

## 평화교육으로의 재구성을 위한 통일교육의 비판적 검토\*

오덕열\*\* · 강순원\*\*\*

### 요약

남북한의 통일과 한반도의 평화 정착은 매우 복잡한 역학관계를 가진다. 특히 해방 이후의 역사적 과정을 회고해 볼 때, ‘평화’와 ‘통일’은 한반도 분단 극복이라는 역사적 과제에 있어 지속적으로 함께 논의되어야 할 교육범주이기도 하다. 본 연구에서는 한반도 평화를 이룰 수 있는 교육적 노력의 일환으로 한국에서의 평화교육 발전 과정과 통일교육의 흐름을 살펴보고, 이질적으로 전개되어 왔던 서로의 접목 지점을 검토해 보면서, 관련 문서를 비판적으로 해독하여 분석한 결과를 토대로, 향후 방향을 제안하고자 한다. 평화교육으로서의 통일교육은 첫째, 한반도 평화의 문화 조성이 최우선적으로 설정되어, 평화시민성(peace-oriented citizenship) 함양이 교육 목표로 전환되어야 한다. 둘째, 도덕·윤리 교육적 성격을 넘어, 한반도 분단 상황에 대한 비판적 사고를 통해 글로벌 정의라는 적극적 평화 구현을 도모하는 목적을 지녀야 한다. 셋째, 관용과 다양성의 유네스코 평화교육 원리를 기반으로 평

\* 이 연구는 강순원, 오덕열(2020). ‘유네스코 평화교육과 한국 평화·통일교육의 비판적 검토’의 일부를 수정·보완하여 재구성하였음을 밝힙니다.

\*\* 연세대학교 교육연구소 전문연구원(주저자), ody9898@hanmail.net

\*\*\* 한신대학교 심리·아동학부 교수(교신저자), kangsw@hs.ac.kr

화교육 철학이 통일교육에 담보되어야 한다.

주제어 : 한반도 통일교육, 평화교육, 비판적 사고, 평화시민성

## I. 서론

남북한을 둘러싼 외세의 영향력이 복잡하게 얽혀있는 동북아 맥락에서 한반도 평화란 매우 풀기 어려운 숙제와 같다. 이른바 분단 폭력으로 정의되는 우리의 현 상황은 한반도 안팎에서 일어나는 국제 관계와 밀접한 관련이 있기 때문이다(서보혁, 2019). 문제인 정부 들어 추진했던 대북 및 통일 정책 역시 미국이라는 변수에 의해 여전히 담보 상태에 있다. 이렇듯 해방 후 현재까지 남·북은 상호 적대적인 군사적 대치 상황에서 벗어나지 못하는 상태다. 오랜 기간 동안 ‘제국적 질서’가 존재했던 동아시아는 대등한 협력 관계의 국제적 평화를 이루기 위한 노력을 지속적으로 전개해 왔고(허문영 외, 2012), 이에 따라 한반도 분단 현실은 통일에 대한 갈망을 평화로 인식하게 만들었으나, 한국전쟁의 비극은 전쟁부재와 함께 적대 세력의 격파라는 모순적 열망을 동시에 불러 일으켰다. 또한 북핵 문제에 대한 긴장으로 조성된 한반도의 불안한 환경은 남북한 공히 ‘평화가 무엇을 의미하는지?’, 그리고 ‘한반도를 전쟁과 폭력의 위협에서 평화구축으로 전환시키기 위한 평화교육은 가능한지?’, 그렇다면 ‘그것은 어떻게 실현 가능한지?’에 대한 논의의 필요성을 요청하

고 있다.

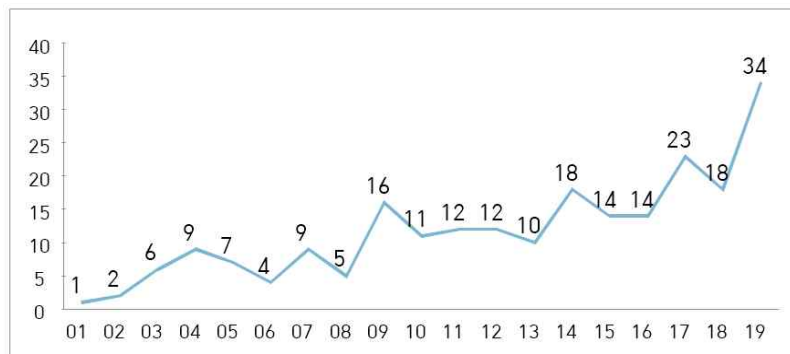
그러나 식민지를 거치고 자주독립국가로의 건설을 위한 해방과정에서 한국 사회는 세계적 냉전구조에 맞물린 민족분단을 겪게 되며 평화교육에 관한 논의를 이념적 공세로 몰아가는 환경을 조성했다. 그 결과 조봉암이 이승만의 북진통일론에 반대하는 평화통일론으로 처형되었던 전례에서 볼 수 있듯이(정진아, 2009), 적과 싸우지 않는다는 의미로 해석된 ‘평화’는 친북(親北) 용어로 치부되거나 ‘안보’에 대응되는 용어로 인식되면서 통일교육 현장에서 혼란을 일으키는 쟁점 중 하나가 되었다(이미경, 2019). 그러나 통일이라는 방향을 둘러싼 지난한 역사적 과정을 회고해 볼 때 이제는 ‘평화’와 ‘통일’은 한반도 분단 극복이라는 역사적 과제에 있어 지속적으로 함께 논의되어야 할 교육범주라 사료된다. 따라서 이 연구는 평화교육으로의 재구성을 위한 한반도 통일교육의 비판적 검토에 목적을 둔다.

본 연구에서는 유엔의 회원국으로서 남과 북이 세계적 맥락에서 한반도 평화를 이룰 수 있는 교육적 노력의 일환으로 한국에서의 평화교육 발전 과정과 통일교육의 흐름을 살펴보고, 이질적으로 전개되어 왔던 두 영역의 접목 지점을 검토해 보면서 향후 방향을 제안하고자 한다. 본고에서 사용한 연구방법은 정부간행물 및 관련 전문가들이 발행한 보고서들을 기반으로 한 약식정책분석법(quick, basic policy analysis)을 토대로(한국교육개발원, 2000) 유네스코의 보편적 평화교육의 관점에서 향후 통일교육의 방향을 조망하고자 한다.

## Ⅱ. 한국에서의 평화교육과 통일교육의 흐름과 전개 과정

### 1. 평화교육의 발전 과정

21세기 들어 우리 사회에서 평화교육에 대한 관심은 지속적으로 고조되고 있다. 특히 탈냉전 이후 한반도 평화체제 구축에 대한 열망이 고양되고 정치적 환경이 이에 부응하면서 평화교육에 관한 연구 역시 꾸준한 증가세를 보이고 있다. [그림 1]에서 보듯이 2000년부터 2019년까지 한국학술지인용색인(KCI)에서 ‘평화교육’을 주제로 검색된 연구물 편수의 양적 증가가 그러한 경향을 방증한다.



[그림 1] 평화교육 연구의 연구 시기별 동향(정지수, 김경이, 2020: 73)

평화교육 연구물의 양적 성장은 남북 관계의 긍정적 변화 양상 및 상호 교류 진척, 평화교육 단체의 설립과 활동 영역 확대, 학교 폭력과 같은 평화교육 관련 사건이나 이슈의 증가 등이 사회적 요인으로 작용하고 있다. 최근의 평화교육에서 보여준 주제의 다변화는 전통

적 평화교육에서 주로 다루었던 ‘전쟁 부재’, ‘반핵’ 등 과거의 주제와는 가시적으로 차이가 난다(조정아 외, 2019). 그러나 평화교육이 담고 있는 가치, 목적 등을 생각해 본다면 1970년대부터 평화교육의 맥락은 한국 사회에 싹트고 있었다 할 수 있다.

