

## 세계적 쟁점에 대한 활동 중심 학습의 평화교육으로서 가능성 탐색

오 연 주

충북대학교

### I. 서론

#### 1. 연구의 필요성 및 연구 목적

‘평화’는 우리가 추구하는 근본적인 사회적 가치 중의 하나이며 어떠한 생존을 위한 본원적 가치일 것이다. 그러나, 평화는 실천하고 지켜내기 어려운 가치이기도 하다. 아이가 학교에서 친구들에게 맞아서 집에 들어올 때, 직장에서 여성이어서 혹은 비정규직이어서 차별을 감당해야 할 때, 북한이 새로운 핵무장을 준비한다는 보도를 들을 때, 세계의 강국이었던 미국마저도 테러리스트의 공격의 희생자가 되는 장면이나 느닷없이 IS의 전사가 포로를 참수하는 뉴스를 볼 때에 ‘평화’라는 가치는 한 순간에 저 멀리, 참으로 실천하기 어렵게 느껴진다. 현실 문제에 당면할 때 느껴지는 공포와 불안과 혹은 억압의 상황에서 ‘대화’와 ‘타협’, 그리고 ‘상호존중’이나 ‘공존’, ‘비폭력’이라는 평화의 가치로 대응하기란 쉽지 않다. ‘대화’와 ‘타협’, 그리고 ‘상호존중’이나 ‘공존’, ‘비폭력’은 민주주의의 핵심 가치로서 사회과교육의 핵심 목표라 할 수 있다. 사회과교육에서 지향하는 가치는 현실에서 실현하기 어려우며 시민교육으로서 어려운 책무를 가지고 있다는 것이다.

강력범죄나 폭력 영상물, 자라나는 세대들의 학교 폭력, 각계의 소수자들에 대한 인권유린의 문제들은 한국 사회에 만연되어 있는 사회 문제라 할 수 있다. 이러한 문제는 대부분의 국가에서 고심하는 문제들이지만, 한국 사회는 이에 대한 접근 방법이나 대응과정에서 물리적 혹은 사회적 폭력에 대해 상대적으로 둔감한 문화를 드러내기도 한다. 한국 사회는 분단이라는 특수한 상황에서 냉전적인 사고방식이나 반공주의가 사상적으로 협소한 사고의 지평을 확산하고 있는 것도 하나의 이유일 것이다. 한국의 이런 현실을 고려한다면, 피상적인 사회과교육의 교수방법으로는 민주주의적 가치와 태도를 학생들에게 함양하기는 쉽지 않을 것이다.

사회과교육에서 사회과학적 개념과 이해의 틀을 넘어서 시민성 교육의 핵심으로 가치교육에 대한 지향성을 ‘평화교육(peace education)’으로 명료화할 수 있다. 평화교육은 말 그대로 ‘평화(peace)’를 가르치는 것으로 표현할 수 있는데, 평화의 의미 그 자체를 표상하기란 쉽지 않다. 평화의 의미는 상대적인 개념인 ‘폭력’과 관련하여 설명할 수 있는데, ‘폭력’은 남을 해치거나 상해를 입히려는 고의적인 의도를 갖고 인간의 기본적인 욕구를 유린하는 행위뿐만 아니라 간접적인 방식으로 그러한 결과를 초래하는 것보다 더 나아가 상징적인 것으로서 우리 문화 가운데 간접적이거나 구조적인 폭력을 정당한 것으로 만드는 문화적인 것도 포함될 수 있다. 따라서 평화는 사회적 차원, 대인 관계적 차원, 정신적 차원에서 이러한 폭력의 상대적인 개념일 것이다.

평화교육은 폭력의 문제점을 규명하고 문제를 해결하기 위한 비폭력 대안을 제공한다. 평화교육은 이러한 폭력에 대한 문제의식과 원인에 대하여 비판적으로 사고하고 적극적으로 합리적 방법으로 대응할 수 있는 태도를 갖도록 돕는 것이라 할 수 있다. 추상적으로 ‘평화’의 소중함을 반복적으로 주입하는 방법은 현실의 복잡하고 이해관계가 충돌하는 상황에서 학생들이 적극적으로 대응하게 하기는 어려울 것이다. 평화교육자들은 협상, 화해, 비폭력적 투쟁, 조약의 사용, 군사적 투쟁에 관하여 가르친다(박정원 역, 2011: 48; Goodall, 2007: 28-29). 이해관계가 충돌하는 갈등과 문제의 실제 세계의 문제와 상황에 몰입하고 의사결정과정을 함으로서 진정으로 평화를 이해하고 실천할 수 있을 것이기 때문이다.

그동안 답이 정해지지 않은 최소한 복수의 답이 있는 주제를 다루어온 쟁점 중심 사회과교육과 소수자의 문제를 다루는 다문화교육에서 각 개인과 집단의 다원화된 가치를 학습자에게 함양하여 대화와 타협과 공존과 상호협력과 가치를 함양하고자 지향하여 왔다. 평화교육은 이러한 접근들과 접점을 가지고 있으며 평화교육으로의 지향성을 명확히 하는 것은 쟁점 중심 교육과 다문화교육에서 학습자에게 함양할 궁극적 가치와 태도가 무엇인지를 분명히 드러내기에 용이하다. 평화교육으로의 강조는 아울러 쟁점 중심 교육과 다문화교육에서 어떤 주제를 다루어야 하고, 이것이 왜 필요한지에 대한 이해를 명확하게 드러내 줄 수 있을 것이다.

그럼에도 불구하고, 사회과교육에서 평화교육의 논의는 아직 필요성에 대한 원론적 수준에 머물러 있거나 활발히 활용되고 있다고 보기는 어렵다. 사회과 수업에서 시뮬레이션 학습은 초등교육에서 최근 제안되거나 그 효과성에 대하여 보고하고 있다(김금숙, 2002; 유혜연, 2001; 정혜수, 1997; 홍기대, 2014). 따라서 사회과에서 실천적 측면에서의 평화교육의 논의가 활발히 필요하다. 평화를 한 쪽에서의 희생과 봉사라는 개인적 차원의 조망이나 윤리적인 접근에만 머무르지 않고, 현실의 갈등과 딜레마 상황을 학습자들이 민감하게 몰입하여 문제해결력과 의사결정력을 함양하는 방법을 모색하여야 한다.

시민성을 함양하는 사회과교육은 학습자에게 흥미롭고 효과적인 교수방법에 대한 탐구를 지속하여야 할 것이다. 학습자에게 중요한 사회적 가치를 함양하는 쟁점 중심 교육을 구현하는 방식을 찬반논쟁 방식으로 이해하려는 경향은 현장에서의 실현 가능성을 저해할 가능성이 있다. 시뮬레이션 학습은 느슨하게는 ‘행동변화를 위한 모형’으로 제안되기도 하고(박인우 외 역, 2005) 가치판단력을 함양의 접근 가능성을 이론적으로 제안되기도 하였다(서재천, 1998: 198). 그러나 사회과교육에서 시뮬레이션 학습 방법으로 가치교육을 지향한 사례는 풍부하지 않다. 따라서 본 연구에서는 대안적인 교수방법으로 제안되는 시뮬레이션 학습을 통하여 가치함양의 가능성을 탐색하고자 한다. 시사적 쟁점으로 다소 혼란스럽고 복잡한 문제로서 학습자들에게 보고되는 세계적 쟁점을 시뮬레이션 상황으로 구상하여 평화교육으로서의 가능성을 탐색하고자 한다.

## 2. 연구문제

시뮬레이션 학습의 평화교육으로서의 실천 가능성을 탐색하고자 한다. 이를 위하여, 다음의 연구 문제를 상정한다.

### 1. 세계적 쟁점을 중심으로 시뮬레이션 학습은 어떻게 가능한가?

2. 세계적 쟁점을 중심으로 시뮬레이션 학습을 하였을 때, 평화교육으로서의 가치교육의 가능성은 기대할 수 있는가?

## II. 세계적 쟁점의 평화교육 접근 필요성

### 1. 학습자의 세계적 쟁점 이해의 필요성과 준비성의 문제

세계적 현상과 국내의 현상을 이원화하여 분절적으로 이해하는 것이 거의 불가능할만큼 세계화 시대는 일상생활이 세계와 긴밀하게 관련되어 있다. 시민성 교육으로서 사회과교육은 세계적 문제와 현상을 다룰 필요성이 더욱 높아졌다고 할 수 있다. 세계적 문제와 현상을 이해하는 하나의 방법은 세계적 쟁점을 학습자들에게 다루도록 하는 것이라 할 수 있다. 세계적 쟁점은 이를 바라보는 다양한 입장과 관점, 그리고 더 나아가 갈등의 국면이 내포되어 있기 때문에 타협과 공존의 가치를 함양할 수 있는 타당한 접근을 할 수 있다.

그럼에도 불구하고, 세계적 쟁점을 다루는 것은 학습자 준비성에 어려움이 예견된다. 개인 간 갈등의 문제의 양상을 이해하는 것보다 국가 간 갈등을 파악하기 위해서는 많은 지식과 정보가 필요하다. 세계적 쟁점은 각국의 정치·경제·사회·문화, 그리고 지리·역사 등을 이해하여야 한다. 각국의 문제는 대중매체에서 단편적이고 파편적인 보도하게 되는데, 결국 학습자에게는 이해하기도 어렵고, 많은 오개념과 편견을 재생산하게 할 가능성이 있다. 그리고 무엇보다 우리와 직접적인 관련이 있는 문제가 아니라고 생각하기 때문에 관심이나 문제의식을 갖기 어렵다. 즉, 학습자가 흥미를 가지기가 어려운 문제일 가능성이 높다는 것이다. 세계적 쟁점에 대하여 자국의 이해관계가 아니라 인권과 공존 등의 평화를 내면화하고 이를 중심으로 다루도록 하는 것은 더욱 어려울 것으로 예견된다.

### 2. 학습자 중심 활동으로 시뮬레이션 학습의 의의

세계적 쟁점을 다루는 것에 대한 학습자 준비성의 어려움을 극복하기 위한 교수전략이 요구된다. 또한, 사회과학 배경 학문의 지식과 개념에 대한 피상적 이해가 아니라 학습자의 사회생활과 관련된 수업 방법으로 모색할 필요가 있다. 이러한 문제를 고려하여, 시뮬레이션학습과 같이 학습자 활동 중심 학습을 고안할 필요성이 있다. 그 이유는 다음과 같다.

첫째, 시뮬레이션 학습은 학습자 흥미를 고려한 대표적인 교수방법 중의 하나이다. 각자의 역할 수행하는 학습과정에서 협동을 배울 수 있지만 경쟁적 요소가 학습자의 내적 흥미를 촉발시킬 수 있다.

둘째, 시뮬레이션 학습은 지적 활동의 과정이다. 시뮬레이션 과정에서 성공하려면 주어진 문제 상황에 대한 지식과 정보를 활용하고 분석하여야 문제 해결을 할 수 있다. 집단 내에서 혹은 각 개인 별로 최선의 이성적 결정을 내릴 줄 아는(decision making) 능력이 요구된다.

셋째, 학습자가 역할에 몰입하게 됨으로써 각 상황에 대한 공감적 이해가 가능하다. 시뮬레이션 학습은

역할 채택(role-play)의 과정이 포함되어 있어서 개인화 과정이 촉진될 가능성이 높다.

마지막으로, 자국민 혹은 자기중심 관점을 극복할 수 있는 기회를 제공할 수 있다. 시뮬레이션 학습에서는 역할이 주어지는데, 역할 수행과정에서 다른 사람의 입장을 이해할 수 있게 된다. 결국 학습자들은 어떤 역할을 연기하는 과정에서 그 특정 역할이 나타내는 개인이나 집단이나 계층이나 타국인을 이해하는 능력이 길러질 수 있기 때문이다.

학습자 활동 중심 교수 방법으로서 시뮬레이션 학습이 지지되는 것에 비하여 상대적으로 풍부한 교수활동 사례가 풍부하지는 않다. 또한 서재천(1998: 197)은 최근의 사회과 수업 동향을 보면, 시뮬레이션 수업안이 게임화된 것은 거의 없고 놀이 형식이나 역할학습 형식이 대부분이라고 평가하고 있다. 사회과교육의 교수학습 방법으로서 활용 빈도가 높지 않은 핵심 이유는 시뮬레이션 프로그램을 제작하는데 시간과 비용 부담이 크다는 것이다.

### III. 세계적 쟁점 중심 시뮬레이션 학습 프로그램의 개발

#### 1. 시뮬레이션 학습 프로그램 구안의 지향성

시뮬레이션(simulation)의 개념을 명확히 하기는 쉽지 않다. 게임(game)의 요소를 결합하면 ‘시뮬레이션 게임(simulation game)’이라 할 수 있을 것이다. 시뮬레이션 게임은 일반적으로 모의 놀이라고 표현하지만, 모의학습, 모의법, 모의 역할 학습, 가상 실현 학습이라고도 한다. 하지만, 각 개념을 구별하여 재개념화하기도 한다. 본고에서 개발하고자 하는 프로그램은 성과의 우열을 반영하고 득점을 하고 이에 따라 어느 정도의 상대적 순위가 결정되기 때문에 좀더 구체적으로 표현한다면, 시뮬레이션 게임(simulation game) 유형을 지향한다고 할 수 있다.

시뮬레이션에서 현실을 제대로 반영하도록 노력하며 동시에 현실적으로 교육적으로 의미가 희박하나 복잡한 상황은 어느 정도 단순화하여 학습자들이 정보에 대한 부담감을 경감시키도록 한다. 각 역할의 맡은 참여자들이 상대의 활동에 따라 변화하는 조건을 스스로 반성적으로 사고하도록 하여 상호존중과 의존성이 발현되는 구조적 상황을 구현하도록 지향한다. 시뮬레이션 학습에 참가한 학습자들은 정해진 규칙에 의해서 통제되지만 각 역할을 어떻게 수행할 것인지에 대한 의사결정은 개방적으로 하도록 구안하고자 한다.

#### 2. 시뮬레이션 학습 프로그램 구안

시사적 쟁점으로서 세계적으로 관심을 끌고 있는 주요 쟁점 중의 하나로서 ‘그리스 금융위기’ 사태를 선정하여 다음과 같이 구안하였다. “그리스 금융위기를 해결하기 위한 협상과정에서 대표자로서 최선의 협상안을 구안하여 공포하기”가 프로그램의 핵심 수행과제이며, 중등학교 학습자를 대상으로 하여 구안되었다.

시뮬레이션 학습 프로그램은 총 5차시이며, 준비 단계에 해당하는 총 2차시와 실행 단계에 해당하는 총 2차시, 그리고 마무리와 평가 단계의 총 1차시로 구성되었다. 핵심적 내용은 다음과 같다.

● 1차시 <준비> 그리스의 구제 금융 협상은 왜 세계적 쟁점이 되었을까요?

♣ 여러분은 가상의 그리스 금융위기 해결을 위한 각 조직과 각국 대표로서 협상에 참여하여 봅시다. 여러분은 문제 상황에서 그리스뿐만 아니라 세계경제에 최선인 새로운 협약을 성사시켜 봅시다.

주제 : “그리스 금융 위기에 대응할 수 있는 최선의 결정은 무엇일까?”

**학습목표**

1. 그리스의 금융구제에 대한 가상의 협상과정에 참여함으로써 협상의 의미를 이해한다.
2. 그리스 금융구제에 대한 가상의 협상과정에서 갈등에 대한 문제해결력과 의사결정력을 함양한다.

▶ 관련 문제와 쟁점에 대하여 자료 수집하고 의견을 교환한다.

[ 관련 문제와 쟁점 ]

- 그리스는 왜 EU와 유로존에 가입하였을까요?
- 그리스, 그리고 EU는 한국과 어떤 관계가 있을까?
- 한 국가가 지급 불능 위기에 처했을 때, 국제 사회는 이를 어떻게 극복할까?
- 한국이 지급 불능 위기에 처했을 때 어떻게 협상하고 대처하였나?
- 2015년 그리스 금융 위기는 왜 발생하였나?
- 그리스가 금융 위기를 극복하지 못하면 어떤 일이 발생할까?
- 최근 그리스 금융위기에 대하여 국제사회는 어떻게 대응하고 있는가?

- <예시> 최근 그리스 금융위기에 대하여 국제사회는 어떻게 대응하고 있는가?  
그리스는 2001년에 유로존\*에 가입하였으나, 2009년 국내총생산대비 15%의 재정 적자 발생한다. 2008년부터 국제통화기금, 유럽중앙은행 등에 약 3,300억 유로(한화 약 378조 8천억 원)의 채무를 지게 된다. 이후 그리스 정부는 예산을 지속적으로 삭감해 왔고, 실업률이 25%를 넘어선 상황에서

이러한 긴축재정은 국민의 생활을 어렵게 한다. 결국,  
 2015년 1월 알렉시스 치프라스가 이끄는 좌파 정당 ‘시리자’ 당이 반긴축정책을 공약으로 총선 승리한다. 그리스는 최근의 상환일에 부채를 상환할 방법이 없어 사실상 디폴트\* 위기를 겪고 있다. 이 문제를 해결하기 위하여 각 국의 대표와 주요 기구의 대표들이 협상을 지속하고 있다.

[용어해설]

**유로존(Eurozone)** : 유럽연합(EU)의 단일 화폐인 유로화를 사용하는 국가나 지역을 의미합니다. 유럽 연합 회원국 28개국 중에서 유로존에 해당하는 나라는 총 19개국이다.

**디폴트(default)** : 채무불이행이라는 의미로 채무자가 빌린 돈을 상환기한 안에 갚지 못하는 것을 의미한다. 한 국가나 정보로 이러한 상황이 발생할 수 있는데, 이 경우는 실질적으로 국가의 파산을 의미한다.

● 2차시 [모둠활동 준비하기] 총 4인으로 구성된 모둠을 구성한다. 다음 협상 참여자의 역할을 맡아 외교협상에 참여할 준비를 하자.

▶ 각 모둠은 이번 회의에서 성사시킬 협약의 이름을 만들어 붙여 보자. (협약의 이름은 본 회의에서 가장 중요시 할 원칙이나 내용을 반영하여 ‘30자 이내’로 한다.)

▶ 우리 모둠에서 각 국 혹은 국제기구의 대표 역할을 각각 누가 맡을 것인지를 정하여 보자.

< 채무국 대표 >

알렉시스 치프라스 총리(Alexis Tsipras, 그리스)

<채권단 대표>

국제통화기금(IMF) 총재 크리스틴 라가르드(Christine Lagarde, 프랑스)

유럽연합 의회 의장 마틴 슐츠(Martin Schulz, 독일)

유럽중앙은행(ECB) 총재 마리오 드라기(Mario Draghi, 이탈리아)

▶ 다음 자료를 읽고, 각국 혹은 각 국제 기구의 대표자의 상황을 이해하여 보자.

**채무국 대표 알렉시스 치프라스 총리(Alexis Tsipras, 그리스)의 상황**

좌파 정당인 ‘시리자’당의 당수로서 최근 그 이전의 채권단의 요구를 반대하는 공약으로 총선 승리했기 때문에 채권단이 요구하는 정부의 긴축재정안을 전폭적으로 수용할 경우에 의원내각제를 실시하는 그리스의 정부 특성상 집권을 지속할 수 없다.

그러나, 채권단의 요구를 수용하지 못할 경우에 유로존 탈퇴를 감수하여야 하는데, 이에 수반되는

막대한 절차적 비용과 탈퇴 후의 현실적인 어려움이 예상된다. 탈퇴국은 더 이상 EU 조약의 적용을 받지 않기 때문에 무역, 금융, 정보통신 등 광범위한 분야에서 새로운 정책·제도를 마련해야 하며 새로운 화폐 사용에 따른 통화가치 절하, 채권·채무 관계 재조정 등의 난관에 봉착하게 될 전망이다.

#### 국제통화기금(IMF) 총재 크리스틴 라가르드(Christine Lagarde, 프랑스)의 상황

국제통화기금은 그리스를 계속 지원한다고 2015년 1월에 공표하였으나, 그리스의 실업률은 25% 이상으로 국가 부채가 국내총생산(GDP) 대비 176%에 이르는 상황이라 그리스에 대한 지원금을 회수할 수 있을지가 불투명하다.

#### 유럽연합 의회 의장 마틴 슈츠(Martin Schulz, 독일)의 상황

유럽연합의 확대를 통한 유럽의 부흥을 기본적으로 지향하여 그리스의 유로존 탈퇴는 유럽연합이 분열되는 것으로 본다고 공표하였지만, 유럽에서 영향력이 큰 독일의 메르켈과 지속적으로 협력하여야 할 필요성이 있다. 독일의 메르켈 총리는 그리스에게 원칙적으로 그리스에 채무 이행을 위한 긴축을 요구하고 있다.

#### 유럽중앙은행(ECB) 총재 마리오 درا기(Mario Draghi, 이탈리아)의 상황

유럽중앙은행은 유럽 통화정책에 관해 집단결정을 강화할 목적으로 설립되었기에 그리스의 유로존 확대를 위해 노력하여야 하지만,

유럽에서 영향력이 큰 독일의 메르켈과 지속적으로 협력하여야 할 필요성이 있는데, 독일의 메르켈 총리는 그리스에게 원칙적으로 그리스에 채무 이행을 위한 긴축을 요구하고 있다. 또한, 그리스에게 채무조건을 지나치게 완화하면, 그리스와 유사한 다른 국가들에게 전례가 될 수 있다.

▶ 다음의 협상 내용과 원칙을 분석하여 보자.

#### 수행과제 :

각 국제기구 혹은 각 국의 대표자가 되어 평화로운 국제질서를 마련하기 위한 협상안을 성사시켜 문서로 작성하여 보자.

**협상할 주요 안건 내용 :**

- A. 그리스의 국민의 생활기반의 붕괴에 대하여 상환기일을 연기해주어야 하는가?(연기한다면, 기한은 어느 정도 연장하는가?)
- B. 그리스의 경기가 회복되도록 구제 금융을 더 지원해주어야 하는가?(지원한다면, 얼마나 더 지원해야 하는가?)
- C. 그리스의 상환 기일의 연장이나 추가 지원에는 어떤 조건(재정정책, 금융정책, 복지 정책 등)을 요구하여야 하는가?

**협상 원칙 :**

- a. 참여자는 모두 동등하게 공개적으로 회의에 참여한다(각 대표 간 비밀협상 금지)
- b. 자국 혹은 각 단체의 이익을 추구하되, 세계평화를 위해 노력한다.
- c. 대표자 4인 전원 합의를 통한 협상안을 원칙으로 한다.

**각 협상 주제에 대한 각 대표의 상황**

채권단의 각 안건에 대한 딜레마 :

- 협상의 딜레마 i : 그리스에게 상환 기일을 연장하지 않으면 당장 그리스는 파산상태에 빠지고 채권단은 채권을 행사할 수 없게 되지만, 연장해준다고 해도 그리스가 상환할 가능성이 적어 보인다.
- 협상의 딜레마 ii : 그리스의 산업구조 특성 상 현재 어느 정도의 금융지원을 해주어야 하지만, 이미 많은 지원금이 지출된 상태이므로 추가 지원은 그리스의 상환 부담 한계를 넘어설 수 있다.
- 협상의 딜레마 iii : 그리스에게 특정 조건을 요구할 수 있으나 요구할 수 있으나 지나친 요구는 그리스의 유로존 탈퇴를 불러올 수 있다.

채무국 그리스의 딜레마

- 협상의 딜레마 i : 그리스에게 상환 기일을 연장 받지 못하면 그리스는 파산상태에 빠지고 국가의 위신이 하락하고 더 이상 유럽 국가들과 무역 등의 경제활동이 혼란에 빠질 것이다. 그러나 상환 기일의 연장은 채권단의 요구를 적극적으로 수용하여야 할 것이다.
- 협상의 딜레마 ii : 그리스의 산업구조 특성 상 현재 어느 정도의 금융지원을 받아야 불황을 극복할 수 있지만, 추가 지원금에 대한 채권단의 요구를 적극적으로 수용하여야 할 것이다.
- 협상의 딜레마 iii : 채권단의 요구에 대한 수용없이는 상환기일의 연장이나 추가 지원금을 받을 수 없



어 유로존을 탈퇴하게 되지만, 적극적으로 수용할 경우에는 그리스 국민으로부터 지지를 잃게 되고 결국 집권정당이 바뀔 것이다.

▶ 협상에 참여할 대표자로서 자신의 참여 목적을 써 보자.

- 나의 역할:

- 자신의 협상 목표 :

● 3차시 <실행> 대표로서 협상안 구상하기 : 그리스의 금융 위기를 해결하는 협상은 어떤 것일까요?

이 시간에 할 핵심 활동

[협상안 작성하기] 각 국과 국제기구의 대표자로서 그리스 금융 위기 극복을 위한 회의에 제안할 최초의 협상안을 구안하고, 이를 관철하기 위한 근거와 전략을 마련한다. 또한, 상대와의 원활한 협상을 위하여 차선의 협상안을 한 가지 이상 구안한다.

1-1. 각 대표자는 협상에 실패하였을 때 나타날 수 있는 상황을 최대한 산정하여 정리하여 써보자.

1-2. 회의에 상정할 협상안을 각 협상 내용 1에서 협상 내용 3까지 내용에 해당하는 하위 협상안을 각각 3가지를 구체적으로 작성하여 보자.

1-3. 위의 활동 1에서 작성한 협상안들에 순위를 부여하여 보자.

1-4. 위에서 순위대로 작성한 협상안 중에서 국제상황과 국제평화의 맥락에 비추어 포기하거나 변경하는 안을 골라 표시하여 보자.

1-5. 우리 모둠의 다른 대표자들에게 각 주요 협상 내용에서 자신이 최상으로(또는 최우선으로) 지지하는 협상안을 제시하고 그 필요성을 설득하여 보자.

1-6. 우리 모둠의 다른 대표자 중에서 가장 명확한 근거를 가지고 자국이 최대한 유리한 구체적인 협상안을 작성한 대표는 누구인지 평가하여 보자.

1-7. 성공적인 조약 체결 과정에 대한 다음의 평가 규칙과 채점표를 모둠원과 분석하고 핵심을 이해하여 보자.

**[ 성공적인 조약 체결에 대한 수행 규칙과 평가기준 ]**

**1. 각 대표는 자신이 작성한 초기 협상안이 자국에 유리하며 논리적으로 설득적인 협상안을 제시한다.**

- 협의 안건 A~C에 대한 협상안을 제출하면 각 협상안 당 2점을 얻는다.

**2. 각 대표 전원이 합의하여야 조약이 성사된다.**

- 협의 안건 A~C에 대하여 합의하여 협약을 산출하면 각 5점을 얻는다.

- 최종적으로 전원이 주어진 시간 내에 합의하지 못한 회의체는 모둠 내 전원 2점을 얻는다.

- 협상과정에서 4회 이상의 포기카드가 활용되는 경우에는 전원 합의를 포기한 것으로 간주되어 모듬원은 총 2점을 획득하게 된다.

- 타 대표자들에게 합의과정에서 지나치게 불리한 상황을 압박당하여 협의가 불가능한 위기의 상황이라고 인식될 할 경우에 '포기카드(BJR 카드)를 1회 쓸 수 있다. 단, 채무국 그리스는 포기카드(BJR 카드)를 총 4회 쓸 수 있다.

- 일부 대표끼리 비밀 회담이나 협상을 시도할 경우는 3점의 감점을 받는다.

**3. 자신의 협상안이 조약으로 채택되면 가산점을 얻는다.**

- 자신의 1차의 최우선 협상안이 그대로 최종 협약으로 산출될 경우는 3점의 가산점을 얻는다.

- 자신의 제출한 협상안 중에서 조정안이 채택되면 1점의 가산점을 얻는다.

**< 성공적인 조약 내용의 평가 >**

- 전체 학급의 동료평가에서 구체적이며 실현가능한 최종조약으로 선정되면, 가산점을 얻는다. 최선의 조약으로 선정되면 2점, 차선의 조약으로 선정되면 1점을 얻는다.

