

한반도 분단극복 평화교육으로서 통일교육과 국제이해교육과의 조율

강순원*

요약

한반도 평화과정에 영향을 미치는 분단관련 국가들 간의 관계는 매우 중요하다. 이 점에서 국가 간 우호주의에 기반한 평화교육으로서 국제이해교육은 한반도 평화통일교육과 그 맥락을 같이 하기 때문에, 한반도 분단극복 평화교육으로서 통일교육은 국제이해교육의 관점과 방향을 조율하여 재구성하여야 한다. 한반도 분단은 냉전체제의 지정학적 피해로 귀결된 것으로서 이후 체제대립의 국면에서 통일은 민족지상과제로 대두되면서 통일교육 역시 통일의식 함양을 위한 이데올로기 교과로 이용되었다. 통일안보교육에서, 통일교육으로 평화통일교육으로 진전되어온 역사적 소용돌이에서 현 단계 평화통일교육은 국제이해교육의 과제와 일치한다. 따라서 한반도적 특수성이 반영된 인간안보적 시각, 상호의존성 강조, 인권교육적 접근, 탈식민주의적 논의, 포용적 평생학습체계를 지향하는 평화통일교육 틀로 국제이해교육의 맥락에서 재개념화되어 실천되어야 한다.

주제어: 통일교육, 국제이해교육, 평화통일교육, 평화시민성, SDG

* 한신대학교 심리아동학부 교수, kangsw@hs.ac.kr

I. 서론

오늘날 한반도 평화가 다가오고 있다고 생각할 수 있는 환경 속에서도, 여전히 한반도를 전쟁의 공포 속으로 몰아넣어 이득을 얻는 세력이 세계를 지배하는 구조 속에서 살고 있는 한국인들은 전쟁 가능성에 대한 불안을 여전히 떨쳐낼 수가 없다. 이러한 까닭에 힘에 의한 우위로 상대방을 제압하자는 부국강병 평화관이 전 사회를 지배하고 되고 이것은 학교문화에도 일정하게 반영되어 있다. 한국사회의 극단적인 폭력화는 이른바 혐오범죄 및 청소년 폭력의 극단화로 드러나는데(박미숙, 2017; 김영화, 2012), 특히 우리나라 학교폭력의 잔인성 및 청소년자살의 높은 비율은 힘에 의한 문제해결을 선호하는 이러한 사회 환경에서 연유한다고 볼 수 있을 것이다(이기범 외, 2018). 모두가 짱(보스)이 되려고 하고 힘이 없어 보이는 친구들을 애자(장애인의 약칭)나 병신 혹은 자기랑 의견이 다른 친구를 빨갱이라고 쉽게 비난하는 학교풍토는 누구나 우려하는 비평화적 학교문화이다(권순정, 2015).

지방자치단체 중 처음으로 이러한 문제를 인식하고 학교평화교육의 방향을 설정한 경기도교육청은 2011년 ‘경기평화교육현장’을 통해 평화교육의 방향이 한반도 통일교육과 주변국과의 국제협력에 이어져 있음을 선언하였다. “평화의 정신과 가치는 교육의 궁극적 지향점이자 인류 보편의 이상이다. 또한 평화 능력은 저절로 길러지는 것이 아니라, 서로 존중하고 존중받는 사회에서 학습되는 것이며, 이것이 다음 세대로 전이된다고 본다.”는 평화교육적 관점에서 “한반도와 동아시아 국제관계에서 평화의 절대적 중요성을 인식하고, 평

화 공존과 한반도 평화통일을 이루기 위한 책임 있는 역사적 태도를 기른다.”는 평화통일교육의 방향은 분명 국제이해교육의 지향점과 일치하는 것으로 볼 수 있다. 지자체 차원에서 진행한 ‘경기평화교육 현장’은 당시 이명박 정부의 통일교육 방향과 대립하는 것이었기 때문에 학교현장에서는 다소 혼선을 빚기는 했겠지만, 북한과 접경한 위치의 지역교육청 수준에서 통일교육을 통한 한반도 평화와 동아시아 지역안정의 실현이라는 방향을 설정하였다는 점에서 이것은 기존의 통일교육을 평화와 국제이해교육 맥락에서 새롭게 조명할 여지가 있음을 보여주기에 충분하다(Kang & Kwon, 2011).

사실 한국의 통일교육을 평화교육의 범주로 해석할 수 있는냐는 논쟁의 여지가 있다. 일반적으로 평화교육은 평화를 위한(for peace), 평화에 의한(by peace), 평화의(에 관한) 교육(of peace)으로 종합된다. 즉 평화적 태도와 가치에 의한, 평화적 방법에 의한, 평화가 무엇인지에 관한 내용을 다루는 종합교육으로, 평화적 수단에 의한 평화(peace by peaceful means)를 가장 일관성 있게 다루는 것이 평화교육이다(Galtung, 1996). 그렇게 볼 때 기존의 힘에 의한 평화구축을 목표로 하는 반공교육으로서의 통일교육은 평화적 방법에 의한 평화 만들기를 목표로 하는 보편적 평화교육 범주에서 논의하기에는 어려움이 있다(이기범, 2002). 따라서 힘에 의한 평화구축의 목적을 지향하는 군사안보교육으로서의 통일교육을 한반도 평화와 안전을 목적으로 평화적 수단에 의한 평화를 이루는 교육으로 전환해야 한다는 주장이 시민사회를 중심으로 주장되어 왔다(강순원, 2000; 박보영, 2004; 정현백 외, 2002; 한만길 외, 2016). 한편 국제이해교육도 국제 경쟁력강화가 아닌 평화지향적 관점에서 조명되어야 한다는 관점이

지속적으로 강조되었기 때문에(김신일, 2000; 이삼열, 2003), 한반도 평화를 국제이해교육적 맥락에서 접근하면서 이른바 탈북자 문제 역시 국가 간의 관계를 상호의존적 맥락에서 접근하는 국제이해교육적 관점에서 고찰해야 한다는 주장도 꾸준히 있어왔다(강순원, 2012; 박명규, 2009).

사실 통일교육은 분단 이후 한반도 평화를 향한 정권의 속성이 그대로 반영되었던 교과영역이다. 본래 통일이 보편적인 사회과학적 주제라기보다는 한반도 지정학적 특수상황에서 귀착된 주제이기 때문에(강만길, 2013) 그것을 교육하는 통일교육은 정권에 예측될 수밖에 없다¹⁾. 따라서 필자는 한반도 평화과정(peace process)의 변화가 통일교육에 가장 의미있는 영향을 미친다고 전제하기 때문에 통일교육의 내용과 형식은 남북한관계 및 한반도를 둘러싼 국제관계 등에 따라 유동적일 수밖에 없다고 가정한다. 그런 점에서 한반도 평화과정에 영향을 미치는 동아시아적 맥락은 특히 더 중요할 수밖에 없고, 이것이 한반도 분단극복 평화교육으로서 통일교육에 국제이해교육적 관점을 적용하지 않으면 안되는 이유이다. 따라서 본고에서는 비판적 문헌분석 방법을 이용하여 분단극복을 위한 평화교육으로서 통일교육을 국제이해교육적 맥락에서 비판적으로 재구성하고자 한다.

이 글에서 다룰 연구주제는 다음과 같다.

1) 정부는 종합적인 교육과정개편과 무관하게 통일교육방향을 “통일교육지침서”를 통해 정기적으로 밝히고 있다. 예를 들어 2009년 통일교육지침서는 이명박대통령의 남북상호주의에 입각한 통일교육을, 2014년 통일교육지침서는 박근혜대통령의 한반도 신뢰 프로세스에 따른 통일대박이라는 드레스덴선언을 반영하고 있다. 2018년 문재인정부는 통일교육지침서 명칭을 “평화·통일교육 방향과 관점”으로 바꾸고 기존의 통일교육과 차별성이 있다고 설명하고 있다.

분단된 한반도에서 통일교육을 어떻게 개념화할 수 있는가? 한국의 통일교육은 한반도 평화과정(peace process)과 어떠한 상관성을 지니는가? 분단극복 평화교육으로서 한국 통일교육의 한계와 가능성은 무엇인가? 한국의 통일교육을 어떻게 국제이해교육적 맥락에서 해석하여 세계시민교육으로 발전시킬 수 있는가?

