

독일 통일 후 전환기 시기 교육통합 변화과정 평가 : 동독 지역의 학부모, 교사, 학생을 중심으로

이 혜 경*

〈국문요약〉

2020년은 독일 통일 30주년을 기념하는 해이다. 독일 연례보고서에 따르면, “독일 통일이 감동적인 업적임에도 불구하고 모든 시민이 동일하게 만족하고 있는 것은 아니다.”라고 평가하고 있다. 특히, 교육통합 부분에서 통일 후 동독 지역의 학부모, 교사, 학생의 시각에서 바라본 관점은 서로 엇갈린 평가를 제시하고 있다. 독일 통일이 진행된 1990년 신연방주에서는 교육정책 통합에 대한 깊은 고민과 분석을 논의하지 못한 채 통일조약에 따라 교육통합이 진행되었다. 새로운 학교형태가 신연방주에 도입됨으로써 지난 40년 동안 지배했던 광범위한 동독의 학교문화와 단절을 의미했다. 이러한 통합과정에서 동독 지역의 학부모, 교사, 학생의 상황과 관심사는 중요하게 다뤄지지 않았다. 이에 따라 본 연구는 전환기 시대 동독 지역 학부모, 교사, 학생의 출발 상황을 살펴보고 변화된 학교제도를 학부모와 교사, 학생은 어떤 시각으로 바라보며 이를 어떻게 평가하고 있는지 주목했다. 나아가 통일을 준비하고 있는 우리에게 남북한 교육통합 이후 전환기 시기에 나타날 수 있는 북한지역의 학부모, 교사, 학생들을 위한 시사점을 도출해 보고자 한다.

주제어: 독일 전환기, 교육통합, 동독 지역 학부모, 동독 지역 교사, 동독 지역 학생

* 이화여자대학교 이화사회과학원 비상임연구원 (hyekyunglee76@gmail.com)

1. 서론

최근 독일 통일 30주년을 기념하면서 독일 연방정부에서 발간한 『독일 통일 현황에 대한 연방정부 연례보고서 2020(Jahresbericht der Bundesregierung zum Stand der Deutschen Einheit 2020)』에 따르면, “독일 통일이 매우 감동적인 업적임에도 불구하고 모든 시민이 동일하게 만족하고 있는 것은 아니다. 신연방주의 경우 독일 사회주의통일당(Sozialistische Einheitspartei Deutschlands, SED) 독재의 고통과 통일 후 경제 및 사회적 붕괴로 인해 오늘날까지도 여전히 고통스럽다. [...] 하지만 SED 독재 청산 작업은 분단된 독일과 통일된 독일 전체를 되돌아보는 역사적 관점 그 이상을 의미하고 있다. 과거 소비에트 점령지역과 동독은 독일 전체 역사의 일부이며 오늘날까지도 지속해서 영향을 미치고 있기 때문이다. 동독 시절 강압과 순응에 대한 압력, 자유가 보장되지 않는 삶, 심리적 육체적 폭력 행위 속에서도 저항과 용기를 가지고 평화롭게 이끈 혁명은 과거 동독 주민들의 삶으로 각인되어 있다.”라고 평가하고 있다(BMWi, 2020: 15-77).

연례보고서(2020)에서도 지적한 바와 같이 지난 40년 동안 SED의 지배하에 진행된 동독의 교육정책은 사회 전반에 걸쳐 큰 영향을 미쳤다. 그렇지만 독일 통일 이후 1990년대 초반 신연방주의 교육정책 통합에 관한 깊은 고민과 분석을 논의하지 못한 채 통일조약(Einigungsvertrag)에 제시된 통합규정에 따라 신연방주에서는 단일학교제도(Einheitsschulsystem)인 10년제 종합기술고등학교(Polytechnische Oberschule, POS)와 확장형 고등학교(Erweiterte Oberschule, EOS)를 새롭게 분류된 학교제도로 재구성하는 작업을 시작했다.

결과적으로 서독으로 새롭게 편입된 5개 신연방주(작센-안할트주, 작센주, 튀링겐주, 메클렌부르크-포어포메른주, 브란덴부르크주)는 서로 각기 다른 학교구조를 구축하고 발전시켜나갔다. 작센-안할트주는 4년의 초등학교(Grundschule) 과정 후 제쿤다슐레(Sekundarschule), 김나지움(Gymnasium), 종합학교(Gesamtschule)의 교육과정으로 재구성했다. 튀링겐주의 경우 4년

의 초등학교 후 레겔슐레(Regelschule)와 김나지움으로 그리고 종합학교가 추가되었다. 메클렌부르크-포어포메른주는 신연방주에서 유일하게 서독의 전통적인 '3유형 학교제도(dreigliedrigkeit des Schulwesens)'인 하우프트슐레(Hauptschule)-레알슐레(Realschule)-김나지움을 변화 없이 받아들였다. 작센주는 초등교육과정(4년) 이후 미텔슐레(Mittelschule)와 김나지움으로 구성된 '2유형 학교제도(zweigliedrige Schulsystem)'를 새롭게 재구축했으며, 신연방주에서 유일하게 종합학교를 도입하지 않았다. 브란덴부르크주의 경우 6년간의 초등교육을 마친 후 레알슐레(Realschule), 김나지움, 종합학교로 변경되었다.

이처럼 새로운 학교구조가 도입되고 구동독의 10년제 종합기술고등학교의 하급단계(Unterstufe)가 초등학교로 변경되면서 1년 간 학생들을 위한 공통 수업이 유지되었다. 이러한 잡정조치를 통해 '2유형' 혹은 '3유형'으로 분리된 중등교육Ⅰ(Sekundarstufe I)과정으로 변경되면서 지금까지 지배했던 동독의 광범위한 학교문화와는 단절을 의미했다. 하급단계에서는 교사연수와 초등교육을 위한 수준별 교직은 존재했으나 단일학교제도인 종합기술고등학교나 확장형 고등학교의 경우 중급단계(Mittelstufe)와 상급단계(Oberstufe)에서 분리된 별도의 교직은 존재하지 않았다(Weishaut, 2004: 19).¹⁾

그러나 새롭게 변화된 교육정책에서 학부모, 교사, 학생의 관심 사항은 충분히 논의되지 못했다. 신연방주에서 새로운 학교자치가 잘 작동할 수 있려면 학생과 교사의 역할뿐 아니라 학부모가 학교의 파트너로서 의사결정에 함께 참여할 수 있을 때 비로소 교육의 사명은 현실화할 수 있다. 그러나

1) 1965년 '단일화 사회주의 교육제도에 관한 법'을 통해 10년제 일반 종합기술학교는 세 과정으로 세분화하였다. 1학년에서 3학년까지 하급단계(Unterstufe), 4학년에서 6학년까지 중급단계(Mittelstufe), 7학년에서 10학년까지 상급단계(Oberstufe)로 세분화하였다. 기본적으로 학생 대부분은 10학년의 POS 학업과정을 마치고 직업교육을 받았으며, 일부만이 대학입학자격을 획득할 수 있는 EOS로 진학했다. 1971년부터 아비투어(Abitur)의 접근을 제한하기 시작했기 때문에 1980년대는 약 8.3%만이 EOS로 진학했다(Von Below, 2002: 84). POS의 단계별 학습에 관한 자세한 사항은 이혜경(2018), "독일 통일 이후 신연방주 교육시스템통합과정 분석", 박사학위 논문 50-72쪽 참조.

1990년대 초반 신연방주에서 나타날 수 있는 학교 혼란과 새로운 학교제도에 관해 학생과 학부모의 관심 사항은 그렇게 중요하게 다뤄지지 않았다. 또한, 이와 관련하여 지금까지 학부모, 교사, 학생의 관심과 평가에 대한 경험적 연구결과 또한 부족한 상황이었다(Valtin u. Rosenfeld, 2001: 837).

이러한 문제의식에서 본 연구는 통일 후 동독 지역의 학부모, 교사, 학생의 관점에서 학교시스템이 개편된 10년 후 동독의 학부모와 교사, 학생은 어떻게 평가를 하고 있는지, 학부모, 교사, 학생은 어떤 상황에 직면해 있었으며, 통일 전과 후의 사고의 가치는 어떤 변화를 가져왔는지 그 특징을 분석하는 데 중점을 두고 있다. 동독 지역의 학부모와 교사, 학생의 학교개편에 관한 시각을 고찰하기 위해 본 연구는 독일 문헌 자료, 독일 연례보고서, 국내외 연구논문 등을 중심으로 살펴보았다. 연구조사 기간은 1990년부터 2000년 초반까지 10년 동안의 자료를 사용하였다. 연구방법은 문헌분석으로 국내외에서 발간한 연구자료 데이터를 검토하고 분석하여 활용하였다. 본 연구는 지금까지 국내에서 수행한 독일 교육통합 연구에서 다루지 못한 동독 지역의 학부모, 교사, 학생의 전환기 상황을 살펴봄으로써 그들이 변화된 교육제도를 어떻게 평가하고 있는지 분석하였다. 본 연구를 통해 통일을 준비하고 있는 우리에게 남북한 교육통합 이후 전환기 시기에 나타날 수 있는 북한지역의 학부모, 교사, 학생들을 위한 시사점을 도출해 보고자 한다.

본 연구의 구성은 서론에 이어 제2장에서는 독일 교육통합 연구 동향을 살펴보았으며, 제3장은 통일 후 동독 지역의 교육통합 전개과정과 학부모, 교사, 학생들의 전환기 상황을 분석하였다. 제4장은 새로운 학업평가와 전환기 이후 변화된 모습을 살펴보았다. 마지막으로 제5장은 결과 및 시사점을 도출하였다.

