 오랜 기간 동안 알아와 당신과 신뢰가 두터운 약사는 당신이 구매하려고 했던 상품명의 약품의 재고가 없기에 성분과 효과가 완전히 동일한 제네릭 약품을 복용하라고 권하였다. 원래 사려던 상품명의 약품이 아닌 제네릭 약품을 구입하는 것은 적절한가.

[브라우니 딜레마] 당신은 자신이 먹을 브라우니를 만들려고 하고 있다. 요리책을 열어보니 브라우니에 호두를 넣으라고 나와 있다. 당신은 호두를 싫어하기에 호두 대신 마카다미아 너트를 넣으려고 한다. 마카다미아 너트를 넣는 것은 적절한가.

[톨립 딜레마] 당신은 톨립 농장에서 수확 기계를 운전하고 있다. 당신 앞에는 두 갈래의 갈림길이 있다. 왼쪽으로 갈 경우, 수확 기계는 10부셀의 톨립을 수확한다. 오른쪽으로 갈 경우, 수확 기계는 20부셀의 톨립을 수확한다. 만일 당신이 아무런 조작을 하지 않는다면 수확 기계는 왼쪽으로 가게 된다. 당신이 수확 기계를 왼쪽으로 가게 놔두어 10부셀을 수확하는 대신 오른쪽으로 가게 하여 20부셀을 수확하게 하는 것은 적절한가.

[고장난 VCR 딜레마] 당신은 고장난 VCR을 가지고 수리점에 왔다. 점원은 수리비로 100달러가 나올 것이라고 하였다. 당신은 수리점에 오는 길에 가전용품점에서 당신의 VCR보다 더 최신 모델의 VCR을 할인하여 100달러에 판매하고 있는 것을 보았다. 새로운 VCR을 구입하는 대신 당신의 VCR을 수리하는 것은 적절한가.

직관과 추론의 특성을 비교한 <표 1>을 참고할 때, 감정 반응이 강하게 도출되었다는 것을 이유로 도덕과 무관한 딜레마 상황에서의 판단을 직관적 판단이 아닌 추론적 판단으로 분류해야 한다고 단언할 수 있을까. 또한 이러한 도덕과 무관한 딜레마 상황에서의 판단이 바흐(J. Bargh)가 직관적 판단의 특징으로 제시한 비노력성(처리에 있어 노력을 필요로 하지 않음) 또는 효율성(최소한의 인지적 용량으로 처리가 이루어짐)과 같은 특성을 보이지 않는다고 단언할 수 있을까. 특정 판단이 도출되는 과정에 있어, 감정과 연관된 대뇌 부위에 비하여 인지와 연관된 대뇌의 부위가 활성화 되었다는 이유로 추론적 판단으로 분류하고 감정과 관련된 대뇌의 부위가 활성화 되었다는 이유로 직관으로 분류하는 것은 직관과 추론의 여러 특성을 충분히 고려하지 않은 성급한 분류의 위험성을 내포한다.

또한 딜레마 유형별 응답 소요 시간 그래프를 기준으로 할 때, 그린이 추론적 판단으로 분류한 비인신적 딜레마(Moral Impersonal Dilemma) 상황에서의 긍정적 응답 도출에 소요된 시간이 그가 직관적 판단으로 분류한 인신적 딜레마(Moral Personal Dilemma) 상황에서의 부정적 응답 도출에 소요된 시간보다 짧다는 점도, 감정의 활성화 정도만을 가지고 특정한 판단을 직관 또는 추론으로 분류하는 것이 모순된 해석의 위험성을 내포하는 성급한 분류라는 것을 보여준다. 수단을 제외하고 동일한 조건으로 구성된 두 상황을 전제로 도출된 이러한 실험 결과는, 직관적 판단이 신속한 판단으로서의 특성을 갖고 추론적 판단이 느린 판단으로서의 특성을 갖는다는 통설과 정면으로 충돌한다. 그린이 추론으로 분류한 비인신적 딜레마 상황에서의 판단은 덜 감정적이고 더 의식적이며, 판단의 과정을 파악할 수 있다는 추론적 판단의 특성들을 가지지만, 동시에 신속하다는 직관적 판단의 특성도 갖는다. 그렇기에 이는 추론이라 단정하기에도 어려움이 있으며 직관이라 단정하기에도 어려움이 있다.

이러한 모순된 해석의 위험성은 하이트의 사회적 직관주의 모델에서도 목격된다. 하이트가 추론으로 분류한 인지 또한, 상기한 바와 같이, 숙달 정도와 자동성 등에 따라 직관으로도 분류할 수 있고 추론으로도 분류될 수 있다. 이러한 모순된 해석의 가능성은 사회적 직관주의 모델([그림 1])의 Link 5 ‘추론된 판단’을 통해 살펴볼 수 있다. 하이트에 따르면 추론된 판단은 스스로의 추론을 통해 초기 직관에 의해 도출된 판단을 직접적으로 수정하는 것이다. 그는 사람들이 종종 순수한 논리적 추론에 의해서 그들의 초기 직관에 모순되는 판단을 내릴 수 있다고 보았다. 즉, 드물게 추론이 직관적 판단을 합리화 하는데 그치지 않고 그 타당성을 검토하고 대안을 모색하며 판단을 이끌어 내는 역할을 한다는 것이다. 하이트에 따르면 이러한 추론된

판단은 초기 직관이 약하며 처리 능력이 높은 경우에 발생한다. 주의할 점은 추론된 판단은 추론이 직관에 영향을 미쳐 판단에 변화를 가져오는 과정이 아니라, 추론이 직접적으로 판단의 변화를 가져오는 과정이다(Haidt, 2001: 819).

그러나 이러한 추론적 과정은 상기한 바와 같이 효율성 등의 기준을 적용할 때, 직관으로도 분류할 수 있다. 예를 들어, 개인이 피부색이나 성별에 따른 편견을 가지고 있으나 그러한 편견에 대한 교육이나 경험을 통해 그러한 편견이 잘못된 것이라고 숙지하는 경우, 마주한 상황에서 자동처리 과정으로서 편견에 기반한 직관적 판단이 도출되면서 동시에 후의식적 자동처리 과정의 점화(priming effect)가 이루어지고 그에 기반하여 반편견적인 판단을 도출하는 경우가 있다. 하이트는 이를 추론적 판단으로 분류하였으나, 이는 후의식적 자동처리 과정에 의해 새로이 도출된 직관적 판단으로 분류할 수 있다. 즉, 자동처리 과정으로서의 스키마가 완전히 수정되지 않은 상태에서 그와 상충하는 후의식적 자동처리 과정의 점화에 의해 최초의 감정 반응과 상충하는 직관에 의해 판단을 내리게 되는 것이다.

이렇듯, 직관과 추론이라는 개념 범주를 활용할 경우, 사회적 직관주의 이론 내부에 모순된 해석의 위험성이 내재하기에 이를 보완하기 위한 개념 범주를 모색할 필요가 있으며, 이를 위해 연구자가 직관과 추론이라는 개념 범주를 통해 어떠한 실재를 지칭하고자 하였는지 도출하는 작업이 수행되어야 한다. 차마즈의 지적과 같이 이론에서 얻은 이해는 현상에 대한 이론가의 해석에 의존하기에(Charmaz, 2006/2013: 254), 연구자의 가정과 전제에 대해 인지하고 그러한 가정과 전제가 연구에 영향을 미치는 방식을 분석하는 것은 이론을 보다 명료하게 이해함에 있어 매우 중요하다(Charmaz, 2006/2013: 263). 즉, 그린의 이중과정 모델이 규명한 도덕적 판단의 기제를 보다 타당하게 해석하기 위해서는 그가 설정한 개념 범주가 실제 무엇을 지칭하는지 규명하고 그에 기반하여 개념 범주를 명료화 할 필요가 있다.

주의할 점은 두 이론의 규명을 보다 생산적으로 통합하기 위해서는 각각의 이론별로 개념 범주를 도출하기보다는 두 이론 모두에 적용 가능한 개념 범주를 도출해야 한다는 것이다. 앞서 살펴본 바와 같이, 두 이론은 도덕적 판단이라는 상위의 현상 범주를 구성하는 상이한 하위의 현상 범주를 규명 대상으로 하는 보완적 관계로 파악하는 것이 타당하다. 그렇기에 두 이론이 보완적으로 기능하며 도덕적 판단의 기제를 통일성 있게 규명하기 위해서는 두 이론에 모두 적용 가능한 개념 범주를 마련해야 할 필요성이 있다.

2. 개념 범주 명료화 가능성

두 사회적 직관주의 이론이 사용하고 있는 직관과 추론이라는 개념 범주는 실제 무엇을 지칭하는 것일까. 먼저, 이는 두 이론이 도덕적 판단의 기제 규명에 있어 강조하고 있는 ‘직관’ 개념에 대한 비교를 통해 살펴볼 수 있다. 하이트와 그린의 사용하고 있는 직관 개념은 나바이

즈가 사용하고 있는 직관 개념과의 비교를 통해 보다 명료하게 이해할 수 있다. 나바이즈는 드레이퍼스(H. Dreyfus)와 드레이퍼스(S. Dreyfus)가 제시한 기술 습득의 다섯 단계(Dreyfus & Dreyfus, 1990)에 기준하여, 모든 분야에서 학습자들이 초보적 이해에서 전문가적 이해로 이행해 간다고 보았고(Narvaez, 2004: 93), 통합적 윤리교육 모델(Integrative Ethical Education)을 통해 도덕적으로 가장 적합한 행위를 직관적으로 판단할 수 있는 도덕적 전문가(Moral Expert)를 양성하는 것을 도덕 교육의 목표로 삼았다. 그녀가 사용한 직관 개념은 학습 및 정보 처리에 관한 인지 심리학의 직관 개념과 유사성을 갖는다.

드레이퍼스와 드레이퍼스(Dreyfus & Dreyfus, 1990: 239-241)에 따르면, 첫 번째 단계인 초보자(Novice)는 선행 경험이 없기 때문에 상황에 대한 전체적인 인지 없이, 맥락 독립적으로 상황을 분석하고, 교육을 통해 제공받은 새로운 기술과 규칙에 기초하여 행동을 결정한다. 두 번째 단계인 준 초보자(Advanced Beginner)는 실제 상황을 대처하는 경험에서 교육자의 지도나 스스로의 지각을 통해 유의미한 추가적인 구성요소를 인지하기 시작한다. 맥락 독립적으로 규칙을 적용하는 초보자와 달리 준 초보자는 상황 맥락적인 규칙에 의존한다. 세 번째 단계인 미숙련자(Competence)는 경험의 증가에 따라 고려 요소가 많아지고 이로 인하여 의사 결정의 위계적 우선순위를 설정한다. 네 번째 단계인 숙련자(Proficiency)는 자신의 행동을 안내해줄 원리를 찾거나 문제 상황을 자신과 분리된 것으로 여기지 않으며, 수많은 경험에 기반하여 계획을 선택하고 선택의 적절성을 감정적으로 경험함으로써 특정한 계획과 목표 및 관점을 선택한다. 숙련자는 당면한 상황 안에서 자신이 해야 할 일을 직관적으로 이해하지만, 무엇을 해야 하는지를 결정하는 과정에서는 여전히 분석적으로 접근한다. 다섯 번째 단계인 전문가(Expertise)는 충분한 연습과 경험을 통한 이해를 토대로 자신을 둘러싼 상황 안에서 목표와 계획, 전략을 세우고 실행에 옮긴다. 이러한 과정은 의식적인 노력 없이 즉시적이고 직관적인 암묵적 과정을 통해 이루어진다.

〈표 2〉 기술 습득의 5단계 (Dreyfus & Dreyfus, 1986: 50)

기술 단계	구성 요소	관점	의사 결정	숙고
초보자 (Novice)	맥락독립적	없음	분석적	분리된 숙고 (원리에 호소)
준초보자 (Advanced Beginner)	상황적	없음	분석적	분리된 숙고 (원리에 호소)
미숙련자 (Competence)	상황적	선택	분석적	분리된 이해 수반된 결과
숙련자 (Proficiency)	상황적	경험	분석적	수반된 이해 분리된 결정
전문가 (Expertise)	상황적	경험	직관적	수반된 숙고

즉, 나바이즈가 통합적 윤리교육 모델에서 제시하고 있는 직관 개념은 가능한 선택지 중 가장 도덕적인 판단을 내리는 정보 처리 과정에 있어서의 효율성과 자동성 향상 즉, 도덕적 판단의 수월성을 의미하는 형식적 차원의 개념이며 어떠한 내용적 차원의 요소를 요건으로 하지 않는다.

반면, 하이트와 그린의 사용하고 있는 직관 개념은 ‘불승인의 강한 감정 반응’이라는 내용 요소를 그 특징으로 한다. 하이트는 피해와 공정성의 기준이 적용되지 않지만 금기(taboo)를 위반한 행위에 대한 불승인의 감정 즉, 부정적 직감(Gut Feeling)을 직관으로 표현하고 있으며, 그린은 피해와 공정성의 기준을 적용할 때 동일한 결과를 가져오는 행위 중 특정 선택지에 대한 불승인의 감정을 직관으로 표현하고 있다. 즉, 인지 심리학 및 나바이즈의 직관 개념이 내용적으로 열려 있는 형식적 차원의 개념으로서의 수월성에 해당하는 것과 달리, 두 사회적 직관주의 이론의 직관 개념은 자동성과 같은 형식적 차원의 특성을 가지면서도 동시에 행위에 대한 불승인이라는 내용적 차원의 개념으로서의 특성 또한 갖는다. 그렇기에 두 사회적 직관주의 이론은 도덕적 판단에 있어 ‘직관’과 ‘추론’의 기제를 규명한 이론으로 해석하기 보다는 ‘불승인 직관’과 추론으로 표현된 ‘불승인 직관 외의 인지’의 기제를 규명한 이론으로 해석할 필요성이 있다.

그렇다면 두 사회적 직관주의 이론의 개념 범주를 명료화함에 있어, ‘추론으로 표현된 인지’ 즉, ‘불승인 직관 외의 인지’는 어떠한 것을 의미할까. 우선, 그린의 이중과정 모델을 대상으로 살펴보면 다음과 같다. 살펴본 바와 같이 그린의 이중과정 모델이 현상 규명에 있어 인지 심리학적 용어인 직관과 추론이라는 형식적 차원의 개념 범주를 사용하는 것은 내부적인 모순으로 이어질 위험성을 내포한다. 또한 이중과정 모델에 있어 직관으로 분류되었던 ‘불승인 직관’의 경우 내용과 형식을 특정할 수 있지만, 그 외의 인지는 숙달 정도와 자동성 등에 따라 직관으로도 분류할 수 있으며 추론으로도 분류할 수 있다. 그렇기에 이중과정 모델의 규명을 명료하게 해석하기 위한 개념 범주로서의 추론 즉, ‘불승인 직관 외의 인지’는 인지 심리학적 개념 범주인 직관이나 추론과 같이 형식적 차원의 특성을 갖는 개념 범주가 아니면서도, 불승인 직관과 구분되는 내용적인 특성을 갖는 개념 범주일 필요성이 있다.

이중과정 모델의 ‘불승인 직관 외의 인지’에 대하여 자세히 살펴보면 다음과 같다. 먼저, 그린은 직관적 판단의 예로 인도교 딜레마 상황에서의 판단을 제시하며, 직관은 판단에 기능하고 추론은 합리화에 기능한다고 보았다. 즉, 피해와 공정성의 기준이 적용되는 전통적인 도덕 상황에 있어 ‘직관적 판단’은 ‘직관’과 ‘확증적 추론’에 의해 구성된다고 볼 수 있다. 또한 상기한 명료화 작업에 기반 할 때, 이러한 직관은 형식적으로 그리고 내용적으로 특정된 ‘불승인 직관’으로 보완하는 것이 타당하며, 확증적 추론은 형식적 차원에서 특정되지 않고 내용적 차원의 특성만을 갖는 개념 범주로서 ‘확증적 인지’¹¹⁾로 대체하는 것이 타당하다.

11) 확증적 인지와 탐구적 인지는 앞서 살펴본 러너(J. Lerner)와 테틀록(P. Tetlock)의 추론에 대한 분류를 응용한 개념이다. 계속 언급하고 있듯, 감정의 활성화 정도만을 가지고 직관과 추론을 구분하는 것은 이론 내부의 모순을 유발할 수 있기에, 충분한 검토와 근거 제시 없이 직관 또는 추론이라

즉, 이중과정 모델이 규명한 직관적 판단의 기제에 있어 ‘불승인 직관 외의 인지’는 불승인 직관을 합리화 하는 ‘확증적 인지’라고 할 수 있다.

그렇다면 직관적 판단의 상황과 대비되는 추론적 판단의 상황으로 제시된 비인신적 도덕 딜레마 상황에서의 판단에 있어 ‘불승인 직관 외의 인지’는 무엇을 의미할까. 직관적 판단과 대조되는 트롤리 딜레마 상황에서의 추론적 판단은 가장 도덕적인 행위 방안을 모색하는 ‘탐구적 추론’과 그에 대한 ‘확증적 추론’에 의해 구성된다고 볼 수 있다. 또한 선행한 명료화 작업에 기반할 때, 이러한 탐구적 추론과 확증적 추론은 형식적 차원이 특정되지 않은 내용적 차원의 개념 범주로서 ‘탐구적 인지’와 ‘확증적 인지’로 대체하는 것이 타당하다. 즉, 이중과정 모델이 규명한 추론적 판단의 기제에 있어 ‘불승인 직관 외의 인지’는 ‘탐구적 인지’와 ‘확증적 인지’라고 할 수 있다.

덧붙여, 직관적 판단과 추론적 판단이 경합하는 경우 즉, 강한 결과론적 근거가 존재할 때 직관적 판단에 대한 인지적 조절이 이루어지는 경우로 제시된 우는 아이 딜레마(crying baby dilemma) 상황에서의 판단은 ‘불승인 직관’과 그에 대한 ‘확증적 인지’ 그리고 가장 도덕적인 판단의 도출을 목적으로 하는 ‘탐구적 인지’와 그에 대한 ‘확증적 인지’가 경합하며 조율되는 과정으로 볼 수 있다.

종합하면, 그린의 이론으로 분류한 ‘불승인 직관 외의 인지’는 형식적 차원에서 특정되지 않으면서도 ‘탐구적 인지’와 ‘확증적 인지’ 각각의 내용적 특성을 포괄하는 개념 범주여야 한다. 또한 그린에게 있어 추론적 판단이란 ‘가장 도덕적인 행위를 모색하는 것을 목적으로 하는’ 탐구적 인지와 ‘탐구적 인지에 의한 판단을 합리화하는 것을 목적으로 하는’ 확증적 인지로 구성되며, 직관적 판단이란 불승인 직관과 ‘불승인 직관에 의한 판단을 합리화하는 것을 목적으로 하는’ 확증적 인지로 구성된다. 그렇기에, 탐구적 인지와 확증적 인지의 내용적 특성을 아우르는 ‘불승인 직관 외의 인지’는 ‘목적 지향적 인지’로 범주화 가능하다. 즉, 도덕적 판단의 기제 규명에 관한 이중과정 모델을 보다 타당하게 해석하기 위해서는 직관과 추론이라는 개념 범주 대신, ‘불승인 직관’과 ‘목적 지향적 인지’라는 개념 범주를 활용할 필요성이 있다. 즉, 그린의 이중과정 모델은 피해와 공정성의 기준이 적용되는 인지주의 전통의 도덕적 판단 상황에 있어, ‘불승인 직관’과 ‘목적 지향적 인지’의 기제를 규명한 것이라고 보아야 한다.

그렇다면 하이트의 사회적 직관주의 모델에 있어 ‘불승인 직관 외의 인지’는 어떠한 것을 의미할까. 앞서 언급한 바와 같이, 사회적 직관주의 모델에 있어서도 추론으로 분류된 개념 범주가 그 수월성 또는 자동성 정도에 따라 다의적으로 해석될 위험성이 존재하기에 이에 대한 대체 개념의 마련이 필수적으로 요청된다. 이에 하이트의 사회적 직관주의 모델에 있어 ‘불승

는 용어를 사용하는 것을 지양하고, 형식적 차원의 두 개념을 모두 포괄하는 ‘인지’라는 개념을 탐구와 확증이라는 내용적 분류에 접목시켰다.

인 직관 외의 인지'가 의미하는 바에 대하여 살펴보면 다음과 같다.

우선, 하이트의 사회적 직관주의 모델에 있어서도 Link 1 '직관적 판단'은 '불승인 직관'으로 형식적 차원과 내용적 차원을 특정할 수 있다. 또한 불승인 직관인 Link 1과 짝을 이루는 Link 2 '사후 추론'은 형식적 차원에서 특정되지 않고, 불승인 직관에 대한 합리화를 그 내용으로 하기에 '확증적 인지'로 표현할 수 있다. 또한 Link 3 '추론된 설득'과 Link 4 '사회적 설득'은 이러한 '불승인 직관' 또는 '확증적 인지'를 상대방에게 전달함으로써 타인의 판단에 영향을 미치는 기제라고 볼 수 있다. 또한 Link 5 '추론된 판단'은 '불승인 직관'이 유지된 상태로, '불승인 직관 외의 인지'가 활성화 되어 수정된 판단이 도출되는 심리 과정이며, Link 6 '사적인 반성적 사고'는 '불승인 직관 외의 인지'에 의해 최초의 불승인 직관과 충돌하는 새로운 직관이 활성화됨으로써, 최초의 '불승인의 직관적 판단'이 수정되는 과정이다.

그렇기에 하이트의 사회적 직관주의 모델에 있어 '불승인 직관 외의 인지'는 Link 2의 '확증적 인지'와 함께 Link 5 '추론된 판단'과 Link 6 '사적인 반성적 사고'에 기능하는 심리 과정을 모두 포괄하는 것이어야 한다. Link 2의 '확증적 인지'는 Link 1의 불승인 직관을 합리화 하는 것을 목적으로 하기에 그린의 경우와 마찬가지로 '목적 지향적 인지'로 범주화 할 수 있다. Link 5와 Link 6의 '불승인 직관 외의 인지' 또한 비도덕적인 '불승인 직관'에 대한 경계와 수정을 목적으로 하기에 '목적 지향적 인지'로 범주화 가능하다. 즉, 사회적 직관주의 모델에 있어 추론 즉, '불승인 직관 외의 인지'는 이중과정 모델의 경우와 마찬가지로 '목적 지향적 인지'로 대체할 수 있다. 또한 이러한 목적에는 도덕적으로 더욱 타당한 판단을 모색하는 것¹²⁾이나 편견에 근거한 판단이나 왜곡된 판단을 내리지 않으려는 것¹³⁾과 같은 도덕적 목적이 포함될 수 있으며 타인에게 좋은 평판을 받는 등의 도덕 외적인 목적¹⁴⁾도 포함될 수 있다.

즉, 사회적 직관주의 모델은 피해와 공정성의 기준이 적용되지 않는 도덕적 판단의 상황에 있어, '불승인의 직관적 판단'과 '목적 지향적 판단'의 기제를 규명한 것이라고 해석해야 한다. 주의할 점은 사회적 직관주의 모델에서의 '목적 지향적 판단'은 이중과정 모델에서의 '목적 지향적 판단'과 달리, '불승인의 직관적 판단'이 도출된 후에만 후속적으로 발현될 수 있다는 것이다.

종합하면, 피해와 공정성의 기준이 적용되는 상황과 피해와 공정성의 기준이 적용되지 않는

12) 하이트의 언급을 활용할 때, 직관적 판단의 합리화가 아닌 판단의 타당성을 검토하는 등에 기능하는 추론은 도덕적으로 더욱 타당한 판단을 모색하는 것을 목적으로 한다.

13) 앞서 언급한 후의식적 자동처리 과정에 의해 도출된 추론 또는 역할 소유와 같은 인지 과정 등은 편견에 근거한 판단이나 왜곡된 판단을 피하는 것을 목적으로 할 수 있다.

14) 이중적 태도를 수반하는 추론의 경우, 판단의 내용보다는 판단의 발화에 따른 상대의 반응과 같은 도덕 외의 목적을 전제할 수 있다.

상황을 각각의 규명 범주로 하는 두 사회적 직관주의 이론의 규명을 타당하게 해석하기 위해서는, 형식적 차원과 내용적 차원이 특정된 개념 범주로서 ‘불승인 직관’과 형식적 차원에서 열려있고 내용적 차원에서 특정된 개념 범주로서 ‘목적 지향적 인지’를 활용할 필요성이 있다. 두 사회적 직관주의 이론의 개념 범주로서 ‘불승인 직관’과 ‘목적 지향적 인지’ 및 인지 심리학적 개념 범주로서 ‘직관’과 ‘추론’의 관계는 <표 3>과 같이 나타낼 수 있다.

<표 3> 인지 유형 분류 방식에 따른 유형별 인지의 특성 비교(양해성, 2019: 385)

인지 심리학	추론	직관
사회적 직관주의 이론	목적 지향적 인지	
세부 구분	목적 지향적 추론	불승인 직관
유형별 인지의 특성 비교	느림	자동적이고 반사적이고 신속함
	의도적인 인지적 노력을 필요로 함	의도적인 인지적 노력이 필요하지 않음
	의식적으로 과정을 파악할 수 있음	과정을 파악하기 어렵고 단지 결과만을 파악할 수 있음
	주의 깊은 자료원이 요구됨	주의 깊은 자료원(resources)이 요구되지 않음
	맥락(context) 독립적	맥락(context) 의존적
	목적 종속적	목적 독립적
	지향적 형태, 적극적, 탐색적	지양적 형태, 소극적, 통제적
	상대적으로 불승인 감정 반응에 덜 영향 받음	불승인 감정 반응에 크게 영향 받음
	상대적, 결과론적	절대적, 의무론적

이에 대하여 상세히 살펴보면 첫째, ‘목적 지향적 인지’는 가장 도덕적인 판단의 선택과 같은 설정된 목적에 종속되는 성격을 갖는 반면, ‘불승인 직관’은 목적에 종속되지 않는 독립적인 성격을 갖는다. 피해와 공정성의 기준을 적용할 수 있는 인지주의 전통의 도덕적 상황에 있어 ‘목적 지향적 인지’가 가장 도덕적인 행위의 선택이라는 설정된 목적에 종속되어 목적 달성을 위한 최선의 방안을 도출하거나, 도출된 판단에 대한 합리화라는 목적에 종속되는 것과 달리, ‘불승인 직관’은 설정된 목적과 독립적으로 기능하며 특정한 행위의 허용 가능 여부를 판단한다. 피해와 공정성의 기준이 적용되지 않는 상황에 있어서도, ‘불승인 직관’은 행위의 허용 가능 여부를 판단하며 ‘목적 지향적 인지’는 불승인의 직관적 판단에 대한 합리화 또는 불승인 직관의 수정이라는 목적에 종속된다. 둘째, 이러한 맥락에서, ‘목적 지향적 인지’는 지향적인 형태를 가지며 탐색적이고 적극적인 특성을 갖는다. 반면, ‘불승인 직관’은 지양적인 형태를 가지며 통제적이고 소극적인 특성을 갖는다. 셋째, ‘불승인 직관’은 불승인의 감정 반응에 크게 영향을 받지만 ‘목적 지향적 인지’는 이러한 불승인의 감정에 크

게 영향을 받지 않거나 경쟁할 수 있다. 마지막으로 ‘목적 지향적 인지’는 결과론적 근거에 의해 지지되지만, ‘불승인 직관’은 의무론적 근거에 의해 지지되거나 근거를 제시할 수 없는 경우에도 유지된다(양해성, 2019: 384).

3. 개념 범주 명료화의 적용

살펴본 바와 같이 도덕 심리학이 현상을 해석함에 있어 인지 심리학의 개념 범주를 그대로 차용하는 것은 한계를 가질 수밖에 없다. 이에 사회적 직관주의 이론이 규명한 도덕적 판단의 현상을 보다 모순 없이 타당하게 해석하기 위해, 인지 심리학적 개념 범주로서 직관과 추론을 대체할 수 있는 ‘불승인 직관’과 ‘목적 지향적 인지’라는 개념 범주를 도출하였다.

이를 반영할 경우, 선행한 규명 범주 구체화 작업에 따른 사회적 직관주의 이론의 발견은 다음과 같이 수정되어야 한다. 첫째, 피해와 공정성 기준의 적용 가능 여부와 무관하게, 행위에 대한 ‘불승인 직관’이 강하게 도출되는 경우에 있어, 도덕 판단은 불승인의 직관적 판단으로 도출된다. 또한 이러한 불승인의 직관적 판단은 근거 제시 없이 유지되기도 하며 의무론적 근거에 의해 지지되기도 한다.

둘째, 피해와 공정성의 기준이 적용되는 전통적인 도덕 상황에 있어서는 ‘불승인 직관’이 도출되지 않는다 하더라도 ‘목적 지향적 인지’에 의한 목적 지향적 판단의 도출이 가능하지만, 피해와 공정성의 기준이 적용되지 않는 상황에서는 ‘불승인 직관’이 도출되지 않는다면 어떠한 도덕적 판단도 도출되지 않는다. 피해와 공정성의 기준이 적용되지 않는 상황에서는 ‘불승인 직관’이 존재하는 경우에만 도덕적 판단의 심리 과정이 시작될 수 있다.

셋째, 불승인의 직관적 판단이 도출된다 하더라도 ‘목적 지향적 인지’에 의해 수정이 이루어질 수 있다. 이러한 판단의 수정은 불승인 직관이 유지된 상태로 이루어지기도 하며, 목적 지향적 인지에 의해 점화된 인지적 조절 과정에서 새로이 형성된 ‘불승인 직관’이 기존의 ‘불승인 직관’을 대체하며 도출되기도 한다. 단, 피해와 공정성의 기준이 적용되지 않는 상황에 있어, 목적 지향적 인지에 의한 불승인의 직관적 판단에 대한 수정은 매우 드물게 일어난다. 또한 피해와 공정성의 기준이 적용되는 상황에 있어서는 강한 결과론적 근거가 존재하는 경우, 목적 지향적 인지에 의한 불승인 직관의 수정이 더욱 용이하게 이루어지기도 한다.

그렇다면 사회적 직관주의 이론을 보다 타당하게 해석하기 위한 인지 유형으로서의 ‘불승인 직관’과 ‘목적 지향적 인지’는 어떠한 방식으로 상호 보완적으로 기능할 수 있을까. 우선, 피해와 공정성의 기준이 적용되지 않는 상황을 대상으로 살펴보면 다음과 같다. 피해와 공정성의 기준이 적용되지 않는 상황에서는 불승인 직관에 의해서만 판단이 도출되며, 목적 지향적 인지는 이러한 불승인 여부에 대한 판단을 합리화 하는데 기능한다. 이 경우에 있어 목적 지향적 인지는 불승인 직관에 종속되기에 두 인지는 인지의 한계나 위험성을 상호 보완하는데 기

능할 수 없다.

다만, 드물게 도출되기는 하지만, 목적 지향적 인지에 의한 불승인 직관의 수정 기제 또는 왜곡된 불승인 직관에의 경계와 같이, 불승인의 직관적 판단에 대한 목적 지향적 인지의 ‘일방적인 보완’은 가능하다. 이는 구체적으로 사회적 직관주의 모델에서 제시된 ‘추론된 판단’의 가능성과 ‘사적인 반성적 사고’의 가능성 및 앞선 인지 심리학적 인지 유형의 보완 가능성에서 살펴본 ‘불승인 직관의 왜곡에 대한 추론적 보완’ 가능성이 있다. 또한 충분한 문화화의 구성 요건으로서 직관 형성의 과정에 있어서 ‘추론에 의한 불승인 기준들 간의 조율’ 가능성 등으로 나누어 볼 수 있다.

이러한 보완 과정에 있어 목적 지향적 인지는 다음과 같은 역할을 담당할 수 있다. 목적 지향적 인지는 추론된 판단의 과정에서 후의식적으로 도출되어 전의식적 자동 처리 과정으로서의 불승인 직관에 의해 도출된 편견적 판단을 통제하는 역할을 수행할 수 있다. 또한 사적인 반성적 사고 과정과 같이, 다양한 관점에서 상황을 바라보게 도움으로써 불승인의 직관적 판단이 편향 및 왜곡되는 것을 경계할 수 있다. 그리고 불승인의 직관적 판단이 도출되는 과정에 영향을 미친 암묵적 정보에 대하여 인식할 수 있게 함으로써 판단자가 보다 객관적 관점에서 불승인의 직관적 판단을 통제할 수 있게 도울 수도 있다. 또한 불승인 직관의 형성 및 발달 과정에 있어 다양한 불승인의 기준들을 조율하는 방법을 모색함으로써 현실과 괴리되지 않고 충분한 문화화를 거친 성숙한 불승인 직관이 형성될 수 있도록 도울 수 있다.

이러한 보완 가능성은 그 구체적인 방식에 있어 다양하지만, 모두 암묵적이고 자동적으로 도출된 불승인 직관의 왜곡과 편견을 경계하는 것을 목적으로 한다. 도덕적 판단은 행위 자체에 대한 불승인의 감정 반응 뿐 아니라, 행위와 독립적으로 주어진 감정 반응에 의해서도 영향을 받는다는 것을 규명한 하이트의 연구(Schnall, Haidt, Clore, & Jordan, 2008; Wheatley & Haidt, 2005)는, 불승인의 직관적 판단에 내재한 암묵적 지식과 감정적 정보의 영향을 경계할 필요성을 더욱 여실히 보여준다. 하이트는 정서적으로 영향을 미치는 단어 또는 악취와 지저분한 환경 등 개인에게 부정적인 감정 반응을 일으키지만 평가의 대상이 되는 행위와는 관련이 없는 요인들이 행위에 대한 평가에 영향을 미칠 수 있는 가능성을 규명하였다.