II. 분단극복을 위한 평화교육 테제로서 통일교육의 재개념화

1. 냉전체제하의 세계사적 분단

20세기를 전후한 제국주의 시대는 세계를 제국주의국가와 식민지 국가로 이원화시켰다. 그리고 그 결과는 참혹한 1,2차 세계대전으로 귀결되었다. 이 과정에서 대부분의 피식민지 국가들의 해방전쟁이 민족독립으로 이어지면서 2차 세계대전 이후 아시아, 아프리카, 라틴 아메리카에 위치한 소위 남반구의 제3세계 국가들이 단일국가로 세계무대에 오르게 되었으나 이러한 국가들은 냉전적 질서라는 새로운 세계 환경과 정치적 지도력의 취약성 등으로 인해 상당한 어려움에 봉착하게 되었다. 그럼에도 이들의 문제는 강대국의 침략과 수탈에서 연유되었다고 해석하기 보다는 내부의 분열과 인적자본의 결여 등의 내적 자질의 문제로 폄하되었다(이근욱 외, 2014).

문재인대통령이 2017년 광복절 경축사에서 ‘분단은 냉전의 틈바구니 속에서 우리 힘으로 우리 운명을 결정할 수 없었던 식민지시대가

남긴 불행한 유산이다'라고 언급했듯이, 남북한은 일제 식민지로부터 해방되자마자 2차 세계대전 이후 냉전적 세계질서로 재편되는 과정에서 분단되었고 이후 한국전쟁이 냉전의 두 세력이 부딪히는 세계전쟁으로 확대되면서 평화를 이루지 못한 채 오늘날까지 휴전된 상태로 이어지는 냉전의 희생제물 국가이다. 지금까지 북한의 핵개발로 상징되는 한반도는 냉전적 두 적대 이념이 여전히 대립하는 세계에서 가장 주목받는 화약고이다. 중국학자 진징이에 의하면 한반도는 지정학적 위치상 늘 해양세력과 대륙세력이 충돌하기 때문에 양 세력간의 균형이 깨지면 한반도는 불안정할 수밖에 없다고 한다(진징이, 2018). 조선의 일제 식민지화는 일본이라는 해양세력의 승리가 빚어낸 결과이고 오늘날 한반도 위기는 미국이라는 해양세력이 막강한 힘을 발휘하는 국면에서 나타나는 것이라고 보고 있다. 요한 갈통도, 같은 맥락에서, 한반도 분단은 민족의 선택이 아니라 냉전체제 하의 강대국의 세계분단 논리로서 일본 식민지 청산을 동양적 인종주의(Occidental Racism)에 근간하여 강요한 결과라고 비판한다(Galtung, 1985). 브루스 킹스도 특히 한국전쟁은 그러한 맥락에서 미소 대리전의 성격을 지닌다고 비판하며 한반도의 문제는 세계냉전체제의 문제이고 그 해결도 세계적 역학구조의 변화에서 찾아야 한다고 강조한다(커밍스, 2001).

하지만 해방 후 한국(남한) 내 정치적 지배세력은 '우리 민족은 원래 하나다'라는 민족주의적 통일당위론을 앞세우고 냉정한 세계사적 인식을 떨리한 채 감상주의적 민족통일론을 조장해왔다고 볼 수 있다(이수훈·조대엽, 2012; 강만길, 2013). 특히 엄청난 피해를 입은 한국전쟁의 책임을 상대방에게 일방적으로 전가하는 상황에서, 남한과

북한은 각기 적으로 인지되고 상호교류는 일체 금지되었다. 한국전쟁 이후 남북한 양쪽에 세워진 권위주의적 정부는 서로를 적대화하는 정책으로 일관하여왔다. 그 결과 한국 정권은 분단을 체제유지의 수단으로 삼으면서(백낙청, 1998) 미국과의 군사동맹에 근거한 힘에 의한 통일을 내세우며 ‘우리의 소원은 통일’이라는 문화적 코드를 강조해 왔다. 이렇듯 힘으로 ‘하나가 되어야 한다는 통일’이 절대화 되면 될수록 남북 간의 체제갈등은 점점 더 커질 가능성이 많았고 실제로 그렇게 이질화되어 갔다.

1991년 남과 북은 유엔에 단일 주권국가로 동시 가입하였다. 이후 한국은 공산국가의 원흉으로 수교금지국가였던 중국과 러시아와 정상적인 수교를 했음에도 불구하고 미국과 일본은 북한과 수교하지 않은 채 한반도 균형외교의 틀을 지키지 않은 상태로 지금까지 이어 오고 있다(문정인, 2015). 이러한 상호대립 국면에서 대한민국(남한) 헌법 제3조 ‘대한민국의 영토는 한반도와 그 부속도서로 한다.’에서 보듯이 대한민국 영토를 주권이 미치지 않는 휴전선 이북까지를 포괄하는 한반도 전체로 상정하고 있다. 대한민국 헌법 제4조에서는 “대한민국은 통일을 지향하며, 자유민주적 기본질서에 입각한 평화적 통일 정책을 수립하고 이를 추진한다”고 하는 반면, 조선민주주의인민공화국(북한) 사회주의헌법 제9조에서 “조선민주주의인민공화국은 북반부에서 인민정권을 강화하고 사상, 기술, 문화의 3대혁명을 힘있게 벌려 사회주의의 완전한 승리를 이룩하며 자주, 평화통일, 민족대단결의 원칙에서 조국통일을 실현하기 위하여 투쟁한다.”고 하는 사회주의통일론을 제시하고 있다. 이같이 남북한의 상이한 정치지향성을 전제한 통일의 내용과 방향은 통일교육과정에 적대적인 틀

로 제시될 것이기 때문에 통일교육을 하면 할수록 체제이질성은 심화될 뿐이다(함규진, 2015).

사실 한반도에서 통일이라는 용어가 국가적으로 사용된 것은 통일신라가 처음이었고 고려시대 이후로는 한반도엔 단일 왕조가 존속되어왔기 때문에 통일 민족은 제기할 필요성이 없었다. 특히 일제식민지 하 독립운동의 정치적 기반이 반일민족주의에 근거하였기 때문에, 1945년 해방 후 남과 북으로의 분단은 수용하기 어려웠고 완전한 해방을 위한 민족통일은 좌우를 막론하고 공통의 정치구호였다(홍석률, 2012). 하지만 한반도를 둘러싼 국제정세는 얄타회담, 포츠담회담 그리고 모스크바 삼상회의 등을 거치는 과정에서 세계적 수준에서의 냉전체제가 한반도 민족분단을 필요로 했기에 결국 남북한으로의 분단은 피할 수 없었으나, 동아일보의 의도된 오보로 인해 신탁통치를 둘러싼 정치권의 분열은 결국 남한사회를 이데올로기적 파국으로 몰고 갔다(한홍구, 2010). 이후 북한은 무력통일이라는 구호하에 6.25 한국전쟁을 도발하였고, 세계전쟁으로 확대된 3년에 걸친 한국전쟁은 혹독한 피해를 냈을 채 미봉되어 미국, 중국과 북한은 1953년 7월 정전협정에 서명하였고 오늘날까지 한반도 휴전체제로 이어지는 것이다. 그래서 한반도 분단은 남과 북의 자주적 결정에 의한 것이 아니라 냉전이 만든 세계사적 분단이라고 정의되는 것이다(Gatung, 1985; 와다 하루키, 1999). 따라서 세계적 수준에서의 분단체제를 극복하지 않는 한 한반도 평화체제 구축은 달성하기 어려운 과제이다. 이러한 맥락에서 한반도 분단극복을 위한 평화구축 아젠더로서 통일교육은 감상적인 민족동질성 회복 차원에서 무조건적인 ‘하나의 민족통일’이 아닌 동아시아 국가 간 상호이해와 협력에 기

초한 국제이해교육으로 자리매김 되어야 하고 그것은 보편적 평화교육의 틀 안에서 재구성되어야 하는 것이다(Kang & Kwon, 2011; 김성재, 1988; 서중석, 2005; 이삼열, 2003). 세계사적 분단구조의 희생물로서 공여된 한반도 분단의 모순을 해결해야 한다는 의미의 통일역량을 기르기 위한 통일교육이 오랫동안 분단체제 유지를 위한 이데올로기교육으로 이용되어 왔음은 자명하다. 평화교육은 본래 폭력을 감소시키고 궁극적으로 제거하기 위한 교육이라는 점에서 국가안보에 반하는 교육이라는 이데올로기적 역습을 받아왔다. 이런 까닭에 유네스코가 주창한 평화와 국가우호주의 그리고 인권에 기초한 국제이해교육이, 세계사적 수준의 한반도 분단구조를 극복하고 평화체제 구축을 위해 남과 북이 함께 추구해야 할 공동의 교육방향이 될 수 있는 것이다.

