

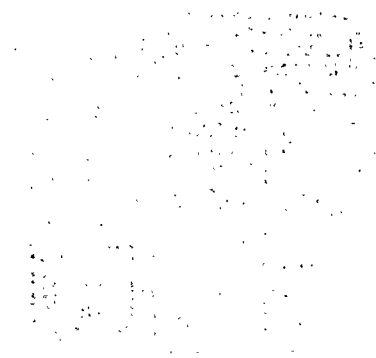
평화교육의 개념과 내용체계에 관한 연구

- 평화지향적 통일교육의 성격과 내용, 교육원리를 중심으로 -

2007년 10월

연구책임자 고병현 (성공회대학교)
공동연구자 임정아 (성공회대학교)
김찬호 (성공회대학교)
정지석 (기독교평화연구소)
강정숙 (독일민헌교육연구소)





이 연구보고서는 통일교육 참고자료로 활용하기 위해 외부 전문가에게 위촉한 연구용역결과물로서,
반드시 통일부의 공식 견해와 일치하는 것은 아닙니다.

요 약

본 정책연구는 2007년 2차 남북정상회담이 성사되고 한반도 평화체제 구축과 민족의 공동 번영 등이 남북 간의 핵심 의제로 대두되는 등 새롭게 형성된 통일 정세에 맞는 대안적 통일교육의 작동 원리로서의 평화교육의 가능성을 점검한다는 취지에서, 통일교육의 작동 원리로서의 평화와 평화교육 개념을 구명(究明)하고, 이러한 개념들이 융합된 통일교육의 국외 사례들을 분석함으로써 국가 차원에서의 평화지향적 통일교육의 정책 추진 방향과 내용을 제안하는 것을 목적으로 하고 있다.

본 정책연구에서 기존 통일교육에 대한 대안으로 제안한 평화지향적 통일교육은 통일교육과 평화교육의 교육원리와 교육내용을 단순히 물리적으로 결합한 것이 아닌, 화학적으로 융합한 것이며, 가치적 측면에서도 ‘통일성’과 ‘다양성’, 혹은 ‘다원성’이라는 두 가지 가치체계가 합일(合一)을 이룬 ‘다양성 속의 통일성’, 혹은 ‘통일성 속의 다양성’을 지향하고 있다. 또한 갈등하는 집단 간의 접촉이나 ‘형식적’ 만남 그 자체가 아니라, 그들이 하나의 공통 목표를 향하여 함께 일할 수 있는 기회를 제공하는 것이 평화지향적 통일교육의 교육방법론에서 가장 두드러진 특징이다.

평화지향적 통일교육의 타당성을 설득하는 대표적 사례로 독일과 북아일랜드, 일본 등의 경험을 분석하였다:

독일 사례는 무엇보다도 한반도의 평화체제를 구축함에 있어 참으로 많은, 그러나 그 해결이 쉽지 않는 문제들이 계속해서 발생할 수 있다는 것을 보여준다. 그런데 결국 이런 문제들이 한반도가 평화체제로 나아가는 데 발목을 잡는 장애가 될 것인지, 아니면 멋진 미래를 열어가기 위해 반드시 통과해야 하는 관문이요 ‘도전’으로 기능할 것인지는 온전히 지금 우리가 어떻게 우리 자신을 준비시키는가에 달려 있다는 사실을 일깨워준다. 이러한 기로의 시점에서 독일 사회는 분단 상황에서는 통일을 이루는, 그리고 통일 후에는 독일의 시민사회발전의 핵심 동력을 평화교육에서 찾았듯이, 지금 우리 사회도 갈등과 분쟁을 평화의 관점에서 이해하고 넘어설 수 있는 지식과 기술, 의지와 힘을 길러줌으로써 ‘위기’ 요인을 ‘기회’와 ‘도전’ 요인으로 전환하는 데 도움을 줄 수 있는 교육을 필요로 하는데, 평화지향적 통일교육이 바로 그 대안(代案)이 될 수 있다는 시사점을 준다.

북아일랜드 평화교육의 요체는 화해교육인데, 북아일랜드의 화해교육은 분리된 관계, 깨진 관계를 회복시켜주는 일에 초점을 맞추고 있으며, 분리된 사회구조를 ‘통일’시키는 것을 목표로 한다는 점에서 본 정책연구가 제안하고 있는 평화지향적 통일교육에 매우 시사적이다. 남북한은 반세기 이상 엄격한 분리와 상호 증오와 불신 속에서 소위 ‘깨진 관계’를 지속시켜왔으며, 그 과정에서 오랜 갈등과 폭력적

대결 양상은 남북한 사람들의 마음과 삶 속에 갈등과 폭력 문화를 심어왔는데, 북아일랜드 사례는 이렇듯 ‘내면화된 폭력’은 결코 정치적 협상이나 경제적 협력으로 해결되지 않는다는 사실을 일깨워주었다. 그래서 폭력의 문화를 걷어내고 한반도 평화체제 구축을 위하여 새롭게 평화의 문화를 형성하는 것이 향후 통일교육의 핵심 과제일 것인데, 그러한 통일교육은 통일이 이루어지기까지의 단기간의 과제가 아닌, 통일 후까지도 고려한 중장기적 계획 아래 새롭게 그 모습을 갖추어야 하며, 평화지향적 통일교육은 기존 통일교육과 통일 ‘후’ 단계에서의 통일교육을 연결 짓는 징검다리의 역할을 한다.

일본 사례는 같은 민족이라는 대의명분으로 통합하기에 남한과 북한의 문화는 너무 달라져가고 있기에, 감상적이고 당위적인 통일론을 경계할 것을 일깨워준다. 남한은 여러 민족 출신의 사람들이 공존하는 사회가 되어가고 있기 때문에 통일은 민족이라는 동일성(同一性)을 강화하는 방향이 아니라 다양성을 제고하면서 차이에 대한 관용을 확대하는 방향에서 접근해야 한다. 특히 ‘피스보트’를 통한 평화교육 프로그램은 갈등하는 집단 간의 접촉이나 ‘형식적’ 만남 그 자체가 아니라, 그들이 하나의 공통 목표를 향하여 함께 일할 수 있는 기회를 제공할 때 그 효과를 기대할 수 있다는, 평화지향적 통일교육의 교육방법론에 기존의 통일교육이 충분히 주목하지 못했다는 문제점을 드러내준다.

본 정책연구에서 제안하고 있는 정책 추진 과제들은 한반도의 경계를 넘어서 글로벌한 안목을 가지고 접근할 때 그 성공적 수행을 기대할 수 있는 것들로서, 평화지향적 통일교육 관련 국가 차원의 정책 추진 과제들을 법적·제도적 차원과 프로그램 차원으로 나누어 제안하였는데, 그 내용은 다음과 같다.

○ 법·제도

- ▶ 중앙에 ‘통일시민교육진흥원’(가칭), 지역에 ‘지역시민교육지원센터’(가칭) 설립을 통한 국가 통일교육 체제 구축
- ▶ ‘남북 공동 통일교육 가이드라인’ 프로젝트

○ 프로그램

- ▶ ‘평화학교’ 프로젝트
- ▶ ‘피스보트(Peace Boat)’ 프로젝트
- ▶ 글로벌 관점과 아시아 네트워킹 프로젝트
- ▶ 기타 프로그램
 - 평화 시뮬레이션 게임 개발
 - 통일 시대의 직업 세계에 관한 자료 기지(database) 구축

I. 연구의 취지와 목적	7
1. 연구의 배경과 목적	9
1) 연구 배경	9
2) 연구 목적	11
2. 선행 연구 개괄	11
1) 통일교육 분야	12
2) 평화교육 분야	14
3. 연구의 내용과 방법	16
1) 연구 내용	16
2) 연구 방법	19
II. 평화교육의 이론과 실제	23
1. 평화의 개념 유형과 내용	25
2. 평화교육의 개념 유형과 내용	32
3. 평화교육의 실제	44
1) 독일 사례	44
2) 북아일랜드 사례	72
3) 프로그램 사례	108
III. 평화지향적 통일교육의 기본 원리	129
1. 평화지향적 통일교육의 개념과 기본 원리	131
2. 평화지향적 통일교육의 교육적 · 시대적 필요성	136
IV. 제언: 평화지향적 통일교육의 실현방안	149
1. 법 · 제도	152
2. 프로그램	160

그림과 표

〈그림 1〉 미래 사회에 대한 전망 세우기와 평화지향적 통일교육의 관계	35
〈그림 2〉 폭력의 유형과 관계	56
〈그림 3〉 문명의 6가지 기본 조건	58
〈그림 4〉 평화교육 분야	64
〈그림 5〉 교육에서의 목적과 수단, 그리고 대안의 관계	139
〈그림 6〉 남북관계의 발전 단계와 통일교육의 성격 변화	143
〈표 1〉 북아일랜드 갈등의 기본 구조	76

부록

〈부록 1〉 국정교육과정에서의 평화지향적 통일교육의 위치에 관한 참고 자료	189
〈부록 2〉 시민교육	200
〈부록 3〉 〈독일문제에 대한 서독 문교부의 교육 지침〉 분석	206
〈부록 4〉 평화학교: 상급 에큐메니컬 프로그램 - 대략적인 초안	210

1. 연구의 취지와 목적

1. 연구의 취지와 목적

1. 연구의 배경과 목적

1) 연구 배경

통일문제에서 통일교육은 매우 중심적인 위치를 차지한다. 통일의 실현은 기본적으로 국민적 관심과 합의에 기초할 때 비로소 기대할 수 있는 것인데, 최근 국민들 사이에서, 특히 청소년층을 중심으로 조성되고 있는 통일무관심 현상이 우리의 통일역량을 약화시키고 있는 현실은 통일문제에 대해서 최소한도의 기초 지식을 바탕으로 토론하고 행동할 수 있는 시민 양성을 지향하는 통일교육의 필요성을 그만큼 절실하게 요청하고 있기 때문이다.

통일교육에 대한 이러한 국가적 필요성에 부응하기 위하여 2004년에 통일지향교육의 패러다임을 정립하고 실천할 수 있는 방안 모색을 위한 집중적인 연구(『통일지향 교육 패러다임 정립과 추진방안』, 2004, 통일연구원)가 진행되었는데, 이 연구는 통일연구원의 공식적인 의견은 아닐지라도 「인문사회연구회 2004년도 협동연구사업」의 일환으로 인문사회연구회 소관 2개 국책연구기관과 4개 외부단체가 협동으로 수행한 연구과제로서, 이후 학교통일교육과 사회통일교육의 체계화를 포함하여 우리의 통일교육의 방향과 내용에 적지 않은 영향을 주었다고 평가할 수 있다. 그런데 이 연구에서 말하는 통일지향 교육은 크게 다음 두 가지 의미를 내포하고 있다(고정식 외, 2004: 5):

- 통일지향 교육은 평화적 통일을 달성하는 데 필요한 가치와 태도를 함양하고 실천할 수 있는 능력을 배양하는 교육적 노력이다.
- 통일지향 교육은 시간적 한계를 반영하는바 통일이 이뤄질 때까지의 교육을 의미한다.

이러한 두 가지 의미를 고려하여, 이 연구는 당시 사회 일각에서 제기되기 시작한, 평화교육이나 민주시민교육의 통일교육과의 접목 필요성에 대해서, 내용이나 방법적 측면에서는 통일과 연관될 수 있는 소지가 있으나 그 자체로서 통일교육

평화교육의 개념과 내용체계에 관한 연구

이라고 할 수 없다는 이유로 ‘평화지향적 통일교육’의 가능성을 검토하지 않았으며, 또한 통일과 관련된 가치관과 태도가 통일 이후 남북 간 사회통합 과정에서도 적용될 수 있지만, 통일 이후에는 체제통합의 문제 등 다른 차원의 문제가 제기될 수 있다는 이유에서 통일 이후를 대비하는 교육은 연구에서 배제하였다.

그런데 2000년 1차 남북정상회담과 「6·15공동선언」 이후 「9·19공동성명」, 「2·13합의서」, 그리고 2007년 2차 남북정상회담 등 남북관계가 적대적인 공생관계를 넘어서 상호 협력적 공생관계, 한반도 평화체제 구축과 경제공동체 형성을 통한 민족의 공동 번영으로의 전환을 시도하고 있을 뿐만 아니라, 국내외 정세도 한반도 평화체제의 구축문제를 현실적 의제로 만들어가는 형세이다. 그리고 이러한 국내외적 통일정세 변화에 부응하여 통일교육에 평화교육적 관점과 내용, 방법론 등을 도입해야 한다는 목소리가 높아지고 있다. 통일교육에 평화교육적 관점을 도입해야 한다고 주장하는 측의 논거는 다음과 같다(정연백·김정수, 2007: 6-7):

- ▶ 「9·19공동성명」에서 합의한 한반도 비핵화와 평화체제라는 핵심 의제는 정치·군사적인 의제에 한정된 것이 아니라 사회·문화적 차원에서 우리 사회 구성원들의 동의와 지지를 통해 이루어질 수 있다고 볼 때, 통일교육에 평화감수성, 갈등해결, 공존, 관용 등의 평화교육적 요소가 포함될 필요가 있다.
- ▶ 평화교육적 요소의 도입은 정부의 통일교육의 외연을 확대할 뿐 아니라 한국사회 내에 남북화해협력의 과정에서 누적된 남남갈등과 이념 대립이라는 사회갈등 요소를 평화적으로 해결하고, 사회 전반에 평화문화를 형성하기 위해서도 필요하다.
- ▶ 평화지향적 통일교육은 유엔사무총장을 배출한 남한 사회가 남북관계의 국내적 차원을 넘어 동북아 평화 형성을 주도하는 평화국가로서의 책무를 수행하는 차원에서도 마땅히 요청된다.

이상과 같은 국내외적 통일 정세에 더하여, 2007년 10월 2~4일 평양에서 역사적인 2차 남북정상회담이 개최됨으로써 통일을 향한 새로운 국면이 조성되었다. 2차 남북정상회담에서 합의한 핵심 내용은 6·15 공동선언 적극 구현, 상호 존중과 신뢰의 남북관계로 전환, 군사적 긴장 완화와 신뢰 구축, 6자회담의 2·13 합의 이행 협력, 평화체제 구축과 종전선언 논의 실현 노력, 남북 경협 확대·발전, 서해평화협력특별지대 설치, 사회문화 분야 교류협력의 발전, 남북 간 인도적 사업 협력, 국제무대에서의 공동 노력 등인데, 한마디로 다방면의 경제협력을 통해 남북

이 공동 번영하는 ‘경제공동체’ 건설을 통한, 남북관계에서 평화번영의 새로운 시대를 열었다고 평가되고 있다.

이제 남북관계에서 평화번영의 새로운 시대를 열어나가기 위해서는 정상회담 합의사항의 조속하고 철저한 이행이 중요한데, 이번 2차 남북정상회담의 성공적인 개최를 계기로 그만큼 한반도 평화체제 구축과 통일 실현을 위한 심리적, 사회문화적 분위기 조성의 핵심 수단인 평화지향적 통일교육에 관한 체계적인 연구가 시급한 과제가 되었다고 할 수 있겠다.

2) 연구 목적

본 정책연구는 통일교육을 평화지향적 통일교육으로 발전시키기 위한 이론적 근거를 마련하기 위한 것이다. 따라서 본 정책연구의 핵심 주제는 크게 다음 두 가지이다:

- ‘평화지향적’ 통일교육의 필요성과 현실 타당성 분석
- 위의 주제를 설득하기 위한 이론적 틀로서의, 평화와 평화교육에 대한 개념과 내용체계 구축

2. 선행 연구 개괄

통일교육에 비해 우리 사회에 평화교육이 도입된 역사가 매우 짧지만, 최근까지 평화교육은 주로 통일교육과 밀접한 관련을 가지며 발전해온 경향을 보인다. 이는 우리의 평화교육에 가장 큰 영향을 준 것이 서구의 평화교육인데, 막상 서구의 평화교육은 사회에 만연한 반(反)평화적 구조를 해체하고 평화, 인권, 민주주의라는 보편적 평화문화 증진이라는 통합적 목표를 지향한 반면, 우리 사회에서는 반(反)평화의 가장 근본 원인이 분단구조이기에 자연스럽게 평화교육은 통일문제를 그 핵심 주제로 다루었기 때문이다(서울YMCA·청년평화센터‘푸름’, 2007: 18). 하지만 평화교육과 통일교육이 서로 밀접한 관련을 가지고 발전해왔다는 것은 평화교육의 입장에서 그렇다는 것이고, 통일교육의 입장에서 정식 프로젝트로 평화교육에 관심을 갖기 시작한 것은 2000년 이후의 일이다.

1) 통일교육 분야

1980년대 말까지 지속되었던 관(官)주도적 통일교육 체제가 독일의 통일을 계기로 냉전 질서가 무너지고 남북의 경제적 차이도 갈수록 벌어지는 등 급변하는 국내외 정세의 영향으로 틈이 생기면서 민간이 참여할 수 있는 길이 트이게 되었고, 그 결과 통일교육의 주체와 내용에 있어서 다양화가 이뤄지기 시작했다. 본 연구 주제와 관련이 있는 사례로는, 분단이 초래한 의식과 정서를 성찰적으로 돌아볼 수 있는 안목을 길러야 한다는 ‘탈분단교육론’(권혁범, 2000), 북한 주민의 관점에서 북한의 사회와 문화를 봐야 한다는 ‘내재적 접근방법’에 기초해서 북한을 객관적으로 이해한 후, 인간의 존엄성이나 평등, 다양성, 평화, 복지 등과 같은 인류의 보편적 가치와 민족화해, 분단이 초래한 부정적 요소 척결, 민족번영 등과 같은 민족적 가치 등에 기초해서 윤리적 판단을 할 수 있게 교육할 필요가 있다는 ‘민족화해교육론’(오기성, 2001), 남북한 주민들이 같은 언어와 개념에 기초해서 여타의 행위나 사건, 인물 등에 대해 동질의 판단을 할 수 있는 교육이 필요하다는 소위 ‘한민족교육론’(유영옥, 2002), 통일교육의 기본 방향을 기존의 안보·체제 우위 지향에서 평화와 화해, 협력을 추구하는 방향으로 전환해야 하고, 이를 실현하는 방법에 있어서도 정치·제도적 통합 중심에서 사회·문화적 통합을 강조하는 방식으로 바뀌어야 한다는 것을 골자로 한 ‘평화공존 통일교육론’(한만길, 2001) 등이 대표적이다(고정식 외, 2004: 17-19). 이 연구들은 정치와 제도적 통일에 집중한, 안보와 체제 우위 지향적인 기존의 통일교육을 사회·문화적 통합의 중요성도 염두에 둔, 평화공존 지향적 통일교육을 위한 다양한 접근 방법을 제안하였다는 점에서 본 연구의 훌륭한 이론적 근거들이 되는 선행연구물들이다.

그런데 선행 연구들 중에서 본 연구 주제와 관련해서 가장 의미 있는 것은 2007년 6월에 발간된 『평화지향적 통일교육의 이해』(정현백·김정수, 2007)이다. 통일교육의 내용이 평화교육이어야 한다고 주장하고 있다는 점에서 본 연구의 주제와 그대로 일치하기 때문이다. 이 연구물에서 연구자들은 평화교육을 기존의 통일교육에 적용하면 다음과 같은 효과가 있다고 주장한다¹⁾(정현백·김정수, 2007:

1) 연구자들은 평화교육과 통일교육의 접합이 가져올 긍정적 효과를 분석하는 데 있어서 중·장기단계로 나누어 고찰하는 것이 바람직하다고 하였다. 남북한의 통합을 1) 남북관계가 개선되고 있다고는 하나, 속도가 완만한 정체 국면, 2) 남·북간의 교류가 활발해지면서, 남·북의 국민들이 서로 만날 수 있는 단계, 3) 연합정부 혹은 일정한 통합의 형태를 갖춘 남북한 간의 실질적 통합 등 세 단계로 나눌 때, 평화교육의 효과는 각 단계에 따라 서로 다른데, 특히 두 번째와 세 번째 단계로 들어갈

83-92):

• 통일교육의 역동성 회복

통일부가 해마다 새로운 통일교육지침을 발표하긴 하지만, 학교교육이나 사회교육 현장에서는 통일교육이 여전히 인습적인 방식으로 진행될 뿐만 아니라, 남북간의 화해·협력체제 확립에 대한 강조도 기존의 지식 전달 중심 방식으로는 일상생활에서의 평화나 공존의 방식을 실천하는 데 이를 수 있는 가능성이 여전히 낮지만, 평화교육이 발전시킨 다양한 방법론을 도입한다면 통일교육도 역동성을 회복할 수 있을 것이다.

• 지구적 관점(Global Perspective)의 함양

한반도에서의 통일 실현은 주변국들이나 관계 당사국들의 정치적·경제적 역학관계에 의해 크게 영향을 받기 때문에, 폐쇄적 민족주의나 한민족 중심주의에 과도하게 집착해서는 안 되고 우리 통일교육에서도 인류가 지향하는 보편적 가치들이 더 상위의 개념으로 자리 잡을 수 있도록 해야 하는데, 이를 위해서는 평화교육적 접근이 매우 중요해진다.

• 사교의 유연화와 ‘일상 속의 평화’ 회복

북한에 대한 적대적인 태도나 경직된 반공주의는 남북관계를 이해하는 시각과 관점에만 제한적으로 영향을 주는 것이 아니라 자기 사회에도 어떤 방식으로든 영향을 주기 때문에, 남북한의 평화공존을 위해서는 남북한 각자 사회에서의 일상적인 삶에서의 평화 실현을 통하지 않고서는 가능하지 않다. 따라서 평화교육을 통해 우리 사회에서의 일상적 삶에서의 평화적 관계를 실현시킬 수 있는 전망과 능력을 기르는 것이 실질적 통일교육에 도움을 줄 것이다.

• 남남 대화 확산

한반도의 평화통일은 남북한 각자 사회 내의 여론이 흘러져 있어서는 가능하지 않은데, 북한을 바라보는 관점이나 통일에 대한 입장이 남한 사회 내부에서는 여전히 서로 갈등하고 있다. 이러한 상황에서, 평화교육이 이념적 차이를 좁히는 것 보다는 어떻게 하면 평화를 실현할 수 있는가에 좀 더 치중하고 있다는 특성을 통일교육에서 활용한다면 기존 통일교육이 과도하게 이념적 갈등 속에 갇혀서 제

수록 그 파급력이 훨씬 높아질 것이라고 연구자들은 보기 때문이다. 하지만 본 연구서에 정리된 내용은 제1단계에서 일어날 수 있는 평화지향적 통일교육의 효과들이다(정현백·김정수, 2007: 83-84).

평화교육의 개념과 내용체계에 관한 연구

몫을 할 수 없는 상황을 훨씬 더 생산적이고 효과적으로 벗어날 수 있을 것이다.

이제 한반도 평화체제 구축과 민족의 공동 번영 방안, 그리고 남북통일의 새로운 국면 조성을 위한 방안 등에 합의한 2차 남북정상회담은 1990년대 초에 일차 큰 변화를 겪은 통일교육에 또다시 질적(質的)으로 변혁할 수 있는 분위기와 기회를 제공할 것이며, 새로운 통일교육의 한 대안으로서의 평화지향적 통일교육의 필요성과 가능성에 대한 논의와 연구 또한 이번 2차 남북정상회담 합의를 계기로 이전에는 기대할 수 없었을 수준으로 사회적 관심과 정부 차원의 지원을 받을 수 있을 것으로 기대된다. 그리고 한반도 평화체제의 구축과 민족 공동 번영 방안이 이후 통일 논의의 핵심 주제라는 사실을 고려하면, 향후 통일교육은 평화교육의 원리와 내용을 적극적으로 반영하는 방향에서 연구와 실천이 이뤄질 것으로 보인다.

2) 평화교육 분야

우리 사회에서 평화교육이 본격적으로 연구되기 시작한 것은 1980년대에 들어선 이후부터이다. 물론 유네스코의 국제이해교육을 비롯하여 몇몇 학자들이 간헐적으로 소개 수준의 연구를 진행하기도 했지만, 양적·질적으로 비약적인 발전을 위한 발판이 만들어지기 시작한 것은 1980년대 후반에서부터 1990년대 초에 걸쳐서이다. 따라서 우리 사회에 평화교육이 본격적으로 도입되기 시작한 시기와 관(官)주도적 통일교육 체제가 국내외 정세의 급변 영향으로 통일교육의 주체와 내용에 있어서 다양화가 이뤄지기 시작한 시기가 거의 일치하고 있다고 할 수 있으며, 비록 기존의 통일교육과 새로이 등장한 평화교육이 서로 내용적으로 만나지는 못했을지라도 평화지향적 통일교육의 맹아(萌芽)가 바로 이 시기(1980년대 말부터 1990년대 초)에 형성된 것으로 볼 수 있다.

우리 사회에서의 평화교육 연구 발전단계를 시기적으로 구분하여 살펴보면, 1980년대까지의 평화교육 논의는 대부분 독일의 평화교육을 소개하는 것이 주류를 이루었으며, 평화 개념의 다양성이나 평화교육의 개념이나 교육과정, 방법론 등을 연구하거나 평화교육을 우리의 관점에서 소화하고 응용하는 단계에까지 이르지 못하였을 뿐만 아니라(박보영, 2007: 212-213), 평화교육과 통일교육의 ‘만남’도 이뤄지지 않았다.

1990년대 들어서는, 우리 사회의 변화와 더불어 평화교육 연구도 양과 질 모든 면에서 성장하고 심화된다. 이 시기 우리사회에서의 평화교육 연구 경향 특징은 평화교육이 본래의 연구 주제인 비평화와 갈등의 문제에 대한 천착뿐만 아니라, 통일교육이나 생명교육 등 사회의 다양한 부문교육 영역으로 접점을 넓히기 시작하였다는 사실인데, 이렇듯 통일교육과 평화교육의 ‘만남’을 시도한 대표적인 연구 들로는 “한민족의 통일과 세계평화를 지향하는 정의로운 한·미 관계의 모색”(김성재, 1993), “공존을 위한 교육, 평화를 위한 교육”(고병헌, 1996), “통일교육의 방향”(오인탁, 1997), “통일을 만드는 평화교육”(고병헌, 1998), 그리고 학위 논문으로 『평화교육적 접근에 의한 통일교육 연구』(정용민, 2001) 등이 있다.

이렇듯 평화지향적 통일교육의 맹아가 싹트기 시작한 것이 1990년대 평화교육 연구의 특징이긴 하지만, 평화교육은 여전히 서구의 평화교육 실천과 이론을 도입, 적용하는 수준에 머물러 있었고, 통일교육도 관주도적 성향을 탈피해야 하는 필요성은 느끼고 있을지언정 그 내용에 있어서 평화교육적인 것들을 포함해야 한다는 인식이 거의 형성되지 않은 상태였다. 한마디로, 우리 사회에서는 1990년대 말까지만 해도 평화지향적 통일교육의 필요성에 대한 인식도, 그리고 그러한 인식을 실현시킬 수 있는 의지와 능력도 형성되지 않았던 것이다.

그런데 2000년대에 접어들면서 평화나 평화교육에 대한 연구가 일종의 ‘중흥기’를 맞이하게 된다. 이는 2000년 이후에 평화교육을 교육실천의 주요한 지침으로 설정하고 있는 실천 현장의 확대가 파격적으로 이뤄지기 시작했고, 그 결과 토대 이론으로서의 평화교육을 연구하고자 하는 연구자들의 수가 급증했기 때문인데, 평화지향적 통일교육도 바로 이러한 연구 경향의 산물인 측면이 크다. 즉, 통일교육 영역에서는 2000년 남북정상회담 이후 남북관계가 적대적인 공생관계를 넘어서 상호 협력적 공생관계로의 전환을 시도하는 등 한반도 평화체제의 구축문제를 현실적 의제로 만들어가는 통일정세 변화에 부응하여 통일교육에 평화교육적 관점과 내용, 방법론 등을 도입해야 한다는 목소리가 높아졌다. 평화교육 영역에서는 실천과 이론의 구체적인 실천 현장에의 확대 적용이 시도되는 흐름이 형성되었는데, 평화지향적 통일교육은 바로 이 두 가지 흐름이 합쳐지는 지점에서 생겨난 개념인 것이다. 『평화지향적 통일교육의 이해』(정현백·김정수, 2007)는 위에서 언급한 선행 연구물들 중에서 평화지향적 통일교육의 개념에 집중한 의미 있는 연구물이라고 평가할 수 있다.

이제 2차 남북정상회담에서 한반도 평화체제 구축에 관한 국가적 차원의 논의

평화교육의 개념과 내용체계에 관한 연구

의 물꼬를 트는 것을 계기로, 정부 차원에서는 평화체제를 구축함에 있어서 ‘평화지수(平和指數)’, 즉 국민 개개인의 평화에 대한 감수성과 그것의 총화로서의 평화충만한 사회적 분위기라는 정책 추진의 정서적 토대 마련이 그 어느 때보다도 절실한 상황이 전개될 전망이다. 동시에 평화교육 진영의 입장에서도, 남북정상회담에서 평화연구나 평화교육의 핵심 주제 중의 하나인 한반도 평화체제 구축에 관해서 공식적인 논의를 시작하는 사회적 분위기에 편승하여 이전보다 훨씬 강한 강도로 통일교육과의 접목을 시도할 것으로 기대되며, 따라서 본 정책연구의 주제인 ‘평화지향적 통일교육’과 관련된 후속 연구가 매우 활발하게 진행될 것으로 기대된다.

3. 연구의 내용과 방법

1) 연구 내용

본 정책연구는 이상의 선행 연구물들의 귀중한 성과에 기초하고 있으며, 특히 『평화지향적 통일교육의 이해』와는 접근 관점이나 내용적 측면에서 많은 부분을 공유하고 있다. 다만 『평화지향적 통일교육의 이해』가 평화교육이 통일교육에 어떻게 도움이 될 수 있는지를 밝히려는 목적으로 평화와 평화교육의 개념, 그리고 실천 사례들을 정리한 것이라면, 본 연구는 통일교육의 작동 원리로서의 평화와 평화교육 개념을 구명(究明)하는 데 초점을 맞추고 있다는 점에서 차별성이 있다. 그리고 연구 내용적 측면에서 이러한 차별성이 갖는 함축적 의미는 크게 다음 두 가지이다:

- 평화지향적 통일교육과 관련된 선행 연구들(특히 『평화지향적 통일교육의 이해』)은 통일교육과 평화교육의 물리적 결합을 위한 평화와 평화교육 개념 연구인 반면, 본 정책연구는 두 영역의 융합(融合), 즉 화학적 결합을 위한 이론적 틀을 구축하는 데 초점을 맞춰 평화교육의 개념과 내용체계를 연구·분석한다. 달리 표현하면, 새롭게 형성된 통일정세에 맞는 대안적 통일교육의 작동 원리로서의 평화교육의 가능성을 분석한다는 점에서, 본 정책연구에서는 평화연구나 평화교육 연구 성과를 그대로 통일교육의 내용으로 대입하는 선행 연구물들의 접근 방식과는 달리, 평화와 평화교육의 기존 연구 성과물들 중에서 평화지향적 통일교육의 작동 원리에 부합하는 내용만을 평화지향적 통일교육이라는 ‘융합적 관점’에서 그 의미

I. 연구의 취지와 목적

를 새롭게 분석, 우리 상황에의 적용을 시도한다.

- 평화지향적 통일교육의 타당성을 설득하는 국내외 사례들을 제시함에 있어서 그 사례들의 실제 내용을 정리, 소개하거나 평화교육과 통일교육을 접목시키면 기존 통일교육에 역동성을 불어일으킬 수 있다는 식의 기존 선행 연구물들의 접근 방식과는 달리, 본 정책연구에서는 평화지향적 통일교육이 기존의 통일교육 접근 방식보다 훨씬 더 통일교육의 근본 목적을 실현할 수 있는 가능성이 높은 이유와 그런 결과가 발생하게 하는 원리를 밝히는 데 초점을 맞추고 있다.

본 정책연구의 제목이 비록 ‘평화교육의 개념과 내용체계에 관한 연구’이지만, 이 안에 단지 평화교육의 내용뿐만 아니라 기존 통일교육이 ‘평화지향적’인 것으로 발전해야 하는 이유를 설득할 수 있는 이론을 포함해야 하기에 2부와 3부의 목차를 다음과 같이 구성하였다:

II. 평화교육의 이론과 실제

1. 평화의 개념 유형과 내용
2. 평화교육의 개념 유형과 내용
3. 평화교육의 실제
 - 1) 독일 사례
 - 2) 북아일랜드 사례
 - 3) 프로그램 사례

III. 평화지향적 통일교육의 기본 원리

1. 평화지향적 통일교육의 개념과 기본 원리
2. 평화지향적 통일교육의 교육적·시대적 필요성

IV. 제언: 평화지향적 통일교육의 실현 방안

1. 법·제도
2. 프로그램

2007년 2차 남북정상회담 합의사항의 핵심 내용이 남북관계에서 평화변영의 새로운 시대를 여는 것이라는 사실을 고려할 때, 본 정책연구가 제안하는, 정부 주도의 평화지향적 통일교육 정책 추진 방향에 관한 사회적 관심과 논의가 그 어느

평화교육의 개념과 내용체계에 관한 연구

때보다도 뜨거워질 가능성이 매우 높다. 그런데 남북 협력의 경제공동체 구축과 이를 토대로 한 민족의 공동 번영은 사실 남북 사회의 사회·문화·정신적인 소통과 이해, 협력, 그리고 특히 남북 국민들의 통일정책에 대한 신뢰와 자발적 참여의 토대 없이는 가능하지 않다. 설사 그러한 발상이 실현된다고 하더라도, 경제 중심적인 남북 관계는 당연히 세계화의 영향을 강하게 받을 터인데, 이론적으로 보면 남북의 경제공동체는 사실 반드시 한반도의 통일을 전제할 필요도, 그리고 언제까지나 남과 북 서로가 서로에 대해서 각자의 최선(最善)·최적(最適)의 경제협력 파트너로 남을 것이라는 보장도 할 수 없기 때문에 과도하게 경제 중심으로만 하는 접근 방식은 결코 한반도 평화체제 구축을 위한 바람직한 대안도, 그리고 지속가능한 대안도 될 수 없다. 북아일랜드 갈등의 직접 당사자인 영국과 아일랜드, 그리고 북아일랜드 정치인들이 상호 신뢰 없이는 경제적, 사회적 발전은 후퇴할 것이며, 그 결과 북아일랜드 사회의 좀 더 다양한 능력들을 실현하는 데 실패할 것이라는 문제의식에 기초해서, <북아일랜드 평화협정> 후 북아일랜드의 평화체제 구축 방법을 경제 중심적인 접근 자세를 넘어서서 상호 인정과 신뢰에 기초한 '화해의 길'에 찾았다는 사실을 한반도의 평화체제 구축을 핵심 과제로 직면하고 있는 우리들이 눈여겨 볼 대목이다.

2000년 1차 남북정상회담은 그 성사 자체만으로도 역사적 의미가 있는 사건이기에 '만남' 자체만으로도 그 의미가 충분하다고 평가할 수 있는 반면, 2차 남북정상회담부터는 정치나 경제 영역에서의 최고 통치 단위 주도적인 것에서 벗어나 통일을 가시화시키는 '과정' 단계에 민간영역(일반 국민과 시민사회단체들을 포함한)이 책임감을 가지고 적극적으로 참여할 수 있는 다양한 공간들과 기회들을 후속 작업으로 만들어나갈 때 비로소 한반도, 나아가 동북아나 세계 평화를 위한 기틀을 다지는 데 역사적인 몫을 담당했다는 평가를 받게 될 것이다. 참으로 한반도의 통일이 '강한 국가'로, 그리고 나아가 통일을 발판으로 민족 공동의 번영을 실현하고자 한다면, 정치, 경제, 국방에서 뿐만 아니라 교육, 건강, 사회복지, 가족, 공동체, 환경 등 사회의 모든 영역과 구성 요소 등에서 국가의 '힘'이 효력을 발휘할 수 있어야 하기 때문에(조지 레이코프, 2006: 176), 통일'과정'단계에 민간영역의 역량을 적극적으로 끌어들이 필요가 있다. 민간영역, 그 중에서도 특히 시민사회단체는 정부의 입장에서 볼 때 협치(協治, co-governance)의 파트너이기 때문에 그 위상에 걸맞게 시민사회단체의 몫을 인정하고 그 역량을 십분 활용하는 것이 평화체제 구축을 위하여 매우 합리적이고 효과적일 수 있다.

이상과 같은 문제의식과 상황 인식에 기초해서, 본 정책연구는 한반도 평화체제

구축의 사회문화적 환경을 조성하고, 특히 통일‘과정’단계에서 한반도의 평화체제를 구축하는 역사적 과업에 남북 국민들이 자발적으로 참여하여 협력할 수 있게 하는 통일교육 방안을 연구, 제안하고 있는데, 이는 2차 남북정상회담의 핵심 의제인 한반도 평화체제 구축을 실현하는 핵심 동력(動力)을 마련한다는 의미를 가짐과 동시에, 한반도 평화체제 구축에 관한, 국가 차원에서의 기존 ‘산(産)·관(官)’ 중심적 접근 방식에 민간영역의 참여폭을 넓히는 방안을 제시함으로써 ‘산(産, 경제영역)·관(官, 정치·군사영역)·사(社, 민간영역)’ 협력이라는 균형적 접근 방식을 시도함으로써 통일‘과정’단계에서의 통일교육 의미와 실효성에 대한 사회적 체감도(體感度)와 참여도를 높이는 데 의미 있는 수준에서 기여할 것으로 기대된다.

2) 연구 방법

본 정책연구가 사용한 주요 연구방법은 다음과 같다:

- 문헌연구 : 관련 정책과 이론, 사례 등 현황조사, 해외사례 연구
- 조사연구 : 평화교육의 다양한 현장 실무자들 심층 인터뷰
- 연구완료 후(혹은 중간) 관련자 공청회(또는 간담회) 개최
- 연구수행 조직: 성공회대학교 평생학습사회연구소
 - 자문기관 : 성공회대학교 인권평화센터, 한국기독교평화연구소, 독일 뮌헨교육연구소 등

참고로, 독일과 북아일랜드 사례는 평화지향적 통일교육의 타당성을 설득하는 근거로서, 그리고 일본 사례는 향후 우리나라의 통일교육 정책 추진을 위한 정책제안 근거로서 활용한 측면이 크다. 또한 사례 연구 내용의 진부성(陳腐性)이나 주제와의 무연관성(無聯關性)을 피하기 위하여, 독일 사례는 독일의 뮌헨교육연구소 연구원의 도움을 받았으며, 북아일랜드와 일본 사례는 본 정책연구 주제와 관련된 분야의, 각각 북아일랜드와 일본 사회 전문가가 공동연구원으로 참가하여 연구를 진행하였다.

연구내용 구성에 있어서는, 평화의 개념이 지역에 따라, 사상가에 따라, 종교에 따라, 시기에 따라 각각 그 모습을 달리 하며, 평화교육 또한 그렇듯 변화무쌍한 평화 개념에 기초해서 형성되는 것이기에 평화 개념과 마찬가지로 그 교육을 필요로 하는 사람이나 집단, 혹은 시기나 장소에 따라 그 내용이 각양각색일 수밖에

평화교육의 개념과 내용체계에 관한 연구

없다는 사실을 고려하여, ‘평화와 평화교육 개념’ 부분과 ‘평화지향적 통일교육의 실제’ 부분의 내용이 중복되는 비효율성을 최대한 피하는 방식으로 구성하였다. 예를 들어, 갈등과 폭력에 대항하기 위한 핵심 수단으로 평화의 문화를 심는다고 할 때, 자기 사회가 겪고 있는 갈등과 폭력의 성격에 따라 북아일랜드는 평화의 핵심 개념으로 용서와 화해, 관용을 강조한 반면, 독일 사회는 “관용은 (상대방에게) 모욕이다. 상대방을 인정해야 한다.”고 역설하면서 ‘존중’ 대신 ‘인정’이라는 개념으로 타자와의 평화로운 관계를 맺어야 한다고 했던 괴테의 관점을 자기 사회의 갈등과 폭력을 풀어나가는 핵심 수단으로서의 평화의 중심 개념으로 삼고 있음을 발견할 수 있다. 반면 일본 사회는 이를 ‘이문화 커뮤니케이션’이라는 개념을 평화 개념의 중심에 두고 있다.

이렇듯 평화의 개념은 그 평화를 필요로 하는 상황의 맥락적 성격에 따라 그 모습과 내용을 달리한다. 그리고 이런 이유 때문에, ‘평화와 평화교육 개념’ 부분에서는 모든 상황에 적용될 수 있는 가장 일반적이고, 기본적인 원리와 내용만을 제한적으로 정리하였고, 평화교육의 개념 중 어떤 가치와 내용이 통일교육과 어떤 방식으로 접목될 수 있는지는 독일, 북아일랜드, 일본 등 각각의 사례를 다루는 부분에서 필요한 부분 중심으로 별도로 논의하는 방식으로 연구를 진행하게 된 것이다. 따라서 본 정책연구의 사례 부분을 보면, 평화나 평화교육의 개념이 어떤 면에서는 비슷한 모습으로 비치기도 하지만, 또 어떤 면에서는 전혀 다른 모습의 개념이 강조되고 있음을 발견할 수 있는데, 바로 이 점이 본 정책연구의 연구 방법에 있어서 가장 큰 특징이라고 할 수 있다. 같은 평화교육이라는 단어를 사용하고 있더라도 각 사례가 처했던, 혹은 처한 상황의 성격에 따라 평화교육이 강조하는 가치와 내용이 서로 다르다는 사실에 주목할 필요가 있으며, 평화교육에 대한 이러한 맥락적 인식 태도와 접근 방식에 익숙할 때만이 우리 상황에 가장 적합한, 평화교육과 통일교육의 접목 지점과 방식을 찾아낼 수 있을 것이다.

어떤 개념이나 이론도 진공(眞空)상태에서 탄생한 것은 없다. 모든 개념이나 이론은 그러한 내용을 갖게 된 그 나름의 고유한 맥락을 가지고 있는 것이며, 어떤 이론이나 개념을 탈(脫)맥락적으로 일반화하는 연구물들이 이론적으로는 그 나름의 완결성을 갖췄음에도 구체적 상황에 적용하기에는 매우 ‘비현실적’인 경우가 많은 것도 바로 이런 이유에서이다. 본 정책연구에서 평화교육의 개념에 관한 집중적인 논의를 ‘평화지향적 통일교육의 실제’ 부분에서 사례마다 반복적으로 진행한 것은 연구 결과의 이러한 ‘비현실성’을 사전에 최대한 극복해보고자 함이다.

마지막으로, 본 정책연구의 결과에 대한 올바른 이해를 위해서 본 정책연구의

1. 연구의 취지와 목적

취지와 목적에 관한 설명을 첨가하여 I부(연구의 취지와 목적)와 II부(평화와 평화교육 개념 체계)로 나누어 목차를 구성하였음을 밝힌다.

II. 평화교육의 이론과 실제

II. 평화교육의 이론과 실제

1. 평화의 개념 유형과 내용²⁾

평화교육의 정체성을 결정하는 ‘평화’의 모습은 정치·사회·문화적인 맥락에 따라, 사상에 따라, 언어에 따라, 종교에 따라, 심지어 각 개인이 처한 환경에 따라 매우 다양한 모습을 띤다. 그 중에서 국제정치에서 사용되는 평화의 의미가 전 세계 사람들의 삶에 가장 강력하게 영향을 미치고 있다.

1) 정치적 맥락에서의 평화

정치적인 맥락에서 평화는 크게 세 가지 갈래로 이해되는 경향이 있다. 우선 인류 역사상 가장 전통적이면서 국제정치에서 가장 일반적으로 통용되는 평화관(觀)이라고 하면, 그것은 아마도 ‘팍스(pax)’적 평화관일 것이다. 그래서 ‘팍스 로마나’나 ‘팍스 아메리카나’와 같은 말은 평화에 전혀 관심이 없는 사람의 귀에도 낫설지 않다. 그런데 ‘팍스’는 정치적으로는 전쟁을 막기 위하여 정치적 지배체제를 공고하게 한다는 뜻이며, 군사적으로는 군사력을 동원한 무력적 평정을 의미한다. 라틴어 팍스에 해당하는 희랍어로는 ‘에이레네(eirene)’가 있는데, 에이레네는 민족 혹은 국가 간(당시 고대 희랍 세계에서는 폴리스들 상호간의) 전쟁상태에서 일시적으로 벗어난 평온(平穩)한 시기를 의미한다. 그리고 이처럼 ‘갈등, 전쟁, 혹은 (무장된) 폭력의 부재’를 뜻하는 평화를 흔히 ‘소극적 평화(negative peace)’라고 한다.

전쟁을 멈춘 상태, 혹은 전쟁과 전쟁 사이의 휴지기(休止期)를 평화로 보는 ‘소극적 평화관’은 언뜻 보아 그 이론적 근거와 설득력이 약해 보이지만 실은 국제정치나 국제관계에서 역사적으로 매우 중요한 역할을 한 평화관이며, 지금도 여전히 상당한 영향력을 발휘하고 있다. 그런데 ‘전쟁이 없으면 그것이 곧 평화’라는 평화이론은 평화의 내용이 무엇인지에 대해서는 별로 관심이 없고, 단지 아무런 분쟁 없이 현상을 유지하는 것이 최선이며, 현상유지라는 목적을 위한 것이라면 그 과

2) 평화의 개념 부분은 본 정책연구 연구책임자인 고병헌의 『평화교육사상』에서 관련된 부분을 요약, 발췌한 것으로, 별도의 인용 표시는 생략하였다.

평화교육의 개념과 내용체계에 관한 연구

정이나 수단은 별로 문제될 것이 없다는 발상을 하는 경향이 있다. 예를 들어, 「정의론(A Theory of Justice)」으로 유명한 존 롤스(John Rawls)는 ‘현실주의적 유토피아’를 실현하는 방법을 ‘합리주의적’으로 알려준, 자신의 저서 「만민법」(존 롤스, 2000: 23)에서 다음과 같이 서술하고 있다:

“나는 핵무기와 다른 대량 살상무기를 통제하는 문제를 간략히 언급하고자 한다. 합당하게 정의로운 자유적 및 적정수준의 만민들 간에는 이러한 무기들이 효과적으로 금지될 것이기 때문에 이것을 통제하는 문제는 상대적으로 수월할 것 같다. 이들 만민은 상호간에 전쟁을 해야 할 이유가 없다. 그렇지만 무법적 국가들이 존재하기 때문에-우리가 가정하는 것처럼-일부 핵무기는 보유해야 할 필요가 있다. 그 목적은 무법적 국가들을 꼼짝 못 하게 하고 이런 무법적 국가들이 핵무기를 보유하여 자유적 또는 적정수준의 만민에게 사용하지 못하도록 하기 위해서다.”

즉, 무법국가를 제압한다는 ‘정당한 이유’가 있으면 핵무기의 보유와 그것의 ‘평화적’ 사용은 정당화될 수 있다는 것이 정의론(正義論)으로 유명한 존 롤스의 논리이다. 그래서 이러한 평화관에 기초해서 국제관계를 맺고 있는 국가들은 자국의 안전을 위해서, 혹은 세계 평화를 위해서 ‘할 수 없이’ 늘 전쟁을 한다. 핵무기를 보유했다는 사실만으로 무법국가가 전혀 겁먹지 않으면, ‘할 수 없이’ 선제공격을 해서라도 무법국가가 전쟁을 일으킬 ‘가능성’을 근원적으로 없애버림으로써 ‘평화’를 지키겠다는 논리가 국제정치에서 큰 힘을 가지고 통용되고 있다. 미국이 이라크를 침공할 때(2003년) 걸로 내 건 명분이 일종의 무법국가에 대한 ‘정의로운 응징’이었다. 북한의 핵시설이 그렇게 위험한 것이라면, 수만 개의 핵무기를 보유하고 있는 미국도, 그리고 지금 당장이라도 수백 개의 핵무기를 만들 수 있는 플루토늄과 핵무기개발 기술을 보유하고 있는 일본도 함께 문제가 되어야 당연하건만, “무법국가를 제압 한다”는 명분을 내세우며 북한의 핵시설을 선제공격할 수 있다는 가능성 때문에 한반도 전체가 전쟁 위기에 내몰리는 상황에서도 우리 정부는 마땅히 할 수 있는 일이 없어 보였다.

이러한 ‘소극적 평화관’과 함께 국제적으로 통용되는 또 다른 평화관은 유네스코의 ‘국제이해교육’(International Education)이 근거하고 있는 평화관이다. 유네스코의 국제이해교육은 전쟁이라는 것은 궁극적으로는 오해에서 기인하는 것이라고 보고, 국제체제나 다른 문화에 대한 이해가 있다면 그러한 이해는 국제적 이해를 낳을 것이며, 그러한 국제적 이해가 국가 간의 관계를 더 평화롭게 만들 수 있다

는 가정에 기초하고 있다. 그래서 ‘국제연합(UN)과 그 관련 기구들’, ‘인권’, ‘다른 국가와 문화’, 그리고 ‘환경’이라는 네 가지 기본 주제를 다루면서, 교육적, 사회적, 문화적 사상들을 서로 교환함으로써 세계 내의 민족 간의 불신, 편견 등을 제거하고자 한다. 또 전 세계 대부분의 사람들은 외형, 습관, 관습, 경제발전, 생활수준 등의 분명한 차이에도 불구하고 자유, 성실성, 가족애(家族愛), 미적 표현능력, 기타 다른 전형적 인간특질에 대한 갈망이 서로 같다는 것을 일깨워 주는 노력도 하고 있다.

그런데 위의 ‘소극적 평화관’과 ‘유네스코의 평화관’ 둘 다를 비판하면서, 평화를 또 다른 각도에서 새롭게 이해하려는 노력이 생겨났는데, 그것이 바로 ‘비판적 평화연구’이다. ‘비판적 평화연구’는 유네스코의 평화교육이 첫째, 개인의 의식개조 차원만 강조함으로써 구조에 대한 점검을 소홀히 했고, 둘째, 그럼으로써 자칫 현상유지를 위한 교육으로 흐를 소지가 있다고 비판하였다. 또한 ‘비판적 평화연구’는 ‘평화’를 단지 ‘전쟁이 없는 상태’가 아닌, 그 이상의 차원에서 이해하고 있으며, 비(非)평화의 원인을 구조적 폭력과 불의(不義)에서 찾고 있다. 즉, 사회의 ‘구조적 폭력(structural violence)’, 혹은 ‘잠복적 폭력(hidden violence)’을 제거할 때 비로소 진정한 의미의 평화가 가능하다고 보고 있으며, 이러한 차원의 평화를 ‘적극적 평화(positive peace)’라고 부른다.

적극적 평화관은 평화의 성격을 구명(究明)할 뿐만 아니라, 평화를 저해하는 핵심적인 요소로서의 ‘폭력’의 문제에까지 우리의 인식을 이끌었다는 데 그 의미가 있다. 비판적 평화연구는 폭력을 전쟁이나 테러와 같은 물리적 폭력(직접적 폭력)과 성차별이나 인종차별 등과 같은 구조적 폭력(간접적 폭력)으로 나누어 설명하고 있는데, 최근에는 ‘문화적 폭력(cultural violence)’이라는 개념이 새롭게 덧붙여졌다. ‘비판적 평화연구’의 대표적인 이론가 중의 한 사람인 요한 갈통(Johan Galtung)은 평화를 정의함에 있어서 전쟁이 없으면 그것이 곧 평화라고 보는 전통적 이해와 사회정의의 실현으로서의 평화의 개념을 모두 포함시키고자 하였다. 그의 설명에 의하면, 잘못된 사회구조와 체제의 재생산, 혹은 확대 재생산은 그 사회의 지식인층이 그러한 질서와 체제의 정당성, 혹은 ‘불가피성’을 학문이론 등의 방식으로 입증·강화해 줌으로써 유지되는 측면이 강한데, 이처럼 지식인층이 그들이 생산하는 이론과 담론으로 잘못된 사회구조와 체제, 질서를 유지하는데 도움을 주는 행위가 바로 ‘문화적 폭력’이라는 것이다. 노암 촘스키(Noram Chomsky)는 지식인의 문화적 폭력 문제를 이렇게 설명하고 있다:

“…… 역사적으로 볼 때, 교육받은 계층이 선전도구 역할을 해온 것은 부인할

평화교육의 개념과 내용체계에 관한 연구

수 없는 사실입니다. 말하자면 교조적 체제를 비판해야 할 세력이 억압받고 소외될 때, 지배계급의 선전은 거대한 성공을 거두기 마련입니다. 히틀러와 스탈린이 그 원칙을 완벽하게 증명해주지 않았습니까! 오늘날까지, 폐쇄사회와 개방사회에서 식자층은 지배계급의 논리를 뒷받침해주면서 그에 대한 보상을 누리고 있습니다.”(노암 촘스키, 2000: 39-40)

2) 언어로 본 평화

국제정치적 맥락에서와는 달리, ‘평화’라는 단어는 다양한 시기에 다양한 집단에 의해서 다양하게 이해되어 왔다. ‘평화’를 의미하는 그리스어 ‘에이레네(eirene)’는 ‘휴전(休戰)’을 의미하는 말이다. ‘에이레네’는 민족끼리, 혹은 국가 간(당시 고대 회담 세계에서는 폴리스들 사이)의 전쟁 상태에서의 ‘일시적인 평온 기간’을 뜻한다. 라틴어로 평화는 ‘팍스(pax)’인데, 전쟁을 막기 위한 정치적 지배체제를 공고히 하고 그것을 정치적 구조와 이념적 프로그램으로 구체화하는 작업을 의미한다. 영어 단어 ‘peace’의 어원이기도 한 ‘pax’는 군사적 맥락에서는 ‘군사력을 동원한 무력 평정’을 뜻하는 평화이다. 히브리어로 ‘평화’는 ‘샬롬(shalom)’이고, 러시아어로 ‘미르(mir)’는 ‘평화’와 ‘세계’라는 두 가지 뜻이 합쳐진 말이다. ‘mir’가 말하는 세계 평화는 세계가 진정 ‘세계성(世界性)’을 가지는 상태를 뜻하며, 그래서 ‘세계가 평화롭다’함은 세계가 ‘세계’라는 말이 뜻하는 ‘전체성’이 완숙 상태에 있음을 말한다. 그리고 산스크리트-인도어로 ‘평화’는 ‘산티(santi)’인데, 이는 정신적 만족, 인간 내면세계의 심오한 통합을 의미한다(Macquarrie, 1973: 15). 중국어로 ‘평화’는 ‘허핑(和平)’이다. ‘和平’은 좁은 의미로는 ‘전쟁이 없는 상태’를 의미하지만 넓은 의미로는 사람들이 서로 화목하게 지내는 것, 개인과 사회, 자연의 모든 사물, 사건들이 평형과 조화를 이루는 것을 뜻한다(이강수, 1991: 132). 따라서 넓은 의미의 ‘和平’에는 shalom, eirene, pax의 의미가 모두 포함되어 있다고 볼 수 있다. 한글로 ‘평화’는 크게 ‘평온하고 화목함’, ‘화합하고 안온(安穩)함’, ‘전쟁이 없이 세상이 평온함’을 의미한다. 그래서 ‘평온’에 초점을 맞추면 중국어의 ‘平和’의 의미를 담고 있고, ‘화목과 화합’을 강조한다는 점에서는 ‘和平’의 의미를 지니고 있다고 볼 수 있다. 또한 ‘전쟁이 없음’을 ‘평온’의 상태라고 보면 ‘pax’나 ‘eirene’의 뜻도 포함하는 개념이 한글의 ‘평화’라고 말할 수 있다. 이렇듯 다양한 언어는 평화의 다양한 모습을 담고 있다.

3) 사상가들이 이해하는 평화

평화를 뜻하는 단어가 매우 다양하고, 또 같은 평화를 말하더라도 그 뜻이 서로 다를지라도 분명한 사실은 평화는 인류의 이상이였으며, 그래서 수많은 철학자, 사상가들이 바로 이 ‘평화’의 개념에 관심을 보여 왔으며, 그만큼 평화에 대한 사상적 고찰은 실로 방대한 작업이라 아니할 수 없다. 그럼에도 평화사상의 역사 속에서 하나의 큰 흐름을 읽을 수가 있는데, 그것은 20세기 초까지(특히 제1차 세계대전까지)의 서구 사회의 평화사상은 ‘팍스’나 ‘에이레네’의 개념이 말해주듯이 대체로 싸움이나 전쟁이 없는 상태를 평화로 인식하는 경향이 있다는 것이다. 그래서 서구 사회에서의 평화에 관한 사상적 논의는 ‘평화’와 ‘비평화’의 상태 중에서 어느 것이 더 근본적인가에 대한 논쟁의 역사라고 볼 수 있다.

비평화적 상태가 더 근본적이라는 견해를 가진 인물들로는 홉스(Thomas Hobbes)³⁾, 클라우제비츠(Carl von Clausewitz)⁴⁾, 마르크스(Karl Marx), 프로이드(Sigmund Freud), 니체(Friedrich W. Nietzsche) 등이 있다.⁵⁾ 그리고 평화적 상태

-
- 3) 홉스는 자연 상태를 만인의 만인에 대한 투쟁 상태, 끊임없는 전쟁과 경쟁의 상태로 본다. 따라서 자연 상태에서의 인간의 삶이란 고독하고, 가난하고, 메스껍고, 잔인하고, 짧게 여겨진다. 홉스는 인간이 평화에 대해서 갈망하게 되는 것은 바로 죽음에 대해 공포를 느끼게 되기 때문이다. 즉, 전쟁이 원천적(源泉的)이고, 평화는 공포나 끊임없는 투쟁 때문에 겪게 되는 불편 때문에 원하게 되는 부차적(副次的)인 것이다(Hobbes, 1981: 183-188).
- 4) ‘전쟁 철학자’라고 불리는 클라우제비츠는 ‘전쟁’을 국가정책의 합리적 도구로 간주한다는 점에서 홉스의 맥을 이었다고 볼 수 있다. 그는 전쟁은 전쟁을 치를 때의 비용과 이득에 대한 평가에 근거하여야 한다는 의미에서 ‘합리적’이어야 하며, 전쟁은 어떤 목적을 달성하기 위한 수단이어야 한다는 점에서 ‘도구적’이어야 하고, 전쟁을 수행하는 목적은 국가의 이해를 증진시키는 것이어야 한다는 점에서 ‘국가적’이어야 하는 등 세 가지 속성을 가진다고 보았다(Rapoport, 1982: 13). 클라우제비츠는 전쟁이란 인간 집단의 경쟁성 속에 영원히 뿌리내리고 있을 뿐만 아니라, 주로 위험하지 않은 약한 집단에 전쟁의 가능성이 상존하고, 또 그러한 방어집단에 의해서 일어난다고 하였다(Gallie, 1979: 63):

“예비정복자(즉, 공격자)는 항상 평화를 사랑한다. 왜냐하면 그는 우리의 국가를 아무런 저항도 받지 않고 들어와서 점령하고 싶어 하기 때문이다. 따라서 우리는 침략자가 그러한 짓을 못하도록 전쟁을 준비하고, 전쟁에 기꺼이 참여해야 한다. 달리 말하면 …… 무장이 필요한 쪽은 약한 쪽이다.”

클라우제비츠에게는 평화란 전쟁과 전쟁 사이의 일시적인 휴식기간 정도, 혹은 위의 인용문에서 보듯이 ‘무저항’의 의미를 지닌다.

- 5) 계급투쟁을 절대적인 것으로 봤다는 점에서 마르크시즘, 비이성적인 것(the

평화교육의 개념과 내용체계에 관한 연구

가 더 근본적이라고 보는 평화사상가들로는 루소(Jean J. Rousseau)⁶⁾, 칸트(Immanuel Kant)⁷⁾, 함석헌⁸⁾ 등이 있다.

irrational)이 이성적인 것보다 더 근본적이라고 생각했다는 점에서 프로이드, 자연을 생존투쟁의 대상으로 봤다는 점에서 진화론, 온순함과 겸손이라는 기독교적 덕목이 투쟁을 통해서만 자기실현을 할 수 있는 초인간(the superman)의 발전 과정에서 장애로 작용한다고 생각했던 니체 등(Macquarrie, 1973: 23-24)이 바로 비평화의 상태가 더 근본적이라는 입장의 범주에 속하는 사상(思想)들이다.

- 6) 루소는 당시 유럽국가들 사이에서 일어나는 전쟁은 점차 가증되는 ‘악(惡)’이며, 유럽 각국들의 개혁을 가로막는 주된 장애요소라고 보았다. 루소는 전쟁 문제를 해결하기 위해서는 무엇보다도 인간과 국가가 전쟁의 본질과, 그 전쟁의 참화에 대해서 인식하는 것이 필요한데, 그 순서는 후자부터 일어난다고 보았다. 즉, 전쟁의 본질과 전쟁의 참화가 어떤 것인지 인식할 수 있게 되면 전쟁을 하더라도 그 전쟁은 덜 파괴적이 될 것이며, 전쟁의 승리자가 패배자에게 요구하는 화평의 조건도 덜 보복적인 것이 될 것이고, 그 결과 좀 더 길고 안정적인 평화가 올 수 있다는 논리이다 (Gallie, 1979: 19).
- 7) 전쟁이 참을 수 없는 ‘악’이며, 국가가 자국의 권리 행사를 위해 전쟁을 사용하는 것을 금지하는 조치를 취해야 한다는 루소의 생각에 동의한 칸트는 국가 간에 ‘영원한 평화’를 이룩하겠다는 목적을 인식하는 것이 합법적 국제질서를 보장하기 위한 첫 번째 단계라고 보았다. 사실 칸트의 평화사상은 루소 이전에 이미, 근대의 여명을 꿰뚫어보면서도 다분히 복고적인 세계정부론을 제안했던 단테, 근대의 원점에 서서 전쟁을 파토스의 독주에 의한 인간의 광란으로 보고 군주·성직자·지식인 등 지도자들의 로고스에 평화를 호소했던 에라스쿠스, 군주의 이성에 의한 유럽의 영구적 평화를 주장했던 생피에르, 그리고 루소로 이어지는 근대 평화론의 사상적 연장선 위에 있다고 볼 수 있다(최상용, 1992: 295). 칸트는 ‘영원한 평화’를 향한 인류의 노력을 ‘도덕적 의무’인 동시에 ‘이성적 필연’으로 보면서 인간의 악한 요소를 시민법적 상태에서는 능히 배제할 수 있다고 보고 있다. 그는 인간 상호에 대한 모든 적의와 악의 종말을 뜻하는 인류의 영원한 평화를 실현하기 위해서는 모든 국가의 시민법의 정체는 공화적이어야 하며, 국제법은 자유국가들 간의 연맹체제에 의거해야 하고, 세계시민법은 보편적 우호라는 조건에 의해 규정받아야 한다고 하였다(Kant, 1939: 12-27). 물론 칸트의 「영구평화론」의 항목들은 오늘날 시대적으로 유효하지 않은 항목들이 많이 있다. 그러나 ‘만인의, 만인에 대한 투쟁’이 지속되고 있던 당시나 오늘날에 칸트의 ‘영원한 평화’ 실현을 위한 진지한 고민은 분명 의미가 있다.
- 8) 함석헌의 평화사상은 바로 ‘씨올사상’으로 나타난다. 함석헌의 평화사상은 노장사상(老莊思想), 예수의 평화사상, 간디의 비폭력 평화사상, 케이커교, 특히 한국의 역사 등으로부터 사상적 영향을 받지만(안병무, 1992: 365-366), 결국 ‘씨올’이라는 사상에 종착하게 된다. ‘씨올’은 “지위도 없이 권력도 없이 그저 땅을 디디고 서서 전체를 위해서, 전체라는 것을 의식도 못하면서 전체를 위해서 봉사하다가, 또 봉사하다가 가는 사람들”(함석헌, 1985: 124)이며, ‘씨올’은 본질적 평화요, ‘씨올’의 바탕(바탕)이 평화요, 평화의 열매가 ‘씨올’이며, ‘씨올’의 목적은 평화의 세계 외에 있을 수 없다(함석헌, 1985: 282). 이러한 ‘씨올사상’에 바탕을 둔 함석헌의 ‘평화의 길’은 다음 네 가지의 성격을 갖는다(안병무, 1992: 374-377):

4) 종교에서의 평화

지금까지 평화의 개념에 대한 정치적, 언어적, 사상적 고찰을 통해서 ‘평화’라는 것이 무척 다층적, 다면적, 다변적 모습을 가지고 있음을 확인하였다. 그래서 이쯤에서 우리는 ‘과연 평화에 대한 보편적 이해는 가능한 것일까’ 하는 질문을 하게 된다. 그런데 평화에 대한 종교적 고찰을 더하게 되면 이 질문에 대해 답을 하기는 더욱 어려워진다. 종교라는 것은 일단 관점에서 서로 차이가 있으면 그 차이를 줄이거나 해소할 수 있는 효과적인 방법이 거의 존재하지 않기 때문이다. 여기에 더하여, 최근에는 물리적 폭력이나 구조적 폭력, 지식인의 ‘문화적 폭력’ 이상으로, 그리고 사상이나 언어의 관점에서 비롯한 평화 개념의 차이보다도 종교가 세계를 반(反)평화의 갈등 상황으로 몰아가는 주된 원인으로 대두되었다. 베를린 장벽이 무너지기 전까지만 해도 세계 평화를 가장 심각하게 위협하는 것이 ‘핵전쟁’의 가능성이었지만, 그 후에는 종교적 갈등이 그 자리를 대신한 것이다. 참으로 아이러니한 것은 대부분의 종교는 평화를 원한다는 것이다. 최소한 교리적으로는 이는 분명한 사실이다. 그래서 세계의 종교들이 이 ‘평화’라는 공감대를 토대로 서로 협력한다면 세계 평화를 실현할 수 있을 것이다. 그러나 현실은 정반대 방향으로 흘러왔다. 멀리는 십자군 전쟁이 그랬고, 가까이는 미국과 이라크 전쟁을 비롯한 많은 크고 작은 갈등과 테러, 분쟁에서 벌어지는 잔혹함에는 ‘서로 종교가 다르다’는 이유가 크게 자리하고 있다. 세계적으로 보면, 기독교와 이슬람교 사이의 갈등의 폭과 골이 통제 가능한 수준을 벗어나고 있다.

반면 우리나라의 경우에는 여전히 이념적 갈등의 찌꺼기가 강하게 남아있어서 종교적 갈등이 아직 사회의 핵심적 문제로 인식되지 않고 있다. 하지만 다른 정치적, 사회적 문제에 밀려서 전면에 대두되지 않고 잠재되어 있다 뿐이지 이미 종교적 갈등은 꾸준히 일어나고 있으며, 우리 민족이 유난히 종교적 심성이 강하다는

- 평화의식은 전체의식에서 출발되어야 한다. ‘우리는 하나다’라는 자각이 평화의 근원이다.
- 평화운동은 바로 정신운동임을 전제하면서 사회운동이나 정치운동에 앞서야 한다.
- 한국 민족의 특성에 대한 재인식이 평화, 한국의 평화만이 아니라 세계평화운동에 큰 기여를 할 수 있다.
- 유약하고, 무능하고, 이름 없이 음지에서 고난 받는 씨울이 평화운동의 주역이 되어 온 세계를 평화어로 이끌 수 있다.

함석헌의 평화사상은 특히 평화교육과 관련해서 큰 의미를 갖는다. 포스트모던 시대에서의 ‘공동선(共同善)’, 물질만능시대에서의 ‘정신’, 세계화시대에서의 ‘민족 재발견’, 인간성 상실의 시대에서의 ‘씨울의 강조’ 등은 진정 평화교육이 지향해야 할 방향을 핵심적으로 짚었다고 볼 수 있다(고병헌, 1994: 23).

평화교육의 개념과 내용체계에 관한 연구

점을 고려하면, 이에 대한 적절한 대비를 지금부터라도 하지 않으면 앞으로 종교적 갈등의 사회적 파괴력은 매우 강력할 것이다. 그러나 위기(危機)는 위기인 동시에 기회(機會)이기도 하듯이, 종교는 잘만하면 우리 사회에 평화를 실현하는 동력이 될 수도 있다.

2. 평화교육의 개념 유형과 내용

1) 평화 개념의 다양성과 평화교육의 성립

평화교육이 평화 개념의 다양성을 포용함에 있어서의 가장 중요한 원칙은 그 개념의 다양함이 소극적으로는 평화를 이해하는 데 장애가 되지 않도록 하고 적극적으로는 개념의 풍요로움(결과적으로는 평화교육 내용의 풍요로움)으로 기능할 수 있도록 한다는 것이다. 사실 ‘다양함’ 그 자체가 문제가 될 이유는 전혀 없으며, 오히려 평화를 이해하는 다양한 관점을 제공받음으로써 개념을 좀 더 풍요롭고 입체적으로 인식할 수 있는 계기가 된다. 이 핵심 원칙을 풀어 설명하면 아래와 같다:

첫째, 시·공간적으로 평화에 대한 이해가 매우 다양하다는 사실은 우리가 평화를 이해하는 데 장애가 되는 것이 아니며, 오히려 평화, 그리고 그 평화에 근거한 평화교육은 그러한 교육이 필요하게 된 맥락 속에서 이해되고 정의되어야 한다는 점을 강조하는 것으로 해석할 필요가 있다.

둘째, 평화의 개념이 맥락에 따라 서로 달리 이해되는 것이 당연하다고 해서 그것이 평화를 위한 협력적 노력을 ‘무력화(無力化)’시켜서는 안 되며, 오히려 평화에 대한 이해가 서로 다를 수 있다는 사실을 존중하면서 동시에 평화에 대한 보편적 이해(즉, 평화의 ‘정체’에 대한 탐구)를 추구할 때, 다른 사람, 혹은 다른 집단이 안고 있는 비(非)평화적, 반(反)평화적 요소에 대한 인식과 공감을 깊이 할 수 있고, 그를 통해 거꾸로 자신들의 문제에 대한 인식도 심화하고, 그 결과 해결의 실마리를 찾을 수도 있다는 사실을 인식할 필요가 있다.

셋째, 평화의 개념이 다양한 것과는 별도로, 평화교육은 그 안에 처음부터 ‘절반의 보편성’을 가진다. 평화교육이 평화학이나 평화연구, 혹은 평화운동과 근본적인

로 다른 점은 평화교육은 ‘평화’를 교육한다는 ‘특수성’과 함께 그것이 ‘교육’이라는 ‘일반성’을 가지고 있다는 사실이다.

이상의 세 가지 세부 원칙에 근거해서 평화 개념의 다양성을 수용한다면, 평화에 대한 보편적 정의가 부재한 현재 상황에서도 평화교육은 얼마든지 성립할 수 있다. 이때 평화교육도 평화의 개념과 마찬가지로 중점을 두는 가치의 성격에 따라 매우 다양한 모습을 띠게 된다. ‘평화교육’이라는 이름은 사용하지 않지만 평화교육의 일환으로 행하고 있는 교육실천 중에서 ‘갈등해소(conflict resolution)’, ‘발전교육(development education)’, ‘환경교육(environmental education)’, ‘세계이해교육(global education)’, ‘인권교육(human rights education)’, ‘국제관계교육(international education)’, ‘정치교육(political education)’ 등이 사용빈도가 높은 것들이며, ‘반파시즘교육(antifascist education)’, ‘시민교육(citizen(ship) education)’, ‘국제이해교육(education for international understanding)’, ‘다문화교육(multicultural education)’, ‘세계연구(global studies)’ 등도 많이 쓰이는 이름들이다.

2) 평화교육의 유형과 기본 원리

역사적으로 서구 평화교육의 두 가지 큰 줄기는 유네스코의 국제이해교육과 이를 비판하고 나온 ‘비판적 평화교육’이다. 그러나 제3세계의 평화교육은 제1세계 나라들의 것과 다르다. 제3세계, 특히 남미에서는 ‘평화교육’이라는 단어가 미국이나 유럽의 영향으로 최근에야 조금씩 소개될 정도로 그동안은 거의 낯선 개념이었고, 대신 ‘해방교육(education for liberation)’이나 ‘인권교육’이 평화교육을 대신하여 왔다. 사실 남미에서는 전통적, 혹은 최근 제1세계에서 실천되고 있는 유형의 평화교육이 적합하지 않은데, 그 이유를 산토스(Dos Santos) 교수는 다음과 같이 설명하고 있다:

“…… 핵위협은 남미에서는 주요 문제로 고려되지 않는다. 왜냐하면 남미의 어느 국가도 핵무기를 가지고 있지 않기 때문이다. …… 남미 대부분의 국가들이 군사독재에 시달리고 있기 때문에 ‘민주화’가 가장 우선의 문제로 떠오른다.”