피해와 공정성의 기준이 적용되지 않는 상황에 있어 불승인 직관에 대한 목적 지향적 인지의 일방적인 보완만이 가능했던 것과 달리, 피해와 공정성의 기준의 적용되는 전통적인 도덕 상황에 있어서는 ‘불승인 직관’과 ‘목적 지향적 인지’가 상호 보완적으로 기능할 수 있다. 우선, 불승인 직관에 대한 목적 지향적 인지의 보완 가능성은 피해와 공정성의 기준이 적용되지 않는 상황에 있어서의 보완 방식과 유사하다. 목적 지향적 인지 과정은 후의식적으로 도출되어 전의식적 자동 처리 과정으로서의 불승인 직관에 의해 도출된 편견적 판단을 통제하는 역할을 수행할 수 있으며, 다양한 관점에서 상황을 바라보게 도움으로써 불승인의 직관적 판단이 편향되거나 왜곡되는 것을 경계할 수 있다. 또한 불승인 직관의 도출에 영향을 미친 암묵적 정보에

대하여 인식할 수 있게 함으로써 판단자가 보다 객관적 관점을 가질 수 있게 할 수 있으며, 불승인 직관의 형성 및 발달에 있어 다양한 금기의 기준들을 조율하는 방법을 모색하게 함으로써 수준 높은 불승인 직관이 도출될 수 있도록 도울 수 있다.

그렇다면 불승인 직관은 목적 지향적 인지를 어떠한 방식으로 보완할 수 있을까. 앞서 언급한 바와 같이, 그린은 합리주의 전통의 도덕적 딜레마 상황에 있어서의 판단 즉, 도덕이라는 목적이 전제된 상황에서의 판단을 대상으로 그의 연구를 진행하고 주장을 제시하였다. 그렇기에 그의 연구에 있어 ‘목적 지향적 판단’은 도덕적 목적을 달성하기 위한 최적의 수단을 선택하는 것과 관련된다. 그러나 일상의 다양한 상황 중, 도덕이 목적이 아닌 상황(이익 추구를 목적으로 하는 상황, 경쟁에서의 승리를 목적으로 하는 상황 등)에 있어 결과론적 인지 즉, 목적 지향적 판단은 ‘도덕 외의 목적’에 종속되는 경우가 많으며, 도덕이라는 ‘목적의 설정’에까지 기능하기에는 어려움이 있다. 이러한 경우에 있어, 도덕적 위반에 대한 불승인 직관은 개인이 비도덕적인 목적을 전제로 한 목적 지향적 인지에 의해 비도덕적 행위를 자행하는 것을 방지하는 역할을 담당할 수 있다.

나아가 개인이 도덕 외의 목적을 추구하는 상황 뿐 아니라, 도덕을 추구하는 상황에 있어서도, 불승인 직관은 목적 지향적 판단을 보완하는 역할을 담당한다. 일상의 상황에 있어, 개인은 왜곡된 정보 수용에 기반하거나 편중된 가치 선택에 기반하여 상황을 오해석하고 그에 의해 도덕적 목표 설정에 오류를 범할 수도 있다. 예를 들어, 정보의 수용에 있어 특정 개인 또는 집단 등에 대한 편견이 작용하는 경우, 정의와 같은 도덕적 가치를 내세우며 실제로 죄가 없는 사람에게 처벌을 가해야 한다고 주장하거나 공정함을 내세우며 혜택을 받아야 하는 사람에게 부담을 더 지우는 일 등이 발생할 수 있다. 즉, 일상의 상황에서 개인이 판단의 근거로 삼는 정보들은 한계가 존재할 수밖에 없으며, 목적 지향적 인지도 불승인 직관과 같이 왜곡된 감정적 정보 또는 암묵적 정보에 기반하는 측면이 있을 수밖에 없다. 그렇기에 개인이 도덕적 가치를 추구한다 하더라도, 구체적인 상황에 있어 개인이 도덕적이라 믿는 선택이 실제로는 비도덕적인 선택일 가능성이 있으며, 일부 도덕적 요소를 고려하지 못함으로써 편향된 의사 결정을 내릴 가능성이 있다. 이러한 상황에 있어서도 불승인 직관은, 개인이 편향된 목적 지향적 인지 과정에 기반하여 비도덕적 행위를 선택할 위험성 등을 경계한다.

이러한 위험성에 대한 예시로 말루프(A. Maalouf)가 제시한 ‘살상하는 정체성(identities that kill)’의 발현 상황을 참고할 수 있다. 그는 엘살바도르의 엘 모조테(El Mozote)라는 지방에서 일어난 대량학살을 예로 든다. 그 곳에서 군인들은 어린이와 여성을 가리지 않고 사람들을 무참하게 살해하였다. 이러한 대량학살에 대해 우리는 그 군인들이 도덕적 정체성이 결핍되어 있거나 적어도 도덕적 자아 개념보다 강한 다른 자아 개념을 가지고 있다고 생각할 수 있을 것이다. 그러나 그 군인들은 자신들의 행동이 도덕적 임무라고 생각하였고 그러한 행동이 정의를 실현하는 일이라고 생각하였다(이정렬, 2009, p. 152). 이러한 예는 목적 지향적 인지의 편향성

을 불승인 직관을 통해 보완해야 할 필요성을 절실하게 보여준다.

IV. 결론

시노트 암스트롱(W. Sinnott-Armstrong)의 지적과 같이, 그간 철학자와 심리학자들은 도덕적 직관에 대하여 많은 관심을 가져왔지만 그와 관련하여 동의할만한 정의조차 합의되지 않았다(Sinnott-Armstrong, 2008: 246-247). 이렇듯 개인 도덕 기능의 기제를 규명하기 위한 기본적인 도구인 개념 범주에 대한 기본적 합의조차 이루어지지 않았기에 유형별 인지의 관계 방식 또한 명료하게 규명되지 못하였다.

도덕 기능의 기제 규명을 위한 사회적 직관주의 이론 고유의 개념 범주에 대한 협의가 이루어지지 않음에 따라, 사회적 직관주의 이론에 관한 논의에 있어 연구자들은 형식적 차원의 특성을 갖는 인지 심리학적 개념 범주인 직관과 추론을 활용하였다. 이로 인하여, 유형별 인지의 상호 보완 가능성에 대한 논의는, 도덕적 판단의 현상을 대상으로 인지 심리학적 인지 유형인 직관과 추론의 상호 보완 방식을 재확인하는 결과로 이어졌으며, 사회적 직관주의 이론 고유의 인지 유형별 상호 보완 방식의 도출로 이어지지지는 못하였다. 나아가 앞서 살펴본 바와 같이 사회적 직관주의 이론이 규명한 현상을 해석함에 있어 이러한 인지 심리학적 개념 범주의 활용은 모순된 다의적 해석의 위험성마저 내포하였다.

이에 본 연구는 직관과 추론이라는 개념 범주를 활용하여 사회적 직관주의 이론이 규명한 현상을 해석하는 경우, 모순된 해석의 위험성이 존재한다는 것을 지적한 후, 두 사회적 직관주의 모델이 규명한 현상을 보다 타당하게 해석하기 위한 보완적 개념 범주로서 ‘불승인 직관’과 ‘목적 지향적 인지’를 도출하였으며, 이에 기반하여 도덕적 판단의 기제에 대한 두 이론의 통합적 규명을 재해석하였다. 사회적 직관주의 이론에 대한 비판적 해석의 가장 큰 발견은 도덕적 판단의 기제에 있어 ‘불승인 직관’의 역할에 대한 발견이라고 할 수 있다. 그간 비교적 덜 중요하게 취급되었던 소극적 차원의 도덕적 판단은 적극적 차원의 도덕적 판단과 상이한 기제로 작동하며, 적극적 차원의 도덕적 판단이 갖는 한계와 위험성을 경계하고 보완하는 데 중요한 역할을 담당한다. 그렇기에 인간 도덕 기능의 두 가지 축 중 하나인 ‘불승인 직관’이 왜곡되거나 편향되지 않고 바르게 내면화되도록 교육하는 것은 도덕성을 바르게 형성시키는 데 매우 중요하며, 그에 대한 구체적인 교육 방법의 마련이 시급하다. 특히, 강한 불승인 직관에 기반하는 도덕적 판단은 주장의 근거를 제시하기 어려운 경우에도 여타의 심리과정 및 판단을 압도하는 특성을 갖기에 학생의 불승인 직관이 편향된 방향으로 형성되지 않도록 지도해야 할 필요성은 더욱 강조되어야 한다.

참고문헌

- 양해성(2017), “사회적 직관주의 모델과 이중과정 모델의 통합 가능성 연구”, 『도덕윤리교육』, 55, 123-146.
- 양해성(2019), “사회적 직관주의 이론의 비판적 해석 및 통합적 윤리교육 모델에의 적용 가능성 연구”, 『도덕윤리교육』, 62, 233-272.
- 정창우(2011), “도덕 심리학 연구의 최근 동향과 도덕교육적 함의-헤이트(J. Haidt)의 뇌과학 연구를 중심으로”, 『초등도덕교육』, 37, 95-130.
- Bargh, J. A.(1989), “Conditional automaticity: Varieties of automatic influence in social perception and cognition”. *Unintended thought*, 3, 3-51.
- Charmaz, K.(2006), *Construction grounded theory : a practical guide through qualitative analysis*, CA: Sage, 박현선, 이상균, 이채원 역(2013), 『근거이론의 구성: 질적 분석의 실천 지침』, 서울: 학지사.
- Dreyfus, H. L., Dreyfus, S. E.(1986), *Mind over Machine: the power of human intuition and expertise in the era of the computer*, Free Press.
- Greene, J. D.(2008), “The secret joke of Kant’s soul“, Sinnott-Armstrong, W, eds., *Moral psychology 3*, London: MIT Press, pp.35-79.
- Greene, J. D.(2015), “Beyond point-and-shoot morality: Why cognitive (neuro) science matters for ethics”, *The Law & Ethics of Human Rights*, 9(2), 141-172.
- Greene, J. D., et al.(2001), “An fMRI investigation of emotional engagement in moral judgment”, *Science*, 293-5537, 2105-2108.
- Haidt, J.(2001), “The Emotional Dog and Its Rational Tail : A Social Intuitionist Approach to Moral Judgment”, *Psychological Review*, 108(4), 814-834.
- Haidt, J.(2012), *The righteous mind: Why good people are divided by politics and religion*, New York: Vintage, 왕수민 역(2014), 『바른 마음』, 서울: 웅진지식하우스.
- Haidt, J., Björklund, F.(2008), “Social intuitionist answer six questions about moral psychology”, *Moral Psychology(V. 2): The cognitive science of morality: Intuition and diversity*, Massachusetts: MIT Press.
- Haidt, J., Björklund, F., & Murphy, S.(2000), “Moral dumbfounding: When intuition finds no reason”, Unpublished manuscript, University of Virginia.
- Lapsley, D. K., & Power, F. C.(2005), *Character psychology and character education*. Indiana: University of Notre Dame Press, 정창우 역(2008), 『도덕심리학과 도덕교육』, 일산: 인간사랑.
- Narvaez, D., Bock, T., Endicott, L., & Lies, J. M.(2004), “Minnesota’s community voices and

- character education project” , *Journal of research in Character Education*, 2(2), 89-112.
- Narvaez, D.(2008), “The social intuitionist model: Some counter intuitions.” , *Moral Psychology(V. 2): The cognitive science of morality: Intuition and diversity*, Massachusetts: MIT Press.
- Sinnott-Armstrong, W.(2008), “Framing Moral Intuitions” , *Moral Psychology(V. 2): The cognitive science of morality: Intuition and diversity*, Massachusetts: MIT Press.
- Strauss, A., Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*, CA: Sage, 김수지, 신경림 역(1995), 『근거이론의 이해』, 서울: 한울.
- Turiel, E.(2006), *Handbook of moral development*, New York: Psychology Press, 김태훈 역 (2010), 『도덕성 발달 핸드북』, 일산: 인간사랑.

탈북학생 교육 경험의 통일교육적 의의 연구*

: 탈북학생 밀집학교 교사를 중심으로

A Study on Unification Education from the Teaching Experiences of Students
from North Korea

이 슬 기 (서울대학교)

《요약》

본 연구는 탈북학생 교육 경험의 통일교육적 의의를 모색하는 것을 목적으로 하였다. 변화하는 환경 속에서 통일교육의 방향을 탐색하기 위해서는 학생 및 교사를 포함한 학교 현장에 대한 이해가 필요하다는 인식 하에, 탈북학생들이 많이 재학하고 있는 학교에서 탈북학생을 지도하고 있는 교사의 경험에 주목하였다. 남한주민과 북한이탈주민이 일상적으로 만나고 교류하는 탈북학생 밀집학교 환경이 남과 북의 통일이라는 실질적인 문제를 먼저 경험하고 준비하는 장이라고 보았기 때문이다. 이러한 문제의식을 가지고 탈북학생을 지도하고 있는 교사들의 경험을 분석하고, 이를 통해 통합 환경을 준비하는 통일교육에의 시사점을 다음과 같이 도출하였다. 현재 우리 사회에 필요한 통일교육은 통일 및 통일에 준하는 남북한 교류·협력이 활성화되는 환경에서 남한과 북한의 사람들이 서로 만나고 소통하고 공존할 수 있는 가치관과 태도를 기르는 것이라고 할 수 있다. 이때 통합을 위한 통일교육의 목표는 통일을 남북주민의 만남의 문제로 인식하는 것과 소통의 상대방으로서 북한에 대해 이해하는 것, 그리고 남과 북이 함께 살아가는 공정한 사회를 위해 준비하는 것이 되어야 한다. 그리고 통일교육을 위한 교사의 전문성은 교사 공동체를 기반으로 변화하는 상황 속에서 교육적으로 필요한 것이 무엇인지 판단하고 적절하게 활용할 수 있는 것에 달려있고, 이를 위해 문화적으로 반응하는 역량, 교육 설계 역량, 연계 및 협력 역량이 필요하다.

주제어: 통일교육, 통합, 탈북학생, 교육 경험, 교사 경험

* 본 논문은 연구자의 박사학위논문(이슬기, 「탈북학생 교육 경험의 통일교육적 의의 연구」, 서울대학교 대학원 박사학위 논문, 2019)을 요약·정리한 것으로, 집단 토의 및 개별 면접 내용의 인용을 최소화하고 연구자의 분석 및 주장을 중심으로 재구성하였다.

I. 서론

통일교육은 “자유민주주의에 대한 신념과 민족공동체의식 및 건전한 안보관을 바탕으로 통일을 이룩하는 데 필요한 가치관과 태도를 기르도록 하기 위한 교육”(통일교육 지원법 제2조)이라고 정의된다. 통일교육을 촉진하기 위해 제정된 통일교육 지원법에서 이렇게 통일교육의 목적과 내용이 무엇인지 밝히고 있지만, 정작 학교 현장에서는 통일교육에서 무엇을 어떻게 가르쳐야 할지 모르겠다는 목소리가 들려오고, 학계에서는 통일교육의 방향과 성격을 재정립해야 한다는 요구가 지속적으로 제기되고 있다(조정아, 2007; 박진환, 2010; 박찬석, 2011; 오기성, 2011; 한만길, 2011; 변종현, 2012b; 정창우, 2013; 이범웅, 2013; 황인표, 2014). 통일교육은 현실 정치의 영향을 많이 받으면서, 동시에 현재 사회의 분위기와 사람들의 인식은 제대로 반영하고 있지 못하다는 비판을 받아 왔다. 또한 국가 주도적인 ‘위에서 아래로’의 교육과정 구성 방식 역시 통일교육의 한계로 지적되었다.

통일교육이 직면한 이러한 한계에서 벗어나기 위해서는 다양하고 체계적인 방법론을 활용하여, 통일교육의 성격과 목표, 내용을 재구성해가는 것이 필요하다. 이런 측면에서 박성준(2012: 300)은 통일교육의 발전을 위해서는 통일교육 연구의 다양화가 이루어져야 한다고 지적하며, 연구방법론에 근거한 통일교육 연구의 필요성을 주장한다. 특히 “학교에서 통일교육을 실시하면서 교사들이 축적한 교수 방법적 지혜(pedagogical wisdom)가 다른 어떤 선행 연구물보다 소중하다는 점을 인식하여야 한다(Yeager, 2004). 통일교육 연구자들은 통일교육을 담당하는 교사들이 경험을 통해 획득한 지식(empirical knowledge)을 바탕으로 이들과의 공동 연구를 통하여 이론과 실재를 통합하려는 노력을 기울여야 한다”고 강조한다. 통일교육의 현장 적합성을 높이고, 통일교육의 발전에 실제적인 영향을 미치기 위해서는 이론 중심적 접근에서 벗어나 통일교육이 수행되고 있는 현실의 상황과 요구에 귀 기울여야 한다는 것이다.

본 연구는 이러한 문제의식을 가지고 탈북학생 밀집학교¹⁾라는 새로운 환경에서 학생들을 가르치고 있는 교사의 경험에 주목하였다. 탈북학생이 다수 재학하고 있는 학교에서 통일교육 당사자로서의 교사가 어떤 경험을 하고 있는지, 그리고 이를 통해 통합 환경에서의 교육에 대해 어떤 인식을 하게 되는지 살펴본 후, 이러한 교사의 경험이 통일교육에 주는 함의는 무엇인지 논의하고자 한다.

1) 탈북학생 밀집학교는 탈북학생이 다수 재학하고 있는 학교로, 보통 탈북학생이 15명 이상 재학 중인 일반 초·중·고등학교를 일컫는다. 2009년 한국교육개발원 탈북청소년교육지원센터에서 탈북학생의 취학 상황을 개선하기 위해 탈북학생이 20명 이상 재학 중인 학교에 전담 코디네이터(현재 ‘통일전담교육사’로 명칭 변경)를 배치하는 사업을 시작하며 “밀집학교 지원”이라는 표현을 사용하였고(한만길 외, 2010: 63-65), 이후 탈북학생 지원과 관련한 정책적 용어로 활용되고 있다. 교육부는 매년 발표하는 「탈북학생 교육지원 사업 계획」에서 정착기 교육이 이루어지는 주요 기관으로 일반학교의 밀집학교 특별반을 명시하고 있고, 통일부는 남북하나재단을 통해 탈북학생 밀집학교에 통일전담교육사를 배치하는 사업을 운영하고 있다. 이때, ‘탈북학생 밀집학교’는 “탈북학생 다수 재학 학교”(교육부, 2017), “탈북학생 15명 이상 재학 중인 초·중·고교”(남북하나재단 홈페이지 사업소개)로 정의되고 있다. 사업 시행 초기에는 탈북학생 밀집학교 선정 기준이 탈북학생 20명 이상 재학이었지만 현재는 15명 이상으로 변경되었다. 본 논문에서는 교육부와 통일부의 정책 및 사업적 논의를 참고하여, 탈북학생이 15명 이상 재학 중으로 통일전담교육사가 배치된 학교를 탈북학생 밀집학교로 규정하였다.

II. 연구 방법

본 연구는 질적 연구 방법을 통해 교사의 학교 현장에서의 경험과 여기에서 형성되는 인식을 교사의 지식과 교육과정 전문성이라는 관점에서 해석하고, 이를 교육과정 개선으로 연결하는 방식으로 접근하였다. 통일교육 연구에서 교사의 경험에 주목하는 것은 두 가지 측면에서 의미를 찾을 수 있다. 첫 번째로는 통일교육 연구의 주제와 방법이 확장된다는 점이다. 통일교육 연구는 통일과 관련한 정치·경제적인 내용을 이론적으로 탐구하는 것에 초점이 맞추어져 온 경향이 있다. 학교 현장에서 통일교육을 실제 수행하는 교사들의 경험과 고민을 통해 통일교육의 개선 방안을 모색하는 것은 통일교육 연구 범위를 확장하고 구체적인 근거에 기반한 논의를 가능하게 한다. 두 번째로는 통일 이후 통합을 염두에 두고 통일교육의 사회·문화적인 측면을 강화할 수 있다는 점이다. 탈북학생들이 다수 재학하고 있는 밀집학교에서 탈북학생을 지도하고 있는 교사들의 경험은 통일을 준비하며 사회·문화적인 측면에서 고려해야 하는 문제가 무엇인지를 보여주며, 통일교육이 나아가야 할 방향을 제시하는 역할을 한다. 이는 통일교육 패러다임의 전환에 맞춰 통일교육의 내실화를 꾀하고 외연을 확장하는 데 기여할 수 있다.

연구 참여자는 현재 탈북학생 밀집학교에 재직하고 있는 교사 5명으로, 전국 탈북학생 밀집학교 22개교에 공문을 보내 탈북학생 지도 교사로서의 경험과 고민을 공유하고 교사의 역할을 탐구하는 워크숍 및 연구에 참여를 희망하는 신청자 11명 중 학교급, 학교가 위치한 지역, 탈북학생 지도 경력 등을 고려하여 선정하였다. 연구 참여자들의 평균 교직 경력은 22.6년이고, 연령대는 30대에서 50대에 걸쳐있다. 근무하고 있는 학교급은 초등이 4곳, 중등이 1곳으로 대부분 초등학교 교사이고, 지역은 서울, 경기, 인천 등 수도권이다. 이러한 분포는 탈북학생 밀집학교의 특성과 관련이 있다. 탈북학생 밀집학교는 전국에 23개교가 있지만, 대부분이 서울(10개교), 경기(7개교), 인천(4개교)에 집중되어 있다.²⁾ 이는 북한이탈주민이 많이 거주하는 지역과 일치한다.³⁾ 그리고 탈북청소년들만 다니는 인가형 대안학교 1곳을 제외한 22개교 중 4개교만 중학교이고, 나머지는 초등학교로 초등학교의 비율이 높다.⁴⁾ 탈북학생 밀집학교의 특성을 고려했을 때, 연구 참여자들이 재직하고 있는 학교의 지역 및 학교급의 배분은 모집단의 특성을 반영하였다고 볼 수 있다.

연구는 2017년 3월부터 12월까지 약 10개월 동안 집단 토의와 개별 면접을 포함하는 워크숍 형식으로 이루어졌다. 연구 참여 교사들은 학생, 학부모, 동료로서의 북한이탈주민과 만나

2) 2017년 현재 서울, 경기, 인천 외에는 충청도와 경상도에 각 1개 교가 탈북학생 밀집학교로 운영되고 있다.

3) 통일부 통계에 따르면, 2017년 3월 기준 북한이탈주민이 많이 거주하는 지역은 경기도(8,391명), 서울(6,943명), 인천(2,654명) 순으로 집계된다. 2017년 4월 기준 교육부의 통계에서도 경기도(30.1%), 서울(21.8%), 인천(9.3%) 순으로 탈북학생이 많이 재학하고 있는 것으로 나타난다.

4) 교육부의 탈북학생 재학 현황을 보면, 2017년 4월 기준 초등학생이 전체 탈북학생의 40.5%(1,027명), 중학생이 28.6%(726명), 고등학생이 30.9%(785명)으로 초등학생의 비율이 가장 높다.

면서 형성한 경험적 앎(experiential knowing)을 유사한 경험과 고민을 하고 있는 다른 동료 교사들과 이야기하면서 재현적 앎(presentational knowing)으로 발전시키고, 서로의 대화를 통해 공통점과 차이를 인식하고 무엇이 왜 중요한지, 현재 우리가 직면하고 있는 문제가 무엇인지를 정리하는 과정에서 명제적 앎(propositional knowing)으로 전환하여, 이를 자신의 개인적 삶과 교사로서의 교육 실천과 연결시켜 ‘다시’ 생각해보면서 실천적 앎(practical knowing)을 형성하는 과정을 거쳤다. 여기에서의 실천적 앎은 무언가를 ‘하는 법’에 대해 아는 것이기 보다는, 이미 교사로서 하고 있는 경험과 고민, 교육 실천 속에서 형성되고 있는 교육과정에 대한 지식과 교사로서의 역량을 인식하고 다시 구성해보는 것으로 상정하였다.⁵⁾

그리고 이 과정은 단선적으로 1회로 끝나는 것이 아니라, 한 번의 연구 주기를 통해 도출된 내용을 바탕으로 다음 연구 주기를 실행하는 방식으로 3회를 진행하였다. 1차 연구 주기에서는 탈북학생 밀집학교의 상황에 대한 교사의 인식을 통해 현재 교사들이 당면하고 있는 문제를 정의하고, 2차 연구 주기에서는 탈북학생 밀집학교 교사로서의 고민을 중심으로 교육 실천의 문제로 발전시키고, 3차 연구 주기에서는 이러한 상황에서 필요한 것이 무엇인가를 중심으로 탐구하였다. 각각의 연구 주기에서의 논의는 서로 중첩되고 연결되며 나선형으로 이어졌는데, 이 과정을 통해 바위가 굴러가서 이동하듯이 탈북학생 밀집학교에서 탈북학생을 지도한 교사의 경험이 통합 환경에서의 교육적 요구는 무엇인지, 교사의 역할은 어떠해야 하는지에 대한 논의로 이어졌다.

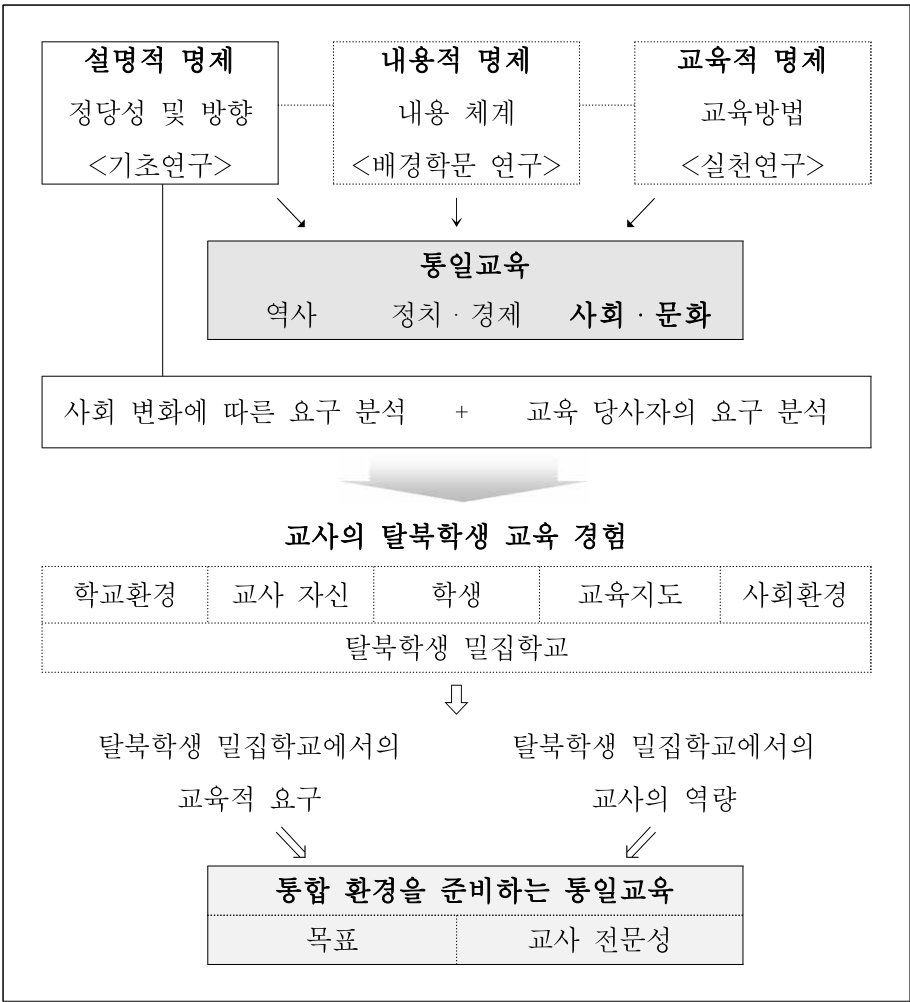
교사의 탈북학생 교육 경험은 다섯 가지 범주로 구분하여 분석하였다. 엘바즈(Elbaz, 1981: 48)는 교사의 실천적 지식을 교과(subject matter), 교육과정(curriculum), 교사 자신(self), 지도(instruction), 교육 환경(milieu of schooling)으로 분류한다. 그리고 슈밥(Schwab, 1973: 502-505)은 교육과정 개정 시 고려해야 하는 요소로 교과(subject matter), 학습자(learners), 환경(milieus), 교사(teachers), 교육과정(curriculum making)을 제시한다. 교사의 경험을 분석하면서 통일교육 교육과정의 개선을 모색하려는 본 연구에서는 엘바즈와 슈밥의 논의를 참고하여 탈북학생 교육 경험을 학교환경-교사 자신-학생-교육지도-사회환경으로 범주화하여 살펴보았다. 교과와 교육과정을 제외한 교사 자신-학습자-교육지도를 각각의 범주로 구성하고, 환경은 학교와 사회의 두 가지 차원으로 분리하였다. 학교환경은 탈북학생 밀집학교라는 통합 환경의 특성에 대한 이해이고, 사회환경은 탈북학생 밀집학교를 받아들이는 지역사회 및 공동체의 환경에 대한 이해라는 측면에서 구분된다고 보았기 때문이다.

5) 연구과정은 협동적 탐구 집단이 연구하는 단계를 제시한 리즌(Reason)의 논의를 참고하였다. 리즌(Reason, 1999: 209-211)은 연구 공동체가 탐구하고 싶은 주제에 대해 실행, 분석, 성찰을 반복하면서, 사람, 장소, 사물과의 직접적인 만남으로부터 만들어지는 경험적 앎(experiential knowing), 경험적 앎에서 발전하여 이야기, 회화, 춤 등을 통해 표현되는 재현적 앎(presentational knowing), 비공식적인 언급으로 표현되는 생각이나 이론을 통한 명제적 앎(propositional knowing), 기술이나 능력으로 표현되는 무언가를 ‘하는 법’에 대해 아는 실천적 앎(practical knowing)이 발생한다고 설명한다.

그리고 이러한 경험을 통해 교사들이 통합 환경에서의 교육에 대해 어떠한 인식을 갖게 되는지 살펴보았다. 탈북학생 밀집학교에서 필요로 하는 교육적 요구가 무엇인지, 교사에게 요구되는 역량은 무엇인지 분석하고, 이를 반영하여 통합 환경을 준비하는 통일교육의 목표와 교사 전문성을 도출하였다.

이 내용은 [그림 1]에 교사의 탈북학생 교육 경험을 통한 통일교육 연구 모형으로 제시하였다.

[그림 1] 교사의 탈북학생 교육 경험을 통한 통일교육 연구 모형



탈북학생 밀집학교 교사의 경험을 통한 통일교육 연구는 도덕과의 설명적 명제 구성을 위해 필요한 기초연구의 일환이면서(정창우, 2013: 131), 통일교육 교육과정 구성에 반영되어야 할 통일교육 진행단계 및 당사자의 요구분석으로서의(황인표, 2014: 63) 의미를 지닌다. 또한 연구 과정에서 통일교육의 내용, 특히 사회·문화적인 영역에서의 내용이 어떻게 구성되어야 할 것인가에 대한 방향을 제시한다는 점에서 내용적 명제와 통합 환경에서 필요한 교사의 역

량은 무엇인지 밝히고 있다는 점에서 교육적 명제 역시 일정 부분 다루고 있다. 구체적으로는 탈북학생 밀집학교의 등장이라는 사회 변화에 따른 요구 분석이자 교육 당사자로서의 교사의 요구 분석으로서의 의미를 지닌다.⁶⁾

Ⅲ. 교사의 탈북학생 교육 경험과 통합 환경에 대한 인식

1. 교사의 탈북학생 교육 경험

연구 참여 교사들은 대부분 탈북학생 밀집학교에 부임하기 전에는 북한이탈주민을 만나본 적도 없고 큰 관심도 없는 상태였으나, 탈북학생 지도 업무를 담당하게 되면서 탈북학생을 둘러싼 사회적 맥락과 통합 환경으로서의 탈북학생 밀집학교 상황을 인식하게 된다. 그리고 그 과정에서 다음과 같은 교육 경험을 하게 된다.

첫째, 교사들은 탈북학생 밀집학교에서 근무하며 학교가 위치한 지역사회와 구성원의 특성을 파악하게 되고, 탈북학생 지원 제도를 수행하는 주체가 된다.

둘째, 교사들은 탈북학생뿐만 아니라 학부모와 통일전담교육사 등 다수의 북한이탈주민과 일상적으로 만나면서 북한이탈주민에 대한 개인적 인식이 변화하는 경험을 한다. 북한이탈주민에 대한 무관심은 탈북학생 밀집학교에서 근무하게 되면서 막연한 호기심과 두려움으로 바뀌고, 점차 관계를 맺게 되면서 동질감을 바탕으로 한 개별적 존재에 대한 이해로 나아간다. 교사들은 자신의 경험을 바탕으로 인식의 변화에는 접촉이 동반되어야 한다는 것을 인식하게 된다.

셋째, 교사들은 탈북학생을 지도하며 탈북학생의 배경에 대해 이해하게 된다. 교사들은 탈북학생들의 학업 및 심리·정서적 어려움을 ‘문제’로만 보지 않고 어떤 상황과 맥락 속에서 나타나는 것인지 이해하려고 노력하게 되고, 이는 북한이탈주민의 사회·문화적 배경에 대한 이해로 이어진다. 그리고 문화적 차이로 인한 갈등을 경험하며 서로 소통하고 대화하기 위해서는 무엇이 필요한지 고민하게 되면서, 서로 잘 모르기 때문에 발생할 수 있는 오해나 편견을 막기 위해서 북한과 북한이탈주민에 대해 배우고 알아야겠다는 생각을 하게 된다.

넷째, 교사들은 탈북학생을 지도하며 가르친다는 것의 의미에 대해 다시 한 번 생각해 보며, 실천적 지식을 형성하고 재구성한다. 교육에 있어서 학생들의 배경과 문화적 다양성을

6) 학교는 독립된 기관이 아니라 사회와 유기적으로 연결된 공동체의 일부분이고(Dewey, 1090: 1961) 교육은 필요(needs)에 반응하여 구성되고 제공되어야(Noddings, 2005: 2007)하기 때문에, 사회 변화에 따른 요구 분석은 필수적이다. 그리고 이때 교육과정을 구성하고 실행하는 과정에서 교사가 구성하는 지식을 존중하고(Clandinin & Connelly, 1990; 1995; 1997; Elbaz, 1981; 1991) 교육과정에 환원하는 것이 중요하다. 교사는 교육 실천을 통해 교사 자신과 학습자, 교육을 둘러싼 학교 및 사회 환경에 대한 깊은 이해를 구성하기 때문이다(Ben-Peretz, 1980: 55).