2. 독일 교육통합 연구 동향

본 연구를 진행하기에 앞서 독일 통일 이후 교육제도 통합진행 과정과 발

전변화에 관련된 연구물을 살펴본 결과 상당한 연구가 진행되었다. 우선 연구유형별로 살펴보면 독일 통일 관련 법적, 제도적 교육통합 과정에 관한 연구²⁾, 정치교육 및 역사 과목 및 특정 교과목의 비교 연구³⁾, 독일의 교육통합 정책을 통한 남북한 통합 시사점⁴⁾ 등의 연구가 주를 이루고 있다.⁵⁾

이 중 본 연구에서 다루고자 하는 교육통합 이후 분야별 변화에 관한 연구 성과를 살펴보면 다양한 연구주제가 선행되었음을 알 수 있다. 허영식(2001)은 동서독 교육과정을 비교한 후 통일 이후 구동독 학생의 서독식 학

- 2) 신세오 외(1992), 『독일 교육통합과 과생문제점 분석연구』, 한국교육개발원; 박재윤·백성준(1992), 『독일의 교육통합』, 한국교육개발원; 신용철(1994), “독일의 통일과 교육의 통합: 교육을 통한 한국 통일방향의 모색”, 『아태연구』, 1권; 조동섭(2000), “독일의 교육통합 분석: 교훈과 과제”, 『教育研究』, 第17輯; 이시우(2009), “독일의 교육제도와 교육법의 법원(法源)에 관한 소고(小考)”, 『유럽헌법연구』, 제6호; 이상훈(2011), “통일이후 교육체제 통합과정에 대한 연구”, 한국교원대학교 교육정책전문대학원 석사학위논문; 김상무(2014), “독일통일 이후 신연방주 정치교육의 변화에 대한 연구: 김나지움 전기중등단계를 중심으로”, 『한국교육사학』, 제36권 제4호; 통일부(2016), 『독일총서; 교육통합 분야 관련 정책문서』, 통일부.
- 3) 김영국(1997), “통일독일의 정치교육 실태에 관한 연구”, 『한국정치연구』, 6권; 김창환, 양금희, 윤재홍(2002), 『독일의 학교 및 사회통일교육 프로그램 개발 및 운영 실태분석』, 통일부 용역과제, 통일부; 전득주·페터마싱·허영식(2006), 『민주시민교육의 이론과 실제』, 서울: 엠-에드; 조상식(2006), “독일 통일과 정치교육의 문제-구동독 주민들의 정체성 위기와 관련하여”, 『教育學研究』, 제44권 제1호; 박광기(2010), “독일의 정치교육을 통해 본 한국 통일교육의 방향 정립”, 『대한정치학회보』, 제18집 제2호; 김미경(2011), “정치교육을 통한 동질성 회복 과정 연구: 독일 통일 후 구동독 지역 사례를 중심으로”, 인하대학교 대학원 박사학위 논문; 차조일, 원준호(2017), “독일 통일과 신연방주 정치교육 담당교사 양성체제의 변화”, 『한국사회교과교육학회』, 제24권 제4호.
- 4) 정관수(2008), “통일한국 교육통합의 방향과 과제”, 연세대학교 행정대학원 석사학위 논문; 이상현(2014), “통일 이후 남북교육행정체제 통합방안”, 교육정책전문대학원 석사학위 논문; 통일부(2016), 『독일통일 총서 17, 통일교육 분야 관련 정책문서』, 통일부.
- 5) 위에서 언급된 연구 외에 모든 연구 성과를 소개할 수 없기에 본 연구에서는 독일 통일 과정에서 교육통합과 관련된 대표적인 연구 성과물을 소개한다. 2016년 국회도서관에서 발간한 『독일통일관련문헌종합목록』을 기준으로 독일 통일과 관련된 학술자료는 단행본 1,352건, 학위논문은 360건, 학술기사 등 총 3,121건으로 높은 연구 수치를 보여주고 있다(국회도서관, 2016: 4).

교 교육 적응과정을 고찰했다. 구동독 청소년들이 처한 상황과 문제점을 인식할 수 있었으며, 독일 통합에서 나타나는 과제를 통해 남북한의 통일 교육을 위한 과제를 제시했다.⁶⁾ 김상무(2009)는 독일 통일 이후 신연방주에서 진행된 교육행정구조 개편과 교육제도 변화를 분석했다. 그의 후속연구로 (2013a, 2013b)는 초·중등학교를 중심으로 통일 이후 신연방주의 교육체제 전환과정의 핵심적인 영역이라 할 수 있는 교육법 제정과정과 행정조직 개편에 관한 변화를 체계적으로 분석하고 있다.⁷⁾ 강구섭(2012)은 통일 독일의 교육통합 사례를 학제, 교육과정, 동독 교사의 재임용을 중점적으로 분석하고, 이를 바탕으로 남북한 통일과정에서 교육통합 준비과정에 주는 시사점을 도출했다. 뒤이은 연구(2017)는 전환기 과정을 거쳐 구동독에서 진행된 학제 통합 과정으로 통일 후 사회적 변화 상황을 유연하게 대처한 특성에 대해 평가했다.⁸⁾ 김진숙·김창환(2015)은 독일 과도기 교육과정을 시기별로 구분하고 통합교육과정을 구축하기 위해 과도기 설정의 중요성을 강조했다. 나아가 독일 교육 통합과정의 경험을 통해 한국의 통일 상황에 적용할 경우 남북한 공동의 교육과정 과도기를 제안하였다.⁹⁾ 이혜경(2019)은 통일 후 신연방주 교육통합과정에서 나타난 발전 경로와 도전과제를 작센주 사례를 중심으로 분석했다. 연구결과 각 신연방주가 처한 정치적 상황을 고려하여 작센주의 경우 구서독의 교육제도를 그대로 도입한 것이 아니라 독자적인 교유의 교

-
- 6) 허영식(2001), “구동독 학생의 서독식 학교교육 적응과정”, 『論文集』, 제4권, 제1호.
- 7) 김상무(2009), “독일통일 과정과 이후 구동독 대학의 변화: 구조와 인적 변화를 중심으로”, 『한국교육사학』, 제13권 제2호; 김상무(2013a), “1989-1990 동·서독 교육통합 과정에 관한 연구: 초·중등 학교교육을 중심으로”, 『교육의 이론과 실천』, 제18권 제2호; 김상무. 2013(b), “독일통일 이후 신연방주 교육체제 전환에 관한 연구: 교육행정구조 개편·교육법 제정·교육제도 변화를 중심으로”, 『교육사상연구』, 제27권 제3호.
- 8) 강구섭(2012), “독일통일 후 동서독 교육통합 사례연구: 학제, 교육과정, 교사 재임용 사례를 중심으로”, 『비교교육연구』, 제22권 제2호; 강구섭(2017), “독일 통일 후 구동독 학제통합 과정 연구”, 『비교교육연구』, 제27권 제1호.
- 9) 김진숙·김창환(2015), “독일의 1990년 통일 전후 과도기의 교육과정 통합”, 『한국비교교육학회』, 제25권 제6호.

육제도를 구축한 특징을 알 수 있었다.¹⁰⁾

앞서 살펴본 바와 같이, 통일 이후 학제와 커리큘럼에는 많은 변화가 있었고 그 과정을 추적하고 분석하는 연구들은 활발히 이루어졌으며, 변화된 제도와 통합과정에서 나타난 문제점 등을 중심으로 서술하고 있다. 하지만 통합과정 이후 학부모, 교사, 학생의 관점에서 바라본 교육통합 과정 평가를 자세하게 다룬 연구는 거의 없다고 할 수 있다. 따라서 본 연구는 통일 후 학교시스템의 통합과정에서 나타난 여러 측면 중 지금까지 다루지 못한 통일 이후 동독 지역의 학부모들이 통일된 학교시스템을 어떻게 평가하는지 반면, 교사의 관점에서 변화된 학교시스템을 어떻게 평가하는지, 학생들이 처한 상황과 어려운 점은 무엇이었는지 구체적으로 살펴보려고 한다.

3. 독일 통일 이후 동독 지역 교육통합 전개

1) 통일 전 동독의 교육체제

1945년 제2차 세계대전 종식 이후 동독은 소련점령지역(Sowjetische Besatzungszone, SBZ)으로 분리되어 소련군행정청(Die Sowjetische Militäradministration in Deutschland, SMAD)은 동독 사회에 전반적인 개혁에 깊이 관여했다. 1945년 이후 동유럽에서는 소비에트블록(사회주의) 형성에 따라 동유럽 국가들은 모두 소련의 교육방법을 도입했다. 이어 동독은 1946년 ‘독일 학교 민주화 법(Gesetz zur Demokratisierung)’을 선포했다. 동독의 새로운 학교구조의 핵심은 모든 아이는 8년제의 ‘민주주의 단일학교’에서 교회와 사적인 영역의 영향을 받지 않고 교육을 받으며, 대학입학자격(Abitur)의 획득을 위해서는 4년제의 오버슐레(Oberschule)를 규정했다. 이후 1959년 12월 2일 ‘독일 민주공화국 사회주의 학교제도 발전에 관한 법(Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der

10) 이혜경(2019), “독일 통일 이후 신연방주 교육제도 변화: 작센주 사례를 중심으로”, 『북한연구학회』, 제23권 제2호.

Deutschen Demokratischen Republik)'을 거쳐 1965년 2월 25일 '단일화 사회주의 교육제도에 관한 법(Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem)'으로 발전되었다. 이에 따라 교육체제 전반에 걸친 동독 교육의 10년제 일반종합기술 고등학교(POS)와 대학입학을 위한 확장형 고등학교(EOS) 체제의 틀을 완성하였다.

동독은 전 인민에게 전면적인 교육과 훈련, 조화롭게 발달한 사회주의 인간상을 목표로 내세웠다. 즉, 다방면으로 사회주의 인간상을 발전시키기 위한 사회주의 학교를 구축했다. 그 결과 사회주의 교육 목표를 실현하기 위해 서독의 교육제도와는 분명한 차이를 보여주고 있다. 동독 정부는 종합기술 교육(Polytechnische Ausbildung)을 통해 삶과 생산이 연계된 사회주의 학교를 확립하는 것이었다. 1960년대 이전의 동독 교육은 이데올로기, 정치적 역할을 강조했다면 1960년 이후에는 경제적 이해 요구가 교육 내용에 더 큰 결정적 변수로 작용했다.

동독 교육의 바탕을 이루고 있는 10년제 일반종합기술 고등학교는 마르크스-레닌주의 이념을 구현하고 이론교육과 실습의 연계성, 군사수업, 이념과 활동이 일치하는 인재를 양성하고자 했다. 따라서 학교에서는 사회주의 발전에 종합적인 도움을 줄 수 있는 종합기술 수업을 도입하고 학문적 지식은 사회주의 건설의 실천과 연계할 수 있도록 기초교육 중심의 교육과정으로 운영되었다. 동독의 학교는 서독 학교와 비교해 볼 때 다른 문화를 형성하고 있었다. 동독의 학교는 철저히 학습학교로서 교사가 전달한 지식을 학생들은 이를 수용하고, 복습하는 것에 열중했다. 교육방법 면에서도 교사가 중심이 되는 엄격한 교화와 훈육 중심의 교육을 시행하였다. 국가의 교육통제는 권위주의적이고 획일적인 교육방법을 낳았다. 교사중심, 강의 중심수업 아래서 학생들은 복중심을 함양하고 엄격히 훈육되었다(김창환 외, 2002: 71).

