보이텔스바흐 협약은 충분한가?

보이텔스바흐 협약은 충분한가?
(원제: Reicht der Beutelsbacher Konsens?)
바덴 뷔템베르크주 정치교육원 교수법 시리즈

1판 1쇄 발행일: 2009년 12월 30일

저　자 | 지그프리트 쉴레, 헤르베르트 슈나이더(편찬)
번　역 | 전미혜
감　수 | 이명기
발행인 | 함세웅
발행처 | 민주화운동기념사업회 http://www.kdemocracy.or.kr
100-785 서울 중구 미술관길9 배재정동빌딩 B동 1~3층
전　화 | 02_3709_7632
팩　스 | 02_3709_7610
편집·제작 | 디자인통통

이 저작물에 관련된 모든 저작권은 독일 보헨샤우 출판사(WOCHENSCHAU VERLAG)에 있다.
한국어 번역본의 저작권은 민주화운동기념사업회에 있으며, 이 책은 민주시민교육을 연구하는
주요 학자 및 교육 관계자들을 위해 비매용으로, 제한된 부수만을 발행한다.

지그프리트 쉴레
헤르베르트 슈나이더(편찬)

보이텔스바흐 협약은 충분한가?

지그프리트 쉴레 Siegfried Schiele

1939년 출생, 바덴 뷔템베르크주 정치교육원 원장

독일 튀빙엔대학교 정치교수법학과 강사

1970-74: 튀빙엔대학교 교수겸 과장

1974-76: 바덴 뷔템베르크주 국회 고문

1976년 이후: 정치교육원 원장

저서: "Konsensbände" 1977, 1980, 1987, 1991 (Herbert Schneider와 함께 편찬)

전문교수법과 방법론의 문제에 대한 여러 편의 논문

헤르베르트 슈나이더 Herbert Schneider

1929년 출생, 정치학 박사

베를린, 프라이부르크, 옥스퍼드, 제네바 등에서 정치학 공부

하이델부르크대학교 사범대학 정치교수법과 정치학과 교수

1992-93: 드레스덴 공과대학 초빙교수

1966-73: "Der Büger im Staat" 연구소 소장, 바덴 뷔템베르크주 정치교육원 원장

연구중점분야: 정치교수법, 주 정치, 공동체정치 연구. Siegfried Schiele와 함께

"Konsensbände"(1977,1980,1987,1991) 편찬. "시민참여와 도시발전"에 대한 연구 준비 중

지그프리트 쉴레
헤르베르트 슈나이더(편찬)

보이텔스바흐 협약은 충분한가?

고트하르트 브라이트, 발터 가겔, 틸만 그람메스, 클라우스 호르눙,
클라우스-페터 후퍼, 볼프강 잔더,아민 쉐르브, 지그프리트 쉴레,
헤르베르트 슈나이더, 베른하르트 주토어, 게오르그 바이세노

보헨샤우 출판사

목
차

서문

지그프리트 쉴레 **13**
보이텔스바흐 협약은 연륜이 쌓여간다

발터 가겔 **31**
역사적 사건으로서 보이텔스바흐 협약
결산과 평가

볼프강 잔더 **51**
보이텔스바흐 협약 후의 정치교육

클라우스-페터 후퍼 **63**
이질성 또는 공통적인 주도이념?
학교 외의 정치교육에서 합의는 어디에 존재하는가?

베른하르트 주토어 **101**
보이텔스바흐 협약 – 내용 없는 형식의 최소화인가?

고트하르트 브라이트 **121**
정치교육의 서구 지향화는 내용적 협약을 위한 기반을 형성할 수 있을까?

게오르그 바이세노 **153**
“학문과 정치에서 논쟁적인 것은 수업에서도 또한 논쟁적으로 표현되어야 한다.

클라우스 호르눙 **179**
무엇이 우리 사회를 결속시키는가?

틸만 그람메스 **197**
수업분석 – 전문 교수법의 결점

아민 쉐르브 **233**
가치지향적인 정치교육의 기반으로서 실용적-규범적인 최소협약의 근거지움

헤르베르트 슈나이더 **269**
협동심, 시민사회와 학교 – 시민에게 올바른 방향을 제시하는 정치교육을 위한 의견

서문

보이텔스바흐 협약은 시민교육에서 확고한 개념으로 자리 잡았다. 이 협약은 1970년대에 전문 교수법의 위기가 왔을 때, 다시 대화를 가능하게 하고 활성화 시켰던 주역이었으며, 시민교육의 교육학적 과제를 역설하였다. 무엇보다 새로 편입된 연방 주에서, 많은 양의 학습계획이 보이텔스바흐 협약에 관심을 맞추었던 것이 사실이다. 20년 전(1976년을 뜻함 – 편집자 주)에 실행되었던 시민교육 교수법 학자들의 형식 없는 동의서에 대해, 꾸준한 찬성이 늘어나고 어떠한 뚜렷한 반대가 없었다는 사실은 매우 주목할 만하다.

그럼에도 불구하고 이제 문제 제기가 필요한 시점인 것 같다: “보이텔스바흐 협약은 과연 충분한 것일까?” 유럽과 전 세계의 정치적 상황은 결정적으로 변화하였다. 사람들은 우리 사회에 늘어나는 개별화와 가치 몰락에 대해 한탄한다. 이러한 상황에서 새로운 국면을 목표로, 우리 사회에서 유대적인 힘을 지지하기 위해, 보이텔스바흐 협약의 형식을 확대하는 것은 과연 필요한 일일까?

이러한 질문에 대한 대답을 위해 훌륭하고 유능한 사람들이 모였다. – 이번에는 보이텔스바흐에서가 아니라 바덴 뷔템부르크 주 정치교육원의 새로운 학회 장소인 바드 우어아허에

모이게 된 것이다. 초중고등학교나 대학에서 온 참가자들과 더불어, 각 주의 정치교육원과 시민교육을 위한 독일 통합위원회가 출석하였다.

보이텔스바흐 협약은 활발한 토론을 거쳐 다시 확인되었다. 그러나 변화와 보완을 위한 자극 또한 일어난 것이 사실이다. 그것은 발표된 여러 논문들의 주목할 만한 강연을 위한 특별한 동기가 되었다.

특별히 나는 함께 편찬을 도와준 헤르베르트 슈나이더에게 감사를 드린다. 그는 보이텔스바흐 프로젝트의 처음부터 함께 계획하고 실행했던 사람이다. 여기 참여하여 유능한 토론을 가능하게 하고 진행해 주었던 모든 저자들도 감사를 받기에 충분한 자격이 있다. 또한 훌륭하고 효율적인 공동 작업을 위해 애써준 보헨샤우 출판사 여러분에게도 마찬가지로 감사를 드리고 싶다.

지그프리트 쉴레

바덴 뷔템베르크주 정치교육원 원장

지그프리트 쉴레
Siegfried Schiele

보이텔스바흐 협약은 연륜이 쌓여간다

보이텔스바흐는 그 효과를 달성했다.

몇 달 전에 고등교육청 소속 정치교육담당 상임연구원이 "저의 정치교육 선생님은 아주 형편없었는데, 심지어 그 선생님조차도 보이텔스바흐 협약을 알고 있더군요."라고 내게 말한 적이 있다. 여러 분야의 교수법 학자들이 20년 전(1976년을 뜻함 – 편집자 주)에 보이텔스바흐에서 학회를 열 당시만 해도 이 학회의 성과가 그러한 반향을 가져오리라고는 아무도 예견할 수 없었다. 이제 보이텔스바흐 협약이 독일 정치교육의 중요한 지표가 되었다는 확신은 과장이 아니다.

우선 이 협약은 분열되어 있던 정치교육 분야의 각 진영들을 이끌어서 다시 대화를 나눌 수 있도록 하였다. 헤센 주의 기본 교육방침과 그것에 대응해서 일어난 반대 활동들은 그 분위기를 숨막히게 했었고, 정치교육을 정치적 논쟁의 장으로 만들었다. 이에 맞서 보이텔스바흐 협약에서는 정치교육이 기본 조건만 맞는다면 성공적으로 운용될 수 있

는 교육학적 행사라고 표현했다. 보이텔스바흐 협약으로 인해 일단정지판이 세워졌으며, 정치교육은 정치적으로 도구화되지 않을 때만 비로소 가능해진다는 사실을 그 정지판은 명백히 표현하였다.

이 협약에 의해 사회학이나 사회과목의 다양한 수업계획서들과 마찬가지로 독일군대에서 이루어지는 정치교육도 이익을 보았다. 더 자세히 살펴 본 결과 이 협약이 [정치교육의] 목표들보다는 오히려 유익한 정치교육을 위한 조건들을 확정했음이 밝혀졌지만, 통독 후 새 연방 주들에게도 이 보이텔스바흐 협약은 매력적인 것이었다.

오늘날까지 나는 보이텔스바흐 협약이 모순된 것이라고 말할 수는 없다. 개별적인 주제면에서 그것은 각각 하나의 또는 별개의 것으로 보일지 모르지만 – 본 저서에 실려 있는 여러 논문들을 비교해 보라 – 그 핵심은 누구나 인정할 수 있는 확실한 것이다.[1] 그것은 20년이 지난 지금에도 매우 놀라운 발견이다. 보이텔스바흐 협약이 협정이나 계약에 대한 것이 아니라, 순수하게 1976년 보이텔스바흐에서 열린 학회에서 한스 게오르그 벨링에 의해서 기록된 보고서의 핵심이며, 그 당시 아무도 반대한 사람이 없었다는 사실을 결코 잊어서는 안 된다. 바로 이렇게 명백한 구속력이 없다는 것에 이 협약의 장점이 있다고 본다.

발터 가겔은 본 저서에서 보이텔스바흐 협약을 시간적 역사적 틀 안에 설정한다. 협약과 관련된 관심사를 이해하기 위해서 우리는 1968년 이후의 시대적 배경을 잊어서는 안 된다. 오히려 우리는 오늘날 다음과 같은 질문을 던져보아야 한다: 보이텔스바흐 협약이 아직도 유효한가? 그 협약은 아직도 의미가 있는 것인가? 또는 보이텔스바흐 협약은 충분한 것인가?

바드 우어아흐에서 열린 학회에서 나는 이렇게 말했다. “보이텔스바흐 협약은 여전히 옳지만, 더 이상 그렇게 중요하지는 않다.” 이러한 명제는 부분적으로 반박을 받을 것이

다. 우리는 오늘날 그 중요성에 대한 질문을 의무적으로 명료하게 할 필요는 없다. 물론 나에게도 정치교육 분야에서 협약의 필요성은 20년 전처럼 더 이상 그렇게 강하게 보이지는 않는다. 그것은 확실히 보이텔스바흐의 근본원칙들이 일반화되었다는 것과 관계가 있다. 정치교육이 본질적으로 60년대나 70년대에 비해 그 역할의 비중이 적어졌다는 것도 작용한다고 볼 수 있다. 이러한 상황은 어느 날 다시 변할 수도 있는 것이다. 그렇게 된다면 사람들은 아마도 다시 "보이텔스바흐"의 기준점으로 다시 돌아와야 할 것이다.

지금 먼저 다른 질문들을 해보자. 문제점이 강제적으로 변화되지 않았는가? 우리는 세계화의 위협에 대해 무엇을 할 수 있을 것인가? 그리고 우리 사회는 문제 극복을 위해 필요한 노력을 전혀 하지 않아도 될 만큼 혼란에 빠지지 않을 수 있는가? 우리는 이러한 배경에서 볼 때, 보이텔스바흐 협약을 보강해야만 하지 않은가? 나는 이러한 질문에 다다르기 전에 먼저 보이텔스바흐의 명제들을 다시 한번 정리해보고 싶다.

강제성 금지

강제성 금지는 언제나 정치교육의 처음이자 끝이고, 아마도 각 교육 연구 전반에도 마찬가지이다. 그것을 존중하지 않는다면 정치교육은 그 가치와 그 정당성을 잃어버릴 것이다. 이것은 원칙적으로 우리의 헌법에 기준이 되는 핵심문장이다: "인간의 존엄성은 불가침이다." 우리는 인간을 교육적 과정의 주체로서 보아야 하며, 그 과정은 조작되거나 결코 이용되어서는 안 된다. 그것은 어디서나 주목을 받는 자명한 이치처럼 당연하다고 많은 사람들이 항변할 수도 있다. 나는 그것을 믿지는 않는다. 몇 주 전에도 나에게 한 교사가 강제성 금지에 대해 편지를 써 보냈다.

"반대로 작용하는 힘들이 어떻게 학교에서 자리를 잡아가는지, 한 예가 있다. 그것은 무엇보다 동물보호의 절대성에 관한 것이다. 내가 책임 수업을 맡고 있는 학교에서 지

금 5학년에서 7학년인 모든 학생들이 학교장을 통해 담임선생님들과 함께 공동으로 '아기돼지 베이브'라는 영화를 의무적으로 관람하도록 강요받았다. (강제성을 가지는 일은 이렇게 가능한 한 일찍 시작해야만 한다.) 생물 담당 교사는 그에 따라 수업을 중단하도록 강요받았다. 독일어 교사는 다음 강의와 받아쓰기 시간에 (반대 의견 없이) 이미 이전에 '프리윌리'를 관람했었던 경우처럼 그렇게 해야만 했다. 거기에는 보이텔스바흐 협약에 있는 두 가지(또는 아마도 세 가지 모두) 원칙이 '더 나은 목적'이라는 이름 아래 희생되었다."

그것이 분명 유일한 사건만은 아닐 것이다. 그리고 강제성에 대한 근본적으로 터무니없는 예들이 여전히 있다. 강제성의 요소가 어느 정도까지 포함되고 있는지 – 대부분은 의도적이지 않지만 – 수업방식과 교사 태도를 조사하는 것은 해볼 만한 시도일 것이다. 나는 보이텔스바흐의 첫 번째 원칙을 기꺼이 그리고 항상 새롭게 강화시키라고 충고할 수 있다. 그밖에 투명성은 이 원칙을 실제적으로 전환할 때 가장 본질적인 도움이 된다. 단지 자신의 목표를 분명히 하고 오해 없이 표현하는 사람만이 어떤 강제성도 있지 않았다는 것에 대한 주요증거를 제시할 수 있다. 민주주의에서 정치교육이란 정치적 도구화와 반대 개념이어야 한다.

정치교육의 모든 '소방서 이론'은 강제성 금지를 무시한 것이라는 것 역시 여기서 지적되어야 하겠다. 사람들은 – 좋은 의도라 하더라도 – 사회적 위기 현상을 단기간에 정치교육을 가지고 싸워 극복해 나갈 수는 없다. 가난한 사람들은 정치교육에 알맞지 않고 그 외에도 너무 불리하다. 정치교육이 하나의 도구로 간주된다면, 우리는 이전과 마찬가지로 계속 민감해져야 한다.

논쟁 법칙

논쟁 법칙은 여전히 실용적인 큰 이점을 가지고 있는 것처럼 보인다. 원칙적으로 이것은 강제성 금지와 밀접한 연관이 있다. 그것은 곧 어떻게 사람들이 강제성을 피할 수 있는가 하는 방법이다. 그 외에도 이 법칙은 쉽게 검증할 수 있다. 사람들은 중요한 정치적 논쟁 시에 정치수업의 표준적인 견해가 유용한지 아닌지 재빨리 확신할 수 있다. 이러한 두 번째 원칙은 제한된 관점을 열고 정치교육에 신선한 공기와 생명을 가져다준다. 또한 이러한 논쟁법칙은 합의를 조화와 혼동하는 사람들을, 그리고 자신의 안식을 위해서가 아니라 최선의 해결책을 위해 필수적인 정치적 논쟁의 장을 갖기 위해서는 최소 합의가 필요하다는 것을 너무 적게 고려하고 있는 사람들을 진정시킬 수 있다. 우리 독일에는 아직도 논쟁문화가 필요하다. 정치교육은 그 길을 준비하는 것을 도울 수 있다.

내가 정치 수업에서 대립적인 입장을 무한하게 확대할 수 없다는 것은 자명한 일이다. 그것은 이미 실제적인 이유 때문은 아니다. 따라서 나는 이미 여러 해 전에 정치교육은 갈등노선(조정)에 대한 공적인 위탁이라는 의미에서 우리 국회로 지향되어야 한다는 제안을 했었다.[2] 각 주, 연방, 유럽의 차원에서 일어나는 중요한 정치적 논쟁 모두를 국회에서 조정하는 것으로부터 시작할 수 있다. 우리가 수업에서 이러한 입장들을 설명할 때 아무런 문제가 생기지 않도록, 국회에서는 여러 가지 입장들을 명백하게 규정할 수 있다. 그러나 우리 국회 외부에서 대변되는 입장들은 어떻게 할 것인가? 우리는 너무 소심해져서는 안 된다. 의견의 스펙트럼이 이전보다 더 열려있고 더 형성되어야 한다. 국회의 논쟁은 정확하지 않은 방향을 제시할 수도 있다.

더 큰 문제는 의심할 바 없이 여러 가지 입장들의 중요도를 판정하는 데 있다. 단지 서로 다른 관점들의 형식적 마찰이 문제인가? 자의성에 문이 열려있는 것은 아닌가? 나는 핵심적인 질문으로 다시 돌아오고자 한다. 예를 들면 정치적 논쟁의 합법적인 수단으로서 폭력을 변호하는 입장들은 단순히 민주적 관점을 가진 계열에 목록을 올릴 수는

없다. 민주주의에서 정치교육이란 복권이 아니다. 또한 이러한 문제 상황을 위해 국회의 입장들의 방향을 설정해주는 것은 일반적으로 유익하다. 물론 정당이 극단적인 입장을 국회로 끌고 들어올 때 심각한 질문들이 떠오른다. 그래서 형식적으로 정확한 범위 관리가 정치교육을 위해서와 같이 국회를 위해서도 전체적인 제한보다는 더 좋은 방법인 것으로 보인다.

내가 생각하기에 게오르그 바이세노는 논쟁법칙과 더불어 그 문제점들을 더 크게 만들었다.[3] 임의의 "많은 의견들"이 솟아날 때 정치수업이 머물러 있어서는 당연히 안 되는 일이다. 서로 다른 관점들이 명백하고 탁월하게 가공되는 것이 중요하다. 그러기 위해서는 단순한 토론은 경험에 따르자면 충분치 않다. 결정적인 것은 수업시간의 마지막에는 정치적인 문제의 해결을 위한 여러 방법들이 서로서로 동등하게 다루어져야 한다는 것이다. 최선의 방법이 학생들에게 받아들여지지 않을 수도 있다. 교사의 개인적인 의견이 [학생들의 의견을] 방해하거나 특히 교사의 의견이 해명되어서는 안 된다. 다루어져야 하는 정치적 문제는 전적으로 학급의 관점에 속해 있다.

아직 서로 다른 교수법의 접근통로들이, 게오르그 바이세노가 요구하는 것처럼, 논쟁법칙에 종속되어야만 한다는 것은 지나친 것처럼 보인다. 교수법의 접근 자체가 보이텔스바흐 협약을 명심한다면, 메타영역이 고려될 필요는 없다. 이러한 방식에서는 우리가 결국 보이텔스바흐 협약의 실제적인 적용의 토대를 잃게 될지도 모른다. 물론 학문적인 분야에서 그러한 문제들에 전념하는 것은 인정할만하다.

최종적으로 이러한 연관성 안에서 "비례배분의 문제"가 제기되어야 한다. 학교에서나 교육시설에서 서로 다른 정치적 출신을 가질 수 있도록 논쟁법칙을 고려할 수 있다는 의견이 있다. 서서히 여러 결과들이 다시 조정되어야 할 것이다. [그렇지 않다면] 그것은 보이텔스바흐의 잘못된 교훈일지도 모른다! 매 수업시간, 매 학회는, 그것들이 정치교육에 의해 공개적인 위탁으로 열리고 있는 한, 논쟁적인 입장의 정신을 표현해야 한다. 신념의 전달이 아니라 정치교육이 중요한 것이다. 그리고 우리가 보이텔스바흐의 원칙

들을 고려할 때만, 오로지 정치교육에 대해 말할 수 있다. 여기서 정치는 정치적 일상의 카테고리를 교육 분야로 끌어오는 것을 경계해야만 한다.

관심 상황

가장 큰 문제들은 항상 보이텔스바흐 협약의 세 번째 원칙에 있다. 이미 '관심'이란 개념에서부터 그 어려움은 시작된다. 그것은 독일 언어 중에 가장 많이 사용된 외래어이기도 하다.[4] 따라서 관심이란 보이텔스바흐의 연관성에서 어떤 뜻을 의미하는지 연구되어야 한다.

우리가 이 개념을 교육학적으로 파악할 때에는 아주 사소한 문제점들만이 생기게 된다. 수업에서 일어나는 사건들이 학생들과 관련이 있다는 것이 그 요점이다. 그들은 그것이 전적으로 자기 자신의 일이라는 것을 알아야 한다. 이러한 관계를 형성하는 것이 이루어지지 않는다면 수업은 무의미하다. 이러한 근거를 토대로 수업계획과 교재, 구체적인 수업을 분석해 본다는 것은 해볼 만 한 일이다. 젊은 세대의 눈에 띄지도 않고 그들도 전문적인 관심을 기울이고 싶지 않은 주제들이 제출되고 다루어진다는 것을 사람들은 확언할 수 있을 것이다.

물론 수업에서 운영하는 능력을 중개한다는 것은 중요하다. 학생들이 진지하게 받아들인다면 – 그것이 바로 보이텔스바흐 첫 번째, 두 번째 원칙의 본질적인 목표이다 – 시간이 경과함에 따라 스스로 정치적 문제들에 시선을 두며, 알맞게 분석하고 스스로 판단을 내리는 방법론적인 도구가 그들에게 중개되어야 한다. 강제성 금지와 논쟁법칙은 바로 운영 능력의 중개를 요구한다. 목표하는 것이 수업 일상에서는 상당히 어렵다는 것을 그들은 당연히 눈치채야 한다. 여러 종류의 학교에서 실시되고 있는 정치수업은 시간수가 적으며, 그래서 단지 운영 능력의 요소들만이 중개되고 있다. 그럼에도 불구하고 보이텔스바흐의 요구는 계속 견지되어야 한다. 이제까지의 토론에서 나타난 바와 같이 여기

에는 설득력 있는 협약이 존재하는 것이다.

보이텔스바흐 협약에서 관심개념이 정치적으로 이해될 때 싸움은 나타난다. “학생은 관심의 의미에서 현존하는 정치적 상황에 영향을 끼치는 ... 상황에 투입되어야 한다.” 이 내용은 한스-게오르그 벨링의 텍스트에 잘 나타나 있다. 여기서 정치적 관심개념이 의미되었다는 것은 명백하다.

정치교육의 중요한 목표는 당연히 정치적 논쟁이라는 힘의 각축장에서 자신의 관심 상황을 인식할 수 있는 것이다. 그리고 그 목표는 인식된 관심 상황을 힘의 장으로 끌어오고, 그것을 이용할 수 있는 능력의 중개를 반대하는 것은 절대 아니다. 교수법의 범주 안에서 이러한 목표는 나에게 논쟁할 만한 일은 아닌 것 같다. 물론 이 목표들을 그냥 홀로 내버려두려고 하지 않는 의견들이 있을 것이다. 왜냐하면 그렇지 않다면 만인 대 만인의 투쟁은 정치교육의 목표를 위해서 선별되어졌을 것이기 때문이다. 그들은 자신의 관심 상황을 위해 발을 들여놓는 것을 전체의 이익을 고려하는 것과 연관지으려고 할 것이다. 헤르베르트 슈나이더는 보이텔스바흐 협약 10주기 학회에서 이미 세 번째 명제에 대한 보완을 요구하였었다.[5] 보이텔스바흐 협약이 이루어진 20년 전을 돌아보며, 세 번째 명제의 보완에 대해 말하는 목소리들이 더 늘어났다. 그것은 늘어나는 개인화와 경쟁정신의 증가 그리고 쇠락하는 공중도덕의 증가에 대한 공개적인 토론을 토대로 할 때 이해가 가능하다. 예를 들어 한 공동체에서 자신의 관심을 넘어서서 연대감을 드러내지 못한다면, 이러한 차원의 정치적 문제들이 극복될 수 없다는 것을 독일통일이 명백히 보여주고 있다.

우리 사회에서 독점적인 개인적 관심사가 주가 된다면, 모든 약점이 드러나게 될 것이다. 그러면 그것은 정치적 교육을 통해 아직도 강화되어야 하는 것일까? 보이텔스바흐가 전하고자 하는 소식은 결코 그것이 아니다! 그럼에도 불구하고 보이텔스바흐의 보완을 문제 삼을 때 왜 신중해야 하는가는 공익의 문제와 연관이 있다. 우리의 역사적 경험

에 따르면, 사람들이 개인적인 관심사를 반대하는 공익을 성급하게 끌어올 때, 그것에 대해 의심의 눈초리를 보내게 되는 전적인 이유들을 우리는 가지고 있다. 다른 한편 민주주의에서 정부가 바뀌는 것은 견딜만한 상황이다. 왜냐하면 정당들은 정당 추종자가 아닌 사람들도 마찬가지로 기대할 만한 공익에 대한 입장 표명 권리를 가지기 때문이다. 공익은 정의할 수 없는 것이고 늘 정치적으로 논쟁의 여지가 있는 것이다. 그것은 통제 이념으로서 민주주의 사회를 위해서 포기할 수 없는 것이다.

또한 1976년 보이텔스바흐에서 누구도 'Catch-as-catch-can'(기를 쓰고, 한사코 달려드는 것)이 민주주의를 위한 정치철학이 될 수 있다는 주장을 하지 않았다고 간주할 수 있다. 그러나 그 당시 그것은 필수적인 것이었고, 정치교육에서 자아발전에 봉사하는 목표들을 더 강력하게 강조하는 것처럼 보였었다. 그러므로 민주적인 공익이 모든 연관성에 의무적으로 필요한 것은 아니라고 주장된 것은 아니다.

보이텔스바흐의 협약은 충분한 것인가?

무엇보다 개인과 개인의 발전에 강력하게 집중되었던 1976년의 관점은 1996년에 들어서 사회 쪽으로 넓혀졌다는 것이 세 가지 보이텔스바흐 원칙에서 밝혀졌다. 거기에 20년 전에는 볼 수 없었던 근심도 존재한다. 정치에 대한 공동의식이 미디어에 대한 것과 마찬가지로 늘 다시 요구되어 왔다. 그밖에 가치하락이 한탄된다. 마리온 그래핀 된호프(Marion Gräfin Dönhoff)는 이 상황을 드라마틱하게 묘사하고 있다: "모든 사회는 연결이 필요하다: 규칙 없이, 전통 없이, 태도 규범에 대한 특정한 합의 없이는 어떠한 공동체도 존립할 수 없으며, 안정성은 불가능하다. 어떤 윤리적인 표상을 기반에 두지 않은 고삐 풀린 시장체계는 연대감을 파괴할 뿐 아니라, 사회를 지속적으로 파괴한다. 최소한의 윤리에 서로 합의하는 데 성공하지 못한다면, 이 체계는 기를 쓰고 달려가다가 끝날 것이다. 10년 안에 자본주의가 똑같이 사회주의와 마찬가지로 붕괴된다 해도

나는 그다지 놀라지는 않을 것이다.[6]

따라서 우리는 여기서 윤리적인 최소합의에 대해 분명하게 언급해야 한다. 보이텔스바흐 협약을 이러한 요청을 가지고 검토해 본다면, 우리는 쉽게 성공할 수는 없을 것이다. 1976년 보이텔스바흐의 주역들을 보았다면, 사람들은 거의 모두가 이 협약의 기적에 대해 말했을 것이다. 협약이 내용상 강하게 각인되었다면, 이 기적은 불가능했었을 것이다. 그 장점은 항상 '형식적인 외관'에 있었다. 사람들은 이러한 형식적인 면을 과소평가하지 않았다. 또한 보이텔스바흐 협약을 단지 형식적으로 이해하는 사람들은, 오히려 공개적인 위탁 상의 정치교육을 시행해야 하는 사람들보다 훨씬 낫다. 적어도 협약을 지킬 시에 학생들은 교육학적인 관심의 중점에 있을 것이고, 그들은 교육과정 안에서 서로 다른 의견에 대면하게 될 것이다. 그것으로 이미 충분한 것이다!

바드 우어아흐에서 1996년 보이텔스바흐 협약이 내용적으로 해석되었을 때 아무도 이의를 제기하지 않았던 것이 부각되었다. 나는 이미 강제성금지가 바로 우리의 헌법의 첫 조항에 있는 핵심명제를 의미하는 것이라고 지적했다. 그것은 바로 "인간의 가치는 불가침이다"라는 사실이다. 그렇기 때문에 아무도 자율적인 판단의 획득을 방해해서는 안된다. 그 때문에 교화는 금지된다.

또한 보이텔스바흐의 두 번째 기본 명제에서는 가치 관련성이 숨어있다. 내가 이 쟁점을 학교에나 탁아소로 가져간다면, 다른 의견들에 대한 존중을 표현한 것이다. 존경과 관용만이 이 원칙을 실제화 할 수 있다.

우리는 서로 다른 의견들은 자의성과는 아무 관련이 없다는 것을 알고 있다. 그리고 우리가 그 원칙의 핵심에 가까이 가면 갈수록, 가능한 논쟁이 줄어드는 것이 확실하다. 세금의 공평성이 사회에서 형성될 수 있듯이, 그것에 대해 매우 서로 다른 표상이 존재할 수 있다. 그러나 예를 들어 폭력이 정치적 논쟁에서 합법적인 수단이 될 수 있을 것인가 하

는 논쟁은 일어나지 않을 수 있다. 여기서 가치 관련성이 명백하게 나타난다.

가장 어려운 점은 세 번째 원칙의 상황이다. 표면적으로 관찰할 때 이기주의의 경향이 정치적 교육을 통해 촉진되는 것처럼 보인다. 그러한 해석은 물론 이 원칙이 강제성 금지와 논쟁법칙에 밀접하게 연관되어 있다는 것을 간과한 것이다. 개인들은 시민의 역할을 알맞게 받아들일 수 있기 위해 자신의 능력을 충분히 발전시켜야 한다. 그렇게 보았을 때, 이 원칙은 형식적인 관련성 이상의 것을 알려준다.

그럼에도 불구하고 우리들은 보이텔스바흐를 어떻게 구체화하고 미래를 위해 생생하게 지속시킬 수 있을지에 대해 토론할 수 있고 또 그렇게 해야만 한다. 헤르베르트 슈나이더는 본 저서에 실린 그의 논문에서 10년 전의 보이텔스바흐의 세 번째 원칙에 대한 보완을 정확히 하고 있다.[7] 여기에 "잘 이해된 개인 관심사"와 "사회적 공동생활과 정치적 총체를 위한 공동책임감"에 대한 논의가 있다. 고트하르트 브라이트와 볼프강 잔더가 본 저서에 보이텔스바흐 협약의 보완으로 제출한 제안서도 비슷한 방향으로 쓴 것이다. 브라이트는 "자유"와 "민주주의"를 정치 수업의 연관점으로 명백하게 호명했고, 잔더는 정치교육을 "민주적인 정치문화"의 문맥에 자리잡게 했다.

이런 보완들에서 큰 문제점들이 발견되지는 않는다. 이 보완들은 정치교육을 위해 주어진 연관틀을 가리키고 있다. 또한 보이텔스바흐 협약이 이제까지 공기가 없는 공간에 서 있었던 것은 아니었다. 그것은 자유로운 민주주의의 발전에 몰두한 정치적 문화의 틀 안에 서 있었다. 또한 우리의 헌법은 그 틀의 중요한 조건에 속한다. 물론 보이텔스바흐 협약은 자유민주주의가 젊은 세대들에게 [그들의] 의지에 반해서 덮여 씌어지지나 않을까 염려하고 있다. 그러나 교육학적인 과정에서 학생들은 우리의 자유로운 질서의 원칙들을 자율적으로 어떠한 압력 없이 습득한다. 오로지 이러한 방식에서 확고한 신념들에 이를 수 있는바, 이런 확고한 신념들이야말로 우리 정치문화의 전통에 대단히 중요한 것이다. 이렇게 보았을 때, 보이텔스바흐 협약의 보강은 전혀 필요하지 않다. 실제로 순수

한 문화에서 존재할 수 없는 예술품이 문제가 되는 것이 아니라면, 순수한 형식적 이해 자체가 어떠한 피해를 가져오지는 않는다는 것을 알고 있다. 또는 예를 들어 동독의 국민윤리 과목에도 이러한 보이텔스바흐 협약이 존재할 수 있었을까? 이 협약은 자유 민주주의의 틀 안에서만 어울리는 것이다. 따라서 이 협약은 보강되어서는 안 된다는 것이 나의 생각이다.

바드 우어아흐에서는 사람들이 이 협약을 긍정적으로 파악할 수 없었던 것 같다. 왜냐하면 이 협약은 현재의 형식면에서 거의 십계명의 문체로 되어있기 때문이다. 보이텔스바흐 협약과 연관된 관심사가 더 개선될 수도 있기 때문에, 우리는 그 협약을 긍정적으로 파악해보려는 시도를 해 보아야 한다. 나의 생각으로는 새로운 시도는 다음과 같은 방향으로 가야 할 것이다.

1. 학생들은 정치 수업에서 자립적인 판단을 얻어낼 수 있어야 한다. 그래서 조작이나 교화는 금지이다.
2. 정치수업에서 서로 다른 의견들 및 관점들과 공개적으로 논쟁할 때, 자립적인 판단을 얻을 수 있다. 논쟁은 정치교육의 소금이다.
3. 운영능력은 자율적인 판단을 내리는 데 매우 중요하다. 그것은 자신의 관심과 전체의 관심을 위해 발걸음을 내딛는데 필요한 것이다.

정치수업에서 가치교육

그럼에도 불구하고 많은 사람들에게 보이텔스바흐 협약은 너무 구속력이 없고 빈약한 강령인 것처럼 보인다. 매일 언론에서 서술되는 문제들은 매우 극적이어서 더 강력한 약이 필요한 것처럼 보인다. 무엇보다 우리 사회에서 결속력이 사라져 간다고 사람들이 한탄하고 있다. 마인하르트 미겔(Meinhard Miegel)은 “본질적으로 우리 사회는 비사

회적이다. 사회는 다소 서로 연결되지 않은 채 존재하는 개인의 집합 외에 아무것도 아니다."[8] 그리고 어윈 토이펠(Erwin Teufel)은 이러한 상황을 다음과 같이 설명했다. "우리가 쿠바나 중국에서 산다면, 우리는 개인의 자유권 구축과 현실화를 위해 전력을 다해야 할 것이다. 그러나 우리 사회에서 개인의 자유는, 우리가 앞으로 이웃과 공동체에 대한 사회적 책임을 더 강하게 강조할 필요가 없을 정도로, 어느 정도까지 도달하였다."[9] 문제점은 "강조하다"라는 동사의 날카롭지 않음에 있다. 우리는 그것이 호소하는 것이 아니라는 것을 알고 있다. 공동체에 반하는 사회적 책임감이 문제가 될 때, 많은 사람들이 교육에 대해, 특히 정치교육에 대해 생각하게 된다. 그것이 수업시간에 사회적 덕행을 가져오는 것으로 되지 않는다. 지식전달을 학습서에서 떼어버릴 수 있다. 그러나 지식만으로는 올바른 행동을 위한 어떠한 충분조건도 될 수 없다.

사람들이 학교에, 특히 정치교육에 복잡한 과제를 맡김으로써, 사회가 전체적으로 짐을 더는 것은 아니다. 덕행과 도덕, 윤리의 문제가 바로 놀라운 방식으로 가르침에서 벗어나 있다. 가르침의 길이는 일반적으로 그 영향력과 반비례의 관계에 있다.[10] 교육이 이러한 관점에서 어떤 것에 도달할 수 있다면, 그것은 단지 수업에서 이성적인 요소와 감정적인 요소를 연결하는 방법을 통해서일 것이다. 즉 구체적인 분야의 사건 정보가 일찍 알려질수록 학생들에게 불협화음이 더 일찍 나타나게 된다. 그 불화는 인식적으로 노력하였던 것과는 정반대의 것에 도달하는 결과를 낳을 수 있다.

가치에 대한 교육은 쉽게 교화로 바뀌지만 정치교육은 설교와는 정반대이다. 무엇보다 어떤 이가 교화된다면, 그는 자신을 건전히 보호하려는 태도 때문에 오히려 정반대쪽에 도달하게 될 것이다. 그밖에 거기에는 정치적인 것의 특징이 빠져있다.[11] 다양한 가치 표상들이 사라져서는 안 될 정치 갈등의 중요한 요소가 된다. 다양한 가치 표상들은 사회를 생기있게 하고 자유를 가능하게 한다. 사회의 전체 연관성이 끊어지지 않도록, 최소한의 협약이 달성되지 않으면 안 된다. 정치교육이 이러한 문제와 연관하여 보이텔스바흐 협약 이상의 것을 가져올 수 있을지 의심스럽다. 필요한 가치가 살아있고 경험할

수 있는 것이 될 수 있도록, 사회 전체가 태도를 취해야 한다. 학교를 실험실로 만드는 것은 충분치 않다. 학교가 더 강한 영향력을 발전시켜 나가야 한다면, 그것은 – 헤르베르트 슈나이더가 본 저서 논문에서 요구한 것과 같이 – 진짜 사회가 반영된 생활공간으로 변형되어야 한다.

2000년도를 바라보며

보이텔스바흐의 20주년이 되는 1996년을 돌아보며 사람들은 다음과 같은 생각에 마주치게 된다. 완전히 변화된 문제 상황을 계기로 생기는 이 향수는 무엇이란 말인가? 우리가 인류의 생존문제를 해결하기 위해, 모든 에너지를 연결할 필요는 없지 않을까?

실제로 미래가 별로 좋아 보이지 않는 것은 사실이다. 문제 앞에서 눈을 감는다는 것은 가장 나쁜 해결책일 것이다. 교육학자들은 모든 것에도 불구하고 낙천성을 잃지 않아야 한다. 왜냐하면 사람들은 낙천성 없이 교육을 전달할 수는 없기 때문이다.

보이텔스바흐 협약과 연관지어볼 때, 우리는 전 세계적 관점과 관련하여서는 한계에 부딪치게 된다. 우리는 협약이 – 고트하르트 브라이트가 그의 논문에서 명백히 서술했던 듯이 – 자유민주주의의 발전 맥락 속에 속해 있다는 것을 안다. 그러나 세계화의 기준에서 기초적인 원칙에 합의하지 않은 문화들이 서로 충동할 때 무슨 일이 일어날까? 말레이시아 수상인 마하쉬르 모하메드는 『슈피겔』지 인터뷰에서 다음과 같이 설명했다. "엠네스티(Amnesty)는 서방세계의 가치 체계이다. 그들은 거만한 태도를 취하면서 세상이 어떠한 태도를 취해야 하는지 설명해줄 수 있다고 믿는다. 누가 그들에게 전 세계가 따라야 할 규칙을 세울 권리를 주는가? ... 인권협정은 서방세계의 창안이다. 우리가 그 내용을 함께 결정할 가능성은 없다. 그것은 우리에게 강요된 것이었다."[12] 여기에서 보이텔스바흐의 논쟁법칙은 전체에 대한 전 세계적 기준에서 한계에 부딪치게 된다.

서로 다른 문화의 평화로운 공동체의 삶을 어떻게 조직해야 하는가 하는 그 문제와 병행하여, 환경적인 관점에서 살펴보면 세계화와 비슷한 의미의 문제들이 있다. 우리 지구가 다음 세대들에게도 살 가치가 있도록 보존할 방법이 있는가? 또는 부유한 국가들이 구조적 해결에 힘쓰지 않는다면, 미래의 세대들에게 전 세계적 위협이 될 남북 갈등은 어떻게 될 것인가? 그리고 더 이상 정치적으로 통제할 수 없는 기술적인 발전을 어떻게 볼 것인가? 파괴적인 시장의 힘을 어떻게 통제할 것인가? [이러한 문제들은] 책임 있고 현실적인 정치교육이 간과할 수 없는 문제들이다.

이 글의 틀 안에서 이런 급한 문제들이 적절하게 다루어질 수는 없다. 나는 단지, 보이텔스바흐를 어느 정도 상대화시키기 위해 그리고 증가하는 문제들과 비교하여 볼 때 보이텔스바흐 협약이 연륜을 쌓아가고 있다는 사실을 가리키기 위해, 그 문제들을 우리의 시선 안으로 밀어놓고 싶을 뿐이다. 예를 들어 어떻게 오존층의 구멍을 막을 수 있을지 문제가 될 때, 보이텔스바흐 협약은 그러한 논쟁적인 토론을 통해 우리를 더 이상 돕지 않는다.

그것은 물론 보이텔스바흐 협약과의 고별을 뜻하는 것은 아니다. 이 협약은 앞으로 정치교육을 위해 중요한 표준으로 남게 될 것이다. 우리가 전 세계적인 문제 상황을 다루게 될 때, 열려있는 그리고 인간의 가치를 목적으로 삼고 있는 단초가 필요하다.

주

1. 보이텔스바흐의 세 번째 명제를 요약해놓은 논문이 있다: Huh,Young-Sik:Interesse und Identität. Eine Untersuchung zu Wertbezügen, Zielen, Inhalten und Methoden des politischen Unterrichts nach dem Beutelsbacher Konsens. 프랑크프루트 1993
2. 참조. Shiele, Siegfried : Politische Bildung im öffentlichen Auftrag. 출처: Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg(편찬): Politische Bildung im öffentlichen Auftrag. 슈투트가루트 1982, 23쪽
3. 참조. 본 논문집에 실린 Georg Weißeno의 논문
4. Grammes, Tilman/Kaspar, Thomas H: Interesse - eine fachdidaktische Kategorie? 출처: Politische Bildung 2/93, 57-75쪽, 57쪽
5. Schneider, Herbert: Ergänzungsbedürftiger Konsens? Zum Identitäts- und Identifikationsproblem in der politischen Bildung. 출처: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert(편찬): Konsens und Dissens in der politischen Bildung. 슈트투가르트 1987, 27-47쪽
6. 출처: Die Zeit 6호, 1996년 2월 2일 6쪽
7. 참조. 주 5번 참조
8. Miegel Meihhard 출처:Frankfurter Allgemeine Zeitung 신문 1996년 4월 2일자 79호 9쪽
9. Teufel, Erwin: Den Wertewandel nicht beklagen, sondern gestalten -

주

Chancen und Aufgaben der Politik. 프랑크푸르트 1996, 321-333쪽, 327쪽

10. 참조. Uhl,Siegfried: Werte-Erziehung in der heutigen Schule.
출처: Lehren und Lernen. 1995년 1호, 4-17쪽

11. 비교 Schiele, Siegfried: Werte in der politischen Bildung.
출처: Klein Ansager(편찬): Wertediskussion im vereinten Deutschland.
쾰른 1995, 170-173페이지

12. 출처: Der Spiegel. 34/1995, 136-139쪽

발터 가겔
Walter Gagel

역사적 사건으로서 보이텔스바흐 협약

헤르베르트 슈나이더는 20년 전 보이텔스바흐 학회에서 협약에 관한 개인적인 당혹스러움을 이야기했었다. 그는 자신의 경험에 대해 보고했는데 그것은 크로이트에서 열린 한스-지들-후원회의 학회에서 했던 것과 비슷한 것이었다. 그는 다음과 같이 요약하였다. "우파에 충실한 정치교육은 통틀어 좌파로 평가되는 정치교육에 맞서야 했다. 민주화를 위한 당파성은 - 그것이 충분한 근거 하에 비판되긴 했지만 - 사회 시장경제를 위한 당파성에 맞바꾸어졌었다."(1) 그리고 한스-게오르그 벨링은 이 학회의 이전 역사를 다음과 같이 서술했다.

"70년대 초반 50년의 정치적 풍경은 똑같이 강한 두 정치진영의 대립으로 이루어졌다. 정치교육은 논쟁의 주축이 되는 양극의 힘에 끌려 들어가, 정치적 양극화의 충돌과 수단으로 쓰였다. '헤센 주의 기본 교육방침'을 둘러싼 논쟁이 가장 명백하게 보여준 것은 바로 교육학자들의 싸움이 의외로 다른 수단을 통한 정치의 연장이라는 것이다."(2)

위의 두 인용문들은 나의 주제가 목표하는 바이다. 나는 보이텔스바흐 협약을 역사적 사건으로 현실화시키고 싶다. 그리하여 그 배경을 이루고 있는 두 인용문이 의미하는 역사적 상황에 대한 서술을 시작하려 한다.

1. 배경이 되는 역사적 상황

1.1 '투쟁의 행사 개최'

요즈음 우리는 정치교육에 대해 침묵하고 있다. 최근 한 전문가 연구그룹은 샤더 재단의 틀 안에서 '다름슈타트의 호소문'을, 즉 학교에서의 정치교육의 혁신에 대한 호소를 세밀히 연구하고 공개적인 홍보와 함께 주의를 다시 끌기 위해 그것을 널리 퍼뜨려야 했다.[3] 정치교육의 교과목에 관한 정치적 싸움이 있었고 심지어 그것이 아주 심했다는 것은 오늘날 거의 상상도 할 수 없는 일이다.

유발 원인은 1972년에 나타난 헤센 주의 기본 교육방침이었다. 그것에 대해 헤센 주의 학부모 단체가 거세게 투쟁한 것이었다. 그것은 그 기본 교육 방침을 좌파로서 심지어 마르크스주의로 비난했던 부모들과의 사적인 충돌이었다. SPD(독일사회민주주의당)가 이끌고 있는 주정부는 궁지에 빠졌음을 느끼고 공개적으로 싸움을 완화하려고 했다. 주정부는 헤센포럼I 헤센II와 같은 큰 규모의 토론회를 마련하였다. 1973년 프랑크푸르트에서 열린 토론회에서 학부모와 학생들이 있던 청중석에서 떠들썩한 광경이 연출되었다. 정치학자이며 이전에 강제수용소의 포로였던 토론 진행자 오이겐 코그넌(Eugen Kognon)은 모든 방향에서 울리는 소음 속에서 어떻게 토론이 통제에서 벗어나는가를 느꼈다. 그는 홀에서 소리쳤다. "이것은 순전히 싸움장의 특징을 가진다. 우리는 몽둥이를 가지고 거의 서로를 향해 달려갈 수도 있었다."[4] "일부 관중의 이런 태도는 정말 황당하다"고 그는 짧게 덧붙였다. 그의 토론 진행에 대한 비판이 나왔을 때 그는 지친 모

습으로 그 홀을 떠났다.[5]

이 싸움은 곧 그 이후 나온 노르트라인 베스트팔렌 주의 정치 수업을 위한 기본방침에도 번져나갔다. 라이니쉔 메르쿠어 신문에서 그것에 대해 다음과 같은 기사가 났다. 아이들은 '다른 공화국'을 위해 교육되고 있다. "최종적으로 자기주장의 깃발이 아니라 정치적 도그마의 황량한 말 앞에서, 그리고 거만한 시스템의 혁명적인 요구 앞에서, 항복의 깃발을 더 잘 보여줄 수 있는 민주주의를 위해 말이다."[6] CDU(기독민주당)의 원내교섭 단체를 대표하는 의장은 뒤셀도르프 주 의회에서 학생들이 "사회주의적 교화의 대상이 될 수 있다는 두려움에 대해서 말하였다."[7]

그와 동시에 교과서 비난이라고 불리는 교과서에 대한 공격이 이루어졌다. 지그프리트 게오르그와 볼프강 힐리겐이 저자인 5/6학년 학생 교과서 '보기-판단하기-행동하기'에 대해 당시 CDU의 연방주 의장 발터 발만은 1972년 『벨트 암 존탁(Welt am Sonntag)』지에서 다음과 같이 말했다. "그것은 계급투쟁을 불러오고, 동독의 특징을 지닌 사회주의를 위한 선전이었다." 그는 "선전적으로 꾸며낸 것"이나 "사회 붕괴를 위한 안내"와 같은 문구들을 교과서를 비판하기 위해 가져왔다.[8] 그 후에 SPD가 지배하고 있는 주 연방에서 교과서를 위한 18개 CDU의 국회위원회가 생겨났다. 그것은 대부분 선거의 전초전으로, 볼프강 힐리겐이나 쿠어트 게르하르트 피셔와 볼프강 미켈의 교과서에 대항하는 것이었다. 1975년 노르트라인 베스트팔렌 주 의회 선거에서 CDU는 교과서를 주제로 한 광고시리즈를 냈다. 그 문구 중의 하나는 이런 것이었다. "믿을 수 없다! 우리 아이들이 이렇게 배워야 한다니!"[9]

1.2 정치적 갈등

이러한 선전문구는 충분했다. 그것은 1972년에서 1975년까지 정치교육에 대한 싸움이 얼마나 뜨거웠는지를 의미한다. 그것은 교육학적인 싸움이 아니라 정치적 싸움이었다.

20년 전에 한스 게오르그 벨링은 직접적인 경험을 통해 다음과 같이 확언하였다. “교육학자들의 싸움은 돌연 정치의 연장을 위한 다른 수단으로 전락했다.” 오늘날 우리는 그 말이 얼마나 잘 맞았는지 더 정확히 알고 있다.

역사적 상황을 핵심어로 요약해 볼 수 있다. 1969년 CDU는 독일연방의 수상 직에서 패배하고 빌리 브란트가 이끄는 사회-자유주의 연립내각이 정권을 인수하였다. 그 후 점점 정부진영의 국회의원, 대부분 FDP(자유민주당)의 의원이, 자기 정당을 탈당하고 반대 정당으로 전환하였다. 연립내각의 붕괴에 직면하여 CDU는 구체적인 불신임 투표를 통하여 빌리 브란트를 무너뜨릴 기회를 가지게 되었다. 물론 1972년 4월 27일 이 일은 좌절되었다. 그리고 바로 연방의회에서 승부를 가릴 수 없는 상황이 일어났기 때문에, 모든 의원들은 1972년 5월 말 새로운 투표의 길을 모색하게 되었다. 따라서 11월 19일 투표가 실시되었고, 그것은 빌리 브란트의 승리로 끝났다.

수상의 실각이 손에 잡힐 만큼 가까워 질 시기에 그들이 선전문구에서 암시했던 것 같이 교과서의 기본 교육 방침에 대한 공격을 시작했다. 그 후에 교육정치 분야에서 일어난 일들은 다시 연방 정권을 차지한 CDU의 전략 중의 한 부분이다. 예를 들어 헤센에서 기본 교육 방침에 대한 싸움: 1972년 9월 14일 연방의회를 위한 새 선거가 공시되고 동시에 헤센 주의 지방 자치 선거전도 일어났던 이 시기에, CDU의 헤센 주 정치가들의 그룹 중의 하나로 헤센 학부모협회가 창설되었다. 요셉 슈미트는 “주협의회와 CDU의 연방정당”을 제목으로 한 그의 연구에서, 학부모협회가 유니온[CDU와 CSU(기독사회당)의 연립내각]의 중앙 전위조직으로 발전했다는 것을 확신했다. 학부모협회는 간부정치의 도움으로 헤센의 정당조직에 의해 방향이 조종되었다.[10] 그것이 학부모협회의 정당정치의 배경이 되었고, 협회는 헤센에서 기본 교육 방침에 대항하는 싸움의 주역이 되었으며, 그 당시 많은 사람들은 협회가 - 비록 편파적이라 해도 - 적어도 학부모들의 관심을 대변한다는 것을 인정했다.

이러한 전략은 노르트라인-베스트팔렌 주로도 이행되었다. 물론 거기서는 어떤 전위조직이 없었으며, 또한 학부모들이 헤센 주와 같이 활성화될 수 없었다. 특히 주 학부모회는 그들의 회장을 통해 자문회원으로서 기본 방침 작업에 통합되었고, 그것 때문에 정당정치의 지원사격으로 이용될 수 없었다. 따라서 그것은 뒤셀도르프에서는 수뇌부가 떨어져 나갔던 국회 차원의 주관 행사에 머물러 있었다. 왜냐하면 기본방침은 1975년 주의회 선거에 앞서 제 때에 감사를 받았고, 새로운 방침은 어떠한 공격의 실마리를 더 이상 제공하지 않았기 때문이다.

정치교육은 정치 차원으로 빠져들었다. 노르트라인-베스트팔렌 주의 감사에 대한 서부독일 TV방송국 보고는 시사하는 바가 크다.

"에두르지 않고 문화부장관의 담당능력이나 정치적 평판을 만들기 위해, 수상은 이른바 기본방침을 재빨리 받아들여 수상청에서 그것을 수정하였다. 또한 말만으로도 충분히 이해가 가는 이러한 정치적 검열의 결과는 지난 주에 유니온 위원회에 의해 승인되었다. 그 후 선거전에서 기본방침을 위해 격렬하게 항의하는 대담함은 더 이상 시급한 일이 아니다, 지체되지 않았다. 정치 수업을 위한 이러한 기본방침은 현재 정치적으로 물샐 틈이 없이 튼실하기 때문에 수상이 옳았던 것이다."(11)

기본교육방침과 교과서에 대한 논쟁은 정치적으로 갈등을 불러왔고, 이 개념의 사회과학적인 이해에서도 권력과 분배에 관한 갈등, 즉 CDU의 독일연방정부 권력 재획득에 관한 갈등으로 되었다. 70년대 교과서논쟁을 연구했던 프란츠 요셉 비치-로트문트는 교과서논쟁에 "대표자 기능"을 덧붙이고, 교과서논쟁은 "정치적 원칙 논쟁과 근본적인 갈등의 연출"로 사용되었으며,(12) 요셉 슈미트에 의하면 교과서논쟁은 유니온의 양극화 전략 중의 한 부분이었다.(13) 프란츠 요셉 슈트라우스는 1972년 유니온 내의 패배 후에 완전한 대립의 전략을 위해 전력투구하였다. 이 대립전략을 핵심적인 단어로 말하자면, 이데올로기와 권력정치의 적으로서 상대자, 또는 모든 분야에 걸친 정치적 논쟁, 마르

크시즘에 맞선 투쟁, 사회적 획일화와 SPD의 전반적 권력요구에 맞선 투쟁[14]으로 표현할 수 있다.

1.3 영향

정치교육은 마치 소용돌이로 끌려들듯이 이러한 갈등 속으로 끌려들어 왔다. 그것이 아무 영향 없이 있는 것은 아니었다. 나는 세 가지 영향을 명명할 것이다. 그것은 보이텔스바흐 협약의 의미를 이해하게 해줄 것이다:

1. 정치교육은 권력획득의 싸움을 위한 장이 되었다. 그것은 정치적으로 도구화되었던 것이다. 헤센 주의 기본 교육방침에 대한 갈등은 그것이 확실히 많은 사람들에게 불행을 주었음에도 불구하고, 원인이 될 만한 내용을 가지고 있지는 않았다. 갈등의 중심은 정당의 정치적 전략의 틀 안에 있었다.
이러한 반향을 가져올 만한 기본조건이 어느 정도 존재하기는 했다. 1972년 테러리즘이 국내 정치의 한 요인이 되었다. 1970년 초반에 적군파(RAF)가 형성되기 시작했다. 1970년 21번의 테러리스트의 폭력사건이 독일에서 있었고, 1971년에는 심지어 29번으로 늘어났다.[15] 유니온은 테러리스트가 얼마 전부터 국가에 반대해서 진격하는 좌파 그룹의 넓은 전선에 속해있다고 보았다.[16] 물론 유니온이 그냥 있었던 것은 아니었다. 이른바 1972년 1월 18일에 개인의 일에 대한 문제를 반헌법적인 배경을 갖고 제어하려 했던 '극단주의자들의 사면'은 수상이 초당파적으로 각 주의 장관들과 함께 서명하였다. 그러나 CDU는 SPD가 통치하고 있던 주들에서 교육 정책의 분야에 위협을 가하기 위해, 테러리즘 논쟁을 통해 민감해진 공공성을 이용했다.
작지만 활성화가 되어 있고 조직적이고 표현능력이 높은, 선구자격인 헤센 주의 학부모협회를 통해, 더욱이 종합학교의 도입 때문에 불안했던 소수 학부모들이 이 곳에서 적극적으로 되었다는 것은 생각할 만한 일이다. 다른 주에는 그 소수

학부모들에 비교할만한 대상이 없었다. CDU의 전략은 잠재하고 있는 두려움과 불만족을 이용하는 것이었고, 교육정책에 대한 갈등을 언론의 효과를 이용해 끌어내는 것이었다.

2. 정치교육을 교육하는 자들은 스스로 정치 가담자가 되었다. 그들 중의 몇몇은 동시에 기본 교육방침의 저자였다는 것은 잘 알려진 사실이었다. 베른하르트 주토어(Bernhard Sutor)는 당시 라인하르트 팔츠에서, 롤프 슈뢱켄(Rolf Schröcken)과 나는 노르트라인 베스트팔렌에 있었다. 교수법 학자들은 이러한 방식으로 정치적 갈등 안으로 들어왔고, 그들은 정치 분야에서 활동해야 했다. 예를 들어 노르트라인 베스트팔렌 기본방침위원회에서 이른바 주 장관의 "검열"에 반대하는 세 가지 '본질사항'에 대한 결정을 통해, 위원회는 저항하려고 하였다. 그들은 주 의회 위원회 또는 토론행사에서 그들의 작품이 공격당하는 것을 보았고, 전문가로서 소견서나 반대 소견서를 제출했고, 주 의회 토론을 위해 뒷방에 장관을 준비시켰다. 언론은 그들에게 인터뷰를 청했고, 신문기사에서는 그들을 비판하거나 또는 그들에 의해 비판받는, 논박을 당하거나 변호하는 기사가 실렸다.
교수법 학자들은 두 가지 영역에서 활동을 해야 했다: 하나는 학문적이고 교수법적인 이론 분야, 그 틀 안에서 그들은 자신의 이해력으로 원래 커리큘럼대로 일을 해냈다. 그리고 다른 하나는 정책인데, 그것을 통해 그들은 정치적 갈등 정당의 한 쪽 편으로 끌려 나왔다.

3. 정치교육의 정당 정치적 정치화는 정치적 교수법에도 양극화 현상을 가져오는 결과를 가져왔다. 원래 거기에는 서로 다른 입장들이 존재했었다. 정치적 교수법은 서로 구별이 되었지만 두 개의 반대되는 진영이 아니라, 학문의 강목에 따라 네 개 또는 다섯, 여섯의 서로 다른 논쟁적인 방향이 있었다. 그러한 분류는 그 당시 많이 있었고, 이른바 홀트만(Holtmann), 힐리겐(Hiligen), 슈뢱켄

(Schröcken)에 의한 것이었다. 나의 명제는 양극화된 두 부분이 생기고 나서, 교수법 학자로서 정치적 갈등으로 끌려 들어왔으며, (교수법 학자들은) 직접적으로 또는 그들이 수행했던 지원사격을 통해, 스스로 정치 가담자가 되었다는 것이다. 그것은 – 그것에 대한 시대의 증인으로 내가 처음에 헤르베르트 슈나이더와 한스 게오르그 벨링을 인용했던 바 – "중요한 체험"이었다. 결국 정치교육 내에서 반대 움직임이 세상에 나오게 되었다. 한스-헬무트 크뉘터는 그 창시자의 한 명으로서 그것을 "추세의 전환"이라 일컬었고 군대의 카테고리로 다음과 같이 설명하였다: 그것은 "법적으로 확인된 반대 입장이 방어에서 공격으로 전환한 것이다".[17] 그러나 공격받은 진영으로부터 적의에 찬 대답 역시 있었다. 예를 들어 에른스트 아우구스트 로롤프와 쿠어트 게르하르트 피셔에 대한 공격이었다.[18] 적이라는 생각이 이러한 논쟁을 이끌었다.

이 양극화의 원인은 정치적으로 가담한 자가 정치교육 분야에 대해서 행한 대량공격이었으며, 정치교육의 정치적 도구화 때문이다. 정치 갈등의 이분법적 기본사례는 교수법 내적인 토론으로 옮겨졌다.

정치교육의 갈등으로 향하는 교수법 내적인 논쟁의 첨예화는 보이텔스바흐 협약의 역사적인 의미를 볼 수 있게 해주었다. 그것은 무덤으로 존재하였다. 그리고 이제 분열된 방향 간에 다시 대화를 끌어낼 수 있는 시도가 이루어졌다. 또는 정확하게 말하자면 정치 교수법 안에서 학문적인 담론을 다시 끌어내려는 시도였다. 이러한 시도의 하나로서 1976년 가을 바덴 뷔템베르크 주 연방정치교육원의 학회가 보이텔스바흐에서 열리게 되었다.

2. 공통점을 발견하기 위한 방법 : 슈미더러(Schmiederer)의 예

명백한 것은 보이텔스바흐에서 열린 학회가 포럼을 제공한 것이 하나였고, 다른 하나는 대화의 준비를 하고 보이텔스바흐로 온 사람들이었다. 그러한 대화의 준비가 당연한 것은 아니었고, 좋은 의지를 가지고 있었던 것도 아니었다. 참가자들의 상당수는 공통점에 대한 발견과 그 인정을 위해 그들의 전문교수법의 입장을 수정해야만 했다.

공통점에 대한 발견의 방법은 개인화를 통해서만이 나타날 수 있다. 내가 그러한 수정을 롤프 슈미더러라는 사람의 예를 들어 설명한다면 가장 쉽게 이해가 갈 것이다. 그는 당시 정치적 교수법 분야 내에서 아주 명백하게 좌파 입장을 대표하였던 사람이었다. 그는 참가자 중의 하나였고, 이 학회의 발표자였다.

롤프 슈미더러의 입장 수정은 사회비평으로부터 정치교수법의 기초로서 학생들의 지도(오리엔테이션)로의 변화에 있다.

1971년 첫 번째 그의 교수법에서 슈미더러는 정치교육의 과제를 이렇게 설명했다: "정치적 과제는, 현존하는 것에 대한 비평과 현재 중요하고 미래지향적인 가능성의 반성으로부터 출발해서, 한 사회의 변화를 의도한다."(19) 이것은 그의 학문적 입장, 비평이론에서부터 일관되게 도출된다. 그러나 의심할 바 없이 그러한 생각은 학생들을 사회의 변화를 위한 도구로 사용할 수 있는 위험에 빠진다. 이러한 교수법이 논의의 학문적 성실과 수업의 실제를 위한 이해를 어느 정도 가지고 있음이 증명되어야 한다. 그러나 우리가 그 핵심진술이 정당화되는 것인지 물어본다면, 사람들은, 그것이 어떤 사회과학적 방향과 가지는 관련성을 유보하기 때문에, 학문적으로 정당화되었다고 대답해야 할 것이다. 핵심진술은 학문적으로 정당화되었다. 왜냐하면 그 진술의 편파성은 연구공동체 내에서 학문적 토론을 통해 상대화되었기 때문이고, 그리하여 논쟁의 입장들을 구성하고 있던 다양성 속에서 한 목소리를 만들어냈기 때문이다. 그렇기 때문에 핵심진술은 교육

학적으로 전혀 정당화되지 않는다. 교육학적인 상황에 양도된 편파성이란 교사가 그의 우월한 능력 때문에 후견인이 되고, 학생들에게 금치산 선고를 내리고 지배하려는 것을 의미한다. 슈미더러는 그의 첫 번째 교수법을 교육학자들의 역할 안에서가 아니라 사회과학자의 역할 안에서 저술했다.

1977년 슈미더러의 두 번째 교수법은 '학생들의 관심에 있는 정치교육'이라는 제목이었다. 그것은 그의 첫 번째 교수법 개념으로부터 급진적인 전향을 담고 있다. 따라서 '학 생들의 관심'은 현재 주도적인 이념을 말하며, 더 이상 사회변화에 대한 관심을 의미하는 것은 아니었다.

슈미더러는 그의 정치적 신념을 결코 포기하지 않았다. 그러나 그는 그것을 단호하게 주관적 가치결정의 영역으로 귀속시켰다. 정치적 신념을 다른 사람들에게, 당연히 학생들에게도 강요해서는 안 되는 것이지만, 예전에 그는 학생들이 정치적 신념에 관하여서는 합의능력이 없다는 것을 인정했었다. 그는 또한 생각의 변화를 시도한 것이 아니라, 역할 변화를 시행했다: 그는 사회를 비판적으로 분석하는 사회과학자의 역할로부터, 학생들의 학습목록에 책임이 있는 교육학자의 역할로 전환했다. 그것은 사회비판으로부터 학생들의 지도로의 변화이며 또는 사회과학적으로 표현하자면, 사회분석이라는 거시적 명제에서 학교와 교육학적인 평가에서 일어나는 학습사건의 경험적 서술이라는 미시적인 명제로의 전환이라고 말할 수 있다. 나는 슈미더러가 걸었던 길을 그의 관점에서 "정치교육의 재교육화"라 부른다.[20]

나는 학회의 비참가자로서, 보이텔스바흐 대화가 공통점 발견으로 결과될 수 있었던 가장 중요한 전제를 바로 슈미더러가 제공했었다고 추측한다. 그래서 대화는 협약 준비를 표시하는 가운데 진행되었으며, 격렬한 이데올로기 논쟁으로 빠져들지 않았다.

3. 보이텔스바흐 협약이란 무엇이었나?

우리가 이미 일어났던 정치적 갈등을 현실화 할 때, 그것을 1976년에 있었던 보이텔스바흐 학회와 연관 지우려는 기대감은 이해할 만하다. 이러한 기대는 충족될 수 있을까? 우리는 세 단계로 질문해 보기로 한다. 보이텔스바흐 협약이란 무엇인가? 우선 원문을 보자.

> "1. 강제성의 금지: 학생들을 – 어떠한 수단이든지간에 – 바람직한 의견이라는 이름으로 기습하는 것 그리고 자립적인 판단 획득을 방해하는 것은 허락되지 않는다. 여기에 정확히 정치교육과 교화의 경계가 있다. 그러나 교화는 민주주의 사회에서 교사의 역할과 그리고 – 전적으로 인정되어지는 – 학생의 성숙에 관한 목표설정과도 모순 된다.
> 2. 학문과 정치에서 논쟁적인 것은 수업에서도 논쟁적으로 나타나야 한다. 이러한 요구는 앞의 항목과 가장 밀접하게 연결된 것이다. 왜냐하면 서로 다른 관점이 탁자에서 밀려나고, 선택이 무시되고, 양자택일 안이 토론되지 않은 채 머물러 있을 때, 교화로 가는 길은 이미 진행된 것이기 때문이다. 의문점은 교사가 수정해 줄 기능을 갖고 있지 말아야 하는가이다. 즉 학생들에게도(정치교육 행사의 참가자들에게도) 그들 각각의 정치적 사회적 출신에 따라 낯설 수 있는 그런 관점들이나 선택지들을 교사가 특별히 교화시키지 말아야하는가이다.(...)
> 3. 학생들이 정치적 상황과 자신의 관심 상황을 분석할 능력, 그리고 그의 관심영역에 놓인 현존하는 상황에 영향을 끼치는 수단과 방법을 찾는 능력을 갖출 수 있도록 해주어야 한다. 그러한 목적설정은 운영능력의 강조를 포함하는 것이고 언급된 두 원칙으로부터 나온 논리적인 결과이다.(...)"[21]

3.1 **타당성:** 협약을 구성한 공로는 한스 게오르그 벨링에게 돌아가야 한다. 어떠한 결정도 정해져 있지 않았다. 그는 학회 후에 발표자의 결론과 토론에 대한 자신의 인상을 요약했다. 그는 정치교육의 기본원칙에 대한 가능한 협약을 위한 기회에 대해서 질문했다. 그리고 제한적인 대답을 주었다: "저자는 그가 인정하는바 그의 주관적인 느낌에 따라 협약이 가능하다고 보는 이 시점에서 개요를 적는 것이 중요하다고 할 수 있다."(22) 이러한 협약의 타당성은 그 내용이 협약의 가정으로 보는데 있다. 그래서 벨링은 다음 세 원칙에 대한 서론으로 다음과 같은 말을 사용한다: "나에게는 반박할 수 없는 것처럼 보인다..." - 그것이 반박당하지 않는 한 가정이 적용되는 것과 같이, 그것이 반박되지 않는 한 협약은 존재하게 되는 것이다.

3.2 **내용:** 보이텔스바흐 협약은 교사의 행동지침을 포함하고 있다. 그 점에서 나는 정치교육의 원칙 구성을 약간 수정하고 싶다: 그것은 정치의 가르침과 배움 원칙이다. 우리는 다음과 같이 세 가지 요점으로 정리해 보자.

- **요점** 1은 교사에게 지시하는 금지조항이다: '강제성의 금지', 학생을 기습하고 교화하는 것을 금지한다. 교사는 그의 교육자의 권위를 오용하지 말 것을 요구하며, 학습자들에게 자율적인 사고를 가능하게 해야 한다. 지그프리트 쉴레는 강제성의 미묘한 형식, 즉 정치적 목적을 숨겨서 조정하는 것을 비난한다.(23) 따라서 교사의 자기반성 능력이 요구되고 있다. 즉, 교사가 이러한 의미에서 아마도 의도하지 않고 숨겨진 채로 교화를 하고 있는지 검증하는 것이 요구된다.

- **요점** 2는 수업의 내용 형성을 위한 행동지침을 포함 한다: 논쟁을 논쟁적으로 묘사하는 것이다. 이를 통해 교사는 학습자에게 원칙적으로 제한 없는 학문의 지평을 열어준다. 학문적 진실은 연구의 표

준으로 상대화된다. 잊지 말아야 할 것은 정치적 논쟁이다; 그에 따라 정치적 갈등과 정치 과정은 수업의 대상이 된다. – 그러나 이 모든 것을 현실화하는 것이 그렇게 단순하지는 않다. 논쟁은 자주 비논쟁적으로 머물러 있기도 한다. 왜냐하면 교사가 논쟁점과 관련하여 식견을 쌓는 것을 등한시하기 때문이다. 따라서 수업 준비로서 사건 분석이 아주 중요한 역할을 하게 된다. 물론 디터 그로서(Dieter Groser)는 서로 다른 복합적인 정치적 문제에 직면했을 때 "정치적 판단에 대한 난이도"에 대해 알려주었다.[24] 여기에서 적어도 양자택일을 언급하는 것을 주의해야 한다. 더 깊이 생각해야 할 것은 볼프강 힐리겐이 지적했던 대로 행정적인 방해물들이다.[25] 그는 기본방침에서 비판이나 갈등과 같은 개념이 계속 금기화 되고 있다는 사실을 지적했다. 또는 경제적인 물적 강제 속에 현재 지배적인 생각도 있다. 예를 들자면, 일자리의 점진적인 감소를 기술 최적화의 결과로 받아들여야 한다는 생각이 그런 것이다; 거기에는 상쇄하는 사회학적 환상이 그리고 결정론적인 사고가 넓게 퍼져있다. 아마도 두 번째 원칙은 교사교육이나 교사 연수에서 규칙정합적인 훈련을 요구할 것이다.

– **요점** 3은 목표 차원에서 행동지침을 포함하고 있다. 말하자면 그것은 학생들에게 권한을 전수하는 것, 정치를 자신의 관심의 시각으로 이해하는 것이며, 이런 의미로 행동하는 것을 말한다. 그것을 통해 교사는 학습자에게 정치에 참여할 능력을 마련해준다. 이러한 원칙은 특히 토론을 불러일으켰다. 왜냐하면 시선이 너무 관심이라는 개념으로 향하거나 묵인된 결과, 그 요청이 우선 정치적 상황의 분석과 연관되었기 때문이었다. 예를 들어 볼프강 힐리겐은 관심 개념의 가능한 주관적 협소를 지적하고, 다른 사람이나 그룹의 관심에 대한 영

향력을 물어보아야 한다고 요구했다.[26] 헤르베르트 슈나이더가 제안했듯이[27] 사적인 개인주의를 포함하고 있다는 이유로 이 원칙의 표현을 새로 바꿔야만 할 것인가?[28] 새로운 표현은 다음 논문에 소개되어 있다. 물론 지속적으로 정확하게 규정하는 모든 것은 수용을 힘들게 하는 의미론적인 문제들을 야기한다. 나의 제안은 그에 반해 우선 교육학적인 핵심에 대해 자각하자는 것이다: 보이텔스바흐 협약의 세 번째 원칙은 교사와 학생에게 자립적인 정치 분석을 중개하고, 그들의 관점으로부터 행동 가능성을 준비하는 권한을 주려는 과제를 포함하고 있다. 말하자면 중요한 개념을 펼쳐 여는 것은 관심의 개념과 마찬가지로, 상반되는 교수법적 개념화의 영역에 속하는 것이다. 그리고 이것은 서로 다른 분석의 카테고리를 제공하고, 관심 개념을 서로 다르게 정의할 지도 모른다.

한스 게오르그 벨링은 그 당시 매우 실제적인 영역에 대한 합의에 대해 말하였다. 그 안에서 그는 협약의 성공적인 전망을 보았다.[29] 사실 그것이 사람들이 합의했던 교육학적인 행동의 영역이다. 이를 위하여 행동의 활동공간을 허용하는 원칙들이 구성되었다.

3.3 학습상황: 행동지침들은 통틀어서 상황 정의를 포함하고 있다. 벨링이 보이텔스바흐가 열리는 동안 인지한 공통점은, 교육학적 상황으로서 정치수업의 학습상황의 정의에 대해 언급되지는 않았지만 일치점이 있다는 것이다. 이러한 의미에서 나는 세 가지 원칙 안에 포함되어 있는 행동지침을 다음과 같은 상황 정의로 옮겨 보려고 한다.

학습상황은 교육학적으로 수행되는 학습자의 자신되기를 위한 공간으로서 이해된다.

그것은 참가자로서 학생들과 교사들의 상황 정의이다: 자신되기가 가능함과 자신되기를 가능하게 함. 정치교수법에 더 접근해 있는 그 진술을 구체

화로 이해한다. 정치적 학습에 대한 그 진술은 정치학습 너머에 놓여있다. 그 진술은 틸만 그라메스가 테오도르 빌헬름으로부터 헤르만 기제케를 거쳐 베른하르트 주토어에 이르는 정치교수학자들의 - 보이텔스바흐 후 10년 동안 항상 이미 존재하였지만 숨겨져 왔던 - "방법론적이고 형식적인" 협약을 교화한 것이다.

"정치적 학습은 수업에서 대화 협상을 가능하게 하는 것으로 이해되었다. 그 대화 협상의 결과는 열려있다..."[30]

또한 슈미더러는 그가 보이텔스바흐에서 찬양했던 논쟁과 비권위적인 의사소통의 형식, 수업의 내용적 열려있음에 대한 그의 요구가 이 협약 가까이에 있음을 알아차렸다.[31]

보이텔스바흐의 세 가지 협약의 가정은 교육학적인(교육의 중심으로서 어린이/청년층) 그리고 학습(지도가 아닌 '가능성')의 관점 하에서, 행동을 지도해주는 상황정의를 포함하고 있다. 그런 점에서 그것은 행동을 위한 지침이다. 안드레아스 한스-게오르그 벨링. 그는 보이텔스바흐의 원칙이 정치교육을 위한 어떠한 구체적인 행동 개념이 아니고, 노력할만한 가치가 있는 이상이라고 말한다.[32] 나는 그에 반해 그것을 통제이념으로 이해한다. 그 이념은 행동의 방향을 정해주지만, 목표도달을 요구하지는 않는다. 그런 점에서 사람들이 이 원칙들이 행동을 인도하는 것으로 이해한다면 - 이 행동인도를 통해 원칙들은 상황에서 구체화된다 - 이러한 원칙들은 행동개념을 잘 설명하고 있다

1976년의 학회를 뒤돌아보며 사람들은 합의할 수 있는 것은 최후의 가치나 사회모범, 민주화개념, 정치 참여의 모델이 아니라는 인상을 받았다. 대신 학습상황이 그 상황 안에서 학습자들의 자기 전개가 가능한 교육학적 상황이라는 합의가 가능했던 것이다. 지나간 정치적 갈등을 비교하면서, 사람들은 그것을 정치교육에 대한 투쟁의 '재교육화'라고 이해할 수 있을 것이다.