고려하는 것이 중요하다는 것과 교육이 학교 안에서 끝나는 것이 아니라 가정과 지역사회, 국가 수준의 정책과도 연관되어 있다는 인식은 교사의 역할이 무엇인가에 대해 고민하는 계기가 된다.

다섯째, 교사들은 탈북학생을 지도하는 과정에서 탈북학생을 둘러싼 사회적 환경에 대해 인식하게 된다. 탈북학부모는 ‘탈북’이라는 출신이 낙인이 될 것에 대한 우려로, 일반학부모는 ‘탈북’에 대한 편견과 선입견으로 탈북학생 밀집학교의 활동에 대해 거부감을 나타내고, 동시에 탈북학생 지원에 대해 역차별 논란을 제기한다. 교사들은 가정 및 지역사회에서의 북한이탈주민에 대한 부정적인 인식이 학생들에게 줄 영향을 걱정하며, 남과 북의 사람들이 함께 살아가는 환경에서의 사회 통합에 대해 고민하게 된다.

2. 탈북학생 밀집학교에서의 교육적 요구

탈북학생을 지도하면서 교사들은 다양한 교육 경험을 통해 탈북학생 밀집학교의 현황을 파악하게 된다. 그리고 이는 남북한의 통합 상황에서 교육은 어떠한 역할을 해야 하는가, 교사는 무엇을 준비해야 하는가에 대한 고민으로 이어진다. 강현석과 이자현(2006: 163)은 “교육과정 개발을 위한 지식기반은 실제로 개발해보는 경험에 가담하고 있는 개인들이 자신들의 경험을 다른 사람과 공유하기 위해 구성하는 이야기 속에 있는 것”이라고 주장하며, 교사의 교육 경험과 그 경험에 대한 이야기에 주목할 것을 제안한다. 즉 교사의 경험에 근거한 구체적이고 특수하며 개별적인 지식이 서로 간의 이야기를 통해 새롭게 구성되며 의미화 된다는 것이다. 이런 맥락에서 연구 참여 교사들은 연구 공동체 속에서 자신의 탈북학생 교육 경험을 이야기하였고, 이를 통해 탈북학생 밀집학교의 현황을 공유하고 통합 환경에서의 교육적 요구를 도출하였다.

연구 참여 교사들은 탈북학생 밀집학교의 현황을 <표 1>과 같이 세 가지로 정리한다. 첫 번째는 학교의 역할과 관련한 것으로 탈북학생 밀집학교가 통일 과정에서 발생할 수 있는 문제들을 미리 경험하는 방과제로서 기능하고 있다는 것이다. 두 번째는 학습자와 관련한 것으로 탈북학생들이 문화적 차이와 정체성 혼란의 문제, 그리고 낮은 학력과 언어 차이 등으로 문제를 겪고 있다는 것이다. 마지막 세 번째는 사회환경과 관련한 것으로 탈북학생 밀집학교에서의 교육은 북한이탈주민에 대한 남한주민의 편견과 인식 부족, 차별적 시선의 영향을 받고 있다는 것이다.

<표 1> 탈북학생 밀집학교의 현황과 교육적 요구

탈북학생 밀집학교의 현황			교육적 요구
학교 역할	통일교육, 탈북학생 교육 및 적응에 대한 유목적적인 노력, 미래형 학교, 가이드라인	⇒	통일 문제에 대한 인식
탈북 학생	문화(중국, 한국, 북한), 중국어, 다문화, 저소득층 학구, 세대 갈등 심화(부모, 자녀), 정체성 혼란		
	탈북학생의 학력(기본 학력의 차이, 언어), 학생의 심리적 적응 및 안정(문화적 차이와 환경적 불안), 학교 적응력 향상(상담, 체험, 문화 활동), 친구(한정된 친구 관계), 프로그램 지원(학습 멘토링 등)	⇒	탈북학생/북한에 대한 이해
사회 환경	학부모 민원, 혜택과 역차별(저소득층), 탈북주민에 대한 남한 학부모의 이해, 탈북주민 학부모의 자녀 교육 방향	⇒	통합을 위한 준비

이러한 탈북학생 밀집학교 현황은 남과 북의 주민들이 함께 생활하는 통합 환경에서 학교가 가지고 있는 문제와 어려움을 드러내는 동시에 통합 환경에서 고려해야 하는 교육적 요구가 무엇인지 보여준다. 연구 참여 교사들은 탈북학생 밀집학교의 현황을 정리하며, 현재는 탈북학생 밀집학교를 포함한 북한이탈주민 밀집지역에 국한되었지만 향후 확대될 수 있는 통합 환경을 대비하여 고민해야 하는 질문을 다음과 같이 구성한다. 첫째, 통일을 어떻게 인식할 것인가? 둘째, 북한에 대해 왜 알아야 하는가? 셋째, 무엇을 준비해야 하는가? 그리고 이 질문에 대한 답으로 남북주민의 만남으로서 통일을 인식할 것과 소통의 상대방으로서의 북한에 대해 이해할 것, 그리고 함께 살아가는 공정한 사회를 위해 준비할 것을 제안한다.

3. 탈북학생 밀집학교에서의 교사의 역량

교사의 역량은 교사로서의 자질이나 전문성으로도 인식되며, 교사가 교직을 수행하는 데 요구되는 총체적인 능력을 의미한다. 교사의 역량이 무엇인지에 대해서는 다양한 논의가 존재하는데, 주로 교사가 수행하는 직무와 연관하여 파악한다. 이경진 외(2009)는 초등교사의 역할을 중심으로 수업, 평가, 생활지도, 학급경영, 전문성개발 역량으로 구분하고 각각에 대해 지식, 수행, 태도의 세부 역량으로 구성하였고, 박용호 외(2012)는 중등교사의 역량을 대인관계, 교과전문성, 학생이해, 교수학습, 의사소통, 상담, 행정/경영 역량군으로 나누고 각각의 역량군에 따라 세부역량을 도출하였다. 윤정일과 신효정(2006)은 고등학교 교사를 중심으로 교과 수업, 담임학급 운영 및 인성지도, 특별활동, 담당업무 수행 역량으로 교사 전문성 모델을 구성하고 각 역량의 하위 요소가 무엇인지 규명하였다.

이와 같은 교사의 역량을 밝히고자 하는 연구들은 직접 교직을 수행하는 교사들이 교사에게 필요한 역량이 무엇이라고 인식하는지 파악하는 방식으로 이루어졌다. 교육과 관련한 각각의 집단이 교사 역량 중 어떤 부분을 중요하게 생각하는지 정도의 차이와 각각의 교사들이 어느 정도 역량을 갖추고 있는지 수준의 차이는 존재할 수 있지만, 교사 역량이 학교환경에서 교사로서 업무를 수행하기 위해 필요한 능력이라는 점에서 현재 교사들이 자신의 일을 어떻게 인식하느냐와 밀접하게 관련된다고 할 수 있기 때문이다.

이런 측면에서 연구 참여 교사들의 교사 역량에 대한 인식은 현재 탈북학생 밀집학교에서 교사가 수행하고 있는 역할 또는 교사에게 기대되는 전문성이 무엇인지 보여준다고 할 수 있다. 연구 참여 교사들은 집단 토론을 통해 탈북학생 교육에 있어서, 그리고 학교 구성원들이 점점 다양해지는 상황에서 교사에게 요구되는 역량이 무엇인지 논의하였다. 연구 참여 교사들이 탈북학생 밀집학교 교사에게 필요하다고 생각하는 역량은 크게 개인적 차원(사명감, 의사소통), 조직적 차원(수업, 진로지도, 역량강화), 사회적 차원(학부모교육, 교사협력)으로 나누어진다. 교사 전문성은 지식, 기술, 성향으로 나눌 수 있다고 보기도 하고(김하연, 2017: 14-23), 인지적 차원, 정의적 차원, 행동적 차원으로 분류하기도 한다(김아영, 2012: 65-66). 또 다른 연구에서는 “교사가 학교에서 무엇을 하는가, 어떤 역할을 해야 하는가와 관련하여 교사 직무와 관련된 조직 차원, 특정한 사회·문화 내에서 교사에게 요구되는 자질과 역할을 규정하는 사회 차원, 교사로서 갖추어야 할 지식, 기술, 태도 등과 관련된 개인 차원”(김이경 외, 2004: 52)으로 나누기도 한다. 본 연구에서는 교사들이 필요하다고 제시하는 각각의 역량이 지식-태도-기술 또는 인지-정서-행동 중 하나의 요소 또는 차원으로 구분할 수 없이 중첩되어 있고, 각각의 역량이 개인-조직-사회의 차원에서 필요한 것을 중심으로 구성되어 있다는 판단 하에 <표 2>와 같이 영역별로 분류하였다.

<표 2> 탈북학생 밀집학교 교사에게 필요한 역량

세부 내용	역량	차원
돌봄, 책임감, 역사인식, 국가관, 통일관	사명감	⇒ 개인
학생이해, 학부모이해, 접촉, 수용, 공감, 사랑, 존중, 배려	의사소통	
지식, 재구성, 학생의 잠재력 개발 및 지속가능 성장 목표	수업	⇒ 조직
진로, 진학, 직업, 자기이해 지도	진로지도	
반편견, 다문화, 상호이해, 세계시민교육, 통일교육, 미래세계 비전	역량강화	
지역사회 연계, 학교 연계, 학부모 상담, (탈북학부모의) 한국 문화 및 교육 이해, (탈북학부모의) 적응 지원을 위한 지속적 노력	학부모 교육	⇒ 사회

소통, 협의, 나눔, 참여, 공유, 교사 연수	교사협력	
---------------------------	------	--

그리고 탈북학생 밀집학교 교사에게 필요한 역량의 개인적 차원, 조직적 차원, 사회적 차원에서의 내용은 무엇인지 탐색하였다. 먼저, 개인적 차원에서는 탈북학생의 차이와 필요를 인식하고 이에 적절히 대응하기 위해 노력하는 것이 필요하다는 측면에서 문화적으로 반응하는 역량이라고 정리하였다. 조직적 차원에서는 변화하는 상황에 맞게 교육과정 및 수업을 재구성하는 것이 필요하다는 측면에서 교육 설계 역량으로 규정하였다. 마지막 사회적 차원에서는 점점 더 교사가 학교 안에 머무르는 것이 아니라 학교 안과 밖을 연결하고 다양한 주체들과 함께 일하는 것이 요구된다는 측면에서 연계 및 협력 역량이라고 설정하였다.

연구 참여 교사들이 탈북학생 밀집학교 교사에게 필요한 것으로 뽑은 이와 같은 역량은 현재 탈북학생 밀집학교에서 교사들이 수행하고 있는 역할이면서, 향후 맞이하게 될 다른 배경을 가진 학생들을 함께 가르쳐야 하는 통합 환경에서 교사가 갖추어야 하는 자질 및 전문성의 요소이기도 하다.

IV. 통합 환경을 준비하는 통일교육의 시사점

1. 통합을 위한 통일교육의 목표

본 연구에서는 통일교육의 정당성과 방향을 정립하는 설명적 명제를 교사들의 경험을 통해 탐색하고자 하였다. 남북한 출신의 주민들이 함께 살아가고 남북한의 배경을 가진 학생들이 통합 교육을 받고 있는 환경에서 교사들이 인식하는 교육적 요구는 지금 현재, 그리고 앞으로 더 확대될 통합 환경에서 필요한 것이 무엇인지 가장 잘 보여준다고 할 수 있기 때문이다. 탈북학생 밀집학교라는 통합 환경에서 교사들이 필요하다고 인식한 교육적 요구를 통해 통일교육의 목표를 제시하면 다음과 같다.

첫째, 통합을 위한 통일교육에서는 통일을 남북주민의 만남의 문제로 인식할 수 있도록 해야 한다. 어떤 형태의 통일이 이루어지든 혹은 체제가 합쳐지는 것으로서의 통일이 이루어지지 않더라도, 결국 우리가 지향하는 것은 남과 북이 함께 평화롭게 살아가는 것이다. 이를 위한 시작은 서로 간의 만남이라는 점에서, 그리고 궁극적으로 통일은 분단으로 인해 헤어져 살았던 사람들의 만남이라는 점에서, 통일 문제를 이해하는 핵심은 ‘만남’이라고 할 수 있다. 거대 담론 또는 정치적인 측면에서의 통일도 결국에는 만남으로부터 시작한다는 점에서, 여기서의 ‘만남’은 사회·문화적인 측면에서의 교류뿐만 아니라 통일 문제 전반을 아우른다. 대치중인 상태에서의 변화는 어떠한 형식이든지 간에 서로 간의 만남을 통해서 가능해진다.

다. 연구 참여 교사들이 탈북학생을 지도하면서 북한이탈주민과의 만남을 통해 북한과 북한이탈주민에 대한 이해가 깊어지고 통일과 통일교육에 대한 생각이 변화해가듯이, 통일이라는 긴 과정은 만남에서부터 시작한다는 것을 인식하는 것이 중요하다.

통일 문제에 있어서 만남이 변화의 시작이면서 변화를 만들어내는 동력이라고 인식한다면, 이후의 논의는 누구와 어떻게 만날 것인가에 대한 고민으로 이어진다. 그리고 이는 ‘통일은 어떠한 것이다’ 또는 ‘통일을 하면 무엇이 좋다’ 등의 선언적인 접근 대신, 어떠한 통일을 어떻게 만들어갈 것인가에 대해서 논의할 수 있는 사고의 공간을 마련하는 것으로 나아갈 수 있다. 통일을 만남의 문제로 인식하는 것은 사회·문화적인 측면에서의 의미를 갖는 것은 물론, 통일교육 전체를 아우르며 통일 문제를 바라보는 시각을 넓힐 수 있다는 점에서도 의미를 갖는다.

둘째, 통합을 위한 통일교육에서는 소통의 상대방으로서의 북한에 대해 이해할 수 있도록 해야 한다. 통일 문제를 만남의 문제로 인식한다면 결국 중요한 것은 만남으로 인한 관계 맺기와 소통인데, 이를 위해서는 서로에 대한 이해가 필요하다. 지금까지 우리는 북한은 우리에게 어떤 대상이냐는 존재론적 질문을 던져왔다. 한 민족이면서 전쟁을 치룬 적이기에, 위협의 대상이면서 협력의 대상이라는 북한관은 북한을 모순되고 상충되는 존재로 인식하게 만들었다. 이에 더해 북한을 어떻게 인식하느냐에 따라 이념적으로 구분되고 평가되었던 정치적 상황과 맞물려, 북한 이해의 폭은 더 좁아졌다. 과연 ‘위협’과 ‘협력’이라는 두 가지 측면에서 북한을 설명하는 것이 ‘균형적’인가, 그리고 실제로 북한에 대해 이해하는 데 효과적인가라는 의문이 제기되어 왔다. 이런 측면에서 북한 이해에 접근하는 방식을 어떻게 변화시켜야 할지에 대한 고민이 필요한 시점이다.

지금 중요한 것은 우리가 북한에 대해 왜 알아야 하냐는 질문이다. 메리필드와 윌슨(Merryfield & Wilson, 2005: 116)은 대부분의 문제들은 간단하게 구분되지 않고 복잡하게 얽혀있다고 지적한다. 그렇기 때문에 중요한 것은 다양한 관점이 제시되어야 하고, 무엇 하나를 절대적인 것으로 생각하지 않도록 해야 한다고 주장한다. 이를 위해서는 질문을 잘하는 것이 중요하다. 찬성 또는 반대를 묻는 것이 아니라, 어떻게 하는 것이 좋을지, 어떻게 해결할 수 있을지를 물어야 한다는 것이다. 북한에 대한 이해 역시 마찬가지이다. 북한이 적인지 동지인지, 나쁜지 좋은지를 묻는 것이 아니라, 북한주민들 또는 북한이탈주민과 만나고 소통하기 위해서는 어떻게 해야 하는지, 무엇을 알아야 하는지를 물어야 한다. 이러한 질문 속에서 북한에 대한 이해는 지금까지의 이분법적 접근을 넘어서 새롭게 구성될 수 있을 것이다.

셋째, 통합을 위한 통일교육에서는 남과 북이 함께 살아가는 공정한 사회를 위해 준비할 수 있도록 해야 한다. 지금까지 통일교육의 목표는 안보에 초점을 맞추어왔다. 여기서의 안보는 경계의 대상으로서의 북한과의 관계에서 국가안보적인 측면이 강조되어 왔다. 하지만 함께 살아갈 미래를 지향하며 사회통합을 고려한다면, 안보의 개념도 달라져야 한다. 1994년

유엔개발계획(UNDP)은 ‘인간안보’ 개념을 제시했다. 냉전체제가 종식되고 국가 간의 전쟁의 위험이 감소하면서, 국가중심에서 인간중심으로 안보 개념이 확대되고 군사적 요소에서 정치, 사회, 환경 등 비군사적 요소로까지 논의가 확장되어야 한다는 주장이다(전웅, 2004: 30-32). 이런 측면에서 황인표(2009: 33-35)는 인간안보를 포함하는 ‘포괄 안보’ 적 개념으로 평화 지향적 통일교육을 논의해야 함을 주장한다. 전쟁이 없는 상태로서의 소극적 평화에 그칠 것이 아니라, 구조적·문화적 폭력이 사라진 적극적 평화로 접근해야 통일교육에서 평화와 안보의 개념이 상충하지 않기 때문이다.

연구 참여 교사들이 필요하다고 인식하는 북한이탈주민과 남한주민이 함께 살아가는 공정한 사회를 위한 노력은 인간안보적인 측면에서의 구조적·문화적 폭력의 해소와 연결되어 있다. 이런 측면에서 통합 환경을 준비하는 통일교육에서는 기존의 군사력과 국가를 중심으로 하는 국가안보의 개념을 일상생활 속에서 안전하게 살아갈 수 있는 인간안보의 개념으로 재구성해야 할 필요성을 마주하게 된다. 오랜 적대 관계 속에서 서로 다른 배경을 가지고 살아 온 남과 북의 사람들이 함께 살아가고 공동체를 구성하는 것이 사회·문화적 측면에서의 안보가 확보되는 길이기 때문이다.

사회통합은 여러 요소들이 종합적으로 작용하는 복잡하고 역동적인 과정이다. 인간안보 역시 인권, 복지, 환경, 민주주의, 사회정의 등 여러 영역을 포괄하는 넓은 개념이다. 남과 북이 함께 살아가는 사회를 만들어가는 과정에는 이러한 개념들이 교차하고 상충하며 여러 갈등과 문제들이 발생할 것이다. 그렇기 때문에 함께 살아가는 사회를 만들어 가기 위해 어떠한 노력이 필요한지에 대해서 끊임없이 고민하고 논의하는 과정이 필요하다. 지금 현재 우리가 참고할 수 있는 것은 남과 북이 만나는 접촉 공간⁷⁾에서의 사건으로 여러 사례들을 발굴하고 탐구해야 한다. 북한이탈주민과 남한주민이 함께 살아가는 공간에서의 갈등과 충돌은 현재 우리 사회에 부족한 가치가 무엇인지, 사회통합을 위해 준비해야 하는 것은 무엇인지를 보여주기 때문이다. 본 논문에서는 탈북학생 밀집학교를 둘러싼 환경을 중심으로 살펴보면, 통합을 위한 통일교육에서 우선적으로 준비해야 하는 것으로 남과 북이 함께 살아가는 공정한 사회를 위한 노력을 제시한다.

통합을 위한 통일교육의 목표로 본 논문에서 제시한 남북주민의 만남으로서의 통일에 대한 인식, 소통의 상대방으로서의 북한에 대한 이해, 함께 살아가는 공정한 사회를 위한 준비는 기존 통일교육의 목표인 통일관, 북한관, 안보관의 형식 및 분류를 따르고 있다. 통일교육에서 추구해야 하는 주요 목표로 오랫동안 제시되어 온 통일과 북한, 안보에 대한 이해를 재해석한 것이다. 그리고 여기에는 이러한 논의가 사회적으로 이루어져야 하고 교육적 접근을

7) ‘접촉지대/공간(contact zone)’은 프랫(Pratt, 1991)이 제시한 개념으로 “다른 문화적 배경을 가진 사람들이 만나는 사회적 공간”(이수정, 2014:88)을 의미한다. 이수정(2014: 88-99)은 남북한의 사람들의 만남이 이루어지는 국내외의 공간을 ‘접촉지대’로 개념화하고, 이 공간에서의 경험에 대한 주목이 필요하다고 주장한다. 접촉지대에서의 경험이 남북한의 사회통합을 준비하는 데 있어서 기초 자료가 될 수 있기 때문이다. 탈북학생 밀집학교 역시 남한주민들과 북한이탈주민들이 만나고 교류하는 ‘접촉지대/공간’으로서의 성격을 지닌다.

통해 변화를 가져오는 것이 필요하다는 연구 참여 교사들의 주장이 중요하게 고려되고 반영되었다. 이는 기존 통일교육의 역사적 맥락 속에서 현재 우리 사회에 필요한 것이 무엇인지 탐구하고 이를 적용하여 조정함으로써(customize) 통일교육의 개선을 꾀한다는 점에서 의미를 찾을 수 있다.

2. 통합을 위한 통일교육의 교사 전문성

모든 교육이 마찬가지이지만, 통합을 위한 통일교육에서 교사의 역할은 매우 중요하다. 가치관과 태도를 기르는 것은 단순히 지식의 전달로 이루어지는 것이 아니라, 세심하게 설계된 교육적 기획 속에서 가능하기 때문이다. 그렇기 때문에 통합을 위한 통일교육 교사 교육은 교육 전문가로서의 교사상을 확립하고 교사의 교육 전문성을 강화하는 방향으로 구성되어야 한다.

통합을 위한 통일교육 교사 전문성의 구성 요소는 교사에게 요구되는 역할 및 역량이 무엇인가와 연결해서 생각해볼 수 있다. 우선, 현재 탈북학생 밀집학교처럼 북한 배경을 가진 다양한 학생들을 지도하거나 통일이 된다면 남북한 출신의 학생들을 통합 교육하는 역할을 수행할 수 있다. 다음은 현재 진행 중인 통일 문제를 교실로 가져와서 수업으로 재구성하는 것으로, 일반적으로 통일교육과 관련하여 교사에게 요구되는 역할을 생각해볼 수 있다. 마지막으로 학제적이고 다양한 분야를 아우르는 통일 관련 내용을 잘 가르치기 위해 다른 학문 분야와 연계하고, 교육이 학교 안에서만 이루어지는 것이 아니기 때문에 가정, 지역사회 등 학교 밖 환경과 밀접하게 연계하는 역할을 들 수 있다.

이러한 역할을 잘 수행하기 위해서 필요한 교사 전문성은 연구 참여 교사들이 탈북학생 밀집학교 교사에게 필요한 역량으로 제시한 내용을 통해 다음과 같이 모색할 수 있다. 첫째, 통합을 위한 통일교육을 수행하는 교사는 문화적으로 반응하는 역량을 갖춰야 한다. 차이를 가진 학생들의 등장으로 인한 교육 현장에서의 변화는 차이를 어떻게 인식하느냐와 밀접하게 관련된다. 차이를 인정하지 않으면 존재 자체를 무시하게 되고, 차이를 결핍으로 인식하면 생물학적으로든, 문화적으로든 부족한 존재로 바라보게 된다. 차이를 문제로 보는 시각은 새로운 구성원이 된 북한 출신 학생들을 범주화하고 낙인찍기 쉽다. 기존의 틀은 그대로 유지하면서 여기에 맞지 않는 학생들을 “위기에 처한 것(at risk)”으로, 문제의 원인을 학생과 그 가정에서 찾는 방식으로 말이다. 이런 맥락에서의 다문화교육은 ‘소수자’에 대한 교육과 동의어로, 문화적으로 다른 학생들의 ‘문제’를 다루는 것으로 이해된다(Ladson-Billing, 1999: 217-219). 그렇기 때문에 다른 문화적 배경의 학생들이 가진 차이를 부가적인 ‘문제’로 인식하지 않는 것이 중요하다. 그래야만 다양한 학습자들이 잘 배울 수 있는 학교 환경을 조성하기 위한 것으로 교육 실천의 방향이 바뀌게 되기 때문이다.

그리고 이때 중요하게 고려되어야 할 것은 교사들의 인식이다. 교사들은 교육 현장의 가장 일선에서 학급을 관리하고 학생들과 상호작용하며 교육을 실천한다. 그렇기에 교사가 학생들에게 미치는 영향력은 굉장히 크다. 이런 맥락에서 남북한 통합 환경의 학교에서 교사가 학생들이 가진 차이를 어떻게 인식하고, 이들을 가르치기 위해 어떤 준비를 해야 하는지를 고민하는 것은 필수적이라고 할 수 있다.

둘째, 통합을 위한 통일교육을 수행하는 교사는 교육 설계 역량을 갖춰야 한다. 통일교육을 잘 수행하기 위해서는 현재 진행 중인 통일 문제의 성격 상, 변화하는 최근의 상황에 대한 지속적인 관심과 정보 수집이 필요하다. 메리필드와 윌슨(Merryfield & Wilson, 2005: 123-126)은 최근의 사건을 수업으로 가져오는 것은 관련 이슈에 대한 깊이와 복잡성을 더할 수 있고, 여러 기사를 비교 분석하는 과정에서 비판적 사고 기술을 가르칠 수 있고, 중요한 변화를 촉진하는 계기가 될 수 있다는 점에서 의미가 있다고 설명한다. 하지만 동시에 최근의 사건을 활용하는 것에는 위험도 따르는데, 아직 정리되지 않은 입장이 다양하게 제시되고 어떠한 해답이 존재하지 않은 상황에서 어떤 사건과 어떤 자료를 어떤 기준으로 선정하고 어떻게 활용할 것인가와 관련한 민감한 질문들이 존재하기 때문이다. 그렇기 때문에 교사들은 매일 다양한 자료를 통해 스스로 배우고, 자료의 출처로 믿을만한 곳은 어디인지 확인하고, 수업에 활용할 최근의 사건을 선정하는 기준을 개발하고, 이를 교육과정에 연결시켜보면서, 균형을 추구하는 연습을 해야 한다(Merryfield & Wilson, 2005: 128).

통일교육에서 다루는 내용과 자료는 고정된 것이 아니라 계속해서 새롭게 생성되는 것으로 인식되어야 한다. 그리고 통일교육을 통해 추구하는 목표는 학생들이 다양한 정보를 접하고 스스로 생각하고 판단할 수 있도록 하는 것이다. 이를 위해 중요한 것은 주어진 내용의 전달이 아니라, 관련 내용을 어떻게 설계하고 기획해서 수업으로 구성할 것이냐의 문제이다. 그렇기 때문에 통일교육을 위한 교사 교육에 포함되어야 하는 내용은 통일과 관련한 지식과 새로운 정보를 다루는 방법, 그리고 이를 수업으로 가져올 수 있도록 교사의 이해와 관심을 높이는 것이다.

셋째, 통합을 위한 통일교육을 수행하는 교사는 연계 및 협력 역량을 갖춰야 한다. 여기서의 연계는 학부모 및 지역사회, 그리고 통일 문제와 관련한 여러 학문 분과, 학교 내 교사들 간의 협력을 구성하고 추진하는 것을 의미한다. 하그리브스와 셸리(Hargreaves & Shirley, 이찬승 외 역, 2015: 174-175)는 학교 교육이 제4의 길로 들어섰다고 지적하며,⁸⁾ 교사들이 정부의 강력한 통제로부터 벗어난 대신 학부모, 지역사회, 대중으로부터 영향을 받게 된다고 설명한다. 이때 변화의 동력은 민주주의와 전문성으로, 교사는 학부모와 지역사회와 소통하며

8) 하그리브스와 셸리(Hargreaves & Shirley, 이찬승 외 역, 2015: 19-20)는 “제1의 길(First Way)은 국가의 지원이 풍부하고 교사의 자율성이 넘치며 혁신이 일어나긴 했지만 일관성이 부족했던 길이다. 제2의 길(Second Way)은 시장주의 경쟁이 강하게 도입되고 국가가 교육의 표준화를 추구하면서 교사의 자율성이 상실된 것이다. 제3의 길(Third Way)은 시장주의의 장점에 국가의 풍부한 지원을 결합하여 교사가 자율성과 책무성 사이에서 균형을 잡을 수 있도록 했던 길”이라고 설명한다.

교육과 관련한 의사결정에 함께 참여하게 된다는 것이다. 통일교육 역시 교육의 이러한 흐름 속에서 점점 더 정부, 학부모, 지역사회와 영향을 주고받게 될 것이다. 그리고 학생 지도의 영역은 현재도 가정 및 지역사회와 연계하지 않고는 변화를 이끌어내기 어려운 문제로, 교육의 거시적인 구조부터 미시적인 실천까지 학교 밖 여러 행위자들과의 관계는 점차 더 중요해질 것이다.

이러한 상황에서 교사들에게 요구되는 역량은 학교 외부와 소통하는 능력과 학교 내부에서 협력하는 능력이다. 통일교육은 정해진 답이 있는 것이 아니라 우리가 살아갈 공동체를 만들어가는 과정에 대한 모색이다. 그렇기 때문에 특정 교과에 한정되는 것이 아니라 학교 교육 전반에서 함께 이루어져야 할 필요가 있다. 달링-하몬드와 브랜스포드(Darling-Hammond & Bransford, 강현석 역, 2009: 423)는 “미래 교사를 위한 비전의 중요한 부분에는, 전문가가 된다는 것은 단순히 ‘답을 아는 것’ 뿐만 아니라 그들 자신의 수행을 평가하기 위해, 그리고 교실 수준이나 학교 수준에서 요구되는 새로운 답을 찾기 위해 다른 사람들과 협력하는 기술과 의지를 갖는 것이라는 것을 알 수 있도록 돕는 노력이 포함되어야만 한다”고 주장한다. 통합을 위한 통일교육 교사 교육은 변화하는 환경 속에서 확장되는 교사의 역할을 잘 수행할 수 있도록 교육은 함께 하는 것이라는 인식과 함께 대화와 소통, 협업 능력을 키울 수 있도록 지원해야 한다.

통일 문제는 현재 진행 중인 사건으로, 남과 북의 만남은 언제, 어떤 맥락에서, 어떻게 이루어질지 알 수 없고, 그 과정에서 무엇이 필요한지 역시 끊임없이 변화할 것이다. 통일이 결과가 아니라 만들어가는 과정이라고 할 때, 중요한 것은 변화하는 상황에 맞춰서 교육과정을 설계하고 수업을 기획할 수 있는 능력이다. 통일은 지금까지 우리가 경험하지 못한 새로운 상황으로의 진입이다. 교사들이 탈북학생 밀집학교에서의 경험을 통해 자신의 지식을 새롭게 구성하고 교육적 필요를 인식하게 되는 것처럼, 통일은 현재의 상황을 파악하고 미래에 무엇이 필요한지 지속적으로 탐색해야 하는 과정으로 다가올 것이다. 그렇기 때문에 통일교육 교사 전문성의 성격은 변화하는 상황 속에서 교육적으로 필요한 것이 무엇인지 판단하고 적절하게 활용할 수 있는 것이라고 할 수 있다.

남북한의 통일이라는 전(全)사회적인 변화를 준비하고 대응하는 과정에서 교육 전문가로서의 교사 역할의 중요성은 점점 더 커질 것이다. 이때 필요한 것은 교사를 교육 전문가로 인정하고, 교사 전문성의 폭과 깊이를 확장시킬 수 있는 기반을 마련하는 것이다. 이때 자율성을 가진 전문가로서의 교사에 대한 인정과 함께, 교사가 어떤 태도와 지식과 기술을 가지고 있어야 하는지에 대한 지속적인 논의가 이루어져야 한다. 그리고 이 과정은 교사들의 경험과 인식에서 시작해야 한다. 교사의 전문성이 향상되기 위해서는 교사들의 자기 효능감과 자존감이 높아야 하고, 교사들 간에 배우고 협동할 수 있는 환경이어야 한다. 외부에서 오는 압력 또는 자격 요건의 강화 등이 교사의 전문성을 향상시키는 것이 아니라, 전문가 집단으로

서의 교사 공동체의 공통된 이해와 실천을 통해 교사의 전문성이 구성되고 개발되기 때문이다.

현재 교사가 하고 있는 일에 대해, 사회가 교사에게 요구하는 역할에 대해 어떻게 생각하는지, 실제 이러한 일을 수행하는 것이 그들에게 어떠한 교육적 경험이 되고 있는지, 이것이 교사로서의 자신의 신념과 어떻게 연결되는지 등 교사들의 개인적이고 맥락적이고 성찰적인 인식을 통해 교사의 전문성을 재정립하려는 시도가 이루어질 필요가 있다. 이러한 탐구가 교사들에 의해, 교사들과 함께 지속적으로 이루어질 때, 끊임없이 변화하는 사회 환경에서 교육이 해야 하는 역할은 무엇인지, 교사의 일은 무엇이고 어떻게 수행해야 하는지에 대한 생산적인 논의가 가능해질 것이다.

V. 결론

본 연구는 통일교육 연구에 있어서 통일교육이 이루어지는 사회 및 학교 환경, 그리고 통일교육의 당사자인 학생 및 교사에 대한 이해가 필요하다는 인식 하에, 한국사회의 새로운 구성원인 탈북학생을 지도하고 있는 교사들의 경험에 주목하였다. 교사는 교사 자신뿐만 아니라 학습자인 학생과 교육이 이루어지는 환경에 대해 가장 잘 파악할 수 있는 위치에 있고, 이러한 교사의 경험과 지식이 교육과정에 반영되는 것이 필요하다고 보았기 때문이다. 그리고 탈북학생과 남한학생을 함께 지도하고 있는 탈북학생 밀집학교의 교사들은 남한주민과 북한이탈주민이 일상적으로 만나고 교류하는 변화한 환경 속에서 남과 북의 통일이라는 실질적인 문제를 먼저 경험하고 준비하고 있다고 보았기 때문이다. 이러한 문제의식을 가지고 탈북학생 밀집학교에서 탈북학생을 지도하고 있는 교사들의 경험을 분석하였고, 이를 통해 통합 환경을 준비하는 통일교육에의 시사점을 도출하였다.