제2차 세계대전 이후 시작된 유네스코의 국제이해교육, 이를 비판하며 등장한 서구사회의 ‘비판적 평화교육’ 등은 1980년대 한국 평화교육의 토대가 된다. 평화교육의 개념을 어원적 의미에서 고찰했고(김성재, 1982), 헤르만 뢰스(1983)의 『평화교육학』이 번역되어 소개되기도 했다. 특히 이 시기에는 종교를 기반으로 하는 평화사상의 접근이 일반적이었다. 1980년대만 하더라도 ‘통일’ 논의는 ‘민주화 운동’과 동일화 된 개념으로 인식되었기 때문에, 기독교를 중심으로 한 평화통일운동 역시 확산되는 모습을 보였다. 기독교 진보 진영에서의 평화통일운동은 보수교단 및 타종교와는 달리 비교적 일찍 시작되었다. 평화적 통일에 관한 선언을 통해 반공·반북적인 시작에서 벗어나 서로의 존재를 존중하고 이에 따라 통일 문제를 논의했다는 점에서 평화교육의 기반이 형성되었다는 의미를 찾을 수 있다(김성재, 1993; 이삼열, 1992). 그럼에도 불구하고 냉전적 질서가 지배하던 1980년대 정치사회적 환경으로부터 자유로울 수 없고 평화는 정파적 논리에 따라 달리 해석되는 국면이라는 점에서 평화교육은 다분히 추상적인 수준의 평화사상이나 해외자료 소개 수준에 그칠 수밖에 없었다. 1980년대 한국의 평화교육은 초기 논의의 단계로써 실천 영역에서의 운동 성향은 어느 정도 드러나지만 연구에 관한 체계가 성립되었다고 평가하기는 어렵다. 또한 논의하는 연구자의 지적·정치적·사회적 상황에 따라 평화교육이 다양한 모습으로 표현

된다(고병현, 2006)는 측면에서 생각해 볼 때, 이 시기에는 ‘통일’을 제외하고 한국적 맥락에서 발전된 평화교육이 실현되었다고 평가하기는 어렵다(강순원, 2000).

탈냉전시대에 접어든 1990년대에는 ‘해방정치’에서 ‘생활정치’로 관심사가 전환되면서(조희연, 1993) 개인의 자유와 자아실현으로 은유되는 ‘삶의 질’ 문제가 주요한 화두가 되었다(박보영, 2005). 이에 따라 구체적이고 일상적인 삶의 문제가 평화교육의 주요 주제가 되면서 인간화 교육, 생태 교육, 다양한 교육 실험 등 구체적인 연구들이 등장하게 된다(오인택, 1995; 1997; 정영수, 1993). 또한 이 시기에는 교육 현장의 실천성을 담아내며 연구 활동을 병행하는 연구자들이 등장함으로써 생활정치에 대한 학문적 관심으로의 이행을 잘 나타내고 있다(박보영, 2005). 게다가 평화교육을 주제로 한 학위논문들이 생산되기 시작하고, 교사들의 평화교육 실행이 학교 현장에서 다채롭게 이루어지는 모습을 보인다(조정아 외, 2019). 이와 더불어 유네스코 한국위원회가 평화와 인권, 민주주의 교육을 각급학교에 시행하면서 평화교육을 실천하는 모습을 보였고, YWCA와 한국교회여성연합회 등 시민단체들은 반전·반핵·평화 운동 등을 지속적으로 전개하였다.

평화교육의 내연과 외연이 넓어지고 깊어지는 가운데 정치적 민주화의 진전으로 2000년대 이후 평화교육 분야는 다양한 주제와 함께 양적·질적으로 급성장하게 되었다. 특히 평화교육의 다원화는 기존 통일교육을 중심에 두었던 모습과 다른 지향점을 가지기도 하고, 민족주의·젠더·학교 폭력 예방·내면의 평화 등 접근 방식을 다양하게 가져가고 있다. 특히 일상 속에서 펼쳐지는 평화 문화 부재에 관

한 논의들이 주요한 연구 주제로 상정되며, 건강·환경 문제·식량·안전 등의 인간안보적 관점, 9·11 테러 이후 제기된 국제 평화와 초국가주의에 대한 비판 및 글로벌 사회에 대한 인식 확대, 성평등·다문화 사회 속 인권, 지속가능한 발전 및 교육 등 각각의 영역에서 전문성이 깊어졌다(조정아 외, 2019). 또한 2001년 국가인권위원회가 출범하면서 인권과 평화의 문제가 국가적 담론 전면으로 등장하게 되었으며, 인간으로서의 존엄과 가치를 다양한 관점에서 바라보게 되었다. 이러한 배경에 따라 평화교육단체들도 활발하게 활동함으로써 구체적인 프로그램들도 전문적이고 다양화되었다. 이 시기 평화교육 프로그램은 지식 전달에 그치지 않고, 생활 속에서의 실천을 주요한 목적으로 두었다. 특히 평화역량 함양과 평화감수성 내면화에 초점을 두는 관점들이 강화되면서 이질성 속에 극복을 모색하는 관계성 향상 및 소수자와의 공존을 통한 갈등 해결, 사회정의를 지향하는 비판적 의식 강화 등이 실천 현장 속에서 나타나고 있다. 다시 말해 갈등해결훈련 및 비폭력대화를 통한 평화교육 단체들의 성장은 평화교육에 대한 관심이 일상 속 실천 영역에 들어와 있음을 보여주고 있다(박성용 외, 2015). 이와 같은 흐름의 맥락에서 살펴보면, 2000년대 들어 평화교육은 통일교육을 기반으로 한 평화교육과 통일교육 영역에서 벗어나는 평화교육으로 분화되었다 볼 수 있다. 국가와 안보에 관한 평화적 담론 이외에 일상과 학교 안에서 확인되는 비평화적 상황에 주목하며, 상호 협력 및 공존의 가치를 주요하게 다루고 있다.

2000년대 후반부터 2010년대에는 실천 현장에서 평화교육의 전문성이 강화되면서 그 지향성은 복잡성을 띠게 된다(조정아 외, 2019).

평화교육의 다양한 가치들이 각자의 영역에서 확대되고, 전문적인 연구들이 수행되면서 통일 뿐 아니라 자아 성찰 및 내면의 평화, 생명 존중, 다문화, 사회정의, 학교폭력 등의 주제들이 주요한 화두가 되었다. 대체로 이 시기에는 교육에 있어 평화역량 강화를 목표로 삼고자 했다. 특히 국어, 윤리, 사회, 역사 등의 교과에서 드러나는 교육과정 분석을 통해 평화교육의 원리를 찾는 모습이 보인다. 또한 통일이나 평화교육의 전반적인 원리를 탐구할 뿐 만 아니라 4·3(강봉수, 2020; 한운섭, 고창훈, 2008) 및 근현대사 속의 분쟁 등을 다루는 역사 및 지리교육(강선주, 2012; 김광규, 2019a; 2019b; 김정현, 2009)으로서의 의미도 지니고 있다. 또한 한국사회에 학교폭력에 관한 이슈가 부각되면서 이 문제를 평화교육으로 접근하려는 시도들이 있어왔다. 2011년 대전 여고생, 대구 중학생 자살 사건을 계기로 학교 폭력의 문제가 사회적 관심사로 떠오르며 집단 폭력과 괴롭힘 문제의 해결을 위해 평화교육의 지평이 넓어지게 된다. 학교폭력에 관한 대안으로 회복적 정의, 회복적 생활교육 등의 접근이 이루어지면서 각 시·도교육청 차원에서 프로그램들이 활성화되었다(이대훈 외, 2019; 차승주, 김훈일, 2020). 또한 학교 현장에서의 변화는 연구 과제로도 선정되고 있다. 연구자들이 KCI에서 2007년부터 2020년 8월까지 ‘학교폭력’과 ‘평화교육’으로 검색하여 확인한 논문 36편은 학교폭력 예방의 방안으로 평화교육을 제시하고 있으며, 학생들 개개인 내면의 평화와 함께 공동체 구축을 위한 평화교육의 원리들이 작동되어야 함을 피력하고 있다.

