

2018년 한국도덕윤리과교육학회 춘계학술대회

신진 학자 학술 연구 성과 발표 대회

2018. 4

韓國道德倫理科教育學會

2018년 한국도덕윤리과교육학회 춘계학술대회

신진 학자 학술 연구 성과 발표 대회

일시 2018. 4. 13(금) 13:30~17:30

장소 서울대학교 사범대학 교육정보관 10-1동 103호

주최 : 韓國道德倫理科教育學會 후원 : 서울대학교 윤리교육과

주최 : 韓國道德倫理科教育學會 후원 : 서울대학교 윤리교육과

2018년도 한국도덕윤리과교육학회 춘계학술대회

신진 학자 학술 연구 성과 발표 대회

|일시| 2018. 4. 13(금) 13:30-17:30

|장소| 서울대학교 사범대학 교육정보관 10-1동 103호

|주최| 한국도덕윤리과교육학회

|후원| 서울대학교 윤리교육과

韓國道德倫理科教育學會

2018년도 한국도덕윤리과교육학회 춘계학술대회 일정

시간	발표 및 내용	사회
13:30-14:00	등 록	
14:00-14:10	◆ 개회사 : 박병춘(한국도덕윤리과교육학회 회장, 전주교대)	이재호 (본회 총무이사, 광주교대)
14:10-14:50	제1주제 발표 발표주제: 학교통일교육의 잠재적 교육과정에 대한 연구 발 표 자: 김병연(양재고) 토 론 자: 황인표(춘천교대), 차승주(통일부)	박찬석 (공주교대)
14:50-15:00	휴 식	
15:00-15:40	제2주제 발표 발표주제: 사회정서학습을 적용한 학교인성교육 정책 방향 연구 발 표 자: 김윤경(경기 양진중) 토 론 자: 이인재(서울교대), 윤영돈(인천대)	정탁준 (전남대)
15:40-15:50	휴 식	
15:50-16:30	제3주제 발표 발표주제: 도덕교육으로서 ‘붓다 대화법’ 발 표 자: 신희정(창원중앙고) 토 론 자: 임명희(공주교대), 이철주(한국교원대)	박성춘 (서울대)
16:30-16:40	휴 식	
16:40-17:20	종 합 토 론	노희정 (광주교대)
17:20-17:30	폐 회 식	박병춘 (본회 회장, 전주교대)

목 차

■ 제 1주제	사회 : 박찬석(공주교대)
○ 학교통일교육의 잠재적 교육과정에 대한 연구	
- 발표 : 김병연(양재고)	1
- 토론 : 황인표(춘천교대)	45
차승주(통일부)	49
■ 제 2주제	사회 : 정탁준(전남대)
○ 사회정서학습을 적용한 학교인성교육 정책 방향 연구	
- 발표 : 김윤경(경기 양진중)	53
- 토론 : 이인재(서울교대)	79
윤영돈(인천대)	81
■ 제 3주제	사회: 박성춘(서울대)
○ 도덕교육으로서 ‘붓다 대화법’	
- 발표 : 신희정(창원중앙고)	85
- 토론 : 임명희(공주교대)	133
이철주(한국교원대)	137
■ 종합토론	사회: 노희정(광주교대)

학교통일교육의 잠재적 교육과정에 대한 연구

김 병 연 (양재고등학교)

《 요 약 》

본 논문에서는 학교통일교육의 형식적 교육과정을 현황과 한계를 중심으로 살펴보고 잠재적 교육과정의 이론적 배경과 구성 요소에 대한 논의를 통해 학교통일교육의 잠재적 교육과정 구성 요소를 밝히고 학교통일교육의 내실화를 위한 과제와 제도 및 수업 개선방안을 제시하였다. 통일교육지침서와 도덕과 교육과정 통일 관련 내용을 중심으로 학교통일교육의 목표, 내용, 교수·학습 방법 등을 살펴보고 교육과정 편성과 영역별 일관성 등의 측면에서 한계를 논하였다. 이어서 기능이론, 갈등이론, 해석학 등의 관점에서 이루어진 잠재적 교육과정에 대한 논의를 개괄하고 학교 밖 사회 환경, 학교의 생태, 학교의 인적 요소 등의 측면에서 학교통일교육의 잠재적 교육과정 구성 요소를 밝혔다. 그리고 학교통일교육 내실화를 위한 과제로 학교 밖 사회 환경 개선을 통한 분위기 조성, 학교의 생태 변화를 반영한 학교문화 혁신, 잠재적 교육과정을 반영한 교육과정 개발 등을 제시하였다. 논의를 종합하면서 학교통일교육의 잠재 영향을 강화하기 위한 제도 및 수업 개선방안으로 통일교육 환경 조성을 위한 통일교육 지원법 개정, 현장 적합성을 높이기 위한 학교통일교육 지침의 개선, 잠재 영향 강화를 위한 도덕과 통일교육의 강조점 및 수업 전략 등을 제시하였다.

주제어: 잠재적 교육과정, 통일교육, 학교통일교육, 도덕과 통일교육, 잠재 영향

I. 서론

2000년대 김대중 정부와 노무현 정부는 다른 정부에 비해 비교적 우호적인 대북정책과 화해협력 및 평화공존을 강조하는 통일교육에 많은 노력을 기울였다. 당시 10대 청소년으로서 초·중·고등학교에서 통일교육을 받은 세대들은 2010년대에 20대가 되었다. 이들은 비교적 체계적으로 학교에서 통일교육을 받은 세대로 반공교육과 안보교육을 중심으로 교육을 받은 이전 세대와 비교하여 다른 교육 결과를 확인할 수 있을 것으로 예상된다. 그런데 이들 청년들의 통일의식, 대북의식이 다른 성인세대에 비해 더 부정적이라

는 연구 결과가 있다. 2017 통일외식 조사¹⁾에 의하면 조사 대상 중 가장 어린 20대 연령층에서 대북 적대외식이 가장 높았다²⁾(서울대학교통일평화연구원, 2017: 21). 또한 통일의 필요성에 대한 세대별 답변에서는 20대 41.4%, 30대 39.6%, 40대 57.8%, 50대 62%, 60대 67%로 나타났다(서울대학교통일평화연구원, 2017: 8). 50, 60대에 비해 상대적으로 학교통일교육을 체계적으로 받았다고 볼 수 있는 20대와 30대의 통일의 필요성에 대한 인식이 낮은 이유는 다양하게 존재할 것으로 판단되지만 과거 맹목적으로 반공교육과 안보교육 중심으로 학교에서 통일교육이 실시되었던 것을 고려하면 20대를 대상으로 실시된 학교통일교육의 결과에 대해 긍정적으로 평가할 수 없다.

연구자들의 논의에서도 학교통일교육의 성과에 대한 평가는 전반적으로 긍정적이지 못하다(박찬석, 2000; 추병완 외, 2002; 정용길, 2003; 조정아, 2007; 오기성, 2012; 박성춘, 2012; 변종현, 2012; 최성광, 2013; 정용민, 2014; 황인표, 2014; 박찬석, 2017). 해방 이후 실시되었던 학교통일교육이 “명칭이나 의도와 상관없이 원칙이 없었고” (박찬석, 2000: 31) “정치적 상황이나 정부의 정책, 남북관계에 의해 영향을 받는 종속변수” (조정아, 2007: 293; 황인표, 2014: 24-25)로 기능하면서 “학교가 정치적 이념에 귀속되어 이념에 따른 정책 추진의 시험대가 되거나” (최성광, 2013: 166) “정부시책의 홍보에 치중하는 경향” (정용길, 2003: 310)이 있었으며 “지향점에 대한 사회적 논의와 합의가 부족” (박성춘, 2012: 279)한 가운데 “급격한 사회 환경의 변화 그리고 학생들의 요구 내지 기대를 충분히 반영하지 못했다” (변종현, 2012: 179)는 것이다.

학교통일교육 연구에서 교육의 실행과 결과에 대한 분석에 좀 더 많은 관심이 필요하며 이 과정에서 학교통일교육의 잠재적 교육과정에 대한 논의가 병행되어야 한다. 잠재적 교육과정이란 “학교의 물리적 조건, 지도 및 행정적 조직, 사회 및 심리적 상황을 통하여 학교에서는 의도하고 계획 세운 바 없으나 학교생활을 하는 동안에 은연중에 가지게 되는 경험을 말한다” (서울대학교교육연구소, 1995). 잠재적 교육과정이 지닌 교육적 위력은 형식적 교육과정보다 더 강력하다(Eisner, 1979: 110; Gordon, 1982: 208; 박순경,

1) 대표적인 통일의식 조사로 서울대 통일평화연구원과 KBS 남북교류협력단의 조사가 있다. 후자의 경우 2016년 이후 실시되지 않고 있으며, 서울대 통일평화연구원의 경우 2007년 이후 해마다 통일의식조사를 실시하고 있으며 지역별, 연령별, 계층별 의식을 분석하여 발표하고 있다.

2) 북한을 적대대상으로 보는 인식은 20대 17.4%, 30대 16.2%, 40대 16.8%, 50대 14.2%로 20대가 가장 높고 50대가 가장 낮았다(서울대학교통일평화연구원, 2017: 21).

1996a: 286). 고든(Gordon, 1982)은 잠재적 교육과정이 학교생활 깊이 퍼져 있고, 무의식적으로 전달되기 때문에 학생들의 해석 또한 무의식적으로 이루어져 학생들은 형식적 교육과정에 대해서만큼 그 영향력에 저항할 가능성이 적다(191)고 보았다. 의도적으로 계획되고 시행되는 형식적 교육과정은 학생들의 저항에 부딪힐 가능성이 크지만 일상적이고 무의식적인 형태로 자극이 주어지는 잠재적 교육과정에 대해서는 학생들이 거부하거나 저항하지 않고 자연스럽게 받아들이는 경향이 있다는 것이다.

학교통일교육은 분단사에 대한 인식, 분단된 한반도의 현실에 대한 인식 등과 밀접하게 관련되어 있으며 사회와 매우 민감하게 상호작용 한다. 따라서 학교통일교육의 형식적 교육과정이 그 자체로 체계적이고 논리적으로 완결성을 갖추었다 하더라도 긍정적인 교육 결과를 기대할 수 없다. 이는 교육 실행 과정에서 형식적 교육과정 외에 다양한 요인들이 영향을 미치기 때문이다. 학교통일교육이 추구하는 교육 목표가 학생 통일의식의 긍정적 변화라고 할 때 이에 영향을 미치는 학교교육과정 외의 다양한 요인들을 분석하고 그에 대한 대응 방안을 함께 마련해야 한다. 본 논문은 학교통일교육의 잠재적 교육과정에 대한 연구를 통해 오늘날 학교통일교육의 현실을 종합적으로 이해하고 이를 토대로 학교통일교육 개선을 위한 과제를 찾고 개선방안을 모색하는 데 일조할 수 있다.

본 논문에서는 학교통일교육의 형식적 교육과정의 현실과 한계를 살펴보고 잠재적 교육과정의 이론적 배경을 살펴본 후 학교통일교육의 잠재적 교육과정 구성 요소를 밝히고 이러한 잠재적 교육과정을 반영한 학교통일교육의 개선 과제를 제시하고자 한다. 형식적 교육과정은 잠재적 교육과정이라는 현실로부터 자유로울 수 없고 잠재적 교육과정과 영향을 주고받는다. 형식적 교육과정이 겉으로 드러난 교육의 외적 모습이라면 잠재적 교육과정은 형식적 교육과정이 이뤄지는 기본 바탕이 된다. 기본 바탕으로서 잠재적 교육과정에 대한 논의는 학교통일교육의 형식적 교육과정을 개선하고 학교통일교육의 실효성을 높이는 데 기여할 수 있다.

II. 학교통일교육의 형식적 교육과정

1. 학교통일교육의 형식적 교육과정 변천

분단 이후 학교통일교육의 변화에 대한 연구에서 시기별 학교통일교육의 특징에 대한 논의는 비교적 일관된 경향을 보여 왔다. 정부나 교육과정 변화에 따라 내용과 강조점이 다른 형태의 교육이 이루어졌다고 보고 학교통일교육의 단계를 반공교육 시기, 통일안보교육 시기, 통일교육 시기 등으로 구분하는 관점이다. 최근에는 “시대별로 통일문제를 바라보는 여러 시각이 경합하는 가운데, 어떤 정치적 입장이 우세한가에 따라서 강조점이 변화한 것으로 봐야 한다”(박성춘·이슬기, 2016: 10)는 주장도 설득력을 얻고 있다. 반공교육 시기에도 평화통일을 주장하는 사람들이 있었고, 통일교육 시기에도 반공, 안보교육을 강조하는 사람들이 함께 공존하고 있다는 것이다. 본 논문에서는 후자의 관점을 수용하면서 학교통일교육에 있어 강조점 변화를 살펴보고자 한다.

첫째, “반공교육 시기는 미군정기로부터 제4차 교육과정기까지를 말한다”(박찬석, 2006: 47). 반공교육은 남한과 북한의 관계를 적대적인 관계로 설정하고 남한은 선(善), 북한은 악(惡)이라는 관점을 견지한 가운데 실시되었다. 반공교육 시기 도덕과 교육과정은 ‘북한 공산 체제의 현실’, ‘공산주의의 본질’, ‘북한공산집단의 도전’ 등 체제 경쟁적 관점에서 북한에 대한 시각을 다루는 내용이 상당수를 차지하고 있고, ‘통일을 위한 우리의 노력’ 등이 있다(문교부, 1981: 10-14; 문교부, 1988: 4).

둘째, 통일안보교육 시기는 안보를 위협하는 존재로서 북한에 대한 관점을 유지하면서 동시에 통일의 상대로서 북한을 바라볼 것을 강조하였다. 이 시기는 “제5차 교육과정 시기로 반공교육보다 강화된 통일의지를 보여 주었다”(박찬석, 2006: 47). “반공교육을 통일안보교육으로 개정함으로써 반공교육이 가진 이데올로기적 편향성과 반공보다는 북쪽 동포에 대한 친밀감을 부여하고자 하였다”(조휘제, 2011: 35).

셋째, 통일교육 시기로 분류되는 제6차 교육과정 시기에 도덕과 통일교육은 이전 교육과정에서 등장하던 ‘북한 공산 집단의 도발’, ‘대한민국의 우월성’, ‘공산사회의 현실 비판’ 등 냉전적이고 대결적 내용보다 ‘민족 공동체’를 강조하고 있다. ‘민족 분단의 현실에 대한 이해’에 바탕을 둔 통일의 필요성 논의가 제시되고 ‘민족 공동체의 번

영’을 위한 방안으로서 남북한의 통일정책을 비교하고 통일을 위해 노력하는 자세를 갖도록 함을 강조하였다(교육부, 1994: 74; 교육부, 1995: 79-86).

도덕과 교육과정에서 통일교육은 제7차 교육과정 이후 여러 차례 개정을 거듭하면서 시기별 내용 배치 순서를 달리하거나 시수 감축에 따른 내용이 축소되었다. 학교통일교육의 중요한 주제였던 민족 동질성에 대한 강조는 상당 부분 완화되었다. 그럼에도 대체적으로 통일교육 시기의 특징을 유지하고 있다. ‘분단의 역사와 현실에 대한 이해’, ‘통일 필요성에 대한 이해’, ‘북한 사회에 대한 이해’, ‘통일을 위한 노력’ 등 주제에서 일관성을 유지해 왔다.

2. 학교통일교육의 형식적 교육과정 현황

통일교육지침서와 도덕과 교육과정은 학교통일교육의 형식적 교육과정을 이루는 중요한 문서라 할 수 있다. 이 문서들은 학교통일교육에 영향을 미칠 의도를 갖고 계획된 형식적 교육과정에 해당한다. 본 논문에서는 2016 통일교육지침서와 2009 개정 도덕과 교육과정, 2015 개정 도덕과 교육과정을 중심으로³⁾ 학교통일교육의 형식적 교육과정에 나타난 교육 목표, 교육 내용, 교수·학습 방법 등의 측면에서 현황을 살펴보고자 한다.⁴⁾

1) 학교통일교육의 교육 목표

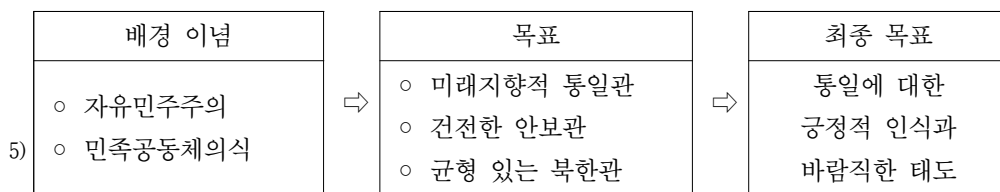
통일교육지침서의 목표 체계는 <표 1>과 같이 정리할 수 있는데(통일부 통일교육원,

3) 2009 개정 도덕과 교육과정은 2011년에 학교급별 동시에 초등학교 1, 2학년, 중학교 1학년, 고등학교 1학년을 시작으로 연차적으로 적용되었다(교육과학기술부, 2011C: 2). 2015 개정 도덕과 교육과정은 2017년 초등학교, 1, 2학년을 시작으로, 2018년 초등학교 3, 4학년, 중학교 1학년, 고등학교 1학년부터 연차적으로 적용된다(교육부, 2015D: 5).

4) 타일러(Tyler, 1949)는 교육과정을 교육 목표, 교육 내용, 교수·학습 방법, 교육 평가 등으로 체계화하였다(이해명, 2003: 199-200에서 재인용). 본 논문에서 교육 평가 영역을 다루지 않았는데 이는 학교통일교육에서 교육 평가가 중요하지 않기 때문이 아니라 통일교육지침서와 도덕과 교육과정 등 학교통일교육 관련 문서에서 교육 평가와 관련한 구체적인 진술들을 찾을 수 없기 때문임을 밝힌다. 교육 평가와 관련한 학교통일교육에 대한 논의는 차후 지속적으로 이루어져야할 과제이다.

2016A: 6-8) 일관되게 미래지향적 통일관, 건전한 안보관, 균형 있는 북한관을 강조하고 있으며 이러한 교육의 배경 이념으로 자유민주주의와 민족공동체의식을 강조하고 있다. 통일관, 안보관, 북한관이라는 세 가지 범주의 교육 목표는 다시 ‘통일에 대한 긍정적 인식과 바람직한 태도’ 라는 최종 목표를 가지고 있다.

〈표 1〉 통일교육지침서의 목표 체계



2009 개정 교육과정과 2015 개정 교육과정을 중심으로 도덕과 통일교육의 목표는 〈표 2〉와 같이 요약할 수 있다. 전반적으로 통일의 필요성을 전제한 가운데 통일의 필요성 이해, 통일 한국의 미래, 통일을 위한 노력, 분단과정과 현실 이해, 북한이해, 민족 및 통일 문제에 대한 관점 갖기 등으로 구성되어 있다.

5) 황인표(2006)는 통일교육에 대하여 자유민주주의, 민족공동체주의, 평화주의의 이념을 바탕으로 우리 민족의 통일 과정과 통일 이후의 삶을 위해 북한 및 통일 관련 문제에 대한 지식과 기능을 습득하고, 이들 문제에 대한 확고한 태도와 실천 의지를 함양하는 제반 교육으로 정의하였다(229). 통일교육지침서에서 강조되고 있는 민족공동체의식이 특정 이념의 제시로 볼 수 있는가에 대해서는 의문이 제기될 수 있지만 황인표의 논의에서와 같이 민족공동체의식은 민족공동체주의 이념이 부분적으로 반영된 개념으로 볼 수 있다고 판단하여 민족공동체 의식을 이념의 범주에 포함하였다.

〈표 2〉 주제 영역별 도덕과 통일교육 목표 체계

주제 영역	2009 개정(학교급)	2015 개정(학교급)
통일 필요성	통일의 필요성 이해(초, 중) 통일을 위한 노력(초)	보편적 가치 추구 및 평화 실현을 위한 통일 필요성(중)
통일된 미래	바람직한 통일 모습(초, 중, 고)	바람직한 통일 상상(초)
통일 노력	적극적인 의지와 태도(초, 중)	통일의 올바른 과정(초) 통일 의지와 태도(초) 남북한 화해를 위한 노력(고)
분단과정과 현실	분단의 배경(초, 중) 분단의 현실(초, 중)	
북한이해	북한주민의 생활 이해(중)	북한과 북한주민에 대한 객관적 이해(중)
민족에 대한 관점	바람직한 민족관(고)	
통일문제 쟁점		다양한 쟁점 이해(고)

2) 학교통일교육의 교육 내용

통일교육지침서의 교육 내용은 다음과 같이 평가할 수 있다. 첫째, 지침서의 내용이 지나치게 많은 내용 영역을 포함하고 있다. 둘째, 통일교육 내용이 지나치게 추상적인 내용을 다루고 있어 학교에서 적용하는 데 어려움이 있다. 셋째, 통일교육지침서의 통일교육 내용은 학생의 입장이 아닌 정부의 입장에서 ‘알려주고 싶은’ 것에 치우쳐 기술되고 있다. 넷째, 통일교육지침서에 제시된 목표와 내용이 일관되지 못하다. 통일교육지침서는 미래지향적 통일관, 건전한 안보관, 올바른 북한관이라는 3가지 목표를 제시하고 있는데, 5개 내용 영역 중에서 4개는 통일문제의 이해, 통일환경의 이해, 통일정책, 통일을 위한 과제 등 핵심 주제가 통일과 관련된 것이고, 나머지 1개는 북한이해로 북한에 대한 관점에 대한 것이다. 안보관과 관련한 내용을 직접 언급한 내용 요소는 없다.

2009 개정 교육과정과 2015 개정 교육과정의 도덕과 통일교육 내용 체계를 비교해보면 〈표 3〉과 같다(교육과학기술부, 2011A; 교육부, 2015C).

〈표 3〉 도덕과 교육과정 통일교육 내용 체계 비교

주제영역	2009 개정	2015 개정
분단과정과 현실	○ 남북 분단의 과정(초) ○ 남북 분단의 배경(중) ○ 우리 민족의 아픔(초, 중)	
통일의 필요성	○ 통일의 필요성(분단 비용 등)(초) ○ 통일을 해야 하는 이유(중)	○ 통일의 의미와 필요성(초, 중) ○ 통일에 대한 도덕적 민감성(초) ○ 통일이 지향해야 할 가치(고)
나라 사랑		○ 나라사랑을 위한 실천 의지(초)
북한 주민과 북한이탈주민 이해	○ 북한 주민과 북한이탈주민의 생활(초) ○ 보편적 가치의 관점에서 본 북한 주민의 생활(중) ○ 북한이탈주민의 생활과 통일을 위한 과제(중) ○ 북한 주민들의 우리 사회 정착에 따른 제반 윤리적 문제(고)	○ 북한이해(중) ○ 북한 주민들의 삶(중) ○ 북한 주민에 대한 관점(중)
통일의 방법	○ 통일을 위한 방법(튼튼한 안보, 남북 협력과 평화 등)(초) ○ 바람직한 통일의 과정 및 방법(초) ○ 평화적 교류와 협력의 필요성(중) ○ 통일 방법과 평화 비용(고)	○ 통일의 과정과 방법(초)
통일을 위한 노력	○ 통일을 위해 노력하는 자세(초) ○ 각자의 통일 노력에 대한 반성(초) ○ 우리가 노력해야 할 일들과 실천 방안(초)	○ 통일과 세계평화를 위한 자세(중)
통일 한국의 미래	○ 바람직한 통일 한국의 미래상(초) ○ 통일 한국의 미래상(중) ○ 통일 이후의 문제에 대한 대비(초)	○ 통일의 미래상(초) ○ 바람직한 통일 한국의 모습(중)
민족 정체성과 통일	○ 민족 정체성의 문제와 민족 통합 문제의 관련성(고)	
통일문제 쟁점		○ 통일문제를 둘러싼 쟁점(고)

두 교육과정에서 공통적으로 강조하고 있는 내용 요소는 다음과 같다. 첫째, 통일의 필요성에 대한 강조이다. 초등학교와 중학교에서 공통적으로 통일의 필요성을 다루고 있으며, 2015 개정 교육과정의 고등학교에서 통일이 지향해야 할 가치를 다루도록 하고 있다. 둘째, 북한 주민과 북한 이탈 주민에 대한 이해를 다루도록 하고 있다. 셋째, 통일 방법 내용 요소로 공통적으로 다루고 있다. 넷째, 통일을 위한 노력을 공통적으로 강조하고 있다. 다섯째, 초등학교와 중학교에서 두 교육과정 모두 통일 한국의 미래에 대해 다루도록 하고 있다.

3) 학교통일교육의 교수·학습 방법

통일부 통일교육원의 2016 통일교육지침서, 교육부의 학교통일·안보교육 가이드라인과 2009 개정 및 2015 개정 도덕과 교육과정에 제시된 학교통일교육의 방법은 다음과 같이 요약할 수 있다. 첫째, 전반적으로 자료 선정 및 활용에서의 신중을 기할 것을 강조하고 있다. 둘째, 학습자의 특성을 고려한 학교통일교육을 실시할 것을 권장하고 있다. 셋째, 쟁점이나 사례 중심 접근을 강조하고 있다. 넷째, 다양한 참여 활동을 강조하고 있다. 통일교육지침서에서는 “일방향적인 주입식 교육이 아니라, 열린 대화와 토의 과정을 통해 이루어져야 함” (통일부 통일교육원, 2016A: 12)을 제시하고 있다.

3. 학교통일교육의 형식적 교육과정이 지닌 한계

1) 하향식 교육과정 편성의 문제

학교통일교육의 목표와 내용은 정부 정책과 밀접한 관련 속에 변화해왔다. 학교통일교육의 목표와 내용은 “남북한 간에 가능한 통일방안에 조응할 수밖에 없었고 통일교육이 기존의 통일방안의 기초를 넘어서서 통일문제에 대한 비판적인 문제제기를 할 수 있는 상대적 자율성의 여지가 없는 것은 아니지만 그 자율성은 어디까지나 상대적” (함택영·구갑우·김용복·이향규, 2003: 46)일 수밖에 없었다.

정부가 주도하는 학교통일교육 논의는 여러 가지 한계가 있다. 첫째, 국가 주도의 하향

식 교육과정 편성은 교육의 자율성과 창의성을 심각하게 왜곡할 수 있다. 둘째, 하향식 교육과정 편성은 교육의 내용과 방법을 발전시키는 데 장애요인이 되고 있다. 셋째, 정부 주도의 하향식 교육과정 편성 논의는 남한 중심의 학교통일교육에 머무르는 결과를 초래하였다. 넷째, 하향식 교육과정 편성은 학생 수준을 고려하지 못하고 정부의 당위적 입장을 대변할 가능성이 크다.

2) 교육과정 영역별 일관성 결여

통일교육지침서와 도덕과 교육과정은 그 성격과 위상, 내용 범위가 명백히 다르다. 그러나 도덕과 교육과정의 통일교육은 교육 목표, 교육 내용, 교수·학습 방법의 측면에서 통일교육지침서와 정합성을 띠고 있어야 학교통일교육의 일관성을 유지할 수 있다는 점을 고려해볼 때 영역별 핵심 가치가 조화를 이뤄야 한다.

〈표 4〉 통일교육지침서와 도덕과 교육과정 통일교육 목표 비교

구분	통일교육지침서	도덕과 교육과정
배경 이념	○ 자유민주주의 ○ 민족공동체의식	
목표	○ 미래지향적 통일관 ○ 건전한 안보관 ○ 균형 있는 북한관	○ 바람직한 통일 모습 ○ 분단과정과 현실 이해 ○ 북한과 북한주민생활 이해 ○ 민족정체성, 통일문제 쟁점 이해
최종 목표	○ 통일에 대한 긍정적 인식과 바람직한 태도	○ 통일의 필요성 이해 ○ 통일을 위해 노력하는 자세

통일교육지침서와 도덕과 교육과정 교육 목표는 〈표 4〉와 같이 정리할 수 있는데, 통일의 당위성을 전제하고 통일을 위해 노력하는 태도와 자세를 갖도록 해야 함을 강조하고 있다는 점, 통일된 한반도의 미래를 생각해 보도록 하고 있다는 점, 북한에 대한 이해에 있어 균형 있는 관점을 갖도록 강조하고 있다는 점에서 공통적이나 다양한 측면에서 차별성도 발견된다. 첫째, 도덕과 교육과정의 고등학교 목표 진술에서 통일문제에 대한

다양한 쟁점을 탐구하도록 허용하고 있다는 점에서 부분적으로 통일을 당위와 필요의 관점에서 접근하는 것이 아니라 개방적 관점에서 접근하고 있다. 둘째, 북한에 대한 이해를 도덕과 교육과정에서는 상대적으로 적은 비중을 두어 다루고 있다. 셋째, 통일교육지침서는 배경 이념을 제시하고 있는 데 반해 도덕과 교육과정은 그러한 이념을 제시하지 않고 있다. 넷째, 통일교육지침서는 건전한 안보관을 통일교육의 주요 목표로 제시하고 있는 반면, 도덕과 교육과정은 안보관을 언급하고 있지 않으며, 분단의 과정과 분단의 현실을 다루도록 함으로써 통일 필요성의 근거를 뒷받침하고 있다.

교육 내용의 측면에서 통일교육지침서와 도덕과 교육과정을 <표 5>와 같이 정리할 수 있다. 전반적으로 도덕과 교육과정에 비해 통일교육지침서의 내용이 내용의 폭이 광범위하고 더 전문적이다. 두 문서 모두 분단의 과정과 현실을 다루고 있고, 통일의 필요성을 중요한 내용 요소로 강조하고 있다. 그리고 북한이해를 위한 내용들을 주요하게 다루고 통일의 방법과 관련한 내용을 다루고 있으며 통일을 위한 노력을 공통적으로 강조하고 있다. 또한 통일 한국의 미래, 통일문제의 성격과 쟁점을 다루고 있다.

한편 통일교육의 내용 구성에 있어 2016 통일교육지침서와 2009/2015 개정 도덕과 교육과정은 차이점을 보인다. 첫째, 통일교육지침서가 북한의 정치와 외교, 군사 및 핵개발, 경제, 사회·문화 등 전반적 영역에 대한 이해를 다루고 있는 반면, 도덕과 교육과정의 경우 보편적 가치의 관점에서 본 북한 주민의 생활, 북한이탈주민의 생활 등을 다루고 있다. 둘째, 통일의 방법과 관련하여 통일교육지침서는 정부와 국제사회의 관점에서 접근하고 있는 반면, 도덕과 교육과정은 나라사랑을 위한 실천 의지를 강조하고 평화 비용의 의미를 설명하고 있다. 셋째, 통일교육지침서가 자유민주주의 가치, 국가안보 역량의 중요성을 강조하면서 통일을 위한 노력을 접근하고 있는데 반해, 도덕과 교육과정은 세계평화를 강조하면서 개인의 통일 노력이 필요함을 설명하고 있다. 넷째, 통일교육지침서는 통일정책을 가르칠 것을 제시하고 있는 반면, 도덕과 교육과정에서는 관련 내용을 다루지 않고 있다. 다섯째, 도덕과 교육과정에서는 민족 정체성에 대한 논의가 통일과 어떤 관련이 있는가를 다루도록 하고 있는 반면, 통일교육지침서에서는 관련 내용을 다루고 있지 않다. 여섯째, 통일교육지침서가 국제정세의 변화, 통일 환경 변화에 대한 대응 등 통일 환경에 대한 이해를 다룰 것을 제시하고 있는 반면, 도덕과 교육과정은 관련 내용을 다루고 있지 않다.

〈표 5〉 통일교육지침서와 도덕과 교육과정 통일교육 내용 비교

주제 영역	통일교육지침서	도덕과 교육과정
분단과정과 현실	○ 분단의 배경 ○ 분단의 폐해	○ 분단의 배경과 과정 ○ 우리 민족의 아픔
통일의 필요성	○ 통일의 필요성 ○ 통일비용과 편익	○ 통일의 필요성 ○ 통일에 대한 도덕적 민감성 ○ 통일이 지향해야 할 가치
북한이해	○ 북한에 대한 인식 ○ 북한의 정치와 외교 ○ 북한의 군사 및 핵개발 ○ 북한의 경제 ○ 북한의 사회·문화	○ 보편적 가치의 관점에서 본 북한 주민의 생활 이해 ○ 북한이탈주민의 생활 이해
통일의 방법	○ 대한민국의 발전과 통일의 역량 ○ 교류협력의 추진 ○ 국제 사회의 지지와 협력 확보	○ 나라사랑을 위한 실천 의지 ○ 바람직한 통일의 과정 및 방법 ○ 평화적 교류와 협력의 필요성 ○ 통일 방법과 평화 비용
통일을 위한 노력	○ 통일미래 비전에 대한 국민적 공감대 확산 ○ 자유민주주의 가치와 민주시민 의식 성숙 ○ 한반도 평화정착을 위한 국가안보 역량	○ 통일을 위해 노력하는 자세 ○ 통일과 세계평화를 위한 자세
통일정책	○ 우리의 통일방안 ○ 역대 정부의 평화통일 노력 ○ 박근혜 정부의 통일·대북정책	
통일 한국의 미래	○ 통일의 기본구상 ○ 통일국가의 미래상	○ 바람직한 통일 한국의 미래상 ○ 통일 이후의 문제에 대한 대비
민족 정체성과 통일		○ 민족 정체성의 문제와 민족 통합 문제의 관련성(고)
통일문제 이해	○ 통일문제의 성격	○ 통일문제를 둘러싼 쟁점(고)
통일환경의 이해	○ 국제정세의 변화 ○ 통일환경 변화에 대한 대응	

교수·학습 방법과 관련하여 통일교육지침서와 도덕과 교육과정 등은 학습자의 특성을 고려할 것과 쟁점이나 사례 중심 접근을 하며, 학생들이 참여할 수 있는 다양한 활동을 중심으로 교육할 것을 제시한다. 그러나 통일교육의 이름으로 진행된 여러 활동의 부작용을 인식하면서 교육부의 통일·안보교육 가이드라인에서는 통일교육 강사의 자료를 사전 검토 후 수정·삭제 하거나 사회적으로 논란이 되거나 민감한 현안을 일체 언급하지 않도록 하는 지침을 제시하기도 한다(교육부, 2016: 18). 또한 교육과정에 제시된 방법은 부분적으로 쟁점과 사례를 중심으로 토론과 성찰을 강조하고 있지만, 그 방향은 통일의 당위성을 전제하고 암묵적으로 정해진 하나의 지향점을 지향하고 있음을 부인할 수 없다.

3) 잠재적 교육과정에 대한 고려 부족

교육의 결과가 예상과 달리 미흡한 이유는 형식적 교육과정 자체의 문제, 학교에서 실행되는 양상의 문제, 지역적·문화적 특성에 따른 차이, 교사의 실행 능력 차이 등 다양하다. 교육과정 자체의 문제를 제외하면 이러한 특성들은 상당 부분 학교 교육의 실행 환경으로서 잠재적 교육과정을 구성하는 요소이다.

우리나라에서 교육과정 개발과 관련하여 다음과 같은 문제가 지적된다. 먼저 교육과정 개정이 중앙집권화의 경향을 띠고 있다는 것은 우리나라 교육과정의 가장 큰 특징이자 문제점에 해당한다. 우리나라의 경우 “교육과정 개정의 여부, 시기, 방향을 비롯하여 개정을 위한 조직의 구성, 추진 일정 등에 관한 결정 권한이 중앙 정부에 집중되어왔다. 둘째, 중앙집권화 된 교육과정 개정에서 주요 관심사는 국가·사회적 요구였다. “국가와 사회의 요구를 이념화시킨 교육목적 개발에만 치중하게 되고, 교육현장 내부의 요구인 교육내용, 교육방법, 교육과정이 교육현장에서 거부되었다”(이해명, 2003: 198). 셋째, 체제 접근식 교육과정 개발로 인한 총론과 각론 간의 괴리 문제이다. 교육과정 전문가들로 구성된 총론 개발팀에서 총론을 구성한 후 각 교과 교육과정 개발 전문가들에게 전달하여 총론에 부응하는 각론을 요구하고 있다. 넷째, 교육과정 개발과 적용에서 교사, 학생, 학부모가 소외되고 있다. 이러한 교육과정 개정 방식은 교육 공간인 “학교 현장, 교실 수업의 맥락을 종종 도외시하는 우를 범해왔다”(강현석, 2016: 85).

학교의 현실에 대한 관찰을 토대로 지침서 개정 작업에 반영하기 위한 노력은 찾기 어렵다. 학교의 현실과 학생, 교사의 삶과 밀착되지 못한 형식적 교육과정은 그만큼 실제 적용에서 어려움을 겪을 수밖에 없다. 학교라는 공간은 학교가 갖는 생태적인 속성과 더불어 학생들의 삶의 맥락, 교사 인식의 맥락, 사회적 맥락 등이 중첩적으로 작용하기 때문이다. 학생, 교사들의 관심과 고민을 반영하지 못한 채 국가 주도로 이루어지는 교육과정 개정은 교사들의 관심을 받지 못하며 교육과정 자체의 완결성 유무를 떠나 제대로 된 적용 기회를 갖기 어렵다.

Ⅲ. 잠재적 교육과정의 이론적 배경과 구성 요소

연구자들은 교육과정을 형식적 교육과정(formal curriculum), 잠재적 교육과정(hidden curriculum), 영 교육과정(null curriculum) 등으로 분류해 왔다(Eisner, 1979; 김종서, 1975 등). 형식적 교육과정은 “학습 내용의 순서가 정연하고 논리적이며, 체계적으로 미리 계획된 교육과정” (서울대학교교육연구소, 1981: 632)이다. 영 교육과정은 그동안의 관행에 의해 형식적 교육과정에 반영되지 못한 것일 수 있지만 의도적으로 배제된 교육 목표와 내용이 있을 수 있다는 점을 일깨워준다. 잠재적 교육과정은 “형식적 교육과정이 학교가 제공하는 모든 것이 아니다” (Eisner, 1979: 110)는 가정과 밀접하게 연관되어 있다. 잠재적 교육과정은 “학교의 물리적 조건, 제도 및 행정적 조직, 사회 및 심리적 상황을 통하여 학교에서는 의도하고 계획 세운 바 없으나 학교생활을 하는 동안에 은연중에 가지게 되는 경험” 으로 정의된다(서울대학교교육연구소, 1995).

1. 잠재적 교육과정의 이론적 배경

잠재적 교육과정에 대한 연구는 교육사회학 이론을 중심으로 이루어져 왔다. “교육사회학은 사회현상으로서의 교육을 기술, 설명, 이해하는 활동이다” (김신일, 2002: 45-46). 학교와 사회의 상호 영향을 분석하고 이해함에 있어 교육사회학의 주요 접근은 기능이

론, 갈등이론, 해석학 등이다.

기능이론은 “학교가 사회의 유지와 발전을 위해 수행하는 선발과 사회화 기능을 중요하게 부각하며, 현대사회의 학교는 사회의 유기적 조화와 발전을 위해 순기능을 하는 측면이 있다” (오욱환, 2006: 165)고 본다. 잠재적 교육과정에 대하여 기능이론은 학교교육에서 잠재적 교육과정이 어떤 기능을 담당함으로써 결과로 나타났다고 본다. 잠재적 교육과정은 특별한 의도를 지닌 것으로 이해되지 않았다. 사회 구조적 측면에서 접근했다 기보다 학교생활 자체에 초점을 두고 학생들의 경험에 초점을 두고 논의가 이루어졌다.

“갈등이론은 사회를 개인 간, 집단 간의 끊임없는 경쟁과 갈등의 연속으로 본다” (김신일, 2002: 63). 지배자와 피지배자 사이의 지배와 저항, 이해관계가 다른 세력 간의 갈등, 불안정한 사회적 삶은 갈등이론이 세계와 사회를 바라보는 주요한 관점이다. 갈등이론의 관점에서는 의도성에 관심을 갖는다. “갈등론적 관점에서는 잠재적 교육과정을 학교교육의 결과에 대한 원인 내지는 의도로 파악하기 때문에 의도성의 은폐여부를 문제 삼게 된다” (이귀윤, 2000: 379).

해석학은 사물을 이해한다는 것은 바로 그것을 해석하는 것이라고 본다. “우리가 무엇을 이해한다는 것은 그것의 의미 혹은 의의를 파악하는 것이며, 무엇을 해석한다는 것은 어떤 관점이나 상황에 비추어 그것이 의미하는 바를 터득하는 것이다” (송영정, 2003: 62-63). 교육활동에 참여하는 교사와 학생은 모두다 그동안의 삶의 과정에서 형성된 저마다의 지평에 토대를 두고 사회와 학교에서 맞이하는 상황과 내용들을 각자의 방식으로 해석하고 이해하는 과정에 참여한다. 이들은 각자의 의식을 이미 가지고 있으며 자신만의 역사적 맥락 속에서 부여되는 상황에 대응하고 주체적으로 의미를 구성해 나간다.

고든(Gordon, 1982)은 잠재 영향(Latent Influence)이라는 개념에 대한 정의를 통해 잠재적 교육과정에 대한 견해를 밝혔다(189). 교사가 각 교실의 수업에서 마주하는 환경은 매우 유동적일 수 있는데 “잠재적 교육과정의 무의식적 전달자로서 교사의 행동은 그의 성격의 본질, 깊이 관여된 신념, 학교의 사회 구조 내에서의 그의 역할에 의해 크게 결정된다. 이것들은 시간이 지남에 따라 일정한 일관성을 보일 가능성이 훨씬 높다” (Gordon, 1982: 190). “깊이 퍼져 있고, 무의식적으로 전송되기 때문에 학생들의 해독 또한 무의식일 수 있다. 따라서 학생들은 종종 형식적 교육과정에 대해서만큼 잠재적 교육과정의 영향에 저항할 가능성이 적다” (Gordon, 1982: 191).

2. 잠재적 교육과정의 구성 요소

잠재적 교육과정을 구성하고 있는 원천과 요소⁶⁾에 대한 논의는 <표6>과 같이 잭슨(Jackson), 드리븐(Dreeben), 아이즈너(Eisner), 일리히(Illich), 김종서 등의 논의에서 살펴볼 수 있다.

<표 6> 잠재적 교육과정의 구성 요소 연구 현황

구분	Jackson (1968)	Dreeben (1968)	Illich (1970)	Eisner (1979)	김종서 (1987)
잠재적 교육 과정의 구성 요소	○균집성 ○상찬 ○권력	○독립성 ○성취 ○보편성 ○특수성	학교 철폐 주장 ↑ 학생들의 삶을 비인간화 ↑ 빈부격차 영속화 ↑ 학교교육의 구조적 특성	○학교의 생태 - 보상, 상벌, - 경쟁, 시간에 - 대한 충격 ○학교 환경 - 건물 구조, - 집기 등 ○사회적 힘	교사, 교과지도, 교수·학습과정, 학생개인차, 생활지도, 평가, 시설설비, 대중매체의 영향력, 학교주변의 비교육적 환경 등 ↑ * 원천 ○학교의 생태 ○학교의 인적 요소 ○사회 환경

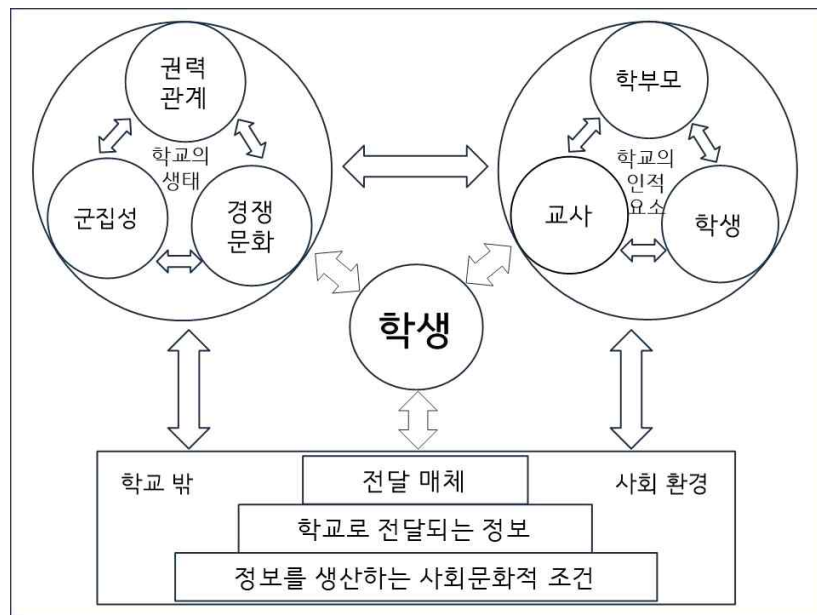
6) ‘원천’의 사전적 의미는 ‘물이 흘러나오는 근원’, ‘사물의 근원’ (표준국어대사전)이다. 잠재적 교육과정 논의에서 원천의 의미를 풀어 써보면, 어떠한 의도가 없이 드러나지 않거나 의도를 갖고 숨겨놓은 형태의 교육과정의 근원이라 할 수 있다. 즉 잠재적 교육과정이 형성되게 된 근본 배경 혹은 뿌리에 해당하는 것을 원천이라 부를 수 있다. 한편 ‘요소’의 사전적 의미는 ‘사물의 성립이나 효력 발생 따위에 꼭 필요한 성분 또는 근본 조건’, ‘그 이상 더 간단하게 나눌 수 없는 성분’ (표준국어대사전)으로 정의된다. 본 논문에서는 잠재적 교육과정을 구성하는 요소의 의미를 ‘잠재적 교육과정이 성립됨에 있어 필요한 성분 또는 근본 조건’으로 정의하고 잠재적 교육과정이 존재할 수 있도록 하는 성분 또는 잠재적 교육과정이 가능하게 된 근본 조건의 측면에서 살펴볼 것이다. ‘원천’과 ‘요소’의 의미를 이렇게 구분한다 하더라도 연구자에 따라 혼용하여 사용하는 경우가 있었다. 본 논문은 잠재적 교육과정이 형성되는 공간적 근원에 대해서는 가급적 원천으로 분류하고, 그러한 각각의 공간에서 보이는 특성, 성분, 조건에 대해서는 요소라는 개념을 사용하고자 한다.

잠재적 교육과정에 대한 연구를 종합하여 잠재적 교육과정의 원천과 요소를 <표 7>과 같이 요약할 수 있다. 교육과정 밖에 존재하는 다양한 정보와 그러한 정보를 생산하는 사회문화적 조건, 그리고 정보를 학교와 학생들에게 전달하는 매체 등은 학교 밖 사회 환경을 구성하고 있다. 또한 학교는 다수의 학생들이 함께 모여 많은 시간을 보내는 가운데 군집성과 경쟁문화 등의 생태적 속성을 지니고 있으며 학교를 구성하고 있는 학생, 학부모, 교사의 태도는 중요한 잠재적 교육과정의 구성 요소이다.

<표 7> 잠재적 교육과정의 원천과 요소

원 천	학교 밖 사회 환경	학교의 생태	학교의 인적 요소
요 소	○ 교육과정 밖 정보 ○ 사회문화적 조건 ○ 지식 전달 매체	○ 군집성 ○ 경쟁문화 ○ 권력관계	○ 학생의 태도 ○ 교사의 태도 ○ 학부모의 태도

잠재적 교육과정의 원천과 요소 간의 관계는 [그림 1]과 같이 나타낼 수 있다.



[그림 1] 잠재적 교육과정의 구성 요소

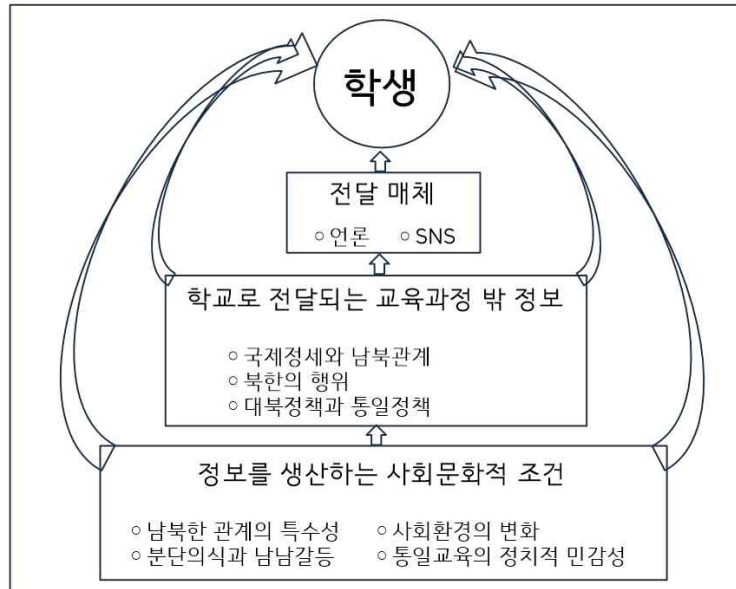
잠재적 교육과정의 원천이 학교 안과 밖에 함께 있다는 데 대해서는 이론의 여지가 없다. 교사와 학생, 학생에게 많은 영향을 미치는 학부모 등 학교의 인적 구성원들이 살아 가고 있는 삶의 터전으로서 학교 밖 사회 환경과 교사와 학생이 학교라는 공간 속에서 경험하게 되는 학교의 생태적 속성, 교사와 학생 간, 학생 간, 학생과 학부모 간, 학부모와 교사 간에서 존재하고 있는 관계에서 발생하는 영향 등은 모두 각 학생의 통일의식에 영향을 미칠 수 있는 잠재적 교육과정의 구성 요소가 된다.