2. 통일교육에서 평화교육으로의 재개념화

해방 후 지금까지 남한 통일교육은 대한민국 국가교육과정의 틀 안에서 이루어지도록 되어 있고 2012년까지는 국정교과서의 틀 안에서 통일교육 관련주제가 다뤄지도록 되어 있었다. 통일교육은 1963년 제3차 교육과정에서만 반공이라는 교과로 독립적으로 설정되었으나 1980년 이후로는 주로 도덕교육이나 사회과교육에서 주제학습으로 이루어졌다. 공식적으로 정의되는 통일교육은 “통일교육지원법” 제2조의 정의가 주목할 만하다. "통일교육"이란 자유민주주의에 대한 신념과 민족공동체의식 및 건전한 안보관을 바탕으로 통일을 이룩하는데 필요한 가치관과 태도를 기르도록 하기 위한 교육을 말한다. 이것은 동법 제3조(통일교육의 기본원칙)에 의거하여 “① 통일교육은

자유민주적 기본질서를 수호하고 평화적 통일을 지향하여야 한다.

② 통일교육은 개인적·당파적 목적으로 이용되어서는 아니 된다.”
고 제한되어 있다.

통일교육지원법의 정의에 따르면 통일교육은 통일에 관한 인지적 내용을 다루기보다는 통일에 대한 올바른 ‘가치관과 태도’를 함양하는 교육으로 그 성격상 도덕교육의 범주에 속한다. 통일교육은 개인적·당파적 목적으로 이용되지 않는다는 정치적 중립성을 전제하고 있기 때문에, 왜 통일이 되어야 하는지, 분단 이전의 상태는 무엇인지, 어떤 성격의 통일이어야 하는지, 통일의 과정은 어떠한지, 분단이 가져온 피해가 무엇인지, 통일을 준비하기 위해 우리는 무엇을 해야 하는지, 통일 이전과 이후의 교육은 어떻게 달라져야 하는지 등등에 관한 비판적 인지교육이 강조되지 않는다. 특히 국가보안법이 존재하고 어떠한 이유로든 당파성을 떨 수 없다는 통일교육은 한반도 상황에 대한 교사들의 자유로운 해석을 통한 통일교육을 불가능하게 만든다(Kang, 2013). 따라서 무엇보다 통일교육을 분단국가라는 한반도적 특수성이 반영된 분단된 갈등상태 극복 혹은 해소를 위한 평화교육으로 정의하는 비판적 관점에서는 첫째, 오늘날도 여전히 분단을 강요받는 세계적 분위기 속에서 식민지 직후 분단되지 않으면 안 되었는지에 대한 탈식민주의적 성찰을 통한 비판적 사고가 요구된다(서중석, 2005). 둘째, 비판적 사고를 하면서 갈라진 북한 체제에 대한 적대자상을 극복하고 상생의 이웃공동체로서 접촉을 확대하는 것은 분단사회에서 일반적으로 요구되는 분단극복 평화교육이다(이우영 외, 2017; Allport, 1954). 셋째, 한반도 평화체제를 구축하기 위한 분단관련 동아시아국가들과의 선린호혜관계 구축을 통

해 분단을 넘어 함께 살아가기 위한 공생 교육(Learning to live together)을 유네스코 국제이해교육의 틀로 발전시키는 것이 필요하다. 이러한 종합적 틀로 구성된 한반도 분단극복을 위한 평화교육으로서 통일교육이 역사적 진보를 향한 한반도 평화교육의 특수성과 보편성의 균형체로서의 통일교육이다(이동기·송영훈, 2014; Kang, 2018; Kim, 2002)

해방 이후 분단된 한반도의 정치사회적 분위기로 인해 오랫동안 통일교육은 안보교육의 성격을 지니다가 2000년을 전후하여 적어도 통일교육에 평화라는 접두어가 붙는 상황으로까지는 발전하였다. 해방 후 70여 년간의 통일교육 성격은 남북관계를 국가 대 국가로 보느냐 아니면 대한민국 헌법의 틀 안에서 통일을 지향하는 과정에서 잠정적으로 형성되는 특수 관계로 보느냐에 따라 그 방향이 좌우되어 왔다. 특히 대북관련(inter-Korean) 현대사를 토대로(강만길, 2013; 임도빈, 2008) 그리고 통일교육 내용을 중심으로 통일교육의 흐름을 고찰해 볼 때 (박찬석, 2006; 한만길, 2001; 황인표, 2006; 안승대, 2014; 권재일 외, 2014), 해방 후 통일교육은 크게 5단계로 나뉘어진다고 볼 수 있다(Kang, 2018).

제1단계는 적대적 반공이념 기반의 통일교육을 실시한 시기로 1945년 해방에서 한국전쟁을 거친 후 1972년 7.4공동성명이 이루어지기까지의 기간으로 남과 북은 각기 적대화 논리에 따라 북한에서는 반미, 반자본주의 통일교육을, 남한에서는 멸공, 반공, 승공의 기치 하에 이루어진 통일교육을 실시하였다.

제2단계는 체제유지 차원의 통일안보교육으로 1972년 10월 유신부터 1987년 시민혁명에 이르기까지의 시기로 이 시기의 통일교육은

이념교육적 색채를 강화하면서 공산주의 이데올로기 비판교육과 안보교육이 주를 이루었다.

제3단계는 시민의 저항에 부딪힌 권위주의 정부가 보편적 민주주의 정부로 이양한다는 정치선언과 함께 1991년 남북한이 유엔에 가입하고 한반도 비핵화 및 남북기본합의서 채택에서부터 6.15 선언 그리고 10.4 선언에 이르기까지 평화 공존을 위한 통일교육을 실시하던 기간이다. 이 시기 통일교육을 세분화한다면 노태우정권기의 통일 및 안보교육 시기, 문민정부 시기의 민족통합적 통일교육 모색기, 국민의 정부 이후의 통일교육의 대안적 인식 확대와 다양화의 시기로 세분할 수 있지만(조정아, 2007), 전반적으로는 한반도 평화과정의 국제사회의 데탕트 무드와 병행하여 인간안보적 관점에서 진척되면서(함규진, 2015) 이에 조응한 통일교육은 평화통일교육의 성격을 띠었다고 볼 수 있다. 비록 그 내용이 노태우정권기에는 한민족 공동체론에 근거한 북한바로알기 교육의 차원에서 시작했지만 김영삼, 김대중, 노무현정권으로 이어지면서는 보편적 평화교육의 흐름과 결합하는 양상을 보였다.

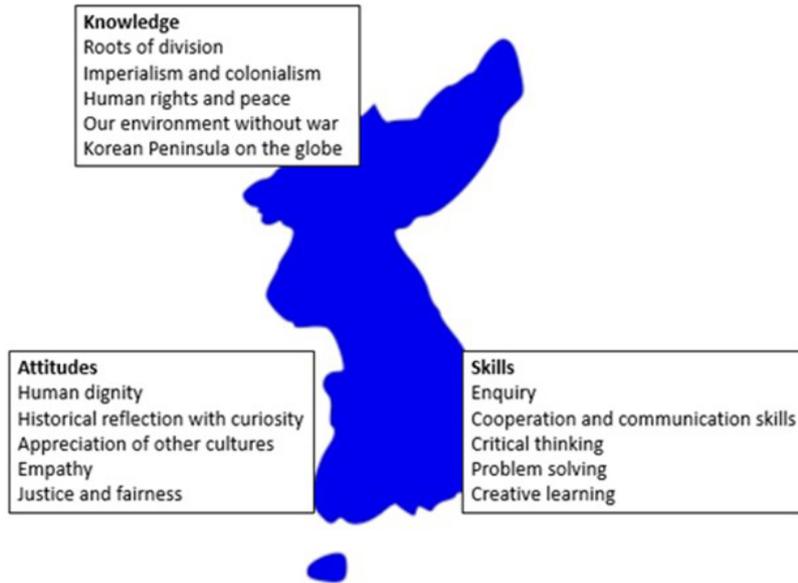
제4단계는 미국이 대북경제봉쇄가 강화되고 북한의 핵개발이 본격화되는 가운데 남북관계 역시 최악의 상태로 치달았던 시기이다. 금강산사건, 천안함 사건 및 연평도사건 등으로 인한 대북강경조치가 주를 이루는 상황에서 이루어진 5.24조치에 이어 개성공단 폐쇄라는 초강경 대처로 이어지는 가운데 국민농단의 죄를 물어 결국 박근혜 대통령이 탄핵당하는 시기까지로, 이 시기 통일교육은 분단극복을 지향한다는 평화교육의 성격이 희석될 뿐만 아니라 전반적으로 통일교육이 약화되었다(박찬석, 2017).