평화교육을 담당할 교사는 가르칠 내용이나 교수방법 등을 구성함에 있어 다음과 같은 관점을 가질 필요가 있다:

평화교육의 개념과 내용체계에 관한 연구

- ▶ 평화를 위한 교육을 하고자 하는 사람은 평화의 올바른 개념, 즉 역사적으로 정당하고 시대적, 사회적 맥락에 부합하는, 약자(弱者)와 타자(他者)를 변호하는 평화개념을 스스로의 힘으로 구명(究明)할 수 있는 능력과 의지가 있어야 한다.
- ▶ 평화를 위한 교육은 정치교육뿐만 아니라 가치교육적인 성격을 띤다. 따라서 평화를 위한 교육을 하고자 하는 사람은 '경쟁'과 '속도'라고 하는 현대의 주류(主流)적 가치관에 밀리지 않는, 평화의 정신이 녹아난 대안적 가치관을 발전·체화하여야 한다.
- ▶ 평화는 삶의 다양한 모습과 내용을 통합하는 관점으로서, 인간간의 관계나 국가간의 관계뿐만 아니라, 자연과의 관계, 그리고 다른 생명체와의 관계에도 적용되는 개념이다. 따라서 평화교육은 다른 사람뿐만 아니라, 자연, 그리고 동물을 포함한 모든 다른 생명체와의 올바른 관계 맺음을 하는 삶을 교육하는 것이기 때문에, 갈등해결을 위한 지식과 기술을 가르치는 교육이 아니라, 갈등의 본질적 성격을 이해할 수 있는 안목과, 실존적 차원을 포함한 모든 종류의 갈등도 회피하지 않고 대처하려는 의지와 힘을 길러주는 교육으로 이해되어야 한다. 그리고 이런 의미에서, 평화교육은 정치교육과 가치교육뿐만 아니라, 영성교육의 성격도 지닌다고 하겠다.
- ▶ 평화는 그것을 자신의 삶과 연결 짓는 방식이 아니고서는 결코 교육될 수 없다. 또한 각자의 삶이 '사적 삶(private life)'에서 '정치적 삶(political life)'으로 발전해야 하는데, 그 과정에서 '삶과 삶'이 만날 때, 사회는 변혁된다, 평화 충만한 세상으로!
- ▶ 평화로운 삶, 평화로운 세상을 꿈꾸는 것이 평화교육에 선행한다.

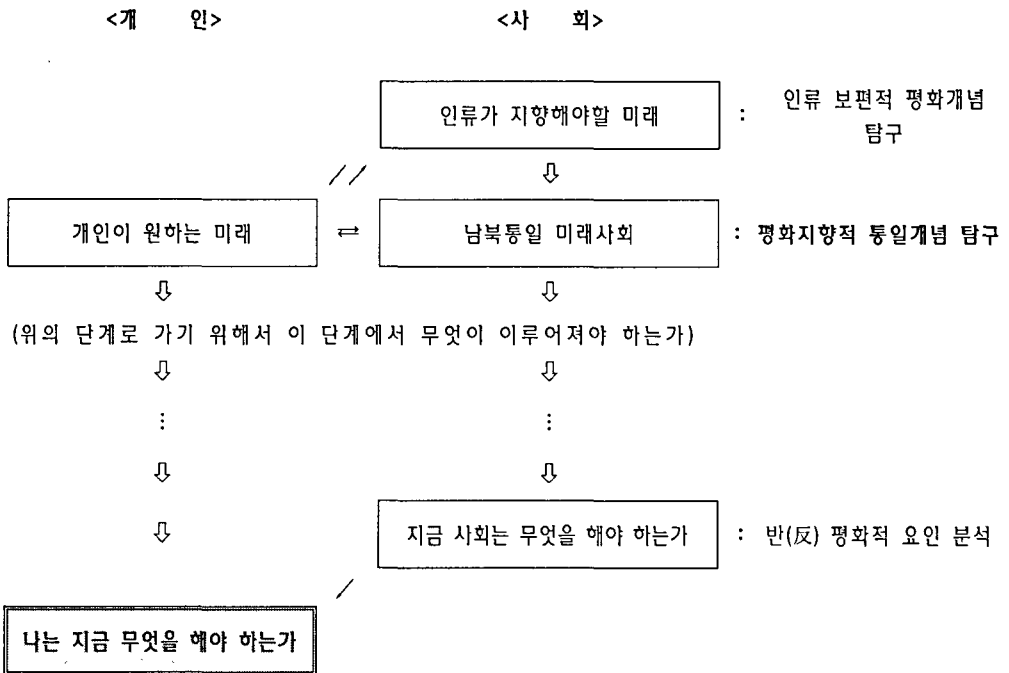
평화교육, 통일교육뿐만 아니라 어떤 종류의 교육이든 교육하는 사람은 미래사회에 대해서 반드시 관심을 갖되, 우리가 '원하는 미래(preferable future)'라는 관점에서 접근할 필요가 있다. 그런데 이것이 '예측되는 미래'를 분석하는 것과 근본적으로 차이가 나는 점은 미래사회 변화를 주도하는 세력이 갖고 있는 '트렌드' 분석 능력을 따라잡는 데 그치지 않고, 거기서 한 걸음 더 나아가 우리가 지향하는 가치가 녹아난 사회를 실현할 수 있는 전략을 부단히 강구한다는 것이다. '예측되는 미래' 분석에서는 예를 들어 '부의 창출 시스템'이 어떻게 작동할 것인지가 관

II. 평화교육의 이론과 실제

심의 초점이지만, '원하는 미래' 분석에서는 '부의 창출 시스템'과 '생존 시스템' 간의 조화로운 균형을 어떻게 이룰 것이며, 그 과정에서 교육은 어떤 역할을 할 것인가가 관심의 초점이다.

전망(vision) = 원하는 미래(예측되는 미래 + 지향하는 가치) + 실현 능력

전망은 미래에 대한 단순한 계획과는 다르다. 전망은 미래를 예측하고(예측되는 미래), 그렇게 분석된 미래 조건에서 지향하는 가치가 녹아난 사회(원하는 미래)를 실현할 수 있는 전략을 세울 수 있어야 하고, 실제로 그런 실현 능력을 갖췄을 때 비로소 가능할 수 있는 것이다.. 아래 그림은 전망이 개인적 차원이나 사회적 차원에서 어떤 기능을 하는지를 보여주는 것이다.



<그림 1: 미래 사회에 대한 전망 세우기와 평화지향적 통일교육의 관계>

위 그림의 특징은 계획을 짤 때 흔히 하는 것처럼 '현재에서 시작해서 미래로' 나아가는 방식과는 정반대로, 개인이 꿈꾸는 미래, 인류가 나아가야 할 미래를 먼저 그려보고, 그 '꿈'을 실현하기 위해서 지금 '내'가, 그리고 우리 '사회'가 '무엇을

평화교육의 개념과 내용체계에 관한 연구

해야 하는가'를 찾아내는, '미래에서 현재로' 단계적으로 내려오는 방식이라는 사실이다.⁹⁾ 현재에서 시작되는 계획세우기는 지금 단계에서 다음 단계로 넘어가는 시간이 상황에 따라 무한히 늘어지는 경향이 있다. 오늘 안 되면 내일한다는 생각이 지향하는 궁극적 목적 실현을 그만큼 뒤로 밀어버리기 때문이다. 물론 궁극적 목적에 대한 꿈을 포기하지 않는 한, 그 실현이 완전히 불가능해졌다고 말할 수는 없다. 하지만 분명한 사실 한 가지는 미래에 대한 전망이 개인이나 사회의 실천적 동력으로 기능하지 못할 것이다.

반면, <그림 1>의 방식은 궁극적 목표점에서 출발해서, 그러한 목표점에 이르기 위한 선행 조건은 무엇이고, 또 그 선행 조건 실현을 위한 그 이전 단계의 조건은 무엇인가 하는 식으로 내려오면서 최종적으로는 '지금 내가, 그리고 우리 사회는 무엇을 해야 하는가' 하는 실천 과업을 분명하게 인식하게 해준다는 장점이 있다.

- 9) 흔히 미래에 대한 계획을 짤 때면 현재 여건이나 능력, 관심, 이해관계 정도 등을 고려해서 무엇을 할 것인지를 '선택'한다. 또한 처음 계획한 대로 진행되지 않으면 목표 달성의 시기를 늦추거나 다양한 '선택 가능한 미래상' 중에서 좀더 실현 가능하다고 '판단'되는 것으로 목표를 수정하게 된다. 그러나 인류의 오랜 이상으로서의 '평화로운 세상'은 하다 안 되면 그 수준에서 가능하다고 판단되는 그 어떤 '다른' 것으로 대체할 수 있는 것도, 또 조건이 갖추어질 때까지 그 실현을 무한정 늦출 수 있는 그런 것도 아니다. 공장에서 수립하는 '생산목표'처럼 하다 안 되면 목표를 낮추어 수정하면 되는 것이 아니라, 그 실현이 늦어지면 늦어지는 만큼 우리 중에 누군가가, 혹은 우리 모두가 그에 따른 고통을 어떤 식으로든 필연적으로 받을 수밖에 없기에 결코 그 실현을 한시도 늦춰서는 안 되는 그런 '목표'인 것이다. '평화로운 세상 건설'을 '목표'로 하였을 경우에는 무엇보다도 '평화로운 세상을 꿈꿀 수 있는 능력'과 그 '꿈을 이루어 보겠다는 의지와 성실한 실천', 그리고 그 실현 과정에서 함께 해야 할 '이웃, 혹은 같은 공동체 구성원들에 대한 애정과 신뢰'가 중요해진다. 그런데 이 그림에서는 편의상 개인과 사회를 나누었지만, 사실 '사회가 지향해야 할 미래'를 고려하지 않는 '개인이 바라는 미래'는 이기적인 삶이 되기 십상이고, 개인의 욕구가 반영되지 않은 '미래'는 전체주의적일 수 있다. 따라서 '평화로운 미래'는 처음부터 '개인적 가치'와 '사회적 가치'가 하나로 조화롭게 녹아 있는 '미래'이어야 하는 것이다. 또한 '현재' 단계에서 '사회가 지금 무엇을 해야 하는가'는 결국 그 사회 구성원 개개인의 참여와 실천을 통해서만이 가능하다는 것을 전제로 할 때, 이는 궁극적으로는 '지금 내가 무엇을 해야 하는가'로 귀착된다고 하겠다. 이렇듯 먼 '미래'가 지금 현재의 구체적인 '실천 과제'로 다가오고, '미래'와 '현재'가 유의미하게 연결되는 것을 매개로 '나'와 별 관계가 없었던 '사회'문제가 '나'의 문제로 느껴질 때, 우리는 비로소 '평화'와 같은 '추상적'인 가치를 위한 '구체적'인 실천을 할 준비가 되었다고 하겠다. 세계의 정치·경제·사회·문화에 대해서 배우거나 다른 나라 사람들의 삶과 자신의 삶이 어떻게 서로 영향을 주고받는지 학습하는 것이 개인에게 의미가 있을 수 있으려면, 그 사람이 평화로운 세상을 꿈꿀 수 있는 능력이 있어야 한다.

즉, 내가, 그리고 우리 사회가 지금 단계에서의 실천적 과업을 완수하지 못하면 다음 단계의 '조건'은 가능하지 않으며, 그 결과 우리가 원하는 미래사회는 실현될 수 없다는 사실을 매우 뚜렷하게 보여주기 때문에 미래에 대한 전망이 개인이나 사회의 실천을 추동하는 핵심 동력으로 기능할 수 있다는 것이다.

통일운동과 통일교육의 실천적 동력으로서의, 통일한국을 통한 미래사회에 대한 전망을 세우는 일의 중요성과 관련하여, 동아시아 공동체 건설을 위해서는 무엇보다도 한국과 중국, 일본인들이 부분적으로라도 공유할 수 있는 전망과 가치를 끌어내야 한다는 이리에 아키라 하버드대 교수의 주장에 주목할 필요가 있다. 그는 지역공동체가 함께 이룰 수 있는 길을 가기 위해서는 자국사(自國史)를 뛰어넘는 과거 이해와 미래 계획이 극히 중요하다는 하였는데(한겨레, 2007년 6월 14일자), 이는 원리적으로 미래에 대한 전망 공유가 개인이나 사회적 차원에서의 실천을 추동하는 핵심 동력이라는 본 연구의 논조와 일맥상통한다.

정리하면, 통일 과정의 실현 단계인 '통일을 만들어 가는 단계'에서는 남북통일이 그 자체로 완성단계가 아니라 더욱 찬란한 미래를 위한 매우 핵심적인 '필수조건'이라는 인식전환이 필요하다. '전제조건'의 실현 없이는 목표의 완성도 있을 수 없다. 따라서 우리 모두의 아름다운 미래 실현을 위해서 뭔가 최선의 노력을 다해볼 수 있기 위해서라도 남북통일을 기본 전제로 삼을 수밖에 없다는 인식이 있어야 남북통일 그 자체도 기대해볼 수 있을 것이다. 만약 남북의 정치적 통일이 우리가 기대할 수 있는 최대치라면, 아마도 남북의 정치인들은 그 이전 어느 수준에서 적당하게 타협하게 될 것이고, 그렇게 되면 남북통일은 그만큼 요원해질 것이며, 일반 시민들도 남북통일 문제를 자신의 삶과 연결 지어야 할 이유도 찾지 못할 것이기에 민족공동체의 통일 문제는 그들의 가슴에 닿지 못한 채 관념 속에서나 그 필요성이 인정되는, 일종의 '가상적 민족공동체'로 남게 될 것이다. 통일 당위성에 기초한 기존 통일교육을 '공동의 미래'를 지향하는 '평화지향적' 통일교육으로 질적 발전시켜야 한다고 주장하는 이유가 바로 여기에 있다.

3) 평화교육의 목적과 주제, 학습목표¹⁰⁾

평화교육의 궁극적인 목적은 더 정의롭고, 지속가능하고, 비폭력적인 세계를 위해 일할 수 있게 하기 위하여 갈등을 평화적으로 해결하는 데 필요한 지식과 태도와 기술들을 개발하는 것이다. 넓은 의미에서의 평화교육의 목적을 다음과 같이 정리할 수 있다:

- ▶ 존재 상태로서의 평화와 적극적인 과정으로서의 평화, 이 두 가지 개념 모두를 탐구하는 것
- ▶ 개인, 기관, 집단, 사회 등 모든 영역에서 평화를 가로막는 장애물이 무엇이며, 비평화의 원인이 무엇인지에 대해서 문제제기 하는 것
- ▶ 덜 폭력적이고 더 정의로운 세상으로 이끌어 줄 방법으로 갈등을 해결하는 것
- ▶ 지금과는 다른, 대안적인 미래를 건설할 수 있는 방법, 특히 더 정의롭고 지속가능한 세계를 실현할 수 있는 방법을 연구하는 것
- ▶ 탐구정신과, 이성적으로 문제제기하고 논쟁할 수 있는 능력, 그리고 과제수행 능력과 숙달된 신체활동 능력 등을 활발하게 향상시킬 수 있도록 학생들을 돕는 것
- ▶ 도덕적인 가치들에 대한 존중, 그리고 다른 인종과 종교, 삶의 방식들에 대한 관용을 내면화하는 것
- ▶ 학생들이 그들이 살고 있는 세계와, 개인과 집단, 국가들이 서로 의존하고 있다는 사실을 이해할 수 있도록 돕는 것

평화교육이 다뤄야 할 주제들과 그 각각의 주제들의 학습목표를 기술과 지식, 태도 등 세 차원에서 정리하면 다음과 같다:

10) 이 부분은 데이비드 히스(David Hicks)의 *The New Social Curriculum: A guide to cross-curricular issues*(Cambridge University Press, 1990)의 제6장 "Peace Education: Attempting to Teach for a Better World"(pp. 84-100)를 주로 참고한 것인데, 이는 데이비드 히스는 영국의 대표적인 평화교육학자들 중 한 사람으로서 세계의 평화교육에 큰 영향을 준 사람이라는 사실, 그리고 평화교육에 관한 다양한 접근이 큰 틀에서 그의 이론과 상통한다는 사실 때문이다.

▶ 기술 영역

● 비판적 사고

학생들은 논쟁의 주제들을 개방적이고 비판적인 마음가짐으로 대하고, 새로운 증거나 합리적인 주장을 접할 때에는 자기 의견을 기꺼이 바꿀 수도 있어야 한다. 그들은 선입관과 신념의 주입과 선전 등을 인식하고 그것에 도전할 수 있어야 한다.

● 협력

학생들은 공동의 과제를 위해 협동하는 것이 의미 있는 일이라는 것을 알아야 하며, 공동의 목표를 달성하기 위해 다른 개인 또는 다른 집단과 협력하여 일할 수 있어야 한다.

● 공감

학생들은 다른 사람들의 관점과 감정을 감수성 있게 상상할 수 있어야 한다. 특히 자기와 다른 집단이나 문화, 혹은 다른 나라 사람들에 대하여는 더욱 그래야 한다.

● 단호함

학생들은 다른 사람의 권리를 부인하는 공격적인 방식이나, 자기의 권리를 부인하는 모호한 방식이 아닌, 명확하고 단호한 방식으로 다른 사람과 의사소통할 수 있어야 한다.

● 갈등해결

학생들은 다양한 갈등들을 객관적이고 조직적인 방식으로 분석할 수 있어야 하며, 그 갈등들에 대하여 다양한 해결방식들을 제시할 수 있어야 한다. 가능한 경우에는 학생들 스스로가 해결방안들을 고안해낼 수 있어야 한다.

● 정치문해(Political Literacy)

학생들은 개인의 삶과 지역공동체 차원, 그리고 국가적, 국제적 차원에서의 의사결정에 영향을 줄 수 있는 능력을 계발해야 한다.

▶ 태도 영역

● 자기 존중

학생들은 자기 자신의 가치와, 자기의 고유한 사회적, 문화적, 가족적 배경에 대해

평화교육의 개념과 내용체계에 관한 연구

자긍심을 느껴야 한다.

- 타인에 대한 존중

학생들은 다른 사람들, 특히 자기와는 다른 사회적, 문화적, 가족적 배경을 가진 사람들의 가치를 인정해야 한다.

- 생태적 관심

학생들은 자연환경과, 우리의 생활이 이루어지는 총체적인 공간을 소중히 여겨야 한다. 학생들은 또한 지역적이고 전 지구적인 환경 모두에 대해 책임감을 가져야 한다.

- 개방성

학생들은 비판적이지만 동시에 개방적인 자세로 다양한 정보와 사람들, 사건들을 대해야 한다.

- 전망

학생들은 자기가 속한 사회뿐만 아니라 다른 사회, 나아가 세계적 차원에서 좀더 나은 세계에 대한 다양한 꿈과 전망에 마음을 열고 그 가치를 인정해야 한다.

- 정의를 위한 참여

학생들은 진정으로 민주적인 원리와 과정의 가치를 인정하고, 지역, 국가, 국제적 차원에서 좀더 정의롭고 평화로운 세계를 위하여 일할 준비가 되어 있어야 한다.

▶ 지식 영역

- 갈등

학생들은 현재 개인적 차원에서 세계적 차원에 이르기까지 존재하는 다양한 갈등 상황들과 그러한 갈등들을 해결하려고 하는 시도들을 연구해야 한다. 학생들은 또한 일상생활에서 비폭력적인 방법으로 갈등을 해결하는 방법을 배워야 한다.

- 평화

학생들은 개인적 차원에서 세계적 차원에 이르기까지 존재하고 있는, 존재 상태로서의 평화와 적극적 과정으로서의 평화의 다양한 개념들을 연구해야 하며, 평화를 위하여 적극적으로 일하고 있는 개인이나 집단의 실천 사례들을 살펴봐야 한다.

- 전쟁

학생들은 전통적인 전쟁과 관련되어 제기되는 주요 문제들과 윤리적 난제들에 관하여 숙고하여야 하며, 지역적 차원에서 세계적 차원에 이르기까지 개인과 집단에 끼치는 전쟁의 적대적 영향을 살펴보아야 한다.

- 핵문제

학생들은 광범위한 핵문제에 관하여 학습해야 하고, 국가방위와 관련된 핵심적인 견해들을 알아야 한다. 학생들은 또한 핵전쟁의 결과가 어떠한가를 이해하고, 핵무기가 없는 세계를 위한, 개인과 집단, 그리고 정부의 노력을 올바르게 평가할 수 있어야 한다.

- 정의

학생들은 개인적, 세계적 차원에서의 부당한 상황들에 관해 학습하도록 해야 한다. 그리고 오늘날 정의를 위한 투쟁에 참여하고 있는 개인과 집단들의 활동에 대하여 학습해야 한다.

- 권력

학생들은 오늘날 세계에서 권력의 문제와 권력의 불공평한 분배가 사람들의 삶의 기회에 어떻게 영향을 끼치는지에 대해서 학습해야 한다. 또한 개인과 집단이 자신의 삶을 스스로 주관할 수 있는 힘을 어떻게 갖게 되는지에 대해서 알아보아야 한다.

- 성차별

학생들은 성차별과 관련된 문제들을 학습해야 한다. 학생들은 또한 성차별의식의 역사적 배경과, 성차별의식이 남성들에게는 어떻게 이롭게, 여성들에게는 어떻게 불리하게 작용하는지를 이해해야 한다.

- 인종차별

학생들은 인종차별과 관련된 문제들을 학습해야 한다. 학생들은 또한 인종차별의 역사적 배경과, 인종차별주의가 백인들에게는 어떻게 이롭게, 흑인들에게는 어떻게 불리하게 작용하는지를 이해해야 한다.

평화교육의 개념과 내용체계에 관한 연구

● 환경

학생들은 인류의 환경복지와, 자신들이 의지하고 살아야 할 자연계에 대하여 관심을 가져야 한다. 학생들은 환경문제에 관하여 합리적인 판단을 내릴 수 있어야 하고, 환경과 관련된 정책 결정에 효과적으로 참여할 수 있어야 한다.

● 미래

학생들은 가능하고 바람직한 대안적 미래를 연구해야 한다. 학생들은 어떠한 대안이 더 정의로우면서도 덜 폭력적인 세계를 만들어낼 가능성이 가장 높으며, 새로운 세계를 위해서는 어떠한 변화가 일어나야 하는지를 이해해야 한다.

4) 평화지향적 통일교육의 국정교육과정으로의 반영 방안¹¹⁾

하나의 과목인 지리가 평화교육의 요구에 부응한 탁월한 실례는 ‘평화와 전쟁의 지리학’(Pepper & Jenkins, 1985)과 ‘더 나은 세계를 위한 지리교육’(Fein & Gerber, 1988)에서 찾아볼 수 있다. 다른 과목들도 이와 마찬가지로 자기 분야와 위의 학습목표들을 결합시킬 수 있는데, 이러한 원리는 평화지향적 통일교육을 학교교육에 적용하는 방식을 강구하는 데도 적용할 수 있다. 즉, 통일교육이나 평화교육이 지향하는 가치와 개념이 화학적, 변증법적 결합을 한 것이 평화지향적 통일교육이라고 할 때, 사실 평화지향적 통일교육은 단지 통일교육이나 평화교육 두 영역에만 국한한 융합이 아닌, 여성교육, 환경교육, 인권교육, 시민교육 등등 관련 영역들이 가능한 한 많이 융합될수록 더 효과가 있는, 즉 ‘범교과적 교육과정’의 성격을 가지며, 같은 이유에서 평화지향적 통일교육이 가르치는 주제들은 ‘범교과 교육과정 주제들’의 성격을 갖는다고 할 수 있다. 그리고 이와 같은 ‘범교과 교육과정 주제들’을 학교 교육과정에 적용하는 방식으로는 이론적으로는 다음과 같은 것들이 있다:

▶ 전 교과 분산식(分散式)

모든 주제들을 모든 기본과목에서 다루는 방식. 이 방식은 통일 관련 주제를 국민공통기본과목들 모두에서 적절한 공간을 만들어 가르친다는 것인데, 이론적으로

11) 구체적으로 ‘평화지향적 통일교육’에 관한 내용은 아니지만, 그와 같은 과목을 국정 교육과정에 반영하는 데 있어서 고려해야 할 사항들과 원칙 등에 대해서 영국의 사례가 <부록 1>에 소개되어 있다.

는 가능하나 실제로 실행하기에는 어려움이 있을 것이다.

▶ **관련 교과 분산식**

이 방식은 다시 세 가지 세부방식으로 나누어 볼 수 있다:

- ① 범교과 교육과정의 모든 주제들을 관련 있는 몇 개의 기본과목에서 다루는 방식. 이 방식은 우리 상황에서는 이론적으로는 가능하나 모든 관련 주제들을 다룬다는 것은 대안으로서는 현실성이 그리 높지 않다.
- ② 범교과 교육과정 주제들 중에서 몇 가지를 모든 기본과목에서 다루는 방식. 예를 들어, 일본 사례에서 집중적으로 설명하고 강조한 다문화교육에는 이 방식이 가능할 수 있다. 이는 다문화교육에서 강조하는 주제들은 그저 단순한 주제 이상의 의미를 지니기 때문이다. 다문화교육은 학교 전체에 영향을 미치는 근본적인 주제영역으로서, 그저 단순히 교육과정에 포함되어야 할 하나의 주제에 머무는 것이 아니라, 학교 전체의 정책으로서 존재하여야 하는데, 평화지향적 통일교육에 이 방식을 적용할 경우, 기본과목에서의 수용 여부가 문제가 될 것이다.
- ③ 범교과 교육과정 주제들 중에서 몇 가지를 몇 개의 기본과목에서 다루는 방식. 이것은 매우 현실성 있는 방식으로서, 예를 들어, 평화지향적 통일교육은 도덕이나 일반 사회에서 다루어 질 수 있다.

▶ **첨가식**

기본 과목 중에서 어느 하나에 범교과 교육과정 주제들 중에서 어느 한 주제를 첨가하여 가르치는 방식. 예를 들어, ‘음악을 통한 통일교육’이 있을 수 있다.

▶ **통합식-기본교육과정 영역 내에서**

이 방식은 예를 들어 역사와 지리를 몇 가지 범교과 교육과정 주제들과 연결 지어 가르치는 방식을 말한다. 그래서 이런 식으로 연결 지어 가르칠 경우, 그것은 ‘인문학적 접근’(Humanities approach)이 될 것이며, 필수과목을 배우는 동안에 모든 학생들이 범교과 교육과정 주제들을 학습하는 효과가 생긴다.

▶ **통합식, 혹은 단기 완성 과목식(Modular Course)-기본교육과정 영역 밖에서**
이 방식을 통하면 범교과 교육과정 주제들 중에서 거의 대부분을 다룰 수 있다.

평화교육의 개념과 내용체계에 관한 연구

그러나 이러한 방식의 교과목은 법에 규정된 필수과목이 아니기 때문에 교사의 선호, 학생의 욕구, 지역사회의 분위기 등에 따라 교과목 개설의 가능성, 다루는 내용 등등이 천차만별하며, 또한 모든 학생들이 수강한다는 보장이 없다는 것이 문제이다.

물론 지금까지 살펴본 다양한 방식들이 서로 배타적인 것은 아니다. 예를 들어, 관련교과 분산식의 두 번째 모형에서 다문화교육과 반(反)성차별교육은 얼마든지 기본과목으로 포함될 수도 있다. 또한 관련교과 분산식의 세 번째 모형에서의 평화지향적 통일교육은 몇몇 기본과목의 일부분이 될 수 있다. 아울러 범교과 교육과정의 다양한 주제들과 다양한 기본과목들을 통합한 과목이 기본교육과정 영역안팎에서 시도될 수 있다.

3. 평화교육의 실제

1) 독일 사례

분단 독일의 통일 과정과 우리의 상황을 비교함에 있어서, 독일 사례가 우리의 것과 맞지 않는다는 의견이 있다. 이러한 입장은 강대국과의 절충이 필요하기 했지만 기본적으로는 독일 사람들에 의한 자주적 통일이었다는 점에서 우리의 평화통일, 자주통일의 원칙에 부합하는 사례라고 할 수 있는 여지가 있기는 하지만, 동독 내에서 시민들의 자발적인 움직임으로 통일의 계기가 처음 생겨난 후, 곧바로 서독 정부가 개입하면서 동독과 서독의 화폐 단일화 등 인위적으로 통일 과정을 촉진, 주도함으로써 결국 동독이 기존의 독일연방공화국(서독)에 개별 주(州)들로 편입되는 일방적 흡수통일로 귀결되었다는 점에서는 우리에게 적용할 수 있는 사례라고 볼 수 없다고 말한다. 독일 통일 방식은 북측에서 절대로 받아들일 수 없는 성격의 것으로, 만약 남측이 독일 방식을 시도했다가는 전쟁이 날 위험도 있다는 우려도 가지고 있다(프레시안 편, 2007: 188-189).

하지만 분단문제와 평화문제, 통일운동과 평화운동은 서로가 서로에 대해서 배타적 관계가 아니라 상호 보완적이며 서로를 포용했을 때 시너지효과를 낼 수 있는 관계에 있기 때문에, 통일교육에 평화교육적 상상력과 내용을 도입하는 데 있어서 과도하게 긴장할 필요가 없다는 사실을 독일 사례는 말해주고 있다. 또한 당

II. 평화교육의 이론과 실제

시의 사회적 맥락이 서로 다르고, 통일 과정에서 당사국들을 둘러싼 국내의 정세의 성격이 다르며, 그래서 통일 정책의 성격과 방식이 우리의 것과 다를지라도, 독일의 통일 과정에서 발생한 생산적 성과뿐만 아니라 시행착오적인 경험들조차도 모두가 우리의 평화지향적 통일교육의 의미와 시대적 필요성을 이해하고, 평화지향적 통일교육의 방향과 내용, 실현 방안 등을 구명(究明)함에 있어서 매우 시사적인 사례가 될 것이다.

(1) 독일의 평화교육(2차 대전 후 ~ 현재까지)¹²⁾

2차 세계대전을 유발한 독일은 전쟁에 패배한 후 동서독으로 분단되어 미국과 소련의 지휘 하에 나토와 바르샤바 군사 동맹 연합에 속하게 되었다. 양 강대국은 '위협의 균형'이라는 원칙하에 첫 번째 선제공격(先制攻撃), 두 번째 후제공격(後制攻撃)을 한다는 군사정책을 세웠고, 전 인류를 말살할 수 있는 핵무기를 보유하고 있었다. 1989~1990년 서독과 동독이 통일되기까지 세계냉전의 경계선은 여전히 독일을 가로 지르고 있었으며, 무엇보다 핵전쟁이 일어날 경우 독일이 제일 먼저 타격을 받을 수 있는 위험한 상황에 놓였었다. 이런 상황에서, 독일 내 국민들의 평화에 대한 갈망은 당연히 클 수밖에 없었고, 전쟁이 또 다시 일어나서는 안 된다는 절박감 또한 팽배했다.

독일이 전쟁에서 패배한 후 긴급하게 해결해야 했던 중요한 과제는 인종 차별주의와 편협한 민족주의를 하루 빨리 극복하는 것이었다. 수많은 유대인과 집시 등을 학살한 나치정권을 그 당시의 독일국민들이 왜, 그리고 어떻게 지지 내지 동조, 묵인, 외면할 수 있었을까 하는, 정치적이고 윤리적인 질문에 어떤 식으로든 답을 구해야 했으며, 이는 동시에 그런 독재가 다시는 발붙이지 못하도록 민주적인 사회 체제를 구축해야 한다는, 사회적으로 긴급한 과제를 제기하는 것이기도 하였다. 그러나 다른 민족을 국가가 체계적으로 학살한 엄청난 역사를 겪고 나서도 여전히 인종차별과 민족주의에 대한 거부감과 국민적 반성이 실제로는 매우 약했다. 전쟁이 끝나고 3년이 지난 1948년, 독일의 한 여론조사기관인 <알렌스바흐연구소> 조사내용에 의하면 당시 국민의 56퍼센트가 여전히 나치정권이 좋았다

12) '독일의 평화교육' 이후 부분은 <원헌교육연구소>의 강정숙 박사가 본 정책연구팀의 요청을 받고 <참고문헌>에 수록된 독일어 자료들을 활용하여 '평화지향적 통일교육'이 독일의 통일 과정에서, 그리고 통일 후 독일 사회에서 어떤 기능을 했는지에 초점을 맞춰 연구, 작성한 글을 본 정책연구팀에서 수정, 보완한 것이다.

평화교육의 개념과 내용체계에 관한 연구

고 답했으며, 그 중 불과 16퍼센트만이 나치정권을 비판하였다. 이런 상황에서, 서독이 민주주의 국가로 성장하였고, 독일 땅에 평화가 보장 되려면 독일 국민들이 필연적으로 민주주의 교육과 평화교육을 받아야 한다는 인식이 서독 사회 안에서 확산되어갔다.

① 서독 평화교육(2차 세계대전 후부터 통일까지)의 역사와 개념

1950년대까지 서독의 평화교육은 민족 간의 이해라는 이상적인 목표와 개인적 차원의 평화적인 마음과 태도를 기르는 것에 초점을 맞췄지만, 당시 평화교육의 주제는 주로 전쟁에 중점을 두고 전쟁을 하지 않아야 한다는 당위성만을 강조하는 차원에서 머물고 있었을 뿐, 그 원인을 과학적으로 구명하고 대안을 만들어 내는 노력은 아주 미미했다.

그 후 1960대 말부터 소위 ‘비판적 평화교육’이 시작되었다. ‘비판적 평화교육’은 전쟁과 갈등의 주된 원인이 자본주의 사회와 정치의 구조 때문이라는 인식에서 출발하여, 단순히 개인적 차원의 평화교육에 그치지 않고 사회라는 전체적 차원에서 평화를 실현하는 데 초점을 맞추었으며, 따라서 전쟁이라는 주제에 제한적으로 집중하기보다는 갈등 전반에 관한 연구가 활발하게 일어나게 된다.

‘비판적 평화교육’의 핵심 개념은 쟁하스(Senghaas)의 “조직된 무(無)평화”와 요한 갈통(Johan Galtung)의 “구조적 폭력(structural violence)”이라는 개념으로 대변된다고 하겠다. 당시 평화의 개념도 역시 두 가지로 나뉘어졌는데, 이른바 평화를 단순히 전쟁이 부재(不在)한 상태라고 해석하는 ‘소극적 평화(negative peace)’와 사회의 구조적 폭력이 제거된 상황, 지배와 억압, 착취가 부재한 사회, 사회정의가 전 세계에 실현된 상태를 평화로 보는 ‘적극적 평화(positive peace)’가 그것이다.

전쟁이 끝났음에도 서독 사회에서조차 나치시대에 대한 정치적인 토론이 공식적으로 진행된 경우가 거의 없었는데, 이는 나치정권에 동조하고 나치정권 하에서 중요한 역할을 맡았던 많은 법관, 고위 행정 관료, 의사, 교수, 예술가, 언론인들이 서독 사회 요소요소에서 여전히 지속적인 영향력을 행사하고 있었기 때문이었다. 이는 일제로부터의 해방 후 남한 사회 곳곳에서 아직도 일제의 잔재가 청산되지 않고 있는 것과 본질적으로 같은 맥락인 것이다. 당시 서독 사회에서, 나치정권과 관련된 전력(前歷) 문제와 관련하여 독일국민들의 윤리적 책임문제에 대해 거론하

는 것을 꺼려했고 되도록이면 덮어두려는 분위기였다. 잘못된 것은 잘못된 것으로 명명백백하게 밝히고, 이에 대해 필요한 경우 개인적 차원에서나 사회적 차원에서 사과, 사죄가 공식적으로 행해지며, 피해자와 가해자들 사이에서 ‘과거에 벌어진 일’에 대해 서로 진솔한 대화와 용서가 있어야만 새로운 출발이 가능할 수 있었건만, 당시 서독의 기성세대는 유대인 학살에조차 침묵했던 것이다. 독일 사회의 여러 가지 불만족스러운 정치·사회 상황에 격분한, 진보적인 젊은 세대들을 주축으로 한 ‘1968년 학생운동’은 바로 이러한 사회 분위기를 배경으로 발생한 것이다. 이 ‘68 학생운동’은 이후 강렬한 불길처럼 일어나는 환경운동, 여성운동, 평화운동 등 진보적인 시민운동의 촉발제가 되었고, 이러한 다양한 사회 부문 운동들이 잇따른 평화연구와 평화교육에 많은 영향을 주게 된다.

이러한 비판적인 사회운동의 영향으로, 서독 정부의 문교부 지침에 따라 각 학교에서 유대인 학살(Holocaust)에 관한 내용을 사회, 역사 등의 과목에서 공식적으로 자세하게 다루게 되었고, 나치정권 때의 유대인 학살에 대한 자세한 정보와 역사적 사실, 그리고 어떻게 그렇듯 무지막지한 정치가 가능할 수 있었는지에 관한 분석도 활발하게 행해져서 그 효과가 지금까지도 이어지고 있다. 유대인에 관한 역사적인 지식을 전달하는 것 외에도 학습자가 그 당시 상황을 감성적으로 다루는 교수방법이 개발되어 응용되고 있다. 이와 같은 공식적인 평화교육과 병행해서 ‘밀로부터의 역사공부’라는 방법도 시도되었는데, 가령 살아남은 유대인을 시대의 증인으로 학교수업에 초대하거나, 학생들은 각자 자기 주거 지역에서 유대인의 재산을 몰수하던 경우에서처럼 그 당시 독일국민들이 구체적으로 어떻게 나치정권에 협력하였나를 조사하기도 한다.

한편, 군역(軍役) 대신 대체복무자의 수가 늘어나고 군비확장을 반대하는 비폭력주의의 목소리가 높아지기도 하였다. 1980년에 그 당시 사민당 소속의 국방장관 아펠(Apel)은 각 주(州)의 문화부장관들에게 평화교육에 관한 추천서를 만들 것을 지시하였는데,¹³⁾ 결과적으로는 각 당(黨)의 정치노선에 따라 각 주마다 서로 다른 평화교육 지침이 만들어졌다. 보수정당인 기민당이 잡고 있는 주(州)는 군대가 국가의 안전과 평화를 보증한다는 원칙을 강조하면서 학생들에게 병역의 의의와 필요성을 가르치는 데 중점을 둔다. 반면, 사민당이 집권하고 있는 주(州)의 지침에선 평화의 개념을 사회정의와 자주(自主)가 실현되고, 물리적 폭력(physical violence)이나 구조적 폭력(structural violence)이 없는 상황이라고 해석하면서, 예

13) 연방 체제인 독일에선 문화와 교육 부문은 각 주의 관할 사항이다.

평화교육의 개념과 내용체계에 관한 연구

를 들어 세계적으로 만연한 가난, 기아상태와 엄청난 군사비 지출을 비교하는 방식으로 구조적인 폭력 상황을 일깨워주는 데 초점을 맞춘다. 특히 학생들이 역사나 현재의 정치 사회문제를 비판적이고 다각적인 시야에서 볼 수 있을 뿐만 아니라 그러한 문제들에 대한 대안을 생각하는 능력을 키우는 것이 중요하다고 인식하면서, 여러 가지 편견과 적(敵)에 대한 상(像)들로 가득 채워진 종래의 교과서들을 벗어나 새로운 내용을 담은 대안적인 교과서를 만들 것을 권고하였다(Heck, 1991: 331).

평화지향적 통일교육과 관련해서는, 서독의 평화운동이나 평화교육에서 통일의 '당위성'을 강조하는 방식의 접근을 보였던 사례는 거의 없었다. 이는 냉전시대에 미국과 구(舊) 소련의 두 강대국사이에 낀 서독과 동독이 통일을 억지로 시도할 경우 그것이 전쟁을 다시 유발할 위험성이 높기 때문이었다. 또한 많은 독일 시민들은 두 번에 걸친 전쟁과 유대인 학살을 경험하였기에 윤리적으로나 정치적으로 인종차별주의, 민족주의에 대해 강한 거부감을 가지고 있기도 하였다. 스스로가 자초한 전쟁과 폭력의 대가로 주어진 분단을 사실로 받아들이되, 다만 동독과 긴장 완화 상태에서 서로 협조하면서 평화롭게 살자는 것이 서독 통일정책의 근본적인 입장이었고, 대부분의 서독 국민들도 이러한 입장에 동의하고 있었던 것이다.

서독의 시민사회운동 세력 중에는 동독 체제를 지지하는 소련파(蘇聯派) 공산당이 있었지만 반공 세력이 강한 서독 사회에서 그들의 정치적 영향력은 아주 미미했다. 그 외의 좌익 진보 진영은 여러 갈래로 찢어진 상태였고, 일부는 1980년에 다른 시민운동단체와 함께 녹색당에 흡수되었다. 대부분의 진보 진영과 시민운동 세력들은 현존하는 사회주의 체제에 실망하고 서독의 자본주의 체제에도 비판적인 입장이었으며, 더 나은 민주적인 사회를 만드는 것이 그들의 정치목표였다. 사실 서독 내의 민주화와 사회정의 실현이라는 어려운 과업을 해나가는 것도 쉬운 일은 아니었기에, 그들은 평화를 유지하고 민주사회를 만들어 가는 작업에 모든 힘을 모았다.

1980년대 평화교육의 중심 주제는 평화운동의 주제와 거의 일치했다. 적(敵)이라는 이미지, 핵무기의 위험성, 군비경쟁, 무기수출, 사회의 군사화 등등이 교육에서 다루는 중심 주제였고, 동시에 학습자인 젊은이들을 평화운동에 참여하도록 유도하는 것도 평화를 교육하는 중요한 한 이유였다. 1980년대 전반기에 서독의 평화운동은 정점에 다다르는데, 서독 평화운동의 목표는 동독 정부나 동독 평화운동의 입장과는 어느 정도 부합하였기 때문에, 동독과 서독의 체제 경쟁에서 열세에

있던 동독 측에서도 서독이 전쟁을 일으킬 것이라는 두려움이 약화되었고 군사적 갈등을 일으킬 빌미도 상대적으로 줄어들었다.

평화를 지향하는 서독의 진보적 시민 진영은 간접적으로 동독의 비판적 세력에 힘이 되었고, 서독의 진보 진영으로부터 힘을 얻은 동독의 야권(野圈)은 동독의 민주적인 체제 개혁을 요구하며 그들 스스로의 목소리를 낼 공간을 만들어갈 수 있었다. 구(舊) 동독 출신의 학자들 중심의, 통일을 가능할 수 있게 했던 요인에 관한 최근 연구에서, 설사 애초부터 그런 의도를 가지고 있었던 것은 아닐지라도, 서독 사회와 시민들의 평화적인 태도가 오히려 통일을 가능하게 한 요소였다고 동독 출신의 학자들은 판단하였다(Wolle, 2006: 92). 이러한 연구 결과는 우리의 통일교육이 진정 통일을 실현하는 데 핵심 동력으로 기능할 수 있기 위해서는 평화교육의 내용과 상상력을 적극적으로 도입할 필요가 있음을 분명하게 보여준다.

서독의 활력 있는 사회운동, 평화운동은 통일 후의 독일 사회가 비교적 안정되게 통합되면서 민주체제를 세우는데 큰 기여를 하였다. 남한과 북한처럼 서로 매우 이질적인 체제를 오랫동안 유지해왔던 동독과 서독 사회가 통합되는 과정에서 경제적인 능력뿐만이 아니라 정치적 가치관 또한 중요한 변수로 작용하였는데, 흥미로운 점은 서독의 민주주의 정치체제, 법치제도 그리고 사회적 시장자본주의가 동독 측에 의해서도 대체로 수긍되어 졌으며, 또한 통일 후 사회통합 과정에서 생겨난 많은 문제들이 서독의 안정된 경제적, 정치적 체제에 의해 비교적 순조롭게 해결될 수 있었다는 사실이다. 즉, 서독의 민주주의와 평화를 만들어 가려는 의지와 노력 과정은 비록 표면적으로 ‘통일’이라는 이름을 붙이지는 않았을지라도 결코 독일의 통일문제와 따로 떨어진 것이 아니었고, 오히려 긍정적인 정치문화를 만들어 갔던 것이다. 한마디로, 어느 정도로 작용했는지 그 강도(強度)에 관한 논의의 여지는 여전히 남아있을지언정, 중장기적인 안목에서 볼 때, 평화교육이 독일의 통일 과정에서 매우 중요한 몫을 담당했던 것이다.

② 동독 평화교육의 역사와 개념

서독과 달리 동독에는 이렇다 할 시민운동은 없었고 평화교육은 교회와 소수의 문화인, 지식층에 의해 이루어졌다. 1978년부터 학교에 안보수업이 도입되자 주로 교회가 중심이 되어 평화교육 과목을 만들자고 제안했다. 이들은 군사적 의미에서의 방위(防衛) 의무보다는 다른 종류의 의무를 교육해야 한다고 주장하면서, 다음과 같은 이유를 근거로 들면서 가정이나 사회에서 갈등 해결에 초점을 맞춘 평화

평화교육의 개념과 내용체계에 관한 연구

교육을 실시할 것을 제안하였다: “이렇게 우리나라(동독)는 평화정책을 신뢰성 있게 보다 효과적으로 외부에 보일 수 있다. 사회의 이러한 평화정책이 가능하게 하려면 지금부터 유치원에서 직업교육 그리고 안보수업에 이르기까지의 전 교육 분야에 걸쳐 갈등을 평화적으로 해결하는 방향으로 나가야 한다.”(Gugel, 1994: 37)

동독의 제도권 학교 수업의 주된 내용은 적이 아니면 친구라는 도식적인 생각, 무조건 복종, 폭력의 당연시, 군사적 영웅의 숭배, 전쟁 준비 자세 등이 지배적이었다. 이에 반해, 교회는 스스로 평화교육에 필요한 교재를 만들었는데, 당시 평화교육의 내용이나 범위는 아주 넓었다. 교회 주도의 평화교육이 초점을 맞춘 내용으로는 대체로 다음과 같은 것들이다(Gugel, 1994: 38):

- 싸움은 대화, 이해, 타협을 통해 해결한다.
- 인간관계에서 폭력(압력, 강제, 신체적인 벌 등)을 견제하고 포기한다.
- 갈등이 생길 경우 솔선하여 해결하려는 자세를 갖는다.
- 공동생활에 신뢰를 주고받는다.
- 다른 의견을 존중하고 그들과 협력한다.
- 타인의 고통에 민감하고, 타인을 위해 자신이 고통을 감수할 수 있는 자세를 갖는다.
- 자율적으로 생각하고, 느끼고, 판단한다.
- 기존의 것을 비판적으로 보며, 일반적으로 인정될 수 있는 가치판단과 신념을 갖는다.
- 자신의 의견을 객관적으로 논증한다.
- 공공분야, 지역, 직장, 학교의 일에 책임감을 갖는다.
- 건전한 환경, 생태를 위해 책임감을 갖는다.
- 군축의 필요성을 인식하고 관심을 갖는다.
- 국가 간의 정의로운 경제적 관계를 위해 투쟁한다.
- 국가의 안전을 군사적인 면으로 생각하는 걸 비판하며, 군대 복무는 개인적으로 결정한다.
- 위협에 대한 비이성적인 무서움, 적이라는 이미지, 미움 등을 극복한다.
- 평화를 위해 자신의 안일함을 버리고 손해를 받아들일 각오가 필요하다.

요컨대, 구(舊) 동독의 평화교육은 거대하고 추상적인 이상(理想)을 선전하기보다는 일상생활에서의 인간관계, 사회적 관계, 국제 관계에서 평화를 실천해 가는데 중점을 두었다.

1980년 동독은 서독의 교회와 공동으로 <군축과 평화의 세기>라는 세미나를 개최하여 병역 대신 사회적 평화복무를 원하는 약 5천명의 청년들을 지원, 그들에게 평화에 관한 논의를 할 수 있는 토론의 장을 제공하였다. 그리고 이듬해인 1981년, 서독의 고스나 선교회와 동독의 교회 신자들이 공동으로 주관한, 군축에 관한 회의에서 평화교육이 서독과 동독간의 평화에 어떤 역할을 할 수 있는가에 관한 의견이 교환되었다. 이 회의의 핵심 내용은 다음과 같은 문장으로 요약된다: “평화교육은 두 독일 국가 간에 신뢰를 조성하는 데 무엇보다 계몽을 통해서 큰 이바지를 할 수 있다. 즉, 정치의 합법성에 관한 정보를 주고 의식화하는 작업을 통해서다. 개인들은 자신의 상황을 사회나 국제문제와 연결되어 있다는 걸 파악할 수 있도록 하고, 이런 과정을 통해서 평화와 신뢰를 만드는 데 참여할 수 있게 한다.”(Ackermann/Glashagen, 1982: 138-139)

정리하면, 평화운동이나 평화교육은 동독 정부의 국가 안전 정책과 지배체제의 정당성에 대한 도전으로 받아 들여졌기에 동독에서 평화교육을 한다는 건 매우 위험한 일이었으나, 소수의 용기 있는 교회 목사들은 끊임없이 평화를 요구하였다. 예를 들어, 에펠만 목사는 정부 수반인 호네커 수상에게 군비확장과 사회의 군사화에 반대할 것, 구체적으로 모든 바르샤바 국가들이 군축을 하고 소련 무기도 축소할 것, 전쟁 장난감을 금지할 것, 유치원 아동들과 학생들의 군대 방문을 금지할 것, 군대에서 출세를 하려는 학생을 선처 대우하거나 공사장에서 일하는 학생군인들에게 불리한 처우를 하지 말 것 등을 요구했다(Hücking, 1982 : 273).

(2) 통일 후의 새로운 문제들

동독과 서독 사이의 냉전이 1989~1990년에 피한방울 흘리지 않고 끝났다. ‘무혈의 혁명’이라고 불리어지는 독일의 통일이 가능했던 것은 구(舊) 소련의 고르바초프의 페레스트로이카, 글라스노스트와 같은 정치개혁, 그리고 그러한 정치개혁의 영향력을 등에 업고 동독에서 민주화운동, 평화운동 등의 개혁 세력의 저항이 강해졌기 때문이다(Neubert, 1997). 그러나 변해가는 정치 상황과는 달리, 동독 정부는 사태의 절박성을 못 본채 시민들과 대화를 통한 문제해결의 노력 없이 기존방식으로 시민들을 억압하는 무능력한 반응을 보였다. 이런 상황에서 동독 국민 중 상당수가 서독이나 외국으로 떠나게 되는데, 이는 결과적으로 통일에 박차를 가하는 효과를 가져왔다. 많은 동독 국민들이 프라하나 바르샤바 주재의 서독대사관에 비자신청을 하였고, 헝가리가 그들을 위해 국경을 열었으며, 이와 같은 방식으로

평화교육의 개념과 내용체계에 관한 연구

1989년 9월말까지 3만2천5백 명이 동독을 떠나게 된다. 그리고 이렇듯 여러 가지 정치적 요소가 복합적으로 작용하여 마침내 동서독의 장벽이 무너지면서 무혈의 통일이 이루어졌고, 냉전은 끝이 났다(Lindner, 1998).

냉전의 종식과 예기치 않게 찾아왔던 통일은 독일사회에 큰 변화를 가져왔다. 새로운 국제질서가 형성되면서, 독일에서의 평화운동은 일단 약해졌고, 대신 평화교육에 새로운 과제가 주어졌다. 냉전이 끝나고 핵 전쟁위협이 일단 사라지면서 전쟁은 평화교육에서 별로 다루지 않는 주제가 되었고, 그 대신 가정, 직장, 사회 등 다양한 차원에서 일어나는 일상적 폭력들이 평화교육의 핵심 주제로 등장한다. 평화교육에서 다루는 핵심 주제로 새롭게 등장한 국내외적 폭력 양상을 살펴보면 다음과 같다:

▶ 동독 사회에서 통일 전에는 덮여 있었던 극우파의 폭력이나 민족주의 문제가 통일 후 독일 사회의 평화를 심각하게 위협하는 핵심적인 요소로 등장하였다. 특히 통일 후 극우파의 인종차별에 의한 폭력으로 외국인들이 살해되고, 외국인에 대한 적대감과 거부감이 독일사회에 노골적으로 노출되면서 사회에 많은 경각심을 일으키게 되었다. 극우파의 폭력은 지금까지도 지속적으로 증가하고 있는데, 2005년 현재 1만5천 건이 넘었다.

▶ 세계 곳곳에서 발생하고 있는 전쟁의 경우도, 사회주의와 자본주의의 이념 차이에서 오는 갈등이라기보다는 주로 민족주의나 인종적 차이가 원인이 되는 경우가 많았다. 예를 들어, 사회주의 국가였던 유고에서 다른 민족을 대량 학살하고 추방하는 내전이 끔찍한 비극을 낳았고, 동남유럽이나 아프리카, 중동 등에서도 민족이나 인종의 차이가 원인이 된 분쟁과 전쟁이 지금까지 계속되고 있다.

▶ 2001년 9월 11일 미국에 테러가 가해지면서 새로운 전쟁형태가 도래하였고, 스페인과 영국, 인도네시아 등에서도 이런 테러가 계속되고 있다. 이런 테러는 사조직에 의해 행해졌는데, 이러한 사조직들은 세계적인 조직망을 가지고 있고, 필요한 무기나 재정지원도 자체 조달이 가능하다는 것이다. 이렇듯 탈(脫)국가적 전쟁을 수행하는 이들이 추구하는 근본적인 이념은 자본주의에 저항하는 사회혁명과 같은 것들이 아니다. 그들은 바로 서구의 문명과 가치관에 정면으로 도전하고 있는 것이다. 테러를 주도하는 자들은 억눌리고 가난한 층이라기보다 서구의 학문과 문명을 접해온 사회 층의 출신들이 많으며, 그들 대부분의 신념은 종교적 근본주의에 있다(Imbusch, 2005: 505-506).

▶ 종래의 국가 간의 전쟁은 감소되는 추세이고, 특정 국가 내의 전쟁이 지배적인 전쟁 형태로 자리 잡아가고 있다.

▶ 냉전 후 새로운 국제질서가 형성되었는데, 미국이 유일한 세계제국으로 등장하면서 나토의 역할도 달라지고 유엔의 힘은 상대적으로 약화되었다.

▶ 세계화의 진전에 따라 승자와 패자 사이에 새로운 국제질서가 형성되면서 국가 간의 빈부차이는 더 커졌고, 세계화 과정에 발맞추지 못하는, 이른바 내팽겨진 “제4세계 국가”가 형성되었다. 세계화의 경향은 이들 ‘제4세계 국가’없이도 문제없이 살아갈 수 있다는 ‘무형(無形)의 폭력’을 양산했다.

통일 후 독일은 무엇보다 동서독 사이의 큰 경제적 차이를 극복해야 했고, 이와 동시에 정치적 가치관의 합의점을 찾아야 했다. 종전 전에는 나치정권 밑에서, 그리고 종전 후에는 사회주의 체제에서 거의 60년 가까이 살아온 동독 국민들은 서독의 중요한 가치, 즉 자유와 의회민주주의에 필요한 시민의 적극적 정치참여, 사회 문제에 관한 관심과 토론의 능력, 개인의 존중 등과 같은 경험이 결여되었음을 스스로 비판한다. 이것은 동서독이 정치·사회적으로 통합되기 위해 해결되어야 할 기본적인 과제이기도 했다.

통일 후 14년이 지난 후인 2004년에 실시된 어느 연구조사의 결과에 따르면, 동독 시민들의 49퍼센트가 아직도 통일된 독일의 시민이라기보다는 여전히 옛 동독의 시민으로서의 정체성을 더 느낀다고 하였고, 동독 시민들의 43퍼센트는 여전히 동독과 서독의 공통점보다는 차이점을 더 많이 인식하고 경험했던 것으로 나타났다(Gensicke, 2006:72-74). 전체적으로는 생활수준이 높아지고 더 많은 자유가 보장되었다고는 하지만, 직장문제와 여성 위치의 열악함, 범죄문제, 학교 체제에 대한 불만, 일상생활에서 사람들이 관계를 맺는 자세나 태도 등에 있어서는 옛 동독 체제 당시의 상황에 비해 더 나빠졌다고 느꼈고 있음이 드러났다.

통일 독일이 당면한, 또 다른 큰 문제는 유엔의 승인 없이 미국과 나토가 코소보전쟁에 개입하였고, 이에 발맞춰 독일의 사민당과 녹색당 정부에서도 인권 보호의 명목으로 파병을 결정하였다는 사실이다. 수많은 중재가 실패한 후 군사투입으로 일단 전쟁을 중지시킬 수 있었고, 그리고 그 전쟁이 미국의 현대적인 군사 무기의 기술 덕분으로 지금까지의 전쟁과는 달리 비교적 희생자를 적게 냈다는 사실 등은 평화운동과 평화연구자, 평화교육자들에게 하나의 큰 쇼크였다.

평화교육의 개념과 내용체계에 관한 연구

미국은 베트남전쟁 이후 핵무기를 투입하지 않는다는 전제 조건에서 ‘정당한 제한적 전쟁’에 관해 지속적인 토론을 해왔지만, 그때까지 독일은 ‘비폭력주의’와 ‘핵무기를 통한 위협’ 등 두 가지 입장에 관한 토론만이 행해졌을 뿐이기에 독일이 전쟁에 개입했다는 사실은 많은 시민들에게 참으로 받아들이기 힘든 충격적인 사건이었다. 바로 이 사건을 계기로 해서, 독일의 평화운동이나 평화연구에서 중세기부터 써 오던 오래된 개념, 즉 ‘정의로운 전쟁’에 관한 논쟁이 다시 활발해지기 시작했고, 군대를 투입할 수밖에 없는 ‘극한 상황(Ultima ratio)’이 있다면 도대체 어떤 조건을 가지고 있는 상황을 ‘극한 상황’으로 볼 것인지에 대한 논쟁도 매우 맹렬하게 일어났다.

미국이 이라크를 침공할 때, 당시 수상이던 슈뢰더는 독일 국민의 지지에 의지하여 미국-이라크 전쟁에 가담하지 않았을 뿐만 아니라, 미국의 이라크 침공을 종래의 ‘정의로운 전쟁’에 관한 이론에 비추어 불의의 전쟁이라고 규정하기까지 하였다(Küng, 2003). 일반적으로, 독일의 평화교육에서는 전쟁은 정치의 권력다툼의 목적으로 쓸 수 없다는 기본적인 입장에서 서로 일치하고 있다. 그러나 잔더(Sander)의 주장대로, 핵무기를 제외한 전쟁 무기를 내전(內戰)이나 독재 치하의 분쟁 지역에 투입하는 경우가 그렇지 않은 경우보다 인명 피해와 인권 침해 사례를 오히려 더 줄일 수 있다는 의견이 서로 상충하고 있다(Sander, 2005).

(3) 평화교육의 개념

특정한 정치적 정세와 상관없이 평화교육은 폭력과 갈등을 평화적으로 해결하려는 의지와 태도, 지식, 능력 등을 교육하여 평화문화를 만들어 가는 것이 목표인데, 이러한 목표를 실현하기 위한 중심과제는 다음과 같다:

① 폭력의 개념에 대해 체계적으로 교육한다

폭력은 전쟁만을 뜻하는 게 아니라 개인의 사생활과 모든 사회영역에 퍼져 있는 신체적, 정신적, 심리적, 문화적인 폭력을 모두 포함한다. 폭력이란 인간의 삶에 꼭 필요한 기본적인 것을 거부하거나 해치는 것을 뜻한다. 즉, 생존, 존재, 정체성과 생의 의미, 자유 등은 인간의 삶에 절대적으로 필요한 기본 요소들이다.

우선 폭력의 원인과 여러 가지 양상에 대한 지식이 있어야 폭력을 분별력을 가

II. 평화교육의 이론과 실제

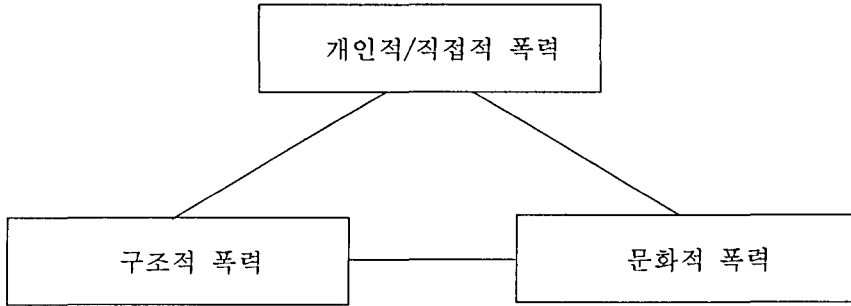
지고 인식할 수 있게 되며, 더 나아가 폭력의 필연성과 정당성을 거부할 수 있는 인격으로 성장할 수 있을 뿐만 아니라, 폭력에 대해 대안을 찾는 능력을 갖게 된다.

인간 사회에서 서로 간에 직접적으로 행해지는 가시적인 폭력은 쉽게 알 수 있다. 반면 요한 갈통(Johan Galtung)은 1960년 말 ‘구조적 폭력(structural violence)’이라는 획기적인 개념을 만들어 사회의 불평등으로 인해 생기는 비가시적(非可視的)인 폭력을 설명했다. 그는 또한 냉전의 종식 이후 ‘문화적 폭력(cultural violence)’이라는 개념을 새롭게 강조하였다. 문화적 폭력은 가시적, 구조적 폭력의 직접적인 원인과 그것을 가능하게 하는 요인을 포함한다. 가시적, 구조적 폭력은 정치와 사회의 구조 분석만으로는 해명되지 않는데, 이는 눈에 보이지 않는, 개인이나 사회집단 문화의 심층에 내재한 문화적 폭력에서 기인하기 때문이다. 그에 따르면 “문화적 폭력은 상징적 영역 - 종교, 이념, 언어, 예술, 학문 (논술학, 수학) - 을 의미한다. 이것은 직접적이거나 구조적인 폭력에 정당성을 부여한다. …… 문화적 폭력은 폭력의 뿌리의 뿌리다. 즉, 문화적 요소를 불러일으키고 재생산하는, 문화적으로 유전된 코드(code)”이다(Galtung, 1998: 341, 362).

냉전의 종식 후, 세계 폭력과 갈등이 대부분 민족주의와 인종간의 갈등, 종교에 의해 위협을 받고 있는 상황에서 ‘문화적 폭력’의 개념이 새로운 패러다임으로 중요하게 받아들여지고 있다. 이러한 방향으로 이미 심리분석학이나, 인류민속학, 종교분석학 또는 버밍엄 학파에서 시작한 문화연구(cultural studies)도 개인이나 집단의 심층에 깊숙하게 내재한 폭력의 뿌리에 관해 연구를 하고 있으며, 평화교육에도 많이 수용되고 있다.

갈통이 분석한 아래 세 가지 폭력의 형태는 따로 떨어져 존재하는 것이 아니라 서로 간에 긴밀한 영향을 주고받는 관계를 가지고 있다.

평화교육의 개념과 내용체계에 관한 연구



<그림 2: 폭력의 유형과 관계>

② 평화의 개념을 교육한다

평화교육에선 ‘평화’라는 가치관이 제일 중요하다. 평화교육이 평화적인 가치를 교육하지 않는다면 단지 지식을 전달하고 분석하는 일반사회 과목이나 정치과학이 된다. 평화를 만드는 데 있어서 기본 조건이 무엇인가에 대해서 독일의 평화연구 진영은 많은 이론을 생산하였는데, 그 중에서 두 가지 윤리적 이론과 정치적 모델을 소개한다.

■ 세계윤리

평화란 전쟁이나 직접적인 폭력이 부재하는 상황만이 아니라, 사회의 불평등한 구조적 폭력이나 문화적 폭력의 부재를 뜻한다. 예를 들어, 종교에 의한 갈등은 21세기 지구의 평화를 위협하는 주된 원인이 되었는데, 구교 신학자인 한스 쾅(Hans Küng)은 이미 1990년 ‘세계윤리(Weltethos)’의 개념을 발표하면서 다음과 같이 지적했다: “국가 간의 세계윤리가 없으면 인간끼리 공동의 삶은 없다. 종교 간에 평화가 없으면 평화는 없다. 종교 간의 대화가 없으면 평화는 없다”(Küng, 1990: 171)

1993년 <시카고 세계종교 의회>에서 2백 명의 다양한 종교 대표자들은 두 가지 기본원칙과 자율적인 네 가지 생활태도를 명시한 세계윤리를 공표했다. 두 가지 기본원칙은 다음과 같다:

- 모든 인간은 인간적인 대접을 받아야 한다.
- 인간 사이의 관계에는 “네게 싫은 것은 다른 사람에게 행하지 말라”라는 금과 옥조와 같은 규율이 있다.

또한 자율적 생활 자세로서 아래 4가지 사항이 요청된다:

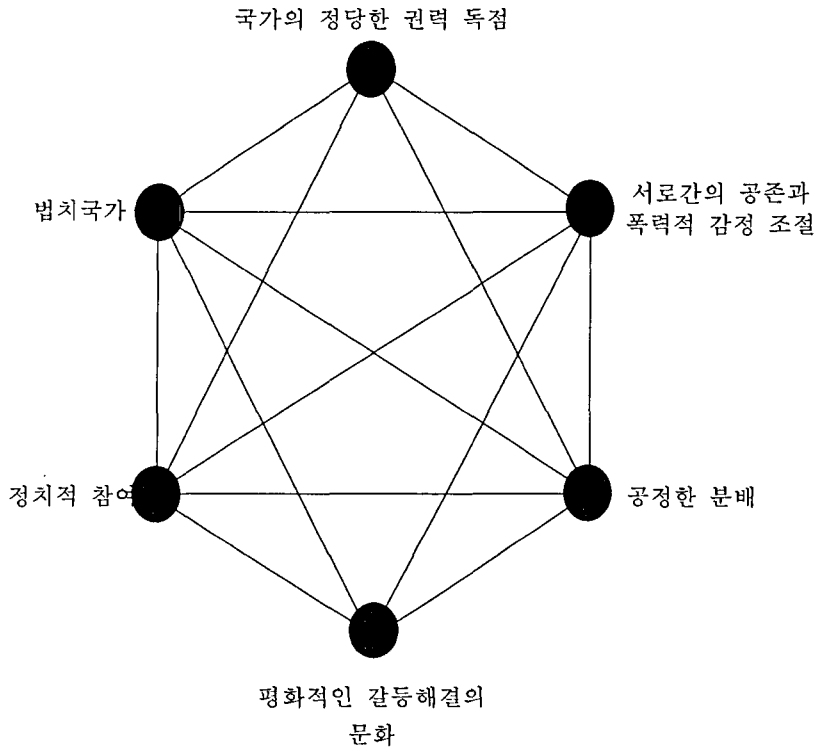
- 비폭력문화와 생명을 존중한다. 죽이지 말라.
- 정의롭게 살고 다른 사람과 연대한다. 흠치지 말라. 공명정대 하라.
- 관용을 갖고 진실하게 살라. 거짓말을 하지 말라.
- 남녀는 파트너의 관계로서 동등하게 살라. 성을 잘못 사용하지 말라. 서로 존경하고 사랑하라.

이와 같은 윤리적 요구는 모든 종교의 기본정신이며, 이를 기반으로 서로 다른 종교들 간에 대화를 통하여 종교 간의 분쟁을 없애고 평화를 위해 함께 행진하는 뜻을 담고 있다.

■ 문명의 6가지 기본 조건

냉전 후 국가 간의 전쟁이 감소된 반면, 국내 분쟁에 의한 전쟁은 증가하였다. 이런 새로운 상황에서 세계평화를 위한 새로운 정치모델이 요구되고 있다. 쟁하스(Senghaas)는 한 국가 내에 평화가 가능하려면 다음과 같은 6가지의 문명적 기본 조건이 갖추어져야 한다고 제안한다(Senghaas, 2006: 20).

평화교육의 개념과 내용체계에 관한 연구



<그림 3: 문명의 6가지 기본 조건>

■ 평화적인 갈등해결의 문화

21세기의 탈(脫)국가적인 양태의 분쟁과 폭력을 통제하기 위해서 어느 한 국가가 국민을 상대로 ‘정당한 권력’을 행사하는 것은 국가의 평화를 유지하는 데 절대적으로 필요하다. 또한 법치국가의 원칙, 공정한 분배, 정치적 참여가 보장되는 민주주의 원칙이 필요하다는 것도 자명한 사실이다. 오늘날 현대사회는 여러 가지 복잡한 분야로 나누어지고, 개인들도 서로 화합되기 여러 가지 어려운 역할을 동시에 떠안게 되었으며, 개인적, 국가적 생활 또한 많은 갈등요소를 가지고 있다. 이러한 갈등적, 공격적, 폭발적인 상황을 통제하는 일은 문명사회를 이끌어가는 데 필수적이다. 노버트 엘리아스는 그의 책 『문명의 과정』에서 유럽 문명의 역사를 인상적으로 기술하였는데, 유럽과 유럽 역사란 폭발적인 감정이나 행동을 통제한 문명의 과정과 그 산물이라는 것이 그 핵심 내용이다.

젠하스의 문명적 기본 조건의 한 축을 이루는 것이 평화적인 갈등해결 문화인데, 바로 여기에 평화교육이 큰 기여를 할 수 있다. 갈등은 시간과 공간을 넘어서 모든 인간사회와 문화에 내재하고 있는데, 그 해결 방법은 각 사회의 정치문화와 깊은 관계를 갖고 있다. 갈등이 평화적으로 해결될 수 있는 정치문화는 헌법, 제도, 규정, 물질적, 경제적인 것만으로는 충분히 보장되지 않으며, 사회의 모든 구성원의 특별한 정신적, 심적 태도가 반드시 필요한 조건이다. 사회 구성원들이 그들의 정체성을 민주적으로 자유롭게 발현할 수 있고, 갈등을 평화적으로 해결하는데 필요한 타협, 관용, 타인존중, 서로간의 규칙에 대한 감수성을 내면화하여 이것이 행동의 규범이 되고 또 사회규범이 될 수 있다면 사회의 평화는 가능할 것이라 쉽게 상상할 수 있다. 평화교육은 평화적 가치관을 형성하고 이를 연결고리로 삼아 사회 구성원들을 정신적, 감성적으로 결속시킴으로써 민주주의의 기본 틀을 만들어가는 것이다.

③ 평화교육이 기초하고 있는 평화의 개념들

▶ 비폭력

평화적 가치관의 확장은 사회나 국제적 차원의 폭력뿐만 아니라 일상생활에 내재된 폭력과 갈등을 비판, 지적하고 대안적 평화 문화를 만드는 것을 뜻한다. 독일 내 이민사회를 예로 들어보면, 일부 터키나 아랍 남성들이 ‘가족명예’(Ehre: 한 집안의 명예는 여성의 순결에 달려있다)라는 그들만의 문화적 규범으로 같은 가족의 여성들에게 폭력을 가하고 심지어 살해까지 일삼는다. 이런 비이성적이고 비인간적인 규범에 대하여 일부 터키 젊은 청년들이 이 개념에다 다른 내용을 담은 새로운 상징을 만들어냈다. 즉, “가족의 체면이란 내 여자동생이나 누나를 돕는 것이다”라는 캠페인을 벌이면서 새로운 문화코드를 만들어 폭력의 정당성을 거부하고 있다.

▶ 사회정의

독일 사회의 부(富)는 점점 늘어나고 있다. 그러나 실업과 그에 따르는 가난한 시민, 청소년, 아동들의 수 또한 점점 늘어나고 있으며, 빈부의 격차도 점점 커지고 있다. 한마디로, 사회적 분배가 잘못되고 있는 것이다. 이런 빈부의 차이는 세계적으로도 늘어나고 있는 실정이다. 대체로 “성공한 사람은 좋은 사람이다”라는 일반적 인식은 이런 사회적 불의(不義)와 불합리를 개인의 책임으로 전가하고 있다. 평화교육은 학교나 직장에서 인간관계를 경쟁과 성과에만 따르지 않고 헤게모니적, 경쟁적인 생각에서 벗어나 참여하고 협력하는 정신과 태도를 키워준다.