3.4 형식적 합의: 형식적 합의에 만족함으로써 협약에 대한 접근이 쉬워졌다. 그것은 교육학적인 태도의 특정한 자격을 정의하는 것이지, 내용적으로 규정할 수 있는 목표의 도달을 정의하는 것은 아니다. 당시 베른하르트 주토어가 학습목표 형성에서 그것에 매우 큰 가치를 두었던 '법의 기본 규범'에 대한 관련성은 배제되었다. 확실히 이러한 생각은 학회에서 교수법적 내용의 논쟁 분야에 속하는 것은 아니었다. 물론 여기에는 어려움이 있었다. 학습목표 형성은 자주 의미론적 문제를 야기한다. 명사와 부가어의 정의와 해석을 분류하고, 주관적이고 독특한 함축적 의미와 조합이 개념의 핵심의미에 연막을 쳐서 그 일치를 어렵게 하기 때문이다. 양해의 첫 번째 단계에서 그러한 의미론적인 문제인식의 결여가 세 가지 원칙이 거의 대부분 직접적으로 명료하게 표현되도록 하는 결과를 낳았다.
물론 이 세 가지 합의가정은 형식적이지만, 가치판단에서 자유로운 것은 아니다. 합의가정의 타당성과 이용은 자유체제를 전제로 한 것이다. 그것이 동독 출신의 교사들이 권위적인 교육학의 시스템에서 벗어났을 때, 찬성하며 관심을 가졌던 이유이다. 보이텔스바흐 협약은 어떠한 가치평가를 포함하지 않지만, 가치논리를 포함하고 있다. 이러한 관점으로 볼 때 사람들은 그 핵심을 허용할 수 있었다. 예를 들어 강제성의 금지: 그것은 학생들의 존엄성에 대한 존중을 내포하고, 헌법 1.1 조항에 상응하는 것이다. 따라서 보이텔스바흐 협약은 내재적으로 헌법과 관련성을 갖고 있다.

3.5 기획: "보이텔스바흐 협약의 가설상의 특징에 대한 강조는 방법론적인 이유에만 있는 것이 아니다. 그것은 또한 독단화나 견고화를 막는 것이다. 따라서 나는 그 원칙들을 의식적으로 늘 합의형성 과정의 틀 안에서 볼 것을 권한다. 왜냐하면 예를 들어 어디가 개별적으로 납득할 수 있는 충고와 감독 사이의 경계인지, 어떻게 학습상황이 정의되고 또 구체적으로 형성되

는지 하는 것들은 늘 심사숙고 되어야 하기 때문이다. 그것은 항상 교사와 학생이라는 행위파트너 사이의 양해를 목적으로 하는 담론의 결과이기 때문이다. 보이텔스바흐의 세 가지 원칙들은 매일 새롭게 다듬어져야만 하는 '프로젝트'를 요약하여 설명해주고 있다.

4. 상대화?

보이텔스바흐 협약의 이러한 해석은 그 당시의 이해로 돌아가 역사적 내용을 밝혀내려는 시도이다. 이것은 상대화를 의미하는 것인가?
보이텔스바흐 협약이 정치적이고 역사적인 사건에 대해 관련되어 있다는 것은 옳다. 협약은 내부의 전문적인 논쟁이 정치적 갈등을 통해 무너져 내린 과정에서 생긴 산물이다. 협약은 이러한 담론을 재생할 수 있는 기능을 가졌다. 그리고 그 과제를 충족하였다. 따라서 협약은 이제 문서실에 보관되어야 할까?
보이텔스바흐 협약에 대한 나의 교육학적 해석의 시도는 정치수업의 이해가 교육학적으로 수행된 자신되기의 공간으로 인정되는 한, 협약이 문서실로 가지 않을 거라는 추측을 명료하게 해주었다. 다음 논문들에서 찬성을 얻을지, 반박을 당할지 그 결과가 나올 것이다.

주

1. Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert: Das Konsensproblem in der politischen Bildung(편찬): 슈투트가르트 1977, 13쪽
2. 위와 동일, 174쪽
3. Darmstädter Appell, Aufruf zur Reform der Politischen Bildung in der Schule. 출처: dialog, Schader Stiftung Darmstadt(편찬), Sondernummer 1995년 12월
4. Kogon, Eugen(편찬): Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre. Protokolle der Veranstaltungen in der Reihe Hessenforum. 프랑크푸르트 1974, 91쪽
5. 위와 동일, 93쪽
6. Gagel, Walter/Schörken, Rolf(편찬): Zwischen Politik und Wissenschaft. Politikunterricht in der öffentlichen Diskussion. 옵라덴 1975, 113쪽
7. 위와 동일
8. Nachweise bei Gagel, Walter: Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945-1989. 옵라덴 1995, 213쪽
9. 위와 동일
10. Schmid, Josef: Landverbände und Bundespartei der CDU. Organisationsstrukturen Politiken und Funktionsweisen einer Partei im Föderalismus. Politikwiss. Diss. Universität Konstanz 1988, 78쪽
11. 1974년 11월 4일 Gagel/Schörken에 따른 인용 (주 6번 참조) 123쪽
12. Witsch-Rothmund/Franz Josef: Politische Parteien und Schulbuch. 프랑크푸르트 1986년, 159쪽부터
13. Schmid 1988 (주 10번 참조), 79쪽

주

14. Kaack, Heino und Ursula(편찬): Parteien-Jahrbuch 1973/74 마이젠하임 1977, 213쪽

15. Baring, Arnulf: Machtwechsel. Die Ära Brandt-Scheel. 슈투트가르트 1982, 381쪽부터

16. 위와 동일, 384쪽

17. 출처: Gutjahr-Löser, Peter/Knütter, Hans-Helmuth(편찬): Die realistische Wende in der Politischen Bildung. 뮌헨 1979, 152쪽, 151쪽

18. Nachweis bei Gagel 1995 (주8번 참조), 216쪽

19. Schmiederer, Rolf: Zur Kritik der Politischen Bildung. Ein Beitrag zur Soziologie und Didaktik des Politischen Unterrichts 6. Aufl., 프랑크푸르트 1977, 28쪽. 그의 두 번째 교수법: Schmiederer, Rolf: Politische Bildung im Interesse der Schüler. 쾰른 1977. - 자세한 것은 Gagel 1995 (주 8번) 참조, 223-245쪽

20. Gagel 1995 (주 8번 참조), 243쪽

21. Wehling, Hans-Georg: Konsens à la Beutelsbach? 출처: Schiele/Schneider 1977 (주1번 참조) 179쪽 원본에 중점

22. 위와 동일, 179쪽부터

23. Schiele, Siegfried: Das Problem des Minimalkonsenses. 출처: Volker Nitzschke/Fritz Sandmann(편찬): Metzler Handbuch für den politischen Unterricht. 슈투트가르트 1987, 32쪽

24. Grosser, Dieter 1987: Schwierigkeitsgrade beim Urteilen über Politik. Beispiel: Urteile über Wirtschaftspolitik. 출처: Siegfried Schiele/Herbert Schneider(편찬):

주

Konsens und Dissens in der politischen Bildung. 슈트투가르트 1987, 166쪽부터

25. Hilligen, Wolfgang: Mutmaßungen über die Akzeptanz des Beutelsbacher Konsenses in der Lehrerschaft. 출처: Siegfried Schiele/Herbert Schneider(편찬): Konsens und Dissens in der politischen Bildung. 슈투트가르트 1987, 11쪽부터

26. 위와 동일, 19쪽

27. Schneider, Herbert: Ergänzungsbedürftiger Konsens? Zum Identitäts-und Identifikationsproblem der politischen Bildung. 출처: Siegfried Schiele/Herbert Schneider(편찬): Konsens und Dissens in der politischen Bildung. 슈투트가르트 1987, 30쪽

28. 위와 동일, 44쪽

29. Wehling 1977 (주21번), 178쪽

30. Grammes, Tilman: Politikdidaktik und Sozialisationsforschung. Problemgeschichtliche Studien zu einer pragmatischen Denktradition in der Fachdidaktik. 프랑크푸르트 1986, 191쪽

31. Schmiederer, Rolf: Einige Überlegungen zum Konsensproblem in der politischen Bildung. 출처: Siegfried Schiele/Herbert Schneider 1977 (주 1번 참조), 145쪽

32. Wehling, Hans-Georg: Zehn Jahre Beutelsbacher Konsens – Eine Nachlese. Siegfried Schiele/Herbert Schneider(편찬): Konsens und Dissens in der politischen Bildung. 슈투트가르트 1987, 201쪽

볼프강 잔더
Wolhgang Sander

보이텔스바흐 협약 후의 정치교육

1. 정치로부터 교육학으로 – 정치교육 역사에서 보이텔스바흐 협약

보이텔스바흐 협약이 역사를 만들어냈다는 것은 의심할 바 없다. 어떠한 제도에 의해 형식적으로 결정된 것이 아니고, 교수협의회에 의한 발언에서 상의하고 구성된 것이 아님에도 불구하고, 정치교육에서 최소의 협약을 이룬 이 세 가지 원칙은 공개 후에 얻은 폭넓은 지지를 통해, 전문영역 토론에서 분명히 성공하였다. 그 세 원칙은 1976년 보이텔스바흐에서 열린 한스-게오르그 벨링이 이끌었던 정치교수법 학자들의 학회를 돌아보며 구성했던 것이다.[1]

이전 입장에서 보자면, 나는 보이텔스바흐 협약으로 인해 50년대 말 "교수법적인 전환"으로 시작한 정치교육이 확실하고 잠정적인 결론에 이르렀다는 것을 알게 되었다.[2] 정치교육에 대한 학문적인 토론이 보이텔스바흐 협약으로 끝났다는 의미는 아니었다. 반

대로 정치교육에 대한 학문적인 토론이 어느 정도 학문적 토론이라는 것이 새롭게 공표된 것이었다. 왜냐하면 보이텔스바흐 협약은 정치교육에 있어 교사행동이 정치적 행동(정치교육이 비정치적이 되지 않고서도)으로서 다른 논리를 따라야 한다는 것에 대한 합의로 읽혀지기 때문이다. 행동에 대한 고유 논리가 정치교육에서 수용된다면, 정치교수법은 비교적 독립적인 학문의 부분규율로 의미가 있을 것이다. 왜냐하면 정치교수법은 그렇게 함으로써 자신의 고유한, 제한 가능한 연구대상을 가지게 되기 때문이다.

정치교육에서 행동의 이러한 자기논리의 핵심은 바로 교육학적이라는 데 있다. 보이텔스바흐 협약은 교습자들에게 교육학적인 역할에서 그들의 시민역할을 성찰하며 분리할 것을 요청한다. 이것이 강제성 금지와 논쟁법칙의 핵심이다: 교육학적인 의도를 위하여 정치교육은 정치와는 다른 논리를 따른다. 시민역할 안에서 교습자들은 자신의 정치적 입장을 위해 선전하고 싸우고 전략적으로 행동할 수 있는 권리를 가지고 있는데. 그것은 다른 사람들을 이기기 위함이다. 학습자들이 자신의 정치적 입장을 전개할 때, 설사 학생들이 교습자들의 입장에 대하여 반박할지라도, 교사들은 그들의 교육학적인 역할에서 학생들에게 고유한 정치입장을 지지해 줄 임무를 띠고 있다.

이러한 교육학적인 관점은 보이텔스바흐에서 고안된 것이 아니라 합의 가능한 것으로 받아들여진다. 그런 점에서 보이텔스바흐 학회는 '확실한 협약'을 표시하였다. 이 양해는 정치교수법이 독일 학문 체계에서 공고히 된 후 불과 몇 년 후에 그것으로 빠져들었던 정치적 양극화로부터 정치교수법을 구해냈다.[3] 고요한 학문적 부분규율로서 정치교수법은 50년대 말과 60년대 초에 "교수법의 전환"으로부터 발전하였다.[4]; 새로운 규율을 위한 많은 교수직이 60년대 말과 70년대 초에 또한 정치적 양극화의 단계 내에서도 신설되었다. 공동의 학문적 전문토론과 학문적 규율로서 정치교수법의 전문적인 정체성의 발전이 이러한 양극화 때문에 좌절할 수도 있었던 위험이 그 당시에는 확실히 있었다. 보이텔스바흐 협약은 정치교수법의 전문적 토론 시 실제적인 정치에 대한 거리감에 따른 각각의 척도를 제공한 바, 그 척도는 학문적인 연구의 상대적인 자율성과 정치

교수법의 학문적인 '협동적 정체성(Corporate Identity)'의 발전을 위해 필수적이다.

"정치교육의 교육화", 아마도 보이텔스바흐 협약에 언급되지 않은 이 "프로그램"은 그렇게 공식화 될 수 있었다. 벨링의 구성 안은 보이텔스바흐에서 "전적으로 인정된" "(...) 학생들의 성숙을 위한 목표설정"에 대해 말하고 있다.[5] 이러한 교육학적인 관점에 대한 정치적 요구들은 확실히 깨져야만 하고, 교육학적인 상황에서 정치적인 것이 출현했을 때 교육학적인 관점이 핵심적인 여과장치가 된다. 성숙이란 물론 가치를 포함한 개념이다. 또한 이 개념의 철학적 근거 지움의 가능성과 뜻에 대해 그 당시 보이텔스바흐의 참가자들 사이에서 어떠한 협약도 존재하지 않았다(오늘날 또한 정치교수법의 토론에서 더 이상 존재하지 않지만)는 것을 인정한다 할지라도, 베른하르트 주토어는 보이텔스바흐 협약의 세 가지 원칙이 내용은 없이 최소한의 형식만을 가진 것 이상이라는 확인하게 될 것이다.[6]

내가 고찰한 바에 의하면 90년대 초 새로 편입된 연방주에서 정치교육의 민주화가 이루어지던 시기에 보이텔스바흐 협약은 중요한 역할을 하게 되었다. 특히 세 가지 원칙 중 첫 번째 강제성의 금지는 정치교육과 교화간의 차이점을 구분함으로써, 동독에서 전향 후 새로 편입된 연방 주의 교사들과 교육 정치가들의 인식 속에 자신들이 경험했던 국가시민학과 민주적인 정치교육 간에 차이점을 논점으로 가져왔다. 이제 막 간결하고 절박하면서 쉽게 접근할 수 있는 세 가지 원칙의 구성 안은 옛 동독 지역에서 교육학적으로 또 정치적으로 공개되면서, 정치교육의 수용을 본질적으로 촉진했고, 새로운 과목은 다른 수단을 통한 동독의 국가시민학의 연장이라는 의혹에 대해 맞서는 작용을 하였다. 보이텔스바흐 협약이 최소합의로서 민주적인 정치교육을 위해 어떤 충분한, 개념적인 토대를 제공하는 것은 아니며, 또한 그 협약이 더 이상 어떤 논쟁 불가능한 의무적인 지시를 서술하는 것도 아니며, 구체적인 수업 상황을 통제하기 위한 처방도 아니라는 것이 때때로 교사들의 수용태도에서 간과되었다. 그러나 그것은 별개의 문제이다.

2. 보이텔스바흐 협약의 개정? 확대와 재작성에 대한 제안을 위하여

정치교육에서 최소합의로서 이루어진 보이텔스바흐의 세 가지 원칙이 충분한 것인지, 또는 해석이 필요하고 보강이 필요한 것인지에 대한 논쟁은 이미 보이텔스바흐 협약을 서술했던 동일한 텍스트에서 시작되었다. 그리하여 한스 게오르그 벨링은 당시 학회보고서의 끝 부분에 다음과 같이 썼다: "최소합의의 간결함과 이것에 대한 (서로 다른) 해석을 보여주기 위해서 여기에서 토론될 수도 있었던 질문들은 다음과 같은 것들이다: 원래 어떤 지점에서 교화가 시작되는가? 언제부터 강제성의 금지에 부딪치게 되는가? 또는 (설명되지 않은 채 남아있는 문제점이) 편견과는 어떤 관계인가? 편견은 논쟁적인 의견으로서 받아들여질 수 있는가? 만일 그렇지 않다면 정당한 판단과 싸워야 할 편견 간에 경계는 어디인가?" (7)

이런 종류의 그리고 다른 공개적인 질문들을 보이텔스바흐 협약의 확대라는 의미에서 토론하려는 시도는, 물론 어떤 공식적인 결정과 그 결정을 책임지는 위원회가 존재하지 않았고, 현재에도 존재하지 않는다는 문제점에 부딪치게 된다. 보이텔스바흐 협약의 타당성은 단지 협약에 대한 논증적 수용(태도)에서 생겨났었거나 생겨난 것이다. 그 토론의 형식화 시도나 합의원칙을 법전화하려는 시도들은 전적으로 적절하지 않고, 그밖에 학문의 자유와 양립가능하지도 않을 것이다. 그런 시도들은 – "결의안"으로서가 아니라 – 논증적인 논쟁을 위한 논문들의 의미에서만 보이텔스바흐 협약 원칙에 대한 지속적인 토론에 대한 자극으로 보일 수 있고, 또 그렇게 되어야 한다.

내가 옳게 보았다면, 최근에 보이텔스바흐 협약의 심화를 위해 두 가지 구체적인 제안이 토론에 올려졌다. 1994년 에어푸르트에서 열린 정치교육을 위한 연방 회의에서 나는 보이텔스바흐 협약의 세 가지 원칙에 네 번째 원칙을 추가할 것을 제안했다:

"정치교육은 민주주적인 정치 문화의 일부분이다. 정치교육은 교육학적인 방법들과 함께 민주주의의 보존과 발전에 대해 영향을 미치게 될 것이다. 왜냐하면 오로지 민주적으로 형성된 사회만이 학생들이 판단력이 있음 – 이것은 교육학적으로 의도되어지는 바 – 을 수용할 수 있기 때문이다."[8]

내용적으로 비슷한 방향이지만 고트하르트 브라이트는 바드 우어아흐 학회에서 또 다른 구성 안을 갖고 하나의 제안을 하였다.[9]

나의 제안의 핵심은 새로운 극우파와 극우파의 입장을 수업 중에 논쟁의 법칙에 따라 정치적으로 정당하고 동등한 가치가 있는 것으로 표현할 수 있는가 하는 질문과의 논쟁에서, 정치교육의 교육학적 임무에 대한 반성이었다. 사람들이 그렇다고 한다면, 여기 벨링이 이미 위에서 인용한 보이텔스바흐 학회 보고서에서 주제어 '편견' 아래 지적한 문제 상황은 나에게 문제였다. 내 제안의 의미는 – 내가 그것을 올바로 이해한다면 또한 브라이트 제안의 의미도 마찬가지로 – 보이텔스바흐 협약을 새로운 협약 원칙을 위해 내용적으로 보충하는 것이 아니라, 가능한 오해를 막기 위해 협약의 핵심적인 함축을 명료하게 설명하는 것이다. 비민주적인 정치적 입장들에 대해 정치교육이 가지는 관계의 문제가 그 당시 별로 중요하지 않았다고 추측해 볼 때, 보이텔스바흐 학회의 자료들이 확실히 과도하게 해석되지는 않을 것이다. 왜냐하면, 비민주적 입장들은 70년대 중반 서독에서는 정치적으로 별 의미가 없었기 때문에, 보이텔스바흐 참가자들은 정치교육의 민주적인 이해로부터 출발했다는 것이 자명하기 때문이다.

하인리히 슈나이더가 바드 우어아흐 학회에서 소개한 제안은 좀 더 다른 방향이다.[10] 슈나이더는 자신들의 관심을 대변하기 위한 학생들의 능력과 관계된 보이텔스바흐의 세 번째 협약원칙의 새로운 구성을 고무한다. 미국에서 일어난 새로운 공산주의자들의 논쟁에 명백히 영향을 받아서, 슈나이더에게는 자신의 관심을 대변할 수 있는 능력을 문제 지향적인, 감정이입능력과 관점의 전환, 사회전체적인 책임감과 같은 것들을 촉진

하는 교육학적 관점과 연관시키는 것이 중요하다. 바드 우어아흐에서 그의 제안은 다음과 같은 것이었다:

"학생(성인)은 다음과 같은 능력을 갖추도록 되어야한다: 정치적 문제를 분석하는 능력, 당사자의 상황에 처해 보는 능력, 사회적 공동생활과 정치적 전체를 위해 공동책임감을 고려하면서, 충분히 이해된 자신의 관심사인 문제 해결에 어떻게 영향을 끼칠 수 있는지에 대한 수단과 방법을 찾는 능력."(11)

세 번째 합의 원칙의 구성은 이론적이고 체계적인 관점으로 보면, 사실 보이텔스바흐 협약의 가장 약한 부분을 표현한 것이다. 또한 나는 전문적인 입장을 가진 슈나이더의 제안이 정치교수법 면에서 완전히 터무니없다고 보지 않는다. 물론 보이텔스바흐 협약의 뚜렷한 새 구성을 겨냥한 이러한 제안은, 위에서 언급한 벨링의 텍스트를 적절히 다루며 드러난 문제를 제기하고 있다. 학회 보고서의 한 부분으로 보이텔스바흐 협약은 결국 사람들이 해석하지만, 그것에게 텍스트로서 다른 성질을 부여하지 않고는 내용적으로 변경하기는 어려운 역사적 자료이다. 그러면 당장 어떠한 인간집단이 어떠한 가치요구를 갖고, 그러한 텍스트의 새로운 구성 안을 결정할 수 있는가 하는 문제가 제기된다. 그리고 보이텔스바흐 협약을 일정한 시간적 간격에 따라 새로운 사회적, 정치적, 교육학적 발전에 짜 맞추어야 하는 문제가 거의 필연적으로 제기 될 것이다. 따라서 나는 사람들이 결국 그 텍스트에 지나친 요구를 하게 되고, 그 역사적 가치를 올바르게 평가하지 못할까 두렵다.

3. 보이텔스바흐 협약 후 – 새로운 도전, 새로운 질문

보이텔스바흐 20년 후, 사실상 오늘날 이미 새로운 발전이 이루어지고 있다. 보이텔스바흐 협약이 하나의 대답이 되었던 60년대 후반이나 70년대 초와 비교하여, 교육학적

정치적 문제 상황은 현저하게 밀려났다. [이런 상황 때문에] 이 대답이 거짓이 되거나 무효화된 적은 한번도 없었다. 이미 언급했던 것과 같이, 보이텔스바흐 협약은 지난 몇 년 동안 새로운 연방주가 된 구동독 지역에서 비로소 민주 정치교육을 위한 정체성을 지원하는 동력을 새롭게 인정받고 있다. 그러나 때때로 사람들이 보이텔스바흐 협약을, 협약이 대답했던 문제점이 더 이상 제기되지 않기 때문에, 오늘날 아마도 그렇게 당연하게 받아들인다는 인상을 막을 수 없다. 보이텔스바흐 협약의 원칙은 독일 민주 정치교육의 역사의 확고한 요소가 되었다. – 그러나 그것은 또한 협약의 성립 조건이 과거에 속한다는 것을 의미한다. '보이텔스바흐'는 어떻게 전통산업사회의 큰 갈등노선이 교육학적으로 적절히 다뤄질 수 있는지에 대한 자유민주주의적인 대답이다. 그러나 이 갈등노선은 서서히 끝나갔다. 오래전부터 예를 들어 사민당과 기민당에 의해 통치되고 있는 주들 간의 이념적으로 생긴 갈등노선은 교육정책에서 사라지고, 교육제도에 대한 지배권을 위한 싸움은 통찰에 따라 제한적, 중앙집권적인 국가의 학교 통제 쪽으로 물러났으며, 정치적 진영의 활성화는 폐쇄적인 정치 문화 환경의 파괴를 위한 희생양이 되었다. 따라서 아마도 오늘날에야 비로소 보이텔스바흐의 두 번째 원칙, 즉 학문과 정치에서 논쟁적인 것이 수업에서도 논쟁적으로 나타나야 한다는 원칙이, 엄격한 의미에서, 말의 본래 의미대로 다양한 입장의 증가 때문에 수업에서 현실화되지 않는다는 것을 자각하게 되었다.[12] 그 이유는 선택지가 증가했기 때문이기도 하지만, 다른 말로 말하자면, 이 원칙의 작성 방법이 확연한 양자택일을 요구하는, 국내 사회의 청소년들에게는 오래전부터 존재하지 않는 집단내적 대립을 아직도 반영하고 있기 때문이다.

오늘날 정치교육은 과거의 갈등노선에 고정된 전문방향으로 인정되는 위기에 서 있다. 정치교육은 학교의 미래에 대한 광범위한 공개적인 토론에서, 또한 전체 교육제도의 자기이해에 대한 새로운 정의를 둘러싼 공개토론에도 거의 참가하지 않는다. 정치교수법이 순전히 정치수업의 전문적인 내용에 노력하고, 많은 출판물에서 숙련되고 확실한 방법으로 교과 수업의 질에 대해 연구하는 동안, 다른 곳에서도 – 학교 교육학의 많은 부분들에서 – 학교의 새로운 학습문화와 혁신적인 학습의 구조에 대한 논쟁이 전공별 수업을

하는 학교 저 편에서 이루어지고 있다. 이것이 단지 주관적이고 경험적인 확실치 않은 인식이라 할지라도: 나의 느낌으로는 정치교육의 아비투스(습성)는 고루함이다. 이 과목은 어디에서나 지루한 것으로 여겨지고 있다. 그리고 정치과목 교사들이 언급할만한 가치가 있을 정도로 학교교육학의 전통주의 – 이 전통주의는 이미 많은 학교에 널리 퍼져 있는 혁신에 대해 적대적인데 – 에 대한 반대 축을 형성하고 있다는 지적은 전혀 없다.

사실 학교 현대화의 뒤떨어짐을 더 이상 지나칠 수는 없다. 일상적인 학습문화의 자명함과, 또 어떻게 학교가 일상적으로(그들 당사자의 의식에서, 교육학적인 프로그램의 영역보다 더 적게) 그 정체성을 정의하고 운영되는지, 그 방법과 방식의 자명함은 19세기의 의무교육의 실행 이후 핵심에서 전혀 변화하지 않았고, 문화적으로 "고전적인 산업사회"의 전성기에서 유래된 것이다. 이것에 학교 연구 조직의 테일러주의 [작업의 과학적, 시간적 관리를 꾀하는 제도], 즉 과목의 학습 분리, 고립되어 서로 분리된 채 활동하는 교사 간의 일의 분배, 경직된 시간리듬, 교과과정의 단조로움에 대한 표현, 학습 집단의 유사성도 속해 있다. 학교의 폭넓은 지식개념과 예비 학습에 대한 소개는 학교와 교과서가 사실상 많은 아이들에게 직접적인 경험 영역을 넘어선 유일한 정보의 샘이 되었던 그런 시대에서 유래했다는 것을 결코 부인할 수 없다. 설사 학교의 자치권과 학교행정에서 린 경영('Lean Management') 사이의 논쟁을 유발하는 재정적인 문제가 있을지라도, 학교를 (주 연방의 차원에서) 중앙집권적으로 조종 받는 조직으로 이해하는 관료주의적인 이해는 오늘날의 학교에 대한 시대착오적인 관점에 속한다.

하르트무트 폰 헨티히의 책 『학교를 새로 생각하다』[13]는 바로 현안이 되고 있는 학교개혁 논쟁을 위한 간략한 공식이 되었다. 그것은 세세한 개혁이 문제가 아니라, 21세기의 학습요구에 직면하여 학교 새로운 정신적, 사회적, 제도적 창립이 중요하다는 것이다. 그러나 정치교육을 새로 생각하라. 그것은 무엇을 일컫는 말인가?

정치교수법의 전문 토론에서는 아직 전혀 의문이 제기되지 않았다. 여기서도 또한 의문

점이 자세히 논의되지 않을 수도 있다. 이러한 질문의 단면에 대한 몇몇 지적으로 여기서는 만족해야겠다.

- "정치에 대한 한계를 없애기"(울리히 벡)에 직면하여, 정치적인 것은 어디에 있는가? "정치"와 "정치 시스템"의 정체성이 확실치 않을 때, 어떻게 정치교육이 그 대상영역으로 다가가는 새로운 통로를 발견할 수 있는가?[14] 새로운 청소년 문화에서, 또한 사회적 세계로 다가가는 미적 통로에서, 정치교육이 지나쳐서는 안 될 "정치적인 것의 원료"는 어디에 있는가?[15] 어떻게 정치교육이 학습자에게 정치적으로 반성된 행동을 위한 새롭고 일상적인 행동영역을 "문명사회"에 포함시킬 수 있는가, 어떻게 정치교육이 예를 들어 직업적으로 유용한 것이 될 수 있는가?[16]
- 전공별 수업을 하는 학교 저 편에 있는 일반 학교에서, 정치교육의 장소는 어디인가? 어떻게 정치교육은 다른 전문분야들과 연결될 수 있는가? 어디에서 어떠한 형식으로 정치교육은 자신의 학습 진행을 필요로 하는가, 다른 한편으로 정치교육은 "도시국가"(폰 헨티히)처럼 이해되는 민주주의 학교의 자기이해에 대해 어떠한 기여를 할 수 있는가? 어떻게 정치 교사들의 역할이 전공수업을 주는 사람으로부터 학습과정에서 정치적인 것의 전문가로 변화되는가?
- 어떠한 지식개념과 학습개념으로 정치교육은 사회적 세계에서 작동할 수 있는가? 어쨌든 현안이 되는 정치적 사건과 관계되지만 또한 우선적으로 정치에 대해 관심이 있는 것과 관련하여 - 그 세계는 미디어가 학생과 교사들에게 동시에 정보를 주기 때문에 교습자의 역할은 단지 매우 제한적으로 지식의 우월성에만 기반을 둘 수 있는 곳이다.[17] 어떻게 새로운 의사소통의 기술과 정보기술의 기회들이 체계적으로 정치 학습을 위해 이용될 수 있는가? 어떻게 정치교사의 앞으로의 역할이 학생들의 자율적인 학습을 위한 학습동반자로서 정치적인 분야에서 충족시킬 수 있는가?
- 어떻게 정치교육이 민족국가를 넘어 정치적 문화적 정체성을 발견할 수 있을까?

> 어떻게 정치교육은 그 하부구조를 국제화, 적어도 유럽화 할 수 있을까? 정치교육은 학습 과정을 위해 이문화적 사회에서 어떠한 역할을 해낼 수 있는가? 어떻게 정치교육이 이문화적 갈등과 마찰 안에서 자리잡을 것인가?

이러한 질문의 모음집이 완전하지 않다는 것은 자명하다. 만일 시기를 놓친 정치교육의 현대화를 자극하고 반성하여 실행하려고 한다면, 어떠한 질문 방향으로 정치교수법을 이해해야하는지를 여기 이 모음집은 다만 암시해주고 있다. 정치교육은 보이텔스바흐 협약에게 이런 질문의 대답을 끌어내지 못하거나 또는 매우 제한적으로나마 끌어낼 수 있을 것이다. 그것은 협약을 쓸데없는 것으로 만든다. 그러나 협약은 다른 질문에 대해 답해 줄 것이다.

주

1. 비교. Hans-Georg Wehling: Konsens à la Beutelsbach? 출처: Siegfried Schiele/ Herbert Schneider(편찬): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. 슈투트가르트 1977, 179쪽부터
2. 비교. Wolfgang Sander: Politikdidaktik in der Bundesrepublik als Lernprozeß. Kleine Reihe Politische Bildung 2권, 슈발바흐 1992, 21쪽
3. 비교. 본 논문집에 실린 발터 Gagel, Walter의 논문
4. 비교. Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945-1989. 옵라덴 1995; Hans-Werner Kuhn/Peter Massing(편찬): Politische Bildung in Deutschland. Entwicklung - Stand - Perspektiven. 옵라덴 1993; Wolfgang Sander: Zur Geschichte und Theorie der politischen Bildung. Allgemeinbildung und facherübergreifendes Lernen in der Schule. 마르부르크 1989
5. Wehling, 위와 동일 179쪽
6. 비교. 본 논문집에 실린 Berhand Sutor의 논문
7. Wehling, 위와 동일 183쪽
8. Wolfgang Sander: Rechtsextremismus als pädagogische Herausforderung für Schule und politische Bildung. 출처: Verantwortung in einer unübersichtlichen Welt. Aufgaben wertorientierter politischer Bildung. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung. 331권, 본 1995, 217쪽
9. 비교. 본 논문집에 실린 Gotthard Breit의 기고문
10. 비교. 본 논문집에 실린 Herbert Schneider의 기고문

주

11. 인용. Herbert Schneider의 Bad Uracher 발표논문을 위한 연구서에서

12. 비교. 본 논문집에 실린 Georg Weißeno의 기고문

13. 비교. Hartmut von Hentig: Die Schule neu denken. 뮌헨/빈 1993. 현안이 되고 있는 이 토론을 참고 도서로 만들려는 것은 그 범위를 넘게 되는 것이다. 폰 헨티히의 저서와 병행하여, 노르트라인 베스트팔렌 주 교육부의 회고문을 참조하라. (Bildungskomission NRW: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. 노이비트 1995), 전통적인 실상을 넘어 구성된 저명한 작가들 집단 때문에 (기타 유명한 교육학자, 철학자, 기업가, 노조 등등), 학교의 학습 문화와 기대 사이에 생기는 거리감에 대한 흥미 있는 자료는, 서로 다른 사회 집단에서 나온 것이다.

14. 이 논쟁에 "접근한 제목"으로서 다시 불리게 된 Ulrich Beck: Die Erfindung des Politischen. Zu einer Theorie reflexiver Modernisierung. 프랑크푸르트 1993년

15. 비교. Peter Henkenborg: Wie kann die politische Bildung neu denken? Ambivalenzen gestalten. 출처: Gegenwartskunde 2/1995

16. 비교. Wolfgang Sander: Beruf und Politik. Von der Nützlichkeit politischer Bildung. Kleine Reihe Politische Bildung. 15권. 슈발바흐 1996

17. 사례: 얼마나 많은 정치교사들이 보스니아전쟁의 초기에 그들의 학생들, 물론 고학년 학생들 앞에서 실질적으로 지식의 우월함을 가졌는가?

클라우스-페터 후퍼
Klaus-Petter Hufer

이질성 또는 공통적인 주도이념? 학교 외의 정치교육에서의 합의는 어디에 존재하는가?

1. 부재 공고 : 보이텔스바흐 협약과 성인교육에 대한 토론

정치교육가로 노르트라인 베스트팔렌 시민대학에서 일하는 동료들에게 내가 현재 보이텔스바흐 협약이 학교 외 정치교육이나 성인교육에서 어느 정도 중요성을 가지고 있는지에 대한 보고를 하였을 때, 나는 매우 놀라움에 부딪쳤었다. 몇 명은 즉각적으로 '염소불알(복보이텔)' 또는 '주름재단술(보이텔슈나이더라이)'을 연상하면서 재미있어 했다. 다른 몇몇 소수는 대부분 막연하게 이전에 아! 보이텔스바흐, 그것에 대해서 대학에서 공부할 때 들은 적이 있다고 기억했다. 그러나 보이텔스바흐 협약과 정치 성인교육에 대한 가능한 관련성은 무엇이지? 하면, 다시 당혹하며 어깨를 으쓱하게 된다.

학교 외의 교육연구를 하고 있는 우리는 일반교육 학교에 있는 동료와는 부분적으로 완전히 다른 세계에 살고 있다. 그들은 대학에 있는 이론으로 준비된 정치교수법 학자를 포함한다. 이러한 구분을 위한 한 예가 바로 보이텔스바흐 협약이다. 그것은 확실히 교육

정치적으로 중요한 평화였다. 협약은 학교의 현장 활동을 위해서는 개연성을 가질지도 모른다. 학교 외의 교육 또는 성인정치교육에서도 물론 최소한의 교수법적인 합의를 추구하는 것과는 다른 주제, 질문, 도전들도 존재한다. 그럼에도 불구하고 사회적으로 매우 중요한 학습 분야에서, 이 분야는 학교 외 정치교육과 성인교육을 의미하는 데, 공통적인 교육 정책적 입장들과 학습목표들을 변호해야 할 충분하고도 중요한 이유가 있다.

그러나 내가 학교 외 정치교육에 대해 말하려고 할 때, 그것은 누구를 의미하는 것인가? 그들은 우익 청소년들과 논쟁을 벌이는 도시 사회 근로자, 독일노동조합 교육 담당자, 경제교육조합의 대표, 기독교 아카데미의 원장, 거주환경 향상의 목표를 가지고 있는 도시구역위원회의 창시자, 노르트라인 베스트팔렌 시민대학의 부서장, 바이에른 가톨릭 교육장의 교육 협력자, 평화교육조합에서 일하는 교사, 청소년 수련관의 교육학자, 여성 정치교육의 협력자들인가?

나는 이러한 열거를 계속할 수도 있을 것이다. 그러나 그것으로 충분하다. 그 이유는 다음과 같은 공통적인 특징을 인식할 수 있기 때문이다: 이질성, 다수, 차이.
나는 또한 바로 “그” 학교 외 정치교육에 대해 찬성할 수는 없다.
이런 한계 안에서 나는 다음에서 성인정치교육이 어떻게 오래 전 서독에서 형성되었는지 보고하려고 한다.

쉽게 달성될 수도 있을 유일한 협약은 모든 참가자들이 다양성을 변호하는 것에 그 본질이 있다는 것이 나의 주제이다. 다양성의 강조는 성인정치교육과 학교 외 정치교육의 중심적인 합의이다. 매우 보편적인 이 확신 하에도 많은 중요한 견해 차이가 있다.
보이텔스바흐 협약이 여기에서 어느 정도 호응을 얻었는가 평가할 때, 견해차이는 이미 시작한다.

진술1: "보이텔스바흐 협약은 계속 논쟁할 여지가 없다..."[1]
진술2: "보이텔스바흐 협약"이 "학교 외 교육에서 널리 수용되지 않았다."[2]

아마도 내가 보이텔스바흐를, 협약이 지식을 위해 받아들여졌던 것은 아니기 때문에, 성인정치교육과 학교 외 정치교육에서 논쟁할 여지가 없다고 주장할 때, 종합은 이루어질 것이다. 협약이 성인교육의 구조적인 핵심에 맞지 않았기 때문에, 협약은 공감을 아예 또는 조금밖에 얻지 못하였다. 나는 "책임기관의 정치적 기본이해에 따른 정치교육 개념들 정리"를 지적하는 볼프강 잔더의 평가에 따르기로 하겠는데, 그런 개념정리는 성인교육에도 전형적인 것이다.[3]

"따라서 이것은 문제가 많다. 왜냐하면 이러한 구조는 정치적 의도와 정치교육 안에서 이루어지는 교육학적 실행의 관계에 대한 필수적인 토론을 책임기관에 특수한 연관관계로 이행시켜 더 어렵게 하기 때문이다. 보이텔스바흐 협약이 오늘날까지 학교와의 연관성보다 정치교육에서 더 적게 받아들여지는 것도 바로 이러한 구조 때문일지도 모른다.

2. 세 번 열려진 문 : 성인교육 현실에서 원칙들

이런 구조적, 조직 정책적, 교육정책적 출발점을 넘어서는, 또 다른 이유들이 즉 보이텔스바흐에서 찾아진 성인교육을 위한 협약을 핵심적이고 본질적인 것으로 보이게 하지 않는 또 다른 이유들이 있다. 나는 성인 학습자에게 학습 심리학적인 전제와 성인교육의 교수법적인 추론을 말하고자 한다.
우선 중요한 전제: 민주적인 성인교육은 참가자들의 자유의지에 기초를 둔다. 그들이 오는 이유는 행사가 흥미가 있던지 또는 관심 있는 사람들을 만나기 위해서이다. 1% 정도의 소수만이 정치교육을 위한 행사에 참가한다.[4]

그럼에도 불구하고 이러한 소수가 매우 의식 있고 뚜렷한 목표를 갖고 행동한다는 사실을 인정하는 것은 근거가 있다. 나는 이러한 배경을 두고 정치성인교육에서 강제성금지를 따로 확실히 명기해야 한다는 것이 의미가 있는 것인지 크게 의심스럽다. 참여한 성인들은 그들의 인생사의 대부분을, 그들의 사회화의 가장 큰 부분을 이미 경험한 사람들이다. "성인정치교육의 행사에 참가한 사람은 결코 '백지' 상태는 아니다."(5)

성인은 가장 먼저 자신의 개념에 상응하는 것을 배우고 그리고 이제까지의 자기정의를 지지해 주는 것을 배운다는 가정을 정당화 할 명백한 근거가 있다.(6) 또 호르스트 지버트는 다르게 표현하였다: "성인의 '재교육'은 기능을 발휘하지 못하고 반의도적으로 작용한다. 성인은 원래 학습능력은 있지만 교습이 가능하지 않다."(7)

두 번째 합의점에 대해서는 기본적으로 이미 성인교육에서 다양성이라는 순수하고 변경가능한 원칙에 대한 나의 지적을 통해 대답이 주어졌다. 만일 이 지적이 정당하다면, 두 번째 합의 원칙의 특징인 논쟁법칙은 불필요하다. 성인정치교육의 전체 체계는 넓은 관점에서 볼 때 조직화된 논쟁이다.

그러나 각 영역 내에서는 좀 더 다르게 보는 시각들이 많다. 왜냐하면 정치교육을 제공하고 있는 협회나 정당들의 대부분은 기관으로서, 그들은 [교육 시에] 그들에게서 유래하는 철학적, 정치 성향을 기르게 하기 때문이다. 노조를 책임지고 있는 기관이 여는 경제정치의 교육행사, 교회의 교육장에서 열리는 가족정치 세미나, 또는 그 정당의 역사에 대한 정보를 주려는 정당과 가까운 후원회의 학회, 이러한 것들은 [교육 시에] 당연히 매우 제한적으로 반대 [진영]의 입장과 뜻을 포함시키려 한다.
자신확인을 이유로 담당기관들의 행사 참여를 결정하였던 적지 않은 참가자들이 정당 가담이나 심지어 당파성을 기대하는 것은 명백한 사실이다.(8)

세 번째 보이텔스바흐에 명시된 기본원칙은 학생들의 관심 상황을 고려하며, 그들이 자

신의 관심에 따라 정치적 상황을 분석하고 영향을 끼칠 수 있게 해준다는 것이다.

성인교육에서 이러한 요청을 선언하는 것은 이미 거의 중복어법이다. 그 이유는 참가자의 오리엔테이션이 성인교육의 중심적인 핵심사상이기 때문이다. 그리고 이것은 전혀 새로운 것이 아니다. 그 뿌리는 멀리는 1918년 이후의 시대로 거슬러 올라간다.[9] 새로운 것은 이러한 성인교육의 핵심표상이 삶의, 일상의, 주체의 준비 등으로 꾸준한 변화를 유지하여 나간다는 것이다. 그것은 성인교육이 집중적으로 학습자들과 스스로 연관을 맺고 있음을 밝혀준다.

우리가 이 세 가지 보이텔스바흐의 기준을 검열을 통과하게 한 후 그 기준이 어느 정도 이론 토론과 성인교육의 현장실무로 가는 입구를 발견하였는지 묻는다면, 세 개의 열린 문이 존재하는 상황을 발견하게 된다. 물론 그 문 뒤에서 기대했던 공간과는 다른 것을 발견하게 되겠지만 말이다.

그러나 이러한 회상을 통해 성인교육이 이제 합의에 기뻐하며 동의하고 조화가 충만한 평온의 상태에 있는 것 같은 인상을 주어서는 결코 안 된다. 그것은 사실이 아니다. 나는 다음과 같은 내용을 보여줄 것이다: 성인정치교육과 학교 외의 정치교육의 분야에서 차이와 분리의 분명하고 지속적인 과정을 관찰할 수 있는 바, 그 과정은 몇몇 분야와 질문에서 이미 분열이라고 표현할 수 있는 상황에 도달하였다. 더불어 성인교육은 그것을 둘러싸고 책임지고 있는 전체 사회에 상응하는 태도를 취하게 되며, 사회를 반영하는 상이 된다.

그러나 먼저 나는 관심을 학교에 맞추고 있는 정치교육자들을 위해 정치교육의 실행과 연구 상황 등 많은 점에서 잘 알려지지 않은 연방 주를 소개하려고 한다.

3. 학교와 구분하여 : 성인정치교육에 대한 외부 영향과 내부의 삶

성인정치교육 상황의 특징적인 표식을 현재 문학에서 찾아본다면, 우리는 부정적인 표식을 충분히 발견하게 된다: 성인을 위한 정치교육은 "위기"에 처해 있다.[10] 정치교육의 "전통적 제안"에 대한 관심은 "후퇴하고 있다."[11] 정치교육의 이미지는 좋지 않아서, 그것은 "동기를 주는 작용보다 오히려 위협적인 영향을 준다."[12] 그 곳에서 전문적으로 활동한다는 것은 "헛수고" 일 것이다.[13]

사실 독일 성인의 대다수는 원칙적으로 정치교육을 위한 행사에 관심이 없다. 프리드리히에버트재단의 위탁으로 실시한 표본조사에서는, 당연히 서독에서는 68% 동독에서는 63%라는 보고가 있었다.[14] 독립적인 교육자치단체와 바덴 뷔템베르크 학회의 연합은 실망스러운 결산표를 보여주었다: "그것이 간접적으로라도 그들의 관심을 끌거나 단순히 즐겁게 해주는 것 외에는 아무도 더 이상 알려고 하지 않는다."[15] 그리고 호르스트 지버트는 동기 상황을 냉정하게 다음과 같이 요약한다: "아무도 '민주주의 의지'와 그 성숙을 위해 무엇인가를 하기 위해, 또는 자신의 외국인 적대감정과 싸우기 위해, 정치교육 행사에 참여하지는 않는다."[16]

환상이 깨진 이런 인식 외에도 성인정치교육 [분야]에서 일하는 사람들은 그들 직업이 교육학적 자유와 관련하여 얼마나 나쁜 상태에 있는가를 곧바로 알게 된다. 정치 교육자들이 어떤 강요에 처해 있는지, 그들이 그들 전문직에 생소한 어떤 생각들을 끌어내야만 하는지에 관해 토마스 엘바인은 이렇게 서술했다: "권력이라는 주제는 개개인의 정치교육자들 누구에나 ... 너무 당연해서 ... 내가 해도 될지 또는 그래서는 안 되는 것인지가 ... 각각의 프로그램에서 고려되어야만 하는 것이 되었다 [다음의 것들도 마찬가지다] ... 책임을 맡은 협회는 무엇을 말하는 것일까? 재정가는 무엇을 말하는가? 내가 나의 중립적인 의무를 다치게 해야 하는 것일까? 내가 좌익으로 또는 우익으로 여겨지는 것일까? 이미 다시 한번 정부가 바뀐 후에 나는 지금 무엇을 상상해야만 하고 어떻게 재

정 상황을 변경해야하는 것일까? - 누구도, 이러한 기본 카테고리에서 생각해 봄 없이, 정치교육을 하지는 않는다."[17]

이러한 질문 목록은 교육학과 교수법의 본성과는 전적으로 다른 것이며, 아무 문제없이 더 늘릴 수 있다: 어떤 강조가 진행되는가? 어떤 발표자가 충분히 참가자들을 자극하는가? 그리고 무엇보다 보수는 얼마나 많은가?

학교 외의 영역에서 일하는 정치교육자들은 직업적인 협상에서 냉정한 계획실용주의가 설립되었다. 계획실용주의에 의하여 원래의 교육학적 근거와 설립과 전문학문적 신중함이 자주 2순위로 밀려나고 그러는 가운데 의미가 없어진다.

이러한 경향은 시설의 예산안에 직면했을 때 더욱 강화될 것이다. 여기에 다음과 같은 사실을 덧붙인다. 그것은 - 만프레드 해티히(Manfred Hättig)가 주시했듯이 - "대부분의 교육 시설에서 ... 정치교육을 주된 업무로 담당하는 직원들이 매우 부족하다는 사실이다. 성인교육 담당자는 너무 많은 데, 정치교육은 그들에 의해 아직도 마찬가지로 부수적으로 행해지고 있다..."[18]

시민대학 분야의 한 예: 전국을 비교해 볼 때 특별히 훌륭하게 지어진 노르트라인 베스트팔렌 주의 시민대학에서 정치교육담당 전문 지도자급 85.4%가 부가적으로 최소한 하나의 전문영역을 더 담당한다.[19] 그러한 구조적인 결함은 일의 결과에 반영되어 나타난다. 정치에 대한 사회 전체적인 확실한 매력과 믿음의 가치 손실이 아직도 나타난다면, 성인정치교육이 다음과 같은 두 가지의 특징으로 규정된다고 해도 놀라운 일은 아닐 것이다. 한 가지 특징은 성인정치교육의 제안 중 많은 것들이 취소되는 것이고, 다른 한편으로는 그럼에도 불구하고 성사되는 것은 대부분 단기간 행사로 열리는 것이다. 믿을 만한 대표적인 통계에 접근하는 것은 불가능하다. 몇 안 되는 시민대학들만이 나에게 [자료를] 제출하였다: 제안된 행사의 약 삼분의 일이 참가자들의 반향 부족으로 취소되어야

만 했다는 사실이 노르트라인 베스트팔렌 주의 정치교육에 대한 사정평가 시에 확인되었다. 이러한 현실화의 비율은 "매우 높은 것"으로 평가된다.[20] 그러나 이것은 시민대학이 아직 비교적 좋은 조건에서 일할 수 있는 노르트라인 베스트팔렌 주에 관한 것이다. 개별행사의 상위성에 대하여, 또한 원래 한 시간 반 이상 진행되는 강연회나 단상토론 등에 대하여: 사회/역사/정치 분야의 확증된 자료영역 중에 있는 독일 시민대학협회의 통계에 1994년에 전국적으로 10,685개의 과정[21]과 10,041개의 개별행사[22]가 - 거의 이만큼이나 많은 - 기재되어 있었다. 흥미로운 것은 나타났던 참가자들의 숫자이다.: 과정에는 184,993명이 왔고[23], 강연회에는 302,455명이 왔다.[24] 시민대학에 의해 현실화된 모든 행사의 절반 정도는 강연회 등이며, 이를 위해 방문객의 삼분의 이에 가까운 사람들이 왔다.

성인정치교육에서 진행되고 있는 것은 무엇일까. 그것은 20회가 넘게 진행되고 있는 세미나 "정치의 기초지식"이 절대 아니고, 아마도 "여성이 그들의 도시를 계획한다"는 주제의 주말 세미나, 또는 탁월한 인격을 갖춘 사람의 강연회와 토론 행사 등일 것이다.

현재 행사 계획자로 투입되는 사람은 각 학기마다 참가자의 결산을 감독위원회에 제출해야 한다. 또한 그는 "행사 비용이 얼마인가?" 하는 관점에서 계획할 뿐 아니라, 점점 더 "행사가 재정적으로 공헌하는 바는 무엇인가?" 하는 질문을 제기하고 답해야 한다. 여기서 그는 교육 일상에서 가장 중요한 요소인 결정과 강요의 선상에 있다.

이것은 일반학교에 작용하는 힘과 관심과는 다른 이유와 방향을 가지고 있다. 여기에 중요한 차별화의 특징이 있다: 성인교육은 학교와 반대로 시장에서 자기를 유지해 나가야 하고 또 매우 수요지향적이기 때문에, 성인교육은 또한 더 빨리 일반사회의 변화에 반응해야 하며, 계획을 숙고하는데 그것을 참작해야 한다. 전형적인 현장 활동 압박을 늘 받고 있는 성인교육학자들이 매력적인 프로그램을 제공하려고 한다면, 그들을 감싸고 있고 그들의 일을 함께 결정하는 일반적, 정치적, 사회적, 문화적 경향과 어느 정도 동

시적이어야 한다. 학교에 있는 동료들보다 성인교육학자들은 현실의 흐름과 현재진단을 더 많이 찾아내서 파악하고 반영하고 교육학적으로 평가하고 전환해야만 한다. 물론 여기에는 성인교육이나 학교 외 교육이 유행에 맞고, 인기가 있으며, 흐름에 맞으면서도, 표면적이고, 진지함이 없고, 교육학적으로 호흡이 짧고, 학문적으로 안전할 수 없는 위험이 있다.

이러한 가능한 평가와 독립적으로 관찰한 바로는, 현대의 사회적 주제와 토론들이 사회과학자들의 베스트셀러와 같이 매우 빠르게 자기 보증과 입지를 찾는 쪽으로 흘러간다는 것이다. 얼마나 빨리 현재 대중적인 명제, 표어, 이름들이 성인교육의 프로그램 노트에서 다시 발견되는가를 지켜보는 것은 놀라운 일이다.

성인교육 시설은 고대학교의 표준화석의 중량감으로 장식되지 않는다. 이미 그것들 안에는 긴장을 주는 동시에 긴장이 풀리게 하는 작용을 하는 교육 관계자에게서 나오는 직업상 특유의 강건함의 결과 시대정신과 유행정신이 울리며 빛을 발하고 있다.

4. 분열 : 5개의 불일치점

이미 이제까지 언급했던 것처럼 전체 상황은 아직 좀 더 복잡하다. 그 이유는 성인정치교육과 학교 외 정치교육 내부에서도 스스로 핵심적인 입장과 목표를 나타내는데 어떠한 명료함이 없기 때문이다. 반대로 최근에 무리한 다양화가 확인되고 있다. 성인정치교육의 불일치는 다른 곳에서도 이미 확인되고 서술되어 있다.[25] 차이점에 대한 나의 결론은 이러한 분석을 참작하면서 핵심적으로 불일치하는 점을 다섯 분야로 나누어 집중해 본다.

- 이론토론과 목표설정
- 사회분석
- 개념적인 표상과 교수법의 결과
- 교육정책

– 정치교육자의 자기이해

4.1 이론 토론과 목표설정

기본적으로 성인정치교육은 두 가지 관련 학문, 성인교육이론과 정치교수법 사이에 있다고 여겨진다. 실제적으로 직업에 도움이 되는 전문가다운 행동에 대한 성인교육의 관련성이 유력한 의심을 받을 수 있을지라도, 전문적인 학문 토론의 발전은 실제적으로 실무와의 관계에 영향이 없지 않다. 나는 성인정치교육 이론에 대해 짧은 해석을 하려고 한다. 그러나 이 해석은 정치교육 연구의 핵심적인 윤곽을 표시해야 할 것이다. 얼마 전부터 이론 토론에서 구조주의적 명제가 호경기이다. 거기에는 해석의 견본이 되는 납득할 만한 명제에 앞서는 그럴만한 이유가 있다.
그러나 교육학의 계몽 요청이 "인류개선에 대한 입장"(26)으로서, 또는 "교만하고" "편협한"(27) 것으로 의심받거나 고발된다면, 그것은 문제가 될 것이다.

요헨 카데(Jochen Kade)는 "구속으로부터 해방을 추구하는 성인교육의 몰락"을 갈채를 받으면서 확인하였다.(28) 이러한 과정은 "돌이킬 수 없는 것"(29)이라 한다. 성인교육은 "대부분 70년대의 계몽문화로부터 80년대의 경험문화로 이어지는 길을 시대정신의 흐름과 조화를 이루면서 걸어갔다."(30)
그러한 카테고리의 입장에 대해 논쟁적으로 토론하고 그것을 맹렬하게 반대했다 하더라도,(31) 성인교육의 이론 토론에서 해방 추구의 명제들은 가장자리로 밀려나고 있음이 분명하다.

최근의 성인정치교육 이론과 관련하여 교육 개념이나 교육 의도, 교육적 노력은 의심되거나 시대에 뒤떨어진 해명을 하고 있다. 호르스트 지버트(Horst Siebert)는 "교육은 체계화할 수 없는 것이며", 간접적인 충격과 같이 자극적인 환경의 형성을 통한 "자극과 가능성의 교수법"(32)은 생각해 볼만하다고 한다. 베른트 데베(Bernd Dewe)는 너무 강

하게 학문의 방향을 설정하는 데서 생겨나는 "교육의 도구화"에 대해서 경고한다. 교육의 도구화와 더불어 학습하는 성인은 "(학문적으로) 교화된 현실표상에 내맡겨지고 있다 - 그럼으로써 학문적으로 해석된 바대로의 현실 즉 성인의 삶의 경험과 세계 경험에 상응하지 않는 현실에 내맡겨진다..." 생활세계에 "이론적인" 무죄가 받아들여진다."[33] 그에 반해 데베는 "(재)교육의 '재료'를 삶의 경험 있는 자에게, 사회적 집단 내에 ... 결합된 사람들 자체"에게 제공함이라고[34] 말한다.

그러한 입장들은 소위 개인화된 참가자들을 통해 정당성을 얻는데, 그런 참가자들을 위해서 교육은 우선적으로 "정체성의 획득 수단"[35]이 되어야 한다. 그 결과 "정체성과 관련이 있는 내용을 선택하는 것"이 곧 성인교육의 과제이다.[36]
그러한 함축은 성인정치교육 이론에서 넓게 퍼져있으며 매우 대중적이다. 그러나 그것은 또한 그들에게 모순이 된다. 발터 벤더(Walter Bender)는 예를 들어 "긍정적"[37]이라고 하는 정체성의 개념에 대해 비난한다.

4.2 사회분석

불일치의 특징은 관계성 분야와 행동 분야에 대한 사회과학적, 정치학적 분석에 등록되어야 한다. 울리히 벡(Urlich Beck)을 통해 대중적이 된 "정치의 한계 없애기"[38]가 현실을 적절하게 표현하고 있다는 것에 관하여서는 불일치가 지속되고 있다.

에버하르트 슐츠(Eberhard Schulz)는 성인교육에서 폭넓은 정치 개념의 결합에 대한 이유들을 들었는데, 그 이유들은 무조건적으로 객관 논리적이거나 대상 내재적이지는 않다. 그것들은 정치교육의 인정활동과 보조금 지급 활동, 정치교육자의 전기 등이다.[39] 슐츠는 모든 양해에도 불구하고 신중한 생각을 보고한다:
"참가자의 소망이나 참가자의 학습의식에 따라서가 아닌, 지도자의 의식 속에서 정치교육인 것을 우리는 정치교육이라 부를 수 있을까?"[40]

교육학의 결정적인 질문은 다음과 같은 것들이다: 정치교육으로부터 나온 재료는 어디에 있는가? "주로 정치 시스템과 그 기능 능력을 가리키는 정치교육은 "너무 좁은 것"으로 보인다."[41] "원칙적으로" 결론을 이끌어낸다면, 정치교육은 "인간의 능력이며, 자신의 관심에 대해 그 행동을 조절하는 것이며, 동시에 사회적으로 책임을 지는 것이다".[42] 그러한 평가에 대한 나의 비판적인 반대질문은 - 그 평가의 납득가능성은 원칙적으로 명료하다 - 다음의 것이다: 해체, 더불어 정치교육의 자의성, 마지막으로 정치교육의 비정치화라는 결과가 그것의 한계를 없애는 것으로부터 따라 나온다고 하는 정치개념의 과잉 경향이 있지 않은가?

더 나아가 포스트모던주의의 분석 결과는 성인교육에서 강한 반향을 획득하였다: 사회의 개인화. 이러한 명제는 부분적으로 무조건적으로, 놀랍게도 무비판적으로 받아들여진다. 현존하는 진지하고 경험적인 실상은 "개인화가 ... 사회적으로 불공평한 삶의 조건을 대신하지는 않는다는 것을 지적해준다."[43] 그러나 성인정치교육 이론에서 저명한 몇몇 대표자들은 어떤 상대적인 의혹도 생기는 것을 허용하지 않고 있다. 거기서 개인화는 정언적인 확실성의 무게를 가지고 있다. 요헨 카데는 참가자의 "새로운 유형"에 대해 말한다. 그 유형은 "개인화된(!) 주체로서 성인교육에 의해 준비된 공동체로 들어갔다가, 개인적인 판단대로 다시 자발적으로 공동체로부터 분리된다. 성인교육은 개인적인 판단을 위해 구속력이 없는 퇴보의 이야기가 되었다."[44] 개인화는 개성화와 동등하게 취급된다 - 그것은 멈추지 않고 원하는 생각 쪽으로 흘러가는 보편화를 말한다.

"사회의 개인화"라는 진단에 대한 나의 비판적인 주석은 페터 알하이트(Peter Allheit)의 명백한 이의제기를 올바르게 파악한 것이다: "경험적으로 어떤 것이 실제로 수긍할 만하다면, 교육학자들은, 그들이 교사나 성인교육학자들이냐에 상관없이, 개인화의 추진력을 특히 빨리 알아차리는 핵심 그룹에 속하게 될 것이다."[45]

여기서 존재가 의식을 규정한다는 것이 다시 한번 입증되는 것처럼 보인다. 단지 학술적으로 양성된, 보수를 지급 받는 성인정치교육자들이 지속적으로 개인화되는 삶의 상황이 결코 전체 사회를 대표하는 것은 아니다. 물론 이러한 지식실용주의의 눈먼 오점이 개인화 명제의 전문가들에게 주제화되지는 않는다.
전형적으로 서독적인 이런 토론 경향은 아직도 성인정치교육에서 동쪽과 서쪽 간의 불일치가 존재할 수 있다는 추측을 낳는다. 그 이유는 사회 상황에 대한 새로워진 개념적 고찰과 평가는 "낡은" 독일에서 유래한 40대 세대들에 의해 강하게 부각되었기 때문이다. 나는 이전 동독 지역에서 온 동료들과 이해와 의사소통의 문제점을 스스로 경험했고, 그 사실을 서술했다.(46) 정치교육이 새로 편입된 주에서는 역사적인 부담이 되었고 "광범위한 영역에서 토론되었다... 그럼으로써 관련이 있는 모든 것들이 전혀 관심을 끌지 못하거나 최소한 불신에 부딪치게 된다."(47)

나는 개인화된 서쪽에서 교육이론에 대해 생각해 낸 것이 완전히 다른 사회화의 배경 뿐만 아니라 극단적으로 서로 다른 삶의 상황을 가지고 있는 동쪽에 있는 수신자에게도 공감이 된다는 것에 대해서는 의심이 간다.
또한 동쪽에서도 보이텔스바흐에서 요구된 강제성 금지는 적용이 되어야 한다. 그것은 반대를 견뎌내어야 한다는 것을 의미한다. 낡은 독일의 편파적이고 배타적인 방향설정은 - 그것이 이제 "전통적인" 또는 "포스트모더니즘의" 정치 본보기와 교육이해에 관한 것이든 아니든 - 인간의 자율성을 건드리지 않고 놔두는 성인교육의 자기이해와는 모순 된다.
성인정치교육에서 인문적이고 계몽적인 원칙을 유지하고 있는 서쪽과 동쪽의 관계는 서로가 배울 수 있고, 논쟁적으로 이해시키며, 서로의 관점 변화를 허용하는 배려를 조건으로 한다.(48)

4.3 개념적인 표상과 교수법의 결과

정치교육의 지속적인 개방을 위한 것을 넘어서서 문화적, 기술적, 직업적, 또는 건강관계 교육을 변론하는 개념적인 표상은 철저하게 정치의 한계 없애기를 따르고 있다. 만약 정치가 어디에서나 정착이 되고 또한 의도적으로 "비정치적인" 분야에서 발생한다면, 정치교육은 그쪽으로 가야만 할 것이다.

이러한 기본가정이나 시장경제 전략적인 신중함으로부터 나온 정치교육은 직업적이고 일반적인 교육과 관련된다. 여기 흥미롭고 센스 있고 실용적인 사례가 많이 있다.[49]
그럼에도 불구하고 "성인교육에 새롭게 편입된 명제가 정치교육에 관한 것인지 또는 어느 정도까지가 정치교육에 관한 것"인지 문제가 남는다.[50]

이런 통합제안의 정치는 많은 사람들에게 단지 부수적인 것이거나, 많은 것들 중에서, 혹은 덧붙여져 주제화되는 것은 아닐까? 또한 그것은 가끔 정치교육을 위한 장려수단에 접근하기 위한 알리바이의 특징을 가지고 있지 않을까? 자연과학적, 경험교육학적, 예술적, 기술적, 생태영양학적, 의학적, 심리학적으로 양성된 지도자가 정치적으로 중요한 질문을 제기하고 참가자들과 함께 판단하기 위한 정치교육적인 능력을 과연 가지고 있을까? 정치교육의 둥지에서 정치의 중심적인 핵심 질문과 핵심영역이 빠질 수는 없는가, 그리고 언젠가 완전히 없앨 수 없는가? 참가자들의 관심의 정치적 차원이 다소간에 세세하게 소개되어야 한다면, 처음으로 컴퓨터의 사용을 배우거나 영양문제에 대한 정보를 얻으려고 하는 참가자들은 어떻게 반응할 것인가?

위와 같은 질문에 대해 어떠한 근거 있는 대답도 없다: 따라서 통합 명제의 정치교육적 질에 대한 의심은 정당하다.
새로운 명제와 개념에 대한 고찰에서 과목들만 통합된 것이 아니라, 인식형태와 작업형태도 서로서로 연결되어 있다. 그래서 성인정치교육이나 학교 외의 청소년 교육에서

"전체적인 배움"이라는 표상은 높은 관심을 받고 있다.

전통적인 정치교육에서 부족함과 단점이 확인되는데, 이러한 약점은 정치교육의 지적인 작업에 근거를 두고 있다. 그 이유는 "정치교육이 이러한 배타적이고 인식적으로 지향된 방법들을 가지고는 각 개인들의 – 몸속에서 얼어버리고 굳어버린 채 유지되는 – 갈등 가능성, 투사, 힘의 가능성에 충분히 도달하지 못하기 때문인데, 그러한 개인이 사회적, 정치적 주제들의 인식 작업 시에 중요한 역할을 담당하고 있다."(51)

무엇보다 정치적 문화적 프로젝트에서 또한 생태학적인 교육연구에서 "이성과 감정, 육체의 연구"(52)는 동등하게 강조되고 실용화된다.
그것은, 비이성적인 인식형태의 강조와 장려라는 특징 속에서, 정치교육 내부에서는 "주체의 전환"(53) 즉 "일인칭에서의 정치"(54)를 지향하기에 이르렀다. 그러는 가운데 그것은 정치교육에서 "새로운 주관성"에 반대하는 입장이 나올 정도로 강경하게 되었다.(55)

이 때 사람들은 무엇보다 해방을 추구하는 교육 연구의 신조를 떠올렸다: "개인의 자율성은, 세계에 대한 이성적인 침투 없이는, 포괄적인 지식 없이는, 계몽 없이는 분명 생각할 수 없다."(56)
다른 한편으로 "새로운 주관성"의 비판가들에게 다음과 같은 질책이 쏟아졌다. [그들은] "정당한, 무엇보다도 정치학에 힘입은 바 크다고 느끼는 정치교육의 견고한 차량진지로부터 분노하면서 포위망 탈출을 기도한다."(57) 마지막으로 그것을 허용할 때에는 오로지 "성직과 패권을 둘러싼 싸움의 평가절하 전략"(58)이라고 비난되었다.

주관성과 자기지향, 쾌락주의는 성인교육에서 논란의 여지없이 강한 자취를 남겼다.

"경험사회"(59)에 대한 분석 결과는 수용되었다. 이에 성인정치교육의 발표와 연구가 지

속적으로 각인되는 결과가 생겨났다. 결정적인 예는 바로 프리드리히에버트재단의 후원 시도인데, 그것은 정치교육을 받는 사람들의 생활세계에 – 각자의 사회 환경의 미적인 우월함에 대한 특별한 주의를 통해 – 도달해 보려는 시도이다.[60] "경험사회에서 정치교육"[61]은 서로 다른 느낌과 체험세계, 인간의 생활양식을 고려해야 한다는 것이다. 정치교육의 "목표 집단(Zielgruppe)의 형성"에 대한 생각은 그로부터 파생된 것이며, 그것은 무엇보다도 "학습 장소의 디자인"[62]을 의미한다.

주목할 만한 일은 정치교육이 마케팅의 문제가 된다는 사실이며, 목표 집단은 – 원래 성인교육에서 명백히 해방을 추구하는 내용을 통해 증명된 – 대화 전략적으로 흥미 있는 시장의 분야가 된다.

이러한 생각이 계속 진행된다면, 정치교육이 특이한 환경에 맞추어 떠다니는 현상은 사회의 다양성에, 더불어 세분화되는 경향에 따를 것이다.

전통적인 기관교육을 넘어서는 성인정치교육의 분할과 이질성에 대해서는 계속되는 증거가 있다. 이를 위해 정치적 여성교육 연구의 발전을 참조했다. "개인적인 것은 정치적인 것이다."[63]라는 슬로건의 강조와 함께, 무엇보다 주관 지향적이고 전체적인 명제가 장려되고 세분화 되었다.[64] 이것은, 우리가 위에서 보았던 것처럼, 전체 성인교육에 지속적으로 충격을 주며 효과를 미치고 있다.[65] 그것을 넘어서 "여성교육연구를 위한 전문적인 강좌문화가 발전하였다".[66]

그러나 정치교육의 여성주의 특성에 관한 여성내부의 토론에는 다양하고, 부분적으로 현저하게 반대되는 입장들이 존재하고 있다.[67] 우리가 성인교육에서 그동안 남성교육이 발전했다는 것을 고려하면서 생각한다면,[68] 다음과 같은 일이 따라 올 수 있다. 즉 개념적인 표상과 교수법의 추론에서 현재는 차이가 합의보다 본질적으로 더 크다.

4.4 교육정책

우리는 성인교육이 전문자격증이라는 목표에 의해 강하게 영향 받는 상황에 살고 있다. 이른바 직업교육은 붐이 일어났지만, 비교적 정치교육은 아직 주변부에 있는 것으로 보인다. "현재 우리는 경제와 정치의 목적을 위하여 현재 도구화된 성인교육이 늘어나는 것을 관찰할 수 있다."(69)

성인교육의 구조에 지난 몇 년 동안 움직임이 일어났다 - 물론 공적인 관심사를 지향하는 정치교육을 지원하는 방향은 아니었다. 그와는 반대로: 많은 연구가들이 저술 면에서 쇠퇴하는 경향을 본다.(70) 핵심적인 이유는 "재교육 지대가 ... '공개된 시장'으로 강하게 발전되는 데 있다. 민영화가 증가한다는 것은 확실하다."(71) 동시에 국가와 공동체는 책임감에서 물러나며 후원을 떠맡았다. 이에 언어는 유익하며,어떤 징후를 나타내는 기능을 가지고 있다. 현재 성인교육자들의 문서를 규정하는 단어는 다음과 같은 것들이다: 관리의 축소, 분산된 방책의 책임감, 예산 편성 현대화, 구조변화, 적정가격, 조정, 품질보장, 품질조정, 사회적 마케팅, 조직의 발전, 교육 매니지멘트, 유연성, 협력하는 정체성, 성인교육 시장, 사유화, 효율상승, 사업으로서 시민대학, 세금 개념, 비영리단체, 아웃소싱, 핵심권한, 린 교육(lean education), 제품설명. 어떻게 이러한 새로운 예술언어와 인공적인 언어들이 이해되는지, 어떻게 이 언어가 성인교육학자들 사이에서 - 어제는 아직 교육학적으로 규정되었었던 - 토론과 일의 현장실무를 선점하는지 관찰하는 것은 매력적인 일이다. 직업상 교육학적으로 활동하는 사람에게는 "오늘날 재정계획이 ... 활동과 자격에 가장 중요한 요건이 되었다"(72)

정치교육은 정체되어 있다. 그 이유는 그들 자신의 상황을 환히 알고 있는 모든 이가 "정치교육은 시장 능력이 없다"(73)는 것에 의견 일치를 보고 있기 때문이다.

성인교육의 제도들은 이미 오랫동안 시장에 대한 경쟁자로서 싸워 이겨야만 하는 상황

에 와 있다. 거기에 두 가지 증명이 있는데: 그 중 하나는 일의 품질보증에 대한 요구가 청소년과 성인의 정치교육에도 요구된다는 것이다. 성인교육을 위한 품질보장으로서 현재 폭넓게 진행되는 DIN ISO 9000 표준 규격에 대한 토론이 청소년과 성인 정치교육 안으로 침투하고 있다.[74]

나는 미래에 그들의 "생산품"에 대하여 품질 검사를 한 후 증명서를 발급하게 되는 상황으로부터 정치교육을 지키지 못하게 될까 두렵다. 그러면 "고객만족"에 대한, 시설을 짓는 데 필요한 재료에 대한 그리고 교육조치의 양적으로 측정 가능한 성공에 대한 기준은 확립될 것이다. 교육의 이해는 완전히 기계화되고 결과 지향적이 될 것이다. 시설들은 우선 교육학적인 즉 정치교육자의 목적과 야망을 지탱해주던가 또는 "품질보증에" 걸맞지 않은 공간적, 기술적 장비를 가지고 있던가 둘 중의 하나이다. 그리고 시설은 품질보장도, 사정에 따라서는 국가의 어떤 재정적인 지원수단도 확보하지 못할 것이다.

첫 번째는 각본이지만, 두 번째 예는 성인교육 시설 간에 분배투쟁이 이미 시작되었다는 것을 나타내준다.

1995년 11월 노르트라인 베스트팔렌에서 열린 첫 번째 평생교육 회의에서 단체와 담당부서, 성인교육 시설의 대표들이 토론을 나누었다. 국가의 재정의 가늠할 수 있는 한계에 직면하여 어디에서 어떻게 평생교육법을 유지할 수 있는지에 대한 토론이었다. 공동체 대표 위원회의 제안은 "지원가치가 있는 시설의 크기는...앞으로 가장 작은 시민대학의 크기를 지향해야 한다"[75]는 것이었다. 그밖에 숙소 같은 숙식을 동반한 행사시에는 "숙박비와 식비는 ... 완전히 또는 부분적으로 참가자들에게 부과되어야 한다".[76] 이러한 제안이 지원정책의 현실이 된다면, 그것은 규모가 작은 다수 정치교육 시설의 끝을 의미하는 것이다.

4.5 정치교육학자의 자기이해

합의가 존재할 수도 있을 것이라는 생각은 매우 논쟁적이고 거의 상상할 수 없었다 – 이렇게 확장된 다양한 의견들의 질은 성인정치교육 내에서도 평가될 수 있다. 교육 정책적으로, 과목의 정체성을 위해 특별히 중요한 다음과 같은 논쟁이 문제점이다: 정치교육이 스스로 학습영역이나 과목영역이어야 하는지, 혹은 원칙적으로 모든 질문과 주제들에 대한 정치적 중요성은 이러한 조직형태를 [이미] 넘어서지 않았는가 하는 것들이 그런 논쟁이다.

그것은 기본적으로 새로운 생각은 아니다: "이미 20년대에 [직접적으로] 단어를 통해 지시된 것은 아니지만 사실상 '정치교육의 원칙'에 대한 일이 언급되었고, 그 원칙은 철저하게 공적인 평생교육 전체에, 그 당시 무엇보다 시민대학에 효력을 발휘해야 했다."(77)

이러한 토론은 지난 몇 해 동안 다시 새로 살아났다. 정치의 한계 없애기의 실상, 개인화 명제, 의견형성과 입장추구에서 주관화는 그 토론에 근거를 두고 있다. 위르겐 하이넨-텐리히(Jürgen Heinen-Tenrich) 니더작센 주의 시민대학에 있는 정치교육 담당자는 이러한 입장의 주창자이다. 그는 "정치교육이라는 독자적인 학습영역"(78)에 반대하여 역설하였다. 그 대신 "배움의 동기를 이용하고 학습의 기회를 체계화하고, 구체적인 삶의 상황에서 사람들에게 호소하며, 그럼으로써 정치적인 것이 침묵하지 않고 언어로 표현될 수 있도록 ..."(79) 해야 한다고 말했다. 하이넨 텐리히의 제안은:

평생교육 시설은 카토(로마시대 정치가, 변호사 – 감수자 주) 같은 인물을 필요로 한다. 그런 사람은 항상 정치적 의견의 정당성을 주장할 뿐 아니라 실현시킬 수 있는 사람이다. 또한 입증된 경력증명서가 있는 전문분야의 지도자가 필요한 것이 아니라, 정치적이라는 공으로 놀 줄 아는 '리베로'가 필요하다."(80)

이러한 입장은 – 그것은 성인정치교육이나 학교 외의 정치교육에서 뚜렷한 뒷받침을 받고 있다 – 반대에 부딪쳤다.[81] 반대 논제는: 고유한 학습영역으로서 또는 전문영역으로서 정치교육이 조직적으로 해체된다면, 그것은 공적인 지원수단의 폐지라는 입장에서 문제를 접근하는 방법이다. 그것은 정치교수법적으로 정치교육이 자신의 논리, 체계성, 방법론을 통해 공공성, 시스템, 지배력, 정치적 관심에 대한 고전적인 질문들과 논쟁하는 고유한 장소를 더 이상 갖지 않는다는 것을 의미한다. 그러면 필연적이고 어렵고 복잡하고 지루한, 자주 은폐되는 정치 구조를 밝혀내는 정치학습의 과정이 누락되는 것이다. 그럼으로써 전문 규범의 유지를 포기하게 되고, 정치교육은 어디서나 요구에 따라 열리지만, 사실은 어디에서도 더 이상 열리지 않게 된다.

5. 합의 가능한 과제 : 정치의 재획득?