지금까지 살펴 본 바에 따르면, 한국에서의 평화교육은 정부의 구체적인 계획보다는 시민사회의 평화운동 및 교육적 담론을 통해 그



영역이 확장되는 모습을 보이고 있다. 그러다보니 국가적 차원의 기획단계와의 만남이 어렵다는 한계를 지니고 있다. 많은 시민단체들이 평화교육을 주요한 실천 과제로 삼고 있지만, 그 주체는 다양하게 펼쳐지고 있다. 글로벌 평화에 주목하는 거시적 차원의 국제관계이 맥락에서부터, 사회 정의, 일상에서의 관계 형성, 자기 자신의 평화, 생태 환경의 보존 등으로 각각의 주제들이 다양한 방향으로 지향성을 띠면서 공통의 교육적 과제를 상정하기에는 다소 어려움을 가진다. 통일교육을 주요과제로 삼는 평화교육 분야는 특별한 관심점 없이 자신들의 철학을 실천해 오고 있다. 따라서 평화교육 거버넌스 구축을 주요한 평화교육 과제로 꼽는 경우가 많다(김유리 외, 2018; 이대훈 외, 2019; 조정아 외, 2019) 이와 더불어 이론과 실천을 연결시키는 연구들 역시 요청된다. 정지수, 김경이(2020)에 따르면 2000년 이후 평화교육 연구들 중 대다수는 개념 및 이론, 교과서나 교육과정 등 이론 연구에 집중되어 있고 그 비율은 87.5%에 이른다. 따라서 평화교육실천 현장과 그 사례를 다루는 연구는 비교적 적은 편이라는 사실을 확인할 수 있다. 한국에서의 평화교육이 시민단체의 평화운동에서 출발하여 그 영역이 확장되었음을 생각해볼 때, 실천 영역을 다루는 현장연구는 평화교육 실천과제의 전체적 조망을 위해서 꼭 필요한 부분이라 할 수 있겠다. 평화교육의 이론적 체계화와 실천 현장과의 접목을 통한 통전적 사고의 확장은 향후의 한국 평화교육의 발전 과제이기도 하다.

## 2. 통일교육의 형성과 논의과정

분단 이후 지속적으로 이루어진 통일교육은 남북 관계의 변화에 양상에 따라 다양한 모습을 보여 왔다. 해방 후 남북은 서로 다른 이념의 정부가 수립되면서 남한에서는 반공주의적 논리의 기틀이 형성되었다(박찬석, 2003). 따라서 통일교육은 반공교육의 철학을 갖게 되었고, 북진 통일론을 정당화하는 기제로 작용하게 된다. 이후 박정희 정부는 북한을 공산주의 정권으로 인정함과 동시에 이겨야 할 대상으로 규정하면서 통일교육의 패러다임을 반공교육에서 승공교육으로 변화시켰다(강순원, 오덕열, 2020). 이후 전두환 정부는 힘에 의한 안보로서의 평화를 전제하며, 통일·안보교육을 국민정신 교육의 중심 영역으로 위치시키며 이데올로기적 비판교육을 실시했다(강순원, 2020).

1988년 출범한 노태우 정부는 유화적인 대북정책을 펼쳐나갔다. 1988년 「7·7선언」을 통해 북한을 선의의 동반자로 바라보고 남북이 함께 번영을 이룩해 나가는 민족공동체가 되어야 함을 피력했다. 또한 적대적 관점이 강하게 작용했던 기존 반공교육과는 다르게 통일 문제를 민족의 동질성 회복의 시각에서 바라봄으로써 북한을 ‘적’임과 동시에 ‘동포’로 바라보며 이중성을 띤 대상으로 인식하게 했다(박찬석, 2003). 1993년 수립된 김영삼 정부는 민족 통일을 위해 남한의 개혁이 우선되어야 한다는 입장을 취했다. 그렇지만 1990년대 동구권 사회 붕괴와 같은 통일 환경의 급변함에 발맞추어, 1995년 제6차 교육과정 개정에 따라 중점교육 분야로 통일교육을 제시하면서 ‘통일안보교육’을 ‘통일교육’으로 변경한다. 이 변화는 ‘안보’보

다는 ‘통일’에 더 큰 방점을 둠으로써 적극적 통일방안 모색의 초석이 되었다.

1998년 출범한 김대중 정부는 남북 관계 개선에 큰 영향을 끼쳤다. 통일은 남북 당사자 원칙과 자주·평화·민주 3원칙에 입각하여 단계적이고 점진적으로 실현되어야 함을 강조했다. 과거 정부가 민족의 동질성을 부각시켰다면, 김대중 정부는 상호 불신에서 기인한 이질화를 인정했고, 그렇기 때문에 대화와 타협이 필요함을 주장했다. 이러한 노력의 결과 분단 55년 만에 최초로 남북정상회담을 평양에서 개최하고, 2000년 「6·15 남북공동선언」을 발표했다. 이를 계기로 남북 각 분야의 다양한 교류는 활성화되었고, 통일교육 역시 중흥기에 들어선다. 정부 출범 초기인 1999년에 제정된 「통일교육지원법」은 통일교육의 목표와 내용에 큰 변화를 가하면서, 남북의 화해·협력 및 평화공존 가능성을 모색하는데 기여했다(박광기, 2012). 이에 따라 통일교육 전반에 걸쳐 평화·통일교육에 관한 논의들이 이루어졌으며, 안보 중심의 교육에서 방향을 전환하는 모습을 보이게 된다. 남북 관계에 있어 김대중 정부와 흐름을 같이 했던 노무현 정부는 한반도의 평화증진과 남북한·동북아의 공동 번영을 목표로 하는 ‘평화번영정책’을 제시했고, ‘대화를 통한 문제 해결’, ‘상호 신뢰 우선과 호혜주의’, ‘남북 당사자 원칙에 기초한 국제협력’ 등을 골자로 두었다. 2007년에 개최된 제2차 남북정상회담은 「10·4 남북공동선언」을 통해, 정치·외교·경제·사회문화·군사·인도주의 등 다양한 영역에서 통일을 위한 공동사업들을 추진할 것을 천명하였다(통일부 통일교육원, 2016). 그러나 북핵문제의 미해결, 정상 회담 직후 남한의 정권 교체 등으로 인해 후속 사업 진행은 미비한 모습을

보였다. 하지만 이 시기 통일교육은 김대중 정부 통일교육의 연장선에 있었다고 평가할 수 있다. 남북 관계에 있어 상호 존중을 토대로 대화가 진행되었기에 통일교육의 철학적 토대가 크게 변하지는 않았다. 제7차 교육과정 개정안의 통일교육 내용도 민족의 발전과 민족 문화 창달, 올바른 애국 애족의 자세, 국가의 중요성과 국가 발전, 남북통일과 통일 실현 의지 등을 중심 내용으로 하고 있다. 노태우 정부부터 노무현 정부까지의 통일교육은 힘에 의한 평화를 강조하던 이전의 통일교육과는 다른 양상을 띤다. 바로 한반도 평화구축을 위한 과정으로서 통일교육을 실천해 나가고 있기 때문이다. 따라서 이 시기의 통일교육은 포용적 평화정책을 담고 있는 ‘평화 기반의 통일 교육’이라 정의할 수 있다(강순원, 2020).

이명박 정부 시기는 2008년 출범 초기부터 금강산 관광객 피격, 천안함, 연평도 포격 등의 문제들이 발생하면서, 남북관계는 악화 일로를 겪는다. 이에 따라 일관성·균형성의 원칙하에 변화된 남북관계 상황을 반영하는 통일교육의 추진체계를 확립했다. 그러나 변화하는 남북관계의 환경을 반영하는 통일교육의 지향점은 보수 진영에겐 균형적인 입장이라는 점에서 환대를, 진보 진영에겐 안보교육으로의 회귀라는 점에서 우려를 받게 되었다(송정호, 조정아, 2009). 교육 내용 역시 북한 실상을 주로 다루며, 자연스레 안보에 관한 비중이 높아졌다. 2013년 출범한 박근혜 정부 역시, 「한반도 신뢰 프로세스」를 바탕으로 북한의 올바른 변화를 이끌어내기 위한 대화와 협력을 추진하는 기조(통일부 통일교육원, 2016)가 제시되면서 개성공단 폐쇄와 같은 남북 교류에 장벽이 생기게 되었다. 통일교육 역시 이명박 정부와는 크게 차별화되지 않았다(김홍수, 2014).