평화교육의 개념과 내용체계에 관한 연구

▶ 인간을 위한 안전

1999년 ‘인간 발전 보고서’(Human Development Report)에서 “세계화는 인간적인 면이 없이 진전되고 있다”고 지적된 바 있다. 2003년 일본의 주도로 발족한 ‘인간 안전 위원회’(Commission Human Security)는 『생존의 위협과 인간 안전』이라는 보고서를 통하여 ‘인간 안전’이라는 새로운 개념을 도입했다. ‘인간 안전’이라는 개념은 인간이 ‘두려움으로부터 해방’(freedom from fear)되어 신체적, 심리적으로 균형 잡힌 삶을 살 수 있고, 더욱이 ‘사회경제적인 기본 요구를 만족’(freedom from want)시켜 주는 것을 뜻한다. 인류의 20퍼센트(약 1억 이상의 인구) 정도가 극단적인 가난과 기아에 시달리고 있고, 그 외에 2억8천5백만 명의 수입은 하루에 고작 1달러를 넘지 못한다(Debiel/Messner/Nuschler, 2006: 22). 이런 참담한 상황의 극복을 전 인류가 공통적인 중심 과제로 삼으며 자신의 생활과 직접 연결시켜 자성하고 생활 방식을 바꿀 수 있도록 한다.

▶ 관용, 존중, 인정¹⁴⁾

인간관계는 ‘친구 - 적, 옳고 - 그름, 더 좋음 - 더 나쁨’이라는 대립구도에서 벗어나 타자를 인격적인 존재로 대할 것이며, 상대방의 다른 입장이나 생각, 감정으로 갈등이 생길 때 관용의 태도를 갖는다. 폭력은 타인에게 행해지고 갈등은 항상 타인과의 관계에서 일어나므로 평화교육은 ‘타인’과 ‘나’의 기본 관계에 관한 내용이 주를 이룬다. 타인과의 평화적인 공생은 모든 종교에서 중요하게 다루어졌으며, 뉴욕의 유엔 건물에 쓰인 “네가 싫어하는 것은 타인에게 행하지 말라”는 문구가 이 정신을 적절하게 표현하고 있다. 칠레의 인식이론가인 훔베르토 마투라나(Humberto R. Maturana)는 한걸음 더 나아가 관용(tolerance)을 넘어선 존중(respect)을 강조한다. 타인을 단지 관용으로 대한다는 것은 상대방에게 그가 변할 때까지 시한(時限)을 연장해주는 것과 같다. 이에 비해 존중은 타자의 의견과 입장에 함께 관심을 갖고, 귀담아 들으며, 진심으로 토론에 임하는 자세를 말한다. 이에 관하여 이미 피테는 ‘존중’ 대신 ‘인정’이라는 개념으로 타자와의 평화로운 관계를 역설한 바 있다: “관용은 (상대방에게) 모욕이다. 상대방을 인정해야 한다.”¹⁵⁾

14) ‘recognition’(영어), ‘Anerkennung’(독일어), ‘reconnaissance’(프랑스어) 등으로 표현되는 ‘인정(認定)’이라는 개념은 현재 학계에서는 ‘승인(承認)’이라는 개념과 혼용되고 있으나, 일상생활에서는 ‘승인’보다 널리 사용되고 있다(이기라·양창렬 외, 2007: 159).

15) ‘관용’(tolerance)과 ‘인정’(recognition)의 개념 차이를 뚜렷하게 설명해주는 사건이 2005년 가을, 프랑스의 도시 외곽인 방리유(banlieue)에서 발생한 소요사태이다. 당시 “불타는 자동차의 화염과 경찰 장갑차를 향해 날아가는 돌맹이들이 즉각적인 분노와 흥분을 넘어 우리에게 어렵사리 들려주는 메시지”는 “소요사태의 참여자들

④ 평화교육의 핵심 주제들

앞에서 언급한 것처럼, 평화는 가시적인 폭력 외에도 불평등한 정치사회의 구조적 폭력이나 문화적 폭력의 부재를 뜻한다. 따라서 평화교육의 분야는 다양하고 폭넓은 지평에서 행해져야 하며, 이렇듯 다양한 분야에서의 교육이 거시적인 차원에서 통합될 때 전인적인 평화교육을 이룰 수 있다.

▶ 인권

인권이란 인간의 삶에 필요한 기본적 요소를 충족, 보장하는 행위에서 출발한다. 21세기의 인권은 무엇보다 생존, 건강한 상황, 자유, 자율적인 정체성, 가족의 보호 등의 요구를 충족시켜 주는 것이 중점 과제다. 그러나 생활에 기본적으로 필요한 물, 에너지, 교통수단, 우편, 교육 분야 등이 점점 사유화되면서 세계의 많은 사람들이 이러한 기본적 조건을 해결하지 못하고 있으며, 이로써 민주적인 공동생활의 근본적인 토대가 파괴되고 있다. 인권교육은 이에 대한 정보를 주고 계몽하는 기능을 한다.

통상적으로 사용되는 인권의 개념은 서구적 전통, 즉 개인의 자유에 중점을 두는 전통에서 출발한다. 오늘날 문화연구와 함께 인권의 다양한 개념과 다른 문화권에서의 집단의 권리에 관한 고찰이 이루어지고 있으며, 특히 다문화 사회인 독일에서 논쟁의 핵심 쟁점은 인권의 개념이 문화에 따라 다른가 아니면 누구나 수용할 수 있는 일반 개념인가 하는 것이다.

을 단순히 판단력을 상실한 잠정적 범죄 집단이나 공동체와 완전히 단절된 특수한 인종적 혹은 종교적 집단으로 치부해버리지 않는다면, 방리유 젊은이들의 집단적 행동을 통해 드러나는 것 중 중요한 것은 사회적으로 ‘무시’당하고 있다는 그들의 부정적 경험과 그것에 저항해 자신들의 존재를 긍정적으로 ‘인정’해달라는 요구”, 즉 “방리유의 소요사태의 중심에는 분명히 ‘인정받기’와 ‘인정하기’의 문제가 자리하고 있다”는 사실을 정확하게 포착해야 할 필요가 있다는 것이다(이기라·양창렬 외, 2007: 160). 우리 사회의 경우, 사회적 불평등, 혹은 양극화의 정도를 나타내는 지니계수가 2006년 현재 0.351(0.4는 사회적으로 폭동이 일어날 수 있는 수치)을 넘어섰을 뿐만 아니라 외국인 노동자, 국제결혼과 그 자녀들, 새터민 등 다국적·다민족 사회로 진입하면서 터져 나오는 다양한 남남 갈등 문제들, 그리고 통일로 나아가기 위해 넘어서야 할 남북 갈등 문제를 풀어감에 있어서 여전히 ‘관용’이 중심 개념으로 기능하고 있다. 바로 이런 이유에서 독일 사회가 ‘관용’을 넘어서 ‘인정’의 개념에 천착해 들어간 것은 평화지향적 통일교육에 매우 시사적이라 하겠다.

평화교육의 개념과 내용체계에 관한 연구

▶ 민주주의

민주주의는 완성되고 정제된 것이 아니므로 독일사회에 '더 많은 민주주의'가 이루어지도록 교육한다. '민주주의'라는 주제가 단순히 선거나 정부의 교체에만 관련된 것이 아니라 일상생활의 민주주의라는 차원에서 다룰 수 있다. 즉, 부모와 자식, 남녀, 교사와 학생, 직장의 동료 사이에서 민주적인 관계를 가질 수 있는 개인의 능력을 교육한다.

▶ 성(gender)

남녀 간의 불평등한 관계와 유·무형의 폭력은 시대와 공간을 넘어 모든 인간 사회에서의 제반 관계의 기본적 성격을 규정하고 있다. 그동안 세계 여성운동은 이러한 상황을 극복하기 위하여 성(性)의 민주주의를 위한 투쟁을 전개하였지만, 현실은 아직도 도달하고자 하는 목표와는 거리가 멀다. 평화는 가정폭력, 성폭력, 군사화에 따르는 여성의 역할, 제3세계 착취에 가담하고 있는 여성들의 책임 등의 문제가 해결되어야만 비로소 성취될 수 있는 것이다. 평화교육은 소녀들의, '젠더'(gender)와 관련된 사회적 문제를 대처하고 해결할 수 있는 능력을 길러주고 비판적인 의식을 키워주는 데 중점을 둔다.

▶ 생태, 지속 가능한 발전

전 지구적 생태 위기는 선진국의 생활양식과 깊이 관련되어 있다. 그 중 몇 가지 문제점을 지적하면, 지구상의 제한되어 있는 천연자원의 고갈을 들 수 있다. 또한 OECD국가의 과다한 소비 생활, 세계화에 따른 국가 간 무역과 세계여행의 확대, 교통수단의 증가로 엄청난 에너지가 소모되고 있다. 부유한 나라로 농산물을 수출하기 위해 제3세계에서 환금작물 재배를 위한 플랜테이션 경작이 늘어나고 있고, 이로 인해 열대우림, 삼림, 초지가 파괴될 뿐만 아니라 지역주민들의 식량문제가 위협받고 있다. 경제적 번영과 생태적 지속을 함께 병행하려는 수많은 노력에도 불구하고 지구의 온난화 현상과 기후변동은 심각해지고 있으며, 자연재해의 위험도는 더욱 높아졌다. 대체 에너지 개발이나 환경문제에 관하여 각종 보고서도 발간되고 있고 이러한 주제와 관련하여 국제회의도 진행되고 있지만 여전히 식량 자원과 물, 천연자원에 관한 문제가 해결되지 않고 있으며, 이로 인해 생존가능성이 파괴되어 상당수 주거지를 떠나야 하는 사람들, 즉 환경난민들이 증가하고 있다. 오늘날 세계적으로 약 3천만 명 정도로 추정되는, 이러한 인구는 더 이상 전쟁이나 정치적인 이유가 아닌 자연재해, 환경적 파국에 의한 것이다.

▶ 인종차별 거부와 상호문화의 이해

세계화의 진전에 따라 지구상의 거의 모든 사회는 점차 다문화 사회가 되어가고 있다. 예를 들면, 독일 뮌헨 시 주민의 30퍼센트 정도가 다른 나라에서 이민 온 사람들이다. 여러 문화의 접촉은 많은, 다양한 갈등을 가져올 수 있으므로 일상생활의 모든 영역에서 타인과의 갈등을 평화적으로 해결하는 일은 사회평화를 유지하는 기본 조건이 되었다.

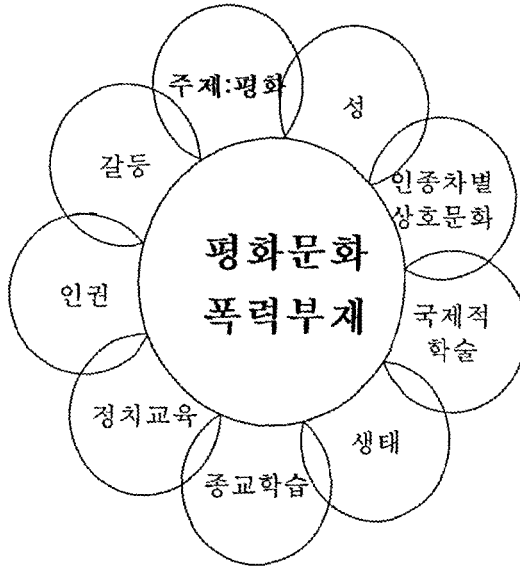
어찌 보면 인간의 역사라는 것은 모든 인종과 문화의 접촉으로 새로운 민족, 새로운 문화가 끊임없이 만들어지는 과정이라고 볼 수 있다. 그리고 이러한 관점에서 볼 때, 피와 문화가 순수하게 같은 하나의 민족이라는 이념은 역사적으로 맞지 않는 신화(神話)임에도, 독일에서는 유대인이나 로마 집시족 등을 학살하는 데 필요한 정치적인 이념의 도구로 이용되었던 것이다. 냉전 후의 발칸지방이나 아프리카의 많은 분쟁의 원인도 잘못된 민족주의와 자기문화나 종교에 대한 광적인 맹신 때문인 측면이 크다.

다문화 사회의 청소년들은 천편일률적인 정체성이 아닌, 여러 가치관과 생활양식이 '짜집기된 정체성(patchwork identity)'을 가지고 있다. 평화교육은 각 사회의 구성원이 다양한 정체성을 큰 갈등 없이 받아들이고 그들이 자신들의 새로운 정체성을 만들어 갈수 있는 능력을 키워준다.

▶ 세계에 대한 학습(global learning)

예전엔 주로 제3세계에 관한 교육으로 국한되었었지만 지구가 '하나의 세계'로 좁혀지면서 이제는 '먼 거리'라는 개념이 희박해지고 서로가 서로에 대해 의존하고 있다는 사실을 인식한다. 경제적, 문화적인 세계화가 진전됨에 따라, 잘사는 나라들이 가난한 나라들에게 정의로운 분배를 하거나 상호문화를 이해하고 인정하는 것, 그리고 전 지구의 생태를 보호하는 것 등의 문제를 책임 있게 해결할 수 있게 하는 교육을 한다. 유럽공동체의 '유레드'(EURED: European Network for Peace Education)'는 2004년부터 유럽의 교사들이나 교육자에게 2년 과정의 평화교육 과정을 제공하고 있는데, 이 교육과정에서 가르치는 평화교육 분야를 윈슈타이너(Winsteriner)는 다음과 같이 도식화하였다(Winsteriner, 2002: 21):

평화교육의 개념과 내용체계에 관한 연구



<그림 4: 평화교육 분야>

⑤ 평화교육 교수법의 기본 원리

평화교육은 가상의 세계에 대한 수업이 아니라 피수업자들의 삶과 직접 연관이 있는 주제를 다룬다. 그들의 사회적인 상상력을 넓힐 수 있고 호기심을 갖고 스스로 묻고 찾아보고 실험하고 창조적인 해결책을 찾아내어 평화적인 상황으로 변화할 수 있는 능력을 키워준다. 평화교육은 지식전달을 위한 이론적인 교육뿐만 아니라 감정과 마음에 와 닿는 교수법을 개발해서 피교육자의 의식과 심리적 구조의 변화를 가능하게 할 수 있도록 해야 한다. 이를 위해 다음과 같은 능력을 키워 줄 수 있는 교수법을 개발하도록 한다:

- 시각의 전환
- 부분적인 지식이나 인식이 아닌, 전체를 보는 시각. 개인과 사회와의 연결, 개인적인 것과 정치적인 연관성의 인식
- 상황의 전후관계, 즉 맥락에 맞는 교육
- 대안을 찾는 자세
- 해결 방안의 다양성을 추구
- 목적과 수단의 일치성

• 자기 성찰

평화교육은 특별히 과목을 만들 수도 있지만 모든 수업 과목에 적용할 수 있다. 국어시간에는 평화문제를 다룬 시나 소설을 분석하고 토론할 수 있으며, 미술시간에는 가령 피카소의 그에르니카 그림을 보고 그 역사의 배경에 대한 수업을 할 수 있고, 사갈의 평화에 관한 그림을 보고 이야기 할 수 있다. 그리고 평화나 사회정의 문제를 다룬 만화를 같이 읽을 수 있거나, 인터넷을 이용해 평화주제에 관한 교육을 할 수 있고, 미하엘 무어가 만든 ‘Bowling for Columbine¹⁶⁾’같은 영화를 보고 폭력에 대한 토론을 할 수도 있다. 브라질 사람인 아우그스토 보알이 고안한 포름연극 방법을 이용해 평화교육 주제를 다룰 수도 있다. 이 방법은 이미 다 만들어진 연극과는 달리 참가자들이 주어진 주제를 놓고 서로 간에 주고받으면서 대화를 하는데, 모든 참가자들이 즉흥적으로 사건의 진전에 참여할 수 있는 열린 연극이다.¹⁷⁾

⑥ 평화교육은 현존하는 교육제도의 개혁을 전제로 한다

현존하는 학교구조나 교육내용이 폭력을 생산하고 있으므로 교육체제 자체도 변화해야 한다. 린 데이비스(Lynn Davies)는 학교와 폭력의 관계를 다음과 같이 분석하고 있다:

- 학교교육 체제는 사회의 불평등한 관계를 만들어 내며,
- 남녀 간의 불평등한 서열을 재생산하고 있으며,
- 사회의 취약계층의 자녀들이 배제되고 있으며 서로 열어놓고 교류 할 수 있는 구조와 문화가 부족하다.

학생들 간의 경쟁관계, 성과 달성과 높은 성적을 얻어야 하는 압박 또는 신체적인 징벌 등은 구조적 폭력을 생산하고 있다. 여기에 더하여 교육이라는 것이 경제 성장을 위한 도구로 취급되는 경향이 점점 두드러지면서 다른, 좀 더 나은 대안적인 가치들을 가르치는 행위는 교육이라는 공간에서 자기 자리를 찾지 못하고 있다. 교육제도의 중앙집권적 결정 체제와 하향식 구조는 변화되어야 할 중요한 문제요인이다. 우선 학교조직, 수업방법 등이 개혁되어야 하고, 교사들의 인적능력이

16) 미국 콜럼바인 고등학교에서 벌어진 총기 난사 사건.

17) 평화교육이나 평화지향적 통일교육을 학교교육과정에 어떻게 반영할 수 있는지에 대한 좀 더 자세한 논의는 <부록 1>을 참조.

평화교육의 개념과 내용체계에 관한 연구

개발되어야 한다. 그러므로 다음과 같은 점이 고려되어야 한다: 교사, 학생, 부모가 학교라는 공동생활에서 무엇이 가장 중요하게 인정받아야 하는지를 자율적으로 결정할 수 있어야 한다. 학교 내의 의사소통 채널이 열려 있어야 한다. 또한 학교 내의 갈등은 솔직하게 해결되어야 한다. 교사들은 사회적 능력을 개발하고 꾸준히 성장하기 위해 끊임없이 재교육을 받아야 한다. 교사들의 업무는 정기적으로 점검 받아야 한다. 학생들끼리 서로 평화적으로 대하고 서로를 돕는 관계를 갖도록 한다. 이러한 새로운 학교 구조를 만들어 가는데 평화교육이 크게 한 몫을 할 수 있다.

(4) 독일 학교에서의 평화교육 실천 사례

학교에서 실시하고 있는 여러 좋은 사례들은 꼭 평화교육이라는 이름이 붙지 않아도 평화교육의 근본정신을 반영한, 피교육자의 연령과 상황에 맞게 다양한 방법과 모델이 개발되고 또 외국에서 도입되어 선택이 어려울 정도로 많다. 그 중에서 몇 가지 예를 들면 다음과 같다:

- 청소년들이 또래끼리의 중재(peer mediation)(Faller, 1998)를 배워 학교에서 갈등이 있을 경우 교사가 아니라 학생들이 중재자로 나서서 자기들끼리 직접 갈등을 중재하고 해결하는데, 그 효과가 매우 크다. 이 방법은 갈등이 그리 심각하게 악화되지 않았을 때 적절히 사용될 수 있다.
- 학교나 직장에서 따돌림(mobbing)을 하는 경우가 많은데, 예방책으로 사회성의 훈련, 커뮤니케이션 훈련, 갈등 해결 훈련을 한다. 실제로 독일 관공서에서는 승진할 때 이런 교육을 받았는지 여부가 매우 중요하게 작용한다.
- 관용을 가르치는 프로그램은 매우 다양하게 개발되었으며, 대표적인 예로서 상호문화 이해, 다양한 사회, 민주적인 관계를 배울 수 있는 이스라엘의 아담연 구소에서 개발한 ‘베짜브타 교육프로그램’ 등이 있다(참고 Dunn/Fritzsche/Morgan 2003).

그 외에도 폭력의 희생이 클 경우에는 가해자와 희생자 사이의 타협을 중개하는 방법이 있다. 폭력이 발생한 상황에서 당사자는 방어하고, 주위에 있는 사람들은 그런 상황을 외면하지 않고 직접 나서서 폭력을 저지하는 ‘시민적 용기 교육프

로그램'(civil courage training)이 있는데, 경찰에서도 이러한 훈련을 제공하고 있다(Menke, 2003).

이러한 교육프로그램들은 대개 학교수업에서 개별적으로 하고 있지만 학교 전체가 한 집단으로 참여하는 경우도 있다. 예를 들어, '인종차별이 없는 학교 - 용기 있는 학교'는 독일에서 크게 성공한 교육프로그램이다. 우선 학생, 교사, 사무직원의 70퍼센트 이상이 이 프로젝트에 찬성하고 지지 한다는 서명을 해야 한다. 몇몇 학생이나 교사들만 관심이 있을 경우, 대부분 주위에서 무관심하거나 방해하기 때문에 장기적으로 실행하기가 무척 어려운데, 학교전체가 이런 프로젝트를 하면 학교 차원의 책임감이 강해지고 학교문화가 바뀐다. 일과성의 행사로 끝나지 않게 하기 위해서 정기적으로 여러 가지 행사를 하는데, 관용, 다른 문화 이해, 인종차별거부, 극우파 반대 등등에 관한 주제에 관해 학생들이 스스로 프로젝트를 개발한다.

학생들이 선호하는 방법은 그림, 음악, 연극, 춤, 영화, 글쓰기, 작가 초대, 운동 등이며, 예술을 매개로 평화에 대한 각자의 생각, 느낌을 표현하는 시간을 갖기도 한다. 이런 프로젝트를 통해 어렸을 때부터 민주적인 의식과 그것을 실현할 수 있는 실제적인 능력을 배우게 된다. 유명한 예술가, 정치가, 운동가들이 대부(代父), 대모(代母)로 초대되어 그들이 하고 있는 활동을 일반 사람에게 널리 알리는 역할도 한다. 독일에 약 4백 개의 학교가 이 프로젝트에 참가하고 있으며, 전국적으로 학생들은 1년에 한 번씩 모이고 벨기에, 네덜란드, 오스트리아, 스페인 등 유럽의 다른 나라 학교와도 네트워크 관계에 있다. 또한 하이델베르크에는 평화교육을 중점적으로 하는 국제학교가 있는데, 교육과정의 삼분의 일 정도가 평화교육과 관련된 수업이다(Haussmann, 2006 : 31).

평화교육에서 발굴되고 사용되는 갈등해결 방법은 학교뿐만 아니라 시민교육에서도 다방면으로 실시되고 있을 뿐만 아니라 지역사회, 법원, 경찰에서도 이용되는데, 상황과 갈등의 성격에 따라 두 가지 방법을 구분 혹은 병행해서 사용하고 있다.

▶ 중재(mediation)

쌍방의 유리한 이점을 찾고 타협을 중재한다. 이 방법은 일반인들 생활에 적용할 수 있으며, 가령 이웃 간의 갈등이나 이혼 과정에서도 응용된다. 중재 훈련은 1960년대 미국에서 <대안적 논쟁> 이라는 프로그램으로 개발되어 지금까지 전 세

평화교육의 개념과 내용체계에 관한 연구

계에서 응용되고 있다. 이 방법은 권력이나 법에 의한 해결 방법 이외의 평화적 방법으로 서로 '원-원'할 수 있는 해법을 찾을 수 있는 능력을 기르는 데 초점을 맞추고 있다. 갈등이나 분쟁 당사자들 중에서 누가 옳고 그른지 시비를 가리는 것이 중요한 것이 아니라 갈등을 해결하지 않으면 양편이 모두 상처를 받고 손해를 보게 때문에 서로의 이해관계를 납득시켜 구체적인 해결책을 찾는 것이 이 프로그램의 목표이다. 대부분의 갈등상황은 각자가 자기 입장만 옳다고 주장하기 때문에 해결은커녕 갈등이 더 극단화로 치닫는 것이 일반적이기 때문에, 당사들끼리 문제 해결이 불가능한 상황에서는 제3자가 중간에 나서서 중재를 하는 것이 필요할 때가 있다. 중재훈련을 단계별로 살펴보면 다음과 같다:

- 1단계: 서로가 각자의 사정을 서술하게 하여 양쪽이 갈등 상황을 보는 시각이 다르다는 걸 보여준다. 상대방이 서술하는 내용부터 도진으로 느끼는 경우가 대부분이므로 서로 대화할 기회를 주고, 중재자인 제3자는 이야기된 내용을 요약해서 다시 질문하여 올바르게 이해가 되었는지 확인한다.
- 2단계: 모든 갈등은 이유가 있고 오랜 시간에 걸쳐 어렵고 복잡하게 꼬여 있는데, 이런 과거문제는 다루지 않고 현재 상황에서 갈등의 원인이 되고 있는 실제적인 문제에 집중한다.
- 3단계: 양쪽 모두에 이로운 방안을 찾아본다. 다른 곳에서 이미 실행된 좋은 예를 들어 여러 가지 해결 가능성을 찾아보고 비교한다.
- 4단계: 가장 좋은 해결책을 결정하여 합의를 본다. 이때 서로가 지켜야 할 의무 사항 등에 관한 합의 내용을 구체화하고, 그러한 합의 사항들이 준수되는지를 확인할 수 있는 방법들을 자세히 서술하여 협약서를 만든다.

이 방법은 상대방의 감정에 호소하거나 서로의 신뢰에 의존하는 것이 아니라, 객관적인 일을 이성적으로 판단하여 갈등을 해결하는 데 중점을 두는데, 갈등해결에 초점을 맞춘 평화교육의 대표적인 프로그램으로서, 한국의 평화교육 진영에서도 흔히 하는 교육프로그램이다.

▶ 문제 해결 워크숍(interactive problem solving workshop)

참가하는 대상은 양쪽의 비교적 영향력이 강한 사람들이며, 고속도로나 비행장 등을 새로 건설할 때 주민들과의 갈등이 생길 경우, 혹은 더 심각한 위기가 있는

지역인 북아일랜드, 중동, 동유럽 등에서 실시하고 있다. ‘문제 해결 워크숍’을 민족 간의 갈등 문제를 다루는 데 적용한 사례들이 주는 시사점은 흔히 역사적인 어떤 사건이 집단적인 기억으로 남아서 그 민족의 정체성에 중요한 부분을 이루는데, 바로 이것이 갈등의 원인이 되어 상대방의 입장을 듣고 배우는 것을 거부한다는 사실이다(Ropers, 1997: 238-240). 이것을 극복하는 데는 오랜 시간이 필요하고 서로 신뢰감을 가져야만 가능하다. 중재훈련보다 문제에 깊이 들어가게 되는 ‘문제 해결 워크숍’은 주로 세미나를 통하여 양쪽의 감정에 대한 근원적인 문제를 다룬다. 따라서 세미나를 끌고 가는 책임자는 반드시 심리학적인 지식과 훈련이 충분히 되어 있어야 하며, 이런 능력을 갖지 못할 경우엔 상황을 오히려 악화시킬 수도 있다.

이런 훈련의 긍정적인 효과는 우선 상대방의 입장에서 보는 갈등의 성격과 역사적 배경에 대한 정보를 얻는다는 것이다. 더 나아가 이것은 상황을 변화시킬 수 있는 마음의 준비가 될 수 있고, 여기서 더 나아가 후속모임이나 또는 그 문제를 계속 해결하려는 단체가 생겨날 수도 있다.

(5) 평화교육의 기대효과

평화교육은 단지 기술만을 가르치는 것이 아니다. 여러 가지 방법을 통해 왜 인류가 평화적으로 상생해야 하고 갈등이 평화적으로 해결되어야 하는지 그 근본적이고도 현실적인 이유를 깨닫게 하는 것이다. 이러한 목표의 달성 여부에 대한 체계적인 연구는 되어 있지 않으나, 서로 화합하고 ‘통일’하는 데 평화교육이 매우 긍정적인 효과를 줄 수 있다는 가능성에 관한 여러 가지 보고가 있다.

우선 학교에서 평화적인 갈등해결 교육은 효소와 비슷한 역할을 하여 따돌림이나, 인종차별 하는 언어나 행동을 예방하는 분위기 조성에 중요한 역할을 한다. 그리고 서로 존중하는 학교 분위기가 있으면 폭력이 적다는 것도 증명되었다(Helsper, 2006: 213). 평화교육은 피교육자의 사회적 능력을 키워 서로 돕고 존중하는 사회적 능력을 키워주는데, 사회성이 발달한 학생들은 학교 성적도 좋다는 것도 증명되고 있다(Melzer 2006: 217).

사회적 차원에서는, 개인화된 생활양상으로 인해 독일 사회의 구성원들은 서로가 서로에 대해서 의존하고 있다는 연대의식이 아주 약한데, 이런 평화교육 과정

평화교육의 개념과 내용체계에 관한 연구

을 통해 다른 개인이나 그룹, 민족과 연결되어 있다는 걸 배운다. 예를 들어, 갈등 해결 훈련을 통하여 갈등은 상대방의 잘못에만 기인하는 것이 아니고 나에게도 그 원인이 있으며, 결국 양편에서 생기는 문제이니 양쪽 모두가 협력해서 해결해야 한다는 기본자세를 배우는 것이다. 그리고 이러한 사고방식과 삶의 자세를 시민들이 내면화 한다면, 국제 정치 문제까지 연결하여 해결책을 찾을 수 있는데, 이는 2차 남북정상회담을 계기로 한반도의 평화체제 구축이 남북관계의 핵심 의제가 된 상황에서는 매우 시사적인 대목이다. 이런 해결 인식을 다른 상황에 적용할 수 있는 능력을 키우는 작업은 오랜 토론과 연습을 통해 의식전환이 가능하다.

평화교육을 하다 보면 지역의 여러 학교가 연합해서 음악 스포츠축제를 하거나 그 지역에서 요구되는 일들을 시민사회단체와 함께 하는 경우도 있다. 학생들이 학교나 주위에서 일어나는 사회적 정치적인 문제에 직접 참여함으로써, 단지 교실 내에서의 훈련으로 끝나지 않고 학습한 내용을 응용, 적용하기도 한다. 더 나아가 지역발전에 동참할 수 있는 분위기와 토대를 만들어 학교가 성처럼 단결되지 않고 ‘열린 학교¹⁸⁾’(community school)로 발전할 수 있다.

독일정부는 1999~2000년부터 여러 가지 갈등과 분쟁으로 매우 위험한 지역에 평화봉사 활동가들을 보내어 그곳에서 평화교육을 실시하고 있다. 예를 들어, 2002년 스리랑카족과 타밀족사이에 ‘상호 문화이해 교육’으로 ‘같이 사는 법을 배운다.’라는 프로그램을 지원해서 두 민족이 함께 공동 작업을 통해서 두 언어로 써진 교과서를 만드는 작업, 평화교육 이해를 위한 교사들의 재교육, 아동들이 공동으로 연극을 하거나 글을 쓰는 것을 지원하여 서로 적대관계에 있던 두 민족이 화해하는 걸 도와준다(Huck, 2003). 한마디로, 평화교육을 통한 두 민족의 ‘통일’교육, 즉 평화지향적 통일교육의 전형적 사례라 하겠다.

18) 이처럼 유럽 국가들 중에는 ‘열린 학교’를 화합과 통합의 수단으로 활용하는 경우가 적지 않다. 한 예로, 방리유 사태를 통해 서로 다름에 대한 인정과 포용, 통합이 가장 시급한 사회적 의제로 드러난 프랑스도 ‘민감한 도시 구역들’의 이민 2세들을 프랑스 주류(主流) 사회로 통합하기 위한 교육정책으로 “고등교육기관, 연구기관, 기업, 문화와 체육기구 등이 도시정책 대상지역(territoires de la politique de la ville)에 위치한 중·고등학교와 교육증진 네트워크를 구축해, 학생들의 진학과 진로선택에 공조를 하도록 하고 있으며, 2003년 이후 매년 국가장학생을 선발함에 있어, 3만 명 중 1만 명을 도시정책 구역의 학생들로 뽑고 있고, 부모가 형편상 자녀들을 집에서 돌보기 어려운 가정을 위해 원래 수업이 없는 수요일과 토요일, 그리고 방학 기간 중에 도시정책 구역의 학교가 문을 여는 ‘열린 학교’를 시행”(이기라·양창렬, 2007: 378)하고 있다. 본 정책연구의 뒷부분에서 제안하고 있는 ‘평화학교’의 기능을 수정하여, 필요한 지역에서 독일이나 프랑스에서 ‘열린 학교’가 하고 있는 역할을 수행할 수 있을 것이다.

또 다른 연구조사를 보면, 여러 난민 수용소에서 청소년들과 부모들에게 동시에 평화교육을 한 결과 폭력이 줄어들었다는 긍정적인 결과도 나타났다. 갈등을 폭력으로 해결하는 방식에 져있던 참가자들은 새로운 시각으로 문제를 보거나 타인을 대하고, 대화를 통한 평화적인 방법으로 갈등을 해결할 수 있음을 배운다.

(6) 독일 사례가 주는 시사점

유럽에서 평화에 대한 철학과 사상은 이미 르네상스 때부터 시작했다. 에라스무스 로테르담은 1517년에 『평화의 호소(Querela Pacis)』라는 책을 발표하였고, 그 뒤를 이어 코메니우스, 루터, 칸트, 니체 등 많은 철학자와 종교인들이 그들 나름의 평화사상을 연구하면서 전쟁과 폭력의 고통스런 경험으로 점철된 유럽 역사에 평화를 만드는 노력을 아끼지 않았다(Nipkow, 2007). 그들의 평화사상과 평화철학은 지금까지도 평화교육의 든든한 정신적 밑받침이 되고 있다. 하지만 이러한 끊임없는 노력에도 불구하고 평화로 가는 길은 아직도 요원하다. 한순간 평화의 상태가 찾아오더라도 이내 곧 깨져버린다. 그러나 평화라는 것은 결국 그렇게 긴 세월을 걸쳐 작은 걸음으로 끊임없이 조금씩 얻어야 하는 것이다.

평화교육도 마찬가지이다. 우리는 오랜 역사를 거쳐 생긴 갈등과 폭력을 한꺼번에 해결할 수 없으며, 정치, 사회, 군사, 경제 등 사회의 각 영역에서의 폭력적인 체제와 구조도 쉽게 바꾸지 못한다. 그럼에도 불구하고 평화교육은 사회의 모든 구성원이 평화를 만드는 데 참여할 수 있는 능력을 키워주는 중요한 기능을 하고 있다. 그것은 어느 한 쪽만을 위해 배타적 입장을 취하는 ‘주장행위’(advocacy work)와는 전혀 다르다. 물론 평화를 성취하기 위해선 전쟁에 반대하는 데모 등 구체적이고 실천적인 정치적 활동이 필요하다. 그런데 이렇듯 넓은 의미에서의 정치적 삶을 살기 위해서는 그러한 삶의 자세를 유지하고 실현하는 데 기반이 되는 능력을 길러주는 교육이 반드시 필요하다. 이미 주지하듯이 정치체제나 사회구조의 변화는 의식의 변화 없이는 어렵다는 건 역사가 예증하고 있다. 정치인가, 교육인가는 양자택일의 사항이 아니라, 서로 영향을 주면서 보완하는 관계이다.

독일의 평화연구나 평화교육은 특정한 정치가, 군인, 평화운동가에게만 의존하지 않고 좀 더 적극적인 시민의 참여를 통하여 이루어지고 있다. 돈 많은 기업가가 평화연구 사업을 지원하는 재단을 만드는 경우도 있고, 또 기자, 언론인, 유명인, 예술가, 사회운동가들이 저마다 자신이 활동하는 분야에서 평화를 위해 노력하기

평화교육의 개념과 내용체계에 관한 연구

도 한다. 그러나 그 어느 것보다도 유치원, 학교, 대학, 평생교육기관에 이르기까지 다양한 분야와 단계에서 실시되고 있는 평화교육이야말로 독일 시민사회발전의 핵심 동력으로 기능하고 있으며, 이는 마치 민주주의 본연의 생명수와 같다.

독일 사회가 그랬던 것처럼, 한반도의 평화체제를 구축함에 있어 참으로 많은, 그러나 그 해결이 쉽지 않는 문제들이 계속해서 생겨날 것이다. 그런데 결국 이런 문제들이 한반도가 평화체제로 나아가는 데 발목을 잡는 장애가 될 것인지, 아니면 멋진 미래를 열어가기 위해 반드시 통과해야 하는 관문이요 ‘도전’으로 기능할 것인지는 온전히 지금 우리가 어떻게 우리 자신을 준비시키는가에 달려 있다. 이러한 기로의 시점에서 독일 사회는 분단 상황에서는 통일을 이루는, 그리고 통일 후에는 독일의 시민사회발전의 핵심 동력을 평화교육에서 찾았듯이, 지금 우리 사회도 갈등과 분쟁을 평화의 관점에서 이해하고 넘어설 수 있는 지식과 기술, 의지와 힘을 길러줌으로써 ‘위기’ 요인을 ‘기회’와 ‘도전’ 요인으로 전환하는 데 도움을 줄 수 있는 교육을 필요로 하는데, 평화지향적 통일교육이 바로 그 한 대안(代案)이 될 수 있다. 우리 청소년들에게 우리 민족이 공동 번영을 하는 길로 나아가는데 넘어야 할 갈등 요인들이 무엇이며, 그러한 문제들을 어떤 관점에서 극복하면서 남과 북이 서로 ‘윈-윈’할 수 있을지 그들의 상상력을 발휘할 수 있는 기회를 제공해보자. 그러면 우리 청소년들은 그러한 기회를 십분 활용하여 통일 한반도를 실현하고 그것을 토대로 세계로 도약할 수 있는 경험과 지식, 그리고 체력을 기를 수 있을 것이며, 이를 통해서 거꾸로 지금의 기성세대로서는 상상하기가 쉽지 않을 수 있는 그런 발랄하고 건강하고 참신한 ‘통일 해법’을 우리 청소년들에게서 얻을 수도 있을 것이다. 아마도 이런 상상을 할 수 있게 만든다는 것이 독일 사례가 우리의 평화지향적 통일교육에 주는 가장 의미 있는 시사점의 하나가 아닐까 싶다.

2) 북아일랜드 사례

북아일랜드에서 구교(가톨릭)와 신교(개신교) 사이의 오랜 갈등이 공식적으로는 최근 종지부를 찍었다. 여기에는 북아일랜드식 ‘평화지향적’ 통일교육이 기여한 바가 매우 큰데, 특히 얼스터민속박물관(Ulster Folk Museum)에서 진행되는 구교와 신교의 화합을 위한 평화교육 프로젝트가 주목할 만하다.

북아일랜드의 수도 벨파스트(Belfast)에서 북서쪽 해안 방향으로 50킬로미터 쯤

떨어진 뱅거(Bangor) 지방에 자리한 얼스터민속박물관에 북아일랜드 전역에 산재해 있는 옛날 주거지와 시설들을 많은 비용과 시간을 들여 한 곳에 모아 놓았다. 시기적으로는 실재하는 것들 중에서 가장 오래된 것들부터 구교와 신교가 나뉘어서 서로를 공격하는 지경에까지 이르기 전까지가 시대별로 배치되어 있다. 그런데 바로 이곳에 한 번에 64명의 학생을 수용할 수 있는 기숙시설을 갖추고 천주교와 개신교 학생들을 각각 한 반씩 입소하여 서로 섞여서 함께 방을 쓰면서 2~3일 동안 교육을 받는데, 이는 북아일랜드 교육이 철저하게 분리교육체제(전체 학령 아동의 97퍼센트가 각자의 종교 학교에서 교육을 받고 오직 3퍼센트 정도만이 신구교 통합교육을 받음)라는 사실을 고려하면 매우 '위험'하면서도 획기적인 시도로서, 그 결실이 최근 구교와 신교 양쪽 지도자 사이의 평화협정 서명으로 꽃피고 있다.

그러면 도대체 북아일랜드식 '평화지향적' 통일교육의 핵심적 성격과 내용은 무엇이며, 또 그러한 교육이 북아일랜드의 갈등 해결에 어떤 방식으로 기여했는가? 이에 대한 답을 얻기 위해서는 북아일랜드의 갈등에 대한 정확한 이해가 선행되어야 한다. 그런데 북아일랜드 사례는 얼핏 보면 국가 간의 전면전이나 아프리카 부족 간의 살육 등에 비하면 같은 민족끼리의, 그것도 종교적 분쟁이라서 폭력의 강도(強度)나 양상이 그렇게 심각하지 않을 수 있을 것이라는 오해를 받기 쉽다. 그래서 북아일랜드의 사례가 평화지향적 통일교육에 주는 시사점을 제대로 이해하고 분석하기 위해서 북아일랜드 갈등의 배경과 기본 구조 등을 가능한 한 상세하게 분석, 정리하였으며, 특히 갈등 대응에서의 오류(誤謬)를 상호 정당성의 오류라는 관점에서 북아일랜드 사례를 분석하였다. 또한 그런 오류의 정신적 뿌리로서 기억과 정체성의 문제와 포위심리와 억압심리, 그리고 피해의식과 희생자 의식에 대해서도 분석하였으며, 북아일랜드의 평화구축 노력을 평화의 각성과 평화운동이란 관점에서 조명하면서 결론 부분에서는 북아일랜드 평화교육을 실천들을 정리하였다.

(1) 개요

보통 갈등에 신념과 이념이 개입하면 그 해결이 매우 어렵다. 그래서 갈등 해결 방법론에서는 신념(입장)과 이해관계를 분리시키라고 권한다. 특히 사회 갈등에 종교가 얽혀 들어가 있는 경우에는 평화적 해결의 가능성은 그만큼 낮아지고, 대부분 참혹한 폭력으로 들어가는 경우가 많다. 북아일랜드 갈등이 바로 이를 잘 보

평화교육의 개념과 내용체계에 관한 연구

여주는 사례이다. 북아일랜드 갈등의 뿌리는 수백 년 전의 식민지 역사와 밀접하게 연관되어 있다. 갈등의 성격에 있어서도 정치적인 요인과 종교적인 요인이 복잡하게 결합되어 있다는 점에서도 특징적이다. 희생과 보복의 악순환 속에서 사람들 의식 깊이 폭력 갈등이 내재화되었다는 점도 북아일랜드 갈등의 또 다른 특징적인 면모이다. 북아일랜드의 갈등이 그토록 고질적인 것이 되었던 배경에는 가정과 학교 교육, 종교교육에서 그들이 겪는 갈등이 정당화될 뿐만 아니라 오히려 정신적으로 계승되어 왔다는 사실이다. 그 결과, 사회생활과 시민의 의식 전 분야에서 폭력의 문화가 내재화된 것이다. 1969년 시민 소요에 대한 폭력적 유혈 진압 사건을 기점으로 분출한 테러와 폭력은 북아일랜드 사회를 폭력의 소용돌이 속으로 몰아넣었다. 총 인구 170만 명(1996년 현재)이 채 안 되는 북아일랜드에서 지난 30여 년 동안 폭력적 갈등으로 3천2백여 명이 죽고, 4만여 명이 부상당한 것으로 추산되고 있다. 총격 사고가 3만5천 번, 폭탄(폭격과 폭발물 테러)은 1만5천 번 터졌다고 하니, 매년 1천5백 번 이상, 매일 4~5회의 총격 사고와 폭탄물이 터지는, 참으로 불안하고 끔찍한 '폭력 사회'였던 것이다.

어떻게 한 사회가 이렇게까지 테러와 폭력으로 뒤덮이게 되었는가? 개인생활이나 사회생활에서 갈등은 필연적이며, 어떤 점에서는 삶의 일부분이라 할 수 있다. 그러나 갈등을 어떻게 대응하느냐에 따라 그 갈등이 파괴적인 폭력이 되기도 하지만, 거꾸로 사회진보를 위한 추진력이 될 수도 있다. 북아일랜드 갈등은 서로 다른 이질적인 공동체들이 서로간의 갈등 요인들을 잘못 대응함으로써 전체 사회를 테러와 폭력의 소용돌이로 빠지게 한 대표적인 사례라는 점에서 한반도의 평화체제 구축이라는 새로운 국면을 맞이했으면서도 통일문제를 인식하는 국민의 관점에서는 이념적 대립 구도가 아직도 객관적·합리적 상황 인식에 부정적 영향을 주고 있는 우리로서는 북아일랜드 사례를 매우 면밀하게 분석, 그로부터 교훈을 얻어야 한다. 물론 북아일랜드의 갈등과 남북한의 갈등은 그 성격과 양상에 있어서 다르다. 이런 차이에도 불구하고 우리가 북아일랜드 갈등 사례를 연구하는 것은 크게 다음 두 가지 이유에서이다:

첫째, 갈등에 대처하는 올바른 대응 태도를 배우고자 함이며,

둘째, 남북한 통일 사회에서 예견되는 잠재적 갈등 요인들로부터 평화로운 사회를 형성하는 길을 찾고자 함이다. 북아일랜드 갈등은 이질적 공동체가 한 사회 안에 함께 살면서 겪는 것이라는 특징이 있다. 이는 통일 과정과 이후에 일어날 수 있는 우리 사회의 갈등을 예견하고, 갈등의 폭력화를 예방하고, 평화 정책을 세우는데 유용한 자료가 될 수 있다.

북아일랜드는 폭력 갈등을 겪으면서 평화로운 해결 노력을 다양하게 전개해 왔다. 북아일랜드 갈등의 정치적 배후인 영국과 아일랜드가 개입했고, 국제사회와 북아일랜드 정파들과 종교, 시민사회단체들이 북아일랜드에서의 평화체제 구축을 위한 총체적인 접근을 시도해 왔다. 그 결과, 1998년 벨파스트 평화협정을 만들어낼 수 있었고, 그 이후로도 폭력 갈등을 종식시키는 단계를 꾸준히 밟아오고 있다. 평화는 폭력갈등으로부터 벗어나는 과정이다. 그러나 그 과정은 결코 쉬운 길이 아니다. 예기치 못한 많은 난관과 장애물에 막히기 때문에 많은 고통과 인내를 요구하는 길이다. 평화협정이 이뤄지기까지, 그리고 평화협정이 이뤄진 이후에도 어떤 난관이 있을 수 있는지를 북아일랜드가 걸어왔던 ‘평화를 만드는 과정’(peace process)이 잘 보여준다. 북아일랜드에서 이뤄진 평화구축 노력들을 살펴봄으로서 우리는 남북한 평화통일 과정을 성공적으로 이끌 수 있는 유용한 정책과 사상을 배울 수 있을 것이다.

북아일랜드 평화구축 노력에서 주목되는 것은 평화교육에 대한 강조이다. 북아일랜드에서 평화 구축을 위해 일하는 정치인, 종교인, 학자와 평화운동가들은 하나 같이 평화교육의 중요성을 강조한다. 이들은 북아일랜드의 폭력적 갈등이 세대를 이어오면서 사람들의 의식 속에 폭력의 문화를 ‘내면화’했기 때문에, 사람들의 마음을 변화시키는 평화교육도 세대적인 과제라고 인식하고 있다. 그들은 이러한 평화교육적 ‘기획’없이 오로지 정파 간의 정치적 협상만으로는 결코 북아일랜드의 갈등은 종식될 수 없을 것이라고 믿었던 것이다. 이는 사람들의 의식과 태도가 변하지 않는 한, 정치적 평화협상의 실효도 거둘 수 없기 때문이다. 그러므로 그들은 사람들의 마음과 태도에 변화를 주는 평화교육을 정치적 평화정책과 함께 병행되어야 할 긴요한 평화 구축 ‘과업’이라고 보았던 것이다. 평화교육의 의미와 기능에 대한 이러한 인식 태도는 한반도 평화체제 구축과 그에 기초한 민족의 공동 번영 등이 핵심 의제가 된 현 시점에서, 오랜 갈등과 적대감을 쌓아온 이질적인 양 집단 간에 화해와 평화를 이루려는 노력이란 점에서 북아일랜드의 평화교육 실천 경험은 우리 남북한 상황에 참고하고 적용할 수 있는 충분한 가치가 있다.

(2) 북아일랜드 갈등의 기본 구조

북아일랜드의 갈등은 역사적 뿌리를 갖고 있다. 영국의 아일랜드 통치시기에 식민지 정책으로서 영국과 스코틀랜드에서 이주해 온 정착민들과 토착 아일랜드인들 간의 민족 갈등에 그 뿌리를 두고 있다. 현재 북아일랜드 갈등은 그 후손들 간

평화교육의 개념과 내용체계에 관한 연구

의 갈등으로서, 영국 연방에 남기를 원하는 연합파와 민족 해방을 추구하는 아일랜드 민족주의파간의 대립으로 성격 지워 질 수 있다. 이들 간에는 뚜렷하게 구별되는 정체성이 존재하는데, 정치적으로는 영연방주의 대(對) 아일랜드 공화국주의가 충돌하고 있고, 종교적으로는 신교(개신교) 대(對) 구교(가톨릭) 신앙으로 분리되어 갈등하고 있다. 갈등의 실질적인 이해관계는 정치적, 경제적 헤게모니를 고수하고자 하는 연합파와 정치적, 경제적 변혁과 평등을 주장하는 민족주의파간의 충돌로 나타나고 있다.

대립집단	연합파	민족주의파
정치적 정체성	영국 연합주의 (영국 왕실중심의 왕당파)	아일랜드 공화국주의
종교적 정체성	신교(개신교)	구교(가톨릭)
이해관계	정치적·경제적 헤게모니 지향	정치적·경제적 변혁과 평등 지향

<표 1: 북아일랜드 갈등의 기본구조>

① 연합파 대(對) 민족주의파의 갈등

북아일랜드 갈등의 역사적 뿌리는 영국의 식민지 정책에서 비롯된다. 16세기 이래 영국의 이주민들이 아일랜드 땅으로 들어와 정착하기 시작했다. 같은 마을, 같은 지역사회에 두 이질적인 집단이 인접해 살면서 토착 아일랜드 사람들과 영국 정착민들 간의 갈등이 시작된 것인데, 이것이 오늘날 북아일랜드 갈등을 이루는 기본적인 대립집단의 역사적 뿌리이다.

아일랜드 민족주의자들은 끊임없이 영국으로부터의 독립을 추구했다. 1921년, 마침내 아일랜드 민족주의자들은 아일랜드 자치정부를 구성하게 된다. 이때 아일랜드 안에서 4백여 년 정착하고 살아 온 영국계 이주민 후손들은 위협을 느끼게 되었고, 아일랜드 민족주의자들과의 내전을 벌이게 된다. 아일랜드 북쪽에 위치한 얼스터(Ulster) 주(州)는 영국계 정착민 후손들이 수적으로 우세할 뿐만 아니라 정치적·경제적 헤게모니를 잡고 있었고, 그곳에서 남(南) 아일랜드의 민족주의 자치정부와는 대립하며 영국 연방에 속한 자기들만의 자치정부를 세운다. 이것이 오늘날 북아일랜드이다. 이렇게 아일랜드는 남쪽에 아일랜드 민족주의자들의 자치정부(수도: 더블린)와 북쪽에 영국계 연합파들의 자치정부(수도: 벨파스트)로 갈라진다.

이런 정치적 분단 상황 속에서 북아일랜드 지역에 살고 있는 아일랜드인들이 민족해방 투쟁을 선언하고 나서게 되었고, 이것이 오늘날 북아일랜드 안에서 영국계와 아일랜드 민족주의파간의 폭력 갈등으로 나타나게 된 것이다.

문제는 북아일랜드 갈등은 세계 다른 지역의 민족갈등과는 다르게 복잡한 구조를 가지고 있다는 사실이다. 16세기 이래 북아일랜드에서 살아온 영국계 정착민 후손들에게 북아일랜드는 모국이나 마찬가지다. 하지만 이는 아일랜드 토착민들에게도 마찬가지이다. 그러므로 북아일랜드에서는 서로 다른 두 민족이 같은 주권의식을 갖고 살고 있으며, 이렇게 땅의 문제, 주권 문제는 북아일랜드 갈등의 매우 미묘하고도 복잡한 역사적 배경을 갖고 있는 것이다. 영연방 잔류를 원하는 영국계 연합파들은 민주주의적 다수결 원칙 하에 정치적 정당성을 강조하는 반면, 사회적 소수자의 위치에 있는 아일랜드 민족주의파들은 민족 해방과 아일랜드 통합을 주요 명분으로 삼고 있는 것이다.

결론적으로, 북아일랜드의 갈등은 식민의 역사에 그 뿌리를 두고 있으며, 땅과 주권, 정치·경제적 갈등이 모두 혼합되어 있다. 이념적으로는 아일랜드 민족주의와 영국 연합주의 사이의 충돌이며, 여기에 신교와 구교간의 종교적 갈등이 결합되어 있다.

② 영국 왕당파 연합주의 대 아일랜드 공화국주의

아일랜드의 국토 넓이는 70,882 평방·제곱킬로미터로서 영국(242,534 평방 제곱킬로미터)의 1/3 정도가 된다. 12세기 이래 영국의 통치를 받았던 아일랜드는 1948년 영국으로부터 완전 독립하여 오늘날의 아일랜드 공화국이 되었다. 공화국은 영연방 회원국(the British Commonwealth)에 속하지도 않았다. 또한 영국의 왕실에 복종하는 전통적인 왕정 체제와 결별하고 공화국 체제의 정치적 정체성을 확고히 했다. 북아일랜드의 아일랜드 민족주의자들은 남아일랜드 공화국 체제로의 통합을 주장하면서 영국 왕당파 연합주의에 대립각을 세웠다. 반면, 영국계 연합파들은 영국체제(United Kindom)에 속하는 정치적 정체성과 함께 전통적으로 이어 내려온 영국 왕실에 대한 충성심을 견지했다. 이런 점에서 영국계 연합파들은 왕당파(Royalist)라고 불리기도 한다.

이런 정치적 정체성의 차이는 북아일랜드 폭력 갈등의 기본 축이었다. 그러나 최근 북아일랜드의 두 갈등 집단들은 이런 양쪽 나라로 갈라진 정치적 정체성에서 벗어나 북아일랜드인으로서의 고유한 정치적 정체성을 주창하고 있다. 이런 정

평화교육의 개념과 내용체계에 관한 연구

치적 정체성의 수렴은 북아일랜드 갈등을 해소하는 하나의 길을 제시한다는 점에서 주목할 만하다. 이런 변화는 북아일랜드 사람들 스스로의 정치적 각성에서 비롯된다. 사실 런던 정부나 더블린 정부는 북아일랜드에서 갈등하는 영국연합파와 아일랜드 민족주의 공화파들이 생각하는 만큼 그들을 반기지도, 또 자신의 편이라고 생각하지도 않았기 때문에, 냉엄한 국제경쟁 사회 속에서 북아일랜드는 자신의 운명을 스스로 책임져나가야 한다는 사실을 깨닫게 된 것이다. 그러므로 최근 북아일랜드 사람들은 영국계든지 아일랜드계이든지 두 배후 국가의 정치적 정체성 대신 단일한 북아일랜드의 정치적 정체성을 모색하고 있다. 이는 1998년 벨파스트 평화협정과 이후 평화 정착 과정에서 주요한 정치적 공동 기반이 되어있다.

③ 개신교 대 가톨릭

북아일랜드에서 갈등하는 두 집단의 정체성 형성에 가장 결정적인 역할을 한 것은 신앙이다. 토착 아일랜드인은 가톨릭 신앙을 신봉하며, 영국계 정착민들은 신교도이다. 특히 얼스터 지역(북아일랜드)에 주로 이주해 와서 정착한 이들은 가톨릭에 대해선 철저한 종교 개혁을 주창해 온 스코틀랜드 장로교도들이다. 전통적으로 대표적인 가톨릭 국가인 아일랜드 땅에 식민정책과 함께 새로 이주해 온 정착민들의 신교(프로테스탄트) 신앙은 당시 유럽에서 일어나고 있었던 가톨릭과 신교간의 종교 갈등 요인을 이미 예고한 것이었다.

얼스터(Ulster)에 식민 정착민들이 들어왔을 때 종교는 공동체의 핵심 정체성을 형성했다. 아일랜드인들은 자신들을 가톨릭으로 규정하기 시작했고, 가톨릭 신앙을 고수하는 일은 아일랜드 문화를 멸망시키려는 영국에 맞서 싸우는 의미를 가지게 되었다. 예를 들면, 영국 왕 헨리 8세는 가톨릭 국가인 아일랜드 땅위에 영국 국교를 심고자했고, 이를 위해 가톨릭 신앙을 신교 신앙으로 대체하기 위한 식민화 조례를 만들기도 했다. 그래서 영국 국교에 속하는 아일랜드 교회 신자가 되는 것은 아일랜드 가톨릭교도들에게는 단순히 종교적인 것을 넘어 공동체를 배반하는 것으로 간주 되었다. 신교도들은 가톨릭교도들을 정치적으로 반역적이라 생각했고, 이런 부정적인 사고는 17세기 초반 신교도들의 생각의 중심축이었다. 식민정책으로 이주해 온 신교도들은 원주민 아일랜드인들이 가톨릭 신앙을 믿고 있다는 이유에서 신뢰할 수 없는 사람으로 간주했다. 또 이주 정착민들은 영국인들이 아니라 신교도들이었다. 특히 스코틀랜드 정착민들은 반(反) 가톨릭 신앙을 강조했다. 그러나 이들은 가톨릭 원주민들을 신교도로 교화하거나 제거하는 데 실패했다. 북아일랜드 평화신학자인 죠셉 리흐티(Joseph Liechty)는 그 이유를 "확고하고 동화

할 수 없는 종교적 정체성이 결합되어 있었기 때문이며, 수세기동안 신교도와 가톨릭교도가 같이 살아왔지만 함께 하지 않음으로 수많은 충돌 지역들을 만들었고, 그들 간의 공포와 분노는 언제나 폭력적 갈등으로 점화될 수 있었다.”(Liechty, 1993: 13)고 말한다.

상호 갈등 요인을 가진 종교는 북아일랜드 갈등을 정신적으로 뿌리내리게 한 요인이었다. 종교개혁의 열정을 가진 스코틀랜드 장로교도들은 아일랜드로의 이주를 종교개혁을 위한 소명감으로 생각한 반면, 아일랜드 원주민인 가톨릭교도들은 가톨릭 신앙고수를 반(反)식민지 운동으로 생각했다. 식민지배와 민족해방이라는 정치적 갈등에 신앙적 갈등이 결합되면서 북아일랜드 갈등은 더욱 복잡하고 해결하기 어려운 것이 되어버렸다고 할 수 있다. 북아일랜드 갈등 세력의 정치적 정체성이 종교적 정체성에 의해 뚜렷하게 구별되기 시작했다면, 종교적 정체성 역시 정치적 정체성에 의해 더욱 강화되었다고 볼 수 있다. 요약하자면, 토착 아일랜드인들은 민족주의와 가톨릭 신앙으로 자신의 정체성을 지키고자 했다면, 영국계 정착민들은 영연방과의 연합주의와 종교개혁 신념으로 자신의 정체성을 공고히 하려고 했다. 한마디로, 정치적 갈등과 종교적 갈등을 동시에 풀어가야 하는 것이 북아일랜드 갈등의 특징이라 하겠다.

정치적 갈등과 함께 종교간 갈등이 깊이 내재한 북아일랜드의 갈등은 이스라엘과 팔레스타인 갈등과 어떤 면에서 매우 흡사한 모습을 보이지만, 이들은 신교도와 가톨릭의 갈등이란 점에서 유럽의 신구교간 갈등의 역사를 담고 있다. 또한 영국계와 아일랜드인들로 이뤄진 미국 동부의 정치권과도 깊이 연관되어 있어서, 국제적 관심을 집중시켜 왔다. 북아일랜드 갈등의 해결에 영국과 아일랜드 정부가 앞장서고, 또 미국과 유럽 등 국제적 관심이 큰 것은 이런 역사적 배경 때문이라고 보인다.

④ 정치적 경제적 해게모니 고수 대(對) 변혁과 평등의 요구

북 아일랜드에서 영국계 연합파들은 정치권력을 잡고 있을 뿐만 아니라 경제적으로도 지배력을 행사하고 있다. 식민 초기, 얼스터 지방에 이주한 정착민들은 영국 식민회사의 지원 아래 많은 농경지를 차지했고, 토착 아일랜드인들은 산간지역으로 밀려났다. 그리고 이렇듯 토지 소유에서 파생한, 영국계 정착민과 아일랜드 토착민간의 경제적 불평등 관계는 오늘날까지 그대로 이어져 내려왔다. 가난한 아일랜드인들의 불만은 근원적으로 과거 식민지 유산의 청산 작업과 연결되었고, 이

평화교육의 개념과 내용체계에 관한 연구

는 곧 민족 해방에 대한 열망으로 나타났다. 북아일랜드 수도인 벨파스트는 조선 공업으로 번창한 산업 중심지였는데, 이곳에서 하층 노동자계급을 형성하는 이들은 주로 아일랜드인들이다.

북아일랜드의 갈등이 폭발하기 직전인 1968년 조사한 보고서에 따르면, 가톨릭 교도들과 신교도들의 매주 가정 수익에서 평균 15퍼센트 정도 차이가 있었다(Wright, 1992: 189). 그리고 가톨릭교도들의 실업률이 신교도들보다 두 배 이상이다. 고용을 촉진할 신규 산업 투자도 가톨릭교도들이 많이 사는 남서부보다는 신교도 거주 지역에 더 많이 되고 있다. 그러므로 실업률은 더욱 벌어지게 된다. 북아일랜드 가톨릭인들의 이런 상대적 박탈감은 오랫동안 누적되어 왔고, 갈등의 주요 요인이 되어 온 것이다. 그래도 1960년대까지는 북아일랜드에서의 공화국 독립 운동은 무장투쟁 방식보다는 사회혁명 방식에 더 관심을 갖고 진행되었다. 그러다가 심각한 내부 토론이후 무장 투쟁의 필요성을 느낀 집단이 1969년 IRA(Irish Republican Army)를 조직하기에 이른다. 이들은 영국이 패배를 인정하고 북아일랜드로부터 물러나야한다고 주장했다.

수백 년 이어져 내려온 식민통치 관리들, 군인들, 기업인들의 유산은 북아일랜드 사회에서 영국계 후손들의 정치적 지배력을 형성하는 데 기여한 반면, 이는 당연히 억압당해온 아일랜드인들에게는 정치적 불평등 의식과 불만의 요인이 되었다. 북아일랜드의 아일랜드인들은 사회경제적인 박탈감뿐만 아니라 정치적으로도 여전히 종속되어 있다는 피해의식을 가지고 있다.

영국계 후손들에게 4백여 년 동안 살아온 북아일랜드 땅은 선조들의 땅이자 자신들의 모국이다. 그러므로 북아일랜드에서 영국계 후손들은 정치적 경제적 헤게모니를 고수하는 것을 자신들의 안보를 위한 물러설 수 없는 일로 간주하고 있는 반면, 아일랜드인들은 정치경제적 불평등 구조에 대한 변혁을 요구함으로써 북아일랜드 갈등의 실질적인 요인이 되고 있다.

(3) 갈등 대응에서의 오류 - 상호 정당성의 오류

1948년 남아일랜드가 공화국을 세우고 완전 독립한 후, 북아일랜드는 영국 런던의 영향을 받지 않고 신교도 연합파들이 중심이 된 의회를 구성했으며, 곧이어 가톨릭 아일랜드인들에 대한 압박 정책을 폈다. 예를 들어, 주택이나 취업, 선거구 결정 등에서 가톨릭 민족주의자들을 배제했는데, 이는 북아일랜드에서 아일랜드인

들을 내몰겠다는 의지를 노골적으로 드러낸 것이라 하겠다. 그런데 사실 신교도 연합파들의 이런 배타적인 태도는 남쪽에 아일랜드 공화국이 탄생한 것을 계기로 북아일랜드 안에 있는 아일랜드인들의 민족 해방운동에 대한 공포와 위기의식에서 비롯된 측면이 있다고 이해할 수 있다. 포위심리 속에서 생존의 위협을 느낀 신교도 연합파들의 폭력적 배제 전략은 자기 권리 방어를 위한 일로 정당화되었던 것이다. 그들은 공무원, 경찰 등 공공 직종을 비롯하여 은행이나 기업에서 아일랜드인들의 취업을 배제시킴으로서 아일랜드인들의 빈곤을 가중시킴으로써 사회적 불만과 갈등을 증폭시켰다. 영어와는 매우 다른 언어체제인 아일랜드 언어 사용을 고집하는 아일랜드인들도 많은데, 이들은 취업 시 이력서에 아일랜드 이름을 써 넣기 때문에 서류심사에서 이미 탈락한다. 영국계 직장에선 공정한 실력보다도 아일랜드인의 정체성을 주장하는 아일랜드인들을 뽑고 싶어 하지 않기 때문이다. 민족적 정체성을 회복하려는 아일랜드인들의 노력은 북아일랜드에서 차별의 표적이 되었다. 연합파들의 자기 방어적 태도는 아일랜드인들을 폭력적으로 배제하는 결과를 낳음으로써 서로 간에 폭력적 갈등을 낳게 하는 주요 요인이 되었다.

북아일랜드의 가톨릭 민족주의자들은 남아일랜드로부터 외면당했고, 북아일랜드의 신교도 연합파 중심의 정치·경제체제로부터도 소외되었기 때문에, 이들 역시 생존의 위협과 공포를 느꼈다. 영국계 연합파들에 대한 이들의 투쟁은 생존과 민족 해방이라는 명분 아래 정당화된다. 또한 가톨릭 정통 신앙의 수호라는 종교적 정당성도 이들의 폭력 투쟁을 정당화 요인으로 작용했다. 민족 해방을 위한 폭력 투쟁의 정당화, 그리고 연합파의 폭력적 억압에 대한 폭력적 저항은 아일랜드 공동체 안에서 이런 식으로 정당화의 과정을 겪는다. 그리고 이렇게 폭력을 정당화하는 사고와 행동이 양쪽 갈등 집단을 지배하면서, 북아일랜드 사회 안에서의 갈등은 1960년대 후반, 전 세계적으로 일어난 민권운동의 자극을 받고 폭발하기 시작하여 1998년 벨파스트 평화협정이 이뤄지기까지 30여 년 동안 북아일랜드를 폭력의 소용돌이로 빠지게 했다. 가톨릭 민족주의 집단과 신교도 연합파들은 각각 민병대를 조직하여 테러와 무장 싸움을 전개했고, 질서 유지를 목적으로 영국군이 주둔하게 되었다. 가톨릭 민족주의 무장집단은 테러와 폭동으로 저항을 계속했고, 영국군들은 무력 진압으로 대응했다. 북아일랜드 평화학자인 존스톤 맥매스터 박사는 북아일랜드 갈등이 폭력상황으로 치달은 기본 원인으로 정치적 실패를 지적한다.

“북아일랜드의 정부 체제는 불만을 양산하는 공장이 되었고, 이로 인해 자연스레 1960년대의 민권운동이 자라나게 되었다. 연합주의 집권세력이 대응에 실패함으로써 가톨릭교도들의 시민불복종 운동이 국가에 대한 위협으로 비쳐지게 되었

평화교육의 개념과 내용체계에 관한 연구

고, 군사적 대응이 유일한 해결책으로 부상함에 따라 1969년 마침내 사태가 걷잡을 수 없게 되었다. 이 해부터 북아일랜드는 30년이나 연쇄적인 폭동사태에 시달렸다. 1998년 벨파스트 협정이 체결될 때까지 3천 6백 명이 죽고 수천 명이 다쳤다. 대다수가 무고한 양민들이었다. 북아일랜드는 인구의 약 50퍼센트가 폭력과 갈등으로부터 직접적인 영향을 받게 되어 사실상 사회 전체가 상처를 입었다.”(존스톤 맥매스터, 2001: 103)

(4) 오류의 정신적 뿌리

① 포위심리와 억압심리

북아일랜드에서 갈등에 대응함에 있어서의 오류는 양 갈등 집단의 의식 속에 역사적으로 뿌리깊이 내면화된 심리적 요인들을 살펴봄으로써 제대로 이해할 수 있다. 토착 아일랜드인과 새로 이주한 영국계 정착민들은 상호 대립과 갈등관계 속에서 각각의 독특한 집단 심리를 형성했다. 영국계 정착민 신교도 공동체는 ‘포위심리’(siege mentality)를 키워왔다. ‘포위심리’란 새로 이주한 집단이 적대적인 다수의 토착민들 속에 둘러싸여 살면서 갖게 되는 심리적 강박관념을 의미한다. 이런 포위 심리는 단순한 관념이 아니라 역사 속에서 반복적 경험을 통해 더욱 강화되고 집단적 기억 속에 고착되었다. 1641년 아일랜드 토착 백작들은 아일랜드로 이주해 들어온 신교도 정착민들에게 주어졌던 땅을 재탈환하고자 신교도들을 공격했으며, 이후로도 비슷한 가톨릭 봉기가 일어났고, 1699년에는 북아일랜드의 마을인 데리(Derry) 지역에 살고 있던 신교도들이 가톨릭교도들에게 포위당하기도 했다. 영국계 정착민 신교도들은 로만 가톨릭 군대에 포위당했던 역사적 경험들을 공동체 안에서 늘 기억함으로써 긴장감을 늦추지 않으려 했다. 그런데 이런 기억은 그 집단을 피해의식 안에 가두고, 다른 공동체에 대해서는 배타적 태도를 형성한다(Falconer and Liechty, 1998: 11). 그리고 바로 이러한 배타적 분위기 속에서 북아일랜드의 정치와 수사학이 형성된다.

반면, 북아일랜드 아일랜드 민족주의 가톨릭교도들은 ‘억압심리’(coercion mentality)를 간직하고 있다. 이는 다른 민족에 의해 정복당함으로써 자유를 제한당하고 억압되고 있다는 의식을 의미한다. 이런 ‘억압심리’는 무장 투쟁을 통해 자유와 독립을 되찾고자 피 흘린 역사적 사건들과 함께 기억으로 간직된다. 아일랜드 가톨릭 민족주의자들의 무장 봉기는 수차례 일어났는데, 1916년 부활절에 행해

진 공화정 선언은 이런 무장 봉기들을 차례로 모두 언급하고 있다. 제국의 억압과 이에 맞선 종속된 사람들의 폭력적 저항과 피 흘림은 아일랜드 가톨릭 공동체의 집단적 ‘억압심리’로 뿌리내려 있다.

종교적으로 아일랜드 가톨릭 공동체는 그들의 억압의 경험을 그리스도의 고난과 일치시켰다. 그들은 그들 스스로를 고난당하는 그리스도와 일치시키면서 희생자 의식을 발전시켰고, 그럼으로써 마치 예수 그리스도가 고난과 죽음을 이기고 부활했듯이 자신들도 부활한다는 믿음을 가졌다. 아일랜드 가톨릭의 봉기가 부활절에 일어나는 것은 우연이 아니다. 1916년 아일랜드 민족주의자들의 부활절 봉기는 이런 신앙의 정치적 표출임을 보여준다. 피의 희생과 순교는 고난 받는 아일랜드인들의 정치 투쟁을 정당화시킨다. 반면, 신교도 공동체는 아일랜드 가톨릭교도들에 둘러싸여 포위당해 있다는 의식 때문에 늘 불안해했고, 런던으로부터도 확고한 보호를 받지도 못하는 처지에 있었다. 바로 이러한 상황에서 “신교도 연합주의 공동체는 소위 피해의식을, 가톨릭 민족주의자들은 이와 대조적으로 희생의식”(존스톤 맥매스터, 2001: 101)을 키우게 된 것이다. 이는 역사 속에서 반복적으로 표출되고, 또 기억됨으로써 북아일랜드 폭력 갈등의 심리적 뿌리가 되어있다.

② 정체성과 기억

북아일랜드에서 민족적 정체성을 강조하는 일은 아일랜드인에게는 민족해방과 자기 존속의 기초가 되는 반면, 연합파들에게는 자기 존재 기반에 대한 위협이자 불안 요인이다. 또한 연합파들의 영국 시민권에 대한 주장은 연합파의 정체성을 드러내는 것이지만, 아일랜드 공화파들에게는 민족 억압의 연장을 의미하는 것이었다. 이처럼 서로 다른 두 정체성의 충돌은 북아일랜드 갈등의 심리적 요인을 형성하고 있다. 또 이것은 추상적인 이론으로가 아닌, 역사적 경험 속에서 형성되었으며, 또 각각의 공동체 속에서 기억의 인간학적 기제를 통해 전승되어졌다. 북아일랜드 갈등의 뿌리를 이해함에 있어 정체성과 기억의 주제는 매우 중요하다.

북아일랜드 평화연구자들은 갈등을 분석함에 있어서 기억과 정체성을 중요한 개념으로 다룬다. 1970년대에 북아일랜드 사회를 테러와 폭력으로 몰아넣은 근저에는 지난 4세기동안 지속되어 온 갈등과 대립, 증오와 불신, 차별과 분노, 원한과 보복이 자리 잡고 있다. 과거의 원한과 분노는 기억을 통해 계승되고 현재에서 재현된다. 북아일랜드 시인 존 헤위트는 이런 현상을 “우리의 용서하지 못한 가슴들/ 신화와 오랜 혐오감들에 의해 배반당하고/ 갑작스런 폭력 행동들로 타올랐다”

평화교육의 개념과 내용체계에 관한 연구

고 표현하였다. 북아일랜드에서 역사적 사건의 기억과 해석은 갈등하는 양쪽 공동체의 정체성을 대립의 정체성으로 만들었다는 점에서 주목할 만하다.

