

한국정부의 평화교육, 그 미끄러지는 기표*

- 가운데점으로 표상되는 평화와 통일의 상관관계에
대한 비판적 검토 -

문아영**

국문요약

이 연구는 문재인 정부 시기(2017-2022)에 등장한 ‘평화·통일교육’ 정책을 비판적으로 검토한다. ‘평화·통일교육’ 정책은 평화와 통일이라는 두 개념의 복잡한 맥락을 충분히 반영하지 못한 채, 가운데점(·)으로 단순히 연결하는 데 그쳤다. 본 연구는 ‘평화·통일교육’의 목표를 북한과의 이중적 관계, 건전한 안보의식 제고, 평화적 통일이라는 세 가지로 구분하여 분석하며, 각각의 목표가 북한과 남한을 대립적 정체성으로 고착화하고, 군사안보 중심의 국가주의적 세계관을 강화하며, 평화를 추구하는 과정에서 요구되는 다양성과 복잡성을 간과하고 있음을 비판한다. 이러한 맥락에서 ‘평화·통일교육’ 정책이 학습자를 수동적 존재로 위치시킬 뿐 아니라, 시민을 정책의 주체가 아닌 대상으로 규정하고 있음을 지적하고, 한국 정부의 평화·통일교육이 분단 현실 속에서 여전히 적대적 이분법과 군국주의적 관성을 벗어나지 못하고 있음을 짚어내며 평화와 통일의 문제를 더욱 포괄적으로 재구성할 수 있는 패러다임의 전환을 제안한다.

주제어: 평화·통일교육, 평화교육, 북한과의 이중적 관계, 건전한 안보의식, 평화적 통일

* 보완할 점에 대해 상세히 논평해주신 익명의 심사위원들께 감사를 전합니다.

** 피스모모 대표, 서울사이버대 통일안보북한학과 겸임교수, ayoung@peacemomo.org

I. 들어가는 말

2017년 출범한 문재인 정부는 평화를 국정 의전면에 위치시켰다. 남북관계의 급격한 변화와 더불어 한반도의 미래에 대한 기대가 높아졌고, 한반도 평화에 대한 지향 속에서 통일교육 정책에도 변화가 있었다. 2018년 통일부는 그간 <통일교육지침서>라는 제목으로 발간되어온 자료를 <평화·통일교육: 방향과 관점>이라는 새로운 제목으로 변경, 출판하였다. 지침이라는 표현을 방향과 관점으로 바꾼 것도 혁신적이었지만, 평화와 통일 사이에 가운뎃점을 찍어 연결하고자 한 시도 역시 매우 새로웠다. 그러나 가운뎃점 하나에 담아내기에는 너무 방대한 평화와 통일 사이의 복잡한 맥락들이 존재했다.

분단이라는 조건과 더불어 살아가는 한국의 국가교육과정은 휴전선 이남에 건국된 대한민국의 국가 정체성을 구축함과 동시에 휴전선 이북을 포함하는 하나의 민족 정체성 구축이라는 두 가지 목표를 동반한다. 그 목표의 실현을 위해 ‘통일교육’이 실시되고 있지만 ‘통일교육’은 북한에 대한 ‘적’과 ‘동족’이라는 이중적 잣대를 벗어날 방법을 찾지 못하고 있으며 이는 ‘건전한 안보관’이라는 군국주의적 태도를 불가피한 것으로 만들어 왔다. 이러한 한국정부의 교육관은 ‘평화적 통일’이라는 목표와 만나 다시 한 번 혼란을 가중시킨다.

휴전선 이북의 사람들을 ‘적’으로 규정해야 하는 현실에서 평화적 통일을 상상한다는 것은 구체적으로 무엇인가? 휴전선 이북의 ‘그들’과 휴전선 이남의 ‘우리’가 평화적 통일을 이룬다는 것은 구체적으로 어떤 과정을 전제로 하며, 어떤 상태에 도달해야 그 목표가 이루어지는 것인가? ‘1민족 1국가’라는 통일의 틀에 매여 있는 평화는 어떤 한계를 가지는가? 이런 질문들을 직면하지 않고 평화라는 이름으로 몽둥그리다보니 결국 그 평화는 그 무엇도 제대로 호명하지 못하는 것이 되어버렸고 정권의 변화와 함께 모든 정책에서 사라진 용어가 되어버렸다.

2023년 3월 14일, 통일교육원은 통일교육 기본서인 <2023 통일교육 기본방향>, <2023 통일문제 이해>, <2023 북한 이해>를 개편해 발간했다. <통일교육 기본방향>은 2018년 <평화-통일교육 방향과 관점>이란 제목으로 나왔던 자료의 2024년 버전이라고 할 수 있는데, 가장 두드러지는 변화는 ‘평

화’라는 단어가 모조리 사라졌다는 것이다. 그리고 2024년 2월, 통일교육원 홈페이지에 새로운 공지사항이 업로드 되었다. “2024년 자유·인권·통일 교육 민간단체 활동 지원사업”의 수행기관을 공모한다는 소식이었다.

이 글은 2022년 새로운 정권의 출범과 함께 평화가 사라진 자리에 남은 가운데점이 자유와 인권 그리고 통일을 잇는 가운데점으로 변모된 현실 속에서 2018년 정책용어로 등장했던 ‘평화·통일교육’을 들여다본다. 평화, 통일, 자유, 인권, 안보와 같은 추상성이 높은 개념들을 가깝스로 이어둔 가운데점이 새로운 변화의 작용이자 반작용의 기점이 되는 현실 속에서 평화와 통일 사이, 그 가운데점에 주목하여 평화를 지향하는 교육이 외면해서는 안 될 지점들에 대해 살펴보고자 한다.

II. 평화와 통일 사이 가운데점의 등장

2018년 통일교육원은 〈평화·통일교육: 방향과 관점〉을 발간했다. 가운데점을 통해 연결된 ‘평화·통일교육’이라는 새로운 개념이 출현한 것이다. 김진환(2021, 460)은 이에 대해 “평화·통일교육 정의는 여전히 불분명한 상태로 남아 있고, 이로 인한 교육 현장의 혼란도 계속되고”있어 “비유하자면 총론 없이 각론만 풍부해지고 있는 셈”이라고 평가했다.

송영훈(2019, 219)은 평화·통일교육이 “평화라는 가치를 실현하는 것이 우선이고 그 과정에서 통일로 논의될 수 있는 것이며, 한국사회가 또는 통일한국사회가 한반도의 이해관계와 민족적 이해관계만이 아니라 인류가 지향하는 보편적 가치 실현에 적극적으로 나설 수 있는 ‘(평화)역량’을 갖추기 위한 교육”이라 정의하였고 오기성(2019)은 “평화에 기반하여 통일을 이루고 통일 이후 평화로운 삶을 일구어가기 위해 필요한 지식, 가치관 및 태도, 실천능력을 기르는 교육”이라 정의하기도 했다.

이런 논의를 바탕으로 김진환(2021)은 가운데점으로 연결된 평화·통일교육을 “한국사회 구성원이 통일을 한반도 평화 진전을 위해 필요한 과제로 바라보게 해 주고, 한반도 평화가 결코 통일로 완성되지 않는다는 사실을 인식하게 함으로써 한국사회 구성원이 통일에 그치지 않고 평화를 위해 끊임없이 노력하도록 하는 교육”이라고 정의한 바 있다.

평화와 통일 사이 가운데점이 가장 처음 등장한 보고서는 2014년 유네스코 한국위원회에서 발간된 <평화·통일교육 추진전략 연구>이다. 해당 연구에서 이동기·송영훈(2014)은 냉전 대결을 겪고 있는 분단국가에서 평화교육의 핵심인 적대성의 제거와 공포의 극복을 통일교육의 근간으로 삼아야 한다고 보고 평화라는 개념과 통일이라는 개념이 가운데점으로 연결된 “평화·통일교육”개념을 제안하였다.

