

제7회 통일교육주간

개막식 및 평화·통일교육 컨퍼런스
PROGRAM BOOK



일자 : 2019년 5월 20일(월)

주최 : 통일부·교육부

장소 : 대한상공회의소 국제회의장

주관 : 북한연구학회

제7회 통일교육주간

주요 일정

	사업명	유형	일자/장소	내 용
개막 행사	개막식	행사	5.20.(월) 10시 대한상공회의소	통일교육 관계자 초청, 유공자 포상, 축하 공연
	평화·통일교육 컨퍼런스	세미나		평화통일교육 및 관련 학문 등을 망라하는 공론의 장
특강	전국 초·중·고 평화·통일교육 수업	강의/ 체험활동	5.1.(수)~5.31.(금)	교과·창의적 체험활동 시간 활용, 통일주제 수업
	일일통일교사	강의	5.1.(수)~5.31.(금)	연고 학교 방문 통일수업
	외국인학생 및 글로벌인재 대상 특강	강의	5.15.(수), 서울대학교 5.17.(금), 부산국제외고 5.22.(수), 서울독일학교, 서울국제학교	국제대학원(1곳), 외국인학교(3곳) 대상 특강
미래 세대 참여 행사	제6회 창작 통일동요 공모전	공모	5.24.(금) 케이비에스 아트홀	평화통일 하모니를 주제로 한 통일동요 경연대회
	통일리더 가족캠프	체험	5.21.(화)~5.22.(수), 파주흥원연수원, 임진각 일대	초등학생 및 학부모 체험 프로그램 강의, 현장견학 (1박2일)
	제5회 대학생 통일 모의국무회의	공모	5.18.(토) 통일교육원 5.25.(토) 남북회담본부	통일 전후 다양한 분야 변화상 평가 및 평화통일을 위한 정책방안 모색
	통일교육 선도대학 통일체험행사	문화공연	5.20.(월)~26.(일) 9개 대학	통일특강, 통일체험 행사 진행
	통일청춘 라이브 콘서트 - 다른 듯 닮은 너와나 -	온·오프라인 참여	5.24.(금) 신촌 플레이버스	남북한 청년 토크를 공개 라이브 유튜브 방송 온오프라인 동시 홍보
지역 행사	제4회 통일공감 마로니에 축제	강연 공연	5.23.(목)~5.24.(금) 대학로 마로니에	통일부스, 예술 공연, 통일체험 프로그램 이벤트
	지역통일교육센터	전시 체험 공연	5.20.(월)~5.26.(일) 지역통일교육센터(15곳)	뮤지컬 공연, 전시회, 경연대회 통일 토크 콘서트 등
	통일관 특별 체험 프로그램	전시 체험 공연	5.20.(월)~6.19.(수) 오두산 통일전망대 및 지역통일관	VR(가상현실) 통일체험, 남북 전래놀이 체험, 미술전시 등
홍보	광고	광고	5.17.(금)~5.26.(일)	“평화와 소통의 두드림은 계속됩니다”
	EBS 톡!톡! 보니하니	방송	5.20.(월)~5.24.(금)	매일 1개 코너에 통일주제 방영
	온라인 이벤트	이벤트	4.27.(토)~5.12.(일) 5.20.(월)~5.31.(금) 5.20.(월)~5.26.(일)	판문점 선언 퀴즈 이벤트 평화통일교육 수업 인증샷 이벤트 '손차순'이벤트

CONTENTS

제7회 통일교육주간

개막식 및 평화·통일교육 컨퍼런스

모시는 글 Greetings 5page

김연철 통일부 장관

행사 개요 Overview 6page

세부 일정 Program 7page

발제문 및 토론문 Open Seminar 9page

세션 1 한반도의 지속가능한 평화와 교육

세션 2 평화·통일교육의 방향과 쟁점

세션 3 학교 평화·통일교육 / 사회 평화·통일교육 / 해외 평화교육

모시는 글 Greetings



김연철 통일부 장관

한반도에 평화의 바람이 불면서
평화·통일교육에 대한 관심도 높아졌습니다.

평화·통일교육은
자라나는 어린이에게 어울려 산다는 것은 무엇인지,
고민이 많은 젊은 세대에게 통일이 어떤 희망을 줄 수 있는지,
국민들에게 우리 민족의 미래는 어떤 모습인지,
이야기하고 함께 고민하는 일일 것입니다.

올해 통일교육주간을 맞아
그동안 통일교육에 헌신적으로 노력해주신 각계의 귀빈들을 모시고
「제7회 통일교육주간 개막식」을 갖고자 합니다.

아울러 올해는 평화·통일교육에 관한 다양한 의견을 모으기 위해
「평화·통일교육 컨퍼런스」를 개최하오니
부디 함께 해주시기 바랍니다.

제7회 통일교육주간

마주 잡은 평화의 손 함께 여는 통일의 길

개막식 및 평화·통일교육 컨퍼런스

⋮

주최
Host

통일부·교육부

주관
Organizer

북한연구학회

일자
Date

2019년 5월 20일(월) 09:30~17:10

장소
Venue

대한상공회의소(서울특별시 중구 남대문로)



제7회 통일교육주간 개막식

일시 | 2019. 5. 20. (월) 9시 30분 장소 | 대한상공회의소 국제회의장

구분	시간	내용
식전행사	09:30~10:00	평화·통일교육 도서 전시회 관람
본행사	10:00~10:01	홍보 영상
	10:01~10:07	개회 선언 및 국민 의례
	10:07~10:10	참석贵宾 소개
	10:10~10:15	기념사 및 축사
	10:15~10:30	유공자 포상
축하 공연	10:30~10:38	축하 공연(통일부 어린이기자단 합창단)
	10:38~10:40	폐회 선언

평화·통일교육 컨퍼런스

일시 | 2019. 5. 20. (월) 10시 45분 장소 | 대한상공회의소 국제회의장

구분	시간	내용		
개회식	10:45~11:00	환영사, 기조연설		
세션 1	11:00~12:00	한반도의 지속가능한 평화와 교육		
오찬	12:00~13:00	오찬		
세션 2	13:00~14:30	평화·통일교육의 방향과 쟁점		
세션 3	14:50~16:20	3-A 학교 평화·통일 교육	3-B 사회 평화·통일 교육	3-C 해외 평화 교육
종합토론	16:30~17:10	종합토론		

제7회 통일교육주간

마주 잡은 평화의 손 함께 여는 통일의 길

평화·통일교육 컨퍼런스 일정표

시간		내용		비고
10:45~10:46	1"	컨퍼런스 개식		
10:46~10:47	1"	환영사		백준기(통일교육원장)
10:47~11:00	13"	기조연설		이재정(경기도교육청 교육감)
11:00~12:00	60"	세션 1 한반도의 지속가능한 평화와 교육		사회 양문수(북한연구학회장) 발제 정현백(성균관대 명예교수) 토론 여현철(국민대 교수) 심근석(경북경산중 교사) 윤신원(서울성남고 교사), 정지윤(부산교대 학생)
13:00~14:30	90"	세션 2 평화·통일교육의 방향과 쟁점		사회 한만길(흥사단교육운동본부상임대표) 발제 조정아(통일연구원 선임연구위원) 김지수(한국교육개발원 연구위원) 토론 안승대(경북대 교수), 정영철(서강대 교수)
14:50~16:20	90"	세션 3	학교 평화·통일 교육	사회 박찬석(공주교대 교수) 발제 박성춘(서울대 교수), 오기성(경인교대 교수) 토론 손동빈(서울특별시교육청 장학관) 최은이(전라북도교육청 장학사)
			사회 평화·통일 교육	사회 변종현(제주대 교수) 발제 최혜경(어린이어깨동무 사무총장) 소성규(대진대 교수) 토론 이인정(통일부 통일교육원 교수) 이슬기(서울대 통일교육연구소 연구원) 이창희(한반도평화포럼 사무국장)
			해외 평화교육	사회 강순원(한신대 교수) 발제 정주진(성공회대 교수), 이대훈(성공회대 교수) 토론 송영훈(강원대 교수), 정진화(서울강신중 교사) Dan Gudgen(평화축구코리아 사업국장)
16:30~17:10	40"	종합토론		사회 이우영(북한대학원대학교 교수) 정리 발표 변종현(제주대 교수) 박찬석(공주교대 교수) 강순원(한신대 교수)

제7회
통일교육주간

평화·통일교육 컨퍼런스

1 session

한반도의 지속가능한
평화와 교육

- | 사회 | 양문수 북한연구학회장
| 발제 | 정현백 성균관대 명예교수
| 토론 | 여현철 국민대 교수
심근석 경북경산중 교사
윤신원 서울성남고 교사
정지윤 부산교대 학생

세션1
한반도의 지속가능한
평화와 교육
[발제문]

새로운 시대, 새로운 과제: 통일·안보교육에서 평화·통일교육으로

정현백 성균관대 명예교수

1. 한반도 평화시대와 민주시민의 성장

지금 한반도는 거대한 역사적 전환기에 있다. 2018년 4월 27일 판문점에서 열린 남북정상회담과 뒤이어 9월 18-20일 사이에 열린 평양 정상회담 그리고 두 차례에 걸쳐 싱가포르와 베트남에서 열린 북미정상회담은 그 이전의 남북 정상회담과는 또 다른 새로운 시대를 열어 가는 전환점이었다. “남과 북은 한반도의 항구적이며 공고한 평화체제 구축을 위하여 적극 협력해나갈 것이다”는 점을 천명한 <한반도의 평화와 번영, 통일을 위한 판문점선언>이나 “현재의 남북관계 발전을 통일로 이어갈 것을 바라는 온 겨레의 지향과 여망을 정책적으로 실현하기 위하여 노력해 나가기로 하였다”는 9월 평양공동선언은 우리에게 미래를 향한 낙관론을 펼쳐놓았다. 과거의 정상회담이 지속적으로 이어지지 못했다면, 최근에 진행되었던 남북정상회담은 북미정상회담과 병렬적으로 진행되면서, 여러 난관에도 불구하고 후속작업이 꾸준히 이어진다는 점에서 과거와는 다른 새로운 변화를 예감할 수 있는 역사적 사건이라 평가할 수 있다. 이러한 지속성은 남과 북 그리고 미국의 정상들을 포함한 고위 정치지도자들이 진행하는 고도의 정치적 행위로만 끝나지 않을 새로운 과제를 한국과 국제사회에 던져주고 있다.

한반도평화에 대한 낙관론의 다른 한편으로 교육계나 시민사회는 이제 큰 사회적 책임을 안게 되었다. 지각된 시민들을 통해 실현된 촛불혁명을 통해서 정권을 교체하였고, 새 정부는 2년 동안 ‘정의롭고 공정한 나라’를 표방하였지만, 이는 정치적 슬로건이나 정치권력의 교체로 오롯이 완성될 수 있는 과제는 아니다. 다시 말해서 새로운 시대를 열어가려는 우리의 의지에 못지않게 일상 속에 깊이 스며들은 의식이나 관행의 변화가 없다면 우리가 바라는 개혁은 달성될 수 없는 과제임이 드러나고 있다. 그렇다면 우리는 어떻게 스스로를 개혁해야 할 것인가? 그간 이루어진 통일교육은 어떻게 새로운 콘텐츠와 방법론을 채워가야 할 것인가?

제7회 통일교육주간

마주 잡은 평화의 손 함께 여는 통일의 길

우리가 조우하는 또 다른 도전이 있다. 2019년을 사는 우리는 엄청난 회오리바람 앞에 서 있다. 우리의 일터와 삶 속으로 밀어닥치는 4차 산업혁명, SNS를 중심으로 형성되는 새로운 사회 담론과 여론 형성, 대중의 자각 및 실천행동이 그것이다. 여기에 경제 불평등의 심화나 젠더 갈등의 극대화가 더해지면서, 우리 사회는 변화와 균형 사이에서 방황하고 있다. 특히 운동주체로서 여성의 등장이나 청년세대의 부상은 매우 반가운 일이지만, 동시에 과거의 관행적인 방식으로는 교육도 시민운동도 풀어갈 수 없다는 명백한 진실을 우리에게 말하고 있다. 이는 우리에게 평화 통일교육의 방법론에 대한 성찰과 치열한 토론을 요구하고 있다.

한국 뿐 아니라 국제사회에서도 아동과 청소년의 사회화 조건들에 엄청난 변화가 일어났고, 그들이 가진 미래의 전망과 관련하여서도 성인세계는 어느 과거 세대에서도 경험할 수 없었던 새로운 도전에 부딪히고 있다: 정체성(Identität)과 휘발성(Flexibilität) 그리고 미디어사회의 행위자라는 특성을 지닌 새 세대 앞에서 사회화 기구나 조직의 역할도 변화를 맞고 있다. 전지구적이면서 전면적인 미디어사회에 살고 있는 청소년들에게, 거기에다가 글로벌화 개념의 불분명성, 대규모 이주(migration)로 특징 지워진 인구학적 변화 그리고 당연시되던 기본가치, 생활방식, 행동방식의 변화로 대변되는 문화혁명 속에서, 우리는 새로운 내용과 방식의 통일교육을 해야 할 곤혹스런 상황에 놓이게 되었다. (Wintersteiner, 264-265)

정치에 대한 적은 관심에도 불구하고 청소년들의 사회문제나 타인의 문제에 대한 개입은 그들이 개인적인 라이프 스타일에 속하게 되었다. 이들에게 전통적인 사회화기구인 교회, 정당 그리고 기존의 청소년 조직에 대한 매력을 상실하고 있고, 이들은 비공식적이고 단기적인 또래집단과의 관계(Peer-Beziehungen)로 이끌리게 된다. 우리는 물론이러니와 서구에서도 가족은 해체되기 보다는 여전히 사회적 네트워크로서 의미를 갖지만, 가족이 처한 상황에 따라 청소년 내에서 사회적, 문화적 그리고 계급적 차이가 일어나고 있다. (Wintersteiner, 266)

위에서 언급한 여러 측면을 고려할 때, 여전히 학교는 유일한 공공의 의무적인 사회화 단위가 되고 있다는 사실을 주목할 필요가 있다. 결국 통일교육이나 평화교육에서도 학교가 가장 핵심적인 역할을 담당해야한다는 점은 분명하다. 한편으로 많은 교사들 사이에서 흘러나오는 공공교육에 대한 좌절감과 자책의 목소리 그리고 다른 한편으로는 스포츠·미디어·이벤트·대중문화가 교육 현장보다 더

강력한 영향력을 행사하는 현실. 이렇게 공교육은 변화의 회오리바람 가운데에 있지만, 그래도 한국 사회에서 공교육현장은 한반도 평화체제를 위한 평화교육의 중심이 되어야 한다는 점을 강조하고자 한다.(Wintersteiner, 267)

물론 통일교육이나 평화교육이 지니는 이념적, 정치적 차이에서 오는 갈등이나 그로 인한 역동성을 고려하자면, 시민사회에서 진행되는 민간주도형 통일교육이나 평화교육도 함께 병행되어야 한다. 시민운동을 통한 평화교육의 실천은 때로는 공교육에서 진행되는 통일교육이나 평화교육보다 더 진보적인 목소리를 내면서 이를 추동하는 역할도 해야 하기에, 공교육과 시민교육을 통한 통일 평화교육의 분업과 협업도 함께 고려해야 할 것이다.

2. 한반도 평화체제를 위한 통일교육 패러다임의 전환

분단과 한국전쟁을 겪은 우리 사회에서 통일교육은 정치권력에 크게 의존하여 왔다. 즉 정권의 성격에 따라 통일교육의 내용과 성격은 바뀌어왔다. 크게 보자면 이승만정부에서 전두환정부에 이르기까지 통일교육은 사실상 반공교육이었고, 이는 북한체제 부정과 남한체제의 우월성과 정당성을 강조하는 정책기조를 벗어나지 못하였다. 또한 통일교육은 안보와 안정을 중시하면서, 이데올로기 비판교육으로 일관하였다. 반공교육에 토대를 둔 통일교육은 독재권력을 옹호하면서, 정치적 탄압의 수단이 되었다는 비판이 따랐다. 반공교육, 안보교육으로서의 통일교육은 통일이나 화해에 대한 비전이나 당면 과제에 대한 성찰보다는 “북한에 대한 적개심과 상상의 두려움”을 국민들에게 각인시키는 역할을 하였다고 평가할 수 있다. 이는 오늘날 국제사회에서 논의되는 평화교육이 기피하는 바로 핵심적인 문제, 즉 적대적 타자상에 비추어 자기를 규정하는 수준의 교육에 다름 아니었다.(이동기/송영훈, 63-66)

동구 공산권 국가들의 붕괴와 냉전 해체가 가속화되는 와중에, 1989년 노태우 정부의 한민족공동체 통일방안이 발표되고 1991년 남북기본합의서가 채택되자, 통일교육의 기조는 조금씩 바뀌어 갔다. 김대중정부에 들어와서는 기존의 통일교육의 문제점을 보완하려는 보다 진지한 노력이 시작된다. 통일교육지원법(1999. 2. 5. 법률 제 5752호)이 제정되고, 통일교육지원법 시행령(1999. 8. 6., 대통령령 16501호)이 마련되었다. 이런 기조는 노무현정부에도 그대로 계승되었다. 김대중·노무현정부의 통일교육지침에서도 자유민주주의의 구성원리가 특별히 강조되었으나, 안보의식의 중요성에 대한 언급에 있어서는 이전의 통일교육과 다를 바 없었다. 그러나 북한 사회에 대한 객관적인 이해나 화해 협력과

평화공존에 대한 강조는 통일교육의 한 단계 발전을 의미한다. 뿐 만 아니라 안보교육, 민족공동체교육 외에도 다문화이해교육 및 갈등해결교육, 탈분단교육, 북한이해교육 등의 등장은 통일교육의 다양화를 보여준다.(이동기/송영훈, 66-68) 이는 한국 사회의 다층적 인식구조를 반영하는 것이자 평화교육을 둘러싼 논의가 활발해진 국제 사회의 흐름에 부응하는 것이기도 하다.

이명박/박근혜정부 아래에서 통일교육은 통일안보교육으로 회귀한 감이 없지 않다. 또한 남북한 관계의 단절 속에서 2013년 정부는 국민의 통일에 대한 관심을 높이기 위해 통일교육을 강화하려 했지만 그 성과는 그다지 긍정적이지 않고 사실상 제도적 통일교육은 축소되었다. 특히 심각한 문제는 청소년들이 북한이나 통일 관련 정보를 인터넷(31.6%)이나 대중매체(29.6%)를 통해서 듣는다는 것이다. 단지 22.3%만이 학교수업을 통해서 그 지식을 얻고 있고, 학교에서의 통일교육에 만족한다는 비율은 34.1%에 불과해, 그 만족도는 낮은 편이다.(이동기/송영훈, 72) 이는 공교육을 통한 통일교육의 한계를 보여주는 것이면서 동시에 기존의 통일교육에 대한 반성과 개혁을 요구하는 것이다.

3. 평화·통일교육의 내용구성과 실현방안

한국사회에서 기존의 통일교육에 대한 비판과 패러다임 전환에 대한 목소리가 나온 것은 이미 20여 년 전의 일이다. 진보와 보수세력을 막론하고 민족주의적이면서 정치중심적인 통일논의와 운동에 젖어 있는 현실에 대한 회의론이 일어난 것이다. 여기에는 민주화운동의 성장과정에서 민주주의에 대한 시민적 각성이 진행되면서, 분단사회의 폭력적이고 비평화적인 일상생활에 대한 관심과 문제의식이 높아진 데서 기인한 것이다.(정현백/김정수, 2002). 이미 2000년대 초반부터 시민단체나 여성단체를 중심으로 평화교육이 시작되었고, 통일교육원도 평화교육에 대한 프로젝트를 제공하는 것을 통해서 이런 문제의식을 공유하기 시작하였다. 이런 평화교육의 움직임은 남북관계가 거의 단절되어 있던 시기 동안에도 우리의 일상적인 삶에 대한 성찰로 이어졌고, 더불어 ‘소극적 평화’를 넘어 ‘적극적 평화’의 필요성을 인식하고 이를 일상 속에서 실천하는 방안을 구체적으로 고민하고 운동으로 발전시켜갔다.(정현백, 한국여성평화운동의 현황과 과제)

이러한 평화교육을 향한 평화운동단체들의 20여 년 간의 노력과 유네스코 한국위원회의 활동성과를 기반으로 하여 2018년 통일교육원의 <평화·통일교육. 방향과 관점>이 탄생하였다고 생각한다.

[표 1] 평화·통일교육의 중점방향 15개항

[평화·통일교육의 중점방향 15개항]

1. 통일은 우리 민족이 지향해야 할 미래이다.
2. 한반도 통일은 민족문제이자 국제문제이다.
3. 통일을 위해서는 남북한의 주도적 노력과 함께 국제사회의 지지와 협력이 필요하다.
4. 평화는 한반도 통일에 있어 우선되어야 할 가치이다.
5. 통일은 튼튼한 안보에 기초하여 평화와 번영을 구현하는 방향으로 추진되어야 한다.
6. 북한은 우리의 안보를 위협하는 경계의 대상이면서 함께 평화통일을 만들어 나가야 할 협력의 상대이다.
7. 북한에 대한 이해는 객관적 사실과 인류 보편적 가치 규범에 기초해야 한다.
8. 북한은 우리의 공통의 역사·전통과 문화·언어를 공유하고 있다.
9. 남북관계는 통일을 지향하는 과정에서 잠정적으로 형성되는 특수관계이다.
10. 남북관계는 기존의 남북합의를 존중하는 방식으로 발전되어야 한다.
11. 남북관계 발전을 위해 화해협력과 평화공존을 위한 노력이 필요하다.
12. 통일을 통해 구성원 모두의 자유·인권·복지 등 자유민주적 가치가 보장된 국가를 건설해야 한다.
13. 통일은 한반도뿐만 아니라 동북아시아 및 세계의 평화와 발전에 이바지할 수 있어야 한다.
14. 통일은 점진적이고 단계적인 방식으로 이루어져야 한다.
15. 통일은 국민적 합의를 바탕으로 추진해야 한다.

(통일부, 2019 통일백서, 270쪽)

통일부가 그간의 <통일교육> 명칭을 평화·통일교육으로 바꾼 것에서부터 사실상 그간의 통일안보교육의 패러다임 전환이 이루어졌다고 생각한다. <통일교육지원법>을 개정하여 통일교육을 강화하거나 확산하고자 하는 노력도 높이 살만하다. 통일교육주간을 매해 개최하고, 중앙정부나 지자체를 포함한 공공기관 직원의 통일교육을 의무화한 조치들이 그 좋은 사례이다.

새로이 발표된 <평화·통일교육, 방향과 관점>을 둘러싼 논의는 내용구성과 실현방안을 둘러싼 논의로 나누어야 할 것 같다.

1) 내용구성

내용구성의 측면에서 발표된 통일교육 지침은 <통일은 과정>이라는 인식을 공유하면서, 통일교육과 평화교육을 결합하려는 노력을 보이고 있다. 평화가 통일에서 우선되어야 할 가치라든가, 남북관계 발전을 위해 화해협력과 평화공존을 위한 노력이 필요하다는 교육내용은 통일교육의 새로운 패러다임으로의 이행을 요구하는 것이다. 또한 통일은 점진적이고 단계적인 방식으로 이루어져야 한다든가 국민적 합의를 바탕으로 해야 한다는 주장은 평화적인 이행과 시민의 참여민주주의를 상징하는 것이어서 과거에 비해 큰 진전을 보였다고 생각한다. 공통의 역사나 전통 및 문화를 강조하는 것을 통해서 북한과의 동질성을 알려감으로써 청소년들에게 통일에 대한 현실감과 북한에 대한 공감대를 넓혀 가려는 일상사적인 접근도 보여주고 있다. 이 지점에서 베를린에 있는 동독박물관(DDR Museum)이 일상사적인 접근을 통해 과거사를 정리하려는 노력을 떠올리게 된다. 동질성과 차이를 동시에 보여주는 전략일 것이다.

새로이 주목할 점은 <평화·통일교육, 방향과 관점>이 국제적인 맥락의 중요성을 강조하는 것이다. 통일은 국제문제이고 한반도 뿐 아니라 동북아시아 및 세계의 평화와 발전에 이바지할 수 있어야 한다는 전제 하에 통일을 위해서는 국제사회의 지지와 협력이 필요하다는 입장도 과거에 비한다면 획기적인 패러다임 전환이라 말할 수 있다. 그간 통일문제가 주로 민족공동체 구성 담론 하에 논의되었던 한계를 넘어, 글로벌사회 속의 한반도를 향한 새로운 문제의식을 보여주는 것이라 할 수 있다.

그러나 한반도평화체제를 향한 정부와 시민사회의 노력은 계속되고 있지만, 복잡한 국제관계나 남북관계 속에서 그 성패나 향방을 누구도 단언하기 어려운 상황에서 만들어진 통일교육지침이다 보니 그 자체에 모호성과 모순성을 내포할 수밖에 없다. 뒤이은 발표에서 조정아가 언급하는 대로 평화의식 함양이나 민주시민의식의 고양을 평화통일교육의 목표에서 새로이 제시한 것은 큰 진전이지만, 안보의식 제고와 평화의식 함양 간의 상충지점을 어떻게 해결할지는 여전히 어려운 과제로 남아 있다.¹⁾

또한 <평화·통일교육, 방향과 관점>은 그 목표에서 평화를 강조하면서, 동시에 자유민주적 기본질서와 시장경제를 근간으로 삼는다고 천명하고 있는데, 과연 두 가지가 어떻게 상충되지 않고 조화를 이룰

1) 통일의 지향점을 설정하고 그 당위성이나 정당성을 가르치는 것은 아직 실현되지 않은 불투명한 미래를 마치 현실의 실체인 것처럼 청소년들에게 주입하는 모순을 낳는다. 이런 방식으로서는 무한한 인터넷 정보에 노출되어 있는 학생들을 설득하기 어렵다. (이동기/송영훈, 73)

수 있을지도 난해한 과제로 남아 있다. 이런 점에서 중점방향이나 내용구성과 관련하여 내부요소 간의 모순이나 충돌이 발생할 수밖에 없다. 이는 새로운 패러다임을 현장에서 적용하는 과정에서 발생하는 세세한 문제점에 천착하면서, 정교한 대응논리와 방법론 개발을 통해 문제해결을 시도할 것을 요구하는 것이다.

평화·통일교육이 북한을 우리의 안보를 위협하는 경계 대상이면서 동시에 함께 평화통일을 만들어갈 협력의 상대로 설정한 것도 또 다른 난관이 될 수 있다. 북한을 위협적인 상대로 인식하고 적대적인 타자로 만들어온 과거 통일교육의 유산이 남아 있고 한반도 평화체제의 실현으로 가는 결정적 진일보가 아직 도래하지 않은 상황에서, 청소년을 교육하고 설득하는 것도 그 자체로 한계에 부딪힐 수 있다. 달리 말하면 문제는 평화·통일교육이 청소년에게 여전히 당위적, 추상적인 것으로 다가오는 것이다. 이에 대한 대안으로 ‘체제이념 중심에서 벗어나 사회문화 중심으로 전환하는 것’을 제안하는 주장도 있다. 예를 들면 북한의 문화와 가치관, 생활양식 등과 같이 청소년들이 쉽게 관심을 가질 수 있는 방향으로 접근하자는 것이다. 혹은 남북한을 객관적으로 비교하고 상호 장단점을 찾아내는 방식도 제안하고 있다. (한만길, 2018, 17-18) 그렇더라도 평화통일교육이 남북한 문제에 대한 구조적인 분석이나 정치적 관계성을 배제하면서 진행된다는 것은 그 자체로 한계를 가진 것이 될 수 있다.

이런 맥락에서 통일은 정말 필요한지, 통일이 된다면 어떤 방식의 통일이 되어야 할 것인지를 둘러싼 논의도 여전히 열린 문제로 남아 있다. 통일의 구체적인 미래상을 그리는 것 보다는 현재로서는 분단의 해소와 국가연합 형태의 평화공존방식이 바람직하다는 주장이 일각에서 회자되고 있는 상황이지만, 지금 우리의 평화·통일교육에서는 통일이 명확한 목표로 설정되어 있다. 이런 부분은 현행의 교육 현장에서 소화해내기에는 어려운 문제이지만, 해결해야만 하는 과제로 남아 있다.

또한 오래전부터 평화교육에서는 갈통의 ‘적극적인 평화’개념이나 디터 생하스의 ‘자폐적 적대성의 구조’가 핵심개념으로 사용되고 있다. 우리 일상생활 속에 스며들어 있는 구조적인 폭력이나 문화적 폭력들을 해소하지 않고서는 진정한 평화실현은 불가능하다는 주장이다. 그러나 우리가 지향하는 평화·통일교육은 서구나 분쟁지역에서 진행되는 평화교육의 한국판이라 할 수 있다. 여전히 계속되는 분단현실 극복이나 전쟁위험 해소에 우리의 평화·통일교육이 집중되고 있고, 이 지점에서 제기되는 질문은 적극적인 평화개념이 수용되지 않고서 남북공존의 평화체제를 지향하는 교육이 가능하겠느냐는 것이다.

이는 평화교육의 지향점과 학교에서의 평화·통일교육 사이에서는 메울 수 없는 현실적 차이가 존재할 수밖에 없는 현실을 보여준다. 학교에서 조직되는 교육은 거의 항상 평화부재적인 구조들에 대한 순응이 요청되고 있고, 제도권 교육에서 평화교육의 이상주의가 뿌리내릴 수 있는 여지는 적다.

바로 이런 점 때문에 평화·통일교육은 그 내용구성에 못지않게 실현방안을 둘러싼 논의가 매우 중요하다. 아니 지금의 상황, 평화·통일교육이 처한 현실적 한계 아래에서는, 내용구성에 못지 않게 평화·통일교육의 효과적인 실행방안을 둘러싼 논의가 시급하다. 이런 점에서 본인은 평화·통일교육의 실행방안과 관련하여 몇 가지 제안을 하려 한다.

2) 실행방안

〈평화·통일교육, 방향과 관점〉은 교육방법론에 있어서도 과거보다 훨씬 진전된 대안을 제시하고 있다. 학습자특성에 맞는 통일교육, 인지 정의 행동적 영역을 포괄하는 통합적인 통일교육, 학습자 중심의 통일교육, 흥미와 관심을 증진하는 다양한 방법의 활용 등을 제안하고 있다. 여기에서는 다양한 교육방법, 예를 들면 열린 대화와 토론, 시청각 매체, 소집단 활동, 체험학습 등을 통해 학생들의 관심과 흥미를 끄는 방안을 제안하고 있어서 크게 환영하는 바이다. 그러나 제시된 교육방식을 현실로 옮기기 위해서는 통일교육 그 자체 뿐 아니라 학교현장의 근원적인 변화가 필요하다. 좋은 목표를 달성하기 위해서는 이를 실행할 수 있는 구체적인 방안들이 제시되어야 한다. 이와 관련하여 몇 가지 제언을 하고자 한다.

- 평화·통일교육의 글로벌화와 학문적 전문화가 필요하다: 구체적으로 ㄱ) 평화·통일교육의 이론적 심화, ㄴ) 교육학 내에서(통일)평화교육학의 한 분과로서의 정착과 활발한 연구, ㄷ) 평화·통일교육학의 교육적인 전문화, ㄹ) 국제적인 담론 형성에의 참여, ㅁ) 동아시아 차원의 평화교육학에 대한 고려가 필요하다. 특히 교육적인 전문화와 관련하여서는 평화·통일교육을 위한 교사의 집중적인 훈련과 교사의 전문성 강화가 요청된다. 또한 교육학 내에서도(통일)평화교육이 주요영역의 하나로 자리를 잡아야 한다.
- 평화교육과 관련하여 중요한 점은 전체론적인 접근(holistic approach)이다. 민주주의 실현, 인권존중, 폭력 근절, 인종차별주의 극복과 다문화적 가치 수용, 자연존중, 빈곤의 극복과 같은 구조적인 폭력의 해결이 주요한 과제로 대두되고 있다. 이를 통해서 국제사회에서 평화교육은 글로벌 시민(global citizenship)을 양성하는 교육으로 가고 있다. 특히 최근 서구국가들에서는 당면한 평화교육의 핵심

이슈로 다문화적 정체성 문제가 핵심과제로 떠오르고 있다. 전 세계에서 진행되는 내란이나 전쟁 혹은 기아사태를 통해 생기는 난민문제가 사회의 화급한 이슈로 부상하였기 때문이다. (우리의 경우에도 다문화가족이나 북한이탈주민 문제가 떠오르지만, 이는 인권교육 등에서 다루어지고 있다.) 그러나 이런 국제사회의 평화교육이나 민주시민교육의 문제의식이 한국적인 통일교육 속에 부분적으로 원용되는 정도에 그치기 쉬울 것이고, 우리는 여전히 ‘한국적인 평화교육’의 문제의식에 머물 것이다. 여기에서 평화교육의 보다 근원적인 문제제기는 전달되기가 어렵다.

- 과도기적인 해결방안으로 평화·통일교육을 위한 교과서에서 우리의 통일교육과 평화교육을 장절을 분리하여, 해외에서의 평화교육과 문제의식을 1-2장에 걸쳐 온전히 소개하는 방안도 과도기적으로 고려해볼 수 있을 것이다.
- 평화교육의 독자적인 내용이나 문제의식이 별도로 소개되거나 설명되지 않다보니, 국제사회에서 유엔이 추구하는 평화개념과 평화유지활동이 우리 평화·통일교육의 교과에서 제대로 소개될 기회가 없는 것 같다. 이는 국제적인 관례에서 보면, 대단히 이례적이다. 독일을 위시한 유럽국가의 평화교육에서는 유엔의 역할이 상당히 강조되고 있다. 국가 간의 무력충돌이나 테러를 방지하기 위해서는 이를 조정할 수 있는 국제기구의 역할이 반드시 필요하다. 물론 국제NGO 사이에서는 유엔이 강대국에 재정적으로 의존하고, 그래서 강력한 역할을 해내지 못한다는 비판도 있다. 그렇더라도 평화·통일교육 보다 강력한 글로벌 조직의 필요성 강조는 우리 인식의 글로벌화에도 기여할 것이다.
- 평화와 통일을 젠더관점에서 분석하고 성찰하려는 노력도 필요하다. 유엔 안정보장이사회는 2000년 10월 31일 <여성·평화·안보에 관한 1325결의안>을 채택하였다. 이 결의안은 여성과 소녀에 대한 폭력적 갈등이나 전쟁의 과도한 영향 뿐 아니라 분쟁예방, 분쟁해결, 평화유지 및 평화 구축과정에서 여성이 해야 할 혹은 이미 수행하고 있는 중요한 역할을 강조하고 있다. 여성의 완전한 포함과 참여가 지역 사회 내의 평화와 안정을 성취하고 유지하는 모든 부문에서 큰 역할을 한다는 점을 강조하고 있다. 이와 관련하여 유엔 사무총장은 1325결의안 실행에 대한 정기적인 보고를 하는 것이 의무화되어 있고, 우리 정부도 이미 제2차 국가행동계획(2018-2021)을 작성하여 시행하고 있다.(한국여성단체연합, 464-466) 평화·통일교육에서 이런 부분이 강조되어야, 남북 간에 진행될 경제협력이나 교류에서 성별 관점이 반영될 수 있고, 이는 남북이 지향하는 지속가능한 발전(sustainable development)의 달성에도 크게 기여할 것이다. 우리 평화·통일교육에서 유엔의 노력이 좀 더 많이 다루어진다면, 1325 조항에 대한 이해도 함께 높일 수 있을 것이다.
- 우리 사회에서 각기 다른 장소에서, 다른 주체들에 의해 진행되는 인권교육, 양성평등교육, 폭력예방교육,

다문화이해교육, 평화교육, 통일교육 등을 통합적으로 구성하고 제공하는 방안을 과감하게 시도할 것을 제안한다. 특히 통일을 인류의 보편적 가치와 연결하여 지평을 넓혀가야 한다면(이동기/송영훈, 83), 여러 분야의 과감한 통합과 전체론적인 접근(holistic approach)이 필요하다. 다양한 교육이 강조되고 실행되는 과정에서 학교현장의 교사와 학생들의 피로도는 높아지고 있고, 이런 교육들의 중요성에도 불구하고 학습주체나 교육주체들의 열정과 흥미를 떨어뜨리는 역할을 하고 있다. 특히 평화·통일교육이 성공적으로 진행되기 위해서는 시민의 역할이 중요하다는 점에 착안한다면, 시민교육 영역들의 통합은 더욱 필요하다. 평화교육을 비교적 성공적으로 실행하고 있는 독일의 경우에는 이런 교육을 망라하여 정치교육(Politische Bildung)²⁾이라는 명칭으로 진행하고 있고, 연방정치교육원과 주정부의 정치교육원이 쓰는 예산을 참조하면, 독일 정부가 정치교육에 두는 관심과 비중을 확인할 수 있다.

- 독일 정치교육의 성공에 결정적인 교두보가 된 보이텔스바하 합의(Beutelsbacher Konsens)를 통한 민주시민교육에 대한 사례연구와 한국적 적용 방안을 모색할 것을 제안한다. 68학생운동이후 보다 격화된 보수/진보세력의 이념대립 속에서 우회로를 통해 정치교육을 성공적으로 이끌어낸 역사적 경험은 우리에게도 큰 교훈을 주고 있다. 이 협약의 준비과정에서 진보진영과 보수진영 모두 ‘학생들에게 올바른 역사를 가르쳐야한다’는 강박증에서 벗어나지 못하였다는 자기한계를 깨달았다. 그 결과 이 협약의 성사는 자라나는 학생들의 시민적 주체성을 인식해가는 과정이 되었다. 이 협약에는 크게 세 가지 원칙이 들어있다. 첫째로 어떤 수단을 통해서든 학생들에게 특정한 견해를 주입하고 학생 스스로 독립적인 의견을 갖지 못하도록 하지 않고, 둘째로 학문과 정치에서 논쟁적인 사안은 수업에서도 그 논쟁점이 드러나게 하고, 셋째로 학생들은 정치적 상황과 자신들의 이해관계의 연관성을 분석하게 한다는 것이다. 이 세 가지 대원칙을 합의하고 실행하는 것을 통해서 오늘날 독일의 정치교육은 성공적으로 정착하고 있다. 물론 보이텔스바하협약에 대한 비판적인 견해도 없지 않지만, 이는 우리에게 경청할 만한 여러 요소를 포함하고 있어서, 우리의 경우에도 현실에 적용할 수 방안에 대한 연구와 토론이 필요하다. 이런 면에서 평화·통일교육의 전문성 확대, 즉 연구와 교사교육을 위한 정부의 획기적인 지원도 필요하다.(심성보/이동기/장은주/케르스틴 폴, 22-25)

2) 독일은 국내적으로는 ‘정치교육’이라는 용어를 사용하지만, 국제적으로는 이를 ‘민주시민교육’로 사용하고 있다.

4. 민주주의와 평화의 완성을 향해

평화교육의 기본적인 대전제는 인간의 평화 학습능력에 대한 낙관적인 믿음에서 출발한다. 평화교육은 교육이 평화만들기에 기여할 것이라는 신념이다, 다시 말해 평화교육은 인간의 생각과 행동, 태도는 교육과 학습을 통해 긍정적인 영향을 받을 수 있다고 믿고 있다. 이는 우리의 평화·통일교육에도 그대로 적용될 수 있다.

그러나 서두에서 밝힌 대로 우리가 직면하는 현실은 녹록하지 않다. 신자유주의적으로 구조화된 노동세계 속에서 기업의 증대되는 공격성과 함께 가해지는 경쟁압력은 사회구성원에게 폭력적인 태도를 유발하고 있다. 물리적인 폭력이 비교적 잘 제어되고 있는 우리 사회에서 온 라인을 통한 다양한 폭력양상으로 나타나고 있다. 마찬가지로 과거의 경직된 젠더위계의 파괴는 남성에게 위협으로 작용하면서 젠더갈등을 증대시키고 있다. 경제양극화와 더불어 사회적 약자들의 상실감도 커지고 있는데, 이들의 탈정치화와 그로 인한 무력감이 좌절감으로 더 확장되고 있다.(Wintersteiner, 262) 게다가 기후변화와 미세먼지 등으로 나타나는 환경파괴 그리고 다양한 이주민의 등장과 더불어 등장하는 지역갈등도 사회적 갈등을 유발하고 있다. 평화·통일교육이 성공적인 결과를 가져오기에는 좋은 환경이 아니다.

심성사가들이 지적하는 대로 ‘심성(mentality)은 인간을 가두는 장기지속의 감옥’이다. 70여 년간의 반공교육과 적대적인 타자상을 통해 형성된 심성이 단기간 내에 어떤 변화를 만들어낸다는 것은 쉽지 않은 일이다. 그러하기에 독일의 역사적 평화교육학(Historische Friedenspädagogik)은 시대적인 전환기에 교육이 수행하는 역할을 검토할 것을 요구한다. 이 역사가들은 평화적 관계의 정착, 시민적 가치의 내면화 그리고 평화지향적인 문화의 생성에 있어 교육이 수행한 역할에 대한 분석은 보다 나은 교육정책과 방법론을 만들어갈 수 있을 것이라 믿기 때문이다.(Till Kössler/Alexander J. Schwitanski, 10) 마찬가지로 우리도 평화·통일교육을 시행하면서 지속적인 모니터링을 통한 교육방법론의 효과적인 개선을 모색해야할 것이다. 원래 평화교육은 근본주의적이고 체제전환적이다.(Wintersteiner, 257) 또한 특정집단에 대한 투쟁을 수반하기도 한다. 따라서 평화교육은 어느 곳에서나 큰 노력 없이는 실천하기 어려운 한계를 안고 있다. 우리 평화·통일교육도 이런 난관에 부딪힐 수 있고, 그래서 실현방법론에 대한 지속적인 토론과 합의가 필요하다. 많은 국가들에서 평화교육을 교육제도의 일부로 수용하고 있는 현실을 감안하자면, 우리도 타국의 사례로부터 여러 아이디어를 얻어 교육의 효과성을 높여가야 한다.

제7회 통일교육주간

마주 잡은 평화의 손 함께 여는 통일의 길

평화·통일교육의 효과성을 높이기 위해서는 인권교육, 양성평등교육, 폭력예방교육, 다문화 이해교육, 평화교육, 통일교육, 민주시민교육 등 각기 산발적으로 진행되고 있는 교육들을 통합적으로 운영하는 방안을 보다 적극적으로 검토해야 한다는 점을 다시 한 번 강조하고 싶다. 뒤에 제시한 <표 2>는 독일의 민주시민교육을 위한 교과서의 목차를 소개한 것이다. 이는 다양한 교육들을 통합적으로 운영하는 사례를 잘 예시하고 있어서 참조할 만하다. 민주주의 없이는 평화는 실현되지 않는다. 마찬가지로 평화 없이 민주주의는 완성되지 않는다. 그런 점에서 민주주의와 평화는 함께 가야하는 동전의 양면과도 같다. 우리가 지향하는 평화·통일교육은 민주주의와 평화의 동시적인 실현이다.

마지막으로 강조하고 싶은 점은 평화·통일교육을 성공적으로 진행하기 위해서는 참여하는 교사와 교육학자들의 헌신적이고 열정적인 자세가 필요하다는 사실이다. 이런 헌신성 없이는 평화·통일교육이 지닌 복잡성과 난해함을 극복할 방법이 없다. 특히 교사들의 열정적인 참여와 헌신에 대해 거는 기대가 크다.

[표 2] 오늘의 민주주의. 정치교육(Demokratie Heute. Politische Bildung)³⁾의 목차

01 빈곤과 부

생활양태의 다양화 : 함께 사는 삶의 형식들/ 짜깁기 가족/ 한부모 아빠와 엄마/ 독일에서 노인으로 살기/ 여성의 임금/ 장애우들/ 노숙인/ 독일의 빈곤/ 사회정의/ 베를린과 브란덴부르크의 사회구조/ 교육과 사회화/ 교육의 자화상-하나의 사례

참여기회와 국가지원 : 우리 사회에서의 협업/ 어린이와 청소년의회/어린이와 청소년 지원시설/ 가족을 위한 국가지원/ 기본보장: 실업의 사례

02 글로벌세계 속의 삶

글로벌화의 모습들 : “글로벌마을”- 세계는 함께 성장한다/ 일상생활 속의 글로벌화/ 글로벌화-표현양태와 부문들/ 하나의 네트워크화된 세계에서의 삶과 노동하기/ 글로벌화된 생산-섬유산업의 경우/인터넷-글로벌화의 원동기/ 미디어 속의 보도- 의제 설정/ 글로벌시대 사상의 자유와 정보의 자유/ 인터넷과 정치참여

(당연하지 않게 된 의사표현의 자유, 디지털화의 도전, 온라인을 통한 소통의 그늘들)

글로벌 위기 : 환경, 기후, 에너지: 환경오염자로서의 인간/ 사례연구: 기후 보호/ 연방정부의 기후보호 프로그램/ 사례연구: 에너지정책/ 테마: 세계각지에서의 에너지와 기후보호/ 재생에너지/ 경제와 생태주의사이에서의 지속성문제/ 하나의 세계: 의제 21/ 테마: 글로벌화의 문제들

03 이주와 인구

인권, 도피 그리고 망명 : 기아와 빈곤/ 인권/ 테마: 인권침해/ Push and Pull 요인들/ 빈곤으로 인한 이주/ 정치망명/ 독일의 망명권

인구와 이민 : 독일로의 이민/ 독일의 인구문제/ 이주민/ 후기 이주민/ 외국인노동자/ 독일의 이슬람공동체/ 테마: 내가 타문화에서 온 사람을 생각한다면/ 이민자의 현황/ 통합의 문제?/ 국가시민권

04 법치국가에서의 삶

우리의 법질서 : 기본법에서의 인권/ 법의 의무들/ 유입자를 위한 기본법/ 판사의 독립성-법치국가의 기본권/ 법치국가의 기타 원칙들/ 민법과 공법절차/

청소년과 법 : 부모의 부양권/ 테마: 부모는 무엇을 할 수 있고, 무엇을 할 수 없는가?/ 나이와 더불어 자라는 권리와 의무들/ 청소년보호법/ 청소년범죄/ 범죄사례: 형사책임 연령/ 청소년으로서 법정에 설 때/ 법과 정의/ 가해자-피해자 조정

3) Dieter Deiseroth/ Heinz-Ulrich Wolf, Demokratie heute Politische Bildung (Berlin und Brandenburg Sekundarstufe I, Braunschweig: Westermann Schroedel, 2017)

제7회 통일교육주간

마주 잡은 평화의 손 함께 여는 통일의 길

05 독일의 민주주의

정치 대원칙 : 왜 정치인가?/ 민주주의-우리 국가의 기초/ 자유민주주의의 기본질서/ 폭력사용/ 우리국가의 특성/ 연방과 지자체/ 대중매체: 활용과 기능/ 정치정보 전달자로서의 미디어/ 미디어 권력/ 미디어와 정치

정치적 의사결정과 시민참여 : 여성시민과 남성시민의 공동참여/ 정치참여의 형식들/ 이해집단과 시민단체들/ 정당들과 그 과제들/ 선거제도/ 선거권과 선거의 기본원칙/ 연방의회 선거/ 선거운동의 수단/ 테마: 우리는 서로 다른 정당들의 선거공약을 비교한다

헌법기구의 공동협력 : 독일 연방의회/ 행정부구성/ 연방정부/ 야당의 역할이해/ 연방참의원/ 연방의 입법/ 연방대통령/ 연방헌법재판소/ 브란덴부르크 주/ 누가 브란덴부르크주를 움직이는가?/ 베를린의회 선거/ 베를린주

민주주의의 위기 : 정치혐오-정당혐오/ 위기 속의 국민의 정당들?/ 로비주의/ 독일에서의 외국인혐오/ 동독-하나의 독재? /동독에서의 국가보위부/ 무엇이 극단주의인가?/ 극단주의의 형태들/ 좌파 극단주의/ 우파 극단주의/ 정당금지: 독일국민정당(NPD)의 경우

06 갈등과 갈등해결

전쟁, 갈등, 테러 : 전쟁으로 인한 갈등: 아프가니스탄/ 테마: 오늘날의 정치폭력: 전쟁, 국내적인 갈등들, 국가간 갈등(예: 크림 2014), 국제테러, 이슬람 테러

개발원조정책과 평화보장 : 서로 다른 사회발전/ 개발원조정책의 목표들/ 유엔의 건립/ 유엔: 출범과 국민주권/ 유엔 안전보장이사회/ 유엔의 평화임무들/ 나토/ 독일연방군의 외국투입

07 독일의 사회적 시장경제

사회적 시장경제- 우리의 경제질서 : 경제에 대한 기대/ 경제질서의 기본모델/ 사회적 시장경제의 특성/ 경쟁질서/ 노동조합과 기업인연합/ 임금협상 당사자와 임금협약/ 테마: 작은 노동조합도 파업할 수 있는가?

경제정책 : 국민총생산/ 경기변동/ 안정화법/ 경제정책적 목표들

사회정책 : 독일-하나의 사회적 연방국가/ 사회적 네트워크/ 사회보험의 구성원칙/ 세대협약/ 2014 연금개혁/ 사회국가의 미래

08 세계 속의 유럽

유럽공동체(EU) : 유럽적인 사상과 정체성: 유럽-한 다양성의 대륙/ 일상생활 속의 유럽공동체/ 유럽공동체의 국가들/ 유럽공동체의 길/ 리사본 협약/ 유럽 2020/ 유럽공동체의 확대

유럽공동체 : 제도, 정치활동, 참여 : 유럽의회/ 유럽위원회/ 유럽각료회의/ 유럽재판소/ 유럽참의원/ 유럽공동체기구의 협력/ 유럽내부시장/ 유로-유럽화폐/ 난민-유럽의 문제?/ 유럽공동체의 외교정책과 안보정책/ 참여가능성: 유럽적인 시민운동

〈참고 문헌〉

- 김정수, 평화교육의 관점에서 통일교육 재구성하기, 통일교육협의회 통일교육활성화 학술대회 자료집: 변화하는 한반도와 통일교육 길찾기, 2018, 33-41.
- 교육부, 학교 평화통일교육의 활성화계획, 2018.
- 심성보/이동기/장은주/케르스틴 폴, 보이텔스바흐 합의와 민주시민교육, 서울: 북멘토, 2018.
- 이동기/송영훈, 평화·통일교육 추진전략 연구, 유네스코 한국위원회, 2014.
- 한국여성단체연합, 한국여성단체연합 30년의 역사. 폭력을 넘어 빈곤을 넘어 성평등의 세상으로, 서울: 당대, 2017.
- 정현백, 글로벌시대의 여성과 미래, 이삼열 이정우 강원택 엮음, 한국 민주주의의 미래와 과제, 파주: 한울, 2017, 534-566.
- 장은주, 시민교육이 희망이다, 서울: 피어나, 2017.
- 통일교육원, 평화·통일교육: 방향과 관점, 2018.
- 통일부, 2019 통일백서.
- 한만길, 평화체제 이행기 통일교육의 개혁과제, 통일교육협의회 통일교육활성화 학술대회 자료집: 변화하는 한반도와 통일교육 길찾기, 2018, 11-30.
- Dieter Deiseroth/ Heinz-Ulrich Wolf, Demokratie heute Politische Bildung (Berlin und Brandenburg Sekundarstufe I, Braunschweig: Westermann Schroedel, 2017.
- Renate Grasse/ Bettina Gruber/ Günther Gugel (ed.), Friedenspädagogik. Grundlagen, Praxisansätze, Perspektiven, Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2007.
- Till Kössler/Alexander J. Schwitanski eds., Frieden lernen. Friedenspädagogik und Erziehung im 20. Jahrhundert, Essen: Klartext, 2014.

“새로운 시대, 새로운 과제: 통일·안보교육에서 평화·통일교육으로”

여현철 국민대 교수

I. 토론을 시작하며

촛불 혁명으로 탄생한 문재인 정부 출범 이후 세 차례의 남북 정상회담이 있었고, 두 차례의 북미회담이 전개되면서 한반도는 새로운 국면을 맞고 있다. 지난 남북정상회담에서 체결된 ‘판문점선언’과 9월 ‘평양공동선언’은 남북관계의 새로운 지평을 열어놓은 역사적인 계기가 되기도 했다. 이러한 시점에서 발표자의 통일교육에 대한 방향성 논의는 앞으로 거국적 차원에서의 새로운 통일교육 담론을 모색하는 차원에서 매우 큰 의미가 있다. 특히, 통일을 만들어가는 과정 중에서의 소통을 통한 상호이해, 갈등해소, 그리고 합의라는 중요한 가치가 통용되는 사회로 형성되어야 한다는 본 발표문은 향후 통일교육의 중요한 이정표가 될 수 있을 것으로 사료된다.

오늘날 남과 북의 진정한 통일은 ‘민족국가(Nation State)’의 설립 과정이라고 할 수 있다. 해방 이후 70여년 동안 분단 상태에 머물러 있는 남과 북은 수많은 갈등과 대립, 충돌의 위험에 노출되어왔다. 또한 분단의 장기화로 인해 남북한의 이질화는 더욱 심해져 왔고, 남북 모두 급격한 사회변동을 경험하였다. 이 과정에서 통일교육 역시 적지 않은 변화를 겪어 왔는데, 발표자가 지적한 반공교육, 안보교육, 통일·안보교육, 통일교육의 변천과정 역시 그러하다. 사실 오랜 시간 동안 통일교육이 실시되었음에도 불구하고, 통일을 대하는 국민적 의식은 좀처럼 개선되지 않고 있는 실정이다.

통일교육이란 북한 및 통일 관련 대상에게 북한에 대한 다양한 정보와 통일에 대한 정확한 지식을 제공하고 올바른 인식과 논리를 제시하여 실질적 통합능력을 자발적으로 함양(涵養)시키기 위한 것이라고 정의 내릴 수 있다. 또한 통일교육은 남북이 통일을 이루어가는 과정뿐만 아니라 통일 이후 사회통합을 위한 범국민적 공감대 형성이 필연적으로 형성되어야 한다. 본 토론에서는 발표자가 제시한 통일교육의 한계와 대안 및 방향성에 대해 짚어보고, 여러 가지 측면에서의 문제 제기와 추가적인 질문으로

정리하고자 한다.

II. 발제문에 대한 문제제기

발표자의 경험적인 측면에서 부처간의 협업의 중요성을 강조한 부분과, 학술적인 측면에서 독일사례 등에 근거하여 제시한 방향성과 대안에 대해서 전적으로 동의한다. 다만 본 토론에서는 여러 관점과 측면에서 본 통일교육 담론의 문제들에 집중하여 이의를 제기해 보고자 한다. 발표자의 내용을 토대로 통일교육의 문제점들에 대한 담론 구조를 보면 통일교육 · 평화교육 △ 남북관계 · 국제관계 △ 안보인식 · 평화인식 등으로 나열해 볼 수 있다.

통일교육의 방향성은 언급한 이상의 담론들을 정리하면서 전개되어야 할 것인데, 통일교육의 강조이든, 또는 평화교육의 강조이든 통일교육의 담론이 논의와 협력을 통해서 정리되지 않고서는 지속성을 유지하기 어렵다. 과거 통일교육이 방향성을 잃은 이유는 정권 차원에 따른 방향선회로 인해 일관성을 유지하지 못한 부분 역시 통일담론에 대한 인식 차이에서 비롯되었다고 볼 수 있다. 통일교육은 이제 더 이상 남북관계와 좌우 진영의 논리에 갇혀 답보하지 않고 전진하기를 기대해 본다.

1) 통일교육과 평화교육

통일교육과 평화교육의 문제 해석에 있어서 접근하는 방향성에 따라서 달리 해석될 수 있다는 점이다. 통일교육은 분단 해소와 통일이라는 목표라는 점에서 목적성이 강하다. 반면에 평화교육의 평화는 통일과정에 있어서 방법이라는 성격이 짙게 내포되어 있다. 결합은 분리를 전제로 하고, 또한 분리는 결합을 전제로 한다. 본 발제문의 핵심이라고 볼 수 있는 통일교육과 평화교육의 분리와 결합에 대한 추가적인 설명을 부탁드립니다. 그리고 평화교육에 대해서는 분쟁지역에서 진행되는 평화교육의 한반도 축소판이라고 했는데, 이 부분에 대한 추가적인 설명을 부탁드립니다.

2) 남북관계와 국제관계

한반도의 지정·지경학적인 특성상 통일은 남북문제이면서 국제문제이다. 따라서 남북관계의 진전이 곧 통일문제의 진전으로 귀결되지 않는다. 예를 들어 한일문제나 한미동맹의 문제 등은 오늘 우리가

직면한 외교 문제 중 대표적 사례라고 할 수 있다. 물론 이를 민족자주노선 문제로 가져가 외세의 개입이나 제국주의 간섭 문제로 풀고자 하면 더 복잡해진다. 따라서 남북관계와 국제관계에 있어서 통일 담론과 관련된 사안을 말씀해 주시기를 부탁드립니다.

3) 안보인식과 평화인식

발표문에서 안보의식 제고와 평화의식 함양 간의 상충 지점을 어떻게 조화시킬지에 대한 깊은 고뇌를 엿볼 수 있었다. 통일을 논의할 때 평화의 가치가 우선적으로 논의되어야 한다는 것에 대해서는 논란의 여지가 없다. 하지만 평화는 한쪽의 일방적인 노력에 의해서 보장되는 것은 아니다. 더욱이 남과 북이 군사적으로 대치하고 있고, 서로 다른 체제로 현상 유지하고 있는 상황에서 당분간의 평화적 분위기는 가능하나 항시 지속적으로 유지할 수 있다고 단언하기는 어려울 것이라고 생각된다. 특히 지난 70여년간 북한의 도발과 며칠 전 있었던 미사일발사에 대한 국민적 인식은 어떻게 반영시켜야 할 것인가에 대한 논의가 필요하다.

III. 토론을 마치며

발표자께서 제시한 “학습자특성에 맞는 통일교육, 인지 정의 행동적 영역을 포괄하는 통합적인 통일교육, 학습자 중심의 통일교육, 흥미와 관심을 증진하는 다양한 방법의 활용 등에 대한 제안”은 오늘날 통일교육 분야에 있는 전문가들이 깊이 공감하고 있는 부분이라고 할 수 있다. 더욱이 정부 부처에서의 경험을 토대로 제시된 구체적인 교육방법과 대안은 매우 중요한 의미이며, 현재의 통일교육에 대한 진단과 향후의 통일교육이 나아가야 할 방향에 대해 정확하게 진단하고 있다.

통일교육의 실행이 성과로 나타나기까지는 아직은 많은 노력과 과정이 필요할 것이다. 그럼에도 불구하고 우리 민족끼리 통일을 이룬다는 민족의 숙원인 평화통일을 이루기 위해서는 통일교육이 차지하는 위치와 역할이 중요하다. 마지막으로 오늘의 발표와 토론이 통일교육의 새로운 척도가 되기를 기대하며 다음과 같은 질문을 드린다.

- 1) 방법론적인 측면: 통일교육과 평화교육의 명확한 정의와 이를 어떻게 조화시킬지에 대한 발표자의

의견을 부탁드립니다. 특히 제도적인 면에서 주무부처 간의 조율, 즉 교육부와 통일부간의 문제, 통일교육에 대한 담당 및 역할 등에 대해서 구체적인 설명을 부탁드립니다.

2) 내용적인 측면: 통일교육에 있어서 남북문제와 국제문제에 대해 어떻게 정의할 것인지에 대한 설명을 부탁드립니다. 예를 들어 외교 문제에 있어서 한일갈등, 한미동맹 문제가 통일에 어떤 영향을 미치고 어떤 역할을 할지에 대한 가이드라인이 있다면 발표자의 생각을 듣고 싶다.

3) 국민의식에 대한 측면: 평화와 번영의 한반도를 기대하는 분위기에서 며칠 전 북한이 사실상 단거리 미사일을 시험발사했다. 그럼에도 불구하고 인도적인 지원, 즉 쌀을 지원해야 하는 상황에 대한 논의는 지속되어야한다고 생각된다. 그러나 적지 않은 국민들이 이를 바라보는 인식은 조금 다른 것으로 안다. 오랜 시간 북한의 안보적 위협에 노출되어 왔던 국민들의 입장에서 보면 한편으로는 이해할 만도 하다. 국민들의 안보인식과 평화인식에 대한 균형을 어떻게 맞출지 발표자의 고견을 부탁드립니다.

평화적 시민성 함양을 위한 상상과 교섭

심근석 경북경산중 교사

I. 평화 · 통일교육에 대한 일차적 숙고

한반도에 더 이상 전쟁은 없을 것이며 새로운 평화의 시대가 열렸음을 천명한 2018년 ‘판문점 선언’과 이어진 남북 정상회담으로 적대적인 남북 관계를 완전히 청산하는 것처럼 보였으나 구체적 합의 없이 힘겹게 이어지던 북미회담이 하노이회담에서 합의 없이 끝남에 따라 한반도 평화가 쉽게 오지 않는다는 것을 확인하게 되었다. 한반도의 지속가능한 평화 실현을 위한 평화 · 통일교육은 상대적 독립성을 띄며 어떤 지향성과 교육의 과정을 가져야 할까?

평화 · 통일교육 연수에 참여하신 어떤 분이 “정권이 다시 바뀌면 학교통일교육이 어떤 모습이 될지 궁금하다.”라고 말씀하시는 것을 들었다. 그 말 속에는 그 동안의 통일교육의 작동 방식이 암암리에 함축되어 있다.

이제는 정권의 변화, 대북정책의 방향에 따라 달라지는 ‘정치적 관점’의 통일교육의 전환이 아니라, ‘교육적 관점’에서 일관되게 적용할 수 있는 평화 · 통일교육의 정립이 필요해졌다.¹⁾

발제자는 2000년대에 이미 『통일교육과 평화교육의 만남』, 『평화지향적 통일교육의 이해』 등을 통일교육원의 연구 프로젝트로 출간하여 통일교육에 평화교육을 도입하고, 통일교육에 있어서 평화적 접근을 강조하였다. 통일교육을 실천하던 많은 교사들에게 적극적 평화의 가치와 평화 감수성을 일깨워준 연구물이었다. 그리고 발제자가 통일교육원의 <평화 · 통일교육의 방향과 관점(2018)>에 그 동안의 평화교육을 향한 노력들이 반영되어 있다고 한 점에 공감한다. 특히 ‘과정으로서의 통일’과 ‘평화’의 가치를 강조한다는 점에서 진일보한 것으로 발제자는 평가하고 있다. ‘건전한 안보 의식’을 국가 안보

1) 정용민, ‘평화적 시민성을 함양하는 평화-통일교육’, 2019년 평화-통일교육 이해과정 2기 중앙교육연수원(2019), p.119

뿐만 아니라 보편적인 안보 역량으로 확대한 것도 큰 변화이다. 발제자는 2000년대에 시작된 통일교육의 패러다임의 전환 노력은 2018년에 통일부가 통일교육의 명칭을 ‘평화·통일교육’으로 바꾼 것에서부터 통일안보교육의 패러다임의 전환이 이루어진 것으로 보았다.

학교 평화·통일교육의 패러다임의 전환은 제도적인 차원과 교육활동 차원으로 나누어 생각해 볼 수 있다. 제도적인 차원에서 학교 통일교육은 ‘통일교육지원법’, ‘교육과정의 성취기준’, ‘평화·통일교육의 방향과 관점’, ‘교과서 집필 기준’ 등에 의해 방향성과 교육의 과정이 정해진다. 통일부에서는 현재의 통일교육지원법에 의거하여 한반도의 지속가능한 평화를 위한 평화·통일교육으로 다양한 층위의 의견을 폭넓게 반영하여 ‘평화·통일교육의 방향과 관점’을 제시하였으며, 교육부에서도 기존의 교육과정 하에서 교육과정 재구성이라는 방법으로 새로운 평화·통일교육을 시도하고 있다. 이런 작업 자체만으로도 학교 현장에는 큰 힘이 되지만, 통일교육지원법과 교육과정의 개정 없이는 한반도 평화 시대에 적합한 내적 일관성을 갖춘 학교 평화·통일교육의 새로운 모습을 만들어 가는 데는 한계가 있을 것이다.

교실 수업, 동아리 활동, 체험 학습 등의 학교 교육의 과정에서의 평화·통일 교육으로의 질적인 패러다임 전환은 ‘학습자 중심’, ‘협동학습’, ‘학습자의 시선과 흥미’ 등으로 만족할 수 없는 더 구체적인 명제들을 필요로 한다. ‘학습자 중심’ 등은 오래전부터 강조해 온 사항이고 많은 교사들은 실천하고 있다. 지속적으로 통일교육을 실천해 온 교사들이 고민하는 지점에 대한 구체적인 성찰과 숙고가 필요하다. 예를 들면 교사나 학생은 통일교육 시간에 자유롭게 상상하거나 말할 수 없도록 위축받아 왔다. 발제자는 반공교육, 안보교육이 각인시킨 적개심과 상상력의 두려움, 우리 일상생활 속에 스며들어 있는 구조적인 폭력이나 문화적인 폭력을 해소하지 않고서는 진정한 평화 실현이 불가능하다고 언급한 것에 전적에 동의한다. 그렇다면 학교에서는 학생 뿐 아니라 교사가 문화적 폭력을 성찰하며, 자유롭게 상상하고 말할 수 있도록 학습 공간을 만들어야 한다.

II. 평화적 시민성 함양으로서의 평화·통일교육

그동안의 통일 교육은 개인의 인성 함양으로서의 통일교육, 통일의 필요성·통일 편익 인식 등 도달점을 명시한 가치관 통일교육이 주류를 이루었다. 그러다보니 평화와 통일을 만들어가는 역량, 즉 평화 역량이나 통일 역량을 함양하는 데는 본격적으로 미치지 못했다.²⁾

2) ‘평화 역량’, ‘통일 역량’ 등 평화·통일교육에 필요한 핵심 역량에 대한 이론적 분석과 교육과정에 반영하는 문제는 학교 평화·통일 교육의 패러다임 전환에 있어서 선행적인 필수 과제이다.

2016년에서 2017년으로 이어진 촛불 집회에 참여한 시민들의 행동은 촛불 집회에 참여하지 않은 사람들을 포함하여 ‘시민의 역량(시민성)’의 가능성을 자각시켜준 계기였다. 우리는 세계시민으로서 보편적인 시민 의식을 가져야 하지만, 또한 분단국가의 시민으로서 평화적 시민성이 요청된다.

자유, 평등, 인권, 정의 등 민주적 가치를 익히고 실천하는 일반적 시민교육으로는 평화통일을 이끌어갈 적극적 시민의 역량을 개발하기에 충분하지 못하다. 특히 한반도의 분단과 그에 따른 반(反)평화적인 상황을 자신의 문제로 인식하고 그 해결책을 찾아 행동하는 ‘통일을 준비하는 평화시민’을 양성하기 위한 평화적 시민성교육이 요청되고 있다. 이러한 시대적 요청을 통일교육이 반영해야 한다. ‘평화적 시민성을 함양하는 통일교육’은 여전히 분단 상황의 극복과 통일의 진전이 불명확한 상태에서 교육을 통해 평화를 실천하는 경험 학습과 평화로운 관계 회복과 관계 전환을 학습을 통해서 경험하는 평화시민으로서의 성장을 돕는 참여 학습이 필요하다.³⁾

발제자는 인권교육, 양성평등교육, 폭력예방교육, 다문화이해교육, 평화교육, 통일교육 등의 통합과 민주시민교육의 여러 분야의 과감한 통합과 전체사회적인 접근(holistic approach)이 필요하다고 주장했다. 그렇게 통합되었을 경우 학습자가 분단국가의 시민으로서 평화역량과 통일역량이 결합된 평화적 시민성을 효과적으로 함양할 수 있을지 걱정이 된다. 아직 평화적 시민성 교육의 이론적 연구와 실천적 일반화가 제대로 토대를 가지지 못한 상태에서 평화·통일교육이 기존의 평화교육이나 민주시민교육에 통합된다면 분단국가의 시민으로서의 평화적 시민성을 제대로 함양하는데 효과적이지 않을 것이라는 걱정을 해소할 수 있을지 발제자에게 질문 드리고 싶다.

III. 평화적 시민성 함양을 위한 교육의 과정

학생과 교사가 평화·통일교육 하는 공간이 우선 평화로워야 한다. 학습하는 자료와 방법이 평화로워야 한다. 통일 민감성과 평화 감수성을 갖춘 분단국가의 평화 시민을 함양하는 교육이어야 한다. 경기도 교육청이 개발하여 경기도 뿐 아니라 여러 시·도에서 활용하고 있는 『평화 시대를 여는 통일시민』(창비, 2017)⁴⁾(이하 ‘통일시민’이라고 함) 집필 경험을 중심으로 평화적 시민성 함양을 위한 교육의 과정의 모습을 부분적으로 부각하여 그려보고자 한다.

3) 김동춘(2013), ‘시민권과 시민성-국가, 민족, 가족을 넘어서’, 서강인문논총 37, 5-46.

통일시민 교과서는 지식을 전달하는 바탕글이 없는 네러티브 워크북이다. 이교과서에서 제시하는 활동에는 정답이 없다. 중요한 것은 자신의 생각과 느낌을 자유롭게 표현하고, 다른 사람의 이야기에 귀 기울이는 태도이다. 그 과정에서 저마다 평화와 통일을 생각해 볼 수 있게 한다.⁵⁾

예를 들면 단원의 이름도 ‘통일의 필요성’이 아니라 ‘한반도와 우리의 삶’이다. 이 단원에서는 통일의 필요에 관한 객관적 지식이 아니라 정대세의 삶을 제시한다. 삶의 이야기를 포함하는 문화에 대한 명시적인 지식은 우리가 교섭하고 주고받을 때만 창조되고 성장한다. 혹은 Clifford Geertz의 은유로 표현하자면 문화는 타자와 그것의 의미의 공동적 교섭을 통해 항상 명백해질 필요가 있는 하나의 애매한 텍스트와 같다.⁶⁾ 사회적 구성주의자인 J. Bruner는 우리가 마주치는 것에 당황할 때, 그것의 의미를 주위 사람들이 믿는 바와 일치하는 방식으로, 혹은 여하튼 우리가 언어를 통하여 획득한 상징적 세계의 한계 내에서 재교섭(renegotiation)한다고 했다.⁷⁾ 정대세의 이야기는 학습자가 정대세의 삶을 상상하고, 다른 사람과의 대화, 토론 등과 같은 명시적 교섭 뿐 아니라 쪽지 열람과 같은 묵시적 교섭이란 함께하기 활동을 통해 자신의 분단의 이야기를 만들도록 하는 애매한 텍스트이다.

통일시민 교과서는 학생들이 스스로 상상하고 다른 사람과 교섭하여 그들의 힘만으로 문제를 해결할 수 있는 구조를 가지고자 했다. ‘남북한이 함께 만드는 세상’ 단원에서 남북한이 함께 할 수 있는 협력 사업을 설계하는 모듈 과제를 수행하기 전에 그 과제를 수행할 수 있는 힘을 기르는 활동들이 앞에 배치된다. 각자 남북한 협력 사업을 찾아서 서로에게 소개하여 다양한 협력 사업을 섭렵한 후에, 협력할 때 남한이 유리한 점과 북한이 유리한 점들을 찾아보고, 남한의 유리한 점과 북한의 유리한 점을 결합하여 남북한이 협력할 수 있는 사업을 발굴해보는 활동이 그것이다. 이러한 활동을 거쳐서 마지막에 남북한 협력 사업을 모듈별로 설계한다. 통일시민 교과서는 활동과 활동 사이에 논리적, 기능적 연계성을 유지하고자 노력했다. 분단이라는 비평화적 상황을 극복하여 적극적인 평화 만들기로 스스로 나아갈 수 있는 구조를 가지고자 하였다.

4) 2015년 3월 평화시민 교육과정연구팀이 구성되었다. 연구팀은 통일교육, 교육학, 교육과정 전문가로 구성된 교육과정 개발팀, 북한과 한반도문제 전공자로 구성된 교과연구팀, 연구경력을 가진 현직교사로 구성된 교수모형 개발팀으로 나뉘어 교육과정 개발, 교수모형 개발, 콘텐츠 연구가 동시에 진행되었다. 2015년 12월부터는 서울, 경기, 인천, 강원 교육청을 중심으로 초·중·고 교과서 집필진이 구성되어 『평화 시대를 여는 통일시민』 집필이 이루어지고 2017년 3월부터 경기도 교육청을 중심으로 이 교과서가 학교 현장에 적용되기 시작했다. 2019년 개정판은 타시도로 채택이 확대되고 있다.

5) 심근석·김경희 외(2017), 『평화시대를 여는 통일시민(중학교)』, 서울: (주) 참비.

6) J. Bruner, "Pragmatics of Language and Language of Pragmatics", Social Research 51, pp. 969-984

7) J. Bruner, "The Language of Education", Social Research 49, pp.835-853

제7회 통일교육주간

마주 잡은 평화의 손 함께 여는 통일의 길

〈참고 문헌〉

김동춘(2013), “시민권과 시민성-국가, 민족, 가족을 넘어서”, 서강인문논총 37, 5-46.

심근석·김경희 외(2017), 『평화시대를 여는 통일시민(중학교)』, 서울: (주) 창비.

정용민, “평화적 시민성을 함양하는 평화·통일교육”, 중앙교육연수원(2019).

J. Bruner, “Pragmatics of Language and Language of Pragmatics”, Social Research 51.

J. Bruner, “The Language of Education”, Social Research 49.

변화하는 시대 요구와 ‘평화·통일교육’

윤신원 서울성남고 교사

1. 평화시대를 열어갈 교육 주체로서 ‘교사’들의 역할

오늘날 한반도는 새로운 평화의 시대로 접어들었다. 이런 시대적 변화를 학교 현장에서도 체감하고 있다. 2018년 4월 27일, 남북정상이 만나는 역사적 순간을 교실에서 TV 생중계로 전교 학생들이 함께 지켜 본 학교가 많았고, 이런 교실에서는 교사와 학생들 간에 평화통일에 대한 자연스러운 대화가 이어졌다. 이후 평양에서의 남북정상회담과 북미정상회담 소식이 이어지며, 북한과 통일에 대한 학생들의 질문이 많아졌고, 관련 독서나 강연, 체험활동이 늘어나고 있다. 점심 메뉴로 평양냉면이 인기를 끌거나 학생들이 진로를 고민할 때 남북이 교류하는 미래를 염두에 두고 자신의 직업을 꿈꾸는 것을 볼 때, 더 이상 한반도에서 통일이 거대한 정치담론에 그치지 않고 일상의 문제로 다가왔음을 느낄 수 있다.

하노이 북미정상회담이 결렬되고, 북한의 미사일 발사 소식이 전해졌음에도 불구하고 향후 “남과 북은 한반도의 항구적이며 공고한 평화체제 구축을 위하여 적극 협력”해 나가야한다는 시민들의 바람에는 큰 변화가 없다. 이제 새로운 평화 시대의 문턱에서 실질적인 평화·통일의 과제를 독심 있게 풀어나갈 역량 있는 시민들이 요구되고 있다. 정현백 교수는 “일상 속에 깊이 스며들은 의식이나 관행의 변화가 없다면 우리가 지향하는 개혁은 달성될 수 없는 과제”라며 과거의 관행적인 통일교육에서 벗어나기 위한 평화·통일교육의 방법론에 대한 치열한 토론을 주문하고 있다. 더 나아가 많은 사회적 변화에도 불구하고 “여전히 학교는 유일한 공공의 의무적인 사회화 단위”이므로 “공교육 현장은 한반도 평화체제를 위한 평화교육의 중핵이 되어야 한다.”는 점을 강조하고 있다. 이런 문제의식에 공감하며(시민사회의 역할을 간과하는 것은 아니다), 평화의 시대를 열어갈 교육 ‘주체’로서 교사들의 역할에 주목했으면 한다.

현장의 교사들은 새로운 시대에 맞는 평화·통일교육의 필요성을 느끼고 있으나 새로운 콘텐츠와 방법론에 대해 마땅한 해법을 가지고 있지 않다. 있다하더라도 당장은 초보적인 수준이다. 정부에서

소수의 전문가그룹을 통해 콘텐츠를 개발해 공급하는 방식은 교사들을 평화·통일교육의 주체가 아닌 대상으로 여긴다는 점에서 명확한 한계를 가진다. (개발한 연구자료집은 교무실 어느 캐비닛에 들어가 제대로 활용되지 않는다.) 북한이란 ‘다른’ 사회를 편견 없이 이해하고, 평화공존 및 통일에 대한 당위성이 아닌 가치 지향점을 가지고 교육을 실천하기 위해서는 교사들 스스로가 수많은 질문과 성찰적 상황에 직면해야 한다. 새로운 콘텐츠와 교육 방법은 평화·통일교육의 필요성을 자각한 교사들 스스로가 만들어낼 것이다. 이런 교사들에게 치열한 토론과 연구, 현장 적용을 해볼 수 있는 충분한 기회를 제공해야 하며, 수많은 교사 커뮤니티를 통해 고민과 경험이 공유될 수 있도록 해야 한다. 이처럼 아래로부터 이루어지는 평화·통일교육 실천은 평화를 바라는 시민, 통일 과정에서 갈등을 해결해나가는 시민을 길러내며 한반도의 지속가능한 평화를 견인해낼 것이다.

2. 다중 시민성과 다중 스케일적 관점

한국사회에서 오랜 세월 ‘반공교육’, ‘안보교육’으로 이루어지던 통일교육이 2000년대 초반부터 제기된 ‘평화교육’을 만나면서 점차 ‘평화·통일교육’으로 그 패러다임이 전환되고 있다. 많은 연구자들이 ‘평화·통일교육’의 필요성을 주장하게 된 것은 이것이 지구촌 인류에게 요구되는 시대적 과제이기 때문이다. 교통·통신의 발달로 인한 세계화의 흐름은 경제는 물론 정치, 문화, 사람들의 일상생활까지 바꿔놓고 있다. 냉전이 해체됐음에도 자원 분쟁, 민족 분쟁, 테러가 지구촌 곳곳에서 일어나고 있고, 경제적·정치적 불평등으로 인한 지역차가 또 다른 폭력과 갈등을 낳고 있다. 지구 온난화로 인한 환경 변화와 이를 막기 위한 에너지 문제 대응 전략은 지구적 협력을 요구하고 있다. 전 지구적으로 난민이 발생하고, 더 나은 삶을 찾아 떠나는 대규모 이주가 확대되고 있다. 이런 지구촌의 현실은 인류의 ‘지속가능성’에 대한 심각한 의문을 던지고 있으며, 당면한 지구적 문제를 해결하기 위해 사람들에게 민주적이고, 평화적인 시민성을 요구하고 있다.