한 사회 안에 있는 서로 다른 공동체들의 기억은 독자적으로 이뤄지기보다는 서로 연관되어 대응하는 방식으로 이뤄진다. 특히 한 사회 안에서 갈등하는 두 집단이 갖는 상호 기억은 부정적이고 피해의식에 사로잡혀 있기 쉽다. 갈등하는 각 공동체의 기억은 다른 공동체의 행동, 태도, 그리고 입장표명에 의해 형성되기 때문이다. 앞에서 언급한 ‘포위심리’와 ‘억압심리’도 마찬가지로 상대방의 행동에 대한 반작용으로 생긴 심리인 것이다.

이처럼 서로 대립적인 정체성은 정치적 태도에서만 나타나는 것이 아니라, 공동체의 신앙 입장에서도 나타난다. 신앙은 공동체의 경험을 해석함에 있어서 정당성의 기초를 제공한다. 북아일랜드의 신교와 가톨릭교회들은 갈등 상황에서 자신의 공동체를 위한 신앙과 신학을 제공했다. 신교도들은 하느님이 그들을 아일랜드로 인도하신 것은 목적이 있다고 믿었다. 그러므로 그들은 어떤 어려움이나 위협도 하느님께 충실한 사람으로서 인내하고 이겨나가야 한다고 믿게 된다. 비록 포위상태에 있을지라도 결코 망하지 않고 이겨갈 것이라고 확신하게 되는 것이다. 이런 신앙은 신교도 공동체의 정치적 신념에 그대로 반영되었고, 정치 투쟁의 정신적 기초가 되었다. 가톨릭도 그리스도의 대속의 고난 신앙의 빛에서 아일랜드 민족주의 해방 투쟁의 희생을 높이 평가하고 고무했다. 결국 신교와 가톨릭교회 모두 ‘대립적 정체성’ 안에 갇히고 갈등에 휘말리게 됨으로써, 북아일랜드에서 평화와 화해자의 역할을 할 수 없었던 것이다.

기억은 공동체를 역사의 포로로 만들기도 하고 불행했던 과거로부터 해방시키기도 한다. 문제는 현재를 사는 사람들이 어떻게 기억을 형성하고 해석하는가에 달려있다. 북아일랜드에서 집단의 정체성을 키워가는 데 있어서 기억은 매우 중요한 역할을 한다. 17세기에서 20세기에 걸쳐 일어났던 사건들은 노래, 시, 설교, 기도문, 그리고 공동체의 기념식 등의 형식을 빌려 기억되고 재현된다. 특히 억압당하고 쫓겨나고 굶주림으로 희생당했던 기억들은 공동체의 정체성 형성의 주된 자료가 되며, 갈등관계에 있는 공동체와의 관계를 더욱 악화시킨다. 아일랜드 평화학자인 알란 팔코너는 기억의 사회적 기제들과 정체성 형성의 관계를 다음과 같이 설명한다.

“문화, 전통, 노래, 종교적 열심, 정치적 이상(理想) 등은 공동체의 시와 문학 속

에 구체화되어 있는 바, 사회의 정체성에 도전하고 소통하는 데 중요한 통로이다. 공동체 역사의 인식은 공동체와의 관련 속에서 만들어진 실수, 이상, 투쟁 등을 강조한다. 공동체의 방향 감각과 응집력은 이러한 기억으로 커진다. 정체성을 키우는 데 있어서의 기억의 중요성은 특히 아일랜드에서 분명하게 드러난다.”(Falconer and Liechty, 1998: 12)

북아일랜드에 관한 사례연구는 공동체의 정체성이 갈등에 미치는 영향과 공동체의 집단적인 기억이 어떻게 갈등 집단 간의 대립의 정체성을 강화시키는가를 보여준다. 부정적인 기억이 갖는 해악성에 대해서는 특히 주의해야 한다. 이는 기억들은 공동체에 속한 사람들로 하여금 세계를 이해하고 해석하는 사고 틀을 제공하는데, 특히 현재의 갈등 상황 속에서 겪는 폭력 경험은 과거 유사하게 당했던 기억에 의해 더욱 공고하게 내면화되고 보복심과 경계심으로 무장시키기 때문이다. 그 결과, 상황은 더욱 악화되고 평화로운 해결은 더욱 어렵게 된다. 기억은 현재의 정체성과 갈등을 형성하는 중요한 요인이다. 과거의 불행했던 경험을 가진 갈등 집단이 평화로운 미래를 만들기 위해서는 공동체의 기억 메커니즘에 대한 성찰을 새롭게 해야 한다는 점을 북아일랜드 사례로부터 배울 수 있다.

(5) 평화적 각성과 평화운동: 폭력에서 평화로의 전환

① 정치적 노력

북아일랜드의 갈등문제는 영국과 아일랜드 정부 간의 정치적 문제로 다뤄졌다. 북아일랜드에서는 아일랜드 민족주의 해방 세력들이 아일랜드 공화군(Irish Republican Army: IRA)을 조직하여 활동해왔으며, 연합파들은 민병대를 조직하여 맞대응해왔는데, 사실 두 조직 모두 불법조직이었다. 북아일랜드에는 영국군들이 주둔하여 질서를 유지하고 있었고, IRA는 영국군의 철수를 요구했다. 북아일랜드 폭력갈등이 심각해지기 시작하자 영국과 아일랜드 정부는 협상을 시작했고, 1981년부터 무력에서 정치적 협상으로 문제 해결의 전기를 만들었다. 북아일랜드의 무력투쟁 집단은 정치에 참여하기 시작했다. 정치적 대화를 통한 폭력 극복의 길을 찾은 것이다. 북아일랜드 민족주의(The Social Democratic and Labour Party: SDLP) 정당 지도자는 IRA의 정치정당인 신피인당(Sinn Fein)에게 폭력의 종식과 민주주의적 정치를 통한 문제해결 방식을 권고하였고, 연합주의 정당(The Ulster Unionist Party: UUP) 당수는 친영파(親英派) 민병대 지도층에게 마찬가지로 폭력

평화교육의 개념과 내용체계에 관한 연구

보다는 정치적 해결방식을 선택하도록 설득했다. 그 결과 IRA의 정치정당인 신페인당은 총선에서 5석을 확보한다. 북아일랜드 양대 정파 지도자들의 노력은 군사적 무력충돌 상황을 정치적 대화와 협상으로 전환시켰다. 그들은 “모두 전쟁에 지쳐있었고 이길 수 없다는 것을 알고 있었다. 공화주의자들은 영국 주둔군을 격퇴할 수 없었고, 영국군은 테러단체들을 군사적으로 무찌를 수 없다는 사실”(존스틴 맥매스터, 2001: 104)을 깨달았던 것이다. 이후 북아일랜드 정파들 간의 정치적 대화를 통한 평화정착 과정에 불만을 가진 극우파 혹은 극좌파들이 테러를 저지르면서 종종 위기를 맞곤 했지만, 런던과 더블린의 적극적인 평화적 해결 의지와 국제사회의 관심 속에서 1998년 역사적인 ‘벨파스트 평화협정(Good Friday Agreement)’을 합의하게 된다. ‘벨파스트 평화협정’은 북아일랜드의 미래는 북아일랜드 주민들의 선택에 따라 결정할 수 있다는 정치적 의미를 담은 것이었다. 이 평화협정에 대한 국민투표는 북아일랜드와 아일랜드 공화국 유권자들이 참여했는데, 73퍼센트가 지지했다. 북아일랜드 평화협정에서 우리는 크게 다음 세 가지 교훈을 얻을 수 있다:

첫째, 정치적 논의 과정에 양대 정파뿐만이 아니라 극단적인 소수 정파들을 비롯한 모든 관련 당사자들이 참여하는 포괄적 협상과 협정만이 갈등해결에 있어서 의미 있는 결과를 가져올 수 있다.

둘째, 당사자들이 모두 동의하는 권위 있는 중재자의 역할이 중요하다. 북아일랜드 평화협정에는 미국과 국제사회의 조정관들의 역할이 컸다.

셋째, 주도적 위치에 있는 정치 지도자들의 평화 정착의 의지와 지도력이 중요하다.

북아일랜드의 양대 정파 지도자로서 평화협정을 이끌어낸 UUP 당수 데이비드 트림블(David Trimble)과 SDLP 당수 존 흄(John Hume)은 1998년 노벨평화상을 수상했다. 노벨평화상 수상위원회는 이들의 의미를 다음과 같이 밝히고 있다.

“정치 지도력은 바람 부는 대로 닳을 바꾸는 것이 아니다. 전체 흐름을 주도해 가는 것이고 적절한 때에 행동하는 것이다. 두 정치 지도자는 평화적 수단에 의해 합리적 타협을 가능케 하는 신뢰 형성을 위해 서로 도왔다. 정치 지도자로서, 그들은 평화적 방법들이 전쟁 상황에서보다 양쪽 사람들을 더 잘살 수 있게 만들 수 있다는 ‘원칙’이 올바른 것이었음을 증거 하였다. 이들은 갈등은 평화적 수단으로 해결해야 한다는 신념을 실천에 옮겼다. 이제 북아일랜드에서 폭력의 악순환의 고리는 끊어졌다. 평화의 실현 과정은 탄력을 받게 되어서 다시는 테러의 시대로 되

돌아갈 수 없게 되었다.”

‘벨파스트 평화협정’은 북아일랜드 갈등의 주요 요인으로서의 내부 사회의 불만과 억압을 해결해야 한다는 데 초점을 맞췄다는 데, 그리고 갈등의 양대 축인 신교도와 가톨릭 또는 연합주의파와 민족주의자들이 ‘승-패의 대결’이 아닌, 상호 유익이 가능한 ‘승-승의 길’을 찾은 것으로서, 북아일랜드의 미래에 대해 공동으로 책임을 지면서 의식과 제도를 만들어간다는 합의라는 점에서 의미 있는 것이다. 이 협정의 후속작업으로서, 사회적, 정치적 불평등을 해결하기 위한 평등위원회와 인권위원회라는 법적 기구가 평등 원칙에 근거해서 구성되었으며, 또한 그동안 신교도 연합파들이 대다수를 차지하고 있던 경찰의 개혁도 이뤄져서, 명칭도 북아일랜드 경찰국으로 바꾸고 경찰채용에 있어서 균형을 맞추기로 했다. 북아일랜드는 영연방에 소속한다는 헌법적 지위는 북아일랜드 주민의 다수가 원하는 한 유지하기로 했다. 북아일랜드에서 출생한 사람들은 스스로 아일랜드인이나 영국인 또는 두 나라 국적 취득을 선택할 수 있도록 하여 북아일랜드 갈등의 요인이었던 정체성 문제를 해결했다. 이는 그동안 배타적 태도에서 포용적 자세로의 전환을 통한 갈등 해결의지를 보여준 정치적 산물이라고 할 수 있다.

북아일랜드는 이제 비로소 독립적인 의회와 자치정부를 갖게 되었다. 비례대표제로 110명의 국회의원을 선출했고, 각료직도 정당별 총 득표수에 따라 배분되었다. 처음으로 권력이 공유되었고, 모두 함께 북아일랜드를 책임지는 포괄적인 정부를 형성하고자 하였다. 시민사회의 참여도 중시하여, 시민사회 전반에 걸쳐 선출된 위원들로 ‘시민포럼’을 구성하여 의회와 함께 국정을 논의토록 했다. 북아일랜드와 남아일랜드 간에는 양쪽 의회 의원들로 구성된 ‘남북협의회’를 설치하여 농업과 관광 등 공동 관심사를 협의하기로 하였다. 그동안 북아일랜드 연합파들의 비판 대상이 되어왔던, 북아일랜드 영토를 아일랜드에 귀속한 것으로 규정하고 있는 아일랜드 공화국 헌법 제2조와 제3조는 아일랜드 공화국 국민투표를 통해 삭제되었다. 갈등의 역사적 뿌리인 식민통치에 대한 영국과 아일랜드 사이의 오래된 원한은 과거사 치유라는 과제로 남아있으나, 두 나라는 유럽의회에서 동등한 주권국가로서 활동하면서 정치적 평등성을 확인하고 있다. ‘벨파스트 평화협정’은 이렇게 갈등에 관련된 모든 국가와 정파의 이해관계를 포괄하여 총체적인 접근을 했다고 평가할 수 있다.

물론 남은 문제들도 여전히 많다. 지난 30년 폭력적인 갈등에서 비롯된 희생자 유족문제가 그 중 하나이다. 희생자 유족들은 진실규명을 요구하고 있으며, 이를 위한 ‘진실과 화해 위원회’ 설치도 필요한 상황이다. 그리고 조사 결과에 따른 명

평화교육의 개념과 내용체계에 관한 연구

예회복과 보상 문제, 그리고 유족들의 정신적 치유문제 등도 해결해야 할 과제들로 남아 있다. 포로석방에 대해서는 논쟁이 있었으나 결국 단계적인 석방이 이뤄졌고, 포로들에 대한 사회복지 프로그램, 가해자나 피해자 모두의 기억 속에 각인되어 있는 두려움과 공포에 대한 정신적 치유 또한 중장기적으로 풀어가야 할 과제이다.

2005년 북아일랜드는 평화 정착 과정에서 또 하나의 의미 있는 진전으로서, 갈등 당사자 정파들이 함께 협력하여 북아일랜드의 미래를 공동으로 책임진다는 합의를 담은 ‘공동의 미래’(A Shared Future)라는 문서를 발표했다. 다섯 부분으로 나뉘어서 내용과 목표를 실은 공동의 미래 정책 보고서는 다음과 같은 내용을 담고 있다:

- 1부: 북아일랜드에서 좋은 관계를 구축하기 위한 정책과 전략 틀
- 2부: 공동의 사회를 향하여 - 분리주의와 인종주의 현상 극복, 공동의 공간 개척, 일상 삶에서의 긴장 감소, 공동교육, 공동 책임의 공동체, 다원성과 문화적 다양성을 통한 좋은 관계 지원, 공동 작업장 개발, 희생자의 목소리 듣기, 공동 봉사 등의 주제들
- 3부: 중앙 정부 차원과 지역사회 차원, 그리고 개인적 차원에서의 행동
- 4부: 관찰과 평가
- 5부: 공동의 미래의 평등 효과에 대한 평가

북아일랜드 문제를 담당하는 장관인 폴 머피(Paul Murphy, Secretary of State for Northern Ireland)는 ‘공동의 미래’ 보고서 서문에서 북아일랜드 평화 정착과정에서 화해와 신뢰를 다음과 같이 강조하고 있다:

“화해의 핵심은 불신과 방어적 태도 위에 세워진 관계로부터 벗어나 상호 인정과 신뢰에 뿌리내린 관계로 나아가려는 데 있다. 오랫동안 우리의 관계는 공포와 위협으로 형성되었는데, 이제 우리는 변화해야 한다. 우리는 위협과 공포의 문제를 다루는 정책과 법을 통해 그러한 변화를 만들어야 한다. 신뢰 없이는 경제적, 사회적 발전은 후퇴할 것이며, 우리는 우리 사회의 좀 더 다양한 능력들을 실현하는데 실패할 것이다.”

영국과 아일랜드, 그리고 북아일랜드의 정치인들은 북아일랜드의 갈등을 극복하고 평화를 정착시키는 과정에서 화해의 길을 중시하고 있으며, ‘공동의 미래’ 문서는 바로 이들의 이러한 정책적 의지를 담은 것이다. 이들은 진정한 화해는 상호

불신과 방어적 관계에서 상호인정과 신뢰의 관계로 나아가는 것임을 강조하고 있다. 또한 오랫동안 북아일랜드 사회를 특징지어온 '위협과 공포의 관계'를 변화시키기 위해서는 기존의 정책과 법을 바꿔야 한다는 것을 분명히 밝히고 있다. 또 이를 위해 무엇보다 상호간의 신뢰 회복이 중요하다는 점을 정치인들이 인식하고 있다는 점은 주목할 만하다. 정치인들이 앞장서서 화해의 길을 정책으로 구체화시키는 노력을 하고 있는 북아일랜드의 평화정착 과정은 우리에게도 시사하는 바가 매우 크다고 하겠다.

② 무장해제

평화협정에서 가장 민감한 장애 요인 중의 하나가 무기반환과 비무장(非武裝)의 문제이다. 양쪽 무장 집단 간의 무장 해제 문제는 평화협정의 가장 핵심적인 문제이다. 어느 쪽이 먼저 무장해제를 실행에 옮길 것인가 하는 문제에서부터 진정성의 문제, 상호신뢰 문제, 무장집단 내부 과격파들의 반대 등 무장해제 문제는 어느 문제보다 어렵고 불가능한 일처럼 보였다. 또 이 일은 중립성과 함께 전문성을 요구하는 일이었기에 국제적인 전문가의 참여가 요청되는 일이기도 하였는데, 캐나다의 장성이 무기반환 기구의 책임을 맡았다. 이렇게 어려운 일임에도 불구하고 해결의 돌파구를 연 쪽은 IRA였다. 이들은 일방적인 무장 해제를 선언했고, 실제로 다량의 무기를 반환했다. 이에 대한 응답으로 영국군도 북아일랜드 곳곳에 세워놓은 감시탑과 시설물을 철거했다. 그러나 신교도 연합파의 무장 민병대들은 피해의식과 불신 속에서 무기반환을 거부하고 있다.

무장해제와 관련된 의혹과 불신을 해소하기 위해서 구성된 '무장해제위원회'(Decommissioning Commission)는 2005년 10월 IRA가 무기와 폭발물을 완전히 폐기했음을 선언했으며, 북아일랜드의 양대 갈등 세력인 가톨릭과 장로교가 증인으로서 이를 확인했다. 또한 아일랜드와 영국 정보기관들도 자신들이 가진 무기 목록 표에 따라 이를 확인했으며, 전통적으로 북아일랜드의 양대 정파였던 UUP와 SDLP를 비롯한 모든 정파들은 이를 인정했다. 다만 극우 연합주의 정파인 DUP는 증거 불충분을 이유로 승복치 않고 있다.

북아일랜드 민주연합당 DUP는 IRA에 맞선 극우 무장 폭력조직의 정치적 날개이기 때문에 이들의 태도가 북아일랜드 평화협상의 마지막 걸림돌이 되고 있다. DUP는 IRA 실패인당의 반대편에 있는 정당으로서 IRA 무장해제는 영국군의 철수를 노리는 전략이라고 주장하고 있다. 그럼으로써 평화정착 과정에서 정치적, 경

평화교육의 개념과 내용체계에 관한 연구

제적 헤게모니를 다 잃어버림으로서 결국 보복을 당할지도 모른다는 두려움을 갖고 있는 북아일랜드의 신교도들을 선동하고 있다. 북아일랜드에서는 정치적 극우 정당이라고 할 수 있는 DUP의 이런 강경한 입장이 비록 반대편에 있는 IRA가 의미 있는 결정을 했음에도 불구하고 평화정착 과정에서 난관을 만들고 있는 것이다. DUP의 이런 입장이 실제로 어떤 정치적 의도를 갖고 있는가를 잘 보여주는 신문 기사가 있는데, 벨파스트의 한 일간신문의 만평은 DUP 지도자인 이안 페이슬리(Ian Paisley)가 총을 어깨 너머로 내던지고 가는 IRA의 지도자인 오네일(O'Neil)에게 “가지마! 난 네게 필요해!”라고 그리고 있다. 이 풍자 만평은 무장 안보 투쟁을 주장하는 정파들이 어떻게 상부상조해 왔는가를 역설적으로 보여주는 것이다. 극우 정파인 DUP는 그동안 자신의 존재이유가 되었던 IRA가 무기를 버리고 감으로서 위기를 느끼는 것인데, 문제는 DUP가 정략적으로 또는 본질적으로 IRA의 무장해체를 믿을 수도 없고, 또 믿고 싶지도 않은 것이다. 이 대목에서 우리는 평화 정착 과정에서 가장 큰 걸림돌이 결국 양 극단적인 입장이라는 사실을 다시금 확인하게 된다.

북아일랜드의 평화 정착 과정에서 가장 큰 걸림돌이었던 무장해제 문제가 해결의 실마리를 잡게 된 것은 IRA의 일방적인 무장해제 선언과 실행이었다. 일반적으로 무장해제와 같은 민감한 문제는 쌍방의 동시 실천을 요구한다. 그러나 이는 이론상으로만 가능할 뿐이며, 현실에 있어서는 필연적으로 어느 한 쪽이 먼저 실행하지 않으면 안 되는 경우가 많은데, 이것이 무장 갈등을 해결하는 일에 있어 가장 민감하고 어려운 문제이다. 북아일랜드에서는 IRA가 먼저 했다. 이 일은 역사상 전례 없던 일로서 북아일랜드 평화 협상을 실질적으로 진전시킨 요인이다. 그동안 여러 차례 정파 간 평화협상이 진행되었지만 효과를 거두지 못한 것은 무장 투쟁파들이 평화협상에 참여치 않았고, 또 그들은 언제나 상대방에게 먼저 무장해제할 것을 요구했기 때문이다. 그런데 사실 IRA가 일방적으로 먼저 무장해제를 함으로써 북아일랜드 평화정착 과정의 주도권을 잡게 된다. IRA의 정당인 신페인당은 소수 정당이었으나 현재는 다수 정당으로 성장한 사실이 이를 증명한다. 신페인당은 IRA의 무장해제를 선언하면서 북아일랜드의 정치적 평화협상을 주도적으로 이끌고 있다.

갈등 정파 간 무장해제는 그동안 북아일랜드에 만연되었던 폭력과 범죄의 문화를 해체시키고, 공동의 책임 아래 평화로운 정부를 세우는 데 획기적인 진보를 마련했다는 점에서 매우 의미 있는 평화정착 과정으로 평가될 수 있다. 갈등은 여전히 존재하고 있으나, 폭력은 종식되고 있는 것이다.

현재 북 아일랜드의 평화 정착 과정에서 정치적으로 핵심적인 주제는 권력의 민주화와 이를 추진함에 있어 요구되는 신뢰 문제이다. 양 진영이 진정으로 권력을 민주적으로 분점(分占) 할 수 있을 것인가, 또 그동안 많이 겪었던 것처럼 평화가 정착되기 전에 어느 쪽이건 평화 협상에 불만을 품은 극단주의자들이 테러를 자행함으로써 평화협정을 수포로 돌려버리는 건 아닌가 …… 등등 문제는 이런 난관들을 어떻게 지혜롭게 극복할 것인가이다. 1998년 평화협정에 동의하고도 정치적 진전이 지체된 것은 상호 신뢰의 부족 때문이었다. 민족주의 공화파들은 연합파들이 과연 권력을 나눌까 의심하였고, 연합파들은 공화파들이 무장 투쟁을 포기하고 함께 공존하며 살고자 하는가를 여전히 마음속으로 의심하고 있었던 것이다. 실제로 공화파들은 권력의 민주적 분점이 이뤄지지 않는 한 폭력 투쟁을 포기치 않으려고 했고, 마찬가지로 연합파들은 공화파와 권력을 흔쾌한 마음으로 나누려 하지 않았다. 평화협정을 맺었음에도 그 진척이 지지부진했던 것이 바로 이러한 불신 때문이었다. 그런데 IRA가 일방적으로 무장해제를 선언하고 실행에 옮김으로써 이러한 상호불신과 두려움의 팽팽한 긴장관계가 깨지고, 평화 정착으로 분위기가 전환되었다.

이렇듯 북아일랜드 사례는 상호성의 원칙이 교착상태에 있을 때 어느 한쪽의 일방적인 무장해제가 평화의 주도권을 잡는 평화정책이 될 수 있음을 분명하게 보여주었다. 북아일랜드 사례는 한반도의 평화정책을 구축하는 노력을 경주함에 있어서, 평화정책은 이렇듯 위협을 무릅쓴 과감한 화해전략을 수반할 수 있어야 한다는 점을, 그리고 진정한 의미에서의 화해를 위해서는 용기가 필요하다는 시사점을 주고 있다.

③ 종교적 차원에서의 평화 실현 노력

북아일랜드 갈등의 핵심 요인이 종교였지만, 그만큼 북아일랜드의 평화 정착 과정에서 종교의 역할 또한 지대했다. 특히 북아일랜드의 대표적인 두 종교 집단인 장로교와 가톨릭의 영향력은 종교적으로 뿐만 아니라 정치적으로도 크다. 북아일랜드에서 종교적 평화운동은 세 가지 차원에서 전개되었다.

첫째, 북아일랜드 교회는 신앙적 차원으로서 장로교와 가톨릭간의 교회 간 대화운동을 통해서 평화운동을 전개하고 있다. 앞서 언급한바와 같이, 북아일랜드의 두 공동체간의 정체성의 차이는 신학적, 신앙적 갈등의 역사에 의해 갈수록 확고해져왔다. 종교개혁 당시의 신교와 가톨릭 간의 갈등은 북아일랜드 갈등에 그대로 심어져 내려왔다. 신교도, 특히 북아일랜드에 주로 정착한 스코틀랜드 장로교도들은

평화교육의 개념과 내용체계에 관한 연구

가톨릭을 개혁하려는 신앙적 소명감과 열정에 가득 차 있던 반면, 아일랜드 가톨릭교도들은 가톨릭 신앙만이 정통이라 믿음에 기초해서 마치 ‘십자군 전쟁’과 같은 의식을 갖고 가톨릭을 수호하고자 했다. 이렇듯 각각의 종파심의 가지는 아주 깊게 사람들의 마음속 깊이 뿌리를 내리게 되었고, 이것은 다시 사회문화적 차원에서 서로 완전히 떨어뜨려놓게 되었던 것이다. 북아일랜드에는 가톨릭계 학교와 신교계 학교가 뚜렷하게 구별되어 있고, 거주 지역도 구분되어 있다. 벨파스트 도시 지역도 가톨릭교도 주거 지역과 개신교도 주거 지역이 구분되어 있고 폭력이 상시적으로 일어나는 마을 접경지역에는 ‘분리의 벽’(Separation Wall)을 세워서 통행을 제한하고 있다. 이러한 상황에서, 북아일랜드에서 신앙과 신학간의 차이를 대화로 풀고 종교 간의 상호 존중과 화해를 이뤄가려는 에큐메니컬운동¹⁹⁾은 교회 내의 주요한 평화 운동으로 평가되고 있다. 그러나 교회 내 보수적 복음주의와 근본주의자들은 에큐메니컬운동을 격렬하게 반대하고 있다. 그 한 사례로, 2004년 아일랜드 장로회 총회장으로 새로 선출된 벨파스트 피츠로이 장로교회의 목사이자 에큐메니컬 신념을 가졌던 켄 뉴웰(Ken Newell)이 장로교 총회에 아일랜드 가톨릭 대주교를 초대하려 했을 때, 장로교 내 많은 복음주의자들이 결사반대하였다. 이들은 교황의 대표자인 가톨릭 대주교를 초청하는 것은 신앙적으로 용납될 수 없는 일이라고 주장했다. 특히 한 장로교 목사는 공식적으로 벨파스트 신문에 투고한 글에서 장로교 총회가 가톨릭 대주교를 초청하는 것은 아일랜드 테러 조직인 IRA의 정치 조직인 신폐인당의 당수를 초청하는 것보다도 더 심각한 문제라고 주장했다. 이는 북아일랜드에서 종교적 적개심이 정치적 적개심보다 훨씬 크다는 것을 상징적으로 보여주는 사례이다. 가톨릭도 마찬가지이다. 1998년 아일랜드 대통령이자 가톨릭 신자인 매리 맥칼리스가 신교인 아일랜드 교회 미사에 참석해 성찬을 받아먹은 것을 두고 가톨릭 주교는 그의 신앙의 순수성을 문제 삼았다. 이렇듯 두 종교 간의 신앙과 신학상의 차이와 갈등은 북아일랜드 사회를 적대적인 양 진영으로 갈라놓는데 결정적인 역할을 해왔고, 상호 적대적 정체성의 뿌리가 되어 있다. 이런 이유에서 교회들 간의 대화와 일치를 추구하는 에큐메니컬운동은 양 종교 간의 화해뿐만 아니라 일반사람들의 화해, 그리고 정치적 화해를 지향한다는 의미를 가지는 것이다. 북아일랜드에서 종교 갈등은 정치 갈등과 밀접하게

19) 경동교회 담임목사인 박종화 목사는 ‘에큐메니컬운동(Ecumenical Movement)’을 다음과 같이 설명한다: “에큐메니컬운동의 요체는 갈라진 교회들의 일치, 혹은 연합이다. 동시에 종말에 그리스도 안에서 이루어질 교회와 세계의 일치, 나아가 모든 피조물이 하나가 되어(the human We) 하나를 이루신 삼위일체 하나님(the divine We)과 일치를 이룸으로써 구원이 완성되는 일에 헌신하는 것이 에큐메니컬운동의 핵심이다.”

연결되기에 친구교간 상호 이해와 존중을 지향하는 에큐메니즘은 교회가 북아일랜드에서 평화와 화해를 이루는 가장 긴요한 길이 된다.²⁰⁾

둘째, 북아일랜드 교회는 정치적 평화 협상을 지지하고 격려함으로써, 혹은 감시하고 압박하는 예언자적 입장에서 평화 정착을 위해 노력하고 있다. 북아일랜드의 정파 지도자들은 각각 각자의 종교적 배경을 갖고 있는데, 최대 정파인 얼스터연합당(UUP)의 지도자인 데이비드 트림블은 장로교인이며, 사회민주노동당(SDLP)의 지도자 존 홉슨은 가톨릭 신자이다. 신페인당(Sinn Fein)의 지도자 게리 아담스(Gerry Adams)는 가톨릭이며, 그 반대편에 있는 민주연합당(DUP)의 지도자 이안 패이스리지는 장로교 목사이다. 아일랜드 장로교 총회는 2006년 4월 1일 ‘공동의 미래’(Shared Future)로 천명된 북아일랜드의 평화와 화해를 위한 정책을 적극 수용한다고 밝히면서, 이를 교회 안에서 심도 있게 토론하는 평화회의를 개최하여 평화신학자들과 정치인들을 초청하였다. 이 평화회의에서 장로교회는 ‘공동의 미래’ 평화 협정에 전적인 지지의사를 밝히고 정치인들을 격려했으며, 또 이를 성실하게 이행하도록 압박하기도 했다. 교회는 평화협정의 내용이 북아일랜드를 좀 더 안정되고 책임감 있고, 다원화된 사회로 이끌어가는 데 큰 도움이 될 것이라고 평가하면서, 각 개인이 평등하게 인정받고 서로의 차이는 공공 영역에서 대화를 통해 해결하는 화해된 공동의 사회를 요구하고 열망하였던 것이다. 이런 입장과 함께, 교회도 북아일랜드의 미래가 이번 평화와 화해를 위한 협정으로 화해와 관용과 상호 신뢰와 인권 옹호에 기반 한 평화롭고 포용적이며, 안정 속에서 번영하는 공정한 사회로 나아가는 데 기여를 할 것이라는 입장을 밝혔다. 이러한 교회 입장의 공식적인 천명은 정치권에 영향을 미쳤다. 현재 북아일랜드에서 교회는 예전과 다르게 평화와 화해의 창조자로서 변화된 모습을 보여주고 있다.

셋째, 북아일랜드에서 교회 내 평화그룹이 역점을 두고 벌리는 실천 운동 중에 하나가 바로 평화교육이다. 1978년 이래 신교를 대표하는 아일랜드 교회협의회와

20) 아일랜드 인구(1996년도 통계 기준)는 아일랜드 공화국이 약 3백6십3만 명, 북아일랜드가 약 1백6십7만 명으로, 총 5백3십만 명 정도로 추산된다. 이 가운데 아일랜드 가톨릭교회는 약 3백9십만 명의 신도 대비 2천6백7십 개의 교회로, 아일랜드 최대 종파이다(1994년 통계). 아일랜드 장로교회는 약 30만 명의 신도 대비 6백5십 개의 교회로, 북아일랜드에서 가톨릭 다음의 최대 교파이다(1997년 통계). 아일랜드 전체적으로는, 가톨릭이 75퍼센트, 장로교와 아일랜드 교회가 각각 10퍼센트, 감리교가 2퍼센트 정도를 점하고 있다고 볼 수 있다. 장로교, 아일랜드 교회, 감리교가 주요 세 개신교회인데, 이 세 교회를 합치면 북아일랜드에서는 개신교도들이 가톨릭교도 수보다 더 많다.

평화교육의 개념과 내용체계에 관한 연구

아일랜드 가톨릭 정의평화위원회가 상호 협력 아래 평화교육 프로그램을 전개해 왔다. 아일랜드 교회협의회에는 아일랜드 교회, 루터교, 감리교, 모라비안 교회, 구세군, 장로교, 그리스 정교회와 웨이커 등이 참여하고 있다. 이들은 공동으로 평화교육 프로그램 자료를 개발하여 학교와 단체, 그리고 교회들에게 사용토록 하고, '상호 이해 교육'(EMU: Education for Mutual Understanding)을 증진시킨다는 목적 아래 교회 지도자들, 학교 교사들, 학부모들의 관심을 촉진시키고, 프로그램에서 나온 자료를 확산시키는데 노력해왔다. 하나의 실험 사업으로, 1997년 남북 아일랜드 국경 지역의 4개의 초등학교들에서 공동 교육과정을 사용하는 교육프로그램을 실행했다. 공동의 문화 전통과 유산을 강조하는 이 교육프로그램은 현재 공동체 간 공동 교육으로 진전되고 있다.

현재 북아일랜드 교육 당국은 가톨릭과 신교도 학생들이 함께 하는 통합학교 정책을 시도하고 있는데 아직은 비록 소수이지만 미래의 평화를 이루는 데 있어서 의미 있는 시도로 받아들여지고 있다. 1980년대 이래 교회의 평화 교육 프로그램은 평화교육의 새로운 장을 여는데 기여했다. 개신 교회와 가톨릭이 연합하여 공동으로 벌이고 있는 이 평화교육위원회는 각 교회의 공식 대표자들을 파송 받아 함께 일하고 있다.

'종파적 분열주의를 극복하는 길'이라는 교육프로그램은 1995년부터 2001년까지 진행된 교육 프로그램인데, 아일랜드 사람들의 마음속에 깊이 뿌리내려 있는 종파적 분열주의를 각성시키고, 특별히 교회가 이런 일에 기여해 왔음을 일깨우는 데 목표를 두고 있다. 이 프로그램은 지역공동체 안에서 이웃해 살고 있는 가톨릭교도와 신교도들이 서로를 분열하고 갈등하게 한 근본적인 원인인 종파심에 대면케 한다. 아울러 지역사회의 삶 속에 널리 퍼져있는 종파적 분열주의 사례와 화해의 경험들, 그리고 그런 경험으로부터 나온 통찰력들을 수집하여 북아일랜드의 평화와 화해를 위한 협상에 실질적으로 유용한 자료를 제공한다. 정치적 평화 협상이 주로 정치 지도자들 중심으로 진행되는 상층운동이라면, 이와 같이 교회 중심의 평화교육 활동은 북아일랜드 평화화해운동을 지역의 풀뿌리 운동으로 전개하는 것이다. 그러므로 지역사회에 뿌리를 내리고 주민들과 일거수일투족 삶을 나누고 영향을 미치는 교회 목회자들이 앞장설 때 그 실효성이 높다. 종교 간에 분리되어 반목하던 목회자들도 이런 공동의 과제를 위해 서로 협력하고 일을 하면서 신앙상의 차이를 초월하고, 종교간 화해를 이룰 수 있다. 이 교육프로그램을 통해 지역 교회의 가톨릭 성직자와 신자들, 개신교 성직자와 신자들이 서로 만남으로써 종파적 분열주의를 극복하는 길을 찾아가고 있다.

또 하나 주목할 만한 활동은 ‘다원적 태도를 기르는 교육’ 활동이다. 이 프로그램은 앞의 종파적 분열주의를 극복하는 평화교육의 실천적인 후속 사업의 성격이 띠는 것으로서, <아일랜드 평화 에큐메니컬 대학원>의 연구프로젝트로 2004년부터 3년간 실행되어 왔다. 실질적인 현장의 요구와 부합하는 평화 연구와 평화교육 정책 개발 사업들은 정부가 직접 나서서 하기보다는 관련 분야의 평화연구소나 대학 연구기관의 프로젝트로 실행한다. 이 프로그램은 지역의 시민사회단체와 학교들과 협력 속에서 다원성과 포용성을 수용할 수 있는 능력을 길러주는 것을 목표로 한다. 한 예로, 북아일랜드에서 참예한 갈등 지역인 데리(Derry)의 지방 의회와의 협력 속에서 초등학교 졸업생들을 위한 교육프로그램을 실시하였다. 종파주의의 극복은 어릴 때부터 관심을 갖고 이뤄져야 하므로, 이 교육프로그램은 5살에서 9살까지 어린이들에게 깊은 관심을 쏟고 있다. 동시에 청소년과 성인들 대상 교육도 실시하고 있다.

④ 시민사회의 노력

북아일랜드에서의 폭력 갈등으로 희생자들이 늘어갔는데, 특히 순수한 시민들이 희생당하면서 시민들 차원의 자각된 평화운동이 일어났다. 1976년 8월 갑작스레 돌진한 자동차 폭탄 테러로 세 아이들을 잃어버린 현장을 목격한, 이웃에 살고 있던 한 주부와 희생당한 세 아이들의 이모가 나서서 폭력과 테러와 맞서 무고한 아이들과 시민들의 생명을 지키는 평화운동을 시작했다. 이 두 여인, 베티 윌리엄스(Betty Williams)와 메리드 코리건(Mairead Corrigan)은 <평화의 사람들(Peace People)>이란 평화운동 시민사회단체를 조직하였는데, 북아일랜드에서 평범한 시민들이 용기를 갖고 평화 운동에 나설 수 있도록 한 공로를 인정받아 1977년 노벨평화상을 수상했다.

북아일랜드의 대표적인 평화운동 시민사회단체인 <평화의 사람들(Peace People)>의 정신과 강령은 다음과 같다:

- 우리의 메시지는 단순하다. 이 세계에 평화를 만들겠다는 것이 바로 그것이다.
- 우리는 정의롭고 평화로운 사회를 사랑하며, 그러한 사회를 건설하고 그러한 사회에서 살기를 원한다.
- 우리가 집에서, 일터에서, 놀이터에서 기쁨과 평화 속에 살아가기를 원하듯이 우리 자녀들 또한 평화와 기쁨의 삶을 살아가기를 희망한다.
- 우리는 평화와 기쁨의 사회는 헌신과 열심과 용기를 통해 이뤄진다는 것을 안

평화교육의 개념과 내용체계에 관한 연구

다.

- 우리는 우리 사회가 많은 갈등과 폭력 문제들을 안고 있음도 안다.
- 우리는 총을 쏘고 폭탄을 터뜨리는 것이 사태를 더욱 어렵게 만든다는 것을 안다.
- 우리는 폭탄과 총과 모든 폭력적 기술들을 사용하지 않는다.
- 우리는 평화로운 사회를 건설하기 위하여 멀리 있던 가까이 있던, 날이면 날마다, 이웃과 함께 일하기를 다짐하다.

북아일랜드에는 평화를 위해 일하는 다양한 시민단체들이 있는데, 이들은 주로 시민들의 일상적인 삶 속에서의 갈등 해결과 화해에 초점을 맞춰 활동한다. 교회와 시민 중재단체가 공동으로 진행한 활동 가운데 2001년 시작한 '변화의 파트너'라는 프로그램이 주목할 만하다. 이 프로그램은 북아일랜드의 교회와 신앙 공동체들이 평화를 만들고 사회 변혁을 이끄는 집단이 되도록 지지하고 격려하는 것이다. 이 또한 풀뿌리 접근을 하고 있으며 평화운동이 소수의 작성된 사람들이나 하는 것이 아니라 지역사회의 보통 사람들 누구나 참여할 수 있는 것으로 이끌어주는 데 목표를 두고, 지역 단위에서 교회와 신앙 집단의 실무자와 중간 지도자들, 성직자들, 장로들, 교구 위원들과 지역사회와 교단에서 영향력 있는 평신도 지도자들을 상대로 5년 계획을 세우고 진행했다. 주로 갈등해결 능력, 즉 갈등을 지역사회 변화와 발전의 기회로 변환시키는 능력을 개발시키고 지역사회에서 평화를 건설하는 데 유용한 지식과 기술을 교육하였다.

북아일랜드의 평화와 화해를 위한 교육은 지식 교육이기보다는 삶의 태도와 가치, 문화적 인습과 고정관념을 변화시키는 변화의 교육이요, 자신의 삶을 성찰할 수 있는 기회와 능력을 길러주는 교육이다. 그리고 동시에 사회와 문화에 대한 비판의식을 증진시키는 교육이기도 하다. 그러므로 평화교육은 다양한 방법과 현장을 필요로 한다. 북아일랜드에서 전개되는 다양한 평화교육 현장 가운데 주목할 만한 곳은 코리밀라(Corrymeela)공동체이다. 코리밀라공동체는 북아일랜드 북동쪽 끝 대서양에 인접한 깎아지른 절벽 언덕 위에 위치해 있다. 벨파스트에 연락 사무소가 있고 영국 런던에도 지역 사무소가 있다. 코리밀라공동체는 북아일랜드 갈등 상황 속에 평화와 화해를 건설한다는 목표를 세우고 출범했다. 이 공동체의 시작은 대학에서였다. 북아일랜드의 침례하게 분리된 삶의 문화는 초·중등단계에서의 분리교육 체제 속에서 강화되고 대학에 와서야 풀려나게 된다. 그러므로 대학은 갈등 진영의 자녀들이 처음으로 만나고 사회 문제를 공동으로 토론하는 일종의 갈등 해방구라는 공간적 특징이 있다. 1960년대 중반 북아일랜드에서 시민운동이

일어나면서 양 진영 간의 폭력적 갈등 조짐이 표출되기 시작했을 때, 벨파스트 퀸즈(Queens) 대학의 교목이었던 레이 데이(Ray Davey) 목사는 폭력을 반대하고 있으면서도 딱히 다른 대안을 찾지 못하고 갈팡질팡하는 가톨릭계와 개신교계 학생들에게 새로운 공동의 대안을 모색하자고 역설했고, 그 결실이 코리밀라공동체 운동으로 발전한 것이다. 이들은 종교적 차이와 민족적 차이를 뛰어넘어 평화와 화해를 만드는 연합 집단을 형성했으며, 이는 가톨릭교도와 개신교도들이 함께 협력하여 평화와 화해를 위해 일하기 시작한 첫 사례라 할만하다. 이후 30여년의 폭력의 갈등 역사 속에서 코리밀라공동체는 북 아일랜드의 갈등하는 정파들과 가톨릭과 신교 지도자들이 만나는 화해의 장소로 기능하였다. 코리밀라공동체는 갈등 해결의 구체적인 방법론을 발전시켜왔다. 코리밀라에서는 갈등 당사자들을 초청하여 서로 얼굴을 맞대고 만나게 하고, 상호 갈등 지점들을 내놓고 협의하고 타협하는 법을 교육했다. 코리밀라공동체는 적대적으로 갈라진 사람들과 집단들을 이어주는 다리 역할을 했다. 코리밀라의 중심 자리에는 ‘크로이’(CROI)라는 장소가 있다. 심장이란 뜻을 가진 그곳은 화해의 지성소 같은 곳이었다. 이곳에서는 모든 갈등 당사자들은 차이와 분열, 갈등을 내려놓고 하나가 되는 경험을 한다. 이런 상징적 경험은 화해와 평화교육에서 중요한 요소이다. 코리밀라공동체가 목표하는 현재의 갈등해결은 미래지향성을 가진다는 점이다. 코리밀라는 갈등 지역의 청소년들을 함께 만나도록 해주는 역할을 강조한다. 코리밀라는 평화와 화해교육에서 종교적 영성을 중시하지만, 특정정파에 치우치지 않는다. 가톨릭과 개신교 청소년들을 불러 모아 함께 사귀고 토론하며, 서로의 입장을 이해하면서 우정을 맺을 수 있도록 한다. 코리밀라공동체는 이런 교육활동을 통해 청소년 평화교육의 다양한 모델을 생산하고 있다. 코리밀라공동체는 북아일랜드의 폭력 갈등의 악순환의 고리를 끊고 화해하고, 평화로운 미래를 준비하는 교육을 실시해 오고 있다.

(6) 평화교육

사람들 사이의 폭력적 갈등은 사람들 사이의 깨어진 관계를 회복시키는 일에서부터 그 해결의 실마를 풀어갈 수 있다. 결국 사람이 초점이다. 정치적 갈등은 정치적 접근뿐 만 아니라 사회적 심리적으로 시민들의 태도와 마음을 변화시키는 일에서 최적의 해결 방안을 찾을 수 있는데, 여기서 중요한 것이 바로 장기적인 평화교육이다. 북아일랜드 사회의 오랜 갈등과 폭력의 문화를 걷어내고 화해와 평화의 문화를 건설하는 일에서 이들은 평화교육의 중요성을 강조하고 있으며, 그것도 단기적 프로그램이 아닌, 여러 세대에 걸친 과제로서 인식하고 있다.

평화교육의 개념과 내용체계에 관한 연구

북아일랜드에서 갈등을 극복하고 새로운 평화사회의 형성을 목표로 하는 평화교육은 평화교육 교육과정 개발과 함께 학교와 시민사회 분야에서, 초등학생부터 청소년과 성인들을 대상으로 한 시민교육과 화해교육으로 전개되고 있다. 평화교육의 기초로서 평화연구 작업도 각 학문 분야에서, 그리고 여러 학문 영역 간의 종합적인 연구방법으로 진행되어 오고 있다.

① 시민교육

북아일랜드에서의 시민교육은 더 구체적으로는 시민정치교육적 성격을 갖고 있다. 북아일랜드에서의 평화 정착 과정에서 시민들이 주체적으로 참여하고 책임감을 갖는 태도는 무엇보다 중요하다. 그러므로 북아일랜드 시민(정치)교육은 비판의식을 증진하고 시민권 의식을 적극적으로 형성한다는 목표를 갖고 있다. 현재 북아일랜드의 시민(정치)교육의 중심 가치는 인권과 평등이다.

북아일랜드의 평화로운 미래공동체 건설에 대한 낙관적이고 희망적인 신념을 심어주는 일도 시민교육의 주요과제이다. 이 공동체 의식 교육에서 강조하는 핵심 가치 역시 인권과 평등을 기초로 하면서도, 최근에는 다양성과 상호 의존성 의식을 증진시키는 데 역점을 두고 있다. 시민교육은 이런 핵심 가치들이 북아일랜드 평화 정착 과정에서 사람의 마음을 변화시킬 뿐만 아니라 사회제도와 조직들, 정책 형성에 영향을 미칠 수 있기를 기대하고 있다.

그러다가 최근 북아일랜드 상황이 바뀌면서 시민교육의 중심 주제도 '비폭력 문화' 형성으로 옮겨갔다. 앞서 언급한 바와 같이 북아일랜드의 폭력 갈등은 역사적으로 수세기 동안의 폭력 문화에 뿌리를 두고 있고, 현재 사람들도 근 30여년의 치열한 폭력 상황 속에서 직간접으로 폭력에 연루되거나 희생을 경험했기 때문에 폭력은 북아일랜드 사회와 사람들의 내면 깊이 일종의 문화를 형성해 놓았다고 평가되어 왔다. 이렇듯 내면화된 폭력은 오늘날 북아일랜드의 영국계 연합파와 아일랜드 공화파 간의 폭력의 주된 흐름이 평화협정을 기점으로 조정국면에 들어선 상황에서도 여전히 다른 양상으로 폭력이 분출되고 있는 현상을 설명해준다. 현재 북아일랜드에서 목격되는 새로운 폭력 현상은 폭력이 이미 시민의 일상적인 삶의 영역으로까지 전이되어 일어나고 있다는 사실을 의미한다. 즉, 그동안 폭력이 주로 정치적, 종교적 적대 집단들 사이에서 발생했다면, 평화협정 이후에는 같은 집단 내부의 약자를 겨냥하거나 또는 사회적 약자, 중국계와 아시아 사람 등 다른 인종

을 대상으로 일어나는 일이 빈번해진 것이다. 종교적 차원으로 국한해서 보더라도, 이전에는 가톨릭-장로교간의 폭력 갈등이었다면, 지금은 기존의 종교적 갈등과는 전혀 관계가 없는 이슬람교도들을 향해 폭력이 가해지고 있다. 기존의 폭력이 정치적 폭력이었다면, 지금의 폭력은 사회적·문화적 폭력의 성격을 띠고 있는 것이다.

이렇듯 변화된 상황에서, 북아일랜드 평화교육가들은 폭력에 관한 연구에 더욱 집중하면서, 특히 사회적 관습과 사람의 인식 속에서 문화화 된 폭력에 초점을 맞춘, 일반 시민을 대상으로 한 평화교육에 노력을 경주하고 있다. 또한 청소년을 위한 평화교육과 관련해서는, 북아일랜드 평화교육가들은 문화화(文化化)된 폭력을 극복하는 새로운 인식과 태도 형성을 위한 교육 표어로서 “Celebrating Diversity!(다양성을 기념하라!)”를 내세우고 있다.

이처럼 비폭력 문화와 의식을 사회와 사람들의 마음속에 심는 일이 평화교육의 핵심 과제이다. 그러나 이 일은 단기적으로 이뤄지는 일이 아니다. 중장기적인 계획과 목표를 세워야 한다. 폭력적 갈등이 오래 지속되어 온 상황에서는 더욱 필요한 일이다. 손에서 무기를 내려놓을 뿐 아니라 마음으로부터 폭력을 제거하는 것도 또한 시민을 대상으로 한 평화교육의 중요한 교육목표이다.

② 화해교육

북아일랜드에서 화해교육은 정신적으로뿐만 아니라 사회구조적으로 깨진 관계를 회복하는 데 주력한다. 전통적으로, 아일랜드 학교 운영은 신교도 학교와 가톨릭 학교로 분리되어 있고, 초·중·고등학교에서 자녀들은 종교에 따라 분리된 채 교육받고 자라나기 때문에, 어릴 적부터 상호이해와 접촉, 만남의 기회는 구조적으로 차단된 것이다. 이런 구조적인 분리를 극복하는 화해교육 운동은 북아일랜드에서 ‘통합학교운동’(Integrated School Movement)으로 일어났다. 통합학교는 가톨릭과 신교도 학생들이 한 교실에서 함께 만나 공부하고 활동하며, 교사들도 종파에 관계없이 가르치고 지도한다. 학부모들도 함께 어울리고 학교 일에 참여한다. 북아일랜드 최초의 통합학교인 라간중고등학교(Lagan College)는 다음과 같은 교육모토를 내걸고 있다(『Lagan College Prospectus 2006-2007』):

“저들로 하나 되게 하소서”라고 기도했던 예수 그리스도의 정신에 기초하여 세워진 기독교 학교의 구성원으로서, 학부모, 교사, 교목, 행정가, 후원자들은 모두

평화교육의 개념과 내용체계에 관한 연구

다음과 같이 동의한다.

우리 아이들을 교육함에 있어 서로 협력하며,
우리가 할 수 있는 모든 일을 함께 하며,
우리가 함께 할 수 없는 일에서만 따로 하며,
우리 공동체의 삶의 풍요로움을 위해 서로 다른 신앙으로 양육함에 있어 서로 지지하며,
그리고 이런 일을 함께 하기를 원하는 모든 이들을 환영한다.

우리는 이 약속이 어떤 식으로든 다른 교회에 대한 우리의 책임감과 연대를 약화시키지 않는다는 것을 선언한다.”

통합학교 프로그램은 북아일랜드 정부의 평화체제 구축을 위한 정책의 일환으로 권장하는 학교교육이 되었다. 남북 아일랜드 국경지역 5개 마을에 있는 센터에서는 지역사회 차원에서의 화해교육을 실시하고 있는데, 가톨릭과 신교의 분리주의를 넘어서 인종차별, 성차별, 환경문제, 다른 문화에 대한 존중과 같은 주제들을 다룬다.

북아일랜드에서 화해교육은 사회변혁적 성격을 가지고 있다. 화해교육이 공존을 지향하지만, 차별속의 공존은 화해교육의 진정한 목표가 아니다. 화해교육은 차별의 근본 원인을 제거하고 변혁해가는 교육이다. 이런 점에서 북아일랜드 화해교육은 사회정의의 실현을 주요한 교육 목표로 삼는다. 그러나 화해교육이 지향하는 정의는 사법적인 ‘징벌적 정의’가 아니라 깨진 관계를 회복시키는 ‘회복적 정의’이며 동시에 ‘평등 분배에 기초한 정의’이다. 이는 희생자와 가해자를 모두 포함한, 모두의 인간성을 회복하고 경제·사회·정치적 권한의 공정한 배분을 목표로 하는 정의다. 화해교육은 용서와 상호 이해, 수용의 태도와 가치를 양육한다. 북아일랜드의 화해교육은 갈등 이후의 새로운 평화공동체 건설에 필요한 도덕적, 윤리적, 정신적 기초를 형성하고 증진시키는 것을 목표로, 현재 북아일랜드에서 특별히 강조되는 평화교육으로서, 우리의 평화지향적 통일교육의 방향과 핵심 내용이 어떠해야 하는지에 대해서 중요한 시사점을 준다.

③ 평화연구

북아일랜드 갈등을 해결하려는 학문적 노력으로서 기억에 대한 연구와 성찰은

매우 주목할 만하다. 우선 기억이 정체성을 형성함에 있어서 중요한 역할을 한다는 점에 포착하여, 기억이 과거의 불행했던 사건을 현재의 불행으로 재연시키는 것이 아니라, 거꾸로 현재와 미래를 참된 해방 과정으로 이끌 수 있는 것으로 만드는 데 초점을 맞춘다. 즉, 현재의 '적대적 정체성'(identities-in-opposition)을 해소하는 방안으로서 기억을 적극적으로 해석하자는 것이다. 북아일랜드 평화학자들은 기억의 적극적 해석을 다음 세 가지 차원에서 강조한다:

첫째, 해방의 관점에서 기억을 해석하고 재연시키는 것이다. 이는 유대인들이 이집트의 압제로부터 해방의 기억을 경전과 예식, 사회교육과 가정교육, 노래와 찬양으로 현재화시킴으로서 오늘의 해방을 이뤄나갔던 것과 같은 이치이다.

둘째, 부정적인 과거의 기억을 통해 갈등과 증오심을 부추기려는 정치 집단에 대한 비판이다. 증오와 원한의 기억은 현재를 보복과 폭력으로 만들기 쉽다. 이런 기억을 부추기는 정치나 종교 세력에 대한 비판은 기억의 적극적 해석에서 중요한 일이 된다.

셋째, 용서다. 기억은 희생자에 대한 기억이면서 동시에 가해자에 대한 용서를 포함하는 일이다. 그런 까닭에 기억은 새로운 미래를 향한 목적성을 갖는다. 이런 방식의 기억으로부터 화해가 일어나고, 그 화해는 공동체를 활기 있고 서로를 폭력의 공포로부터 자유롭게 한다. 적극적 용서의 기억은 개인뿐만 아니라 사회의 평화와 화해의 주요한 기제가 된다.

폭력에 관한 연구는 평화연구의 주요 주제이다. 폭력이 장기화 되면 집단 간 거대 폭력이 중지되더라도 폭력이 소멸되지 않고 일상적인 삶의 다양한 영역에서 개별화, 다양화되어 분출되는 '폭력의 파편화' 현상이 최근 북아일랜드에서 목격되고 있다.

(7) 북아일랜드 사례가 한반도 평화체제 구축과 통일교육에 주는 의미

① 갈등의 폭력화로부터 얻는 교훈

평화교육의 개념과 내용체계에 관한 연구

북아일랜드 갈등 연구가 우리 남북한 갈등 상황을 이해하고 그 해결점을 찾는 데 있어서 가지는 의미는 크다. 북아일랜드의 갈등은 남북한 갈등의 성격과 갈등의 원인, 역사적 배경, 갈등 집단의 성격 등에서 서로 다름에도 불구하고 갈등하는 두 집단 간의 정체성의 차이, 실질적인 갈등 유발 요인으로서 당면한 정치적 경제적 불평등 문제 등은 우리 남북한이 통일 사회를 향해가는 과정에서 깊이 성찰할 점들을 제공한다.

우리가 북아일랜드 갈등 사례 연구를 통해 배울 점은 여러 가지인데, 우선 갈등에 대한 대응 태도이다. 한 사회 안에서 적대적이고 이질적인 두 집단 간의 갈등은 그 대응 방식에 따라 나타나는 결과와 전개 과정이 완전히 달라질 수 있다는 사실이다. 북아일랜드는 적대적인 두 집단이 상호간의 잘못된 갈등 대응, 즉 폭력적 대응이라는 해결 방식을 취함으로써 전체 사회가 30여 년간 폭력의 악순환 속으로 끌려들어간 대표적 사례이다. 갈등하는 두 대립 집단은 자신의 폭력적 대응 태도에 대한 정당성을 주장했고, 정치와 종교 세력들은 이를 지지하였으며, 그 결과 한 도시 안에 분리 장벽이 설치되고, 거리를 사이에 두고 테러와 보복 폭력이 끊임없이 일어났다. 아이들은 분리된 학교에서 상대방을 적으로 인식하는 적대적인 정체성을 내면화하면서 양육되었다. 불신과 경계심, 두려움이 상호간의 인간관계, 사회관계를 지배했다. 이런 모든 부정적인 인식과 태도들은 북아일랜드에서 폭력적인 갈등을 30여 년간을 지속하도록 만들었는데, 이는 갈등에 대한 폭력적 대응 태도가 낳은 불행한 결과였던 것이다. 북아일랜드 갈등은 정당성의 확신에 찬 두 집단이 폭력 갈등을 필연적인 것으로 만들었다는 점에서 우리에게 시사하는 바가 크다.

북아일랜드에서 갈등이 폭력화되는 과정은 현 단계 우리 남북한 갈등 상황을 관리함에 있어서나 통일 사회를 향한 갈등 대응 정책을 형성함에 있어서 다음과 같은 의미 있는 교훈을 제시해 준다:

첫째, 정치적, 경제적 지배력을 가진 집단이 평화적 문제해결의지(Peace Initiative)를 갖는 일이다. 북아일랜드에서 정치적 경제적 지배력을 행사하고 있었던 측은 신교도 연합파이다. 그러나 이들은 정치적 경제적 평등을 요구하는 가톨릭계 아일랜드인들을 철저히 배제하고 억압했다. 이런 폭력적 대응은 결국 폭력적 저항과 테러를 양산하는 시발점이 되었다.

둘째, 갈등의 실질적인 요인에 초점을 맞춰 해결의 길을 찾는 일이다. 정치적,

경제적 불평등 문제는 북아일랜드 갈등의 실질적인 요인이었다. 그런데 이러한 구조적 폭력의 문제는 잠재적으로 갈등 현상의 저변에 잠복해 있는 것이므로 사회구조적인 변혁 노력이 있어야 한다. 즉, 사회적 평등과 정의 실현이라는 차원에서 문제 해결을 시도했어야 했다. 그러나 북아일랜드 신교도 연합파들은 정치·경제적 평등 문제를 가톨릭계 아일랜드인들의 민족 해방 투쟁 전략과 연관 지어 인식했고, 그런 까닭에 자기방어적인 폭력적 태도를 견지했다. 갈등의 실질적인 요인과 이념적 입장을 결합시킬 때, 그 갈등의 평화적 해결은 어렵게 되고, 북아일랜드 갈등의 폭력화는 예정된 것처럼 발전되어간 것이다. 북아일랜드 사례는 갈등이나 분쟁의 문제를 해결함에 있어서, 그러한 갈등을 초래한 실제 원인과 이념적 문제를 분리하여 접근하는 자세가 필요했음을 우리에게 가르쳐준다.

셋째, 사회적 접촉과 교류를 확대시키는 일의 중요성이다. 북아일랜드는 철저하게 서로 분리된 사회적 관계를 지속했고, 이는 상호간의 갈등을 쉽게 폭력화하는 배경이 되었다. 사회적 분리는 불신과 의혹을 키우고, 적대적 정체성을 확고하게 만드는 온상이다. 북아일랜드는 종교 생활이 분리되어 있고, 한 도시 안에서 마을 공동체가 분리되어 있으며, 따라서 초·중등단계 학교들이 종파에 따라 분리되어 배타적인 교육을 한다. 이런 분리된 관계는 공존의식보다는 상호 배타성을 일상화시키고, 공동체를 항시 경계심과 긴장감 속에 살게 한다. 바로 이렇듯 철저히 분리된 관계가 화해와 평화를 어렵게 만들었던 것이다.

북아일랜드에서의 갈등의 폭력적 전개 과정을 고려할 때, 향후 평화지향적 통일교육이 한반도의 평화체제 구축과 그에 기초한 민족의 공동 번영의 길에 공헌하기 위해서 다음과 같은 문제들을 진지하게 고민할 필요가 있다:

첫째, 통일 사회를 향해 가는 남북한 관계에서 남한이 어떤 태도를 취해야 하는가에 대한 입장을 변화된 국내외 통일 정세를 고려하여 새롭게 세워야 한다. 남한은 적어도 경제적으로는 북한보다 우위에 있을 뿐만 아니라, 국제정치적 차원에서도 북한에 비교해서 훨씬 더 영향력이 강하다. 따라서 남북한이 평화로운 통일 사회를 향해 가기 위해서는 경제적·국제정치적·군사적 힘에 있어서 우월한 남한이 한반도에서의 갈등 문제를 평화적으로 해결하겠다는 의지(Peace Initiative)를 좀 더 확고히 하는 것이 무엇보다도 중요하다. 이러한 이유에서, 2차 남북정상회담이 한반도 평화체제 구축을 주요 의제로 삼은 것은 매우 시기적절한 것이라고 평가할 수 있으며, 향후 통일교육도 이러한 변화된 정세가 우리의 일상적인 삶과 연결될 수 있도록 기능을 할 수 있어야 하는데, 평화지향적 통일교육이 바로 그 한

평화교육의 개념과 내용체계에 관한 연구

대안인 것이다.

둘째, 남북한 간의 갈등은 기본적으로 이념적인 것이지만, 그에 못지않게 정치적·경제적 지배권을 둘러싼 체제 갈등적 성격도 갖는다는 사실을 이해할 필요가 있다. 북아일랜드가 그랬던 것처럼, 우리도 이제 남북한 갈등 문제를 실질적인 이해관계와 이념적 입장을 분리하여 해결하겠다는 태도를 분명히 할 필요가 있으며, 그럴 때에만이 남북한 갈등은 평화로운 해결로 방향 잡힐 것이다.

셋째, 남북한 사람들 사이의 사회적 접촉과 교류를 확대시켜야 한다. 이는 양쪽 사람들 사이에 팽배해있는 두려움과 불신을 씻어내기 위함이다. 북아일랜드 사례는 불신과 의혹, 적대적 정체성을 극복하는 길은 만남과 교류라는 사실을 말해주고 있다. 남북한의 분단 문제는 사실 북아일랜드보다 훨씬 더 냉혹하고 엄격했다. 북아일랜드에서는 적어도 법적으로는 서로의 접촉과 교류를 금지하지는 않았지 않는가! 따라서 북아일랜드보다도 훨씬 더 강력한 분단과 갈등을 겪고 있는 남북한의 경우에는, 만남과 교류를 금지해 온 법령과 제반 제도적인 장애물들을 지속적으로 제거해나가는 것이 양쪽 정부의 평화정책의 최우선적인 실행사항이 되어야 할 것이다.

② 평화정책의 노력들로부터 배울 점

북아일랜드의 평화정책 노력으로부터 우리가 배울 점이 있다:

첫째, 정치인들의 노력이다. 북아일랜드의 평화 정책의 전기를 마련했던 ‘벨파스트 평화협정’을 성공시킨 이들은 양쪽 적대 진영을 대표하는 정당의 대표자들이었다. 이들은 평화협정을 맺어가는 과정에서 온갖 비난과 협박을 수없이 받았지만, 이를 극복하고 결국 평화협상을 이뤄냈다. 이들이 자기편 안에서 비판받은 주요 이유는 상대방에 대해서 온건하고 포용적인 태도를 취한다는 것이었는데, 이들의 포용과 수용 정책은 불신과의 결별, 공포를 무시하겠다는 강력한 의지로, 매우 의미가 컸던 것이었다. 또한 이들 양대 정당 지도자들은 극우와 극좌에 있는 소수 정당들과 무장 단체들까지도 모두 정치 협상 과정에 참여시키는 지도력을 발휘했다. 폭력을 종식시키고 평화를 정착시키겠다는 정치 지도자의 포용성과 지도력은 우리 남북한 상황에서도 매우 절실한 것임에 분명하다.

둘째, 폭력의 실질적인 수단인 무장(武裝)을 해제하는 것의 중요성이다. 북아일

랜드 경우 무장해제는 단순히 무기를 내려놓는 차원에서가 아니라, 의식 속에 깊이 뿌리박힌, 안전과 안보에 대한 두려움과 공포심을 해결하는 문제와 직결되었을 뿐만 아니라 쌍방이 동시에 실행하지 않으면 성사되기 힘들다는 문제 등 실행상의 복잡한 어려움이 따르는 것이었다. 북아일랜드에서 무장해제 문제는 두 가지 차원에서 해결의 실마리를 찾았다. 하나는 적대적인 집단 상호간의 신뢰와 안전을 보장하는 국제적이고 전문적인 제3자의 중재가 있었고, 또 하나는 쌍방동시 실행성의 문제는 한쪽의 일방적인 무장해제 선언과 실행으로 해결의 물꼬를 텃던 것이다. 남북한 역시 평화의 과정으로 가게 되면서 필연적으로 상호간 군사력 감축의 문제에 직면하게 될 것이다. 가장 좋은 방안은 남북한 쌍방의 신뢰 속에서 단계적 군사력 감축을 실행해 가는 것일 것이다. 하지만 결국 어느 한편이 먼저 실행에 옮기는 결단이 필요한 상황이 전개될 수도 있는데, 이런 문제에 대해서는 상대방의 보장을 요구하면서 정부 차원과 국민 차원에서의 논의가 시작되어야 할 시점이다.

셋째, 종교를 비롯한 시민사회단체의 적극적인 참여를 유도하는 것이 필요하다는 사실이다. 종교는 정치적 차원에서 진행되는 평화 실현을 위한 노력을 지지하고, 정신적으로 방향을 잡아주는 역할을 해야 할 것이다. 평범한 시민들의 평화문제에 대한 각성에서 시작한, 시민 주도적 평화운동은 밑바닥으로부터 평화의식을 일깨우고 어느 한편에 치우치지 않는 평화운동을 전개해왔다. 북아일랜드에서 종교와 시민 사회단체들의 공헌은 지역사회 차원에서 평화와 화해를 위한 시민운동을 전개했다. 풀뿌리 평화운동을 전개함으로써, 정치적 상층부들이 평화 협상을 하도록 압력을 가하는 동시에 정치적 평화 협상이 성공할 수 있는 토대를 구축한 것이다. 특히 주목할 점은 북아일랜드 평화체제 구축 과정은 정치 영역의 주도만이 아니라, 종교와 시민사회단체들이 적극적으로 참여할 수 있는 제도적 장치를 마련했다는 것이다. 그 한 예로, <시민 평화 포럼>은 북아일랜드 의회와 긴밀한 연관 속에서 평화와 화해의 의제를 논의하고 정책을 형성에 참여하고 있다. 우리도 한반도 평화체제 구축 과정에서 종교와 시민사회단체의 자발적 참여와 노력이 더욱 활성화될 수 있는 계기를 지속적으로 확충해가야 하는데, 시민단체가 북측에 대해서는 거의 영향력을 미치지 어렵다는 것이 현실임을 감안한다고 하더라도 정치와 종교, 시민사회단체의 협력적 노력이 남북한 평화 통일 정책 수립과 실행과정에서 실질적으로 이뤄질 수 있게 하는 제도적 장치를 마련하는 작업이 2차 남북정상회담 이후 후속작업의 핵심 의제가 될 수 있기를 기대해본다.

③ 평화교육과 평화연구, 그리고 통일교육과 평화교육의 접목

평화교육의 개념과 내용체계에 관한 연구

북아일랜드의 평화교육과 평화연구는 자신의 현장의 문제를 해결하기 위해서 세계의 다양한, 관련 사례를 분석하여 그로부터 유효한 방법론들을 추출, 적용함으로써 북아일랜드의 분쟁과 갈등을 종식할 수 있었다는 사실에 주목할 필요가 있다.

먼저 시민교육 차원에서 평화교육을 실시한 점에 주목할 필요가 있다. 특히 폭력적 갈등의 가해자이면서 동시에 희생자인 시민들을 평화운동의 주체로 세웠다는 점이 중요하다. 인간의 존엄성과 책임성을 증진시키는 시민(정치)교육, 변화하는 사회적 환경 속에서 다양성과 상호의존성 의식을 함양하고, 비폭력 문화 형성을 지향하는 시민교육으로서의 평화교육은 우리 상황 속에서도 활발하게 실행되어야 한다. 오늘날의 남북한 관계의 수준은, 개성공단에서 남북한 사람들이 이미 무시할 수 없는 수준에서 함께 일하기 시작했으며, 이러한 남북 경제협력은 급속도로 빨라질 전망이다. 이런 흐름 속에서 통일교육을 일반시민을 대상으로 한 평생교육 차원에서 다각도로 실시하는 정책 수립이 요청된다. 내용면에서도 기존 통일교육이 초점을 맞춰왔던 북한 바로알기, 통일의식 증진 등의 정치교육적 내용 중심에서 벗어나 역사, 문화, 예술, 전통 등을 포함하는 생활교육으로서의 통일교육의 면모를 갖출 필요가 있다. 통일과 평화는 ‘정치’가 아니라 삶의 전 영역에 미치는 ‘생활’이기 때문이다. 또한 민족교육이면서 동시에 세계교육적 비전을 담은 통일교육이 필요한데, 이상의 필요성을 반영한 것이 바로 평화지향적 통일교육의 핵심 개념이다. 평화지향적 통일교육의 개념이 어떤 것인지에 대해서는 북아일랜드에서 평화교육 차원에서 펼쳐고 있는 시민교육과 화해교육은 이런 점에서 훌륭한 시사점을 제공한다.

화해교육은 북아일랜드 평화교육의 요체이다. 북아일랜드의 화해교육은 분리된 관계, 깨진 관계를 회복시켜주는 일에 초점을 맞추고 있으며, 분리된 사회구조를 ‘통일’시키는 것을 목표로 한다는 점에서 우리의 평화지향적 통일교육에 매우 시사적이다. 남북한은 반세기 이상 엄격한 분리와 상호 증오와 불신 속에서 소위 ‘깨진 관계’를 지속시켜왔는데, 이를 회복시키는 일이야말로 통일교육의 핵심 과제가 아니겠는가! 그런데 그동안의 오랜 갈등과 폭력적 대결 양상은 남북한 사람들의 마음과 삶 속에 갈등과 폭력 문화를 심어왔다. 그런데 이렇듯 ‘내면화된 폭력’은 결코 정치적 협상이나 경제적 협력으로 해결되지 않는다는 것이 독일과 북아일랜드 사례가 주는 교훈이다. 만약 폭력의 문화를 견어내고 한반도 평화체제 구축을 위하여 새롭게 평화의 문화를 사람의 마음속에 심는 일은 향후 통일교육의 핵심 과

제라면, 그러한 통일교육은 통일이 이루어지기까지의 단기간의 과제가 아닌, 통일 후까지도 고려한 중장기적 계획 아래 새롭게 그 모습을 갖추어야 한다. 30년 이상 폭력갈등을 경험 한 북아일랜드는 평화교육을 <벨파스트 평화협정> 이후에도 다양한 모습으로 사회적으로 확산되고 있는 문화화된 폭력을 증식시키는 핵심 수단으로 인식하고 있다. 그런데 남북한 상황도 마찬가지이다. 60여년을 분단과 폭력적 갈등 속에서 지내 온 남북한 사람들 사이의 진정한 화합과 통일을 위한 교육은 기성세대의 경험뿐만 아니라 통일 사회에서 자신의 멋진 미래를 실현시키겠다는 차세대의 삶의 권리도 포함시키는 안목을 지녀야 한다.