이 때 평화·통일교육의 구성 요소에 대한 단서는 첫째, 적대적 타자상을 넘는 인식지평과 관점을 가질 것, 둘째, 북한에 대해 적대적 타자상을 가지게 했던 모든 법과 제도, 정치문화와 담론과 언어들, 및 사회 관행과 일상문화 전체에 비판적인 물음을 던질 것, 셋째, 평화교육과 통일교육은 각기 평화와 통일이 모두 한 번의 행위나 합의로 이루어지는 것이 아니라 과정임에 주목할 것, 넷째, 상대에 대한 인정과 존중에서 출발한 대화와 협상을 부각시키되 성급하게 이상주의적으로 통일과 평화를 제시하지 않을 것으로 제시되었다.

그렇다면 해당 보고서가 발간 된지 4년 만에 정책용어로 등장한 “평화·통일교육” 개념은 평화와 통일이라는 두 가지 단어의 관계성을 어떻게 설정하였을까? 2018년 발간된 <평화·통일교육: 방향과 관점>은 통일교육의 정의를 통일교육지원법 2조에서 인용한다. 통일교육은 “자유민주주의에 대한 신념과 민족공동체의식 및 건전한 안보관을 바탕으로 통일을 이룩하는 데 필요한 가치관과 태도를 기르도록 하기 위한 교육”이라는 것이다. 또한 “대한민국은 통일을 지향하며, 자유민주적 기본질서에 입각한 평화적 통일 정책을 수립하고 이를 추진한다”는 대한민국 헌법 제4조에 근거하고 있음을 밝히고 있다. 그러나 당시 정부의 자료에는 평화·통일교육의 명시적 정의가 부재한 관계로 자료에 담긴 평화·통일교육의 목표를 바탕으로 평화·통일교육의 의미를 정리해보았다.

통일교육원은 평화·통일교육의 목표를 다섯 가지로 소개하고 있다. 첫째, 통일지상주의를 경계하고 평화적 통일을 통해 전쟁의 비극을 되풀이하지 않기 위한 평화통일의 실현의지 함양, 둘째, 안보의식에 기초한 안보역량 강화가 평화통일의 기반이 되므로 건전한 안보의식 제고, 셋째, 통일의 상대인 북한을 “우리 안보를 위협하는 경계의 대상이지만 통일을 함께 만들어나가는 협력의 상대로 인식”하는 균형 있는 북한관 확립, 넷째, 통일과정에서의

갈등과 충돌을 피하기 위해 다름을 인정하는 자세, 관용의 정신 및 평화의 식 함양, 다섯째, 한국정부가 구상하는 통일의 미래상은 “민족 구성원 모두에게 자유·민주·평화의 가치가 구현되는 국가”이므로 민주시민의식을 고양하는 것이다.

이 다섯 가지 목표를 고려하여 평화·통일교육의 핵심내용을 추려보면 첫째, 평화통일 의지와 안보역량, 둘째, 안보의 대상이자 협력의 상대방으로서의 북한에 대한 균형있는 관점, 셋째, 민주시민의식과 관용의 정신의 세 가지로 압축해볼 수 있고, 이를 바탕으로 2018년 한국정부가 표방한 평화·통일교육은 북한과의 이중적 관계를 전제로 건전한 안보의식에 기반한 강한 안보를 통해 평화적 통일을 이루는 것이라 정의내릴 수 있다. 이 정의를 기반으로 2018년 한국정부가 채택한 평화·통일교육 개념을 첫째, 북한과의 이중적 관계, 둘째, 건전한 안보의식 제고, 셋째, 평화적 통일이라는 세 가지로 구분하여 비판적으로 검토하고자 한다.

Ⅲ. 평화·통일교육의 목표에 대한 비판적 검토

1. 북한과의 이중적 관계

평화통일을 실현하는 데 있어서 중요한 과제 가운데 하나는 통일의 상대인 북한에 대한 균형 있는 인식이다. 균형 있는 북한관은 북한 실상을 있는 그대로 이해하면서 북한에 대해 우리 안보를 위협하는 경계의 대상이지만 통일을 함께 만들어 나가는 협력의 상대로 인식하는 관점을 말한다.

즉 분단 현실에서 북한은 같은 동포이면서 동시에 우리의 안보를 위협하는 경계의 대상인 이중적 존재라는 사실을 균형 있게 인식해야 한다.

따라서 통일교육은 북한의 실상 등에 대해 객관적으로 이해하고 균형 있는 사고를 할 수 있도록 이루어져야 하며, 이를 토대로 북한 문제에 대해 올바르게 판단할 수 있는 안목을 갖출 수 있도록 해야 한다.

- 평화·통일교육의 방향과 관점, 통일교육원(2018, 7-8)

한국정부의 평화·통일교육은 북한을 ‘이중적 존재’로 규정한다. 그 이중

성은 두 개의 층위로 구성되는데, 하나는 ‘우리 안보를 위협하는 경계의 대상’으로서의 북한이고, 다른 하나는 ‘통일을 함께 만들어 나가는 협력의 상대’로서의 북한이다. 북한은 한국정부에게 처음부터 이중적 존재였는가? 아니면 어떤 과정을 통해 이중적 존재로서의 지위를 획득하게 된 것인가?

1948년 한국정부의 건국헌법은 “대한민국의 영토는 한반도와 그 부속도 서로 한다”고 명시하고 1962년 헌법 부칙 제8조에서 “국토수복 후의 국회의원 수는 따로 법률로 정한다”고 정해두었다. 한반도 전체를 한국정부의 영토로 하고 미수복지역이 남아있음을 시사한 것이다. 이 때까지의 북한에 대한 인식은 ‘우리 안보를 위협하는 경계의 대상’으로만 존재한다.

그러나 1972년 헌법에서 북한에 대한 인식의 변화가 발견된다. 헌법 전문에 ‘조국의 평화적 통일의 역사적 사명’이 있음을 천명하고 헌법 본문에도 관련 내용을 구체화한 것이다. 북한이 ‘통일을 함께 만들어 나가는 협력의 상대’로 고려되기 시작한 시점이라고 볼 수 있다. 하지만 1972년 같은 해, 대법원의 판례는 북한을 ‘북괴’로 지칭하며 ‘대한민국을 침칭하고 국가변란의 목적으로 구성된 반국가단체’라 정의했다. 앞서 언급했듯 국제사회의 화해무드에 따라 외교적 전환이 필요하던 시기와 맞물려 북한에 대한 이중적 인식이 만들어지는 과정이었다고 할 수 있다.

1987년 헌법은 1972년의 헌법을 계승하며 더욱 발전시켰다고 평가받는다. 1987년 헌법은 전문과 본문에서 ‘조국의 평화적 통일의 사명’과 ‘통일의 기본질서’ 및 ‘통일의 방법’등을 구체적으로 규정함으로써 ‘통일’을 이루어야 하는 상대를 전제하고 있다. 이러한 변화는 북한을 ‘통일을 함께 만들어 나가는 협력의 상대’로 고려하는 법률들로 이어졌다. 1990년 <남북교류협력에 관한 법률>과 <남북협력기금법>, 1991년 <남북사이의 화해와 불가침 및 교류협력에 관한 합의서>등이 채택된 것이다. 이 <남북기본합의서>는 그 서문에서 남북한이 “나라와 나라 사이의 관계가 아닌 통일을 지향하는 과정에서 잠정적으로 형성되는 특수관계”에 놓여있음을 분명히 했다(표명환, 2021, 30-33).