잠재적 교육과정에 대한 연구는 학교 교육의 원인과 결과, 형식적 교육과정과 잠재적 교육과정의 존재 등에 대해 보다 종합적으로 이해할 수 있는 기회를 준다. 또한 교사와 학교, 교육 당국이 계획한 교육과정 외에 영향을 미치는 요인이 있다면 학교통일교육의 지향점, 현실과 장애요인을 논함에 있어 형식적 교육과정 이외에 다른 영역에서 영향 요소를 함께 찾아야 한다. 이 과정을 거쳐야만 학교통일교육의 실행 양상을 제대로 이해할 수 있고 문제점 보완을 위한 방안을 종합적으로 제시할 수 있다.

Ⅳ. 학교통일교육의 잠재적 교육과정 구성 요소

1. 학교 밖 사회 환경과 학교통일교육

학교 밖 사회 환경과 학교통일교육의 잠재적 교육과정을 도식화 하면 [그림 2]와 같다. 한 명의 학생을 둘러싼 사회문화적 조건 속에서 교육과정 뿐 아니라 학교 밖에서 다양한 정보가 생산되고 이러한 정보는 언론과 SNS 등을 통해 학생들에게 전달되고 있다.



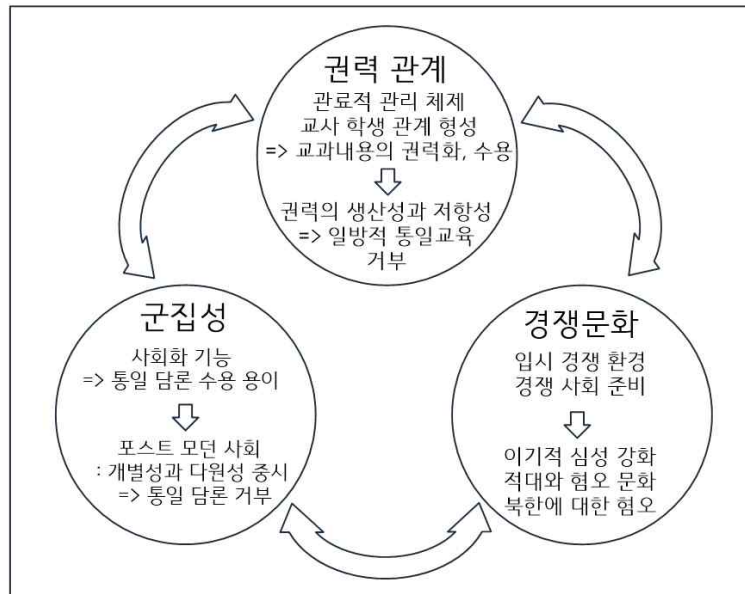
[그림 2] 학교 밖 사회 환경과 학교통일교육

한반도를 둘러싼 사회문화적 조건은 학교통일교육에 중요한 영향을 미친다. 일반적으로 교육은 교사와 학생 간의 상호작용으로 이해될 수 있지만 이러한 상호작용이 일어나는 학교 안과 밖의 사회문화적 조건으로부터 자유롭지 않다. 남북한 관계가 형성되어온 특수성, 다문화·포스트모던 사회로의 변화, 지속되어온 분단의식과 남남갈등, 이로 인한 통일교육의 정치적 민감성 등은 학교통일교육의 잠재적 교육과정으로서 기능하고 있다.

또한 학생들의 통일의식에 영향을 미칠 수 있는 정보로 국제정세와 남북관계, 북한의 행위, 대북정책과 통일정책 등은 지속적으로 학생들의 일상적인 삶을 통해 언론과 SNS 등을 통해 전달되고 잠재적으로 영향을 미치고 있다.

2. 학교의 생태와 학교통일교육

생태라는 말은 ‘생물이 살아가는 모양이나 상태’ (국립국어원 표준국어대사전)를 의미한다. 학교의 생태는 학교 구성원들이 학교 내에서 살아가는 모양이나 상태로 정의할 수 있다. 학교생활에 잠재되어 있는 어떤 요소로 인해 구성원들의 삶이 영향을 받고 있다.



[그림 3] 학교의 생태와 학교통일교육

학교는 많은 학생들이 장시간 같은 공간에 모여지내는 곳으로 군집성을 생태적 특성으로 갖고 있다. 학교는 가정과 달리 많은 학생들이 모여서 생활하는 공간이기 때문에 그러한 생태적 속성으로 인해 학생들은 영향을 받게 된다. 잠재적 교육과정 연구자들은 군집성의 문화 속에서 학생들은 가정으로부터 독립심을 키우고 성취감을 기르는 가운데 사회화되어 간다고 보았다. 한편 군집성에 대해 거부하거나 저항하는 모습도 어렵지 않게 발견할 수 있다. 변중헌(2012)은 학교문화의 이러한 측면을 포스트모던 사회로의 변화와 관련 지어 설명하였다. 포스트모던 사회는 총체성과 보편성을 중시하던 거대담론의 시대로부터 차이에 주목하고 개별성과 다원성을 중시하는 시대로의 전환을 특징으로 하고 있다(177). 학교통일교육은 통일이라는 최종 상태를 목표로 전제하고 논의를 전개하는데, 다양성과 개별성을 중시하는 학생들에게 이러한 논의 구조는 불편하게 다가갈 수밖에 없으며 단순히 학교와 교과서에서 가르치는 내용이라는 이유만으로 받아들여야 할 이유가 없다.

경쟁문화는 학교의 중요한 생태적 특성이다. 경쟁문화가 갖는 긍정적 측면에도 불구하고

고 학교와 사회에 공고히 자리 잡은 경쟁문화는 학생들의 사고에 밀접하게 영향을 미치고 이는 사회적 문제가 되고 있다. 경쟁문화가 침예한 현실에서 적대적 관계이면서 동시에 협력 상대이기도 한 북한과의 통일 문제에 대해 열린 마음 자세를 갖고 상생의 대안을 모색하는 활동을 기대하기 어렵다. 배려와 협력의 가치를 중심으로 합리적 사고 속에서 다뤄져야 하는 통일에 대한 논의는 자기중심적이고 이기적인 삶의 자세를 장려하는 경쟁 중심의 사회 현실 속에서 깊이 뿌리내리지 못한다.

한편 전통사회의 학교에서 권력관계는 교육 당국과 교사가 우위를 점해 왔다. 가치와 지식의 영역에 대한 주된 공급원이 학교의 교사와 교과서 등으로 비교적 제한되어 있던 시절에 학생들에 대한 학교의 의도는 상대적으로 쉽게 수용될 수 있었다. 그러나 학교통일교육이 갖는 속성과 오늘날 학교에서 교사와 학생 사이의 권력관계 변화의 측면에서 새로운 움직임도 감지된다. 이는 학교통일교육 교육과정이 보다 진보해온 현실에도 그 결과라 할 수 있는 학생들의 통일의식에서 뚜렷한 진보를 관찰하기 어렵고 오히려 통일과 북한문제에 대한 무관심, 거부감, 혐오 등 부정적 인식이 증가해 오고 있는 흐름을 이해할 수 있는 근거를 찾는 과정이기도 하다.

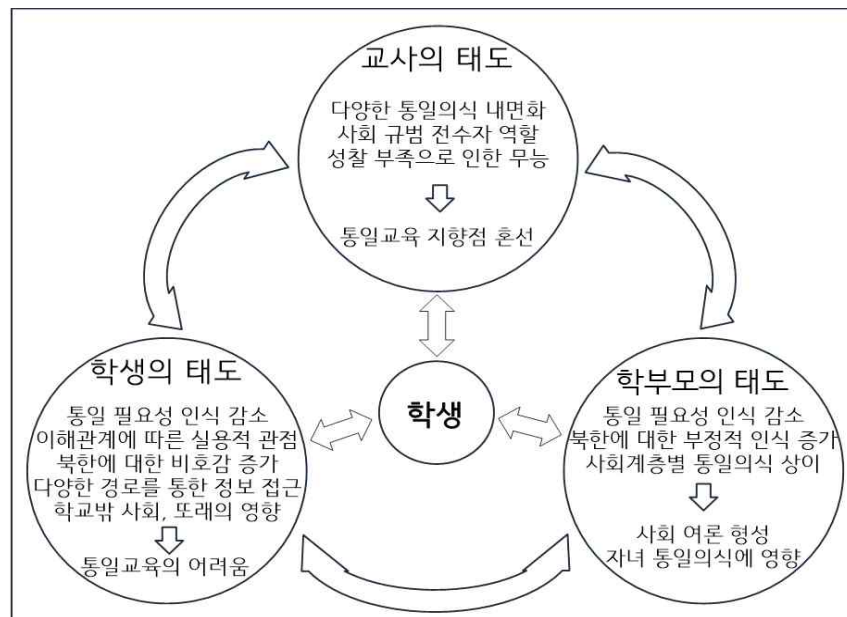
학교와 교사의 권위가 매우 강력하고 그들이 전달하는 교육 내용이 일방적으로 전달되고 흡수되던 시절에 학생들은 가치문제에 대한 교과서 서술을 당위적인 것으로 인식하고 받아들일 수 있었다 하더라도 교사와 학생 관계를 중심으로 한 학교에서 권력관계의 속성이 변화하고 있는 현실에서 더 이상 이러한 교육은 단지 학교라는 공간에서 교사와 학생이 만나서 관련 소재를 다루었다는 것 외에 다른 의미가 없다. 학생들은 교사나 교과서가 아니어도 사회 현상에 대한 이해와 가치판단을 하기에 충분한 정보를 다양한 경로를 통해 접하고 있으며 각자의 방식으로 가치관을 형성해가고 있다. 이러한 상황 속에서 통일에 대한 입장은 학급 내에서 매우 다양하게 존재하고 있다.

학교통일교육은 다양한 입장을 존중해주기 위한 교육적 노력을 하고 있지 않다. 교사도 마찬가지다. 교사들의 의식 속에도 학생들과 마찬가지로 통일에 대한 다양한 입장들이 혼재하여 있을 수 있는데 교과서를 비롯한 교육청의 관련 지침은 이러한 현실을 반영한 교육과정을 내놓지 못하고 있다. 학생들은 교육내용이나 지향점이 자신의 가치관과 배치될 때 역동적으로 저항하지 못하더라도 거부하거나 무시하는 전략을 택한다. 그동안 학교에서 통일교육을 다루는 방식은 지시적이고 당위적이었으며, 권력관계의 한 주체인

학생들의 입장을 반영하려는 노력이 부족했다.

3. 학교의 인적 요소와 학교통일교육

학교 안에서 인간관계는 학교관리자와 교사, 교사와 학생, 학교관리자와 학생, 교사와 교사, 학생과 학생, 학생과 학부모, 교사와 학부모, 학교관리자와 학부모 등 다양하다. 학교통일교육에서 인적 요소의 측면에서 잠재적 교육과정 구성요소는 [그림 4]와 같다.



[그림 4] 학교의 인적 요소와 학교통일교육

학생이 학교와 교사, 학부모로부터 지시와 억압을 받는 경우가 있듯이, 교사 또한 독립적으로 존재하고 있지 않다. 학교통일교육의 성과는 교사의 역량과 밀접한 관련이 있다. “통일교육을 담당할 모든 교사는 무엇보다 통일문제에 대한 확고한 신념과 열의가 있어야 한다” (박찬석, 2000: 37). 그러나 북한과 통일문제에 대한 관점은 매우 다양하게 존재할 수 있는데 교사 역시 이 시대를 살아가는 한 사람의 인간으로서 예외될 수 없다. 교사의 자질과 관련하여 교사의 무능은 더 큰 문제를 야기할 수 있다. 교사, 행정가 등이 자신이 하는 일의 가능한 결과를 예상하지 않기 때문에 학교는 종종 실패한다.

학생들이 학교생활을 포함한 그동안의 삶을 통해 얻게 된 결과로서 통일과 관련된 태도를 살펴볼 필요가 있다. 학생들의 태도를 ‘2016년 학교통일교육 실태조사(이하 실태조사)’ (통일부 통일교육원, 2016B)와 ‘2014 청소년 통일의식 조사(이하 통일의식 조사)’ (통일교육협의회, 2014)결과를 중심으로 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 학생들은 학교 급이 높아질수록 통일이 ‘필요하다’는 응답이 현저하게 줄어들고 있다. 둘째, 학생들은 자신의 삶에 기반하여 실용적 관점에서 통일의 필요성에 접근하고 있다. 셋째, 학생들은 통일 상대방으로서 북한을 인식하기보다 이질적인 존재, 비호감의 대상으로서 북한을 바라보는 시각이 증가하고 있다. 넷째, 학생들은 북한이나 통일문제에 대한 정보를 학교 교육을 통해서보다 학교 밖의 다양한 경로를 통해 얻고 있는 것으로 조사되고 있다.

학부모의 경우 통일추진형이 다수를 이루고 있지만 점차 통일방임형이 증가하고 있다. 이전의 학부모들은 통일이 필요하다고 생각하고, 가능한 빨리 통일이 되거나 여건이 성숙되기를 기다려야한다고 생각했다면, 현재와 앞으로의 학부모들은 통일이 필요하다고 생각하지 않고, 통일에 관심이 없고 현재에 만족하는 유형이 증가하고 있다(김병조, 2015: 14-37). 현재 다수의 학부모들은 북한을 협력관계로 보는 경우가 많지만, 앞으로 다수의 학부모군을 형성하게 될 세대는 북한을 갈등관계로 이해하는 경우가 늘어나게 될 것이란 점을 전망해볼 수 있다. 이처럼 학부모 세대의 통일의식이 변화하고 있는 현실도 학교통일교육의 잠재적 교육과정을 구성하는 요소라 할 수 있다.

V. 잠재적 교육과정을 반영한 학교통일교육의 과제

1. 학교 밖 사회 환경 개선을 통한 분위기 조성

학교통일교육의 잠재적 교육과정은 남한 사회의 북한 및 통일문제를 바라보는 시각이 매우 다양하고 때로는 대립적인 상황에 있음을 이해하도록 도와준다. 이러한 맥락에서 통일, 분단, 북한 문제를 다룸에 있어 법·제도적 측면에서 갈등 요소가 있다. 첫째, 헌법과 통일교육지원법에서 강조하고 있는 “자유 민주주의에 대한 신념”을 어떻게 해석하고 가르쳐야 할 것인지에 대해 서로 다른 해석이 존재한다. 둘째, 통일교육지원법 및 통일교육지침서에서 강조하고 있는 “민족공동체 의식을 바탕으로” (국가법령정보센터; 통일부 통일교육원, 2016A) 한 통일교육에 대한 이해에 있어 혼선이 있다. 셋째, 통일교육지원법 및 통일교육지침서에서 강조하고 있는 건전한 안보관에 대한 해석에 있어 강조점이 달라 학교통일교육 논의에 어려움이 있다⁷⁾.

학교통일교육이 보다 효율적으로 실시되기 위해서는 학교통일교육의 지향점에 대한 공론화 과정을 통해 민주적이고 평화적인 방법으로 관련 규범과 제도를 보완하고 사회통합의 기초를 마련해야 한다. 학교통일교육이 정치의 영역이 아니라 교육의 영역에서 원칙에 따라 실시되어야 하고, 통일문제를 학생들의 삶으로부터 출발해서 다뤄야 한다. 또한 통일을 당위적 목표로 제시하고 진행한 우리 학교통일교육의 목표에 대한 보완이 필요하다. 통일교육이라는 명칭을 유지하는 한에서는 최종 목표로서 통일을 상정하지 않을 수 없으나, 교육의 과정에서 학생 개개인의 의사를 존중하는 가운데 모두가 서로의 생각을 공유하고 각자의 생각을 조금씩 다듬어가야 한다.

다음으로 사회통일교육에서 시민사회의 자발적 참여를 확대해야 한다. 그동안의 사회통일교육은 정부 주도의 중앙집권적 운영, 정권 교체에 따라 교육 방향성 변화, 다양성의 차원을 넘어선 극단적인 모습, “교육내용이 이념이나 체제 내지 제도에 집중되어 있어 실질적인 통일대비교육으로써 부족하며, 수강 대상의 관심이나 요구, 수준을 고려하지

7) 이 3가지 쟁점과 관련한 내용은 헌법과 통일교육지원법을 근거로 하는 통일교육지침서에서 뚜렷하게 제시되고 있지만 2015 개정 도덕과 교육과정에서는 강조되고 있지 않아 일관성이 부족하다는 문제도 있다. 본 논문의 VI장 1절에서 3가지 쟁점의 구체적인 내용을 소개하고 사회적 합의를 위한 대안을 제시할 것이다.

않는다”(배영애, 2014: 81) 등의 비판이 있다. 이러한 문제점을 개선하기 위해 첫째, 정부, 시민사회단체, 종교단체 등 관련 단체가 참여하여 사회통일교육의 방향에 대한 합의를 이루어야 한다. 둘째, 사회통일교육의 계획, 참여, 운영 과정에서 시민사회의 자발적 참여를 지원하고 보장해야 한다. 셋째, 지향점에 대한 사회적 합의의 바탕위에서 시민사회 참여를 활성화하게 되면 사회통일교육의 지방분권이 가능해진다.

마지막으로 통일의제 생산자로서 언론의 성찰과 역할이 강화되어야 한다. 언론은 학생들에게 전달되는 주요 정보를 생산하고 전달하는 창 역할을 함과 동시에 의제를 생산하는 역할을 하고 있다. 언론이 단순히 이윤 추구를 목적으로 하는 기업이 아니라 “언론은 사회의 공기(公器)이고 또한 공기(空氣)와 같다”(법정, 1995: 286)는 명제를 정당하게 여기는 언론 및 언론인이라면 과연 오늘날 언론이 이러한 역할을 하고 있는가에 대한 진지한 성찰이 필요하다. 또한 언론은 남북한 간의 사건을 다룸에 있어 갈등과 대립의 관점에서 흥미 위주의 상업적 보도에 몰입되어 불신과 반목을 강조하는 ‘반공 의제 생산자’가 아니라 지속 가능한 평화를 궁극적인 목적으로 설정한 가운데 ‘통일 의제 생산자’가 되어야 한다.

2. 학교의 생태 변화를 반영한 학교문화 혁신

학교의 생태가 변화하고 있는 현실을 반영하여 다름을 인정하고 공존을 지향하는 학교문화를 형성해야 한다. 경쟁의 문화가 일상화되고 혐오의 문화가 싹트고 있는 현실에서 통일이 지향하는 평화와 화해, 협력의 가치를 가르친다는 것은 어불성설이다. 경직된 학교문화는 사회 분위기와 밀접한 관련이 있기 때문에 학교 안의 노력만으로 해결할 수 없다. 하지만 학교수업과 학교풍토의 변화를 통해 일정 부분 변화의 폭을 넓힐 수 있다. 먼저 다양성을 존중하는 학교문화를 만들어 가야 한다. 학교는 형식적 교육과정을 통해 ‘다름’의 가치를 가르쳐야 한다. 다름을 인정하고 그것이 자연스러운 것이라는 점을 받아들이는 자세를 가르치는 것, 이러한 삶의 자세가 내면화될 때 학생들이 비로소 편견과 고정관념에서 벗어나 통일과 북한을 바라볼 수 있다. 둘째, 경쟁의 문화를 배려와 협력을 중시하는 공존의 문화로 바꾸어야 한다. 셋째, 다름을 인정하고 공존을 지향하면서 학생 한명 한명을 자기 삶의 주인으로 세워야 한다. 자신을 존중할 줄 아는 사람이 타인

을 존중할 수 있다.

학생들이 각자 자신의 삶의 주인으로 서게 되면 학교 활동과 수업에서 능동적인 참여자가 될 수 있다. 무비판적 수용자에서 능동적이고 적극적인 참여자가 되고 이 과정에서 토론의 문화가 형성될 수 있다. 학생들이 자신의 생각을 자유롭게 표현하고 소통할 수 있는 분위기가 형성되어야 한다. 토론의 문화는 통일과 북한 문제를 대하는 학생들로 하여금 이러한 현실의 문제가 국가 차원의 거대한 담론이기 이전에 자신의 삶의 문제로 사고할 수 있게 도와줄 수 있으며, 각 개인이 지니고 있는 다양한 관점을 이해하고 조정해 나갈 수 있는 기회를 제공해줄 수 있다. 소통의 과정은 다름에 대한 존중으로 이어지고 공존의 가치를 깨닫는 시간이 된다.

그리고 삶의 문제로 통일을 고민하는 참여의 수업문화를 형성해야 한다. 학교 생태의 관점에서 학교통일교육의 잠재적 교육과정은 지나친 경쟁, 군집성의 부작용, 권력관계에 대한 저항 등으로 학습 무기력 현상으로 이어지고 있다. 기성세대들은 미래에 대한 불안, 뒤처짐에 대한 불안 때문에 자신이 경험한 것보다 더 강한 경쟁의 문화에 자식들을 편입시킨다. 또한 학교통일교육 논의는 청소년 학습자의 발달단계, 관심 영역 등에 무관심한 채 일방적으로 전달되었다. 수업에 참여하는 학생은 통일에 대한 다양한 가치관을 가지고 있는데, 국가의 교육정책, 특히 통일교육 정책 차원에서 접근하는 교사의 수업 내용은 쌍방향 소통을 어렵게 하며 학생들의 자기주도적 학습 참여 의지를 감소시킨다.

이러한 문제점을 개선하기 위해 교사는 학생들에게 잠재해 있을 수 있는 다양한 관점을 존중해야 하고 학생들은 각자의 삶의 맥락에 대한 이해를 통해 다양한 관점이 존중받는 가운데 합리적 대안을 모색할 수 있어야 한다. 또한 각자의 입장에 대한 성찰은 소통을 통해 자연스럽게 이루어져야 한다. 학생들은 서로의 이야기를 듣는 과정에서 이미 가지고 있던 자신의 생각을 보다 강화하기도 하고 성찰의 기회를 갖는다.

3. 잠재적 교육과정을 반영한 교육과정 개발

학교통일교육 교육과정 또한 잠재적 교육과정에 대한 이해의 바탕 위에서 개정 논의가 이루어져야 한다. 학교통일교육의 교육과정 개발에 있어 고려해야 할 사항을 제시하면 다음과 같다. 먼저 보편주의 원칙을 적용하여 잠재 영향을 강화해야 한다. 학교통일교육

의 형식적 교육과정은 목표와 내용 사이, 목표와 방법 사이에서 일관성을 결여하고 있다.

‘통일이 필요하고 되어야 한다’는 형식적 목표는 같다 하더라도 어떤 통일인지, 어떻게 이를 것인지, 통일의 상대로서 북한을 어떻게 인식하고 이해할 것인지 등에 대한 관점이 달라 논쟁이 반복되고 있다. 학교통일교육 교육과정 구성의 원칙으로서 보편주의는 다음과 같은 원칙을 갖고 적용되어야 한다. 첫째, 학교통일교육의 주제인 분단, 민족, 통일 등을 세계적인 규범의 관점에서 해석하고 다루어야 한다. 통일의 필요성, 북한에 대한 관점, 통일을 위한 노력에 이르기까지 다루지는 주제들이 평화, 인권, 정의, 민주주의와 같은 보편적 가치의 관점을 벗어나지 않는 방향으로 교육과정이 구성되어야 한다. 둘째, 포용성의 관점에서 북한에 대한 인식을 다루야 한다. 안보 위협 대상으로서 북한을 다루면서도 북한을 통일의 동반자로 포용할 수 있도록 논의를 발전시켜야 한다. 셋째, 일관성에 비추어 학교통일교육 교육과정을 구성하고 평가해야 한다. 정권에 따라 가치 지향이 바뀌는 학교통일교육의 비일관성은 학교통일교육에 대한 무관심을 낳은 주요한 원인이다.

다음으로, 교육과정 개정을 위한 숙의 과정에서 학생과 교사의 능동적인 참여가 보장되어야 한다. 학교통일교육 교육과정 개발 과정에서 학생, 교사의 통일의식을 비롯한 잠재적 교육과정을 반영하고 숙의 과정에 이들의 참여를 확대하는 것은 형식적 교육과정을 내실화하여 현장 적합성을 높이는데 기여할 수 있다. 이를 위해 먼저 국가 차원에서 통일교육을 어떤 방식을 다룰 것인가에 대한 사회적 공론화를 통해 규범을 개정하고 사회 통합을 위한 노력을 기울이는 등 논의의 조건을 조성해야 하지만 구체적인 운영에 있어서는 학교와 교사의 자율성을 보장해야 한다. 다음으로 학생과 교사가 교육과정 평가와 새교육과정 구성에 능동적으로 참여하는 숙의의 과정이 되어야 한다. 숙의 과정에 학생들의 참여를 확대함으로써 새롭게 구성하는 교육과정에 대한 풍부한 아이디어를 확보할 수 있다. 마지막으로 교사들의 통일의식을 조사해서 반영해야 한다. 학생과 마찬가지로 교사들의 통일의식에 대한 조사가 이루어지고 그것이 교육과정 개발에 반영되어야 한다.

Ⅵ. 잠재 영향 강화를 위한 제도 및 수업 개선방안

1. 통일교육 환경 조성을 위한 통일교육지원법 개정

1) 학교통일교육과 사회통일교육의 개념 재정의

통일교육에 대한 개념 정의는 통일교육지원법에 명시되어 있고 관련 문서에서 동일하게 인용되고 있다. 통일교육지원법 제2조 1항에 의하면 “통일교육이란 자유민주주의에 대한 신념과 민족공동체의식 및 건전한 안보관을 바탕으로 통일을 이룩하는 데 필요한 가치관과 태도를 기르도록 하기 위한 교육”으로 제시되어 있다.

〈표 8〉 통일교육지원법의 통일교육 개념 정의 개정안

현행	개정안
제2조(정의) 이 법에서 사용하는 용어의 뜻은 다음과 같다. ① “통일교육”이란 자유민주주의에 대한 신념과 민족공동체의식 및 건전한 안보관을 바탕으로 통일을 이룩하는 데 필요한 가치관과 태도를 기르도록 하기 위한 교육을 말한다. ② 생략	제2조(정의) 이 법에서 사용하는 용어의 뜻은 다음과 같다. ① “통일교육” 학교통일교육과 사회통일교육을 포함한다. ② “학교통일교육”이란 초·중·고 학생들로 하여금 한반도 분단의 과정과 현실에서 발생하는 다양한 삶의 문제들을 탐구함으로써 평화통일의 필요성과 방법에 대해 토론하고 일상에서의 평화를 실천하기 위한 의지와 능력을 기르는 교육을 말한다. ③ “사회통일교육”이란 지역사회의 시민을 대상으로 분단으로 인해 발생하는 지역사회와 국가의 문제를 이해하고 문제 해결을 위한 방안으로서 평화통일의 필요성에 대해 검토하며 일상에서의 평화를 실천하기 위한 의지와 능력을 기르는 교육을 말한다. ④ (현행 ②항을 ④항으로)

통일교육과 학교통일교육은 뚜렷한 구분 없이 혼용된다. 통일교육에 대한 논의는 주로 학교통일교육에 관한 것이었다. 그러나 일반 시민들을 상대로 계획되는 사회통일교육과 초·중·고등학교 학생들을 염두에 둔 학교통일교육은 그 대상뿐만 아니라 성격, 내용, 방법이 달라야 한다.

통일교육지침서에서 통일교육의 정의에 제시되는 자유민주주의에 대한 강조는 반공교육 시기나 통일안보교육 시기에 강조되었던 냉전적 사고에 기반을 두고 있다. 또한 다문화 사회로 급격하게 변화하고 있는 현실과 당위에 입각하여 민족공동체의식을 강조하는 것은 도덕과 교육과정과 조화를 이루지 못하며 사회 변화를 반영하지 못하고 있다. 마지막으로 북한에 대하여 협력대상이기보다 적으로서의 의미를 강조해온 안보교육⁸⁾은 통일교육의 근본 목표와 충돌하기도 한다⁹⁾. 따라서 통일교육은 학교통일교육과 사회통일교육을 포함하여 <표 8>과 같이 재정의 되어야 한다.

학교통일교육은 “초·중·고 학생들로 하여금 한반도 분단의 과정과 현실에서 발생하는 다양한 삶의 문제들을 탐구함으로써 평화통일의 필요성과 방법에 대해 토론하고 일상에서의 평화를 실천하기 위한 의지와 능력을 기르는 교육”으로, 사회통일교육은 “지역사회의 시민을 대상으로 분단으로 인해 발생하는 지역사회와 국가의 문제를 이해하고 문제 해결을 위한 방안으로서 평화통일의 필요성에 대해 검토하며 일상에서의 평화를 실천하기 위한 의지와 능력을 기르는 교육”으로 정의할 수 있다.

2) 통일교육의 보편원칙으로서 자유민주주의 강조

헌법과 통일교육지원법에서 강조하고 있는 자유민주주의를 어떻게 해석하고 가르쳐야 할 것인지에 대해 서로 다른 해석으로 인해 갈등이 발생하고 있다. 남북한 문제에 등장

8) 이러한 견해에 대해 안보교육의 중요성과 안보교육의 다양한 내용 요소를 들어 반박하는 견해가 있을 수 있다. 그러나 그동안 학교통일교육이 선언적으로만 강조해왔던 인간안보 개념에 입각하여 학생들의 삶을 평화롭고 안전하게 살아갈 수 있도록 하는데 초점이 있었는지에 대해 회의적이다. 많은 학교들이 통일교육 연구학교나 시범학교에서 과거의 관행에서 벗어나지 못하고 탈북자 초청 강연을 통해 남한 체제의 우월성과 북한 체제의 문제점만을 부각하는 방식의 프로그램을 운영하는 경우를 쉽게 찾을 수 있다.

9) 통일교육 관련법과 지침에서 자유민주주의, 민족공동체의식, 건전한 안보관과 관련한 문제점과 개선방안에 대한 논의는 이 절의 이어지는 항에서 구체적으로 제시할 것이다.

하는 자유민주주의에 대한 강조는 체제 경쟁적이고 이념적 대립이 반영된 남한 중심 사고의 산물임을 부정할 수 없다. 다양한 관점이 존재할 수 있지만 남한 사회에서 자유민주주의는 북한의 공산주의 또는 인민민주주의와 구분되는 의미로서 사용되어 왔다. 이러한 이분법적 적용은 자유민주주의의 의미와 적용에 대해 이견을 제시하는 등 다른 주장을 원천적으로 차단하는 결과를 낳기도 한다는 점에서 역설적으로 자유민주주의의 본질에 역행한다.

자유민주주의에 대한 강조가 본래적 의미를 발휘하기 위해서는 이분법이고 우열에 바탕을 둔 관점에서 적용하는 것이 아니라 학교통일교육의 내용과 방법에 이르기까지 교육과정을 통해 일관되게 강조해야 한다. 즉 <표 9>와 같이 대결적이고 이분법적인 우위의 개념으로서 자유민주주의를 넘어¹⁰⁾ 통일교육의 보편원칙으로서 자유민주주의를 강조해야 한다.

<표 9> 통일교육지원법의 자유민주주의 관련 내용 개정안

현행	개정안
제3조 (통일교육의 기본원칙) ① 통일교육은 자유민주적 기본질서를 수호하고 평화적 통일을 지향하여야 한다.	제3조 (통일교육의 기본원칙) ① 통일교육은 목표, 내용, 교수·학습 방법, 평가 등 교육활동 전반에서 자유민주주의의 기본정신에 바탕을 두고 실시되어야 하며 평화적 통일을 지향하여야 한다.
제11조 (고발) 통일부장관은 통일교육을 하는 자가 자유민주적 기본질서를 침해하는 내용으로 통일교육을 하였을 때에는 수사기관 등에 고발하여야 한다.	삭제

10) 냉전시대 남북 간의 경쟁이 치열하고 북한으로부터 체제의 위협을 일상적으로 경험하던 시기에 체제 우위를 강조하는 논의가 일정 부분 필요했지만 세계적으로 냉전체제가 해소된 지 오래 되었고 오늘날 남북 간 국력이 비교할 수 없을 만큼 큰 차이를 보이고 있는 현실에서 이러한 접근은 그 의도와 달리 교육적 효과를 거두기 어렵다.

통일교육의 기본 원칙으로 자유민주주의는 교육 활동 전반에 걸쳐 강조되어야 하는 교육의 기본 원칙으로 제시되어야 한다. 또한 제11조의 고발 조항은 삭제되어야 한다. 이 조항에 의하면 통일부장관이 통일교육을 하는 자가 자유민주적 기본질서를 침해하는 내용으로 통일교육을 하였을 때에는 수사기관 등에 고발하도록 하고 있는데 ‘자유민주적 기본질서’의 기준을 별도로 제시하지 않아 남북관계, 분단문제, 통일문제 등에 대한 이념적 입장에 따라 다양한 해석이 가능해 법 적용이 엄격하지 못하고 악용될 소지가 커 실효성이 부족하다. 또한 특정한 주제의 교육을 장려하고 촉진하기 위한 법률에서 규제와 처벌을 위한 조항을 포함하는 다른 사례를 찾기 어렵고 이 조항이 통일교육에 대해 관심을 갖고 참여하고자 하는 교육자나 시민단체 활동가들의 교육활동 의지를 위축시키고 포기하게 만들 가능성이 크다는 점에서 삭제를 고려해야 한다.

3) 이주민을 포용하는 새로운 공동체의식 형성 강조

통일교육지원법과 통일교육지침서는 도덕과 교육과정과 달리 “민족공동체 의식을 바탕으로” (통일부 통일교육원, 2016A) 한 통일교육을 강조하고 있는데 학교통일교육에서 민족공동체의를 어떻게 다룰 것인가에 대해 혼선이 있다. 다문화 사회로 변화된 현실과 남한과 북한 사이의 통일 논의의 공통 분모로서 민족공동체의를에 대한 강조를 어떻게 조화시킬 것인가에 대한 사회적 논의가 부족하다.

〈표 10〉 통일교육지원법의 민족공동체의를 관련 내용 개정안

현행	개정안
제3조 (통일교육의 기본원칙) 〈신설〉	제3조 (통일교육의 기본원칙) ③ 통일교육은 남한과 북한이 오랜 기간 동안 민족공동체를 이루어 살아오는 과정에서 형성된 공통점을 강조하여야 한다. 아울러 사회 변화 과정에서 새롭게 공동체의 구성원이 된 이주민과의 조화로운 삶을 지향하여야 한다.

민족공동체의식과 관련된 내용을 사회 변화에 맞게 조화를 이룰 수 있는 방안에 대한 논의가 이루어져야 한다. <표 10>과 같이 통일교육지원법 제3조 ③항의 신설을 통해 관련 내용의 보완이 필요하다. 통일교육은 남한과 북한이 오랜 기간 동안 민족공동체를 이루어 살아오는 과정에서 형성된 공통점을 강조함과 동시에 사회 변화 과정에서 새롭게 공동체의 구성원이 된 이주민과의 조화로운 삶을 사는 것의 중요성을 강조해야 한다. 사회 변화를 반영함과 동시에 남한과 북한이 아주 오랜 시간 동안 함께 살아오면서 많은 동질성을 갖고 있다는 것을 학교통일교육에서 다루는 것은 한반도를 기반으로 살고 있는 다양한 공동체 구성원들의 존재를 포용할 수 있다.

4) 인간안보의 관점에서 통일과 안보의 관계 설정

통일교육지원법이 보다 실효성을 갖추고 학교통일교육에 적용되기 위해서는 현재 반영되어 있는 건전한 안보관에 대한 의미를 보다 명확하게 서술하고 적용될 수 있도록 안 내되어야 한다. <표 11>과 같이 제3조 통일교육의 기본원칙의 세부 항목을 신설하여 제시할 수 있다. 학교통일교육에서 안보문제를 다룰 때는 분단으로 인해 발생하는 경제문제, 사회문제, 환경문제, 정치문제, 북한의 위협 등 삶의 안전을 위협하는 전반적인 사회 현상을 인간안보의 관점에서 다루어야 한다.

<표 11> 통일교육지원법의 안보관 관련 내용 개정안

현행	개정안
제3조 (통일교육의 기본원칙) <신설>	제3조 (통일교육의 기본원칙) ④ 통일교육은 경제문제, 사회문제, 환경문제, 정치문제, 북한의 위협 등을 포함하여 인간안보의 관점에서 다루어야 한다.

이를 위해 국가안보에서 인간안보로의 안보 개념의 확장이 시도되어야 한다. “인간안보는 군사적 위협으로부터 국가의 안전을 보장하려고 하는 전통적인 국가안보로부터

‘안보’의 문제에 천착하여 인간과 공동체 모두의 안전에 그 초점을 맞춘다”(Tadjbakhsh and Chenoy, 2007: 23). 이는 전통적으로 안보의 주체와 대상을 국가로 보던 관행에서 벗어나 개인이나 다양한 공동체가 안보의 궁극적 대상이나 목적이 되어야 함을 의미한다. 따라서 사회경제적 위협, 개인적 위협, 환경적 위협, 정치적 위협 등은 안보 논의의 주된 관심사가 된다(Tadjbakhsh and Chenoy, 2007: 31-33). 이러한 관점을 견지하게 되면 안전을 위협하는 대상에 대한 단편적인 대응에 머물기보다 그러한 위협이 발생하게 된 원인을 파악하고 문제를 해결하여 안전한 삶을 누릴 수 있는 해결 방안을 찾는 것을 목표로 설정하게 된다.

2. 현장 적합성 제고를 위한 학교통일교육 지침 개정

1) 학교통일교육에서 견지해야 할 기본 관점

통일 전 서독에서 적용하였던 ‘독일문제에 관한 교육지침서’(Empfehlungen zur Behandlung der deutschen Frage im Unterricht, 이하 독일 지침서)(김진숙, 2014: 37-38)는 학교통일교육을 어떠한 관점으로 접근할 것인가와 관련하여 시사점을 제공해 준다. 독일 지침서를 참고하여 학교통일교육 지침에 포함되어야 할 기본 관점의 예를 <표 12>와 같이 제시할 수 있다.

〈표 12〉 학교통일교육 지침에서 견지해야 할 기본 관점의 예

1. 통일은 평화, 인권, 자유, 민주주의와 같은 보편적 규범의 관점과 조화를 이루어야 한다. 보편적 가치의 관점에서 남한과 북한의 현실적 문제는 동등하게 다루어져야 한다.
2. 한반도 분단 문제는 한반도에서 살아가는 사람은 물론 지구적 차원에서 상호 영향을 주고받는 문제이다.
3. 학교통일교육은 자신과 미래세대가 평화로운 한반도에서 살아가는 것을 최종 목적으로 삼아야 한다.
4. 통일 논의 참가자들은 각자 삶의 맥락에서 형성된 분단과 통일에 대한 다양한 가치관을 상호 존중하고 비판적 논의는 장려되어야 한다.
5. 북한은 현실적으로 우리 삶을 위협하는 존재이지만 궁극적으로 대화를 통해 평화로운 관계를 맺어야 할 상대이다.
6. 남한과 북한은 한반도의 분단 문제 해결의 주체로서 북한 사람들의 분단과 통일문제에 대한 생각에도 충분한 관심을 기울여야 한다.
7. 분단 과정에서 남북 간에는 이질적 문화가 형성되었지만 남한과 북한은 여전히 공통된 역사, 언어, 문화를 공유하고 있다.
8. 학생들의 가치판단에 도움이 될 수 있는 자료들은 다양한 관점에서 풍부하게 제공되어야 한다.
9. 분단의 과정과 분단의 현실에서 발생하는 문제에 대하여 남한과 북한은 함께 책임이 있다.

첫째, 분단과 통일의 문제가 지구적 네트워크 속에서 영향을 주고받는 성격의 문제임을 강조해야 한다. 분단과 통일의 문제는 국제관계와 국내의 다양한 이해 관계를 포함한 복잡한 연결망 속에서 발생하고 있음을 다루어야 한다. 둘째, 보편적 가치의 관점에서 한반도 분단 문제를 다루어야 한다. 통일 논의의 과정은 민주적이어야 하며 학생들이 다양한 관점에 대해 검토할 수 있도록 풍부한 자료를 제공하여야 한다. 셋째, 남한과 북한의 대등한 관계를 인정하는 가운데 논의를 전개하여야 한다. 넷째, 남한과 북한의 공통점에 초점을 맞추어야 한다. 다섯째, 평화적 통일 노력의 정당성을 강조해야 한다. 이중적 존재로서 북한을 어떻게 인식하고 관계를 형성해갈 것인가의 문제에 있어 궁극적으로 대화를 통해 평화로운 관계를 맺어야 할 상대라는 점을 강조해야 한다.

2) 학생 발달수준을 고려한 통일교육 세부지침

학교 급별, 교과별 통일교육 세부지침의 예는 <표 13>과 같이 제시할 수 있다.

교과별 통일교육 지침 구성의 원칙과 그에 따른 예는 다음과 같다. 첫째, 학교통일교육 지침은 다양한 교과에 적용되어야 한다. 이는 잠재 영향 강화를 위해 고든(1982)이 제시한 침투성과 관련이 있다. 학생들이 학교생활을 통해 은연중에 두루두루 경험하게 될 때 잠재 영향이 커질 수 있다. 특정 교과에서 통일교육을 전담하는 것보다 다양한 교과와 비교과 활동을 통해 분단과 통일 관련 내용을 다루는 것이 잠재 영향을 높이는 방법이다. 둘째, 학교통일교육 지침은 학교 급과 교과별로 최대한 구체적으로 제시되어야 하며 발달수준에 맞게 내용이 적정해야 한다. 실제 교육현장에서 이루어야 할 목표를 중심으로 구체적으로 제시되어야 한다. 셋째, 학교통일교육의 교과별 세부지침은 학생들이 일상에서 경험할 수 있는 다양한 삶의 소재와 관련지어 제시되고 실천할 수 있는 것이어야 한다. 통일교육이 그 자체로서 목적이 되기보다 다양한 삶의 경험을 소재로 배우는 가운데 통일을 사고하도록 유도하는 것이 잠재 영향을 높일 수 있다. 넷째, 교과별 학교통일교육 지침은 지속적이고 일관성을 띠어야 한다. 대전제로서 기본 관점에 대한 합의가 이루어지고 그러한 합의를 토대로 교과 내용 전문가, 교육과정 전문가, 현장 교사 등이 참여하여 잠재적 교육과정을 반영하여 학교 급별, 교과별 세부목표를 설정해야 한다.

〈표 13〉 학교 급별, 교과별 통일교육 세부지침의 예

구분	초등학교	중학교	고등학교
도덕	분단으로 인해 생활 속의 불편함이 있음을 이해한다.	통일의 필요성에 대한 찬성과 반대 입장과 이유를 이해한다.	분단은 남북의 대등한 상호작용을 통해 극복되어야 함을 안다.
사회	남한과 북한의 국가 명칭을 안다.	정치 제도의 측면에서 남북한의 기본 차이를 이해한다.	남한과 북한의 정치체제를 현실에 비추어 비판할 수 있다.
지리	주변 국가와 남북한의 지리적 위치를 설명할 수 있다.	남북한의 도시와 농촌지역의 생활 모습에 대하여 안다.	북한 지역의 주거환경과 기후의 관계를 설명할 수 있다.
역사	분단 이전에 한반도에 하나의 국가가 존재하였음을 안다.	분단 과정에서 다양한 갈등이 있었음을 안다.	분단 원인에 대한 남북한의 입장을 비판적으로 이해한다.
국어	남북한 사람들이 함께 알고 있는 속담, 격언이 있음을 안다.	북한말과 남한말의 공통점과 차이점을 비교할 수 있다.	북한 문학작품을 통해 북한 사람들의 문화에 대해 이해한다.
미술	분단을 소재로 그림을 그릴 수 있다.	교과서에 소개된 문화재가 북한 지역에도 있음을 안다.	전쟁을 주제로 한 미술작품에 담긴 의미를 이해한다.
음악	남북한 사람들이 함께 알고 있는 노래가 있음을 안다.	분단을 소재로 한 노래에 담긴 의미를 이해한다.	남북한 학생들이 배우는 음악수업을 비교할 수 있다.
체육	북한 학교의 운동회종목을 직접 체험해 본다.	남북한의 학교 체육활동의 예들을 제시할 수 있다.	남북한의 체육 활동의 목적에 대하여 비교할 수 있다.

3. 도덕과 통일교육의 강조점 및 수업 전략 변화

1) 분단현실에 대한 비판의식과 평화감수성 함양

분단의 과정과 현실을 다루는 것은 학교통일교육의 핵심 소재인데 교육 결과가 양극단으로 나타날 수 있다는 점에서 신중한 접근이 요구된다. 예를 들어 학교통일교육에서

한국전쟁을 소재로 분단의 과정에 대해 수업할 때 교사가 전쟁의 어떤 측면에 초점을 두는가에 따라 교육 효과는 다르게 나타날 수 있다. 도덕과 통일교육에서 분단의 과정과 현실에 대한 교육이 예상되는 교육효과의 부작용을 줄이고 잠재 영향을 발휘하기 위해 평화교육적 접근이 필요하다.

학생들의 일상생활에서 북한의 도발과 주변국의 긴장과 갈등이 여과 없이 전달되는 상황 속에서 평화를 위한 교육적 노력은 반드시 이루어져야 한다. 평화교육의 관점은 통일의 필요성, 통일의 방법 등 다양한 영역에서 다뤄질 수 있는데 특히 분단현실에 대한 이해교육에서 주요한 접근법으로 활용할 수 있다. 70년 이상 분단 상태가 지속되면서 분단이 한국사회에 야기하는 비평화적 현상은 우리 삶 깊숙이 자리 잡고 있어 분단 모순을 느끼지 못하고 익숙하게 여기며 살아가고 있다. 통일의 과정과 결과에서 추구해야 할 최종적인 가치를 ‘평화’로 설정하고 비평화적 상태인 분단을 극복하는 문제로 통일을 인식할 때 통일 논의는 남과 북 어느 한쪽의 입장을 대변하는 것이 아니라 남과 북 모두 더불어 잘 살 수 있는 방법을 찾기 위한 방향에서 함께 머리를 맞대게 된다.

2) 남북한의 상호 의존성과 대등한 관계 강조

도덕과 통일교육에서 북한에 대한 관점을 가르치는 것은 통일에 대한 관점을 가르치는 것과 더불어 가장 중요한 과제 중 하나이다. 북한은 대화와 협력의 상대이자 갈등과 대립의 상대이기도 하다. 그러나 북한에 대한 관점은 학교통일교육의 잠재적 교육과정 속에 다양한 형태로 존재하고 있고 그 양상 또한 매우 복잡하다. 안보를 강조하는 입장에서는 북한을 ‘적’으로 인식하는 입장을 선호하며 통일을 강조하는 입장에서는 ‘대화과 협력의 동반자’로 인식해야 한다는 관점을 견지한다. 학생들도 자신의 삶의 맥락 속에서 북한에 대한 관점을 형성하고 있기 때문에 1년 또는 2년 만에 단지 몇 시간의 수업을 통해 이루어지는 도덕과 통일교육을 통해 통일에 대한 관점의 진전을 이루기 어렵다.

글로벌윤리교육과 다문화교육의 접근은 학교통일교육에서 북한에 대한 관점을 갖는데 도움을 줄 수 있다. 첫째, 지구적 차원의 윤리적 문제로서 한반도 분단문제를 바라볼 수 있게 해준다. 둘째, 우리 사회의 다양한 관점을 인정하고 북한을 대등한 관계로 설정하게 된다. 셋째, 북한에 대한 선입견과 편견에 대한 성찰을 수업 주제로 삼을 수 있다.