통일 이전 동독 교육정책의 특징을 정리해보면 다음과 같다. 우선, 동독의 교육 목표는 사회주의 인간상으로 이를 통해 정치적인 목적을 달성하고자 했다. 이에 중앙정부는 학생들을 오랫동안 하나의 공통된 교육으로 통제하기 위해 '평등성의 원칙'이라는 명분에 따라 가장 효과적인 방법인 '단일학교' 시

스텝을 도입할 수 있었다. 둘째, 부모가 교육의 방향을 결정할 수 있는 교육 권한이 주어지지 않았다. 학교 교육 정책, 수업계획 등에 있어 학부모의 조언은 불가능했다. 다만 부모는 국가 교육에 제한적인 협력만을 할 수 있었다. 셋째, 청소년의 대부분은 10년제 종합기술고등학교를 수료한 후 직업교육을 시작했다. 소수의 학생만이 제한적으로 아비투어를 획득할 수 있는 확장형 고등학교에 진학할 수 있었다.

〈표 1〉 동·서독 교육정책 비교: 1945-1989

구분	동독	서독
분할 통치	- 소련점령지역(SBZ)	- 서방점령지역(WBZ)
교육정책 변화	- 반파시스트적인 민주주의 학교개혁 - 마르크스-레닌주의 교육 채택 - 전면적으로 발전된 사회주의 인간상 - 학교에서 사상교육을 강조하기 위해 사회주의 교육에서 공산주의 교육으로 규정	- 서독 학제 개혁추진을 둘러싼 대립 속에서 촉위위원회 구성 - 연방 전체의 단일화를 위해 함부르크 협정 체결 - 교육시스템 단일화 시도, 취학의 무, 기간, 학제 등 전반적인 서독의 교육체계 구축 - 각 정당 간의 교육정책
교육의 목적	- 삶과 생선이 연계된 교육 - 공산주의 인간 육성	- 민주주의 사회, 시민으로서 책임의식 - 개인의 능력에 따른 교육
학교형태	- 단선제 형태의 10년제 일반종합기술고등학교(POS) - 확장형 고등학교(EOS)	- 복선제 형태로 하우프트슐레, 레알슐레, 김나지움, 종합학교 - 직업교육의 이원화 제도
교육자치	- 중앙통제의 사회주의 단일화 시스템 추구, 국가통제	- 각 주정부의 문화고권 - 주정부교육장관회의(KMK)
교과내용	- 사회주의 생산입문, 생산 작업, 군사교육, 국가시민 과목 등 도입	- 종교수업, 정치교육 도입

자료: 이혜경(2018: 87)

2) 통일 후 동독 지역 교육통합 전개과정

통일 후 학부모와 교사는 교육제도의 개편과정에 있어 부정적이었으며, 거리감을 두고 지켜보았다. 이미 교사와 학부모는 1989년부터 1991년 학교

정책과 교육학 토론회에서 학교구조에 의문을 제기한 것이 아니라 학교 내부의 개혁을 요구하고 있었다. 무엇보다도 1989년 6월 제9차 교육 회의에서 이미 동독의 교육 사상 내용을 비판했다. 특히, 역사과목, 국가시민과목(Staatsbürgerkunde), 독일어 문학 등 교육 세계관을 강하게 비판했다. 하지만 학부모와 교사는 이 회의를 통해 사통당(SED)은 근본적으로 교육제도를 변화할 의지가 없다는 사실만을 확인했을 뿐이다(Fuchs u. Reuter, 1995: 11).

독일 통일 이후 1991년부터 동독 지역 학부모를 대상으로 과거 동독 학교 시스템의 구조변화에 대한 설문조사가 이루어졌다. IFS(1992) 설문조사 결과에 따르면, 응답자의 95%는 새로운 학교와 학제에 대해 견해를 밝혔다. 학교 조직개편이 이루어져야 한다고 생각하고 있지만, 학교 구조변화의 개혁 방안에는 반대의 결과를 보여주고 있다. 흥미로운 점은 1991년부터 1997년 학부모의 55%~64%는 정당 이데올로기의 영향을 받는 교육에서 벗어나는 것이 옳다고 생각했지만, 동시에 과거 동독 교육시스템의 외면적인 학교구조(äußere Schulstruktur)는 유지했으면 좋겠다고 생각했다. '외면적인 학교구조'는 거주 지역에서 가까우며, 모든 어린이를 위한 POS의 단일학교로서 11학년과 12학년은 EOS에서 대학과 직업교육 등을 준비할 수 있는 것을 의미했다. 한편, 응답자의 5%만이 동독의 교육제도를 전반적으로 유지하고자 했으며 교육제도의 변화가 꼭 필요하다고 생각하지 않았다. 하지만 이 비율은 해를 거듭할수록 증가했으며, 1997년에는 학부모의 약 3분의 1은 동독의 교육제도로 완전히 다시 돌아가길 원했다. 실제로 이루어진 교육 분야에서의 변화는 점점 더 학부모의 동의를 얻지 못하는 결과를 보여주고 있다. 1991년 학부모의 약 40%는 이러한 변화에 대해 찬성했지만, 1997년도의 경우 단지 13%만이 변화에 찬성했다(Rolff u.a., 1992: 24-25; Uhlendorff u. Seidel, 2001: 501).

되베르트(Döbert, 2002)는 신연방주에서 진행된 학교구조 개혁은 교사와 학부모의 참여로 진행된 교육개혁의 움직임이 아니라 정치적 결정에 따른 결과로 평가했다. 신연방주에서는 동독의 학부모를 고려하지 않은 채 서독의 학교구조를 비판 없이 받아들임으로써 서독의 규칙을 가능한 한 신속하게 적용하기 위한 엄청난 압력이 있었으며, 그 결과 새롭게 구축된 학제는 '외면

적인 학교개혁'을 고려하지 못한 방향으로 진행되었다고 비판했다(Döbert, 2002: 38; Ros u. Wessel, 1992: 273).

(1) 학부모들의 전환기¹¹⁾ 상황

통일과 정치적 전환기를 겪은 동독 지역 주민들의 생활환경은 근본적인 변화를 가져왔다. 한쪽에서는 독일 통일에 대해서 긍정적으로 평가했으며, 무엇보다도 자유로운 의견제시, 여행의 자유와 새로운 소비의 기회에 대해 높이 평가했다. 일부의 동독 주민들만이 전환기 이후 경제 상황에 대해 좋지 않게 평가했을 뿐이다. 하지만 전환기 이후 동독 주민들의 삶과 직업은 극적인 변화를 맞게 되었다. 동독에서의 전형적인 자신의 삶을 계획하는 일은 더는 불가능해졌다(Uhlendorff, 2001: 47). 결과적으로 동독 지역 학부모들은 전환기 시기에 매우 다른 경험과 상황에 놓여있었다. 어떤 학부모에게는 전환기 시점이 자유와 기회로 다가왔으며, 어떤 이에게는 불안정과 명예를 잃는 상황에 부딪치기도 했다. 편부모의 경우 전환기로 인한 직업의 변화와 양육에 대해 홀로 준비해야 하는 상황에서 더 많은 스트레스에 노출되곤 했다(Brandt, 1991: 160).

통일 후 학부모가 처한 상황은 과거 동독의 상황과는 동떨어져 있었으며,

11) '전환기'는 다른 방향이나 상태로 바뀌는 시기로 정의하고 있다(국립국어원 <https://www.korean.go.kr/front/main.do/>(검색일: 2020.10.30)). Duden은 '전환기(Wende)'를 "사건 또는 발전 방향의 중대한 변동 또는 변화"로 정의하고 있다. 최근 '전환기'의 개념은 중대한 역사적 사건, 세계 역사적 사건, 정치적 사건 또는 생태학적인 사건의 개념으로 사용되고 있다. 이러한 맥락에서 독일 언어백과사전에서는 "1989년 동독에서 정치적, 사회적 대 변혁"을 구체적 예시로 들고 있다. 독일에서 이 개념이 처음 사용된 시기는 1982년 정부 변경을 논의하면서 연방정부의 담론으로 '본-전환기(Bonner Wende)'가 논의되었다. 당시 헬무트 콜 총리(기민당)는 취임 연설에서 이를 "정신적-도덕적 전환기"라고 설명했다. Brockhaus 온라인에서는 전환기(Wende)는 무엇보다도 1989/90 사회주의통일당 독재의 붕괴와 관련하여 동독의 광범위한 사회적 정치적 변화를 특징 짓는 개념"으로 일상언어에 이 개념을 추가로 설명했다(Deutscher Bundestag(2019), "Der Begriff "Wende" als Bezeichnung für den Untergang der DDR").

자녀의 사회화에 전적인 책임을 져야 했다. 통일 후 동독 지역의 학부모는 자녀의 학교 성적에 더욱 세심한 주의를 기울이고 필요한 경우에는 개인 수업을 조율하거나 수업 자료도 개별적으로 보충해야 했다. 통일 이후 학부모가 자녀의 학업을 지원하기 위해서는 새롭게 규정된 학교규칙과 변경된 학업평가(Leistungsbewertung)제도를 이해해야 했다. 통일 후 학부모는 자녀 교육에 관해 광범위한 결정을 내려야 했으며, 때로는 교사의 명시적인 조언에 반대하는 상황에 놓이기도 했다. 또한, 학부모는 자녀와 함께 부족한 직업훈련 실습자리를 찾기 위해 노력해야 했다(Uhlendorff u. Seidel, 2001: 502). 이러한 과제와 책임은 과거 동독 학교에서 전적으로 맡고 있었다.