제5단계는 박근혜대통령을 탄핵시킨 촛불정국 이후 문재인정부가 출범하면서 평화·통일교육을 강조하는 현 단계이다. 문재인정부는 100대 국정과제로 ‘평화와 번영의 한반도’라는 제목 하에 94번째 과제로 ‘통일공감대 확산과 통일국민 협약 추진 통일교육의 주요 원칙에 관한 사회적 합의’를 위해 2022년까지 광역시도에 통일센터를 건립하여 통일교육, 통일전시실 및 탈북민정책지원을 약속했다. 이에 기존의 통일교육이라는 용어 대신 한반도 평화와 번영을 구축하기 위한 평화·통일교육을 사용하며 이전까지의 안보교육으로서의 통일교육을 전면적으로 재구성하는 평화·통일교육과정으로 실행하고자 하고 있다. 이에 기존의 “통일교육 지침서”를 “평화·통일교육의 관점과 방향”으로 바꾸어 발간하면서 국가가 나아가야 할 중점방향 15항을 발표하였다. 통일문제, 북한이해, 남북관계, 통일 미래상에 관한 관점과 방향에 부분적으로 평화·통일교육이 국제이해교육과 조율되어 있음을 알 수 있다. 분단의 원인과 통일문제에 대한 인식이 민족문제이자 국제문제로 인식하며 이의 해결도 국제협력을 통해 평화적으로 찾아가야 한다는 점을 명확히 하고 있고 그것이 한반도 통일을 넘어서 동북아 평화와 세계평화에 이바지하는 길임을 명확히 하고 있는데 바로 이것이 국제이해교육의 핵심 관점과 방향이다.

통일교육이 걸어온 과정을 추적해 볼 때 글로벌 이슈로서 한반도 평화는 특히 동아시아 주변국들과의 선린우호관계에 기반한 평화적 해결을 목표로 하는 국제이해교육 관점이 반드시 통일교육에 접목될 때만이 보편적 평화교육 틀로서 한반도 통일교육이 인정받을 수 있고 또한 한반도 평화구축에 유기적으로 기여할 수 있다(Kim, 2002; 문정인, 2015; 이삼열, 2019). 해방 후 반공교육에서 통일안보교육을

거쳐 평화통일교육으로 통일교육의 중점이 변해왔기에 그 내용구성에서 한반도적 특수성과 보편성을 균형 있게 조화시켜나아가야 할 필요성이 작금의 시대적 요청이다. 이러한 맥락에서 2017년 이후 통일교육의 과제는 이념적 프레임의 틀을 벗어나 다변화된 세계사적 인식의 눈으로 봐야 한다(박찬석, 2017)는 주장에 귀기울일 필요가 있다. 또한 청소년들이 통일문제를 ‘나 자신의 문제’로 인식할 수 있도록 계기를 만들어주는 것이 필요하다는(서정배, 2017) 통일교육 책임자의 문제의식을 구체화할 책임이 모두에게 당연한 시대적 과제이다.

따라서 <그림 1>에서 제안하는 바같이 냉전체제하의 세계적 분단이 한반도 분단으로 이어진 민족분단에 대한 역사적 상황을 비판적으로 성찰하면서 동시에 한반도 분단을 극복할 수 있는 세계시민 역량과 태도를 기르게 하고 전쟁과 폭력의 문화를 평화의 문화로 전환할 수 있는 행동을 위한 홀리스틱 평화·통일교육에 대한 재개념화 작업이 절대적으로 요구된다. 통일의식을 고양시킨다는 가치와 태도교육으로서 통일교육은 변화된 한반도 평화체제 구현을 위해 더 이상 적합하지 않다. 그것은 분단의 원인과 극복의 방향, 식민지 청산과정에 대한 탈식민지적 담론, 한반도 생태평화체제 구축 등에 대한 비판적 성찰을 다루는 **지식의 영역**, 인권과 타문화, 공정성 등의 감수성에 더해 호기심을 갖고 역사적 성찰을 하는 자세를 다루는 **태도의 영역**, 그리고 통일관련 주제에 대한 탐구학습, 협동, 창의적 문제해결 및 비판적 사고 등의 교육기법을 사용한다는 **기술의 영역** 등을 총체적으로 다룰 수 있어야 한다.



[그림 1] 분단극복 평화통일교육의 모형(Kang, 2018)

Ⅲ. 국제이해교육 맥락에서의 한반도 평화·통일교육으로의 재개념화

요한 갈통의 말대로 한반도 분단은 냉전체제가 낳은 동양적 인종 차별주의의 귀결이라는 점을 주지한다면 분단극복을 위한 평화·통일교육은 국제이해교육적 맥락에서 재개념화할 필요성이 있다. 기존의 민족동질성 차원의 감상적 통일교육으로는 글로벌 차원에서 국가 간 이해가 복잡하게 엉켜있는 남북관계를 올바르게 인식하게 할 수 없을 뿐만 아니라 자칫 배타적 민족주의로 치닫게 할 가능성이 다분히 있다. 그런 점에서 한반도 평화구현을 목적으로 하는 분단극복 평

화·통일교육을 유네스코가 지향하는 보편적 국제이해교육과 접목시켜 재구성한다면 이는 유엔회원국인 남북한 공히 한반도 분쟁해결의 가능성을 높일 수 있는 다자간 문제해결교육으로 발전될 수 있다. 이것은 동아시아 권역 차원의 SDG16(Promote peaceful and inclusive societies for sustainable development, provide access to justice for all and build effective, accountable and inclusive institutions at all levels, 지속가능한 발전을 위한 평화로운 포용사회 증진 및 모두를 위한 정의로운 기회접근 그리고 모든 수준에서 효과적이고 책임있는 포용적 제도 구축)에 도달하는 남북한 공동의 평화구축의 길이며 SDG 4.7의 세계 시민교육과제로 설정될 수 있게 할 것이다.

국제이해교육은 1974년 유네스코 총회에서 채택한 권고로써 국가간 우호주의와 인권 및 기본적 자유에 기초하여 국제이해와 협력을 위한 모든 수준의 평화교육이라고 정의할 수 있다(김다원 외, 2018: Bugess, 1968). 「1974년 국제이해교육 권고」 6항에 의하면 “교육은 세력 확대와 침략과 지배를 위해 전쟁 수단을 사용하거나 억압을 위해 무력과 폭력을 사용할 수 없다고 특히 강조해야 하며, 모든 개인에게 평화를 유지할 책임을 인식하고 또 그 책임을 지도록 해야 한다. 교육은 국제 이해와 세계 평화 증진에 기여해야 하고, 모든 종류의 식민주의와 신식민주의, 모든 형식의 인종주의와 파시즘과 인종차별정책 및 이 권고의 취지에 반하는, 그리고 민족적, 인종적 증오를 부추기는 여타 이데올로기에 반대하는 투쟁 활동에 이바지해야 한다.” 만일 평화·통일교육이 국제이해교육에 의거한 모형으로 발전한다면 한반도에서의 여타의 전쟁이나 무력사용은 반대하는 교육이 되어야 하며, 한반도 평화시민으로서 평화유지의 책임을 지니게

하는 교육이어야 한다. 이러한 평화·통일교육은 한반도 분단과 관련이 있는 미국, 러시아, 중국, 일본 그리고 남북한 간의 국가 간 이해를 도모하여 궁극적으로 세계평화에 이바지하기 위한 교육으로 어떠한 형태의 민족주의 기반의 인종주의적 증오를 부추기는 이데올로기적 선동에 반대하는 폭력적 극단주의 예방교육이어야 한다. 이러한 평화·통일교육은 한반도 특수성을 반영한 보편적 평화교육으로 자리매김이 가능하며 남북한 공히 채택가능하다.