‘나’는 어디에 살고 있나? 개인의 삶에 영향을 미치는 공간은 과거에 비해 비약적으로 확대되었다. 히터(Heater)는 시민의 지위를 다중적으로 보는 다중시민성을 주창했는데, 예를 들어 한 개인은 마을의 주민이기도 하고, 국가 구성원이기도 하며, 더 넓은 지역(국가연합)의 공동체에 속하고, 세계시민이기도 하므로 시민으로서의 정체성은 다중적일 수밖에 없다는 것이다. 오늘날 발생하는 많은 문제는 다양한 지리적 스케일에서 다중적이고 중첩적으로 펼쳐지므로, 문제를 해결하기 위해서는 현상이나 과정을 다중 스케일적 관점에서 이해할 필요가 있다. 한반도의 분단과 평화통일도 예외가 아니다.

정현백 교수도 『방향과 관점』에 실린 통일부의 ‘평화·통일교육의 중점방향 15개항’을 언급하면서 ‘국제적인 맥락의 중요성’을 강조한 점을 주목하고 있다. “통일은 국제문제이고 한반도뿐 아니라 동북아시아 및 세계의 평화와 발전에 이바지할 수 있어야 한다는 전제하에 통일을 위해서는 국제사회의 지지와 협력이 필요하다는 방향”도 획기적인 패러다임의 전환이라는 것이다. “그간 통일문제가 주로 민족공동체 구성 담론 하에 논의되었던 한계를 넘어, 글로벌 사회 속의 한반도를 향한 새로운 문제의식을 보여주는 것”이라고 했다.

이런 문제의식에 대해 현장교사들도 실천적 고민을 하고 있다. 예를 들어 2018년 『평화·통일교육 교수·학습프로그램(지리교과)』 개발에 참여한 연구진 교사들은 평화와 통일을 위해서는 국가의 영토에 대한 인식을 재구성할 필요가 있다고 제안했다. 현재 학교교육과정의 영토 인식은 민족/국가주의 영토관에 기반해 대부분 폐쇄적이고 배타적인 경계 인식을 보인다면, 글로벌 시대를 살아갈 학생들에게 다차원적이고 개방적인 영토관을 심어주기 어렵다고 평가했다. 한국지리 과목의 영토교육에서는 ‘민족’, ‘국민’, ‘일체성’ 등의 키워드가 자주 등장하며 ‘국토에’ 측면에서 긍정적 인식의 변화를 강조하고 있는데, 이는 성장 잠재력의 토대로서 국가 공간을 인식하는 근대적 개념의 영토관을 보여준다는 것이다.

그 대안으로 사회적 과정에 의해 만들어지는 ‘장소성’을 강조하는 영토교육(박선미, 2010), 수많은 사람들의 이동과 흐름이 공간의 모습을 만들고 변화시킨다는 ‘관계론적 영토관’(박배균, 2013) 등이 제시되었다. 현재 학교에서 행해지는 영토교육이 학생들로 하여금 경계를 넘어서는 것들에 대해서 배타적인 인식을 가지게 하고 있지는 않은지 성찰해볼 필요가 있다. 2018년 제주도 예멘 난민을 둘러싼 논의의 흐름에서 보였던 강한 배타성과 적대적 인식이 그 대표적인 사례라고 할 수 있겠다.

이처럼 ‘평화·통일교육’이라는 새로운 패러다임을 교육 현장에 적용하기 위해서는 각 교과별로 교육과정과 교육내용을 면밀히 검토하는 과정이 필요하다. 새로운 평화시대에 맞지 않는(시대착오적인) 혹은 부족한 교육내용은 없는지, 교사들 스스로 점검하고 토론하며 합의하는 과정을 거쳐야 한다. 그 과정에서 교사들의 민주적-평화적-글로벌적 사유와 시민역량이 강화된다면 교실에서도 배움의 선순환이 일어날 것이다.

3. ‘지구적으로 생각하고 지역적으로 행동’하는 시민

2017년 통일교육원이 실시한 학교통일교육 실태조사에 따르면 초·중·고등학교 통일교육 담당 교사

45%는 통일교육이 활성화되지 않은 이유로 ‘이념논쟁의 대상이 되는 것에 대한 부담감’을 꼽았다고 한다.¹⁾ 실제 학교 현장에서는 사회적으로 논쟁이 되고 있는 주제를 수업시간에 다루었다는 이유로, 특정 책을 권장했다는 이유로 학부모로부터 항의 전화를 받기도 한다. 우리 사회가 그만큼 건강한 논쟁에 취약하고, 시민성 교육이 약하다는 현실을 말해주고 있다. 이런 한국사회에 ‘보이텔스바흐 합의’는 시사하는 바가 크다. ‘1. 강압 금지의 원칙, 2. 논쟁성 재현의 원칙, 3. 학생 이해 상관성의 원칙’처럼 한국사회에도 정부와 학계, 시민사회, 교사단체가 합의하는 민주시민교육의 대원칙이 세워진다면 보다 많은 평화·통일교육 실천이 이루어질 것으로 기대된다.

정현백 교수는 우리 사회의 “인권교육, 성평등교육, 폭력예방교육, 다문화이해교육, 평화교육, 통일교육 등을 통합적으로 구성하고 제공하는 방안을 과감하게 시도할 것”을 제안하고 있다. 실제로 중첩되는 내용들이 서로 다른 이름을 달고 단기성 보여주기식 행사로 이루어지고 있는 점은 문제로 지적된다. 가장 좋은 방법은 다양한 교과교육의 내용영역으로 다뤄지는 것이다. 다양한 교과 수업에서 국제사회의 보편적 ‘평화교육’과 한반도의 특수한 ‘통일교육’이 적절하게 이루어져, 학생들이 통일문제를 전 지구적 차원에서 인식하고 협력적으로 해결책을 찾아나가는 세계시민 역량을 함양할 수 있도록 도와야 한다.

그리고 보니 생각나는 명제가 있다. “지구적으로 생각하고 지역적으로 행동하라.(think global, act local)”이다. 기후변화와 환경 문제는 어느 마을, 어느 도시, 어느 국가의 문제를 넘어서서 지구촌 모두의 문제이고, 모두의 미래이다. 국가의 경계를 넘어 시민의 노력이 모이고 모여 지구 환경을 지켜나갈 수 있다. 이것은 환경 분야에만 해당되는 이야기일까? 그렇지 않다. ‘평화·통일교육’도 다르지 않다. 인류의 보편적 가치인 평화를 지향하면서 지구촌 곳곳에서 들려오는 소식을 나와 이웃의 문제로 인식하고, 내가 속한 지역에서 평화와 통일을 이루기 위한 작지만 소중한 실천을 이어가는 것이 ‘평화 시민’의 삶이다. ‘평화·통일교육’은 이런 삶을 살아가는 데 필요한 역량을 기르는 교육이 되어야 한다.

1) 백준기, ‘통일교육 패러다임 전환 키워드: #평화’, 『서울교육 봄』 Vol.233, 2018

〈참고 문헌〉

- 이동기, 송영훈, 『평화·통일교육 추진전략 연구 - 2014 유네스코 정책연구』. 유네스코한국위원회, 2014.12.
- 정용민. '평화시민교육의 필요성과 새로운 시도 : 『통일시대를 여는 평화시민』 인정교과서 제작을 중심으로' 『한반도 평화교육의 길을 찾다』. 어린이어깨동무 심포지엄 자료집, 2016.11. pp.16-365.
- 백준기, '통일교육 패러다임 전환 키워드: #평화', 『서울교육 봄』 Vol.233, 2018.
- 김기남, "관계론적영토관에 근거하여 한반도 지리만들기" 『평화·통일교육 교수·학습프로그램(지리교과)』. 한국교육개발원, 2019, pp.1-18.
- 박배균, "영토교육 비판과 동아시아 평화를 지향하는 대안적 지리교육의 방향성 모색" 『공간과 사회』 23(2), 2013, pp.163-198.
- 박선미, "탈영토화시대의 영토교육 방향-우리나라 교사와 학생 대상 설문 결과를 중심으로-", 『한국지리환경교육학회』. 18(1), pp. 23-36.
- 조두림, "통일교육은 미래교육, 교사 역량강화 절실해", 2018 통일교육 교사-전문가 워크숍, 평화문제연구소 통일한국, 2018.11.06.
- 최기성, "평화통일시대 대비, 통일 교육 필요성 ↑...통일부, 체험교육 확대", 매일경제, 2018.05.15.

제7회
통일교육주간

평화·통일교육 컨퍼런스

2
session

평화·통일교육의
방향과 쟁점

| 사회 | 한만길 흥사단교육운동본부상임대표

| 발제 | 조정아 통일연구원 선임연구위원

김지수 한국교육개발원 연구위원

| 토론 | 안승대 경북대 교수

정영철 서강대 교수

평화·통일교육의 방향성과 새로운 접근: 통일교육과 평화교육의 결합을 중심으로

조정아 통일연구원 선임연구위원

1. 들어가며

2018년은 세 차례의 남북정상회담과 북미정상회담을 거치면서 한반도 정세의 지각변동이 일어난 역사적인 해이다. 비록 지난 2월 2차 북미정상회담이 성과를 내지 못하면서 북핵문제 진전에 제동이 걸렸고, 이와 연동되어 남북관계 개선 속도도 늦춰지고 있기는 하지만, 한반도가 큰 흐름에서 대전환기에 접어들었음은 부인할 수 없다. 판문점선언의 결과, 남북군사합의에 따라 비무장지역내 최전방 감시초소 철거가 시작되었고, 유해발굴 등 긴장완화를 위한 노력이 이루어지고 있으며, 개성에는 연락사무소가 설치되어 남측 인원이 상주하고 있다. 얼마 전에는 DMZ 평화둘레길이 개방되어, 시민들이 비무장지대를 걸으며 분단현실과 함께 시대적 변화를 느껴볼 수 있게 되었다. 문재인 대통령이 3.1절 기념사에서 천명한 바와 같이, 이미 한반도는 새로운 100년의 평화협력의 질서로 전환되기 시작하였다.

통일교육 현장에서도 이러한 시대적 전환에 부응하여 새로운 방향성이 모색되고 있다. 문재인 정부 들어 정부가 추진하는 통일교육의 명칭은 ‘안보·통일교육’에서 ‘평화·통일교육’으로 바뀌었다.¹⁾ 한편에서는 ‘평화통일교육’, ‘평화지향적 통일교육’이라는 명칭을 사용하고 있으며, 일각에서는 통일교육을 ‘분단극복 평화교육’, ‘평화시대의 시민교육’으로 전환해야 한다는 주장(강순원, 2018: 101)도 전개되고 있다. 한반도 질서의 전환을 반영하여 통일교육에서도 평화가 핵심적인 키워드로 떠오른 것이다.

필자는 최근 다른 글에서 시대적 변화를 반영한 통일교육의 새로운 패러다임으로 다음의 다섯 가지를 제안한 바 있다. 첫째, ‘정치적’ 관점에서 통일교육을 바라보는 시각을 탈피하고 ‘교육적’ 관점에서 통일교육의 방향성과 내용 및 방법을 재정립하여야 한다. 둘째, 지식전달교육에서 핵심역량 함양 중심

1) 통일부는 2018년 8월에 『평화·통일교육의 방향과 관점』이라는 제목으로 통일교육의 지침을 새로이 제시하였으며, 교육부에서는 2018년 11월에 “학교 평화·통일교육 활성화 계획”을 발표하였다.

교육으로 전환하여야 한다. “미래지향적 통일관, 건전한 안보관, 균형잡힌 북한관”정립이라는 기존의 틀에서 벗어나 남북한 사회의 공존과 통합을 이루는 데 필요한 인지적, 정서적, 행동적 능력을 기르는 교육으로 나아가야 한다. 셋째, 안보중심적 통일교육에서 평화지향적 통일교육으로의 방향전환이 필요하다. 차이의 수용, 공존, 민주적 의사소통, 공감, 갈등의 평화적 해결 능력 등 남북한 주민들이 함께 살아가는데 필요한 태도와 능력은 평화지향적 통일교육에서 중요한 가치로 고려되어야 한다. 넷째, 거대담론 중심의 통일교육에서 학습자 개개인이 자신의 일상 속에서 통일의 의미를 묻고 탐색하는 기회를 제공하는 통일교육으로 전환해야 한다. 청년들 스스로가 자신의 개인적 맥락 속에서 자신에게 의미있는 ‘통일의 이야기’를 찾고 상상하고 만들어나가고, 그것을 서로 나누는 데 초점을 두어야 한다. 다섯째, ‘성찰’ 또는 ‘통찰’이라는 정신적 활동을 중심에 두고 학습자 스스로 성찰적 사고를 통해 통일문제에 관한 인식의 구조를 쌓아갈 수 있도록 지원하는 데 초점을 둔 교육방법을 고안하여야 한다.(조정아, 2018a: 40-41)

이 글은 이와 같은 주장의 연장선에서, 한반도 평화협력의 시대에 통일교육이 어떻게 변화되어야 하는지를 탐색하기 위한 기초작업이다. 이 글에서는 특히 통일교육과 평화교육의 결합이 어떻게 이루어져야 할 것인지에 주목한다. 통일교육과 평화교육이 어떤 역사적 과정을 통해 현재에 이르게 되었는지를 검토하고, 통일교육과 평화교육이 각기 발전해 온 역사 속에서 형성한 접점을 살펴본다. 또한, 최근 한반도 정세 변화를 고려하여 평화의 관점을 반영한 통일교육과, 한반도 문제를 다루는 평화교육에서 현재 이루어지고 있는 교육의 교육목표, 교육내용, 교육방법을 검토하고, 그 차이점과 공통분모를 분석한다. 이를 통해 한반도의 분단, 통일, 평화의 문제를 다루는 통일교육과 평화교육이 만나는 지점이 무엇인지, 통일교육과 평화교육의 결합에서 쟁점이 되는 부분은 무엇인지를 논의한다.

2. 통일교육의 변천과정과 평화교육과의 만남

가. 통일교육의 변천과정²⁾

1990년대 이전의 통일교육은 주로 학교교육, 특히 도덕과교육을 통해 이루어졌으며, 그 내용과 방향성 면에서는 공산주의 이데올로기 및 북한에 대한 비판과 우리의 안보의식과 자세를 강조하는 내용이 주를 이루는 반공교육, 안보교육이었다. 1990년대 이전까지 통일교육의 발전 과정은 세 단계로

2) 이 절에서 통일교육의 역사에 관한 내용은 조정아(2007), “통일교육의 쟁점과 과제”, 『통일정책연구 제16권 2호』, pp.286-290의 내용을 보완한 것이다.

나누어볼 수 있다. 첫번째 단계는 1950년대의 정부수립 및 과도기로, 이 시기의 통일교육은 반공교육과 승공통일교육이라 할 수 있다. 두번째 단계는 대북 안보를 강화하는 1987년까지의 군부통치기로, 이 시기의 통일교육은 이념교육적 색채를 강화하면서 공산주의 이데올로기 비판 교육과 안보교육이 주를 이루었다. 1988년부터의 민주주의 이행기의 통일교육은 1992년까지의 통일 및 안보교육 시기와, 문민정부 시기의 민족통합적 통일교육 모색기, 국민의 정부 이후의 통일교육의 대안적 인식 확대와 다양화의 시기로 세분할 수 있다.(박찬석, 2003: 82)

1990년대 이전의 통일교육은 북한을 포용하고자 하는 노력보다 자유민주주의의 우월성을 견지하면서 부분적으로 북한 이해를 시도하였다. 1980년대 후반에는 민중운동권 내에서 이러한 정부 주도 통일교육의 방향성을 비판하면서 이와 대립되는 방향의 통일교육을 시도하기도 하였다. 1990년대 이전의 통일교육은 반공교육, 승공교육으로부터 출발하여 안보교육, 통일교육이라는 명칭으로 변화되어왔으나, 그 내용에 있어서 정치 이념적 접근을 중심으로 자본주의의 우월성과 북한의 부정적 특성을 부각시키는 것을 주 내용으로 하고 있었다.(한만길 외, 2003: 39) 이러한 통일교육은 2000년 남북정상회담 이후 우리 사회에서 증폭된 북한에 대한 관심과 통일교육에 대한 요구를 반영하지 못하는 것이었다.

1990년대를 경유하면서 통일교육의 방향과 내용이 과거의 반공교육, 안보교육 일변도에서 탈피하여 다양화되었다. 특히 2000년 남북정상회담 이후 정치사회적 분위기의 변화 속에서 통일교육의 방향성도 체제우위적 접근에서 평화공존적 접근으로 변하였다. 과거의 통일교육이 ‘반공’과 ‘안보’를 중심으로 하여 일관된 교육의 목적과 내용을 가지고 전개되었다면, 2000년대 이후 통일교육은 목적과 내용 면에서 다양하고 때로는 상이한 부분들로 구성되었다. 함택영·이향규 등은 통일교육을 그것이 전제로 삼고 있는 북한관과 통일관에 따라 승공통일교육, 안보교육, 민족공동체교육, 탈분단교육, 다문화이해·갈등해결교육, 북한이해교육 등의 여섯 가지 유형으로 구분한 바 있다(함택영·이향규 외, 2003: 52-55).

2000년 남북정상회담 이후 경제, 사회, 문화적으로 다방면에 걸친 남북교류가 활성화되고 통일 논의가 국민들 속으로 확산되면서 새로운 시각에서 통일에 접근하는 논의가 전개되었다. 통일에 대한 대안적 관점에서는, 남북을 하나의 정치체제와 단일한 제도로 수립시키는 제도적인 통일에서 사람의 통합과 의식의 통합으로 통일의 개념을 확장하였다. 뿐만 아니라, 통일을 일순간에 이루어지는 ‘사건’이 아닌 화해와 협력을 가속화하는 사건의 누적 속에서 이루어지는 ‘과정’으로 보았다.

통일에 관한 관점의 전환은 통일교육에도 반영되었다. 과정으로서의 통일을 중시하는 통일교육에서는 ‘하나가 되는 것’에 얽매이지 않고 남북한이 오랜 분단체제 속에서 고착된 전쟁의 위협에서 벗어나 공존공영하는 것을 강조하였다. 통일이 제도보다는 사람의 통합이며 지속적이고 장기적인 과정이라고 볼

제7회 통일교육주간

마주 잡은 평화의 손 함께 여는 통일의 길

때, 통일교육의 중심적인 주제는 남과 북의 정체성의 차이에 대한 인정과 평화와 화해를 바탕으로 하는 이질적인 요소의 공존이 된다. 통일교육에서 ‘편견 해소’, ‘상호 존중’, ‘다름의 수용’, ‘남북 문화의 공존’, ‘차별의식 해소’, ‘타협과 양보의 수용’ 등의 가치가 중시되었다. 통일의 결과보다는 과정을 중시하고, 하나의 민족공동체를 이루는 것보다는 남북간의 서로 다른 문화와 생활 방식을 이해하고 존중하며 평화롭게 공존하는 것을 중심에 두며, 교육자 중심이기보다는 교육의 수요자를 중심에 두는 통일교육에 대한 새로운 접근은 ‘신패러다임 통일교육’(박광기 외, 2005)이라는 용어로 불리기도 했다.

2000년대 접어들면서 교육 실천과 이론적 논의 양 측면에서 모두 ‘평화’의 문제의식에 입각한 통일교육의 흐름이 나타났다. 기존의 안보중심적 통일교육에 대한 반성으로 일부 교사들은 통일교육의 내용과 형식의 측면에서 평화교육적 요소를 도입하기 시작했다. 이들은 통일정책이나 북한문제에 초점을 두었던 통일교육에서 벗어나, 분단 폐해의 자각을 통해 평화통일의 필요성을 깨닫게 하고, 냉전적 분단의식을 극복하려는 태도 형성을 강조하였다(김정수, 2002: 169). 한편, 평화교육 영역에서도 분단과 통일문제를 평화교육의 중심에 두는 시도가 이루어졌다.

2008년 소위 ‘보수정권’ 집권 이후 통일교육의 방향성은 이전 시기로 회귀하였다. 이명박 정부에서는 김대중, 노무현 정부의 통일교육이 대북정책의 성과와 북한 변화의 긍정적 측면을 강조하는 데 치중하고 한반도 안보문제 및 북한체제의 문제점이나 인권탄압 실상 등에 대한 교육은 미흡하였다고 비판적으로 평가하였다(송정호 · 조정아, 2009). 북핵문제 지속과 남북관계 경색이라는 정치적 상황 속에서 통일교육의 기본 방향으로 ‘건전한 안보관’이 강조되었으나, ‘건전한 안보관’의 의미와 안보와 통일의 관계는 명료화되지 못하였다(조정아, 2007: 158). 결과적으로 통일교육 현장에서 통일교육은 안보교육으로 대체되었다.

박근혜 정부는 통일담론에 대한 국민적 공감대 확산을 평화통일 기반조성의 중요한 사업으로 삼았고(송영훈, 2017: 63), 그 일환으로 통일교육을 강조하였다. 통일부를 중심으로 통일교육의 양적 확대가 추진되었고, 대학 통일교육 활성화를 위한 다양한 사업을 전개하는 등 교육대상을 확대하려는 노력이 이루어졌다. 그러나 정부 주도의 통일교육은 일방적 홍보와 이벤트를 넘어서서 교육의 질적 심화로 이어지지 않는 못했다고 평가되고 있다(송영훈, 2017: 66). 2014년에 갑작스럽게 발표된 ‘통일대박론’은 일시적으로 통일교육에 대한 사회적 관심을 증대시키는 계기가 되었다. 그러나 남북관계가 갈수록 경색되는 상황 속에서 통일대박론은 한반도의 갈등적 상황을 강화하는 반복적 의식 프레임으로 작용하였고, 통일교육의 안보지향성을 강화하는 토대가 되었다(박찬석, 2017: 271). 박근혜 정부 시기에는 학교 및 사회통일교육현장에서 통일교육 대신 ‘통일안보교육’, ‘나라사랑교육’이라는 명칭이 사용되기도 했는데, 기실 그 내용은 안보교육과 크게 다를바 없는 경우가 많았다.

이상에서 간략하게 서술한 통일교육의 변천과정을 살펴보면, 통일교육은 소위 보수와 진보로 대별되는 정권의 정치적 지향성과 대북정책 기조에 따라 반공·안보교육과 평화공존교육 사이를 오가면서 전개되었다. ‘보수정부’에서는 반공·안보교육에 치우치면서 안보의 중요성을 강조하고 북한정권의 비민주적, 반인권적 측면이 주요한 교육내용으로 대두되었다. ‘진보정부’에서는 평화의 관점에서 통일문제를 바라보는 시각과 남북간 교류협력을 위한 노력이 강조되었으며, 북한이해교육은 남북간의 민족적 동질성과 북한 주민들의 생활상에 대한 이해에 초점이 맞추어졌다.³⁾ 한편, 이와 같은 차이에도 불구하고 2000년대 이후 통일교육, 특히 정부 주도의 통일교육은 ‘통일교육지원법’ 제2조에 명문화된 통일교육의 정의, 즉 “자유민주주의에 대한 신념과 민족공동체의식 및 건전한 안보관을 바탕으로 통일을 이룩하는 데 필요한 가치관과 태도를 기르도록 하기 위한 교육”⁴⁾이라는 큰 틀을 벗어나기 어려웠다. 통일교육지침서에 명시된 “미래지향적 통일관, 건전한 안보관, 균형있는 북한관을 정립”하는 데 필요한 지식전달과 분단·안보체험이 통일교육의 주요 교육내용이자 교육방법이었다.

나. 평화교육과 통일교육의 만남

한국에서는 평화교육에 대한 논의가 활발하게 이루어지기 시작한 것은 1980년대이다. 이 이전의 평화교육은 품성교육의 일환으로 도덕교육 범주에서 일부 다루어져 왔는데, 1980년대 서구의 비판적 평화교육론이 소개되면서 획일적인 학교교육의 문제와 우리 사회의 폭력 구조를 비판적으로 인식하고 이를 평화적으로 해결할 능력을 신장시켜야 할 필요성이 제기되었다. 그러나 이러한 이론적 논의는 구체적 실천과는 유리되어 있었고, 학교 현장의 평화교육은 주로 UNESCO 등 국제기구가 실시하는 국제이해교육을 중심으로 전개되었다.(강순원, 2000: 77-79) 한국에서 초기 평화교육은 평화적 심성의 개발과 양양에 초점을 맞춘 소극적인 윤리 및 인성교육을 의미했고, 다른 한편으로 민주화운동이나 통일운동과 같은 정치적 시민운동과 연계된 일종의 정치교육으로 이원화되어 있었다(강순원 2000: 87-88).

3) 통일교육의 변천과정에 관해서는 박찬석(2017). 2016년 이후 통일교육의 현황과 과제. 도덕윤리과교육, 54, 송영훈(2017). 박근혜 정부 대내적 통일정책의 평가와 인식론적 성찰. 통일정책연구, 26(1), 조정아(2007). 통일교육의 쟁점과 과제. 통일정책연구, 16(2). 한만길 외 (2003). 통일교육의 실태조사 및 성과분석. 서울: 통일연구원 등을 참조.

4) 1999년 통일교육지원법 제정 당시 동 조항은 다음과 같이 현행 조항과 내용적으로 동일하다. “제2조(정의) 이 법에서 “통일교육”이라 함은 국민으로 하여금 자유민주주의에 대한 신념과 민족공동체의식 및 건전한 안보관을 바탕으로 통일을 이룩하는데 필요한 가치관과 태도의 함양을 목적으로 하는 제반 교육을 말한다.”

제7회 통일교육주간

마주 잡은 평화의 손 함께 여는 통일의 길

1990년대를 거치면서 한국적 맥락을 고려한 평화교육 논의가 진행되었다. 이러한 노력은 평화교육을 환경교육, 생명교육, 통일교육 등 연관된 주제의 교육과 연결하여 확장하려는 시도로 이어졌다. 2000년대에는 평화교육 실천의 장이 확대되면서 평화교육 개념이 새롭게 모색되었다.(박보영, 2005: 23) 평화교육과 통일교육의 접근은 한편으로는 통일교육 영역에서 평화교육적 시각의 도입으로, 다른 한편으로는 한국적 맥락을 반영한 평화교육 모색 및 영역 확장이라는 두 가지 방향에서 이루어졌다. 정영철은 통일교육 내부에서 평화의 문제의식이 대두된 사회적 배경으로, 1990년대 이후 통일과 평화에 대한 인식 변화—통일이 단기적으로 실현되기 어렵다는 인식, 통일보다 평화공존의 가치 선호 등—와 시민사회의 성장 및 평화운동의 발전, 북핵문제로 인한 한반도의 불안정성 지속과 남북간 이질성 심화 등을 꼽고 있다(정영철, 2018: 57-59).

2000년대 들어 활성화되기 시작한 평화교육은 주로 시민사회 영역에서 평화단체나 여성단체에 의해 주도되었다. 이대훈은 한국 평화교육의 근원으로 민주주의와 참교육을 추구하는 교사운동 내부에서 반공주의 통일교육에 대한 비판으로서의 평화통일교육, 시민사회 내의 평화운동과 연관되어 추진된 평화 및 안보문제에 관한 교육운동, 갈등해결교육 등 외국의 평화교육 모델의 한국적 적용으로서의 평화교육 등 다양한 갈래가 있다고 분석하였다(이대훈, 2017:1). 교사운동 내에서 나타난 반공주의 통일교육에 대한 비판은 통일교육 관점에서 평화교육을 수용한 것이라면, 평화운동 영역에서 분단과 통일문제를 다룬 것은 ‘한국적 평화교육’의 본질에 대한 고민의 결과였다.

2000년대 초중반에는 평화운동 단체들에 의한 평화교육이 활성화되었고, 그 일환으로 한반도의 분단과 탈분단, 남북사회통합과갈등해결문제가 다루어졌다. 대표적인 여성평화단체인 평화를만드는여성회에서는 2001년 일련의 갈등해결 전문가 및 활동가 훈련 프로그램을 실시한 데 이어, 2002년에는 여성 대상 평화감수성 훈련과 청소년 대상 갈등해결교육을 시작했고, 2003년에는 갈등해결센터를 설치하여 본격적인 평화교육을 시작하였다. 이 이외에도 2000년대에는 시민사회 내에서 다수의 평화운동단체들에 의해 평화교육이 진행되었다. 평화교육의 주요 내용은 성인 대상 평화교육의 경우 △개인의 일상적 평화에서부터 전쟁에 이르는 평화에 관한 전반적 내용, △갈등해결 프로그램, △의사소통 훈련, △함께 살아가기 체험학습 등이었고, 청소년 대상 평화교육의 경우 △다름과 차이, 그리고 공존, △비폭력, 화해, 통일, △타문화 이해, 상호문화 존중, 관용의 체험학습, △차이와 차별을 주제로 한 통일교육과 평화체험학습 등이었다(김정수, 2002: 170).

2000년대 중반에는 교육 주체와 교육내용이 더욱 확장되었다. 청소년 대상의 평화교육으로, 남북어린이어깨동무, YMCA, 유네스코 한국위원회, 통일을 생각하는 서울교사모임 등에서 청소년 대상

교육이 실시되었는데, 주요 주제는 △차이와공존, △타문화이해와관용, △차이와차별을주제로한통일교육, △평화체험학습 등이었다. 성인 대상 평화교육은 평화를만드는여성회, 평화인권연대, 한국여성단체연합, 자주평화민족회의, 한국여성사회교육원, 평화인권연대, YWCA, 안산외국인노동자센터 등에 의해 실시되었는데, 주요 주제는 △일상의 평화와 전쟁, 군축, △갈등해결과 협상훈련, △의사소통훈련, △함께살아가기 체험학습 등이었다.(정현백·김정수, 2007:33-34) 이 이외에도 △평화문제에 대한 성찰 교양교육, △갈등해결·중재 프로그램, △비폭력/폭력방지 프로그램, △지구화, 지구문제와 평화문제 연계 교육 프로그램, △평화교육 교사를 위한 평화교육, △평화문제 고등교육, △페다고지 혁신과 탈분단 평화교육 등 다양한 유형의 평화교육이 시도되었다(이대훈, 2018: 12-16).

평화교육 담론과 실천 영역 내에서 나타난 평화교육과 통일교육과의 접합은 ‘통일교육에 대한 평화교육적 접근’(박보영, 2004, 2005), ‘평화지향적 통일교육’(정현백·김정수, 2007), ‘탈분단 평화교육’(문아영·이대훈, 2019) 등의 용어로 명명되어왔다. 박보영은 평화가 통일의 출발점이자 지향점이라는 점을 강조하면서 한반도 비평화의 해결점은 한반도의 평화로운 통일 과정에서 찾을 수 있지만, 통일이 이전 사회보다 더 혼란스럽고 평화롭지 못한 상황을 만들 가능성이 있다는 점이 우리 사회가 처한 평화문제의 딜레마라고 지적하였다.(박보영, 2004: 60) 그는 통일이 반드시 우리 사회의 평화를 의미하는 것이 아니기 때문에 통일문제를 평화의 시각에서 보는 ‘평화교육적 접근’이 필요하다고 보았다. 다른 한편으로, 우리 사회에서의 가장 절실하고 궁극적인 평화문제는 분단으로 인한 비평화이기 때문에 한반도의 평화교육은 통일교육의 형태로 구체화되어야 한다고 보았다. 즉, 평화교육의 한국적 구체화가 통일교육이라고 본 것이다.(박보영, 2005: 170, 박보영, 2004: 57)

김정수도 2000년대 초반에 평화교육을 통일교육에 도입하여야 한다는 주장을 전개했는데, 그는 통일교육이 평화교육의 관점을 수용하는 데 있어 적극적 평화의 개념에 입각하는 것이 중요하다고 지적하였다. 즉, 평화교육에서 사용하는 평화 개념은 전쟁 종식을 의미하는 소극적인 평화에 그치지 않고, 구조적, 문화적 폭력을 포함하는 것이기 때문에, 통일교육에 있어서도 정치권력의 결합을 의미하는 통일의 달성만을 중시할 것이 아니라 남북한의 사회문화적 통합이나 우리 사회 내부의 분열과 비평화의 문제에 주의를 돌려야 한다고 보았다. 이러한 관점에서 보면 평화교육이 지향하는 차이의 존중과 수용, 관용과 공존의 가치는 통일교육에서도 핵심적인 가치가 된다. 또한, 기존의 안보개념도 국가안보의 관점이 아닌 인간안보의 관점에서 재해석할 필요성이 제기된다.(김정수, 2002: 179)

정현백·김정수(2007)는 이러한 논의를 더욱 발전시켜 평화교육의 이론과 접근방법을 통일교육에 전면적으로 도입한 ‘평화지향적 통일교육’의 틀을 제시하였다. 이들은 특히 여성주의 관점에서, 분단이

가져오는 일상적 비평화의 원천으로서 군사주의에 대한 문제제기를 하였다. 일상 속의 분단과 분단폭력에 대한 문제의식은 이후 탈분단 평화교육의 흐름으로 이어진다.

2000년대 초반 학계에서 진행되었던 탈분단 논의가 평화교육에 적극적으로 차용된 것은 비교적 근래에 확산된 탈분단 평화교육에서이다. 피스모모 등 젊은 평화활동가들이 주축이 되는 평화단체에서는 평화교육의 문제의식과 탈분단 논의의 시각을 파울로 프레이리의 비판적 성인교육의 방법론과 결합하여 분단과 한반도문제를 중심으로 하는 평화교육의 독창적인 사례와 방법론을 만들어내고 있다. ‘통일교육에 대한 평화교육적 접근’ 논의나 ‘평화지향적 통일교육’ 논의가 평화교육의 관점과 교육적 원칙에 기반하면서도 통일 또는 남북통합을 위한 교육에 이견을 표하지 않는데 비해, ‘탈분단 평화교육’에서는 통일 자체를 기정사실로 삼아 교육의 중심에 두고 진행되는 교육을 지양한다. 그보다는 분단이 야기한 유형무형의 분단폭력을 전면적으로 다루어야 한다고 보고 있다는 점에서 기존의 통일교육과 평화교육의 결합 논의와는 세대를 달리한다.

한편, 시민사회 영역에서 활발하게 이루어진 평화교육은 제한적이거나 공교육 영역에도 영향을 미쳤다. 대표적인 사례가 경기도 교육청의 평화교육이다. 경기도 교육청은 2011년부터 평화교육을 6대 주요 정책의 하나로 삼아 체계적인 교사교육과 학교 평화교육을 시행하고 있다(이대훈, 2017: 1). 또한, 2015년 경기·서울·인천·강원 4개 시도 교육청이 평화교육 관점의 통일교육 교재인 “평화 시대를 여는 통일시민” 교과서를 개발하여 2017년부터 학교수업에서 활용하고 있다.

3. 통일교육과 평화교육의 간극과 접점: 통일교육원과 피스모모의 교육을 중심으로

이 절에서는 통일부 통일교육원과 평화교육 단체 피스모모의 교육을 중심으로 교육 방향성과 교육내용, 방법 면에서 통일교육과 평화교육의 차이와 접점을 살펴본다. 현재의 통일교육이 통일교육원의 교육활동으로, 분단과 통일 문제를 다루는 평화교육이 피스모모의 교육활동으로 대표될 수는 없고, 양 기관의 위상에도 차이가 있다. 그럼에도 불구하고, 이 두 기관의 교육을 살펴보는 이유는 두 기관이 통일교육과 분단 문제를 다루는 평화교육에서 차지하는 비중과 교육 방향의 선명성 때문이다. 즉, 통일교육원의 ‘평화·통일교육’과 피스모모의 ‘탈분단 평화교육’은 통일교육과 평화교육의 접근을 모색하는 교육적 노력의 스펙트럼에서 양쪽 끝에 위치한 것으로, 통일교육과 평화교육 주체들의 시각 차이를 살펴보고 접점을 모색하기에 적절한 사례라고 판단했기 때문이다.

현재 통일교육에서 정부 주도, 특히 통일부가 실시하는 통일교육이 상당한 비중을 차지하고 있다. 특히

통일교육원에서 발간하는 『평화·통일교육의 방향과 관점』은 정부 통일교육 뿐만 아니라 학교와 민간에서 실시하는 통일교육의 방향과 내용을 규정짓는 기본 틀로 작용하고 있다. 정부에서는 2000년을 전후하여 통일교육 활성화를 위한 법적, 제도적 기반을 마련해나가기 시작했다. 1999년 8월에 통일교육을 촉진·지원하기 위한 특별법으로 ‘통일교육지원법’을 제정·시행했고, 통일교육의 기본 내용체계와 지도원칙을 담고 있는 『통일교육(기본)지침서』를 2000년부터 매년 발간하여 학교교육현장과 사회통일교육 기관 등에 배포해왔다. 『통일교육지침서』는 지난 정부 시기까지 이어져오다가, 2018년에 통일교육의 목표, 중점 방향, 내용, 방법 등 이전보다 간결한 가이드라인을 담고 있는 『평화·통일교육의 방향과 관점』으로 개편되었다.

한편 피스모모는 “수평적 서로배움을 통해 실천적 사유의 시민공동체를 확장함으로써 더 평화롭고 덜 폭력적인 사회를 만들어간다”는 미션을 가지고 2012년 9월에 창립된 민간단체로, 주요 사업은 평화교육 진행자 양성 프로그램 개발 및 실행, 평화교육 관련 국내외 네트워크 구축 등이다. ‘어린이어깨동무’, ‘평화를만드는여성회’ 등 2000년대부터 한반도 분단 및 통일 문제에 초점을 둔 평화교육 활동을 꾸준히 실시해오고 있는 단체들이 있지만, 후발주자인 피스모모의 교육활동이 정부 주도의 ‘평화·통일교육’과의 차별성을 가장 선명하게 보여주고 있으며, 2030세대의 평화와 통일에 대한 고민을 대변한다고 판단되어 분석 대상으로 삼았다.

가. 통일교육원의 평화·통일교육

2018년 8월 통일교육원에서 발간한 『평화·통일교육의 방향과 관점』에는 기존 정부 주도 통일교육과 연속성 상에 있으면서도 일부 차별성을 지니는 교육의 방향이 나타나 있다. 통일교육에 대한 정부의 가이드라인 성격을 지니는 이 책자의 내용은 평화·통일교육의 목표, 중점 방향, 내용, 방법 등으로 구성되어 있는데, 다소 장황하기는 하지만, 그 주요 내용을 살펴본다.

우선, 『평화·통일교육의 방향과 관점』에서는 「통일교육 지원법」 2조에 근거하여 통일교육을 “자유민주주의에 대한 신념과 민족 공동체 의식 및 건전한 안보관을 바탕으로 통일을 이룩하는 데 필요한 가치관과 태도를 기르도록 하기 위한 교육”으로 정의한다. 아울러 “조국의 평화적 통일의 사명”을 명시한 헌법 전문과 “자유민주적 기본질서에 입각한 평화적 통일정책을 수립”한다고 규정한 헌법 제4조의 정신을 바탕으로 함을 명시하고 있다. ‘자유민주주의’, ‘민족공동체’, ‘안보’를 키워드로 하는 이와 같은 통일교육 개념은 그 자체로 특정한 교육 방향을 지시하고 있으며, 변화하는 사회상과 통일교육에 부여되는 시대적

제7회 통일교육주간

마주 잡은 평화의 손 함께 여는 통일의 길

과제를 반영한 것이 아니어서, 최근 학계에서 이에 대한 비판적 논의(김병연, 2018, 조정아, 2018b)가 이루어지고 있다.⁵⁾

『평화·통일교육의 방향과 관점』에서 평화·통일교육의 목표로는 △평화통일의 실현의지 함양, △건전한 안보의식 제고, △균형 있는 북한관 확립, △평화의식 함양, △민주시민의식 고양의 다섯 가지가 제시되고 있다. 이전의 통일교육지침서에서 통일교육의 목표는 ‘미래지향적 통일관, 건전한 안보관, 균형있는 북한관 정립’으로 제시되었다. 『평화·통일교육의 방향과 관점』에서 제시된 목표 중 앞의 세 가지는 기존 통일교육의 목표와 동일하고, ‘평화의식 함양’과 ‘민주시민의식 고양’은 한반도 정세 변화에 따라 새롭게 부가된 것이다. 평화의식 함양과 관련해서는 우리 사회에 존재하는 통일문제에 대한 다양한 견해차가 통일 과정에서 사회적 갈등과 문화적 충돌을 야기하는 요소가 될 수 있기 때문에 다름을 인정하는 자세와 관용의 정신, 평화의식을 함양하는 통일교육이 필요하다고 본 것이다. 민주시민의식 고양과 관련해서는 통일의 미래상이 자유·민주·평화의 가치가 구현되는 국가이므로 이를 실현하기 위해 민주적 의사결정과 문제해결 능력, 민주적 원리와 절차에 따라 행동할 수 있는 능력을 통합적으로 기르는 것이 중요하다고 설명하고 있다.

『평화·통일교육의 방향과 관점』에 나타난 통일교육 목표의 변화는 평화교육이나 민주시민교육의 관점에서 평화체제 구축기라는 한반도 체제의 전환을 반영하고 있다는 점에서 긍정적이다. 그러나 다섯 가지 목표를 나열적으로 제시하고 있을 뿐, 얼핏 상충된 것으로 보이는 안보의식 제고와 평화의식 함양 간의 관계를 포함하여, 다섯 가지 목표의 연관관계나 전체 교육목표의 구조를 제시하고 있지는 않는다는 점에서 한계를 갖는다.

『평화·통일교육의 방향과 관점』에서는 열다섯 가지 평화·통일교육의 중점 방향이 제시되고 있는데, 이는 현재의 정부 주도 통일교육에서 통일과 분단문제를 보는 관점을 보여준다. 교육의 중점 방향으로 △통일은 우리 민족이 지향해야 할 미래, △한반도 통일은 민족문제이자 국제문제, △통일을 위해서는 남북한의 주도적 노력과 함께 국제사회의 지지와 협력이 필요, △평화는 한반도 통일에 있어 우선되어야 할 가치, △통일은 튼튼한 안보에 기초하여 평화와 번영을 구현하는 방향으로 추진, △북한은 우리의

5) 김병연은 「통일교육지원법」 제2조 정의, 제3조 통일교육의 기본원칙 조항을 중심으로 쟁점을 분석하고 개선사항을 제시하였다. 그에 의하면, 「통일교육지원법」은 학교통일교육과 사회통일교육에 대한 개념을 구분하지 않고 있어 학교통일교육 개념이 명료하지 않으며, 강조되고 있는 자유민주주의와 건전한 안보관에 대한 해석이 서로 달라 논쟁을 야기하고 있다. 통일교육에서 민족공동체의식을 강조하는 것은 다문화 사회로의 변화를 반영하지 못하며, 도덕과 통일교육과 조화를 이루지 못하는 문제점이 발생한다. 그는 「통일교육지원법」 개정 방안으로 제2조에서 학교통일교육과 사회통일교육의 개념 정의를 신설하고 제3조에서 통일교육의 보편원칙으로서 자유민주주의를 명시해야 함을 주장하였다. 또한, 제3조에서 이주민을 포용하는 새로운 공동체의식 형성을 강조하고 인간안보의 관점에서 통일과 안보의 관계를 설정해야 함을 주장하였다.(김병연, 2018: 115)

안보를 위협하는 경계의 대상이면서 함께 평화통일을 만들어 나가야 할 협력의 상대, △북한에 대한 이해는 객관적 사실과 인류 보편적 가치 규범에 기초, △북한은 우리와 공통의 역사·전통과 문화·언어를 공유, △남북관계는 통일을 지향하는 과정에서 잠정적으로 형성되는 특수관계, △남북관계는 기존의 남북합의를 존중하는 방식으로 발전되어야 함, △남북관계 발전을 위해 화해협력과 평화공존을 위한 노력 필요, △통일을 통해 구성원 모두의 자유 인권 평등 복지 등 인류 보편적 가치를 추구하는 국가 건설, △통일은 한반도뿐만 아니라 동북아시아 및 세계의 평화와 발전에 이바지할 수 있어야 함, △통일은 점진적이고 단계적인 방식으로 추진, △통일은 국민적 합의를 바탕으로 추진 등이 제시되었다.

가장 눈에 띄는 변화는 교육목표에도 나타나는 바와 같이 평화에 대한 강조이다. 특히 통일지상주의를 경계하고 평화를 한반도 통일에서 우선되어야 할 가치로 천명하고 있다거나, 급격한 통합이 초래하는 어려움을 지적하면서 점진적, 단계적 방식으로 통일을 추구해야 함을 강조하고 있는 점은 기존의 통일교육지침서에 나타난 교육 방향성과 차별화되는 지점이다. 한편, 여전히 통일교육의 쟁점 사항이 명료화되지 않고 포괄적으로 서술되어 있는 부분이 많이 남아있다. 예를 들면, 통일국가의 상으로 “자유·인권·평등·복지 등 인류 보편적 가치를 추구하는 국가”를 제시하는 동시에, 통일국가는 “자유민주적 기본질서와 시장경제를 근간으로 삼”는 “민족공동체”여야 한다는 점을 강조하거나, 평화와 번영의 추진은 튼튼한 안보에 기초하여야 한다고 하지만, 구체적으로 튼튼한 안보가 무엇을 의미하는지, 그것이 화해·협력을 통한 공존공영과 어떻게 연결되는지에 대해서는 진전된 설명을 제공하지 못하고 있다.

교육내용과 관련해서는 분단의 배경과 통일의 필요성, 북한 이해, 통일의 과정과 미래상의 세 영역으로 나누어 관련 내용을 다룰 때의 가이드라인을 제시하고 있다. 분단의 배경과 관련해서는 남북 분단의 발생과 고착화 과정에 관한 역사적 지식과 관점을 제시하고 있으며, 통일의 필요성 부분에서는 분단의 폐해, 통일의 필요성 및 편익을 경제적, 사회적, 민족사적 측면에서 제시하고 있다. 북한 이해 부분에서는 정치·외교, 군사, 경제, 사회문화, 인권 부문으로 나누어 북한을 이해하는데 필요한 지식과 관점을 제시하고 있다. 통일 과정과 미래상 부분에서는 분단 이후 통일을 위한 노력과 통일 추진의 원칙을 약술하고, 통일 한반도의 사회상을 제시하고 있다. 이전의 『통일교육지침』이 상당히 세부적인 교육내용을 제시하고 있었던 데 비해, 『평화·통일교육의 방향과 관점』에서는 각각의 주제영역 별로 주요 내용요소에 대한 간략한 설명만을 제시하고 있다. 예를 들어 ‘통일의 필요성’과 관련해서는 “분단이 장기화되면서 다양한 유·무형의 비용을 발생시켜 왔다.”, “통일은 분단 구조의 불안정성을 극복하고 지속가능한 발전을 이룩하기 위해서 필요하다.”, “통일은 분단으로 인해 굴절된 역사를 바로잡고 민족적 과제를 해결하는 길이다.”, “통일은 유·무형의 편익을 가져온다.” 등 명제 형태의 내용 요소를 제시하고 각각에 대해

간략하게 부연설명하고 있다.

교육방법으로는 변화하는 환경과 학습자 특성을 감안하여 학습자의 자발적인 탐구와 능동적인 참여를 유도하는 교육방법을 활용하여야 한다고 명시하고 있다. 특히 △학습자 특성에 맞는 통일교육, 특히 연령별 특성을 고려한 교육방법 적용, △인지·정의·행동적 영역을 포괄하는 통합적인 통일교육, △열린대화과 토론, 협동학습 등 학습자 중심의 통일교육, △시청각 매체, ICT, 소집단, 체험학습, 북한이탈주민과 남북경협 유경험자 활용 등 학습자의 흥미를 증진하는 다양한 방법 활용 등을 강조하고 있다.

나. 피스모모의 ‘탈분단 평화교육’⁶⁾

최근 학교현장과 사회적 공론화의 장에서 활발한 탈분단 평화교육 활동을 펼치고 있는 피스모모의 교육 활동의 키워드는 ‘평화’와 ‘탈분단’이다. 정부의 평화·통일교육과 마찬가지로 한반도 문제를 다루는 데 있어 평화를 주요한 가치로 보고 있지만, 직접적으로 통일을 이야기하는 것이 아니라 분단폭력의 극복과 ‘탈분단’에 집중한다는 점에서 차이가 있다.

피스모모는 탈분단 평화교육의 교육목표를 인지적, 사회-정서적, 행동적 영역의 세 영역으로 구분하여 제시하고 있다. 인지적 영역의 교육목표는 △한반도-동북아-한국의 분단체제의 성격과 현상 이해, △분단체제의 산물인 다양한 이분법적 사유 관찰 및 비판, △분단의 언어 관찰·비판 및 탈분단의 언어 모색, △국제적, 사회적, 사유의 수준에서 탈분단의 가능성 모색이다. 사회-정서적 영역의 교육목표는 △생명, 인권, 젠더, 민주, 생태, 공존에 기반한 평화의 가치 경험 및 공유, △분단체제의 폭력성 공감, △차이 존중, 다양성 향유, 공유공존의 지향, 비폭력지향, 적극적 갈등 조정의 태도 형성이다. 행동적 영역의 교육목표는 △분단체제에서의 사랑과 삶에 대한 성찰, △분단체제의 폭력성 거부, △평화롭고 정의로운 한반도, 동북아를 위한 책임있는 실천, △공감, 연대, 협력을 통한 미래 비전 형성 등이다.(문아영·이대훈, 2019:72)

피스모모의 교육목표의 핵심은 분단체제로 인한 폭력과 비평화를 인식하고 공감하도록 하는 것이다. 이러한 목표는 인지적, 정서적, 행동적 영역으로 구분되는데, 이는 분단의 폭력성과 평화감수성이

6) 이 글에서 피스모모의 활동 방향성에 대한 분석은 다음 두 권의 책자에 기초한다. 김영철·전세현(2018), 『탈분단과 평화, 교실 안에서 어떻게 이야기할 수 있을까?』 교사를 위한 평화배움 교안 시리즈 3, 피스모모, 문아영·이대훈(2019), 『분단체제를 살아내며 넘나드는 탈분단 평화교육』, 피스모모. 이 글은 피스모모의 교육 프로그램 전반에 대한 분석이 아니라 하나의 프로그램 및 교안에 대한 분석이라는 점에서 한계가 있다.

교육자의 강의를 통해 전달될 수 있는 것이 아니라 학습자 스스로가 자신과 동료 학습자들의 경험을 관찰하고 비판하고 공감하고 실천함으로써 느끼고 만들어갈 수 있는 것이기 때문이다. 피스모모의 탈분단 평화교육은 한마디로 분단이 가져온 비평화를 알고 느끼고 이를 평화적 상황으로 전환시킬 수 있는 평화능력을 함양하는 것을 목표로 한다. 분단체제에 대한 이해와 탈분단의 문제를 다루지만, 통일교육원에서 교육목표로 삼는 것과 같은 통일 의지 함양은 그 자체로는 교육의 목표가 되지 못한다. 예를 들어 통일을 주제로 하는 학습활동에는 다음과 같은 안내가 따른다.(김영철·전세현, 2018)

“분단의 반대말은 통일일까요? 한반도 평화를 위해서 통일은 필수적일까요? 모 아니면 도, 찬성과 반대의 이분법으로만 생각하다보면, 어느 순간 그 대립구도에 몰두하여 내용의 본질을 충분히 들여다보지 못하고 갈등만 점점 첨예해지는 경우가 많은데요. 이분화, 단순화할 수 없는 미묘하고도 무수히 많은 생각의 스펙트럼을 들여다보며, 분단을 넘어서는 평화의 반짝이는 가능성을 모색해보는 활동입니다”

피스모모의 탈분단 평화교육에서 통일은 분단으로 인한 비평화를 해결할 수 있는 유일한 종착점이 아니라, 평화의 실현으로 만들어질 수 있는 미래 한반도 사회의 모습일 수도 있고 그렇지 않을 수도 있다. 피스모모는 기존 통일교육에서 북한을 적대시함으로써 적대와 불안을 조장해왔을 뿐만 아니라, 갈등은 축소하고 통일을 강조하는 방식으로 분단과 통일의 문제를 다루어왔다고 비판한다. 과정의 중요성을 이야기하면서 실제로는 통일이라는 결과를 미리 가정하고 주입해왔다는 것이다.(김영철·전세현, 2018) 이러한 관점에서 보면, 탈분단은 곧 통일을 의미하는 것이 아니라 “분단을 비판적으로 검토하고 성찰하는 과정”이며, 탈분단 평화교육은 통일의 의지를 기르는 일이 아니라 분단을 성찰하고, 평화로 전환시킬 수 있는 능력을 기르는 일이다.

탈분단 평화교육은 또한 분단이 거시적 사회구조나 체제로서 남북한 사회구성원들의 삶을 규정하고 강제하는 요소일 뿐만 아니라, 개개인의 행위를 통해 일상생활 속에서 ‘수행’되는 것이라는 점에 주목한다. 우리가 일상 속에서 행하는 말과 행동, 관계 속에 분단이 스며들어 있고, 우리의 말과 행동과 생각과 관계들을 통해 분단은 유지되고 재생산되고 변형된다. 따라서 분단을 넘어서는 것은 남한과 북한 체제를 하나로 통합하는 것이 아니라 우리의 일상 속에 존재하는 분단, 내가 수행하는 분단을 비판적으로 성찰하는 것에서 시작된다. 성찰의 결과 분단을 넘어서서 우리가 만들어내야 할 사회의 구체적인 모습은 열려있고, 탈분단 평화의 길에 참가하는 행위자들의 실천에 따라 달라질 수 있다고 본다.

또한, 탈분단 평화교육에서도 안보문제를 다루지만, 그 목적은 ‘건전한 안보의식’을 제고하는 것이

제7회 통일교육주간

마주 잡은 평화의 손 함께 여는 통일의 길

아니다. 탈분단 평화교육에서 안보문제에 관한 교육은 분단체제 하에서 군사주의, 안보주의가 작동해온 방식과 그 폭력성을 드러내는데 중점을 둔다는 점에서 통일교육원의 교육 방향과 다르다.

교육내용으로는 평화·통일교육에서 다루는 남북 분단의 역사나 북한문제, 남북관계 현안 등을 피스모모의 탈분단 평화교육에서도 다룬다. 다만, 통일교육원의 교육처럼 각 내용 영역의 체계적인 지식을 전달하는 것이 중요한 것이 아니라, 분단의 현실을 비판적으로 인식하고 학습 참가자들 간에 서로 다른 생각과 경험을 나누는 매개물로 교육내용이 배치된다.

한편, 교육내용의 범위 면에서 보면 피스모모의 탈분단 평화교육이 일반적인 통일교육보다 더 포괄적이다. 피스모모는 탈분단 평화교육이 “분단폭력에 집중하면서도 21세기 평화와 공존의 세계적 시민성을 위한 교육”이며, “분단체제에 갈등분석 및 전환에 대한 교육을 적극 접합시키는 교육”이고, “문화적다양성과 간문화성, 시민성의 복합적 상호연관된 차원들을 강조하는 시민성 교육”이라고 설명한다(문아영·이대훈, 2019). 따라서 분단과 통일의 문제만이 아닌 한반도의 불평등, 가부장제, 군사주의, 서열주의, 분단체제, 인종주의, 반생명문화 등 포괄적인 구조적·문화적 비평화의 문제가 모두 교육내용으로 다루어질 수 있다. 분단체제는 남북간의 대립과 갈등을 양산하는데 그치는 것이 아니라 한국 사회 내의 비민주적이고 비평화적인 질서와 억압 구조와도 연결되는 것으로, 분단의 문제가 우리 사회 내의 다른 비평화와 폭력 문제와 어떻게 연결되어 있는지를 비판적으로 분석하는 것이 중요한 교육내용이 된다.

교육방법으로는 통일교육원의 『평화·통일교육의 방향과 관점』에서 바람직한 교육방법으로 제시하고 있는 것과 마찬가지로 학습자의 자발적 탐구와 능동적 참여를 유도하는 방법을 강조한다. 피스모모의 탈분단 평화교육 교안을 보면, 교육은 도입활동, 본활동, 닫는활동의 세 단계로 구성된다. 도입활동은 본격적인 학습활동을 시작하기 전에 학습 과정과 문화, 분위기, 방식을 제안하여 함께 만들어가는 과정이다. 피스모모가 제시하는 토론 또는 대화의 방식은 “뭐든지 괜찮아”, “달라도 괜찮아”, “낮설어도 괜찮아”라는 세 가지 키워드로 압축된다. 이 세 가지 키워드는 탈분단 평화교육의 교육방법뿐 아니라 근본적인 교육적 관점의 특징을 잘 보여준다. 즉, 정해진 답을 향해 가는 교육이 아니라 미리 정해진 정답도, 절대적 오답도 없고, 학습 참가자들이 서로 다른 관점과 생각을 갖고 있다는 점을 전제하며, 익숙하고 일상적인 답을 낮설게 봄으로써 비판과 대안의 창출을 격려하는 교육이라는 점에서 기존의 통일교육과 본질적인 차이가 있음을 보여준다.

본활동은 주제토론과 갈등 분석으로, 남북관계, 한반도 평화, 통일과 분단에 대해 자신의 생각을 말하고 다른 사람의 말을 경청하는 과정이다. 본활동은 영상분석 등의 활동으로 진행하기도 하지만, ‘스펙트럼 토론’이나 ‘월드카페토론’과 같이 특정한 질문이나 주제에 대해 소그룹별로 이야기하고 자신과 다른

참가자들의 생각을 비교하고 발표하는 방식을 많이 활용한다. 이때, “통일은 한반도에 평화와 번영을 가져다줄 것이다.”, “통일은 경제적 어려움과 사회적 갈등을 더욱 부추길 것이다.” 등과 같은 논쟁적인 주제에 대해, 제한 시간 내에 결론을 도출하는 방식이 아닌 열린 토론 방식을 취한다. 찬반을 나누는 이분법적 논의 방식에서 벗어나 다양한 의견을 개진하고, 민주적 토론과 소통을 통해 문제를 비판적으로 분석하고, 견해 차이에서 오는 갈등을 조정하는 데 초점을 둔다. 이러한 활동을 진행하는 과정에서 대화의 원칙으로 피스모모는 △무리한 합의나 결론 추구 지양, △이질적인 존재들이 만나 다양성을 드러내고 소통하는 공동의 경험에 의미 부여, △경청, 질문, 이해, 연결, 종합, 성찰의 대화 추구 등을 제시하고 있다.

통일교육원과 피스모모의 교육방법은 학습자의 능동성과 참여를 강조하고 있다는 점에서 공통성을 지니지만 강조점은 서로 다르다. 통일교육원의 교육방법이 학습자의 특성과 흥미를 고려함으로써 교육 효과를 제고하는 데 방점을 두고 있다면, 피스모모의 교육방법은 정답이 제시되지 않는 교육 상황에서 다양한 의견 표출과 의사소통 및 경청과 성찰의 기회를 제공하는 데 초점을 두고 있다.

이러한 차이는 단순한 방법론의 차이에 그치지 않는다. 예를 들어 북한 문제를 다룰 때, 통일교육원의 평화·통일교육에서는 ‘북한의 이중성’을 고려하고 객관적 사실과 인류 보편의 가치 기준에 근거하여 북한에 대해 ‘균형적 인식’이 가능하도록 교육하라는 지침을 제시하고 있다. 그러나 이런 ‘균형적 인식’을 가능하게 하는 방법이 무엇인가는 제시하지 않고 있다. 교육방법으로 제시되고 있는 토론, 협동학습 등 학습자 중심의 통일교육, 시청각 매체, ICT, 소집단, 체험학습, 북한이탈주민과 대화 등 그야말로 ‘방법’일 뿐 그 자체가 ‘균형적 인식’이라는 교육 방향의 구현을 보장하지는 못한다. 아마도 ‘균형적 인식’은 수업을 이끄는 교사에 의해 제시되는 것으로 가정하고 있는 듯하다. 반면, 피스모모의 탈분단 평화교육에서는 참가자 누구나가 동등한 입장에서 자신의 일상에 녹아있는 분단폭력과 비평화에 관해 말하고 타인의 말에 귀를 기울임으로써 분단을 성찰하도록 하는 것을 강조한다. 분단에 대한 성찰과 평화 모색은 분단, 평화와 관련된 내 안의 이야기를 찾아 꺼내는 것에서 시작해서, 이를 다른 사람의 이야기와 비교하고 연결시킴으로써 발전된다. 인식의 ‘균형’을 맞추어야 한다면, 균형의 지점은 교육 참가자들 간의 소통을 통해 그때그때 구성된다.

4. 통일교육과 평화교육의 접점과 쟁점

이상에서 살펴보았듯이, 통일교육과 평화교육은 분단의 역사 속에서 분단과 남북간의 대립, 분단으로

제7회 통일교육주간

마주 잡은 평화의 손 함께 여는 통일의 길

인한 폭력과 비평화를 해소하기 위한 교육으로 자리매김하였고, 그 과정에서 접점을 형성하고 공동의 영역을 만들어왔다. 평화교육에서 분단과 통일의 문제가 핵심적인 주제가 되는 것은 한반도의 평화는 가장 근본적인 구조적 폭력의 원인이고 반평화의 근원이 되는 분단을 극복함으로써만 완성될 수 있기 때문이다(안승대, 2013: 46, 정영철, 2018:67). 또한, 통일교육은 평화교육과 결합됨으로써 북한이해교육, 통일정책 홍보, 안보교육 등에 머무르지 않고, 사회통합과 평화·통일의 구현을 위한 새로운 삶의 가치와 사회문화의 혁신을 이끌어내는 데 기여할 수 있다(이동기·송영훈, 2014: 8). 현시기 통일교육에서 평화교육적 관점의 결합이 더욱 중요한 것은, 지금 우리가 남북간의 대결과 반목의 시대를 지나 한반도 평화의 새로운 역사를 만들어가는 시대적 대 전환기에 서 있기 때문이다.

그런데 이와 같은 통일교육과 평화교육이 공유하는 지점을 자세히 들여다보면 양자가 미세하게 어긋나는 지점을 발견할 수 있다. 통일교육과 평화교육의 결합에 있어 가장 뜨거운 감자는 한반도 평화실현에서 통일의 위상을 어떻게 보느냐 하는 것이다. 일반적으로 통일교육 영역에서 통일교육과 평화교육의 결합을 주장하는 논자들은 평화가 “분단의 극복, 곧 통일을 통해서만” 완성될 수 있다(정영철, 2018: 63)고 본다. 이와 같은 입장에서는 통일은 비평화를 가져오는 분단의 근원을 제거하는 것으로 인식된다. 고통의 원인인 분단을 근본적으로 해결하기 위해서는 평화적인 통일을 달성하는 것이 필요하다고(이인정, 2019: 7) 보는 것이다. 이러한 관점에서 보면, 평화를 포괄적으로 구상하지 않는 통일이나 통일을 적극적으로 사고하지 않는 평화 모두 적실성을 갖기 어렵다(정용민, 2018: 104).

이와 달리, 앞서 살펴본 피스모모의 탈분단 평화교육 사례처럼, 평화교육을 중심으로 분단의 문제를 다루는 입장 중 일부는 분단의 해소가 곧 통일을 의미하는 것으로 보지 않는다. 이들에게 통일은 탈분단의 동의어가 아니며, 이들은 오히려 통일-정확히 말하면, 기존의 통일지상주의적 담론과 이에 입각한 실행들-을 안보, 민족과 함께 분단의 수행성을 작동시키는 장치(문아영·이대훈, 2018: 19)로 보기도 한다. 한반도 평화실현의 과정에서 통일은 미리 정해져 있는 유일한 해답이 아니라 역사적 과정에서 모색하고 만들어 나갈 여러 가지 대안 중의 하나일 뿐이다. 최근에는 통일교육 담론과 실천 현장 속에서도 통일의 당위성을 문제시하는 입장이 대두되었다. 통일인문학은 통일의 당위성을 전제로 하는 입장을 비판하면서 “통일은 왜 이루어져야만 하는가”라는 의문을 논의의 출발점으로 삼는다. 이러한 입장은 통일의 당위성에 대한 비판적인 사고를 유도하고, 이에 바탕하여 우리가 추구해야 하는 통일의 의미와 지향해야 할 가치에 대해 성찰하도록 한다.(오기성, 2018: 325)

한반도 평화실현에서 통일의 위상 문제와 더불어 생각해보아야 할 것은 교육의 장에서 통일을 어떻게 다룰 것인가라는 문제이다. 통일의 위상 문제와 교육에서 통일을 어떻게 다룰 것인지는 다른 문제이지만,

그간 서로 분리되지 않은 채 다루어져 왔다. 통일이 한반도 평화실현의 유일한 종착점이라고 보는지 아니면 하나의 대안에 불과하다고 보는지에 따라 교육 장면에서 통일을 어떻게 다룰 것인지가 달라지는 것이 온당한가? 통일을 보는 관점은 다를 수 있지만, 통일문제를 교육의 장에서 어떻게 다룰 것인지에 관해서는 ‘통일교육’ 중심의 입장과 ‘평화교육’ 중심의 입장이 합의할 수 있는 지점이 존재하는 것은 아닐까?

통일교육과 평화교육이 공유하는 또 하나의 접점은 ‘적극적 평화’의 개념과 관련된다. 통일교육과 평화교육의 결합이 기본적으로 ‘적극적 평화’라는 평화개념 위에 이루어져야 한다는 점에 대해서는 대체적으로 동의가 형성되어 있는 것으로 보인다. 평화를 전쟁없는 상태라는 의미의 ‘소극적 평화’로만 해석한다면, 반공교육도, 체제 경쟁을 강화하는 안보교육도 평화를 지키기 위한 평화교육이었다고 말할 수도 있을 것이다. 이러한 ‘소극적 평화’만을 강조할 때 ‘안보’나 ‘통일’ 문제는 항상 ‘국익’과 ‘체제 수호’를 위한 것이 되고, 통일교육은 분단체제에 순응하도록 하는 기능을 할 수밖에 없는 한계를 지닌다.(정용민, 2018: 104) 따라서, 평화교육과 접점을 형성하는 통일교육에서 평화의 의미는 ‘소극적 평화’에 국한되지 않고, 분단을 명분으로 한 권위주의 체제의 민주주의 체제로의 전환, 안보를 매개로 한 사회적 폭력의 확대 재생산 구조 약화, 분단의 일상에 스며들어 있는 일상생활의 폭력적 구조 해체 등을 포괄하는 ‘적극적 평화’로 확대된다(정영철, 2018: 63).

그런데 ‘적극적 평화’ 개념은 교육의 주제나 내용과 관련하여 상당한 확산성을 지닌다. ‘적극적 평화’ 개념으로 한반도의 평화와 분단 문제를 고찰하면, 분단 체제에서 벗어나는, 또는 그 구체적인 종착점인 통일을 이루는 것은 남북간의 정치적 통합이나 물리적 장벽의 제거가 아니라 사회구조와 문화와 의식을 포함하여 평화를 가로막는 다층적 요소들을 변화시키는 문제가 된다. 적극적 평화 관점에서 본 분단폭력은 남북간의 무력충돌처럼 가시적인 것 뿐만 아니라, 상대에 대한 적대와 경쟁을 지탱하는 군사주의와 안보중심주의, 이와 연결된 반생명문화, 서열주의, 가부장제 등을 포함하는 것이다. 아니, 이러한 주제들이 오히려 분단의 일상화 관점에서 전통적인 통일교육의 주제보다 더욱 큰 중요성을 지닌다고 볼 수 있다. 또한, 그러한 주제들을 다루는 데 있어서 평화부재의 상황, 또는 평화를 가장한 비평화와 폭력의 현실에 대한 비판적 사고와 감수성, 전환의 의지가 중시된다.

따라서 이러한 주제들을 적극적으로 교육내용으로 다룰 것인가, 다룬다면 어떻게 다룰 것인가 하는 점에서 통일교육 중심의 입장과 평화교육 중심의 입장이 다르게 나타날 수 있다. 예를 들어 평화교육 중심의 관점에서 보면, 통일교육에서 교육목표로 제시되고 있는 ‘건전한 안보관’은 평화교육에서 말하는 안보중심주의에 대한 비판에 가까운가 아니면 비판의 대상이 되어온 군사주의나 안보중심주의에 가까운가라는 질문을 제기할 수 있다.

제7회 통일교육주간

마주 잡은 평화의 손 함께 여는 통일의 길

교육방법 측면에서 보면 양쪽 모두 학습자 중심의 교육방법을 말하고 있으나, 교육을 보는 근본적 관점의 차이에 따라 상당히 다른 결의 수업이 전개될 수 있다. 교육을 보는 관점의 한쪽 끝에는 교사가 학생에게 올바른 지식과 관점을 가르치고 깨우치는 것이 교육이라고 보는 '계몽'의 관점이 자리하고, 다른 쪽 끝에는 학습자가 스스로의 경험과 (지적)활동을 통해 자신의 인식 구조를 형성하고 변화시켜 나가는 구성적 과정-즉 학습-을 돕는 것을 교육이라고 보는 관점이 존재한다. 통일교육과 평화교육의 다양한 실천들은 이 양 극단의 사이 어디쯤에 위치한다.

전자에 가까울수록 통일에 대한 '올바른' 관점과 '중립적' 지식이 존재한다고 본다. 이때 학습자의 요구와 흥미를 반영한 교육방법은 정답을 보다 효율적으로 습득하거나 잘 깨우쳐주기 위해 필요한 것이다. 올바른 관점과 지식이 무엇인가는 종종 정권의 성향이나 대북정책 방향과 같은 정치적 상황에 좌우된다. 『2016 통일교육지침서』에서는 통일교육의 목표 중 하나로 '올바른 북한관'이 제시되었는데, 『평화·통일교육의 방향과 관점』에서는 '균형 있는 북한관'으로 수정되었다. 여기서 '균형'이 독일의 '보이텔스바흐 협약'이 의미하듯 다양한 입장과 대안이 교육의 장에서 다루어져야 함을 의미하는 것이라면,⁷⁾ 이는 다양한 관점의 존재와 학습자의 선택 가능성을 열어놓는다는 점에서 '계몽'의 관점에서 약간은 떨어진 것이라고 볼 수 있다.

'계몽'의 관점과 반대편의 끝에는 학습의 주도권을 교사나 교사가 대행하는 국가가 아닌 학습자에게 돌려주고자 하는 관점이 존재한다. 예를 들어 앞 절에서 살펴본 피스모모의 탈분단 평화교육에서는 '교육'이라는 용어보다 '배움'이라는 용어를 주로 사용한다. 이는 교육자가 일방적으로 학습자에게 특정한 지식을 전달하거나 가치관과 태도를 형성하도록 하는 가르침의 측면보다 학습자 스스로가 자신의 능동적인 사고와 활동을 통해 깨닫고 변화해나가는 측면에 초점을 두기 때문이다. 이때 교사는 학습자의 "발화를 요약하고 연결시키는 다리와 실타래"(문아영·이대훈, 2019:70) 역할을 할 뿐이다. 이런 교육에서는 "통일이 되어야 한다"는 것과 같은 주어진 정답은 없다. 다양한 학습자가 자신의 정치적 입장과 이해관계에 따라 자기 입장을 선택한다. 이러한 관점의 교육에 대해서도 학습자 구성 등 다양한 상황에 따라 그때그때 달라지는 다양한 관점 간의 균형을 어떻게 잡을 것인가, 인류보편의 윤리에 어긋나는 견해에 대해 어떤 태도를 취할 것인가, 교사의 주도성을 어디까지 인정할 것인가 등의 논점이 제기될 수 있다.

7) 독일 정치교육의 원칙으로 제시되었던 '보이텔스바흐 협약'의 두 번째 항은 학문과 정치에서 대립적인 것은 수업에서도 대립적인 것으로 나타나야 하며, 상이한 입장과 선택가능성을 무시하거나, 가능한 여러 가지 대안을 언급하지 않는 것을 경계한다는 것이다. (Bernd H. Binger, "독일 연방정치교육원의 기능과 역할," 『민주시민교육의 비전과 제도화』(중앙선거관리위원회, 2005), p. 62.에서 재인용).

5. 마치며

이 글은 한반도 평화협력의 시대에 통일교육과 평화교육의 결합을 모색하기 위한 기초작업으로서, 통일교육과 평화교육의 역사적 전개과정과 접점을 살펴보고, 양자의 결합에서 나타나는 쟁점에 대해 논의하였다. 통일교육과 평화교육은 분단의 역사 속에서 분단과 남북간의 대립, 분단으로 인한 폭력과 비평화를 해소하기 위한 교육으로 자리매김하였고, 그 과정에서 접점을 형성하고 공동의 영역을 만들어왔다. 평화교육과 통일교육의 접근은 2000년대 전후에 한편으로는 통일교육 영역에서 평화교육적 시각의 도입, 다른 한편으로는 한국적 맥락을 반영한 평화교육 모색 및 영역 확장이라는 두 가지 방향에서 이루어졌다. 평화교육에서 분단과 통일문제가 중요한 것은 분단을 극복함으로써만이 한반도의 평화가 근본적으로 완성될 수 있기 때문이다. 또한, 통일교육은 평화교육과 결합됨으로써 정책 홍보를 탈피하여 진정한 남북한 사회의 통합과 한반도 평화 실현에 기여할 수 있다.

통일교육과 평화교육의 결합에 있어 가장 큰 쟁점은 한반도 평화실현에서 통일의 위상을 어떻게 보느냐 하는 것이다. 일반적으로 통일교육 중심 입장에서는 평화는 통일을 통해서 완성될 수 있다고 보는 데 비해, 일부 평화교육 중심 입장에서는 통일은 탈분단의 동의어가 아니며, 오히려 통일지상주의가 문제가 된다고 본다. 이와 관련하여, 통일의 위상 문제와 교육에서 통일을 어떻게 다룰 것인가 하는 문제는 분리해서 보아야 할 필요가 있다는 점을 고려해야 한다.

또한, 통일교육과 평화교육의 결합은 기본적으로 ‘적극적 평화’라는 평화개념 위에 이루어진다. ‘적극적 평화’ 개념은 교육의 주제나 내용과 관련하여 상당한 확산성을 지니는데, 적극적 평화 관점에서 중시되는 군사주의와 안보중심주의, 반생명문화, 서열주의, 가부장제 등을 교육내용으로 다루는 것과 관련하여 통일교육 중심의 입장과 평화교육 중심의 입장이 다르게 나타날 수 있다.

교육방법 측면에서 보면 양쪽 모두 학습자 중심의 교육방법을 말하고 있으나, 교육을 보는 근본적 관점의 차이에 따라 실제 교육의 모습은 달라질 수 있다. 교육을 보는 관점의 한쪽 끝에는 교사가 학생에게 올바른 지식과 관점을 가르치고 깨우치는 것이 교육이라고 보는 ‘계몽’의 관점이 자리하고, 다른 쪽 끝에는 학습자 스스로 자신의 인식 구조를 형성하고 변화시켜 나가는 구성적 과정을 강조하는 관점이 존재한다.

오늘날 한반도에 살고 있는 우리 삶 속의 중층적 평화문제에서 핵심적인 것이 한반도의 분단과 적대적 대립이라는 점은 누구도 부인하기 어려울 것이다. 또한, 한반도 평화체제로의 대전환기에 통일의 비전을 세우는 데 있어 평화가 무엇보다도 관건적인 요소라는 점 또한 부정할 수 없을 것이다. 통일교육이냐 평화교육이냐라는 명칭을 결정하는 것이 중요한 것이 아니라, 통일교육 또는 평화교육이라는 이름으로

제7회 통일교육주간

마주 잡은 평화의 손 함께 여는 통일의 길

무엇을, 어떻게 가르치고 배울 것인가를 논의하고 합의해나가는 것이 중요하다. 무엇보다도 이 글에서 논한 통일교육과 평화교육의 접점과 쟁점에 관한 논의들을 지속적으로 명료화하는 작업이 필요하다.

〈참고 문헌〉

- 강순원(2000), 『평화·인권·교육』, 한울아카데미.
- 강순원(2018), “분단시대의 통일교육에서 평화시대의 시민교육으로”, 평화에 대한 세 가지 질문, 통일연구원 학술회의 자료집.
- 김병로·서보혁 편(2018), 분단폭력, 아카넷.
- 김병연(2018), “통일교육지원법의 쟁점과 개정방안 연구-제2조 정의, 제3조 통일교육의 기본원칙 조항을 중심으로”, 도덕윤리과교육, 제58호.
- 김영철·전세현(2018), 『탈분단과 평화, 교실 안에서 어떻게 이야기할 수 있을까?: 교사를 위한 평화배움 교안 시리즈 3』, 피스모모.
- 김정수(2002), “해외 평화교육 사례와 통일교육에의 적용 전망”, 여성과 평화, 제2호.
- 문경호(2018), “평화주의 관점에서의 통일 필요성 논거의 의의와 도덕교육에의 적용”, 윤리교육연구, 제50집.
- 문아영·이대훈(2019), 『분단체제를 살아내며 넘나드는 탈분단 평화교육』, 피스모모.
- 박광기 외(2005), 『신패러다임 통일교육 구현방안』, 통일연구원.
- 박보영(2004), “평화교육의 관점에서 본 통일교육”, 미래교육연구, 제17권 2호.
- 박보영(2005), “평화교육의 이론과 과제 연구”, 연세대학교 박사학위논문.
- 박보영(2005), “평화적 사유를 통한 교육 이해의 지평”, 미래교육연구 제18권 1호.
- 박보영(2009), “평화역량 강화를 위한 교육 방안의 탐색”, 교육사상연구, 제23권 1호.
- 박찬석(2003), 『통일교육』, 인간사랑.
- 박찬석(2017), “2016년 이후 통일교육의 현황과 과제”, 도덕윤리과교육, 제54호.
- 송영훈(2017), “박근혜 정부 대내적 통일정책의 평가와 인식론적 성찰”, 통일정책연구, 제26권 1호.
- 송정호·조정아(2009), “이명박 정부의 통일교육정책과 통일교육 거버넌스의 개선방향”, 평화학연구, 제10권 1호.
- 안승대(2013), “통일교육으로서의 평화교육에 관한 연구”, 통일교육연구, 제10권 1호.
- 오기성(2018), “통일교육에서 평화인문학 및 통일인문학의 함의”, 초등도덕교육 제61집.
- 이동기·송영훈(2014), 『평화·통일교육 추진전략 연구』, 유네스코한국위원회.
- 윤철기(2017), “한반도의 평화문제와 통일교육의 새로운 방향의 모색: 통일과정의 평화적 실천을 위한 평화교육의 필요성을 중심으로”, 정치·정보연구, 제20권 1호.
- 이대훈(2017), “군사주의 비판과 분단체제에 대한 비판의 평화학과 평화교육”, 가톨릭대학 학술대회 발표자료.
- 이인정(2019), “평화·통일 감수성 함양 교육의 목표와 내용 체계에 관한 연구”, 도덕윤리과교육, 제62호.

제7회 통일교육주간

마주 잡은 평화의 손 함께 여는 통일의 길

정영철(2018), “평화통일을 위한 길 찾기: 평화를 위한 통일, 통일을 위한 평화”, 『한반도 평화교육 어떻게 할 것인가』, 살림터.

정용민(2018), “평화시대를 여는 통일교육, 시민성교육이 필요하다.” 『한반도 평화교육 어떻게 할 것인가』, 살림터.

정현백·김엘리·김정수(2002), 『통일교육과 평화교육의 만남』, 통일부 통일교육원.

정현백·김정수(2007), 『평화지향적 통일교육의 이해』, 통일부 통일교육원.

정희태(2007), “평화교육의 수용을 통한 통일교육 개선”, 통일전략, 제7권 2호.