그리고 2000년 남북정상회담에서 채택된 6.15 공동선언 이후 남북교류협력이 급격하게 증가하면서 <남북관계발전기본법>과 같은 법률들이 제정되었다. 2005년 제정된 <남북관계발전기본법>은 <남북기본합의서>의 서문을 계승해 “국가 간의 관계가 아닌 통일을 지향하는 과정에서 잠정적으로 형성되

는 특수관계(제3조)”임을 명시하고 있다. 하지만 이렇게 규정된 “특수관계”는 말 그대로 특수하여 여러가지 논쟁을 일으켰다. 일례로 1993년 7월 29일 헌법재판소의 판시를 들 수 있다.

남북교류협력에 관한 법률 제3조 위헌소원에 대한 헌법재판소의 판시를 이 연구에서 상세하게 기술할 것은 아니지만 당시의 여러 쟁점 속에는 조국의 평화적 통일을 촉진하고자 감행한 천주교 신부의 방북을 <남북교류협력에 관한 법률>의 관점에서 “왕래”로 볼 것인지 <국가보안법>의 관점에서 “잠입·탈출”로 볼 것인지에 대한 논쟁도 포함되어 있었다. 해당 판시에서 헌법재판소는 북한을 “조국의 평화적 통일을 위한 대화와 협력의 동반자임과 동시에 대남적화노선을 고수하면서 우리자유민주체제의 전복을 획책하고 있는 반국가단체”로 규정하며 위헌소원을 각하했다.¹⁾

표명환(2021, 43-44)은 “헌법재판소가 ‘남북교류협력에 관한 법률 제3조 위헌소원사건’에서, 남북한 특수관계를 반영하여 북한의 이중적 지위를 구체화한 결정은 남북한 특수관계를 헌법적 차원에서 인정하고 해석한 것으로 평가되고 있다”고 보았다. 따라서 이 결정 이후에 제정된 「남북관계 발전에 관한 법률」에서 규정하고 있는 ‘남북한 특수관계’라는 것은 대외적으로는 ‘1 민족 (사실상) 2국가 2정부’, 대내적으로는 ‘1민족 1국가 2체제’를 내용으로 한다고 볼 수 있다는 것이다. 북한을 이중적 존재로 규정하는 이러한 접근은 한국의 사법체계에서도 계속적인 논쟁을 불러일으킨다.

일부 법학자들은 북한의 이중적 지위가 변화하는 현실에 부합하지 않는다고 평가한다. 이규창(2006)은 <남북관계발전기본법>이 제3조 2항이 남북한 간의 거래를 국가간의 거래가 아닌 민족내부거래로 규정한 것은 국제사회의 인정이 필요한 부분이며 국가보안법의 일부 조항들은 헌법 및 국제인권규범과 충돌할 뿐 아니라 변화하는 남북관계의 현실에도 부응하지 못한다고 평가했다.

권은민(2021, 179)은 법률해석이 정치현실을 따라가지 못한다는 문제의식에서 “북한의 이중적 지위라는 틀에서 벗어나 북한을 국가로 인정”할 것을

1) 헌법재판소 1993. 7. 29. 선고 92헌바48 전원재판부 [각하] [남북교류협력에 관한 법률 제3조 위헌소원] http://search.court.go.kr/th/pr/th/pr0101_P1.do?seq=0&cname=&eventNum=5807&eventNo=92%ED%97%8C%EB%B0%9448&pubFlag=0&cId=010200&selectFont=

제안했으며 표명환(2021)은 헌법의 영토조항과 통일조항은 수단과 목적의 관계를 가지므로 전통적인 영토조항으로부터 유래한 북한의 반국가단체성보다 이상 헌법상의 지위라 하기 어렵다고 보았다.

북한을 적대하면서도 환대하고자 하는 한국 정부의 이중적 태도는 정권의 변화에 따라 적대의 축과 환대의 축 사이를 단진자처럼 오갔다. 이런 이중적 태도는 남남갈등이라 불리는 남한 사회 내의 정치적 갈등을 증폭시켰고(한관수 외, 2012), 통일, 안보, 평화와 관련한 한국정부의 태도와 그 주제와 관련한 교육에도 꾸준히 영향을 미쳐왔다.

조정아(2007)는 한국 사회가 북한의 존재를 어떻게 정의할 것인지에 대한 합의를 찾지 못하고 있다고 평가했다. 그리고 그 합의의 부재가 통일교육지원법 제2조 통일교육에 대한 정의와 <통일교육지침서>가 북한을 통일을 위한 화해협력의 대상임과 동시에 경계의 대상이라고 설명하는 그 표현에서 극명하게 드러난다고 보았다.

이슬기(2016)는 제3차 교육과정부터 2009 개정 교육과정까지 발행된 26권의 도덕교과서에 나타난 북한 관련 내용을 질적 측면과 양적 측면으로 분석했다. 질적인 측면에서 두드러지는 변화는 과거 반공교육 관점에서 북한에 대한 부정적 인식을 강화하려던 것에서 북한에 대한 균형 잡힌 시각을 제공하려는 방향으로의 전환이다. 양적측면에서는 교과서 내에서 북한을 다루는 내용의 양적 축소가 두드러졌는데 이는 통일에 대해서 가르쳐야 한다는 당위적 과제는 존재하나, 북한에 대해서 어떻게 가르쳐야 하는지에 대한 합의의 부재에서 초래된 결과로 보인다고 평가했다.

한국인들이 북한에 대해 가지고 있는 이미지를 유형화한 박명규와 이상신(2011, 162)의 연구에 따르면 한국인의 북한에 대한 이미지는 교육수준에 따라 유의미한 차이를 보였다. 대학졸업 이상의 고학력군이 저학력층에 비해 북한에 대한 부정적 이미지 값이 낮게 나타난 것이다. 학력이 높아질수록 북한에 대한 부정적 이미지가 감소하는 경향은 매우 뚜렷하게 관찰되었으나 북한에 대한 긍정적 이미지가 증가하지는 않았다. 학력변수가 부정적 이미지의 감소에 영향을 주는 것은 분명하나 긍정적 이미지가 강화되는 것에는 영향을 주지 못한다고 볼 수 있다.

2018년 등장한 평화·통일교육은 이중적인 존재인 북한에 대해 ‘균형’있는 관점을 교육 목표로 제시하고 있다. 이 때의 균형 있는 관점이란 무엇인

가? 조정아 외(2020, 224)는 통일교육원이 북한의 이중성을 고려하고 객관적 사실과 인류 보편의 가치 기준에 근거하여 북한에 대해 ‘균형적 인식’이 가능하도록 교육하라는 지침을 제시하지만 그 ‘균형적 인식’을 가능하게 하는 방법이 무엇인지는 제시하지 않고 있다고 평가하기도 했다.

한국정부가 북한을 이중적 존재로 규정하게 된 원인을 어떻게 분석할 수 있을까? 한 손으로는 등 뒤에 칼을 감추고 다른 한 손으로는 서로에게 악수를 청하는 상황에서 한국정부가 실현하고자 하는 ‘평화·통일교육’의 의미는 여전히 모호하다.

2. 건전한 안보의식 제고

한반도에는 국제 안보환경의 변화, 남북 간 군사적 대치, 북한의 핵문제 등 우리 국가안보를 위협하는 여러 요소가 존재하고 있다. 국가 안보는 이러한 위협으로부터 나와 우리 가족이 영위하는 삶의 터전을 지키고 우리 사회의 자유와 번영을 보호하는 것을 말한다.

국가 안보의 기초는 군사적 위협은 물론 우리 사회 구성원들의 안정과 평화를 위협하는 다양한 위험요소들로부터 인류 보편적 가치와 민주적 제도를 지켜나가려는 건전한 안보의식을 갖추는 데 있다. 이러한 안보의식을 바탕으로 한 안보역량의 강화가 평화통일의 실현을 뒷받침한다는 점을 인식시켜야 한다.