대통령 탄핵 정국 직후, 2017년 출범한 문재인 정부는 평화와 번영의 한반도 정책을 추진하면서(통일부, 2017), 평화에 대한 관심을 중심에 두었다. 이에 따라 이전 정부까지 발행했던 「통일교육지침서」의 명칭을 「평화·통일교육 방향과 관점」으로 바꾸고, 새로운 통일교육을 시도하고자 했다. 교육부 역시 2018년 「학교 평화·통일교육 활성화 계획」을 발표하며, 시·도교육청과 함께 추진할 것임을 밝혔다. 이와 같이 학교 및 사회 전반에 걸친 통일교육의 다양한 변화를 시도하면서 평화교육과의 융합을 지속적으로 추구하고 있다.

통일교육은 정권의 변화에 따라 다양한 방식으로 변모되어 온 역사를 지니고 있다. 그러나 대한민국 정부 수립 후 모든 정부가 국가의 발전과 안녕을 도모해 왔다는 점을 상기해 본다면, 통일교육 역시 한반도의 평화와 번영을 위해 노력해 왔음을 부인할 수는 없을 것이다. 특히 도덕·윤리교과의 성취기준인 ‘통일의지’, ‘북한이해’, ‘통일윤리의식’, ‘민족통합의 윤리’ 등의 소주제는 남북 화해를 위한 국가적 노력의 모습이 반영되었다 평가할 수 있다(김병연, 2019). 하지만 강순원(2020)의 지적처럼, 정부가 추구하는 평화의 개념이 각각 다른 성격으로 발현되며 정책의 결과물인 통일교육은 변화의 소용돌이 속에서 벗어나지 못했다는 한계를 지닌다. 이는 앞서 살펴 본 평화교육과는 다소 다른 양상을 보인다. 시민사회 및 평화운동에서 출발하여 정부의 기조와 정책에 영향을 미쳤던 평화교육과는 달리 통일교육은 정부의 뚜렷한 통일정책이 통일교육에 지대한 영향을 끼치고 있음을 파악할 수 있다. 따라서 힘에 의한 평화를 표방했던 권위주의 정권과는 다르게 상생과 공존이라는 키워드를 중심으로 평화를 논의하는 민주적인 정권의 모습처럼 평화·통일교육의 개념적 규명

이 시급하게 요청된다.

### Ⅲ. 평화교육과 통일교육의 접점, 여전히 지속되는 과제

지금까지 살펴 본 평화교육의 주요 내용과 통일교육의 명칭을 시기적으로 분류하여 정리하면 <표 1>과 같다.

이 장에서는 이와 같은 시대적 논의를 중심으로 평화교육과 통일교육의 접목 가능성을 모색해 보고자 한다.

#### 1. 평화교육과 통일교육의 만남

통일교육은 정권의 변화에 따라 다양한 방식으로 변모되어 온 역사를 지니고 있다. 대한민국 정부 수립 후 모든 정부가 국가의 발전과 안녕을 도모해 왔다는 점을 상기해 본다면, 통일교육 역시 한반도의 평화와 번영을 위해 노력해 왔음을 부인할 수는 없다. 그러나 정부가 추구하는 평화의 개념이 각각 다른 성격으로 발현되며 정책의 결과물인 통일교육은 변화의 소용돌이 속에서 벗어나지 못했다는 한계를 지닌다(강순원, 2020).

하지만 앞서 살펴본 흐름 속에 통일교육에 관한 평화교육적 시각은 다소 간 변화하며 점진적으로나마 발전해 왔다. 1980년대에 전개된 평화운동과 평화교육론은 통일교육과의 접목 지점을 만들어냈고, 이에 대한 고민은 2000년대 들어 더욱 가속화 되었다. 이에 따라 통일교육은 남한 중심이 아닌 한반도 공존 교육으로 전환되어야 함을

<표 1> 평화교육과 통일교육의 시기별 특징

시기	평화교육의 주요 내용	시기	통일교육의 명칭
1980년대	기독교평화통일운동 추상적인 수준의 평화 사상 해외자료 소개	1945 - 1987	북진통일론, 승공·반공교육, 통일안보교육
1990년대	일상적인 삶의 문제가 평화교육의 주요한 주제로 교육 현장의 실천성	1988 - 1997	‘민족’ 중심의 통일교육
2000년대	다양한 주제로의 양적·질적 성장 일상에서의 평화 부재에 관심 상호 협력 및 공존의 가치	1998 - 2007	평화통일교육
2010년대	평화교육의 전문성 강화 평화역량 강화 학교폭력 예방	2008 - 2017	통일안보교육
		2017 - 현재	평화·통일교육

강조하고(강순원, 2000), 평화학을 기반으로 의사소통 기술 및 도덕적 덕목이 함양되어야 할 필요성을 제안하고 있다(이기범, 2002). 또한 정치나 제도의 통합이 아닌 심리적인 공존 및 조화의 노력에 주목하고 있으며(박보영, 2006), 열린 민족주의로 개념이 전환되어야 함과 더불어 민주 시민 의식이 신장되어야 함을 피력한다(김창근, 2007). 이와 같은 논의는 반공·안보적 성격의 통일교육에서 벗어나고자 하는 노력의 일환으로써, 평화와 통일의 가치 함양에 주안점을 두고 있기에 여전히 보수적인 통일교육의 대항담론으로 부상하고 있다(고병헌, 2007; 정현백 외, 2002; 정현백, 김정수, 2007; 추병완, 2007). 특히 분단 시대의 통일 문제를 거시적 차원이 아닌 ‘나의 삶’으로부터

찾아가려 하는 시도는 『통일교육과 평화교육의 만남』(정현백 외, 2002)을 통해 구체화되기에 이른다.

이러한 흐름에 따라 통일교육 분야에서 평화교육과 관련된 논의는 또한 지속적으로 이루어지고 있다. 갈등 상황을 해소하여 평화적 상태를 목표로 삼은 평화교육의 비전을 염두에 둔다면, 한국 사회의 구조적 맥락에서 공유되는 통일을 ‘평화’와 분리하여 생각할 수 없기 때문이다. 이렇게 ‘통일’과 ‘평화’가 만나는 지점은 한편 ‘탈분단’ 담론으로 나아가기도 했다. 1980년대 중반 이후 통일문제는 담론 전환의 필요성이 제기되며, 분단에 의한 구조적 문제를 극복하려는 탈분단 담론이 탄생하게 된다(조영주, 2012). 이는 기존의 통일 담론이 평화 담론으로 전환되어야 한다는 주장과 맞물려 통일교육에 있어 ‘분단’이 주요한 주제로 제기되는 모습을 보인다. 특히 분단 문제를 구조적 차원의 접근 뿐 아니라 일상 속 삶에 영향을 미치는 원인으로 파악하여 주목함으로써, 분단 현실에 관한 이해를 높였다. 이러한 관점은 1994년부터 시작한 ‘또 하나의 문화’ 모임을 통해 그 발자취를 엿볼 수 있다. 북측 사람들과 ‘정상적’으로 만날 수 있기를 소원한 몇몇의 동인들은 북측의 언어, 습관, 사고방식 등을 이해하려고 노력하며 분단 문제를 문화적 코드로 해석하고자 했다. 이러한 결과로 『통일된 땅에서 더불어 사는 모습』(또 하나의 문화, 1996), 『탈분단 시대를 열며: 남과 북, 문화공존을 위한 모색』(조한혜정, 이우영, 2000)이 출판되며, 탈분단 담론의 지평을 넓혀갔다. 이후 분단 체제는 정치·경제적 제도로만 작동하는 것이 아니라, 이분법적 사고 및 적대감의 증가로 인해 현실을 명확히 볼 수 없다는 논의가 전개되며 분단이 작동되는 다양한 국면을 바라보았다(홍민, 2015). 또한 ‘분단



평화와 ‘통일폭력’의 딜레마 속에서 방법과 수단, 결과가 모두 평화롭게 나아가기 위한 ‘통일평화’ 개념을 강조하기 위해 ‘분단폭력’의 해소를 논의하기도 했다(김병로, 2016). 이렇듯 ‘탈’분단에 주목하는 것은 통일을 미래의 사건으로만 바라보는 것이 아니라 우리가 마주한 현실을 비판적으로 성찰할 수 있게 해준다(이슬기, 2019). 특히 평화는 먼 미래에 성취되는 것이 아닌 현실 속에서 만들어가야 하는 것이라는 관점을 전제로 탈분단교육은 실천된다. 하지만 탈분단교육이 통일을 암묵적으로 부정하거나 분단을 고착화시킨다는 방식으로 논의가 전개될 수 있음을 많은 연구자들이 지적하기도 했다(김지수, 2005; 박영균, 2018; 황인표, 2009). 안승대는 ‘탈분단 체제를 위한 통일교육’(2018)과 ‘탈분단(평화)교육’(2019)을 구분하고, 후자는 ‘통일’이 아닌 ‘평화공존’에 더 주안점을 두고 있음을 지적하기도 한다. 그럼에도 불구하고 탈분단교육의 필요성은 여전히 제기되고 있으며(정영철, 2019; 차승주, 2019), 실천현장에서도 중요한 아젠다로 주목받고 있다(문아영, 이대훈, 2019).