북한사회가 폐쇄적이고 남한 내에서 북한에 대한 정보가 매우 제한적인 현실로 인해 북한에 대한 선입견과 편견, 잘못된 정보를 알고 있는 경우가 많다. 넷째, 남한과 북한이 서로를 인정하고 존중할 수 있는 사고의 토대를 제공한다.

3) 북한문화 이해 단계에 따른 맞춤형 교육 적용

반공, 승공, 안보 등의 가치에 입각한 학교통일교육은 남한과 북한을 이분법으로 나누고 상대를 인정하지 못하게 만들었다. 반면 민족을 강조한 학교통일교육은 남한과 북한의 동질성에 바탕을 둔 논의를 지향해왔다. 하지만 분단이 오랜 기간 지속되면서 동질성보다 이질성이 더 부각되면서 민족 동질성을 강조하는 학교통일교육은 “세계화와 다문화 시대 새로운 구성원에게 설득력이 약하다” (박성춘·이슬기, 2016: 11). 따라서 학생들이 보편적으로 수용 가능하고 잠재 영향을 강화하기 위해서는 “통일의 핵심 주체인 남한 사회의 구성원들은 이미 문화적으로 다원화된 상황” (이수정, 2011: 72)이라는 점을 반영하여 새로운 접근이 필요하다.

북한이해교육은 학교통일교육의 핵심 주제라 할 수 있는데 문화 차이에 대한 학생들의 이해 수준을 고려하여 단계별로 북한이해교육을 해야 한다. 메리필드와 윌슨(Merryfield and Wilson, 2005)의 아이디어는 북한에 대한 학생들의 인식 수준을 파악하여 그에 맞는 적절한 전략을 구사하는 것의 중요성을 이해하게 한다. 북한이해교육의 1단계에서는 분명하면서도 위협적이지 않은 남북한 사이의 문화적 차이를 설명해야 한다. 2단계인 문화 차이에 대한 평화 단계에서는 공통점과 기여점에 초점을 두어야 한다. 3단계인 차이의 최소화 단계에서는 차이에 대한 무지가 얼마나 심각한 영향을 미치는지 인식할 수 있도록 도와야 한다. 행위와 가치의 차이에 대한 수용 단계인 4단계에서는 문화적 복잡성을 가르쳐야 한다. 5단계는 상호작용과 소통을 위한 기술의 적용 단계로 현실적인 삶의 상호작용과 문화를 가로지르는 기술 발전을 강조해야 한다. 6단계는 서로 다른 문화 간 능력의 통합 단계로 수업에서 다른 문화에 대한 경험을 가르쳐야 한다.

VII. 결론

본 논문에서는 학교통일교육의 형식적 교육과정에 대한 현황과 한계에 대한 검토를 통해 학교통일교육의 잠재적 교육과정에 대한 연구가 필요함을 제기하였다. 이를 위해 잠재적 교육과정에 대한 이론적 배경을 살펴보고 학교통일교육의 잠재적 교육과정 구성 요소에 대해 살펴보았다. 이를 통해 잠재적 교육과정을 반영한 학교통일교육 내실화를 위한 과제와 개선방안을 제시하였다.

본 논문은 다음과 같은 의의가 있다. 첫째, 학교통일교육 연구의 범위를 확장했다. 통일교육을 학교통일교육과 구분 없이 사용하는 등 그동안의 논의에서 모호한 부분을 좀 더 명확히 하고 학교통일교육의 잠재적 교육과정에 관심을 기울였다는 점에서 연구 주제와 범위의 확장을 시도하였다. 둘째, 학교통일교육의 형식적 교육과정 자체가 지닌 한계와 더불어 학교교육의 형식적 교육과정이 온전히 실행되는 것을 어렵게 만드는 잠재적 교육과정, 즉 학교교육에 영향을 미치는 학교 밖 사회 환경, 학교의 생태, 학교의 인적 요소 등으로 시선을 확장함으로써 교육 현상에 대한 이해의 폭을 넓혔다. 셋째, 본 논문은 통일과 분단문제에 대한 형식적 교육과정의 이면에 잠재해 있는 다양한 영향 요소에 대한 이해는 학교통일교육이 학교 안의 노력만으로 개선될 수 있는 문제가 아니라 학교와 학교 밖의 요인들의 상호 연결망 속에서 영향을 주고받고 있음을 알려주며 이러한 이해는 다양한 차원의 개선과제와 개선방안의 탐색을 가능하게 해준다. 넷째, 학교통일교육의 잠재적 교육과정 구성 요소를 체계화하고자 한 시도로서 의의가 있으며 앞으로 학교통일교육의 잠재적 교육과정 구성 요소를 밝히는 질적, 양적 연구의 틀로서 역할을 할 수 있다.

본 논문은 다음과 같은 한계를 지닌다. 첫째, 잠재적 교육과정 이론이 학문으로서 성립 가능한가에 대한 논쟁이 여전히 지속되고 있다. 이는 교육과정 연구자들이 잠재적 교육과정에 대한 논의를 발전시키지 못하는 것과 관련이 있다. 본 논문에서 학교통일교육 개선을 위한 과제로 제시한 사회적 차원의 제도 보완에 대한 아이디어, 시민사회를 대상으로 한 사회통일교육의 개선, 언론의 성찰과 역할에 대한 견해는 학교교육과 교육과정 개발 논의의 범위를 벗어나는 것으로 그 의미에 대해 비판이 제기될 수 있다.

둘째, 학교통일교육의 잠재적 교육과정에 대한 선행연구 부족으로 인한 한계가 있다.

통일교육에 있어 잠재적 교육과정 연구의 필요성을 제기한 연구(박성춘, 2012: 295)가 있지만 학교통일교육의 잠재적 교육과정 구성 요소를 밝힌 연구는 없다. 따라서 선행연구가 부족한 상황에서 잠재적 교육과정의 구성 요소를 체계화하고 그것을 학교통일교육의 실체와 연결 짓는 과정에서 연구자의 선입견과 편견이 개입되었을 가능성이 있다.

셋째, 형식적 교육과정의 구성 요소이자 학교교육의 중요한 활동인 교육 평가에 대한 관심이 부족하다. 본 논문에서는 교육 평가와 관련하여 잠재적 교육과정을 다루지 못하였다. 이는 학교통일교육에서 교육 평가가 중요하지 않기 때문이 아니라 통일교육지침서와 도덕과 교육과정, 관련 선행 연구에서 교육 평가와 관련한 내용을 찾을 수 없었기 때문이다. 이는 학교통일교육에서 교육 평가에 대한 연구가 부족하고 다른 영역과의 유기적 관계 속에 교육 평가에 대한 논의가 이루어지지 못하고 있음을 반증한다. “수업은 단순히 내용을 전달하는 활동에서 벗어나 평가와 긴밀하게 연계되는 방향으로 개선이 이루어져야 한다”(강현석, 2016: 84). 따라서 교육 평가와 관련하여 학교통일교육 개선에 대한 연구가 지속되어야 한다.

참고문헌

- 강현석(2016), “한국 교육과정의 현실과 미래 과제”, 『교육과정연구』, 34(3).
- 교육과학기술부(2009), 교육과학기술부 고시 제2009-41호 『초·중등학교 교육과정 총론』.
- 교육과학기술부(2011A), 교육과학기술부 고시 제2011-361호 『도덕과 교육과정』.
- 교육과학기술부(2011B), 『2009 개정 교육과정에 따른 성취기준·성취수준 중학교 도덕』.
- 교육과학기술부(2011C), 교육과학기술부 고시 제2009-4호에 따른 『2009 개정 초·중학교 교육과정 총론』.
- 교육부(1994), 교육부 고시 제1992-11호에 따른 『중학교 도덕과 교육과정 해설』.
- 교육부(1995), 교육부 고시 제1992-19호에 따른 『고등학교 윤리와 교육과정 해설』.
- 교육부(2015A), 교육부 고시 제2015-74호 『중학교 교육과정』.
- 교육부(2015B), 교육부 고시 제2015-74호 『고등학교 교육과정(Ⅰ,Ⅱ,Ⅲ)』.
- 교육부(2015C), 교육부 고시 제2015-74호 『도덕과 교육과정』.
- 교육부(2015D), 교육부 고시 제2015-74호 『초·중등학교 교육과정 총론』.
- 교육부(2016), “학교통일·안보교육 가이드라인”, 서울특별시교육청(2016) 공문 ‘2016년 학교 통일·안보교육 내실화 기본 계획 송부’의 붙임 문서; 서울특별시교육청(2017), “‘제5회 통일교육주간’ 운영 협조 안내”의 붙임 문서, (공문시행일: 2015.10.1.). (검색일: 2017.8.10.).
- 국가법령정보센터(<http://www.law.go.kr/>), (검색어: 헌법, 통일교육지원법, 남북관계 발전에 관한 법률). (검색일: 2017.10.26.).
- 국립국어원 표준국어대사전(<http://stdweb2.korean.go.kr/>). (검색어: 잠재, 원천, 요소, 상궤, 통일, 생태). (검색일: 2017.9.8.).
- 김병조(2015), “한국인의 통일인식 2007-2015”, 『통일과평화』, 7(2).
- 김신일(2002), 『교육사회학』, 서울: 교육과학사.
- 김종서(1987), 『잠재적 교육과정의 이론과 실제』, 서울: 교육과학사.
- 문교부(1981), 문교부 고시 제442호 『중학교 교육과정』.
- 문교부(1988), 고등학교 『국민윤리』.
- 박성춘(2012), “통일교육 학술 연구 문헌 분석”, 『윤리연구』, 84.
- 박성춘·이슬기(2016), 『다문화 시대의 통일교육』, 파주: 집문당.
- 박순경(1996a), “잠재적 교육과정 논의(Ⅰ) 잠재적 교육과정은 존립 불가능한가?”,

- 『교육과정연구』, 14.
- 박찬석(2006), 『통일교육의 성립과 과정』, 파주: 한국학술정보(주).
- 박찬석(2017), “2016년 이후 통일교육의 현황과 과제”, 『도덕윤리과교육』, 54.
- 박찬석·추병완(2000), 『통일교육론』, 서울: 백의.
- 배영애(2014), “제3장 사회통일교육의 현황과 활성화를 위한 과제”, 『통일전략』, 14(2).
- 법 정(1995), 『텅빈충만』, 서울: 사단법인 샘터사.
- 변종현(2012), “청소년의 통일의식과 학교 통일교육의 진화”, 『윤리교육연구』, 29.
- 서울대학교교육연구소(1981), 『교육학용어사전』, 서울: 배영사.
- 서울대학교교육연구소(1995), 교육학용어사전(<http://terms.naver.com/>). (검색어: 객관성, 보편성, 균형). (검색일: 2017.10.8.).
- 서울대학교통일평화연구원(2017), 『2017 통일의식조사 정권교체와 안보위기: 기대와 전망』.
- 송영경(2003), 『교육사회학 강의』, 서울: 교육아카데미.
- 오기성(2012), “학교통일교육의 주요 방향에 대한 성찰”, 『통일문제연구』, 57.
- 오옥환(2006), “교육사회학 이론의 반성적 검토: 사회변혁을 위한 이론을 지향하며”, 『교육사회학연구』, 16(4).
- 이귀윤(2000), 『교육과정 연구』, 서울: 교육과학사.
- 이수정(2011), “다문화주의가 통일교육에 말 걸기”, 『북한경제리뷰』, 2011년 10월호.
- 이해명(2003), “교육과정 개정 사례를 통해서 본 교육과정 개발체제의 문제점 및 개선 방향”, 『교육학연구』, 41(2).
- 정용길(2003), “독일의 정치교육과 한국의 통일교육 비교”, 『통일문제연구』, 40.
- 정용민(2014), “통일교육체계 비판”, 북한대학원대학교 박사학위논문.
- 조정아(2007), “통일교육의 쟁점과 과제”, 『통일정책연구』, 16(2).
- 최성광(2013), “교사들이 인식하는 학교교육 현장의 변화와 그 원인: 한국 교육정책과의 관련”, 전남대학교 박사학위논문.
- 추병완(2011), “학교통일교육, 다문화 시민 양성 모색해야”, 『통일한국』 2011. 2.
- 추병완·김옥기·김진선·김혜영·백장현·조은숙·추정호·한우석(2002), 『통일교육』, 서울: 하우.
- 통일교육협의회(2014), 『2014년 청소년 통일의식 조사 결과 보고서』, 서울: 통일교육원.
- 통일부 통일교육원(2016A), 『2016 통일교육지침서(통합용)』, 서울: 통일교육원.

- 통일부 통일교육원(2016B), 『2016년 학교통일교육 실태조사 결과 보고서』, 서울: 통일교육원.
- 함택영·구갑우·김용복·이향규(2003), “남북한 평화체제의 건설과 통일교육: 연합제와 낮은 단계의 연방제의 수렴을 중심으로”, 『국가전략』, 9(4).
- 황인표(2006), 『도덕 교육과 통일교육』, 서울: 울력.
- 황인표(2014), 『새로운 패러다임의 통일교육론』, 서울: 울력.
- Dreeben, R.(1968), *On what is learned in schools*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Eisner, E. W.(1979), *The educational imagination*, New York: Macmillan., 이해명 옮김 (1991), 『교육적 상상력』, 서울: 단국대학교 출판부.
- Gordon, D.(1982), “The concept of the Hidden Curriculum” , *Journal of Philosophy of Education*, 16, No. 2, 187-198.
- Hutchings.(2010), *Global Ethics: an introduction*, Blackwell Pub.
- Illich. I.(1970), *Deschooling Society*, New York: Harper and Row., 박홍규 옮김(2009), 『학교없는 사회』, 서울: 생각의 나무.
- Jackson, P. W., and Belford, E.(1965), “Educational objectives and the joys of teaching” , *The School Review*, 73(3), 267-291., 이해명 편역(2000), 『교육과정 이론』, 서울: 교육과학사.
- Merry M. Merryfield and Wilson, A.(2005), *Social Studies and the World: Teaching Global perspectives*, Silver Spring, MD: NCSS.
- Tadjbakhsh, S., and Chenoy, A.(2007), *Human security: Concepts and implications*, Routledge., 박균열·조홍제·김진만·이영진 옮김(2010), 『인간안보』, 서울: 철학과 현실사.

“학교통일교육의 잠재적 교육과정에 대한 연구”에 대한 토론

황 인 표 (춘천교육대학교 윤리교육과 교수)

I. 서론

나름 오랫동안 통일교육에 천착해왔다고 생각하는 본 토론자의 입장에서 모처럼 보는 ‘학교 통일교육이 교육과정’에 대한 연구를 접하면서 우선 그 기쁨을 숨길 수 없다. 사실 우리 도덕과에서 다양한 내용 영역이 있지만, 우리나라가 처한 상황과 관련하여 통일교육 분야는 그 어느 영역에 못지 않은 중요한 파트임은 분명하다고 할 수 있다. 그럼에도 불구하고 생각보다 많지 않은 연구 후학들을 볼 때 다소 아쉬움이 있었는데, 본 논문의 출간은 토론자에게 그러한 아쉬움을 달래는 하나의 빛 줄기 같은 것이었다고 생각되기 때문이다.

김병연 박사(이하, 논자)는 논문 요약에서 “학교통일교육의 형식적 교육과정을 현황과 한계를 중심으로 살펴보고 잠재적 교육과정의 이론적 배경과 구성 요소에 대한 논의를 통해 학교통일교육의 잠재적 교육과정 구성 요소를 밝히고 학교통일교육의 내실화를 위한 과제와 제도 및 수업 개선방안을 제시”한다고 하면서 “학교통일교육 연구에서 교육의 실행과 결과에 대한 분석에 좀 더 많은 관심이 필요하며 이 과정에서 학교통일교육의 잠재적 교육과정에 대한 논의가 병행되어야 한다.”는 점을 문제의식으로 제시하고 있다. 여기에 더하여 “잠재적 교육과정이 지닌 교육적 위력은 형식적 교육과정보다 더 강력하다”고까지 언급하면서 논의를 전개하고 있다.

잠재적 교육과정을 통하여 통일교육의 실효성을 확보하려고 하는 시도에서 대단히 의의 있는 새로운 접근으로 생각된다. 통일교육도 학교에서 이루어지는 교육과정에 의한다는 점에서 잠재적 교육과정의 영향이 적지 않기 때문이다. 논자가 결론적으로 제시하고 있는 의의도 그러한 점을 강조하고자 한 것으로 보인다. 즉 “첫째, 학교통일교육 연구의 범위를 확장했다. 둘째, 학교통일교육의 형식적 교육과정 자체가 지닌 한계와 더불어 학교교육의 형식적 교육과정이 온전히 실행되는 것을 어렵게 만드는 잠재

적 교육과정에 대한 이해의 폭을 넓혔다. 셋째, 학교통일교육이 학교 안의 노력만으로 개선될 수 있는 문제가 아니라 학교와 학교 밖의 요인들의 상호 연결망 속에서 영향을 주고받고 있음을 알려준다. 넷째, 학교통일교육의 잠재적 교육과정 구성 요소를 체계화하고자 한 시도로서 의의”를 제시하고 있는 점은 그러한 점에 충분히 묘해가 되는 부분이다. 논자가 이미 자신 논문의 한계를 언급하였지만, 토론자의 역할 차원에서 몇 가지만 부가하여 논하면 다음과 같다.

다만, 본 토론자는 논자가 연구물에 자세히 설명하고 있는 형식적 교육과정은 필요한 과정이기는 하지만, 논의의 전개를 위한 요건 갖추기로 생각되어 필요한 부분을 제외한 자세한 언급은 토론 과정에서 생략하고자 한다.

II. 추후 보완을 위한 몇 가지 논의

첫째, 논자 스스로 밝히고 있듯이 본 연구를 통하여 통일교육의 연구 범위를 확장하고, 학교통일교육의 잠재적 교육과정의 구성 요소를 체계적으로 하려는 시도는 대단히 의미 있다는 점에서 전적으로 동의하는 바이다. 추후 잠재적 교육과정에 의한 학생들의 역량 제고의 정도 또는 형식적 교육과정과 그 영향의 정도에 대한 양적 연구를 도출해 낼 수 있다면 대단히 의미 있는 연구 기반이 될 것으로 생각된다.

그러한 점에서 요약 발표문 2쪽에서 다소 단정적으로 표현하고 있는 “잠재적 교육과정이 지닌 교육적 위력은 형식적 교육과정보다 더 강력하다.”는 표현은 논문 표현으로서 조심스럽게 접근할 필요가 있다는 생각이다(혹, 그것을 증명할 수 있는 자료가 있다면 답변으로 말씀 주시면 감사). 기실 잠재적 교육과정에 의한 접근은 자의적일 수 있고, 임의적이다보니 견제의 가능성이나 무비판적으로 교육에 침투할 우려가 없지 않다는 점은 인정되지만 어느 정도 영향을 주는지, 그리고 그것이 형식적 교육과정의 영향력보다 큰 것이니, 크다면 어느 정도로 큰 것인지에 대한 파악은 필요하기 때문이다.

둘째, 형식적 교육과정을 분석하면서 ‘2)교육과정 영역별 일관성 결여’라는 항목에서 ‘목표-내용-교수학습’만이 아니라 ‘도덕과와 통일교육지침서’의 정합성을 문제삼고 있다(원칙적으로 중요한 논제는 아닐 수 있지만, 그리고 본 토론자가 주로 언급하고자 할 내용은 아니지만 논문의 많은 부분을 차지하고 있을 뿐만 아니라 문제

인식의 기초 중의 하나라는 생각에서 언급하자면). 그리고 그러한 서술은 목표와 내용의 측면에서 분석되고 있다. 특히 내용 부분의 비교에서 “전반적으로 도덕과 교육과정에 비해 통일교육지침서의 내용이 내용의 폭이 광범위하고 더 전문적이다.”는 표현으로 결론지으면서 6가지 점에서의 차이점을 언급하고 있다. 상당히 중요한 분석이나, 보기에 따라서는 당연한 귀결이기 때문이다.

왜냐하면, 통일교육지침서는 ‘정치학적 관점’에서 통일 문제를 보고 있는 반면, 도덕과 교육과정은, 특히 도덕과 교육과정은 ‘윤리 도덕적 관점’에서 정치, 사회, 문화적 관점을 최대한 배제한 접근이기 때문이다. 그러므로 두 자료의 분석을 할 때는 단순한 비교보다는 어떠한 접근을 하고 있는가에 대한 전제를 먼저 보거나 특정의 관점을 설정하고 비교하는 것이 타당할 것으로 생각된다(토론자의 바램은 어떻게 구성되어야 효율적인 통일교육이 될 것인가에 대한 관점으로 분석, 제안이 이루어지면 더욱 좋을 것으로 생각된다)

셋째, 잠재적 교육과정 구성 요소의 형식적 틀의 문제이다. 이 주제는 논자의 핵심 과제라고 생각된다. 논자는 잠재적 교육과정에 대한 개념 정의를 하고 잠재적 교육과정의 이론적 배경을 탐색한 후, 잠재적 교육과정 요소를 ‘학교 밖 사회 환경’, ‘학교의 생태’, ‘학교의 인적 요소’로 설정하고 있다.

이 요소들은 ‘김종서 교수(1987)’의 논의를 그대로 가져온 것으로 보이는데, 이에 대한 언급이나 또는 논자가 어떻게 독자적으로 구성하였는가에 대한 설명이 보이지 않는다.

토론자의 불민으로 생각되나, 최소한 본 논문 자료에는 표현되지 않은 것으로 보이며, 이 부분은 논자의 분석에서 기본 틀에 해당하는 것이므로 설정의 근거와 이유가 좀 더 드러날 필요가 있다고 생각된다.

거듭 논자의 학교통일교육에 대한 잠재적 교육과정 분석이 본 토론자에게도 많은 기대와 가능성을 주고 있다는 점을 확인하며, 추가로 필요한 부분은 논자이 발표를 듣고 보완하도록 할 예정이다. 부디 좋은 후속 논문을 많이 발표해 주길 부탁드립니다.

“학교통일교육의 잠재적 교육과정에 대한 연구” 토 론 문

차 승 주 (통일부)

○ 지금까지 통일교육을 주제로 다루었던 여러 선행연구에서 주목하지 않았던 ‘학교 통일교육의 잠재적 교육과정’에 대해 논의하고 있는 본 논문은 그동안 학교에서 이루어진 통일교육이 가진 한계를 성찰하고 향후 학교통일교육의 개선방안을 고민하는데서 중요한 시사점을 제공하고 있다.

논문을 통해 제기된 발표자의 생각에 대체로 공감하면서 논문을 읽으면서 본인이 가졌던 질문과 평소 학교통일교육과 관련하여 가지고 있는 짧은 소견을 제시해 보고자 한다.

1. 통일교육의 정의와 기본원칙에 관하여

<통일교육지원법>

제2조(정의) 이 법에서 사용하는 용어의 뜻은 다음과 같다.

1. "통일교육"이란 자유민주주의에 대한 신념과 민족공동체 의식 및 건전한 안보관을 바탕으로 통일을 이룩하는 데 필요한 가치관과 태도를 기르도록 하기 위한 교육을 말한다.

제3조(통일교육의 기본원칙) ① 통일교육은 자유민주적 기본질서를 수호하고 평화적 통일을 지향하여야 한다.

① 자유민주적 기본질서 vs 자유민주주의(의 기본정신)

○ 발표자는 논문(p.27)에서 “헌법과 통일교육지원법에서 강조하고 있는 자유민주주의

를 어떻게 해석하고 가르쳐야 할 것인지에 대해 서로 다른 해석으로 인해 갈등이 발생하고 있다”고 지적하면서 현행 통일교육지원법이 규정하고 있는 통일교육의 정의에 포함된 ‘자유민주주의’에 대해 다음과 같이 문제를 제기하고 있다.

“통일교육지침서에서 통일교육의 정의에 제시되는 자유민주주의에 대한 강조는 반공교육 시기나 통일안보교육 시기에 강조되었던 냉전적 사고에 기반을 두고 있다. … 남북한 문제에 등장하는 자유민주주의에 대한 강조는 체제 경쟁적이고 이념적 대립이 반영된 남한 중심 사고의 산물임을 부정할 수 없다.”

이러한 문제의식과 함께 다음과 같은 대안을 개선방향으로 제시하고 있다.

“자유민주주의에 대한 강조가 본래적 의미를 발휘하기 위해서는 이분법이고 우열에 바탕을 둔 관점이 에서 적용하는 것이 아니라 학교통일교육의 내용과 방법에 이르기까지 교육과정을 통해 일관되게 강조해야 한다. 즉 <표 9>와 같이 대결적이고 이분법적인 우위의 개념으로서 자유민주주의를 넘어 통일교육의 보편원칙으로서 자유민주주의를 강조해야 한다.”

그러나 “이분법적인 우위의 개념으로서 자유민주주의”와 “통일교육의 보편원칙으로서 자유민주주의”의 차이를 쉽게 파악하기 어려우며, “서로 다른 해석으로 인해 갈등이 발생하고” 있는 ‘자유민주주의’를 단지 “학교통일교육의 내용과 방법에 이르기까지 교육과정을 통해 일관되게 강조”하면 그 갈등을 해결할 수 있는 것인지 쉽게 동의하기 어렵다.

○ 또한 발표자는 <통일교육지원법> 제3조(통일교육의 기본원칙)의 조항을 현행 “통일교육은 자유민주적 기본질서를 수호하고 평화적 통일을 지향하여야 한다”에서 다음과 같이 개정할 것을 주장하고 있다.

제3조 (통일교육의 기본원칙)

① 통일교육은 목표, 내용, 교수·학습 방법, 평가 등 교육활동 전반에서 자유민주주의의 기본정신에 바탕을 두고 실시되어야 하며 평화적 통일을 지향하여야 한다.

그런데 발표자가 생각하는 ‘자유민주적 기본질서’와 ‘자유민주주의(의 기본정신)’의 내용과 차이는 무엇인가? “자유민주적 기본질서를 더욱 확고히”(헌법 전문) 하고, “자유민주적 기본질서에 입각한 평화적 통일정책을 수립하고 이를 추진”(헌법 제4조)하는 것이 헌법이 밝히고 있는 기본정신인데, 이러한 ‘자유민주적 기본질서’를 ‘자유민주주의(의 기본정신)’로 대체하기 위해서는 그에 합당한 근거가 충분하게 제시되어야 한다고 생각한다.

② 다문화 사회에서의 ‘민족공동체의식’

◦ ‘민족공동체의식’을 강조하는 현행 통일교육에 대한 발표자의 문제의식에는 전적으로 동의하는 바이다. 다만 기존의 ‘민족공동체의식’에 대해 발표자가 제시하고 있는 대안은 ‘민족공동체의식’과 ‘다문화주의(의식)’의 단순 합에 머물러 있는 것 같아 조금 아쉽다. 게다가 ‘다문화’는 북한에서는 아직 수용하기 어려운 개념이다. 따라서 통일 과정 및 이후에 북한에도 적용될 수 있는 ‘새로운 공동체의식’을 제시해 줄 수 있다면 본 논문이 가지는 의의가 더욱 커질 것이라 생각한다.

③ ‘건전한 안보관’과 ‘인간안보’

◦ 발표자는 “통일교육지원법이 보다 실효성을 갖추고 학교통일교육에 적용되기 위해서는 현재 반영되어 있는 건전한 안보관에 대한 의미를 보다 명확하게 서술하고 적용될 수 있도록 안내되어야 한다”고 문제제기 하면서, 이에 대한 대안으로 “통일교육은 경제문제, 사회문제, 환경문제, 정치문제, 북한의 위협 등을 포함하여 인간안보의 관점에서 다루어야 한다.”고 주장하고 있다.

그러나 발표자가 제시하고 있는 ‘인간안보’의 개념과 내용이 통일교육의 목표이자 기본원칙으로서 여전히 명료하지 않다고 생각한다. ‘건전한 안보관’의 대안으로서 발표자가 제시하고 있는 ‘인간안보’의 개념과 이를 통일교육에 접목시킬 수 있는 방안을 보다 구체적으로 설명해 준다면 본 논문이 가지는 의의가 더욱 커질 것이라 생각한다.

※ 국제연합개발계획(UNDP)이 제시한 인간안보(human security) ※

1994년 국제연합개발계획(UNDP)은 인간안보의 요소로 평화와 안보, 경제발전 및 복지, 인권존중, 환경보존, 사회정의, 민주화, 군축, 법치, 좋은 정치 등을 포함시켰다. 인간안보의 구성요인은 경제안보, 식량안보, 보건안보, 개인안보, 환경안보, 공동체안보, 정치안보, 군사안보 등이다.

2. 함께 나누고 싶은 몇 가지 고민들

- 통일부의 통일교육(통일교육지침서) vs 교육부의 통일교육(교육과정)
- 남한의 통일교육 vs 북한의 통일교육
- 통일교육의 핵심적인 주체이자 잠재적 교육과정의 중요한 요소로서 교사들의 통일교육 역량을 어떻게 제고할 것인가? 통일문제에 대한 교사들의 태도와 정치성향을 국가와 사회가 요구하는 방향으로 일관되어야 하는가?

사회정서학습을 적용한 학교인성교육 정책방향 연구

A Study of the Direction of Korean School Character
Education Policy Applying SEL(Social and Emotional Learning)

김 윤 경 (경기 양진중학교)

《 요 약 》

본 연구는 사회정서학습을 적용한 학교인성교육 정책 방향을 도출하기 위한 목적으로 수행되었다. 현재 우리나라에서 인성교육제도와 정책은 학생의 인성발달과 관련된 모든 교육활동을 포괄하고 있기 때문에 사회정서학습 역시 인성교육의 일환으로 실시될 가능성이 높다. 따라서 본 연구는 주요 정책 사안별로 델파이조사를 실시하여 사회정서학습의 인성교육 적용방안을 구상하였다. 또한 사회정서학습을 적용한 인성교육 정책에서 도덕교과의 역할을 제안하였다. 도덕교과는 명시적 훈련을 담당하여야 하며, 타교과 및 교육활동의 사회정서학습을 지원하고, 가치중립적인 성격을 지닌 사회정서학습에 도덕적 방향을 제공함으로써 효과적인 학교인성교육을 위해 기여해야 할 것이다.

주제어: 사회정서학습(SEL), 인성교육, 도덕교육, 인성교육 정책, 정신건강 예방교육

I. 서 론

지난 20여 년 간 사회정서학습은 개념과 이론이 정립되고, 실행을 위한 체계적인 틀이 마련되었으며, 그 효과성에 대한 검증이 이루어졌다(Durlak 외, 2011). 그리고 이를 바탕으로 현재 전 세계적으로 확대되고 있는 추세이다(Gurria, 2009). 우리나라의 경우는 인성교육이 법제화되면서 효과적인 인성교육에 대한 선진국의 사례와 방안으로서 사회정서학습에 대한 관심이 증대되었다는 것과, 학생들의 인성회복을 위한 방법으로 사회·정서적 측면을 주목하는 특수한 상황이 자리잡고 있다. 즉, 아동과 청소년 문제에 대한 해결책으로서 사회·정서적 측면의 인성교육의 필요성에 대한 공감대가 형성되면서, 기존 인성교육의

문제점을 진단하고, 개선하려는 노력으로 사회정서학습에 대한 관심이 확대되었다.

그런데 사회정서학습은 학습이론이라기보다는 학교의 모든 교육활동을 체계적으로 조정하려는 포괄적 학교개혁운동의 성격을 띤다. 이 때문에 많은 비중의 사회정서학습 연구들이 이론적 체계나 효과에 대한 것뿐만 아니라 시행을 위한 지원정책을 논의한다(Durlak 외, 2016). 마찬가지로 우리나라의 맥락에서 사회정서학습을 인성교육 효과 제고를 위해 적용하려 한다면, 인성과의 관련성을 밝히는 연구를 통해 이론적 토대를 다지는 것과 더불어 인성교육 정책과 어떻게 조화시켜 시행을 지원할 수 있는지와 관련된 연구가 요청된다. 그동안 국내에서 인성과 사회정서학습 관계에 대한 연구는 있어왔지만, 학교를 포괄하는 정책적 수준에서 시행 방안을 모색하는 연구는 거의 없었다. 이에 본 연구는 사회정서학습의 개념과 특징에 대한 논의를 토대로 델파이조사를 실시하여, 우리나라 학교인성교육을 위해 적절한 사회정서학습의 적용방향을 제안하고자 하였다.

II. 연구 방법

본 연구에서 결론을 도출하기 위하여 사용한 주요 연구방법은 델파이조사 기법이다. 델파이 기법(Delphi technique)은 미래를 예측하는 질적 예측 방법의 하나로, 여러 전문가들의 의견을 되풀이해서 모으고, 교환하고, 발전시켜 미래를 예측하는 방법이다(이중수, 2009). 패널들은 면 대 면으로 만나지 않기에 익명을 보장받을 수 있어 쉽게 반성적 사고를 하게 되며, 새로운 의견이나 사상에 대하여 솔직해질 수 있다. 그리하여 처음의 입장이 어떠했건 얼마나 복잡했건 간에 대립적인 의견도 폭주하며 종합되는 것이 이 기법의 특징이다(서울대학교 교육연구소, 2011).

본 연구는 사회정서학습 관련 주요 정책사항의 추진 여부와 우선순위, 전체적인 방향을 제안하기 위해 인성교육과 사회정서학습에 연구 경험과 실천적 경험이 있는 전문가들의 중지(衆智)를 모으고자 하였다. 특히, 패널로 '교육과정, 심리학, 교육철학, 교육공학, 윤리학, 도덕심리학 등' 분야의 연구자와 실제 정책을 만들고 실행하는 데 참여한 담당기관의 실무자 및 우수학교의 관리자, 우수 교사 등을 선정하여 사회정서학습 적용을 위한 아이디어를 균형적이면서도 다양하고 풍부하게 모으려고 하였다. 이에 본 연구는 1순위 사회정서학습을 주제어로 다수의 학술 논문 또는 학위 논문을 발표한 연구자, 2순위 사

회정서학습 연구자가 속한 연구 집단/세부 전공의 다양성 고려, 3순위 학교인성교육 우수 사례(학교/프로그램/교사동아리) 선정 경력을 기준으로 사회정서학습과 관련한 도덕·윤리교육 전공 또는 교육학 전공 연구자로 구성된 전문가 14인을 선정하였다.

일반적으로 패널들의 안정적 응답과 합의를 이끌어내기 위해서는 3차례 정도의 반복 조사가 적합하다고 보고되고 있다(Rowe & Wright, 2001). 문헌과 선행연구 분석을 바탕으로 작성된 1차 설문지는 연구 주제에 대한 개방형 설문(open-ended-questionnaire)으로 구성되었다. 회수한 설문지는 여러 차례 읽어 내용요소들을 추출하고 이를 간결한 문장으로 요약하였다. 요약한 내용 중 다른 패널의 응답과 중복되거나 유사한 경우는 누적하여 표시함으로써 빈도수를 산출하였다.

2차3차 조사는 직전 차수 조사결과를 반영한 폐쇄형 설문 조사로 리커트척도를 활용하여 동의정도나 중요도를 표시하도록 하였다. 또한 기타의견 중 각 항목에 대한 패널의 견해는 설문지의 표마다 하단에 각주로 제시하여 숙의를 돕고자 했으며, 추가적인 견해는 새로 문항을 만들고, 기타의견의 지적은 문항을 수정하거나 질의의 타당성을 묻는 문항을 추가하는 방식으로 반영하였다. 특히, 3차 설문지는 2차 설문조사 결과에 대한 평균을 제시하고 사분범위를 음영으로 표시하여 전문가들이 의견 합의를 이룰 수 있도록 유도하였다. 설문지는 시류편성의 효과(bandwagon effect)나 후광효과(halo effect)를 최소화하기 위해 이메일 등을 통해 간접 전달하였으며, 사회적 압력 없이 개인적 의견들을 자유롭게 기술할 수 있도록 하였다. 한편, 설문지 분석과 문항 제작에 있어 타당성과 신뢰도를 높이기 위해서 관련 연구경험이 있는 동료 연구원 2인이 참여하여, 추가하거나 통합, 분리, 삭제되어야 할 항목, 재진술해야 할 항목을 검토하였다.

본 조사가 사용한 응답 분석방법은 두 가지이다. 사회정서학습의 학교인성교육 적용에 있어 그 ‘위상, 역할, 문제점, 고려해야 할 특수성, 도덕교과의 역할’에 대한 질문들은 사회정서학습의 학교인성교육 적용과 관련한 전문가의 상황 인식을 묻는 문항들로 전문가들이 어느 정도로 상황인식 판단을 공유하고 있는지가 중요하다. 그러므로 이를 위한 분석방법으로 사분점간 점수차(Interquartile range: $Q_3 - Q_1$)를 산출하였다. 한편, ‘필요한 지원, 중점 내용, 적용방식, 학교급별 강조점’에 대한 질문들은 사회정서학습의 학교인성교육 적용을 위해 중점적으로 고려해야 할 사항을 추출하기 위한 문항들로 평균, 내용타당도(CVR), 합의도를 활용하여 분석하였다.

III. 사회정서학습 개념의 명료화와 지원정책의 필요성

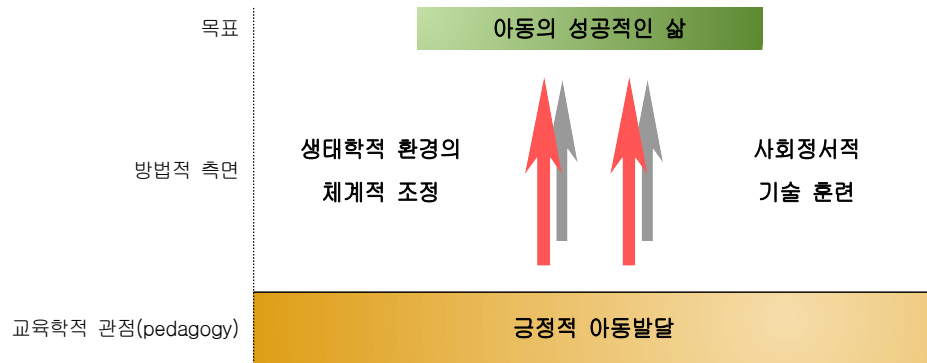
CASEL에 따르면 ‘사회정서학습은 정서를 이해하고 다루며, 목표를 설정하고 달성하고, 타인에 대한 공감을 느끼고 보여주며, 긍정적인 관계를 맺고 유지하고, 책임 있는 의사결정을 하기 위해 필수적인 지식과 태도, 기술을 아동과 성인이 습득하고 효과적으로 적용하는 과정’이다(CASEL, 2003: 5). 즉, 사회정서학습은 아동의 기초적인 ‘사회정서적 역량’을 발달시키는 ‘과정’이다. 그런데 사회정서적 역량에 초점을 맞춘 사회정서학습에 대한 정의가 공식적이며 단일한 것은 아니다. 이에 대하여 Merrell 등(2010: 29)은 개념 정의에 있어 약간의 차이나 불일치가 그다지 중요하지 않으며, 학교나 기관에서 학생들에게 사회정서학습을 적용하려는 노력을 위해 쉽게 접근하고 이해할 수 있는 방식으로 개념이 설정되는 것이 중요하다고 설명한다. 그러나 현재 사회정서학습에 대한 다양한 정의들 간에는 상당한 간격의 불일치가 있으며 이는 그 적용에 있어 문제를 야기한다. 사회정서학습은 태생적으로 매우 광범위한 분야의 연구자와 실행가들의 합의와 복잡한 이론적 배경을 두고 생겨났기 때문에 연구자의 배경에 따라 좁은 의미로 서술되는 경향이 있으며, 이는 사회정서학습의 불충분한 이해를 확산시키고, 오해를 불러일으키는 문제를 낳기도 한다. 그러므로 사회정서학습을 이해하기 위해서는 그 특징을 살펴보고 의미를 명료화할 필요가 있다.

사회정서학습의 첫 번째 특징은 ‘긍정적 아동 발달’과 밀접한 관련이 있다. ‘긍정적 아동 발달(Positive Youth Development)’은 아동이 성인이나 또래와 상호 지원적인 관계를 형성하도록 도움으로써 아동을 둘러싼 문제를 해결하고, 시민적 참여를 촉진하며, 학업 성취를 증진하여야 한다는 접근이다(Greenberg 외, 2003). ‘긍정적 아동발달’은 위험요인을 줄여서 아동문제를 해결하기보다는 사회정서적 기술과 자산(asset), 회복탄력성을 기를 수 있도록 지원함으로써 문제를 예방하고 보다 긍정적인 산출을 도모한다. 경험적 근거들은 사회정서학습이 긍정적 아동발달에 효과적임을 보여준다. 즉, 아동의 가능성을 신뢰하고, 아동 스스로의 동기에 초점을 맞추으로써 아동의 긍정적 발달을 지원하고자 한다. 또한 생태학적 관점을 바탕으로 교실 안팎의 긍정적인 활동 참여, 넓은 부모 참여 프로그램(School-Family Partnership: SFP)을 적극 활용함으로써 최선의 결과를 낳고자 한다(Garbacz, Swanger-Gagne, Sheridan, 2015: 246에서 재인용).

사회정서학습의 두 번째 특징은 여러 해에 걸쳐 학교 전반의 교육활동을 포괄하고 조정하는 통합적 체계를 만드는 과정이라는 점이다. 사회정서학습은 효과적일 것이라고 여겨지는 어림짐작의 전략들을 순진한 학생들에게 적용하는 무계획적이고 무익한 노력과는 경계를 둔다(Merrell, 2011: 55). 이러한 사회정서학습의 특징은 ‘포괄적 학교 개혁’ 운동에 배경을 둔다. ‘포괄적인 학교 개혁(Comprehensive School Reform)’은 수업, 경영, 부모 참여를 포함하는 학교의 모든 차원을 조정하는 학교전반의 노력을 계획하고, 실행하며, 평가하는 체계적인 접근을 취한다. 포괄적인 학교 개혁과 같은 노선에서 사회정서학습은 위험에 처한 학생뿐만 아니라 모든 학생에 초점을 맞추고, 고립·분리되거나 과편화된 학교 발달을 위한 계획들을 통합하려고 한다. 이것이 가능한 이유는 사회정서학습이 오늘날 학교이 공통적으로 시행하는 프로그램들과 교수 접근들의 넓은 영역에 대해서도 공통의 언어를 제공하기 때문이다(CASEL, 2003: 8). 나아가 사회정서학습은 긍정적 아동 발달의 더 넓은 스펙트럼으로 타겟을 단일화하고 조정하여, 프레임워크를 제공하기 때문에, 학교기반 예방 노력을 조정하기 위한 중심 역할을 할 수 있다(Devaney 외, 2006).

사회정서학습의 세 번째 특징은 사회정서적 기술 훈련에 대한 강조이다. 기존의 방식이 사회정서적 지식을 가르치고, 그 실천을 의지와 결단에 맡기고 학생들을 촉구하는 것이었다면, 사회정서학습은 사회정서적 기술이 직접적으로 가르쳐질 수 있다고 믿으며, 잘 설계되고 검증된 프로그램들을 통해 아동이 효과적으로 사회정서적 기술들을 습득할 수 있도록 도와야 한다고 강조한다(Elias 외, 1997). 다수의 연구들은 사회정서적 기술 훈련이 또래수용, 학업 성취 등 사회정서학습이 목표하는 효과를 예견한다(CASEL, 2003: 5). 이상 특징들에 근거하여 사회정서학습 개념을 명료화하기 위한 도식을 단순화하면 [그림 1] 과 같다.

[그림 1] 과 같은 사회정서학습의 개념도식은 아동이 사회적인 것으로서 교육적 과정을 경험한다는 이해를 전제 한다(Elias 외, 2007). 즉, 아동은 학교에서 맺는 관계의 경험을 통해 성장하므로 아동이 경험하는 모든 활동은 사회정서역량 발달을 도울 수 있도록 체계적으로 조정되어야 한다. 그러므로 사회정서학습에서는 생태학적 환경을 조정하는 것은 사회정서적 기술 훈련을 하는 것과 함께 나란히 중요성을 갖는다. 이에 따라 ‘사회정서학습은 아동의 사회정서적 역량 발달을 위해 학교교육활동 전반을 조정하는 체계적이고 통합적인 과정’이라고 정의할 수 있다.



[그림 1] 사회정서학습 개념 도식

사회정서학습은 교육활동을 포괄적으로 조정하려는 체계적 과정이라면, 이를 위한 지원의 뒷받침이 필요하다. 특히, CASEL은 사회정서학습 연구를 축적하고 효과를 검증하며 홍보하고, 사회정서학습을 시행하려는 학교에 지원 시스템을 제공하는 역할 해왔다. 뿐만 아니라 공공 교육 정책은 사회정서학습이 통합적 접근을 바탕으로 효과적으로 적용되도록 도울 수 있다(Jones, 2012: 15-16). 특히, 사회정서학습 표준체계는 현장에서 중구난방으로 시행될 수 있는 사회정서학습 프로그램들이 목표에 부합하는 내용을 선정하고, 일정 수준 이상의 성취를 이끌도록 체계를 만드는 역할을 한다. 결국, 이는 사회정서학습이 단순히 교육 내용으로서 다루어지는 학습이론 이상의 것임을 의미하며 학교보다 상위 수준의 외부적인 지원을 통해 효과적으로 실행될 수 있는 특성을 지님을 나타낸다.

IV. 델파이조사 결과 분석과 논의

1. 사회정서학습에 대한 인식

사회정서학습에 대한 인식에 관해서 패널들은 “학교인성교육에서 중요성이 크다”는 데 ‘매우 그렇다’는 데 의견을 모았다. 그 근거는 다음 절의 ‘사회정서학습의 역할과 필요성’에서 추출된 항목들로 해석할 수 있을 것이다. “교육 연구자들의 인식정도”나 “사회정

서학습 요소의 반영 정도”는 높지 않은 수준이라는 데 의견 수렴이 이루어졌다. 즉, 아직 우리나라에는 본격적으로 알려지기 이전 단계라고 볼 수 있으며, ‘정서지능이나 감성코칭, 인성교육 개념을 논의할 때 이론적 배경’ 정도로서 그 내용요소가 반영되고 있긴 하지만 보편적이진 않다고 볼 수 있다.

2. 학교인성교육에서 사회정서학습의 의의와 역할

추출항목을 토대로 사회정서학습의 학교인성교육 적용의 의의와 필요성을 정리하여, 각각의 근거가 된 추출항목과 함께 제시하면 다음과 같다.

첫째, 사회정서적 역량은 초·중·고생이 습득해야 할 중요한 역량이므로 필요하다. (“사회정서적 역량은 초·중·고생이 습득해야 할 중요한 역량으로 인성발달에 도움을 준다.(평균점수: 4.89)”, “그동안 소홀이 다루어졌던 정서교육의 중요성을 부각한다.(4.38)”) 사회정서학습은 아동기와 청소년기가 중요한 정서습관이 확립되는 결정적 시기임에도 불구하고, 그동안 학교교육이 정서교육 측면을 완전히 우연에 맡겨버리는 위험을 방치하면서 안 된다는 문제의식에서 출발하였다(Goleman, 2005). 우리나라 경우 그동안 인지중심의 지식교육에 경도되어 정서교육에 소홀하였음을 감안할 때, 인성발달의 필수적인 요소인 사회정서적 역량 발달을 돕는 사회정서학습은 중요한 의의를 지닌다고 볼 수 있다.

둘째, 우리나라가 당면하고 있는 아동·청소년 문제를 해결하기 위해 필요하다. (“모든 학생에 대해 예방적 접근을 취한다.(4.38)”, “학교폭력, 정신건강 문제 등 우리나라 청소년 문제 해결에 적합하다.(4.31)”) 우리나라 학생의 자살률, 스트레스 인지율 등의 지표들은 보편적인 예방을 위한 학교개입 노력이 필요한 상황임을 보여준다. Durlak과 동료들(2011)의 메타분석 연구에 따르면 사회정서학습은 학교폭력·정신건강 문제와 관련한 ‘자신과 타인에 대한 태도, 긍정적 사회적 행동, 수행문제, 정서적 우울’에서 모두 유의미한 효과를 나타내었다. 정신건강 문제 해결을 위한 대안으로서 미국과 호주 등 사회정서학습을 적용하고 효과를 거둔 사례를 참고할 때, 사회정서학습은 우리나라에서도 당면한 문제들을 해결하기 위해 적극적으로 도입될 필요가 있다.