이를 위해서, 평화연구를 통일교육과 함께 매우 중요한 연구영역으로 다룰 필요가 있다. 북아일랜드에서는 북아일랜드 갈등 연구와 함께 평화연구가 정치학, 역사학, 신학, 교육학, 심리학, 철학과 예술분야에서 활발하게 전개되었고, 상호 협력적으로, 혹은 학제 간 종합 연구로서 평화연구라는 차원에서 갈등을 연구하고 평화적인 화합과 통일의 길을 찾아왔다. 북아일랜드 평화연구자들은 갈등을 역사적 뿌리에서부터 찾기 시작함으로써, 갈등하는 두 집단이 갈등 상황에 직면해서 상호 폭력적 대응을 하게 된 배경을 객관적으로 드러내고자 노력한다. 이는 갈등연구의 기초 작업으로서, 갈등 사실에 대한 객관적 이해를 구명(究明)한다는 의미를 갖는다. 평화연구자들은 적대적인 집단에 대한 윤리적 판단을 내리기 보다는, 그들이 갖고 있는 심리적 경험적 요인들을 분석하는 데 좀 더 집중한다. 연구자들의 이런 태도는 북아일랜드가 뿌리 깊은 폭력적 갈등에서 빠져나와 평화체제의 명실상부한 정착으로 진입할 수 있는 길을 제시하는 데 어느 정도 성공을 거두는데, 현실적으로 갈등을 겪고 있는 상황 속에서 평화연구자들의 연구 태도가 어떤 것이어야 하는가를 잘 보여주는 사례라 하겠다. 향후 통일교육 정책을 수립하고 추진함에 있어서 남북한 갈등 상황을 객관적으로 분석할 수 있는 평화연구자들이 많이 참여할 수 있어야 할 것이다.

이상에서 논의한, 통일교육과 평화교육이 조화롭게 접목한 대표적 사례가 얼스터민속박물관에서의 통일교육 프로그램이다. 이 교육프로그램은 구교와 신교 초등 학교 학생들이 서로 섞여서 한 팀을 이루어 프로젝트를 수행하는 식으로 진행되는데, 교육 내용에는 ‘구교와 신교가 서로 화합해야 하는 당위성’은 전혀 포함되어 있지 않다. 학생들은 평소에 만날 수 없었던 상대편 종교의 또래 친구들과 한 팀이 되어 놀이와 이야기, 공동 과업을 진행하면서 자연스럽게 서로를 인정하고 받아들여지게 된다.

평화교육의 개념과 내용체계에 관한 연구

최근 제일조선인 초등학교와 일본 초등학교가 같은 학년의 한 학급씩 서로 만나게 해주는 프로그램을 시작했는데, 이는 바로 북아일랜드의 얼스터민속박물관 프로그램에서 아이디어를 얻은 것으로 보인다. 조선인학교 학생들과 일본 학생들이 하루 종일 함께 시간을 보내고 점심도 서로 섞여 나누면서, 그리고 문화체험과 체육 행사 등을 통해서 '국적'의 다름보다 같은 지역에 사는 또래 친구로서의 더 큰 '같음'을 확인하는 성과를 낳고 있다.

북아일랜드에서의 얼스터민속박물관 프로그램이나 일본에서의 자이니치를 위한 프로그램 모두 구교와 신교의, 그리고 일본 초등학생과 제일조선인 초등학생의 화합을 위한다는 목적이라는 점에서 한국의 통일교육과 같다고 볼 수 있다. 다만 그 내용이 한국의 통일교육은 민족공동체의식에 기초한 통일의 당위성에 초점을 맞춘 반면, 나머지 두 사례는 모두 '화합의 당위성'을 직접적인 교육내용으로 삼고 있지 않고 훨씬 더 고차원적인 가치를 목적으로 하고 있다는 점에서 차이가 있다. 얼스터민속박물관 프로그램이나 자이니치 프로그램은 모두 평화로운 관계를 맺을 수 있는 능력을 기르는 데 초점을 맞추면서 평화 증명한 대동사회(大同社會)를 지향하고 있으며, 갈등 당사자들이 서로 화합하고 통일해야 하는 필요성은 이들 교육이 성공했을 때 결과적으로 주어지는 '보너스'와 같은, 스스로 깨닫게 되는 '결실'이다. 평화지향적 통일교육의 개념을 한마디로 설명하려면, 얼스터민속박물관에서 진행되는 화해교육프로그램이라고 할 수 있다.

3) 프로그램 사례

일본 평화교육은 역사적 맥락 속에서 이해하는 것이 중요하다. 패전 후 일본 사회의 일각에서는 제국주의에 대한 반성과 함께 양심적인 지식인을 중심으로 모든 종류의 전쟁을 반대하고 민주주의를 지향하는 평화운동과 평화교육을 전개하기 시작한다. 그런데 당시 일본 정부는 이러한 평화교육 운동이 사회적으로 확산되고, 특히 학교교육에 영향을 주는 것에 대해서 반대하고 경계하다가 갑자기 입장을 뒤바꿔 평화운동과 평화교육을 지지하고 지원하게 된다. 이러한 입장 변화에는 패전 국가의 차세대 청소년들이 앞으로 패전국가의 후손으로 살아가는 것보다는 원자탄 피폭 피해자라는 사실을 부각하여 '희생자'라는 이미지를 부각시키는 것이 훨씬 유리하다는 정치적 판단이 깔려있었다. 즉, 원자탄교육(나중에 '반핵교육'으로 바뀜)을 통해 원자탄이 얼마나 가공할 무기인가를 강조하였고, "No More

Hiroshima!(다시는 히로시마와 같은 비극이 없기를!)”라는 구호가 암시하듯이 그 과정에서 일본은 전범이요 가해자이자 패전국의 이미지에서 반전·반핵 평화운동의 존재 이유를 설명하는 ‘희생자’이자 평화의 상징으로 변신하는 데 성공한다. “히로시마를 기억하라”라는 구호 안에는 이처럼 일본 역대 정부와 극우세력의 불순한 정치적 의도도 진하게 묻어있는 것이며, 일본의 평화교육이 주로 반핵교육으로 치중되어 있는 이유도, 그리고 평화교육의 필요성을 주장하는 기관 중 상당한 비중이 극우세력인 이유도 일본 평화교육의 이러한 역사가 잘 설명해주고 있다.

그렇다고 일본의 평화교육이 불순한 정치적 의도로 모두 오염되어 있는 것은 아니다. 비록 소수일지언정 일본의 양심 세력은 자국의 역사에 대한 철저한 반성에 기초해서 진정한 의미에서의 평화롭고 민주적인 일본 사회를 만들기 위한 노력을 성실하게 전개해왔다. 일본의 역대 정치권력의 성격이 보수적이었음에도 지금까지 일본 헌법 제9조가 살아남을 수 있었던 것도 바로 이들이 있었기에 가능한 일이었다.

“..... 비록 1930년대 들어 일본의 진정한 대중적 양심이라 할 수 있는 사회주의 운동이 패배하고, 일본 민중은 아쉽게도 지배계급 전쟁광들의 공범이 됐지만, 20세기 벽두부터 급진적인 변혁 운동이 있었기에 전후에 외부로부터 주어진 평화헌법이 수많은 선남선녀의 동의 아래 일본에 대중적 뿌리를 내릴 수 있었으며, 일선 교사와 학부모들이 역사 왜곡 저지 운동을 벌여 왜곡된 역사 교과서 채택률을 2006년까지 0.73퍼센트에 머무르게 할 수 있었다.”(박노자, 2007: 17)

이들 일본 양심 세력이 만들고 지켜온 평화운동과 평화교육의 실천들 중에서 본 정책연구의 주제와 긴밀하게 관련이 있는 사례로는 크게 ‘이문화(異文化) 커뮤니케이션’과 ‘피스보트(Peace Boat)’이다.

평화교육의 개념과 내용체계에 관한 연구

(1) 일본의 '이문화 커뮤니케이션' 프로그램

① 다문화교육 - 일본식 통일교육

일본은 한국과 마찬가지로 단일한 언어권에 피부 빛도 비슷하며 비교적 동질적인 문화를 공유하고 있다. 그런 만큼 다른 문화를 자연스럽게 받아들이거나 그것과 공존할 수 있는 마인드가 부족한 편이다. 그러면서도 한국에 비해서는 다양성에 대해 약간 더 열려 있는 것은 사회 내에 한국인 교포, 아이누 족 등 소수민족 집단이 존재해왔기 때문이다. 그리고 외국인들의 유입과 글로벌한 문화의 영향을 한국보다 일찍 경험하기 시작한 것도 중요한 이유라고 할 수 있다. 그럼 점에서 일본이 다문화 사회로 나아가기 위해 벌이는 노력들은 타 문화에 대한 관용을 높이고 그와의 접점을 넓히는 데 도움이 된다는 점에서 평화지향적 통일교육의 실천 방안을 강구하는 데 매우 의미 있는 시사점을 던져준다.

일본에 살고 있는 외국인등록자는 현재 200만을 넘어 전체 인구의 1.5퍼센트를 차지하고 있다. 공식적으로 등록하지 않고 살아가는 외국인도 적지 않기에 실제로는 더 많은 외국인이 거주하는 것으로 추정된다. 1980년대까지만 하더라도 일본 내에 거주하는 외국인 가운데 절반이 재일교포였는데, 지금은 1/3로 줄어들었다. 다른 외국인들이 늘어난 반면, 교포들 가운데 귀화가 늘어나 비중이 줄어든 것이다. 일본사회에서 재일교포는 여러 가지로 차별을 받는 소수자 집단으로서 권력 체제와 주류사회에 대해 그 시정을 줄기차게 요구해왔다. 그와 함께 재일교포들이 스스로 만든 민족학교 등에서 민족의식을 각성하고 민족성을 회복하는 교육 운동이 전개되었다.

그러한 움직임은 일본사회에 반향을 불러일으켜 불평등한 사회 구조에 대한 자성의 목소리가 나왔다. 그것은 '부라꾸민'(部落民)²¹⁾ 문제 등도 함께 거론하면서 일본 사회 전반에 걸쳐 차별 해소와 인권의 신장을 촉구하는 진보적인 사회세력들의 흐름과 맥을 같이 한다고 할 수 있다. 부라꾸민에 대한 불공정한 대우와 비인간적 처사를 시정하기 위한 교육적 시도를 '동화(同化)교육'이라고 하는데, 말 그대로 기존의 집단 속에 차별 없이 합류시키면서 똑같은 지위를 부여하는 데 그 목적이 있다. 동화교육은 국가가 나서서 여러 영역에 걸쳐 시행을 해왔는데, 그만

21) 한국에서 백정에 해당하는 천민집단의 후손들로서, 취직이나 결혼에서 심한 차별을 받아왔다.

큼 일본사회의 통합을 가로막는 고질병이었기 때문이다. 물론 재일교포에 대한 차별 문제는 그 정도로 대대적인 시정 운동이 일본사회 내에서 일어나지는 않았지만, 큰 틀에서 보자면 보편적인 인권의 신장이라는 맥락에서 부조리한 점을 성찰하고 주류사회와 소수 집단 간의 관계 개선을 촉구했다는 공통성을 갖는다. 물론 일본이 외국 문화에 대해 개방적이 된 것은 분명하나, '일본인'이라는 관념 자체를 비본질화(非本質化)하는 단계로 나아가지는 못했다. 재일한국인의 문제 제기는 그 틀을 상대화하고 성찰할 수 있는 계기가 된다(岸田由美, 2005: 52 -55).

1980년대 후반에 들어오면서 국제이해교육이 도입되어 문화 간의 차이를 인식하고 상대방의 입장에서 이해하고 소통하는 능력의 함양이 강조되기 시작했다. 외국으로 진출하는 상사들이 늘어나 국제 비즈니스가 점점 중요해지고, 외국인 이주 노동자가 많아지고 각종 기업과 관련하여 외국인 주재원들이 늘어나는 상황에서 문화 간 차이에 대한 감수성과 식견이 매우 중요해진 것이다. 그에 부응하여 민간 차원에서 다양한 교류 프로그램들이 활성화되었는데, 다른 나라 또는 문화권의 음악, 음식, 패션 등을 매개로 문화 체험을 하는 이벤트가 주를 이루었다. 1990년을 전후로 각 지자체에 생긴 국제교류협의회가 그 중심에 있었다.

다른 한편으로는, 학교 또는 관련 단체가 중심이 되어 청소년들을 위한 국제이해교육이 실시되었다. 그 영역을 크게 두 가지로 나누자면, 한편으로 환경, 개발, 인구, 타문화 등 국제화 사회의 현실 자체를 배우는 것과 다른 한편으로 표현력, 커뮤니케이션 능력, 공감, 자기실현 등 국제사회를 살아가는 데 필요한 개인적 자질을 육성하는 것이 있다. 지금까지는 전자가 중시되어 교과 영역을 중심으로 지식습득형 학습이 주를 이뤘다. 그런데 그 교육이 무엇을 지향하는가에 대해 깊이 고민하지 않은 채 기술주의에 빠지는 오류가 지적되면서, 앞으로 그 양자를 통합하는 것이 과제로 대두되고 있다.

국제이해교육에서 또 하나의 커다란 영역은 해외자녀교육이다. 메이지유신 이후 꾸준하게 늘어난 외국 이민자 자녀들을 대상으로 실시된 해외자녀교육은 1960년대 해외 근무자가 늘어나면서 더욱 확대되었다. 그런데 1980년대까지 그것은 국제이해교육이라고 할 수 없었다. 왜냐하면 해외거주자 자녀들이 일본에 귀국할 것을 전제로 언어, 규범, 역사 지식 등 일본인으로서 갖춰야 할 기본적 소양을 갖도록 하는 데 목적이 있었기 때문이다. 일본에서와 비슷한 학습환경에서 전일제 또는 보습 수업의 형태로 일관성 있게 일본인을 육성하는 그 교육은 다른 문화와의 교섭을 전제로 하지 않은 상황에서 이뤄진 것이다.

평화교육의 개념과 내용체계에 관한 연구

그런데 1990년대 이후 변화가 일어났다. 버블이 붕괴하면서 국가의 재정 상황이 악화됨에 따라 학교에 대한 예산 배정이 줄어들었고, 기업의 지원도 줄었다. 다른 한편 국제결혼이 증가함에 따라 혼혈 자녀와 현지에 뿌리를 내리는 일본인이 늘어나게 되었다. 학교를 운영하기 위해서는 일본으로 귀국할 예정의 ‘순수한’ 일본인만을 교육의 대상으로 고집할 수 없게 되었다. 즉, ‘국적 = 일본인 = 국민교육’이라는 등식이 무너지고 ‘일본인’이라는 틀을 전제로 교육하는 것이 불가능하게 된 것이다. 그리고 현지에서 계속 살아갈 일본인들을 위해서라면 그곳의 문화를 제대로 이해하고 그쪽 국민들과 새로운 관계를 구축하는 것이 중요한 과제로 대두되게 되었다(佐藤郡衛, 2005: 16- 28).

비슷한 상황이 일본 국내에서도 전개되었다. 1980년대 후반부터 늘어난 국제결혼에서 생겨난 자녀들이 1990년대 중반부터 보육원이나 초등학교에 다니기 시작하면서, 일본 국적을 지니고 있지만 복수의 문화적 뿌리를 가지고 있는 아이들이 증가한 것이다. 그에 따라 ‘순수한’ 일본 아이들도 종래의 교육환경과는 전혀 다른 생활환경에서 성장하게 되었다. 유아기는 정체성 형성의 기저가 되는 중요한 시기로서 아이들은 국적이거나 민족적 정체성을 의식하거나 구별하지 않는다. 여러 나라 아이들이 자연스럽게 사귀고 여러 언어로 인사가 오가는 보육원은 그 자체로 다문화교육에 안성맞춤이다. 일본 아이들은 일본어가 부족한 아이들을 배려하는 법을 배우고, 일본어가 능숙한 혼혈 아이는 자기 어머니와 보육사 사이에 끼어들어 통역을 해주기도 한다. 이러한 자연스러운 외국어 습득이나 균형 잡힌 세계관이 예전에는 지역사회에 존재하지 않았다(川村千鶴子, 2002: 55-56). 물론 마찰과 갈등이 없는 것은 아니다. 하지만 이러한 교육환경은 다문화 공간의 다면성(多面性)을 배울 수 있는 귀한 기회를 제공하며, 그러한 교육환경에서 생활하다 보면 ‘다름’에서 오는 마찰과 갈등을 어떻게 대처하는 것이 좋은지를 아이들은 매우 잘 터득하게 된다.

이렇듯 기존의 일본의 범주에도, 그리고 외국인의 범주에도 속하지 않은 채 복합문화에서 자라나는, 이른바 ‘제3문화의 아이’(TCK: Third Culture Kid)들이 점차 늘어나고 있다. 문화 간 이동을 수반하는 유동적인 환경에서 발달과정의 중요한 시기를 보내면서 ‘이문화간(異文化間) 성장’을 공유하는 아이들은 이문화 문해능력(文解能力, literacy)의 획득에 최적(最適)인 공간에서 성장하고 있는 것이다. 이러한 상황에서 ‘일본’이라는 틀이나 ‘일본인’이라는 범주를 새롭게 정의하려는 움직임이 자연스럽게 일어난다. 이른바 ‘포스트 국민국가’의 시대를 맞아 새로운 일본인의 육성 가능성을 열면서 일본인이 되어 간다는 것을 주체적으로 선택할 수

있는 교육이 필요해졌다(川村千鶴子, 2002: 57). 한마디로, 국민국가의 틀을 상대화하면서 다원적 정체성의 가능성을 추구해야 하는 상황이 전개된 것이다.

그러나 일본의 다문화 정책은 아직 갈 길이 멀다. 일본에 거주하는 외국인들이 자신의 언어와 문화를 유지하고 발전시키는 프로그램이 외국인학교에서 이뤄지고 있음에도, 그에 대한 재정 보조는 거의 없다 시피하다. 또한 사회 참가 프로그램의 면에서도, 문부성 주도로 ‘제2언어로서의 일본어’를 위한 교육과정이 개발되기 시작했는데, 본격적인 언어정책 수립으로까지는 나아가지 못한 단계다. 현재는 지자체 수준에서 ‘일본어교실’을 운영하는 정도이고, 그것도 자원봉사자들의 힘을 빌려서 하고 있는 실정이다. 통역서비스의 경우도, 지자체나 법정, 병원, 경찰 등에서 시행되고 있으나 다언어화(多言語化) 추세에 적절하게 대응하고 있다고 말할 수 있는 수준에까지 이르지 못하고 있다. 그리고 몇몇 지자체에서 ‘외국인회의’가 조직되었지만, 지방 참정권에 관해서는 영주권자에 한정되고 있다(渡戸一郎, 2002: 33-34). 공영다문화방송도 그 필요성은 제기되고 있지만 아직 실시되지 않고 있다.

학교에서 이뤄지는 다문화교육은 자기반 학급에 있는 외국 출신 아이들이나 그 부모들의 국가 사정과 문화에 대해 배우는 수업이나, 거기에서 더 나아가 지역사회에 살고 있는 외국인들을 초대하여 그 문화에 대해 소개를 받는 수업이 교과학습이나 총합학습의 일환으로 실시되고 있다. 그러나 학교에서 다문화교육은 교사 개인의 노력에 의존하고 있어서, 체계적인 교육과정 개발은 여전히 과제로 남아 있다. 기업이나 공공 기관에서의 다문화교육도 거의 손을 대지 못하고 있는 상황이다. 다문화축제가 여기저기에서 열리고 있지만 일과성 이벤트가 대부분이고, 지자체 수준에서 조직되어 있는 국제교류협의회는 지역사회의 다문화적 변화에 충분히 대응하지 못하고 있다.

다문화교육의 궁극적인 지향점은 ‘다문화 공생’(多文化 共生)이다. 그런데 다문화 공생은 좋은 말이지만 현실적으로는 달성하기가 쉽지 않다. 단지 서로의 차이를 인정하는 것으로 끝날 수도 있고, 또 차이(差異)를 지나치게 강조하다 보면 오히려 그것이 차별과 편견을 조장하는 결과를 낳을 수도 있다. 차이를 어떻게 받아들이는가는 개인의 자아 개념과 밀접하게 연관되는데, 우선 자기에 대한 긍정적인 생각이 형성되어야 한다. ‘자아 확립’(자존감, 자기 긍정, 사고력, 판단력, 자기 표현력, 의사소통능력 등)과 ‘더불어 사는 삶’(공감 능력, 협력적 태도, 다양성의 인식 등)을 양 바퀴로 하는 ‘살아가는 힘’의 육성이 기본이 되어야 한다고 일본의 교육학자들은 주장하는데(佐藤郡衛, 2002: 4-5), 이러한 능력들은 본 정책연구의 ‘평화

평화교육의 개념과 내용체계에 관한 연구

교육 개념' 부분에서 정리한 평화교육의 핵심 내용과 거의 일치하고 있다. 즉, 서로 다른 사람들이 함께 사는 법(統一)은 공존(共存), 공생(共生)이며, 이를 위해서 일본 사회는 '이문화 커뮤니케이션' 능력에 초점을 맞춘 다문화교육을 강조해오고 있는데, 다문화교육의 궁극적 지향점은 차이에 대한 이해가 아니라 자아를 확립하고 더불어 사는 삶을 살 수 있는 능력을 기르는 것이어야 한다는 사실, 그리고 자아 확립과 더불어 사는 삶 등을 위한 능력들이 바로 평화교육의 핵심 내용이라는 사실이 바로 평화지향적 통일교육과 관련하여 일본 사례가 주는 핵심적인 시사점이라고 할 수 있다. 일본 사회도 사회통합을 위한 '일본식 통일교육'(즉, '이문화 커뮤니케이션'이라고 하는 다문화교육)의 핵심 내용으로 평화교육의 핵심 내용을 수용하고 있는 것이다.

② 다문화교육의 역사와 원리

다문화교육(multicultural education)은 문화적 다원주의(cultural pluralism)이나 다문화주의(multiculturalism)를 사상적 기반으로 하는 교육운동으로서, 미국, 영국, 캐나다, 아시아의 여러 나라들, 호주 등 자국 내에 다양한 민족 집단들이 있는 소위 '다민족국가'에서 1970년대 이후 적극적으로 추진되어 왔다. 국가의 사정에 따라서 이론적·실천적인 전개가 다양한 형태로 나타난다. 다문화교육의 목적은 한 국가 내에 다양성을 존중하고 인종이나 민족, 사회계층, 성별 등 모든 문화집단에 대한 이해와 수용을 촉진함으로써 차별이나 편견을 줄이며, 균등한 교육의 기회와 문화적 선택을 제공하는 것이다. 구체적으로는 각 문화 집단의 학습 양식에 적합한 교수법을 개발하고, 다양한 문화 집단의 관점에서 교육 내용을 재편성하며, 교사를 포함한 학교 직원들을 여러 문화적 배경을 가진 인원들로 구성하는 것까지도 포함한다.

다문화교육을 이해하기 위해서는 그 바탕이 되는 다문화주의(多文化主義)에 대한 이해가 선행되어야 한다. 다문화주의는 사회적, 경제적, 언어문화적인 불평등을 없애면서 국가 차원에서 일종의 사회통합을 이뤄내려는 정책적인 지도원리라고 할 수 있다. 호주의 경우를 예로 들면, (1) 다른 언어들을 유지하고 발전시키기 위해 소수 인종 집단을 승인하고 재정을 지원하는 것, (2) 이민, 난민, 소수자들의 정치적·사회적 참여를 보장하기 위해 국외 취득의 학력이나 직업 관련 자격 등을 적극적으로 승인하고 지역 정치 참정권을 보장하는 것, (3) 주류(主流) 국민들에게 계몽과 선전을 통해 다른 소수 민족 집단을 차별하지 않도록 하는 것 등이 제반 정책의 근본 정신으로 기능하고 있다. 다문화교육은 특히 세 번째 원리의 반영이

라고 볼 수 있는데, 그래서 학교뿐만 아니라 기업이나 공공 기관 등에서도 이러한 유형의 다문화교육이 시행된다.

한국이나 일본처럼 단일한 민족과 동질적인 문화로 구성된 국가에서의 다문화교육은 1990년대 들어(일본은 1980년대부터) 외국과의 교섭이 늘어나면서 그 필요성이 인식되기 시작했다. 지금은 국제화(internationalization)를 넘어 세계화(globalization), 또는 초국가화(transnationalization)가 진행되고 있는데, 전자가 국민국가로 전제로 세계적인 상호의존관계가 강화되는 것이라면, 후자는 민간이나 개인의 차원에서 전개되는 교류나 사람의 이동이 활발해지는 것을 의미한다. 그러한 상황 변화는 다문화 공생이라는 새로운 과제를 제기하면서 그에 상응하는 교육이 시급하게 요구된다. 그 핵심은 사회 구성원들이 ‘국민’임과 동시에 ‘지구 시민’으로 살아가는 데 필요한 보편적인 가치를 습득하는 것이다. 그것은 이른바 국제 감각을 함양하는 것이라고도 할 수 있는데, 학교 교육 전체의 목표에도 그것을 삼입해야 한다는 주장이 제기되고 있다.

다문화교육의 본산지인 서구에서는 인종이나 민족뿐만 아니라 여성, 동성애자, 고령자, 백인빈곤층, 장애인 등 광범위한 집단 간의 공존과 상호 이해, 평등한 보호를 목표로 하는 교육운동이 전개되고 있다. 즉, 민주주의적 문화다원주의에 기초한 교육으로서, 다문화·다민족 사회에서 인종, 민족, 성, 사회 계층, 장애 등에 관계없이 고유한 가치가 존재하고 누구든 인간으로서 행복을 추구할 권리가 있다는 생각에 입각하여 차이의 다면성을 인식하도록 하는 것을 교육의 목표로 삼고 있는 것이다. 그런 지향 속에서 시민문화라는 것이 부각되면서 민족문화는 정체성의 일부로 상대화되고, 오히려 다른 민족문화와의 교류를 통해 좀 더 세계공동체(cosmopolitan)적인 지구촌 문화를 형성하는 것이 중요해지며, 따라서 열려 있는 공공 영역을 어떻게 함께 만들어갈 것인가가 중요한 과제로 대두되는 것인데, 이는 다문화교육의 패러다임 전환이라고 할 만큼 중대한 함의를 지니고 있다.

다문화교육은 자칫 문화 그 자체를 절대화하면서 민족이나 국가 중심의 문화의 범주를 가장 중요한 변수로 상정하기 쉽다. 즉, 어떤 문화를 지니고 있던 사람들이 다른 문화를 지니고 있는 사람들과 만났을 때 그 차이로 인해 오해나 대립이 빚어지기 때문에 타문화 이해가 필요하다는 논리가 일반적으로 받아들여지는 것이다. 여기에서 문제는 문화를 민족, 국가, 사회의 고유한 것으로 고정시키면서 다문화교육이 종래의 국적에 의해 분리하는 천편일률적 인간관을 심어줄 수 있다는 점이다. 이러한 인간관은 자(自)문화와 타(他)문화라는 이분법에 사로잡혀 그것을

평화교육의 개념과 내용체계에 관한 연구

자명한 실체로 전제하면서, 그 각각의 문화에 내재하는 다양성을 보지 못하는 위험이 있다.

세계화, 초국가화의 흐름 속에서 기존의 사회집단의 범주 자체가 흔들리고 문화의 경계가 애매해지고 있는 것이 세계적 추세이다. 각 문화 자체의 다양성이 증가하고 그 안에서 끊임없이 새로운 경계가 생성되고 변화하면서 구도가 복잡해지고 있다. 다문화교육은 문화와 문화 사이에 있는 사람의 차이를 재구성하는 과정이 되어야 한다고 주장된다. 여기에는 관계론적인 접근이 필요한데, 여러 현상들을 문화라는 범주로 설명해버리는 것이 아니라 개별적인 문맥을 통해 파악해가는 방식을 말한다. 이를 위해서는 차이에 대한 이항대립적인 틀을 틀어박히기 보다는 자기 나름대로 이해의 틀을 정립해가는 능력, 타자뿐만 아니라 자기 자신의 내면을 성찰하면서 준거의 틀을 확대해가는 태도가 요구된다.

앞에서 지적한 바와 같이 다문화교육은 분명 다문화 공생을 지향한다. 그런데 공생이란 무엇이고, 구체적으로 어떤 모습으로 나타나는가? 한 사회 내에 두 개 이상의 문화가 있다고 할 때 그 존재 방식은 아래와 같이 여러 모델로 생각해볼 수 있다. A를 주류 문화, B를 비주류의 다른 문화라고 가정하자:

- ① 흡수, 동화 : $A + B \Rightarrow A$
- ② 대립, 갈등 : $A + B \Rightarrow A \leftrightarrow B$
- ③ 분절, 고립 : $A + B \Rightarrow A + B$
- ④ 융합, 창조 : $A + B \Rightarrow C$

(그러나 이 경우 A가 완전히 다른 것으로 변하기는 어렵고 현실적으로는 A'가 된다)

여기에서 ①과 ②는 공생(共生)이라고 할 수 없을 것이다. ③의 경우는 단지 물리적으로 결합되어 있는 공존(共存)하고 있는 상태로서, 서로가 서로에 대해서 상관하지 않는 관계이다. 이는 소극적 의미의 평화(negative peace)가 실현된 상태인데, 사실 현실적으로는 이 정도도 이뤄지기가 매우 어려운 경우가 아주 많다. 상충하는 가치관이나 종교 등을 지니고 있는 집단이 싸우지 않고 최소한 공존하는 정도만이라도 관계를 유지하는 것으로 충분한 상황에서 공존조차 서로 용납하지 않는 경우가 많은데, 여기서 요구되는 덕목이 바로 관용(tolerance)이다. 관용(寬容)은 자기와 다른, 이질적인 타자를 거부하거나 공격하거나 배제하는 것이 아니라 그 존재를 받아들이고 인정하는 것으로 흔히 해석된다. 여기에서 초점은 대립적이

고 배타적인 관계에서 어떻게 하면 서로 이해하고 수용하는 관계로 이행할 수 있을까에 있다.

문제는 사람들의 심성이 근본적으로 변하기가 결코 쉽지 않다는 사실이며, 따라서 사람들에게 좀 더 현실적인 요구를 할 필요가 있는데, 그것은 바로 받아들이기 어려울 만큼 이질적인 관습, 행동, 신념 등을 가진 타자의 존재를 마주할 때 드는 거부한 느낌을 있는 그대로 긍정하라는 것이다. 그러한 감정이 생겨나는 것은 자연스러운 것이고, 그 자체로 나쁜 것이 아닐 수도 있다. 누구나 자기가 자라난 문화에 익숙하고 그것을 기준으로 다른 문화를 판단하면서 지나치게 차이가 날 때 불편함을 느낄 수 있기 때문이다. 그러나 그런 느낌이 든다는 것과, 그렇기 때문에 배척하고 적대시하고 비난하고 소탕하는 것과는 전혀 다른 문제이다. 자신의 기준으로 도저히 이해가 되지 않고 불편하기 짝이 없지만, 그럼에도 불구하고 그 본원적이고 자연발생적인 감정을 넘어서 타자의 존재를 승인하는 것이 관용의 핵심이 되어야 한다. 왜 이런 관점과 자세가 필요한 것인가? 마음이 한없이 넓거나 다양한 문화에 대해서 워낙 경험이나 학습이 많이 이뤄져 있어서 웬만큼 다른 문화를 접해도 쉽게 수용할 수 있는 사람들만이 관용의 태도를 갖는 것이 아니어야 하기 때문이다. 관용이란 내면의 세밀한 느낌 차원에서 저항감 없이 이질적인 타문화들을 받아들이는 너그러움이 아닐 수도 있다. 사람들의 마음이 그 수준으로까지 변화하기 전에도 관용은 이뤄질 수 있다. 관용과 불관용이 완전히 상극을 이루는 정신적 태도가 아니라, ‘받아들이기 어렵지만, 인정할 것인가’ 아니면 ‘받아들이기 어렵기 때문에, 역시 인정할 수 없다’는 백지장 한 장의 차이(‘어렵지만’과 ‘어렵기 때문에’의 한 글자 차이)라는 점이 강조되어야 한다. 그러나 그 사소한 차이가 전쟁이나 평화냐를 가르는 엄청난 차이로 귀결된다. 관용은 품성 자체의 본질적이고 근원적인 변화가 꼭 필요한 것은 아니다. 도저히 수용하기 힘든 이질적인 타자 또는 그 문화가 자기가 살고 있는 사회 안에 함께 공존하고 있다는 사실을 인정하고, 그래서 결국 함께 살 수밖에 없음을 의식적으로 받아들이고, 함께 사는 방향으로 자신의 행동을 제어하는 수준에서 관용은 이뤄질 수 있다.

③ 다문화교육과 평화지향적 통일교육의 접목 가능성

남한과 북한의 통일은 민족사적인 거대 프로젝트이다. 즉 그것은 한민족이 근대 국가를 완성하는 작업으로서, 한 때 어떤 사학자는 통일이 이뤄지는 시점을 기준으로 근대사와 현대사를 나누어야 한다고 주장하기도 했다. 유럽의 근대사는 민족이라는 문화적 범주와 국가라는 정치적인 범주를 동일한 경계로 일치시키는 운동

평화교육의 개념과 내용체계에 관한 연구

에 의해 진행되었다. 제3세계의 경우 2차 대전 이후 민족의 해방을 쟁취하고 독립 국가를 건설하여 스스로의 힘으로 공동체를 지키고 경영하게 되었다. 그런 점에서 볼 때 한반도의 통일은 민족이 하나가 되어 독자적인 정치적인 체제를 이루고자 하는 근대적 열망을 뒤늦게 실현하는 것이라고도 할 수 있다.

그런데 세계는 어느덧 탈근대적인 상황으로 진입하였고 남한도 그 흐름의 한 복판에 서 있게 되었다. 세계화(globalization)는 경제 시스템, 문화, 인구 이동 등 다차원적으로 그리고 매우 빠르게 진행되고 있다. 2007년 현재 국내에는 190개국 100만 명의 외국인이 거주하고 있는 것으로 추산되는데, 이는 우리나라 전체 인구의 거의 2퍼센트에 육박하는 규모이다. 한국에 거주하는 외국인이 본격적으로 늘어난 것이 1990년대 이후 노동자들이 몰려 들어오면서부터였다. 최근에는 한국인 남성과 결혼하여 정착하는 외국인들이 점점 늘어나고 있고, 전체 결혼 가운데 15퍼센트 정도가 국제결혼이며, 일부 농촌지역에서는 전체 결혼의 30~40퍼센트 정도나 된다. 핏줄에 집착하는 보수적인 농촌에서 순혈주의가 먼저 깨져나가고 있음이 아이러니라고 할 수 있다.

반면 도시인들의 경우, 정보와 소비문화의 면에서 세계화의 영향이 점점 커지고 있다. 과거에는 대중매체를 통해서 외국의 대중문화들이 유입되어 왔지만, 최근에는 인터넷이나 유선방송을 통해 예전과는 비교가 될 수 없을 만큼 엄청난 문화들이 쏟아져 들어온다. 젊은 여성들 사이에 유행하는 미국 드라마 열풍은 단순한 여가를 넘어 생활양식 그 자체를 흡수하는 움직임으로 나타나고 있다. 최근 일부 지역에서 ‘뉴욕 스타일’이라는 것이 확산되고 있는데, ‘브런치(brunch) 레스토랑’에서 패션에 이르기까지 ‘뉴요커들’의 감각을 따라잡기 위해 애쓰는 모습이다. 또한 일본과 홍콩 등으로 원정 쇼핑을 나가는 젊은이들이 늘어나고 있는데, 그들은 한국보다도 그쪽 나라들에 훨씬 친근감을 느낀다고 이야기한다. 곳곳에 영어마을이 들어서고 조기 유학의 열풍 속에 어린 나이에 외국 문화를 경험하고 영어를 유창하게 하는 청소년들이 점점 많아진다. 그들에게 한국이라는 국가가 지니는 의미와 거기에서 주어지는 정체성은 윗세대와 전혀 다를 수밖에 없다. 이렇듯 급변하는 남한의 문화적 상황은 통일을 준비하는 과정에서 어떻게 파악되어야 하는가?

새터민 청소년들이 다니는 어느 대안학교의 교장이 이런 말을 한 적이 있다. 북한에서 탈출하여 중국을 몇 년간 떠돌다가 한국에 정착한 아이들이 하는 말이, 북한에서는 배고파서 살기 힘들었고, 중국에서는 공안에게 잡혀갈까봐 무서워서 살기 힘들었는데, 남한에 오니까 몰라서 못 살겠다고 한다. 같은 한국어를 쓰지만

생소하고 어려운 단어들 너무 많고, 길거리의 간판 등에서 확연히 드러나듯 영어가 일상적으로 쓰이고 있기 때문에 전혀 다른 언어권에 온 것과 같은 이질감을 갖게 된다. 상대방의 말을 잘 못 알아듣고 대화에 끼어들기 어려울 때 정말로 바보가 된 기분이라. 게다가 워낙 다른 방식으로 굴러가는 사회 시스템 속에서 숨을 고르기 어려울 만큼 빠르게 전개되는 변화에 적응하기가 어려울 것이다.

같은 민족이라는 대의명분으로 통합하기에 남한과 북한의 문화는 너무 달라져 가고 있다. 감상적이고 당위적인 통일론을 경계해야 할 이유가 거기에 있다. 남한은 여러 민족 출신의 사람들이 공존하는 사회가 되었고, 많은 외국인들이 한국 국적을 취득하여 귀화하고 있다. 그리고 ‘순수한’ 한국인들도 점점 다중적인 정체성을 갖게 되면서 민족이라는 범주는 상대화되는 추세다. 한국은 본격적인 다문화 사회로 접어들고 있는 것이다. 그렇다면 이제 통일은 민족이라는 동일성(同一性)을 강화하는 방향이 아니라 다양성을 제고하면서 차이에 대한 관용을 확대하는 방향에서 접근해야 하지 않을까. 왜냐하면 북한 주민들은 현재 한국에서 살아가고 있는 수많은 외국인들 이상으로 남한의 국민들에게 낯선 집단일 수 있기 때문이다. 따라서 민족이라는 원초적인 귀속의식을 유지하면서도 현실적으로 존재하는 엄연한 차이를 직시하고 그 이질성을 조화롭게 공존시키면서 통합적인 질서를 수립해가는 방안을 모색해야 할 것이다.

바로 그러한 전망에서 ‘평화’라는 개념이 부각된다. 인류의 역사에서 벌어져온 수많은 전쟁들은 자기와 다른 타자(他者)들을 흡수 동화시키거나 소탕하고 섬멸하려는 충동에서 비롯되었다. 평화는 상대방을 있는 그대로 인정하면서 차이에 대한 관용을 가지는 태도를 요구한다. 언어, 외모, 종교, 습관 등을 달리하는 개인이나 집단들이 계속 섞이는 세계에서 다름에 대한 너그러움이 그 어느 때보다도 필요하다. 한국사회는 그런 사회로 나아가고 있고, 문화적인 다양성의 제고가 의식적, 무의식적으로 진행되고 있다. 그런데 이러한 변화는 통일에 오히려 유리한 기반이 된다고 볼 수 있다. 즉, 우리 사회 안에 여러 부류의 집단과 하위문화(sub culture)가 형성됨으로써 여러 가지 ‘차이’에 대해 익숙해진다면, 북한과 통합되어 가는 과정에서도 그만큼 마찰이나 부작용을 줄일 수 있을 것이다.

통일이라는 과제를 다문화 사회의 맥락에서 이해하는 문제에 대한 효과성은 탈북 청소년들의 적응을 돕는 시도들에서도 드러난다. 국가청소년위원회는 새터민 청소년을 위한 종합 지원체계 수립의 필요성을 절감하고 2005년 <무지개청소년센터>를 설립하였다.²²⁾ 그런데 <무지개청소년센터>는 새터민 청소년에 대한 종합

평화교육의 개념과 내용체계에 관한 연구

지원 경험을 토대로, 한민족청소년(중국 조선족 청소년, 중앙아시아와 러시아의 고려인 청소년들), 이주노동자 자녀, 결혼 이민자 자녀 등 다문화 청소년들의 사회적응과 문화통합 프로그램을 개발하여 시행하고 있다.²³⁾ 거기에 깔려 있는 기본적인 지향은 두 가지 이상의 문화권에 걸쳐 성장하고 있는 다문화 청소년들이 자신이 가진 문화적 배경으로 인하여 상처받거나 소외당하지 않고 우리 사회에서 건강하게 성장할 수 있도록 돕고자 하는 것이다. 문화적 차이가 존중되고, 더 나아가 그것을 자유롭게 표현하고 교류할 수 있는 사회를 만드는 것은 궁극적으로 통일 이후에 벌어질 수 있는 갈등과 소외의 상황을 최소한으로 줄이는 길이기도 하다.

(2) 일본의 ‘피스보트’ 프로그램

2차 세계대전을 전후하여 동아시아에서 가해자 국가였던 일본 정부는 일본의 침략 역사를 왜곡한 교과서를 제작하여 동아시아 지역의 피해국들과 또 다시 분쟁을 일으켰다. 이에 시민들과 대학생들이 중심이 되어 내부적으로는 국가제도를 통한 획일적이고 통제적인 교육제도에 반대하고, 대외적으로는 국정교과서 역사왜곡 문제로 야기된, 동아시아 지역 국가들과의 갈등 상황을 이해하고 해결하기 위해서 역사의 현장을 직접 방문하여 피해자의 목소리를 직접 들음으로써 정확한 역사를 배우자는 취지에서 1983년에 시작된 프로그램이다. 이 프로그램은 ‘피스보트(Peace Boat)’라고 명명된 배를 타고 동아시아 지역뿐만 아니라 세계 곳곳의 역사적인 현장을 방문하여 현장학습을 함으로써, 소극적 차원에서는 일본의 전쟁 역사를 반성하고, 좀 더 적극적 차원에서는 동아시아 국가들의 평화적 관계를, 나아가 세계 평화를 지향하는, 시민 주도적이고 창의적이며 적극적인 평화운동, 평화교육의 성격을 지니고 있다(김선용, 2005: 3).

22) 그 주요 사업은 아래와 같다.

- 대한민국 입국 초기부터 학교와 사회에 정착하는 시기까지 일관된 지원
- 중장기 적응과정 모니터링체계 구축 및 전문적 지원
- 정부 각 부처의 지원사업과 학교, 민간단체 간의 연계체계 구축
- 발달 특성 및 학력 측정 방식 개발과 진로진학 지도체계 마련

23) 그 주요사업은 아래와 같다.

- 다문화 청소년 종합 지원체계 구축
- 다문화 청소년 사회적응 및 문화통합 프로그램 개발
- 모든 청소년을 대상으로 한 다문화 교육 프로그램 개발 실시

앞에서 지적한 바와 같이, 전후(戰後) 일본의 평화운동이 원폭 피해에 초점을 맞춘 반핵운동이 주류(主流)인 상황에서, 피스보트 평화운동·평화교육을 주도하는 시민단체는 그 시작부터 일본의 군국주의 세력도 가해자일 뿐만 아니라 일제의 침략에 의해서 고통을 당한 동아시아의 시민들도 같은 피해자라는 사실을 전제했다는 점에서, 그리고 다른 시민사회단체 활동가들이 대체로 노령화와 세대 단절이라는 어려움을 겪고 있는 반면, 피스보트는 상근 실무자들부터 자원봉사자들에 이르기까지 20대 젊은이들이 주류를 차지하고 있다는 점에서 일본 사회 내의 다른 시민사회단체들과 구별되었다(김선용, 2005: 4).

올바른 역사인식을 바탕으로 동아시아의 냉전을 극복하고, 남반구와 북반구의 빈부 격차를 해소한다는 정체성을 표방하면서 시작한 피스보트는 이후 점차 규모가 확장되어 아시아 몇 개국 순항수준에서 세계일주 규모로 발전하면서 시민교육을 더욱 강화하기 위해서 ‘지구대학 프로그램’을 개발하여 활동가들을 양성하고 있고, 풀뿌리 시민사회단체와의 전 지구적 네트워크를 구축하면서 평화와 인권, 평등, 지속가능한 개발 등 지구적 차원의 의제를 중심으로 활동하고 있다. 그런데 피스보트가 이렇듯 일본 내부가 아닌, 지구 차원의 문제를 가지고 거꾸로 일본 사회를 비판하고 통찰해가는 운동 방식을 택하게 된 것은 일본 사회가 가지고 있는 경직성과 폐쇄성, 그리고 정치적·사회적 제약에서 비롯한 측면이 크다(김선용, 2005: 12), 바로 이런 이유에서 이념이나 사회문화적 차원에서의 경직성과 폐쇄성이 일본보다 결코 약하지 않은 우리 사회에서 일반인들의 일상적 삶과 만나, 실감나는 통일교육이 그 어느 때보다도 요청되는 때에, 사회적 문제에 점차 관심을 갖지 않는 경향을 보이는 일본 젊은이들의 관심을 끈 피스보트 사례는 우리의 통일교육에 어떤 상상력이 필요한가를 잘 보여준다.

① 피스보트의 현황²⁴⁾

1983년 9월에 첫 항해를 시작한 피스보트는 1980년대 말까지는 냉전 극복과 반핵, 일본의 과거사 반성 등의 주제에 초점을 맞춰, 1년에 1회 혹은 2회(대체로 8월과 9월 사이), 한 번에 약 2주 일정으로, 주로 일본 내 섬들과 베트남, 캄보디아, 홍콩, 태국, 한국 등 동아시아 지역의 역사적 현장을 방문하고, 항해 중 선상(船上)에서 여러 가지 강좌를 진행하였다. 여행 참가자 수는 배의 규모에 따라 달랐는데,

24) 피스보트의 현황, 운영 원칙, 프로그램 내용 등 부분은 김선용의 『피스보트 글로벌 평화교육에 관한 사례연구』 중에서 관련 내용을 발췌, 정리한 것이며, 본문 중에는 별도 인용표기를 생략하였다.

평화교육의 개념과 내용체계에 관한 연구

1회당 150명에서 500명 사이의 승객이 참여했으며, 연령층도 2살부터 최고령 나이 93살까지 그 폭이 매우 넓었는데, 50~60대가 전체 승객의 40퍼센트(대부분 명예 퇴직자나 연금수령자들)이고 10~29대가 37퍼센트(대부분 일명 '아르바이트 족')인 반면, 30~40대가 상대적으로 적었으며, 남녀 비율은 각각 40:60 정도였다(45회 크루즈의 통계 수치). 참가자 중 대략 10퍼센트 정도만이 시민활동을 하고 있거나 일본 사회의 우경화를 우려하는 시각을 가진 사람일 뿐, 실제 피스보트를 타는 사람들의 80~90퍼센트는 피스보트를 타기 전까지는 시민운동과는 전혀 관련이 없는, 일본 중류층 사회의 평범한 시민들이다.

1990년대 들어서는, 피스보트는 1991년 12회 크루즈부터 2002년 38회 크루즈까지의 기간 동안 아시아 순항 기착지 중에 북한을 다섯 차례 포함시켰으며, 특히 1996년 8월에 있었던 19회 크루즈에서는 재일한국인과 함께 북한 방문이라는 단독 목적으로 '평화의 배'를 띄우기도 했다. 또한 일본 입장에서는 종전(終戰) 60년, 그리고 우리의 입장에서는 광복 60주년이 되는 해인 2005년 8월에 일본의 피스보트와 한국의 환경재단이 협력하여 '그린피스보트'라는 공동 프로그램을 개발하여 배를 띄우는 수준에까지 발전하였다.

피스보트가 세계적 차원의 프로그램으로 발전한 것과 관련해서는, 1990년 11월~1991년 1월 사이에 진행되었던 10회 크루즈에서 처음으로 소위 '대륙크루즈'가 시도되어 1998년(23회 크루즈)까지 '대륙크루즈'와 '아시아크루즈'를 병행 운영해오다가, 크루즈 운영과 프로그램에 관한 노하우도 생기고 아울러 피스보트 조직도 안정되면서 1998년(24회 크루즈)부터는 '대륙크루즈'를 정기적으로 운영하는 단계에까지 이르렀다. 그리고 1999년 26회 크루즈부터는 시민교육 프로그램을 정규화하고 시민활동가를 양성할 목적으로 '피스보트 지구대학 프로그램'을 개설하기에 이른다.

피스보트 크루즈 기획은 배를 대여하고 항해 중 프로그램을 만들며 여행객을 모아서 대륙크루즈와 아시아크루즈를 운영하는 전 과정 일체를 관여한다. 배 대여비는 배의 규모에 따라 다르지만 평균적으로 1회에 4~6억 엔 정도이며, 모든 비용은 피스보트 크루즈 승객들의 참가비용으로 충당되는데, 참가자 1인당 참가비용은 방의 크기나 배의 층수, 선택 여행, 지구대학 프로그램 참석 여부 등에 따라 다르지만 가장 낮은 비용이 한화로 약 1천3백만 원 정도이다. 이는 한국 사람들에게는 큰 부담이지만 일본 사회의 중류층의 경제력을 고려하면 큰 부담이 되지 않는 수준으로 평가된다.

② 피스보트 운영 원칙

피스보트 프로그램은 크게 다음 여섯 가지의 원칙 하에서 운영되고 있다:

▶ **협력과 연대**

피스보트는 지구상에서 발생하는 모든 분쟁이나 불평등, 환경 파괴 등과 같은 주제는 어느 특정 지역에 국한된 문제가 아닌, 전 지구적 문제로 인식하며, 따라서 지구시민, 시민사회단체, 그리고 세계 각국 정부들이 연대와 협력을 통해 풀어나가야 한다는 철학을 가지고 지구적 차원의 연대활동에 주력한다.

▶ **시민사회운동에 기초**

한 사회의 변화와 혁신은 그 사회의 주체이자 사회문제의 직접 당사자인 시민들의 적극적 참여를 통해서만이 가능할 수 있다는 믿음에 기초하여, 교육과 지역운동을 통해 지역주민들을 시민사회운동에 참여할 수 있도록 돕는다.

▶ **경제적 자립**

피스보트는 시민사회단체 활동의 자율성과 독립성을 유지하기 위해서, 정부나 종교단체, 기업 등 외부 기관으로부터 재정적 지원이나 기부금을 받지 않는다는 원칙을 지키며 운영한다.

▶ **참여와 수평적 구조**

피스보트는 프로그램을 기획하고 운영하는 과정에서 모든 실무진들이 주체적으로 참여할 수 있도록 수평적·공개적·민주적·포괄적 방식의 운영 체제를 채택한다.

▶ **자원 활동 지원과 장려**

자원 활동은 건강한 시민사회운동의 핵심 요소이기에, 피스보트는 사회문제에 점점 무관심해져가는 일본 젊은이들을 동원하고 교육하기 위해서 젊은이들의 감각에 맞는 다양한 자원 활동 프로그램을 적극 활용한다.

▶ **모든 정당이나 종교단체로부터의 독립성 유지**

재정적 차원에서의 자립뿐만 아니라 시민사회운동의 자율성을 지키기 위해서, 피스보트는 모든 정당이나 종교단체로부터의 독립성과 중립성을 유지한다.

평화교육의 개념과 내용체계에 관한 연구

③ 피스보트 프로그램 내용

피스보트 지구향해를 통해 중요하게 다룬 교육내용을 정리하면 다음과 같다:

- 일본 역사교과서 바로잡기
- 전쟁피해자, 히로시마, 나가사키 원폭피해자 보상 문제
- 동아시아의 안보 관련 문제 (반핵운동, 역사교과서, 영토분쟁 등)
- 일본 평화헌법 '제9조' 개정 반대운동
- 대인지뢰 제거운동
- 환경운동
- 구호물자와 재활용컴퓨터 증정과 컴퓨터교육을 통한 지역 활성화 지원
- 반핵운동
- 내전이나 전쟁 지역에서의 우라늄 노출 실태조사
- 인권운동 (토착인, 내전 지역의 어린이와 여성들, 이주노동자 문제, 난민 문제 등)
- 분쟁의 평화적 해결 (이스라엘과 팔레스타인, 인도와 파키스탄, 보스니아와 세르비아 등)
- 스포츠('Peace Ball' 전달과 축구교류 등)와 문화 교류

이상의 교육내용 목록을 보면, 마치 한 사회의 다양한 시민사회단체들의 활동 내용들을 종합한 듯하다. 향후 시민사회운동이 시민의 삶에 의미 있는 영향력을 주면서 동시에 사회를 변혁할 수 있는 힘을 갖고자 한다면, 자기 영역 배타적 자세를 넘어서서 범영역적 관점과 안목을 가져야 하며, 동시에 타 영역과의 네트워크 운동 방식이 필요한데, 이 점에서 피스보트는 매우 훌륭한 전형을 보여주고 있다. 피스보트는 앞에서 정리한 교육 목표를 실현하기 위한 프로그램의 틀로서 크게 다음 두 가지가 있다:

▶ 선상(船上) 프로그램

피스보트가 선상교육활동으로 진행하는 프로그램으로는 오픈강좌²⁵⁾, 자주기회²⁶⁾, 문화와 스포츠 행사, 주창활동²⁷⁾, GET(Global English/Espanol Training) 프

25) 오픈강좌는 말 그대로 원하는 사람이면 누구라도 참여할 수 있는, 일종의 '열린 교실'로서, 일반 강의, 패널토의, 비디오 시청, 공연, 영화 감상 등 다양한 방식을 통해서 진행된다(김선용, 2005: 26).

26) 전문 강사나 초청 강사가 아닌, 일반 참가자들이 직접 기획하고 진행되는 교육프

로그램²⁸⁾, 지구대학(Global University) 프로그램²⁹⁾ 등이 있으며, 하루에 50여 가지 정도의 프로그램이 진행된다.

▶ 기항지(寄港地) 프로그램

피스보트 기항지 활동은 여행 목적과 더불어 선상교육의 연장선상에서 진행되는 현장학습으로, 참가자들로 하여금 방문하는 지역의 다양한 문화, 현지인들과의 만남, 그 지역의 핵심 문제 등을 실제 몸으로 체험하게 하는 ‘글로벌 시민교육’의 가치를 실현하려는 프로그램인데, 구체적으로는 기항지에서의 문화교류프로그램, 기항지 지역 현실을 이해하기 위한 교육프로그램, 기항지의 지속가능한 발전을 위한 지원 활동, 기항지 지역 주창활동의 지원과 연대 등의 세부 프로그램들로 구성되어 있다.

④ 피스보트가 평화지향적 통일교육에 대해서 갖는 함의

그동안 우리 사회에서 시행되었던 통일교육은 지식과 정보 전달 중심적이고, 학습자의 참여보다는 공급자 중심적 접근을 해왔으며, 교육내용을 구성함에 있어서도 상당 부분 국가 주도적이었기 때문에, 통일문제와 관련하여 시민들에게 뿐만 아니라 청소년들에게도 설득력 있고 생동감 있는 자극과 확신, 상상력을 불러일으키지 못했다는 일부의 지적도 있다. 이러한 우려는 우리 청소년들을 대상으로 한 통일의식 조사에서 통일문제에 관한 무관심이 높게 나타나고 있는 사실로 드러나

로그램으로서, 주제는 개인적인 취미생활에서 뉴스 제작기술, 사진 기술 배우기 등 매우 다양하다(김선용, 2005: 26).

- 27) 피스보트의 핵심 활동 중 지역과 국제NGO간의 네트워크를 통한 상호협력이 있는데, 이를 위해 피스보트는 기항지의 풀뿌리시민운동단체와 협력하여 그 지역의 핵심적인 문제에 대해 깊이 이해할 수 있는 시간을 가지며, 필요한 경우 국제적 여론을 환기시키고 국제적 압력을 행사하기 위한 활동을 하기도 한다(김선용, 2005: 28).
- 28) 피스보트는 기항지에서 참가자들의 의미 있는 여행과 기항지 지역주민들과의 효과적인 의사소통을 돕기 위해서, 약 3개월간의 항해 기간 동안에 영어와 스페인어 강좌를 개설하고 있다(김선용, 2005: 28).
- 29) 피스보트 지구대학 프로그램은 크루즈 항해 기간인 3개월 동안 진행되는, 본격적인 평화교육 전문프로그램으로서, 자체 교육과정과 평가 제도를 가지고 운영되고 있으며, 한국의 성공회대학교, 일본의 세이센여자대학 등과 협정을 맺어 참가 대학생의 활동 내용에 따라 학점을 부여하기도 한다. 지구대학에서 다루는 내용은 민족 분쟁과 차별, 지구화와 이주노동자 문제, 미디어비평, HIV/AIDS, 지구 온난화 현상 등 다양한 영역에 펼쳐 있으며, 교육 진행은 강의나 세미나, 워크숍, 공개자유토론회, 조별활동, 현장방문학습 등 체험 중심적이며 학습자 주도적인 방식으로 이뤄진다(김선용, 2005: 37-38).

평화교육의 개념과 내용체계에 관한 연구

기도 한다.

통일문제에 대한 이러한 무관심을 극복하고자 통일부에서는 다음번 국정교육과정에 통일교육 다루는 공간을 최대한 확보하기 위하여 최선의 노력을 하였다. 그러나 8차 국정교육과정에서 통일교육을 위한 공간이 획기적으로 늘어난다고 하더라도, 과연 그것이 기대한 대로 통일교육에 대한 국민적 관심을 높일 것인가는 또 다른 문제이다. 우리 사회의 제도교육은 국민들로부터 통째로 불신을 당하고 있고, 그나마 입시와 관련된 과목은 그럭저럭 버틴다고 하더라도 비(非)입시 교과목들은 그것이 아무리 우리의 삶의 질 고양에 도움을 준다고 하더라도 학생들의 관심을 충분히 끌어내지 못하는 안타까운 실정이다.

그러면 지금처럼 비정상적인 입시경쟁 상황에서는 통일교육에 대한 다른 어떤 대안도 없는 것인가? 여기서 교육의 공간을 꼭 ‘땅 위’여만 한다는, 그것도 우리 ‘땅 안’이어야 한다는 생각을 바꿀 수만 있다면, 매우 발랄하고 생동감 넘치는 통일교육이 얼마든지 가능하다. ‘배’라는 중립적(이념이나 민족, 인종, 종교, 국적 등 모든 면에서)이며 낭만적인(바다를 향해하며 느끼는 자유와 해방, 그리고 낭만) 공간에서 여행이 가져다주는 흥분과 지구적 차원의 문제에 대해서 토론할 때 성숙하는 냉철한 의식, 그리고 기항지에서 만나는 사람들과 교류하면서 깊어지는 안목 등이 서로 부딪치면서 만들어 내는 피스보트의 평화교육은 굳이 통일교육의 현장이 ‘교실 안’에 국한될 필요가 전혀 없음을 말해준다.

물론 일본 정치가 우경화로 치닫고, 고액 연금수령자가 늘어가며, 젊은이들은 사회문제로부터 멀어져가는 현실 속에서 시민운동의 역동성을 찾기 위한 한 방안으로 시작된 피스보트일지라도 비용 면에서는 일개 시민사회단체가 주도하기에는 가히 천문학적 비용이 필요하기에 피스보트 방식을 다른 사회에 그대로 적용하는 것은 많은 무리가 있고, 또 비현실적 측면이 있다. 그러나 피스보트 방식의 평화교육이 초점을 맞춘 기대효과가 매우 미래지향적이라는 사실만으로도 평화지향적 통일교육에 신선한 상상력을 주기에 충분하다. 우리의 통일교육에 무엇보다도 필요한 것이 통일교육을 통해서 실현하려고 하는, 미래에 대한 전망이며, 그러한 전망을 실현하는 데 필요한 상상력이기 때문이다. 피스보트의 평화교육은 바로 이 전망과 상상력을 매우 다양한 방식으로 보여주고 있는 것이다. 그리고 외부로부터 재정적 지원을 받지 않음으로써 시민운동의 독립성을 유지하겠다는 원칙은 그 자체로서 매우 중요하며 존중되어야 하지만, 평화지향적 통일교육은 통일‘후’단계가 아닌, 통일‘과정’단계에서의 통일교육으로, 시민사회단체의 의지와 역량만으로는 가

능하지 않고 국가의 체계적이고 전문적인 지원과 협력이 여전히 필요하기 때문에 고비용 문제는 향후 국가와 시민단체가 함께 고민해야 할 과제이다. 여기에 더하여, 국가가 오히려 적극적으로 개입하고 지원하여 소위 ‘바다 위에 떠있는 통일학교’를 진수시킨다면, 피스보트가 보여주었던 수준보다 훨씬 높은 차원의 화해와 소통을 위한 평화지향적 통일교육을 세계에 보여줄 수 있을 것이다.

독일의 폰 바이체커 전(前) 대통령은 분단을 경험한 나라가 살 길은, 그리고 나아가 세계적인 경쟁력을 갖출 수 있는 거의 유일한 방법은 바로 서로 힘을 합쳐 협력하는 것이라고 하면서(김대중평화센터, 2007: 89), 그러나 독일의 통일과정에서 이미 저지른 실수를 반복하지 않기 위해서는 너무 서두르지 않아야 한다는 점을 강조한다. 그는 독일이 통일에 대한 준비를 충분히 제대로 하지 못한 채 통일을 맞이했음을 고백하면서, 이렇게 된 이유가 독일이 ‘분단’에 너무 익숙해 있었기 때문이었다고 분석하였다. 즉, 분단을 극복하려는 의지는 분명히 강했지만 그러한 의지를 실현하기 위한 현실적 준비가 충분하지 못했다는 것이다(김대중평화센터, 2007: 96-97). 이상에서 살펴 본 세 가지 사례가 우리의 통일교육에 공통적으로 주는 시사점은 독일보다 더 오랜 기간을, 그것도 물리적 전쟁과 이념 전쟁을 가혹하게 치렀던 우리의 경우가 독일보다 ‘분단의 내면화’가 훨씬 깊게 각인되었을 것이기에 그만큼 통일에 대한 우리의 의지를 실현시키려는 준비도 훨씬 더 철저하게 하지 않으면 안 된다는 사실이다. 본 정책연구에서 통일교육과 평화교육의 접목을 시도한 것은 내면화된 분단은 통일의 필요성이나 당위성에 대한 인지적 접근 방식으로는 가능하지 않고 평화교육적 접근을 통해서 훨씬 효과적으로 그 목적을 달성할 수 있기 때문이다. 평화지향적 통일교육은 내면화된 분단을 씻어내는 매우 효과적인 ‘준비’과정이며, 앞에서 분석한 세 가지 사례는 통일‘과정’단계에서의 철저한 ‘준비’ 과정으로서의 평화지향적 통일교육의 필요성과 시대적 적합성을 실천적으로 증명하는 것들이라고 하겠다.

Ⅲ. 평화지향적 통일교육의 기본 원리

III. 평화지향적 통일교육의 기본 원리

1. 평화지향적 통일교육의 개념과 기본 원리

1) 평화지향적 통일교육의 개념

그러면 앞에서 새롭게 도입한 ‘평화지향적 통일교육’의 핵심 개념은 무엇인가? 또 기존의 통일교육과는 무엇이 다른가? 우선 평화지향적 통일교육은 ‘평화’라는 가치와 ‘통일’이라는 가치가 결합하는 방식에 따라서 다음 세 가지 유형이 가능할 수 있다.

- 평화를 위한(for) 통일교육
- 평화에 관한(on) 통일교육
- 평화에 의한(by) 통일교육

그런데 여기서 중요한 것은 평화지향적 통일교육의 핵심적 특성은 바로 양쪽 교육이 지향하는 가치와 교육원리가 서로 합쳐지는 방식이 단순한 물리적 결합이 아니라 ‘융합(融合)’이라는 사실이다. 즉, 평화지향적 통일교육은 평화교육의 가치와 교육원리를 통일교육의 가치와 교육원리와 서로 ‘융합’한 교육적 접근을 뜻하는 것이며, 평화교육의 내용과 방법론을 기존 통일교육에 덧붙이는 수준의 것과는 전혀 다른 차원의 개념이다. 예를 들어, 우리 사회에서는 평화교육을 갈등해소기술 정도로 이해하는 경향이 강한데, 이러한 풍토에서는 평화지향적 통일교육 또한 분단되어 서로 갈등하는 집단 사이의 갈등 해소를 위해서 갈등해소기술인 평화교육을 도입해서 통일의 가능성을 높이려는 교육으로 해석될 수 있는 소지가 크다. 하지만 평화교육은 갈등해소를 위한 ‘테크놀로지’로 환원될 수 있는 성질의 것이 아니며, 따라서 평화지향적 통일교육도 ‘소금물=소금+물’(‘평화지향적 통일교육의 두 가지 기본원리’ 부분에서 상술)처럼 ‘평화교육+통일교육’의 단순 결합물이 아니다. 평화지향적 통일교육은 통일문제를 접근하는 데 있어서 오랜 기간 동안 지속된 ‘분단’이 우리 사회에, 그리고 우리 자신에 내면화한 ‘폭력성’을 ‘평화감수성’으로 대체해야만 건강하고 지속가능한 통일이 실현될 수 있다는 신념에 기초한, 통일의 가능성을 실질적으로 높일 수 있는 대안적(代案的) 통일교육인 것이다. 통일문제

평화교육의 개념과 내용체계에 관한 연구

를 접근함에 있어서 ‘내면화된 폭력성’을 ‘평화감수성’으로 대체해야 할 정치경제적·시대적 필요성은 다음과 같다:

첫째, 남북 간의 문제는 단지 한반도만의 문제가 아니며, 주변국들은 물론, 동아시아 지역, 나아가 세계의 문제와 직결되어 있는 상황이 지금의 정세이다. 따라서 남북의 통일은 동북아시아, 아시아, 나아가 세계의 평화와 직결되어 있다는 인식하에서 통일문제를 접근할 필요가 있다. 즉, 한반도의 통일은 당위론적으로 그 안에 평화지향적인 성격을 가지고 있어야 한다.

둘째, 한반도는 남북 모두 민족적 결속을 목표로 전환기에 처한 동북아시아에서 새로운 발전모델을 건설해야 하는 상황에 있다. 이러한 상황에서 국가적 과제는 남과 북의 평화체제 건설과 함께 이를 관통하는 정치경제적 모델을 새롭게 만드는 것이다. 그런데 이러한 시대선도적인 모델은 남북 어느 한쪽의 내부적 선택만으로는 실현할 수 없고, 남과 북 모두에게 공동의 이익이 될 수 있는, 평화지향적인 협력체제가 가속화될 때 가능할 수 있다.

셋째, 남북 간의 평화지향적인 협력체제는 양쪽 정부당국 간의 합의와 실천만이 아니라 평화의 직접 당사자들의 한 축인 국민들, 민족구성원들의 생활 속의 합의 실천이 중요한 전제가 된다. 따라서 한반도의 평화체제, 나아가 통일을 지향하는 통일교육은 국민들의 실천적 삶을 이끌어 낼 수 있어야 하며, 평화교육은 바로 이 점에서 기존 통일교육에 좀 더 교육적이고 실천지향적인 상상력을 불러일으킬 수 있다.

이상과 같은, 한반도를 둘러싼 정치경제적 상황, 그리고 현대 사회의 시대적 요구를 고려할 때, 기존 통일교육은 그 안에 평화감수성을 내면화한다는 인식을 적극적으로 반영할 필요가 있다. 평화지향적 통일교육을 바로 이렇듯 평화감수성의 내면화라는 인식 토대 위에서, 그리고 민족 공동 번영이 아시아, 나아가 세계 평화와 직결된다는 인식 토대 위에서 통일교육에 새로운 활력을 주고자하는 목적을 가지고 있다.

2) 평화지향적 통일교육의 두 가지 기본 원리

우리 사회에서 평화교육은 “평화를 실현할 수 있는 인간의 능력과 자질을 길러

III. 평화지향적 통일교육의 기본 원리

주는 여러 가지 차원과 형태의 교육”(이삼열, 1991), “삶의 모든 영역에서 나타나고 있는 비평화적인 요인을 제거하고 평화를 사랑하는 마음과 평화를 추구하는 능력을 길러주는 교육”(정영수, 1993), “인류 공동의 선한 가치인 평화를 유지하고, 평화를 만들어내고, 평화를 증진시킬 수 있도록 사람과 사회를 변혁시키는 의식적인 노력”(강순원, 2000) 등 다양한 개념으로 정의되고 있으며, 이렇듯 다양한 개념을 종합하여 서울YMCA와 청년평화센터‘푸름’은 “평화를 실현할 수 있는 인간의 능력과 자질을 길러주는 데 필요한 지식·태도·기술을 학습자들에게 습득케 하는 학교교육 및 사회교육”, 그리고 “교육적인 면에서 볼 때 ‘평화를 위한(for peace) 교육’이고, 교육내용 면에서 ‘평화에 관한(on peace) 교육’이며, 교육방법 면에서 ‘평화에 의한(by peace) 교육’이고, 교육이념 면에서 ‘평화일꾼(growing peacemaker)을 기르는 교육’”이라고 정리하였다(서울YMCA·청년평화센터‘푸름’, 2007: 15).

이렇듯 다양한 평화교육 개념들에는 공통적 성격이 있는데, 소극적 차원에서는 반(反)평화적 요소나 갈등을 해소하기 위하여, 그리고 적극적 차원에서는 평화를 실현하는 데 도움이 되는 지식과 태도, 기술 등을 익힌다는 것이 바로 그것이다. 즉, 갈등 해소나 평화 실현을 위한 기술적인 것으로 평화교육을 이해하는 것이 일반적인 경향이다. 그리고 이렇듯 갈등해소 기술적 차원의 평화교육 실천들 중에는 서로 갈등하는 집단들을 만나게 하는 데 초점을 맞춘 프로그램들이 많은데, 사실 갈등 해소나 평화의 실현은 기술적 접근으로는 그 목적을 달성할 수 없다는 것이 문제이다. 따라서 평화지향적 통일교육의 개념은 갈등 해소를 위한 기술·지식·태도에 초점을 맞춘 평화교육과 기존의 통일교육을 단순히 ‘물리적’(物理的)으로 합쳐놓은 것이어서는 안 된다. 통일교육과 평화교육을 합쳐서 평화지향적 통일교육이라는 대안을 창출하기 위해서는 다음 두 가지 기본 원리에 충실해야 한다.

(1) 교육내용과 방법론의 물리적 결합이 아닌, 가치와 개념의 화학적 융합(融合)의 원리

평화지향적 통일교육을 쉽게 생각하면 그동안 통일교육이 민족공동체에 기초한 통일의 당위성과 필요성을 역설하는 데 초점을 맞춰왔다면, 이제 남북 갈등은 이념적 갈등에서 벗어나 언어·문화·교육·경제 등의 영역에서 뿐만 아니라 심지어 사고방식과 생활방식에까지 ‘분단의 내면화’가 진행되었기 때문에 갈등에 대한 다면적 이해와 갈등 해결 능력이 통일교육에도 필요하니, 갈등 해소에 초점을 맞춘 평화교육을 통일교육과 접목시켜, 지금 통일교육이 직면해있는 한계를 넘어서

평화교육의 개념과 내용체계에 관한 연구

보자는 것이 그 목적이라고 설명할수도 있다. 그러나 평화지향적 통일교육의 개념을 이런 수준에서 설명하는 것으로는 그 의미를 충분히 드러냈다고 볼 수 없다. 평화지향적 통일교육은 기존의 통일교육에 갈등 해소를 다루는 평화교육을 물리적으로 붙여놓은 것이어서는 안 된다. 평화지향적 통일교육은 통일교육과 평화교육을 내용이나 가르치는 기술을 ‘공유’하는 수준이 아니라, 각각의 교육이 지향하는 가치와 개념을 화학적으로 융합시켜, 기존의 통일교육과도, 또 현재 진행되고 있는 평화교육과도 질(質)적으로 개념이 다르지만 새로운 그 ‘무엇’이지만, 바로 이렇게 새로운 개념의 ‘무엇’이 오히려 기존의 통일교육과 평화교육이 지향하는 각각의 목적을 원래 그것들보다 훨씬 더 효과적이고 생산적으로 실현할 수 있는 그런 것이다.