## 2. 여전히 지속되는 과제

지금까지 살펴 본 바와 같이 남북은 해방 이후 현재까지 다양한 질곡의 역사를 만들어오며 서로에 대한 존재론적 고민과 동행의 모습을 끊임없이 논의해 오고 있다. 그러나 평화교육은 시민사회에서 출발한 평화교육 운동 및 교육적 담론을 통해 영역이 확장된 반면, 통일교육은 주무부서인 통일부를 중심으로 한 계획 및 정책을 통해 정리되어 가는 모습을 보인다.

이러한 실천 과정의 성격적 차이는 평화교육과 통일교육의 접점을 찾아가는데 한계로 다가온다. 통일교육과 평화교육에 관한 논의가 다수 있었음에도 불구하고 관련 연구의 전체적인 동향이 분석된 연구는 매우 적은 편이다. 특히 통일교육 연구 동향을 주제로 다룬 연구물 중 평화교육을 키워드로 산정한 연구는 전무하다. 통일교육 분야의 연구 동향을 분석한 논문들은 도덕과 교육(김하연, 2018), 기독교교육(성백 외, 2017), 유아교육(손수민, 2019) 등 대체로 특정 분야에 한정되어 있다. 또한 초·중등학교 통일교육(송명현 외, 2016) 및 전반적인 통일교육(이혜란, 2020) 관련 연구 동향 논문에서도 분석 키워드로 ‘평화교육’을 설정하지 않았다. 이는 과거와 달리, 최근의 통일교육 연구자들에게 ‘평화교육’은 그다지 큰 관심 주제가 아니었음을 방증한다. 2000년 이전의 통일교육 분야에서는 전술한 바와 같이, 평화교육의 가치를 함양하고자 하는 노력이 지속적으로 이루어졌다(김성재, 1982; 오인택, 1991; 이삼열 1991; 1992). 그러나 2000년대 들어 다변화된 평화교육의 연구주제는 크게 통일교육과 비(非)통일교육으로 크게 구분 짓게 되며, 평화교육을 통일교육과는 다른 영역으로 인식하는 경향도 나타나게 된다. 그러나 1998년 김대중 정부의 출범과 남북 교류 협력 및 대화의 시대가 도래하면서 통일교육 영역에서도 평화교육의 관심이 가속화되었다(오덕열, 2020). 김대중 정부의 대북 및 통일 정책은 평화로운 한반도를 구상 가능케 했으며, 이에 따라 정부 기조에서 평화에 대한 언급이 이전 보다 늘어나게 된다. 하지만 통일을 평화적으로 향유해 가자는 주장이 큰 비중을 차지하고 있었기에, 평화문화 조성을 위한 평화교육의 실천 담론까지는 나아가지는 못하였다.

현 정부가 발전시킨 평화·통일교육의 개념(조정아 외, 2019)은 평화 진전의 모습을 통일로 가는 장기적 과정이라고 해석되며 남북 간의 이해와 존중, 평화 공존 등을 강조하고 있다. 그러나 평화교육에 관한 명확한 정의를 내리기보다는 평화교육의 역사적 흐름과 평화·통일교육의 다양한 쟁점들을 논의하며 관련 주제에 천착하였다. 물론 한국의 평화교육은 사회 구조 속 폭력의 주요한 원인인 분단과 그 태생을 같이하였기에, 통일교육과 공유된 문화가 있음을 확인하며, 향후 평화·통일교육이 나아갈 과제를 제시하였다는 점에서 큰 의의가 있다. 김진숙 외(2018)는 통일·평화교육의 내실화를 위한 학교 교육과정 운영 방안에 대한 연구를 통해 학교 통일·평화교육의 거버넌스 체제 구축 및 남북의 공동 콘텐츠 개발 등을 정책 제언으로 언급하고 있다. 이미경(2019)은 ‘갈등과 폭력문제의 해결방안을 탐색하기 위한 노력으로 평화를 실현할 수 있는 역량을 키우는 다양한 차원에서 이루어지는 교육’으로 정의한다. 이인정(2019)은 평화통일 감수성 함양 교육의 목표와 내용 체계를 분석하여 인지 중심의 통일교육의 한계를 극복하고자 했다. 또한 현 정부의 평화·통일교육을 비판적 평화교육으로 정의내리기도 한다(한만길, 2019). 그럼에도 김병연(2018b; 2020)은 평화·통일교육의 법적 근거를 확인하고 이에 따른 문제점을 통해 개선방향을 모색해야 한다고 제언한다. 강순원(2019; 2020)은 통일교육의 전체적인 조망을 통해 국제이해교육 및 세계시민교육적 맥락에서 평화·통일교육의 재구성을 주장한다. 또한 통일교육 현장을 평화교육의 관점에서 바라보며 질적연구를 통해 학교통일교육의 과제를 제안한 김유리 외(2018)와 오덕열(2019; 2020) 등의 연구도 있다.

또한 ‘평화·통일교육’이라는 용어는 어느 정도 정리된 반면, 평화·통일교육의 방향성과 두 단어 사이에 들어가는 ‘·’의 명확한 정의는 부재하다는 점(조정아 외, 2019), 기존에 운영되었던 통일교육과 비교할 때, 방법론적인 차별성이 드러나지 않는다는 점(오덕열, 2020), 학교와 같은 교육 현장의 실천적 고민이 반영되었다 평가할 수 없는 점(김병연, 2018a) 등의 문제들이 제기되며, 평화·통일교육의 비판적 검토가 요청되고 있다. 게다가 시민사회의 평화운동 및 교육적 담론을 통해 그 영역이 확장된 평화교육은 국가적 차원의 기획단계를 통해 형성된 통일교육과의 만남이 어렵다는 한계도 여전히 지니고 있다(강순원, 오덕열, 2020). 그렇기 때문에 평화교육을 주요 과제로 삼는 통일교육 분야는 특별한 구심점 없이 자신들의 철학을 실천해 오고 있다. 따라서 평화·통일교육 거버넌스 구축을 주요한 교육적 과제로 꼽는 경우가 많다(김유리 외, 2018; 이대훈 외, 2019; 조정아 외, 2019). 이와 더불어 이론과 실천을 연결시키는 연구들 역시 요청된다. 2000년 이후 평화·통일교육 연구는 대다수는 개념 및 이론 연구에 집중되어 있기에 교육실천 현장과 그 사례를 다루는 연구는 비교적 미미하다(정지수, 김경이, 2020). 실천 영역을 다루는 현장연구는 교육적 과제의 전체적 조망을 위해서 꼭 필요한 부분이라 할 수 있겠다. 평화·통일교육의 이론적 체계화와 실천 현장과의 접목을 통한 통전적 사고의 확장은 향후 평화·통일교육의 발전 과제이기도 하다.