셋째, 효과적인 인성교육을 위해 필요하다. (“구체적인 인성교육 프로그램 개발에 도움을 준다.(4.69)”, “규범적 차원의 논의에서 벗어나 사회성과 정서를 포함한 다차원적인 측

면에서 인성에 대한 개념 이해의 폭을 확대한다.(4.46)”, “사회정서적 역량과 그 하위기술들은 개념수준에서 제시된 인성교육의 핵심역량에 대한 이론적 설명을 제공해 줄 수 있다.(4.15)”, “모든 교과수업을 통한 인성교육의 가능성을 높인다.(3.92)”) 우리나라에서 인성의 개념 규정을 위한 이론적 근거로서 사회정서학습은 다차원적인 측면에서 인성 개념을 확대하는 역할을 하였다. 또한 싱가포르의 ‘인성과 시민(Character & Citizenship Education) 교육과정(Ministry of Education Singapore, 2014)’에서와 같이 인성교육과정 체계에서 핵심역량을 설명하는 역할을 할 수 있다. 더불어, 사회정서학습은 독립된 수업보다는 학교전체의 교육활동을 통한 사회정서적 역량 습득을 중시하기 때문에, 모든 교과수업과 연계한 인성교육 활동을 설계하고 학급이나 학교단위 인성교육 프로그램을 개발하는 데 풍부한 아이디어를 제공해 줄 수 있다.

3. 사회정서학습 적용의 문제점

사회정서학습 적용의 문제점에 대해서는 대체로 “사회정서학습에 대한 연구(3.85)와 시스템(4.00), 인식(3.46) 등이 부족하다”는 데에 동의 정도가 높았다. 그러나 “인성교육으로서 사회정서학습이 적절한지”에 대해서는 패널들 간 의견 차이가 상당히 있어 최빈치로 어떤 집중된 경향을 판단할 수 없었다. 반면, “우리나라 교육환경의 특수성으로 인한 문제”의 구체적인 항목에 대해서는 ‘그렇다’는 수준에 높은 의견 일치도를 보였다. 특히, “우리나라의 입시위주의 교육시스템과 학업성위 강조 풍토(4.31)”는 학교급이 올라갈수록 사회정서학습의 적용을 어렵게 만드는 주요 이유로 꼽을 수 있을 것이다. 또한 이는 “교과 간 소통 부족, 교과이기주의로 교과연계 프로그램으로 적용하기 어렵다(3.92)”는 문제와도 연관된다. 우리나라에서 사회정서학습은 학교나 학급단위에서 독립된 프로그램으로 적용될 시간을 배분받기 어렵고, 교과수업 중심의 구조가 견고하기 때문에 이를 허물고 연계를 모색하거나 교과 간 통합을 통한 수업 구상이 어려운 것도 현실이다.

4. 고려해야 할 한국적 맥락과 특수성

사회정서학습을 우리나라에 적용할 때 고려해야 할 사항으로 “정서적 특수성”은 높은

수준으로 합의 정도를 나타낸 항목이다. 구체적인 항목으로는 “집단적 맥락과 위계적 관계에서 정서를 인식하고 조절해야 한다는 사회적 요구(4.23)”와 “‘수신(修身)’으로부터 출발하는 유·불교 전통과 연관성이 있다는 장점(4.23)”이 추출되었다. 예를 들어, 한국에서는 자신보다윗사람에게 존중을 표현하는데 ‘존댓말’과 같은 형식이 중요하기 때문에, 어렸을 때부터 부모로부터 적절하게 존댓말을 쓰는 것에 민감하도록 교육받는다. 이 외에도 동아시아 문화권에서는 집단에서의 관계적 맥락을 중시한다는 점에서 사회정서학습이 탄생한 미국과는 다른 정서적 특수성을 고려할 필요가 있다.

한편, ‘자기인식’으로부터 출발하는 사회정서학습의 다섯 가지 역량은 ‘수신(修身)’으로부터 출발하는 유·불교 전통과 연관성이 있으며, 전통적으로 교육에 있어 ‘수기치인(修己治人)’을 강조한 우리에게 익숙하고, 합리적인 것으로 받아들여지는 장점이 있다. 사회정서학습 프로그램에 전통 사상이 어느 정도로 포함되어야 하는지는 차후 논의되어야 하겠지만, 이론적으로 상호 간에 상충한 바와 같은 교차점이 있다면, 전통과 현대적 가치가 조화롭게 담겨있는 인성교육 프로그램을 개발할 때 유리하게 활용될 수 있을 것이다.

마지막으로 패널들은 학교인성교육과 관련된 특수성을 지적하였다. 추출된 7개 항목을 요약하면 “학업성취 강조 풍토(4.46), 인성교육 관련 요구(4.46)와 실태(4.08), 사회정서학습의 반영 가능성(4.38), 약물 임신 등 미국과 다른 학교문제(4.23), 인성교육제도의 영향력(4.15), 학교관리자의 높은 권한과 영향력(4.08)”이다. 이 중 “학업성취 강조 풍토”는 앞서 전문가들이 인식하는 사회정서학습의 주요 방해 요인이기도 하다. 이를 고려한다면, 상론한 바와 같이 ‘사회정서학습이 학업 성취에 미치는 긍정적 효과’를 부각하고, ‘교과 연계를 통한 적용’ 방안과 같은 전략을 모색하는 일이 필요할 것이다.

5. 사회정서학습 적용을 위해 필요한 지원

사회정서학습 지원과 관련하여 추출된 항목은 <표2>에 나타난 바와 같다. 그런데 이 20개 항목은 1차 조사를 통해 제안된 항목이 총 32개인 점을 감안하면 약 60% 정도만이 추출된 것으로 적은 편이라고 볼 수 있다. 지원이 많을수록 사회정서학습 실행과 확산에 도움이 될 텐데도 불구하고 최종 조사 결과 많은 항목들이 제외된 것은 추출되지 못한 항목들의 공통점과 기타의견에 피력한 패널들의 의견을 고려해 볼 때, ‘사회정서학습 시

행 목표에 부합하지 않거나, 현행 제도 속에서 사회정서학습의 내용 요소를 강조하는 것을 지지하는 경우, 우리나라 여건 상 실현가능성이 낮거나 학교 현장에 부담감과 반감을 유발하거나 정부주도보다 자율적인 시행을 선호하는 경우, 단계상으로 차후 고려해야 할 지원사항이라고 판단하는 경우'주요항목으로 응답하지 않은 것으로 분석된다.

6. 사회정서학습을 적용한 교육과정 체계 구성 방향

1) 적용방식

사회정서학습의 적용방식에 대해서는 '교과연계(4.77)'가 가장 높은 평균점수를 얻은 것이 주목할 만하다. 만약 본 조사의 연구결과처럼 교과연계를 통한 사회정서학습 적용에 대한 폭넓은 공감대가 형성된다면 교과별로, 학년별에 맞추어 계열성을 고려한 사회정서학습 성취기준이나 내용체계를 만드는 일이 우선적으로 수행되어야 할 것이다.

2) 학교급별 강조점

조사결과 초등학교는 적극적인 사회정서학습 시행과 관련하여 비교적 풍부한 의견이 제시되었고, 중학교는 사춘기의 발달적 특성과 자유학기제 활용과 관련한 의견이, 고등학교는 적용방안을 모색하거나 보다 내용이나 방법에 있어 깊이 있는 수준의 사회정서학습 적용이 제시된 것이 특징이다. 구체적인 추출 항목들은 <표1>에 제시된 바와 같다.

3) 중점적으로 다루어야 할 내용

효과적 적용을 위한 조건 및 전략에 대해서는 패널들에게 어떤 공통된 관점이 있음을 확인할 수 있었다. 이러한 관점은 사회정서학습을 효과적으로 적용하기 위해 중요한 사항이라고 패널들이 합의한 항목을 바탕으로 유추한 것이므로 '효과적인 사회정서학습 적용 원리'라고 부를 수 있을 것이다. 본 연구자가 이렇게 도출한 원리와 각각의 근거가 된 항목을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 사회정서적 역량 발달을 위한 모든 교육활동을 통합적으로 조정하기 위한 체계적인 틀을 마련해야 한다. ("체계적인 계획을 통한 가능한 방식의 포괄적·통합적 적용 (4.69)", "우리나라 초중고생의 발달 단계에 적합한 사회정서적 역량과 하위기술의 체계

화를 통한 반복적 훈련(4.54)”) 이는 정부수준에서는 체계적인 지원을 하는 것을 의미하고, 학교수준에서는 학생의 사회정서적 역량 발달을 위해 교육활동을 체계적으로 조정하는 일을 의미한다.

둘째, 지속적이고 일관된 적용을 통한 반복적 훈련 기회의 제공이 중요하다. (“우리나라 초중고생의 발달 단계에 적합한 사회정서적 역량과 하위기술의 체계화를 통한 반복적 훈련(4.54)”, “지속적이고 일관된 적용(4.77)”, “학생들의 일상경험과 연계(4.64)”) 이를 위해서는 실제 삶 속에서 사회정서적 역량과 기술을 학습하고 실천할 수 있도록 일상경험과 연계된 교육내용을 구성하는 것이 중요하다.

셋째, 구체적인 사회정서학습 적용 계획 마련이 필요하다. (“효과성 검증(4.31)”, “시범 적용을 통한 사회정서학습 성취기준 마련(4.15)”, “전면적, 일시적 적용보다는 단계적, 순차적 접근을 통한 학교적용(4.69)”) 외국의 경우, 싱가포르는 “준비→발전→실행→평가”로 체계적인 시행 계획을 단계적으로 진행시킴으로써 사회정서학습의 원활한 시행을 도왔다(Kom, 2013). 또, 일리노이주는 ‘법령 마련→추진위원회 설립→사회정서학습 성취기준 채택→전문적 발달지원→지역교육청 지원→시범적용 평가’와 같은 일련의 시행 계획을 통해 사회정서학습 확산을 주도하였다. 마찬가지로 우리나라에서도 시행착오를 줄이고 사회정서학습의 효과를 높이기 위해 체계적인 적용계획 설계가 선행되어야 할 것이다.

넷째, 인성교육과 긴밀한 연관성을 가져야 한다. (“인성교육과의 긴밀한 연관성(4.69)”, “사회정서학습에서 부족한 “공동체 감성역량”을 함께 길러주는 내용 보완(4.08)”) 사회정서학습은 인성교육 제도를 마련할 시기 인성교육 개념의 이론적 근거가 되었으며, 핵심 역량은 사회정서적 역량과 긴밀한 연관이 있다. 그러므로 싱가포르의 ‘인성과 시민교육’처럼 사회정서적 역량과 연결시켜 인성교육의 방향을 체계화한다면 인성교육과의 긴밀한 연관성 속에서 효과적인 사회정서학습 실행을 모색할 수 있을 것이다.

다섯째, 학교와 학급의 특수성을 고려하여 적용해야 한다. (“학교, 학급의 특수성을 고려한 적용(4.23)”) 사회정서학습 연구자들은 사회정서학습 프로그램이 단지 복사해서 배포하라고 만들어진 것이 아니라, 아이디어와 전략을 제공하는 역할을 할 뿐이며, 학교와 교사는 반드시 자신만의 이슈와 요구, 자원에 맞게 프로그램을 조정해야 한다고 강조한다(Pasi, 2001). 인성교육종합계획 역시 학교별로 교육계획 수립 시 인성교육 계획을 반영

시켜 인성교육 목표 및 실천 요소를 설정하고 특색 있게 운영할 것을 명시하고 있다. 따라서 우리나라에서 사회정서학습 적용이 확산된다면, 학교가 사회정서학습 프로그램들을 시행하는 단계에서, 학교나 학급의 특성에 맞게 프로그램을 개발하거나 조정하도록 안내하는 일이 필요할 것이다.

여섯째, 학교현장의 반응을 고려하여 점진적으로 적용해야 한다. (“사회정서학습이 현장교사들에게 추가적인 부담이 되지 않도록 할 수 있는 방안 마련(4.92)”, “전면적, 일시적 적용보다는 단계적, 순차적 접근을 통한 학교적용(4.54)”, “새로운 프로그램 적용보다는 기존 교육과정과의 연계(4.54)”, “운영 과정과 결과에 대한 학생·학부모를 비롯한 교육공동체 구성원과의 소통(4.23)”) 사회정서학습 시행이 학교 현장에 부담을 증가시켜서 교사들의 에너지를 소진시키거나 거부감으로 인해 형식적으로 시행해버리는 것에 대한 우려는 본 조사에서 일관되게 나타나는 사항이었다. 따라서 사회정서학습을 적용한 인성교육이 실효를 거두도록 하기 위해서는 교사들에게 부담이 되지 않도록 하면서도 내실 있는 계획을 세우도록 구조적인 지원을 할 필요가 있다. 이러한 지원에는 활용할 수 있는 사회정서학습 프로그램에 대한 목록 제공, 혹은 적용 매뉴얼이나 가이드라인 보급, 코칭 지원이 포함될 수 있을 것이다.

초등학교 중점 사회정서적 역량과 하위기술에 대해서는 2차3차에서 모두 중점 사회정서역량으로는 “책임 있는 의사결정(3.92)”이, 하위기술 중에서는 “영성 갖기(3.31)”와 “윤리적 결정하기(3.85)”가 기준치에 미달하였다. 영성(spirituality)은 인간이 근본적으로 초월적 존재를 인식하는 존재임을 전제한 것으로, 반드시 종교 혹은 종교생활을 통해서만 설명되는 것은 아니다(김봉제, 2014). 그럼에도 불구하고 일반적으로 오해를 불러일으킬 소지가 있다면 학교 현장에 안내할 때 유의하여 제시할 필요가 있을 것이다. 또한 ‘책임 있는 의사결정’과 ‘윤리적 결정하기’가 초등학교 주요 기술로 추출되지 못한 것도 인지 발달과 관련된 적합성 문제로 해석할 수 있을 것이다.

중학교에 대해서는 모든 항목이 기준치 이상의 평균·내용타당도·합의도를 나타냈다. 고등학교에 대해서는 “자신의 정서인식과 명명(3.85)”을 제외한 모든 항목들이 평균·내용타당도·합의도 기준 이상의 값을 나타내었다. 사회정서학습의 주요 배경이론인 ‘차별적 정서이론’과 관련한 실험연구들은 아동초기가 정서인식을 학습하는 데 있어 중요한 시기임을 입증한다(Izard, 2002). 따라서 ‘정서인식과 명명’ 항목이 고등학교 주요기술로 추출되

지 못한 것은 상대적으로 동 항목이 초등학교에서 특별히 더 중요함을 고려한 결과라고 볼 수 있다.

조사결과를 전체적으로 볼 때, 인지·도덕성 발달 단계 상 연령에 맞지 않은 항목을 제외시키고, 평균 점수가 높은 사회정서적 역량과 기술에 강조점을 두어 보면, 학교급별로 우선순위를 두어 다루어야 할 사회정서적 역량의 대강을 파악할 수 있다. 초등학교의 경우 중점 사회정서적 역량의 평균점수를 보면 ‘자기인식(4.92)’에서 ‘책임 있는 의사결정(3.92)’으로 갈수록 낮아졌다. 중학교의 경우는 다섯 가지 역량의 평균점수가 비슷한 반면, 고등학교의 경우는 ‘자기인식(4.46)’에서 ‘책임 있는 의사결정(4.92)’로 갈수록 높아졌다.

7. 사회정서학습 적용에 있어 도덕교과의 역할

조사에서 합의된 항목 중 “사회정서적 역량과 도덕성은 공통의 목표를 두고 실행될 수 있는 내용적 연계성이 높다(4.62)”와 “인성교육의 주관교과로서 사회정서학습 적용을 주도하기에 적합하다(4.31)”, “사회정서학습의 현실적 적용 가능성이 가장 높은 교과이다(4.31)”는 도덕교과가 인성교육의 주관교과이며 내용적으로 연관성이 높기 때문에 현실적 적용 가능성이 높은 교과임을 보여준다. 이러한 관점에서 도덕교과의 역할로 “중요한 사회정서기술의 명시적 학습과 훈련을 담당해야 한다”는 항목 역시 도출된 것이라고 해석할 수 있을 것이다.

그러나 “주요 교과에 비해 수업시수가 적기 때문에 주어진 필수 진도 내용을 가르쳐야 함을 고려한다면 사회정서학습을 연관지어 다루기에 시간이 부족할 수 있다.”는 의견처럼 체계적인 명시적 수업을 계획하기에는 수업시수가 매우 적다. 상기 조사에서도 도덕교과는 “수업시수가 적으므로 사회정서학습을 제대로 다루기에 한계가 있다”는 항목이 ‘그렇다’는 수준에 가깝게 높은 의견 일치 정도를 보였다. 그러므로 학교인성교육에 사회정서학습을 적용하는 구체적인 계획을 세울 때, 사회정서적 역량에 대한 명시적 수업은 도덕교과에 어느 정도 책임을 부여할 필요가 있긴 하겠으나 창의적 체험활동 등을 통한 명시적 수업 역시 함께 계획하는 일이 필요할 것이다.

한편, “교과연계·교과통합 프로그램의 모델이 되어야 한다(3.54)”, “학교단위에서 사회

정서학습 운영을 주도해야 한다(3.54)”, “국가수준 교육과정에서 CASEL과 같은 자문센터 역할을 해야 한다(3.08)”와 같은 도덕교과의 역할에 대한 항목은 ‘보통’과 ‘그렇다’의 중간 수준에서 의견 수렴이 이루어졌다. 사회정서학습이 내용적으로 도덕교과와 연관성이 많음에도 불구하고 이와 같은 결과가 나온 것은 “도덕교과만을 사회정서학습을 다룰 수 있는 영역으로 축소해서는 안 된다(4.69)”는 패널들의 인식에서 비롯한 것으로 해석된다. 결국, 사회정서학습이 다양한 교과에서 왜 중요하고, 어떻게 적용될 수 있을지에 대한 큰 그림을 보여주는 것이 중요하며, 도덕교과 연구자와 교사는 다른 교과와 협력하여 교과연계 교육과정을 설계하는 데 기여해야 할 것이다.

V. 사회정서학습을 적용한 학교인성교육 정책방향 도출

1. 프로그램 개발 방향

델파이조사 결과에서 나타났던 바와 같이 사회정서학습은 구체적인 인성교육 프로그램 개발에 도움을 줄 수 있다는 의의가 있었다. 그러므로 사회정서학습의 긍정적 측면이 인식되고 부각되기 위해서는 양질의 프로그램 개발과 보급이 필수적이며, 이를 관리하기 위한 기준 마련이 필요하다. 델파이조사에서 이와 관련된 추출 항목들로부터 프로그램 개발 방향을 도출하여 표로 제시하면 〈표1〉과 같다.

〈표1〉 사회정서학습 프로그램 개발 방향 도출

관련 델파이조사 결과 추출항목	프로그램 개발 방향
- 정서가 가진 문화적 차이(집단적 맥락과 위계적 관계에서 정서를 인식하고 조절해야 한다는 사회적 요구)를 고려해야 한다. - 수신(修身)으로부터 출발하는 유·불교 전통과 관련성이 있다는 장점을 활용할 수 있다.	☞ 정서적 특수성을 고려한 내용 구성 ☞ 사회정서학습과 연관 있는 우리나라 전통사상(修己治人, 中庸之道 등)을 활용한 구성
- 현장교사들의 연구대회를 통한 개발 - 교과연구회나 교사동아리를 통한 개발	☞ 교사 주도 개발

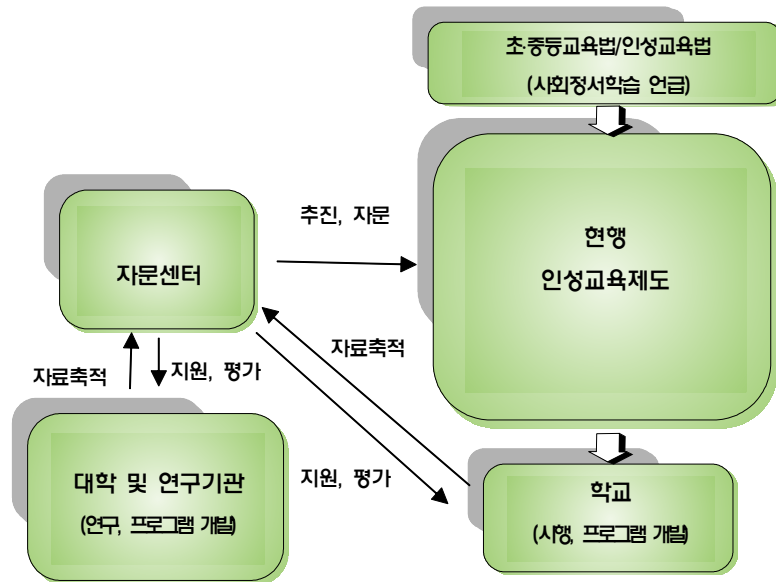
<초등학교 강조점> · 적극적 적용 · 담임교사의 역할이 큰 특성 활용 · 일 년 단위 이상 지속적으로 실행 가능한 프로그램 운영 · 학교전체 영역에서 통합적 운영 · 학급단위 협동학습 프로그램 · 체험형 활동학습 · 또래관계와 관련한 역량과 기술 · 1학년-사회정서적 기술 훈련에 앞선 기본생활습관 다지기 · 5,6학년-사춘기에 특징적인 정서행동 상의 특징 · ‘멈추고-생각하고-실행하기’ 훈련 <중학교 강조점> · 자유학기제 활용 · 사춘기 특성 · 정서의 도덕적 발현 · 사회정서학습을 적용할 수 있는 방안 모색 · 적합한 문제 상황 속에서 복합감정을 다루는 내용 · 책임 있는 의사결정의 11단계 · 이론과 연습, 탐구와 실천 간의 조화 <고등학교 강조점> · 진로연계 · 사회정서학습을 적용할 수 있는 방안 모색 · 학습수행과 관련한 역량과 기술 초점 · 공동체의 이슈와 윤리와 관련된 내용 · 자기주도적으로 학습이 가능한 자료와 내용 제시 · 사회정서적 기술의 근거에 대한 심층적 탐구학습	☞ 초등학교는 학급/학교단위 프로그램 개발에 중점 ☞ 중·고등학교는 시행가능한 교육 활동 영역(교과연계, 창체, 자유학기제, 진로연계)에 활용하는 프로그램 개발에 중점 ☞ 학교급, 학년에 따른 발달적 특성과 요구를 반영한 다양한 프로그램 개발
---	---

2. 지원체계

1) 지원정책 모형

텔파이 조사결과를 바탕으로 기존 인성교육체제 속에서 사회정서학습을 체계적으로 시행하기 위한 모형을 [그림2] 처럼 구상할 수 있을 것이다. [그림2] 에서 기존 인성교육제도에 새롭게 부가된 시스템은 ‘법적 근거 마련’과 ‘자문센터’이다. 법적 근거 마련은 사회정서학습이 법이 강제하는 사항으로 시행되는 것은 아니지만, 초·중등교육법이나 인성교육진흥법에 명시되어 인성교육에서 중요한 일부로 인식될 필요가 있다는 텔파이 조사 결과에 따른 것이다. 자문센터는 CASEL과 유사한 기관이 설립되어야 한다는 결과에 근거한 것이다. 이와 같이 현행 인성교육제도의 변형 없이 체계적이고 사회정서학습 적용 구상이 가능한 것은, 기존 인성교육제도와 사회정서학습 시행체계에 유사한 점이 많기 때문이다. 한편, 텔파이조사 결과 프로그램 개발 지원에 대해서는 “교과연구회나 우수동아리 활동, 현장연구발표회를 통한 프로그램 개발”과 같이 현장 교사의 참여를 통해

프로그램을 개발하여야 한다는 항목이 도출된 바 있었다. 이에 따라 학교의 역할에 ‘사회 정서학습을 포함한 인성교육의 시행’뿐만 아니라 ‘프로그램의 개발’을 추가하여 모형을 완성하였다.



[그림2] 사회정서학습 적용 모형

그런데, 사회정서학습이 제대로 시행되기 위해서는 모든 학교 교육활동을 포괄하는 형태로 체계적으로 추진되어야 한다. 따라서 위 모형은 개별교사가 담당 교과시간이나 담임학급의 생활지도 등으로 적용하는 형태의 사회정서학습은 배제한 것이다.

[그림3]은 델파이조사 결과 추출된 각 주요 교육활동들이 연계된 방식을 묘사한 것이다. 이 중 “학교단위/학급단위 프로그램”은 교육활동 전반을 체계적으로 연계시키고 조정하는 방식이고, “잠재적 교육과정”은 학교에 긍정적 분위기와 같은 풍토를 조성하는 방식이다. 한편, “교과수업시간, 자유학기제, 창의적 체험활동”은 학교 교육과정 상 편성의 단위로 수업계획을 통해 사회정서학습을 적용하여 교수-학습 활동을 실행하는 방식이다. 여기서 각각의 방식들은 배타적으로 다른 방식이 적절하지 않음을 의미하지 않으며, 학생들이 학교생활의 모든 영역에서 사회정서적 역량을 반복적으로 훈련할 수 있도록 모

든 교육활동이 사회정서적 역량 훈련과 서로 연계되어야 한다.



[그림3] '적절한 사회정서학습 적용방식'과 관련한 교육활동의 편성

2) 필요한 지원

〈표2〉는 델파이조사 결과 필요한 지원으로 추출된 항목들과 관련한 현행 인성교육 제도의 지원내용, 그리고 그 활용 가능성 정도 사항을 정리하여 제시한 것이다.

〈표2〉 SEL 적용을 위해 필요한 지원과 관련한 현행 인성교육제도 지원 내용

분야	구체적인 지원 사항	관련한 현행 인성교육제도 지원내용	활용 가능성
전문적 컨설팅 지원	• 사회정서학습 전문가 양성 시스템 지원	• 관련교과 현직교원대상 재교육, 인성교육 우수학교·교사동아리 활동 경험 선도교원 선정 전문가 양성 • 전문인력 양성 기관 운영방안 정책연구 추진	• 현행 지원 체계에 포함
	• CASEL과 같은 지원 센터의 설립과 활동	• 인성교육지원센터(포털사이트 포함) 운영	• CASEL과 같은 코칭, 컨설팅 역할이 부족하고, 인성교육실행 가이드 라인이 아직은 체계적이지 못하므로 보완적으로 활용
	• '실행가이드라인'의 제작과 보급		

교사 연수 지원	교원양성기관의 기존 교육과정에서 인성교육과 관련된 내용으로 사회정서학습 포함	교원양성기관에 인성교육 관련 요소 확대	현행 지원 체계에 포함시키되, 사회정서학습의 분량을 확보
	교사를 대상으로 한 사회정서학습 연수시스템마련	교직생애에 체계적인 연수 기회 제공	인성교육의 현직연수가 의무사항이 아니므로 실효성 제고 필요
	인성교육 직무연수에 사회정서학습 강의 개설	법령에 근거한 인성교육관련 현직 연수 4시간이상 참여제고	현행 지원 체계에 포함시키되, 사회정서학습의 분량을 확보
	실습을 포함한 교사교육과정 편성	학교현장실습 운영 강화	현행 지원 체계에 포함시키되 사회정서학습 분량 확보
	인성교육 실행에 있어서 높은 학교관리자의 권한과 영향력을 고려	학교 관리자 워크숍 및 직문연수 과정 개설	- 현행 지원 체계에 포함시키되, 사회정서학습의 분량을 확보 - 의무사항이 아니므로 실효성 제고 필요
프로그램 개발 지원	현장교사들의 연구대회를 통한 개발	인성교육 실천사례 연구발표대회 효과 제고	현행 지원 체계에 포함
	교과연구회나 교사동아리를 통한 개발	인성교육교사동아리 지원 확대	현행 지원 체계에 포함
	학교와 학급의 특수성을 고려	현장맞춤형프로그램개발방식 강화	
	양질의 프로그램 개발을 위한 환경조성	- 인성교육프로그램 인증제 안착 및 활용제고 - 우수 대학 인성교육프로그램 지원	현행 지원 체계에 포함
연구 지원	다양한 연구의 축적	범부처 연구기관 인성교육네트워크 운영	부처별 연구기관 외에도 다양한 연구를 축적할 수 있도록 CASEL과 유사한 센터 운영이나 지원
	사회정서학습 관련 학술단체의 활성화	학술단체 지원내용 없음	학술단체 지원 사항이 없으므로 보완 필요
재정 지원		재정지원 있음	현행 지원 체계에 포함

전체적으로 보았을 때, 델파이조사 결과 추출된 “학술단체 활성화”를 제외하고는 모두 현행 인성교육제도의 지원체계 안에서 관련 내용을 찾을 수 있다. 따라서 현행 제도를 활용하여 학교와 교사의 사회정서학습 시행을 지원할 필요가 있으며, 보다 큰 틀에서는 사회정서학습을 위한 분량이 일정하게 확보될 수 있도록 추진해야 할 것이다. 다만, 현행 인성교육 지원체계는 아직 완비되지 않았으며 애초의 계획대로 추진되지 못하고 있는 부

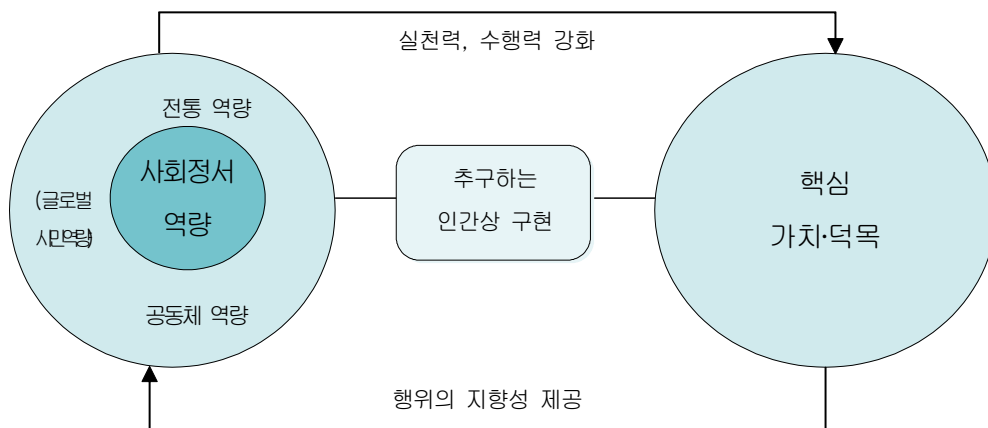
분들도 있으므로 이는 문제점으로 지적할 수 있겠다.

3. 교육과정 방안

1) 성격과 목표

사회정서학습을 적용한 학교인성교육의 성격을 제시하기 위해서는 그 개념을 명료화할 필요가 있다. 이 절에서는 현행 인성교육종합계획에 나타난 개념체계 수정의 필요성과 사회정서학습 적용의 이점에 대한 논의를 바탕으로 사회정서학습을 적용한 학교인성교육 개념체계를 구상하여 그 성격을 명료화해보고자 한다.

「인성교육진흥법」(법률 제 13004호)에 따라 현행 인성교육은 ‘핵심 가치·덕목’과 ‘인성 역량’을 주요 인성요소로 규정하고 있다. 이를 고려하여 델파이조사 결과를 토대로 본 연구가 제시하는 인성교육 개념체계는 [그림4]와 같다.



[그림4] 기본 인성역량으로서 사회정서역량을 포함한 인성교육 개념체계 방안

[그림4]는 「인성교육 5개년 종합계획(교육부, 2016)」에 나타난 인성교육방향 도식에서 핵심 인성역량을 기본 역량과 추가적인 역량, 두 차원으로 나누고 사회정서적 역량을 기본 인성역량으로 설정하여 나타낸 것이다. 그림과 같이 기본 인성역량과 구분하여 부가 인성역량을 더하는 형태로 제시한 근거는 다음과 같다.

첫째, 기본적으로 역량은 과제 해결을 위한 수행력에 초점이 맞춰져 있는데, 인성실태

조사에 기초할 때 사회정서역량은 우리나라 학생에게 매우 필요한 역량이기 때문이다. 둘째, 사회정서적 역량은 그 이론적 근거가 탄탄하기 때문에 기본 인성역량 체계로서 잘 기능할 수 있다. 셋째, 현재 학교인성교육 제도와 연구에서 널리 수용되고 있는 ‘인성’ 개념은 사회정서학습 이론에 근거하여 인성개념을 연구한 정책연구들로부터 도출된 것이므로, 사회정서적 역량이 기본인성역량으로 설정되는 것은 타당성이 있다. 넷째, 사회정서학습의 다섯 가지 역량은 인성 핵심역량 모두와 관련이 있기 때문에 인성교육 체계에서 이론적 설명을 제공하고, 구체적인 내용 구성 아이디어를 제공하는 역할을 할 수 있다. 다섯째, 사회정서적 역량으로 구성된 기본 인성역량에 더하여 다른 인성역량의 설정이 추가적으로 필요하다. 델파이조사에서 “사회정서학습에서 부족한 ‘공동체 감성역량’을 함께 길러주는 내용 보완”과 “‘효’, ‘예’ 등 전통적 성품교육과 연결되지 않는다”는 항목들이 추출되었었다. 사회정서적 역량이 전반적으로 중요한 기본 역량이기는 하지만, 핵심가치와 추구하는 인간상과 직접적 관련이 없는 경우도 있다. 따라서 사회정서발달 과제 이외에 요구되는 과제와 관련한 역량 등에 대한 부가적인 설정이 필요하다.

2) 성취기준과 내용체계

성취기준과 관련하여 본다면, 우리나라의 경우 「인성교육진흥법(법률 제 13004호, 2014)」이 인성교육의 목표와 성취기준을 정할 것을 규정하고는 있지만, ‘2009 및 2015 개정 교육과정’에 포함된 인성교육 목표 및 교과별 인성요소로 성취기준을 설정함에 따라, 아직 명료한 성취기준 체계를 마련하지는 못한 실정이다. 델파이조사 결과 “우리나라 초중고생의 발달 단계에 적합한 사회정서역량과 하위기술을 체계화할 필요가 있다”는 항목이 도출되었었다. 그러므로 성취기준을 체계화하여 학교인성교육을 위해 목표와 내용, 방법을 안내하는 성취기준 체계의 틀과 내용 예시를 제안하면 <표3>과 같다.

<표3> 사회정서학습을 적용한 성취기준 체계 예시

목표	성취기준	학습내용	인성요소	
			가치·덕목	인성역량 (사회정서적 역량)
자신의 정서를 관리할 수 있다.	정서를 인지하고 이름 붙일 수 있다.	이야기 속 인물의 정서 설명하기	절제	자기관리역량

『인성교육 5개년 종합계획(교육부, 2016)』은 『2015 개정 교육과정(교육부, 2015)』의 학교급별 교육 목표를 인성교육의 목표로 제시하고 있다. 이를 따라 ‘2015 개정 교육과정 총론’에서 제시하는 학교급별 교육 목표 중 인성교육 요소를 추출하고, 해당 발달 단계에 적절한 사회정서학습 성취 기준과 학습내용을 연관 지어 성취기준 체계를 예시하면 <표4>와 같다. 이 체계에서 성취기준은 일리노이주의 해당 학교급 성취기준을(www.isbe.net), 학습내용은 알래스카주 앵커리지 학군의 사회정서학습 성취기준에 활동 내용(정창우, 2013a: 204-328)을 연결 지어 예시한 것이다. 그러므로 실제 사회정서학습 성취기준을 마련하고자 한다면 우리나라 학생의 요구와 특성에 부합하는 체계를 구상해야 할 것이다.

<표4> 학교급별 인성교육 목표에 따른 사회정서학습 적용 성취기준 체계 예시

하위 목표	성취기준	학습내용	인성요소	
			가치·덕목	인성역량 (사회정서역량)
(초)생활에서 문제를 발견하고 해결하는 기초 능력을 기른다.	(초)충동을 조절할 수 있다.	‘멈추고-생각하고-실행하기’ 훈련하기	절제	자기인식역량 자기관리역량
(중)공동체 의식을 바탕으로 타인을 존중하고 서로 소통하는 민주 시민의 자질과 태도를 기른다.	(중)다양한 상황에서 다른 사람의 감정과 관점을 예상할 수 있다.	역사적 사건이나 소설 속 인물들의 감정과 선택을 분석하는 활동	존중 소통	사회적 인식역량
(고)국가 공동체에 대한 책임감을 바탕으로 배려와 나눔을 실천하며 세계와 소통하는 민주 시민으로서의 자질과 태도를 기른다.	(고)공동체의 문제 해결을 위한 프로젝트를 계획, 실행, 평가하기 위해 다른 사람과 협력할 수 있다.	공공기관이나 단체에 공동체 문제 해결을 위한 생각이 담긴 편지 보내기 협동학습	배려 책임	책임 있는 의사결정역량

한편, <표5>는 델파이 조사를 통해 추출한 학교급별 중점 사회정서적 역량과 하위기술이다.

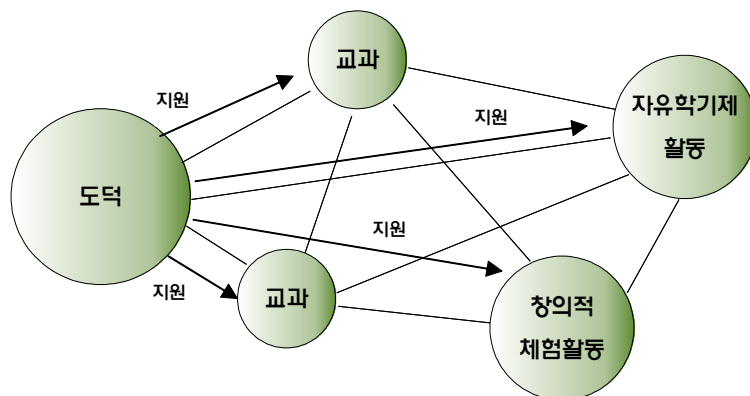
〈표5〉 중점적으로 다루어야 할 사회정서적 역량과 하위 기술

중점 사회정서적 역량	중점 하위 기술
자기인식	자신의 정서 인식과 명명(※ 고등학교에서 제외), 자기효능감, 감정인식, 정서이해 (상황과 원인 이해), 자기 수용(존중), 영성(삶의 의미 및 목적감) 갖기(※ 초등학교에서 제외)
자기관리	불안, 분노, 우울을 표현하고 대처하기, 집중하기, 충동, 공격성, 반사회적 행동 통제, 긍정적 동기 부여와 희망, 스트레스 조절, 목표 설정 및 계획 수정
사회적 인식	타인의 감정 인식, 타인에 대한 존중, 경청, 공감, 역할채택, 다양성 존중
관계관리	효과적인 정서표현, 의사소통, 관계형성, 사회적 참여와 협동, 도움주고 받기, 갈등관리, 협상 거절, 자기주장, 리더십, 설득
책임 있는 의사 결정	상황인식과 문제 분석, 문제 해결, 스스로 평가하고 반성하기, 윤리적 결정하기(※ 초등학교에서 제외)

동 항목들은 사회정서학습의 내용으로서, 성취기준 체계 속에서 학교급별과 계열성과 교과나 단위 학교 교육과정의 특성에 맞게 적절하게 재구성되어야 할 것이다.

4. 도덕교과의 역할

학교가 계획하는 교육활동들이 사회정서적 역량 훈련을 위해 상호 연계되는 방식을 도식화하면 [그림5]와 같다.



[그림5] 사회정서학습을 위한 교과연계와 도덕교과의 역할 모델

델파이조사 결과처럼 모든 교과영역에서 사회정서학습은 교과연계나 교과통합을 통해 적용되는 것이 바람직하므로 각각의 교과활동들을 자유롭게 병치시키고 선으로 연결하여 연계나 통합을 묘사하였다. 다만 도덕교과와 창의적 체험활동, 자유학기제의 선택활동 시간 등은 사회정서적 역량과 하위기술의 명시적 훈련과 관련한 내용을 다룰 가능성이 높기 때문에 다른 교과 교육활동보다 원을 크게 그렸다. 그런데 도덕교과의 경우 다른 교육활동과 연계될 때 ‘지원’을 의미하는 화살표를 추가하였는데, 왜냐하면, 델파이조사 결과 “인성교육 주관교과로서 사회정서학습 시행을 주도해야 한다.”는 의미를 다른 교과의 사회정서학습을 지원해야 한다는 의미로 해석하였기 때문이다.

무엇보다 도덕교과는 사회정서적 기술의 명시적 훈련을 담당해야 한다. 도덕교육에 사회정서적 기술 훈련을 포함시키는 것은 도덕교육의 실천력 제고를 위한 역할을 할 수 있으므로 시너지를 발휘할 수 있다. 또한, 도덕교과는 학교 안에서 인성교육과 관련된 전체 활동을 조정 관리함으로써 사회정서학습이 효과적으로 시행될 수 있도록 지원하는 역할을 할 수 있다. 사회정서학습과 내용적 연계성이 높고 인성교육의 핵심교과 역할을 하는 도덕교과가 사회정서학습 적용의 구심체 역할을 함으로써 사회정서학습이 학교 전체의 교육활동에서 시행될 수 있도록 지원하는 역할을 할 수 있을 것이다. 이는 도덕이나 사회과 교사에게 인성교육 전문성을 교육하고, 인성교육 업무 담당자를 되도록 지정하여, 이들이 학교단위 인성교육 활동을 운영할 수 있도록 하는 현재 인성교육 제도의 지침내용과도 부합한다(교육부, 2016).

또한 학교 밖에서는 연구 활동을 통해 교육과정이나 프로그램·교재를 개발하고, 사회정서학습의 인성교육 함의를 연구하고 알리며, 효과를 검증하는 연구를 수행할 수 있다. 그리고 이를 통해 사회정서학습 시행과 관련된 정보를 축적하고, 사회정서학습을 시행하는 학교와 연계하여 전문적인 컨설팅을 제공하는 역할을 할 수 있다. 이는 델파이 조사결과 추출된 바와 같이 미국의 CASEL과 같은 역할을 도덕교과가 할 수 있음을 의미한다.

VI. 결론

본 연구가 제시한 지원체계 방안과 교육과정 방안은 델파이조사를 통해 도출한 항목을

근거로 구상할 수 있는 선에서 제안된 것으로 대강의 틀과 방향을 제시한 것이다. 따라서 실제 학교인성교육 정책에 대한 사회정서학습의 적용을 기획할 때는 더 많은 연구와 조사를 통해 구체적인 내용과 전략을 포함해야 할 것이다. 특히 델파이조사에서 고려해야 할 사항으로 도출되었던 것처럼 우리나라의 문화적 특성과 한국인의 정서적 특성에 적합한 사회정서학습에 대한 심도 있는 연구, 우리나라 학생의 사회정서적 발달에 적합한 사회정서적 역량과 성취기준의 계열화에 대한 연구의 뒷받침을 통해 사회정서학습의 성취기준과 내용체계를 만들고, 적합한 프로그램 설계 방향을 제시할 수 있어야 할 것이다. 또한 포괄적 개혁 운동으로서 시행되어야 사회정서학습이 효과를 거둘 수 있다는 본 연구의 논지를 증명하기 위해서는 학교단위 사회정서학습 프로그램을 실험하고 그 효과를 검증하는 현장 연구 역시 뒤따라야 할 것이다. 또한 사회정서학습 연구 성과를 모으고 시행을 추진할 CASEL과 같은 기관과 사회정서학습 관련 학회가 설립된다면 이를 통해 사회정서학습 시행이 실제적인 추진력을 부여받고 현실화될 수 있을 것이다.

비록 본 연구가 학교개혁운동으로 사회정서학습의 특성을 강조하긴 하였지만, 이는 어디까지나 수업과 같은 활동에 대해서만 초점이 맞추어진 국내 사회정서학습의 연구의 문제점을 지적하고 지원 정책의 중요성을 강조하기 위함이었다. 사회정서적 역량과 사회정서적 기술 훈련 사회정서학습의 핵심이다. 따라서 비록 사회정서학습의 적용에서 학교 전체의 변화와 지원체계 마련이 중요하다 하더라도 사회정서적 기술을 훈련시키는 사회정서학습의 특성이 간과되면 안 될 것이다.

주지하다시피, 그동안 학교문제를 해결하기 위해 시도된 단편적이고 분산적이며 일시적인 노력들은 모두 실패해 왔다(현주, 2009). 사회정서학습의 포괄적인 학교 개입은 비단 구호에 그치는 것이 아니라 구체적인 절차와 내용, 필요지원에 대해 체계적인 프로그램을 제공하며, 연구를 통해 그 효과를 검증하였고, 학교의 요구와 특성에 맞는 다양하고도 풍부한 프로그램을 보유하고 있다는 데 큰 장점이 있다. 이 때문에 사회정서학습을 적용한다는 것은 사회정서역량에 초점을 맞춘 교육활동을 시행한다는 것 이상의 의미를 갖는다. 결론적으로 본 연구가 제안한 사회정서학습의 학교인성교육 적용 방안들이 인성교육의 효과를 제고하고, 우리나라 학생들의 사회정서적 역량 발달을 도우며, 이를 통해 행복한 삶을 살아가는 능력을 기르는 데 기여할 수 있기를 기대해본다.

참고문헌

- 서울대학교 교육연구소(2011), 『교육학용어사전』 서울: 하우동설.
- 이종성(2006), 『텔파이방법』, 파주: 교육과학사.
- 이종수(2009), 『행정학 사전』, 서울: 대영문화사.
- 정창우(2013), 『도덕과 교육의 이론과 쟁점』, 서울: 울력.
- 김봉제(2014), 「도덕과 교육과정 제4영역 내용구성에 관한 연구」, 『도덕윤리과교육』 제43호.
- 현주(2009), 『학교 인성교육 실태 분석 연구: 중학교를 중심으로』, 한국교육개발원.
- 교육부(2015), 교육부 고시 제2015-74호 『초·중등학교 교육과정 총론』.
- 교육부(2016), 『인성교육 5개년 종합계획』.
- 법률 제 13004호(2014), 「인성교육진흥법」.
- 한림대학교정신건강센터(2015), '제7차 정신건강포럼- 청소년 자살' ppt자료.
- CASEL(2003), *Safe and Sound - An Educational Leader's Guide to Evidence-Based Social and Emotional Learning Programs*, Chicago, IL: CASEL.
- Devaney, E., O'Brien, M. U., Resnik, H, Kester, S. & Weissberg, R. P.(2006), *Sustainable Schoolwide Social and Emotional Learning*, Chicago, IL: CASEL.
- Durlack, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P. & Gullotta, T. P. (Ed.)(2016), *Handbook of Social and Emotional Learning-Research and Practice*, NY: Guilford Press.
- Elias, M. J., et al.(1997), *Promoting social and emotional education: Guidelines for educators*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Garbacz, S. A., Swanger-Gagne, M. S. & Sheridan, S. M.(2015), "The role of school-family partnership programs for promoting student SEL", *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice*, NY: the Guilford Press.
- Goleman, D.(2005), 『Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ?』, NY: Bantam Books.

- Merrell, K. W.· Gueldner, B. A, 신현숙 옮김(2011), 『사회정서학습-정신건강과 학업적 성공의 증진』, 파주: 교육과학사.
- Pasi, R. J.(2001), *Higher Expectations*, NY: Teachers College Press.
- Rowe, G. & Wright, G.(2001), "Expert opinions in forecasting: the role of the Delphi technique", *Principle of forecasting: A handbook for researchers and practioners*, NY: Springer.
- Durlak, J.A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R.D. & Schellinger, K.(2011), "The impact of enhancing students social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions", *Child Development*, vol. 82 no. 1.
- Elias, M. J., Parker, S. J., Kash, V. M., Weissberg, R. P. & O'Brien, M. U. (2007), 「Social and Emotional Learning, Moral Education, and Character Education: A Comparative Analysis and a View Toward Convergence」 in Nucci, L. P., Narvaez, D., & Krettenauer, T. (Ed.), *Handbook of Moral and Character Education*, London: Routledge.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H. & Elias, M. J.(2003), "Enhancing School-Based Prevention and Youth Development Through Coordinated Social, Emotional, and Academic Learning", *American Psychologist*, vol. 58, No. 6/7.
- Izard, C. E.(2002), "Translating emotion theory and research into preventative interventions", *Psychological Bulletin*, 128.
- Jones, S. M. & Bouffard, S. M.(2012), "Social and Emotional Learning in Schools from Programs to strategies", *Sharing child and youth development Knowledge*, vol.26, no.4.
- Lawshe, C. H.(1975), "A quantitative approach to content validity", *Personnel Psychology*, vol. 28.
- Ministry of Education Singapore(2014), 2014 syllabus character and citizenship education secondary.

