

민족, 인권, 평화에 관한 다원적 통일교육의 인식론¹⁾

이 기 범
(숙명여자대학교 교수)

《요약》

통일교육은 분단과 분단 극복 과정에 대한 다양한 인식론으로 구성되는 다원적 담론의 장이다. 본 연구는 통일교육의 더 타당한 방향을 설정하기 위하여, 새로운 인식론을 대표한다고 여겨지는 문화적 상대주의와 보편주의를 검토하고 대안으로 '상호작용적 보편주의'를 제시한다. 문화적 상대주의는 북한 문화를 정당하게 이해하는 한편 남한 사회의 획일성을 성찰하고 다양성을 존중하는 통일교육이 필요하다고 제안한다. 보편주의는 상대주의가 북한 문화의 부정적 관행을 당연시할 수 있다고 경계하여, '민족' 혹은 '인권' 같은 보편적 가치로 통일을 구상하는 교육을 제시한다. 상호작용적 보편주의는 보편성이 절대적인 것으로 인식될 때 초래되는 문제를 우려한다. 대안으로 보편성을 남북한이 더 적절한 통일 방안을 찾아가는 의사소통 과정에서 '공통 참조점'으로 인식하고, '평화'를 공통 참조점으로 활용할 것을 제안한다. 본 연구는 이 논의를 통해 적절한 통일의 개념과 과정이 모색되도록 통일교육과 평화교육이 상호 수렴될 수 있는 방안을 제시한다.

주제어: 통일교육, 민족교육, 인권교육, 평화교육, 문화적 상대주의, 보편주의, 상호작용적 보편주의

I. 서론

교육은 자아, 타자와 세계에 대한 다양한 이해가 소통되는 기회를 제공함으로써, 그것들을 성찰하고 변화시킬 수 있는 역량을 기르는 제도화된 활동이다. 이러한 교육의 의미를 따르면 통일교육은 남한 사회, 북한 사회, 남북 관계와 국제관계에 대한 다양한 이해의 기회를 제공함으로써, 그것들을 성찰하고 변화시켜 통일을 실현할 수 있는 역량을 기르는 제도화된

1) 본 연구는 숙명여자대학교 2003년도 교내연구비 지원에 의해 수행되었음.

활동이다. 그러므로 통일교육은 분단과 분단 극복에 대한 인식론에 기초한다. 모든 교육이 그러하듯이 통일교육의 인식론이 다양할 수 있기 때문에 단일 담론으로 존재할 수 없다. 남북한 사회와 관계에 대한 다양한 인식론이 존재하고, 이것들이 통일교육에서 제시되고 경쟁하기 때문에 통일교육은 다원적 담론의 장이 된다.

과거의 정부 주도 통일교육은 남한 체제의 우월성과 남한 주도 통일의 정당성을 객관적으로 정립하는 역할을 수행하였다. 이 통일교육의 인식론은 객관주의에 근거하여 통일 방안에 대한 대안을 인정하지 않으며 남한에 대한 비판을 허용하지 않는 단일 담론이었다. 이 담론은 ‘체제 중심 통일교육,’ ‘이데올로기 교육’(정상돈, 2002), ‘통일교육의 체제 우위 모형’(한만길, 2001, p. 40)으로 불리기도 한다. 과거는 냉전시대였으므로 공산주의 이데올로기 비판이 필요했고 통일교육은 바로 이데올로기 비판이라고 하는 교육의 순기능을 수행했다는 주장도 있다(이규호, 1997, p. 146). 또한 북의 이데올로기 학습에 비하면 남한의 교육은 덜 왜곡되었다는 변해도 있을 수 있다. 그러나 이러한 변호가 결국은 남한 사회의 민주주의의 역량이 북한 보다 더 축적되었다는 판단에 근거한다고 하면, 남한 자신이 민주주의 발전 수준에 적합하도록 통일교육을 발전시켜야 한다.

통일교육은 당연히 통일을 목표로 설정하되, 남북이 공동으로 인정할 수 있는 가치와 선을 지향하도록 기획되고 수행되어야 한다는 발상의 전환을 요구받고 있다. 예를 들자면, 6·15 공동선언으로 남북은 분단 이후 처음으로 모든 형태의 통일이 정당한 것이 아니라 평화통일이 정당한 통일임을 함께 밝히고 있으며, 이에 의하면 통일교육은 평화를 가치로 지향하게 된다(함택영 외, 2003). 발상 전환의 필요성은 남북관계의 변화 뿐 아니라, 통일교육이 하나의 독립된 교육으로서 가지는 정당성과 유용성에 대한 문제 제기에서도 비롯된다. 통일교육은 교육영역으로 독자적 목적과 내용을 가질 수 있도록 타당화 과정을 충분하게 거치지 못했다. 남북 분단의 특수 상황에서 이데올로기적 필요성에 의해 출현했다는 혐의가 짙다. 우리는 흔히 교육의 의미를 헤아리지 않고 ‘예비군교육’, ‘민방위교육’, ‘새마을교육’ 등과 같은 표현을 무리 없이 받아들인다. 그러나 예비군교육이나 민방위교육처럼 단순한 정보와 기술을 반복하여 주입하는 것을 교육이라고 할 수 없고, 새마을교육처럼 검증되지 않은 특정 가치가 전달되는 것을 교육이라고 할 수 없다. 통일교육도 이러한 맥락에서 교육학적으로 검토되어야 한다. 이러한 필요성에 의해, 보편적으로 인정될 수 있는 공동선(common good) 혹은 공통 가치를 설정하고, 이를 활용하여 분단과 통일에 대한 다각적 이해, 성찰, 전망이 가능하도록 하나의 독립된 영역으로 통일교육을 기획하는 다양한 접근들이 제안되고 있다.

정부 주도의 통일교육은 6·15 남북 공동선언을 계기로 남북 관계와 통일 환경이 괄목할 만하게 바뀌면서, 이러한 요구를 수용하여 변화를 시도하고 있다. 올해 통일부가 펴낸 <2004 통일교육기본지침서>를 참고하면, 가장 큰 변화는 통일교육의 역할이 재설정된 것이다. 지침서(2004, p. 3)는 통일교육의 필요성의 하나로 “통일문제와 관련된 ... 국민의 의견을 수렴하

는 통로로서 중요한 의미를 지닌다.”라고 서술하고 있다. 이러한 변화는 통일교육이 정부의 통일정책을 전달하는 역할 뿐 아니라, 통일에 대한 다양한 관점을 소통하고 수렴하는 역할을 해야 한다는 필요성을 인식한다는 데 의의가 있다. 즉 통일교육을 통일 논의를 활성화하는 사회적 담론의 장으로 재규정하려고 노력하고 있다. 북한 이해에서도 북한을 “통일의 동반자이자 현실적 위협”인 이중적 존재로 설명하며 복잡성(complexity)을 인식하는 쪽으로 바뀌고 있다. 또한 통일의 과정에서 공유하고 지향해야 할 가치를 “자유민주주의와 민족공동체 의식을 바탕으로 한 통일·안보관 정립”(6)과 같은 서술을 통하여 분명히 제시하고 있다. 북한 이해와 마찬가지로 통일 환경도 복잡적이므로 통일과정이 지향해야 하는 가치도 복잡적으로 나타난다. 인류 보편적 가치로서 자유민주주의를 지향하면서, 국제 정세에 대처하고 남북한 동질성을 회복하기 위해 민족공동체 의식이 함양되어야 한다는 것이다. 정부 주도의 통일교육은 통일 환경 변화의 사실적(de facto) 측면과 통일이 지향해야 할 규범적(de jure) 측면의 균형을 유지하려고 노력한다는 점에서 과거의 이데올로기 교육과 다르다.

정부의 통일교육에서 가장 의미 있는 변화라고 여겨지는 부분, 즉 사실적 측면과 규범적 측면의 연관성은 더 고려되어야 한다. 자유민주주의와 민족공동체 의식 그리고 통일관과 안보관은 현실적으로 동시에 필요하다고 인정되는 규범들이다. 그러나 자유와 공동체, 민주주의와 민족주의, 통일과 안보가 역사적 사실로서 그리고 규범적 가치로서 충돌 가능성이 있다는 것도 인정되어야 하고, 이를 최소화할 수 있는 교육의 방향도 충분히 제시되어야 한다. 예를 들자면 민족공동체의 차원에서 “남북한 주민의 ‘다름’을 강조하기보다는 ‘같음’과 ‘유사성’에 주목할 수 있도록 지도해야 한다”(2004, p. 103)는 원칙과 “생활방식으로서의 자유민주주의의 가치와 탁월성에 대하여 학습자들이 확신을 가질 수 있도록 지도해야 한다”는 원칙이 공존해야 하고 실제로 공존할 수 있는 가능성이 제시되어야 한다. 이러한 노력을 통해 정부의 통일교육은 통일의 가치와 방안에 관한 합의의 폭을 넓혀가는 공적 담론의 장으로 발전되어야 한다.