예를 들어 보자. A와 B라는 두 요소가 서로 결합하는 방식을 생각하면, 이 두 가지 요소가 결합하는 방식은 크게 ‘ $A+B=(A+B)$ ’와 ‘ $A+B=C$ ’라는 두 가지가 가능하다. 여기서 (A+B)와 C의 차이점은 (A+B)의 경우는 A와 B가 합쳐지기는 했지만, 그 합성물 속에는 여전히 A와 B의 각각의 고유한 성질을 그대로 간직하고 있는 반면, C는 A의 속성과 B의 속성이 화학 작용을 일으켜 A도, B도 아닌, 전혀 새로운 물질인 것이다. 예를 들어, ‘소금물’과 ‘김치찌개’를 여기에 대입해보면, ‘소금물’은 ‘소금’과 ‘물’이 합쳐진 것으로, 분명 ‘소금’도 아니고 ‘물’도 아닌 새로운 물질로 보이지만, 사실 ‘소금물’ 속에는 ‘소금’과 ‘물’의 고유한 성질이 그대로 남아 있다. 반면, 김치찌개의 경우, 파, 김치, 돼지고기 등등 다양한 재료를 넣고 끓이는 과정에서 재료가 가지고 있던 각각의 고유한 맛은 전혀 새로운 맛을 창조하기 위해 사라진다. 만약 원 재료의 ‘맛’이 그대로 남아있어서 김치찌개를 한 입 넣는 순간 파의 강한 맛과 돼지고기의 비린내, 김치의 다양한 양념 맛 등을 모두 느낄 수 있다면 어떻게 되겠는가! 즉, ‘ $A+B=C$ ’는 그저 단순한 ‘맛’들의 물리적 합(合)이 아닌, 각각의 고유한 맛, 즉 자기 정체성의 ‘지양’을 통한 ‘즉자-대자적 상태’로의 화학적, 변증법적 변화인 것이다(고병헌, 1994: 95). 평화지향적 통일교육은 통일교육과 평화교육의 교육원리와 교육내용이 화학적으로 융합한 것이며, 기존의 통일교육과 시민교육이 각각 지향했던 ‘통일성’과 ‘다양성’, 혹은 ‘다원성’이라는 두 가지 가치체계가 합일(合一)을 이룬 ‘다양성 속의 통일성’, 혹은 ‘통일성 속의 다양성’을 지향하는 것으로, 이는 학습자에게 사물이나 사안을 입체적이고 다면적으로 이해하고 접근할 수 있는 안목을 길러주기 때문에 기존 통일교육의 내용과 방법에 참신하고 발랄한 상상력을 불러일으킬 수 있다.

(2) 진선진미(盡善盡美)의 원리

평화지향적 통일교육을 진행하는 가장 바람직한 환경은 아마도 남과 북, 혹은 남남 갈등 당사자들이 만나서 서로의 문제를 풀 수 있는 기회를 갖는 것일 것이다. 그런데 여기서 중요한 것은 갈등하는 집단 간의 접촉이나 ‘형식적’ 만남 그 자체가 아니라, 그들이 하나의 공통 목표를 향하여 함께 일할 수 있는 기회를 제공하는 것이다. 갈등하는 양 당사자들이 만나는 것은 서로 인정하고 함께 좀 더 높은 차원의 가치를 실현하기 위해서 노력한다는 ‘목표’(目標)에 대한 ‘수단’(手段)이요 과정(過程)의 관계에 있는 것이다. 그런데 만약 ‘수단’이어야 할 ‘만남’이 ‘목표’가 되어있는 교육, 즉 만나서 무엇을, 왜, 어떻게 할 것인가에 초점을 맞추기보다는 ‘만남’의 기회를 주면 서로 이해하리라고 쉽게 가정하고 진행하는 교육프로그램은 서로를 이해하고 인정하게 만드는 데조차 실패할 확률이 매우 높다. 이는 심리학자 무자페르 세리프(Muzafer Sherif)와 그의 동료들이 실시한 그 유명한 ‘로버스 케이브(Robbers’ Cave) 실험’을 통해서 증명된다(더글라스 무크, 2007: 38-47). 미국 오클라호마 주 로버스 케이브 주립공원에서 여름 캠프라는 형식으로 3주 동안 진행된 실험에서 집단을 나눠 프로그램을 진행하면 집단 간의 갈등이 조성되고, 그렇게 해서 생긴 집단 사이의 적대감이 쉽게 해소되지 않을 뿐만 아니라, 이미 적대감이 형성된 상태에서 상대방이 그렇게 나쁜 사람이 아니라는 사실을 발견할 수 있도록 한다는 취지에서 두 집단을 섞을 경우, 이는 서로 조화하려고 하기보다는 오히려 싸움을 초래할 위험이 더 커진다는 사실이 드러난 것이다.

이러한 연구 과정을 통해서 연구진은 두 집단 사이에 조화를 싹틔우기 위해서는 집단을 섞는 것이 중요한 것이 아니라 두 집단이 공통의 고귀한 목표를 성취하기 위해서 함께 노력할 수 있는 계기를 만드는 것이라는 사실을 발견하게 된다. 예를 들어, ‘협동학급’을 만들어 참여 학생들이 전기(傳記)를 쓰게 하는 프로젝트를 진행하면서 그 아동들에게는 각각 정보의 일부만 준다. 그러면 어떤 아이도 혼자서는 그 프로젝트를 절대로 마무리할 수가 없고, ‘하나의 고귀한 목표’를 이루기 위해 함께 협력하는 과정에서 서로에 대한 편견도 줄어들고 서로에 대한 호감도 커졌으며, 이러한 호감을 토대로 해서 인종의 벽까지 뛰어넘는 사례를 목격하게 된 것이다.

무자페르 세리프의 심리연구 결과는 북아일랜드 사례와 일본 사례와 같은 평화지향적 통일교육이 가지는 의미를 일정 정도 설명해준다고 하겠다. 우리의 기존 통일교육이 남과 북이 서로에 대해서 정확히 알고, 그러한 이해에 기초해서 서로 만나게 하는 데 초점을 맞춰왔는데, 앞서서도 지적한 바와 같이 서로 반목하고 갈

평화교육의 개념과 내용체계에 관한 연구

등했던 집단이 서로 만나는 것만으로는 집단 사이의 갈등이 사라지지 않기에, 북아일랜드 울스터민속박물관에서 구교와 신교 아이들이 2박 3일 정도 함께 기숙하면서 공동의 목표를 해결하는 프로젝트를 진행하면서 결과적으로 서로가 다르지 않다는 사실을 자연스럽게 깨닫고, 공동의 목표를 위해서 서로 기꺼이 협력하는 수준에 이르게 하는 통일교육이야말로 진정한 의미에서의 ‘하나 됨’을 가능하게 하는 것일 것이다. 2005년 북아일랜드는 평화 정착 과정에서 2005년에 갈등 당사자 정파들이 함께 협력하여 북아일랜드의 미래를 공동으로 책임진다는 합의를 담은 ‘공동의 미래’(A Shared Future)라는 문서를 발표할 수 있었던 것도 바로 이러한 교육적 노력을 꾸준히 전개해온 결과라고 볼 수 있으며, 평화지향적 통일교육을 통해서 우리 청소년들에게도 바로 이러한 ‘통일 민족 공동의 미래’를 꿈꾸고, 그러한 꿈을 서로 나눌 수 있는 기회를 제공해야 한다.

우리는 목표가 올바를 때 그것을 ‘선하다(善)’ 하고, 목표에 이르는 과정이 올바를 때 그것을 ‘아름답다(美)’ 한다. 진선진미(盡善盡美), 즉 목표가 올바르고, 동시에 목표에 이르게 하는 과정(수단)이 함께 올바른 것, 이것이 바로 평화지향적 통일교육의 기본 원리 중의 하나이다.

2. 평화지향적 통일교육의 교육적시대적 필요성

한국의 통일교육은 남북관계의 질(質)에 따라서, 그리고 한국 정부의 정치적 성격에 따라 명칭과 내용을 달리 해왔는데, 제6공화국까지는 대체로 체제수호와 안보의 틀 안에서 진행되어왔다. 그리고 문민정부에서부터 시작해서 국민정부 시기에 들어서는 과거의 적대관계를 넘어서서 남북 간의 평화공존과 상호 협력을 증진하는 데 도움을 줄 수 있는 통일교육을 모색하기 시작하였고, 특히 2000년 남북 정상회담은 이러한 통일교육 방향에 큰 탄력이 붙는 계기가, 그리고 2007년 남북 정상회담의 성공적 추진은 한반도 평화체제 구축을 위한 평화지향적 통일교육의 필요성을 확인하는 계기가 되었다. 그러나 이렇듯 질적, 양적 발전에도 불구하고 현행 통일교육이 극복해야 할 문제가 크게 두 가지가 있다:

첫째, 현행 통일교육의 발전 속도가 국내외의 변화하는 정세와 그에 따른 시민의식의 성장 속도를 따라가지 못하고 있다.

둘째, 현행 통일교육이 ‘정치적 목적’의 영향에서 완전히 벗어나지 못함으로써,

통일교육의 향후 방향 설정에 혼란이 초래되고 있다.

이상의 문제를 극복하기 위한 인식론적, 교육론적, 방법론적 차원의 대안은 다음과 같다.

1) 인식론적 차원: 기존 통일운동의 ‘한계’와 ‘오류’ 극복

한 세기 넘게 전 세계가 ‘열전(熱戰)의 폭력’을 경험하면서 대부분의 국가는 “힘이 곧 정의”라든가 “평화는 안보 없이 지킬 수 없다”, “평화는 자신만이 지키고 가꿀 수 있는 꿈” 등의 논리를 수용하게 된다. 그리고 그 과정에서 ‘평화를 지키기 위한 것’이라면 어느 정도의 ‘폭력’은 어쩔 수 없지 않느냐는 논리가 개인의 행동이나 국가의 대외정책을 결정하는 정신적 기반으로 작용하는 “폭력의 내면화”(박노자, 2003: 21)가 상당한 정도로 진행되었다. 그런데 열전(熱戰)의 시대에서 “폭력의 내면화”가 어느 정도 진행될 수밖에 없는 것이 시대적 ‘한계(限界)’라면, 그러한 “폭력의 내면화”를 건드리지 않고 통일운동을 하는 것은 운동적 ‘오류(誤謬)’이다. 통일운동이 개인이나 국가적 차원에서 내면화된 폭력의 문제를 상대적으로 소홀히 하고 단지 지금까지 해온 것처럼 ‘같은 민족’이라는 가치를 내세워 통일해야 하는 ‘당위성’을 설득하는 방식에서 크게 벗어나지 못하게 되면, ‘폭력주의’적 정신풍토가 거꾸로 통일운동을 제한하고 포위하는 것을 허용할 수 있기 때문이다.³⁰⁾ 따라서 우리의 통일운동이 ‘한계와 오류’를 극복하고 진정 평화로운 사회를 추구하는 차원으로까지 질적인 발전을 하기 위해서는 무엇보다도 ‘폭력주의’가 만연한 사회 풍토와, 폭력이 내면화된 정신풍토를 바꾸는 데 역량을 집중할 필요가 있다.

한편으로는 인종적, 민족적, 종교적, 이념적, 지역적 편견, 혹은 집단 간의 과거에 좋지 못했던 경험으로 인한 앙금 때문에, 그리고 또 한편으로는 경제적 세계화, 배타적 애국주의, 군사적 패권주의, 혹은 배타적인 신앙 때문에 세계 곳곳에서 전쟁과 테러, 폭력이 끊이질 않고 있고, 한반도의 통일문제 또한 이러한 문화로부터 큰 영향을 받고 있다. 그러나 인류가 ‘공멸(共滅)’의 위기를 느끼고 있을 때가 바로 ‘공존’을 모색해야 하는 시점이요 ‘평화로운 지구공동체’, ‘대동(大同) 사회’를 만들

30) 2007년 4월 19일에 미국 버지니아공과대학교에서 벌어진, 33명의 희생자와 29명의 부상자를 낸 총기 난사 사건은 비인간성과 내면화된 폭력이 개인뿐만 아니라 사회 전체, 그리고 나아가 전 세계적으로 얼마나 깊은 상처를 줄 수 있는지를 단적으로 보여주었다.

평화교육의 개념과 내용체계에 관한 연구

어 가는 출발점이 될 수 있듯이, 오늘날 우리가 경험하는 온갖 종류의 불관용, 갈등, 폭력에 의한 위기, 그리고 분단에서 비롯한 수많은 문제는 우리에게 “모든 인류와 우주는 통일성과 상호의존의 원리를 간직하고 있음”과 “이 통일성과 상호의존에 대한 직관이 관용이라는 말 속에 내재하고”(유네스코 한국위원회 역, 1995: 20) 있음을 일깨워준다. 따라서 앞으로의 통일운동, 통일교육은 ‘나’와 ‘다른’ 지역, 문화, 종교, 이념을 가지고 살아온 사람들과 ‘공존(共存)’하고 ‘더불어 살기’ 위해서 관용적인 삶의 태도를 갖도록 우리 자신과 우리 아이들을 교육하는 것에서 출발해야 한다.

실로 관용은 갈등이 폭력적으로 해소되는 것을 막을 수 있는 ‘안전장치’이며, 공존을 위한 ‘필요조건’인 것이다. 하지만 현실정치에서 이 ‘안전장치’가 자기 기능을 제대로 하기 위해서 ‘충분조건’이 만족되어야 하는데, 비폭력주의, 혹은 비폭력사상이 바로 그 ‘충분조건’이다. 왜냐하면 폭력을 이미 내면화한 현대인(혹은 국가)은 폭력의 본질적 속성과 폭력이 우리의 사고와 삶에 미치는 영향, 그리고 그 극복방안에 대해서 객관적이고 합리적으로 판단할 수 있는 능력을 상실하기 때문이다. “혁명의 역사적이고 정치적인 논리에 본래적으로 내재하는 음험한 딜레마와 모순”을 폭로한 것으로 유명한 메를로-퐁티(M. Merleau-Ponty)조차도 한때 그의 책 「휴머니즘과 테러」에서 “우리 인간은 육체적 존재이기 때문에 어쩔 수 없이 폭력적일 수밖에 없으며, 우리는 서로 다른 형태의 폭력들 사이에서 다만 폭력을 선택할 수밖에 없고, 모든 정권은 공통적으로 폭력에 근거하기 때문에 <삶과 토론 그리고 정치적 선택은 항상 폭력에 기반 하여> 이루어질 수밖에 없으며, 따라서 폭력적인 자에 대한 폭력 사용의 자제를 주장하는 것은 곧 폭력과의 공범 행위”(정화열, 1999: 82)라고 하면서 폭력을 옹호할 정도로, 내면화된 폭력은 그에 대한 어떠한 저항도 무력화할 수 있는 힘을 갖고 있다. 그리고 바로 이러한 이유 때문에, “폭력의 내면화”가 상당한 정도로 진행된 사회에서의 통일운동은 핵무기개발을 둘러싼 긴장상황처럼 어떤 갈등이나 분쟁이 폭력적 방식으로 해결되려고 할 때, 그 ‘수단’의 ‘부당성(不當性)’을 호소함으로써 폭력이 실제로 발생하는 것을 막으려 할 뿐, ‘관용’과 같은 대안적 통일운동 실천 수단의 ‘적합성’을 ‘계몽’하고 ‘교육’함으로써 폭력이 깊이 내면화된 조직이나 정부, 군중들로 하여금 올바른 선택을 하게 하는 데는 역부족인 경우가 대부분이다.

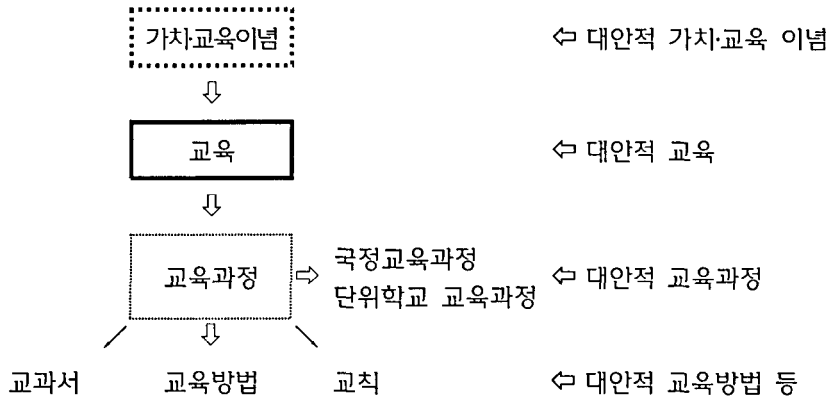
그래서 통일운동, 통일교육은 대안적인 실천 방식의 모색에 앞서 먼저 개인과 사회에 뿌리 깊게 자리하고 있는, ‘폭력 지향성’이라고 하는 ‘보이지 않는 손’을 제거할 필요가 있다. 왜냐하면 간디의 말처럼, “폭력이란, 어떤 사람의 목을 치는 행

III. 평화지향적 통일교육의 기본 원리

위 속에 있는 게 아니라, 그 행위의 동기(動機) 속에 있는 것”이기 때문에, 행위의 동기를 ‘선(善)’하게 변화시키는 것이야말로 폭력을 근절하기 위한 근본적 방법일 수 있기 때문이다. 그리고 바로 이것이 통일운동, 통일교육은 통일해야 하는 ‘당위성’을 주장하는 것만으로는 그 목적을 실현하기 어려운 이유인 것이며, 이러한 상태에서는 한반도 평화체제 구축을 통한 동북아 공동 번영의 경제체제 활성화는 실현은 결코 쉽지 않을 것이다.

2) 교육론적 차원: 통일교육은 ‘목적’ 이 아니라 ‘수단’

보편교육 단계에서, 국어교사나 수학교사는 국어나 수학 분야의 지식과 정보를 전달하는 사람이 아니라 국어, 수학을 통해서 인간을 교육하는 사람인 것과 마찬가지로, 통일교육은 ‘통일의 당위성’을 주장하는 수준보다 훨씬 고차원적인, 그 자체로서 아름다운 목적을 지향해야 하며, 통일의 ‘당위성’은 그러한 목적을 실현함에 있어서 반드시 전제되어야 하는 ‘필요조건’으로 인식되어야 한다. 아래 <그림 5>는 이러한 관계를 도식화한 것이다.



<그림 5: 교육에서의 목적과 수단, 그리고 ‘대안(代案)’의 관계>

현행 통일교육은 국정교육과정이나 단위학교 교육과정에서 일반사회나 도덕교과 등의 일부 내용으로 다루지고 있는 실정인데, 만약 통일교육의 목적이 정치적 통일이라면 ‘수단’이 ‘목적’이 되어버리는 문제가 발생한다. 따라서 ‘통일의 당위성’

평화교육의 개념과 내용체계에 관한 연구

이라는 가치(혹은 교육의 목적) 대신 ‘대안적(代案的) 가치’를 통일교육의 목적으로 세움으로써 변화된 시대에서의 통일교육의 존재 이유를 분명하게 하여 교육의 실효성을 높여야 한다. 예를 들어, 이리에 아키라 하버드대 교수는 동아시아 공동체 건설을 위해서는 무엇보다도 한국과 중국, 일본인들이 부분적으로라도 공유할 수 있는 전망과 가치를 끌어내야 한다고 주장한다. 그가 말하는 전망과 가치의 실체는 크게 ‘사고의 개방성’과 ‘지역공동체에 대한 의지’, 그리고 ‘역사공유 의식’ 등 세 가지 요소로 설명되는데, 이는 지역공동체가 함께 이룰 수 있는 길을 가기 위해서는 자국사(自國史)를 뛰어넘는 과거 이해와 미래 계획이 극히 중요하다는 생각에 기초하고 있다(한겨레, 2007년 6월 14일자). 같은 논리에서, 통일교육이 한반도의 통일, 그리고 이를 발판으로 아시아의 평화, 세계의 평화 실현에 기여할 수 있는 힘을 갖기 위해서는 통일문제가 본질적으로는 민족문제이기애 민족적 관점에 기초해야 하지만, 동시에 탈(脫)민족적이고 개방적인 사고에 기초한, 아시아, 나아가 세계 평화공동체를 향한 아름답고 역동적인 전망(展望, vision)을 지향해야 한다.

교육적인 이치가 이러함에도, 현행(제1공화국 시기부터 지금까지의) 통일교육은 민족공동체의식에 기초한 ‘통일의 당위성’을 강조하는 데 과도하게 집중해온 반면, 안타깝게도 기존의 통일운동과 통일교육은 현재의 문제는 ‘인식’하고 있어도 분단 문제를 극복했을 때 우리가 만나게 되는 ‘평화로운, 통일된 세상’이 어떤 것인지 ‘실감나게’ 설득하는 데는 매우 소홀했던 것이다. 이제부터라도 같은 민족이니 통일해야 한다는 논리는 정치적 행동의 이유는 될 수 있을지언정 교육의 목적일 수는 없다는 사실에 주목할 필요가 있는데, 이는 민족을 앞세운 정치 행위가 국제적으로 많은 문제를 일으켜왔음을 볼 때, ‘민족공동체의식에 기초한 통일의 당위성’은 국제적 차원에서는 지구화시대, 다원화된 사회라는 시대변화 추세에도, 그리고 아시아공동체, 세계공동체 실현이라는 인류 이상(理想)의 실현에도 어울리지 않으며, 국내적 차원에서도 자칫 잘못하면 민주주의의 정착과 확장에 걸림돌이 될 수 있기 때문이다.

이때 ‘통일의 당위성’에 대한 대안적 가치를 무엇으로 하는가에 따라 대안적인 통일교육의 교육과정과 교육방법 등이 대안적인 것으로 개선될 것이다. ‘평화지향적 통일교육’이라 함은 통일교육이 지향하는 핵심적 가치, 혹은 교육이념을 바로 ‘평화의 실현’으로 한다는 의미이다. 실로 성공적인 통일교육을 통해서 실현될 세상에 대해서 ‘꿈’꾸지 못하는 통일교육은 결코 사회변혁적 힘을 가질 수 없으며, 관용과 비폭력주의에 기초한 통일운동과 통일교육, 그리고 ‘지금’에 대한 문제인식

III. 평화지향적 통일교육의 기본 원리

과 문제제기 차원을 넘어서, ‘평화로운 통일 세상’에 대한 ‘꿈’을 꿀 수 있는 통일 운동과 통일교육을 통해서 현상을 타파할 수 있는 역량을 기대할 수 있는데, 이때 ‘평화 충만한 세상’은 통일교육의 ‘목적’이 되며, 통일교육은 그러한 세상을 실현하는 데 있어서 매우 핵심적인 ‘수단’이요 ‘길’의 의미를 가진다.

물론 아무리 평화지향적 통일교육이 대안이라고 해서 이것이 민족공동체의 정체성 인식의 시대적 중요성마저 부인하는 것이 되어서는 안 된다. 그럼에도 다시 한 번 더 주목해야 할 것은 분단극복과 상생이 서로 배타적인 관계가 아니듯이, 민족적 정체성을 갖는 것과 탈(脫)민족적 정서와 안목, 인식을 갖는 것이 서로 배타적이지 아니듯이, 통일문제와 평화문제는 결코 양자택일의 문제가 아니라는 사실이다. 역사학자 김기봉은 수많은 사상자를 낸 버지니아 공대 사건을 이해함에 있어서, 사건 배경을 치밀하게 분석하지 않은 채 흔히 한겨레이기에 한민족이라고 쉽게 생각해버리는 습성이 있는 우리에게 민족이란 무엇인가라는 화두를 던진 사건이라고 평가하면서, 한국사회가 점점 다문화, 다인종 사회로 변모하는 상황에서 혈통민족주의에 입각하여 한국인의 정체성을 규정하는 것은 무의미할 뿐만 아니라 위험하다고 지적한다. 그러면서 그는 21세기의 역사는 ‘아(我)와 비아(非我)의 투쟁’이 아니라 ‘아와 비아의 상생(相生)’이 되어야 한다고 주장한다(김기봉 외, 2007: 114).

정리하면, 그동안 통일문제가 ‘아(南)와 비아(北)의 투쟁’이라는 정세가 낳은 극단적 이념대립 속에서, 통일교육이 혈통민족주의에 의지하여 통일의 가능성을 키울 수밖에 없었던 것이 시대적 ‘한계(限界)’라면, 이제 변화된 국내외 정세 속에서 통일교육이 ‘아와 비아의 상생’을 위한 발판의 기능을 하지 못하는 것은 분명 ‘오류(誤謬)’이다. 지금까지 그랬듯이 앞으로도 ‘민족공동체’ 개념은 분명 통일교육의 핵심 가치일 것이다. 그러나 통일교육이 지향하는 가치의 근거를 전적으로 민족공동체에만 두는 것은 또 다른 문제이다. 만약 통일교육이 실현하고자 하는 가치의 근거가 ‘민족공동체’의 개념에 갇히게 되면, 그것이 우리 사회를 설사 전체주의적 사회로 귀착하게 하지는 않을지라도, 좀 더 보편적 차원에서의 아시아공동체, 세계공동체로의 진화에 장애가 될 수도 있다(김우창, 2007: 80). 이상의 논의를 감지하는 이렇게 간결하게 정리하고 있다:

“‘민족’은 ‘민족’만이 아니고 ‘민족-탈민족’이어야 하며 ‘탈민족’은 ‘탈민족’만이 아니고 ‘탈민족-민족’이어야 하는 것이다. 타자 없는 주체 없고 주체 없는 타자 없다. 표면 없는 이면 없고 이면 없는 표면 없다.”(김지하, 2007: 482)

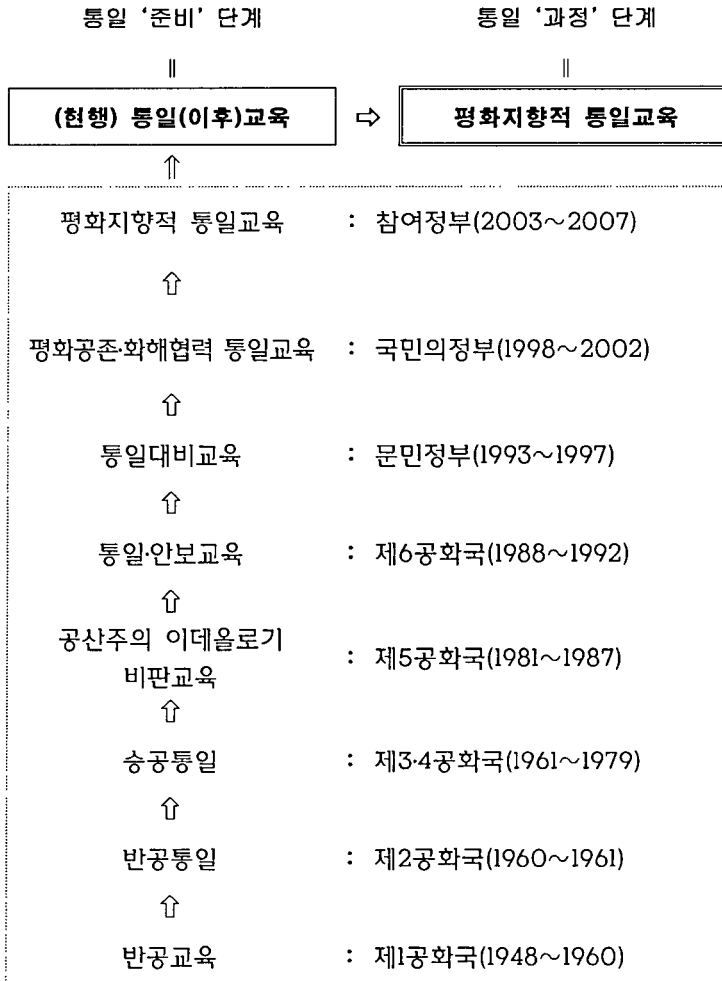
평화교육의 개념과 내용체계에 관한 연구

평화지향적 통일교육은 이 두 가지 문제가 서로 화학적으로 결합되어 있는 문제임을 인식하고 있으며, 다만 평화 관련 내용으로 통일 관련 논의가 고립적(孤立的)이고 어려워지는 문제를 극복하고자 하며, 동시에 탈(脫)민족적이고 미래지향적인 목적을 설정함으로써 통일문제를 시대의 역동적이고 생산적인 과제로 전환하는 접근 방식을 택하고 있다.

3) 시대적 차원: 통일 ‘과정’ 단계(제2단계, 심화단계)에서의 통일교육은 ‘평화교육’

통일교육은 남북관계의 발전 단계에 맞춰 변화하여 왔으며, <그림 2>에서 정리된 바와 같이 정부의 성격에 따라 명칭과 내용을 달리하여 왔다. 그리고 그 전체적인 방향은 반공안보교육 패러다임(1945~1987)의 통일교육에서 통일안보교육 패러다임(1987~1991) 단계를 거쳐, 1991년 구(舊) 소련의 붕괴와 동유럽 사회주의 국가들의 체제전환 도미노 현상에서 비롯한 냉전질서 해체 상황에서의 탈(脫)이데올로기적 통일교육으로 발전하였다. 이렇듯 1990년을 전후한 세기적 변혁과 남북국력 차이의 가속적 확대 등 우호적인 통일 환경이 조성되면서, 문민정부에서는 북한의 붕괴나 급격한 통일에 대비하는, 그리고 체제통합이나 과거청산방안 등 통일이 가져올 문제점에 대한 대응력을 강화하는 데 초점을 맞춘 ‘통일대비교육’의 성격을 지향한 반면, 국민의정부에서는 ‘흡수통일 배제’ 원칙에 의거, 통일대비교육보다는 평화·화해·협력 등 남북관계의 개선과 남북의 평화적 공존을 강조하는 ‘평화공존·화해협력 통일교육’으로 나아간다(고정식 외, 2004: 12-20). 그리고 통일교육의 이러한 새로운 가능성은 2000년의 ‘6·15 남북정상회담’을 계기로 더욱 강화된다.

Ⅲ. 평화지향적 통일교육의 기본 원리



<그림 6: 남북관계의 발전 단계와 통일교육의 성격 변화>

그런데 문제는 통일교육의 효과성이다. 즉, 남북정상회담을 비롯한 국내외 정세는 남북관계를 통일'준비'단계에서 희미하게나마 통일의 가능성이 실제로 체감되기 시작하는 통일'과정'단계로 접어들었음에도, 통일교육은 내용에 있어서의 '화려한 변신'에도 불구하고 통일을 어떤 시각으로 이해하고 접근해야 하는지를 여전히 관(官)이 주도적으로 결정하는 틀을 벗어나지 못하고 있는데, 이렇듯 '관주도적 정치 교육'의 틀로서는 그 교육이 초점을 맞추고 있는 '정치적 주제'(즉, 통일문제)와 그

평화교육의 개념과 내용체계에 관한 연구

교육을 받은 사람들의 삶을 의미 있게 연결 짓지 못하고 있다는 한계에 봉착해 있다. 단적인 예로, 우리 청소년들의 통일의식에 관한 연구에서 청소년들의 과반 수 이상이 북한이나 통일문제에 대해서 관심이 없는 것으로 나타났으며, 일상생활에서 이러한 주제와 관련하여 대화를 나눌 상대가 없다고 답한 청소년이 7할이 넘었다. 그리고 설사 통일문제에 대해서 관심이 있다고 하더라도 그 방향이 '통일이 되기보다는 현재의 분단 상황을 유지하는 편이 더 낫다'고 생각하는 청소년도 2할이 넘는 것으로 드러났다(고정식 외, 2004: 111). 이러한 연구결과가 주는 시사점은 통일'준비'단계의 통일교육, 즉 북한사회 이해나 통일의 당위성에 대한 인식을 높이는 식의 통일교육은 북한에 대해서나 통일문제에 대해서 긍정적인 의식을 형성하는 것이 아니라는 사실이다(고정식 외, 2004: 121). 그리고 이러한 문제의식은 민주평화통일자문회의도 공유하고 있다.

제12기 민주평화통일자문회의(2005. 7. 1~2007. 6. 30)에서 2년간 법정회의(전체회의, 상임위원회, 분과위원회 등)에서 제기된 정책제안의 핵심 내용을 정리한 『민주평화통일자문회의 제12기 정책건의 종합』(2007)에 “한반도의 상황은 통일 '준비'단계에서 통일'과정'단계로 진입하였으나, 통일교육은 이전 교육에서 벗어나지 못하고 있고, 정치경제적 측면이나 북한이해에 치우치고 평화로운 통일 준비와 갈등해결과 같은 평화교육의 문제의식이 부족하며, 방법적 측면에서 일방적인 전달식 교육이 중심이 되어 학생들의 능동적인 참여를 유도하지 못함”(민주평화통일자문회의, 2007: 8)의 문제가 지적되어 있다. 따라서 북한·통일문제에 대한 무관심을 실제로 극복할 수 있게 하는 통일교육, 통일의 당위성보다는 실용성이 있는 통일교육(고정식 외, 2004: 117), 특히 남북관계의 발전 단계에 걸맞은 내용과 형식의 통일교육을 모색해야 하는데, 그 대안 모델의 핵심 성격이 '평화지향적'이어야 한다고 주장하는 근거는 정치적 통일을 이미 이뤘거나 성공적으로 진행 중인 선례들의 경우, 통일의 당위성을 가르치는 교육보다는 평화교육에 초점을 맞추으로써 성공할 수 있었다는 사실에서 찾을 수 있다.

남북관계가 정치적 통일 단계에 이르면, 남남 갈등이나 남북 갈등의 문제는 모두 사회적 갈등 문제로 치환되기 때문에, 그러한 상황에서는 민주적인 시민의식을 함양하는 시민교육³¹⁾이 평화지향적 통일교육의 한 대안으로 검토될 수도 있을 것인데, 독일이나 북아일랜드 사례 모두가 이러한 전망을 뒷받침하고 있다고 말할

31) 유럽이나 미국에서의 시민교육은 일반적으로 민주적 시민의식을 갖춘 시민 양성을 지향하기 때문에 통상 '민주시민교육'이라는 용어로 불리기도 한다. 본 정책연구에서 사용하는 '시민교육'은 유럽과 미국의 민주시민교육을 포함하는 개념이다.

III. 평화지향적 통일교육의 기본 원리

수 있다. 북아일랜드 사례를 예로 들면, 그동안 폭력이 주로 정치적, 종교적 적대 집단들 사이에 발생했다면, 북아일랜드가 그 역사적인 <벨파스트 평화협정>을 합의한 후인 지금은 같은 집단 내부의 약자를 겨냥하거나 또는 사회적 약자, 중국계와 아시아 사람, 심지어는 기존의 종교적 갈등과는 전혀 관계가 없는 이슬람교도들을 향해 폭력이 가해지고 있는데, 이는 근 30여년의 치열한 폭력 상황이 북아일랜드 사회와 사람들의 내면 깊이 각인한, 문화화(文化化)된 폭력 때문이라는 분석이다. 기존의 폭력이 정치적 폭력이었다면, 지금의 폭력은 사회적·문화적 폭력의 성격을 띠고 있는 것인데, 이렇듯 변화된 상황에서, 북아일랜드 평화교육가들은 폭력에 관한 연구에 더욱 집중하면서, 특히 사회적 관습과 사람의 인식 속에서 문화화 된 폭력에 초점을 맞춘, 일반 시민을 대상으로 한 평화교육, 즉 시민(정치)교육³²⁾을 확산하는 데 노력을 경주하고 있다.

이렇듯 통일교육은 분단이나 갈등, 분쟁 당사자들의 정치적·경제적·군사적 ‘통일’ 전후에 걸쳐 지속적으로 담당해야 할 몫이 있는데, 평화지향적 통일교육이 통일 후에 시민교육 개념들과 서로 어떻게 연결될 수 있는지는 향후 분석이 필요한, 본 정책연구의 후속 연구 과제라고 본다. 다만 여기서는 평화지향적 통일교육이 향후 시민교육으로 연결되는 경로(經路)를 밝히는 정도의 간단한 논의만 하고자 한다.

일반적으로, 시민교육은 필수적으로 민주정치체제의 응집력(통합성)을 높이고 일체감을 형성한다는 것(정의, 평등, 권위, 참여, 공동선을 위한 개인적 의무감 등 공동체적 가치)과 민주적인 정치체제의 다원성을 수용하고 개인주의적 성격을 고양한다는 것(자유, 다양성, 개인주의, 공정한 절차, 인간의 권리 등 자유권적 가치) 등 두 가지 가치를 함께 지향하기 때문에, 이 두 가지 가치를 어떻게 조정하고 균형을 이루는가가 언제나 큰 과제가 된다. 즉, ‘다양성 속의 통일성’, 혹은 ‘통일성 속의 다양성’이 시민교육이 지향하는 가치가 되어야 한다는 것인데, 평화지향적 통일교육이 바로 ‘통일성’ 중심적 통일교육에 ‘다양성’이라는 평화교육적 상상력을 화학적으로 결합시킨다는 점에서 통일‘후’단계의 통일교육인 ‘시민교육’과 서로 일관적(一貫的) 관계를 갖는다고 하겠다.

32) 독일에서는 본 정책연구의 ‘평화지향적 통일교육’의 성격과 내용, 기능을 한 교육을 정치교육, 시민교육, 혹은 평화교육 등 다양한 이름으로 전개하였으며, 북아일랜드는 <벨파스트 평화협정>의 시민들의 일상적인 삶 속에 내면화된 폭력을 제거하기 위한 교육을 ‘시민(정치)교육’이라고 불렀다. 시민(정치)교육의 자세한 내용과 기능에 대해서는 <부록 2>를 참조.

평화교육의 개념과 내용체계에 관한 연구

그런데 여기서 주목해야 할 점이 있다. 다양성과 통일성이라는 두 가치사이에서 균형과 조화를 이뤄내야 할 주체는 다름 아닌 시민들 자신이며, 따라서 시민들의 판단력과 안목은 시민교육이 고려해야 할 핵심 요소라는 사실이 바로 그것인데, 그러면 민주적 시민의식과 판단력, 안목을 갖춘 시민을 양성하기 위한 시민교육은 무엇을 가르쳐야 하는가? 크게 다음 세 가지로 정리할 수 있다(박재창·버나드 젤리거, 2007: 32-37):

첫째, 정치에 대한 지식과 이해를 높여 참여능력을 실질적으로 개선하고, 나아가 민주적 가치를 지지할 수 있는 힘을 기르는 것이다. 이를 위해서 시민교육은 “미리 정해진 사회규범이나 질서를 일방적으로 전수하거나 학습하고 그 결과 의식의 변화를 꾀하는 지식전달모형(Knowledge Delivery Model)이 아니라, 바로 그런 사회규범을 자아생성을 위한 비판적 학습을 통해 스스로 터득하고 점진적으로 재구성하거나 새롭게 구축해나가는 지식생산모형(knowledge Creation Model)”의 접근을 할 필요가 있다.

둘째, 정치에 간여하는 데 필요한 관련 기술이나 적성 등을 개선할 필요가 있다. 이는 시민교육이라는 것이 단지 민주주의와 관련된 윤리나 덕성을 훈육하자는 것이 아니라, 자신의 의사를 표현하고 방어하는 정치적 행위능력을 길러주는 작업이기 때문이다. 그리고 이러한 정치적 행위능력은 관련된 다른 능력들, 예를 들어 참여에 필요한 토론 능력, 상대에 대한 존중, 타인의 입장에서 생각하기, 애국심, 다른 의견에 대한 수용 능력, 다른 인종이나 종교에 대한 인정 등은 물론, 이를 가능케 하는 의사소통능력(말하기, 듣기, 읽기, 쓰기), 수(數)의 적용능력(다양한 상황에서 수학적 언어 적용), 정보기술기능(정보의 수집, 분석, 해석, 평가, 발표 등에 ICT활용), 타인과의 공동작업기능(협동, 토론, 타인 이해 등), 자신의 학습과 수행 증진기능(자신의 활동을 평가하고 수행결과를 확인, 평가하기), 문제해결기능(문제 확인, 이해, 대안, 실천) 뿐만 아니라 비판적 사고, 정보 분석, 의견 표명, 토론에의 참여, 갈등 해결, 지역사회 참여 등과 같은 사고기능, 문제해결기능, 참여기능 등을 높일 수 있도록 교육해야 한다.

셋째, 시민적 덕성을 함양해야 한다. 이는 지식의 전수가 아닌, 정신적, 도덕적, 이념적 정향과 그에 따른 판단력을 높이는 것을 뜻한다. 그리고 이를 위해서는 옳고 그름, 좋고 나쁨과 관련되는 윤리적 분별력은 물론이고 정치적 관용, 시민적 자유에 대한 믿음, 타인에 대한 존중심, 권리에 상응하는 책임과 의무, 법질서, 인권의식 등과 같은 민주적 가치를 중시함과 동시에, 자기성찰, 열정, 정의, 개방성, 협

Ⅲ. 평화지향적 통일교육의 기본 원리

동심, 듣는 태도 등과 같이 시민성 구성의 핵심적 가치와 태도도 개발할 수 있어야 한다.

여기서 두 번째와 세 번째 교육내용은 그 자체로 평화교육의 교육내용과 그대로 일치함을 알 수 있다. 즉, 평화교육은 기존 통일교육을 통일 후의 시민교육으로 이어지게 하는 징검다리의 구실을 하며, 이렇듯 당위적 차원에 머물던 ‘통일’이라는 가치에 미래사회 발전의 핵심 동력인 ‘다원성(多元性)’과 ‘다양성(多樣性)’의 가치를 융합(融合)하여 ‘다양성 속의 통일성’, 혹은 ‘통일성 속의 다양성’이라는 새로운 가치를 창출, 우리들의 삶과 사고(思考)의 중심으로 삼고자 하는 것이 바로 평화지향적 통일교육의 지향점인 것이다.

정리하면, 평화지향적 통일교육은 기존 통일교육을 시대상황에 맞게 한 단계 질적으로 고양시킨다는 의미를 가진다고 하겠다.

IV. 제언: 평화지향적 통일교육의 실현방안

IV. 제언: 평화지향적 통일교육의 실현방안

2007년 8월, <유엔 인종차별 철폐위원회>는 한국이 ‘단일민족’에 과도하게 집착하고 있으며, ‘순혈주의’나 ‘혼혈’이라는 개념 속에 강하게 베어있는, 다른 인종과 문화에 대한 배타적 자세가 여러 가지 유형의 인종차별을 낳고 있다고 비판하면서, 한국 정부에 이의 시정을 강하게 요구하였다. 이에 대해서, 우리 정부는 이러한 비판과 요구에 대해서 적절하게 조치하겠다는 답을 했는데, 그렇다면 이제부터는 그러한 미래를 전제로 문화 정책이 세워져 적극적으로 실행하는 노력이 요구된다 하겠다. 즉, 한국 내에 ‘베트남 커뮤니티’ ‘인도네시아 커뮤니티’ 등 다양한 종족들, 다양한 부류의 문화를 가진 인구 집단이 한국인들과 함께 영구히 공존하는 한반도의 미래를 전제로 한 교육·문화정책의 전략도 구상해야 할 것이다.

주한 외국인 100만 명 시대에 ‘코리아’는 더 이상 순수 한국 민족만이 뜻하는 말이 아니게 되었다. 필리핀계 한국인, 베트남계 한국인, 중국계 한국인 등 다양한 ‘코리아’들이 빠르게 늘어나고 있기 때문이다. 그러나 우리의 인식은 아직 이러한 변화를 현실로 받아들이면서 달라진 현실에 적극적으로 대응하는 수준에까지 이르지 못하고 있다. 따라서 그들이 한국사회 안에 좀 더 깊숙하게 동화될 수 있도록, 사람들의 의식과 느낌이 변화할 수 있도록 제도적인 차원에서 촉진, 지원할 필요가 있다. 예를 들어, 외국계 한국인들이 공무원으로 취직하여 외국인 관련 업무를 맡는다거나, 학교에서 문화 다양성에 대한 이해를 높일 수 있도록 교사 연수나 교재 개발을 시행할 수 있다. 그리고 관광 상품이나 문화 콘텐츠 개발에 외국인들의 목소리를 충분히 반영함으로써, 그들이 단순히 잠깐 머물다 갈 손님이나 보호받아야 할 대상이 아니라 한국사회를 함께 만들어가는 동반자임을 깨닫게 할 수 있다.

이러한 관점에서 볼 때 다문화 정책은 한국에서 살아가는 외국인들만은 위한 것이 아니다. 우리의 의도와 별로 상관없이 이뤄지는 급격한 인구 집단의 구성 변화는 한국사회의 문화적 다양성과 유연성을 제고하는 계기가 될 수 있다. 단일 민족이라는 신화가 급속한 산업화와 사회 통합에 도움이 되었던 단계를 지나고 앞으로는 오히려 걸림돌이 될 수 있는 현실에서, 그렇듯 이질적인 문화가 바로 옆에 존재하고 있다는 것은 우리의 고정관념을 불편하게 만들면서, 동시에 인식의 확장

평화교육의 개념과 내용체계에 관한 연구

을 유도할 수 있는 계기로 작용할 수 있다. 우리 사회에 거주하는 외국인들을 21세기에 피할 수 없는 글로벌 현실을 구체적으로 체험하고 대안적인 사회 원리를 시뮬레이션(simulation)하는 파트너로서 재발견하여야 한다. 그들과 함께 사는 삶을 통하여 우리에게 일어나는 변화는 외국인 당사자들에게 뿐만 아니라 새터민, 그리고 우리 사회 내의 다양한 소수자 집단의 사회적 입지를 넓히는 데도 긍정적으로 작용할 것이며, 궁극적으로는 남북의 평화적 통일을 위한 심리적·사회문화적 토대가 될 것이다.

향후 평화지향적 통일교육을 위한 정책 개발은 바로 이러한 관점에 기초해서 추진될 필요가 있으며, 본 정책연구에서 제안하고 있는 정책 추진 과제들도 한반도의 경계를 넘어서 글로벌한 안목을 가지고 접근할 때 그 성공적 수행을 기대할 수 있는 것들이다. 본 정책연구에서는 평화지향적 통일교육 관련 국가 차원의 정책 추진 과제들을 법적·제도적 차원과 프로그램 차원으로 나누어 제안하였다.

1. 법제도

(1) 중앙에 '통일시민교육진흥원'(가칭), 지역에 '지역시민교육지원센터'(가칭) 설립을 통한 국가 통일교육 체제 구축

한반도 평화체제 구축을 위해서는 남북한 갈등의 역사적 뿌리와 전개과정, 그리고 해결방안에 대한 연구 작업이 집중적이고 체계적으로 시행되어야 한다. 그리고 이는 평화지향적 통일교육을 위한 기반을 다지는 학문적 작업이라는 의미를 갖기도 한다. 한반도 평화체제 구축을 위한 정책 개발은 정치학, 사회학, 역사학, 심리학, 경제학 등 인문사회과학 영역뿐만 아니라 생물학과 행동과학 등 자연과학과 문학, 예술까지도 함께하는 종합적인 연구 작업을 수행할 수 있는 기관이 필요한데, 현재 이러한 기능을 하고 있는 국가 기관으로는 정부기관인 통일교육원과 국책연구기관인 통일연구원 등 두 곳이 있다. 두 기관의 활동 내용은 다음과 같다:

○ 통일교육원

통일교육원은 "국민으로 하여금 자유민주주의에 대한 신념과 민족공동체 의식 및 건전한 안보관을 바탕으로 통일을 이룩하는 데 필요한 가치관과 태도를 함양"

IV. 제언: 평화지향적 통일교육의 실현방안

한다는 교육 목표를 가지고 설립되었다. 사실 이 교육목표는 ‘자유민주주의 체제로의 북한 흡수’라는 대결적 통일관에 기초한 것인데, 1990년대 들어 남북을 둘러싼 국내외 정세 변화를 적극적으로 수용하면서 통일교육원에서 주관하는 다양한 교육과정에 “남북 간 다양성 수용과 평화공존의식 함양, 남북관계와 통일문제에 대한 균형적 시각 형성”이라는, 설립 초기의 것과 달라진 교육목표를 반영하여왔다. 통일교육원이 이처럼 평화의 가치를 반영한 통일교육을 실시하고자 하는 것은 시대적 변화에 대한 적절한 대응이라고 판단된다. 통일교육원이 평화지향적 통일교육의 허브 기관으로서 기능한다는 것은 다음과 같은 사회·정치·문화적으로 다양한 효과를 낳는 다기능적(多機能的) 교육, 즉 평화지향적 통일교육을 위한 연구, 지원 센터의 기능을 한다는 의미일 것이다:

- 냉전체제를 극복하고 통일을 이룩하는 데 기여하는 교육
- 민주시민·세계시민으로서의 의식과 자질을 키우는 교육
- 평화운동과 평화를 위해 실천하는 개인이나 집단을 지원·양성하는 교육
- 남남 갈등과 경제적·사회적 배제를 극복하여 사회통합을 이루는 데 기여하는 교육
- 통일한국의 지속가능한 발전을 위한 교육
- 세계 평화공동체 실현을 위한 허브 국가로서의 주체 역량 강화를 위한 교육

평화지향적 통일교육은 정부의 책임과 정책의지가 희미하면 그 취지의 실현이 불가능해지기 때문에, 관련 부처 통합적 협력이 가능할 수 있는 국가 통일교육 추진기구가 필요하며, 지역에는 중앙 기구와 협력할 수 있는 추진체제를 갖출 필요가 있다. 일부 연구자들은 현재의 통일교육원을 가칭 ‘통일시민교육진흥원’으로 격상시킬 필요도 있다는 견해를 밝히고 있는데, 만약 그렇게 된다면 그 기관에 기대되는 핵심 기능으로는 다음과 같은 것들이 있을 수 있을 것이다(성공회대학교 인권평화센터, 2003: 165-166):

- 통일 관련 문제와 통일교육의 실태를 종합적으로 파악하고,
- 통일교육을 지속적으로 추진할 정책과 관료를 양성하며,
- 체계적인 국가통일교육 계획을 수립하고,
- 정부 기관 내에서 통일교육을 확대, 심화시켜야 하며,
- 정규 교육 체계에서 통일교육 교육과정을 확대, 도입해야 하고,
- 통일문제 관련 정보화 추진과 통일교육 지원체제를 수립해야 하며,
- 각 부처 간 협력을 증진하고 체계화시켜야 하고,

평화교육의 개념과 내용체계에 관한 연구

- 통일 친화적 문화 형성을 위한 홍보활동을 전개해야 하며,
- 각 정책의 통일영향 평가를 추진하여 통일이 정책의 기초가 되도록 하고,
- 국제기구와 적극적인 협력을 추구하며,
- 풀뿌리 민간단체의 적극적인 역할을 권장하고 지원하며,
- 중앙과 지역 모두를 포함한 국가 통일(시민)교육체제가 제대로 기능하도록 하는 데 있어서 지도력을 발휘하도록 한다.

그런데 가칭 ‘통일시민교육진흥원’과 같은 기관이 설립될 경우, 아마도 평화지향적 통일교육이라는, 기존의 통일교육과는 다른 패러다임의 교육을 그 취지에 맞게 제대로 소화할 수 있는 강사를 충분하게 확보하는 것이 필요하기 때문이다. 통일을 준비하는 평화 교육에는 다양한 강사들이 필요한 바, 공교육의 교사들이 감당하기 어려운 영역들을 보완해줄 수 있는 내용을 지니고 있는 인적 자원들을 여러 방면으로 모색해 두어야 할 것이다. 기존의 지식 교과와 한계를 넘어 생생한 경험을 토대로 메시지를 전하고 그 의미를 나눌 수 있는 사람들이 교육에 참여할 수 있다면, 우리 청소년들이나 시민들에게 평화로운 사회와 삶에 대해 구체적인 생각과 느낌을 불러일으켜줄 수 있을 것이다. 통일부는 그러한 자질과 능력을 갖춘 사람들을 직접 양성하는 교육프로그램을 마련하거나, 혹은 그런 사람들을 파악하여 ‘강사뱅크’를 구축해서 필요한 기관에서 초빙할 수 있도록 연계해주는 지원을 제공할 필요가 있다.

강사뱅크를 구축하는 한 방안으로, 전쟁과 평화의 현장을 경험한 이들을 떠올려 볼 수 있다. 지금도 지구촌 곳곳에는 수많은 전쟁이나 분쟁으로 사람들이 고통을 당하고 있다. 우리는 그 상황을 뉴스 보도를 통해서 아주 피상적인 형태로만 접할 뿐이다. 그리고 폭주하는 영상 이미지에 익숙해져서 웬만큼 처참한 장면을 보아도 별로 충격을 받지 않는다. 즉, 그러한 비극을 몸소 겪는 사람들의 고통을 상상하고 함께 아파할 수 있는 감성이 퇴화된 것이다. 이러한 정보 환경에서 그러한 상황을 직접 체험한 사람의 증언은 분명 차별화될 수 있고, 전쟁의 실상을 입체적으로 알려주는 메신저가 될 수 있다. 외교관이나 자원봉사자 또는 언론인으로서 지구촌의 분쟁 현장을 몸소 체험한 이들은 왜 사람들 사이에 살육이 일어나는지, 그리고 그것을 극복하고 평화에 도달하는 길은 어디에 있는지 등에 대해 풍부한 경험적 지식을 가지고 있을 가능성이 높다. 그 소중한 체험은 평화교육의 소중한 ‘콘텐츠’가 되기에, 그들의 경험을 묶어서 책자나 다크로 만들 수 있고, 그들이 각 교육 현장에 강사로 파견할(혹은 초대될) 수도 있다.

이와 함께, 다문화교육과 관련해서 활용할 수 있는 인적 자원으로서는 국내에 거주하는 외국인들을 활용하는 방안도 생각해볼 수 있을 것이다. 실례로, 광명시평생학습원이 지역 교육청과 협력하여 광명시에 소재한 몇몇 초등학교에 ‘다문화 인식을 위한 교육프로그램(CCAP: Cross-Cultural Awareness Program)’을 지원한 사례가 있다. 이 프로그램의 강사는 주한 외교관부터 외국인노동자에 이르기까지 다양하며, 광명시평생학습원이 과건 강사에 대한 강사료를 지원하였는데, 이러한 교육프로그램을 통해서 우리 어린이와 청소년들이 타문화에 대한 이해를 넓히는 것은 물론, 참여하는 외국인들의 입장에서도 한국사회와의 놀라운 ‘인터페이스(interface)’를 갖는 기회가 되었다. 이런 자리에 강사로 올 수 있기 위해서는 한국어가 일정한 수준이 되어야 하고, 자기 문화에 대한 소양과 지식, 전달 능력을 갖추어야 하기 때문에 생각보다 발굴이 쉽지 않기 때문에, 가칭 ‘통일시민교육진흥원’과 같은 중앙 단위의 국가 기관에서의 연구·개발·지원이 절대적으로 필요한 대목이다.

○ 통일연구원

통일연구원의 설립 목표는 “인문사회 연구 분야에 있어서, 민족공동체 회복과 통일에 대한 제반사항을 체계적으로 연구, 분석하고 정치안보경제기술 및 외교의 전략적 교차점에서 학제적·다각적 연구를 수행하여 국가 통일정책 수립에 이바지함”에 있다. 구체적인 연구 분야로서, 평화기획 연구, 남북협력 연구, 북한 연구, 동북아 연구, 북한 인권 연구 등이 있는데, 세부적으로는 통일연구원의 주된 연구 흐름이 정치학과 외교학에 치중된 것으로 분석된다. 다만 평화기획 연구 부문이 남북한 관계의 시대적 변화를 반영하는 것으로 보이는데, 이 역시 그 세부 연구 주제들을 살펴보면 남북관계를 정치적 과정으로 제한적으로 다뤄온 것으로 보인다.

▶ 평화기획 연구부문

- 6·15 공동선언과 9·19 공동성명의 이행 및 한반도와 동북아 평화체제 구축에 기초가 될 평화프로세스
- 군비통제 및 군축 실현 등에 관한 대안 제시
- 한반도 비핵화와 평화체제 구축전략
- 평화번영정책 추진성과와 향후과제
- 지역통합과 통일: 독일사례가 주는 시사점
- “확산방지구상”(PSI)과 한반도 평화

평화교육의 개념과 내용체계에 관한 연구

▶ 남북협력 연구 부문

- 경제·사회·문화 분야 남북 교류협력을 위한 이론과 정책 개발
- 동북아 경제·안보협력과 남북관계
- 대북 물류운송 활성화 및 협력방안
- 대북 경제 제재 현황과 변화전망

▶ 북한 연구 부문

- 북한 체제 특성과 대내외 및 대남정책 관련 이론
- 북한 체제의 변화 방향, 체제 안정도 및 체제 내구력
- 새터민의 증언을 통해 본 북한의 변화 및 비교사회주의 측면에서 본 북한의 변화전망
- 북·중 경제관계 강화와 우리의 대응
- 북한 군대의 대내외 정세 인식 변화와 내부동향 변화

▶ 동북아 연구 부문

- 주변국의 대(對) 한반도 정책의 지속과 변화 양상 및 북한과 미국·일본·중국·러시아 등 주변국 간의 관계
- 미·일동맹 강화에 따른 동북아정세 변화와 한국의 안보정책 대응 전략 및 아베 정권의 국내정치와 대외전략
- 북한 핵과 중국의 동북아 안보전략

▶ 북한 인권 연구 부문

- 북한 인권 실태, 남북 간 인도주의 사안(이산가족, 납북자, 국군포로), 탈북자, 대북 인도적 지원 등의 문제에 관한 정보 및 자료 수집과 대북 인권 관련 정책 개발
- 북한의 체제위기 상황 속의 사회통합전략
- 남북한 재외동포 정책 비교
- 북한 주민의 이동 및 거주제도 변화 실태
- 북한의 민주주의·인권인식과 인권정책 및 북한 인권 백서

통일연구원은 통일문제연구협의회를 네트워크 형식으로 조직하고, 협의회 관리를 위한 사무국을 운영하면서 통일정책 개발사업의 기본계획 수립, 정치·경제·사회·문화·법제 등 분야별 통일 대비 연구 추진, 북한 실태 연구 및 통일정책 개발을 위한 유관기관 간 세미나, 워크숍, 종합 심포지엄 개최, 북한·통일문제전문가

인명사전 및 자료소식지 발간, 국제적 네트워크 구축 및 통일정책의 해외 홍보, 통일정책 실무협의체 및 유관기관 협력체제 구축, 통일정책보고서 개발 및 소식지 발간 등 다양한 사업을 전개하고 있다. 평화로운 사회 공동체 형성은 사회통합보다 더 폭넓은 다양성의 존중과 상호이해를 포함한 평화와 화해의 새로운 사회에 대한 전망을 모색할 것을 요청하는 과제이다. 남북한 통일은 이미 ‘과정’ 단계로 접어들었으며, 이는 남북한 통일 사회는 어느 한쪽 사회로의 편입이 아니라 새로운 사회 형성이라는 관점의 도입도 현행 통일연구원이 결핍하고 있는 요소라고 볼 수 있다.

따라서 이상에서 분석한 통일교육원과 통일연구원의 사업들을 계승·심화 발전시킬 중앙의 ‘통일시민교육진흥원’(가칭)은 정치적 영향력으로부터 자유롭고 사업의 지속성도 담보되어야 한다. 또한 중앙과 지역이 유기적으로 연결되는 ‘통일시민교육’을 위한 국가 체제를 갖추고자 한다면, 지역 단위에서의 ‘지역시민교육지원센터’(가칭)는 공간적 차원에서는 주민자치센터를 활용할 수 있고, 프로그램 개발과 운영의 차원에서는 민주평화통일자문회의 지역위원회를 비롯하여 관련 있는 다양한 기관과 단체, 종교기관, 학교 등등 지역의 교육력(教育力)을 발굴, 네트워크하는 방식으로 그 기능을 담당토록 하게 할 수도 있을 것이다.

(2) ‘남북 공동 통일교육 가이드라인’ 프로젝트

남과 북이 ‘통일’된다는 것은 단지 정치·경제적 차원에 국한된 일은 아닐 것이다. 남북통일이 어느 한 쪽이 다른 쪽으로의 일방적인 동화(同和)나 편입(編入)이 아니기 위해서는 양쪽 구성원의 동의와 자발적 참여에 의한 법적·제도적·문화적·정서적 ‘통합(統合)’과정을 거쳐야 한다. 통합 과정을 건너뛴 통일은 자칫 한 쪽의 것이 상대편 것에 이식(移植)되는 동화나 한 쪽이 일방적으로 다른 쪽에 흡수되는 편입에 다름 아닐 수 있다. 북한이 가장 경계하는 통일방식인 ‘흡수통일’은 바로 이 통합과정을 생략한 동화나 편입을 의미하는 것이다. 그러면 통일의 전제적(前提的) 경험이어야 할 ‘통합(統合)’이란 무엇인가?

통합은 사전적으로는 ‘부분들이 모여 상호작용을 통해 전체로서의 하나를 만들어가는 역동적 과정’으로 해석되어 있다. 그런데 이러한 정의는 남북관계에서처럼 서로 다른 민족 간의 문화적·정서적 통합에 적용하기에는 너무 추상적인 느낌이 든다. 반면, 프랑스의 고등통합위원회(Haut Conseil à l’Intégration, HCI)에서 1991

평화교육의 개념과 내용체계에 관한 연구

년에 발간한 보고서에는 이민(移民) 영역에 적용할 수 있는 통합 개념을 다음과 같이 정의하고 있다:

“이것[통합]은 서로 다른 다양한 요소들이 전체 사회에 적극 참여하는 과정이다. 이 과정에서 [상이한 구성원들이 갖는] 문화적·사회적·정신적으로 고유한 것(spécificités)은 유지되고 이 다양성으로 전체는 더욱 풍요로워진다. 통합정책이 강조하는 바는 서로의 차이를 부정하지 않고, 이 차이를 부각시키거나 고양함 없이 받아들임으로써 서로 다른 구성원들을 닮아가게 하며 하나로 뭉치게 하는 것이다. 이는 권리와 의무의 동등함 속에서 사회에 실재하는 종족적·문화적 상이함을 갖는 구성원들이 일체감을 갖게 하기 위한 것이며, 그들이 출신을 불문하고 이 사회에서 살아갈 수 있는 가능성을 주기 위한 것이다. 이를 위해 각 구성원은 이 사회의 규범과 규칙을 받아들여야 하고, 이 사회를 구성하는 부분이 됐다는 것을 받아들여야 한다.”(이기라·양창렬 외, 2007: 350-351)

HCI는 통합을 ‘단순히 서로의 차이를 부정하지 않는 것만이 아니라 서로 닮아가는 수준, 즉 사고·판단·행동 기준이 비슷해지거나 같아지는 것’으로 해석한다. 그런데 이러한 해석을 기준으로 판단하면, 남북은 사고·판단·행동 기준이 갈수록 서로 이질적(異質的)이 되어 가고, 문화적으로나 정서적으로도 같은 민족으로서의 동질성은 점점 더 멀어지고 있기 때문에, 전체적인 추세가 통합 쪽으로가 아닌, 그 반대 방향으로 가고 있으며, 이는 통일과정에 매우 부정적인 영향을 줄 수 있다. 따라서 평화지향적 통일교육이 서로의 고유한 정체성을 인정하면서도 같은 민족으로서의 ‘하나 됨’을 향한 역동적 상호 작용이 가능할 수 있게 하는 ‘통합 교육’의 기능을 할 필요가 있는데, 이를 위해서 1978년 구(舊) 서독의 주(州) 문교부장관회의에서 작성한 <독일문제에 대한 서독 문교부의 교육 지침³³⁾>을 참고할 필요가 있다. 이 지침서의 “III. 통일교육에서 유념해야 할 사항” 부분에 서독에서 통일교육을 할 때 지켜야 할 15가지 원칙을 정리해놓고 있는데, 그 세부내용은 다음과 같으며, 각 세부항목에 대해서 자세한 설명이 덧붙여져 있다(오기성 외, 2003: 171-191):

1. 독일 문제는 동시에 유럽문제이다.
2. 동서독 관계의 발전은 평화지향적인 정책을 통하여 달성될 수 있다.
3. 독일의 분단은 여러 가지 원인을 가지고 있다.

33) 이 지침서 주요 내용은 <부록 3>를 참조.

IV. 제언: 평화지향적 통일교육의 실현방안

4. 민족적 통일을 위한 우리의 노력은 정당하다.
5. 역사적 유산에 대한 책임은 독일인 모두에게 공통적으로 관계된다.
6. 국경선 양편에 살고 있는 독일인들은 공통의 역사, 언어, 문화를 통해 결속되어 있다.
7. 독일의 국민들은 공동 국가를 갖고 있지는 않지만, 하나의 공동 국적을 가지고 있다.
8. 동독의 체제와 서독 질서와의 비교는 기본법에 제시되어 있는 가치 척도에 따라 이루어진다.
9. 동독에 있는 독일인들의 인권이 보장되어야 한다고 주장하는 것은 우리의 당연한 권리이며 인도주의적 의무이다.
10. 인권에 대한 요구는 결코 내정간섭이 아니다.
11. 동독은 서방의 영향력에 폐쇄정책으로 대응하려고 한다.
12. 몇 가지 중요한 사건들은 동독주민들도 독일 통일에 대한 의지가 있다는 것을 말해준다.
13. 동독의 독일인들도 동독의 발전에 대한 자부심이 커지고 있다.
14. 독일의 통일은 우리의 목표이다.
15. 서독이 독일 전체를 대변하지는 않는다.

이 15가지의 원칙 중에서 현재의 남북관계를 고려할 때 시의성(時宜性)이 떨어지는 항목들도 한, 두 가지 있지만, 전체적으로 항목들 하나하나가 지금의 상황에 적용하더라도 전혀 손색이 없다. 특히 1항, 2항, 3항, 4항, 5항, 6항, 7항, 그리고 15항은 문구 수정 없이 그대로 본 정책연구의 주제인 평화지향적 통일교육의 기본 원칙으로 삼기에 충분할 정도이다. 한반도 평화체제 구축을 통해서 민족의 공동 번영을 도모하려고 하는 지금 우리들로서는 우리처럼 분단 상황에 있던 서독이 30년 전에 했던 이 일을 지금이라도 남북이 힘을 합쳐, 만약 북측의 이해와 참여가 없더라도 남한만이라도 시급히 추진할 필요가 있다. 이 <지침서>는 서독의 주(州) 문교부장관회의에서 마련되었고, 그 적용이 서독에 국한된 것임에도, 통일교육을 바라보는 관점은 좁게는 독일 전체를, 넓게는 유럽 전체와 세계를 포괄하고 있는데, 차제에 우리는 2차 남북정상회담 후 후속작업의 핵심 의제로 '남북 공동 통일교육 가이드라인' 프로젝트를 포함시켜, 아시아의 평화, 세계의 평화에 대한 전망을 담은 통일교육의 기본 방향과 원칙을 남과 북이 협력하여 함께 만들면, 그것 자체만으로도 매우 훌륭한 평화지향적 통일교육의 실천 방안이 될 것이다.

남북이 함께 실천해야 할, 통일교육의 기본 원칙뿐만 아니라 가칭 '남북 공동 통

평화교육의 개념과 내용체계에 관한 연구

일교육 가이드라인'에 반드시 포함시켜야 또 다른 내용은 남북이 합의한 기본 원칙에 기초한 통일교육이 우리에게 가져올 '공동의 미래'에 대한 상(像)이다. '공동의 미래'를 함께 그리는 문제와 관련해서 참고할만한 사례는 북아일랜드가 했던 작업이다. 2005년 북아일랜드는 평화 정착 과정에서 또 하나의 의미 있는 진전으로서, 갈등 당사자 정파들이 함께 협력하여 북아일랜드의 미래를 공동으로 책임진다는 합의를 담은 '공동의 미래'(A Shared Future)라는 문서를 발표했다. 다섯 부분으로 나뉘어서 내용과 목표를 실은 공동의 미래 정책 보고서는 다음과 같은 내용을 담고 있다:

- 1부: 북아일랜드에서 좋은 관계를 구축하기 위한 정책과 전략 틀
- 2부: 공동의 사회를 향하여 - 분리주의와 인종주의 현상, 공동의 공간 개척, 일상 삶에서의 긴장 감소, 공동교육, 공동 책임의 공동체, 다원성과 문화적 다양성을 통한 좋은 관계 지원, 공동 작업장 개발, 희생자의 목소리 듣기, 공동 봉사 등의 주제들
- 3부: 중앙 정부 차원과 지역사회 차원, 그리고 개인적 차원에서의 행동
- 4부: 관찰과 평가
- 5부: 공동의 미래의 평등 효과에 대한 평가

통일교육원에서도 학교용과 일반용으로 각각 <통일교육지침서>(2007년)를 발간했으나 이 지침서들은 통일교육의 방향과 내용을 규정한 것이지만 다양한 가치와 개념이 화학적으로 융합된 관점에 기초한 원칙에 관한 내용은 아니며, 또한 이러한 통일교육이 견인할 미래에 대한 상(像), 전망 등은 보완할 부분이 많이 있다. 어차피 보완이 필요한 부분이라면, 차제에 남북이 협력할 수 있는 교육대화의 장을 통해 통일교육의 기본 원칙과 그것을 통해 실현하고자 하는 '공동의 미래'를 담은 지침 '남북 공동 통일교육 가이드라인'을 마련하는 것이 훨씬 효과적이며 의미 있는 일이 될 것이다.

2. 프로그램

(1) '평화학교' 프로젝트

평화지향적(혹은 평화교육형) 통일교육이 독일, 북아일랜드, 그리고 심지어 일본

그럼)에서조차 의미 있는 성과를 거두었다면 우리도 같은 발상을 통일교육에 적용할 수 있을 것인데, ‘평화학교’가 그 한 예가 될 것이다. 앞에서 사례 분석한 북아일랜드의 경우, 남북아일랜드에서도 국경선 지역의 4개 초등학교에서 공동 교육 커리큘럼을 만들어서 상호이해교육을 실시한 바 있고, 이는 이후 국가적 차원의 평화교육으로 확장되었다. 이들 교육프로그램의 기본 개념은 공동의 문화유산과 전통을 교육과정의 핵심 내용으로 삼는다는 것인데, 우리도 이미 상당 정도 개발된 금강산 지역이나 새롭게 개발되고 있는 개성 경제특구, 혹은 휴전선으로 행정 지역이 갈라져 있는 지역(예를 들어, 철원이나 화천, 강화 등)에 남북 어린이·청소년들이 3, 4일 정도 함께 기숙하면서 교육프로그램을 진행할 수 있는 ‘평화학교’를 세우면 격변하는 국내외 정세에 능동적으로, 그리고 순발력 있게 대응할 수 있는 통일교육을 상상해낼 수 있는 자극제가 될 뿐만 아니라, 그 ‘평화학교’는 아시아, 나아가 세계의 평화를 잉태, 생산하는 세계평화 실현을 위한 허브 센터로 기능할 수 있을 것이다.

이미 다양한 통일교육 실천 방안들이 개발되고 있고, 또 평화교육 영역에서 개발된 갈등해소 교육방법들과 이러저러한 접목이 시도되고 있다. 분명 이러한 노력들이 한국의 통일교육을 한 단계 업그레이드시킬 것이라는 것을 믿어 의심치 않는다. 다만 이렇듯 기술적 차원에서의 대응만으로는 시대변화를 선도하는 제2단계 통일교육으로 진보할 수 없기에, 학교 선생님들이나 통일교육 관련 교·강사들이 앞장서서 패러다임의 전환이 없이는 상상하는 것조차 가능하지 않을 수 있는 ‘평화지향적’ 통일교육의 실천 방안으로서의 ‘평화학교’에 대해서 진지한 검토가 있기를 진심으로 희망한다. ‘평화학교’가 실현된다면, 그 존재 자체만으로도 ‘평화지향적’ 통일교육의 성공적 실현의 의미를 가질 것이다.

물론 ‘평화학교’라는 발상이 지금 당장 적용하기에는 매우 비현실적인 것으로 비칠 수 있다. 그런데 이렇듯 ‘평화학교’의 ‘비현실성’을 지적하는 것은 매우 ‘현실적’이다. 아무리 그 발상이 창의적이고 멋있다고 하더라도 북측에서 학생들을 보내줘야 프로그램이 성립할 수 있을 것인데, 북측이 그럴 수 있으리라 기대하는 것이 그리 현실적인 것이 못되기 때문이다. 하지만 그럼에도 불구하고 ‘평화학교’ 프로젝트가 현실성을 갖는 것은 크게 세 가지 이유에서이다.