“사회정서학습을 적용한 학교 인성교육 정책 방향 연구”에 대한 논평문

이 인 재 (서울교육대학교 윤리교육과 교수)

본 논문은 사회정서학습의 개념과 특징에 대한 논의를 토대로 델파이 조사를 실시하여 우리나라 학교 인성교육을 위해 적절한 사회정서학습의 적용 방향을 탐구하고 사회정서학습을 적용한 인성교육 정책에서 도덕 교과역의 역할을 제안하고 있다. 논평자는 먼저 발표자의 주장을 간략하게 정리하고 궁금한 점 그리고 부연하고자 하는 점을 제시함으로써 논평자의 역할을 대신하고자 한다.

발표자는 최근 미국에서 개발되어 활발하게 실천되고 있는 사회정서학습 이론에 대한 관심을 갖고 우리의 인성교육 효과 제고를 위해 인성교육 정책과 어떻게 조화시킬 수 있는가에 초점을 두고 있다. 발표자는 사회정서학습의 이해를 위해 그 특징을 살피고 의미를 명료화할 필요가 있다고 전제하고, 사회정서학습은 단순한 학습이론만을 의미하지 않고 학교보다 상위 수준의 외부적인 지원을 통해 효과적으로 실행될 수 있는 특징을 지닌다고 말하고 있다. 그러면서 사회정서학습의 주요 특징으로는 첫째, 긍정적 아동 발달과 관련이 있으며, 둘째, 학교 전반의 교육활동을 포괄하고 조정하는 통합적 체계를 만드는 과정과 관련이 있으며, 셋째, 사회정서적 기술 훈련에 대한 강조라고 주장한다. 총 7가지 범주로 나누어 수집된 델파이 조사 결과 분석에서는 사회정서학습이 학교 인성교육과 관련성이 높고 필요하지만 우리나라의 특수한 맥락에 맞는 적용이 필요하며, 학교급별 특성을 고려한 강조의 차이가 요청될 뿐만 아니라 통합적이면서도 구체적인 적용 계획을 마련하여 실천해야 한다는 점을 알 수 있다. 이러한 전문가들의 견해에 근거하여 발표자는 우리나라 학교 인성교육에서 사회정서학습의 적용모형을 제시하고, 적절한 사회정서학습 적용방식과 관련한 교육활동의 편성안, 그리고 도덕교과역의 역할 모델을 제시하고 있다

본 논평자는 우리나라 학교 인성교육의 내실화를 위해 도움이 될 수 있는 이론적 근거와 이에 터한 구체적인 프로그램을 포함한 지원 체계의 정립이 필요하

다고 보고 이에 대한 아이디어를 미국에서 강조되고 있는 사회정서학습(social and emotional learning)에서 찾고 있다는 점에 이론적, 실제적 측면에서 매우 타당한 접근이라고 생각하고, 특히 국내에 사회정서학습을 적용한 인성교육 정책 방안에 대한 연구가 그리 많지 않은 상황에서 향후 이 분야의 연구를 활성화하는데 주요한 토대 연구를 하였다는 점에서 경의를 표한다.

사회정서학습의 관점을 활용하여 우리나라 초등학생의 인성발달을 위한 이론적 토대 정립과 대인관계 능력 함양의 방안을 연구한 경험이 있는 논평자로서도 이 사회정서학습이 우리의 인성교육의 효과 증진을 위해 필요한 관점과 방안이 많이 있다고 생각하면서도 여전히 우리가 더 고민하고 적용함에 있어서 고려할 사항들이 많다고 본다. 첫째, 본 발표에서 발표자가 초점을 맞추고 있는 ‘학교를 포괄하는 정책적 수준에서의 시행 방안 모색’과 관련하여 거시적 적용 모형을 활용한 구체적인 필요한 지원 내용은 적절하다고 본다. 그렇지만 학교 내에서 사회정서학습이 인성교육을 지원하기 위한 보다 실질적인 방안에 대한 논의가 다소 미흡하여 이에 대한 연구가 필요하다고 본다. 둘째, 우리나라 학교 인성교육의 내실화를 포함하여 뭔가 우리의 학교교육의 문제점 해결을 위해 외국의 유익하다고 생각하는 이론이나 프로그램을 도입하는 경우가 많은데, 이때 우리가 쉽게 간과하고 있는 것은 우리의 사회 문화적 환경과 학생들의 발달 특성 및 학습에서의 차이를 충분히 고려하지 못하고 있다는 점이다. 다시말하면 외국의 프로그램 도입에 관심이 있지만 정작 이것이 우리의 독특한 교육 환경이나 학생의 상황에 비추어 실효성을 높일 수 있는 여건 마련이나 연구가 상대적으로 미흡하다는 점이다. 따라서 향후 이 부분에 대한 경험적 연구가 보다 촉진될 필요가 있다. 셋째, 2015 개정 도덕과 교육과정에서 강조하고 있는 교과역량, 기능, 도덕함의 가시적이고 실질적인 구현을 위해 사회정서학습에서 실천하고 있는 보다 구체적인 교수학습활동이나 전략이 미시적인 관점에서 체계적으로 탐구되어 응용될 필요가 있다. 발표자의 초점을 둔 기존 인성교육 체계 속에서 사회정서학습을 체계적으로 시행하기 위해서는 원리적 차원에서 중요한 요소들의 역할이 무엇인지를 찾는 것도 중요하지만 이 각각의 요소들이 실제로 학교 인성교육의 목표 달성을 위해 유기적인 연계되는 의미있는 다양한 접근들이 경험적으로 많이 연구되어 전파되어야 한다.

김윤경의 “사회정서학습을 적용한 학교인성교육 정책방향 연구”에 대한 논평

윤 영 돈 (인천대학교 윤리교육과 교수)

I.

본 논문은 발표자의 박사학위 논문¹⁾을 학계에 공표하는 것이라 논평자로서는 학위 논문의 핵심적인 내용을 들여다 볼 수 있어 행운으로 생각한다. 발표자는 학교인성교육의 중요한 접근법으로 사회정서학습을 정책 방향의 차원에서 접근하고 있다. 발표자는 사회정서학습이 미시적 차원의 학습이론으로 다뤄지기보다는 거시적 차원에서 모든 교육활동을 체계적으로 조망하고 정책적으로 조율하고자 하는 포괄적인 학교개혁 운동으로 다뤄질 필요가 있다. 본 논문은 사회정서학습을 학교인성교육의 정책 방향과 결부지어 연구된 사례가 거의 없는 실정에서 유의미한 정책 연구를 성공적으로 실시했다는 점에서 학술적으로 유의미하다.

본 연구는 사회정서학습 관련 주요 정책의 추진 및 우선순위, 정책 방향을 제안하기 위해 인성교육 및 사회정서학습에 연구 및 실천 경험이 있는 전문가들을 대상으로 3차에 걸쳐 델파이 기법을 활용하여 연구를 수행하였다.

CASEL에 따르면 “사회정서학습은 정서를 이해하고 다루며, 목표를 설정하고 달성하고, 타인에 대한 공감을 느끼고 보여주며, 긍정적인 관계를 맺고 유지하고, 책임 있는 의사결정을 하기 위해 필수적인 지식과 태도, 기술을 아동과 성인이 습득하고 효과적으로 적용하는 과정”이다. 사회정서학습은 긍정적 아동 발달을 지향하고, 학교 전반의 교육활동을 포괄하고 조정하는 통합적 체계를 만드는 과정이라는 점에서 ‘포괄적인 학교 개혁’의 성격을 지니고 있으며, 사회정서적 기술 훈련을 강조한다.

델파이 조사 결과에 따르면 전문가들은 사회정서학습이 “학교 인성교육에서 중요

1) 김윤경, “사회정서학습(SEL)을 적용한 학교인성교육 정책방향 연구”, 서울대학교 대학원, 2017.

성이 크다”는 점에 대부분 적극 동의했으나 아직 학교현장에는 널리 소개되어 있지 않은 것으로 보고하고 있다. 학교인성교육에서 사회정서학습의 의의와 역할과 관련하여 전문가들은 사회정서적 역량은 초중고생이 습득해야 할 중요한 역량으로서 필요하고, 아동 청소년 문제를 해결하는 데 기여하며, 인성교육의 효과성을 높이는 데 시사하는 바가 크다고 보았다.

한국적 맥락 및 특수성과 관련하여, 자기인식으로부터 출발하는 사회정서학습의 다섯 가지 역량은 ‘수신(修身)’으로부터 출발하는 유·불교 전통과 연관성이 있으며, ‘수기치인(修己治人)’의 교육적 전통과 조화를 이룰 수 있을 것으로 보인다. 물론 사회정서학습을 적용하는 데 고려해야 할 여러 가지 난점들이 있다. 가령, 사회정서학습에 대한 연구와 시스템, 인식 등이 부족하고, 교과수업 중심의 구조가 견고한 상황에서 교과 간 통합을 통한 수업 구상도 쉽지 않으며, 특히 학업성취 강조 풍토는 사회정서학습의 주요 방해 요인이 되고 있다.

사회정서학습을 적용한 교육과정 체계 구성방향과 관련하여 ‘교과 연계(4.77)’가 가장 높은 평균 점수를 얻었다. 학교급별 강조점과 관련하여 초등학교에서는 인지발달을 고려할 때, 자기인식(4.92)이 강조될 필요가 있고, 책임있는 의사결정(3.92)은 그 강조점이 상대적으로 낮다. 중학교의 경우, 다섯 가지 역량의 평균점수가 비슷하며, 이들 역량을 자유학기제와 결부지어 함양할 수 있는 사회정서학습 프로그램 활용이 요구된다. 고등학교의 경우, 자기인식(4.46)에서 책임 있는 의사결정(4.92)으로 갈수록 강조점이 높아진다는 점에서 이와 결부된 심도 있는 사회정서학습의 적용이 필요하다.

사회정서학습 적용에 있어 도덕과는 사회정서적 역량과 도덕성의 내용적 연계성이 높고, 인성교육의 주관교과라는 점에서 현실적 적용가능성이 가장 높은 교과이다. 그러나 수업시수의 한계로 창의적 체험활동을 활용한 사회정서학습을 도덕과에서 담당하는 방안도 고려할 필요가 있다. 물론 사회정서학습이 도덕과로 축소되어서는 안 되겠지만 도덕과 연구자 및 교사는 타교과와의 연계 교육과정을 설계하는 데 주도적인 역할을 할 필요가 있다.

II.

발표문을 읽으면서 좀 더 명료화되거나 구체화되었으면 하는 내용이나 쟁점을 중심으로 몇가지 질문을 제기함으로써 논평자의 소임을 다하고자 한다. 학위논문에서 한 걸음 더 나아가는 데 조금이라도 도움이 된다면 좋겠다.

1. 학위논문 및 이에 근거한 발표문이 정책연구의 성격을 상당 부분 지니고 있다고 본다. 흔히 정책연구는 정책을 실행할 기관으로부터 연구용역을 위탁받아(수행기관으로 선정되어) 해당 정책을 입안하기 위한 구체적인 실행 계획 및 방안을 제안하고, 그것이 실제 정책에 반영되는 것을 목표로 한다. 본 연구결과가 학교인성교육 정책에 반영되기 위해 직접적으로 연관되는 기관은 무엇이고, 어떻게 정책적 실현이 가능할지 발표자의 고견을 듣고자 한다.

2. 발표자는 사회정서학습이 태동한 미국적 상황과 달리 집단적 맥락 및 위계적 관계를 중시해온 한국적 특수성이 있지만 한국의 수신 및 수기치인의 교육적 전통이 사회정서학습의 ‘자기인식’ 과의 이론적 교차점이 있는 것으로 간주하고 있다. 이에 대해 논평자도 일정 부분 동의한다. 사회정서학습 프로그램에 한국 전통사상이 어떤 방식으로든 포함될 필요는 있을 것으로 보인다. 사회정서학습 프로그램에 동서양에서 두루 수용될 수 있는 보편적이고 현대적 인 가치 이외에 전통적 가치를 어떤 방식으로 혹은 어떤 관점에서 포함시키면 좋을지를 묻고자 한다.

3. 발표자는 사회정서학습을 학교인성교육정책이라는 틀 속에서 학교급별로 체계적이고 포괄적인 접근을 지향하는 것으로 보인다. 그런데 진보 정권 및 진보 교육감의 영향과 함께, 대통령 탄핵의 결정적 계기였던 ‘촛불 혁명’의 영향으로 인성교육에서 시민성 교육의 맥락으로 강조점이 옮겨지고 있다. 즉 “예, 효, 정직, 책임, 존중, 배려, 소통, 협동”을 핵심가치로 강조해온 인성교육에서 시민성, 참여, 정의(justice) 등을 강조하는 시민적 인성교육으로 무게중심이 이동한다는 점을 사회정서학습에 어떻게 반영할 수 있을까? 그러니까 사회정서학습 프로그램 개발시 시민성, 참여, 정의와

같은 핵심 가치를 제고할 수 있는 사회정서적 역량과 하위기술 재구성이 어떻게 가능할지 발표자의 견해를 알고자 한다.

4. 학교 현장에서 사회정서학습 프로그램 개발 및 적용에 있어 도덕교과의 역할이 중요하다는 발표자의 주장에 전적으로 공감한다. 사회정서학습과 관련 있는 도덕과의 성취기준과 결부지어 교과에서 실시하거나 도덕교사의 창의적 체험 활동을 통해서 사회정서학습 프로그램이 적절하게 실행될 필요가 있다. 다만 이를 위해서는 학교현장에서 도덕과 교사에 의한 사회정서학습 프로그램 개발 및 실행, 효과성 검증 등의 현장 사례가 다양하게 제시될 필요가 있다. 도덕윤리교육계에서 사회정서학습의 학교현장 적용사례가 있다면 소개해 주시기를 바란다.

5. 논평자는 Top Down 방식의 정책이 학교현장의 교사에게 피로도를 가중시키는 경우가 많기 때문에 일선 학교와 교사로부터의 Bottom Up 방식의 성공적인 사례 제시가 학교현장에서 사회정서학습이 뿌리내리는 데 실효성이 있을 것으로 전망한다. 가령, 지역별로 활동하는 윤리교사연구회를 중심으로 사회정서학습 프로그램 관련 현장사례(연구) 성과에 기반한 직무연수를 활성화하는 것도 좋을 것 같다.

발표자가 제안했던 사회정서학습 관련 학회 설립도 하나의 대안이기는 하지만 학회가 활성화되기 위해서는 연구재단 등재(후보) 학술지가 있어야 하는데, 신설 학회로서는 너무 힘겨운 일이라 생각된다. 때문에 사회정서학습 관련 학교현장연구를 한국도덕윤리과교육학회를 중심으로 특화시키는 것도 좋을 것 같다.

도덕 교육으로서 ‘붓다 대화법’

신 희 정 (창원중앙고등학교)

I. 서론

도덕 교육론은 도덕 교육이 다루고자 하는 도덕 또는 도덕성을 정의하는 문제와 그러한 도덕 또는 도덕성을 가르칠 수 있는 방법을 탐구하는 문제를 핵심적으로 다룬다. 연구자는 도덕 교육에서 다루는 두 가지 핵심 문제에 답하며 초기불교 대화편에서 나타나는 ‘붓다 대화법’¹⁾을 밝혀내고자 한다. 첫 번째 질문은 ‘붓다의 도덕 교육에서 다루고자 하는 도덕 또는 도덕성은 무엇인가?’이다. 이에 대한 답은 「초기불교의 도덕 교육적 함의」라는 주제로 본 학회의 2016년 동계학술대회에서 제시되었다. 그것은 도덕교사로서의 붓다를 상징하고 초기경전을 근거로 하여 도덕 교과와 핵심 배경학문에 해당하는 윤리학과 도덕 심리학으로 해석한 붓다의 도덕 교육이다. 붓다의 도덕 교육은 포괄적 덕 윤리학과 붓다의 포괄적 도덕성 형성으로서 차례적(次第的) 마음발달론을 기반으로 하는 통합적 도덕 교육이라 할 수 있다.

두 번째 질문은 ‘붓다의 포괄적 덕 교육은 어떻게 가능하고, 포괄적 도덕성으로서 마음은 어떤 방법으로 가르쳐지고 발달시킬 수 있는가?’이다. 이에 대한 답은 ‘붓다 대화법’이다. 본고에서는 붓다 대화법의 의미와 목적 그리고 구조를 체계적으로 밝혀볼 것이다. 연구자가 제안하는 붓다 대화법은 도덕 교육론에서 다루는 두 가지 문제를 동시

1) ‘붓다 대화법’은 초기불교의 도덕 교육적 해석을 토대로 한 붓다의 교육방법을 밝히기 위하여 새롭게 제안하는 용어이다. 연구자는 ‘붓다 대화법’이라는 새로운 용어를 통해서 초기경전에 나타난 붓다의 대화법 또는 불교와 관련된 대화법, 설법, 전법 그리고 이를 포함한 불교 교육론과 관련된 기존 연구들과 구분하여 제시하고자 한다. 기존 연구에서 밝혀진 붓다의 대화법 연구들은 대부분 붓다의 방법론적 측면에서만 제기하거나 불교 교육론의 한 측면으로 부각된다. 또한 사전 연구들은 개괄적인 교육학적 입장에 정초하고 있기 때문에 교과 교육적 접근을 하고 있는 우리의 도덕 교육 상황에서 구체적인 실천 사태를 상징하기 어렵다. 연구자는 이러한 한계를 극복하고자 초기불교의 도덕 교육론적 토대를 마련한 후 이를 전제로 한 붓다 대화법의 의미와 목적 그리고 구조를 제안하고자 한다.

에 고려한 것임을 유념할 필요가 있다. 본 연구에서는 붓다 대화법이 현대 도덕 교육의 장(場)에서 그 역할을 할 수 있는 길을 열어보고자 한다.

II. ‘붓다 대화법’의 의미와 목적

이 장에서는 “붓다의 ‘대화법’이라고 할 만한 것이 있는가? ”, “있다고 하더라도 붓다의 대화를 ‘법’으로 체계화할 수 있는가? ”라는 질문에 답하는 과정을 통해서 ‘붓다 대화법’을 정의하고자 한다. 1절에서는 붓다의 대화를 ‘법’으로 규정할 수 있는 토대를 마련하고자 먼저 초기불교에서 포괄적으로 사용되는 ‘법(法, dhamma)’ 개념을 교육적으로 해석하고자 한다. 초기불교 ‘법’ 개념이 교육적으로도 유의미한 가치와 의미를 포함한다면, 붓다 대화법의 의미를 규정함에 있어 일정 부분 교육적 타당성을 확보한 것으로 볼 수 있을 것이다. 이것을 바탕으로 붓다 대화법의 교육적 의미를 제안하고자 한다. 2절에서는 붓다 대화법의 목적을 제안할 것이다. 도덕과 교육의 입장에서 바라본 붓다 대화법의 목적은 궁극적 목적과 실천적 목표라는 두 가지 차원으로 제시될 수 있다.

1. ‘붓다 대화법’의 의미

초기불교에서 포괄적으로 사용되는 ‘법(法, dhamma)’이라는 용어는 붓다의 대화편에서 가장 출현빈도가 높다. 법의 의미는 포괄적이지만, 경전 상 용어 규정은 마음[意, mano]의 경계가 법이다.²⁾ 그런데 삼라만상이 마음[意, 정신]의 경계[=인식의 대상]가 아닌 것이 없기 때문에 법이라는 용어는 포괄적 의미를 지닐 수밖에 없다. 법의 문제를 다루는 경전이 『법구경』이고, 그 경은 마음[意]과 법(法)의 관계를 언급하는 것으로서 시작된다. 『법구경』의 내용은 건전한 법[善法]이 어떻게 인간을 진정한 행복으로 이끄는가에 대한 붓다의 설명이다.

건전한 법[善法]이 어떠한 합리적 이치로 인간을 행복으로 이끄는가에 대한 논리적 배경은 연기(緣起)이다. 연기는 유전문이라고 부르는 ‘고의 집(集, 모임)’과 환멸문이라고

2) 불교에서는 마음[意, mano]이 인식하는 고유한 대상을 법(法, dhamma)이라고 부른다.

부르는 ‘고의 멸(滅, 사라짐)’로 설명된다. 그러할 때 고(苦)라고 부르는 대상을 법으로 본 것이다. 즉, 마음(意, mano)의 대상으로 고(苦)를 본 것이다. 경전에서 “연기를 보면 법[=苦]을 보고 법[=苦]을 보면 연기를 본다.”라는 말이 의미하는 바는, 경전에 언급되는 모든 법은 ‘연기에 의하여 생겨나고[緣已生法] 사라지는 이것과 저것’을 지칭한다는 의미이다. 그 이치는 조건[=緣]에 의해서 법이 생겨나기 때문에 조건을 바꾸면 이때 생겨나는 법도 바뀐다는 논리이다. 12연기의 유전문[=世俗諦]은 ‘고(苦)라는 법’의 집(集)을 설명하는 연기이고, 12연기의 환멸문[=勝義諦]은 ‘고(苦)라는 법’의 멸(滅)을 설명하는 연기이다. 그와 같은 12연기의 두 측면은 최초의 원인이 되는 법(法)에 의하여 전개되는 문이다. 불교에서 진리라고 주장되는 사성제는 ‘고, 고의 집(集), 고의 멸(滅), 고의 멸도(滅道)’라는 네 가지의 진리를 지적하는데, 이 중 12연기는 <고의 집(集), 고의 멸(滅)>의 부분에 관계된다. 또한 사성제에서 ‘고의 멸(滅)[=환멸문]’에 관련된 도(道, magga)가 팔정도이다. ‘고의 멸(滅)[=환멸문]’이 연기이듯이 최초의 조건이 바뀌어서 전개되는 상황이 멸(滅)이므로 <‘고의 멸(滅)[=환멸문]’에 관련된 도(道, magga)>는 당연히 최초의 조건을 바꾸는 도(道, magga)를 말하는 것이다. 이것이 붓다의 윤리체계로서 팔정도이다. 그러한 팔정도는 최초의 조건인 무명(無明, 무지함)을 명(明, 眞)으로 바꾸는 도(道)이고, 불교에서는 그 도(道)를 선법(善法)이라고 부른다.

팔정도에서 생겨나는 법이 건전한 법[善法]일 경우에, 그 건전한 법과 불건전한 법[不善法]은 상호양립 불가능하며, 각각이 생겨나는 조건을 경전에서 알아보면 다음과 같다.

선법은 타인의 말을 듣고 올바르게 작의[作意=마음의 작용, 마음의 새김]하면 생겨나고 타인의 말을 듣고 올바르게 작의하면 불선법이 생겨난다. 올바른 작의는 ‘법(진리)의 이치에 합치하는 마음작용’을 의미하고 올바르게 작의는 ‘법(진리)의 이치에 합치하지 않는 마음작용’을 의미한다. 경전에 의하면 그때 생겨난 건전한 법은 정견(正見)이고 불건전한 법은 사견(邪見)이다. 거기에서 정견을 필두로 이어지는 선법들이 팔정도(八正道)이고 사견을 필두로 이어지는 불선법들이 팔사도(八邪道)이다. 그런데 올바르게 마음작용을 할 수 있도록 대화로 이끌어 주는 스승이 있다면 선법이 생겨나기 더 쉬울 것이다. 여기서 우리에게 선법이 생기게 하는 첫 번째 조건으로서 타인의 말은 붓다의 가르침이고, 이것은 교육방법으로서 붓다의 대화법이라고 볼 수 있다.

초기불교의 설법 양식에 대하여 연구한 전해란은 종래에 불교 교단에서 효과적인 붓다

의 설법에 대한 연구 작업이 비교적 소홀하게 취급되었다는 소회를 밝히고 있다(전해란, 2009: 3). 또한 붓다가 깨달은 진리 즉, 정각의 내용을 상세하게 다루고 있는 일본의 초기 불교 학자인 마스터니 후미오(増谷文雄)는 붓다의 설법방식이 학자와 비슷하기 보다는 오히려 인생의 교사 같다고 말한다. 붓다는 공리·공론을 배척하고 사람과 문제에 따라 말함으로써 사람들이 현실 생활 속에서 그것을 파악할 수 있게 하였다. 이것이 붓다의 설법 방식이었다. 그러나 이런 붓다의 설법에 대해서 지금까지 별로 주목한 학자가 없는 듯하다고 마스터니 후미오는 말한다. 그는 초기경전을 주의해서 잘 읽어보면 지혜의 스승으로서의 붓다의 진면목이 선명하게 나타난다고 강조한다(増谷文雄, 1965, 이원섭 역, 2001: 8-9, 171). 이와 같이 국내외 학자들의 소회를 통해서 붓다의 대화법에 대한 그동안의 연구 관심이 저조했음을 알 수 있다. 특히 마스터니 후미오는 지혜의 스승으로서의 붓다를 발견하는 것은 붓다의 진면목 중의 하나이므로 이를 위해 붓다의 대화법에 주목하라고 당부한다.

이제 II 장의 서두에서 제시한 질문에 답하는 것을 출발점으로 하여 초기불교의 대화편을 토대로 ‘붓다 대화법’의 교육적 의미를 규정해보고자 한다.³⁾ 첫 번째 질문은 현재 제도 종교로서 한국불교에 대하여 정확한 이해 없이 제기된 의문이다. 한국불교는 서산 등의 조사들에 의해 명맥을 이어온 것으로 제자들에게 ‘화두’를 내리는 간화선 수행을 지켜왔다. 가만히 가부좌를 틀고 홀로 앉아있는 좌선만을 생각한다면 그것은 묵조선(默照禪)에 가깝다. 묵조선은 본증자각(本證自覺)을 위해 오직 앉아 있을 뿐이라는 지관타좌(只管打坐)의 깨침을 주된 방법으로 한다(김호귀, 2013: 35-37). 간화선(看話禪)은 수행의 증장을 방해하는 해태(懈怠)와 혼침(昏沈)과 같은 어려움을 가진 묵조선을 극복하기 위하여 ‘화두’라는 방편을 사용하는 수행법이다. 화두의 등장으로 스승과 제자 사이에 말, 대화가 등장한다. 화두는 적극적인 대화를 위해 등장한 것이 아니라 온몸과 정성을 다하여 대신심(大信心)과 대의심(大疑心)과 대분심(大憤心)을 가지고 실천 수행하여 깨달음에 이르기 위한 방편으로 등장한 것이다. 개한테도 불성이 있느냐고 묻는 제자에게 조주 선사가 내린 널리 알려진 화두로 “무(無)”가 있다. 무자 화두를 받은 제자는 스승이 곁에 없는 순간에도 그가 내린 화두를 참구하면서 오롯이 스승이 내린 가르침의 의미가 무엇인지 의문과 의분을 일으킨다. 이러한 화두법을 가지고 제자의 수행을 점검하는 스님들

3) 첫째는 “붓다의 ‘대화법’이라고 할 만한 것이 있는가?” 이고, 둘째는 “붓다의 대화를 ‘법’으로 체계화 할 수 있는가?”이다.

이 많이 등장하자 대해 종고에 이르러 화두는 보다 구체화되었고 문자화되어 『서장』과 같은 공안집이 나오게 되었다.⁴⁾ 그러므로 여기서 첫 번째 질문의 의혹은 제거된다. 언어의 수행을 철저히 금지하는 선종의 기반 위에 서 있으면서 언어를 활용하는 독특한 대화법을 사용할 수밖에 없었던 이유는 붓다의 깨달음이 지닌 속성 때문이었을 것이다. 또한 보다 많은 이들이 깨달음에 이르도록 하기 위한 가르침 때문이었을 것이다.⁵⁾

초기불교 대화편에 나타나는 붓다 대화법은 간화선 전통에서 스승과 제자가 주고받는 대화법과는 다르다. 침묵과 같은 묵조선의 불립 문자형 명상수행 조차 이를 정확하게 실천하기 위해서는 스승의 설명을 통한 이해의 영역이 필요하다. 초기불교 대화편에서는 10무기(無記)⁶⁾에 해당하는 형이상학적 질문을 제외하고 마음과 이에 관한 궁금증을 가지고 찾아온 이들에게 자세하게 답해주는 붓다의 직접적인 언설을 쉽게 찾아 볼 수 있다.

대표적으로 마음챙김으로 알려진 수행법을 어떻게 하는가에 대한 붓다의 자세한 가르침을 들을 수 있는 들숨날숨에 대한 마음챙김 대화편[MN.118]⁷⁾이 있다. 경전의 초입에는 붓다 당시의 승가 공동체에서 스승과 그 제자들이 어떻게 함께 공부하고 수행했는가를 생생하게 보여준다. 장로 수행자와 새내기들 비롯한 많은 제자들이 함께 자자(自恣, pavāraṇā)와 포살(布薩, uposatha)을 통해 계율을 지키고 경책과 훈계로 서로를 이끌어주

4) 공안(公案)은 화두를 달리 칭하는 용어이다. 이것은 깨달음과 그 과정에 대한 스승의 엄준한 검증의 과정을 함축하고 있다. 대표적으로 대해종고에 의한 선 수행 편지 모음집이라고 해 제되는 『서장(書狀)』과 고봉화상에 의한 『선요(禪要)』가 있다. 혜국은 대해종고에 와서 문자화된 간화선이 이론화되면서 간화선의 본래 취지가 죽었다고 본다. 설상가상 현대에 접어들면서 서구 학문의 영향으로 사람들은 간화선에 대한 개념 이해를 먼저 구하고 자기 생각으로 화두참선법을 끌어내리고 발심이 되지 않은 채 수행하고 있다. 간화선의 수행풍토 자체가 변질되었다. 즉, 혜국에 의하면 현대인들은 깨달음을 원하면서도 이해를 먼저 원하지, 자기경험과 수행으로 들어가지 않고 있는 실상이다(혜국, 2003: 133-138).

5) 서동명은 간화선이 형성되기 이전의 수행인 교종과 묵조선에서 깨달음과 언어를 어떤 입장에서 바라보고 어떻게 활용하는가를 살펴본다. 깨달음에 이르기 위한 수행에서 언어의 역할을 인정하고 활용하는 교종과 이를 부정하고 언어 대신 자신의 체험에 의한 실천적 깨달음을 주장하는 묵조선의 선종 모두 한계가 있다. 서동명은 이 한계를 극복하고자 등장한 ‘화두’를 사용하는 간화선의 의미를 교육적 관점에서 의의를 재고한다(서동명, 2008: 81-97).

6) 재가불자나 외도들에게는 무기에 해당되는 것도 붓다의 직계제자들에게는 무기를 하신 적이 없다.

7) 이후 직접 인용 부분은 빠알리어 니까야 PTS본을 따라 출처를 밝히고자 한다. 그러나 『맛지마 니까야』와 『디가 니까야』의 경우 경전의 순서에 따른 표기법을 함께 제시할 것이다. 예를 들어, MN.118은 『맛지마 니까야』의 118번째 경을 말한다.

는 모습을 여러 차례 지켜 본 뒤에 붓다는 만족스러운 마음을 표하며 이를 칭찬한다.⁸⁾ 그 후 붓다는 들숨과 날숨의 마음챙김에 관한 방법을 구체적으로 가르쳐준다.

제자들 간의 대화에 해당하는 자자와 포살 과정은 초기불교에서 보여주는 붓다 대화법의 또 다른 형태로 볼 수 있다. 붓다는 이들의 대화가 잡담이 아니고 이를 통해 새내기 수행승들이 점차 성장했다고 밝힌다. 자자와 포살을 통해 이루어지는 공동체 속 대화는 붓다의 가르침만큼 중요한 의미를 가진다. 그것은 올바른 성품형성을 위한 오늘날의 도덕 교육과 다름없다. 이외에도 제자들은 수행 과정에 대하여 또는 붓다와 그의 가르침 등에 대하여 서로 대화를 나누는 법담을 위한 모임을 가졌다. 법담의 흔적은 대화편 곳곳에서 드러난다. 붓다는 법담을 위하여 모임을 가지는 것은 훌륭한 일이라고 칭찬하며 법에 대해 이야기하거나 고귀한 침묵을 지키는 두 가지 종류의 모임만 이루어져야 한다고 당부한다(MN. 26).⁹⁾ 우리는 여기서 붓다의 대화가 출현한 이유와 붓다의 가르침의 또 다른 방법으로써 고귀한 침묵인 명상수행이 있음을 알 수 있다. 붓다의 대화는 법(法, dhamma)에 대하여 이야기하기 위해 즉, 가르침을 위하여 출현한 것이다. 그러므로 법은 붓다의 깨달음이자 붓다의 가르침이고, 붓다 대화법은 이것을 그 내용으로 하고 또한 방법으로 한다.

8) “수행승들이여, 나는 이러한 진보에 만족하고 있다. … 그대들도 얻지 못한 것을 얻기 위해서 성취하지 못한 것을 위해서, 깨닫지 못한 것을 깨닫기 위해서, 더욱 더 정진하라.” 붓다는 이렇게 말한 후 싸밧티의 시에 더 머물며 수행승들과 함께 한다. 그리고 어느 포살일과 자자를 행하는 보름날에 붓다는 이들 승가 공동체에게 직접적인 칭찬을 아끼지 않는다(전재성 역주, 2014: 1302-1303). 수행하는 비구의 생활에 있어서 안거(安居)와 유행(遊行)은 아주 중요하다. 안거는 자신을 반조할 수 있는 기회로 유행할 때 잘못했던 점을 생각하여 참회하는 기회와 시간이다. 안거 도중 중요한 행사로 매월 두 번씩 실시하는 **포살**과 해제시키는 **자자**가 있다. 포살은 계율을 지키고 그릇된 길을 걷지 않기 위한 징계와 예방책을 실시하여 승가의 화합을 도모하는 행사이다. 자자는 안거기간 동안에 생활하면서 본 것, 들은 것, 의심한 것을 안거가 끝나는 최종일에 수행승들이 자유롭게 말하면서 최종적인 자기반성을 통해 자기완성의 원동력을 삼는 시간이다(이태원, 2000: 67-98).

9) dhammī vā kathā ariyo vā tuṇhībhave(법에 관련된 대화와 성스러운 침묵이 있다). 이 경문에서 vā는 ‘그리고’의 의미를 나타내는 접속사이고 나머지는 모두 주어이다. to be 동사는 생략되었다. tuṇhībhave는 tuṇhi(말없이)와 bhava(침묵)의 합성어로 주격을 띤다. 붓다 대화법은 대화와 침묵이라는 두 가지 형태로 나누어 볼 수 있다. 선업은 ‘성스러운 침묵’을 붓다의 대화 방법 중 하나로 보고 ‘대화 명상’으로 표현한다(선업, 2015: 19-20). 연구자는 고귀한 침묵은 질문법, 비유법과 같이 본 연구에서 따로 다루고 있지 않지만 명상 수행을 의미하는 것으로 붓다 대화법의 한 방법으로서 ‘대화 명상법’으로 볼 수 있다고 본다.

붓다는 깨달음을 얻었을 때, ‘내가 증득한 이 진리[法, dhamma]는 심원하고, 보기 어렵고, 깨닫기 어렵고, 고요하고, 탁월하고, 사고의 영역을 뛰어넘고, 극히 미묘하여 슬기로운 자들에게만 알려지는 것이다[MN.26]’ 라고 회상한다.¹⁰⁾ 붓다의 깨달음의 속성은 언어와 사고로 쉽게 대상화 되지 않고 진제(眞諦)와 속제(俗諦)의 이중적 성격으로 나타나는 심원한 진리성을 띤다. 설상가상으로 세상 사람들은 욕망의 환희에 차서 이를 즐기고 있으니 차연성(此緣性)의 연기를 보기 어렵다는 점을 알아차린 붓다는 깨달은 법을 가르쳐야만 하는가에 대하여 고민한다. 조준호의 분석에 의하면 대화편에는 신화 형식의 가르침에 대한 범천권청(梵天勸請)이 나오지만, 무엇보다 붓다는 깨달음에서 비롯된 못 삶에 대한 자비심에 의해 가르치기로 결심한다(조준호, 2016a: 20-21). 결심 이후 첫 가르침 대상자의 선택 문제로 고민하는 붓다의 모습이 대화편에 자세하게 나타난다. 이것으로 볼 때 우리는 붓다가 깨달음만큼 어떻게 가르칠가에 대하여 많은 고민과 노력을 했음을 알 수 있다.¹¹⁾ 또한 붓다의 대화는 이중적 진리성을 띤 깨달음을 내용으로 삼기에 세간 언어와 궁극적 의미로 구분되어 표현되었을 것이다.¹²⁾ 붓다의 가르침이 깨달음과 불이적(不二的) 관계에 놓여있음을 볼 때, 붓다 대화법은 이 관계성 속에서 고찰되어야 할 것이다.

이제 두 번째로 제기한 질문인 ‘초기경전에서 상대자에 따라 다양하게 전개되고 있는

- 10) 붓다가 깨닫고 난 후 가르침을 펼치기로 결심하는 과정과 그 이후의 모습까지 자세히 등재하는 MN. 26는 붓다에 관한 법담이 수행승들 사이에 이루어지고 있는 상황에서 시작된다. 법담의 주제가 붓다 자신이었다. 붓다는 출가 전 자신의 사유에서부터 수행자가 되어 스승을 찾아가 자신이 품고 있던 문제의식에 대한 답을 궁구했으나, 결국 얻지 못하고 스스로 깨달음에 이르렀던 과정을 제자들에게 상세히 알려준다. 연구자는 이것을 ‘붓다의 내러티브’라고 보고 도덕 교육 차원에서 유의미한 교수법으로 본다. 스승인 붓다처럼 되고자 열망하는 제자들에게 생생하게 들려주는 붓다의 경험담은 공부와 수행 과정을 독려하는 교육적 의미가 된다.
- 11) 붓다가 가르침에 대하여 얼마나 절박한 고민을 했는가는 가르침의 상속에 대한 대화편[MN. 3]에서 잘 드러난다. 붓다는 연민의 마음에서 제자들을 위하여 ‘어떻게 나의 제자들이 재물의 상속자가 아니라 가르침의 상속자가 될 수 있을까?’ 라고 고민한다.
- 12) 세간 언어와 궁극적 의미로 구분하여 표현되는 불교용어는 ‘오취온(五取蘊)과 오온(五蘊)’, ‘유여열반(有餘涅槃)과 무여열반(無餘涅槃)’을 사례로 들 수 있다. 오취온은 탐진치에 속박된 것으로 수행에 의하여 멸(滅)의 대상이 되지만, 오온은 탐진치의 속박에서 벗어나 감각과 생각이 멸하여 정화된 상태로 무탐진치의 감각과 생각만이 기능한다. 유여열반은 현생에서 가능한 것으로 탐진치의 속박으로 벗어난 자유로운 오온이지만 오온은 여전히 기능한다. 그러나 무여열반은 죽은 후에 가능한 것으로 오온마저도 완전히 작용을 멈춘다.

붓다의 대화들을 ‘대화법’이라는 통일적인 구조 안에서 설명하고 체계화시킬 수 있을 것인가’에 대하여 논의해보고자 한다. 첫 번째 의문의 연장선에 있기도 한 이 질문은 도덕교사로서 붓다를 상징하고 출발하는 본 연구의 전제를 고려한다면 쉽게 답하기 어렵지만 답해야만 하는 도덕과의 과제이기도 하다. 깨달음 이후 가르침을 결심한 붓다는 도덕적 전문성을 가지려고 노력하는 가장 이상적인 도덕교사의 모습이기 때문이다. 게다가 붓다가 인류의 스승으로 추대되는 이유는 성품을 바꾸며 지행일치의 삶을 살아가도록 한 그의 교육방법의 탁월함에 있다. 그러므로 붓다는 나바에츠가 생각하는 전문성 발달(developing expertise)의 최고 단계에 있는 궁극적 귀감자이다(D. Narvaez, 2006: 716-719). 붓다의 깨달음은 실천과 분리되지 않는 가르침이라는 행위를 통해서 분명하게 드러난다. 붓다 대화법은 단순한 기술적 역량이나 지적인 능력을 나타내지 않는다. 붓다는 체화된 깨달음을 각 개인들에게도 실현될 수 있는 깨달음이 되도록 하기 위하여 다양한 대화 방법으로 표현하여 가르치고 이를 위하여 일체의 능력을 통합적이면서 동시에 맥락적으로 사용한다. 이러한 이유로 붓다 대화법은 내용과 분리되지 않는 교육방법이 된다. 또한 김용표에 의하면 붓다 대화법은 대상자의 수준을 철저하게 고려하는 개별화 원리와 깨달음의 진리성 때문에 역동적이고 맥락적인 성격을 띤다(김용표, 2007: 11, 21).

지금까지 초기불교에서 붓다 대화법을 규정짓는 문제에 대하여 제기되는 두 가지 질문에 답하는 과정에서 드러난 붓다 대화법의 의미는 가르침과 깨달음의 불이적 관계를 이해하는 것과 관련된다. 이를 토대로 연구자가 제안하는 붓다 대화법의 의미는 다음과 같다. 붓다 대화법이란 스스로 깨달음에 이른 스승 붓다가 자신과 동일한 깨달음이 제자들에게도 실현될 수 있도록 각각의 능력과 상황에 맞는 가르침을 펼친 붓다의 마음 그 자체이다. 붓다 대화법은 깨달음을 내용으로 하고, 가르침을 방법으로 한다. 붓다의 깨달음을 가르친다고 한다면 붓다 대화법을 통해서 깨달음이 드러나게 되므로 결국 붓다 대화법은 가르침이요 동시에 깨달음이다.

여기서 깨달음과 가르침이 무엇이나를 논하는 것은 교리적 차원의 문제가 될 것이고 쉽게 답할 수 있는 논의도 아니다.¹³⁾ 그러나 붓다 대화법의 의미를 고찰하면서 분명하게

13) 불교(佛敎)란 붓다(佛)의 가르침(敎)을 뜻하고, 이것은 빠알리어로 붓다사사나(Buddhasasana)라고 한다. 붓다의 가르침이란 무엇인가? 초기경전에서 가장 일반적으로 알려진 정의는 담마빠다의 183번째 경문이다. “모든 악을 삼가하고 선(善)을 행하며 자기 자신의 마음을 깨끗이 하는 것, 이것이 붓다의 가르침이다(sabbapapassa akaraṇaṃ kusalassa upasampadaṃ sacittapariyodappanaṃ etaṃ **Buddhāna sāsanaṃ**).” 임승택은 붓다의 깨달음(sambodhi)은 흔히

밝혀진 것은 깨달음을 위한 지난한 배움의 과정이 도덕교사로서 가르치기 위한 선결조건이 되어야 한다는 것이다. 동시에 가르치기 위해 고민을 해야 하고 결국 배움과 가르침의 불이적(不二的) 실천 관계 속에서 이상적인 도덕 교육이 실현된다는 것이다(신희정, 2015). 가르치기 위해 고민한 붓다의 모습을 떠올려볼 때, 붓다 대화법의 특징인 대기설법은 붓다의 실천 결과였다. 붓다는 가르치기 위해 자신의 깨달음을 재점검한 후 대상자의 성향 및 능력과 그가 처한 상황까지 고려한 교사였다.¹⁴⁾

아오기(Ted. T. Aoki)에 의하면 깨달음과 가르침의 간극 사이에서 고민하는 붓다의 모습은 두 교육 과정 세계 사이에서 발생하는 긴장 속에 거주하고 있는 현대 교사와 닮았다. 두 교육 과정 세계란 교사가 이해하고 있는 계획된 교육 과정의 세계와 그가 학생들과 더불어 살아가는 산 경험으로서의 교육 과정 세계이다. 두 세계의 중간적 영역에서 사는 교사는 현재의 상태에서 아직 이룩되지 않은 미래 상태로의 변화를 추구하면서 모험, 가능성에 대한 도전과 어려움의 긴장 속에서의 삶 즉, 변증법적 삶을 살고 있다. 이러한 긴장 속에서 교육적 선(善)의식에 인도된 우리들은 교육자로서 교육적 접촉, 교육적 기술, 교육적 몸가짐의 가능성에 대해 각성할 것을 요청받고 있다. 그러므로 두 세계 사이의 영역에서의 삶에서 교사가 거쳐하는 장소는 교사와 학생이 함께하는 성역화(聖域化)된 장소이다. 그것은 희망의 장소요 믿음의 장소요 본질적으로 인간적 장소로서 현재를 아직 알 수 없는 새로운 가능성으로 이끌어가는 것에 헌신하는 모험을 위해 봉헌된 장소인 것이다(Ted. T. Aoki, 1986, 성일제 역, 1986: 58-62). 스승 붓다는 중간영역에 내재된 긴장을 극복해야 할 대상으로 여기기보다는 바로 그 속에서 청정한 삶을 살아가는 일이야말로 존재의 양식으로서의 산 가르침이라고 여겼다.

붓다 대화법은 그 자체로 붓다의 깨달음을 드러내는 것으로 붓다의 지혜가 응축된 언어적 표현이고 청정한 삶의 방식으로 이고득락(離苦得樂)하며 살아가는 붓다를 나타낸

열반(nibbana)이라고도 하는 데 깨달음이나 열반의 구체적인 내용이 무엇인가의 문제는 간단하지 않다고 말한다. 또한 그는 초기불교의 이후 상좌부에서는 붓다의 깨달음을 특별히 samma-sambodhi(正覺)로 부르면서 제자들의 깨달음인 savaka-bodhi(聲聞覺)라든가 홀로 깨달은자(pacceka-buddha)의 그것인 pacceka-bodhi(獨覺)와 구분하고 있음을 지적하고 있다(임승택, 2008: 50-52).

14) 붓다의 가르침을 들은 이들 가운데에는 가르침을 받아들이지 않았던 단다빠니(dandapani)나 데와닷따(devadatta)와 같은 인물도 있다. 특히 데와닷따는 붓다를 비방하거나 몇 차례 시해까지 하려고 했던 인물이기도 하다.

것이기도 하다. 그것은 무지로 고통스러운 삶을 살아가고 있는 이들에 대한 연민에서 시작된 붓다의 가르침이었고 동시에 붓다의 마음의 표현이다. 이처럼 붓다의 대화편에는 소크라테스의 대화법과 비견할 수 있을 만큼 많은 교육적 함의가 있다.

2. 붓다 대화법의 목적

붓다 대화법은 가르침과 배움의 행위로 나타나는 교육을 위해 필요한 것이다. 그렇다면 붓다 대화법의 궁극적 교육목적은 무엇일까? 전도 선언문에서 확인한 바와 같이 붓다는 많은 사람들의 이익과 행복을 위하여 가르침을 펼치기로 선언하고 생의 마지막 순간까지 스승의 길을 걸었다. 이때 행복은 오늘날 물질이나 정신적 가치를 통해서 추구하는 주관적 만족감과 즐거움을 의미하는 행복과는 다르다. 초기불교에서 행복으로 번역되는 단어는 즐거움을 뜻하는 수카(sukha)와 길상(吉祥), 행복 등의 단어로 옮겨지는 망갈라(mangala)가 있다.¹⁵⁾ 붓다는 괴로움이라는 본질적 속성을 지닌 인간들이 괴로움에 대한 철저한 공부와 수행을 통해서 이것으로부터 완전히 벗어난 상태를 행복이라고 보았다.¹⁶⁾ 그러므로 붓다 대화법의 궁극적 목적은 완전한 행복의 실현으로 볼 수 있다.¹⁷⁾ 붓다가

15) 초기불교에서 행복경(Mangala sutta)[Stn. p.46]은 자비경과 보석경과 함께 스리랑카 불자들이 일상생활에서 널리 독송하는 경(經)이다. 세 가지 대화편의 내용은 모두 일상생활과 밀접하게 관련되어 있다. 행복경은 “많은 사람들이 행복을 추구하는 데 어떻게 하면 됩니까?”라는 질문에 대한 붓다의 대답이다. 즉, 붓다는 “행복하고 싶다면 이렇게 저렇게 행동하고 살아야 한다.”라고 말하는 것이다. 첫 번째 답은 “어리석은 사람을 사귀지 않으며 슬기로운 사람과 가까이 지내고, 존경할 만한 사람을 공경하니, 이것이야말로 행복이다.”라고 하는데 전문을 살펴보면 이것은 출가 수행자를 위한 것이라기보다 재가자들이 일상생활을 하면서 지켜야 하는 도덕과 다름없어 보인다.

16) 현대사회에 들어서면서 행복에 대한 관심은 급증하고 있다. 철학적 주제로 여겨졌던 추상적인 행복개념은 주관적 안녕감(Subjective Well-Being)이라는 조작적 정의를 제안하며 행복을 측정하고자 했던 디너(E. Diener)에 의해 심리학화 되었다. 이후 행복에 대한 관심은 보다 증가하였다. 1990년대 말에 셀리그만(M. Seligman)에 의하여 건강한 삶에 대한 과학적 연구를 통해 긍정심리학(Positive Psychology)이 급부상하면서 행복담론은 더욱 증가하게 되었다.