시민사회의 통일교육은 정부의 통일교육보다 더 다양한 접근을 시도하는 역할을 할 수 있다. 시민사회에서 나타나는 새로운 접근들은 통일을 공론화하여 공공성을 재인식하려고, “왜 통일을 해야 하며 어떤 통일을 어떻게 할 것인가?”라는 주제에 초점을 둔다. 새로운 접근들은 기존 통일교육이 통일을 이념, 체제, 구조, 정치경제의 객관적 차원으로 제한함으로써 통일을 단일 담론으로 화석화하고 사람들의 무관심을 야기했다고 비판한다(전효관, 2002; 정상돈, 2002). 사회적 담론의 장으로서의 통일교육은 통일의 타당한 개념(인식론)과 과정(실천론)을 모색하려고 노력한다(남북어린이어깨동무, 2000; 2001; 고병현, 2002; 김국현, 2004; 권혁범, 2000b; 박찬석, 2003; 이기범, 2001; 이근철·오기성, 2002; 전국교원노동조합, 2001; 정진경 외, 2002; 조한혜정, 2000a; 한만길, 2001; 추병완 외, 2002; 평화를만드는여성회, 2001). 또한 통일을 단순한 남북의 통합으로 보는 대신 분단의 여러 모순들을 극복하는 종합적 과정

으로 인식하고, 통일을 통해 남북한 사회가 질적으로 변화할 수 있는 방안을 제안한다. 통일 교육의 새로운 시도는 곧 통일의 인식론의 전환을 의미하므로, 가히 ‘패러다임의 전환’이라 부를 만 하다.

본 연구는 통일교육의 타당한 방향을 설정하기 위하여, 통일교육의 새로운 인식론을 대표한다고 여겨지는 문화적 상대주의와 보편주의를 검토하고 대안으로 상호작용적 보편주의를 제시한다. 문화적 상대주의는 자기 우월감을 정당화하는 객관주의를 벗어나서, 남한 사회의 확실성을 성찰하고 다양성을 존중하는 실천으로 통일교육을 구성하자고 제안한다. 보편주의는 상대주의의 업적을 평가하지만, 북한 사회의 특수성 특히 부정적 관행을 정당화하는 방편이 될 수 있는 한계를 경계한다. 그러므로 보편주의는 통일교육에서 ‘민족’ 혹은 ‘인권’ 같은 보편적 가치를 설정하여 분단의 모순을 비판하고 극복해야 한다고 주장한다. ‘상호작용적 보편주의’는 통일교육에서 보편성의 역할은 인정하지만 보편성이 절대적인 것으로 인식될 때 초래되는 문제를 예상하고, 보편성은 남북이 의사소통과 같은 상호작용을 통해 더 적절한 통일의 방안을 협력적으로 찾아가는 ‘공통 참조점’으로 활용되어야 한다고 주장한다. 그리고 ‘평화’가 구체적 상황에서 공통 참조점으로 보편성을 가질 수 있음을 논의하고, 평화의 ‘상황적 보편성’을 활용할 수 있는 통일교육의 방안을 제시한다. 본 연구의 목적은 통일교육의 새로운 담론들을 검토하여 평화의 상황적 보편성과 상호작용적 보편주의의 타당성을 밝히고, 적절한 통일의 개념과 과정을 모색, 실천하도록 통일교육과 평화교육이 상호 수렴될 수 있는 방안을 제시하는데 있다. 통일교육의 발전은 한 가지 접근이 지배할 때가 아니라 다원적 접근들이 충돌하고 조정되면서 더 타당한 방향을 찾아갈 때 촉진된다. 이러한 수렴의 과정을 통해 남북 분단이라는 특수 관계를 해소하도록 통일교육이 발전되는 동시에, 통일이 지향해야 할 보편적 가치를 실현하기 위하여 평화교육의 유용성이 인식되고 활용되기를 기대한다.

II. 문화적 상대주의에 의한 통일교육의 재구성

통일교육에서 나타나 새로운 시도들은 공통적으로 통일 담론을 다원화하려는 시도를 하고 있으며, 이 과정에서 정도의 차이는 있지만 문화적 상대주의의 영향을 받았다. 인식론과 실천론이 비교적 명확하게 드러나는 조한혜정(2000a, 2000b)의 연구를 중심으로 문화적 상대주의에 근거하여 통일교육을 재구성하려는 시도를 논의한다. 문화적 상대주의는 통일교육에서 객관주의가 조장하는 왜곡과 편향을 극복하려는 대안으로, 남한 사회와 북한 사회에 폭 넓게 존재하는 문화적 다름과 이질성을 조명한다. 통일의 개념과 과정에서 북한 이해는 매우

중요한데, 분단 50년 동안 ‘북한식’ 사회주의를 채택한 북한의 문화가 상당히 이질화되었기 때문에 남한에게 익숙한 객관적 틀로 북한을 적절하게 이해하는 것은 어렵다고 판단하기 때문이다. 또한 남한 사회에서 자리 잡은 국가와 민족의 동질성에 대한 믿음은 통일을 둘러싼 의사소통의 동력이 되는 다양성을 억압했기 때문이다. 이 관점은 남북한 사회를 체제와 제도로써만이 아니라 문화와 삶으로서 이해하고, 통일을 다양성이 보장될 수 있는 생활, 사람, 문화 차원의 통합으로 이해한다. 이 입장은 “상대주의를 전제로 한 패러다임의 전환과 자문화 성찰의 중요성”을 제기하여 통일교육을 재구성하려고 시도한다.

기존 통일교육이 근거하고 있는 객관주의와 절대주의는 남한 체제와 제도의 우월성을 고수하고 북을 반대함으로써 자기를 확인하는 형태의 대립적·이분법적 사유를 고착시켰다고 비판된다. ‘차이’를 ‘차별’이나 ‘열등’과 동일시하는 남한 사회의 관행은 북한 주민에 대한 비하를 뒷받침하였다. 이러한 사유는 분단적 정체성을 형성하여 남한에 대한 성찰, 북한에 대한 이해, 남북한 문화의 소통과 통합을 가로막는다. 상대적 관점에서 보았을 때, 남한 사회에 고착되어 있는 사회적 약자에 대한 ‘대상화’, ‘타자화’ 경향에서 비롯되는 사회적 강자의 경멸적 태도를 비판하고 수정하는 것이 주요 과제가 된다. 우선 문화상대주의적 관점에서 북한의 사고 방식과 행동 방식의 특수성을 있는 그대로 인정하고 우리사회와 비교해서 상대적으로 나름대로의 장단점을 지니고 있다는 사실도 정당하게 이해하는 것이 강조된다(한만길, 2001, p. 23). 더 나아가서 북한 주민들의 문화를 남한 사회의 일부로 이웃처럼 이해할 수 있도록 ‘민족공동체적 지혜’를 가르쳐야 한다는 주장으로 발전한다.

통일교육의 담론을 다원화하기 위하여 북한 이해만큼이나 남한 이해와 성찰이 요구된다. 국가주의와 민족주의는 다양성과 개성을 억압하여 남한 사회에서 다름에 대한 편견과 차별에 관심이 생기고, 단일 국가와 단일 민족의 신화에 통일을 구속시켰다. 그 동안의 논의들이 지나치게 체제, 이념, 제도 등 공적 영역에 집중되어 동질성을 강화하였음을 비판하고, 이로 인해 간과되고 무시되었던 비공식 영역과 일상 영역을 발견되고 거기에서 다양성을 논의해야 한다. 그럼으로써 일상 영역에서 다름과 다양성이 얼마나 억압되고 통일에 대한 상상력이 제한되었는지 파악해야 한다고 한다. 통일교육은 “북한만이 아니라 남한 사회까지도 새롭게 조명”해야 하는데(조한혜정, 2000a, p. 333), 남한 사회의 “경직된 획일주의 문화를 비판하고 유연하고 열린 다원주의문화로 바꾸어 갈 때 본격적으로 시작”(p. 356)된다. 새로운 공론의 공간으로서 통일교육은 “다원주의적 관점과 새로운 의사소통의 코드”를 마련하는 역할을 해야 한다(p. 357). 상대주의의 입장은 통일교육을 통해 양분과 대립을 기제로 하는 억압이 해체되고 다양성과 개성이 존중되는 남북 통합이 준비되기를 기대한다.