- 전체 학급의 동료평가에서 상호존중하여 평화적인 최종 협약으로 선정되면 가산점을 얻는다. 최선의

조약으로 선정되면 3점, 차선의 조약으로 선정되면 2점)

< 그리스 금융 위기 대책 협상에 대한 채점표 >

모둠 이름 :                      강화회의

채점기준 / 대표자 이름	모둠 별 채점			개인 별 채점				포기카드 총 활용 횟수	총점
				득점			감점		
	협약 성사 (각+5점 /총15점) /협상 결렬 (총 2점)	최종 협상의 실현가능성 (2점 또는 1점)	최종 조약 세계평화 기여성 (3점 또는 2점)	실현성있는 협상안 제출 (각 +2점 /총 6점)	최초 협상안 최종 협약 내용 채택 (각 3점/ 총 9점)	조정된 협상안 최종 협약채택 (각 1점/총 3점)	비밀 협상 시도 (-3점)		
그리스 대표 ( )									
IMF 대표 ( )									
EU 대표 ( )									
ECB 대표 ( )									

[ 포기카드 총 3회 이하 활용은 감점 요소 아님 ]

● 4차시 <실행> 협상하기

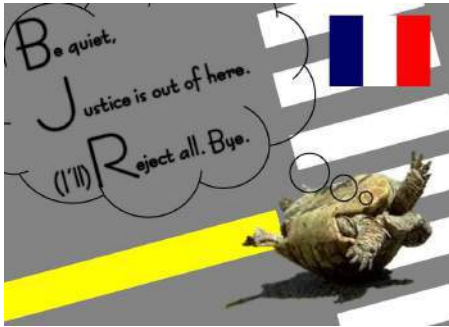
II-1. 다른 대표자들의 협상안을 분석하여 만장일치로 조약을 성사시키기 위하여 예상되는 장애가 무엇 인지를 분석하여 보자.

II-2. 협상에서 예상되는 장애를 극복하기 위하여 어떤 협상 전략을 수행할 것인지에 대한 개략적인 전략을 세워보자.

II-3. 본격적인 협상을 위하여 다음을 준비하자.

II-3-1. 협상 규칙을 다시 확인하여 보자.

II-3-2. 규칙으로 정해진 만큼의 협상 포기 카드(BJR)를 오려서 각 대표에게 배분하여 보자(그리스 대표 4장, 그 외 1장).



II-3-3. 협상과정을 효과적으로 하기 위한 절차에 대하여 각 대표들과 의견을 간단히 나누어 보자.

III. 협상하여 보자.

● 5차시 협약 공포하기 및 평가

이 시간에 할 핵심 활동

1. [조약 작성하여 공포하기] 대표자로서 모둠별로 합의된 내용을 명료한 문장으로 구성하여 학급 전체에 발표하고 동료 평가하기
2. [협상 결과 평가하기] 자신의 협상 결과와 과정을 스스로 평가하여 외교의 의미를 성찰하기

IV-1. 합의된 조약을 간단히 문장으로 작성하여 보자.

IV-2. 전체 학급에서 우리 모둠의 조약의 이름과 내용을 전체 학급에서 발표하고, 다른 모둠의 발표를 들어보자.

활동 V. 협상 활동 평가하기

이 시간에 할 핵심 활동

1. [조약에 대한 동료평가하기] 모둠별로 합의된 내용을 명료한 문장으로 구성하여 학급 전체에 발표하고 동료 평가하기
2. [협상 과정에 대한 자기평가하기] 자신의 협상 결과와 과정을 스스로 평가하여 평화의 의미를 성찰하기

IV-1. 동료 평가하기

1. 최종 조약의 내용이 구체적이며 실현가능한지를 전체 학급에서 뽑아보자.
2. 세계평화에 기여할 것으로 기대되는 최종 조약이 어떤 것인지 전체 학급에서 뽑아보자.

=====

### IV. 마무리

갈등과 충돌이 전제된 세계적 쟁점을 학습자들이 직접 다루도록 시뮬레이션 학습 프로그램을 구안하여 평화적으로 협상함으로써 정보와 지식을 습득하고 문제해결력과 의사결정력을 함양시키고자 하였다. 아울러, 시뮬레이션 학습을 통하여 평화교육이라는 가치 영역의 목표를 궁극적으로 지향하고자 하였다. 세계적 쟁점을 중심으로 시뮬레이션에 학습자들이 주도적으로 활동을 함으로써 몰입을 통하여 자연스럽게 복잡하고 혼란스러운 현실 세계를 이해시키고자 하였다. 그러나 이러한 학습 프로그램의 지향성은 다음의 측면에서 여전히 가능성으로만 존재한다고 할 수 있다.

첫째, 가상적 상황으로 몰입 과정에서 현실 세계에 대한 오해나 깊이 있는 이해의 결여가 발생할 가능성이 있다. 시뮬레이션은 현실 세계를 그대로 구현하는데 한계를 가지기 때문이며, 개발자의 의도에 따라 자의적으로 정보의 단순화가 가능하기 때문이다.

둘째, 구안된 프로그램은 학습자에게 세계적 쟁점에 대한 개인화 과정을 경험하게 하여 문제인식을 돕고자 하지만, 여전히 세계적 쟁점에 대한 관심을 학습자에게 불러일으킬 수 있는가의 문제는 남는다.

셋째, 구안된 프로그램은 게임의 속성이 포함되어 있는데, 이것이 평화교육의 가치 내면화를 방해할 가능성이 있다. 게임의 속성은 학습자들을 몰입하게 하여 자발적인 학습과정이 될 수 있으나 맥락에 따라서는 과도한 경쟁의 구조가 발현될 가능성이 있기 때문이다. 예를 들면, 과도한 경쟁구조는 학습자에게 평화 감수성과 같은 정서적 측면의 함양에 저해를 줄 가능성이 있기 때문이다.

마지막으로, 본 프로그램의 현실적인 운영의 문제가 있다. 구안된 프로그램은 사회과교육 수업을 위한 현실적 구현을 염두에 두었으나, 기본적으로 5차시 이상 소요되는 고비용 구조라 할 수 있다. 이러한 고비용 구조는 일반적으로 쟁점 중심 교육이 지향하는 피상적인 넓이 보다는 ‘깊이(indepth)’를 지향하는 일반적인 특성이지만 여전히 한국 사회과 교실의 상황을 고려할 때 여전히 장애가 될 수 있을 것이다.

위의 다양한 우려에도 불구하고 본 연구에서 시뮬레이션 학습방법을 제안한 것은 사회적 쟁점을 학습자에게 다루는 다양한 교수방법이 있으며, 이러한 절차적 교수 방법으로도 학습자에게 가치교육 함양의 효과를 기대할 수 있다는 것을 제안하고자 하였다.

## &lt; 참고 문헌 &gt;

- 김금숙(2002). “시뮬레이션을 활용한 사회과 수업이 경제 학습에 미치는 효과”, **초등사회과교육**, 14권, pp. 167-183
- 박인우 외 역(2005). **교수모형**, 서울: 아카데미프레스, 원저 B. R. Joyce & M. Weil & E. Calhoun(2003). Model of teaching(7th), New Jersey : Prentice-Hall
- 박정원 역(2011). **평화교육**, 도서출판 오름. (원저) I. M. Harris & M. L. Morrison(2003). Peace Education, 2nd(Ed.). McFarland & Company,
- 서재천(1998). “사회과 시뮬레이션 학습에 관한 일 고찰”, **사회과교육**, 31호, pp.193-211.
- 유혜연(2001), **초등 사회과 환경학습을 위한 시뮬레이션 게임 설계**, 서울교육대학교 교육대학원 석사학위 청구논문
- 이자영(2001). **사회과 경제학습에서 토의형 시뮬레이션 게임의 적용 효과**, 서울교육대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 정혜수(1997). “초등 사회과 역사학습의 시뮬레이션 게임 모델 개발”, **사회과교육연구**, 4호, pp. 173-201
- 최은지(2014). **시뮬레이션 학습을 통한 글로벌 상호의존 인식 능력 발달**, 서울교육전문대학원 석사학위 청구논문.
- 홍기대(2014). 초등학교 사회과에서 시뮬레이션 게임 학습을 통한 지구촌 문제해결 능력 신장방안, **초등교육연구**, 28(2). pp.1-22
- Goodall, O.(2007). “War and peace with young children“, pp. 27-39. In H. Claire, H. & C. Holden, The challenge of teaching controversial issues, Trentham Print.
- Maitles, H. & Cowan, P.(2012). “Pedagogical Issues in Teaching the Holocaust“, pp. 120-129. In P. Cowan & H. Maitles(2012). Teaching Controversial Issues in the Classroom, New York : Continuum international Publish Group.
- Nelson, M. R.(1992). Children and Social Studies: creative teaching in the elementary classroom(2nd Ed). Texas: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Tanner, J.(2005). “Speaking for ourselves, Listening to Others : Young Global Citizens Learning through the Study of District Places“, pp.243-257. In C. Holden & N. Clough(2005). Children as Citizens : Education for Participation, London and Philadelphia : Jessica Kingsley Publishers.

## 국제법 교육에서 형성적 법교육의 의의

조 경 천

청주 대성고등학교

### I. 들어가며

법교육 중에 가장 가르치기 어려운 부분 중 하나는 바로 국제법 영역일 것이다. ‘국제법이 무엇인지 잘 모르겠다거나’, ‘국제법은 있으나 마나한 법’, ‘있지만 없는 법’, ‘강제력이 없는 규범’, ‘강대국에 의해 자의적으로 만들어지고 집행되는 법으로 생각하는 것’ 등 국제법에 대한 인식이 불분명하고 회의적이기 때문이다(박성혁, 이상윤, 2004: p150). 국제법이 모호한 이유는 첫째, 국제법의 실체가 분명하지 않아 보인다는 점이다. 국제법은 단일한 법전체계로 구성되어 있지 않아 국내법처럼 전체적인 모습을 일목요연하게 보여주기 어려우며 개개의 내용들이 일관된 논리를 보여주지 못하는 경우도 많다. 특히 국제법을 구성하는 주요한 법원이 국제사회의 관행, 관습 등 불문법적 법원이라는 것은 국제법이 단지 국가들의 행위에 불인 명목이 아닌가하는 의문을 갖게 하는 것이다. 둘째, 국제법이 강제성이 없거나 지나치게 부족해 보인다는 점이다. 법이 다른 사회규범과 구별되는 가장 큰 특징이 강행규범, 즉 강제성을 지닌 규범이라는 점이다. 이에 비추어볼 때 국제법은 별도의 입법기구나 집행기구도 없이 사실상 그 집행을 당사자인 개별 국가들에게 맡기고 있다는 점에서 결국 국가들의 의지가 국제법적 원칙에 우선하는 것으로 여겨질 수 있다. 그렇다면 사실상 대상 국가들을 강제할 수 없는 국제법을 과연 법이라고 볼 수 있을 것인가 의문이 제기될 수밖에 없다(곽한영, 2011: p162). 이렇듯 국제법의 모호한 특징으로 인해 사람들은 국제법이 존재하지 않거나 또는 존재한다 하더라도 강제력이 없다고 인식하는 것이다. 이것은 국제 사회와 국제법에 대한 이해의 부족을 보여주는 것이거니와 국제법에 대한 편향된 인식, 잘못된 이해를 드러내주는 것이라 할 수 있다(박성혁, 이상윤, 2004, p150).

하지만 오늘날 세계화와 정보화로 인해 국제법은 단순히 국가 간의 관계를 규율하는 규범뿐만 아니라 개인이 삶과 밀접하게 관련되어 규범으로 변화하였고, 그 중요성도 나날이 커지고 있다. 따라서 국제법 교육에 대한 필요성과 중요성이 그 어느 때보다 강조되고 있지만 국제법의 모호한 성격으로 인해 학교 현장에서는 국제법을 가르치는데 어려움을 겪고 있어 대안적인 교육방법이 필요한 실정이다. 따라서 본 논문에서는 첫째 국제법교육의 국제법 교육의 의의를 알아보고, 둘째 국제법 교육에 대해 비판적으로 검토한 뒤 셋째, 국제법 교육의 대안으로서 형성적 법교육의 적용 가능성에 대해 살펴보도록 하겠다.



## II. 국제법 교육의 의의

### 1. 국제법을 왜 가르쳐야 하는가?

#### 1) 세계화시대의 (국제법)의 중요성

세계화·정보화시대에 국제법의 중요성이 점점 증가하고 있다. 정치·경제·사회·문화 등에서 국가 간 교류와 접촉, 협력이 확대됨에 따라 국제 사회가 하나의 ‘지구촌화’ 되고 있으며, 이에 따라 국가 간의 관계를 규율해 오던 국제법이 점차 국제 사회, 국제 공동체의 공동규범으로 변화되고 있다. FTA체결, 영토분쟁, 지역통합 등 국제경제 및 국제 협력 및 분쟁 등에 있어 국제법의 역할이 나날이 증대하고 있으며, 환경·자원·인구·지역격차·전쟁 등 인류의 생존을 위해 협력해야 할 전 지구적인 문제를 해결하는데 있어 국제법이 역할이 또한 강조되고 있다. 한편 개인의 삶 또한 세계화되고 있다. 여행, 유학, 인터넷 등으로 인해 개인의 삶이 영역이 국가 내에서 세계로 넓어졌으며, 세계 여러 사람들과의 상호작용도 점점 밀접해짐에 따라 세계화가 개인에게 미치는 영향력뿐만 아니라 개인이 세계화의 미치는 영향력 또한 점점 증대하고 있다 (박성혁, 이상윤, 2004: p150).

이러한 세계화 현상은 법률생활의 의미를 크게 변화시키고 있다. 즉 개인의 생활 영역이 민족 국가의 한계 내에 머무르는 것이 아니라, 국경의 범주를 가로질러 다원적인 삶의 양태를 보이고 있다. 따라서 국제법의 의미 역시 국가, 정부간의 관계를 규정하는 것뿐만 아니라 개인의 생활 영역과도 밀접한 관련이 있는 것으로 변화하고 있다. 국제법의 새로운 경향을 살펴보면 다음과 같다(조기성, 2001).

첫째, 국제 사회는 두 차례의 세계대전을 경험하면서 군사, 정치, 경제적 공동체로 부상하게 되었고, 더 나아가 전 세계가 하나의 공동체 개념으로 발전하였다. 또한 국제 연합이라는 국제 조직의 형성과 관련하여 많은 지역 및 기능 국제기구가 창설되어 근대 국제법의 기능과 영역이 크게 확대되었다.

둘째, 개인의 국제법상 지위가 새로이 정의되고 규정되었다. 개인의 인권 보장에 관한 1948년 세계인권선언, 집단살해의 방지 및 처벌에 관한 조약, 개인의 범죄 행위, 마약생산·재배·거래에 관한 조약은 개인의 국제법상 권리를 보장하는 한편, 의무와 의무 위반에 대한 제재를 규정하였다. 따라서 국제법은 국가, 국제기구 뿐 아니라 개인이 주체가 되어 상호 관계를 규율하는 법이라 정의할 수 있다.

셋째, 국제법의 기능과 영역 및 적용 대상이 확대되고 있다. 국제법은 종래 국제법이 정의하지 않는 새로운 대상, 외국정부, 공해의 이용, 통상, 금융, 환경, 보건, 국제 범죄 등에 적용될 법을 포괄하게 되었다.

이렇듯 세계화 경향에 따라 국제법은 점점 그 기능과 영역이 확대되고 있고, 그 적용이 국가, 국가간, 국제기구 뿐 아니라 개인의 생활영역과도 밀접한 관련이 있는 것으로 변화하고 있다.

따라서 국제 사회의 구성원으로서 개인의 권리를 보장받음과 동시에 적극적으로 권리를 행사하기 위하여 국제법에 대한 깊이 있는 이해가 필요하다.

#### 2) 사회과교육과 국제법

##### (1) 사회과 교육과정 개정의 배경과 국제법

이처럼 우리 사회 및 일상생활에서 국제법이 차지하는 비중이 커지는 만큼 사회과교육과정에서 법교육과 국제법 교육의 중요성이 강조되고 있다. 2009년 교육과정 해설서에 따르면 사회과 교육과정의 배경을

사회 환경의 변화, 국가 사회적 요구, 사회과의 쟁점 및 문제점 해결 등 3가지로 구분하고 있다(교육과학기술부, 2009, p4-6).

#### ① 사회 환경의 변화

사회과 교육과정은 사회의 과거, 현재, 미래를 학교 교육에 반영하는 준거이므로, 사회의 환경의 변화를 반영하는 것은 당연하다. 개정교육과정은 21세기의 도래, 세계화의 진전, 지식 정보 사회의 가속화, 개방화 및 다원성의 추구 등 시대적 상황과 사회 환경의 변화 모습 등을 최대한 반영하여 개발하였다. 그 구체적인 방향은 다음과 같다.

첫째, 전 세계가 국가 간의 경계를 넘어 더욱 큰 정치·경제적 단위로 묶여 가면서 삶의 상호 의존성이 심화되고 있다. 특히 정보와 통신 기술의 발달이 촉진됨에 따라 전 세계 사람들 간의 상호 작용의 속도가 점점 빨라지고 그 범위도 크게 확대되고 있다.

둘째, 지식과 정보의 부가 가치에 대한 인식이 높아져서 지식 정보 사회로의 진전 역시 가속화하고 있다. 지식 정보 사회로 진전되면서 우리 사회는 지식과 정보가 생활의 중요한 자원이 되고, 지식과 정보를 다루는 관련 산업이 경제의 주축이 되어 가고 있으며, 정보와 지식을 창출하고 이용하는 사람들의 사회적 영향력이 증가하는 등 변화가 나타나고 있다.

셋째, 세계화 및 개방화 등과 같은 사회 변화 흐름에 따라 사회 내의 다양한 하위 집단들의 독특한 사고 방식과 생활 방식에 대한 존중과 이해가 중요한 사회적 과제로 드러나면서 배타적인 동질성과 획일적인 보편성을 추구하던 시대로부터 이질적인 문화의 독특성과 다원성을 중시하는 사회로 급속하게 이행되고 있다.

따라서 개정 사회과 교육과정은 이러한 세계화, 정보화, 개방화, 다원화 등과 같은 사회 환경의 변화에 부응할 수 있도록 교과 목표, 학습 내용, 교수 학습 및 평가 방법 등을 제시하고 있다.

앞서 살펴보았던 바와 같이 세계화 및 지식정보화시대에 국가간 또는 국가-개인간, 국적이 다른 개인 간의 갈등 및 다양한 문제를 해결하기 위해 또한 인류가 공동으로 직면한 문제를 들을 함께 해결해 나가기 위해 국제법은 중요성은 나날이 강조된다. 따라서 국제법 교육은 사회과 교육과정에서 중요하게 다루어져야 할 핵심 내용 중 하나이다.

#### ② 국가 사회적 요구

국가 수준의 사회과 교육과정은 공교육의 지침이므로 개정 교육과정에는 사회 환경의 변화와 더불어 국가 사회적 요구도 적극적으로 반영해야 한다.

첫째, 세계화 및 지식 정보 사회를 대비하여 국가적 차원에서 인적 자원을 개발하고 관리할 필요가 있다.

둘째, 저출산 및 노령화 사회에 대비하여 지속적인 발전과 국민 복지 수준의 향상을 위한 노력이 필요하다.

셋째, 우리 영토를 둘러싼 주변국의 역사 왜곡과 세계화 시대에 주체적으로 대응하기 위한 역사 교육의 강화가 필요하다.

넷째, 세계화 및 개방화 현상 등이 가속화함에 따라 문화적 다양성이 증가하는 다문화 사회에 대비하여 문화적 다양성을 이해하고 존중하는 교육이 필요하다.

따라서 개정 사회과 교육과정은 세계화 및 지식 정보 사회 대비, 저출산 및 고령화 대비, 역사 교육 강화, 다문화 교육 등의 국가 사회적 요구를 고려하여 교과 목표, 학습 내용, 교수 학습 및 평가 방법 등을 제시하고 있다.

국가 사회적 차원에서 국제변호사 등 국제법 전문가, UN사무총장 등 국제기구 종사자 등 세계적인 인재를 양성하고 새로운 분야의 국제법 형성 과정에 적극적으로 참여하고 국제법 관련 회의나 우리나라와 관련된 국제분쟁 및 조약 등 국익을 반영할 수 있는 국제적 전문가를 양성하기 위해 국제법 교육은 필수적이다.

### ③ 사회과의 쟁점 및 문제점 개선

사회과 교육과정 개정은 사회 환경의 변화 및 국가 사회적 요구의 반영과 더불어 그동안 사회과가 내재적으로 안고 있는 쟁점 및 문제점을 파악하여 개선 방향을 마련하고 이를 해결하는 과정이기도 하다.

기존의 사회과 교육과정은 학년별로 역사, 지리, 일반사회 영역별 내용을 병렬적으로 제시하되 일부 단원을 영역 간 융합형 통합 단원으로 구성하는 방식으로 통합이 이루어져 있었다. 이렇게 영역 내 통합이 충실하게 이루어지지 않은 상황에서 통합을 추구하다 보니 각 영역의 개념 체계가 교육적으로 변환되지 않고 그대로 수용되어 통합만 이루어지는 문제점이 있었다. 이를 바로잡기 위해 개정 교육과정에서는 영역 간 통합보다는 영역 내에서 교육 내용의 통합이 충실하게 이루어지도록 영역 내 통합 형태를 추구하고 있다.

현행 국제사회에 통용되고 있는 국제법은 범규범이라고도 할 수 있겠지만, 강제력이 없고, 국가 간 합의 또는 힘에 의해서도 그 영향을 받기 때문에 정치적인 성격을 띠는다고도 볼 수 있다. 따라서 국제법은 법적인 측면과 정치적인 측면을 고루 가지고 있다고 볼 수 있다. 국제법의 이러한 성격은 법과목을 섞어놓은 법과 정치에 가장 어울리는 내용요소라 할 수 있다.

## (2) 사회과의 목표와 국제법

### ① 추구하는 인간상

2009개정교육과정에서는 추구하는 인간상을 크게 4가지로 제시하고 있다(교육과학기술부, 2012, 공통교육과정(사회과) p1).

- 가. 전인적 성장의 기반 위에 개성의 발달과 진로를 개척하는 사람
- 나. 기초 능력의 바탕 위에 새로운 발상과 도전으로 창의성을 발휘하는 사람
- 다. 문화적 소양과 다원적 가치에 대한 이해를 바탕으로 품격 있는 삶을 영위하는 사람
- 라. 세계와 소통하는 시민으로서 배려와 나눔의 정신으로 공동체 발전에 참여하는 사람

이 중 ‘다. 문화적 소양과 다원적 가치에 대한 이해를 바탕으로 품격 있는 삶을 영위하는 사람’, ‘라. 세계와 소통하는 시민으로서 배려와 나눔의 정신으로 공동체 발전에 참여하는 사람’은 다원적인 가치를 추구하고 세계 여러 나라 사람들과 활발히 소통하는 세계시민적 관점을 나타내고 있는데 이것은 국제법이 추구하는 ‘인류의 평화와 공존’이라는 목표와 일맥상통한다고 할 수 있다.

② 사회과의 목적 및 목표

사회과의 목적은 민주 시민으로서 올바른 자질을 길러 주는 데 있다. 바람직한 민주 시민이란 “사회생활을 영위하는 데 필요한 지식을 바탕으로 인권 존중, 광용과 타협의 정신, 사회 정의의 실현, 공동체 의식, 참여와 책임 의식 등의 민주적 가치와 태도를 함양하고, 나아가 개인적, 사회적 문제를 합리적으로 해결하는 능력을 길러 개인의 발전은 물론, 사회, 국가, 인류의 발전에 기여할 수 있는 자질을 갖춘 사람” 이라고 정의되고 있다. 이는 바람직한 민주 시민이 인간과 사회에 대한 기본적인 지식과 민주 사회 구성원에게 요구되는 민주적인 가치와 태도, 나아가 개인 사회 문제를 합리적으로 해결할 수 있는 능력 등을 갖춘 사람이라는 점과 개인이 사회적으로 원만한 사회생활을 이바지하며 궁극적으로 세계 시민으로서 인류 평화와 발전에 이바지 할 수 있는 사람이라는 점을 밝히고 있다(교육과학기술부, 2009, p12~13).

총괄목표

사회 현상에 관한 기초적 지식과 능력은 물론, 지리, 역사 및 제 사회 과학의 기본 개념과 원리를 발견하고 탐구하는 능력을 익혀, 우리 사회의 특징과 세계의 열려 모습을 종합적으로 이해하며, 다양한 정보를 활용하여 현대사회의 문제를 창의적이며 합리적으로 해결하고, 공동생활에 스스로 참여하는 능력을 기른다. 이를 바탕으로 개인의 발전은 물론, 국가, 사회, 인류의 발전에 기여할 수 있는 민주 시민의 자질을 기른다.

<표 IV- 1> 종합 목표에 나타난 목표 요소

1차적 목표 요소	2차적 목표 요소	궁극적 목표
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 기초적 지식과 능력</li> <li>▪ 기본 개념의 탐구 능력</li> <li>▪ 우리 사회의 제반 특징 이해</li> <li>▪ 다양한 정보 활용 능력</li> <li>▪ 공동생활의 참여 능력</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 기본 개념과 원리의 탐구 능력</li> <li>▪ 우리 사회의 특징과 세계의 현실 이해</li> <li>▪ 정보 활용과 문제 해결 능력</li> <li>▪ 사회 참여 능력</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 개인의 발전 및 사회, 국가, 인류의 발전에 기여하는 민주 시민의 자질</li> </ul>

사회과 교육에서 위와 같은 핵심 요소들이 강조하는 바를 고찰하면, ‘민주 시민 자질 육성’ 은 사회과의 근본적이고 궁극적인 목적을 명시한 것으로, 오늘날 사회과 교육을 통해 기르려는 참된 민주 시민이란 개인의 자아실현이나 행복 추구를 국가의 이상이나 목표와 조화시켜 나가는 시민인 동시에 인류의 발전에도 이바지하는 세계 시민임을 강조하고 있다.

사회과 총괄목표는 다음과 같은 특징이 있다. 종래에 지속적으로 강조되어 오던 ‘국민적·민족적 자각과 신념의 육성’ 이 배제되고 제6차 교육과정에서부터 드러나 ‘시민적 자질’ 이 계속하여 강조되고 있으며, 그러면서도 개인과 사회가 균형적으로 고려되도록 개인의 발전과 사회의 발전을 동시에 강조하고 있는 특징을 보이고 있다(교육과학기술부, 2009, p12~13).

이와 같이 사회과의 목적과 목표는 궁극적으로 민주시민의 양성에 있다. 하지만 여기서의 민주시민이란 함은 과거에 국가에 대한 충성, 애국, 민족성 등을 강조하는 애국심, 민족성을 강조하는 한 국가 내에 국한된 국민이 아니라 세계의 여러문제에도 적극적으로 참여하여 인류의 공영과 발전에 기여하는 세계시민적 성격을 가지는 시민을 가리킨다.

국제법 교육은 이러한 세계시민성을 가진 민주시민을 양성하는 데 일조할 수 있다.

### 3) 세계시민성 함양과 국제법

이처럼 국제법 교육으로 양성할 수 있는 시민성은 국내문제에만 관심을 가지는 것이 아니라 인류 공통의 문제, 세계의 여러 쟁점에 대해 관심을 가지고 그 문제해결을 위해 노력하는 세계시민성이다.

세계화와 지역화시대에 지구촌은 커다란 변화의 물결에 휩싸이고 있다. 대중매체가 발달하고 교육수준이 향상되면서 자기의 권리를 인식하고 공적인 일에 참여하는 사람들의 수가 급증하고 있다. 하지만 여전히 사회적, 문화적 차별과 인권 침해가 종종 발생되고 있다. 또한 급속한 공업화와 경제성장은 심각한 환경과 파괴를 가져왔고, 전 세계 차원에서 환경문제를 해결하기 위해 협력해야 될 필요가 증대되고 있다. 남·북반구의 빈부격차는 대륙간 또는 국가간 심한 갈등을 일으키고 있고, 한 국가 안에서도 양극화 현상은 계층간 위화감을 조성하고 갈등을 조장하고 있다.

이처럼 세계화와 지역화가 급속하게 진전되면서 현대사회에서 요구되는 시민성의 개념과 성격도 변화되고 있다. 근대 국민국가 시대와 달리, 세계화 시대에 각 시민은 지역사회, 국가, 세계 공동체의 수준에서 다중적인 지위를 중첩적으로 갖게 되고, 각 공동체는 구성원들에게 서로 다른 자질, 덕목, 가치를 요구하고 있다. ‘세계 시민성’(global citizenship)은 한 국가의 구성원이 아니라 세계 공동체의 구성원, 즉 세계시민에게 요구되는 자질이다. 세계 시민성은 세계화에 대응하는 시민의 자질로서 특정한 집단이나 국가의 이해관계를 초월하여 보편적 가치를 추구하고 그것을 실천하는 시민성이라 할 수 있다. 즉, 인권, 환경과 기후, 전쟁과 평화, 핵과 대량살상무기, 빈곤과 기아, 전염병 등의 문제와 관련하여 특정한 집단이나 국가의 입장을 초월하여 인류 전체의 보편적 관점에서 접근하고 해결하기 위해 적극 참여하는 심의 자질이다. 한마디로 세계시민성은 보편적 가치를 추구하는 초집단적, 초국가적인 반성과 참여로 특징지어 진다(박상준, 2011, p48~49).