-평화·통일교육의 목표
<평화·통일교육의 방향과 관점>, 통일교육원(2018, 7-8)

한국정부는 평화·통일교육의 목표에 ‘건전한 안보의식 제고’를 포함하고 있다. 이 때의 건전한 안보의식은 군사적 위협은 물론 우리 사회 구성원들의 안정과 평화를 위협하는 다양한 위험요소들로부터 인류 보편적 가치와 민주적 제도를 지켜나가려는 것으로 이것이 국가 안보의 기초라고 설명되어 있다. 그렇다면 평화·통일교육이 지향하는 ‘안보의식 제고’란 무엇인가?

‘안보의식’이라는 단어는 안보와 의식이라는 두 가지 단어로 구성되어 있다. 편안할 안(安)에 지킬 보(保)의 안보(安保)는 안전보장(安全保障)의 줄임말로 외부의 위협이나 침략으로부터 국가와 국민의 안전을 지키는 일이라 사전적으로 정의되며 의식(意識)이라는 단어는 뜻 의(意)에 알 식(識)을 사용하며 사회적·역사적으로 형성되는 사물이나 일에 대한 개인적·집단적

감정이나 견해, 사상이라 정의된다. 그리고 제고(提高)라는 단어는 수준이나 정도 따위를 끌어올린다는 의미로 사용된다.

안보란 무엇인가? 박배균 외(2019)와 같이 한반도의 안보를 영토성에 기반한 안보 논리로 설명하는 입장도 있지만, 정준오(2019, 375)와 같이 국가 안보를 사회 전체의 책임으로 규정하며 국가안보를 국민의 의무로 보는 입장도 있다. 김병연(2018)은 통일교육과 안보교육은 이상적인 미래상으로서의 ‘통일’과 현실적 위협에 대한 대처로서의 ‘안보’ 중에서 하나만을 선택할 수 있는 성질의 문제는 아니라고 보았고, 김병문(2017)은 북한을 주적으로 간주하는 냉전시대의 안보교육이나 국가주도의 독점적 안보논리에서 탈피하여 더욱 다변화되고 폭넓은 인간안보의 개념의 논리에서 안보교육의 틀을 재정립해야할 필요성을 역설하기도 했다.

안보의 개념은 계속해서 분화되어 왔으며 지금도 분화하고 있다. 민병원(2012)은 안보개념은 그 자체로 광범위하면서 모호한 의미를 담고 있기 때문에 탐구하기 쉽지 않은 것으로 간주되어 왔으며, 변화하는 현실을 반영하여 안보를 이해하기 위해서는 너무 설부르게 단정해서는 안 되며 안보 개념을 너무 성급하게 확장해서도 안된다고 보았다. 신안보(emerging security), 사이버안보(cyber security), 식량안보(food security), 생태안보(ecological security)등 ‘안보’라는 개념은 변화하는 현실과 더불어 계속해서 변화하고 있다. 이런 논의들에 기초해 판단한다면 안보라는 개념은 그 성격을 단일하게 고정하여 정의내리기 쉽지 않은 무엇이다.

하지만 평화·통일교육은 ‘건전한’이라는 형용사를 통해 평화·통일교육을 통해 이루고자 하는 안보의 성격을 규정하고 있다. ‘건전(健全)’이라는 단어는 굳셀 건(健)에 온전할 전(全)이라는 의미를 가진 한자어로 사상이나 사물 따위의 상태가 한쪽으로 치우치지 않고 정상적이며 위태롭지 아니하다는 사전적 의미를 가지는데, 한국정부가 보는 ‘건전함’의 기준이 무엇인지는 설명되어 있지 않다.

이 단어들의 의미에 기초해서 ‘건전한 안보의식 제고’라는 한국정부의 평화·통일교육의 목표를 해석해보면 이는 외부의 위협이나 침략으로부터 국가와 국민의 안전을 지키는 일과 관련해서 사회적·역사적으로 형성되는 사물이나 일에 대한 개인적·집단적 감정이나 견해, 사상이 한쪽으로 치우치지 않고 정상적일 수 있도록 그 수준을 끌어 올리는 것이라 할 수 있다. 즉,

국가가 안전보장과 관련한 국민의 감정과 생각의 정상성의 수준을 높이겠다는 것이다.

이 목표는 국가가 국민의 감정과 생각을 ‘교육’을 통해 통제할 수 있다고 보고 있다는 점과 국민의 그 감정과 생각에 대해 ‘건전함’이라는 판단의 기준을 전제하고 정부를 그 판단의 주체로 설정하고 있다는 점에서 문제적이다. 정부에게 시민들의 안보의식의 ‘건전성’ 여부를 판단할 권한이 있는가? 현재 평화·통일교육 목표에서 지향하는 안보의식의 건전성 여부는 무엇에 근거하여 결정되는가? 시민들의 ‘의식’이 정부에 의해 ‘제고’될 수 있는 것으로 상정하는 것은 ‘민주시민교육’을 표방하는 한국정부의 교육정책과 양립 가능한가? 2018년 등장한 한국정부의 평화·통일교육은 이러한 질문들에 대한 충분한 설명을 제공하지 못하고 있다.

‘건전한 안보의식 제고’를 표방하고 있는 한국 정부의 평화·통일교육의 목표는 안전보장과 관련한 국민들의 사상과 감정을 정부가 건전하다고 판단하는 기준에 부합하게 만들 수 있다는 전제를 담고 있는 것으로 보인다. 평화·통일교육의 목표가 국민들의 사상과 감정을 통제 가능한 것이라는 대전제에 기반하고 있다는 추론이 가능해지는 지점이다. ‘건전함’의 기준을 국가가 전유(專有)하고 있는 것이다.

해방 이후 미군정 시기, 식민지 조선의 친일지배세력은 미군정에 협조하며 지배세력의 권위를 이어갔다. 1948년 남한 단독정부 수립 이후, 이승만 정권의 지배세력은 ‘친일’이라는 비판에서 자유로울 수 없었고 민족해방운동의 흐름 속에서 대중적 지지를 얻어가던 ‘공산주의’를 저지해야 하는 이중부담에 직면했다. 지배세력은 자신들의 기득권을 지키고자 남북한 공동정부수립을 꾸준히 요구하며 남한의 단독정부 수립에 반대해왔던 이들을 ‘좌익’으로 규정하고 ‘반공 이데올로기’를 전면적으로 강화한다. 이런 과정 속에서 1948년 12월 1일 ‘국가보안법’이 제정되기에 이른다.

국가보안법이 제정된 이후 1949년에만 11만 8621명이 국가보안법 위반으로 검거되는 등 분단이라는 조건 속에서 ‘반공’이라는 이데올로기는 국가보안법이라는 도구를 통해 국민들의 사상과 감정을 통제하고자 했다. 이러한 통제는 국가보안법에 생사여탈의 권한까지 넘겨주었고 1974년 인혁당 사건(People's Revolutionary Party Incident) 관련자 8명에게 국가보안법에 따른 대법원 선고 20시간 만에 사형을 집행하는 사법살인이 벌어지기도 했

다. 강성현(2013)은 대한민국 정부 수립 시기, 국가와 국민이 형성되는 과정 속에서 ‘국가보안법 위반자-사상범-반국가적이며 비도덕적인 범죄자’라는 의미계열이 만들어졌다고 보았다.