통일교육에서 문화적 상대주의의 관점을 북한 이해에 적용하는 것은 매우 요긴하다. 이 관점은 기존의 통일교육이 조장하였던 남한의 우월감과 북한 비하를 극복하고, 남북이 다양성과 차이를 인식하고 인정함으로써 상호 공존을 가능하게 하기 때문이다. 또한 문화상대주

의는 동질성의 논리에 기초한 국가주의와 민족주의가 국가와 민족을 절대적 가치로 앞세워, 통일의 과정에서 개인을 수단화하고 다양성을 억압하며 소수의 의견과 이익을 국가와 민족의 이익으로 왜곡하는 것을 견제하는 역할을 할 수 있다. 상대주의 인식론과 실천론은 다양성을 존중하여, 기존의 북한 사회에 대한 편견을 시정해주고 남한 사회에 존재하는 억압과 차별을 성찰하게 하여, 통일 논의를 활발하게 하는데 기여한다.

동시에 상대주의 관점이 보편적 가치나 기준을 거부하기 때문에 북한 사회의 특수성을 그대로 인정할 수밖에 없고, 그 특수성이 북한 사회의 부정적 관행과 문화를 정당화하는 방편이 될 수 있는 가능성을 경계해야 한다. 만약 그럴 경우 상대주의는 북한의 다름에 절대성을 부여하여 통일교육에서 오히려 자유로운 비판과 논의를 막는 역기능을 발휘하게 된다(권혁범, 2000a). 상대주의 논의는 이러한 우려를 의식하여 통일교육에서 다양성이 존중되고 발상되는 가운데 “실제 합의에 도달하기 위한 의사소통 체계를 활성화하는 일이 시급”하다고 제안한다. 그러나 공론의 장으로서의 통일교육에서 다양성을 존중한다는 합의는 가능하지만, 어떤 통일을 어떻게 할 것인가에 대한 합의에 도달하는 것은 쉽지 않아 보인다. 문화적 상대주의는 통일교육에서 중요한 계기가 되는 것은 분명하지만, 종합적인 인식론과 실천론을 제시하기에는 미흡하다.

Ⅲ. 보편주의에 의한 통일교육의 재구성

통일교육의 새로운 접근 중에서 문화상대적 관점에 머물지 않고 민족, 인권 등 보편성이 있다고 판단되는 가치와 관련하여 통일의 인식과 실천에 관한 합의를 형성하려는 시도가 있다. 이러한 시도는 보편주의에 기반하고 있는데, 민족과 평화를 절충하려는 보편주의와 인권을 중심으로 하는 절대적 보편주의로 구분할 수 있다. 먼저 ‘절충적’(eclectic) 보편주의에 근거한 민족화해교육으로 통일교육을 재구성하려는 시도를 논의한다.

1. ‘절충적 보편주의’에 의한 통일교육의 재구성

전국교직원노동조합(이하 전교조) 통일교육위원회(2001)의 통일교육은 ‘민족화해교육’으로서 ‘민족’과 ‘화해’를 보편적 가치로 세우려고 시도하는데, 민족 개념의 보편성을 ‘평화’라는 가치로 보완하려는 일종의 ‘절충적 보편주의’의 인식론과 실천론을 갖는다. 민족화해교육은 첫째 “민족자주의식을 높이는 교육”으로 사대의식 청산을 통일교육의 주요 내용으로 삼는다(pp. 233-234). 둘째, 민족화해교육은 “민족대단결 정신”을 세우는 교육으로, “북한 체제와 북한 사회를 인정하고 존중하는 심리적 자세를 형성하는 교육”(p. 234)이다. 나머지 내용은 “평

화교육으로 평화통일의 생활문화를 형성해 나가자”와 “‘공존의 통일’을 교육하여 합리적인 통일관을 갖게 하자”이다(pp. 234-236). 앞의 두 내용이 민족을 중심에 두었다면, 뒤의 두 내용은 평화를 중심에 두고 있다. 그래서 민족화해교육이라는 개념을 “민족화해평화통일교육”과 더불어 제시하기도 한다.

전교조의 접근은 분단을 민족의 분단으로 파악하고 민족의 화해를 지향한다. 남북의 상이한 체제 속에서 통일을 향한 공통 가치로 민족을 활용하여 화해를 시도하는 노력은 현실성이 있다고 판단된다. 그러나 그 시도가 제안하는 민족자주의식과 민족대단결의 개념에 무리가 있고 서로 조화되기 어려워 보인다. 민족화해교육은 남한 사회에 대하여는 객관주의에 의거하여 사대의식을 비판하고 청산하는 것이고, 북한 사회에 대하여는 상대주의에 의거하여 이해하고 존중하는 것이라는 모습을 보인다. 북한을 비판하기 보다는 존중하고 남한이 먼저 반성하고 변화함으로써 민족이 화해할 수 있다는 주장은 도덕적으로 타당하다. 그러나 북한을 이해하고 존중하는데 사실 판단을 위해 일종의 ‘객관적 비판’이 필요할 때가 있고 또한 남한을 반성하고 비판하는데 ‘상대적 이해’가 적절할 때가 있다. 남/북에 대하여 비판/이해, 반성/존중, 객관성/상대성으로 이분화 하는 것은 지나친 도식화라고 보인다. 교육의 효과를 가정해 볼 때도 남한 사회에 대한 객관적 비판에 익숙하고 자기정의(self-righteousness)에 충실한 사람이, 동시에 북한 사회에 대하여는 상대적 관점을 동원하여 타자 지향적 판단을 하기는 어려워 보인다. 민족화해교육에 내재한 객관주의와 상대주의 사이에 ‘화해’하기 어려운 긴장이 있다.

민족화해교육의 구체적 내용을 보면 정작 민족은 별로 다루어지지 않고 화해 쪽에 무게가 지나치게 쏠려 있다. 대표적 내용은 대북지원, 통일비용, 안보교육, 남북갈등, 한국전쟁, 미국에 관련된 편견과 고정관념을 비판하는 것이다. 이러한 정보들은 쉽게 접할 수 없는 것으로 수집하고 편집하는데 상당한 공을 들인 것으로 보이고 실제로도 유익하고 유용하다. 그러나 교재에서 남북한의 민족 개념과 민족주의에 대한 논의와 고민은 거의 없다. 유일하게 교과 교육 자료로 민족의 동질성 회복을 위한 국어과 수업의 예시가 되었는데, 이 수업의 주안점도 남북 언어의 이질성, 즉 민족적 이질성에 대한 편견을 극복하는데 있다(pp. 143-147). 특히 역사적으로 ‘형성된 개념’으로서의 민족에 대한 논의와 성찰은 찾아보기 어렵다. 통일교육에서 분단 이후 남북의 민족 개념이 어떻게 변화했는지, 그리고 민족이라는 가치를 중심으로 통일하려는 노력이 과연 타당한가에 대한 검토는 매우 중요하다.

북한의 민족주의는 북한 주민을 하나로 묶는 정념으로 남한의 경우에 비해 매우 강렬하다. 북한의 민족주의는 신화화된 김일성의 항일투쟁과 한국전쟁에서 미국이라는 세계 최강 대국과 싸워 살아남았다는 자부심에서 비롯된 ‘자만심’에 가까운 정서이다. 한국전쟁 시기에 형성된 ‘상시 포위 심리’(permanent siege mentality)는 전쟁 상태가 끝나지 않았음을 주민들에게 끊임없이 일깨우고, 그래서 김일성과 김정일을 ‘민족지도자’로 더 신뢰하고 의존하게 만

른다고 한다(Harrison, 2003, pp. 50-51). 또한 북한 민족주의는 정서일 뿐 아니라 하나의 이념으로서 '조선민족제일주의'로 나타나는데, 이것은 낭만적, 문화적 민족주의와 이러한 민족주의를 이끌어가는 사회주의의 결합이다. 조선민족제일주의는 단순히 민족적 긍지와 자부심에 근거하는 것이 아니라 "위대한 수령을 모시고 위대한 당의 령도를 받으며 위대한 주체사상을 지도사상으로 삼고 가장 우월한 사회주의제도에서 사는 긍지와 자부심"인 것이다(김정일, 박호성, 1997, p. 137에서 재인용). 북한 민족주의는 정서적으로 항일투쟁과 항미투쟁의 신화의 집단 기억(collective memory) 그리고 어념적으로 주체사상과 사회주의에 의해 탄생한다. 즉 북한의 민족과 민족주의 개념은 국가와 당의 목표를 실천하는 지렛대로 작용한다.²⁾ 남북한의 민족 개념과 민족주의의 동질성을 가정하기는 무리하며, 화해는 신중한 준비가 필요한 미완의 과제이다.