국제빈민구제위원회(Oxfam)는 히터의 다중 시민성 개념과 유사한 입장에서 세계화 시대에 적합한 시민성을 구체적으로 제시했다. 이 위원회는 1997년 「세계 시민성의 교육」(Education for Global Citizenship)이란 보고서에서 ‘세계 시민’의 특징을 다음과 같이 묘사했다(Davies, 2000, p20; 박상준, 2011, p51~52).

- 보다 넓은 세계를 이해하고 세계시민으로서 자신의 역할을 인식하는 시민
- 다양성을 중요하게 평가하고 존중하는 시민
- 세계가 어떻게 움직여가는가를 이해하는 시민
- 사회적 불의에 대해 분개하고 개선하려는 시민
- 지방, 국가, 세계의 수준에서 공동체에 참여하고 기여하는 시민
- 세계를 보다 더 평등하고 지속가능한 공간으로 만들려고 기꺼이 실천하려는 시민
- 자신의 행위에 대해 책임지는 시민

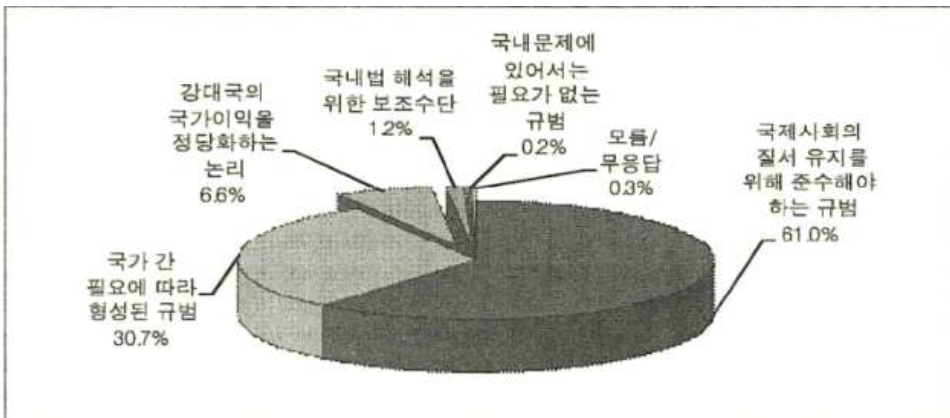
이처럼 세계화와 지역화 시대에는 한 국가의 수준을 넘어서 세계 공동체의 관점에서 인식하고 행동하는 시민이 요구된다. 세계 시민성 함양이라는 측면에서 사회와 교육에 있어 국제법 교육은 필수적이다.

### Ⅲ. 국제법교육에 대한 비판적 검토

#### 1. 국제법에 대한 인식

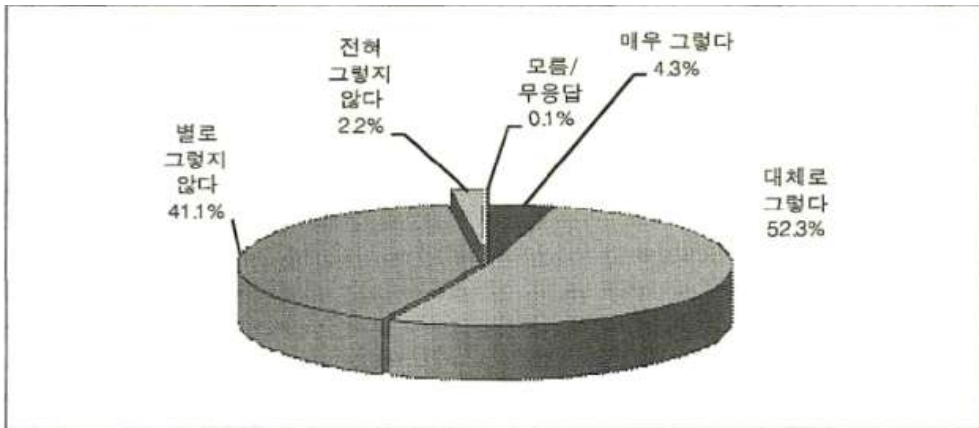
국제법 교육을 실시하기 전 국제법에 대해 시민이나 학생들이 국제법에 대해 어떻게 인식하고 있는가는 알아보는 작업은 중요하다. 왜냐하면 그러한 과정을 통해 국제법 교육의 필요성, 개선점, 나아가야 할 방향 등을 얻을 수 있기 때문이다. 지금까지 우리나라에서 시민이나 학생을 대상으로한 국제법 인식 조사 자료는 있지 않다. 대신 ‘예비법조인에 대한 국제법 인식 조사’ 자료를 토대로 우리 시민이나 학생들의 국제법에 대한 인식을 갈음해 볼 수 있을 것이다. 예비법조인을 대상으로 한 국제법 인식 조사의 결과는 다음과 같다(백경화, 2010).

〈표Ⅲ-1〉 국제법에 대한 일반적인 인식



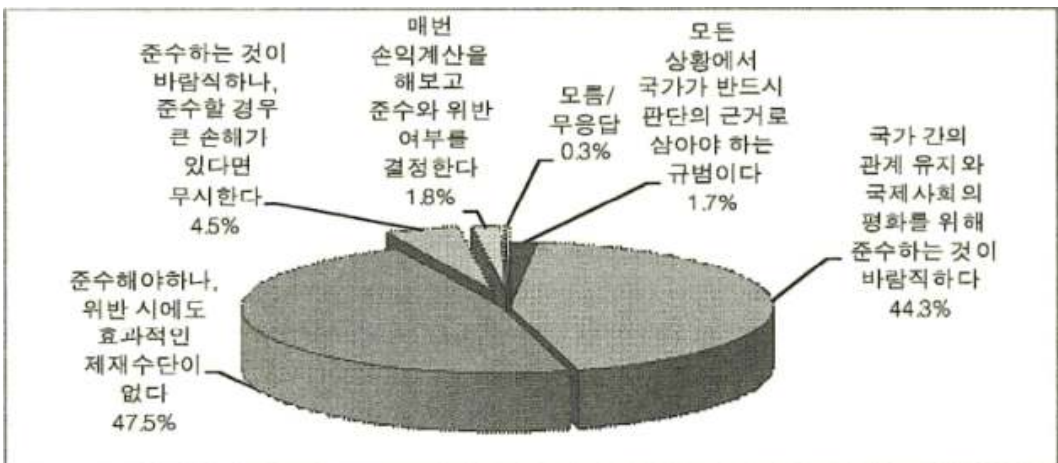
‘국제법에 대한 일반적인 인식’에서는 국제법에 대하여 ‘국제사회의 질서 유지를 위해 준수해야 하는 규범’이라는 응답 비율이 61.0%로 가장 높으며, 다음으로 ‘국가 간 필요에 따라 형성된 규범’ 30.7%, ‘강대국의 국가이익을 정당화하는 하는 논리’ 6.6%의 순으로 높았다.

〈표Ⅲ-2〉국제사회의 ‘법의 지배(rule of law)’에 대한 인식



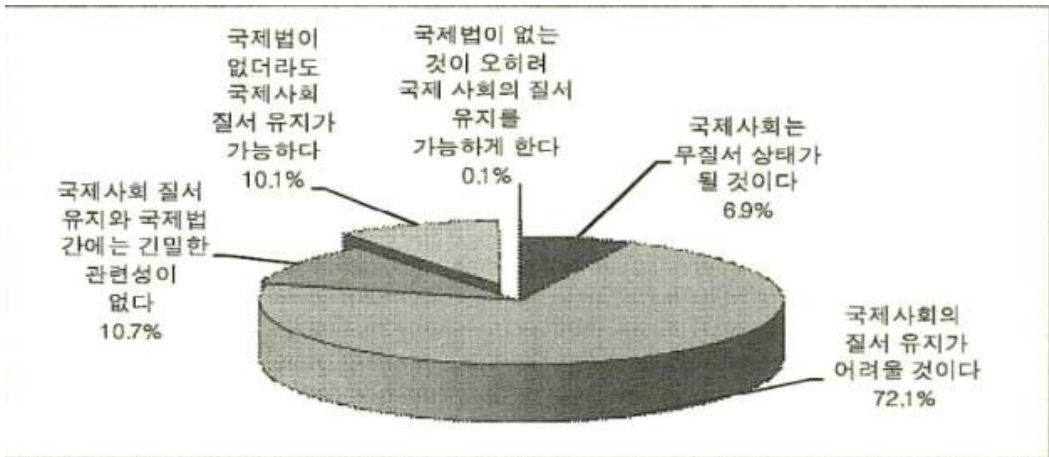
‘국제사회의 법의 지배(rule of law)에 대한 인식’에서는 ‘국제사회에서도 법의 지배(rule of law)가 통용된다.’에 대해 ‘그렇다’ (매우 그렇다+대체로 그렇다)는 응답 비율이 56.7%로 나타났다.

<표Ⅲ-3> 행위규범으로서의 국제법에 대한 인식



‘행위규범으로서의 국제법에 대한 인식’에서는 행위규범으로서의 국제법에 대해 ‘준수해야하나, 위반 시에도 효과적인 제재수단이 없다’라는 응답비율이 47.5%로 가장 높고, 다음으로는 ‘국가 간의 관계 유지와 국제사회의 평화를 위해 준수하는 것이 바람직하다’라는 응답 비율이 44.3%로 나타났다.

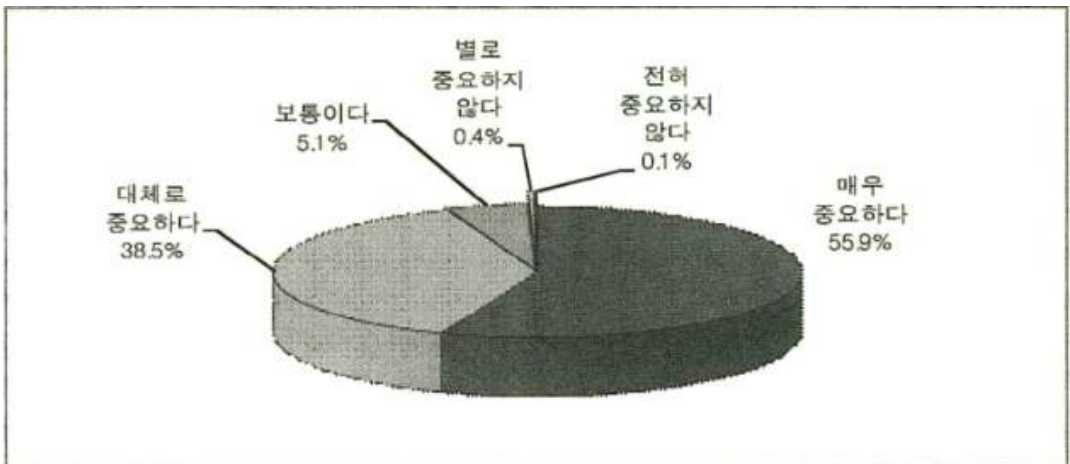
<표 Ⅲ-4>국제법의 국제사회 평화에의 기여도



‘국제법의 국제사회 평화에의 기여도’와 관련된 질문에서는 국제법이 없더라도 국제사회가 질서 있고 평화롭게 공존할 수 있는지에 대해 ‘국제사회의 질서유지가 어려울 것이다.’라는 응답 비율이 72.1%로 가장 높게 나타났다.

이 결과들을 종합해보면 국내사회와 비교하여 국제사회에서 법의 지배(rule of law)는 잘 준수되지 않지만, 국제사회 질서 및 세계평화를 유지하기 위해서는 국제법을 준수해야 한다고 인식하고 있다. 따라서 학생이나 시민들에게 어떻게 해서 국내사회에 달리 국제사회에서 법의 지배(rule of law)가 제대로 작동하고 있지 않은지에 대해 비판적으로 검토하고 어떻게 하면 국제법에 규범력을 더욱 향상시킬 수 있는지에 대해 탐구하도록 하는 국제법 교육이 필요하다고 할 수 있다.

<표 III-5> 국익 보호 · 신장과 국제법 및 국제법 전문가의 역할

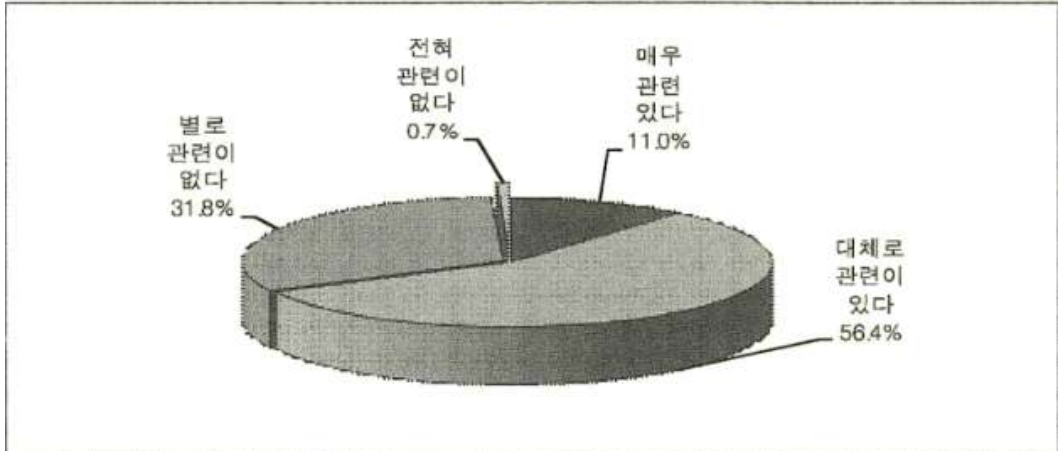


국익 보호 · 신장과 국제법 및 국제법 전문가의 역할과 관련한 질문에서는 국익을 보호하고 신장하는데 있어서의 국제법과 국제법 전문가의 역할에 대해 ‘중요하다’ (매우중요하다+대체로 중요하다)라는 응답



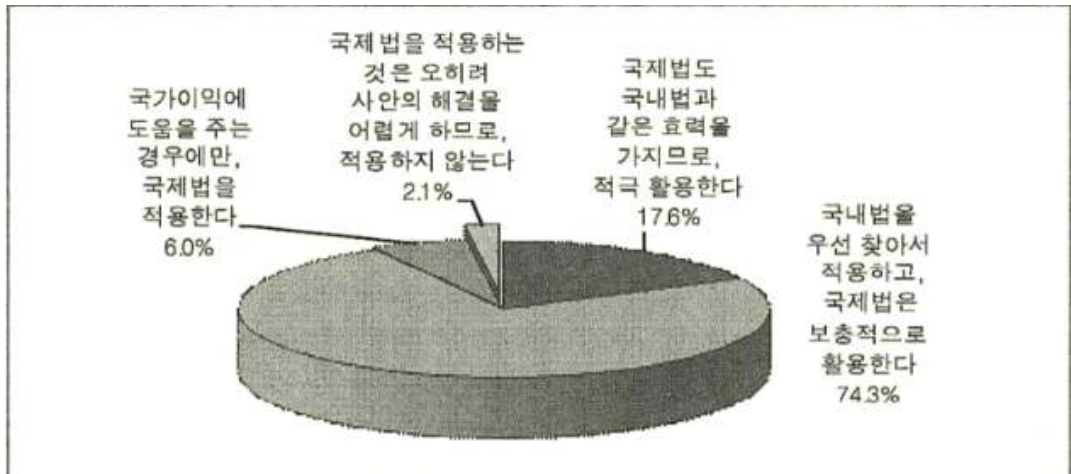
비율은 94.4%로 국익 보호 및 신장을 위해 국제법과 국제법 전문가의 역할의 중요성을 강조하고 있는 것으로 나타났다.

〈표 III-6〉 국제법과 일상생활의 연관성



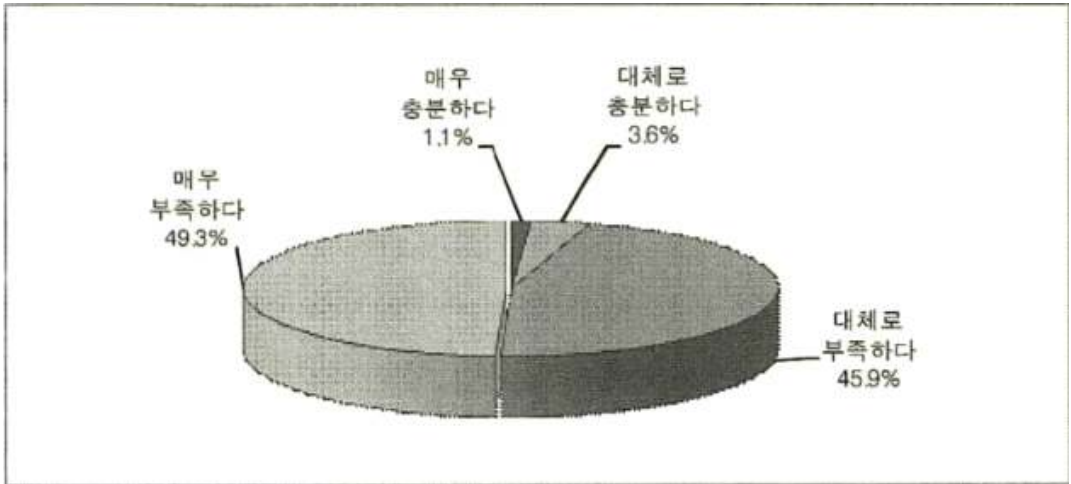
‘일상생활과 국제법이 밀접하게 관련되어 있는지에 대해 ‘관련이 있다.’ (매우 관련 있다+대체로 관련이 있다)는 응답 비율은 67.5%로 비교적 높게 나타났다.

〈표 III-7〉 국제법의 국내 재판규범으로의 활용



국제법의 국내 재판규범으로의 활용에 대해 ‘국내법을 우선 찾아서 적용하고, 국제법은 보충적으로 활용한다’는 응답 비율이 74.3%로 가장 높게 나타났고, 국내법과 동일하게 적극 활용해야 한다는 응답도 17.6% 나왔다.

〈표 III-8〉 중·고등 교육과정에서의 국제법 교육



중고등 교육과정에서의 국제법 교육에 대해 ‘충분하다’ (매우 충분하다+대체로 충분하다)는 응답비율은 4.7%이며, ‘부족하다’ (매우 부족하다+대체로 부족하다)는 응답 비율은 95.3%로 대다수의 예비법조인들이 중·고등 교육과정에서 국제법 교육이 미비하다고 인식하고 있는 것으로 나타났다.

이 결과들을 종합해보면 국제법이 국익 보호 및 신장에 중요한 역할을 하고, 일상생활과의 연관성도 높고, 재판규범으로서의 활용가능성도 많은 등 국제법을 중요하게 인식하고 있는데 반해 중·고등학교에서의 국제법 교육은 그러한 요구에 비해 턱없이 부족함을 알 수 있다. 따라서 앞으로의 국제법 교육은 더욱 강화해야 할 필요성이 있다.

## 2. 현행 국제법 교육의 문제점

현재 국제법 교육이 어떻게 이루어지고 있는지 파악하기 위해서는 각 개별 교실현장을 방문하여 많은 국제법 교육 수업이나 현장 교사의 다양한 이야기를 듣는 것이 필요하나, 여기서는 현행 교과서인 ‘법과 정치’ 중 국제법 부분의 서술체계를 개괄적으로 분석하고자 한다.

### 1) 분석기준

구체적인 분석기준은 다음과 같다(박성혁·이상윤, 2004, p156).

첫째, 국제법 관련 내용이 공법(국가)적 측면에서 서술되고 있는가? 아니면 생활법 또는 사법(개인)적 측면에서 서술되고 있는가? 이를 통해 국제법 교육이 지향하는 학습의 방향을 파악하고자 한다.

둘째, 국제법과 관련하여 가르치고자 하는 중심 개념 및 원리는 무엇인가? 학습 과정에서 다루어지고 있는 개념과 원리를 살펴봄으로써, 국제법 관련 서술 내용이 중시하고 있는 것이 무엇인지 파악한다.

셋째, 국제법 관련 내용이 어떠한 관점에서 서술되고 있는가? 국제법 관련 내용의 서술의 관점은 국제법에 대한 학습자의 지식, 이해, 태도, 인식 등의 형성에 영향을 주기 때문에, 국제법 서술자의 관점이 무엇인

지 분석하는 것은 매우 중요한 의의가 있다.

넷째, 내용 서술 방법(설명, 사례 제시 등)은 무엇이고, 서술 내용이 사회과 교육의 목적에 비추어 적절한 한가? 교과서 내용의 서술 방법과 체계는 학습자의 학습 방법과 과정에 영향을 미치기 때문에, 서술 체계가 학습자의 학습을 촉진하는 방식으로 서술되었는지, 또 적절한 학습 효과를 거둘 수 있는 지에 대한 검토가 필요하다.

다섯째, 사회과교육과정에서 제시하고 있는 목표에 부합하는가, 사회과교육과정에서는 사회과 목적 및 목표를 바람직한 민주시민의 양성으로 제시하고 있다. 따라서 교과서가 이러한 교육과정 상의 목표를 달성할 수 있는지 여부를 살펴보는 것이 필요하다.

## 2) 「법과 정치」 교과서 분석

「법과 정치」 과목은 제7차 교육과정 이후 별개의 과목으로 운영되었던 「정치」,와 「법과 사회」 과목을 재구성한 것으로 현대 민주사회에서 필요한 민주시민의 핵심적인 자질과 공동체의 구성 원리를 이해하고, 공동체 운영에 참여할 수 있는 능력을 함양하기 위한 과목이다.(2010, 개정교육과정해설서) 이 중 국제법 관련 내용은, ‘Ⅳ. 국제정치와 법’ 단원에 포함되어 있는데, 서술 내용을 분석해보면 다음과 같다(박성혁, 이상윤, 2004, p157).

첫째, 국제법 관련 내용이 공법, 국가 공권의 맥락에서 서술되고 있다. 이는 세계화·정보화 이후 오늘날 국제 사회의 변화 및 개인의 일상생활에 중요한 영향을 미치는 국제법의 변화된 의미를 반영하지 못하고 있으며, 따라서 세계시민성 함양이라는 사회과 목표를 달성하는데 부정적인 영향을 미치고 있다.

둘째, 과거 「법과 사회」 교과서가 국제법 관련내용을 ‘공법’ 단원(Ⅳ단원: 국가 생활과 법)에 포함시킨 것에 반해 (박성혁, 이상윤, 2004, p157) 「법과 정치」에서는 국제정치와 국제법을 Ⅳ.국제정치와 법이라는 단원에서 함께 다룸으로써 영역간 통합을 통해 교육 내용의 통합이 충실이 이루어지도록 구성되어 있다.(교육과학기술부, 2012, p6) 국제법이 다른 어떠한 법보다도 정치적인 성격을 띠고 있다는 것을 고려하면 이러한 단원구성은 바람직하다고 할 수 있다. 하지만 자세히 살펴보면 국제 정치와 국제법을 단순히 한 단원 안에서 나열한 것에 불과한 것에 그친다는 점에서 다소 문제가 있다. 따라서 국제분쟁이나 갈등 등의 사례 등을 중심으로 국제정치와 국제법을 좀 더 융합적으로 구성하여 제시할 필요가 있다. 셋째, 모순된 내용이 중복하여 서술되어 국제법 개념에 대한 학습자들의 인식에 혼란을 주고 있다.

국제 사회에서 발생하는 다양한 문제를 해결하려면 국내 문제와는 달리 다른 방식으로 접근해야 한다. 그 이유는 앞서 살펴본 바와 같이 주권 국가들로 구성된 국제 사회에는 강제력을 행사할 수 있는 중앙 정부가 없고, 국제 사회를 지배하는 것은 공정한 규범이나 절차라기보다 각국의 이익과 힘의 논리이기 때문이다. 아울러 국제 문제라 하더라도 각국의 정치·경제·문화·사회적 상황에 따라 이해관계가 달라지기 때문에 모든 나라의 참여를 이끌어 내기란 쉽지 않다. (p171)

위와 같은 서술에서는 국제 사회에서 공통규범이 효력을 가지지 못하고 힘의 논리에 의해 결정하는 현실주의적 입장을 고려한 국제 사회에 대한 서술이 이루어지고 있다.

그럼에도 여러 국가 간의 관계를 합리적으로 조정하고자 국제법은 필수적인 규범으로 인정 받고 있으며, 그 중요성 역시 널리 인식되고 있다. 나아가 오늘날 국제 사회의 대다수가 국제법을 잘 준수하고 있다는 점에서 국제법의 의의와 중요성은 더욱 커질 것으로 보인다. (p217)

반면 p217에서 서술되어 있는 것은 국제법이 국제사회에서 필수적인 규범으로 인정받고 있으며, 국제 사회의 대다수 국가가 그것을 지키고 있으며, 앞으로의 그 중요성 또한 강조될 것이라 서술되어 있다.

이러한 모순된 서술은 모호한 성격을 지닌 국제법에 대하여 학습자들이 더욱 혼란을 일으키게 할 수 있다. 따라서 국제사회나 국제법에 대한 직접적인 서술보다도 학생들의 경험으로부터 직접 그 특성을 도출할 수 있는 서술방식이 필요하다고 할 수 있다.

넷째, 추상적인 서술이 많고, 본문의 개념이나 내용을 보충하기 위한 사례들의 다양성과 구체성이 부족하다. 앞서 서술한 바와 같이 국제 사회와 국제법은 그 개념이 모호함으로써 구체적인 사례들을 살펴봄으로써 그 개념을 파악할 수 있도록 하는 것이 필요하다. 하지만 현행 「법과정치」에서는 국제법과 관련하여 국제법의 법원, 국제법의 특징, 국내법과 국제법의 관계 등을 추상적인 서술에 그치거나 간략한 예만 제시하는 데 그치고 있다.

이상의 내용을 종합하면 현행 「법과 정치」 교과서는 국제법 관련 내용을 공권(국가)적 측면에만 국한하여 세계화시대 국제법이 개인의 일상생활에 미치는 영향을 간과하고 있고, 단원 구성이 국제 정치와 융합적 이기보다 분절적인 성격을 띠고 있으며, 모순되고 추상적인 서술과 사례의 다양성과 구체성이 부족함에 따라 본래 모호한 성격을 가진 국제법에 대한 학습자들의 인식을 더욱 어렵게 하고 있다. 따라서 현행의 국제법 교육을 통해서 사회과의 궁극적인 목표 중 하나인 세계 시민으로서 인류 평화와 발전에 이바지할 수 있는 민주시민을 육성하기 어렵다고 볼 수 있다.

<표 III-9> 「법과 정치」 IV. 국제정치와 법 단원 구성

IV. 국제정치와 법	1. 국제 사회의 이해	(1) 국제 사회의 형성과 변화
		(2) 국제 사회의 문제
	2. 국제 관계와 국제법	(1) 국제 행위 주체
		(2) 국제법의 법원(法源)
		(3) 국제법의 특징
	3. 국제 문제와 외교	(1) 우리나라의 국제 문제
		(2) 바람직한 외교 정책
		(3) 국제 사회의 법적 문제

#### IV. 국제법 교육의 대안으로서 형성적 법교육의 적용 가능성

##### 1. 국제법 교육의 방향

국제 사회의 규범이라는 국제법의 성격으로 인하여 국제법 교육은 첫째, 법 교육으로서의 특징과, 둘째 세계 시민 교육으로서의 의미가 모두 포함되어 있는 통합교과적 성격을 띠고 있다. 따라서 법적 사고력과 행위 능력을 신장함과 동시에 세계 시민성의 함양을 가능하도록 하는 교과 구성이 필요하다. 이와 관련하여

여 국제법 교육의 방향을 제시하면 다음과 같다(박성혁·이상윤, 2004, p163).