조정아(2007), “통일교육의 쟁점과 과제”, 통일정책연구, 제16권 2호.

조정아(2013), “국민통합에 기여하는 통일교육”, 최진욱 외, 『박근혜 정부의 대북정책 추진 방향』, 통일연구원.

조정아(2018a), “2030 세대의 통일의식과 통일교육의 새로운 패러다임 모색”, 통일교육연구, 제15권 2호.

조정아(2018b), “통일교육 지원체계 토론편”, 통일교육의 쟁점 공론화 토론회 자료집, 한국교육개발원·통일연구원, EBS·한국통일교육학회.

통일부 통일교육원(2016), 『2016 통일교육지침서』, 통일부 통일교육원.

통일부 통일교육원(2018), 『평화·통일교육의 방향과 관점』, 통일부 통일교육원.

한만길 외(2003), 『통일교육의 실태조사 및 성과분석』, 통일연구원.

함택영 · 이향규 외(2003), “남북한 평화체제의 건설과 통일교육,” 국가전략, 제9권 4호.

<https://peacemomo.org/intro>

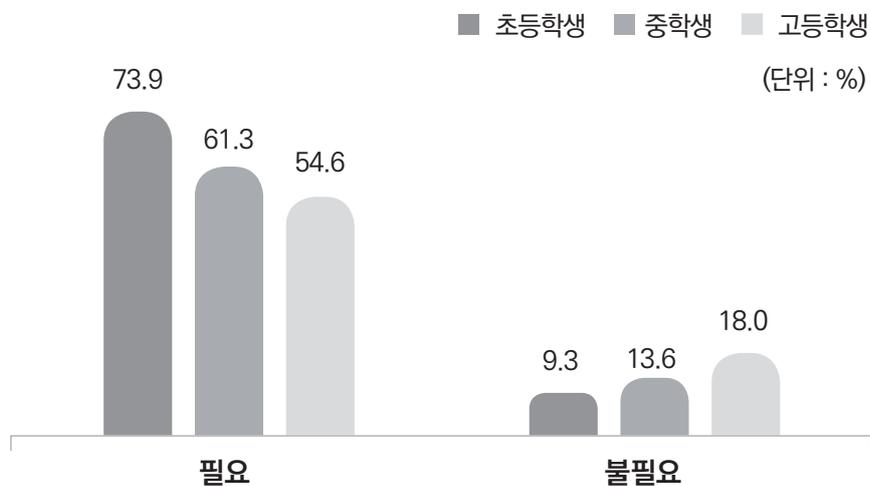
평화·통일교육 실행의 주요 과제와 쟁점

김지수 한국교육개발원 연구위원

I. 과제의 설정

평화·통일교육의 실행은 여러 가지 과제를 가지고 있지만 여기에서는 학교통일교육을 중심으로 평화·통일교육의 과제와 쟁점을 살펴보려고 한다. 학교통일교육의 문제점과 과제를 잘 드러내주는 것이 아래의 [그림 1]이다. 이 그래프는 통일교육원의 ‘2018년 학교통일교육 실태조사’ 결과보고서에 나온 통일의 필요성에 대한 초·중·고 학생들의 응답 결과인데, 초등학교에서 고등학교로 학교 급이 올라갈수록 통일의 필요성에 대해 긍정적으로 답하는 학생들의 비율이 낮아지고, 통일이 불필요하다고 응답하는 학생들의 비율이 높아지는 것을 보여주고 있다.

[그림 1] 통일의 필요성에 초·중·고 학생들의 응답



초·중·고 학생들이 학교교육을 받는 기간이 길어질수록 통일의 필요성에 대해 부정적으로 생각하는 비율이 높아지는 현상은 학교에서의 통일교육이 성공적이지 못함을 보여주는 것이라고 할 수 있을 것인데, 그 이유는 단순히 설명하기는 어려울 것이며 여러 가지 측면을 살펴보아야 이런 결과에 대해 이해를 높일 수 있을 것이라고 생각된다. 그래서 이 글에서는 학교통일교육이 가지고 있는 과제와 쟁점들을 살펴보고 그에 대한 해결방안과 관련된 논의를 진행하려 한다.

이 글에서 다루고자 하는 통일교육의 주요 과제들은 학습자중심의 통일교육 실시, 일관성 있는 통일교육의 실시, 균형 있는 북한관에 기초한 통일교육의 실시, 통일의 과정에 초점을 통일교육의 실시 등인데, 이 과제들은 단기간 내에 해결될 수 있는 것들은 아니지만 통일교육 관련 정책 담당자들, 통일교육 관련 전문가들과 학교 교사들이 함께 고민하면서 해결해가야 할 과제들이라고 생각하며, 이 글에서는 기본적인 문제의식과 주요 쟁점들을 다루어 봄으로써 이후 논의의 기초를 마련하고자 한다.

II. 학교 평화·통일교육의 과제와 쟁점

1. 학습자중심의 평화·통일교육 실시

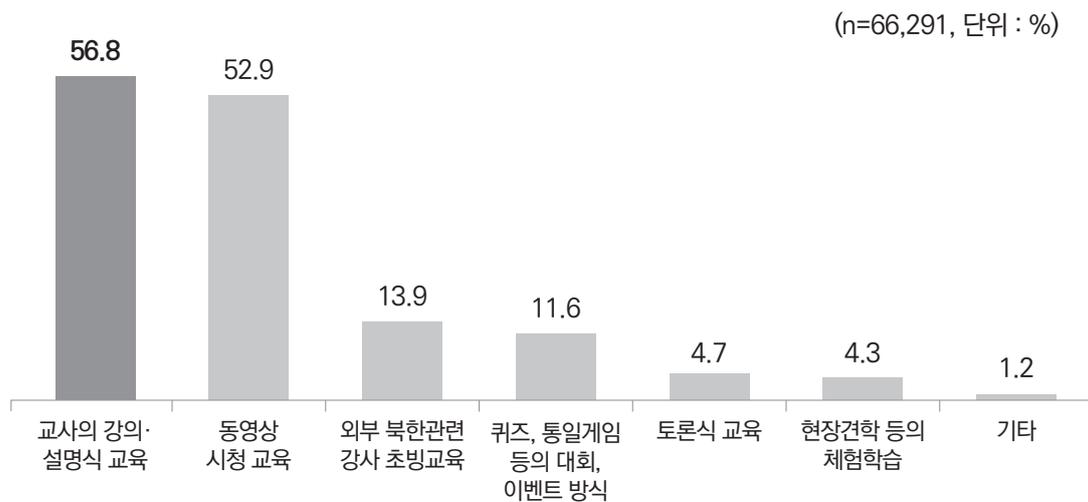
교육학에서는 학습자중심교육, 역량중심교육 등이 일반적으로 논의되는 주제임에도 불구하고 기존의 통일교육에서는 학습자중심의 교육이라는 문제가 별로 논의되지 못하였다. 기존의 통일교육에서는 교육목표가 주로 정부의 통일정책을 학습자들에게 설명하고 이해시키는 것에 중점이 두어져 있기 때문에 학습자 개개인의 상황이나 관심은 통일교육과 관련된 것으로 고려되지 못하였던 것이라고 생각된다.

통일교육이 학습자중심의 교육으로 실시되지 못한다면 그 본래의 목표를 달성하는데 뚜렷한 한계를 가질 수밖에 없다. 앞의 [그림 1]에서 나타난 것과 같이 초등학교에서는 통일교육이 효과를 드러내지만 상급단계의 학교로 갈수록 통일교육이 효과를 드러내지 못하는 것은 학습자 중심의 교육이 통일교육에서 실시되지 못한 것과 관련을 가지고 있는 것으로 보인다. 초등학교 단계에서는 당위론적인 통일교육이 효과를 볼 수 있지만 고등학교 단계에 가서는 당위론적인 통일교육은 별로 효과를 보지 못할 가능성이 크기 때문이다.

기존의 통일교육이 학습자중심의 교육으로 이루어지지 않고 있음을 보여주는 것은 통일교육 방식에 대한 학생들의 응답에서 잘 나타난다. 학생들 대다수는 통일교육이 교사의 강의, 설명식 교육이나 동영상시청 교육으로 이루어지고 있다고 응답하였고, 토론식 교육이 이루어졌다고 응답한 학생은 4.7%에

불과하였다. 위의 [그림 2]에서 드러나듯이 기존의 통일교육이 교사의 강의·설명식 교육이나 동영상시청 교육으로 주로 이루어지는 상황에서는 학습자 중심의 통일교육은 이루어지기 어려울 것이다.

[그림 2] 학교통일교육 형태



학습자중심의 통일교육은 한반도 분단 상황에 대한 비판적 성찰에서 시작될 수 있을 것이다. 이 방식의 통일교육으로는 통일이 불필요하다고 생각하는 학생들도 교육에서 소외되지 않고 수업에 참여할 수 있을 것이다. 기존의 강의식이나 비디오 시청의 방식으로 이루어지는 통일교육으로는 통일에 반대하는 이들의 생각을 바꿀 수 있는 가능성은 별로 없을 것이다. 통일교육에서는 통일에 반대하거나 통일이 필요하다고 생각하지 않는 학생들도 교수-학습의 상황에 적극적으로 참여할 수 있도록 토론의 장을 만드는 것은 필요하고 바람직한 것이라고 할 수 있다.

통일교육이 학생들이 적극적으로 참여하는 흥미로운 수업으로 이루어지고, 학생들의 사고력과 문제해결력을 증진시키는 교육이 되기 위해서는 학습자중심의 교육으로 이루어져야 할 것이다. 학습자중심의 통일교육은 정부의 통일정책을 전달하는 수준의 교육이 되어서는 안 될 것이며, 학습자의 능동적 탐구 과정이 포함되어야 하며, 학생들의 다양한 의견이 자유롭게 개진되는 토론 수업이 전개되어야 할 필요가 있다. 이런 학습자중심의 통일교육에서 교사는 학습의 촉진자 역할을 하는 것이 바람직하며 학생들 개개인의 개인차를 존중하는 태도를 가져야 할 것이다. 물론 교사의 강의식 수업이나 통일교육 동영상 시청이 모두 거부되어야 할 통일교육 방식이라고 할 수는 없다. 그러나 강의식 수업이나 동영상 시청이 학생들의 비판적 성찰을 자극하는 수업이 되는 것이 바람직하며, 일정한 입장을 전달하거나

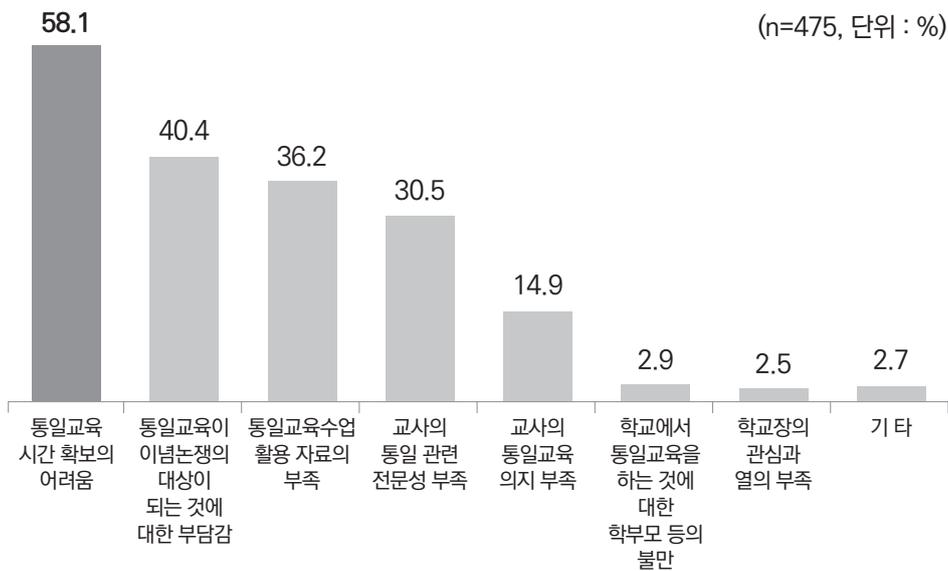
제7회 통일교육주간

마주 잡은 평화의 손 함께 여는 통일의 길

학생들을 교화하는 수업이 되는 것은 바람직하지 않다.

학습자중심의 통일교육은 남북통일의 실질적인 주체로 나설 수 있는 시민으로 학생들을 양성하는데에도 도움이 될 것이다. 통일이 남북 정치지도자들의 합의에 의해서만 이루어지는 것이 아니고 남북의 온 주민들이 함께 공동체를 이루어 사는 수준에 이르러야 하는 것이라고 볼 때, 통일교육은 학생들이 남북통일에 관심을 가지고 현실 변화를 위해 참여하는 주체로 나설 수 있는 시민성을 가지도록 교육하는 것이 되어야 할 것이다. 이렇게 통일의 주체로 나설 수 있는 시민성을 지닌 학생들이 양성되려면 학생 스스로가 주체적인 학습자가 되어 통일에 대해 생각해보고 성찰하는 과정을 거쳐서 자신의 삶과 통일이 밀접한 관계를 가지고 있으며 자신의 구체적인 실천이 중요함을 깨달아야만 할 필요가 있음은 당연한 것이다.

[그림 3] 학교통일교육이 원활하게 운영되지 않는 이유(교사 답변)



학습자중심의 통일교육이 이루어지기 위해서는 통일교육의 여건이 변화되어야 할 필요가 있는데, 그 여건에는 학습자중심 통일교육을 위한 수업시간 확보, 풍부한 교수-학습자료 제공, 관련 교사연수 진행 등이 있을 것이다. 위의 [그림 3]을 보면 학교통일교육이 원활하게 운영되지 않는 이유에 대해 58.1%의 교사들이 시간 확보의 어려움을 이야기하고 있는데, 학습자중심의 통일교육을 진행하려면 통일교육을 위한 시간이 이전에 비해 좀 더 확보될 필요가 있다. 이를 위해 통일교과를 별도로 신설하자는 논의도 있지만 학습량과 학습시간이 과도하게 많은 한국의 실정을 고려해볼 때 이는 적절하지 않은 방법이라는

비판이 있으며, 다양한 교과에서 통일 관련 교육내용을 수업시간에 다루면서 통일교육이 자연스럽게 이루어지는 것이 더 바람직하다는 의견이 힘을 얻고 있다. 이를 위해서 각 교과의 교육과정에서 통일관련 성취기준을 마련하는 것이 필요할 것이며 당장은 기존의 교육과정을 평화통일의 관점에서 적극적으로 재해석하면서 학습자중심의 통일교육을 각 교과에서 실시하고자 시도하는 것이 필요하다고 할 수 있다. 이를 위해서는 각 교과에서 학습자중심 통일교육을 실시할 수 있는 다양한 교수-학습자료들이 개발될 필요가 있을 것인데, 위의 [그림 3]에서 36.2%의 교사들이 수업자료의 부족을 이야기하고 있다. 다양한 통일교육 자료의 개발과 함께 교사연수도 활발하게 진행되어야 할 필요가 있는데, 이는 30.5% 교사들이 전문성 부족을 이야기하고 있는 데에서도 드러난다.

위의 [그림 3]에서 40.4%의 교사들이 통일교육이 이념논쟁의 대상이 되는 것에 대한 부담감 때문에 통일교육을 실시하는데 어려움이 있음을 토로하고 있다. 이런 이유로 인해 기존의 통일교육은 동영상시청과 같은 방법으로 교사들이 논쟁으로부터 부담을 덜 수 있는 방법을 택하는 경우가 많은 것으로 보인다. 학습자 중심의 통일교육은 교사들의 이런 부담을 덜어줄 수 있을 것이라 수 있는 방안이 될 수도 있을 것이므로 교사들을 대상으로 학습자중심의 통일교육 방안에 대해 연수를 진행함으로써 통일교육을 활성화하는 것도 필요할 것이다.

2. 일관성 있는 통일교육의 실시

교육의 효과성은 일관성과 깊은 관계를 가지고 있는데, 통일교육은 일관성 있게 실행되지 못함으로써 그 효과성이 떨어질 수밖에 없는 상황을 보여 왔다. 학교에서 교육을 받는 학생들이 동일한 주제에 대해 여러 교사들에게서 각기 다른 입장과 관점으로 교육을 받을 경우 그 효과성은 현저히 떨어질 가능성이 크며, 또한 학년이 바뀌고 학교 급이 바뀔에 따라 통일교육의 기초가 달라진다면 그 교육의 효과성은 떨어질 수밖에 없다.

정권이 교체되면서 통일정책이 바뀔 때마다 통일교육의 내용은 변화되어 왔기 때문에 통일교육이 일관성 있게 실시되기 어려웠다. 실제로 통일교육원에서 발간했던 통일교육지침서는 정권이 바뀔 때마다 그 내용이 변화하여 왔으며 학교현장에서는 통일교육지침을 활용하는데 어려움을 겪어왔다. 현 정권에 들어서는 통일교육지침을 더 이상 내지 않고 ‘평화·통일교육 방향과 관점’이라는 책자로 변경하여 발간하고 있는데, 사회적 합의에 기초하여 발간하려고 시도한 ‘평화·통일교육 방향과 관점’도 정부가 바뀌면 지속적으로 활용될 지에 대한 확신을 가지기 어렵다는 문제를 가지고 있다.

일관성을 가진 효과적인 통일교육을 실시하기 위해서는 정권이 바뀌어도 지속적으로 실시될 수 있는 통일교육에 대한 기본적인 합의가 필요하다. 이 기본적인 합의는 통일교육의 방법이나 내용에 관계된 것이 될 수 있을 것이다. 독일이 분단 상황 하에서 정치교육의 기초로서 보이텔스바흐 합의를 도출했던 것은 통일교육에서도 참고해야 할 사례라고 할 수 있을 것이다. 보이텔스바흐 합의는 첫째로 학생에게 특정한 견해나 결론을 강조하는 교화를 금지하며, 둘째로는 사회적으로 논쟁이 되고 있는 주제는 교실에서도 토론과정에서 논쟁으로 다룬다는 것이고, 셋째는 학생이 자신의 이해관계에 기초하여 판단하고 나아가 사회적으로 참여할 수 있는 역량을 배양한다는 것이다.

이전 정부에서 실시되었던 통일·안보교육과 현 정부에서 실시되는 평화·통일교육은 정부가 바뀔 때마다 통일교육의 기초로 번갈아 채용될 것이 아니라 통일교육에서 논쟁의 한 주제로 다루어질 필요가 있다. ‘안보는 오늘, 통일은 미래’라는 구호와 ‘평화는 오늘, 통일은 미래’라는 구호가 어떻게 다른 의미를 가지며 우리에게 실제 어떤 의미가 될 수 있는지 토론을 통해 다루어 볼 수 있어야 한다는 것이다. 물론 이런 논쟁 주제들은 학자들의 토론을 통해 발전되고 변경될 수 있으며 그 내용이 조정될 수 있을 것이다. 이를 위해서는 학자들 간에 통일교육의 내용과 방법에 대한 토론과 논쟁이 광범위하게 전개될 필요가 있을 것인데, 실제 우리 사회에서는 정권의 변화에 따라 토론의 방향이 정해지는 경우가 대부분이고 각기 다른 입장을 가지고 통일교육에 대한 접근법을 토론하는 경우는 별로 없다는 아쉬움이 있다.

일관성 있는 통일교육이 효과적으로 실시되기 위해서는 기본적인 합의가 필요하며, 이런 합의는 통일교육을 둘러싼 쟁점들을 정리하고 그 쟁점들에 대한 토론을 통해 합의를 도출하는 과정을 거쳐야 할 것이다.

3. 균형 있는 북한관에 기초한 통일교육의 실시

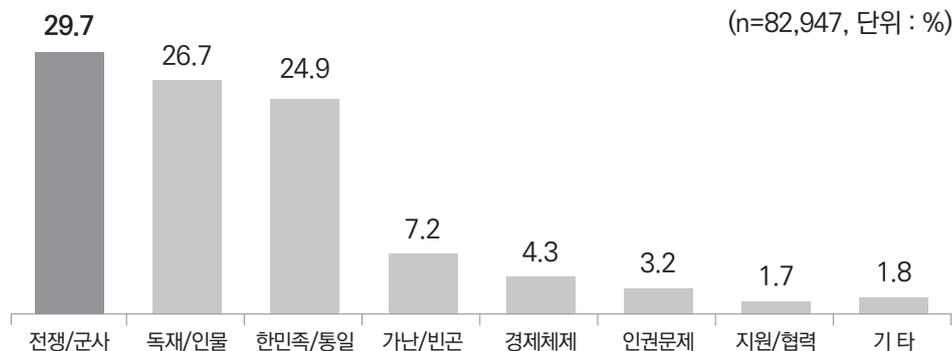
통일교육에서 북한에 대한 이해는 기본적으로 필요한 것이지만 균형 있는 북한관을 형성하는 것은 무척 어려운 과제이다. 통일교육원에서 발간한 ‘평화통일교육 방향과 관점’에서는 “균형 있는 북한관은 북한 실상을 있는 그대로 이해하면서 북한에 대해 우리 안보를 위협하는 경계의 대상이지만 통일을 함께 만들어 나가는 협력의 상대로 인식하는 관점을 말한다.”라고 기술하고 있다. 앞의 인용구에 나와 있듯이 북한 실상을 있는 그대로 이해하는 것이 현재 한국의 상황에서 어느 정도 가능한지에 대해서는 의문이 드는 점이 많이 있다. 북한에 대한 정보가 제한되어 있을 뿐 아니라 북한이라는 사회가 계속 변화하고 있는 상황임을 감안할 때 학교의 교사들이 학생들에게 북한의 실상을 있는 그대로 알려주기란 무척 어려운

일이기 때문이다.

북한의 실상을 있는 그대로 이해하기 위해서는 북한에 대한 다양한 정보를 접할 수 있어야 하는데, 한국에서 접할 수 있는 북한에 대한 정보는 제한적이기 때문에 뚜렷한 한계를 가지고 있다. 현재 한국에서는 북한에 가보기도 어렵고, 북한 언론 보도를 직접 접할 수도 어려우며, 북한에서 운영하는 인터넷 사이트에 접속도 안 되는 실정이다. 이런 상황에서 한국의 교사들이 북한에 대해 정보를 얻을 수 있는 것은 아주 제한적일 수밖에 없는데, 한국의 언론을 통해 간접적으로 접하는 북한 뉴스와 통일부나 북한 관련 연구자 또는 언론인 등이 출간하는 북한관련 책자 등이 있을 수 있으나 이런 자료들을 통해서도 북한 사회의 실상에 대해서 원하는 정보를 얻기는 어려운 실정이다. 이런 상황에서 교사들에게 통일교육을 통해 학생들이 균형 있는 북한관을 형성하도록 교육하라는 것은 무척이나 어려운 일일 수밖에 없다.

학생들이 북한에 대해 가지고 있는 이미지에 대한 설문조사 결과를 보아도 학생들이 균형 있는 북한관을 가지고 있는지에 대해서는 의문이 드는 상황이다. 아래 [그림 4]을 보면 한국 학생들의 북한에 대한 이미지는 부정적인 측면이 무척 강함을 알 수 있다. 전쟁/군사, 독재/인물, 가난/빈곤, 인권문제 등 부정적인 이미지에 답을 한 학생들이 66.8%으로 나타나고 있다. 북한에 대한 이미지로 한민족/통일이라고 답한 학생들은 24.9%였는데, 그나마 이렇게 답을 한 학생들의 비율은 지난해 8.6%에서 크게 상승한 것이었으나, 학교 급별로 이 답을 한 학생들의 비율을 살펴보면, 초등학생 34.1%, 중학생 22.5%, 고등학생 18.8%로 나타나는데, 학교 급이 올라갈수록 비율이 확연하게 낮아지는 것이 드러난다.

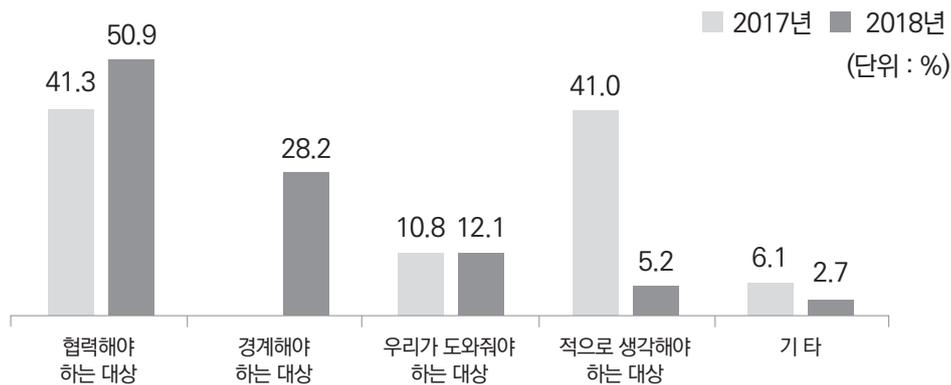
[그림 4] 북한에 대한 이미지



북한에 대해 부정적 이미지를 가진 학생들이 2/3가 넘고, 긍정적 이미지를 가진 학생들도 학교 급이 올라갈수록 비율이 낮아지는 상황임을 감안할 때 학생들이 북한과 통일하는 것을 긍정적으로 생각하기는 어려울 것임을 알 수 있다. 그럼에도 불구하고 북한에 대한 생각에서 협력해야 하는 대상으로 답한

학생들이 50%가 넘었다는 것은 긍정적인 상황이라고 봐야 할 것이다. 아래 [그림 5]에서 확인할 수 있듯이 북한에 대해 협력해야 하는 대상으로 생각하는 학생들이 50.9%에 달한다는 것은 비교적 많은 학생들이 북한에 대한 이미지는 부정적으로 갖고 있음에도 불구하고 협력의 대상으로 여기고 있음을 보여주고 있다. 그렇지만 2017년에는 북한에 대해 협력해야 하는 대상으로 답한 학생들이 41.3%였고, 적으로 생각해야 하는 대상으로 답한 학생이 41%로 비슷한 수준이었는데 2018년에는 적으로 생각해야 하는 대상으로 답한 학생이 5.2%, 경계야해 하는 대상으로 답한 학생이 28.2%로 변동한 것은 통일교육의 성과라고 하기 보다는 최근 남북 관계의 평화분위기로의 전환에 영향을 받은 것이 크다고 생각된다.

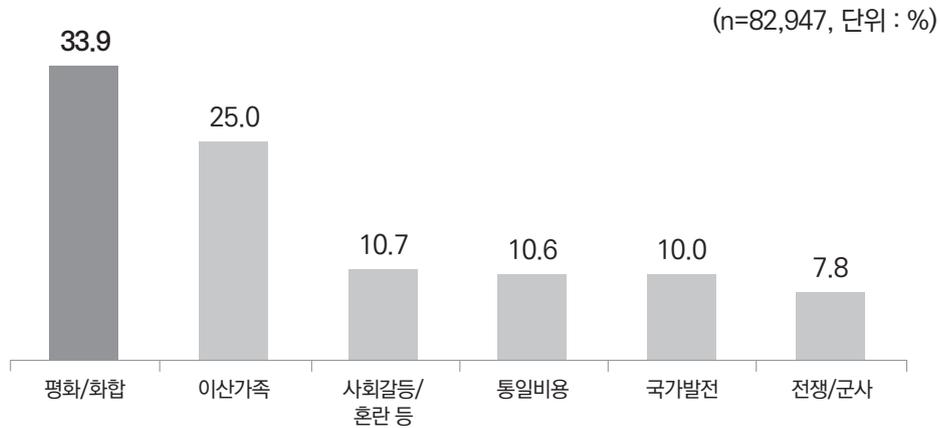
[그림 5] 북한에 대한 생각(2017년과 2018년 비교)



4. 통일의 과정에 초점을 둔 평화·통일교육의 실시

통일에 대해 어떤 생각을 가지고 있는가에 따라 통일교육의 내용과 방법은 많이 달라질 수밖에 없다. 통일교육원의 2018 학교통일교육 실태조사 결과보고서에 나온 아래의 [그림 6]에서는 학생들이 통일에 대한 이미지로 평화/화합을 가장 많이 떠올리는 것으로 나타난다. 그렇지만 10.7%의 학생들은 사회갈등/혼란을 떠올리고 있으며, 10.3%의 학생들은 통일비용을 떠올리고 있는 것을 보여주고 있는데, 이런 부분들은 통일교육에서 사회갈등 해소나 통일비용의 문제를 적절하게 다루어줄 필요가 있음을 보여주고 있으며, 이런 주제들은 학생들의 탐구활동이나 토론수업으로 다루기에 적절한 것들로 생각된다.

[그림 6] 통일에 대한 이미지



서울대학교 통일평화연구원에서 조사한 2018통일의식조사에서는 통일에 대한 이미지를 통일교육원의 조사와는 다른 문항으로 조사를 진행하였다. 아래의 <표 1>에서 알 수 있듯이 통일평화연구원의 질문은 통일의 실질적인 의미에 관련된 이미지를 묻고 있다고 볼 수 있다.

[표 1] 통일에 대한 이미지

통일의 이미지	%
남북이 하나의 국가로 합쳐지는 것	58.8
남북 간 경제협력이 심화되는 것	14.3
사람과 물자가 자유롭게 왕래하는 것	19.5
가치 문화, 교육이 서로 가까워지는 것	7.3
기타	0.3
무응답	0.1
합계	1,200

위의 조사에 따르는 통일의 이미지에 대해 응답자의 58.8%가 남북이 하나의 국가로 합쳐지는 것이라고 응답하였는데, 이는 통일에 대해 남북이 국가 통합을 이루는 결과를 통일의 이미지로 많은 이들이 가지고 있음을 보여준다. 그런데 나머지 질문들인 남북 경제협력의 심화, 사람과 물자가 자유롭게 왕래하는 것, 가치·문화·교육이 서로 가까워지는 것 등은 남북의 국가 통합이라는 결과로서의 통일과는 다른 것이라고 할 수 있으며, 그것은 기존에는 통일의 과정이라고 생각했던 것들을 통일의 이미지로 받아들이는

제7회 통일교육주간

마주 잡은 평화의 손 함께 여는 통일의 길

이들이 상당수 있음을 보여주고 있다. 남북이 정치적으로 통합되는 것을 통일로 받아들이는 응답자들이 58.8% 이지만, 통일의 과정에서 일어나는 현상들을 통일로 받아들이는 응답자들도 41.1% 있다는 것에 주목할 필요가 있다.

지금까지의 통일교육은 통일의 필요성에 대한 학습자들의 인식 수준을 높이는데 초점이 두어져왔는데, 이때의 통일은 남북의 정치·경제적 통합을 의미하는 경우가 많았다. 그렇기 때문에 앞의 [그림 6]에 나타나는 바와 같이 학생들이 통일에 대한 이미지를 떠올릴 때 통일비용이나 사회갈등/혼란 등을 거론하는 경우가 상당수 있는 것이다. 이런 답변을 한 학생들은 남북이 정치·경제적으로 통일이 되면 통일비용이 많이 들고 사회갈등과 혼란이 생길 것을 걱정하고 있는 것이다.

앞으로의 통일교육에서는 정치·경제적 통합이라는 최종적 통일뿐 아니라 통일의 과정을 중시하는 통일교육이 실시될 필요가 있다. 왜냐하면 남북이 정치·경제적 통합에 이르기까지 장기간의 평화공존 시기가 예상되고 있기 때문에 정치·경제적 통합의 방식에 대한 논의에 앞서 남북 평화공존 시기에 갈등의 해소와 평화로운 관계 형성을 위한 평화·통일교육이 필요하기 때문이다.

통일의 과정에 초점을 둔 통일교육은 평화교육과 긴밀한 관계를 가지게 될 것으로 보인다. 통일의 과정에서는 남북이 평화롭게 공존하면서 어떻게 통일로 나아갈 것인지에 대한 논의와 서로 다른 남북의 주민들이 어떻게 평화롭게 공존할 수 있을 것인지에 대한 논의가 중요하게 제기될 것인데, 이런 논의는 평화교육과 밀접한 관계를 가질 수밖에 없기 때문이다. 평화교육은 그것이 실행되는 상황과 깊은 관련을 가지고 수행되는 것이 일반적이고 따라서 한반도에서의 평화교육은 분단이라는 한반도의 상황과 밀접하게 관련을 가진 교육이 실시되는 것이 당연할 것이므로 한반도에서의 평화교육은 분단 상황 극복을 위한 평화·통일교육으로 이어질 수 있을 것이다.

한반도 분단 상황에 대한 비판적 고찰을 중심으로 진행되는 평화·통일교육은 학습자 중심의 교육이 실시되기에 적절한 것으로 생각되며, 초등학교에서부터 고등학교에 이르기까지 일관성 있는 교육이 실시될 수 있는 것이기도 하며, 통일에 대해 부정적인 생각을 가진 학생들도 교육의 상황에 참여시킬 수 있는 교육이기도 하다는 장점을 가진다.

III. 맺음말

한국의 학생들이 학교교육을 받는 기간이 길어질수록 통일의 필요성에 대해 부정적으로 생각하는 비율이 높아지는 현상은 통일교육에 대한 반성과 새로운 모색을 촉구하고 있다. 통일교육이 학생들의 교육적인 성장을 일으키고, 그들이 통일에 필요한 가치관과 태도를 가지는 성과를 내기 위해서는 몇 가지 중요한 과제들이 해결되어야 할 것으로 보인다.

우선 학습자중심의 통일교육이 이루어지는 것이 가장 중요한 것으로 판단된다. 기존의 통일교육에서는 학습자중심의 교육이라는 문제가 별로 논의되지 않고, 학습자중심의 통일교육이 적극적으로 실행되지 않은 것은 기존 통일교육의 한계를 뚜렷하게 보여주는 것이다. 왜냐하면 통일교육이 학습자중심의 교육으로 실시되지 못한다면 그 본래의 목표로 제시되고 있는 통일에 필요한 가치관과 태도를 기르는 것에서 뚜렷한 한계를 가질 수밖에 없기 때문이다. 학습자중심의 통일교육은 한반도 분단 상황에 대한 비판적 성찰에서 시작될 수 있을 것이고, 이런 통일교육은 통일에 반대하거나 통일이 필요하다고 생각하지 않는 학생들도 교육에 참여시킬 수 있을 것이다. 학습자중심의 통일교육은 학생들이 흥미를 가지고 통일교육에 참여할 수 있는 기반이 될 것이며, 남북통일의 실질적인 주체로 나설 수 있는 시민으로 학생들을 양성하는 데에도 도움이 될 것이다. 학습자중심의 통일교육이 이루어지기 위해서는 통일교육의 여건이 변화되어야 할 필요한데, 그것에는 통일교육을 위한 수업시간 확보, 풍부한 교수-학습자료 제공, 관련 교사연수 실행 등이 있을 것이다.

다음으로 효과적인 통일교육을 실행하기 위해서는 일관성 있는 통일교육이 실시되어야 할 필요가 있다. 정권이 교체되면서 통일정책이 바뀔 때마다 통일교육의 내용은 변화되어 왔기 때문에 통일교육이 일관성 있게 실시되기 어려웠다. 일관성을 가진 효과적인 통일교육을 실시하기 위해서는 정권이 바뀌어도 지속적으로 실시될 수 있는 통일교육에 대한 기본적인 합의가 필요하며, 통일교육을 둘러싼 쟁점들을 정리하고 그 쟁점들에 대한 토론을 통해 합의를 도출하는 과정이 필요할 것이다.

세 번째로 균형 있는 북한관에 기초한 통일교육의 실시가 필요한데, 이를 위해서는 북한에 대한 다양한 정보가 주어지고 그를 기초로 비판적인 인식의 과정이 수반되어야 가능한 것으로 보인다. 그렇지만 현재 우리나라에서 접할 수 있는 북한에 대한 정보는 제한적이기 때문에 뚜렷한 한계를 가지고 있다는 어려움이 존재하는데 이에 대한 해결방안의 모색이 필요하다.

네 번째로 통일의 과정에 초점을 둔 평화·통일교육의 실시가 필요하다. 지금까지의 통일교육은 통일의 필요성에 대한 학습자들의 인식 수준을 높이는데 초점이 두어져왔는데, 이때의 통일은 남북의

제7회 통일교육주간

마주 잡은 평화의 손 함께 여는 통일의 길

정치·경제적 통합을 의미하는 경우가 많았다. 앞으로의 통일교육에서는 정치·경제적 통합이라는 최종적 통일뿐 아니라 통일의 과정을 중시하는 통일교육이 실시될 필요가 있다. 통일의 과정에 초점을 둔 통일교육은 평화교육과 긴밀한 관계를 가지게 될 것인데, 한반도 분단 상황에 대한 비판적 고찰을 중심으로 진행되는 평화·통일교육은 학습자 중심의 교육이 실시되기에 적절한 것으로 생각되며, 초등학교에서부터 고등학교에 이르기까지 일관성 있는 교육이 실시될 수 있는 것이다.

위에 제시한 과제들 이외에도 통일교육의 개선을 위한 과제들이 더 있을 수 있지만, 가장 중요한 것은 통일교육과 관련하여 다양한 주체들의 자유롭게 치열한 토론의 과정이 필요한 것으로 보인다. 이런 토론의 과정이 심도 있게 진행된다면 통일교육은 학생들의 성장에 기여하면서 한반도의 평화와 통일에 더 기여할 수 있을 것이다.

〈참고문헌〉

통일교육원. 2018 학교통일교육 실태조사.

서울대학교 통일평화연구원. 2018 통일의식조사.

세션2
평화·통일교육의
방향과 쟁점
[토론문]

평화통일교육의 방향과 쟁점에 관한 두 글에 대한 토론문

안승대 경북대 교수

1. 들어가는 말

김지수 박사님의 “평화 통일교육 실행의 주요과제와 쟁점”, 조정아 박사님의 “평화통일교육의 방향성과 새로운 접근: 통일교육과 평화교육의 결합을 중심으로”라는 평화통일교육에 관한 두 가지 발표글에 대한 토론을 하게 된 안승대라고 합니다. 우선 무엇보다도 먼저, 평소 존경하는 두 박사님의 글에 대해 토론을 맡게 되어서 매우 영광으로 생각하며, 이런 기회를 주신 것에 대해서 감사의 말씀을 드립니다.

지난 보수정부에서는 안보교육이 통일교육을 대신하였습니다. 새 정부 들어 통일교육은 평화통일 교육이라는 이름으로 추진되고 있으며, 2019년도 통일교육기념주간에 통일교육 컨퍼런스에서 평화 통일교육을 다루게 된 것도 이러한 흐름에 따른 것입니다. 이번 통일교육 컨퍼런스를 계기로 그동안 주춤했던 통일교육 논의가 보다 활성화되기를 바라며, 저 역시 이러한 방향 속에서 토론을 진행하고자 합니다. 평화 통일교육은 통일사회, 평화사회에 대한 우리의 바램이자 실천입니다. 이 자리가 통일사회, 평화사회로 가는 디딤돌이 되기를 바라며, 우리 모두의 소망과 바램을 담아 저 역시 토론에 임하고자 합니다.

2. 본론

본론에서는 김지수 박사님의 “평화 통일교육 실행의 주요과제와 쟁점”, 조정아 박사님의 “평화 통일교육의 방향성과 새로운 접근: 통일교육과 평화교육의 결합을 중심으로”라는 평화통일교육에 관한 두 가지 발표글을 간략히 정리해본 후, 이에 대한 각각의 논평을 하고자 합니다.

가. “평화 통일교육 실행의 주요과제와 쟁점”에 대한 토론

먼저 김지수 박사의 “평화 통일교육 실행의 주요과제와 쟁점”에 대한 발표글의 요지는 다음과 같습니다.

이 글은 학교 평화 통일교육의 과제와 쟁점을 다음과 같이 정리하고 있습니다.

1. 기존의 통일교육이 주로 정부의 통일정책을 학습자들에게 설명하고 이해시키는 것에 중점을 두었기 때문에, 학습자 개인의 상황이나 관심을 통일교육에서 고려하지 못해왔던 점, 2. 정권이 교체되면서 통일정책이 바뀔 때마다 통일교육의 내용이 변화되어 왔기 때문에 일관성 있는 통일교육이 되지 못했던 점, 3. 학생들이 균형있는 북한관을 지니지 못했다는 점, 4. 통일을 국가통합의 결과로만 인식하면서 결과중심의 평화통일교육을 실시해오지 못했던 점이 그것입니다. 이에 따라 발표자는 효과적인 통일교육을 위해서는 학습자중심의 통일교육, 일관성 있는 통일교육, 균형있는 북한관에 기초한 통일교육의 실시를 제안하고 있습니다.

김지수 박사의 발표글의 문제의식에 대해 전체적으로 토론자는 공감합니다. 이 발표글에 대한 몇 가지 궁금증으로 토론을 대신하고자 합니다.

1. 학습자 중심 통일교육에 대한 기대와 우려입니다. 학습자 중심 통일교육이 바람직하다는 것에 이의를 제기할 사람은 거의 없을 것입니다. 다만 학습자 중심 통일교육이 무엇인가에 대해서는 고민을 해볼 필요가 있다고 생각합니다. 과연 학습자 중심 통일교육이 가능한가라는 질문도 해보아야 한다고 생각합니다. 또한 한국의 교육환경 속에서, 한국의 교사들이 이를 위한 준비가 되어 있는지에 대해서도 고민해보아야 할 것입니다.

2. 일관성 있는 통일교육이 바람직합니다만, 과연 이것이 가능한가라는 것과 바람직한 것인가에 대해서도 고민을 해보아야 한다고 생각합니다. 독일의 보이텔스바흐 협약은 논쟁을 통한 교육에 대한 합의라고 생각합니다. 즉 치열한 논쟁과 자유로운 의견개진의 보장이 보다 바람직한 방향은 아닌지 생각해볼 필요가 있다고 생각합니다.

3. 발표문의 주제가, 평화통일교육의 주요과제와 쟁점인 만큼, 평화와 통일의 관련성, 평화통일교육과 학교통일교육과의 관련성에 대해 좀 더 깊은 논의가 있었다면 더욱 좋지 않았을까 하는 아쉬움도 남습니다.

조정아 박사의 “평화통일교육의 방향성과 새로운 접근: 통일교육과 평화교육의 결합을 중심으로”

라는 발표글의 요지는 다음과 같습니다.

1. 이 글은 먼저 새로운 시대적 전환에 부응하여 안보 통일교육이 평화 통일교육으로 바뀌었으며, 분단극복 평화교육, 평화시대의 시민교육 등에 대한 주장이 제기되고 있음을 밝히고 있습니다.

2. 통일교육의 변천과정 속에서 평화교육과 통일교육의 만남이 이루어졌으며, 적극적 평화의 개념, 인간안보의 개념, 탈분단 평화교육 등이 등장하였음을 밝히고 있습니다.

3. 통일교육원과 피스모모가 통일교육과 평화교육의 접점을 어떻게 형성해 나가고 있는지를 분석하고 있습니다. 통일교육원은 교육목표에서 평화를 강조하는 등 변화가 이루어지고 있지만, 여전히 통일교육의 쟁점사항이 포괄적으로 서술되어 있는 점(인류보편적 가치 추구하고 자유민주적 기본질서와 시장경제의 강조, 튼튼한 안보와 화해공존의 동시 실현가능성) 등의 한계 또한 보여주고 있음을 이 글은 지적하고 있습니다. 피스모모는 탈분단평화교육을 주장하고 있으며, 이는 이분법적 사유비판, 탈분단 언어모색(인지적영역), 평화의 가치, 갈등조정 태도(사회정서적 영역), 분단체제 성찰, 분단체제 폭력성거부, 책임있는 실천(행동적 영역)의 교육목표를 제시하고 있습니다. 피스모모의 탈분단 평화교육은 분단에 대한 성찰과 평화전환 능력을 보다 강조하고 있다고 볼 수 있습니다. 또한 교육내용에서 일반 통일교육보다 보다 포괄적인 평화와 공존의 세계적 시민성 함양을, 교육방법으로는 학습자의 자발적 탐구와 능동적 참여를 통한 학습을 다루고 있음을 보여줍니다.

4. 발표자는 통일교육과 평화교육의 접점과 쟁점에 대해 다음과 같이 밝히고 있습니다. 통일교육과 평화교육의 접점형성에 대한 입장은 1)평화가 통일을 통해서만 완성될 수 있다고 보는 입장 2)통일의 당위성 담론을 비판하면서 통일은 한반도 평화실현 과정에서 여러 가지 대안 중의 하나로 통일을 다루는 입장으로 나누어져 있음을 우선 제시하고 있습니다. 이에 대해 발표자는 통일교육 중심의 입장과 평화교육 중심의 입장이 합의할 수 있는 지점을 교육의 장, 교육적 입장, 교육을 통한 접점 가능성을 모색하고 있는 것으로 보여집니다. 또한 적극적 평화(분단의 폭력적 구조의 해체)를 통해 이를 모색하고 있다고 보여지기도 합니다. 또한 깨우쳐주는 계몽교육과 스스로 깨우치는 구성적 과정으로서의 교육을 대비하면서 통일교육과 평화교육의 실천의 접점가능성을 이 속에서 모색해보려 하는 것으로 보입니다. 발표자가 피스모모의 학습자 주도권을 통한 교육, 배움으로의 교육을 강조하는 것을 볼 때, 발표자의 입장은 평화교육과 통일교육의 접점은 피스모모의 관점, 입장(탈분단을 위한 평화교육)에 보다 가까운 것으로 보여지기도 합니다.

탈분단교육, 학습자 스스로 깨우치는 구성적 과정으로서의 평화통일교육에 대해 토론자도 전적으로

공감합니다. 마찬가지로 토론자는 다음과 같은 몇 가지 질문으로 토론을 대신해볼까 합니다.

1. 교육적 관점에서 통일교육의 내용 및 방법을 재정립(1쪽)하는 것은 무엇을 의미하는가?에 대한 궁금증입니다.

2. 통일교육 중심의 입장과 평화교육 중심의 입장이 합의할 수 있는(15쪽) 교육의 장, 교육장면은 무엇인가?에 대한 궁금증이 있습니다.

3. 보다 구체적으로는, 통일교육과 평화교육의 점점 형성은 어느 정도에서 가능하며, 그 지점은 무엇인가에 대해 궁금합니다. 이 문제와 관련하여 토론자가 우려하는 것은 다음과 같은 것입니다. 남남갈등과 이데올로기 갈등이 가장 첨예한 사회갈등 중의 하나인 한국 사회에서 평화교육은 과연 대안이 될 수 있는가에 대한 것입니다. 단순한 메타포 수준을 넘어서 평화교육이 통일교육의 대안이 될 수 있는가에 관한 것입니다.

4. 거대담론 중심의 교육을 학습자 개개인의 일상과 탐색기회를 제공하는 교육으로 전환해나가야 한다는 발표자의 제안에 공감합니다. 이는 피스모모의 구성적 접근, 학습자에게 교육을 돌려주고자 하는 관점이라고 생각됩니다. 그러나 학습자 중심의 교육, 구성적 관점의 통일교육이 분단체제의 폭력의 문제를 해결하는 대안이 될 수 있는가에 대해서는 생각해볼 필요가 있습니다. 개인적 차원, 사회적 차원, 국가적 차원, 지구적 차원의 평화교육(박보영, 2004)으로 연계되는 체계적 순차적 평화 통일교육과의 연계성도 고민해야 하지 않나 생각합니다. 평화 통일교육에서 분단극복을 위한 성찰은 개인적 차원의 성찰과 아울러 사회적 구조적 차원의 성찰 또한 중요한 주제가 되어야 하기 때문입니다. 학습자 중심의 평화통일교육, 구성적 관점의 통일교육은 이와 같은 다차원적인 문제, 거시적 관점의 분단문제와도 결합되어야 하리라고 생각합니다.

3. 결론

현재 쓰이고 있는 평화통일교육이 메타포 수준을 넘어서는 대안이 되기 위해서는 체계와 내용이 갖추어져야 합니다. 단지 평화롭게 통일을 달성하는 교육이라는 정도가 아니라, 평화통일교육은 무엇이 다르며, 무엇을 추구하는지에 대해 체계와 내용을 제시할 수 있어야 하며, 이러한 체계와 내용은 많은 논의와 연구를 통해 보완되어야 하리라고 생각합니다. 마지막으로 토론자는 평화통일교육, 통일교육의 본질에 대해 다음과 같은 문제를 제기하면서 토론을 끝맺을까 합니다.

통일교육은 평화교육과 함께 하는 것이며, 평화를 실현하는 것이어야 합니다. 그러나 본질적으로

통일교육은 분단을 극복하는 것이어야 하며, 분단의식을 극복하는 것이어야 한다고 생각합니다. 즉 통일의 본질이 분단의 극복이자 종식이듯이, 통일교육 역시 분단극복교육, 분단의식 해체교육에 그 본질이 있다고 생각합니다. 남남갈등, 남북갈등, 이데올로기갈등, 이로 인한 폭력적 구조의 재생산은 통일교육이 직면해야 할 가장 본질적인 과제이자 쟁점이자 현실입니다. 이런 점에서 통일교육은 발표자도 공감하는 것처럼, 탈분단교육(권혁범, 2000)이어야 하며, 분단의식 극복교육, 분단의식 해체교육이어야 합니다. 토론자는 여기서 더 나아가 통일교육의 본질, 평화교육과 통일교육의 접점의 가능성 모색과 결합모색을 분단극복, 분단의식 해체교육 등을 중심으로 다루는 게 바람직하다고 생각합니다.(그 주요 내용과 방법을 교육적 영역에서 찾아나가야 한다는 발표자의 견해에 저 역시 공감합니다.) 여러 학자들과 통일인문학 등에서 주장하는 분단의식, 분단 트라우마, 분단 아비투스의 극복과 해체가 통일교육의 중심과제이어야 하며, 평화 통일교육 또한 이와 같은 방향 속에서 접점이 모색되고, 추구되어야 하리라고 생각합니다. 평화통일교육에 대한 문제제기와 구체적인 방향을 제시해 준 두 분의 발표에 감사를 드리며, 토론을 마치고자 합니다.

‘한반도식’ 평화·통일 교육의 방향

정영철 서강대 교수

1. 들어가며

현 시대, 평화와 통일은 우리가 마주하고 있는 가장 중요한 문제라고 할 수 있다. 그러나 여러 조사 결과가 말해주듯이, 통일에 대한 국민 의식은 지난 시기와 비교하여 상당한 변화를 보여주고 있다. 흔히들 말하는 ‘통일’의 필요성에 대한 응답은 세대별로 뚜렷한 차이를 보이고 있으며, 통일에 대한 무관심과 불필요성에 대한 응답이 늘어나고 있다. 반면, 평화에 대해서는 대체로 모든 국민들이 동의하고 있고, 평화를 당면의 현안으로 더 시급하게 요구하고 있는 것으로 보인다. 그렇다면 이를 근거로 평화를 앞세우고, 통일은 먼 훗날의 일로 돌려놓는 것이 바람직하고 합리적일까?

바로 이 지점에서 우리는 평화와 통일의 관계, 이를 풀어나가는 방법과 내용, 교육을 고민하게 된다. 특히, ‘평화시대’를 맞이하고 있는 오늘날 평화와 통일의 교육을 어떻게 할지는 우리 사회 전체가 관심을 가지고 풀어야 할 숙제라고 할 수 있다.

2. 평화와 통일은 하나의 여정 그리고 민주주의

평화와 통일은 분명 다른 개념이며, 또 이는 실천적 측면에서도 구분된다고 할 수 있다. 사실, 평화는 인류 보편의 가치이자, 동시에 인류가 꿈꾸는 유토피아의 이상향이기도 하다. 반면, 통일은 그 어떤 다른 나라에서도 찾아보기 어려운 ‘우리’의 과제로서 특수한 가치라고 할 수 있다. 그러나 다른 한편, 한반도 현실에서 평화와 통일은 쉽사리 분리해서 접근하기 어려운 문제이기도 하다. 우리의 처지에서 평화의 문제는 곧 분단으로부터 기인한 바가 크며, 분단의 해소가 없이는 근원적인 평화를 추구하기도 어려운 사실이다. 마찬가지로 통일 역시 평화적인 방법을 통해 달성해야 하며, ‘통일’은 한반도에서의

평화의 실현과 공고화를 위한 것이기도 하다. 이런 점에서 평화와 통일은 ‘다르지만 다르지 않는 하나의 여정’일 수밖에 없으며, 따라서 우리에게서 ‘평화를 위한 통일, 통일을 위한 평화’라고 할 수 있다. 이런 점에서 평화와 통일을 어떻게 결합시킬 것인가가 중요하게 제기되고 있다. 지난 기간 많은 사람들의 평화와 통일의 결합을 말해왔지만, 실제 평화와 통일이 성공적으로 결합되어 사고되고, 교육되었는지는 의문스럽다.

그러나 다른 한편, 평화와 통일의 교육을 ‘평화’ 그리고 ‘통일’ 그 자체에 대한 문제로만 사고하는 것도 어렵다. 우리 사회에서 평화와 통일은 곧 실천의 문제이며, 사회적인 문제이자 심각한 이데올로기적 갈등의 전선에 놓여 있기 때문이다. 즉, 평화와 통일에 대한 다양한 주의주장이 각축을 벌이고 있는 조건에서, 평화와 통일에 대해 특정한 방향을 제기하거나 내용을 담는 것 역시 상당한 사회적 투쟁을 거쳐야 하기 때문이다. 따라서 ‘어떠한 평화’와 ‘어떠한 통일’인지에 대한 최소 수준의 합의 혹은 사회적 공감대의 형성이 요구되고, 이를 교육의 현장에서는 어떻게 풀어갈 것인지를 고민해야 할 것으로 생각된다. 이런 점에서, 두 분의 발표문에서 등장하는 보이스텔스바흐 협약이 논의되고 있지만, 오히려 우리가 지금 더 관심을 가져야 할 것은 독일 사회에서는 어떻게 보이스텔스바흐 협약이 어떻게 가능했는지에 대해서라 할 수 있다. 즉, 이를 가능케 했던 정치적, 사회적 힘이 무엇이었는지, 그리고 실행의 과정에서 어떠한 문제점들이 발생했고 극복해 갔는지에 대한 논의가 더욱 심도있게 이루어질 필요가 있지 않을까 생각된다. 초보적인 의견을 말한다면, 독일 사회의 ‘민주적 역량’이협약의 뒷받침이 되었고, 그런 점에서 보자면 우리 역시 ‘다름의 인정’이라는 아주 평범한 상식을 구현할 수 있는 민주주의적 가치관과 민주 정치에 대한 강력한 사회적 힘이 뒷받침되는 것이 필요할 것으로 보인다. 그렇다면, 평화와 통일의 문제와 함께 이를 뒷받침할 수 있는 민주(시민) 역량을 강화하는 교육이 함께 결합되는 것이 필요할 것으로 생각된다.

3. ‘통일’을 보다 폭넓게 생각하기

평화와 통일의 문제에서 제기되는 중요한 한 축은 결국 북한 문제 및 통일에 대한 국민들의 의식이라고 할 것이다. 많은 국민의식 조사에서 ‘통일의 필요성’에 대한 결과는 과거와는 다른 지형을 보여주고 있으며, 특히 젊은 세대에게서 나타나는 통일의 의식은 사회 일각에서 심각한 우려를 제기할 정도라고 할 수 있다. 그러나 조금만 역사적 과정을 돌이켜보면, 그리고 우리 사회의 현 실정을 돌이켜보면, 이들의 의식이 결코 통일에 부정적이거나 혹은 통일을 반대하는 것으로 매도하는 것이 부당하다는 것을 알 수

있다. 입시위주의 경쟁교육 체제, 편향성의 동원에 따른 심각한 이데올로기적 갈등, 현실적으로 한반도를 둘러싸고 벌어지고 있는 심각한 국제정치적 질서의 변화 등의 배경 속에서 이들에게는 오히려 지금 당장의 ‘삶’의 문제가 더욱 시급하며 필요한 것으로 제기되고 있다. 또한, 지난해 평창올림픽 여자아이스하키 단일팀 논란에서 볼 수 있듯이, 과거의 기준을 통한 ‘공정의 당위성’을 역설하는 것도 더 이상 어렵게 되었다. 또한 당시 젊은 세대가 보여주었던 불공정, 부정의, 기회박탈 등을 근거로 한 문제제기가 결코 비합리적인 것으로 치부될 수도 없을 것이다.

오히려 이들의 문제제기는 평화라는 보편적 가치와 더불어 우리 사회가 통일이 되든, 통일이 되지 않든 간에 추구해야 할 보편적 가치라는 측면에서는 많은 시사점을 주고 있다고 판단된다. 즉, 우리 사회에서 젊은 세대를 중심으로 한 보편적 가치에 대한 긍정적 인식은 통일의 가치로서도 얼마든지 수용되어야 하고, 그럴 때만이 통일이 더 많은 사람들과 함께하는 것으로 발전할 수 있음을 보여주고 있는 것이다.

이렇게 본다면, 지금까지 통일 교육에서 무의식중에 전제하였던 교육을 통한 ‘통일 필요성’과 ‘통일 공감대’ 형성과 발전이라는 울타리에서 빠져나와야 할 시기가 되었다. 즉, 통일은 우리의 가치 즉, 특수한 가치만으로 해석되어서는 안 되며, 필요성과 공감대 형성을 넘어서서 더 폭넓게 통일을 고민할 필요가 있는 것이다.

덧붙이자면, 최근 대학생들에 대한 의식조사에서는 ‘북한’관련 강좌를 들었던 학생들 중 상당수가 오히려 통일에 부정적인 응답을 하고 있다는 점이다. 이는 우리의 상식에 반하는 것으로서, 북한 사회에 대한 지식이 ‘공존’과 ‘교류’, ‘협력’에 대해서는 긍정적일 수 있지만, 오히려 남북한 사회의 통일/통합에 대해서는 거부감을 가질 수 있음을 보여주고 있다. 이런 상황에서 다시 한 번 ‘과정으로서 통일’ 혹은 ‘평화와 통일의 결합’이 중요하고, 일각에서 제기하고 있는 ‘탈분단’의 문제의식을 깊게 고민해야 할 필요가 있는 것으로 여겨진다.

4. ‘일상’과 관련된 문제로 인식할 때

20대를 대상으로 한 통일의식 조사에서 아주 흥미로운 지점이 하나 있다. 서울대가 매년 발표하는 국민 통일의식 조사의 결과에 따르면 통일의 편익 즉, 통일의 이익에 대한 기대감에서 사회와 개인의 차이가 심각하게 나타나고 있다는 점이다.

[통일 편익에 대한 기대감]

	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
사회	55.8	47.5	53.2	53.5	50.7	51.6	48.6	55.9	57.4	53.0	52.1
개인	30.3	27.7	23.9	24.8	27.8	26.0	21.8	27.1	28.0	24.6	23.9

위의 표에 따르면, 통일이 사회에는 이익이 되지만, 나에게서는 별다른 이익이 되지 않을 것으로 생각하는 경향이 20대에게 보편적으로 나타나고 있다. 이는 두 가지를 의미하는데, 젊은 층에게서 나타나는 통일은 자신의 문제와 떨어져있는 추상화 혹은 지나치게 거시적인 것으로 인식되고 있다는 점, 다른 하나는 그럼에도 불구하고 통일이 사회 집단에게는 이익이 될 것이라는 긍정적 평가가 교차하고 있다는 점이다. 이는 젊은 층에게서도 ‘통일’이 자신의 문제로 즉, 자신의 일상과 관련된 문제로 인식될 경우 얼마든지 긍정적인 사고가 가능하고, 오히려 이들이 가지고 있는 창의적이고 젊은이다운 생각들이 우리 사회의 ‘통일’ 분위기에 활력을 불어 넣을 수 있음을 의미한다. 바로 이 지점에서 우리의 평화와 통일의 교육이 거시적인 한반도의 구조의 문제로부터, 조금 더 일상의 문제로 구체화되고, 상상력을 자극할 수 있는 방향으로 변해야 한다는 점을 알 수 있다. 단지, 통일의 필요성에 대한 인식의 변화가 아니라 오히려 더 중요한 것은 학생과 젊은 층 그리고 나아가서는 우리 국민들 속에서 한반도의 평화와 공존의 가치가 사회적인 합의로 나아갈 수 있는 방향으로의 교육이 이루어질 필요가 있다.

5. 나가며 - 학교 교육을 방해하는 것들

그렇다면, 학교 현장에서의 교육은 어떻게 이루어져야 할 것인가? 이는 방법상의 문제가 아니라 평화와 통일에 대한 현실의 반영, 그리고 이에 대한 내용적인 측면에서의 변화가 더욱 절실히 보인다. 평화와 통일의 강좌 혹은 교과를 개발하는 것이 논란 속에 있으며, 또 우리의 교육 현실에서 반드시 바람직한 방도가 아닐 수 있다는 점을 고려한다면, 오히려 비교과 활동이나 여러 가지 과목의 내용 속에서 보편적 가치에 대한 존중, 공동체에 대한 존중, 공존의 가치, 민주적 가치의 함양 등의 내용을 통해 평화와 통일의 가치관을 길러나가는 것이 현실적인 방도가 아닐까 생각된다.

발표자 선생님들께서 제기하신 학습자 중심의 교육, 일관성 있는 교육, 유연한 북한관 등의 내용이 모두 다 중요하지만, 이를 위해서는 교육자의 양성과 학교라는 공간의 가치관을 바꾸어나가는 것도 매우 중요할 것이다. 일례로 아일랜드의 사례에서, 학생들에게 교육하는 공존과 다름의 인정이 교사들 사이에서,

제7회 통일교육주간

마주 잡은 평화의 손 함께 여는 통일의 길

교사와 학교의 관계자들 사이에서, 교사와 부모들 사이에서 보여지지 않는다면, 학생들의 사고는 ‘교육 따로’, ‘현실 따로’의 현상이 나타나고 있음을 지적하고 있다. 우리의 경우에는 평화-통일의 영역에서 이러한 문제들이 더욱 부정적일 것으로 생각된다. 더욱이 우리는 ‘편향성의 동원’에 의한 정치적 갈등의 사회화, 남남갈등의 사회화 등에 의해 학교 현장이 이데올로기적으로 대단히 민감해지고 있는 상황에서 평화-통일 교육의 분위기는 더욱 힘든 상황에 있다고 할 수 있다.

아울러, 학교에서의 통일-평화 교육이 강화되어야 한다는 당위에 덧붙여, 교사들의 역량 강화를 위한 프로그램과 교육이 요구된다. 평화와 통일의 교육이 강조되고 있지만, 예비교사로서 교육대학교나 사범대학교에서 평화와 통일에 대한 체계적인 교육을 받지 못하고 있는 것이 현실이며, 학교 현장에서도 자료, 사회적 분위기 등등의 문제로 인해 평화와 통일에 대한 체계적인 교육을 할 수 있는 여건도 제대로 갖추어져 있지 못한 것이 현실이다. 이런 상황에서 교육의 최전선을 담당하고 있는 교사들의 역량을 강화하는 것이 그 무엇보다 선행되어야 할 것이고, 이 역시 다양한 방법과 내용을 통해 이루어질 필요가 있다.

제7회
통일교육주간

평화·통일교육 컨퍼런스

3 session

학교 평화·통일교육
사회 평화·통일교육
해외 평화교육

학교
평화·통일교육

| 사회 | 박찬석 공주교대 교수
| 발제 | 박성춘 서울대 교수, 오기성 경인교대 교수
| 토론 | 손동빈 서울특별시교육청 장학관, 최은이 전라북도교육청 장학사

사회
평화·통일교육

| 사회 | 변종헌 제주대 교수
| 발제 | 최혜경 어린이어깨동무 사무총장, 소성규 대진대 교수
| 토론 | 이인정 통일부 통일교육원 교수, 이슬기 서울대 통일교육연구센터 연구원
이창희 한반도평화포럼 사무국장

해외
평화교육

| 사회 | 강순원 한신대 교수
| 발제 | 정주진 성공회대 교수, 이대훈 성공회대 교수
| 토론 | 송영훈 강원대 교수, 정진화 서울강신중 교사
Dan Gudgen 평화축구코리아 사업국장

학교통일교육의 쟁점에 대한 논의:1) 교육과정 요소를 중심으로

박성춘 서울대 교수

I. 통일교육과 평화·통일교육은 다른가?

2017년 하반기부터 통일교육은 평화·통일교육이라는 명칭으로 많이 불리고 있다. 이는 현재까지의 통일교육에 대한 한계를 인식하고 비판적 관점에서 효과적이며 실질적인 통일교육을 실시하고자 하는 노력으로 보여 진다. 이번 정부가 들어서면서 통일교육지침서(통일부, 2016)는 평화·통일교육 방향과 관점(통일부, 2018)으로 명칭이 변경되면서 통일교육의 목표 영역에서 평화에 대한 내용이 강조되는 등 약간의 변화가 있었다.

평화·통일교육이라는 명칭은 새로운 정부의 통일정책에서 평화를 강조하는 것을 반영한 것이다. 이전의 통일교육과 마찬가지로 새로운 평화·통일교육 역시 정부의 통일정책에 영향을 받고 있다. 여전히 통일교육은 이론과 실증적 연구에 기초하지 않고 통일정책의 영향을 받고 있다고 생각한다. 통일교육은 교육정책과 통일정책 사이에서 표류한다면 그나마 다행이겠지만, 통일교육은 교육정책보다도 통일정책에 더 많은 영향을 받고 있다.

그렇다면 평화·통일교육은 이전의 통일교육과는 질적인 차이가 나는 것일까? 『평화·통일교육 방향과 관점』(통일부, 2018)에서 제시한 통일교육의 목표는 ‘평화통일의 실현의지 함양’, ‘건전한 안보의식 제고’, ‘균형 있는 북한관 확립’, ‘평화외교 함양’, ‘민주시민의식 고양’이다. 이는 기존의 통일교육에 평화교육과 민주시민교육을 양적으로 추가한 것 이상으로 보기 어렵다. 기존의 통일교육에서 강조하였던 균형 있는 북한관 확립과 건전한 안보 의식 제고라는 목표는 여전히 강조되고 있으며, 내용적 측면에서도 이전의

1) 이 글은 박성춘(2015, 2016, 2017) 서울대학교 통일기반구축 연합학술대회 “SNU 통일학교와 남북한 교육통합”, “남북한 청소년 통합을 위한 교육방안”, “남북한 통합을 위한 교육방안”; 박성춘(2018), “문화간 감수성의 통일교육적 함의”; 박성춘·이슬기(2016), 다문화 시대의 통일교육(집문당) 등의 내용을 종합 및 재구성하여 작성되었습니다.

통일교육과 유사하다. 새로운 평화·통일교육의 방향과 관점에는 2015 국가교육과정에서 특히 더 강조하는 핵심역량이나 창의융합형 인재 양성이라는 국가 교육의 목표를 찾기가 어렵다.

새로운 학교통일교육의 발전적 방안을 모색하기 위하여 교육과정의 구성 요소인 성격, 목표, 내용, 방법에 따라서 통일교육 교육과정의 쟁점에 대해 논의하고자 한다.

II. 통일교육의 한계와 새로운 방향

궁극적으로 통일교육이란 국민의 통일의식을 높임으로써 남북관계의 변화를 야기할 수 있고 궁극적으로는 통일을 위한 교육이 되어야 한다. 그러나 통일교육은 오히려 남북관계와 정부의 통일정책에 영향을 받고 있다. 지난 70여 년 동안 통일교육이 강조되었음에도 불구하고 시간이 지날수록 국민들의 통일 무관심은 증가하고 있다. 현재의 통일교육은 한계에 봉착했고, 미래의 통일한국을 준비하기 위한 새로운 방향 제시가 필요한 시점이다.

통일교육은 사회적 상황에 따라서 강조점이 변화했다. 통일교육이 시대에 따라 변화된 원인을 남북관계에서 찾는 경우도 있다. 1972년 7·4남북공동성명, 1992년 남북기본합의서, 2000년, 2007년, 2018년 정상회담 등 남북관계의 역사적 사건은 남북관계의 커다란 변화를 보여준다. 그렇지만, 6·25 전쟁 이후 남북한 사이의 대립과 갈등의 구조가 근본적으로 바뀌지 않았다고 보아야 한다. 이러한 상황 속에서 통일교육의 강조점은 반공, 안보, 민족 개념을 중심으로 변화하였으며, 최근에는 평화 개념을 강조하고 있다.

통일교육의 강조점이 반공, 안보, 민족, 평화로 변화하고 있다는 사실은 우리 사회에서 남북관계와 통일문제를 바라보는 다양한 관점이 경합하면서도 병존하고 있음을 보여준다. 어떤 정치적 입장이 우세한가에 따라서 강조점이 변화한 것으로 볼 수 있다. 통일교육의 패러다임이 전환된 것이 아니라 다양한 북한관, 안보관, 통일관이 공존하고 있고, 이로 인하여 통일교육의 목적과 내용을 규정하는 것이 더욱 어렵고 복잡해졌다.

교사들은 교육부에서 고시하는 국가교육과정과 통일부에서 발간하는 평화·통일교육 방향과 관점에 따라서 북한과 통일에 대한 내용을 가르친다. 이와 다른 이야기를 교실에서 하는 것은 쉽지 않다. 통일교육을 담당하는 많은 교사들은 자기 검열을 하면서 논란이 없는 내용을 중심으로 통일교육의 내용을 구성한다. 2018년도 학교통일교육 실태조사를 보면, 통일교육의 지도 방법 중 동영상 시청 교육이 72.8%로 가장 높다. 여러 교사들과의 인터뷰를 통하여 그 이유를 물어보면, 교사들의 통일교육에 대한 전문성의

부족과 통일교육 내용에 대한 책임을 스스로지지 않기 위해서라고 이야기한다. 다른 주제의 수업과 달리 통일교육을 수업에서는 창의적이며 비판적인 수업을 하는 것이 쉽지 않다.

통일교육을 담당하는 교사는 북한에 대한 정보가 부족하다. 많은 교사들은 북한에 대해 남북을 비교하며 부정적 이미지를 강조하거나, 안보의 위협이면서도 통일의 동반자라는 이중적 이미지를 강조하기 때문에 결과적으로 학생들에게 통일의 당위성과 필요성을 인식시키기 어렵다. 통일교육에서 다루어지는 북한에 대한 단편적인 이야기는 북한의 타자화와 통일 무관심을 초래했다.

통일교육은 내적인 한계와 외적인 변화를 동시에 직면하고 있다. 통일교육의 내적인 한계는 통일교육을 담당하는 교사와 통일교육 연구를 하는 학자가 겪는 어려움에서 찾아볼 수 있다. 통일교육을 담당하는 대부분의 교사들은 통일교육의 전문성이 부족할 뿐만 아니라 효과적인 통일교육 방법을 개발하고자 하지만 어떻게 해야할지 모르겠다고 어려움을 호소한다. 통일교육을 연구하는 학자들은 통일교육의 방향과 목표를 제시하고 내용 체계를 분석하는 연구를 수행해왔지만, 실질적인 통일교육 방안은 제시하지 못하고 있다. 이러한 어려움은 통일교육의 목표 설정, 내용 체계 구성, 교수학습 방법에서 새로운 돌파구가 필요함을 반증한다.

통일교육은 또한 사회적 상황 변화라는 외적 환경의 영향도 받고 있다. 오늘날 우리 사회는 분단과 다문화가 공존하고 있다. 남북 분단의 상황에서 한민족으로서의 동질성 회복에 대한 연구가 지속되는 한편, 세계화가 가속화되는 상황에서 민족 담론의 한계를 벗어나 다양성을 존중하는 방식으로 사회를 구성해야 한다는 주장도 힘을 얻고 있다. 그리고 통일은 한반도 내부만의 문제가 아니라 주변 국가들과의 관계 속에 복잡하게 얽혀있는 문제이기 때문에 세계 질서의 변화에도 영향을 받는다.

이제는 통일교육의 패러다임 전환이 필요한 시점이다. 통일교육의 패러다임이 바뀌기 위해서는 북한에 대한 인식 전환이 선행되어야 한다. 남북 관계와 통일 문제라는 현실이 바뀌는 것이 아니라, 북한과 통일을 바라보는 관점의 변화를 통하여 통일을 위한 효과적인 통일교육을 모색해야 한다. 경계의 대상이자 통일의 동반자라는 모순적인 개념이 공존함으로 인하여 북한에 대해 균형적으로 가르친다는 것은 쉬운 일이 아니다. 북한을 어떻게 인식하고 가르칠 것인가에 대한 혼란이 바로 통일교육이 직면하고 있는 가장 근본적인 어려움이라고 생각한다.

민족공동체의 통합을 강조하는 현재의 통일교육은 다양성이 급격하게 증가하는 다문화 사회에서 새로운 한계에 직면하고 있다. 안보와 통일 개념 사이의 모순 문제가 해결되지 않은 사회적 상황 속에서 다양성에 대한 존중이라는 개념이 추가적으로 주어졌다. 통일문제에 대한 보수, 중도, 진보 사이의 서로 다른 관점과 이에 따른 갈등 요소를 그대로 안은 채로 다양성의 문제도 다루어야 한다. 남북한 사이의

이질성을 극복하고 동질성을 회복한다는 분단 시대의 통일교육 패러다임을 극복하고, 다문화 시대의 사회 통합을 강조하는 통일교육의 패러다임에서 남북한 사이의 차이를 다양성으로 이해하고 한반도 내의 모든 구성원들의 사회 통합을 강조하는 통일교육이 되어야 할 것이다.

III. 교육과정 요소에 따른 통일교육

1. 통일교육의 성격

통일교육은 통일 이전에 남한에서만 한시적으로 실시되는 교육이 되어서는 안된다. 남북한의 모든 구성원들이 통일이전, 통일과정, 통일이후 통일한국의 사회 통합을 위한 교육이 되어야 바람직한 통일교육이라고 할 수 있을 것이다. 세계화와 다문화 시대의 새로운 통일교육은 사회 통합의 개념을 중심으로 남북한의 지속가능한 발전과 사회정의를 강조하는 교육이어야 한다. 이를 위하여 통일교육의 성격은 이론과 개념을 중심으로 재구성될 필요가 있다.

첫째, 분단 시대 체제 통합을 위한 통일교육이 아니라 다문화 시대 사회 통합을 위한 통일교육으로의 성격으로 변화되어야 한다. 현재 통일교육은 남북관계를 분단의 차원에서 이해하고 반공, 안보, 민족의 개념을 중심으로 남북한 체제 통일의 당위성과 필요성을 강조한 교육이다. 그러나 이러한 패러다임은 반공, 안보, 민족 개념 사이에 존재하는 모순을 해결할 수 없으며, 우리 사회 내에 존재하는 다양성을 포괄하는데 한계를 가진다. 통일교육 전문가들은 모순적 개념들의 혼재 속에서 세 가지 개념을 아우르는 하나의 이론적 틀을 찾지 못하고 있으며, 그로 인하여 효과적 통일교육 방안을 찾지 못하고 있다.

독일통일의 과정에서 교육의 궁극적인 목적은 체제 통합이 아니라 사회 통합이었다는 점을 고려한다면 우리의 통일교육은 통일 이전, 통일 과정, 통일 이후 한반도 내 모든 구성원들의 사회 통합을 준비하는 교육이 되어야 한다. 독일 통일 이후 발생했던 동서독 주민 사이의 상호 불신과 갈등을 떠올려 보면, 사회 통합의 중요성이 얼마나 큰지 알 수 있다. 통일 준비가 상대적으로 부족한 한반도 통일에 있어서 더 많은 사회적 갈등이 나타날 것으로 예상된다. 사회적 차원에서 서로 오해를 줄이고 이해를 증진하기 위한 체계적인 통일교육이 반드시 필요하다.

남한과 북한은 하나의 민족공동체이지만 지난 70여 년 동안 서로 다른 정치적, 경제적, 문화적 환경 속에서 서로의 체제를 부정하거나 경쟁하면서 공존하였다. 서로 다른 사회문화적 환경에서 살아 온 남북한의 사람들이 통일이라는 역사적 사건을 통해 만났을 때 발생할 수 있는 사회 통합의 문제에 대비해야 한다.

다문화 시대에 민족적 동질성에 대한 지나친 강조는 자민족중심적(ethnocentric) 폐쇄성과 배타성을 보일 수 있다. 남북한의 동질성과 이질성을 다양성이라는 차원에서 이해해야 한다.

둘째, 통일교육은 남한 내에서 통일 이전에만 가르칠 수 있는 특수한 교육이 아니라 전세계 어느 곳에서도 가르칠 수 있는 보편적 세계시민교육의 성격을 가져야 한다. 세계시민교육으로서의 통일교육은 한반도를 포함한 지구공동체 구성원에게 평화, 협력, 인권, 자유, 민주주의, 관용, 지속가능발전 등을 가치를 내면화한 세계시민을 양성하는 교육이다. 장기화된 분단으로 인하여 21세기를 살아가는 젊은 세대들과 다문화 사회에서의 새로운 구성원에게 민족 개념을 중심으로 하는 통일교육은 설득력이 약하다. 이러한 한계를 극복하기 위하여 통일교육은 세계시민교육으로 접근해야 할 필요가 있다.

통일교육의 중요한 내용 요소인 북한이해를 국제이해교육의 측면에서 접근해야 하며, 통일교육이 남한 내의 한민족에게만 설득력 있는 교육이 아니라 남한 내의 모든 구성원과 지구공동체 구성원에게도 설득력 있는 교육이 되어야 한다. 세계시민교육으로서의 통일교육은 지구공동체의 모든 국가와 구성원이 인류에 소속감을 가지고 차이와 다양성을 존중하며 서로 간의 상호의존성과 상호연계성을 인식하고 평화로운 지속가능한 세상을 만들기 위해 책임감을 가지고 행동하는 교육이다.

셋째, 통일교육은 통일정책에 따른 정치교육이 아니라 사회정의교육으로 접근해야 한다. 통일교육에 있어서 사회정의 개념은 통일을 준비하는 절차로서의 정의와 통일한국의 사회 통합을 위한 실질적 가치로서의 정의라는데 의미가 있다. 롤즈 정의론의 제1원칙은 평등한 기본적 자유의 원칙이다. 남한과 북한이 기본적 자유에 대한 평등한 권리를 가지지 못한다면, 평화적 통일을 위한 합의를 할 수 있는 상대방이 될 수 없으며 통일의 원칙, 과정, 결과에 대해서 동의는 것이 불가능하다. 즉 평등한 기본적 자유의 원칙은 통일을 위한 전제조건이 되어야 한다. 남북한의 사회적 합의로 통일한국을 설계하기 위해서는 남한과 북한은 통일을 위한 합의 대상으로 평등한 지위를 가져야 한다.

그리고 롤즈 정의론의 제2원칙은 사회적 경제적 불평등을 받아들이기 위해서 차등의 원칙과 기회균등의 원칙이 보장되어야 함을 강조한다. 즉, 남한과 북한 또는 남한 사람과 북한 사람 사이에 존재하는 사회적 경제적 불평등의 문제를 다룰 때, 원초적 입장에서 무지의 베일 아래에 있다는 가정 하에 사회적 약자의 입장에서도 공정성이 보장되어야 한다. 이는 사회정의의 실질적 가치로서 사회통합을 위한 원칙이 될 수 있다. 이산가족의 문제, 통일편익의 문제를 접근할 때에도 통일교육은 사회적 약자의 입장에서 동의할 수 있는 실질적 가치로서의 정의가 중요함을 가르칠 수 있게 된다.