본 논문은 학교 현장 중심의 접근을 통해 통일교육 연구의 다양성을 확장시키고 교육적 요구에 근거한 대안을 제시했다는 점에서 의의를 찾을 수 있다. 하지만 남한 출신 교사의 경험에 주목함으로써 남한사회 입장에서의 논의로 제한되고, 학생 및 학부모 등 다른 교육적 주체들의 입장을 포괄하지 못한 한계를 가지고 있다. 또한 통일교육 체계화를 위한 논의를 보다 심화시키지 못한 한계를 가지고 있다. 본 논문에서 제시한 통합 환경을 준비하는 통일교육의 목표와 교사의 전문성은 세부적인 내용을 구체화하고 이론적 논의를 더 진전시켜야 하는 과제를 안고 있다.

이러한 한계와 과제에도 불구하고, 교사들의 탈북학생 교육 경험을 통해 통일교육의 나아갈 방향을 모색하고자 한 본 연구가 통합 환경에 대한 교육적 관심을 촉구하고 통일교육 연구방법론을 확장하는 계기가 되기를 바란다. 또한 교사의 경험과 지식이 교육과정 구성 및 실행 과정 전반에서 중요하게 다루어지고, 교육 전문가로서의 교사의 전문성을 인정하고 교

사의 역량에 주목해야하는 필요성을 다시 한 번 인식하는 계기가 되기를 바란다. 추후 통합 환경을 준비하는 통일교육의 체계화를 위한 더 발전된 논의가 이어지기를 기대한다.

참고문헌

- 강현석, 이자현(2006), “내러티브를 통한 교육과정 개발자로서의 교사 전문성의 재개념화”, 『교육과정연구』, 24(1), 153-180.
- 김아영(2012), “교사전문성 핵심요인으로서의 교사 효능감”, 『교육심리연구』, 26(1), 63-84.
- 김이경, 유균상, 이태상, 박상완, 정금현(2004), 『교사평가 시스템 연구』, 서울: 한국교육개발원.
- 김하연(2017), 「교사의 인성교육 전문성에 관한 연구」, 서울대학교 박사학위 논문, 미간행.
- 박성춘(2012), “통일교육 학술 연구 문헌 분석”, 『윤리연구』, 84, 275-308.
- 박용호, 조대연, 배현경, 이해정(2012), “중등교사의 직무역량 요구분석”, 『한국교원교육연구』, 29(2), 299-320.
- 박진환(2010), “도덕·윤리과 교육에서의 통일 교육에 대한 성찰”, 『윤리교육연구』, 23, 75-89.
- 박찬석(2011), “도덕과의 통일교육 연구”, 『도덕윤리과교육』, 32, 219-242.
- 변중현(2012b), “청소년의 통일의식과 학교 통일교육의 진화”, 『윤리교육연구』, 29, 165-186.
- 오기성(2011), “학교통일교육의 주요 방향에 대한 성찰”, 허문영 외 편저, 『통일교육 과거 현재 미래』, 서울: 통일연구원, 173-202.
- 윤정일, 신호정(2006), “교사 전문성에 관한 교사, 학생, 학부모의 인식 연구”, 『한국교원교육연구』, 23(2), 79-100.
- 이경진, 최진영, 장신호(2009), “초등교사의 핵심역량 수준 및 교직경력별 핵심역량 수준 차이 분석”, 『한국교원교육연구』, 26(3), 219-240.
- 이범웅(2013), “학교 통일교육의 실태 분석을 통한 개선 방안에 관한 일고”, 『도덕윤리과교육연구』, 40, 105-140.
- 이수정(2014), “접촉지대와 경계의 (재)구성”, 『현대북한연구』, 17(2), 85-126.
- 전웅(2004), “국가안보와 인간안보”, 『국제정치논총』, 44(1), 25-49.
- 정창우(2013), 『도덕과 교육의 이론과 쟁점』, 서울: 울력.
- 조정아(2007), “통일교육의 쟁점과 과제”, 『통일정책연구』, 16(2), 285-306.
- 한만길(2011), “통일교육의 방향과 체계”, 허문영 외 편저, 『통일교육 과거 현재 미래』,

- 서울: 통일연구원, 3-18.
- 한만길, 이항규, 신효숙, 김운영(2010), 『탈북청소년 통합적 교육지원 방안 연구』, 서울: 한국교육개발원.
- 황인표(2009), “평화 지향적 학교 통일교육과 2007 개정 도덕과 교육과정의 분석”, 『도덕 윤리과교육』, 28, 27-56.
- 황인표(2014), 『(새로운 패러다임의) 통일교육론』, 서울: 울력.
- Ben-peretz, M.(1980), “Teachers’ Role in Curriculum Development: An Alternative Approach”, *Canadian Journal of Education*, 5(2), 52-62.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M.(1990), “Narrative, Experience and the Study of Curriculum”, *Cambridge Journal of Education*, 20(3), 241-253.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M.(1995), “Teachers’ Professional Knowledge Landscapes”, *Educational Researcher*, 25(3), 24-30.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J.(1997), “Teachers’ personal practical knowledge on the professional knowledge landscape”, *Teaching and Teacher Education*, 13(7), 665-674.
- Darling-Hammond, Linda & Bransford, John D.(2007), *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do*, 강현석 외 역(2009), 『21 세기를 위한 최신)교사교육론』, 서울: 학이당.
- Dewey, John(1909), *Moral Principles in Education*, New York etc.: Houghton Mifflin Company.
- Elbaz, F.(1981), “The Teacher’s “Practical Knowledge”: Report of a Case Study”, *Curriculum Inquiry*, 11(1), 43-71.
- Elbaz, F.(1991), “Reserch on Teacher’s Knowldege: The Evolution of a Discourse”, *Journal of Curriculum Studeis*, 23(1), 1-19.
- Hargreaves, Andy & Shirley, Dennis(2009), *The Fourth Way: The Inspiring Future for Educational Change*, 이찬승 외 역(2015), 『(학교교육) 제4의 길』, 서울: 21세기교육연구소.
- Ladson-billings, G.(2006), “Crafting a Culturally Relevant Social Studies Approach“, In Ross, E. Wayne(ed.), *The social studies curriculum: Purposes, problems and possibilities*, Ithaca, NY: USA State University of New York Press, 201-216.
- Merryfield, Merry M.(2005), *Social Studies and the World: Teaching Global Perspectives*, Md: National Council for the Social Studies.
- Noddings, Nel(2007), *Philosophy of Education*, Boulder, Colo.: Westview Press.
- Reason, P.(1999), “Integrating Action and Reflection Through Co-operative Inquiry”, *Management Learning*, 30(2), 207-226.
- Schwab, J. J.(1973), “The Practical 3: Translation into Curriculum”, *The School Review*, 81(4), 501-522.

“사회적 직관주의 이론에 대한 비판적 해석 가능성 연구”에 대한 토론

김 병 연 (양재고등학교)

○ 발표자는 하이트와 그린의 사회적 직관주의의 이론과 그와 관련된 논의가 타당한가를 검토하기 위해 “이론이 규명한 도덕적 판단의 현상 범주를 구체화하는 작업 즉, 규명 범주 (verification category) 구체화 작업”과 “이론에 내재할 수 있는 해석상 모순의 위험을 경계하기 위해, 이론이 활용한 개념 범주(conceptual category)가 연구자의 의도와 다르게 해석될 여지가 없는지 검토하는 작업 즉, 개념 범주 명료화 작업”을 수행하였다.

○ 발표자는 먼저 사회적 직관주의 이론의 규명 범주를 보다 구체화하였다. “두 이론은 도덕적 판단이라는 현상 범주를 구성하는 상이한 하위의 현상 범주(불승인의 감정 반응이 도출되는 불온한 상황 vs 피해와 공정성의 기준이 적용되는 상황)를 대상으로 각각의 규명을 제시하고 있는 관계로 파악하는 것이 타당”하고 “도덕적 판단이라는 동일한 현상 범주를 대상으로 상충하는 주장을 펼친 것으로 파악하여서는 안 되며”, “보완적인 관계로 파악하는 것이 타당함”을 밝히고 있다. 이를 통해 두 이론이 3가지 기제로 수렴될 수 있음을 밝혔다. 첫째, “도덕 판단은 직관적 형태로 도출되며 추론은 그러한 직관적 판단을 합리화 하는데 기능한다”는 ‘직관적 도덕 판단의 기제’, 둘째, 상황 범주가 다르기 때문에 “추론적 도덕 판단의 가능성에 대하여 충돌하지 않으며, 피해와 공정성의 기준이 적용되는 상황이면서 동시에 직관적 반응이 강하게 도출되지 않을 때, 추론적 형태의 도덕 판단이 도출될 수 있다는 결론으로 수렴 가능”하다는 ‘추론적 도덕 판단의 기제’, 셋째, “직관적 판단의 기제와 추론적 판단의 기제 및 추론에 의한 직관적 판단의 수정 기제 규명에 보완적으로 기능”한다는 점에서 ‘추론에 의한 직관적 도덕 판단의 수정 기제’ 등이다.

○ 이어 “직관과 추론 개념 사용에서 모순된 해석의 위험성을 보완하기 위한 개념 범주 명료화”를 시도하였다. 발표자는 “두 사회적 직관주의 이론은 도덕적 판단에 있어 ‘직관’과 ‘추론’의 기제를 규명한 이론으로 해석하기 보다는 ‘불승인 직관’과 추론으로 표현된 ‘불승인 직관 외의 인지’의 기제를 규명한 이론으로 해석할 필요성”이 있음을 밝히고 “두 사회적 직관주의 모델이 규명한 현상을 보다 타당하게 해석하기 위한 보완적 개념 범주로서 ‘불승인 직관’과 ‘목적 지향적 인지’를 도출하였다.”

○ 이 논문은 이론의 출발점이 되는 규명 범주와 개념 범주를 구체화함으로써 이론 간 불필요한 논쟁을 줄이고 도덕 심리학 논의를 보다 체계적으로 전개할 수 있는 기초 연구로서 의의가 있다. 사회적 직관주의 이론 간의 규명 범주와 개념 범주 구체화에 대한 발표자의 분석과 주장에 동의한다. 글을 읽으면서 미처 이해하지 못한 부분과 이러한 연구가 궁극적으로 추구하는 목적을 떠올리며 함께 나누고 싶은 질문과 바람을 쓰는 것으로 토론을 대신하고자 한다.

○ 목적 지향적 직관의 의미는 무엇인가? 직관에 목적이 있을 수 있는가?

<표 3>에서 ‘목적 지향적 직관’ 개념이 소개되고 있는데 설명이 생략된듯하여 이에 대한 구체적인 설명을 듣고 싶다.

○ 이 연구의 본질적 의의와 관련, ‘도덕 기능이 어떠한 방식으로 발현되는가?’ (사실)를 밝히는 것이 도덕교육(당위)에 어떤 기여를 할 수 있는가에 대한 발표자의 의견을 듣고 싶다.

결론에서 “ ‘불승인 직관’ 이 왜곡되거나 편향되지 않고 바르게 내면화되도록 교육하는 것은 도덕성을 바르게 형성시키는 데 매우 중요하며, 그에 대한 구체적인 교육 방법의 마련”을 강조하고 있다. 도덕 판단에 직관의 역할이 크다면, ‘불승인 직관’을 바르게 내면화되도록 교육하는 것이 가능한 것인지, 가능하다면 어떤 방법이 가능할 것인지 발표자의 의견을 듣고 싶다. 도덕 교사로서 토론자의 고민은 ‘도덕적으로 타당하지 않은’ 직관을 발휘하며 도덕적 추론을 ‘구석기 유물 보듯’ 하는 학생들 앞에서 어떻게 해야 할지 몰라 늘 무기력하다는 것이다. 그리고 그러한 무기력함은 더욱 확산되고 있다는 것이 토론자의 판단이다.

○ 발표자와 토론자를 포함한 도덕교육 연구자들이 앞으로 함께 고민했으면 하는 바람을 덧붙이며 마무리하고자 한다. 도덕 심리학을 비롯한 도덕과의 교과교육학 연구가 보다 오늘의 학교 현장 가까이 다가가는 연구를 했으면 한다. 연구가 앞선 나라의 연구 성과를 깊이 이해하고 논의하는 것과 더불어 오늘날 우리 학생들의 도덕성과 도덕성 인식, 도덕성 형성 원인, 그에 따른 도덕과 교육과정의 개선, 교과서 집필 방향, 교사들의 노력 등 현장에 좀 더 다가설 수 있는 연구가 진행되기를 기대한다.

“탈북학생 교육 경험의 통일교육적 의의 연구 : 탈북학생 밀집학교 교사를 중심으로”에 대한 토론

김 병 연 (양재고등학교)

○ 발표자는 탈북학생 지도 교사들의 경험을 통해 “통합 환경을 준비하는 통일교육”에의 시사점을 도출하고 있다.

○ 국가 주도의 연역적이고 거대담론 중심의 통일교육 논의를 ‘탈북학생 지도 경험을 가진 교사들의 이야기’에서 출발하여 통일교육에서 ‘무엇을’, ‘어떻게’ 다루어야 할지 방향을 밝히고 있다는 점에서 매우 의미가 있다.

○ 발표자는 통합 환경을 대비하여 고민해야 하는 질문으로 첫째, 통일을 어떻게 인식할 것인가? 둘째, 북한에 대해 왜 알아야 하는가? 셋째, 무엇을 준비해야 하는가? 를 제시하고 있다. 세 가지 질문에 대한 답으로 “남북주민의 만남으로서 통일을 인식할 것”과 “소통의 상대방으로서의 북한에 대해 이해할 것”, 그리고 “함께 살아가는 공정한 사회를 위해 준비할 것”을 제안하고 있다.

○ 첫 번째 질문 관련 “통일이 이루어지지 않더라도, 결국 우리가 지향하는 것은 남과 북이 함께 평화롭게 살아가는 것”이라는 발표자의 견해에 동의하면서 드는 한 가지 고민은 ‘통일을 남북주민의 만남으로 인식하는 것’은 통일 인식의 출발점이자 통일 과정에서 중요하지만 ‘이웃 나라 사람들을 만나는 것’과의 차별성을 갖지 못한다는 점에서 ‘통일’ 개념을 사용할 수 있는가에 대한 것이다. 이는 ‘통일교육’ 명칭의 폐기 논의로도 이어질 수 있다. 이에 대한 발표자의 견해를 듣고 싶다.

또한 이를 수용하더라도 통일교육의 법적 근거가 되는 통일교육지원법에서 통일교육의 정의(2조)와 기본원칙(3조)의 개정이 이루어져야 논의를 확장할 수 있다.

○ 두 번째 질문은 “북한에 대해 왜 알아야 하는가?”이고 발표자가 제시한 답은 이분법적 접근을 넘어 “소통의 상대방으로서의 북한에 대해 이해할 것”을 제시하고 있다. 답을 중심으로 보면 질문이 “북한을 어떻게 이해해야 하는가?”가 적절하다는 생각이다. 또한 학생들은 이 질문에 대해 무관심하거나 냉소적인 경우가 많다. ‘왜 알아야 하는지?’ ‘왜 소통해야 하

는지?’에 대해 동의하지 않고 있는 학생들(또는 교사들)에게 이 질문을 어떻게 다뤄야 할지 여전히 고민이 된다.

○ 발표자는 통일교육을 위한 교사의 전문성 향상을 위한 역량으로 “탈북학생의 차이와 필요를 인식하고 이에 적절히 대응하기 위해 노력하는 것이 필요하다는 측면에서” 문화적으로 반응하는 역량, “변화하는 상황에 맞게 교육과정 및 수업을 재구성하는 것이 필요하다는 측면에서” 교육 설계 역량, “학교 안과 밖을 연결하고 다양한 주체들과 함께 일하는 것이 요구된다는 측면에서” 연계 및 협력 역량을 제시하고 있다. 덧붙여 “통일교육은 정해진 답이 있는 것이 아니라 우리가 살아갈 공동체를 만들어가는 과정에 대한 모색”으로 “학교 교육 전반에서 함께 이루어져야 함”을 제시하였다.

발표자의 제안에 동의하면서 몇 가지 고민을 덧붙이고 싶다.

○ 통일교육은 상호 존중과 인정, 평화와 협력을 지향하는 교육의 본질과 맞닿아 있지만 정작 교사들은 자신과 무관한 교육활동이라 여기는 경우가 많다. 교과 진도 나가기 벅찬 교사들에게 범교과 주제를 다룰 공간이 거의 없다. 이러한 인식과 환경의 개선이 선행되어야 역량 개발도 가능하리라 생각한다.

○ 교사 역량 개발과 더불어 학교에서 통일교육이 가능한 문화의 형성과 제도적 개선이 뒷받침되어야 한다. 발표자의 견해와 달리 “정해진 답”을 가르치도록 규정하고 있는 교육과정과 그 교육과정의 근거가 되는 법률 개선 등 제도적 노력이 필요하다. 향후 발표자의 제안이 보다 실효성을 가질 수 있도록 분야별로 구체적인 연구가 진행되었으면 좋겠다.

칸트 미학의 도덕 교육적 의의 연구*

A Study of moral educational significance regarding Kant's aesthetics

이 두 연 (인천대학교)

《 요 약 》

본 연구는 칸트의 미감적 판단력을 통해 산출되는 아름다움과 숭고의 감정이 도덕 감정과 유사한 마음의 상태로 이끌 수 있다는 점에 주목하여, 칸트 미학의 도덕 교육적 의의가 무엇 인지를 파악하고자 하였다.

핵심적인 내용을 요약하면 다음과 같다. 우리는 아름다운 대상을 두고 취미판단을 할 때 쾌·불쾌의 감정이 발생한다. 칸트는 이 감정이 주관적이지만 동시에 보편성을 갖는다고 주장 한다. 이 계기를 네 가지로 구분하여 설명하면서 미의 감정과 숭고의 감정이 도덕성과 연결 되는 지점을 찾고자 한다. 첫째, 질(Qualität)에 따른 계기는 무관심성을 특징으로 한다. 칸트 미학에서 무관심성은 “이해관심 없음”을 의미하는데, 이는 자기 이익적 계산을 배제한다는 의미이다. 무관심성에 기초하여 대상을 바라보는 것은 일체의 욕구나 감각적 경향성으로부터 거리를 두고 사물을 있는 그대로 바라보도록 한다. 둘째, 양(Quantität)에 따른 계기는 주관적 보편성을 성질로 갖는다. 칸트는 보편성을 가능하게 하는 선험적 조건을 상상력과 지성의 자유로운 유희에서 찾는다. 이 조화가 보편적인 동기가 가능한 미적인 쾌를 일으킨다는 것이다. 셋째, 관계(Relation)에 따른 계기는 목적 없는 합목적성을 의미한다. 우리는 어떤 대상을 보고 아름다움에 대한 감정을 느낄 때 그것이 왜 아름다운지 이야기할 수 없다. 목적이 없기 때문이다. 그러나 아름다움을 통한 판단으로 인한 감정은 발생한다. 즉, 정해진 것이 없기 때문에 자유를 느끼고, 상상력과 지성이 부합하는 경우 미적 쾌의 감정을 느낀다는 것이다. 넷째, 양태(Modalität)에 따른 계기이다. 아름다운 대상을 보고 보편적인 쾌의 감정을 느낄 수 있는 주관적 원리가 존재해야 하는데, 이 원리를 공통감이라고 부른다. 숭고의 감정은 비극적인 상황이나 좌절감을 주는 불쾌한 감정의 상태에서, 우리내부에 이를 극복할 수 있는 초감성적인 힘이 있다는 것을 알게 해준다. 이 힘은 우리가 걱정하는 재산, 건강, 생명을 작은 것으로 간주하여 자연의 위력 앞에서도 굴복하지 않게 해준다는 점에서 도덕성과 연결될 수 있다.

이러한 관점에서 칸트 미학은 도덕 법칙을 지키는 것이 어려운 학생들에게 강제성을 통하지 않고도 감정을 통해 자연스럽게 도덕화 단계로 이행하도록 돕는 역할을 담당한다. 아름다운 대상을 통한 관조적 쾌의 감정과 숭고의 감정을 통한 자기 극복 의지는 도덕 교육을 위한 직접적인 역할을 담당하지는 않더라도 도덕성 함양을 위한 하나의 준비 작업은 될 수 있을 것이다.

* 본 논문은 연구자의 박사학위논문(이두연, 2018)을 요약한 것으로, 특히 III장의 내용인 칸트 미학과 도덕성과 관련된 미감적 개념인 무관심성, 공통감, 숭고의 내용을 중심으로 재구성하였다.

I. 서론

본 연구는 예술을 통해 도덕적인 감각을 일깨우고, 도덕성 발달에 도움을 줄 수 있는 방안을 찾는 데 일차적인 목적이 있다. 예술 작품이 지금까지 알지 못했던 새로운 도덕적 원칙을 제시하거나 인식시켜서 우리를 도덕적 행동으로 이끌지는 못하지만, 예민한 감수성의 회복을 통해 풍부한 정서적 체험을 하게 해주는 것은 가능하다. 미적 체험이 도덕 교육과 동시에 수행될 때 도덕적으로 더 큰 효력을 발휘할 수 있다.

이러한 점에서 본 연구는 칸트의 미와 숭고의 감정, 예술에 대한 미적 이념을 고찰함으로써 이성 중심의 전통적 도덕 교육을 수정하여 감성의 회복을 도모하고, 타인과의 소통이 가능한 근거를 마련하고자 한다. 이는 칸트 윤리학이 지나치게 엄숙하고 금욕적이어서 현실에서의 실현 가능성이 부족하다는 비판에 대한 방어 논리를 마련하는 것이기도 하다.

칸트는 자신의 의지를 도덕 법칙에 따라 규정하기 위해서는 경향성의 지배로부터 벗어나야 한다고 말한다.(KpV, A59) 그러나 청소년들은 경향성의 유혹으로부터 벗어나는 과정에서 즐거움이나 자유로운 감정을 느끼지 못한다. 도덕 법칙은 다소 딱딱한 ‘정언 명법’의 형태로 부여되며, 그것이 행위에 대한 강제를 수반하기 때문이다. 따라서 본 연구는 학생들로 하여금 도덕 법칙에 따라야 한다는 부담감을 덜고 도덕 교육에 대해 우회적으로 접근할 필요가 있음에 주목한다. 칸트 미학의 무관심성, 공통감, 미와 숭고 개념을 중심으로 미적 교육의 필요성과 정당화를 위한 근거를 마련하려는 것이다.

칸트에 따르면 우리는 자연이나 예술작품을 보는 것과 같은 미적인 체험을 통해 관조적 즐거움을 얻을 수 있으며,(KU, B36) 미적 교육을 통해 감성의 회복을 기대할 수 있다. 그리고 거리두기를 통해 감각적인 관심으로부터 벗어난 상태에서 아름다운 대상과의 자유로운 만남이 가능하다. 숭고한 대상을 통해서 감수성을 회복하여 정언명법을 자연스럽게 실행에 옮길 수 있다. 이처럼 미와 숭고가 도덕성의 실현에 중요한 계기를 마련해 줄 수 있다는 점에서 미는 도덕성의 상징¹⁾이라고 할 수 있다.

이러한 맥락에서 본 연구는 무관심성, 공통감, 미와 숭고와 같은 미적²⁾인 감정이 이해관계를

1) 칸트는 대상의 외적인 형식에서 발견되는 ‘미’를 무한한 크기와 힘에서 보이는 ‘숭고’와 구별하여 ‘미’를 미감적 판단의 본래적인 대상으로 삼는다. 미감적 판단에서 보이는 자율적 방식이 도덕 판단의 자율성과 유사하다는 점 때문에 ‘미는 도덕성의 상징’이라고 간주한다. 이러한 이유 이외에도 ‘미는 도덕성의 상징’일 수 있는 근거는 본 논문의 III장 2절에서 자세히 밝히고 있다. 특히 본 논문에서는 칸트가 표현한 ‘미는 도덕성의 상징’에서 미는 숭고까지 포함한 미감적 판단을 의미한다는 전제 아래 논의를 시작한다. 사카베 메구미 & 아리후쿠 고가쿠 지음, 이신철 옮김, 『칸트사전』 (서울: 도서출판 b, 2009), p.140.

2) 본 논문에서 나오는 ‘미적’이라는 표현은 추상적인 표현으로 쓰이는 경우가 많고, 구체적으로 사용할 때와의 구분이 명확하지 않아 일관되지 못한 면이 있다. ‘미적’이라는 표현은 ‘Schönheit’: 미/아름다움, ‘das schöne’: 미적인 것/아름다운 것, schön: 미적인/아름다운 등의 어족이다. 따라서 본 논문에서는 ‘미학’이나 ‘미감적’ 등과의 연관성을 고려하여 주로 ‘미’로 사용하고 미

벗어나 타인과의 진정한 소통을 가능하게 하고 삶의 질을 높이는 근본적인 토대가 된다는 점에 주목하여 연구를 진행하고자 한다.

칸트 미학에 근거한 미와 숭고 개념이 도덕성과 갖는 관계 분석을 통해 본 연구가 기대하는 성과는 다음과 같다.

먼저, 미와 숭고가 도덕화 단계로의 이행을 가능케 한다는 점을 보임으로써 도덕 교육의 방향을 제시하고자 한다. 칸트의 정언명법은 너무 엄숙하고 딱딱하여 현실적으로 실천하기 어려운 과제라고 생각하는 사람이 많다. 아직 성숙하지 못한 청소년들이 실천으로 옮기기에는 어려운 점이 많다는 것이 일반적인 인식이다. 그런데 칸트의 관점에서 볼 때 가언명법은 감성계에 속해 있고, 정언명법은 예지계에 속해 있다. 도덕화를 위해서는 가언명법의 단계에서 정언명법의 단계로 이행이 필요하며, 이는 점진적인 노력이나 수행을 통해서가 아니라 일종의 심성의 혁명을 통해서만 가능하다.(RGV, B54) 정언명법을 실천하기 힘들다는 점이 도덕에 대한 거부감으로 나타나지 않도록 하기 위한 방안이 필요한 것이다. 이에 본고는 이러한 문제를 해결하기 위한 방법으로서 칸트 미학에서 미의 감정과 숭고의 감정을 활용할 수 있다고 본다. 아름다움에 대한 감정은 감성계에서 예지계로의 이행을 도와주며, 숭고의 감정은 자기중심성을 극복하여 경향성을 실천이성에 복종시키고 예지계로 나아갈 수 있도록 해주기 때문이다. 미의 감정과 숭고의 감정이 예지계로 나아갈 수 있는 발판인 것이다.

다음으로 칸트의 미학 사상이 도덕적 행동을 직접적으로 산출해내지는 못하더라도 도덕 교육을 위한 하나의 준비가 될 수 있다는 점을 보이고자 한다. 이를 위해 주목하고자 하는 것은 칸트 미학의 무관심성, 공통감, 숭고의 개념이다. 칸트에 따르면 무관심적 마음가짐을 갖춘 사람은 자연이 펼치는 아름답고 소중한 의미들을 자신의 일상에 보석처럼 간직할 수 있다.(KU, B170) 칸트는 『판단력 비판』에서 ‘쾌적한 것에서의 흡족’과 ‘좋은 것에서의 흡족’의 대비를 두고, 양자를 모두 “욕구 능력과의 관계를 가지고” 있는 것으로 파악하면서 취미판단을 철저히 관조적이며 이해관심이 결여된 제3의 차원으로 규정하고 있다. 이것은 단순히 경험의 새로운 영역을 개척했음을 뜻하는 것이 아니라, 인간의 욕구능력과 이해관심에 대한 새로운 조망이 가능해졌음을 의미한다.

또 공통감³⁾이란 하나의 감정이 아니라 판단의 능력을 위한 공통적인 객관적 원리이다. 특히

적인 대상을 의미할 경우 ‘미적인 것’으로 쓰고, 문맥상 어색할 경우 ‘아름다움’으로 사용하고 자 한다.

- 3) 칸트의 공통감은 어느 면에서는 흄의 ‘공감’이나 애덤 스미스의 ‘공정한 관찰자’ 개념에서 차용한 것으로 볼 수 있다. 도덕철학에서는 어떤 종류의 보편적인 감정에 의해 보편적인 가치 평가가 가능하지 않다고 보았던 칸트가 미감적 판단의 영역에서는 다른 견해를 보인다. 순수한 실천이성의 객관적 입장이 있을 수 없는 곳에서는, 우리는 감정의 공유가능성의 영역에 놓여 있기 때문에, 칸트는 스미스와 흄이 도덕적 가치평가의 분야를 위해 발전시킨 제안을 접수하고 있다. 취미를 보이면서 보편적 입장을 취하는 사람만이 주관적으로 보편적인 동의를 요구할 수 있다. 흄도 ‘사악한’, ‘추악한’, ‘타락한’과 같은 도덕 개념을 사용하는 사람은 다른 사람의 동의를 기대하는데, 이것은 판단자가 보편적 입장을 취한다는 것을 전제하기 때문이라고 보고 있다. (KU, 해제 p.47.)

공통감은 반성적 판단력⁴⁾의 활동을 통해 드러난 것이라는 점에서 자유롭고 유동적 성격을 지니며, 인간에게 만족의 긍정적 감정을 산출한다. 이러한 점에서 칸트의 공통감 개념은 자유롭고 긍정적인 쾌를 유발하며, 진정한 소통의 가능 근거로서 인간성 회복의 단초를 제공한다. 소통은 자기의 이익에 의해 동기화되지 않고 상대방의 입장에서 생각하여 서로 통하는 개방된 자세를 요구하는 법이다. 따라서 이 공통감은 오늘날 민주 사회의 시민이라면 반드시 가져야 하는 자질로, 다른 사람과 함께 살아갈 수 있도록 세상을 보는 지평을 넓혀주고 그 속에서 다른 사람과의 조화와 균형을 이룬 삶으로 이어지게 해준다. 현실 문제를 단면적 시각에서 바라보지 않고 보다 통찰력 있는 시각에서 심원하고 복합적으로 세상을 바라볼 수 있게 해주는 것이다. 다만 이것이 가능하려면 스스로 반성하여 편견에 사로잡히지 않고 모든 타자의 입장에서 사고한다는 사유방식이 전제되어야 한다.(KU, B160) 이렇게 될 때 공통감은 하나의 이념으로서 초감성적 의미를 지니며 도덕성과 연결된다.

송고는 칸트 도덕 교육에서 새로운 동력을 마련해주는 역할을 한다. 강제적이지 않은 방법을 통해 도덕 감정에 다가가기 쉽도록 만들어주는 것이다. 정언명법은 우리에게 도덕 법칙으로 주어지기 때문에 강제성을 가질 수밖에 없다.⁵⁾ 그러나 송고는 강제적이지는 않지만 위력으로 나타나는 자연을 통해 보잘 것 없는 자신의 한계를 발견하도록 하며, 이와 동시에 초감성적인 이성의 힘을 찾을 수 있게 한다. 이 힘이 바로 송고이며, 이로 인해 우리 인격성만큼은 자연의 위력 앞에서도 굴복하지 않을 수 있다. 즉 송고의 체험을 통해 우리는 도덕 감정과 유사한 마음의 상태를 가질 수 있다.

4) ‘반성한다’는 것은 주어진 표상들을 다른 표상들이나 자기의 인식능력과, 또는 그에 의해 가능한 개념과 관련해서 비교하고 대조하는 것이다. ‘판단력’은 일반적으로 “특수한 것을 보편적인 것 아래에 함유되어 있는 것으로 사고하는 능력”이다.(*KrV*, A132) 이에 반해 규정적 판단력은 독자적으로 객관들의 개념을 기초 짓는 원리를 가지고 있지 않다. 왜냐하면 원리들인, 주어진 법칙들 또는 개념들 아래에서 포섭하는 것이기 때문이다.(*KU*, B312) 반성적 판단력은 좁은 의미의 인식 능력과 욕구 능력 사이에 존재하는 쾌와 불쾌의 감정과 관련된다. 칸트는 이러한 감정의 활동을 반성적 판단력 안에서 발견한다. 지성이 순수 지성 개념을, 이성이 이념을 지니는 것처럼 반성적 판단력도 ‘선험적인 원리’를 지녀야만 한다. 이 원리는 객관 내지는 의지의 규정에 관계하는 것이 아니라 오로지 주관의 반성을 자기 일로 삼는 ‘주관적 원리’에 불과하다. 반성적 판단력은 대상을 규정하는 고유한 영역을 지니지 않는다 하더라도 주관 자신에 대해 선험적으로 입법적일 수 있다. 따라서 반성적 판단력은 ‘자기 자율’을 지닌다. 판단력은 이러한 원리에 기초하여 자연 개념의 영역으로부터 자유 영역으로의 이행을 수행함으로써 이론철학과 실천철학의 체계적 통일을 가능하게 한다. 사카베 메구미 & 아리후쿠 고가쿠 지음, 이신철 옮김, 『칸트사전』 (서울: 도서출판 b, 2009), p.449.