#### IV. 평화교육로서의 통일교육의 방향과 과제

통일교육과 관련된 ‘평화’의 문제는 상당히 복잡적이고 중층적이다. 한국전쟁의 경험으로 파생된 ‘전쟁 없는 사회’에 대한 소망이 내재해 있음과 동시에, 남북의 대립 속 군사력의 우위를 갈망한다. 이와 같은 상황 속에서 남북의 통일은 한반도의 대표적인 평화 아젠다가 되는데, 구조적 폭력의 시각에서 냉전의 귀결인 군사문화의 청산이 중요한 주제가 되기도 한다. 또한 폭력문화의 기저에 분단문화가 있다고 전제하여 분단극복 혹은 탈분단 평화교육을 통해 평화의 문화로 전환해야 함을 강조하기도 한다(강순원, 2000; 이기범 외, 2018; 문아영, 이대훈, 2019).

이렇듯 대다수가 ‘평화’를 추구하지만, ‘어떤 교육인가?’의 문제가 수반된다. 힘에 의한 평화를 가정하는 안보적 성격의 교육인가, 아니면 인권과 평화라는 보편적 가치에 기반을 둔 교육인가에 따라 통일교육과 평화교육의 접목 방향이 좌우되기 때문이다. 그러므로 지금까지 검토한 내용을 토대로 평화교육으로서 통일교육의 방향을 다음과 같이 모색해 보고자 한다.

첫째, 한반도 평화의 문화 조성이 최우선적으로 설정되어, 평화시민성(peace-oriented citizenship) 함양이 교육 목표로 설정되어야 한다. 이는 ‘평화의 문화’ 조성이라는 세계적 흐름에 한반도 평화를 위한 노력이 결합되면서 평화·통일교육의 특수성이 평화교육의 보편적 개념과 접목됨을 의미한다. 이러한 측면에서 식민지적 폭력과 전쟁의 문화로부터 평화롭게 살 권리를 보장하는 ‘평화의 문화’로의 이행을 보편기준으로 삼는 유네스코 평화교육은 한반도 분단 상황에

새로운 지향점으로 적용될 수 있다(이삼열, 1999). 이와 같은 평화 교육이 중요한 이유는 바로 평화의 지속가능성 때문이다(UNESCO, 2018). ‘평화권’이란 전쟁이나 폭력의 위협 없이 살아갈 권리를 뜻한다. 이러한 인권으로서 평화권은 통일교육이 추구해야 할 기본 전제가 되어야 한다. 그래야만 경쟁·대결 등을 자연스럽게 받아들이는 일상에서의 폭력 문화가 사라지고 공생·관용 등의 평화의 문화가 꽃피우게 된다. 평화시민이란 한반도 평화의 지속가능성을 위해 전쟁의 문화에서 평화의 문화로 전환하는데 동참하는 적극적 시민을 말한다. 따라서 평화시민 양성을 위한 평화교육으로서 통일교육의 목표는 재조정될 필요가 있다(강순원, 2020).

둘째, 도덕·윤리교육적 성격을 넘어 한반도 분단 상황에 대한 비판적 사고를 통해 글로벌 정의라는 적극적 평화 구현을 도모하는 목적을 지녀야 한다. 적극적 평화는 신자유주의적 세계화의 영향 하에 고통 받는 모든 세계시민이 함께 연대해서 해결해야 할 글로벌 과제로 오늘날 세계시민교육의 평화기반 쟁점이기도 하다(UNESCO MGIEP, 2015; Verma, 2017). 현재의 통일교육은 통일역량 함양을 목적으로 두어 통일을 이루는데 필요한 가치나 태도를 기르는 것에 중점을 둔다. 그래서 긍정적 통일관을 갖도록 교육여건을 조성하는 것이 중요했다(박상욱, 박창언, 2015; 이창식, 황연경, 2016; 통일부 통일교육원, 2018). 따라서 긍정적 통일관 형성에 방해가 된다고 생각되는 주변국들과의 관계나 정치역학에 대해 큰 관심을 두지 않았다. 또한 도덕·윤리와 중심의 학교통일교육은 통일의 필요성과 당위성을 강조함으로써 어떤 통일을 만들어가야 하는가에 대한 관심은 부족했다(김병연, 2019). 그러나 한반도 평화는 「평화·통일교육 방향과

관점」이 전제하듯이, 우리의 힘으로만 이를 수 있는 것이 아니다. 따라서 글로벌 정의에 기반 한 주변세력에 대한 비판적 인식을 통일교육에서 담아내야 하고 이를 위한 토론의 자유가 보장되어야 한다. 예를 들어, 상이한 군사동맹 관계에 있는 남북의 현실적 상황을 고려할 때, 적대체제가 해소되기란 쉬운 일이 아니며 이러한 체제 속에서 남북은 공히 불평등한 위치에 놓여 있고 불이익을 당하고 있는 점들을 분석할 수 있는 교육 환경이 조성되어야 할 것이다. 더 나아가 사회적 비용으로서 군비 경쟁의 현실, 남한 사회에서의 남남 갈등의 원인 등을 자유롭게 논의하고 학습자 스스로 해답에 다가설 수 있는 모습 역시 필요하다. 불합리한 사회 구조를 냉철하게 바라보고 비판적 사고를 통해 더 좋은 세상을 꿈꾸며 발전해 온 평화교육의 역사를 상기해 볼 때, 평화롭게 살 권리를 보장받을 수 있는 방법을 모색하도록 하는 것이 통일교육의 주요한 의제가 될 수 있다. 따라서 ‘통일교육지원법’ 11조(고발) 조항은 평화교육과 통일교육의 접점을 키우기 위해서 삭제되어야 평화지향적 통일교육이 학교현장에서 이루어질 수 있다.

셋째, 관용과 다양성의 원리를 기반으로 일관성 있는 평화교육 철학이 통일교육에 담보되어야 한다. 새로운 시대를 맞이하여 통일교육의 주요 키워드가 ‘안보’에서 ‘평화’로 전환되었다는 데에는 큰 의의가 있다. 하지만 통일교육의 두 주무부처인 통일부와 교육부는 지향성을 달리하는 내용들이 담고 있어 학교 현장에서의 혼란을 가중시키고 있다. 통일부는 ‘평화적 통일을 이루어 가는 데 필요한 긍정적인 인식과 바람직한 태도를 기르는 것’(통일부 통일교육원, 2018)을, 교육부는 ‘평화와 번영을 지향하는 미래세대의 통일 역량 함양(교육

부, 2018)을 각각 통일교육의 목표로 삼고 있다. 이 두 목표는 얼핏 보아 비슷해 보이지만, 그 지향점이 '통일'과 '평화와 번영'이라는 점에서 차이가 있다. 또한 교육부는 '여러 공동체와 공존', '평화 · 공존 · 번영의 관점으로 초 · 중 · 고 교육과정 통일교육 내용을 보완하고 강화 방안 모색'(교육부, 2018) 등의 표현을 사용하며 '평화(적) 공존'의 시각을 반영하고 있다. 따라서 '평화적 공존'이 '통일'과 동일시될 수 없다는 입장에서 있다면 개별 교육 현장에서 통일교육의 목표를 설정하는 데 어려움이 생긴다. 결국 이는 '분단' 및 '북한이해 교육'의 성격까지도 좌우하게 된다.

'통일'이 '평화'와 동일시되는 순간, 통일을 향해 나아가는 과정은 평화적이지 않을 수도 있다(오덕열, 2020). 따라서 통일교육의 정형화된 틀은 다양한 사고를 가로막는 장애가 된다. 그러나 평화교육은 하나의 정답만을 강요하지 않는다. 다양한 사고가 공존하며 평화를 향해 나아가는 길을 찾는다. 이러한 관용과 다양성은 유네스코가 평화 실현의 방향으로 제시해 온 덕목이자 가치이다. 2001년 유네스코는 '서로 믿고 이해하며 문화 다양성, 관용, 대화 및 협력을 존중하는 것이 국제 평화와 안전을 가장 확실하게 보장하는 것임을 확인한다.'는 '문화적 다양성 선언'을 공포하였다(임현묵, 2015). 이러한 개념을 토대로 교육 실천이 이루어진다면 통일과 평화공존에 관한 다양한 생각들이 논의될 수 있는 열린 통일교육이 가능할 것이다. 결국 통일교육은 관용과 다양성을 기반으로 한 평화교육 철학이 담보되는 교육으로 변화되어야 한다.