넷째, 통일교육은 지식위주 교육이 아니라 역량중심 교육으로 접근할 필요가 있다. 역량이란 특정 맥락의 요구를 성공적으로 충족시키기 위한 총체적인 수행능력으로서 통일교육에서의 역량중심교육은

통일 이전, 통일 과정, 통일 이후 사회적 요구와 개인 삶의 요구를 충족시킬 수 있는 능력을 개발하는 교육이다. 즉, 학생들이 통일의 주체가 될 수 있고, 통일 이후 자신의 삶을 성공적으로 살아갈 수 있는 능력을 길러주는 통일교육이 되어야 한다.

통일교육의 내용이 민감한 정치적인 문제이기 때문에 교사들은 남북관계와 통일문제를 다양한 관점에서 비판적 사고 능력을 키우는 방법으로 수업을 구성하는데 많은 부담감을 가지기 때문에 대부분 지식 전달 위주로 교육하고 있다. 그러나 학생들은 지식이 아니라 통일이 스스로의 삶과 어떠한 관계에 있는지를 스스로 구성하고 통일 시대를 살아갈 수 있는 역량을 함양해야 한다.

무엇보다도 사회 통합 통일교육에서는 사회적으로 이질적인 집단과의 상호작용 능력이 중요한데, 단계별 역량중심 통일교육이 중요하다. 밀튼 베넷의 문화간 감수성 발달 이론을 통일교육에 적용하면, 역량으로서의 남북한 문화간 감수성 발달을 측정하고 단계별 통일교육방안을 마련할 수 있다. 남북한 문화간 감수성 발달 단계에 기초한 통일교육은 일방의 관점이 아니라 쌍방의 관점에서 접근할 것을 강조하며, 자민족중심적인 접근에서 민족상대주의적 접근으로의 질적인 변화를 가져올 수 있으며, 문화간 감수성의 발달 단계에 따라 차별화된 통일교육을 가능하게 한다.

2. 통일교육의 목표

가. 통일교육 목표 설정의 기준

첫째, 통일교육의 목표는 통일의 동반자인 남한과 북한이 합의할 수 있을 정도로 합리적이며 남북한의 교육자들이 상호 수용가능한 목표이어야 한다. 통일이 남북통합과 남북한 사회의 통합을 목표로 할 때, 통일교육은 역시 남북한이 서로 합의 할 수 있는 교육적 원칙을 우선으로 설정하여야 할 것이다. 남과 북이 합의할 수 없는 통일교육의 방향과 목표가 설정된다면 통일교육은 한계에 직면할 수밖에 없다. 현재까지의 통일교육을 분단이라는 정상과학의 범위 내에서만 적용되었던 통일교육이라고 생각한다. 남북관계의 새로운 변화에 따라서 통일교육의 영역에서도 합의가 가능한 목표를 설정하여야 할 것이다.

둘째, 통일교육의 목표는 통일 이전에만 타당한 것이 아니라 통일 과정과 통일 이후에도 추구해야 할 목표이어야 한다. 남한에서의 통일교육은 반공 개념을 중심으로 한 통일교육시기(1945~1987), 안보 개념을 중심으로 한 통일교육시기(1987~1992), 민족 개념을 중심으로 한 통일교육시기(1992~2016), 평화 개념을 중심으로 한 통일교육시기(2017-현재)로 그 강조점이 변화되어 왔다. 그러나 현재

민족공동체와 평화를 강조하는 통일교육의 목표 중에서 균형 있는 북한관, 건전한 안보 의식은 통일과정과 통일이후에도 타당한 통일교육의 목표가 되기는 어려울 것이다. 남북한 사회 통합이라는 가치를 추구하는 장기적인 목표가 설정되어야 할 것이다.

셋째, 분단 시대 한반도 내의 특수한 목표가 아니라 세계화 시대 보편적으로 받아들여지는 목표여야 한다. 남북분단을 야기한 과거의 역사뿐만 아니라 현재 한반도를 둘러싼 국제정세를 살펴보면 남북통일에는 다양한 관점이 존재한다. 분단이라는 특수한 상황을 고려할 필요가 있겠지만 세계화 시대에 보편적으로 받아들여질 수 있는 통일교육의 목표가 설정되어야 할 것이다.

앞서 제시한 목표설정의 기준에 따라서 다섯 가지의 새로운 통일교육의 목표를 제시한다. 북한관, 안보관, 통일관의 목표는 남한과 북한이 합의할 수 있는 내용으로 설정하였으며, 통일국가관이라는 목표를 추가하여 통일 과정과 통일 이후에도 타당한 목표 제시하였으며, 통일교육이 보편적인 교육이 될 수 있도록 세계관이라는 목표를 추가적으로 제시하였다.

나. 통일교육의 새로운 목표

첫째, 사회 통합 통일교육은 민족공동체적 북한관을 기르는 것을 목적으로 한다. 민족공동체적 북한관이란 북한을 민족공동체의 구성원이며 통일한국을 준비하고 설계하는 동반자로서 합의 대상으로서 인식하는 관점이다. 남북한의 입장을 바꾸어서 생각해 보면, 민족공동체적 남한관이 가능해야 함을 이야기한다. 통일교육에서 강조하는 균형 있는 북한관은 북한을 통일의 동반자인 동시에 안보에 위협적인 경계대상으로 간주하기 때문에 북한 인식이 이중적이며 모순적인 성격을 가질 수밖에 없다. 만약, 학생들이 북한에 대해서 부정적 이미지를 가진다면 ‘균형 있는’북한관의 목표의 절반을 달성했다고 볼 것인가? 학생들이 부정적 북한관을 가질 경우 통일의 당위성과 필요성을 느끼지 못하기 때문에 민족통일교육의 또 다른 목표인 미래지향적 통일관을 형성하는 것도 어렵다.

북한 이해를 바탕으로 하는 북한관은 국제이해교육에서 강조하는 지구촌 의식에 기초하여 남북한 사이의 상호의존성과 상호연관성을 이해하고 서로 간의 차이와 다양성을 존중하는 것에서 비롯되어야 한다. 또한 남북한은 민족공동체의 동등한 구성원으로서 평화통일의 합의를 도출할 수 있는 통일의 동반자 관계이어야 한다. 교육적 측면에서 북한관을 형성하는 데 있어 민족공동체를 강조할 필요가 있다.

여기서 통일교육에서 강조되었던 안보의 위협이 되는 경계 대상으로서의 북한은 평화유지적 안보관이라는 또 다른 통일교육의 목표에서 다루어져야 한다. 북한의 존재는 통일의 동반자로 인식하고,

제7회 통일교육주간

마주 잡은 평화의 손 함께 여는 통일의 길

북한의 부정적 특징은 안보의 위협이 되는 경계 대상으로 인식한다. 북한의 이중성에도 불구하고 북한을 통일의 동반자로 인정을 하지 않는다면 통일이라는 개념은 모순을 가져올 수밖에 없으며 통일 이후 사회 통합을 위한 통일교육도 쉽지 않다.

둘째, 사회 통합 통일교육은 평화유지적 안보관을 기르는 것을 목표로 한다. 평화유지적 안보관이란 통일한국을 준비하고 설계하는 데 있어서 한반도 내에 존재하는 어떠한 형태의 폭력 및 안보 위협을 극복하고 남북한의 모든 구성원이 인간의 기본적 권리를 향유할 수 있는 평화로운 공동체를 만들고자 하는 관점이다. 통일교육에서의 건전한 안보관은 남북한의 군사적 대치와 북한의 핵문제를 우리 국가안보를 위협하는 요소로 보고 안보역량의 강화가 평화통일을 뒷받침한다는 점을 강조하였다. 안보역량 강화는 남북한의 군사적 긴장과 갈등을 고조시키는 결과를 가져온다.

사회 통합 통일교육에서도 안보관을 강조하지만 평화유지를 우선적 목표로 설정함으로써 남북한의 군사적, 정치적, 경제적 체제 경쟁적 안보관을 넘어설 것을 목표로 한다. 세계화 시대 모든 국가들이 테러 등 안보 위협 요소를 냉철하게 인식하고 평화를 지켜나갈 것을 강조한다는 점에서 북한의 위협을 이해해야 한다. 통일 이전에는 분단 평화를 유지하더라도 한반도 내의 어떠한 위협에 반대하면서 통일 과정과 통일 이후 통일 평화를 가져오는 것이 바로 평화유지적 안보관의 특징이라고 할 수 있다.

셋째, 사회 통합 통일교육은 지속가능발전 통일관을 기르는 것을 목표로 한다. 지속가능발전 통일관이란 남북한이 통일한국을 준비하고 설계하는 과정에서 현재 한반도 내의 모든 구성원의 요구뿐만 아니라 미래 세대의 필요를 충족시킬 의무감을 가지고 한반도와 지구공동체가 직면하고 있는 빈곤, 물, 에너지, 기후 변화, 재해 등 다양한 문제를 지속가능한 미래를 위해 공동으로 해결하면서 통일을 이루려는 관점을 말한다. 통일교육에서의 미래지향적 통일관은 자유민주주의와 시장경제에 바탕을 둔 하나의 새로운 민족공동체로 발전해 가는 창조적 과정을 강조하였다. 그러나 어떠한 과정으로 통일을 이루어나갈 것인지의 구체성이 부족하며 통일 이후의 남한의 정치·경제적 체제를 중심으로 통일한국을 이루어야 함을 강조하였다. 반면에 지속가능발전 통일관은 통일의 과정이자 결과로서 한반도의 지속가능발전을 위한 통일을 이루어 나갈 것을 강조한다.

남북한의 분단과 갈등은 한반도의 지속가능성의 우려를 낳고 있다. 지구공동체가 당면하고 있는 빈곤 퇴치, 사회·경제적 정의, 문화다양성 및 문화간 대화, 민주주의, 인권, 소비 및 생산, 세계화, 생물다양성, 재해위험 감소, 환경의 질적 저하 및 기후변화 등의 문제로 인하여 지구의 지속가능성의 문제가 지속적으로 제기되어 왔다. 2005년부터 2014년까지 유엔의 지속가능발전을 위한 교육 10주년이 마칠 무렵인 2012년 독일의 본에서 개최된 지속가능발전 국제워크숍에서는 2015년 이후에도 지속가능발전의 중요성에

대한 모든 차원의 교육적 노력을 강조하였다. 통일을 준비하고 설계하는 과정은 한반도의 현세대와 미래세대를 위하여 분단으로 인하여 당면 문제들을 극복하고 남북한의 지속가능발전을 이루어 나가는 협력 과정이라는 점을 인식하는 것이 중요하다.

넷째, 사회 통합 통일교육은 자유민주주의적 통일국가관을 기르는 것을 목표로 한다. 자유민주주의적 통일국가관은 통일 이후 미래 통일한국이 추구할 자유주의적 가치와 민주주의적 가치를 중심으로 자유, 평등, 인권이 보장되는 미래 통일국가에 대한 관점을 말한다. 자유민주주의적 통일국가관을 새롭게 추가된 통일교육의 목표이지만 그 내용은 새로운 것이 아니다. 민족통일교육에서도 대한민국의 헌법 전문과 헌법 제4조에 나타난 자유민주주의적 기본질서로 남북한 모든 구성원에게 자유, 평등, 민주주의, 인권, 정의의 가치를 실현시킬 수 있는 국가관을 강조하였다. 그러나 독립된 또 하나의 통일교육 목표로 통일국가관을 제시한 이유는 통일 이후의 통일국가의 체계를 가르침으로서 현재 남한과 북한 사회를 자유민주주의적 가치에 따라서 비판적으로 성찰할 필요가 있기 때문이다. 자유민주주의적 통일국가관의 확립을 위하여 현재 남한과 북한이 경험하고 있는 여러 가지 복잡한 사회 문제를 개선하여 자유민주주의의 이상을 비판적으로 사고할 수 있도록 교육해야 한다.

다섯째, 사회 통합 통일교육은 공존공영을 위한 세계관을 기르는 것을 목표로 한다. 공존공영을 위한 세계관이란 남북분단을 극복하고 통일한국을 준비하고 설계하는 과정이 세계 평화와 지구공동체의 공존과 공영을 위하여 반드시 필요하다는 관점이다. 분단시대의 반공, 안보, 민족 통일교육은 남북분단과 통일문제를 한반도 내의 문제로 국한시켜서 보았던 반면, 다문화 시대의 사회 통합 통일교육은 한반도와 민족공동체의 문제를 넘어서 지구공동체의 문제라는 인식에서 국제적으로 접근할 필요가 있음을 강조한다. 사회 통합 통일교육을 한반도의 통일 문제의 이해를 바탕으로 통일한국의 민주시민이 되는 것뿐만 아니라 지구공동체의 공존과 공영을 위하여 노력하는 책임 있는 세계시민으로 교육시키는 목적을 가지고 있다.

[표 1] 통일교육의 목표 비교

	분단 시대의 통일교육		다문화 시대의 통일교육
	통일교육지침서	평화·통일교육 방향과 관점	사회 통합 통일교육
통일 교육의 목표	균형있는 북한관 건전한 안보관 미래지향적 통일관	균형있는 북한관 건전한 안보의식 평화통일의 실현의지 함양 평화의의식 함양 민주시민의식 고양	민족공동체적 북한관 평화유지적 안보관 지속가능발전 통일관 자유민주주의적 통일국가관 공존공영을 위한 세계관

3. 통일교육의 내용 구성 원칙

『평화·통일교육: 방향과 관점』(통일부, 2018)에 따르면 통일교육은 ‘분단의 배경과 통일의 필요성’, ‘북한 이해’, ‘통일의 과정과 미래상’의 세 영역이 있으며, 각 영역에는 하위 영역과 내용 요소로 구성되어 있다. 여기서 제시한 영역을 교육과정 및 교과서 구성에 있어서 대단원, 중단원, 소단원으로 본다면, 각 단원에는 2개의 중단원과 4개의 소단원, 5개의 중단원과 14개의 소단원, 그리고 2개의 중단원과 5개의 소단원으로 구성되어 있다. 즉, 통일교육의 내용에 있어서 북한이해교육이 가장 큰 비중으로 구성되어 있다.

그런데 북한이해교육의 핵심은 교육 목표로 제시된 균형 있는 북한관 확립이라는 목표를 달성하기 위한 내용이다. 균형 있는 북한관이란 “북한 실상을 있는 그대로 이해하면서 북한에 대한 우리 안보를 위협하는 경계의 대상이지만 통일을 함께 만들어 나가는 협력의 상대로 인식하는 관점”(p. 7)이다. 그러나 민족의 동질성을 통일의 근거로 제시하면서도 남북한의 차이점이나 북한의 이중성을 강조하는 것은 통일교육의 목표를 달성하는데 한계를 가질 수밖에 없다. 학생들에게 효과적인 교육을 실시하기 위해서는 이론과 개념에 기초하여 통일교육의 내용을 설계할 필요가 있을 것이다. 본 연구자는 롤즈의 정의론과 유네스코의 지속가능발전 개념을 통하여 통일교육 내용 구성의 원칙을 찾을 수 있다고 본다.

가. 롤즈(Rawls)의 평등한 기본적 자유의 원칙

통일교육 내용 체계를 설계하기 위하여 롤즈의 정의론에 나타난 두 가지 원칙을 고려할 수 있다. 첫 번째는 한반도의 남북통일을 실현시키는데 필요한 절차적 정의에 대한 문제이며, 두 번째는 통일 과정과 통일 이후 남북한의 사회정의 실현을 위한 실질적 가치를 제공하는 문제의 중요성이다. 통일교육의 내용을 구성하는 차원에서는 첫 번째 원칙을 먼저 살펴볼 필요가 있다. 롤즈는(1971) ‘공정성으로서의 정의’를 보장하기 위한 전제 조건으로 “각 개인은 기본적 자유에 대한 평등한 권리를 가져야 한다. 그 기본적 자유의 체계는 다른 사람들과 똑같은 자유의 체계에서 양립한다는 조건 아래, 최대한 광범위하고 전면적인 자유의 체계여야만 한다”는 점을 강조하였다(p. 183).

롤즈의 제1원칙은 평등한 기본적 자유의 원칙이라고 부르는데, 이는 칸트의 자율성의 원칙, 즉 “자기 선택의 준칙이 동시에 보편적인 법칙도 되기를 바랄 수 있게 오직 그렇게만 선택하라”(칸트, 이원봉 역, 2011: 102)는 의지의 자율성에 기초하고 있다. 이를 남북 관계 및 통일 문제에 적용한다면, 남한과 북한

또는 남한 사람들과 북한 사람들은 기본적 자유에 대한 평등한 권리를 가지기 때문에 어느 한 쪽에서의 원칙이 동시에 받아들여질 수 있는 그러한 기준이 되어야 한다.

만약, 남한과 북한에 대한 평등한 기본적 자유의 원칙이 부정된다면, 남북한은 통일에 대하여 공정한 합의를 할 수 있는 존재로 인정하지 않게 된다. 통일 논의에 있어서 합의를 도출할 수 있는 대상으로 인정을 하는 것이 아니라 불신의 대상이 될 경우에는 통일의 동반자인 민족공동체의 구성원으로서 인정한다는 것도 불완전할 수밖에 없다.

롤즈는(1971: 12) 실질적 가치로서의 정의에 대하여 합의하기 전에 우선적으로 합의의 당사자 사이를 “순수하게 가설적인 상황”(a purely hypothetical situation)일지라도 “원초적 입장”(the Original Position)을 설정하여 계약 당사자를 서로 평등한 존재로 만들어야 했을 뿐만 아니라 이에 더하여 어쩔 수 없이 불평등이 발생할 지도 모르는 상황을 고려하여 그 경우에 어느 처지에 있을지를 알 수 없도록 계약의 당사자에게 추가적으로 “무지의 베일”(the veil of ignorance)을 가린 상황이 필요함을 주장하였다. 이럴 경우에만 계약의 당사자가 합의하는 내용이 도덕적이며 절차적인 정당성을 보장받을 수 있다. “당사자 간의 불평등이 모두 없어진다면 이 계약은 항상 공정해진다. 이것이 롤즈가 생각한 무지의 베일 아래의 가설적 계약이다.”(고바야시, 2011: 81).

다문화 시대에 사회통합을 강조하는 통일교육은 북한에 대한 인식의 변화를 요청한다. 북한을 국제 사회의 구성원으로 인정하지 않고 국내법적 규범에 따라서 민족공동체의 구성원이자 한반도 안보의 위협 대상으로 인식함으로써 통일교육은 한반도 사회의 통합보다는 남북 사이의 경쟁적 측면을 강조할 수밖에 없는 한계에 직면하였다. 그렇기 때문에 다문화 시대의 통일교육에서는 북한을 국제사회의 한 구성원으로 인정하는 패러다임의 확대가 필요하다. 1991년 남한과 북한이 UN에 독립적으로 동시에 가입하였다는 사실은 국제 사회에서 남한과 북한을 세계공동체의 개별적인 주체로 이해한다는 것을 보여준다.

또한, 2019년 5월 기준으로 외교부의 외교관계 수립 현황을 살펴보면, 전세계적으로 남한은 190개국과 수교를 맺고 있으며 북한은 161개국과 수교를 맺고 있는데, 남한 및 북한과 동시수교를 맺고 있는 국가는 157개국이다. 즉, 남한과 수교를 맺고 있는 190개 국가 중에서 33개의 국가는 북한을 국가로 인정하지 않거나 아직 수교를 맺지 않았으며, 북한과 수교를 맺고 있는 160개 국가 중에서 3개국은 남한을 국가로 인정하지 않거나 아직 수교를 맺지 않고 있다. 이를 통하여 볼 때, 현실적으로 국제사회의 대부분의 국가들은 남한과 북한을 독립된 주권을 가진 국가로 인정하고 있음을 알 수 있다.

독일을 포함한 157개 국가는 남한과 북한을 각각 독립된 국가로 인정하고 외교관계를 맺고 있다. 남한과 북한의 법제도에 의하면 남한과 북한은 서로 통일의 동반자라고 간주할지라도 독립된 국가로 여기지

않지만, 국제 사회에서는 개별 국가로서의 법적 지위를 가지고 있다. 국제적 관계에서 통용되는 것처럼 통일교육에서는 북한을 통일의 당사자로 상대방을 존중하는 것이 통일과정 및 통일이후 남과 북이 하나의 통일된 국가를 형성하는데 있어서 필수적으로 중요하다.

롤즈가 말하는 정의의 제1원칙, 평등한 기본적 자유의 원칙은 남북한 사이의 평화적 합의를 통한 통일을 가져올 수 있으며, 평화통일을 위한 전제조건이라고 할 수 있다. 남과 북은 남북관계와 통일문제에 대한 공정한 합의를 위하여 각자가 어느 상황에 있을지 모르는 ‘원초적 상황’과 ‘무지의 베일’을 가정하고 어느 측도 우월한 위치에 놓이지 않은 상태에서 통일논의에 대한 합의를 할 수 있어야 한다. 그렇지 않으면 통일을 위한 합의는 “공정성(fairness)”를 상실할 수밖에 없다.

나. 유네스코의 지속가능발전 개념

통일교육 내용 체계 구성의 두 번째 원칙은 지속가능발전의 개념에서 찾을 수 있다. 국제이해 교육에서도 평화를 강조하며 안보의 중요성을 이야기하지만 세계의 서로 다른 나라들이 가지는 차이에 대한 존중이 우선적으로 필요한 것처럼 통일교육에서 북한을 통일의 동반자로 인정하는 것이 우선이며 그 이후 평화유지적 안보관을 가질 것을 강조하는 것이 필요하다. 북한의 군국주의는 한반도의 평화를 위협하고 우리의 안보에 위협이 되기 때문에 당연히 억제되고 비판받아야 하며, 북한 주민의 인권을 침해하기 때문에 당연히 비판을 받아야 한다. 그럼에도 불구하고 북한 그 자체를 경계의 대상과 통일의 동반자로 인식하게 되면, 통일교육의 내용 구성은 이중적이며 모순적일 수밖에 없으며, 학교현장에서의 통일교육은 북한에 대한 두 가지의 이미지 사이에서 표류하면서 효과성을 갖기 어렵다.

지속가능발전 개념은 통일이전, 통일과정, 통일이후에도 우리가 추구하여야 할 원칙을 제시한다. 통일교육의 내용이 이러한 원칙 원칙에 따라서 구성될 때 남북한 민족공동체 구성원, 남한 사회의 다양한 문화적 배경을 가진 구성원, 지구공동체의 구성원들에게 통일의 당위성과 통일의 필요성에 대하여 설득력이 있는 내용으로 통일교육을 구성할 수 있을 것이다. 이에 반하여 분단 시대 통일교육은 남한이라는 제한된 공간에서 통일 이전에만 일시적으로 타당한 내용을 중심으로 구성되었다. 미래 세대에 대한 책임을 강조하는 지속가능발전 개념은 통일한국의 미래 설계를 위하여 현재부터 적용가능한 개념이다. 즉, 지속가능발전이라는 개념 이 통일교육 자체를 지속가능하게 만드는 개념이다.

지속가능발전이란 공리주의적 측면을 가지고 있으면서도 미래 세대에 대한 의무와 전지구 공동체에 대한 책임을 전제로 한다. 지속가능발전은 미래세대의 필요를 희생시키지 않으면서 현세대의 요구를 충족시키는

발전을 말하는데, 통일교육은 분단된 남북한의 새로운 세대와 새로운 구성원들의 요구를 충족시키면서 통일한국을 살아갈 미래세대를 위하여 사회통합을 통한 공존과 상생을 추구하는데 필요한 목표이다. 2012년 2월 독일 본(Bonn)에서 ‘2015년을 조망하며’라는 제목의 국제 지속가능발전교육 워크숍이 개최되었는데, 향후에도 지속가능발전교육은 지구공동체의 모든 구성원들을 위한 국제이해교육의 중요한 목표임을 재확인하였다.

본 권고문에 나타난 지속가능발전의 핵심 문제는 빈곤 퇴치, 사회·경제적 정의, 문화다양성 및 문화 간 대화, 민주주의, 인권, 소비 및 생산, 세계화, 생물다양성, 재해위험 감소, 환경의 질적 저하 및 기후변화 등이다. 이러한 문제들은 통일 이전인 현재 남한과 북한이 경험하고 있는 문제이며 궁극적으로 남북한이 상호의존적이며 상호연계적이기 때문에 공동으로 해결하여야 할 문제임을 인식하여야 한다. 또한 통일한국에서도 지속적으로 강조하여야 하는 통일교육의 내용이라고 할 수 있다. 정치적, 경제적 측면에서 경쟁적으로 남북한의 우월성을 강조하고, 남북한의 이익에 따라서 통일 논의를 펼칠 것이 아니라 새로운 통일교육으로의 변화가 필요하다.

통일의 당위성을 교육시키기 위하여 민족공동체에 대한 의무를 강조하던 의무론적 입장에서 벗어나야 하며, 통일의 필요성을 교육시키기 위하여 통일비용과 통일편익을 계산하는 공리주의적 입장을 극복하여야 한다. 의무론적 입장에서 원래 하나였던 민족이 분단되었으니 통일을 이루어야 한다는 교육이 이루어진다면, “하나의 민족 또는 국가였는데 분단되었다”라는 사실(fact)에서 “통일을 이루어야 한다”라는 가치(value)를 도출하는 자연주의적 오류(naturalistic fallacy)를 범하게 된다.

4. 통일교육의 방법

『평화·통일교육: 방향과 관점』(통일부, 2018)에서는 평화·통일교육의 방법으로 ‘학습자의 특성에 맞는 통일교육’, ‘인지·정의·행동적 영역을 포괄하는 통합적인 통일교육’, ‘학습자 중심의 통일교육’, ‘흥미와 관심을 증진하는 다양한 방법의 활용’으로 제시하였다. 그러나 통일교육의 목표와 내용 체계가 가지는 한계로 인하여 제시된 학습자 중심의 통합적 통일교육의 방법을 학교 현장에서 실현하는 것은 어려울 수 밖에 없다. 본 연구자는 통일교육의 방법으로 남북한 문화간 감수성의 발달 단계에 따른 통일교육의 방법, 분단과 안보의 체험이 아니라 남북 통합의 경험을 중심으로 하는 통일교육 프로그램, 그리고 통일교육을 위한 체험학습 프로그램을 제시하고자 한다.

가. 남북한 문화간 감수성(통일 감수성) 발달 단계 고려

통일에 대한 생각 또는 남북한 문화간 차이에 대해서 학생들은 서로 다른 인식의 단계에 있다. 통일 감수성 또는 남북한 문화간 감수성이 낮은 단계에 있는 학생들에게 아주 높은 수준의 통일교육을 실시하는 것은 효과가 없다고 볼 수 있다. Milton Bennett이(1986, 1993) 문화간 감수성(intercultural sensitivity)의 개념을 중심으로 사람들이 문화적 차이를 어떻게 이해하는지를 설명하기 위해 개발한 문화간 감수성 발달 모델을 통일교육에 적용할 수 있다. 문화간 감수성은 둘이상의 문화집단 사이에서 나타나는 문화적 차이에 반응하면서 형성되는 인지적, 정서적 특성이나 행동 경향성으로 정의되며(Bennett, 2007), 특정한 고정관념에 고착되지 않고 상대방의 입장에서 문화적으로 공감할 수 있는 능력과 태도를 말한다(양계민 외, 2009).

통일교육에서도 문화간 감수성 발달 이론을 활용할 필요가 있다. 베넷은 다문화사회 구성원들이 여러 문화에 대한 적응과 통합 능력을 갖기 위해서는 자민족중심적 단계(ethnocentric stage)에서 민족상대주의 단계(ethnorelative stage)로 태도가 변화되어야 한다고 주장한다. 베넷의 문화간 역량의 발달 단계는 1 단계: 문화적 이질성에 대하여 무지한 상태, 2단계: 문화적 이질성에 대하여 경멸적 또는 비난적 태도, 3 단계: 이질성을 심각하게 받아들이지 않고 축소하는 태도, 4단계: 행동과 가치의 차이에 대하여 수용하고 인정하는 태도, 5단계: 상호작용과 의사소통을 위한 노력, 6단계: 간문화적 역량을 내면화하는 태도이다.

문화간 감수성의 개념은 남북한 문화간 감수성을 높일 수 있다는 점에서 통일교육적 의미가 있다. 남북한의 문화적 차이를 인정하고 장기간의 분단으로 인하여 이질화된 남북한 문화 사이의 수평적 상호작용이 필요하다. 남한이 북한의 문화를 수용하여야 한다는 접근이 아니라 남북한이 서로의 문화적 차이를 인정하며 쌍방향적 남북한 문화간 차이를 받아들여야 한다는 측면에서 접근하여야 한다. 문화간 감수성에 대한 강조는 통일이전 뿐만 아니라 통일과정과 통일이후 남북한 사회통합을 위하여 남측과 북측 모든 사람들에게 요구되는 교육으로 볼 수 있다. 남북한 문화간 감수성 또는 통일 감수성에 따른 각 단계별 특징과 교육 방안은 다음과 같다.

첫째, 민족공동체 구성원들 사이의 문화적 차이에 대하여 청소년들이 알지 못하는 단계이다. 구체적인 예는, 남한의 청소년들이 북한에 대한 무관심한 태도를 보이는 것이다. 그리고 한국의 다문화적 현실에 대하여 알지 못하거나 자신과 관계가 없다고 생각하는 것도 포함된다. 최근 청소년들이 통일문제에 대하여 무관심을 보이고, 통일의식이 낮은 것은 이러한 점을 보여준다. 무지와 무관심은 민족공동체의식 형성을 근본적으로 방해한다. 이 단계에서 가장 중요한 것은 북한 사회의 모습이나 남한 내 다문화 현실을

동영상을 포함한 여러 매체를 이용하여 학생들에게 알려주는 것이다.

둘째, 남북한의 문화적 차이를 알게 되었으나 무조건적으로 남한의 문화가 우월하고 북한의 문화가 열등하다는 자기중심적 태도를 가지는 단계이다. 이는 북한 주민을 동정심을 가지고 자기 우월적 시각에서 상생과 공영의 대상으로 인정하는 것이 아니라 자선의 대상으로 인식하는 것이다. 청소년들에게 비춰지는 북한의 식량난과 기아에 고통 받는 아이들의 모습은 민족공동체에 대한 의식을 함양하는 것이 아니라 북한은 남한에 부담이 되는 존재라고 생각하여 오히려 민족공동체의식 형성에 방해가 된다. 이 단계에서의 교육 방법은 브레인스토밍을 통하여 학생들이 가지고 있는 편견, 선입견, 고정관념을 스스로 인식하도록 도와주며, 정치·경제적인 측면 이외에서 긍정적 이미지를 알려주어야 한다. 예를 들면, 일본의 역사 교과서 왜곡과 독도 문제에 대한 영유권 주장에 대하여 적극적으로 반대하는 북한의 모습을 보여줄 수 있다.

셋째, 남북한의 차이에 대한 인식은 있지만 그 심각성을 인식하지 못하고 분단된 현재의 상태에 만족하거나 천진한 낭만주의적 입장에서 통일을 낙관하는 태도를 보여준다. 이를 극복하기 위해서는 남북 분단으로 인한 군비 경쟁, 분단 비용, 통일 비용, 한반도를 둘러싼 국제 관계 등을 알아야 한다. 남북한 사회에서 분단으로 인한 개인의 자유주의적 기본권이 제약되는 사례들을 알아야 할 필요가 있다. 구체적인 예로, 독일에서의 다문화 갈등과 통일 이후 20여 년 동안 경험하고 있는 사회 통합의 문제에 대하여 논의한다. 세 가지 단계에 머무는 청소년들은 남한 중심적 입장에서 북한을 민족공동체의 동등한 구성원으로 여기지 않기 때문에 통일의 기반이 되는 민족공동체의식을 형성하지 못한다.

넷째, 문화적 차이를 수용하는 입장인데, 해방 이후 60여 년 동안 남과 북이 공유하던 동질성이 이질화된 것을 옳고 그름에 대한 가치 판단 없이 그 차이점을 있는 그대로 받아들이는 것이다. 주의할 점은 문화적인 차이와 달리 북한 사회의 정치적 비민주성에 대해서는 비판적 태도를 갖도록 하는 것이다. 이는 민주시민으로써 남북한 사회의 사회정의에 대한 시각을 길러주는 것이다. 정치경제적 문제에 대한 비판적 이해는 남한의 사회에도 똑같이 적용될 수 있어야 한다. 구체적 예로, 문화적 차이는 남북한의 경제 차이와 관련이 있음을 설명하고 2010년대 북한 사회에 대한 이해를 1960년대 남한 사회와 비교하는 수업을 진행할 수 있다.

다섯째, 서로 다른 문화 간에 상호작용과 의사소통을 위한 어느 정도의 능력을 개발하는 단계이다. 분단된 상황에서 남북한 청소년들이 서로 만나는 것은 어렵지만, 탈북자 또는 다문화가족 구성원과의 협력을 통하여 문화적 차이를 이해할 수 있다. 수업의 예를 들면, 1972년 7·4 남북공동성명, 1992년 남북기본합의서, 2000년 6·15 남북공동선언, 2007년 남북관계 발전과 평화번영을 위한 선언, 2018

년 4·27판문점 선언과 9·19평양 선언 등 남북 사이에 합의된 문서에 최종 서명을 하는 대표자가 되는 역할놀이 방법이 있다. 합의된 선언문이 채택될 정치적, 경제적, 사회적 배경을 설명하고 합의 내용을 중고등학교 학생들이 쉽게 이해할 수 있는 용어로 재진술하도록 지도한다.

여섯째, 청소년들이 하나의 민족공동체 구성원으로써 문화적으로 불편함이 없이 다양한 문화에서 자신의 역량을 발휘하는 단계이다. 이는 모든 사회 구성원들이 사회 전반에서 개인의 자아를 실현할 수 있는 진정한 의미의 민족공동체인 통일 사회의 모습을 보여준다. 구체적인 수업의 예로, 학생들이 이상적으로 생각하는 통일 사회의 모습과 그 속에서 자신의 모습을 상상해보고 학급 학생들이 토론을 하는 것 등이 있다.

나. 남북한 통합 경험 중심의 통일교육

2018년 서울대학교 통일교육연구센터에서 운영한 통일교육 아카데미는 평화를 기반으로 남북한의 사회 통합을 지향 할뿐만 아니라 현재까지 남과 북이 경험한 통일과 통합의 경험을 기초로 통일교육의 교육과정을 구성하였다. 첫째, 통합과 통일의 경험을 다루기 전에 남북관계와 통일문제에 대하여 거시적이고 정책적인 차원에서 통일 논의를 시작하였다. 둘째, 경제분야에서 통일의 실험이 이루어진 개성공단 남북경협의 경험을 이해함으로써 남북한 사이 통합 과정에서의 성과와 과제에 대해서 논의하였다. 셋째, 사회통합 및 사람통일을 교육 분야에서 지향하기 위하여 서울대학교에서 실험적으로 실시된 통일학교에 대한 경험을 이야기하였다. 넷째, 사회문화 분야에서 탈북민이 남한과 북한의 학교에서 학습하고 교수한 경험을 기초로 남북한 통합과 통일의 경험을 교육과정의 핵심 요소로 반영하여 교육과정을 구성하였다. 통일교육 아카데미의 구성과 주제는 다음과 같다.

[표 2] 서울대학교 통일교육 아카데미

세션	차시/날짜	강 의 주 제
통일과 교육	1차시 (10/1)	통일을 열다 현재의 남북관계는 어떻게 변하고 있을까? 이종석 (세종연구소, 전통일부장관)
세션 1:		
개성공단 경제통합	2차시 (10/8)	개성공단에서 한반도 평화를 만든다 “개성공단은 퍼주기가 아니라 펴오기이다” 개성공단과 한반도 평화 김진향 (개성공단지원재단 이사장)
	3차시 (10/15)	개성공단에서 사업을 하다 ‘개성공단 공식 1호 기업’에스제이테크 유창근 대표의 사업이야기 유창근 (개성공단기업연합회 부회장)
	4차시 (10/22)	개성공단 통합경험을 가르치다 “개성공단의 경제통합을 어떻게 교육시킬까?” <워크숍> 채형우 (개성공단지원재단 통합경험교육팀장)
세션 2:		
서울대 통일학교	5차시 (10/29)	서울대학교에서 통일을 실험하다 “통일은 실험할 수 없지만 통일학교는 가능하다” 서울대 통일학교 이야기 유준희 (서울대 교육연수원장)
	6차시 (11/5)	서울대 통일학교에서 가르치다 “남북한 교사와 학생이 함께 가르치고 함께 배우다” 통일학교의 경험 강**, 손** (통일전담교육사)
	7차시 (11/12)	통일 이후 학교를 생각하다 “과연 통일학교는 통일 이후 학교의 모습이 될 수 있을까?” <워크숍> 김병연, 김은수, 손은혜 (양재고, 청원여고, 매탄초 교사)
세션 3:		
사람통일과 교육통합	8차시 (11/19)	북한과 남한 학교에서 배우다 학생의 시선으로 남북한을 담다. 전지적 학생 시점! 이**, 장** (서울대, 고려대 학생)
	9차시 (11/26)	북한과 남한 학교에서 가르치다 “북한에서 교사를 하다가 남한으로 왔어요. 지금은 통일전담교육사라는 이름으로 학생들을 지도합니다.” 최경옥, 최금실(동방초, 하안남초 통일전담교육사)
	10차시 (12/3)	교육으로 통일을 준비하다 “통일교육은 왜 답정너인가?” 새로운 통일교육의 목표와 방법 모색 <워크숍> 박성춘(서울대 통일교육연구센터장)

제7회 통일교육주간

마주 잡은 평화의 손 함께 여는 통일의 길

다. 청소년 통일리더십캠프 프로그램

2016년 서울대학교 통일교육연구센터는 인천시 학생교육원과 함께 미래 통일 이후의 환경을 고려하여 일반학생:탈북학생의 비율을 1:1로 구성하여, 서울대학교 사범대학 예비교사들과 함께 2박 3일동안 인천시 학생교육원에서 체험 중심 통일교육 프로그램을 실시하였다.

[서울대학교와 인천시학생교육원이 함께하는 청소년 통일리더십캠프]

일시	시간	활동 내용	장소
9월 2일 (금)	12:30	인원 확인, 버스 탑승	대학원기숙사 입구
	13:00	출발	
	15:00~17:00	[통일을 열대] 강화평화통일전망대 체험	강화평화통일전망대
	17:00~18:00	이동 및 식사	흥왕체험학습장
	18:00~21:00	[통일을 춤추다] 창작 무용 배우기	"
9월 3일 (토)	09:00~10:30	[통일을 보대] VR고글로 하는 세계여행	"
	10:30~12:00	[통일을 달리다] 미니공감 체육대회	"
	12:00~14:00	이동 및 식사	국화리학생야영장
	14:00~17:00	[통일을 찾다] 한반도 도시 가상여행	"
	17:00~18:00	식사	"
	18:00~21:00	[통일을 노래하다] 공감의 하모니 토크	"
9월 4일 (일)	09:00~12:00	[통일을 그리다] 내 마음의 불꽃 자화상	"
	12:00~13:00	식사	"
	13:00~15:00	[통일을 이야기하다] 활동 정리	"
	15:00	학교로 이동	

IV. 남북한의 사회 통합을 위한 통일교육

통일교육의 새로운 방향과 목표를 설정하기 위해서는 통일한국의 지향점을 우선적으로 살펴보아야 한다. 통일에 대한 고려 없이 통일교육의 방향과 목표를 설정한다는 것은 불가능하기 때문이다. 지난

70년 여 년 동안 한국의 정치적·경제적 발전의 근원을 교육에서 찾고 있음에도 불구하고, 남북한의 사회문화적 통합 및 통일이라는 측면에서 볼 때 통일교육의 역할에 대한 비판적인 재고찰이 필요하다. 새로운 시대의 통일교육은 사회 통합을 강조해야 한다.

학교통일교육의 발전적 방안을 모색하기 위하여 다음과 같은 제안을 하다. 첫째, 통일교육의 실증적 연구에 기초하여 장기적이고 체계적인 통일교육의 체계를 마련하여야 할 것이다. 통일교육에 대한 연구 없이 통일교육이 질적으로 변화한다는 것은 불가능하다. 교육이론이 아니라 통일정책에 기초한 통일교육은 양적인 측면에서 단기적인 성과를 측정하는 데에는 도움이 될지 모르겠지만, 통일한국의 미래를 설계하는 데에는 부족할 수밖에 없다. 단기적인 정책과제나 단위 학교별 소규모 연구지원을 벗어나 장기적으로 통일교육의 체계화를 위한 연구가 반드시 선행되어야 할 것이다.

둘째, 현재의 상황에서 통일교육의 한계를 극복하고 효과적인 통일교육을 실시하는 최선의 방안은 예비교사와 현장교사들을 위한 통일교육을 강화하는 것이다. 통일교육의 주체인 교사들의 통일교육 전문성을 확보하지 않고서는 통일교육의 내실화는 불가능하다. 반공, 안보, 민족 개념을 중심으로 통일교육을 받거나 교육하였던 교사 또는 강사들이 통일교육의 주제를 평화통일교육으로 진행한다고 해서 통일교육의 질적인 변화가 이루어지지 않는다.

사회 통합은 통일 이전에 통일을 지향하는 우리 사회가 반드시 가져야 하는 필요조건인 동시에 통일 이후 우리 사회의 충분조건이 되어야 하는 궁극적 목표이다. 통일교육은 과거와 현재의 분단 사실이 아니라 미래의 통일 가치를 중심으로 패러다임이 변해야 한다. 사회 통합 통일교육은 통일 이전, 통일 과정, 통일 이후에도 필요한 교육이다. 정치적, 군사적, 경제적 측면에서의 통일정책이 통일한국을 준비하는 단계라면, 통일교육은 통일한국을 완성시킬 수 있는 과정이다.

세션3
학교 평화·통일교육
사회 평화·통일교육
해외 평화교육
[발제문]

통일환경 및 통일의식 변화에 따른 교육의 과제

평화·통일교육의 핵심역량 중심 접근

오기성 경인교대 교수

I. 서론

분단 이후 한국은 평화·통일을 정부의 의무로 규정하고 이를 위한 다각도의 노력을 기울여왔다. 그동안 역대 정부가 제시했던 통일방안이나 추진했던 통일정책의 타당성 여부를 개별적으로 논하지 않더라도 이러한 시도는 한국 정부나 국민들의 통일에 대한 열망을 보여준다고 할 수 있다. 다른 한편으로 다가올 통일을 대비하여 분단 이후 반공교육, 안보교육, 통일안보교육, 통일교육 등 여러 형태의 변화를 하면서 통일 관련 교육이 진행되어 왔다. 특히 1990년대와 2000년대 초 통일교육은 종전에 통일안보 중심에서 통일을 지향하였다. 또한 당시 통일교육은 평화, 사람의 통합, 남북간 화해협력을 강조하였다. 그러나 이러한 통일교육은 이명박 정부와 박근혜 정부 시기 동안 남북한 대립과 단절에 따른 군사적 안보의 중요성, 동포성보다는 적성을 강조하는 안보중심의 통일교육을 지향하게 된다.

반면 촛불혁명으로 등장한 문재인 정부는 평화공존과 공동번영 실현을 위한 한반도 정책을 목표로 설정하였다. 정부의 이러한 의지는 2017년 7월 ‘베를린 평화구상’으로 나타났다. 이후 2018년부터 남북관계는 대립에서 화해와 협력으로 급격한 변화를 보여주게 된다. 대결의 극단으로 치닫는 것 같은 북미 관계 또한 대화의 분위기로 전환되고, 북핵문제에 대한 정상간 대화로 이어지게 되었다. 이러한 통일환경과 남북관계 변화와 함께 학교 통일교육 또한 종전의 안보지향 교육에서 벗어나 평화를 중시하는 통일교육을 지향하게 되었다. 특히 학교 통일교육에서 직접적인 활동을 하고 있는 교원들을 중심으로 통일교육의 방향, 교육 내용의 중점, 교수방법론의 문제 등이 재검토되고, 발전적 미래를 위한 대안 모색의 움직임이 나타나고 있다.

통일교육과 관련한 이러한 학문적, 교육적 접근과 담론은 매우 긍정적으로 평가할 만한 일이다. 그러나 이러한 문제의식과 개선요구가 단기적인 문제 제기나 현실 비판, 그리고 이에 따른 졸속한 일회성 대안

제시와 이벤트성 사업 추진에 그친다면, 학교 통일교육은 학생에게서 뿐 아니라 교원들로부터, 아울러 국민들로부터 더욱 멀어지게 될 것이다.

이러한 문제의식 하에 이 글은 첫째, 최근 형성되고 있는 통일환경과 남북관계의 변화, 학생들의 통일의식, 교육과정론 및 방법론 관련 담론을 살펴보고, 둘째, 평화·통일교육에 대한 시안적 정의를 토대로 교육이 추구해야 할 핵심역량을 규명하며, 셋째, 규명된 핵심역량을 중심으로 하되, 통일외교 조사 결과를 고려하여 학교 평화·통일교육에서 주목해야 할 전략 내지 방안을 제안하고자 한다.

II. 통일교육 관련 주요 요인의 변화

1. 통일환경 및 남북관계의 변화

북미관계의 극단적 대립, 전쟁위기설, 주한미군 가족 철수 요구 등의 냉전의 극화 양상은 2018년 남북정상간 한반도의 평화와 번영, 통일을 위한 판문점 선언에 이어 평양공동선언 등을 통해 대화와 협력의 시대로 변화되었다. 특히 판문점 선언 이행을 위한 군사분야 합의를 통해 남북은 화해와 평화의 발걸음을 내딛기 시작하였다. 예컨대 남북은 실질적인 군사적 긴장완화 차원에서 상호 적대행위 중지, GP 시범철수, JSA 비무장화 등을 추진하였다. 또한 남북은 MDL을 기점으로 일정 구역 내 군용기의 비행을 금지하고, 포사격과 기동훈련 등 일체 적대행위를 중단했다.

이외에도 남북은 철도 도로, 한강하구 공동조사, 산림 보건 협력, 체육·예술·역사 분야에서 교류협력을 추진하고 있다. 특히 문화예술, 체육 부문 교류가 주목을 받았다. 예컨대 남북은 평창동계올림픽, 2018 아시안경기대회, 탁구 유도 사격 등 국제대회 등에서 단일팀으로 참가 하였으며, 2.8 북측예술단 방남공연 및 4.13 남측예술단 방북공연, 10.4-6 10.4 선언 11주년 기념 민족통일대회 등 남북 예술단 상호 방문 공연 및 민관합동행사를 개최하였다.

남북관계의 진전에 비해 북핵문제의 해결은 현재로서 가시적인 성과가 명백히 드러나지 않았다고 할 수도 있지만, 이의 해결을 위한 노력이 과거에 비해 지속적으로 추진되고 있음은 부인할 수 없는 사실이다. 예컨대 한국과 미국은 8차례 정상회담을 개최하여 북핵문제와 대북제재, 한미 공조를 유지해오고 있다. 한반도 비핵화, 대북 제재, 북미관계 개선과 관련하여 북미간 두 차례에 걸친 정상회담을 추진하였고, 정상회담의 성과에 대한 여러 문제 제기에도 불구하고 3차 회담이 논의되고 있다. 결국 이러한 대화 노력과 참여는 한국, 북한, 미국, 국제사회가 동북아시아 평화에 대해 깊은 관심과 노력을 기울이고

있음을 보여준다.

2. 초·중등학생의 통일의식 변화

최근 5년간(2014년-2018년) 통일부 통일교육원이 발간한 「학교 통일교육 실태조사」를 통해 통일의 필요성에 대한 초·중등학생들의 응답률 변화를 살펴보면, 53.5(2014) → 63.1(2015) → 63.4(2016) → 62.4(2017) → 63%(2018)로 소폭 상승되는 추세를 보이고 있다. 통일을 해야 하는 이유에 대해서는 5년여 기간 동안 단연코 전쟁위협 등 불안감 탈피가 가장 높은 응답을 보여주고 있다. 특히 2017년은 북한 핵문제에 의해 북미관계가 악화되고 안보가 불안정한 상황에 처함으로써 전쟁위협으로 인한 불안감 해소가 주목을 받았다고 볼 수 있다.

북한에 대한 이미지와 관련해서는 한민족이자 통일의 대상이라는 응답은 2018년 24.9%로 가장 높은 응답율을 기록하였다. 반면 독재이미지는 종전의 40% 이상의 응답율을 유지하다가 2018년에 26.7%로 하락하였다. 이러한 변화는 평창올림픽과 세 번에 걸친 정상회담, 북미회담, 남북 문화예술 교류 등이 긍정적 요인으로 작용하였다고 할 수 있다.

[표 1] 2014-2018 통일 및 북한관 조사 결과

조사 항목	2014	2015	2016	2017	2018
통일필요성	53.5	63.1	63.4	62.2	63.0
통일의 이유:전쟁불안해소	25.8	26.4	28.2	31.6	24.6
북한 이미지: 전쟁	25.8	24.5	21.2	24.5	29.7
북한 이미지: 독재	25.5	40.9	47.3	49.3	26.7
북한 이미지: 한민족/통일	12.9	10.6	9.3	8.6	24.9

※ 출처: 통일부 통일교육원, 학교통일교육 실태조사, 2014-2018에서 발췌함

반면 2018년 통일의식 조사 결과 주목되는 측면을 보면, 통일의 필요성에 대해서 ‘필요’는 63.0%로 나타났다. 통일이 필요한 이유로는 ‘전쟁위협 등 불안감에서 벗어날 수 있기 때문에’라는 응답이 24.6% 가장 높게 나타났다. 이러한 조사 결과는 청소년들이 분단으로 인한 소극적 평화, 즉 군사적 안보의 중요성을 인식하고 있음을 보여준다.

통일의 필요성에 대해 잘 모르는 이유로는 ‘잘 판단하기 어려워서’라는 응답이 67.4%로 가장 높게

나타났다. 다음으로 ‘통일이 되든, 안되든 나와 상관없기 때문에’가 18.2%로 나타났다. 이러한 응답의 결과는 평화·통일교육에서 학생들이 수궁할 수 있는 통일필요성에 대한 교육이 미흡함을 보여준다.

통일이 필요하지 않은 이유로는 통일후 사회 혼란과 경제적 부담이 가장 높게 나타났다. 이는 통일의 가장 큰 장애요인으로는 ‘통일비용 등 경제적 부담’이라는 응답이 20.7%로 높게 나타난 것과 같은 맥락이다. 이는 2000년 이후 특히 강조되어 온 실용주의적 통일론, 대박론이 교육적 효과가 크지 않았음을 의미한다. 이러한 결과는 통일을 손익계산에 기초하여 접근하는 방식 자체가 근본적으로 비교육적 발상이라는 반성이 필요함을 보여주는 단면이기도 하다.

통일준비 과정에서 가장 중요한 것은 ‘평화’가 32.7%로 가장 높게 나타났다. 반면 ‘통일교육’을 선택한 응답은 6.9%로 나타났다. 이는 앞서 통일이 필요한 이유가 전쟁위협 등 불안감에서 벗어나는데 있다는 시각과 일치하는 반면, 교육이 의미있는 기여를 하지 못함을 보여준다. 학교통일교육 후 통일에 대한 관심도가 낮아진 이유는 ‘나와는 상관없다고 생각해서’와 ‘교육내용이 너무 지루하거나 어려워서’가 45.3%로 나타났다. 교사의 강의 설명식 교육과 학습자들이 느끼는 나와 상관없는 통일이야기, 어려운 이야기라는 인식은 상호 밀접한 관련을 갖는다. 결국 교육방법에서 학생 중심의 탐구를 도입하는 것, 통일이나 북한 문제를 학습자들이 자신의 문제로 여길 수 있도록 하는 교육내용을 개발하는 것이 중요한 과제라고 하겠다. 다른 한편 통일교육에 대한 학생들의 인식결과를 보면, 통일의식 변화의 중요 변수가 통일교육이 아니라 남북관계와 통일환경이 아닌가 하는 의문이 제기될 수 있다.

향후 희망하는 북한 및 통일관련 교육 형태로 ‘현장견학 등의 체험학습(28.6%)’, ‘동영상 시청 교육(22.4%)’, ‘외부 북한관련 강사 초빙 교육(17.4%)’, ‘퀴즈, 통일 게임 등의 대회, 이벤트 방식(16.1%)’으로 나타났다. 피상적으로 보면 체험학습이 매우 선호하는 방식으로서 가장 높은 선호도를 차지하고 있는 것으로 보이지만, 상대적으로 동영상 시청 등과 비교해 보면 큰 차이를 보이는 것은 아니다. 다른 한편 이 설문은 교육방법에 대한 편협한 인식에서 벗어나지 않고 있는 측면이 보인다. 예컨대 체험학습은 현장견학 방법만이 있는 것으로 인식하고 있다는 점, 학교에서 이루어지는 체험관련 프로젝트학습이나 연극, 영상 등을 활용한 통일교육은 염두해 주지 않고 있는 점이 그것이다.

향후 희망하는 북한 및 통일관련 교육 내용으로 ‘북한의 생활 모습(38.9%)’, ‘통일의 필요성과 통일된 국가의 미래(23.6%)’로 나타났다. 북한 및 통일관련 정보 습득 경로는 ‘인터넷/유튜브/SNS(트위터, 페이스북)등’이라는 응답이 40.2%로 가장 높게 나타났다. 이러한 응답 결과를 통해 볼 때 북한 및 통일교육의 주요 내용은 북한의 일상생활 세계와 삶의 통합에 중점을 두어야 한다는 점, 인터넷/유튜브/SNS를 활용하여 북한에 대한 객관적 사실을 제공하는 한편, 감수성세대에 걸맞는 감성형 영상 제공도

의미있다고 보여진다.

3. 교육과정론 및 방법론 담론

주지하듯이 2015 교육과정은 핵심역량론에 기반한 접근을 취하고 있다. 역량기반 교육과정은 종전의 학문중심 교육과정에 대한 일종의 대안으로 제시된 것이다(윤현진외, 2007: 설규주, 2018: 112). 학문중심 교육과정은 대체로 각 학문에서 중시하는 사실, 개념, 이론, 연구방법 등을 중심으로 교육과정을 구성한다. 이에 비해 역량 중심 교육과정은 현상에 대한 이해와 문제해결 과정에서 자신이 가진 자원을 활용할 수 있는 능력의 습득을 강조한다. 이에 따라 역량 중심 교육과정은 특정 교과 내용을 숙지하는 차원을 넘어 구체적인 상황과 맥락 속에서의 문제해결 능력 함양에 초점을 맞춘다.

경제학 분야의 주요 개념이었던 핵심역량은 1997년부터 OECD(2003)에서 추진해 온 DeSeCo(Defining and Selecting Key Competencies) 프로젝트를 계기로 학교교육과정 이론의 중요한 담론으로 제기되었다. DeSeCo 프로젝트는 역량을 “지식(knowledge)이나 기능(skills)을 뛰어넘는 것”으로 규정하고, 나아가 “특정 주어진 상황에서, 심리사회적 자원(기능과 태도를 포괄한)을 이용하거나 동원하여 복잡한 요구를 성공적으로 해결하는 능력(the ability to meet complex demands)”이라고 규정하였다(OECD, 2005: 5; 온정덕, 2018: 15). 아울러 같은 맥락에서 이미미(2018) 또한 역량을 지식, 기능, 태도의 상위 개념인 동시에, 지식, 기능, 태도를 단순히 축적한 상태 이상의 것으로, 지식, 기능, 태도가 실제 상황에서 통합적으로 발현되어 나타나는 능력으로 보았다(이미미, 2018: 157).

이러한 역량에 대한 시각에 기반하여 우리가 주목해야 할 측면은 그것의 특성이다. 그 특성을 살펴보면, 첫째, 역량은 개인이 가진 지식, 기능, 가치 및 태도가 통합되어 발현되어 나타나는 총체성의 특징을 가진다. 총체성은 두 가지 관점을 포함하는데, 그 하나는 역량이 지식이나 기술과 같이 상대적으로 관찰가능하고 수행으로 드러나기 쉬운 측면 뿐 아니라 동기와 태도와 같이 인간의 심층적인 특성을 포함하는 능력으로 규정된다는 것이고, 다른 하나는 역량을 구성하는 이러한 요소들이 별개로 구분되어 존재하는 것이 아니라 유기적으로 연결되어 있다는 점이다(윤정일외, 2007: 241). 거칠게 말하면 역량은 인지적, 정의적, 행동적 측면을 포괄하는 통합적 능력일 뿐 아니라 이러한 구성요소들이 하나의 ‘구조’로 연결되어 있어 한 요소가 작동될 때 다른 요소도 함께 움직이는 역동성을 지니고 있다고 할 수 있다. 이러한 관점에서 평화·통일교육의 역량을 조명하게 되면, 평화·통일교육이 추구하는 핵심역량은 인지, 정서, 행동적 측면이 통합된 역량을 도출, 규명해야 하며, 실제 통일교육 수업 현장에서 이러한 요소들이

서로 유기적인 연관성을 가지고 역동적으로 작동되도록 역량 개념을 규정해야 한다는 것을 의미한다는 점에서 매우 유의미한 특성이라고 하겠다.

둘째, 역량은 수행능력이라는 점이다. 이는 역량의 구성자원을 소유할 뿐 아니라 그러한 자원을 시의적절하게 가동할 수 있고 조절할 수 있음을 의미한다. 수행능력으로서 역량의 특성은 실제 수행상황에서 가동되는 능력의 측면을 강조하고 있다(윤정일외, 2007: 242). 따라서 역량은 이미 획득된 능력의 상태 뿐 아니라 실제 수행 상황에서 가동되어 과제나 요구에 반응하는 능력의 측면을 포괄하게 된다. 따라서 역량기반 교육에서 이루어지는 교수-학습 활동은 수행을 포함해야 한다. 아울러 학생에게 수행능력을 길러주기 위해서는 교과수업에서 실제 세계를 반영하는 상황을 제기하는 것이 중요하다(온정덕, 2018: 16). 이러한 관점에서 볼 때, 평화·통일교육에서 핵심역량 개발을 목표로 가르쳐야 할 지식은 학습자들의 생활세계와 관련 속에서 평화와 통일에 대한 소재를 연계시킴으로써 학습자가 살고 있는 삶 속에서 다양한 경험을 통해 구성하고 발달시켜갈 수 있는 생성적인 성격을 가져야 한다. 평화·통일교육에서 학습자의 역량 발달 혹은 경험의 성장을 위해 제공되어야 할 학습 내용은 북한 사람들의 가치관 변화나 통일환경 변화와 같은 새로운 상황이나 문제에서 유용하게 적용할 수 있도록 전이가능한 지식을 포함해야 하고, 이는 사고기능과 탐구기능, 문제해결 기능을 통해 학습되어야 한다.

셋째, 역량은 개인적 능력이라면 동시에 개인간의 상호작용이 강조된다는 점이다. 역량은 개인이 자신의 역량을 최대한 발휘하는 개인적 차원에서 파악될 수 있지만, 개인간의 연계를 강조하는 협력차원에서도 파악될 수 있다(온정덕, 2018: 16). 구체적인 상황에서 역량을 발휘한다는 것은 자신과 관심을 같이하는 타자와의 관계아래에서 일어나는 것이며, 그러한 과정에서 해당 세계 질서를 파악하는 과정이 포함되게 된다(윤정일외, 2007: 244). 따라서 역량의 상호작용적 측면은 맥락성이라는 특성과 연관된다. 이는 역량이 특정한 상황의 맥락속에서 나타난다는 것임을 뜻한다. 즉 사회적 맥락 내에서 내재되어 있는 가치와 기준을 고려하여 발휘되는 능력이라는 것이다. 이러한 상호작용적 특성과 맥락성의 관점에서 보면, 평화·통일교육에서 핵심역량의 규명은 교사주도의 북한 및 통일 관련 지식 전달이 아니라 학습자들간의 상호작용을 통해 문제를 발견하고, 분석하며, 대안을 찾아내는 문제해결 과정이 이루어지는 과정에 주목해야 할 것이다.

넷째, 역량은 학습가능하며 발달적이라는 점이다. 능력 개념으로서 역량이 학습가능한 특성을 가진다는 것은 역량의 개념이 가지는 중요한 특성 중의 하나이다(윤정일외, 2007: 245). 여기에서 전제는 학생주도의 탐구를 신뢰한다는 점이다. 따라서 이러한 역량에 대한 관점은 “학습에 관한 사고에 있어서 가르쳐야 할 교과나 수업 내용이 아니라 학습자에게 초점을 맞추어야 한다”(추병완, 2000: 1-2, 10-

11)는 교육이론과 밀접한 관련을 갖는다. 구성주의로 대표되는 이러한 관점은, 교육은 학생의 자율성과 주도권을 격려하고 수용하는 것이어야 하며, 여기서 자율성과 주도권은 학생들이 아이디어와 개념들간의 관련성을 추구하도록 하는 것을 촉구해 주는 것을 중시해야 한다고 본다. 이러한 구성주의에 대한 관심과 함께, 학교현장에서는 학습자의 자기주도성과 자발성을 기초로 하는 학습자 중심의 수업의 의미를 충분히 살리되, 교사와 학생이 끊임없이 교류하고 소통하면서 함께 지식을 창조하고 형성해 나가는 과정을 중시하는 배움중심 수업이 실천, 확산되고 있다. 이러한 점에서 보면, 평화·통일교육에서의 학습은 교사의 강요식, 전달식 수업을 탈피해야 하며 학생들의 자기주도적 탐구와 상호협력에 의한 학습이 이루어지도록 해야 한다. 최근 통일교육에서 한국의 통일교육 지침서에 대한 재논의와 함께 독일의 보이텔스바흐 합의(Beutelsbacher Konsens)에 대한 재조명의 움직임도 이러한 관점과 밀접한 관련을 갖는다.

무엇보다도 단순한 지식의 조각을 제시하는 방식으로는 북한과 통일 문제에 대한 학생들의 이해를 발달시킬 수 없다. 최대한 편향되지 않은 데이터를 제공하되, 학생들의 주도적 탐구를 통해 그것을 관련 부분과의 연계 속에서, 총체적인 그림 속에서 볼 수 있도록 하여야 한다. 교사의 역할은 정답을 제시하는 것이 아니라 학생 스스로 인식의 구조를 쌓아갈 수 있도록 비계(飛階)를 설정하는 일이다. ‘배움 중심’수업 뿐 아니라 ‘학습자 중심’교육이 점차 지역에서 싹트고 있는 것은 바로 이러한 교육관과 무관하지 않다.

III. 평화·통일교육의 핵심역량 규명

본 연구에서 평화·통일교육이란 “평화에 기반하여 통일을 이루고 통일 이후 평화로운 삶을 일구어가기 위해 필요한 지식, 가치관 및 태도, 실천능력을 기르는 교육”이라고 정의한다(오기성, 2018: 35). 종전의 통일교육 개념에 비해 이러한 정의에는 평화라는 가치가 중요한 위치를 차지하고 있다. 아울러 통일이 평화에 기반해야 한다는 시각과 함께 통일 이후 사회도 평화로운 사회여야 함을 전제하고 있다. 평화는 통일의 출발점이자 통일의 완성인 셈이다. 시간적 측면에서 통일이전 통일노력과 방법 뿐 아니라 통일이후 사회의 평화로운 삶을 포함함으로써 종전의 제도적 통일 준비과정에 중점을 두었던 관점을 넘어선다. 아울러 평화와 통일과 관련하여 지식이라는 인지적 측면, 가치관 및 태도라는 정의적 측면, 실천능력이라는 행동적 측면을 통합적으로 함양하고자 하는 방향을 지향하고 있다.

그렇다면 평화·통일교육에서 추구하는 핵심역량은 어떤 것일까? 초·중·고등학생들이 평화·통일교육을 통해 갖게 될 역량은 어떤 요소들로 구성된 것이어야 할까? 가장 먼저 필요한 것은 평화와 통일에 대한 관심을 포함하는 감수성일 것이다. 평화·통일교육에서 감수성은 출발점이자 토대가 될 것이다. 아울러

이를 기반으로 한국사회가 갖고 있는 비평화적 요인을 극복하고 평화의 문화를 만들어 갈 수 있는 능력을 들 수 있다. 이는 통일준비 역량이라고도 할 수 있다. 또한 북한 사람들의 일상의 삶, 평화와 통일문제를 학습자들이 자기주도적 탐구와 팀워크와 같은 협력에 기반한 문제해결 능력이 중요한 요소로 제시될 수 있을 것이다. 그리고 통일 이후 주역으로서 활동하게 될 성장세대가 통일사회에서 평화롭고 인간다운 삶을 일구어갈 수 있는 능력이 중요할 것이다. 따라서 이 글은 이러한 요소들과 능력들을 포괄하는 개념을 핵심역량으로 규정하여 그 구체적 내용을 살펴보고자 한다. 그 역량은 평화·통일감수성 역량, 평화문화 형성 역량, 평화·통일 탐구 역량, 통일평화 구축 역량으로 규명할 수 있을 것이다.

1. 평화·통일 감수성 역량

일반적으로 감수성이란 자신이 다른 존재들과 연결되어 있다는 관계성을 자각하고 타자의 고통에 민감해 지는 것, 이웃의 아픔과 자연의 고통에 예민하게 반응하고 성실하게 응답하는 것을 말한다(이병수, 2009: 37). 여기에 평화·통일감수성을 가진다는 것은 한편으로 우리의 일상생활에서 무의식중에 내뿜는 폭력적인 언어나 행동에 대하여 비판적인 성찰을 시도할 수 있는 민감성을 갖는 것이다. 즉, 평화·통일감수성은 종전 평화교육에서 강조했던 평화감수성을 포함하는 개념으로서 폭력을 폭력으로 인지할 수 있는 민감함과 평화에 반하는 구조와 요소들을 바로 인식할 수 있는 예민함을 의미하는 것이다. 그러나 평화·통일감수성은 단순히 평화에 반하는 요소들을 인지하는 인지능력이나 폭력을 불편하게 느끼는 감정적인 측면을 넘어서 보다 더 확장된 의미를 가진다. 평화·통일감수성은 평화가 깨어진 폭력의 상태를 극복하고 평화를 향해 나아갈 수 있는 내적인 힘이라는 점에서 역동적이며 구체적인 행위의 과정을 포괄한다(이윤희, 2018: 310).

다른 한편으로 평화·통일 감수성은 비평화적 상태인 분단으로 인해 고통받는 이웃에 대해 관심을 갖고 적극적으로 배려하고자 하는 마음씨이다. 아무리 고통의 현실이 객관적으로 존재한다고 하더라도 이를 파토스적 차원에서 고통스럽게 자각하는 감수성이 없다면 극복되기 어렵다(이병수, 2010: 374). 이러한 관점에서 평화·통일교육은 통일이 가져다 줄 경제적 이익에 기반한 실용주의적 측면만을 강조하지 않고, 분단으로 인한 트라우마, 즉 이산의 트라우마, 국가폭력으로 인한 트라우마, 디아스포라 트라우마 등으로 고통받고 있는 구성원들에 대해 관심을 갖는다. 아울러 그들의 고통에 공감하며 이들에게 위로의 손길을

내밀고 고통에 공감하는 한편 이들의 고통을 해소하기 위한 실천 노력을 기울이게 한다.¹⁾

2. 평화문화 형성 역량

이동기, 송영훈(2014)에 따르면, 평화문화는 “개별 인간과 집단 및 민족 간 평화 촉진에 기여하”는 “가치와 태도 및 행동양식과 삶의 형식”을 포괄적으로 지칭하는 것이라고 본다(이동기, 송영훈, 2014: 26-27). 조민(2000) 또한 평화문화를 성찰적 태도, 감정이입과 역지사지의 사고, 대화를 존중하고 대화를 통해 갈등과 다툼을 해결하는 행동양식이라고 규정하였다(조민, 2000: 12). 이렇게 볼 때, 평화문화란 서로 존중하고 배려하는 가치를 공유하며 실천하는 한편, 사회 내 비평화적 요소를 평화적 방법을 통해 적극적으로 해소해 나가는 삶의 양식이라고 할 수 있겠다. 이러한 관점은 막연하고 추상적인 이상형으로서 평화를 추구하기 보다는 현존하는 비평화적 현상을 해소하는 한편, 인간의 심성과 사회구조에 적극적으로 평화를 꽃피울 수 있는 삶의 형식을 이룩하는데 중점을 둔다.

반면 평화·통일교육에 있어 평화문화 형성 역량은 무엇보다 한국 사회 일상에서의 평화문화 형성 역량 함양에 관심을 갖는다. 현재 우리 사회에는 반평화적 요소가 중층적으로 누적되어 있다. 또한 그것은 무질서하게 표출되고 있다. 그 대표적인 문제들로는 ① 군사문화의 극복, ② 경제적 세계화와 그에 따른 외채, 실업, 빈부격차의 심화 해소, ③ 생태계와 환경 보전, ④ 성차별, 지역차별, 학력차별, 인종차별, 장애인차별 등의 해소, ⑤ 관용과 갈등 해결, ⑥ 국가와 개인, 집단과 개인, 개인과 개인, 혹은 종(種)과 종(種) 사이에 나타나는 인권탄압, 인권침해, 혹은 권리침해의 극복 등이 제시될 수 있다. 이러한 관점은 어떤 이상적인 평화를 상정하거나 이를 달성하기 위한 규범을 제시하기보다는 우리가 삶을 영위하고 있는 일상에서 만들어가는 평화로운 삶에 초점을 두는 접근이다. 일상의 영역에는 전통, 규범, 습관, 생활양식, 언어 등이 포함된다. 일상은 ‘문화’라는 이름 하에 총체적인 삶의 양식을 담고 있다. 그 일상 안에는 뿌리깊은 권력과 억압이라는 사회문제가 존재하고 있다. ‘일상’에서 평화를 다룬다는 것은 개인의 경험 세계를 섬세하게 들여다 봄으로써, 구조적인 반평화가 한 개인에게 어떤 영향을 미치게 하는가를 분석하고 개인적인 경험으로부터 구조적인 반평화를 개선하려는 노력이다.

1) 나바에즈(Navaez)는 감수성의 일곱가지 차원을 정서적 표현 이해하기, 관점채택 또는 역할채택하기, 다른 사람과 관련시키기, 다양성에 반응하기, 사회적 편견 통제하기, 상황들을 해석하기, 의사소통 잘하기 등으로 제시하였다. 이중 네가지는 하나의 역량으로서 평화-통일 감수성을 살펴보는 데도 유의미하다; Narvaez, D., & Endicott, L. (2009). Nurturing character in the classroom, EthEx Series, Book 1: Ethical sensitivity. Notre Dame, IN: ACE Press., 39; 김국현외, 『도덕과 평가의 9가지 레시피』(파주: 교육과학사, 2003), 57-59.

3. 북한·통일 탐구 역량

앞서 평화·통일교육이란 “평화에 기반하여 통일을 이루고 통일 이후 평화로운 삶을 일구어가기 위해 필요한 지식, 가치관 및 태도, 실천능력을 기르는 교육”이라고 정의하였다. 평화·통일교육에서 북한에 관한 객관적 사실을 있는 그대로 가르치는 것은 중요하다. 그러나 더 중요한 것은 북한 읽기를 정확히 가르치는 것이다(오인택, 1997: 149). 우리는 북한의 사실을 냉정하게 전달하고 토론하게 할 수 있다. 그리하여 정확한 이해와 이에 근거하여 자라나는 세대의 통일의지를 함양할 수 있다. 그러나 여기에서 머무르는 것은 의미가 없다. 토론과 이해는 언제나 일정한 관점 아래에서 이루어진다. 우리는 북한 읽기를 가르치되 과거로부터 벗어나 미래를 향하여 읽기를 가르쳐야 한다. 해방과 한국전쟁과 휴전과 분단의 현실에 사로잡혀서 북한을 읽는데 그쳐서는 안된다. 진정 평화와 통일을 위한 교육이라면 그것은 통일이나 북한이라는 대상에 대한 단순한 지식 전달 수준을 넘어선다. 무엇보다도 통일과 관련하여 생각하게 하고 고민하게 한다. 그리고 분단으로 인해 지속되고 있는 문제와 고통들을 미래적 관점에서 어떻게 해결해야 할지를 탐구하도록 한다. 아울러 이를 위해 과거를 어떻게 바라보아야 하는지 성찰하게 한다.

평화·통일에 ‘관한’교육에서 통일 관련 지식은 ‘존재’하는 지식일 수 있다. 그러나 평화·통일을 ‘위한’교육에서 평화·통일은 존재하는 지식이 아니라 고민과 성찰의 대상인 동시에 미래를 ‘구성’할 수 있는 살아있는 지혜가 된다. 평화·통일을 위한 교육은 분단이후 서로 다른 삶을 일구어온 사람들이 서로 다름을 어떻게 인정하고 이해하며, 때로는 상대방의 아픔에 공감하고 적극적으로 배려할 수 있는 평화·통일감수성과 실천의지를 강조한다. 아울러 과거에 매몰되기보다는 앞으로 ‘있을 수 있는 미래’를 ‘있는 구체적 사실’을 기반으로 살펴보고, 보다 인간다운 행복한 삶을 이루기 위해 어떠한 길을 가야하는지에 대해 탐구하도록 한다. 특히 이미 정해진 고정되고 특정한 길을 학습자들로 하여금 가라고 강요하는 것이 아니라 ‘있는 객관적 사실’, ‘당연하다고 여겨온 사실’에 대한 냉철한 분석과 성찰, 이를 토대로 ‘우리가 일구어 가야 할 미래’에 대한 실천적 탐구과정이 중요시된다. 바로 이러한 탐구과정에서 주목해야할 측면은 비판적 사고능력이라고 할 수 있다.

4. 통일평화 구축 역량

통일평화란 통일이 평화적으로 성취되고 또 그 결과가 대립과 갈등, 폭력을 종식하고 협력과 공평, 화합을 가져오는 상태라고 정의할 수 있다(김병로, 2016: 33-34). 통일이 물리적 폭력이나 강압에 의하지 않고 모든 구성원들이 동의하는 평화적 방법으로 이루어져야 할 뿐 아니라 통일 이후 분단의 대립과 갈등이 줄고 화합과 협력이 증진되어야 통일평화라 말할 수 있을 것이다. 반면, 통일이 일방적으로 이루어진다고 하면 통일을 당한 쪽 사람들, 예컨대 남한으로 흡수통일이 일어났다고 할 경우에 북한 출신 사람들은 차별, 배제와 같은 구조적 폭력과 심지어는 물리적 폭력을 당할 수도 있을 것이다. 이것은 통일폭력이다(서보혁, 2016: 289-290).

분단이후 여러 측면에서 이질화와 무력충돌을 경험하면서 불신과 적대감이 누적되어 온 상황에서 남북한은 상호신뢰와 협력을 통해 점진적으로 평화적인 통일을 준비하는 것도 중요하다. 그러나 다른 한편 통일 이후 분단의 대립과 갈등이 줄고 화합과 협력이 증진되는 통일평화를 성장세대가 만들어갈 수 있는 역량을 함양하는 것도 중요하다. 이는 다가올 실질적인 통일에 대비한 ‘먼저 온 통일’을 연습하는 것이다.

통일평화 구축 능력과 관련하여 주목해야 할 것은 있을 수 있는 미래를 구체적 사실을 통해 조명하고 보다 바람직한 길이 무엇인지를 탐구하고자 하는 인문학적 상상력이다. 상상은 현재 눈앞에 어떤 사물이 없음에도 불구하고 마치 눈앞에 있는 듯이 생각하는 인식작용을 수행한다. 또한 상상력은 사물이 있는 듯이 그려보는 과정에서 감각, 감각과 사고, 이성을 연결하는 매개기능을 수행한다(최인숙, 2011: 88). 아울러 상상력은 타인의 삶과 문화, 고통 등에 대해 소통과 감정을 이입할 수 있도록 해준다. 평화·통일교육의 관점에서 볼 때, 학습자들은 감각, 경험의 차원에서 독일 통일 사례와 북한이탈주민의 한국사회 적응 사례를 통해 통일이후 발생할 수 있는 가치관, 의식 등의 차이에 의한 갈등을 간접적으로 경험해 볼 수 있다. 반면 이성의 차원에서 통일 이후의 발생가능한 다양한 상황을 합리적으로 추론해볼 수 있다. 그리고 양자의 과정을 통해 우리는 통일사회에서 공동체 구성원들이 겪게 되는 어려움이나 가치관의 혼란 등을 도출할 수 있고, 그와 관련한 어려움들에 대해 감정이입할 수 있다. 이러한 탐구과정은 바로 통일이 남의 문제가 아니라 내 자신의 문제라는 자각을 갖게 하는데도 기여한다.

IV. 평화·통일교육의 전략

1. 인문학적 접근에 대한 주목

주지하듯이 인문학은 인식의 주체인 우리 인간에게 질문을 제기한다. 그리고 인식의 주체인 우리는 인문학에서 중시하는 비판적 사고나 성찰을 통해 우리 삶에 밀접한 관련을 갖는 제도, 이념 등의 정당성과 타당성을 근본적으로 돌아보게 한다. 평화·통일교육의 측면에서 보면, 인문학적 접근은 북한 및 통일문제 이해와 관련하여 기존의 전통, 권위, 믿음과 제도 등에 대해 그것이 인간다움을 실현할 수 있는지에 대해 비판적이고 반성적으로 탐색하는 비판적 사고력과 성찰능력을 신장시킨다.

인문학적 시각에서 우리의 통일문제를 조명하게 되면, 우리가 주목해야 할 통일은 어떤 측면인가에 대한 비판적 사고와 함께 종전에 강조해왔던 통일에 대한 관점을 성찰하게 한다. 바꾸어 말하면 종전과 같이 우리가 거대담론적인 정치제도적 관점 중심의 ‘체계통합’이 아니라 일상세계의 삶과 가치, 문화의 관점에서 보는 ‘사람의 통일, 마음의 통일’에 주목하게 된다. 그러나 이는 종전의 사회문화적 접근 등의 이름하에 이루어진 연구에 비해 깊이나 범위에서 차원이 다르다고 할 수 있다. 사람의 통일, 마음의 통합 등의 문제를 고민하게 될 때, 70여년간 분단을 지속해온 우리의 경우, 분단으로 인한 고통과 폐해, 예컨대 분단 및 이산으로 인한 트라우마를 치유하고 우리 안의 부정적 아비투스²⁾를 통합의 아비투스로 전환하는 방식 등과 같은 논의는 인문학적 접근에서 새롭게 주목받는 부문이라고 할 수 있다. 따라서 평화·통일교육 또한 분단이후 심화된 적대감, 증오, 체화된 반공주의적 인식틀을 포함하는 아비투스와 이산으로 인한 트라우마 등을 중요한 주제로 다루게 된다. 아울러 통일사회를 이끌어갈 성장세대로 하여금 사회적 트라우마에 민감하게 반응하고 공감하고 배려하고자 하는 마음가짐을 갖도록 하는 한편, 부정적 아비투스를 통합을 위한 긍정적 아비투스로 전환하기 위한 교육적 노력을 중요시하게 된다.