통일교육과 국제이해교육이 접목한 평화·통일교육은 국제적인 차원과 글로벌한 시각을 반영하여 남북한 상호이해의 폭을 넓히며, 소통방식을 확대하고, 한반도 분단/통일과 연관된 국가들 사이의 상호의존성에 대한 폭넓은 성찰을 통해 문제해결의 다원성을 지향하며, 한반도 평화통일 구축과정에 모든 구성원들의 참여와 기여를 유도하고, 한반도 평화구축이 세계평화의 초석임을 알리고 이를 향한 세계시민들의 협력과 연대를 위한 세계시민교육으로 승화하여 보편적 담론으로 분단사회 세계시민교육의 한 주제로 위치지어질 수 있다. 기실 국제이해교육의 목적은, 개인적 차원에서 의사소통역량 배양 및 문화적 다양성을 신장하고, 집단 간·국가 및 글로벌 차원에서는 인권존중과 자발적 참여에 터해 글로벌 상호의존성을 비판적으로 인지하여 민족간, 국가 간에 존재하는 세계문제를 해결하는 시민역량 향상을 지향한다. 이러한 점에서 국제이해교육은 개인적, 집단적, 국가적, 권역적, 세계적 차원의 이슈를 망라하는 복합적 시민성을 양성하는 것을 목적으로 한다고 볼 수 있다(강순원, 2016). 따라서 <그림 1>이 실천적으로 현장에 착근되기 위해서는 평화·통일교육에 다차원적 접근이 보장되어야 한다. 이렇게 될 때 「1974년 국제이해교육

권고」 18항에서 밝히듯, 평화·통일교육은 인간 생존과 복지에 영향을 미치는 모든 주요 문제를 굳히고 악화하는 상황 - 불평등, 불의 또는 무력 사용을 토대로 한 국제 관계 - 을 근절하고, 또한 그러한 문제를 해결하는 데 도움이 될 수 있는 국제협력 수단을 모색할 수 있는 적극적 평화시민을 양성하게 된다.

1. 상호의존성의 관점에서 국가 간 우호주의 기반의 분단극복 이해하기

제2차 세계대전에서 일제가 패망했음에도 불구하고 냉전질서로 인해 한반도 분단이 강요된 슬픈 역사에서도 강대국의 이해가 복잡하게 엉켰고 또 국내 정치적 이해세력들 간에도 포기할 수 없는 자파 이해가 엉키면서 한국전쟁이 일어났고 이후 분단이 고착되는 역사가 이어졌듯이, 소위 통일의 방향 역시 관련 이해당사국가들의 엉키고 엉킨 이해가 해소되는 과정이 평화적일지 아니면 힘의 우위전략을 취하게 될지는 여전히 오리무중이다. 한반도는 힘에 의한 평화의 논리가 압도적으로 지배하는 여전히 냉전체제의 잔재가 남아있는 지역이지만 그럼에도 남한사회는 시민의 힘에 의해 민주주의로의 평화적 변화가능성을 보여주는 아주 예외적인 곳이다. 식민지를 당했고 이후 냉전체제의 불모로서 분단도 강요당한 채 전쟁도 겪고 이후 권위주의 정권에 의해 민주주의가 제한되었던 불행한 정치 환경 속에서도 남한의 시민들은 결국 평화와 번영을 동시에 추구하는 미래를 선택하였다(이기훈, 2019). 전쟁이 아닌 평화적 문제해결에 대한 시민적 열망이 기존의 국가안보 지향적 통일교육의 내용과 방향을 수정하도록 만들고 있다(박순성, 2003; 서보혁, 2010). 미국의 군비경쟁이 민주주의를 위협하고 있다는 군사지도자 아이젠하워대통령의 퇴임사를

보더라도 힘에 의한 평화는 결국 인류를 파국으로 몰고 갈 뿐이라는 점은 자명하다.

베티 리어든에 따르면 평화교육은 폭력을 감소시키고 궁극적으로 제거하는 것이다(Readon, 1988). 한반도에서 평화교육은 그런 의미에서 분단의 폭력성을 감소시키고 제거하려는 교육이어야 하지만 기존의 통일교육은 국가안보라는 미명하에 분단의 폭력성을 거의 다루지 않았다. 평화교육은 전쟁에 대한 반대를 강조하지만 학생으로 하여금 무조건적인 전쟁반대나 갈등봉합을 지향하게 하기 보다는 학생 자신이 속한 공동체에 대한 비판적 이해를 통해 평화체제 구축에 자발적인 기여를 이끌어낼 수 있도록 교육하는 것이다. 따라서 사회가 군사주의 문화에 경도되어 성차별, 인종차별 및 사회적 차별이 일상화되는 것을 비판적으로 인식하고 이에 대항하도록 교육하며 지구촌 시민과 연대하는 것이 평화교육에서는 아주 중요하다(Readon, 2001; Kwon et al, 2018).

평화교육적 관점에서 통일교육을 분단국가라는 한반도적 특수성이 반영된 분단된 갈등상태 극복 혹은 해소를 위한 통합교육으로 정의하는 관점에서는, 분단극복 과정과 방향이 힘에 의한 것이어서는 안 되고 평화적이어야 한다고 교육하는 통일교육이 되어야 한다(Kang, 2018). 분단사회란 정치적, 경제적, 사회적, 문화적, 종교적 등등의 이유로 서로 상이한 두 체제가 상대방을 적대화하는 폭력사회를 일컫는다(강순원, 2000; 백낙청, 1998; 성내운, 1983). 분단체제는 각기 장벽을 치고 상대체제에 대한 부정적 느낌과 이미지, 상호배제적 정체성, 상반되는 신념체계 등을 근거로 폭력적 극단주의로 나아가게 만든다. 이렇듯 분단이 매개한 극단적 이원론이 지배하는 사회에서는

상대방을 제압하기 위해 힘을 길러야 하기 때문에 힘에 의한 평화론이 우세할 수밖에 없다. 따라서 유엔에서는 2005년 이래 이러한 폭력적 극단주의인 테러리즘에 대처하는 방안을 모색하면서 2015년 폭력적 극단주의를 예방하는 평화교육(Prevention of Violent Extremism through Education)을 전 지구적 아젠더로 설정하였다(UNESCO, 2016).

평화·통일교육은 분단의 고통을 체감하였고 전쟁의 폐해를 심하게 경험한 한반도에서 무엇보다 한반도에서의 전쟁이나 무력사용은 절대 반대하는 교육이어야 한다. 그러기에 평화·통일교육은 한반도 분단과 관련이 있는 미국, 러시아, 중국, 일본 그리고 남북한 간의 국가 간 이해를 도모하여 궁극적으로 세계평화에 이바지하기 위한 교육으로 관련 국가들 간의 상호의존성을 비판적으로 이해하고 국제협력을 증진하는 상생문화 교육이다. 경제적으로나, 문화적으로, 그리고 사회적으로 상호의존성이 높은 국가 간에는 분쟁의 해소도 평화적으로 가능하다. 한반도내 정치군사적 대립은 평화를 보장하지 못한다. 관련 국가들 간에 상호의존성에 대한 탐구가 이루어지면서 상호이해의 폭을 넓혀가는 교육이야말로 가장 강조되어야 하는 평화·통일교육의 정수이다.

2. 피해자 인권의 관점에서 분단문제 다시 보기

식민지로부터 해방되면서 극심한 이념대립정쟁을 겪었고 분단된 상황에서 야기된 한국전쟁은 이후 상호 적대적인 두 체제로 대립하도록 경화된 조건을 심화시켰다. 이 과정에서 이산가족문제 뿐만 아니라 전 사회가 적대화된 이미지에 사로잡히게 되었고 그 결과 이러한 이념대립 국가기구인 학교교육은 통일교육이란 이름으로 적대화

된 분단체제를 폭력적으로 이어가도록 만들었다. 국가안보강화를 목적으로 통일의식을 고양한다는 목적의 통일교육은 분단의 피해자들 보다는 국가안보 차원에서의 체제유지를 강조하면서 결국 분단체제로 인해 가장 고통받는 피해자들을 치유하는 회복적 정의를 이룩하려는 노력이 이루어지지 못했다(정진, 2016). 사실 한반도 분단과정에서 누가 가해자이고 피해자인지 영키고 영킨 역사적 소용돌이가 휘몰아치면서 분단체제라는 역사 속에 부상된 것은 체제안정이라는 힘의 논리만 남게 되었다. 따라서 힘에 의한 국가안보차원의 정의가 아닌 한반도 시민의 인간안보라는 차원에서 특히 분단의 희생자적 관점에서 분단극복의 과정을 조망하는 평화·통일교육이 요구된다.