민족화해교육이 가지는 타자에 대한 입장에서도 민족에 대한 성찰이 부족하다. 통일에 장애가 되는 외세에 대한 대항 담론으로 민족주의가 효과적일 수 있지만, 민족주의가 유일한 대안은 아니며 대안으로 채택할지라도 매우 신중해야 한다. 왜냐하면 앞에서 지적하였듯이 어떤 민족주의이든 그 정도의 차이는 있지만 개인의 다면적 정체성을 억압하고 민족적 단일 정체성만을 강요하여, 민족을 위해 개인을 도구화하고 개인의 이익과 행복을 무사하는 충동을 갖고 있기 때문이다. 민족화해교육이 단일 정체성을 요구하는 수준으로 확장된다면 이런 혐의로부터 자유로울 수 없다. 또한 미국 등의 패권주의에 대한 비판 기준으로 제시되는 '민족의 이익'에서 민족은 누구를 지칭하는지에 대한 설명이 부족하고, 민족을 대신하는 "한반도의 '우리'"라는 표현의 '우리' 개념도 모호하다. 민족과 '우리'의 강조로 '우리' 내부의 문제를 은폐하고 소수의 이익을 민족의 이익과 '우리'의 이익으로 왜곡한 역사는 비교적 최근의 기억이다.

민족주의와 민족적 열정 그리고 국가주의와 애국적 열정은 통일 논의의 과정에서 그리고 통일 이후에도 개인과 집단의 다양한 입장을 차별, 억압, 배제하는 이념과 본능으로 작동할 가능성이 높다. 이는 특히 남·북한의 민족주의는 전통적으로 개인의 자유와 다양성에 자극 없이 안락한 전통을 지녀왔다는 관찰(박노자, 2002; 박호성, 1997)에 의하면 더 우려해야 할 경향이다. 통일의 과정에서 국가주의와 마찬가지로 민족주의가 "정치적 노선이나 이념적 선택의 문제가 아니라, 원초적 본능"(고미숙, 2001, p. 21)으로 동원 되지 않도록 끊임없이 경계해야 한다. 남북한 각기의 민족주의는 공과가 있고, 갈등을 동반하며 또 수렴을 요한다. 성찰을 통해 남북한의 민족주의는 기존의 결합들을 상호 보완적으로 치유해야 하며, 이 과정은 통일교육에서 준비되어야 한다. 민족을 통일 교육과 논의에서 중요하게 다루자는 의미는,

2) 남한의 민족주의도 박정희 정부의 '통치 이념'의 일부로 작용했었던 집단 기억이 있다. 민족화해교육의 인식론을 적용하면 '유신 민족주의'는 비판되어야 하고, '주체 민족주의'는 존중되어야 하는 것 같다. 그러나 이런 태도를 지지하기는 어렵다.

민족 개념을 성역화 하자는 것이 아니라 민족에 대한 진지한 성찰을 요구하는 것이다.

민족이 통일과 통일교육에서 발휘하는 가치로서의 한계를 전교조도 인식하고 고민하는 듯하다. 그래서 민족화해교육의 세 번째, 네 번째 내용으로 더 보편적 구속력을 발휘할 수 있도록 평화교육과 “민족화해평화통일교육”을 제안한다. 평화교육은 분단구조와 냉전의식으로 인한 폐해를 깨닫고 비평화적문화를 평화적 문화로 바꾸는 것을 목적으로 하며, 차별을 극복하고 상대를 존중하는 태도를 기르는 것이 중심 내용이 된다. 평화교육이 “통일과정과 통일 이후에 필요한 우리의 생활문화, 즉 평화통일을 이룰 수 있는 남쪽 사회의 내적 역량을 키워가는 교육이기도 하지만, 한반도의 특수성인 분단과 통일문제를 세계의 보편적인 문제로 발전시키는 고리이기도 하다”는 인식은 매우 적확하다(전교조, 2001, p. 235). 그런데 교재가 민족과 평화의 관계와 역할을 규정하는 방식을 보면, 민족화해에 종사하는 가치로서 평화가 인식되고 있는 듯하다. 평화라는 가치로 민족이 가지는 가치의 한계를 절충한다고 하더라도, 민족이 최종적 가치로 자리 잡고 있는 한 민족중심 사고가 가지는 억압성과 편협성은 여전히 진행형으로 남아있게 된다. 이런 점에서 민족화해교육의 절충적 보편주의의 인식론과 실천론은 통일교육을 재구성하기에 충분하지 못하다.

2. ‘절대적 보편주의’에 의한 통일교육의 해체와 재구성

기존의 통일교육이 치유할 수 없는 결격 사유가 있으므로 해체하고 보편주의에 의해 대체해야 한다는 급진적 시도가 있다. 이 입장을 대표하는 이론으로 ‘탈분단교육’(권혁범, 2000a, 2000b)이 있고, 사례로는 <평화를만드는여성회>의 평화교육 프로그램(2001)이 있다.³⁾ 여기에서는 입장의 인식론과 실천론이 더 분명하고 체계적으로 드러나는 탈분단교육을 논의한다.

탈분단교육은 정부가 주도하는 통일교육이 많이 바뀌더라도 이데올로기 학습을 벗어날 수 없다고 판단한다. 해체의 입장에서 보면, 기존 통일교육의 근본적 문제는 “‘통일’이라는 개념 자체가 이미 통일을 해야 한다는 전제, 말 그대로 남북이 하나가 되어야 한다는 전제를 포함하기 때문에 ... 이미 오염된 개념인 것이다”(권혁범, 2000a, p. 181). 즉 통일교육이라는 개념은 통일의 이름으로 통합 과정을 왜곡할 수밖에 없다고 파악된다. 그래서 새로운 용어가 요구되고 ‘탈분단’과 ‘탈분단교육’이 대안으로 제시된다. 탈분단은 분단으로 인한 남북한의 구조적 왜곡에서 이탈해야 한다는 의미를 드러내는 동시에 극복의 과정에 지향해야 할 보편적 가치를 포함한다고 기대된다. 탈분단교육은 남북한을 동시에 비판하여 탈분단(통일)의 과

3) 권혁범은 본 연구가 참고하는 논문(2000b)에서 그 내용이 매우 민감한 주장을 담고 있으므로 인용을 자제할 것을 요청한다. 본 연구는 그 요청을 존중하여 직접 인용은 하지 않고 다만 주장의 흐름을 참고한다. 많은 주장이 다른 논문(2000a)에서 이미 제기 되었고, 논문 발표 후 비교적 긴 시간이 지났으므로 학문적 논의를 위해 양해를 구한다.

성이 보편적 가치에 건주어 정당한 작업이 되도록 할 것을 제안하며, 그 보편적 가치로 '인권'을 내세운다. 탈분단교육에서 인권이 중심이 되어야 한다는 계획은, 스스로의 의도와 달리 '탈분단' 개념 자체는 분단 이탈 현상을 함축하지만 지향하는 가치를 포함하지는 못하기 때문이라고 판단된다. 그러므로 이 입장은 탈분단교육이 지향해야 할 '보편적' 가치로 인권을 적시하고 핵심 영역으로 인권교육을 제시하게 된다. 탈분단교육은 인권의 보편성에 절대적 신뢰를 부여하는 것으로 판단되므로, 그 인식론과 실천론을 '절대적' 보편주의라고 분류한다.