평화·통일교육에 있어 인문학적 접근이 필요한 또 다른 이유는 통일 이후의 사회와 관련한 통일의 지향점이다. 우리가 통일을 하려는 근본적인 이유는 보다 나은 삶의 질을 가진 인간다운 사회에서의 삶을 일구어 가기 위한 것이다. 인간다운 삶에서 중요한 것은 남북한 모두의 구성원들간에 인권 존중, 나눔과 배려 등이 풍만한 더불어 사는 공동체를 이룩하는 것이다. 따라서 통일문제와 관련하여 인문학이 통일을

2) 프랑스의 사회학자 피에르 부르디외(Pierre Bourdieu)의 아비투스(Habitus) 개념을 차용·변용시킨 ‘분단 아비투스’는 단순한 지배 이데올로기나, 주입된 의식이 아니라 분단의 적대성이 우리의 신체에 आरो새겨져 있는 내면화된 믿음의 체계를 의미한다; 김성민, 통일과 인문학, 서울: 통일교육원, 2012. p.66.

일구어 가는 과정과 통일된 사회에서 우리가 지향해야 할 인간다움이 어떤 것인지, 인간다운 삶의 조건은 무엇인지 등에 대해 사유하고 성찰한다면, 평화·통일교육은 이러한 인문학적 사유를 바탕으로 인지적, 정의적, 행동적 측면에서 자라나는 세대에게 인간다움을 어떻게 육성할 것인지, 보다 질적으로 발전된 인간다운 삶이 보장되는 통일사회는 어떤 모습이어야 하고, 이를 위해 학습자들과 어떤 이야기를 해야 하는지 고민한다.

인문학적 접근이 필요한 또 하나의 이유는 통일의 파트너로서 북한을 어떻게 보아야 하는지와 관련한 인식론의 문제와 어떤 관계맺음을 해야 하는지와 관련한 소통의 문제에 대해 다시금 성찰하게 해준다는데 있다. 특히 동일성, 획일화 등을 지양하고 타자의 타자성(the otherness of other)을 온전하게 바라보고 이해하는 방식에 대한 논의는 중요한 의미를 갖는다. 물론 종전의 다문화교육적 접근이나 평화교육적 접근에서도 동일성이나 획일화를 지양하고 상대방의 다름을 있는 그대로 존중하고 이해하는 방식과 관련한 연구가 있었다(W. Feinberg, 1990: 2-9; 이기범, 2004: 14). 그러나 통일에 대한 인문학적 접근은 이해와 존중에 그치지 않고 타자의 타자성을 전제한 소통을 통해 적극적으로 서로 가르치고 배우면서 규칙을 창출해 내는 과정도 중요시한다는 점에서 평화·통일교육에서 주목해야 할 측면이라고 할 수 있다(오기성, 2018: 5-6).

2. 평화·통일 감수성 역량 제고

학교에서의 평화·통일교육은 북한 및 통일, 평화 문제에 대한 판단능력 함양(인지적 측면), 북한 및 통일, 평화 문제에 대한 정서적 민감성과 적극성 함양(정의적 측면), 평화와 통일을 위한 실천의지 실천 능력 함양(행동적 측면)이 통합적이면서도 유기적으로 다루어질 수 있도록 목표, 내용, 방법이 체계적으로 구성되어야 한다. 그러나 북한 및 통일, 평화 문제와 관련한 인지적 측면에도 열정의 정의적 측면과 행동적 측면이 포함될 수 있다. 인지적 측면이 가능해지기 위해서는 합리적 열정과 같은 정서적인 성향이 요구되는 것이다.

이러한 인지적 측면, 정의적 측면, 행동적 측면의 관계를 고려해 볼 때, 통일교육에 있어서도 인지와 행동을 매개해 주는 중요한 요인은 바로 정의적 측면이다. 따라서 이제 평화·통일교육은 통일을 학습자 자신의 가슴으로 느끼고 소망하는 마음을 기초로 북한 및 통일문제에 대해 정서적으로 민감하고 정서적으로 반응할 수 있는 교육 내용과 방법에 주의를 기울여야 할 시점에 와있다고 판단된다. 특히 이산가족의 아픔을 공감할 수 있는 교육, 진정성 있는 애정을 토대로 분단의 고통을 느끼는 정의적(affective) 과정이 있는

교육, 평화와 통일을 마음속에서 진정으로 소망하는 교육, 감동과 기쁨이 학습자의 가슴 속에서 묻어나는 교육에 대해 우리는 진지하게 고민해야 할 것으로 보인다(오기성, 2012: 206-207). 이는 통일외식 조사 결과 나타난 경제적 잇점, 혜택의 측면에서 통일을 바라보는 시각을 극복하는데에도 기여할 수 있다.

그런데 이러한 평화·통일 감수성 함양과 관련하여 주목해야 할 점은 수업에서 단기간에 많은 내용을 학습시켜야 한다는 관점에서 벗어나야 한다는 것이다. 현재 학교 통일교육에서 제시되고 있는 통일교육 내용은 너무 과다한 편이다. ‘거창한’ 북한 및 통일문제에 대한 체계적 이해를 기한다는 취지에서 선정된 내용의 범위가 전문가가 인식하고 있는 그것의 범위와 얼마나 차이가 있을까 하는 의문이 들 정도이다. 이보다는 학습자들이 공감할 수 있는 생활세계와 연계시킨 북한 및 통일, 평화와 관련된 주제를 학습자들이 상호작용을 통해 문제를 해결해 가는 가운데 평화·통일감수성이 형성되는 수업을 기획 운영하는 것이 바람직하다. 우리는 다음이 사례가 주는 교육적 의미를 성찰해볼 필요가 있다. 특히 체험학습하면 분단현장 체험만을 떠올리는 사고의 전환에 유의미한 사례이다.

어둠던 무대에 불이 켜진다. 배경은 어느 바닷가 절벽. 한 ‘왕따’소년이 자신의 삶을 한탄하며 자살하려는 찰나, 역시 한국사회에 적응하지 못하고 자살하려는 중년의 탈북자를 만난다. 이때 지나가다 이들을 발견한 노점상 청년과 대화를 시작하면서 셋은 죽음이 아닌희망을 꿈꾸게 된다.³⁾

2. 평화문화 형성 역량 신장

평화교육은 일체의 폭력과 압제에 대한 탈피를 넘어 사회내 구조적 폭력을 변화시키고, 인간간의 협력과 이해에 기반한 법적 수단, 사회 규범, 그리고 행태 개혁들을 통해 인권을 증진시키려 한다(Harris, Ian, Morrison, 2003; 강순원, 2014: 6-7). 따라서 거시적 측면에서 보면, 평화교육은 직접적 폭력(direct violence)과 간접적 폭력(indirect violence)이 교착되어 있는 구조적 폭력이 인류의 삶에 하나의 문화로 자리 잡고 있음을 비판하며, 익숙하고 일반상식처럼 되어버린 폭력의 문화를 평화의 문화로 바꾸어 나가는 전 과정을 의미한다.

3) 지난 2001년 10월 포항중학교 연극반 학생들이 올린 ‘자살소동’이라는 연극의 내용이다. 당시 15명의 학생들은 이외에도 남북의 통일을 주제로 한 기발한 연극을 옴니버스 형식으로 무대에 올렸다. 이를 심근석 교사(경북 장산중)는 ‘평화 감수성’을 키우는 교육이라고 말한다. 이대훈, 통일 위한 ‘평화적 상상력’과 실천에 날개를 달자, 민주평화·통일자문회의 제7차 학교교육직능정책회의 자료집, 2007, p.10; 심근석, 옴니버스 통일연극 대본 「개의 남북이야기」(2001) 참조.

미시적 측면에서 볼 때, 평화·통일교육에서 평화문화 역량 형성을 위한 교육은 근본적으로 서로 다름을 지닌 인간존재가 어떻게 조화롭게 삶을 영위할 수 있는 지에서 출발한다. 그리고 이 과정에서 존재하는 갈등을 공격성이나 배제, 폭력이 아니라 대화와 화해, 합의를 통해 평화적으로 해결하고자 한다.

이러한 관점을 토대로 갈등이 상존하는 학교라는 공간에서의 교육에 초점을 맞추어 보자. 많은 학생들은 학교에서 그리고 거리에서 다양한 갈등상황에 직면한다. 어떤 경우 단순한 형태로 발생하여 다행히 단기간에 해소되는 경우도 있지만, 집단따돌림과 같은 형태로 나타나는 경우도 있다. 그러나 대부분의 학생들은 이러한 갈등과 그로 인한 결과에 맞서기를 꺼려한다. 많은 학생들이 갈등상황을 단지 제로섬게임(zero sum game) 형식으로만 받아들이는 경향이 있다. 자신에게 부정적인 결과가 올 것을 우려하여 갈등상황 속에 있는 많은 학생들은 회피하는 경향이 있다. 그러나 문제가 해소되기 보다는 미해결 상황 속에서 갈등이 지속될 경우 그 부정적 파급력은 증대되며, 따라서 해결 또한 이끌어 내기 힘들다.

이러한 문제와 관련하여 우리는 현재 평화교육 관련 시민사회단체의 프로그램에 주목해볼 필요가 있다. 즉 비폭력 의사소통, AVP(Alternative to Violence Project), 회복적 정의(Restorative Justice), 서클 프로세스(Circle Process), 학교폭력 예방과 해결을 위한 또래조정/중조(Peer Mediation) 등을 교실에 도입하는 것이 필요하다. 이러한 프로그램들은 우리들의 일상에서 가장 자주 만나는 사람들과의 갈등 관계를 대화를 통해 평화적으로 해결할 수 있도록 도와주는, 아주 구체적으로 생활 속에서 만나는 사람들 사이에 적용가능한 방법론과 기술들로 채워져 있다. 따라서 학습자가 평화와 통일의 자기문제화를 이룰 수 있도록 하는 데에 의미있는 기여를 할 수 있을 것으로 판단된다.⁴⁾

3. 북한·통일 탐구 역량 제고

학습자들의 북한·통일 탐구 역량과 관련한 문제들을 질문으로 정리해 보면, 첫째, 북한은 어떤

4) 한국사회의 평화문화 형성과 관련하여 학교 평화·통일교육 수업에서 활용할 수 있는 학교폭력 관련 수업 사례를 제시하면 다음과 같다. 이 수업은 토론연극을 도입한 수업을 통하여 학생들은 가해자와 피해자의 모습을 경험하거나 관객이 되어 느껴봄으로써 사고의 확장과 수렴 과정을 통해 학교폭력 당사자의 마음을 이해하는 과정을 통해 평화감수성을 키우고, 교실과 학교에서 학습자들의 평화문화 형성능력 함양에 중점을 두고 있다. 수업의 단계를 보면, ① 학교폭력에 관한 영상 시청하기, 학교 폭력이란 무엇인지 정의하기, 학교 폭력이 왜 일어나는지 이야기해 보기, ② 학교 폭력의 모습 조각상으로 나타내기, 학교 폭력을 토론연극으로 표현하여 보기, ③ 토론연극 시연 후 가해자와 피해자의 마음 공감하기, 가해자와 피해자의 마음 이야기 해 보기, ④ 학교 폭력이 없는 이상적인 학교 모습 조각상으로 나타내기, 이상적인 학교 모습을 토론연극을 통해 표현하기, ⑤ 두 토론연극의 모습에서 느껴지는 마음 이야기하기, 이상적인 학교의 모습을 가꾸려면 우리가 해야 할 일 토의하기, ⑥ 학교폭력에 대한 느낌 및 활동 생각하며 다짐하기로 이루어진다; 오기성 외, 핵심역량 중심의 도덕과 창의인성교육 수업 모델 개발 연구 (서울: 한국과학창의재단, 2012), pp.165-166 참조.

존재인가에 대한 논의를 기반으로 어떻게 학습자들의 북한읽기 능력을 키울 것인가 하는 문제이고, 둘째, 통일의 의미는 어떤 것이며 왜 우리는 통일을 해야하는가의 문제이며, 셋째, 어떻게 평화와 통일을 만들어갈 것인가 하는 문제로 제시할 수 있다.

첫째, 북한은 우리에게 어떤 존재인가하는 질문에 대해 살펴보자. 종전의 통일교육에서 북한은 우리에게 어떤 존재인가하는 물음에 대한 답은 정부의 통일교육지침서에 기반하여 위로부터 주어졌다. 그러나 한국의 교사나 학생들은 이러한 답을 수용해왔을까? 수용하기 어렵다는 것은 크게 두 요인에 기인한다. 하나는 답의 애매성, 즉 북한은 경제대상인 동시에 통일을 함께 일구어가야할 파트너라는 규정이다. 다른 하나는 위로부터의 규정을 통해 넘지 말아야할 선을 제시함으로써 탐구의 여지를 차단해버린다는 데 있다.

그렇다면, 북한은 우리에게 어떤 상대인가?. 북한은 아직 주적(主敵)인가, 협력의 동반자인가, 아니면 제3자로 보는 것이 현실적인가? 흑백논리식 접근도 문제이지만, 회의론으로 갈 수 있는 양비론도 바람직하지 않다. 제3자라는 입장은 우리의 역사성에 비추어 부적절한 진술이다. 그런데 여기서 우리는 북한이 평화의 동반자가 될 수 있도록 돕고 또 우리가 그렇게 여길 수 있는 방안을 찾을 수 없을까? “전쟁을 하지 않아야 돕겠다”는 입장보다는 “전쟁을 하지 않도록 돕겠다”는 입장을 전제로 북한이 우리에게 어떤 존재인지를 접근하는 것은 어떨까? 무엇보다 중요한 것은 학습자들이 이를 탐구하도록 간접체험의 기회를 부여해주는 것이다. 예컨대 학습자들로 하여금 북한을 주적, 협력의 동반자, 제3자로 각기 가정하고 그 후속 결과를 예측해보는 학습 과정이 의미가 있어 보인다. 또 북한의 입장에서 남한을 각기 그렇게 가정했을 때 어떤 결과가 생길 것인가에 관한 예측을 해보는 것도 유의하다. 이러한 입체적 고민이 결국 북한과 통일을 자발적이고 타당하게 인식하는 성과로 인도할 것이다(이기범, 2004: 12).

북한 읽기 능력과 관련하여 장차 통일사회의 주역이 될 초중등학교 학생들에게 필요한 북한 읽기를 위한 내용은 어떤 것일까? 아마도 일상생활 문화 관련 내용일 것이다. 이는 앞서 통일외식 조사의 결과에서도 학습자들이 가장 많이 탐구하고 싶어하는 주제이기도 하다. 다른 한편 북한의 일상문화를 탐구의 중요한 주제로 도입하는 것은 북한 그 자체에 대한 탐구이자 학습이기도 하다. 정영철(2013)이 주장한 바와 같이 ‘붉은 늑대’와 ‘악마’의 소굴로서의 북한 이미지를 걷어내는 한편, 북한의 공식 권력이 말하는 ‘지상천국’의 화려함도 벗겨내는 작업이기도 하다. 특히, 오늘날 북한주민들의 일상생활의 삶이 바뀌고 있고, 그에 따른 여러 가지 변화가 목도되고 있는 상황에서의 일상에 대한 탐구는 북한사회에 대한 풍부한 이해를 넘어 ‘사람이 살고 있는’북한의 참모습을 드러내는 동시에, ‘전체주의적’선입견에 갇혀 아무런 역동성도 발견하지 못하는 북한이해에 또 다른 시각을 제공해 줄 것이다(정영철, 2013: 37-38; 신원동, 2016: 246).

제7회 통일교육주간

마주 잡은 평화의 손 함께 여는 통일의 길

둘째, 통일의 의미는 어떤 것이며 왜 우리는 통일을 해야하는가의 문제와 관련하여 우리는 학습자들에게 보다 근본적으로 성찰할 수 있는 기회를 부여해야할 필요가 있다. 우선 통일 그 자체에 대한 성찰이 필요하다. 기존의 통일은 당위성 차원에서 “같은 민족이니까 반드시 통일이 되어야 한다”는 식의 규범적 당위성이, 분단의 고통과 아픔을 실존적으로 극복해야 하는 현실적 필요성을 압도하였다. 이에 따라 분단극복이나 통일을 당위적인 것으로 자명하고 너무나 친숙한 것으로 받아들임으로써 분단의 아비투스(아비투스)의 심각성과 중요성을 간과했다. 이제 통일의 친숙함을 넘어서 자기 자신의 내부에 자리잡고 있는 분단의 아비투스를 극복하려는 성찰적 자세가 필요하다.

내가 지닌 분단의 아비투스를 철저하게 찾아 보는 것, 가족과 헤어져 지내는 이웃과 분단으로 인해 트라우마를 지니고 살아가는 우리 이웃의 아픔과 고통을 공감하는 체험을 주는 것은 앞서 통일의식 조사 결과에서 ‘통일의 필요성을 잘 모른다’거나 ‘통일이 되든 안되든 나와 상관없다’는 의식을 완화시키는데 기여할 수 있을 것으로 보인다. 특히 성장세대가 감수성이 높은 영상세대인 점을 감안하면, 통일문제가 내 문제임을 깨닫고, 이웃의 고통에 민감해지는 이러한 학습활동이 중요한 의미가 있다고 보여진다.

셋째, 어떻게 평화와 통일을 일구어갈 것인가의 문제이다. 여기에는 남북이 어떤 소통을 해야 평화와 통일에 기여하는지, 북한에 대한 지원은 어떤 방식으로 해야 하는지, 북한 핵문제는 어떻게 해결해야 하는지, 아울러 평화와 통일을 위해 주변국의 공조는 어떤 방식으로 이끌어 내야 하는지 등에 대한 문제가 관련되어 있다. 이러한 문제들은 기본적으로 객관적인 자료를 통해 학습자들이 바람직한 남북의 소통과 대북지원, 주변국 협력 방안 등의 탐구를 통해 다루어질 수 있을 것이다.

주변국과의 문제와 관련해서는 민주시민교육에서 활용되는 연필게임을 활용하여 협상의 중요성과 전략을 세우고, 협상하는 실재를 경험하도록 하는 것도 한 방법이다. 게임의 룰은 연필 깎기로 깎은 연필을 가지고 백지수표에 싸인한 돈을 가장 많이 가지고 있는 팀이 이기는 게임이다. 이 게임을 응용하여 백지수표(남한의 자본), 연필깎기(기술), 연필(북한의 자원)을 가지고 게임에 임하게 할 수 있다. 우선 학습자들에게 북한의 지하자원 영상 상영을 통해 북한의 지하자원이 많다 사실을 알게 한다. 그리고 백지수표(남한의 자본), 연필깎기(기술), 연필(북한의 자원)을 의미하며, 남과 북이 협력할 때 함께 행복하게 살 수 있다는 것을 게임을 통해 파악할 수 있도록 한다(조정아외, 2014: 113-114). 세 가지 형태에 미국이나 중국 변수를 적용한다면 국제공조의 문제에 대해 심도있게 체험할 수 있는 기회가 될 것이다.

다른 한편으로 국제공조와 민족공조 문제를 학습자들이 우리 역사상의 통일사례를 통해 인식하는 기회를 가지도록 할 수 있다. 우리 역사상의 통일사례를 탐구할 경우, 그 교훈이나 시사점을 전달하기보다는 당시 상황에 대한 냉정한 분석을 통해 우리가 일구어가야 할 통일에 주는 의미를 도출하게 한다. 이를

위해 영상이나 문서자료 등을 통해 당시 상황에 대해 이해하고, 이를 토대로 창의적 사고 기법인 스텝퍼(SCAMPER)를 활용하여 탐구하는 방식이 있을 수 있다. 중요한 것은, 앞으로 남북한의 통일을 어떻게 일구어나가는 것이 바람직한지, 특히 민족공조와 국제공조의 문제를 어떻게 해결해야 하는지에 대한 사고 능력을 형성함으로써 한반도의 통일환경에 대한 현실적 시각을 형성할 수 있다는 데 있다고 하겠다.

4. 통일평화 구축 역량 증대

언제 어떤 형태로 이루어지든 통일은 사회의 모든 부문에서 엄청난 변화를 일으킬 것이다. 변화는 적응을 요구한다. 사람들은 적응해 가는 과정에서 여러 가지 어려움을 겪을 것이고, 결국 적응이 안 되는 곳에서 문제가 발생할 것이다. 통일 후 우리가 겪게 될 주요 심리적 문제들은 현재 남한사회에서 생활하고 있는 북한이탈주민의 적응 및 부적응 실태를 기초로 유추할 수 있다. 이처럼 예상 가능한 사회적 갈등 이외에도 통일 이후 예상치 못한 여러 가지 문제가 발생할 것이다. 통일이 어떤 방식으로 진행되는가에 따라, 어느 시기에 실현되는가에 따라, 누가 주도하는가에 따라 발생할 수 있는 문제의 유형은 다양하다.

이러한 상황을 고려해 볼 때 평화·통일교육에서 학습자들로 하여금 남북한 사회의 메카니즘과 표피적으로 드러나는 구성원들의 의식이나 가치관 뿐 아니라 실질적인 삶의 영역에서의 사회구성원들의 가치관과 삶의 양식을 가급적 온전하게 살펴보고, 이를 토대로 그동안 다른 체제와 이념속에서 삶을 영위해온 구성원들이 하나의 사회에서 삶을 일구어 갈 경우 인간의 삶에 어떤 문제가 발생할 것인가를 상상력과 감정이입을 통해 살펴보는 기회를 갖는 것은 사람의 통일을 위한 진정하면서도 실질적인 준비가 될 것이다.

이러한 과정은 우리가 서로 상대방에 대해 갖고 있던 편견이나 고정관념이 무엇인지를 알게 되고, 서로가 변해야 할 것은 무엇인지를 성찰하게 할 것이다. 나아가 남북한 구성원 모두에게 인간다운 통일사회는 어떤 사회여야 하는지에 대한 고민을 하게 할 것이다. 바꾸어 말하면, 통일 사회에서는 어떻게 사는 것이 바람직한 삶인지 어떠한 사회구조가 바람직한 삶을 보장해줄 수 있는지 하는 인간과 사회에 대한 근원적 성찰을 행하는 것을 의미한다(이병수, 2009: 27-30).

통일평화 구축 능력과 관련하여 거창한 전략을 생각하기 보다는 고정관념과 편견이 묻어나는 일상적인 삶을 배경으로 이루어지는 반편견교육에서 제안하는 방법에 주목할 필요가 있다. 예컨대 남북한 문화의 긍정적인 유사점들을 학습하기, 북한 주민들의 규범, 가치, 역할에 대해 배우기, 북한 주민들에 대한 통일 이후의 차별을 가정하고, 학생들을 자의적 집단으로 나누어서 자의적 구분에 기초한 차별을 경험해 보게

하기, 자본주의적 경쟁체제에 미숙한 북한 주민들이 사회적으로 무력한 집단이 되는 상황을 고려하면서 그들에게 증가된 기회들을 부여하는 것을 지지하는 글을 적게 하기, 학교에서 일어날 수 있는 차별의 사례들을 극화하기, 북한 주민이 되어보는 역할놀이, 외집단 구성원과의 협약하기, 북한 주민에 대한 낮은 편견적 태도를 가진 학생과 높은 편견적 태도를 가진 학생들간의 토론하기 등(김국현, 2003: 173-174)을 활용하는 것은 성장세대의 통일평화 구축 능력 증대에 기여할 수 있을 것이다.

통일평화 구축 역량 증대와 관련하여 불확실한 통일 미래와 관련하여 시나리오를 통한 탐구 기회를 부여하는 것도 바람직하다. 시나리오 기법은 광범한 분야와 주제를 포괄하는 협동적 방법으로서, 단순한 토론 이상의 것이다. 단 하나의 정책방안을 고집하는 대신에, 시나리오 기법은 자유롭고 창의적인 의견 교환을 통해, 상황이 어떻게 변화하더라도 적절하게 적용할 수 있는 일련의 정책대안을 만들어 낼 수 있다. 시나리오는 우리가 헤쳐나가야 할 환경은 여러 복합적 요소들의 작용 때문에 현저히 달라질 수 있다는 것을 인정하는 기초위에서 그 다양한 미래를 탐험하게 해주는 방법으로써, 그에 함축되어 있는 기회와 위험을 평가하게 해준다. 나아가 시나리오 기법을 통해 우리는 통일과 관련한 긍정적, 부정적, 예측불가적 다양한 미래 환경 속에서 과연 무엇을 어떻게 해야 성공할 수 있는가를 연습할 수 있는 기회를 얻을 수 있다(박형중, 2009: 121). 통일 시나리오를 완성한 후 기존 전문가들의 시나리오와 비교해 볼 수도 있다. 그리하여 우리와는 상관없이 다가오는 다양한 가능한 미래들 속에서 학습자들이 가지고 있던 대안, 변화 방향, 비전 등이 얼마나 설득력이 있는지, 공감을 받을 수 있는지, 유효한 것인지를 비교 검증해 볼 수 있는 방법이기도 하다.

V. 결론

이상에서 이 글은 최근 통일환경 및 남북관계 변화와 함께 통일교육과 관련하여 다시금 주목되고 있는 교육과정론과 교육방법론적 차원의 담론에 대해 살펴보았다. 아울러 이와 관련하여 학교 평화·통일교육의 추구해야 할 핵심역량을 평화·통일감수성 역량, 평화문화 형성 역량, 북한·통일 탐구 역량, 통일평화 구축 역량으로 규명하였다. 끝으로 이러한 핵심역량을 함양하는데 있어 주목해야 할 평화·통일교육의 전략을 통일의식 조사와 관련시켜 살펴보았다.

되돌아 보면 학교에서의 통일교육이 이렇게 주목받았던 시기는 2000년을 전후한 시기였다고 본다. 통일교육 연구학교가 활발히 선정, 운영되었고, 각종 놀이를 통한 통일교육, 축제 등 각종 행사를 통한 통일교육, 분단현장 체험학습, 교사연구대회와 아울러 민주평화통일자문회의, 시민단체 등이 가세된

통일교육이 하나의 큰 봄을 이루었다.

그러나 유감스럽게도 이후에 남북관계가 경색되고, 통일교육은 안보교육으로 전환되었다. 심지어 특공부대 군인이 교실에서 무술 시범을 보이는 안보교육이 당당하게 언론에 등장하기도 했다. 과연 이것은 통일교육이었을까? 자라나는 세대들에게 평화와 통일에 대한 감수성을 알깨우고 통일의지를 키워주며, 자그마하나마 실천으로 이어질 수 있도록 하는 교육이었을까?

과거는 현재를 비추어 보는 거울이자 내일을 위한 의미있는 교훈이다. 따라서 과거에 집착하기보다는 미래를 향한 통일교육의 발걸음에 교훈으로 삼고 진정으로 평화와 통일을 준비하고 통일 이후의 평화롭고 인간다운 삶을 위한 교육은 어떤 것이어야 하는지 고민하는 것이 절실한 시점에 있다. 학교라는 공간을 중심으로 이루어지는 교육이라는 점에서 평화·통일교육의 출발점을 제시하는 주체는 교사여야 한다. 전문가, 학자, 정부 등은 이들이 가는 길에 적극적인 도움을 주는 것이 가장 중요한 역할이다. 이러한 역할이 전도될 때 평화·통일교육은 표류한다. 이것은 그동안 한국의 통일교육의 역사가 증명한다.

통일교육과 관련하여 학습자로 하여금 참여 및 현장견학을 하게 하는 방법으로서 가장 흔한 것은 오두산통일전망대, 전쟁기념관, 임진각, 땅굴, 철의삼각전적지, 금강산, 군부대 등을 현장견학하는 것이다. 그 기본 취지는 학습자로 하여금 현장체험을 통해 분단의 고통을 경험하고 나아가 통일 의지를 함양하려는 데 있다. 그러나 이러한 관광 형태의 현장학습은 일회성 '훈련'이 되기 쉽다. 그럼에도 이를 활용하여 교육을 하고자 한다면, 본 연구자는 평화통일교육에서 현장체험학습이 추구해야 할 진정한 교육적 취지와 목표, 학습자 문화, 접근 방식 등을 숙고하여 운영한 2018년 전라북도교육청의 “뚜벅뚜벅 한반도의 가을을 걷다”⁵⁾를 꼭 참고하기를 권고하고자 한다.

아울러 통일을 위한 교육은 학습자의 호기심을 충족시키기 위한 이벤트가 아니고 지식의 전달이나 기술의 습득도 아니기 때문에 관련자들로부터 주목을 받기 위한 일회적인 효과를 추구해서는 안된다. 현재 전국의 통일교육 연구학교에서 폭발적으로 시행되고 있는 이벤트성 통일교육, 예컨대 통일골든벨, 통일웃놀이, 통일UCC 대회, 통일김밥만들기 등등을 자긍심을 가지고 경쟁적으로 실행하고 있는 것에 대해 우리는 깊은 반성을 해야 한다. 통일교육은 단순한 일회성의 이벤트가 아니며, 학습자에게 북한 및 통일관련 단순 지식 전달을 넘어 인지적 측면에서 통일에 대해 생각하고 고민하며 미래적 관점에서 탐구할 뿐 아니라 정의적 측면에서 가슴으로 통일을 소망하는 파토스를 가꾸고, 이에 기초하여 통일을 위한 실천능력을 함양하는데 중점을 두어야 할 것이다. 통일의식 조사 결과에서도 성장세대들은 가장 선호하지

5) 현장체험학습이 추구해야 할 진정한 교육적 취지와 목표, 학습자 문화 등을 숙고하여 운영한 사례로서는 전라북도교육청, 뚜벅뚜벅 한반도의 가을을 걷다. 2018 사계동행 DMZ 뚜벅이 평화순례 프로그램 참조.

제7회 통일교육주간

마주 잡은 평화의 손 함께 여는 통일의 길

않는 교육방식으로 이벤트성 교육을 선택하였다는 것도 우리는 주목할 필요가 있다.

이를 위해 우선 우리는 학습자로서 자나라는 세대의 감수성과 탐구능력을 신뢰해야 한다. 우리의 통일교육 방법이나 학습자에 대한 관점의 전환이 필요한 시기이다. 정부에서 발간하는 통일교육 관련 자료나 학교 교실에서 사용하는 교과서의 내용이 온라인상에서 검색된 내용을 전적으로 능가할 수 있을까? 내용을 전달하기보다는 오늘은 어떤 토론을 할게 될까라는 호기심을 갖게 하는 것이 먼저 아닐까? 해답을 ‘입을거리’로 주기보다는 대안을 찾을 수 있는 ‘생각할 거리’를 보완해 주는 접근이 필요하다. 아울러 너무 많은 것을 가르치려고 하는 시각에서 벗어나야 한다. 하나를 더 하려다가 실제로는 모든 것을 잃을 수 있는 우를 범해서는 안된다.

〈참고문헌〉

- 강순원, “북아일랜드 또래조정활동의 평화교육적 의미,” 『국제이해교육연구』, 9(1) (2014).
- 김국현, “통일 이후 남북한 주민의 심리적 통합을 위한 반편견교육 방안,” 『통일정책연구』, 12(2), 2003.
- 김국현외, 『도덕과 평가의 9가지 레시피』, 파주: 교육과학사, 2003.
- 김미경, “독일통일이후 통일교육,” 한독사회과학회·통일교육위원경기협의회 공동학술세미나 (2011).
- 김병로, “한반도 비평화와 분단폭력,” 김병로, 서보혁편, 『분단폭력』, 서울: 아카넷, 2016.
- 김성민, 『통일과 인문학』, 서울: 통일교육원, 2012.
- 김유리, 『평화교육에 기반한 통일교육 발전방안』, 서울: 서울특별시교육청교육정보연구원, 2018.
- 김정수, 평화문화 형성을 위한 평화교육 (2014).
- 박명규, “지금 왜 평화인문학인가?,” 서울대학교 평화인문학연구단편, 『평화인문학이란 무엇인가?』, 서울: 아카넷, 2013.
- 박정호, “대학에서 비판적 사고교육의 의의,” 『시대와 철학』, 22(2), (2011), 137-166.
- 박형중, “통일학과 시나리오 방법론,” 『통일과 평화』, 창간호 (2009).
- 서보혁, “분단폭력과 북한인권,” 김병로, 서보혁편, 『분단폭력』, 서울: 아카넷, 2016.
- 신원동, 도덕과 통일교육에서 북한 일상생활연구 성과의 활용, 『도덕윤리과교육』, (52) (2016), 231-253.
- 오기성외, 『핵심역량 중심의 도덕과 창의인성교육 수업 모델 개발 연구』, 서울: 한국과학창의재단, 2012.
- 오기성외, 『북한이탈주민 대학교육지원방안 연구』, 서울: 통일부, 2000.
- 오기성, “인문학의 관점에서 본 통일교육,” 『통일문제연구』, 28(1) (2016), 69-98.
- 오기성, 『인문학으로 다가가는 통일교육』, 파주: 양성원, 2016.
- 오기성, “통일교육에서 평화인문학 및 통일인문학의 함의,” 『초등도덕교육』, 61 (2018).
- 오기성, “남북한 통일을 위한 평화교육,” 제주대 평화연구소 한국초등도덕교육학회 공동학술대회, 『한반도의 갈등구조와 평화 담론』 (2017. 2. 2.).
- 오기성, “학교 통일교육의 사회적 함의를 위한 탐색,” 『교육문화연구』, 24-5 (2018), 565-586.
- 오기성, “학교 통일교육의 주요 방향에 대한 성찰,” 『통일문제연구』, 57 (2012), 213-214.
- 오기성 외, 핵심역량 중심의 도덕과 창의인성교육 수업 모델 개발 연구 (서울: 한국과학창의재단, 2012).
- 오기성외, 『평화·통일교육 이해과정 교육과정 개발』, 대구: 중앙교육연수원.
- 오인택, “교육: 통일교육의 방향,” 이영선편, 『통일준비』, 서울: 오름, 1997.
- 온정덕, “새로운 시대 새로운 교육과정,” 경인교육대학교 교육연구원, 『새로운 시대, 새로운 교육과정』, 서울: 책과 공간, 2018.

제7회 통일교육주간

마주 잡은 평화의 손 함께 여는 통일의 길

- 윤정일외, “인간능력으로서의 역량에 대한 고찰,” 『교육학연구』, 46(3) (2007), 233-260.
- 이기범, 남북한 통합을 위한 통일교육, 통일교육협의회 주최 2004 청소년통일교육 담당자 심화교육 제1차 연수 자료집 (2004).
- 이대훈, “통일 위한 ‘평화적 상상력’과 실천에 날개를 달자,” 민주평화·통일자문회의 제7차 학교교육직능정책회의 자료집 (2007).
- 이동기, 송영훈, 『평화·통일교육 추진전략 연구』, 서울: 유네스코한국위원회, 2014.
- 이미미, “호주와 미국의 역사 교육과정에 나타난 핵심역량 분석,” 『비교교육연구』, 24(1) 2014, 155-180.
- 이병수, 통일의 당위성 담론에 대한 반성적 고찰, 『시대와 철학』, 21(2) (2010), 355-388.
- 이병수, “휴머니즘이 측면에서 바라본 통일,” 건국대 통일인문학연구단, 『소통, 치유, 통합의 통일인문학』, 서울: 선인, 2009.
- 이병수, “분단의 아비투스에 관한 철학적 성찰,” 건국대 통일인문학연구단, 『통일에 대한 인문학적 패러다임』, 서울: 선인, 2011.
- 전라북도교육청, “뚜벅뚜벅 한반도의 가을을 걷다,” 2018 사제동행 DMZ 뚜벅이 평화순례 프로그램.
- 정영철, “의식의 변화 그리고 ‘소란과 행위,’” 홍민·박순성편, 『북한의 권력과 일상생활』, 파주: 한울, 2013.
- 조민, 『한국사회 평화문화 형성방안』, 서울: 통일연구원, 2000.
- 조정아외, 『통일교육컨텐츠 개발 IV(2)』, 서울: 통일연구원, 2014.
- 최인숙, “다문화시대의 삶을 위한 인문학적 상상력,” 『철학·사상·문화』, 9 (2010), 75-101.
- 추병완, “구성주의의 교육적 함의,” 『교육과정평가연구』, 3(1) (2000), 1-20.
- 통일교육원, 『통일교육지침서』, 서울: 통일교육원, 2016.
- 통일교육원, 『2014-2018년 학교 통일교육 실태조사』, 서울: 통일교육원, 2015-2019.
- 통일부 통일교육원, 『2019 통일문제 이해』, 서울: 통일교육원, 2018.
- 한반도 평화를 위한 교육자모임, 『통일교육, 시민교육을 만나다』, 2019 평화샘 겨울워크숍 (2019. 2.15-2.16).
- Feinberg, W., “A role for philosophy of education in intercultural research: A reexamination of the relativism-absolutism debate”. In Philosophy of Education: 1989 Proceedings of the 45th annual meeting of the Philosophy of Education Society, (1990), 2-19.
- Firer, Ruth, “Virtual peace education,” Journal of Peace Education, 5(2) (2008).
- Harris, Ian, Morrison, Mary L., Peace education (2nd edition), North Carolina: McFarland & Company, Inc., Publishers, 2003.
- Narvaez, D., & Endicott, L., Nurturing character in the classroom, EthEx Series, Book 1: Ethical sensitivity. Notre Dame, IN: ACE Press., 2009.
- OECD, Definition and selection of key competencies: Executive summary. Paris: OECD, 2003.
- Spencer, L. M., & Spencer, S. M., Competence at Work. N.Y.: John Wiley & Sons, 1993.

세션3
학교 평화·통일교육
사회 평화·통일교육
해외 평화교육
[토론문]

학교 평화·통일교육 토론문

손동빈 서울특별시교육청 장학관

토론자는 “통일환경 및 통일의식 변화에 따른 교육의 과제-평화·통일교육의 핵심역량 중심 접근”(이하 “역량접근”)과 “학교통일교육의 쟁점에 대한 논의: 교육과정 요소를 중심으로”(이하 통합접근)을 중심으로 토론을 하고자 한다.

1. 두 글은 통일 환경 및 사회적 변화를 반영한 통일교육을 지향하고 있다는 점에서 큰 의의가 있다. 양자는 모두 통일 정책의 변화를 배경으로 한 것으로 “역량접근”의 경우, 특히 학생들이 평화를 통일준비과정에서 가장 중요한 것으로 여기고 있다는 점에 주목하고 평화를 가장 중요한 가치로 여기고 평화·통일교육을 정의하고 있다. “통합접근”의 경우, 분단과 함께 다문화사회로의 변화 및 보편적 세계시민적 성격을 고려하면서 우리의 통일교육이 통일 전, 과정, 이후한반도 내 모든 구성원들의 사회 통합을 준비하는 교육을 강조하고 있다.

2. 두 글은 평화·통일 교육이 여전히 교육정책보다 통일정책의 영향을 많이 받고 있는 상황에서 교육적 논의를 하고 있다는 점에서 의의가 있다. “역량접근”의 경우, 핵심역량론에 기반한 2015개정교육과정에 주목하여 평화통일교육의 핵심역량을 규명하고 있다. “통합접근”의 경우 통일교육의 목표와 내용을 다문화 시대의 통일교육이라는 지향에 비추어 일관된 방향으로 제시하고 있다.

3. 두 글이 사회적 변화를 반영하고 교육적 논의를 하고 있다고 해도, 여전히 학교현장에서 통일교육을 둘러싼 갈등을 해소할 수 있을지 의문이다. “통합접근”에서도 언급한 것처럼 『평화·통일교육: 방향과 관점』(통일부, 2018)에서는 통일교육의 목표로 ‘평화통일의 실현의지 함양’, ‘건전한 안보의식 제고’, ‘균형 있는 북한관 확립’, ‘평화의식 함양’, ‘민주시민의식 고양’을 제시하고 있을 뿐, 새로운 평화교육패러다임을

적극 수용하기보다 기계적으로 수용하고 있으며, 새로운 국가교육의 목표가 반영되지도 못하고 있기 때문이다. 또한 통일교육의 내용도 ‘균형있는 북한관 확립’이라는 목표를 달성하기 위해 북한이해교육을 핵심으로 하고 있는 바 이 내용은 형식적으로는 균형적이라고 하지만 실제로는 “북한 실상을 있는 그대로 이해하면서 북한에 대한 우리 안보를 위협하는 경계의 대상이지만 통일을 함께 만들어 나가는 협력의 상대로 인식하는 관점”이라고 함으로써 북한에 대해 이중적 이미지를 만들어냄으로써 통일에 대한 관심에서 멀어지거나 통일의 필요성 인식을 제고하는데 한계를 보여주고 있기 때문이다.

이러한 통일교육의 목표와 내용으로 인해 학교 현장에서는 자신의 정치적 입장이나 정세 변화에 따라 통일교육의 강조점이 달라진다. 다른 한편으로는 갈등과 논란으로 인한 책임을 피하기 위해 통일교육에 소극적인 상황이라고 할 수 있다. 통일교육 활성화를 위해서는 이 문제를 해소하는 것이 중요하다. 이를 위해 서울시교육청이 추진하고 있는 정책을 참고하는 것도 좋을 듯하다.

서울시교육청은 우리 사회에서 민주시민교육을 둘러싸고 벌어지는 정치적 논란을 최소화하고 교원들이 적극적으로 교육활동을 전개할 수 있도록 지원하기 위한 노력을 해 오고 있다. 그 노력의 첫 번째 산물이 “서울특별시교육청 학교민주시민교육 진흥조례”[서울특별시조례 제6797호, 2018. 1. 4., 제정] 이다. 이 조례에서 제시하는 민주시민교육의 기본원칙은 다음과 같다.

제4조(기본원칙) 학교민주시민교육의 기본원칙은 다음 각 호와 같다.

1. 「대한민국헌법」(이하 “헌법”이라 한다)이 규정한 가치와 이념을 계승하고, 민주주의 발전에 기여한다.
2. 우리 사회에서 논쟁적인 것은 학교에서도 논쟁적으로 다루어질 수 있어야 한다. 다만 사적인 이해관계나 특정한 정치적 의견을 주장하기 위한 방편으로 사용해서는 아니 된다.
3. 주입식 방식이 아닌 자유로운 토론과 참여를 통한 교육방식으로 이루어져야 한다.
4. 학교 구성원 누구나 민주시민교육에 대한 보편적 접근성은 보장되며 자발적인 참여를 지원한다.

다음으로 서울시교육청은 최근 학생들이 시민으로서 적극적으로 사회현안에 관심을 갖고 토론을 하게 함으로써 자신의 삶 속에서 다양한 경험을 구성하고 발달시킬 수 있도록 하고 있으며 이를 위한 정책적 지원을 준비하고 있다. 실제 사회현안을 학교교실에서 다루는 과정에서 사회적 논란을 피하고 교육적으로 접근할 수 있도록 지원할 필요가 있기 때문이다. 그런 지원 없이 교원에게 자율적으로 맡기는 경우, 외견상으로는 교원의 자율성과 전문성을 존중하는 듯 하지만 실상은 교원의 자율성과 전문성을 발휘하지 못하고 오히려 정치 사회적 압력으로 인해 그것들이 위축될 수 있다고 보는 것이다. 이에 따라

서울시교육청은 해당 주제와 관련된 국제기구의 권고안 등을 교육 안내 자료로 제공할 예정이다.

우리 사회에 여러 가지 갈등이 있지만 통일교육을 둘러싼 논쟁과 갈등은 이념과 관련된 것이고 우리 사회의 역사적 과정과 경험에 근거한 것이기에 더욱 심각하다. 심각하다고 해서 제거할 수는 없다. 또한 그것을 억누르고 억지스런 타협과 화해를 강요할 수도 없다. 그것을 불가피하게 수용하면서 새로운 차원으로 발전시켜가야 한다. 그러기 위해서는 학문과 정치의 영역에서 논쟁적인 것을 교육 영역에서도 논쟁적으로 드러내고 스스로 판단할 수 있도록 하는 것이 필요하다. 특정한 관점을 강제하는 것이 아니라 우리 사회의 경합하고 병존하는 관점을 드러내놓고 논의하고 토로하는 교육원칙을 합의할 필요가 있다. 서울시교육청이 민주시민교육 활성화를 위해 추진하고 있는 정책을 통일교육에도 적용해 볼 것을 제안한다.

4. 두 글은 평화·통일 교육의 내용이나 역량을 다양한 이론을 배경으로 전개함으로써 통일교육의 새로운 접근이 어떻게 가능한지를 보여주고 있다. “통합접근”의 경우, 롤즈의 이론과 유네스코의 지속가능발전 개념에 근거하여 교육내용 구성원칙을 제안하고 있으며, “역량접근”의 경우 평화교육을 배경으로 하고 있다. 이것은 통일교육의 새로운 방향과 방법을 모색하는 것이고 할 수는 있으나 통일교육 그 자체의 특성이 어떤 것인지 의문이 든다. 특히, “역량접근”에서 제시한 “평화문화 형성 역량”의 경우 한국 사회 일상에서의 평화 문화 형성 역량 함양에 관심을 가짐으로써 이것이 평화교육이나 차별철폐교육과 어떤 차이가 있는지 불분명하다. 실제 “역량접근”에서는 반평화적 요소로 제시한 것 즉 “① 군사문화의 극복 ② 경제적 세계화와 그에 따른 외채, 실업, 빈부격차의 심화 해소 ③ 생태계와 환경 보전 ④ 성차별, 지역차별, 학력차별, 인종차별, 장애인 차별 등의 해소 ⑤ 관용과 갈등 해결 ⑥ 국가와 개인, 집단과 개인, 개인과 개인, 혹은 종과 종 사이에 나타나는 인권탄압, 인권침해, 혹은 권리침해의 극복 등”을 보면 인권교육이나 경제교육에서 다룰 수 있는 주제라고 할 수 있다.

여기서 통일교육 그 자체의 고유한 정체성을 논의할 수도 있지만, 통일교육이 다학문적, 학제적 성격을 갖는 것으로 볼 수도 있을 것이다. 그렇다면 통일교육 방법으로 “프로젝트 학습”을 적극적으로 고려할 것을 제안한다. 프로젝트 학습은 “역량접근”에서 설명하고 있는 역량의 특성을 반영한 방법이고 여러 교과가 함께 협력하며 수행할 수 있기 때문이다. 또한 이 접근법은 통일교육을 특정교과에 한정하거나 창체활동으로 축소시키지 않을 수 있을 것이며, 교원들의 통일교육에 대한 관심을 확산시키는 데에도 긍정적 효과를 가져올 수 있을 것이다.

제7회 통일교육주간

마주 잡은 평화의 손 함께 여는 통일의 길

5. “역량접근”, “통합접근”에 기초한 다양한 교수학습자료를 적극적으로 개발할 필요가 있다. 통일교육의 방향과 목표를 제시하고 내용체계를 분석하는 것도 중요하지만 실질적으로 활용할 수 있는 자료가 시급하기 때문이다. 최근 우리교육청 자문회의에서도 2019 평화통일교육 기본계획의 문제점으로 “교실수업에 활용하기 위한 평화적 관점의 다양한 통일교육 교수학습자료 부족”을 제기하였다. 통일교육의 출발점이자 주체는 교사이지만 그것을 지원하는 체제가 미비하다는 것을 지적한 것이라고 할 수 있다. 교육청에서든 교육부에서든 통일부에서든 다양한 교수학습자료를 개발하고, 교원들이 그것을 활용할 수 있는 기회를 제공할 때 학교 현장에서부터 새로운 통일교육의 패러다임을 만들어가는 움직임을 촉진할 수 있을 것이다.

세션3
학교 평화·통일교육
사회 평화·통일교육
해외 평화교육
[토론문]

평화로 가는 길, 학교 평화·통일교육

최은이 전라북도교육청 장학사

I. 이해

2017년 평창올림픽을 시작으로 남북 두 정상에 손을 맞잡고 군사분계선을 넘는 장면은 학교 통일교육에 그 어느 교육활동보다 큰 역할을 했다. 상상하지 못했던 것들을 상상하게 만들었고, 상상은 관심으로, 관심은 통일교육으로 이어지게 되었다. 그러나 하노이 협상이 결렬되었을 때나 이번 단거리 미사일 발사 등 예측하기 어려운 정세 변화에 학교 통일교육이 다시 경색되지 않을까 하는 우려와 함께 안타까움이 드는 것은 그동안 정치적인 변화에 학교 통일교육이 민감한 영향을 받았기 때문일 것이다. 정권이 교체될 때마다 통일교육의 방향성이 재설정되었던 것처럼 말이다.

달라진 통일 환경과 남북관계 변화와 맞물려 통일부-교육부가 학교 통일교육의 관점을 ‘안보 중심’에서 ‘평화 중심’으로 변화를 모색하면서 「평화·통일교육」으로 전환했다. 따라서 평화·통일교육의 방향과 목적, 핵심역량과 실천 방안 등을 담은 두 분의 연구는 학교 현장에 많은 도움이 될 것으로 본다.

발표자1(박성춘)은 평화·통일교육이 한반도라는 공간과 대한민국 국민이라는 대상에 제한된 통일교육이 아닌 세계시민교육의 한 형태이면서 보편적 가치와 역량 중심으로 접근해야 함을 강조했다. 특히 밀튼 베넷의 ‘문화간 감수성 발달 이론’을 통일교육에 적용하여 발달 단계별 통일교육 방안을 제시하였는데 후속 연구를 통해 교수학습모델 개발에 적용할 수 있어 매우 흥미로웠다. 또한 학교통일교육 발전적 방안 모색을 위해 장기적이고 체계적인 통일교육 체계를 마련하면서 현 시점에서는 예비교사를 포함한 교사의 전문성을 확보해야 한다는 제안에 토론자 역시 매우 깊이 공감하고 있다.

발표자2(오기성)는 평화·통일교육을 ‘평화에 기반하여 통일을 이루고 통일 이후 평화로운 삶을 일구어 가기 위해 필요한 지식, 가치관 및 태도, 실천 능력을 기르는 교육’으로 정의하였다. 학교 평화·통일교육이 ‘줄속한 일회성 대안 제시와 이벤트성 사업’에 그치지 않고 인문학적 감수성을 키우고 핵심역량을 키우는

활동이어야 한다는 학교에서의 통일교육 방향성 제시에 기여하고 있다고 본다. 평화·통일 감수성 역량, 평화문화 형성 역량, 북한·통일 탐구역량, 통일평화 구축역량을 통일교육의 핵심역량으로 보고 사례중심의 세부적인 교수·학습 전략까지 세부적으로 제시하고 있다.

큰 흐름에서 학교 평화·통일교육과 관련하여 의미 있는 제안과 후속 실천 방안 연구 가능성을 담보하고 있어 큰 의미가 있다고 본다.

토론자는 두 분 연구자가 제시한 평화·통일교육을 위한 방향과 과제가 학교 현장에 실천적인 교육활동으로 다가가는데 있어 문제 제기보다는 학교와 교사를 중심으로 통일교육을 활성화하기 위해 정책을 수립하고 추진하면서 느꼈던 현장의 난제를 해결하고 학교 통일교육 지원을 위해 필요한 내용을 보완하는 차원에서 함께 논의해 보는 수준에서 보충 제안을 하고자 한다.

II. 논의

1. 통일교육의 강조점 변화와 관련하여 ‘평화’는 어떻게 인식해야 하는가?

발표자1(박성춘)는 통일교육은 사회적 상황에 따라서 강조점이 변화했다는 의견을 제시하면서 반공-안보-민족에 이어 최근 ‘평화’가 강조되며, 이러한 변화를 ‘어떤 정치적 입장이 우세한가에 따라서 강조점이 변화된 것으로 볼 수 있다.’고 했다.

토론자는 우리의 분단 상황을 보편적 가치인 평화의 관점에서 접근하여 궁극적으로 평화로운 한반도와 개인의 평화로운 삶이 연결되도록 통일교육이 이루어져야 한다고 생각한다. 물론 ‘평화’의 관점이 현 정부가 주장하는 평화공존과 맞닿아 있는 부분도 있지만 향후 어떤 정치적 입장에서도 ‘평화’는 궁극적 가치로 통일교육의 방향이 되어야 한다고 본다. 조정아(2018)¹⁾가 말한 통일교육의 교육적 재정립을 위해서 통일교육과 정부의 대북정책 홍보를 구분하여야 하며, 통일이 추구하는 가치가 무엇인지에 대한 성찰과 사회적 합의가 필요하다는 부분과 맥을 같이한다. 이에 대한 발표자의 견해가 궁금하다.

2. 학교 현장에서 통일교육을 어렵게 만드는 자기 검열의 문제를 어떻게 해결할 것인가?

1) 조정아(2018), “2030세대의 통일의식과 통일교육의 새로운 패러다임 모색”, 2018년 통일교육원·한국통일교육학회 공동학술회의, p.15.

발표자2(오기성)는 평화통일교육에서 교사의 강요식, 전달식 수업을 탈피해야 하며 최대한 편향되지 않은 데이터를 제공하고 학생의 자기 주도적 탐구와 상호 협력에 의한 학습이 이루어져야 한다고 했다.

그런데 발표자1(박성춘)는 통일교육을 담당하는 많은 교사들이 자기 검열을 하면서 논란이 없는 내용을 중심으로 통일교육 내용을 구성하고, 통일교육 실태조사 결과 지도방법으로 동영상 시청 비율이 높은 이유도 통일교육에 대한 전문성 부족과 스스로 책임지지 않기 위함으로 자기 검열과 이념 논쟁이 통일교육의 걸림돌로 작용하고 있다.

토론자 역시 크게 공감하며, 현장에서도 같은 이유로 통일교육에 있어서의 소극성을 말하고 있다. 이에 최근 보이텔스바흐의 합의와 관련하여 우리 교육 현장에서도 논쟁이 가능한 수업을 위한 교육부문의 통일국민협약이 필요하다는 요구가 일어나고 있다.

이러한 자기 검열의 난제를 어떻게 극복할 수 있는가에 대한 발표자의 견해를 듣고 싶다.

3. 통일부-교육부가 객관적인 자료를 제공해주는 평화·통일 관련 아카이브구축이 필요하다.

김진향(현 개성공업지구지원재단 이사장)은 북한에 대한 총체적 무지를 ‘북맹’이라고 하였다. 북한에 대해 있는 그대로 아는 것에서부터 통일교육은 시작한다. 발표자1(박성춘)도 남북한 문화간 감수성 발달단계에 맞는 통일교육이 필요하며 첫 단계로 무지와 무관심 극복을 위해 다양한 자료를 제공해야 함을 제시하고 있다. 발표자2(오기성)도 핵심역량으로 북한·통일 탐구 역량을 제시하면서 객관적인 북한 읽기를 제시했다.

학교 현장의 교사들은 ‘지금’의 북한을 있는 그대로 가르칠 수 있는 객관적인 자료가 제공되어야 한다고 말한다. 교과서만 가지고는 빠르게 변화하는 북한 사회를 제대로 알 수 없으며 자칫 편향된 자료에 대한 불필요한 민원이 발생으로 통일교육을 적극적으로 실시하기 어렵다. 앞서 말한 자기 검열의 문제와도 연결된다. 교사들이 공인된 학습 자료로 사용할 수 있도록 사진, 동영상, 연구자료, 수업자료 등을 모아 학교급이나 시기, 자료의 종류 등을 쉽게 찾을 수 있고 다양하게 활용할 수 있는 디지털 평화·통일 아카이브 구축이 필요하다. 현재 교육부의 통일통통학교와 통일부 홈페이지에서 학교 통일교육을 위한 자료를 제공하고 있으나 학교통일교육지원을 위해 일원화하여 최적화 할 필요가 있다.

많은 연구에서 북한 이해 교육에 대해 이야기하지만 어디서 어떻게 자료를 찾고 활용해야 할지 실질적 지원방안을 제시하지 않고 있다. 객관적인 자료를 제공하는 아카이브 마련은 이러한 문제를 해결해줄 수 있는 하나의 방법이 될 수 있을 것이다.

4. 학교 통일교육은 교사에게 달려있다. 교사의 전문성 신장을 위한 다방면의 지원 방안을 모색해야 한다.

‘안보 중심’의 통일교육을 받고 자란 교사들이 ‘평화중심’으로 변화된 「평화·통일교육」을 실시하기 위해서 평화지향적 통일교육으로의 관점 변화 및 방법론적 전환을 꾀하기 위하여 체계적인 지원이 필요하다고 생각한다.

현장교원과 시도교육청, 교육부, 연수기관이 기획에 참여하여 현장의 요구를 반영하여 추진한 2018, 2019년 교육부 전국 통일교육 핵심교원 연수는 통일교육 전문성 신장 지원의 유의미한 사례라고 생각된다. 특히 이번 2019년에는 연수 후 핵심교원이 학교 현장에서 실천할 수 있는 수업, 계기교육, 동아리 활동 등 자료 개발로 이어가고 학교에서 교육활동으로 실천되도록 구성하고 있다.

평화·통일교육 방법 및 내용, 교수·학습자료 개발을 통한 지원은 물론이고 교사 연수 및 포럼이나 특강 참여 기회를 마련하고 통일교육에 대한 수업 및 활동 사례 나눔을 위한 교사 네트워크를 통해 함께 성장할 수 있도록 시도교육청-교육부 간 긴밀한 협조체제가 절실하다.

III. 맺음

‘뚜벅뚜벅 한반도의 가을을 걷다.’ 2박 3일 동안 가을 햇살 속에서 분단된 땅을 걸었다. 해질 무렵 소이산에 올라 노오란 철원평야 건너 아물거리며 보이는 북한 땅을 바라보며 가슴 먹먹했던 그 날의 학생 소감문을 소개한다.

모닥불마냥 타들어가는 붉은 노을 때문인지, 자꾸만 손에서 풍선을 앗아가려는 차가운 바람 때문인지 그 묘한 감정은 쉬이 잠들지 못했다. 이제 와서 생각해 보면 내가 그리던 평화가 바로 그런 것이 아니었나 싶다. 아직 이름도 채 알지 못하는 사람들과 한 마음으로 노래를 부르고 시를 읊고 글을 읽는 그 순간이 그리 길지는 않았지만 내게는 큰 울림을 주었다. 어쩌면 남과 북의 통일도 그리 거창한 것이 아니라 함께 한 마음으로 평화를 원하고 그것을 실천한다면 그것이 통일이 아닐까 하는 생각이 든다.

〈전주효문여자중학교 정○○〉

전라북도교육청 평화통일교육 교사지원단 사례 나눔에서 발표한 한 초등교사는 평화와 통일은 다른 것이 아니라 평화를 바탕으로 통일이 이뤄져야 하며, 초등단계에서는 평화·통일의 감수성을 갖게 하는

것으로 시작되면 좋겠다고 하였다. 감수성으로 촉촉하게 만들어 놓은 토양에 객관적 자료를 바탕으로 한 이론의 씨를 뿌리고 학생들 스스로 논쟁을 통해 내 삶과 연계된 의미로 찾아갈 수 있도록 한 단계 한 단계 나아가는 평화·통일교육을 해보면 좋겠다고 말이다.

‘서두르지 않고 그러나 쉬지도 않고’대통령의 기고문에서 만난 괴테의 말에서 평화·통일교육이 가야 할 길을 본다.

한반도평화 시대, 사회 평화통일교육의 새로운 모색

최혜경 어린이어깨동무 사무총장

1. 변화하는 한반도, 변화하지 못하는 통일교육

2018년은 한반도 평화역사에 큰 획을 그었다. 불신과 대결을 넘어 당장이라도 전쟁이 일어날 것 같았던 한반도가 판문점 선언을 계기로 평화체제 구축, 상호호혜와 공리공영 바탕 위에서 균형적인 민족 경제 발전을 지향하는 새로운 관계로 재설정하고, 이를 구체적으로 고민하는 시대가 열린 것이다. 평창 동계올림픽을 기점으로 4.27 남북정상회담으로 시작된 세 번의 정상회담과 북미정상회담은 한반도뿐만 아니라 전 세계에 평화의 시그널을 울렸다. 이러한 평화의 신호는 그동안 핵개발로 인해 형성된 북에 대한 부정 여론, 유엔 대북제재라는 외부적 한계에도 불구하고 종전시대, 평화공존의 시대가 오리라는 기대를 높였다. 이 같은 변화는 순식간에 사회 전체에 큰 변화를 불러왔다. 각종 언론은 이전 시기와는 달리 북녘 사회에 대한 다양한 소식을 내놓기 시작했고, 이와 함께 북녘사회와 한반도 정세에 대한 사회 각계각층의 관심은 커져갔다. 이 같은 관심은 각종 강연, 세미나, 문화행사로 이어졌고 학교에서는 통일교육을 진행하기 위해 각종 기관의 문을 두드렸다.

10년 가까운 시간동안 북녘 사회와 단절되어 있었던 한국사회가 평화의 시대를 맞이하는 모습은 많은 전문가들의 예상처럼 준비부족의 상황을 여과 없이 드러냈다. 각종 한반도 평화 관련 학술행사와 언론 보도는 소수의 전문가 중심으로 이루어졌고, 학교는 통일교육을 위해 전문기관의 협조를 구하기 바빴다. 주말이면 DMZ 등에서 진행되는 단체들의 평화기행 행사가 줄을 이었다. 하지만 새로운 현장은 개발되지 못했고, 10년 전 찾았던 곳을 다시 찾을 수밖에 없었다. 인도협력과 사회문화교류 사업으로 북녘과 접촉했던 단체도 사업 중단으로 인해 현장 경험은 단절되었고, 접촉 감소로 인한 정보의 제한 등으로 협력사업 추진의 간극은 더 많이 벌어졌다. 현실은 이러한데 변화한 남북관계 분위기 때문인지 남측의

다양한 전문기관들은 당장이라도 북녘과 교류하고 협력하겠다고 너도나도 달려들기 시작했다. 지난 시기 북녘사회, 남북관계, 통일교육과 관련한 인력양성과 콘텐츠생산의 부족이 드러난 지난 1년이었다.

본 발표문에서는 남북관계를 질적으로 전환시킨 2018년을 지내고, 다시 숨고르기를 하고 있는 2019년을 보내면서 드러나는 사회 평화통일교육의 현황과 문제점을 알아보고, 한반도 평화의 시대에 필요한 사회 평화통일교육은 어떠한 방향성과 내용을 가져야 할지에 대해 사회 평화통일교육의 주체인 민간의 시각에서 다루어보고자 한다. 이 글에서는 사회 평화통일교육의 방향을 제안하기 보다는 변화한 남북관계에서 사회 평화통일교육을 추진하는 민간단체가 어떤 고민을 가지고 있는지 문제의식을 공유하는 성격이 더 강함을 미리 밝힌다.

2. 사회 통일교육의 개념

사회 평화통일교육의 주요 대상은 일반 성인으로 민간단체가 교육의 주체인 경우를 일컫는다. 이 외에도 학교 공간이 아닌 곳에서 진행되는 어린이, 청소년 대상 통일교육도 이 범주에 포함된다. 사회 평화통일교육의 경우, 주로 성인을 대상으로 진행되는 교육이기 때문에 일종의 정치적 재사회화 과정으로 볼 수 있다. 특히 우리 사회와 같이 분단이 정치적, 일상적으로 큰 영향을 미치는 경우에는 간과할 수 없는 영역이다. 그린슈타인의 지적처럼 정치사회화는 인생의 모든 단계에서 형식적, 비형식적으로 이루어지는 정치학습이기 때문에¹⁾ 우리 사회에서 이루어지는 통일교육은 정치사회화의 과정으로 이해할 수 있다. 정치사회화는 정치체제를 유지하고 발전하는 과정과 연관되어 있으므로 한반도에서의 통일교육은 통일을 준비하는 과정과 연관되어 있다고 할 수 있다. 따라서 사회 평화통일교육은 한반도에서의 평화적 공존·통합에 대한 공감대를 형성하는 과정이자, 남북관계와 관련한 다양한 의견이 갈등하고 토론하는 장이며, 이 과정을 통해 통합에 필요한 태도와 가치, 덕목 등을 육성하는 교육이다. 결국 사회 평화통일교육은 분단을 극복하고 통합된 한반도를 만들고 살아갈 시민들의 통일역량, 평화역량을 강화하는 교육인 것이다.

1) 그린슈타인(Fred I. Greenstein)은 “정치사회화란 명시적 학습뿐만 아니라 정치와 관련 있는 사회적 행동의 비정치적 학습과 퍼스널리티 특성의 습성을 포함해서 인생의 모든 단계에서 형식적·비형식적 그리고 의도적·무의도적인 모든 정치학습이다”라고 하고 있다. - Fred I. Greenstein, “Political Socialization,” International Encyclopedia of Social Science Vol. 14, (New York: The Macmillan Company & The Free Press, 1968), p. 554. (김창희, 「사회통일교육에 대한 분석과 활성화 방안」, 2007. p.160 재인용)

분단극복을 위한 학습의 형태를 이기범은 평화교육, 시민교육, 통일교육으로 나누었고,²⁾ 조정아 등은 통일능력의 함양과 관련된 여러 교육 분야 중 민주시민교육, 갈등해결교육(평화교육), 다문화교육, 인문학교육 등이 그 방향성과 내용 면에서 통일교육과 어떻게 연결되는지를 살펴보고, 각 영역에서 이루어지는 프로그램 사례에 대한 검토에 기반하여, 통일교육에 이를 접목시킬 수 있는 프로그램 모델을 개발하였다.³⁾ 이처럼 통일교육은 다양한 배경을 가진 교차학문의 영역이며, 함양해야 하는 통일역량, 평화역량 또한 복합적인 성격을 가지고 있다. 이는 분단 상황이 우리 사회에 미친 영향의 내용과 깊이와 연결되어 있다.

북녘사회는 누군가에게는 가족이 살고 있는 매우 동질적인 사회이지만, 누군가에게는 일본이나 중국, 혹은 미국보다 멀게 느껴지는 이질적인 사회이다. 후자의 경우에는 다문화교육의 한 영역으로 접근하는 것이 통일교육으로 접근하는 것보다 설득력 있을 것이다. 또한 누군가에는 전쟁을 치르며 가족과 전우를 죽인 ‘적’으로서 북녘이 존재하는 반면, 다른 누군가에게는 함께 일을 하고 번영의 미래를 도모할 수 있는 ‘동료’로서의 북녘이 동시에 존재하는 것이 우리 사회이다. 따라서 과거, 현재, 미래의 역사를 관통하는 역사인문학적 접근이 고려되는 동시에, 치유와 갈등해결, 민주적 소통 등의 다양한 접근이 동시에 고려되어야 한다.

본 발표문에서는 사회 평화통일교육을 교육이 추구하는 역량에 따라 구분하고, 각 영역의 특성을 살펴보고자 한다. 논의에 앞서 밝혀둘 것은 이 같은 구분이 사회 통일교육의 전 영역을 포괄하는 것이 아니라는 점이다. 또한 유사한 역량을 추구하는 교육의 경우 대표적인 사례를 중심으로 논의를 전개했다는 점을 밝혀둔다. 덧붙여서 2018년을 기점으로 남북관계를 바라보는 국민적인 인식이 적대관계에서 평화공존의 대상으로 변화한 데⁴⁾ 따라서 본 발표문이 다루는 통일교육 또한 평화적 가치를 지향하는 평화통일교육으로 분석의 대상을 지칭하고자 한다.

2) 이기범·이성숙, 「어린이에게동무 평화교육의 사례와 과제」, 『한반도 평화교육 어떻게 할 것인가』, 2018. p.226.

3) 조정아 외 6인, 『통일교육 콘텐츠 개발 IV(1)』, 통일연구원, 2014. pp.5-6.

4) 4.27 남북정상회담 이후 남북관계와 북한에 대한 국민적인 의식변화를 알아보기 위해 2018년 8월 31일에 발행된 블루노트 이슈&정책 제 105호의 내용을 참고하였다. 이에 따르면 청소년들이 통일을 위해 필요한 것으로 '남북한 평화적 국가관계확립'(36.4%)을 1위로 꼽았다. 북한에 대한 이미지 또한 57.3%의 청소년들이 '우리와 힘을 합쳐 협력해야 할 대상'으로 답했다. 더욱 고무적인 것은 청소년들이 남북교류 시 관광, 수학여행, 야영활동 등에 참여하고 싶어 하는 것으로 나타났다는 것이다.

3. 사회 평화통일교육의 현주소

앞에서 밝힌 바와 같이 여기서는 사회 평화통일교육을 추구하는 역량별로 나누어 특징을 알아보고 그 성과와 한계에 대한 논의를 진행한다.⁵⁾ 대체로 한국사회에서 가장 빈번하게 진행되는 사회 평화통일교육의 유형은 강연회, 세미나, 포럼, 기행, 캠프, 연속강연 등이 있다. 아래에는 각 교육활동이 주로 지향하는 통일역량에 따라 세 가지로 구분하여 의견을 제시하고, 최근 사회통일교육 프로그램 개발의 전체적인 느낌을 마지막에 밝히고자 한다.

첫 번째는 지식역량의 강화에 초점을 맞춘 교육으로, 주로 강연회, 세미나, 포럼 등의 유형이 이에 해당한다. 대체로 일반 시민들 대상으로 진행되는 이와 같은 교육사업의 경우, 해당 분야 전문가가 당면 시기의 남북관계 변화나 북한의 동향 등을 분석하고 이후 전망을 내놓는 형태가 주를 이룬다. 형식에 따라 여러 명의 발표자와 토론자가 논의를 진행하는 경우도 있지만 구성과 내용적 접근에 있어 질적 차이는 크지는 않다. 이러한 교육의 가장 큰 장점은 빠른 정세 대응력이다. 새롭게 발생하는 남북관계 현안에 발 빠르게 대응하여 시민들의 궁금증을 풀어줄 수 있으며, 이 때문에 자발적인 참여인원이 가장 많은 교육의 유형이기도 하다.

하지만 이 같은 장점의 원인인 ‘정보의 비대칭성’이 곧 이 교육 형태의 가장 큰 문제점이기도 하다. 즉 분단사회의 특성상 북녘과 남북관계와 관련된 정보와 경험이 일부 전문가들에게만 개방되어 있다는 특징 때문에 참여자들은 일방적으로 해당 내용을 수용할 수밖에 없으며 논쟁이나 소통은 거의 불가능하다. 논쟁은 전문가들 간에 가능한 것이고, 시민들은 질문을 하는 것이 소통의 전부이다. 결국 정보의 비대칭성이 낳은 이 같은 형태의 통일교육이 반복적으로 진행되면서 북녘에 대한 정보를 아는 것이 북녘에 대한 이해이고, 이것이 통일준비인 것으로 오인될 수 있다는 문제점이 발생하게 된다. 물론 북녘에 대한 이해를 위해 기본적인 정보의 나눔은 필요한 것이지만, 정보를 선점한 소수 전문가의 예측과 전망이 정답으로 인식되면서 그 이상의 사회적 상상력은 차단되는 점은 지양해야 할 지점이다.

앞에서 지적한 문제와 또 다른 방향에서의 문제점도 나타나고 있다. 행사를 진행하는 주최 측의

5) 이 구분과 관련해서는 조정아(2014) 연구의 도움을 받았음을 밝힌다. - 조정아 외 6인, 앞의 책, pp.23-25.

제7회 통일교육주간

마주 잡은 평화의 손 함께 여는 통일의 길

일방적인 정치적 견해가 무분별하게 주장되거나, 특정 정책이나 사업을 홍보하는 수단으로 이와 같은 사회 통일교육의 현장이 활용되는 점 또한 문제점으로 지적할 수 있다. 이 또한 정보의 비대칭성이 주는 권위가 부여하는 소통의 한계라 할 수 있다.

두 번째는 소통(공감)역량의 강화에 초점을 맞춘 교육으로 평화교육 워크숍, 캠프, 기행 등이 이에 해당한다. 이 같은 프로그램의 가장 큰 특징은 프로그램의 진행이 일방적이지 않고, 진행자와 참여자 간의 소통 속에서 운영된다는 점이다. 캠프나 기행의 경우 남북관계 등과 관련하여 의미 있는 장소나 유관 기관을 방문하고, 관련한 강의를 듣거나 체험활동을 진행하는 방식으로 운영된다. 이러한 프로그램의 경우 주최 측이 마련한 프로그램을 참여자가 소화하는 과정에서 상호 작용이 가능하다는 장점이 있다. 다만 운영방법에 따라 지식역량 강화 프로그램과 질적 차이가 없을 수 있다는 한계를 내포하고 있다.

앞서 이야기한 프로그램과는 내용과 방향성이 다른 소통역량 프로그램으로 최근 들어 다양한 형태로 시도되고 있는 평화교육 워크숍이 있다. 이 경우는 특정 평화이슈에 대한 생각을 공유하거나 의사소통 방법을 연습하는 등 상호작용의 과정 자체가 교육 프로그램이라는 특징이 있다. 이 같은 프로그램의 경우, 민주시민으로서의 소통역량의 강화를 통해 장기적으로 남북 통합사회를 준비한다는 지점에서 사회 평화통일교육의 영역으로 인정될 수 있다. 다만 이 같은 프로그램의 경우, 반드시 논의의 주제가 통일이 아닐 수 있어서 통일교육의 범주로 보는 것에 이견이 존재하기도 한다.

세 번째는 참여역량의 강화에 초점을 맞춘 교육으로 강사 양성과정, 공모전 등이 이에 포함된다. 이러한 사업은 교육 과정 참여자들이 교육의 주체로 성장하는 과정이라는 점에서 다른 교육과 차별성이 있다. 참여역량의 경우, 사회 평화통일교육의 범주에 이 영역이 확대되어가 가는 것 자체가 지니는 의의가 있다. 이는 기존의 사회 평화통일교육이 정부 주도의 통일교육강사, 통일교육위원 중심으로 이루어진 데 대한 대안적 성격이 강하기 때문이다. 개별 민간단체들이 강사를 양성하고, 각종 공모전을 통해 다양한 사회적 상상력이 공유되는 과정을 통해 통일이 정부주도의 정치적인 과정을 넘어서서 시민들이 함께 만들어가는 사회적 과정으로 확대되는 것이기 때문이다.

그러나 강사 양성과정이 사회 평화통일교육의 주체로 활동할 수 있는 현장 실천성과 연계되지 않는 것은 매우 안타까운 현실이다. 강사 양성과정이 현장과 연계되지 않는 것은 일반 강좌와 차별성이 없다고

평가할 수 있다. 따라서 강사 양성과정을 준비하는 단체는 양성된 강사들이 실제 현장에서 실천할 수 있는 장 마련과 함께 사업을 추진할 필요가 있다.

지금까지 사회 평화통일교육을 각 교육이 목표로 하고 있는 통일역량에 따라 세 가지로 나누어 살펴보았다면 아래에는 최근 사회 평화통일교육 주안점에 대한 의견을 한 가지 더 언급해보겠다.

사회 평화통일교육의 발전을 위해서는 어떤 내용을 담을 것인가에 대한 고민과 이 내용을 세대의 문화적 특성을 고려하여 가장 잘 전달할 수 있는, 즉 내용과 방법에 대한 고민이 동시에 이루어져야 한다. 하지만 최근 사회 평화통일교육은 방법적 측면에만 집중되어 있지 않은가 반성해볼 필요가 있다. 동일한 내용도 전달하고 공유하는 방법의 차이에 따라 교육효과에 차이가 확연하고, 젊은 세대의 경우는 교육의 방법에 따라 교육이수 여부까지 달라지므로 다양한 교수법을 연구하는 것은 매우 바람직하다. 하지만 사회 평화통일교육은 그 대상의 연령과 사회역사적 경험, 사상적 지향, 경제사회적 여건이 매우 다른 시민들이기 때문에 다양한 대상별로 적합한 교육의 목표를 설정하고 내용을 구성하는 것이 매우 중요하다. 뿐만 아니라 2018년처럼 남북관계가 급변하는 시기에는 변화한 남북관계를 어떻게 반영할 것인가? 향후 남과 북의 관계를 어떻게 설정하고 그 안에 필요한 중요 가치는 어떤 것이 있을지 논의가 필요하다. 그러나 최근 대부분의 통일교육 발전 방안은 교수법과 새로운 매체 활용 방법 등에 집중되어 있다.⁶⁾ 얼마 전까지는 IT기술의 활용을 중심으로, 최근 들어서는 각종 문화예술적인 접근이 시도되고 있다. 이러한 시도가 잘못되었다는 것은 아니다. 남북관계는 변화하고 있는데 사회 평화통일교육의 내용은 변함없으면서 방법론에 치우쳐 있는 상황에 대한 문제제기이다. 또한 더 나아가 사회 평화통일교육 내용에서 실제 통일역량이라 할 수 있는 문제해결능력, 실천능력을 함양할 수 있는 콘텐츠의 개발을 위한 논의 등 보다 근본적인 문제제기가 필요하다는 것이다.

4. 사회 평화통일교육의 발전을 위한 질문

앞서 언급한 것처럼 이 글에서는 사회 평화통일교육 발전 방향을 제안하기 보다는 사회 평화통일교육을 추진하고 있는 단체 실무자로서 최근 평화통일교육 관련하여 어떤 문제의식을 가지고 있는지 공유하면서 사회 평화통일교육 발전방향을 함께 고민하는 계기가 되기를 희망하며 다섯 개의 질문을 던져보겠다.

6) 이러한 현상의 이유 중 하나는 사회 평화통일교육 추진을 위한 기금처의 요구가 반영된 결과이기도 하다.

1) 남북한 ‘관계설정’에 대한 다층적 논의 필요

김병연(2011)은 평화교육에 대한 기존 연구를 종합하면서 평화교육을 “평화에 대한 지식을 배워, 평화를 해치는 근본적인 원인들에 대해 비판적인 의식을 고양하고, 삶의 다양한 폭력과 갈등을 평화적으로 해결할 수 있는 능력을 키워, 궁극적으로 평화의 문화를 정착시키기 위한 교육”이라고 정의했다. 평화교육을 보편적 평화교육과 한반도 특수한 평화교육으로 굳이 나눈다면 김병연이 정의내린 평화교육의 정의는 전자에 해당한다고 할 수 있다. 반면 발표자가 생각하는 ‘한반도의 특수한 평화교육’은 신뢰하기 어렵고, 폭력적이라 여겨지는 상대와 공존, 상생을 시도하면서 지속적이고, 일상적으로 관계 변화를 모색해야 하는 실질적 과정으로서의 특성이 있다.

그동안의 통일교육은 북녘에 대한 이해라는 목적으로 인지적 부분을 강조했고, 통일을 이루기 위해 이러한 태도를 가져야 한다는 가치 지향적 행동을 강조했다. 반면 상대와 어떠한 관계를 유지, 발전시킬 것인가에 대한 ‘관계설정’에 대한 고민은 부족하지 않았나 싶다. 즉, 이해, 존중, 공존 등 상대와 어떻게 관계를 맺을 것인가에 대한 태도는 언급했지만 상대와 어떠한 관계설정을 맺고 싶은 것인지, 어떠한 관계로 발전시키고 싶은 것인지에 대한 고민, 논의는 부족했다는 의미이다. 이러한 문제의식은 판문점 선언 이후 더 많이 생각하게 되었다. 과거에는 남북관계 발전단계를 민족화해를 거쳐 통일에 이르자고 설정했다. 그러나 판문점 선언 이후 우리 정부의 입장, 2019년 신년사에서 읽혀지는 북한의 입장을 보면 남북관계 발전을 평화-번영-통일의 단계로 위치지우고 있다고 생각한다. 이러한 남북관계 발전의 단계 변화는 평화통일교육 방향과 내용에 영향을 끼치지 않을까?