마지막으로 현재 성인정치교육의 토론에서 합의 가능한 특징을 확인하는 시도가 아직 남았다. 그것은 한편으로는 필수적이다. 왜냐하면 공통적, 교육 정책적, 교육학적인 의도를 선택하는 충분한 이유들이 있기 때문이다. 다른 한편으로 나는 성인정치교육과 학교 외의 정치교육 분야에서 합의하려는 많은 노력들의 의의에 대해 의심이 간다. 랄프 다렌도르프(Ralf Dahlendorf)의 경고는 매우 수긍이 가는 일이다: “합의는 성립되거나 성립되지 않는다. 합의를 형성하려고 하는 사람은 그것을 이미 잃어버린 것이다.”[82] 결국 분명히 내가 이해할 수 있는 것은 “다시 매우 유행이 된” “합의에 대한” 일반적 “정치적 그리움”에 대해 쓴 에버하르트 모쓰(Eberhard Moths)의 비판적 주석이다[83]: “합의에서 중요한 것은 제도화 이전의 복종, 즉 추종이다. 합의가 끝난 후 새로 항의해서는 안 된다.”[84]

그러나 성인정치교육은 그 자체가 민주적인 투쟁의 문화이다.[85] 다원성, 차이점, 다양성은 본질적인 특징들이다. 이러한 상황이 미래에도 받아들여지고 대변될 것이다. – 그

것에 성인정치교육에 고유한 합의가 있다. 그러나 이러한 상황은 교육정책적인 부당한 요구에 대해 방어하는 것으로 보는 것이 타당하다. 성인정치교육의 다원적인 시스템에 대한 핵심적인 공격은 현재 교육 정책적으로 의도된 성인교육의 경제화와 상업화를 통해 이루어진다. 이러한 과정은 유유히 진행되며, 그 끝에는 "시장"의 조건에 대한 적응을 통해 이룬 성인교육의 평준화가 있다. 이러한 발전의 결말에 제도화된 성인정치교육이 존재할지 어떨지는 많은 내부 사람들에게도 의심스러운 일이다.

그에 반해, 독일 교육기관의 연구팀이 1995년 11월의 자신의 입장표명에 단 주석처럼, "정치교육은 ... 그들의 업적과 가능성과 한계를 인정하고 공격적으로 서술해야만 한다."[86]

거기에 대한 동기는 충분하다. 그래서 성인과 청소년의 정치교육의 시설들은 백만 청중이 있다는 것을 내세울 수 있다. 그 청중들은 정치교육 상황의 모든 위기를 인지하고 한탄하면서도 그들의 강연, 강좌, 세미나, 작업장 등을 방문한다. 그들에게 제공된 정보, 반영, 의사소통, 생생한 묘사와 예증들은 경험적인 민주적인 문화이며, 이 사회의 민주적인 합의 안에서 이루어지는 "미래에의 투자"[87]이다. 성인과 청소년 정치교육의 목적은 그들이 강좌를 통해 만난 사람들을 - 적은 사람들은 아니지만 - "민주적인 정신에서 강화시키고 지지하고 후원하는 것이다."[88] 내 손 안에 들어온 동료들의 경험 보고서들과 참가자들의 후기는 그것이 현실적 요구라는 것을 확인시켜주고 있다.

규범적인 영역에서 나는 독일 기독교 아카데미 지도자들의 목적 기준에 거스르는 정치교육 주관자를 본적이 없다. 그 기준이란 "정치교육은 우리 사회에서 아직은 어렵게 경청을 하거나 또는 경청을 아예 할 수 없는 그런 사람들을 위하여 '변호 기능'을 실행하는 것"[89]을 말한다. 사회 해체가 가져온 사회 분리와 상업화된 미디어 사회가 가져온 언어 부재의 사회적 한계에 직면하여, 위처럼 이해된 정치교육이 그런 사람들의 관심을 대변하고 있으며, 그 교육을 위해 포럼이 마련되고 있는 것이다.

그러나 그것은 겸손이라고 생각한다.[90] 왜냐하면 "절대적 진실의 시대는 정치교육에서도 지나갔기 때문이다."[91] 소위 깨뜨릴 수 없는 지식이나 확실하게 뿌리내린 가치들부터 나온 교수법은 전체 성인정치교육 시스템 내부에서도 현재 고려되거나 실행될 수 없다. 그것은 각각의 교육시설의 정치적, 세계관적인 배경이 각 연구의 내용과 목적을 규정한다는 사실을 배제하지 않는다. 그러나 그것은 성인 참가자들의 성숙을 통해, 다른 교육기관의 반대되는 교육을 통해 상대화된다. 그럼에도 불구하고 공통적, 상위의 지도이념은 여전히 남아있다: 정치교육은 "민주적, 인간적인, 연대감 있는 사회의 이해"와 실습을 "목표로 한다."[92]

이러한 것들을 어떻게 보아야 하는가 하는 것을 담당대표와 정치교육 기관의 직원들이 정해줄 수는 없다. 그러나 성인과 청소년의 정치교육은 - 귄터 도멘(Günter Dohmen)이 표현한 것과 같이 - "공통적 관심사와 문제에 접근하기 위해서, 민주적인 형태에서 우리가 해결점을 찾는 가운데 서로 다른 방법과 명제들의 공개적인 토론을 위한 가능성을 준비할 수 있다."[93]

그렇게 준비된 정치교육은 "사회의 공개적인 자기주제화의 독자적인 형태이다."[94] 정치교육은 다른 사회 분야에서도 그 효력을 나타내는 움직임의 일부분이다. 정치교육은 문명사회의 길 안내자가 된다. 이러한 과정에서 성인정치교육은 한편으로는 체험지향의 상황에서, 다른 한편으로는 기능화의 상황에서 사라져 버린 것 즉 정치적인 것을 다시 발견하게 된다.

정치교육 정책에 대한 항변과 재획득[95] - 그것은 아마도 정치교육학자들에게 논란의 여지가 없는 과제일 수 있다. 또한 이론가, 전문교수법 학자, 교육 정책자에 의해 야기된 정치교육의 비정치화를 반성하고, 어떻게 그에 맞선 작용을 할 수 있는지에 대해 깊이 생각하여야 한다. - 설사 그것이 뮌히하우젠 남작(Baron von Münchhausen)의 늪에서 스스로 빠져 나오려는 노력과 닮아가더라도. 반대로 그것을 위한 시도가 완전히 전

망 있게 나타날 수 있도록, 후기 산업화가 된 서양사회에서 정치가 어떠한 특징을 나타냈는지, 어디에서 출발하고 어디에 영향을 끼치고 어떻게 민주적으로 합법화되고, 조종되고, 영향을 끼치고, 최종적으로 교육과정에서 주제화되고 연구되고 매력적으로 묘사될 수 있었는지에 대한 이해를 얻어야 한다. 이 목표에 공통으로 관계하는 것, 그것은 최소의 협약이겠지만, 나의 관점으로는 최선의 협약이 될 것이라 생각된다.

주

1. Behrens 1994, 217쪽
2. Politische Bildung 1993, 59쪽
3. Sander 1993, 13쪽
4. Kuwan 1992, 10쪽
5. Die Volkshochschule 1991, 42.010
6. Mader/Weymann 1975, 58쪽
7. Siebert 1993a, 57쪽
8. 정당가담과 당파성 간의 뚜렷한 차이점을 분석하고 유형화한다. 베른하르트 클라우센 (클라우센 1995, 823-830)은 - 그는 당파성에 반대하고 그 위기에 대해 언급하다- "Parteinahme als Voraussetzung"을 결정했다.
9. 참조: Tietgens 1983, Hufer 1988, Hufer 1996
10. Nuissl 1992, 23쪽과 60쪽
11. Siebert 1993b, 53쪽
12. Behrens 1994, 216쪽
13. Ahlheim 1994, 352쪽
14. 프리드리히 에버트 재단 1993, Ⅲ권, 170쪽
15. Verband unabhängiger Bildungsinitiativen 1996, 9쪽
16. Siebert 1993b, 53쪽
17. Politische Bildung 1990, 46쪽
18. Politische Bildung 1990, 275쪽
19. 노르트라인 베스트팔렌 주 시민대학의 주 협의회 설문 1996, 27쪽

주

20. 위와 동일, 12쪽과 13쪽
21. Volkshochschulstatistik 1995, 33쪽
22. 위와 동일, 72쪽
23. 위와 동일, 33쪽
24. 위와 동일, 72쪽
25. Landesinstitut 1991, 15-22쪽
26. Kade 1993a, 392쪽
27. Arnold/Siebert 1995, 6쪽
28. Kade 1993b, 234쪽
29. 위와 동일
30. 위와 동일 235쪽
31. Hufer 1993과 1995a, Pongratz 1994
32. Arnold/Siebert 1995, 6쪽과 7쪽
33. Dewe 1995, 112쪽
34. 위와 동일, 116쪽
35. Kade 1989, 319쪽
36. 위와 동일, 328쪽
37. Bender 1991, 140쪽
38. Beck 1986, 300쪽부터
39. Schlutz 1994
40. 위와 동일, 429쪽

주

41. Nuissl 1993, 102쪽
42. 위와 동일
43. Scherr 1994, 174쪽
44. Kade 1989, 323쪽
45. Alheit 1996, 185쪽
46. Hufer 1991
47. Osang/Pingel 1991, 95쪽
48. 참조: Behrens-Cobet/Schaefer 1994, Sept-Hubrich/Messerschmidt 1994
49. 참조: Hufer 1992, 110쪽부터
50. Körber 1994, 64쪽
51. Ehrenforth/Holzapfel 1994, 314쪽부터
52. 위와 동일, 315쪽
53. Thomssen 기타 등등 1988, 613쪽
54. 위와 동일, 647쪽
55. Hufer 1990, Schulz 1993
56. Ahlheim 1993, 75쪽
57. Ciupke/Reichling 1994a, 319쪽
58. 위와 동일, 327쪽
59. 예를 들어 Das Buch in der Diskussion 1994, Schwerpunktthema, 1994
60. Flaig/Meyer/Ueltzhöffer 1993
61. 위와 동일, 157쪽

주

62. 위와 동일, 182쪽
63. Arbeitsgruppe Frauenbildung und Politik 1992, 33쪽
64. 참조. 위와 동일, Konzertierte Aktion Weiterbildung 1995
65. 참조. Derichs-Kunstmann 1994, 20쪽부터
66. Gieseke 1994, 74쪽
67. Wellie 1995
68. Lenz 1994, Schacht/Lenz/Janssen 1995
69. Gieseke 1991, 372쪽
70. Klemm 1995, 88쪽
71. 위와 동일
72. Nuissl 1995, 27쪽
73. Politische Bildung 1990, 296쪽, 310쪽도 참조
74. Kandel/Peter 1995
75. Weiterbildungskonferenz NRW 1995, 11쪽
76. 위와 동일
77. IfEB 1995, 188쪽
78. Heinen-Tenrich 1994, 400쪽, Heinen-Tenrich 1995, 13쪽
79. Heinen-Tenrich 1994, 404쪽
80. 위와 동일, 406쪽
81. Hufer 1995a와 1995b
82. Politische Bildung 1990, 131쪽

주

83. Moths 1996
84. 위와 동일
85. Die Demokratie braucht Politische Bildung! 1995, 370쪽
86. 위와 동일, 372쪽
87. Hafeneger 1995, 31쪽
88. 위와 동일, 32쪽
89. Politische Bildung 1990, 302쪽
90. Hafeneger 1995, 29쪽
91. Politische Bildung in den 90er Jahren 1993, 82쪽
92. Hafeneger 1995, 35쪽
93. Politische Bildung 1990, 70쪽
94. Ciupke/Reichling 1994b, 19쪽
95. Hufer 1994

참고문헌

Ahlheim, Klaus: Rechtsradikalismus und die Grenzen politischer Bildung. In: Das Ende der Gemütlichkeit. Theoretische und praktische Ansätze zum Umgang mit Fremdheit, Vorurteilen und Feindbildern, hrsg. von der Bundeszentrale für politische Bildung (Bd. 316 der Schriftenreihe), Bonn 1993, S. 68-80

Ahlheim, Klaus: Aufgaben politischer Erwachsenenbildung im sozialen Wandel. In: Hessische Blätter für Volksbildung 4/1994, S. 347-353

Alheit, Peter: Biographisches Lernen als gesellschaftliches Veränderungspotential. In: Klaus Ahlheim/Walter Bender (Hrsg.): Lernziel Konkurrenz? Erwachsenenbildung im "Standort Deutschland". Eine Streitschrift, Opladen 1996, S. 179-196

Arbeitsgruppe Frauenbildung und Politik (Hrsg.): Von Frauen für Frauen. Ein Handbuch zur poltischen Frauenbildungsarbeit, Zürich u. Dortmund 1992

Arnold, Rolf/Siebert, Horst: Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit, Baltmannsweiler 1995

Beck, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt/M. 1986

Behrens, Günter: Weiterbildung und Politik. In: Rudolf Tippelt (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Opladen 1994, S. 208-225

Behrens-Cobet, Heidi/Schaefer, Anka: Geteilte Erfahrungen. Ein deutsch-deutsches Dialogprojekt zur Geschichte nach 1945, München 1994

Bender, Walter: Subjekt und Erkenntnis. Über den Zusammenhang von Bildung und Lernen

참고문헌

in der Erwachsenenbildung, Weinheim 1991

Das Buch in der Diskussion (Gerhard Schulze: Die Erlebnisgesellschaft). In: Report, H. 33, 1994, S. 173-181

Ciupke, Paul/Reichling, Norbert: „Verdächtige Subjekte" und die Erneuerung demokratischer Öffentlichkeiten. Bemerkungen zur Krise und Krisenrhetorik in der politischen Erwachsenenbildung. In: Jahrbuch Arbeit, Bildung, Kultur, Bd. 12 1994 a, S. 319-339

Ciupke, Paul/Reichling, Nobert: Politische Erwachsenenbildung als Ort öffentlicher Verständigung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte B 45-46, 1994 b, S. 13-21

Claußen, Bernhard: Anmerkungen zur Entwicklung der Fundamente fachlicher und didaktischer Qualifizierung für die politische Bildung in der Deutschen Demokratischen Republik und in den neuen Bundesländern: Voraussetzungen. Rahmenbedingungen und Modalitäten hochschulischer Ausbildungsgänge. In: Bernhard Claußen/Birgit Wellie (Hrsg.): Bewältigungen. Politik und Politische Bildung im vereinigten Deutshland, Hamburg 1995, S. 819-923

Die Demokratie braucht Politische Bildung! Stellungnahme des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten. In: Außerschulische Bildung 4/1995 S. 369-372

Derichs-Kunstmann, Karin: Politisches Lernen und politische Bildung von Frauen als ein Ergebnis der Frauenbewegung. Anforderungen und Kriterien. In: Konzertierte Aktion

참고문헌

Weiterbildung, a.a.O., S. 11-25

Dewe, Bernd: Kulturelle Bildungsarbet. In: Verband unabhängiger Bildungsinitiativen ..., a.a.O., S. 103-123

Ehrenforth, Jörg/Holzapfel, Günther: Das Theater mit der Bewegung in der Politischen Erwachsenenbildung. In: Körber, a.a.O., S. 307-319

Flaig, Berthold Bodo/Meyer, Thomas/Ueltzhöffer, Jörg: Alltagsästhetik und politische Kultur. Zur ästhetischen Dimension Politischer Bildung und politischer Kommunikation, Bonn 1993

Friedrich-Ebert-Stiftung, Akademie der Politischen Bildung: Lernen für Demokratie. Politische Weiterbildung für eine Gesellschaft im Wandel, Bd. I-IV, Bonn 1993

Gieseke, Wiltrud: Die Perspektiven der Erwachsenenbildung vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Modernisierung. In: Klaus Klattenhoff/Friedrich Wißmann/Andrä Wolter: Bildung als Aufklärung, Oldenburg 1991, S. 365-381

Gieseke, Wiltrud: Kriterien Für eine poltische Weiterbildung von Frauen aus der Perspektive des Geschlechtsverhältnisses. In: Konzertierte Aktion Weiterbildung, a.a.O., S. 71-82

Hafeneger, Benno: “Gewalt und Rechtsextremismus”. Herausforderung für die politische Jugend-und Erwachsenenbildung. In: Klaus-Peter Hufer (Hrsg.): Politische Bildung in Bewegung. Neue Lernformen der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung, Schwalbach/Ts. 1995, S. 17-39

참고문헌

Heinen-Tenrich, Jürgen: Neue Orientierungen in der politischen Erwachsenenbildung. In: Körber, a.a.O., S. 389-413

Heinen-Tenrich, Jürgen: Neue Orientierungen in der politischen Bildung. In: das forum 4/1994, S. 12-16

Hufer, Klaus-Peter/Unger, Ilse: Zwischen Abhängigkeit und Selbstbestimmung. Institutionalisierte und selbstorganisierte politische Erwachsenenbildung seit den siebziger Jahren, Opladen 1989

Hufer, Klaus-Peter: Teilnehmerorientierung. In: Wolfgang W. Mickel/Dieter Zitzlaff (Hrsg.): Politische Bildung. Ein Handbuch für die Praxis (Bd. 264 der Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung). Bonn 1988, S. 466-470

Hufer, Klaus-Peter: Die neue Subjektivität - ihre Bedeutung für Politische Bildung. In: Ulrich Sarcinelli u.a.: Politikvermittlung und Politische Bildung, Bad Heilbrunn/obb. 1990, S. 123-142

Hufer, Klaus-Peter: Herausforderungen für die politische Erwachsenenbildung. Konsequenzen nach der Einigung. Schwalbach/Ts. 1991

Hufer, Klaus-Peter: Politische Erwachsenenbildung. Strukturen, Probleme, didaktische Ansätze - Eine Einführung. Schwalbach/Ts. 1992

Hufer, Klaus-Peter: Emanzipatorischer Ansatz in der Erwachsenenbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung 6/1993, S. 314-316

참고문헌

Hufer, Klaus-Peter: Wiedergewinnung der Politik für die politische Bildung. In: Körber, a.a.O., S. 115-130

Hufer, Klaus-Peter: Emanzipatorische politische Erwachsenenbildung in der individualisierten Gesellschaft - Schwierigkeiten und Notwendigkeit. In: Michael Jagenlauf/Manuel Schulz/Günter Wolgast (Hrsg.): Weiterbildung als quartärer Bereich. Bestand und Perspektiven nach 25 Jahren, Neuwied und Kriftel 1995 a, S. 265-277

Hufer, Klaus-Peter: Politische Bildung: Streitpunkte und Konfliktlinien - eine analytische Bestandsaufnahme. In: Außerschulische Bildung 2/1995 b, S. 161-164

Hufer, Klaus-Peter: Schüler- bzw. Teilnehmerorientierung. In: Wolfgang Sander (Hrsg.): Handbuch politische Bildung, Schwalbach/Ts. 1996 (i.V.)

IfEB, Institut für Erwachsenenbildungsforschung: Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen. Strukturen und Entwicklungen in einer städtischen Region, Bremer Texte zur Erwachsenen-Bildungsforschung 3, Bremen 1995

Kade, Jochen: Erwachsenenbildung und Identität. Eine empirische Studie zur Aneignung von Bildungsangeboten, Weinheim 1989

Kade, Jochen: Was ist aus der Theorie emanzipatorischer Erwachsenenbildung geworden? In: Grundlagen der Weiterbildung 4/1993b, S. 233-236

Kandel, Johannes/Peter, Hilmar: Qualität und Qualitätssicherung in der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung. In: Außerschulische Buildung 3/1995, S. 249-258

참고문헌

Klemm, Ulrich: Erwachsenenbildung auf der Suche nach Identität. Spannungsfelder und Widersprüche in den 90er Jahren. In: Verband unabhängiger Bildungsinitiativen, a.a.O., S. 86-98

Körber, Klaus (Hrsg.): Politische Weiterbildung zwischen Gesellschafts- und Subjektorientierung, Bremer Texte zur Erwachsenen-Bildungsforschung 2, Bremen 1994

Konzertierte Aktion Weiterbildung: Einmischung erwünscht - Politische Weiterbildung von Frauen. Werkstattgespräch Vom 10. bis 12. Oktober 1994 in Bonn, hrsg. vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, Bonn 1995

Kuwan, Helmut: Berichtssystem Weiterbildung 1991. Ergebnisse der Repräsentativumfrage zur Weiterbildungsbeteiligung in den alten und neuen Bundesländern, Bd. 12/92 der Reihe “Bildung - Wissenschaft - aktuell”, hrsg. vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Bonn 1992

Landesinstiut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Selbstverständnis der politischen Erwachsenenbildung. Positionen und Kontroversen, Soest 1991

Lenz, Hans-Joachim (Hrsg.): Auf der Suche nach den Männern. Bildungsarbeit mit Männern (berichte - materialien - planungshilfen des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung), Frankfurt/M. 1994

Lenz, Hans-Joachim: Die Bewegung der Männer - eine politische Bewegung? Männerbildung als neue Aufgabe der politischen Bildung. In: Körber, a.a.O., S. 281-299

참고문헌

Mader, Wilhelm/Weymann, Ansgar: Erwachsenenbildung. Theoretische und empirische Studien zu einer handlungsorientierten Didaktik, Bad Heilbrunn 1975

Moths, Eberhard: Die Sehnsucht nach Konsens kommt wieder stark in Mode. In: Frnkfurter Rundschau vom 19.2.1966, S.11

Nuissl, Ekkehard u.a.: Verunsicherungen in der Politischen Bildung, Bad Heilbrunn/Obb. 1992

Nuissl, Ekkehard: Bildungspolitische Perspektiven für die Erwachsenenbildung. In: Politische Bildung in den 90er Jahren, a.a.O., S. 101-110

Nuissl, Ekkehard: Wirtschaftlichkeit und Professionalität - zur veränderten Berufssituation von erwachsenenpädagogisch Tätigen. In: DIE - Zeitschrift für Erwachsenenbildung II/1995, S. 25-27

Osang, Ulrike/Pingel, Andrea: Neue Ansätze politischer Erwachsenenbildung in der ehemaligen DDR - untersucht an ausgewählten Beispielen, hrsg. vom Bildungswerk für Demokratie und Umweltschutz e.V., Berlin 1991

Politische Bildung: Öffentliche Anhörung des Innenausschusses und des Ausschusses für Bildung und Wissenschaft des Deutschen Bundestages am 8. Mai 1989, Zur Sache 16/90, Bonn 1990

Politische Bildung in den 90er Jahren. Sündenbock oder Feuerwehr? Bd. 8 der Materialien des Hessischen Jugendrings, Wiesbaden 1993

참고문헌

Pongratz, Ludwig: Zeitgeistsurfer. Oder: Die Legende vom Ende emanzipatorischer Erwachsenenbildung. In: Grundlagen zur Weiterbildung 3/1994, S. 122-124

Sander, Wolfgang: Politik - Lernen in der Demokratie. Zur Theoriegeschichte der politischen Bildung nach 1945. In: Friedrich-Ebert-Stiftung, Akademie der Politischen Bildung (Hrsg.): Jahrbuch 1993. Zur Lage der politischen Bildung, Bonn 1993, S. 9-22

Schacht, Konrad/Lenz, Hans-Joachim/Janssen, Hannelore (Hrsg.): Männerbildung - Ein Thema für die Politische Bildung, Hessische Landeszentrale für politische Bildung, Wiesbaden 1995

Scherr, Albert: Sind Jugendliche individualisiert? In: Gegenwartskunde 2/1994, S. 173-184

Schlutz, Erhard: Politische Bildung, soziales Lernen, Allgemeinbildung. Zur möglichen Motivation einer begrifflichen Verwirrug. In: Körber, a.a.O., S. 421-439

Schulz, Manuel: Herausforderungen an die politische Bildung. In: Grundlagen lagen der Weiterbildung 1/1933, S. 8-12

Schwerpunktthema: Die “Erlebnisgesellschft”. In: Evangelische Erwachsenenbildung in Bayern 2/1944, S. 1-27

Sept-Hubrich, Gisela/Messerschmidt, Astrid: Mancher Abschied ist schön. Perspektiven für politische Bildung nach dem Ende der Blockkonfrontation, hrsg. von der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung e.V., Karlsruhe 1994

Siebert, Horst: Lernmotive und Lernbarrieren politisch-ökologischer Bildung. In:

참고문헌

Ökologie-Stiftung NRW/Maria Icking (Hrsg.): Alternative politische Bildungsarbeit, Dortmund 1993 a, S.55-58

Siebert, Horst: Erwachsenenbildung angesichts von Modernitätskrisen und globalen Herausforderungen. In: Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung, Bd. 21 (1993 b), S. 43-57

Thomssen, Wilke u.a. (Hrsg.): Politische Kultur und Sozialwissenschaften. Zum Aufklärungspotential sozialwissenschaftlichen Wissens in der Praxis der Volkshochschulen, Universität Bremen, Studiengang Weiterbildung, 1988

Tietgens, Hans: Teilnehmerorientierung in Vergangenheit und Gegenwart, Frankfurt/M. 1983

Umfrage des Landesverbandes der Volkshochschulen von NRW e.V.; Evaluierung von Politischer Bildung an Volkshochschulen in NRW, hektographiert, Dortmund 1996

Verband unabhängiger Bildungsinitaiativen und Tagungshäuser Baden-Württemberg - Hannelore Zimmermann (Hrsg.): Kulturen des Lernens. Bildung im Wertewandel, Mösslingen u. Talheim 1995

Die Volkshochschule. Handbuch für die Praxis der Leiter und Mitarbeiter, hrsg. vom Deutschen Volkshochschul-Verband/Pädagogische Arbeitsstelle, Frankfurt/M. 1968ff.

Volkshochschul-Statistik, 33. Folge, Arbeitsjahr 1994, hrsg. vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt/M. 1995

Weiterbildungskonferenz NRW. In: Informationen zur Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen

참고문헌

8/1955, S. 1-11

Wellie, Birgit: “Feminismus” als neue Grundlegung Politischer Bildung? Anregungen zum Überdenken falscher Fronten, Hamburg 1995

베른하르트 주토어
Bernhard Sutor

보이텔스바흐 협약 – 내용 없는 형식의 최소화인가?

1976년의 보이텔스바흐 학회와 관련하여 한스 게오르그 벨링(Hans-Georg Wehling)에 의해 구성된 교수법의 협약은 순수한 형식의 최소화로서 파악될 수 있다: 물론 사람들이 우리의 주제를 잘못 이해할 수도 있을 것이다.

협약의 세 가지 원칙은 형식적 행동규칙으로서 우선 교사가 어떻게 수업을 이끌고 계획해 나가야 하는지를 표현하고 있다. 강제성 금지는 교화나 조작의 포기를 의미하며, 문제점과의 논쟁에서 생기는 모든 의문을 공개하는 것을 의미한다. 그러나 그러한 수업의 공개는 목표 상실이나 내용적인 자의성을 의미하는 것은 아니다. 벨링 스스로 첫 번째 원칙의 우회적인 표현으로, 민주주의 국가에서 교사의 역할과 일반적으로 인정된 목표인 학생들의 성숙에 대해 말하였다. 그는 또한 강제성 금지를 내용상 가치지향의 맥락으로 해석한다.

두 번째 합의 원칙은 교사에게 우선 한번 형식적으로나마 그의 수업 대상에서 학문적으

로나 정치적으로 논쟁적인 것을 논쟁적인 것으로서 명백히 밝힐 의무를 지운다. 이러한 규칙은 물론 정치 판단교육의 일반적으로 인정된 목표에 필수적인 것이다. 그 규칙은 논쟁적인 것이 다만 각각의 중요도의 판정 없이, 더 좋고 더 나쁜 해결점에 대한 의문 없이, 묘사되고 연구되는 것을 의미하는 것은 아니다. 벨링의 논고에는 그것에 대한 아무런 언급은 없지만, 정치적 싸움에서 각자의 주장들이 똑같이 충분한 근거가 있다고 한 그의 가정을 우리는 잘 생각할 수 없다. (예를 들어 폭력을 수단으로 염두에 두고 있는 DVU(독일국민연합) 같은 정당의 또는 자율적인 그룹의 주장); 또는 주장들의 이유와 근거성에 대한 질문들이 전혀 아무런 역할을 하지 않았다는 가정도 생각할 수 없다. 그렇다면 그것은 근거를 가진 판단을 하려는 노력이 착각 속에 만들어낸 순수한 자의성일 것이다.

세 번째 합의 원칙은 우선, 현재의 학회 참가자들에 올바르게 강조된 것처럼, 학생들의 대상과의 관계라는 측면에서 수업의 활성화를 목표로 한다. 학생들은 그들의 질문과 의견을 말로 표현하여야 하며, 그들의 사건에 대한 관심을 산출할 수 있어야 한다. 그런 한에서, 여기서 관심의 개념은 여기서 무엇보다 교육학적으로 의미된 것이라는 주장이 정당하다. 그것은 물론 벨링의 그밖의 논고에서 뚜렷하게 나타나는데, 학생들은 그들이 관심을 가지고 있는 정치적 상황에 영향을 끼칠 수 있게 학습해야 한다. 여기서 관심은 또한 정치적 기본개념으로 분류되고, 그것은 관심에 대한 그 공식에서 고정된, 전략적인 이해가 충분한지 질문하는 것을 필수적인 것으로 한다. 그 밖에 이에 해당하는 논고를 쓴 저자로 헤르만 기제케(Hermann Giesecke)와 루돌프 슈미더러(Rudolf Schmiederer)를 들 수 있다. 둘 다 그들의 교수법적인 제안들에서 관심을 중요하게 여기고 평가하였다.

보이텔스바흐 협약에 대한 순수한, 형식적 해석은 세 가지 원칙 모두에서 한계와 항의에 빠질 수도 있다는 것을 이 서론은 명백히 밝혀야 한다. 따라서 우리는 더 자세한 설명을 위해 다음과 같은 주장을 제시한다: 형식적 합의는 정치교육의, 교육의 그리고 교수법의 필요조건이지만, 충분조건은 아니다: 순수한 형식합의로서 그것은 유지될 수 없다.

그 주장과 연관된 문제들에 대한 포괄적인 설명을 여기서 감당할 수 없다; 그것은 전문 교수법에 의해서도 독자적으로 감당할 수 없는 것이다. 나는 다음에서 이 문제점의 철학적-윤리적인 면에, 그리고 정치이론적인 면에 집중하려고 한다. 물론 그 주장을 설명할 때에는 전적으로 교육적이고 교수법적인 면을 이끌어낼 것이다. 정치적 판단교육과 민주 정치적 태도의 형성이 정치교육의 목적이 된다는 가정 하에서 설명은 진행된다. 이러한 전체적인 관점에서 우리는 보이텔스바흐 협약을 세 단계로 논해보기로 한다.

- 강제성 금지를 위해서 우리는 교육의 목적인 성숙이라는 맥락 속에서 철학적, 인류학적 근거가능성에 대한 질문을 제기한다.
- 논쟁법칙을 위해서 우리는 정치이론적인 근거가능성, 더 가까이는 갈등 이해와 정치 이해에 대한 질문을 제기한다.
- 관심의 방향설정 원칙을 위해 우리는 사회윤리적인 근거가능성, 더 가까이는 관심과 공익의 관계에 대해 질문을 제기한다.

1. 왜 강제성 금지인가? 철학적, 윤리적 근거가능성의 질문에 대하여

여기서 다음과 같은 주제가 근거 지워져야만 한다: 학생들에 대한 강제성(교화) 금지 - 그것은 성숙이라는 목표 속에서 긍정적으로 파악되는 데 - 는 인간은 즉 모든 사람은 윤리적인 자기규정을 할 능력이 있고 또한 교육과 교양을 통해 그런 능력을 갖추어야 한다는 신념에 근거를 두고 있다.

이러한 주제의 기본은 두 단계로 논의된다.

- 윤리적인 자기규정을 위한 능력과 권리에 대한 신념은 여러 가지 근거가 있다. 그러나 모든 근거는, 그것이 형식적이고 일반적인 규칙으로 파악된다 해도, 내용적인 전제가치를 가지고 있다.
- 과제의 교육적인 해결은 사회적, 도덕적 맥락 없이는 불가능하다.

1.1 형식적 원칙과 내용적 근거/가치 확신의 관계에 대하여

형식적이고 일반적으로 파악되는 규칙들은, 갈등들이 정돈되어야 하고 폭력 없이 유지되어야 할 때, 필연적이다. 관심이 서로 갈등을 빚으며 나타나는 곳에서, 사람들은 정리된 인식과 타협의 발견을 가능하게 하는 규칙에 합의하게 된다. 가치와 신앙의 모순된 신념들이 서로 다투는 곳에서, 사람들은 일반적으로 타당하고 일반적으로 무리가 없는 규칙들과 제도들에 합의하며, 그 규칙과 제도들은 [다른] 신념을 가진 그룹들의 공존을 가능하게 한다. 그것이 근세의 법치국가의 발전 초기에 있었던 다양한 계약이론의 기본사상이다.

그러나 다음과 같은 문제가 늘 제기될 수 있다: 그럼 왜 우리는 계약을 지켜야만 하는가? 표면적인 대답은 우선 계약이 우리의 관심에 유익하기 때문이다. 그러나 어떠한 기준에 따라 유익한 것이 결정될 수 있고 결정되어야만 하는 것인가? 유익성 계산은 결코 신뢰할 만한 기초 즉 무조건적인 의무를 야기하는 기초가 아니다. 왜냐하면 매우 다양한 범위를 가진 유익성과 단기적, 중장기적인 유익성이 다른 가치 영역에서의 것과 마찬가지로 존재하기 때문이다. 따라서 실용주의를 넘어서 윤리의 최후 근거지움에 대한 추구들이 있었고, 지금도 있다. 그것은 칸트(Kant)에서 하버마스(Habermas), 존 롤스(John Rawls)에 이르는 인상 깊고 이론적인 노력 속에 놓여 있다.

우리는 여기서 계몽주의시대에 형식적, 일반적인 윤리학의 이론적 근거지움를 위해 표준과 척도를 설정한 칸트에 대해 주목해 보자. 칸트는 윤리적인 것의 절대성을 형이상학적으로 최고 선에서 근거지우려 하지 않았다. 그 이유는 칸트는 그것이 인식론적으로 불가능하다고 보았기 때문이다. 그러나 "인간본성"에서 경험적으로 도출된 선의 윤리학은 그에게 충분하지 않았다. 왜냐하면 그것은 "현상"의 세계에 붙잡혀 있기 때문이며, 그 현상의 세계는 어떠한 의무적인 당위성도 근거지울 수 없기 때문이다. 따라서 칸트는 윤리적인 것의 절대성을 윤리적인 자유의 내적인 경험, "선험적인" 경험에서 근거 지운

다. 인간이 그의 이성의 힘으로 자기 자신에게 법칙을 주는 내적 경험은 동시에 의지를 이성법칙에 구속시키는 의무를 의미한다. 따라서 칸트의 '도덕 형이상학의 기초놓음'은 다음과 같은 문구로 시작된다:
"세계 안에서나 또한 세계 밖에서도, 제한 없이 선한 것으로 생각될 수 있는 것은 오직 선한 의지뿐이다." (1)

칸트는 이 연구에서 자유에서 유래한 이성의 자기구속으로서 자율적 도덕을 구상했다. 이성의 일반적 원칙은 단지 형식적이다. 그 이유는 내용적인 모든 것은 경험적이고 그럼으로써 무조건적이지 않기 때문이다. 선의 세계와 관련된 관심과 호기심에 의존하지 않고, 역사적으로 제한된 도덕에 의존하지 않고, 인간의 도덕성은 이성에 인도된 실천을 위한 무조건적인 의지 안에 존재하며, 그 실행의 원칙은 일반화되어야 한다. 그리하여 정언적 명령의 가장 유명한 표현은 다음과 같다:
"너의 행위의 준칙이 일반적인 법칙이 될 수 있도록 행동하라." (2)

고대 철학과 상대주의적인 경험주의 사이에서 윤리의 절대성을 위한 새로운 근거를 발견한 칸트의 인상적인 시도에 모든 존경을 표하지만, 다음과 같은 정당하고 필요한 질문이 남아있다: 도대체 왜 나의 행동의 준칙이 일반화되어야 하는 것인가? 정언적 명령의 근거는 무엇인가? 여기서 내용적인 것, 가치의 물질적 실체, 즉 "이상적인 인간본성"이 가정되지 않았는가? 칸트에 의하면 인간은 현상의 세계보다 뛰어나며, 인간에게는 이성이 활동하는 지성적 세계가 있다. 그런 세계에서 인간은 인간존재는 이성적 존재로서 당위성의 구조를 갖고 인간에게는 무조건적으로 의무지워진 것이 있다는 내적인, 선험적인 경험을 한다. 그것이 인간 경험의 형식이다. 고대 철학은 이것을 선험적이라 명명하지 않았고, 감각으로 경험할 수 있는 것을 넘어서 나아가는 초월하는 사고에 대해 언급하였다. 또한 고대 철학은 서로 경쟁에 처해 있는 우리의 경험세계의 선과 가치 저 편에서, 윤리의 가장 일반적인 원칙을 형식적으로 파악하였다: 선은 행해야 하는 것이고 악은 피해야 하는 것이다. 어떠한 경우에도 그 요구는 연결된 것이 아니며, 사람들은 그 때

마다 무엇이 선과 악인지 구체적으로 이미 알고 있다; 오히려 변화하는 상황에서마다 이러한 것을 발견하는 것이 실천적 이성의 과제였으며, 칸트에게도 또한 다를 바 없었다. 고대 철학적 윤리학의 전문가들에게도 칸트의 연구에서 정언적 명령의 계속되는 표현을 발견하는 것은 그리 놀라운 일은 아니다. 그것은 내용적인 가치, 즉 "인간"과 뚜렷하게 관련된 것이며, 그것은 인간 종을 의미하는 것이 아니라 우리가 오늘날 인간의 존엄성으로 나타내는 것을 의미한다. 그 표현은 다음과 같다:

"너는 인간을 너의 인격에서뿐만 아니라 각각 다른 모든 사람의 인격에서도 늘 동시에 목적으로 대우하고, 결코 수단으로 사용하지 않도록 행동하라." (3)

이러한 표현에서 보면 정언명령은 바로 자유주의 법치국가를 추구하기 위한 지도이념이 되었다. 자유주의 법치국가는 선국가적인 인권을 통해 정치에 그런 한계를 효과적으로 설정하고, 그래서 정치가 사람을 더 이상 다른 것을 위한 수단으로 사용하지 않고 인간을 이른바 더 높은 목적으로 만들 수 있도록 한다. 그러나 이러한 사고의 힘은 그 형식성에서 나온 것이 아니다; 그 힘은 우리의 인간존재 안에 있는 자기목적, 가장 높은 가치를 만난다는 내적으로 강요된 경험 덕분이다. 칸트에게 유럽의 인간상의 본질이 얼마나 강하게 작용했는가하는 것을 – 유대교와 기독교, 고대 사상에서 이미 형성된 유럽의 인간상이 여기서 새로 발견되고, 혁명적인 공격의 방향을 가지고 자유를 거역하는 사회구조에 맞서 표현된 것인 바 – 우리는 칸트의 실천 철학의 내용 전개에서 공감할 수 있다. 설사 다른 근거 지움을 통해서라고 해도, 실천철학의 내용 전개는 근세 이전 철학의 고전적인 주제를 능가한다, 즉 실천 이성의 요청으로서 신, 자유, [영혼의] 불멸. 또한 이러한 근거들이 그들의 편에서 더 이상 근거를 댈 수 없다고 칸트가 생각하더라도, 내용적 전제들, 형식 윤리의 근거들을 여기서 밝혀야 한다. 게다가 고대 철학은 이것을 할 수도 없었고 할 생각도 없었다. 고대 철학은 최후의 원리들을 근거지우려는 시도는 순환논법으로 인도한다는 것을 잘 알고 있다.

사람들은 내가 여기서 언급하려고 하는 것과 동일한 사상을 하버마스의 담론윤리에서 보

여줄 수도 있다. 그는 이것을 인간적이고 이성적으로 인도되는 의사소통의 필수적인 조건으로부터 근거지우고, 이 길 위에서 정언명령에 대한 의사소통 이론적 파악에 이른다. "모든 타당한 규범은 다음과 같은 조건을 충족시켜야만 한다. 각 개인의 관심에 대한 만족을 위해 일반적인 복종에서 생겨나는 결과와 부작용을 모든 당사자들이 강요 없이 받아들일 수 있어야 한다는 조건이다"(4)

또한 여기 이러한 질문들이 남게 된다: 왜 나는 대화를 전략적으로 이끌지 못하는가? 또한 여기서 타자에 대한 무조건적인 인정을 나에게 강요하는 내용적인 의무감에 대한 경험이 전제된다. 그런 경험은 경험적으로 경험 가능한 것의 저편에 근거한다. 왜냐하면 경험 가능한 것은 항상 제약되어 있기 때문이다.

바드 우어아흐에서 발표했던 나의 강연에 이어서 행해진 우리의 대화를 기억하며 나는 여기서 다시 한 번 이러한 사고과정에서 무엇이 나에게 중요한 것인지 명백하게 밝히려고 한다: 윤리 원칙을 형식적, 일반적으로 이해하려는 근대와 현대의 시도를 "반박하려는" 것이 절대 나의 의도가 아니었다; 나는 그런 시도가 다원적인 우리 사회에서 그리고 지속적 과제에 직면하여, 공적인 생활과 마찬가지로 사적인 생활에서도 관심과 목표의 갈등을 이성적인 성찰을 통하여 해결하는 데에 많은 도움을 준다고 생각한다. 내가 말하려고 하는 것은 더 나아가 다음과 같은 것들이다: 형식적 규칙은 내용적 근거들의 명증성 – 그것이 핵심적인 근거가능성이 불릴 수는 없지만 – 에 근거한다. 또는 공동생활에 대한 문제와 관련지어 표현한다면: 일반적인 것은, 공통적인 것이라는 표현을 쓸 때만, 윤리적으로 구속력이 있게 된다.

1.2 교육/도덕과 윤리와의 관계에 대하여

이미 위에서 이 단락의 부분 주제를 다음과 같이 표현하였다: 우리에게 보이텔스바흐 협약이 설정한 교육적 과제는 단지 사회적 도덕적인 맥락에서만 수긍할 수 있다. 그를 위한

근거들은 자유주의와 공동체주의 간에 토론에 대한 관련성을 통해서 주어져야만 한다. 그 근거들은 미국에서는 오래 전부터, 몇 년 전부터는 우리에게도 유입되었다.
오늘날 자유로운 보편주의는 아는 바와 같이 단지 형식적 규칙을 대변하는 것이 아니라 철저히 내용적으로 이해되어야만 하는 가치, 특히 인권을 대변한다. 그러나 거기에는 보편주의가 인권을 보편타당한 것으로 근거지울 수 있는가 하는 문제가 있다. 왜냐하면 인권은 의심할 바 없이 특정한 사회문화적 전통에서 유래되기 때문이다. 또한 아직 시급한 문제가 또 있는데, 그것은 인권의 본질이 계속 솎아 내지기만 하는 것은 아닌가 하는 의문이다. 또한 그 질서를 인권에 근거하였던 사회가 그것의 문화적 배경으로부터 분리되고, 정확히 말하자면 사회가 이러한 배경을 해체할 때, 인권에 대한 설명이 불가능하게 되지 않을까 하는 의문이다.

물론 여기서 줄여서 표현하자면, 이것이 보편적인 자유주의에 대해 비판을 하는 공동체주의자의 핵심질문이다. 첫눈에는 공동체주의자가 실제적이고 교육적으로 향상된 논의를 갖는 것처럼 보인다. 이를 위해 짧게 줄여 제공된 내용에 몇 가지 지적이 들어있다. 우리가 우리의 개인적 사회적 정체성을 대화과정에서 상호 주관적으로 획득한다고 공동체주의자들이 주장한다면, 우리는 그들에게 동의해 주어야 한다. 우리가 문화적 문맥에 대해 가능한 한 점점 비판적으로 의문을 제기하더라도, 우리는 그것을 점점 더 많이 습득할 수 있는 문화적 문맥에서 서로 교류하게 된다.

공동체주의자들이 문맥이 없는 윤리가 존재하지 않는다고 말한다면, 그들이 옳다. 윤리는 살아있는 도덕에서 자라나고, 후자는 우선 아이들을 위해 무엇보다 훌륭한 가족을 위해 경험가능한 공동체들의 사회적 연관을 필요로 한다. 아이가 현실적인 상대자, 즉 다른 사람들과 마주친다면, 아이는 점차 일반적인 규칙을 경험하고, 파악하고, 마침내 이해하고 일반적인 것으로 수용할 것이다. 그리하여 황금규칙은 추상적인 형식으로서 교육적인 효과가 없고, 사람들이 황금규칙을 서로 다른 사람들과 어울리는 구체적인 상황과 연관지을 때만 그 효과가 있다고 할 수 있다.

도덕적 요구에 대한 우리의 실제적인 경험과 도덕적인 관점의 형성은 이성적인 근거를 위한 우리의 능력보다 더 먼저이다. 윤리는 살아있는 도덕을 전제로 하여 따라 나오는 일련의 반성의 결과이다.

그러나 그럼에도 불구하고 공동체주의자들에게, 어쨌든 그들 중 많은 사람들에게, 윤리의 근거지움이 결여되어 있다. 그것은 특히 조야한 상대주의에 충성하는 작가들에게 타당하다. 그래서 리처드 로티(Richard Rorty)는 교육을 위해서 뿐만 아니라 민주적으로 함께 살아가기 위해서 상대주의적인 가족도덕으로 충분하다고 믿고 있다. 그의 생각은 다윈의 진화이론을 듀이의 실용주의와 연결시키는 것이다: "인간 역사는 단순히 다른 수단들에 의해 지속되는 생물학적 진화이다."(5) 따라서 상호간 믿음의 그리고 인간 특유의 것이라 할 수 있는 감정적인 사랑의 가족도덕이면 충분하다고 한다. 우리가 위에서 형식적 규칙에게 던진 비판적인 질문은 여기서 올바로 제기되어야 한다: 우리에게 물리적이고 생물학적인 수단의 투입이 더 많은 장점을 약속한다면, 왜 우리가 "다른 수단"을 사용해야만 하는가? 공동체주의의 윤리가 소그룹의 실용주의를 넘어서서 내 달리다면, 윤리 또한 더 이상 도와줄 수 없을 것이다.

문맥적, 상대적인 도덕은 충분치 않다, 더욱이 오늘날 점점 강하게 함께 자라나는 세계에서는 전혀 아니다. 개인의 존엄성이라는 이념의 보편적인 요구를, 그 안에 바탕을 두고 있는 인권과 정치 원칙을 우리는 포기할 수 없고 포기해서도 안 된다. 우리는 이러한 요구가 속해 있는 그리고 그것으로부터 자라났던 우리 특유의 문맥을 포기해야 할지도 모르겠다. 우리는 확실히 순환 속에서 움직이고 있다: 보편적인 요구는 역사적 문화적으로 제한된 것이고, 다른 문화의 관점으로 보면 상대적인 것이다; 그러나 우리가 그것을 이러한 제한된 출신 때문에 문제 삼는다면, 우리는 동시에 우리의 뿌리를 분리하게 되는 것이다. 확실히 우리가 이러한 요구를 문화 제국주의적으로나 강제 수단을 통해서 오늘날 세계에 타당하게 만들 수는 없다. 그리고 공동생활과 정치질서의 형식에 있어서 요구의 상환 즉 전환은 문화적으로 매우 서로 다른 결과를 나타낸다. 그러나 동종 그룹간의

적대적인 경계짓기라는 양자택일은 오늘날 인류에 너무 위협적이다.

따라서 정치교육을 위해 두 가지 결과가 생겨났다. 하나는 정치교육이 정치적 판단 교육을 연습하는 시도를 강제성 금지에 따라 가치 이성적으로 행하는 것이다; 그것은 결속, 갈등, 문제 분석에 대한 학습이 대화적이고 의사소통할 수 있는 판단교육의 단계까지 갈 수 있도록 몰아가야 한다. 그 단계에서 사람들은 정치적 윤리적 원칙에 접근하고, 가능하면 자유롭게 그들의 편에서 근거를 물어본다. 다른 한편으로는 이러한 이성적인 노력은 경험가능한 공동체 안에서 공공정신을 목표한다는 교육 의도와 결합해야 한다. 이상적인 경우는 이 두 가지 과제가 서로 상호적으로 지지하고 지원한다. 그 이유는 찬성하고 반대하는 논의를 나누는 대화의 공동체가 행동지향적인 방법과 더불어 학습그룹을 적어도 한 걸음 더 나아가 그러한 공동체를 형성하기 때문이다.

그러나 이런 모든 것을 단지 형식적 추상적 규칙과 원칙의 텅 빈 도구로 가동하려는 것이 어리석은 일이라는 것은 명백하다. 이것들은 오히려 이해할 수 있고 이용할 수 있는 것이며, 통제를 필요로 하는 서로의 문제점과 더불어 단지 경험가능한 공동체의 문맥에서 규칙과 원칙들을 교육학적으로 “이해하는” 것이다. 예를 들어 일반화의 원칙은 해결의 기대가능성에 대한 질문으로서 소그룹에서도 또는 전체 사회에서도 포기할 수 없는 것이다. 그러나 그것은 구체적인 정치 상황의 이성적인 이해를 위해서나 그리고 한계와 같은 그 상황 안에 포함되어 있는 가능성의 이성적인 이해를 위해서나 충분치 않고, 정치적 도덕의 근거와 형성을 위한 것으로도 충분하지 않다. 교육적으로 그러한 원칙은 단지 인간에의 호소 논증(argumentum ad hominem)으로서 구체적인 상황에서만 효과적이 된다.

이성적으로 근거를 댈 수 있는 공공정신은 공동체의 경험을 필요로 한다. 우리 독일 언어의 이 개념을 매우 부담스러워 하는 사람은 앵글로 아메리카 족 언어인 “Community”를 가지고 그 개념을 대체할 수 있을 것이다. 공공정신은, 공동체가 공개적, 대화적, 참

여할 수 있게 구조화되었을 때, 발전하고 그 안에서 안정화된다. 우리는 바로 그 점에서 존 듀이를 따를 수 있다. 그는 다음과 같이 말했다: 민주주의는 공동체 삶의 다른 원칙들에 대하여 양자택일로 생각할 수 있는 것이 아니다; 그것은 오히려 "공동체 삶의 이념 그 자체이다."[6] 이러한 확신은 유명한 토크빌(Alexis de Tocqueville)의 미국의 민주주의에 대한 연구에서의 그의 고찰과 만나게 된다. 그 연구에서 토크빌은 미국사회는 조망할 수 있는 공동체들의 지역적 민주주의에 기초를 가지고 있다는 자신의 관찰을 여러모로 확실하게 해 두었다.

2. 왜 논쟁을 주목해야 하는가? 요구사항의 갈등 이론적, 정치 이론적 이해에 관한 물음에 대하여

보이텔스바흐 협약의 요구사항에 대한 이해에 관하여 바드 우어아흐에서 이루어진 대화는 의견의 차이를 드러냈다. 그 요구에 부응하려는 노력 속에서 정치교육에 시간적으로나 사실적으로 설정되었던 좁은 한계들이 지적되었다. 교수법적인 계획과 행동의 규칙으로서, 그 요구는 학문적이고 정치적인 논쟁에 대한 포괄적이고 창조적인 숙고를 목표로 하지는 않는다. 교수법적인 환원은 불가피한 것이지만, 그것은 대상에 대한 논쟁을 산출하고 또는 경험 가능한 것으로 만드는 것을 목표로 해야 한다. 이것이 규칙의 교수법적 의미이다.

여기서 요구의 다른 측면에 집중해서 논의해 보기로 하겠다. 다음과 같은 주장, 즉 논쟁 그 자체 때문에 논쟁이 문제가 되는 것이 아니라는 것 그리고 갈등 내에서 임의의 주장을 알아내는 것이 문제가 되는 것이 아니라는 주장은 근거지워져야 한다. 사람들은 그 당시 보이텔스바흐에서 모든 교수법적의 개념들에 관해서 합의를 찾고 있었는데, 그것들은 다소간에 판단교육의 목적을 위한 갈등의 범주적 분석에 대한 것들이었다는 것은 명백하다. 그러나 그러한 갈등 분석은 척도를 필요로 한다; 분석의 범주들은, 적어도 그들 중 한 부분은 가치중립적인 도구 이상이다. 따라서 곧 전문교수법적 토론은 그 당시 다양한

갈등이론들과 정치 이론들과의 논쟁에 연루되었다. 보이텔스바흐의 두 번째 요구는 순수하게 형식적으로 이해하는 것이 불가능하다. 이런 상황이 보이텔스바흐 협약의 두 번째 요구사항을 순수하게 형식적으로 이해하는 것을 불가능하게 된다. 이것은 그 당시 토론되었던 가장 중요한 이론적 입장들의 요약 개요를 통하여 명백해질 것이다.
가장 중요한 갈등 이론적 논쟁점은 다음과 같다:

- 갈등은 다른 사람과의 사회적 관계의 한 형태인가, 또는 갈등은 사회를 분열시키는 분규인가?
- 갈등 전략은 공통적으로 인식된 놀이규칙의 범위 안에서의 적대성이라 불러야 하는가? 또는 그것을 적개심이라고 표현할 수 있을까?
- 갈등의 행동은 타협이나 적의를 극복을 통한 "놀이의 계속"을 목표로 하는 것일까?
- 타협 불가능한 입장들도 존재하는가? 그럼에도 불구하고 우리들은 공통적인, 민주정치적인 질서라는 틀 안에서 어느 정도까지 그것들을 존중할 수 있고 견딜 수 있을 것인가? 어디에 관용의 한계가 있는 것일까?

가장 중요한 정치이론의 질문들은 다음과 같다:

- 칼 슈미트와 함께, 정치는 윤리적 규정의 저 편에서 기만될 수 없는, 운명적인 친구와 적의 관계로 정의할 수 있는가? 또는 우리가 정치를 조정된 다툼으로, 항상 위협을 받는 평화를 보장하는 시도로 이해할 수 있고 이해해야 하는가? 돌프 스테른베르거(Dolf Sternberger)가 칼 슈미트(Karl Schmitt)와의 논쟁에서 인상적으로 전개했던 바대로의 이해.
- 정치는 단순히 서술적으로 권력분배에 대한 투쟁으로서 (막스 베버의 권력정의에 따라서), 권력유지의 목적을 위한 냉소적인 도덕의 도구화로서 (마키아벨리) 파악 가능한가? 또는 권력을 규범적, 제도적으로 묶고 통제하고 공동의 목표 하

에 종속시키는 가능성과 의무가 인류학적으로 역사적으로 있는가? (그것이 자유주의 법치국가의 의미인가?)
– 정치는 마르크스주의에 따라 그것과 국가 질서를 영구 평화체제 안에서는 불필요한 것으로 만드는 목표를 가진 대변화의 추진을 의미하는가? 또는 정치는, 대략 비판적 이성주의자들의 의미에서, 단계적인 향상시도의 한 미완성부분인가?

사람들은 아마도 정치수업 중에는 보통 그러한 근본적인 질문이 문제가 되지는 않는다고 항변할 것이다. 그것은 옳다; 그러나 이러한 물음에 대한 정치교사의 기본 태도는 원하든 원하지 않든 항상 그의 수업에 영향을 끼친다. 그리고 학생들의 발전된 판단능력과 함께 이러한 질문들이 수업에서 대화의 대상이 된다.

이러한 이론문제에까지 밀고 들어간 곳에서 정치교육은 다시금 논쟁의 원칙에 올바르게 부응해야 한다는 것은 자명하다. 따라서 정치교육은 첨예하게 작성된 이론주장들의 가능한, 상호적인 보충과 수정을 찾아 나설 것이다. 그러나 모순되는 일이 있다. 양자택일이 첨예하게 표현된 곳에서 정치교육은 더 이상 칼 슈미트나 마키아벨리나 마르크스주의에 기반을 둘 수는 없다. 왜냐하면, 그렇지 않다면, 정치교육은 자신의 가능성의 조건들을 인류학적으로나 정치적으로나 부정하게 되기 때문이다. 정치가 최악의 경우에 당연히 친구와 적의 관계로, 그러고 나서는 경우에 따라서 폭력적인 논쟁의 막다른 골목으로 귀착된다는 것은 당연하다. 정치에서 권력분배를 둘러싸고 투쟁하고, 늘 다시 부정한 수단으로 싸우게 되는 것도 당연하다. 계급투쟁 상황과 구조가 존재하는 것도 당연하다. 그러나 그 모든 것은 인간 사회와 역사에 존재하는 것이기 때문에, 정치를 규범적, 제도적으로 둘러싸서 그 결과 인간적인, 자유주의적인, 사회적으로 정당한 갈등의 지배가 가능한 것으로 남아있게 하는 것이 자유 법치국가의 이성이다. 이 이성은 보이텔스바흐 협약의 두 번째 규칙을 의무로 가진다.

3. 왜 무엇을 위해서 학생들은 그들의 관심을 관철할 수 있어야 하는가? 사회윤리적인 근거가능성과 요구사항의 보충 필요성에 대하여

보이텔스바흐 협약의 세 번째 규칙에 대한 해석이 방법론적이고 운영적인 능력의 교육에 강조를 두는 한, 그 해석은 논쟁의 여지가 없다. 규칙에 대한 이런 이해는 교수법적, 방법론적인 행동지도로서 강제성 금지 조항과 밀접한 관련성에서 파악해야 한다는 것을 한 번 더 지적해야 하겠다. 그것은 말하자면 자율적인 판단교육의 가능성을 말하는 것이다; 정치적 참여를 위한 성숙과 능력이라는 긍정적인 목표는 방법의 획득과 적용을 의무로 가진다.

여기서 해석의 문제의 핵심은 보이텔스바흐 협약 텍스트에 있는 관심이라는 개념에 있는데, 이 개념은, 이미 도입부에서 말한 바와 같이, 교육학적 개념으로서뿐만 아니라 정치적 개념으로도 사용되었다. 원래 정치적 상황에 영향을 끼치려고 하는 것은 정당하며, 그것은 학습되어야 한다; 그러나 이 요구사항은 관심의 전략적인 이해에 머물러 있다.

실제적인 정치에서는 항상 다양한 방식과 유래, 행위자의 구체적인 관심들이 경쟁적으로 싸우면서 서로 부딪치고 있다. 구체적인 관심들을 인식하는 것과 그 안에서 자신의 관심을 대변할 수 있는 것은 정치교육의 가장 중요한 목적이다. 그러나 그러한 과정과 행동가능성에 대해 심사숙고할 때, 실제영역에서와 마찬가지로 정치윤리에 대한 규범적 질문이 나타난다: 우리는 어떤 의미에서 우리의 관심을 이해하려 하고 이해해야만 하는가? 이를 위해 우리에게 마키아벨리면 충분할까? 또는 칼 슈미트와 칼 마르크스가 우리에게 지침을 줄 수 있을까? 또는 덜 민감하고 무해하게 질문해보자면, 조직된 관심그룹의 이기주의나 또는 이익의 최대화를 목적으로 하는 실용적이고 자유롭고 개인적인 태도면 충분한 것일까? 그러한 문제에 대한 잠정적인 대답은 우선 다음과 같다: 아니다, 대신에 적어도 일반적으로 타당한 "놀이규칙들"이 관심의 인지와 관철에서 준수되어야 한다.

그러나 이제 우리는 한편으로는 형식적인 놀이규칙과의 깨끗한 이별, 다른 한편으로는 내용적인 관심, 즉 놀이 자체로부터 이별은 존재하지 않는다는 것을 알고 있다. 우리는 역사와 현재에서 특정한 규칙과 제도들이 특정한 관심을 선호하고 다른 것들은 소홀히 한 사례들을 많이 발견할 수 있다. 그래서 규칙과 제도들은 관심 투쟁을 동기로 하여 자주 의문시되고 변경된다. 문제나 갈등을 해결하려는 시도에서, 특정한 태도에 대해 참가자들이 미리 결정한 상태(선결상태)는 이미 결과의 내용에 영향을 미친다.

그러나 타당하고 인정된 규칙들의 틀 안에서 타협과 결과들을 둘러싸고 내용적으로 다툰다 하더라도, 관심은 그 중요도를 판정받고 검증받고 비판받는다. 관심들이 근거를 가진 것인지 아닌지, 어떻게 가진 것인지, 어느 정도 타협의 능력이 있는지, 공통 질서의 원칙에 적합하고 합법적인지가 물어진다. 또한 더 좋은, 또는 더 나쁜 해결책에 대해 물어지기도 한다. 또한 민주적으로 정돈된 정치적 담론은 – 슬로건이나 표어에로의 환원을 통해 그리고 아주 단순한 미디어 중개를 통해 왜곡될 수도 있겠지만 – 그렇다 하더라도 관심의 싸움은 가치독립적인 권력메커니즘으로서 흘러가는 것, 그리고 관심은 실용적이고 정치적인 의미에서 진실의 능력을 가지고 있다는 것을 가정한다. 오로지 이러한 가정 하에서 이익단체나 정치적인 정당, 그리고 비로소 전체사회의 정치제도들은 그들에게 요구되는 통합을 실행할 수 있게 된다. 전승된, 공화국체제적인 민주주의 이론은 공적인 논의에서 더 좋은 해결점을 찾을 수 있다는 것을 전제로 한다. 이러한 전제가 없다면, 우리는 민주주의를 경쟁사회의 권력투쟁으로 축소 환원할 것이다; 그렇다면 우리는 "강한 남자"에 대해 호소할 것을, 또는 비정치적인 면에서 높은 통찰력을 가졌다고 생각되는 초당파적인 전문가들의 통치에 호소할 것을 선동하게 될 것이다.

우리가 이런 출구를 정치질서의 막다른 골목으로서 이미 쓰라리게 경험했기 때문에, 어떤 일반적 관심의 기준들이 민주적이고 공개적인 담론에서 타당할 수 있어야 한다는 것이 우리가 공통적으로 염려해야만 하는 일이다. 그 기준들은 내적인 그리고 외적인 평화에 대한 관심, 참을성에 대한 관심, 해당되는 그룹과 전체를 위한 추정가능한 해결점에

대한 관심이다; 그리고는 무엇보다 먼저 전체와 공동체 그리고 공동체의 제도들을 위한 결정의 결과에 대한 물음. 이러한 기준들의 총괄개념은 전통적, 정치적인 윤리학에서 공익(bonum commune)이라고 불린다.

따라서 우리는 여기서 정치교육은 관심개념을 공익 개념과 함께 묶어야 한다는 주장을 지지한다. 관심을 지지하고 인지하려고 하는 사람은 보편적인 관심에 대한 관심을 발전시켜야 하며, 그렇게 함으로써 자신의 관심을 잘 이해된 관심으로서 해석해야 한다. 이러한 보편적인 관심에 대한 관심을 우리는 공공정신이라 명명할 수 있고, 평화로운 갈등조정은 모두에게 적용되고 요구되는 질서에 대한 존중을 전제로 한다는 의미로 이해할 수 있다. 이러한 간단한 전제에서 공공정신에 대한 높은 품질이 공익질서의 질을 위한 관심과 참여로서 자라날 수 있다. 여기서 공익질서란 자유와 평화, 정의의 의미에서 말하는 것이다; 설사 그것이 자신의 관심을 제한하고 삭제하더라도, 이러한 질서의 범위 내에서 참을 수 있고 추정가능하고, 가능한 한 정당한 타협에 대한 관심.

공익은 논쟁의 여지가 있는 부담스러운 개념이다. 특별하게 이데올로기 비판적 주의가 필요하다 하더라도, 바드 우어아흐에서 이루어진 대화는 어디에 이 개념이 항상 사용되는지 올바르게 알려주었다. 그러나 이 요구의 증인으로 인용된 에른스트 프랜켈(Ernst Fraenkel)은 그의 신다원주의(Neopluralismus)의 이론에서 공익의 범주가 필수적임을 확신했다. 많은 비판들이 공익의 개념에 오해를 가지고 있다. 공익은 경험적으로 발견할 수 있는 것이 아니며, 이론적으로 정확히 서술할 수 있는 어떤 주어진 크기가 있는 것도 아니다. 그것은 오히려 꾸준히 새로 채워나가야 할 과제를 의미한다. 공익은 역사적 사회적 상황에서 그때그때마다 정치를 통해 발견되어야 한다. 과연 공익이라는 것이 존재하는가에 대한 초보적인 질문은, 진실과 같은 어떤 것이 과연 존재하는 가와 같은 개인 윤리적인 문제를 겨냥한 질문과 마찬가지로, 아주 가치 있는 일이다. 윤리적인 개념은 존재하는 것을 표현하는 것이 아니라 과제 또는 의무를 표현한다. 인간 현실사회에서는 [과제나 의무 같은] 그런 말로 의미된 것들이 드물게 또는 너무 적게 존재하기

때문에, 우리는 과제에 대해서 언급해야만 하고, 이러한 것들은 상응하는 윤리적 개념으로 표현되어야 한다. 만약 모든 것이 늘 잘 되간다면, 우리는 윤리도 정치도 필요 없을 것이다.

공익이 무엇을 의미하는가를 이해하기 위해서는 다음의 사실을 인식하는 것이 특히 중요하다: 공익은 한 사회의 전체적 가치본질을 표현하는 것이 아니라, 다양함과 갈등 내에 처해 있는 인간들과 사회적 집단들의 공존을 위한 외적, 법적, 제도적 조건들을 표현하는 것이라는 사실. 평화와 자유와 사회정의라는 절충할 여지가 없는 정치적 목표 가치는 확실히 오늘날 우리의 공익에 관한 이해에 속한다. 그러나 이것은 또한 매우 보편적이고 지속적인 과제로 남아있고, 그래서 공익은 갈등의 내용적 해결을 표현하는 것이 아니라, 갈등을 평화롭고 자유롭고 정당하게 해결하는 가능성의 조건이라고 우리는 말할 수 있다.

따라서 공익은 순수한 형식 개념은 아니다; 그것은 공통적 지향가치에 대한 최소화를 함축하고 있다. 그러나 관심의 싸움에서 그것은 규제이념으로서 실제 정치를 위하여 효과를 발휘한다. 이러한 규제 효과는, 보편가능성, 요구가능성, 책임가능성과 같은 형식적 검증규칙들이 빈 형태로 남지 않고, 내용적인 최소화를 통해 구체화될 수 있을 때, 전개될 수 있다.

우리의 가치의 내용적 본질은, 우리가 그것을 인간의 존엄성이라는 근본가치 속에서, 인권에서, 자유, 정의, 평화라는 정치적 목표 속에서 표현하는 것처럼, 역사적으로 규정된 것이고, 역사적으로 해석된 것이며, 철학적 인류학적으로 다양하게 근거가능하다. 그러나 그것이 우리가 가치본질을 포기할 수 있다는 것을 말하는 것은 아니다. 설사 최후 근거에 대한 질문에 대해 서로 다른 대답을 할지라도, 우리는 우리의 정치적 실행을 그 안에 자리잡게 하는 것이 필요하다. 다원적이고 점점 다양화되는 사회를 어떻게 결속시킬 것인가 하는 실제 정치의 근본문제는 이론적으로 해결될 수 없다. 그것은 합의된 윤리적

인 원칙은 의무적으로 부과된다는 것을 알고 있는 꾸준한 정치적 실습을 통해서 해결될 수 있을 뿐이다. 그와 같은 것은 바로 정치교육에도 적용된다.

주제들에 대한 결론

- 보이텔스바흐 협약은 순수한 형식적 규칙들 - 그것들 각각에는 내용적 공통성이 빠져있기 때문에 우리가 그것에 대해 합의할 수도 있었을 - 의 집합으로 이해될 수 없다.
- 보이텔스바흐 협약은 자유주의 법치국가의 정치 문화와 이론 전통의 맥락에 있다. 그것은 이러한 맥락에서 해석되고 실제화되어야 한다.
- 이성적, 정치적 판단교육을 위한 능력으로서 정치교육과 가치와 관련된 태도/행동방식의 선구조물(Voraufbau)로서 정치교육은 내부에서 서로 얽혀있다; 인식적이고 의사소통적 요소들을 서로 지지하고 지원한다.
- 정치교육은 실천의 한 형식이며, 그 이론적인 근거를 위하여서는 일반적, 형식적 규칙이 필수적이지만, 충분치는 않다. 정치 윤리의 최후 근거에 관하여서 아직 논쟁의 여지가 있기 때문에, 또한 정치교육의 실천은 무엇보다 성찰된 경험과 전통, 문화적, 제도적으로 타당한 것 - 이것이 설사 꾸준히 비판적으로 검증되고 있다 하더라도 - 에 근거를 두어야 한다.
- 국가는 공공 학교를 위해 윤리의 어떠한 특정한 형태도 의무화해서는 안 된다. 따라서 학교는 수업 중에 공통의 정치질서가 근간으로 하는 가치기반을 효과적으로 만들어야 할 것이다. 그것은 형식적 최소화 이상의 것이다.
- 이때 학교는 그들의 편에서 다른 사회화 제도들(가족, 사회 환경, 미디어)의 선행조치와 협력에 의지한다.

나는 나의 생각을 시대 역사적이고 문헌적인 회상의 도움으로 요약하였다. 영국의 수비

대 장교였던 슈테펜 슈펜더(Stephen Spender), 1945년 영국 점령군 지역에서 독일의 나치 문학도서관을 청소하라는 명령을 받았던 그는 그의 경험과 인상을 그 당시 보고서에 요약하였다. 그 보고서는 작년에 비로소 독일어로 번역되어 『파편 속의 독일』이라는 제목으로 출간되었다. 이 보고서의 마지막 부분은 작가가 베를린의 끔찍한 붕괴를 눈앞에 두고 서술한 관찰로 이루어져있다. 그는 베를린의 폐허 지역에서, 2차 세계대전의 재앙을 통해 인간사회의 꾸준한 진보에 대한 믿음이 자유방임주의의 개인주의적 원칙에 따라 터무니없는 상황으로 인도되었다는 인식을 서술했다. 그는 이러한 관찰을 다음과 같은 문장으로 끝을 냈는데, 그 문장은 우리의 문제와 과제에도 아주 선명하게 표현한 것이다:

"지금 이 세계는 사회가 자유를 위해서뿐만 아니라 선을 위해서도 결정해야 한다는 인식에 놀라고 있다."(7)

주

1. Kant, Immanuel: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten 인용: Weischedel, Wilhelm(편찬: Werke in zehn Bänden, 6권, 다름슈타트, 비스바덴, 1956, 11쪽부터, 18쪽에서 인용.
2. 위와 동일, 51쪽
3. 위와 동일, 61쪽
4. Habermas, Jürgen: Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln. 프랑크푸르트. 1992, 131쪽
5. Rorty, Richard: Does Democracy need Foundations? 출처: Politisches Denken, Jahrbuch 1993, 21쪽부터, 22쪽 인용
6. 인용: Beierwalters, Andreas: Das Ende des Liberalismus? Der philosophische Kommunitarismus in der politischen Theorie. 출처: Aus Politik und Zeitgeschichte – Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, 1995년 43호 26쪽
7. 인용: 1995년 10월 31일자 『Frankfurter Allgemeine Zeitung』지.

여기 짧게 언급되었던 철학적인 철학이론의 교수법적 질문에 대한 상세한 근거를 위하여, 나는 다음과 같은 두 권의 저서를 참조하였다.: Sutor, Bernhard: Neue Grundlegung politischer Bildung, 2권, 파더본 1984; Sutor Bernhard: Politik. Ein Studienbuch zur politischen Bildung, 파더본 1994

고트하르트 브라이트
Gotthard Breit

정치교육의 서구 지향화는 협약을 위한 기반을 형성할 수 있을까?

서론

보이텔스바흐 협약은 1989년 이전 기존의 연방 주와 통일된 독일에서도 그 적합함을 입증해 보였다. 동독의 국민윤리와 서독의 사회수업, 공동체사회 수업 간의 차이점은 세 개의 협약문장들을 근거로 명백히 밝힐 수 있다. 동독의 국민윤리 수업은 학생이 대상이 되었다; 학생은 학문적으로 올바로 인식하는 것을 배워야 했다. 정치 수업에서 학생은 자율적으로, 정치적으로 사고하고 결정하는 것을 배우는 주체이다.

그럼에도 불구하고, 교사 재교육과 교사평생교육 범주에서 이루어진 학습 행사에서, 세 가지 협약 문장은 많은 참가자들에게 내용이 빈약한 것으로 보였다. 그리하여 유명한 막데부르거 출신의 교사는 "보이텔스바흐 협약에서, 나는 내가 무엇을 해서는 안 되는지 알고 있다. 그러나 나는 내가 무엇을 해야 하는지는 잘 모르겠다."고 말했다. 그 후 그는 다음과 같은 질문을 하였다: "정치수업의 목적이 민주주의와, 또는 인간가치의 존중과

보호를 위한 것이라는 내용이 왜 보이텔스바흐 협약에는 없는가?

그러한 비슷한 제안이 받아들여지지 않았던 이유는 20년 전의 보이텔스바흐 학회의 역사에 나타나 있다. 발터 가겔(Walter Gagel)은 본 논문집에 실린 자신의 논문을 이를 위해 썼다. 그리고 베른하르트 주토어(Bernhard Sutor)는 첫 번째 인상과는 달리 보이텔스바흐 협약이 어떠한 형식적 최소화를 표현한 것이 아니라, 내용적인 결정을 포함하고 있다는 것을 증명했다.

그럼에도 불구하고, 막데부르거 출신의 교사의 발언은 주목하게 된다.[1] 그 발언은 다음과 같은 질문을 유도한다: 보이텔스바흐 협약은 확대되거나 내용적으로 보완될 수 있는가? 협약에서 기본적인 것이- 적어도 현재에 - 논의의 여지가 없고 지속적인 것으로 받아들여질 수 있을까? 세 가지 협약의 문장에 덧붙여, 학교일상의 혼란 속에 있는 정치교사들과 타협할 수 있도록 도와주는 네 번째 문장이 우리 학생들의 관심에[2] 추가로 형성될 수 있을까?

추가되는 협약 문장을 구성하는 사고의 출발점은 1945년부터 오늘날까지 서독의 발전을 그린 서구 지향을 구성한다.

1. 서구 지향화(Westorientierung)

영국, 프랑스, 미국 등과 같은 서방의 국가들뿐만 아니라, 독일에서도 민주주의 역사는 오래된 뿌리를 가지고 있다. 30년 동안의 전쟁으로 인한 도시의 붕괴와 함께 정치의 자기규정과 민주주의의 자기체계화를 담당하고 있던 시민계급은 대폭 줄어들었다. 물론 1948년까지 독일에서도 민주주의의 발전을 알릴 수 있었다. 1974년에 일반적인 프로이센의 보통법은 미국이나 프랑스에서 인간의 일반적인 권리에 대해 언급되었던 것과 비

슷한 수준으로 허용되었다. 그 후 인권은 자연적인 자유에 기반을 두게 되었다. "자신의 이익은 다른 사람의 권리를 모욕하지 않는 한도 내에서 추구하고 요구할 수 있다."[3] 19세기 초에 설명된 목적은 통일성과 자유였다. 또한 1848년의 혁명이 성공했을 때, 바이마르와 본의 후기 헌법과 연관된 당시의 헌법이 탄생되었다.

독일에서는 서방국가들처럼 보편적인 성향을 지닌 계몽적인 전통이 있다. 거기에 대표적인 두 사람이 있는데, 이는 칸트와 레싱이다.

1.1 독일의 특별한 길, 즉 독일의 특별한 자의식

19세기, 늦어도 20세기에 독일의 시민계급에서 이러한 유산의 자의식을 형성할 수 있는 힘은 쇠퇴하였다. 그리고 민주주의를 위한 발전도 앞으로 나아가지 못했다.

여기서 독일이 특별한 길을 갔는지, 즉 독일에서 특별한 의식이 형성되었는지에 대해 토론할 수는 없다.[4] 비스마르크가 1862년 왕권의 도움으로 국회에 반대하여 결정했던 프로이센 헌법의 갈등 후에, 그리고 1864, 1866년 그리고 1870/71년의 통일전쟁의 승리 이후에, 독일제국은 절반이 의회주의로 또 절반은 민주주의의 관료주의국가로 발전하였다. 내부에서는 시민들이 법치국가의 관계를 경험하였다.[5] 그들은 의회선거에서 다른 국가들과 비교하여 부러워할 필요가 없는 선거권을 소유하고 있었다. 행정당국은 세계에서 지도적 위치에 섰다. 사회정치와 사회국가적 사고는 독일에 그들의 뿌리를 두고 있다. 돌아보면 그렇게 상처딱지가 앉은 것처럼 보이는 사회는 오늘날 일반적으로 생각되는 것보다 많은 면에서 더 열려있었다. 독일 초기 역사에 나타났던 정치문화적인 지속성에 대한 시선은, 그것이 너무 일방적으로 관료주의 국가의 전통에 주의를 기울일 때 차단되었다.[6] 관료화, 세속화, 산업화와 민주화에 맞추어 독일은 19세기 말, 다른 서방 국가들과 같은 수준으로 평가될 수 있었다.