17) 불교용어로 완전한 행복의 실현상태는 깨달음(sambodhi)을 얻은 상태로 열반(nibbana)이라고 한다. 경전 상에는 두 가지 열반이 있다. 하나는 ‘잔여가 있는 열반(有餘依涅槃)’이고 다른 하나는 ‘잔여가 없는 열반(無餘依涅槃)’이다. 여기서 잔여란 갈애(渴愛)와 업(業)에 의해서 생겨난 다섯 가지 존재의 다발의 복합체[五取蘊]를 말한다. 전자는 살아있는 동안

주장하는 궁극적 행복은 ‘탐진치의 소멸상태’이다. 공부와 수행이란 그 탐진치의 소멸을 목표로 하는 것이다.

초기불교에서는 탐진치가 있으면 괴로움이 생겨나거나 성장하고 탐진치가 없으면 괴로움이 사라지거나 성장을 멈추게 된다는 이치를 붓다 대화법으로 설득한다. 붓다가 설득할 때 제시하는 합리적인 윤리체계가 팔정도(八正道)이다. 붓다 대화법의 궁극적 목적으로서 완전한 행복은 주당 한 두 시간의 물리적으로 제한된 도덕과 교육으로 실현되기는 어렵다. 하지만 최소 도덕에서 최대 도덕으로 나아가려는 도덕과 교육의 특성을 고려할 때, 완전한 행복의 실현을 도덕 교육의 궁극적 목적으로 삼을 수 있을 것이다. 팔정도는 성인(聖人)의 행동윤리 체계로서 자신과 타인에게 유익한 결과를 가져오는 일종의 도덕윤리이다.

그렇다면 붓다 대화법의 궁극적 목적에 해당하는 완전한 행복이 실현된 상태에 도달하기 위한 실천적 교육목표는 무엇일까? 연구자는 도덕적 성찰을 통한 윤리 실천을 붓다 대화법의 실천적 목표로 주장하고자 한다.¹⁸⁾ 이때 윤리는 무아(無我)에 기반한 윤리를 말한다.¹⁹⁾ 이 주장은 다음 두 가지 논의를 통해 뒷받침 될 것이다.

아라한이 획득한 탐욕과 성냄과 어리석음의 소멸을 뜻하고, 후자는 아라한의 죽음과 더불어 모든 조건 지어진 것들의 남김 없는 소멸을 뜻한다(전재성, 2014: 29). 간단하게 말하면 열반은 현생에서 가능한 유여열반과 죽은 후에 가능한 무여열반이 있다.

18) ‘도덕’과 ‘윤리’는 한국 사회에서 유사한 용어로 인식되고 사용된다. 하지만 학문 영역에서 윤리는 도덕보다 상위의 개념으로 통용되고 학자들에 의해 하나의 ‘학(學)’으로 정립되었다. 광복 직후 도덕적으로 혼란에 빠진 한국에서 윤리학을 정립하고자 했던 김태길에 의하면 인간에게 윤리란 행위 하는 것과 관계된다. 행위 중에서 옳은 것, 좋은 것이 있고, 그른 것, 안 좋은 것이 있다. 그리고 마땅히 해야 하는 것이 있고 해도 그만 안 해도 그만인 것들이 있다. 이 행위들을 구분해 주는 것이 윤리이다(김태길, 2006). 테일러(P. W. Taylor)는 “윤리학의 중요한 목표 가운데 하나는 어떤 도덕적 판단, 표준(standard) 또는 규칙을 지지할 수 있는 합리적인 근거가 마련될 수 있는가를 알아보는 것이며, 그 근거가 어떤 것인지를 구체적으로 밝히는 것이다(P. W. Taylor, 김영진 역, 1985: 11)”라고 주장한다. 이 때 도덕적 판단은 행동 뿐 만이 아니라 어떤 행동을 이끄는 동기와 성품에 대해서도 관여한다. 나아가 윤리는 현실 세계에 대한 것 뿐 만 아니라 이상적인 세계에 대한 것도 포함한다.

19) 안옥선에 의하면 위의 각주 17)에서와 같은 서양의 윤리(ethic/ethics)라는 말과 동일한 개념이 불교전제에 존재하지 않는다(안옥선, 2005: 125). 초기불교의 윤리학에 대하여 논의할 때, 안옥선은 불교 전체 사상 체계 안에서 서양의 윤리 개념의 내포와 외연을 만족시키는 불교윤리의 의미와 역할을 규정하기 쉽지 않다고 토로하였다. 왜냐하면 윤리는 불교의 모

첫째, 도덕적 성찰을 통한 윤리 실천이라는 목표는 무아(無我)의 이해와 수행을 필수 조건으로 할 때 도달할 수 있다. 이것은 라홀라와 관계되는 대화편들을 통해서 충분히 제시되었다고 본다. 붓다는 자연의 원리를 발견하여 이를 변화시키자는 것이 아니라 인간의 존재를 전환시키고자 하였다. 결국 물질적인 것이 아니라 정신적인 것, 그 중에서 자각에 대한 문제가 붓다의 관심사였다. 붓다의 대화편에서는 자각에 대한 구체적인 방법으로 ‘앎(ñāṇa)과 봄(dassana)’을 곳곳에서 제시한다. 앎과 봄은 무아의 이해와 수행의 구체적 방법이기도 하다. 그러므로 무아는 앎을 기반으로 하여 이해해야하는 대상이자 나아가 봄을 통한 수행을 할 때 체득되는 윤리적 실천성을 갖는다고 볼 수 있다.

둘째, 무아의 이해와 수행이라는 실천을 도덕과 교육의 양대 방법 중 하나인 도덕적 성찰과 연관 지어 볼 수 있다. 우리 도덕과 교육에서 도덕적 성찰은 도덕적 탐구에 비하여 여전히 낮은 관심을 받고 있으며 합의된 개념 마련이 어려운 형편이다. 붓다는 진정한 앎[智, ñāṇa]과 그 방법으로서 봄[見, dassana]의 대상인 괴로움이 주는 진리를 모든 이들에게 그들의 능력과 조건에 맞게 가르쳐 주었다. 이 과정은 자신의 마음에서 일어나고 사라지는 괴로움을 도덕적 탐구 대상으로 삼는 ‘앎을 전제로 한 봄’으로서 도덕적 성찰과 다름없다고 할 수 있다. 이러한 도덕적 성찰 전통을 이끄는 스승의 면모는 붓다 대화법을 통해 쉽게 엿볼 수 있다.

연구자는 두 가지 논의를 상세하게 진행하면서 붓다 대화법의 실천적 목표에 대하여

든 교설과 긴밀하게 연관되어 있고 일부 교설을 어느 특정한 윤리로 해석하여 분리시켜 말하기가 어렵기 때문이다. 주로 학자들은 불교의 계율에서 불교 윤리학이라는 새로운 윤리를 모색하였다. 대표적으로 조성택과 박병기가 있다. 이들은 공통적으로 불교에서 ‘계율’이 가진 포괄성과 자율과 타율이라는 양가적인 면에 주목한다(조성택, 2004; 박병기, 2013). 연구자는 이들 연구자들의 범위에서 한 걸음 더 나아가 붓다 대화법은 대부분 인식에 관한 교설들인 연기(緣起), 공(空), 무아(無我), 업(業) 등과 같은 붓다의 핵심 가르침과 긴밀하게 관련된다는 점에 주목하였다. 연기, 공, 무아, 업 등과 같은 교설들은 말이나 대화로 끝나지 않고 필연적으로 실천성을 가질 때에만 깨달음에 이를 수 있다. 불교에서 올바른 이해는 윤리적 실천의 전제이고 윤리적 실천은 올바른 이해의 완성이다. 팔정도에서 정견이 가장 선두에 있는 이유도 이러한 완성을 목적으로 하기 때문이다. 안옥선은 “불교에서 윤리는 모든 교설과 연관되어 있을 뿐만 아니라, 많은 경우에는 교설자체가 직·간접으로 윤리를 의미한다. 교설들은 본질적으로 윤리적 실천을 내포한다(안옥선, 2005: 128).” 라고 주장하는데 이는 연구자의 의견을 뒷받침해준다. 그러므로 무아 역시 윤리적 실천을 내포한다. 연구자는 붓다 대화법의 실천적 목표로 제안하는 도덕적 성찰을 통한 윤리 실천은 이러한 무아에 기반한 윤리를 의미한다. 나아가 무아는 올바른 인식에 관한 붓다 대화법이요 동시에 올바른 윤리 실천에 관한 붓다 대화법으로 볼 수 있다.

논의해보고자 한다. 라홀라와 관계되는 대화편은 붓다의 도덕 교육에서 무아에 대한 이해와 수행의 중요성을 보여준다.²⁰⁾ 불교의 선악은 탐(貪, rāga) · 진(瞋, mohā) · 치(癡, dosa)의 유무에 의해 결정된다. 탐진치는 올바른 이해와 실천에 장애가 되는 심리적 차원의 세 가지 요소이며 우리에게 불교의 삼독(三毒)으로 알려져 있다. 탐진치는 ‘나의 것, 이것은 나, 나의 자아가 아니다’ 라는 무아의 올바른 이해가 수반되지 못했을 때 마음에서 일어난다. 이러한 탐진치는 수행을 방해하고 결국 비도덕적 행위를 일으킨다. 이러한

20) 무아의 이해와 수행은 붓다의 도덕 교육 단계에서 반드시 거쳐야만 하는 핵심 과정이었음을 알 수 있다. 이것은 라홀라의 나이에 따라 붓다 대화법을 달리 적용하여 궁극적 목적[=열반]에 이르게 한 붓다의 대화편을 정리한 아래 표에서 확인가능하다.

나이	대화편	가르침 내용	비고
7살 ~17살	MN.61	① 고의로 거짓말 하는 것에 대하여 부끄러움을 모르는 것	실물교육과 비유를 통한 가르침.
		② 반성적 성찰	신구의(身口意)에 대하여 각각 행위 전, 행위과정 중, 행위 후에 성찰하는 방법과 성찰의 준거를 알려줌.
	SN.22:9 1~92	③ 무아에 대한 이해와 수행	모든 것에 대하여 ‘이것은 나의 것이 아니고, 이것은 내가 아니고, 이것은 나의 자아가 아니다.’라고 올바른 지혜로써 있는 그대로 관찰해야 하는 수행을 알려줌.
18살 ~20살	MN.62	③ 무아에 대한 이해와 수행	특히, 물질과 관련된 모든 것에 보다 주의를 기울여 수행하라고 당부함.
		④ 지수화풍공에 대한 명상주제 이해 후 명상 수행	물질세계의 속성에 해당하는 지수화풍공을 이해하고 이에 대한 명상을 수행하면 물질과 접촉했을 때 쾌·불쾌에 의해 마음이 사로잡히지 않으므로 이에 대한 수행을 권고함.
		⑤ 사무량심(자애, 연민, 기쁨, 평정) 명상 수행	자애명상은 성냄이 사라지고, 연민명상은 적의(敵意)가 사라지고, 기쁨명상은 불쾌가 사라지고, 평정명상은 혐오가 사라지기 때문에 이들에 대한 수행을 권고함.
		⑥ 부정(不淨) 명상	부정을 인식하는 명상은 탐욕이 사라지게 하므로 이에 대한 수행을 권고함.
		⑦ 무상(無常)에 대한 명상	무상에 대한 지각을 명상하면 ‘나는 있다’는 자만이 사라지기 때문에 이에 대한 수행을 권고함.
		⑧ 마음챙김 명상	마지막으로 들숨날숨의 호흡에 대한 명상을 반복해서 수행하면 큰 과보와 공덕이 있음을 알려주고 그 과정을 상세히 가르쳐주어 반복해서 수행하도록 권고함.

라홀라와 관계된 대화편에 나타나는 붓다 대화법

과정을 라홀라 대화편들은 여실히 보여주었다. 그러므로 초기불교에서 무아의 이해는 매우 중요하다. 초기불교의 무아는 붓다의 대화편 곳곳에서 보이는 ‘무상(無常) · 고(苦) · 무아(無我)’의 관계 속에서 보다 정확하게 이해된다. 결론부터 밝히자면 ‘무상 · 고 · 무아’의 관계 속에 이해되는 무아는 가치와 당위의 문제로 귀결되는 윤리적 실천성을 갖는다.

‘무상 · 고 · 무아’의 구조는 붓다의 대화편에 빈번하게 등장한다. 이것은 라홀라를 아라한으로 이끈 마지막 가르침 대화편[MN. 147]에서도 등장한다. 라홀라는 그 동안 수행했던 대상들을 ‘무상·고·무아’로 차례(次第) 점검하는 붓다의 질문을 통하여 완전한 지혜(ñāṇa)를 드러내고 지혜가 생겼음을 스스로 알게 된다. 무아의 특징에 관한 대화편 [Anattalakkhaṇa Sutta]은 무아를 보다 쉽게 이해하도록 그 특징이 드러나므로 자세히 살펴보자.

“(B1)수행자들이여, 물질은 무아다. 만일 물질이 자아라면 이 물질에 고통이 따르지 않을 것이다. 그리고 물질에 대해서 ‘나의 물질은 이와 같이 되기를. 이와 같이 되지 않기를.’ 이라고 하면 그대로 될 수 있을 것이다. 그러나 물질은 무아이기 때문에 물질은 고통이 따른다. 그리고 물질에 대해서 ‘나의 물질은 이와 같이 되기를. 이와 같이 되지 않기를.’ 이라고 하더라도 그대로 되지 않는다. 수행자들이여, 느낌은… 지각은…심리현상들은…의식은 무아다. ……”

“(B1)수행자들이여, 이를 어떻게 생각하는가? 물질은 영원한가 무상한가?”

“(F1)무상합니다. 붓다여.”

“(B2)그러면 무상한 것은 괴로움인가, 즐거움인가?”

“(F2)괴로움입니다. 붓다여.”

“(B3)그러면 무상하고 괴롭고 변화하는 것을 ‘이것은 나의 것이고 이것은 나이고 이것은 나의 자아이다.’ 라고 여기는 것은 옳은 것인가?”

“(F3) 옳지 않습니다. 붓다여[SN. III.p.66-68].”

(B1)은 무아의 특징이 드러나는 붓다의 설명이다. 도덕적 추론이 도덕적 행동으로 이어지지 못하는 간극을 메우기 위하여 책임 판단의 기제를 논했던 블라지(A. Blasi)를 상기해보자. 그는 사고와 행위의 작인(agent)으로 도덕적 자아와 정체성을 불러내어 도덕적 주체의 실재성을 우리에게 재확인시켜주었다. 블라지에 의하면 몸이라는 물질이 나의 것이라면 늙지 말라고 했을 때 몸의 주인인 자아에 의해 그 지배력이 행사되어야 하지만 그

렇게 되지 않는다. 그러므로 붓다에 의해 블라지가 생각하는 고정불변의 실재성을 가진 자아론은 깨진다.

위의 인용문에서 (B1)~(F3)에 이르는 붓다의 논증구조는 삼특상(三特相, ti-lakkhaṇa)을 통해서 간단하게 설명할 수 있다. 붓다는 무상하고 괴로움이라는 두 가지 특상을 통해서 무아라는 특상을 설명하고 있는 것이다.²¹⁾ ‘무상·고·무아’의 논증과정은 가치와 사실의 이분법적 성격을 띠는 서양의 전통학문들이 복잡하게 얽혀있다. 자연과학적 탐구가 아니더라도 우리는 눈으로 보고 병들어 가는 자신의 몸을 직접 관찰할 수 있다. 이와 같은 만물의 무상성은 인간의 심리적인 고통과 불만족의 원인이 된다. 이러한 상황에서 우리는 ‘어떻게 해야 할까’, ‘어떻게 살아야 고통에서 벗어날 수 있을까’라는 보다 나은 삶을 위한 의미 물음을 던지게 된다. 삶의 의미 물음은 더 이상 현실과 사실의 차원이 아니라 이상과 당위차원의 문제이며 동시에 고통스러운 상태를 벗어나겠다는 의지를 포함하는 실천 경향성을 띤다. 이 때 붓다는 고통 받는 인간의 존재 실상을 간파하고 ‘고통스러운 나’에서 벗어나는 삶의 실천 방법인 윤리로서 ‘무아(無我)’를 제안한다.

마스터니후미오(増谷文雄)는 무상·고·무아로 연결되는 사고방식을 기본적인 핵심적인 붓다의 사상체계로 본다. 붓다의 대화편에는 이를 정형화한 기본적인 대화문이 반복해서 등장하기 때문이다. 붓다 자신이 불교의 기본적인 성격에 대하여 말한 것으로 추측해볼 수 있는 것은 대화법에 빈번하게 반복적으로 등장하는 무상·고·무아의 사상 계열이다. 붓다는 제자들이 이런 기본적인 가르침을 이해하고 있는지를 문답을 통해 끊임없이 시험해 보았던 것이다. 무상(無常)은 불교가 내세우는 존재론이다. 이 뒷면에는 연기의 법칙이 작용한다. 무아(無我)는 불교가 주장하는 인간론으로서 그것을 뒷받침하는 것은 제 1 명제인 무상관이다. 일체가 무상하다면 결국 영원불변하는 자아 같은 것은 생각할 수 없다. 이 둘을 이어주는 가교로서 제 2 항목인 고(苦)는 이 인생을 어떻게 관찰할

21) 삼특상(ti-lakkhaṇa)은 조건에 의해 형성된 것들이 가지고 있는 세 가지 특상이다. 삼특상은 우리들이 자주 접했던 삼법인(三法印)과 비슷한 용어들이 사용되기는 했지만 출전과 순서 그리고 목적이 서로 다르다. 삼법인은 상좌부 전승의 빠알리 경전이나 주석서에서 그 용례를 찾아 볼 수 없고 설일체유부의 전승에서 그 용례가 보인다. 제행무상, 제법무아, 일체개고(또는 열반적정)의 삼법인은 그 순서가 바뀌어도 상관없다. 이것은 불교가 후대로 이어지면서 불교의 대표적인 가르침인지 아닌지를 가려내는 기준이 되는 세 가지 도장의 역할을 했다. 그러나 삼특상은 순서적으로 반드시 제행무상→제행고→제법무아라는 순서를 지켜야 한다(범진, 2013: 167-169).

것인가 하는 인생을 해석하는 태도이다(增谷文雄, 1965, 이원섭 역, 2001: 163-169). 결국 붓다 대화법은 무상·고·무아의 사상체계를 반복적인 문답을 통해서 실천 체계로 이어 지도록 한 노력으로 볼 수 있다.

레이첼즈(J. Rachels)에 의하면 도덕이나 윤리는 논쟁 없이 간단하게 정의내릴 수 있는 개념이 아니다. 그는 모든 도덕 이론이 받아들일 수 있는 최소 개념으로 도덕의 속성을 밝힌다. 최소한의 도덕이나 윤리는 개인이 최소한 자기의 행위를 스스로 지속적 사고과정을 통해 최선의 이유가 있는 행위를 하려는 노력이다(J. Rachels, 1986, 김기순 역, 2006: 13-29). 위의 대화과정에서도 잘 드러나는 것과 같이 붓다에 의해 제안되는 무아(無我) 역시 지속적인 자기 물음을 통한 철학함과 그에 따른 선택의 자율성을 기반으로 하고 있다. 이렇게 볼 때 무아는 윤리로 이해될 수 있고 무아에 기반한 윤리 실천으로 제안될 수 있다. 여러 대화편에서 (B1)~(F3)의 구조로 설명되는 무아는 고정불변하게 상주하며 실재하는 ‘나’ 라는 것이 없음을 있는 그대로 보고 이해하는 것이요, 동시에 실천하는 것이다. 그러므로 붓다는 (B3)과 같이 우리에게 강요하지 않고 스스로 올바르게 사유하여 자율적으로 선택하도록 물음을 던진다.

그러나 고통스러운 자아는 무상하고 괴롭고 변화하기 마련인 것을 두고 ‘이것은 나의 것이고 이것은 나이고 이것은 나의 자아이다’ 라고 착각하고 지배력을 행사하려고 한다. 그 지배력 속에는 우리를 악하게 만드는 원인이 되는 갈애(渴愛, taṇhā)²²⁾가 있다. 칼루파 하나에 의해서 강조되는 이 갈애를 소멸하는 가장 효과적인 방법은 자아를 스스로 포기하는 것이다. 이러한 자아 포기의 이상은 불교 정신을 통틀어 강조된다(D. J. Kalupahana, 조용길 역, 2002: 95). 그러나 갈애로 견고하게 집착된 자아는 쉽게 포기되지 않는다. 그러므로 붓다는 이러한 잘못된 앎을 가지고 있는 우리에게 주인이 없고 지배자가 아님에도 불구하고 “우리가 ‘나의 것, 나, 나의 자아’ 라고 여기는 것이 옳은가?” 라는 윤리적 물음을 반복해서 던지고 있는 것이다.

다시 (B1)~(F3)의 구조로 정리해보면 (B2)의 질문에서 고통의 인정 여하에 따라서 (B3)에 대한 항목을 자신이 다시 반복할 것인지 아닌지를 스스로 결정하게 된다. 즉, 무상한 것이 어떻게 해서 괴로운 것이 되는지를 우리가 안다면, 그리고 그 괴로움을 끝내고 싶

22) 땅하(taṇhā)는 좋아하는 것에 대해 갈구함이다. 마치 바짝 마른 땅은 주변의 습기를 빨아들이려고 하듯이 땅하는 그렇게 좋아하는 것들을 빨아들이려는 욕구이기 때문에 갈애(渴愛)라고 번역한다.

다면, 우리는 당연히 무상한 것에 대해서 그것을 나의 것이라고 여기지 말아야 할 것이며, 그러면 당연히 괴로움에 빠지지 않게 될 것이다. 하지만 조건적으로 연결되어 있는 (B1)~(F3)의 구조를 통찰하지 못한다면 괴로움에 빠져들게 된다. 여기서 삼특상의 구성이 <괴로움으로부터 벗어남이라는 실천적 문제인 ‘윤회’ >가 우선시된 구성임을 알 수 있다. 특히, (B3)의 질문은 ‘무아’에 관한 것이지만 붓다는 결코 이 단계에서 억박지르지 않고 반드시 알아야 한다고 강요하지도 않는다. 왜냐하면 우리와 같은 평범한 사람들에게 있어 무아의 이론은 아는 것이 아니라 스스로 선택하는 것이고 스스로 선택하여 실천을 통해 체득되는 실천지(實踐智)이기 때문이다. 그래서 붓다는 ‘무아’ 그 자체에 대해 직접 설명하는 것 대신에, MN.62에서 다음과 같이 라훌라에게 가르친다. 붓다는 우리가 왜 물질에 대해 ‘이것은 나의 것이 아니고, 이것은 내가 아니고, 이것은 나의 자아가 아니다’라고 해야 하는가에 대해 서로 질문과 답을 주고받으며 라훌라를 가르쳤다. 그러므로 무아는 단순히 이해하는 것이 아니라, 스스로 선택하는 것이고, 스스로 선택한 것을 실천하는 것이다(범진, 2013: 170-176). 이와 같은 이유로 무아는 윤회로 해석될 수 있을 것이다.

이제 무아의 이해와 수행을 필수 조건으로 하는 무아에 기반한 윤회 실천을 실천적 목표로 설정한 이유를 도덕과 교육방법에 해당하는 도덕적 성찰과 연관지어 논하고자 한다. 불교의 이상경인 ‘열반’이나 대상 없이 자주 서술되는 ‘깨달음’은 교육적 관점에서 쉽게 이해할 수 없는 신비스러운 종교로 여겨진다. 특히 선종의 불교적 맥을 잇고 있는 제도 종교로서의 현대 한국 불교는 도덕교사로서 붓다와의 만남을 어렵게 하는 경향이 있다. 최근 현웅은 돈오(頓悟)를 궁극적 목적으로 하는 선종에 대하여 불교 사상에서 깨달음의 혁명적 성격을 강조한 공헌자라고 인정하면서 동시에 우리가 깨달음에 쉽게 다가갈 수 없게 만드는 경향이 있다고 비판하였다. 이후 그는 비어있던[空, suññatā] 깨달음의 대상을 ‘중생의 삶에 대한 역사’라고 제안하여 우리가 초기불교 붓다에게 보다 가까이 다가갈 수 있도록 하였다(현웅, 2009: 201-208).

또한 마스터니후미오는 불교의 본질을 불교 술어를 사용하지 않고 우리에게 더 익숙한 용어인 ‘상대주의’라는 용어를 사용하여 설명한다. 그는 붓다를 신과 같은 절대자로 오해하여 믿고 있는 후세 불교인들에게 불교의 본질이 상대주의라는 주장이 쉽게 받아들여지기 힘들 것이라는 소회를 밝힌다. 불교의 핵심 원리는 붓다가 깨달은 존재의 법칙인

‘연기’이다. 그에 의하면 연기(緣起, paṭiccasamuppāda)는 갈대단의 비유로 잘 알려진 가르침으로서 붓다가 이 세상에 나오든 말든 정해지고 확립되어 있었고, 붓다는 단지 연기를 발견한 것일 뿐이다.²³⁾ 마스터니후미오가 불교는 상대주의 입장을 취한다고 하는 이유는 바로 연기에서 상대성의 원리를 확인하였기 때문이다. 두 묶음의 갈대단은 서로 의지하여 존재한다는 것 그것이 연기이다(増谷文雄, 이원섭 역, 2001: 17-30).²⁴⁾ 앞서 무상·고·무아의 삼특상의 논리도 이 위에 세워진 것이다. 또한 자아를 포기하여 텅 비워진 그 자리는 사성제에 대한 지혜 즉, 앎(ñāṇa)과 봄(dassana)으로 채워진다. 붓다는 연기의 원리로 사상과 실천의 전(全)체계를 구축하였다. 무상의 원리가 이 위에 세워진 것이고, 무아에 기반한 윤리가 연기를 근거로 하여 주장된다. 팔정도과 중도의 윤리체계도 연기에 의해 이루어진 실천 원리라 할 수 있다.

연구자가 무아에 기반한 실천 윤리를 도덕 교육의 실천적 목표로 삼은 이유는 현웅이나 마스터니후미오와 같이 불교를 현대적 용어로 제안하여 붓다 대화법이라는 교육 원리로 활용하기 위해서이다. 붓다의 가르침은 초월적인 다른 세계의 영역에 대하여 논하는 것이 아니라 ‘눈 있는 이는 보라’고 많은 대화편 속에서 언설하였던 것처럼 현실 인간의 문제와 마음의 문제에 관한 것이다. 그러므로 무아에 기반한 윤리 실천은 인식의 전환이 필요한 교육의 혜안이고 마음과 인식에 관하여 중점적으로 다루고 있는 도덕과의 탐구와 성찰을 통해 점차적으로 도달할 수 있는 목표로 설정할 수 있다.

그러나 생멸 차원에서 생존을 위해, 고정불변의 상일 주재하는 ‘나’라는 인식을 만

23) 수행자들이여, 연기관 무엇인가? ‘태어남을 조건으로 늙음과 죽음이 생겨난다.’라고 **여래가 출현하거나 여래가 출현하지 않거나 그 세계는 정해져 있으며 원리로서 확립되어 있으며 원리로서 결정되어 있으며 구체적인 것을 조건으로 하는 것이다.** 여래는 그것을 올바르게 깨닫고 꿰뚫었으며, 올바르게 깨닫고 꿰뚫고 나서, 설명하고, 교시하고, 시설하고, 확립하고, 개현하고 분석하고, 명확하게 밝힌다. 그러므로 ‘그대들도 보라’고 말하는 것이다…… [Paccayasutta, SN. II.p.25; 전제성 역, 2006: 143]. 붓다는 자신이 연기를 발견하여 깨달아가르치고 설명하는 것이라고 초기불교 대화편의 도처에서 드러내고 있다.

24) 여기서 우리는 붓다의 사유를 이해할 때 주의해야 한다. 모든 제법에 연기의 원리가 작용하고 있기 때문에 절대주의라고도 할 수 있다. 하지만 마스터니 후미오가 연기에서 상대주의적 성격을 발견했다고 주장하는 이유는 ‘이것이 있으니까 저것이 있는 것이며, 저것이 있으니까 이것이 있는 것이다. 이것이 없으면 저것도 없고, 저것이 없으면 이것도 없는 것이다.’는 연기의 정형구에서 연기의 속성에 주목했기 때문이다. 즉, 그는 서로 기댄 갈대단의 어느 한 쪽이 사라지면 서로 기댄 갈대단의 형상은 없다는 점을 드러내 보이며 연기의 속성이 상대주의임을 말하는 것이다.

들어내는 갈애(taṇha)를 일으키는 자아를 스스로 포기하는 무아의 윤리적 실천은 쉽지 않을 것이다. 콜버그는 철학적으로나 심리학적으로 계속 6단계를 가정하고 이론화 연구를 했지만 종단적 경험 자료를 통해서 가설을 검증할 수는 없었다. 또한 이에 대해 많은 비판을 받았음에도 불구하고 6단계의 존재에 대한 가정을 고수했던 것을 떠올려보라. 그는 심리학의 일반적 목표 때문이 아니라 자신의 정의 추론 발달을 합리적으로 재구성하려는 시도 때문에 발달의 최종 단계가 필요했다. 이 최종단계는 콜버그가 평생을 걸쳐 연구해온 정의추론 발달의 성격과 그것의 종착점을 규정해 준다. 다시 말해 최종단계는 궁극적 목적으로서 정의 원리를 조직 원리로 하며 도덕의 영역을 규정할 수 있도록 해준다(Kohlberg, L., C. Levine, & A. Hewer., 문용린 역, 2000: 100-102).

그러므로 우리가 궁극적으로 추구하는 도덕은 그 자체로 현실의 삶에 토대를 두고 이상적 삶을 지향하는 열망 그 자체여야 한다. 박병기의 주장에 의하면 궁극적 목적으로서 도덕은 단순한 관습적 차원의 도덕을 넘어서는 곳에 있다. 붓다는 이러한 궁극적 목적을 ‘깨달음에의 지향’으로 표현했고 콜버그는 ‘자율적 도덕성에의 지향’이라고 달리 표현했을 뿐이다(박병기, 2010: 26). 불교에서는 법(法, dhamma)을 거울에 비유한다. 이를 법경(法鏡)이라고 하는데 이때, 거울에 반영되는 것이 마음(意, mano)이다. 자신에게 떠올랐던 생각을 있는 그대로 제3의 관찰자 입장에서 지켜보는 붓다의 수행법은 거울에 비친 자신의 마음을 파악하는 것이다. 이것은 자연스럽게 내면의 변화를 이끌도록 돕는다. 앞서 어린 라훌라에게 가장 먼저 붓다가 제시한 성찰 방법이기도 하다. 그러므로 붓다 대화법은 행위 전(前) 성찰로 자신을 해치거나 남을 해치고 둘 다 해치는 행위를 하지 않도록 해주며, 행위 과정 중 성찰로 자신이나 남을 해치는 행위를 버리게 해주고, 행위 후 성찰로 자신이나 남을 해치는 행위를 다시는 하지 않게 함으로써 미래를 수호하게 해준다[61. M]. 이 과정은 도덕 교과에서 활용하는 ‘도덕적 성찰’과 다름없다.²⁵⁾

25) 도덕적 성찰은 도덕적 탐구와 비교할 때, 한 때 주목받지 못했고 낮은 지위를 가졌던 도덕과 방법이다. 2007 개정 교육 과정의 성격에서 ‘주체적 성찰’, ‘다양한 도덕문제에 대한 성찰과 탐구를 통해’라는 문구로 제시되었지만, 도덕적 성찰은 교과내용으로 제시되지 않았다. 2011 개정 교육 과정 시기에 이르러서야 도덕적 성찰은 도덕적 탐구와 같이 교과내용으로 제시되어 학습이 이루어졌다. 이것으로 그 지위는 도덕적 탐구와 동일하게 응답 확보되었다. 하지만 여전히 도덕적 성찰에 대한 학계의 합의된 개념 마련은 이루어지지 않고 있다. 이에 대하여 문제를 제기하고 꾸준한 관심을 보인 학자는 김국현(김국현 2012; 2013)이다. 도덕적 성찰은 교육이 곧 인성교육과 다름없던 동아시아전통의 우리의 교육관에 의해 도덕 교육의 교과접근을 마련해 준 그 자체에 깃들어 있었다고 볼 수 있다.

Ⅲ. 붓다 대화법의 구조

불교 교육학과 붓다의 대화법에 대한 국내와 국외 연구는 거의 미비한 수준이다. 이와 관련된 연구물들의 공통점은 붓다의 교육법이나 대화법이 대기설법이라는 점이다. 또한 비범한 붓다의 선천적 능력 때문에 대기설법이 가능했다고 제시한다(박미순, 1990: 14-15; 황용희, 1994: 31-37; 김용표, 2007: 7-8; 전해란, 2009: 23; 조준호, 2016a: 17-19). 이러한 논의를 받아들이고 나면 결국 교육 방법으로서 붓다를 실현하는 일은 비범한 능력을 갖춘 교사의 출현만을 기다려야 한다는 것이다.

그러나 연구자는 자신이 깨달은 바를 다른 이들에게 가르치고자 고민했던 교사로서의 붓다에 주목하였다. 초기불교 경전에 나타나는 붓다를 도덕 교사로 상정하고 살펴보면, 붓다의 교육은 도덕적 성품을 발현하면서 살아가는 인간의 모습을 지향하는 도덕과 교육 목표와 유사하다. 연구자는 초기불교 대화편을 통해 드러나는 이상적인 도덕 교사로서 붓다의 교육 원리를 파악하여 도덕 교육의 한 방법으로 활용할 수 있는 길을 열어보고자 한다. 붓다 대화법은 현재 남방불교 국가에서 이루어지고 있는 교육 과정 행위이기도 하다. 이것의 교육 원리를 밝혀보고자 교육 현상에 대한 철학적 질문 - ‘붓다는 도대체 왜 이렇게 가르쳤을까?’ - 을 제기하고 그 대답을 모색하고자 한다. 임병덕에 의하면 교육 과정 현상에 대한 철학적 질문을 제기한다는 것은 교육 과정 행위의 논리적 가정과 함의를 드러내는 것을 의미한다(임병덕, 1998: 4-5). 그러므로 본장에서는 도덕 교사로서 붓다를 상정하고 붓다의 대화 특징으로 알려진 대기설법의 실체를 밝혀 붓다 대화법의 구조를 밝혀보고자 한다.

1. ‘설득’의 연기적(緣起的) 이중구조

거론되는 문제에 따라, 대상과 장소에 따라, 상대자의 지적 수준 및 발달단계에 따라 알맞은 방법으로 자유자재하게 가르친 붓다의 대기설법은 교수(教授)로서 일종의 예술에 가깝다. 초기불교의 많은 대화편들을 통해 나타나는 붓다의 교수 형태로서 대화법의 구조를 밝혀내고자 연구자는 이미 많은 사전 연구가 이루어진 소크라테스의 교육 원리와 키에르케고르의 교육 이론을 활용하고자 한다.

소크라테스 교육 방법의 가장 큰 특징은 ‘아이로니(eironeia)’이다. 아이로니는 가르쳐야 할 교사가 무지(無知)를 내세우며 지식의 부재(不在)를 드러내는 것이다. 이때 학생들은 오히려 선(善)과 그에 관한 지식에 열정을 가지게 되고 소크라테스에게 유혹당한다. 아이로니는 학생들이 당연한 것으로 받아들였던 기존의 삶의 방식에서 벗어나 자아의 여러 가능성을 추구하게 하는 원동력이 된다. 소크라테스는 이렇게 유혹자의 모습으로 제자들에게 다가가지만 제자들이 그에게 접근하여 도움을 요청하면 오히려 떼어놓는다. 이러한 교사의 이중적 에로스는 학생들에게 이상적인 자아의 가능성을 느끼도록 한다. 이상적인 자아의 가능성은 학생의 내면에 잠재적인 형태로 이미 들어 있고 이것은 곧 교육에 있어 진리의 잠재성이기도 하다. 진리의 잠재성은 교사가 ‘산파’의 위치에 머물러야 하는 근거가 된다. 이것은 교사가 외부에서 제공해 줄 수 있는 것이 아니라 학생 스스로가 발견해야 한다. 또한 이를 발견하기 위해서는 학생 개개인이 내면의 가장 깊은 곳에 도달해야 한다.

키에르케고르는 플라톤과 소크라테스를 동일하게 생각했던 헤겔의 전제를 비판하고 대화편에서 소크라테스를 플라톤으로부터 분리해내는 작업부터 시작했다. 임병덕의 연구물을 통해서 확인되는 키에르케고르는 존재와 사고의 직접적인 합일을 전제로 하는 플라톤 철학과 대비되는 선(善)을 열렬하게 추구하는 ‘사람’을 찾아내고자 하였다. 소크라테스는 학생들의 무지를 일깨우고 그들에게 자신과 같은 선에 대한 열정을 불러일으키기 위하여 의식적 무지 즉, 아이로니(eironeia)를 사용하였다. 헤겔이 플라톤과 동일하게 전제한 소크라테스의 아이로니와 달리 키에르케고르는 소크라테스의 삶과 완전히 밀착된 아이로니를 주장한다. 그것은 방법이 아니라 소크라테스의 삶의 진실 그 자체이다(임병덕, 1998: 34-38). 키에르케고르의 이러한 노력은 초월적 존재자로서의 붓다를 견어내고 도덕 교사로서의 붓다, 사람으로서의 붓다를 초기불교 대화편을 통해 만나고자 하는 연구자의 의도와 유사하다.

키에르케고르가 발견한 ‘사람’으로서의 소크라테스는 내면의 진리로부터 무지의 쓰라림을 겪어 선생에게 의지하려고 다가오는 학생들을 거절하고 오히려 방치하는 것이 최선의 선택이었다. 그때 학생들은 소크라테스로부터 상심하게 되고 예전의 삶으로 돌아가기도 한다. 임병덕이 정의한 사람으로서 소크라테스는 신(神)처럼 진리나 진리 이해의 조건을 제공해 줄 수 없는 현실적 제약을 느끼는 실존적 사고인이다(임병덕, 2003: 57). 그

그러나 예수의 교육방법은 처음부터 진리 이해를 위한 조건조차 전제하지 않아도 된다. 그것은 진리로부터 도주하고 있는 학생들을 가정한다. 진리의 학습이 일어나기 위해서는 진리 제공자로서 교사가 필요하다. 신(神)은 진리와 진리이해의 제공자가 될 수 있다. 하지만 진정한 교육이 이루어지는 필수 조건에 해당하는 학생과 동등한 위치에 있는 교사는 아니다. 예수는 결국 신(神)인 동시에 인간이라는 파라독스적 존재양상을 하고 인간을 가르치는 교사가 된다(임병덕, 1993: 75). 비로소 진정한 학습이 일어나는 인간관계의 조건인 교사가 학생보다 상위의 존재이면서 동시에 학생과 동등한 존재가 된 것이다. ‘파라독스적 교사로서 예수’는 단순히 관념의 변화로 교육 문제를 해결하려고 했던 당시 사변 철학의 오류를 지적한다. 나아가 파라독스적 예수는 소크라테스의 부정성, 아이로니에서 차용한 가장 효과적인 교육 처방으로 볼 수 있다.

임병덕은 키에르케고르의 교육적 노력을 다음과 같이 평가한다. 키에르케고르는 소크라테스적 사고방식에서 ‘기독교 정신을 실어 나르는 수레’를 찾으려고 했고 동시에 소크라테스 교육방법의 한계와 강점을 다 같이 고려하면서 그 한계를 보완하고 강점을 살리려고 하였다(임병덕, 1998: 72). 키에르케고르는 이 과정을 통해서 교육방법의 일반적 원리로서 ‘간접전달(間接傳達)’을 체계화하였다. 간접전달은 도덕적 지식의 전달과정에서는 전달의 방법 뿐 아니라 교사의 자세와 학생의 심리상태가 모두 필수적인 고려사항이 되며 특히 교사의 역할이 결정적인 의의를 가진다. 실제 교육상황에서 간접전달을 시도하려는 교사는 지식이 표면에 드러나지 않도록 세심하게 주의를 기울여야 한다(임병덕, 1993: 75-76, 84).

키에르케고르의 ‘간접전달’ 측면에서 보면 붓다 대화법은 교수자가 지식을 표면에 내세우는 ‘직접전달’이다. 싸비야와 나눈 붓다의 대화편은 직접전달로서 붓다 대화법을 쉽게 확인 시켜준다.²⁶⁾ 초기불교 대화편에서 붓다는 “내가 00에 대하여 가르치겠다.

26) 유행자(流行者) 싸비야는 수행자이다. 싸비야는 오랜 경험으로 대중들을 지도하는 이름난 자들을 찾아가 질문을 했지만, 그들은 적당한 답변을 하지 못했다. 그들은 오히려 싸비야에게 화를 내고 증오하고 악의를 품고 반문했다. 그러나 붓다는 다음과 같이 대화로 싸비야의 궁금증에 모조리 답해주었다. “싸비야여, 그대는 질문을 하려고 멀리서 왔고 질문들을 제시하고자 간절히 원하니 그대를 위해 그 끝을 보여주겠습니다. 그대가 질문을 제시하면 차례대로 가르침에 따라 분명히 대답해 주겠습니다. 마음에 관한 것은 무엇이든 내게 질문을 제시하시오. 그 낱말의 질문에 내가 그 궁극의 끝을 보여주겠습니다[Stn. 511-512].”

잘 듣고 새겨라. 내가 설하겠다.” 라고 말하는 것을 쉽게 찾아볼 수 있다. 그러므로 붓다 대화법은 키에르케고르의 간접전달과 대비되는 ‘직접전달’ 이라고 볼 수 있다. 그렇다면 붓다 대화법은 키에르케고르가 우려했던 삶과 괴리된 관념적 형태로 전달되는 지식의 오류를 발생하지 않았겠는가? 또한 스승의 자세한 가르침을 듣고 만족하고 기뻐하며 돌아간 수많은 제자들은 깨달았다고 착각했던 것은 아닐까? 키에르케고르에 의하면 지식을 표면에 내세우는 직접전달은 그것을 내면화하려는 학생의 열정에 찬물을 끼얹기 쉬운데, 붓다는 왜 직접전달 방법을 사용하였을까? 붓다는 소크라테스의 아이로니를 왜 필요로 하지 않는가? 불교 및 교육과 관련된 학문공동체에서 주목 받지 못하고 있는 이와 같은 질문에 대한 답은 직접 초기불교 대화편을 읽어가며 찾아내어야 한다. 지금부터 연구자는 초기불교 대화편을 근거로 하여 붓다 대화법의 첫 번째 구조가 ‘설득의 연기적 이중 구조’임을 드러내고자 한다.

소크라테스와 키에르케고르는 영원한 진리를 가진 영혼이 육체와 별도로 그 이전에 존재한다는 것을 가정한다. 그들이 전달하려고 하는 이러한 영원한 진리를 소크라테스는 무지로, 키에르케고르는 파라독스적 원리로 학생들의 눈에 보이지 않도록 감춘다. 그러나 붓다는 영원한 진리를 전제하지 않을 뿐더러 불변의 영혼도 없고 이와 분리된 육체도 없다고 말한다. 그저 인간의 정신작용은 근(根)·경(境)·식(識)의 연기된 관계의 작용일 뿐이다.

또한 소크라테스의 한계를 보완해주는 예수의 교육방법에서는 진리와 진리 이해 조건까지 제공해 줄 수 있는 신(神)의 존재가 있다. 그러나 초기불교 대화편에는 제자들과 동일하게 육체적 고통을 느끼고 이것의 소멸함을 보는 인간으로서 붓다가 등장한다. 하지만 이때 붓다는 같은 차원의 인간이 아니다. 붓다의 마지막 가르침에 해당하는 대반열반 경[DN. 16]에서는 지혜가 가장 뛰어났던 제자 사리뵈따의 음성으로 이를 직접 확인할 수 있다. 그는 “수행자이건 성직자이건, 올바른 깨달음에 관한 한, 세존(붓다)보다 완전한 깨달음을 이룬 다른 자는 예전에 없었고 앞으로 없을 것이고 지금도 없습니다.” 라고 사자후(獅子吼)를 토한다.²⁷⁾ 대화편 곳곳에 이와 같은 붓다의 전인격적 모습이 등장한다. 이것으로 볼 때 붓다는 교사가 학생보다 상위의 존재이면서 동시에 학생과 동등한 존재

27) 사자후는 붓다의 설법을 비유한 말이다. 못 짐승들이 사자의 울부짖음 앞에서는 꿈쩍도 못 하듯이 붓다의 설법 앞에서는 모두 고개를 조아릴 정도로 그 위력이 대단하다는 뜻이다. 이 말은 현재에도 열변을 토해 내는 것을 비유할 때 사용된다.

라는 진정한 학습이 일어나는 조건을 갖추었다.

그렇다면 붓다 대화법에서 표면적으로 ‘직접전달’을 선택한 까닭은 붓다가 전달하려고 하는 내용 즉, 진리의 속성에 차이가 있기 때문이라고 볼 수 있다. 붓다가 가르치는 진리는 우리에게 잘 알려진 사성제(四聖諦)이다. 사성제는 고(苦)의 발생과 소멸을 통해 붓다가 발견한 연기(緣起)의 이치가 적용된 네 가지 성스러운 진리이다. 결국 붓다의 출가 동기로 작동했던 고(苦, dukkha)²⁸⁾의 문제는 붓다가 전달하고자 하는 진리와 관련된다. 모든 인간에게 고는 본능적으로 피하고 싶은 대상인데, 도대체 왜 고가 성스러운 진리인지, 붓다의 고에 대하여 초기불교의 대화편을 통하여 살펴보자.

(가) 도대체 어떤 것이 괴로움[苦, dukkha]입니까? 세 가지 괴로움의 성질[苦性]이 있다. 그것은 고통스러운 괴로움의 성질[苦苦性], 형성된 괴로움의 성질[行苦性], 변화에 기인한 괴로움의 성질[壞苦性]이다. 이러한 세 가지 괴로움의 성질이 있다[SN. V. p. 242].²⁹⁾

(나) 수행자들이여, 괴로움의 거룩한 진리란 어떠한 것인가? 태어남, 늙음, 병듦, 죽음도 괴로움이고, 근심, 비탄, 고통, 우울, 절망도 괴로움이고, 사랑하지 않은 것과 만나고, 사랑하는 것과 헤어지고, 원하는 것을 얻지 못하는 것도 괴로움이고, 간략히 말해서 다섯 가지 집착다발이 괴로움이다. 이것이 괴로움이다. ...[AN. I.p.176]

(다) 1. ‘이것이 독카의 성스런 진리다.’ 라고, 비구들이여! 이전에 들은 바가 없는 법들에서, 나에게 (그렇게 이해할 수 있는) 안목이(cakkhum) 생겼고, 분별지가(ñāṇam, 分別智) 생겼고, 지혜가(paññā, 智慧) 생겼고, 명지가(vijjā, 明智) 생겼고, 관조가(āloka, 觀照) 생겼다. 다시 2. ‘이 독카의 성스런 진리는 이해되어야 할 것(parinneyyan)이다.’다시 3. ‘독카의 성스런 진리는(ariyasaccam) 이해되어진 것(parinñatam)이

28) dukkha는 원래 중성명사로 사용되나 남성명사로 사용되는 경우도 있다. 현각은 일반적으로 통용되는 두카(dukkha)의 번역어로 일반적으로 통용되는 고통(苦)이라는 의미보다는 불만족스러움이라고 해석한다. “모든 것은 만족스럽지 않다. 즉, 모든 것은 항상 하지 않고 무상하다. 그러므로 만족스럽지 않다.”는 것이다(현각 · 무량 외, 2008: 15). 어떤 사람은 고통, 괴로움, 불만족스러움이라는 번역어 보다는 두카를 그대로 사용하자고 제안하기도 하는데 연구자는 본 절에서 dukkha에 가장 적합한 번역어가 없는 것을 지적하며 이를 혼용하여 사용하고자 한다. 연구자의 이러한 의도는 오히려 고통에 대하여 단편적으로 생각하고 있던 고정관념을 깨고 붓다가 깨달은 성스러운 진리로서 두카에 다가가게 하려는 목적이다.

29) 직접 인용한 경전은 『쌍웃따니까야』의 괴로움 경(Dukkhasutta)[SN. V. p.56-57]이다. 그리고 이와 동일한 내용의 대화편으로 괴로움의 성질경이 있다. 이 경에서도 상대방이 괴로움의 정의를 물었는데도 불구하고 붓다는 괴로움의 세 가지 성질에 대하여 답한다.