탈분단교육의 가장 획기적인 점은 인권 개선을 지향하는 통일의 과정을 남한 사회가 주도할 수 있는 준비를 해야 한다는 주장에 있다. 이러한 요구는 "남한이 인류 사회의 보편적 가치관에 비추어 한걸음 앞서 있다는 것을 인정"하는데서 비롯된다(권혁범, 2000a, p. 192). 남한의 사회경제적 자원은 분단 유지를 위한 자원만이 아니고 유능한 정치 리더십과 결합된다면 탈분단을 위한 자원으로 인식된다. 탈분단의 지도력은 민주주의의 발전과 성숙에 기여한 남한 시민사회의 역량을 토대로 발휘 될 것으로 기대된다.⁴⁾ 이러한 주장을 따르면, 탈분단교육은 결국 남한 사회 특히 시민사회가 내부 개혁을 통해 보편적 가치의 수준에 도달하도록 돕는 활동이므로, 시민교육이 중요하다. 이 구도에서 시민교육으로서의 탈분단교육은 시민교육의 '특수한' 영역인 하위 개념이고, '인권 교육'이어야 한다(권혁범, 2000b). 분단 현실을 고려하여 꼽을 수 있는 다른 가치들 보다 인권이 적절한 이유는, 예를 들자면, "평화는 중요하기는 하지만 너무 광의의 개념이며 한반도의 특수한 분단 상황에 대한 인식을 부분적으로만 반영하는 개념"(2000a, p. 182)이기 때문이다. 인권교육으로서의 탈분단교육은 우선 남한 사회의 반공주의가 국가주의에 봉사하여 다양성과 인권을 억압하는 체제와 문화를 생산했다고 비판한다. 반공주의는 "공산주의에 대한 거부나 비판" 보다는 "억압적이고 불평등한 질서를 정당화, 보호하고 그것을 재생산하는 효과적인 예술적 도구"로 변형되어, "일상적 구속력"을 가지고 자기 검사와 처벌의 일상적 사고체계를 형성한다(권혁범, 2000a, p. 173). 탈분단교육은 다른 시도와 마찬가지로 남한 사회의 다양성 억압을 비판하지만, 다른 시도와 달리 그 기제로 반공주의를 조망하고 다양성 억압을 인권 억압으로 해석하므로 인권교육의 우선성을 전제한다.

탈분단교육이 다른 시도와 가장 크게 구별되는 점은 인권이라는 '보편적 가치'로 북한 사회를 비판해야 하는 정당성을 강조하는 데 있다. 남북한 사회 모두에 대한 공정한 비판의

4) 원문의 주장은 다음과 같다.

당분간 북한에 대한 남한의 지원이 불가피하다는 점 그리고 남한의 정치적 문화적 발전 단계의 '선진성'을 인정한다면, 남한의 시민사회의 역량과 성격, 남한 국가와 사회의 민주적 개혁과 발전은 미래 남북한 통일의 성격을 규정하는 데 있어서 결정적이라 해도 과언이 아니다. 따라서 통일문제는 북한 문제가 아니라 남한 문제라고 해도 과장이 아니다. ... 남한의 변화가 북한의 변화에 연결되고 그러한 쌍방향적 변화가 통일의 성격과 수준을 결정할 것이기 때문이다.(권혁범, 2000a, pp. 198-9)

목적은 “통일과정과 의미를 인류적 보편성의 가치 체계에 연계시키고 동시에 그것을 한 단계 높이는 데 있다”(권혁범, 2000a, p. 198)고 한다. 탈분단교육은 북한 인권 비판을 냉전판공 수구 사고로 매도하는 바깥에서 벗어나야 한다(p. 191). 북한식 사회주의 인권 개념, 경제적 인권 개념, ‘집단주의 인권의 특수성’을 인정하지만, 이를 통해 북한이 인권 유린을 정당화하는 시도는 비판되어야 마땅하다.⁵⁾ 비교적 긍정적으로 평가되었던 북한의 자주성도 인권 차원에서 보면, 개인과 집단의 자주를 심하게 훼손되고 있다고 지적된다. 이 입장은 북한 주민들의 인권을 심하게 탄압하는 주체사상과 “우리식 사회주의’의 실패는 자명하고,” “아제 대체되어야 마땅한 체제이며 이념이다”(권혁범, 2000a, p. 130)라고 판단한다. 그러므로 탈분단교육이 보편적 인권의 차원에서 북한을 비판하여 체제의 변화와 극복을 적극적으로 요구하는 역할을 하기를 기대한다.

탈분단교육이 인권을 보편적 가치를 설정하여 남북한의 왜곡을 비판하고, 분단극복의 준거로 삼는다는 주장은 신선하고 유익하다. UNESCO 인권교육 지침서(2000, p. 28)가 지적하듯이 북한 사회의 이질성을 인정한다고 하더라도 “문화의 다양성을 인정함으로써 초래될지도 모를 상대주의에 대한 과잉강조는, 전체 인권이 제공하는 보편적인 기초를 부인하는 결과”를 초래해서는 안 되기 때문이다. 그러나 인권 개념이 분단 상황에서 보편성을 갖는 것에 대한 절대적 믿음은 물의를 일으킬 소지가 충분하다.

인권은 학문적으로나 경험적으로나 쟁점이 되는 착잡한 개념이다.⁶⁾ 인권이 보편적이라면, 모든 상황에 유효하여 억압과 차별을 방지할 수 있어야 한다. 그러기 위하여 보편성은 구체적인 상황에서 지속적으로 검증되고 재해석되어 확장되어야 한다. 이렇게 본다면 인권의 상황성과 가변성으로 인해 보편성이 가능하며, 그런 의미에서 인권은 ‘명사’가 아니라 ‘동사’인

5) 인권의 전지에서 보았을 때, 북한이 주장하는 사회주의적 평등의 기준에서도 가부장적 이데올로기와 실질적 여성 차별 그리고 지배 계층과 인민 사이의 엄청난 경제적 격차는 방지할 수 없는 문제이다(권혁범, 2000a). 이 입장에서 인권 비판을 누가 어떻게 하느냐는 신중하고 효과적인 판단이 요구된다. 인권 문제는 남북 관계에서 대단히 민감한 사안이므로 정부가 비판을 하게 되면 냉전으로 퇴행이 우려된다. 당분간 북한 인권에 대한 비판은 남이 주도하는 것이 아니라 북한 사회나 탈북자에 의해 제기되어야 하고, 정부와 시민사회는 그 조건을 마련하고 연대하는 보조적인 역할에 머무르는 것이 적절하다고 한다(권혁범, 2000b).

6) 인권의 보편성을 개념적으로 정당화하는 노력은 논쟁거리이다. 인권은 비교적 최근인 근대에 성립된 개념인데, 그 성립 당시부터 쟁점이 되고 있다. 인권은 모든 인간의 존엄성을 옹호한다는 지에서부터 특정한 형태의 ‘합리성’, 개인, 유산계급을 편애한다는 반대에 이르기까지 논쟁의 전선은 넓게 펼쳐져 있다. 예를 들자면 Marx(1977)는 사회적 관점에서 인권이 소유자향 개인주의와 자유시장체제의 산물이라고 비판하는데, 이는 국제인권이 시장경제를 가정한 개인의 권리에 근거하여, 법률체제의 지구적 다양성에 유연하게 대응할 수 없다는 요즈음의 비판과 연관된다. MacIntyre(1981)는 인식론적 관점에서 인권이 근거하고 있다는 근대의 개인적 합리성의 보편성을 기각하는데, 실제로 국제인권을 주도하는 UN은 공동체적 개념의 권리에 친화적이지 않다.

것이다. 인권의 보편성에 대한 주장이 인권을 불변의 실체로 규정하는 것과 혼동되어서는 안 된다.⁷⁾ 인권은 상황에 따라 공식적으로 부여된 권위에 의해 국가나 국제사회가 행사하는 폭력의 한 형태가 되기도 한다(Wilson, 1997). 인권은 이런 측면에서 '상황적'이고 '역설적'이다. 현 상황에서 미국이 주도하는 UN과 서구사회에서 인권이 국가주의의 비판이 아니라 구(舊) 국가주의의 정체성을 강화하는 방편으로 활용되고 있다는 목소리가 높아지고 있다. 특정 국가가 국제사회에서 인권에 대한 권위와 해개모나를 가점으로써, 국제화된 규범적 정체성을 가지고 인권을 규정하고 판결하는 상황에서, 인권에 대한 도전과 새로운 인권 개념의 창출은 매우 어렵다(Said, 1993). 인권은 순진한 개념이 아니라 탈분단교육의 표현을 별자라면 통일보다 훨씬 더 이전부터 '오염'될 소지를 갖고 있는 것이다.