첫째, 국제법에 대한 다양한 쟁점과 문제들을 구체적인 사례 등을 통해 그 특징 및 의미를 이해하는 것이 필요하다. 국제법은 국내법과 같은 입법기관과 강제적으로 집행할 기구가 없고, 국가들 사이의 규범 등 그 의미를 파악하는데 있어 모호한 성격을 지닌다. 따라서 국제법 교육은 국제법에 대한 추상적인 서술보다는 국제법과 관련한 쟁점과 문제들을 구체적인 사례나 국제 사회의 배경과 맥락 등과 함께 학습할 때 그 특징과 의미를 더욱 명확하게 이해할 수 있다. 또한 이러한 국제법 교육은 이론적 기술만이 아니라, 법적 사고력과 문제해결능력, 의사결정능력의 함양을 도모할 수 있다.

둘째, 국제 정치와 관련하여 국제법의 국제 규범으로서의 성격과 국제법이 가진 현실적 특징을 함께 이해하도록 하여야 한다. 국제법은 입법 기관이 없고 강제적으로 집행할 수 기구가 없다는 현실적인 특징으로 인해 많은 국제문제들이 각국의 이익이나 정치적인 힘의 논리에 의해 결정되고 있다. 하지만 한편으로 국제법은 필수적인 국제 규범으로 인정받고 여러 국가 간의 관계를 합리적으로 조정하고 있으며, 그 중요성 역시 널리 인식되고 있다. 나아가 앞으로 국제사회의 평화와 발전을 위해 국제법의 준수와 그 의의 및 중요성이 더욱 커질 것이다(김왕근 외, 2012, p206, 217).

셋째, 세계 시민으로서의 시민성 함양에 기여하여야 한다. 국제법은 인류공동체를 형성해가고 있는 국제 사회의 의지와 노력이라 할 수 있다. 따라서 국제법 교육을 통하여 이러한 국제 사회의 규범과 가치를 습득하여 세계 평화와 인류 공존을 위해 세계시민사회의 구성원으로서 일정한 자질과 능력을 겸비할 수 있도록 해야 한다.

종합컨대, 국제법 교육이란 국제사회의 구체적인 쟁점과 문제에 관한 사례 등을 통해 우리일상생활과 밀접한 관련이 있는 국제법에 대한 현실적인 이해와 함께 국제규범으로서의 국제법의 중요성을 인식하고 세계 평화와 인류 공존을 위해 그러한 규범과 가치를 습득하거나 형성해가는 세계시민적 자질을 함양시키는 것이라 할 수 있다. 따라서 세계 시민적 자질 함양으로서 국제법 교육에 있어 송성민(2013)이 제시한 형성적 법교육 방법이 하나의 대안으로서 적합하다고 여겨진다.

## 2. 형성적 법교육의 의미

송성민(2013)은 현재 법교육의 목표와 내용, 방법 등이 갖는 의의와 한계를 분석하기 위하여, 법교육 패러다임의 변천 과정에 주목하여 내용과 방법의 두 영역을 분석기준으로 하여 법교육 패러다임의 변천 과정이 어떠한 양상을 보이는가를 분석하였다. 그 결과 법교육은 패러다임은 법학교육적 성격에서 시민교육적 성격으로 변화해 왔음을 알 수 있었고 이러한 변화를 통해 법교육의 목표, 내용, 방법은 보다 시민교육적 정체성을 분명히 하고, 학습자의 흥미와 수준을 고려한 것으로 체계화되었다. 하지만 패러다임 분석 기준을 통해 살펴본 결과, 현재 법교육의 패러다임도 여전히 실정법적 사고 체계만을 강조하는 틀에 갇혀 있으며, 학습자의 자율적인 수업 참여를 강조하면서도 현실은 그렇지 못하다는 사실을 보여주었고 있었다. 즉 현재 법교육의 패러다임은 시민교육으로서의 정체성을 확립했다는 점에서 의의가 있으나, 여전히 내용과 방법 측면에서는 자율적이고 능동적인 시민의 양성이라는 근본적인 목표에 부합하지 못한다는 한계를 지적하며, 현재 법교육 패러다임이 ‘수용적’인 성격에 머무르는 것으로 규정하였다. 이러한 한계를 극복하여 자율적이고 능동적인 시민 자질과 소양을 길러줄 수 있는 법교육은 ‘형성적 법교육’이 되어야 한다고 보며 형성적 법교육을 대안적인 패러다임으로 제시하고 있다(송성민, 2013, p33).

패러 다임 구분	법학교육으로서의 법교육	시민교육으로서의 법교육(Ⅰ) -수용적 법교육-	시민교육으로서의 법교육(Ⅱ) -형성적 법교육-
시기	1946년~90년대 초	1990년대 이후	-
목표	법전문가 양성	민주시민 양성	민주시민 양성
내용	실정법적 사고 중심	실정법 사고 중심	자연법적 사고 중심
방법	수용적 (교사중심)	참여를 지향하나, 대체로 수용적	참여적 (학생중심)
인식론	객관주의 실증주의	객관주의 실증주의	인지주의 구성주의

형성적 법교육의 핵심은 학생들이 일방적으로 실정법적 사고체계를 수용하는 것이 아니라 스스로 규범을 만들어 갈 수 있는 기회를 제공받음으로써 자율적이고 능동적인 시민으로 양성될 수 있다는 점이다. 이러한 형성적 법교육은 크게 2가지 형태로 구분할 수 있다.

1) 자연법론적 형성적 법교육

송성민(2013)은 형성적 법교육을 ‘민주적 법치사회의 구성과 유지에 필수적인 자율적이고 능동적인 법의식을 갖춘 시민을 양성하기 위하여, 보편적 정의와 윤리 기준을 바탕으로 규범이나 법적 가치 등을 학습자 스스로 형성해 보는 경험을 강조하는 법교육 패러다임’으로 정의하고 있다. 이 입장은 무엇보다도 형성적 법교육에서 자연법적 사고를 강조하는 것이다.

자연법론자들은 자연법이 존재한다고 믿고 자연법적 규범들이 실정법에 우선하는 지위를 가진다고 생각한다. 이러한 입장은 실정법의 기초를 구성하는 동시에 한계를 설정하는 도덕 원리와 정의의 원리 역시 법이라고 생각하며, 이러한 자연법이 강조되어야 한다고 주장한다(이상영 · 김도균, 2006, p20). 따라서 자연법론자들은 법규범의 당위적 · 규범적인 특성을 강조하면서, 법과 법체계가 지향해 할 이상에 대해 고민한다(송성민, 2013, p45).

자연법론적 형성적 법교육은 합리적이고 보편적인 가치와 판단기준을 가지고 현존하는 법규범과 법체계가 자신들의 권리를 적절하게 보장할 수 있는 정의로운 것인지를 끊임없이 고민하고 참여를 통해 법규범과 법체계를 능동적으로 형성하는 민주시민의 양성을 목표로 한다. 따라서 당위적이고 규범적인 자연법적 사고를 강조하는 이 입장은 단순히 법규범과 권리, 의무 등에 대한 이해를 강조하기보다, 바람직한 민주사회 실현을 위한 자율적 사고와 적극적인 참여를 강조함으로써 시민들의 자율적인 준범의식, 주권자로서의 책임감과 의무감 인식, 적극적인 공적 참여 등이 함양을 추구한다(송성민, 2013, p29). 법교육에서 정의, 옳음, 도덕과 같은 근본적인 가치와 관념에 대한 사고를 강조하여 실증적인 법교육이 기존 법규범과 법체계에 대한 논리적 · 체계적 해석과 이해를 강조하는 것과 대조적인 형태를 보인다. 나아가 구성주의적 교육 철학과 학습자 중심의 교수 학습이론의 전제 위에서 교수자 중심이 아닌 학습자 중심의 교육방법을 강조하는 교육을 지향한다. 이러한 자연법론적 형성적 법교육 수업을 통해 학습자들은 끊임없이 법관련 지식과 가치, 태도 등을 형성하게 될 것이다(송성민, 2013, p30-31).

자연법론적 형성적 법교육을 국제법 교육에 적용한다면 전범재판과 관련하여 상부의 명령을 따른 공무원들의 처벌문제에 판단해 보거나 코소보 사태 · 소말리아 사태 · 리비아 사태, 이라크 전쟁 등 국제 사회

의 인도적 개입에 관련한 주권과 인권의 갈등의 문제를 좀 더 윤리적이고 보편적인 기준으로 판단으로 문제의 해결책을 제시하게 한다거나 북한 인권 문제에 어떻게 대처할 것인지, 세계의 공동 규범으로서 세계 헌법을 만들어 보게 한다거나 UN을 한계점을 지적하고 대안적인 새로운 국제기구를 제시하고 그 운영원칙에 대해 만들어 보게 하는 등과 수업을 진행할 수 있을 것이다.

이러한 자연법론적 형성적법교육과 같이 자연법적 사고, 당위성, 도덕성을 강조하는 법교육은 다음과 같은 타당성 내지 유용성이 있다. 첫째 법철학 영역에서 법실증주의가 갖는 한계를 극복하고 법과 법체계에 대한 본질을 다양한 측면에서 조망할 수 있게 하여 법적 사고를 풍부하게 하고, 고급사고력을 함양시킬 수 있다. 둘째 민주 사회의 구성원인 학습자가 갖는 보편적 윤리 및 정의에 대한 욕구와 이를 실현하고자 하는 의지를 교육적으로 수용할 여지를 제공해 준다(송성민, 2013, p46).

하지만 한편으로 추상적인 자연법을 국제법에서 다룸에 따라 모호한 측면이 있는 국제법의 개념을 인식하는데 학생들이 더욱 혼란을 겪을 수 있고, 강대국이 자연법의 논리를 앞세워 자신들의 행위를 정당화한다는 것을 간과한다는 단점이 있다.

## 2) 합의론적 형성적 법교육

자연법론적 형성적 법교육이 자연법과 같은 보편적 정의와 윤리기준을 강조한다면 합의론적 형성적 법교육은 사회계약과 같은 법의 사회적 합의이자 계약으로서의 성격에 초점을 둔다.

사회계약론에 따르면 사람들이 사회 혹은 국가는 자연상태의 불안정성을 극복하고 자신의 생명과 재산 등을 지키기 위해 합의나 계약에 의해 만들어졌다. 홉스에서 로크에 이르는 사회계약론에서 발견되는 논리는 “아나키→현실주의→최소주의”의 연관성이다. 무정부적 자연상태(아나키)가 야기하는 공포 또는 불편함을 극복하기 위해서는 강력한 권력에 의한 질서 유지(홉스적 현실주의)가 요구된다. 그러나 그 이후 강령나 주권자의 자의적 권력 행사를 어떻게 막아야 하는가의 문제가 제기되면 결국 제한정부론 또는 최소정부론의 대안(최소주의)이 모색되어야 하는 것이다(김세균외, 2002, p57).

사회계약론에서 가정하는 자연상태 내지 자연상태를 극복하기 위한 방법인 현실주의는 현재의 국제 환경의 모습과 잘 대응된다. 따라서 합의론적 형성적 법교육은 보편적인 규범을 강조하는 자연법론적 형성적 법교육보다 법개념을 좀 더 구체적이고 현실적으로 인식할 수 있게 해주며, 우리들이 접하는 현실의 국제 사회의 모습을 좀 더 잘 이해할 수 있게 해준다.

보편적인 규범 또는 법칙을 강조하는 자연법은 변하지 않고 모든 상황에 적용할 수 있는 대전제를 가정하고 있다. 하지만 이러한 대전제는 새로운 사실을 말해주지 않으며 모든 사실을 경험적으로 검증할 수 없다는 한계를 지닌다. 이러한 자연법은 법의 역사성 또는 맥락성을 반영하지 못한다. 특히 국제사회의 경우 다양한 문화, 역사, 사회, 정치, 경제 등으로 구성되어 있으므로 보편적인 규범을 적용하는 자연법과 같은 Dogmatik한 접근은 국제법에 적용하기가 어려울 수 있다. 또한 국제정세에 따라 국제사회가 다양하고 복잡한 상황이 전개될 수 있으므로 개별사건마다 각각 상황에 맞게 판단하는 Kasuistik한 접근이 오히려 국제법에 적합하다 할 수 있다.

합의론적 형성적 법교육을 국제법 교육에 적용한다면 각 국가의 이해관계를 제시하고 모의 UN총회, 모의 G20정상회의에서 절충된 합의문을 도출하게 하는 수업이나 기후변화 협약 등 인류 공통의 문제인 환경 문제, 경제문제, 인권문제 등에 관한 협약을 만드는 수업이라든지, 개발 도상국의 경제개발과 그로인한 지

구적 환경문제 등과 같은 서로 대립하는 논쟁문제에 대한 해결방안을 모색하는 수업 등이 이루어질 것이다.

이러한 합의론적 형성적법교육은 다음과 같은 유용성 내지 타당성이 있다. 첫째, 국내법과 같이 고정된 실정법이 존재하지 않고 합의와 협상에 의해 문제를 해결하는 국제 사회의 모습을 가장 잘 대변해 준다. 따라서 모호한 국제법에 대해 학생들이 그 원리나 특성을 이해하는데 도움을 줄 수 있다. 둘째, 보편적인 규범보다 힘의 논리에 의해 결정되는 국제정치에 대해 비판적으로 접근하여 국제법의 불완전성 등을 극복하기 위해 노력하는 비판적인 시민의식을 함양할 수 있다.

하지만 이러한 형성적 법교육은 국제법의 규범성에 대한 회의주의를 부추기고 학생들에게 국제법에 대한 신뢰성을 저하시킬 수 있다. 또한 인권 등과 같은 보편적 윤리 및 정의의 기준을 제시하지 못함으로써 민주시민으로 가져야 할 기본적인 지식 및 태도 등을 제공하지 못한다. 교육이라는 것이 목적을 가지고 일정한 방향성 내지 가치를 추구하는 것이라고 할 때, 합의론적 법교육은 합의를 중시할 뿐 특정의 방향이나 가치를 지향하지 않음으로서 윤리적 상대주의의 문제를 야기할 수도 있다.

### 3. 국제법교육에서 형성적 법교육의 의의

송성민(2013)은 형성적 법교육의 의의를 목표, 내용, 방법, 3가지 측면에서 다음과 같이 제시하고 있다. 목표 측면에서 시민교육적 성격을 담고 있는 현재 교육과정의 목표 체계와 잘 부합된다. 또한 내용 측면에서 자연법적 사고를 강조하는 내용을 통해 학습자의 고차적 사고력과 자율적 판단능력 등을 향상시킨다. 더불어 방법 측면에서 학습자의 참여를 강조하는 것은 자율적 준법사회의 시민 양성에 적합한 형태이며, 앞서 제시한 목표, 내용 측면과의 정합성도 높일 수 있다.

또한 송성민(2013)은 형성적 법교육 수업을 받은 집단과 수용적 법교육 수업을 받은 집단을 비교 분석하였는데 송성민(2013)에 따르면 범인지 발달수준과 범신뢰감의 변인에서 형성적 법교육이 더욱 효과적인 것으로 나타났다. 더불어 통계적으로 검증되진 않았지만 범친밀감과 범효능감 영역에서도 상당한 평균 차이가 발견되었다. 따라서 수용적 법교육 수업에 비해 형성적 법교육 수업이 인지 발달과 정서 함양 등의 영역에서 더 큰 효과가 있음을 알 수 있다.

종합컨대 형성적 법교육의 패러다임은 교육 본질적 측면에서 커다란 의의를 갖는 동시에 법의식 개선에도 효과가 있는 것으로 결론을 내릴 수 있다.

이를 토대로 국제법교육에서 형성적법교육이 가지는 의의를 살펴보면 다음과 같다. 첫째 국제법교육은 구성주의 학습관에 가장 잘 부합된다. 형성적 법교육은 이미 존재하고 있는 실정법적 사고체계를 배우는 수용적 법교육과 달리 학습자들이 규범을 스스로 형성하는 구성주의 학습관에 취하고 있다. 국제 사회는 실정법과 같이 명확한 규범이 없고, 여러 나라들의 합의에 의해 조약이나 협약 등이 체결된다는 점에서 구성주의 학습관과 정합되는 측면이 있다.

둘째, 국제사회 또는 국제법의 양면적인 성격을 잘 이해할 수 있게 해준다. 국제법은 다수 국가 사이에 적용되는 법으로, 국가 상호 간의 관계 또는 국제 조직 등을 규율한다. 당사국 간의 합의에 따라 형성되므로, 개별 국가의 의사를 무시하고 강제될 수 없으며, 어떤 경우에는 개별 국가에 의해 무시될 수도 있다. 즉 국제법은 국내법과 같이 입법 기관과 강제적으로 집행할 기구가 없다는 특징이 있다. 그럼에도, 여러 국가 간의 관계를 합리적으로 조정하고자 국제법은 필수적인 규범으로 인정받고 있으며, 그 중요성 역시 날



리 인식되고 있다. 나아가 오늘날 국제 사회의 다수 국가가 국제법을 잘 준수하고 있다는 점에서 국제법의 의의와 중요성은 더욱 커질 것으로 보인다(김왕근 외, 2012, p216-217). 이렇듯 국제법은 규범적인 성격과 합의적인 성격을 동시에 가지고 있다. 따라서 국제법의 규범적인 성격은 자연법론적 형성적 법교육을 통해, 합의적인 성격을 합의를론적 형성적 법교육을 통해 가르치므로써 국제법의 이중적인 성격을 학생들에게 명확하게 인식시켜 줄 수 있다.

셋째, 세계시민성을 함양시킬 수 있다. 세계시민성이란 국내문제에만 관심을 가지는 것이 아니라 인류 공통의 문제, 세계의 여러 쟁점에 대해 관심을 가지고 그 문제해결을 위해 노력하는 시민성을 의미한다. 형성적 법교육은 현재의 법체계를 수동적으로 받아들이는 수동적인 시민이 아니라 스스로 규범을 형성해가는 능동적인 시민의 양성을 목표로 하고 있다. 따라서 국제법교육에서 학생들이 능동적으로 수업에 참여하는 적극적 자유로운 형태 형성적 법교육 강조함으로써 국제사회에 대한 관심을 가지고 적극적으로 문제를 해결할 수 있는 세계시민성을 함양할 수 있다.

## V. 나가며

국제법은 명확한 실정법적 체계를 갖춘 국내법에 비해 강제력을 보장하기 위한 기구가 없고, 국가들 사이의 합의적인 성격을 띠는 등 모호한 측면이 있어 학교현장에서 국제법을 가르치는데 있어 어려움을 느끼고 있다. 그렇다면 법교육에서 국제법교육은 국내법교육과는 다른 접근이 필요할 것이다. 본 연구는 이러한 문제의식에서 출발하여 국제법교육에 구성주의적 학습관을 기반으로 하고 있는 형성적 법교육의 적용과 그것의 의의에 대해 살피고자 하였다.

세계화·정보화 시대에 국제법의 중요성이 증대되고 있고, 국제법의 영역이 단순히 국가간의 규율하는 법에서 개인의 삶과 밀접한 영역으로 확대되었다. 그에 따라 시민들의 국제법교육에 대한 필요성과 중요성에 대해 인식하고 있는 반면 국제법교육은 그러한 요구에 미치지 못하고 있는 실정이다. 현행 교과서에서는 국제법 관련 내용이 공법, 국가 공권의 맥락에서 서술되고 있으며, 국제 정치와 국제법을 쟁점이나 주제 중심으로 통합적으로 다루기 보다 단순히 나열한 것에 그치고 있고, 국제법에 이중적 성격 즉, 국제 질서를 유지하는 규범으로서의 성격과 강제력이 부족하다는 성격에 대해 모순되는 서술로 인해 학습자들이 국제법을 이해하는데 혼란을 주고 있다. 또한 추상적인 서술이 많고, 개념이나 내용을 보충할 수 있는 사례들의 다양성과 구체성이 부족한 등 현행 국제법교육은 학습자들이 모호한 국제법을 이해하는데 어려움이 있다.

세계화 시대에 있어 사회과에서는 기존의 시민성에 추가하여 세계시민성을 양성을 할 필요가 있다. 국내 문제 뿐만 아니라 전 지구적인 문제에 관심을 가지고 문제해결을 위해 적극적으로 노력하는 시민을 필요로 한다. 이러한 세계시민성을 양성하는데 국제법교육은 필수라 할 수 있다.

하지만 국제법은 국내법과 달리 명확한 실정법체계가 없으며 규범적이면서도 합의적인 이중적인 성격을 가지고 있기 때문에 국내법과 다른 접근이 필요하다. 송성민(2013)이 제시한 형성적 법교육이 국제법 교육에 가장 적합하다고 볼 수 있다. 국제법의 규범적인 측면을 자연법론적 형성적 법교육을 통해 합의적인 성격은 합의를론적 형성적 법교육을 통해 가르칠 때 학습자들은 국제법의 개념과 성격에 대해 명확하게 인식할 수 있을 것이다. 적절히 융합된 국제법 교육이 이루어질 때 올바른 시민성을 양성할 수 있을 것이다.

< 참고 문헌 >

- 곽한영외(2011). 『국제사회의 이해』. 부산: 부산대학교출판부.
- 교육과학기술부(2012). 『사회과 교육과정』. 교육부 고시 제 2012 - 14호
- (2009). 『2009개정교육과정 고등학교 교육과정 해설』. 교육부 고시 제2009-41호.
- 김세균외 서울대 정치학과 교수공저(2002) 『정치학의 이해』. 서울: 박영사
- 김왕근 외 『법과 정치 고등학교 교과서』. 서울: 천재교육
- 김영인(2002). “법 교육과 참여학습방법” . 시민교육연구, 제 34권 1호
- 박상준(2011). 『사회과교육의 이론과 실제』. 서울: 교육과학사
- 박성혁(1998). “사회과교육에서의 법교육 방법에 관한 연구 : 사례연구법이 적용을 중심으로” . 시민교육연구, 제26권 1호
- 박성혁·이상윤(2004). “사회과 법교육에 있어서 국제법 교육의 실태와 대안 탐색에 관한 연구” . 사회과교육, 제43권 1호
- 백경화(2010) “예비법조인의 국제법에 대한 인식-2010년 외교통상부 설문조사 결과를 바탕으로-. 국제법동향과 실무, 통권 제24호
- 송성민(2013). “형성적 법교육의 의의와 효과에 관한 연구” . 서울대학교 박사학위논문.
- 조기성(2001). 『국제법』. 서울: 이화여자대학교출판부

## 사회적 쟁점의 정치적 재구성<sup>1)</sup>

이 태 성

세종국제고등학교

### I. 서론 : 사회과에서 쟁점의 수용 양상

사회과에서 쟁점은 기존의 시민성 함양에 대한 대안적 접근 논리로 부각되어 왔다. 쟁점 중심 교육(Issues-centered Education) 사조의 형성과 더불어 사회과의 정체성에 대한 ‘학문 중심 교육 진영’과 ‘쟁점 중심 교육 진영’ 간의 교육과정 논쟁이 야기되었으며, Evans, Newmann & Saxe(1996)는 Oliver & Shaver, Engle & Ochoa와 같은 반성적 탐구를 지향했던 저명한 학자들의 논의를 참고하여 쟁점 중심 사회과의 탐구 논리를 정립하였다. 쟁점을 강조했던 이들에게 사회과에서의 ‘쟁점’은 시민성 함양을 위한 ‘내용’이자 ‘방법’으로 간주되어 왔다.

‘사회적 쟁점(Social issue)’은 ‘사회적 문제’ 혹은 ‘사회적 갈등’으로도 불리며, 사회에서 상당히 많은 개인들에게 영향을 주면서 서로 반대의 입장을 지지하게 되는 문제를 일컫는다. 개인들이 그들의 동료와 관계라는 작은 범주의 문제인 개인적 문제와는 다르게, 사회적 쟁점은 광범위한 사회에 의해 소중히 여겨지는 가치들로 야기된다.<sup>1)</sup> 사회과에서 쟁점 중심 교육 역시 설명될 필요가 있고 적어도 잠정적으로 답해야 하는 문제시되는 의문(problematic questions)에 중점을 둔다. 여기서 문제시되는 의문이란 지적이고 박식한 사람들이 불일치할 수 있는 것이며, 그러한 불일치는 많은 경우 상반된 견해들의 표현으로 점철되는 논쟁과 토론을 수반한다(Evans, Newmann & Saxe, 1996, 2). 쟁점 중심 사회과 교육론자들은 쟁점을 탐구하는 것이 살아있는 시민성을 함양하는 교육이며, 그것이 곧 반성적 탐구로서의 사회과의 원형으로 규정했다.

Hunt & Metcalf는 쟁점 혹은 불일치와 관련하여 사회화와 내면화를 야기하는 문화적 차원에 주목하였다. 그들은 이른바 ‘닫힌 영역(closed area)’이 사회과에서 쟁점의 영역이 되어야 한다고 보았다. Hunt & Metcalf는 닫힌 영역을 문화적 영역이며, 갈등하는 신념과 행동의 영역으로 사람들이 맹목적이며 감정적으로 문제에 반응하는 영역으로 정의한다(Hunt & Metcalf, 1955/1968, 26). 닫힌 영역은 이성적 검토에서 원천적으로 봉쇄된 영역이며, 개인이나 집단은 불확실한 근거나 맹목적 믿음을 바탕

1) 연구자가 설정한 정치적 재구성이란 용어의 의미 속에는 정치적 관점들을 고찰한다는 의미를 내포하고 있으며, 사회적인 것과 구별되는 정치적인 요소를 적극적으로 반영하려는 용어상의 표현이다. 아리스토텔레스의 학문 분류법에 의하면, 학문은 크게 세 종류로 나뉘는데, 물리학, 철학, 정치학이 그것이다. 여기서 물리학이란 “사물의 원리를 탐구”하는 학문이고, 철학이란 “인간을 포함한 우주 삼라만상의 보편적 진리를 궁구”하는 영역이며, 정치학이란 개별 인간을 넘어서서 “인간들 사이의 관계에 관심”을 갖는 분야이다. 따라서 ‘정치’란 기본적으로 인간들 사이에서 형성되는 ‘관계’를 지칭한다(이동수, 2004, 58).

1) [https://en.wikipedia.org/wiki/Social\\_issue](https://en.wikipedia.org/wiki/Social_issue)

으로 모순에 직면하고, 그러한 모순은 더욱 은폐되고 왜곡된다(이혜원, 2004, 16). ‘반성적 탐구가 무엇이고 어떻게 하는 것인가’라는 물음과 관련해 Hunt & Metcalf는 비교적 명확한 답을 내놓는다. ‘단힌 영역들에 대한 반성적 사고 과정’이라는 것이다. 반성적 성찰 과정을 통해 사회의 단힌 영역들을 열린 영역으로 만들어 가는 것이 사회과 교육의 요체요 사회과 교육자들의 핵심 임무라고 본 것이다(손병노, 2013, 90).

한편, 개인의 윤리적·법률적 원칙과 가치를 중심으로 쟁점과 불일치에 주목한 학자는 Oliver & Shaver이다. 그들은 쟁점의 의미를 공공 쟁점(public issues)으로 구체화시켰으며, 정책의 결정 과정에서 어떠한 입장을 지지하고 유지하는 것이 합당한 선택인지에 집중할 것을 강조한다. Oliver, Shaver, Newmann은 사회과에서 정치적 논쟁의 대상이 되는 “공공 정책상의 쟁점들”을 다루어야 한다고 주장한다. 그리고 공공 쟁점들을 분석하는 데 적용될 수 있는 지적 과정으로서 “법리학상의(jurisprudential) 교수 전략”을 제시한다. 이들은 학생들이 이 분석틀을 통해 정치적 다툼의 내용을 명확히 이해하도록 하는 동시에 그 해결 방안을 안내하고 있다(배영민, 2012, 142). 또한 그러한 탐구의 과정에서 인간 존중이라는 사회의 기본가치, 헌법에 제시된 여러 가지 민주적 원리, 가치의 위계적 차이, 가치의 보편성과 구체성 등 다양한 기준을 매우 포괄적으로 제시하였다(차경수, 2008, 343).

Hunt & Metcalf가 개인적 차원에서 문화적으로 내면화된(사회화된) 가치의 반성적 검토를 요구하고 있는데 비해, Oliver & Shaver의 논의는 공공 문제를 둘러싼 가치 갈등을 공적(public) 영역으로 치환하여 합당한 해결을 도모하는 것에 중점을 두고 있다. 개인적인 차원이든 공적인 차원이든 분명한 것은 쟁점 중심 사회과 교육론자들은 쟁점의 요소를 탐구의 대상으로 적극 선택하고 있다는 점이며, 이를 통해 ‘반성적 탐구로서의 사회과’라는 Dewey의 교육 철학을 계승하고 있다는 점이다.