분단사회의 평화·통일교육은 한반도 분단의 원인을 규명하고 미래를 향한 평화체제를 평화적이고 정의로운 분단극복 과정을 통해 이루도록 비폭력적 통합교육 방안을 중시한다. 따라서 평화·통일교육은 한반도에서 여타의 전쟁이나 무력 같은 힘에 의한 균형유지라는 논리를 반대하는 교육이며, 한반도 평화시민으로서 국가나 지역 차원을 넘어서 학교와 가정 같은 일상에서의 평화유지의 책임을 지니게 하는 사회적 윤리교육이어야 한다. 우리의 역사에 대한 깊은 성찰을 통해 역사적 피해자가 어떻게 살아가고 있는지, 살아남아 있는 자로서의 사회적 책임은 어떻게 해야 하는지, 그리고 분단된 이면의 역사에 대해 고찰하면서 이미 70여년 이상 독립국가로서 살아가고 있는 북한의 역사와 문화에 대해 존중하는 문화적 다양성에 기초해 북한 이해교육이 진행되어야 한다. 이것이 인권과 인간적 존엄성에 기초한 평화와 국제이해교육의 핵심이다. 그런 면에서 평화·통일교육의 핵심은 피해자적 관점에서 접근하는 인권교육이다.

해방 후 지금까지 한국의 정치는 보수 우파정부에서 이른바 좌파 진보정부까지 다양한 이념편차를 지닌 정권교체가 이루어졌다. 정권의 성격에 따라 보수적인 정권 하에서는 통일을 국내이념 통합을 위한 도구로 강조해왔고 반면 진보정권 시기에는 통일보다는 평화라는 용어를 사용하였다(한만길 외, 2016). 그런 까닭에 촛불혁명을 거쳐 국민이 성취해낸 오늘날의 민주정권은 당위적인 민족통일을 호소하는 감성적 도덕교육 차원의 통일교육을 넘어서 한반도 갈등을 전쟁이 아닌 평화적 해결을 갈구하는 보편적 평화교육 기반의 통일교육으로 나아가도록 할 시대적 책임이 있다(이삼열, 2019; Kang, 2018).

통일교육은 분단의 역사적 성격에 대한 이해를 통해 한반도를 둘러싼 국제정세를 극복하게 해야지 북한에 대한 일방적인 동정이나 부정적인 교육으로는 그 효과가 부정적이라는 함규진(2015)의 연구에서 알 수 있듯이, 북한 바로알기가 북한 주민 동정하거나 북한인권 비판하기 차원의 쌍방의 비우호적 관계에 기초한 것이어서는 안 된다. 쌍방 간의 상호신뢰가 수립되지 않은 상태에서의 상투적인 접촉은 오히려 부정적 이미지를 강화하여 분단극복의 평화적 여건을 조성하기 어렵게 만든다(Niensi, 2014). 민족공동체교육을 강조한 김영삼 대통령은 노태우대통령의 대북정책을 계승하면서 ‘어느 동맹국도 민족보다 더 나올 수는 없다. 어떤 이념이나 사상도 민족보다 더 큰 행복을 가져다주지 못한다’고 강력한 한민족공동체론을 설파하였지만 대북적대화론이 지배하는 한 민족공동체교육은 실효성을 갖지 못한다는 것이 지배적 결론이다(권재일 외, 2014). 따라서 통일교육은 당대 정권의 정치사회적 환경의 변화에 귀속될 수밖에 없는 교과목이기 때문에, 현 단계 평화·통일교육은 한반도 평화와 번영을 위해

분단사회에서의 체제유지라는 이데올로기적 결속만을 목표로 한 추상적인 통일의식 제고를 위한 통일교육이 아니라, 모두를 위한 평화 시민성 함양을 위한 분단극복 교육이어야 한다(이동기·송영훈, 2014; 이기범 외, 2018). 이렇게 될 때 탈북자를 포함한 사회적 약자를 폄하하고 배제하는 경쟁적인 비평화적 학교문화가 평화·통일교육을 통해 모두의 인권이 보장받는 적극적 자세를 고양시켜 상생의 학교문화로 변화될 수 있다.

3. 한반도 평화구축을 위한 포용교육(inclusive education)으로서 분단극복하기

분단극복을 위한 평화·통일교육은 오늘날 세계시민교육이나 국제이해교육 혹은 다문화교육 및 평화와 인권교육이 지향하는 인류 보편적 목표를 공통적으로 추구하는 더불어 함께 살아가는 역량을 기르는 21세기 평생학습의 틀을 갖추어야 한다. 그런 의미에서 도덕교육과정으로부터 통전적 통일교육 페다고지 구축으로 통일교육 방향이 전환되어야 한다. 유네스코는 21세기 교육이 지향해야 하는 학습 방향은 알기 위한 학습(지식), 존재하기 위한 학습(가치 및 태도), 행동하기 위한 학습(참여) 및 더불어 살기 위한 학습(상생)이 종합되어야 한다고 하며(UNESCO, 1997), 특히 세계시민교육은 곧 지구촌에서 모든 지구시민이 상생역량을 기르는 것이라고 결론 맺었다. 한반도 분단극복을 전쟁이나 무력대결이 아닌 비폭력적, 평화적 문제해결의 방안이 가능한가를 규명하는 것이 분단극복 평화·통일 포용교육이다.

본래 평화교육은 자신에 대한 평화적 이해에서부터 글로벌 평화학

습까지를 포괄하는 포용적인 다층구조를 지닌다. 따라서 평화 및 반평화에 대한 끊임없는 문제제기가 이루어져야 한다. 프레이리의 평화교수법(peace pedagogy)은 이러한 성찰적, 비판적 대화기법을 의미하는 것으로 사회의 정치적, 윤리적 근본문화에 도전하고 당면한 사회갈등을 비폭력적으로 해결하는 의도적인 복합적 교육활동이다(Friere, 1985). 이러한 과정을 통해 힘에 의한 문제해결이 아니라 모두가 승복할 수 있는 상생(win-win)의 비폭력적, 평화적 문제해결기법을 익히도록 역량을 길러주어야 한다. 그래서 평화교육에서는 질문하기가 강조된다. 전쟁이 왜 일어나서는 안되는지, 그 폐해가 누구에게 가장 집중되는지, 이를 방지하기 위해선 어떠한 노력을 해야 하는지, 더 나아가 일상의 전쟁문화를 철폐하고 새로운 평화의 문화로 창조해 나가는 갈등해결교육을 어떻게 하는지 등을 끊임없이 질문하는 것이 경영기법에서뿐만 아니라 평화교수법에서도 벽을 깨는 방법으로 가장 강조된다(그레거슨, 2019). 이러한 평화교수법을 통해 균형 잡힌 시민으로서 가치나 태도가 함양될 뿐만 아니라 평화의 구조에 대한 비판적 인지가 이루어짐으로써 이의 귀결은 미래사회에 대한 낙관적 전망을 가지고 변혁적 사회행동으로까지 나아가도록 하게 하는 것이다(Hicks, 2007; Harris, 2004).