인권의 보편성에 대한 충분한 논의는 이 글의 범위를 넘어서므로 남북 관계에 관련된 상황으로 논의를 제한한다. 북한에 대한 인권을 비판하는 목적은 북한 주민의 삶의 질을 향상시키고자 하는 데 있음은 자명하다. 그렇다면 인권의 보편성을 가정하더라도 현 국면에서 그 목적을 실현하는데 인권이 기여할 수 있는가를 검토해야 하고, 그 목적을 실현할 수 있도록 국면(conjuncture)에 적합하게 재해석되어야 한다. 즉 Althusser의 용어를 빌리자면 국면적 분석(conjunctural analysis)이 필요하고, 국면에 적합하도록 인권 개념에 대한 '석명(釋明)과 재정립'(articulation)이 필요하다. 이러한 시각에서 첫째, 탈분단교육을 통해 북한 인권에 대한 비판적 관점이 형성되어야 한다는 주장이 검토되어야 한다. 학문적 비판이 타당성을 인정받기 위해서는 충분한 정보가 확보되어 인권 상황에 대한 총체적 그림이 그려져야 하고, 이를 합리적 기준을 세워 비판할 수 있어야 한다. 교육에 적용은 더 신중을 요하므로 학문적 타당성에 관한 의견이 일정 수준 이상 수렴되어야 소재로 활용될 수 있다. 현재 우리 학계나 교육계는 이 기준을 충족할 만한 준비를 하지 못하다고 판단된다. 납득할 만한 수준의 준비가 갖추어지지 못한 교육에서의 인권 비판 시도는 기존의 통일교육이 그러했듯이 특정 아태올로기에 휘둘리기 쉽다. 물론 준비가 완전히 되어야 바로소 비판을 할 수 있다는 주장은 아니다. 현 국면은 교육적으로 긍정하고 타당한 비판을 위해 북한 인권에 대한 파악과 분석이 학문적으로 더 필요한 사점이다.

둘째, 북한 인권 비판이 주민들의 삶의 질을 향상시키기 위한 것이라면 그러한 효과를 낼 수 있는 구상이 필요하다. 비판은 정책적 함의가 있으며 비판을 듣는 상대를 전제한다. 이 비판의 상대는 남한 정부와 시민사회인가, 혹은 그리고 북한 정부와 주민이 되어야 하는가? 북한으로 제한하여 논의하자면 우선 북한 당국과 주민을 명쾌하게 구분하기 쉽지 않으며, 구분한다 하더라도 북한 주민 스스로가 비판을 수용하여 인권 개선 노력을 본격적으로

7) 실제로 인권은 근대의 역사적 '상황'에서 새로운 보편성을 창조하고자 하는 시도에 의해 성립되었다. 인권은 근대 민족국가가 행사하는 폭력과 억압의 산물이자 그에 대한 대응으로서 사회적, 역사적 갈등과 투쟁의 결과이다.

하기를 기대하기는 어렵다. 그렇다면 북한 인권 비판의 상대로 북한 정부를 인정해야 하고, 북한 정부가 주체로서 일정 부분해야 할 역할이 있음을 인정하여 협상하고 대화할 필요가 있다(좋은빛들, 2004). 국제적 압박을 동원할 때에도 북한 정부를 실제로 인정해야 한다. 인권 탄압에 동의하여 북한 정부를 인정하는 것이 아니라 실용성에 의한 인정이 요구된다. 그러나 탈분단교육은 북한 정부를 “대체되어야 마땅한 체제”로 판정하고 실제적 상대로 인정하는 것에 매우 인색하다. 인권 개선이 실제로 이루어질 수 있는 구상을 탈분단교육 안에서 찾기 어렵다.

인권 비판에 적절한 방법이 동원되어야 하는 것은 그 내용이 타당하더라도 방법이 적절하지 못하면 오히려 효과 면에서 인권을 악화할 수 있는 소지도 고려해야 하기 때문이다.⁸⁾ “북한의 인권 문제를 덮어두려는 시도는 북한 주민들의 고통을 철저히 외면한다는 점에서 장기적인 차원에서 볼 때 비판받을 수밖에 없다”(권혁범, 2000a, p. 196)는 지적은 타당하다. 동시에 준비되지 않은 적절하지 못한 방식으로 북한의 인권 문제를 비판하려는 시도 역시 북한 주민들의 고통을 철저히 외면하는 결과를 초래할 수 있다는 점도 고려해야 한다.

마지막으로 교육은 정치적으로 타당(politically correct)해야 하지만, 정치적으로 타당한 모든 것이 자동적으로 교육의 타당한 내용은 아니라는 점에 유의해야 한다. 북한에 대한 인권 비판은 입장에 따라 다른 견해가 있음을 고려하더라도 정치적으로 타당하다. 그렇지만 북한에 대한 인권 비판이 자동적으로 통일교육의 타당한 내용은 아니다. 교육이 비판에 관련된 내용을 소재로 삼을 때, 그 내용은 비판을 실천할 수 있도록 정보를 제공하고 필요한 능력과 태도를 개발하는 것이어야 한다. 이러한 방식은 남한 사회의 인권 비판에 관련된 내용에도 해당된다. 아무리 목적이 정의롭다하더라도, 하나의 관점으로 특정 대상에 대한 즉각적

8) 예를 들자면 중국에 있는 탈북자 문제를 남한 정부가 중국 정부나 국제사회에 공식적으로 제기하고 해결을 시도할 경우, 오히려 탈북자의 존재를 공식적으로는 부인하는 중국 정부에 의해 탈북자 안전을 위협하게 된다. 북한이 이미 UN의 각종 인권협약에 가입하고 이행 보고서를 제출한다는 것은 북한이 인권 담론을 수용할 수 있는 가능성을 시사한다. 또한 최근 북한은 고립을 탈피하기 위해 국제사회에 진입하고 국제 기준을 충족하려는 노력을 보이고 있다. 그 사례로 북한이 2004 아테네 올림픽 중계를 준비하는 과정에서 지난 월드컵경기를 해적 중계한 것에 대한 국제적 비판을 의식하고 아시아태평양방송위원회(ABU)와 계약을 체결하고 남한 방송위원회에 정비 보조 등 도움을 요청한 사실을 들 수 있다. 비정치적 사안이지만 국제사회에 편입되려는 소망과 남한과 협력하고자 하는 의지가 드러난 의의가 있는 사실이다. 그러나 아직까지는 북한이 국제기준과 인권에 느끼는 좌절감과 피해의식은 큰 것으로 보인다. 실제로 올해 4월에 열린 제 60차 UN 인권위원회에서 채택된 북한을 포함한 국가별 인권 결의안은 인권 상황 보다는 서방 강대국들의 이해관계를 반영하고 있다고 평가하는 의견도 있다(이성훈, 2004). 특히 UN을 불신하여 미국이 자국 법으로 제정한 북한인권법(North Korean Human Rights Act of 2004)의 파장에 대한 우려는 매우 크다. 이 법안은 미국의 이익과 국내 정치의 필요성에 의한 입법이라는 비판과 북한 인권 개선보다 북한 붕괴를 겨냥한다는 비판을 받고 있다. 이러한 현실은 북한 주민들의 삶의 조건을 향상시킬 수 있는 지렛대로 인권을 활용하는데 신중을 기할 것을 요청한다.

비판을 내용으로 제시하는 교육은 학습자의 자율성을 무시하는 것이며 이데올로기교육으로 변질 될 가능성이 농후하다. 남측 교육에서 북 인권을 비판하는 것이 정당하다면 북측의 교육에서 추진하는 남한 인권 비판도 정당하다고 인정해야 할 것이다. 그 결과는 의도가 그렇지 않더라도 탈분단교육이 지양하고자 하는 냉전시대의 악습을 되풀이 하는 것이 될 것이다. 통일 지향 교육은 남북한에 대한 비판 자체를 내용으로 삼기 보다는 공정하고 양식 있는 비판을 할 수 있는 관점과 능력을 개발하는 것을 내용으로 삼는 것이 타당하다. 절대적 보편주의에 의한 탈분단교육의 인식론과 실천론에는 이러한 문제점들이 해결되지 않은 채 남아있다.