울렌도르프와 사이델(Uhlendorff u. Seidel, 2001)의 연구에 따르면 동독의 학부모들은 교육통합 이후 다음과 같은 ‘공통적인 갈망’과 ‘비관적인 태도’를 제기했다고 보고하고 있다. 우선, 동독의 학부모들은 동독 학교시스템이 자녀의 교육과 양육을 위해 제공한 확고한 태도, 단호한 규칙 및 명확한 윤리적인 기준을 갈망하고 있는 것으로 나타났다. 둘째, 초등학교 수업이 끝난 후 교사들은 아이들에게 개인적인 관심을 주지 않으며, 그 결과 가정의 위기 상황에 놓인 아이들이 더는 학교를 통해 돌봄을 받을 수 없게 되었음을 유감스러워했다. 이와 관련하여 학부모들은 동독 시절의 학교에서 아이들은 지금보다 더 많은 보살핌을 받았다고 평가하고 있다. 셋째, 동독의 학부모는 교육제도의 변화에 공감하고 있었다. 하지만 방과 후 자녀들의 여가시간 계획과 활용에는 어려움을 호소했다. 예컨대 학부모 A는 과거 동독시절 아들의 개척 단원의 활동이 중요하다고 생각했다. 학부모 A는 개척단 활동에 관해 어떠한 의견을 제시하지 않았다. 하지만 개척단 동우회가 학급공동체에서 더는 운영하지 않기 때문에 여가활동이 “영양”이 되었다고 생각하고 있다. 이와 같은 생각이 자리 잡게 된 이유는 학부모 A는 통일 후 변화된 자신의 직업과 그에 따른 모든 명성을 잃게 되었으며, 변화된 새로운 환경 속에서 자리를 잡지 못했고, 이는 상실감으로 이어졌으며, 재정적인 문제가 뒤따랐기 때문이다. 그 결과 아들의 축구 클럽 활동을 위해 지급하는 비용에 부담감을 느끼고 있었다(Uhlendorff u. Seidel, 2001: 505-509). 한편, IFS(1992) 설문

결과에도 통일 후 동독 지역의 주민들이 서독 지역의 주민들과 비교해 사회 안전망(동독 지역 76%, 서독 지역 58%), 일자리(동독 지역 68%, 서독 지역 53%), 보건 제도(동독 지역 52%, 서독 지역 47%) 등 세 가지 정책 분야에 국가 재정을 배분하길 선호했다(Rolff u.a., 1992: 45). 이와 같은 결과는 지난 40년간 이어진 서로 다른 사회 가치, 사회 규범, 제도 등의 차이가 통일 후 일상생활에서 동서독 주민들 간의 의식과 비판적 사고의 차이가 반영되어 나타난 결과로 보인다.

다른 측면에서 교육체제 개편에 있어서 학부모가 제기한 비판을 이해하기 위해서는 동독 학교현장(Schulpraxis)에 대한 두 가지 특징을 이해할 필요가 있다. 엄격하게 준수해야 하는 교과과정(Lehrplan)에 관한 교사의 수행방법과 학생들 중심으로 연계된 긴밀한 사회적 네트워크이다. 우선, 교과과정은 교육내용과 목적 면에서 국가에 영향을 미칠 수 있는 중요한 도구였다. 교사는 수업에서 정확하게 제시된 교과과정을 준수해야 했으며, 학교운영진과 전문가로부터 조언과 감시를 받았다. 교과과정을 통해서 수업설계와 개인 수업 시간까지 결정되었다. 수업방식으로는 프론탈수업(Frontalunterricht)이 선호되었다. 수업에서는 교사중심 형식과 정확하게 짜인 교과과정 내용을 중심으로 진행되었다. 이는 학교에서 진행된 일을 학생과 학부모에게 쉽게 전달할 수 있도록 하기 위함이었다. 뉘베르트(1995)는 이러한 수업은 사전에 계획된 학습경로를 토대로 학생들이 수업에 참여할 기회가 부족하며, 교사에 의해 지배되는 수업이라고 지적했다(Döbert, 1995; Uhlendorff u. Seidel, 2001).

하지만 엄격하게 규제된 수업에도 불구하고 동독의 교사들은 수업 외 개별적으로 학생들을 만날 여러 다양한 기회가 있었다. 일례로 청년 개척단(Junge Pioniere), 에른스트 텔만 개척단(Ernst Thälmann-Pioniere), 자유독일청년(Freie Deutsche Jugend)과 같은 학생조직¹²⁾단체의 교사와 협력을 통

12) 자유독일청년(FDJ)은 1946년 3월 7일 독일 사회주의통일당(SED)의 감독 아래에 설립되었다. 그 뒤를 이어 1948년 12월 13일 청년 개척단(JP)이 설립되었다. 에른스트 텔만 개척단은 1989년 가을 구동독의 모든 어린이(약 98%)를 통합했다. 텔만 개척단은 FDJ와 SED에 의해 엄격하게 통제를 받았으며, 중앙 집권화에 따라 이데올로기 교육을 적극적으로 수행하는 정치적 도구로 기능하였다(Kaiser, 2013).

해 학생들의 여가와 학교 외 일상생활의 오후는 주로 학생 급우와 담임 교사에 의해 결정되었다. 동독 시절 학생과 교사는 수업 밖에서 더 많은 시간을 함께 보낼 수 있는 구조였다. 동독 시스템에서 교사는 어린이와 청소년의 인성 계발(Personlichkeitsentwicklung) 및 양육(Erziehung)에 관한 핵심적인 역할을 맡고 있었다. 그 결과 교사와 학생은 매우 긴밀한 관계를 맺고 있었다. 일반적으로 한 명의 교사는 약 22명의 학생을 담당했다. 그 결과 촘촘히 짜인 소셜 네트워크가 형성되었고 교사는 이를 통해 학생들의 일상생활을 통제하는 역할을 했다. 학부모는 점차 이러한 사회적 네트워크의 안정성과 지속성을 신뢰하고 의지하게 되었다(Kornadt, 1996).

(2) 교사들의 전환기 상황

1989/90년 동독의 전환기 시점에서 진행된 초기 교육개혁의 기본 구조는 대부분 서독의 교육제도를 신연방주에 전이시키는 작업이었다. 1991년 신연방주에서는 2만 명 이상의 교사(기존 교사의 약 10%)가 학교를 떠났다. 게다가 여러 가지 이유와 형태로 나타난 파트타임 규정은 개인의 의지, 혹은 강요에 따라서 교사의 능력을 더욱 감소시키는 원인으로 나타났다. 통일 후 교사해임의 진행속도는 늦어졌지만, 멈추지는 않았다. 연방주 통계청에 따르면, 1993년도에 경우 신연방주 일반학교 교사해임은 약 2,300명이며 1992년에 비해 감소했다고 보고하고 있다. 동독 교사의 약 20%는 지속적인 교사해임 감축 조치로 해고되었으나, 이에 반하여 80%는 계속해서 근무하고 있었다. 신연방주에서 진행된 교육개혁은 모두 각기 다른 방식으로 진행되었으나 교육제도의 변화에 따른 교사의 연속성은 고려되지 못했다. 이러한 상황에서 툴만(Tillmann)은 교사해임 건과 관련하여 구동독 교사의 약 20%가 감축되었다는 것을 의미하고 있기에 '동전의 양면'처럼 한 면을 너무 쉽게 가리거나 너무 한 면만을 부각하고 있다고 지적했다(Thillmann, 1996). 이 점에서 통일 후 신연방주에서 진행된 교사 재편성 과정은 과거 1945년과 비교했을 경우 비교적 상대적으로 적은 수의 교사가 해고되었다고 볼 수 있으나 그 대신에 더 적은 수의 교사가 새롭게 임용되었다.¹³⁾ 1991년 진행된 각 주(州)의

자격심사방식(Die Überprüfungspraxis der Länder)은 교사의 인성과 전공 자격을 기준 방향으로 설정했으나 재정 정책의 전제하에 주마다 상이한 전략방식으로 교원 심사를 진행했다. 작센주의 경우 교원의 인성적 자질심사에 우선 정책을 둔 반면, 작센-안할트주에서는 교사 인성에 관한 논의보다는 전문성을 보다 강조했다. 작센주와 튀링겐주의 경우 과거 동독 국가안전보위성(Ministerium für Staatssicherheit, MfS)의 비공식 요원으로 활동한 경력이 있거나 협력한 교사, 정치사상 과목을 담당한 교사 등 정치적으로 활동한 교사에게는 가능한 한 신속한 해임이 진행되었다. 이와는 달리 교원의 전문성을 우선시하는 작센-안할트주와 메클렌부르크-포어포메른주 경우 정치적 활동 전력이 있는 교사도 학교에서 계속해서 근무할 수 있었던 것과는 달리 정치적 활동 전력이 없는 교사가 해고되는 치명적인 결과를 초래했다(Dudek u. Tenorth, 1993: 317-318).

교사 자격심사와 인력축소가 진행되는 동시에 교사들은 과거 동독의 단일 학교에 근거하여 새롭게 구성된 초등학교, 하우프트슐레, 레알슐레, 감나지움, 종합학교를 통해서 학교구조에 적응해야만 했다. 교사들은 이전과 다른 교육적 접근 방식을 배우고 새로운 커리큘럼을 이해하고 수업에 적용해야만 하는 상황이었다. 이에 반하여 교사들은 방과 후 개척단 그룹의 활동을 조직하고 지도하는 업무에서는 벗어났다. 이로 인해 학생과 교사는 과거에 반해 훨씬 적은 시간을 함께 보냈으며, 일상적이었던 소셜 네트워크는 해체되었다. 새로운 커리큘럼에 따라 교사는 학생들이 스스로 생각하고, 주도권과 창의력을 계발하며 적합한 행동능력을 기를 수 있도록 더 노력해야 했다.

- 13) 동독의 경우 과거 정치적 형태의 극적인 교사 재편성 경험이 있었다. 1945년 8월 25일 소련군행정청(SMAD)의 명령 제40호(Befehl Nr. 40 der SMAD)에 따라 학교 정상화를 시도했다. 소련군행정청이 주도한 교육에서의 탈나치화 조치(Entnazifizierungsmaßnahmen)의 가장 극적인 형태는 교사의 전면적 교체에서 나타났다. 소련점령지역 전체교육의 약 3만 9천 명 중 75%인 약 2만 8천여 명의 일반학교 교사들은 나치 시대의 경력을 이유로 해직을 당했으며, 1946년 1월에는 추가로 약 8천 명의 교사가 교단을 떠났다. 특히 직업학교와 전문학교 교사들의 약 90%는 학교에서 해직당했다(Anweiler, 1988; Rodden, 2002).

교사중심의 프론탈수업은 프로젝트 수업, 협력 학습방법과 발견학습 방법으로 점차 보완되었다. 교사들을 위한 새로운 활동공간(Handlungsspielraum)이 만들어졌고 동시에 의사결정 및 기획능력에 대한 요구가 높아졌다. 코르나트(Kornadt, 1996)에 따르면, 전환기 이후 동독의 많은 교사는 서독의 교사가 사용하는 수업방식을 채택했고, 이를 통해 가능한 한 수업을 계속 진행하고자 모색했다. 이와 동시에 학생들에게 학습의 기회를 제공하거나, 또는 학생이나 학부모에게 이를 위임하거나 활용할 수 있는 방식으로 교사의 역할을 이해했던 것으로 평가했다. 과거 학교 밖에서 진행되는 교육의 기회가 제공되거나 발전할 가능성이 사라졌으며, 학생들을 학교에서 제재하는 방법 역시 폐지되었기 때문에 교사의 역할은 필연적으로 전문지식을 전달하는 역할로 제한되었다. 그 결과 점점 더 동독의 교사들은 자신을 '교육자'라기보다는 '전문지식을 전달'하는 역할로 이해하고 정의했다. 이와 같은 전환기 상황에서 교육적 공백이 발생할 수 있었으며 동독의 부모들에게는 이러한 상황이 놀랍고 이해하기 어려운 일이었다(Kornadt, 1996: 229).