그러나 사회과에서의 쟁점의 수용은 보다 구체화될 필요가 있다. Hunt & Metcalf의 단힌 영역과 같이 사회적으로 내면화된 가치의 개인적 차원에서의 반성적 검토나, Oliver & Shaver(1966)의 법리적 접근에서 강조되는 윤리적 가치 체계의 일관된 정립은 모두 사회적 쟁점을 이미 고정되고 결정된 상태로 상정하고 그 해결 방안을 모색하려는 이른바 ‘정태적’ 수용으로 볼 수 있다. 사회적으로 형성된 쟁점은 도덕적 딜레마의 가상 상황인 ‘하인즈의 딜레마’와 같이 정돈된 상황에서의 ‘가치의 대립’으로만 규정하기 어려운 것들이다. 사회과에서 내용과 방법으로 차용하고 있는 쟁점의 속성을 구체화하고 차별화하지 못한다면, 쟁점 교육에 있어서 도덕과 또는 역사과의 차별성도 갈수록 모호해 질 것이다.

## II. 사회과에서 정치적인 것의 의미

쟁점 중심 사회과 담론은 사회 현상에서 발생하는 다양한 갈등을 학습의 내용으로 삼을 것을 권장하면서도, 학습론적 근거는 인지발달 중심의 도덕성 발달론에서 찾고 있는 것으로 해석된다. 연구자의 견해로는 이러한 지적 배경은 도덕, 윤리, 정치, 법의 영역을 인간의 판단과 행위가 유사하게 발생하는 동일한 범주로 간주하는 전통적 정치윤리 사상에 기초하기 때문이다. Oliver & Shaver(1966) 역시 자신의 접근을 윤리-법률 모형(ethical-legal model)로 명명하면서 가치갈등 해결의 기준으로서

윤리적·법률적 원칙과 가치를 기준으로 제시하면서 동일한 범주로 보고 있다. 그 결과 가치 딜레마의 해결을 위한 탐구 논리 또한 인지적 사고 과정에 초점을 맞추도록 정립되어 왔으며, 교과 교육 차원에서는 도덕 및 윤리 교과와의 차별성이 모호해지고 있다.<sup>2)</sup>

### 1. 도덕, 윤리, 정치의 구분

이동수(2011)는 학자들이 정치를 인간관계의 문제가 아니라 단순히 인간의 문제로 규정함으로써 인간의 선에 쉽게 연결하고, 그런 나머지 서로 다른 개념인 도덕(morality)과 윤리(ethics), 정당성(legitimacy)을 모두 동일시하면서 혼동한다고 지적한다. 그러나 이 세 가지는 서로 질적으로 다른 개념이며, 정치는 도덕과 다르게 인간의 관계에 초점을 둔다는 면에서, 윤리와는 다르게 불평등한 관계를 전제한다는 점에서 차별성을 갖는다고 말한다.

먼저 도덕은 인간과 관계된 것이다. 즉 도덕이란 사적 개인으로서 한 인간이 선협적으로 옳거나 옳다고 믿는 것을 상황의 변화에 상관없이 실행하는 것과 연관된다. 한편 윤리나 정당성은 한 인간의 도덕성에 관한 문제가 아니라 인간관계와 연관되는 문제이다. 먼저 윤리란 평등한 자들 간의 관계로서 다른 외부적 요소가 없더라도 인간관계를 좋은 관계로 만들어 갈 수 있는 덕목이다. 반면 정당성은 평등하지 않은 자들 간의 관계 속에서 그 관계를 인정함으로써 서로 좋은 관계를 유지할 수 있게 하는 덕목이다. 따라서 인간관계로서의 정치는 도덕보다는 윤리나 정당성과 더 밀접한 관계가 있으며, 평등한 자들의 관계보다 불평등한 자들의 관계가 더 많기 때문에 정치학이 윤리보다 정당성을 더 중요시했던 것이다(이동수, 2011, 188-189).<sup>3)</sup>

Hunt(1975)는 민주주의를 “사람들이 관계 맺는 하나의 방법이자 그들이 집단 결정을 형성하는 방법, 그것은 일련의 제도적 구조라기보다는 방법 혹은 과정” 이라고 간결하게 정의하는데(Hunt, 1975, 7), 이 대목은 인간들의 관계 속에서 정치성이 발현된다고 보는 관점을 보여준다. Hunt & Metcalf가 사회와 교육의 목표로 삼고 있는 방향도 이러한 정치적 영역과 맞닿아 있다. 그들에 따르면, “만약 사회와 교사들이 도덕 교육이 올바른 덕목들(virtues)의 주입 그 이상의 무언가가 되기를 원한다면, 사회와 교사들은 ‘도덕적 갈등의 수준에서 정책(policy)에 대한 질문’ 에 초점을 맞추어야 한다.” 고 강조한다(Hunt & Metcalf, 1955, 90).

### 2. 듀이의 교육철학에서 정치성

서용선(2011)에 따르면, Dewey의 프래그머티즘을 통해 인간성, 도덕성, 사회성, 정치성 개념의 재구성이

- 
- 2) 조일수(2008)는 이러한 모호성에 착안하여, 정치와 윤리의 관계를 모색하면서 도덕·윤리와 교육에서 정치 관련 교육의 필요성을 주장하였다. 그러나, 정확하게 어떠한 차별성을 갖는지는 여전히 단언하기 어렵다고 결론을 내린다. 또한, 최근의 쟁점 중심 사회와 연구에서 설정하고 있는 쟁점의 경우, 도덕적 쟁점과의 구분이 명확하지 않은 경우가 많다. Oliver & Shaver의 논의를 면밀히 관찰하면, 공공 쟁점(public issues)은 일반적인 논쟁거리를 넘어 정부 정책의 형태로 구체화시킬 수 있는 영역으로 한정되어야 할 필요가 있다.
- 3) 니체(Nietzsche)에 의하면, 선(good)과 악(evil)의 도덕적 구별은 고대의 윤리관이 아니다. 오히려 고대에는 good( 좋음)과 bad(나쁨)의 가치판단만 있었으며, 이때 good이란 “정신적으로 고귀한”, “고결한”, “정신적으로 우월한” 것을 뜻하며, bad란 “평범한”, “천박한”, “저속한” 것을 의미했다. 이때 사람들은 good을 bad보다 더 선호하고 우월한 것으로 간주했지만, 그렇다고 해서 bad를 제거되어야 할 비도덕적 대상으로 간주하지는 않았다(이동수, 2011, 190).

가능하며, 인간성은 환경과 상호작용하는 사회적 행위로, 도덕성은 반성이 있는 질적인 경험으로, 사회성은 공동체 속에서 의사소통으로, 정치성은 민주주의를 창조하는 생활양식으로 나타난다고 볼 수 있다. 인간성과 도덕성은 시민성 개념을 뒷받침하는 이론적 기반으로, 사회성과 정치성은 시민성 개념을 실천적으로 발현시키는 차원으로 작동하는데, 이 중에서 정치성이 창조적 민주주의를 이끌어내는 속성이라는 것이다(서용선, 2011, 21). Dewey는 정치성의 개념을 민주주의와 결합시켜 다음과 같이 포괄적으로 설명하고 있다.

진실을 믿고 실체를 믿고 시민들을 믿는다. 인간성으로 얻은 어떤 것이라도 함께 공유하려는 시민들의 변화는 단지 정치적인 수단에 의해서 이루어질 수 있는 게 아니다. 더군다나 정부나 정치의 지원에 의해서 이루어지는 것도 아니다. 다른 사람들과의 접촉과 상호교섭을 하면서 새로우면서도 보다 인간적이고, 정당하면서도 보다 지성적인 질서를 촉진시키기 위해서, 즉 사회의 민주적인 변화를 위해서 새로운 종류의 정치, 정치에 대한 새로운 종류의 도덕적 개념, 그리고 정부에 부여된 권력의 새로운 조정과 조직이 반드시 필요하다(Dewey, 1935, 281; 서용선, 2011, 27에서 재인용).

인간성, 도덕성, 사회성을 포괄하고 있는 정치성으로서의 시민성은 창조적 민주주의를 통해 확대된다. 생활양식이 ‘개인 생활의 인격적 양식’이 되는 순간 앞선 개념들을 포섭하게 되고, 시민의 자아실현과 적극적 자유가 만나 창조적 민주주의와 조우한다. 개인마다 다르게 표현되는 것들이 다른 개인의 권리가 될 뿐만 아니라 자신의 생활 경험도 풍부하게 한다는 점을 인식해야 한다(LW14: 226-228, 서용선, 2011, 30에서 재인용). 그동안의 사회과교육의 시민성이 무엇보다 민주주의와 연관된 정치적 시민성에 가깝게 해석했던 점(손병노, 1996, 6)을 재음미하면 사회과에서 정치성의 요소가 민주주의라는 토대에서 시민성 함양의 차별적 속성을 드러내주는 개념인 셈이다.

### 3. 아렌트의 정치적인 것의 의미

Arendt(1958)는 인간의 복수적으로 존재하기 때문에 정치가 발생하며, 또 정치를 통해서만 인간은 복수성의 조건을 충족할 수가 있다고 본다(Arendt, 1958, 192). 그녀는 정치 개념을 공적 영역과 사적 영역, 그리고 사회적인 것의 등장이라는 역사적 사건을 분석함으로써 구체화시킨다.

사회적인 것은 사적인 문제가 공적 영역에 들어와 공적 관심을 획득한 것을 말한다. Arendt에 따르면, 정치적 문제나 사회적 문제는 모두 공적인 영역에서 이루어지는 것이지만 양자의 성격은 판이하게 다르다. 이성적 태도로 접근할 때 사회적 문제는 해소될 것이 기대될 수 있겠지만, 정치적 문제는 그렇지 못하다. 정치적 문제의 경우 단일한 기준의 강요는 오히려 인간의 복수성을 억압하여 결국 인간의 삶을 피폐시키는 결과는 낳을 것이다(김선욱, 2001a, 212).

문제는 현대 사회는 사적 문제와 공적 문제 사이의 구분이 불분명하게 되어 버렸고, 개인 생활에 있어서 그들의 중요성까지 변화되어 버렸다는 것이다(Arendt, 1958, 28). Benhabib(1996)는 Arendt의 ‘사회적인 것’과 ‘정치적인 것’을 세 가지로 정리한다. “첫째, 사회적인 것과 정치적인 것은 대상 영역의 상이한 내용을 지칭한다. 경제분배 문제는 사회적이고, 헌법에 관한 논쟁은 정치적이다. 둘째, 이 영역은 태도적 정향에 따라 구분된다. 사회적인 것은 생존을 위한 상호의존이란 사실이 공적 의미를 지니는 형태이다. 이 정향은 다른 사람을 목적에 대한 수단으로 취급한다. 반면에 정치적인 것은 자유를 확보하고 권력을 공동으로 창출하는 행위이므로 목적 내재적 정향과 조응된다. 셋째, 제도적 차원에서 사회적인 것은 경제와 시민

사회를 의미하며, 정치적인 것은 공공영역을 의미한다.” (Benhabib, 1996, 138-141; 홍원표, 2002, 26에서 재인용).<sup>4)</sup>

특히, Arendt에 따르면, 말과 설득을 통하지 않고 다른 방식으로 타인의 동의를 강압적으로 이끌어내려는 모든 시도는 정치의 붕괴로 이어진다. 논증을 통하여 무엇을 참으로 증명(prove)하려고 하는 태도나 인간의 보편적인 이성에 바탕을 두고 보편적 도덕 법칙을 수립하려는 태도가 포함되는데, 옳은 척도를 제시하고 이를 논리적 논증(logical argumentation)을 동원하여 증명하여 합리적 동의(rational agreement)를 강요해 내는 것은 정치적 담론이 아니라 사회적 담론의 특성이라고 할 수 있다(김선옥, 2001b).<sup>5)</sup>

Arendt가 정치적인 것과 사회적인 것의 구분을 통해 보여주려는 의미를 상기하면, 사회과에서 다루는 쟁점의 사례가 정치적인 것의 차원이 아니라, 주로 사회적인 것의 차원에서 판단되고 있는 것이 아닌지를 검토할 필요가 있다. 특히, 가치 판단의 기준으로 작용하고 있는 실체가 Arendt가 지적한대로, 경제적 차원에서의 합목적성을 기반으로 구성되어 있는 것이 아닌지, 그런 이유로 인간의 복수성이 훼손되고 있는 것이 아닌지를 돌아봐야 한다.

### III. 사회적 쟁점의 정치적 분석틀

II장의 논의를 통하여, 사회과에서 정치적인 것의 의미를 ‘인간관계’, ‘포괄적 시민성’, ‘인간의 복수성’ 등의 요소로 드러내었다. 이러한 요소는 사회과가 시민성 함양을 위해 차별화 할 수 있는 정치적 속성으로, 쟁점을 수용하는 입장에서 적극적으로 고려되어 추구되어야 할 요소이다. 사회적 쟁점의 정치적 의미를 더욱 명확하게 하려면 쟁점의 형성에 초점을 둔 정치의 본질을 들여다 볼 필요가 있다. 많은 사회과 교육론자들이 정치적 관점에서 수용하고 있는 것은 정의의 문제와 관련된 Rawls의 담론이다. 그러나, 사회적 갈등과 관련한 정치적 관점을 채택하는 측면에서 원칙과 기준을 통해 갈등을 해결하려는 Rawls의 견해는 지극히 처방적이고 결과적이다. 더욱이 그가 전제한 ‘무연고적 자아’ 라는 인간관은 현실적인 차원에서 의미를 갖기 어렵다. 사회적 쟁점은 고정된 것이라기보다, 정치적 속성에 따라 의미가 달라질 수 있으며, 탈맥락화 된 인간에게 주어지는 가치 딜레마는 존재하기 어렵기 때문이다. 이는 곧 사회적 쟁점을 바라보는 관점이 ‘정태적’ 차원을 넘어 ‘동태적’ 차원으로 확장되어야 함을 의미하며, 쟁점을 동태적 차원으로 재구성하기 위해서는 쟁점 혹은 갈등을 둘러싼 정치의 본질적 속성들이 중요한 분석의 틀로 기능할 수 있다.

4) 홍원표(2002)는 여기에 가치론의 관점에서 사회적·정치적 미덕을 특성을 추가하는데, 사회적 미덕들 중의 하나인 ‘동정’은 인간사 영역 전체가 설정되는 인간들 간의 세계적 공간, 즉 거리를 해소하는 비정치적 현상이지만, 정치적 미덕은 상대방의 존재와 거리를 기반으로 하여 다원성의 출현을 가능하게 한다고 본다. 다시 말해, ‘친밀성’은 사회적 미덕이고, ‘차이’에 대한 정념은 정치적 미덕으로 간주한다(홍원표, 2002, 38-41).

5) 김선옥(2001a)은 Arendt가 정치 문제에 대한 이성적 접근을 비판하였으며, 그 대안으로 정치 판단이론을 형성했다고 본다. Arendt가 Habermas와 같이 언어의 작용에 많은 주의를 기울였지만, 그녀의 정치이론은 소통적 특성과 복수성 인정이라는 특성을 드러낸다. 특히 정치적 연대성(solidarity)와 관련하여 Habermas가 연대성을 공동의 관심에 대한 합리적 합의를 통해 형성된다고 보지만, Arendt는 개인의 개성에 대한 인정이 바탕해야 함을 지적한다. Arendt가 특수성을 지향하는 이론 구조를 갖는 반면, Habermas는 합의를 지향하는 이론 구조를 가진다(김선옥, 2001a, 223). 연구자는 Arendt의 논의가 정치적 영역의 특징을 규명하는 작업에서 이성 중심의 사유를 탈피하고 공통감각(common sense)을 강조하는 대목에서 감정(정서)적 측면의 탐구의 이론적 토대를 발견하고 있다.

## 1. 쟁점 선택에서의 양면성(ambivalence)

사회적 쟁점이 갈등으로 표출되고 그것이 정치적 결정으로 이어지는 과정을 통해 정치의 본질을 밝히려 했던 학자는 프랑스의 정치학자 Duverger이다. 그의 논의는 쟁점 중심 사회과가 다루는 정치적 쟁점의 문제와 현실적으로 맞닿아 있다. Duverger(1964)는 ‘양면적 존재로서의 인간관’을 바탕으로 정치의 본질을 규명한 학자로, 가치 딜레마를 보는 정치학적 의미를 구체적으로 제시하고 있다. Duverger는 정치의 양면성을 야누스 신에 비유하여 다음과 같이 정의하고 있다.

“정치란 시간과 장소를 막론하고 서로 상반되는 양면성을 가지고 있다. 이것이 정치의 본질이고 그 고유의 성질이며 참다운 의의이다. 두 개의 얼굴을 가진 그리스 신, 야누스(Janus)의 상이야말로 바로 국가의 상징임에 틀림없으며, 정치현실을 가장 신랄하게 표현한 것이다. 국가—보다 일반적으로 말하면 일정 사회에서 제도화된 권력—은 언제나 또 어디서나 어느 집단이 다른 집단을 지배하는 수단이고 지배자의 이익과 피지배자의 불이익에 이용되는 수단인 동시에 일정한 사회적 질서를 확립하는 수단이고, 개인을 전체 속에 통합하는 수단이며 공공의 복지도 목표로 하는 것이다. 두 요소간의 비중은 시대와 상황과 국가에 따라서 다르지만 두 요소는 항상 공존한다. 투쟁과 통합의 관계는 복잡하다. 기존 사회질서에 대한 모든 도전에는 더 진정한 질서의 기대가 있는 것이다. 모든 투쟁은 통합의 꿈과 그것을 구현하려는 노력을 표현하는 것이다.” (Duverger, 1964: 배영동 역, 1997, 24).

Duverger가 보는 정치의 양면성은 ‘투쟁’과 ‘통합’이다. 이러한 관점에서 사회적 갈등은 투쟁으로 나타하기도 하고, 통합을 지향하기도 한다. Duverger는 투쟁의 심리적 기제를 설명하면서 이러한 양면성을 ‘감정’과 ‘태도’의 상반성이나 모순성으로 인용한다. 말하자면 인간이 항상 정치에서 인정하고 있는 투쟁과 통합이라는 양면성은 감정의 기본적인 상반성(ambivalence)에 기초한다는 것이다(Duverger, 1964: 배영동 역, 1997, 49-51).

Duverger의 주장을 수용하면, 결국 정치의 본질은 어느 시기와 장소에서도 서로 반대되는 가치와 감정을 아울러 포함하고 있다는 사실 그 자체인 셈이며, 그의 주장은 사회적 쟁점은 가치의 대립 그 자체만 놓고 해결될 수 없음을 암시한다. 투쟁과 통합의 양면성을 가진 사회적 쟁점의 정치적 영역에서는 가치 갈등만이 아니라, 그에 따른 감정의 갈등이 존재하기 때문이다. 뿐만 아니라, Duverger는 투쟁과 통합을 분리된 것으로 상정하지 않으며, 두 현상이 서로 수반되는 것으로 간주한다(Duverger, 1964: 배영동 역, 1997, 24).

시민교육의 차원에서 쟁점 중심 사회과가 투쟁의 모습만을 반영하여 논리를 구축하는 것은 곤란하다. 시민교육 그 자체의 개념이 함축하고 있는 시민성은 모종의 동질성을 전제하고 개념화될 수 있기 때문이다. 사회적 쟁점을 정치화한다는 의미는 갈등의 상황이 지혜롭게 통합되기를 바라는 교육적 염원인 셈이다. Duverger가 투쟁에서 통합으로의 방법론을 제시한 것 중에서 시민 교육적 차원에서 의미 있는 대목이 있다.

통합은 한 사회의 구조만이 아니라 그 성원의 심리에 의해서도 좌우된다. 후자가 전자를 부분적으로 반영한다는 것은 의심할 나위가 없으나 어디까지나 부분적인 반영에 불과하다. 교육은 여러 가지



심리적 방법으로 통합을 조장할 수 있다. 그 첫째는 시민을 분열시키는 대립을 감소시켜야 할 필요와 시민을 결속하는 물적 연대관계의 중요성을 시민에게 자각하게 하는 것이다. 둘째는 시민의 마음속에 공동사회의 ‘감정’을 발달시키는 것이다(Duverger, 1964; 배영동 역, 1997, 203).

쟁점의 차원을 사실 혹은 가치의 차원에서만 접근한다는 것은 쟁점의 정치적 속성을 부분만 이해한 꼴이다. 쟁점을 둘러싼 감정의 양면성 또한 적극적으로 탐구될 때만이 쟁점을 도덕적·윤리적 차원이 아닌, 정치적 차원에서 탐구하게 되는 것이다. 정치의 양면성을 이해하면, 사회적 쟁점은 새로운 국면으로 해석될 수 있다. Oliver & Shaver가 주장한 ‘일반 가치의 대립’이란 차원에서 더 나아가 ‘어떤 사람에게는 투쟁의 가치이며, 어떤 사람에게는 통합의 가치인가’라는 차원으로 확장된다. 말하자면, 누구의 입장에서 가치를 볼 것인가라는 새로운 문제가 제기된다. 바로 이 지점이 쟁점 중심 사회과교육에서 추구해야 할 탐구의 새로운 방향으로 생각된다. 가치 딜레마는 가치 그 자체를 넘어 가치를 둘러싼 여러 입장의 사람을 고려할 때만이 진정으로 해결되는 것이다. 그러한 과정에도 역시 감정적 요소가 중요한 탐구의 영역으로 주어진다. 또한 감정과 연관된 가치의 판단은 근대적 윤리관의 토대인 ‘옳음’의 판단이라기보다, 관계 속에서 합의되는 ‘좋음’의 문제로 치환될 필요가 있다. 그러한 감정이 개인적 차원에 머물지 않고, 사회적으로 형성되는 이른바 ‘시민 감정’으로 전환될 수 있을 때 시민 교육으로서의 교과 교육의 정체성이 확보될 수 있을 것이다.

## 2. 쟁점 형성에서의 맥락성(contextuality)

우리사회에서 쟁점은 다양한 차원에서 표출되고 있다. 첫째는 개인적·당파적 이익을 노골적으로 내세우면서 사적 이해관계가 충돌할 때 정쟁이 발생하고, 둘째는 보편적 진리와 공동선의 해석을 둘러싸고 서로 자신의 해석이 옳다고 주장할 때 정쟁이 벌어진다. 이것은 주로 지식인이나 시민단체와 같이 자신을 사적 이해관계로부터 초월한 존재로 간주하면서 자신의 의견을 보편성에 근거해서 주장하는 경우에 발생한다. 소위 ‘진보와 보수’ 논쟁이 이때 나타난다(이동수, 2004, 57).

더욱이, 최근의 한국의 상황은 일반가치들(자유, 평등, 질차적 정의 등)의 딜레마라기보다, 하위 가치(권력, 자본)의 확산 과정에서 발생하는 충돌이 지배적이다. 이는 일반가치에 대한 숙성화된 개념 확립이 미흡하기 때문으로 해석된다. 사실, 오늘날 정치체제에서 의미하는 자유와 평등의 가치는 종교나 왕권과 같은 절대 권력으로부터의 해방이란 역사성을 갖는 서구의 자유주의적 담론이다. 여기에 한국적 특수성—동일한 민족 안에서의 포용과 배제—은 사회적 쟁점의 사례들을 이데올로기적 대립(보수, 진보)으로 ‘프레임화’시키는 경향이 있다.<sup>6)</sup>

정치적 쟁점을 탐구하는 과정에서 중요하게 고려되어야 하는 공익과 사익에 대한 개념 역시 한국적 특수성이 드러난다. 한국을 포함한 동양적 사고에서는 공익과 사익이 별개의 것이며 서로 대립하는 것으로 인식한다. 즉 사익은 편협하고 이기적인 것으로서 공익을 위해 버려야 할 것으로 인식하고 있다. 반면에 서양의 공화주의 전통에서는 공익을 사익과는 차원을 달리하는 한 차원 높은 것으로 이해한다. 그래서 사익

6) 양정혜(2001)의 연구에 따르면, 우리 언론은 기존 질서를 옹호하는 의미생산에 치중하며 사건 중심의 프레임으로 갈등의 일탈적 측면만을 강조한다. 또한, 갈등의 원인에 대한 설명은 부재하고 대립구도 그 자체만을 이슈화하여 갈등 집단의 일탈적 측면만 부각시키는 면이 있다.

을 거부하거나 부정하지 않고 오히려 개명된 사익(enlightened self-interest)이 공익이라고 인식한다(박세일, 2001; 윤인진, 2008, 171에서 재인용). 서양의 자유주의적 전통에서와 같이 일반 가치를 중심으로 하위 가치 내지는 특수 가치의 개념을 포섭하는 문화가 형성되지 못한 상황에서는 이익 갈등이 가치 갈등으로 둔갑할 수 있는 위험이 존재한다. 이와 관련하여 윤인진(2008)의 연구 결과에 따르면, 한국인들은 전체적으로 보통 수준 이상의 공익의식을 보이고 있지만 특별히 재산세의 분배, 사회복지 목적의 세금, 사회협오시설로 인한 집값 하락 등과 같이 경제적 이해관계가 달린 사안에 대해서는 보통 이하의 공익의식을 보이고 있다. 이런 결과는 한국인들이 원론적인 차원에서는 사익보다 공익을 우선한다고 말하지만 실제로 사익이 침해되는 상황에서는 자신과 자기 집단의 권리와 이익을 우선시하는 것을 보여준다(윤인진, 2008, 141).

오만석 외(2003)의 연구에서는 동양의 윤리관은 인간의 존재론적 의무로서 도덕성을 주장하는데, 이는 서양의 도덕을 개인의 행복 또는 공동선과 결부시키는 공리주의적 태도를 보이는 것과는 상이하다고 지적한다. 또한, 이 연구에서는 한국과 일본의 경우는 집단이기주의적 성향이 두드러지게 나타났으며, 지역사회 전체에 대한 관심과 질서의식은 매우 낮은 반면, 공동체 안과 밖을 구분하는 폐쇄적 공동체 의식은 매우 높게 나타난다.<sup>7)</sup>

최상진 외(1998)의 연구를 보면, 한국 사회의 집단주의는 집단 내 성원들 간의 관계를 중심으로 하는 관계주의적 특성이 나타난다. 또한 한국인의 삶의 방식은 심정주의적 삶의 방식이기 때문에 외부의 객관적 규정보다는 내부의 주관적 기준을 보다 중요하게 생각하며, 동서 가치(Eastern and Western Value)를 자기 편의적으로 선택하여 혼용하는 경향이 있다. 자기에게 유리할 때는 서양식의 합리주의적 가치관을 주장했다가 불리할 때는 온정주의나 집단주의 가치관을 주장하는 경우가 많은데, 이런 이유로 이해 당사자들 간에 일관된 가치관과 기준이 없게 될 때 갈등 해결이 어렵게 되는 것이다(윤인진, 2008, 150).

한편, 한국 민주화의 역사적 과정을 살펴보면 ‘대립 정치의 형성’이라는 특수성을 발견할 수 있다. 한국인들은 민주주의 제도의 도입과 더불어 서구의 ‘단선적’ 역사관을 은연중에 수용하게 되었으며, 이는 인류의 역사를 투쟁의 역사로 규정하고, 과거와 현재의 중요성 보다는 ‘미래의 진보’를 강조하여 대립을 정당화하게 되었다(홍원표, 2002, 28). 특히, 현실적으로 실용성 증진이라는 사회적 분위기는 발전주의 역사관을 은연중에 드러내고 있으며, 이 역사관은 사회와 역사 발전의 주체를 상정하고 그 배타적 역할을 강조하기 때문에, 대립의 원리를 기저로 깔고 있다. 역사적으로 한국은 냉전 질서를 정치적으로 이용하는 집단과 외생적 억압구조를 거부하는 저항집단 사이의 투쟁이 주류를 이루고 있다(홍원표, 2002, 29). 이러한 대립 정치가 심층구조와 같이 작용하면서, 민주화 과정에서 민주 대 반민주간의 대립으로 배제의 원리가 정당화되었다.