다.’ …[SN. V. p.422]

(라) 나에게 ‘지각하는 것도 아니고 지각하지 않는 것도 아닌 세계에 머무는 한, 옷다까 라마뿔따의 가르침을 1. 싫어하여 떠남(nibbida), 사라짐(virāga), 소멸(nirodha), 적정(upasamaya), 지혜(abhiñña), 올바른 깨달음(sambodha), 열반으로(nibbanaya) 이끌지 못한다.’ 라는 생각이 떠올랐다. … 그래서 2. 나는 무엇보다도 착하고 건전한 것들을 구하고 위없는 최상의 평화를 구하러(ahaṃ, kiṃ kusalaḡavesi anuttaraṃ santivarapadaṃ pariyesamaṇo) 마가다국을 차례로 유행하면서 마침내 우루벨라 근처의 쉼나니가마에 도착했다. …[MN. I. p.166/ MN.26]

(가)와 같이 붓다는 고통에 대한 본질적 정의를 묻고 있는 제자에게 고통의 세 가지 성질로 답한다. 고통은 일반적으로 ‘X는 무엇이다’ 는 형식으로 쉽게 정의내릴 수 없음을 붓다를 통해서 알 수 있다. 손봉호는 서양의 철학사를 중심으로 고통에 대하여 무관심했던 철학사를 반성하며 고통이 가질 수 있는 다양한 모습과 의의를 철학적인 안목으로 관찰하고 고통의 의미를 밝혀보려고 하였다. 그는 아픔, 괴로움, 고통 등으로 나누어 고통의 의미를 정의해보려고 했으나 결국, ‘정확한 정의를 거부하는 고통’ 으로 정리한다. 그리고 자신의 방법으로 고통에 대하여 탐구하며 원초적인 경험으로서의 고통과 주관적 경험으로서의 고통으로 나누어 고통의 속성을 밝히고 있다(손봉호, 2016: 10-14, 24-32).³⁰⁾

(가)의 세 가지 괴로움의 속성은 (나)에 의해서 보다 자세하게 드러난다. 고고성(苦苦性)은 생로병사와 같이 누구나 겪는 본래적인 괴로움이다. 괴고성(壞苦性)은 원하는 것을 얻지 못했을 때, 좋아하는 대상과 헤어졌을 때처럼 좋은 것이 사라질 때 느끼는 슬픔, 비탄, 통증 등과 같은 괴로움이다. 행고성(行苦性)은 집착에서 오는 괴로움이다. 우리는 몸과 마음이 5가지 무더기[5蘊]로 이루어져 불안정하고 편치 못함에도 불구하고 ‘나’ 라는 실재적 자아라고 집착하면서 살아간다. 행고는 고고와 괴고의 바탕을 이루는 괴로움이기 때문에 (나)에서 붓다는 “간략히 말해서 다섯 가지 집착다발[五取蘊]이 괴로움이

30) 앞서도 밝혔지만 손봉호는 서양에서 회의주의나 염세주의로 오해된 불교를 받아들여 이해하고 있는 듯하다. 왜냐하면 불교에 대한 그의 오해가 그의 저서 『고통 받는 인간』(서울 대학교출판문화원, 2014)의 여러 부분에서 드러나기 때문이다. 그러나 그는 서양 철학을 전공한 철학자로서 그동안 철학이 고통에 무관심했음을 솔직하게 밝히고 고통의 문제에 대하여 자신만의 독창적인 방법으로 접근한다. 고통의 문제에 접근하기 위하여 고통과 관련된 구체적인 사실을 관찰하여 거기서 가능하면 어떤 보편적인 것을 발견해 보려는 방법을 사용하였는데, 그는 이를 ‘본질직관(Wesenserschauung)’의 방법이라 했다.

다.” 라고 말한 것이다. 즉, (가)와 (나)를 통해서 붓다는 우리에게 겉으로 드러나고 느껴지는 괴로움과 심층적 차원에서 철학적으로 접근하여야만 하는 괴로움이 동시에 존재함을 알려준다. 심층적 차원에서 접근하여야만 하는 괴로움의 문제는 어떻게 세상을 바라봐야 하는가, 또한 어떻게 살아갈 것인가와 관련되는 윤리적 문제와 다름없다. 그러므로 붓다에 의하면 괴로움은 느끼는 것만 아니라 바르게 이해해야 하는 배움의 기제가 된다.

초기불교 학자 김재성에 의하면 붓다는 8품틀 통해서 우리에게 표면적인 현상으로서 괴로움을 느끼게 하여 알아차리게 할 뿐만 아니라, 심층적인 차원에서 괴로움을 이해하도록 3가지 괴로움의 성질을 제시한다(김재성, 2010: 167-169). 여기서 붓다 대화법의 구조는 표면과 심층으로 구분하여 살펴보아야 한다는 중요한 단서가 드러난다. 또한 붓다의 설법을 4차원으로 플랫폼화했던 김갑영의 논의를 떠올려볼 수 있다. 그는 붓다의 대화법의 구조를 ‘드러난 질서-표면구조’와 ‘숨겨진 질서-심층구조’로 본다. 그리고 이 둘의 관계는 『화엄경』과 『금강삼매경론』에서 붓다의 설법체계를 가져와 다(多)와 일(一), 즉 작용과 본체의 관계로 상호 조응해 있으면서 상호 관통한다고 주장한다(김갑영, 2013: 305). 그렇다면 붓다 대화법은 표면적으로는 직접전달이지만 심층적으로는 간접전달이라는 이중구조를 띠는다고 볼 수 있다. 직접전달과 간접전달이라는 이중구조는 고(苦)를 통해 연기라는 진리를 이해하고 보고 체득하게 하려는 붓다의 마음을 바탕으로 한다.

앞서 인용한 대화편의 (가)와 (나)를 통해 고통은 느끼는 것만 아니라 바르게 이해해야 하는 대상임이 밝혀졌다. 이것을 받아들인다면 ‘고(苦, dukkha)는 성스러운 진리이다’라는 사성제의 첫 번째 관문에 들어선 것이다. 고통을 바르게 이해한 붓다는 (다)에서 이것을 성스러운 진리로 선언하는데 이어서 그 이유를 알 수 있는 부분이 제시된다. 붓다는 고통을 이해하는 과정에서 무엇인가를 바르게 이해하는 안목이(cakkhum), 분별지(ñāṇam), 지혜가(paṇṇa), 명지가(vijjā), 관조가(aloko) 생겼기 때문이다. 즉, 붓다는 고통을 이해하는 과정을 통해 진리를 깨닫게 된 것이다. 이러한 것들은 우리가 보다 인간답게 살아가는 데 절대적으로 필요한 것이기도 하다. 그러므로 (다)의 2와 같이 성스러운 진리인 고통은 이제 당위적으로 이해되어야 할(pariñneyyan) 윤리적 문제가 되었다. 그리고 고통의 성스러운 진리는 (다)의 3과 같이 붓다에 의해 이미 완전히 바르게 이해된 것이기에 붓다의 가르침으로서 불교가 생겨났다고 볼 수 있다. 그것은 그의 경험적 실천 수행에 의해

이해되고 체득된 것이기에 우리도 그와 같이 한다면 이해하고 체득할 수 있는 진리이다.

라)는 붓다의 출가수행 동기가 잘 드러나면서 동시에 붓다의 자기 공부 과정을 보여준다. 붓다는 당대에 최고의 스승이었던 웃다까 라마뿔따로부터 자신이 구하고자 하는 고통과 관련된 1과 2에 대한 답을 얻지 못하였다. 스스로 품은 난제는 붓다가 청년이었을 때로 거슬러 올라가 좀 더 가시화된다. 붓다는 스스로 생겨남에 묶여 있으면서 생겨남에서 구하며, 늙음에, 병 들음에, 죽음에, 슬픔에, 오염에 스스로 묶여 있으면서 오염에 묶여 있는 것을 구했던 자신을 성찰하게 된다. 이와 같이 자신의 내면을 회광반조(回光返照)한 붓다에게 ‘왜 나는 스스로 이러한 것들에 묶여 있으면서 묶여 있는 것을 구하는가?’라는 의문이 생긴다. 그러자 붓다에게 ‘스스로 이러한 것들에 묶여 있지만 그 위험을 알고, 오염에 묶여 있지 않은 위없는 최상의 평화인 열반을 구하는 것이 어떨까?[MN.26]’라는 생각이 떠오른다. 붓다의 이러한 문제의식은 좀 더 시간이 흘러 출가수행의 길을 떠나게 만든다. 여기서 우리는 인간이 크고 작은 고통을 당하고 느끼면서 살아갈 수밖에 없는 묶여진 존재라는 당연한 생각을 끊고 오히려 당연함에서 ‘왜’라는 의문을 제기한 붓다를 발견하게 된다. 그러므로 붓다가 고통을 알고 보는 것으로부터 발견한 성스러운 진리[四聖諦]는 이렇게 붓다의 삶의 경험 속에서 발견되었기에 우리도 성취할 수 있고 도달할 수 있다.

인간이 살아가면서 대면하게 되는 고통을 붓다는 당연히 여기지 않았고 회피하지도 않았다. 그러나 서양에서 붓다의 가르침을 염세주의(厭世主義)로 오해한 까닭은 붓다가 존재 자체를 괴로움으로 규정하면서 인간의 현실 전체를 괴로움으로 파악하고 있다는 점만을 주목했기 때문이다. 붓다가 괴로움을 강조한 것은 그것을 극복하기 위한 과정일 뿐이다. 임승택에 따르면 붓다는 모든 괴로움이 반드시 이유가 있고 바로 그것을 직시하는 것으로부터 해소의 과정이 시작될 수 있다고 보았다(임승택, 2014: 103-104). 그래서 붓다는 자득적이고 체득적인 진리로서 깨달음을 얻고 초전법륜경의 일부인 (다)에서 고통(苦, dukkha)은 성스러운 진리[苦苦聖諦]라고 선언한 것이다. 이후 붓다는 위없는 최상의 평안과 행복을 위한 괴로움이 끝나는 길을 제시하는 데 보다 적극적이었다. 그것은 단념되어야 할 것으로서의 고통의 발생에 대한 성스러운 진리[苦集聖諦], 체득되어야 할 것으로서의 고통의 소멸에 대한 성스러운 진리[苦滅聖諦], 실천되어야 할 것으로서의 고통의 소멸로 이끄는 길이다[苦道聖諦].

생로병사와 같은 피할 수 없는 고통[苦苦]을 겪으면서 살아가기 때문에 인간은 고통이 오면 일단 피하고 싶을 것이다. 경험적으로도 우리는 괴로움을 겪을 때 그것을 직시하는 일이 쉽지 않음을 잘 알고 있다. 또한 우리는 좋아하는 것을 즐기기를 원하고 아예 그 즐기기에 집착하고 그것을 목표로 살아가고 있다. 이런 사람들에게 고통은 성스러운 진리임을 알게 해주고 고통의 생성과 소멸과정에 작용하는 연기를 보도록 가르치는 일은 쉽지 않은 붓다의 선택이었을 것이다. 더욱이 붓다의 가르침은 대화로써 완결되지 않는다. 왜냐하면 각자의 고통은 붓다에게 기대어 해소될 수 없고 스스로 그 소멸에 이르는 길 즉, 8정도를 닦아야 해소되기 때문이다.

붓다의 가르침은 신심을 형성하는 종교적 신념체계로만 받아들일 뿐 고통에 대한 바른 견해를 갖게 하는 ‘설득’으로서 붓다 대화법을 생각하는 견해는 많지 않다. 고통은 ‘앓’과 ‘봄’의 대상이고, 그 앓과 봄이 탁월함에 이를 때 고통에서 벗어날 수 있다. 앓과 봄의 탁월함에 제자들이 이르게 하기 위하여 붓다는 공부하고 수행하기를 끊임없이 설득하였다. 그러므로 붓다 대화법은 교육적 전달 차원에서 끝나지 않는다. 궁극적으로 간접전달과 직접전달이라는 연기적 이중구조를 사용하여 끊임없이 실천 수행하기를 설득한 것이다. 그러나 붓다 대화법은 이중구조의 하나인 직접전달로 인해 종종 특정 종교적 신념을 믿도록 강조하는 가르침으로 보일 수 있다. 이에 대해 김웅철은 붓다 대화법이 스스로 바른 생각과 바른 행동을 하도록 자각하게 하는 설득의 가르침 체계를 갖추고 있다고 강조한다(김웅철, 2007: 3).

붓다 대화법은 교조주의가 아닌 끊임없는 ‘설득’이었다는 것을 받아들인다면 이제 무엇을 위한 설득이었는데가를 탐구하는 것으로 붓다 대화법의 교육적 원리를 더 자세하게 밝혀보자. 먼저 설득은 상대방이 이쪽 편의 이야기를 따르도록 여러 가지로 깨우쳐 말하는 것이다. 설득에 대한 이와 같은 사전적 정의로는 붓다의 의도가 잘 드러나지 않는다. 따라서 설득의 속성이 잘 드러나는 설득 대화법의 정의가 요청된다. 박재현의 연구에서 밝힌 설득 화법은 어떤 목적을 위하여 사람들의 태도나 의견 또는 행동을 변용시키고자 하는 개인이 언어로 구성된 메시지를 통하여 특정 대상의 수용자들에게 전달하여 의도했던 반응을 유발하는 행위 및 일련의 과정이다(박재현, 2006: 61). 이와 같은 설득의 속성이 붓다의 가르침으로써 대화법에도 작동한다.

붓다는 최대한 표현할 수 있는 다양한 언어 표현으로 사성제, 무아, 연기, 중도 등 고통

의 생성과 소멸 원리와 관계되는 법들에 대해 올바른 앎을 제공한다. 붓다 대화법은 이러한 앎을 토대로 제자들이 고통이 일어나고 사라지는 그 미세한 과정을 있는 그대로 알아차릴 수 있는 봄의 실천 수행을 선택하도록 하는 설득이다. 물론 붓다 대화법은 붓다가 법을 가르치는 사람이면서 동시에 실천가이기에 비언어적 표현도 영향을 미친다. 그러므로 붓다 대화법은 설득 ‘담화’ 나 설득적 ‘화법’ 으로만 끝나지 않는다.

붓다 대화법은 설득의 이중구조 속에서 교육적 참의미가 드러난다. 1차 설득은 완결된 가르침이 되는 ‘앎(ñāṇa)과 봄(dassana)의 탁월함(ñāṇadassanaṃ suvisuddham)’ 에 도달하기 위한 선정 수행으로 유도하는 것이다. 완결된 가르침은 실현된 가르침으로 곧 깨달음 상태를 의미한다. 이것은 모든 대화 상대자에게 보편적 형태의 가르침이다. 보편적 가르침은 계행과 삼매와 지혜의 의미에 대하여 각각 설명하고 계행을 철저히 닦은 삼매, 삼매를 철저히 닦은 지혜, 지혜를 철저히 닦아야 하는 삼학(三學)의 마음계발로서 공부와 수행이다. 이것은 모든 이에게 적용되고 초기불교 대화편 전체에 흐르는 핵심적인 가르침이기에 대화 상대자들의 관점에서 보면 ‘반복’ 된다.

그러나 이것만으로 완결된 가르침이 제자들에게 실현되지는 못한다. 붓다의 가르침은 본래 차별이 없어 평등하지만 가르침을 이해하고 받아들이는 제자들의 능력에 차이가 있기 때문에 가르침을 듣는 사람에게 제약이 발생할 수밖에 없다. 이 때문에 2차 설득이 발생한다. 이 때 붓다는 제자의 능력과 때에 따라 적절한 표현과 다양한 방법으로 특수성을 띠는 가르침을 펼친다. 특수성을 발휘하는 붓다 대화법은 ‘대기설법’ 과 ‘차제설법’ 으로 나타난다. 동일한 내용이라도 질문, 비유, 과제 탐구, 무기(無記) 등으로 나타나는 다양한 붓다의 가르침은 2차 설득에서 비롯된 것으로 볼 수 있다.

그러나 1차, 2차로 구분한 설득의 이중구조는 시간적이고 논리적인 구분이 아닌 이를 포함한 조건에 따라 성립하고 발생하는 연기적 관계이다. 붓다의 대화는 일방적인 법의 공표를 위해 사용된 것이 아니고 늘 대상을 두고 행해졌다. 붓다의 가르침은 늘 그 대상이 할 수 있는 것과 스스로 변화시킬 수 있는 것에 초점을 맞춘 것이다. 그러므로 붓다 대화법은 그 대화가 구현될 진리로서 법이 실현될 누군가가 있을 때에만 의미가 있으므로 상대자와 제자들의 조건에 따라 성립하고 발생하는 설득이었다. 설득의 연기적 이중구조 관계는 교육 사태에서 보다 잘 규명된다. 교사 차원의 붓다는 설득으로써 ‘지혜(ñāṇa)’ 와 ‘자비(慈悲, mettakarūṇā)’ 의 이중구조를 연기적으로 활용한 것이다.³¹⁾

무엇보다 붓다 대화법의 존재 의미와 실현은 대화 상대방으로서 학생에 의해 결정된다. 상대방 없는 대화가 있을 수 없듯이 붓다 대화법도 그 법이 구현될 누군가가 있을 때에만 법이 의미를 지니기 때문이다. 학생 차원에서 붓다 대화법은 설득의 이중구조를 적극적으로 요청한다. 아마도 학생 차원에서 붓다의 설득이 이중구조로 되어 있지 않다면 붓다 대화법은 ‘이해의 차원’에 머물러 ‘체득의 차원’으로 나아갈 수 없을 것이다. 본능적으로 회피하고 싶은 고통과 감각적 즐거움에 매여 그것이 괴로움인지도 모르는 자들에게 붓다의 가르침은 일차적으로 직접전달이어야 한다. 깨달음을 이룬 스승인 붓다의 차원에서 지혜와 자비는 완전한 깨달음 상태로 동일한 것이지만, 학생들에게는 이 둘은 구분해서 다가온다. 학생 대부분은 붓다와의 대화중에 자기 자신은 따로 전제해 두고 붓다의 가르침을 마치 괄호를 치는 것처럼 붓다의 대화내용과 그것을 듣고 있는 자기 자신을 분리하게 된다. 그 순간에 개념과 사유, 분별에 익숙한 그들에게 붓다의 가르침은 마음으로 마음이 전달된 지혜가 아닌 지식일 뿐이다. 이럴 때 붓다는 이해의 차원에서 보편적인 가르침을 반복하고 동시에 학생들을 사랑하는 마음으로 그들이 이해의 차원을 넘어서 체득의 차원에 이를 수 있도록 대기설법과 차제설법으로 더욱 친절하게 다가갔던 것이다.

결국, 붓다 대화법은 스승에게 의지해서 도달하는 진리가 아닌 ‘설득’의 연기적 이중구조로 된 미완성된 깨달음이다. 미완결적인 붓다 대화법은 “참으로 이제 그대들에게 당부하노니, 모든 형성된 것들은 소멸하기 마련이다. 방일하지 말고 정진하라(ma pamādattha jhayaṭṭha)[DN. 16].”라는 붓다의 마지막 짧은 유훈을 제자들이 마음속에 새겨 불방일(不放逸) 정진수행을 통해서 완성되고 실현되는 깨달음이 된다.

2. 내용과 형식의 일치

도덕 교육을 포함한 도덕과 교육에서 ‘내용’과 ‘형식’은 여러 차원으로 논의가 가능한 철학적 문제이다. 이 문제는 윤리학과 정치학에서 자유주의 대 공동체주의 논쟁이

31) 김갑영은 초기불교에서 붓다의 가르침을 현대적으로 변용하여 설법자로서 이를 활용하기 위해서 고타마의 설법플랫폼을 구조화한다. 붓다를 모델로 하는 수행자로서의 설법자가 지향하는 길은 두 가지로 요약할 수 있다. 하나는 지혜의 추구요, 다른 하나는 자비의 확산이다(김갑영, 2013: 313).

일어나게 만들었고, 도덕 교육에서 덕 윤리의 도덕이론과 카(D. Carr)등에 의한 덕 접근의 도덕 교육 등이 부각되게 만들었다. 이홍우에 의해 도덕성의 내용과 형식이라는 두 측면의 추상으로 이항 분리는 도덕 교육에 있어 중요한 문제로 제기되었다. 특히 이것은 도덕 교육의 목표를 선정하는 문제에 깊게 관련된다. 목표 선정의 문제는 어떻게 가르칠 것인가의 방법을 선택하는 기준의 문제로 이어진다. 이홍우는 내용과 형식으로 도덕성의 분리문제가 본격적으로 논의된 것은 콜버그의 ‘인지 발달적 접근’의 출현이 그 계기가 되었다고 본다(이홍우, 2001: 137). 도덕 교육에서 내용과 형식의 분리 문제는 이를 본격적으로 제기한 콜버그 자신에 의해 강경한 이항 대립을 철회하고 탐구 공동체 접근을 제기한 후기 행보에 의해 통합적 도덕 교육으로 수렴되었다. 이후 사회화를 중심으로 발달을 통합하거나 사회와 발달이 아닌 제3의 길로서의 통합 등 도덕성으로서의 사람 즉, 인격의 중요성을 직시하면서 본격적인 통합적 도덕 교육론이 제기된다. 그러나 이홍우는 이러한 통합은 실제적인 면에서 소기의 성과를 거둘 수 있을지는 모르지만 진정한 의미에서의 통합과는 거리가 먼 가법적(假法的)이고 병치적인 통합에 그친다고 비판한다.³²⁾

이홍우는 성리학 전통의 ‘성즉리(性卽理)’라는 핵심명제에 따라 정립된 유학의 윤리학에서 대안을 찾아 도덕성의 내용과 형식의 진정한 통합의 성격을 제시한다. 성리학은 ‘도덕 교육의 이론으로서의 윤리학’이라는 윤리학의 올바른 모습을 전형적으로 예시한다(이홍우, 2001: 151-153). 이홍우는 서양의 도덕 교육에서 제기되는 문제가 심성 함양을 목적으로 하는 동아시아전통의 성리학을 기반으로 하는 도덕 교육에서는 제기될 수 없는 문제임을 강조한다.

이제 연구자는 포괄적 도덕성으로서 붓다의 마음이 내용과 형식으로 구분된다는 가설을 설정하고 붓다의 도덕 교육을 보다 적극적으로 전개해보려고 한다. 연구자는 이 가설이 기각되어야함을 밝히려고 한다. 위의 대화편에서도 알 수 있듯이 가르치고자 하는 내용은 괴로움(苦, dukkha)이고 더 정확하게 말하자면 괴로움의 소멸과 발생이다. 형식은 그것의 조건 발생과 소멸 과정의 구조인 연기(緣起)라 할 수 있다.³³⁾ 붓다는 이어지는 대

32) 이홍우의 주장을 뒷받침하는 사례는 미국에서 최근 부활한 통합적 도덕 교육 방향으로서 인격 교육에 대한 추병완의 평가를 들 수 있다. 추병완은 미국에서의 인격 교육이 체계적인 학문적 혹은 이론적 배경의 산물이라기보다는 당시 미국 사회의 문제점을 해결하는 과정에서 모색된 하나의 방안으로 보는 것이 정확하고 객관적인 평가라고 본다(추병완, 2011: 268).

33) 연기(緣起)라는 한역 용어는 조건에 의지해서[緣] 일어난다[起]라는 뜻을 가진다. 이것은 빠

화를 통해서 중도적 자세가 체득되어 괴로움을 보기를 원하는 깃싸빠에게 괴로움의 소멸과 발생의 연기과정을 ‘법(法)에 일치하는 바대로[=형식, 연기]’ 가르친다.

(가)무명을 조건으로 형성이 생겨나고, 형성을 조건으로 의식이 생겨나고, 의식을 조건으로 명색이 생겨나고, 명색을 조건으로 여섯 가지 감역이 생겨나고, 여섯 가지 감역을 조건으로 접촉이 생겨나고, 접촉을 조건으로 느낌이 생겨나고, 느낌을 조건으로 갈애가 생겨나고, 갈애를 조건으로 집착이 생겨나고, 집착을 조건으로 존재가 생겨나고, 존재를 조건으로 태어남이 생겨나고, 태어남을 조건으로 늙음과 죽음, 슬픔, 비탄, 고통, 근심, 절망이 생겨납니다. 이 모든 괴로움의 다발은 이와 같이 해서 생겨납니다. (나)그러나 무명이 남김없이 사라져 소멸하면 형성이 소멸하고, 형성이 소멸하면 의식이 소멸하며, 의식이 소멸하면 명색이 소멸하고, 명색이 소멸하면 여섯 가지 감역이 소멸하며, 느낌이 소멸하면 갈애가 소멸하고, 존재가 소멸하면 태어남이 소멸하며, 태어남이 소멸하면 늙음과 죽음, 슬픔, 비탄, 고통, 근심, 절망이 소멸합니다. 이 모든 괴로움의 다발들은 이와 같이 해서 소멸합니다[SN. II.p.20-21].

위에서 붓다는 깃싸빠에게 ‘괴로움’이라는 현상을 불러온 조건들, 12가지를 하나씩 제시하면서 그 모든 과정에서 공통적으로 적용되는 하나의 이치를 찾아내도록 제안하고 있다. 이를 소위 연기라고 하는데 (가)에서는 ‘발생의 이치’로 (나)에서는 ‘소멸의 이치’가 적용되었다. 12가지 연기된 괴로움은 괴로움의 생성과 소멸 사태를 통해 우리에게 잘 알려진 연기의 정형구 혹은 공식을 상세하게 보여준다. 연기의 정형구는 “저것이 있을 때 이것이 있고, 저것의 일어남으로부터 이것이 일어난다. 저것이 있지 않을 때 이것이 있지 않고 저것의 소멸로부터 이것이 소멸한다.”이다.³⁴⁾ 범진은 빠알리어로 된 이

알리어의 ‘빠뎃짜 사뭇빠다(paṭiccasamuppada)’라는 용어를 번역한 것이다. 이것을 간략하게 문법적으로 분석하여 그 의미를 살펴보면 조건에 의지하면서[paṭicca], 함께 그리고 동시에[sam], 일어남[uppada]이라는 의미가 된다.

- 34) imasmim sati idaṃ hoti, imassuppada idaṃ uppajjati, imasim asati idaṃ nahoti, imassa nirodha idaṃ nirujhati. 첫 번째 문장에서 ‘이마스밍 imasmim’이라는 단어는 ‘이것’이라는 뜻을 지닌 지시대명사인 ‘이망 imam’의 처소격 형태다. 처소격은 통상 ‘그 때에, 그 곳에서’라는 식으로 해석되는 격조사다. ‘사띠 sati’라는 단어도 ‘이다, 있다, 존재하다.’라는 뜻을 지닌 동사 ‘아띠 atthi’의 과거분사형인 ‘산뜨 sant’의 처소격 형태다. 그리고 ‘이당 idaṃ’은 ‘이망 imam’의 주격 형태다(범진, 2012: 169-170). 연구자는 전제성, 대립, 각목 등의 번역본을 읽으면서 연기의 이치를 깨달은 붓다의 사유 논리에 대한 대강의 이해는 할 수 있었다. 지금도 여전히 붓다의 사유를 여법하게 체득했다고 스스로 진단할 수 없지만, 핵심 문장이나 핵심 키워

문장을 살펴보면서 같은 지시 대명사지만 ‘저것’과 ‘이것’으로 달리 번역하는 점에 주목한다. ‘저것’은 과거의 일이고 ‘이것’은 현재의 일을 가리킨다. 동시에 ‘저것’은 원인이고 ‘이것’은 결과를 나타낸다. 과거의 ‘저것’은 현재의 ‘이것’을 있게 한 원인이기에 과거에 ‘이것’이었던 지금의 ‘저것’과 지금의 ‘이것’은 서로 다르지도 않고 그렇다고 같지도 않은 불일불이의 관계를 드러낸다. 범진은 연기의 정형구에 대한 이러한 논리적 해석의 근거가 연기를 보는 칼루파하나의 관점과 동일하다고 밝히고 있다(범진, 2012: 170).³⁵⁾

괴로움의 결과를 통해서 그 원인을 밝혀나가는 위의 대화편에서도 엿볼 수 있듯이 붓다는 연기를 설명하면서 원인을 늘 경험된 결과로부터 유추했다. 이것은 무엇하나도 미리 전제함이 없이, 늘 지금 일어나 있는 어떤 현상[괴로움]에 집중하여 그 현상에 내재되어 있는 이치를 찾아내는 붓다의 독특한 경험적방식이다. 연기 정형구야말로 붓다가 발견한 연기의 원형 사유이고, 대화편에서 붓다가 태어나기 전에도 이 연기는 존재했다고 드러내는 것으로 보아 위의 12연기는 이 원형사유의 한 변주로 보아야 한다. 박태원에 의하면 연기의 원형 사유는 모든 현상을 ‘조건에 따른 성립/발생(연기, paṭiccasamuppada)’으로 보아 ‘성립/발생의 조건들’과 ‘조건들의 인과적 연관’을 포착하려는 사고 방식이다(박태원, 2015: 226-227). 붓다는 이 사고 방식을 전방위적(全方位的)이며 일관적으로 초기불교 대화편에서 적용하고 있다. 대표적으로 사성제는 그 전형적 사례이므로 사성제 연기라 불려도 무방할 것이다

깟싸빠가 진정으로 괴로움을 알고 보기 위해서는 이제 붓다가 제시한 괴로움의 생성과 소멸이라는 현상에서 벌어지는 관계를 포착할 수 있어야 한다. 관계는 곧 연기의 상호 인과관계를 보는 것을 말한다. 『쌍윳따 니까야』는 붓다가 가르치고자하는 핵심 주제에 대

드에 해당하는 부분은 빠알리어를 직접 번역하며 읽어낼 때 붓다의 사유는 더 정확하게 이해될 수 있을 것이다. 연구자는 번역본이 번역과정에 대한 논의가 없다는 점에서 우리가 법을 법답게 보지 못하도록 방해한다고 생각한다.

- 35) 칼루파하나의 연기에서 쓰인 윳뻬나(uppanna)라는 용어는 영어에서 볼 때 과거분사의 형태이다. 과거분사란, 완료의 의미와 수동의 의미를 담고 있어서 그 결과가 현재에까지 연결됨을 나타낼 때 쓴다. 그는 붓다의 사유가 언어적 표현으로 드러나는 점에 포착하여 사태의 누층적 연속과 흐름을 표현하기 위한 기법으로 본다. 이러한 흐름 속에서 변화 없이 자존적으로 유지되는 고유한 실체를 발견하기는 어렵다. 칼루파하나에 의하면 연기는 인간으로서 경험한 사건 위에 건립된 설명의 원리일 뿐 현상을 규정하는 초월적이며 절대적인 신비한 존재로서 구체적인 세계와 유리된 절대 원리가 아니다(허인섭, 1999: 21-22).

해서는 잘 드러나지만 『맛지마 니까야』와 같이 대화가 일어나는 배경이나 스토리는 없거나 상세하지 않다. 그래서 두 대화편을 근거로 추측해 보건데 갓싸빠는 두 가지 노력에 심혈을 기울이며 불방일하게 계정해 수행을 했던 것으로 보인다.³⁶⁾ 첫째 갓싸빠는 붓다와의 대화 과정 말미에서 자신의 견해가 올바르지 못했음을 깨닫고 붓다의 제자가 되었다. 자신이 괴로움을 보지 못하게 만들었던 올바르지 못한 견해는 괴로움을 만들어 내는 요인으로서 ‘나’와 ‘남’이라는 어떤 실재하는 존재가 있다는 사유였다. 그는 이러한 사유를 지속적으로 버리는 노력을 했을 것이다. 둘째 갓싸빠가 붓다처럼 괴로움을 참으로 알고 보려면, 괴로움(苦, dukkha)은 자신의 괴로움으로 경험되어 자기화 되어야 한다. 즉, ‘나의 괴로움’이 될 때 그에게 의미가 있게 된다. 이렇게 된다면 그의 괴로움은 붓다를 구도의 길로 들어서게 만들었던 괴로움과 동일한 성격을 띠게 되고 그것으로부터의 해탈이라는 붓다의 목표와 동일한 것이 된다. 그러므로 여기서 확인되는 바는 붓다가 상세하게 제시한 12가지 괴로움의 생성과 소멸 과정의 보편적 이치를 아는 것만으로는 붓다처럼 되기를 원하는 갓싸빠 자신의 변화를 이끌어 내지 못한다는 것이다. 붓다가 주장한 자기 성품 변화는 자기 문제의식으로서의 괴로움을 필요로 한다.

갓싸빠의 두 가지 노력은 도덕 교과에도 중요한 의미를 함의한다. 이것은 올바른 추론 과정과 견해가 어떻게 획득되는가에 대한 윤리적 재고찰과 더불어 도덕 교과 시간에 배우는 내용이 학생들 스스로 자기 문제화되는 내용과 방법으로 다루어져야 함을 시사한다. 도덕 교과 공부는 타 교과와 일정부분 같으면서도 본래적으로 다른 공부법을 지향하며, 이는 곧 깨달음을 향한 열망으로서의 공부여야 한다. 붓다와 갓싸빠의 대화를 통해서 이미 드러난 바와 같이 깨달음은 진리와 진여와 같은 독립된 세계에서 이루어지는 것이 아니라 생멸 차원의 세계를 살아가는 자신과의 지속적인 만남 속에서 홀연히 이루어진다. 이 만남은 괴로움을 통해 살아있음에 대한 의미 부여의 과정으로서 “나는 왜 살고 있고 또 어떻게 살아야 하는가?”라는 질문에 대한 답을 얻기 위한 강한 열망의 과정과 다름없다. 또한 그 답을 찾는 과정은 깨달음의 과정과 다를 바 없다.

36) 갓싸빠는 붓다의 가르침을 듣고 그의 제자가 되기를 청한다. 그러자 붓다는 수행승이 되기 전에 거쳐야 할 4개월의 예비 수련기간을 알려준다. 이에 대한 갓싸빠의 태도는 매우 겸손하다. 갓싸빠는 과거에 외도 수행자로서 자신을 인식하고 4개월이 아닌 4년의 수련 기간을 마치고 수행승이 되겠다고 제안한다. 교사로서 연구자가 추측해보면, 갓싸빠는 굉장한 공부 열정이 있는 학생으로 보인다. 대화편에서도 이를 확인할 수 있는데 공부와 수행에 대한 열정으로 그는 얼마 지나지 않아 붓다처럼 아라한의 경지에 도달하게 된다.

그러므로 연구자가 앞서 붓다 대화법의 구조를 파악하기 위하여 설정한 가설[=내용으로서의 괴로움과 형식으로서의 연기의 분리]은 스스로 논파된 셈이다. 왜냐하면 붓다가 발견한 진리는 3가지 속성을 띠는 괴로움이라는 결과가 도대체 어디서부터 생겨나게 된 것인가, 그것으로부터 완전히 벗어나려면 어떻게 해야 하는가 등과 같은 자신의 괴로움과 절박하게 지속적으로 만나는 구도과정에서 드러난 연기이기 때문이다. 그러므로 내용으로서 연기에 의하여 생겨난 법(緣已生法, paṭiccasamuppanna dhamma)이면서 동시에 형식으로서 연기(paṭiccasamuppada)이다.³⁷⁾ 또한 내용으로서 마음이면서 동시에 형식으로서 마음 그 자체이다. 따라서 붓다는 괴로움을 통해 나 자신과 만나고 이때 괴로움을 경험하는 나는 연기되는 마음임을 알고 보아야 한다고 가르친다. 그래서 붓다는 연기를 보는 자는 진리를 보고, 진리를 보는 자는 연기를 본다고 말했던 것이다[MN. 28].

3. 포괄적 도덕성 형성으로서 차례적(次第的) ‘마음발달’

내용과 형식이 일치하는 붓다 대화법의 구조는 대화자의 마음발달 정도에 따라 다른 양상을 보일 것이다. 그러므로 본 절에서는 마음과 도덕성의 관계 설정을 붓다 대화편을 통해서 고찰해봄으로써 붓다 대화법의 구조를 보다 상세하게 규명하고자 한다. 박병기에 의하면 도덕성은 ‘마음의 한 부분이거나 일정한 영역을 차지하는 어떤 것’이다. 그것은 몸에 의존하기도 하고 사회적으로 실재하고 있는 도덕규범에 의존하기도 하면서 동시에 그것을 넘어 설 수 있는 가능성을 지니고 있는 것이라고 정의할 수 있다(박병기, 2010: 190). 이와 같은 정의는 관습적 차원의 도덕 개념을 배제하지 않으면서도 인간다운 삶을 향한 끝없는 추구로서의 윤리 개념을 지향하는 마음을 중심으로 재개념화한 것이다. 연

37) 한역 경전에서는 연기(緣起) 또는 연이생법(緣已生法)이라는 용어가 등장한다. 초기불교 대화편에서도 다른 용어로 나타나는데 전자는 조건에 의지하면서 일어나게 되어 있는 이치로서의 법으로 paṭiccasamuppada로, 후자는 그 연기의 이치에 따라 연기된 현상으로서의 법 paṭiccasamuppanna dhamma로 구분되어 나타난다(대림역, 2004: 22-32; 범진, 2012: 80-81; 마스터니 후미오, 이원섭 역, 2013: 81-82; SN.II. p.25). 연구자는 ‘이치’와 ‘현상’의 차이는 수학 공부에 비교할 때 공식과 활용 또는 적용으로 이해할 수 있다고 본다. 박태원의 「붓다의 연기와 불교의 연기설」이라는 제목에서도 이 차이를 발견할 수 있다(박태원, 2015). 또한 앞서 박병기의 논의에서는 진여(眞如)와 생멸(生滅)로 나누고 이 둘 사이의 관계를 하나도 아니고 둘도 아닌 불일불이(不一不二)로 설정하는 기신론적 사유(起信論의 思惟)에서 이치로서의 진여와 생멸로서의 현상으로 이해할 수 있겠다.

구자는 라홀라의 나이에 따라 붓다 대화법이 다르게 나타난다는 점에 주목하였다. 나아가 붓다 대화법을 단계별로 분석하여 서양의 도덕성을 ‘포괄적 도덕성으로의 마음’으로 재개념화할 수 있고 이 마음은 발달한다고 주장하였다.

이제 보다 적극적으로 초기불교 대화편 속에서 붓다의 포괄적 도덕성으로서 마음이 어떻게 발달하는지 고찰해보자. 초기불교 대화편에 나타난 붓다의 마음은 찻따[citta, 心], 마노[mano, 意], 윈나나[viññāṇa, 識]이다.³⁸⁾ 이들은 서로 동의어지만 경우에 따라서 용처가 다르다. 미산은 주요 용처들의 특징에서 두드러지는 점을 이용하여 이를 쉽게 설명한다. 찻따는 마음 자체를 의미하고, 마노는 주로 인식 작용이 나타나는 기능[根, indrya]이나 감각 장소[處, 入, āyatana]의 뜻으로 쓰이는 경향이 있다. 또한 인식 기관과 인식 대상이 만날 때 생기는 윈나나는 6식(識)이 6경(境)을 아는 것을 의미한다(미산 외, 2009: 39-40).

서양의 도덕성 개념을 포섭하면서 서로 다양한 상황에서 용례를 달리하는 붓다의 마음 개념의 포괄성은 초기불교 대화편 도처에서 확인된다. 연구자가 이해한 바, 찻따는 우리가 통념상 몸과 대비하는 마음이 아니라, 몸과 우리의 정신과 심리 현상들을 총체적으로 반영하는 용어로 체화된 인지를 수반한 인격에 해당하는 것으로 보인다. 붓다는 우리에게 차라리 네 가지 근본 물질로 이루어진 몸을 자아라고 할지언정 마음을 자아라고 해서 안 된다고 역설한다. 왜냐하면 몸은 1년도 머물고 2년도 머물지만, 숲 속에서 이 나무 저 나무 돌아다니는 원숭이와 같은 마음은 낮이건 밤이건 생길 때 다르고 소멸할 때 다르기 때문이다. 그렇다면 초기불교에서 붓다는 이렇게 날뛰는 마음을 어떻게 가르쳤을까? 붓다의 다양한 방법을 고찰하는 과정에서 우리는 붓다의 마음 발달 단계를 포착할 수 있을 것이다.

이제 본격적으로 증명해야 하는 주제는 ‘발달’이다. 앞서 도덕성을 마음의 한 요소

38) cittam iti pi mano iti pi viññāṇam itthi pi[SN. II. p. 94]. 각목은 이에 대한 비구보디의 설명을 인용하며 세 가지로 구분하여 정의한다. 마음(citta)은 개인적인 경험의 중심에 있는 것으로 생각, 의도, 감정 등의 주관을 의미한다. 마음은 이해되고 훈련되어야 하는 것이다. 의(mano)는 몸과 말과 더불어 의도적 행위를 하는 의행, 의업 등과 같이 세 번째 문으로 나타나며, 여섯 가지 안의 감각 장소와 감각 기능 가운데 마지막에 나타나는 것이다. 그러나 마노의 감각 장소는 다른 다섯 감각 장소가 받아들인 대상을 조정하고 통합하는 역할도 하지만, 정신적인 현상(dhamma)들을 자신의 대상으로 가지는 특수한 감각 장소 혹은 감각 기능이다. 식(viññāṇa)은 눈·귀·코·혀·몸·의의 여섯 감각 기능을 통해서 대상을 아는 것으로 쓰이고 있다(각목, 2013: 291-292).

또는 영역으로 보고자 하는 논의 속에서 주장한 바와 같이 도덕성 발달은 곧 마음의 발달을 의미한다. 마음발달이 성립되기 위해서는 우선 도덕성 발달론자들이 전제하는 발달의 이상적인 지향점과 질 또는 양적인 수준의 차이가 가능해야 한다. 그리고 경험적으로 측정 가능해야 할 것이다. 먼저 후자부터 논하면, 붓다의 가르침을 듣고 아라한이라는 이상적인 지향점에 도달한 초기불교 대화편에 나오는 자들은 신화 속 인물이 아니다. 또한 붓다의 가르침은 시대와 장소를 거쳐 이어지면서 우리 역사의 원효나 최경철 대선사로 이어졌는데 그들의 깨달음을 허세나 거짓이라고 할 수 없다. 이것은 현대 심리학에서 요구하는 경험적 측정과 동일하다고 말할 수 없다. 하지만 동아시아 전통 사유로서 불교는 이와 같은 체험적 성찰을 통해 2600년이라는 시간을 이어져 왔다는 점을 고려해야 할 것이다. 과학은 여전히 밝혀내고 있지 못한 인간의 체험과 심리 영역이 많다.

발달론자들이 전제하는 질 또는 양적인 수준의 차이로서 발달과 피아제와 콜버그 발달의 공통적인 특징에 해당하는 불가역성이 초기불교 대화편에서도 나타난다. 이미 연구자는 라훌라와 관계되는 대화편을 통해서 질 또는 양적 수준으로 나타나는 마음발달을 밝힌 바 있다. 여기서는 붓다의 가르침 방법을 보다 세밀하게 살펴보면서 이것을 구체적으로 드러내고자 한다. 우선 마음발달의 불가역성에 대하여 살펴보자. 초기불교를 포괄적 덕 윤리로 규정하는 안옥선에 의하면 초기불교의 궁극적 인간상인 아라한은 완성된 성품의 소유자이다. 뿌리가 뽑힌 야자나무처럼 탐진치가 완전히 제거된 아라한의 완성된 성품은 마음의 악한 상태를 철저히 여윈 상태이기 때문에 다시 이전의 상태로 되돌아가지 않는다. 아라한은 이 세계에서 완전한 자유와 행복상태[涅槃]에 이른다(안옥선, 2002: 138-139).

세상에는 네 부류의 사람이 있다. 무엇이 넷인가? 흐름을 따르는 사람, 흐름을 거스르는 사람, 확고하게 서 있는 사람, 흐름을 건너 저 언덕에 가서 맨 땅에 서있는 수행자이다. 누가 ①흐름을 따르는 사람인가? 감각적 욕망에 빠져 지내고 악한 행을 짓는 자는 흐름을 따르는 사람이다.³⁹⁾ 누가 ②흐름을 거스르는 사람인가? 감각적 욕망에 빠져 지내지 않고 악한 행을 짓지 않고도 괴로움과 정신적 고통을 겪어 얼굴에 눈물이 범벅이 되도록 울면서도 완전하고 청정범행을 닦는 자는 흐름을 거스르는 사람이다. 그러면 누가 ③확고하게 서있는 사람인가? 다섯 가지 낮은 단계의 족쇄를 완전

39) 이 인용문에서 흐름은 팔사도를 지칭하는 말이다. 그런데 팔정도도 흐름으로 언급되는 경우가 있다.

히 없애고 화생하여 그곳에서 완전히 열반에 들어 그 세계로부터 다시 돌아오지 않는 법을 얻는다.⁴⁰⁾ 이 사람이 확고하게 서 있는 사람이다. 누가 ④흐름을 건너 저 언덕에 가서 맨 땅에 서있는 바라문인가? 모든 번뇌가 다하여 마음의 해탈과 통찰지를 통한 해탈을 바로 지금 여기에서 스스로 최상의 지혜로 알고 실현하고 갖추어 머문다. 이 사람이 흐름을 건너 저 언덕에 가서 맨 땅에 서 있는 바라문이다[AN. II. p.44-45].

위의 대화편은 ①~④까지 구체적인 마음발달 단계를 우리에게 보여주면서 동시에 불가역성까지 포착할 수 있게 해준다. 다시 돌아오지 않는 법을 얻은 ③과 흐름을 건너 저 언덕에 간 ④는 이제 ①과 ②와 같은 단계로 퇴행하지 않는 마음발달의 불가역성을 보여준다. 도덕 교과는 ①의 단계에 있거나 잠재적인 ①의 단계에 놓일 수 있는 학생들과 함께 ③과 ④라는 최대 도덕으로서 완전한 인간다움의 상태에 이른 아라한을 지향하며 노력하는 ②의 모습과 동일하다고 볼 수 있다. 괴로움과 정신적 고통을 겪어 얼굴에 눈물이 범벅이 되도록 울면서도 청정범행을 닦는 ②의 모습은 자유주의와 자본주의 체제 속에서 생존력을 기르는 교육도 벅차다는 현실 교육 상황 속에서 교과 중심의 우리 도덕 교육이 처한 상황을 대변해준다. 박병기·추병완의 연구에 의하면 우리 도덕 교육은 도덕을 사적인 문제로 돌리면서 공적으로 요구되는 최소한의 도덕 즉, 계약과 법의 도덕이 된다는 전제를 갖고 있는 자본주의 체제를 수용하고 있다. 동시에 인성교육의 광범위하고 심오한 목표를 포기하지 않는 최대 도덕적 전제를 지닌 도덕 교육을 실시하고 있다(박병기·추병완, 2011: 32-33).

붓다는 최상의 지혜가 단번에 성취된다고 설하지 않는다. 그와 반대로 오로지 차제적으로 배우고, 차제적으로 닦고, 차제적으로 발전한 다음에 지혜의 성취가 이루어진다고 [MN. 70]고 말한다.⁴¹⁾ 돈오돈수(頓悟頓修)를 강조했던 한국 간화선 전통과 달리 초기불교

40) 다섯 가지 낮은 단계의 족쇄란 개체가 있다는 견해(有身見), 의심, 규범과 금계에 대한 집착, 감각적 쾌락에 대한 탐욕, 분노이다[MN. 64].

41) 연구자는 ‘아누뽀빠(anupubba)’를 ‘차제적으로’라고 번역하였다. ‘anupubba’에서 anu는 ‘쫓아서, 따라서’라는 의미를 지니는 접두사이며 ‘pubba’는 ‘이전에, 앞에’라는 의미를 지니는 명사이다. 전제성은 ‘점진적으로’, 대립은 ‘순차적인’으로 번역하고 있으나 임승택, 조준호 등 초기불교학자들의 연구에서는 이를 ‘차제적으로’라고 번역하고 있다. 붓다는 대화편 곳곳에서 마음공부로서 계정혜의 삼학을 강조하는데, 이것이 모두 함께 나올 때는 언제나 “계행을 철저히 닦은 삼매(定), 삼매를 철저히 닦은 지혜(慧), 지혜를 철저히 닦은 마음으로”라는 정형구를 사용한다. 연구자는 이전 것(계율)이 기반이 된 수행 또는 앞의 것(지혜)을 따르는 수행을 내포하는 ‘차제적으로’가 도덕 교육에도 가장 적합

는 누구나 자신의 상황에 맞게 차제적으로 노력하여 최고의 평화롭고 행복한 상태를 향해서 나아갈 수 있다. 그렇기 때문에 초기불교는 현대 학생들의 상황에 맞게 변용가능하며 구체적이고 다양한 차원의 마음발달론을 제시할 수 있다. 또한 초기불교 마음발달 단계에서는 이성 중심의 정의추론 발달에서 사고가 행동으로 이어지지 못한다는 한계점을 극복하고 한 차원 높은 인격 단계로 발달한다.