IV. '상호작용적 보편주의'에 의한 통일교육의 재구성

마지막으로 '평화'를 보편적 가치로 가정한다는 점에서는 보편주의이지만, 가정된 가치의 보편성은 실제 의사소통을 통해 검토, 수정, 확대되어야 한다는 '상호작용적 보편주의'(interactive universalism)의 인식론과 실천론에 의해 통일교육을 재구성하는 시도가 있다. 이 시도는 통일교육에서 참여자들이 남북 관계의 특수한 맥락을 고려하되, 평화라는 '보편적 일 수 있는' 가치를 의사소통과 같은 상호작용 과정에서 공통 참조점으로 활용하여 분단 문제를 파악하고 극복할 수 있는 방향을 모색하는 가능성에 관심을 갖는다. 이 접근은 통일교육을 분단의 왜곡을 파악하고 극복하는 다양한 방안을 찾고 실천하는 현재적 과제와 남북한이 공유할 수 있는 비전을 만드는 미래적 과제를 전망하는 담론의 장으로 삼는다. 사회적 담론의 장으로서 통일교육은 '통일'이라는 제도적 의미를 의사소통을 통해 비판하고 재구성하여 과정을 의미한다. 통일이라는 제도적 의미가 가지는 객관성 개념은 역사적 산물로서 대안적 논의를 배제하는 논리로 사용되기도 했지만, 의사소통을 통해 의미를 새롭게 해석하고 해석을 확대함으로써 그 해계모니를 변화시킬 수 있는 매개체로 활용될 수 있다(c.f., Harding, 1986, p. 195). 그렇기 때문에 탈분단교육의 주장과 달리 통일교육이라는 용어는 유지되어야 한다. 상호작용적 보편주의에 근거하여 더 타당하고 현실적인 통일교육으로 발전할 수 있도록 시도하는 대표적 사례로 <남북어린이에게동무>의 평화교육(2000; 2001; 2002; 2003)을 들 수 있다.

먼저 평화를 보편적 가치의 출발점으로 삼을 수 있는지 논의한다. 통일교육은 보편적 가치를 지향하되, 그 가치는 남북의 분단이라고 하는 특수한 상황에서 도출되어야 하고 분단의 모순을 극복하는데 나침반 역할을 할 수 있어야 한다. 후보가 되는 다양한 보편적 가치들 중에서 분단의 발생(과거), 비판(현재)과 극복(미래)을 아우르는 가치를 선택해야 한다. 예

를 돌자면 ‘평등’과 ‘인권’은 보편적일 수 있는 가치이지만 불평등과 인권 문제로 인하여 분단이 된 것은 아니라는 과거의 평가가 가능하고, 평화가 평등과 인권을 하위 영역으로 포괄할 수 있다는 미래의 지향을 세울 수 있다. 게다가 남북은 6.15 공동선언으로 화해, 협력을 바탕으로 한 평화공존이라는 ‘정상 확인적 법률행위’를 넘어 평화통일의 실현을 위해 남북한이 함께 노력한다는 ‘현상 변경적인 법률행위’를 하였다(이장화, 2004). 이런 점에서 불평등과 평화를 남북한이 분단의 문제를 성찰하고 극복하는 과정에서 공통의 참조점으로 활용할 수 있는 경험적 근거가 마련된 셈이다.

또한 평화의 개념은 분단 문제를 포괄할 수 있는 담론적 공간을 열 수 있다. 분단은 국내외 관계의 갈등에서 비롯되었고, 남남관계, 남북관계, 국제관계에서 나타나는 인간과 인간의 관계 그리고 인간과 자연의 관계를 왜곡시키고 있다. 통일교육은 관계에서의 갈등과 왜곡을 반성하고 수정하여 새로운 관계 맺기를 할 수 있는 준비를 하는 과정이어야 한다. 평화는 삶의 다양한 모습과 내용을 통합하는 환경을 제공하고, 평화교육은 적절한 관계를 맺는 삶을 교육하는 것이다(고병현, 2002). 삶에 대한 통합적 관점을 제공할 수 있는 평화교육은 통일교육이 저항해야 할 가치로 제안된 인권, 민주주의, 공동체 등을 유기적으로 결합할 수 있을 것으로 기대된다.

통일의 개념과 과정의 탐색 과정에서 평화를 공통 참조점으로 삼는 <남북어린이에게동무>(이하 이께동무)의 평화교육은 “나의 주변에 대한 평화인식에서 시작하여 국제 사회의 다양한 문화를 이해하고, 더 나아가 인간과 환경의 공존을 도모하는 ‘보편적 평화교육’과 우리 사회 성찰과 분단의 이해를 도모할 수 있는 ‘특수적 평화교육’을 평화교육의 두 축으로 설정”하고 있다(2000, p. 7). 즉 평화를 분단이라는 특수한 상황이 초래한 폭력과 억압을 성찰하고 비판하는 준거로 제시할 뿐 아니라, 통일의 준비 과정과 통일의 비전을 더 보편타당한 가치에 의해 구성할 수 있는 참조점으로 제시한다. 이러한 취지에서 평화교육의 주제를 ‘일상의 평화,’ ‘남북의 평화,’ ‘지구촌의 평화,’ ‘생태의 평화’로 설정한다. 이것들이 별개의 현상이 아니라 ‘평화 생태계’를 구성하므로 통합적 평화가 실현되도록 노력해야 분단의 왜곡이 극복되고 삶의 질이 향상되는 통일이 이루어진다고 본다(9) 두 번째로 펴낸 교재(2001, p. 5)는 “남북의 평화적 관계에 더 중점을 두고, 이에 필요한 구조와 체제를 이해하고 갈등 해소

9) 이러한 구성은 반공주의와 국가주의의 효과가 인간과 인간의 관계 뿐 아니라 인간과 자연의 관계에도 나타난다는 판단에 근거한다. 지난 수 십 년의 짧은 기간 동안 남한 사회는 엄청난 속도로 발전하였는데, 이 발전에 대한 의욕을 발전주의 혹은 개발주의로 부른다. 발전주의가 남한 사회의 삶의 질을 향상하는데 큰 역할을 했음을 부정할 수 없다. 그러나 북한과 대결에서 압도적 우위를 차지해야 한다는 명분으로 발전주의에 국가주의와 반공주의가 결합되어 무차별적 개발이 정당화되었다는 것도 부인할 수 없다(이기범, 2001). 발전주의는 남한 사회에서 반공주의와 국가주의와 결합하여 인간과 자연의 관계 그리고 인간과 인간의 관계까지 지태와 약탈의 관계로 피폐하게 만들었다. 개발주의와 발전주의는 평화교육을 통해 비판되고 수정되어야 한다.

방안을 찾고 평화적 통합의 비전을 제시할 수 있는 학습을 보완”하였다. 그 결과 주제는 ‘자기성찰,’ ‘분단과 갈등구조의 이해,’ ‘남북한 상호이해,’ ‘남북 갈등 해소,’ ‘평화적 통합의 비전 모색,’으로 더 구체화되었다.

이깨동무의 평화교육은 스스로의 평화수준을 개인적·사회적으로 성찰하여 자기 안의 차별, 편견, 인권 침해, 폭력을 최소화할 수 있는 태도와 능력을 개발하는 과정이 가장 중요하다고 인식한다(2000, p. 5; 2001, p. 4). 자기 성찰에 대한 중요성은 통일교육에 관한 최근의 접근들이 공통적으로 강조하고 있다.¹⁰⁾ 이깨동무의 평화교육이 다른 접근에 비해 가지는 적극성은 “차이를 인식하고 그 차이를 조정하는 과정에서 학습자들은 더 개방적이고 건설적인 자기 이해와 타인에 대한 이해를 할 수 있을 것”(2000, p. 8)이라고 기대하는데 있다. 그리고 더 타당한 자기 이해와 타자 이해가 가능한 만큼, “상대를 비판하기보다” 상대를 존중하는 가운데 남북 평화가 확대되고 분단이 극복될 수 있다고 제안한다(2001, p. 4). 이러한 제안은 상대가 평화적으로 변화하기를 기대하지만 이것이 비판을 통해 실현되기 보다는, 지속적으로 자기 성찰을 하는 나의 인식과 실천이 타당하고 유용하다는 것을 상대가 인식함으로써 실현될 수 있다는 믿음에 근거한다. 예를 들자면 북한식 사회주의를 비판하는 것 보다는 남한식 자유주의에서 성장한 사람의 유연성과 실용성을 확인할 기회를 갖는 것이 북한의 자발적 변화의 계기가 될 가능성이 높다.

탈분단교육과 달리 비판이 아니라 존중으로 변화가 가능하다는 평화교육의 가설은 다름의 차이와 존중을 더 폭넓게 이해하는 논의에 의해 뒷받침된다. 비판의 필요를 제기하는 탈분단교육은 존중의 세 가지 유형을 제시한다. 그것은 차이를 그대로 존중하는 것, 차이를 인정하고 무관심해지는 것, 차이를 인정하면서 상호 소통의 가능성을 열어 놓는 것이다. 이 중 세 번째 유형을 가장 바람직한 것으로 지목한다. 존중의 유형에는 이 외에 우선 자기 성찰의 계기로서의 존중과 다름에 대한 헌신으로서의 존중이 있다(이기범, 2001). 자기성찰로서의 존중은 북한 사회의 다름을 접하여 그것이 긍정적이라고 판단되면 수용하고, 부정적이라고 판단되면 자신에게도 그런 부분이 있는가를 검토하고 수정하는 태도이다. 탈인권교육을 비롯하여 최근의 통일교육 접근들이 이러한 유형의 존중을 지지한다. 이 보다 적극적 형태로 헌신으로서의 존중이 있는데, 이는 북한 사회의 다른 점을 경험했을 때, 그것이 억압, 차별, 폭력을 초래한다고 판단되면 상대의 존엄성을 침해하지 않는 방식으로 그것을 변화시키려고 노력하는 과정이다. 북한 사회의 바람직하지 못한 다름을 변화 시키는데 기여해야 한다는 점은 통일교육의 다른 접근들과 달리 탈분단교육과 평화교육이 함께 동의하는 바이다.