문제는 민주화 과정에서 사회적 영역이 확장되면서, 자기이익의 극대화를 지향하는 이익집단의 ‘민주적’ 요구로 사회적 쟁점은 공적인 관심사에서 제1순위를 차지하게 되었으며, 권위주의체제 하에서 ‘정치적 경제화’와 ‘경제적 정치화’가 심화되면서 도구적 합리성의 일차원적 논리가 다원적인 정신의 삶을 압도하는 구조로 전락하였다는 것이다. 역설적이게도 배제 논리의 효율성을 경험한 민주화 세력도 사적 영역의 기준을 공공영역으로 확장시키면서 정치적 수단을 실용주의적으로 구사하여 공적 자유의 확장에는 기

7) 한국인의 전통적인 가족주의, 연고주의, 집단주의는 서구식 민주주의를 받아들이면서 집단이기주의로 변모하여 갈등이 발생했을 때 이해당사자 간에 대화와 타협에 의한 합리적인 해결을 어렵게 만들며, 감정적 대립이 심해지고 있다(윤인진, 2008, 145-146).

여하지 못하고 있다(홍원표, 2002, 32).<sup>8)</sup> 사회적 빈곤은 정치의 경제화를 강화시키는 요인을 작용했지만, 경제발전 또한 역설적으로 사회영역의 확장과 공공영역의 내재적 왜곡을 야기했다. 역사적으로 ‘상생의 정치’는 정치적 수사로만 존재할 뿐이며, 현실적으로 정치적 반대자(타자)에 대한 관심과 배려는 부재하다.

쟁점 중심 사회와 교육과정에서 ‘유추(analogy)’를 통해 민주주의의 가치에 대한 역사적 전통의 일관성을 찾아 가치 주장에 대한 정당화를 지향하고 있음을 상기할 때, 한국의 정치적 영역과 사회적(경제적) 영역의 확장에 따라 달라지는 ‘대립과 배제의 원리’는 가치 판단의 역사적 상황을 왜곡하여 보여주기 때문에 일관성 있는 가치 판단이 어렵게 된다. 이런 맥락에서 한국의 정치 상황에 대한 다음의 지적은 반성적 판단을 위한 방향성을 제시하고 있다.

진정한 정치행위와 ‘유사(類似)’ 정치행위의 차이에 대한 이해의 부족, 정치의 사인화에 대한 ‘습관적’ 대응은 정치의 고유성을 약화시키고 있다. 대립정치는 수동적으로 반응하는 의식구조가 존재하는 한, 새로운 것의 시도란 불가능하다. 이러한 관행은 당연히 다원적 사유와 판단을 불가능하게 만들기 때문이다. 따라서 새로운 정치적 상황에서도 은연중에 강조되는 ‘규정적 판단’은 정신활동의 경제화를 반영하고 있다. 규정적 판단에 기초한 정치행태는 결과적으로 정치적인 것의 발현을 불가능하게 만든다. ‘공통감(Communis sensus)’에 기초한 반성적 판단이 정치영역에서 적용될 때, 정치적인 것의 새로운 발현은 가능하게 된다.

이와 반대로 시각과 관점의 다양성을 제약하는 정치구조 속에서 행위자들의 판단은 계산적 합리성과 관행적 행태의 은밀한 강요 때문에 자유롭게 발현되지 못한다. 반성적 판단은 근본적으로 정치적 의미를 담고 있지만, 규정적 판단은 주로 이분법적 틀을 심화시키는 범주 내에서 이루어져 왔다. 따라서 정치영역은 자율적으로 공조하는 시민보다 맹목적으로 지지자들을 생산하는 역할만을 담당해 왔다. 즉 이분법적 대립구조 속에서 유사성만을 강요하는 정치행태는 여전히 유지되지만 ‘타자’에 대한 관심과 배려는 무시되어 왔다(홍원표, 2002, 37).<sup>9)</sup>

### 3. 쟁점 활용에서의 결함성(valence)

쟁점이 사회적으로 형성되는 과정에서는 정치적 집단의 영향력이 크게 작용한다. 정치인 및 정당은 자신들의 정치적 신념 및 이해관계에 따라 정치적 의제를 설정하고, 유권자들에게 지지를 구하게 된다. 말하자면, 사회적 쟁점은 쟁점을 집약하고 표출하는 매개체에 의하여 조직화되고 쟁점으로 부각된다.

정당 정치 연구의 선구자인 Stokes(1963)는 쟁점을 두 가지 유형으로 구분하였다. 정치 성향에 따라 서로 다른 입장을 취하는 쟁점을 대립 쟁점(position issues), 같은 입장이지만 누가 더 잘할 수 있느냐를 따지

8) 홍원표(2002)는 ‘시장경제와 민주주의’라는 표현 속에 담겨진 ‘자유’의 이중적 의미를 드러낸다. 시장경제와 관련된 자유는 사적 또는 사회적 차원의 자유(liberty)로 세계화에 부응하는 시장 경제에서 강조되며, 동시에 민주주의와 관련된 자유는 공적 차원을 지니는 자유(freedom)로 경제적 효율성의 논리에 의해 억제된다고 본다(홍원표, 2002, 32). 이런 면에서 민주주의의 가치를 역사적으로 고찰할 때, 한국적 상황에서는 자유의 의미가 사적·사회적 자유(liberty)와 공적 자유(freedom)의 형성이 혼재되어 있으며, 민주화 세력조차도 역설적으로 취사선택하는 상황에서 일관된 가치를 내면화하기 어렵다는 한계가 있다.

9) 홍원표(2002)는 한국인의 드러나지 않는 여백의 사유가 정치의 영역에 적용될 수 있음을 주장한다. 드러냄과 감춤, 즉 여론과 민심, 음향의 여백과 화폭의 여백은 서구인들의 정신세계에서는 무의미한 것일 수 있지만, 여백의 중요성을 함축하고 있는 상생의 정치는 정치적 반대자를 배제의 대상으로 삼지 않기 위해 한국 민주화를 촉진시킬 수 있는 원동력으로 보고 있다(홍원표, 2002, 42). 연구자는 그러한 상생의 정치를 ‘감정의 탐구’라는 형식의 교육학적 논리로 구현하고자 한다.

는 쟁점을 합의 쟁점(valence issues)이라고 정의한다. 그리고 실제의 선거에서는 합의 쟁점이 중요한 요인임을 강조한다(Stokes, 1963, 373). 복지나 경제 민주화 의제가 찬반의 대립 쟁점이 아니라, 우열의 합의 쟁점으로 바뀌면 감성에 대한 고려가 중요해진다. 정치 평론가 이철희(2015)는 2012년의 총대선의 시대 과제는 복지와 경제 민주화였는데, 2010년 지방선거에서 무상급식으로 쟁점화 되었을 때, 보수가 이에 반대하여 진보가 우위를 점했으나 2012년에는 보수가 반대 입장에서 찬성입장으로 선화함에 따라 찬반 구도는 우열 구도로 대체되었다고 분석한다(이철희, 2015, 109). 말하자면 상황에 따라 대립 쟁점이 합의 쟁점으로 바뀌는 사례가 발생하며, 이런 경우에는 당사자들이 지향하는 가치보다 누가 더 잘할 수 있는지에 대한 평가가 더 중요해진다. 정치적 쟁점을 선거에 활용하려는 세력의 입장에서는 중간층의 지지 여부가 중요한 관건이며, 최근에는 각 정당들이 소위 탈이념적인 합의 쟁점(valence issue)을 통해 중간지대 유권자들의 동조를 얻어내려는 전략이 지배적이다. 같은 맥락에서, 2012년 대선을 분석한 한 월간지는 다음과 같은 평론을 내리고 있다.

선거 용어로 표현하면 유권자 거의 모두가 동일한 선호를 갖는 ‘합의 쟁점’ (Valence issue)만 부각되었지 유권자의 선호가 찬성과 반대의 상반되는 입장으로 나뉘지는 ‘대립 쟁점’ (position issue)은 없었다. 한 언론사가 선거를 열흘 정도 남겨둔 시점에서 두 후보의 공약을 알아맞히는 블라인드 테스트를 실시한 결과, 지지 후보의 공약을 맞힌 유권자가 55.9%에 그쳤다. 이는 두 후보가 정책 차별화에 실패했다는 것을 단적으로 보여주는 것이다. 정치적 견해가 첨예하게 갈리는 문항에서도 유권자들이 지지 후보의 공약을 구별하지 못하는 것은 정책선거가 자리 잡지 못했다는 증거라 할 수 있다. 상황이 이렇다 보니 공식 선거운동 시작부터 공약과 국정운영 비전 경쟁은 사라지고 자신들이 마련해 놓은 프레임에 상대 후보를 가두기 위한 네거티브 공세가 판을 쳤다(월간 조선, ‘정밀추적 2012 대선의 여론 흐름’, 2013년 1월호).

#### 4. 쟁점 해결에서의 심정성(affectivity)

쟁점 중심 사회과가 이성적 탐구 논리를 정립해 왔다는 점으로 미루어 보건대, 이는 Rawls식의 근대적 윤리론을 수용하고 있다고 여겨진다. 근대적 윤리론은 평등한 관계를 전제하는데, 이때의 평등성을 ‘이성의 평등(합리성)’, ‘정치적 평등’, 혹은 ‘경제적 평등’ 과 같은 것으로 상정하면서, 이성, 정치권력이나 권리, 혹은 경제력의 평등이 있어야만 윤리가 가능하다고 본다. 설사 정치적, 경제적 평등이 현실적으로 불가능하다면 최소한 이성의 평등을 통해 윤리에 도달할 수 있다고 생각한다. 즉 인간관계에 있어서 서로 이성적인 사람들이 관계를 맺는다면 윤리가 발생한다는 것이다(이동수, 2011, 191).

하지만 정치적 영역에서는 사람들의 관계가 반드시 평등하다는 보장이 없다. 또한 동일한 이성을 갖고 있다 하더라도, 각자의 생활양식에 따른 관계맺음에 의하여 협력적 관계가 되기도 하고, 갈등적 관계가 되기도 한다. 특히 정치적 영역에서는 갈등적 관계를 염두에 두고 논의를 진행하는 것이 타당하다. 말하자면 이성의 평등만으로 윤리적 갈등을 해소하기란 어렵다. 근래에 등장한 포스트모던 윤리론은 정치적, 경제적 평등의 어려움에 주목하는 만큼 이성의 평등에도 회의적이다. 그리하여 ‘감정의 평등’ 에서부터 윤리를 찾고자 하는데, 이때 감정적 평등이 생기는 것은 결국 인간의 존재론적 제한성(limitation)과 이상과 현실의 괴리에서 오는 고통(suffering) 및 슬픔(sadness)에서부터라고 생각한다. 이러한 인간의 나약함과 제한성, 고통에 있어서 서로 평등하다는 인식이 생길 때 인간이 비로소 윤리적인 존재가 될 수 있다고 가정한다. 이

런 감정의 평등이 있을 때 인간관계는 묘하게도 갈등과 적대감 속에서 벗어나 상대를 이해할 수 있게 된다는 것이다(이동수, 2011, 191).

정치에서의 감정 문제와 관련하여, 최근 예술과 뉴미디어 분야에서 부각되는 affect(심정)<sup>10)</sup>의 개념을 살펴볼 필요가 있다. 스피노자 『윤리학』의 영향을 받은 Deleuze와 Guattari에 의하면, affect는 “영향을 미치거나 영향을 받을 수 있는 능력이며, 어떤 신체의 체험 상태에서 다른 신체의 체험으로 나아가는 경로에 해당하며 신체의 행동 역량에 있어서의 증가나 감소를 의미하는, 개인화되기 이전의 강도(prepersonal intensity)”를 뜻한다(Massumi, 1987, xvi). Bennett(2005)는 affect를 “소통적이라기보다는 이행적(transactive)”인 것으로 표현한다. 그것은 이해나 해석을 필요로 하지 않으며 오로지 옮겨가는 행위를 통해서만 드러난다. 매체를 통해 전달되는 것은 기쁨이나 슬픔이 감정이 아니라 힘, 강도, 혹은 감각의 존재다(김상민, 2011, 15). 이러한 affect는 연민의 정치(politics of pity)에서 중요한 매개체로 작용하고 있다. 개인적으로 경험하는 슬픔이나 기쁨, 공포나 환희와 같은 느낌 혹은 감정들이 affect라고 오해되기도 한다. 그러나 affect는 사유체계의 연관 없이 외부의 자극에 반응하는 것이다. affect는 무엇보다 생각(아이디어)과 차이가 있다. 생각은 재현해낼 수 있는 것이지만, affect는 재현할 수 없는 것이다(김상민, 2011, 13).

사회적 쟁점을 대표하는 인권의 문제와 관련하여 도덕성이 아닌, 직접 인권의식과 감정의 관계를 이야기한 학자로는 Rorty를 들 수 있다. Rorty(1998)에 의하면 인권문화의 출현은 도덕적 지식의 증가와는 아무런 관계가 없고 오히려 전적으로 슬프고 감상적인 이야기들을 전해 듣는 것으로부터 가능했다는 것이다. 또 그는 인간이 동물과 다른 점은 ‘동물은 느끼는 데 그치지만 인간은 인식한다.’라는 답을 멈추고 ‘인간은 동물보다 훨씬 더 많이 서로에 대해 느낄 수 있다.’고 답해야 한다고 주장하면서 감정 교육의 중요성을 역설했다.<sup>11)</sup>

#### IV. 결론: 사회적 쟁점의 정치적 재구성

Schattschneide(1975)는 사람들의 가치 판단과 행동에서의 불일치를 해소하려는 시도에 작은 통찰을 준다. 그는 갈등의 선택과 치환의 중요성을 강조한다. “아무리 민주주의 정치체제라 할지라도 정당 정치가 사회 갈등을 폭넓게 조직하고 동원하고 통합하지 못한다면 그때의 ‘인민 주권(popular sovereignty)’은 사실상 그 절반밖에 실현되지 않는다.”며, “정치에서 가장 파국적인 힘은 하나의 갈등을 전혀 다른 갈등으로 대체하면서 기존의 모든 갈등 구도를 뒤바꿔 놓는 권력”이라고 말한다(Schattschneide, 1975; 현재호·박수형 역, 2008, 131). 그는 사회적으로 존재하는 갈등의 구조와 정치적 영역에서 존재하는 갈등의 구조가 큰 격차를 보일 수 있다는 전제 하에 민주주의에서 사회 갈등을 공적 영역으로 전환하는 것을 정치의 중요한

10) 김태훈(2013)은 「도덕과에서 ‘정의적 영역’ 교과 목표에 대한 비판적 고찰」이란 논문에서 감정과 관련된 우리말과 영어의 다양한 개념을 종합하여 affect를 심정(心情)으로 표현할 것을 권고한다. 그에 따르면, affect라는 단어는 emotion, feeling, moods를 포함하는 광의의 개념이며, 더 나아가 affect는 보다 복잡한 emotion의 형성에 필요한 것으로 여기지는 전형적인 인지적 과정들이 진행되기 전에 일어나는 자극에 대한 본능적인 반응으로 사용될 수 있다. 그런 점에서 인간의 심리에서 발생하는 ‘정(情)’의 의미를 포괄적으로 담고 있는 ‘심정(心情)’이 이에 가장 적절한 우리말에 해당한다. affect를 의지(will)의 개념까지 포함하여 ‘정의(情意)’로 해석하는 것은 적절치 않다고 지적한다(김태훈, 2013, 134-135).

11) 실제로 Rorty(1998)가 예증하는 것은 다음과 같다. 보스니아인에 대한 인종 청소를 자행한 세르비아인의 만행은 그들이 보스니아인을 동물처럼 간주하던 집단적인 편견, 그러한 감상성(sentimentality)-정서-의 산물이지, 저들을 제거하는 것이 자신에 유리하다는 합리적 판단에 따른 인권 유보의 상황은 아닌 것이었다.

기능으로 보고 있다. 이는 자신의 의견을 쉽게 표현하기 어려운 ‘보통 시민’을 위한 민주주의 정치학이라는 평가를 받는다.<sup>12)</sup>

Newmann 역시 쟁점 중심 사회과의 업적을 회고하면서, “공공 쟁점 시리즈 개발에서의 문제 중 하나는 ‘일반적인 보통의 사람’들에게 적절한 역사가 부족했다는 것”이라고 평가한다(Bohan & Feinberg, 2008, 62). 한국적 상황에서도 다수는 항상 ‘주변인’의 위치에 놓여 있었다. 경제적 효율성을 강조하는 신자유주의에서도 다수는 주변인으로 전락하는 양상을 보였다(홍원표, 2002, 38).

결국, 쟁점의 상황에서 가치의 원천을 찾고, 가치 딜레마를 분석적으로 해결하려는 기존의 패러다임은 가치 갈등을 정치화하고 확장해야 한다는 시대적 요청에 응답해야 한다. 그것은 말하자면 정치 세계에서 시민에게 요구되는 판단력이다. 그러나 이 판단은 ‘철학적 판단’이 아니라 ‘정치적 판단’이어야 한다. 왜냐하면 정치공동체에서 필요한 판단은 여러 의견들(opinion, doxai) 중에서 진리(truth, episteme)를 골라내는 작업이 아니라, 공동체의 안녕과 발전에 더 ‘적합한 의견’(truthful opinion)을 만들어가기 위한 것이어야 하기 때문이다. 정치세계란 실존적 영역으로서 무엇보다도 그 구성원인 인간을 위한 곳이다. 정치 세계를 철학적 진리 혹은 보편적 진리가 실현되는 영역으로 간주하는 것은 ‘정치의 철학에의 종속’을 의미하며, 이때 인간행위의 의미는 없어지고 진리와 신의 뜻만 남게 된다. 따라서 정치 세계에서 필요한 이성은 순수이성(pure reason, nous)이라기보다는 현실이성(practical reason, phronesis)이다(이동수, 2004, 56-57).

결국, 사회과 교육이 모종의 시민성을 함양하도록 하는 데 있어서 교육의 내용이자 방법으로 상정하고 있는 쟁점의 의미도 정치적 관점에서 재구성되어야 한다. 앞의 논의를 상기하면, 정치적 쟁점의 상황에서 감정, 입장(정체성), 갈등의 사회적 전환(사회화), 쟁점의 활용에 대한 고찰이 중요함을 알 수 있었다. 그것은 쟁점에 대한 우리의 접근법이 주어진 쟁점에 대한 결과적 판단을 지향한다기보다, 쟁점이 인식되고, 형성되고, 정치화되어, 해결되는 과정에 대한 관심을 지향해야 함을 의미한다. 그것은 사회적 쟁점을 정치적으로 재구성하는 작업이 필수적이다. 사회적 쟁점을 정태적 관점으로 인식하는 것이 아니라, 동태적 관점에서 그 생성성에 주목할 때, 쟁점을 둘러싼 가치 갈등과 다양한 행위자들의 모습을 심연에서 들여다 볼 수 있다.

이러한 맥락에서 우리가 마주하는 쟁점의 유형은 정치적 차원에서 다양한 맥락으로 재구성 될 수 있다. 우선, ‘쟁점의 인식’의 차원을 생각할 수 있다. 쟁점을 인식하는 행위자가 그 쟁점을 투쟁의 의미인지 통합의 의미로 인식하는지를 살펴볼 수 있다. 다음으로, ‘쟁점의 형성’ 과정의 차원에서, 쟁점이 어떠한 정치적 맥락에서 부각되어 어떻게 생성되고 있는지를 검토해 볼 필요가 있다. 셋째는, ‘쟁점의 활용’의 차원에서 정치인과 정당들이 쟁점을 어떻게 프레임화하고 있는지, 대립 쟁점과 합의 쟁점이 어떻게 주장되는지를 고찰해야 한다. 마지막으로 ‘쟁점의 해결’의 차원을 생각해 볼 수 있다. 이 차원은 특히 감정 또는 정서와 관련된 것으로, 최근 ‘법리’와 ‘법 감정’ 사이의 불일치 현상으로 사람들이 법원의 결정을 정서적으로 받아들이지 못하는 사례들이 있다. 이러한 간극을 어떻게 조율할 것인지가 새로운 과제가 될 것이다. 사회적 쟁점이 정치적 맥락에서 다차원적으로 형성되는 과정을 도식화하면 다음 <그림 1>과 같다.

12) Schattschneide(1975)는 ‘갈등’에는 가담자와 구경꾼이 있고, 이 구경꾼이 늘어날수록 갈등의 성격은 크게 변하며 갈등의 사회화가 이루어진다. 이러한 갈등은 파당적인 성격을 갖고 중립적일 수 없으며 균형은 언제든지 변한다. 여기서 정치의 역할은 이러한 갈등을 관리하는 것이다. 갈등의 종류를 줄이거나 혹은 바꾸거나 배제하는 등 갈등을 이용하려는 것이 정치다. Schattschneide는 대안을 정의하는 것이 최고의 권력수단이라 말한다. 그 이유는 대안의 정의는 갈등의 선택을 의미하고 갈등의 선택이 권력을 배분하기 때문이다(Schattschneide, 1975; 현재호·박수형 역, 2008, 123).

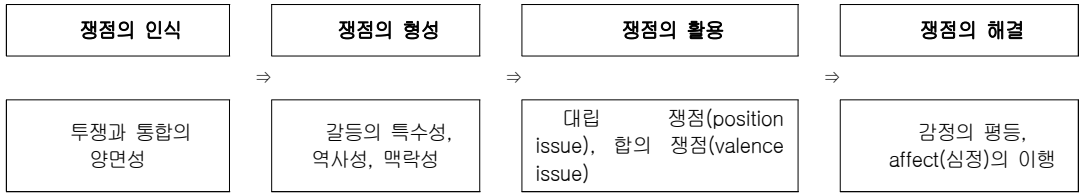


그림 1. 쟁점의 정치적 형성 과정과 갈등의 유형

## &lt; 참고 문헌 &gt;

- 김상민(2011), 신체, 어펙트, 뉴미디어, **한국학연구**, 36, 5-31.
- 김선옥(2001a), 정치적 판단이론의 합리성 문제, **철학연구**, 52(1), 209-223.
- (2001b), 한나 아렌트의 정치 개념: “정치적”인 것과 “사회적”인 것의 관계를 중심으로, **철학**, 67, 221-239.
- 김태훈(2013), 도덕과 ‘정의적 영역’ 교과목표에 관한 비판적 고찰, **도덕윤리과교육**, 39, 131-150.
- 김형준(2013), “2012 대선의 여론 흐름”, **월간조선**(2013년 1월호).
- 박세일(2001), 공공선(공익)을 어떻게 찾아야 하는가, **철학과현실**, 50, 61-74.
- 배영민(2012), 사회과 교육과정 패러다임의 전환을 위하여: 쟁점 중심 사회과 교육과정 담론에 대한 이론적 고찰, **중등교육연구**, 60(1), 135-164.
- 서용선(2011), 듀이의 프래그머티즘과 사회과교육에서 시민성 개념의 재구성: 인간성, 도덕성, 사회성, 정치성의 유기적 결합, **사회과교육연구**, 18(2), 21-32.
- 손병노(1996), 교원양성대학의 초등학교 사회과교육학 교재 개발 연구, 한국교원대학교 교과교육 공동연구소.
- (2013), 사회과교육과 반성적 사고: 메트칼프의 관점, **사회과교육연구**, 15, 79-93.
- 양정혜(2001), 사회갈등의 의미 구성하기, **한국인문학보**, 45(2), 284-315.
- 오만석·도성달·박찬구·추병완(2001), 한국미국일본 국민의 윤리관 비교연구, **비교교육연구**, 11(1), 29-78.
- 윤인진(2008), 한국인의 갈등의식과 갈등조정방식, 한국의 갈등관리시스템: 선진적 시스템 구축을 위한 과제, **한국개발연구원(KDI) 공개정책토론회 자료집**, 139-173.
- 이동수(2004), 정치와 정쟁: 근대적 정치관을 넘어서, **철학과현실**, 61, 55-66.
- (2011), 도덕, 윤리 그리고 정당성, **정치사상연구**, 17(1), 187-191.
- 이철희(2015), “이철희의 트루 폴리틱스”, **인물과사상**, 207, 99-112.
- 이혜원(2004), 쟁점 중심 사회과 교육의 분석적 고찰: Hunt & Metcalf와 Oliver & Shaver의 논의 비교, 한국교원대학교 석사학위논문.
- 조일수(2009), 윤리와 정치의 관계에 대한 연구: 도덕·윤리과 교육에서 다루는 정치 관련 교육에의 함의를 중심으로, **윤리교육연구**, 18, 44-67.
- 차경수(2008), **사회과교육**, 서울: 동문사.
- 최상진·김기범·Susuma Yamaguchi(1998), 한국문화에서의 사회정의와 집단 지향성, **경제와사회**, 63, 124-147.
- 홍원표(2002), 한국 민주화의 좌절과 도전에 관한 ‘이야기하기’: 정치적인 것과 사회적인 것의 제자리 찾기, **한국정치학회보**, 36(2), 25-45.
- Arendt, H.(1958), *The human condition*, Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Bennett, J.(2005), *Empathic Vision: Affect, trauma, and Contemporary Art*, Stanford University Press.
- Bohan, C. H. & Feinberg, J. R.(2008), The Authors of the Harvard Social Studies Project: A Retrospective Analysis of Donald Oliver, Fred Newmann, And James Shaver, *Social Studies Research and Practice*, 3(2), 54-67.
- Duverger, M.(1964), *Introduction á la politique*. 배영동 역(1997). **정치란 무엇인가**. 파주: 나남출판.
- Evans, R. W., Newmann, F. M., & Saxe. D. W.(1996), “Defining issues-centered education”, In R. W. Evans & D. W. Saxe(eds.), *Handbook on teaching social issues*, Washington, DC: National Council for the Social Studies, 2-5.
- Hunt, M. P. & Metcalf, L. E.(1955/1968), *Teaching High School Social Studies: Problem in Reflective*



- Thinking and Social Understanding*. New York: Harper and Row.
- Massumi, B.(1987), "Notes on the Translation and Acknowledgement." In Gilles Deleuze and Felix Guattari, *A thousand Plateaus*, Minneapolis: U of Minnesota P.
- Oliver, D. W. & Shaver, J. P.(1966), *Teaching public issues in the high school*, Boston: Houghton Mifflin.
- Rorty, R.(1998), 'Human Rights, Rationality, and Sentimentality', *Truth and Progress*. Cambridge University.
- Schattschneide, E. E.(1975), *Semisovereign People*, 현재호·박수형 역(2008). **절반의 인민주권**. 서울: 후마니타스.
- Stokes, D. E.(1963), "Spatial Models of Party Competition" , *The American Political Science review*, 57(2), 369-377.

## ‘지리적 논쟁’ 과 ‘지리적’ 논쟁문제의 유형

박 승 규

춘천교육대학교

### I. 시작하는 말

Hersh(1979)는 수학을 가르친다고 했을 때, ‘수학을 가르치는 최선의 방법은 무엇인가?’ 를 묻는 것이 아니라, ‘수학은 진정으로 무엇인가?’ 를 물어야 한다고 말한다. 수학을 가르친다는 것이 수학의 본질에 맞서지 않고는 해결될 수 없는 문제라는 인식을 갖고 있다(Earnet, 2004). Hersh의 관점은 지리를 가르칠 때 어떤 방법으로 가르치는 것이 최선인지에 대한 논의보다, 오히려, 지리는 본래적으로 어떤 학문이고, 어떤 특성을 갖고 있는지에 대해 고민해야 함을 보여준다. 하지만, 지금껏 우리는 지리를 가르친다고 했을 때, 어떻게 가르칠 것인가에 대한 방법론적인 차원에 천착했었다. 다양한 교수모형을 제시하고, 그것을 통해 지리를 잘 가르칠 수 있는 것이 어떤 것인지에 대해 고민했었다. 그런 방법론 너머에 어떤 인식이, 어떤 지리철학이 있는지에 대해 묻지 않았다.

들뢰즈(G. Deleuze)는 기존의 서양철학이 전제하고 있는 생각의 바깥에서 사유하기를 희망한다. 데카르트는 생각하는 존재로서의 인간이 의심할 수 없는 확실한 존재임을 말하고 있지만, 들뢰즈는 생각하는 존재라는 것이 최초의 개념이 아니라, 단지 전제일 뿐이라고 말한다. 그렇기에 우리는 우리가 전제하고 있는 사고 이전의 단계에서, 내지는 우리가 전제하고 있는 사고의 틀 바깥에서 생각할 수 있는 사유의 환경에 대해 관심 가져야 한다고 말한다. 우리가 지금껏 당연하다고 생각하는 것 너머에 존재하는 것이 무엇인지에 대해 고민하는 것이 필요하며, 그것을 들뢰즈는 ‘사유의 이미지’ 또는 ‘내재성의 원리’ 라 명명한다(신지영, 2009). 지리를 가르친다고 했을 때 우리는 어떤 사유의 환경에 대해 관심 가져야 할까. 지리를 잘 가르치기 위해 지리학의 본질에 맞서야 한다고 했을 때, 우리가 고민해야 하는 사유의 이미지는 무엇일까. 나아가, 지리교육에서 논쟁문제를 가르친다고 했을 때 우리는 어떤 사유의 의미지에 대해 고민해야 할까.