한국사회에서는 ‘국가보안법 위반자’들을 칭하는 용어로서 ‘빨갱이’라는 표현이 빈번하게 사용된다. 주장운(2009)은 ‘빨갱이’라는 용어가 해방 직후에 등장해 1948년 대한민국 정부 수립 전후에 확대되었으며 반공의 제도화를 거치며 한국사회의 지배적 이데올로기가 되었다고 보았다. 물론 국가보안법이 반공산주의 명시하고 있지는 않지만 그 적용 판례들을 살펴보면 국가보안법은 반공을 제도화하는 데 핵심적인 역할을 했다고 볼 수 있다(전상숙, 2005). 이렇듯 ‘빨갱이’라는 용어는 남한만의 단독정부 수립에 반대하던 민족주의자들을 북한의 공산주의자들과 내통하는 용공세력으로 규정하는 방식으로 사용되다가 1948년 국가보안법 제정으로 반공이 제도화되면서 강력한 반공주의와 함께 대대적으로 확산되었다.

2024년의 한국사회에서도 ‘빨갱이’라는 단어를 심심치 않게 들을 수 있다. 분단된 한반도에서 대한민국이라는 국가가 형성되는 동안 정부와 다른 생각을 가진 시민들은 ‘우리를 위협하는 존재’로 규정되고 ‘빨갱이’라고 불리게 되었다. 이 지점에서 ‘우리’가 누구인지 규명해야 할 부담이 발생한다. 평화·통일교육은 건전한 안보의식이 우리 사회 구성원들을 위한 것이라고 설명하고 있기 때문이다. 이런 점에서 한국정부의 평화·통일교육이 ‘우리’라는 호명을 통해 소환하고자 하는 존재는 누구이며 범주와 그것을 결정하는 기준은 대체 무엇인가?

‘건전함’에 대한 정부의 판단이라는 것은 분단의 역사 속에서 공산진영과 자유진영의 대립, 남한과 북한의 적대관계를 내면화한 한국사회의 근현대사의 비극과 맞닿아 있다. 정부가 공식적으로 인정한 사상적 지향과 다른 지향을 가진 시민들이 목숨을 잃었던 한국 근현대사의 비극적 맥락 속에서, ‘우리 vs 빨갱이’라는 이분법을 정부가 공인했던 과거의 상처가 여전히 치유되지 않은 상황 속에서, 현 정부가 추구하는 ‘건전함’이라는 목표는 과거의 반공주의적 이분법과 여전히 결별하지 못했음을 보여주는 징표라고 할 수 있다.

3. 평화적 통일

... 우리가 지향하는 통일은 **평화적 통일**로, 이는 전쟁의 비극이 다시금 이 땅에서 되풀이되어서는 안 된다는 **우리 사회의 일치된 자각과 동의에 근거하고 있음을 강조**한다. 이런 점에서, 통일교육은 우리 사회 구성원들의 평화통일에 대한 긍정적 인식을 제고하고, 적극적 실천의지와 역량을 신장시켜 나가는 데 적극적으로 기여하도록 해야 한다.

- 평화·통일교육의 목표,
〈평화·통일교육의 방향과 관점〉, 통일교육원(2018), p.6

이 규명되지 않은 ‘우리’에 대한 언급은 계속된다. ‘평화·통일교육’의 목표는 “우리가 지향하는 통일은 평화적 통일”이며 전쟁이 재발되어서는 안 된다는 “우리 사회의 일치된 자각과 동의에 근거하고 있다”고 기술되어 있다. 그렇다면 이 때 통일을 지향하는 “우리”는 누구이며 ‘통일을 지향하는 우리’와 평화적 통일에 대해 ‘일치된 자각과 동의를 보이는 우리’는 각각 누구인가? 각각의 ‘우리’는 동일한 ‘우리’인가? 그 ‘우리’는 어떻게 구성되었으며 ‘일치된 자각과 동의’는 누구에게 얻은 것인가? 한국정부가 계속해서 호명하고 있는 ‘우리’는 도대체 누구인가?

대한민국 헌법 4조는 “대한민국은 통일을 지향하며, 자유민주적 기본질서에 입각한 평화적 통일 정책을 수립하고 이를 추진”함을 명시하고 있다. 통일교육원은 2000년부터 매해 〈통일문제이해〉라는 통일교육교재를 발간하고 있는데 2021년 발간된 통일문제이해는 “국토를 분단 이전의 상태로 회복하는 동시에 새로운 하나의 공동체로 거듭나는 것”이자 “서로 다른 두 체제를 자유민주적 기본질서(헌법 제4조)와 시장경제의 기반 위에서 하나로 통합하여 새로운 민족공동체를 건설하는 것”이므로 “통일은 과거로의 회귀가 아닌 미래를 향한 새로운 역사의 창조 작업”이라고 정의한다(통일교육원, 2011, 11). 또한 통일을 국토의 통일이나 체제의 통합과 같은 ‘최종상태(end state)’로 이해하는 결과적 접근보다는 김영삼 정부(1993-1998)때 채택된 한국정부의 공식입장인 민족공동체 통일방안의 3단계, ‘화해협력-남북연합-통일국가 완성’이라는 각각의 단계들을 모두 ‘작은 통일’로 보는 과정적 접근이 중요함을 강조하고 있다.

이 때 통일의 의미는 다섯 가지로 정의되는데, 첫째, 하나의 공동체가 되고자 하는 과정이자 그 결과, 둘째, 지리적 측면에서 국토 면적의 합계가 늘

어나는 것을 너머 한반도와 동북아시아 전체로 우리의 활동영역을 확대하는 것, 셋째, 정치적, 법적 측면에서 체제 단일화를 통해 하나의 공동체, 단일 국가를 수립함으로써 분단으로 인한 문제와 전쟁의 위협을 극복하고, 넷째, 서로 다른 두 경제권을 통합을 통해 더 큰 경제발전의 기반을 마련하는 것, 다섯째, 하나의 사회문화공동체를 이루어 한반도의 모든 구성원들이 ‘우리 의식(we-feeling)’을 가지고 단일국가의 태두리 안에서 소속감을 공유하게 되는 것이다. 한국 정부가 표방하는 ‘통일’은 현재 휴전선 이남에 국한되어 있는 ‘우리 의식’이 휴전선 이북으로도 확장되는 것이라 볼 수 있다. 그렇다면 이 ‘우리 의식’의 근거는 무엇이며 이 때의 ‘우리’는 대체 누구인가?

문아영·이대훈(2019, 35)은 한국사회의 안보교육이 외부의 적을 활용하는 방식을 지적한 바 있다. 나와 우리 가족을 지키기 위한 정신무장이 국가 안보의 기초이자 항구적 평화를 가져올 토대라는 연결고리가 성립하기 위해서는 외부의 적이 필수적이라는 것이다. 적으로 규정된 존재들로부터 우리를 지키는 것은 정당화되기 쉬우므로 효과적인 국가중심 안보교육을 위해서는 국가주의와 민족주의를 동원하여 외부의 적과 우리 민족은 다르다는 공동체적 합의가 있는 것처럼 설명하는 것이 국가안보 중심의 교육이 채택해 온 효율적 방식이었다는 것이다.

... 국가 안보는 이러한 위협으로부터 나와 우리 가족이 영위하는 삶의 터전을 지키고 우리 사회의 자유와 번영을 보호하는 것을 말한다.

국가 안보의 기초는 군사적 위협은 물론 우리 사회 구성원들의 안정과 평화를 위협하는 다양한 위협요소들로부터 인류 보편적 가치와 민주적 제도를 지켜나가려는 건전한 안보 의식을 갖추는 데 있다. ...

-평화·통일교육의 목표

〈평화·통일교육의 방향과 관점〉, 국립통일교육원(2018, 7)

이렇듯 안보가 ‘우리’로 국한되는 한계를 담지하면서도 휴전선 이북의 ‘그들’까지 포괄하는 한민족으로서의 ‘우리’에 대한 열망과 동시에 휴전선 이남의 ‘우리’와 다른 ‘그들’에 대한 거부가 병존해 온 한국 사회에서 ‘평화적 통일’이란 대체 무엇을 의미하는가? 평화적 통일을 목표로 삼고 있는 평화·통일교육에 대한 설명은 평화가 무엇인지 전혀 규명하지 않는다. 평화의식이

필요하다고 하지만 그 평화의식이 무엇인지 구체적으로 설명하지 않는다.