5) 칸트가 말하는 강제(Zwang)는 몇 가지 측면이 있는데, 본 논문에서는 『실천이성비판』에서 언급하는 실천철학과 관련된 강제를 의미한다. 도덕 법칙은 경향성에 이끌리는 인간에 대해 ‘정언 명법’의 형태로 그 의지를 규정한다. 그러므로 이 법칙에 대한 의지의 관계는 책무라는 의존성이며, 이 책무는 행위에 대한 강제를 의미하는바 강제된 이 행위가 ‘의무’가 되는 것이다. 따라서 이 의무는 이 법칙에 기초하여 경향성에서 기인하는 모든 규정근거를 배제하기 위해 그 개념 속에 실천적 강제를 규정하는 것을 포함한다. 이와 같은 배제나 극복에는 희생, 전적으로 기쁘게 한다고는 할 수 없는 것에 대한 “내적 강제”가 필요하다.(*KpV*, V83) 이런 의미에서 정언명법은 강제성을 포함할 수밖에 없다는 의미로 해석 가능하다.(*KpV*, V83)

II. 칸트 미학의 이론적 배경

본 연구에서는 칸트 미학⁶⁾의 이론적 배경을 먼저 고찰하고자 하였다. 특히 칸트 미학에서의 쾌감을 세 가지로 구분하고 핵심 개념인 취미 판단의 특성을 살펴보고자 한다.

미감적 판단에 속하는 취미(趣味)는 다음과 같은 뜻으로 풀이될 수 있다. 취미는 영어의 ‘taste’로 일상적인 의미는 ‘맛’ 혹은 ‘미각’이다. ‘趣’가 ‘맛’을 뜻하는 ‘味’와 결합한 이 한자어는 미감적 가치에 대한 판단력을 감각지각에 유비해서 다룬 경험주의 미학의 핵심특성을 반영하고 있다(김한결, 2007: p.205). 그것은 멋과 맛과 같이 감흥을 불러일으키는 상태를 의미함과 동시에 어떤 것의 맛을 감지하는 능력도 의미한다. 그러나 엄밀한 의미에서 ‘차를 마시며 맛이 좋다’고 하는 경우 취미판단이라고 할 수는 없다. 이 용법은 개인적인 느낌이나 마음 상태를 가리키기 때문이다. 이렇게 해서 취미론은 쉽게 말하면, ‘좋아함(liking)’이라는 가치 지각 행위의 본성에 관한 철학적 탐구라고 할 수 있다. 이때 좋아함의 대상은 예술 작품은 물론 자연 대상, 비예술적 인공품, 행위 및 활동도 포함할 수 있다. 즉 인간이 무엇인가를 좋아한다고 말할 때 우리 마음에서는 무엇이 일어나고 있는지, 평가적 행위의 본성이 무엇인지에 대한 물음을 던진 것이 바로 취미론자들이라 할 수 있다. 이 시기 그들이 의미하는 취미 판단은 전통적으로 사회적인 선악이나 옳고 그름 등의 도덕적 선악, 법적·관습적 선악의 판단도 포함하는 매우 넓은 의미로 사용되어 온 개념이다(牧野英二·세키네, 2009: p.223).

18세기 취미론은 지각된 어떤 대상이 어떠한 감정을 일으키는지에 주목한다. 그 이전의 철학자들은 단지 미의 본질만을 논의한데 반해, 18세기 사상가들은 부수적인 개념들, 숭고한 것이나 풍려한 것 같은 개념에도 관심을 갖기 시작한다. 따라서 18세기 이후 ‘아름다운’이란 말은 ‘미감적 가치를 지니고 있는’이라는 말과 동의어로 사용되거나, 아니면 예술과 자연을 표현하기 위해 사용된 형용사들 중 하나로서 ‘숭고한’이라는 말과 동등한 입장에서 사용하게 되었다(Dickie George, 2005: pp.11-13). 아름다움과 숭고의 개념을 포괄하여 미학에서 다루는 대표적인 미감적 가치라 지칭하게 된 것이다.

칸트 미학의 가장 중요한 특징은 취미판단이 요구하는 보편타당성의 가능성을 해명하고 정당화한다는 점이다. 아름다움을 느끼는 감정이 주관적인 데 그치는 것이 아니라, 주관적 차원

6) 칸트에서 미학(Ästhetik : aesthetike episteme)은 문자 그대로 ‘감각지각(aisthesis)의 학(Wissen, Kenntnis von den sinnlich wahrgenommenen Eindrücken und den Empfindungen)’이다. 미학(美學)을 ‘미에 대한 이론’이라고 풀이한다고 하더라도 ‘감각의 학’으로서의 미학은 ‘미’가 감각의 조화로운 통일성에 기초한다는 사실을 상기시킨다. 당초부터 미학은 ‘미(kallos, pulchritudo)’라는 열매에가 아니라 ‘감각지각’ 내지 ‘감정’이라는 뿌리에 그 어원을 두고 있고, 칸트는 그 정신을 승계하고 있다. 그러므로 칸트에게 미학은 ‘미의 본질에 대한 학문’이라기보다는 아름다움의 감정에 관한 학문 또는 아름다움의 판정 원리에 대한 탐구, 말하자면 ‘미감적인 것을 판정하는 능력 곧 취미의 비판(Kritik des Geschmacks)’이다. 그래서 칸트의 미학은 미감적 판단의 성격을 해명하는 작업을 주 과제로 삼는다. 그렇기에 칸트의 ‘미학’은 ‘미감학’이다. 백종현, 『한국 칸트철학 소사전』(서울: 아카넷, 2015), p.81.

을 넘어 보편적이고 객관적인 요소를 지닌다는 점이다. 아름다움의 감정은 개인적 감정이나 사적 이해관계를 넘어서는 보편적인 무엇이다. 이를 설명하기 위해 미에 대한 주관적인 쾌의 감정으로부터 출발하고자 한다(사카베 메구미 · 아리후쿠 고가쿠, 2009: p.140). 칸트는 미를 하나의 보편타당한 원리에 의해서 근거 짓고자 한다.

이렇게 해서 칸트가 말하는 우리의 표상이 쾌, 불쾌의 감정에 대해 갖는 세 가지 서로 다른 관계를 다음과 같이 정리해볼 수 있다.

[표 1] 쾌감의 구분 (KU, B15, B16 재구성)

만족	① 쾌적한 것	② 좋은 것	③ 아름다운 것
욕구	감각적 욕구에 의해 제약된 만족	도덕적 욕구에 의해 제약된 만족	욕구와 무관한 만족
대상에 대한 만족	이해관심과 결합된 만족	욕구능력과 결합된 만족	무관심한 만족
감정	쾌락	존중	만족
주체	이성적 존재자+ 동물적 존재자	이성적 존재자	오직 인간에게만 타당
태도	경향성	존경	호의
성격	감각적 욕구에 의해 제약된 만족	도덕적 개념에 의해 제약된 만족	상상력의 자유로운 유희에 의한 자유로운 만족

이와 같이 칸트가 쾌의 3가지 구분을 통해 밝히고자 했던 바는 다음과 같다. 아름다운 것을 통한 쾌와 결합된 관심은 쾌적한 것에서 오는 쾌나 좋은 것에서 오는 쾌와 결합된 관심과 다르다. 즉, 아름다움에 대한 판단을 통한 만족감은 경향성에 의해 규정되는 만족감으로부터 자유로울 뿐만 아니라 유용성으로 특징지어지는 좋음이나 도덕법칙의 의무로부터도 자유롭다. 또한 칸트에게 있어서 아름다움은 인간에게만 해당된다는 사실이다. 감각적인 쾌적함은 이성이 없는 동물에게도 관련되지만 아름다움은 오직 동물적이면서도 이성적인 인간에게만 해당한다. 그리고 선은 이성적 존재 일반에만 해당되는 문제이다. 미는 감성과 이성의 사이에서 일어나는 일이며, 이 능력을 동시에 갖고 있는 인간에게만 해당되는 문제인 것이다. 즉 미감적인 판단은 인간만이 가능하다는 사실과 이 쾌가 초감성적 영역 속에 근거해 있다는 사실로 미루어 볼 때, 미적인 것에 대한 판단은 도덕성과 관련지어 생각해 볼 수 있다.

요컨대 아름다운 것을 통한 쾌는 두 가지 주요한 특징을 갖는다. 첫째, 아름다운 것을 통한 쾌는 상상력과 지성의 자유로운 유희 상태에 있을 때 느껴지는 심정의 상태이다. 둘째, 이때 쾌의 감정은 지성과 상상력이 서로 우연히 합치되는 것이 아니라 대상에서 어떤 합목적성을 보여줄 때 발생하고, 인식 능력들의 조화를 반성적으로만 감지하는 경우에 발생하여 오랫동안 지속되는 쾌감이다. 그래서 아름다운 것을 통한 쾌는 쾌적함의 판단, 유용성의 판단, 도덕 판단 등

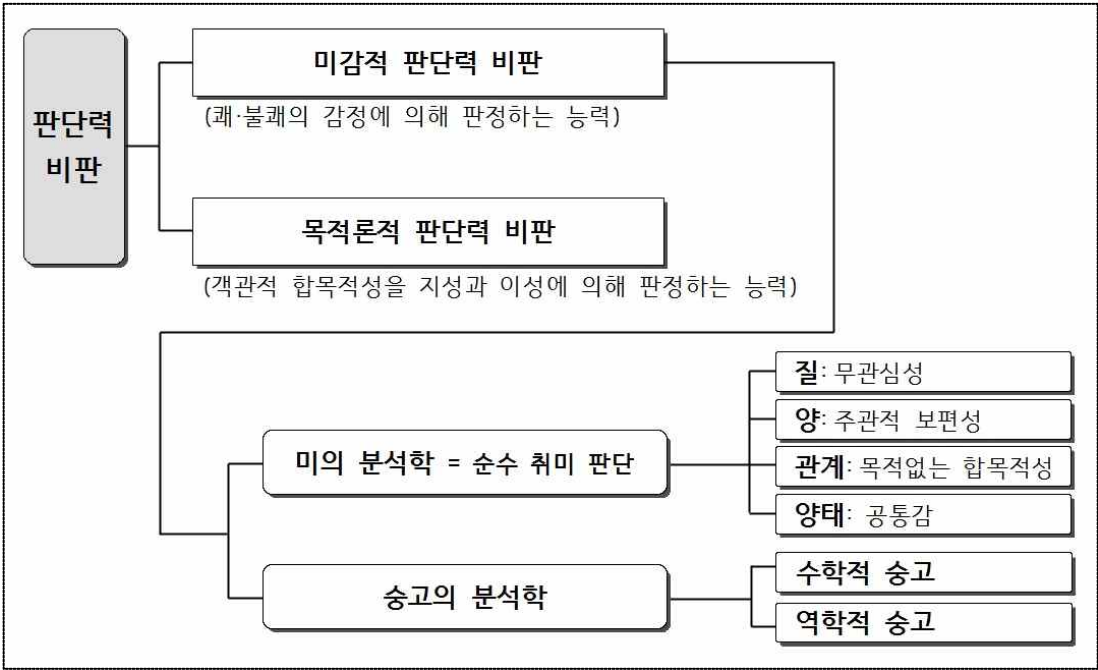
으로 환원될 수 없다. 이와 같이 아름다운 것을 통한 쾌는 초감성적 규정의 감정을 전제로 하기 때문에 아주 애매한 정도일지라도 도덕적 토대를 갖는다.(KU, B154)

칸트는 “미의 분석론”에서 미감적 판단의 논리적 계기를 <질>, <양>, <관계>, <양태>로 나눈다. 취미판단도 논리적 판단과 마찬가지로 “판단” 이므로 네 가지의 계기를 갖는다고 설명한다. 이것은 칸트의 취미판단에서 무엇이, 어떤 기준이, 어떤 형식이 대상을 미적으로 보이게 하는가와 관련된 내용이다. 『순수이성 비판』의 판단표에 기초하여 편의상 이들을 도표로 정리하면 다음과 같다.

[표 2] 취미판단의 네 가지 계기 (KU, B17-B69 재구성)

I	II	III	IV
질(Qualität)	양(Quantität)	관계(Relation)	양태(Modalität)
쾌라는 감정의 긍정	미감적 보편성의 분량	상상력과 지성의 유희	필연성
무관심성	주관적 보편성	목적없는 합목적성	공동감

또한 칸트는 취미판단이 보편적일 수 있는 네 가지 계기와 관련하여 다음과 같이 설명하고 있다. 이 논의와 함께 판단력 비판의 내용을 미감적 판단력과 목적론적 판단력 비판의 분류를 기준으로 구분하면서 아래와 같이 하나의 그림으로 정리할 수 있다.



[그림 1] 판단력 비판의 구분 (이두연, 2018: 55)

위 표에서 보듯이, 칸트는 취미 판단의 계기를 네 가지로 구분하여 논의한다. 질의 범주에 상응하는 첫 번째 계기가 무관심성 개념이다. 양과 양태범주에 상응하는 두 번째, 네 번째 계기에

서는 두 가지를 이야기하는데 하나는 취미판단이 제기하는 필연성의 문제이고, 다른 하나는 공통감이다. 관계의 범주에 상응하는 세 번째 계기는 미감적 판단이 합목적적 형식에 의해 일어나는 반성적 쾌감을 이야기 한다. 이는 각각 무관심성, 공통감, 숭고에 해당하는데 관계의 범주에 해당하는 반성적 쾌감은 이 세 가지 개념을 통해 산출되는 쾌의 감정이므로 각각에 모두 포함되어 있다. 이 내용은 아름다움의 감정에 속하는 무관심성, 공통감, 숭고의 분석학에 포함된 숭고의 감정이 도덕성과 관련될 수 있는 지점을 찾는 것으로 연결된다.

Ⅲ. 칸트 미학과 도덕성의 관련성

본 연구에서는 핵심적인 고찰 대상인 미와 도덕성의 관계를 살펴보고자 하였다. 특히 취미판단이 도덕성과 관련을 가지는 세 가지 특성인 무관심성, 공통감, 숭고에 특히 주목하여 살펴보고자 한다.

1. 무관심성

미감적 판단에 속하는 취미 판단의 계기인 무관심성⁷⁾은 도덕적 이념의 틀과 연결되어 있다. 무관심성 개념이 도덕성과 관련될 수 있는 첫 번째 근거는 ‘무관심성’이라는 용어를 어떻게 규정하고 있는지에서 찾을 수 있다. 무관심성 개념은 ‘관심(interest)이 없다’는 뜻의 ‘무관심(uninterested)’이 아니라 정확히 말하면 ‘이해관심 없는[利害關心, disinterested, put aside self-interest]’이다. 여기서 관심(interest)은 ‘이해 관계적(利害關係的)’ 내지는 ‘이해 타산적(利害打算的)’ 관심을 말한다. 그 관심이 자기 이익적 동기로부터 유발되지 않는다는 점에서 ‘무관심적’이라는 의미이다. 따라서 한국어 번역어인 ‘무관심성’에서 ‘관심’은 대상의 도구적 가치에 대한 관심인 것이며, ‘무관심’은 자기 이익적 본능에서 비롯된 도구적 가치에 대한 계산이나 예상을 배제한다는 의미이다(윤영돈, 2006: pp.22-23). 중요한 것은 무관심성이라고 해서 그것이 비관심(非關心)을 뜻하지는 않는다는 점이다.

칸트의 무관심성 개념을 이러한 논의의 밑바탕에 두면, 도덕적 태도도 미적 태도와 유사한 방식으로 바라볼 수 있다. 무관심성은 그 어휘가 주는 부정적 어감에도 불구하고, 간접적이나

7) 칸트에 있어 취미는 “미감적인 것을 판단하는 능력”(KU, B4)이다. 그리고 취미판단은 “상상력과 지성의 자유로운 유희에 의해 대상을 판정하는 능력”(KU, B161)을 말한다. 그런데 이 취미판단의 가장 주요한 특징 중 하나가 바로 무관심성[無關心性, Interesselosigkeit] 개념이다. 무관심성은 관조적 심리상태로 무관심적 마음가짐을 가진 사람은 순전한 바라봄의 상태로 대상을 판정한다.(KU, B6) 욕구의 충족과 무관하게 결과를 고려하지 않고 대상 자체로부터 만족감을 얻을 수 있다는 것이다. 자연을 바라볼 때에도 이해관심이 없는 상태에서 바라보기 때문에 자연의 아름다움을 일상에 소중하게 간직할 수 있다. 따라서 무관심성 개념은 도덕적인 것과 필연적으로 관계되어 등장할 수밖에 없는 독특한 개념이다. 여기서는 무관심성 개념이 어떻게 도덕성과 관련되는지를 살펴보고자 한다.

마 윤리와 연결되어 있고, 그것의 목표가 의지를 개별적 인간의 관능적인 욕구 또는 이기심으로부터 해방시키는 데 있기 때문이다.(KU, B432)

칸트는 미감적 판단의 규정근거인 감정의 독특한 성격을 드러내기 위해 ‘무관심적 관심’이란 말을 사용한다. 칸트는 “우리가 대상의 존재에 대한 생각과 즐거움을 연결시킬 때, 이 즐거움을 관심이라 부른다. 따라서 이런 관심은 늘 동시에 욕구능력과 관련되어 있는데, 이는 욕구능력의 규정근거이거나, 아니면 욕구능력의 규정근거와 필연적으로 관련된다는 의미이다.” (KU, B6)라고 규정하고 있다. 여기서 관심은 분명 어떤 대상을 특정 목적을 위한 수단으로 사용하거나 소유하려는 욕망을 의미한다.

우리의 미감적 판단이 무관심성에 기초한 판단이더라도 도덕성과 관계를 가질 수 있는 이유가 바로 여기에 있다. 미감적 판단을 내리는 주관은 이러한 욕망에서 벗어난 상태에서 대상을 정서적으로 바라보고 체험하기 때문에 어떤 다른 목적과도 관련시키지 않고 도덕 법칙만을 그 자체로 바라보는 도덕적 사유방식과 통하기 때문이다. 칸트는 미적인 것이 자연에 대한 지성적 관심과는 결합될 수 있음을 조심스럽게 인정한다. 그래서 칸트가 말한 무관심성에 근거한 만족은 “우리가 아름다운 것을 관찰할 때는 유유자적(weilen)한다.” (KU, B168)라는 맥락에서 이해할 수 있다. 이 표현은 욕구 충족을 위한 성급한 열망을 완전하게 배제하고, 여유로움과 한가로움, 그리고 마음의 평정을 가지는 것을 의미한다. 이러한 상태가 바로 미감적 판단에서 주체의 심성의 상태이다.

무관심성 개념은 무엇보다 오로지 합리성에 매몰된 계몽사상과 유용성만을 따지는 도구적 이성으로 전락한 계몽적 사유, 그리고 이 사유에 바탕을 둔 현대의 자본주의 사회에 대한 반성의 계기를 마련해 준다는 것이다. 모든 것을 목적과 수단의 관점에서만 바라보는 도구적 이성이 지배하는, 그리고 이윤 추구의 극대화를 존재의 원칙으로 삼는 자본주의 사회에서 자유로운 아름다움의 영역은 휴식처 역할을 할 수 있는 것이다.

이와 같은 맥락에서 칸트의 무관심성 개념을 도덕성과 관련지어 생각해 볼 수 있다. 무관심성 개념은 이해관심이 없는 상태에서 결과를 고려하지 않으며 목적을 가지지 않음을 전제한다. 도구적 사유가 지배적인 곳에서 사람들은 눈앞의 현실적인 이익 추구에만 급급할 뿐 직접적으로 이용할 수 없는 것들은 모두 외면한다. 이러한 유용성의 관점과 숨 막히는 생존 경쟁에서 벗어나 아름다운 대상들을 관조하고 유유자적할 수 있는 미적 태도를 통해 우리는 결과를 고려하지 않으면서 오직 그 자체로서만 정당화되는 순수한 도덕성과의 결합을 기대해 볼 수 있을 것이다.

2. 공통감

공통감은 우리가 구체적인 대상을 통해 판단할 때 우리가 알지 못하는 어떤 공통적인 방식으

로 결합되어 있다고 생각할 수 있는 조건으로, 이것이 도덕적 가치와 관련되는 지점을 찾아보고자 한다. 크로포드는 공통감을 보편적 목소리라고 표현한다(Crawford, D. W., 1995: p.194). 보편적 목소리나 공통감이라는 이념은 취미판단에서 보편타당성을 요구하기 위한 하나의 조건이다. 이 공통감을 통해 우리는 자신의 현실에 대한 직접적인 이해관계로부터 벗어나서 자신의 입장을 타인의 입장에서 상상하여 점점 다른 모든 사람의 입장을 향한 이미지를 떠올려 반성할 수 있다. 또 이러한 과정을 통해 일어나는 감정을 서로 공유하며 상호소통의 장으로 나아갈 수 있다(공병혜, 2007: p.109). 공통감은 주관적 타당성과 의사소통 가능성에 의거하고 있기 때문에 취미판단은 주관적이면서 보편적인 것이 될 수 있고, 소통을 위한 합리성의 토대를 갖는다. 공통감의 확장 가능성은 사회적인 의사소통을 가능하게 하는 것에 그치지 않고, 칸트의 도덕성과 연결될 수 있다.

칸트는 일반적으로 공통감의 준칙이자 취미 비판의 원칙들을 해명하는 데 쓰이는 원칙으로 다음의 세 가지를 제시한다.

첫째, 스스로 사고하기

둘째, 모든 타자의 위치에서 사고하기

셋째, 항상 자기 자신과 일치하게 사고하기 (KU, B158)

첫 번째 준칙은 수동적이지 않은 이성준칙이다. 이것은 선입견과 같은 미신으로부터 해방된 계몽을 의미한다. 둘째 준칙은 그 사람의 천부적 자질이 도달하는 범위와 정도가 작아도 판단의 주관적인 사적 조건들을 벗어날 수 있어서, 보편적인 입장에서 자기 자신의 판단을 반성하는 확장된 사유방식을 말한다. 셋째 준칙은 일관된 사유방식으로 가장 도달하기 어려우면서도, 앞서의 두 준칙들의 결합에 의해서만, 그리고 두 준칙들을 빈번히 준수하여 능숙하게 된 후에만 도달할 수 있는 것이다. 따라서 첫째의 것을 지성의 준칙, 둘째의 것을 판단력의 준칙, 셋째의 것을 이성의 준칙이라고 말할 수 있다. 이 중에 두 번째 준칙인 확장된 사고의 준칙이 공통감과 가장 잘 연결된다. 사적인 조건으로부터 스스로를 분리시키고, 보편적인 입장에서 반성할 수 있다면 그 사람은 확장된 심성을 가진 사람이라고 할 수 있다. 이러한 사람은 어떤 대상을 보고 아름답다고 판단할 때, 다른 사람들 모두가 아름답다고 판단할 수 있고 요구할 수 있는 보편타당성을 가진 대상을 두고 아름답다는 판단을 하는데, 이 때 느끼는 쾌의 감정은 반성적 쾌의 감정과 유사하다.

3. 숭고

숭고의 감정의 독특한 성격이 도덕성과 어떻게 유비적으로 연결될 수 있는지 살펴보고자 한다. 칸트가 말하는 ‘무관심성’에 근거한 마음상태는 욕망으로부터 자유롭다는 의미이며, 공

통감은 취미판단이 요구하는 ‘주관적 보편성’을 가능케 하는 선험적 조건이다. 여기에 이어 숭고는 자연의 위력이라는 숭고의 체험을 통해 도덕적 이념에 도달하도록 확장된다.

칸트의 관점에 따르면, 우리가 아름다운 대상을 판정할 때는 평정한 관조 속에 있는 마음을 전제하기 때문에 무관심성과 결합되지만, 숭고한 것의 감정은 대상을 판정할 때 마음의 동요와 결합되어 있기 때문에 주관적 보편성과 관계한다. 미의 쾌감은 직접적으로 생명을 촉진하는 느낌을 수반하는데, 숭고의 쾌감은 간접적으로 생겨나는 소극적 쾌감, 즉 한정되지 않음⁸⁾(Unbegrenztheit)이라는 말로 표현된다.

칸트는 숭고의 감정이 우리 마음속에서 일어나는 쾌나 불쾌와 같은 심리적 반응의 본질은 대상의 성질이 아니라 주관적 감정의 능력 때문이라고 말한다.(KU, B106) 그렇다면 숭고한 것에 대한 우리의 반응은 단순히 어떤 사람이나 대상이 우리에게 가하는 공포와 비슷한 결과에만 속하는 것이 아니다. 그것은 우리의 신체적 안녕에 아무런 위험도 가하지 않는 우정이나 덕으로부터 수행된 행동들에도 적용될 수 있다. 칸트에게 있어 이러한 덕은 인간애의 감정을 전제하고 있다. 그러나 이 애정이 그때그때마다의 동정적인 반응을 의미하는 것이 아니라 공정한 행위의 원리로서의 결과로 일어날 때만 진정으로 도덕적 성격을 지닌다고 말할 수 있다.(MS, A158) 칸트의 숭고의 감정이 발견되는 곳이 바로 이 지점이다. 칸트는 이성적 원리가 개입하여 직접적인 동정심과 같은 충동이 억제되는 데에 숭고의 감정이 근거해 있다고 본다.(KU, B154)

칸트는 여기서 숭고의 감정이 도덕성과 연결될 수 있다고 본 것이다. 칸트는 숭고의 감정과 도덕적 성향을 갖는 것 사이에는 강력한 경험적 연관성이 있다고 주장한다.(KU, B155) 역학적 숭고의 입장에서 자연이 숭고한 것은, 자연이 두려움을 일으켜서가 아니라 자연이 우리 안에서 어떤 힘을 불러일으키기 때문이다.(KU, B105) 그러므로 숭고성은 자연의 사물 속에 있는 것이 아니라, 오직 우리 마음 안에 있다고 할 수 있다. 즉 우리의 힘을 촉구하는 자연의 위력을 포함해서 이러한 감정을 우리 안에 불러일으키는 모든 것은 숭고하다고 말할 수 있다. 이러한 힘은 자연 속에서 증명하는 위력에 의해서뿐만 아니라, 위력을 두려움 없이 판정하고 우리의 사명이 위력 이상으로 숭고하다고 생각하는 우리 안에 놓여 있는 능력에 의해서 나오는 것이다. 내 안에 있는 초감성적인 능력은 현상세계에 나타나는 모든 힘을 넘어서서 숭고한 것이다. 그러나 이 자연 객체들이 지닌 힘에 대한 저항 불가능성은 우리에게 물리적인 그리고 신체적인 무력감을 느끼게 한다. 그리고 동시에 반성적 능력을 통해 초감성적인 능력을 느끼게 하여 비로소 이 자연 객체들을 숭고한 것으로 판단하게 한다. 우리 안에 있는 이 초감성적인 능력에 자기존경 또는 자기존중감이 동반되어 유쾌한 경탄을 자아내는 것이다.

8) 숭고의 감정은 부정적인 쾌감으로 한정되지 않음(Unbegrenztheit)을 의미한다. 여기서 부정적이란 ‘정해져 있지 않음’을 뜻하며 무규정적(無規定的)이라는 말과도 바꾸어 쓸 수 있다. 이것은 ‘열려 있음’, ‘자유’ 그리고 관계성 및 의사소통이라는 인간학적 의미를 함축하고 있다. 김광명, 「‘숭고의 문제’-칸트 미학에 대한 논의를 중심으로」, 『미학』 (서울: 서울대학교 출판부, 2007), p.21.

숭고의 감정은 도덕적 의식의 산물이라고 봐도 좋을 것이다. 그래서 칸트는 “자연의 숭고한 것에 대한 감정은 도덕적인 것에 대한 감정의 정조와 비슷한 마음의 정조가 그 감정과 결합되지 않고서는 능히 생각될 수가 없다.” (KU, B116)라고 말하며 숭고의 감정과 도덕성을 연결시킨다. 숭고의 감정 아래에서 생기는 도덕 감정은 자신의 내부에서 감성을 장애로 느끼고 이를 극복할 때 생겨나는 감정이다. 감성적 고통의 극복이라는 마음 상태의 변화를 통하여 자신에 대한 궁지가 생기고 존경심으로 발전하는 감정인 것이다.

칸트 실천철학에서 제시하는 정언명법을 강제력을 통하지 않고도 도덕적으로 따를 수 있도록 하는 것은 바로 숭고 때문이다. 숭고의 체험이 갖는 비강제적이지만 위력으로 나타나는 힘이 이를 가능케 하는 것이다. 앞서 역학적 숭고를 논할 때 미감적 판단력에서 자연은 우리에게 강제하는 힘을 갖지 않지만 압도적인 위력으로 다가온다는 사실을 살펴보았다. 처음에 이성적 존재자는 자연에 굴복하지 않으려는 자신을 발견하지만 위력은 두려움의 대상으로 다가올 수밖에 없다. 그러나 이 자연의 위력에 대해 공포와 두려움만을 가지고 있다면 숭고한 것을 발견할 수 없다. 숭고를 발견하기 위해서는 어떤 강제력을 갖지 않는다고 해도 위력으로 나타나는 힘이 있어야 한다. 이 힘은 역학적 숭고이다. 우리가 기발하게 높이 솟아 마치 위협하는 것 같은 암석, 번개와 천둥소리와 함께 몰려오는 하늘 높이 솟아오른 먹구름, 온통 파괴력을 보이는 화산, 폐허를 남기고 가는 폭풍, 파도가 치솟은 끝없는 대양, 힘차게 흘러내리는 높은 폭포와 같은 모습들의 장관을 향수하고 만끽할 수 있다면 자연은 더욱 우리의 마음을 끌게 되는 것이다.⁹⁾

이처럼 자연이 공포와 두려움의 대상이 아니라 비강제성을 가진 위력을 가진 존재로 다가올 때 우리는 숭고의 판단을 내릴 수 있다.(KU, B103) 그리고 이 때 초감성적인 도덕적 힘이 생겨난다. 자연적 존재자로서 인간은 강제력을 갖지는 않는다고 해도 위력으로 나타나는 자연을 통해 보잘 것 없는 자신에 대한 한계를 발견하지만 동시에 초감성적인 도덕적 힘을 발견하게 된다. 이 힘은 우리 안에 가지고 있는 초감성적인 이성 능력인데, 칸트는 이 힘이 바로 우리가 심려하고 있는 것(즉 재산, 건강, 생명)을 작은 것으로 간주하는 힘이며, 우리의 인격성에 있어서는 자연의 위력 앞에서도 굴복하지 않게 하는 힘이라고 주장한다.(KU, B105)

이상의 논의를 통해 정언명법의 강제성을 통하지 않고서도 도덕성의 방향으로 갈 수 있는 것은 숭고의 감정이 갖는 비강제성과 자연이 우리 안에 불러일으키는 초감성적인 이성의 힘 때문이라는 사실을 알 수 있다. 이러한 까닭에 인간은 도덕 법칙의 강제성 없이도 숭고한 것에 대한 감정을 통해 겁먹지 않고 두려워하지 않으며, 인격 안의 인간성이 아무런 손실을 입지 않고, 모

9) 김광명은 위력으로 나타나는 자연 대상이 우리 마음을 강제하지 못하는 이유에 대해 아마도 우리가 이들 대상과 어느 정도 심리적인 거리를 취하고 미적인 거리를 유지하고 있기 때문이라고 생각한다. 이와 관련하여 다음과 같은 예를 제시한다. 원시 수렵 사회에서 맹수에 쫓기는 사냥꾼은 생명의 위협이 경각에 달려 있겠지만, 이런 장면을 암각화나 동굴 벽화에다 새겨놓고서 마음에 여유를 갖고서 바라볼 때에는 위협에 떨기보다는 오히려 긴장미를 즐긴다고 한다. 김광명, 「칸트에 있어 미와 도덕성의 문제」, 한국칸트학회편, 『칸트연구』, 제2집, 1996, p. 229.

욕받지 않으면서(KU, B105) 도덕 법칙에 대한 존경의 감정으로 나아갈 수 있다. 숭고한 것에 대한 감정은 도덕 감정과 유사한 마음의 상태와 결합되지 않을 수 없다는 것이다.

숭고의 체험을 통한다면 감성에 속하던 상상력이 이성의 목소리를 듣고 우리의 감성이 이성 이념에 대한 감수성을 수용할 수 있게 된다. 이 숭고한 것에 대한 감정은 우리 자신의 사명에 대한 존경으로서, 우리의 주관 안에 있는 인간성의 이념에 대한 존경을 자연에 대한 것으로 뒤바꿈 함으로써 가능하다. 즉, 숭고한 것에 대한 판단은 자연의 엄청난 크기를 비강제적이지만 위력을 가진 존재로 파악하는 것이다. 그리고 이성의 목소리를 통해, 처음에 가진 불쾌감이 쾌감으로 전환되는 과정을 통해 도덕성과 깊은 연관성을 가지게 되며 이 감정은 존경심으로 발전하게 된다.

그렇다면 나의 내부에 있는 그 무엇이 본성에서 나오는 욕망을 도덕법칙을 위해 희생하게끔 만들고, 어떤 유리한 것에 대한 보상을 약속해주지 않는데도 도덕법칙을 존중하도록 만드는가? 우리는 오히려 도덕적 명령이 엄하면 엄할수록, 그리고 그 대가로 제공해 주는 것이 적으면 적을수록 그만큼 더 내적으로 법칙을 존중하게 된다. 이것은 인간성의 내면적 자질의 위대함과 숭고에 대한 놀라움을 통해 우리의 영혼 전체가 고무되기 때문이다. 우리가 자연의 어떤 힘에도 굴복하지 않는 우리 내부에 있는 어떤 힘에 대해 아무리 많은 경탄을 하더라도 그것은 싫증을 느끼지 않는다(손동현 외, 2002: p.159). 이와 같이 숭고성은 정언명령과 같이 엄격한 형태로 주어지는 것은 아니지만 결과적으로 인간의 위대함과 이성에 대한 놀라움을 통해 인간의 감정을 한층 더 높은 단계로 승화시키는 중요한 역할을 한다는 점에서 도덕 교육에서 큰 축을 담당할 수 있다.

지금까지 논의한 칸트의 미감적 개념인 무관심성, 공통감, 숭고를 도덕의 개념으로 환원시켜 표현하면 다음과 같이 정리해 볼 수 있겠다.