지금까지 지리교육에서 실천되었던 논쟁문제 교육을 살펴보면, 논쟁적인 소재를 중심으로 교과서를 분석하는 연구(안중옥, 2015; 조철기, 2014), 논쟁문제가 갖고 있는 지리교육적 의미를 탐색한 연구(김병연, 2011; 엄은희, 2009; 박선희, 2009; 박남수, 2002), 논쟁문제를 중심으로 하는 지리교수론적인 연구(이경한, 1997; 이경한 등 2명, 1998; 박윤경·권상철, 2006; 장의선 등 3명, 2002) 등이 있었다. 지리교육에서 논쟁문제를 대상으로 하는 교육적 성과가 그리 풍부하지는 않다. 이것은 지리교육에서 다룰 수 있는 지리적 논쟁문제가 적다거나, 지리적 논쟁문제가 교육적 의미가 없어서가 아니다. 지금껏 지리적 논쟁문제 교육에서 다루었던 지리적 논쟁문제가 통합적인 성격을 갖고 있고, 다른 학문 영역과 중복되는 부분이 있기 때문이다. 지리교육에서 다루는 논쟁문제가 지리교육에서만 다루어야 하는 이유가 부족하거나, 다른 영역에서 이미 다루고 있어 논의의 의미가 반감되기 때문이다. 나아가, 지리적 논쟁문제를 교육하는 과정에서 지리학의 본질에 대한 논의가 생략되면서 지리적 논쟁문제만의 특성을 찾아내지 못한 것 역시도 하나의 이유일 거라

생각한다.

지리교육에서 행해지고 있는 논쟁문제 교육이 갖고 있는 이같은 문제점을 극복하고 새로운 차원의 논쟁문제 교육을 전개하기 위해 지리교육에서 행해지는 논쟁문제 교육에 대한 사유의 이미지에 대해 생각해 볼 필요가 있다. 우리가 지리교육에서 논쟁문제를 가르친다고 했을 때 전제하고 있었던 생각에 대한 반성적 성찰이 필요하다. 지리교육에서 논쟁문제를 가르친다는 것이 지리학이 갖고 있는 본래적 측면을 담고 있었는지도 살펴볼 필요가 있다. 지리교육에서 논쟁문제를 가르친다고 했을 때, 지금껏 우리가 전제하고 있었던 통념이나 생각의 전제가 무엇이었던지도 따져볼 필요가 있다.

본 연구는 이와 같은 문제의식에서 시작하였다. 지리교육에서 행해지고 있는 논쟁문제 교육 가운데 ‘지리적 논쟁문제’가 무엇인지, 어떤 것을 지리적 논쟁문제로 삼아야 하며, 그것을 어떻게 인식해야 하는지에 대해 논하고자 한다. 지리를 조금 더 잘 가르치기 위해 지리학의 본질적 측면에서 지리적 논쟁문제에 대해 다시금 생각하려 한다. 지리학에서 논쟁문제로 다루었던 문제해결을 필요로 하고, 공공적 관점에서 제기될 수 있는 논쟁적 이슈를 넘어, 지리학의 본래적 성격을 담아낼 수 있는, 지리학의 본질에 다가갈 수 있는 지리적 논쟁문제가 무엇인지를 제안하고자 한다. 이것은 Hersh와 Earnest가 말하고 있는 것처럼 지리를 가르친다는 것이 방법론의 문제가 아니라, 지리학이 갖고 있는 본질적인 차원에 직면함으로써 더 잘 가르칠 수 있다는 믿음을 실현하기 위한 하나의 시도인 것이다. 나아가, 지리교육의 정체성을 찾아가는 긴 여정에서 발견한 새로운 길에 대한 탐색이기도 하다.

## II. 논쟁문제의 인식론적 특징과 성격

통념적으로 사회과에서 정의하고 있는 논쟁문제는 이렇다. 논쟁문제는 ‘사회적으로 찬성과 반대의 의견이 나뉘어져 있고, 그 결정이 개인에게 영향을 주는 것으로 그치지 않고 사회의 다수와 관련되어 있으며, 여러 개의 선택 가능한 대안 중에서 어느 하나를 결정해야 하는 문제를 ‘논쟁문제(controversial issues)’, 또는 ‘공공문제 (public issues)’로 정의한다(차경수, 1996). 위와는 조금 다르지만, Wellington(1986)은 논쟁문제를 첫째, 상이한 의견이 존재한다는 것, 둘째, 사실적으로 입증될 수 없는 가치 판단의 요소가 있다는 것, 셋째, 사회적으로 중요하다는 것으로 정의한다. 웰링턴의 입장에서 본다면, 논쟁문제는 사회적으로 중요한 문제이며, 그 판단 기준은 보편성을 갖고 있다고 말한다(조영제, 1998).

이같은 논쟁문제에 대한 정의가 보편적으로 받아들여지지만, 이를 해석하고 그것에 근거해서 제시하는 논쟁문제는 학자마다 다양하다(Oliver & Shaver, 1966; Engle & Ochoa, 1988; Hunt & Mstcalf, 1968; Newmann & Oliver, 1970; Muessig, 1975; Woolever & Scott, 1988; Carrington & Troyna, 1988; Banks, 1990; 구정화, 1998; 노경주, 2000). 이들이 제시한 다양한 논쟁문제를 정리하면, 인권문제, 경제적 불평등, 소비 및 환경문제, 전쟁 등 국제적인 정세로 인한 문제 등이다. 국제적인 스케일에서 다루어지고 있는 문제부터 학습자의 일상생활에 관한 문제에 이르기까지 다양한 스펙트럼을 갖고 있다(구정화, 2010). 이러한 문제 이외에 권력과 법, 성불평등, 복지문제, 교육문제, 지역갈등, 민족문제, 지구촌 사회 등도 논쟁문제로 예시할 수 있을 것이다(노경주, 2000).

논쟁문제는 찬반을 나눌 수 있고, 사회적 다수에게 적용될 수 있으며, 대안을 선정하고 해결할 수 있

는 것으로 정의한다. 하지만, 어떤 준거를 설정하는가에 따라 논쟁문제의 스펙트럼은 훨씬 더 다양하게 나타날 수 있다. 학자들이 제시하는 논쟁문제 선정에 위한 준거 또한 다양하다(Woolever & Scott, 1988; Massialas, 1996; Onosko & Swenson, 1996; Skeel, 1996). 이들이 제시한 논쟁문제 선정 준거를 간단하게 정리하면, 첫째, 논쟁문제가 관심이나 흥미를 끌고 있는가?, 둘째, 개인적으로 사회적으로 중요한가?, 셋째, 실제 수업에서 다룰만한 가치가 있는가? 등으로 정리할 수 있다(구정화, 2010).

사회과에서 다루고 있는 논쟁문제에 대한 정의와 논쟁문제 선정 준거를 살펴보았다. 이런 과정에서 우리가 지금까지 다루어왔던 논쟁문제가 갖고 있는 몇 가지 인식론적인 특징을 발견할 수 있는데, 그 특징을 정리하면 다음과 같다. 첫째, 논쟁문제는 ‘사회적 관심(social interest)’을 갖고 있어야 한다는 것이다. 사회를 구성하는 많은 구성원들이 관심을 갖고 있어야 하고, 그것을 해결하기 위한 의지가 반영되어 있는 문제인 셈이다. 둘째, 사회적으로 중요하고, 관심을 갖는 문제는 논쟁문제는 ‘임시적(tentative)’이고 ‘시사적’이어야 한다. 우리 삶에 영향을 줄 수 있는 요소는 시대의 변화에 따라 달라질 수 있기 때문에 논쟁문제를 항구적으로 규정한다는 것 자체가 어렵기 때문이다. 셋째, 논쟁문제는 ‘사회적 유용성(social utility)’과 ‘효용성(social efficiency)’을 갖고 있어야 한다. 사회적으로 의미 있는 것을 찾아야 하고, 사회적 다수에게 문제가 되는 것을 해결하기 위한 교육의 과정이기 때문에 그렇다. 넷째, 어쩌면 가장 중요한 인식론적 특징이라는 생각이 드는데, 사회적 다수에게 중요하고 관심을 갖고 있는 사회적 문제이기 때문에 그것을 어떤 방식으로든지 해결해야 하며, 해결할 수 있는 방법을 갖고 있어야 한다는 논쟁문제 해결책에 대한 ‘이데아(Idea)’를 갖고 있다는 것이다. 사회적으로 중요한 문제이고, 많은 사람들의 삶에 불편을 주는 문제를 해결하기 위해 찬반 대립이라는 양자택일의 문제 해결 상황을 설정하고 있어 논쟁문제 자체가 열린 체계를 갖고 있다기보다는 이미 정해져 있는 답을 찾아가는 ‘닫힌 체계’로 구성되어 있다는 것이다.

이와 같은 논쟁문제에 대한 정의와 인식론적인 배경에서 우리가 주목해야 하는 논쟁문제의 성격은 이렇다. 첫째, 논쟁문제는 통합적이고 복합적인 성격을 갖고 있다. 논쟁문제에 대한 해결책은 어느 한 분야의 접근으로 가능한 것이 아니라, 통합적인 접근을 필요로 하기 때문이다. 둘째, 다양한 집단 간의 가치문제와 관련되어 있기 때문에 누가 그것을 논쟁문제로 선정하는가에 따라 집단 간의 이해관계가 충돌할 가능성이 있다. 셋째, 이와 같은 논쟁문제는 사회적으로 통합이나 배려에 대한 교육을 지향하기보다는 오히려 갈등의 양상을 야기할 소지가 크다(주은옥, 2001). 넷째, 다양한 논쟁문제 가운데 하나를 선정해야 하기 때문에 논쟁문제와 그 해결책에 있어 우선순위가 정해져 있다는 것이다. 그런 과정에서 어떤 특정 집단의 생각이 반영될 여지가 크고, 상대적으로 사회적 다수자의 관점이 개입될 여지가 충분하다. 다섯째, 논쟁문제가 사회 구성원의 삶의 질에 직접적으로 영향을 미치는 문제여서, 여러 사람이 관심을 갖고 있고 해결책에 대한 요구가 많은 문제이다. 여섯째, 논쟁문제가 서로 상반된 사람들의 입장을 반영하고 있는 문제여서 극단적인 대립이 있을 경우 이를 해결할 수 있는 여지가 거의 없다. 이것은 단지 논리적인 차원을 넘어 감성적인 차원의 문제까지도 연결될 수 있는 측면이 있기 때문이다(구정화, 2001).

이같은 논쟁문제가 갖고 있는 인식론적인 특징과 논쟁문제의 성격은 지금까지 지리적 논쟁문제를 선정하는데 있어도 중요한 인식론적 근거였다. 다양한 지역적 현안을 논쟁문제로 선정할 수 있었고, ‘쓰레기 매립장 설치’, ‘생태계 문제’, ‘환경오염 문제’, ‘자연 개발과 보존’, ‘공단 조성’, ‘댐건설 문제’, ‘도로확장’, ‘인구 문제’, ‘주택 문제’, ‘핵폐기물 수출 문제’ 등은 위에서 언급했듯이 찬반으로 극명하게 대립되는 양자 택일형의 논쟁문제의 성격을 그대로 갖고 있기 때문이다(이경환, 1997). 하지

만, 지리를 가르친다는 것이 지리학이 갖고 있는 본래적 특성에 직면해야 하고, 그것을 통해 지리학의 본질적 측면이 교육의 과정에 포함되어야 한다고 했을 때, 이같은 논쟁문제에 대한 인식론적인 특성은 수정되어야 할 측면이 있다.

지리교육이 추구하는 교육의 목적은 사회과에서 지향하고 있는 목적과 다르다. 지리교육은 지리적 인식이나 안목을 길러주고자 한다. 지리적 인식이나 지리적 안목을 길러가는 것은 우리 삶에서 직면하는 사회적 문제를 해결하기 위한 논쟁문제만을 지리적 논쟁문제로 인식해서는 달성할 수 있는 목적이 아니다. 그렇기에 지금까지의 문제해결을 위한 지리적 논쟁문제와 다른 지리적 논쟁문제를 고민하게 한다. 지리교육의 정체성을 드러낼 수 있는 지리적 논쟁문제가 무엇인지에 대해 생각해볼 필요가 있다. 통합적이고 융합적인 성격을 갖고 있다고 하더라도 지리학의 본질적 측면에 맞닿아 있는 지리적 문제에 대해 숙의하는 과정이 필요하다.

그렇기에 지리교육의 목적을 달성하기 위해서는 지리적 논쟁문제에 대한 새로운 인식론이 필요하다. 해결책에 대한 아이디어를 갖고 있는 닫힌 체계로 구성된 지리적 논쟁문제가 아니라, 열린 체계를 지향하면서 다양한 해결책을 제시할 수 있는 다름과 차이에 대한 인식을 존중할 수 있어야 하고, 개인의 일상을 구성하는 소소한 문제들이 중요한 문제로 다루어져야 하며, 인간과 공간의 관계를 다루는 지리학의 본래적 특성이 반영되어 있어야 한다. 지리적 논쟁문제를 선정하기 위한 이같은 인식론적 배경은 지금까지 다루었던 지리적 논쟁문제와 차별적일 수 있으며, 지리를 잘 가르칠 수 있는 새로운 길을 모색할 수 있을 것이다.

### Ⅲ. '지리적 논쟁' 과 '지리적' 논쟁문제

#### 1. '지리적 논쟁' 과 '지리적' 논쟁문제

지리적 논쟁문제를 선정하기 이전에 '지리적' 으로 논쟁한다는 것이 무엇을 의미하는지도 살펴볼 필요가 있다. 문제해결을 위한 지리적 논쟁문제 교육이 아니라, 인간이해를 위한 지리적 논쟁문제 교육이라고 했을 때, '지리적 논쟁' 은 단지 찬반을 나누어 어느 집단의 입장을 대변하는 교육의 과정은 아니다. 사회적 다수를 위한 해결책을 찾아내는 교육의 과정이기보다는 인간 개개인의 실존적이고 존재론적인 차원의 고민에 대해 생각해볼 수 있게 하는 지리적 논쟁이 실천되어야 한다. 문제해결의 과정을 통해 자신의 가치관을 다듬어가거나, 자신의 가치관을 형성해가는 것뿐만 아니라, 나와 우리 삶에 대해 고민하고, 나와 우리의 정체성에 대해 생각하게 하는 지리적 논쟁문제이기 때문이다.

가령, 지리학이 일본에서 발생한 지진과 해일이 사람들의 삶에 대해 설명할 수 있다고 한다면, 이렇게 접근할 수 있을 것이다. 일본을 강타한 지진과 해일은 사람들의 삶터를 폐허로 만들었다. 사람이 살 수 있는 집과 일터만을 사라지게 한 것이 아니다. 그 공간에 담겨있던 개인의 기억마저 앗아갔다. 그 공간을 토대로 살아가고 있는 사람들의 삶의 의미마저 황폐하게 했다. 지진과 해일로 잃어버린 것은 삶터가 아니다. 그 공간에 거주하고 있었던 인간 존재 그 자체이다. 그들의 삶터가 파괴된 것이 아니라, 인간의 삶이 무너져 내린 것이다. 그곳에 있던 나도, 우리도 모두 사라지고 없다. 내가 누구이며, 우리가 어떻게 살고 있는지 확인받을 수 있는 길이 없다. 그곳에 있던 공간도, 시간도, 세계도 모두 무너진 것이다. 공간의 소멸은 인간 삶의 소멸을 의미한다. 공간은 인간을 대변하고, 그것을 통해 인간은 자신을 확인받는다. 이러한 논의 과정

을 통해 지리학은 존재론적인 차원에서 인간 삶을 이해하는 중요한 요소임을 알 수 있다(박승규, 2011). 인간과 공간에 대한 이러한 논의는 단지 문제해결을 위한 지리적 논쟁으로는 접근하기 어렵다. 인간을 이해하기 위한 지리적 논쟁이 있었을 때 가능한 접근이라 생각한다. 인간의 삶에 대해 고민하고, 그들의 삶에 대해 공감하고 배려해야 함을 지리교육의 과정에서 배워야 한다. 그렇기에 찬반을 통해 양자 택일하는 방식의 지리적 논쟁이라기보다는 생각의 차이와 다름을 확인하고 인정하는 지리적 논쟁의 과정이 있어야 한다.

이와 같은 지리적 논쟁 과정을 통해 길러낼 수 있는 인간의 모습을 푸코(M. Foucault)의 용어로 말한다면, ‘주체의 미학화’ 이다(이상길 역, 2009). 푸코는 인간이 자기 자신에 대한 진지한 성찰을 토대로 자유롭고, 능동적으로 실천하는 움직임을 ‘미학화(esthétisation)’ 라고 표현한다. 미학화는 자기 자신에 의한 자신의 변환이라는 자기 주도성을 갖는다. 미학화이지만, 인간 주체가 갖고 있는 유희주의적이고, 탐미적인 특성을 말하는 것이 아니다. Foucault의 미학화는 하나의 대상을 문제화하고, 한 존재가 주어진 시대에 어떻게 사유되었는지를 자문한다. 그리고 존재가 그렇게 사유된 것과 상관성을 가지는 과학, 윤리, 처벌, 의학 등등의 다양한 사회적 실천을 기술하고 분석하는 것으로 세분해서 생각할 수 있다(이상길 역, 2009).

주체를 미학화하기 위해서는 지리적 논쟁이 찬반의 문제로, 양자택일의 방식으로 이해되어서는 곤란하다. 이러한 지리적 논쟁으로는 주체의 미학화가 어렵기 때문이다. 지리적 논쟁에 대한 대안적 인식은 지리적 논쟁문제가 갖게 되는 인식론적 특징에도 영향을 준다. 지리적 논쟁문제가 이와 같은 지리적 논쟁의 특성을 반영하기 위해서는 다음과 같은 인식론적인 특징을 가져야 한다. 첫째, 지리적 논쟁문제에 대한 ‘존재론적(ontological)’ 인 인식이 있어야 한다. 공간을 통해 인간을 이해할 수 있고, 인간의 삶에 대해 성찰할 수 있다는 인식을 가져야한다. 둘째, 지리적 논쟁문제는 ‘다름과 차이(differential)’ 에 대한 인식이 있어야 한다. 이데아를 반영하고 있는 다양한 양상의 차이가 아니라, 이데아를 상정할 수 없는 본래적인 차이와 다름을 갖고 있는 지리적 논쟁문제에 대한 인식이 있어야 한다. 아르키메데스의 점을 향해 있는 진리체계를 거부하고, 바라보는 방식에 따라 여러 가지의 해결책을 갖고 있거나, 어쩌면 해결책을 갖고 있지 않은 ‘비구조화된(ill-structured)’ 논쟁문제를 선정해야 한다. 어느 하나로 해결책을 제시할 수 있는 문제가 아니고, 다양한 지리적 상황과 요소를 고려할 수 있는 지리적 논쟁문제를 선정해야 하기 때문이다. 셋째, 지리적 논쟁문제에 ‘분산적(dispersion)’ 인식이 내재해야 한다. 우리 삶을 구성하는 공간 가운데 중요한 공간과 그렇지 못한 공간에 대한 구별은 무의미하다. 인간의 삶이 직면하고 있는 문제 가운데 중요한 문제와 중요하지 않은 문제를 구분하기도 쉽지 않다. 우리 삶을 구성하는 다양한 공간과 관계 맺고 있는 인간의 삶 모두가 인간을 이해할 수 있는 노두이기에 지리적 논쟁문제는 우리 삶 전반에 분산적으로 퍼져있다는 인식을 가져야 한다. 넷째, 지리적 논쟁문제는 ‘푹크툼적(punctum)’ 인 인식이 있어야 한다. 다른 사람이 중요하다고 생각하는 문제에 자신을 맡기는 것이 아니라, 학습자가 스스로가 의미있다고 생각하는 지리적 논쟁문제를 제안할 수 있어야 한다. 주체의 미학화를 위해 내 삶에 대한 소중함을 지리적 논쟁문제를 학습하는 과정에서 인식할 수 있어야 하고, 그것을 통해 능동적이고 주체적인 삶을 살 수 있어야 한다.

이같은 지리적 논쟁문제에 대한 인식론적인 배경을 토대로 지리적 논쟁문제가 갖고 있는 성격을 정리하면 다음과 같다. 첫째, 지리적 논쟁문제는 닫혀있는 논리 체계가 아니라, 바라보는 관점에 따라 다른 해결책을 제시할 수 있는 열려있는 논리 체계를 갖는다. 이것은 해결책에 대한 이데아를 없애는 것이며, ‘누가’ 그것을 해결책이라고 규정하고 있는지, 그것을 해결책이라고 제시하는 사람들의 관점에 대해 비판적

으로 접근하기 위한 것이다. 둘째, 인간이해를 위한 지리적 논쟁문제는 다양한 종류의 스캐폴더(scaffolder)를 요구한다. 인간이해를 위한 지리적 논쟁문제가 학교 교육을 통해 경험하지 못한 문제이고, 비구조화된 문제이기에 학습자들은 다양한 종류의 스캐폴더를 통해 스스로 그 문제에 접근한다. 그런 과정에서 인간과 공간에 대한 이해의 장을 넓혀갈 수 있을 것이다. 셋째, 지리적 논쟁문제는 역동적인 측면을 담고 있다. 비구조화된 지리적 논쟁문제는 상황의 변화에 따라 복잡해지거나, 다원화될 수 있는 측면이 있기 때문이다. 넷째, 지리적 논쟁문제는 맥락성과 추상성을 갖는다. 인간과 공간의 관계에 대한 이해는 맥락이나 상황에 따라, 내지는 다양한 스케일에 따라 달라질 수 있기 때문이다. 또한 인간과 공간의 관계에 대한 논의가 구체적인 공간을 대상으로 하지만, 인간의 실존적이고 존재론적인 차원의 논의로 이어질 수 있기 때문에 추상적인 성격도 갖고 있는 것이다. 다섯째, 낮고 익숙한 소재이어야 한다. 인간이해를 위한 지리적 논쟁문제는 앞의 과정과 삶의 과정을 유기적으로 연결시키기 위한 교육의 과정을 지향한다. 그렇기에 낯설은 지리적 논쟁문제를 낮익게 만들어가는 과정이 아니라, 낮익은 것을 낯설게 하는 교육의 과정이 전개되어야 하고, 그런 과정을 통해 학습자는 나와 타인을 이해할 수 있는 인식을 갖는다.

#### IV. ‘지리적’ 논쟁문제의 선정 준거와 유형

##### 1. ‘지리적’ 논쟁문제의 선정 준거

지리적 논쟁문제를 선정한다고 했을 때, 그 준거는 어떻게 설정할 수 있을까. 문제해결을 위한 지리적 논쟁문제가 아니라, 인간이해를 위한 지리적 논쟁문제를 선정하기 위한 준거는 무엇일까. 이 부분에 대한 논의 역시도 지리학이 갖고 있는 본래적인 학문적 특성에 기인한다. 지리를 잘 가르치기 위해서는 지리학의 본질에 맞서지 않고서는 어렵다는 Hersh의 주장에 근거해 지리적 논쟁문제를 선정하려고 할 때, 어떤 준거를 설정할 것인가는 지리학이 어떤 본질적 특성을 갖고 있는지를 살펴봄으로써 가능할 것이다.

지리학에 대한 다양한 정의들이 가능하다. 베르크(A. Berque)는 지리학이 지표에 새겨져있는 것을 연구하는 학문으로 정의한다(김응권 역, 2007). 인간은 지리적 존재이기 때문에 지리학은 존재론에 기여해야 한다는 것이다(박승규, 2011). 지리학(geography)의 어원을 ‘땅(geo)을 기술하는(graphien)’ 학문으로 해석하는 경우가 있고, ‘인간이 땅위에 새겨놓은 것(graphien)’을 연구하는 학문이라 해석하는 학자도 있다. 전자의 관점이 아니라, 후자의 관점을 견지한다면, 지리학은 인간에 대한 존재론적인 이해를 가능하게 해주는 학문이 될 수 있다. 인간이 지표위에 무언가를 새겼다고 한다면, 그 이유가 있을 것이다. 그와같은 흔적을 통해 자신의 어떤 모습을 드러내기 위한 것이기 때문에 지리학을 연구한다는 것은 인간에 대한 존재론적인 특성을 이해하는 것이 가능하다는 것이다(김응권 역, 2007).

이와 같은 간단한 지리학에 대한 설명은 어쩌면 지리학이 지향해야 할 본질적인 측면을 압축적으로 설명한다. 지리학이 갖고 있는 다차원적인 측면 모두가 결국은 인간의 삶과 관련되는 문제라고 한다면, 인간이 지표상에 새겨놓은 여러 가지 흔적은 그들을 이해할 수 있는 근거가 되며, 그와같은 흔적을 살펴봄으로써 지리학은 인간과 공간의 관계에 대해 이해할 수 있고, 설명한다. 나아가 인간 존재에 대한 존재론적인 차원에 대한 논의까지도 개입할 수 있는 여지를 갖는다. 지리를 잘 가르치기 위해 지리학의 본래적 측면에 맞서야 한다고 했을 때, 본 연구에서 제시하는 지리학의 본래적 측면은 바로 이런 것이다.

이러한 지리학의 본래적 측면을 토대로 지리적 논쟁문제를 선정하기 위한 준거를 마련해보자. 기존의 논쟁문제 선정과 관련된 논의들 또한 지리적 논쟁문제의 준거를 선정하는 데 도움을 줄 수 있을 것으로 생각한다. 간단하게나마 논쟁문제 선정을 위한 다양한 준거에 대해 살펴봄으로써 시사점을 얻고자 한다. 논쟁문제를 선정하는 준거에 대한 여러 학자들의 입장을 정리하면 다음과 같다. Hunt & Metcalf(1968)는 ‘사회의 닫혀진 영역의 논쟁적 문제인가?, 학생들에게 개인적으로 의미있는 문제인가?, 풍부한 사회과학적 지식을 학습할 수 있는 문제’ 인지를 준거로 삼는다. Massialas(1996)는 ‘학생들의 삶 및 사회적 맥락에 연관되는가?, 반성적 사고력의 개발에 기여하는가?, 실천적 행위를 도출해 낼 수 있는가?, 실제 수업에서 다루어질 수 있는가?, 인류의 영속적이고 지속적인 문제인가?’ 등을 준거로 제시한다. Onosko & Swenson(1996)은 ‘논쟁적인가, 사회적으로 중요한가, 학생들에게 흥미가 있는가, 효과적으로 탐구될 수 있는가’ 를 준거로 제시한다. Skeel(1996)은 ‘정말 중요한가, 지속적으로 반복되어 왔거나 그럴 것 같은가, 쟁점 중심 교육의 목적 달성에 도움이 되는가, 판단이나 비판적 사고를 요구하는가, 아이들이 그 쟁점을 다룰 만큼 충분히 성숙했는가, 아이들의 발달 수준에 적합한가’ 를 논쟁문제 준거로 제시한다. 노경주(2000)는 ‘사회적으로 중요한 문제인가, 학생들에게 개인적으로 의미있는 문제인가, 탐구를 요구하는 도전적 문제인가, 실제수업에서 다루어질 수 있는가’ 를 논쟁문제 준거로 삼는다.