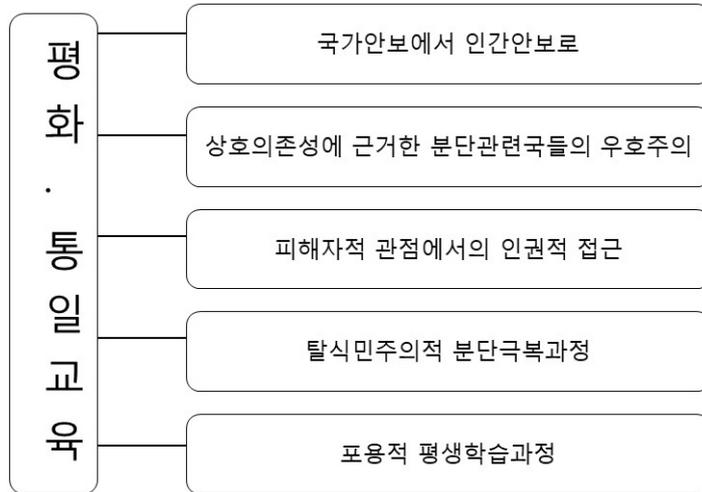
분단사회가 잉태한 단절이 낳은 고정관념, 편견과 적대감 그리고 차별과 같은 부정적 이미지를 접촉을 통해 감소시키고 상호 이해를 증진할 수 있다는 접촉이론(Allport, 1954)이 효과를 보이려면, 양 당사자에 대한 동등한 지위 부여(equal status), 공동의 목표(common goals), 교류협력(intergroup cooperation), 체제, 법, 관습 등에 대한 상호 인정(mutual recognition of authorities, laws and customs), 개인 간 상호작

용 증대(interpersonal interactions) 등의 여건이 전제되어야만 긍정적 결과를 낳지 이러한 전제가 이루어지지 않으면 오히려 접촉이 부정적 이미지를 더욱 심화시킬 수 있다. 그런 까닭에 북한 바로알기 차원의 통일교육으로는 분단극복의 문화를 조성할 수 없고 반드시 정치 사회적 여건조성이 선결되어야 한다. 통일교육은 분단극복의 도구일 수 있지만 동시에 분단문화를 유지하고 재생산하는 이데올로기적 도구로서의 기능이 한편으로 더욱 크게 작용하기도 한다는 점이 기존 통일교육이 대면하는 한계와 가능성으로 작용한다. 따라서 배제에서 포용으로(from exclusion to inclusion)”라는 UN이 지향하는 참여민주주의의 새 정표(Giddens, 2006)에 따라 배제의 피해자인 사회적 소수자의 사회동화를 넘어서 분단체제 유지를 위한 배제의 가해자의 인식 전환을 전제로 한반도에서 평화롭고 정의롭게 ‘더불어 함께 사는 사회 만들기’가 평화·통일교육의 목표가 되어야 한다.

포용교육이란 어떤 수준의 차별도 용인하지 않는 모두를 포용하는 참여적 평등교육이라고 정의한다면, 평화·통일교육에서 모두가 평등하게 분단의 원인과 해결방안에 대한 논쟁에 참여하고 책임을 나누는 홀리스틱 교육과정은 아주 중요하다.

IV. 결 론

코피 아난 전 유엔 사무총장이 언급했듯이 향후 인류미래의 평화는 군사적 국가안보 중심에서 인간안보라는 포괄적 방향으로 나아가야 하고(UNDP, 1994) 한반도 분단극복의 방향도 이와 맥락을 함께



[그림 2] 통일교육의 국제이해교육적 재개념화-평화·통일교육

해야 한다. 한반도 분단은 남북관계라는 틀을 넘어서 세계적 수준의 양극화 혹은 분단이라는 국제정세에 대한 인식을 동시에 할 수 있도록 교육하여야 하며 이것은 식민주의와 제국주의라는 동전의 양면을 비판적으로 볼 수 있도록 하는 국제이해교육적 관점이기도 하다.

<그림 2>에서 보여주듯이 한반도 분단극복 평화·통일교육은 국제이해교육의 한반도적 특수성이 반영된 용어라고 볼 수 있다. 분단체제라는 구조적 폭력에서 야기된 사회적 악에 대항하는 평화적 본성을 자극하고 도전역량을 길러주는 의식적인 종합교육과정으로 한반도 분단극복 평화·통일교육은 사회적 분단 장벽 허물기 위해 다음과 같은 기존 통일교육의 재개념화를 시도해야 한다. 첫째 평화·통일교육은 힘으로 분단극복을 할 수 있다고 믿고 군사안보에만 의존하는 것이 아니라 분단과 관련된 종합지식을 비판적으로 인식함으로써 궁극적으로 인간안보를 구축하기 위한 평화역량과 태도를 기르

는 것을 지향한다(강순원, 2016). 둘째, 한반도 분단과 관련된 국가들 간의 갈등과 긴장이 한반도 평화를 위협하는 상황에서 관련국들간의 우호주의에 기반한 상호의존성 증대를 위한 국제이해교육이 요구된다. 셋째, 군사안보에서 인간안보로 중심축이 전환된 한반도 분단극복 평화·통일교육은, 분단체제로 인해 가장 고통받는 폭력의 피해자와 가해자들을 상호 치유하는 회복적 정의를 이루려는 노력이 인도주의적 관점에서 요구된다. 분단의 희생자들에 대한 인도주의 차원의 교류와 협력을 지원하며 이를 학교교육과정에 연동시킬 수 있는 것이야말로 평화감수성 교육의 핵심이다. 넷째, 분단극복노력이 민족동질성에 기반한 자문화중심주의로 귀결되는 상황을 초월하는 탈식민주의적 국제이해교육으로 승화할 수 있어야 할 것이다. 한반도 문제가 곧 동북아 평화문제이고 세계평화의 중심주제이기 때문에 분단극복 평화교육으로서의 통일교육은 평화교육이자 국제이해교육이고 세계시민교육이다(Kang & Kwon, 2011). 다섯째, 한반도 분단극복 평화·통일교육은 요람에서 무덤까지 학교와 시민사회가 협력하여 지역기반의 평화공동체를 조성하는 포용적 평생학습과정이 되어야 한다. 평화인식은 학교교육을 통한 체계적 학습으로만 이루어지는 것이 아니기 때문에 사회적 변화를 상시적으로 수용할 수 있는 변화감수성을 평생교육 차원에서 길러주는 것이어야 한다.

한반도 분단극복 평화·통일교육은 분단된 구조에서 살아가는 사람들의 일상적 삶에 평화공존적 가치를 반영하도록 변화시켜 상대방에 대한 두려움과 편견을 없애는 교육인 것이다. 접촉이론(contact theory)이나 다문화주의(multiculturalism)를 통해 밝혀진 바, 분단으로 인한 체제의 단절과 소통의 부재는 상호간의 편견과 무지를 심화시

켜 비이성적인 폭력을 양산하여 공동체를 와해시키는 길로 접어들게 한다. 따라서 한반도의 분단극복 평화·통일교육은 7.4공동성명 및 남북기본합의서 그리고 6.15선언 및 판문점 선언 정신에 따라 상호 화해, 불가침 그리고 교류협력의 확대와 같은 비폭력적 평화접촉을 늘리는 평화공존적 통일관으로 분단극복의 교육환경을 재구성하여 전쟁의 두려움이 없는 평화시대를 건설하는데 기여하도록 남북 공동의 평화시민 역량을 강화하는 것이다.

참고문헌

- 강만길(2013). **분단고통과 통일전망의 역사: 통일을 향하는 분단시대의 근현 대사 이야기**. 서울: 선민.
- 강순원(2000). **평화 인권 교육**. 서울: 한울
- 강순원(2012). 국제이해교육은 탈북 청소년문제에 어떻게 대응할 수 있는가?. **국제이해교육연구** 7(1). 71-98.
- 강순원(2016). 인간안보 관점에서의 세계시민교육. **국제이해교육연구** 11(1). 1-32.
- 권순정(2015). 학생인권조례 시행 이후 학생들의 인권경험: 서울 S고등학교 사례를 중심으로. **교육인류학연구** 18(3). 161-199.
- 권재일, 최경자, 조명숙, 김정원, 박성춘(2014). **평화와 공동번영을 위한 평화 통일교육 방안 연구**. 서울대학교 산학협력단. 통일준비위원회 정책연구용역 최종보고서.
- 그레거슨(서종민 역)(2019). **어떤 질문은 당신의 벽을 깬다**. 서울: 코리아닷컴.
- 김다원, 이경한, 김현덕, 강순원(2018). 21세기 국제이해교육을 위한 홀리스틱 페다고지 모형개발. **국제이해교육연구** 13(1). 1-40.
- 김영화(2012). **학교폭력 청소년 문제와 정신건강**. 파주: 한울.
- 김성재(1988). **분단현실과 기독교민중교육**. 서울: 한국신학연구소.