[표 4] 취미판단과 도덕 판단의 연결 개념 (KU, B4-B128 재정리)

구분	취미판단	도덕판단
미감적 개념과 도덕성을 연결하여 표현한 개념	●무관심성 (이해관심 없음 실천적 관심 없음)	●무관심성 (이해관심 없음 실천적 관심 있음) ¹⁰⁾
	●공통감	●보편타당성
	●숭고	●존경심

10) 본 논문에서 무관심성은 모든 감각적 관심으로부터 벗어나 일체의 이해관심이 없는 마음 상태가 되는 것을 의미한다. 이 상태에서 아름다운 대상과 숭고한 대상을 통한 미감적 판단에 의해 미적 쾌가 발생하고, 이 쾌는 도덕 감정으로 나아갈 수 있는 계기가 될 수 있는 개념이다. 이 때 무관심성은 본문에서도 밝힌 바 있듯이(III장 1절) “이해관심이 없음”을 말하는 것이며, 자연미에 대한 관심이나 경험적 관심과는 결합할 수 있음을 확인한 바 있다. 이런 의미에서 도덕 판단에서의 무관심성은 감각적이고 물질적 욕망에 대해서 무관심한 마음 상태에 기초하지만 미감적 판단 후에는 간접적이거나 실천적 관심과 결합될 수 있다.

미가 도덕성의 상징이라는 표현을 통해 칸트가 말하고자 한 바는 미감적 경험을 통한 감성화를 통해 감각적인 것으로만 치닫는 삶의 태도에 대해 거리를 둘 필요가 있고, 도덕법칙에만 얽매어 감성적 부분을 도외시하는 삶의 태도 또한 반성할 필요가 있다는 것이다(Ted Cohen & Paul Guyer, 1982: pp.240-241). 물질적 만족에 도취된 태도나 도구적 유용성만을 기준으로 삶을 재단하는 모습을 비판하는 동시에 감성적인 것을 통해 도덕 법칙을 따르는 것을 부드럽게 하는 자세를 이끌어내려는 것이 칸트의 미학적 메시지라 말할 수 있다.

이러한 사실을 토대로 숭고의 감정은 도덕적 마음씨와 관련됨을 알 수 있다. 만약 무섭고 거대한 자연이 불러일으키는 비 강제적인 위력에 대해 인간이 이를 극복하고자 하는 감정을 갖는다면 이러한 자기 극복의 감정은 가장 순수한 도덕적 마음씨와 직접적으로 연관되어 있다. 이러한 자기 극복과 같은 것을 통한 감사, 겸손, 공손은 의무에 대한 특수한 마음의 기분들이기 때문이다. 숭고한 마음은 도덕적인 것과 유사한 심성의 상태와 결합되어 있지 않으면 생각될 수 없을 것이다.(KU, B112) 숭고의 경험은 도덕적 도야를 위한 수단이며, 숭고는 도덕화로의 이행에 대해 합목적적이다. 그것은 “우리로 하여금 무언가를 심지어 우리 자신의 감각적 관심에 거슬릴지라도 높이 존중하도록 마음을 준비” 시킨다.¹¹⁾

VI. 결론

본 논문은 칸트의 미학이 도덕성과 깊은 관련성을 갖는다는 사실에 주목하였다. 흔히들 칸트가 감성적 영역을 이성적 영역에 비해 상대적으로 낮게 평가하고 있다고 생각하지만, 사실상 칸트는 미학을 독자적 영역으로 완성시킨 사람이다. 칸트는 미감적 판단력을 통해 산출되는 아름다움의 감정과 숭고의 감정을 도덕 감정에 대한 마음의 감수성을 확장시킬 수 있는 가능성과 관련짓는다. 그래서 칸트의 사상을 가리켜 지나치게 이성적 영역만을 강조하고 강제적이어서 실현가능성이 부족하다고 비판하는 사람들에게 그들의 생각이 근본적으로 잘못된 것임을 밝히고자 하는 것이다.

본 연구를 통해 도덕 교육에 기대하는 바는 다음과 같다. 첫째, 무관심성에 기초하여 대상을 이해관심이 없이 있는 그대로 보려는 노력은 순수한 상태에서 대상을 바라보게끔 한다. 이처럼 감각적인 욕구나 일상적인 욕망에서 벗어나 사물을 있는 그대로 바라보는 태도는 이윤 추구만

11) 여기에 더해 숭고의 체험으로부터 나오는 다른 하나의 감정이 있는데 그것은 카시러의 자유의 마음의 고양이다. 카시러는 자연적 대상들이나 운명의 가혹한 힘에 맞서 인간의 내적인 자유가 숭고의 감정을 통해 느껴질 뿐만 아니라, 이 감정은 공동사회의 일원으로서 개인에 부과되는 수많은 제약들로부터 개인을 해방시킨다고 주장한다. 그리고 숭고는 자아의 가장 깊은 곳까지 파고 들어가서 이 깊은 자아를 자신의 것으로 온전히 체험하게 해준다. Ernst Cassirer, *Die Philosophie der Aufklärung*, 박완규 옮김, 『계몽주의 철학』 (서울: 민음사, 1995), p.437.

을 극대화하는 자본주의 사회에서 긴장을 완화시키고 일순간 모든 일에 초연하도록 만들어준다.

둘째, 공통감은 반성적 판단력의 활동에 바탕을 둔 상상력을 통해 타인의 판단과 나의 판단이 일치한다는 보편화 가능성을 이끌어냄으로써 도덕성과 연결될 수 있도록 준비시킨다.

셋째, 미와 숭고는 인간이 초감성적인 이성적 능력을 지닌 존재라는 점을 보여주는 개념이다. 숭고의 감정은 자연이 우리에게 어떠한 것도 강제하지 않음에도 불구하고 우리 안에 불러일으키는 초감성적인 힘을 의미한다. 이러한 방식을 통해 인간은 도덕 법칙의 강제성 없이도 숭고한 것에 대한 감정을 통해 겁먹지 않고 두려워하지 않으며, 인격 안의 인간성이 아무런 손실을 입지 않고 모욕 받지 않으면서(KU, B105) 도덕 법칙에 대한 존경의 감정으로 나아갈 수 있다.

지금까지의 논의를 토대로 본 연구는 칸트의 미감적인 감정이 도덕 법칙을 의지의 최고 원칙으로 받아들였다고 하더라도 그것을 지키는 것이 어려운 학생들에게 강제성을 띠는 방법을 통하지 않고도 도덕화 단계로 이행하는 것을 도울 수 있다는 점에서 의미를 지닐 수 있다. 칸트 미학에서 아름다움의 감정을 통한 관조적 쾌의 감정과 숭고의 감정을 통한 자기 극복 의지는 도덕 교육을 위한 직접적인 동기는 될 수 없지만 도덕성 함양을 위한 하나의 준비는 될 수 있을 것이다.

참 고 문 헌

- 공병혜, 「미감적 의사소통을 통한 배려의 윤리의 가능성」, 한국칸트학회편, 『칸트연구』, 제19집, 2007
- 김광명, 「칸트에 있어 미와 도덕성의 문제」, 한국칸트학회편, 『칸트연구』, 제2집, 1996
- 김광명, 「‘숭고의 문제’-칸트 미학에 대한 논의를 중심으로」, 『미학』 (서울: 서울대학교 출판부, 2007)
- 김한결, 「취미론의 성립 배경과 근대적 의의」, 『미학대계 1』, 미학 대계간행회, 2007.
- 백종현, 『한국 칸트철학 소사전』 (서울: 아카넷, 2015)
- 손동현 외 역, 『별이 총총한 하늘 아래 약동하는 자유』 (서울: 이학사, 2002)
- 윤영돈, 「칸트에 있어서 도덕 교육과 미적 도덕성의 문제」, 서울대학교 박사학위논문, 2006
- 사카베 메구미 & 아리후쿠 고가쿠 저, 이신철 역, 『칸트사전』 (서울: 도서출판 b, 2009)
- 牧野英二·세키네 저, 류지한 역, 『칸트 읽기- 포스트모더니즘 이후의 비판철학』 (서울: 울력출판사, 2009)
- Crawford, D. W., Kant's Aesthetic Theory, 김문환 역, 『칸트 미학 이론』 (서울: 서광사,

1995)

Dickie George, Aesthetics: An Introduction, 오병남·황유경 역, 『미학입문』 (서울: 서광사, 2005)

Ernst Cassirer, Die Philosophie der Aufklärung, 박완규 역, 『계몽주의 철학』 (서울: 민음사, 1995)

Höffe, Otfried(1998), Immanuel Kant (München: Verlag C.H.Beck, 1983), 이상현 옮김, 『임마누엘 칸트』 (서울: 문예출판사)

I. Kant, Introduction: The starry heavens and the moral law, Paul Guyer(ed.), The Cambridge Companion to Kant (New York: Cambridge Univ. Press).

I. Kant 저, 백종현 역, 『순수 이성 비판』 (서울: 아카넷, 2006)

I. Kant 저, 백종현 역, 『실천 이성 비판』 (서울: 아카넷, 2009)

I. Kant 저, 백종현 역, 『윤리 형이상학』 (서울: 아카넷, 2012)

I. Kant 저, 백종현 역, 『판단력 비판』 (서울: 아카넷, 2012)

I. Kant 저, 백종현 역, 『이성의 한계 내에서의 종교』 (서울: 아카넷, 2015)

I. Kant 저, Practical Philosophy, Mary J. Gregor(trans./ed.) (New York: Cambridge University Press, 1996)

I. Kant 저, The Metaphysics of Morals: The Doctrine of Virtue, M. Gregor(trans.), (Cambridge University Press, 1996)

I. Kant 저, Lectures on Ethics, p.Heath & J. B. Schneewind(eds.) /p.Heath(trans.) (Cambridge: Cambridge University Press, 1997)

I. Kant 저, Anthropologie in pragmatischer Hinsicht, 이남원 옮김, 『실용적 관점에서 본 인간학』 (울산: 울산대학교출판부, 1998)

I. Kant 저, Introduction: The starry heavens and the moral law, Paul Guyer(ed.), The Cambridge Companion to Kant (New York: Cambridge Univ. Press), 손동현 외 옮김, 『별이 총총한 하늘 아래 약동하는 자유』 (서울: 이학사, 2002)

Ted Cohen &Paul Guyer, Essays in Kant's Aesthetics (Chicago :University of Chicago Press, 1982)

칸트 실천철학에서 나타나는 균열의 해소에 관한 연구*

A study on a dissolution of the conflict between concepts in Kant's practical philosophy

차 승 한 (예당중학교)

《 요 약 》

칸트가 비판철학의 시작부터 ‘하나의 통합된 이성’을 강조했음에도 불구하고, 『순수이성비판』과 『실천이성비판』의 논의 과정에서 자연의 세계와 자유의 세계는 절연되어 버린다. 칸트 자신이 ‘커다란 간극’이라고 부른 이 균열은 『판단력비판』에 와서야 비로소 매개되는 것으로 보인다. 하지만 연구자는 칸트가 이미 실천철학을 전개하며 균열의 매개를 염두에 두고 있었다는 점을 밝힐 것이다. 이를 입증하기 위해 우선, 칸트의 실천철학에서 ‘행복론 對 윤리론’의 대비가 ‘자연의 세계 對 자유의 세계’라는 근본 균열에 의지하고 있음을 확인하고, 다음으로 각각 ‘자유 의 범주’와 ‘순수한 실천적 판단력의 범형’에 대한 분석을 통해 그가 자연의 세계에서 자유의 세계를 유추할 권리가 있다고 보고 있다는 점을 보일 것이다.

주제어: 간극, 실천철학, 자유의 범주, 순수한 실천적 판단력의 범형

I. 서 론

칸트는 ‘자율성(die Autonomie)’이라는 개념을 토대로 자신의 윤리학을 전개한다. 그는 목적론적 사유와 달리, 특정한 목적으로서 ‘선(das Gut)’이 무엇인지를 먼저 규정하지 않고, 오히려 순서를 거꾸로 하여 도덕 법칙을 따르는 것이 선이라고 언급한다. 그의 이론에 따르면 도덕적 정당화의 핵심인 도덕 법칙에 대한 의욕은 자율성에 의존하기 때문에 일종의 주관적인 것이고, 그에 따라 ‘나는 왜 도덕적으로 살아야 하는가?’라는 물음은 자연스레 해소된다. 왜냐하면 칸트의 이론 체계 내에서 도덕적인 사람은 이미 자율적인 사람이기 때문이다.

하지만 도덕적 삶에 특별한 가치를 부여한 사람에게도 칸트의 도덕 철학은 여전히 무언가 부족한 것으로 보인다. 자신의 이론에 부족한 점이 무엇인지에 대해서는 칸트 본인도 잘 알고 있었다. 그는 『판단력비판』에서 “헤아릴 수 없는 간극(unübersehbare Kluft)” (KU, II, BXIX = V 175), “커다란 간극(große Kluft)” (KU, IX, BL III = V 195)이라는 말로 자신의 철학에 내재한 일종의 “틈(Lücke)”에 대하여 언급한다.

* 본 연구는 필자의 박사학위 청구논문[차승한(2019), 「칸트 실천철학에서 나타나는 균열의 해소에 관한 연구」, 서울대학교 대학원 박사학위 청구 논문]의 II장(칸트 실천철학에서 나타나는 균열)의 1절과 2절의 내용 일부를 발췌 및 수정한 것입니다.

칸트는 『판단력비판』 「서론」 II절과 IX절에서 자연개념의 구역과 자유개념의 구역 사이의 간극(④)과, 초감성적인 것과 현상들을 분리시키는 간극(⑤)으로 인해 자연개념과 자유개념이 격리되는 문제를 직접 거론한다.¹⁾ 그런데 이 문제는 단지 자연개념과 자유개념의 분리에 한정되지 않는다. 왜냐하면, ‘자연 및 자유’는 인간의 인식능력인 ‘지성 및 이성’과 직접적으로 연관되기 때문이다. 칸트 본인이 “지성은 감각의 객관인 자연에 대해서 선험적으로 법칙수립적이며, 가능한 경험에서 자연의 이론적 인식을 위한 것”이고, “이성은 주관에서의 초감성적인 것의 자유 및 자유의 고유한 원인성에 대해서 선험적으로 법칙수립적이며, 무조건적으로 - 실천적인 인식을 위한 것”(KU, IX, BLIII=V 195)이라며 ‘간극’이라는 표현을 부연하고 있다.

칸트의 실천철학이 감성계의 자연 법칙을 원인성으로 삼지 않고, 자유의 원인성을 기반으로 한 예지계의 설정에 기초하고 있다는 점은 널리 알려져 있다. 그렇다면 그는 도대체 왜 『순수이성비판』과 『실천이성비판』을 통해 애써 분리해 놓은 자연세계와 자유세계 사이에 놓인 간극이 문제라고 보았던 것일까?

칸트는 이미 『판단력비판』을 저술하기 이전에도 ‘하나의 통합된 이성’을 강조해 왔다. 그는 『순수이성비판』 초판 서론에서 “순수 이성은 완전한 통일체”(KrV, AXIII)라고 하였고, 같은 책 「선험적 방법론」 제3장 ‘순수 이성의 건축술’에서 “인간 이성의 법칙 수립(철학) ... 종국에는 유일한 철학적 체계 안에 있다”(KrV, A840=B868)고 하였으며, 『윤리형이상학 정초』 머리말에서는 “하나의 동일한 이성만이 있을 수 있는 것”(GMS, BXIV=IV 391)이라고 분명한 어조로 말하고 있다. 즉, 자연세계의 입법 원리인 지성과 자유세계의 입법 원리인 이성이 ‘순수 사변 이성’과 ‘순수 실천 이성’으로 분리되어 논구되긴 하지만, 본래 양자는 ‘순수 이성’으로서 하나라는 뜻이다.

이렇듯 ‘순수 이성’은 통일된 체계로서 하나이어야 하는데도 불구하고, 제1비판과 제2비판에서 각기 ‘순수 이론 이성’은 지성으로서 자연의 법칙 수립에, ‘순수 실천 이성’은 이성으로서 자유의 법칙 수립에 한정되어 버렸고, 이는 ‘자연의 세계’와 ‘자유 세계’로 절연되어 버렸다. 따라서 자연의 세계와 자유 세계 사이의 분리를 해결하는 일이 비판 철학의 제일 과제로 부각되었고, 칸트는 『판단력비판』을 통해 ‘반성적 판단력’과 ‘자연의 합목적성 개념’²⁾을 통해 과제의 해결에 착수한다.

1) 그런데 ④감성적인 것이 자연개념의 구역과 초감성적인 것인 자유개념의 구역 사이에는 헤아릴 수 없는 간극이 견고하게 있어서 전자로부터 후자로 (그러므로 이성의 이론적 사용에 의거해서) 건너가는 것이, 마치 한쪽이 다른 쪽에 아무런 영향도 미칠 수 없는 서로 다른 두 세계가 있는 것처럼, 가능하지 않다고 할지라도, 그럼에도 후자는 전자에 대해 어떤 영향을 미쳐야만 한다(KU, II, BXIX=V 175-176). ; ⑤자연개념의 관할구역 ... 자유개념의 관할구역은 그것들이 각기 서로 간에 미칠 수도 있을 모든 교호적인 영향에도 불구하고, 초감성적인 것을 현상들과 분리시키는 커다란 간극에 의해 전적으로 격리되어 있다. 자유 개념은 자연의 이론적 인식과 관련해서는 아무것도 규정하지 않으며, 자연개념 또한 마찬가지로 자유의 실천적 법칙들과 관련해서는 아무것도 규정하지 않는다(KU, IX, BLIII=V 195).

이러한 칸트의 매개 시도에 대해 연구자들 집단 내에서 대체로 동의를 얻고 있는 내용은 다음과 같다. i) 『순수이성비판』에서 목적론적 탐색의 시도 가능성이 엿보이고, 『판단력비판』에서 ‘자연의 합목적성’이라는 개념을 통해 본격적으로 목적론이 전개되어 ‘자연에서 자유로의 이행’이라는 주제가 다루어지고 있다. ii) 『실천이성비판』에서는 목적론에 대한 관심이 잘 드러나지 않고, 주로 영혼불멸과 신 존재 요청에 논의의 중심이 맞추어져 있기에 ‘자연에서 자유로의 이행’이라는 『판단력비판』의 주제와 다소 상이하다.

즉, 종래의 해석에 따르면 제3비판에 이르러서야 ‘자연의 세계’와 ‘자유 세계’ 사이의 매개 시도가 이루어졌다고 평할 수 있다. 하지만 연구자는 『실천이성비판』에서 비록 목적론적 사유가 강하게 드러나지는 않지만, 「순수 실천 이성의 분석학」(이하「분석학」)에서 칸트가 이미 자연의 세계와 자유 세계 사이의 균열을 매개하기 위한 시도를 하고 있다는 점을 드러낼 것이다.

연구자는 이러한 의도에서 다음 두 가지를 주장하고자 한다. 첫째, II장에서는 칸트가 서술한 ‘자연의 세계와 자유 세계의 간극’, ‘순수 이론 이성과 순수 실천 이성의 간극’이 실천철학과 관련해서는 ‘행복론과 윤리론의 균열’로 해석될 수 있다는 점을 보일 것이다. 기실 칸트가 해결하고자 한 큰 간극이 부각되는 지점은 그의 실천철학이다. 그는 실천철학을 전개하며 ‘순수 실천 이성의 가능성’을 해명하고자 했고, 이러한 그의 바램은 종국에는 자연의 인과성에 종속되지 않는 예지계의 가능성을 확보하는 데까지 이어지게 된다. 하지만, 그로 인하여 자연의 세계와 자유 세계가 분열되는 결과를 낳게 되었다. 그런데 자연의 세계와 자유 세계는 그 원인성이 순수 이론 이성과 순수 실천 이성에 기반하고 있다는 점 외에도 또 하나의 차이점이 있다. 그것은 의지의 규정 근거를 제공하는 방식이 상이하다는 점이다. 자연 세계는 쾌 혹은 불쾌라는 질료를 규정 근거로 제공하는 반면, 자유 세계는 질료와 절연된 ‘법칙 수립적 형식’을 규정 근거로 제공한다. 쾌라는 질료는 종국에는 자기사랑과 행복으로 연결되고, ‘법칙수립적 형식’은 고유의 윤리론을 형성하게 된다. 따라서 칸트가 해결하고자 한 자연의 세계와 자유 세계는 의지 규정의 면에서 볼 때 행복론과 윤리론을 대표한다고 할 수 있다. 따라서 칸트가 실천철학에서 문제로 제시한 ‘커다란 간극’은 두 가지 관점에서 조망할 수 있다. 하나는 행복론과 윤리론의 균열이고, 나머지는 자연의 세계와 자유 세계의 균열이다. 물

2) 칸트는 자연의 세계와 자유 세계를 연결하기 위해 ‘반성적 판단력’이라는 새로운 개념을 창안하게 되고, 이 반성적 판단력의 원리로서 ‘자연의 합목적성’을 설정하게 된다. 다수의 연구자는 ‘자연의 합목적성’이 자연의 세계와 자유 세계를 통합하는 데 결정적인 역할을 한다는 점을 인정하고 있다. 칸트의 논리를 간략하게 요약하면 다음과 같이 전개된다. ① 인간 마음의 능력 세 가지(인식능력, 쾌·불쾌의 감정, 욕구능력)는 각기 인간의 상위 인식능력 세 가지(지성, 판단력, 이성)와 연관된다. ② “지성은 인식능력에 대해서, 판단력은 단지 쾌·불쾌의 감정에 대해서, 그러나 이성 은 한낱 욕구능력에 대해서 각각 특유한 선험적 원리들을 함유한다”(EEKU, XI, XX245=H59). ③ 자연은 자연의 합목적성을 통해 초감성적 기체와 연관된다. ④ 자연의 합목적성은 자연의 합법칙성과 자유가 설정한 목적을 연계해 준다. ⑤ 이로써 ‘자연의 합목적성’은 지성과 이성의 원리를 매개해 준다.

론, 두 종류의 균열 중에서 더 근원적인 것은 후자이다. 결국 행복론과 윤리론의 균열도 자연의 세계와 자유의 세계를 구분하는 데서 파생한 것이기 때문이다.

둘째, III장에서는『판단력비판』을 저술하기 이전, 실천철학 내에서 자연의 세계와 자유의 세계를 결합하기 위한 노력이 엿보인다는 점을 보일 것이다. 칸트가 ‘도덕 법칙’과 ‘자유’라는 주제를 다루고 있는『실천이성비판』「순수 실천 이성의 분석학」에는 앞서『윤리형이상학 정초』에서 다루지 않던 ‘자연의 범주와 대비되는 자유의 범주표’(KpV, A117-119=V 67), ‘순수한 실천적 판단력의 범형’(KpV, A119-126=V 67-71)과 관련한 내용이 등장한다. 공교롭게도 두 가지 모두 순수 실천 이성과 관련된 내용임에도 불구하고, 논변의 전개 방식과 논증의 모본을 순수 사변 이성의 비판에서 찾고 있다. 연구자는 이러한 칸트의 논증 방식이 자연 세계와 자유 세계 연결의 가정에서 비롯되었다는 점을 나타낼 것이다. 이를 통해 자유의 세계가 자연의 세계에 영향을 미치고 있다는 점을 보일 것이다.

II. 칸트 실천철학의 균열

칸트의 비판철학 내에서 자연 세계와 자유 세계의 균열은 근본적인 것이다. 이 균열은『순수이성비판』「변증론」에서 예고되지만, 균열에 관한 논의는 이론철학을 위한 것이 아니라, 실천철학을 예비하기 위한 것이었다. 연구자는 본 장에서 칸트 실천철학의 전개과정에 주목하여, 우선 그의 저술에서 두드러지게 나타나는 행복론과 윤리론의 대비가 결국 자연 세계와 자유 세계의 대비에 근거하고 있다는 점을 밝히고자 한다.

『실천이성비판』의「머리말」에서 밝혔듯, 실천 이성에 대한 비판은 실천적 학문을 분류하기 위한 것이 아니라, 단지 “실천 이성의 가능성·범위·한계를 인간의 자연본성과 특수하게 관계시킴 없이 완벽하게 제시하기”(KpV, A15=V 8) 위한 것이다. 그는「서설」에서 ‘경험과 무관한 순수 이성이 실천적일 수 있는가?’라는 질문을 던진 후, ‘자유가 이성적 존재자의 의지에 속한다면, 순수 이성이 실천적일 수 있다.’(KpV, A30=V 15)고 답하여, 앞으로 자신이 어디에 초점을 맞춰 논의를 전개할 것인지 암시한다. 특히 ‘이성은 그 실천적 사용에서 의지의 규정 근거들에 종사한다’거나, ‘이성이 의지를 규정하기에 충분하다’는 그의 언급들은 의지의 규정 근거로서 순수 이성이 의지를 규정할 수 있는지 여부에 논변의 성패가 달려있다는 점을 추측하게 한다(KpV, A29-30=V 15). 그리고 실제로「분석학」의 마지막 장인 3장「순수 실천 이성의 동기들」(이하「동기론」)의 첫 문장을 “행위들의 모든 도덕적 가치의 본질적인 면은 도덕 법칙이 의지를 직접적으로 규정한다는 점에 있다”(KpV, A126=V 71)고 시작함으로써, 스스로가 ‘순수 이성이 의지의 규정 근거가 될 수 있는가?’라는 문제를 중심으로「분석학」을 서술하고 있다는 점을 보다 명확하게 한다.

칸트가 실천철학의 전개 과정에서 중점을 둔 부분은 명백히 ‘자유’의 영역을 확보하는 일

이었다. 그는 인과필연성의 법칙이 지배하는 ‘자연 세계’에서는 단지 ‘실용적 규칙’, ‘영리의 명령’만이 가능할 뿐, 도덕이 가능하다고 여기지 않았다. 따라서 그의 실천철학에서 우리는 우선 자유 세계와 자연 세계의 균열을 볼 수 있다. 하지만 우리가 간과하지 말아야 할 점은 그의 실천철학이 통속적인 행복에 대한 이해를 비판하는 데 기초하고 있다는 점이다. 분명 칸트는 쾌를 중심으로 전개하는 통속적 윤리론에 반대하였다. 그렇다면 그의 실천철학에서 발생하는 균열은 두 개의 전선을 갖게 되는 것인가? ‘자연 세계 對 자유 세계’, ‘행복론 對 윤리론’의 전선은 서로 어떤 관련성을 갖는가?

칸트는 자신이 제기한 문제를 보다 간결하게 정리해서 제시한다. “행복론과 윤리론을 구별함은 … 순수 실천 이성 분석학의 첫째의, 그것에 부과된 가장 중요한 과업이다” (KpV, A165=V 92). 이 언급에서 비록 명시적으로 서술되지는 않았으나, 두 개의 전제를 발견할 수 있다. i) ‘순수 이성이 의지의 규정 근거가 될 수 있는가?’는 질문이 주어질 때, 우리는 행복론 혹은 윤리론이라는 두 개의 선지 가운데 하나를 선택해야 한다. ii) 양자 중 하나는 순수 실천 이성의 가능성을 긍정하는 반면, 나머지는 그것을 부정한다. 칸트는 ‘순수 실천 이성의 가능성’이라는 다소 추상적인 문제를 ‘행복론에 찬성하느냐, 반대하느냐?’라는 대립 지점이 선명하게 부각되는 문제로 치환하였고, 이에 대하여 ‘행복론 반대’라는 입장을 취하였다. 이러한 점을 고려할 때, ‘행복론과 윤리론의 대비’는 칸트 실천철학을 이해하는 중요한 실마리라고 할 수 있다.

칸트는 ‘행복’이란 “이성적 존재자의 자기의 전 현존에 부단히 수반하는 쾌적한 삶에 대한 의식” (KpV, A40=V 22)이며, ‘자기 사랑의 원리’란 행복을 “자아의 최고 규정 근거로 삼는 원리” (KpV, A41=V 22)라고 본다. 그런데, 행복이란 이성적이면서 유한한 모든 존재자가 결핍된 자연본성으로 인해 불가피하게 구하는 것이다. 유한한 존재자는 무언가를 필요로 하는데, 이러한 필요는 “욕구능력의 질료”에 관계한다. 즉, “주관적으로 기초에 놓여 있는 쾌 또는 불쾌의 감정과 관계 맺은 어떤 것”에 관계할 수밖에 없다(KpV, A45=V 25). 따라서 행복 혹은 자기 사랑의 원리는 필연적으로 쾌와 관련을 맺게 된다. 그런데, 쾌는 ‘욕구 능력의 질료’에 관계되므로, 경험과 연계될 수밖에 없다. 즉, 쾌와 관련된 행복과 자기 사랑의 원리라는 “질료적 규정 근거는 주관에 의해 오로지 경험적으로만 인식될 수 있을 뿐이다” (KpV, A45=V 25).

그런데 이는 순수 실천 이성의 가능성, 즉 ‘순수 실천 법칙의 존재 가능성’을 정초하고자 했던 칸트의 의도에 반하는 것이다. 왜냐하면 경험적으로 제약된 실천성을 담보할 뿐인 ‘쾌’라는 감정에 근거한 ‘행복’은 “주관적 규정 근거들의 일반 명칭에 불과” (KpV, A46=V 25)할 뿐이므로, 결코 순수 실천 법칙을 줄 수 없기 때문이다.

이러한 일련의 과정을 통해 칸트는 이전에 사람들이 도덕의 최고 목표로서 자명하다고 여겼던 ‘행복론’의 지위를 격하시킨다. 즉, 행복이라는 “(자연 법칙으로서) 주관적으로 필연적인 법칙은 이처럼 객관적으로는 아주 매우 우연적인 실천적 원리이다” (KpV, A46=V 25)라고 결

론있게 된다. 칸트가 볼 때, 행복은 ‘인간 자연본성의 결핍상 그것을 추구할 수밖에 없다’는 점에서 주관적으로는 필연적일 수 있을지라도 그것이 왜에 기반하는 감정, 즉 경험과 연관되는 한 객관적으로는 우연적인 것에 불과하다. 즉, 행복은 실천적 법칙을 줄 수 없기 때문에, 칸트는 행복론에 반대한다.³⁾

「순수 실천 이성의 원칙들」(이하 「원칙론」)에서 칸트는 행복론이 보편적 실천 법칙을 줄 수 없기에 도덕 법칙이 될 수 없고, 그렇기 때문에 순수 실천 이성의 가능성을 정초하는 데 하등 도움이 될 수 없다는 점을 밝힌다.⁴⁾ 이후, 「동기론」에서도 윤리론은 “경험적 원리들이 조금도 섞여 있지 않은” 것인 반면, 행복론은 “경험적 원리들이 전체 토대를 이룬다.”는 점에서 서로 대비가 된다는 점을 강조한다(KpV, A165=V 92). 즉, 행복론은 경험적 속성으로 인하여 순수 실천 이성의 가능성을 확립하기 위한 윤리론으로서 부적합하다는 점을 지적한 것이다.

이 지점까지가 「원칙론」과 「동기론」에 기반한 행복론과 윤리론의 대비에 대한 일반적인 해석이다. 연구자는 여기에 덧붙여 「순수 실천 이성의 대상 개념」(이하 「대상론」)과 더불어 철학의 영역 구분을 제기한 『판단력 비판』의 「서론」(이하 「서론」)과 「판단력비판 제 1서론」(이하 「제1서론」)의 논의를 일별함으로써, 행복론과 윤리론의 대비가 의미하는 바에 대하여 이해를 도모하고자 한다.

「대상론」의 초입에서 칸트는 두 개의 질문에 대하여 답변하고 있다. 하나는 ‘실천 이성의 대상이 의미하는 것이 무엇인가?’이고, 나머지는 ‘어떤 것이 순수 실천 이성의 대상인지 여부를 판정하는 일의 의미가 무엇인가?’이다. 하나씩 살펴보도록 하자.

먼저, 앞의 질문과 관련하여 답하자면, ‘실천 이성의 대상’이란 “자유에 의해 가능한 결과로서의 객관이라는 표상”(KpV, A100=V 57)을 의미한다. 이는 인식과 연관된 순수 사변 이성의 대상과 대비된다. 순수 사변 이성의 대상은 경험 판단이 될 수 있는 현상을 의미한다. 반면, 순수 실천 이성의 대상은 경험 판단과 그 성격을 달리 한다.

다음으로, “어떤 것이 순수 실천 이성의 대상인가 아닌가를 판정하는 일”이란 “어떤 객관이 현실화할 터인 그런 행위를 의욕할 가능성 혹은 불가능성을 판별하는 일”이라고 할 수 있다(KpV, A100=V 57). 즉, ‘순수 실천 이성의 대상’이란 다름 아니라, ‘의지와 행위의 관계를 탐색하는 일’이므로, ‘순수 실천 이성의 대상 여부를 판별하는 일’이란, ‘행위를 의욕할 가능성 여부를 판별하는 일’과 다를 바 없다. 이 때, ‘행위를 불러일으키는 의지’, 즉 ‘욕구 능력의 규정 근거’는 경험적 객관이거나 아니거나 둘 중 하나이다. 만약 객관이 욕구 능력의 규정 근거라면, “능력들의 자유로운 사용에 의한 물리적 가능성”인 객관이 “실천 이성의

3) “실천 법칙이란 철저하게 객관적 필연성을 갖는 것이지만 한낱 주관적 필연성을 갖는 것이 아니며, 반드시 이성에 의해 선형적으로 인식되지, 경험에 의해 인식되는 것이 아니다”(KpV, A47=V 26).

4) 칸트는 행복론이 단순히 ‘실천 법칙을 줄 수 없다.’는 점을 지적하는 데서 더 나아가, ‘자기 행복의 원리’는 ‘윤리성의 원리’와 정반대임에도 이성의 목소리에 귀를 막는 사람들은 ‘자기 행복’을 강조함으로써 윤리를 궤멸시킬 것(KpV, A62=V 35)이라고 경고한다.

대상이나 아니냐에 대한 판정에 선행” 하게 된다(KpV, A101=V 57). 즉, 객관이 욕구 능력의 규정 근거라면, 실제 그것을 성취할 수 있는지 여부가 중요하다.