어린이깨동무의 경우 어깨동무가 1997년도 평화교육사업을 시작할 당시 상정한 관계는 북녘에도 또래 친구가 있다는 것을 알게 하는 ‘친구 되기’ 관계였다. 따라서 평화교육 내용은 북녘 어린이들의 일상 등을 소개하면서 북녘 어린이들을 이해할 수 있는 내용으로 구성했다. 하지만 본격적으로 대북 인도협력사업을 전개하면서 남과 북의 차이를 실질적으로 경험하고, 이 다름이 함께 살기에 장애가 될 수도 있을 것 같다는 문제의식이 생겨나기 시작했다. 그래서 대북 인도협력사업을 펼치면서 남과 북의 다름과 공통점을 발견해냈고, 평화교육 내용 역시 직접 접촉의 경험에서 발견한 다름을 어떻게 이해하고, 조정할 것인가를 상상하고 연습하는 것으로 변화하였다. 즉, 북녘을 단순히 아는 관계가 아니라, 직접적으로 맞닥뜨려 같이 사는 대상으로 관계설정을 한 것이다. 이처럼 북녘과 어떤 관계 설정을 하고자 하느냐가 교육 방향과 교육

내용 구성에 절대적인 영향을 끼칠 수 밖에 없는데, 우리는 과연 ‘남북 관계 설정’에 대해 얼마나 열린 토론을 진행했는지 질문해 볼 필요가 있다.

2) ‘한반도 평화교육’으로서의 통일교육 틀 거리 만들기

한반도 평화프로세스가 진행되고 있는 지금의 상황에서 한반도의 미래를 구상하기 위한 시민교육으로서의 통일교육의 가치를 ‘평화’로 설정하는 것에 반대하는 사람은 없을 것이다. 4.27 정상회담 이후로 ‘통일’이 고정된 형태가 아닌 한반도에서의 평화공존에 대한 논의들이 많은 시민들의 공감을 얻고 있는 상황이기 때문에 ‘통일’을 전면에 내 세우냐, 그렇지 않느냐는 더 이상 논의의 대상이 되지 않는다. 그러나 평화를 지향하는 시민교육, 즉 평화교육의 다양한 이론과 보편적인 접근이 한반도의 분단이라는 구체적인 상황을 만났을 때 어떻게 적용되고 변형되는가에 대한 우리 안의 활발한 논의와 발전적 시도가 필요하지 않은가? 라는 질문을 던져본다.

한반도의 시민교육 내용에는 많은 사회가 채택하는 ‘보편적’인 내용에 더하여 평화교육과 통일교육이 포함될 수 있다.⁷⁾ 북한이라는 통일(평화공존)의 상대에 대한 고려 없이 개인의 평화적 감수성에만 천착하는 태도와 교육적 접근은 자칫 한반도의 특수성을 반영하지 못하는 교육이 될 수도 있다. 물론 평화적 감수성을 향상하고 평화적 태도를 견지하는 교육은 모든 평화교육의 첫 걸음임을 인정하지 않는 것은 아니다. 다만 여기에 그쳐서는 안된다는 점을 지적하고자 한다.⁸⁾

우선 평화와 통일의 관계에 대한 이야기로 시작해보자. 평화의 가치가 보편적임은 분명한 사실이지만, 통일 문제와 관련해서는 이중적 성격을 가지고 있는 것 또한 사실이다. 즉, 평화의 추구가 통일의 주된 장벽을 제거하는 것이기도 하지만, 자칫 두 국가로의 분리 혹은 분단의 평화적 관리를 통한 분단의 유지로 기능할 가능성도 존재하기 때문이다. 따라서 평화의 문제는 보편적 가치이자 당면한 핵심적인 의제이지만

7) 이기범·이성숙, 앞의 글. p.226.

8) 이와 관련해서 김병로는 “한반도의 평화형성이 세계사적이고 보편적 지향을 갖는다면 통일은 보다 한반도의 특수과제라고 할 수 있다. 그래서 한반도적 상황은 평화를 포괄적으로 구상하지 않는 통일이나 통일을 적극적으로 사고하지 않는 평화 모두 적실성을 얻기 어렵다.”고 이야기한 바 있다. -김병로, 「통일교육과 한반도형 평화 인문학」, 『통일교육 과거, 현재, 미래』, 2011, 통일연구원. (정용민, 「평화시대를 여는 통일교육, 시민성 교육이 필요하다」, 『한반도 평화교육 어떻게 할 것인가』, 2018, 살림터. p.104 재인용)

동시에 통일을 지향하는 목적성을 가져야 한다.⁹⁾ 이것이 바로 한반도라는 구체적인 공간에서 요구되는 평화일 것이다. 통일 또한 한반도라는 특수성 속에만 갇혀 있어서는 안 된다. 보편적인 평화를 실현하는 과정으로서의 통일이어야 한다. 통일 자체가 목적이 아니라 통일이 한반도에 살고 있는 시민들의 삶의 질을 향상하는 과정이어야 하기 때문이다.

이와 같은 관점에서 교육의 문제에 접근해보자. 평화적 감수성을 향상하고 민주적인 의사소통이 가능한 시민을 양성하기 위한 교육으로서의 평화교육은 그 자체로도 갈등과 분열의 사회인 한국사회, 더 나아가 한반도 전체 시민들에게 필요한 교육이다. 그런데 만약 평화교육이 한반도의 미래에 관하여 다원적 입장을 취하면 획일화의 우려가 있는 통일담론을 지지하지 않을 수 있다. 어떤 형태의 통일이든 ‘통일’이라는 말 자체는 단일화와 획일화의 경향을 담고 있어서 폭력과 억압을 초래할 수 있다고 여겨지기 때문이다.¹⁰⁾ 반면에 한반도의 특수성을 반영하지 않는 평화지향적 통일교육을 하는 집단에서는 한반도에서의 평화실현, 삶의 질 향상을 위해서 제거되어야 할 비평화의 근원인 분단의 극복을 외면하는 평화교육을 비판할 것이다.

보편적 평화교육이 상대에 대한 선함, 우월을 나타내기 보다는 차이를 나타는 것이며, 상대를 통해 나의 정체성을 풍성하게 할 수 있다는 보편성이 있다. 한편 평화교육의 보편성을 한반도 평화교육에 적용하기 위해서는 역사적, 문화적 배경을 고려하여 부분적 수정이 필요할 수도 있다는 것을 인정해야 한다. 같은 내용의 프로그램이더라도 북녘이라는 상대로 규정했을 때 보편적으로 적용할 수 없는 경우도 있다는 것을 인정해야 한다는 것이다. 보편성을 인정하면서도 보편적인 평화교육의 기준을 남과 북의 관계로 끊임없이 재구성하려는 노력이 병행되어야 한다는 것이다. 즉, 남북의 특수한 관계를 보편적 평화교육, 시민교육의 맥락에 비추어 방향을 찾으면서도, 보편성 안에 특수한 한반도만의 평화교육의 목적, 내용, 과정이 필요하다는 것이다.

평화를 지향하는 시민교육, 평화교육의 다양한 이론과 보편적인 접근이 한반도의 분단이라는 구체적인 상황을 만났을 때 어떻게 적용되고 변형되는가에 대한 연구를 통해 ‘한반도 평화교육’이 진정 존재하는 것인지, 한다면 ‘한반도 평화교육’으로서의 통일교육 틀 거리를 어떻게 만들어 갈 것인지 논의와 실천이

9) 이에 대해서는 조민, 『한반도 평화체제와 통일전망』, 해남, 2007. 참조. (정영철, 『평화통일을 위한 길찾기: 평화를 위한 통일, 통일을 위한 평화』, 『한반도 평화교육 어떻게 할 것인가』, 2018, 살림터. pp.61-62. 재인용)

10) 이기범·이성숙, 앞의 글. pp.226-227.

필요하겠다.

3) 시민성 역량 강화를 통한 한반도 평화문화의 지평 확대

어린이어깨동무는 설립취지문에서 다음과 같이 밝히고 있다. “통일의 과정과 성패는 무엇보다도 이를 이끌어갈 저력 있는 시민집단의형성에 있다.” 또한 “평화를 사랑하는 마음을 기르게 하고, 창의적이고 성숙한 세계시민으로 성장하도록 돕는 일”을 하자고 제안한다. 어린이들은 통일의 과정에서 더 많은 평화와 정의를 실현할 수 있도록 민주시민으로 성장해야 하며, 시민들이 통일을 주도해야 하고, 그 역량을 기르는 시민교육이 곧 평화교육이며 통일교육이라고 밝힌 것이다. 시민들이 주도하는 통일은 분단보다 더 좋은 상태, 인간의 존엄성과 삶의 질이 더 고양되는 좋은 통일이어야 한다. 좋은 통일이 실현해야 하는 좋음, 즉 공동선(common good)이 평화인 것이다.¹¹⁾

위에 어깨동무의 이야기를 한 것은 바로 기존의 평화교육 단체의 한계와 통일을 중심으로 하는 통일교육단체들의 한계를 극복할 수 있는 방안으로서의 시민성교육에 관한 이야기를 하기 위함이다. 시민성교육은 유럽연합이 사회통합을 강화하고 유럽 정체성을 강화하기 위해 ‘적극적 시민성’을 함양하기 위해 구축한 것으로¹²⁾ ‘적극적 시민’이란 정치제도 안팎에서 다양한 모습으로 기여하고 참여하는 시민역량을 갖춘 사람을 의미한다.¹³⁾ 앞에서 살펴본 어린이어깨동무의 설립취지문의 내용과 일맥상통한다.

사회통일교육은 시민성으로서의 역량을 키울 수 있는 방안에 대해 더 많이 고민해야 한다. 정용민(2018)은 통일이나 평화에 대한 지식을 얻는 것과 통일평화 문제를 해결하고 실천 할 수 있는 것과의 차이를 설명하면서 시민성으로서의 역량을 강조한다. 발표자는 여기에 더해 공존의 대상인 북녘과의 관계성을 포함하여 다양한 상황과 사례를 개발하고 공유하는 것이 필요하다고 생각한다. 더 나아가 남북의 문제를 공동의 문제로 인식, 해결해보는 경험을 제공하는 것도 필요하다고 생각한다.

분단구조를 비판하고, 그 피해자와 공감하며 문제를 해결해나가는 능력을 신장 시키는 것이 바로 시민성

11) 이기범·이성숙, 앞의 글, p.202.

12) 정용민, 「평화시대를 여는 통일교육, 시민성 교육이 필요하다」, 『한반도 평화교육 어떻게 할 것인가』, 2018. p.84.

13) 송태수, 「시민성 함양의 평생교육-영국과 독일의 노동교육 사례」, 우리교육, 2015.12. (정용민, 앞의 글, p.86. 재인용) 송태수, 「시민성 함양의 평생교육-영국과 독일의 노동교육 사례」, 우리교육, 2015.12. (정용민, 앞의 글, p.86. 재인용)

역량이다. 발표자는 비판과 공감, 문제해결 능력의 출발점은 '성찰'이며, 현재 우리 사회는 나, 사회, 국가에 대한 성찰이 더 필요한 시대라고 생각한다.

발표자는 2002년 처음 북녘을 방문했다. 일주일 동안 해야 할 일의 목록을 손에 쥐고 어린이병원 건립현장으로 갔다. 해야 할 일은 산더미 같은데 10시부터 일을 시작하기로 한 노동자들은 망치, 삽 등이 공구를 주섬주섬 정리하더니 10시 30분이 되어서야 일을 시작했다. 잠시 일을 하더니 11시 30분 즈음 다시 주섬주섬 공구를 정리하기 시작했다. 12시 점심시간 준비에 돌입한 것이다. 오후 일정 시작시간인 2시에 모인 노동자들이 주섬주섬 공구를 정리하더니 2시 30분에야 오후 일을 시작했다. 그리곤 4시 30분에는 5시 퇴근을 위한 다시 주섬주섬 공구를 정리하는 것이 아닌가?

방북 이전에 그토록 연습했던 '다름에 대한 이해'가 도통 발휘되지 않았다. 계획적인 성향에, 과제 수행 지향적인 발표자는 해야 할 일이 많은 지금의 상황과 대비되는 북녘 사람들의 더딘 작업 속도가 무능력함, 무기력함으로까지 느껴졌다. 그날 저녁 호텔에서 열받음과 이해의 강을 왔다 갔다 하며 나에게 계속된 질문과 답변을 주고받았다.

나라면 일한 양에 상관없이 동일한 배급을 준다면 기를 쓰고 열심히 일할까?¹⁴⁾

나라도 당연히 요령껏 적게 일했겠지.

북녘 사람들이 보이는 행동을 그들의 체제 특징과 연관해서 이해하려는 노력 없이 나 역시 그들을 무능력하다고 판단했네?

나도 북녘에 대한 선입견, 편견이 있었구나.

우리 사무실 직원들도 일하는 속도와 스타일이 다 다르지 않나?

그들만 다른 게 아니라 우리도 다 다른데 나는 그들의 다름을 무능력, 무기력함으로 바라보았을까?

발표자의 대북사업 첫 경험을 쓸데없이 길게 나열한 이유는 대북협력사업을 하면서 알게 된 가장 큰 경험이 북녘을 통해 나의 선입견을 성찰하고, 나, 우리 사회를 성찰하게 되었다는 것을 설명하고자 함이다. 시민성 역량을 북녘의 사례로 소개함으로써 시민성 역량과 북녘을 연결하고자 함이다.

분단체제가 우리 사고를 무력화시킨 것 중에 하나는 남과 북을 선-악, 이성적-비이성적, 우-열, 우리-타자 등 이분법적 관계설정을 당연하게 한 것이다. 이는 더 나아가 상대를 폭력집단으로 설정,

14) 당시 북녘은 인센티브제도 없이 동일 배급제도로 운영되는 시기였다.

혐오하게까지 했다. 이러한 현상은 북에 대한 인식과 태도로 멈추지 않았다. 우리 사회 안에서도 나와 생각이 다른 사람들을 빨갱이라고 치부하고, 이주노동자, 난민 등을 사회의 잠재적 적들로 인식, 우리의 안의 차별과 혐오로 이어지고, 최근에는 더 강화되고 있다. 북녘을 향한 적대감, 배제, 혐오 등의 이분법적 인식 태도가 우리 사회 구성원을 향한 적대감, 배제, 혐오 등으로 이어지는 것이다. 나, 우리 사회에 대한 성찰뿐만 아니라 내 안에 상대를 어떻게 인식하고 있는지를 성찰함으로써 우리의 선입견, 편견, 사고의 한계 등을 깨닫고 변화하려고 노력해야 한다. 북녘을 대상화하면서 만들기 시작한 우리 안의 마음의 경계가 다양한 계층을 얼마나 억압하였는지 성찰할 필요가 있다.

시민성 역량에서 중요한 내용 중 하나는 비판적 정보 분석 능력을 개발하는 것이다. 우리 사회 평화통일교육은 비판적 정보 분석 능력을 개발시키고 있나?

‘열린 토론’에는 ‘정확한 정보의 제공’이라는 전제가 필요하다. 그러나 안타깝게도 정보와 관련하여 한반도와 전 세계를 관통하는 하나의 키워드가 있다면 그것은 아마도 ‘가짜뉴스’일 것이다. 국내에서도 가짜뉴스는 이슈를 가리지 않고 각종 SNS 등을 통해 유통경로와 전파속도를 알 수 없게 확산되는 양상을 보이고 있다. 가짜뉴스는 그 생산자와 유포자의 의도여부와 상관없이 빈번하게 사회적 문제를 일으키고 있다. 한국사회의 경우, 특히 북한 관련 이슈는 전문가들조차 가짜여부를 판별하기 어려울 정도로 많은 양의 뉴스들이 쏟아지고 있다. 이러한 가짜뉴스는 사회 전반에서 많은 문제를 일으키지만 특히 남북관계 이슈에서는 남남갈등을 촉발하거나 악화시키는 경우가 많아 사회적 이념 갈등의 원인으로 작용하고 있다.

더 큰 문제는 이념갈등의 원인을 제공하는 것에 그치지 않고, 건전한 토론과 대화마저 어렵게 만든다는 것이다. 사실에 기반하지 않은 주장의 경우, 합리적인 반론을 제기하거나 토론을 통해 합의점에 다다를 수 없다는 문제가 있기 때문이다. 결국 가짜뉴스는 일회성의 여론몰이로 끝나는 문제가 아니라 사회적 이념갈등과 감정대립의 해결통로를 차단한다는 문제점이 있는 것이다.

따라서 정보를 비판적으로 분석하고 판단하는 능력의 개발은 합리적인 토론과 공론의 장을 통한 ‘사회적 합의’의 전제이다. 정보를 비판적으로 판별하는 눈은 비단 가짜뉴스를 판별하는 것뿐만 아니라, 기존의 영향력 있는 언론을 비판적으로 바라보고 견제하는 역할도 수행할 수 있다는 점에서 사회의 민주적 의사결정구조 확산에 결정적인 역할을 할 것으로 기대된다.

하지만 이러한 능력은 하루아침에 길러지는 것이 아니다. 북아일랜드의 경우, 교과과정 전반에 걸쳐 비판적인 정보처리능력의 개발에 힘쓰고 있다. 우리 사회도 북아일랜드와 같이 첨예한 갈등을 겪었고, 현재도 겪고 있는 사회로서 사회통합을 위한 사회적 합의의 준비단계로 비판적 정보 분석 능력을 개발시킬 수 있는 사회 평화통일 교육이 필요하다.

우리 사회는 다행히 촛불혁명을 통해 시민성교육의 기반을 갖게 되었다. 이 기반 위에 시민성교육을 잘 키워나가기 위해서는 단순한 지식교육이 아니라 상대를 통해 우리를 성찰할 수 있는 다양한 교육 활동이 필요하다. 또한 문제 해결을 위한 의사결정과정에 참여할 수 있는 기회를 부여해야 한다. 억압받는 사람들은 얼마나 고통 받고 있는지 공감할 줄 알아야 하고, 연대를 통해 억압을 끊어낼 수 있도록 실천해야 한다. 실천성에 대한 고민은 다음 장에 더 논의하겠다.

4) 현실 변화를 반영한, 실천성을 강조하는 사회 평화통일교육

지금의 사회 평화통일교육이 변화하는 현실을 반영하고 있는가에 대해서는 늘 의문이 든다. 변화하는 현실이라 함은 우리를 둘러싼 한반도와 주변정세를 포괄하는 객관적인 변화와 더불어 이 시대를 살고 있는 시민들의 주관적인 변화를 모두 포함한다. 우선 우리를 둘러싼 주변 환경의 변화부터 이야기하면, 2018년을 기점으로 우리 사회는 평화의 대전환을 맞이하고 있다. 이러한 대전환으로 인해 북한은 더 이상 우리와 떨어져 있는 존재가 아니라 우리와 어떤 식으로든 관계를 맺는 존재가 되었다. 그런데 우리 사회 통일교육은 여전히 멀리 떨어져서 북한을 일방적으로 바라보고 평가하려고 하지 않는가?

주관적인 변화도 함께 살펴볼 필요가 있다. 흔히 촛불혁명으로 불리는 2016년~2017년 사이의 시민들의 자발적인 움직임과 사회적 변화는 우리 사회에서 시민들의 지위와 역할을 바꾸어놓았다. 권위주의 시대에서 80년대 민주화시대로 넘어오며 다양한 시민사회 조직을 중심으로 지지자의 위치에서 목소리를 내던 시민들이, 인터넷과 스마트폰의 발달로 개인적인 차원의 자발적 참여를 통해 촛불혁명을 이루어 냈다. 이제 더 이상 이야기를 듣고 동의하시는 시민이 아니라, 직접 여론을 만들고 사회적 운동에 참여해 변화를 만들어내는 주체가 되었다는 것이다. 그러나 사회 평화통일교육은 남북관계 변화를 위해 시민이 주체가 될 수 있는 실천적인 사업을 발굴하고 있는가? 스스로 사회의 변화를 일구어가기 원하는 시민들의 욕구에 걸 맞는 프로그램을 개발하여 활동할 수 있는 장을 마련하고 있는가? 되돌아봐야 할

것이다.

이기범은 ‘평화교육은 남과 북의 사람들이 서로 만나도록 이끄는 과정이 되어야 하고, 만남을 가로막는 경계를 허물어야 하는 이유를 찾아가는 과정이 되어야 한다. 사람들의 만남이 거듭되면 대화하고 다투기도 하지만 서로를 이해할 수 있게 되고, 그러면 남북관계를 변화시킬 수 있는 전망을 길러낼 수도 있다. 평화교육은 남과 북의 사람들이 경계를 넘어 만나서 서로에게 선이 되고, 득이 되는 상생의 관계를 상상하는 과정이 되어야 한다. 평화교육은 남과 북의 사람들이 만나야 하는 이유와 방안을 찾는 공론의 장, 이해와 협력의 결실을 내나보는 상상의 장이 되어야 한다.’¹⁵⁾ 사회 평화통일교육이 지식, 정보 전달 기능 외에 남과 북을 만나도록 하는 장 마련, 남과 북이 만날 수 없게 가로막은 여러 규제들을 해결하기 위해 어떤 노력을 하고 있는지 되돌아 볼 필요가 있다.

5) ‘열린 토론’을 수용할 수 있는 사회 평화통일교육

앞에서도 언급한 것과 같이 촛불혁명을 지나오면서 우리 사회는 더 이상 정부가 어떠한 정책을 일방적으로 주도하고 시민들은 그것을 받아들이는 수동적인 구조로 작동하지 않고 있다. 아직까지는 이러한 시민들의 관여가 지극히 제한되어 있던 남북관계 관련 정책도 이제는 시민들의 곁으로 가까이 와야 한다. 이는 정부정책에 시민이 민주적 의사결정구조를 통해 개입하는 것만으로도 의미 있지만, 이를 통해 사회 평화통일교육의 구조도 만들어질 수 있다는 의미가 있다.

이념의 차이, 교육방법론의 차이 등 우리 사회에서 통일교육을 둘러싼 생각의 차이는 다양한 층위에서 현존하고 있으나 그것을 드러내어 토론을 벌인 일은 거의 없다. 이를 위해 사회 평화통일교육을 실천하는 단체들 스스로 다양한 생각, 이념들 간의 ‘열린 토론’을 감당할 수 있도록 체질이 개선되었나? 다양한 사회 평화통일교육 단체들 간의 네트워크를 통해 열린 토론의 장을 마련했는가?

사회 평화통일교육은 그 자체가 한반도 평화미래를 위한 담론 형성의 과정이어야 교육으로서의 의미가 있는 것이다. 이전과 같이 고정된 교육목표와 성과를 규정하고 일방적으로 전달하는 과정으로

15) 이기범, 「남북의 경계를 넘어 사회적 상상력이 살아나는 평화교육」, 『한반도 평화교육 어떻게 할 것인가』, 2018. pp.19

교육을 구성하는 것을 점차 지양하고, 열린 결론의 가능성을 염두에 둔 ‘집단지성의 숙의과정’으로서의 사회 평화통일교육이 시도되어야 할 시점이다. 촛불혁명으로 다져진 시민성의 기초위에서 한반도 평화프로세스라는 결정적 계기가 마련된 지금이 바로 적기인 것이다. 우리는 이 시기를 지나오면서 수많은 시민들이 창의적이고 새로운 방식으로 자신의 생각을 표현하고, 다른 시민들과 소통하는 것이 가능하다는 것을 인터넷 공간과 광장에서 경험할 수 있었다. 이는 새로운 사회, 더 나은 사회에 대한 시민들의 열망이 구체적으로 표출되는 과정이었고, 이를 통해 우리는 새로운 사회에 대한 ‘사회적 상상력’을 이미 경험했다. 이제 이러한 에너지를 분단의 문제를 평화적으로 해결하는 과정에서 표출할 수 있는 플랫폼을 제공하는 것이 사회 평화통일교육 주체들의 역할일 것이다.

지금까지 발표자는 사회 평화통일교육 관련하여 함께 고민해 봤으면 하는 다섯 개의 주제를 제안했다. 이 문제제기 자체에 오류가 있을 수도 있다. 이 글을 통해 제기한 문제의 오류를 제기하는 것부터 시작해서, 공유한 질문을 어떻게 실천의 영역까지 풀어갈 것인지 함께 논의할 수 있기를 기대하면 이 글을 마치겠다.

〈참고문헌〉

- 김병로, 「통일교육과 한반도형 평화 인문학」, 『통일교육 과거, 현재, 미래』, 2011, 통일연구원.
- 김병연, 「평화교육 교수학습체계에 관한 연구」, 『윤리철학교육 15』, 2011, 윤리철학교육학회.
- 김창희, 「사회통일교육에 대한 분석과 활성화 방안」, 『통일전략 7』, 2007, 한국통일전략학회.
- 박병철·김형빈, 「사회통일교육의 쟁점과 활성화 방향」, 『통일전략 14』, 2014, 한국통일전략학회.
- 박찬석, 「민주사회에서의 통일교육 발전방향」, 『초등도덕교육 56』, 2018, 한국초등도덕교육학회.
- 송태수, 「시민성 함양의 평생교육-영국과 독일의 노동교육 사례」, 『우리교육』, 2015.12.
- 이기범·이성숙·정영철·정용민·정진화·최관의, 『한반도 평화교육 어떻게 할 것인가』, 2018, 살림터.
- 조민, 『한반도 평화체제와 통일전망』, 서울: 해남, 2007.
- 조정아, 「국민통합에 기여하는 통일교육 추진방향」, 『북한 체제의 이행과 남북협력 : 비전과 전망』, 2018, 북한연구학회.
- 조정아·박영자·남신동·이현정·전영선·김선혜·김윤영, 『통일교육 콘텐츠 개발 IV(1)』, 통일연구원, 2014.
- Fred I. Greenstein, “Political Socialization,” International Encyclopedia of Social Science Vol. 14, (New York: The Macmillan Company & The Free Press, 1968).

사회 평화·통일교육 활성화를 위한 법제도 개선방향

소성규 대진대 교수

I. 서설

통일교육에 대하여 통일교육지원법은 학교통일교육(통일교육지원법 제8조)과 통일교육 전문가 양성과정(통일교육지원법 제9조의2)에 대하여 규정하고 있다. 반면에 지역주민을 대상으로 하는 지역통일교육센터에 대한 규정은 있지만, 사회통일교육에 대한 구체적인 규정은 없다. 통일교육지원법에서 말하는 통일교육¹⁾이란 “자유민주주의에 대한 신념과 민족공동체의식 및 건전한 안보관을 바탕으로 통일을 이룩하는 데 필요한 가치관과 태도를 기르도록 하기 위한 교육”을 말한다(통일교육지원법 제2조 제1호). 이러한 통일교육을 하는 기관을 지역통일교육센터라고 한다. 통일교육지원법에서는 지역통일교육센터에 대하여 “지역주민을 대상으로 통일교육을 하고, 통일교육에 관한 정보를 수집·제공하는 기능 등을 수행하기 위하여 제6조의3에 따라 통일부장관이 지정하는 기관·단체 또는 시설을 말한다”라고 정의하고 있다(통일교육지원법 제2조 제2호). 이런 점에서 지역통일교육센터는 지역주민을 대상으로 통일교육을 하는 곳이다.

그 밖에 통일교육지원법에서는 통일교육의 수강대상(통일교육의 객체)으로 공무원 등에 대한 통일교육의 실시(통일교육지원법 제6조의7)를 규정하고, 학교에서 통일교육을 진흥하도록 하고 있다(통일교육지원법 제8조). 반대로 통일교육의 실시주체에 대하여 “통일부장관은 통일교육을 하는 자, 남북교류·협력사업에 종사하는 자, 통일대비업무에 종사하는 자, 그 밖에 통일교육을 받을 필요가 있다고 인정되는 자에게 통일교육을 받도록 요청할 수 있다”(통일교육지원법 제9조 제1항)라고 규정하고 있다.

1) 문재인 정부가 들어서면서 2018년에 통일교육 지침이 평화·통일교육 - 방향과 관점으로 변화 되었다. 따라서 이 글에서는 통일교육지원 법상의 용어는 통일교육으로 명명하고, 그 밖의 통상적인 실무적 용어는 평화·통일교육으로 혼용하여 사용하기로 한다. 물론 평화·통일 교육의 의미가 평화교육과 통일교육을 의미하는지(만약 평화교육과 통일교육을 의미한다면 평화교육과 통일교육은 다른 의미이기 때문에 통일교육지원법 위반의 논란이 있을 수 있음), 평화통일을 의미하는지, 평화와 통일교육을 의미하는지에 대한 논의는 별론으로 한다.

제7회 통일교육주간

마주 잡은 평화의 손 함께 여는 통일의 길

일반적으로 통일교육은 통일교육의 수강대상에 따라 학교통일교육과 사회통일교육으로 분류하기도 한다. 그렇다면 학교통일교육과 달리 지역주민을 대상으로 통일교육을 실시하는 것을 사회통일교육으로 볼 수 있는지 여부가 문제이다. 만약 지역주민을 대상으로 하는 교육이 사회통일교육이라면 지역통일교육센터가 사회통일교육의 실시 주체가 되는 것이다. 그러나 지역주민의 범위를 넓게 해석한다면 학생도 지역주민일 수 있다. 지역주민의 범위가 애매모호하다. 이런 측면을 고려한다면 통일교육 일선 현장에서 지역통일교육센터가 사회통일교육과 학교 통일교육을 병행하여 실시하고 있는 점은 정당화 될 수 있다.²⁾

통일교육의 근거법률이라고 할 수 있는 통일교육지원법은 지역주민을 대상으로 지역통일교육센터가 통일교육을 하도록 하고 있지만, 학교의 통일교육 진흥과 같은 규정처럼(통일교육지원법 제8조), 통일교육 진흥에 대한 규정은 존재하지 않는다. 통일교육지원법의 제정과정을 살펴보면 입법자는 학교통일교육과 대비되는 사회통일교육을 다른 법률에서 규정하는 교육으로 보완할 수 있다고 생각했던 것 같다.³⁾ 그러나 현실은 입법자가 생각했던 것과는 달랐다. 만약에 입법자가 생각했던 의도와 달리 다른 법률에서 규정하는 교육으로 보완되지 않았다면 사회통일교육에 대하여 다시한번 생각해 보아야 할 것이다. 이 연구의 출발점이기도 하다.

통일교육지원법에는 지역주민을 대상으로 통일교육을 하는 기관인 지역통일교육센터(통일교육지원법 제6조의3)와 통일교육위원협의회(통일교육지원법 제10조의2)를 두고 있다. 법적 근거를 달리한다. 지역통일교육센터와 통일교육위원협의회가 통일교육지원법상에서는 별개로 규정되어 있지만, 실제 통일교육 일선에서는 지역통일교육센터장이 통일교육위원협의회장을 겸직하고 있다. 지역통일교육센터장과 통일교육위원협의회장 겸직에 대한 타당성 검토가 필요하다.

2) 통일부 통일교육원이 지정한 전국 지역통일교육센터에서는 학교통일교육 보다는 사회통일교육에 많은 비중을 두고 있다. 통일부 직제상으로도 지역통일교육센터는 학교통일교육과 관할이 아니라 사회통일교육과에서 관장하고 있기 때문일 것이다. 그러나 전국 지역통일교육센터 평화-통일교육 현장에서는 학교통일교육과 사회통일교육을 함께 하고 있는 실정이다.

3) 통일교육지원법은 제15대 국회(1996-2000)에서 1997.10.30. 정부 제안으로 마련된 법안으로, 1999.1.5. 국회에서 의결되고, 1999.2.5. 공포되었다. 통일교육지원법이 제정되기 전인 1997. 11. 국회 통일외무위원회 수석전문위원 통일교육지원법안 검토보고서에 의하면, 통일교육지원법 초안에는 사회통일교육(안 제8조)과 학교통일교육(안 제9조)을 구별하고 있었다. 즉, 통일교육지원법 초안 제8조에서는 국가 및 지방자치단체가 설립·운영하는 교육훈련기관(각급학교는 제외)과 대통령령이 정하는 일정규모이상의 사회교육기관(기업체연수기관 포함)에 대하여 교육훈련과정에 통일교육을 반영하도록 권장하고 있었다. 그러나 국회 검토보고서는 사회통일교육은 학교교육과는 달리 통일관련 학회·연구회·유관사회단체 등 사회교육단체에서 주로 일반시민을 대상으로 행할 수 있으며 사회교육법 제7조, 동법시행령 제3조에 의하면 통일교육을 포함하는 국민교양에 필요한 내용이 사회교육과정 총 학습시간의 1할 이상이 되도록 규정하고 있기 때문에 현행법상으로도 충분히 가능하다고 지적하고 있었다. 따라서 사회교육법을 통하여 사회교육법의 입법취지와 조화를 이루면서 민간부문의 통일교육이 다양성·전문성을 가지면서 활성화될 수 있도록 경비보조, 강사교육, 교육자료 제공 등에 내실을 기하여야 할 것이라고 지적을 하였다. 이러한 지적에 따라 최종 입법과정에서 사회통일교육에 관한 제8조는 삭제된 것으로 보인다.

아울러 통일교육지원법에서는 지역통일교육센터와 통일교육위원협의회와는 별개로 통일 교육협의회를 두고, 협의회의 조직과 운영 등에 필요한 사항은 대통령령으로 정하도록 하고 있다(통일교육지원법 제10조). 따라서 현행 통일교육지원법상 통일교육 관련 기관으로는 지역통일교육센터, 통일교육위원협의회, 통일교육협의회가 있다.

통일교육지원법 제2조 제3호에는 “북한 및 통일에 관한 자료 전시나 체험 등을 통하여 북한에 대한 이해의 폭을 넓히고 국민의 통일의식을 함양하기 위하여 제6조의4에 따라 통일부장관이 지정하거나 설치하는 시설”을 통일관이라고 정의하고 있다. 그러나 통일관은 시설이기 때문에 여기서는 논의하지 않기로 한다.

통일교육에 관한 근거법률이라고 할 수 있는 통일교육지원법은 1999년 2월 5일 제정되어, 1999년 8월 6일부터 시행되고 있다. 통일교육에 관한 기본법령이라고 평가할 수 있다. 그러나 통일교육에 관한 기본법령으로 평가하기엔 다소 부족한 측면이 있다. 물론 지난 2018년 3월 13일 일부 개정되어 2018년 9월 14일부터 시행되는 통일교육지원법에서는 통일교육주간의 법적 근거 마련(제3조의3), 국가 및 지방자치단체의 통일교육 지원 책무 강화(제4조), 통일관의 지정 및 취소 근거 마련(제6조의6), 공무원 등에 대한 통일교육 실시(제6조의7) 등에 대하여 법적 근거를 마련한 것은 주목할 만 일이다. 그럼에도 불구하고, 통일교육지원법에는 일부 임의규정이 있고, 통일교육의 활성화 차원에서 법적 검토사항이 잔존하고 있다.

이 연구는 바람직한 통일교육방안에 대한 교육학적 접근이 아니라 효과적이고 효율적인 통일교육방안에 대한 법제도 측면 내지 법 개정사항으로 한정하여 살펴보고자 한다. 이를 위하여 학교통일교육과 대비되는 사회통일교육에 대하여 통일교육지원법에서 인정하고 있는 지역통일교육센터의 관점⁴⁾에서 사회통일교육 활성화 차원에서 살펴보고자 한다. 사회통일교육 활성화라는 측면이 주된 연구방향이지만, 전반적 통일교육 활성화 차원에서 법제도 개선방향은 통일교육지원법의 개정방향으로 확장하여 살펴보고자 한다.

4) 2012년 2월 1일 부터 현재까지 경기도통일교육센터 및 경기북부통일교육센터 사무처장으로서의 경험을 바탕으로 발표한 논문(소성규, “경기북부통일교육센터 활동상황 및 법정책 제안”, 대통령직속 통일준비위원회(사회문화분과) 통일교육원 주최, 사회통일교육 활성화 방안 모색 세미나, 2016. 6. 17; 소성규, “통일교육 활성화를 위한 법제도 개선방안”, 『법과 정책연구』 제17집 제2호, 한국법정책학회, 2017. 6)과 2018년 3월 13일 일부 개정되어 2018년 9월 14일부터 시행되는 통일교육지원법의 개정사항을 새롭게 반영하여 완성한 것이다.

II. 통일교육의 법적 근거와 추진체계

1. 통일교육의 법적 근거

통일교육에 관한 법적 근거로서 가장 중요한 것이 헌법이다. 헌법전문은 조국의 평화적 통일 사명을 선언하고, 헌법 제4조는 “대한민국은 통일을 지향하며, 자유민주적 기본질서에 입각한 평화적 통일정책을 수립하고 이를 추진 한다”라고 하고 있다.⁵⁾ 헌법 제31조는 “모든 국민은 능력에 따라 균등하게 교육을 받을 권리를 가진다”라고 하여 교육을 받을 권리와 교육의 방향을 정치적 중립성, 평생교육 등을 규정하고 있다. 헌법 제66조와 제69조는 대통령에게 조국의 평화적 통일 의무를 부여하고 있다. 그리고 헌법 제92조에서는 “평화통일정책의 수립에 관한 대통령의 자문에 응하기 위하여 민주평화통일자문회의를 둘 수 있다”고 하여 통일정책을 헌법적으로 뒷받침하기 위한 법적 근거를 두고 있다.

헌법에 기초하여 통일교육에 대하여 구체적으로 규정하고 있는 것은 통일교육지원법이다. 통일교육지원법의 법체계는 제1조(목적), 제2조(정의), 제3조(통일교육의 기본원칙), 제3조의2(통일교육 기본사항), 제4조(통일교육기본계획의 수립), 제5조(삭제), 제6조(국가 및 지방자치단체의 책무), 제6조의2(공공시설의 이용), 제6조의3(지역통일교육센터의 지정·운영), 제7조(통일교육의 반영), 제8조(학교의 통일교육 진흥), 제9조(통일교육의 수강요청 등), 제9조의2(통일교육 전문강사의 양성), 제10조(통일교육협의회), 제10조의2(통일교육위원), 제11조(고발, 부칙 등으로 규정되어 있다. 비교적 간결하게 규정되어 있다.

통일교육 일선 현장에서는 헌법과 통일교육지원법의 정신을 반영하고 있는 통일부 통일교육원이 발간하고 있는 평화·통일교육-방향과 관점(구 통일교육지침)에 따라 평화·통일교육을 실시하고 있다.

5) 헌법 제3조는 “대한민국의 영토는 한반도와 그 부속도서로 한다”라고 하고 있고, 헌법 제4조는 “대한민국은 통일을 지향한다”라고 규정하고 있다. 헌법 제3조와 헌법 제4조와의 관계에 대해서는 논외로 한다.

III. 사회 평화·통일교육의 현황과 애로사항

정부(통일부)는 국민들의 평화통일 의지를 높이고 정책추진 기반을 넓히기 위해 통일교육을 꾸준히 실시해 오고 있다. 2018년 한 해 동안 통일부 통일교육원 원내 통일교육은 전문과정, 공직자 교육과정, 학교통일 교육과정, 사회통일 교육과정, 글로벌 교육과정, 특별교육과정의 6개 과정을 운영하여 총131회 6,203명을 대상으로 통일교육을 실시하였으며, 사이버통일교육은 공무원과 교원, 일반국민 총10만8,151명을 대상으로 진행하였다.

〈표 1〉 2018년 통일교육과정 운영현황⁶⁾

(단위: 명)

과정 구분	전문 과정	공직자 교육과정	학교통일 교육과정	사회통일 교육과정	글로벌 교육과정	특별 교육과정	사이버통일 교육과정	합계
인원	285	1,847	1,357	993	312	1,409	108,151	114,354

특히 정부(통일부)는 지역사회 통일교육을 효율적으로 실시하기 위하여 2004년부터 지역 통일교육센터를 지정하여 운영하고 있다. 이 센터들은 전국 각 시·도 통일교육위원회의회를 중심으로 운영되고 있으며, 지역사회의 특성을 반영한 다양한 통일교육 프로그램을 기획·운영하고 있다.

2018년에는 지역사회의 거점이 되는 대학을 중심으로 전국 17개 지역통일교육센터⁷⁾를 지정하였으며, 지정된 전국 17개 지역통일교육센터는 2018년 3월부터 기본 및 자율사업을 통해 지역주민과 학생들에게 통일교육을 실시하고 있다. 기본사업은 체험학습, 열린 통일강좌, 통일순회강좌, 전문가 포럼 등으로 구성되었다. 자율사업은 지역별 특성과 자율성을 살린 맞춤형 프로그램으로 창작뮤지컬, 토크콘서트, 퀴즈대회, 북한 문화체험 등 다양한 사업들로 진행되었다. 2018년 한해 동안 1,751회에 걸쳐 약 14만명의 청소년과 8만명의 시민들이 교육프로그램에 참가하였다.

또한 정부(통일부)는 이러한 지역통일교육센터들이 지역사회 통일교육의 거버넌스를 구축하는데 중추적으로 기능할 수 있도록 지방자치단체 및 교육청, 민간단체와의 공동사업을 추진하였다. 더불어 통일교육주간 등을 계기로 정부행사와 지역사업도 연계하였다. 정부는 지역통일교육센터의 역량을

6) 통일부, 2019년 통일백서, p. 256.

7) 지역별 거점을 중심으로 17개 통일교육센터를 지정하고, 이를 총괄하는 중앙통일교육센터를 두고 있어, 실제 통일부 통일교육원은 18개 통일교육센터를 운영하고 있다.

강화하기 위하여 워크숍과 실무자 대상 교육을 실시하고 센터 운영 매뉴얼을 제작·보급하였다.⁸⁾ 그 밖에 사회통일교육을 지원하기 위하여 통일교육위원 교육활동 지원과 통일관 운영 및 통일교육 민간단체를 지원하고 있다.

정부(통일부)의 이러한 노력에도 불구하고 사회 평화·통일교육 현장에서는 몇가지 애로사항이 있다.

첫째, 사회 평화·통일교육을 위한 예산의 부족이다. 현재 사회 평화·통일교육 최일선에서 역할을 하고 있는 것은 지역별 통일교육센터이다. 사회 평화·통일교육 활성화를 위해서는 예산의 증가가 있어야 함에도 불구하고, <표 2>와 <표 3>에서 보는 바와 같이 최근 3년간 지역통일교육센터 예산은 오히려 감소하고 있는 실정이다. 예산이 줄어들다 보니 사회 평화·통일교육 추진실적(회수와 수강인원) 역시 점차 감소하거나, 일부 증가한 면이 있지만, 큰 변화가 없는 실정이다. 사회 평화·통일교육 활성화를 위하여, 예산이 충분하다면 보다 더 효율적이고 바람직한 사회 평화·통일교육을 할 수 있다는 점은 부정할 수 없는 사실이다.

<표 2> 최근 3년간 사회통일교육 추진실적

(단위 : 백만원)

구분	2016년	2017년	2018년
예산	1,859	1,770	1,670
실적	1,693회 / 343,913명	1,711회 / 258,099명	1,884회 / 259,899명

출처: 통일부 통일교육원 국회 제출자료

<표 3> 최근 3년간 지역통일교육센터 보조금 예산 내역

(단위 : 백만원)

구분	2017년		2018년		2019년	
	경상비	사업비	경상비	사업비	경상비	사업비
금액	949	821	950	720	988	670
합계	1,770		1,670		1,658	

출처: 통일부 통일교육원 국회 제출자료

8) 통일부, 2019년 통일백서, pp. 278-279.

〈표 4〉 2019년 지역통일교육센터 국고보조금 편성내역

(단위: 천원)

협의회(센터)	경상비(A)	기본사업비(B)	자율사업(C)	계(A+B+C)
계	1,004,911	374,000	279,089	1,658,000
중앙센터	239,455	-	24,089	261,510
지역센터	765,456	374,000	255,000	1,396,490

출처: 통일부 통일교육원 내부자료

특히 〈표 4〉에서 보는 바와 같이 2019년 지역통일교육센터 총예산 16억5천8백만원 가운데 기본사업비는 3억7천4백만원이다. 17개 각 지역센터별로 2천2백만원씩 균등배당하고 있다. 2017년에는 각 센터별로 2천6백만원, 2018년에는 2천5백만원이었던 것이 2019년에는 2천2백만원으로 계속 감소하고 있다. 〈표 4〉에서 보는 바와 같이 자율사업비는 중앙 및 17개 지역통일교육센터 총2억7천9백8만9천원으로, 지역센터별로 사업검토 후 차등 지급하고 있다. 17개 센터별로 1년 사업비는 기본사업과 자율사업을 합하여도 연간 4천만원 내외에서 17개 센터에서 사회평화·통일교육을 하고 있는 셈이다. 이러한 점을 종합적으로 고려하여 보면, 사회 평화·통일교육 활성화를 위해 가장 먼저 해야 할 일이 지역통일교육센터 사업예산 확충이다.

둘째, 사회 평화·통일교육에서 실무적으로 가장 난관에 처하는 것 중의 하나가 바로 사회 평화·통일교육 수강생 모집의 문제이다. 교육대상자 모집이 어려운 이유는 교육자의 문제부터 수강생의 문제 등에 이르기까지 여러 가지 원인이 있을 수 있다. 보다 중요한 것은 사회 평화·통일교육을 할 수 있는 기본 인프라가 미미하다는 점이다. 학교 평화·통일교육과의 차이점이다. 이러한 점에서 사회평화·통일교육에 대한 국민들의 인식전환이 필요하다. 그럼에도 불구하고 현 시점에서 가장 효율적으로 사회 평화·통일교육을 활성화하기 위한 방안 중의 하나로 오프라인 교육도 중요하지만 TV 등의 방송매체를 통한 사회 평화·통일교육 활성화 방안이 필요하다. 이를 위해서는 TV 등의 방송매체를 통한 통일교육의 법적 근거 마련을 위한 통일교육지원법의 개정이 필요하다.

셋째, 중앙정부(통일부)가 추진하는 통일교육에 대하여 실효적 효과를 거두기 위해서는 지방정부와의 협력적 거버넌스가 필요하다. 그러나 통일교육 일선에서는 정권이 바뀔 때 마다 변화된 평화·통일교육의 방향을 일선 지방정부가 그대로 협력한다면 문제가 없지만, 지자체 장이 추구하는 정치노선과 이념에 따라 평화·통일교육 노선을 달리하거나, 중앙정부가 추진하는 평화·통일교육 방향에 무관심한 경우가 많다. 통일교육지원법에 사회통일교육 진흥에 대한 규정이 없는 것은 별론으로 하더라도, 평화통일교육에 관한 조례가 제정되어 있지 않는 지자체가 많은 실정이다.

IV. 사회 평화·통일교육 활성화를 위한 법제도 개선방향

1. 입법형태 내지 입법기능 측면에서 법제도 개선방향

가. 통일교육의 목적(제1조) : 통일교육에 대한 기본법으로서의 기능

통일교육지원법 제1조는 “이 법은 통일교육을 촉진하기 위하여 필요한 사항을 규정함을 목적으로 한다”라고 규정하고 있다.

일반적으로 모든 법률은 제1조에 입법목적(입법목적)을 명시하고 있다. 법 시행령에는 법률에서 위임한 사항과 그 시행에 필요한 사항을 규정하고 있다. 그런데 통일교육지원법은 헌법적 가치를 반영한 규정은 없고, 곧바로 통일교육의 촉진을 위하여 필요한 사항을 규정한다고 규정하고 있다. 마치 시행령에 가까운 표현을 하고 있다. 통일교육에 대한 헌법적 가치를 반영한 새로운 규정이 필요하다.

나. 고발 등(제11조) : 통일교육에 대한 지원법으로서의 기능

통일교육지원법 제11조는 “통일교육을 하는 자가 자유민주적 기본질서를 침해하는 내용으로 통일교육을 하였을 때에는 수사기관에 고발하여야한다”는 규정을 두고 있다.

법 명칭에 나타나 있듯이 통일교육지원법은 통일교육에 대한 지원법으로서의 성격을 지니고 있다. 따라서 통일교육지원법의 취지에 위반하여 통일교육을 하는 자는 다른 관련법을 적용해 처벌이 가능하다. 통일교육 활성화 차원과 통일교육에 대한 지원법으로서의 기능을 다하기 위해서 통일교육지원법 제11조는 삭제되어야 할 것이다.⁹⁾

2. 통일교육 업무체계 측면에서 법제도 개선방향

가. 국가 및 지방자치단체의 책무(제4조) : 통일교육에 대한 중앙정부(통일부)와 지방정부간의 업무체계 문제

9) 같은 취지: 김창환, “통일교육지원법 개선방안 연구”, 『통일교육연구』, Vol. 3, 2003, p. 50.

제7회 통일교육주간

마주 잡은 평화의 손 함께 여는 통일의 길

현행 통일교육 업무체계의 큰 틀은 중앙정부(통일부 등) 중심의 행정체계이다. 우리나라 행정부 구조는 중앙정부와 지방정부,¹⁰⁾ 그리고 지방정부에 대하여 현행 지방자치법 제2조는 지방자치단체의 종류를 다시 특별시, 광역시, 특별자치시, 도, 특별자치도와 시, 군, 구의 두 가지로 분류하고 있다. 이런 점에서 우리나라는 3단계 행정구조를 취하고 있다. 이러한 행정구조에서는 중앙정부 중심의 통일교육 업무체계가 타당성이 있기도 하다. 현행 통일교육지원법에서도 통일부가 중심이 되고, 통일교육의 원활한 체계를 구축하기 위하여 지방자치단체의 통일교육 조례 제정, 중앙행정기관·지방자치단체 상호간 통일교육 협력체제 구축, 기본계획 수립사항 구체화 등의 내용을 규정하고 있다.

그렇다면 중앙행정기관·지방자치단체 상호간 통일교육 협력체제 구축의 현실은 어떨까? 협력체제 구축은 강행규정으로 되어 있음에도 불구하고, 지방자치단체 차원에서의 조례제정과 예산지원의 근거는 임의규정이다. 그러다 보니 지방자치단체장의 재량에 따라 통일교육은 실시하지 않을 수도 있다.

통일교육은 국가의 비전으로 중앙정부차원뿐만 아니라 지방정부 차원에서도 적극적 관심을 가지고 추진할 필요가 있다. 통일교육은 지방정부를 포함하여 범정부적으로 실시될 필요가 있다. 지방정부의 경우 주민생활에 직접적 영향을 미치는 지역개발·문화·예술과 같은 가시적 사업에 비해 통일교육은 역점사업에서 제외되는 경향이 있다. 이러한 점을 감안할 때, 법 규정을 통해 통일교육 활성화 시책을 마련하거나 통일교육 추진을 의무화할 경우 지역통일교육이 보다 활성화 될 수 있을 것이다.

이러한 차원에서 공무원 개인의 통일교육 의무화와 더불어 지방정부 차원의 특성화된 통일교육 장려가 필요하다. 지방정부 차원에서 통일교육을 장려하기 위해서는 중앙정부 차원의 인센티브 부여 방안¹¹⁾이 강구될 필요가 있다.

우리나라 행정구조의 특징을 감안할 때, 중앙정부와 지방정부가 함께 통일교육에 관심을 가질 때 그 시너지 효과는 배가될 수 있다. 이 점은 <표 5>에서 보는 바와 같이 2019년 현재 전국 지방자치단체의

10) 지방정부의 법적 개념으로는 “지방자치단체”라는 용어를 사용하고 있다. 현행 법령을 변경하기 위해서는 헌법에서 사용하고 있는 지방자치단체라는 명칭을 먼저 개정해야 할 것이다. 해당 규정은 제헌헌법에서부터 사용해 왔는데, 명칭의 사용 유례를 보면, 일본의 법률에서 기인한다. 일본의 경우, 헌법과 지방자치법에서 지방정부를 “지방공공단체”란 명칭으로 사용하고 있다. 향후 지방자치단체의 공공성과 권위를 향상시키기 위해 “지방정부”로의 명칭 사용은 긍정적 효과가 있을 것으로 보여, 이 글에서는 법령상 지방자치단체로 명시된 경우 이외에는 지방정부란 용어를 사용하고자 한다. 다만, 지방정부로의 명칭변경으로 인해 전체 법령과 자치법규 뿐만 아니라 각종 공문서 등이 모두 변경되어야 할 것이다.

11) 예를 들면, 행안부의 정부합동 평가지표에 통일교육 지표를 반영하면(현행 평가지표에는 교육항목이 없음), 의지가 있는 각 시·도는 정부합동평가를 위하여 통일교육을 강화할 것으로 예상된다. 정부합동평가에서 좋은 성적을 받으면 해당 지자체에 많은 교부금을 지원받을 수 있기 때문에 통일교육 의무 실시와 함께 시너지 효과를 낼 수 있을 것으로 본다. 행안부와 통일부 사이의 협의가 필요한 사항이다.

통일교육 관련 조례 제정 현황¹²⁾을 살펴보면 짐작할 수 있다. 아직 조례조차 제정하지 않은 지방자치단체가 많은 실정이다.¹³⁾ 법 개정과 함께 지방자치단체의 조례 제·개정을 통하여 통일교육을 활성화할 필요성이 있다. 이를 위하여 통일교육지원법 제4조의 임의규정(제2항, 제3항, 제4항)을 강행규정으로 개정할 필요성이 있다. 일부 예산이 수반되기도 하겠지만, 국가시책으로 인한 재정소요는 불가피한 측면이 있다. 정부의 의지 문제이기도 하다.

〈표 5〉 통일교육 관련 조례 제정 현황

특별시(특별자치도)·광역시·도	시·군·구
광주광역시, 대전광역시, 경기도, 강원도, 전라북도, 충청남도, 경상북도, 전라남도, 세종특별자치시, 제주특별자치도	광주 광산구, 광주 남구, 광주 북구, 대구 동구, 대구 서구, 부산 서구, 서울 구로구, 서울 금천구, 대전 대덕구, 대전 동구, 대전 서구, 대전 유성구, 대전 '중구, 울산 북구, 충남 계룡, 충남 예산, 충남 음성, 충북 증평, 전남 나주, 전북 전주, 전북 남원, 전남 순천, 경남 양산, 경기 고양, 경기 안양, 경기 평택, 경기 남양주, 경기 군포

나. 통일교육위원(제10조의2) 역할론

통일교육 업무체계에서 중앙정부(통일부)의 역할과 함께 통일부는 통일교육지원법상 통일 교육위원을 위촉하여 통일교육 업무에 역할을 하도록 하고 있다. 즉, 통일부장관은 통일교육지원법 제10조의2에 따라 통일교육 활동을 통하여 대국민 통일의지와 역량을 강화함으로써 평화통일 기반조성에 기여하기 위하여 임기 2년의 통일교육위원을 위촉하고 있다.

문제는 헌법기관으로서의 민주평화통일자문회의 위원들과의 형평성 문제이다. 민주평화 통일자문회의 위원 위촉 근거는 헌법이고, 대통령이 임명한다. 반면에 통일교육위원은 통일 교육지원법에 따라 통일부장관이 임명하고 있다. 헌법과 법률이란 위촉근거가 다르다고 하여 예산 및 제도적 지원에서 차이가 있는 것은 문제의 소지가 있다.

12) 2019. 5. 6. 행정안전부 자치법규정보시스템(<http://www.elis.go.kr>)에서 “통일교육”으로 조례 제정 현황을 검색한 결과에 의하면, 광역 (10개), 기초 자치단체(28개) 포함하여 전국적으로 38개 자치단체가 평화통일교육 관련 조례를 제정하고 있다.

13) 물론 조례를 제정하지 않고 통일교육지원법을 근거로 통일교육 예산을 배정할 수는 있다. 그러나 해당 지자체의 현실과 특징을 반영한 조례 제정은 필요하다고 본다.

제7회 통일교육주간

마주 잡은 평화의 손 함께 여는 통일의 길

아울러 통일교육위원들은 그들의 정체성에도 의문을 제기하고 있다. 통일교육위원으로 위촉되는 사람은 “각급 교육기관 및 지역사회에서 통일교육 활동에 적극 참여하고 있는 사람, 제9조의2에 따라 통일교육 전문과정을 수료한 사람, 그 밖에 통일문제에 관한 지식과 경험이 풍부한 사람으로 통일부장관이 인정하는 사람”이다. 법적 표현상으로는 통일교육을 하는 위원 내지 통일교육 강사라고 생각할 수 있다. 실제 통일교육위원들의 추천과 위촉과정을 살펴보면 해당지역 각 분야에서 통일교육과 관련하여 훌륭한 분들을 위촉하고 있다. 그러나 위촉 후 실제 일선에서 통일교육 관련 강의를 하는 사람들은 많지 않다. 통일부의 통일 관련 행사에 참여하거나 통일교육에 관한 의견을 건의하는 사람들 정도로 생각하고 있는 것 같다. 현실적으로는 통일교육자문위원 역할 정도로 여기고 있는 듯하다. 만약에 통일교육자문위원 정도의 역할이라면, 통일교육지원법 개정을 통하여 통일교육위원이란 명칭 대신에 통일교육자문위원으로 명칭을 변경하는 방안도 생각해 볼 수 있다. 만약 현재대로 통일교육위원이란 명칭을 사용한다면, 통일교육위원들이 통일교육에 보다 적극적으로 참여하고, 자기 역할을 할 수 있는 방안 마련이 필요하다.

통일교육위원은 국내 17개 지역협의회와 해외 지역협의별¹⁴⁾로 위원을 위촉하고 있다. <표 6>에서 보는 바와 같이 2018년에는 임기 2년의 제21기 통일교육위원 813명을 위촉하였다.

〈표 6〉 제21기 지역협의별 통일교육위원¹⁵⁾

서울	부산	대구	인천	광주	대전	울산	경기 북부	경기 남부	강원	충북	충남	전북	전남	경북	경남	제주	해외	총계
107명	46명	36명	44명	37명	39명	30명	42명	43명	30명	37명	42명	35명	40명	35명	41명	28명	101명	813명

출처: 통일부 통일교육원 내부자료

한편 통일교육지원법에는 통일교육을 실시함에 있어서 그간 통일교육의 기본원칙에 위배되는 부적절한 교육을 실시하거나 교육수행에 문제가 있는 통일교육위원의 해촉 근거를 만들었다. 통일교육지원법에는 통일교육위원의 해촉 근거는 있지만, 통일교육위원들의 활성화를 위한 제도적 지원 규정은 제10조의2 제 4항, 제5항의 임의규정 성격의 규정이 있는 정도이다. 실제 통일교육위원으로서의 역할을 다할 수 있는 법 규정 개정과 정책적 배려가 필요하다.

14) 해외 협의회는 도쿄(16명), 베이징(13명), 워싱턴(17명), 뉴욕(25명), LA(30명) 등이다.

15) 임기 : 2018. 4. 1. - 2020. 3. 21(2년).

3. 통일교육 운영 측면에서 법제도 개선방향

가. 통일교육의 기본원칙(제3조)

통일교육지원법은 통일교육의 기원원칙으로서 평화적 통일을 지향하고, 통일교육이 개인적·당파적 목적으로 이용되어서는 안 된다고 규정하고 있음에도 현실은 그렇지 않다. 대통령이 바뀔 때마다, 그 정권이 추구하는 바에 따라 통일교육의 세부내용이 달라지고 있다.

독일은 통일 14년 전인 1976년 보수와 진보 등 정치적으로 입장을 달리하는 서독의 정치교육학자들이 교육지침을 만들었다. 강압적인 교육과 교조(敎條)화 금지, 균형성 또는 대립적 논점의 확보, 학생을 먼저 생각하는 교육 등의 원칙을 견지하였다. “보이텔스바흐 합의(Beutelsbacher Konsens)”라고 부르고 있는 이 합의는 정치 이데올로기적 갈등을 일거에 제거하려는 일종의 사회적 대타협이라고 평가하고 있다.¹⁶⁾

우리나라 통일교육 일선에서는 정부가 추진하는 통일교육과 일부 지방자치단체와 교육청(교육감)이 생각하는 통일교육에 대한 이견으로 통일교육에 어려움을 호소하기도 한다. 이는 지난 이명박, 박근혜 정부가 추진했던 통일교육지침과 문재인 정부가 추진하고 있는 평화·통일교육 - 방향과 관점으로도 알 수 있다.

〈표 7〉에서 보는 바와 같이 동일한 통일교육에 대해 바라보는 시각차는 뚜렷하다. 예를 들면 박근혜 정부의 통일교육의 목표는 미래지향적 통일관, 건전한 안보관, 균형 있는 북한관으로 설명하고 있다. 반면에 문재인 정부는 박근혜 정부의 미래지향적 통일관 대신에 평화통일의 실현의지 함양과 평화의식 함양, 민주시민의식 함양을 강조하고 있다. 지난 정부와는 달리 평화의식과 민주시민의식을 강조하고 있다. 통일을 추구하는 방법에서 차이가 있기 때문일 것이다. 통일교육의 다른 분야(통일교육의 방향, 방법, 내용)에서도 차이가 있다.

16) 소성규, 앞의 논문, p. 113.

〈표 7〉 박근혜 정부의 통일교육 지침서¹⁷⁾와 문재인 정부의 평화·통일교육 - 방향과 관점¹⁸⁾ 비교

	박근혜 정부의 통일교육 목표	문재인 정부의 평화·통일 교육목표
목표	<ul style="list-style-type: none"> ① 미래지향적 통일관 ② 건전한 안보관 ③ 균형 있는 북한관 	<ul style="list-style-type: none"> ① 평화통일의 실현의지 함양 ② 건전한 안보의식 제고 ③ 균형 있는 북한관 확립 ④ 평화의식 함양 ⑤ 민주시민의식 함양
	박근혜 정부의 통일교육 주안점	문재인 정부의 평화·통일교육 중점방향
방향	<ul style="list-style-type: none"> ① 통일문제에 대한 관심 제고 및 통일외지 확립 ② 한반도 통일시대를 위한 통일준비 역량 강화 ③ 자유민주주의 가치에 대한 확신 및 민주시민 의식 함양 ④ 민족공동체를 형성하기 위한 노력 ⑤ 국가안보의 중요성 인식 ⑥ 북한 실상에 대한 올바른 이해 	<ul style="list-style-type: none"> ① 통일은 우리 민족이 지향해야 할 미래이다. ② 한반도 통일은 민족문제이자 국제문제이다. ③ 통일을 위해서는 남북한의 주도적 노력과 함께 국제사회의 지지와 협력이 필요하다. ④ 평화는 한반도 통일에 있어 우선되어야 할 가치이다. ⑤ 통일은 튼튼한 안보에 기초하여 평화와 번영을 구현하는 방향으로 추진되어야 한다. ⑥ 북한은 우리의 안보를 위협하는 경계의 대상이면서 함께 평화통일을 만들어 나가야 할 협력의 대상이다. ⑦ 북한에 대한 이해는 객관적 사실과 인류 보편적 가치 규범에 기초해야 한다. ⑧ 북한은 우리와 공통의 역사·전통과 문화·언어를 공유하고 있다. ⑨ 남북관계는 통일을 지향하는 과정에서 잠정적으로 형성되는 특수관계이다. ⑩ 남북관계는 기존의 남북합의를 존중하는 방식으로 발전되어야 한다. ⑪ 남북관계의 발전을 위해 화해협력과 평화공존을 위한 노력이 필요하다. ⑫ 통일을 통해 구성원 모두의 자유·인권·평등·복지 등 인류 보편적 가치를 추구하는 국가를 건설해야 한다. ⑬ 통일은 한반도뿐만 아니라 동북아시아 및 세계의 평화와 발전에 이바지할 수 있어야 한다. ⑭ 통일은 점진적으로 단계적인 방법으로 이루어져야 한다. ⑮ 통일은 국민적 합의를 바탕으로 추진해야 한다

17) 통일부 통일교육원, 「2016 통일교육 지침서」, 2016. 5.

18) 통일부 통일교육원, 「평화·통일교육-방향과 관점」, 2018. 8.

	박근혜 정부의 통일교육 지도방법	문재인 정부의 평화·통일 교육방법
방법	① 객관적 사실에 기초한 통일 문제의 이해 ② 문화적·감성적 접근 확대 ③ 열린 대화와 토의의 중시 ④ 생활관련 소재를 통한 흥미와 호기심 유도 ⑤ 학습자의 특성에 따른 '맞춤형 교육' ⑥ 현안쟁점과 사례 중심의 통일문제 접근 ⑦ 다양한 교수·학습방법의 활용	① 학습자 특성에 맞는 통일교육, ② 인지·정의·행동적 영역을 포괄하는 통합적인 통일교육 ③ 학습자 중심의 통일교육 ④ 흥미와 관심을 증진하는 다양한 방법의 활용
	박근혜 정부의 통일교육 내용체계	문재인 정부의 평화·통일 교육내용
내용	① 통일문제 이해 ② 북한이해 ③ 통일환경의 이해 ④ 통일정책 ⑤ 통일을 위한 과제	① 분단의 배경과 필요성 ② 북한이해 ③ 통일의 과정과 미래상

어느 정권이 들어서더라도 누구나 수궁할 수 있는 통일교육의 기본방향 수립이 필요하다. 즉, “한국형 보이텔스바흐 합의” 노력이 필요하다.¹⁹⁾ 이를 위하여 한국의 정치인, 정치학자, 교육학자를 포함한 학계 및 정부, 통일 관련 단체들의 역할이 필요하다.²⁰⁾ 이를 위하여 통일교육지원법 제3조에 이러한 취지를 규정하는 방향으로 법 개정이 필요하다.

뿐만 아니라 독자적인 통일교육과 함께 민주시민교육과 병행한 통일교육 논의가 필요하다. 우리나라는 민주시민교육에 대한 정의조차 명확하게 수립되어 있지 않은 상태이다. 이를 반영하여 민주시민교육에 대한 입법발의가 된 적은 있지만, 입법화되지는 못하고 있는 실정이다.²¹⁾ 민주시민교육과 통일교육은 다른 의미의 교육이다. 그러나 진정한 의미의 통일교육은 민주시민 교육에 기초한 통일교육이 바람직하다고 본다. 즉, 통일교육지원법에 규정된 통일교육의 목표를 달성하기 위해서는 민주시민교육에 바탕을 둔 통일교육이 실시되어야 할 것이다. 민주시민교육이 보다 더 강화될 때 통일을 위한 가치관과 태도를 함양하는 통일교육의 원래 목표달성이 가능할 것이다. 이러한 의미에서 통일교육과 민주시민교육은 상호 보완적이라 할 것이다.

19) 소성규, 앞의 논문, p. 113.

20) 통일교육의 방향에 대한 소비적인 논쟁의 가능성을 차단하고, 국민적 합의에 의한 통일을 준비하기 위하여 여·야 정치인 및 시민단체 대표가 통일교육의 책임 있는 구성원으로 참여하는 제도적 장치가 필요하다는 견해(김창환, 앞의 논문, p. 51)도 있다.

21) 2016년 9월 19일 민주시민교육지원법안(남인순 의원 대표발의)이 입법발의 되었으나, 국회를 통과하지는 못하고 있다.

특히 민주시민교육이 충실히 시행된 바탕 위에서 실질적인 통일교육의 실효성이 나타날 것이다.²²⁾

나. 지역통일교육센터의 지정·운영(제6조의3)과 통일교육위원협의회 운영

통일부는 지역별로 지역통일교육센터를 지정하고, 통일교육위원협의회를 운영하고 있다. 즉, 전국을 거점 지역별²³⁾로 지역통일교육센터를 지정하여 운영하고 있다. 지정·운영의 목적은 통일교육 인프라가 중앙에 집중되어 있지만, 통일교육을 지방으로 확산시키기 위함에 있다. 그리고 통일부는 통일교육지원법 제10조의2 및 동법 시행령 제8조에 따라 임기 2년의 통일교육위원을 위촉하고 있다. 이러한 통일교육위원은 지역별협의회가 있고, 이를 총괄하는 통일교육위원 중앙협의회가 별도로 존재한다.

현재는 지역별 통일교육센터장과 지역별 통일교육위원협의회가 법적 근거는 다르지만, 센터장과 협의회장은 겸직하고 있다. 겸직이 타당한지에 대한 논란(즉, 조직 일원화 또는 이원화)이 있을 수 있다. 왜냐하면 통일교육센터는 주로 지역별로 통일관련 기본사업과 자율사업을 하고 있지만, 통일교육위원협의회는 그렇지 않기 때문이다.

이러한 기구의 중복으로 인한 예산 및 업무의 비효율성으로 인해 지역통일교육센터를 폐지하고 통일교육위원과 통합하여 통일교육위원협의회로 일원화하려는 취지의 통일교육지원법 일부개정안이 의원입법²⁴⁾으로 발의된 적이 있으나 국회를 통과하지는 못했다. 두 기관의 법적 근거가 다름에도 사실상 동일한 기능을 수행함에 따라 별도로 예산을 편성하는 것이 불합리하다는 지적에 따른 것이다.²⁵⁾

그러나 현실적으로 지역통일교육센터는 지역별 활동거점 및 인프라로서 역할을 담당하고 기본사업비와 자율사업비를 지원 받고 있다. 통일교육위원의 지역별 협의회는 인건비와 임차료 등 경상경비를 지원 받고 있다. 예산 자체가 소규모일 뿐만 아니라 단순히 예산사업의 중복성이라는 관점에서 지역통일교육센터를

22) 박광기, 「통일교육과 민주시민교육」, 통일부 통일교육원 교육개발과, 2012. 12, p. 59.

23) 전국 17개 지역통일교육센터(중앙통일교육센터 제외)는 현행 지방자치법 제2조 제1호의 광역 단위 행정구역을 기준으로 지정한 것으로 보인다. 이러한 기준에 따른다면, 현재 지역통일교육센터가 지정되어 있지 않는 세종특별자치시에도 지역통일교육센터가 지정되어야 할 것이다. 다른 한편으로 경기도는 인구와 면적이 커서 2016년부터 경기남부센터와 경기북부센터와 분리하여 운영되고 있다. 경기도와 같은 기준이라면 서울특별시 역시 2개 센터가 운영되어야 할 것이다. 통일부 통일교육원의 정책판단이 필요한 부분이다.

24) 2012. 12. 6. 정청래의원 등 10인에 의해 지역통일교육센터를 폐지하고자 하는 통일교육지원법 일부개정안이 입법발의가 된 적이 있었다.

25) 국회예산정책처(2013년 예산안 검토보고서): 지역통일교육센터의 경우 실질적으로 지역별 통일교육위원협의회장에 의해 운영되고 있는 등 기구의 중복으로 인한 예산 및 업무의 비효율성에 대해 지적받은 바 있다.

폐지하는 것이 바람직한지에 대해서는 신중한 검토가 필요하다는 지적²⁶⁾에 따라 현재까지 지역통일교육센터 제도를 유지하고 있다.

지역 거점별로 효과적이고 효율적인 통일교육 업무수행을 위하여 지역통일교육센터와 통일교육 위원협의회를 일원화하여 운영(겸직 운영)하는 것은 적절하다고 본다. 아울러 현행 지역통일교육센터 설치의 기본취지와 제도 운영방법 역시 기본적으로 타당하다고 본다. 문제는 운영조직과 지정기간의 문제이다. 일반적으로 지역통일교육센터는 센터장, 사무처장, 간사에 의해 소규모 사업예산으로 운영되고 있다. 통일교육 확산이란 측면을 고려하여 지역별 거점 센터 형식으로 운영되고 있다. 이런 거점 조직을 운영함에 있어서 사업비 예산 자체가 적을 뿐만 아니라 열악한 예산상 문제로 사무처장과 간사의 처우개선에 대한 목소리가 높다. 이들의 처우개선과 사업예산 확충이 필요하다고 본다.

아울러 2년이란 센터 지정기간의 문제도 있다. 통일교육지원법 제6조의3 제3항에 의하면, 거짓이나 그 밖의 부정한 방법으로 지정을 받았을 때에는 취소하여야 하고(강제조치), 통일교육을 할 능력이 크게 부족하다고 인정될 때에는 그 지정을 취소할 수 있도록 하고 있다는 규정(임의조치)을 생각해 본다면, 지역통일교육센터의 지정·운영 기간을 좀 더 늘리는 운영의 묘를 강구해 볼 필요가 있다.²⁷⁾ 법 개정을 통하여 센터 지정기간을 2년에서 3년이나 4년으로 연장하는 방안과 정책적 측면에서 센터 운영기간을 늘리는 방안이 필요하다.

다. 공무원 등에 대한 통일교육의 실시(제6조의7)

정부(통일부)는 국가와 지방자치단체의 공무원 및 「공공기관 운영에 관한 법률」 제4조에 따른 공공기관 직원 등에 대하여는 2018년 9월 14일부터 통일교육을 의무화 하는 통일교육지원법을 개정하였다.²⁸⁾ 2019년부터 본격적으로 시행된다. 통일과정에서 공무원의 역할이 크다는 점을 감안하면, 바람직한 법 개정이라 생각한다.

법 개정 당시 참고한 유사 입법례는 성희롱 예방교육, 성매매 예방교육, 성폭력 예방교육, 안전·보건교육, 소방안전교육, 개인정보보호교육, 교통안전교육, 실종·유괴의 예방·방지 교육, 약물오남용 예방교육, 재난대비 안전교육, 학교폭력 예방교육, 장애이해 및 장애학생 폭력예방교육,

26) 외교통일위원회 전문위원(이용준), 통일교육지원법 일부개정안 검토의견서, 2013. 4. 참조.

27) 소성규, 앞의 논문, p. 107.

28) 2016. 11. 14. 20대 국회에서 황주홍 의원이 대표발의한 통일교육지원법 일부 개정안(안 제6조의4 신설)도 유사한 취지이다.

가정폭력 예방교육, 퇴직연금교육, 안전·보건교육, 건설업 기초안전·보건 교육, 관리·책임자 등에 대한 교육이다.²⁹⁾

문제는 직장교육 사례를 그대로 통일교육에도 적용하고 있다는 점이다. 직장교육은 조직 내의 개인 간의 문제 내지는 조직과 개인 사이에서 발생할 수 있는 문제이다. 이러한 직장교육 사례를 참고는 할 수 있지만, 국가시책인 통일교육에 그대로 적용하고 있다는 점은 검토의 여지가 있다고 본다.

현재 의무 통일교육의 대상기관으로 지정된 기관들은 통일교육지원법 제6조의7에 따라 중앙행정기관의 장, 지방자치단체의 장 및 공공기관의 운영에 따른 법률 제4조에 따른 공공기관의 장은 통일교육을 실시할 의무를 지게 된다. 중앙행정기관은 정부조직법 등 법률에서 중앙행정기관임을 명시한 기관(18부 5조, 17청, 4위원회)과 중앙행정기관임을 명시하지 않았으나 중앙행정기관에 준하는 기관(2원, 4실, 2위원회)을 의미한다. 지방자치단체는 지방자치법 등에 따른 시·도(17개), 시·군·구(226개), 행정시·자치구가 아닌 구(34개), 읍면동(3,500개), 출장소(78개)와 지방교육행정기관인 시도교육청(17개) 및 각 지역 교육청을 의미한다. 공공기관은 공공기관의 운영에 따른 법률 제4조에 따라, 2018년 기준 338개의 공공기관이 교육의무 대상기관이다.

교육방법은 매년 1회(1.1-12.31) 1회 이상, 1시간 이상으로 하되, 그 내용은 통일교육지원법 제2조 제1호에 따라 자유민주주의에 대한 신념, 민족공동체 의식, 건전한 안보관을 바탕으로 ‘통일을 이룩하는 데 필요한 가치관과 태도를 기르는 교육’으로 구성되어 있다. 교육방식은 집합교육(대면강의, 시청각 교육), 사이버 강의, 기관 특성에 맞는 기타 방법 중 선택할 수 있도록 하고 있다.

〈표 8〉 예시 통일교육의 내용

과목	내용 요소
통일 문제	· 통일의 의의와 필요성·남북관계의 전개·국제질서와 한반도 통일 · 통일노력(통일방안 비교)·통일의 비전과 과제·남북관계와 대북정책 등
북한 이해	· 북한을 보는 시각·북한 분야별 실상(정치·외교·군사·경제·교육·문화 예술·주민생활 등)·북한 변화 전망 등

29) 조성규, 앞의 논문, p. 102.

이러한 형태의 통일교육 방식이 과연 실효성이 있을까? 통일의 이해와 북한에 대한 이해도를 높이는 측면이 있는 것도 사실이다. 그러나 보다 더 실효성 있는 통일교육이 되기 위해서는 교육시간과 교육방법의 조정이 필요하다. 아울러 공공기관의 특성에 맞는 특화된 내지는 특성화된 통일교육이 필요하다고 본다.³⁰⁾ 공무원 개인이 특성화된 통일교육 수강 의지가 있더라도 해당 조직이 프로그램 개발을 하지 않는다면 통일교육은 퇴색될 수밖에 없다. 통일부를 포함한 중앙부처 차원이나 해당 기관에서 특성화된 통일교육 프로그램 마련을 위해 연구하고 노력해야 할 것이다. 이를 위하여 통일교육지원법 제6조의7 제2항을 강행규정화하고, 기관별 특성에 맞는 교재개발을 위한 규정 개정을 생각할 필요가 있다.

라. 학교의 통일교육진흥(제8조)과 통일교육 홍보규정 신설

통일교육지원법은 학교통일교육에 많은 비중을 두고 있다. 그러나 총론적으로는 강행규정화 하면서도 각론적으로 임의규정화 하여 자율적으로 실시할 수 있도록 규정하고 있다. 자율적인 것 같지만, 실제적으로는 애매모호한 측면이 있다. 기관별 특성과 자율을 강조하지만, 실제로는 그렇지 못한 측면이 있다. 이 규정 역시 일부 예산 소요가 문제가 되겠지만, 기관별 특성에 맞는 학교통일교육 진흥을 위한 강행규정 방안을 검토해 보아야 할 것이다.

아울러 통일교육에 대한 인식개선과 홍보를 위한 법적 근거 마련 규정이 필요하다. 현행 통일교육지원법 제8조는 실태조사와 각종 경비 지원에 관한 사항을 규정하고 있다. 통일교육의 실효성을 확보하기 위해서는 통일교육에 대한 인식개선과 홍보를 위하여 방송사업자의 독자적인 홍보영상 제작을 독려하고 이에 적극적으로 협조·지원할 법적 근거가 마련됨으로써 보다 적극적이고 실효성 있는 정책의 수립과 집행이 가능하도록 할 필요성이 있다. 그러나 반대론이 있을 수 있다. 즉, 방송통신위원회는 방송법 제 73조 제4항 및 동법 시행령 제59조 제3항 및 제4항에 공익광고에 대해 이미 규정하고 있다. 이에 따라 각 부처에서 필요한 경우 공익광고를 제작하여 지상파방송사나 전광판방송 사업자 등을 통해 방송하고 있으므로 별도의 공익광고 관련 규정이 불필요하다는 의견이 있을 수 있다.