통일부가 출판한 <2021 한반도 평화이해>는 한반도 맥락에서 평화를 어떻게 정의하고 적용할 것인지에 대해 다루고 있다. 요한 갈통과 엘리스 보울딩을 비롯한 연구자들을 인용하여 한반도에 평화가 필요한 이유를 전쟁 위험의 감소와 제거, 한반도에서 살아가는 모든 사람의 인권과 인간다운 삶 보장, 분단의 비평화적 요소 해소, 민주주의의 진전 등으로 소개하고 있는데 흥미로운 지점은 “우리 민족”의 평화 관련 논의에 주목해야 한다고 기술하는 부분이다.

우리 민족은 근대와 현대를 통해서도 평화에 대한 논의를 꾸준히 계속해왔다. 현재, 우리는 분단이라는 비극적 상황 앞에 누구 못지않게 평화에 대해 관심을 기울여야 하는 입장에 있다. 이는 우리에게 평화의 의미와 개념에 대한 주목이 요구되는 이유이기도 하다.

- I. 평화, 어떻게 볼 것인가
<한반도 평화이해>, 국립통일교육원(2021, 48)

이 때의 우리 민족은 분단 이전의 한민족을 소환하는 것으로 건전한 안보의식의 관점에서는 호명할 수 없는 휴전선 이북의 ‘그들’이 여기에서는 ‘우리’라는 이름으로 호명된다. 물론 지금의 ‘그들’이 여전히 ‘우리’는 아니지만 말이다. ‘우리’이면서 ‘그들’인 이중적 존재로서의 북한은 누구를 가리키는가? 북한 사회를 구성하고 있는 다양한 존재들을 한국 정부가 규정한 북한의 두 가지 정체성으로 포섭하는 것은 가능한 기획인가? 국가안보의 위협임과 동시에 협력의 대상이라는 이원론 사이에서 사라진 목소리들은 누구의 것인가? 이 질문을 한국 사회의 구성원들에게도 적용할 수 있다. 이중적 존재로 규정된 북한을 균형 있게 인식하라고 요청받는 대상은 누구인가? 이중적 존재로 규정된 북한 이해를 강요받는 과정에서 사라진 목소리는 누구의 것인가?

4. 소결

앞서 언급했듯, 한국정부가 설정한 ‘건전한 안보의식’은 군사적 위협은 물론 우리 사회 구성원들의 안정과 평화를 위협하는 다른 위험요소들로부터

인류 보편적 가치와 민주적 제도를 지켜나가려는 것이라 부연되어 있다. 우리 국가의 안보를 위협하는 다양한 위험요소 중에서 ‘국제 안보환경의 변화’, ‘남북간 군사적 대치’, ‘북한의 핵문제’ 세 가지는 구체적으로 언급되었다. 이는 현재 한국정부가 안보라는 광의의 개념 속에서 ‘군사안보 중심의 국가안보’에 그 주안점을 두고 있음을 추측하게 한다.

통일의 과정은 튼튼한 안보에 기초하여 진행되어야 한다. 항구적인 평화를 정착시키는데 있어 강한 안보는 평화를 지키는 토대가 된다. 오늘날 안전이 다각적으로 위협받는 냉엄한 현실에서 우리의 안보를 확보하는 것은 무엇보다 중요하고 긴요한 일이다.

평화통일은 튼튼한 안보에 기초하여 남북 간의 화해와 협력을 통한 공존공영과 평화정착을 통해 달성될 수 있다. 남북한이 평화적으로 통일을 이루기 위해서는 우선 통일을 함께할 상대로서 서로의 실체를 인정하고 호혜협력의 관계로 발전해 가야 한다. 오랜 분단 시기 남북한은 대립과 갈등 속에 상호 불신과 적대의식을 강화시켜 왔기 때문에 이를 극복하는 노력이 통일에 앞서 선행되어야 한다.

- 평화·통일교육의 중점방향,
평화·통일교육의 방향과 관점, 통일교육원(2018), p.12

평화·통일교육의 목표에 이어 중점방향에 대한 설명에도 ‘튼튼한 안보=우리 안보’에 대한 강조는 계속해서 이어진다. 하지만 이 ‘튼튼한 우리 안보’ 서사는 이내 남북 간의 화해와 협력의 필요성으로 방향을 전환한다. 이것이 평화·통일교육의 목표이자 중점방향이라고 했을 때 이 교육에 참여할 진행자나 학습자들이 느낄 혼란에 대해서는 충분한 안내가 없다. 이에 대해서 오기성(2017, 212)은 “상대방을 적이나 경계대상으로 규정하는 안보의 대상에 대한 인식을 강화시키는 교육과 통일을 이루어야 할 대상임을 가르치는 교육이 어떻게 연계될 수 있는지에 대한 고민이 부족해 보인다”고 평가하기도 했다.

지난 문재인 정부의 평화·통일교육은 국민에게 정부가 ‘건전하다고 생각하는 안보의식’을 ‘인식시켜’주고자하지만 그 ‘건전함’의 토대나 ‘안보’의 토대 모두 적대적 이분법의 틀을 벗어나지 못했다. 한반도의 분단이 과거 제국주의 열강의 침략전쟁과 냉전의 과정 속에서 지속되며 재생산되는 현실임을 반영하지 않는 한국정부의 평화·통일교육은 ‘북한’을 ‘그들’로 규정하고 ‘남한’을 ‘우리’로 규정하는 적대적 이분법의 구도를 탈피하기 어렵고 그 이

분법적 구도를 탈피하지 않는 한 현재의 군비경쟁 구도에서도 벗어나기 어렵다.

북한 또는 남한이라고 불리는 그 사회를 구성하고 있는 구성원들은 결코 단일하지 않다. 현재 한국 정부의 평화·통일교육은 ‘건전함’이라는 지향 속에 남북한의 사회 구성원의 다양성을 의도적으로 배제하고 북한 또는 남한으로 분류되지 않으나 한반도의 분단과 분명히 연결되어 있는 수없이 다양한 한반도 디아스포라들을 침묵시키는 억압으로 작동한다.

바로 이런 맥락에서 한국 정부의 ‘평화·통일교육’은 ‘우리’라는 실체를 고정할 수 없는 현실을 인정하지 못함으로써 계속해서 실패한다. 왜냐하면 ‘우리’라는 그 정체성은 단일하거나 고정된 것이 아니라 맥락에 따라, 상황과 따라 계속해서 변화할 수밖에 없기 때문이다.

프레이리(1970)는 현실을 고정된 것으로 보고, 학생들에게 지식을 주입하려고 하는 은행저금식 교육(Banking concept education)을 비판한 바 있다. 학습자들이 세계 속에서 자신이 존재하는 방식을 비판적으로 인식하며, 세계와 더불어, 세계 속에서 살아가는 스스로를 발견하는 것의 중요하다는 것이다. 프레이리의 문제의식에 비추어 보았을 때, 이중적 존재로서의 북한을 규정하고 그에 따라 학습자가 습득해야 할 건전한 안보관을 고정해 둔 한국 정부의 평화·통일교육은 은행저금식 교육의 전형이라 할 수 있다.