(3) 학생들의 전환기 상황

앞서 언급한 바와 같이 동독의 교육제도는 사회주의통일당(SED)의 통제 하에 자율적인 수업 운영은 사실상 어려웠으며, 학교에서 독자적인 학습수행과 의사소통 능력은 중요하게 다뤄지지 않았다. 동독 학생들 역시 새로운 학교에 적응하는 데에는 많은 어려움과 문제점에 직면했다. 특히, 학생들은 통일 초기에 부적응과 가치관의 혼란과 갈등을 경험하게 되었다. 학생들은 지금까지 옳다고 확신하였던 가치들이 더는 인정되지 않은 이유를 이해하기가 쉽지 않았다. 또한, 지금까지 존속하였던 체제가 영구히 실패한 실험으로 끝난 이유가 무엇인지 알 수 없었다. 이러한 상황에서 학생들의 적응상의 어려움은 일부 폭력으로 표출되었다. 학생들의 폭력은 가치 혼란과 미래에 대한 불확실성도 하나의 원인이었으나 무엇보다도 중요한 점은 학급 내 '집단주의적 가치관' 소멸과 과도한 '학업 성취 능력의 요구', 학교 밖에서의 '여가활동의 폐지' 등을 통해 새로운 학교문화에 잘 적응하지 못한 데서 주요 원인을

찾을 수 있다(김창환 외, 2002: 71). 일례로 여학생 A와 B는 다음과 같은 의견을 제시했다(Brandt, 1991: 118-124).¹⁴⁾

“통일 이후 선생님의 태도는 변했습니다. 그전에는 제가 학교에서 보호를 받는다는 느낌을 받았지만, 전환기 이후에는 그렇지 않았습니다. 수업에서 제가 학습의 어려움을 호소할 경우 선생님은 제게 와서 다시 한번 설명 해주었고, 보충수업을 받을 수 있도록 보살펴주었습니다. 하지만 지금은 제가 스스로 학습을 하든지, 아니면 저의 문제라고 말합니다. [...] 전환기 이후 완전히 변했다는 느낌을 받았습니다. 청년 개척단이 갑자기 해체되었고 또 많은 친구가 좌절감을 느꼈습니다. 하지만 저는 그런 좌절감은 느끼지 않습니다. 저는 정치에 많은 관심이 있습니다(여학생 A).”

“학생들은 학교 밖에서 일어나는 노이퀼른의 스킨헤드와 같은 위협에 관해 이야기했습니다. 저는 친한 친구와 클럽에 가는 길에 종종 공격적으로 폭행을 유발하는 모습을 보았습니다. 전에는 이런 경험이 전혀 없었습니다(여학생 B).”

통일 후 신연방주에서 극우주의(Rechtsextremismus) 현상은 청소년과 성인들 사이에 존재했었으나, 이러한 현상은 통일 전인 1989년까지는 나타나지 않았다. 그 결과 펑크(Punks)나 스킨헤드(Skinheads) 등 증가하는 외국인 혐오 폭력에 관해 학교나 사회에서 실제로 그것을 적절히 대응하는 방법을 가르쳐주지 못했다(Pressmitteilungen Sachsen-Anhalt, 2000)¹⁵⁾. 이러한

14) 본 연구에서 참고한 *Die unsichtbare Grenze oder Leben in zwei Welten*는 독일 통일 이후 베시(Wessi)와 오씨(Ossi)로 구분되고, 동독 지역과 서독 지역의 문화적 차이점이 무엇인지, 삶의 관점이 무엇인지 등의 의문을 제기하고 있다. 이를 위해 동독 지역과 서독 지역에서 거주하는 사람들의 다양한 분야의 이야기(정치인, 기업인, 교사, 기자, 학생, 수습생, 판매원, 작가 등)를 담은 책이다. 여학생 A(당시 10학년)는 동독 지역인 Berlin-Prenzlauer Berg에서 거주 중이며, 서베를린에서 쇼핑할 수 있다는 사실이 기쁘다고 했다. 학생 A는 통일 후 김나지움으로 학교를 변경하려고 계획하고 있다. 여학생 B는 당시 15세로 베를린 북서부에 있는 Schulfarm Scharfenberg 김나지움에 재학 중이다. Brandt(1991), *Die unsichtbare Grenze oder Leben in zwei Welten*, Luchterhand Literaturverlag.

상황에서 교사들은 학생에게 신뢰할 수 있는 역할을 담당하지 못했다. 교사들 역시 새로운 문화와 학부모의 비판에 적응해야 했고, 수많은 업무로 시간을 낼 수 없었다. 하지만 그 이면에는 새로운 사회의 가치를 전달하는 데 있어 교사들이 제공하는 지식에 대한 깊은 불신이 학생들 사이에 자리 잡고 있었다. 단지 소수의 교사만이 수업에서 학생들과 문제해결을 위해 노력했다(김창환 외, 2002: 71).

게다가 사회의 급격한 변화과정을 경험한 청소년들은 지금 자신이 선택한 직업이 몇 년 뒤에도 계속 유용할 것인지 예측하기 힘들었으며, 직업실습 과정 자리의 부족 등으로 경쟁의 압박감을 받는 상황이 전개되었다. 이러한 상황은 동독 청소년들에게는 익숙하지 않은 상황이었다. 동독 지역의 학생들은 심리적인 불안감과 미래에 대한 불안감을 견뎌내며 그들의 문제들을 스스로 책임을 지고 해결해야 했다. 동독 시절 학교 후 학생들의 여가활동을 담당했던 자유독일 청년단, 청년 개척단, 에른스트 텔만 개척단이 제공했던 프로그램과 규범적인 지침은 그 어떤 대안도 없이 폐지되었다. 학생과 부모, 교사는 이처럼 각기 다른 위치에서 변화된 사회체제의 어려움과 심리적 압박을 받고 극복하고자 노력했다.

전환기 과정에서 여러 문제점과 갈등을 해소하기 위한 동독 학생들의 양상을 살펴보면 다음과 같은 특징을 보여주고 있다. 첫째, 학생 대부분은 가능하면 신속히 새로운 세계에 적응하기 위해 노력했다. 그렇다고 모두 새로운 사회에 잘 적응한 것은 아니었다. 많은 학생이 적응과정에서 내적 갈등을 겪었다. 둘째, 방향 상실감, 행동의 불안정, 적대감, 편견, 공격성과 폭력 등으로 표출되었다. 특히, 1992/93년도는 외국인 적대감, 극우주의 등이 부정적인 양상이 강하게 나타났다. 그러나 이후 시간이 흐르면서 학생들의 의식에도 많은 변화가 있었다. 높은 실업률에 따라 미래에 대한 불확실이 커졌음에도 불구하고 외국인에 대한 적대감이나 극우주의 같은 현상들은 점차 감

15) Eingangsstatement von Innenminister Dr. Manfred Püchel anlässlich der Tagung "Jugend - Gewalt - Extremismus" - Möglichkeiten, Grenzen und Erfolge politischer Bildung, <https://www.sachsen-anhalt.de/bs/pressemitteilungen/>(검색일: 2020.11.10)

소하였다(김창환 외, 2002: 73). 셋째, 동독 학생들의 교육참여 변화가 급속하게 진행되었다. 여기에는 여러 이유가 있으나 동독 시절 대학입학자격을 제한한 규정이 폐지되면서 학생들에게 새로운 학업의 기회가 주어졌다. 그러나 무엇보다도 중요한 점은 수준 높은 교육을 많이 받게 되면 실업자가 될 위험이 줄어들고, 취업전망이 밝아지며 높은 수입을 보장받을 수 있다고 학생들은 생각했다(Hummel u. Reinberg, 1999: 55).

4. 전환기 시기 변화된 모습

앞서 살펴본 바와 같이 통일 후 변화된 사회체제에서 학부모, 교사, 학생의 전환기 상황을 각기 다른 관점에서 살펴보았다. 독일 통일 후 전환기 시기 다음과 같은 변화된 특징을 발견할 수 있다. 동독 지역의 학부모들은 학교와 교육체제의 구조변화에 대해서는 비판적 태도를 보여주고 있다. 무엇보다도 통일 후 ‘변화된 교사와 학생과의 관계’, ‘변화된 사회적 가치’, ‘새로운 학교수업 형태’, ‘학업평가’ 등에 관해 불만을 표했다(Uhlendorff u. Seidel, 2001: 512).

전환기 시기 변화된 특징 중 먼저 교사와 학생과의 관계변화에 대한 비판이다. 특히, 학부모들은 통일 후 교사들이 더는 학급에서 아이들을 예전처럼 집중적으로 돌보지 않는다는 사실을 비판했다. 이와는 달리 교사들은 학부모들의 적극적인 참여와 존재감을 보여주지 않는다고 학부모를 비난했다. 예컨대, 아이들이 심각하게 눈에 띄는 행동을 했을 때도 교사들이 개입하지 않는다고 학부모들은 불만을 표시했다. 학부모들은 학생과 교사와의 변화기후를 명확히 감지했다. 학교에서는 통일이 진행되기 전과 후에 대부분 동일한 동독 교사가 가르치는 상황이었기 때문에 부모들이 체감하는 교사와 학생 간의 거리감은 처음에는 상당히 놀라운 일이었다. 더욱이 과거 동독 시절 교사들의 정기적인 가정방문을 통해 학부모들은 자녀의 학교생활을 교사와 함께 논의했다. 그러나 이러한 가정방문은 통일 후 많은 논란이 되었으며, 학부모

가 동의할 경우 이뤄질 수 있게 되었다. 이처럼 새로운 학교와 교육제도가 직·간접적으로 학생과 교사, 교사와 학부모와의 관계에 영향을 미쳤으며, 기존의 학부모-교사-학생과의 관계변화가 새롭게 정립되었다.