그러나 이와는 별도로 관련조항을 「통일교육지원법」에 규정할 경우 통일교육에 대한 이해를 증진하는

30) 일례로 지방자치단체별 상황이 다르겠지만 경기북부지역 접경지역 지방자치단체(연천군, 포천시, 양주시, 동두천시)의 경우, 경기북부 통일교육센터(대진대학교)와 연계하여 해당 지방자치단체 공무원을 대상으로 특성화된 교육 프로그램인 “평화통일 대비 전문 행정인 양성과정”을 실시하고 있는 점이나 농식품공무원교육원의 경우, 남북농업협력의 이해 과정을 운영하거나, 경찰대학교의 경우, 학사학위과정 중 북한학 강의나 북한 경찰의 이해 등의 교과목을 설강하는 경우 등은 참고가 될 것이다(통일부 통일교육원, 통일교육기본계획(2019-2021) 및 2019년도 시행계획, 2019. 3. p. 38).

홍보영상의 필요성에 대한 관심이 제고될 수 있으므로 개별법에 관련 규정을 두는 것이 타당하다고 본다.

참고로 「결혼중개업의 관리에 관한 법률」, 「가정폭력방지 및 피해자보호 등에 관한 법률」, 「아동복지법」등에서도 위와 유사한 조항이 규정되어 있다. 특히 2015. 12. 1. 개정된 다문화가족지원법에서 다문화가족의 이해증진을 위하여 홍보영상을 제작하고, 이것을 방송법 제2조 제3호에 따른 다른 방송사업자에게 배포하도록 하는 규정(다문화가족지원법 제5조)을 신설한 것은 통일교육지원법 개정에도 참고할 만하다.³¹⁾ 우리사회에 다문화가족의 이해증진을 알리기 위해 개별법인 다문화가족지원법에 홍보 규정을 신설한 점은 통일교육에 그대로 적용될 수 있다. 다문화가족에 대한 이해증진 못지않게 통일교육의 중요성을 알리는 것도 필요하기 때문이다.

마. 사회통일교육 진흥 및 활성화를 위한 규정 신설

현행 사회통일교육 실시 주체 공공기관으로는 통일부 통일교육원, 교원연수원, 공무원교육원, 법무부, 국방부, 정부기관 및 지방자치단체, 해외동포 교육기관, 그리고 헌법기관으로 민주 평화통일자문회의 등이 있다. 통일부 통일교육원의 지도·지원을 받는 기관 및 단체로는 통일 교육위원 지역별협의회, 통일교육협의회, 지역통일교육센터, 통일관 및 사회·공공교육기관이 있다. 민간단체로는 시민사회단체, 청소년단체, 대학부설 평생교육원 등이 통일교육을 실시하고 있다.

현행 통일교육은 학교통일교육 중심으로 이루어지고 있다. 실제 사회통일교육은 여러 가지 현실적 어려움이 있기도 하다. 그러나 학교통일교육이 아무리 훌륭하게 진행된다고 하더라도, 가정에서 내지 사회에서의 통일교육이 제대로 이루어지지 않는다면 어떨까? 사회통일교육 활성화 방안모색이 필요한 이유이다.

통일교육지원법의 제정당시에는 사회통일교육과 학교통일교육을 분리하여 통일교육 활성화를 위한 시도를 한 바 있었다.³²⁾ 그러나 최종 입법과정에서 사회통일교육 진흥 규정은 삭제되었다. 입법당시 의도했던 사회통일교육 진흥 내지 활성화가 되지 않고 있는 현 시점에서 법 개정을 통한 사회통일교육 활성화 방안을 다시한번 진지하게 고민해 보아야 할 것이다.

31) 소성규, 앞의 논문, pp. 104-105.

32) 2008.3.28. 제정되어 2008.6.29.부터 시행되고 있는 「법교육지원법」에서는 학교 법교육의 지원(동법 제7조)과 사회 법교육의 지원(동법 제9조)을 분리하여 규정하고 있는 점은 참고할 만하다. 즉, 「법교육지원법」에서는 “학교 법교육”이란 「초·중등교육법」 제2조 및 「고등교육법」 제2조에 따른 학교에서 교육과정의 일환으로 행하는 모든 법교육을 말하고(동법 제2조 제2호), “사회 법교육”이란 법교육 관련 단체와 「평생교육법」 제2조 제2호에 따른 평생교육기관 등에서 행하는 모든 법교육을 말한다(동법 제2조 제3호).

현재 지역별 통일교육센터는 적은 예산으로 해당 지역사회 통일교육 활성화를 위해 최선의 노력을 하고 있고, 예산 대비 적지 않은 효과를 거두고 있는 점은 부인할 수 없는 사실이다. 그리고 지역통일교육센터의 통일교육방향이 학교통일교육에서 사회통일교육으로 통일교육 방향이 변화하고 있다. 바람직한 현상이지만, 사회통일교육 진흥 내지 활성화를 위해서는 지역통일교육센터 전체 예산 확충이 절실한 시점이다. 아울러 통일교육 민간단체 예산 지원을 위해서라도 통일교육지원법상의 사회통일교육 진흥을 위한 법적 근거 마련이 필요하다고 본다.³³⁾

사회통일교육에서 간과할 수 없는 부분은 우리사회에서 중요한 부분을 차지하고 있는 다문화가정 내지 다문화가족을 위한 통일교육 프로그램 개발에도 많은 관심을 가져야 할 것이다.

V. 결론

현행 통일교육은 학교통일교육, 특히 초·중등교육 중심의 형태에서 통일교육선도대학을 포함한 다양한 대학통일교육 지원 사업에도 관심을 가지고 정책방향을 조금씩 변화하고 있다.

이제는 학교통일교육 뿐만 아니라 사회통일교육 진흥을 위해 노력할 시기이다. 이를 위하여 사회통일교육의 중심에 있는 지역통일교육센터 예산 확충과 통일교육지원법에 사회통일교육 진흥을 위한 법적 근거 마련이 필요하다. 사회통일교육은 통일이후 이질성에 기초한 남북한 사회통합 교육과도 연계되어 있다. 통일교육지원법의 입법자는 통일교육을 통일이전의 한시법으로 생각하고 입법하였으나, 통일교육은 통일이후에도 남북한의 이질성 극복 차원에서 필요한 교육이다. 통일 이후 남북한 주민간의 이질성을 극복하고 사회통합을 이루기 위해서는 학교통일교육과 다양한 형태의 사회통일교육이 필요하다. 이를 위하여 다소 시간이 걸리고, 정권이 바뀌더라도 변하지 않을 통일교육 형태, 즉, 한국형 “보이텔스바흐 합의”가 필요하다.

독일의 정치교육은 민주시민교육, 평화교육, 국제이해교육, 통일교육 등을 내포하는 통합교육이다. 독일의 정치교육처럼 우리나라도 민주시민교육의 바탕 위에 통일교육이 이루어져야 할 것이다. 민주시민으로서의 자질과 능력을 함양할 수 있는 민주시민교육은 통일의 과정에서 통일을 위한 교육으로 자유민주주의에 대한 신념을 확고히 할 수 있다. 민주시민교육은 분단으로 인하여 고착화된 이질적인 남북한의 정치, 경제, 사회, 문화 등 사회 전반의 통합을 가능하게 할 수 있다.

33) 같은 취지: 김창환, 앞의 논문, p. 58.

제7회 통일교육주간

마주 잡은 평화의 손 함께 여는 통일의 길

통일교육지원법에 규정된 통일교육의 목표를 지향하기 위해서는 민주시민교육의 기반 위에서 실질적인 통일교육을 통해 실현될 수 있다. 이를 위하여 통일교육지원법과는 별개로 민주시민교육의 활성화를 위한 민주시민교육지원법의 제정이 필요하다.

〈참고문헌〉

- 단행본 -

박광기. 「통일교육과 민주시민교육」, 통일부 통일교육원 교육개발과, 2012. 12.

통일부. 「2019년 통일백서」, 2019. 3.

통일부 통일교육원. 「통일교육 기본계획(2019-2021) 및 2019년도 시행계획」, 2019. 3.

통일부 통일교육원. 「평화·통일교육-방향과 관점」, 2018. 8.

통일부 통일교육원. 「2016 통일교육 지침서」, 2016. 5.

- 논문 -

고경민. “통일교육 의무화와 대학 통일교육의 개선방향”, 「대한정치학회보」 제23집 3호, 2015. 8.

국회 통일외무위원회 수석전문위원 검토보고서. 1997. 11.

국회 외교통일위원회 전문위원 검토보고서. 2014. 11.

국회 외교통일위원회 전문위원 검토보고서. 2017. 2.

김미경. “독일 통일 이후 통일교육”, 한독사회과학회 국제학술대회, Vol. 2011 No. 1.

김용재. “통일교육의 발전방향 : 통일교육지원법을 중심으로”, 「한국민주시민교육학회보」, Vol 5, 2000.

김종세. “인터넷을 통한 남북통일교육에 대한 소고 - 통일교육지원법을 근거로 하여 -”,

조선대 「법학논총」 제16집 제1호, 2009.

김창환. “통일교육지원법 개선방안 연구”, 「통일교육연구」, Vol. 3, 2003.

김창환. “독일 통일 이전 통일교육”, 한독사회과학회 국제학술대회, Vol. 2011 No. 1.

소성규. “경기북부통일교육센터 활동상황 및 법정책 제안”, 대통령직속 통일준비위원회(사회문화분과).

통일교육원 주최, 사회통일교육 활성화 방안 모색 세미나, 2016. 6. 17.

소성규. “통일교육 활성화를 위한 법제도 개선방안”, 「법과 정책연구」 제17집 제2호, 한국법정책학회, 2017. 6.

양현모·강동완. “통일대비 정부인력 양성방안: 교육훈련체계 평가 및 개선방안을 중심으로”,

「북한학보」 제37집 1호, 2012.

정호경. “재통일 전후의 독일의 정치교육 경험과 그 시사점”, 「공법연구」 제45집 제2호, 사단법인 한국공법학회, 2016. 12.

홍진화. “통일교육 활성화를 위한 법제도적 개선방안”, 대진대 석사학위 논문, 2017. 2.

제7회 통일교육주간

마주 잡은 평화의 손 함께 여는 통일의 길

- 기타 -

대한민국 국회: www.assembly.go.kr.

통일부: <http://www.unikorea.go.kr>.

행정안전부 자치법규정보시스템: <http://www.elis.go.kr>.

사회 평화·통일교육 활성화를 위한 고찰

이인정 통일부 통일교육원 교수

I. “한반도평화 시대, 사회 평화통일교육의 새로운 모색” 토론

먼저 좋은 발표문의 토론을 맡게 된 데 대하여 감사를 드린다. 최혜경 총장님의 발표문에서는 2018년 한 해 급격히 변화한 한반도 지형을 배경으로 통일교육이 새로운 변화를 모색해야 한다는 것을 밝혔다. 이어 사회 평화통일교육의 개념과 현황을 돌아보고, 발전적 질문 다섯 가지를 제시했다. 질문 다섯 가지에 대한 토론자의 의견을 간략히 정리하면 다음과 같다.

첫째, ‘남북한 관계설정’에 대한 성찰의 중요성에 토론자도 동의한다. 특히 남북기본합의서 이래로 남북이 지니는 ‘특수적 관계’, 남북관계가 보여주는 ‘이중적 관계’ 양상과 관련된 다층적 논의가 필요하다. 그간 우리의 통일교육은 철조망 저 너머에 있는 대상에 대한 ‘우리 위주의 시각’에서 자유롭지 못했다. 또한 ‘체제’ 위주의 시각에서 북한 주민의 ‘삶’을 등한시하거나, 우리와의 다른 점을 부각하는 방식의 교육으로 귀결된 측면도 존재했다. 그러나 남북은 원래 하나였듯이 향후로도 언제든지 만나고 교류할 수 있는 대상이며, 평화·경제 공동체를 이루어 협력하면서 서로의 삶을 발전시키기 위한 핵심적인 상대방으로서 인식하는 평화·통일교육이 필요하다.

둘째, ‘현실 맥락을 갖춘 통일교육’이 필요하다는 데에도 공감한다. 보편적 평화교육의 기반 위에서 한반도의 특수성을 반영한 한국적 평화교육이 필요하다. 이는 남북의 평화와 공존, 번영과 통합에 기여하기 위한 평화·통일교육의 형태로 발전되어야 한다. 나아가 우리 사회의 평화·통일교육에서 현실적인 어려움으로 존재하는 이념, 지역, 세대 등의 중층적인 갈등을 극복해 나가기 위한 적극적 참여와 소통을 모색하기 위한 평화·통일교육이 필요하다.

셋째, ‘평화·통일이라는 공동선’을 지향하는 민주시민교육이 통일교육에 있어서도 중요하다. 평화 통일을 이루기 위해서는 과거의 냉전적 시각에서 벗어나 현재의 삶과 미래의 공동체를 지향하기 위해

적극적으로 참여하는 민주시민이 필요하다. 평화·통일을 지향하는 민주시민은 분단 한반도가 초래한 불평과 고통의 문제 해결에 동참하고자 하는 참여욕구를 지니고, 나와는 다른 생각이나 말에 대해 용인하는 관용 정신을 지니고 있으며, 타인에 대한 공감과 배려라는 덕성을 갖추어야 한다. 이런 점에서 평화·통일교육은 민주 시민의 덕성을 함양하고 통일 시민으로서의 역량과 기능을 습득하는 데 기여해야 한다.

넷째, 우리 사회의 민주주의 성숙에 부합하는 ‘시민 평화·통일교육’이 필요하다. 정치적 효능감 개념을 평화·통일 문제로 적용해 보면, 평화·통일의 ‘외적 효능감’은 “평화·통일 문제에 있어서 자신의 영향력에 대하여 확신하는 정도”라고 볼 수 있으며, 구체적으로 보면 ‘나 같은 사람들은 평화·통일 문제에 영향을 주기 어렵다’, ‘정부는 나 같은 사람의 평화·통일 관련 의견에 관심이 없다’에 대한 응답으로 확인 가능할 것이다. 반면 평화·통일의 ‘내적 효능감’은 “평화·통일 문제에 대한 자신의 지식과 식견에 대하여 확신하는 정도”로서, ‘나는 한국이 당면하고 있는 중요한 통일 문제를 잘 이해하고 있다’, ‘대부분의 한국 사람은 통일이나 북한에 대해 나보다 잘 알고 있다’로 서술할 수 있다. 따라서 평화·통일 문제에 대한 이해와 확신, 자신의 의견에 대한 수용 가능성, 영향력 등에 대한 신뢰 등 ‘평화·통일 효능감’이 제고될 수 있도록 참여자 중심의 평화·통일교육이 이루어져야 한다.

다섯째, 사회적 대화와 사회적 합의를 중시하는 열린 평화·통일 토론이 중요하다는 데 토론자 역시 입장을 같이한다. 하버마스는 자유롭고 평등한 사람들에 의해 ‘일반화 될 수 있는 이익’에 관한 ‘이성적 합의’가 도달 가능하다고 보았다. 그는 근거 있는 이성적 합의란 모든 내적·외적 구속여건에서 완전히 자유로운 언어소통상황, 양질의 논증의 힘만이 작용하는 이상적인 상황 속에서 성취될 수 있다고 보았다. 그러나 이 같은 이상적인 의사소통공동체는 과연 현실적으로 가능할 것인가? 이와 같은 이상적 공동체가 형성되기 위해서는 어떤 조건이 필요할 것인가? ‘무제한적이고 비억압적인 의사소통’이 구체적으로 실현될 수 있는 사회를 구축하려면 어떤 노력이 필요하며, 이를 위한 ‘실천적 합의’는 어떻게 이루어져야 하는가? 이러한 순환론적 문제를 극복해 나가기 위한 현실적 고민이 선행될 필요가 있다.

II. “사회 평화·통일교육 활성화를 위한 법·제도 개선방향” 토론

소성규 교수님의 좋은 발표문의 토론을 맡게 되어 감사드린다. 통일교육의 체계화와 일관성, 지속성, 그리고 효과성을 위해서는 현행 평화·통일교육을 뒷받침하고 있는 법과 제도의 분석과 개선을 위한 고민이 필수적이다. 헌법을 비롯해, 통일교육의 근거 법률인 통일교육지원법을 중심으로, 특별히 사회통일교육에 있어서 필요한 개선 및 보완사항들을 제시한 것에 대해 기본적으로 그 필요성에 공감한다.

관련하여 토론자로서의 몇 가지 의견을 덧붙이면 다음과 같다.

첫째, 발표문에서 제시된 사회 평화·통일교육의 세 가지 애로사항과 관련해서 살펴본다. 발표문에서는 지역통일교육센터의 예산 확충 및 TV 등의 방송매체를 통한 사회 평화·통일교육 활성화 방안을 제시하면서, 방송매체를 통한 법적 근거를 뒷받침하기 위한 지원법의 개정, 협력적 거버넌스 등을 제시하고 있다. 예산이 증가하는 것과 통일교육이 활성화되는 것은 일정한 관련이 있을 것이다. 그러나 통일교육의 활성화를 위해 예산 증가를 우선 방안으로 기대하는 것은 현실적으로 쉽지 않은 실정이다. 예산 증액과 동시에 또는 별개로, 현재 진행되고 있는 다양한 사업들의 내실화와 체계화, 사회 평화·통일교육 프로그램의 신규 개발, 통일교육 강좌 수강생이나 참가자 및 대상들에 대한 교육 접근법 등에 있어서, 과거의 전통적 평화·통일교육을 넘어서는 새로운 변화를 향한 심도 높은 고민이 필요한 시점이다.

둘째, 발표문에서는 향후 통일교육지원법이 개정된다면 필요한 입법 과정에서의 개선 방향에 대해 제언하고 있다. 현행 제1조에 앞서 ‘입법목적’이 필요하며, 헌법적 가치를 반영한 규정이 필요하다는 내용과 관련해, 통일교육지원법의 ‘기본법’적 위상을 제고하는 데 있어서 중요한 의미를 지닐 것이라는 생각에서 발표자의 의견에 공감한다. 발표문 속에 등장하는 ‘고발’ 관련 조항과 관련해서, 개정 전에는 “제11조(고발) 통일부장관은 통일교육을 하는 자가 자유민주적 기본질서를 침해하는 내용으로 통일교육을 하였을 때에는 수사기관 등에 고발하여야 한다.”를 개정하여 “통일부장관은 통일교육을 하는 자가 자유민주적 기본질서를 침해하는 내용으로 통일교육을 하였을 때에는 시정을 요구하거나 수사기관 등에 고발하여야 한다.”로 다소 완곡해진 바 있다.

셋째, 업무체계 측면에서의 개선방향으로 발표문에서는 임의규정을 강행규정으로 바꿀 필요가 있음을 밝히면서, ‘통일교육 추진을 의무화’함으로써 지역통일교육을 활성화할 것을 제언하고 있다. 공공부문의 경우에는 연간 1시간씩의 통일교육을 의무화하고는 있으나, 지역 주민들을 대상으로 하는 사회통일교육에까지 의무화 방침을 확대하는 것이 과연 바람직한지에 대해서는 더 많은 논의가 필요한 측면이 있다. 또한 발표문에서는 민주평통과의 형평성을 비롯해 통일교육위원의 정체성을 설명하면서 통일교육위원 대신 ‘통일교육자문위원’으로의 명칭을 제언했다. 그러나 대통령 자문기구인 민주평통과 달리, 통일교육위원은 지역사회 통일교육을 비롯해 지역 통일 여론 형성 등의 복합적인 업무를 실시할 수 있다. 최근 민주평통 역시 통일교육에 대한 다양한 관심과 시도를 벌이고 있지만 원칙적으로 민주평통 정책보고서 등 자문의 목표가 강하다. 그에 비해 통일교육위원들 중에는 자문을 위한 정책보고서 작성보다는 교수, 교장(감), 강사 등 일정한 교육 경험을 보유하고 있는 위원들이 다수이다. 따라서 제언에서처럼 통일교육위원을 통일교육자문위원으로 변경하는 것이 적절하다고 보기 어려우며, 오히려

통일교육자문위원의 명칭이 민주평통 위원과의 구분을 더욱 모호하게 할 가능성도 있음을 종합적으로 고려할 필요가 있다.

넷째, 발표문에서는 ‘운영’ 측면에서의 개선 방향을 제시하면서 한국식 보이텔스바흐 협의가 필요하다는 입장을 취하고 있다. 이 같은 입장은 통일부 차원에서도 오랫동안 고민해오고 있는 것이다. 가깝게는 통일교육원이 기존의 통일교육지침서를 『평화·통일교육: 방향과 관점(2018)』로 변경해 집필하는 과정에서, 각계각층의 광범위한 사회적 합의 과정을 거쳤던 사례가 있다. 이를 바탕으로 기존 3개에서 5개로 변경된 평화·통일교육 목표를 수립했으며, 『독일문제에 관한 교육지침(1978)』 15개 항목과 유사한 형식으로 ‘평화·통일교육 15개 방향’으로 정리해 발간한 바 있다. 또한 ‘통일국민협약’을 체결하기 위한 기반 조성 차원에서 통일부는 다양한 사회적 대화 프로그램을 실시해오고 있다. 발표문에서는 ‘한국형 보이텔스바흐 협의’의 취지를 규정하는 방향으로 ‘법 개정’이 필요하다고 밝히고 있으나, 그러한 합의가 실제로 도출된 뒤 법에 반영되는 것이 보다 적절할 것으로 보인다.

다섯째, 학교 및 사회통일교육의 활성화를 위한 홍보 및 방법론의 측면이다. 발표문에서는 강행규정 방안 검토, 인식개선과 홍보를 위한 규정 신설 및 방송사업자의 독자적인 홍보영상 제작 독려, 공익광고 관련 규정 등의 의견을 담고 있다. 그러나 폭력예방, 아동 및 가족관계, 다문화가정 등의 이슈와 달리, 통일교육의 경우에는 단순히 ‘법령’ 및 ‘윤리’의 영역으로 다루기 어려운 측면이 상당 부분 존재한다. 또한 개인의 정치적 신념 등이 개입하거나 때로는 이념, 계층, 성별, 지역, 세대 등에 따라 다양한 논쟁적 측면들이 존재하기 때문에 여타 부처의 이슈와 동일 선상에서 홍보 방법을 고려하기는 어려운 점이 있다. 또한 사회통일교육이 성인 학습자를 대상으로 한다는 점은 부인할 수 없으나, TV 공익광고와 같은 전통적 방식의 홍보가 오늘날의 2030세대 및 미래지향적이고 자유로운 열린 통일 논의에 있어서 적합한지의 여부 또한 고려해 볼 필요가 있다. 오늘 이루어진 키퍼런스를 통해, 평화와 통일의 문제가 더욱 다양한 각도와 시각에서 고민해보고, 다양한 생각들을 모아 나가는 소중한 시간이 되기를 기대한다.

사회 평화·통일교육 토론문

이슬기 서울대 통일교육연구센터 연구원

사회 통일교육은 학교 교육과정을 통한 통일교육을 제외한 대국민 통일교육 전반을 포괄한다. 그렇다보니 사회 통일교육의 대상은 공무원, 지역사회 주민 등을 비롯한 성인 일반과 체험학습 및 특화 프로그램에 참여하는 어린이, 청소년까지 다양하고, 교육 주체도 정부 기관 및 공공 기관, 민간단체 등 다양하게 존재한다. 사회 통일교육은 넓은 범위를 아우르며 여러 행위자들이 참여하고 있으며, 그만큼 영향력과 중요성이 큰 교육 영역이라고 할 수 있다.

발제자(소성규 교수님)가 지적했듯이 “현행 통일교육은 학교 통일교육 중심으로 이루어지고 있지만 (중략) 학교통일교육이 아무리 훌륭하게 진행된다고 하더라도, 가정에서 내지 사회에서의 통일교육이 제대로 이루어지지 않는다면” 그 효과성은 떨어질 수밖에 없다는 점에서 사회 통일교육의 중요성은 아무리 강조해도 지나치지 않다. 「2018 학교통일교육 실태조사」에 의하면, 학생들의 북한 및 통일관련 정보 습득 경로는 인터넷/유튜브/SNS(트위터, 페이스북) 등이 40.2%, 학교 수업(체험활동 포함)이 25.0%, TV/라디오가 13.9%로, 대중매체의 영향이 압도적으로 높게 나타난다. 통일 및 북한 관련 이슈는 현재 진행 중인 문제이기 때문에 학교 수업을 통해서보다 인터넷이나 TV 등을 통해 최근의 다양한 소식을 접하게 되고, 또한 여러 담론이 경합하는 문제이기 때문에 사회적 환경의 영향을 많이 받는다. 김병연(2018)은 이러한 점에 주목하여, 학교 통일교육에 미치는 잠재적 교육과정의 영향이 크다는 점을 지적하며 학교통일교육을 내실화하기 위해서는 통일문제에 대한 공론화를 통한 사회적 합의가 중요하고 이를 위해서는 사회 통일교육에 대한 지원이 중요하다고 강조한다. 즉 사회 통일교육은 발제자(최혜경 사무총장님)가 언급한 것과 같이, 성인을 대상으로 한 “일종의 정치적 재사회화 과정”이면서, 동시에 학교 통일교육을 둘러싼 환경을 조성하는 기능을 하고 있는 것이다.

본 토론은 사회 통일교육은 다양한 대상과 교육 주체, 포괄적인 범위 등의 문제로 학교 통일교육보다 구체적인 논의가 많이 이루어지지 못했지만 그 영향력과 실효성의 측면에서는 보다 큰 관심과 논의가

필요하다는 문제의식을 가지고, 두 분 발제자의 논의를 따라가며 사회 평화·통일교육의 방향 모색과 제도 개선을 위한 고민에 동참하는 것으로 같음하고자 한다.

1. 사회 평화·통일교육의 방향 모색을 위한 질문

“한반도평화 시대, 사회 평화통일교육의 새로운 모색”에서는 사회 평화·통일교육의 발전 방향을 모색하면서 다음의 다섯 가지 질문을 던진다. 첫째, 남북한 관계 설정을 어떻게 할 것인가? 둘째, ‘한반도 평화교육’으로서의 통일교육의 틀 거리를 어떻게 만들어 갈 것인가? 셋째, 사회 평화·통일교육을 통해 시민성으로서의 역량을 개발시키고 있는가? 넷째, 사회 평화·통일교육이 현실 변화를 반영하여 실천성을 강조하고 있는가? 다섯째, 사회 평화·통일교육에서 ‘열린 토론’을 수용할 수 있는 장을 마련하였는가? 이 다섯 가지 질문 모두 중요하지만, 각각의 질문이 조금씩 다른 위치와 맥락에서 의미화 될 때 보다 명확해진다.

먼저 앞의 두 가지 질문은 사회 평화·통일교육의 성격에 대한 것으로, 한반도 평화 시대에 필요한 사회 평화·통일교육을 구성할 때 중요하게 고려해야 하는 지점이 무엇인지 드러낸다. 통일, 북한, 평화/안보를 어떻게 다룰 것인가는 통일교육의 오랜 주제였다. 지금 우리는 이 오래된 주제를 어떻게 다시 현재의 맥락으로 가져올 것인가를 고민해야 하는 시점에 와 있다. 남북의 관계 설정에 대한 고민은 통일교육의 방향을 변화시킬 수 있는 핵심적이고 근본적인 질문으로, 이에 대한 다층적인 논의가 필요하다는 발제자의 주장에 동의를 표한다. 지금까지 우리는 북한은 우리에게 어떤 대상이냐는 존재론적 질문만을 던져왔다. 그리고 이는 ‘적’ 아니면 ‘동포’라는 두 가지 이분법적 접근만을 가능하게 했고, 통일교육의 주된 내용을 북한에 대한 이해에 한정시켰다. “북녘을 단순히 아는 관계가 아니라, 직접적으로 맞닥뜨려 같이 사는 대상으로 관계설정을”하는 것은 통일교육의 성격을 ‘한반도 평화교육’으로 규정하는 첫 걸음이면서, 지난 시기 동안 북한 및 북한이탈주민과의 접촉을 통해 이러한 고민을 해 온 여러 행위자들의 경험이 평화·통일교육을 풍부하게 구성하는 계기가 될 것이라고 생각한다.

다음 두 가지 질문, 시민성 역량과 실천성에 대한 질문은 사회 평화·통일교육이 지향해야 할 바에 대한 기준을 제시한다. 시민성 역량의 구성이 사회 평화·통일교육이 성취해야 하는 내적인 교육적 목표라면, “남과 북을 만나도록 하는 장 마련, 남과 북이 만날 수 없게 가로막은 여러 규제들을 해결하기 위한” 노력은 사회 평화·통일교육의 외적인 효과일 것이다. 추후 더 발전된 논의가 필요하겠지만, 이 두 가지 요소는 향후 사회 평화·통일교육을 평가하는 가이드라인으로 작동할 수 있을 것이라고 생각한다. 그리고 마지막

‘열린 토론’과 관련한 질문은 사회 평화·통일교육의 변화를 가능하게 하는 전제가 된다는 점에서, 다른 네 가지 질문이 활발하게 논의될 수 있는 기반이라고 할 수 있다.

사실상 한반도의 변화를 마주하며 통일교육의 변화를 모색하는 이러한 고민은 사회 평화·통일교육에 한정되는 것이 아니라, 평화·통일교육 전체를 관통하는 중요한 논의 주제이다. 여러 행위자들과의 폭넓은 논의가 평화·통일교육의 방향 설정에 중요한 함의를 제공할 것을 기대한다.

2. 사회 평화·통일교육의 제도 개선을 위한 제안

“사회 평화·통일교육 활성화를 위한 법제도 개선방향”은 위의 논의가 활발하게 이루어지기 위한 제도적 개선 방안을 크게 세 가지 측면에서 제안하고 있다. 먼저 입법형태 내지 입법기능 측면에서 통일교육의 목적(제1조)이 헌법적 가치를 반영하여 새롭게 규정될 필요와 고발(제11조) 조항의 삭제를 제안한다. 제 11조는 2018년 3월 13일 개정되며 “시정을 요구하거나”가 덧붙여지며 그 수위가 약화되기는 했지만 여전히 문제의 소지가 있다는 점에서 통일교육에 대한 지원법으로서의 기능을 못하고 있다. 다음으로는 업무체계 측면에서 통일교육에 대한 중앙정부와 지방정부 간의 업무체계와 통일교육위원의 역할을 정비할 것을 요청한다. 그리고 운영 측면에서는 통일교육의 기본원칙의 합의와 지역통일교육센터와 통일교육위원회의 운영제도 정비, 공무원 등에 대한 통일교육 활성화를 위한 규정 개정, 통일교육 홍보 규정 신설, 사회통일교육 진흥 및 활성화를 위한 규정 신설 등을 제안한다.

사회 평화·통일교육의 활성화를 위해서는 법적, 제도적 정비가 필요하다는 발제자의 문제의식에 동의하며, 본 토론에서는 지역 및 특정 집단을 대상으로 한 통일교육의 활성화 방안에 집중하여 논의를 전개하고자 한다. 발제문에서는 “공무원 개인의 통일교육 의무화와 더불어 지방정부 차원의 특성화된 통일교육 장려가 필요”하다는 것과 공무원 등에 대한 통일교육의 실시에 있어서 “특성화된 통일교육 프로그램 마련을 위한 연구”가 필요하다는 것을 강조하고 있다. 통일교육지원법 개정에 의해 2019년부터 공무원 및 공공기관 직원 등에 대해서는 통일교육이 의무화되었다. 그러나 그 실효성에 대해서는 의문을 품지 않을 수 없다. 얼마 전 기사에서는 한국전력 직원들의 공공 통일교육 e러닝 의무 수강에 대한 불만을 보도하기도 했다(“한국이 전체주의 국가냐” 공기업 통일의무교육 논란, 중앙일보, 2019.04.17.). 온라인 교육을 통해 정부의 정책 등을 일방적으로 전달받는 교육 형태에 대한 문제제기인 것이다. 이러한 문제는 발제자가 지적한 것처럼, 대상 및 상황에 맞는 통일교육에 대한 고민 없이 일반적인 내용으로 접근했기 때문에 발생한다고 볼 수 있다.

제7회 통일교육주간

마주 잡은 평화의 손 함께 여는 통일의 길

사회 평화·통일교육을 활성화하기 위해서는, 확대된 통일교육 의무화가 효과를 발휘하기 위해서는 해당 지역 및 기관 등 대상에 특화된 프로그램의 개발이 필요하고, 이를 위해서는 지역통일교육센터 및 통일교육 민간단체와의 협력이 필수적이다. 통일교육을 했냐 아니냐가 중요한 것이 아니라 통일교육을 통해 이루고자 하는 목표의 달성이 중요하다고 본다면, 통일교육의 의무화를 넘어서 다양한 사회 평화·통일교육의 개발을 위한 법적·제도적 정비가 뒷받침되어야 한다. 그리고 이는 중앙 집중화된 방식에서의 접근이 아니라, 사회 평화·통일교육의 방향과 지향에 대한 공감대 위에서 대상자에 특화된 방식으로 구성되어야 한다. 이런 측면에서 지역통일교육연구센터 및 통일교육 민간단체 등 다양한 사회 평화·통일교육의 주체들이 보다 다양한 방식으로 만나고 소통하며 논의를 발전시켜 나갈 수 있는 법제도적 환경의 조성이 이루어지기를 바란다.

사회 평화·통일교육의 방향을 모색하는 최혜경 어린이어깨동무 사무총장님과 사회 평화·통일교육의 제도 개선 방향을 제시하는 소성규 대전대 공공인재법학과 교수님의 발제문을 함께 보면서, 사회 평화·통일교육의 전체적인 틀을 머릿속에 그리고 그 안에서 중요하게 고민해야 하는 지점들이 무엇인지 파악할 수 있었다. 두 분의 발제문을 통해 사회 평화·통일교육에 대한 고민이 심화될 수 있는 기회를 가지게 된 것에 감사한 마음을 전하며, 부족한 토론을 마친다.

〈참고문헌〉

김병연. 「학교통일교육의 잠재적 교육과정에 대한 연구」. 서울대학교 대학원 박사학위 논문, 2018.

통일교육원. 「2018년 학교통일교육 실태조사 결과보고서」.

김준영. “한국이 전체주의 국가냐, 공기업 통일의무교육 논란”. 『중앙일보』, 2019년 4월 17일.

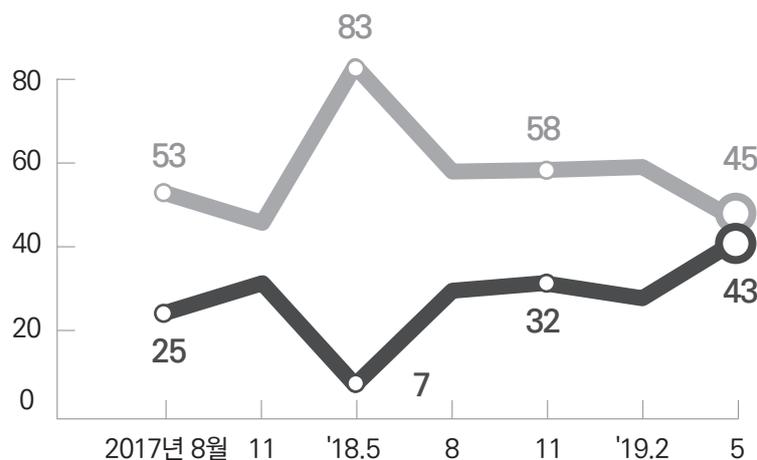
사회통일교육에 대한 단상

이창희 한반도평화포럼 사무국장

I. 사회통일교육의 필요성: 가짜뉴스와 널뛰는 대북정책 지지도

“물 들어올 때 노 저은다”고 평화와 통일에 관련된 사람들이 바쁘게 움직이고 있다. 평화·통일 강연도 제법 많아졌다. 그러나 북한의 쌀값은 남한의 문재인 정부가 몰래 쌀을 퍼줘서 안정적이고, 그로 인해 남한의 쌀 재고량이 바닥나서 남한 쌀값이 올라갔다는 식의 ‘쌀값괴담’ 등 가짜뉴스가 판치고 있다.

〈그림〉 문재인 정부의 대북정책에 대한 여론 지지도



자료 : 한국갤럽 — 잘하고 있다 — 잘못하고 있다

이러한 가운데 대중들의 대북 정책에 대한 지지도는 요동치고 있다. 한국갤럽의 여론조사에서 문재인 정부의 대북정책에 대해서 2018년 5월 83%의 지지도를 나타냈다. 그러나 1년이 지난 2019년 5월 문재인 정부의 대북정책에 대한 비판이 43%에 달하였다.¹⁾

현재 한반도 평화시대는 대전환의 국면을 맞이하고 있다. 3.1운동 100주년을 맞이하여 한반도는 피동적 열전 및 냉전국면에서 능동적 평화 및 번영 국면으로 발전하고 있다. 새로운 질서를 만들어내고 있는 주역은 바로 대중들이다. 일제 강점기와 외세에 의한 분단과 전쟁, 최빈국의 상태를 피와 땀의 노력으로 딛고, 산업화와 민주화를 이루며 이제 평화를 실현하면서 새로운 100년을 열고자 하고 있다.

한반도의 대전환이 본격화되기 위한 최우선의 핵심은 대중들이 민주적 의식에서 더욱 발전하여 평화와 번영에 대해 회의와 의구심을 가지기보다, 지속적으로 평화와 공존에 대한 희망적 인식을 고양시키는 것이다. 촛불혁명이 문재인 정부가 국내외적으로 한반도 평화와 번영 정책을 힘있게 추진한 배경이었다는 것은 누구나 인정하는 사실이다. 따라서 평화·통일정책 홍보와 더불어 평화·통일교육의 적극화를 통한 대중들의 지속적인 평화와 통일에 대한 의식 고양 및 공론 형성이 한반도 대전환의 거대한 동력이 될 것이다.

II. 적극적인 사회통일교육의 실천

1. 더 이상 평화·통일교육에 대한 논쟁은 적절치 않다.

통일교육이 아니라, 평화·통일교육이라는 용어가 제기되었다. 대결심 및 흡수통일적 인식 등 잘못된 통일교육이 가지고 있는 문제점과 통일의 궁극적인 목표가 평화라는 깨달음에서 비롯된 적합한 사고라고 판단된다. 또한 적극적 평화가 구조적 문제의 해결을 추구한다면 분단구조를 해소해야 하며, 한반도의 안정적인 평화를 위해서는 분단 상태를 극복하고 서로가 공존하는 국가연합형 통합 등 낮은 수준의 통일 형태로 민족사적 과제에 부합되게 나아가야 한다.

따라서 평화·통일교육에서 “평화교육이 타당하다”, “통일교육으로 명명해야 한다”는 소모적인 논쟁을 넘어서 평화교육과 통일교육을 제대로 전개하려는 서로의 문제의식에 충분히 공감한다면 그에 맞게 평화교육과 통일교육을 적극적으로 각각 또는 종합적으로 전개해야 한다. 평화·통일교육, 평화교육,

1) “文 대북정책마저 데드크로스 직전,”『문화일보』, 2019년 5월 3일.

통일교육의 다양한 전개라는 적극적 실천 속에서 평화와 통일에 대한 대중적 공감대를 형성하면서 한반도 평화시대를 발전시키면 되는 것이다.

다만 앞의 흐름에 따라서 「통일교육지원법」 제2조에 명기된 “통일교육이란 자유민주주의에 대한 신념과 민족공동체의식 및 건전한 안보관을 바탕으로 통일을 이룩하는 데 필요한 가치관과 태도를 기르도록 하기 위한 교육”이라는 정의는 개정되어야 하며, 제11조에 명기된 “통일부장관은 통일교육을 하는 자가 자유민주적 기본질서를 침해하는 내용으로 통일교육을 하였을 때에는 시정을 요구하거나 수사기관 등에 고발하여야 한다”라는 폐쇄적인 조항도 개정되어야 한다.²⁾ 자유민주주의의식의 함양은 일반적인 사회교육에서, 건전한 안보관에 대해서는 안보기관의 교육으로 진행되어야 한다. 2019년 경기도는 통일교육 조례를 평화통일교육조례로 개정하면서 통일교육의 이념에서 “건전한 통일안보의식”을 “1. 자유·평화·민주적 가치의 실현, 2. 민족의 평화적 통일 지향, 3. 7·4 남북공동성명, 남북기본합의서, 6·15 남북공동선언 및 4·27 판문점선언의 실현” 등으로 개정하였다.³⁾ 또한 2015년에 제정된 서울시 평화·통일교육조례에서는 “평화·통일 교육이란 남북한 화해와 평화 공존, 자주·평화·민주의 원칙에 입각한 한반도의 통일을 이룩하는데 필요한 가치관과 태도의 함양을 목적으로 하는 교육”이라고 정의하였다.⁴⁾ 이러한 흐름을 반영하여 통일교육지원법을 개정해야 한다.

2. 평화·통일교육의 진화를 적극적으로 수용해야 한다.

과거 평화·통일교육의 환경이 어려운 시기에서도 작게나마 통일교육이나 평화교육의 방식은 진화하였다. 주입식 통일교육에서 벗어나 참여형 평화수업이 이루어지고 있다. 또한 통일보드게임이 만들어지고, 통일축제가 열리고 있다. 이러한 발전을 적극적으로 수용하여 재미나고 흥미로운 평화·통일교육을 진행해야 한다.

한반도 평화시대의 본격화가 추진됨에 따라 방송사들도 평화·통일교육에 나서고 있다. 연예인들이 참여하는 ‘차이나는 클래스’에서는 일방통행식 강연이 아닌, 쌍방향 토론식 수업의 형식을 통해 평화와 통일을 주제로 다루었다. 시각적 이해와 정서적 접근으로 대중들에게 보다 쉽게 다가가는 ‘명견만리’

2) 통일교육 지원법(법률 제15433호, 2018. 3. 13. 일부개정), 참조.

3) 경기도 통일교육 활성화 조례(조례 제4178호, 2011. 4. 7. 제정)와 경기도 평화통일교육 활성화 조례(경기도조례 제6025호, 2019. 1. 14. 전부개정)과 비교.

4) 서울특별시 평화·통일 교육에 관한 조례(서울특별시조례 제5848호, 2015. 4. 2. 제정), 참조.

에서도 평화와 통일을 소재로 다루었다. 이러한 영상물과 그에 기초한 홍보물이 평화·통일교육에서 적극적으로 활용해야 한다.

3. 대중들에게 접근하는 사회통일교육의 진행

평화·통일교육계의 의도와 달리 학교통일교육을 중요시하고 사회통일교육을 등한시하는 것처럼 비쳐지고 있다. 대중을 모여져 있는 집토끼교육, 즉 학교통일교육에만 주로 신경 쓰려고 하고, 대중을 모으기 힘든 산토끼교육, 즉 사회통일교육에는 적극적이지 않다는 것이다. 물론 학교통일교육도 수능 위주의 교육체계에서 제대로 하려면 힘들고, 사회통일교육도 민주평통 지역협의회에서 진행하는 ‘통일시대 시민교실’, 공무원 통일교육 등의 형태로 발전하고 있다.

그러나 대중들의 평화·통일의식이 발전하려면 사회통일교육에 더욱 적극적으로 나서야 한다. 이를 위해 지역통일교육센터가 평화·통일교육의 거점이라고 하는데, 거점으로서 어떠한 역할을 실질적으로 해오고 있는지 진지한 성찰이 필요하며 혁신을 해야 한다. 우선 역사적으로 평화와 통일교육을 진행해온 단체와 사람들에게 문호를 개방해야 한다. 또한 다양한 평화교육과 통일교육의 내용과 방식을 수용해야 한다. 나아가 주민자치센터 및 지자체 평생교육프로그램 등에 평화·통일교육의 내용이 담기도록 노력해야 한다.

III. 사회통일교육을 위한 제도적 역량 강화: 평화·통일교육원 설립

한반도평화시대를 더욱 본격화시키려면 통일부는 정부의 통일정책에 대한 홍보기능을 강화해야 한다. 또한 교육부는 학교의 평화·통일교육 기능을 강화시켜야 한다.⁵⁾ 나아가 통일부 산하의 통일교육원을 평화·통일교육원으로 독립시키고 일관되고 대중적인 평화와 통일에 대한 연구 및 교육 개발을 위해 교수 및 연구 역량을 대폭 확충시키고 강화시켜야 한다. 교수 및 연구진으로 많은 경험을 지닌 현장 교사와 시민사회단체 평화 및 통일교육 전문가들도 임용해야 한다.

독립적인 평화·통일교육원은 강화된 연구 및 교육 역량을 바탕으로 통일부와 교육부, 관계 교육기관 및 지자체, 시민사회단체 등과 함께 과거 여야가 합의한 민족공동체통일방안의 현실화와 민주시민교육의

5) 김정원 외. 『공공부문 통일교육 의무화 실행 방안 연구』(서울: 한국교육개발원, 2018), p. 195 참조.

발전, 평화로운 시민역량 구축 등에 대한 사회적 합의에 기초하여 평화·통일교육을 진행해야 한다. 구체적으로 남과 북의 교류협력 단계를 본격적으로 살아가는 평화·통일교육을 적극적으로 진행하고, 다가올 남북연합단계에 부합하는 평화·통일교육 내용을 준비하고 실천해야 한다.

〈참고문헌〉

김정원 외. 『공공부문 통일교육 의무화 실행 방안 연구』. 서울: 한국교육개발원, 2018.

김현희 외. 『통일교육 어떻게 할까』. 서울: 철수와영희, 2016.

이기범 외. 『한반도 평화교육 어떻게 할 것인가』. 서울: 살림터, 2018.

“文 대북정책마저 데드크로스 직전.” 『문화일보』. 2019년 5월 3일.

국가법령정보센터: <http://www.law.go.kr>.

세션3
학교 평화·통일교육
사회 평화·통일교육
해외 평화교육
[발제문]

평화학의 시각으로 본 평화·통일교육

정주진 성공회대 교수

I. 한반도 변화의 이해

한반도 상황은 지난 1년여 동안 주목할만한 변화를 보였다. 2018년 이전의 한반도와 현재의 한반도는 분명히 다르다. 그러므로 한반도 상황에 대한 이해를 위해 먼저 2018년의 변화를 언급하는 것이 필요하다. 지난 1년여의 변화는 오랜 세월 유지됐던 상황에 균열을 만들어서 변화 이전과 이후의 상황을 비교 및 분석하고 전체 한반도 상황에 대한 인식을 재고하게 했다.

2018년 한반도에서는 남한과 북한의 만남과 교류라는 역사적 사건이 계속됐다. 그에 따라 2017년 말까지 계속됐던 남북의 대립과 상호 비난이 중단되고 상호 이해와 신뢰가 깊어지는 결과가 나타났다. 북미의 대립 또한 완화됐고 표면적으로는 상호 이해와 신뢰의 토대가 마련돼 한반도 상황의 변화에 지대한 영향을 미쳤다. 상대에 대한 남북 대중의 관심이 높아지고 서로 다름을 인정하고 수용하려는 태도 또한 확산됐다. 그전의 대립과 상호 거부를 고려하면 상상을 뛰어넘는 변화로 볼 수 있다.

2018년에 남북 정부와 대중에게 일어난 변화는 중요한 의미를 가진다. 2017년에 있었던 북한과 미국 사이의 설전과 대립의 격화, 그리고 남한의 정권 교체에도 불구하고 남한과 북한 사이 여전한 대결 후에 이뤄진 변화였기 때문이 아니다. 그 이유는 바로 한국전쟁 이후 한반도가 전쟁 및 무력 충돌의 상시적 위협을 벗어났기 때문이다. 처음으로 한반도는 상호 공격과 전쟁의 위협이 없는 한 해를 보냈다. 2018년의 변화는 한반도에 대한 대중의 이해를 독려하는 결과를 낳았다. 일상적 상황에 균열이 생기고 변화가 나타나자 비로소 대중은 그 이전의 상황을 이해하게 됐다. 대다수는 한반도가 전쟁 없는 평화 상태가 아니라 단지 전쟁을 쉬는 휴전 상태였다는 것을 2018년에야 알았다. 한반도에 종전선언이 필요하며 나아가 평화협정까지 이뤄야 한다는 것도 알게 됐다. 결과적으로 2018년의 변화는 대중을 교육하는 역할을 했다. 그런데 역동적이었던 2018년을 지낸 후 2019년의 한반도는 전진하지 못한 채 정체 상태에

머물러 있다. 이것은 사실 정체가 아니라 2018년 이전으로의 복귀가 가능할 수 있는 상황이다. 2018년의 변화는 사실상 전진이 아니라 그 이전까지의 상황에 균열을 내고 새로운 시작을 위한 아주 기초적인 준비를 한 것에 불과하기 때문이다. 이런 상황에서는 불확실한 미래보다 익숙한 과거로 돌아갈 가능성이 클 수밖에 없다.

우리에게, 정확히 말하면 대한민국 사람들에게 한반도는 ‘남한’이 ‘북한’이라는 적이자 동족 국가와 정치적으로 대립하고 군사적으로 대결하고 있는 곳이다. 대립과 대결의 역사는 1948년까지 거슬러 올라가고 한국전쟁을 통해 폭발했다. 그 이후 남한과 북한의 무기 경쟁과 군사적 대결이 계속되고 간헐적인 무력 충돌이 있었으며 남한과 북한은 여전히 서로를 사실상의 적으로 간주하고 있다. 2018년에 남북관계에 변화가 있었고 상호 군사적 공격을 멈추기로 했지만 양측은 여전히 상대를 무력 견제하기 위한 군사력 유지와 강화에 주력하고 있다.

한반도에 사는 모두는 불안한 평화를 안고 살아왔다. 사실은 비평화의 상황이지만 무력 충돌의 부재를 평화로 왜곡해 이해해왔다. 2018년의 변화 또한 비평화에서 평화로의 근본적인 변화 없이 일시적으로 무력 충돌의 부재를 실현한 것에 불과했다. 그러나 그 이전과의 비교로 인해 중대한 변화, 또는 평화로운 상황으로 인식됐다. 무엇보다 한반도는 무력 대결의 고착화로 인해 비평화를 평화로 바꾸려는 노력보다 무력 대결과 충돌의 부재를 지속시키는 데 관심이 집중돼왔던 곳이다.

2018년에 있었던 일련의 정치적 사건들과 남북관계, 북미관계의 변화는 세계에 한반도의 존재를 인식시키는 역할을 했다. 세계에게 한반도는 남한과 북한의 군사적 대결이 계속되고, 미국과 중국이 정치적, 군사적 영향력을 행사하고 있는 곳이다. 또 하나 중요한 것은 한국전쟁이 있었던 곳이다. 유엔이 미국이 주도하는 연합군의 개입을 승인했고 그 결과 전 세계 군인들의 무덤이 됐던 곳이다. 한반도는 군인과 민간인의 막대한 희생을 냈던 한국전쟁이 끝나지 않은 곳이다. 세계는 그 연장선에서 한반도를 남한과 북한의 대립과 무력 충돌의 위협이 상존하는 곳으로 이해하고 있다. 한반도를 평화 상태가 아니고 여전히 유엔군사령부의 평화유지(peacekeeping) 활동이 이뤄지고 있는 곳으로 이해하고 있다.

세계에게 한반도는 북한이 있는 곳이다. 북한은 국제사회의 만류, 설득, 제재에도 불구하고 꾸준히 핵무기를 개발해 사실상 핵무기 보유국이 됐다. 세계가 한반도에 관심을 보이는 이유는 사실상 북한, 정확히는 북한의 핵무기 때문이다. 세계는 남한과 북한의 역사적, 민족적 동질성과 통일 열망을 알고는 있지만 둘을 별개로 이해한다. 세계는 한반도의 통일에는 큰 관심이 없다. 그것은 남한과 북한이 결정해야 할 일이기 때문이다. 그러나 북한의 핵무기는 국제사회가 해결해야 할 현안이다.

2018년의 변화는 세계에게 그다지 큰 인상을 주지 못했다. 남북관계의 복원과 신뢰 형성 과정, 그리고

북미대화의 개시가 인상적이기는 하지만 궁극적인 목표인 북한의 비핵화가 의미 있는 진전을 이루지 못했기 때문이다. 핵무기가 있는 한반도는 기본적으로 국제사회와 발을 맞춰 대화와 평화의 과정을 진행할 수밖에 없다. 이런 점에서 북한의 비핵화를 포함하고 있는 한반도 평화는 민족의 문제를 넘어 국제사회와의 연대와 협력을 필요로 하고 있다.

II. 평화를 위한 피스빌딩 접근

평화학의 시각으로 접근하면 한반도는 낮은 수준의 평화인 소극적(negative) 평화조차 보장되지 않는 곳이다. 소극적 평화 성취의 조건이 되는 직접적(direct) 폭력의 부재를 언급할 때 중요한 기준 중 하나는 전쟁의 부재다. 그러나 휴전 상태인 한반도에는 여전히 무력 충돌 가능성과 전쟁의 위험이 상존하고 있다.¹⁾ 남북관계의 복원으로 2018년에는 전쟁의 위험이 사라지긴 했지만 그것은 상호 신뢰에 기반한 것일 뿐 이론적으로, 그리고 공식적으로 전쟁의 위험은 사라지지 않았다. 이런 상황은 2018년 4월 27일 남북정상회담의 결과물인 판문점선언을 통해서도 명확히 알 수 있다. 판문점 선언은 “전쟁 위험을 실질적으로 해소”하기 위한 노력과 “지상과 해상, 공중을 비롯한 모든 공간에서 군사적 긴장과 충돌”을 막기 위해 “일체의 적대행위를 전면 중지하기로” 한다는 내용을 포함하고 있다. 합의를 실행하기 위해 남북군사합의가 이뤄지고 실제 휴전선 일대에서 상호 포문을 닫는 조치 등이 취해졌다. 그렇지만 그것은 남북관계가 정상회담 합의 당시의 수준을 유지할 때 실현 가능한 일시적 조치일뿐 남한이나 북한 어느 쪽도 비무장을 현실화하지도, 공격과 무력 대응의 가능성을 완전히 배제하지도 않고 있다.

소극적 평화의 부재, 다른 말로 무력 대결과 충돌 가능성의 상존으로 인한 전쟁의 위험성은 남북문제와 관련해 시민에 대한 국가의 구조적 폭력의 존재를 말해준다. 곧 국가가 증오와 대립에 기대 정치적, 군사적 대결 체제를 유지하면서 대중에게 수용과 굴복을 강요하고 있기 때문이다. 또 국가는 증오와 대결을 합리화하고 대중을 설득하기 위해 국가안보, 군사화, 무기경쟁의 이론과 담론을 만들어 대중에게 강요하고 있기도 하다. 이것은 모든 폭력이 제거되는 적극적(positive) 평화의 성취를 막는 조건이 된다. 우리는 비록 소극적 평화조차 누리지 못하는 상황이지만 궁극적으로는 전쟁의 부재를 넘어 남북문제와 관련해 정치적, 사회적, 경제적, 문화적 자유를 누리고 진전을 이뤄내는 적극적 평화를 추구해야 하는 상황에 직면해 있다.

1) 정주진. 『평화를 보는 눈』. 고양: 개마고원, 2015, pp.108-115.

냉전시대 일부 평화학 연구자들은 소극적 평화에서 적극적 평화로 평화의 개념과 목표를 확대하는 것을 경계했다. 그것이 오히려 세계가 당면한 군축과 전쟁의 문제를 희석할 것으로 우려했기 때문이다. 그들은 성취할 평화의 목표를 축소해 소극적 평화에 초점을 맞추고 무력 충돌을 잘 관리하고 예방하기 위한 전쟁 위험의 감소, 군축, 우발적 무력 충돌 예방, 핵무기 비확산 등에 초점을 맞췄다.²⁾

그러나 소극적 평화에만 초점을 맞춘 접근은 결국 소극적 평화조차 성취할 수 없는 한계를 가지고 있다. 그것은 두 가지 문제에서 비롯한다. 하나는 전쟁 위험 및 무력 충돌의 예방과 군축 등은 결국 국가의 구조적 문제와 관련이 있다. 그런데 소극적 평화에 초점을 맞추면 적극적 평화와 관련된 그런 근본적인 문제는 간과되고 결국엔 소극적 평화조차 달성할 수 없게 만들기 때문이다. 다른 하나는 전쟁 및 무력 충돌의 예방과 군축을 국가가 선제적, 자발적으로 하는 것을 기대하기 힘들기 때문이다. 냉전시대를 넘어 지금까지 전 세계에서 무기경쟁이 계속되고 무기의 확산으로 전 세계 어디도 무기로부터 안전하지 않은 상황을 보면 알 수 있다. 이런 상황에서는 평화에 대한 성찰, 교육, 담론 등의 이해와 개발을 통한 대중의 압박과 요구가 필요하며, 이것은 적극적 평화와 관련된 문화적 접근이 필요함을 의미한다. 이를 위해서는 결국 소극적 평화가 아니라 적극적 평화에 초점을 맞추고, 목표를 실현해가는 넓은 스펙트럼 안에서 소극적 평화를 적극적 평화로 가는 과정 중 일부로 이해하는 것이 필요함을 말해준다. 이런 접근에서는 불가피하게 국가를 견제하고 압박을 가할 수 있는 대중 역할의 강화가 필요하다. 그러기 위해서는 평화 노력에 대중을 참여시키고 나아가 대중이 평화 성취 노력의 중심 역할을 하도록 정치적, 사회적 환경을 변화시켜야 한다. 한반도가 지금까지 국가 주도의 남북관계, 정치 체제, 담론으로 무력 충돌과 전쟁의 위험을 지속적으로 안고 살아온 이유는 이런 근본적 변화가 이뤄지지 않았기 때문이다.

평화 성취를 위한 포괄적인 접근과 대중을 중심에 둔 담론 및 실행은 흔히 피스빌딩(peacebuilding) 이론과 접근을 통해 설명된다. 피스빌딩은 좁은 해석으로는 무력 충돌이나 전쟁 후 국가 및 사회를 재건하는 과정에서의 평화적 접근을 의미한다. 포괄적인 해석은 무력 충돌과 폭력을 예방, 종식, 해결하는 모든 활동과 대립 및 대결의 모든 단계에서 평화 성취를 위한 사회적 변화를 이루는 것을 의미한다. 평화학에서는 일반적으로 후자의 포괄적인 접근을 취하고 있다.

피스빌딩 접근에서 가장 중요한 두 가지는 평화의 성취를 위해 누구를 중심에 두고 누구의 역량을 향상할 것이냐다. 이 두 가지에 대한 답은 하나다. 그것은 바로 대중이다. 대중을 중심에 두고 대중의 역량을 향상해야 한다. 이것은 평화가 하향식으로 부과될 수 없기 때문에 불가피하게, 그리고 필수적으로

2) Jeong, Ho-Won. *Peace and Conflict Studies: An Introduction*. Burlington: Ashgate, 2000, pp.24-29.

이뤄지는 접근이다. 하향식으로 부과되는 평화는 국가나 결정권자에 의해 이뤄지는 평화를 말하는데 그런 평화는 최악의 경우 왜곡되거나 최선의 경우라 할지라도 대중 지지의 부족으로 지속성이 담보되지 않는다. 또 다른 이유는 평화는 사회 전체의 포괄적 노력과 합의를 통해 성취될 수밖에 없는데 이를 위해서는 대중이 중심 역할을 할 수밖에 없기 때문이다. 그렇지 않으면 평화는 왜곡되거나 오염될 수 있고, 강자의 비평화가 평화의 이름으로 부과될 수 있다. 결국 왜곡되거나 강제되지 않고 사회 구성원들의 평화적 삶에 부합하는 평화를 성취하기 위해서는 불가피하게 대중의 역할과 역량이 필요하다.

대중의 역할 및 역량 형성과 함께 중요한 또 다른 것은 다양한 사회 층위들과 영역들 사이의 소통과 상호 이해가 이뤄지고 각각의 노력이 공동의 노력으로 변화될 수 있어야 한다는 것이다. 사회를 이끄는 층위에는 먼저 수직적으로 무력 충돌과 대결에서 평화로의 변화를 협상하고 결정하며 중·장기적 평화 계획을 세우고 실행하는 상층부(top-level)의 지도력이 있다. 다음으로 각 영역에서 사회 변화를 도모하고 상층부에 자문과 비판을 제공하며, 다른 한편으로 풀뿌리층과 소통하고 의견을 수렴하는 중층부(middle-range)의 지도력이 있다. 가장 넓은 층위로 대중의 이익과 필요를 대변하며 대중을 견인하는 풀뿌리층(grassroots) 지도력이 있다. 수평적으로는 서로 대립하는 우측 극단과 좌측 극단에서 중도에 이르기까지 다양한 영역이 존재한다.³⁾ 한국사회의 경우 보수, 중도, 진보, 또는 그 사이를 차지하는 다양한 영역이 여기에 해당한다고 할 수 있다. 평화는 수직의 층위와 수평의 영역들이 서로 소통하고 이해하며 합의를 이룰 때 가능해진다. 그런데 이를 위해서도 역시 대중의 역할과 역량이 필요하다. 상층부와 중층부의 지도력은 이미 각자의 이익과 필요를 충족시킬 수 있는 비교적 충분한 힘을 이미 가지고 있으며, 심지어 풀뿌리 지도력조차 일반 대중에 비해 수평적 소통을 할 수 있는 역량과 조건을 갖고 있다. 결국 수직 층위들과 수평 영역들이 평화를 위해 협력하고 소통하고 합의하기 위해서는 그 모두에게 자기 이익을 넘어 사회 전체의 이익과 평화에 기여할 수 있는 변화를 요구하고 필요할 경우 압력을 가할 수 있는 다수 대중의 역할이 필요하다. 그것은 대중의 적극적 역할 수행과 역량 형성 및 향상을 통해 달성될 수밖에 없다.

이런 피스빌딩 접근은 한반도 평화의 성취에도 충분히 적용될 수 있다. 그동안 한반도 평화 문제는 상층부가 주도하고 중층부가 협력 내지 견제하는 형태로 진행돼왔다. 상층부와 중층부에 있는 전문영역은 한반도 문제를 독점하면서 대중은 물론 풀뿌리층 지도력까지 배제시켜 왔다. 이런 상황은 현재도 유효하다. 그런 환경에서 2018년의 변화는 정체 상태에 도달했고 이제 한반도는, 또는 한국사회는 평화로의 전진과 비평화로의 회귀 사이에서 선택을 해야 할 상황에 직면하고 있다. 물론 가장 바람직한 것은 평화로의

3) Lederach, John Paul. *Building Peace: Sustainable Reconciliation in Divided Societies*. Washington, D.C.: United States Institute of Peace Press, 1997, pp.38-43.

전진이지만 다양한 이유로 그것을 지지하지 않는 사회 구성원들도 존재한다. 이런 상황에서 평화로의 전진을 견인해낼 가장 유효한 자원 중 하나는 바로 대중의 역량 향상과 역할 강화다. 결국 한반도 평화는 한반도에 사는 사람들의 선택이 되어야 하고 그래야만 지속성을 담보할 수 있는 평화로의 전진이 이뤄질 수 있기 때문이다.

III. 평화·통일교육의 필요성

1. 한반도 평화를 위한 평화·통일교육

2018년 정부 주도로 이뤄진 변화가 국내 및 국제 정치의 변화로 인해 의미 있는 진전을 이루지 못하고 정체 상태에 빠진 것은 정치의 복잡성을 고려할 때 충분히 이해할 수 있는 일이다. 그러나 한국사회 대중의 지지와 관심이 저하되고 그로 인해 정부가 한반도 평화 구상을 진전시킬 수 있는 충분한 동력을 만들지 못하고 있는 것은 안타까운 일이다. 이런 상황은 남북관계와 한반도 평화 문제가 그동안 정치적 주제로 소비돼왔고 대중 또한 그 틀에서 크게 벗어나지 못했음을 보여준다. 동시에 남북의 공존, 한반도 평화, 통일 등과 관련된 문제가 정치적 상황에 따라 선택할 수 있는 지엽적, 내지는 일시적 주제 중 하나로 여겨지고 있음을 보여준다. 한반도의 정치적, 경제적, 사회적 상황이 상시 남북 대립과 한반도 비평화 상태의 지대한 영향을 받는 현실과는 아주 다르다. 한반도 평화를 위한 남북대화, 남북관계의 획기적 개선, 남북 교류 및 협력의 확대 등은 이런 사회적 상황과 한계를 벗어나야 비로소 제대로 전개될 수 있다. 그리고 그것은 남북관계와 한반도 평화 문제를 주관적 시각을 가지고 삶의 필요와 연결지어 해석할 수 있도록 대중의 역량이 향상돼야 가능한 일이다. 또한 대중 스스로 한반도 평화의 필요를 인식하고 표명할 수 있지 않으면 안 된다. 이런 대중 역량의 향상은 남북관계와 한반도 평화 문제를 정치적 이익을 위해 소비하는 정치 사회 상황을 극복하는데 중요한 기여를 할 수 있다. 평화·통일교육은 이런 대중 역량의 향상을 위해 절대적으로 필요하다.

평화·통일교육은 기존의 통일교육에 평화교육을 결합시키거나, 또는 평화 이론 및 관련 실행 원칙과 내용을 포함시키는 것으로 이해할 수 있다. 통일교육에서 평화·통일교육으로의 변화가 가지는 핵심은 평화의 결합이 통일의 방식을 결정짓는 역할을 하게 된다는 점이다. 평화·통일교육은 북한을 흡수하거나 북한의 붕괴를 통한 방식의 통일은 배제하고 반드시 평화적 과정을 통한 통일을 담을 수밖에 없기 때문이다. 평화교육이나 평화이론이 결합되는 교육은 불가피하게 통일의 당위성과 목표로서의 통일을

강조하는 교육이 아니라 통일로 가는 과정과 그 과정에서 남북의 대화와 공존을 위한 준비 등의 문제를 다룰 수밖에 없다. 이런 평화·통일교육에서 간과할 수 없는 한 가지 논의 주제는 평화로운 통일 과정과 평화적 통일이 왜 필요하며 무엇을 기준으로 통일의 필요성을 평가할 것이냐다. 평화·통일교육은 그 기준을 한반도에 사는 모든 사람의 평화로운 삶에서 찾게 될 것이다.

통일의 필요성과 통일의 방식, 그리고 통일을 통해 성취할 삶의 모습을 구체적으로 논의할 때 기본적으로 중요한 한 가지는 누구를 위한 통일이 되어야 하느냐이다. 이것은 앞에서 얘기한 평화적 통일을 판단할 기준의 역할을 한다. 이를 위해 ‘전략적 피스빌딩’ 이론을 참고할 수 있다. 전략적 피스빌딩을 구상할 때의 핵심은 ‘전체 사회(whole society)’의 접근이다. 다시 말해 사회 모든 층위와 영역에 있는 모든 관련 당사자들이 참여하는 구상을 말한다. 이를 통해 개인, 관계, 문화, 구조 등 모든 면에서의 변화를 만들어내고 특별히 인간안보(human security)를 성취하는 노력에 초점을 맞춘다. 인간안보는 사람이 중심이 되는 개념으로 개인, 공동체, 그리고 생활환경의 안전과 보호에 초점을 맞춘 접근을 말한다. 이것은 국가의 영토와 정치적, 경제적 이익에 초점을 맞춘 국가안보(national security)와 비교되는 개념으로 대중 스스로 자신의 취약성과 직면한 위험 상황을 규명하고 안전을 담보하기 위해 “누구를 위해, 그리고 무엇을 위해” 평화 노력이 필요한지를 스스로 질문하고 답을 찾을 수 있게 해준다. 국가안보 개념은 세계로부터 고립돼 자국에만 초점을 맞추는 반면 인간안보 개념은 국가를 넘어 세계와의 상호의존적인 인식을 가지고 있다.⁴⁾ 이것은 보편적 평화 개념 및 노력과 통하는 것이다.

인간안보는 평화·통일교육의 기본적인 토대가 되어야 하며 동시에 ‘국가안보’의 독점을 해체하는 개념으로서 평화·통일교육 내용에 포함돼야 한다. 이것은 대중이 소비되거나 동원되는 것이 아니라 참여하는 한반도 평화와 통일 과정을 만들기 위해 반드시 필요하다. 그동안 대중은 남북의 분단과 대결로 인해 삶이 영향을 받고 수시로 안전이 위협받는 상황에 처했지만 국가안보의 틀 안에서 목소리를 찾지 못했기 때문이다. 또한 이 개념은 한반도 평화를 민족주의적 틀을 통해 보는 시각을 극복하고 세계평화와 연결해 성찰할 수 있게 한다. 북한이 핵무기 실질 보유국이 된 이후에 한반도 문제는 세계가 당면한 문제가 됐음에도 불구하고 한국사회는 이것을 남북의 무기경쟁으로 보는 경향이 있음을 부인할 수 없다. 이런 시각은 한반도 평화를 넘어 세계평화의 관점에서 수정돼야 한다. 무엇보다 이 접근을 통해 남북관계 개선과 대화, 그리고 한반도 평화를 정치와 경제 현안이 아닌 평화의 문제, 다시 말해 평화로운 삶을 위해 다루고 목표로 삼아야 할 현안으로 이해하도록 독려할 수 있다. 이런 접근은 정치가 아닌 사회 구성원들의

4) Schirch, Lisa. *Conflict Assessment & Peacebuilding Planning: Toward a Participatory Approach to Human Security*. Boulder: Kumarian Press, 2013, pp.9-11.

삶을 위해 평화적 통일과 통일 과정을 설계하고 진행할 수 있는 토대를 만드는 데 기여할 것이다.

2. 미래세대를 위한 평화·통일교육

평화·통일교육은 특별히 미래세대를 위해 필요한 교육이다. 남북관계와 통일과 관련된 담론은 그동안 한반도에서 한 번도 진정한 평화를 경험해보지도, 그것을 위해 적극적으로 노력해보지도 않은 기성세대에 의해 독점돼왔다. 그렇게 만들어진 담론은 한국전쟁의 경험과 그후 남북의 정치적 대립과 군사적 대결로 고착된 상호 불신과 증오, 그리고 체제 및 무기경쟁의 당위성을 강조하는 시각을 반영하고 있다. 이것은 남북의 평화적 공존을 저해하고 통일의 방법과 목표 또한 왜곡시키는 결과를 낳았다. 통일은 강조하지만 평화에는 무관심하고, 통일을 남한의 정치 체제와 경제적 우월성을 이용한 북한 체제의 붕괴 및 흡수 가능성까지 포함하는 정치적 과제로 이해하게 만들었다. 그 결과 ‘통일’은 한반도 사람들의 평화적 삶을 위해서가 아니라 정치적 목적을 위해 이용되는 개념이자 정치적 수단이 됐다. 이런 통일 담론과 시각은 미래세대를 위한 통일교육에도 반영돼 통일을 당위적으로 받아들이지만 대체적으로 방식에 대한 구체적 고민은 외면하게 만드는 문제점을 가지게 되었다.

평화·통일교육은 미래세대가 통일을 당위적으로 수용하는 것이 아니라 스스로의 분석과 성찰을 통해 토론하고 고민할 수 있게 안내할 수 있다. 특별히 자신의 삶과 미래를 중심에 놓고 여전히 휴전 상태인 한반도 상황을 분석하고 미래에 원하는 남북관계와 한반도의 모습을 상상할 수 있게 독려할 수 있다. 이를 통해 미래세대는 스스로 남북 공존의 필요성 여부를 판단하고 한반도 평화와의 관련 속에서 통일을 고민할 수 있게 될 것이다. 특별히 통일이 남북의 정치적 결합 내지 통합의 목적을 위해서가 아니라 한반도에 사는 모든 사람의 평화롭고 행복한 삶의 성취를 위해서 필요한 것인지를 스스로 판단할 수 있을 것이다. 자기 성찰과 분석을 통한 남북관계 및 전체 한반도 상황에 대한 이해와 통일의 필요성에 대한 토론을 담은 평화·통일교육은 민주주의 교육을 받은 미래세대에는 특별히 필요하고 효율적인 교육이라 할 수 있다. 무엇보다 남북의 대립과 대결이 아닌 평화적 공존을 고민할 수 있게 한다는 점에서 현재의 남북관계 개선과 대화를 평화적 통일로 가는 준비 과정으로 평가하고 이해하게 독려할 것이다.

미래세대를 위한 평화·통일교육은 또한 세계시민으로서 자신이 사는 한반도의 문제를 어떻게 이해해야 하는지 성찰하고 고민할 수 있게 할 것이다. 이것은 곧 한반도 평화를 세계평화와 관련지어 분석하고 이해하는 것을 말한다. 동시에 보편적 평화의 관점에서 한반도에서의 평화로운 삶을 한반도에 사는 모두가 누려야 할 권리로 이해할 수 있게 한다. 이런 새로운 시각을 통해 남북의 공존, 평화적 통일,

한반도 평화의 필요성을 더 진지하고 중요하게 이해할 수 있을 것이다. 동시에 한국사회가 평화적 통일과 한반도 평화를 선택해야 한다면 그것은 정치적 선택이 아니라 구성원들의 평화로운 삶을 위해 달성되어야 하는 목표가 돼야 함을 이해하게 될 것이다.

III. 평화·통일교육의 방식과 내용

평화·통일교육은 평화적 통일을 위한 준비로서 필요한 교육이다. 그러므로 평화·통일교육은 두 가지 목표를 설정할 수 있다. 하나는 평화적 통일을 위해 한반도에서의 남북 대립과 대결의 종식에 초점을 맞추는 것이다. 다른 하나는 통일이라는 최종 목표를 통한 평화적 공존이 아니라 평화적 통일을 위해 현재의 시점에서 평화적 공존을 이루기 위한 노력을 강조하는 것이다. 그러므로 평화·통일교육은 평화적 통일을 위한 과정으로서의 역할을 하게 된다. 이 두 가지 목표를 달성하기 위해 평화·통일교육은 방식과 내용에 있어서 차별성을 가질 수밖에 없다.

먼저 방식과 관련해 평화·통일교육은 자기 주도적 이해, 분석, 개념화를 원칙으로 삼아야 한다. 이것은 평화교육의 기본적인 방식이기도 하다. 이것이 중요한 이유는 한반도의 통일과 평화가 정치적 목적을 위한 것이 아니라 한반도에 사는 모두의 평화로운 삶과 공존을 위한 것이기 때문이다. 이것은 또한 통일의 방식과 목표 달성이 대중의 선택이 되어야 함을 의미하고, 그러기 위해 대중 스스로 한반도 상황을 자기 삶과 연결지어 이해하고 분석하고 개념화할 필요성이 있음을 의미한다.

평화·통일교육은 또한 하향식, 주입식 방식이 아닌 참여자가 중심이 되는 방식을 통해 스스로 문제를 확인하고, 제기하고, 분석하고, 대안을 탐구하는 방식이 되어야 한다. 이것은 정부와 정치권, 전문가와 시민단체 등이 남북문제와 통일 담론을 독점하고 대중은 필요할 경우에만 반복적으로 동원되고 소비되는 방식을 벗어날 수 있게 한다. 또한 대중이 배제되고 소외된 기존의 통일 담론의 형성 방식과 통일교육의 실행을 극복할 수 있게 한다. 참여적 방식은 대중이 스스로 자기가 속한 사회 및 공동체의 상황 및 맥락과 연결지어 한반도 평화와 통일을 비판적으로 분석하고, 개인과 사회 차원의 문제와 도전을 재해석하며, 비판적 접근을 통해 관련 정보의 수집과 해석을 진행하며, 최종적으로 선택할 통일의 방식과 목표가 무엇이 되어야 하는지 판단할 수 있게 한다. 참여적 방식은 또한 세미나, 전문가나 작가와의 대화, 워크숍, 토크 콘서트, 타운홀 미팅, 토론회 등 다양한 방식으로 진행될 수 있다. 이런 다양한 형태는 미래세대를 위한 평화·통일에도 똑같이 적용될 수 있을 것이다. 특별히 이런 다양한 방식의 평화·통일교육은 기성세대와 미래세대가 생각의 차이를 확인하고 서로의 성찰, 주장, 우려 등에 귀를 기울이는 기회로 활용될 수 있다.

내용과 관련해서는 오랫동안 통일교육이 간과했거나 언급하지 않았던 주제들이 포함돼야 한다. 그중 하나는 그동안 당연하고 상식적으로 여겨졌던 민족 통일 담론을 극복하고 민족적, 문화적 배경과 상관없이 한반도에 사는 모든 사람의 평화에 초점을 맞춘 통일 담론을 만들 수 있도록 독려하는 것이 포함돼야 한다. 이런 내용은 한반도에 사는 누구나 평화롭게 살 권리가 있다는 보편적 평화의 개념을 통해 정당성을 확보할 수 있다. 나아가 통일을 한민족으로서 가져야 할 당위적 이해와 선택이 아니라 각자의 삶과 연결되었을 때 최선의 선택인지 성찰하고 토론할 수 있는 내용이 포함돼야 한다. 여기에는 물론 선택하지 않을 수 있는, 또는 조건부로 선택 또는 선택하지 않을 수 있는 성찰과 토론 또한 포함돼야 한다. 이런 다양한 이해, 성찰, 토론을 통해 오히려 대중의 관심이 향상될 수 있고 통일 담론은 비로소 대중의 담론이 될 수 있다. 동시에 한반도 평화와 통일의 필요성에 대한 신중하고 진지한 접근이 이뤄질 수 있다.

중요한 또 다른 문제는 남북의 정치적 대립 및 군사적 대결과 관련해 남북의 무기경쟁과 군축의 문제를 성찰하도록 독려해야 한다는 것이다. 이것은 통일 담론에서 외면할 수 없는 문제지만 그동안 국가안보를 강조하고 통일의 방식에 대한 심도 있는 고민이 없는 상황에서 의도적으로 배제돼왔던 문제다. 그러나 평화적 통일을 목표로 삼고 평화·통일교육을 한다면 반드시 언급되고 함께 고민해야 할 문제다. 특별히 남북 및 북미 대화가 한반도의 핵무기 문제를 다루기 위해 진행되고 있는 상황에서 그 근본원인인 무기경쟁과 군축 문제를 외면하는 것은 타당하지도 현실적이지도 않다. 사실 남북은 지난해 판문점선언에서 평화체제와 단계적 군축을 언급했다. 평화·통일교육에서는 그 의미가 무엇인지, 그리고 그 목표를 달성하기 위해 구체적으로 무엇이 필요한지 분석하고 토론하는 내용이 포함돼야 한다. 이것은 미래세대를 위해서 특별히 중요하다. 한반도에서 무기경쟁을 멈추고 단계적 군축을 실행해야 한반도의 진정한 평화가 성취될 수 있고, 무엇보다 미래에는 모두의 생존을 위해 국가안보와 무기가 아닌 인간안보를 보장할 수 있는 부분에 투자를 해야 하기 때문이다.

세계평화를 통해 한반도 평화를 바라볼 수 있는 시각 또한 평화·통일교육의 내용에 포함돼야 한다. 세계평화와 연결지을 때 한반도 평화는 당위적으로 접근할 수 있고, 남북의 평화적 공존과 평화적 통일 또한 국가와 한민족이 아닌 한반도와 아시아, 그리고 세계에 사는 모든 사람을 위한 가장 바람직하고 타당한 접근으로 이해될 수 있다. 이것은 다시 한반도 평화를 위한 노력이 흔들리지 않고 지속되게 만드는 역할을 할 수 있다.