첫째, ‘평화학교’는 기존 통일교육과 통일운동에 생동감과 현실성을 줄 수 있는 방향타의 기능을 할 수 있다. 활쏘기에 과녁이 필요하듯이, 모든 운동에는 목표점이 있어야 한다. 이상(理想)은 그것이 비록 당장은 실현하기 어렵더라도, 지금의

평화교육의 개념과 내용체계에 관한 연구

운동과 실천적 노력의 방향을 제시하면 힘을 준다는 데 그 의미가 큰 것이다. ‘평화학교’도 물론 당장 북측의 협조를 이끌어 낼 수 있는 소재가 전혀 아닐 것이다. 하지만 분명 ‘평화지향적’ 통일교육 운동의 뚜렷한 과녁의 몫을 할 수 있을 것이며, 장래에는 아시아, 나아가 세계의 평화센터로서의 기능도 그럴 수 있을 것이라고 본다.

둘째, 우리는 이미 두 차례에 걸쳐 역사적인 남북정상회담을 성사시켰다. 그런데 두 차례의 남북정상회담 모두 정치나 경제 영역에서의 협력 체제에 치중하려 했다는 ‘한계(限界)’가 있다. 남북관계의 역사를 고려할 때, 이 정도의 ‘한계’는 충분히 이해될 수 있다. 그러나 정치나 경제 영역의 협력 체제는 남북한 국민들의 신뢰와 자발적 협력·참여 없이는 결코 가능할 수 없다는 것은 주지의 사실이다. 따라서 통일‘과정’단계의 실현은 향후 일반 국민들의 이해와 참여를 얼마나 유도해낼 수 있는가에 달려있는데, 이렇듯 변화된 남북관계를 고려하고 일반 국민들의 참여를 지원하는 방향으로의 정책을 추진하지 않으면, 그동안 ‘한계’로 이해되었던 것이 ‘오류’로 변질될 것이다. ‘평화학교 프로젝트’는 일반 국민들이나 시민사회단체들이 통일문제에 관심과 흥미를 가지고 자발적으로 참여함으로써 통일 실현의 주체가 될 수 있는 기회를 제공하는 공간으로서의 기능을 할 수 있으며, 바로 이런 이유에서 ‘평화학교 프로젝트’는 통일‘과정’단계에서 정부 주도의 접근이 가지고 있는 ‘한계’를 극복할 수 있는 대안이 될 수 있다.

셋째, 국제적 차원에서 실제로 ‘평화학교(School of Peace)’의 구상이 논의되기 시작했다는 사실이다. Ecumenical Institute at Bossey(WCC), Asian Ecumenical Academy(CCA), Asia Pacific Graduate School for Integral Study of Life(Center for Peace and Life Pedagogy), People’s Forum on Peace for Life 등과 같은 국제기구들이 평화연구와 평화교육을 위한 컨소시엄을 구성해서 거칠게나마 ‘평화학교(School for Life)’에 관한 초기 구상³⁴⁾을 내놓았고, 그 실현을 위하여 협력 네트워크의 대상 기관을 전 세계적으로 넓혀가기 시작한 것이다. 기획안에 따르면, 이 ‘평화학교’의 핵심 교육목표는 다음과 같으며, 이러한 교육목표를 실현하기 위해서 다양한 교육프로그램의 운영뿐만 아니라 국제회의나 국제워크숍, 저널이나 신문, 서적의 발행, 관련 전문 자료의 수집과 기록, 웹과 인터넷 활동 등 다양한 행사와 활동들도 구상함으로써 명실상부한 세계 평화교육센터를 꿈꾸고 있다:

34) 한국YMCA전국연맹에서 자료를 번역, 제공하였음. 초안의 전문은 <부록 4> 참조.

- 새로운 세계 질서 속에서 삶을 위한 평화라는 전망을 분명히 한다.
- 21세기 삶을 위한 평화의 개념과 주제를 분명히 하고 재정의 한다.
- 평화의 새로운 지표를 찾아내고 이를 분명히 한다.
- 평화를 위해 일하는 진보적이고 전문적인 사람들을 교육한다.
- 평화운동과 평화를 위해 실천하는 집단을 지원한다.
- 평화를 위한 학습 모델을 개발하여 이를 세계 질서의 특정 상황에 맞게 재구성하여 평화운동의 도구로 사용한다.
- 가정, 학교, 지역사회, 일상생활 속에서 사용할 평화학습법 프로그램을 개발하고 수행한다.
- 연구기관, 평화교육·훈련센터 등과 네트워크 한다.

‘평화학교’는 조만간 국제적 기구들의 협력과 노력으로 실현될 가능성이 있다. 하지만 ‘평화학교’는 분단문제의 한복판에 있고, 그래서 그로 인해 세계의 온갖 반(反)평화의 크고 작은 문제들을 안고 있는 우리가 주도할 때 세계는 그 의미를 남다르게 평가할 것이다. 따라서 분단과 분쟁의 이미지인 한반도를 평화의 모습으로 바꾸고, 나아가 세계 평화 실현의 허브 센터 구실을 할 수 있는 진지(陣地)로서의 ‘평화학교’는 통일부뿐만 아니라 정부의 관련 부처 모두가 협력적으로 추진할만한 가치가 있는 국가 추진 정책과제가 될 수 있다.

(2) ‘피스보트(Peace Boat)’ 프로젝트

일본 사례 내용 중 피스보트를 통한 글로벌 시민 양성을 위한 평화교육이 주는 시사점을 크게 세 가지로 정리할 수 있다(김선용, 2005: i-iii):

첫째, 피스보트 평화교육은 갈등을 ‘통합적’(統合的) 관점에서, 그리고 탈(脫)민족적·탈(脫)국가적·세계적 관점에서 접근하고 있다. 우리는 물론, 세계적 차원에서의 평화연구나 평화교육의 연구·실천 추세를 보면, 갈등의 원인을 민족이나 인종, 종교, 문화 등 갈등을 유발할 수 있는 다양한 기제들 중에서 어느 한 요소에 집중해서 이해하는 경향이 강하다. 그리고 이는 통일교육에 있어서도 마찬가지다. 그런데 갈등의 시작이 어느 한 요소(예를 들어, 인종이나 이념의 서로 다름)에서부터 비롯할 수는 있지만, 일단 갈등이 발생하면 다른 여러 가지 요소들과 상호 작용을 일으켜서 한편으로는 갈등의 원인이 매우 복합적인 성격을 띠게 되는 반면, 다른 한편으로는 그렇게 복합적인 성격을 갖게 된 갈등이 사회와 개인적 삶의 전

평화교육의 개념과 내용체계에 관한 연구

영역에서 사람들의 사고방식과 생활방식에 강한 영향을 주면서 자기를 들어낸다. 분단문제의 경우도, 분단의 처음 시작은 이념의 차이였지만, 그렇게 생겨난 분단은 단지 영토나 이념 영역에서만이 아닌, 우리 삶의 전 영역, 그리고 우리 사회의 모든 부문에서 그 영향력을 행사해왔고, 그런 과정을 통해 형성된, 우리 안의 ‘내면화된 분단’은 거꾸로 분단의 성격을 처음에 비해 매우 복잡한 것으로 변질시켜서, 분단문제를 단지 이념적 갈등의 극복만으로는 해결할 수 없게 만들었다. 또한 세계화시대에 한 나라의 문제는 그 나라에만 국한된 것이 아니라 좁게는 주변국들, 그리고 넓게는 세계의 다른 모든 나라들과 직간접적으로 관련이 있는데, 한반도의 분단문제도 마찬가지다. 즉, 분단의 원인 분석과 그에 대한 해법 찾기를 여러 관련된 가치들이 ‘통합’된 관점에서 접근할 때만이, 그리고 민족과 국가의 테두리를 넘어선 세계적 관점에서 접근할 때만이 바람직한 결과를 얻을 수 있다. 피스보트 평화교육은 이러한 통합적 관점과 탈(脫)국가적 관점이 매우 바람직하고 생산적인 교육효과를 낳고 있다는 점에서 평화지향적 통일교육의 모델로서의 가치가 있다.

둘째, 피스보트의 평화교육은 갈등의 당사자들끼리, 그리고 그러한 문제에 공감하는 세계시민들 사이의 연대와 협력을 이끌어내는, 경험적이며 실천적인 시민교육이다. 한 예로, 이스라엘과 팔레스타인 평화활동가를 배로 초청해서, 이스라엘 점령 지역인 가자지구와 서안지구의 인권 실태를 알리는 선상(船上)교육과 함께, 팔레스타인에 기착하여 난민 캠프를 직접 방문하는 현장학습을 진행하였다. 그리고 이러한 교육과정에 참여한 시민들은 올리브나무가 팔레스타인들의 생활 기반이자 유일한 경제활동이라는 사실을 깨닫고 올리브나무가 뽑혀나가는 것에 반대하는 환경단체와 연대하여 ‘올리브나무 프로젝트’를 만들었다(김선용, 2005: ii). 이처럼 피스보트 평화교육은 평화나 인권, 환경, 그리고 지속가능한 발전 등의 가치들을 ‘통합적’으로 접근할 수 있는 교육을 진행할 뿐만 아니라, 그러한 통합적 관점에서 당면 문제를 지역 현실이라는 구체적 맥락 속에서, 문제의 당사자들과의 연대와 협력이라는 방식을 통해 해결할 수 있도록 격려하고 적극 지원하고 있다. 우리 통일교육에 부족한 것이 바로 이와 같은 문제 인식과 해법 모색에 있어서의 ‘현장감’과 ‘현실성’이다.

셋째, 피스보트 평화교육은 여행 참가자들로 하여금 ‘세계시민의식’을 가진, 사회변혁의 행위주체가 되도록 격려, 지원하는 ‘프락시스’(praxis)이다. “피스보트 참가자들 대부분은 자신의 주변 이외에는 일반사회나 정치문제에 별로 관심을 가지지 않았던 평범한 일본시민들이다. 그러나 여행이 시작되면서 이들은 TV뉴스나 신문

IV. 제언: 평화지향적 통일교육의 실현방안

지면에서 접했던 정보들과 다른 목소리를 내는 활동가와 지역주민을 만나면서 사회에 대한 이전과는 다른 관점을 배우게 된다. 일본 자위대 파병이 이라크 주민에게 무엇을 의미하는지 일본 정부가 아닌 이라크 주민의 목소리를 통해 들으면서 파병철회를 주장하고, 생존권을 위해 저항하는 팔레스타인들의 삶의 자리를 찾아가 함께 시간을 보내면서 그들을 위해 기꺼이 목소리를 높이기로 결심한다. 그리고 2차 세계대전 중 일본 군부가 한국 여성과 시민들에게 어떤 고통을 주었는지 알게 되면서 한국에 있는 ‘나눔의 집’을 방문하고, 일본 정부의 북한 경제 제재 조치에 반발하여 북한을 향해 ‘어깨동무’라는 친구의 사인을 보내는 9·17 행사를 주도하고 참여하였다.”(김선용, 2005: iii) 향후 우리의 통일교육도 많은 교육대상이 참여하면 할수록 어려운 도전적 과제를 만나게 되지만, 그 속에서 자기 자신을 위해서, 우리 한반도를 위해서, 그리고 세계 평화공동체를 위해서 새로운 가능성을 발견할 수 있는, 그런 삶의 ‘도전적’인 교육이 될 필요가 있다.

한마디로, 피스보트 평화교육은 한없이 무미건조할 수 있는 평화교육을, 그것도 의식적 차원에서 볼 때 아무런 준비가 되어있지 않은 일반 시민들을 대상으로, 우리와 이웃하고 있는 나라의 시민들이 우리와 함께 평화를 실현하고 지켜나가는 매우 적극적인 파트너가 될 수 있음을 느끼게 해주는 실천적인 시민교육이다. 그런데 한 가지 핵심적인 문제가 비용인데, 바로 이런 이유에서 피스보트를 활용한 대안적 통일교육 방안을 국가의 정책적 차원에서 검토할 필요가 있음을 제안하는 것이다. 피스보트의 경우, 일본 정부가 그러한 시민교육을 국가적 차원으로 끌어들이 실질적 이유가 없다고 볼 수 있다. 하지만 우리의 통일문제는 다르다. 한반도의 평화체제 구축과 통일, 그리고 그것을 발판으로 민족 공동의 번영은 우리 남북한 민족의 최대 과제이며, 따라서 이러한 과제를 실현하기 위한 핵심 동력으로서의 통일교육은 국가 정책의 최우선 추진 과제일 수밖에 없다.

피스보트를 활용한 통일교육은 우리 청소년들에게, 나아가 일반 시민들과 해외 동포들에게 우리 민족의 미래에 대해서 지금과는 매우 다른 밝고 멋진 꿈을 그릴 수 있는 기회를 제공할 것이다. 우리 청소년들이 아시아, 나아가 세계 곳곳의 사람들과 이 지구의 문제를 함께 아파하고, 또 그 아픔을 딛고 함께 미래를 그리는 경험을 제공해주면, 그 아이들은 분명 세계를 경영하고 이끄는 지도자의 품성을 길러나가게 될 것이다. 이런 멋진 일에 국가는 충분히 투자할만한 가치가 있다. 비용의 부담이라는 것도 일개 시민사회단체에게는 버거운 액수라도 국가 차원에서는 그리 문제가 되지 않는다. 오히려 문제는 국가의 의지다.

평화교육의 개념과 내용체계에 관한 연구

실행 방안 차원에서 생각할 수 있는 또 한 가지는 군함을 개조하여 피스보트로 만드는 것이다. 성서에도 평화를 상징하는 구절로 “칼을 쳐 보습을” 만들라고 했다. 만약 군함 중에서 쓸 만하지만 군사적 용도로는 낙후된 배가 있다면, 세계 제일의 우리 조선 기술을 활용하여 ‘피스코리아(Peace Korea) 호’를 진취시킬 수 있지 않을까! ‘피스코리아 호’가 세계 대양들을 항해하면서 분단과 갈등, 전쟁과 분쟁이 있는 곳에 화합과 이해와 인정과 평화를 위한 연대와 협력의 다리를 연결짓는다면, 이는 세계 최후의 분단국에서 비로소 세계 평화의 불씨를 지필 것이라는 의지를 세계에 천명하는 것 의미가 될 것이며, 이것이 바로 세계적 관점, 통합적 관점에서의 통일교육의 전형이 될 것이다. 참고로, ‘피스코리아 호’를 통한 통일교육의 상상을 소박한 형태로나마 이미 실행에 옮긴 국내 사례가 있다.

□ 동아시아 평화를 위한 ‘어린이 희망학교’

○ ‘어린이 희망학교’의 철학과 목적

벚길을 열어 평화와 통일을 이루고자 닦을 올린 ‘어린이 희망학교’는 “한민족공동체의 번영과 새로운 통일 환경 조성, 이 지역의 항구적인 평화를 위해서는 국가간의 유연한 협력 관계와 갈등의 조정력도 중요하지만, 먼저 서로 다른 민족 사이에 문화적 이해와 소통의 영역이 확장될 때, 그 실현 가능성을 높일 수 있을 것”이라는 믿음, 그리고 재외 동포사회가 그러한 문화적 이해와 소통의 매개체로 기능할 수 있을 것이라는 기대에 기초해서 다음과 같은 목적을 가지고 2005년(10월 31일~11월 11일)에 시작된 평화·통일교육 프로그램이다(이광호, 2007: 45-47):

- ▶ 평화와 희망의 벚길 사업에 대한 동북아시아 시민사회의 관심과 참여를 끌어 올리며, 이 지역이 평화와 희망을 위한 미래세대의 소중함을 일깨운다.
- ▶ 참여한 어린이들로 하여금 국적(國籍) 국민으로서 자국(自國)은 물론, 동북아시아의 평화를 기원하며, 희망의 노래를 노래할 수 있도록 한다.

○ ‘어린이 희망학교’의 운영

2005년 ‘부산 광복50주년 기념사업 추진위원회’에서 주관한 ‘평화와 희망의 뱃길-평화사절단’ 행사가 치러졌는데, 이 행사는 부산의 NGO, 학술, 문화, 대학생, 시민, 어린이 등 400여 명이 각 영역별로 평화사절단을 구성하여 러시아(블라디보스톡), 일본(후쿠오카), 중국(상하이) 등을 방문하면서 평화를 주제로 각 사절단 별로 민간교류와 친선활동을 목적으로 운영되었다. ‘어린이 희망학교’는 바로 이 ‘평화와 희망의 뱃길’ 행사의 선상(船上) 프로그램들 중의 하나인데, ‘어린이 희망학교’ 프로그램에 참여하는 아이들은 서로 국적은 달라도 같은 민족으로서의 정체성을 확인하면서, 서툰 우리말과 글로 서로 따뜻하게 정을 나눌 수 있도록 하고 있다.

1기 때는 전체 400여 명 참여 규모 중 ‘어린이 희망학교’ 참여 어린이가 52명이던 것이 2기(2006년) 때부터는 ‘평화와 희망의 뱃길’ 행사가 전후 행사보다는 선상 활동 위주로 진행되었고, 참여 대상자도 해외 동포 자녀들(연길, 우수리스크, 후쿠오카 등)과 국내(부산) 어린이들로만 한정되었고, 해를 거듭할수록 참여 어린이 수를 조금씩 늘려갔다.

○ ‘어린이 희망학교’의 의의

‘어린이 희망학교’는 이제 2007년으로 3회째 행사를 치루는 것이라 아직 그 효과에 대해서 체계적이고 조직적인 평가를 하기에는 시기적으로 너무 이르지만, 참여 어린이들과 그들의 부모들에게 실시한 설문조사의 결과, 그 의의를 크게 다음 다섯 가지로 정리할 수 있다:

- 동아시아 재외동포 어린이들에 대한 교육·문화적 지원
- 어린이들을 통한 통일과 이 지역의 항구적인 평화에 대한 이해와 희망의 확대
- 동포사회의 긍지와 자부심 고취
- 쌍방향 교류와 소통의 확대
- 다민족사회와의 접촉 공간의 확대

정리하면, ‘어린이 희망학교’는 국제이해교육과 다문화사회에 대한 이해교육을 실제 진행하고 있으며, 특히 재외 동포 어린이들이 참여하여 10여 일 동안 함께 생활하며 체험하는 교육프로그램을 통해서 우리 민족이 통일해야만 하는 당위성과 그러한 통일을 실현하는 경로, 동아시아 평화시대의 필요성과 그것의 구현 방안 등을 생각할 수 있는 토론의 장(場)을 만든다는 점에서 북아일랜드의 얼스터

평화교육의 개념과 내용체계에 관한 연구

프로그램과 일본의 피스보트 프로그램을 합쳐놓은, 본 정책연구의 주제인 평화지향적 통일교육을 실현하는 매우 바람직한 하나의 대안으로 평가할 수 있다.

‘어린이 희망학교’는 국내의 한 지역의 힘으로 가능할 수 있었다. 그렇다면 국가 차원의 의지와 지원만 있다면 ‘피스코리아 호’를 통한 통일교육 또한 그리 비현실적인 정책이 아닐 수 있다. 그리고 ‘피스보트’ 프로그램과 짝을 이뤄 추진할 수 있는 통일교육 방안으로는 소위 ‘아시안 글로벌 프렌즈와 함께 하는 국토 기행’도 생각해볼 수 있을 것 같다. 부산에서 서울로, 서울에서 원산으로, 그리고 시베리아로 이어지는 열차에 한국과 아시아 젊은이들이 함께 타고 여행하면서 한반도의 역사와 아시아의 미래를 함께 토론하는 프로그램을 상상해보자. 바다와 육지를 넘나들며 한반도의 통일, 나아가 아시아와 세계의 평화를 위해 발언하고 실천하는 의연하고 당당한 우리의 젊은이들을 길러낸다는 전망을 가질 때, 우리의 청소년들과 시민들, 그리고 세계가 관심을 갖고 참여하는 통일교육이 가능할 수 있을 것이다.

(3) 글로벌 관점과 아시아 네트워크 프로젝트

지금까지 통일에 관한 논의와 교육은 주로 ‘민족’이라는 범주에 근거하여 진행되는 경향이 짙었다. 그런데 남한과 북한의 관계는 두 당사자만이 아니라 주변국들 사이의 역학 속에 놓여 있었고, 앞으로 통일의 과정, 특히 한반도의 평화와 민족의 공동 번영을 핵심 의제로 다룬 2차 남북정상회담을 계기로 그것은 더욱 강화될 전망이다. 통일 문제와 관련된 주변국들의 상호작용은 외교·군사·경제적인 차원에서만 이뤄지는 것이 아니라, 민간 차원에서도 새로운 연대의 형성으로 나타날 것으로 보인다. 따라서 평화통일로 가기 위해서 관련 주변국들의 시민사회가 어떻게 협력하면서 평화공동체 실현을 위한 전망을 창출할 수 있을지 그 방안을 함께 모색한다는 자세가 그 어느 때보다도 요구되는 시점이며, 그러한 전망을 토대로 향후 통일교육도 동아시아의 다른 국가들의 입장에서 한반도의 상황을 어떻게 바라보는지를 상대주의적인 관점에서 이해할 필요가 있다. 예를 들어, 일본인들에게 북한과의 관계에서 가장 첨예하게 대립하는 ‘남치 문제’가 어떻게 체감되고 있는지, 수많은 탈북자들이 떠도는 중국이나 인근 국가들이 그 대량 유민들을 어떻게 접하고 있는지 등을 파악하는 것 등은 평화지향적 통일교육에서 다룰 필요가 있는 내용들이다. 글로벌 시대를 맞아 타문화와의 의사소통이 점점 중요해지면서 우리와 다른 문화를 이해할 수 있는 능력을 기르기 위한 프로그램들이 다양하게 개발되고 있는데, 통일문제도 그러한 맥락에서 연동하여 접근할 수 있는 주제로 인

IV. 제언: 평화지향적 통일교육의 실현방안

식하는 자세가 필요하기 때문이다. 단순히 사유와 훈련에 그치지 않고, 아시아에서 평화를 갈망하는 시민들의 네트워크를 함께 도모한다면 통일문제를 훨씬 넓은 시야에서 바라볼 수 있을 것이다.

이처럼 남한과 북한이 다시 통합되고 그를 기반으로 민족 공동의 번영을 도모하는 일은 민족이라는 폐쇄적이고 과거지향적인 범주가 아니라, 아시아 공동체의 일원으로서 새로운 사회를 만들어가는 시민운동의 지원이 있을 때 가능할 수 있다. 그런데 한반도의 평화체제 구축과 그를 통한 민족 공동의 번영을 도모하는 일에 시민들이 기꺼이 자발적으로 참여하는 것은 지구촌 최후의 체제 대결이 남아 있는 분단국가가 오히려 지구촌 곳곳에 점증하는 수많은 갈등과 내전과 분규에 희망이 될 수 있다는 전망이 체감되고 공유될 때 비로소 기대할 수 있을 뿐만 아니라, 이러한 전망의 실현을 위해서 아시아인들이 함께 나서주지 않으면 남과 북만으로는 그 실현을 보장할 수 없는 것 또한 사실이다. 휴전과 분단 상태를 극복하고 평화롭게 공존하는 것, 그리고 나아가 한반도의 평화체제 구축과 통일을 이룩하고 민족의 공동 번영을 실현하기 위해서는 아시아 시민사회의 활성화도 함께 도모하는 안목이 우리에게 필요하다.

또한 이미 한국 안에 들어와 살고 있는 100만명 정도의 외국인, 그 대다수를 이루는 아시아인들을 널리 포섭하는 새로운 공동체를 만들어가는 과정에서 통일이 또 다른 지렛대 역할을 할 수 있는 길은 무엇인지를 생각해 보는 것도 필요하다. 일본의 많은 재일동포들이 한국인도 일본인도 아닌, 제3의 정체성 ‘자이니치’를 선언하면서 독자적인 준거집단을 만들어가듯이, 남한과 북한이 한민족이라는 소속을 넘어서 더 원대한 세계를 지향하면서 거기에 아시아의 시민들을 초대하고 흡수할 수 있다면, 한반도의 통일은 아시아 사회의 민주적인 발전에 신선한 계기가 될 수 있을 것이다.

그런데 한국이 아시아 시민들의 삶터가 되기 위해서는 갖춰야 할 조건들이 많다. 예를 들어, 경기도 파주에는 멋진 영어마을이 들어서 있다. 그 풍경은 유럽의 어느 마을을 그대로 옮겨온 듯 한 모습이다. 거기에서 만나는 외국인들도 거의 다 서양 출신들이다. 그런데 정작 한국에서 살고 있는 외국인 가운데 대다수를 이루는 아시아인들을 만나고 그들의 문화를 체험할 수 있는 공간은 지극히 빈곤한 실정이다. ‘한류’가 아시아 각국에 흘러들어 한국에 대한 관심과 전망이 높아지고, 수많은 사람들이 일자리와 결혼을 위해 한국에 들어와 살아가고 있지만, 우리는 그들의 사회와 문화(어떤 이는 이를 가리켜 ‘사돈의 문화’라고도 한다)에 무지하다.

평화교육의 개념과 내용체계에 관한 연구

향후의 문화정책은 그러한 불균형을 시정하는 방향에서 이뤄져야 한다. ‘한국’이라는 ‘글로벌 무대’에서 아시아는 일차적인 대상이라고 볼 수 있으며, 그래서 한국 안에 ‘베트남 류(流)’, ‘버마 류’, ‘필리핀 류’ 등 다양한 아시아 문화의 바람이 일어날 수 있도록 지원하는 방안도 고려할 필요가 있다.

이와 더불어, 한국에 거주하는 여러 민족 집단들이 자국의 문화 정체성을 보존할 수 있도록 지원하는 것도 필요하다. 몽고나 스리랑카 등에서 이주해온 노동자들의 자녀들 가운데 한국어는 유창한데 모국어는 전혀 하지 못하는 경우가 많다. 그들은 자신의 정체성을 아예 한국인으로 생각하고 모국으로는 돌아가고 싶지 않다고 말하기도 한다. 그 때문에 그 부모들은 고민이 많고 때로 갈등을 빚기도 한다. 아이들이 그러한 생각을 갖는 것은 경제적인 수준으로만 사회를 비교하면서 자신의 문화를 열등시하기 때문이다. 설령 그 아이들이 귀화하여 한국인으로 살아간다고 해도 그러한 태도는 바람직하지 않다. 다양한 국적이나 태생의 외국인들이 자신의 문화에 긍정적인 생각을 가지고 그것을 더욱 활기차게 가꿔가는 것은 그들 자신뿐만 아니라 한국사회를 위해서도 도움이 된다.

또한 서울의 대학로에 일요일마다 필리핀 시장이 열리는 것이나 안산시 원곡동의 테마거리 조성 등도 참고가 될 만한 사례이다. 그리고 이런 과정을 통해서 창조되는 다양한 아시아 문화를 사회에 널리 알리는 이벤트로서 ‘아시아 문화 주간’ 같은 것을 지원할 수도 있을 것이다.

(4) 기타 프로그램

① 평화 시뮬레이션 게임 개발

현대인의 일상적 의식과 정서에 가장 큰 영향을 끼치는 대중문화와 전쟁의 관계는 깊다. 일찍이 영화 장르에서는 실제 벌어진 전쟁을 배경으로 만든 작품들이 많이 쏟아져 나왔다. 역사적으로 실제 벌어진 전쟁을 거의 그대로 재현하기도 하고, 전혀 새로운 허구를 그려내기도 한다. 그런데 영화의 경우, 스틸 넘치는 장면들을 통해 관객들의 흥미를 유발하는 내용도 많지만, 그에 못지않게 전쟁이라는 살육행위 자체에 대한 통렬한 고발과 거기에 뛰어든 인간의 광기에 대해 성찰하도록 하는 의미의 공간이 상당 부분 존재한다. 그런데 지난 10년 동안 폭발적으로 신장된 사이버세계에서는 사정이 많이 다르다. 특히 인터넷 게임의 경우, 평화의

관점에서 심각하게 들여다보아야 할 대목들이 적지 않다.

지금 청소년들에게 인터넷 게임은 또 하나의 거대한 세계로서, 그 안에서 경험 되는 현실과 자아는 삶에 지대한 영향을 끼치고 있다. 게임의 폭력성에 대해서는 오래전부터 비판과 자성의 목소리가 있어 왔지만, 특히 최근 들어 게임은 전쟁의 상황을 그대로 묘사하면서 전쟁의 참혹한 현장을 똑같이 재현함으로써 젊은이들이 살상 체험을 가능하게 하고 있다. 예를 들어, 이라크 전쟁의 모토였던 ‘충격과 공포 (Shock and Awe)’는 그대로 플레이스테이션의 브랜드가 되어 상품화된다. 단순히 이름만 차용한 것이 아니라, 실제 전쟁 상황을 정밀하게 조사하여 게임의 상황으로 연출한다. 즉, 매우 위험했다거나 결정적인 전투의 장면을 참전 병사들의 증언을 통해 최대한 실제에 가깝게 재현해냈던 것이다.

지구촌 곳곳에서 벌어지는 많은 내전들, 특히 미국이 개입하는 많은 상황들이 그런 방식으로 한 달 만에 게임의 세계로 그대로 복제되고 있는 것이 지금의 사이버 세계의 현실이다. <American Army(미국 군대)>나 <Full Spectrum Warrior(전 방위 전사)>와 같은 군용 시뮬레이션 게임은 오락의 기능을 넘어 그를 통해 모병의 효과까지도 이뤄지고 있다고 한다. 즉, 그 게임을 즐기는 가운데 애국심이 함양되고 전쟁에 대한 친근감이 형성되어 군복무를 자청하게 된다는 것이다. 전쟁 행위가 군인이 무기를 가지고 눈앞에 보이는 적을 직접 살상하는 것이 아니라 모니터 화면을 보면서 전자 장비를 조작하는 행위로 점점 옮겨가고 있다. 그로 인해 생명에 대한 감각이 무디어진다는 비판이 오래전부터 제기되어 왔는데, 전자 게임은 가상현실에서의 폭력에 익숙하게 함으로써 실제 세계에서의 폭력에 둔감하게 만드는 효과를 만들고 있는 것이다.

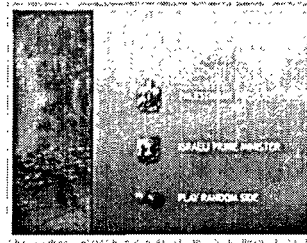
상황이 이렇기 때문에 그만큼 평화를 지향하는 게임 개발이 절실한데, 대표적인 사례가 최근 전 세계적인 주목을 받고 있는 <Peace Maker(평화를 만드는 사람)>라는, 팔레스타인과 이스라엘의 대결 상황을 소재로 하면서도, 그 협상의 기술에 초점을 맞추면서 상대방의 입장에서 생각할 수 있도록 유도하는 게임이다. 미국의 카네기멜론 대학 엔터테인먼트 테크놀로지 센터에서 석사과정의 프로젝트로 시작된 이 게임은 상대방을 파괴하고 궤멸시키는 것이 아니라, 소통하고 이해함으로써 상생을 이끌어내는 두뇌의 능력을 개발하는 것을 목적으로 하고 있다. 이 게임의 이용자들은 지도자에게 요구되는 종합적인 사유 능력과 판단력, 그리고 인간주의적 가치관을 체득해갈 수 있다.

평화교육의 개념과 내용체계에 관한 연구

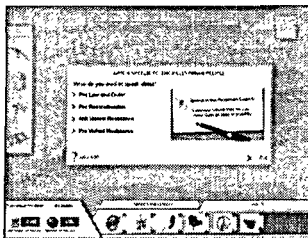
이 게임에는 귀여운 캐릭터나 동영상이 없다. 여러 가지 복잡한 변수들이 얽힌 상황들이 주어질 뿐이다. 게이머는 이스라엘의 총리나 팔레스타인의 대통령 중 어느 한 역할을 선택하여 게임을 풀어나간다. 게임의 원리는 외교, 안보, 경제 등 여러 차원에서 사태를 분석하고 대안을 채택함으로써 그 두 집단이 평화롭게 공존하도록 하는 것이다. 예를 들어, 아래의 오른쪽 화면에 나타나듯이 팔레스타인 쪽에 연설을 한다고 할 때 어느 집단을 택할 것인가를 선택해야 한다(사진 1과 2). 현행법과 질서를 유지하기를 원하는 집단, 재건을 원하는 집단, 폭력을 지지하는 집단, 폭력을 반대하는 집단 중에서 골라야 하고(사진 3), 또한 자기 진영에서 강경파와 온건파의 주장을 듣고 조언자에게 조언을 구해 결정을 내려야 한다(사진 4). 이런 식으로 의사결정의 방향에 따라서 걸잡을 수 없는 폭력과 비극이 연출될 수도 있고, 반대로 평화와 번영과 민주주의가 찾아올 수도 있는데, 후자의 상황으로 이르면 노벨 평화상이 주어진다. 그 결과는 아래와 같은 화면으로 나타난다(사진 5와 6).



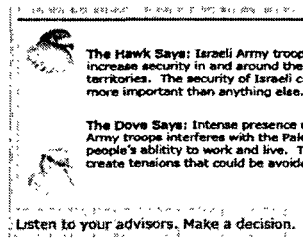
<사진 1>



<사진 2>



<사진 3>



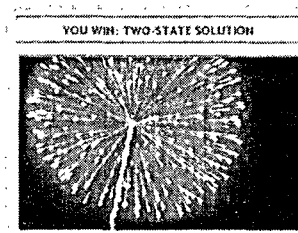
<사진 4>

IV. 제언: 평화지향적 통일교육의 실현방안



The AGONY of defeat.

<사진 5>



The JOY of success.

<사진 6>

이와 같은 원리의 게임으로 일찍이 개발된 것이 도시계획을 소재로 한 <Sym-City>인데, 게이머는 어느 도시의 시장이 되어 시민들의 복잡다기한 이해관계와 주장들을 골고루 파악한 다음, 정책을 세우고 집행하며 시민들을 설득해야 한다. 만일 시민들의 불만과 반대가 어느 수위를 넘게 되면 시장 직에서 물러나야 한다. 적을 궤멸시켜야 내가 살아남는 대부분의 게임과 달리 <피스메이커>나 <심시티>는 상대방의 입장을 최대한 배려하고 이해하면서 상충하는 주장이나 입장들을 절충하는 지혜를 요구한다. 그런데 이러한 마인드는 사실 통일을 지향하거나 통일 이후의 시대를 대비하는 교육을 하고자 할 때 매우 중요하며, 특히 통일에 별로 관심이 없는 것으로 조사된 청소년들을 대상으로 그들이 친숙한 게임이라는 것을 통해 대립하는 집단과 함께 살아갈 수 있는 능력을 효과적으로 길러 줄 수 있을 것이다.

같은 이유에서, 한반도의 상황을 활용한 게임 개발에 정부가 적극적으로 격려, 지원하는 방안을 진지하게 검토할 필요가 있다. 통일로 가는 과정에서 부딪히는 수많은 우여곡절들을 가상으로 하여 의견을 조율하고 중대한 의사결정을 내리는 것이나, 통일 이후에 통합된 시스템을 만들어가는 과정에서 겪는 복잡한 이해관계의 대립과 집단들 사이의 대립을 조절하는 과제를 게임으로 프로그래밍 하는 것이 기본 원리인데, 이런 유형의 콘텐츠 개발이라는 관점에서 보면, 한국은 이미 많은 경험을 축적해왔다. 지난 반세기 동안 남북 간에 벌어졌던 여러 가지 심각한 위기 상황, 크고 작은 갈등과 그것을 둘러싼 협상의 사례들이 있다. 그것들을 그대로 재현하거나 응용하여 게임의 콘텐츠로 만들 수 있을 것이다. 실제로 벌어졌던 다양한 갈등상황들을 면밀히 분석하고 그 결과들을 평가하면서 게임의 내용으로 재구성할 수 있다면, 이를 통해 역사를 새롭게 배우는 계기도 될 것이다. 물론 그 내용을 짜는 일은 결코 간단한 작업이 아닐 것이다. 이데올로기적인 입장에 따라 그 상황 전개에 방향이 전혀 다르게 구성될 수 있기 때문이다. 따라서 어느 한쪽에 치우치지 않고 다양한 각도에서 현실을 이해하고 판단할 수 있도록 여러 갈래의 인과 관계 회로를 담고 있어야 하는데, 이러한 수준의 시뮬레이션 게임을 개발

평화교육의 개념과 내용체계에 관한 연구

하는 것은 어느 한 사업체의 힘만으로는 가능하지 않고 정부 차원의 지원이 필요할 것이다.

우리나라는 지난 10여년 사이에 IT 강국으로 세계적인 명성을 떨치고 있고, 특히 게임 산업은 폭발적인 성장을 거듭해왔다. 그런데 그로 인한 폐해도 적지 않다. 수많은 청소년들이 게임에 중독되어 폭력에 무비판적으로 노출되어 있어 정서나 세계관에 심각한 왜곡이 우려되는 현실이다. 이제 우리가 그동안 쌓아온 기술과 인력을 생산적이고 건강한 방향으로 활용해야 한다. 지금까지 폭력적 내용으로 게임 프로그램들을 개발하여 명성을 떨치고 돈도 벌어들인 한국의 많은 회사들이 눈을 돌려 한반도의 평화와 아시아, 나아가 세계 평화를 위한 사이버 공간을 창출하는 데 노력한다면, 분명히 현실 세계에도 의미 있는 파급효과를 미칠 것이며, 이는 결국 세계 최후의 분단국가로서 다른 사회의 평화에 기여할 수 있는 문화 전략이 될 것이기에 정부 차원의 관심과 지원이 필요한 대목이다.

현재 게임 산업을 포함한 문화콘텐츠 사업은 문화관광부의 소관이다. 그러나 콘텐츠라는 것은 특정한 부서가 독점해서 생산하고 관련 정책을 펼 수 있는 영역이 아니다. 통일부와 문화관광부는 업무 영역에서 연계 지점이 많지 않은 편이었지만, 한반도 평화체제 구축이라는 전망을 매개로 해서 만날 수 있는 통로는 매우 넓다고 볼 수 있다. 물론 굳이 문화관광부를 통하지 않고서도 직접 게임 산업체들에게 공모 프로그램을 내볼 수도 있을 것이며, 대학생들이 참여하는 게임 콘텐츠 콘테스트 같은 것도 개최해 볼 수도 있을 것이다. 또한 정치외교학, 문화콘텐츠학, 미디어학, 컴퓨터 공학 등 다양한 전공의 학생들이 공동으로 연구하면서 디지털 프로그램을 개발하도록 유도한다면 매우 실질적인 공부이자 의미 있는 창조 작업이 될 것이다. 특히 한국에서는 협상 관련 전문가가 매우 부족한 현실에서 그런 프로젝트를 통해 우수한 인재들을 발굴하고, 사회적으로 그 영역에 대한 관심을 불러일으키는 효과도 기대할 수 있을 것이다.

② 통일 시대의 직업 세계에 관한 자료 기지(database) 구축

IMF 사태 이후 한국사회는 한편으로는 도전과 개혁의 정신을 상당히 잃어버리면서 안정된 조직에 자신의 삶을 의탁하면서 살아남기에 급급해 하는 풍토도 조성된 반면, 또 한편으로는 이와 정반대로 주식, 땅 투기, 도박, 로또 등으로 대박을 터뜨려 인생 역전을 기하려는 허황된 욕망이 확산되고 있다. 문제는 이처럼 고도 성장의 신화가 막을 내리고 일자리가 크게 위축된 상황이 조금만 더 지속되게 되

면 우리의 차세대가 미래에 대해 큰 포부를 갖기가 매우 어려워질 수도 사실이다.

경제적으로는 ‘샌드위치 위기’론이 대두되고 있고, 인구 구성적 측면에서도 세계적으로 유래가 없는 속도로 빠르게 고령사회로 진입하고 있는 우리 사회의 앞날은 매우 불투명하다. 그러면 이러한 상황에서 통일이라는 민족사적인 대단원의 개막은 어떤 모습으로 펼쳐질 것인가? 가능한 하나의 시나리오는 국가와 국민들이 감당하기 버거운 정치적인 혼란과 경제적인 부담, 또는 사회문화적인 혼란이 야기되는 것이다. 그러나 이와 반대로 우리에게 전혀 새로운 삶의 기회를 열어주는 시나리오도 분명 가능하다. 지금 청소년들에게 필요한 것은 그들이 사회에 받을 내디딜 무렵에는 이미 상당부분 진척되었거나 거의 완성되어 있을지도 모르는 통일시대에 대한 풍부한 상상력이다. 우리 청소년들이 자유로운 분위기에서 상상하는 미래는 기성세대가 경험해온 한국사회와 전혀 다른 모습이 될 것이다. 우리 청소년들이 통일 사회에서 자신의 인생이 어떻게 전개될지에 대해 다각적으로 조망할 수 있는 기회를 충분히 가질 수 만 있다면 미래가 꼭 불안한 것만은 아닐 수도 있다.

직업세계로 초점을 맞추면, 십년이나 이십년 후 경제상황과 직업의 판도가 어떻게 바뀔 것인지, 어떤 직업들이 장차 유망한 것으로 떠오를 것인지 등에 대한 정보는 이미 많이 나와 있다. 또한 미래학을 포함하여 다양한 영역에서의 관련된 연구 결과물도 방대하다. 하지만 남한과 북한이 통일을 이룬다고 할 때 직업의 지형은 어떻게 달라질 것인가, 그리고 각 직업 영역에서 수행되어야 할 임무와 거기에서 요구되는 능력에는 어떤 변화가 예상 되는가 등의 질문들은 세계적인 명성을 떨치는 외국의 수많은 미래학자들도 쉽게 답할 수 있는 성질의 것이 아닐 것이다. 그들은 한국의 미래를 집중적으로 고민하고 연구하지 않았기 때문이다. 우리가 맞이할 미래는 그런 세계의 보편적인 흐름만으로는 설명되고 예측되기가 어려운 미지수이기에, 통일 사회의 미래는 우리의 관점에서 분석하고 그려보겠다는 자세와 노력이 절대적으로 필요한 주제이다.

다행히 이러한 필요성에 부합하는 사례가 하나, 둘씩 생겨나고 있는데, 명지대 건축대학장이 제안한 ‘남북한 대운하’ 구상이 그 대표적 예이다. 발전만 하고 버리는 금강산댐의 물을 포천-원산 사이의 추가령 구조곡을 통해 임진강과 한강으로 흘러갈 수 있도록 운하를 만들어 서해와 동해를 잇자는 것이 이 구상의 핵심 내용인데, 그 기대효과로 이 운하를 통해 세계경제의 성장엔진인 중국 동부 연안지역과 한반도의 허리지역이 일본의 서부 연안과 러시아 극동지역에 연결됨으로써

평화교육의 개념과 내용체계에 관한 연구

동해는 일본과 우리의 '다툼'의 대상이 아니라 한국과 러시아, 일본 공동의 블루오션이 될 것이라는 주장이다. '남북한 대운하' 구상은 기술적으로 세밀한 검토가 필요하겠지만, 이왕에 있는 구조곡을 활용함으로써 친환경적일 뿐만 아니라 한반도를 중국·러시아·일본·미국을 가로지르는 다리로 상징함으로써 탈냉전적이라는 평가를 받고 있다(한겨레, 2007년 9월 19일자). 지금 우리에게 필요한 것은 바로 이렇듯 '분단'이라는 장애 요인을 동반 성장과 아시아, 세계 평화 실현의 발판으로 전환하는 발상의 전환이 필요한 시점이며, 이렇게 해야만 우리 청소년들에게 실감나는 통일교육을 제공할 수 있을 것이다.

'남북한 대운하' 구상뿐만 아니라 사회의 다양한 영역에서 우리의 상상력을 발휘할 수 있을 것이다. 몇 가지 예를 들어 보자.

○ 통일농업

일제시대 이래 남과 북 모두 기술농업과 화학농법에 과도하게 의존함으로써 농업생산물과 환경생산 효과를 모두 감소시켰을 뿐만 아니라 중국적으로는 지역생태계를 크게 훼손하는 결과를 낳았다. 그러나 남쪽의 농업관련 지식과 물적 토대를 바탕으로, 자연조건을 잘 보존하고 있는 북측과 농업교류협력을 강화한다면 자유무역협정(FTA) 체결에 따른 문제들도 극복할 수 있을 뿐만 아니라 남북의 입지조건을 이용한 농업분업과 역할나누기를 통해 남북 모두 기초농업의 생명을 연장할 수 있게 되고, 그 결과 남북 모두 식량자급의 문제를 해결할 수 있는 가능성도 생긴다. 또한 남북분단 이후 50년 넘게 남북은 각각의 농업기술을 축적해왔기 때문에 서로 축적된 농법과 가공기술(농산물 산지가공, 전통식품 제조 등)의 교류를 통해서 각각의 지역에서 어떻게 적용하는지 실험과 연구를 공동으로 수행하는 프로젝트를 진행할 수 있고, 그런 과정을 통해서 얻은 지식과 정보를 대중화하기 위한 방안으로 양쪽 농민들을 대상으로 '통일농업'에 대한 교육프로그램 개발도 가능할 것이다. 그리고 이러한 신뢰 구축과 협력 사업들을 통해서, 북방농업(연해주, 만주 등)에 공동으로 진출해서 한인(韓人)들이 보존하고 있는 한민족 전통문화를 배경으로 한반도의 전통 농경문화도 복원할 수 있고, 한반도에서 전통적으로 재배되었던 각종 농축산물의 '토종종자 박물관'의 설립을 공동사업으로 추진할 수도 있을 것이다(황보윤식, 2007: 115-118). 이렇듯 '통일농업'이라는 발상은 우리 청소년들의 상상력과 관심을 크게 끌어올릴 수 있을 것이며, 그 과정에서 통일의 필요성과 효과에 대한 인식도 매우 높아질 수 있기에, 그 자체로 훌륭한 통일교육이 될 수 있다.

○ 통일의학

지금 남쪽의 의료계에서는 성형외과가 가장 인기가 있고 산부인과나 소아과, 정형외과 등은 하향 길에 접어들은 듯하다. 그러나 통일 시대에 북한에는 어떤 의료 서비스가 가장 필요할 것인가, 그리고 대기근을 거치면서 영양실조와 발육 부진을 집단적으로 경험한 북한의 주민들을 대상으로 어떤 방법의 연구와 의학적인 조치들이 이뤄져야 할 것인가? 이러한 질문들에 답할 수 있기 위해서는 남한과는 많이 다른 북한의 현재 의료 체계와 광범위한 역학 조사 데이터, 그리고 주민들이 살아가는 생태 환경 등이 종합적으로 파악되어야 할 것이다. 또한 독일의 통일 후, 옛 동독 주민들이 겪은 정신적 공황과 외상은 심각했던 사실도 진지하게 참고할 필요가 있다. 사실 통일 전 자신의 삶의 기준이었던 것들이 하루아침에 작동하지 않는 새로운 사회에 내던져진 구(舊) 동독 주민들의 입장에서 생각해보면, 그들 중 많은 사람들이 겪었다고 보고되는 ‘정신병’이 결코 과장된 것이 아니라는 것을 쉽게 이해할 수 있을 것이며, 그동안의 사회변화 정도를 고려하면 통일 후 북한 주민들 또한 옛 동독 주민들이 겪었던 것들보다 훨씬 더 강한 강도의, 다양한 심인성(心因性) 질병에 무방비적으로 노출되게 될 것이라는 사실 정도는 충분히 예상되는 것이다. 그래서 통일 후 의학 영역에서 이런 문제들이 발생할 것이라는 사실을 염두에 둔다면 현행 의학 교육 방향이나 연구의 방향, 의료 전달 체계의 패러다임 자체가 근본적으로 바뀔 필요가 있다. 만약 의사나 간호사를 꿈꾸는 청소년들이 자신의 미래를 상상할 때 기성세대의 의료인들과는 다른 역할을 수행하는 모습을 그려볼 수 있는 기회가 사회적으로 제공된다면, 그것은 현재 자신의 삶의 진로라는 것이 기껏해야 진학과 비(非)진학 밖에는 선택할 수 없는 청소년들에게 분명 통일 사회라는 새로운 환경 속에서 자신의 미래를 설계해볼 수 있는 기회를 제공함으로써 거꾸로 지금의 삶에 새로운 활력을 줄 수 있게 되고, 그렇게 되면 그동안 따분하고 무의미했던 통일교육이 우리 청소년들의 삶에 깊은 의미를 주며 스며들 수 있게 될 것이다.

○ 통일건축

건축이나 토목의 경우, 통일 이후에 대대적인 건설과 공사가 이뤄질 것이 분명한데, 그때 남한에서 지난 몇 십 년 동안 수행한 개발의 경험을 그대로 적용해도 좋을 것인가, 아니면 남한에서의 반(反)환경적·반(反)생태적·비(非)미학적인 토목 기술과 건축 양식을 극복하고 향후 미래 산업 영역으로 평가받는 환경친화적·생태적·미학적 건축 양식과 토목 기술을 적용하는 방식으로 북한 개발을 추

평화교육의 개념과 내용체계에 관한 연구

진함으로써 민족의 공동 번영의 토대를 마련하는 데 기여할 것인가? 만약 후자가 우리가 가야할 길이라면, 남한의 건축이 주었던 문제점들을 극복하면서 행복하고 인간적인 삶의 공간을 디자인하기 위해선 어떤 점에 유념하면서 힘을 쏟아야 하는가? 북한 주민들의 생활양식과 생태 환경에 적합한 주거 환경은 무엇이고, 사회주의 이후의 체제로 넘어가는 과정에서 일반적으로 도시 구조는 어떻게 변형되는가? 이러한 질문들은 통일 사회에서의 건축과 토목 영역이 반드시 고민해야 할 것들이며, 따라서 지금부터 그러한 문제의식으로 연구가 이뤄지면서 미래에 필요한 건축가와 도시계획 전문가들이 양성되어야 한다. 그런데 이러한 문제의식이 우리 청소년들과 청년들과 공유된다면, 이 또한 그들의 상상력과 에너지를 얼마나 또 자극할 것인가!

○ 통일행정

행정은 어떠한가? 철저하게 전체주의 체제였던 북한사회에서 길들여진 주민들을 통일 사회에서 남한 주민들과 통합할 수 있게 지원하는 행정 체계는 어떤 원리에 기초해서 수립되어야 하는가? 민주주의와 참여를 처음부터 새로 체득해야 하는 북한주민들에게 제공되어야 할, 과도기적인 학습 프로그램은 어떤 내용이어야 하고, 정책을 구상하고 집행하면서 주민들을 상대하는 공무원들에게 요구되는 자질은 또한 어떤 것이어야 하는가? 이러한 점진 요소들은 통일 사회를 위해서 행정학의 새로운 패러다임을 구성한다는 관점에서 접근해야 그 해답을 구할 수 있는 과제들이다. 공무원을 지망하는 청소년이나 대학생들은 아마도 지금부터 통일 사회라고 하는, 지금 남한 사회와는 전혀 다른 사회 상황을 구체적으로 고려할 수 있는 능력과 지식을 기르고 축적해야 하지 않겠는가!

○ 통일교육체제

교육의 경우도 마찬가지다. 지난 반세기 동안 세계적으로 유래가 없을 정도의, 뜨거운 교육열과 치열한 경쟁체제를 거쳐왔고, 이제 또 다시 고도의 지식정보사회를 향해 나아가느라 몸부림치는 남한에 비해, 북한의 교육 상황은 지극히 열악하다. 새터민 청소년들의 적응 과정에서 드러나듯이 엄청난 학력(學力)의 격차는 앞으로 통일 시대에 풀어야 할 가장 막중한 난제 가운데 하나이다. 이러한 간극을 메우기 위해서는 이러한 상황에 적합한 교육과정이 대대적으로 신설되어야 하고, 또 이러한 새로운 교육과정을 제대로 소화하여 가르칠 수 있는 교사들이 필요할 것이다. 이를 위해서는 교수법이나 학교 운영, 그리고 학생 상담에 이르기까지 기

IV. 제언: 평화지향적 통일교육의 실현방안

존의 교육학적 틀에서 논의되어온 내용들이 새롭게 검토되고 재구성되어야 할뿐만 아니라, 교사 지망생들이 자기의 진로를 더 큰 범위에서 구상할 수 있는 기회가 제공되어야 할 것이다.

이런 식으로 거의 모든 직업 영역에서 통일 시대에 맞춰 요구되는 전문성이 새롭게 구명(究明)될 수 있을 것이다. 경영학, 예술, 심리 치료, 사회복지 등 수많은 영역들에서 해야 할 일들이 다양하게 쏟아져 나올 수 있다. 통일부가 교육부나 직업능력개발원과 연계하여 그러한 내용들을 체계적으로 연구하고 자료 기지(database)를 만들어 청소년들에게 제공하면 청소년들의 삶과 서로 소통할 수 있는 활력 있고 생산적인 통일교육이 될 수 있다. 물론 이러한 구체적인 내용들은 그 분야의 전문가들이 변화된 사회 상황을 전제로 깊이 연구하면서 미래를 예측하여 창출해내야 할 것이다. 다만 그 전제가 되는 통일 시대의 미래상을 몇 가지 갈래로 그려내는 작업은 통일부의 의지와 힘만 가지고도 가능한 과업일 것이다.

통일 시대의 직업 세계에 관한 자료 기지를 구축해서 제공하면, 우리 청소년들은 자신의 미래 직업을 훨씬 풍부하게 구상할 수 있고, 현재 자신의 잠재력을 다각적으로 발굴하고 육성할 수 있다. 또한 이를 위해서 직업적인 적성을 파악하는 검사 체계도 새롭게 개발되어야 할 것이다. 청소년들에게 통일이 거창한 이념이나 민족사적인 당위가 아니라 바로 자신의 인생과 직결된 현실이라는 점을 알게 하는 통로를 바로 거기에서 찾을 수 있을 것이다. 여기에서 중요한 것은 통일 시대를 자신의 이기적인 영달을 위한 기회가 아니라, 바람직한 사회를 함께 만들어가는 창조적인 보람의 장으로 받아들일 수 있도록 전망을 심어주는 일이다. 통일 사회가 가져다 줄 아름답고 역동적인 미래에 대한 전망을 갖게 하는 것, 이것이야말로 평화를 지향하는 시민들을 길러내는 가장 효과적인 길이며, 이렇게 양성된 시민들이 통일 실현의 주체가 될 것이다. 평화지향적 통일교육은 평화를 사랑하는 시민을 양성하여 통일 실현의 견인차가 되게 한다는 목표를 가지고 있는데, 통일 시대의 직업 세계에 대한 자료 기지 구축 사업은 이러한 교육목표를 실현하는 매우 효과적인 방법이 될 것이다.

평화교육의 개념과 내용체계에 관한 연구

〈참고문헌〉

- 강순원(2000). 「평화·인권·교육」. 서울: 한올아카데미.
- 고병헌(2006). 「평화교육사상」. 서울: 학지사.
- 고병헌(2004). “비폭력 평화사상의 계보학”. 한국기독교교육학회 연차대회 자료집, 57-81.
- 고병헌(2003). “평화를 위한 교육을 하고자 하는 이들과 나누고 싶은 이야기”. 「우리교육(초등)」, 160(2003년 6월), 112-117.
- 고병헌(1999). “공동체운동과 대안적 성인교육”. 「Andragogy Today」. 2(1), 71-121.
- 고병헌(1998). “통일을 만드는 평화교육”. 「처음처럼」. 9, 51-75.
- 고병헌(1996). “공존을 위한 교육, 평화를 위한 교육”. 「인간주의 교육사상」(고려대학교 교육사·철학연구회 편). 서울: 내일을 여는 책, 382-411.
- 고병헌(1995). “평화교육, 평화를 위한 교육: 도덕교육, 사회교육의 대안으로서”. 「새로운 학교 큰 교육 이야기」(고병헌 외). 서울: 내일을 여는책, 147-188.
- 고병헌(1994). 「평화교육의 성격에 관한 연구」. 고려대학교 일반대학원 교육학과 박사학위논문.
- 고병헌 외(2007). 「인권과 평화 함께 읽기」. 서울: 성공회대학교 인권평화센터.
- 고정식 외(2004). 「통일지향 교육 패러다임 정립과 추진방안」. 서울: 통일교육원.
- 김기봉 외(2007). 「29개의 키워드로 읽는 한국 문화의 지형도」. 서울: 한국출판마케팅연구소.
- 김용환(1995). “관용: 해방 50년의 반성과 내일의 평화를 위한 윤리적 시금석”. 유엔 관용의 해 및 광복 50주년 기념 학술종교 세미나 주제발표문. 1995년 5월 24일, 1-12.
- 김대중평화센터 편(2007). 「통일 지향의 평화를 위하여」. 서울: 한겨레출판.
- 김동춘 외(2006). 「편견을 넘어 평등으로」. 파주: 창비.
- 김두식(2007). 「평화의 얼굴」. 서울: 교양인.
- 김선용(2005). 「피스보트 글로벌 평화교육에 관한 사례연구」. 성공회대학교 NGO대학원 석사학위연구보고서.
- 김성재(1993). “한민족의 통일과 세계평화를 지향하는 정의로운 한·미 관계의 모색”. 「신학사상」. 82, 195-219.
- 김용운(2001). 「카오스와 불교」. 서울: 사이언스북스.
- 김우창(2007). 「자유와 인간적인 삶」. 서울: 생각의나무.

- 김재명(2005). 「나는 평화를 기원하지 않는다」. 서울: 지형.
- 김정수(2007). 「평화도 배워야 합니다」. 파주: 녹색동화.
- 김정환(2007). 「한국교육이야기 백 가지」. 서울: 박영사.
- 김정환(1990). 「현대의 비판적 교육이론」. 서울: 박영사.
- 김종철(2003). “왜 자치, 자율의 삶이 필요한가”. 녹색평론(71). 2-23.
- 김지하(2007). 「김지하의 예감」. 서울: 이룸.
- 노암 촘스키(Noam Chomsky)(2000). 「실패한 교육과 거짓말」. 서울: 아침이슬.
- 도법(2001). 「내가 본 부처」. 서울: 당대.
- 리영희(1998). “통일의 도덕성”. 「당대비평」. 1998년 봄호, 132-147.
- 박근자(1998). “왜 통일교육인가?”. 「우리 아이들」. 71, 6-8.
- 박노자(2007). 「우리가 몰랐던 동아시아」. 서울: 한겨레출판.
- 박노자(2003). 「나를 배반한 역사」. 서울: 인물과 사상사.
- 박보영(2007). “한국 평화교육 연구의 동향과 과제”. 「2006 평화교육 활동백서」
(서울YMCA·청년평화센터‘푸름’ 편). 서울: 서울YMCA, 207-236.
- 박재창·버나드 켈리거(Bernhard Seliger) 공편(2007). 「민주시민교육의 전략과 과제」. 서울: 오름.
- 박종화(1992). “기독교 평화운동의 이론과 실천 유형”. 「평화: 이론과 실천의 모색 II」. 서울: 삼민사.
- 박찬석(1998). 「한국의 통일교육 변천에 관한 연구」. 서울대학교 박사학위 논문.
- 박태규(1997). “마음으로 통일 여는 하루 학급잔치”. 「우리교육」. 1997년 6월 호, 58-63.
- 박홍규(2007). 「예술, 정치를 만나다」. 서울: 이다미디어.
- 부산교육연구소(2007). 「동아시아 동포사회의 삶과 교육」. 2007년 동아시아 평화를 위한 ‘어린이 희망학교’ 학술세미나 자료집.
- 부산교육연구소(2006). 「2006 동북아시아 평화를 위한 어린이 희망학교 결과보고서」.
- 서울YMCA·청년평화센터‘푸름’(2007). 「2006 평화교육 활동백서」. 서울: 서울YMCA.
- 성공회대학교 인권평화센터(2003). 「인권교육발전 5개년 기본계획 관련 연구」. 2003년도 국가인권위원회 연구용역보고서.
- 손승남(2004). 「학습자중심의 대안적 교수법」. 인천: 내일을 여는 책.
- 송두울(2007). 「미완의 귀향과 그 이후」. 서울: 후마니타스.
- 신영복(1998). 「더불어 숲 2」. 서울: 중앙M&B.
- 오기성 외(2003). 「통일교육지침체계 재정립에 관한 연구」. 통일부 2003년 연구

평화교육의 개념과 내용체계에 관한 연구

용역과제 연구보고서.

- 오인탁(1997). “통일교육의 방향”. 「통일준비」(이영선 편). 서울: 오름, 129-168.
- 유네스코 아시아·태평양 국제이해교육원(APCEIU)(2007). 「국제이해교육: 바이순 평원에서 평화를 노래하다」. 2007년 봄·여름(통권 18호), 서울: 이크.
- 유네스코 아시아·태평양 국제이해교육원(APCEIU)(2006). 「국제이해교육: 바팔라 파에를 선물하고 전통의상을 입으면 어엿한 성인」. 2006년 가을·겨울(통권 17호), 서울: 이크.
- 유네스코 아시아·태평양 국제이해교육원(APCEIU)(2006). 「국제이해교육: 깡뽕뽕 때, 세상과 처음 만나는 날」. 2006년 봄·여름(통권 16호), 서울: 이크.
- 유네스코 아시아·태평양 국제이해교육원(APCEIU)(2005). 「국제이해교육: 영예로운 죽음에 카라바오 물소 바치다」. 2005년 가을·겨울(통권 15호), 서울: 이크.
- 유네스코 아시아·태평양 국제이해교육원(APCEIU)(2005). 「국제이해교육: 고래 이빨과 돼지 주고 신부 데려오다」. 2005년 봄·여름(통권 14호), 서울: 이크.
- 이강수(1991). “노장의 평화사상”. 「현대사회와 평화」. 서울: 서광사, 131-157.
- 이광호(2007). “동아시아 평화를 위한 ‘어린이 희망학교’의 의의와 발전 방향”. 「시대변화와 통일교육의 새로운 방향」(부산광역시교육청 주최 <통일교육 세미나> 자료집), 45-54.
- 이기라·양창렬 외(2007). 「공존의 기술」. 서울: 그린비.
- 이삼열(1991). 「평화의 철학과 통일의 실천」. 서울: 햇빛출판사.
- 이중현(1998). “‘통일교육’ 어떻게 할 것인가?”. 「우리 아이들」. 1998년 6월호(통권 71호), 9-11.
- 전국교직원노동조합 통일교육위원회(2001). 「이 겨레 살리는 통일」. 서울: 전국교직원노동조합 출판국.
- 정영수(1998). “독일 통일 이후 교육상황 및 통합대책 분석”. 「통일사회 적응을 위한 교육의 과제」(제5회 통일대비 교육포럼 자료집). 서울: 한국교육개발원, 1-34.
- 정영수(1993). “평화교육의 과제와 전망”. 「교육학연구」. 31(5), 173-193.
- 정용민(2001). 「평화교육적 접근에 의한 통일교육 연구」. 한신대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 정현백(2007). “통일교육으로서의 평화교육 재정립 방안”. 민주평화통일자문회의 제62차 교육위원회 회의 발제문(2007년 3월 21일).
- 정현백·김정수(2007). 「평화지향적 통일교육의 이해」. 서울: 통일부 통일교육원.

- 정화열(1999). 「몸의 정치」. 서울: 민음사.
- 조희연(1998). “통일운동의 조건과 방향”. 「분단체제 50년과 21세기 통일시대의 전망」(1998년 8·15기념 통일 대강연회 자료집). 1998년 8월 14일, 17-23.
- 존 롤스(John Rawls)(2000). 「만민법(*The Law of Peoples*)」(장동진 외 역). 서울: 이끌리오.
- 존스틴 맥매스터(2001). “북아일랜드의 갈등전환과 평화구상”. 「국제이해교육」. 겨울 6호.
- 주강현(1998). “남북 사회문화 교류협력의 과제와 전망”. <한반도 평화와 통일을 위한 민족학술 대토론회> 자료집. 1998년 8월 13일, 27-44.
- 최상용 외(2007). 「민족주의, 평화, 중용」. 서울: 까치.
- 통일교육협의회(2002). 「2002 통일교육 사례발표」. 서울: 통일교육협의회.
- 통일교육협의회 부설 통일교육연구소 편(2002). 「통일교육의 다원화와 제도개선 방안」. 서울: 오름.
- 통일부 통일교육원(2007). 「통일문제 이해」.
- 통일부 통일교육원(2007a). 「북한 이해」.
- 통일부 통일교육원(2007b). 「2007 통일교육지침서 (일반용)」.
- 통일부 통일교육원(2007c). 「2007 통일교육지침서 (학교용)」.
- 프레시안 편(2007). 「여럿이 함께」. 서울: 프레시안북.
- 한국교육개발원(2004). 「대학교육의 국제화·선진화 방안」(KEDI Position Paper). 2004년 6월, 1(5)
- 한만길(2001). 「통일교육의 이론과 실천」. 서울: 교육과학사.
- 한만길(1998). “남북한 학생의 통일의식과 교육의 과제”. 「통일사회 적응을 위한 교육의 과제」(제5회 통일대비 교육포럼 자료집). 서울: 한국교육개발원, 35-73.
- 한만길(1997). “열린사회, 열린 통일교육의 방향과 과제”. 「우리교육」. 1997년 6월호, 46-49.
- 황보윤식(2007). “통일농업, 지금 시작하자”. 「녹색평론」. 통권96호(2007년 9-10월), 107-118.

(번역서)

- 간디(M. K. Gandhi)(2001). 「바가바드기타(*The Bhagavadgita*)」(이현주 역). 서울: 당대.
- 더글라스 무크(Douglas Mook)(2007). 「당신의 고정관념을 깨뜨릴 심리실험 45가

평화교육의 개념과 내용체계에 관한 연구

- 지(*Classic Experiments in Psychology*)」(진성록 역). 서울: 부클박스.
- 마크 쿨란스키(Mark Kurlansky)(2007). 「비폭력(*Nonviolence*)」(전제아 역). 서울: 을유문화사.
- 사토 다다오(佐藤忠南)(2007). 「소년병, 평화의 길을 열다(*SENSOU WA NAZE OKORUKA*)」(설배환 역). 서울: 검등소.
- 실비 보시에(Sylvie Baussier)(2007). 「전쟁과 평화 두 얼굴의 역사(*PETITE HISTOIRE DE LA GUERRE ET DE LA PAIX*)」(장석훈 역). 파주: 푸른숲.
- 아키 유키오(Yukio Aki)(2005). 「우리 모두를 위한 비폭력 교과서(*Hiboryoku*)」(김원식 역). 서울: 부키.
- 유네스코(UNESCO)(1995). 「관용: 평화의 시작(*Tolerance: the threshold of peace*)」(유네스코 한국위원회 역). 서울: 유네스코한국위원회.
- 유스 링크(Youth Link)(2006). 「청소년 지역사회 평화운동 지도자 매뉴얼(*Joined in Equity, Diversity, Interdependence*)」(한국YMCA 정책기획국 역). 서울: 한국YMCA전국연맹.
- 조지 레이코프(George Lakoff)(2006). 「코끼리는 생각하지 마(*Don't Think of an Elephant*)」(유나영 역). 서울: 삼인.

(영어 자료)

- Boyle, Kevin(1994), "Building Global Tolerance: Interantional Standards on the Elimination of Intolerance on Grounds of Religion or Belief," *Democracy and Tolerance*(The Korean National Commission for UNESCO), Proceedings of the International Conference, Seoul, pp. 155-168
- Brock-Utne, Birgit(1994), "The Distinction between Education about Peace and Development and Value Centered Education Intended To Promote Them," *Education for Human Rights*(UNESCO), 55-81
- Duczek, Stefanie(1983), "Peace Education: Insights from Peace Research and Experience from Practice", Peace Education (Perspectives II), University of Exeter, 6-17
- Evers, Kathinka(1994), "On the Nature of Tolerance," *Democracy and Tolerance*(The Korean National Commission for UNESCO), Proceedings of the Interantional Conference, Seoul, pp. 3-20
- Falconer, D. Alan and Liechty, Joseph(1998), *Reconciling Memories*, Dublin: the

- Columba Press
- Fe A. Hidalgo(1995), "Values Education for International Understanding," Regional Seminar on the Teaching of Values and Ethics in Schools for Asia and the Pacific, Kuala Lumpur, Malaysia, 25-29 September 1995
- Halstead, Mark(1987), "Woven into the Existing Curriculum: a Case Study of Peace Education at Carlton-Bolling School", Cambridge Journal of Education, 17(1), 41-49
- Harris, Ian M.(1988), *Peace Education*, North Carolina and London: McFarland & Company, Inc.
- Hicks, David(ed.)(1988), *Education for Peace: Issues, Principles, and Practice in the Classroom*, London and New York: Routledge
- Lampen, John(1995), *Building The Peace: Good Practice in Community Relations Work in Northern Ireland*, Belfast: Community Relations Council
- Liechty, Joseph(1993), *Roots of Sectarianism in Ireland*, Belfast
- Macquarrie, John (1973). *The Concept of Peace*. London: SCM Press Ltd..
- Margiotta-Brogliè, Francesco(1994), "Law and Tolerance," *Democracy and Tolerance*(The Korean National Commission for UNESCO), Proceedings of the International Conference, Seoul, 21-32
- McCreary, ALF(1976), *Corrymeela: Hill of Harmony in Northern Ireland*, New York: Hawthorn Books, Inc.
- Northern Ireland Council for Educational Development(1988), *Education for Mutual Understanding (A Guide Book)*
- Overby, M. Charles(1997), *A Call for Peace: The Implications of Japan's War-Renouncing Constitution*, New York: Kodansha International.
- Ray, Douglas(1994), "Introduction: Theoretical and National Studies - What Can Be Learned?," *Education for Human Rights* (UNESCO), 1-16
- Reardon, Betty A(1988), *Comprehensive Peace Education: Educating for Global Responsibility*, New York and London: Teachers College Press
- Tye, Barbara Benham and Tye, Kenneth A.(1992), *Global Education: A Study of School Change*, New York: State University of New York Press
- Magee College, University of Ulster(1998), *The EMU Promoting School Project, 1996-1997 Annual Journal*
- Vyas, K. C.(1983), *UNESCO Projects on International Understanding and*

평화교육의 개념과 내용체계에 관한 연구

Peace (for Progressive and UNESCO's Associated Schools), New Delhi: Somaiya Publications PUT. Ltd.

Young, Iris Marion(1990), *Justice and the Politics of Difference*, Princeton: Princeton University Press

Wright, Frank (1992), *Northern Ireland A Comparative Analysis*, Dublin: Gill and Macmillan

(독일어 자료)

Ackermann, Paul/ Glashagen, Winfried (Hg) (1982). Friedenssicherung als pädagogisches Problem in beiden deutschen Staaten. Stuttgart

Bittl-Drempetic, Karl-Heinz (1993). Gewaltfreie Handeln. Ein Handbuch für die Trainingsarbeit. München

Davies, Lynn (2005). Erziehung zum Krieg - Erziehung zum Frieden. In: Entwicklungspolitik, Heft Januar 2005, 24-28

Debiel, Tobias/Messner, Dirk/Nuschler, Franz (Hg.) (2007). Globale Trends. Bonn

Dunn, Seamus/Fritzsche, P./Morgan, V. (Eds) (2003). Tolerance matters - International educational approach. Gütersloh

Faller, Kurt (1998). Mediation in der pädagogischen Arbeit. Ein Handbuch für Kindergarten, Schule und Jugendarbeit. Mühlheim

Galtung, Johan (1998). Frieden mit friedlichen Mitteln. Opladen

Gensicke, Thomas (2006). Ostdeutschland und der Systemwechsel der Westdeutschland. Warum die innterdeutsche Integration schwierig ist. In: Weber, Jürgen (Hg.) Illusionen, Realitäten, Erfolge. Zwischenbilanz zu Deutschen Einheit. München

Gugel, Günther /Jäger, Uli Jäger (1994). Gewalt muß nicht sein. Ein Einführung in friedenspädagogisches Denken und Handeln. Tübingen

Haußmann, Werner/ Biener, Hansjörg/Hock, Klaus/Mokrosch, Reinhold (2006). Handbuch Friedenserziehung. Interreligiös - interkulturell - interkonfessionell. Gütersloh

Heck, Gerhard/Schurig (Hrsg) (1991). Friedenspädagogik. Theorien, Ansätze und bildungspolitische Vorgaben einer Erziehung zum Frieden 1945-1985. Darmstadt

Heitmeyer, Wilhelm /Schrötle, Monika (Hg) (2006). Gewalt. Beschreibung.