둘째, 변화된 사회적 가치의 비판적 태도이다. 동독의 학부모는 서독 사회의 가치체제(Wertesystem)에 관한 의구심과 이러한 체제가 학교에서 어떻게 나타날지 불안과 우려감을 가지고 있었다. 그 결과, 학생들에게 선택권이 없음에도 동독 시절 학교에서 제공하는 별도의 비용이 들지 않는 여가활동, 명료한 규칙 등을 그리워했다. 학교의 변화에 관해 많은 동독 지역의 학부모가 보여준 비판적 태도는 이러한 동독 시대의 연대 지향적인 사회적 가치에 대한 갈망이 반영되었다고 볼 수 있다. 많은 동독 지역의 학부모는 과거 동독의 학교에서 방과 후 아이들은 다양한 소조 활동을 통해 보살핌을 받았다고 생각했으며, 방과 후 교육적이며 발달심리학적 측면에서도 도움이 되었던 소셜 네트워크 구조가 사라진 점에 대해 매우 유감스러워했다(Kornadt, 1996: 225). IFS(1992) 설문조사 결과에서도 동독 지역의 학부모들은 과거 동독 시절 방과 후 돌봄프로그램 거주 지역 근처의 학교로 등교할 수 있다는 점을 긍정적으로 평가했다. 그 결과 동독 지역 학부모들은 서독의 교육제도가 도입됨으로써 변화된 학교에 대해 비판적 태도를 보였으며, 다시 재도입 하고 싶은 교육제도로 평가했다(Rolff u.a. 1992: 26).

셋째, 학업평가에 관한 문제이다. 통일 후 신연방주에서는 학업 평가시스템(System der Leistungsbewertung)이 전체적으로 변경되었다. 많은 학부모는 자신들의 동독 학창시절 경험을 통해 자녀들이 좋은 성적을 받지 못한다는 점에 대해 이해하기 힘들어했으며, 불만족스럽게 생각했다. 디톤과 크러커(Ditton u. Krecker, 1996)에 따르면, 자녀가 좋은 성적표를 집으로 가져오지 못할 경우, 다른 학부모와 비교해 낮은 성적을 받은 학부모는 자녀의 학교에 부정적이며 감정으로 대립하고 있다고 평가했다. 이와 관련하여 교사들은 자녀가 학교에서 더 많은 것을 배우고, 좋은 점수를 받을 수 있도록 자녀뿐만 아니라 학교에 가한 학부모의 학업 압박감을 비판했다. 뵈트허와 바이스하우스트(Böttcher u. Weishaupt, 1999)의 연구는 이러한 결과를 뒷받침

해주고 있다. 튀링겐주와 바이에른주의 김나지움 교사를 설문 조사한 결과에 따르면, 튀링겐주 교사들은 학생들에게 높은 학업성과를 기대하고 있으며, 실제로 서독의 학생과 비교해 본 결과 동독 학생들에게 학업압력의 부담감이 크다는 결과를 보여주고 있다(Böttcher u. Weishaupt, 1999: 709; Ditton u. Kreckler, 1996). 이와는 달리 학부모의 관점에서 전환기 시기 교사들은 개별적으로 학생의 학업을 장려하는데 큰 관심을 기울이지 않는 것으로 평가했다. 학업 성적에 따라 학생들은 원하는 직업훈련 자리를 획득하거나, 다음 진로단계에 유리하게 작용하기 때문에 학업평가의 변화는 학부모와 학교 간에 격렬한 논쟁의 대상이 됐다. 특히, 통일 후 청년들에게 직업훈련 장소를 찾는 일이 가족에게도 부담이 되었으며 해결하기 어려운 과제가 되었다. 졸업 후 자녀를 위한 적절한 실습 장소를 찾지 못하는 두려움은 서독 지역의 부모보다 동독 지역의 부모들에게 강하게 나타났다(Rolff u.a., 1997: 23). 그 결과 학부모에게 학업평가는 매우 중요한 쟁점 사안이었으며, 과거 동독 시절에 경험한 자녀의 좋은 학업 성적이 유지되지 못할 때 학업평가가 올바르게 평가되지 않았다고 생각했다. 이러한 변화된 학업평가시스템으로 인해 학부모는 통일 후 교육통합에 있어 가장 불만족스러운 요인으로 작용했다고 볼 수 있다.

동독 지역의 학부모는 동독에서 학생으로서 또는 학부모로서 지금의 서독 학교와는 다른 교육체계를 경험했기 때문에 이러한 차이점에 대해서 강력하게 비판을 제기했다. 당시 학부모의 시각에서는 학생과 개인적인 관계를 유지하는 것이 매우 중요하다고 생각하는 헌신적인 교사들이 있었으며, 학교에서는 명확한 도덕적 생각과 서로 간의 지원과 연대감을 느낄 수 있었다. 그러나 새로운 교육방식의 현실화, 교사 수업안, 학부모의 교육과정 참여, 교원 양성의 재교육, 변화된 학생과 교사와의 관계 등 해결하지 못한 많은 과제가 놓여있었다. 그 결과 과거 동독의 학교 경험과 서독의 상황과의 괴리감은 더욱 커졌으며 이로 인해 동독 지역의 학부모들은 새로운 학교에 불만족스러운 상황을 표출했다(Uhlendorff u. Seidel, 2001: 515).

5. 결론 및 시사점

1) 요약

본 연구는 독일 통일 후 전환기 시점에서 동독 지역 학부모와 교사, 학생을 중심으로 교육통합 변화과정을 어떻게 평가하는지, 통일 전과 후에 어떤 변화가 이뤄졌는지, 학부모와 교사의 바람은 무엇이었는지, 학생들이 처한 상황은 어떠한지 그 특징을 살펴보았다. 1990년대 전환기 시점에서 학부모, 교사와 학생이 처한 각 상황을 살펴보고 이 과정에서 나타난 평가의 차이가 무엇인지 분석해보고자 하였다.

통일 후 동독의 학부모는 자녀의 학업능력뿐만 아니라 학교 졸업자격의 성과에 대해 매우 높은 기대감과 더불어 기대치가 계속해서 높아지고 있다는 사실을 보여주고 있다. 그뿐만 아니라 학교 이외에 어린이 돌봄과 종일 시설에 관한 문의가 증가했다. 통일 후 학부모들은 높은 교육 열망을 보여주었으며, 그들의 자녀가 높은 졸업자격을 취득하길 기대했다. 그러나 학부모의 높은 기대와 요구와는 달리 학교에 대한 만족감의 결과는 낮게 나타났다. 1995년 학부모 설문조사(IFS)와 비교한 결과, 동베를린의 학교시스템이 개편된 10년 후 교육과 학교에 관한 의견은 4년 전의 설문조사와 거의 같은 결과를 보여주고 있다(Valtin u. Rosenfeld, 2001: 844). 공립학교 시스템의 효율성(Die Leistungsfähigkeit)은 학교에서 직접 근무하는 교사와 학생에게만 좌우되는 것은 아니다. 이번 연구결과를 통해 교육의 통합을 보다 현실화하기 위해서는 가정과 학교 간의 협력은 필수적이며 매우 중요하다는 점을 알 수 있었다. 이상의 논의를 바탕으로 본 연구를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 통일 후 교사들은 학부모의 다양한 기대에 적응해야 하는 과제에 직면했다. 일부 학부모는 학교수업 외 교사의 노력이 학교 교과과정을 넘어서서 가족의 삶에 개입한다고 생각하는 반면, 다른 많은 학부모는 자녀에 대한 교사의 헌신적인 보살핌과 교육적 관심을 그리워했다. 또한, 학업 및 수행평

가와 관련하여 교사들에게 다양한 요구가 있었다. 많은 학부모는 학교가 자녀에게 학업의 발전을 꾀할 수 있도록 원했고, 또 다른 학부모들은 학교가 그들의 자녀에게 과도하게 많은 것을 가르칠 것을 두려워했다. 게다가 과거 동독 시대와 비교해볼 때 학부모의 발언권이 더욱 커졌기 때문에 동독 교사들은 자신의 의견과 반대하는 학부모의 태도를 고려해야 하는 점에 익숙지 않았다. 일부 교사들은 학부모에 반하는 의견을 꺼렸으며, 오히려 학부모의 주도권(Initiative)을 기대함으로써 이러한 긴장 관계를 조정하기 위해 노력하기도 했다. 예를 들어 교사는 부모에게 학업평가에 모호한 부분이 있으면 개인적으로 문의하라 요청했다. 그러나 학부모의 관점에서 바라볼 때 이러한 조치는 오히려 교사의 적극적인 참여가 부족하다는 인상을 심어 주었다(Kornadt, 1996: 231; Uhlendorff u. Seidel, 2001: 512).

둘째, 교사들은 통일 후 수업뿐만 아니라 학생과의 관계를 스스로 계획하고 구체화할 수 있었기 때문에 이전보다 학부모로부터 더 많은 비판을 받게 되었다. 이전과 달리 통일 후 교사들은 수업에서 가치전달자의 역할을 강조했다. 게다가 통일 후 일부 교사들은 이전보다 권위주의적 측면이 더 강하게 반영되었으며, 특히 상급단계를 가르치는 교사들은 전문지식을 전하는 전문가로 점점 더 인식하게 되었다(Hoyer, 1997).

셋째, 동독 시기 교사와 학생 관계의 견고함은 확실히 교실 밖에서 교사의 다양한 역할과 업무에 기인하고 있었다. 방과 후 개척단 활동은 조직에 따라 다양한 소조 모임을 통해 조직되었다. 교사들은 개척단 활동에 지도자로 참여했으며, 방과 후 활동을 통해 교사는 학생과 긴밀하면서도 유기적으로 연계하는 중요한 역할을 맡았다. 그러나 통일 후 교사의 역할은 변화를 가져왔다. 교사들이 학교 밖에서 적극적으로 활동할 것을 더는 기대하기는 어려워졌다. 즉, 이전과 비교해 교사와 학생과의 관계, 교사와 학부모와의 관계가 돈독해질 수 없음을 의미하기도 했다. 더욱이 논란이 많은 가정방문은 학부모의 동의가 있을 시에만 교사의 가정방문이 가능해졌다. 이 점에서 과거 동독과 비교한다면 가정에 미치는 교사의 지위 역시 상대적으로 약해졌다고 볼 수 있다.

넷째, 동독 지역의 학부모들은 새로운 학교시스템의 구조나 행정조직 등 학교개혁에 관련된 정보가 부족했다. 학부모들은 가장 기본적인 정보에 대한 필요성을 제기했으며 학부모를 위한 질의행사가 진행되었다. 학부모들은 새로운 교육제도에서 직업학교를 거쳐 아비투어(Abitur) 과정으로 가기 위해서는 어떤 방법이 있는지? 새로운 학교 유형인 종합학교는 레알슐레와 김나지움보다 학교 수준이 낮은지? 다른 학교로 전환이 가능한지? 종합학교 졸업장과 김나지움 졸업장은 같은 평가를 받는 것인지? 초등과정 후 진로추천서(Grundschulempfehlung)의 기준은 무엇이며, 부모는 이 추천서를 어디까지 받아들여야 하는지 등 동독 지역의 학부모는 새로운 환경에서 새로운 학교 선택의 어려움과 심리적 압박을 받고 있었다(Rost u. Wessel, 1992: 274).