그럼에도 불구하고 1871년부터 1918년까지 독일 제국에서, 원칙적으로는 1945년까지 지배했던 국가문화가 프로이센의 개신교적인 것[7]으로 규정되고, 유럽에서, 1890년부터는 심지어 세계에서도 그 주도권을 노리게 되었다.("태양의 자리"). 정치적 사고는 목적을 가지고 있다. 그 목적은 독일 제국의 권력 지위를 외부로부터 더 보호하고 더 증가하는 것으로 여겼다. 권력정치의 집중은 복종문화의 형성을 뒷받침하였다. 국가의 우두머리인 군주가 세운 국가에 모든 것을 예속시켜야만 했다. 모든 사람들이 충성하고 자신의 의무에 충실했던 국가만이, 많은 독일인들의 견해에 의하면, 성공적인 권력정치를 외부로 돌릴 수 있었다. 국외정치는 대개 모두가 모두를 대항하는 투쟁으로 이해되었다. 내부적으로 갈등 없이 닫혀있고 공권력에 복종하며 따르는 민족은 이 투쟁에서 살아남아 몰락하지 않는다는 전망을 가지고 있었다.("세계 권력 또는 몰락")

조국, 제국과 적어도 1914/18년까지 왕권은 가장 높은 가치를 만들었고, 많은 독일인들이 사적인 가정생활 외에 다른 모든 것들을, 예를 들어 기독교적인 믿음의 계명 같은 것들을 왕권에 종속시켰다("왕과 조국을 위하여 신과 함께"). 수동과 복종은 귀족과 시민들의 사회적 역할을 특징 지어주고, 또한 어떻게 세계대전의 진행과 붕괴, 대부분의 노동자들의 붕괴가 나타났는지 보여준다. 이러한 복종심과 결부된 중앙 권력 강화의 기본방침은 민주주의의 지속적인 발전의 지체가 1848년 혁명의 좌절 후에, 즉 1871년의 제국 설립 이후에 결점으로 간주되었다는 사실을 방해하였다.

용맹성과 죽음을 각오한 용기와 같은 군대의 덕목들은 높이 평가되었다; 평화 시에 독일인들은 부지런하고 의무에 충실하며, 양심적이고 진실하며, 능력이 준비되어 있어야 했다. 그것은 바로 어린 청소년들의 성장을 교육시킬 덕목이었다. 이러한 덕목의 현실화는 개인들에게 자기존중과 정체성을 주었다. 이러한 덕목은 시민들에게 꽤 편안한 조화를 가능하게 하였다는 사실을 묵인하였다. 개인은 자신의 책임영역을 제외하고는 자율적으로 생각할 필요가 없고 행동할 필요도 없었다. 특히 정치 분야에서 개인은 자율적인 결정과 자신의 책임감을 위한 강요에서 해방되었음을 알게 되었다. 시민계급은 정치적

논쟁과 정치적 결정의 장을 멀리하는 것을 자랑스럽게 여기게 되었다. 정치적 참여의 부재는 정치 이해에 작용을 미쳤다. "정치과정의 진행에 대한 ... 그리고 정치의 일상적 현실에 대한"[8] 지식과 자율적인 정치 판단과 행동에 대한 능력은 미미하게 양성되었다. 이에 정치교육에 대해 막스 베버(Max Weber)는 제국에 대해 다음과 같이 말하였다: "비스마르크는 국가를 개개인의 정치 교육 없이도 20년 전에 이미 도달했던 수준 아래로 떨어뜨렸다. 그리고 무엇보다 국가는 각각의 정치적인 의지 없이 위대한 정치지도자가 그들 꼭대기에서, 그들을 위해 정치를 돌보고 있는 것에 익숙해져 있다. 그리고 군주 감정의 잘못된 사용의 결과로서, 정치적 정당 싸움에서 자신의 권력에 대한 관심의 방패로서, 군주의 통치라는 상호 아래 비스마르크의 비어있는 의자에 앉아서, 놀라운 공정성을 가지고 통치의 주도권을 장악하는 사람들이, 정치적 자격심사에 대한 아무런 비평 없이 무엇을 결정할 것인지 선포하도록, 허용하는 것에 대해 국가는 익숙해져 있다. 이러한 관점에는 심각한 피해가 있었다. 그에 반해 위대한 정치지도자는 정치적 전통이 뒤로 물러가는 것을 허락하지 않았다."[9]

관료주의 국가의 사고와 복종문화는 1918년 이후 지속적으로 변화지 않고 존재하고 있었다. 제1차 세계대전의 참패는 내부가 닫힌 사회를 승리로 이끌 수 없음을 설명하였다. 정치 지도와 무엇보다 의회의 의회주의자들이 거부하였던 것은 군대나 민족이 아니었다.

바이마르 공화국은 민주주의자 없는 민주주의로 남았다. 바이마르 공화국은 본질적으로 이러한 결점 때문에 파멸했다. 단지 소수만이 민주화에 대해 알고 있었고, 그것이 단지 독일 국가의 지위를 유지하는 방법이라고 사람들은 알았기 때문에 그렇게 하였던 것이다.[10]

이에 반해 제 3 제국은 거리낌 없이 이끌어가는 것을 알고 있었던 정상의 정치가였고, 많은 독일인들에게 권위적인 통치의 성공적인 시도로 여겨졌다. 사람들은 아돌프 히틀러

가 내부 사회를 유지하고 목표를 지향할 것으로 믿었다. 그리고 대외적으로 권력국가로서 강한 독일이 되기 위한 보증서를 만들어 낼 것이라고 믿었다. 그의 지도하에 선포된 목적은 베르사이유 조약의 개정을 현실화하는 것이었다. 많은 사람들이 절대 동의하지 않거나 적어도 '좋지 못한 것'(11)으로서 매도하였던 많은 동반현상이 나타났음에도 불구하고, 나치 체제는 일반적인 동의에 대해 공개적으로 기뻐하였다.

몇 십 년 전과 같이 독일인들은 1933년 후에도 이미 표면적으로는 문화민족으로 남아있었다; 가족과 학교 교육은 계속 교회의 가르침이나, 괴테나 쉴러 같은 고전주의 학자들의 말에 따랐던("인간은 고귀한 존재이며 배려가 많은 선한 존재다!") 도덕적 표상을 지지하였다. 나치 통치의 시대에는 물론 이러한 시민적 도덕을 "국가 감정이 호소되자마자, 가볍게 벗어버릴 수 있는 얇은 코트 같은 것"(12)으로 표현하였다. 그리고 히틀러는 대가답게 국가 감정에 대해 호소하였다. 마지막으로 중요한 점은 그가 독일인들의 복종심과 정치의 몰이해를 자신의 목적을 위해 이용하였다는 것이다. 나치 통치는 전 민족을 문명에서 야만적인 집단으로 통솔하는데 성공했다.

1.2 서구 지향화 1945-1989

1945년 독일도시만이 잿더미에 놓여있었던 것은 아니다. 독일의 세계 권세와 강대국 권세에 대한 미래표상은 -1918년과는 대조적으로- 결정적으로 묻혀 버렸다. 동시에 독일인들이 1933년부터 1945년까지 저질렀던 범죄의 크기에 대한 전율은 이제까지의 가치와 목표의 표상으로 돌아가도록 이끌었다. 독일 통치권의 집행에 대한 야만성과 비인간성은 충격을 불러일으켰다. 무엇보다 "조직적으로 비틀어진 완벽함 속에서 계획되었던"(13) 독일과 유럽의 수백만 시민들의 살인은 경악을 불러일으켰다. 전쟁 막바지에, 혹은 종전 직후에 바로 알려졌던, 모두에게 오랫동안 기억 속에 남아있을 강제수용소에서 날아온 사진과 보도는 새로운 지침을 강요하였다. 제3제국의 야만인으로 돌아가는 경우는 늘 배제되어야만 했었다.

오늘날까지 많은 독일인들은 나치의 과거에 대해 아파하고 있다; 그러한 두려움은 1945년 이후 계속 자라나는 세대들이 늘 다시 나치시대의 철저한 연구를 하도록 이끌었다. 1945년 이후에 매 10년마다 어떤 특정한 사건들이 우리의 역사와의 논쟁을 강화시켰다.

-40년대 - 뉘른베르크의 재판
-50년대 - 안네 프랑크의 일기, 영화: 밤과 안개
-60년대 - 아이히만의 판결, 아우슈비츠 재판, 1968년의 학생운동
-70년대 - 영화: 홀로코스트
-80년대 - 1985년 5월 8일의 독일 대통령의 담화문
-90년대 - 영화: 쉰들러 리스트; 1995년 추도의 해(1945-1995)

자신의 부모와 조부모를 보호하지 못했던 것에 대한 통찰은 본질적으로 '특별한 자의식'의 극복과 질책에 기여했다. 그러한 자의식은 19세기 중반부터 형성되고, 나치 체제는 그것을 지지했었다. - 또한 그것은 인간에 대한 "부정"을 말한다.[14] 비정치적인 권위에 대한 믿음과 복종정신은 1945년 이후 세월이 흐르면서 차차 포기되었다.

1945년 이전에 유럽은 독일의 국경에 대한 해명을 끝냈다. 1871년부터 1945년까지의 시기에 국가주의의 생각을 품은 독일인들은 그들의 정치적 표상과 가치의 세계로 인해, 민주주적으로 작성된 유럽 국가들과 미국의 시민들과는 반대의 위치에 있음을 알게 되었다.

삶과 평화, 자유, 평등, 동포애, 단결 같은 가치는 독일에서는 별로 의미가 없었다. 아무도 결코 민주적인 국가의 본질에 대한 기초와 실행을 이해하지 못했다. 독일의 학교에서는 아무도 자신의 관심의 현실화를 위해 전력을 다하지는 않았으며, 갈등을 폭력 없이 해결하지 않았고, 의견의 다양성과 의견의 경쟁을 다원적인 사회에서 참아내지 못하였고, 타협을 견디지 못했다. 1945년에 새로운 민주적인 국가 본질은 전통의 결점을 가지

고 있었다.[15] 시민의 역할을 민주적인 사회에 채워주는 능력을 가진 사람은 소수였다.

1945년 5월 8일의 무조건 항복은 근본적인 복귀를 할 수 있는 기회를 열어주었다. 사람들이 서구의 문화를 다시 발견하려 하였다면, 급진적인 전환을 끌어들여야 했다. 독일인들의 표상세계와 가치세계에 제국의 권력지위가 더 이상 우위를 가지지 못하도록 하였다. 그 자리에는 인간의 가치가 새로운 헌법의 근본으로서 나타나야 했다.

새로운 국가 질서의 규범적인 기본사상은 바로 마지막 결론과 함께 나치 시대를 명백하고 철저하게 부정하였다. 직접적으로 적용되는 권리로서 1949년에 기본법에 받아들여진 인권과 기본권은, 모든 사람들을 똑같이 존중한다는 것에 기초를 두었다. 그것은 원칙적이고 똑같은 권리를 가진 사람들로서, 다른 사람들을 인정하는 것에서 출발한다. 상대방의 윤리는 서로 다른 국적, 인종, 피부색과 종교를 가진 사람들의 평화로운 공동생활을 위한 전제 조건을 만드는 것이다. 문명사회에서는 아무도 정치적 공동체에서 배제될 수는 없으며, 제3제국에서도 마찬가지로 사건이 일어나고 사람들이 죽임을 당한다.[16]

그들의 규범적인 자기이해는 모든 시민들의 융합을 존중하고 보호할 것을 제공한다.[17] 패배한 독일인들의 서구세계를 향한 개방을 쉽게 만든 것은 바로 미국의 실용주의[18]이다. 실용주의는 미국인의 정신과 정치적 문화가 결정적으로 각인된 것이며, 독일인들이 꾸준히 영향을 받아야 했던 철학으로서,[19] 결코 쉼 없이 흔들렸던 전통과 결부될 수 없었던 사상이다. 기독교의 윤리, 인문주의와 계몽주의의 윤리는 새로 살아났다. 문명사회의 자기이해로부터 사회는 정당성과 인권, 평등의 보편적인 원칙에 대한 인식이 자라났다. 인간의 사고와 행동은, 더 이상 용기와 복종을 의무적인 자의식이나 희생정신에 의해서가 아니라, 개인적인 인간으로서 인간의 가치에 대한 존경에 의해 규정되어야 한다.

동시에 독일인들은 관료주의의 지시에 의존하지 않고, 자유롭게 자신을 규정하며 사는 법을 배우기 시작했다. 이러한 해방과정을 완전히 이루지 못하는 한, 그들에게 문명의 본질은 비밀로 남아있어야 했다. 비로소 이제 비자립적인 종속의 자리에 독자적인 정치적 사고와 행동을 위한 능력과 의지가 차차 나타났다. 정치적 사고에서 자라나는 자립심은, 무엇보다 운명적으로 스스로 자신을 공표하도록 한 배려를 정치에서 분리했다. 그러한 배려는 몰이해에 의해 기인된 것이다. 개인이 독자적이 되면 될수록, 정치적으로 더 독립적으로 판단하고 행동하면 할수록, 개인은 유럽 문명의 뿌리를 더 많이 재발견하게 되었다. 그래서 1789년의 사상과 민주주의 가치에 대항하고, 그럼으로써 서구에 반대하여 강제적으로 복종문화로 전환해야했던 1945년 이전처럼, 1945년 이후에 몇 해 그리고 몇 십 년 동안은 새로운 자립심이 다시 돌아와 이끌게 되었다.[20]

서구 지향화는 자유의지로 끌어온 것이다. 지난 50년 동안 서독의 대다수 국민은 오랜 과정동안 민주주의를 국가의, 사회의, 생활의 형태로서 받아들였다.[21] 발전은 지속적으로 이루어진 것은 아니며, 물론 여기서 예를 들어 1967/68년의 저항운동과 같은 개별적인 단계에는 적용되지 않겠지만, 가치변화에 대한 의미는 서독에서 더 가까이 유입될 수 있었다. 국민 대다수의 의식에, 국가세력의 압박의 자리와 지정정치학적인 권력정치의 범주에 있는 사고의 자리에, 민주적인 법치국가와 사회국가의 자기이해가 나타났다. 조국에 대한 감정적인 고양[22]은 오늘날 더 이상 전과 같이 국가와 정치에 대한 개인의 관계를 규정하지는 않는다. 정치에 대한 지식(정치적 문제에 대한, 정치적 과정과 행동 범위에 대한)과 순수한 정체성은 민주주의 목표로서 시민의 역할에 속한다. 조국은 어떠한 경우에도 더 이상 인간을 종속시키기 위해 준비하는 권력이 아니라, 자립적인 사고를 위한 인간의 능력을 떨어뜨리고, 도덕에 대한 끈을 느슨하게 한다.

국민정신의 전환은 민주적인 관계를 여기까지 끌어오는 것을 쉽게 해주었다. 거기에는 간과해서는 안 될 것이 있다. 그것은 서독의 민주주의 역사는 우선 증가하는 사회적 안정과 성장하는 부의 역사라는 것이다. 발전하는 경제와 기능적이고 성취능력이 있는 사

회국가 덕분에 새로운 정치 질서를 긍정하는 것이 사람들에게 쉬워졌다. 여기에 동독의 사회주의 통치 질서의 효과가 나타난다. 동독의 사례를 보면, 어떻게 구속과 권위적인 통치가 경제적인 후퇴와 낮은 생활수준을 스스로 초래했는지 알 수 있다. 독일의 다른 한 쪽 부분의 발전으로 인해, 많은 서독 사람들의 의식 속에는 통일을 위한 자유, 민주, 부가 함께 성장하게 되었다.

오늘날 적어도 기존 연방 주에서는 민주주의가 일반적으로 인정받고 있다; "어떻게 통치해야 하는가"[23]에 대한 지식은 미국의 기준에 맞추어 널리 퍼져있다.

사회는 개방되어 있고 더 이상 폐쇄적이지 않다; 사회는 정치적으로 문명화되었다. 갈등의 해결은 자유로운 사회의 특징으로 볼 수 있고, 조국이 없는 동료들의 파렴치한 활동으로 볼 수는 없다. 다수의 사람들은 소수 사람들의 배제와 추종과 마찬가지로, 정치의 수단으로서 폭력을 거부했다. 무엇보다 유치원교사와 초등학교 교사들의 노력에 힘입어 서독의 아이들은 일찍부터 그들이 독일인이나 외국인 친구들을 평등하게 보아야 하며, 다른 사람들의 가치와 규범을 고려해야 한다는 것을 배우게 되었다. 간략하고 낙관적으로 말하자면, 국민은 복종을 탈피하게 되었다.

물론 제한적으로 말하자면, 정치는 오늘날 아직도 곳곳에서 더러운 일로 여겨진다. 정당정치에 대해 강한 의구심이 존재하지만, 특별히 독일의 현상만은 아니다. 정당에 대한 많은 정당한 비평들에는, 끊임없는 정당 싸움에 대한 오래된 비민주적인 비난이 섞여 있다. 이전과 마찬가지로 대부분의 인간들은 정치적으로 참여하는 것에 대해 부끄러워한다. 그러나 청소년들이 복종정신을 완전히 거부하고 있다는 사실은 확실하다. 역사교사들은 1945년 이전에 많은 독일인들의 태도를 청소년들에게 수업 중에 이해시키는 것이 얼마나 어려운 것인지 잘 안다. 물론 그들에게 관료주의국가의 사고의 자리에 민주적인 심성이 나타나는가는 확실치 않다.

1.3 1989년 이후의 서구 지향화

1989년까지 독일은 국내 경계선을 통해 나누어져 있었다. 1989년 11월 9일 이후에 동독에서 짧은 기간 동안 세 번째 길에 대한 고찰이 있었다. 주민들이 서독으로 빨리 편입되기 원하고 있었다는 것은 명백하였다. 마찬가지로 양 독일 국가의 통일을 위한 결정으로 기존 독일 연방주의 서구 지향화가 새로 편입된 독일 연방주에 공감을 빠르게 자아냈다는 것은 확실하다.[24] 동독 시민들의 역사적 업적은 무엇보다 시민권 운동, 즉 권위적인 지배를 무혈상태로 제거하고 민주주의의 새 기초를 수행하였다는 것은 이러한 갈림길을 쉽게 해주었다.

통일 후에 국가적 자기이해에 대한 질문이 제기되었다. 몇몇 사람들은 1945년 전의 정치적 사고와 행동에 다시 결부되기를 요구하였다. 독일은 현재 다시 정상적인 국가가 되었다고 한다. 유럽 중앙에 있는 지정정치학적인 위치와 새로운 크기, 그리고 경제적인 강점이 권력 정치를 불가피하게 몰아냈다 조국과, 용기, 희생정신에 대한 준비를 새로 살아나게 하는 시도는 1945년 마지막으로 포기한 오래된 권력공간과 관련시켜 파악되어야 한다. 그리하여 저널리스트로도 유명한 베를린 전문대학 교수인 아눌프 바링(Arnulf Barling) 또한 다음과 같은 요구를 하였다. “이 나라는 이제 다른 의식을 얻게 되었다. 그것은 더 진지하고 용감하고 더 희생정신이 강한 것이다.”[25]

정신적 지속성과 다시 결속하려는 노력은 존재해 왔었고, 또한 현재 존재하고 있다. 그 지속성은 1945년 이후 양 독일 국가에서 끝나고, 그 위치에 문명의 회귀가, 서독 쪽에서는 민주주의의 형성으로 나타났다. 스스로 새로운 권리에 대해 성숙하게 설명하는 오래된 국가주의의 추종자들[26]은 오늘날까지 공개적으로 반향이 적다. 현재로는 이전의 “특별한 자의식”이 다시 살아나는 것을 두려워할 필요는 없다. 시민들에게는 강대국과 세계패권국들의 노력에 대한 명제가 좋게 인식될 수 없다. 자라나는 세대들에게 현재와 앞으로의 미래에 관료주의 사고나 복종심을 얻을 수는 없다. 청소년들에게 결부될 수 있

는 어떠한 역사적 지속성이란 더 이상 존재하지 않는다.

이러한 연관성에서 볼 때 1989년 이후 독일에서, 이전 동독 지역에 포메른사람들이 브란덴부르크의 일부분과 슐레지엔, 동프로이센을 다시 찾겠다고 큰 소리로 호소하는 사람은 아무도 없다는 말이 나올만하다. 애향심에도 불구하고 실향민들이 폴란드와 러시아에 대항하여 영역반환 요청을 하지 않았다는 것은 유럽의 평화를 위해 많은 기여를 한 셈이었다. 그들 태도의 명백함을 위해 크로카우 백작(Grafen Krockow)의 책 "포메른으로의 여행"을 회상해본다.[27] 그와는 반대로 현재 주데텐 지역의 독일인들이 그들의 이전 소유를 되돌려 받으려는 요구는, 이러한 포기가 결코 당연한 것이 아니라는 것을 나타내준다. 이를 통해 독일과 체코의 관계가 부담이 되고 있다. 재앙을 가져오는 싸움은 평화와 용서에 대한 준비의 중요성을 강조한다.

50년이 흐른 후, 옛 독일의 역사와 동쪽에서 전향한 후에 확인될 수 있는 점은 다음과 같다: 민주주의는 독일에서 다시 전통을 갖게 되었다. 연방주의 시민들은 그들의 공동생활을 국가 안에서 그리고 다른 국가들과 함께 평화롭고 문명적으로 형성하였다.

다른 한편으로 설문조사의 결과는 생각할 기회를 주었다. 독일 통일 후 5년 동안 새로 편입된 주에서는 독일의 정치적 사회적 시스템에 대한 회의와 의심이 늘어났다. 1990년에 수락용의가 51%였던 것이 1995년에는 33%로 낮아졌다.[28] 새로운 연방주에서 이러한 감소는 설명이 가능하다. 자유에 익숙하지 않는 사람들, 자신의 책임을 지는 결정과 행동을 연습해보지 못했던 사람들, 그들에게 전향이란 노력을 동반하는 일이다. 50년 이상 지속된 주민들의 익숙함은 전체주의와 권위주의 통치의 수락을 야기하기도 한다. 많은 시민들이 개인의 자유의 제한에 대해 스스로 익숙해져 있었다.

이전 동독 시민들 거의 모두가 1989년 이후 방향전환을 결심했지만, 서독 사람들에게는 모욕적인 방법으로 이루어졌다. 서독사람들은 경쟁적인 사람들로서 이기주의로서 특

징 지웠고, 그들이 실행할 수 있는 것들을 심사에 따라 승인했다. 이전 동독시민들에게 새로운 국가와 사회의 질서에 대한 소속감에서 필연성과 경쟁심이 출발한다는 것이 명백해졌다.

소녀, 18세, 스트라우스베르크

"나의 개인적인 관점은 당연히 꽤 변하였다. 공부는 아마도 더 힘들어질 것이고 재정적인 문제도 있고… 당연히 약간의 생존공포도 있지만, 사람들은 그에 대해 쉽게 굴복하지 않는다. 그것은 끔찍하게 마비시킨다! 현재 단지 경쟁을 떠나 유연해지는 것이 필요하다." (29)

클라스 C., 19세, 동베를린

"나는 어떻게 내가 동독에서 나의 삶을 준비하려고 했는지 매우 정확한 표상을 가지고 있었다. 그리고 새롭고 불확실한 미래에 대해 나는 약간의 두려움을 가지고 있다. 나는 동독에서 나오는 것을 원하지 않았었고, 나를 백퍼센트 실현할 수 있는 동독에서 나 자신을 형성해나가기를 바랬다. 나는 예술가, 즉 음악가가 되고 싶었다. . . . 현재 나는 경쟁이 매우 치열한 서쪽의 음악시장에 진출해야만 한다. 경쟁에서 벗어나는 법을 나는 배우지 못했다." (30)

자유와 민주주의는 경쟁을 시작하는 것, 그 이상의 의미를 지닌다. 민주주의의 지속적인 발전과 유지를 위해 공동책임을 양도할 것을 요청하는 것은 민주적인 법치국가와 사회국가에서 자유와 연관이 있다. 만일 부와 자유를 가진 민주주의가 제약이 없는 자기 현실화와 동등하게 취급된다면, 지속적으로 그 존재는 위협을 받을 것이다. 그러한 생각에 의해 현재 동독과 서독에 있는 많은 독일인들은 더 멀어져 있다.

1989년과 그 다음해에 기존 연방주와 새 연방주의 모든 시민들이 자유와 민주주의에 대한 관계에 대해 심사숙고를 자극하는 아주 좋은 기회가 나타났다. 헌법의 새로운 창조,

즉 헌법의 형태에 대한 공개적인 토론이 그 기회를 제공하였다.[31] 그러나 기본법 형태에 대한 논쟁은 실제적으로 비공개로 이루어졌다. 지난해 부분적으로 편집된 헌법 개정은 결코 주민의 의식 속에 충분하게 남아있지 않았다. 그래서 개인에게 공개적으로 유도된 토론에서 아마도 해명되었던, 그리고 솔직히 그들이 한 번도 겪어보지 못했던 정치적인 자기이해의 질문이 남아있다.

만일 헌법에 대한 토론이 이루어지지 않았다면, 1995년 한 해는 세계대전의 종결에 대한 생각과 함께 다시 한 번 공개적으로 자신의 과거에 대한 고통스럽고 집중적으로 진행되는 논쟁을 가져왔을 것이다. TV의 다큐멘터리나 영화, 도서출판, 전시회, 기념행사들은 많은 독일인들을 1945년 이전 시간으로 되돌려 놓았다. 신문기사와 무엇보다 독자편지들에서 시민들은 흥분하며 글로 보도했었다. 사건에 대한 기억, 야만적이고 비인간적인 범죄, 수백만 명의 사람들에 대한 "부정", 동구권으로부터 추방, 연합군들의 폭탄투하로 인한 도시들의 붕괴, 쓰러져가는 군인들과 죽어가거나 살인당한 부녀자들에게 과거는 다시 생생히 살아났다. 모든 가족들이 전쟁 중에 자신의 구성원들을 잃어야했다. 해방된 강제수용소의 사진들은 보는 사람들에게 전쟁이 끝난 후 50년의 세월동안 그들의 끔찍한 강도는 전혀 없어지지 않았다.

얼마나 그 기억이 오늘날 아직도 사람들을 심적으로 소용돌이치게 하는지, 나치시대의 범죄에 대한 독일인들의 참여에 대해 제기된 급박한 논쟁이 이를 나타내준다. 시대 역사적 연구는 이미 25년보다 더 이전부터 오늘날까지 반박할만한 결과들을 제출하지 않았음에도 불구하고, 오늘날 아직도 늘 독일국방군의 참여에 대해서 격렬하게 다투고 있다. 탈영자들의 판결은 도시와 공동체의 주민들의 불화를 일으켰다.

이와는 대조적으로 공동으로 기억하고자 하는 노력은, 자신을 검증하기 위한 준비를 명확하게 해준다. 과거에 대한 몰두는 지난 50년 간 연방공화국 사회의 자기이해에 많은 기여를 하였다. "예속과 자유의지를 아는 사람은 자유와 권리를 보호할 줄 안다."[32] 나

치 통치의 현실에 대한 늘 새로운 지식은 결코 다시는 전체주의, 즉 권위주의 국가를 경험하는 일이 없어야 한다는 소망을 확신시켜준다. 과거에 대한 몰두는 낡고 관료적으로 각인된 복종정신을 극복하는 것을 도와주었다. 물론 그러기 위해서 우리는 시선을 뒤로 돌렸던 것이다. 집단의 기억에 대해 참여했던 사람들은 독일인들의 머리에 무엇이 더 이상 존재하면 안 되는지 깊이 생각해 볼 기회를 얻었다.
-정치에 대한 자만적인 거리감과 미성숙, 행동능력은 다음과 같은 결과를 가져왔다.
-최종 결론에서 계획적이고 체계적으로 실행된 수백만 명의 살인을 유도한 불평등 사상
-권위주의 전체주의 국가에게 안정성을 부여한 복종심의 재활성화

1989년 전에도 일어났던 것 같은 과거 지향적인 시선, 즉 독일의 다른 쪽 부분에서 일어난 공산주의 통치와의 꾸준한 비교는, 현재 서독의 정치와 민주주의에 대한 질문을 서서히 사라지게 한다. 자신의 정치 시스템의 근본에 대한 공동의 사고부재와 민주주의 국가와 사회질서의 발전에 대한 논쟁의 지체는 민주주의에 의해 단지 의식과 정체성을 형성할 적은 힘조차 쇠퇴하게 하는 결과를 가져왔다. "기억으로부터 나온 생생한 미래를 허용하기 위해",[33] 현재의 그리고 미래의 독일에서의 공동생활을 위한 가치와 질서표상에 대한 집단적인 자기이해와, 국가와 사회, 삶의 형태로서 민주주의에 대한 논쟁은 필수적인 것으로 보인다. 이제 막 국가주의의 과거를 돌아보며, 인종주의와 전체주의의 반복을 막고자 하는 소망으로, 민주주의의 법치국가와 사회주의 국가가 시민들에게 그 성과를 알게 하는 것은 중요하다. 그리고 그 성과의 유지와 붕괴에 대해 우리는 스스로 책임을 질 줄 알아야 한다. 지난 몇 년 동안 그렇게 폭넓고 심도 있게 이루어진 자신의 과거에 대한 자기이해의 논쟁은 매우 중요하며, 미래에는 더 큰 의미를 가지게 될 것이다. 그러나 그 논쟁은 보충이 필요하다. 권위적 통치의 거부가 아직 민주주의에 대한 합의라고 볼 수 없기 때문이다. 이를 위해 다음과 같은 다름슈타트의 호소문이 따랐다: "사회가 민주적으로 조직되는 것은 당연한 일이 아니다. 마찬가지로 민주적인 법치국가가 미래에 증거가 되는 것도 당연한 일이 아니다. 열린사회와 민주적인 질서는 시민들에 의해 다른 사회보다 더 많이 요구된다. 그들의 정치적 참여, 정치적 행동능력, 민주주의 목표를 지

닌 정체성은 본질적으로 중요하다.(저자의 강조) 왜냐하면 능력 없는 정치참여는 종종 실망과 후퇴를 가져오고 시민사회의 복잡한 구조에 피해를 입힐 수 있기 때문이다."[34]

안정된 민주주의 정신의 형성을 위해서는, 과거를 기억하는 것으로 충분치 않다. 그렇기 때문에 독일에서 자신들의 국가주의 역사를 돌아보는 시선은 포기할 수 없는 것이다. 정체성의 교육을 받은 힘은 자유와 민주주의에서 시작되며, 헌법의 규범적인 핵심에 대한 심도 있는 사고는 필수적이다.

1.4 정치적으로 자립적인 판단과 행동의 필연성

역사를 다루면서 우리는 무엇을 해야만 할까? 여기 유명한 두 명의 정치가, 에르하르트 에플러(Erhard Eppler)[35]와 헬무트 슈미트(Herlmut Schmidt)[36]의 회상이 그것을 설명해 줄 수 있을 것이다. 이 둘은 1945년 이후 그들의 생에서, 자신들이 정치적으로 생각하고 책임감 있게 행동할 수 있음을 보여주었다. 그들에게 인간 가치의 보호와 존중이 중요하고, 그들이 기본가치, 자유, 평등, 단결의 현실화를 위해 진출했다는 것은 전적으로 증명되었다. 그들은 평균이 넘는 지성과 공동체를 위한 인상적인 책임감으로 뛰어난 사람들이었다.

청소년 시절에 대한 그들의 기억은 더 깊이 생각해 볼만하다는 것에 동의한다. 그들은 특별히 군인으로서 인간을 경멸하는 체제의 도구였다는 사실을 시인했다.

에르하르트 에플러는 다음과 같이 말했다."내 나이 또래 집단에게 사람들은 우리가 나치 통치에 대해 반대하였는지 찬성하였는지를 물어보지는 않는다. 우리는 나치 국가에서 자라났고, 민주주의와 자유선거, 인권이 무엇인지 알지 못했다. 또한 우리와는 좀 다른, 완전히 다른 그 어떤 것을 상상할 수 없었다. 히틀러 청년대 임무, 지구 단장, 나치 정당의 연설, 우리가 문제를 제기하지 않는 범주 내에서 우리에게 결코 다른 것은 존재

할 수 없는 것처럼 보였다. 그 이유는 우리는 대상을 계획하기 위한 환상, 지식, 경험을 전혀 가지지 못했기 때문이다."(37)

그리고 헬무트 슈미트는 다음과 같이 서술했다:
"사상적 독재자의 치하에서 이미 민주적이고 교양 있고, 정보를 잘 아는 어른들만이 아마도(!) 무슨 일이 실제로 일어나고 있는지, 아마도(!) 그에 반대하여 또한 무슨 일이 일어나야 하는지 알 수 있었다."(38) 제3제국에서 자란 세대들은 자율적인 사고를 위한 교육을 의식적으로 받지 못했다. 마찬가지로 가치에 대한 생각을 자극받지도 못했다.

에르하르트 에플러는 다음과 같이 설명하였다. "그 당시 청소년들의 가치는 그들의 지성이나 성적표보다는 운동능력에 더 의존했었다. 히틀러는 자신의 청소년들이 그레이 하운드 개와 같이 민첩하게 가죽과 같이 질기게, 강철처럼 단단할 것을 명령했다. 생각과 자율적인 사고, 학습준비와 학습능력은 중요한 것이 아니었고, 관용이나 유머는 생각할 수도 없었다. 우리는 쓸모 있고 소비될 수 있는 군인이어야 했다."(39)

에플러는 그들이 그 당시 배우지 않았던 것을, 또 배우지 못하게 한 것을 한탄하면서 단호하게 말했다. "우리가 나치 때문에 배우지 못했던 것은 더 불행한 일이었다. 우리는 백 년 전부터 프로이센이나 뷔템베르크 시대에 이미 존재했음에도 불구하고, 법치국가가 무엇인지 절대 경험하지 못했다. 아무도 그와 같은 규칙을 지켜야 한다는 지배층들의 생각을 국가가 시민들에게 강요해서는 안 된다는 것을 명확하게 말해주지 않았다. 우리에게 국가가 시민들을 위해 있는 것이지, 시민이 국가를 위해 있는 것은 아니라고 명확하게 말해주는 사람이 아무도 없었다."(40)

자립적으로 정치적 분석을 하고, 독립적인 정치 판단을 할 능력 없이는, 에플러나 슈미트와 같은 지성적이고 활동적인 사람들이 제3제국에서 일어났던 일과 그들이 함께 경험했던 것을 설명할 수 없다는 것을 우리는 알 수 있다. 그들은 많은 것을 이상하게 여겼

고, 상당수의 동반현상들을 우습게 생각했고, 그 폐해로부터 떨어져 있었다. 그러나 그들은 자신의 판단을 형성할 수는 없었다. 그들은 어떻게 판단하고 행동해야 했는지를 알지 못했기 때문에, 마치 그 의무가 이전부터 그들에게 주어졌던 것처럼, 자신들의 의무를 순종적으로 이행했다. 그들은 주의 깊게 관찰하고 그들에게 마음에 들지 않아도, 명령이 주어지면 그것을 무조건 수행해야만 한다는 점은 그들에게 확고했다.

비정치적인 순종과 비판 없는 하위질서, 의존성을 위한 교육은 이러한 청소년들을 무방비 상태의 "소모될 수 있는" 것으로 만들었다. 그리고 그 시대에 속했던 많은 이들이 나치 지배에 의해 "소모되었다".

동독을 나치 국가와 똑같이 규정하려 하지 않아도, 동독시민들의 국가의 수행은 그들의 청소년 시절과 비슷하다는 것이 눈에 띈다. 1966년 로스톡에서 태어난 젊은 여성은 다음과 같이 보고했다: "Brummi-Heft"에서는 아주 어린 아이들도 벌써 평화를 사랑하고 도움을 줄 수 있는 적군파들과 제국의 전쟁을 선동하는 계급의 적을 알게 된다. 학교에서 우리는 단지 개척자집단과 자유 독일 청년단을 알았을 뿐이다. 요람에서 무덤까지 우리는 아무런 모순 없이 상대적인 안정과 학업과 직업에 대한 근심 없이 지속적인 부양을 즐겨도 되었다. 그러나 사람들은 '새로운 인간을 위한 발전'에 책임이 되돌아온다는 것을 ... 알고 있었다. 누군가 사라졌다면, 사람들은 어떠한 어려움이 닥치지 않도록 그것을 알려고 하지 않았다. 이웃이 더이상 존재하지 않는다는 것을 종종 알게 되는 것은 슬픈 현실이었다. 사람들은 더 이상 물어보지 않았고, 그들과는 상관없다고 인정하는 사건에 끌려 들어가지 않으려 했다."(41)

의존성과 권력악용, 권리의식의 부재, 비인간성, 하위질서와 폭력에 대한 악순환을 깨기 위해, 자립적이고 가치를 인도하는 정치적 사고와 행동을 위한 준비와 능력이 필요하다.

오해를 피하기 위해, 이 주장은 주제넘고 한심한 것일지도 모르지만, 이에 반해 민주주의 시민들은 "잘못 소비되는 것"에 끄떡없을 것이다. 또한 자유 안에서 자라나고 자립심에 대해 교육받은 사람들도 공범자가 될 수 있다. 그러나 민주주의 국가에서 자라난 청소년들은 제3제국의 또래 동지들과는 반대로 그들의 미성숙에서 해방되어 자신의 오성을 이용하는 법을 배운다(칸트). 청소년들은 다음과 같은 것을 배울 수 있다:

- 언제 국가가 불의를 저지르는지, 기본권과 인권에 반하는 행동을 하는지 인식하는 것
- 정치에 대해 정보를 얻는 것
- 정치적 문제, 과정, 구조를 분석하는 것
- 정치적 결정과 조치에 대한 판단을 자립적으로 형성하는 것
- 정치에 참여하고 민주주의의 존립을 위해 일하는 것

서독의 시민들은 정치에 대한 정보와 참여를 통하여, 기성세대가 전체주의 체제에 눈이 멀어 무방비하게 넘어갔던 상황이 반복되지 않도록, 스스로 보호하고 있다. 이러한 가능성을 이용하는 것은 이성의 계명이다. 여기에 정치교육과 무엇보다 학교 수업에 커다란 책임이 부여된다.

2. 내용적 합의를 위한 변론

2.1 네 번째 협약을 위한 제안

인간가치, 인권의 보호, 급진파와 인종주의의 위험에 처한 민주주의와 자유의 안위는 그 도전을 심각하게 받아들여야 한다. 반문명적이고, 반계몽적인 새로운 경향의 발생은 명백하다. 그리하여 세계화의 문제가 위협보다 더 늘어나는 것을 느낄 수 있다. 거기다가 파국적인 시나리오의 발전을 부추기며 일어나는 미래의 공포[42]는 주민들 안에 권위적인

소망을 일깨울 수 있다; 강한 인격은 관망할 수 없는 세계의 복잡하고 이해하기 어려운 문제들을 위해 간단한 해결점을 발견하고 실현해야 한다.[43] 불안정과 불투명성, 국내의 부의 손실, 외부의 위협 등이 증가할 때, 민주주의가 국가의, 사회의, 삶의 형태로서 존립을 갖게 될 것인지, 우리는 그 미래를 제시해야 한다. 다른 사람들을 원칙적으로 동등한 권리를 가진 동포로서 인정할 수 있는 지침을 보편적인 도덕이 제시할 것인가? 이를 통해 야기된 억제심이 야만인 집단으로 전락하는 것을 막아줄 것인가?

정치교육은 민주주의 안정과 서구 지향화 지침의 유지에 기여할 수 있다. 기본원칙은 세계의 많은 다른 헌법보다 많은 권리의 존속안정을 포괄하고 있다. 그러나 각각의 사람들에게 민주주의의 과제 앞에서 "권리규범을 확실히 해 둘 수 있을 뿐이다. 이를 위해 추가로 노력이 필요하다."[44] 보이텔스바흐 협약은 여기에 커다란 기여를 하고 있다. 보이텔스바흐 협약은 정치교육과 민주주의의 관계를 긍정적으로 밝혀냈다. 이 세 가지 협약 원칙 덕분에 모든 정치 교사들이 나눈 것과 같은, 권위 있는 합의가 생겨났다.

칼 오토 압펠(Karl Otto Apel)에 따르면 "객관적인 구조를 가진 민주주의 생활의 질서는 실험적인 공동체를 따른 것인데, 그 안에서는 누구나 다른 사람들에게 원칙적으로 분명하고 검증된 전제가 있음을 확신하고, 다른 사람들이 절대적 진실을 소유한다고는 믿지 않는다."[45] 이 세 가지 협약 문장은 까다로운 민주주의 생활의 질서의 특성을 정치 수업의 실제를 위한 행동지침으로 전환시켰다. 그리하여 학생들은 학급친구들의 의견이 완전히 다르더라도 그들의 관점에 귀 기울이는 법을 배운다. 그들은 다른 사람들도 원칙적으로 동등한 권리로 보아야 한다는 규칙에 익숙하다.

이러한 가치화에 따라 우리는 도입부에서 언급했던 부족함에 대해 논의해야 할 것이다. 처음 보기에는 보이텔스바흐 협약은 형식적이고 내용이 빈약한 것처럼 보인다. 보이텔스바흐 협약이 표면적인 내용상의 부실함에 맞서 포괄하고 있는 것은, 민주적인 가치 질서와 생활의 질서에 대한 내용상의 확립이다. 그 사실을 서독과 동독에 있던 정치교사들

은 잊어버릴 가능성이 있다. 내 생각에도 그런 위험은 존재한다고 본다. 민주주의의 근본, 예를 들어 기본가치와 인권, 대표적인 원칙과 가능성 같은 비폭력과 다원주의에 대해, 즉 정치적 참여의 한계가 교수법 학자들과 교사들 중에서도 언급이 덜 되었다고 보기 때문이다. 전문 교수법의 토론과 수업에서 다른 내용들이 중심을 이루고 있다. 다음에서 우리는 세 가지 방향들을 인식할 수 있다.

- 현재 학습 계획, 교과서, 정치 수업의 자료들에서 문제 분석을 위한 지침은 명백하다. 관심은 근본적인 문제[46]들, 즉 세계화의 핵심문제에도 적용된다.[47]
- 오늘날 수업은 어디에서나 지난 50년 동안 그랬듯이 아직도 제도에 대한 지식의 전달에 한정되어 있다.
- 중요한 경향은 세 번째 방향에 있다. 우선 교사들과 대학 강사들도 이러한 수업 방법에 많은 관심을 갖는다. 내용은 두 번째 순위이다. 정치수업은 현재 행동 방향을 정해주고, 학생들을 이끌어주며, 생산 지향적이 되어야 한다.

이에 반해 정치수업에서 민주적인 자기이해의 출발은 학생들에게 별로 목표가 되지 않는다. 서로 다른 주장과 다양한 견해들에 대해 공동의 기본원칙을 보유하고자 하는 의식은 소홀해진다. 그 기본원칙이란 각 개인의 공동 책임감의 존립을 책임지고 있는 것이었다.

따라서 정치적 문제와 제도에 대한 주제를 다루는 것은 정치수업에서 새로운 방법론의 노력과 마찬가지로 덜 평가되어 왔다. 그러나 다음의 내용들을 잊어버린다면, 즉

- 제도에 대한 연구 시에 정치적 내용과 과정에 전념할 것,
- 문제와 문제 해결에 대한 분석 시에 당사자들에 대한 결론과, 자유에 대한 영향력을 질문할 것,
- 학생들을 위한 새로운 방법론과 학교를 위한 행동가능성의 기쁨에 대하여, 포기했던 연구들을 추상적 개념과 분류, 판단기준과 더불어 수업 중에 요구하는 것,

이러한 것들을 만일 잊어버린다면, 청소년들에게 자립적이고 지속적으로 유도되는 정치적 사고와 행동을 위한 능력도 준비도 형성될 수 없을 것이다.
정치 수업에서 자신의 심도 있는 정치와 민주화의 이해를 위해, 청소년들을 격려한다면, 아마도 그들 중의 몇몇에게는 민주적인 기본태도가 생겨나게 될 것이다. 지속적인 감정으로 확정된 정체성은 안정과 부와 마찬가지로, 효과 있는 체계 성과와 업적에 대해 대비하지 못한다. 그것은 교사에 의해 지시되는 것이 아니라,[48] 독립적으로 실행한 자신의 사고 작동과 연관되어 만들어진다. 정치수업은 그것을 학생들의 과제로 간주해야 한다. 그리고

-인식적인 학습과정에 대해
-당혹감에 대해
-감정과 반영의 결합에 대해

민주주의와 헌법에 대한 내적인 연결을 개척하는 것으로 보아야 한다.[49] 이러한 목적을 지속적으로 확정하고, 미래의 시민역할을 위한 강력한 사고를 청소년들에게 자극할 수 있도록, 보이텔스바흐 협약을 보완한 네 번째 문장이 제안되었다; 청소년들에게 자유와 민주주의의 의미에 대해, 정치교육의 전제와 가능성에 대해 심사숙고할 기회를 주어야 한다.[50]

이 구성안은 1995년의 다름슈타트의 호소문을 의식하고 준비된 것이다. 그 호소문에는 다음과 같이 언급되어 있다: "정치교육은 민주적인 정치문화를 교육을 통해 안정시키고, 민주주의 발전의 지속성에 기여할 과제를 가지고 있다. 따라서 정치교육의 목적은 민주주의에서 시민의 역할을 지각할 수 있는 학생들의 능력이어야 한다."[51]
그리고 결론 부분에서 언급된 것은: "자유와 민주주의는 결코 당연한 것은 아니며, 언제나 확고한 것이다. 민주주의 정치는 모든 영역에서 그 미래를 꾸준히 적극적으로 배려해야만 한다."[52]

이러한 확장은 무엇을 의미하는 것일까? 첫 번째로 정치수업을 표현하는 것으로 공개성을 둘 수 있다. 그러한 문장은 수업참가자들에게 서구 지향화에 대한 책임을 지운다. 민주주의는 주민들이 긍정한 국가와 사회의 형태로서, 그리고 다른 국가들의 시민들과 함께 나누는 생활의 형태로서 학생들에게 더 가까워졌다.
이러한 정치수업의 실행을 위해 비중 있는 이유들이 두둔한다. 패권을 외부로 방향을 맞춘 권력정치와, 내부의 권위주의, 즉 전체주의의 질서 유지의 편에 서는 것은, 국가사회주의 독재자와 양 세계 대전의 파국으로 가는 길을 가능하게 했었던, 복종정신으로 가는 결과를 낳았다. 이러한 경험으로 독일인들은 세 번의 갈림길에서 민주주의와 서구 지향화를 결정하였다:

-1945/49년 서쪽 지역의 세 구역, 즉 서독에서,
-1957년 민주주의 국가들의 통일된 유럽에서 독일을 받아들이면서 동등하게 대우받을 수 있었던, 유럽 경제 공동체에서 회원으로서
-1989/90년 새로운 연방국가에서,

제안된 네 번째 협약은 우선 학생 개개인에 의한 기반이 된다. 자립적이고 가치지향적인 정치적 사고와 행동을 위한 역량은 젊은 사람들에게 다가오는 기회에 대한 시선을 날카롭게 해준다. 정치적 판단을 스스로 결정할 수 있는 사람은 자신이 권위적으로 끌려가거나 그가 무엇을 위해 끌려가야 했는지를 인식할 수 있다. 정치적 판단과 행동능력은 그 기회를 적당히 인식하고 반대조치를 생각할 수 있는 상황으로 옮겨 놓는다. 정치 체계에 대한 지식, 사회의 역할 방식과 발전에 대한 지식, 민주적인 가치의식과 같은 정치적 문제와 과정의 분석들은, 권위적인 통치에 대항하는 맹목성 앞에서, 범죄적인 국가통치를 통한 악용 앞에서, 청소년들을 보호해 준다. 이러한 것들만 달성되어도, 정치교육은 슈미트와 에플러의 기억이 보여주었던 것 같이 청소년들에게 유용하게 될 것이다.

그러나 네 번째 문장에 대한 동의는 독일의 민주적인 국가질서와 사회질서의 미래를 위해서도 중요하다. 다름슈타트의 호소문에서 다음과 같이 말하였다: “세계에서 독일의

입지는 경제적인 성공에 달려있을 뿐 아니라 사회국가와 법치국가의 민주주의의 지속과 해체에 달려있다."[53] 늘어나는 경제적 어려움과 사회적 변화, 정치적 전환과 세계화의 문제 등에 직면했을 때, 정치교육을 통한 자유로운 민주주의의 지원은 필수적인 것으로 보인다.

이러한 네 번째 보이텔스바흐 협약의 제안에 대해 물론 항의가 있을 것이다. 이에 대해 서투르게 반박하지 않고 내용적으로 논의가 된다면, 이러한 반응은 토론의 결말과 상관없이 이미 성공한 것일지도 모른다. 그 이유는 논의에 대한 교류가 설명을 돕고, 정치교육의 관심사에 주목하게 해주기 때문이다. 청소년들이 민주주의 국가질서와 사회질서의 규범적인 기초에 민감해지기 위한 과제는, 현재 많은 정치영역에서 정치수업의 내용 확장과 새로운 방법론의 현실화를 충분히 감안한 것이다.

2.2 공개성의 확정에도 불구하고

네 번째 협약문장은 인정한 바와 같이 내용적인 확정을 의미한다. 그것이 서구 지향화를 위한 세 번의 결정에 직면했을 때, 거부한 것은 건방질 것일지도 모른다. 서독이나 동독지역, 유럽연합에서 협약이 지배적인 곳에는, 정치수업을 위한 통일성이 형성될 수 있다.

제안된 확장은 그럼에도 불구하고 어떠한 설정을 의미하는 것은 아니다. 이제까지 정치수업을 눈에 띄게 한 공개성은 계속 남아 있을 것이다. 아무도 특정한 민주주의 이론, 즉 특정한 진술이나 가치, 규범에 방향을 맞추지 않으며, 국가믿음을 위해 가르치지 않는다. 네 번째 협약은 교사와 학생 간의, 대학생과 대학 강사 간처럼 교육을 받는 자와 담당자 간의 민주주의의 내용적인 논쟁을, 국가와 사회와 생활의 형태로서 훨씬 더 새롭게 살려야 한다. 따라서 1945년 이후 독일의 청소년들이 다시 역사에, 특히 나치 역사에 집중적으로 몰두하는 것은 환영할 만한 일이다. 그래서 더 필수적인 것은 두 번째 논

쟁이다. 현재와 미래의 민주주의 형태에 대한 토론이 바로 그것이다. 정치교육은 공개적인 자기이해에 대한 토론을, 1995년의 견줄만한 역사적 기억과 함께 가져올 수는 없다. 그러나 정치수업 중에 토론이 이루어질 때, "우리의 사회질서와 민주적인 법치국가의 근본요소"[54]들은, 그것을 교사들이 확정하지 않고서도, 청소년들을 납득시킬 수 있을 것이다. 정치수업은 학생들 개개인에게 정치의 내용과 과정에 대한 자신의 표상을 만들 수 있는 기회를 더 많이 제공한다. 결과가 얼마나 다양하게 나올 것인지, 이 논쟁은 어떻게 민주주의에서 시민의 역할을 인지해야 하는지, 청년들에게 설명해 줄 것이다. 규정을 시행하거나 교화하지 않고서도, 정치수업은 그 공개성의 가치에 따라, 청소년들에게 민주적인 자기이해를 위한 길을 내줄 수 있을 것이다.

감소되는 부와 증가하는 실업에 직면하여, 미래의 공포와 관련된 세계화의 핵심문제에 직면하여, 또한 주민들의 가치와 정신의 전환에 직면하여, – 핵심어의 개별화[55]는 여기서 충분해야 하지만 – 정치수업은 강화된 민주주의의 다양성과 보편성을 통찰력 있는 것으로 만들기 위한 노력을 해야 한다. 또한 정치수업은 학생들에게 민주주의 국가질서와 사회질서에 결속을 가져올 수 있도록 노력을 기울여야 한다. 보이텔스바흐 협약에서 주목하는 정치수업은, 국가주의의 축소와 단순하고 권위적인 해결의 경향 때문에 민주적인 자기이해가 약화될 위험을 예방해 주는 것이다.[56]

주

1. 보이텔스바흐 협약문장과 진술의 내용은 막데부르크 출신 교사의 의견과 반대된다.
2. Schmiederer, Rolf: Politische Bildung im Interesse der Schüler. 하노버 1977
3. "기본법"에 대한 인용, Wochenschau 1988년 2월호(Sek.I), 86쪽
4. 특별한 방법론 주제의 비평가로서 Thomas Nipperdey와, 연구서에 토론 공간을 허가하였던 Hans-Ulrich Wehler의 증명은 충분했다.
5. Eschenburg, Theodor: Also hören Sie mal zu. 베를린 1995, 296쪽. "민주주의가 없어도, 왕국은 의심할 것 없이 법치국가였다."
6. Rohe, Karl/Dörner Andreas : Von der Untertanenkultur zur "Partizipationsrevolution"? Kontinuität und Wandel politischer Kultur in Deutschland 출처: Politische Bildung 1990년, 3권 24쪽
7. 그와 반대로 가톨릭 신자들과 남부 독일의 자유주의자, 사회 민주주의의 영향 받은 연구팀들이 많이 발견되었다.
8. Darmstädter Appell. 학교 정치교육의 개혁을 위한 호소. 출처: Politische Bildung 1995년 4권, 140쪽
9. Weber, Max: Parlament und Regierung. 출처: Gesammelte Schriften 튀빙엔 ³1958, 307쪽부터
10. Eschenburg, Theodor: (주 5번 참조), 242쪽
11. 그 당시 무슨 일이 일어났는지, 정치에 대한 이해 부족으로 제대로 정리할 수가 없었다.
12. Tugendhat, Ernst: Das totale Wir. 출처: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 1995년 2월 16일자 신문(Bilder und Zeiten)

주

13. Herzog, Roman: "Erinnerung lebendig halten". 1996년 1월 19일 독일 국회 연설에서, 출처: Frankfurter Rundschau, 1996년 1월 20일, 4쪽

14. Habermas, Jürgen: Die Normalität der Berliner Republik. 프랑크푸르트 1995년 33쪽

15. Eschernburg, Theodor (주 5번 참조), 177쪽

16. Habermas, Jürgen (주 14번 참조), 170쪽

17. Camus, Albert: Dank an Mozart. 출처: Süddeutsche Zeitung, 1996년 1월 27일자 신문 16쪽. "자유로운 삶은 무엇보다 각 개인의 삶의 주권과 가치를 존중하며, 정의와 평화를 전제한다. 이러한 존중 없이 모든 정의는 테러가 되며, 평화는 사라진다."

18. Gagel, Walter: Der Pragmatismus als verborgene Bezugstheorie der politischen Bildung. 출처: Ballestrem, Karl Graf 외(편찬): Sozialethik und politische Bildung. Festschrift für Bernhard Sutor. 파더본 1995년, 205-221쪽

19. Gagel, Walter: Geschichte der politischen Bildung 1945-1989. 옵라덴 ²1995, 29쪽

20. Habermas, Jürgen (주 14번 참조), 16쪽, 108쪽

21. Gagel, Walter (주 19번 참조), 27쪽

22. Eschenburg, Theodor (주 5번 참조), 179쪽

23. Eschenburg, Theodor (주 5번 참조), 178쪽

24. Gagel ,Walter (주 19번 참조), 24쪽, 309쪽

25. Baring Arnulf: Deutschland, was nun? Ein Gespräch mit Dirk Rumberg und Wolf Jobst Siedler. 베를린 1991, 34쪽

주

26. Zitelmann, Rainer/Weissmann, Karlheinz/Grossheim, Michael(편찬): Westbindung. Chancen und Risiken für Deutschland. 프랑크프루트-베를린 1993

27. Krockow, Christian Graf von: Die Reise nach Pommern. Bericht aus einem verschwiegenen Land. 슈투트가르트 ⁴1985

28. Süddeutsche Zeitung, 1996년 1월 4일, 1쪽

29. Leidecker, Gudrun 등등: Ich weiß nicht, ob ich froh sein soll. Kinder erleben die Wende. 슈투트가르트 1991, 141쪽

30. Moericke, Helga: Wir sind verschieden. Lebensentwürfe von Schülern aus Ost und West. 프랑크푸르트 1991, 83쪽부터

31. Breit Gotthard(편찬): Die Bedeutung des Grundgesetzes für die politische Bildung. 슈발바흐 1996

32. Herzog, Roman:(주 13번 참조)

33. Herzog, Roman:(주 13번 참조)

34. 다름슈타트의 호소문 (주 8번 참조), 143쪽

35. Eppler, Erhard: Als die Wahrheit verordnet wurde, Briefe an meine Enkelin. 프랑크푸르트 1995

36. Schmidt, Helmut 등등: Kindheit und Jugend unter Hitler. 베를린 1992

37. Eppler, Erhard: (주 35번 참조), 104쪽

38. Schmidt Helmut: (주 36번 참조), 247쪽

39. Eppler, Erhard: (주 35번 참조), 72쪽

주

40. Eppler, Erhard: (주 35번 참조), 92쪽

41. Nolte Claudia: 1994년 3월 10일부터 12일까지 Erfurt에서 열린 DVpB 독일회의의 토론 발표문. 출처: Verantwortung in einer unübersichtlichen Welt. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung 331권. 본 1995, 57쪽부터

42. Gagel Walter: Untiefen der Katastrophendidaktik. Von der Ambivalenz des Begriffs "Schlüsselprobleme" 출처: Politische Bildung 1994, 2권 44-57쪽

43. Habermas, Jürgen: (주14번 참조), 161쪽

44. Herzog, Roman: (주 13번 참조)

45. Gagel Walter의 인용 (주 19번 참조), 61쪽

46. Hilligen Wolfgang: Zur Didaktik des politischen Unterrichts. 옵라덴 ⁴1985, 188쪽, 303쪽부터

47. Klafki, Wolfgang: Allgemeinebildung für eine humane, fundamental-demokratisch gestaltete Gesellschaft. 출처: Cremer, Will/Klein, Ansgar(편찬): Umbrüche in der Industriegesellschaft. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung 284권, 본 1990, 302부터

48. Rohe, Karl/Dörner Andreas (주 6번 참조), 28쪽

49. 비교. Breit Gotthard: Fühlen und Denken im politischen Unterricht. 출처: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert(편찬): Rationalität und Emotionalität. 슈투트가르트 1991, 60쪽

50. Wolfgang Sander와 비슷하게 요구하였다: "아마도 보이텔스바흐 협약의 세 가지 원칙은 오늘날 네 번째를 보완해야 한다: '정치교육은 민주적인 정치문화의 부분으로 이해된다.

주

그것은 교육학적인 수단으로 경험과 민주주의의 지속적인 발전에 영향을 끼친다. 그 이유는 민주적으로 이해된 사회는 교육학적으로 의도된 학생들의 성숙을 수용하기 때문이다.'" Sander, Wolfgang: 학생과 정치교육을 위한 교육학적 도전으로서 극우주의. 출처: 관망할 수 없는 세계의 책임감 (주 41번 참조), 217쪽; 비교. Oberndörfer, Dieter: Kulturelle Freiheit und Verfassungspatriotismus. Die Entwicklung vom Nationalstaatt zum republikanischen Europa. 출처: Klein, Ansgar(편찬): Grundwerte in der Demokratie. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung 330권. 본 1995, 48-57쪽

51. Darmstädter Appell (주 8번 참조), 140쪽

52. 위와 동일, 143쪽

53. 위와 동일, 142쪽

54. 위와 동일, 140쪽

55. Beck, Urlich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. 프랑크푸르트 1986; 출처: Klein, Ansgar(편찬) (주 50번 참조), 78쪽부터

56. Zeitschrift Politische Bildung 1996년 2권에 민주주의 시민 역할에 대한 수업과목에 대해 나와 있다. 거기에 헬무트 슈미트와 에르하르트 에플러의 기억과 관련된 점이 자세하게 표현되어 있다.

참고문헌

Darmstädter Appell. In: Schrader-Stiftung (Hrsg.): dialog. Sondernummer Dezember 1995, S. 5-8, auch abgedruchk in: Politische Bildung 1995, H. 4, S. 139-143

Eppler, Erhard: Als die Wahrheit verordnet wurde. Briefe an meine Enkelin. Frankfurt/M. 1995

Eschenburg, Theodor: Also hören Sie mal zu. Berlin 1995

Forndran, Erhard: Bürger, Gemeinsinn und Verfassungsstaat. In: Politische Bildung 1995, H. 2, S. 51-70

Gagel, Walter: Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945-1989. Opladen 1995

Gagel, Walter: Der Pragmatismus als verborgene Bezugstheorie der politischen Bildung. In: Ballestrem, Karl Graf u.a. (Hrsg.): Sozialethik und politische Bildung. Festschrift Für Bern hard Sutor. Paderborn 1995, S. 205-221

Greiffenhagen, Martin und Sylvia: Ein schwieriges Vaterland. Zur Politischen Kultur im vereinigten Deutschland. München 1993

Habermas, Jürgen: Die Normalität einer Berliner Republik. Frankfurt/M. 199

Hilligen, Wolfgang: Zur Didaktik des politischen Unterrichts. Opladen 1985

Klein, Ansgar (Hrsg.): Grundwerte in der Demokratie. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 330. Bonn 1995

Krockow, Christian Graf von: Die Deutschen in ihrem Jahrhundert. Reinbek 1990

Rohe, Karl/Dörner, Andreas 1990: Von der Untertanenkultur zur “Partizipationsrevolution”?

참고문헌

Kontinuität und Wandel politischer Kultur in Deutschland. In: Politische Bildung H. 3, S. 18-33

Schmidt, Helmut u.a.: Kindheit und Jugend unter Hitler. Berlin 1992

Schmidt, Manfred G.: Demokratietheorien. Opladen 1995

게오르그 바이세노
Goerg Weißeno

"학문과 정치에서 논쟁적인 것은 수업에서도 또한 논쟁적으로 표현되어야 한다."

이 요구의 변환 시 문제점

1. 보이텔스바흐 협약의 의미를 위한 서문

보이텔스바흐 협약의 용인은 교사진이나 대학 교수법 학자들 사이에는 이미 있어왔다. 물론 오늘날 협약은 더 이상 20년 전과 같이 교수법 학자들과 정치가들이 동등하게 이끌었던 교육정치적인 싸움을 극복하는 것을 도와주지는 않는다. 그 당시 전문 교수법 학자들과 교사들의 정치적 입장은 자신의 학문적인 연구에서 표현되는 것이 보통이었다. 따라서 전문 교수법과 학습계획은 주로 우파와 좌파를 나누는 도표에 따라 분류되어야 했다.(1) "전문 교수법 내부에서 이 양극화는 정당정치의 양극화에 의해 유도되었다".(2) 물론 전문 교수법 학자들은 적극적이었다: 그들은 교과서를 저술하고(3) 교육 방침에 결정적으로 영향을 끼쳤다; 그들은 정당과 함께 교육정책을 만들었고, 그 때문에 추가적인 논쟁을 야기시켰다. 협약을 통하여 이러한 상황을 평화롭게 만든 것은 오늘날 관점에서 볼 때 성공한 것으로 보아야 한다.

1996년 정치교육과 관련된 교육정책 일상 업무는 – 아마도 너무 조용해진 감이 있지만 – 조용해졌다. 나아가 정당은 기본방침에 다수의 의지를 반영하도록 주의하였다. 물론 오늘날 기본방침은 반대로 더 이상 학문적인 요구에 응하지 않는다.[4] A라는 연방주가 교육정책적인 발전을 주로 행동방침이나 직업방침에서 보았다면, B라는 연방주는 그것을 의미와 가치에 대한 질문의 주제화로 본다. 정치 교수법에서 그러한 교육정책적인 논쟁은 70년과 같이 더 이상 원칙 토론을 이끌지는 않는다. 그 이유는 문제제기가 이미 오래전부터 이론형성 쪽으로 진행되고 있기 때문이다. 그 사이에 개별적 양상에 대한 접근이 많이 이루어져왔다. 전체적으로 보아, 이론적인 명제는 서로 다른 이해에도 불구하고 서로 서로에게로 움직이는 것처럼 보인다.

정치와 학문에서 논쟁이 더 조용해졌다고 해서, 그것은 논쟁이 결코 없어진다거나, 이론과 실제에서 보이텔스바흐 협약의 방침에 대한 변환이 별 문제가 없다는 것을 의미하는 것은 아니다. 1976년 협약으로 인해서 교사들이 종종 자신의 의견을 타당하게 하려 했던 그때까지 지배적이었던 의견수업은 파헤쳐졌다. 비정치적으로 형식적 규칙의 성과를 전달하고 그것을 통해 입장표명을 벗어나려 했던 사회제도의 수업도 마찬가지이다. 이를 위해서 보이텔스바흐 협약은 본질적인 기여를 했다. 보이텔스바흐 협약은, 교육 정책 상 야기된 학부모와 학교장과의 수많은 갈등에 처한 교사들에게 논쟁에 유용한 명백한 원칙들을 그들의 손에 넘겨주었다. 오늘날 문제 상황은 20년 전과는 다르다. 학생들 세대도 변했을 뿐만 아니라 교사들도 새로운 그러나 그 사이 확정된 과목에서 다르게 움직인다.

변환 시의 문제점에 대한 의문은 '올바른' 전문 학문분야와 정치적 논쟁의 선택에 대한 의문을 다시 제기한다.[5] 논쟁이 다양성 발견의 선례를 가능하게 하고, 표현과 항의, 가담, 양자택일을 타당하게 하기 때문에, 모두를 위한 어떤 의무적인 내용적인 합의도 있을 수 없다. 정치와 학문에서는 오로지 몇 개의 기본규칙만이 확립될 수 있으며, 물론 어떠한 인식도 최종적인 것으로 인정될 수 없다. 따라서 불합의 조항의 구조 특성에 대해

논쟁을 벌이는 것은 필수적이고 좋은 방법이다. 따라서 이런 일은 나에게도 아주 필요한 것처럼 보인다. 왜냐하면 교사들의 계명은 종종 행동지시로서 말 그대로 받아들여지고, 직업적인 지식에서 큰 의미를 지니기 때문이다. 첫 번째 단계에서 나는 교사들의 행동 문제를 계명과의 연관성 속에서 다루면서 설명할 것이다. 두 번째에서는 그 문제를, 전문 강사들이 교육을 할 때 전달하는 것처럼, 그렇게 직업적 지식의 조화로운 몇 가지 기준과 대비하겠다. 세 번째 단계에서 나는 변환 문제를 수업상의 서로 다른 두 가지 계획 사례를 고찰하면서 이론적으로 연구할 것이다.

나의 목적은 규범적이고 추상적으로 머물러 있는 요구들을 경험적이고 연구적인 관점으로 밝혀내 두 번째 합의문장의 필연성과 의미를 현실적으로 평가하기 위한 것이다. 그 이유는 첫 번째 연구결과를 기초로, 교사들은 실제 활동에서, 전문 교수법 학자들처럼, 어떻게 그 계명을 다루는지, 예를 들어 어떻게 그것들을 수업계획에서 고려하는지, 질문해 볼 수 있기 때문이다. 이 때 나는 몇 가지 요구와 기대를 상대화하기에 이르는 데, 이런 상대화는 협약의 자리에 세워지고 또 협약이 오로지 프로그램적인 요구들을 포함한다는 것을 통해서 생긴다. 그러나 계명의 파괴는 내게는 바람직하지 않은 것으로 보인다. 왜냐하면 지침 기능이 늘 주어지고 그리고 수업을 위해 중요한 점을 전달해주기 때문이다. 그럼에도 그 정식들의 행간에 대해 새롭게 생각해보는 것이 필요하다.[6]

2. 논쟁을 다루면서 생기는 수업 중의 행동 문제

수업 중 서로 다른 의견들의 표현은 오늘날 70년대 초와 반대로 확실히 더 일상적인 것이 되었다. 논쟁의 표상은 이제 교과서와 자료모음집, 시간 계획서와 보고서 등의 표준 목록이 되었다; 그것은 계획놀이의, 토크쇼의, 시험의 대상이 되기도 하고, 방법론적으로 쉽게 변환될 수도 있다. 그리고 무엇보다 교사들에게 인기가 좋다. 이제 우리가 실제적으로 광범위하게 수용된 계명의 실행을 단지 경험적인 자료를 근거로 더 가까이 관찰

해 본다면, 교사들이 논쟁을 다루는데 문제점을 가지고 있음을 알게 된다. 안드레아스 운거는 "망명권"에 대한 그의 수업 시간에 이루어진 일련의 공공연한 생각 속에서 그러한 문제들의 핵심을 짚었다:

"사람들이 그것을 그냥 내버려 두거나, 그에 대한 입장표시를 하거나, 올바른 위치에 자리 잡고, 가지런히 해야 할까? 그 상황에서 나는, 내 쪽에서 한 의견을 가지고 그에 반대하는 태도를 유지하거나 그런 한에서 토론 과정에 참여할 때가 지금은 아니라는 생각을 하였다. 왜냐하면 나는 토론과정이 다음과 같은 학생들의 견해를 수정할 수 없음을 가정하기 때문이다. 그것은 대부분 망명자들이 서독으로 오며 그래서 우리도 넘쳐난다는, 그래서 그 토론과정은 학생들의 의견을 변화시키지 않는다는 것이다. 그렇지만 나는 그러한 입장에서, 사실을 통해 수정하고 변용시키면서, 관여하려고 시도하였다.[7]

그 교사는 어떤 특정한 수업의 단계에서 자신의 의견을 의식적으로 거두고 신중하게 행동을 제한하며, 사실을 통해서 토론이 간접적으로 영향을 받도록 한다. 학생들이 의견발표를 하는 기쁨과, 사실전달이 "토론을 ... 중단하게"[8] 하는 위험 사이에서, 그는 토론이 진행되도록 한다. 학생들의 수많은 의견들은 올바르고, 틀리며, 반쯤은 맞고, 참을 수 없으며, 논쟁적일 수 있지만, 직접적인 피드백을 통해 영원히 수정하고 보충하고 지원하고 거부할 수는 없다. 토론적인 수업은 그러한 표현의 다양성을 견뎌 내야 한다. 마지막으로 거리를 둔 관찰자들에게는 물론 대부분 임의의 의견 다발에 대한 인상이 떠오를 것이다. 그러한 의견 다발들은 표면적으로 색색깔이지만, 사건의 핵심과 평가에로는 밀고 들어가지는 않는다.[9] 이러한 성급한 비평은 안드레아스 운거가 적절하게 서술했던, 다양한 의견들을 다루면서 생기는 일상적인 행동문제를 해결하는 것이 아니라, 대신 보이텔스바흐 협약의 변환 시에 직업을 통해 문제가 일어난다는 점을 지시한다. 그 문제점의 의미는 교사들도 알고 있지 못했던 것으로 보인다. 두 번째 협약 문장은 실제로 명백히 형식적으로 이해되어서, 그 결과 양자택일에서 사고의 행동영역은 결코 충분히 평가되지 않았고 대등하게 되지도 않았다. 이것은, 교사들이 강제성 금지 조항을 주

의하면서 자신의 의견을 수업 토론과정에 투입할지 아닌지 그리고 어떻게 언제 그래야 할지에 대해서, 교사들을 불확실하게 한다.

또한 더 지배적이고 절제력이 덜한 교사들은 논쟁적인 학생 의견을 다루면서 생기는 문제점에 직면한다. 따라서 한 여교사는 "시민운동"(10) 시간에 자신이 많은 얘기를 하다가, 중단하고 종종 학생들을 수정해준다. 물론 그녀는 학생들의 많은 의견에 자신의 내용적인 목적 표상 없이 반응한다. 마찬가지로 그녀는 의견을 조망할 수 없는 데 어려움을 가지고 있다. "그래, 좋아. 또 다른 의견은? 너?"(11) 같은 표현은 의견들을 임의적으로 나열한다는 인상을 전해준다. 의견을 다루면서 생기는 분열 상태는 어떻게 그 여교사가 자신의 의견을 나타내는지 파악하면 더욱 분명해진다: "그리고 또 누구 의견 있는 사람? 좋아, 그럼 나도 또한 그것에 대한 몇 가지 생각을 했었어."(12) 직접적이고 실제적으로 어떤 비중을 갖지 않은, 그녀의 입장은 학생들과 나란히 있는 것으로 보인다. 그 입장은 구속력 없이 다만 덧붙여지고, 단지 겉보기에만 더 믿을 만 하다. 왜냐하면 그 것은 학생들에게 그 입장에 대처하라는 요구를 갖지 않았기 때문이다. 의견을 부가하는 것은 전문 교수법적인 관점에서 별 의미가 없다. 왜냐하면 논증의 대표성과 비중에 대한 의문이 배제되었기 때문이다.

두 가지 교사 유형은(13) 그들이 한스-게오르그 벨링이 두 번째 계명에 대해 다음과 같이 상술한 내용을 너무 있는 그대로 받아들였다는 인상을 준다: "이러한 두 번째 원칙의 확정에서, 왜 교사의 개인적인 입장과 학문적 이론의 출신, 정치적 의견이 상대적으로 상관이 없는지 밝혀질 것이다. 이미 언급한 사례를 새로 다루어 보자: 그의 민주주의 이해는 어떠한 문제도 표현하지 않았다. 왜냐하면 그것에 반대되는 의견들도 바로 언급되기 때문이다."(14) 변환 문제를 고찰할 때, 교사들의 의견은 1976년과는 달리 오늘날에는 흥미가 있어야 하며, 토론진행 중에 확실한 관련점으로서 인식되어야 한다는 생각이 자주 든다.(15) 이것은 포스트모더니즘적인 자의성에, 미디어로 전달되는 산만하고, 조망할 수 없고, 결정할 수 없는 표상 등에 저항하기 위함이다. 근본주의적인 의견 수업과 자

의적인 토론수업, 때로는 "실험수업"은 목표가 될 수 없지만, 입장과 관련된 내용의 대안을 논하고 종종 공개적으로 평가하는 수업은 목표가 될 수 있다.

3. 전문 지도자의 관점으로 본 전문 교수법의 논쟁

1996년 교사들이 학적이고 정치적 논쟁을 수업으로 가져왔지만 그들은 평가를 매우 자제하는 인상은 전문지도자 사이에서의 전문교수법적인 논쟁과 관련된 관찰을 통해 더 강화되었다. 전문지도자들은 교수법 전문학자들의 정치교육의 명제에 관한 격렬한 논쟁을 오늘날 결코 중요하게 여기지 않고, 그 밖에도 조화를 이루고 있다고 왜곡했다. 이에 반해 전문학문과 정치 영역에서의 논쟁은 내가 표현했듯이, 바로 수업의 대상을 말한다; 이에 반해 전문교수법 영역에서의 논쟁은 거의 인지되지는 않아서, 마치 전문학문적 논쟁과 전문 교수법의 논쟁 사이에는 아무런 연관성도 없는 것 같다. 그 때 정치적 입장과 전문학문의 입장 등의 선택은 전문교수법적 문제이다. 그 이유는 규범적인 명제가 내용 선택의 질문을 서로 다르게 보고, 결정하기 때문이다. 학문과 정치, 전문교수법은 그에 따라 서로 분리될 수 없이 엮여있다. 전문학문적인 그리고 정치적인 논쟁에 대한 선택과 비중은 전문교수법의 숙고를 통하여 비로소 설명되고, 마찬가지로 논쟁적으로 판단될 수 있다.

다음과 같은 전문지도자 D의 인터뷰 진술은 예증으로 도움을 주고, 직업지식에서의 변환문제의 가능한 원인을 지시하고 있다.[16] 전문지도자의 의견은 조심스럽다. 그 이유는 본업의 지식을 전달하고 구성할 때에 여론을 조성하게 되기 때문이다.

> I: *현재 기제케, 주토오, 힐리겐 같은 학자들을 전공 세미나에서 어떻게 다루고 있습니까?*
> D: 네, 그것은 당연히 본질적인 것이지요. 또한 제가 있었던 위원회에서, 그 곳

은 우리가 전공 세미나 계획을 세웠던 곳인데, 거기서는 서로 다른 전문교수법의 명제가 나타나지만, 몇 년이 지나면 늘 나에게는 별로 중요하지 않게 돼요. 제가 생각하기에는, 사람들이 그것을 수업시리즈로 만들 수 있을텐데요. 우리는 수업시리즈를 전공 세미나에서 계획하고, 그 중 두세 개를 본보기로 선택하고 가능한 서로 다른 교수법적인 명제를 계획하였지요. 저는 칼리스(Callis)를 선택했는데, 그는 잘 알려지지 않았던 학자였습니다. 『엘케 칼리스(Elke Callis)의 학교를 위한 사회과학』, 『슈투트가르트 1974』 이 책은 완전히 이상하게도 사라졌어요. 저는 노르트라인 베스트팔렌의 중심인물이었기 때문에 가겔을 선택했습니다. 슈미더러는 주변으로 물러나고, 얀센은 일시적인 기쁨이었지요. 저는 이러한 방법론을 지향하는 수업계획을 고안했는데, 별로 뒤에 숨겨둔 것은 없었습니다. 그 밖에 저는 기제케, 힐리겐을 철저하게 사고하는 사람으로 봤습니다. 가끔은 너무 철저해서 다시 혼란스러워지기도 했죠. 저는 주토어를 가톨릭 신자인 예비교사의 소망으로 한 번 더 프로그램에 받아들였지만, 그것이 별로 중요하다고는 생각하지 않아요. 어쨌든 수업시리즈나, 수업시리즈의 주제에 대한 세 가지 서로 다른 논쟁적인 교수법 명제는, 차이점이 거의 없다는 것을 보여주기 위해 발전시킨 것이지요.