하지만, 만약 ‘선험적 법칙’ 이 행위의 규정 근거라면, 즉 “행위가 순수 실천 이성에 의해 규정되는 것으로 간주될 수 있다면”, “ ‘어떤 것이 순수 실천 이성의 대상이나 아니냐의 판단’ 은 우리의 물리적 능력을 견주어보는 일과는 전적으로 독립적인 일” 이 된다(KpV, A100=V 57). 즉, 객관은 행위의 규정 근거일 경우와는 달리 그것의 물리적 가능성은 전혀 문제가 아니게 된다. 문제는 “한 객관이 우리의 지배 아래 있을 때, 우리가 그 객관의 실존을 지향하는 행위를 의욕해도 좋은가” (KpV, A100=V 58)와 관련될 따름이다. 즉, 행위의 물리적 가능성이 아니라, 행위의 “도덕적 가능성” 이 선행해야 한다(KpV, A100=V 58).

즉, 욕구 능력의 규정근거가 경험적 객관인지, 선험적 법칙인지 여부에 따라 서로 다른 과제가 부여된다. 객관이 규정 근거일 때는, ‘물리적 가능성’ 이 ‘도덕적 가능성’ 보다 선행한다. 반면, 선험적 법칙이 규정 근거일 때, ‘물리적 가능성’ 은 다루지 않는다. ‘도덕적 가능성’ 이 관심사이기 때문이다. 그러므로 ‘선험적 법칙이 행위의 규정 근거’ 라면, 곧 ‘순수 실천 이성에 의해 행위가 규정’ 된다면, ‘순수 실천 이성의 대상이 무엇인가?’ 라는 문제는 물리적 가능성이 아닌, 도덕적 가능성을 다루어야 한다. 다른 말로 하자면, 선험적 법칙, 순수 실천 이성이 규정 근거가 되면, ‘성취할 수 있는지 여부’ 보다는 ‘그것이 추구할 만한 것인지 여부’ 가 더 중요한 문제가 된다.

여기서 도덕적 가능성이란, 질료로부터 얻을 수 있는 행복의 원리와 달리, 오로지 형식으로부터 얻을 수 있는 보편성을 뜻한다. 따라서 이성의 원리를 따를 때 도덕적 가능성을 확보할 수 있다. 그러므로 도덕적 가능성을 다룬다는 것은 우리가 이성적 원리를 따를 것인지가 문제된다는 뜻이다.

이 때, 경험적 객관을 욕구 능력의 규정 근거로 삼는 것은 행복의 원리, 자기 사랑의 원리와 다를 바 없다. 칸트는 이미 「원칙론」에서 의지의 규정 근거가 왜라면 그것이 무엇이든 종적으로 동일하다는(KpV, A43=V 23) 논지를 펼친 바 있다. 이러한 연관성에 따르면 행복론에 의한 우리의 의지는 객관의 ‘물리적 가능성’, 즉 그것을 실제 성취할 수 있는지 여부에 상관된다. 반면, 선험적 법칙을 욕구 능력의 규정 근거로 삼는 것은 도덕적 가능성을 다루게 된다.

‘행복론이 물리적 가능성과 관련되는 반면, 윤리론은 도덕적 가능성과 관련된다.’ 는 말의 의미가 무엇일까? 칸트의 「분석학」을 자세히 살펴보면, 물리적 가능성과 도덕적 가능성에 관한 언급은, 순수 사변 이성과 순수 실천 이성의 대비와 관련된다는 점을 어렵듯이 알 수 있다. 하지만 『실천이성비판』에는 행복론이 순수 사변 이성의 과제에 해당한다는 점이 비유적으로 표현되어 있을 뿐, 명증적인 확실성을 지닌 언급을 찾기 힘들다. 이에 대해선 「서론」과 「제1서론」을 살펴보아야 확실히 알 수 있다.

칸트는 「제1서론」의 I 절에서 철학의 체계가 “객관의 근원적인 차이”에 따라 이론철학

과 실천철학으로 구분된다고(EEKU, I, XX195=H1)한 후, 사람들 사이에 널리 퍼져 있는 ‘실천적’인 것에 대한 오해에 대하여 규명하고 있다. 그는 “실천적 명제들의 총괄을 함유”한다고 해서 그것들 모두를 실천적 명제라고 부르는 데 반대한다(EEKU, I, XX196=H2). 그는 “자유를 법칙들 아래에서 고찰하는 것만이 실천적 명제”이며, 그 외의 명제들은 외양으로는 실천적으로 보일지 몰라도, “모두 사물들의 자연본성에 속하는 것에 대한 이론”일 뿐이며, “그 사물들이 우리에게 의해 어떻게 하나의 원리에 따라 산출될 수 있는가 하는 것에 적용된 것에 지나지 않는다.”고 본다. 즉, 그가 볼 때, ‘실천적 명제인 것처럼 보이지만 실천적 명제가 아닌 것들’, 즉 ‘이른바 실천적 명제라고 일컬어지는 것들’은 단지 “자의적인 행위 …에 의한 사물들의 가능성을 표상한 것에 지나지 않는다”(EEKU, I, XX196=H2).

그는 이러한 겉모양만 유사한 실천적 명제를 “자연철학의 실천적 부문”이라고 부른다. 그는 자연철학의 실천적 부문의 예로 두 가지를 들고 있는데, 그 중 한 가지가 행복과 관련된 것이다. “자기의 행복을 촉진하라는 지시규정들이 주어지고, 예컨대, 그 행복을 수용할 수 있기 위해서는 사람들이 그 자신의 인격에서 (스스로) 무엇을 행해야만 하는가 하는 것이 문제라고 한다면”(EEKU, I, XX196=H2), 이 문제는 전형적인 자연철학의 실천적 부문에 속하는 것이다. 왜냐하면 자족할 줄 알고, 중용을 지키는 것 등 ‘행복을 가능하게 하는 내적 조건들’은 “주관의 자연 본성”에 속하는 것이며, 이러한 ‘행복을 가능하게 하는 방식’ 또한 “우리 자신에 의해 가능한 인과성”으로서 “자연본성과 관련되는 객관 이론으로부터 귀결”되는 것이기 때문이다(EEKU, I, XX196=H2-3). 따라서 행복과 관련된 문제는 비록 외양은 실천적 명제인 것처럼 보이지만, 내용 면에서 볼 때는 실천철학과 차이가 있으므로, 이론철학에 속한다고 할 수 있다.

‘자연철학의 실천적 부문’이라는 「제1서론」의 논의는 「서론」에서 ‘기술적-실천적 명제’와 ‘도덕적-실천적 명제’의 구분으로 보다 심화되어 전개된다. 칸트는 「서론」 I 절의 서두를 이론철학의 영역과 실천철학의 영역의 경계선에 대한 고찰로 시작한다. 여기서 그는 실천적 지시규정이라도 모두 실천철학에 속하는 것은 아니라고 단언한다. 왜냐하면 실천적인 것은 기술적-실천적인 것과 도덕적-실천적인 것으로 나누어지기 때문이다. 비록 외양이 ‘실천적’으로 보일지라도, ‘기술적-실천적인 것’은 이론철학에 속하는 것이고, ‘도덕적-실천적인 것’만이 실천철학에 속하는 것이다. 그러므로 자연의 원인-결과를 고려하는 행복론은 실천적 지시규정이기는 하지만, 기술적-실천적인 것에 해당하기 때문에 이론철학에 속한다. 오로지 자연의 인과성에서 벗어나 자유를 통하여 초감성적인 것에 관련되는 도덕적-실천적인 것만이 실천철학의 부문을 이룰 수 있다.

이처럼 「제1서론」과 「서론」에서 언급된 이론철학과 실천철학의 구분은 우리가 논의하고 있는 행복론의 지위를 보다 분명하게 해준다. 행복론에서 언급한 ‘물리적 가능성’은 「제1서론」에서 말한 ‘자연철학의 실천적 부문’에 해당하고, 「서론」에서 말한 ‘기술적-실천적

인 규칙들’에 해당한다. 따라서 이는 실천철학이 아닌 이론철학에 속하는 게 명확하다.

지금까지의 논의를 종합하면 다음과 같은 결론을 얻을 수 있다. 첫째, 칸트는 자신의 윤리론을 행복론의 안티테제로 규정하였다. 이는 「원칙론」과 「동기론」에서 행복론이 보편적 실천적 법칙을 줄 수 없다는 그의 언급에서 잘 드러난다. 둘째, 칸트는 행복론과 윤리론의 과제가 서로 다른 이성의 과제라는 점을 분명히 하였다. 이는 「대상론」에서 물리적 가능성과 행복론을 관련짓고, 도덕적 가능성과 윤리론을 연계시킴으로써 구상의 단초가 드러난다. 이와 더불어, 「제1서론」의 ‘자연철학의 실천적 부문’과 「서론」의 ‘기술적-실천적 규칙들’이 행복론을 지칭하고 있으며, 이것을 칸트 본인이 이론철학의 영역에 포함시켰다는 점에서 칸트가 행복론은 이론철학의 과제, 윤리론은 실천철학의 과제로 나누었다는 사실을 알 수 있다. 칸트의 비판철학에서 이론철학은 ‘자연의 세계’와 관련되고, 윤리론은 ‘자유의 세계’와 관련된다. 따라서 행복론과 윤리론은 각기 ‘자연의 세계’, ‘자유의 세계’ 담론과 연관되어 진다.

III. 순수 실천이성비판의 분석학 내에서 균열의 매개 노력

칸트가 실천철학의 균열을 해소하려는 담론을 본격적으로 펼치는 곳은 『실천이성비판』의 「순수 실천 이성의 변증학」(이하 「변증학」)이다. 하지만 본 장에서는 선험적 자유의 실재성을 확보하고, 준칙의 법칙수립적 형식인 도덕 법칙과 자유의 연관성을 다루는 데 주목하고 있는 「분석학」에 주목할 것이다. 연구자는 「대상론」에서 전개된 자유의 범주와 자연의 범주 사이의 비교, 자유 법칙의 범형으로서 자연 법칙, 예지적 자연의 범형으로서 감성 세계의 자연 등의 논의를 일별함으로써 칸트가 「분석학」에서 이미 균열을 매개할 수 있는 단초를 마련하고 있다는 사실을 밝힐 것이다.

1. 자연의 범주와 자유의 범주

칸트의 선험적 자유는 자연 법칙의 인과성에 종속되어 있는 현상 세계의 원인성과 구분되는 절대적 자발성을 의미한다.⁵⁾ 하지만 자유와 현상 세계의 완전한 절연을 의미하는 것은 아니다. 원인성으로서의 자유는 현상 세계의 영향에서 독립적이어야 하지만, 자유가 초래하는 행위는 현상 세계에서 결과로 현존해야 하기 때문이다.

5) “감성 세계의 존재자들의 원인성 그 자체의 규정은 결코 무조건적일 수 없었다. 그럼에도 조건들의 모든 계열에 대해 반드시 무조건적인 어떤 것, 그러니까 또한 자기를 전적으로 스스로 규정하는 원인성은 있어야만 한다”(KpV, A83=V 48). 그러므로, “절대적 자발성의 능력으로서 자유의 이념”, “자유롭게 행위하는 원인이라는 사상”이 가능하다(KpV, A84=V 48). (굵은 글씨 강조는 연구자)

따라서 칸트는 선악의 개념을 다루는 「대상론」에서 “선악의 개념이 … 인과성(Kausalität) 범주의 양태들(modi)” (KpV, A114=V 65)이라고 언급하며, 이 인과 법칙이 “자유의 법칙”⁶⁾ 아래 있는 행위에서 비롯된다고 한다. 즉 자연의 법칙이 아닌 자유의 법칙에 따른 행위, 다른 말로 표현하자면 자유의 인과성에 의해 현상 세계에 초래된 행위가 바로 ‘선악’이라고 본 것이다.⁷⁾ 여기서 우리는 한 가지 의문을 갖게 된다. 자연의 인과성과 구분되는 자유의 인과성이란 무엇을 의미하는가?

칸트는 이를 설명하기 위해 “자유 의 범주들(Kategorien der Freiheit)” (KpV, A115=V 65)이라는 새로운 개념을 도입한다. 인간은 현상에 속하는 감성적 존재이기도 하지만, 다른 한편으로는 “자유 의 법칙인 하나의 법칙 아래에 있고, 따라서 예지적 존재자들의 거동에 속하”여 있다. 따라서 실천 이성의 규정들이 “잡다한 욕구들을 도덕 법칙에 의해 명령하는 실천 이성 내지는 선험적 순수 의지의 통일 의식에 종속시키기 위해서” (KpV, A115=V 65) 생겨나게 된다. 칸트는 이러한 ‘실천 이성의 규정’을 “직관의 잡다를 선험적인 한 의식 아래 보내기” (KpV, A115=V 65) 위해 작용하는 “자연의 범주들(Kategorien der Natur)”과 대비하여, “자유 의 범주들”이라고 부른다.

자연의 범주들이란 『순수이성비판』에서 자세하게 논의되었듯, ‘순수 지성 개념들’을 뜻한다. 이는 직관의 잡다를 종합하는 선험적 능력이다. 자연의 범주들은 “무규정적으로 객관들 일반을 모든 우리에게 가능한 직관에 대하여 보편적인 개념들에 의해 표시하는 한낱 사고 형식들”일 뿐이다(KpV, A115=V 65).⁸⁾ 이에 비해 자유의 범주들은 자연의 범주와 대비되는 특징을 지니고 있다. 다음 서술을 통해 자연의 범주와 자유의 범주를 비교해 보도록 하자.

자유 의 범주들은 … ①자유로운 자의의 규정에 관계하므로 … 실천적 요소 개념들로서, … ②이성 중에 있는 그러니까 사고 능력 자체 안에 있는 순수 의지의 형식을, 주어진 것으로, 기초에 두고 있다. … ③순수 실천 이성의 모든 지시사항들에서는 … 자연 조건들이 아니라 의지 규정만이 문제가 되므로, ④선험적인 실천적 개념들은 자유의 최상 원리와 관계 맺음으로서 곧바로 인식이 되고, 의미를 얻기 위해 직관들을 기다릴 필요가 없다(KpV, A116=V 66).

첫째, 자연의 범주는 한낱 사고 형식들일 뿐이지만, 자유의 범주는 실천적 요소 개념이다(①).⁹⁾ 둘째, 자연의 범주는 “감성으로부터 취해진 것일 수밖에 없는 직관의 형식(곧, 공간시

6) “이 인과 법칙은 자유의 법칙으로서 이성이 자기 자신에게 주는 것이고, 그로써 자기 자신이 선험적으로 실천적임을 증명하는 바다” (KpV, A114=V 65).

7) “선악의 개념들은 선험적 의지 규정의 결과들로서 또한 순수한 실천 원리를, 그러니까 순수 이성의 원인성을 전제하므로 … 객관들과는 관계하지 않는다” (KpV, A114=V 65).

8) ‘순수 지성 개념’에 대한 자세한 내용은 『순수이성비판』의 「선험적 분석학」 중 제1권 개념의 분석학의 제1장 「모든 순수 지성개념들의 발견의 실마리에 대하여」에서부터 제2장 「순수 지성개념들의 연역」까지(§ 9-§ 27) 참고할 것(KrV, A66-130=B91-170).

간)” (KpV, A116= V 66)을 재료로 삼는데 비해, 자유의 범주는 순전히 이성 중에 있는 순수 의지의 형식을 기초에 둔다(㉔).¹⁰⁾ 셋째, 자연의 범주는 경험 대상의 현존 가능성, 즉 ‘물리적 가능성’을 다루는 반면, 자유의 범주는 대상의 ‘도덕적 가능성’을 다룬다(㉕).¹¹⁾ 넷째, 자연의 범주는 직관이 주어져야만 경험 판단의 원칙으로서 의미를 가질 수 있는 반면, 자유 범주는 의미를 얻기 위해 직관을 기다릴 필요가 없다(㉖).¹²⁾ 즉, 종합하자면 이론적 인식에 활용되는 자연

9) 칸트는 자신의 주장을 뒷받침하기 위하여 a) ‘자유로운 의지에 어떠한 직관도 완전히 부합하게 주어질 수 없다’는 점과 그럼에도 불구하고 b) ‘자유로운 의지는 선험적인 순수 실천 법칙을 기초에 두고 있다’는 점 두 가지를 근거로 들고 있다. 하지만, a)에서 b)로 이어지는 연결이 매끄럽지 않다. 연구자는 a)와 b) 사이에 빠진 연결 고리인 a)’를 찾아내야만 칸트가 제시한 ㉔ 명제의 의미가 제대로 설 수 있다고 생각한다. 논리적 흐름에 따라 논의를 재구성하면 다음과 같이 제시할 수 있다.

a) 자유로운 의지에 부합하는 직관은 없다.

a)’ (생략된 논의) 그럼에도 불구하고 우리는 자유로운 의지를 생각할 수 있다, 이렇게 직관이 주어지지 않음에도 불구하고 인식할 수 있다는 점은 순수 사변 이성의 개념들에서는 일어날 수 없다. 따라서 ‘자유 의 범주’는 이론 이성에서 따온 ‘자연의 범주’와는 다른 무언가에 기초하고 있음이 틀림없다.

b) 따라서 자유로운 의지는 자연의 법칙이 아닌 ‘선험적인 순수 실천 법칙’을 기초에 두고 있다.

10) 칸트는 자유의 범주가 ‘순수 의지의 형식’을 기초에 두고 있다고 선언적으로 말할 뿐, 자세한 논증을 제공하지는 않는다. 이 때, 칸트의 논지를 제대로 이해하기 위해서는 왜 ‘순수한 의지’인지, 그리고 왜 하필, ‘질료’가 아니라, ‘형식’인지에 대한 부가적인 설명이 필요하다. 연구자는 다음 세 단계(㉗-㉙)의 사고 과정을 거쳐 이해할 때, ㉔ 명제의 의미를 제대로 파악할 수 있다고 생각한다.

㉗ 자유의 범주는 ‘자유로운 자의’와 관련된다. 그런데, ‘자유로운 자의’란 인과 계열에 묶여 있는 이론 이성 혹은 순수 지성 개념(자연의 범주)에서는 가능하지 않다. 따라서 ‘자유로운 자의’는 ‘순수 이론 이성’이 아닌 ‘순수 실천 이성’에 기초를 두고 있다.

㉘ ‘순수 실천 이성’은 순수하게 이성에서 비롯되는 의지를 뜻한다. 즉, 감성적 형식(공간, 시간)과 무관한 이성적 요소이다. 이렇게 감성적인 것과 무관한 것은 그러나 사변 이성이 아니라 실천 이성과 관련된다. 그런데, 순수 실천 이성이 의지의 규정 근거가 되기 위해서는 일체의 객관이나 질료가 배제되어야 한다. 따라서 일체의 질료가 배제되면 ‘형식’만이 남게 된다.

㉙ ‘자유로운 자의’란 결국 일체의 감성적 요소와 관련 없이 의지를 규정할 수 있어야 하므로, 이성과 연관될 수밖에 없다. 또한 욕구 능력을 규정하는 의지이긴 하되, 감성과 같은 경험적 요소를 배제해야 하므로, 순수해야 한다. 따라서 ‘순수 의지’라 할 수 있다.

(결론) ㉗-㉙을 종합해 볼 때, ‘자유로운 자의’와 연관된 ‘자유 의 범주’는 ‘순수 의지(㉙)의 형식(㉘)’이라고 말할 수 있다.

11) 해당 단락에서 칸트가 직접 물리적 가능성과 도덕적 가능성이라는 용어를 사용하지는 않았다. 그러나 연구자가 볼 때, 실천 이성의 “의도를 실행하는 (실천 능력의) 자연 조건들”을 ‘물리적 가능성’으로, “의지 규정”을 ‘도덕적 가능성’의 대비로 이해할 때, 칸트의 본의가 더 잘 드러나는 것 같다.

12) ㉔ 명제를 올바르게 이해하기 위해서는 ㉕와 ㉖ 사이를 잇고 있는 느슨한 고리를 발견해야 한다. 왜냐하면, ‘순수 실천 이성의 모든 지시사항들에서 문제가 되는 것은 의지의 규정들일 뿐이다’(㉕)와 ‘선험적인 실천적 개념들은 자유의 최상 원리와 관계를 맺게 된다’(㉖)는 내용은 서로 별개의 내용인 것처럼 보이기 때문이다. 하지만 다음의 전제를 취한다면, 양자 간의 연결을 충분히 이해할 수 있다. ‘실천 능력의 자연 조건들’, 즉 ‘물리적 가능성’이 문제라면 이는 순수 사변 이성의 과제에 속하는 것이지만, ‘의지의 규정 근거가 무엇이나’, 즉 ‘도덕적 가능성’이 문제라면 이는 순수 실천 이성의 과제와 관련된다. 이를 전제로 받아들이면, ㉕와 ㉖가 ‘의지를 자율적으로 규정하려면 (㉕) 필연적으로 자유가 전제되어야 하기 때문에 자유와 관련된다(㉖)’로 자연스럽게

의 범주는 직관이 주어져야만 원칙으로서 의미를 갖게 되지만, 실천적 인식에 활용되는 자유의 범주는 경험적 직관이 주어지지 않더라도 의미가 있기에, 선험적 실천적 개념은 “그것들이 관계 맺는 것(곧, 의지의 성향)의 현실성을 스스로 산출해 낸다”¹³⁾(KpV, A117=V 66)는 점에서 차이가 있다.

위에서 언급한 내용을 바탕으로 칸트가 ‘자유의 범주’를 통해 하고 싶었던 말을 유추해 보면 다음과 같다. 순수 사변 이성, 혹은 순수 지성 개념, 곧 자연의 범주는 자유를 단지 생각할 수 있는 것, 혹은 가능한 것으로 상정할 수 있었을 뿐, 그것의 현실성을 이끌어내지는 못하였다. 반면에 순수 실천 이성, 혹은 선험적인 실천적 개념, 곧, 자유의 범주는 자유의 현실성을 스스로 산출해내고 있다. 따라서 순수 사변 이성이 자유의 가능성을 증명하는 데 그친 반면, 순수 실천 이성은 자유의 현실성까지 보장하고 있다. 여기까지 정리한 후 칸트는 한걸음 더 나아가 다음과 같이 언급한다.

이 범주들은 단지 실천 이성 일반에만 관하며, 그것들은 **도덕적으로 아직 무규정적이고 감성적으로-조건지어진 것들로부터 감성적으로-무조건적이면서 순전히 도덕 법칙에 의해 규정된 것들까지로의 순서로 진행된다**는 사실이다(KpV, A116=V 66). (굵은 글씨 강조는 연구자)

여기서 볼 수 있듯, 칸트는 ‘도덕적으로 아직 무규정적이지만 감성적으로 조건지어진 것’과 ‘도덕 법칙에 의해 규정되었지만 감성적으로 무조건적인 것’을 구분하고 있다. 곧, 칸트는 자연의 원인성은 감성적 조건화와 관련되고, 자유의 원인성은 도덕적 규정과 관련된다는 점을 명백히 하고 있다. 앞에서 제기한 ‘자유와 인과성이란 무엇인가?’라는 답도 여기서 찾을 수 있다. 즉, 자유의 인과성 혹은 자유의 원인성이란 ‘감성적으로 조건화하는’ 자연의 원인성과는 달리, ‘도덕 법칙에 따라 규정하는 것’을 뜻한다.

이어서 칸트는 자유의 원인성이 자연에 영향을 미칠 수 있다는 점을 보여주는 언급을 한다. 그는 “선 및 악의 개념과 관련한 자유의 범주들 표”를 제시한 후, 다음과 같이 언급한다.

자유는 경험적인 규정 근거들에 종속하지 않는, ㉠일종의 원인성으로서 그에 의해 가능한 행위들인 감성 세계 안의 현상들과 관련하여 고찰되고, 따라서 ㉡감성 세계의 자연 가능성의 범주들과 관계를 맺는다(KpV, A118=V 67).

이 언급에서 주목해야 할 부분은 두 군데이다. 우선, 자유는 원인성으로서 감성 세계 안의 현

연결된다는 점을 알 수 있다.

13) ‘선험적 실천적 개념’은 ‘자유의 범주’와 같고, ‘의지의 현실성’은 ‘자유의 현실성’과 같다. 따라서 이를 다른 말로 풀이하면 ‘자유의 범주는 자유의 현실성을 스스로 산출해 낸다’고 할 수 있다.

상들과 관련하여 고찰된다(㉔)는 점이다. 지금까지 칸트의 논의에 의하면 자유의 원인성은 자연의 원인성과 별개인 것으로 비춰졌다. 하지만 만약 자유의 세계와 자연의 세계가 완전히 분리되어 있다면, 자유의 원인성은 예지적 세계 내에서만 작동하고, 자연의 원인성은 감성 세계 내에서만 작용하여 기껏 구축해 놓은 자유의 세계가 자연의 세계에 어떻게 영향을 미치는지 영영 고찰할 수 없게 되어 버릴 터이다. 즉 자유의 세계는 현실과는 관련이 없는 상상 속의 구축물로 전락하게 될 것이다. 그러나 앞서 보았듯 칸트는 이 둘을 절연시키지 않고, ‘도덕적으로 아직 무규정적이고 감성적으로-조건지어진 것들’의 영역과 ‘감성적으로-무조건적이면서 순전히 도덕 법칙에 의해 규정된 것들’의 영역을 혼재시킨다. 즉, 자유의 세계와 자연의 세계가 모종의 원인성으로 인해 상호 관련될 수 있는 여지를 남겨 둔 것이다.

또 한 가지 주목해야 할 부분은 자유가 감성 세계의 자연 가능성의 범주들과 관계를 맺는다(㉕)는 점이다. 자연 가능성은 칸트가 제시한 12개의 범주 중 양태의 범주들(Modalität)에 속한다. 칸트는 『순수이성비판』 「변증학」에서 자유의 가능성을 긍정할 수도 부정할 수도 없다고 결론지은 바 있다. 이는 다른 말로 자유가 ‘실존한다거나(현존)’, ‘반드시 있다는(필연)’ 뜻이 아니라, 단지 ‘있을 수 있다(가능)’는 의미이다. 따라서 『순수이성비판』에서 자유의 가능성이 확보되었다는 점을 볼 때, 자유가 ‘자연 가능성(Naturmöglichkeit)의 범주’¹⁴⁾와 관련된다는 칸트의 지적은 타당하다고 할 수 있다.

이후 칸트 언급은 특기할 만하다. “각각의 범주는 … 감성 세계 밖 예지적 존재자의 성질 … 가정될 수도 있을 만큼 그토록 보편적으로 사용된다”(KpV, A118=V 67). 즉, 범주가 단지 경험 판단에 쓰이는 데 제한되지 않고, 예지적 존재자의 성질을 추리하는 데도 사용될 수 있다는 대담한 선언을 한 것이다. 만약, 범주가 그러한 보편성을 띠고 있는 게 타당하다면, 우리는 비록 자연의 인과성에 종속되어 있지만, 자연의 현상에 비추어 예지계의 성질 또한 어느 정도 추측하는 게 가능할 수 있다는 뜻이 된다.¹⁵⁾

본 절에서 살펴본 칸트의 논의를 다음과 같이 정리할 수 있다. 첫째, 이론 이성에서 직관의 잡다를 종합하는 자연의 범주들이 있듯, 실천 이성에서도 마찬가지로 잡다한 욕구들을 도덕 법칙의 지배 아래 두도록 명령하는 자유의 범주가 있다. 둘째, 자연의 범주는 이론적 인식을 스스로 창출하지 못하는 반면, 자유의 범주는 실천적 인식을 스스로 산출해 낸다. 셋째, 자연의 원인성은 감성적 조건화와 관련되는 반면, 자유의 원인성은 의지의 도덕적 규정과 연관된다. 넷째, 자연의 범주와 자유의 범주의 차이에도 불구하고 자유의 원인성이 감성 세계에 영향을 미칠 수 있다는 점은 분명하다. 다섯째, 자유는 자연의 범주 중 자연 가능성의 범주와 관계를 맺

14) 원문에는 “자연 가능성의 범주들(die Kategorien)”과 관련을 맺는다고 되어 있으나, ‘가능성-불가능성’ 범주는 양태 범주들 중 하나이므로, 연구자는 ‘자연 가능성의 범주(die Kategorie)’로 해석하는 것이 타당하다고 생각한다.

15) 실제로 칸트는 이후 「변증학」에서 순수 이성의 확장적 사용과 관련하여 서술할 때, ‘순수 지성 개념’, 즉 범주가 비록 예지계에서 직관을 얻지는 못하지만, 독립적으로 사용될 수 있다고 주장한다.

는다. 여섯째, 예지계의 성질인 자유가 자연의 범주와 연관된다는 사실을 미루어 볼 때, 자연의 범주는 예지계의 성질을 추측할 수 있는 하나의 경로가 된다.

실제로 칸트는 「대상론」의 마지막 부분에서 「순수한 실천적 판단력의 범형」이라는 절을 따로 설정하여, 자유 법칙의 범형으로서 자연 법칙, 예지적 자연의 범형으로서 감성 세계의 자연 등에 관하여 설명하고 있다. 즉 범형(Typik)이라는 틀을 통해 절연된 자유의 세계와 자연의 세계를 매개할 수 있는 실마리를 보여주고 있다. 이제 자연과 자유를 매개하려는 칸트의 본격적인 논의를 살펴볼 차례이다.

2. 순수한 실천적 판단력의 범형

“실천적 판단력”은, “감성 세계에서 우리에게 가능한 하나의 행위가” 이성의 실천 규칙 “아래에 있는 경우인가 아닌가를 판별” (KpV, A119=V 67)한다. 즉, “규칙에서 일반적으로(추상적으로) 말해진 것이 실천적 판단력에 의해 한 행위에 구체적으로 적용되는 것” (KpV, A119=V 67)이다. 쉽게 말하자면 추상적으로 제시된 규칙을 구체적 행위에 적용할 때 실천적 판단력이 필요하다. 따라서 ‘순수한 실천적 판단력’이란 실천 규칙 중에서도 “순수 이성의 실천 규칙”을 행위에 적용하는 데 필요한 것이라 할 수 있다.

‘순수 이성의 실천 규칙’은 크게 두 가지 특성을 갖는다. 첫째, “실천적인 것으로서 객관의 실존에 관한 것” (KpV, A119=V 67)이다. 즉, 단순히 무언가를 인식하는 차원을 넘어서 의지를 통하여 무언가가 행위로 나타나야만 한다. 둘째, “순수 이성의 실천규칙으로서”, 인식이 아닌 실천과 관련되기 때문에 “행위의 현존과 관련하여 필연성을 수반하는, 그러니까 실천 법칙”이다(KpV, A119=V 67). 또한 ‘순수 이성’과 관련되므로, “경험적 규정 근거들에 의한 자연 법칙(Naturgesetz)”이 아니라, “의지가 모든 경험적인 것으로부터 독립해… 규정되어야 하는 자유의 법칙(ein Gesetz der Freiheit)” (KpV, A120=V 68)이다.

위의 두 가지 특징으로 인해 ‘순수 이성의 실천 규칙’은 독특한 상황에 놓이게 된다. 실천적인 것이기 때문에 행위로 나타나야만 하는데, 실제 행위로 이어지도록 만드는 의지의 규정 근거는 경험과 관련 없는 ‘자유의 법칙’에 따르는 것이기 때문이다. 즉, ‘순수 이성의 실천 규칙’은 “도덕적 선의 초감성적 이념이 적용될 수 있는 경우를 감성 세계에서 발견” (KpV, A120=V 68)해야 한다는 다소 배리적인 요구를 하고 있는 것이다.¹⁶⁾

16) 순수 이성의 실천 규칙은 칸트의 말대로 배리적인 요구를 하고 있다고 할 수 있다. 왜냐하면 이것은 ‘순수 이성’에서 비롯되므로 필연적이고, 경험과 연관되지 않은 ‘선험적 법칙’인데도 불구하고, ‘실천 규칙’이기 때문에 현존 가능한 행위와 연관되어야 하고, 따라서 경험, 자연에도 속할 수 있어야 하기 때문이다. 따라서 ‘선험적 법칙’으로서 필연성과 보편성, 의지 규정의 경험 무관성을 확보하면서 동시에 결과로는 감성세계, 자연 세계와 연관되어야 한다는 무리한 요구 사항을 받고 있다고 할 수 있다. 한편으로는 자유의 세계와 연계되면서, 다른 편으로는 자연의 세계와 연계되어 있는 ‘순수 이성의 실천 규칙이 어떻게 가능한지 밝히는 과정이 자연의 세계와 자유의 세계

사실, ‘순수 실천 이성의 판단력’ 만이 이러한 곤경에 처한 것은 아니다. ‘순수 이론 이성의 판단력’ 도 같은 곤경에 처해 있었다. 즉, 감각을 통해 주어진 직관의 잡다를 순수 지성 개념과 연계시켜야 하는 상황에 처하게 된 것이다. 하지만 주지하다시피 『순수이성비판』 「선험적 분석학」에서 칸트는 선험적 순수 지성 개념들에 준거한 “도식들(Schemata)”을 매개체로 활용하여 이 순수 이론 이성의 판단력이 처한 문제를 해결해 낸다(KpV, A120= V 68).¹⁷⁾

그에 반해, ‘순수 실천 이성의 판단력’은 훨씬 난처한 상황에 처해 있다. 왜냐하면 순수 이론 이성의 대상은 현상이기 때문에 직관으로 현시할 수 있는 반면, 순수 실천 이성의 대상인 “도덕적 선은 객관적으로는 초감성적인 어떤 것이고, 그러므로 어떠한 감성적 직관에서도 그에 대응하는 어떤 것이 발견될 수” 없기 때문이다(KpV, A120= V 68). 이는 ‘감성 세계에서 초감성적인 선험적 법칙을 찾아낼 수 있는가?’라는 문제를 유발하게 된다. 즉, “이 어려움은, 자유의 법칙이 감성 세계에서 일어나고 그러므로 그런 한에서 자연에 속하는 사건들인 행위들에 적용되어야만 한다는 데서 기인하는 것이다”(KpV, A120-121= V 68).