이같은 논쟁문제 준거를 토대로 지리학이 갖고 있는 본래적 측면을 반영한 지리적 논쟁문제 선정준거는 다음과 같다. 첫째, 지리적 논쟁문제는 지리학의 본래적 특성을 반영하고 있는가? 그동안의 지리적 논쟁문제가 갖고 있었던 통합적이고 복합적인 성격으로 인해 지리교육의 학문적 정체성을 담보하기에는 어려움이 있었다. 그런 점을 극복하기 위해 지리학의 본질적 측면을 반영하고, 지리교육의 정체성을 강화시키기 위한 지리적 논쟁문제는 지리학의 본래적 성격을 담고 있는지가 중요한 선정준거가 된다. 둘째, 지리적 논쟁문제는 열린 체계를 지향하고 있는가? 이것은 문제해결 중심의 지리적 논쟁문제가 갖고 있는 닫힌 체계를 극복하고, 다름과 차이에 대한 인식을 전제로 인간이해를 위한 지리적 논쟁문제 교육을 지향하기 위한 것이다. 셋째, 학습자에게 익숙하고 낯익은 것인가? 지리적 논쟁문제가 학습자들에게 관심과 흥미가 있어야 한다고 했을 때, 지리적 논쟁문제는 학습자의 삶과 삶의 문제가 유기적으로 결합될 수 있는 것이어야 한다. 학습자에게 익숙한 문제를 낯설게 바라보는 방식을 통해 우리 삶에 대해 성찰하고, 타인의 삶에 대해 공감을 이끌어낼 수 있는 지리교육의 과정이 가능할 수 있기 때문이다. 넷째, 자신의 삶에 대해 숙고할 수 있는 실천적 지혜로서 프로네시스(phronesis)를 길러줄 수 있는 지리적 논쟁문제인가? 이 부분은 우리가 살아가는 일상 공간에 대해 조금 더 참여적인 성격을 가질 수 있는 지리적 논쟁문제를 선정하기 위한 것이다. 이와 같은 지리적 논쟁문제 준거는 인간이해를 위한 지리적 논쟁문제 선정 뿐만 아니라, 문제해결을 위한 지리적 논쟁문제의 범주를 포괄할 수 있는 여지를 갖고 있다. 그런 점에서 기존에 지리교육에서 다루었던 지리적 논쟁문제를 포용할 수 있는 준거라고 생각한다.

## 2. ‘지리적’ 논쟁문제의 유형

지리적 논쟁문제 선정을 위한 준거를 토대로 지리적 논쟁문제는 어떤 유형들이 있을 수 있는지 살펴보고, 지리학이 갖고 있는 본래적 특성을 반영한 지리적 논쟁문제가 어떤 것인지 제안하고자 한다. 지리적 논쟁문제를 무엇으로 할 것인가는 학자마다 다양할 것이다. 지리적 논쟁문제를 선정한다고 했을 때, ‘지리적’이라는 용어에 대한 이해가 다르기 때문이다. 어떤 현상에 대해 ‘지리적’으로 접근 한다면, ‘지리



적’으로 연구를 한다고 했을 때, ‘지리적’이라는 용어가 갖고 있는 모호함은 지리학이 갖고 있는 다양한 학문 배경에 기인한다. 인문적 특성과 자연적 특성 모두를 포괄하고 있는 학문이기에 ‘지리적’이라는 용어를 어떤 관점에서 보는가에 따라 지리적 논쟁문제는 전혀 다르게 제시할 수 있는 것이다.

그렇기에 본 연구에서는 ‘지리적’이라는 용어를 ‘인간과 공간의 관계’로 규정하고자 한다. 인문학적 지리학의 관점에 천착하기 위함이다. ‘지리적’이라는 용어에 대한 통념적인 차원의 인식을 넘어 지리학이 인간을 이해할 수 있는 존재론적인 특성을 지닌 학문임을 알리리 위함이다. 지리교육이 인간을 대상으로 하는 것이기에 지리교육의 과정에 참여하는 학습자가 조금 더 주체적으로 자신의 공간에 대해 생각하도록 하기 위함이다. 주체의 미학화를 일상적인 지리교육의 과정에서 실천할 수 있도록 하기 위함이기도 하다.

‘지리적’이라는 용어를 ‘인간과 공간의 관계’로 규정하였고, 이같은 관점에서 지리적 논쟁문제 선정 준거를 제시하였다. 이것을 토대로 지리적 논쟁문제의 유형을 제안하고자 한다. 다만, ‘지리적’이라는 용어를 ‘인간과 공간의 관계’로 인식하는 것에도, 통념적으로 ‘지리적’이라는 용어를 인식하는 것을 포함하고자 한다. 이것은 기존의 지리적 논쟁문제가 지니고 있었던 의미를 반감시키지 않고, 지리적 논쟁문제에 포함하기 위한 것이다. 이와같은 것을 고려하여 지리적 논쟁문제의 유형을 제시하면 다음과 같다.

첫째, ‘지리적’이라는 용어를 통념적 수준에서 이해했을 때 제시할 수 있는 지리적 논쟁문제의 유형이다. 지리학에 대한 통념적인 수준의 인식은 패티슨(W. Pattison)이 제시하고 있는 지리학의 4가지 전통에 수렴된다. 지구과학적인 전통, 인간과 환경과의 관계에 대한 전통, 지역지리학적인 전통, 그리고 공간과학적인 전통으로 우리가 학교에서 배우고 있는 일반적인 지리교육의 내용을 포괄하고 있기 때문이다. 이같은 차원에서 제시될 수 있는 지리적 논쟁문제가 앞서 언급했듯이 자연개발과 보존문제, 환경오염문제, 인구문제, 주택문제, 핵폐기물 문제, 지역 간 갈등문제, 댐건설 문제, 공단조성 문제 등이 포함된다.

이같은 지리적 논쟁문제는 ‘문제해결을 위한 지리적 논쟁문제’로서의 성격을 갖는다. 해결책에 대한 이데아를 담고 있는 것이며, 사회과에서 다루고 있는 논쟁문제에 지역적 성격을 감안하여 제시한 지리적 논쟁문제이다. 지역적 갈등이나, 지역민의 삶의 질을 떨어뜨리는 문제를 중심으로 지리적 논쟁문제를 선정하고, 논쟁문제를 해결하기 위해 ‘하나의’ 대안적 해결책을 제시하는 과정을 거친다. 열린 체계로서의 지리적 논쟁문제의 성격을 갖기보다는 닫힌 체계로서의 지리적 논쟁문제의 성격을 갖고 있다.

이러한 유형의 지리적 논쟁문제는 사회과에서 제시하고 있는 논쟁문제와 중복되는 부분이 많다. 그 이유는 이미 앞에서 언급했듯이, 지리적 논쟁문제 역시도 사회적으로 많은 사람들이 관심 갖는 문제이고, 사회적 다수에게 해결해야 할 문제를 안고 있기 때문이다. 그럴 경우 지리적 논쟁문제 교육은 사회과에서의 논쟁문제 교육과의 차별성에 대해 고민해야 한다. 지리적으로 접근한다는 것과 사회학, 경제학, 정치적으로 접근한다는 것의 차이가 무엇인지도 고려해야 한다. 어쩌면 위에서 제시한 논쟁문제는 지리적으로 접근해서 해결하기보다는 정치적이고 사회학적인 차원의 해결책이 더 유효해 보이기도 한다. 그런 점에서 통념적으로 ‘지리적’이라고 규정하고 제시하는 지리적 논쟁문제는 지리학의 패러다임을 반영하고 있음에도 불구하고, 지리학 고유한 특성을 온전히 담아내고 있지 못하고 있는 측면이 있다.

둘째, ‘지리적’이라는 용어를 ‘인간과 공간의 관계’에 대한 것으로 정의할 때 제시할 수 있는 지리적 논쟁문제의 유형이다. ‘인간이해를 위한 지리적 논쟁문제’ 유형으로 명명할 수 있을 것이다. 공간이 인간을 대변하고, 인간이 공간을 통해 자신이 누구인지를 설명할 수 있는 인과적 순환관계를 갖고 있다고

한다면, 개개인의 존재론적이고 실존적인 차원의 지리적 논쟁문제가 여기에 해당한다. 이런 관점에서 제시할 수 지리적 논쟁문제는 우리의 일상 공간을 구성하는 다양한 공간이나 장소를 대상으로 지리적 논쟁문제 교육을 할 수 있다.

이같은 유형은 사회과를 구성하는 다른 영역과의 중복을 최소화한다. 지리학을 통해 인간의 삶에 대해 고민하게 하고, 우리의 삶에 대해 인식하게 한다. 비구조화된 논쟁문제로서 학교 교육을 통해 경험할 수 없는 것이어서 학습자들이 이같은 유형의 지리적 논쟁문제를 학습함에 있어 어려움이 있을 수 있다. 하지만, 그럼에도 이같은 유형의 지리적 논쟁문제는 지리교육의 학문적 정체성을 찾을 수 있도록 도와준다. 지리학이 우리 사회에 중요하고, 필요한 인문학적인 특성을 갖고 있는 학문임을 알릴 수 있는 유형의 지리적 논쟁문제이다.

셋째, ‘지리적’이라는 용어를 기능적인 공간이 아니라 개개인의 ‘의미공간’에 초점을 두었을 때 제시할 수 있는 지리적 논쟁문제의 유형이다. 작고 사소한 일상 공간에 대한 관심을 전체로 한다. 다른 사람들이 중요한 지리적 논쟁문제라기보다는 개개인이 자신에게 중요한 지리적 논쟁문제라고 언급할 수 있는 ‘푹크툼(punctum)적인 지리적 논쟁문제’로 명명할 수 있을 것이다. 이러한 유형의 지리적 논쟁문제는 개개인의 실존적 삶의 문제와 관련된다. 사회적 다수와 연관되기 보다는 지극히 개인적인 차원에서 다룰 수 있는 지리적 논쟁문제이다. 이같은 유형의 지리적 논쟁문제가 개인적 차원의 문제에 국한된다고 해서, 다른 사람과의 단절적인 삶이 모습을 의미하는 것은 아니다. 일상적인 삶의 요소는 인간이 누구나 공유하고 있는 부분이 있고, 그에 대한 인식의 차이만이 존재한다. 그렇기에 이같은 유형의 지리적 논쟁문제를 중심으로 내 삶에 천착할 수 있다는 것은 타인 삶에 대한 이해의 깊이를 더할 수 있음을 내포한다. 익숙하지 않는 대상으로 중심으로 낮익게 만들어가는 지리교육의 과정이 아니라, 낮익은 것을 낯설게 하는 지리교육의 과정을 통해 인간과 공간의 관계에 대해 조금 더 성숙한 성찰적 인식을 길러줄 수 있을 것이다.

넷째, ‘지리적’이라는 용어를 ‘인간과 공간의 관계’로 이해한다고 했을 때, 일상 공간에 대한 비판적 인식이 요구되는 ‘실천적·참여적 지리적 논쟁문제’ 유형이다. 지리학이라는 학문이 갖고 있는 현실 참여적인 차원의 지리적 논쟁문제가 여기에 포함된다. 앞서 언급한 문제 해결을 위한 지리적 논쟁문제와도 어느 정도의 관련성을 갖고 있다. 하지만, 이 유형이 문제해결을 위한 지리적 논쟁문제와 구별되는 지점은 있다. 그것은 내가 살아가는 일상 공간에 대한 주인 인식의 고양 측면이다. 내 삶의 질을 위협하는 다양한 현실적 문제에 대한 비판적 인식을 키워줄 수 있으며, 이를 해결하기 위해 적극적으로 실천하고(acta vista) 참여하는 자세를 길러줄 수 있는 지리적 논쟁문제의 유형이다.

## V. 지리적 논쟁문제의 지리교육적 의미

논쟁문제 교육은 바라보는 관점에 따라 다른 양상으로 전개된다. 논쟁문제 교육을 교육과정으로 접근하는 경우도 있고, 교수법의 차원에서 접근하는 경우도 있다. 그 이외에 하나의 평가 준거로서 논쟁문제 교육을 인식하는 경우도 있다(Evans, R. W., Newman, F. M., & Saxe, D. W., 1996; 이흥렬·손병노, 2008). 이처럼 다양한 논쟁문제 교육의 양상이 가능한 것은 논쟁문제를 바라보는 인식의 차이에서 비롯되었다고 생각한다. 논쟁문제라는 교육 내용이 논쟁문제 교육의 과정을 규정할 수도 있고, 논쟁문제 교육의 방법에 영

향을 줄 수도 있기 때문이다. 지리적 논쟁문제를 가르친다는 것이 지리학의 본질에 맞닿아 있는가의 문제로 귀결되어야 한다는 것 역시도 지리적 논쟁문제라는 내용요소의 성격을 어떻게 인식하고 있는가의 문제와 관련되어 있기 때문이다.

앞에서 살펴보았듯이 지리교육에서 다루어왔던 지리적 논쟁문제가 통합적이고 복합적인 성격을 갖고 있어 지리적 논쟁문제만의 본래성을 상실하고 있었다. 지금과는 다른 지리적 논쟁문제 교육을 위해서는 지리적 논쟁문제에 다시금 생각해 볼 필요가 있다. 새로운 지리적 논쟁문제를 제안하는 것은 다른 교과와의 구별짓기(distinction)를 통해 지리교육의 정체성을 담보하는 일인 셈이다. 지리를 가르친다는 것이 지리학의 본래적 측면을 담아야 하는 것이고, 그런 내용이 주를 이룰 때 지리교육은 다른 교과와 구별되는 지리교육만의 정체성을 형성할 수 있기 때문이다. 지리학의 특성이 반영된 지리적 논쟁문제에 대한 논의가 활발하게 이루어져야 할 이유이기도 하다.

새로운 유형의 지리적 논쟁문제를 제안하는 것은 어떤 측면에서 지리적 논쟁문제가 갖고 있었던 사유의 이미지를 그려보기 위한 것이다. 그런 과정을 통해 논쟁문제는 찬반으로 나누어져야 하고, 그런 과정을 거쳐 사회적 다수에게 유익한 해결책을 제시해가는 교육의 과정에 의문을 제시한다. 지리적 논쟁문제가 단지 문제에 대한 해결책은 어떠해야 한다는 이데아를 갖고 있는 닫힌 체계가 아니어야 한다고 주장한다. 다름과 차이를 지향하면서 어떤 하나의 해결책도 제시할 수 없는 비구조화된 지리적 논쟁문제를 교육해야 한다고 말한다.

우리 삶에 불편을 주는 지리적 논쟁문제를 해결해가는 것이 의미가 없다거나, 가르칠만한 가치가 없다는 것을 말하는 것은 아니다. 지금까지의 지리적 논쟁문제가 지리학의 본래적 측면을 제대로 담지 못하고 있었기에 지리학을 통해 인간을 이해하고, 우리 삶에 대해 이해할 수 있는 지리적 논쟁문제에 대해서도 생각하자는 것이다. 그와같은 지리적 논쟁문제를 대상으로 지리적 논쟁과정을 찬반으로 나누지 말자는 것이다. 하나의 대안적 해결책을 찾기위해 노력하기보다는 서로 다른 삶과 차이가 있는 삶에 대해 알아감으로써 나와 다른 사람을 인정할 수 있는 인정의 지리학을 배우자는 것이다.

사회적 다수에게 유익한 해결책으로도 도움을 받지 못하는 사람들이 우리 사회에 공존한다. 사회적 소수자로 명명하는 그들의 삶을 그대로 보고 있다고 한다면, 아렌트(H. Arendt)의 생각처럼 사회적 다수자가 그들이 우리 사회에 공존할만한 가치가 없다고 말하고 있는 것과 다르지 않다. 지리적 논쟁문제를 해결하는 과정에서 그들의 삶에 대한 배려가 없고, 지리적 논쟁문제를 통해 제시한 해결책이 그들을 반영하고 있지 않다면, 그들이 우리 사회에 존재해야 할 이유를 거부하는 것과 다르지 않다. 그런 점에서 문제해결을 위한 지리적 논쟁문제에서 벗어나 인간을 이해할 수 있는 지리적 논쟁문제에 대한 교육이 필요하다. 다양한 삶의 양상에 대해 이해하고 공감할 수 있는 지리적 논쟁문제 교육이 요구된다.

다른 측면에서 본다면, 지리적 논쟁문제 교육은 지리교육과정에 대한 ‘영 교육과정(null curriculum)’으로서의 역할을 담당할 수도 있을 것이다. 지리적 논쟁문제를 선정할 때 예로 들 수 있는 다양한 지리적 논쟁문제는 ‘지리적’이라는 형용사에 기인한다. 이것은 지리학을 바라보는 관점의 차이를 대변해 준다. ‘지리적’이라는 용어를 어떻게 인식하고 있는가에 따라 지리교육의 전개 양상은 달라진다. 그런 점에서 지리를 잘 가르치기 위해 지리학의 본래적 특성을 지리교육에 반영해야 한다고 할 때, ‘지리적’이라는 형용사에 대한 인식을 공유할 필요가 있다. ‘지리적’이라는 용어는 지리를 전공한 사람들 모두가 공유하고 있는 것이지만, 바라보는 사람들 마다 서로의 관점이 달라 지리적 소통을 어렵게 하기 때문이다.

영 교육과정으로서 지리적 논쟁문제 교육을 제시한다고 했을 때, 조금은 조심스럽다. ‘지리적’이라는 용어에 대한 해석의 여지가 남아있어 지리학자마다 중요하게 생각하는 지리적 논쟁문제가 다를 수 있다. 그리고 그런 과정에서 자칫 잘못하면, 지리적 논쟁문제를 중심으로 하는 지리교육과정은 ‘내용합산적’인 교육과정을 제안할 수 있기 때문이다. 그와같은 우려를 씻어내기 위해서라도 ‘지리적’이라는 형용사에 대한 인식을 공유할 필요가 있다. 지리적 소통이 전제될 때, 지리를 잘 가르치기 위해 지리학의 본래적 특성이 무엇이고, 지리교육에서 무엇을 다루어야 하는지에 대한 생각을 조율해갈 필요가 있다.

그런 측면에서 ‘지리적’이라는 형용사에 대한 ‘인간과 공간의 관계’로 규정하고 지리적 논쟁문제를 제안한 것은 지리적 소통을 위한 하나의 시도이다. 지리적 논쟁문제를 ‘문제해결을 위한 지리적 논쟁문제’에서 벗어나, ‘인간이해를 위한 지리적 논쟁문제’, ‘푹크툼(punctum)적인 지리적 논쟁문제’, 그리고 ‘실천적이고 참여적인 지리적 논쟁문제’를 제시한 것은 지금까지의 지리적 논쟁문제 교육의 외연을 확장하기 위한 시도이다. 지리교육이 다른 영역과 구별될 수 있는 지리교육만의 정체성을 찾아가는 과정이며, 지리교육의 새로운 스크프(scope)와 시퀀스(sequence)를 만들어가기 위한 시도이다. 나아가 학교에서 아이들에게 가르쳐야 할 지리적 내용요소가 증가하면서 대두하게 되는 내용합산적 요소를 제한하고, 영 교육과정으로서 아이들에게 지리를 잘 가르치기 위한 시도이기도 한 것이다.

## VI. 맺는말

고르기아스(Gorgias)가 묻는다. 지리적 논쟁문제 교육은 고유한 가치를 갖고 있으나, 만약에 고유한 가치를 갖고 있다면, 그것을 어떻게 인식할 수 있느냐, 지리적 논쟁문제 교육이 지닌 고유한 가치를 인식할 수 있다면, 그것을 어떻게 다른 사람과 소통할 수 있느냐고(박승규, 2007). Gorgias의 삼단논법을 원용하여 던진 이러한 질문은 ‘지금 여기’에서 지리적 논쟁문제 교육에 관심 갖고 있는 사람이라면 대답할 수 있어야 한다. 하지만 Gorgias의 이와 같은 낯설지 않은 질문에 대답하기는 어렵다. 누구도 쉽게 대답할 수 없는 본질적인 부분에 대한 질문이기에 그렇다. 그럼에도 지리를 가르친다는 것이 지리학의 본질에 맞았을 때 가능하고, 지리학의 본질을 지리교육을 통해 전달했을 때, 지리교육의 정체성이 살아날 수 있다고 한다면, 이같은 고르기아스의 회의론이 우리에게 시사하는 바가 적지 않다.

지리적 논쟁문제 교육에서 지리적 논쟁이 어떤 특성을 가져야 하고, 지리적 논쟁문제는 어떤 인식론적인 특성을 갖고 있어야 하며, 그런 지리적 논쟁문제를 어떤 준거를 통해 선정할 수 있고, 그런 준거를 토대로 지리적 논쟁문제 유형에는 어떤 것이 있는지를 살펴보았다. 이같은 논의는 지금까지 문제해결을 위한 지리적 논쟁문제 교육에서 한 걸음 더 나아가, 지리학이 갖고 있는 본래적 측면을 반영한 지리적 논쟁문제 교육을 제안하기 위한 것이다. 또한, ‘인간이해를 위한 지리적 논쟁문제’ 교육은 지금까지 우리에게 익숙했었던 지리적 논쟁문제 교육이 갖고 있었던 사유의 이미지를 제시하기 위한 시도이기도 하다.

지리를 잘 가르친다는 것이 지리학의 본래적 측면에 맞아야 한다는 Hersh와 Earnest의 생각은 다른 교과와의 구별짓기를 가능하게 하는 지리교육의 정체성에 대해 고민하게 한다. 지리적 논쟁문제를 대상으로 지리를 가르친다는 것이 지리학의 어떤 인식론적인 특성이 반영되어 있으며, 지리학의 어떤 본래적 특성을 반영하고 있는지 고민하게 한다. ‘지리적’이라는 형용사를 ‘인간과 공간의 관계’로 규정하고 지

리적 논쟁문제를 제안하고, 그것이 갖고 있는 지리교육적 의미에 탐색하는 과정을 통해 지리교육의 정체성을 어떻게 그려갈 수 있을지 생각할 수 있었다.

인간이 존재하는 한 공간은 존재한다. 공간이 존재하는 한 인간의 삶은 계속된다. 지리학은 인간과 공간이 존재하는 한 학문적 존재이유를 담보 받을 수 있다. 인간과 공간의 관계는 변화하고, 진화한다. 지리학 역시도 진화하고, 변화한다. 지리학의 변화와 진화가 인간과 공간의 관계를 이해하고, 그것을 통해 인간의 삶을 이해할 수 있는 방향으로의 변화이기를 바란다(박승규, 2011). 지리를 가르치는 것은 이같은 지리학의 본질을 공유하는 것이다. 그런 지리학의 모습을 가르치는 지리교육은 다른 교과와 구별될 수 있는 학문적 정체성을 만들어갈 수 있을 것이다. ‘인간과 공간의 관계’에 대한 논의를 통해 인간에 대해 고민하고, 인간에 대해 성찰하는 지리교육으로 거듭나고, 성장해가길 바란다.

## &lt; 참고 문헌 &gt;

- 구정화(1998), 사회과 논쟁문제수업에 관한 연구, **시민교육연구**, 27, 167-190.
- 구정화(2001), 초등 사회과 논쟁문제 수업을 위한 웹기반 토론수업 모형 개발, **초등사회과교육**, 13, 5-376.
- 구정화(2010), 초등학생의 논쟁문제 인식에 관한 연구, **사회과교육**, 49(1), 1-13.
- 김병연(2011), 생태시민성 논의의 지리과 환경 교육적 함의, **한국지리환경교육학회지**, 19(2), 221-234.
- 김래희·이상률(2012), 월성원자력 발전소 주변 지역 주민의 원전에 대한 인식 및 갈등 해소 방안, **한국지리환경교육학회지**, 20(3), 83-97.
- 노경주(2000), 초등 사회과에서의 쟁점 중심 교육, **시민교육연구**, 31, 83-108.
- 노경주·구정화·조영제·주은옥(2001), **논쟁문제 교육의 이론과 실제**, 서울: 원미사.
- 엄은희(2009), 제3세계 환경문제에 대한 환경정의적 접근과 지리교육의 과제, **한국지리환경교육학회지**, 7(1), 59-71.
- 이경현(1997), 지리적 논쟁문제 해결을 위한 교수모형의 개발, **지리환경교육**, 5(1), 1-25.
- 이경한·남궁봉·최진성(1998), 지리교육에서 가치교수-학습 프로그램의 개발, **대한지리학회지**, 33(1), 109-122.
- 박남수(2002), 지구촌 논쟁문제 중심의 지리교육, **사회과교육**, 41(4), 85-104.
- 박윤경·권상철(2006), 지리교실수업에서 쟁점 중심의 문제 해결 학습: 고등학교 “지역개발” 단원 ‘제주도 송악산 개발’ 사례, **한국지리환경교육학회지**, 14(3), 273-287.
- 박선희(2009), 다문화사회에서 세계시민성과 지역정체성의 지리교육적 함의, **한국지역지리학회지**, 15(4), 478-493.
- 박승규(2007), 이성과 감성의 경계 허물기: 유목적 시선을 통한 사회과 교육의 재영토화, **사회과교육연구**, 14(3), 1-12.
- 박승규(2010), 인문학으로서 지리학과 지리교육: 존재이유를 묻다, **대한지리학회지**, 45(6), 698-710.
- 박승규(2011), 인정, 보이지 않고, 들리지 않고, 쓰여지지 않은 공간을 발견하다: 지리학이 인문학인 또 다른 이유, **대한지리학회지**, 46(6), 767-780.
- 신지영(2009), **내재성이란 무엇인가**, 서울: 그린비.
- 안종욱(2015), 세계 지리 교과서에 기술된 분쟁 및 갈등 지역의 지명 표시 현황과 쟁점, **사회과교육**, 54(1), 1-14.
- 오연주(2005), 공공 쟁점 중심 사회과의 사회적 구성주의 토대, **사회과교육**, 44(1), 125-147.
- 오연주(2005), 공공 쟁점 중심 사회과의 이념적 다면성, **사회과교육**, 44(4), 111-127.
- 이홍렬·손병노(2008), 쟁점 중심 사회과 전통속의 평가관 검토-고유성과 한계, **사회과교육**, 47(4), 231-258.
- 장의선·김일기·이민부·박승규(2002), 지리과 생활중심 교수-학습의 의미와 실제, **대한지리학회지**, 37(3), 247-261.
- 조영제(1998), 자유주의와 논쟁문제 학습, **시민교육연구**, 27, 191-208.
- 조철기(2014), 중학교 지리 교과서에 재현된 개발 담론 분석, **한국지역지리학회지**, 20(4), 454-472.

- 주은옥(2001), 논쟁 수업을 위한 ‘찬반 협상 모형’ 개발에 관한 연구, *시민교육연구*, 32, 325-351.
- 차경수(1996), *현대의 사회과교육*, 서울: 학문사.
- Banks, J. A.(1990), *Teaching Strategies for the Social Studies(4th ed)*, New York: Longman.
- Berque, A., 2000, *Écoumène: Introduction à l'étude des milieux humains*, Belin: Paris, 김웅권 역(2007), **외쿠메네: 인간 환경에 대한 연구 서설**, 서울: 동문선.
- Carrington, B. & Troyna, B., 1988, Children and Controversial Issues, in B. Carrington & B. Troyna,(eds.), *Children and Controversial Issues: Strategies for the Early and Middle Years of Schooling*, London: The Falmer Press.
- Earnest, P.(2004), *The Philosophy of Mathematics Education*, Taylor & Francis e-Library.
- Evans, R. W., Newman, F. M., & Saxe, D. W.(1996), *Handbook On Teaching Social Studies(NCSS Bulletin 93)*, Washington D.C.: National Congress Social Studies.
- Flinders, D. J., Noddings, L., & Thornton, S. J.(1986), The Null Curriculum: Its Theoretical Basis and Practical Implications, *Curriculum Inquiry*, 16(1), 33-42.
- Hunt, M. P. & Metcalf, L. E.(1968), *Teaching High School Social Studies(2nd ed)*, NewYork: Harper & Row Publishers.
- Massialas, B. G.(1996), Criteria for issues-centered content selection, In R. W. Evans, & D. W. Saxe(Eds.), *Handbook on Teaching Social Studies(NCSS Bulletin 93)*, Washington, D.C.: National Council for the Social Studies.
- Muessig, R. H.(1975), Some thoughts on controversial issues. In R. H. Muessig(Ed.), *Controversial Issues in the Social Studies: A Contemporary Perspective*, Washington, D.C.:National Council for the Social Studies.
- Newmann, F. M. & Oliver, D. W.(1970), *Clarifying Public Controversy: An Approach to Teaching Social Studies*, Boston: Little, Brown and Company.
- Onosko, J. J. and Swenson, J. P.(1996), Designing issues-based unit plans. In R. W. Evans, & D. W. Saxe(Eds.), *Handbook on Teaching Social Studies(NCSS Bulletin 93)*, Washington, D.C.: National Council for the Social Studies.
- Skeel, D. J.(1996), An issues-centered elementary curriculum. In R W. Evans, & D. W. Saxe(Eds.), *Handbook on Teaching Social Issue(NCSS Bulletin 93)*, Washington,D.C.: National council for the Social Studies.
- Veyne, P.(2008), Foucault, *Sa Pensee, Sa Personne*, Albin Michel: Paris, 이상길 역(2009), **푸코, 사유와 인간**, 서울: 강.
- Wellington, J. J.(ed.)(1986), *Controversial Issues in the Curriculum*, Oxford: Basil Blackwell.
- Woolever, R. & Scott, K. P.(1988), *Active Learning in Social Studies*, Glenview, IL:Scott, Foresman and Company.