I: *그럼 공통점은 어디에 있습니까?*
D: 무엇에 대한 공통점이요?

I: *수업시리즈의 계획 시에 차이점이 거의 없다면, 원래 서로 달랐거나 또는 다르게 이해하였던 전문교수법의 명제는 많은 공통점이 있을 텐데요.*
D: 사람들은 모두 가겔이 말했던 것처럼 사회과학적인 정치교육을 수업으로 계획하고 싶어합니다. 그것은 곧 모두가 복잡성을 줄이려고 노력하고, 내용 선택, 내용 구조화, 수업을 위한 방법론의 세트를 계획하는 것이지요. 또한 모든 사람들이, 이용수단이 되는 수업계획과 교수법의 방법론적인 분석과 구성에 대해 노력하고 있어요. 목표를 가지고 수업 성공을 향상시키는 것, 그것이 그들의 공통점

이지요. 모든 사람들이 같은 목적을 가지고, 즉 교사들의 행동역량을 강화시키고 발전시키며, 정치적으로 성숙한 시민의 행동역량을 학생들에게 준비시킨다는 것을 저도 알고 있습니다. 근본적으로 보이텔스바흐 협약은 모든 교수법 학자들에게 적용되고, 그것은 이제, 어떻게 말해야 할까요, 그것은 이제 명백한데, 첫 째로 강제성 금지, 그리고 두 번째로 전문 학문에서 논쟁적인 것은 전문 교수법과 수업 중에서도 논쟁적으로 나타나야한다는 논쟁의 법칙, 세 번째로 학생들의 관심이 수업의 계획과 실행에서 고려되어야 한다는 것입니다. 그것을 저는 앞서 말한 모든 교수법에서 파악할 수 있습니다. 예를 들어 얀센이라는 교수법 학자가 있는데요, 제가 교수법의 성공에 일반적으로 의문을 제기하는 교수법 학자들 인용하기는 합니다마는, 그는 방법론 지향적인 수업계획을 추천합니다. 물론 그에 의해 공격당한 교수법학자들과 교수법의 큰 차이점은 아직도 저에게 명확하지는 않습니다. 그는 또한 대화로 진행된 행사에서도 그 것을 명확하게 할 수 없었지요. 그 점에서 전공세미나 교육 "다양한 교수법"의 결과는 부분적으로 예비교사들에게 오히려 만족감을 주지 못했습니다. 저의 마지막 전공세미나 교육에 대해 예비교사들이 재등록한 것을 기억하는데, 그들은 우리가 교수법학자들을 그렇게 오랫동안 다루었다는 사실에 대해 종종 비판적이었습니다. 그것이 가져다 준 것이 별로 없었기 때문이었죠.

I : *당신이 교수법학자들에 따라 계획하였던 시리즈는 좀 다르게 보십니까?*
D: 무엇과 다르다는 것인가요?

I: *세 명의 교수법 학자와 구분되는 세 개의 수업시리즈보다 말입니다.*
D: 아니요.

전문지도자 D에게 서로 다른 전문교수법 명제는 "시간이 감에 따라 점점 덜 중요해졌다" 그들과의 논쟁은 그의 의견에 따르면 예비교사들에게 가져다 준 것이 별로 없었다("전공

세미나 '다양한 교수법'에 대해 예비교사들은 오히려 만족하지 못했다"). 사람들이 현재 수업시리즈 "세 개의 서로 다른 가능한 한 논쟁적이고 교수법적인 명제"를 계획한다면, "그 차이점은 거의 없게" 될 것이다. 실제로 경쟁적인 명제들에서 어떠한 차이점도 생기지 않는다 ("아니오"). "근본적으로 보이텔스바흐 협약이 모든 교수법 학자들에게 적용된다." "그것을 저는 앞서 말한 모든 교수법 학자에서 알 수 있습니다."

전문지도자의 진술[17]은, 교육을 위한 이론적인 정치 교수법의 토론이 교사 연수의 두 번째 단계에서 의미를 잃어버렸다는 것을 확실하게 해준다. 일상적이고 직업적인 행동에 대해 정확한 이론을 세우는 것은 아직 숙달되지 않은 것으로 보인다. 그것이 확실히 나중의 직업 연수를 위해 중요한 것이 될 것이다. 이런 발전은, 전문교수법과 병행하여 예비교사들에게 계속 줄 수 있는 직업지식이 발전하고 있다는 사실을 의미한다. 설문에 응한 전문지도자들은 정치교육에 대한 토론을 70년대부터 추적했지만, 그들은 이전과는 다르게 결코 그들의 교육 대상에 대해 이러한 질문들을 하지 않는다. 그런 경향은 점차 전문지식 교육에서 명백히 지배적이 되었다. 이론은 단지 그들 자신의 결과를 전통 속에서 적극적으로 생산해내는 실제문화의 요소일 뿐이며, 대부분 수업을 위한 수용과 단축 전략의 형태이다. 교육의 목적은 학교에서 일어나는 행동문제를 극복하는 것이다.[18] 오늘날 정치교수법과 직업이라는 설명체계들이 상호간에 열매를 맺지 못하고 있다는 것이 그 확실한 증거이다.

직업지식이 그동안 학문적이고 정치교수법적인 명제와 얼마나 관련이 적었는가는 수업계획에 대한 전문가의 진술에서 명백해진다. 칼리, 가겔, 주토오, 얀센에 따라 시도한 수업계획에서 차이점이 사실상 거의 없다면, 전문교수법의 관점으로 보아 직업 교육가에 대한 학문에서의 논쟁은 더 이상 직업지식을 위해 충분한 성과를 맺을 수 없다는 것이 확실하다. 직업지식에서 학문적인 불일치는 명백히 보이텔스바흐 협약과 반목하고 있다. 결과적으로 협약은 논쟁적인 이론의 명제에 몰두하는 것보다 더 많은 실용적인 이익이 있다고 여겨진다. 협약은 교사들을 위한 행동지침의 특성을 가지고 있다. 협약은

"원칙적으로 ... 모든 교수법 학자들"에게 타당하기 때문에, 전문교수법의 이론 형성에서 불일치가 성급하게 공탁되어서, 더 이상 공감을 일으키지 못했다. 따라서 전문지도자의 의견에 따르면 세 명의 교수법 학자들에 따른 수업 계획은 실제로 거의 동일한 시리즈에 가까웠다. 아마도 정치적 논쟁을 지닌 행동문제는 학문적 교수법의 논쟁이 지닌 문제로 인해 추가로 쌓아놓기에는 이미 너무 큰 문제이다. 보이텔스바흐 협약은, 교사들이 전문학문의 내용 선택을 위해 전문교수법 명제의 중요성을 비판적으로 존중하는 필요성으로부터 벗어나는 것을 도와준다. 그러한 점에서 이러한 변환은 협약의 프로그램적 자기이해와 모순이 된다.

전문지도자들과 마찬가지로 교사들의 직업지식에 있어, 보이텔스바흐 협약은 주로 정치적 관점에서 형식적으로 공격을 받고 지양된다. 이에 협약은 행동문제의 극복을 위해 생산적으로 이용된다. 논쟁이 되는 문장이 직업지식에서 더 확실하고 중요한 요소로서 정의되는 동안, 협약은 행동의 규칙과 행동의 확실성에 영향을 끼친다. 국회에서 대변하는 의견들에 따라 정치적 논쟁을 명확히 밝히는 것은 수업상의 행동에 관한 이해를 위해 충분하고 그것은 동료들에게도 예측가능하게 된다. 학교감독관, 학부모, 학생들의 반대 입장에서, 고려된 논쟁적인 의견의 다양성을 지적해 주는 것은, 교화나 편파성이라는 비난의 경우, 아마도 필연적으로 그렇게 될 문제 극복을 쉽게 해줄 것이다. 오히려 형식적인 이해는 그런 점에서, 교사들이 1996년에 스스로 입장을 관련짓고, 진술의 대표성에 대하여 질문하는 것을 그들의 과제로 보지 않고, 대신에 학생들의 논쟁이나 자료에 있는 논쟁을 언어로 바꾸는 것만으로 충분하다는 결과를 낳았다. 오늘날은 학문적인 각 심사평가서에 대해 반대 심사평가서가 제출될 수 있다는 것에 상응해서, 이러한 행동방식은 다양성을 허용하는 포스트모더니즘적인 경험에 적합하다. 논쟁적인 사고는 태도이론으로 간주되고, 태도이론은, 논쟁의 내용에 대한 내용적으로 구조화된 파악을 지속적으로 사라지게 하는 것을 통해서, 부수적 결과 내에서 임의적인 상대주의를 뒷받침한다.[19] 교사들이 논증이 같은 학습그룹에서는 토론을 활성화시키려고 반대 의견을 내놓는 논쟁자의 역할을, 논증이 다를 시에는 진행자의 역할을, 또한 무관심한 그룹에서

는 선동자의 역할을 하도록 주의하는 것만으로 충분치 않다.[20] 그러한 태도이론은 손을 내밀기에는 너무 짧다. 왜냐하면 그 이론은 질문내용을 형식적으로 고찰하고, 교사들의 진정성을 적게 인정하기 때문이다.

직업지식에서 수업을 위한 이론적인 명제로부터 나온 결과들은 그렇게 기능이 전환된다. 그래서 그 결과들은 의견을 보탠다는 폭 넓은 실행과 일치하며, 그 합의한 입장을 방해하지 않는다. 논쟁을 내용적으로 자제하고, 수업에 참여한 참가자들이 근거 있는 결정을 한 대안이나 또 다른 대안을 가능하게 해주는 다양한 해석사례를 파악하는 대신에, 사람들은 수업에서 성급하게 모든 사람들이 조금씩 옳다는 점에 동의한다. 한 가지 입장에 대한 결정은 별 의미가 없어 보인다; 그에 반해 논쟁의 추론은 방법을 통해 더 중요해진다. 강제성 금지라는 행동문제는 이를 통해 좀 더 쉽게 조정될 수 있어 보인다: 교사가 단호하게 입장을 관련시키지 않는다면, 교사는 전달문제를 회피하게 되는 바, 그 전달문제의 핵심은 학생들에게 자신의 입장의 비중을 문맥순서에 따라 그리고 채점을 위하여 명백히 하는 것이다.[21] 직업지식에서 우선 논쟁법칙과 강제성 금지의 연결은 명백한 것으로 보이며, 또 그만큼, 학생들이 교사의 의견을 정당하게 알려고 하고 신뢰성을 요구한다면, 또 그들이 교사들과 같이 같은 반 학생들의 대답과 논쟁을 벌이려 한다면, 그 연결은 의심스럽고, 불안정하게 작용할 것이다. 교사의 민주적인 태도는 다른 사람들의 입장을 너그러이 받아들이는데 있다. 태도와 내용적인 입장이 상응한다면, 비로소 그는 인격적으로 받아들여질 것이다.[22] 따라서 논쟁법칙의 형식적 존중은 다른 입장에서 행동문제점들을 야기하며, 그 문제점들의 원인은 더 이상 거기서 제거될 수 없다.

직업지식의 지속적인 발전을 위하여서는 내 생각으로는 그 때문에 논쟁 법칙 다루기를 새로 철저히 생각해보는 것이 중요하다. 모든 표면적인 확신에도 불구하고 존재하는 모순과 불확실성은 해결될 수 있다. 여기서 전문적인 행동목록의 발전은 필수적이다. 사태 정합적이고 교화로부터 자유로운 고유한 입장은 이 목록을 어떤 의미제안에 대한 공통적인 실행으로서의 수업 안으로 가지고 들어온다. 그것과 더불어 고유한 입장의 필요

성이 항상 강조되는 학문적 지식에로의 가교는 부수어질 수 있다. 그럼에도 불구하고 전문교수법적인 이론형성에서 몇 가지 문제점이 논쟁법칙의 변환과 함께 존재한다. 나는 이 문제점들에 대해서 다음 단락에서 좀 더 논하고 싶다.

4. 정치교수법에서 요구의 변환 시에 생기는 전문교수법적인 문제

보이텔스바흐 협약의 두 번째 계명을 사람들은 내용적으로 갈등의 다룸을 위한 자유로 이해할 수 있다. 이러한 내용적인 정당화는 "사람들이 완전한 상대주의로 도주해서, 모든 것을 타당하게 하거나 확정적 내용을 얻으려는 시도를 하게 될"[23] 특별한 어려움에 처해있다. 상대주의가 어떠한 학문적 입장을 표현하는 것은 아니기 때문에, 사람들은 전문교수법적인 관점으로 보이텔스바흐 협약을 "불합의에 대한 권한"[24]으로서 이해할 수 있다. 따라서 나는 다음에서 단적으로 중립성과 객관성에 대해 물어보는 것이 아니라, 구조적인 관점에서, 어떻게 그것들이 수업을 위한 다양한 관찰방식에서 유용하게 사용되어서 적절하게 한쪽 편에 서는(Parteinahme) 것을 가능하게 하는지에 대해 토론을 벌이려고 한다. 이러한 문제제기를 나는 베른하르트 주토어와 발터 가겔의 실습제안에서 연구하려고 한다. 내가 수업시리즈를 위한 두 가지 제안에 접근하는 동안 나는 수업계획 차원에 있는 교사들과 전문지도자의 진술의 분석에 머무를 것이다.

"정치수업에서 기본권"이라는 주제의 수업시리즈에 대하여, 베른하르트 주토어는 신판 §218[25]조항에 대한 논쟁에서 출발하여 이 논쟁을 기본가치 주제에 단호하게 전념하는 쪽으로 건너갈 것을 제안한다(57쪽). 수업중의 논쟁은 학생들의 "의견과 설득"을 통해 성립한다. 기본가치는 그들의 편에서 찬반양론을 신중히 고려하는 척도와 기준으로서, 더 좋은 것과 더 나쁜 것을 구분하기 위한 도움을 준다(53쪽). 학생들의 판단과 결정에 대한 토론을 "인간가치의 근본적 규범"과 연결하기 위해[26], 주토어는 이러한 카테고리를 "개별적이고 정치적인 자유, 사회 정의, 국내와 국가 간의 평화, 합법성, 결

정과 규칙의 기대와 같은 가치개념에서" 좀 더 가까이 전개하고 중개하자는 제안을 한다(53쪽). 기본가치는 현 갈등의 판단을 위한 "척도"(54쪽)가 된다. 주토어에 따르면 그 때 "목표 갈등은 피할 수 없는" 것이지만 (54쪽), 그럼에도, 학생들이 "정치를 윤리적 척도"로 재는 것을 배우게 된다면, 수업은 학생들의 정체성 발견에 기여하게 될 것이다. 그 이유는 그에 따르면 "관심 인지와 권력논쟁을 넘어서서 인간적인 공동생활의 구성이 중요하기 때문이다"(54쪽) 학생들을 위한 "기본가치는 자신의 가치표상의 해명을 위한 방향설정을 해 줄 수 있다"(54쪽). 이러한 생각을 그는 그의 수업목표에서 다음과 같이 요약하였다:

"목표는 관심과 질서와 가치의 갈등 속에서 기본가치(원칙)를 심사숙고 할 수 있는 능력이다. 거기다가 판단과 결정에 대해 찬성과 반대를 서술하고, 관점을 변화시킬 수 있는 능력도 이에 속한다. 그것은 즉 다른 사람의 상이한 판단을 이해하고, 자신의 가치의 우세한 점에 대해서 해명을 줄 수 있는 것을 말한다.

목표는 자유 법치국가의 원칙을 그들의 역사적 출신의 관점에서 그리고 의도한 뜻에서 이해하고, 근거를 댈 수 있게 정체성을 확인하는 능력이다.

현실의 사건과 관계를 원칙의 잣대로 비판적으로 측정하고, 동시에 자유롭고 정당하고 평화로운 질서의 유토피아와 관심과 목표의 갈등의 규칙 속에서 항상 조금씩 진보해 나가려 애쓰는 현실의 정치 사이에 존재하는 긴장을 참아내는 능력도 이에 속한다"(56쪽).

"다른 사람과의 상이한 판단을 이해하는 것"은, 수업의 논쟁을 일상적이고 정치적인 논쟁의 영역에서 분명히 허용한다는 것을 말한다. 물론 이것은 기본가치의 영역에서 찬성과 반대의 저울질을 통해 위치 설정을 돕고, 대체하고 해결할 수 있는 것이다. 정치적 토론은 "행동지침의 원칙"으로서 기본가치의 관점에서 판단된다. 가치는 원칙적으로 변화가 가능한 것이고(54쪽), 주토어는 가치를 자신의 규범적인 명제의 관점에서 우월한 것으로 해석한다. "그것은 구체적으로 말하면, 정치적인 제도와 질서의 규범적인 의미를 물어보고, 현실에 맞추며, 결점을 확인하고, 가능한 구제를 설명하는 것이다"(55쪽).

그 외에 사람들은 "공익의 기본원칙"[27]을 관찰하기 위해 이러한 방법을 포괄한다(53쪽). 보이텔스바흐 협약의 관점에서 본 변환문제는 다음과 같다: 사람들이 §218조항에 대한 논쟁을 판단하기 위해 가치를 판단의 척도로 삼는다면, 진리를 둘러싼 경쟁[28]으로서 그들의 논쟁적이고 전문학문적인 설명이, 우리가 그 계명을 글자 그대로 해석한다면, 공개되어야 한다고 생각한다. 주토어가 제안한 바와 같이 – 실천철학의 의미로 해결될 수 없는 사회의 가치체계에 대한 논쟁이 또 다시 있다는 사실이 고려되어야 한다. 규범에 대한 의미는 학문에서 논쟁적으로 판단되고, 그것은 또한 수업에서 주제로 삼게 될 수 있을지도 모른다. 사람들이 두 번째 보이텔스바흐 협약 문장을 척도로 삼는다면, 주토어의 경우에는 대안적인 가치표상과 대안적 학문적 입장을 전달하려는 관점이 자신의 학문적 명제를 위하여 너무 빠르게 결정된 것이다.

또 다른 이유로서 주토어의 계획모델은 변환문제들을 준비하고 있다: §218 조항에 대한 논쟁의 사회과학적인 해석을 위하여, 기본가치의 질문을 위한 정치적 갈등분석의 지식과 당사자의 입장에 대한 지식, 경쟁적이고 법률적인 기본권의 해석에 대한 지식 등을 추가로 전달할 수 있다. 그러한 연관성에 대한 지식 없이, 직접적으로 위에서 진술한 의미로 결정적인 가치결정의 방향을 조종하는 사람은, 다른 학문적 입장들의 관점과 결과를 – 예를 들어 경험 분석적이고, 변증법적 비판적인 이론들 – 지속적으로 사라지게 한다. 경쟁적 사고모델을 원점으로 돌림으로써, 시간을 초월한 진리는 정치적 일상적인 관심의 갈등을 넘어서 전달된다. 힘든 점은 학생들이 스스로 어떠한 학문적 이론의 입장을 판단할 수 없고, 다양한 고찰방식으로 접근해야 한다는 것이다. 주토어가 학문적인 명제를 따르는 동안, 그는 학문에서 허용하는 길을 간다. 또한 사회학자 또는 정치학자들은 논쟁법칙에서 표현했듯이, 많은 명제들을 동시에 따르지 않는다. 주토어가 근거있는 정치적 의견의 영역에서 논쟁을 명확하게 주제화하는 동안, 그는 보통 때보다 수업을 더 많이 공개하였다.

발터 가겔(Walter Gagel)의 계획모델은 사회과학적인 논쟁과 방법론을 수업의 내용

구조화를 위한 기준으로서 유용하게 만들려는 시도를 했다. 그의 수업모델 "논쟁적 사고의 과제로서 중동지역의 갈등"[29]에서, 가겔은 첫 번째 단계에서 중동 갈등의 발생에 대해 몰두할 것을 요구하고 있다. 국제적 연관성이 있는 실제 학교[30]에 의거하여, 그는 그들의 특이성과 발전에서 갈등의 원인을 밝혀냈다(124쪽). 이러한 고찰방식은 "편파성"과 연관이 있기 때문에, 그는 수업의 두 번째 단계를 위해 "체계화된 갈등 분석"을 결정이론의 방법론의 도움을 통해 제안한다(121쪽). 그럼으로써 그는 말하자면 "갈등의 내부관점의 근본을 캐려고 한다: 갈등의 상대방은 자신의 상황을 어떻게 보는가? 그들은 무엇을 인지하는가? ... 그들은 무엇을 결정하는가? 어떠한 기대를 하고 있는가?"(121쪽) 방법 기술적으로 그는 학생들과 마찬가지로 교사들에게, 평가하기 전에, "우선 갈등 정당이 자신의 상황을 어떻게 보고 있고, 어떻게 결정을 내리는지 또는 내렸는지"(122쪽), 인식할 것을 강요한다."

가겔은 다음과 같은 학습목표를 작성했다: "방법론 학습을 통해 학생들은 어떠한 방식으로 갈등 정당의 관점을 받아들이고, 그들의 행동가능성을 묘사할 수 있는지에 대한 능력을 갖추게 된다. 그들은 그것을 통해 갈등의 복잡성을 파악하고, 이러한 갈등해결을 위한 제안의 현실화 기회에 대한 가설을 표현할 수 있다"(123쪽).

가겔은 수업대상의 선택에서 적어도 국제적 관련성의 고찰을 위한 두 가지 개념을 실마리로 잡았다. 역사적 유전학적 명제는 중동 갈등의 해석학적인 총 관점을 얻으려고 노력하는 반면에, 결정이론은 국외정치의 정당가담자에 의해 인지된 현실과 이를 토대로 형성한 결정을 분석한다. 학습과정에서 두 경쟁적인 학문적 명제의 부분적 결과는 혼합의 형태로 나타난다. 역사적 고찰은 학생들에게 두 번째 수업 단계에서 전면에 부각된 가담자 행동을 고찰하는 내용을 전달해야 한다. 전문학습의 비교와 두 명제의 결과에 대한 평가는 수업 설명에 고유한 대상이 되지는 않는다. 오히려 결정이론의 행동방식은 학생들에게 현실적인, 즉 역사적이고 유전학적인 명제의 이제까지 알았던 결과를 재편성하고 상대화하도록 강요해야 한다. 경우에 따라서 간접적으로 두 명제의 이론적이고 경험

적인 세력범위를 학생들에게 보여주면, 그들은 특정한 세계관을 위한(예를 들어 정복자로서 이스라엘) 중동 갈등의 기능화에 대한 위험을 알 수 있다. 국제적인 연관성을 관계된 양쪽 정부(이스라엘과 PLO)의 관점에서 서술하는 위험도 마찬가지이다. 또한 이러한 모델에서, 주제로 향하는 사회과학적 접근 통로의 활동 폭은 명확치 않다. 결정이론의 고찰방식은 학생들과 함께 내용을 논쟁적으로 표현하는 방법을 도와준다. 토론에서 나타난 논의는 확실히 학문적 체계적으로 두 명제를 따르지는 못했다. 역사적 유전학적인 명제의 내용적 결과와 결정이론의 관련 범위의 결합은 수업 중에 논쟁을 가져온다. 그 논쟁은 일상적인 논쟁을 두 배로 확대시키는 것이 아니라, 자신의 의견을 위한 거리감을 획득하게 한다.

수업계획에서 역사적 유전학적 명제가 내용적으로 우세할지라도, 사회과학적 명제의 확립은 회피된다. 사회적 자의식의 확장과 해명은 학생들이 두 가지 서로 다른 학문적 시선의 방향과 그 결과에 대한 조합을 통해 달성할 수 있도록 한다. 불합의의 문화는 일상적인 토론의 영역에서 뿐만 아니라, 학생들이 스스로 사건에서 다양한 관점을 발견할 때, 사회과학적 고려 아래 가능하다. 이것은 물론 두 가지 학문적 관련 범위의 지식에서 일어나는 것이 아니라, 학생들이 수업에서 연구한 사실들을 독립적으로 변화된 관점으로 고찰할 때 가능하다. 갈등파의 전제와 의도를 공개하는 것은 가치판단에 대한 문제제기와 같이 진술 내용에 대한 논증적 대표성을 함축하고 있다. 따라서 수업 중에 인식 비판적이고 방법론적인 행동은 사회과학에서 노동방식과 비슷하다.

사람들이 보이텔스바흐 협약을 말 그대로 받아들인다면, 학문의 방향 설정은 가겔이 주로 중요하게 여긴 인식획득의 방법론적 원칙을 알게 됨보다는 더 많은 것을 의미해야 한다. 이를 통해 다양한, 대상에 지향된 관점방식이 산출되지만, 어느 정도 수업에서 연구된 관점방식은 논쟁적이고 사회과학적 결과에 적합한 입장표명, 즉 편들기를 가능하게 해준다. 보이텔스바흐 협약에서 문제가 되는 것은 가겔이 제안한 계획에 근거하여 마련된 학문적 명제가 학생들에게 적당한 형태로 전달되지 않는다는 것이다. 관련주제와 진

술관련성이 그들의 편에서 다시금 더 높은 단계로 공개되고 수업상의 토론과 연관된다면, 가담자의 관점으로 투입됨(Hineinversetzen)은 내 생각으로는 계몽적인 학습효과를 가진다. 학문에서와 마찬가지로 이것은 예를 들어 정부의 국외정치 고찰이 충분한지에 대한 질문에 대해 수업 중에 논쟁하는 것을 의미한다. 그리고 외교 역할을 소홀히 하는지, 가담자의 행동을 서로 구성하게 하는지, 평화과정을 위해 강국들이 어떠한 역할을 하는지, 국외정치에 대한 민주적인 참여의 가능성이 존재하는지 등등에 대한 질문의 토론도 마찬가지이다. 근거가 있는 편들기는 불합의의 지식을 요구하기 때문에, 그것은 불합의 중재에 적합한 양태들의 나열 이상이다. 가겔이 사회과학으로의 논쟁을 인도하는 한, 그는 사회과학을 완전히 수업에 가져오지는 못할 것이다. 그것은 그에게 여러 명제의 명료하지 않은 혼합을 통해, 처리 관점의 강조를 통해, 점차 사라지기 때문이다. 그러나 상대적으로 이것이 전문교수법적 관점에서 중요한 것일 수 있다는 것을 여기서 꼭 덧붙여져야 할 것이다.

두 가지 수업모델에 따라 수업에서 논쟁이 나타나고, 그것은 편들기에 대한 내용이다. 물론 둘 다 학문적 체계화 영역에서 보이텔스바흐 협약의 변환에 대한 문제점을 갖고 있다. 이 두 모델은 수업에서 논쟁법칙을 주의하려 하지만, 그것은 단지 일부분에서만 현실화할 수 있는 문제이다. 그들에게 정치적 논쟁의 표현이 이루어질 수 있지만, 이에 반해 학문적 논쟁의 표현은 상급반 수업의 대상이 되기에는 불완전하다. 따라서 전문교수법 학자가 변환 가능성에 대해 회의적인 방법으로 그 계명을 자각해야 한다는 것은 명백하다. 교사들이 수업 중에 모든 의견과 논쟁할 수 있는 경우가 드문 것처럼, 수업모델이 항상 학문적인 입장을 정당화시키는 경우는 드물다. 이를 위한 시간은 결코 충분치 않으며, 보이텔스바흐 협약이 학문적 논쟁을 수업에서 표현하라는 자신의 요구를 논리정연하게 이행할 수 있을지는 의문이다.

5. 결론

진술한 고찰의 첫 결과로서 다음과 같은 사실을 간단하게 확신할 수 있다: 전문교수법 학자들은 교사들과 마찬가지로 두 번째 보이텔스바흐 협약 문장의 변환에 문제점을 가지고 있었다. 교사들은 너무 적게 가담했고, 전문교수법에서의 학문적 논쟁을 소홀히 했다. 전문교수법 학자들은 일련의 계획에서 모든 학문적 입장을 명백하게 밝히지는 못한다. 교사들이 성급하게 조화시키고 자신의 입장을 오히려 피하는 동안, 전문교수법 학자들은 그들 자신이 이해 가능한 방식으로 더 이상 문제화시키지 않거나 상대화하지 않는 그들 자신의 학문적 명제를 따라간다. 교사들은 행동지침으로서 그 계명을 말 그대로 받아들이고, 전문교수법 학자들은 자신의 학문적 명제와 합의하는 것으로 보인다.

두 번째 요약된 결과로서, 우리는 "정치적 학문적 논쟁"이라는 표현에 있는 논쟁법칙은 이를 위한 수업 시간이 부족하고 가능성이 없기 때문에 수업에도 계획상으로도 이행될 수 없다는 것을 부각시킬 수 있다. 이론과 본업에서 감소가 매번 이루어질 수 있는 그만큼 많은 관점들이 있다는 것을 주의해야 한다. 모든 전문학문적 전문교수법적 논쟁에서 익숙해질 것을 교사들에게 기대할 수는 없다. 그럼에도 불구하고 교사들은 전문교수법 학자들의 제안을 검증하고, 제도적인 범위에 관련성을 설정할 역량을 가지고 있다. 전문교수법은 그들의 전달과제를 정당화하고자 한다면, 그들의 편에서 수업을 위한 전문학문적 논쟁을 선별해 주어야 하고 그것으로부터 벗어날 수 없다. "사회과목의 학습과정에 이러한 결과를 전달하고자 하는 정치 교수법학자들은, 학문적 지식과 인식 방법의 복잡함을 단순화 하면서, 대중화되고, 이데올로기적인 정당화의 본보기로 전환될 위험에 지속적으로 빠지게 된다".[31] 수업계획과 자료모음집, 방침, 교과서, 논문들에 대한 학문적 논의는 이러한 위험을 저지해 줄 수 있다.

다른 한편으로는 논쟁적인 결과에 대한 지식 없이, 어떠한 수업도 제시할 수 없다. 그것은 학생들이 학문적 논쟁과 반성하는 토론을 통해 비전문가적인 학문숭배에 대한 거

리를 획득하고, 관심과 입장의 다양성을 인정하는 것을 배우는 목표를 추구하는 수업을 말한다. 그런 점에서 보이텔스바흐 협약의 논쟁법칙은 포기할 수 없는 것이며, 교사들과 마찬가지로 학자들에게 목표의 표상으로서 임무를 다하고 있다. 정치적 논쟁을 다루는 것이 쉽게 충족되면서, 전문교수법적으로 폭넓게 작성된 논의에 대한 학문적 논쟁을 다루는 것이 필요하다. 상대화해서 말하자면, 학문적 논쟁은 때때로 단순화되어서 정치적 논쟁 속에 반영되고, 대개 상급반을 위해서는 예비 학문적인 연구에 대한 요구가 청구된다.

따라서 사람들은 변환문제를 단지 제한적으로 해결 가능한 전달문제로 파악하고 있다: 그러한 문제로서 다양한 학문적 명제들과 자신의 명제 간의 전달, 자신의 의견과 다른 사람들의 의견에 대한 존중 간의 전달, 일상의 의견들과 학문적 입장 간의 전달, 필수적인 가담과 거부할 수 있는 교화간의 전달들이 있다. 마지막으로 다양한 논문의 결과가 연구되고 현실화 가능성이 제한되더라도, 어떠한 입장에 의해 편파적으로 수업이 이루어져서는 안 된다. 학문적이고 정치적인 논쟁들은 정치수업에 속하는 것이다. 그것들은 예시되고 해명되어져서, 학생들이 교육을 통해 독자적이고 비판적으로 판단할 수 있도록 그리고 가담이 가능하도록 해야 한다.

전문교수법 학자들은 교사들과 마찬가지로 결과와 명제의 개략적인 반대설정에만 요구를 제한할 필요는 없으며, 대신에 한 명제를 찬성하는 입장을 취하고, 수업 중에 교화를 시도하지 않고 그것을 명백하게 할 권리가 있다. 논쟁적인 명제의 고려는 자신의 명제의 상대화를 가능하게 한다. 그것은 근거 있는 가담을 위한 전제이며, 동시에 수업상의 불합의의 문화를 위한 조건을 창출한다. 학생들은 과도한 요구를 받지 않으면서, 비판적으로 교사의 가담과 논쟁을 벌일 수 있다. 따라서 논쟁에 대한 요구는 모든 사람들로부터 인수받아 계속 고양시킬 의도를 나타낸다. 그러나 동시에 그 요구가 늘 조금씩 더 변환되어야 한다는 것에 관해서는 한계의식이 나타나야만 한다. 이것은 논쟁법칙의 깊은 이해에 속하며, 동료들과 교사들, 학생들에게 명확해져야 한다. 논쟁법칙의 한계

에 대한 의식을 날카롭게 하는 것은 나에게 이제까지 아직 한 번도 언급되지 않은 중요한 과제처럼 보인다. 사회과학적으로 성찰된 전문교수법은 이러한 한계의식을 얻으려고 노력해야 할 것이다.

주

1. Schöcken, Rolf: Die öffentliche Auseinandersetzung um neue Lehrpläne für politische Bildung und das Konsen녀sproblem. 출처: Fischer, Kurt Gehard(편찬): Zum aktuellen Stand der Theorie und Didaktik der Politischen Bildung. 슈투트가르트 1975,14쪽부터
2. Gagel, Walter: Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublick Deutschland 1945-1989. 옵라덴 1994, 211쪽
3. 비교. Hilligen, Wolfgang: Kreativität in Fesseln? Die Situation des Autors. 출처: Tewes, Bernhard(편찬): Schulbuch und Politik. Unterrichtsmedien im Spannungsfeld politischer Interesen. 파더본 1979, 51-62쪽; Witsch-Rothmund, Franz Josef: Politishe Parteien und Schulbuch. 프랑크푸르트 1986년
4. 전문교수법의 관점에서 본 결점에 대해서는 Rothe, Klaus가 편찬한 책 중 몇 개의 발표문을 참조할 것. Rothe, Klaus(편찬): Unterricht und Didaktik der politischen Bildung in der Bundesrepublik. Aktueller Stand und Perspektiven. 옵라덴 1989
5. 협약이 단지 형식적인지 또한 내용도 적용되는지, 그것은 이미 오래된 질문이다.
6. Gotthard, Breit는 민주주의와 평화에 대한 정치교육의 내적인 연관성을 위해, 네 가지 계명을 제안한 사실을 이 책에서 밝혔다. 1996년에 숨은 뜻을 1976년과는 다르게 생각했기 때문에, 계명에 대한 새로운 토론은 필수적이었다. 바드 우어아흐에서 열린 정치교육원의 학회는 이러한 필수적인 토론을 실시했다.
7. Unger, Andreas: Nachträgliches lautes Denken der Beteiligten. 출처: Gagel, Walter/Grammes, Tilman/Unger, Andreas(편찬): Politikdidaktik praktisch. Mehrperspektivische Unterrichtsanalysen. Ein Videobuch. 슈발바흐 1992,46쪽

주

8. 위와 동일

9. 그러한 의견들은 비정치적인 정치수업에 대해 전형적이다. 여기에 경험적인 예가 있다: Kuhn, Hans Werner: Politischer oder unpolitischer Unterricht? Rekonstruktion einer Talkshow im Unterricht. 출처: Massing, Peter/Weißeno, Georg(편찬):Politik als kern der politischen Bildung. Wege zur Überwindung unpolitischen Politikunterrichts. 옵라덴 1993, 91-120쪽

10. 전문 지도자 세 명의 주석이 붙은 의사록이 다음 책에 있다: Grammes, Tilman/Weißeno, George(편찬): Sozial-kundestunden. Politikdidaktische Aus-wertungen von Unterrichtsprotokollen, 옵라덴 1993, 91-120쪽

11. 위와 동일, 96쪽

12. 위와 동일, 104쪽

13. 여기 유사한 경험적 자료들을 근거로, 그 유형은 전형적일 수 없다. 물론 원본에서 광범위하게 인용된 자료에 의해, 단편적으로 입증된 일반평가는 검토될 수 있다.

14. Wehling, Hans-Georg: Konsens à la Beutelsbach? 출처: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert(편찬): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. 슈투트가르트 1977, 179쪽

15. 교사의 역할을 위하여, Weißeno, Georg: Politiklehrerinnen und Politiklehrer. Ihre Rolle als politische Erzieher. 출처: Massing/Weißeno, 위와 동일 239-252쪽

16. 나는 네 명의 전문지도자들에게 두 시간 동안 공개적인 인터뷰를 요청했다. 인터뷰에서 발췌한 내용은 이미 출판되고 해석되었다. 출처: Weißeno, Georg: Politikdidaktik als

주

Fachleiterdidaktik. Rezeption und Verwendung politikdidaktischen Wissen in der Ausbildung von Referendaren. 출처: Gegenwartskunde, 2권 1993, 191–201쪽

17. 세 명의 다른 전문지도자들도 비슷한 경향이었다.

18. 비교. Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf: Das "Professionwissen" von Pädagogen. Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch. 출처: Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Felden. 옵라덴 1992, 74쪽 부터. 문제를 위해서 Ronge, Volke를 참조할 것: Verwendung sozialwissenschaftlicher Ergebnisse in institutionalisierten Kontexten. 출처: Beck, Urlich/Bonß, Wolfgang(편찬): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. 프랑크푸르트 1989, 335쪽

19. 구성적 논증성의 의미에서 논쟁 원칙의 자의적이 아닌 내용적 충실화를 위해서는 다음 책을 보시오. Grammes, Tilman: Kontroversität. 출처: Sander, Wolfgang(편찬): Handbuch zur politischen Bildung. Schwalbach/Ts. 1996

20. 이것이 Reinhardt, Sibylle의 제안이다: Kontroversen in Wissenschaft, Politik und Unerricht. 함부르크 1989

21. 학생들에게 실시한 나의 설문은, 한편으로는 몇몇 교사들이 보이텔스바흐 협약에 반대에 부딪쳤다. 다른 한편으로는 상급반 학생들은 적어도 일방적인 의견의 진술을 다룰 수 있다는 결론을 가져왔다. 비교: Weißeno, Georg: Lernertypen und Lernerdidaktit im Politikunterricht. Ergebnisse einer fachdidaktisch motivierten Unterrichtsforschung. 프랑크푸르트 1989, 292쪽–302쪽

주

22. 더 자세한 것은 Weißeno, Georg를 볼 것: Politiklehrerinnen und Politiklehrer, 위와 동일, 123쪽

23. Schiele, Siegfried: Auf der Suche nach dem Konsens – unter besonderer Berücksichtigung der außerschulischen politischen Bildung im staatlichen Auftrag, 위와 동일, 123쪽

24. Fischer, Kurt Gerhard: Theorie und Praxis von Consensus und Dissens. 하노버 1974, 55쪽부터, 60쪽부터

25. Sutor, Bernhard: Grundrechte im Politikunterricht. Didaktische Analyse und Skizzen zur Unterrichtsplanung. 출처: Politische Bildung, 1995년 1권, 47–63쪽 (1979년 3권에서 재인쇄) 나의 텍스트에서 쪽 번호는 1995년 1월호와 관련된 것이다.

26. Sutor에게 인간의 가치는 전문학문의 가설이다. 이에 반해 Hilligen에게 선택은 학생들을 위한 내용의 선택을 뜻한다.

27. 다른 입장에서 Sutor는 그의 공익개념과 학문이론의 입장을 자세히 상술하였다. 그 개념은 "실용적이고 규범적인 교수법"의 의미에서 다음과 같은 예를 들며 정의한다: "교수법적으로 표현하자면, 공익의 카테고리는 정치적 가능성의 실상과 논의에 대한 서술과 정보의 단계에 속하는 것이 아니라, 윤리적으로 방향이 설정된 정치적 판단교육의 단계에 속한다. 또한 자유, 정의, 평화와 같은 다른 정치적 가치개념은, 현실분석의 도구로 쓸 수 있을 만큼 운용이 가능하다. 정치교육은 경험적인 사회학을 축소시키는 것은 아니며, 정치 판단의 연습을 목적으로 한 윤리적인 카테고리를 포기할 수 없다. 파더본 1984,1쪽과 103쪽

28. 학문적인 연구의 목표는 여기서 진실을 뜻한다. 규범적이고 경험분석적인, 변증법적 비평적인 이론은 경쟁한다. "사람들이 원한다면, 학문은 두 가지 목표를 가지고 있다: 극복을 위한

주

전략의 발전과 현실에 대한 진실의 인식이다. 이러한 진실의 적용을 통해 생겨난 자연스러운 강요. 사람들이 그 진실을 학문의 목표로 지정한다면, 그것은 현실을 최대한 폭력적으로 변화시킬 것이다.- 강요를 해체하지 않을 것이다. 진실을 추구하는 학문이해에 대한 후퇴는, 그것을 그저 현실의 실행에 머물러 있게 할 것이고, 결코 사람들을 도울 수 없을 것이다." Aleman, Urlich von: Grundlagen der Politikwissenschaft. 옵라덴 1994, 78쪽부터

29. 가겔, 발터: Der Nahost-Konflikt als Aufgabe des kontroversen Denkens. Didaktische Überlegungen und Vorschläge zur Planung des Unterrichts in der Sekundarstufe II. 출처: Politische Bildung 1권 1995, 116-131쪽(1988년 1권의 재인쇄) 텍스트 안에 인용된 쪽수는 1995년 1권과 관련된 것임.

30. 이것은 가겔을 표현한 것이 아니라, 첫 번째 단계의 제안에 대한 나의 재해석을 표현했다.

31. Noll, Adolf: Politische Bildung und Wissenschaftstransfer. 출처: Claußen, Bernhard/Noll, Adolf(편찬): Pokitische Wissenschaft und Politische Bildung. 함부르크 1989, 121쪽

클라우스 호르눙
Klaus Hornung

무엇이 우리 사회를 결속시키는가?

짧은 "역사적" 회고

많은 동료들이 연방정치교육원에서 왔기 때문에, 나는 우선 우리 남쪽 지역인 뷔템베르크 주의 정치교육의 시작에 대해 짧게 회고해 보려고 한다. 전쟁 후 우리는 여기 남서부 지역을 새로이 – 수염이 있는 에버하르트 백작의 시대와 같이 – 북쪽과 남쪽으로 나누었다. 여기 남쪽 슈투트가르트에서 울름으로 가는 고속도로는 1952년까지 프랑스 구역이었고 튀빙엔이 행정도시인 고유의 연방주는 뷔템베르크 호엔촐러른이었다. 그리고 여기 1952년 "지역사업을 위한 사무실"은 이전 바이마르 시대의 "지역사업을 위한 제국중앙회"의 첫 후계자로 탄생하였다. 그것은 1954년에 몇 년 동안 회장이었던 테오도르 에센부르크(Theodor Eschenburg)가 등록한 협회로서 "지역사업 남 뷔템베르크 호엔촐러른"이 되었고, 나는 몇 년 동안 그 대표로 있었다. 이 협회는 후에 연구공동체인 "국가의 시민"(Der Büger im Staat)으로 바뀌었고 연방정치교육원의 선구자가 되었던 것이다. 우리는 그때 튀빙엔에서 정치교육의 한 모델 또는 정치교육 안내

자 시도였으며, 또한 "지역사업을 위한 연방원"에 있었다. 나는 1953/54년에 무렵 연방원으로부터 많은 사람들이 방문 온 것을 기억하고 있다. 첫 번째 원장이었던 파울 프란켄(Paul Franken)과 직원이었던 칼 크리스토프 슈바이처(Carl Christoph Schweizer), 호르스트 푀치(Horst Poetsch) 등이 왔었고, 그들은 칼브/쉬바르츠발트(Calw/Schwarzwald) 아카데미와 인찌히호펜의 시민대학 기숙사에서 열린 학회와 세미나에 참가했었다. 후에 아놀드 베르크트레서(Arnold Bergstraesser)가 프라이부르크에서 "국가의 시민"의 첫 번째 회장이 되었다. 그는 한스 마이어, 쿠르트 존트하이머, 만프레드 해티히 등등과 같은 자신의 "프라이부르크 팀"을 데리고 왔다. 나는 여러분이 여기 남쪽 뷔템베르크와 슈베비쉔 알프 지방의 역사적 현장에서, 전쟁 후의 정치교육의 역사에 대해 알 수 있도록, 이 사실을 짧게 언급하고 싶었다.

논문의 의도

나는 이론과 실제에 대한 가능적 또는 필수적인 영향력과 정치교육의 가능한 협약에 주목하면서, 나의 주제와 함께 내가 정치적으로 중요하다고 여기는 토론의 윤곽을 그려보고자 한다. 나는 상세한 주제를 세 가지 논제로 요약할 것이고, 하나의 핵심적인 논제와 그것에서 파생된 첫 번째를 해명하는 두개의 논제이다. 그리고 그것들을 그때 그 때마다 논평하려고 한다.

논제 I

우리는 세기의 끝 무렵에서 결정적인 정치사회적인 변화, 즉 정치교육의 이론으로 확산되는 패러다임 변화를 경험하고 있다. 그 변화는 얼마 전까지 - 바로 정치교육의 이론과 실제에서 - "해방"과 개별적인 "자기 현실화"의 꾸준한 확장을 위한 변론이 중심이 되었다는 사실을 참조함으로써 밝혀질 수 있다. 이러한 주장은 우리가 그것을 전체사회

의 연관성에서 찾게 될 때, 2차 세계대전 후에 있어왔던 서구의 산업사회의 오랜 성장기간과, 그것을 기반으로 한 사회국가와 복지국가의 "반영"으로 오늘날 입증된다. 이러한 단계는 이제 역사가 되기 시작한다. 모든 사람들이 다양한 방법과 방책, 세계경제의 경쟁, 수요, 환경친화의 자료적인 한계에 부딪치지만, 그 단계를 볼 수 있고 느낄 수 있다. 따라서 낡은 패러다임이 "무엇이 원래 우리 사회, 민주주의 사회를 결속시키는가?"라는 집요한 질문에 의해 해체되는 것은 그리 놀라운 일이 아니다. 정치교육은 이러한 문제와 주제 변화를 그냥 지나치지 않고, 그것을 교육학적 매력과 신빙성이라는 관심 속에서 자신의 과제목록과 주제목록으로 받아들였다. 맞다. 교육정치는 그러한 혁신 능력을 통해서, 자신의 현재의 침체단계를 극복할 수 있다.

해명

바덴 뷔템베르크 주 정부가 지난 해 4월 정확히 이러한 질문을 던진 것은 결코 우연이 아니다. "무엇이 우리 현대 사회를 결속하는가 - 21세기의 개인주의, 책임감, 공동체"라는 주제의 학회가 칼스루에에서 열렸었다. 그것은 대연합의 주정부에 대한 "초당파적" 문제 제기였다(두려운 경향이 없다면, 그러한 원칙을 질문할 때 후퇴하는 CDU가 아니다). 따라서 우리를 압박하는 새로운 도전에 직면하였을 때, 낡은 이데올로기적 정당 정치적 전선배치가 - 무엇보다 우파-좌파라는 낡은 도식 또한 - 후퇴한다는 사실은 명확해졌다. 예를 들어 주간지 '디 차이트'지는 1993년 12월 헬무트 슈미트 75세 생일을 위해 함부르크에서 "위기의 민주주의"라는 제목으로 심포지엄을 열었고, 1994년 초 '차이트 논고'라는 소책자를 출판했다.[1] 그곳에서 토론되었던 많은 내용은 놀랍게도 "보수적인" 진부한 내용이었다. 그리하여 나의 튀빙엔의 연구 동료 테오 좀머는 그가 언젠가 전쟁 후에, "너는 아무것도 아니다, 너의 민족이 그 모든 것이다"(나는 이것을 1942년 무렵 하일브론의 교실에서였다고 기억하는데)라고 말했던 나치 독재의 붕괴 이후에, 비로소 자유주의자가 되었다는 것을 있는 그대로 보고했다. 그리고 그는 덧붙이기를: "오늘날 나에게는 다른 극단적 태도가 더 위협적인 것으로 보인다. 공동의 손실에 대한 고

려가 전혀 없는 극단적인 자기 현실화, 나는 이러한 자기 현실화가 - 지구상의 모든 곳과 마찬가지로 - 지나치게 되면, 과도함과 폐해를 가져온다"고 본다. 베른트 구겐베르거(Bernd Guggenberger), 프라이부르크 출신의 신중한 사람 중의 하나인 그는 심포지엄에서 핵심적인 질문을 하였다: "민주주의는 증가하는 대중의 부 없이, 개개인 부의 이점에 대한 호소 없이 지속적으로 존재할 수 있을까? 민주주의는 과거에는 사회적 이익 공동체로서 조직되었다. 또한 정치적 연대로서 민주주의가 양보의 조직으로 기능을 발휘할 것인가?

그와 거의 동시에 1993년 11월 드레스덴에서 열린 쾨르버 재단의 "베르게도르퍼의 대화"의 100번 째 세미나는 "민주주의는 얼마나 많은 공공심을 필요로 하는가?"라는 질문을 제기했다. 쿠르트 비덴코프는 이에 재빨리 대답했다. "우리가 문화민족으로서 살아남기 위해서 공공심이 필요하다. 공공심이 없는 사회는 살아남을 능력이 없다".[2]
사회과학에서 이러한 질문은 이미 오래전부터 토론되어 왔다. 자유주의의 선구자 랄프 다렌도르프 경은 이미 70년대에 다음과 같은 사실을 우리에게 주지시켰다. 우리가 오랫동안 익숙했던 무한한 "선택권", 개인적 선택 가능성 그리고 실제적인 생활의 기회는 결속하고 유지하는 있는 힘을 통해 개인적으로 뿐만 아니라 사회적으로도 보충되고 균형이 이루어져야 한다.[3] 자유 보수주의자 프랑크푸르트 알게마이네 차이퉁 신문의 전 발행인 요아힘 페스트는 1993년 "어려운 자유-열린사회의 열린 측면"이라는 제목으로 읽을 만한 가치가 있는 에세이집을 발간했다. 그리고 자유 민주주의가 정해진 신념, 형태와 제도에 대한 의식, 이성, 넓은 안목, 신뢰성, 용기, 관용, 준법성의 사회규범을 파악할 수 없을 때, 자유민주주의는 "깨지기 쉬운 질서"라는 사실을 주지시켰다. "요약하면 여전히 세계로부터 탈선한 시민의 덕 개념을 우회적으로 표현한 것이다." 여기서 다렌도르프의 확신에 주목하게 만드는 것은 자유 사회의 정치적 경제적 원칙들은 "냉담한 프로젝트(cold-project)"이고, 자유로운 관계의 단순한 - 누구도 그 자체로는 파악하는 못하는 - 조건이며, 그리고 그는 덧붙였다. "그 조건은 어떠한 그리움도 달래지 못한다. 그리고 그 조건은 개인이 자신의 관심과 이기주의를 양보하고 어떤 종류의 충족감을 발

견하는 위대한 경건함을 만들어내지 못한다."[4]

유사한 내용으로 동료 한스 포랜더는 1994년 5월 드레스덴 공대의 취임 강의에서 다음과 같은 질문을 제기했다. "양쪽 가치가 공존하는 자유주의 또는: 무엇이 자유 민주주의를 결속시키는가?" 그리고 1991년 소련의 붕괴를 자유민주주의의 승리로서 평가하고 후쿠야마의 "역사의 종언"에 대해 침묵하는 것을 경고했다.[5] 자유주의와 자유에 대한 잘못된 해석은, 포랜더가 말하길, 일방적이고 개인적인 행운과 유용성의 표상을 통해서 결국 사회의 사회적 결속을 깨뜨린다. 그리고 우월한 위치에 있는 경제사회와 경쟁사회는 "사회의 결속력"을 계속 약화시킬지도 모른다."

이미 언급했던 바덴 뷔템베르크 주 정부의 칼스루에 회의에서 오늘날 프랑크푸르트학파의 대표주자 중의 한 명인 헬무트 드비엘(Helmut Dubiel)은 다음과 같은 핵심적인 논제를 주장했다. "자유주의 사회는 위험에 빠져있다... 자유주의가 몇 백 년 동안 갉아먹을 수 있었던 공공심의 존립이 고갈되었다는 표시가 명백히 나타나기 때문이다."[6] 우리가 정치적 진영이 개입되는 토론을 하게 될 때에는, 빠르게 변화하는 지적, 학문적인 방법론 중의 하나와 관계가 있는 것보다 훨씬 더 이상의 것과 관계가 있다, 오히려 진지하고 폭넓은 시도, 즉 경제적 사회적인 하부구조의 변화하는 실제관계에 대한 수긍할 만한 대답을 발견하려는 시도와 관계가 잇다. 그것이 독일의 특징은 것은 전혀 아니다. 나는 단지 소위 "공동체주의"라는 표식 속에서 미국에서 이루어지고 있는 현재의 폭넓은 토론을 지시할 뿐이다. 그들의 대변자인 아미타이 에트치오니(Amitai Etzioni)의 논문들 중의 하나는 "공공심의 발견"(The Spirit of Community)이라는 실용주의적인 제목을 가지고 있는데, 빌 클린턴이 "아주 멋진 책"이라고 말했던 책이다. 클린턴에서 돌까지 헬무트 콜에서 토니 블레어까지, 요쉬카 피셔, 샤핑과 같은 정치가들은 에트치오니 대화와 강연을 통해 조언을 받았다.[7] 이미 80년대부터 미국과 영국에서 출판되고 있는 공동체주의자에 대한 책 중에서 가장 중요한 제목들이 이러한 토론의 방향을 제시하고 있다. 그 제목들은 지난 몇 년 동안 눈에 띄는 "성장의 한계"라는 압박에도 불

구하고 우리에게 주목할 만 한 점을 주었다: A. 맥킨타이어(Alasdair MacIntyre): After Virtue, 런던 1981년(독일어판: 덕행의 손실, 프랑크푸르트 1987년); 로버트 벨라: 마음의 습관. 미국 생활에서 개인주의와 책임(버클리 1985년); 낭시 로젠블룸(편찬): 자유주의와 도덕 생활(캠브리지 마스 1989년).[8]
우리의 공개적인 토론에서 이러한 문제들이 얼마나 파고들었는가 하는 것은, 경제와 사회를 위한 본 연구소의 마인하르트 미겔과 스테파니 발의 "개인주의의 종말 – 서구 문화는 스스로 파괴되고 있다"라는 출판물이 잘 나타내주고 있다.[9] 두 저자는 인간사이의 관계, 결혼과 가족, 대중문화, 무엇보다 우리가 지금 실제 경험하고 있는 것과 같이 사회국가적 양로계약을 잠식하는 인구통계의 발전에 대해, 극단적인 개인주의 문화의 경고를 울리는 영향력에 대해서 연구하고 있다. 그리고 마지막으로 된호프 백작부인(Gräfin Dönhoff)이 1995년 12월 1일자 '디 차이트' 신문에 "전리품을 노리는 욕망"이라는 근본적으로 비판적인 기사를 지면에 실었을 때, 독자편지가 실린 한 지면 기사는 "체제가 규범을 잡아먹는다 – 실제적인 것에 대한 지나친 강조로 단결된 윤리적인 가치를 잃어버리고 – 무절제에 대항하는 12개의 논제"(디 차이트 1995년 51호[10])라는 눈에 띄는 편집제목으로 대답했다. 이러한 토론은 우리 사회에서 제기된 질문의 중요성에 대한 의식이 자라고 있다는 것을 보여준다. 우리나라의 대부분의 정치적 수뇌부나 정당보다 시민의 다수에게 더 명백한 사실은, 리하르트 폰 바이체커가 "(사회를 위한)부의 유지에 대항하는 (정당의) 권력유지"라는 문장에서 요약했던 바와 같이, 우리의 지금까지의 사회계약은 이제 끝났다는 것이다.[11] 그 자리에 아마도 구겐 베르거가 표현한 것과 같이, 새로운 사회계약은 "관용조직을 위한" 시대에 맞는 정치적 "연대협회"로 정의될 것이다.

논제 Ⅱ

첫 번째 논제에서 표현하였던 패러다임의 변화는 두 번째 논제를 통해 더 상세하게 규정되어야 한다. 우선 프라이부르크의 헌법학 교수이며 오늘날 독일연방헌법 판사인 에

른스트-볼프강 뵈켄푀르데(Ernst Wolfgang Böckenförde)는 이미 1967년 다음과 같이 서술하였다: "자유롭고 세속적인 국가는 그것이 스스로 보증할 수 없는 전제로 살아간다."[12]

해명

오늘날 우리 토론은 다음과 같은 사상들을 받아들였다. 그 사상들은 고전적인 방식으로 이미 아담 스미스, 헤겔, 알렉시스 드 토크빌이 고찰했던 것이며, "시장의 조직 원리들은 자유주의 사회의 정치적 문화적 토대를 침식할 수 있고, 시장사회는 자신의 논리로는 안정화될 수 없다."[13] 시장경제의 자유에 관한 유명한 철학자인 아담 스미스는 "도덕 철학" 교사로서 현대의 개인적인 시민사회의 문화적 윤리적 전제를 잘 알고 있었다. 그 전제는 기름진 경제라는 고기요리에 곁들인 부드러운 야채 그 이상이며, 생명에 중요한 비타민, 효소, 특별한 요소와 함께 인간 유기체에서 조화를 이루어야 하는 것들이다. 헤겔은 그의 1821년 법철학에서, 시민사회를 윤리적 사상의 현실로서 국가를 필요로 하는 "욕구의 체계"로서, "윤리적 이념의 현실성"으로서의 국가를, 사회적 상황의 "혼란"을 "극복하는 국가"를 필요로 한다고 서술했다. 토크빌은 결론적으로 "개인주의"를 현대 경쟁사회의 본질적인 원동력으로 보았지만, 자기중심적인 이익추구의 원칙이 "종교적, 문화적, 정치적인 규범들에 묶여 있지 않고, 그 규범들이 시장의 조건에 따라 일상적인 연대감, 상호성, 일반적인 관심의 조정을 보장"하지 않을 때,[14] "공적인 미덕의 샘을 말리고" 파괴적인 "자기중독"으로 급격히 변화하는 개인주의의 영향력 또한 보았다.[15] 헬무트 두비엘은 시장사회가 "전현대적 의미 체계와 의무 체계" 위에서 자신을 지지할 수 있어야만, 시장사회가 제 기능을 할 수 있음을 주목하며, 그것을 자신의 칼스루에 강연에서 환기시켰다.[16] 이와 마찬가지로 안체 폴머는 헬무트 슈미트 심포지엄에서 다음과 같이 논증하였다: "계몽의 현대적 경향은 이미 자라난 가치의 뒷받침에 의지하여 살았고 - 그것으로 먹고 살았다." 그러한 경향은 은유를 사용한 것이며, 우리의 산업과 소비문명은, 마치 현대 산업이 백 만년 동안 두었던 낡아빠진 에너지 샘을 그렇게

하듯이, "가치의 비축금"을 소비한다.[17] 그리고 두비엘은 칼스루에에서 이미 발견된 도덕적 소질에 대한 시장사회의 "기생충 같은" 관계에 대해 말하였는데, 그 관계란 시장사회는 도덕적 소질을 스스로 생산할 능력이 없는 것을 말한다.[18] 이미 언급한 드레스덴에서 열린 베르게도르퍼 대화에서 그는 다음과 같은 사실을 지적했다. 자유주의 사회들은 단지, 그것들이 "자유주의 이전 전통사상에 대한 비축에 기반을 두는 그만큼만, 안정적"이라는 것을 강조했다: "자발적 순종, 인내, 교육의 원칙들, 그리고 개인주의를 제한하는 그런 많은 것들."[19] 명민한 논증에서 그는 늘 다음의 것을 지적하고 있다: "공공심 지향은 오히려 단념되는 반면, 더 합법적이고 더 사적인 이익추구의 구조원칙을 그리고 그것을 격려하는 제도를 기반으로 형성된 사회는 단지 특정한 조건에 따라서만 기능할 수 있다. 그 조건에 첫 번째로 윤리적인 원칙이 속한다: 계약에 충실함, 진실성, 사람들이 서로를 심하게 때리거나 망가지며 경쟁하지 않도록 하는 것. 이런 모든 것은 자유로운 사회의 규칙에서 스스로 산출되지 않는 윤리적인 능력에 의존하고 있다."[20] 두비엘은 사람들이 그 결과 오늘날 어느 정도 "사회적 생태집단"에 대해 말할 수 있다는 결론을 내렸다." 우리가 현재 처한 상황은 다음의 것이다: 이러한 도덕적 소질을 민주적인 방법으로 어느 정도까지 새로이 형성할 수 있을 것인가?[21]

정치 교육을 위한 결론

자유 민주주의 사회를 위한 이 모든 실존적인 질문들이 하나의 주제라는 것은 결코 의문시 될 수 없다. 의미지향과 의무동기의 다시 살아남은 결코 행정적으로 산출될 수 없고, "의미와 의무동기에 대한 정치적으로 조직화된" 재요청은 효과가 거의 없다는 두비엘에 동의한다면, 정치교육은 그 주제를 그냥 지나칠 수 없다. 사실상 자유주의 사회는 사회적 도덕적 융합이 규약을 통해 위로부터 생겨날 수 없는 점 때문에 전체주의 사회와 구분된다.[22] 여기서 정치교육은 무엇을 하는가? 그것은 "이차적 덕목" – 이것에 기초해서 사람들은 강제수용소를 이끌어 갈 수 있었을 것이다 – 에 대해 부정적으로 말하는 사람들

과 음을 맞추는 작업은 아니다. 또한 정치교육은 단순히 수동적으로, 각각의 핵심사상, 사고, 태도, 윤리적인 삶의 형태들이 – 이것들은 자유에 앞서 놓여있고, 그것들에 자유가 의지한다 – 스스로 "자연이 자라듯" 형성된다는 것을 믿지는 않을 것이다. 두 번째로 정치교육은 오늘날 우리에게 주어진 현실상황을 조화롭고 조용하게 미화해서는 – 정당정치의 권력들은 명백한 이유들로 그렇게 하려는 경향이 있지만 – 안되며, 대신에 꾸미지 않고, 사실에 근접하고, 자유로우면서도 드라마틱하지 않게 언어로 표현해야 한다: 주어진 현실상황은 자유를 본질적으로 위험에 빠지게 하는 자유의 과도한 연장, 자유를 자신들의 의무에서 기억하는 것보다 사람을 자유의 오용으로 이끄는 것이 더 쉬워 보이는 우리의 사회분위기 같은 것들이다. 어쨌든 자유주의적 시장경제의 질서에 대한 사회윤리적인 전제들에 제기된 문제들은 이제까지보다 더 많이 수업에서 이론적으로 주제화되어야 한다(우리의 자유 민주주의적인 질서의 안정을 위한 핵심적인 요점으로서). 왜냐하면 여기서는 어떠한 엘리트적인 사치스러운 질문이나 주변 질문들이 중요한 것이 아니라, 적어도 가능한 많은 사람들의 의식변화를 개척할 수 있는 이성적인 노력이 중요한 것이다. 그런 후에 필연적, 정치적인 결정은 이 이성적 노력에 연계될 수 있다. 정치교육의 중개자들, 즉 교사들, 모든 영역에서 중개자 역할을 하는 사람들과의 연구에서, 사회철학과 법철학의 상급 세미나 형태 즉 현재 관련된 맥락에서와 마찬가지로 사상역사적인 맥락에서도 수준이 높은 것을 제공하는 형태가 선택될 수 있다. 대부분의 경우에 그리고 우리 수강자들의 폭을 위해 사람들은 자유롭고 구체적인 갈등 분석의 입증된 방법론을 이용하는 데, 갈등분석의 자료들은 우리들의 생활에서 가득 전달받은 것들이다.

– 우리 사회의 안전시스템과 현재 어려운 점, 비용, 지급 능력, 연대 공동체의 오용에 대한 모든 기본문제;

– 세금정책, 세금체계와 세금의 정당화 – 국가는 얼마나 많은 자금이 필요하고 무엇 때문에 필요한 것인가? 무엇을 통해서 국가는 공적인 자금의 낭비자가 되는가?

– 초과시간 근무 해체를 통한 일자리 창출?

– 사회 구조 지원금을 받는 사람들보다는 소득이 적은 그룹에게 많은 지원금이 지불되어야 한다.

- 그러나 군대를 통한 그리고 독일의 보스니아 전쟁 참여를 통한 국제적 평화와 안전의 사회 윤리적 기본문제. 많은 사례들이 꾸준히 기본원칙을 위해 정치적 판단능력의 목표를 요약할 수 있다.

위의 모든 그리고 더 많을 예시들은 정치적 판단능력이라는 목표와 더불어 항상 원칙에 대한 물음으로 좁혀져야 한다.

오늘날 토론이 다시 강화되고 명백한 이유에서 "가치의 비축(Vorpolster)"이 문제가 된다면, 그것은 우리 정치교육을 위해 정치의 역사적 차원으로 다시 강하게 방향을 전환하는 것을 의미한다. 우리 정치교육의 현재-고착성은 우리의 학교수업과 마찬가지로, 현재의 특별한 약점에 속한다. 국가의 위탁 상황에 있는 정치교육과 그 담당자는 어쨌든 내 의견으로는 많은 교육정치가들과 연방주들의 성향을 따라가지 말아야 한다. 그들은 우리 역사과목 교습계획의 잡동사니들을 치울 것을 요구하고 있고, "낡은 것일수록 더 가볍게 지워버릴 수 있다"[23]는 표어에 따라 소위 "쓸데없는 교육의 짐"의 폐기를 선전하고 있다. 많은 교육정치가들이 교육을 "짐"으로서 느낀다는 사실이 어떤 정치적 결정의 충분한 토대일 수는 없다. 그것은 토마스 니퍼디(Thomas Nipperdey)에 의해 이미 70년대에 언급되었던 "중요성이 없는 것에 대한 중요성"으로 끌어가는데, 그 시기에는 페리클레스와 반대되는 현 정부교육이, 또는 오토 제국 교회에 반대되는 "성의 역사"가 역할을 했던 시기이다. 많은 교육정치가들이 자유주의적 질서라는 삶의 중요한 기본토대에서 얼마나 많이 발을 구르고 있는지, 그리고 배가 격랑하는 바다 위에서 도움 없이 운행할 때까지, 배에서 그 바닥짐을 얼마나 빼내야 하는지 자각하지 못하는 것 같다. 역사수업이 현재를 위한 본질적인 기능을 발휘할 수 있도록, 그리고 일차원적인 시대정신과 일상생활과 시장의 구호에 대항하는 면역성을 부여할 수 있도록, 교사들의 이해를 강화하는 것은 중요한 일이다. 그리고 그 이해는 콘라드 로렌츠(Konrad Lorenz)가 "인간문명의 여덟 가지 죄악"에 속하게 했던 "인간의 도구화"[24]에 대항할 수 있는 면역성을 부여한다. 역사수업은, 이상국가론(Politeia)에 있는 플라톤의 통찰과 함께 시작

해서, 청년세대들에게 유럽 지성사의 위대함을 통해 정신적인 지도와 안내를 전수해야 한다. "왜냐하면 자유의 과잉은 국가에게나 개인에게나 바로 노예의 과잉에로의 전환이기 때문이다." 우리의 후손들이 그의 "법의 정신"(1748)에서 덕행을 뚜렷하게 민주주의 핵심적인 원칙으로 일컬은 찰스 드 몽테스키외(Charls de Montesquieu)에 대해 무엇인가를 알고 있을까? 자유는 사람들이 하고자 하는 것을 행하는 것이 아니라, "사람들이 해도 되는 것을 행할 수 있는 데 있으며, 원하지 않는 것을 하도록 강요당하지 않는다는 데에 있다."[25]

우리가 다시 한 번 쉴러(Shiller)의 "종의 노래"를 작품으로서 해석해본다면 어떨까? 그것은 고전적인 방식으로 빛의 이중적 의미로 자유의 본질에 대해 설명한다. 빛은 우리의 어두움을 밝혀주고 불로서 유용한 온기를 주지만 – 감시와 한계가 없이 – 모든 것을 삼키는 불꽃이 되지 않을까? 이와 마찬가지로 토크빌도 현대의 민주주의에서 깊은 가치공존을 발견했다. 그것은 "바뀌어서는 안 될 두 가지의 반대되는 움직임, 즉 하나는 자유이고 다른 하나는 전제정치에 유리한 것이다"; "부를 향한 갈망"이 자유를 위한 사랑보다 훨씬 더 열정적이고 더 지속적이라면, 민주주의 국가에서도 또한 "새로운 방식의 전제주의"[26]가 쉽게 성립될 것이다. 다른 말로 말하자면, 토크빌의 저서 "미국의 민주주의"로부터 선별한 텍스트는 전체주의에 대한 문제에 대한 뛰어난 입문서 – 그 때문에 많은 참고문헌을 쓸데없게 만들었지만 – 이다.

결론적으로 고전적인 덕론은 "아마도 유럽정신사의 값진 선물이며, 도덕과 윤리의 몇 천 번의 사고에서 나온 결과이다. 학생들에게 오늘날 알아듣지 못할 혼란스러운 기본방침이 아니라 대신에 고전적인 덕의 규준이 그것의 예술적인 훌륭함과 함께 주어진다면, 확실히 그들에 의한 집단범죄나 살인공모를 줄일 수 있게 될 것이다. 지혜에 복종하는 것만이 그들을 범죄 앞에서 놀라서 도망치게 할 수 있다. 왜냐하면 그들은 다른 사람들의 생을 파괴할 뿐 아니라 바로 자신의 생도 망칠 것이기 때문이다. 그리고 절제, 그 젊은이들의 정신을 위한 도전! 너의 정열을 다스리고, 너의 기질을 자제하라! 그리고 용기

란 – 집단강요가 법에 표현된 정의를 무너뜨리려 할 때, 집단 강요에 저항하는 용기를 가져온다는 것에 용기의 본질이 있지 않을까?[27] 나는 옛 문헌학자들만이 수업에서 요세프 피퍼(Joseph Piper) 추기경의 핵심덕행에 대한 탁월한 해석을 이용해야 하는 것은 아니라고 생각한다: 사두마차 – 지혜, 정의, 용기, 절제(쾨셀 출판사, 뮌헨 1964).

논제 Ⅲ

정치교육이 현재의 수평선을 넘어서 바라보면서 먼 곳을 가리키는 일이 거의 없다는 위험과 더불어, 정치교육이 오랜 기간에 걸쳐 정당과 가까워졌고 정당에 의존한다는 것은 현재의 문제점에 대한 조화로운 표현의 결과이다.

해명

나는 국가의 위탁 정치교육이 우리의 문제 상황과 사회적 경제학적 정치적인 질서의 "상처" 들을 충분하게 파악하지 못하였다는 인상을 받았다. 내가 보기에 사람들은, 정당과 정부를 화나게 하지 않기 위해, 위험한 일 주위를 맴돌기만 하는 것 같다. 그러나 그럼으로써 정치교육은 스스로 피해를 입으며, 정당 및 정치가에 대한 널리 퍼진 짜증의 소용돌이 속에 빠지게 된다. 종종 공식적으로 그리고 조화롭게 의견을 말하는 것 대신에 우리에게 널리 퍼져있던 금기들을 자연스럽게 그리고 선입감 없이 깨부숨으로써, 정치교육은 그것의 교육학적 교수법적 매력을 향상시킬 수 있다. 그래서 정치적 교육은, 내 인상으로는, 지난 몇 해 동안 점점 더 질식할 것 같이 되어버린 독일의 공적 의사환경(Meinungsklima)에 반대하여 정치적 정확함을 이유로 어떠한 것도 하지 않았다. 정치교육은 그런 의사환경에 대해 비판적으로 그리고 차별화되어서 대항하는 것이 아니라, 종종 비판 없이 의견이 같다. 따라서 정치교육은 무엇보다 침묵하는 다수에게 신뢰를 잃어버렸는데, 바로 이 침묵하는 다수 속에 그것이 찾아야 하는 수신자들이 속해 있

다. 사람들이 정치 정당에서 더 불충분하고 더 조화롭고 더 순응하는 토론을 하면 할수록, 정치교육을 위한 대조 프로그램을 통해서 이루어지는 새로운 혁신의 힘과 생명력, 매력을 위한 기회는 점점 더 많아지게 된다. 아마도 정치교육은 주제를 파악할 수 있을 정도로, 정말로 침묵하는 다수가 손톱을 불태울 정도로 논쟁적으로 토론할 준비가 되어야 한다. 예를 들어:

- 외국인과 이주민의 문제점;
- 마스트리히트 조약에 대한 찬성과 반대
- "국민의 보호자, 보모, 교사 가정교사"에 해당되는 조항 21GG 따른 "정치적 의지형성 과정에 대한 협력"에 대한 정당들 스스로의 문제점이 있는 변화, 이들을 돌프 스테른베르거는 이미 오래전에 솔직하게 "사회를 형성하고 구성하며 쓰다듬고 길러내는 자"들이라고 불렀었다"(빌헬름 헤니스);
- 이와 관련된, 지도자의 선택과 고용의 문제점, 정치적 위치에서 성숙한 자기 서비스 정신, 이것이 많은 것을 맹세하는 정당과 국회에 대한 우리 국민의 짜증을 위하여 많이 기여했다.

요약: 정치교육은 무엇보다 조종과 조작에 저항하는 자유로운 시민사회의 언어의 귀로서 이해될 때, 통찰을 얻게 될 것이다. 이러한 관점은, 데비드 리스만(David Riesman)이 이미 몇 십 년 전부터 자신의 책『고독한 대중(The Lonely Crowd)』[28] 에서 표현한 것처럼, 사회에서 몇 배로 외부조정이 가능한 수동적인 정보수집가나 뉴스 소비자들의 시급한 미디어 교육을 위해서 중요하다.

결론적 고찰

마지막으로 내가 정치교육이 시작된 40년 전으로 돌아가는 것을 허락해주길 바란다. 그 당시 아놀드 베르그슈트레서는 자신의 정신적 독립성과 헤아릴 수 없는 교양을 가지고

자유 민주주의를 위해 정치교육을 위해 사회 문제에 적극 참여하였다. 그 당시 그는 "시민과 국가"의 회장으로서 영향력 외에도 정치학과 정치교육을 위한 프로그램을 전개하고 있었다. "실천적인 학문"으로서 그가 대변하는 정치학을 그는 "학문적 노력의 확고함을 정치적 판단과 행동을 확장하는 일로 세우려는 시도"라고 규정했다.[29] 그것은 직접적인 정치 상담일 수도 있고, 그것은 정치교육일 수도 있다. 베르그슈트레서는 정치교육에게 "국가시민의 판단능력을 전개하는데 뒷받침을 해주고", 이를 위해 학문화되기 이전의 – 정치교육의 "살아있는 근거"로서 – 인간의 현존재경험을 출발점과 동기부여로 받아들이는 과제를 정해주었다. 당시 그에게는 둘 다 중요했다. 하나는 실천지향과 상황 타당성에 관한 것이고 – 그는 그것을 "현재의 상황분석"이라고 불렀고 – 다른 하나는 시대를 초월한 인류학적 기본통찰의 타당화에 관한 것이다. 그에게는 "공공질서 체계의 실제 속성에 대한" 질문과 "현존재의 의미와 인간의 정신적 능력의 위계질서에 대한 규범적 질문"과의 통합이 중요했다. "좋은 행동"과 "좋은 질서"에 대한 질문, 즉 규범과 가치의 영역은 베르그슈트레서에 따르면 무엇보다도 정치적 사회적 현실에 대한 정확한 지식을 전제했던 것이다; 사람들은 이를 위해 "있는 것"을 알아야 할 것이다. 다른 한편으로는 실천적인 정치학과 정치교육은 포기된 것과 정치적으로 요청되어야만 하는 것에 대한 규범적인 규정을 피할 수 없다. 무생명의 자연의 대상세계와 구분되어, "인간세계의 합의"에서 학문의 주제와 문제들은 단순히 "주어진" 것이 아니라, 그가 말하듯이 "이미 실행된 것(res gestae)"이 아니라, 역사적 정치적 과정의 원동력 가운데에서 꾸준히 단념하는 것, 즉 그가 우리에게 늘 반복하여 주입했던 "실행되어야만 하는 것(res gerendae)"을 말한다.

우리는 그 때 추방자들의 통합정책 또는 조세평등 같은 핵심적이고 논증적인 질문들을 제기함으로써, 그 당시 50년대에 우리의 세미나와 학회에서 이러한 이론적인 전제를 현실화하려고 했다. 그리고 우리는 "정치적 행동의 선구적인 사고"의 의미로 아주 의식적으로 정당의 대표자들, 관료들과 함께 추방자들의 대변인들을 데려왔다. 그래서 구체적이고 원칙적인 몇몇 결정에 함께 영향을 주었다.