이제 문제가 보다 명확해졌다. ‘감성 세계에서 초감성적인 선험적 법칙들을 찾아낼 수 있는가?’, 이 물음은 ‘예지계의 원인성이 현상계에 어떻게 영향을 미칠 수 있는가?’라는 새로운 문제를 제기한다. 만약 이 문제가 성공적으로 해결 가능하다면, 칸트는 분리된 예지계와 현상계를 다시금 연계할 수 있는 가능성을 확보할 수 있게 될 것이다. 우리는 지금부터 칸트가 예지계와 현상계 사이에 다리를 놓기 위해 어떤 노력을 해 나가는지 살펴보고자 한다.

칸트는 ‘순수 실천적 판단력’이 감성적 세계에서 도덕적 선에 상응하는 직관을 얻기가 어려움에도 불구하고, 오히려 순수 실천 이성의 특성상 유리한 점이 있다고 해석한다. 우선, 그는 하나의 “행위를 순수한 실천 법칙 아래 포섭함에 있어서”¹⁸⁾ 감성계에서 그 “행위의 가능성은 문제가 되지 않는다”(KpV, A121= V 68)고 단언한다. 왜냐하면, 우리가 계속 논의해 왔듯, 행위의 가능성, 즉 물리적 가능성은 순수 실천 이성의 소관이 아니라, 순수 이론 이성의 소관이기 때문이다. 그런데 이러한 순수 이론 이성은 자연 개념들의 도식을 필요로 한다. 그리고 도식은 선험적 상상력(transzendente Einbildungskraft)의 작용에 의한 것이다(KpV, A121= V 68).

하지만, 순수 실천 이성에 의한 “법칙에 의한 의지 규정은 (그것의 성과와 관련된 행위가 아니라)”(KpV, A121= V 69) 자연의 인과성 개념과는 전혀 다른 조건을 다룬다. 따라서 “(전혀 감각적으로 조건지어져 있지 않은 원인성인) 자유 법칙의 기초에는, 그러니까 무조건적인 선의 개념의 기초에는” 그것이 적용되기 위한 “어떠한 도식이 구체적으로 놓여 있을 수 없다”(KpV, A122= V 69). 그렇다면 초감성계의 도덕 법칙은 감성계의 자연 대상들과 어떠한 방식

를 연결하는 하나의 실마리가 될 수 있다고 볼 수 있는 이유이다.

17) 칸트의 도식론과 관련해서 자세한 논의는 『순수이성비판』의 「선험적 분석학」 중 제2권 「원칙의 분석학」의 논의를 참고할 것(KrV, A137-235=B176-294).

18) ‘하나의 행위를 하나의 순수 실천 법칙 아래 포섭하는 것’이 곧 ‘순수 실천적 판단력’의 기능이다. 단, 이 때 ‘순수 이성의 실천 규칙’에 맞도록 행위를 포섭해야만 ‘순수’하다고 할 수 있다.

으로 매개되는가? 순수 이론 이성처럼 경험적 직관과 선험적 범주를 연계해주는 도식이라는 매개체가 없다면, 어떤 능력이 필요할까?

칸트는 여기에 대해 다소 의외이지만, 충분히 납득이 될 만한 답을 내놓는다. “도덕 법칙은 지성 - 상상력이 아니다 - 이외에 도덕 법칙의 자연 대상들에 대한 적용을 매개하는 다른 어떤 인식 능력도 갖지 않는다” (KpV, A122=V 69). 도덕과 관련해서는 순수이성비판에서 그랬던 것처럼 감성(직관)과 지성(범주)을 매개하는 상상력(도식)의 역할을 기대할 수 없다. 그래서 칸트는 자유와 자연을 매개하는 능력으로 상상력 대신 지성에 주목한다. 그리고 도식과 유사한 기능을 할 것으로 기대되는 무언가를 지성으로부터 얻을 수 있다고 말한다.¹⁹⁾

지성은 ①이성의 이념의 기초에 ②감성의 도식이 아니라, 법칙을, 그것도 감각의 대상들에서 구체적으로 그려내질 수 있는 그러한 법칙을, 그러니까 자연 법칙을, 그러나 단지 그것의 ③형식의 면에서, 판단력을 위한 법칙으로서 놓을 수 있고, 이것을 우리는 그래서 ④윤리 법칙의 범형(Typus des Sittengesetzes)이라고 부를 수 있다(KpV, A122=V 69).

위에서 나타나 있듯, 칸트의 답은 바로 지성에 의해 파악된 ‘자연 법칙’ 이다. 즉, 순수 이론 이성의 판단력에서 ‘상상력에 의한 도식’ 이 감성과 지성을 매개하였듯, 순수 실천 이성의 판단력에서는 ‘지성에 의한 자연 법칙의 형식’ 이 도덕 법칙의 규정 근거인 초감성계와 그 결과인 감성계를 매개한다는 것이다. 왜 그러한 판단을 내리게 되었는지, 하나씩 살펴보도록 하자.

먼저, ‘이성의 이념의 기초’ (①)가 뜻하는 게 무엇일까? 이성의 이념은 본래 ‘선험적 자유’ 를 뜻한다. 따라서 이는 자유의 법칙, 곧 도덕 법칙을 뜻한다고 할 수 있다. 다음으로, 왜 ‘하필 자연 법칙’ (②)일까? 이는 두 가지로 해석해 볼 수 있다. 첫째, 칸트는 『순수이성비판』에서 도식론을 전개할 때도 범주를 경험될 수 있는 것으로 환원시키고자 했고, 그에 따라 도식은 직관의 형식인 공간과 시간에 의해 구성되었다. 마찬가지로 순수 실천 이성은 감성계에서 도덕 법칙의 대상을 찾아야 하지만, 이는 도식론에서 그랬던 것처럼 직관으로 주어질 수 있는 게 아니다. 마침 순수 실천 이성을 위해서 쓰이는 것은 상상력이 아닌 지성이고 지성은 ‘규칙들의 능력’ 이기 때문에, 자연계의 규칙들 즉, ‘자연 법칙’ 을 제공해 줄 수 있다. 둘째, ‘자유’의 기초에 도식이 아닌, 자연 법칙을 놓는다.’ 는 언급에 집중해야 한다. ‘자유’ 는 말 그대로 ‘자연 법칙의 인과성’ 에서 벗어난 것이기 때문에 도식에 의해 매개되어 개념과 직관

19) 앞의 내용을 단순하게 다음과 같이 정리하더라도 큰 무리는 없다. ① 순수 이론 이성의 판단력은 ‘순수 지성 개념(범주)’ 과 ‘직관’ 의 간극을 ‘상상력(도식)’ 을 통해 매개하였다. ② 순수 실천 이성의 판단력은 ‘도덕 법칙(초감성계)’ 과 ‘감성계’ 를 매개해 줄 ‘도식(상상력)’ 을 기대할 수 없다. ③ 순수 실천 이성의 판단력은 ‘도덕 법칙(예지계)’ 과 감성계를 매개해 줄 ‘다른 종류의 인식 능력’ 을 찾아야 한다. ④ 순수 실천 이성의 판단력이 활용할 수 있는 인식 능력은 ‘지성’ 밖에 없다.

의 종합으로 이루어지는 경험과는 다른 차원의 것이다. 따라서 감성적 직관과는 다른 것이 주어져야 하는데, 그것이 바로 ‘지성’이다. 이 ‘지성’은 직관이 배제된 ‘순수 지성 개념’, 즉 ‘범주’에 해당한다. 그런데 범주 중에서도 ‘자연 법칙’을 가능하게 하는 중요한 범주는 ‘인과성’이다. 자유도 일종의 원인성으로서, ‘인과성’에 해당한다. 자연의 범주가 초감성계의 성질을 추측하는 데까지 적용될 수 있다는 점은 이미 앞에서 이미 밝혔다. 따라서 인과성을 다루는 ‘자연 법칙’이야말로, ‘자유 법칙’의 범형이라고 할 수 있다(㉔).

다음으로, 왜 하필 ‘형식’만 관계되는가?(㉕) 자연 법칙의 ‘내용’은 질료이기 때문에 보편적 실천 법칙이 될 수 없다. 오로지 준칙의 법칙수립적 형식만이 보편성을 지닐 수 있기 때문이다. 따라서 자연스럽게 자연 법칙의 형식만이 순수 실천 이성의 판단력을 위해 쓰일 수 있다. 그러므로, 우리는 자연 법칙을 윤리 법칙의 범형이라고 부를 수 있다(㉖).

마지막으로, ‘윤리 법칙의 범형’이 갖는 의미가 무엇일까?(㉗) 초감성계의 영역에 위치한 도덕 법칙에 따른 행위의 실례를 감성계에서 찾기 위해서는 ‘순수 실천 이성의 판단력’이 작동해야 한다. ‘순수 이론 이성의 판단력’이 상상력에 따른 도식에 의해 개념과 직관을 종합했듯, ‘순수 실천 이성의 판단력’은 ‘자연 법칙의 보편적 형식’을 활용하여 도덕 법칙의 실례를 감성계에서 찾을 수 있다. 이러한 칸트의 생각은 도덕 법칙을 정언명령의 정식 형태로 제시한 『윤리형이상학 정초』에서도 이미 언급된 바 있다.²⁰⁾ 즉, “자연 법칙은 윤리적 원칙들에 따라 행위의 준칙을 평가하는 범형”(KpV, A123=V 70)이다. 왜냐하면 자연 법칙은 일상적 경험 판단의 기초에 놓여 있는 것이기 때문이다.

“상식은 ... 자연 법칙을 순전히 윤리 법칙의 범형으로 삼는다.”는 과감한 결론에 뒤이어, 칸트는 새로운 주장을 한다. “감성 세계의 자연을 예지적 자연의 범형으로 사용하는 것도 허용”된다(KpV, A124=V 70). 단, 이 때 제한이 있다. “직관들 및 이에 의존해 있는 것을 예지적 자연에 옮겨놓지 않고”, “합법칙성의 형식일반 ... 만을 예지적 자연에 관계시키는 한”에서 그렇다.²¹⁾

칸트는 자유 세계와 자연 세계를 연관짓는 일련의 논의를 마무리하며, “순수 실천 이성은 자연을 (그것의 순수한 지성 형식을 보아서) 판단력의 범형으로 사용할 권리가 있으며, 또한 그

20) “그에 따라 결과들이 일어나는 법칙의 보편성이 본래 가장 보편적인 의미에서 (즉 형식의 면에서) 자연이라고 일컬어지는 것”, “마치 너의 행위의 준칙이 너의 의지에 의해 보편적 자연 법칙이 되어야 하는 것처럼, 그렇게 행위하라”(GMS, B52=IV 421). 이는 주로 ‘자연 법칙의 정식’이라고 불린다. 정언명령의 제 1정식이라 불리는 ‘보편법칙의 정식’과 형태가 유사하지만 자연 법칙을 보편성의 표본으로 보고 있다는 점에서 차이가 있다.

21) 칸트의 이러한 주장은 쉽게 납득할 수 있다. 칸트의 주 관심사는 실천 이성의 보편적 법칙을 수립하는 데 있다. 그런데, 질료가 의지의 규정 근거가 되면 보편성을 확보할 수 없다. 질료라는 대상 개념은 감정인 쾌·불쾌와 연관되기 때문이다. 따라서 보편성을 확보하기 위해서는 질료가 배제되어야 하고, 그에 따라 형식만이 남게 된다. 이렇게 남겨진 형식은 감성이 아닌 순수 실천 이성과 연관된다. 그리고 이러한 형식은 이는 준칙의 보편적 합법칙성을 요구한다. 그러므로 순수 이성이 실천적이기 위해서는 ‘질료’가 아니라, ‘준칙의 합법칙성 일반’이라는 ‘형식’이 요구된다.

렇게 할 수밖에 없다”(KpV, A124=V 70)고 언급한다. 즉, ‘자연 법칙은 자유 법칙의 범형이다.’, ‘감성 세계의 자연은 예지적 자연의 범형이다.’는 논의의 결론으로 ‘순수 실천 이성은 자연을 판단력의 범형으로 사용할 수 있고, 할 수밖에 없다.’고 한 것이다. 단, 질료는 배제하고, 형식만 취한다는 전제가 붙긴 하지만 말이다. 칸트가 범형론 전개를 통해 얻고자 한 것은 무엇일까?

위의 질문에 대한 답을 얻기 위해서는 칸트가 범형론을 전개하면서 주의 사항으로 당부한 말에 주목해야 한다. “모든 예지적인 것들 중에도 단적으로 오로지 (도덕 법칙을 매개로 한) 자유는, … 모든 예지적 대상들은 … 도덕 법칙 및 순수 실천 이성의 사용을 위한 것 외에 더 이상 아무런 실재성도 갖지 않는다.” 즉, 자연 법칙, 자연의 세계가 일종의 범형으로 기능한다는 것은 도덕 법칙 및 순수 실천 이성의 사용에서 실재성을 가질 뿐이지, 그것이 이론적 인식을 통해 실재한다고 주장할 수는 없다는 것이다. 칸트는 범형론을 통해 자신의 논의를 실천적 실재성에 한정지음으로써 한편으로는 선·악의 실천적 개념을 행복이라는 경험에 위치시키려는 이른바 ‘실천 이성의 경험주의’를 예방하고자 했으며, 다른 편으로는 보이지 않는 신의 나라와 같이 도식으로 쓰일 수 없는 것들, 즉 직관으로 주어지지 않는 것들을 도덕 개념의 기초에 두는 ‘실천 이성의 신비주의’를 방지하고자 했다.

본 절의 논의를 요약하면 다음과 같다. 첫째, 순수한 실천적 판단력은 순수 이성의 실천 규칙을 행위에 적용하는 데 필요한 것으로서, 원인으로서 예지계의 도덕 법칙과 결과로서 감성계의 행위 혹은 행위의 준칙을 연결해야 하는 배리적인 과제를 안고 있다. 따라서 이는 ‘예지계의 원인성이 현상계에 어떻게 영향을 미칠 수 있는가?’라는 문제를 제기한다. 둘째, 순수 이성의 판단력은 상상력의 도식을 통해 경험적인 직관과 선험적인 범주를 매개할 수 있는 데 반해, 실천 이성의 판단력에는 감관이 전혀 주어질 수 없기 때문에 도식과 같은 것을 기대할 수 없다. 셋째, 순수 실천 이성의 판단력은 상상력이 아닌 지성을 통해 감성계와 초감성계를 매개할 수 있고, 도식이 아닌 자연 법칙 자체가 범형으로 기능한다. 넷째, ‘자연 법칙이 윤리 법칙의 범형’이라는 논의는 ‘자연 세계가 예지 세계의 범형’이라는 논의로 확대된다. 그리고 이는 중국에는 ‘순수 실천 이성의 판단력의 범형으로서의 자연’이라는 결론으로 이어진다. 단, 이때 자연 세계의 질료는 배제되고, 형식만이 범형으로서 기능한다. 다섯째, 칸트는 범형론을 전개함으로써 실천 이성의 경험주의와 신비주의를 예방하고자 했다.

IV. 결 론

선험적 자유 개념은 『순수이성비판』에서는 단지 문제성 있는 미정적 개념으로 그 가능성이 인정될 뿐이었지만, 『실천이성비판』 「분석학」의 논변을 통해 그 실재성을 확보할 수 있게 된다. 이는 순수 실천 이성의 가능성을 확보하기 위해 윤리론에서 행복론을 분리시키는 일

련의 과정을 통해 가능했다. 하지만, 이 과정에서 칸트의 비판철학 내 체계적 통일을 저해하는 균열이 발생하게 된다. 순수 사변 이성이 관할 영역을 경험적 자연 세계로 제한하게 되면서 순수 실천 이성의 관할 아래 있는 자유의 세계를 확보할 수 있었지만, 이로 인해 자유의 세계와 자연의 세계가 서로 다른 원인성에 의해 지배되는 사태가 발생하게 된 것이다. 또한 행복의 논의를 도덕적 가능성이 아닌 물리적 가능성에 종속되는 것이라 한정지음으로써 행복과 순수 실천 이성의 연관성에 대한 논의가 차단되어 버리게 된다.

칸트 본인도 이러한 균열을 인지하고 있었다. 그리고 그로 인해 파생되는 문제 또한 잘 파악하고 있었다. 자유의 세계와 자연의 세계가 분리되고 양 영역이 서로 조응할 수 없다면, 도덕적 세계의 원인성이 자연의 세계에 미치는 영향에 대하여 설명이 불가능하다는 점을 인정할 수밖에 없게 된다. 이는 도덕성의 원천을 쾌·불쾌의 감정에 기대고 있는 행복론과 분리하여 규명하려던 칸트의 노력을 수포로 돌리는 일이다. 따라서 칸트는 행복론과 윤리론의 균열, 그리고 자유의 세계와 자연의 세계의 균열을 봉합할 수 있는 통로를 마련해야만 했다.

본 연구는 기존의 해석가들이 매개고리로 주목하던 반성적 판단력, 자연의 합목적성이 등장하는 제3비판이 저술되기 이전에 이미 칸트 실천철학 내에서 매개의 단초가 발견된다는 점을 입증하고자 했다. 특히, 『실천이성비판』의 「분석학」에 등장하는 ‘자유와 법칙의 비교’, ‘자유 법칙의 범형으로서 자연 법칙’, ‘예지적 자연의 범형으로서 감성 세계의 자연’에 천착하여 칸트가 자연의 법칙을 자유의 법칙을 상정하고 있으며, 이는 곧 자연의 세계와 자유의 세계가 모종의 방식으로 연관되어 있다는 그의 생각을 암암리에 드러내는 것이라는 점을 보이고자 했다.

특히, 「대상론」 전체의 논의에서 칸트가 범형론을 전개한 이유는 명확하다. ‘자유’의 실천적 실재성을 이론적 인식의 실재성과 구분하기 위해서이다. 칸트는 범형론을 전개하면서 비록 형식에 한정되기는 하지만, 자연 세계와 자유 세계의 유사성에 주목한다. 이는 ‘예지계의 원인성이 현상계에 영향을 미칠 수 있는가?’라는 질문에 긍정적인 답변을 할 수 있다는 신호를 준다. 왜냐하면 비록, 실천적 실재성에 한해서이긴 하지만 감성계의 형식을 통해 초감성계의 특성을 유추할 수 있다는 점이 확실히 밝혀진 상황에서 순수 실천 이성의 판단력 또한 자연을 범형으로 사용할 권리를 부여 받았기 때문이다. 지금까지 우리는 칸트의 논의에서 자연의 세계에서 자유의 세계를 유추할 권리가 있다는 점을 밝혔다.

참고문헌

Kant, Immanuel(1983), Immanuel Kant Werke in zehn Bänden, Hrsg. von Wilhelm Weischedel (Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft).

- _____ (2006), Kritik der reinen Vernunft, 백종현 옮김, 『순수이성비판 1, 2』, (서울: 아카넷).
- _____ (2009), Kritik der praktischen Vernunft, 백종현 옮김, 『실천이성비판』, (서울: 아카넷).
- _____ (2009), Kritik der Urteilskraft, 백종현 옮김, 『판단력비판』, (서울: 아카넷).
- _____ (2009), Erste Fassung der Einleitung in die Kritik der Urteilskraft, 백종현 옮김, 「판단력비판 제1서론」, 『판단력비판』, (서울: 아카넷).

“칸트 미학의 도덕 교육적 의의 연구”에 대한 토론

박 윤 희 (안산경수중학교)

이두연 박사의 논문은 칸트의 <판단력비판>을 중심으로 칸트 미학의 주요 개념을 해설하고 이것이 도덕교육에 기여하는 바를 제시한다. 칸트 윤리학이 이성을 강조하고 지나치게 엄격하여 실현이 어려우며 성장기의 학생들에게는 경향성의 극복이 어려운 과제로 다가올 수 있다는 문제의식에서 출발하여, 도덕적 감수성을 회복하고 진정한 타인과의 소통을 가능하게 함으로써 우회적인 방식으로 도덕 교육에 접근하는 길을 모색한다. 칸트 교육론에 등장하는 도덕 교육의 단계를 고려하며 최종적으로 ‘도덕화’의 단계는 이전 단계와는 달리 ‘심성의 혁명’이 필요한, ‘가언명법에서 정언명법의 단계’로의 이행으로 규정하고 이를 달성하기 위해 미와 숭고의 감정을 활용할 수 있다고 본 것이다. 논문에서는 무관심성, 공통감, 숭고의 세 가지 개념에 깃든 도덕적 측면을 분석한다. 이들은 주관에 내재한 보편성의 요소로서, 사적 이익을 극복하고 사람들 간의 소통과 정서적 공유의 근거를 제공하며 자기 초월의 의지를 갖도록 한다는 점에서 도덕성 발달에 기여하는 것으로 본다.

행위의 보편적 원리를 제시하는 것으로 이해되는 칸트의 윤리학은 형식적이고 이성적이어서 실천 동기로서 작용하는 정서적 요소와 심리학을 결여하여 현실에서 무용한 이론이라는 비판을 받아왔다. 이러한 비판에 맞서 칸트의 <판단력비판>과 ‘인간학’ 관련 저술과 강의를 중심으로 칸트 사상 내에서 심리학적 요소를 발견하고자 하는 노력이 존재하는데, 이두연 박사의 논문은 <판단력비판>에 나타난 예술 이론을 중심으로 칸트의 도덕 감정 이론을 소개하고 나아가 도덕 교육적 활용에 대한 구체적인 방향을 제시한 점에서 의의가 있다. 또한, 간접적이고 우회적인 방법이라고 하였듯이, 이러한 감정의 계발이 그 자체로 도덕성으로 연결되는 것이 아니라는 점에서 연민과 같이 그 자체로 타인을 향한 실천을 촉발하는 동기로 작용하거나 선악의 판단 작용과 관련된 기존의 도덕감 이론과 차이를 나타낸다. 즉, 보편적 도덕 법칙이라는 칸트 윤리학의 핵심은 그대로 간직하고, 보편성을 정서적인 측면에서 경험하도록 하는 꽤·불쾌의 감정적 계기들을 무관심성, 공통감, 숭고로 개념화한 것이다. 감정은 상식적으로 이해할 때 주관적이기 때문에 보편성을 갖기 어렵다고 생각할 수 있는데, 주관적인 감정이 보편적인 차원의 예지계와 연결될 수 있기 때문에 실천적 동기를 제공하고 도덕 판단에 필요한 공정한 태도를 갖도록 하며 소통의 근거가 된다고 하는 점은 교육 활동에 시사하는 바가 크다. 그러나 실제 적용을 위해 다음과 같은 점을 고려할 필요가 있겠다.

첫째, 무관심성, 공통감, 숭고는 우리가 일상적으로 경험하는 순전히 감성적인 쾌·불쾌와 다르다. 그러나 교육의 대상이 되는 학생들이 경향성에 이끌리는 특성이 강하다고 한다면, 감성적 쾌·불쾌의 반응에 익숙해진 학생들이 미감적 쾌·불쾌의 반응을 얻기 위해서는 교육이 필요할 것이다. 이러한 감정은 훈련과 학습을 통해 습득된 감정이며, 특정한 방식으로 사유한 결과 부수적으로 따르는 감정적 반응으로 이해된다. 이러한 감수성을 목표로 하는 교육 활동은 대상에 대해 특정한 방식으로 사유하는 훈련이 되어야 할 것이다. 그렇다면 우리는 흔히 감정이 선천적이거나 자연스럽게 유발되기 때문에 실천의 동기로서 중요한 역할을 담당한다고 생각한다. 하지만 무관심성, 공통감, 숭고는 감정의 그러한 자연스러운 속성을 지니는가, 오로지 사유를 통해서 훈련되고 습득되는 감정인가? 사유가 어떻게 이와 같은 특정한 형태의 감정을 유발하며, 어떤 종류의 사유 훈련이 이러한 감수성을 계발하는데 활용될 수 있을 것인가? 또한 어느 정도의 지적인 수준을 갖추어야 가능한 것인가, 아니면 모든 연령대의 학생들이 이와 같은 접근으로 감수성을 체험할 수 있는가?

둘째, 예술적 감수성은 도덕적 마음가짐을 형성하는데 도움이 되기 때문에 간접적으로 도덕성 발달에 기여한다고 설명하였다. 그런데 이러한 감수성이 모든 도덕적 실천의 상황에서 작용한다고 할 수는 없으며, 한번 경험한다고 하여 도덕적 실천에 영향을 갖는 마음의 습관으로 정착된다고 할 수도 없을 것이다. 예술적 감수성과 도덕감의 유사성을 비교하여 예술적 체험의 중요성을 강조하기는 하였지만, 그러한 감수성이 어떤 의미에서 동기로 작용하여 실천에 기여하는가? 개인의 입장을 넘어서 ‘보편’에 대한 감각을 기르는데 도움이 되는가?

“칸트 실천철학에서 나타나는 균열의 해소에 관한 연구”에 대한 토론

박 윤 희 (안산경수중학교)

차승한 박사의 논문에서 다루는 ‘칸트 실천철학에서 나타나는 균열’의 문제는 윤리학 일반에서 제기되는 도덕과 행복, 도덕과 자연의 문제로서, 논문에서는 칸트 비판 철학 전체를 검토하며 비판 철학의 체계 내에서 사용되는 개념들로 그들 사이의 관련성을 해명한다. 즉, 저자는 칸트 실천철학에서 나타나는 균열이란 ‘행복론과 윤리론’의 대립, ‘자연과 자유’의 대립으로서 여기서 ‘자연과 자유’의 대립이 보다 근본적이라는 점을 지적하고, 대립에 대한 칸트의 논의는 <판단력비판>에서 본격적으로 이루어지지만 그 이전에도 ‘하나의 통합된 이성’을 강조하여 <순수이성비판>은 물론 특히 <실천이성비판>에서부터 그러한 시도가 나타나고 있다는 점을 드러내며 논의를 전개한다. 논문의 주요 내용은 다음과 같이 정리할 수 있다.

첫째, ‘순수 이성이 의지의 규정 근거가 될 수 있는가?’라는 문제에 답하기 위해 제시된 행복론과 윤리론은 각각 ‘물리적 가능성’과 ‘도덕적 가능성’에 의해 구별되는 서로 다른 이성의 능력이다. 이론 이성에 의해 파악되는 ‘기술적-실천적 명제’인 행복론은 이론철학의 영역에 포함되고 ‘도덕적-실천적 명제’인 윤리론은 실천철학에 속하는 과제이다. 그러므로 의지의 규정 근거로서 실천 문제로 출발한 ‘행복론과 윤리론’의 대립은 근본적으로 원인성 범주에 해당하는 자연과 자유의 대립과 관련된다.

둘째, ‘자유 의 인과성이 무엇을 의미하는가?’라는 질문에 답하기 위하여 칸트는 자연의 범주들이라는 개념을 도입한다. 이는 욕구를 도덕 법칙의 지배 아래 두도록 명령하는 것으로서 실천적 인식을 직관의 매개 없이 ‘스스로 산출’한다는 점이 특징적이다. 이론 인식에서 자연의 범주와 다르지만 그럼에도 감성 세계 영향을 미칠 수 있으며, 자연의 범주 중 자연 가능성의 범주와 관계를 맺음으로써 이를 통해 예지계의 성질을 추측할 수 있다.

셋째, ‘예지계의 원인성이 현상계에 어떻게 영향을 미칠 수 있는가?’라는 문제에 답하기 위하여 실천적 판단력이 제시된다. 이는 예지계의 도덕 법칙을 감성계의 행위 혹은 행위의 준칙과 연결하는 능력이다. 이론적 인식에서 상상력과 도식이 활용되는 것과 달리, 감성적 직관이 주어질 수 없는 실천 이성의 판단에서는 상상력 대신 지성이, 도식 대신 자연 법칙 자체가 범형으로 감성계와 초감성계를 매개한다. 여기서 자연 세계는 질료가 아닌 형식 면에서 범형으로 기능하며, 칸트는 범형론을 통해 경험주의와 신비주의를 예방하고자 했다.

칸트의 <순수이성비판>, <실천이성비판>, <판단력 비판>은 각각 인식론, 윤리학, 미학 및 종교론으로 분리되어 이해되는 경향이 강하며, 특히 <윤리형이상학 정초>와 <실천이성비판>을 위주로 접근하여, 칸트의 윤리학을 ‘보편화 가능성’과 ‘인간 존엄성’이라고 하는 행위의 보편적 원리를 제공하는 내용으로 이해하는 정형화된 방식이 존재한다. 그런데 칸트가 수행한 비판이란 인식과 실천의 바탕이 되는 인간의 영혼을 이루는 능력들을 규정하고 그들 간의 상호 관련성과 작동 원리를 분석한 것으로서 궁극적으로는 실천에 대한 관심에서 비롯된 것이다. 이와 관련하여 차승한 박사의 논문은 칸트의 비판 철학과 윤리학을 이해하는 정형화된 방식을 벗어나 칸트의 원전에 대한 철저한 분석을 통해 윤리학의 핵심 주제라고 할 수 있는 자유와 행복의 문제를 영혼의 능력들과 연결시키며 새로운 방식으로 해석하고자 시도하였다. 이러한 시도는 칸트에 접근하는 신선한 시각을 보여주어 획기적일 뿐 아니라, 이를 위해 칸트 사상이 무르익을수록 변전을 겪는 개념 사용 및 주제와 관련된 전거들을 발견하여 분석하는 과정은 어마어마한 시간과 노력을 요하는 일이다. 그럼에도 그 어려운 작업을 통해 궁극적으로 도덕적 이상을 어떻게 현실에 실현시킬 것인가, 도덕의 세계는 자연의 세계와 어떻게 관계하는가와 같은 문제에 대해 도덕적 호소가 아닌 철학적 논증을 제시하였다는 의의가 있다. 특히, 순수 실천 이성의 대상을 판별하기 위한 ‘물리적 가능성’과 ‘도덕적 가능성’의 구분, 대상을 ‘스스로 산출’하는 자유의 인과성, 실천적 판단력에 활용되는 ‘범형론’에서 알 수 있듯이 <순수이성비판>의 인식 능력의 속성과 대비되는 실천에 관여하는 능력들이 지닌 속성과 그들 간의 상호 관련 속에서 순수 실천 이성의 작동 원리를 드러내고 도덕적 실천의 가능성을 정당화한 점이 돋보인다.

이러한 논의가 오늘날 윤리학과 도덕 교육에서 갖는 의의를 평가하기 위해서 다음의 몇 가지 질문에 대한 검토가 필요하다.

첫째, 오늘날 윤리학은 자연주의적인 경향이 강하여 경험과학을 근거로 도덕 현상을 설명하는 도덕심리학이 주된 역할을 차지하고 있으며, 인간의 생리 현상에 대한 과학적 탐구가 행위 동기를 설명하는 근거로서 가치를 갖는다. 물론 칸트의 윤리학에서 도덕 법칙이 의지를 규정해야 한다고 할 때에는 감성계의 현상인 과학적 사실들로 도덕적 동기를 설명할 수는 없다. 하지만, 칸트의 범형론에서 자연 법칙의 질료가 아닌 형식이 예지계의 범형이 된다고 할 때에, 경험적 사실들로부터 예지계에 대한 구체적인 설명을 제시할 수 있는 단서를 제공하는 것은 아닌가 생각하게 된다. 이것은 우리가 과학적 사실들을 인간의 도덕적 실천을 설명하거나 교육하는 근거들로 활용할 필요가 있다고 한다면, 도덕 법칙이 의지의 규정 근거가 되어야 한다는 주장을 해치지 않으면서도 기존의 자연주의와는 다른 설명을 전개할 가능성

을 제시할 수 있지 않을까 기대하게 된다. 칸트 자신의 의도가 경험주의와 신비주의를 경계하기 위해 자연 법칙의 형식만을 취하여 범형론을 제시하였다면, 이것이 오늘날 윤리학이 처한 상황에서 갖는 의의를 어떻게 설명할 수 있을까?

둘째, 윤리학과 도덕교육은 물론 오늘날 우리 사회에서 중요한 삶의 과제는 행복이다. 누구나 불안을 이기고 긍정적인 정서를 가꾸며 행복한 삶을 위해 개인과 사회가 노력해야 한다고 생각한다. 행복론을 전면 비판하며 의도적으로 행복의 반대 자리에 도덕을 위치시켜 도덕의 보편성을 확보하고자 한 칸트의 윤리학에서조차, 신을 요청하며 결국에 궁극적 목적으로서 행복을 외면하지는 못했다. 행복을 목적으로 삼거나(‘행복을 위해 도덕적으로 살아야 하는가?’) 혹은 행복을 결과로서 고려하거나(‘도덕적으로 살면 행복해지는가?’) 어떤 경우이든 삶에서 가장 중요한 가치인 행복을 도덕적 실천과 관련지어 생각하지 않을 수 없다. 그런데 차승한 박사의 논문에서 행복론과 윤리론의 대립은 자연과 자유의 대립으로 나아가는 매개로서만 제시되어 결국 행복론이 만족을 주는 여러 수단들을 탐구하는 이론 철학의 과제임을 확인시킬 뿐, 윤리학의 일반적인 질문에 대한 답을 직접적으로 제시하지는 않는다. 그렇다면 자유의 범주 및 실천적 판단력의 범형 개념들을 고려할 때 도덕과 행복의 관계에 대해 어떤 대답을 제시할 수 있을까?

셋째, 도덕 법칙을 감성계의 실천에 매개하여 ‘행위의 준칙’을 수립하는 능력이 실천적 판단력이라면, 이와는 별도로 예지계의 도덕 법칙이 감성계의 ‘의지’에 영향을 미쳐 결단을 하는 것과 관련된 것이 자유의 원인성 문제이다. 선험적 실천적 개념이 “그것들이 관계 맺는 것(곧, 의지의 성향)의 현실성을 스스로 산출해낸다”(KpV, A117=V66)고 하는 것이 자유의 원인성이 갖는 속성인데, 이는 말하자면 도덕적 실천은 실천 주체의 결단에 달려 있다는 것으로 이해된다. 이는 도덕 주체인 인간에게 특별한 역할과 지위를 부여하면서 동시에 그것으로 예지계와 감성계의 연결을 쉽게 해결하는 듯 보인다. 직관의 매개 없이 ‘스스로 산출함’의 의미는 무엇이며 그것이 어떻게 가능한가?