마지막으로 학부모는 이전보다 양육과 교육의 책임이 커졌으며, 방과 후 여가활동을 조율하고 계획하는 데 큰 어려움을 호소했다. 통일 전 동독 사회주의 체제의 특징으로 영유아 돌봄체계를 들 수 있다. 1989년 통일 전까지 동독 전역에 사회주의 돌봄체계 구축을 확대하였다.¹⁶⁾ 이를 통해 동독 지역 여성의 취업 활동은 사회주의 체제 특성상 당연한 것으로 여겼으며 동독 정부에서도 장려하는 정책이었다. 그러나 통일 후 붕괴한 동독의 돌봄체계는 동독 체제에서 가능했던 여성의 일과 가정 양립을 더욱 어렵게 만들었다. 더욱이 학교 방과 후 활동이 폐지됨에 따라 학부모는 교사가 더 이상 자신들의 자녀를 돌봐주지 않는다고 불만을 표했고, 이외는 달리 교사는 변화된 상황을 학부모가 제대로 이해하지 못한다고 비판했다. 그럼에도 불구하고 가족과 학교 교육 및 양육에 관한 가치원칙에 있어서 동독 지역 부모의 견해는 놀라울 정도로 안정적인 모습을 보여주고 있다. 자신감, 개인적인 판단 및 삶에 대한 열정과 같은 개인주의적 가치를 우선시하는 서독지역 학부모와는 달리, 동독 지역 학부모의 경우 예외범절과 같은 사회적 미덕, 질서와 규칙 등은 통일 전·후 높은 가치관을 보여주고 있다. 전환기 이후 동독 지역 학부모들은 훈육(Disziplinorientierung)을 여전히 학교의 주요 과제로 생각하고 있

16) 서독보다 동독 지역의 영유아 돌봄체계는 잘 확립되어 있었다. 서독 지역의 3세 이하 아동의 보육시설은 22.3%(2012년 기준)로 동독 지역의 49%에 비하면 절반 수준에 못 미치고 있다(이윤진, 2019: 38)

다.¹⁷⁾ IFS(1992) 연구에서도 동독 학부모의 70% 이상은 학교가 훈육과 지구력(Durchhaltevermögen)을 장려하고, 54%는 전문적 지식을 전달함에 이전보다 더 많은 관심을 기울여야 한다고 강조했다. 대체로 동독에서 자란 학부모들은 학교에 대해 높은 기대를 하고 있었다. 예를 들어 모든 어린이를 위한 종일 학교시간을 지지하거나 전문지식 전달의 높은 기대감, 훈육과 성적에 대한 평가, 방과 후 학교에서 더 많은 프로그램 요구 등을 기대했다(Valtin u. Rosenfeld, 2001: 845, Ralff u.a., 1992: 37).

2) 시사점

본 연구는 통일 후 교육시스템의 구조개혁에서 동독 지역의 학부모, 교사 학생의 관점에서 1990년부터 2000년대 시기를 중심으로 살펴보았다. 학부모와 교사, 학생의 시각에서 바라본 교육제도 평가는 상반된 입장을 제시하고 있음을 알 수 있었다. 올해 30주년을 맞아 최근 실시한 독일의 설문조사 결과를 살펴보면 매우 흥미로운 결과를 보여주고 있다. ‘사회적 단결(Sozialer Zusammenhalt, 74%)’, ‘학교시스템(Schulsystem, 54%)’, ‘영유아 돌봄(Frühkindliche Betreuung, 51%)’의 이 세 가지 부분은 지금보다 과거 동독 시절에 더 좋았다고 평가했다.¹⁸⁾ 이 설문조사에서 가장 눈에 띄는 점은 앞서 살펴본 IFS(1992, 1997) 설문조사 결과와 큰 차이점을 보이지 않다는 점이다. 통일 10년 후 동독의 학부모는 학교변화가 불필요하다고 생각했으며, 과거 동독의 교육제도로 돌아가길 원했다. 통일 30주년을 맞은 오늘날 여전히 과거 동독의 학교시스템을 높이 평가하고 있다. 이러한 원인이 무엇인지, 사회에 미치는 구체적인 연구가 앞으로 진행되어야 할 것이다.

17) 1990년대 교육개혁과 관련하여 “가치논쟁(Wertedebatte)”에 관한 토론이 진행되었다. 가치, 규범, 도덕, 제도 등과 관련하여 개념 정의가 논의되었다. 그 중 13개의 개념(삶, 자유, 평화, 내면의 평화, 정의, 연대성, 진실, 교육, 신체적 건강, 명예, 아름다움)을 목록화해서 변화된 사회의 의미와 가치를 설명하고 있다(Preuss-Lausitz, 1996).

18) Tagestehmen(<https://www.tagesschau.de/multimedia/sendung/tt-7795.html/>(검색일: 2020.10.2)

본 연구를 통해 남북한 교육통합 이후 전환기 시기에 나타날 수 있는 북한 지역의 학부모, 교사, 학생들을 위한 시사점을 다음과 같이 제시할 수 있다.

첫째, 남북한 교육통합 연구 동향은 통일을 대비한 남북한 교육통합 방향과 과제, 북한 교육체제 비교 연구, 북한 정권에 따른 교육제도의 변화연구 등이 활발히 이루어지고 있다. 그러나 남북한 통일 이후, 전환기 상황에서 적용할 수 있는 교육통합 프로그램을 준비하기 위해서는 북한의 교육과정에서 학부모와 교사, 학생과의 관계에 관한 기초 연구 분석이 이루어져야 할 것이다. 이러한 기초 자료를 통해 학부모-교사-학생과의 특성을 파악하고 고려하여 북한지역 사회구성원의 이해와 수용의 폭을 넓힐 수 있는 계기가 될 수 있다.

둘째, 남북한 교육통합을 위한 준비사항으로 남북한 통합 이후 전환기 통합프로그램과 맞춤형 프로그램 개발과 운영이 필요하다. 독일의 사례에서 살펴볼 수 있듯이 독일의 경우 교육통합 이후 전환기 상황에서 학부모, 교사 학생은 상반된 견해 차이를 보여주고 있다. 따라서 학부모, 교사, 학생을 대상으로 종합적인 로드맵 프로그램과 맞춤형 프로그램이 필요하다는 점이다. 북한지역의 학부모에게는 변화된 교육제도에 관한 충분한 자료와 궁금증을 해소할 수 있는 공청회나 세미나와 같은 프로그램이 정기적이며 체계적으로 진행되어야 할 것이다. 이를 통해 학부모는 새로운 교육제도에 대한 불안감을 해소하고, 자녀의 변화된 학업과정에서 나타날 수 있는 여러 가지 문제점과 상황을 이해하고 해결해 나갈 수 있도록 해야 한다. 북한지역 교사들에게는 교원양성 재교육 프로그램 방안을 가장 우선시 고려해야 할 것이다. 교사들 역시 이전과 다른 교사의 역할과 교육적 접근 방식을 배우고 활용할 수 있는 재교육 프로그램에 적극적으로 참여해야 할 것이다. 이러한 재교육 프로그램을 통해 교사들은 스스로 활동영역을 넓히고 교육적 공백의 발생을 최소화할 수 있을 것이다. 이를 위해 현재 남한에서 활동하고 있는 북한 출신 교사의 경험을 연계하여 활용할 수 있는 프로그램 개발 방안을 모색할 수 있을 것이다. 북한지역 학생들에게는 변화된 학교문화에 적응할 수 있도록 학부모와 교사들의 배려가 더욱 중요하다. 앞서 동독 지역 학생들의 전환기

상황에서 살펴본 바와 같이 북한지역 학생들은 새로운 사회의 가치관과 학교문화의 변화에 심리적 압박감을 느낄 수 있으며, 이러한 압박감은 성적 저하와 폭력으로 표출될 수 있다는 점이다. 그렇기 때문에 북한지역의 학생이 새로운 학교문화에 적응할 수 있는 여러 대안이 마련되어야 할 것이다. 독일의 경우, 학교에서 제공하던 방과 후 프로그램은 어떠한 대책도 없이 폐지되면서 학부모와 학생들은 어려움을 호소했다. 북한 역시 방과 후 다양한 소조 활동이 이뤄지고 있으므로 전환기 과정에서 나타날 수 있는 다양한 쟁점과 내적 갈등 요인을 중심으로 이와 관련된 해결방안이 충분히 논의되고 준비되어야 할 것이다.

셋째, 통일을 준비하고 있는 현시점에서 동독 지역의 학부모, 교사, 학생의 관점에서 바라본 교육통합 사례를 바탕으로 우리가 앞으로 어떻게 이 문제에 접근하고, 적합한 대안들을 탐색하며, 연구하고 실천하는 일은 매우 의미 있는 작업이라 생각한다. 무엇보다도 전체적인 삶의 변화와 완전히 새로운 제도와 기준에 적응해야 하는 북한 지역의 주민들을 고려한다면, 남한 지역의 주민들 역시 서로 경험을 공유할 수 있는 대안 프로그램을 함께 제공해야 할 것이다. 이를 통해 통합이 일방적인 한 방향으로 흐르는 것을 방지하고 북한 지역의 변화된 사회체제를 남북한 주민들이 함께 이해하고 적응해 나갈 수 있을 것이다.

마지막으로 본 연구는 독일 통일 후 전환기 시점 동독 지역의 학부모, 교사 학생의 관점을 중심으로 1990년부터 2000년까지의 시기를 중심으로 살펴 보았다. 그 결과 본 연구는 2000년대 이후 연구자료를 조사하고 활용하지 못한 한계를 갖고 있다. 이번 연구를 토대로 본 연구에서 다루지 못한 부분은 추가 연구의 필요성을 제안한다. 후속연구에서는 분석의 시기와 분석의 대상에 포함되는 사례연구를 확장하고 세분화한다면, 깊이 있는 연구결과를 도출할 수 있을 것으로 기대된다.