- 김신일(2000). 세계화시대 국제이해교육. **국제이해교육** 봄. 9-26.
- 문재인(2017). 광복절 기념사. <http://www1.president.go.kr/articles/524>
- 문정인(2015). **분단 70년 다시 6.15의 길을 묻다**. 서울: 연세대학교 출판문화원.
- 박명규(2009). 다문화주의와 남북관계: 이론적 쟁점과 현실. **국제이해교육연구** 4(2). 5-32.
- 박미숙(2017). **혐오폭력의 실태와 대응방안**. 서울: 한국형사정책연구원.
- 박보영(2004). 평화교육의 관점에서 본 통일교육. **미래교육연구** 17(2). 55-70.
- 박순성(2003). **북한 경제와 한반도 통일**. 서울: 풀빛.
- 박찬석(2006). **통일교육의 성립과 과정**. 파주: 한국학술정보.
- 박찬석(2017). 2016년 이후 통일교육이 현황과 과제. **도덕윤리과교육** 54. 265-288.
- 백낙청(1998). **흔들리는 분단체제**. 서울: 창작과 비평.
- 서보혁(2010). 한국의 민주화와 통일운동. **다시 보는 한국 민주화운동: 기원, 과정, 그리고 제도**. 서울: 민주화운동기념사업회. 253-283.
- 서정배(2017). 통일교육 핵심은 참여·체험 통일미래 마음껏 그리도록 지원할 것. **통일한국** 통권408 12월. 32-35.
- 서중석(2005). **동아시아 민족주의의 장벽을 넘어서**. 서울: 성균관대학교출판부.
- 성내운(1983). **분단시대의 민족교육**. 서울: 학민사.
- 안승대(2014). 통일교육의 변천과정과 새로운 방향성 정립에 관한 연구. **민족문화논총** 57. 135-152.
- 와다 하루키(1999). 서동만 역. **한국전쟁**. 서울: 창작과 비평
- 이기범(2002). 한반도 평화운동과 평화교육. **21세기 평화학**. 하영선 편. 서울: 오름
- 이기범, 이성숙, 정영철, 정용민, 정진화, 최관위(2018). **한반도 평화교육 어떻게 할 것인가: 어깨동무 평화교육 이야기**. 서울: 살림터.
- 이기훈(2019). **촛불의 눈으로 3.1운동을 보다**. 파주: 창비.
- 이근육, 최정수, 김원수, 이영관, 최덕규(2014). **제국주의 유산과 동아시아**. 서울: 동북아역사재단.

- 이동기, 송영훈(2014). **평화·통일교육 추진전략 연구**. 서울; 유네스코한국위원회.
- 이삼열(2019). **평화체제를 향하여**. 서울: 동연.
- 이삼열(2003). 국제이해교육의 철학과 역사적 발전. **세계화 시대의 국제이해 교육**. 이삼열, 강순원, 한경구 (외 편). 서울: 아시아 태평양 국제이해교육원. 8-29.
- 이수훈, 조대엽(2012). **한반도통일론의 재구상**. 서울: 선인.
- 이우영, 구갑우, 이수정, 권금상, 윤철기, 양문수, 양재민, 김성경(2017). **분단된 마음의 지도**. 서울: 사회평론아카데미.
- 임도빈(2008). 역대 대통령의 국정철학의 변화: 한국행정 60년의 회고와 과제. **행정논총** 46(1). 211-251.
- 정현백·김정수(2007). **평화지향적 통일교육의 이해**. 서울: 통일부 통일교육원.
- 정진(2016). **회복적 생활교육 학급운영 가이드**. 남양주: 피스빌딩.
- 조정아(2007). 통일교육의 쟁점과 과제. **통일정책연구** 16(2). 285-306.
- 진징이(2018). 한반도 문제와 동북아에서의 전쟁과 평화. **아시아문화** 월간1,2월호. 27-42.
- 커밍스(김동노 외 옮김)(2001). **브루스 커밍스의 한국현대사**. 파주: 창비.
- 한만길(2001). **통일교육의 이론과 실천**. 파주: 교육과학사.
- 한만길, 강수섭, 강순원, 권성아, 김상무(2016). **통일을 이루는 교육**. 파주: 교육과학사
- 한홍구(2010). **지금 이 순간의 역사**. 서울: 한겨레출판사.
- 함규진(2015). 통일교육의 쟁점과 과제: 초등학교 학교교육을 중심으로. **입법과 정책** 7(1). 83-105.
- 홍석률(2012). **분단의 히스테리**. 파주: 창비
- 홍석현(2017). **한반도 평화만들기**. 파주: 나남.
- 황인표(2006). **도덕교육과 통일교육**. 서울: 울력
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Perseus Books
- Betty Reardon(1988). *Comprehensive Peace Education: Educating for Global Responsibility*. New York:Teachers College Press.
- Betty Reardon(2001). *Education for a Culture of Peace in a Gender Perspective*. Paris:

UNESCO.

- Bugess, Randolph(1968). Education for International Understanding. *NASSP Bulletin* 52(332). 95-111.
- Friere, Paulo(1985). *The Politics of Education: Culture, Power and Liberation*. Bergin & Garvey Publishers.
- Galtung, Johan(1985). *The Cold War, Peace and Development: a Comparison between the Atlantic and Pacific theatres*. Retrieved from <https://www.transcend.org/galtung/papers/>
- Galtung, Johan(1996). *Peace By Peaceful Means: Peace and Conflict, Development and Civilization*. London: Sage.
- Giddens, A. & Diamond, P(2005). *The New Egalitarianism*. Cambridge: Polity.
- Harrison, Ian M.(2004). Peace education theory. *Journal of Peace Education*. 1(1). 5-20.
- Hicks, David and Cathie Holden(2007). *Teaching the Global Dimension*. London: Routledge.
- Kang, Soon Won(2013). How Peace Education has tried to overcome the division of Korea into two Nations: Practicing Peace-reunification Education in Schools. *Peace Education From The Grassroots*. (ed. by Ian Harris). Charlotte, NC: Information Age Publishing. 151-171.
- Kang, Soon Won(2018). The Limit and Possibilities of Unification Education as Peace Education beyond Division in South Korea. *Asian Journal of Peacebuilding* 6(1). 133-156.
- Kang, Soon Won, and Soonjung Kwon(2011). Reunification education viewed from peace education of Northeast Asia. *Korean Journal of Comparative Education* 21(3). 95-126.
- Kim, Dae-jung(1997). *Kim Dae-jung's Three-stage Approach to Korean Reunification: South-North Confederal Stage*. The Center for Multiethnic and Transnational Studies. Los Angeles: University of Southern California.
- Kwon, Soonjung, D. Walker, and K. Kristjansson(2018). Shining light into dark shadows of violence and learned helplessness: peace education in South

Korean schools. *Journal of Peace Education* 15(1). 24-47.

Reilly, Jacqueline & Niens, Ulrike(2014). Global citizenship as education for peacebuilding in a divided society: structural and contextual constraints on the development of critical dialogic discourse in schools. *Compare* 44(1). 53-76.

UNDP (United Nations Development Programme)(1994). *Human Development Report*. New York: Oxford University Press.

UNESCO(1997). *Treasure Within: Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: UNESCO.

UNESCO(2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO.

UNESCO(2016). *A Teacher's Guide on the Prevention of Violent Extremism through Education*. Paris: UNESCO.

Abstract

**Tuning of Unification Education toward Peace beyond
Division in the Korean Peninsula and
Education for International Understanding**

Kang, Soon-Won
(Professor, Hanshin University)

In terms of the fact that the relationship among the connected countries to the national division is critical to the peace process in the Korean Peninsula, education for international understanding(EIU), cooperation and peace, and education relating to human rights has common ground with the context of unification education. Thus Peaceful unification education beyond division of the Korean Peninsula should be reconstructed according to the perspective and orientation of education for international understanding. National division in the Korean peninsula was resulted as a victimized zone during the cold war, and the after the unification has been regarded the national priority to be achieved, and education for unification has been stressed as an ideological state curriculum to raise the aspiration for unification. Putting the foot-paintings from unification security education to peaceful unification education, current peace-unification education and education for international understanding both comprise the educational orientations such as human security perspective, interdependence based,

human rights approach, de-colonization discourse and inclusive lifelong learning. This reconceptualized model of peace-unification education seems to be developed as a universal peace education, specialized in the Korean peninsula.

Key words : unification education, education for international understanding, peace education, peace citizenship, SDG

투고신청일 : 2019. 04. 30

심사수정일 : 2019. 06. 10

게재확정일 : 2019. 06. 15