## V. 결 론

해방 후 지금까지 한국은 이른바 보수 우파정부에서 좌파 진보정부까지 다양한 이념을 지닌 정권들의 교체가 이루어졌다. 이러한 과정에서 보수 정권은 국내 이념 통합을 위한 도구로서 통일을 강조해왔고, 반면 진보 정권은 통일보다는 평화라는 용어를 사용하며 남북 관계의 변화를 지향해 왔다(한만길 외, 2016). 이러한 변화 속에서 현 정부는 「평화·통일교육 방향과 관점」을 통해, 통일교육과 평화교육을 접목하려 노력하고 있다. 하지만 여전히 정부 주도의 통일교육이라는 선상에서 벗어나지 못하고, 평화교육의 실천적 적용이 되고 있지 않다는 비판점이 제기된다(조정아 외, 2019). 이는 결국 평화교육의 사회적 합의가 필요하다는 문제로 정리될 수 있다. 하지만 유네스코 평화교육이 추구하는 ‘평화의 문화’, ‘비판적 사고’, ‘관용’, ‘다양성’ 등은 인지적 영역을 중심으로 실행되었던 기존 통일교육에 새로운 이정표를 제시할 수 있으며, 일상에서의 평화를 실천하는 통일교육의 근원적 목표와 마주할 수 있다. 평화교육과 통일교육이 양분되는 이론적, 실천적 현상은 평화·통일교육의 방향 설정에도 장애가 된다는 현실을 파악하고, 평화교육의 보편성이 통일교육과 만나 평화의 문화 신장을 위한 교육활동으로서 나아가기를 기대해 본다.

## 참고문헌

- 강봉수(2020). 도덕과를 통한 제주4·3교육 방안모색. **교육과학연구** 22(1). 제주대학교 교육과학연구소. 81-109.
- 강선주(2012). 역사교육과 박물관 역사 전시의 만남. **역사교육연구** 16. 한국 역사교육학회. 7-36.
- 강순원(2000). **평화·인권·교육**. 서울: 한울.
- 강순원(2019). 한반도 분단극복 평화교육으로서 통일교육과 국제이해교육과의 조율. **국제이해교육연구** 14(1). 한국국제이해교육학회. 1-33.
- 강순원(2020). 한반도 평화시민성 교육담론: 분단시대 통일교육에서 평화시대 시민교육으로. **국제이해교육연구** 15(2). 한국국제이해교육학회. 1-46.
- 강순원, 오덕열(2020). 유네스코 평화교육과 한국 평화·통일교육의 비판적 검토. 엘런 스미스, 강순원, 오덕열. **한국 평화교육의 비판적 검토: 유네스코 평화교육의 관점에서**. 서울: 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원. 63-194.
- 고병헌(2006). **평화교육사상**. 서울: 학지사.
- 고병헌(2007). **평화교육의 개념과 내용체계에 관한 연구**. 서울: 통일부 통일교육원.
- 교육부(2018). 학교 평화·통일교육 활성화 계획. 세종: 교육부.
- 김광규(2019a). 6·25전쟁 수업에서 ‘전쟁영웅’을 어떻게 이야기 할 것인가. **사회과교육연구** 26(2). 한국사회과교육학회. 21-39.
- 김광규(2019b). 전쟁사 수업에서 참전군인 이야기를 어떻게 다룰 것인가. **역사교육논집** 72. 역사교육학회. 137-176.
- 김병로(2016). **한반도 비평화와 분단폭력**. 김병로·서보혁 (편). **분단폭력**. 과주: 아카넷. 29-63.
- 김병연(2018a). 2015 개정 교육과정에 따른 고등학교 도덕과 통일교육 활성화 방안. **도덕윤리과교육** 61. 한국도덕윤리과교육학회. 1-24.
- 김병연(2018b). 통일교육지원법의 쟁점과 개정 방안 연구 - 제2조 정의, 제3조 통일교육의 기본원칙을 중심으로. **도덕윤리과교육** 58. 한국도덕윤리과

교육학회. 115-135.

김병연(2019). 2015 개정 도덕과 교육과정 통일교육 내용에서 쟁점 연구. **도**

**덕윤리과교육** 64. 한국도덕윤리과교육학회. 29-60.

김병연(2020). 통일교육 관련 법 규범의 문제점과 개선 방향. **윤리교육연구**

56. 한국윤리교육학회. 251-279.

김성재(1982). 평화를 이루는 교육. **기독교사상** 26(8). 대한기독교서회. 69-79.

김성재(1993). 민족통일을 위한 북한교육 이해. **신학연구** 34. 한신대학교 한

신신학연구소. 109-138.

김유리, 김경주, 이은혜(2018). **평화교육에 기반 한 통일교육 발전 방안**. 자체

연구 보고서 2018-105. 서울: 서울특별시교육청교육연구정보원.

김정현(2009). 중국의 항일전쟁 기념관의 애국주의와 평화문제. **역사학연구**

35. 호남사학회. 177-212.

김지수(2005). 통일교육의 연장선에서 본 평화교육의 의의와 한계. **교육비평**

19. 교육비평. 228-244.

김진숙, 조보경, 김현수, 이민형, 김창환, 이인정(2018). **통일·평화교육 내실**

**화를 위한 학교 교육과정 편성 운영 방안 연구**. 진천: 한국교육과정평  
가원.

김창근(2007). **평화를 위한 통일교육**. 고양: 인간사랑.

김하연(2018). 도덕과 통일교육 학술 연구 경향 분석. **윤리교육연구** 48. 한국

윤리교육학회. 85-115.

김홍수(2014). 박근혜 정부 학교통일교육의 특징과 해결 과제. **동양문화연구**

17. 영산대학교 동양문화연구원. 366-403.

또 하나의 문화(1996). **통일된 땅에서 더불어 사는 모습**. 서울: 또 하나의  
문화.

뢰스, 헤르만. 김건환 역(1983). **평화교육학**. 서울: 배영사.

문아영, 이대훈(2019). **분단체제를 살아내며 넘나드는 탈분단 평화교육**. 서울:

피스모모.

박광기(2012). **통일교육과 민주시민교육**. 서울: 통일부 통일교육원.

박보영(2005). 한국의 평화교육 연구사: 1980년대 이후를 중심으로. **기독교교**

**육논총** 11. 한국기독교교육학회. 17-196.

- 박보영(2006). 평화교육의 이론과 과제 연구. 박사학위논문. 연세대학교.
- 박상욱, 박창언(2015). 학교통일교육의 이념과 실제. **통일전략** 15(1). 한국 통일전략학회. 129-154.
- 박성용, 고인성, 권순정, 김은호, 문아영, 반은기(2015). **평화 실천을 위한 사회적 기획: 네트워크형 시민평화대학의 가능성을 향하여**. 서울: 아름대운재단.
- 박영균(2018). 분단-냉전의 해체와 탈분단-통일의 정치. **진보평론** 78. 진보평론. 109-129.
- 박찬석(2003). **통일교육, 갈등과 분단을 깨는 평화의 길찾기**. 고양: 인간사랑.
- 서보혁(2019). **한국 평화학의 탐구**. 서울: 박영사.
- 성백, 박형서, 공기인, 안창진, 서유림(2017). 기독교교육 분야에서 통일교육 연구의 동향 분석. **기독교교육정보** 55. 한국기독교교육정보학회. 97-119.
- 손수민(2019). 유아 통일교육 관련 연구동향 분석. **한국보육학회지** 19(1). 한국보육학회. 129-144.
- 송명현, 김두정, 김소영, 이운소(2016). 초·중등학교 통일 교육과정 연구동향과 과제. **한국교육문제연구** 34(3). 중앙대학교 한국교육문제연구소. 1-20.
- 송정호, 조정아(2009). 이명박 정부의 통일교육정책과 통일교육 거버넌스의 개선방향. **평화학연구** 10(1). 사단법인 한국평화연구학회. 165-187.
- 안승대(2018). 탈분단체제를 위한 통일교육의 새로운 방향. **교육사상연구** 32(3). 한국교육사상학회. 129-150.
- 안승대(2019). 탈분단 교육론에 대한 비판적 고찰. **윤리교육연구** 54. 한국윤리교육학회. 289-325.
- 오덕열(2019). 평화감수성 함양을 위한 평화교육으로서의 통일교육 연구. **인격교육** 13(1). 한국인격교육학회. 75-107.
- 오덕열(2020). 문재인 정부 통일교육에 관한 평화교육적 고찰. **미래교육학연구** 33(1). 연세대학교 교육연구소. 47-71.
- 오인택(1991). 평화교육의 개념과 우리교육의 과제. **초등우리교육** 10월. 우리