- Analysen, Prävention. Bonn
- Helsper, Werner (2006). Schulische Gewaltforschung als Lückentext. In: Heimeyer/Schröttle
- Huck, Gerhard (2003). Miteinander leben lernen - Friedenspädagogik in Sri Lanka. In GTZ (Hg.): Kinder, Krisen und Kanon. Ansätze der Friedenserziehung zur Gewalt- und Krisenprävention bei Kindern und Jugendlichen. Eschborn
- Hückung, Hans-H. (1982). Die Friedensbewegung in der DDR. In: R. Steinweg (Red.) Die neue Friedensbewegung. Analysen aus der Friedensforschung. Frankfurt
- Imbusch, Peter (2006). Terrorismus - ideologische Spannweite, Charakteristike, historische Ursachen. In: Heitmeyer/Schröttle (Hg.) 2006
- Küng, Hans (1990). Projekt Weltethos. München
- Küng/ Senghaas (Hg.) (2003). Friedenspolitik. Ethische Grundlagen internationaler Beziehungen. München
- Lindner, Bernd (1998). Die demokratische Revolution in der DDR 1989/90
- Maturana, Huberto / Prksen, Bernhard (2002). Vom Sein zum Tun. Heidelberg
- Melzer, W (Hg.) (2006). Gewalt in Schulen. Analyse und Prävention. Gießen
- Menke, Barbara (Hg.) (2003). Ermutigung zur Zivilcourage. Beiträge zu einer Kultur der Anerkennung und Vielfalt. Schwalbach
- Neubert, Ehrhart (1997). Geschichte der Opposition in der DDR 1949-1989. Berlin
- Nipkow, K.E. (2007): Der schwere Weg zum Frieden. Geschichte und Theorie der Friedenspädagogik von Erasmus zur Gegenwart. Gütersloh
- Rifkin, Alois (2003). Gerechter Krieg ? In: Küng 2003
- Sander, Wolfgang (2005). Friedenserziehung. In: Ders (Hrsg). Handbuch Politische Erziehung. Bonn
- Senghaas, Dieter (Hg.) (1997). Frieden machen
- Senghaas, Dieter (2006). Konstruktiver Pazifismus im 21. Jahrhundert. Wien
- Weber, Jürgen (Hg.) (2006). Illusion, Realitäten, Erfolge. Zwischenbilanz zur Deutschen Einheit. München
- Wintersteiner, Werner (1999). Pädagogik der Anderen. Baustein für eine Friedenspädagogik in der Postmoderne. Münster
- Wintersteiner, Werner (ed.) (2002): The EURED Teacher Training Programm

평화교육의 개념과 내용체계에 관한 연구

Curriculum of a European Peace Education Course. Klagenfurt
Wulf, Christoph (Hg) (1973). Kritische Friedenserziehung

(일본어 자료)

佐藤郡衛 [國際理解教育 修業] (2002, 教育出版)

佐藤郡衛 海外子女教育にみる<日本人性>の問題とその再考

—トランスナショナル海外子女教育の可能性

(佐藤郡衛 編 「ひとを分けるものつなぐもの - 異文化教育からの挑戦」

(2005. ナカニシヤ出版) 에 수록)

川村千鶴子 人の<異なり>とは何か - 多文化教育を拓くもの -

(渡戸一郎 編 [多文化教育を拓く] (明石書店, 2002)에 수록)

渡戸一郎 広がるマルチカルチュラルな社會空間と多文化主義の課題

(渡戸一郎 編 [多文化教育を拓く] (明石書店, 2002)에 수록)

岸田由美 日本社會の多様化は<日本人>を多様化しうるか

- <日本人>と<在日韓國朝鮮人>の構成にひきつけて -

(佐藤郡衛 編 「ひとを分けるものつなぐもの - 異文化教育からの挑戦」

(2005. ナカニシヤ出版) 에 수록)

〈부록 1〉

국정교육과정에서의 평화지향적 통일교육의 위치에 관한
참고 자료교육과정 편성과 개정: 국정교육과정에서의 신사회교육과정(new social curriculum)의 위치³⁵⁾

- 베리 듀포(Barry Dufour) -

역사적 배경

국정교육과정이라는 발상은 지금과 같은 형태는 아닐지라도 1970년대 교육학자들, 교육과학부의 관리들, 왕실장학관 등이 ‘중핵교육과정’(core curriculum)과 ‘공통교육과정’(common curriculum)에 대해서 언급하기 시작하면서 처음 나오게 되었다. 특히 1976년 캘러건(Callaghan) 노동당 당수가 러스킨 대학(Ruskin College)에서 행한 연설과, 그 연설에 뒤이어 나온 소위 ‘대토론’(Great Debate)은 교육과정에 관한 정책을 정식으로 수립하게 하는 계기가 되었다. 캘러건 당수가 교육에 관한 여러 가지 생각과 함께 ‘중핵교육과정’에 대해서도 언급한 사건은 간섭주의적이고 중앙집권적인 국가 교육정책이 비로소 공식적으로 시작되었다는 것을 의미하는 것이며, 이로서 교육과학부와 왕실장학관실이 각각 기안한, 서로 다른 두 가지 ‘공통교육과정’ 모형이 존재하게 되었다.

크라이드 치티(Clyde Chitty)는 간단한 역사적 분석을 통해서 이 두 가지 교육과정 모형의 특징을 정리하였다(Lawton과 Chitty, 1988). 우선 왕실장학관실이 개발한 공통교육과정 모형은 ‘공통교육과정의 전문가적 구성법’(the professional common-curriculum approach)으로서, 1977년부터 1983년 사이에 발간된 ‘왕실장학관 신사록’(HMI Red Books)에서 다듬어진다(DES, 1977, 1981, 1983). 왕실장학관실 모형에서는 여전히 교과목을 시간표를 구성한다는 점은 이전과 같으나, 왕

35) 〈부록 1〉은 베리 듀포(Barry Dufour)가 편집한 The New Social Curriculum(1990, Cambridge: Cambridge University Press)의 제1장(“The New Social Curriculum: The Political, Economic and Social Context for Educational Change”)을 번역한 것이다. 평화지향적 통일교육을 학교교육과정에 어떤 식으로 반영할 수 있는지 방안을 강구함에 있어서 중요한 시사점을 줄 것으로 판단되어 전문을 번역, 참고자료로 실었다.

평화교육의 개념과 내용체계에 관한 연구

실장학관실이 교과목의 경계를 확연히 구별하는 것이 특별하게 중요하고 생각하지 않기 때문에, 교과목의 형식이나 선택을 왕실장학관이 지도하지 않는 것으로 되어 있으며, 기본적으로는 학생들이 다양한 경험을 할 수 있도록 교육과정이 구성되었다. 왕실장학관실 모형은 또한 교육과정(teaching process)에 최대한의 융통성을 부여하고, 다른 여러 가지 교육목적과 더불어 학생들의 욕구도 만족시키려는 의도로 구성되었으며, 전체 수업시간 중에서 ‘공통교육과정’에 해당하는 과목 시간이 ⅔가 되도록 하였다. 그리고 1983년에 나온, 모든 학생들은 직업과 기술, 학문적 요소를 모두 포함하는 보다 광범위한 교육과정을 제공받을 권리가 있다는 것을 제안한 ‘권리적 교육과정’(entitlement curriculum)은 이 모든 요소들을 포괄한다.

교육과학부 모형은 ‘중핵교육과정의 관리적 구성법’(the bureaucratic core-curriculum approach)으로 성격 지워 지는데, 주로 제도의 효율성과 관리에 보다 중점을 둔다. ‘표준 국정교육과정’(national standardised curriculum)에서의 학생들의 학업성취도에 관한 자료에 따르면, 교육과정을 운영하는데 있어서 무엇보다도 교사가 가장 중요한 요인으로 작용한다. 치티(Chitty)는 교육과정 구성에 있어서의 왕실장학관실의 ‘전문가적 구성법’과 교육과학부의 ‘관리적 구성법’을 다음과 같이 비교하고 있다.

‘전문가적 구성법’은 ‘투입’(input)하는 것의 질과 교사의 지식, 인식, 기술 등에 초점을 맞추고 있는 반면, ‘관리적 구성법’은 ‘산출’(output)과 시험에 주안점을 두고 있다. 전자의 구성법이 개인차와 학습과정에 기초한 것이라면, 후자의 구성법은 ‘통계적으로 정상’적인 학생이라면 어느정도 학업성취를 해야 하는가하는 통계적 기대치에 근거한 기준설정이나 판단과 관련이 있다. ‘전문가적 구성법’이 학습과정 경험의 영역에 주된 관심이 있다면, ‘관리적 구성법’은 교과를 구별하는 전통적인 방식에 얽매어 있다(Lawton과 Chitty, 1988).

국정교육과정: 1988년에서 1990년대까지

1988년의 ‘교육개혁법’의 급과옥조라고 볼 수 있는 국정교육과정(DES, 1988a)은 모든 면에서 볼 때 학생들의 학업성취와 시험을 최우선적으로 강조하고 있는, 교육과학부의 기계적이고 교과목 중심적인 교육과정 모형을 주로 반영하고 있다. 그래서 각 교과목의 교수와 그것에 대한 평가간의 상관관계를 최대한 높이기 위해서, ‘시험·평가 연구팀(Task Group on Assessment and Testing)’의 보고서에 상세

한 운영지침이 제시되었고(TGAT, 1987), 그 운영지침은 1988년부터 기능하기 시작한 ‘교과연구위원회’(Subject Working Group)의 모든 보고서에도 설명되어 있다.

‘교과연구위원회’의 보고서들 각각에는 지식, 기술, 이해 등과 같은 지식의 여러 측면들이 그 각각의 성취목표와 관련지어 있다. 각 보고서들은 또한 성취목표들에 대해서 많은 공간을 할애하여 상세하게 설명하고 있고, 각 성취목표는 다시 10단계의 세부 성취목표로 나누어, 개별 성취목표의 달성도를 실로 다양한 차원에서 평가할 수 있도록 구성되어 있다. 이러한 성취목표들은 경우에 따라서는 성격에 따라 분류되어 있기도 하며, 학생들이 성취목표를 달성하는데 도움이 되는 구체적인 학습계획표가 제시되어 있다. 또한 교사들이 이러한 평가방식을 자신의 교과에 적용하려고 할 때 평가체제를 제대로 이해하는데 도움을 주기 위한 교사를 위한 연수 과정도 마련되었으며, 학부모나 학교운영위원들을 위한 것도 곧 나올 예정이다.

국정교육과정은 이제 법으로 제정되어 의무적으로 시행해야 한다. 그런데 국정교육과정은 시간표의 대부분을 10개의 기초과목들로 채워 버렸고, 매우 한정된 범위 내에서 학교운영위원회와 협의하여 학교나 교사가 교과를 선택할 수 있게 하였다. 그런데 사실은 14-16세 아동들에게는 교과를 선택할 수 있게 해주는 것이 매우 중요하다. 영어, 수학, 과학과 같은 ‘중핵과목’들은 1989년 9월부터 새롭게 구성된 교과서가 사용되기 시작했고, 역사나 지리, 기술설계(Technology with Design), 음악, 공예(Art), 체육과 같은 ‘기본과목’들도 서로 다른 시기에 새롭게 구성되어 가르쳐 진다. 현대 언어는 모든 중등학교에서 기본과목으로 가르쳐지는데, 웨일즈어나 편잡어와 같은 소수민족 언어들에 대해서는 특별한 조정을 하였다. 종교교육은 국정교육과정에 포함되지는 않았지만 크게 부가된 과목중의 하나이다. 사실 종교교육은 1944년 ‘교육법’에서는 필수과목이었는데, 앞으로도 다양한 변형과 배제가 반복되면서 시행될 것이다.

그런데 이러한 과목들은 서로 그 지위와 중요도가 다르게 취급되는데, 그것은 이러한 과목들을 계획하고 심의하는 과정에서 서로 다른 방법을 쓰고 있다는데서 알 수 있다. 예를 들어, 음악, 공예(Art), 체육과 같은 과목들은 ‘교과연구위원회’에서 다루지 않고, ‘국정교육과정위원회’(National Curriculum Council)가 별도로 그 시행지침을 마련하기 되어 있다. 또한 ‘범교과 교육과정 주제들’도 ‘교과연구위원회’를 통해 정식으로 심의하지 않기로 되어 있는데, 이는 아마도 그 ‘주제들’이 제정된 법에 의해 공인된 것들이 아니기 때문인 것 같다. 그러나 ‘국정교육과정위원회’는 교육계를 폭넓게 수용하여 이러한 ‘범교과 교육과정 주제들’을 심의할 수 있는 소위원회를 구성해서, 그 ‘주제들’을 학교에서 다루는데 있어서 파생될 수 있는

평화교육의 개념과 내용체계에 관한 연구

문제들을 다루도록 하였다.

다른 심의보고서와 함께, 1987년 7월에 '국정교육과정 심의보고서'(DES, 1987)가 처음 출간되었는데, 출간된 순간부터 세간의 관심이 집중되었고, 급기야는 일반인들의 압력으로 심의기간이 더 늘어나게 되었다. 실제로 1988년의 '교육개혁법'에 대한 모든 심의보고서에 대해서 약 2만 건의 의견개진이 있었다. 그러나 정부는 그 이후로 심의보고서들과 그것들에 관해 개진된 의견들에 대하여 공개적인 분석을 하지 않았으며, 또한 줄리안 하빌란드(Julian Haviland)가 편집한 것 말고는 어떠한 보고서도 출간하지 않았다(Haviland, 1988). '교과연구위원회'의 보고서 경우에도, 심의과정 중간 중간에 발행되는 중간보고서가 매우 한정된 부수만이 발행된 관계로 대다수의 교사들은 그러한 중간 보고서를 전혀 접할 수도 없었다.

국정교육과정을 1990년대에 실행하는데 따른 문제는 국정교육과정이 포함하고 있는 많은 과목들을 가르칠 전문교사의 부족이다. 교육과학부의 통계에 따르면, 교사의 수가 턱없이 부족한 것이었다(1989년 1월 18일자 '가디안'신문의 '교사수급 비상'에서). 교육부장관과 교육과학부는 이 문제를 해결하기 위해서 교사자격증이 없는 사람도 교직에 진출해서 가르치면서 교육연수를 받는 제도를 도입하고 있다. 이와 비슷한 제도로써, 지역의 교사양성 교육기관의 학생들이 '교생'(student teachers)의 자격으로 곧바로 수업에 들어가면서 동시에 교사수업도 받고, 그 기간에도 임금을 지불받는 제도도 시행된다(1989년 1월 28일자 '가디안'신문 '학교에서 교육받는 교육대학 졸업생들'에서). 그리고 교원단체들은 이 두 제도에 대해서 엄청난 반대를 했다.

1990년대에 해결해야 할 또 다른 문제는 바로 시간표를 어떻게 짜느냐하는 것이다. '범교과 교육과정 주제들'은 차치하고라도 하나의 시간표에 모든 기초과목에다가 선택과목까지 집어넣는다는 것은 매우 어려운 작업이다. 원로 왕실장학관인 에릭 볼튼(Eric Bolton)은 시간표 구성을 둘러싸고 엄청난 혼란이 있는 것과 관련하여, "관리들은 '시간표상의 과목들이 모두 제각각의 역할을 잘 수행하고 있다'고 종종 말들 하는데, 그 말대로라면, 시간표는 과목들이 서로 잘 기능하도록 하기 위한 것이라기보다는 과목들 간의 전쟁터가 될 것이다"라고(Times Educational Supplement, 1988년 9월 16일자) 하였다. 그래서 1990년대는 각 교과목들이 시간표상에서 보다 좋은 지위를 확보하기 위한 교육계에서의 로비와 정치가 지속적으로 전개될 것이다.

분산식, 첨가식, 통합식

‘범교과 교육과정 주제들’에 관한 논의는 위에서 언급된, ‘교육개혁법’과 ‘국정교육과정’이 안고 있는 일반적인 문제들과 별도로 이루어 질 수 없으며, 아울러 그러한 ‘주제들’을 통합하고 가르치는 가능한, 많은 다양한 모형에 대한 논의와 떨어뜨려 놓고 다루어 저서도 안 된다. ‘범교과 교육과정 주제들’을 다루는 가능한 모형들로는 다음과 같은 것들이 있다.

가. 전 교과 분산식(分散式)

모든 주제들을 모든 기본과목에서 다루는 방식. 이 방식은 이론적으로는 가능하나 실제로 실행하기에는 어려움이 있을 것이다.

나. 관련 교과 분산식

- ① 범교과 교육과정의 모든 주제들을 관련 있는 몇 개의 기본과목에서 다루는 방식. 이 방식은 이론적으로는 가능하나 대안으로서는 가능하지 않다.
- ② 범교과 교육과정 주제들 중에서 몇 가지를 모든 기본과목에서 다루는 방식. 예를 들어 다문화교육이나 반성차별교육 등에서는 이 방식이 가능할 수 있다. 왜냐하면 이 두 가지 예에서 중요한 점은 이 두 가지 교육주제는 그저 단순한 주제 이상의 의미를 지니기 때문이다. 다문화교육이나 반성차별교육은 학교 전체에 영향을 미치는 근본적인 주제영역으로서, 그저 단순히 교육과정에 포함되어야 할 하나의 주제에 머무는 것이 아니라, 학교 전체의 정책으로서 존재하여야 한다. 개인-사회교육(personal and social education)도 이 경우에 해당한다고 하겠다.
- ③ 범교과 교육과정 주제들 중에서 몇 가지를 몇 개의 기본과목에서 다루는 방식. 이것은 매우 현실성 있는 방식으로서, 예를 들어, 건강교육은 과학이나 체육과목에서 다루어 질 수 있다. 물론 건강교육은 개인-사회교육의 일부분으로 포함될 수도 있다.

평화교육의 개념과 내용체계에 관한 연구

다. 첨가식

기본 과목 중에서 어느 하나에 범교과 교육과정 주제들 중에서 어느 한 주제를 첨가하여 가르치는 방식. 예를 들어, ‘국어를 통한 매체교육’(Media Education in English)이 있을 수 있다.

라. 통합식-기본교육과정 영역 내에서

이 방식은 예를 들어 역사와 지리를 몇 가지 범교과 교육과정 주제들과 연결 지어 가르치는 방식을 말한다. 그래서 이런 식으로 연결 지어 가르칠 경우, 그것은 ‘인문학적 접근’(Humanities approach)이 될 것이며, 필수과목을 배우는 동안에 모든 학생들이 범교과 교육과정 주제들을 학습하는 효과가 생긴다.

마. 통합식, 혹은 단기 완성 과목식(Modular Course)-기본교육과정 영역 밖에서

이 방식을 통하면 범교과 교육과정 주제들 중에서 거의 대부분을 다룰 수 있다. 그러나 이러한 방식의 교과목은 법에 규정된 필수과목이 아니기 때문에 교사의 선호, 학생의 욕구, 지역사회 분위기에 따라 교과목 개설의 가능성, 다루는 내용 등등이 천차만별하며, 또한 모든 학생들이 수강한다는 보장이 없다는 것이 문제이다.

물론 지금까지 살펴본 다양한 방식들이 서로 배타적인 것은 아니다. 예를들어, 관련교과 분산식의 두 번째 모형에서 다문화교육과 반성차별교육은 얼마든지 기본과목으로 포함될 수도 있다. 또한 관련교과 분산식의 세 번째 모형에서의 건강교육은 몇몇 기본과목의 일부분이 될 수 있다. 아울러 범교과 교육과정의 다양한 주제들과 다양한 기본과목들을 통합한 과목이 기본교육과정 영역 안팎에서 시도 될 수 있다.

‘교육개혁법’ 이전의 ‘범교과 교육과정 주제들’ 교육

국정교육과정이 실행되기 이전인 1980년대 중등학교에서의 ‘범교과 교육과정 주제들’의 지위에 관해 언급된 것은 왕실장학관실이 펴낸 ‘중등학교: 왕실장학관의 평가’(DES, 1988b)라는 보고서뿐인데, 이 평가서는 1982년에서 86년 사이에 잉글

랜드 지역에 있는 185개 중등학교에 대한 ‘대략적인’ 조사를 토대로 한 것이다. 평가 결과는 학교에 따라 천차만별한데, 대체로 다문화교육이나 평등교육(Equal Opportunities Education)과 같은 주제들을 체계적으로 가르치는 것은 상당히 어려운 일로 판명되었다. 특히 평등교육을 체계적으로 실시한 학교는 거의 없었으며, 정치·경제에 대한 인식을 고양하는데 있어서는 학교간의 편차가 큰 것으로 조사결과 나타났다.

조사대상 학교들 중에서 많은 학교들이 직업교육과 현장실습이 시간표에 들어가 있어도 학문적 능력이 뛰어난 학생들에게는 가르치지 않고 있으며, 과반수이상의 학교들이 전체 학생들에게 기업과 상업 분야를 소개하고 있었다. 또한 거의 반수 정도의 학교들이 이러저러한 방식으로 환경이라는 주제를 다루고 있는데, 주로 지리나 과학, 역사, 공예(Art)와 같은 과목을 통해서 가르치고 있다. 그러나 환경교육은 국가나 국제적 차원에서의 환경문제보다는 지역의 환경문제에 주로 초점을 맞추고 있다. 그리고 9할 이상의 학교들이 개인-사회교육을 특별과목이나 개인지도 프로그램 방식으로, 혹은 국어나 종교교육, 드라마, 역사 등과 같은 과목의 한 부분으로 다룸으로써 교육과정에 포함하고 있다. 건강교육의 경우에는, 생물이나 체육, 가정 등에 포함되어 있는 한 주제로서 다루며, 몇몇 학교들에서는 특별과목이나 개인-사회교육의 한 부분으로서 가르치고 있다.

왕실장학관은 범교과 교육과정 주제들 중의 많은 것들이 사회의 최근 관심사들을 반영하고 있으며, 학교는 사회의 그러한 관심사에 대해서 ‘특별히 설계된 과목’을 통해서 대응하려고 했다고 지적했다. 그러나 “범교과 교육과정 주제들의 실제적인 효과를 분석하고 사회적인 공헌을 창출하려는 학교의 수는 극히 적었다”(DES, 1988b).

지금까지 범교과 교육과정 주제들을 다룰 수 있는 가능한 다양한 모형들도 생각해 보고, 또 국정교육과정의 실행 이전의 실시 상태에 대한 왕실장학관의 설명도 살펴 본 것을 토대로 생각해 볼 때, 이제 앞으로의 과제는 범교과 교육과정 주제들을 보다 면밀히 분석하고, 새로운 교육과정 체제 내에서의 그러한 주제들의 위치에 대해서 생각해 보는 것이다.

범교과 교육과정: 비공식적 목록

1988년과 1989년 초 사이에, 수많은 교육계 인사들 사이에서는 11가지의 범교과 교육과정 주제들에 대한 비공식적인 목록이 돌고 있었는데, 당시에 이 목록은 교육과학부, 왕실장학관, 국정교육과정위원회 등이 5세에서 16세까지의 모든 아동을

평화교육의 개념과 내용체계에 관한 연구

위한 교육과정에 포함시킬 것을 고려한 것으로 알려졌다. 그 11가지 주제는 다음과 같다:

- 건강과 안전(성교육 포함)(Health and Safety, including Sex Education)
- 경제이해(Economic Understanding)
- 소비자교육(Consumer Education)
- 정치교육(Political Education)
- 사회교육(Social Education)
- 직업교육(Careers Education)
- 성인생활과 직업세계 대비(Preparation for Adult Life and World of Work)
- 정보기술(Information Technology)
- 매체교육(Media Education)
- 성과 인종이해(The Understanding of Gender and Ethnic Issues)
- 도안교육(Design Education)

정부 문건이나 위의 비공식 목록에 열거된 주제들을 살펴보면 이 책에서 다루고 있는 주제들 중의 어느 것들은 포함하고 있으며, 또 어떤 것들은 배제하고 있는데, 그것을 살펴보면 매우 흥미롭다. 우선 정부가 확실하게 밀고 있는 주제들은 크게 두 부류가 있는데(이는 교육과학부와 국정교육과정위원회의 견해를 통해서 확인된다), 그것은 다음과 같다:

① 직업세계와 상업

직전교육(職前教育: Pre-vocational Education), 현장실습, 경제와 산업에 대한 이해, 기업교육(Business Education), 소비자교육, 직업교육과 안내, 기술교육과 정보기술, 도안교육

② 일반사회교육

개인-사회교육, 건강교육과 안전, 성교육, 매체교육, 반성차별교육, 다문화교육과 정치교육

세계교육: 잃어버린 연결고리

그런데 위의 목록에는 반드시 다루어야 할 중요한 주제들이 많이 빠져있다. 그

리고 이 책에서 다루고 있는 주제들 중에서 많은 것들이 그 누락된 목록에 포함되어 있는 것이다. 그러나 정부의 비공식 목록에는 빠져 있지만 이 책에서는 다루고 있는 주제들, 예를 들어 발전교육, 환경과 생태교육, 반(反)인종차별교육, 평화교육, 노동조합교육(혹은 노동조합에 관한 교육), 인권교육과 같은 주제들은 1980년대에 많은 학교에서 혹은 독립교과로서, 혹은 전통적인 과목들의 일부분으로서, 혹은 점차 널리 퍼지고 있는 세계연구(World Studies)나 세계교육의 일부분으로서 점점 더 많이 다루어지고 있는 추세이다. 사실 이러한 주제들이야말로 세계교육의 핵심적 내용이다.

하지만 보수당이나 우익 쪽의 학자나 이론가들은 전부는 아니라고 하더라도 이 책에서 다루고 있는 주제 중에서 많은 것들에 별로 좋은 인상을 갖고 있지 않은 것이 사실이다. 이들은 이러한 주제들의 성격과, 이러한 주제들을 학교에서 다루는 것에 대해서 논문이나 책을 통해서 계속해서 비판하고 있다(Scruton, 1985; O'Keefe, 1986).

이렇듯 이 책에서 다루고 있는 주제들에 대해서 정부의 영향력 있는 인사들마저도 노골적으로 반대하고 있거나 적어도 공감하고 있지 않은 상황에서, 1990년대에 이 중요한 주제들에 대해서 국정교육과정위원회가 어느 정도 진지한 고려를 할 것인지는 매우 흥미로운 관심거리다. 사실 이러한 주제들은 청소년교육에 매우 중요한 공헌을 할 수 있으며, 따라서 학교에서 가르치지 말아야 할 이론적 근거는 전혀 없다. 그리고 방법적으로도, 하고자 하는 마음만 있다면, 앞에서 논의한 다양한 방식으로 기존 교육과정에 포함시킬 수 있는 여러 가지 길이 있다. 예를 들어, 이 모든 주제들을 역사나 지리과목 등을 통하여 기초 교육과정에 통합할 수 있다. 환경과 생태문제는 앞서 언급한 왕실장학관의 평가조사에 따르더라도 여러 지리과목에서 이미 다루어지고 있고, 대처수상이 환경문제에 대해서 새롭게 관심을 갖기 시작한 이후로는(1988년 연설이후), 학교에서 환경문제를 교육하는 것에 대해서 긍정적인 분위기가 조성되더니, 마침내는 공식적인 범교과 교육과정 주제가 되었다. 그리고 여기서 한걸음 더 나아가 왕실장학관은 1989년 초에 이처럼 중요한 환경문제를 모든 과목에서 다루는 방법과 환경이라는 주제가 여타의 범교과 교육과정 주제들과 어떻게 서로 관련이 있는지를 설명하는 책자인, 5-16세 아동을 위한 환경교육에 관한 '교육과정 문제' 보고서를 발간하였다. 이 보고서는 환경문제가 대다수의 아동들에게는 순수한 개인적 관심사이며, 잘만 활용하면 사회적, 정치적, 도덕적 가치를 탐구할 수 있는 매우 유용한 수단이 될 수 있음을 인정하고 있다. 또한 1988년 5월 유럽공동체 국가 교육장관 위원회에서는 전사회적으로 환경교육을 증진하기 위한 구체적인 조치를 취할 필요성에 공감하면서, 이러한 필요에 부응할 수 있는 환경교육에 관한 규약을 채택했다(DES, 1989a).

평화교육의 개념과 내용체계에 관한 연구

제 3세계나 발전과 같은 주제들은 이미 지리과목의 핵심적인 내용으로 자리 잡았고, 노동조합 문제는 평화나 인권과 같은 주제들과 함께 역사과목에서 다루어진다. 이렇게 놓고 볼 때, 역사나 지리과목은 범교과 교육과정 주제들을 보다 상세하고 체계적으로 다룰 수 있는 주요 공간이라고 볼 수 있다. 실로 역사와 지리과목은 세계에 대한 안목과 해석을 담아내려면 얼마든지 담아 낼 수 있는 공간인 것이다.

그러나 최신 추세에도 부합하고, 또 다양한 관점과 과목들도 중요도에서 동등하게 취급하면서 통합할 수 있는, 보다 도전적이고도 조리 있는 방법은 모든 주제들을 쓸어 담을 수 있는 중심적인 과목으로서의 역사와 지리과목을 통하는 것보다는 하나의 중심적인 개념으로서의 세계교육, 혹은 세계연구라는 과목을 만들어서 위의 주제들을 다루는 것이다. 세계교육이나 세계연구를 통해 주제들을 다루는 방법은 근본적으로 새로운 사고를 하게 만들며, 교육과정을 실제로 변화시킬 수 있는 기회를 제공한다. 세계교육이나 세계연구라고 하는, 이렇듯 완전히 통합적인 방식은 또한 광범위하고 균형 잡히고, 5세에서 16세까지 아동에게 일관적으로 적용할 수 있는 교육과정을 가능하게 하는 통합적인 개념들을 창출한다.

현실적으로 볼 때, 역사나 지리과목 연구 보고서에 대해 자유주의적인 해석을 하고, 또 신입교사나 현직교사들을 위한 교육연수 프로그램이 개발되지 않는 한, 세계교육이나 세계연구를 통해서 이 책에서 다루는 주제들을 가르치는 방식이 5-16세 아동교육에 채택될 가능성은 거의 없다. 그러나 세계교육이나 세계연구가 학교교육과정 중에서 법으로 규정된 것이 아닌 과목으로서, 계속해서 14-16세 대상의 GSCE 과목으로 가르쳐서는 안 될 이유도 없다.

14-16세 아동을 위한 사회교육과정 설계: 골치 아픈 ‘전쟁터’

다양한 연령층 중에서 특히 14-16세를 위한 교육과정과 시간표를 구성할 때 일반적으로 엄청난 외부 압력이 행사되는데, 그만큼 이 연령층을 대상으로 공평하고 합리적인 프로그램을 마련하는 것이 가장 어렵다. 그래서 국정교육과정을 시행함에 있어서도 이 연령층에 한해서는 국정교육과정이 규정하고 있는 기본과목들은 1992년 이후부터, 그리고 역사와 지리과목은 1994년 이후부터나 적용하도록 하였다. 그러나 교육학자들은 이 모든 요소들을 하나로 묶어 낼 수 있는 원리를 찾아내야 한다는 매우 까다로운 과업으로 골머리를 앓고 있다. 어쨌든 이후에 GCSE 과목이나 법규정이외의 과목을 선택할 기회가 있겠지만, 다음의 3가지 영역은 14-16세를 위한 교육과정에 반드시 포함되어야 한다.

① 모든 학생은 역사와 지리를 반드시 학습해야 한다는 것이 국정교육과정에 명시되어 있어야 한다.

② TVEI Extension curricular work 는 모든 아동의 경험의 일부분이 되어야 하는데, 이는 직업기술교육이 국정교육과정에 포함되어야 함을 의미한다. 직업기술 교육에 대한 요구를 만족시키기 위해서는 사회, 경제, 환경에 대한 인식을 길러주는 교육도 국정교육과정의 한 요소로 포함되어야 한다.

③ 범교과 교육과정 주제들은 의무규정 내이든 바이든 반드시 국정교육과정에 포함되어야 한다.

많은 학교들은 인문학(Humanities)과 같은 일반과목을 14-16세, 혹은 좀 더 확장하자면 5-16세 아동을 위한 시간표에 포함할 수 있다. 이렇게 하면, '인문학'과목은 14-16세 학생을 대상으로 했을 경우에 위에서 열거한 3가지 영역을 서로 연결시켜 줌으로써, 궁극적으로는 국정교육과정이 개인적 차원에서 정치, 경제, 사회적 차원, 나아가 세계적 차원에 이르기까지 실로 광범위한 주제들과 내용들을 모두 통합할 수 있게 된다.

〈부록 2〉

시민교육

평화지향적 통일교육에 대해서는 이미 앞에서, 그리고 앞으로 사례와 제안 부분에서 반복적으로 논의될 것이지만 시민교육형 통일교육은 본 정책연구의 핵심 주제가 아니기 때문에 시민교육형 통일교육이 어떤 형식과 내용을 갖게 될 것인지 여기서 간단하게 살펴보는 것으로 논의를 제한하고자 한다. 제한적일지라도 시민교육에 대한 개략적인 모습을 일관할 필요가 있는 것은 우리 통일교육도 선진국의 사례처럼 통일교육을 전사회적으로 확산시켜야 한다는 시대적·사회적 요구에 부응할 수 있는 시대 선도적 통일교육의 큰 그림을 그리기 위한 필요조건이기 때문이다(고정식 외, 2004: 40). 시민교육형 통일교육이라는 큰 그림을 그리기 위해서는 무엇보다도 민주적 시민교육의 다음 네 가지의 실천원리를 이해할 필요가 있다(손승남, 2004: 201-205):

첫째, 민주시민의식을 높여야 하는데, 이를 위해서는 우선 사회 안에 깊숙하게 뿌리박혀 있는 비민주적, 권위주의적 관행과 의식을 근본적으로 개혁하고, 민주적 가치를 형식적인 수준이 아닌 실질적인 수준에서 모든 시민이 체현할 수 있도록 한다. 세부 실천전략은 다음과 같다:

- ▶ 사회 제 영역에서의 비리와 부패 척결
 - 지역 부패방지에 관한 조례 제정
 - 촌지, 떡값, 뇌물 추방
 - 시정과 시의회 감시, 예산 감시 등 시민 모니터활동 활성화

- ▶ 사회 안전망 구축
 - 식품과 의약품 안전운동 전개
 - 공공시설 안전점검운동 전개
 - 공사비리 추방운동 전개
 - 소비자보호운동 활성화

- ▶ 타인에 대한 배려와 공익정신 진작
 - 실업자와 그 가족 돕기

- 장애인, 무의탁노인, 소년소녀가장, 빈곤계층 등 지역 소외계층 보호
- ▶ 일상의 구습(舊習) 추방과 준법정신 고양
- 기초질서운동: 줄서기, 양보하기, 교통질서 지키기, 보행권 확보, 안전수칙 지키기 등
- 절약·절제운동: 에너지절약, 재활용, 물자절약, 혼례문화와 장묘문화 개선, 작은 차타기와 자전거타기 등
- 환경운동: 쓰레기 줄이기, 음식물 찌꺼기 줄이기와 사료화, 안양천 살리기와 생태적 활용, 현수막 줄이기 등

둘째, 민주시민성 고양은 가정, 학교, 지역사회, 국가에서 총체적으로 길러져야 하는데, 민주시민교육의 주체는 국가나 지자체, 정당보다는 시민사회단체가 되어야 한다. 그러나 현실에 있어서는 시민사회단체가 하나의 통합적인 조직이나 기구가 아니라 다양한 시민, 사회, 정치, 문화, 종교단체로 구성되어 있어서 일관적, 체계적인 민주시민교육을 할 수 없다는 문제가 있다. 따라서 초당적, 중립적 기구로서 가치 ‘시민교육센터’를 지역 내 적절한 교육기관에 두고 민주시민교육의 전반적 기획과 조정을 전담하게 하는 방안을 강구할 필요가 있다.

셋째, 민주시민교육은 학교조직과 시민사회단체의 민주화에서 출발해야 한다. 학교의 민주화는 사회민주화의 시발점이며, 시민사회단체 또한 솔선수범하여 시민운동의 논리나 운영에서 권위성과 가부장적 성격을 버려야 한다.

넷째, 민주시민교육은 교육내용의 혁신에서부터 시작해야 한다. 자국은 물론, 전지구적 문제에 시민들의 다양한 참여가 가능할 수 있도록 시민들에게 정보화, 국제화 마인드를 심어주고 네트워크를 구축한다.

정리하면, 민주주의와 사회의 발전을 가능하게 하는 것은 그것을 지원하는 법과 제도가 아니라 건강한 시민정신이다. 자기성찰과 비판의식뿐만 아니라 공익정신을 지닌 성숙한 시민의식이 민주주의를 정착시키고 민주사회를 실현하는 데 핵심적 역할을 한다(시민사회발전위원회, 2004: 35). 그런데 시민의식과 시민문화를 형성할 수 있는 가장 기본적이고도 효과적인 방법이 시민교육이다. 시민의식은 문제해결력, 협동능력, 자기주도적 학습능력, 의사소통능력, 정보활용능력 등과는 다른 또 다른 생애 핵심능력(key life style) 중의 하나로, ‘인간자본’ 형성을 위한 핵심능력이다. 참고로 코건(Cogan)이 추출한, 21세기가 공통적으로 요구하는 8가지 시민능력은 다음과 같다(한국교육개발원, 2004: 24):

평화교육의 개념과 내용체계에 관한 연구

- 국제사회의 일원으로서 문제에 접근하고 조망할 수 있는 능력
- 타인과 협동하고 사회적 역할과 의무를 수행할 수 있는 능력
- 타문화에 대한 이해와 수용 능력
- 비판적 사고능력
- 비폭력적 방식으로 갈등을 해결할 수 있는 능력
- 환경보존을 위해 소비습관이나 생활방식을 변화시킬 수 있는 능력
- 취약계층의 권익을 보호할 줄 아는 능력
- 지역과 국가 및 국제적 수준에서 정치에 참여할 수 있는 능력

교육 불평등의 사회적 관계에 천착해 온 베르나르 샤를로 파리8대학 명예교수는 교육의 경쟁력을 위해서 발달된 기술을 적극적으로 교육에 활용하는 데 있어서 이러한 새 시대가 요구하는 새로운 시민능력의 중요성을 간과해서는 안 된다고 강조하였는데, 이는 “정보통신기술을 적극 활용함으로써 통일교육의 대상을 넓혀 나가고 교육의 질도 향상시켜 나감으로써 통일교육의 일상화를 도모할 필요”(고정식 외, 2004: 40)를 적극적으로 실현해나갈 때 교육의 대상과 적용가능한 방법이 서로 중첩될 것이며, 시민교육형 통일교육이란 바로 이 두 영역의 융합, 혹은 유기적 통합을 말한다. 샤를로 교수는 교육이란 단지 정보를 전달하는 것이 아닌 데 정보화 사회에서 강조하는 인터넷교육이라는 것이 일방적인 정보 전달로 오해되는 현상을 경계하면서 “정보화 사회에서 가장 절실히 요구되는 것은 개인들의 창의력이며 이것은 사고하고 판단할 수 있는 사람만이 가질 수 있는 능력”이며 “정보의 전달로 편중된 인터넷교육은 자칫 개인들의 창의력을 고갈시킬 수 있기 때문에 국가가 요구하는 경쟁력이 오히려 후퇴할 가능성”이 있다고 경고하였다(한겨레신문, 2004년 11월 20일). 즉, 시민의식 교육을 위한 기초 작업으로서, 개인이 생애 단계별로 습득해야 할 능력 요소가 무엇인지 기준을 정하고 그러한 능력을 효과적으로 습득할 수 있는 방법을 국가적 차원과 지역적 차원에서 개발해야 하는 것은 정보화 사회에서도 가장 시급한 교육적 과제인 것이다. ‘국무총리자문 시민사회발전위원회’는 시민교육제도가 도입될 경우 시민교육은 다음과 같은 능력을 갖춘, 사회문제와 정치현안에 능동적으로 참여하는 시민 형성을 목표로 하는 교육이어야 한다고 하였는데(시민사회발전위원회, 2004: 36), 이는 향후 시민교육형 통일교육의 핵심 교육내용이 될 것이다:

- 민주주의 제도와 법률, 민주주의의 기본 가치에 대한 공통적 인식
- 민주주의적 절차와 합리적 의사결정과정에 대한 학습

- 공동체 의식
- 다양성에 대한 상호 존중
- 시민적 책임감
- 국제관계에 대한 이해

시민교육형 통일교육은 향후 자원봉사활동, 지역사회 참여 등을 자연스럽게 생각하는 시민문화도 함께 조성해야 하며(시민사회발전위원회, 2004: 30), 특히 시민교육의 조속한 도입을 주장하는 시민사회단체들은 평생학습체제를 보장함으로써 모든 사람이 어린 시절부터 건전한 민주시민으로 성장할 수 있는 교육환경을 제공해야 하는 데 협력할 수 있는 체력을 길러야 한다. 시민교육 분야에서 선진적인 국가들의 경우에는 민주주의에 대한 시민의 이해를 높이고, 정치에 대한 시민의 참여, 사회문제에 대한 시민의 자발적 해결을 위해 시민교육을 법적으로, 제도적으로 체제를 갖춰 지원하고 있는데, 우리의 통일교육지원법도 향후 이런 방향으로 개정될 필요가 있다. 통일교육지원법 개정 시 고려할만한 가치가 있는 대표적인 사례로, 독일의 정치교육(Politische Bildung), 영국의 시민교육(Civic Education), 프랑스의 시민교육(Education Civique), 미국 클린턴 정부의 '새시민계획(New Citizenship Project)' 등이 있다. 그 핵심적 내용은 다음과 같다(시민사회발전위원회, 2004: 36-39):

▶ 독일의 정치교육

- 제2차 세계대전 후 히틀러의 전체주의를 청산하고 새로운 민주주의 국가를 건설하기 위하여 과거와는 완전히 다른 새로운 정치교육을 시행
- 독일인을 민주시민으로 양성해 새로운 민족적 동질감을 창출하고 동·서독 통일에 대비하는 시민의식 개혁운동을 국가적으로 추진함으로써 통일방안에 대한 국론 결집을 도모하는 데 성공
- 독립기관으로서 '연방정치교육센터(Bundeszentrale für Politische Bildung)'를 내무부 산하에 설립, 예산만 정부에서 지원하고 운영은 여야 각 정당의 추천 인과 언론계와 학계 인사들에게 일임함으로써 정치적 중립을 유지
- 교육을 수행하는 기관은 전국적으로 4천에서 5천개에 이르며, 이는 크게 국가와 비정부기구로 나뉨:

평화교육의 개념과 내용체계에 관한 연구

- 국가기구: 정부 각 부처, 학교, 연방정치교육원, 주정부의 시민대학 (Volkshochschule), 군대, 유적지 보존 사업회와 기념사업회 등
- 비정부기구: 각 정당과 정당 관련 재단, 교회, 노동조합, 시민운동단체,
: 크리스천아카데미, 언론매체 등

▶ 영국의 시민교육

- 1980년대 들어서면서 영국 사회가 당면하고 있는 심각한 사회문제 해결을 위해 우선적으로 시민의식 정립이 필요하다는 인식에 기초, 시민의식을 중점적으로 연구, 분석하는 ‘시민의식위원회’를 구성
- 학교에서의 시민교육은 국가공통교육과정위원회와 협의하여 세부지침 마련. 1989년도 들어 이 위원회는 시민의식위원회의 시민교육 연구결과를 토대로 국가공통교육과목으로 선정한 10개의 기초교과 외에 시민교육을 환경교육, 보건교육, 진로지도, 경제이해, 산업이해 등 5개 학습주제로 설정
- 시민교육은 주로 사회와 교내 봉사활동을 통한 참여에 초점을 맞추고 있지만, 1990년대에는 시민의식 함양과 문제해결 능력 배양에 중점을 둔 시민교육 세부지침이 마련됨에 따라 공동체 의식, 다원화 사회, 시민의 의미, 시민과 법, 가족, 민주주의, 일, 취업과 여가선용, 공공서비스 등을 시민교육의 필수 학습주제로 설정

▶ 미국의 시민교육

- 미국의 민주시민교육은 주로 학교교육을 통해서 이루어지며, 사회단체와 종교단체, 대중매체들이 교육주체로서 활발하게 활동
- 전국 규모의 학회나 각 지역 교육위원회에서 민주시민교육의 방향을 안내하며 모든 선택권은 지방교육청이나 학교장 또는 교사에게 있음
- 연방교육부는 관련 프로젝트 지원, 자문센터 운영, 교재 개발 등을 통해 교육 방향을 유지하는 데 중점을 둬. 중앙정부보다 주정부 또는 민간기구들의 자발적인 계획에 따라 자율적으로 운영되고 있음
- 민주시민교육은 사회교육을 통해서도 활발히 이루어지고 있는데, 사회교육은 인도적이고 합리적인 이해력을 바탕으로 다원적 사회의 시민으로서의 참여와 국제화에 따른 세계시민으로서의 참여가 교육의 중심내용

- 각급 학교에서는 사회과목(지리, 역사, 일반사회) 시간에 토론이나 시청각 교육을 통하여 실시. 정당이나 사회단체에서는 사회에 대한 이해와 조직능력, 갈등해소와 의사결정능력, 개인관계와 사회적 참여능력 등을 중점적으로 배양

우리나라 시민교육의 현황은, 제도교육에서는 교과서에 시민교육 내용이 포함되어 있으나 매우 피상적이고 협소한 수준이며, 평생교육에서는 취미나 직업훈련 프로그램에 치우쳐 민주시민교육의 생산과 보급을 담당하기에 역부족인 상태이다. 시민교육의 중요성을 인식하고 있는 시민사회단체들이 개별적으로 시민교육 프로그램을 실시하고 있으나 전체적으로 볼 때 내용이 매우 부분적이며 재정 상태도 열악하여 의미 있는 성과를 거두지 못하고 있다. 제도적으로는, 1999년에 제정된 ‘평생교육법’(2001년에 일부 개정)과 ‘통일교육지원법’ 등이 있기는 하지만 시민사회단체들이 처한 현실과 상당히 동떨어져 있거나 매우 규제적 성격이 강한 내용들이어서 제대로 된 시민교육을 지원할 수 없다는 문제가 있다(시민사회발전위원회, 2004: 37).

따라서 시민교육형 통일교육이 통일 후 통일교육의 형식일 수밖에 없다면, 제3단계 통일교육의 원활한 진행을 위해서는 앞에서 지적한 바와 같이 이러한 법적, 제도적 지원체제 미비, 그리고 인적, 물리적 역량의 미약 등의 문제 등에 대한 대비와 보완 작업이 있어야 한다. 또한 시민교육형 통일교육의 방법론적 차원에서의 연구·개발도 지금부터 준비가 들어가야 할 것이다.

〈부록 3〉

<독일문제에 대한 서독 문교부의 교육 지침> 분석³⁶⁾

1. 서문

○ “기본조약에는 서독이 동독을 국제법적으로 인정한다는 내용을 포함하고 있지 않음”을 강조함으로써 통일의 국내적 요건을 확실히 하는 계기를 마련함

2. 학교의 과제

○ 독일의 분단과 관련된 문제들에 관하여 분단을 체험한 기성세대들과 겪지 않은 젊은 세대와는 분명한 인식의 차이를 인정함으로써 좀 더 관대하고 균형적 정보를 젊은 세대에게 제공하고 교육해야 한다는 당위론을 내세움

3. 통일교육에서 유념해야 할 사항

▲ 독일문제는 동시에 유럽문제

○ 민족적 통일에 대한 독일민족의 노력이 유럽의 이웃 국가들의 이익과 어떻게 해서 일치하는가를 다루어야 함을 역설하고 있는데, 독일 통일이 유럽의 오랜 역사적 소망인 유럽통합을 위해 절대불가결한 요인임을 강력히 내세움

— 일부에서 주장하는 서유럽만의 통일은 대안이 아니라, 동유럽도 포함해야 한다는 것을 통해 이 지역에 깊은 영향력을 가진 독일의 분단은 내버려 둘 수 없는 역사적 과제를 논리적으로 설득하고 있음

36) <독일문제에 대한 서독 문교부의 교육 지침>의 전체 내용은 통일부 2003년 연구용역과제 연구보고서 『통일교육지침체계 재정립에 관한 연구』(오기성 외) 171-191쪽 참조. <독일문제에 대한 서독 문교부의 교육 지침>에 대한 본 분석 자료는 민주평화통일자문회 교육위원회 제64차 회의 자료집 중 12-16쪽에서 인용.

▲ 동서독 관계의 발전은 평화지향적인 정책을 통하여 달성됨

- 독일 전체의 이해와 밀접한 결정을 내려야 할 상황 하에서는 동독 주민들을 항상 고려해야 한다는 점, 동서독 문제가 국내외적 조건-냉전의 시기-속에서도 평화적으로, 그리고 서독의 의지 속에서 발전을 이뤄야 함을 주장함으로써 통일의 주도권을 적극화하려 함
- 평화와 통일을 위한 국익을 동일시하고 있으며, 평화라는 이름으로 외세의 이해관계 속에서 통일을 포기해서는 안 된다는 원칙의 고수
 - “평화는 그 어떤 이해관계보다 상위적인 원칙, 즉 최상의 가치로 존중” 되어야 함
 - “학교에서의 수업은 우리의 국가적 이해를 고수하는 것이 합법적인 것이며, 동시에 그러한 기본적인 이해의 포기가 평화라는 이름으로 요구될 수 없고, 또 이것이 평화에 기여하는 것이 아니라는 것”을 지적해야 함

▲ 독일의 국민들은 공동 국가를 갖고 있지는 않지만, 하나의 공동 국적을 가지고 있음

- 모든 독일인들의 역사적·문화적 공통성은 독일민족에 관해 언급할 수 있는 정당성을 부여함. 양쪽의 언어, 역사, 문화에 대한 공동 의식은 중요한 전체 독일을 엮는 핵심 요소임
 - 독일민족은 하나의 국가를 갖고 있지는 못하지만, 독일민족은 국가민족으로서 계속 존속하고, 그 구성원들은 동독의 분파적인 규정에도 불구하고 하나의 통일된 독일 국적을 갖고 있음

▲ 인권에 대한 요구는 당연한 권리이며 인도주의적 의무이며 결코 내정간섭이 아님

- 인권문제가 내정간섭이 아님을 역사적 보편성, 서구세계의 인생관, 국제법적 기준의 적법성, 유엔회원국으로서의 동독의 의무와 함께, 동서독 기본조약과 헬싱키조약에서의 내정 불간섭에 관한 규정 등은 군사적·정치적 위협이나

평화교육의 개념과 내용체계에 관한 연구

강제 조처의 배제라는 점이지, 인권과는 무관하다는 논리성을 통해서 동독을 압도할 근거를 마련함

- 동독체제의 자유권 박탈과 인권과의 깊은 상관성이 있다는 점에 맞추어 인권문제 제기가 동서독의 체제경쟁에서 삶의 질의 중요성과 밀접하다는 점을 간파한 것임

▲ 동독인들과 동독의 발전에 대한 자부심이 커지고 있음

- 동독인들이 불안정한 공산체제 하에서도 공산국가 가운데에서 성공적인 국가를 만든 점을 인정함으로써 독일민족의 우수성의 공감대를 공유하면서, 상황과 조건의 차이에서 비롯된 부유함의 차이를 갖고 동독인들을 대하는 우를 범해서는 안 된다는 점을 강조함으로써 독일인들은 누구나 어디서든지 같다는 평등성을 공유함을 통해서 한시적인 분단을 넘어서는 자세를 강조함

▲ 독일의 통일은 우리의 목표

- 독일 통일이 현 상황 하에서는 현실적으로 어렵다는 점을 피교육자들에게 알리면서, 통일을 장기적 과제로 설정하고 있음
- 통일교육이라는 별도 교과와 불필요성과 함께 기존 교과목 또는 특성교과 등을 통해 자연스럽게 독일문제를 다루는 것이 바람직하다는 점을 강조함
 - 일반 교과과정을 통해 흡수되는 지식이 보다 효과적이라는 판단
- 감성에 호소하는 것에 기반을 둔 통일교육의 비효율성에 대해 강조하면서, 대신 가능성을 제시하는 목표 지향적이며 미래 비전을 담은 교육이 중요하다는 점을 설명함

▲ 서독이 독일 전체를 대변하지는 않음

- 지침서의 가장 백미이며 가장 핵심적 중요성을 담고 있음
 - 서독이 독일 전체가 아니며, 서독 주민만이 전체 독일 국민은 아니라는,

즉 서독이 독일 전체를 대변하지 않는다는 점을 독일문제를 다루는 수업에서 청소년들에게 인식케 한다는 것은 동독정부나 동독인들이 가질 수 있는 흡수통일에 대한 우려를 완화시킬 뿐만 아니라, 서독인들에게도 분명한 메시지를 전달하는 효과가 있음

- 분단이 장기화될 경우 분단국가 국민이 가질 수 있는 현실적 인정을 타파하기 위한 교육적 메시지가 함축적으로 드러나고 있음
 - － “모든 학생들은 장벽과 가시철조망의 경계선 너머에도 독일이 있다는 사실을 인식해야 함. 통행선을 따라 베를린으로 가는 사람들이나, 동독으로 여행하는 사람들은 그가 지금 독일을 통과하고 있다는 사실을 기억해야 함”
 - － “동독체제에 대한 거부감이 동독 주민들의 행동과 말, 그리고 사고를 알려고 하는 시도까지 방해해서는 안 됨”

〈부록 4〉

School of Peace: A Proposal for Advanced Ecumenical
Program

- Rough and First Draft³⁷⁾

평화학교: 상급 에큐메니컬 프로그램 -대략적인 초안

I. Background (from the People' s Charter on Peace for Life)

1. 배경(삶을 위한 평화 선언문에 기초)

There has emerged a radically new situation of war and violence. People aspire for a new peace in this new context of the world.

세계는 급진적으로 변하는 새로운 전쟁과 폭력의 상황 속에 있으며, 사람들은 새롭게 재편된 세상에서 새로운 평화를 열망하고 있습니다.

- A New Violent Century And A New Vision for Peace
- 새로운 폭력의 세기와 평화를 위한 새로운 비전

From the most violent and war-ridden century in history, the world emerged into the 21st century only to witness the inauguration of an endless imperial war. A new international order is emerging but it is designed to suit imperial objectives of the global empire. Already the 20th century has been the age of three world wars, the last of which is the Cold War. The global empire makes the violence pervasive throughout the entire order of life in radically new way.

21세기에도 가장 폭력적이고 호전적인 역사가 계속되고 있습니다. 이는 결코 끝나지 않는 제국주의 전쟁의 시작을 알리는 것일 뿐입니다. 오늘날 세계는 전세계적인 제국주의 건설을 목적으로 한 새로운 세계 질서를 낳고 있습니다. 3차 전쟁과 냉전이라는 20세기를 거친 세계 제국은, 아주 새로운 방법으로 우리 삶의 전체 질서 가운데 폭력이 스며들게 하고 있습니다.

37) 한국YMCA 전국연맹에서 번역, 제공한 자료임.

Intolerance, xenophobia, racism and discrimination are reinforcing often in violent and even genocidal fashion; their practitioners justify them on the grounds of religious, national, racial and ethnic and cultural affiliations.

편협함, 외국인에 대한 혐오, 인종차별은 폭력과 때로는 민족대학살을 조장하고는 합니다. 그리고 전문가들은 이를 종교, 국가, 인종, 윤리, 문화적 기원이라는 것으로 정당화 합니다.

All these have created a world of systemic and structural violence unparalleled in history. The threats to peace and security are no longer solely of a military nature. In the recent period there has been an intensification of geo-political, economic, social, cultural and religious violence, both at the national and international levels, of the many different dimensions of security. The scope of destruction and devastation by the combination of these threats is unprecedented in the history of humanity. Its scale covers the cosmic order of all living beings.

이 모든 것은 역사상 유례 없는 모습으로 세계를 더욱 체계적이고 구조적으로 폭력화합니다. 평화와 안전에 대한 위협은 이제 더 이상 전쟁터에서만 볼 수 있는 것이 아니며, 최근에는 국내외적인 지정학적, 경제적, 사회적, 문화적, 종교적 폭력, 다양한 차원의 안전의 문제로까지 확장되었습니다. 이와 같이 역사상 전례 없는 복합적 위협에 의한 파괴와 황폐는 모든 생명체의 우주적 질서에까지 영향을 미치고 있습니다.

This is to re-enforce the broader geopolitical reality at the beginning of the century - the global empire. This is intertwined with the militarization of globalization and part of the attempt to build a new military and economic order threatening all living beings and the ecosystem.

본 자료는 세계 제국 초창기 광범위한 지정학적 실체를 다시 한 번 강조하기 위한 것입니다. 이는 모든 생명체와 생태계를 위협하는 세계화와 새로운 군대와 경제 질서를 구축하려는 시도로서의 군국주의 고취의 문제와 뒤얽혀 있습니다.

- New Aspirations of the People
- 사람들의 새로운 열망

평화교육의 개념과 내용체계에 관한 연구

Recognizing the yearning and right of people to live in peace with dignity and also that a new situation has arisen with fresh challenges and threats to peace, and

존엄과 평화 속에 살려는 사람들의 열망과 권리 인식, 아울러 평화를 위한 새로운 도전과 위협과 이에 따른 새로운 발생 국면 이해하기

Recognizing the need to rediscover the true meaning of peace today as peace with justice and peace and peace for life

오늘날의 평화를 정의와 삶을 위한 평화로서 그 진정한 의미를 재발견해야 할 필요성 인식하기

Recognizing the need to mobilize people to make and build peace and also the need for a new commitment.

평화를 만들고 구축하는 사람, 새로운 약속/실천의 필요성 인식하기

○ Basic Perspective: The Right to Peace

○ 기본 관점: 평화로울 권리

The peoples of our planet have a sacred right to peace. Citizens of each country can therefore demand of their governments that they should ensure that their national and international policies are directed towards achieving peace for life.

우리 지구상의 모든 민족은 평화로울 신성한 권리가 있습니다. 따라서 세계 각국의 모든 시민은 그들 자신의 삶의 평화를 이루는 국내외 정책을 펼칠 것을 보장하라고 정부에게 요구할 수 있습니다.

The human right of every woman, man, youth and child to peace and disarmament lies at the very heart of the realization of all human rights. War and violence result in the systematic and sweeping denial of civil and political right along with economic, social and cultural rights as well as scarce resources are expended on weapons and preparations for war.

모든 인간의 권리에 대한 깨달음의 핵심에는 평화와 무장해제에 대한 여성, 남성, 청소년, 어린이의 인권이 있습니다. 전쟁과 폭력은 경제, 사회, 문화적 권리와

정치 권력과 시민에 대한 체계적이고 무차별적인 부정을 낳습니다. 뿐만 아니라 희소한 자원을 무기와 전쟁 준비에 낭비하는 결과를 초래합니다.

People have integral rights to live convivially in harmony with all living beings. All rights of the people and all living beings for common life are to be understood holistically and integrally. One dimension of right cannot be separated from the other.

인간은 모든 생명체와 조화를 이루며 살아갈 절대적인 권리를 가지고 있습니다. 인간과 모든 생명체의 공동체적 삶에 대한 권리 이해는 통전적이며 절대적인 것입니다. 권리의 한 차원이 다른 것으로 분리될 수는 없는 것입니다.

- Peace and Rights of Human and All Living Beings
- 평화와 인권, 그리고 모든 생명체

Peace is a prerequisite for the exercise of all human rights and duties. It is not the peace of silence, of men and women who by choice or constraint remains silent. It is the peace of freedom, of well-being, equality and solidarity in which all citizens' count, live together and share. Peace is not an abstract idea but one rooted firmly in religious, cultural, political, social and economic, and ecological contexts.

평화는 사람들이 자신의 권리와 의무를 학습하기 위한 필수요소입니다. 평화는 사람들이 스스로의 선택이나 또는 외부의 구속에 의해 침묵하는 침묵의 평화가 아닙니다. 평화는 자유, 행복, 평등, 연대 안에서 생각하고 함께 살고 나누는 것입니다. 평화는 추상적인 아이디어가 아닌 종교, 문화, 정치, 사회, 경제, 생태학적 맥락 가운데 확고히 뿌리박은 것입니다.

The main function of the right to peace is the promotion and protection of the right to life through peaceful settlement of disputes, by the prohibition of the threat or use of force in international relations and by total disarmament as well as international laws and human rights.

평화를 위한 권리는 국제적 관계 속에서 위협이나 힘의 사용 금지, 총체적 무장 해제, 국제법과 인권에 의해 분쟁을 평화적으로 종결하고 이를 통해 생존권을 증진하고 보호하는 주요 역할을 합니다.

II. Objectives:

2. 목적

The school is to study on peace for life

To articulate people's vision of peace for life in the new context of the global empire

To clarify and redefine the concept and issue of peace for life for the 21st century

To discover and affirm the new fundamentals of peace,

To train advanced and professional people to serve for the cause of new peace

To serve action groups and movements for peace, and

To provide a model training program on which training instruments for peace movements can be organized in specific situations of the global empire

To develop and carry out the program of peace pedagogy to be used for homes, schools, communities and general public.

To network peace study institutes and peace education and training centers.

삶을 위한 평화 학습의 목적은 다음과 같습니다.

새로운 세계 질서 속에서 삶을 위한 평화라는 전망을 분명히 한다.

21세기 삶을 위한 평화의 개념과 주제를 분명히 하고 재정의 한다.

평화의 새로운 지표를 찾아내고 이를 분명히 한다.

평화를 위해 일하는 진보적이고 전문적인 사람들을 교육한다.

평화운동과 평화를 위해 실천하는 집단을 지원한다.

평화를 위한 학습 모델을 개발하여 이를 세계 질서의 특정 상황에 맞게 재구성하여 평화운동의 도구로 사용한다.

가정, 학교, 지역사회, 일상생활 속에서 사용할 평화학습법 프로그램을 개발하고 수행한다.

연구기관, 평화교육훈련센터 등과 네트워크 한다.

III. Programs

3. 프로그램

a. Peace Study Program

1) 평화 학습 프로그램

20th century has failed to secure peace for all living beings. There is a great need to create new framework for peace research and study, analyzing new global situation. New discourse is needed to understand the threat to peace. This would include a new vision for peace. Hitherto peace study is subjugated to the modern nation states as chief arbiter of the peace. This is totally inadequate.

The world needs to take seriously the experiences of the people and all living beings, their cultural and religious wisdom, their philosophical heritages. The world needs a holistic convergence of visions into a new cosmic vision of peace for all living beings. This is already emerging in a diverse and fragmented way.

20세기는 모든 생명체의 평화를 지키는데 실패했습니다. 이제 새로운 세계 질서를 분석하는 평화에 대한 연구 학습과 이를 위해 새로운 틀을 잘 필요가 있습니다.

Development of New Discourse on Peace

평화에 대한 새로운 담론의 개발

We are facing at an era of new regional and global geopolitics with new definition of wars, and at an era of new military doctrines, new military strategies with new weapon systems in convergence of new advanced technologies. This poses new threats to all living beings as well as the people on earth.

There are new victimization and suffering as well as destruction and death. These include psychological, cultural and spiritual as well as socio-economic, political and physical sufferings. These are to be exposed and analyzed to resist the power of the global empire and its nexus.

평화교육의 개념과 내용체계에 관한 연구

New Discourse on Peace needs to be developed in response to new situations, consolidating people's visions, philosophical, political, socio-economic, geo-political, ecological, cultural, religious and spiritual.

New studies on new order of peace for life needed to be carried out develop alternative order of the world for conviviality of all living beings. Alternative vision should be translated into integral and consistent policies for world community as well as national political communities.

우리는 전쟁에 대한 새로운 정의를 필요로 하는 지역적, 국제적인 지정학적 국면, 그리고 새로운 진보 기술의 집합체로서의 무기 시스템을 가진 새로운 군사정책과 전략의 시대에 직면에 있습니다. 이는 모든 생명체와 지구상의 인류에게 새로운 위협을 제기합니다. 새로운 희생과 고통 그리고 파괴와 죽음이 있으며, 이는 사회경제학적, 정치적, 육체적 고통뿐 아니라 심리적, 문화적, 정신적인 것을 포함하고 있습니다. 세계 제국의 힘과 그것의 연계 관계에 맞서기 위해 폭로되고 분석됩니다.

새로운 상황, 비전의 통합, 철학적, 정치적, 사회경제학적, 지정학적, 생태학적, 문화적, 종교적, 정신적인 응답으로 평화에 대한 새로운 담론이 개발될 필요가 있습니다.

삶을 위한 새로운 평화 질서에 대한 연구 과제는 모든 생명체가 흥겹게 살아갈 대안적 세계 질서를 개발하는 것입니다. 대안적인 비전은 전국적, 정치적 커뮤니티와 세계 공동체를 위해 통합적이고 지속적인 정책으로 전이되어야 합니다.

Concrete Programs

International conferences

International workshops

Publication of journals, manuals and books

Documentation

Web and Internet Action

구체적인 프로그램

국제회의

국제워크숍

저널, 신문, 서적의 발행

전문 자료의 수집과 기록

웹과 인터넷 활동

b. Enhanced Training Program for action groups and movements

실천 집단과 운동을 위한 심화 교육프로그램

All human beings are peacemakers for life. Institutions are to serve for the cause of peace and security for life. This entails comprehensive training programs for peace workers and leaders of the peace movements.

New Integral Training Program will be instituted. New and advanced training of peace workers and professionals is needed in the new context. Peace Action Groups, Peace Movement Leaders and Activists and Professionals will be trained for remodeling professions such as religious leaders, lawyers and journalists.

모든 인간은 삶을 위한 평화를 만드는 사람들입니다. 기관은 안전한 삶과 평화를 위한 운동에 헌신하며, 이를 위해서는 평화를 위해 일하는 사람들과 평화운동 지도자들을 위한 포괄적인 훈련이 필요합니다.

새로운 통합 훈련 프로그램이 마련될 것입니다. 평화 활동가와 전문가를 위한 새로운 맥락(내용)의 심화 교육이 필요합니다. 평화 활동 그룹, 평화 운동 지도자, 활동가, 전문가들은 종교지도자, 변호사, 언론인과 같은 전문가들을 리모델링 할 수 있도록 훈련 받을 것입니다.

Concrete Programs:

구체적인 프로그램:

1. Emersion and exposure among the people who suffer in the war and violent situations. Exposures to the conflict situations such as the Middle East, East Africa, Northeast Asia and South East Asia

Development of ones' own peace story and of new peace discourse in response to new situation

전쟁과 폭력 가운데서 고통 받고 있는 사람들에게 대해 알리기. 중앙아시아, 동아프리카, 북동아시아, 남동아시아와 같은 갈등 상황 알리기. 새로운 상황에 대한 응답으로 새로운 평화에 대한 담론과 평화에 대한 자신의 이야기 개발

2. Analytical skills for critical awareness of the situation, local, national,

평화교육의 개념과 내용체계에 관한 연구

regional and global, for an integral way understanding of war and violence.

Analyses on the global empire and in its workings will be the focus.

지역적, 전국적, 국지적, 국제적인 전쟁과 폭력 상황에 대한 통전적 이해를 위한 분석 기술. 세계 제국에 대한 분석과 어떻게 작동하는지에 대한 초점

3. Articulation of vision of the peace into peace policies and peace plans, drawing the wisdom of the people in their religious, spiritual, cultural and philosophical resources.

평화에 대한 종교적, 정신적, 문화적, 철학적 접근을 할 인적 자원의 개발과 이를 위한 평화 정책과 기획으로 평화의 비전을 명확하게 표현

4. Organization of movements and actions: Organization of people's movements and citizens organizations as the peace agency. The people's organizations are to be protagonist in the peace making.

운동과 행동의 조직: 평화 에이전시로서의 시민운동과 평화를 만드는 주역이 될 시민을 조직할 단체 조직

5. Action models in the new context

새로운 내용의 행동 모델

6. Case studies on the peace action

평화 행동에 대한 사례 연구

7. New negotiations strategies for the peaceful resolution of the conflict

In-field training and internships

갈등의 평화로운 해결을 위한 새로운 협상 전략과 이를 위한 현장 훈련과 인턴십

c. New Pedagogy on Peace for Life

삶을 위한 평화에 대한 새로운 교수법

Every one is a peacemaker and culture of peace is universal condition for life of all living beings. This demands popular peace education for all.

Peace pedagogy means such things as
 Learning peace as the way of life—the culture of peace,
 Dealing with conflict situations in a non-violent way,
 Learning non-violent communication.

Leaders in the community on all levels need to be trained in peace pedagogy. Especially, teachers in the formal and non-formal educational institutions are to be trained. Parents are to be trained; local community leaders are to be trained for peace pedagogy.

New Peace Pedagogy is for schoolteachers, community leaders, and peace movement leaders to be trained for popular peace education.

International workshop on peace pedagogy and resource and curriculum development for “Popular Peace Pedagogy in Action” is to be programmed.

우리 개인 모두가 평화 메이커입니다. 평화의 문화는 모든 생명체의 삶을 위한 보편적 조건입니다. 따라서 평화교육은 대중적이어야 합니다.

평화 교수법은 다음과 같습니다.

삶의 방법으로서의 평화 학습-평화문화

갈등 상황에 비폭력적 방법으로 대응하기

비폭력 대화 방법 배우기

공동체의 모든 지도 계층, 특히 정규/비정규 교육기관 교사, 부모, 지역 지도자가 평화 학습법 배우기

새로운 평화 학습법은 학교 교사, 지역 지도자, 평화운동지도자로 하여금 대중적인 평화교육법을 배우는 것

“행동하는 대중적 평화 학습법”을 위한 자원과 교육과정, 학습법 개발을 위한 국제 워크숍 기획

d. Networking for Solidarity and Convergence

연대와 의견수렴을 위한 네트워킹

Peace study leaders, peace study institutes and peace education and documentation centers are to be networked for exchange, collaboration and common projects. The focus will be to build solidarity linkages for action as well as to form a convergent vision, local, national, regional and global vision of peace out of diverse even divergent experiences, wisdoms and philosophies.

평화교육의 개념과 내용체계에 관한 연구

평화 학습 지도자, 평화 학습 기구, 평화 교육과 자료 개발 센터간의 공동 협력과 공동 프로젝트 수행을 위한 네트워크 형성. 평화 행동을 위한 연대 장치 구축과 다양한 경험과 지혜와 철학으로부터 나온 지역적, 전국적, 국지적, 국제적인 평화의 비전에 대한 의견 수렴에 집중

- Who are our partners whom we want to serve?
- 파트너와 지원 대상

Ecumenical Peace Workers in inter- and multi-faith context

Peace movement leaders on all levels

Professional peacemakers such as educators, lawyers, journalists and even military personnel.

Project Holder: The Ecumenical Consortium for Peace Study, Training and Education

Partners of Consortium:

Ecumenical Institute at Bossey, WCC

Asian Ecumenical Academy, CCA

Asia Pacific Graduate School for Integral Study of Life (Center for Peace and Life Pedagogy)

People's Forum on Peace for Life

(Members of the Consortium may be increased in

Due course, especially from Africa and Latin America and also from the North)

Initiators and Proposer: Prof. Ninan Koshy, Ms. Carmencita Karagdag, and Prof. Kim Yong-Bock

Advisory Group Proposed Tentatively

Muto Ichio, Mushakoji Kinhide, Ulrich Dowchrow, Mike Clare, Peter Hayes, Wolfgang Schmidt, Agnes Abuom, Chris Ferguson, Clement John, MP Joseph, Judo Poerwowigdagdo, Sharon Rose Joy Ruiz-Duremdes, Everette Mendoza, Philip Wickeri, Mark Taylor, Miguez Nestor, Hwang Po ho, Lee Young Suk, Chandra Muzafa, Sulak Sivaraksa, Jin Wol, Eunice Santana<santaniza@aol.com>, Emily Sikazwe<emily_sikazwe@yahoo.com>, Farid Esack<faridesack@gmail.com>, Gabriel Habib<jebranhabib@hotmail.com>, Irfan Engineer<irfansan@hotmail.com>, John Jones<jones@networkers.no>, Kathryn Poethig<kathryn_poethig@csumb.edu>, Namsoon Kang<nshoffnung@yahoo.com>, Chris Ferguson<chf@wcc-coe.org>, David Wildman<DWildman@gbgm-umc.org>, Lilia Solano<liliasolano@gmail.com>

Partners of the network to be invited: Provisional and More

African Center for the Constructive Resolution of Disputes (ACCORD).School of Peace Studies and Conflict Transformation

Jeong To Hoe(Pop Yun), Seoul, Korea

The Sathirakoses-Nagapradeepa Foundation(Thailand-Sulak)-The International Network of Engaged Buddhists

Nautilus Institute at the University of San Francisco Center for the Pacific Rim, California, USA

Women Making Peace, Seoul, Korea

Transnational Foundation for Peace and Future Research (TFF)

Life and Peace Institute

The Australian Center for Peace and Conflict Studies (ACPACS)