평화·통일교육의 목적은 무엇보다 평화적 공존을 강조하고 성취하는 것이다. 평화적 공존은 통일을 준비하는 태도와 행동을 교육하는 평화·통일교육의 핵심 가치이기도 하다. 또한 평화적 공존은 평화·통일교육의 과정에서 갖춰야 할 태도와 행동의 원칙이기도 하다. 이런 평화적 공존의 내용에는 세 가지가

포함된다.

먼저 첫 번째는 남북의 평화적 공존이다. 이것은 남북이 자신만의 이익이 아니라 서로의 이익과 공동 번영을 위해 협력하고 평화적으로 공존할 필요가 있음을 말한다. 특별히 한국사회가 관심을 가지고 있는 남북관계 개선을 통한 경제적 이익의 획득이 평화적 공존을 저해하거나 부정적 영향을 미치지 않아야 함을 의미한다. 또한 남북의 하드 파워 및 소프트 파워의 차이를 남한의 이익에 초점을 맞춰서 이해하는 태도를 지양하는 것도 의미한다. 평화·통일교육은 이런 내용을 포함한 남북의 평화적 공존을 성찰하고 토론하는 교육이 되어야 한다.

두 번째는 이념으로 갈라진 한국사회 집단 사이의 평화적 공존이다. 평화·통일교육은 정치적 이념과 성향으로 갈라진 한국사회 집단 사이의 평화적 공존과 단절을 극복하는 데 기여할 수 있어야 한다. 그러므로 다양한 생각과 비판이 공유되고 그것을 통한 상호 이해와 존중의 내용이 평화·통일교육에는 포함되어야 한다. 한국사회 다양한 개인과 집단의 평화적 공존은 한반도 평화와 통일을 위한 필수조건이다. 통일을 위해서는 한국사회 구성원들 사이의 합의가 우선되어야 하고 평화적 방식을 통한 통일 또한 결국 구성원들의 선택이 되어야 하기 때문이다.

마지막은 한반도와 세계와의 평화적 공존이다. 앞서 언급한 것처럼 남북관계와 한반도 평화 문제는 이미 한반도의 경계를 넘어섰다. 남북 대화, 북미 협상, 그리고 비핵화 등의 문제는 이제 세계평화와 관련된 문제가 됐다. 동시에 세계의 협력과 지지가 있어야 당면한 문제를 극복하고 한반도의 평화를 담보할 수 있는 상황이 됐다. 그러므로 한반도 문제를 한반도에 국한하지 않고 한반도 평화를 세계평화와 모순되지 않게 이해하고 과정을 만드는 통합적 시각이 필요하다. 세계와 한반도의 공존을 포함한 평화·통일교육은 결국 한반도 평화와 남북의 평화적 공존, 나아가 평화적 통일에도 기여할 수 있다.

〈참고문헌〉

정주진. 『평화를 보는 눈』. 고양: 개마고원, 2015, pp.108-115.

Jeong, Ho-Won. Peace and Conflict Studies: An Introduction. Burlington: Ashgate, 2000, pp.24-29.

Lederach, John Paul. Building Peace: Sustainable Reconciliation in Divided Societies. Washington, D.C.: United States Institute of Peace Press, 1997, pp.38-43.

Schirch, Lisa. Conflict Assessment & Peacebuilding Planning: Toward a Participatory Approach to Human Security. Boulder: Kumarian Press, 2013, pp.9-11.

세션3
학교 평화·통일교육
사회 평화·통일교육
해외 평화교육
[발제문]

평화역량과 평화교육의 적용

이대훈 성공회대 교수

I. 주제의 배경과 문제 설정

평화교육이라는 호명은 보통 20세기 초 전쟁의 완전한 종식을 꿈꾸던 서구 평화주의자들의 작은 토론모임의 기록에서 그 시효를 찾는다. 물론 다른 이름으로 관련된 주제를 교육하고 배우는 일은 더 오랜 전통을 갖고 있을 것이다. 평화교육을 공교육과 연계시키는 시도는 60-70년대 핵전쟁의 공포감이 확산되면서부터이다. 국제적 국내적 정치, 군사, 안보 조건의 변화와 대중적인 반전반핵 평화운동의 전개가 이러한 문제의식을 촉발시킨 것으로 보인다. 평화교육을 하는 교사들이 생겨나자, 교육론적인 심화가 일어나 다양한 평화 교과과정과 교재가 개발되었고, 평화와 사회, 폭력과 사회에 관한 교육적 인식지평이 확대되면서 전쟁과 일상적 폭력문화, 개인과 사회 수준의 차별과 배타성이 폭력적 분쟁과 불가분의 관계에 있다는 점이 교육의 중심을 차지하기 시작하였다.¹⁾

1994년 세계의 교육계가 합의하여 유네스코 총회에서 발표한 [평화 인권 민주주의 교육에 관한 선언]은 평화교육을 모든 사람들을 위한 기본적인 교육의 하나로 또 민주주의의 필수불가결한 구성요소로 선포하였다. 1999년 헤이그 세계평화회의에서는 청소년 대표들이 가정과 학교, 지역사회에서 정의, 관용, 평화가 기초교육에 반드시 포함되어야 한다고 강조했다.

평화교육은 발전 과정에서 주제별 유형적 특징을 보여왔다. 갈등 상황을 덜 폭력적으로, 관계를 더 평화적으로 변형시키는 것을 목적으로 하는 갈등해결 중재 교육, 이에 기초가 되는 역량으로서 공감 및 의사소통 훈련, 대안 개발 훈련, 폭력의 발생을 예방하고 발생된 폭력을 중지하는 데 초점을 두는 폭력

1) UNESCO, "Building peace in the minds of men and women", https://en.unesco.org/70years/building_peace

방지 교육, 이와 관련된 분노조절 및 관리, 관계 훈련, 비폭력대화 훈련 등, 그리고 국제이해교육이나 세계시민교육 등 시민성을 주제로 하여 지구촌의 불평등과 빈곤, 착취, 폭력, 갈등의 문제에 집중하며 지속가능한 평화를 추구하는 발전 교육 등의 유형들이다. 최근 유럽에서 관찰되는 시민성 기반 평화교육에는 특수조건 성인들과 함께 하는 마을 만들기, 사회통합을 위한 시민주도 훈련, 시민사회 발전을 위한 청년 자력화, 평화교육자들의 네트워킹, 평화단체를 위한 역량개발훈련 등이 눈에 띈다.²⁾ 또 20세기 후반 국내외에서 관찰되는 평화생명 가치 교육, 다문화 관계형성, 사회적 감정 배움, P.E.A.C.E. 페다고지 평화교육, 페다고지 혁신 교육자 양성³⁾ 등이 추가될 수 있다.

평화역량에 대한 관심은 20세기 후반 평화교육의 발전과정에서 ‘훈련training’식 교육에서 자연스럽게 형성되었다. 비폭력대화 역량, 소통 역량, 관계역량, 청년 자력화, 마을공동체 형성에 필요한 역량, 감정표현 역량, 혁신적 평화교육 진행 역량 등이 필수적인 교육의 내용으로 자리잡게 되었다. 이에 박보영은 평화교육을 “인간 삶의 중층적인 관계에서 서로를 살리는 관계를 형성하는 역량을 길러주는 교육”으로 정의하고, 이에 필요한 평화역량을 “인간이 삶을 경험하는 네 가지 차원에서 서로를 살리는 관계를 형성함으로써 평화를 창조하는 능력”으로 정식화하면서, 지식, 가치, 경험, 의사소통의 기술, 비판적 사고, 갈등해결 능력을 강조하였다.⁴⁾ 정현백과 김정수도 평화교육의 감수성과 역량훈련이 통일교육에 적용되어야 한다는 점을 일찍이 강조하였다.⁵⁾

이러한 평화교육과 통일교육의 연관성에 대해서 오랜 논의가 진행되어 왔는데, 그 속에서도 최근 제기되는 탈분단 평화교육론은 새로운 시도라고 볼 수 있다.⁶⁾ 평화교육에 분단체제의 문제를 체제와 문화의 변혁의 과제로 해석하고 실천해야 한다는 논지는 대표적으로, 백낙청의 [흔들리는 분단체제],

2) Besseling, Roderic et al. (ed.) *Mainstreaming Peace Education - Methodologies, Approaches and Visions: A Practitioner's Manual*. European Intercultural Forum, 2014.

3) 참고: 이대훈, 『모두가 모두로부터 배우는 P.E.A.C.E. 페다고지 평화교육』, 서울: 피스모모, 2016;

Navarro-Castro, Loreta. "Peace Education in a Conflict-Affected Society: A Philippine Perspective". 『국제이해교육연구』, 7(2), pp. 89-115, 2012, 한국국제이해교육학회;

Bajaji, Monisha. "'Pedagogies of resistance' and critical peace education praxis." 『Journal of Peace Education』, 12:2, pp. 154-166, Routledge.

4) 박보영, "평화역량 강화를 위한 교육 방안의 탐색." 『교육사상연구』, 제23권, 2009.

5) 정현백, 김정수, 『평화지향적 통일교육의 이해』, 통일교육원, 2007

6) 문아영, 이대훈 공저, 『분단체제를 살아내며 넘나드는 탈분단 평화교육』, 서울: 피스모모, 2018.

전효관 등의 분단과 소통능력 연구, 그리고 홍민과 조영주 등 동국대학교 탈분단연구팀의 등의 탈분단론에 의해 전개되었다.⁷⁾ 탈분단과 평화-통일에 관한 연구들은 남북관계를 탈분단의 비전으로 이해할 것과 이러한 맥락을 변화시키는 역량 중심 평화교육을 제안한다. 즉, 분단폭력, 군사주의-안보주의의 폭력, 안보국가-가부장제-남성성-위계문화의 연관성을 드러내고, 이로부터의 자유를 가장 중요한 방향과 내용으로 삼는 것이 필요하다는 것이다. 그리고 이때 우리의 시선은 동북아/지구화/세계화의 현실과 그 속의 다양한 사람들을 향해야 하고, 차이와 다양성을 수용하고 인정하면서 진취적인 세계 인식과 세계적 시민성을 지향해야 한다. 민족중심, 자국 중심의 좁은 테두리를 넘어서서, 차이를 관용하여 폭력에 의존하지 않고 평화롭게 살 수 있는 ‘평화롭게 함께 살기’의 전망에 집중하는 것이 필요하기 때문이다.

II. 평화역량 함양을 위한 해외 평화교육 사례

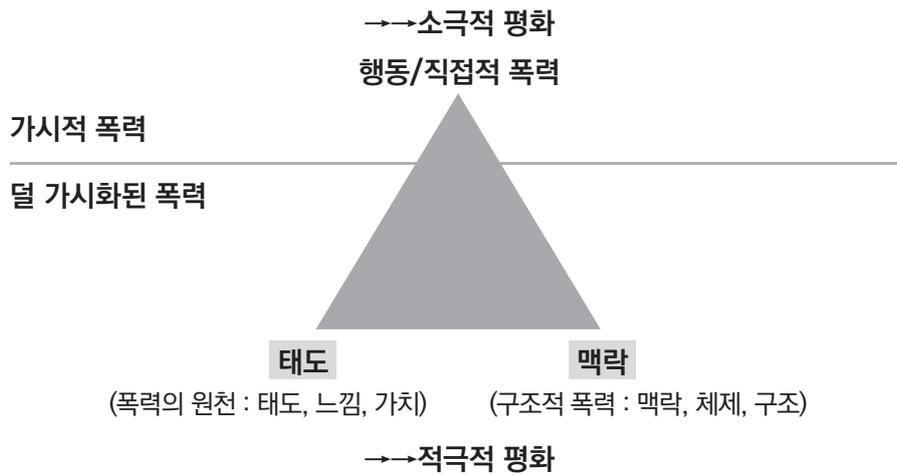
평화역량을 평화교육의 중심에 놓고, 변화의 이론에 기초하여 체계적으로 필요 역량별로 교육을 설계하여 진행하는 대표적인 사례로, 유럽 5개국에서 수행되어온 평화교육 사례를 들 수 있다.⁸⁾ 평화역량에 초점을 둔 평화교육 교사/교육가를 위한 안내자료로서, 독일, 라트비아, 네덜란드, 터키, 영국의 평화교육 기관들이 협력하여 펴낸 자료가 있다. 이들의 경험과 이론과 교육설계는 유럽집행위원회의 에라스무스 + 프로그램의 일환으로 [평화를 위한 배움의 설계: 평화교육 역량 프레임워크와 교육 지침(*Designing Learning for Peace: Peace Education Competence Framework and Educational Guidelines*)]이라는 이름으로 2016년도 발간되었다.

이 기관들은, 우선 평화교육의 바탕이론으로서 요한 갈통의 ‘평화와 폭력의 구조성-문화성’을 채택하여 평화교육이 내면적-사회적-생태적 평화-총체적 평화를 실현하기 위한 역량에 초점을 두어야 한다고 밝히고 있다. 교육이 어떻게 사람과 사회를 변화시킬 것인가를 설명하는 변화의 이론에 대해서는 역시 요한 갈통의 A-B-C(태도 행동 맥락의 상호작용)에 기초하며, 태도와 행동만 변화시키는데 초점을 국한시키지 않고 태도와 맥락의 동시 변화를 통한 평화구축을 목표로 설정하고

7) 전효관, “분단의 언어. 탈분단의 언어: 통일 담론과 북한학이 재현하는 북한의 이미지”, 『통일연구』 2권 2호, 1998. pp.43-71. 조우현, 조영주 (2014), 분단연구의 동향과 과제, 『북한학연구』, 제10권 제2호, pp.52-54. 조정아 (2007), “통일교육의 쟁점과 과제”, 『통일전략연구』, 제16권, 제 2호, pp.285-306.

8) Max Frasn and Sebastian Schweitzer eds. *Designing Learning for Peace: Peace Education Competence Framework and Educational Guidelines*, Erasmus+ (European Commission), 2016

있다. 변화의 이론과 밀접한 관련을 갖고 있는, 페다고지론에서는 통상적인 역량 구성요소인 지식-기술-태도를 나열적으로 다루는 것을 비판하면서, 평화역량에 대한 총체적 접근에 반드시 머리(인지적 배움)-손(감각적 배움)-가슴(감정 배움)의 결합이 필요하다고 강조한다. 이는 매우 강한 페다고지 혁신론이다.



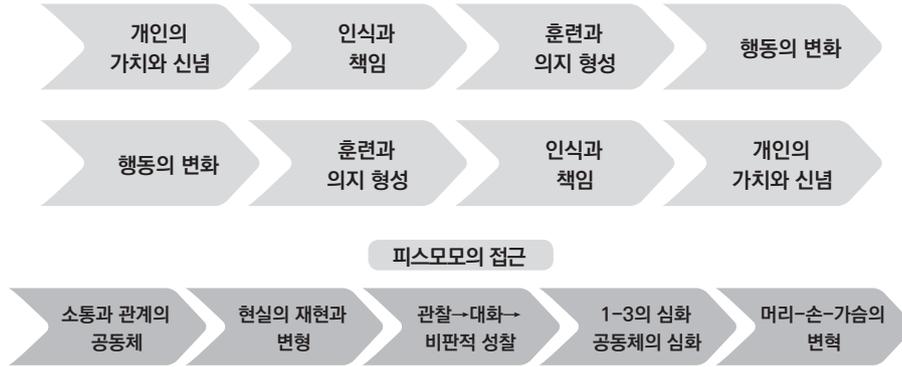
Designing Learning for Peace, p.8

이러한 이론적 구도는 위 그림으로 표현된다.⁹⁾ 즉 가시적인 폭력은 주로 행동으로 나타나고 이를 요한 갈통의 평화론에서는 직접적 폭력이라고 부르는데, 이를 변화시키려는 노력은 소극적 평화를 추구하는 것으로 개념화한다. 그 행동 밑에는 사회적으로 구성된 태도와 그 맥락이 있는데 이는 폭력의 원천, 구조적 폭력, 폭력의 문화에 해당된다. 이 폭력의 삼각형은 토대가 움직여야 수면 위 꼭지점이 움직인다. 이러한 변화를 갈통은 적극적 평화로 개념화하였다. 즉 적극적 평화를 지향해야 하며, 평화교육이 그렇게 할 때 태도에 대한 자기성찰적 이해와 변화, 그리고 맥락의 변화가 필수가 된다.

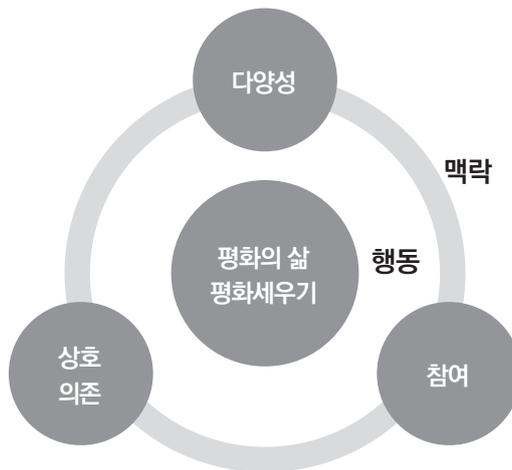
교육이 이러한 변화를 가능하게 하기 위해서는 새로운 변화의 이론이 필요하다. 아래 표에서 첫 번째 단에 요약한 바와 같이 전통적인 변화의 이론(교육에서는 페다고지론)에서는 개인이 가치와 신념을 형성하고, 이를 인식한 토대에서 책임성이 형성되며, 이를 반복 훈련하여 강한 의지를 형성하여 행동을 변화시키려고 한다. 그러나 이 보고서의 평화교육자들은 두 번째 단에 요약한 바와 같이, 행동의 변화를 경험하는 기회를 먼저 갖게 하여, 이 속에서 성찰과 훈련을 통한 의지가 형성되고 이후 바람직한 개인의

9) 위 자료, 8쪽.

변화가 일어난다고 주장한다. 즉 행동의 변화를 경합하는 기회가 가장 먼저 시작되어야 한다는 것이다. 이는 피스모모 등의 폐다고지 혁신 평화교육단체가 추구하고 있는 소통과 관계의 공동체 형성 먼저, 이후 현실의 재현과 변형을 통한 관찰과 성찰, 이를 통한 개인과 맥락의 변화를 추구하는 바와 유사하다.



이러한 변화의 이론에 따라, 위 5개국 평화교육자들은 아래의 구도에 따라 개인의 행동과 맥락 변화를 동시 추구한다. 이는 자신의 삶에서 다양성-상호의존-참여의 방향으로 평화로운 삶과 관계의 평화를 추구하면서, 이를 주위 사회환경속으로 확장, 즉 개입의 지점과 폭을 확대하면서 변화시키는 역량을 형성한다는 구도이다.



그러므로 이러한 평화교육이 추구하는 평화역량은 맥락 변화 역량과 자신과 관련된 행동 역량으로 대별된다.¹⁰⁾

10) 위 자료.

제7회 통일교육주간

마주 잡은 평화의 손 함께 여는 통일의 길

	맥락 변화 역량	행동 역량
정의	평화가 세워질 인적 생태적 맥락과 배경의 변화와 관련된 역량	갈등전환과 지속적 평화에 기여하는 개인의 행동과 관련된 역량
영역	참여, 다양성, 상호의존성	평화 살기 (평화의 삶), 평화 세우기
내용	<ul style="list-style-type: none"> · 인간의 평화관련 행위에 관한 개념과 이론 (핵심: 참여, 다양성, 상호의존성) · 현실/사실에서 인간 행위가 평화에 미영향 이해 · 인간과 다른 모든 존재들과의 평화로운 상호작용에 관한 핵심 가치 	<ul style="list-style-type: none"> · 다양하고 상호의존적인 세계에서 평화로운 삶을 위한 구체적 역량들 · 협동적 평화적 전환적 접근에 의한 평화 세우기 역량

이에 기초하여 먼저 세부 역량으로 학습자 개인의 평화의 삶 살기(Living Peace) 역량이 아래와 같이 설정되고, 이를 토대로 교육을 설계한다.

역량	배움 목표
비폭력성	<ol style="list-style-type: none"> 1. 비폭력 대화 2. '평화 감수성': 삶과 세계에서 해침과 해치지 않음에 대한 관찰과 인지 3. 비폭력 존재와 라이프스타일로부터의 영감 4. 긍정적 사고 5. '관계의 감수성': 관계속에서 폭력 알아차리기 6. (폭력) 자기조절 능력
일상적 갈등전환	<ol style="list-style-type: none"> 1. 갈등 속에서 희망/낙관 유지 2. 내적 개인간 갈등에서 당사자, 니즈, 이슈 알아차리기 3. 자신과 타 존재와의 공감 empathy 4. 갈등 전환의 구조, 과정, 모니터링 하기 5. 갈등전환 일상에서 실제 적용
현실세계 개입	<ol style="list-style-type: none"> 1. 함께 하는 평화로운 삶에 관한 비전 형성 2. 그물망 소통에 참여하는 경험과 수행 역량 3. 그룹역학 이해, 팀웍 만들기 4. 평화공동체 비전으로 지역사회 활동 참여 5. 지구촌 평화에 기여하는 팀 활동 6. 지역사회 평화에 기여하는 집단적 윤리 구성

정체성 탐구와 다양성 수용	<ol style="list-style-type: none"> 1. 고유한 정체성 갖추기 2. 다른 정체성과의 관계 속에서 자아 찾기 3. '편견 감수성': 자신과 주위의 문화적 편견 인식 4. 5. 생태계 다양한 존재와 함께 살기에 익숙해 지기 6. 다양한 존재들의 공존 익숙해 지기
-------------------	--

이에 기초하여 맥락(환경, 사회)를 변화시키기 위한 역량이 '평화세우기(Building Peace)'라는 개념으로 아래와 같이 설계된다.

역량	배움 목표
평화세우기 기획과 평가	<ol style="list-style-type: none"> 1. 갈등과 맥락 집단적 공동 분석 2. 자기변화 능력 자가진단 3. 변화 이론을 적용한 변화 경로 기획 4. 5. 니즈 기반 개입 논리, 목표, 전략 구상과 평가 6. 평가 결과를 계획에 반영하기
갈등 전환	<ol style="list-style-type: none"> 1. 구체적 갈등의 평화적 전환 상상하기 2. 불의와 억압에 관한 인식 3. 모임에서 포용적 참여 기획 증진, 장애요인 감소, 힘 주기 4. 모임 활성화와 모임간 연계 5. 의사결정권 행사, 이를 통한 변화의 경로 창출
기층 평화세우기 활동 조직화 및 실행	<ol style="list-style-type: none"> 1. 평화를 위한 주창과 설득활동 2. 비폭력행동의 조직화 3. 민대민 대면과정을 통한 신뢰와 화해 경험 4. 갈등이 있는 지역사회에서 협상과 조정을 통한 평화 세우기 5. 참여적 공동체 형성 6. 평화 전망에 따른 다양한 집단 간의 공동 행동 추진
평화 증진과 지속화	<ol style="list-style-type: none"> 1. 주어진 맥락에서 폭력의 수준을 모니터링 하기 2. 폭력에 대한 조기경보와 대응 방법 구상하기 3. 지속적 평화에 기여하는 시민사회 시도를 강화하기 4. 평화 증진에 기여하는 공식/비공식 제도 만들기 5. 평화의 가치에 관한 인식 증진

참여-다양성-상호의존이라는 세 개의 상호통합된 목표이자 영역 및 철학이 이 역량 형성 과정 내내 나침반 역할을 하도록 설정되어 있다. 즉 배움과 훈련의 전 과정이 참여적이고 다양성이 권장되는 상태이며

모두가 모두에게 상호의존하고 있다는 인식론이 형성되는 과정이기도 하다. 참여-다양성-상호의존의 3 원리는 평화 역량이 평화교육 페다고지와 만나는 지점이면서 동시에 변화의 이론에 맞게 새로운 행위 경험을 먼저 형성하여 그 이후의 변화를 추구하는 기획이기도 하다. 예를 들어, 참여의 역량 형성을 위해 이 평화교육자들은 아래와 같은 프로그램 디자인을 한다.

[참여의 역량(예)]

형태	개념과 이론	도전 사례	긍정적 변화
정치적	권력, 권한부여, 집단 과정, 공동 의사결정	선거 비리, 대의제 실패, 이주민 등 쟁점	평등한 참여 제도화, 시민운동 사례
사회적	사회자원, 사회규범, 적극적 시민성, 지역사회 발전, 자원봉사	소수집단, 배제, 시민권 제약 입법 등	
경제적	고용, 협동조합, 기업가 정신, 소액금융	독점, 기업의 정치장악, 빈부격차 등	
문화적	문화 유산, 정체성, 다문화성, 간문화성	백인숭배, 서구문화의 주류화	
환경적	정치생태학, 환경과학, 비폭력저항, 환경정의, 지구 총체성	지구적 착취, 과잉 소비, 기후변화, 생태 난민 등	

III. 평화·통일교육에의 적용

유럽 5개국의 최근 평화교육 사례는 평화역량에 초점을 둔 평화교육의 가능성을 잘 보여준다. 이러한 접근은 탈분단론의 논지와 잘 연결되기도 한다. 평화역량 함양 교육을 평화·통일교육에 적용하고자 할 때, 우선 일상에서 분단을 읽어내는 역량과 일상과 체제에서 이를 탈분단 시키는 역량에 주목한 탈분단 평화교육론을 언급하고자 한다. 탈분단론은 우리에게 분단은 무엇이었는가, 또 분단은 나에게 무엇일까를 익숙하지 않은 낯선 방식으로 질문한다. 즉 분단이 '우리'를 어떻게 구성해 왔는가? 그리고 분단을 세밀하게 들여다보는 일은 어떤 교육인가 라는 질문이 도출된다.

통일이라는 과제를 태동시킨 분단은 과거에 벌어진 하나의 사건이 아니다. 탈분단론에서 분단은 체제이면서 동시에 우리의 일상에 촘촘하게 엮여져 들어오는 지금, 여기의 사건들이다. '빨갱이'담론과 행위, 군사주의 문화, 돌격형 문화, 선배의 후배 군기-구타 살인 등이 그 작은 모습들이다. 일치단결된 민족이나 '우리'를 상상하면서 수 없이 많은 존재들을 적 또는 타자화하여 배제하고 있는 한국 사회의 경험은 '국가안보'라는 이름으로 공포와 두려움, 적대와 혐오를 체화, 재생산하는 과정과 구분되지 않는다.

내재화된 분단은 다시 분단체제를 일상에서 촘촘하게 수행(perform)한다.

이러한 읽어내기, 성찰하기, 해체하기, 대안성 실행하기가 일어나기 위해서는, 지식이나 ‘올바른 역사인식’보다는 다음과 같은 핵심 역량 형성이 ‘한반도 평화교육’에서 필수적이다: 비판적 사고력, 상호의존능력, 관계맺기 능력, 민주적 평화적 소통능력, 갈등 분석과 조정 능력, 그리고 평화구축 능력. 여기서, 비판적 사고력이란 삶과 세계에서 해침과 해치지 않음, 나와 타자와 공동체의 상호작용 및 불의와 억압에 관한 소통과 분석 및대안 추구와 비전 형성 능력이다. 상호존중능력이란 대화와 공감 및 자기조절을 통해 다양한 당사자의 니즈와 이슈 및 정체성들을 알아차리면서 이에 대한 민주적 평화적 관점과 태도를 갖는 것이다. 관계맺기 능력이란 평화적 대화, 평화감수성, 긍정적 사고, 자기조절과 공감, 갈등전환, 팀워크 형성, 팀 실천을 수행하는 능력이다. 민주적 평화적 소통 능력이란 다양한 사람들과 인권, 다양성, 상호존중, 서로 힘주기(mutual empowerment)의 원리에 따라 소통하는 능력이다. 갈등 분석과 조정 능력이란 구체적 갈등의 분석과 평화적 전환, 갈등 속 불의와 억압에 관한 인식을 통해 갈등 당사자들의 포용과 참여를 높이고 및 장애요인을 줄일 수 있는 능력이다. 평화구축 능력이란 한반도에서 분단과 대립이 야기한 작용을 총체적으로 인식하면서 갈등 분석, 평화적 변화의 기획, 갈등 전환, 평화를 위한 실천, 모니터링과 평가, 제도와 가치에서 평화지향성을 높이는 실천 능력이다.

요약하면, 나는 이를 탈분단 평화교육의 9가지 영역으로 생각한다.¹¹⁾

분단 읽어내기	분단체제 속의 나, 우리, 여기, 사건 ⇒ 경험-체제의 해석과 이해: 대화와 언어생산 ⇒ 우리-나의 정체성을 유동적, 다원적, 가변적으로
분단체제의 폭력 읽어내기	물리적 폭력과 문화적 폭력 구조의 폭력: 무장, 군비증강, 경쟁적 군사화 등
탈/분단의 장치 읽고 변형시키기	체화된 상징 행위, 권력, 정체성 재구성: 흔적, 모방, 패러디, 전복, 비틀기, 낯설게, 왜? 어떻게?
여러 개의 분단 인지하기	분단체제의 중심 주체해체, 다변화 기제: 역사해석, 교육, 기념시설, 미디어, 담론

11) 이대훈, “강의자료: 피스모모 평화대학 2018년 봄”, 2018

제7회 통일교육주간

마주 잡은 평화의 손 함께 여는 통일의 길

분단의 마음풍경 읽어내기	적대감-혐오의 관찰과 대안, 그 젠더 성격 우리세계는 북한을 어떻게 말하고 소비하는가? 젠더질서-체제의 변화 연관시켜 구상하기
안보화/군사화된 현실에 대한 비판	한반도-동북아 분단의 속살 드러내기: 비대칭, 군사화, 위기 안보주의와 체제, 젠더, 일상, 폭력성 탈안보화/탈군사화된 체제와 문화에 대한 상상과 구상 평화체제와 평화구축 peacebuilding과정의 이해와 구상 새로운 탈/안보 주체들의 형성
내전 변화로부터 국제적 변화까지의 상호연관성	한반도문제의 한반도화와 국제화 병행 구상 군사문제와 비군사문제 병행: 사회적 경제적 문화적 일상적 차원 (예: 개발과 평화구축, 민주-평화 노선, 발전의 권리, 인권기초 발전, 지역사회의 발전과 평화구축, 평화의 권리, 생태평화, 다자간 평화구축, 청년-여성 주체, 공공외교...) 아래로부터의 민주주의의 힘! 대화와 토론의 힘! 초국경적 공론의 장. 정부-민간 병행: 멀티트랙, 초국경적 사회적 대약성에 대한 성찰과 대안
평화세우기 실천	시민주도 평화세우기 평화외교-시민외교-갈등예방외교 탈민족주의적 글로벌 시민 역량형성과 연대 탈국경 탈경계 사회적 대화 (Social dialogue) 청년/여성/시민 외교관들의 국제사회 발언, 대화, 담론 형성
한반도-동북아 사회적 대화	수평적 민주적 참여적 대화 - 언어의 무지개 평화구축의 이해, 토대와 역량 형성 (세대간, 의견집단간, 남북간, 동북아 초국경 한반도+국제) 평화구축: 지속적 평화와 발전 비전, 다면적 갈등관리 역량, 시민의 주도성, 일관성있는전략 대화, 민간 평화기구, 문제해결 워크숍, 차별예방, 갈등후유증 대응시스템 변환

IV. 평화역량 함양을 위한 평화·통일교육의 과제

국소적인 평화교육이 아니라면, 주입식 통일교육이 아니라면, 한반도에 관련된 시민성 교육을 할 때 분단을 야기한 체제에 대해서, 이를 변화시키기 위해서, 그 속의 나와 우리에게 대해서 집중하지 않을 수 없다. '탈분단'은 이러한 방향성을 잘 포착한다.

그럴 때 교육의 내용뿐만 아니라 시행되는 시공간과 배움의 과정에서의 변화, 교사의 변화, 교육 자체의 변화도 중요하다. 페다고지 혁신론은 이를 강조한다. 탈분단 평화에 대한 지혜는 외국이나 교과서에서 주어지는 것이 아니라 삶 속에 숨어 있는 것을 찾아내야 하는 것이므로, 반드시 참여자 중심의 자기발견적 교육이어야 한다. 평화에 대한 내용뿐만 아니라 자기 존중, 관용, 공감, 정의, 공평 등의 태도를 개발하여,

교육에 참여하는 사람들이 수동적 방관자가 아닌 한반도와 이 세계의 문제에 적극적으로 참여하도록 함으로써 협동적으로 문제를 해결할 수 있도록 하는 교육이어야 한다.

이러한 문제의식을 바탕으로 변화하는 한반도 현실에 적합한 평화/통일교육의 개념은 무엇이고, 어떻게 수행될 수 있는지 깊이 탐구하고 추구할 필요가 있다. 최근 유럽 5개국의 역량중심 평화교육 설계는 철저하고 종합적이고 학습자 중심적이다. 시사점이 크다. 동시에, 장기간 분단-대립-갈등이 전개된 한반도에서 여성주의, 여성운동의 군사주의 비판, 그리고 민주화 과정에서 제기된 안보론 비판, 탈분단론, 탈안보론 등도 통일-평화 관련 교육에 중요한 시사점을 제공한다. 역량 중심의 평화-통일교육을 위해, 이를 반영한 다음과 같은 질문들과 과제가 교육 설계에서 핵심적으로 다루어지면 바람직할 것이다.¹²⁾

- 분단체제의 고착을 흔드는, 즉 분단체제를 불안하게 만드는 주제와 개념은 어떤 것들인가?
: 집단중심성, 집단적 경계, 폭력 사용, 위계성, 도전의식, 획일성, 영웅적 리더십, 불안-공포 정치, 일체화, 서열화, 군사화, 아적 이분법, 보호의 폭력, 신민성에 관한 주제들, 이를 섬세하게 알아차리기 역량, 이로부터 해방된 가치와 배움
- 분단체제를 불안하게 만드는 과정을 탈분단이라고 가정할 때 이 과정은 어떻게 범주화-단계화할 수 있을까?
: 식민주의, 군사주의, 권위주의, 남성성 패권, 안보정치로부터의 해방
- 한반도에서 형성된 남북한간의 적대적 정체성을 약화시키는 효과적인 인식변화 또는 배움 과정은 어떤 것일까?
: 적대적 양자갈등에 대한 비판적 페다고지, 민주-인권-젠더-지속가능성 가치,
- 남북한-동북아 역사 사건에 대해서 의인화된 국가, 가부장적 국가행위자를 주어로 하지 않는 대안적 역사관은 어떻게 시작할 수 있는가?
: 국사와 영웅사관에서 벗어난 다면적 다층적 역동적 역사 인식

12) 문아영, 이대훈 공저, 『분단체제를 살아내며 넘나드는 탈분단 평화교육』, 서울: 피스모모, 2018, pp.65-66.

제7회 통일교육주간

마주 잡은 평화의 손 함께 여는 통일의 길

- 군사주의의 발현으로서 남북한과 주변국의 전쟁-군비경쟁을 어떻게 하면 비판할 수 있을까?
: 군비경쟁 알아차리기, 안보딜레마의 비판적 이해, 군사주의-남성성-식민성의 연관성 드러내기, 넘어서는 대안의 사회
- 기존의 민족동질성에 기초하는 남북관계교육을 넘어서기 위해서 어떤 가치나 원리가 핵심에 자리잡아야 할까?
: 다양한 주체, 주체들의 자기결정권, 과정(개입, 작용, 이해) 중심의 변화, 안보 딜레마 넘어서기, 비폭력 반군사, 불안-공포 정치 알아차리기, 평등, 무지개, 보호 대신 이해와 돌봄, 탈식민 시민 주체, 해방의 교육
- 분단과 폭력의 구조에 대해 적극적인 교육적 대응을 하고자 하고, 비판적 페다고지에 기반해 접근하고자 할 때, 교사와 교육진행자의 역할을 어떻게 될까?
- 변화를 위한 평화교육은, 분단폭력, 군사주의-안보주의의 폭력, 안보국가-가부장제-남성성-위계문화의 연관성을 드러내고 이로부터의 자유를 가장 중요한 방향과 내용을 삼아야 할 것이다. 이를 탈분단 평화교육이라고 개념화할 수 있다.
- 한국-한반도의 불평등, 가부장제, 군사주의, 서열주의, 분단체제, 인종주의, 반생명문화를 한반도 평화교육에서 다루어야 할 가장 중요한 구조적-문화적 폭력으로 위치지우며, 이에 기초하여 구조적 폭력과 문화적 폭력을 한반도 현실에 맞추어 구체화, 체계화시켜 그에 따라 평화의 의미와 세부내용을 구성해야 하며, 이 구조와 문화의 변혁을 평화교육의 바탕으로 삼아야 한다.
- 평화교육 내용 뿐만 아니라 시행되는 시공간과 평화교육이 공동체에서 위계와 서열이 없어지는, 페다고지의 혁신과 풍성화에 기초한 평화교육이 필요하다.
- 동북아/지구화/세계화의 현실을 잘 살펴보고 그 속에서 다양한 사람과 세력들의 차이와 다양성을 수용하고 인정함을 통해 진취적인 세계 인식 지향할 필요가 있다. 민족중심, 자국 중심의 좁은 테두리를 넘어서서, 차이를 관용하여 폭력의 의존하지 않고 평화롭게 살 수 있는 전망에 집중해야 한다.

- 평화에 대한 지혜는 주어지는 것이 아니라 삶속에 숨어 있는 것을 찾아내는 것이므로, 평화교육은 참여자 중심의 교육이어야 한다. 평화교육은 평화에 대한 내용뿐만 아니라 자기 존중, 관용, 공감, 정의, 공평 등의 태도를 개발하여, 교육에 참여하는 사람들이 수동적 방관자가 아닌 이 세계의 문제에 적극적으로 참여하도록 함으로써 협동적으로 문제를 해결할 수 있도록 한다.
- 기술 교육, 방법론 교육, 교양교육을 넘어서야 한다. 비판적 교육으로 서야 한다. 평화교육은 기존의 삶과 사회 관행 속에 다양하게 구조화되어 있는 가시적, 또는 비가시적 폭력에 문제를 제기하는 비판적 교육이다. 즉 자신들이살아가는 세계에서의 삶의 방식을 비판적으로 인식할 수 있는 능력을 발전시킨다.
- 평화교육은 교육자와 참가자가 함께 변화를 직접 경험하는 과정(process)으로서의 교육이다. 폭력의 문제에 진지한 관심을 기울이는 변화의 과정은 필연적으로 어떤 정해진 대답을 제시하는 것 보다는 경청, 대화, 협동, 탐구, 모색, 실험, 실천을 새로운 가치와 관행을 만드는 과정이다.
- 평화교육은 갈등분쟁을 예방하는 성격과 의미를 갖는다. 이는 폭력과 폭력의 문화에 대한 감수성을 높임으로서 가능하다. 갈등이 일어난 후 해결하는 것보다 미리 예방하고 피하는 것을 목적으로 하는 보다 집중적 활동으로서의 평화교육은 사회적 자원을 크게 증진시키는 잠재력을 갖고 있다. 우리 현실에서 변혁적 평화 감수성이 어떤 것이어야 하는지 깊은 성찰이 필요하다.
- 폭력과 갈등의 상황, 그리고 그로부터 발생하는 평화를 지향하는 성찰은 각 사회의 역사적 사회구조적 맥락에 따라서 다르며 각자 고유하다. 한반도의 지정학적 요소가 사회구조적 모순과 뒤엉킨 구체적 맥락을 잘 살펴, 일반적인 사회관행과 의식 안에 뿌리내린 반평화적 의식과 행동을 평화적으로 변화시키기 위한 총체적 교육과정을 지향해야 할 것이다. 탈분단 평화교육의 한반도의 가장 중요한 평화교육의 하나로 자리잡아야 한다.
- 평화교육의 교육자는 폭력과 분쟁에 관한 상호연관된 여러 분야에 대해서 통합적 소양을 갖추는 필요가 있다. 이를 기초로 분쟁과 관련된 개발, 인권, 젠더, 국제관계, 민주주의, 사회변동 등의 측면을 통합한 통합적 프레임 가지고 평화문제에 접근할 필요가 있다.

〈참고문헌〉

- 단행본 -

문아영, 이대훈 공저, 『분단체제를 살아내며 넘나드는 탈분단 평화교육』. 서울: 피스모모, 2018.

이대훈, 『모두가 모두로부터 배우는 P.E.A.C.E. 페다고지 평화교육』. 서울: 피스모모, 2016.

정현백, 김정수, 『평화지향적 통일교육의 이해』. 통일교육원, 2007.

Besseling, Roderic et al. (ed.) *Mainstreaming Peace Education – Methodologies, Approaches and Visions: A Practitioner’s Manual*: European Intercultural Forum, 2014.

- 논문, 기타 자료 -

박보영, “평화역량 강화를 위한 교육 방안의 탐색.” 『교육사상연구』. 제23권, 2009.

전효관, “분단의 언어. 탈분단의 언어: 통일 담론과 북한학이 재현하는 북한의 이미지”, 『통일연구』 2권 2호, 1998.
pp.43-71.

조우현, 조영주 (2014), 분단연구의 동향과 과제, 『북한학연구』. 제10권 제2호, pp.52-54.

조정아 (2007), “통일교육의 쟁점과 과제”, 『통일전략연구』. 제16권, 제 2호, pp.285-306.

Bajaji, Monisha. “Pedagogies of resistance and critical peace education praxis.” 『Journal of Peace Education』. 12:2, pp. 154-166, Routledge.

Navarro-Castro, Loreta. “Peace Education in a Conflict-Affected Society: A Philippine Perspective”. 『국제이해교육연구』. 7(2), pp. 89-115, 2012, 한국국제이해교육학회.

UNESCO, “Building peace in the minds of men and women”, https://en.unesco.org/70years/building_peace.

세션3

학교 평화·통일교육

사회 평화·통일교육

해외 평화교육

[토론문]

페다고지와 운동으로서의 평화·통일교육

송영훈 강원대 교수

누구의 핵단추가 더 크고 작동하는지를 경쟁적으로 주장하면서 도널드 트럼프 대통령과 김정은 국무위원장이 마치 핵전쟁이라도 불사할 것 같았던 2017년 말의 한반도 상황을 고려하면 그 이후의 변화는 한편의 드라마와도 같았다.¹⁾ 문재인 대통령과 김정은 국무위원장은 남북군사분계선을 손을 잡고 넘나들었고, ‘평화 새로운 시작’을 알리는 행사들이 연이어 진행되었다. 한 걸음의 진전을 바랐던 우리의 마음에 더 큰 열 걸음의 진전을 기대가 싹틔워졌다. 최근 다시 한반도의 상황이 그 기대에 부응하고 있지 않지만, 지금까지와 마찬가지로 ‘가다 서다’를 반복할지언정 멈춰서거나 뒤로 후퇴하는 일은 없도록 지혜를 모아 나가야 할 것이다.

소극적 평화와 적극적 평화의 프레임은 금과옥조인가?

한반도에서 평화의 논의가 이뤄지는 공간에서 가장 먼저 들리는 단어들인 ‘소극적 평화’와 ‘적극적 평화’이다. 요한 갈통(Johan Galtung)이 1969년 발표한 논문 “Violence, Peace, and Peace Research”에서 폭력을 개인적 차원과 구조적 차원으로 구분하고 그에 따라 평화도 소극적 차원과 적극적 차원으로 구분할 수 있다고 하였다. 갈통은 두 차례의 세계대전을 겪으면서 전쟁 또는 폭력의 부재를 평화로 인식하고 안주하던 국제사회에 사회정의(social justice)의 중요성을 강조하면서 구조적 폭력을 제거하는 것이야 평화의 또 다른 목표라는 점을 각인시켜주었다.

지금도 냉전적 대결구조가 상당한 영향을 발휘하는 한반도의 상황을 고려할 때 갈통의 논의는 시사하는

1) 학술심포지엄에서 토론문을 사전에 제출하는 관행에 대해 성찰이 필요하다. 행정적 절차 또는 증빙을 위하여 토론문을 제출하는 것이 편리할 수 있으나 회의에서 토론할 내용을 발표가 있기 전에 글로만 작성하는 것은 논의의 범위를 제한하게 된다. 이러한 관행은 사회적 불신의 한 형태에 해당되는데, 정부와 학계가 이러한 관행을 개선하고 자정하기 위한 노력에 나설 수 있기를 바란다.

바가 크다. 그런데 갈등의 접근법을 수용하는 것을 넘어서기 위한 노력은 그동안 충분히 진행되지 않았던 것에 대한 성찰도 진행되어야 할 것이다. 소극적 평화는 전쟁 부재의 상태 또는 폭력 부재의 상태로 개념적 차원과 조작적 차원에서 이해 가능한 것이다. 반면 적극적 평화는 구조적 폭력이 없는 상태라고 하지만 이는 소극적 평화에 해당하지 않는 나머지 모든 평화를 의미하는 것으로 보인다. 소극적 평화가 '집합 A'에 해당된다면 적극적 평화는 '집합 A의 여집합'에 해당된다는 것이다. 소극적 평화와 적극적 평화는 평화를 이해하는 우리의 인식체계도 이분화시키는 경향을 부추길 수도 있다. 소극적 평화와 적극적 평화는 동시에 수용되고 추구될 수 있는 조합에 해당하는 것으로 이해할 필요가 있으며, 변화하는 시대상에 맞게 재구성할 필요가 있다.

평화교육 또는 통일교육

과연 '평화·통일교육'은 무엇인가라는 질문을 하지 않을 수 없다. 통일이 밤손님처럼 찾아올 수 있다거나 통일은 대박이라며 통일교육에 열을 올리던 때가 오래되지 않았다. 통일된 한국사회가 어떤 가치를 지향하고, 그러한 사회는 어떻게 이뤄질 수 있는가에 대한 논의보다 통일이 되면 한국사회는 이렇게 바뀔 것이라는 수많은 전망 또는 희망적 논의가 넘쳐나면서 한국사회가 다시 동원체제로 돌입했던 것은 아니었는지 차분한 평가가 필요하다. 통일이 중요하지만, 통일이 사회의 문제를 해결해주는 만병통치약도 아니기 때문에 '아직 오지 않은 미래'로 오늘의 문제를 덮을 수는 없다는 점에서 인식론적 빈곤을 반성하여야 한다.

비슷한 맥락에서 지금은 '평화, 새로운 시작이다'라는 말의 힘이 느껴질 정도로 평화가 모든 문제의 만병통치약인 것처럼 논의되고 있는 것은 아닌지도 경계하길 바란다. 평화교육의 중요성을 강조하지 않을 수 없고, 남북한의 정치적 통일이 이뤄지기 전에도 사람들이 교류하고 접촉할 것이기에 이 과정에서 나타나는 서로를 어떻게 이해할 것인가에 대해서 교육이 이뤄지는 것도 매우 중요하다. 그런데 그것이 마치 기존의 '통일'이라는 말을 '평화'라는 말로만 대체하고 그 논리적 구조는 동일하게 활용하고 있는 것은 아닌가라는 경계를 할 수밖에 없다.

평화와 통일을 병치할 수 있는 것인가? 병치하는 것은 모순이 아닌가? 평화·통일교육 관련 심포지엄과 같은 행사에서 이와 같은 질문들을 종종 접할 수 있다. 유네스코한국위원회의 연구용역보고서 <평화·통일교육 추진전략연구>(이동기·송영훈, 2014)를 작성하게 되는 과정에서도 이러한 질문을 할 수밖에 없었다. 당시 통일교육이라는 말 앞에 평화교육이라는 말을 꺼내는 것 자체가 이상주의적이고 한반도의

현실에는 관심이 없는 것은 아닌가라는 의심 사계 만들기도 하였다. 치열한 고민과 논의 과정에서 평화는 한국사회가 지향해야할 보편적 가치의 하나라면 통일은 평화의 가치가 실현되는 사회 발전 속에서 다양한 층위에서 이뤄지는 여러 현상들을 의미한다는 의미에서 두 개념이 병치되었다.

통일은 역사의 문제를 해결하고, 현재의 사회적 문제를 해결하며, 미래의 한국사회가 지향해야할 보편적 가치를 실현해 나가는 과정이다. 이 과정에서 평화는 목적이기도 하지만 동시에 사회적 조건에 해당된다. 결국 현재의 한국 사회와 통일된 한국사회를 연결해주는 통로를 평화교육을 통해서 마련될 수 있을 것이다. 이제 와서 정당화한다면 평화라는 가치를 실현하는 것이 우선이고 그 과정에서 통일도 논의될 수 있는 것이며, 한국사회가 또는 통일한국사회가 한반도의 이해관계와 민족적 이해관계만이 아니라 인류가 지향하는 보편적 가치 실현에 적극적으로 나설 수 있는 ‘(평화)역량’을 갖추기 위한 교육이 ‘평화·통일교육’이라고 할 수 있다.

평화교육의 세 기둥: 상상, 공감, 용기

평화는 어떻게 만들어지는 것이며 무엇을 교육해야 하는가라는 고민을 하게 된다.²⁾ 평화는 과연 교육을 통해서 실현가능한 것인가? 우리가 평화교육을 한 적이 있는가? 평화교육의 목표는 무엇인가? 이렇게 질문을 계속 던지다보면, 세 가지 키워드가 떠오른다. 그것은 상상, 공감, 용기이다. 이 덕목과 역량을 갖춘 사람들이 평화를 주도적으로 만들어 간다.

평화는 상상하는 사람들이 만들어 가는 것이다. 비틀즈의 멤버였던 존 레논의 노래 이매진(Imagine)은 대표적인 반전평화 노래로 잘 알려져 있다. 전쟁으로 얼룩진 세상에서 살인과 죽음, 종교가 없이, 그리고 불평등도 없이 전쟁을 하지 않는 세상을 꿈꾸는 사람이 많아지면 세상 사람들이 더 평화롭게 살 수 있을 거란다. 북한이 핵무기를 개발하고, 북한과 미국의 지도자가 핵무기를 마치 장난감 다루 듯해 핵전쟁의 분위기가 고조되는 상황에서도 평화를 꿈꿀 수 있어야 한다. 그렇기 때문에 평화를 말하고 생각하기 어려울 때에도 학생들은 평화를 상상할 수 있어야 한다. 그래야 평화지향적 사고를 할 수 있다.

평화는 공감하는 사람들이 만들어 가는 것이다. 파블로 피카소는 독일군의 폭격으로 파괴된 게르니카 마을의 아픔을 그려 유명하지만, 한 번도 방문한 적 없는 한국에서 전쟁 중 벌어진 양민학살을 그림으로

2) 이하의 내용은 송영훈, “평화교육의 세 기둥: 상상하기, 공감하기, 용기내기” <통일시대> 통권 146호 (2018년 12월호, <http://webzine.nuac.go.kr/tongil/sub.php?number=2205>)의 일부를 발췌 정리한 것임. 더 자세한 내용은 <평화는 함께 만드는 거야> (민주평화통일자문회의, 2018: <http://pds.nuac.go.kr/ebook/upfile/505/2019/20190322.pdf>)를 참조할 것.

그러 전쟁의 잔혹함을 세상에 알리고자 하였다. 자신이 사는 공간에서 벌어지는 일들뿐만 아니라 먼 곳에서 벌어지는 일들에 대해서도 관심을 가지고 그 곳에 사는 사람들의 아픔에 공감할 수 있어야 한다. 타인의 삶과 행복, 아픔 등을 공감할 수 없다면, 다른 문화의 다른 사람들을 이해할 수 없다. 다른 사람들과 소통이 가능하고 그로인해 평화가 가능해지는 것은 바로 우리의 공감하는 능력에 달려 있다.

평화는 용기 있는 사람들이 만들어 가는 것이다. 버스 안에서 백인에게 자리를 양보해야만 했던 차별적 제도에 대해 용기 있게 거부한 미국의 로자 파크는 이후 흑인 민권운동의 지도자로 성장하였다. 그녀의 용기가 수많은 흑인들이 그날 이후 385일 동안 자리양보 거부운동에 동참하게 만들었고, 결국에는 차별적 제도를 폐지시켰다. 우리 사회에서도 여성 및 소수자에 대한 차별, 지역과 학벌에 따른 차별 등 어떠한 차별에도 과감히 ‘아니오’를 외칠 수 있는 사람이 많아져야 구조적 폭력이 사라지고 일상의 평화를 유지할 수 있다. 우리사회의 왕따문화에 대한 저항, 미투운동, 갑질에 대한 저항 등도 일상의 평화를 위해 필요한 용기 있는 행동들이다.

교육 운동 vs. 문화 운동

평화를 원하면 평화를 준비하라! 디터 쟁하스의 이 경구는 평화를 대하는 우리의 태도가 바뀌어야 된다는 것을 의미한다. 역사 속에서 평화는 사람들이 가지는 막연한 두려움과 공포, 정보의 부족으로 인한 오해 등에 의해 위협을 받아왔다. 국제관계나 남북관계나 개인의 일상에서나 나와 관계하는 대상을 악마화시키는 것은 절대적으로 경계해야한다. 서로 만남을 지속하고 이해하기 위한 노력을 계속해야 신뢰를 쌓아갈 수 있다. 따라서 평화로운 관계 맺기를 위해서는 과거 선과 악이라는 이분법적 세계관이 아닌 공존의 패러다임이 필요하다.

한반도의 평화를 이야기하면서 평화는 일상의 문화 속에서 배양되어야 한다. 평화문화는 일상의 권위주의적이고 갈등적인 문화적 요소를 수평적이고 협력적인 문화적 요소들을 개발해 나갈 수 있다는 믿음의 바탕에서 형성될 수 있다. 대화를 통해서 갈등을 해결하려는 자세, 타인의 입장과 감정을 고려하는 역지사지의 자세, 과거와 현재에 대해 끊임없이 성찰하는 자세는 상대방의 존재가치를 인정하는 것이다. 평화문화는 이렇게 문화적 다양성에 대한 승인뿐만 아니라 다름을 존중하는 포괄적인 것이다. 결국 평화를 준비하는 평화교육은 학생들에게 상상하기, 공감하기, 용기내기의 능력을 함양시켜 평화문화를 발전시키는 것을 목적으로 해야 할 것이다.

세션3
학교 평화·통일교육
사회 평화·통일교육
해외 평화교육
[토론문]

한반도의 영구적 평화와 평화·통일교육의 방향

정진화 서울강신중 교사

I. 한반도의 평화 보장과 세계 평화

정주진 박사의 발제에서처럼 분단 이후 처음으로 한반도는 2018년 상호공격과 전쟁의 위협이 없는 한 해를 보냈다. 촛불 시민의 힘으로 세워진 현 정부에서 2017년 가을은 핵무기 완성을 드러낸 북한과 이를 용납할 수 없는 미국의 갈등은 최고조에 달해 자칫 북미 간 전쟁의 위협이 매우 컸던 시기였다. 그러나 한국의 시민사회와 정부의 반응과 대응은 그렇게 심각한 위협에 미온적이고 느슨하고 안이하게 대처한 측면이 크다. 일촉즉발의 전쟁 위협에 대해 한국 사회가 그렇게 대응한 것에 대해서는 또 다른 분석이 필요하다.

북미 간 갈등이 증폭될대로 증폭된 이후 2018년 김정은 위원장의 신년사를 필두로 하여 평창올림픽을 계기로 조성된 남북 간의 평화무드로의 급격한 반전은 우리 자신은 물론 세계적인 주목을 끄는 일대 사건이었다. 종전, 정전, 휴전이라는 개념이 뒤섞이고 분단체제가 구체적으로 어떤 상태인지를 알지 못하던 대중에게 종전선언에서 평화협정으로 이어지는 경로가 어떤 의미인지 드러난 것도 그 과정에서 얻은 소득이라고 할 수 있다. 평화협정 이후의 남북, 또는 북미관계는 어떤 것이어야 하는가에 대한 상상을 하게 된 것도 그 여파라고 하겠다.

발제 1에서 세계가 한반도의 통일에는 큰 관심이 없고 그것은 남한과 북한이 결정해야 할 일이기 때문이며, 북한의 핵무기는 국제사회가 해결해야 할 현안으로 국제 사회는 북한의 핵무기에 관심이 있다는 지적은 재고해볼 필요가 있다. 과연 세계는 남과 북이 결정할 사안으로 한반도 통일을 바라보는 것일까 하는 것이 그 첫째이다. 남북관계가 한반도를 둘러싼 주변국들의 이해와 침예하게 관련이 있고, 따라서 남북관계의 진전에서 상당한 영향력을 발휘하고자 하는 주변국들의 태도는 2018년 이후에도 충분히 드러나고 있다. 또한 한반도의 분단 이후 최초로 북미간의 대화가 이루어진 것은 북한이 핵무기 보유국이 되었고 그것이 미국의 안전을 위협할 수위가 되었기 때문이라는 점과 북한이 기를 쓰며 핵개발을 하여 보장받으려고 했던

체제안전에 대한 요구를 고려해야 국제사회는 비핵화를 위한 길을 찾아낼 수 있을 것이다.

한반도가 국제사회와 발을 맞춰 대화와 평화의 과정을 진행하려면 민족의 문제를 넘어 국제 사회와 연대와 협력을 할 필요가 있다는 정박사의 지적에 공감하면서, 이를 위한 방안으로 영세중립국가로의 발전방안을 고려해볼 것을 제안한다. 남북 민중의 의지와 상관없이 남북이 분단되고 전쟁을 치르면서 깊어진 상처는 그동안 정치세력들의 이용대상이 되어 자유로운 토론이 억압받았지만, 1960년대 초반까지 영세중립국가론은 통일 국가의 상으로 30% 넘는 국민의 지지를 받는 유력한 방안이었다(윤구병 외, 2018). 국제사회의 인정을 통해 한반도의 안정과 영구적인 평화를 위해서 평화협정 이후의 경로가 무엇인지 분명하지 않은 상태에서 영세중립국으로 가는 길은 적극적으로 시민사회와 정부가 검토해볼 방안이다.

II. 피스빌딩 접근의 이해와 현 상황

평화를 위한 피스빌딩 접근은 무력충돌과 폭력을 예방, 종식, 해결하는 모든 활동과 대립 및 대결의 모든 단계에서 평화 성취를 위한 사회적 변화를 이루는 것을 의미하는 것으로 일차적으로 남한 내부의 노력을 담고 있는 것으로 보인다. 여기서 대중을 중심에 두고 대중의 역량을 향상시키는 것이 중요한 과제로 대두되고 있다. 또 하나 다양한 사회 층위들과 영역들 사이의 소통과 상호 이해가 이뤄지고 각각의 노력이 공동의 노력으로 변화될 수 있어야 한다는 것이 강조되고 있다. 발제 1에서는 후자 역시 대중의 적극적 역할 수행과 역량 형성 및 향상을 통해 달성될 수밖에 없다고 보는데, 왜냐하면 한반도 평화가 한반도에 사는 사람들의 선택이 되어야 하고 그래야 지속성을 담보할 수 있는 평화로의 진전이 이뤄지기 때문이라는 것이다. 그렇다면 대중의 역할과 역량 향상은 어떻게, 누구에 의해 이루어질 수 있는가라는 점이 명확해질 필요가 있다.

발제자는 '전략적 피스빌딩' 이론을 참고하여 자국에만 초점을 맞추는 국가안보가 아니라 세계와의 상호의존적인 인식을 가지는 인간안보의 개념으로 설명하고 있다. 미래세대가 당위적으로 통일을 수용하는 것이 아니라 스스로의 분석과 성찰을 통해 토론하고 고민할 수 있게 안내하여, 통일이 한반도의 모든 사람의 평화롭고 행복한 삶의 성취를 위해서 필요한 것인지 스스로 판단하도록 하는 것을 평화·통일교육의 개념으로 설명하고 있다. 이것이 평화적 통일을 위한 과정과 준비이며 우리 스스로 평화통일을 만들어간다는 면에서 적극 공감하고 지지한다. 다만 “정부와 정치권, 전문가와 시민 단체 등이 남북문제와 통일 담론을 독점하고 대중은 필요할 경우에만 반복적으로 동원되고 소비되는 방식”을 벗어나 어떻게 참여자인 대중이 중심이 되는 방안을 만들 것인지가 나타나 있지 않다.

현재의 상황은 정치세력과 언론이 통일 담론을 끌어가고 정치적으로 활용하며, 오히려 교육계와

시민단체, 학계 등은 별다른 목소리를 내지 못하고 힘을 모아내지도 못하고 있는 형국이다. 특히 평화통일교육의 내용으로 발제문에서 제시하고 있는 남북의 정치적 대립 및 군사적 대결과 관련해 남북의 무기경쟁과 군축의 문제를 성찰하도록 독려해야 한다는 점은 매우 중요하게 다뤄야 할 부분이다. 더 나아가 국제정세의 변동과 강대국들의 힘의 역학에 요동치는 한반도의 현실을 간과해서는 안된다. 그러나 그간의 통일 담론에서 분단유지의 본질적 성격에 해당하는 이 부분이 언론과 학교교육 등에서 지나치게 간과되고 빠져 있다는 점을 주시해야 한다. 왜 남북 분단이 일어났는가, 그동안 무슨 일이 있었는가, 해결을 위해 무엇을 할 것인가 등이 중요한 질문으로 포함되어야 한다.

요컨대 한반도 평화를 위한 노력이 흔들리지 않고 지속되게 만드는 방안으로 영세중립국가로의 방향을 검토하고, 남북의 평화적 공존과 평화적 통일이 한반도와 아시아, 세계 평화에 기여하는 바람직하고 타당한 접근이 되도록 한반도에 살고 있는 사람들의 삶과 연관 지어 이해하고 분석하는 교육이 필요하다고 본다.

III. 유럽 5개국 평화교육 사례의 적용 가능성

분단 사회란 정치적, 경제적, 사회적, 문화적, 종교적 등의 이유로 서로 상이한 두 체제가 폭력적으로 대치하는 체제를 말한다. 분단 체제는 각기 자기 진영의 장벽을 치고 상대 체제에 대한 부정적 이미지, 상호배제적 정체성, 상반되는 신념체계 등을 근거로 내적 응집력을 만드는 내부의 권력 구조로 궁극적으로는 전체 사회 체제의 안전망을 해친다. 이렇듯 사회 안전이나 평화에 역기능적인 분단체제를 재생산하는 교육을 넘어서자는 것이 분단 사회의 평화교육일 것이다. 모든 분단 사회의 평화교육은 평화 체제를 이루려는 비폭력적 과정과 절차를 가장 중시한다(강순원, 2017).

발제 2는 평화교육의 발전 과정에서 보이는 주제별 유형적 특징을 제시하며, 최근 유럽의 시민성 기반 평화교육의 사례를 소개하였다. 비폭력대화, 소통, 관계, 청년 자력화, 마을공동체 형성, 감정표현, 혁신적 평화교육 진행 등을 위한 역량이 교육내용으로 자리잡고 있음을 지적하고 있다. 한반도에서 평화교육과 통일교육의 연관성에 대해서는 남북관계를 탈분단의 비전으로 이해하고 이 맥락을 변화시키는 역량 중심 평화교육을 제안하였다. 이는 민족 중심, 자국 중심의 좁은 시각을 넘어 평화롭게 함께 살기의 전망을 강조하고 있다는 점에서 긍정적이다.

해의 평화교육 사례로서 발제 2는 독일, 라트비아, 네덜란드, 터키, 영국의 평화교육기관들이 협력하여 2016년도에 펴낸 「평화를 위한 배움의 설계: 평화교육 역량 프레임워크와 교육지침」을 구체적으로 소개하였다. 이것은 요한 갈통의 A-B-C(태도 행동 맥락의 상호작용)이론에 기초하여 태도와 맥락의

동시 변화를 통한 평화구축을 목표로 설정하고 있다. 특기할 점은 이 보고서의 평화교육자들이 행동의 변화를 먼저 경험하게 하여 이 속에서 성찰과 훈련을 통한 의지가 형성되고 이후 바람직한 개인의 변화가 일어난다고 주장한 것이다. 이것은 상당한 타당성과 효과를 지닌 것으로 보인다. 이는 자신의 삶에서 다양성-상호의존-참여의 방향으로 평화로운 삶과 관계의 평화를 추구하면서 이를 주위 환경으로 확장하면서 변화시키는 역량을 형성한다는 구도이다.

그러나 핵심 역량 형성을 한반도 평화교육에서 필수적으로 보면서 지식과 올바른 역사인식보다 중요한 것으로 보는 것에는 생각해볼 여지가 많다. 일반적인 평화교육이라면 핵심 역량 형성이 중요하지만, 한반도의 평화·통일교육이라는 측면에서는 평화교육이 통일교육과 연결될 때 분단과 통일에 관련된 지식과 역사인식이 매우 중요한 비중을 차지할 수밖에 없다. 한반도의 분단이 우리 내부 문제로 된 것이 아닌, 국제 정세의 변동과 냉전체제의 고착 과정에서 생긴 것이며, 현재도 남북이 단독으로 결정할 사안이 아니라는 엄연한 현실에서 출발해야 할 것이다. 남북의 군사적 대결과 긴장의 원인과 진행 과정, 한국전쟁의 성격과 피해 및 이후 남북의 서로 다른 정치체제의 확립과 군비경쟁 등을 다루지 않고 한반도의 평화·통일 교육을 말하기는 어렵지 않을까 생각된다.

물론 평화교육이 정권 차원에서 반공과 안보로 국한되던 것을 넘어서는 것은 대단히 중요하다. 맥락의 변화를 가져오기 위해서라도 분단과 통일 노력에 관한 지식과 올바른 역사인식은 필요한 것이라 생각된다. 이것은 여전히 평화체제를 구축하기 위해서 비폭력적 과정과 절차를 중요시한다는 것과 나란히 가며, 그동안 이 부분에 대한 주목이 별로 없었다는 반성과 성찰이라는 점에서 유의미하다.

마지막으로 발제 2에서 제시하는 9가지 핵심역량을 포함하여 평화교육이 갈등해결, 가부장제, 위계문화, 다문화, 인권, 불평등까지 망라하는 주제를 다루는 것이 남북을 둘러싼 통일 논의의 비중을 감소시키는 결과를 낳지 않을까 하는 우려가 든다. 학교교육에서는 갈등해결, 가부장제, 다문화, 인권, 불평등이 평화와 동등한 주제로 다뤄지고 있고 강조되고 있으므로, 다른 것을 포괄하는 것으로서 평화교육의 자리매김에 대해 폭넓은 논의가 있어야 하지 않을까 생각된다. 평화교육과 평화·통일교육의 차이와 공통점이 확실해질 필요가 있다.

〈참고 문헌〉

- 강순원, 『북아일랜드의 평화교육에서 무엇을 배울 것인가』, 어린이어깨등무 평화 심포지움 '평화교육은 우리를 바꿀 것인가', 2017.
윤구병 외, 『하나 더하기 하나는 하나』, 파주: 누리살림, 2017.
이기범 외, 『한반도 평화교육 어떻게 할 것인가』, 서울: 살림터, 2018.

평화교육에서의 스포츠의 가능성

댄가즌 평화축구코리아 사업국장

I. 평화역량 함양을 위한 해외 사례

최근 30년 동안 유엔 사무총장을 비롯한, 유니세프와 여러 유엔 기구들이 발전과 평화를 위한 스포츠의 이점을 강조했으며 이제 전 세계에 상당히 많은 대기업, 국제단체, 현지 NGO와 교육기관들이 평화를 위해 스포츠로 기초한 다양한 프로젝트를 수용하고 있다. 단, 스포츠 자체는 도덕적인 것이 아니며 보편적인 의미를 가지지 않는다. 스포츠는 부정적인 결과를 초래할 수 있다. 식민지를 지배했던 국가들은 스포츠를 통해 식민 국가의 국민들을 교화시킨 경우가 많았고 국가나 지역 간 스포츠 경쟁으로 편견과 혐오 그리고 직접 폭력을 발생시킬 수 있다. 더 나아가, 스포츠가 사람들을 단순히 순응하는 사람으로 만든다는 비판이 제기될 수 있다.¹⁾

하지만, 특별한 환경을 마련해두면 스포츠는 긍정적으로 이용될 수도 있다. 스리랑카, 북아일랜드, 키프로스 등 여러 다른 고착화된 갈등 지역에서 스포츠는 둘 집단 사이 교량역할을 수행했다. 즉, 스포츠는 두 집단이 만나서 선입견과 편견을 부수는 계기를 제공한다. Allport의 접촉 이론에 따르면, 풀뿌리 단계에서 분단을 넘어 서로 만날 때에 관계가 전환되고 상호 이해 및 공감의 증진된다.²⁾

국제평화축구는 영국브라이턴 대학교에서 설립했고 2001부터 이스라엘에서 유대인과아랍인 청소년이 함께하는 사회적 화합 프로젝트로 시작되었다. 평화축구에서는 훈련 게임규정을 조정해 지정된 평화가치(존중, 공평, 포용, 책임감, 신뢰)를 강조한다. 진행자는 각 게임에 나타나는 가치나 논쟁점에 대하여 일방적으로 가르치지 않고 어린이와 함께 논의하여 결과를 도출한다. 또한, 축구 방식을 바꾸어 경기를 진행한다. 예를 들면, 평화축구 경기에는 골 점수 외에 페어플레이 점수도 있다. 시합을 하면서 상대팀을

1) Darnell, Simon, 『Sport for Development and Peace - A Critical Sociology』. London : Bloomsbury Academic, 2012

2) Allport, Gordon, 『The Nature of Prejudice』. Reading, MA : Addison-Wesley Pub. Co, 1954

다섯 가지의 평화가치를 얼마나 실천했느냐에 따라 점수가 달라진다. 각 팀의 선수들은 서로 합의를 거쳐 점수를 정한다. 이 점수를 스스로 정당화해야 하고 매긴 이유를 상대팀에게 설명한다. 또한, 후보 선수가 있으나 교체하라고 시키는 사람이 없기 때문에 선수들이 공평하게 다 참여할 수 있도록 자율적으로 운영해야 한다.

평화축구는 총체적 접근 교수법을 다음과 같이 활용한다. 평화축구는 동적 접촉 운동(감각적 배움), 논의(인지적 배움)와 칭찬, 자기반성, 상호평가(감정 배움)에 의지하고 있다.

II. 해외 교육을 한국 평화교육에 적용할 가능성

남북이 분단된 상황에 처해 있으므로, 평화축구코리아는 양국 간의 화해 프로젝트를 직접적으로 운영할 수 없다. 그렇기에 한국 내에서 평화교육으로 2013년부터 활용하고 있다. 평화축구는 평화교육으로서 여러 가지 매력을 가지고 있다.

- 어린이 및 청소년들에게 스포츠는 교과서보다 마음을 끈다.
- 평화교육에 참여한 경험이 없는 사람들에게도 쉽게 다가갈 수 있다.
- 배움은 의식하지 않은 순간에 온다.
- 교실에서만 배울 수 있다는 것이 아니라는 것을 인식 할 수 있다.
- 내용보다 내용을 전달하는 방식 - 평화축구의 방식 중요하다(토론식-참여형-성찰).

국제평화축구와 평화축구 코리아의 제일 뚜렷한 차이점은 전쟁으로 인한 분단으로 남한과 북한이 같이 평화축구를 운영하는 것이 아니라는 것이다. 그렇기 때문에, 평화가치에 대한 성찰과 논의를 의도적으로 훨씬 더 많이 기울인다. Galtung³⁾에 따르면, 가치는 태도와 같은 것으로 인식되면 행동(behaviour)과 직접적인 폭력을 변경을 위해 반성을 통해 태도 변화(와 맥락의 변화)가 필수다.⁴⁾

또한 평화축구코리아는 평화교육을 강조하기 위해 국제평화축구의 기본 운영순서에 평화가치 논의 단계를 새롭게 개입했다. 체육활동을 시작하기 전에 학생과 함께 사진을 보면서 각 세션에 서로 다른 주제를 다루고 논의를 진행한다. 분단을 비롯해 남쪽 사회적 논쟁, 기후변화, 다른 나라의 여성 교육 참여 등 다양한 글로벌 이슈에 대해서 참여자에게 의견을 묻고 참여자들은 그 의견들과 평화가치를 연결시킨다.

3) Galtung, Johan, 『Conflict Transformation by Peaceful Means (the Transcend Method) Participants' Manual』. United Nations Disaster Management Training Programme. 2000

4) 이대훈, "평화역량과 평화교육의 적용." 『제7회 통일교육주간 컨퍼런스』. 2019년 5월

주제는 항상 바뀌지만 5가지 평화가치는 항상 내재한다. 같은 분석도구를 활용하여 한반도 통합과 세계 평화를 연결시키고 참가자들에게 그것들이 고민하게 만든다. 이런 고민들은 그들의 평화 시각을 발전에 기여한다. 여러 다른 영역에 관한 질문을 던진 뒤에 체육 활동으로 넘어가서 다양한 훈련게임과 시합을 통해 즐겁게 뛰어놀며 평화가치를 체득한다. 주입식이 아닌 사진에 대한 토론과 이해를 바탕으로, 각 게임에 나타나는 쟁점에 어떤 가치의 중요성에 대한 논의와 분석을 하고 페어플레이 점수를 매기는 성찰을 하면서 평화축구의 방식으로 자연스럽게 참여자의 비판적 사고력을 키운다.

평화역량에 있어서 갈등 전환, 즉 변화시키기(평화세우기)가 핵심이다. Galtung이 찾아낸 평화문화 삼각지는 갈등 삼각지에 다음과 같이 대응한다; 태도는 공감으로, 행동은 비폭력으로, 그리고 모순은 창의력으로 전환한다.⁵⁾ 이 갈등 전환 요소는 평화문화의 핵심 요소다. 학습자들은 이 문화 요소를 이해하기 위해 경험을 해야 한다. 당연히 평화교육에는 타자와 공감, 비폭력 신념, 그리고 창의력이 있다. 타자와 공감 그리고 비폭력 이해는 교육으로 비교적 설계하기 쉽다. 하지만, 창의력은 더 어렵듯한 개념이다. 통상적인 교수법과 분쟁조정 과정에서 시공간이 선형적으로 진행하며 (과학적인)합리적인 접근을 이용한다. 다만, 갈등과 평화는 이성적이지 않은 상황에서 벌어진다. 인간관계는 갈등의 원인이기도 하지만 갈등의 장기적인 해결책이기도 한다. 변화를 가능케 만드는 창의력의 힘은 아주 세다. 미술이나 음악은 사람들을 하나로 모으고, 마음을 움직일 수 있고, 인간성을 연상 시킬 수 있고, 치유와 해소에 공헌할 수 있다.⁶⁾ 스포츠는 마찬가지다. 한국에서 평화교육은 창의력을 포착하여 키울 수 있는 예술과 스포츠를 대규모로 수용하고 신세대 학습자의 상상력을 발전시킬 수 있다. 최종 목표는 현 한반도 정치인이 만든 한반도 평화 개념과 틀의 경계를 벗어나서 미래 평화의 형태를 판단하여 스스로 평화개념을 개발할 수 있게 한다.

III. 평화역량 함양을 위한 평화교육의 과제

평화역량 함양을 위해 고착화된 갈등에 휩싸여 있는 한반도는 더 이상 협상과 문제 해결 중심 하향식 렌즈를 이용하면 안 되고, 대중의 새로운 담론 형성할 수 있는 인간관계 중심의 지속적인 개입과 대화를 위한 공간을 창조해야 한다. 여기에 상황에 따라 되풀이하여 분석, 성찰, 개념화해야 한다. 이 과제에 참여할 수 있도록 다음 몇 가지 요인이 평화역량 함양을 위해 평화교육 기획자가 고려해야 한다.

5) Galtung, *op. cit.*

6) Lederach, John Paul. 『The Moral Imagination, The Art and Seoul of Building Peace』, Oxford : Oxford University Press. 2005, pp. 151-162.

남북한과 같은 고착화된 갈등 하에서 폭력은 계속해서 쌓여 가는데 단 한 번의 협정으로 해묵은 갈등을 한 번에 풀 수는 없다. 협정 및 협정 후 단계는 일반적인 이해에 상대적으로 굉장히 짧다고 인식한다. 하지만 대부분의 평화 협정은 제안일 뿐이며 그 제안을 부지런히 따르면 새로운 관계를 맺을 수 있는 공간이 생길 수 있다. 그렇지만 평화를 만드는 것은 쉽지 않고 시간이 오래 걸리는데 남북 평화과정 시작 시절도 그렇고, 역사적인 2018년에도 시민사회가 최선의 노력을 했음에도 불구하고 지도자들은 평화 전반에 대한 과정을 철저히 통제했다.

평화구축 피라미드에 따라 지도층, 중간 지도층, 풀뿌리 층은 평화를 세우는 방식과 가지고 있는 지식이 다르며 각 층의 다른 층이 필요하다는 것을 늦게까지 잘 인정하지 않는다. 그러다보니 피라미드 내 수직적 역량이 부족해진다. 상호 교류와 존중, 의존이 있어야 한 단계에 문제가 발생하더라도 다른 단계에서 평화과정을 지속시킬 수 있다.⁷⁾ 가능한 많은 사람들이 논의에 참여해야 평화과정을 책임지고 지속시킬 수 있다는 것이다. 평화과정에 참여하기 어려울 때, 평화교육은 적어도 대중의 관심을 계속 끌어야 한다.

이와 관련해서 Lederach의 한 이론이 있다. 갈등 속에 살고 있는 사람들은 갈등이 얼마나 복잡한지에 대해 본능적으로 잘 알고 있다. 갈등 속에 살아간다고 해서 사람들은 폭력이나 협박 때문에 생활을 멈출 수는 없다. 사람들이 변화가 실제로 일어나고 있다는 것을 느낄 수 없다면 평화 협정은 마치 외국에서 일어나는 일처럼 사람들에게 별로 그 결과에 대해 신경 쓰지 않게 된다.⁸⁾ 아무리 2018년에 여러 정상회담, 무력 충돌의 위협 부재를 비롯해 남북 평화에 진전이 많았더라도 변화를 직접 느껴야 믿는다. 평화 과정에 참여해야 느낄 수 있다. 정체되어가는 현재, 평화교육의 역할이 커지고 있다.

결론적으로, 평화에 관심을 계속 끌고 유지 할 수 있는 평화교육이 필요하다. 풀뿌리 시민사회와 평화 프로그램에 참여하고 기여할 수 있도록 이해와 통찰력을 키우는 평화 교육을 계속해서 해야 한다. 마지막으로 한반도 갈등 모순 속에서 상대방에 대한 공감과 창의력을 발전할 수 있는 평화교육 프로그램을 경험할 기회를 크게 확대해야 한다.

7) *ibid.*, pp. 75-86.

8) *ipd.*, pp51-64.

〈참고 문헌〉

- 단행본 -

Allport, Gordon, 『The Nature of Prejudice』. Reading, MA : Addison-Wesley Pub. Co, 1954.

Darnell, Simon, 『Sport for Development and Peace - A Critical Sociology』. London : Bloomsbury Academic, 2012.

Galtung, Johan, 『Conflict Transformation by Peaceful Means (the Transcend Method) Participants' Manual』. United Nations Disaster Management Training Programme. 2000.

Lederach, John Paul. 『The Moral Imagination, The Art and Soul of Building Peace』. Oxford : Oxford University Press. 2005.

- 기타 : 잡지, 신문 -

이대훈 “평화역량과 평화교육의 적용.” 『제7회 통일교육주간 컨퍼런스』. 2019년 5월.

정주진 “평화교육적 접근에의 평화·통일 교육의 필요성.” 『제7회 통일교육주간 컨퍼런스』. 2019년 5월.