- 교육. 38-43.
- 오인택(1995). 대학과 생명교육. **대학교육** 73. 한국대학교육협의회. 65-78.
- 오인택(1997). 통일교육의 방향. 이영선 (편). **통일준비**. 서울: 오름. 129-168.
- 이기범(2002). 한반도의 평화운동과 평화교육. 하영선 (편). **21세기 평화학**. 서울: 풀빛. 489-515.
- 이기범, 이성숙, 정영철, 정용민, 정진화, 최관위(2018). **한반도 평화교육 어떻게 할 것인가: 어깨동무 평화교육 이야기**. 서울: 살림터.
- 이대훈, 김병연, 이슬기, 최하늬(2019). **학교 현장 적용을 위한 평화교육 정책 연구**: 서교연 2019-25. 서울특별시교육청교육연구정보원 교육정책연구소.
- 이미경(2019). 갈등해소를 위한 평화교육이 한국의 평화 지향적 통일교육에 주는 시사점 연구(2019년 통일 북한 교수 연구과제 논문). 통일부 통일교육원 누리집.  
<https://cloud.uniedu.go.kr/uniedu/home/pds/pdsatcl/view.do?id=20247&mid=SM0000532>. (2021. 3. 7. 검색)
- 이삼열(1991). **평화의 철학과 통일의 실천**. 서울: 햇빛출판사.
- 이삼열(1992). 평화교육의 철학과 실천방법. 최상용 (편). **현대평화사상의 이해**. 서울: 한길사. 265-294.
- 이삼열(1999). 한반도의 평화연구 과제. **유네스코포럼** 8. 10-28.
- 이슬기(2019). 평화통일교육의 방향 모색: 탈분단 담론을 중심으로. **도덕윤리 교과교육** 55. 한국도덕윤리과교육학회. 83-102.
- 이인정(2019). 평화·통일 감수성 함양 교육의 목표와 내용 체계에 관한 연구. **도덕윤리과교육연구** 62. 한국도덕윤리과교육학회. 1-24.
- 이창식, 황연경(2016). 청소년 통일역량 설문문항 개발 및 효과검증. **통일문제연구** 28(2). 평화문제연구소. 31-60.
- 이혜란(2020). 국내 통일교육 관련 연구 동향: 2010-2019년 연구를 중심으로. **학습자중심교과교육연구** 20(13). 학습자중심교과교육학회. 257-276.
- 임현목(2015). 유네스코는 왜 문화다양성과 생물다양성이 중요하다고 할까?. 한국국제이해교육 학회 (편). **모두를 위한 국제이해교육**. 서울: 살림터.

99-119.

정영수(1993). 평화교육의 과제와 전망. **교육학연구** 31(5). 한국교육학회.  
173-193.

정영철(2019). 분단, 탈분단 그리고 통일의 상상력 넓히기. **북한학연구** 15(1).  
동국대학교 북한학연구소. 37-64

정지수, 김경이(2020). 평화교육 연구동향 분석: 2000년~2020년 국내 학술지  
논문을 대상으로. **인격교육** 14(3). 한국인격교육학회. 65-86.

정진아(2009). 조봉암의 평화통일론 재검토. **통일인문학논총** 48. 건국대학교  
인문학연구원. 63-86.

정현백, 김엘리, 김정수(2002). **통일교육과 평화교육의 만남**. 통일교육총서  
2002- 03. 서울: 통일부 통일교육원.

정현백, 김정수(2007). **평화지향적 통일교육의 이해**. 서울: 통일부 통일교육원.

조영주(2012). 통일 담론과 여성의 실천. **북한학연구** 8(2). 동국대학교 북한학  
연구소. 247-279.

조정아, 김엘리, 문아영, 윤보영(2019). **평화교육의 실태와 쟁점: 통일교육과  
의 접점을 중심으로**. KINU연구총서 19-23. 서울: 통일연구원.

조한혜정, 이우역 (편) (2000). **탈분단 시대를 열며: 남과 북, 문화공존을 위한  
모색**. 서울: 삼인.

조희연(1993). **한국현대 사회 운동과 조직**. 서울: 한울.

차승주(2019). 남북한 교과서에 나타난 '분단'. **한국민족문화** 72. 부산대학교  
한국민족문화연구소. 257-286.

차승주, 김훈일(2020). 시·도 교육청의 평화·통일교육 정책 평가: 서울 및  
접경지역을 중심으로. **인문사회**21 11(5). (사)아시아문화학술원.  
1365-1380.

추병완(2007). **평화지향적 통일교육의 이론과 실제**. 서울: 통일부 통일교육원.

통일부(2017). 2017 **통일백서**. 서울: 통일부.

통일부 통일교육원(2016). 2016 **통일교육지침서(통합용)**. 서울: 통일부 통일  
교육원.

통일부 통일교육원(2018). **평화·통일교육 방향과 관점**. 서울: 통일부 통일  
교육원.

- 한국교육개발원(2000). **교육정책연구방법론 핸드북**. 연구자료 RM 2000-37. 서울: 한국교육개발원.
- 한만길, 강구섭, 강순원, 권성아, 김상무, 김운영 외(2016). **통일을 이루는 교육**. 파주: 교육과학사.
- 한만길(2019). 평화통일교육의 방향과 내용 고찰. **통일정책연구** 28(1). 통일연구원. 135-157.
- 한운섭, 고창훈(2008). 4.3 교육에 대한 고등학생의 인식 연구: 제주도내 고등학생을 중심으로. **국가정책연구** 22(2). 중앙대학교 국가정책연구소. 153-183.
- 허문영, 조정아, 조한범, 권오국, 배기찬(2012). **알기쉬운 통일교육: 해외한민용**. 서울: 통일연구원.
- 홍민(2015). 분단의 사회-기술적 네트워크와 수행적 분단. 동국대학교 분단/탈분단 센터 (편). **분단의 행위자-네트워크와 수행성**. 파주: 한울. 80-121.
- 황인표(2009). 평화 지향적 학교 통일교육과 2007 개정 도덕과 교육과정의 분석. **도덕윤리과교육** 28. 한국도덕윤리과교육학회. 27-56.
- UNESCO(2018). *Long Walk of Peace*. Paris: UNESCO.
- UNESCO MGIEP(2015). The war in our Minds: Is Global Citizenship The Answer? (Blue Dot issue 1).  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261484.locale=en>
- Verma, R. (2017). *Critical Peace Education and Global Citizenship: narratives from the Unofficial Curriculum*. New York and London: Routledge.

Abstract

## A Critical Review of Unification Education for the Reconstruction into Peace Education

Oh, Duk Lyoul

(Researcher, Yonsei University Institute for Education Research)

Kang, Soon-Won

(Professor, Hanshin University)

The inter-Korean unification and the peace-building on the Korean Peninsula have involved the complicated dynamic relationship. In retrospect of the post-liberation historical process, 'peace' and 'unification' are also educational categories that should be continuously discussed together in the historical task of overcoming the division of the Korean Peninsula. Based on the critically codifying and analyzing the related documents, this study examines the development of peace education in Korea and the history of unification education as part of educational efforts for the purpose of peace-building on the Korean Peninsula. Thus, we suggest the future directions: firstly, unification education as a peace education should be set as a top priority to create a culture of peace on the Korean Peninsula, and the cultivation of peace-oriented citizenship should be converted to educational goals. Secondly, beyond moral or ethical education, it should aim to promote the positive peace on the ground of global justice through



critical thinking in the context for overcoming the division of Korean Peninsula. Thirdly, the philosophy of peace education based on the UNESCO principles of “tolerance” and “diversity” should be secured in unification education.

*Key words : unification education in the Korean Peninsula, peace education, critical thinking, peace-oriented citizenship*

투고신청일: 2021. 03. 13  
심사수정일: 2021. 04. 08  
게재확정일: 2021. 04. 13