참고문헌

- 강구섭(2017), “독일통일 후 구동독 학제통합 과정 연구”, 『비교교육연구』, 제27권 제1호, 51-76쪽.
- 강구섭(2009), “독일 통일 후 구동독 지역에서 실시된 평생교육위 역할에 대한 고찰: 우리나라에 주는 시사점”, 『平生教育研究員』, 제15권 2호, 29-51쪽.
- 강구섭(2012), “독일통일 후 동서독 교육통합 사례연구: 학제, 교육과정, 교사 책임용 사례를 중심으로”, 『비교교육연구』, 제22권 제2호, 45-69쪽.
- 국회도서관(2016), 『독일통일관련문헌종합목록』, 국회도서관.
- 권오현(2006), “독일 통일 후 동독 지역의 교육통합 연구: 초·중등 학제 개편을 중심으로”, 『독일어문학』, 제32집, 271-296쪽.
- 김동훈(2010), “통일 독일의 교육통합”, 『인문과학연구』, 제15권, 203-241쪽.
- 김민애(2017), “독일 통일 이후 학교교육의 통합”, 중앙대학교 대학원 석사학위 논문.
- 김상무(2009), “독일통일 과정과 이후 구동독 대학의 변화: 구조와 인적 변화를 중심으로”, 『한국교육사학』, 제13권 제2호, 47-73쪽.
- _____ (2012), “독일통일 이후 신연방주의 교육내용 변화에 대한 연구: 중등 역사과 교육과정을 중심으로”, 『교육사상연구』, 제26권 제3호, 21-46쪽.
- _____ (2013a), “1989-1990 동·서독 교육통합 과정에 관한 연구: 초·중등 학교교육을 중심으로”, 『교육의 이론과 실천』, 제18권, 1-22쪽.
- _____ (2013b), “독일통일 이후 신연방주 교육체제 전환에 관한 연구: 교육행정구조 개편·교육법 재정·교육제도 변화를 중심으로”, 『교육사상연구』, 제27권 제3호, 99-116쪽.
- 김진숙·김창환(2015), “독일의 1990년 통일 전후 과도기의 교육과정 통합”, 『한국비교교육학회』, 제25권 제6호, 51-77쪽.
- 김창환 외(2002), 『독일의 학교 및 사회통일교육 프로그램 개발 및 운영 실

태 분석』, 통일부.

- 박재윤 외(1992), 『독일의 교육통합』, 한국교육개발원.
- 신세호 외(1992), 『독일 교육통합과 과생문제점 분석연구』, 한국교육개발원.
- 신용철(1994), “독일의 통일과 교육의 통합: 교육을 통한 한국 통일방향의 모색”, 『아태연구』, 제1권 제1호, 210-237쪽.
- 이상현(2004), “통일 이후 남북교육행정체제 통합방안”, 제주대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이상훈(2011), “통일이후 교육체제 통합과정에 대한 연구”, 한국교원대학교 교육정책전문대학원 석사학위논문.
- 이시우(2009), “독일의 교육제도와 교육법의 법원(法源)에 관한 소고(小考)”, 『유럽헌법연구』, 제6호, 88-113쪽.
- 이윤진(2019), “독일 보육 정책, 변화와 시사점”, 『육아정책포럼』, 제60권, 35-43쪽.
- 이혜경(2018), “독일 통일 이후 신연방주 교육시스템 통합과정 분석”, 이화여자대학교 북한학과 박사학위 논문.
- 이혜경(2019), “독일 통일 이후 신연방주 교육제도 변화: 작센주 사례를 중심으로”, 『북한연구학회』, 제23권 제2호, 233-268쪽.
- 정영근(2007), “독일 중등교사 양성교육체제 개혁-개혁의 내용과 평가 그리고 시사점”, 『교육의 이론과 실천』, 제12권 제2호, 143-164쪽.
- 조동섭(2000), “독일의 교육통합 분석: 교훈과 과제”, 『教育研究』, 第17輯, 121-141쪽.
- 조상식(2006), “독일 통일과 정치교육의 문제-구동독 주민들의 정체성 위기와 관련하여”, 『教育學研究』, 제 44권 제1호, 196-220쪽.
- 차조일·원준호(2017), “독일 통일과 신연방주 정치교육 담당 교사 양성 체제의 변화”, 『사회과교육연구』, 제24권 제4호, 91-104쪽.
- 통일부(2010), 『독일의 통일·통합 정책연구; 독일 통일 20년 계기』, 통일부.
- 통일부(2016), 『17 독일총서: 교육통합 분야 관련 정책문서』, 통일부.
- 허영식(2001), “구동독 학생의 서독식 학교교육 적응과정”, 『論文集』, 제4권

1, 49-72쪽.

Anweiler, Oskar(1988), *Schulpolitik und Schulsystem in der DDR*, Leske+Budrich, Opladen.

Böttcher, I., Weishaupt, H.(1999), “Gymnasien in Thüringen und Bayern. Ergebnisse einer vergleichenden Untersuchung”, *Zeitschrift für Pädagogik*, 45, pp. 699-716.

Brandt, Ernst-Michael(1991), *Die unsichtbare Grenze oder Leben in zwei Welten*, Luchterhand Literaturverlag.

Bundesministerium für Wirtschaft und Energie(2020), *Jahresbericht der Bundesregierung zum Stand der Deutschen Einheit 2020*, Berlin.

Deutscher Bundestag(2019), “Der Begriff “Wende” als Bezeichnung für den Untergang der DDR”, *WD 1-3000-024/19*.

Ditton, N., Kreyer, L.(1996), “Gute Schulen aus der Sicht der Betroffenen-Eltern benoten die Schule”, *Empirische Pädagogik*, 10, pp. 27-48.

Döbert, Hans(1995), *Curricula in der Schule: DDR und ostdeutsche Bundesländer*, Köln.

Döbert, Hans(2002), “Schule in Ostdeutschland zwischen zwei Transformationsprozessen”, in: *Transformation in der ostdeutschen Bildungslandschaft*, H./Döbert, H.W./Fuchs, H/Weishaupt(Hrsg.), Springer, pp. 37-49.

Dudek, P. u. Tenorth(1993), “Transformationen der deutschen Bildungslandschaft”, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, Beltz Juventa, pp. 301-327.

Fuchs, H.W., Reuter, L.R(1995), *Bildungspolitik seit der Wende. Dokumente zum Umbau des ostdeutschen Bildungssystems (1989-1994)*, Leske+Budrich, Opladen.

Hummel M. u. Reinberg A.(1999), *Bildung und Beschäftigung im*

- vereinigten Deutschland*, Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit Nürnberg.
- Kaiser, Beate(2013), *Die Pionierorganisation Ernst Thälmann: Pädagogik, Ideologie und Politik: eine Regionalstudie zu Dresden 1945-1957 und 1980-1990*, Peter Lang.
- Komact, Hans-Joachim(1996), “Erziehung und Bildung im Transformationsprozeß”, in: *Individuelle Entwicklung, Bildung und Berufsverläufe*, Hormuth, S.E. u.a.(Hrsg.), Leske+Budrich, Opladen, pp. 201-272.
- Preuss-Lausitz, Ulf(1996), “Werteerziehung? Ansprüche, Widersprüche und Voraussetzungen für den Lehrerberuf in der pluralistischen Schule der Zukunft”, in: *Schulreform in der Mitte der 90er Jahre*, Melzer, Sandfuchs(Hrsg.), Leske+Budrich, pp. 141-163.
- Rodden, John(2002), *Repainting the Little Red Schoolhouse: A History of Eastern German Education 1945-1995*, Oxford University Press.
- Rolff, H.G. u.a.(1997), “Der Einfluss der schulischen Umgestaltung auf die professionelle Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern-Ergebnisse einer sozialwissenschaftlichen Feldanalyse in Brandenburg”, in: *Jahrbuch für Lehrerforschung*, Weinheim München.
- Rolf, H.G., Klemm, K., Pfeiffer, H.(1992), *Jahrbuch der Schulentwicklung Band 7*, Juventa Verlag und München
- Rost, P., Wessel, A.(1992), “Schulwahl-Ein neues Problem für Schüler und Eltern in Ostberlin”, in: *Die Deutsche Schule Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, Heft 3. Juventa München.
- Thillmann, Klaus-Jürgen(1996), “Von der Kontinuität, die nicht auffällt-Das ostdeutsche Schulsystem im Übergang von der DDR zur BRD”, in: *Schulreform in der Mitte der 90er Jahre*, Melzer, Sandfuchs(Hrsg.), Leske+Budrich, Opladen, pp. 13-22.

Uhlendorff, H., Seidel, A.(2001), "Schule in Ostdeutschland aus elterlicher Sicht", *Zeitschrift für Pädagogik*, 47, pp. 501-516.

Uhlendorff, Harald(2001), *Erziehung im sozialen Umfeld: eine empirische Untersuchung über elterliche Erziehungshaltungen in Ost-und Westdeutschland*, Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

Valtin R., Rosenfeld, H.(2001), "Zehn Jahre nach der Wende: Elterliche Einstellungen zur Schule im Ost/West-Vergleich", *Zeitschrift für Pädagogik*, 47, pp. 837-845.

Weishaupt, Horst(2002), "Schulentwicklung in den neuen Ländern - Rückblick und Perspektive", in: *Herausforderungen der Bildungsgesellschaft*, Bergsdorf, W. u.a.(Hrsg.), Weimar: Rhino, pp. 19-39.

Tagestehen, "Die gesuchte Seite ist leider nicht verfügbar (Fehlernummer 404)", <https://www.tagesschau.de/multimedia/sendung/tt-7795.html/>
(검색일: 2020.10.2)

국립국어원, <https://www.korean.go.kr/front/main.do/>(검색일: 2020.10.30)

〈Abstract〉

Assessment on the Unified Germany's Education Integration Process during a Transition Period, Focusing on Parents, Teachers and Students in East Germany

Lee, HyeKyung

2020 marks the 30th anniversary of German reunification. The Annual Report of the Federal Government on the Status of German Unity provides the following assessment: "While the German Unification is quite an amazing achievement for German citizens, not all of them are satisfied with the unification process with the same level of enthusiasm." Especially on the area of education integration after the unification, parents, teachers and students in East Germany displayed contradicting views. In 1990, the German unification process started in accordance with the Unification Treaty, the New Federal States were forced to combine educational systems without sufficient discussion based on deep thought and careful analysis. The introduction of new forms of schools into the newly-organized German states represented a break-off from a wide range of school culture, which had ruled East Germany for the previous four decades. During this consolidation process, the conditions and interests of parents, teachers and students in the East

were not taken into serious consideration. Thus, this research shed light on the situation of parents, teachers and students in the Eastern Germany at the beginning of a transition period after the unification as well as what types of views these different stakeholders had on the changed school systems and how they assessed them. From the perspective of South Korea preparing for the unification, the study also attempts to identify some points to help make parents, teachers and students in North Korea be ready for what would happen during a transition period after the integration of education between the South and the North.

Key words: Transition Period, educational integration, parents in East Germany, teacher in East Germany, students in East Germany

논문접수일: 2020년 11월 14일, 심사완료일: 2020년 12월 20일, 게재확정일: 2020년 12월 20일