그것은 나로 하여금, 우리의 오늘날과 연관지어 볼 때, 여러분들의 일에서 항상 정치적인 것의 과제의 특성을 찾아 인식하고, 강조하며, 그로부터 정치교육을 위한 새롭고 혁신적인 명제를 얻을 것을 제안하도록 한다. 있는 것의, 존재하는 것의, 제도와 결정메커니즘의 단순한 서술은 – 얼마나 그것이 교수법적으로 기술적으로 완벽하든지간에 – 극복되어야만 하는 과제와 문제들의 금기 없는 공개를 통해 그것으로부터 경우에 따라서 얻어질 수 있는 자신의 해결제안에 이를 때까지 보충되어야만 할 것이다. 이 제안의 수신자는 정치적, 의회적, 관료적 결정과 관철에 대한 관할법원이다. 나는 이른바 주 정부의 회의에서의 헬무트 두비엘의 의견에 동의한다: "전통 후기의 사회에서 시민정신은 가장 표면적으로 갖출 수 있는 선이며, 그것의 존립은 점점 더 강하게 제도적인 격려효과에 의존하고 있다. 아마도 사라지는 시민정신에 대한 정치가들의 한탄이 잘못된 것일 수도 있다. 그리고 민주적인 시민사회의 문제의 핵심은 원래 오랫동안 존재하였던 시민의 연대감이 현존하는 제도를 통해서 발전되는 것은 아니라는 데 있다".[30] 여기 정치교육을 위한 제도들은 "정치교육 전선! 조용히!"는 표어에 따라 기성 권력 조직의 용감한 종으로서가 아니라, 시민사회의 언어의 귀로서, 이것과 저것 사이를 연결해주는 끈으로서, 과제와 임무를 인식해야 한다. 여기서 두비엘은 덧붙일 것이다: "제도적인 격려 효과"는 오늘날 본질적으로 부족한 정치 책임자의 모범 효과를 통해 당연히 보강되어야만 한다.

어쨌든 정치교육이 정치적인 권력조직의 예인용 밧줄에서 그것의 책임감 있는 파트너로 역할을 변화시킬 때, 그것은 시민사회의 언어의 귀로서 스스로 매력적이고 혁신적이 될 수 있을 뿐 아니라, 또한 자유주의 사회를 "결속시키는" 것과 관련해서, 무엇인가를 공헌할 것이다.

주

1. Zeit-Punkte 1995년 1호: Demokratie in der Krise. Ein Zeit-Symposion zum 75. Geburtstag von Helmut Schmidt
2. Bergedorfer Gesprächskreis zu Fragen der freien industriellen Gesellschaft: Wieviel Gemeinsinn braucht die liberale Gesellschaft? Protokoll 1993년 100호, 10쪽
3. Dahrendorf, Ralf: Die neue Freiheit-Überleben und Gerechtigkeit in einer veränderten Welt. 뮌헨, 쮜리히 1975
4. Fest, Joachim: Die schwierige Freiheit. 베를린 1993, 35쪽부터
5. Vorländer, Hans: Der ambivalente Liberalismus 또는 Was hält die liberale Demokratie zusammen? Zeitschrift für Politik 1995년 3호, 250쪽부터
6. Dubiel, Helmut: Aufklärung und Gemeinsinn - Von welchen Ressourcen leben wir? Referat beim wissenschaftlichen Kongreß der Landesregierung Baden-Württemberg, 1995년 4월 6일에서 8일까지 열린 학회. 1쪽
7. Srenk, Andreas: Seattle ist ein Ort für Infarkte. Der amerikanische Soziologe Amitai Etzioni setzt auf die Kraft der Gemeinschaft. Die Geistige Welt, 1996년 2월3일, 2쪽
8. H. Vorländer (주 5번 참조), 254쪽부터
9. Miegel, Meinhard/Wahl, Stefanie: Das Ende des Individualismus. Die Kultur des Westens zerstört sich selbst. 본 1993
10. Die Zeit 1995년 12월 15일자, 51호, 66쪽
11. Richard von Weizsäcker im Gespräch mit Gunter Hofmann und Werner A.

주

Perger, 프랑크푸르트 1992, 166쪽부터. 전 대통령은 여기서 서독 경제사회의 강력한 합의로서 "정치와 사회의 장점을 나누는 것"이라고 말했다. 서독사회는 현재 더 수월해지기 위해, 미래의 비용을 쓰려는 꾸준한 시도를 하고 있다."

12. Böckenförde, Ernst-Wolfgang: Staat, Gesellschaft, Freiheit. Studien zu Staatstheorie und zum Verfassungsrecht. 프랑크푸르트 1976, 60쪽

13. Dubiel, Helmut (주 6번 참조), 3쪽

14. Tocqueville, Alexis de: Über die Demokratie in Amerika. dtv-Bibliothek 6063권 585쪽부터

15. Dubiel, Helmut (주6번 참조), 3쪽

16. 위와 동일 4쪽

17. Zeit-Punkte (주1번 참조), 6쪽

18. Dubiel, Helmut (주 6번 참조), 6쪽

19. (주2번 참조) 58쪽

20. 위와 동일 98쪽

21. 위와 동일 58쪽부터

22. 위와 동일

23. Petersen Traute: Das Land jenseits der Butterberge. Geistige Welt. 1996년 2월 17일, 2쪽

24. Lorenz, Konrad : Die acht Todsünden der zivilisierten Menschheit. 뮌헨 1977 (Serie Piper 50권)

25. Montesquieu, Charles de : Vom Geist der Gesetze. Goldmann Gelbe

주

Taschenbücher 2327/2328권, 198쪽

26. Tocqueville, Alexis de (주 14번 참조) 109쪽, 812쪽부터

27. Zehm, Günter (Pankraz-Kolumne): Kurt Reumann und der Mut der Erziehung, Rheinischer Merkur, 1993년 6월 4일, 23호

28. Riesman, David 등등: Die einsame Masse. Eine Untersuchung der Wandlungen des amerikanischen Charakters, 다름슈타트 1956

29. Bergstraesser, Arnold: Die Stellung der Politik unter den Wissenschaften. 출처: Politik in Wissenschaft und Bildung. Schriften und Reden, Freiburg 1961, 17쪽부터; 비교.Sutor, Bernhard: Neue Grundlegung politischer bildung, 1권, 파더본 1984, 43쪽부터; Oberndörfer, Dieter: Politik als praktische Wissenschaft. 출처: Wissenschaftliche Politik. Eine Einführung in Grundfragen ihrer Tradition und Theorie, 프라이부르크 1962, 46쪽; Hornung, Klaus: Politische Bildung und Politik als praktische Wissenschaft. Ansätze zu einer Neuorientierung der politischen Pädagogik. 출처: Maier, Hans 외(편찬): Politik – Philosophie – Praxis, Festschrift für Wilhelm Hennis zum 65. Geburtstag. 슈투트가르트 1988, 628쪽부터

30. Dubiel, Helmut (주 6번 참조), 11쪽

틸만 그람메스
Tilman Grammes

수업분석 – 전문 교수법의 결점

"프로그램을 허용하라! 그리고 그것으로 너희들을 향상시켜라."
(에리히 케스트너: 섣달 그믐날 밤을 위한 격언, 1936)

보이텔스바흐 협약의 교수법적인 논리

보이텔스바흐 협약은 최근 몇 년 동안 놀라울 정도로 많이 인용되었다. 그 정칙은 전문 교수법(디터 그로서)의 "성숙단계"의 특징으로, 정치교육 토론의 완성으로 여겨진다.[1] 협약은 신앙 고백 같은 반복된 정칙이 되고, 그러고 나서 일상규약으로 이행할 수도 있었다. 다음 논문은 학회의 주제 "보이텔스바흐 협약은 충분한가?"라는 질문에 긍정하고, 그것을 논제로 첨예화시켰다: 보이텔스바흐 협약을 학교와 학교 외의 학습과정의 구체적인 분석에 비판적으로 적용하면서, 그것의 모든 가능성을 이용하여야 한다. 많은 교육학자들이 보이텔스바흐의 원칙을 찬성하지만, 교육학적인 행동 면에서 비의도적이라 하더라도 그것들을 경시한다는 수업분석의 실상은 사회과학적으로 설명되어야 한다.

이를 위해 보이텔스바흐 정칙은 일관되게 수업의 분석에 적용되어야 한다. 이미 1986년에 볼프강 힐리겐(Wolfgag Hilligen)이 "교실의 특수한 요소들"의 중요한 분석에

서 요구한 방법은 의사소통 상황의 유형학(Typologie)으로 해체될 수 있다.[2] 나는 여기 잠정적 리스트에서 12가지 변형(A-L)에 대해 발표하고자 한다.

전문 교수법은 기획안이 많다 (수업계획의 강조).[3] 그러나 교사는 그들이 지금 선택문제로 한탄하고 있는 교과서나 수업모델에 나와 있는 경제순환과 법정방문, 입법과정 또는 남북 갈등에 대해서, 실제로 과연 몇 배의 연출이 필요한 것일까? 기술 장인들도 그러한 한계에 놓여있다. 현재 오히려 그것은 주어진 자료로부터 전통적인 "교습기술의 사례"를 걸러내고, 그것을 반복하고 변화시켜 전환하고 손질할 가치가 있는지에 달려있다. "복사하는 것이야말로 장인이 통달해야 하는 예술이다."(베르트 브레히트) 수업분석의 중요성의 강조는 어떠한 새로운 경향을 유포하려는 것은 아니다. 그러나 연구가 진행 중이거나 끝낸 교육학자들은 관례적인 수업의 꾸준한 분석에서, 자신의 현재사상과 전문가적 지식을 날카롭게 만든다; 산파술적인 능력(Mäeutik=산파술).

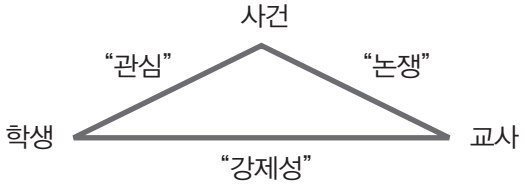
보이텔스바흐 협약은 긍정적인 학습목록으로서 늘 선 기술적(praeskriptiv)이라고 잘못 이해되었다. 그것은 정치교육의 가장 상위의 목표 표상을 표현하고, 부가적으로 50년대와 60년대의 인문학의 교육계획들을 잘 울릴 수 있는 전주곡의 기능을 맡게 되었다. 내 의견으로는 이러한 영역에서 보충을 시도한다는 것은 "공익", "국가" 또한 "민주주의를 위한 교육"(본 저서에 실린 고트하르트 브라이트와 비교)과 같은 개념에 대해 논의하는 것이다.[4] 그러나 보이텔스바흐 학회의 참가자들은 커리큘럼 위원회는 아니다; 그들은 독일의 문화 연방주의 내의 위임자들도 전혀 아니었다.[5] 여기에 덧붙일 것은 이미 1982년에 기센에서 열린 정치교육을 위한 연방회의에서, 이미 내용적 "협약"이 있었다는 선동적인 소견이 발표되었다는 것이다; 내용적인 중점 영역의 차원에서 학습계획들의 놀라운 일치들이 발견되었다.[6] 그러나 수업 중에 이러한 내용을 다루는 것에 대해 우리는 무엇을 알고 있는가?

협약은 교수법적인 협약의 정칙으로 읽혀질 수 있다. 중심에 있는 세 가지 핵심적인 교

수법적 원칙들은 중요하다. 그리고 그 원칙들을 조직화하는 주도이념은 사회적 정치적 지식을 학교 지식으로 변형하는 것에 대한 성찰을 목표로 한다. 이러한 관점에서 지배적인 경향과 반대로, 교육학은 사회라는 학습 분야에서 교수법의 일차 관련학문이다.[7] 교수법의 원칙은 문맥으로부터 자유로운 규범적인 교육학의 재판을 목표로 하지 않는다. "원시적이고 자연스러운 분야에서 수업을 위해 자명하게 작성된 지침들은 '규범적인 교수법'에서 중요하다. 그 지침들은 특정한 경험명제와 전달된 의견들에서 추론되고, 구속력이 있는 규범으로서 설정된다 ... 그것들은 한번 획득했던 상황 내에서는 적어도 부분적으로 정당화될 수 있었겠지만, 그러한 경험 영역에서 분리되어 규범적인 행동지침으로서 발표되는 것은 의미가 없다."[8] 전문 교수법의 원칙들은 가르침과 배움을 받아야 한다는 의식을 스스로 보유하고 있지 않다. 그 원칙들은 경향, 개정, 확장(헤르만 기제케)에 대한 가능성의 조건을 타진한다. 물론 교수법의 원칙들은 "수업의 상황을 학생들의 학습과정을 위한 중요한 면으로 해명하는 법을 배우도록" 도와줄 수 있다.[9] 보이텔스바흐 협약은, 수업 중에 정치적 문제에 대해 교육학적으로 토론될 수 있는 것처럼(발터 가겔), 이성이 규정한 토론의 규칙을 제공해 준다. 교수법적 원칙은 검증 기준이고, 수업의 선택 결정의 조절과 반성을 위한 "구조적 창살형태"의 방식이다.[10]

이미 1986년(첫 번째 후속 학회)에서 한스-게오르그 벨링은 보이텔스바흐 협약의 세 원칙을 체계적인 학습차원으로 배열하려고 하였다. 논쟁법칙은 인식적인 학습목표 차원을, 강제성금지는 감정적인 것을, 관심 규정은 행동 지향적인 학습목표 차원을 충족한다. 나는 더 나아간 체계화를 제안하려고 하며, 그 형식은 교수법의 삼각형 사고 모형으로 정렬하였다: "수업의 과정은 ... 형태에 따라 교습자(그 자리에는 책이나 미디어가 올 수도 있다)와 적어도 학습자와 주제 간의 세 측면의 관계에 대한 연출이며 정보 기술적으로 다음과 같이 언급된다: 송신자, 수신자, 뉴스; 그것은 해석학적으로 작가, 독자, 문서를 말한다."[11]

그림: 교수법적 삼각형과 협약 원칙들



중요한 것은 원칙들이 꼭짓점이 아니라 삼각형의 옆선에 역동적인 전달관계로 정렬되어 있다는 것이다. 각 관계는 수업분석에서 강조될 수 있다. 그로인해 교습과 학습의 어려운 점이 발생될 수 있다. 이것은 다음부터는, 많은 양의 탐색적인 전공수업의 연구가 최근 몇 년 동안 수집하였던 자료와 관련된 사례의 선택이 언급되는 동안, 자리가 부족하기 때문에 결의론적으로 나타날 수 있다. 사례는 텍스트 범위의 이유에서 원본으로부터 분리되어야 한다.

수업이론: 지식의 변형 이론으로서 의사소통의 전문교수법

수업분석은 수업이론을 필요로 한다. 수업은 지식 전달을 돕는다. 교수법적인 행동은 교육효과를 지닌 학습대상에게 사회적 선례에 대한 지식을 변형하여, 지식을 나누고 선택하는 일을 우선으로 한다.[12] "교육학적 코드"(바질 베른슈타인)는 지식을 분류하고 틀에 끼운다. 모든 지식은 그것이 적용된 문서에 의존하고 있다 (예를 들어 생활 세계, 학문, 제도, 미디어, 학교). 전공수업의 수업내용은 세대 간의 사회적 활동(Praxis)을 상징적으로 대표한다. 교수법적 변형은 교수법적 전환(합리성의 문맥으로부터 다른 문맥으로 번역)과 교수법적 환원(밀도와 집중을 높여 요소화 함)을 요구한다. 개방과 폐쇄의 활성화는 보호의 활성화와 마찬가지로 교수법적 변형과 연결되어 있다:

"물론 보호를 통하여 자유롭고 개방된 학습공간이 제도적으로, 마치 사물처럼, 주어진

것은 아니고, 그것은 지속적으로 생성되고 보호되고 확대되어야 한다... 학습공간이 성인 범주의 교육학적 구조화를 통해서 그리고 - 평가절하해서는 안되지만 - 주제와 형식에 대한 사회의 연출과 시간의 연속 장면을 통해서 공개되는 것처럼, 마찬가지로 학습대상들 내에서의 주제선택과 생활 세계적 주제변형을 통해 공개된다."(13)

드라마적인 교수법에서 그러한 "생산 라인"은 핵심인데, 그 라인이란 중요한 학습요구의 선택적인 방법을 사회적 문화적 연관성에서 수업 중에 모사하는 것이다. "수업은 연극과 마찬가지로 인위적인 상상의 현실을 생산해낸다."(14) 지시적인 교수법은 상연하고 보여주는 예술의 이론이다. 수업의 역량은 무언가 장면을 설정할 수 있는 능력을 의미한다; 수업은 배우기 위한 목적으로 상연하고 연출하는 것을 말한다. (15)

강제성 금지

강제성금지는 학생과 교사의 관계영역에서 지식의 변형을 강조한다. 불균형과 편파성을 통해 미묘하게 조작하는 것에 대한 질책은 전공교사에 함축된 윤리에 대한 가장 심한 위반으로 여겨진다.(16) 정치교사의 전문적인 행동은 학습 집단에서 일어나는 지식의 논증적 배분에 의존해서 변화하여야 한다. 지빌레 라인하르트(Sibylle Reinhardt)는 이념유형에 따라 다음과 같이 구분하였다.

a. 논증이 동일한 학습 집단:

학생들에게 알려지지 않은, 금기시된 다른 입장을 공격적으로 과도하게 요구하는(과도한 요구 계명) 반대-검사(Contra-Anwalt)의 역할("advocatus diaboli: 토론을 활성화시키려고 반대의견을 내놓는 논쟁자)이 교사에게 떨어진다. "학습집단은 스스로 정치적 논쟁점을 표현하지 않는다. 그리하여 교사는 전략적이고 사실적인 의도로 참여해야 한다 ... 학생들이 비정치적으로 또는 정치적으로 편파적이 되면, 교사는 정치적이

... 되어야 한다. 역설적인 결과로, 학습 집단에서 편파성(냉담을 잘 헤아려야 한다)을 수정하려는 시도가, 가장 먼저 학생들과 외부사람들에 의해 편파적으로서 해석될 수 있을 교사의 태도를 이끌었다는 것이다."[17]

b. 논증이 이질적인 학습집단:

교사의 역할은 논증들의 다툼에서 사회자의 역할이다. "갈등을 완화"시켜서, "모든 면이 약간씩 옳게 한다." 이러한 긴장의 압박이 생기면, 정치의 필연성이 살아나고 어떻게 다양한 사람들의 공동생활이 조직될 수 있는 지에 대한 질문을 통찰하게 된다(한나 아렌트). 이러한 사회자의 역할은 교사의 적극적인 행동을 요구한다.

c. 냉담하고 무관심한 학습집단:

정치를 불쾌하게 그리고 무관심하게 생각하는 학습집단은 가장 어려운 상황으로 여겨진다. 아마도 교사는 긍정적인 공동의 경험을 통해 능력 개발의 동기 형성을 도와줄 수 있고, 연습을 통해 "나는 무언가 할 수 있다"는 감정을 전달해 줄 수 있다. 또한 강제성 금지에 대해 시간적으로 제한된 위반도 일어날 수 있다. 교육학자는 선동의 수단을 파악하고, 학습집단을 연출된 상황을 통해 지배한다. 고전주의 사회심리학의 교습기술 실험으로 예를 들자면 산문 "파도"(모르톤 루에)가 있는데, 그것은 미국의 고등학교의 실제 돌발사건을 근거로 하였다.

각 교육과정들은 학습자들을 사고 틀 안에 집어넣는("침잠해 있는") 논증적이지 않은 독단적인 단계를 필요로 한다. 이것이 후에 반성을 통해 다시 부서지게 될 때, 교육과정은 독단적인 단계를 견디어낼 것이다.[18] 그러나 오늘날 실제 수업에서 진지하게 강요되고 있는가? 명백히 정당정치를 행하거나 자신의 학생들이 – 학생지도부나 학부모의 동의 없이 – 시위에 참여하도록 강요하거나 제재한다는 협박으로 시위참여를 금지하는 교사들이 있는가?

【변형 A】 호소와 영웅화를 통한 강제성

얼마 안 된 독일의 과거에서 동독의 국민윤리와 역사 수업에서 극단적인 사례가 기록되었다. 이러한 사례를 기억해서 민주적인 교육개념에 대한 거리감을 재보는 것은 중요한 일이다. 한 역사시간(1972년 동독 동베를린에서 9학년 학급)은 룩셈부르크와 립크네히트, 칠레의 대통령 알렌데에 대한 정치적 살인을 주제화하고 있었다.

남자 선생: "말해 보아라, 어디에서 계속 시행할 그러한 용기가 났을까? 그러한 상황이 베를린을 지배하고 있었음에도 불구하고, 칠레의 거리는 탱크로 가득 찼는데도 불구하고? 그럼에도 불구하고 사람들은 씨를 더 이상 뽑아낼 수 없다고 립크네히트는 말한다... 그리고 알렌데 박사는 너희들이 방금 들었던 바와 같이 더 이상 그것을 돌이킬 수 없다고 말할 수 있다. 사람들은 제동을 걸 수 있고 무언가 잠시 멈출 수도 있다... 그들은 미래를 신뢰한다, 그들은 학문적인 프로그램을, 예를 들어 학문적인 사회주의를 신뢰한다. 너희들이 그것을 듣고, 그 사실을 지금 알게 된다면, 너희들은 너희들에게 얼마나 넓은 혁명적인 의식이 있는지 생각해 볼 수 있을 것이다. 한번 깊이 생각해 보아라, 어떻게 너희들은 행동했을 것인가? 그러나 너희들이 지금 대답할 필요는 없다. 그러한 깊은 사고를 하기 위해서는 많은 시간이 필요하다. 그러나 너희들이 그렇게 행동하고 싶거나, 또는 다르게 결정하고 싶다면 한번 생각해 보아라. 거기서 너희들은 자신이 혁명적인지 또는 혁명적인 의식이 있는지 없는지를 알 수 있기 때문이다."(19)

도덕적인 호소를 통한 그런 강제성과 실제적인 "정치적 말단"은 오늘날 드물다. 효과의 과장된 표현이 오히려 효력이 없게 만들지 않았는지 깊이 생각해 볼 수 있다. 국민윤리의 소식내용을 실제로 몇몇 교사들을 제외하면 누가 믿었을까? 다음에 나오는 강제성의 섬세한 형식은 종종 있는 일이다.

【변형 B】 동맹을 통한 독차지

논증이 동일한 학습집단은 교사와 학생들의 동맹을 통해 너무 빨리 내용적 동의를 명백히 한다: 그러한 호의는 종종 도덕화된 현실분석과, "정치적 올바름"의 미디어 형태의 계속적 전수와 연관되어 있다.[20] 그것은 강제된 것이다. 왜냐하면 그것은 원래 압박되었기 때문이다. 불편한 정보는 금기화 된다. 무엇보다 사회초년생들은, 학습 성공을 아직 전적으로 좋은 사제지간의 관계로 고정하고(고정해야만 하고), 학습자들의 대상과의 논쟁에 더 적게 설정하는 한, 그런 성향으로 기운다. 민주화와 관용의 어려운 점을 주제로 한 수업(1990년 "전환" 중에 베를린 8학년 학급)에서는 이러한 어려움들이 빠진채로 대화가 진행되는데, 이는 상당히 시사하는 바가 있다:

"여자 선생: 지금 토론과 무관하게, 예를 들어 본인이 비정상적으로 느끼는 사실을 잘 모르기 때문에, 동성연애를 정말 거부한다면, 그런 사람이 학급에서는 아무도 없니? – 그래, 좋아. 그러면 우리는 모두는 아니지만 대부분이 이 문제점에 대해 알아들었지. 그럼 우리는 다음 시간에 더 목표를 가지고 이 문제에 대해 보다 많은 내용을 가지고 토론에 들어가 보자... 사람들이 현재 관용을 베풀고자 한다면, 우리는 관용을 요구할 뿐 아니라, 어떠한 어려움이 우리에게 닥치고 있는지를 알아야만 한다..."[21]

그 이전에 레베카라는 여학생이 동성연애를 다루며 어려운 점을 조심스럽게 표현하였다.

【변형 C】 이의에 대해 흘려듣기

학생들은 교사들보다 더 영리할 수 있고, 이미 그러하다. 그 이유는 그들이 다수이기 때문이다. 수업 보고서는 늘 알찬 계기들을 표현할 수 있었지만 교육자들이 지각하지 못하

고 흘려들었던, 수업의 방해로서 부드럽게 사라져 버린 학생들의 질문을 보여주고 있다. 발달정치(실업학교 9학년, 1979년 프랑크푸르트)를 주제로 한 수업시간에 학생 리키와 요아힘은 그들이 개발도상국가인 브라질의 일차원적인 분류를 탐구하면서, 간접적으로 종속이론과 현대화이론 간에 발달정치의 논쟁을 주제화하였다.

여교사: 그래, 너희들이 이제까지 가지고 있었던 이러한 정보를 근거로 너희들은 브라질을 어떤 나라로서 생각하고 있었지?

리키: 커피의 나라요! (학급에서 웃음이 터짐)

여교사: 그래, (...) 차이점, – 네가 말한 그 극단적인 차이점 말이야, 리키

리키: 예! – 저도 어떻게 표현해야 할지 잘 모르겠어요.

여교사: 산업국가가 있고 또 그리고?

리키: 개발도상국가요.

여교사: 아! 그러면 브라질은 어떤 나라지?

요아힘: 저는 사람들이 규모가 큰 산업국가외에는 어떠한 산업국가도 산업국가라고 직접적으로 말할 수 없을 것 같아요 – 물론 또한 브라질은 완전히 개발도상국가에요 – 왜냐하면 결국 브라질은 약간의 수출, 지금은 커피를 수출하고 있으니까요.

여교사: 그래? 맞아, 그러나 그럼에도 불구하고

요아힘: (동시에) 그리고 약간의 원자재요.

여교사: (계속해서), 개발도상국가의 이러한 등급분류에 따라 브라질은 이에 속한다 – 그래, 자 그러면 – 너희들은 이 질문을 어떻게 작성할 것인가?
– 상위개념?
– 자, 그럼?[22]

"개발도상국가"라는 용어는 리키 학생에 의해 아이러니하게 "커피의 나라"라는 단어로 다루어졌다. "이러한 놀라운 연상 작용을 여교사는 산파술적으로 수용하지 않고, 그렇

게 바로 정의되고 있는 정치적 원칙문서의 지시에 따라 관습적으로 다루었다."(코링, 319쪽) 그것은 반주제화의 문제이며, "단지 사회를 보는" 여교사의 조정정치로 인한 논쟁배제의 형식이 문제이다.
교사가 학생들을 발표하게 한다면, 그는 그것을 – 학생들이 하겠다고 암시를 하는 때 보다 – 좀 더 자주 논증이질적인 학습집단에서 해야 한다. 수업상의 행동에 대한 직업상의 문제는 교습자가 그의 입장에서 촉박한 "학교 시간"을 이유로 해서 성급하게 지식을 보장해 주려는 태도를 통하여 함축적으로 존재하는 의미의 다원성을 동질화하는 것을 어떻게 피할 수 있는가 하는 것에 본질이 있다.[23] 그러나 언제 학생들의 발표는 필수적인 핵심을 벗어나고, 그에 반해 결실을 맺는 순간이 언제 오게 될 것인가?

【변형 D】 조화를 통한 설득

갈등지향적인 그리고 관심지향적인 교수법은 "직업연수생이나 노동자, '생활보호대상자', 청소년들의 관심을 위한 것이고, 그럼으로써 결과적으로 장인, 기업가, 복지관청, 학교당국 등등의 관심과는 반대되는 셈이다. 일반적으로 그것은 약자와 가난한 자, 소외된 자의 욕구와 관심"[24]을 위한 것이라는 기제케의 명증적 표현은, 보고서를 강독하게 되면, 전적으로 의심스러워진다. 성인과 청소년들의 서로 다른 관점들은 아주 빨리 조화된다. 본보기로 법률학의 표준 주제를 들 수 있다. 성인들이 계약법(연령 제한)에서 사회적 징세로부터의 법률적 보호로 보는 것을 청소년들은 행동 공간에 대한 개인적인 제한으로 그리고 간섭으로 경험한다. 생활 세계와 제도의 특징 연관은 사라지고, 생활세계는 식민지화되고(위르겐 하버마스), 당사자들은 그것이 좋다고 느낀다.
한 수업시간(대략 1981년 함부르크 김나지움 9학년 학급)에 16세 청소년의 오토바이 구입 건이 다루어졌다. 사건의 유일한 – 물론 법률적으로 옳은 – 해결은, 부모가 동의하지 않는다면(아무 일도 일어나지 않았다 하더라도), 청소년이 오토바이를 돌려주어야 한다는 것이었다. 어떤 생각 가능한 교육학적 갈등 해결은 주제화되지 않았다. 수업시

간은 다음과 같은 법철학적인 보편화로 결론을 맺었다(전달):

남학생: 계약들이 법적으로 확고히 정해져 있거나 또는 계약들이 불문법이든지 간에, 계약 없이는 가능하지 않아요. ... 그리고 언젠가 누군가가 이런 불문법을 지키지 않았고, 그래서 사람들이 이 법을 기록하게 된 거예요.

남교사: 매우 좋은 생각이야.
첫 번째 사람이 계약을 지키지 않는다면 어떤 일이 일어날까?

남학생: 살인과 죽음이요.

남교사: 그래! 어떤 계약들도 유효하지 않다면, 자신의 뜻을 관철시키는 사람은 누구지?

남학생: 더 강한 사람이요.

남교사: 맞아. (많은 학생들이 가볍게 웃었다) 사람들이 오늘날 그렇게 부르는 것처럼 여기서 우리는 야생의 법칙이나 거리의 법칙을 갖고 있어: 강한 자, 강한 자만이 그것을 실행할 수 있지. 그것이 계약 없는 상황이야! 내가 생각하기에, 전체가 너희들을 위해 전체가 어떤 기능을 갖고 있는지 그것은 어느 정도 명백해. 내가 바라는 것은 법적인 고찰방식이 보통의 표상방식보다 – 규칙의 의미가 어디에 있는지 – 더 섬세하다는 것도 우리에게 명백하다는 것이야. 그렇다면 너희들은 오랫동안 휴식을 취할 만해.

학생들: (모두) 네!

법이 긍정적으로 성립된다는 것을 발견하는 것은 청소년들에게 한편으로 그들을 자유롭게 하는 영향을 준다. 왜냐하면 개인적인 의존관계의 직접성이 추상적인 규칙과 규범을 위하여 깨지기 때문이다. 학습자들은 다시 숨을 쉴 수 있고, 그 "억압하는 것"이 "그래!"하면서 그 편에 서 주기 때문이다. 그러나 구체적인 경우 문명의 법칙은 실망을 함축하고 있다. 법은 강한 자의 권리에 대항하여 약자를 보호해야 한다. 그러나 이미 (사회적) 불평등이 존재하게 되면, 사실 법칙은 약자에 맞서 강한 자들을 보호하는 경우가 자주 있다. 이러한 것이 다음 수업시간에 반성되지 않는다면, 비판적인 정치교육 대신

에 긍정적인 법률조항학이 중요하게 될 것이다!
수업분석은 "수업 중의 강제성의 미묘한 형태들"을 개방해야만 한다. 그러한 강제성은 교습자들에게 그의 의도와 반대로 실수로 일어날 수도 있다.[25] 강제성의 문제점이 단지 교사와 학생의 교육학적인 연관성에서는 규정되지만 학습대상을 가치 정합적으로 미리 확언하는 차원에서는 규정되지 않는다면, 교수법의 변형과제는 앞으로도 생기게 될 것이다. 그러한 한도 내에서 논쟁원칙은 강제성금지와 매끄럽게 연결되고 있다.

논쟁원칙(불합의의 법칙)

이러한 불합의 법칙은 수업의 계획이라는 차원에서, 즉 우선 교습자와 사건의 만남에서, 지식의 전달과 관련이 있다. "올바른 준비의 기술"(하인리히 로트)은 긍정적으로 읽으면 "진정성 법칙"을 포함한다: 전문적인 전공교사는 "사건"을 원래 그대로 그 측면에서 접근한다. 그리고 어떻게 그 사회적 과정과 이론을 수업에서 구조와 일치하게 "모방하고" "표현할" 것인지[26] 그 연출방식을 생각할 수 있다. 이를 위해 미디어적인 표현도 선택한다.

학습과정에서 모든 것이 동시에 논증적으로 진행되는 것은 아니다 (본 저서에 실린 게오르그 바이세노의 논문과 비교할 것). 수업에서 CDU에 대해 언급해야 한다면, 나중에 몇 분 동안이라도 그 문제에 대한 SPD의 입장을 조금이라도 요약적으로 언급할 것을 요구하는 것은, 수업을 계산술과 혼동하는 것이다. 그러면 채널을 이리저리 돌리는 지속적인 상대주의가 나타나게 된다. 교육은 한 관점에서 "독단적으로" 오랫동안 한 사건에 자신을 개입시키고, 자신에게 집중할 것을 요구한다. 수업분석의 비판은, 그것이 상반된 가치들이 [하나에로] 환원되는 경향을 장기적으로 구조적으로 보여줄 때만, 정당하다. 이것은 미셸 푸코(Michel Foucault)의 담론이론의 의미로 보면 권력의 과정을 통해 해결되는 담론배제라 할 수 있다.

【변형 E】 가상 논증을 연출하다 (인위적인 학교 지식)

교과서 분석은 수업과정에서의 자료의 사용에 대해서 아직 아무것도 말하지 않았다. 그럼에도 불구하고 다음에 대한 많은 간접증거가 있다. 그것은 현대 정치수업이 가상 논증을 연출하고, 그로 인해 구조적 갈등을 은폐하려는 경향이 있다는 것이다. 그 원인은 정치에 대한 미디어의 자기연출(상징적 정치)이다. 나는 인위적인 학교지식의 생산품을 네 가지 사례를 본보기로 증명할 수 있다:

1. 핵심자격 형성역량. 출처: 페터 바인브렌너(편찬): 정치교육의 핵심 자격, 베츨라 1991, 9 ~ 38쪽 (대기업의 직업연수생 갈등과 의사형성 과정)
2. 교사들의 계획 교수법에 대한 사전숙고. 수업 중 현실구성 시에 자료의 담당 기능. 출처: 틸만 그라메스/게오르그 바이세노(편찬): 사회 수업, 옵라덴 1993, 121쪽 ~ 142쪽 (망명자 지원소와 지방자치의 의사형성 과정에 대한 갈등)
3. 미시적 세계에서 거시적 세계로 가는 다리. 출처: 게오르그 바이세노/페터 마싱 (편찬): 정치교육의 핵심으로서 정치, 옵라덴 1995, 133 ~ 160쪽 (실업의 원인)
4. (게오르그 바이세노) 수업주제로서 정당과 선거. 출처: 정치연방교육원(편찬): 조망할 수 없는 세계에서의 책임감, 본 1995, 153 – 160쪽

사회적 이해과정이 수업의 의사소통으로 변환되는 것에 있어 인위적인 학교 지식 생성의 구조적 원인들은, 정치의 일상적인 수용의 특정한 형태에 마찬가지로 정치적인 것의 외형적인 특징에 있다. 교사 비난, 학생들 비난 그리고 문화부장관 비난에 대한 비판은 충분하다. 불합의의 법칙은 논쟁에 대한 "모사"에서 실패한다. 왜냐하면 교육학적 종사자가 교수법의 이론에 상응하려고 애쓰지 않기 때문이 아니라, 그와 반대로 "사건으로서 정치"는 구조적으로 폐쇄되기 때문이다. 정치는 스스로 반주제화의 경향이 있다. 따라서 사건이 단지 모사되어져서는 안 되고, 대중매체의 상징적인 정치연출의 "안개연기" 뒤에서 자유로워져야 한다.

【변형 F】에 관하여 말하라

사회의 비교할 수 있는 관점방식이 표현되지 않는 원칙논쟁은 다른 경우에 은폐된다. 그 사회는 어떤 포괄적 판단기준이나 비교를 위한 제3자도 없는 것처럼 보인다. 그러한 원칙싸움이 있는 조직이 정치 사회의 토론과 교수법에 대해 가장 높은 요구를 한다. 적용분야는 상호문화적인 주제들이다. 모호함에 대한 관용과 다 관점이 이해능력의 형성을 도와주어야 한다. 경험적인 내용분석의 확증에 따르면, 외국인과 타인들, 즉 외국인 가족이나 그들의 아이들의 존재에 대한 주제화는 다섯 개의 짧은 담론규약에서 이루어진다:

- 차이점 찾기
- 공통점 찾기
- 출신국가 질문하기 전문가인 외국인 여학생들에게 출신 국가 질문하기
- 이국 문화의 대표로서 민속품과 기념품
- 동정할만한 아웃사이더의 역할로 외국인[27]

"좋은 의도"에서 타자에 대해 말하라는 말 때문에 외국인들은 침묵 속에 놓여지게 된다. 그 이유는 낯선 이에 대한 그들의 체계를 다양한 관점으로 표현할 수 있는 어떠한 자신의 목소리나 기회를 가지고 있지 않기 때문이다. 그로 인하여 해방 지향적 교수법이 합의하에 논쟁배제를 야기할 수도 있다. 민감하게 말하자면: 파트너에 대해 말하는 것이 가능하지만 (표어: 서로에게 친절하라!), 바로 그 때문에 배척하는 것도 가능하다.
이를 위해 성인정치교육에서 유래된 표본적인 사례가 있다 (외국인노동자 부서에서 일하는 지방자치 고용직 사원들의 재교육). 또한 교수법적인 원칙들에는 감정이입이나 관점변화와 마찬가지로 두 가지 가치가 공존해 있다. 왜냐하면 그 원칙들은 기능화 될 수 있기 때문이다. "자신의 정보의 의사소통을 잘 배치하여 자신의 해석관점을 올바로 유지할 수 있기 위해, 관점을 인수하는 전략적 이용의 가능성이 존재한다!"[28] 이것이 해석에 대한 면역으로 이끈다. 그래서 다음의 것에 이른다: "다른 문제 관점에 대한 다양성은 (이

해되고), 그리고 사람들은 그것을 올바로 해석할 수 있다. 그럼에도 그 관점은, 그것이 나누어졌을 때 보다는, 더 존중되며, 여기에 이해의 한계가 있다."(29)
가장 유익한 경우는 다양성에 대한 인지에 있다. "무언가 다르다는 것과 다른 사람들이 다르게 본다"는 것을 배우게 되는 것이다 – 그것은 곧 관점의 상대주의와 임의적인 의견들을 말한다. 그러나 모든 것을 이해한다는 것이 모든 것을 인용한다. 그리고 논의의 과도함을 허용한다는 것은 아니다. 이해는 학습의 필수적인 전제이지만, 교육과 계몽 자체를 위해서는 추 충분하지 않다. 단지 다른 사람을 존중한다는 것은 억압적 관용(30)의 섬세한 형태를 표시할 수 있다.

【변형 G】 보장하고, 평가하고, 검열하기

수업에서 의사소통은 일치로 향하려는 자연스런 경향을 띠고 있다. 세상 사람들은 교사가 원칙적으로 옳다고 알고 있고, 우리는 "검열"이라는 단어의 이중적 의미를 기억한다. 정치와 교수법은 새로운 연관성을 얻기 위해 시간적 절차를 제공하는 공통점을 가지고 있다: 정치는 다수결 원칙에 대한 결정을 찾아내는 민주적인 절차이며, 수업은 안정된 유효한 지식으로서 완성을 위한 표현의 구조이다. 이러한 과정에서 두 가치의 공존을 단순화하는 구조적 경향이 형성된다.
혁신적인 교육학 이래로(후고 가우디히) 가짜 교사 "질문"의 특이한 삼중 구조는 연구수업에서 비판을 받았다. 그 구조는 교사질문 – 학생대답 – 확인/대답 또는 부정의 확언이다. 이를 통하여 수업토론은 일상적인 의사소통의 논리를 역설적인 방법으로 변형한다. 교사의 질문들은 표면적으로 정보에 대한 질문으로 종종 표현된다; 그것은 수강자가 대답할 능력을 갖고 있는지에 대한 정보를 겨냥한 것이다. 수업토론에서 지식의 소유화는 그렇게 이루어진다. 즉 지식은 개인적인 소유로서 분류되고 산정된다.
모든 평가는 또한 지식의 참여를 논증적으로 배제하는 것이다. 이것은 내용적으로 교육학적인 근본주의(흑백논리)를 초래한다.

【변형 H】 탈 구조화한 만들기(패치워크)

학습과정에서 종종 지식에 대한 내용의 특성이 사라진다. 대결 대신에 융합이 나타난다. 조각 모음 같이 "각 분야를 포괄하는 것(Interdisziplinaritaet)"은 소재에로의 접근을 위한 윤곽 그리기와 자세한 정보를 방해한다. 나는 독자에게 그와 일치하는 민속학을 현대 교과서에서 발견하도록 맡기겠다.

학생들의 관심

세 번째 원칙은 내용의 영역을 학습의 영역과 결부시킨다. - 사회라는 학습 분야에 존재하는 사회적인 것의 이중구조. 이를 위해 "관심"이라는 개념의 학습심리학적인 의미를 정치학적인 의미와 교수법적으로 연관시키는 것은 필수적이다. 관심은 이중성을 지닌다:

1. **학습심리학적**으로는 개인의 생각과 의도를 대상과 사태(동기)에 실행하는 것을 의미한다.
2. **정치학적**으로는 개인과 집단을 위해 장점이 있는 목표를 추구하는 것을 의미한다.

질문은 수업 중에 학생들의 관심이 어떻게 구성될 수 있는지를 나타낸다. "관심"은 그 사이에 존재하고, 그 사이에 놓여있고, 서로 다르며, 서로 구분되고, 마침 그 곳에 있어서 참여하고 참석하는 것을 의미한다.[31] 주제를 "흥미롭게" 연출하는 것은 학습자가 사회적 사건에 인식적이고 시험적인 행동으로 참여하는 것을 가능하게 해준다.[32] 이것은 수업 중에 학생들이 대화나 논증적인 협의에서 현실에서 관심을 대변하는 사람이나 집단과 연루되면서 이루어진다. 정치교육은 잠재적인 만남으로서 무엇보다 사람들과 집단들을 서로 대화로 이끈다. 그런데 이들은 일반적으로 서로 대화하지 않거나(대화단절) 또는 오해를 통해 의사소통이 불가능하게 되었던 이들이다. 예를 들어 유대시민과 반유대

주의자들, 경찰과 시위자, 젊은 청년들과 노인들, 시민과 수감자, 개발도상국가와 산업국가의 청소년. 학생들이 과제에 직면한 상황에 있거나, 사건과의 갈등에서 정치가 나타나면(베른하르트 주토어), 우리는 강제성을 피할 수 있고 신뢰성을 얻을 수 있다. "정치"라는 소재가 "인간의 의사소통의 한 특별한 방법"으로서 고찰될 때, 대상에서 정치적인 것이 나타난다(베른하르트 주토어). 그러한 방법의 구조적인 이해가 교습규칙으로 지향된다: "교습형태를 선택할 때 대상의 본성을 따르라!"(아돌프 디스터벡) 이런 교육학자들의 방법론의 설정은 진지하게 받아들여질 수 있을 것이다. 그러나 동시에 그들의 동기부여에 고착된 피상성으로부터 분리될 수도 있을 것이다.[33]

1976년에 이미 강하게 인식된 세 번째 원칙의 새로운 표현은 – "학생들이 정치적 상황과 자신의 관심 상황을 분석할 수 있어야 한다" – 필수적인 것은 아니다. 상황분석은 논리적으로 교습자들이 "당사자들의 상황에 스스로 투입된다"는 사실을 포괄하고 있다. 이러한 다관점성은 "사회 전체를 위한 책임감" 쪽을 향하고 있어서, 개인적인 관점의 분산을 요구한다. 공통선(bonum commune)이 자유주의적으로 "자기전개의 가치를 강조"하는 것을 통해서, 또는 공동체주의적으로 "사회적 책임"을 통해서 성취되는가는 보이텔스바흐 협약이 결정하는 것이 아니고, 수업의 논쟁적인 대화가 결정한다. 다른 모든 것은 강제성일 것이다! 개인주의와 공익간의 긴장관계가 정치이론과 다원화 사회에서 진짜 논쟁의 요소가 되기 때문에, 그것은 수업주제로서 자유롭게 주어진 채 남아있어야 한다. 그러나 전환은 원칙을 작성하는 것보다 더 어렵다. 수업분석이 그것을 보여준다.

【변형 I】 동기주기

교육학적으로 "신화를 동기화하는 것"은 학습과정의 원재료를 개발하기 위한 것과 마찬가지로 관심을 전제로 한다. 그러나 그것은 또한 개발하고 사용하기 위해서이기도 하다. 이것은 초등학생들의 호기심이 몇 년 후에는 대부분 다듬어진 무관심으로 물러나는

것과 마찬가지이다.

생필품 개인사업 분야의 시장전략이라는 주제로 교습실습을 위해 작성한 수업 기획서에서(1987년 서베를린, 김나지움 10학년) 그것은 다른 사례들을 위해서도 전형적으로 나타난다:

"**방법론적인 사고**: 수업시간 시작에 학생들에게 그들의 자발적인 진술을 야기하기 위해 캐리커처를 보여준다. 나는 캐리커처를 통해서 학생들의 동기화와 수업 주제로의 직접적인 유도를 기대한다. 캐리커처를 해석하고 수업이 계속하여 진행되면서, 대답이 나와야 할 질문들이 제기된다..."

캐리커처가 수업초기에 판단을 마비시키는 영향을 끼칠 수 있다는 생각은 하지 않는다. 왜냐하면 그것이 현실에 대한 낮은 수준의 일상적인 삽화를 다룬 것이기 때문이다. 또는 캐리커처를 통한 현실의 미학적인 암호화가 예술의 대상으로서 매우 어려워서, 그 결과 그것은 우선 "파악"이 필요하고, 모든 것을 전달되지 않은 채 동기화한다. 동기는 "움직임"으로서 (라틴어 motivare) 과정에 대한 하나의 카테고리이다: 발전된 관심은 마지막에 나타나는 것이지, 운 좋은 교육과정의 시작에 나타나는 것이 아니다.

【변형 J】 진지한 밀어내기 대신에 반어적인 냉담 ("냉담")

학생들을 그들이 있는 곳에서 데려온다. - 그것이 아직 가능한가? 많은 양의 연구가 아이들과 청소년들이 그들의 사회적 환경에 대한 표상과 (정치적인) 형상화를 매우 일찍 발전시킨다는 것을 보여주고 있다 - 그것은 과거이미지와 미래표상을 지닌 함축된 사회이론과 정치이론이다. 이러한 의미에서 청년들은 성인들의 다수와 아주 유사하게 - 원칙적으로 정치에 대한 불쾌함이 오히려 정치가에 대한 불쾌함보다 덜하다. 그것에는 정

치과정을 (자기)묘사한 특정한 공공 미디어가 공동책임이 있다.[34]

갈등 교수법의 고전적인 개념은 그들의 수강생들의 편에서 사라진 것처럼 보인다. 젊은 연구학자는 논증적인 교육과정의 탈피가 늘어나는 것을 고찰했다. 68세대의 계몽적인 문화에서는, 교육과정은 논증적인 "균형 잡힌 정체성"으로 이끌어가야 한다는 것이 중요했다. 또한 그러한 교육과정에서 모호함에 대한 관용을 수단으로 "정체성의 타협"이 가능했다.[35] 현재의 청소년 연구는 90년대의 맥버거 세대를 "토론에 귀먹고, 사회에 눈먼, 협동심이 약한" 것으로서 표현한 개념과 맞서, 저항력이 늘어나는 것으로 서술했다. 다른 한편으로는 이 세대는 높아가는 불협화음에 대해 준비되어 있다. 이 준비성이 그들에게 모순이 나타나는 것을 허락하고, 그것을 의식의 분열 없이 다루는 것이 가능하다. 새로운 "체험문화"에 있는 청소년들은 새로운 "시각화된 인식의 대가다운 완벽성"을 가지고 있다. 이 완벽성은 "논증적인 가공방식에서 장식적이고 기하학적으로 보고 생각하는 방식"으로의 전이를 알려준다. 이러한 것들은 "사회적으로 지배하고 있는 인식방법에서 논증적 개념적인 것의 우월성에서 시각적 영상적인 것의 우월성으로 가는 밀어내기"로 이끈다.[36] 청소년들은 성인들의 논쟁의 심각함을 몇 배로 반어적인 밀어내기로 대답한다.

사례: "반문화적인 세대 출신이라고 가정하고 그 장면에 참여한 사회 교사"가 왜 그가 이러한 정치가를 선호하는지 질문하였다. 고등학교 졸업반 학생이 대답하였다: "... 왜냐하면 발리(Walter Wallmann 전 프랑크푸르트 T.G. 시장)는 잘 웃을 수 있기 때문이죠. 나는 늘 웃어야 하기 때문에 그가 우리 도시의 시장으로 계속 있어야 해요."[37]

사회 교사는 이러한 상황에 대해 다음과 같이 덧붙였다:
"수업에서 문제제기를 파악하는 것은 정말 상당히 어려운데 ... 우리 교육학의 형식은 항상 너희 스스로 너희들의 의견을 형성하는 거야. 우리는 단지 약간의 사전기준을 만드는 것뿐이지. 그래서 원래 어떤 갈등도 있지 않고, 학생들은 스스로를 혹사하지 않을 수

있지. 그들은 이러한 협동적인 스타일을 스스로 완결점으로 만들지. 그밖에 학교에서 일어나는 모든 일들을 뜻을 변화시키지 않고 주제로 만들었던 경험이 있을 거야. 그리고 그것은 그들로 하여금 당연히 비판의 효과를 신뢰할 수 없게 만들었어.”(38)

논쟁은 수업에서 올바로 이루어지지 않았다; 대화는 그 대신에 “상대화한 의견들”(한스 페터 피에트바우어)처럼 피상적으로 가볍게 진행되었다. 수업은 토크쇼와 유사했다. 교섭이 논쟁을 대신할 수 있을까? 그리고 그것은 어디에 존재하는가?

“**클라우디아:** 사람들은 물론 망명신청자의 이유를 검사해볼 수 있을텐데요.
그렇게 큰 문제가 없다면, 그 숫자도 감소하게 될텐데.
제가 생각하기에 가장 큰 문제는 실제 망명자 수에요.
남교사: 음. 최근 거대하게 증가하고 있는 숫자라, 니콜라.”(39)

수업에서 이루어지는 대화의 시간적 조급함에서 실제적인 인식의 관심, 행동에 대한 원인의 이해(의도)는 사라진다 (토론종결). 어떻게 어떤 것이 기능하는가에 대한 지식(기능에 대한 지식) 또는 그것이 그래야만 하는 것보다 그렇게 기능하지 못한다는 비판(비판적 계몽적인 지식)이 지배적이다. 그러나 관심형성은 다른 사람의 지향성이 명백히 된다는 것을, 즉 사회적 행동의 개인적인 의미부여를 전제로 한다. 관심의 범주는 교육학의 범주인 무관심과 관점변화 없이는 생각할 수 없다. 망명 문제에 대한 수업 시간을 진행하면서 한 여학생이 교사에게 이유를 요청하는데, 그것을 교사는 슬며시 흘려들었다.

【변형 K】 유추하기

모든 배움은 유사하다. “관심” 범주와 더불어 생활 세계와 제도들 간의 균열이 연구되었다. 미시세계에서 거시세계로 가는 다리를 통한 관심의 지원은, 정치적 체계가 오로지

사회적 근접공간에 대한 분석의 범주들에 영향을 받도록, 잘못 인도할 수 있다. 제도에 대한 생활 세계적 미시정치적인 관점은 한편으로는 정치를 싫어하는 학생들의 관심 발전에 필수적이만, 그러나 그것만으로는 유추에 의한 오류추리를 낳기도 한다. 다음과 같은 사례(1988년 서베를린에서 김나지움 8학년 학급)에서는 본 원고가 매우 짧고 조리되어 마치 모든 것이 사기처럼 보인다. 그들은 속이고 있다. 물론 모든 이들이 그렇다, 정치가라면. 투표의 자의적인 반복을 통해 – 부가적인 파견대표가 나오기 위해, 그 사이에 휴식이 정해졌다 – 다수가 정당수뇌부의 뜻대로 조종되었다. 그 장면은 교사의 암시적인 자극에 따라 유도되었다:

"**남교사:** 투표를 다시 할 때 다른 파견대표들을 수뇌부의 뜻대로 투표하도록 만들기 위해, 그들이 무슨 일을 할 수 있는지, 너희들 지금 생각해 보아라. 더러운 사기들을 상상해봐. 자, 시작해봐, 어서!

학생: 압박이요.

남교사: 압박. 그래...에릭.

에릭: 뇌물이요.

남교사: 그래, 크리스티아네.

크리스티아네: 전화하고 설명하는 거요, 빌리 브란트는 무조건 물러나려고 해. 너희들은 그것을 막기 위해 빨리 와야만 해. 사람들은, 그가 문제가 안 된다면, 곧 압박할 필요는 없을 거예요. 그들은 그가 떠나버린다면 좋지 않을 것이라는 것을 잘 알고 있거든요.

남교사: 너는 그것을 위해 뭐라고 말했지.

학생: 압박이요.

남교사: 음, 맞아.

완전한 정당총회 보고서의 도움으로 한 정확한 원전의 분석은, 앞뒤의 문맥이 사라짐으로써 의사소통의 과정에 대해 이해를 도우는 그림이 조작되었다는 것을, 명백히 밝혀냈

다. 소통의 현실은 인위적으로 준비된 학교(교과서)지식보다 훨씬 복잡하다.

【변형 L】 흑백논리로 단순화하기(마니교)

수업에서 담론은 정보의 홍수에서 질서를 지지하는 과제를 가지고 있다. 그러나 어떤 종류든 관심을 대변하는 사람은 어떻게 그것이 이중적인 세계상을 암시하는지 오래 전부터 명백하지 않다. 잠재하고 있는, 명백하고, 자만심이 강한, "고유한", 주관적이고 객관적인 주 관심사와 부차적인 관심사 등등이 있다.
실제적으로 그것은 국가시민학 수업시간(1989년 동독 베를린에서 7학년 학급)에 명백해졌다. 수업의 해석범위는 ML, WK와 SED의 정치를 통해 주어졌다.

"**여교사:** 우리 공화국에 사는 사람들은 그들이 지식인이든 노동자계급이든 수공업자이든 상관없이 어떠한 관심을 가지고 있을까?
학생: 평화를 보호하는 것이요.
여교사: 맞아. 평화의 보호와 안전. (칠판에 쓰느라 잠시 휴식) 이러한 관심, 내가 여기 쓴 두 가지 관심 말고 또 다른 관심이 존재할까? 어떻게 생각하니?, 스테파니.
스테파니: 예, 당연하죠.
여교사: 그것들은 늘 일치하지 않을 거야. 그러나 여기 이 관심들은 모든 학급이나 계층에 존재하고 있기 때문에, 우리는 그것을 무엇이라고 부를까?
학생: 공통적인 거요.
여교사: 공통적인 관심 또는...?
학생: 주요 관심이요.
여교사: 주요 관심, 기본적인 관심. 자, 너희들은 지금 우리가 이미 어느 정도 파악했다는 것을 알거야. 그것이 바로 우리 전체 공화국이지. 우리가 여기 언급

했던 모든 사람들은 자신의 관심과 우리 전체사회의 관심 속에서 이런 과제의 성취라는 점에서 확고한 연합체를 구성하면서 일하고 있어...”

연출된 안전성은 현상과 “객관적인” 본질의 확실한 구분으로 이루어지는 사회이론과 인식이론을 기반으로 하고 있다. 어떻게 교육학자들이 옳고 그른 것을 함축한 학생들의 질문을 피하는지가 하는 것은 옛 서독의 비교 가능한 장면에서 알 수 있다. “전체의 관심으로서 평화”(1984년 서베를린 고등학교 10학년: 주제: 새로운 청년 운동)라는 주제로 열린 한 수업 장면은 마찬가지로 교사의 암시적인 질문을 보여주고 있다:

“**크리스토프:** 평화를 위해 시위를 하고 환경오염에 대항하는 이 두 가지 점에 대해 나는 정치가는 그와는 반대 입장에 서야 한다고 말하고 싶어요. 왜냐하면 환경이 더 이상 존재하지 않는다면 언젠가 그것은 더 이상 존재하지 않게 될 것이기 때문에, 그것은 청소년들의 관심일 뿐 아니라 실제적으로 전 세계가 당면한 것이기 때문이죠...

남교사: 너희들이 멋진 사진에서 본 것과 같이 정치가와 녹색정당이 연합한다고 해도 실제로 무슨 일이 일어날까?

토비아스: 그래요. 내가 지금까지 생각한 바로는 그것은 처음에는 확실히 어렵다는 거예요. 그 이유는 많은 정치가들이 상당히 교만하고 자신의 입장에서 물러날 수 없기 때문이죠. 그러나 그것은 논리에 의해 원래 할 수 있는 것들이에요...”

그러한 “비정치적 정치수업”이 신념의 윤리(도덕적 엄숙주의)를 넘어서 책임윤리에 도달하지는 않는다. 비정치적 정치수업은 학생들의 영리한 질문에 더 이상 대답할 수 없고, 단지 그것을 “방해”로서 인식하고 막을 수 있을 뿐이다. 방법과 효과/결과 사이에 어떠한 목적과 수단의 일치도 존재하지 않는다는 것이 대안적으로 수업대화 중에 이러한 “성숙된 순간”에 발견될 수 있다: 모든 사람들이 복지와 평화, 환경오염에 대한 관심을 말하지만, 이러한 목적에 도달하기 위한 방법에 대한 생각은 논쟁적이다(목표우선주의,

우선성). 여기서 정치[40]는 "딱딱한 판자에 열정과 눈대중을 가지고 강하고 느리게 구멍을 뚫는 것"(막스 베버)으로서 시작한다.

수업분석의 결과

1. 전공수업과 "학교를 새롭게 생각하라!"

미시적인 교수법의 분석은 수업을 넘어서서 그 문맥으로 돌아갈 것을 지시한다. 왜냐하면 수업이 학급교실에서 사회를 연출하기 때문이다. 지식의 변환을 위한 학습과정 분석은 통합적으로 작용하며, "수업 연구가"와 "교육 정치가" 간의 불필요한 전면대치를 피할 수 있다. 그 뿐만 아니라 학습과정 분석은 어떠한 경우에도 학교수업과 45분 시간에 제한을 두지 않는다. 그것은 아마도 고루할 수도 있다. 그것들은 현재 개혁적인 교육학의 낙관 속에서 거의 비판적으로 검증되지 않은 새로운 수업형태로, 예를 들어 그룹학습으로 확장될 수 있다[41]; 그리고 학교생활로(학교문화와 작은 민주도시로서 학교), 예를 들어 공동결정위원회에서의 의사소통으로[42]; 또한 학교 외의 청소년 교육으로[43], 예를 들어 폭력적인 극우파의 청소년들과 함께 하는 청소년 수용연구의 의사소통으로; 또한 성인 정치교육으로, 예를 들어 시민단체나 지방공동체의 어린이, 청소년 국회[44]에서의 배움으로 확장될 수 있다.

2. 미시적 교수법과 교육 정치

미시적 교수법 분석의 일관된 연구는 교육 정치의 기본방침에 자유로이 시선을 던진다. 예를 들어 전통적으로 교육받은 김나지움 교사가 교사질문에 내재된 환원주의적인 기능을 "문헌적으로" 재구성하였을 때, 비로소 자유로운 수업연구(예를 들어 예나 플랜, 달톤 플랜)의 형식을 김나지움에서도 더 쉽게 얻을 수 있을 것이다. 학생들의 질문이 방해

로서 차단되기 때문에, 수업분석은 이용되지 않았던 가능적 부분을 보여준다. 너무 큰 학급에서는 전문교사라 하더라도 침착함이 과도하게 요구된다 - 경험적인 근거로 최대 15-20명 정도 학생의 학급크기가 적당하다.

3. 교습기술 기록

수업분석이 "단지 부정적인 사례"만 든다고 종종 비판 받는다. 그럼 긍정적인 모델은 어디에 있는 것일까? 앞서 말한 사례들은 내 눈에 나쁘게 보이는 것일지 모르지만 그것이 보통의 수업시간이다. 그 수업의 재구성을 통해 우리는 무엇인가 배울 수 있었다. 재구성은 전문가 지식의 산파술적 역량을 캐스트너의 표어 "너희들을 향상시켜라"의 의미대로 날카롭게 해준다. 경험 있는 교사들, 많은 교생 실습자들, 또는 "단순한" 교사들은 그들이 각색한 전문지식을 "함께 무덤까지" 가지고 가서는 끝내 밝히지 않는다. 따라서 전문교수법에서 지식 전수의 역량에 대한 다른 문화가 매우 시급히 요구된다. 이를 위해 교습기술 교수법(비교. 베르크/슐츠, 각주 14번)과 연구가[45]로서 교사의 개념은 눈에 띌 만한 제안들을 하였다. 그 제안들은 사회라는 학습 분야에서 온 사례들을 제외시키는 것이다.

전제는 지역을 초월한 기록모음과 전문적인 학습과정의 문서화이다. 비디오기술(캠코더)의 사회화는 수업기록의 수를 한편으로는 늘였지만, 반면 60년대와 70년대의 수업참관과 반대로, 접근과 비교 분석을 어렵게 하였다. 어떤 연구기관이 정보도서관에 체계적으로 음성기록과 비디오기록을, 수업 기획서와, 교사일지, 생활기록부를, 그리고 다른 수업의 흔적들을 모아놓겠는가?

4. 연구 지원

발표된 실상은 철저히 탐구적이고 결의론적으로 논증하였다. 왜 전문교수법적인 수업분

석에 어떤 교화된 전통도 존재하지 않는가? 이러한 연구의 결점은 그 원인을 대학에 있는 학문의 후배들을 위한 충분치 못한 자리에서 찾을 수 있다. 자연과학의 교육학을 위한 연구소(킬에 있는 IPN)와 수학 교수법을 위한 연구소(빌레펠트에 있는 IDM)는 존재하는데, 왜 지역을 초월한 사회학의 교수법을 위한 연구소는 존재하지 않는가? 커다란 외부 기금단체들(DFG, VW 재단)과 연구소들(예를 들어 교육연구를 위한 베를린의 막스 플랑크 연구소)은 사회학문의 전문교수법 분야의 인접 연구 지원과 관련하여 커다란 의구심을 가지고 있다(공과기술 학문에서는 완전히 다르다). 이 두 가지 점은 또한 문화지원의 위탁 뒤에 숨어 있는 독일연방원과 주연방원에 대한 의문이기도 하다.

5. 교사 양성의 내적인 혁신

수업분석은 일관되게 전문교사 양성의 혁신을 보여준다. 교사는 각색된 연출목록과, 상연과 표현의 기술을 가지고 있어야 한다. 학습자들의 함축된 질문을 언어로 표현하기 위해 산파술적인 역량("산파술")이 필요하다. 수업대화의 대상은 "'소재'나 규범이 아니라 학습자들이 지속적으로 – 그들이 원하든 원하지 않든 – 주제를 연구할 때 생기는 사회적인 그리고 언어로 표현되는 의미이다. 이러한 의미는 교육학자들에 의해 인지되며, 인지적이고 통과할 미래의 상황적 차원과 관련해서 설명될 수 있을 것이다. 본질적인 것은 교사에게 설명의 독점을 주는 것이 아니라, 학습자들이 스스로 자신의 생각, 말, 습득과정의 문제들을 파악할 수 있도록 자극하는 것이다. 그것을 습득으로 여기는 문화적 객관성은 모든 학습자들에게 서로 다른 생각과 경험을 만들어준다. 학습상황은 그러한 생각의 전문적인 연구를 위한 광장으로 파악될 수 있다... 그들이 스스로 구성하였던 의미와 더불어 학생들의 논쟁의 구조화는, 교육과정에 새로운 역량의 성립을 위한 연결 지점이 되었다."[46] 이러한 역량이 관습적인 대학교수법으로는 양성될 수 없다는 것은 명백하다.

전문교수법의 수업분석에서 나온 재 질문은 보이텔스바흐 협약의 형식이 얼마나 관심을 불러일으키고, 성과가 있으며, 실제적인지 명백하게 밝혀준다. 그것은 정치교육에 대

한 토론의 재 교수법화에 관한 것이며, 정치적 토론에서 중요한 목소리로 남아야 한다.

자주 수업을 관찰할 수 있는 전문지도자와 다른 사람들의 반응과 조사결과를 나는 원하고 있다. 나는 특히 의사소통 유형학을 보충하고(변형A에서 L까지) 수정할 수 있는 수업사례들과 “장면”들에 대해 관심이 많다.

주

1. 이 형식은 정치교수법의 토론상황을 새로 요약한 내용에 결코 빠지지 않는다:
   "50년대 말에 교수법적인 전환으로 주도되었던 발전은, 보이텔스바흐 협약으로 이루어진 것이다. 상대적인 유사성에 대한 학문적 연구를 위해, 정치교수법은 어느 정도 실제적인 정치와의 거리감을 획득했다." (Sander, Wolfgang: Politik in der Bundesrepublik als Lernprozeß. 슈발바흐 1991, 21쪽
2. 비교. Hilligen, Wolfgang: Mutmaßungen über die Akzeptanz des Beutelsbacher Konsens in der Lehrerschaft. 출처: Schiele/ Schneider 1987, 9-26쪽.
   "보이텔스바흐 협약의 간단한 기초지식" (22쪽부터)이 표현되어 있다.
3. 비교. Oelkers, Jürgen: Zur Geschichte des Planungsmonopols 또는 Zur Geschichte eines selbstshuldeten Überforderungssyndroms.
   출처: Pädagogik 1996, 4, 32-37쪽
4. 심각한 사실은 교육학의 상황이 법적이나 정치적인 상황보다 더 복잡하다는 것이다.
   "관용에 맞서는 편협성을, 편협성에 맞서는 관용"과 관련시키는 것이 가능하다. 예를 들어 한 청년이 국가적인 상징을 보여주려고 한다면, 원하지 않는 부작용에 의해 학생들과의 신뢰관계에 해를 가져오게 될 수 있다. 어떠한 경우는 경찰을 부르고 법정으로 뛰어가게 될 것이다.
   그런데 이러한 사건을 원칙적으로 "교육학적으로" 해결하려고 할까? 이런 구체적인 경우는 무엇을 의미하는 것인가? 그리고 청년들은 교육학적인 연관성을 갖기 위해, 성인처럼 권리를 행사할 것인가?
5. 커리큘럼에 대한 질문은 학문적으로 결정이 될 수 없고, DVPB와 같은 전문교수법의 관심단체의 능력에 관련된 문제이다. 독일 전역의 학습계획 모델은 프로젝트로 전문가 집단을 통해 이루어지며, 대학입학 자격시험의 개별적인 검증요청(EPA)은 비교할 만하다.

주

각 주의 문화부는 스스로 이 학습계획안을 얼마나 많이 준비할 것인지 생각해 볼 만하다. 왜 학문적인 전문교수법에서는 변화에 대한 방어적인 적응 대신에, 제안을 지향할 만한 전략을 만들어내지 못하는 것일까? 교과서 출판은 독일 전역의 학습서와 연결될 수 있어서 훨씬 좋을 텐데! 피나는 노력에 따라, 적어도 EPA(대학입학자격시험의 개별적인 검증요청)는 대학입학 시험의 사회과목과 정치과목의 전문교수법적 토론에서 물러서지 않았다.

6. Hennig, Bernd/Müller, Peter/Schlausch, Horst: Inhaltliche Schwerpunkte politischer Bildung in den Lehrplänen der Bundesländer. 출처: Bundeszentrale für politische Bildung: Zur Situation der politischen Bildung in der Schule. 본 1982, 113-317쪽. 정치교수법의 질문제기를 위해 나는 "실용적인 범례를 숨겨진 연구합의점으로서 찾아냈다. 비교. Tilman Grammes: Politikdidaktik und Sozialisationsforshung. 프랑크푸르트 1986

7. 나는 다음에서 의식적으로 정치교수법에 대해 말하지 않고, 사회라는 학습 분야의 교수법에 대해 말하려고 한다. 그 이유는 내가 사회적이고, 법적이고, 경제적이고, 교육학적인 주제를 축소시키고 싶지 않기 때문이다.

8. Blankertz, Herwig: Theorien und Modelle der Didaktik. 뮌헨 1969, 18쪽

9. Reinhardt Sybille: Was heißt "Anwendung" von Sozialwissenschaften in der shulischen Praxis? 출처: ZfP 1987, 297-222쪽, 여기서는 213쪽

10. Thoma Gösta: Zur Entwicklung und Funktion eines "didaktischen Strukturgitters" für den politischen Unterricht. 출처: Herwig, Blankertz: Curriculumforschung: Strategie, Stukturierung, Konstruktion. 에센 1971

11. Prange, Klaus: Artikulation als Hauptgeschäft der didaktischen Kommunikation.

주

출처: Die Zeit der Schule. 바드 하일부룬 1995, 69-82쪽, 여기서는 71쪽. 비교. Sünkel, Wolfgang: Phänomenologie des Unterrichts. Grundriß einer theoritischen Didaktik. 바인하임/뮌헨 1996, 63쪽부터

12. Aschersleben, Karl: Welche Bildung brauchen Schüler? Vom Umgang mit dem Unterrichtsstoff. 바드 하일부룬 1993. Didaktische Transformation steht im Zentrum der grundlagentheoretischen Reflexion bei Kaiser, Arnim: Sinn und Situation. Grundlinien einer Didaktik der Erwachsenenbildung. 바드 하일부룬 1985

13. Kade, Jochen/Nittel, Dieter: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 출처: Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner(편찬): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. 옵라덴 1995, 195-206쪽, 여기서는 204쪽

14. Berg, Hans Christoph/Shulze, Theodor: Lehrkunstdidaktik, 너이비드 1995, 370쪽부터; 비교. Rauschenberger, Hans; Unterricht als Darstellung und Inszenierung. 출처: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, 7권, 슈투트가르트 1985, 51-74쪽

15. 비교. 이 개념에 대해서 더 자세하게 설명되어 있다. Tilman Grammes: Kommunikation, Fachdidaktik, 옵라덴 1996. 전문교수법은 이러한 의미에서 지식사회학과 언론학의 의문 제기를 받아들였다.

16. Weißeno, Georg: Lerntypen und Lerndidaktiken im Politikunterricht. Ergebnisse einer fachdidaktisch motivierten Unterrichtsforshung. 프랑크푸르트 1989

17. Reinhardt, Sybille: Kontroversen in Wissenschaft, Politik und Unterricht.

주

함부르크 1989 22쪽; 비교. Wie politisch darf der Lehrer sein? 출처: Politische Bildung 1986, 43-51쪽. 이와 유사한 특성은 Kelly, Thomas E.가 발전시켰다: Disussing Controversial Issues. Four perspectives on the teacher's role. 출처: Theory and Research in Social Education 1986, 113-138쪽; 비교. Engelhardt, Rudolf: Unzumutbarkeit - Ein Begriff der Didaktik der politischen Bildung? 출처: Neumann, Franz/Fischer, Kurt-Gehard(편찬); Option für Freiheit und Menschenwürde. 프랑크푸르트/크론베르크 1976, 31-37쪽

18. 이것이 공공교육인 학교에서 시행되고 있는 교회, 세계의 종교수업, 종교학에 대한 토론의 핵심이다. "종교"는 부분적으로 경험할 수 있는 지식이며, 존재경험의 핵심에 있다("소재"). 가치에 대해 학생들과 함께 벌이는 논쟁적인 토론은 교사가 그들에게 신중하게 행동해야만 비로소 진행된다.

19. Baumann, Usula/Tilman Grammes; "Wenn wir als Historiker an einen solchen Fakt herangehen..." Wortprotokoll einer Geschichtsstunde zum Thema Luxemburg/Liebknecht in Berlin/Ost 1973/74. 출처: GEP 1996, 5, 281-291쪽

20. "Political Correctness"는 예를 들어 Elisabeth Noelle-Neumann의 "Schweigespirale"나 Groth, Klaus J: Die Diktatur der Guten - Political Correctness처럼 여기서는 정치적인 투쟁개념으로 사용되지 않았다.

21. Tilman, Grammes: Unpolitischer Gesellschaftskundeunterricht? 슈발바흐 1991, 13쪽부터

22. Koring, Berhard: Eine Theorie pädagogischen Handelns. 바인하임 1989(Tilman Grammes의 Wortprotpkoll)

주

23. Mühlhausen, Ulf: Überraschungen im Unterricht. Situative Unterrichtsplanung. 바인하임/바젤 1994

24. Gieseke, Hermann: Didaktik der politischen Bildung. 뮌헨 [11]1980, 127쪽

25. Schiele, Siegfried: Zehn Jahre "Beutelsbach Konsens". 출처: Schiele/Schneider 1987 1-8쪽, 여기서는 2쪽

26. 사회과목 수업이 사회적 현실에 대한 미디어의 모사와 연관된다면, 재현한 것을 다시 재현하는 문제가 생긴다. 그러한 경우에는 기술적인 학교지식이 나올 위험이 높다.

27. Glumpler, Edith: Sachunterricht zum Thema "Ausländer" - ein Weg zur Erschließung der multikulturellen Lebenswirklichkeit von Grundshulkindern? 출처: Pommerin, Gabriele(편찬): Und im Ausland sind die Deutschen auch Fremde. 프랑크푸르트 1988, 58-65쪽

28. Daheim, Hansjürgen 등등: Wie ist Verständigung möglich? Kommunikation zwischen Wissenschaft und Praxis in Seminaren der beruflichen Fortbildung von Verwaltungsangehörigen. 출처: Beck, Urlich/Bonß, Wolfgang(편찬): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. 프랑크푸르트 1989, 196-225쪽, 여기서는 204쪽

29. Daheim 등등. 1989 위와 동일 29쪽

30. 비교. Marcuse, Herbert: Repressive Toleranz. 출처: Wolff, Robert Paul/Moore, Barrington/ Kritik der reinen Toleranz, 프랑크푸르트 1965, 91-128쪽, 여기서는 97쪽

31. 현대 사회의 본질적인 언어사용에 있어서 본래의 중요성은, 명백히 "장점"이나 "유용"으로 "구체화"되었다. 이자(Zinsen)라는 옛 표현도 현대영어에서는 interest, 프랑스에서는

주

(interèst), 이탈리어로는 (interesse)로 되어 있다.

32. 현실적인 참여는 예외적인 경우이다. 예를 들어 어린이 국회나 청소년 국회에서 프로젝트 수업 등의 경우이다. 또한 선거연령을 16세로 낮추는 것은 내 의견으로는, 참여를 통해 관심을 지지하기 위한 정치교육의 중요한 임무이다.

33. 소재의 의사소통적인 구조와 교사들의 본질적인 만남의 내용부분이 결코 상세하게 서술되지 않았다. 반면에 이 특이한 방법은 의사소통의 심리치료적인 개념의 수용 면에서 교사와 학생 간의 단순한 만남(관계영역)을 종종 표현하였다. Langmaack, Babara: Themenzentrierte Interaktion. Einführende Texte rund ums Dreieck. 바인하임 ²1994; 비교. Köesel, Edmund: Die Modellierung von Lernwelten.: Ein Handbuch zur subjektiven Dialetik. 엘츠탈-달라우 1993

34. 사람들이 청소년시절에 정치에 대해 관심이 있었는지 물었을 때, 보통 기대되는 대답은 "아니오"이다. 한 그룹토론에서 청소년들이 차별화된 토론과 판단형식의 본보기를 발전시킬 수 있도록 하였다. 그리고 Schelle, Carla의 연구는 수업에서 불이익을 당한 학생의 과도한 의무나 종속에 대해서 사례적으로 서술하였다. Schelle, Carla: Schülerdiskurse über Gesellschaft - Wenn du ein Ausländer wärst". Untersuchungen schulisch-politischer Bildungprozess. 슈발바흐 1995

35. Modellhauser, Klaus: Theorien zum Erziehungsprozess. Zur Einführung in erzierhungswissenschaftliche Fragestellungen. 뮌헨 1972, 105쪽

36. Ziehe, Thomas: Zeitvergleiche. Jugend in kultuellen Modernisierungen. 바인하임/뮌헨 1991,146쪽부터

37. 주간신문 Die Zeit 기사에서 인용됨. Baacke, Dieter: Bewegungen beweglich machen

주

oder: Plädoyer für mehr Ironie. 출처: Baacke 외(편찬) Am Ende – Postmodern? Next Wave in der Pädagogik. 바인하임/뮌헨 1985, 190-214쪽, 여기서는 200쪽부터.