정부가 공식화된 지식을 전달함으로써 건전한 안보관을 사회 내 주류인식으로 만들고자 하는 욕망은 목표를 설명하는 문장의 종결어미 “인식시켜야 한다”에서도 다시 한 번 확인할 수 있다. 2018년 등장했던 한국정부의 평화·통일교육은 교육의 대상을 인식시킬 수 있는 주입대상으로 본다는 전체 위에 만들어졌다. 이러한 접근은 교육의 대상으로서의 ‘국민’을 수동적 존재로 상정하고 있다. 이는 존 듀이가 가장 우려했던 ‘주입(imposition)’의 전형이기도 하다(Stanley, 2006, 95). 민주시민교육을 정책적으로 표방하는 한국정부였지만 안보라는 개념과 맞닿은 평화·통일교육의 영역에서 민주시민이라는 주체들은 더 이상 호명되지 않는다. 다만, 국가의 건전한 안보관을 수용하도록 독려될 뿐이다.

IV. 결론 및 제언

한국 정부의 평화·통일교육은 학습자들과 함께 북한을 어떻게 바라볼 것인지에 대해서 논의하지 않는다. 학습자들은 정부가 설정한 ‘이중적 존재로서의 북한’을 상식으로 받아들이도록 규정되었을 뿐 그에 대해 문제제기할 수 있는 주체로서 초대되지는 않은 셈이다.

평화교육은 평화롭게 살고(living peace) 평화를 만들어가기(building peace) 위한 역량 개발을 돕는 전체적이며 학제적이고 변혁적인 교육 활동이자 역량을 중심으로 구성되고 실천되어야 하는 교육으로 정의할 수 있다(이대훈 외, 2019, 19). 그러나 한국정부의 평화·통일교육은 국가가 허락하는 평화만을 전제로 해왔다. 정부에 따라 그 평화의 스펙트럼이 조금씩 확장되고 줄어들기는 했어도 대전제는 늘 동일했다. 국민은 교육의 대상이지 교육의 주체가 아니며, 안보의 대상이지 안보의 주체는 아니라는 것이다.

한국정부의 평화와 통일에 관한 교육정책들은 평화·통일교육이라는 이름으로도, 통일교육이라는 이름으로도 포섭되지 않는 다종다양한 안보교육-류를 배태하였다. 이러한 군사안보 중심의 국가안보의 세계관이 국가교육과정을 독점하게 된 환경은 앞서 검토한 분단이라는 상황과, 헌법의 한계, 그리고 국가보안법이라는 실존적 위협이라는 세 가지 조건 위에서 형성된 것으로 볼 수 있다. 그리고 이 세 가지 조건은 한국 사회의 교육 전반에 영향을 미침으로써 민주정부가 들어서든, 진보교육감이 당선되든, 시민교육이 교육부의 주요 의제가 되었든지 간에 상관없이 시민의 ‘안보관’만큼은 국가적 통제의 대상이 되는 현실을 자연스러운 것으로 여겨지게 한다.

윤석열 정부는 출범 이전부터 ‘선제타격’을 강조하며 ‘힘에 의한 평화’를 강력하게 주창했다. 그리고 그에 걸맞게 강력한 한미일동맹을 표방하며 그 어떤 국가보다도 선명한 진영대결의 선봉을 자처했다. 그렇다면 문재인 정부의 ‘평화’는 어떤가? 문재인 정부는 남북정상회담이라는 강력한 모멘텀을 만들어 내며 ‘평화’를 표방했으나, 역대 어느 정부보다 가파른 국방비 증가율을 기록했다.

위기관리와 외교적 측면에서 두 정부의 정책은 크게 다르지만 “힘에 의한 평화”라는 지향에서는 크게 다르지 않다. ‘국가안보’를 통해서 ‘평화’를 가져오겠다는 입장은 ‘힘에 의한 평화’를 강조하면서 강자의 주도 아래 약자가

관리되는 힘의 시스템을 정당화한다. 이러한 안보교육의 프레임은 아이들의 일상, 어른들의 일상, 현대사회의 일상 속에 스며든 권력관계와 경쟁중심 성과주의 경험과 연계되어 외부의 적을 규정하고 제압해나가는 방식으로 삶의 장면 속에 촘촘하게 엮어져 들어간다.

협력의 대상으로 북한을 바라보기 위해서는 ‘북한의 핵문제’가 북한만의 문제가 아니라 전지구적 문제임을 이야기할 수 있어야 한다. 동서냉전의 명확한 이분법적 대립구도가 무너지면서 발생하게 된 다자 관계 속에서 핵을 둘러싼 국제사회의 갈등은 비단 ‘북한’만의 것이 아니다. 남북 간의 군사적 대치라고 말하지만 그것은 남과 북 사이의 군사적 대치만이 아니라 미국과 중국, 일본과 러시아를 비롯한 세계의 군사적 갈등과 연계되어 있다.

스톡홀름국제평화연구소(2024)에 따르면 2023년 세계군사비지출은 2조4천430억달러(약 3천375조원)를 기록한 것으로 집계되어 역대 최고치를 또다시 경신했다. 유엔환경계획(UN Environment Programme, UNEP)은 기후위기 적응비용으로 2024년부터 10년간 매해 2150억달러(약 277조7250억원)가 필요하다고 밝혔다. 그러나 해마다 선진국들이 지급하는 기후위기 적응 분담금은 오히려 감소하는 추세이다. 한국정부는 지난 10년간 이스라엘에 꾸준히 무기를 수출해왔고, 2024년 10월, 가자지구의 어린이 사망자가 2만 명을 넘어섰다는 소식이 들려온다.

하지만 전쟁은 계속되고 있고, 전쟁 준비 역시 그치지 않는다. 인공지능이 이미 전장에서 사람을 죽이는 무기로 사용되는 현실에서 인간은 누구이며, 누구여야 하는가에 대한 질문을 마주했으나 그 질문에 대한 응답을 채 듣기도 전에 기술은 저 멀리 앞서 달리고 있다. 대결적이고 적대적인 냉전적 세계관과 호전적인 군사주의가 전 지구를 식민화하고 있는 것이다. 지구가 총체적 위기에 빠져 있는 상황에서 ‘우리’는 누구인가? 누구여야 하는가? ‘우리’가 규정되면 ‘우리가 아닌 존재’ 역시 규정된다. ‘우리’라는 정체성의 확립은 곧 ‘우리가 아닌 존재’를 동시에 확립하는 것이다.

레비스트로스(1952)는 특정한 인종을 문화의 중심으로 설정한 것이 초래한 불평등에 대해 문제제기한 바 있다. 백인들이 문명의 중심으로 설정되고 유색인종은 야만으로 표상되어온 인종주의와 민족주의의 이분법은 특권을 설정함으로써 이득을 누린 집단이 설계한 것으로 지속적인 차별을 양산하며 제국주의의 배경이 되었다. 이러한 ‘정체성’과 관련한 이분법은 일상의 모든

순간에 침투해 있어 그 이분법이 있다는 사실을 인식하는 것조차 어려운 일이다. 주디스 버틀러(1990, 184)는 정체성에 대한 담론들이 ‘타자’라는 대립물을 통해 ‘나’를 설정하며 이 대립을 필연적인 것으로 받아들이게 해 ‘이분법’이 작동하는 방식 자체를 감춘다고 보았다.

한국 정부가 규명되지 않은 ‘우리’를 주창하는 동안 평화도, 통일도 요원해졌고, 대체 누구인지 알 수 없는 ‘우리’라는 허상만이 공허하다. 변화를, 그리고 평화를 위해서는 ‘우리’에 대한 규정이 유동적일 수밖에 없으며, 또한 맥락에 따라 유동적이어야만 하는 실존적 현실을 직면하고, 국가에 구속받지 않는 상상력을 촉진할 수 있는 새로운 교육적 논의와 접근이 필요하다. 유네스코 국제미래교육위원회(2021)는 보고서를 통해 “정의롭지 못한 부분을 바로잡고 미래를 바꿔 놓을 교육을 위한 새로운 사회계약이 필요”함을 강조하기도 했다.