그러나 종종 초기불교가 제시한 완전한 인간인 아라한은 대승불교의 보살과 견주어 이타적이 아니라 이기적이라는 오해를 받는다. 이것은 명백하게 오해다. 이것은 붓다의 깨달음 기간보다 45년간의 가르침 기간이 더 긴 것만으로도 충분히 증명된다. 칼루파하나에 의하면 아라한이 행한 덕의 최종 결과는 자신을 포함한 생명을 죽이거나 해치지 않는 것과 같은 아주 기초적인 규범 즉, 소극적 도덕에서 출발했다. 이러한 기초적인 덕목의 목적은 개인의 도덕을 계발시키는 것 외에도 사회의 향상과 조화를 이룩하는 것이다. 그러한 도덕 수련을 거친 사람만이 고차원의 지혜계발[定慧]에 필수인 덕목과 정신집중을 계발하는 적극적 도덕을 실천하여 궁극의 마음단계에 오를 수 있다(D. J. Kalupahana, 나성 역, 2011: 94-98).

초기불교에서 깨달음에 이르는 마음발달 단계에 따른 총체적인 붓다의 도덕 교육 방법은 ‘팔정도’로 제시하고 있다. 이것은 사성제의 마지막에 해당하는 괴로움의 소멸로 이끄는 실천의 길이다. 그것은 올바른 견해(sammā diṭṭhi, 正見), 올바른 사유(sammā saṅkappa, 正思), 올바른 말(sammā vācā, 正語), 올바른 행동(sammā kammanta, 正業), 올바른 생활(sammā ājīva, 正命), 올바른 노력(sammā vāyāma, 正精進), 올바른 사띠(sammā sati, 正念), 올바른 삼매(sammā samadhi, 正定)이다. 여덟 가지는 계단식 순서이기 보다는 궁극적 최종 마음 단계에 이르기 위한 여덟 가지 항목이고 이들은 서로 도우며 동시에 수행했을 때 드러난다.

하지만 초보자는 어떤 순서를 필요로 한다. 그 순서는 올바른 말, 올바른 행위, 올바른 생계가 만드는 도덕적 연마의 묶음[戒蘊], 올바른 노력, 올바른 사띠(마음챙김), 올바른 삼매가 만드는 집중의 묶음[定蘊], 올바른 견해와 올바른 의도가 만드는 지혜의 묶음[慧蘊]의 세 단계로 제시할 수 있다. 각각의 묶음들은 묶음 속에서 더 높은 도덕, 더 높은 집중, 더 높은 지혜의 수행을 표현하고 있다. 세 가지 수행의 궁극적 목적은 괴로움으로써

한 번역어라고 생각한다.

터의 해방이다. 비구 보디(Bhikkhu Bodhi)에 의하면 세 가지 수행[三學]은 12연기의 무명(無明)을 뿌리 뽑기 위하여 사물을 ‘있는 그대로’ 보는 통찰지의 기능을 획득한 붓다의 경험에 의해 철저하게 기획된 것이다. 그 지혜는 물론 차제적으로 열려온다(Bhikkhu Bodhi, 1994, 전병재 역, 2011: 35-36).

혹자는 팔정도 항목들의 배열이 삼학의 계·정·혜 세 묶음의 순서가 아닌 혜·계·정으로 되어 있어 혼란스러움을 느낄 수 있다. 올바른 견해와 올바른 의도가 8정도의 첫 머리에 놓여 있는 이유는 도덕 교사로서의 붓다라는 연구자의 기획으로 이해할 수 있을 것이다. 학생들은 붓다의 가르침에 대하여 예비적 형태로서 즉, 붓다의 가르침을 이해하는 차원에서 올바른 견해를 필요로 한다.⁴²⁾ 올바른 견해가 생겼을 때 수행이나 공부의 올바른 방향을 선택하는 올바른 의도를 낼 수 있을 것이다. 그러므로 올바른 견해는 팔정도 전체를 이끄는 여타 모든 항목의 선도자이면서 궁극적 목적을 위한 고차원의 지혜 수행이기도 하므로 시작과 끝을 총괄하고 있다고 할 수 있다.⁴³⁾

올바른 견해는 우리의 지각을 특정 체계로 조직화하고, 가치의 우선순위를 정하고 또 이 세상에서 자신의 존재 의미를 스스로에게 해석해주는 관념의 틀을 결정한다. 이들 견해는 행동의 조건이 된다. 붓다는 올바른 견해의 중요성을 초기불교 대화편에서 ‘앎’과 그 실천적 형태의 ‘봄’으로 강조하는데 이것은 한편으로 도덕 교과에서 콜버그적 패러다임이 여전히 견재한 이유를 뒷받침해준다. 도덕적 인지 발달접근은 크게 비판을

42) MN.70에 보면 붓다는 이제 막 수행에 들어선 학생에게 “어떤 자에게 스승에 대한 믿음이 생기면, 그는 스승에게 가까이 간다. 가까이 가서 스승을 공경한다. 스승을 공경할 때에 스승에게 귀를 기울인다. 귀를 기울일 때에 그에게 가르침을 듣는다. 가르침을 들을 때에 그것을 기억한다. 기억할 때에 가르침의 의미를 규명한다. 의미를 규명할 때에 가르침을 성찰하여 수용한다. 가르침을 성찰하여 수용할 때에 의욕이 생겨난다. 의욕이 생겨날 때에 의지를 굳힌다. 의지를 굳힐 때에 그것을 깊이 새긴다. 깊이 새길 때 정진한다. 정진할 때에 몸으로 최상의 진리를 성취하고 지혜로써 통찰하게 된다.(전재성 역주, 2014: 778)” 라고 말한다. 밑줄 친 이 부분은 계정혜를 교육 사태에서 ‘혜’-계정혜로 이해해야 하는 근거가 된다.

43) 비구 보디(Bhikkhu Bodhi)는 가장 넓게 보면 바른 견해[正見]는 붓다 가르침 전체에 대한 올바른 이해를 포괄하는 것이기 때문에 그 범위는 법(dhamma) 그 자체의 범위와 맞먹는다고 본다. 그러나 그는 실제 수행을 위해서는 두 가지 바른 견해가 필요한데 하나는 세속의 굴레 속에서 기능하는 견해, 즉 세속적 정견이고 다른 하나는 세속으로부터 해탈로 이끄는 수승한 정견, 즉 출세간적 정견을 제안한다(Bhikkhu Bodhi, 전병재 역, 2016: 41-42). 연구자는 붓다의 도덕 교육론을 우리 도덕과 교육에 어느 범위까지 받아들여야 할까 고민한 결과, 세속적 정견을 제대로 갖추게 하는 일만으로도 충분히 최대 도덕을 지향하는 도덕 교육을 할 수 있다고 생각한다.

받으면서도 교과 접근을 하고 있는 우리의 도덕 교육의 목표와 내용, 방법, 평가에 이르는 전 과정에 영향을 미치고 있다. 또한 물리적 한계를 지닌 교실에서 이루어지는 도덕과 수업은 문제 상황에 대한 옳음과 그름, 좋은 삶 등에 대하여 토의하는 인지적 교육활동으로 대부분 이루어질 수밖에 없다.

물리적 제약을 가진 교실에서 이루어지는 도덕과 교육은 인지적 도덕추론 능력의 발달에 치중하고 있고 이를 위하여 주로 대화를 활용한다. 인지적 도덕추론은 붓다의 올바른 견해[正見]와 유사한 성격을 가진다. 이 점을 고려하여 올바른 견해를 발달시키고자 했던 붓다의 대화편[갈라마경]을 살펴보자. 도덕적으로 올바른 추론능력을 배우고 싶을 때 무엇으로부터 어떻게 누구에게 배워야 하는가와 관련된 문제가 우선 해결되어야 할 것이다. 앞서 팔정도의 순서가 혜-계정혜가 되는 논거를 통해서 확인한 바와 같이 올바른 견해를 갖추기 위한 필수 전제조건은 올바른 견해를 가지고 있어 올바른 가르침을 펼치는 스승을 만나는 일이다. 올바른 스승이라고 판단을 내릴 수 있는 안목은 제자가 올바른 견해를 획득하는 결정적인 조건과 원인이 된다. 동시에 이것은 스승에 대한 맹목적 믿음인가 이성적 믿음인가를 결정짓는 것이기도 하다. 많은 스승과 바라문들이 각각 자신의 주장을 설명하고 칭찬하고 다른 사람의 주장은 잘못된 것이라고 업신여기는 오늘날과 유사한 상황에 놓인 갈라마인들이 붓다를 찾아와 누가 진리로서 진실을 말하는 것인지 모르겠다고 묻는 아래와 같은 대화편이 있다.

(가)갈라마인들이여, 그대들은 당연히 미답지 못하고 의심스러울 것이다. 미답지 못한 곳에서 의심이 일어난다. ①소문으로 들었다고 해서, ② ‘그렇다 하더라.’ 고 해서, ③대대로 전승되어 온다고 해서, ④성전(聖傳)에 써 있다고 해서, ⑤논리적이라고 해서, ⑥추론에 의해서, ⑦이유가 적당하다고 해서, ⑧우리가 사색하여 얻은 견해와 일치한다고 해서, ⑨유력한 인물이 한 말이라고 해서, 혹은 ⑩ ‘이 사문은 우리 스승이시다.’ 라는 생각 때문에 진리라고 받아들이지 말라. (나)그대들은 참으로 ‘이러한 법들은 해로운 것이고, 참으로 비난받아 마땅하고, 지자들의 비난을 받을 것이고, 전적으로 받들어 행하면 손해와 괴로움에 이르게 된다.’ 라고 스스로 알게 되면 (attanava jāneyyatha) 그 때 그것을 버리도록 하라[AN. I. p.192].

위의 대화편에서 붓다는 갈라마인들에게 경계해야 할 열 가지의 진리검증 자세를 가르쳐준다. 이것은 오늘날 우리가 정보를 얻거나 지식을 배울 때뿐만 아니라 상대방과의 대

화 속에서 무심코 자신의 근거로 사용하고 있는 것들이기도 하다. ①부터 ⑩ 사이에는 가장 유력한 인물인 스승이라고 해서 무조건 진실로 받아들이지 말라는 당부도 있다. 위의 대화편은 초기불교의 이성적인 성격을 명백하게 보여준다. 현대 인류의 지적 발달전략은 타당하고 합리적인 근거에 기초한다. 프리마시리에 의하면 우리는 갈라마정을 통해서 현대 과학의 개념으로 사용하는 진리를 추구하는 인지 전략과 붓다의 올바른 지식(견해)을 이해하는 인지활동이 동일함을 확인할 수 있다(P.D. Premasiri, 2006: 3). 붓다는 이 대화편을 통해 제자들에게 ‘스스로 알게 되다(know by your self)’는 것이 인지 과정이면서 인지 방법임을 알려준다. 이것은 윤리적 지식(ethical knowledge)에 대한 인식론을 의미한다(P.D. Premasiri, 2006: 122). 이러한 지식은 오로지 마음의 차제적 훈련과 차제적 계발에 의해 획득된다(P.D. Premasiri, 2006: 4).

그러므로 위의 (가)는 다른 지식 영역과 같이 초기불교의 윤리적 지식에 대한 특별한 태도를 보여준다. 붓다는 지식의 옳음 또는 그름을 획득하는 어떤 형식이든 외부의 권위에 의존하는 것을 배제한다. 프리마시리가 강조하는 붓다의 특징은 선과 악의 개인적 지식으로서 객관적으로 알게 된 윤리적 사실(ethical facts)영역을 허용하였다는 점이다. 선과 악의 현상들이 있다는 붓다의 주장은 우리가 해야 한다는 당위적 윤리만을 의미하는 그러한 윤리가 아닌 윤리적인 ‘부분’의 영역에 대하여 말하는 데서 취한 것일지 모른다(P.D. Premasiri, 2007). 그러므로 붓다는 (나)와 같이 세상에 어떤 도덕적 현상들이 있다면 그것은 우리에게 유익함(좋은)/해로움(나쁜), 비난 받을 만한/비난 받지 않는, 선한/악한, 오염된(불건전한)/청정한(건전한)과 관련된 것이라고 말한다. 붓다는 대화편 곳곳에서 이러한 도덕적 차이가 무엇인지 적절하게 규정해두었다. 그러므로 만약 어떤 사람이 악이 무엇인지 악의 원천이 무엇인지, 선이 무엇인지 선의 근원이 무엇인지 이해한다면 그는 정견을 소유했다고 말할 수 있다.

초기불교에서 붓다는 (나)와 같이 선악에 관한 다양한 기준을 제시한다. 안욕선에 의하면 가장 본원적이고 포괄적인 선악의 기준은 탐진치 마음의 유무이다. 왜냐하면 마음은 모든 행위의 전제이며 모든 행위의 토대가 된다고 보기 때문이다. 무탐진치의 마음은 자신과 타자에게 쾌를 증가시키고 고통을 감소시키고, 최고의 행복인 열반을 가져오며, 이에 근거한 행동은 합당하여 다른 사람들에 의해 승인되고 지지받고 칭찬받는다. 하지만 탐진치의 마음은 이와 반대의 결과를 가져온다. 따라서 무탐진치의 마음은 선의 뿌리(善

根/kusalamūla)라고 규정되고, 탐진치의 마음은 악의 뿌리(惡根/akusalamūla)라고 규정된다(안옥선, 2006: 32-33).⁴⁴⁾ 붓다는 자기애나 자기보존, 쾌추구 고회피 등의 자연적 욕구를 부정하기 보다는 이를 인정하고 도덕의 계기로 삼을 것을 가르친다. 즉, 붓다는 인간의 기본 욕구를 부정하지 않고 오히려 그것을 인정하고 알고 이해하여 올바른 방법으로 실현할 수 있는 인류의 다른 스승이 가지 않았던 길을 안내하고 있는 것이다.

도덕과 교육에서의 인지는 ‘알다’, ‘이해하다’ 와 같은 ‘앎’ 에 국한되지만, 붓다의 마음발달에서의 인지는 이러한 ‘앎(ñāṇa)’ 과 동시에 ‘봄(dassana)’ 을 매우 강조한다. 초기불교에서 붓다는 ‘알고 본다’ 는 술어를 도처에서 사용한다. 앎에서 봄으로의 단계 이동은 마음발달에 있어 획기적인 전환점으로 보인다. ‘앎이 갖추어진 봄’, ‘봄이 갖추어진 앎’ 에 이르렀을 때 ‘앎과 봄의 탁월함’ 은 드러난다. ‘앎과 봄의 탁월함’ 은 붓다의 미완결된 가르침을 완결된 가르침으로 만드는 마음발달 도덕 교육의 핵심원리이다. 대화편에서 우리는 깔라마인들과 같은 생활 사태에서 (나)와 같은 기준과 윤리적 지식을 활용하여 올바른 견해 획득을 위한 도덕적 인지활동으로서의 ‘앎’ 을 발견할 수 있다. 붓다의 제자들은 다양한 문제 상황에서 도덕적 인지활동을 통해서 반복적인 ‘앎’ 을 차제적으로 학습하였다. 그리고 동시에 그 학습한 것을 아직 깨닫지 못했을 때의 붓다처럼 일상생활 속에서의 ‘봄’ 을 차제적으로 실천하였다. 이러한 차제적 수행 과정을 안내하는 붓다 대화법에 의해 마음 발달은 이루어진다.

44) 올바른 견해의 대화편[MN. 9]은 악하고 불건전한 것들은 열 가지를 다음과 같이 자세하게 제시한다. 그 열 가지는 생명을 죽이는 것, 주지 않는 것을 빼앗는 것, 사랑을 나눔에 잘못을 범하는 것, 거짓말을 하는 것, 이간질 하는 것, 욕지거리를 하는 것, 꾸며대는 것, 탐욕, 분노, 잘못된 견해이다. 이어서 악하고 불건전한 것들의 뿌리는 탐욕, 성냄, 어리석음이라고 씨리뿔따에 의해 명확하게 제시한다.

IV. 결론

초기경전에 나타나는 붓다는 단계적 접근을 하는 현대 도덕과 교육과 유사한 목표와 방법을 승가(僧伽) 공동체 속에서 실천하는 선생이자 스승이었다. 그리고 선생으로서 붓다의 면모를 확인할 수 있는 초기경전은 대화체로 구성되어 있다. 이를 교육이론으로 활용하고자 할 때의 강점은 대화를 통해 드러나는 ‘스승-제자-대화내용-대화방법’이 현대 도덕 교육을 가능하게 만드는 ‘교사-학생-교과내용-교수방법’과 동일한 구조를 갖는다는 점이다. 그럼에도 불구하고 서양의 도덕 교육과 대화교육의 전통을 이끈 소크라테스 대화법 연구에 비견할 때 붓다 대화법이나 붓다의 도덕 교육에 대한 학계의 관심은 여전히 미비한 수준이다. 연구자는 동아시아 전통사상으로서 불교의 원류인 초기불교에 주목하여 도덕교육로서 붓다 대화법을 제안하였다.

붓다 대화법을 내용과 방법 또는 내용과 형식으로 구분해서 보는 것은 좋지 않다. 김용표는 붓다의 교육체계에 있어 방법은 그 내용과 떨어질 수 없는 역동적 상호연관성을 가진다고 강조한다(김용표, 2007: 1). 붓다의 사유를 제대로 이해하지 못한 채 방법만을 차용할 경우, 도덕 교육의 궁극적 목적인 성품 전환에 영향을 끼치는 데 한계가 있다. 붓다 대화법은 테크네(thechne)가 아닌 프락시스(praxis)로서의 소크라테스 대화법과 유사 성격을 가진다.

붓다는 괴로움[苦, dukkha]을 배움 기제로 활용하기 때문에 교사로서 붓다는 괴로움을 겪고 있는 학생들을 적극적으로 가르칠 수밖에 없다. 괴로움은 모든 인간이 가지는 공통 요소이다. 그러므로 붓다는 진정한 삶과 그 방법으로서 붓의 대상인 괴로움이 주는 진리를 모든 이들에게 그들의 능력과 조건에 맞게 적극적으로 가르쳐 주었다. 붓다의 대화법이 직접전달과 간접전달의 연기적 이중구조를 띠며 설득하는 이유도 여기에 있다. 현재 우리 도덕과 교육은 학생들의 도덕성 발달단계에 따른 교육이 필요하다는 합의를 전제로 실시되고 있다. 궁극적 목적인 행복에 도달하기 위한 붓다 대화법 역시 차제적 마음발달을 지향하고 있다.

본 연구는 도덕교육학계에서 서양의 대화교육과 도덕교육 이론에 대한 관심에 비교할 때 주목받지 못하고 있는 전통사상에 기반한 불교 도덕교육론의 실천성을 확대하고자 이루어졌다. 연구자는 초기불교의 특성을 파악하여 도덕교사로서 붓다의 모습을 붓다의 대

화편을 통해서 적극적으로 찾아내고 이를 붓다 대화법으로 밝혀보고자 하였다. 본 연구가 초석이 되어, 붓다의 교육과 붓다 대화법 연구에 대한 관심과 연구가 확대되길 기대해본다.

참고문헌

<원전>

Digha nikāya

Majjima nikāya

(위의 빠알리 원전은 빠알리성전협회의 PTS본)

각목(2012), 『디가니까야』 1~3, 울산: 초기불전연구원.

(2013), 『쌍웃따니까야』 1~6, 울산: 초기불전연구원.

김서리(2013), 『담마빠다』, 서울: 소명.

대림(2007), 『앙굿따라니까야』 1-6, 울산: 초기불전연구원.

(2013), 『맛지마니까야』 1~4, 울산: 초기불전연구원.

임승택·서갑선·이춘옥(2014), 『네띠빠까라나 上, 下』, 서울: 학교방.

전재성(2006), 『쌍웃따니까야』 1~8, 서울: 한국빠알리성전협회.

(2011), 『숫파니파타』, 서울: 한국빠알리성전협회.

(2011), 『디가니까야』 전집, 서울: 한국빠알리성전협회.

(2012), 『빠알리어사전』, 서울: 한국빠알리성전협회.

(2014), 『맛지마니까야』 전집, 서울: 한국빠알리성전협회.

<단행본 및 논문>

김갑영(2013), 「고타마 붓다 설법플랫폼의 구조화 시론」, 『원불교사상과 종교문화』 제55호, 원광대학교 원불교사상연구원.

김국현(2012), 「도덕과 교육에서 도덕적 성찰의 의미와 교수·학습 방안」, 『윤리교육연구』 제27집, 한국윤리교육학회.

김용표(2007), 「붓다의 교육원리와 수기적(隨機的) 교수법-진리와 방편의 역동적 연관성을 중심으로」, 『종교교육학연구』 제25권, 한국종교교육학회.

김웅철(2007), 「불교의 설득커뮤니케이션 방법론 연구-삼법인에 대한 부처님의 설법 방법을 중심으로」, 한국불교학결집대회 자료집.

김태길(2006), 『윤리학』, 서울: 박영사.

김호귀(2013), 『화두와 좌선: 선불교의 수행법』, 경기도: 살림.

미산 외(2009), 『마음, 어떻게 움직이는가』, 서울: 운주사.

- 박미순(1990), 「불교초기경전에 나타난 불타의 대화법에 관한 교육학적 연구」, 동국대학교 석사학위논문.
- 박병기(2010), 『동양 도덕 교육론의 현대적 해석』, 경기도: 인간사랑.
- (2013), 「인성교육 평가에서 교사가 알아야 하는 것」, 『도덕과 평가의 9가지 레시피』, 경기도: 교육과학사.
- 박병기·추병완(2011), 『윤리학과 도덕 교육1』, 경기도: 교육과학사.
- 박재현(2006), 「설득 담화의 내용조직 교육 연구」, 서울대학교 국어교육 박사학위논문.
- 박태원(2015), 「붓다의 연기법과 불교의 연기설」, 『철학논총』 82권, 새학철학회.
- 범진(2012), 『마하탕하상카야 숫따』, 창원: 디자인 인플러스.
- (2013), 『알라갓두빠마 숫따』, 창원: 성현.
- 서동명(2008), 「도덕 교육방법으로서의 간화선」, 『2007년 한국도덕 교육학회 연차학술대회 불교의 교육이론』, 한국도덕 교육학회.
- 선업(2015), 『붓다의 대화명상』, 서울.
- 손봉호(2016), 『고통 받는 인간』, 서울: 서울대학교출판부.
- 신희정(2015), 「가르침과 배움의 불이적(不二의) 도덕 교육」, 『도덕윤리과교육』 제47호, 한국도덕윤리과교육학회.
- 안옥선(2002), 『불교윤리의 현대적 이해』, 서울: 불교시대사.
- (2005), 「불교윤리와 현대윤리학의 만남」, 『불교학연구』 제12호, 불교학연구회.
- (2006), 『불교의 선악론』, 경기도: 살림.
- 이태원(2000), 『초기불교의 교단생활』, 서울: 운주사.
- 이홍우(2001), 「도덕성의 형식과 내용」, 『아시아교육연구』 제2집, 서울대학교 교육연구소.
- 임병덕(1993), 「도덕 교육의 방법으로서의 간접전달」, 『도덕 교육연구』 제5집, 한국도덕 교육학회.
- (1998), 『키에르케고르의 간접전달』, 서울: 교육과학사 .
- (2003), 「초등 교과교육의 성격과 과제」, 『도덕 교육연구』 제15권, 한국도덕 교육학회.
- 임승택(2008), 「초기경전에 나타나는 궁극목표에 관한 고찰」, 『불교학연구』 제19호, 불교학연구회.
- (2014), 『초기불교 94가지 주제로 풀다』, 경기도: 종이거울.
- 전재성(2014), 『맛지마니까야』 전집, 서울: 한국빠알리성전협회.
- 조준호(2016a), 「붓다의 설법론: 초기경전 상의 붓다 설법의 원리와 방법」, 『감동적 법회를

- 위한 설법의 구성과 내용』, 불광연구원.
- (2016b), 「초기불교에 나타난 행복감의 차제적 고양단계」, 『불교학보』 제77집, 동국대학교 불교문화연구원.
- 전해란(2009), 「초기불교의 설법 양식 연구」, 원광대학교 석사학위논문.
- 추병완(2011), 『도덕 교육의 이해』, 경기도: 인간사랑.
- 현웅(2009), 『깨달음과 역사』, 서울: 불광.
- 혜국(2003), 「간화선의 정체성」, 『선우논강1』, 선우도량.
- 황용희(1994), 「佛敎經典에 나타난 커뮤니케이션 現象의 理論的 分析 : 차배근 모델을 이용한 變因해석을 中心으로」, 동국대학교 석사학위 논문.
- Aoki, Ted. T.(1986). "Teaching as in-dwelling between two curriculum Worlds", 성일제 역(1986), 두 교육 과정 사이에 거주하는 교사, 『교육개발』 8(6), pp. 58-63 서울: 한국교육개발원.
- Bodhi, Bhikkhu(1994), The Noble Eightfold Path, 전병재 역(2016), 『팔정도』, 고요한 소리.
- Kalupahana, D. J.(1992), 조용길 역(2002), 『원시근본불교철학의 현대적 이해』, 서울: 불광.
- (1992), 나성 역(2011), 『붓다는 무엇을 말했나』, 경기도: 한길사.
- Kohlberg, L., C. Levine, & A. Hower(1983), Moral Stage: A Current Formulation and a Response to Critics, 문용린 역(2000), 『콜버그의 도덕성 발달 이론』, 서울: 아카넷.
- Narvaez, D. (2006), "Integrative ethical education." In M. Killen & J. Smetana (Eds.), Handbook of moral development(pp.703-733), Mahwah, NJ: Erlbaum,
- Premasiri, P.,D.(2006), Studies in Buddhist Philosophy and Religion, Sri Lanka : Karunaratne & Sons Ltd.
- Rachels, J.(1986), The Elements of Moral Philosophy, 김기순 역(2006), 『도덕 철학』, 경기도: 서광사.
- Taylor, P. W., 김영진 역(1985), 『윤리학의 기본원리』, 경기도: 서광사.
- 増谷文雄(1965), 이원섭 역(2001), 『아함경』, 서울: 현암사.

〈도덕 교육으로서 ‘붓다 대화법’〉에 대한 논평

임 명 희 (공주교육대학교 윤리교육과 교수)

먼저, 특정 존재론과 가치론이 포함되어 있는 불교의 철학 사상이 어린이를 대상으로 한 의무교육의 방법론으로 활용될 수 있는지, 이에 따른 위험성은 없는지, 이에 대한 논자의 의견을 듣고자 한다.

연구자는 도덕적 성찰을 통한 윤리 실천을 붓다 대화법의 실천적 목표로 주장하고자 한다. 이때 윤리는 무아(無我)에 기반한 윤리를 말한다.(11쪽)

이 때 붓다는 고통 받는 인간의 존재 실상을 간파하고 ‘고통스러운 나’에서 벗어나는 삶의 실천 방법인 윤리로서 ‘무아(無我)’를 제안한다.(15쪽)

무아(無我)는 불교가 주장하는 인간론으로서 그것을 뒷받침하는 것은 제 1 명제인 무상관이다. 일체가 무상하다면 결국 영원불변하는 자아 같은 것은 생각할 수 없다.(15쪽)

이렇게 볼 때 무아는 윤리로 이해될 수 있고 무아에 기반한 윤리 실천으로 제안될 수 있다.(16쪽)

다음으로, 논문을 읽으며 생긴 작은 의문점들에 대해 질문 드리하고자 한다.

첫째, 불교이론에서 인간의 선천적인 도덕적 성품을 전제할 수 있는가? 이는 무아론과 위배되지 않는가? 이에 대한 논자의 의견을 듣고자 한다.

초기불교 경전에 나타나는 붓다를 도덕 교사로 상정하고 살펴보면, **붓다의 교육은 도덕적 성품을 발현하면서** 살아가는 인간의 모습을 지향하는 도덕과 교육 목표와 유사하다.(20쪽)

둘째, 논자가 지적하듯이 붓다 대화법은 “스스로 깨달음에 이르는 스승 붓다”를 전제한다. 오늘날 도덕교사에게도 동일한 적용이 가능한지 이에 대한 논자의 생각을 듣고 싶다.

붓다 대화법이란 스스로 깨달음에 이르는 스승 붓다가 자신과 동일한 깨달음이 제자들에게도 실현될 수 있도록 각각의 능력과 상황에 맞는 가르침을 펼친 붓다의 마음 그 자체이다. 붓다 대화법은 깨달음을 내용으로 하고, 가르침을 방법으로 한다. 붓다의 깨달음을 가르친다고 한다면 붓다 대화법을 통해서 깨달음이 드러나게 되므로 결국 붓다 대화법은 가르침이요 동시에 깨달음이다.(8쪽)

셋째, 논자는 붓다 대화법의 구조를 분석하면서 다음과 같이 제안한다.

초기불교의 많은 대화편들을 통해 나타나는 붓다의 교수 형태로서 대화법의 구조를 밝혀내고자 연구자는 이미 많은 사전 연구가 이루어진 소크라테스의 교육 원리와 키에르케고르의 교육 이론을 활용하고자 한다.(20쪽)

붓다, 소크라테스, 키에르케고르의 조합이 가능한가? 물론 논자는 뒷부분에서 “붓다 대화법에서 표면적으로 ‘직접전달’을 선택한 까닭은 붓다가 전달하려고 하는 내용 즉, 진리의 속성에 차이가 있기 때문이라고 볼 수 있다.(24쪽)”고 지적하면서 붓다의 대화법과 이들 양자의 대화법에는 근본적 차이가 있다고 밝혔다. 그럼에도 불구하고 붓다 대화법의 구조를 밝히는 데 있어 소크라테스와 키에르케고르가 활용되어야 할 필요성이 있는지 궁금하다. 아울러 논자는 붓다 대화법의 의의를 다음과 같이 밝히고 있다.

그러므로 붓다 대화법은 교육적 전달 차원에서 끝나지 않는다. 궁극적으로 간접전달과 직접전달이라는 연기적 이중구조를 사용하여 끊임없이 실천 수행하기를 설득한 것이다. 그러나 붓다 대화법은 이중구조의 하나인 직접전달로 인해 종종 특정 종교적 신념을 믿도록 강조하는 가르침으로 보일 수 있다. (28쪽)

앞서 활용한 소크라테스와 키에르케고르가 제시한 대화법에 문제점이 있다면 그것은 무엇이라고 생각하시는지, 나아가 붓다 대화법의 구조에는 문제점이 없는지, 이에 대한 논자의 의견이 궁금하다.

넷째, 논문에서 논자는 “도덕 교육을 포함한 도덕과 교육에서 ‘내용’ 과 ‘형식’ 은 여러 차원으로 논의가 가능한 철학적 문제이다.” (30쪽)라고 밝히고, 붓다 대화법의 특징을 다음과 같이 분석하였다.

그러므로 내용으로서 연기에 의하여 생겨난 법(緣已生法, paṭiccasamuppanna dhamma) 이면서 동시에 형식으로서 연기(paṭiccasamuppāda)이다. 또한 내용으로서 마음이면서 동시에 형식으로서 마음 그 자체이다. 따라서 붓다는 괴로움을 통해 나 자신과 만나고 이때 괴로움을 경험하는 나는 연기되는 마음임을 알고 보아야 한다고 가르친다. 그래서 붓다는 연기를 보는 자는 진리를 보고, 진리를 보는 자는 연기를 본다고 말했던 것이다 [MN. 28]. (35쪽)

인용한 단락은 소절의 결론부분이다. 논평자가 보기에, 논자는 붓다의 대화법에서 내용과 형식의 통일성을 논증하고자 한 것으로 보인다. 하지만 붓다 대화법에 나타난 내용과 형식의 일치가 어떠한 교육학적 의의를 가지고 있는지는 제시되어 있지 않기에 이에 대해 질문드리고 싶다.

다섯째, “포괄성 도덕성으로의 마음” 개념에 대한 정의 문제 및 불교 안에서 이 개

념이 용납될 수 있는지 궁금하다. 질문 (1)과 연결.

연구자는 라홀라의 나이에 따라 붓다 대화법이 다르게 나타난다는 점에 주목하였다. 나아가 붓다 대화법을 단계별로 분석하여 서양의 도덕성을 ‘포괄적 도덕성으로의 마음’으로 재개념화할 수 있고 이 마음은 발달한다고 주장하였다.(35쪽)

여섯째, 앎과 봄의 차이, 논자는 붓다가 봄을 매우 강조하였다고 지적하였다. 앎이 가진 인지적 성격에 대해서는 충분한 설명이 제시된 것 같다. 봄에 대한 교육학적 의의에 대한 논자의 생각을 듣고 싶다.

도덕과 교육에서의 인지는 ‘알다’, ‘이해하다’와 같은 ‘앎’에 국한되지만, 붓다의 마음발달에서의 인지는 이러한 ‘앎(nāṇa)’과 동시에 ‘봄(dassana)’을 매우 강조한다. 초기불교에서 붓다는 ‘알고 본다’는 술어를 도처에서 사용한다. 앎에서 봄으로의 단계 이동은 마음발달에 있어 획기적인 전환점으로 보인다. ‘앎이 갖추어진 봄’, ‘봄이 갖추어진 앎’에 이르렀을 때 ‘앎과 봄의 탁월함’은 드러난다. ‘앎과 봄의 탁월함’은 붓다의 미완결된 가르침을 완결된 가르침으로 만드는 마음발달 도덕 교육의 핵심원리이다.(43쪽)

일곱째, 마지막으로 본 논문이 서두의 문제제기에 대한 성공적 논증이 되었는지, 이에 대한 논자의 평가를 듣고 싶다.

첫 번째 질문은 ‘붓다의 도덕 교육에서 다루고자 하는 도덕 또는 도덕성은 무엇인가?’이다. (중략) 두 번째 질문은 ‘붓다의 포괄적 덕 교육은 어떻게 가능하고, 포괄적 도덕성으로서 마음은 어떤 방법으로 가르쳐지고 발달시킬 수 있는가?’ (1쪽)

끝으로, 좋은 논문을 준비해주신 신희정 선생님께 감사드리며 논평을 마칩니다.

「도덕 교육으로서 ‘붓다 대화법」에 대한 토론문

이 철 주 (한국교원대학교 윤리교육과 강사)

신희정 박사님께서(이하 발표자) ‘붓다의 포괄적 덕 교육이 어떻게 가능하고, 포괄적 도덕성으로서 마음은 어떤 방법으로 가르쳐지고 발달시킬 수 있는가?’에 대한 답을 ‘붓다 대화법’으로 보고, 붓다 대화법의 의미와 목적 그리고 구조를 탐구하여 그것이 현대 도덕 교육에서 어떠한 역할을 할 수 있는지 모색해보고 있다.

발표자의 주된 논의는 크게 두 가지로, 하나는 초기불교(경전)을 토대로 ‘붓다의 대화법’의 의미와 목적을 탐구하는 것이다. 먼저 초기불교의 ‘법(法, dhamma)’ 개념을 교육적으로 해석하여 ‘붓다의 대화법’의 교육적 의미를 살펴보고, 이것을 도덕과 교육의 입장에서 궁극적 목적과 실천적 목표로 제시하고 있다. 다른 하나는 ‘붓다 대화법’의 구조를 분석하여 그것이 ‘설득’의 연기적 이중구조로 구성되고 내용과 형식이 일치되며, 그리고 포괄적 도덕성 형성으로서 차제적 ‘마음발달’로 이해될 수 있음을 보여주고 있다.

이러한 논의를 위해 발표자는 초기불교에서 포괄적으로 사용되는 ‘법(法, dhamma)’, 들숨날숨에 대한 붓다의 마음챙김 대화편, 붓다 제자들 간에 이루어진 자자(自恣)와 포살(布薩) 과정, 붓다 대화법의 특징인 대기설법, 무아(無我)의 이해와 수행, 고(苦)의 발생과 소멸을 통해 붓다가 발견한 연기(緣起)의 이치가 적용된 사성제(四聖諦)의 진리, 앎(nāṇa)과 봄(dassana)의 대상인 고(苦)와 연기, 포괄적 마음으로서의 붓다의 마음 등을 구체적으로 검토하고 있다. 불교의 사상(윤리 포함)분야에 익숙하지 않은 논평자에게, 발표자의 글은 거센 파도처럼 다가와 많은 깨우침과 고민을 던져주었다. 토론에 앞서 논평자의 부족한 지식과 이해에 따라 발표자께서 작성하신 옥고(玉稿)의 의미를 왜곡하지는 않을까 다소 걱정이 앞서기도 한다. 이에 논평자가 이해하지 못한 부분에 대한 질문과 이번 발표문을 읽으면서 들었던 개인적인 의견을 말씀 드리는 것으로 토론자의 소임을 다하고자 한다.

첫째는 무아(無我)와 관련된 질문이다. 우선 발표자는 붓다의 대화편에서 자주 출현하는 ‘법(法)’을 마음이 인식하는 고유한 대상으로 보고 이러한 법을 붓다의 깨달음이자 가르침으로 이해한다. 그리고 ‘붓다 대화법’의 궁극적 목적은 ‘완전한 행복의 실현’이며, 궁극적인 행복은 ‘탐진치의 소멸상태’로 본다. 또한 발표자는 붓다 대화법의 궁극적 목적에 해당되는 완전한 행복이 실현된 상태에 도달하기 위한 실천적 목표를, 도덕적 성찰을 통한 윤리 실천이라고 주장하며, 이때의 윤리는 ‘무아(無我)에 기반 한 윤리’임을 밝히고 있다. 나아가 도덕적 성찰을 통한 윤리 실천이라는 목표는 무아(無我)의 이해와 수행을 필수조건으로 할 때 도달할 수 있는 것으로 제시하고 있다.

토론자가 보기에, 불교사상에 관심을 갖게 되면 마주하게 되는 핵심적인 개념이 ‘무아(無我)’일 것이다. 사전과 여러 연구자료(시공불교사전, 한국민족문화대백과, 철학사상연구 등)에 따르면, 무아(anātman, no-self, 無我)는 불교철학에서 중요한 개념 중의 하나이고, 글자 그대로 해석하면 “나(自我)”라는 것은 없다는 뜻이다. 무아는 연기(緣起), 공(空), 무상(無常) 등과도 긴밀히 연관되는 개념으로, 연속적이며 불변의 실체로서의 자아를 부정한다. 즉, 불변하는 실체가 없고 고유한 실체가 없으며, 독자적으로 존속하는 실체가 없기에 고정된 경계나 틀이 없음을 의미한다. 그리고 모든 분별이 끊어진 상태, 번뇌와 분별이 소멸된 상태, 분별과 차별을 일으키는 마음 작용이 소멸된 상태를 의미한다. 그런데 토론자에게 이러한 무아의 개념은 매력적이지만 동시에 낯선 개념으로 다가 왔다. 특히, 자아(自我)로 번역되는 ego, self, I, me 등을 떠올려 보고, 또한 인간이 자의식을 가지며 다양한 자아관을¹⁾ 가진 존재(예: 의식의 주체, 이기적 욕망의 주체, 초인으로서, 관념의 다발, 보편을 실현하는 개체, 감성적 존재 등)임을 생각하는 토론자에게는 ‘나(自我)’라는 것이 없다는 ‘무아(無我)’를 이해하는 문제는 곤혹스러움으로 다가왔으며, 때로는 절박한 문제였다.

발표자는 무아(無我)에 기반 한 윤리, 그리고 무아(無我)의 이해와 수행을 필수조건으로 전제하고 있기에 발표자가 제시하는 무아에 관한 구체적인 논의를 확인해 보고자 한다. 먼저, ‘나의 것, 이것은 나, 나의 자아가 아니다’라는 무아의 올바른 이해가 수반되지 못했을 때 마음에서 ‘탐진치’가 일어남을 언급한다(13쪽). ‘무상 · 고 ·

1) 한자경(2008), 『자아의 연구』(서광사) 참고.

무아'의 관계 속에 이해되는 무아는 가치와 당위의 문제로 귀결되는 윤리적 실천성을 갖는다(14쪽). 무아(無我)는 지속적인 자기 물음을 통한 철학함과 그에 따른 선택의 자율성을 기반으로 하고 있다(16쪽). 이렇게 볼 때 무아는 윤리로 이해될 수 있고 무아에 기반한 윤리 실천으로 제안될 수 있다(16쪽). 평범한 사람들에게 있어 무아의 이론은 아는 것이 아니라 스스로 선택하여 실천을 통해 체득되는 실천지(實踐智)이다(17쪽). 또한 인용문(14쪽)에서는, '물질을 무아'로, '의식을 무아'로 제시하고 있다. 그리고 무상과 괴로움의 두 가지 특상을 통해 무아를 설명하고 있다(15쪽).

이러한 논의를 검토해보아도 쉽게 이해하기 어려운 점은, '무아'에 관한 물음이다. 첫째, 연속적이며 불변의 실체로서의 자아를 부정하여 고정된 경계나 틀이 없음을 의식하더라도, 변화하고 있는 자아를 의식하거나 다양한 것들을 생각하는 어떠한 것은 존재하고 있는 것 아닌가? 둘째, 자기물음을 통한 철학함과 선택의 자율성을 기반으로 하지만 이것에 대한 관심이 적어 다른 선택을 하는 경우는 윤리적인 것과 멀어지게 되는가? 또한 무아는 선택의 문제인가? 셋째, 붓다가 강요하지 않고 스스로 올바르게 사유하여 자율적으로 선택하도록 물음을 던지고 있음에도(16쪽), 발표자는 도덕적 성찰을 통한 윤리 실천이라는 목표는 무아(無我)의 이해와 수행을 필수조건으로 할 때 도달할 수 있는 것으로 제시하고 있는데, 그 이유는 무엇인가? 넷째, 무아는 앎을 기반으로 하여 이해해야하는 대상이자 나아가 봄을 통한 수행을 할 때 체득되며, 이는 '앎을 전제로 한 봄'으로서의 도덕적 성찰과 다름없다고 제시하고 있는데(12쪽), 봄을 통해서 알게 되는 것 아닌가? 다섯째, 우리를 악하게 만드는 원인을 갈애(渴愛, taṇhā)로 보고 이것을 소멸하는 가장 효과적인 방법으로 자아를 스스로 포기하는 것을 제시하고 있는데(16쪽), 자존감이나 자율적인 인격체, 유덕한 인간형성 등을 떠올려 보고 나아가 붓다 대화법의 궁극 목적인 완전한 행복실현의 주체를 생각해 보면, 이것은 '나'에서부터 비롯되는 것 아닌가?

둘째는 붓다 대화법의 구조인 '설득'의 연기적 이중구조와 관련된다. 발표자는 붓다 대화법이 설득의 이중구조 속에서 교육적 의미를 드러낸다고 주장한다. 먼저, 1차 설득은 완결된 가르침(실현된 가르침, 깨달음 상태)이 되는 '앎(nāṇa)과 봄(dassana)의 탁월함'에 도달하기 위한 선정 수행으로 유도하는 것이다. 2차 설득은 제자의 능력과

때에 따라 적절한 표현과 다양한 방법으로 특수성을 띠는 가르침을 펼치는 것으로, ‘대기설법’과 ‘차제설법’으로 나타나며 동일한 내용이라도 질문, 비유, 과제 탐구, 무기(無記) 등으로 드러난다. 이러한 설득의 이중구조(1차, 2차로 구분)는 시간적이고 논리적인 구분이 아닌 이를 포함한 조건에 따라 성립하고 발생하는 연기적 관계이다. 또한 교사 차원의 붓다는 설득으로써 ‘지혜(nāṇa)’와 ‘자비(慈悲, mettakarūṇā)’의 이중구조를 연기적으로 활용한 것이다(29쪽).

우리에게 익숙한 공자나 소크라테스 뿐만 아니라 여러 교육 이론들은 대체로 ‘직접전달’과 ‘간접전달’의 방법을 병행하여 활용됨을 보여주며, 또한 다양한 상황과 조건을 고려하고 동시에 대화상대자들의 지적 수준이나 성격, 또는 심리적인 특성 등의 개인차를 고려하여 가르침을 베풀어야 함을 제안하고 있다. 발표자는 이러한 이중구조의 연기적인 특성을 주목하였고 이를 통해 ‘지혜’와 ‘자비’ 뿐만 아니라 ‘이해의 차원’과 ‘체득의 차원’에 까지 나아갈 수 있음을 제시하고 있다(29-30쪽). 발표자의 연구 덕분에 이중구조의 연기적인 특성에 관심을 갖는 계기가 되었다. 그런데 의문이 드는 점은, 붓다 대화법의 존재 의미와 실현이 대화 상대방으로서 학생에 의해 결정된다는 점이다. ‘교학상장(敎學相長)’의 의미, 학습자와 교수자의 관계, 또한 우수한 제자와의 상호작용 덕분에 특정 학문 분야를 체계화한 사례 등을 떠올려 보면, 붓다 대화법의 존재와 실현은 학생뿐만 아니라 가르침을 전개하는 스승에게도 의미 있게 작동할 수 있다고 생각한다.

셋째는 내용과 형식의 일치와 관련된다. 발표자는 포괄적 도덕성으로서 붓다의 마음이 내용과 형식으로 구분된다는 가설을 설정하고, 이 가설이 기각되어야함을 밝힌다. 붓다가 발견한 진리는 자신의 괴로움과 절박하게 지속적으로 만나는 구도과정에서 드러난 연기이며, 이것은 내용으로서 연기에 의하여 생겨난 법(緣已生法, paṭiccasamuppanna dhamma)이면서 동시에 형식으로서 연기(paṭiccasamuppāda)이다. 또한 내용으로서 마음이면서 동시에 형식으로서 마음 그 자체이다. 따라서 붓다는 괴로움을 통해 나 자신과 만나고 이때 괴로움을 경험하는 나는 연기되는 마음임을 알고 보아야 한다고 가르친다(34-35쪽).

도덕교육에서 내용과 형식을 이해하는 방법은 크게 두 가지라고 생각된다. 하나는

본래는 하나로 이해할 수 있는 것이지만 편의상(혹은 관례상) 그것을 이분법적으로 나누어서 이해하는 것이고, 다른 하나는 두 가지 각각의 특성을 모두 갖추고 있어야 본래의 의미를 잘 드러내는 경우이다. 연구자가 제시하는 것은 전자에 가까워보인다. 반면 도덕교육에서 내용과 형식을 이해하는 토론자의 생각은 후자에 가깝다. 예를 들면, 맛있는 주먹 크기의 사과가 있는데, 과학기술을 통해 그 맛을 그대로 살려 축구공 크기의 사과를 만들었다고 할 때, 우리가 그것을 먹으면서 본래 사과의 맛을 만족스럽게 느낄 수 있을까? 또한 어떤 아이가 웃어른을 공경하는 마음이 있지만 급하게 뛰어가면서 뒤에서 혹은 눈빛으로만 인사(人事)를 하고 지나간다면, 그 아이를 예의바른 아이로 판단할 수 있을까? 우리의 도덕적 삶에는 합리적인 삶과 습관적인 삶이 공존하고 있다.

넷째는 붓다의 깨달음과 관련된다. 붓다의 깨달음(sambodhi)은 흔히 열반(nibbāna)이라고도 하는 데 깨달음이나 열반의 구체적인 내용이 무엇인가의 문제는 간단하지 않다. 초기불교 이후 상좌부에서는 붓다의 깨달음을 특별히 samma-sambodhi(正覺)로 부르면서 제자들의 깨달음인 sāvaka-bodhi(聲聞覺)라든가 홀로 깨달은자(pacceka-buddha)의 그것인 pacceka-bodhi(獨覺)와 구분하고 있음을 지적하고 있다(9쪽). 이러한 논의는 붓다의 깨달음과 제자나 다른 사람들의 깨달음을 구별하고 있는 것으로 이해된다. 그런데 ‘누구나 성불할 수 있으며 누구나 열반에 이를 수 있고 우리 모두가 부처다.’라는 문구를 떠올려보면, 과연 깨달음은 어떤 기준으로 어떻게 구별될 수 있는가?

이상으로 부족한 토론문을 마무리하겠습니다. 읽어주셔서 감사드립니다.