38. Baacke 등등 1985, 위와 동일, 200쪽부터

39. Gagel, Walter/Grammes, Tilman/Unger Andreas: Politikdidaktik praktisch. Mehrperspektivistische Unterrrchtsanalysen – Ein Videobuch. 슈발바흐 1992, 여기서는 32쪽부터

40. Kahlert, Joachim: Alltagstheorien in der Umweltpädagogik. Eine sozialwissenschaftliche Analyse. 바인하임 1990

41. Schroeder, Gudrun und Hugdietrich: Gruppenunterricht. Beitrag zu demok ratischem Verhalten. Erfahrungen aus dem 1. bis 6. Schuljahr, 베를린 1975, 87쪽부터 95쪽부터 (주제: 교사태도)

42. 비교. Combe, Arno/Helsper, Werner: Was geschieht im Klassenzimmer, Perspektiven einer hermeneutischen Schul- und Unterrichtsforshung. Zur Konzeptualisierung der Pädagogik als Handlungstheorie. 바인하임 1993, 164-182쪽

43. 비교. 예를 들어 Analyse eines gesellschaftlichen-politischen Lernprojektes mittels qualitativer Gruppendiskussionsverfahren von Förch, Michael: Zwischen utopischen Idealen und politischer Herausforderung. Die Nicaragua-Solidaritäsbewegung in der Bundesrepublik. Eine empirische Studie. 프랑크푸르트 1995

44. 여기서는 교육연구의 불안한 형식에 관한 것이기 때문에, 교육과정에 대한 연구는 학교의

주

사회과목보다 더 어렵다.

45. Dick, Andreas: Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Das praktische Wissen von Expertenlehrern in Dienste zukünftiger Junglehrer. 바드 하일부룬 1994; Altrichrer, Herbert/Posch, Peter: Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Akrionsforschung. 바드 하일부룬 1990

46. Koring, Berhard: Zur Professionalisierung der Lehrtätigkeit. Eine empirisch-hermeneutische Fallstudie. 출처: ZfP 1989, 771-788쪽, 여기서는 786쪽

아민 쉐르브
Armin Scherb

가치지향적인 정치교육의 기반으로서 실용적 – 규범적인 최소협약의 근거지움(1)

"보이텔스바흐 협약은 충분한가?" 그것은 바덴 뷔템베르크의 정치교육연방원이 1976년 한스-게오르그 벨링이 확립한 정치교육 협약의 재검증을 위해 1996년 2월 26일부터 28일까지 개최한 학회의 핵심질문이었다. 무엇보다 이 협약을 확대하려는 시도(2)에 관한 토론은 학회의 핵심 질문이 적어도 수긍되었다는 인상을 줄 수 있었다. [협약의] 너무 협소한 내용적 토대가 보이텔스바흐 협약의 문제화에서 핵심은 아니었다. 힐리겐이 이미 보이텔스바흐의 첫 번째 후속 학회에서 지적한(3) 인정(Akzeptance)의 부족이 문제시되었지만, 학교와 학교 외의 영역의 정치교육 현장 활동에서 나타나는 현실화 문제가 무엇보다 문제시 되었다.(4) 토론은 "보이텔스바흐 협약이 정치교육에 참여한 사람들을 충족시키는가?"라는 질문을 적어도 우어아흐의 핵심표어와 관련시킬 것을 촉구하고 있다. 정치교수법의 토론에서 단호한 또는 함축적인 가치교육의 발전은, 겸손이 "모두의 그리고 최소한의 협약 (Consensus omnium atque minimum)"(피셔)이라는 요구를 위한 출발점을 형성할 수 있다는 가정(5)을 유발한다. 그런 협약이 성공에 대한 전망과 더불어 무엇보다도 상황에 맞고 배경과 연관이 있는 구체화를 위한 기반인지도 모

른다. 용인이라는 그리고 교수법의 성공방침이라는 관점 아래 이 논문은 실용적인 최소 협약의 개념에 대해 소개하고자 한다.

이러한 개념 사용을 통해 야기되는 연상, 즉 여기서 의도된 최소협약의 근거지움의 "실용적"이라는 술어는 오로지 실용주의의 철학적 방향에 기반을 두고 있다는 연상 때문에, 다음과 같은 조언이 필수적인 것처럼 보인다. 최소협약의 근거지움이라는 메타개념에 대한 이 실용주의의 논문은 주로 교수법적 성공 방침이라는 관점 아래 중요성을 획득한다는 것이다. 우선 관련 이론으로서 실용주의의 보충적 특성에 대한 지적과 더불어, 다양성의 사회에서 최소협약의 근거지움은 하나의 인식론적 토대 위에서 가능하다는 것을 보여줄 것이다. 왜냐하면 [그렇지 않다면] 그것은 사고금지(Denkverbot)에 버금갈 것이기 때문이고, 사고금지를 근거지울 수 있는 가능성은 – 적어도 다원론 내재적으로는 – 존재하지 않는다.[6]

1. 성공 지향적인 근거지움 개념으로서의 실용주의

"실용적인 최소 협약"이라는 용어는 이미 1976년 첫 번째 보이텔스바흐 학회에서 슈미더러[7]에 의해 사용되었고, 그 후 귄터[8]에 의해 다시 공격을 받은 후에, 몇몇 개념을 해명할만한 서문이 필수적인 것으로 보인다. 왜냐하면 여기서 "실용적인"이라는 술어를 위해, 이전의 개념 사용과는 정반대로, 폭넓은 철학적 토대가 가정되기 때문이다.[9] 무엇보다 "실용적"이라는 술어 사용의 두 가지 관점은 그 철학적 토대[즉 실용주의]에 대한 약간의 언급을 필요하게 만든다: 그 하나는 이제까지 혼란스러웠던 사용을 말하는데, 일상 언어의 의미로 "실용주의적인"이라는 말은 "이론적이 아닌"이라는 말과 반대로 쓰이고 있다. 또 다른 면은 "실용적인"이라는 술어가 가치 관련성이 별로 중요한 역할을 하지 않는 전체 교수법적 개념들에 대한 묘사로도 쓰이고 있다는 것이다.[10]
철학적 실용주의의 본질적인 특징으로서 일반적으로 다음과 같은 요소들이 두드러진다.

첫 번째: 실용주의적인 사고는 구체적인 인간의 행동 연관에, 즉 실행(Praxis)에 자리한 학문적인 사고로 이해된다. 그것은 형이상학적 사고의 반대로서 파악된다.
두 번째: 실행이란 어떠한 초시간적인 행동 구조를 뜻하는 것이 아니라, 그것에 대해 사람들이 논쟁하여만 하는 분명한 문제 상황을 의미한다.
세 번째: 행동맥락으로 연결된 개념형성의 방법이 실용주의의 인식이론의 특색이다. 그 행동맥락 안에서만 각 개념들은 자신의 규정을 얻게 된다.
네 번째: 여기서 진리의 행동이론이 생긴다. 규범적인 진술은 사회적 현실과의 행동하는 논쟁을 통해 지속적으로 시험되고 증명된다.
다섯 번째: 자유로운 대화공동체는 진리에 대한 조직적전제이고 규정근거이다.
여섯 번째: 그것을 통하여 실용주의는 다원적인 민주주의 이론과 강한 유사성을 가지고 있다. 그런 민주주의에서 진실을 찾는 사람들의 진짜 공동체와 그들의 실험적 연구방법을 위한 가장 유리한 조건들이 발견된다.[11]

성공지침은 가치 지향적인 정치교육 개념을 위해서 철학적인 실용주의를 최소협약 근거지움의 토대로 택하는 것을 장점이 많은 것으로 나타나게 하고, 실용주의적 인식론의 특징표기에 중요한 세 번째와 네 번째 사항에 함축되어 있다. 실용주의적 인식론의 특징표기는 1903년 찰스 샌더스 퍼스(Charles Sanders Peirce)에 의한 "실용주의적 준칙"에 가장 명백히 나타난다:

"실용주의적인 핵심문장은 ... 다음과 같다: 사람들은 우리가 파악한 대상이 어떤 실제적인 결과를 낳을 수 있는지 생각한다고 한다. 이러한 결과의 파악이 대상에 대한 완전한 파악이다. 사고의 의미를 발전시키기 위해, 사람들은 그에 따라 사고가 어떠한 습관을 불러일으키는지 규정해야 한다. 왜냐하면 한 사태의 의미는 단순히 그 사태가 포괄하고 있는 습관에 있기 때문이다. 습관의 특징은 그것이 어떠한 방식과 방법으로 이러저러한 상황들에서뿐만 아니라, 모든 가능한 상황들에서 우리에게 행동을 불러일으키는 지에 달려있다. 습관이 무엇인가 하는 것은 두 가지 사항에 달려 있는데, 언제 그리고 어떻

게 그것이 행동을 유발하는가에 달려있다. 첫 번째 사항, 언제?: 행동을 위한 모든 자극은 지각에서 온다. 두 번째 사항, 어떻게?: 모든 행동의 목표는 잡을 수 있는 결과에 도달하는 것이다. 그리하여 우리는 사고의 세세한 차이의 원인으로서 감각 가능한 것과 실제적인 것과 접촉할 수 있는 것에 마주치게 된다."(12)

퍼스가 처음으로 실용주의적인 준칙을 저술한 1878년 그의 논문의 제목에서 이미 실용주의의 성공지침이 나타난다. "우리의 사고를 명확하게 하는 방법"이 새로운 현실 이해를 제기하는 프로그램적인 그의 저서의 제목이다. 그러한 새로운 현실 이해는 가능한 결과들을 인식되어져야 하는 대상의 파악에 연관시킨다. "실용주의적인 준칙"이라는 그의 인용된 표현은 그 점에서 이미 명확한 입장표명으로 이해되어야 하며, 퍼스는 그 때까지의 눈부신 수용사를 동기로 해서 1903년 그 입장에 도달했다고 한다.(13)

2. 실용주의적 최소협약의 근거지움에 대하여

우리 사회의 가치체계에 대한 포괄적인 논쟁이 정치교육에서 아직 부족하고,(14) 때로 형식적인 것으로 평가받은 보이텔스바흐 협약(15)의 차원에서 최소협약이 정치교육의 기반으로서 문제가 있다고 하는 확신이 있다. 이 확신을 배경으로 두고, 실용주의적인 단초가 이제까지의 최소협약의 근거지움에 대한 시도와 반대로 성공하지 못했는가 하는 문제가 제기되었다. 정치교육이 사회적 연관 안에 있기 때문에, 다음 글은 정치교육에서 최소협약은 적어도 그 기본구조 안에서 전체사회를 위해 인정된 최소협약에 상응한다는 사실에서 출발한다. 따라서 우선 다원화된 사회 안에서 실용주의적인 최소협약을 그려내는 일이 여러 관점에서 시도된다.

예측되는 용인의 산정으로서 실용주의적인 최소협약

실용주의가 결과 예상을 인식과정의 통합적인 본질요소로 보는 한, 이 인식론적 입장이, 인식의 가능한 결과를 살펴봄으로써, 이질적인 사회에서 윤리적 최소를 만들어 낼 기회를 가지지 않는가 생각해보는 것은 적절해 보인다. 이 윤리적 최소는 성공에 대한 약간의 전망을 통해 개인의 자유로운 자기규정에 근거한 사회의 전제들과 일치될 수 있다. 전제는 다음의 질문, 즉 다원화된 사회에서 윤리적 최소가 가려내 질 수 있는가, 가능하다면 어떻게 가능한가 하는 질문에 실용주의의 인식론적 방법을 유비적으로 적용하는 것이다. 이러한 윤리적 최소의 가능한 한 일반적인 용인은 정치적 의견들과 관심들의 이질적인 구조를 그대로 두고 있는 그대로 받아들인다.

대화 공동체의 기준

모두의 협약(Consensus omnium)의 구성에 대해 동의할 가능성은 결정적이다. 이러한 동의는 구성에 영향을 미치는 인식적, 도덕적 발전의 정도에 덜 의존하고 있다. 우선 더 이상의 자격은 필요 없는 대화 공동체가 실질적인 출발점 – 그런 출발점을 통해서 다원화된 사회에서 공동생활의 윤리적인 최소치는 항상 새로이 구성되어야만 한다 – 을 형성한다.

우리가 다음의 실용주의적 가정들로부터 출발한다면, 즉 규범적인 지침들은 한 대화공동체 내에서 사회적 현실과 협상하는 논쟁을 통해 구성되고 지속적으로 시험되고 증명된다는 가정에서 출발한다면, 무엇보다도 규범적인 질문에 대해 확정적인 결정 가능성을 부정하는 부정확한 개념들[16]에 가까워지는 결과가 생긴다. 자유로운 대화공동체와 검증방법의 유지는 사회적 공동생활의 근본원칙으로서의 결정 가능성의 개방이라는 (실용주의적) 요구를 기반으로 한다. 규범적인 질문에 대해 확정적인 결정을 내릴 어떠한 가능성도 보이지 않는 한에서만, 개방 원칙을 지연하라는 요구를 받아들일 수 있는 것으로 보인다. 이러한 연관성에서, 단일하고 구속력이 있는 지침의 본보기의 손실이 현대 사회에서 "정치적, 문화적 활동 – 이 활동이 다양성에 대한 권리, 사회적 행동 분야의 사

회구조적 개방, 정치적 결정에 대한 민주적인 가역성을 보증하는 것인"[17] 바 – 을 통해 보상될 수 있는가 하는 것이 지적된다. 여기서 개방에 대한 다양한 차원이 암시된다: 먼저 개방은 대화공동체를 향한 자유로운 접근 통로와 관련이 있다는 것이고, 두 번째로는 대화 공동체 내의 과정이라는 그리고 거기서 일어나는 결정들이라는 특징과 관련이 있다는 것이다. 결정의 특징과 관계해서 말하자면, 그것 하에서 최소한 이성적인 담론이 계속 가능한 조건들을 정식화함으로써 최후의 (가치) 결정을 유예하는 것이 사회적 공동생활의 윤리적인 최소치의 구성을 위한 출발점을 제공한다.

실행 압박과 최소 협약 개념

꾸준하게 실행되는 실습에서 대화공동체가 행동공동체가 되는 현실이 된다면, 이러한 행동공동체에 존재하는 실제적인 문제들 안에서 해결점을 찾으려는 압박이 생겨난다. 우리는 이러한 연관성에서 나타나는 긴장관계에, 즉 실제적이고 정치적인 질문과 문제점에 결정적으로 답하거나 해결하는 어려움과 특정한 시기에 결정을 내려야 하는 필연성 사이의 긴장관계에, 단지 내려진 결정이 수정될 수 있을 때, 적절하게 대처할 수 있다. 이러한 결정이 협약, 타협 또는 다수의 결정에 기초를 두고 있는가 아닌가에 상관없이, 그 결정은 현재 잠정적으로 타당하다는 특성을 갖는다. 관심의, 도덕적 정치적 판단들의, 사회적 연관성에 대한 갈등이 많은 이론의 영역에서, 최후의 타당성으로의 권리를 주장할 수 있는 어떠한 해결점도 발견하지 못하였고, 지속적인 시도도 성공할 것이라고 예측할 수 없다. 그 때문에, 현재 유효한, 잠정적인 규칙들 저 편에서 조건들을 – 이들 중에서 갈등하는 개별적 입장들이 멈춰 서 있을 수 있다 – 구성하는 실용주의적 요구는 계속 실행되는 실천에 근거를 두고 있다. 따라서 다음과 같은 질문이 생긴다: 각각의 사회적 연관성 내에서 모순되는 입장들에 직면하였을 때 어떠한 다른 해결책이 최소협약의 작성을 위해서, 그 해결점이 행동압박 하에서 결정되는 각 질문의 메타개념인 개방을 요구하는 것보다, 더 적절한 것으로 보이는가? 모순된 입장의 실존의 가정에서 도출된 "실용주의적 연역"으로서 개방의 요구는 성공적인 종합시도를 공통적인 윤리의 최

소치의 의미에서 기술할 기회를 갖는다. 실용주의적인 최소협약의 근거지움의 차원에서 이런 출구는 적어도 다음과 같은 질문, 즉 실용주의적, 정치적인 문제들이, 여기에서부터 사회적 공동생활의 규범적 최소치의 근거지움에 접근하기 위해, 분석적으로 결정 가능한가 하는 질문에 대한 답을 찾는데 어떤 다른 시도들보다도 더 성공한 것처럼 보인다. 그런 한에서 성공지침은 실용주의적 최소협약의 근거지움 개념에 대한 본질적인 특징을 표현하고 있다.

최소협약과 작성(Verfaßheit)

형식적이고 다원적인 규약이론을 가능한 한 유지하는 것은 현재 유효한 인식론적, 다원주의 이론적인 토론상황[이라는 법정]에 상고(Rekurs)하는 결과로 명백하게 나타난다.(18) 핵심원칙인 개방성은 이러한 관점에서 다원주의적 민주주의의 선제도적인(praekonstitutionell) 실존 원칙의 한 방식으로서, 윤리적인 최소치를 구성하였다. 그 최소치는 방법(Verfahren)과 규칙을 일치시킬 가능성을 가지고 있으며, 그 방법과 규칙의 실행을 위하여 여러 가지 선택들이 가능하고 또 이미 구성되어 있다.(19) 점점 더 구체화되어져야만 하는 최소협약에 접근하려는 시도는 형식적인 자유 개념과 지속적으로 연관을 맺어야 한다. 그 개념은 국가의 관점에서 보면 비교적 내용이 비어있지만, 개인의 삶의 기획을 위해서는 열려져 있다. 기본권에 따른 그리고 기본법에 따른 자유 보장이 개방이라는 선제도적인 원칙의 표현으로서 해석된다면, 자유보장은 이런 전제들 하에서는 국가가 아니고 개인이 내용을 주는 법의 껍데기(Rechthuelse)로 보여야만 할 것이다.(20)

실용주의적인 최소 협약과 사회적 기능성

비교적 내용이 빈약하지만 그러나 전혀 없지는 않은 요구로서 개방은 자리를 잡아주는 기능을 한다. 그 자리로 대화과정에서 얻은 다양한 실행(Implementierung)들이 들

어설 수 있다. 자유 민주주의 기본질서의 원칙을 개방 – 이것은 선제도적인 것으로 파악되어야 한다 – 의 제도적인 구체화로 해석하고, 토론하고, 비판하는 것이 결코 배제되는 것처럼 보이지는 않는다. 이러한 개방이 얼마나 공동생활의 구체적인 규범 안으로 전환되느냐 하는 것은 사회적 연관성이 있는 참가자들이나 당사자들이 늘 대답해야 할 역사적·정치적 질문으로 남아있다. 이러한 윤리적인 최소치의 내용적인 구성은 개방의 원칙에 거의 나타나지 않는다. 물론 협약이 가장 먼저 기대할 수 있는 최소치가 구체적인 사회적 연관성 안에서 윤리적인 기초놓기(Fundierung)의 제한을 의미하는 것은 아니다. 각 대화공동체 즉 협회나 가족, 학교, 친구들의 모임, 또는 넓은 의미로 각각의 정치적 단위는 그들의 기능화를 위한 고유의 기본토대를 필요로 한다. 최소원칙인 개방은 어떤 공동체의 유익한 윤리적 토대를 의사소통적으로 확신하고 구체화하는 과정에서 충족된다.[21] 후에 해명되는 예견으로서 여기서는 다음과 같은 사실에 주의를 기울여야 한다. 그것은 보이텔스바흐 협약의 정당한 위치는 특별한 사회적 기능연관의 관찰과의 관계성에서 – 여기서는 정치교육을 위해 – 가능한 한 실용주의적인 관점으로부터의 관찰에서 보인다는 것이다: 개방이라는 기본 토대 위에서 의사소통에서 얻을 수 있는 교수법적인 업무규칙(Geschaeftsordnung), 다원주의 사회에서 정치교육을 가능케 함(Ermoeglichung).

실용적인 이성의 함축성

성공지침에도 불구하고 개방의 요구에 대해 현실적으로 다음과 같은 가정이 남아있다. 그것은 결국 경험적인 협약으로서 최소협약에 대한 언급이 금지하는 것으로 결정론적인 잔여물이 아직 남아있다는 것이다. 그럼으로써 실용주의적이고 규범적인 최소협약은 협약은 무리한 요구(Konsenszumutung)라는 특성을 – 설사 비교적 적다고 하더라도 – 부분적으로는 배제할 수 없다. 따라서 기대될만한 용인이 여기 제안된 개념의 본질적인 요소를 표현함에도 불구하고, 개방 원칙은 결국 실천 이성의 지속적인 현실화에 기초를 두고 있다. 개방이라는 개념에서 고유관심의 보류는 성공적인 최소협약 발견의 전제로

서, “잘 이해된”(토크빌) 또는 “잘 설명된”(회페) 고유관심 개념을 전제로 하고 있다.[22] 개방 원칙의 비상대주의적인 개념화는 – 이런 개념화에서는 이 원칙이 다시 나타나지는 않는바 – 유용성에 대한 실용주의적인 숙고가 적어도 이차원적인 결과평가로 해석될 때, 가능한 것처럼 보인다: 한 가지 차원은 시간과 관계가 있고, 자신의 관심을 장기간 대변한다는 목표를 가지고 있다. 두 번째 차원은 행동과 결정을 위해 중요한 사회적 연관성의 전체를 주목한다는 것인데, 이것은 필연적으로 첫 번째 것과 연관되어 있다. 책임 윤리적 요소가 실용주의에서는 때때로 부인되기 때문에, 철학적 관련이론이 과연 윤리적 최소치를 위해 근거를 줄 만한 능력이 있는가 하는 문제가 제기된다.

3. 윤리적 최소치를 위한 실용주의 근거 능력에 대한 질문에 대하여

때로 상대주의적인 입장은 철학적인 실용주의에 귀속한다고 보고, 독일에서는 이러한 철학적 방향의 수용이 그리고 무엇보다 국가사회주의의 이념을 위해서 그러한 수용을 권리로서 요구하는 상황이 이러한 비난을 확증하였다. 그 이후 성공지침의 기준 저편에서, 이질적인 사회에서 공동생활의 정직한 윤리적 최소본질로서 개방 원칙의 근거지움을 위한 실용주의의 타당가능성(Tragfaehigkeit)은 더 상세히 연구될 수 있었다.

3.1 실용주의에 대한 상대주의-비난에 대하여

독일의 실용주의 수용의 핵심에는 존 듀이의 논문이 있었다. 거기에 사고, 각 세계관, 철학은 그들의 가치기준과 진실기준을 단지 그들의 실용적인 이용 가능성에서만 찾는다는 기본사상의 요약이 규정되어 있다. 인식과 사고는 단지 실제적인 행동의 도구일 뿐이다. 존 듀이에게 실용주의는 결코 어떤 시간적으로 제한된, 특정한 사태와의 관계에서 다소간에 들어맞는 진리는 존재하지 않는다는 결론과 함께 일반적 도구주의가 되었다. 존 듀이는 “진리”(truth)의 개념 자리에 “찾기”(inquiry)의 개념을 놓고, [이 찾

기는] 변화되는 삶의 상황에서 가야할 길을 잘 찾는 것을 중요하게 여기는 사상과 노력의 혼합[이다].[23]

실용주의의 독일적 수용에서 그 때문에 생철학의 한 버전으로 축소되고, 생철학의 진리 개념이 유용성의 기준을 통해서 실행되는 한,[24] 그 개념은 "파시스트적 행위 이데올로기"를 위한 대체물이라는 개념도 가지게 되었다. 절충주의의 수용은 실용주의를 "국가사회주의의 지식인들의 특징인 결정과 행동, 힘에 대해 심취하게 하였다."[25]

존 듀이가 미국적 실용주의 수용의 핵심에 서 있는 한, 삶의 모든 관심에 봉사하는 상대주의는 목록화가 가능하다(registrierbar)고 이해될 수도 있다. 이러한 상대주의는, 그 자체로 보아, 사회적 공동생활의 윤리적 최소치를 근거 짓는 어떠한 충분한 가능성도 제공하지 않는다. 인식은 행동 문맥을 통해 조직화된다고 보는 실용주의에 귀속된 본질은 동시에 다음과 같은 것을 지적해준다. 즉 근거지움 개념은 진리의 협약이론[이라는 개념]에 기울게 되고, 사회적 문맥과 벌이는 의사소통 논쟁을 통해 규범적인 요소를 발생시키고, 지속적인 확증검사 결과에 종속하게 된다. 그리고 그 검증 당국은 서로 협상하는 사람들로 이루어져 있다.[26] 따라서 대화공동체는 윤리적 최소치를 위한 표준적인 규정근거가 된다. 듀이는 이러한 연관성에서, "가치들의 수용능력이라는 점에서 목적들은 긴장들, 방해물들, 긍정적 가능성들의 토대 위에서만 타당하게 결정될 수 있는데, 우리는 통제된 관찰을 통해서 이것들이 현실상황에 있음을 발견한다"[27]고 주장하기 위해, "목적들과 가치들은 과학적 탐구의 밖에서 가정될 수 있다"는 것을 다시 지적한다. 이런 한에서, 경험적 인식태도는 "절대적 가치의 타당성"을 부정한다는 결론이 명백한 것으로 보인다. 실용주의가 존 듀이의 수용을 기반으로 해서 "민주주의의 정치이론"의 경향으로 기운다는[28] 사실이 확인되는 한, 그 경향이 주로 실용주의의 전제들에 관련되어 있다는 가정은 명백히 근거가 있다. 왜냐하면 이 철학적 개념은 연구공동체의 자유로운 의사소통 가능성의 현존에 의존하고 있기 때문이다. 그러나 다른 한편으로는 연구과정의 목적을 위해 협약과 유용성의 유일한 연결을 통한 상대주의적인 함축(Konnotation)

이 가능한 경우 배제되어서는 안 된다는 가정 또한 근거가 있다. 성공을 위한 기준으로서 유용성이 개방이라는 원칙의 근거지움을 나타내고 있다면, 그 후에는, 대화공동체가 이 원칙의 유용성을 한 목소리로 증명하는 한, 개방 그 자체가 실용주의 관점에서 임으로 처분될 수 없지 않은가 하고 물어져야 한다.

3.2 실용주의에서 규범성과 상대주의의 긴장관계에 대하여

진리 개념을 찾음의 과정으로 해체함 - 그 과정을 통해서 진리는 비로소 생성되고 그 과정은 무한하다고 가정되는 실험과 검증의 과정 때문에 원래 잠정성의 특징을 가지는 바 - 은 윌리엄 제임스(William James)와의 관계에서 적어도 특정한 방향을 가진다. 그는 "가능적으로 더 나은 진리(potentiell besseren Wahrheit)"라는 규제 개념을 도입하고, [현재] 유효한 각각의 진리들이 그것으로 수렴하는 이상적인 목적을 받아들인다.[29] 그 사이 지속적으로 진리가 생성된다. 제임스에게 진리는 항상 새로이 출현한 것으로 나타난다: "표상은 참이 되고 사건들을 통해 참된 것으로 만들어진다. 표상의 진리는 사건이 일어남(Geschehen)이고, 더욱이 자신의 참됨을 증명하는 과정(Vorgang)이며, 입증(Verifikation)이다. 진리의 타당성은 자신을 타당하게 만드는 과정이다."[30]

철학적 실용주의의 다른 대표자들과[31] 마찬가지로 제임스도 인간인식의 한계를 받아들였음에도 불구하고, 인식론적인 상대주의는 경우에 따라서 조사 분석[의 대상이]되었다. 이러한 조사 진단은 다음의 것에서 결과된 것으로 보인다. 즉 윤리적인 최소치에 대한 실용주의의 근거능력의 의문에 대한 대답을 위해 [제임스의 문제의식을] 수용할 때, 우리는 인간의 인식의 한계와 목적에 대한 가정보다는 실제적인 유용성과 진리개념을 연결하는 것에 더 큰 비중을 둔다는 것이다. 왜냐하면 실용주의는 목적이 실제로 규정가능하다는 것에서 출발하지 않기 때문이다.[32]

다양한 삶의 상황에서 성과 있는 것으로 입증된 진술들은 일반적으로 타당한 진리처럼 다루어지기 때문에,[33] 실용주의자들에게 적정한 상대주의가 중요하다는 사실이 확인된다. 그럼에도 불구하고, 철학적 실용주의가 제임스를 통해서 윤리적인 최소치를 근거지울 능력이 있는 메타개념으로 확립될 수는 없는 것으로 보인다. "더 나은 진리"를 향한다는 진리의 발전에 대한 방향결정은 단지 행동공동체와 자격 기준으로서의 유용성의 카테고리를 가지고 있다. 물론 여기서 유용성의 카테고리는 무조건으로 고정된, 개인적인 지침이 아니라, 무엇보다도 일반적인, 지적인 경험의 발전을 그리고 실용적으로 인도된 삶을 지향한다. 그럼에도 불구하고 어떤 것이 실제 이익을 가지고 있고, 그것을 통해 현실화의 기회를 가지게 된다면, 그것이 참인 것으로 간주될 것이다.[34]

상대주의에 대한 반박이 주로 진리 기준으로서 실제적 유용성에 지지해있는 한, 윤리적인 최소치에 대한 실용주의의 근거능력에 대한 다음과 같은 의문에 대해 답하는 것은 중요하다. 그 질문은 그 개념에 내재해 있는 공리주의가 필수적으로 유명론적인 의미로 해석되어야 하는지,[35] 또는 개방원칙을 위한 실용적인 유용성 계산이 적어도 비상대주의적인 관점을 허용해야 하는지 하는 것이다:

첫 번째 극단적인 경우로 보면 원칙으로서 공개는 오로지 그것이 대화공동체에 의해 의도된 것이라는 이유에서만 유용할 것이다. 결론적으로 제임스의 실용주의가 "규범적인 사실의 힘"을 막지 못하는 이유가 여기에 있다. 물론 실용주의가 규범에 대한 사실을 설명한다면, 실용주의는 각 정치적 견해 뒤에 있는 진리 신념이나 가치 신념(유용개념의 유명론적 해석)을 인정해야 한다. 두 번째 극단적인 경우에는 원칙으로서 공개는 대화공동체에 의해 의도될 수도 있다. 왜냐하면 이 원칙이 유용하기 때문이다(유용개념의 존재론적인 해석).
법철학에서는 다음과 같은 견해가 이러한 연관성 안에서 나타난다. 즉 찰스 샌더스 퍼스(Charles Sanders Peirce)의 의미로 보면 실용주의는 실용주의적인 유용개념을 위해 양극을 통합하는 가능성을 가지고 있다: 퍼스는 우선 논리학자로서 유명함에도 불구

하고, 그는 또한 그의 범주론을 통해 관계의 존재론으로 진출한 사람으로 알려져 있다. 그 존재론이 다원화된 사회에서 윤리적 최소치의 근거지움에 대한 질문의 맥락 안에서 상대주의 반박에 반대해 실용주의를 명백히 보호할 수 있다.[36] 퍼스는 나, 그것, 너라는 세 가지 관계를 인식하고, 그 관련성에서 그는 세 인간에 대해 언급하고 있다. 그러므로 인간(Person)은 퍼스에게 관계, 즉 사람이 주변사람과 사물들을 대하는 방식과 방법이다. 인간은 사람 사이에서 존재하는 것이지, 개인으로 떨어져 존재하는 것이 아니다.[37] 따라서 한 관계를 표현하자면, 인간은 다른 사람을 또한 인간으로 인정하는 사람만이 인간일 수 있다.[38] 다른 시선으로 보면 실용주의를 위해 구성된 대화공동체는 이 인간 개념에 일치한다. 관계자들의 영역에서(im Relationalen) 윤리적 최소치의 근거지움은 이런 연관 하에서 수행되어져야만 하지만, 그것이 물론 명백하고 본질적인 대답으로 이끌지는 않는다. 그 이유는 인간이라는 것은 본질적으로 또한 역사적으로 규정되기 때문이다. "이용할 수 없는 것", "존재론적인 것"은 단지 역사의 계속된 진행을 포기한 사람들의 개인적인 관계에 놓여있다. 그로 인해 다시 모든 것이 임의적이고, 가변적이며, 대체할 수 없는 것인가 하는 질문들에 대해 카우프만은 다음과 같은 사실을 지적하며 대답한다. 인간은, 관계와 관계항의 구조단위로서 즉 사람들 사이에서 타당해야만 하는 것에 대해 "어떻게와 무엇을" 결정하는 구조단위로서, 그들의 특징인 과정을 떠나 있어야 할 뿐 아니라 또한 그것에 확고히 머물러 있어야 한다.[39] 이러한 규범성과 개방성의 변증법은 여기 사용된 개방개념과 상응한다. 그 때문에 실용주의의 유용계산은 인간개념의 전제에 따라 오로지 반성적 유용으로 이해될 수 있다. 이 반성적 유용이 개방에 대한 실용주의적 요구를 결과론적 공리주의의 의미로 끌어올린다. 공리주의의 이러한 변형은 인간개념에 기초를 두는 그리고 자아와 연령의 상호 관련성을 고려하는 결과를 가져온다.[40] 이러한 관점에서 다원적인 민주주의는 위에서 암시했듯이 실용주의의 전제일 뿐 아니라 그 목적이 될 수도 있다.[41]

4. 실용주의적이고 규범적인 개방요구라는 조명 하에서 보이텔스바흐 협약

보이텔스바흐 협약은 적어도 정치교육에서 다시 대화가 진행되었다는 점에서 "정치적인 지리학" 개념으로 표현되었던 당파교육을 지양할 수 있었다. 그런 점에서 한스-게오르그 벨링의 세 가지 유명한 원칙에서 정식화된 결과는 정치 교수법의 다양한 시대구분에서 나타났던 "실용주의적 전환"의 커다란 연관성 하에로 전적으로 포섭될 수 있다. 이러한 관점에서 보이텔스바흐 협약은 여기서 근거 지워진 그리고 정치교육에서 일반적인 개방 요구에 따른 수업의 실제적인 구체화를 표현하였다. 의사소통 이론적 함축들은 실용주의적인 최소협약 근거지움의 과정적인 진리개념 안에서 함께 생각되어져야만 하는데, 그것들은 가치교육과 정치교육에 대한 토론의 문맥 속에서 포기할 수 없는 것으로 보이는[42] 담론윤리의 요소들을 통합할 가능성을 열어준다. 다음의 개관은 보이텔스바흐 협약의 세 요소들이 개방요구의 다양한 차원들과 즉 실용주의적, 규범적인 최소협약의 표현과 그리고 상응하는 담론규칙들과 연결된다는 것을 명백하게 보여줄 것이다:

공개의 차원	보이텔스바흐 협약의 요소들 (43)	하버마스에 따른 담론규칙들 (44)
공개 - 동등한 권리를 가진 참여자들의 대화공동체를 위한 자유로운 통로로서		수사학적인 영역의 담론규칙들: *"1. 말할 수 있는 사람 모두가 담론에 참여할 수 있다."*

공개 - 서로 다른 입장해명의 가능성으로서	요소I: 강제성 금지: *"학생들에게-어떤 수단이든 지간에-원하는 의견을 기습적으로 질문하여, 독립적인 판단을 내리는 것을 방해하는 것은 금지되어 있다."* *요소II:* 논쟁법칙: *"학문과 정치에서 논쟁적인 것은 수업에서도 논쟁적으로 나타나야 한다."*	*"3. 어떤 발표자도 (1) 과 (2) 에서 확정된 권리를 인지하는 것을 방해당해서는 안된다."* *2. "누구나 자신의 주장을 문제화할 수 있다. 누구나 그 주장을 담론에 끌어들일 수 있다. 누구나 자신의 생각과 소망과 욕구를 표현할 수 있다."*

공개 - 일반적으로 그리고 동등한 권리를 가지고 대화공동체에 참여하는 가능성으로서, 그리고 대화공동체에서 관심을 대변함으로써	요소III: 학생들의 관심을 고려함: *"학생(성인)들은 정치적 문제를 분석하고, 어떻게 그가 자신이 잘 이해할 수 있는 고유한 관심의 의미에서 사회적 공동생활과 공동제도를 위한 책임감을 고려하며, 다양한 각인 속에서 문제해결에 영향을 끼칠 수 있는지 그 방법과 수단을 찾는 것과 마찬가지로 당사자의 상황에 투입될 수 있어야 한다."*	담론윤리의 근거가 되는 규칙들: *"타당한 모든 규범은 다음과 같은 조건을 충족시켜야한다. 그것은 각 개인의 관심의 만족을 위해서 그들의 일반적인 복종에 따라 생기는 결과와 부작용은 당사자들에 의해 강요없이 인정될 수 있어야 한다는 것이다."*

정치교육이 그것 안에서 행해지는 조직구조는 대화공동체를 위한 자유로운 통로로서의 공개라는 차원을 위해 보이텔스바흐 협약이 어떤 상응점도 가지고 있지 않다는 점을 표현하고 있다. 대화공동체를 위한 자유로운 통로는 외적인, 구조적인 여건(학급구조, 학교구조 등)을 통해 제한되어 있다. 이러한 차원에서 보이텔스바흐 협약에서는 적어도 직접적으로 새로운 가치교육 토론에서, 예를 들어 "학교 개방" 요구에서 나타나는 문제는 발견되지 않는다. 개방은 자유로운 대화공동체의 보증으로서, 보이텔스바흐 협약에서는 우선 정치교육의 "내적인 분야"에 국한된다. 여기서, 교사에 맞서서 교사의 개입을 제한하는 그리고 교사의 적극적인 참여를 강제성 금지의 조건보다 낮게 평가하는 학생의 중단 요청이 근거가 있게 된다. 교사의 참여역할은 뚜렷하게 토론의 균형을 보증하는데 집중한다.[45] 개방은 보이텔스바흐 협약의 요소Ⅱ에 있는 서로 다른 입장의 해명을 위한 가능성을 보증하는 것으로서, 세 번째 효과의 의미에서 강제성금지를 해석하는 것을 포괄한다. 그 이유는 강제성의 문제가 교사와 학생의 관계에서뿐 아니라 학생과 학생간의 관계에서도 존재하기 때문이다.

보이텔스바흐 협약의 세 번째 요소는 정치교육의 자격선별이라는 적극적 과제이다. ("... 할 능력이 갖춰지도록 해야 한다") 실용주의적인 최소협약의 근거지움의 개념에 있는 개방개념은 이런 연관성에서 유용성 검토가 결과의 평가를 관심 인지의 측면에서 함께 고려할 것을 요구한다. 개방요구의 개인적인 관점은 일반적으로 그리고 동등한 권리를 가지고 대화공동체에 참여하는 자격요건 그리고 대화공동체에서 관심의 대변이라는 것인데, 그것은 책임윤리적인 요소를 가지고 있다. 이 요소는 퍼스의 주장에 따르면 관계를 위해 이용할 수 없는 것이고, 하버마스에 따르면 의사소통의 붕괴 위험 즉 멀리보아 자신의 관심과 어긋날 위험이 있는 바로 그 지점에 담론의 한계를 설정해야 한다.[46] 한편으로는 위에서 말한 담론윤리의 근거가 되는 규칙들은, 다른 한편으로는 슈나이더에 의해 제안된 세 번째 보이텔스바흐 협약의 원칙의 수정안은 "잘 이해된 자신의 관심"이라는 의미에서의 관심개념의 실행을 통해 개방요구의 개인적인 관점에 상응한다. "잘 이해된 자신의 관심"은 이미 토크빌에 의해 대변되었었고, 현재 공동체주의 토론에서 다

시 생기를 얻은 이론이다.[47]

5. 실용주의적, 규범적인 공개요구의 교수법적인 중요성에 대하여

수업실습에서 명시되거나 의도된 학습대상을 위해서 다양한 차원의 공개가 직접적으로 이루어지는 것은 아니다. 정치적 판단과 결정의 문제에 대해 다룰 때, 공개문제가 우선적으로 중요한 것은 아니다. 이른바 공개차원에 교수법적인 최소한의 업무규약의 특성이 있다고 인정되는 한, 그것은 우선 실행적 타당성에 관한 문제이다. 수업은 이러한 공개요구에 주의하면서 행해져야 한다. 논쟁법칙이나 강제성 금지에 대한 토론, 또는 관심의 (책임을 의식하는) 인지를 위한 학생들의 자격문제에 대한 토론이 이루어진다면, 이러한 최소업무규약의 요소들이 주제화된다. 그리하여 예를 들면 정치교육의 질에 관한 메타영역은 이미 성취되었다. 이러한 메타수업은 필요한 경우 중요하지만 – 학생자치협회가 이것을 목표로 삼고 있는 한 – 그 수업은 물론 정치교육의 일상적인 사건을 표현하는 것은 아니다. 따라서 공개는 주로 수업이 일상규약 위에서 실행하도록 한 교수법적인 문제가 되는 것이 아니라, 오히려 인간의 공동생활의 윤리적인 최소치에 대한 원칙토론과의 연관 하에서 문제가 되는 바, 이런 원칙토론을 위한 수업계획에 준거하는 동기유인책들이 충분히 있다 (사례: 기본권의 의미와 관련지어 전체주의의 토론, 보편주의의 토론 등). 실용적인 최소협약의 근거지움이라는 개념은 직접적으로는 동독과 서독에 공통된 정치교육을 위한 노력이라는 배경에 앞서서 수업의 명시된 대상이라는 의미를 가질 수 있다.[48] 간접적으로는 실용주의적인 최소협약 근거지움은, 가치 지향적인 정치교육을 위한 메타개념으로서, 수업의 실행을 위한 효과를 가진다.

5.1 다원적 민주주의의 정당성의 토대에 대한 원칙 토론에서 직접적인 의미

다원적 사회에서 최소협약에 관한 질문의 판결들은 최소협약의 가정이 문제가 있다는

것을 보여준다. 피셔의 "기본적인 통찰", 주토어의 기본법의 원칙에로의 지향, 또한 힐리겐의 "선택"이 중요한가 아닌가는 문제가 아니다. 내용적인 지침의 가능성을 표현하려는 모든 시도는 당장 단정(Affirmation)에 대한 비난을 초래할 것이라는 것이 확실하다. 이러한 비난의 배경은 정치교육의 개념 영역에서 이루어진 최소협약의 논쟁의 의미에 관한 오해, 오늘날까지 확실하게 뿌리 뽑지 못한 오해이다. 내용적인 지침들은 존재구조로부터 (행동) 규범들을 연역해 낸다는 비난으로부터[49] 힐리겐의 선택명제는 가장 먼저 벗어날 수 있었다. 왜냐하면 그 – 어떻게 구체화되어지든지 간에 – 최소협약이 다시 물어질 수 없는 어떤 가이드라인 – 이런 가이드라인에 도달하려는 것은 여전히 타당하다 – 도 표현하지 않는다는 것이 "선택" 개념에서는 명백하기 때문이다. 기본법의 원칙들에로의 최초협약의 지향 요구는 그 자체로 정치교육의 단정적 형식을 의미한다는 주장은[50] 수용의 부족을 지적하고 있다. 이 수용부족은, 호명된 개념들에서 나타났듯이, 어느 정도 최소협약의 토론의 복잡성 자체에 놓여있는 것이다. 그 부족의 이유는 최소협약의 제안의 의미를 서술하기 위해 사용되었던 카테고리("방침"이나 "선택")의 의사소통에 대한 함축들이 거의 인식되지 못했다는 데 있다. 무엇보다 정치교수법의 "실용주의 이전" 시기였던 "정치적인 지리학"의 시기에, 그리고 A와 B의 나라의 당파교육에서, 최소협약의 제안의 의미에 대한 상론은 결과적으로 명백히 무시되었다. 정치교육에서 "규범적이고 존재론적인 명제" 형식에 대한 접근 및 파악은 극도로 빠르게 성공하였다 – 오늘날까지 통용되는 표식부가(Etikettierung)도 마찬가지이다.[51] 그리고 그의 "통찰들"이 결국 "선택"으로 이해될 수 있다는[52] 피셔의 해명은, 정치적인 것이 이데올로기화되고 학생들에게 미리 완성된 판단을 표현하는 "통찰교수법"의 표어를 막지 못한다.[53]

"선택"(힐리겐)이라는 개념뿐 아니라 "지향"(주토어)이라는 개념은 의사소통할 수 있는 요소들을 가지고 있는데, 그 요소들은 최소협약에 대한 이러한 연관성에서 제시된 판결들이 단정이라는 의미에서 이해된다는 것을 배제한다.[54] 기본법의 원칙에로의 지향 속에서 최소협약을 찾는 이 제안과 관련해서, 오해는 주로 다음과 같은 것으로부터 필연적

으로 생긴다고 볼 수 있다. 즉 자유민주주의 기본질서의 원칙들과 그 소통의 의미를 "자유민주주의 기본질서"의 내용 자체를 통해 명백하게 되는 단일성(Einheit)으로 생각하는 것으로부터 필연적으로 생긴다고 할 수 있다. 이러한 연관성에서 제기되는 정치적 이성화에 대한 요구는 한편으로 정치교육의 양극화 단계에서도 늘 정치적 정치교수법적인 사고의 척도로서 이해될 수 있었다. 그것을 넘어서서, 실제적인 요구로서 정치적 이성화는 교수법적 사고 – 기본법의 원칙들을 최소 협약으로서 주제화할 때 동시에 최소협약 논쟁의 문맥 안에서 그 중요성에 대해 메타 성찰을 하지 못했던 교수법적 사고 – 의 일상적인 약점으로 향했다.[55] 이러한 일상적인 약점을 통해, 최소협약 논쟁의 성급한 자격시비가 단정적으로 생겼다. 따라서 이러한 오해를 피하기 위해, 여기서 실용주의적으로 제안된 이질적인 사회의 통합에 대한 기본적인 질문을 다루는 것은 교수법적으로 더 의미 있는 일이다. 왜냐하면 성공을 더 약속하는 (거기서 오해가 생기지 않는) 개념들을 표현하는 것이 더 의미 있는 일이기 때문이다. 이러한 장점은 체계에 대한 질문을 다룰 때 명백해질 수 있다. 정치적 사회적으로 독일연방의 질서에 반대하여 늘어나고 있는 회의에 직면한다 해도, 체계에 대한 질문을 다루는 것은 새로운 연방 주에서는 아직도 계속 필수적인 것으로 보인다.[56]

우선 기본법의 원칙들을 너무 빠르게 주제화하는 논문을 통한 정치 시스템의 정당성 근거에 대한 질문은 아직 인정을 야기하기 위해서는 어떤 구실이 필요하다는 인상을 준다. "추가된" 근거들의 심리화는 정치교육에 반대하는 오해와 방어태세를 더 강화할 위험이 있다. ("기본법에로의 지향을 유지하기 위해, 그는 현재 '예'라고 답해야 한다.") 그 교수법의 약점은 절대적인 진리개념과 이러한 입장의 거절 간에 양극화에 직면하게 될 때, 실제적인 탈출구에 대한 의문을 제기하기 위해, 서로 다른 입장을 기록하고 허용하는 개념과는 정반대에 서게 된다는 것이다. 이렇게 진행된 담론은 적어도 지연되긴 하였지만 공개에 대한 요구로 이끌어질 수 있으며,[57] 이것이 지속적으로 공동으로 대화하며 "진실"을 찾는 것을 가능하게 한다.

이러한 연관성에서 최소협약을 위한 “관습적인” 판결들이 처음으로 생겨나는 전제를 구성한다는 지적은 명증적이다. 판결들은 교육과정의 진행에서 비로소 발전하고 형성되는 앎의 대화공동체를 전제로 한다. 실용주의적인 최소협약의 근거지움에 대한 더 현실적인 개념은 학교 정치교육의 상황에 더 적합하게 되려고 하고, 그 때문에 미리 선별된 대화공동체의 전제를 포기한다. 다원화된 사회에서 서로 다른 관심, 의견들이 항상 이미 존재하고 있을 때 그리고 그것들에 대해 경험적으로 분석적인 결정을 할 수 없을 때, 전제 없는 시작은 어떠한 가능성들이 생기는가 하는 질문에 대해 논리적으로 설명해야만 한다. 대화공동체(학급, 과정, 학습그룹들)가, 관심과 의견 분야에서 확정적인 특징을 가진 분석적인 결정을 결코 내릴 수 없다는 사실경험을 늘 어디에서나 스스로 할 수 있다는 것은 장점으로 보인다.

이러한 연관성에서 유사점이 보인다: 실용주의적인 최소협약의 근거지움의 개념이 정치적 입장들의 원칙적인 이율배반으로부터 벗어나는 가능한 길을 찾는 요구에 상응한 것처럼, 정치교육에서 보이텔스바흐 협약은 정치교수법의 대개념들 사이에서 최소협약을 즉 대화를 다시 받아들이고 진행해나가는 것을 가능하게 해야 하는 실용주의적인 최소협약을 만들어 내는 요구에 상응한다.

5.2 가치지향적인 정치교육의 개념에 대한 간접적인 의미

도덕적인 자기규정의 계기는 다원화된 사회에서 가치지향적인 정치교육의 더 이상 물어질 수 없는 전제조건으로서 타당하기 때문에, 어떠한 본질적인 내용도 가치전달이라는 의미에서 가정될 수 없다. 과장되게 표현하자면, 가치지향적인 정치교육은 수업실습에서 가치전달이라는 스퀼라(Scylla)와 가치 상대주의라는 카륍디스(Charybdis) [스킬라와 카륍디스 모두 오디세이아에 나오는 괴물의 종류임] 사이에서 움직여야만 하는 문제와 대면한 것으로 보인다. 이러한 두 극에 종속된 두 가지 질문이 발생한다: 첫 번째, 도덕적 자기규정의 요구를 고려하면서도 동시에 상대주의적이 아닌 가치지향적인 정치교육은 어떠한 형태를 가질 수 있을까? 두 번째, 어떻게 가치해명 과정의 자의성을 교화

의 위험 없이 막을 수 있을까? 이질적인 사회에서 가치와 의미제공에 대한 논쟁에 직면했을 때, 개인에 관련된 자기해명을 위해 오로지 경험적인 도움만을 제공하는 가치설명 과정은 결국 결과의 자의성을 막을 수는 없다.[58]

여기 발표된 실용주의적 최소협약 근거지움과 판단능력의 촉진개념 간의 연관성은 도덕적인 자기규정과 상대주의라는 양극과의 적합한 만남의 시도로 여기서 서술되었다. 실용적인 최소협약으로서 개방은 수업을 하는 교사에게 단지 자격에 관한 과제를 인지할 것을 허락한다: 가치지향적인 정치교육은 책임감 있는 도덕적인 자기규정을 위한 능력을 얻기 위한 가능성으로서 이해된다. 정치수업은 이를 위한 조직적이고 교수법적인 전제를 만들어내야 한다. 그것은 교사와 학생, 또 수업주제의 만남이 토론적인 대화의 형태에서 이루어져야 한다는 것을 의미한다. 그런 형태 안에서의 문제점의 연구가 근거가 있는 그리고 책임감 있는 판단을 가능하게 한다. 첫 번째 단계에서는 교사에게 우선 학생들의 자격심사에 관한 과제가, 정보의 준비차원에서 주어진다. 일상에서 가장 – 여전히 오해되고 있지만 – 효과적인 정보전달의 형태로서, 교사가 중심이 되는 수업형태(예를 들어 정면수업)는 선호되지 않는다(강제성 금지를 주의하라!). 이 단계에서 서로 마주치는, 이미 존재하고 있는 선입견들 역시 마찬가지로 정보의 과정을 진행시킨다 (논쟁법칙을 주의해라!). 학생들이 이러한 전제하에 임시방편적인 것을 언급하기 때문에, 판단역량의 촉진은 판단과 판단을 형성하는 확정된 과정이 여기서 결코 중요하지 않다는 것을 의미한다. 그럼에도 불구하고 라인하르트가 규제 이념이라고 정식화한 목표, 즉 보편적인 기준 아래 자신과 집단의 정체성을 지속되는 과정 속에서 반성적으로 형성하는 능력과 더불어 각자의 자율성의 획득(도덕적 자기규정의 의미에서)이라는 목표는 또한 과정구조에 대한 요청을 설정한다.[59] 이러한 관심은 책임 윤리로 이해될 수 있는 판단교육의 성찰(Reflexivitaet)에 대한 요구를 통해 조정될 수 있다. 그것을 통해서 비로소 수업 중에 정치적 판단의 자의성을 피할 수 있는 가능성이 생긴다.[60] 라인하르트는 두 가지 반성단계를 구분했다: 한 단계는 정치적 문제를 위해 발표되고 모아진 자발적인 학생들의 진술은 논쟁적인 판단의 논증적 방법에 맡겨진다. 개인적인 판단근거의 반성은 자신의 논의를 정당화하고, 학우들을 통해 자신의 논의를 판단하는 가운데 실현된다. 다

양한 관점에서 본 개인적인 판단근거의 판단은 중요성에 따른 수직화나 비중으로 유도될 수 있다.[61] 두 번째 반성단계는 사회전체적인 관점과 연관이 있다. 이러한 판단교육의 정치화[62]와 더불어 한편으로는 단지 개인주의적인 관점에서 개인이 단독으로 주연배우로 보이고, 그에 따라 도덕적으로 편파적으로 짐을 지는 위험을 피하게 된다. 두 번째로, 개인이 존재하고 그의 결정이 영향을 받는 사회적 역사적 배경의 고려는 또한 그의 판단의 정치적 결과에 시선을 두는 것을 가능하게 하고, 전체사회의 관점에서 자신의 논의를 담당하는 능력을 가능하게 한다.[63]

학생들의 생활에서 수업주제가 파악되고, 자신의 관심이 직접적으로 다루어지는 한, 이러한 판단교육에 대한 과정의 구조는 1996년 보이텔스바흐 협약의 세 번째 원칙에 대한 슈나이더에 의해 간략히 제안된 책임 윤리적 재정식화와 어울린다. 거기서 그는 거기에 표현된 자격심사에 관한 과제는 자신의 관심과 공익 간에 "가치 공생"의 의미에서 관련이 있다고 말한다.[64]

6. 결론

1. 실용주의적인 최소협약 근거지움은 정치교육을 위해 성공지향적인 개념을 표현한다. 왜냐하면 그 근거지움은 대화공동체에 가능한 한 최소의 자격 조건을 부과하기 때문이다. 실용적인 최소협약으로서 공개요구는 경험에 따라 높은 개연성을 가지고 진행된 토론에서 성취될 수 있다.
2. 이로부터 실용주의적인 공개요구의 직접적이고 교수법적인 중요성은 이질적인 사회의 윤리적 최소치에 대한 원칙토론에서 생긴다. 이러한 토론은 정치수업에서 무엇보다 "올바른" 정치적 사회적 체계에 대한 질문을 통해 야기된다. 그때 기본권이나 정치적 질서형태와는 다른 주제들을 다룸으로써, 원칙토론이 주어진 의미에서 시작될 수 있게 한다.
3. 간접적인 교수법의 효과는 공개요구를 교수법적인 업무규약의 의미에서 정치교육의

메타개념으로서 전개하였다. 그 업무규약의 실용적인 구체화가 보이텔스바흐 협약의 세 가지 요소일 수도 있다.

4. 그 과정상의 차원에서 실용적인 최소협약 근거지움의 개념은 담론윤리적인 요소를 통합할 수 있는 가능성을 가지고 있다. 이상적인 담론상황을 위해 요청되는 대화규칙은 그런 한에서 공개요구의 구체화 과정을 표시할 수 있다.

5. 실용주의적인 공개요구는 가치지향적인 정치교육을 위해, 정치적 도덕적 교육이 수업 중에 정치적 판단능력의 촉진을 제한해야 한다는 것을 의미한다. 정치적 판단교육의 자의성은 판단교육의 과정의 반성적 구조를 통해 피해져야 한다. 판단능력의 촉진에서 책임 윤리적 요소는 두 단계의 반성과정에 있다: 1단계는 개인적인 결정 근거(개인적인 관점)의 반성을 포함하고, 2단계는 개인적인 결정 근거를 사회 전체인 차원에서 반성할 것을 요구한다(공익의 관점).

주

1. 이 발표문은 나의 박사학위 논문 "Wertorientierte politische Bildung und pluralistische Gesellschaft"를 근거로 하였다. 여기에 실린 이 논문은 나의 박사학위 논문의 마지막 부분을 짧게 요약한 것이다. 결론이 담긴 중요한 내용들을 여기 요약하여 실었고, 학위 논문에서 자세하게 다루었던 내용들이 포함되어 있다.
2. 비교. 본 논문집에 실린 Gotthard Breit의 논문을 참조
3. 비교. Hilligen, Wolfgang: Mutmaßungen über die Akzeptanz des Beutelsbacher Konsesns in der Lehrerschaft. 출처: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert(편찬): Konsens und Dissens in der politische Bildung 슈투트가르트 1987, 9-26쪽
4. 비교. 본 논문집에 실린 Klaus-Peter Hufer 와 Georg Weißeno의 논문을 비교
5. 저자는 자신의 박사학위 논문에서, 1986년 Tilman이 확립한 "정치교수법에 숨겨진 협약"은 보이텔스바흐 후 객관화된 교수법 토론의 결과이며, 그것은 내재해 있는 가치지향을 발견하고, 소수의 요구를 만회할 것이라고 예견하였다.
6. 이러한 의미에서 Breit, Gorrhard/Massing, Peter(편찬): Grundfragen und Praxisproblem der politische Bildung. 본 1992, 253쪽
7. 비교. Schmiederer, Rolf: Einige Überlegungen zum Konsensproblem in der politische Bildung. 출처: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert(편찬): Das Konsensproblem in der politische Bildung. 슈투트가르트 1977, 140쪽
8. 비교. Günter, Klaus: "Spielregel-Demokratie" im Widerstreit. Politische Bildung auf dem Weg mehr Dissensfähigkeit? 출처: Aus Politik und Zeitgeschichte, 51-52권, 1986, 12쪽
9. 비교. Gagel, Walter: Der Paragmatismus als verborgene Bezugstheorie der

주

politische Bildung. 출처: Sozialethik und politische Bildung. Festschrift für Berhard Sutor zum 65.Geburtstag. 파더본 1995, 205쪽부터. 비교. Grammes, Tilman: Politikdidaktik und Sozialisationsforschung. Problemgeschichtliche Studien zu einer pragmatischen Denktradition in der Fachdidakrik. 프랑크푸르트 1986, 360쪽부터. 실용주의가 오고 새롭게 르네상스를 경험한 후에, 가겔은 정치교육을 위한 철학적 방향의 타당성을 연구하는 것을 희망했다. 비교. Gagel, Walter: Politische Didaktik: selbstaufgabe oder Neubesinnung? 출처: Breit/Massing(편찬): 위와 동일 (주 6번 참조), 70쪽

10. Gagel, Walter: Politische Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945-1989. 옵라덴 1994, 168쪽부터 Giesecke와 관련됨. 223쪽부터 Schmiederer와 관련됨. 264쪽부터 Sutor와 관련됨. 더 자세하게는 Grammes, 위와 동일한 책 (주 9번 참조), 52쪽부터.

11. 비교. Detjen, Joachim: Neopluralismus und Naturrecht. Zur politischen Philisophie der Pluralismustheorie. 파더본 1988, 380쪽부터

12. Charles Sanders Peirce, 1903, Arroyabe, Estanislao: Peirce. Eine Einführung in sein Denken. 쾨니히슈타인 1982, 95쪽에서 인용.

13. 비교. 이러한 관련성을 더 자세하게 비교함. Oehler, Klaus: Charles Sanders Peirce. 뮌헨 1993, 82쪽부터

14. 비교. Mickel, Wolfgang, 1988: Werte in der politische Bildung. 출처: Mickel, Wolfgang/Zitzlaff, Dietrich(편찬): Handbuch der politische Bildung. 옵라덴 1988, 98쪽

주

15. 이러한 연관성에서 무엇보다 보이텔스바흐 협약의 이해는 "비평적인 이론"의 관점에서 동의할 수 있는 "didaktische Plattform"으로 언급되었다. 그 이유는 이러한 입장에서 협약이 전략적인 출발점을 표시하기 때문이다. 이러한 관점에서 비교. Berhad Claußen: Zur aktuellen Problematik sozialwissenschaftsorientierter politischer Bildung im Spannungsfeld von Pluralismus, Parteilichkeit und Konsens. 출처: Schiele/Schmiederer(편찬): 1987, 위와 동일 (주3번 참조), 48-87쪽. 본 논문집에 실린 Berhard Sutor의 논문과 비교하여: Politische Bildung als Politikum – Ein unbewältiges Problem. 출처: Aus Politik und Zeitgeschichte, 51권 1988, 20쪽부터

16. 비교. Gagel 1994, 위와 동일 (주 10번 참조) 60쪽. 인식이론에 대한 관련성을 더 자세하게 비교하려면, Charles Sanders Peirce' Arroyabe, 위와 동일 (주 11번 참조), 125쪽부터. 또한 비교. Habermas, Jürgen : Erkenntnis und Interesse 1977, 117쪽부터

17. Dubiel, Helmut: Zivilreligion in der Massendemokratie. 출처: Soziale Welt 2권, 1990, 140쪽, 더 자세하게 비교: Ungewißheit und Politik. 프랑크푸르트 1994, 106쪽부터, 151쪽부터

18. 예를 들어 Dieter, Ralf와 비교: Verfassung und Ideologie. 출처: Gedächtnisschrift für Friedrich Klein. 뮌헨 1977, 99쪽. 이러한 연관성에서 Robert Alexy의 박사학위논문이 근거가 되었다: Theorie der juristischen Argumentation. 프랑크푸르트 1983, Toulmin, Habermas, Lorenzen, Schwemmer 등 학자들의 논쟁과 행동의 이론적인 분석이 함께 실려 있다.

19. 비교. 이러한 연관성에서 또는 Nobert Ingler에 참조한 최소합의의 내용적 구체화의 시도에서. Ingler, Nobert: Zurück zur Toleranz? Politische Bildung als moralisches Konzept.

주

보훔, 1991, 241쪽부터

20. 비교. Issensee, Josef: Verfassung als Erziehungsprogramm? 출처: Regenbrecht, Aloysius(편찬): Bildungstheorie und Schulstruktur. Historische und systhematische Untersuchungen zum Verhältnis von Pädagogik und Politik. 뮌스터 1986, 193쪽

21. 그 점에서 논문집의 편찬자들은 다음과 같이 한탄했다. "그러한 열린사회는 ... 공개를 스스로 정당화하는 규범보다 덜 구속적이다. 사실을 기록하는 것과 그에 대한 합법성은 논문집의 편찬자나 저자가 의심할 만한 일은 아니며, 무엇보다 다원주의 이론에 적합하지 않다.

22. De Tocqueville, Alexis: Über die Demokratie in Amerika(1840). 취리히 1987, 182쪽. Höffe, Ortfield: Transzendentale Interessen: Zur Anthropologie der Menschenrechte. 출처: Kerber, W.: Menschenrechte und kulturelle Identität. 뮌헨 1991, 15쪽부터

23. 비교. Gagel, Walter, 1995, 위와 동일 (주 9번 참조), 209쪽. 비교. Dewey, John: Logic. The Theory of Inquiry. 뉴욕 1938, 503쪽

24. 비교. Joas Hans: Pragmatismus und Gesellschaftstheorie, 프랑크푸르트 1992, 124쪽

25. 비교. 위와 동일 129쪽부터(133).

26. 비교. Detjen, 위와 동일 (주11번 참조), 380쪽. 이러한 연관성 에서 Walter, Gagel 1994 위와 동일 (주 10번 참조), 60쪽 비교 참조. 여기서는 그 근원을 오류가능성이 있는 진실개념 뿐 아니라, Apel이나 Habermas에 의해 대표되는 이상적인 토론의 핵심사상으로 본다.

27. Dewey, Logic, 503쪽, Detjen, 위와 동일 (주 10번 참조), 396쪽, FN 88에서 인용.

주

28. Detjen, 위와동일 (주 11번 참조), 380쪽. Gagel, 1994, 위와 동일 (주10번 참조), 61쪽과 비교. Apel, Karl-Otto: Der Denkweg von Charles Sanders Peirce. Eine Einführung in den amerikanischen Pragmatismus. 프랑크푸르트 1975, 14쪽

29. 비교. James William(1907): Der Pragmatismus. 출처: Oehler, Klaus: Der Pragmatismus – ein neuer Name für alte Denkmethoden. 함부루크 1977, 141쪽. Peirce도 비슷하게 Habermas, 위와 동일 (주 16번 참조), 117쪽부터 인용.

30. James, William(1907), 위와 동일 (주 29번 참조), 126쪽

31. John Dewey와 관련하여 Apel, 위와 동일 (주 28번 참조), 14쪽에서는 실용주의는 "누구나 다른 사람들이 원칙적으로 명백하고 검증할 만한 가정을 세운다고 믿지만, 아무도 다른 사람들이 절대적 진실을 소유할 수 있다고 믿지 않는다는 점에서 출발한다."

32. 비교. Habermas, 위와 동일 (주 16번 참조), 118쪽 Peirce와 관련성과 함께.

33. Löffelholz, Thomas: Die Rechtphilosophie des Pragmatismus. 마이젠하임/글란 1961, 14쪽

34. 비교. James, William(1907), 위와 동일 (주29번 참조), 192쪽

35. 비교. Detjen, 위와 동일 (주 11번 참조), 399쪽 William James 스스로에 의한 평가와 관련하여.

36. 비교. 여기 더 자세한 것은 Kaufmann, Arthur: Vorüberlegungen zu einer juristischen Theorie der Relationen. Grundlegung einer personalen Rechtsrheorie. 출처: Rechtstheorie 17, 1986, 257쪽

37. Max Scheler는 "Der Formalismus in der Ethik und die materielle Wertethik". 베른 1954, 382쪽에서 "개별적인 개인"이라는 개념은 Contradictio in adjecto이라는

주

사실을 암시했다. 그 이유는 "개인"은 늘 다른 사람들에 의해 구성되기 때문이다.

38. 비교. Kaufmann, Arthur: Die Naturrechtsdiskussion in der Rechts- und Staatsphilosophie der Nachkriegszeit. 출처: Aus Politik und Zeitgeschichte, 33권, 1991, 17쪽; Hegel의 Rechtsphilosophie, 36쪽과 관련 있음: "인격은 권리능력을 가지고 있으며, 그 개념을 만들면서 스스로 추상적이고 형식적인 권리의 기본을 찾아낸다. 권리의 계명은 "사람이 되어라. 그리고 사람으로서 다른 사람들을 존경하라"이다.

39. 비교. Kaufmann, 위와 동일(주 38번 참조), 15쪽

40. 결과론적인 공리주의의 자세한 내용은 기술적인 평가의 맥락에서 찾을 수 있다. 예를 들어 Spaemann, Robert: Die technologische und ökologische Krisenerfahrung. Apel, Karl-Otto(편찬): Funkkolleg Praktische Philosophie/Ethik. 바인하임 1984, 480-490쪽

41. 여러 가지 설득에 따라 두 주인공 격으로 계획된 사회가 해체되는 경향을 가져올지는 의문이다. 왜냐하면 참여한 진영이 관심의 싸움을 현실화시키기 때문이다. Joahim Detjen의 의견과 같이 실용주의의 행동방침은 어떠한 한계를 설정하지 않는다. 비교. Detjen, 위와 동일 (주11번 참조), 399쪽

42. Wolfgang Hilligen에게 수업 중의 토론원칙이 단지 수용의 가능성을 위한 조건으로,(...) 윤리적인 원칙이 적용된다. 비교. Hilligen, Wolfgang: Aufklärung durch Politikunterricht. Zum Verhältnis von normativer Wertorientierung und kritischer Wertorientierung und zu ihrer Bedeutung für den Politikunterricht im Fach "Sozialkunde". 출처: Sievering, Urlich: Politische Bildung als Leistung der Schule. Beiträge zu einer Bestandsaufnahme der Hessischen

주

Gesellschafstlehre. 프랑크푸르트 1990, 130쪽. Henkenborg, Peter: Die Unvermeindlichkeit der Moral. Ethische Herausforderungen für die politische Bildung in der Risikogesellschaft. 슈발바흐 1992, 36쪽 Ott, Konrad: Zur Frage woraufhin Ethik orientieren könne. 출처: Willis Jean-Pierre(편찬): Orientierung durch Ethik? 파더본 1993, 85쪽

43. 보이텔스바흐 협약의 첫 번째와 두 번째 요소는 Hans-Georg Wehling에 의해 위임된 것이다. 비교. Wehling, Hans-Georg: Konsens à la Beutelsbach 출처: Schiele/Schneider(편찬)1977, 위와 동일 (주 7번 참조), 179쪽부터. 세 번째 요소는 Herbert Schneider가 1996년 2월 29일 Bad Urach에서 열린 보이텔스바흐 협약의 두 번째 후속 학회에서 자신의 발표문을 확대한 제안의 원본을 고려한 것이다: "Hans-Georg Wehling의 원래 구성안은 다음과 같다: "Der Schüler muß in die Lage versetzt werden, die politische Situation und seine eigene Interessenlage zu analysieren, sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne seiner Interessen zu beeinflussen."

44. Habermas, Jürgen: Moralbewußtsein und Kommunikatives Handeln. 프랑크푸르트 1992, 97쪽

45. 보이텔스바흐 협약의 근본인 교사역할에 대하여 더 자세하게 비교. Reinhardt, Sibylle: Kontroverses Denken, Überwältigungsverbot und Lehrerrolle. 출처: Breit/Massing(편찬), 위와 동일 (주6번 참조), 144쪽

46. 비교. Habermas, 위와 동일 (주 44번 참조), 144쪽

47. 비교. Herbert Schneider는 본 논문집에 실린 자신의 논문에서 Alexis de

주

Tocqueville를 참조: Über die Demokratie in Amerika, 1840, 취리히 1987, 182쪽. 비교. Vorländer, Hans: Die Ressourcen der Moral. Gemeinschaft und Demokratie in der Kommunitarismusdebatte. 출처: Das Palament 50호, 1994년 12월 16일 발간, 2쪽

48. 비교. 본 논문집에 실린 Gotthard Breit의 논문내용은 정치교육의 "서구 지향화"가 내용적인 합의를 이룰 수 있을지에 대한 문제에 관한 것이다.

49. 비교. Henkenborg, 위와 동일 (주 42번 참조), 73쪽. 이러한 연관성에서 제안한 논의에 대한 개요와 함께.

50. 비교. Sutor, Berhard: Politische Bildung als Allgemeinbildung im geschitlichen Kontext. 출처: Shiele/Schneider(편찬): 1987, 위와 동일 (주 3번 참조), 195쪽, 자신의 입장을 변호하며.

51. 이러한 생각에 이미 비평적으로 Grammes Tilman: Gibt es einen verborgenen Konsens in der Politikdidaktik? 출처: Aus Politik und Zeitgeschichte, 51-52권, 1986, 15쪽. 물론 Gotthard Breit와 Peter Massing에 의해 편찬된 연구서(독일정치교육 연방원의 논문시리즈로 발간됨)에 실린 "전문교수법의 개념"의 서론에서, 학문지향적인 Sutor와 Claußen의 방침은 연관성 이론의 양극으로 서로 대치되었고, Sutor의 입장은 규범적이고 존재론적인 것으로 규정되었다. 비교. Breit/Massing(편찬), 위와 동일 (주6번 참조), 253쪽

52. 이러한 이해를 위해 Gagel, 1994, 위와 동일(주 10번 참조), 267쪽. 또한 이러한 의미에서 Fischer와 스스로 비교. Fischer, Kurt Gerhard: Das Exemplarische im Politikunterricht. 슈발바흐 1993, 17쪽

주

53. 비교. Schmiederer, 위와 동일(주 7번 참조), 101쪽

54. Henkenborg, 위와 동일(주 32번 참조), 84쪽부터. 그와 일치하는 논쟁형식에 대한 개요 비교.

55. 이러한 의미에서 Sutor의 "이성"에 대한 상술은 정치교육의 핵심목표로서 이해될 수 있다. 비교. Sutor, Berhard: Neue Grundlegung polirischer Bildung, II권 46쪽부터(50쪽)

56. Gorrhard Breit는 그 문제를 "정치교육의 서구 지향화는 내용적 합의를 위한 기반을 만들 수 있을까?"라는 질문으로 표현하였다. 본 논문집에 실린 논문과 비교.

57. 중학교 3학년 정도 단계의 수업이나 고등학교 상급반 사회과목의 오랜 수업경험은 저자가 경험적으로 증명할 수 있도록 그 가정에 도움을 준다. 그 가정이란 토론의 과정이 높은 개연성을 가지고 실용적인 최소협약 근거에 이르는 것이다.

58. 비교. Schirp, Heinz: Moralisch-demokratische Erziehung in der Schule - Zwischen "Mut zur Erziehung" und Wertrelativismus. 출처: Landesinstitut für die Schule und Weiterbildung: Werterziehung in der Schule - Aber Wie? 소에스트 1993, 23쪽

59. Reinhardt, Sybille: Werte-Wandel und Werte-Erziehung - Perspektiven politischer Bildung. 출처: Buchen, Sylvia/Weise, Elke(편찬): Schule und Unterricht vor neuen Herausforderungen. 바인하임 1995, 122쪽

60. 이 논문의 범주에서 참조할 만한 가치가 있는 방법론적인 제안을 Wolfgang Sander가 확장시켰다. 비교. 동일저자: Mündige Bürger - Gerichtshöfe der Vernunft. Wie ist politischen Urteilsbildung im Unterricht möglich? 출처: Frankfurter Hefte SH5, 1984, 175-193쪽

61. Sybille Reinhardt는 여기서 "재정치화"에 대해 언급했다. 그 이유는 이미 언급한 수업의 상황이 정치의 현상과 함께 정치화를 표현하고 있기 때문이다. 비교. Reinhardt 1995, 위와 동일

주

(주 59번 참조), 124쪽

62. 판단역량의 발전과정에서 학생들은 가치지향을 반사적으로 발전시킬 것을 배운다. 결정을 근거지우는 해명은 척도에 대한 설명과 판단근거의 기준을 만들어 낸다. 해석학적인 도구주의의 의미에서 방침은 Kohlberg 등이 제안한 도덕적 인식적 발전의 개념을 제공한다. Lawrence Kohlberg의 도덕적 인식적인 판단교육의 모델을 요약한 내용은 다음을 참조. Schreiner, Günther: Zum Verhältnis von moralischer Erziehung und politischer Bildung. 출처: Breit/Massing(편찬), 위와 동일 (주 6번 참조), 479쪽부터

63. 비교. Reinhardt 1995, 위와 동일, 124쪽

64. 본 논문집에 실린 Herbert Schneider의 논문을 비교. 또한 Helmut Klage의 가치변화의 분석을 토대로 발전시킨 교수법의 가치주제의 개념은 Gerd Hepp에 의한 것이다. 출처: 동일 저자: Wertsynthese – Eine Antwort der politischen Bildung auf den Wertewandel. 출처: Aus Politik und Zeitgeschichte, 46권 1989, 15–23쪽

참고문헌

Alexy, Robert: Theorie der juristischen Argumentation. Frankfurt/M. 1983

Apel, Karl-Otto: Diskurs und Verantwortung. Das Problem des Übergangs zur postkonventionellen Moral. Frankfurt/M. 1988

Detjen, Joachim: Neopluralismus und Naturrecht. Zur politischen Philosophie der Pluralismustheorie. Paderborn u.a. 1988

Dubiel, Helmut: Ungewißheit und Politik. Frankfurt/M. 1944

Gagel, Walter: Der Pragmatismus als verborgene Bezugstheorie der politischen Bildung. In: Sozialethik und politische Bildung, Festschrift für Bernhard Sutor zum 65. Geburtstag/ Paderborn u.a. 1995, S. 205-221

Grammes, Tilman: Politikdidaktik und Sozialisationsforschung. Problemgeschichtliche Studien zu einer pragmatischen Denktradition in der Fachdidaktik. Frankfurt/M. 1986

Habermas, Jürgen: Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln. Frankfurt/M. 1992

Henkenborg, Peter: Die Unvermeidlichkeit der Moral. Ethische Herausforderungen in der Risikogesellschaft. Schwalbach/Ts. 1992

Ingler, Norbert: Zurück zur Toleranz? Politische Bildung als moralisches Konzept. Bochum 1991

Joas, Hans: Pragmatismus und Gesellschaftstheorie. Frankfurt/M.1992 Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Werteerziehung in der Schule - Aber Wie? Ansätze zur Entwicklung moralisch-demokratischer Urteilsfähigkeit. Soest 1993

참고문헌

Reinhardt, Sibylle: Wertewandel und Werte - Erziehung - Perspektiven politischer Bildung. In: Buchen, Sylvia/Weise, Elke (Hrsg.): Schule und Unterricht vor neuen Herausforderungen. Weinheim 1995, S. 117-145

Sander, Wolfgang[Münster] Gerichtshöfe der Vernunft. Wie ist politische Urteilsbildung im Unterricht möglich? In: Frankfurter Hefte SH 5, 1984, S. 175-193

Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart 1977

Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.): Konsens und Dissens in der politishcen Bildung. Stuttgart 1987

Schreiner, Günther: Zum Verhältnis von moralischer Erziehung und politischer Bildung. In: Breit, Gotthard/Massing, Peter (Hrsg.): Grundfragen und Praxisprobleme der politischen Bildung, Bd. 305 der Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn 1992

Solzbacher Claudia: Politische Bildung im pluralistischen Rechtsstaat. Opladen 1994

Sutor, Bernhard: Politikunterricht und moralische Erziehung. Zum Verhältnis von politischer Bildung und politischer Ethik. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 46, 1989, S. 3-14

Wils, Jean-Pierre (Hrsg.): Orientierung durch Ethik? Eine Zwischenbilanz. Paderborn 1993

헤르베르트 슈나이더
Herbert Schneider

협동심, 시민사회와 학교 – 시민에게 올바른 방향을 제시하는 정치교육을 위한 의견

진행되고 있는 논문집의 주제를 나는 "보이텔스바흐 협약의 보완"으로 생각하였다. 이미 진행된 고트 브라이트의 논문에서 나타나듯이 그러한 보완은 언급할 만한 가치가 있다. 나는 물론 새로운 협약의 필요성을 추가로 발견할 수는 없었다. 그것은 나에게 시대증인으로서 의식적으로 함께 경험한 "보이텔스바흐 협약"의 역사와 연관이 있다. 나는 1996년 2월 26일에서 28일까지 바드 우어아허에서 열린 기념 학회에서, 교수법학자들이 C-정당을 통해 정치교육의 고용을 감소시켰다는 것에 매우 놀라워했다. 발터 가겔은 동전의 이면에 대해 언급하는 것을 잊었다. 그가 그 입장에서 나를 완전히 인용했다면, 그런 일은 피할 수 있는 일이었다. "개인적인 당혹감"이라는 중간 제목으로 증명된 협약에 대한 나의 동기는 빌트바흐-크로이트(Wildbach-Kreuth) 경험에만 국한되는 것은 아니다. 쉽게 확인할 수 있듯이 이를 앞서가는 것이 한 가지 있는데, 그것은 바로 해방운동의 체계를 넘는 힘이다. 나는 그것을 1976년에 상술하였다: "어떠한 공격성을 가지고 다양한 학생그룹이 독일과 싸우는지 스스로 한번 경험했던 사람은, 우리나라의 많은 시민들의 걱정을 이해할 수 있을 것이다. 정치교육의 어떤 이론가들도 행동주의자

의 체제의 증오를 위해 정당한 이데올로기를 제공하지 않았는지, 그 질문을 결코 피할 수 없다."[1] 이러한 현상은 정치교육 역사의 왜곡되지 않은 연구와, 지그프리트 쉴레와 내가 그 당시 공격하였던 협약위원회의 이해에 속하는 문제이다. 이 양극화된 기본교육 방침이 과거가 된 이후에, 지난 세월 동안 정치교수법에서 목표토론을 꺼리는 실용주의가 그 주도권을 잡았다. 그렇게 보이텔스바흐 협약은 오늘날 교육학적 협약으로서 중요하게 이해되고 있다. 나는 "보이텔스바흐 대화"의 중요한 과제가 바로 세 가지 원칙을, 수업과 관련하여 구체화하는 것이라고 생각한다. 물론 이 대화는 미래의 학습장이라는 뜻에서 교수법의 기본원칙에 대한 질문을 사용할 것이다. 이러한 이해에서 출발하여 나는 다음 장에서 시민을 이끌어주는 정치교육의 의견을 발전시키려고 한다.