평화와 통일 사이에 놓인 가운뎃점이 아주 작게 표시된 블랙홀 같다. 그 블랙홀에는 평화와 통일에 대해 이야기할 때 규명되었어야 하는 수많은 복잡성과 다양성, 혼종성들이 국가주의와 군사주의의 구태 및 관성적 통일담론의 중력을 벗어나지 못한 채 간헐 버렸다. 기회임과 동시에 한계였던 평화와 통일 사이의 블랙홀을 탈출하는 방법은 그 무엇도 빛보다 빠를 수 없다는 고정관념을 탈피하는 것에서부터 시작된다. 마찬가지로 평화와 통일 사이, 우리와 그들 사이의 블랙홀에서 탈출할 수 있는 유일한 방법은 그 평화와 통일, 우리와 그들을 적대적 이분법의 식민지로 만든 군국주의의 망령으로부터의 탈주일 것이다.

문아영은 평화교육단체 피스모모의 대표이며 서울사이버대학교에서 평화구축개발론을 강의하고 있다. 대표저서: 『분단체제를 살아내며 넘나드는 탈분단 평화교육』(더슬래시, 2022).

참고문헌

- 강성현. 2013. “아카(ア力)와 ‘빨갱이’의 탄생 -’적(赤-敵) 만들기’와 ‘비국민’의 계보학.” 『사회와 역사』 제100호, 235-277.
- 권은민. 2021. “북한의 법적 지위에 대한 서론적 고찰-북한의 국가성 인정의 관점에서.” 『북한법연구』 제25호, 151-185.
- 김진환. 2021. “한국 정부의 통일교육: 역사, 현황, 방향.” 『통일과 평화』, 제13집 2호, 433-479.
- 김병연. 2018. “통일교육지원법의 쟁점과 개정방안 연구.” 『도덕윤리과교육』 제58호, 115-135.
- 김병문. 2017. “한국 안보교육의 활성화 방안: 안보개념과 안보교육 행위자의 역할을 중심으로.” 『한국보훈논총』 16(3), 9-34.
- 문아영·이대훈. 2022. 『분단체제를 살아내며 넘나드는 탈분단 평화교육』. 서울: 더슬래시
- 민병원. 2012. “안보담론과 국제정치.” 『평화연구』 20(2), 203-240.
- 박명규·이상신. 2011. “현상과 이미지 : 북한 이미지의 측정과 분석.” 『통일과 평화』 제3권 1호, 146-156.
- 박배균·백일순. 2019, “한반도 접경지역에서 나타나는 안보-경제 연계와 영토화와 탈영토화의 지정-지경학.” 『대한지리학회지』 제54권 2호.
- 송영훈. 2019. “페다고지와 운동으로서의 평화·통일교육.” 제7회 통일교육주간 개막식 및 평화·통일교육 컨퍼런스 (5월 20일), 서울.
- 오기성. 2017. “통일교육지침서의 분석연구.” 『평화학연구』 제18권 4호, 201-227.
- 오기성. 2019. “통일환경 및 통일의식 변화에 따른 교육의 과제: 평화·통일교육의 핵심역량 중심 접근.” 제7회 통일교육주간 개막식 및 평화·통일교육 컨퍼런스 (5월 20일), 서울.
- 이규창. 2006. “남북관계 발전에 관한 법률」의 분석과 평가 -남북한 특수관계 및 남북합의서 관련 조항을 중심으로.” 『법조』 제55권 8호, 159-195.
- 이동기·송영훈. 2014. 『평화·통일교육 추진전략 연구』. 서울:유네스코한국

위원회.

이대훈·김병연·이슬기·최하늬. 2019. 『학교현장적용을 위한 평화교육 정책연구』. 서울:서울시교육청교육정보연구원.

이슬기. 2016. “중학교 도덕 교과서에 나타난 북한에 대한 내용 분석.” 『도덕윤리과교육』 제53호, 77-100.

전상숙. 2006. “사상통제정책의 역사성:반공과 전향.” 방기중 편. 『연세국학총서 45: 식민지 파시즘의 유산과 과제』. 서울: 해안.

정준오. 2019. “국가안보를 위한 국가비밀보호 개선 방향 연구.” 『전략연구』 제26권 2호.

조정아. 2007. “통일교육의 쟁점과 과제.” 『통일정책연구』 제16권 2호.

조정아, 김엘리, 문아영, 윤보영. 2019. 『평화교육의 실태와 쟁점: 통일교육의 접점을 중심으로(KINU 연구총서 19-23)』. 서울:통일연구원

주창윤. 2009. “해방 공간, 유행어로 표출된 정서의 담론.” 『한국언론학보』 제53권 5호, 360-383.

통일부 국립통일교육원. 2018. 『평화·통일교육: 방향과 관점』.

통일부 국립통일교육원. 2021. 『통일문제이해』.

표명환. 2021. “헌법상 북한의 지위와 새로운 해석 가능성에관한 검토.” 『원광법학』 제37권 제3호. 29-49.

피스모모 평화/교육연구소. 2024. SIPRI 연감 요약본 한국어번역본.

한관수·장윤수. 2012. “한국의 보수와 진보의 대북관에 대한 연구.” 『한국정치학회보』 제46권 1호, 63-88.

92헌바48,남북교류협력에관한법률 제3조위헌소원, 헌재1993.7.29.헌바48, 공보 제3호, 258(전원재판부)http://search.court.go.kr/ths/pr/ths_pr0101_P1.do?seq=0&cname=&eventNum=5807&eventNo=92%ED%97%8C%EB%B0%9448&pubFlag=0&cId=010200&selectFont=

Judith P. Butler. 1990. 『Gender trouble: feminism and the subversion of identity』. Routledge, Chapman & Hall, Inc.

Levi-Strauss. 1952. 『Race and History』 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000002896>

Paulo Freire. 1970. 『PEDAGOGY of the OPPRESSED』. New York:The

Continuum.

UNESCO, 2022. 『Reimagining our futures together: a new social contract for education』. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>

William B. Stanley. 2006. “Education for social reconstruction in a critical context.” In Karen L. Riley (Ed.), *Social reconstructionism: People, politics, perspectives* (chapter 5, pp. 89–110). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Abstract

Peace Education in the Republic of Korea: The Sliding Signifier - A Critical Analysis of the Relationship between Peace and Unification Represented by the Middot

A-Young Moon *

This study critically examines the ‘Peace · Unification Education’ policy that emerged during the Moon Jae-in administration(2017-2022). The ‘Peace · Unification Education’ policy simply connects the two concepts of peace and unification with a middot(·) without sufficiently reflecting the complex context of the two concepts. This study analyzes the goals of ‘Peace · Unification Education’ by dividing them into three: South Korea’s dual relations with North Korea, raising *sound security awareness*, and peaceful unification. It criticizes that each goal solidifies North Korea and South Korea as antagonistic identities, reinforces a nationalistic worldview centered on military security, and overlooks the diversity and complexity required in the process of pursuing peace. In this context, this study points out that the ‘peace · unification education’ policy not only positions learners as passive beings, but also defines citizens as objects of policy rather than subjects, and that the South Korean government’s peace · unification education is still unable to escape hostile dichotomies and militaristic inertia that the reality of the division presses on. The paper proposes an educational paradigm shift that can more comprehensively reconstruct the issues of peace and unification.

Key Words: peace · unification education, peace education, sound security consciousness, dual relationship with North Korea, peaceful unification

논문투고일: 2024. 11. 11.

논문심사일: 2024. 11. 14.

게재확정일: 2024. 11. 24.

* Representative, PEACEMOMO.

Adjunct Professor, Department of Unification, Security and North Korean Studies, Seoul Cyber University. ayoung@peacemomo.org