문제: 관심을 이끌어가는 또는 공동체를 지향하는 시민?

정치적 교수법은 성숙이나 이성, 정체성, 공익과 관심과 같은 카테고리를 수업의 구조화와 내용의 선택 기준으로 삼고 있다.[2] 그러면 시민의 역할을 위해 학생들이 정치적 인간으로 규정되어야 하는가? 참여 민주주의 이론에 강하게 영향 받은 정치교수법은 여기서 출발하지만, 시민의 본보기와 함께 원래 시작되었다는 것을 잘 몰랐다. 그래서 그 개념은 1988년의 색인에 한 번도 오르지 못했으며, 1년 먼저 나온 "정치교육 수업을 위한 메클러 입문서"에서도 단지 정치수업의 핵심과의 관련성에서만 덧붙여 언급되었다.[3] 그럼 정치교수법은 영향력이 적은 동독 국민윤리에 대한 반응을 표현하거나, "시민권부여"에 반대하는 우려를 적응과정으로서 표현하는 것일까? 교습계획안은 이와는 좀 다르다. 바덴 뷔템베르크 주의 실업학교를 위한 교육기획은 사회과목의 과제를, 학생들이 자율적으로 생각하는 국가시민으로서 행동할 수 있는 능력을 갖는 것으로 본다.[4] 서로 다른 시민의 표상들은 "보이텔스바흐 협약"의 세 번째 원칙에 숨겨져 있다. 협약의 원래 내용은: "학생들은 자신의 관심의 의미에서 현존하는 상황에 영향을 끼치는 그 수단과 방법을 찾는 것과 마찬가지로, 정치적 상황과 자신의 관심 상황을 분석할 수 있는 상

황에 처해 보아야 한다"는 것이며, 그것은 이미 계약이론에 알맞은 관심을 유도하는 개념이다.[5] 이것은 제임스 스튜어트 밀(James Stewart Mill)을 통해 더 발전되었고 안소니 다운스(Anthony Downs)에 의해 형성된 공리주의로 나타났다.[6] 밀에 따르면 사회는 자신의 이익에 대해 정당하고 자연스러운 요구에 관심이 있는 개인으로 구성되어 있다. 시민이 자신의 결정을 통해 개인적인 이익을 극대화 하려는 생각으로, 선거에서 이성적인 태도를 취한다는 안소니 다운스의 주장은 합당하다.[7] 이러한 관심을 규정하는 체계는, 구성원 모두가 다른 사람의 고려 없이, 자신의 관심을 따르기 때문에 그 기능을 발휘한다. 인식하는 것이 얼마나 쉬운가는 도덕적 사고와 관습적인 규범으로부터 자유로운 아담 스미스의 저술에 나와 있다. 명확한 공익 서약보다는 더 숨기는 것이 많았던 당시 나의 연구 시절과 차별되게, 오늘날 사람들은 더 이상 자신의 관심을 인식하는 것을 감추지 않고, 공익의 부족함을 시인하는 것을 꺼리지 않는다. 경제가(단지 그것만이 아니더라도[8]) 개인의 이익 추구 때문에 그렇게 잘 굴러가는 것과 같이, 그렇게 공동체도 – 그것은 그 동안 정치 진영에서 두루 말해왔다 – 연대감과 협동심에 대한 최소치가 필요하다. 그러나 개인은 사회문화적 인격체를 위한 자신의 발전에, 혹은 정체성을 뒷받침하는 집단 관련성에 의존하지 않는 것일까? 이미 80년대에 사회와 학교에서 이기주의와 경쟁정신, 협동심의 손실이 눈에 띄게 증가되었기 때문에[9], 나는 그 당시 보충교육의 의미에서 다음과 같은 협약의 세 번째 원칙의 전환을 제시하였다: "학생(성인)은 정치적 문제를 분석할 수 있는 상황에 처해보아야 한다. 그리고 어떻게 그가 자신의 관심의 의미에서, 사회전체를 위한 배려와 책임아래 문제해결에 영향을 끼칠 수 있는지 그 방법과 수단을 찾듯이, 당사자의 상황에 처해 보아야 한다"[10] 그 근거를 위해 나는 다음과 같이 서술하였다: "나의 제안은 동시에 이제까지 보이텔스바흐 협약의 불균형을 줄이고, 가치상징의 의미로 인간의 사회책임을 정당화하는 시도로 생각된다." 단지 관심을 이끌고 자신의 이익을 최대화하는 부르조아와 차별하여, 나는 여기서 아직도 르네상스 시대의 시민 인문주의에서 유래되는, 16세기의 이탈리아에서 이미 사라졌지만, 17세기의 영국과 18세기의 북미에서 다시 새로워진, 그리고 3월 혁명에서 일어났던, 이 나라의 매력적인 공동체를 이끌어가는 시민의 모범상에 대해 생각해 보았다. 이

러한 시민은 자신의 관심을 따를 뿐만 아니라 공동체의 요구를 명심하고, 경우에 따라 갈등이 일어날 경우에는 그것을 하위에 둘 준비를 하고 있다. 돌프 스테른베르거(Dolf Sternberger)는 그것을 자신의 관심을 배제하고 다음과 같이 그려냈다: "어느 정도 자의식은 필요하다. 동시에 전체적인 공동체의 관심을 위한 열린 눈도 필요하다. 공개적인 관심사와 준비, 책임감을 맡을 수 있는 의욕과, 확실한 말로 시민의식을 표현하고 표현하였었던 몇몇 사람들의 특성과 기호도 마찬가지이다."(11)

나의 전환제안은 교수법적인 토론에서 묵묵히 있는 사람들을 밀쳐냈다. 내가 그것으로 사회현실이나 교육학적인 요구를 그르쳤는가? 내 의견으로는 그렇지 않다: 그 당시 이미 정치학은 커다란 관심단체를 통해 야기된 불감증을 지적했었다. 그리고 사회학은 많은 학생들이 형제 관계가 없는 한 아이만 둔 가정에서 자라나는 사실에 주목했다. 연구에 나타난 바와 같이, 예민하고 그들의 부모에 의해 응석적일 뿐 아니라 과도한 요구를 하는 하찮은 이기주의의 우월함에 대한 이유들 중의 하나가, 그 차이점을 표현하고 있다.(12) 수용성이 부족한 것은 근거를 위해 끌어온 상호이론의 설득력이 충분치 않기 때문이었을까? 나의 정체성은 사회적 환경의 연관에 대한 한계에서 그려낼 수 있다. 이러한 진술은 매우 잘 증명된 것으로 보이는 반면에, 새로운 구성안에서 내가 사용한 개념인 "관심"과 "책임감"을 완전히 이용하지 못한 것 같다. 여기 덧붙여 설명할 필요가 있겠다. 개인주의의 한 표시로 지난 세월 동안 이미 토크빌에 의해 대표되는, "잘 이해된 자신의 이익"에 대한 학설이 다시 살아났다.(13) 그것은 즉 인간이 자신의 이웃을 도울 때, 스스로가 유용하다는 사실을 인식해야 한다는 것이다.(14) 이러한 주장은 오늘날 고전주의의 덕행의 학설과 구별되며 폭넓은 동의를 기대할 수 있다. 그리고 지난 세월 동안 많이 토론되어 왔던 책임과 관계되는 사항은, "너는 해야만 한다"는 의미의 도덕적이고 의무적인 호소가 내린 결론보다 적으며, "나는 할 것이다"는 의미의 자기의무에 대한 결과보다는 오히려 많다. 그것은 개인화된 사회에서 자아(Ego)의 관점을 벗어나도록 시민을 부추기는 행동의 성향을 표현하였다. 즉 원래 시민은 자기 자신을 생각할 뿐 아니라, 공동체와의 결속도 주목하고 있다는 것이다.(15) 이러한 결속을 위해 나는 우선 애매모호하게

보일 수 있는 "사회적 전체"의 집합개념을 사용했다. 전후시기에 형성되었던 관점적인 법의 이해에 따라, 나는 공동체와 주, 국가, 유럽과 인간성 안에서 그것을 해명해보려고 했다. 그래서 독일통일 후에 역사교수법에서 더 많이 전념했던 주제인, 정체성의 표상에 대해 확정적인 결과를 끌어냈다.[16] 그러나 내가 1987년 정체성의 주체인 국가를 고려하고, 해결되지 않은 독일의 문제들에 대해 더 많은 주목해야 한다는 필연성을 언급했을 때, 그것은 많은 지방의 교수법학자들의 고민을 해결해주었다. 그것은 질 나쁜 반공산주의와 노쇠한 국가주의에 대한 새로운 증거가 아니었을까? 그래서 "새로운 정치문학"의 비평가는 다음과 같이 표현하였다: " ... 학생들의 과제가 언젠가 한번 존재했고 또 언젠가 한번 다시 형성되어야 할 '국가의 정체성'을 학습목표로 삼았을 때, 그 때 바로 빠르게 합의는 무의미한 것으로 바뀐다.[17] 내가 그 당시의 전환제안을 마음속으로 확신할 때, 비평에 대한 반항적인 반응으로 고찰한 것은 아니었다. 1987년과 1996년 사이에 거의 10년이라는 세월이 놓여있다; 정치교육의 많은 전제들은 이 시기에 변화했다. 물론 오늘날 그것을 돌아보고 따르는 사람들은 보충수업의 의미에서, 먼저 사회적 전체를 위한 책임감을 기억할만한 필연성을 강화하였다는 사실을 확신해야 한다. 이를 위해서는 수업 프로젝트와 같은 특별한 방법으로 문제와 사건을 조정해주는 정치모델이 적합하다. 모델의 수업연구에는 단지 자신과 다른 사람의 관심뿐만 아니라, 공동체의 요구에 대해 물어볼 수도 있다. 또한 그것은 공동체의 경쟁의 형태로 표현될 수 있다. 그러나 새로운 연구결과에 우리가 직면했을 때, 무엇보다 인식적인 수업과 정치에서, 제한적이고 또 그로 인해 축소된 행동방식은 과연 충분한 것일까?

함부르크 BAT-여가시간 연구소에 의해 1996년 초 제시된 청소년 연구의 결과는 깊이 생각할 만한 동기를 준다. 그 기본토대는 1991년과 1995년 사이에 14세부터 21세인 나이의 2000명이 넘는 청소년의 설문으로 형성되었다. 청소년들이 의무과제로서 인지했을 때, 그들에게 사회적 과제는 여가시간의 특징을 잃어버렸다. 청소년들은 그들의 여가시간을 의무가 사라진 다음에야 즐기려 하였다. 그리하여 그들 중 셋 중의 하나는 협회에서 함께 일하는 사람을 여가시간에 관찰하지 않았다; 4년 전에는 여섯 명 중의 하나였

다. 대부분의 청소년들들도 정당이나 공장에서 일하는 직원 또한 여가시간에는 더 이상 아무것도 하지 않는다. 시민단체 스스로도 이러한 관점에서 벗어나지 않았다. 1995년 청소년들의 참여는 56%가 의무적 특성을 가지고 있었는데, 1991년에는 그것이 30%였다. 그것을 넘어 환자나 친척들의 방문도 이웃돕기와 마찬가지로 부담을 느끼고 있었다. 연구소장 호르스트 오파슐로스키는 다음과 같은 결론을 가져왔다: "사회적 책임감을 맡으려는 배려는 줄어들고 있다... 사회적 짐이 다시 사회적 즐거움으로 만드는 것에 실패한다면, 미래에는 사회적 의무사상이 여가시간 안에서 죽게 되는 위험이 생겨날 것이다. 사회와 정치는 여기서 요구된다. 사회적 학습은 여가시간에 매력적인 것으로 되어야 한다."[18] 이러한 연구결과는 학교의 과제 목록에 사회교육의 강화된 연관성 뿐 아니라, 또한 정치교육의 목표와 과제와 방법에 대한 새로운 생각이 필요하다는 것을 요구하는 것이 아닐까?

이러한 새로운 사고를 고려할 때 규범적인 시민상에 대해 깊이 생각하지 않는다면, 관념적인 노력은 방법의 중심화에서 벗어나, 다시 정치교육의 목표에 주의를 기울여야할 것이다. 그럼 이를 위해 해방적인 또는 현실적인 민주주의이론으로부터 유래된 표상은 충분한 것인가? 또는 다양한 명제에서 세분화되는 것을 심사숙고하게 될 때, 우파에서 좌파까지 증명하는 넓은 폭과, 공동으로 출발점을 소유하고 있는 공산주의가, 새로운 통찰과 충돌을 중개할 수 있을까? 1991년 11월 18일 70명의 미국사회학자들이 "응답하는 공산주의자들의 연단 - 정의와 책임감"이라는 제목으로 발표문을 써냈다. 이기주의와 개별화, 폭력이 만연한 미국의 현재사회는 시민사회의 본보기와는 정반대에 있다. 사람들이 두 나라의 다양한 정치적 문화와 사회적 관계를 고려했을 때, 물론 미국의 출발상황은 독일에서 걱정과 한탄의 대상을 조성하였던 사회적 태도와 흡사하다. 즉 시민사회의 보완적인 표상은 우리의 주목을 받을 만하다. 이미 독일의 독자층의 개요에서 얻을 수 있는 것이지만, 그것은 이미 학문적인 논쟁의 대상을 만들었다.[19] 물론 1995년 4월 6일,7일에 열렸던 칼스루에 회의는 다음과 같은 의문에 대한 제기를 명백히 하였다." 무엇이 우리 현대사회를 결속시키는가?" 그 구조의 특징은 별로 알려지지 않았다.[20] 나는

그래서 그것을 좀 더 자세히 묘사하고 정치교육을 위해 그 의미를 물어보는 것이 합당하다고 생각한다. 나는 다음 장에서 발생된 교수법의 의문들을 학교를 위한 독립성에 대한 현재 토론과 연결시켜 논의하려고 한다.

시민사회의 특징

시민의 미래 본보기를 찾으면서 시민사회의 개념, 즉 문명사회의 개념은 다양한 사회이론의 대표자들이 선전할 수 있을 만큼, 독일의 공공성에 강한 매력을 주었다. 그 후에 프랑크푸르트학파의 추종자들은 문명사회가 무엇보다 사회운동, 시민단체, 시민세력과 같이 비평적인 정치의 공공성을 구성하는 자기조직의 힘에 의해, "응시하는 국가기관"과 "구조적으로 보수적인 환경"에 압박을 행사하기 위하여 형성된 것으로 보았다. 어떠한 도덕적인 이점 또는 공동체의 결속에 굴복하지 않은 시민들은 그들의 참여기회를, 공동의 자치와 통치권이 자유로운 사회의 이상형을 현실화하기 위해 꾸준히 정보를 얻고 있다. 이러한 급진적 민주주의와 평등을 추구하는 해석과는 정반대로, 서양의 자유주의의 전통에서 유래된 척도와 관련이 있는 한 변형이 있다. 그 대표자들은 포퍼(Popper)의 비평적 이성주의와 같이 로크(Lock)와 아담 스미스(Adam Smith)의 계약이론에 기초를 두고 있다. 그들에 의해 개인적인 요구권은 시민자유와 시민지위에 핵심으로서 강조된다. 결론적으로 이론적인 개념화를 통해, 그것보다 훨씬 구체적인 개혁단계의 분석을 통해, 특징지어지는 실용적인 변형은 우리가 인식할 수 있는 것이다. 실용적인 변형은 시민정치를 통해 시민과 정치 사이에 증가하는 소외를 저지하는 목표에 전념했다. 시민의식과 시민참여에 대한 재활성화에 대한 토론은 단지 독일 국내의 국가나 정당의 불쾌함을 통해서 뿐만 아니라, 무엇보다 좌파에서 우파에 이르는 넓은 폭을 제시한 미국 공산주의자들을 통해서도 부딪치게 되었다. 오해하지 않기 위해 말해두는 것은, 이것이 자유주의를 대신하는 것은 아니라는 점이다. 그것은 오히려 정정할 수 있는 것으로 파악된다.[21] 그 후 시민의식과 시민참여는 공화국의 덕목의 이상향의 재발견을 위

한, 그리고 정신과 정체성을 지지하는 공동체 관계를 위한 토대를 이룰 수 있었다.[22] 물론 명확한 형태인 문명은 그것과 관련된 규범적인 포괄성(공익, 연대, 전통)을 결코 고려하지 않는다. 반대로 이 개념은 비더마이어적인 시민의 사적인 삶에 대한 가치의 표상을 일깨운다. 나는 "문명"의 개념을 공산주의의 관심사를 더 명확하게 재현한 "시민사회"라는 개념으로 대체하기 위해 가져왔다. 상징의 효과는 이러한 개념에서부터 시작된다: 그 개념은 바로 덕행을 위해 협동심과 배려심을 대표하는 위치에 있는 것이 아닐까? 울리히 자르시넬리(Urlich Sarcinelli)에 따르면, 시민사회 개념은 공동체가 가장 깊숙한 내부에서 무엇을 결속시키는지 그 답을 찾는 길의 안내자로서 도움을 줄 수 있다고 한다.[23] 그러나 시민사회는 개별적으로 무엇을 형성하는가? "가이슬링엔의 연구"[24]의 저자는 시민사회의 구조요소를 교수법의 카테고리와 핵심권한의 교육을 위해 다음과 같은 항목으로 요약하였다.

1. 사회적 자기체계화

이것은 서로 경쟁하는 수직적으로 배열된 커다란 조직의 다수를, 경제연합회나 노조, 다른 조합과 같은 것으로 이해하는 다원주의와 전혀 일치하지 않는다. 현재 관찰할 수 있는 것은 그것이 협력하는 힘을 잃어버렸다는 것이다: 회원들은 경직된 조직이 아니더라도 움직임이 별로 없는 조직을 떠난다. 그래서 이미 신문의 사설에 다음과 같이 실리게 되었다: "조합은 낱낱이 부수어졌다."[25] 자기조직의 표상은 작은 조합과 단체 그리고 그룹의 다양성을 바탕으로 설정된다. 이것은 우리에게 알려진 조합들과 동등하게 설정되는 것은 아니다. 그 조합의 회원은 그 능력을 훨씬 더 개발하기에는, 이미 존재하는 사회적 결론에 덜 적응되어 있다. 그에 상응하여 늘 다시 변화하는 문제 상황을 삶의 세계에서 새로 만들어낸다. 이미 언급한 "현대사회는 무엇을 결속시킬 것인가?"의 주제로 열린 칼수루에 회의에서, 예를 들어 공익과 독립단체에 대한 구속력이 없는 호소에 따라, 어머니회의 발기인이 실제로 자립의 도움으로 검증된 모델을 실현했다.[26] 그것은 70년대나 80년대에 실개천에서 폭풍으로 번진 사회자립그룹에 속해 있었다. 그 자립그룹

은 공공재산을 관리할 뿐 아니라 시민 참여의 새로운 형태를 제공하였다.[27] 이것은 독일에서 67,500개 이상의 그룹과 약 이백 육십만 명의 사람들에 이르렀으며, 그럼으로써 완전한 가치몰락에 대한 문화비관주의의 끔찍한 사진들을 반증하기 위한 사례를 제공해 주고 있다. 우리 사회는 더 이상 모순적인 분열로 특징지어지지 않을까? 공익에 대한 강한 능력은 널리 퍼진 경쟁정신과 자기한계에 나란히 병행해 있다.

2.공익

루드거 퀸하르트(Ludger Künhardt)는 공익을 궁핍과 반대되는 직접적이고 개인적인 기부로 제한하였다.[28] 그러나 이러한 찬양할 만한 태도는 "이웃사랑"이나 "연대감"이라는 개념보다 더 좋은 것만은 아니다. 그에 반해 공익은 공동체에 대한 결속을 암시한다. 그것은 더 강하게는 개인적으로 이해되며 또는 최소 형식(다른 사람의 관심에 대한 존중, 정치적 갈등완화, 결과의 평가)의 형태로서 내용적으로 서술될 수 있다. 공산주의자들은 공익 없는 시민사회는 또는 시민의식으로도 호명되는 시민의 공동의 기본사상으로서, 살아날 수 없다는 사실에 의견을 모은다. 그것은 물론 동기에서 구분된다. 미하엘 발처(Michael Walzer)는 서로를 위해 배려감과 책임감을 지는 것과 마찬가지로, 그것을 개인과 집단의 의사소통의 처리 방식의 연대감에서 찾았다.[29] 그에 반해 에드워드 쉴스(Edward Shils)에게 시민의식은 이타주의에 대한 재수용에 따른 고전주의의 시민덕목 "전체사회의 결속"을 의미하였다; 이타주의의 수용은 모든 결정과 행동으로 흘러들어 전체 사회의 부를 지키고 뒷받침한다.[30] 그러나 전체란 무엇인가? 아리스토텔레스의 시대에는 도시 공동체 폴리스라는 간단한 대답이 나온다. 오늘날 그것은 다양하게 표현된다. 독일의 다양한 자기이해와 독일 역사의 연방주의 유산을 결부시켜, 나는 공동체와 주, 국가, 유럽, 인간성 안에서 그 전체를 해독하였다.[31] 그것은 공동체의 경쟁을 가져올 수 있다. 즉 젊은 사람들은 그 모순을 다루는 것을 배워야 한다. 연구에서 나온 결과처럼, 정체성의 수직화에서 거주환경과 고향공동체를 맨 위 순위에 두었다. 그럼에도 불구하고 국가는 그 상징과 삶의 연관성과 더불어 인간의 의식 속으로 더 깊이 들어간

다. 독일에서는 이것을 부분적으로 혼합된 감정으로 본다. 무엇보다 지식인들은 국가가 공익을 위한 연관성에 도움이 될 수 있을지 의심한다. 긍정적인 대답은 이미 "보이텔스바흐 대화"의 대상을 구성하고 있는 헌법 애국주의의 특정한 조건하에 존재한다.[32] 오늘날 공익의 책임감을 호소력 있는 방법으로 지지하고 가르치는 노력이 부족하다. 이에 사회적 결속의 힘에 대한 삶의 세계의 제한이 간과된다; 70년대 초의 민주화물결의 결과로서 참여권이 생겨났지만, 많은 시민의 책임공간이 제공되지는 않았다. 새로운 것은 무엇보다 공동 분야에서 그러한 것을 창출하고 후원하는 노력이 강화되어야 한다는 것이다. 뮌스터에서는 예를 들어 시 정부가 800개의 자유로운 담당기관에게 아이들과 노인의 보호, 문화와 스포츠의 관리를 넘겨주었다.[33] 하이델베르크와 같은 다른 도시도 유사하다. 성인정치교육은 사람들을 위해 강좌를 제공하면서, 이에 반응하여야 한다. 그리고 그 강좌들은 진행되고, 지원되며, 제공되어야 한다. 미국에서 'Empowerment' 라고 불리는 이러한 시민사회의 노력은 각 주와 연방정치를 통해서 용기와 후원을 필요로 한다. 여기 바덴 뷔템베르크 주는 성공적인 새로운 자립단체의 표창과 전통적인 협회가 진행한 "시민활동"으로서 그 예를 제시해 주고 있다.

3. 시민사회의 참여

독일 시민의 전통에 따라 그것은 선거참여의 형태로 정치적 협력을 충분히 제한한다. 그러나 공산주의자들의 의미로는 그것은 정치적 사회적 행동의 관철을 의미한다. 이러한 표상은 가이슬링엔 시민들에 의해 - 뷔템베르크의 산업도시로 40000명 이상의 주민이 거주한다 - 나누어졌다. 그들이 보기에는 시민사회의 참여는 정치에 대해서 적은 부분만을 참조했고, 대부분 사회적 행동분야를 참조했다는 것이다. 공개적인 기회와 시민의 사회적 협력 간에 정의상 필요한 분리는 행동의 실행 면에서 똑같이 고양되었다.[34] 행동의 목표는 위에서부터 배열되는 것(국가, 공동체, 정당 등등에 의해)이 아니라, 시민 스스로와 국가의 제도 간에, 또한 공동 행정당국과 시민들 간에 협의할 수 있는 것이다. 시민사회의 참여는 단지 의무적인 동기만 믿는 것은 아니다. 연구결과에 나타났듯

이, 시민사회의 참여는 자신의 관심("나의 관심에 대한 것이기 때문에")과 즐거움("새로운 사람들을 알고 지내기 위해")과 형성의지("일으켜 세우기 위해")를 통해 일깨워지고 강화되어야 한다. 그것은 의무와 즐거움이 대립된다는 의견을 반박한다. 이미 인용한 BAT 여가시간 연구에서 알아낸 것과 같이 청소년들은 의미와 즐거움이 함께 있는 것을 하려고 한다. 무엇보다 공동체나 성공적인 경험처럼 자신의 생각과 자신의 형성을 위해 많은 자유공간이 존재하는지는 의문이다.[35] 여기서 아직 획득할 수 있는 시민사회의 경험 공간을 실현하기 위해, 방법론적이고 내용적인 중요한 결론이 학교에 아직 발생하지 않는 것일까?

4. 시민사회의 역량

정치교육은 국가시민이나 정치적 인간을 이끌어 준다: 둘 사이에 모든 차이점에도 불구하고 정치교육은 정치와 선거의 참여, 정당과 협회의 협력에 대한 관심을 목적으로 한다. 이러한 종류의 시민은 정치역량이 필수적은 아니지만, 시민사회의 역량을 마음대로 발휘할 수 있다. 영국의 시선으로 보면 루돌프 폰 그나이스트(Rudolf von Gneist)는 국가법의 범위에서 무보수명예직을, 상세한 공동의 자기관리를 맡기 위한 합의로 본다. 물론 시민사회의 의미에서 사회적 상호를 위해, 다른 사람과의 공동 작업을 위해, 이웃 시민의 삶의 상황과 문제 상황의 개입을 위해, 개방할 수 있는 능력은 이해된다. 이러한 특성의 묶음은 "상호주의(Reciprocity)"라는 개념아래 요약된다. "시민사회의 참여 개념"은 "정치적 역량"의 개념으로서 계속 이해된다. 그 개념은 그 같은 것을 배제하지는 않는다. 그리고 그 광범위함 때문에 정치성 완화에 기여할 수 있다는 사실을 무시할 수 없다.[36]

5. 대화문화

정치교육은 싸움문화의 수용을 추구한다. 그것은 민주주의 공동체에서 호전적인 영역

이 존재한다는 것에서 시작된다. 싸움조정은 민주주의 본질에 속하는 것이다. 물론 여기에는 특정한 규칙, 세련된 예절, 협상 스타일이 필요하다.[37] 싸움구조가 정치교육 시스템과 다수의 원칙에 연관이 있는 반면에, 그것과 구분되는 대화구조는 감정과 변화무쌍한 이해, 배려에 귀 기울이는 법과 의견의 교환을 준비하고 있다. 대화구조는 물론 그럼으로써 서로 시민의 관계를 제한하는 것이 아니라, 시민과 국가, 즉 공동체의 입장을 표시한다. 독일 정치교육의 실행에서 다수의 결정을 통한 갈등규칙은 합의추구나 타결과정보다 덜 중요하다.

6. 공동체 우호/국가 우호

공산주의자들은 작은 공간의 문제해결 전략에 대해 대처한다. 따라서 그들은 "공동체(Comumunity)"라는 집합개념이 필요한 지역 통합에, 정치적·사회적 책임 전가가 따른다는 것을 두둔한다. 그것은 국가가 공동연맹의 한 방식으로 이해되는 것을 의미하는가? 물론 그런 것은 아니다. 그들은 자유의 권리와 판단의 권리는 생활력 있는 국가를 전제로 한다는 사실에 오히려 동의한다. 물론 이러한 권력질서의 정치적 형상과 질서가 비평을 부추긴다는 사실을 그들은 곧 알게 된다. 그것은 즉 익명성, 남의 이득을 보려는 정신, 공익의 손실 같은 것들이다. 그들은 이러한 반박을 개인과 국가 간 사이에 목적과 감정의 공유를 포함시킴으로써 줄이려 한다. 그리고 국가의 공동체에 소속감에 대한 의미를 일깨우려 한다. 그러한 소속감은 이전에는 애국심라고 불렸고, 그들의 의견에 따르면 자치의 제도와 방법을 동일시함으로써 그 소속감은 살아난다. 비슷한 점은 이미 헌법 애국주의에 대한 독일의 토론에서 들을 수 있다. 그것은 역설을 허용하고 있다: 한 편으로는 보편적인 가치척도가 정체성의 단독 대상으로 고양되는 반면에, 다른 한편으로는 오로지 독일의 경험과 갈망 주위를 선회한다. 독일의 헌법 애국주의의 대표자들은 고착된 삶의 형태의 중요성을 강조하는 공산주의자들과 정반대이다. 그들은 서방의 민주주의의 활력이 두 가지 점에, 즉 보편적인 헌법의 기초와 그 역사적 발전의 융합에 매우 의존하고 있다는 사실을 받아들이지 않고, 그 사실을 이기적인 시선의 편협

성에 책임을 돌린다.

교수법의 성찰

바덴 뷔템부르크 주의 정치교육연방원의 전신은 "국가의 시민"(Bürger im Staat)으로 불렸다. 그 기관은 오늘날까지 현존하는 폭넓은 연구에 이행된 요구를, 가능한 많은 주민들에게 국가시민의 역량을 전달하는 것과 결부시켰다. 독일 연방 주의 많은 학교들도 비슷한 태도를 취했다. 이러한 노력의 한계가 나타났을 때, 빌헬름 헤니스(Wilhelm Hennis)는 "현실적인 시민"들의 본보기를 끌어냈다.[38] 헤르만 기제케는 헤니스가 참여의 폭풍에 휩쓸리기 전에, 그에게 동조하였다: "모든 시민은 독일헌법에 따라 각 주의 정치발전에 참여하고, 결과적으로 그 사람들의 모든 인식과 능력을 배워야 할 권리를 갖는다. 그것은 권리의 지속적인 발전을 위해 필요한 것이다.[39] 교육학의 전환과제를 과도하게 요구했을 때, 파울-루드비히 바이나흐트(Paul-Ludwig Weinacht)는 입장과 태도 방식에 연관된 시민권 부여를 경고했다.[40] 울리히 자르시넬리는 수동적인 시민지위에 대한 정신을 "정치적 언론에 참여할 능력"이라고 외쳤다. 그러나 그는 그것을 그쯤 해 두지 않았다. 이러한 "민주주의 관객 역할"은 아래로부터 개혁된 민주주의 삶의 "적극적인 시민지위"를 통해 보완되어야 한다고 하였다. 그는 시민사회에 기초를 두지 않았음에도 불구하고, 정치적 인간의 표상에서 분리되지 않는다.[41] 그것은 우선 지식전달과 시민역할의 사이에서 떠도는 "다름슈타트 호소"를 배경으로 하고 있다. 그리고 결론적으로 지식역량을 통해서뿐 아니라 대화능력이나 참여능력 같은 태도방식을 통해서, 규정된 민주주의 시민의 역할을 결정하기 위한 실제적인 결과를 끌어내지 못한 채, 유령처럼 해매고 있다.[42]
문제해결을 할 때 다음과 같은 방법을 제안한다:

a) 응답적인, 즉 대부분 우리의 결정과 행동은 이미 존재하는 표상에 의해 맞추어

진다. 그래서 문제해결을 현존하는 구조 내에서 성취한다.

b) 체계를 뛰어넘어, 즉 체계 밖에서 대답을 구한다.

c) 예견할 수 있는, 즉 변화된 환경의 요구에 체계 내에서 새로운 프로그램으로 대답한다.

우리가 여기에서 다룬 문제제기에 대한 반응의 보기들을 옮긴다면, "다름슈타트 호소문"은 응답적인 문제해결에 속한다는 것을, 즉 그 호소문은 80년대의 표상에 사로잡혀 있다는 것을 알 수 있을 것이다. 시민사회의 토론이나 새로운 구조에 대한 토론은 그것을 인정하지 못한다. 그것은 놀라움 그 이상이다. 정치교육에서 간과할 수 없는 행동지침,[43] 실제제인 학습의 평가, 학교의 개방, 학교의 독립성에 대한 요구, 그리고 시민사회의 호소와 같은 소홀한 사회적 연결점들은 사회나 학교, 정치수업이 "전환단계"에 있다는 사실을 더 명확하게 인식하게 해준다.[44] 그것은 정치교육을 위해 세웠던 전면입장 너머로 새로운 관점을 – 볼프강 잔더가 권리를 위해 물어보듯이[45] – 여는 것이 아닐까? 우리는 기억해 보자. 계속된 토론을 위해 사용된 시민사회 개념은, 정치적 사회적 행동의 연결성과 사회적 상호성의 확대성을 현실화하려는 노력을 통해, 일방적인 정치적 인간의 표상으로부터 분리된다. 50년대의 파트너십 교육학에서와 같이, 정치성의 평가에 대한 위험은 오인되지 않았다. 그러한 확대된 개념 중의 하나인 양도는 정치교육을 통해 다음과 같은 기회를 제공한다.

a) 서로 다른 관심방향과 공동체의 통로들을 발견한다; 나는 무엇보다 중요한 학생이라고 생각한다.

b) 공익이나 연대감, 대화문화와 같은 독일의 덕행을 통해, 이기주의와 개별화, 경쟁정신을 억제한다.

c) 학생들은 자신의 책임 공간에서 시민의 의무에 대해 준비한다. 공익에 대한 경험을 할 수 있도록 공동체가 도와준다.

어떻게 핵심권한을 가진 확장된 개념이- 즉 자기조직능력과 시민사회의 참여가 - 정치수업 중에 전환될 수 있는가? 그것은 이미 오늘날 참여준비와 대화문에서 그랬던 것처럼 태도요청을 과도하게 요구하고 있다. 학교정치 교육의 효과를 위한 순수한 연구는 무엇보다 이러한 인식이 이미 약간의 견해만 전달하고, 태도방식을 전혀 전달하지 않는다는 데 동의한다.(46) 효과에 대한 연구의 특정한 방법론을 지지하는 이 연구내용은, 태도방식이 그룹이나 프로젝트연구 또는 역할놀이나 계획놀이와 같은 적당한 수업의 연구형태를 이용함으로써, 영향 받을 수 있다는 것을 말해주고 있다. 물론 그들의 확신과 확장을 위해 본보기와 경험공간이 필요하고, 그것은 일 이주 정도의 시간으로는 충분치 않다. 체계적이고 지속적인 정치수업의 주요과제는 청년시민들에게 필요한 안내지식을 전달해주고, 그들에게 미디어를 비판적으로 다루고, 이성적인 정치 판단교육을 달성시키는 일을 완전히 제쳐 놓았다. 이러한 모든 제안이 심각하게 받아들여진다면, 학습 장애나 미디어 오용 시에, 교육적인 도움을 위해, 또는 시민의 태도방식의 훈련을 위해, 학교의 넓은 공간은 시민들에게 그대로 남아있게 된다. 그러나 누가 그것을 모르겠는가? 오전수업만 하는 학교는 이러한 전체적인 도전을 인정하지 않는다. 이를 위해 우리는 다른 학교가 필요하다: 아이들과 가족들도 변하기 때문에, 학교도 변해야 한다.(47) 그래서 바덴뷔템베르크 상공회의소는 Hauptschule(독일의 실업학교에 해당함)를 참조하여 학생들을 종일 돌봐주는 학교를 요구하였다.(48) 종일수업을 하는 학교는 아이들을 종일 돌봐주기를 바라는 요구와, 학생들에게 사회접촉이 부족하다는 사실에 주목하며, 오전수업만 하는 학교와는 다른 방식으로 반응한다. 그들은 이미 언급한 도전에 대한 답을 표현할 수 있다. 설명된 바와 같이 나는 여기서 가능성의 형태와 그 다양함을 의식적으로 선택한다. 그것은 오전수업 학교의 단계적인 확장과 개방을 상상할 수 있다.

경제와 교육학, 정치는 이제까지 교육시스템의 한계를 넘어, 얼마 전 부터 학교의 개혁에 대해 집중적으로 토론하고 있다. 이미 “현대사회”가 그것에 대하여 보고하였음에도(49) 불구하고, 정치적 교수법은 놀라울 정도로 이러한 토론에 대해서 이제까지 알지 못하고 있었다.(50) 확장된 과목들의 학습자산을 통해 정치교육을 위한 기회를 새로워진 학

교에서 주제화시킬 것을 촉구하였음에도 불구하고, "다름슈타트 호소문"은 익숙한 현실을 답습하고 있다.[51] 미래지향적인 정치교수법의 기본원칙의 질문들에 대한 논의가 부족하다는 사실은 한탄스럽다. 이러한 한탄을 나는 별로 입증되지 않은 것으로 생각한다. 이에 대한 토론이 다른 상표로, 즉 민주주의 학습이라는 상표로 학교에서 열렸다. 그리고 현재 정치교수법 학자들에 의한 것이 아니라, 교육학자들에 의해 다툼이 일어나고 있다. 수업모델에 파묻힌 정치교수법은 안드레아스 플린터(Andreas Flinter)와 하르트무트 폰 헨티히(Hartmut von Hentig)와 같은 교육학자들에게 기본원칙의 질문을 위한 권한을 양도했을 것이라는 의견이 대부분이다. 그것은 학교 내부혁신을 위한 토론발표의 핵심에 민주주의 학습을 세우게 했다.[52] 그리고 다른 이유로 다투고 있는 위원회의 각서는 "교육의 미래 – 학교의 미래"로 표현하였다: "민주주의 태도는 ... '정당한 공동체'의 개념을 그 예로 불릴 수 있기 위해, 학교 일상에서 우월하게 각인된 만남의 형태여야 한다."[53]
이러한 학교토론의 출발점은 다음과 같다:

a) 학생들의 평가에서 "양호"를 받기 위한 자립학교의 경쟁투쟁: 얼마나 집중적으로 수업 외의 운동과 예술적인, 문화적이고 미학적인 활동들을 신경 쓰는지 부모들은 학교의 매력에 대해서 점점 더 재보게 된다. 그래서 개혁 교육학의 최고치는 학교가 이성적인 수업운용보다, 이러한 면에서 더 새롭게 살아나야 한다는 것이다[54]; 또한 공립학교는 전체적인 삶의 세계의 교육개념과 수업개념에 대해 의무적이어야 한다.

b) 교육학의 관점변화: 오늘날 70년대의 구조적인 관찰방식과 차별화하여, 국가와 그의 민주적인 능력과 반대되는 사회적 상호시스템과 분위기, 독자성을 가진 각 자립학교의 경험공간이, 학교시스템과 기회균등, 차별화보다 더 중요하다.
여기서는 민주주의 이론에 대한 토론의 논의를 받아들여진다. 직접적으로 학교생활에 참여하는 사람들에게 기회가 주어지고, 이제까지 학교내부의 구성과정이나

결정과정에 더 강하게 영향을 끼치게 된다. 따라서 바덴 뷔템베르크에서 영향을 받지 않은 교육학자 쿠르트 아우린(Kurt Aurin)은 다음과 같이 말했다: "학교가 아래에서부터 발전되면 될수록, 학교에 대한 참여도는 더 높아진다."[55]

c) 정치권의 반응: 정당 정치와 국토개발 자치권의 사상적 차단에 대해, 또한 행동분야인 학교의 더 많은 독자성에 대한 정치적 토론을 이끈다. 공식적으로 바덴 뷔템베르크 주는 "내부적인 학교개혁"에 대해 말해왔으며, 노르트라인 베스트팔렌의 교육청은 "확대된 구성가능성의 의미로 학교의 강화"를 신봉했다. 폭넓은 공개성에 주목할 점은 무엇보다 노르트라인 베스트팔렌 주 장관 라우에 의해 기초를 이룬 교육위원회의 각서 "교육의 미래 - 미래의 학교"가 자극했다는 것이다. 그것은 학교를 위한 부분자치권의 방식을 주시하였다.[56] 그래서 교육위원회는 국가의 주어진 핵심 커리큘럼 외에 수업시간표의 40%를 학교의 책임에 맡길 것을 고려하였다. 이것은 또한 개인발전을 위한 권한을 갖게 되었다. 그 뿐만 아니라 이 각서는 학교에게 유동적인 수단경영뿐 아니라, 스폰서의 형태인 마케팅을 허락했다. 그러나 광고의 유입을 위해 학교의 문이 열리게 될까? 학교의 자치권을 요구함으로써 그 각서는 SPD 교육부서의 사고를 끌어내게 될까? 이제까지 국가에 정착된 SPD 주들이 이러한 질문에서 먼저 물러난 CDU/CSU 주보다 더 과감하게 전진할 것이라는 사실은 이념역사로 볼 때 더욱 흥미롭다. 바덴 뷔템베르크 주 교육부서에 의해 위탁된 "키엔바움의 감정서"는 학교 발전 프로그램의 교육학적 프로필의 완성을 찬성한다고 말하고 있다.[57] 그에 대해 교육부서에 의해 발간된, 교사들을 위한 정보책자 "Schulintern"은 "학교를 위해 더 많은 자기책임"이라는 말이 많은 제목으로 그것을 보고하였다.[58]

아직 의견다툼 중에 있는 새로운 학교문화의 윤곽과 내용은 다음에서 암시적으로 인식할 수 있다:

-국가에 대항하는 학교의 강한 독립성
-학습계획을 구성할 수 있는 학교내부의 자유공간
-아이들과 청소년들을 위한 학교 자신의 더 많은 경험 공간
-학교의 결정과정에 대한 참가자의 강한 협력
-열린 수업과 학교 외의 학습장소의 의미에서, 지역과 공동체를 위한 학교의 지속적인 개방.

이러한 토론은 시대의 유행이다. "키엔바움의 감정서"는 기업 상담가에게 유래된 것은 아니다. 한 가지 분야의 대중생산을 하는 Fordismus는 규격에 맞추어 재단한 생산품이나 서비스물품을 가진 Postfordismus 방식이나, 거기에 맞추어 분산된 생산방식에서 분리되었다. 즉, 컨베이어 벨트가 작고 유동적인 생산의 단일성을 통해 대체되는 지주사회와 생산사회에서, 콘체른은 구성단위로 나누어진다. 분산화, 수직의 평형화, 하부단위에 대한 능력의 권한 양도들이 의식적으로 조정되고 현실화되었다. 그것은 또한 개인의 선택에 대해 영향력을 끼친다. 더 이상 실행능력이 있고, 수직조직에 적응한 직원이 필요한 것이 아니라, 협력할 수 있고 책임의식이 있는 직원이 필요하다. 학교를 지배하고 있는 학습 테일러시스템은 조정되어야 한다: 프로젝트 수업, 그룹학습, 경험공간들은 커다란 중요성을 가진다. 이러한 발전은 무엇보다 국가가 유지하는 것이 아니다. 오늘날 "제한된 정부"에 대해 말한다면, - 무엇보다 공공재산을 관리하는 국가의 좋지 않은 재정상황에 대해 - 중앙집권강화 원칙이 권한양도와 지원주의의 비용을 회수시키고 있다. 즉 사회의 자기조정을 통해, 그와 같은 중앙집권 조정형태를 국가의 조정으로 대체할 수 있게 된다면, 그것은 의미 있는 일이 될 것이다. 그것은 지난 세기 중반에 유래된 교회의 학교감독을 중지시켰던 자유주의 국가의 마지막 보루의 하나로서, 공립학교에도 효과가 있는 것으로 보인다[59]; 그것은 항상 차별화되는 환경은 상황에 정당하고 유연성 있게 반응해야 한다는 필연성에 따른 것으로 보인다. 규모가 큰 학교의 독립성을 위한 방법들은 전체사회의 표상을 통해, 연방 주들의 학교통치권과 빠듯한 재정을 통해 제한된다. 다른 개혁자산과 반대로 우리는 오늘날 절약이 아니라 추가된 비용을 - 무

엇보다 종일학교를 위한 오전반학교의 해체를 참조했을 때 - 고려해 볼 수 있다. 교사의 태도 또한 언급하지 않으면 안 된다. 이러한 전환의 주요당사자가 그것을 거절하지 않는다면, 학교의 독립성과 학교의 경험공간을 요구하는데 계속 회의적으로 반응할 것이다. 기회균등의 손실, 일관성 있는 교육규범의 해체, 중간학교의 경쟁싸움의 위험, 전문성의 소실 등과 같은 기본적인 항의와 더불어, 교사의 프로필이나 활동상에 본질적인 변화에 대한 두려움은 점점 커진다. 새로운 학교들은 교사들에게 긴 시간 동안 일할 수 있을 뿐 아니라, 많은 협력을 할 수 있기를 요구한다. 그것은 오전반 수업학교 교사의 개인주의적인 일상에 대해 이별을 고하는 것을 의미하는 것일까? 새로운 학교는 공동 성취를 기대한다. 그러나 그것이 "위에서부터" 강요되는 것일 수 있기 때문에, 학교는 특히 수용과 개혁준비를 "아래에서부터" 하는 것이 필요하다.[60]

학교는 행동관련성과 경험공간으로서 지난 몇 십 년 동안 정치교수법의 시야에서 벗어나 있었다. 그러나 항상 그런 것은 아니었다. 연령이 높은 사람들은 독일 교육 위원회가 50년대에 외팅어(Ötinger)의 사고통합과 리트(Litt)의 표상을 형성하려고 했었다는 것을 기억할 것이다. 프리드리히 외팅어가 1951년 처음으로 나타났을 때, 후에 "파트너십"이라고 불린 그의 정치교육학 책은 본질적으로 사회교육으로서 이해되었고, 테오도르 리트는 그 안에 있는 국가권력에 대한 투쟁과 정치적 차원을 그리워했다.[61] 위원회는 학교의 사회교육으로 정치적 영역을 과목수업에 배정하였다. 실제로 이러한 통합은 오늘날 학습계획에 반영된 단계개념에서 현실화되었다; 우선 사회적인 학습은 정치적인 학습과 연관시켜 성공해야 했다. 학교 경험공간은 조화를 이루는 교육학의 섬으로 축소되었다.[62] 새로운 교육학의 토론은 그것을 다르게 본다: 학교가 외부로 열려야 한다는 주장이 지배적이다. 토론은 아직도 진행 중이다. 합의의식이 있는 정치교수법은 이러한 토론을 학교 교육학자들에게 홀로 넘겨야 할까? 교수법은 가능한 한 많은 다툼을 피하려고 한다. 그러나 그럼으로써 시민들을 위한 정치과목을 전문적인 역량과 연관시킬 기회를 잃어버린다. 이를 위해 스스로 외부를 향해 여는 학교공동체가 나타나지 않을까? "공동체"는 이미 언급된 시민사회의 구조특징에 속하고, 자치단체를 능가하는 정

치사회적인 경험과 행동의 연관성으로 이해된다. 이러한 연관성을 삶에 이행하기 위해, 할부금에 대한 실상과 생각을 끌어내는 것은 우리에게 도움이 될 수 있다: BAT연구소에서의 조사결과와 같이 학생들의 사회적 준비교육은 소홀했다. 그것은 학생들의 사회적 의무교육의 감소와 쾌락주의적인 자기전개의 증가를 가져왔지만, 그것이 비관주의에 빠지기 위한 어떠한 이유를 표현한 것은 아니다. 가치연구가인 헬무트 클라게스(Helmut Klages)는 가치통합을 통해서, 자립성과 창의성의 욕구를 만족시키는 것과, 공동체에 도움을 줄 수 있는 활동을 관련시킬 수 있다는 가능성을 인식하고 있다.[63] 그러나 그러한 "책임감의 역할"은 학문적인 사고와 교육학적인 노력의 미래 상품일 뿐만 아니라, 이미 삶의 세계의 실제 결과이다. 나는 이미 언급했던 "가이슬링엔의 연구"의 결과를 기억한다. 이 연구는 무엇보다 40대 이하의 사람들에게 의무적인 동기뿐 아니라 재미와 구성의지, 스스로의 관심, 또는 종종 반대로 시민의 태도를 위한 관심을 불러일으키고 안내할 수 있는 내용이다.[64] 자아 사회(Ego-Gesellschaft)의 전형적인 대표인 "쾌락주의적 물질주의"(32%)와 정 반대로, 이러한 조합은 "적극적인 현실주의"(34%)를 특징짓는다. Speyer에서 연구하는 토마스 겐지케(Thomas Gensicke)는 현실주의에게 현대사회가 요구하는 외관상의 유연성과 적응능력을 증명해준다.[65] 이것뿐만 아니라 시민역할의 기대도 다양한 동기 상황을 고려할 것을 요구한다. 정치교수법에 대해서 어떻게 그러한 일들이 일어나게 되는지, 우리는 경험적으로 심사숙고하게 될 것이다.

따라서 정치교수법의 관심은 이러한 연관성으로 볼 때, 다음과 같은 문제점들에 주의를 기울인다.

a) 정치과목 수업과 시민의 경험학습 간에 관계, 말하자면 과목을 포괄하는 프로젝트: 이미 종일수업 학교에서 경험이 있음에도 불구하고, 행동 지향적이고 책임 지향적인 공간을 표시하고 채우려는 교육학적 환상을 요구한다; 그것은 빌레펠트의의 실험학교와 같이 동물원이 있어야 되는 것은 아니다; 또한 신문지면의 제작, 양로원에서의 과제 또는 문화시설의 운용 등은 사회적 학습과 자기 책임감을

연결시킬 수 있다. 외부인에게는 그런 사회적 학습들을 통해, 자신의 정치과목이 과한 것이 아닌가 하는 문제가 발생될 수 있다. 반대로 과목의 존재 정당성은 사회적 연관성과 정치사회적인 경험공간에 대한 과목을 포괄하는 학습자산의 형태로, 학습 분야 정치의 공개를 통해서, 추가적으로 정당화된다. 둘 다 관찰자를 대상으로 정치성을 그들에게서 찾고, 강조하고, 근거를 마련하는 핵심수업을 전제로 한다. 다른 연관성에서 이미 언급되었던 것을 현재 입장에서 한 번 더 강조해야 한다: 학교의 주요사업은 전과 마찬가지로 사건과 결부시켜 설명하고, 인식을 전달하며, 완성을 넘겨주는 것에 있다. 그것은 또한 수신자의 사회적 기본입장에 의해 보완되어야 하는 정치교육 과목에도 적용 된다.[66]

b) 시민교육과 폴리스 간에 관계: 정치교육은 학생들이 세계에서 정당하게 자신을 발견하고, 미래의 시민역할에서 자라나는 것을 도와준다. 이러한 목적을 위해서 이제까지 학교의 경험공간에 더 강하게 의지하게 될 때, 그것은 폴리스와 어떠한 관계가 되는지 문제를 제기하게 된다. 하르트무트 폰 헨티히(Hartmut von Hentig)는 이러한 관련성에 대해 다음과 같이 진술했다:"좋은 삶이란 가족에 있다. 가족과 유사한 연습공간은 단지 작은 공동체일 수는 있지만, 큰 공동체에는 해당되지 않는다. 그것을 감당할 수 있는 어떠한 다른 시설이 존재하지 않는 한, 학교는 폴리스의 기능을 맡아야 한다. 소년들이 경험할 수 있었고, 위대한 삶을 뜻하고 있었던 ... 학교는 폴리스 자체여야 한다."[67] 그 점에서 나는 그를 따를 수 있다. 헨티히는 그가 현실의 "불완전한 폴리스"와 반대되는, "좋은 폴리스"인 학교를 마치 본 것 같은 인상을 주었다. 이상과 현실의 이분법은 교육학을 늘 유혹한다. 마지막으로 생각할 것은 교육학은 이미 오늘날 존재하고 있는 수준 높은 도덕주의와, 현실강요로 스스로 정당화하는 현실주의 간에 반대원칙을 강화한다. 이러한 대립설정은 현실과 일치하지는 않는다. 왜냐하면 알렌스바흐 설문, 즉 가이슬링엔 연구[68]가 오늘날 독일에 경쟁사회의 만연에도 불구하고, 시민의 태도에 대한 높은 능력이 존재하고 있다는 것을 증명했기 때문이다. 따라서 그것이 지

역의 개방에 대한 교육학적인 명제를 통해 밝힐 수 없는가, 당연히 질문이 제기된다. 그 대답은 그 명제가 자신의 가치에 부합되는지에 달려있다.[69]

c) 정치에서 사고와 행동의 긴장: 학교 공간과 사회 정치적 주변 환경 간에 장애의 감소는, 학생들을 정치로 끌어들이게 할 수 있다: 그들은 한 사건에 대하여 설정하고, 동맹을 홍보하고 정당에 가입한다. 그렇게 하는 사람은 스스로 정치 선전과 갈등의 대상이 되는 자신이 마음에 들 수 있다. 그러면 정치에 대해 거리를 둔 성찰의 장소로서, 학교가 위험에 빠지지 않을까? 그러한 주제는 새로운 것은 아니다: 그것은 이미 70년대에 토론되었던 것이다. 그럼에도 불구하고 한 차이점은 간과할 수 없다. 당시 학교는 해방운동의 뾰족한 창으로서 봉사해야 했다; 현재 토론되고 있는 개방은 원칙적인 편파성에 대한 것이 아니라, 학교의 경험공간에 대한 개방에 관한 것이다. 이것이 얼마나 성취할 수 있을지는 학생들의 나이와 정치적 주제, "학교 공동체"의 구조에 관한 문제가 될 것이다.

결론

경험적인 연구를 통해 증명된 교육학적, 사회적 상황에 직면하여, 나는 세 번째 협약의 원칙의 전환에 대해 언급하였다. 나는 여기서 원래 관심을 강조했던 텍스트를, 1987년의 것과 비교하여 약간 내용적으로 변화시킨 구성안으로 다시 대체할 것을 제안한다:

"학생(성인)은 정치적 문제를 분석할 능력이 있어야 한다. 그리고 그로 인한 당사자의 상황에 스스로 투입되어야 한다. 그것은 마치 자신이 잘 이해하는 관심의 의미에서 사회적 공동생활을 위한 책임감을 고려하며, 그리고 자신의 다양한 각인 안에 있는 공동체에 영향을 끼칠 수 있는 수단과 방법을 찾는 것과 같다."

우선 여기서는 본질적으로 인식적인 과정이 중요하다. 책임을 아는 사람은 그것을 소유할 필요는 없다: 그들의 소유는 비로소 습득되어야 한다. 실용적인 철학의 전통에서 그들의 근거인 사회적 덕행의 연습이 선행된다. 그러나 이러한 연습은 지지하는 "마음의 습관"과 가능하게 하는 상황, 즉 자립 활동과 자기책임을 필요로 한다.[70] 시민사회의 구조적 특징과 학생들의 더 많은 독립성을 화제의 실마리로 잡아, 정치교수법은 다음과 같은 문제에 주의를 기울여야 한다. 그것은 즉, 어떻게 학교가 문을 외부로 열고, 의무와 자기전개의 가치가, 또한 경험공간이 어떻게 사회적 파괴를 저지하고 키비타스(Civitas)를 연습할 수 있을 것인지에 대한 질문들이다. 사회적, 정치적으로 책임감 있는 행동은 전공의 업적과 마찬가지로 그만큼 중요한 것이 아닐까? 학교는 지식을 전달하고, 성취능력을 증명해줄 뿐 아니라, 또한 폴리스에서의 공동생활을 위해 준비해주어야 한다.[71] 학교는 정치 수업과목을 초월한 전체로서 정치교수법의 주목을 얻어내야 한다.

주

1. Schneider, Herbert: Der Minimalkonsens – Eine Einführung in ein Problem der politischen Bildung. 출처: S.Shiele/H. Schneider(편찬): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. 슈투트가르트 1977, 12쪽
2. Hilligen, Wolfgang; Kategorien als analytische Schlüsselbegriffe strukturierten Lernens. 출처: W.W. Mickel/D. Zitzlaff(편찬): Handbuch zur politischen Bildung. 본 1988, 34–39쪽
3. Mickel, Wolfgang W./Zitzlaff, Dietrich(편찬): Handbuch zur politischen Bildung. 본 1988. Nitzschke, Volker/Sandmann, Fritz(편찬): Metzler Handbuch für den politischen Unterricht. 슈투트가르트 1987, 687쪽
4. Bildungsplan für die Hauptschule. 슈투트가르트 1994, 20쪽. Bildungsplan für die Realschule. 슈투트가르트 1994, 20쪽
5. Wehling, Hans-Georg: Konsens à la Beutelsbach? 출처: S. Schiele/H.Schneider (편찬): Das konsensproblem in der politischen Bildung. 슈투트가르트 1977, 180쪽
6. Mill, James Stewart: Betrachtungen über Repräsentativregierung. 출처: Gesammelte Werke, 8권 (1873년 라이프치히 판의 새 인쇄), 알렌 1968, 207쪽
7. Downs Anthony: An Economic Theory of Democracy. 뉴욕 1957
8. 나는 여기서 나의 교사 Wilhelm Röpke를 기억한다. 사회적 시장경제의 정신적 아버지 중 하나인 그는 그와 같은 한계를 알고 있었다. 그의 저서 "Jenseits von Angebot und Nachfrage", 에얼렌바흐/슈투트가르트 1958, 10쪽에서 그는 그 이유를 도덕과 자유의 강화에 있으며, 동시에 도덕적 소모에 영향을 준다고 말했다.
9. Hentig, Hartmut von: Erziehung – wozu und durch wen? Referat Kongreß:

주

"Was hält die moderne Gesellschaft zusammen?" 칼스루에 1995, 2쪽

10. Schneider, Herbert: Ergänzungsbedürftiger Konsens? Zum Identitäts- und Identifikationsproblem in der politischen Bildung. 출처: S. Shiele/H. Schneider (편찬): Konsens und Dissens in der politishen Bildung. 슈투트가르트 1987,30쪽

11. Sternberger, Dolf: Die Stadt als Urbild. 프랑크푸르트 1985, 37쪽

12. Hensel, Horst: Die neuen Kinder und die Erosion der alten Schule. 뮌헨 1995, 17쪽

13. Tocqueville, Alexis de: Über die Demokratie in Amerika, 1840. 취리히 1987, 182쪽 "잘 이해되는 자신의 관심에 대한 교훈은 어떠한 희생적 행동도 야기시키지 않지만 매일 작은 희생을 자극한다; 그것은 사람들을 덕행으로 이끌지 않고, 질서 있고, 절제 있으며, 균형 있고, 준비성이 있는 자기지배적인 시민들을 형성한다."

14. Böhr, Christoph: Der schwierige Weg zur Freiheit – Europa an der Schwelle zu eoner neuen Epoche. 본. ²1992, 84쪽

15. Kaufgamm, Franz-Xaver: Der Ruf nach Verantwortung. Risiko und Ethik in einer unüberschaubaren Welt. 프라이부르크 1992 41쪽

16. Uffelmann, Uwe: Identitätsbildung und Geschichtsdidaktik. 출처: Politik und Zeitgeschichte, 1994년 41권, 12-20쪽

17. Kremp, Werner: Kontroversen über die politische Bildung. 출처: Neue Politische Literatur, 1988년 3호

18. Opaschowski, Horst: W./Duncker, Christian: Jugend und Freizeit. Eine Bestandaufnahme Mitte der 90er Jahre. 함부르크 1996, 6쪽

주

19. Resse-Schäfer: Walter 등등: Was ist Kommunitarismus? 프랑크푸르트 1994; Zahlmann, Christel(편찬): Kommunitarismus in der Diskussion. Eine streitbare Einführung . 베를린 1994; Hepp, Gerd/Uffelmann, Uwe: Einleitung. 출처: G. Hepp/S. Schiele/U. Uffelmann(편찬): Die schwierigen Bürger. 슈발바흐 1994, 4-8쪽

20. 관련이 많은 제목 "Über die Gewohnheiten des Herzens"으로 실린 1995년 4월 14일 "Rheinischen Merkur" 신문의 학회 보고서를 참조할 것

21. Klein, Ansger: Civil Society - Zwischenbilanz und Perspektiven einer Diskussion. 출처: Forschungsjournal Neue Soziale Bewegungen. 1994년 1호; Zivilgesellschaft

22. Bellah, Robert N./Madsen, Richard/Sullivan, William M./Swidler, Ann/Tipton, Steven M.: Gewohnheiten des Herzens - Individualismus und Gemeinsinn in der amerikanischen Gesellschaft. 쾰른 1987

23. Sarcinelli, Urlich: Verfassungspatriotismus und Politische Bildung - oder Nachdenken über das, was das demokratische Gemeinwesen zusammenhält. 출처: G. C. Behrmann/S. Schiele(편찬): Verfassungspatrismus als Ziel politische Bildung? 슈발바흐 1993, 65쪽부터

24. Ueltzhöffer, Jörg/Ashenberg, Carsten: Engagement in der Bürgergesellschaft. Die Geislingen-Studie. 슈투트가르트 1995, 75쪽

25. Frankfurter Allgemeine Zeitung, 1995년 10월 16일자 신문: "Der Verbändestaat bröckkelt"

주

26. Stooß, Hildergard: Mütterzentren als Antwort auf Überprofessionalisierung im sozialen Bereich, Paper Arbeitskreis Ⅳ, Karlsruher Kongreß: Was hält die moderne Gesellschaft zusammen?" 칼스루에 1995

27. Vilmar, Fritz/Runge, Brigitte: Auf dem Wege zur Selbsthilfegesellschaft? 에센 1986

28. Kühnhardt, Ludger: Jeder für sich und alle gegen alle. 프라이부르크 1994, 120쪽

29. Waltzer, Michael: Zivile Gesellschaft und amerikanische Demokratie, 베를린 1992, 97쪽

30. Shils, Edward: Was ist eine Civil Society? 출처: Mochalski, K.(편찬): Europa und die Civil Society.슈투트가르트 1991, 15쪽

31. Schneider, Herbert: Ergänzungsbedürftiger Konsens? 출처: S. Schiele/H. Schneider(편찬): Konsens und Dissens in der politischen Bildung. 슈투트가르트 1987, 44쪽

32. Behrmann, Günter C./Schiele, Siegfried(편찬): Verfassungspatriotismus als Ziel politischer Bildung? 슈발바흐 1993

33. Focus 1995년 50호, 224쪽

34. Ueltzhöffer, Jörg/Aschenberg, Carsten: Engagement in der Bürgergesellschaft. Die Gelsingen-Studie. 슈투트가르트 1995, 75쪽

35. Opaschowski, Horst: W./Duncker, Christian: Jugend und Freizeit. eine Bestandsaufnahme Mitte der 90er Jahre. 함부루크 1996, 6쪽

36. The Walt Whitman Center for the Culture and Politics of Democracy 1994,

주

Section B, Appendix A, 3쪽부터

37. Sarcinelli, Urlich: Auf dem Wege in eine konnunikative Demokratie? – Demokratische Streitkultur als Element politischer Kultur, in U.Sarcinelli (Hrsg.): Demokratische Streitkultur. 본 1990 31쪽

38. Hennis, Willhelm: Das Modell des Bürgers. 출처: Gesellschaft – Staat – Erziehung 1957년 7호, 330쪽부터

39. Gieseke, Hermann: Didaktik der politischen Bil여ng. 뮌헨 ¹ 1976, 139쪽

40. Weinacht, Paul-Ludwig: Kompetenz für die politische Bildung. 출처: Aus Politik und Zeitgeschichte. 1976년, 10권, 4쪽

41. Sarcinelli, Urlich: Verfassungspatriotismus und Politische Bildung – oder Nachdenken über das, was das demokratische Gemeinwesen zusammenhält. 출처: G. C. Behrmann/S. Schiele(편찬): Verfassungspatrioti느us als Ziel politische Bildung. 슈발바흐 1993, 65-71쪽

42. Darmstädter Appel. 출처: dialog, 1995년 12월, 6쪽

43. Klippert, Heinz(편찬): Durch Erfahrung lernen. Ein Prinzip (auch)für die politische Bildung. 출처: Bundeszentrale für politische Bildung. 258권, 본 1988

44. Henkenborg, Peter: Wie kann die politische Bildung neu denken? Ambivalenzen gestalten. Gegenwartskunde . 1995년 2월 168쪽

45. Sander, Wolfgang: Beruf und Politik. Von der Nützlichkeit politischer Bildung. 슈발바흐 1996, 36쪽

46. Ackermann, Paul: Welchen Beitrag kann das Schulfach Gemeinschaftskunde/

주

Politik zur Politisierung des Menschen leisten? 출처: Politik und Unterricht. 1995년 3호, 3-58쪽

47. Hentig, Hartmut von: Die Schule neu denken. 뮌헨 ³1994

48. Stuttgarter Zeitung, 1996년 1월 15일자 신문: "Industrie fordert Reformen in der Hauptschule"

49. Rolff, Hans-Günter: Autonomie der Bildungseinrichtungen – Wege aus oder in die Krise? 출처: Gegenwartskunde. 1995년 4호

50. Wolfgang Sander: Beruf und Politik. Von der Nützlichkeit politischer Bildung. 슈발바흐 1996, 36-41쪽

51. Sander, Wolfgang: Vom Fach zum Bildungsbereich. Ein Plädoyer für Grenzüberschreitungen in der politischen Bildung. 출처: 저자 동일(편찬): Konzepte für Politikdidaktik. Aktueller Stand, neue Ansätze und Perspektiven. 하노버 1992

52. Flitner, Andreas: Nicht für die Schule lernen, sondern für die Demokratie. 출처: DIE ZEIT, 1995년 6월 9일자 신문, 3쪽. Hentig, Hartmut von: Behaltet die Nerven! 출처: DIE ZEIT, 1995년 9월 8일자 신문, 10쪽

53. Bildungskommision NRW: Zukunft der Bildung – Zukunft der Schule. Denkschrift der Kommission "Zukunkft der Bildung – Zukunft der Schule "beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. 너이비드 1995, 1쪽

54. Fauser, Peter: Nachdenken über pädagogische Kultur. 출처: Die Deutsche Schule. 1989년 1호, 5-25쪽

주

55. Aurin, Kurt: Gemeinsam Schule machen. 슈투트가르트 1994, 165쪽

56. Bildungskomission NRW: Zukunft der Bildung – Zukunft der Schule. Denkschrift der Kommission "Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft "beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. 노이비트 1995

57. Kienbaum Unternehmensberatung GmbH: Untersuchung zur Optimierung der Schulverwaltung des Landes Baden-Württemburg. 뒤셀도르프 1995년, 203쪽

58. Schulintern 1995년 4호: Mehr Verantwortung für die Schule

59. Bärmeister, Erich: Schule in der Demokratie – Von der staatlichen zur gesellschaftlichen Veranstaltung. 출처: Jahrbuch für Politik 1993년 2호, 240-244쪽

60. Hepp, Gerd: Wertewandel und Schulpolitik. 출처: Informationsschrift 1996년 Sommersemester 50호, Pädagogische Hochschule Heidelberg – Institut für Weiterbildung, 21-37쪽

61. Litt, Theodor: Die politische Selbsterziehung des deutschen Volkes. 본 ⁴1958. Oetinger, Friedrich: Partnerschaft. Die Aufgabe der Politischen Erziehung. 슈투트가르트 ³1956

62. Gagel, Walter: Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1946-1989. 옵라덴 1994, 83-84쪽

63. Klages, Helmut: Eingangsstatement Kongreß "Was hält die moderne Gesellschaft zusammen?" 칼수루에 1995년 4월 6/7일, 1쪽

64. Ueltzhöffer, Jörg/Aschenberg, Carsten: Engagement in der Bürgergesellschaft.

주

Die Gelsingen-Studie. 슈투트가르트 1995, 101-102쪽

65. Gensicke, Thomas: Sozialer Wandel und Wertewandel. Empirischer Rückblick und Gegenwartsanalyse. Manuskript 1995, 24쪽

66. Sutor, Bernhard: Neue Grundlegung politischer Bildung, Bd.II Ziele und Aufgabenfelder des Politikunterrichts 파더본 1984, 53쪽

67. Hentig, Hartmut von: Erziehung - wozu und wodurch? Statement Kongreß "Was hält die moderne Gesellschaft zusammen?" 칼스루에 1995년 4월 4일. 7-8쪽

68. Allensbach - Berichte 1994년 17호. Ueltzhöffer, Jörg/Ascheberg, Carsten: Engagement in der Bürgergesellschaft. Die Gelsingen-Studie. 슈투트가르트 1995

69. Fauser, Peter: Nachdenken über pädagogische Kultur. 출처: Die Deutsche Schule. 1989년 1호, 18쪽

70. Hentig, Hartmut von: Wie der Mensch Zivilität erwirbt. 출처: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 1993년 4월 3일자 신문

71. Hepp, Gerd: Wertewandel. 뮌헨/비인 1994, 128쪽 정치교육의 본질적인 목표차원은, "점점 증가하는 사회적 공동생활의 명령형을 사회적이고 윤리적인 시선에서 벗어나, 의식으로 다시 강하게 밀어 놓는 것에 있다."

1. 보이텔스바흐 협약

1. 강제성 금지. 학생에게 – 어떠한 수단을 통하던지 간에 – 원하는 의견으로 강요하거나, 그럼으로써 "자립적인 판단의 획득"을 방해하는 것은 허락되지 않는다. 여기에 정확히 정치교육과 교화 간에 한계가 있다. 교화는 민주주의 사회에서 그리고 – 항상 인정되는 – 학생의 성숙에 대한 목표 표상에서 교사의 역할과 일치될 수 없다.

2. 학문과 정치에서 논쟁적인 것은 수업에서도 또한 논쟁적으로 나타나야 한다. 이러한 요구는 이미 말한 바와 밀접하게 관련이 있다. 그 이유는 다양한 입장들이 무시되고 선택은 은폐되며, 대안이 논의되지 않은 채 남아있게 될 때, 교화의 길을 걷게 되기 때문이다. 교사가 수정기능을 전혀 갖지 말아야 할 것인지, 즉 학생에게 (정치교육 행사의 참여자들에게도) 그들 각자의 정치적·사회적 출신에 낯선 그러한 입장과 대안을 특히 부각시키지 말아야 할 것인가에 대한 문제가 물어져야 한다.
왜 교사의 개인적인 입장, 그의 학문이론적인 출신과 그의 정치적 의견이 별로 중요하지 않은지는 두 번째 기본원칙의 구성에서 명백해진다. 이미 언급한 예를 새로 파악하기 위해, 그의 민주주의의 이해는 어떠한 문제도 표현하지 않는다. 왜냐하면 그는 반대되는 다른 관점에서도 활동을 할 수 있기 때문이다.

3. 학생은 정치적 상황과 자신의 관심 상황을 분석할 수 있는 상황에, 마찬가지로 자신의 관심에 의미에서 현존하는 정치적 상황에 영향을 끼치는 방법과 수단을 찾는 상황에 처해 보아야 한다. 그러한 목표 설정은 학문적으로 조작할 수 있는 능력의 강조를 매우 많이 포함한다. 이것은 이미 언급한 두 가지 원칙으로부터의 논리적인 결론이다. 이와 관련하여 때때로 – Herman Giesecke와 Rolf Schmiederer에 반대하여 – 자신의 내용을 수정할 필요가 없도록 하는 "형식으로의 귀환"이라고 제기된 비난은, 여기서는 최고 협약을 찾는 것이 아니라 최소협약 찾는 것인 한, 맞지 않다.

Hans-Georg Wehling (179/180쪽)
출처: Siegfried Schiele/Herbert Schneider (편찬):
Das Konsensproblem in der politischen Bildung
슈투트가르트 1977

2. 수정된 제안(헤르베르트 슈나이더에 의해)

보이텔스바흐 협약의 세 번째 원칙에 관해서.

a) 1997년의 안

"학생은 정치적 상황과 자신의 관심 상황을 분석할 수 있는 상황에, 마찬가지로 자신의 관심에 의미에서 현존하는 상황에 영향을 끼치는 방법과 수단을 찾는 상황에 처해 보아야 한다."

b) 1987년의 재구성

"학생(성인)은 스스로 그 당사자의 상황에 투입되어 정치적 문제를 분석하는 상황에, 마찬가지로 방법과 수단을, 즉 어떻게 그가 자신의 관심의 의미에서 사회적 전체를 위한 책임감을 고려하며 문제해결에 영향을 줄 수 있는가 하는 것을 찾아보는 상황에 처해보아야 한다."

c) 1996년의 재구성

"학생(성인)은 스스로 그 당사자의 상황에 투입되어 정치적 문제를 분석하는 능력, 마찬

가지로 방법과 수단을 찾는 능력 즉 어떻게 그가 자신의 잘 이해된 관심의 의미에서 사회적 공동생활과 정치적 전체를 위한 책임감을 고려하며 문제해결에 영향을 줄 수 있는가 하는 것을 찾는 능력이 있어야 한다."

3. 보충 제안

a) Gotthard Breit의 제안(1996년)
"정치수업에서 자유와 민주주의의 중요성과 정치참여의 전제와 가능성에 대해 심사숙고할 수 있는 기회가 청소년에게 주어져야 한다.

b) Wolfgang Sander의 제안(1994년)
"정치교육은 민주적인 정치문화의 한 부분으로 이해된다. 그것은 교육학적인 수단과 더불어 민주주의의 지속적인 발전과 유지에 영향을 미칠 것이다. 그 이유는 단지 민주주의적으로 파악된 사회만이 교육학적으로 의도된 학생들의 성숙을 수용할 수 있기 때문이다."

4. 보이텔스바흐의 대화

· “정치교육에서 협약 문제점”, 1976년 11월 19~20일, Weinstadt-Beutelsbach의 Landgut Burg에서
· “규범과 가치의 전달자로서 가족”, 1978년 11월 10~11일 Mühlhausen/Täle Höhenblick 호텔에서
· “정치교육에서 합의와 불합의” - 보이텔스바흐 협약 10주년, 1986년 11월 28~30일, Weinstadt-Beutelsbach의 Landgut Burg에서
· “정치교육에서 이성과 감성”, 1990년 11월 23~25일, Weinstadt-Beutelsbach의 Landgut Burg에서
· “정치교육의 목표로서 헌법 애국주의?”, 1993년 2월 18~20일, Haus auf der Alb, Bad Urach
· “보이텔스바흐 협약은 충분한가?” 1996년 2월 26~28일, Haus auf der Alb, Bad Urach