그러나 이깨동무의 평화교육은 어떻게 상대의 존엄성을 침해하지 않는 방식으로 기여할

10) 또한 공통적으로 평화에 대한 지식을 학습할 뿐 아니라 평화를 체험하고 일상에서 실천할 수 있는 계기가 만들어져야 한다는 것, 그리고 자신의 가치 기준을 타인의 것과 비교, 검토하도록 모듈활동을 격려하고 의사소통을 통한 문제해결력을 배울 수 있도록 한다는 것도 강조된다.

것인가에 대해 탈분단교육과 입장이 다르다. 부정적 측면을 가진 북한의 다름에 대한 직면은 ‘추상적 직면(notional confrontation)’이라고 불리는 경우(Williams, 1981)와 유사한데, 우리가 그 다름을 진지하게 고려하여 선택할 만 한 것이 전혀 아니므로 ‘실제적 직면’과 대비되는 경우이다. 이런 직면에 대한 해법으로 관용이 거론되기도 하지만 분단의 왜곡을 극복하려는 평화교육으로서는 만족할 만한 안이 아니다. 분단 상황에 더 시사를 주는 방안은 남한 사회의 기준을 북한 사회에게 강요하는 자문화중심주의를 지양하도록 포괄적 판단과 타당성의 우열에 대한 판단을 유보하되, 구체적 사안을 다루면서 남한의 기준이 더 실용적 장점이 있다는 것을 보여주는 것이다(c.f., Rorty, 1989). 이 방안은 북한이 자생적 변화 의지와 가능성이 있음을 인정하고, 변화를 추구 하는데 선택할 수 있도록 실용적 대안을 제시하고, 북한이 원하면 그 대안에 의한 변화를 추진하도록 돕는 것이다. 물론 선택 여부는 북한 사회에 달려있지만 최근 몇 년 간 민간 차원에서 추진된 남북 협력사업의 성과를 고려할 때 충분히 현실성이 있는 존중의 유형으로 판단된다. 평화교육이 다름에 대한 헌신으로서의 존중과 자생적 변화 가능성의 인정으로서의 존중을 장려하면, 북한에 대한 비판을 최소화 하면서도 평화의 조건을 조성하는 역할을 할 수 있다.

평화교육에서 북한의 자발적 변화를 가능하게 하는 존중을 학습하기 위하여 적절한 형태의 의사소통 연습이 요구된다. 이 목적을 위해서 비판적 의사소통보다 담화(conversation)로서의 의사소통이 필요하다. 북한 사회가 적절한 자기 변화의 방안을 선택하도록 하기 위해서는 가용한 대안들을 충분히 이해하고 검토할 수 있는 기회가 주어져야 하고 의사소통의 관계가 지속되어야 한다. 즉 비판적·수렴적 의사소통이 아니라 수용적·수렴적 담화가 적절하다. 물론 어느 시점에 가서는 남북한 사이에 의견의 타당성이 제기(validity claims)되고 판단되겠지만, 그 수준에 도달할 때까지 느슨한 형태의 관계지향적 담화를 통해 구체적 사안에 대해 충분히 논의함으로써 상호이해가 축적되고 선택의 폭이 주어져야 한다. 다시 강조하지만 이런 형태의 의사소통은 모든 견해에 대한 판단을 유보하는 문화적 상대주의를 지지하는 것이 아니라, 상호작용적 보편주의의 의하여 평화라는 가치를 남북이 공통 참조점으로 인정해야 하고 구체적 상황에서 그것의 타당성을 논의하고 실현할 수 있는 방안을 남북이 협업적으로 검증하고 모색해야 하는 것이다. <어깨동무>의 평화교육에서 아쉬운 점은 이러한 존중과 의사소통을 이론 차원에서 지지하고 있지만, 실제 학습 활동으로 충분하게 구체화하지 못하고 있다는 점이다. 앞으로 발전이 요구되는 부분이다.

이외에도 어깨동무의 평화교육은 앞서 논의된 새로운 시도들이 제안하는 보편적일 수 있는 가치들을 유기적으로 결합하는 노력을 기울여야 한다. 우선 탈분단교육이 제안하는 인권 논의가 수용되어야 한다. 북한의 현 상황을 고려할 때 북한도 비준한 <유엔 어린이·청소년 권리 협약>이 천명한 기본권인 생명권, 발달권, 행복권 등을 개선하는데 남한 사회가 해야 할 역할을 검토하고 실천하도록 장려해야 한다. 시민적·정치적 권리, 경제적·사회적·문화

적 권리 등의 대표적 인권 기준에 비추어 남한의 인권 상황을 성찰하는 동시에 북한의 인권 상황을 이해할 수 있는 기회를 제공해야 한다. 또한 민족화해교육이 제시하는 민족과 민족주의를 타당하게 해석하고 평화의 실현 과정과 연관 시킬 수 있는 방안이 마련되어야 한다. 민족과 민족주의는 역사적 구속력을 엄연히 가지고 있으므로 무조건적 지지와 마찬가지로 전면적 부정도 위험하다. 민족과 민족주의의 부정은 “근대화로의 전환기의 결정적 시기에 있어 한국민들이 집중적으로 관련된 역사의 경험을 부정하거나 그것에 대한 해석학적 이해의 지평을 상실하는 것”이 되기 때문이다(최장집, 1996, pp. 182-183). 또 민족과 민족주의는 남북이 공통으로 내세우는 몇 안 되는 공통 언어의 하나로 의사소통에 작용하는 현실을 인정할 때 적절한 해석과 적용이 필요하다. 마지막으로 평화의 보편성을 절대시하는 오류를 범하지 않도록 그 뜻의 다양성을 인식하면서 보편적인 뜻을 구성하고 실천할 수 있는 교육활동이 마련되어야 하고, 분단을 극복하는 과정에 적합한 평화를 지속적으로 탐색하도록 장려하는 활동이 진작되어야 한다. 평화교육의 지평을 넓히기 위해 평화교육은 보편적일 수 있는 가치들을 ‘산술적’이 아니라 ‘유기적’으로 결합해야 한다. 평화교육은 일반적으로 폭력방지학습, 갈등중재학습, 발전학습, 지구적 평화학습, 비폭력학습의 5개 영역으로 이루어지는데(이기범, 2002), 인권, 민족, 공동체 등의 가치가 이 영역에 혹은 추가로 설정된 영역에 결합되어 학습되어야 한다. 평화교육이 이러한 무거운 지적에 충분히 대처할 때, 통일교육을 한 단계 끌어올릴 수 있는 인식론과 실천론을 제공할 수 있을 것이다.

V. 결론

기존에 정부가 주도한 통일교육이 하나의 정답을 내세우려는 단일 담론이었다면, 정부와 시민사회에 의한 새로운 시도들은 다원적 담론의 장으로 통일교육을 접근한다. 통일교육은 변화하는 통일 환경에서 통일의 공공성을 재정립하기 위하여, 통일의 필요성과 가능성에 관한 다양한 의견들이 개진되고 충돌하고 수렴되는 통로인 것이다. 새로운 시도들은 공통적으로 문화적 상대주의의 영향을 받아 통일에 관한 의사소통과 상상력을 활기차게 만들려고 노력한다. 상대주의 인식론은 다양성을 존중하여, 북한 사회에 대한 편견을 시정하고, 남한 사회에 존재하는 억압과 차별을 성찰하게 하고, 통일 논의를 활발하게 하는 기여를 한다.

문화적 상대주의는 보편성을 거부하기 때문에 북한 사회의 특수성을 그대로 인정하게 되어, 특수성의 이름으로 남북한 사회의 부정적 관행과 문화를 정당화하는 빌미를 제공할 가능성이 우려된다. 그럴 경우 상대주의는 북한의 다름에 ‘절대성’을 부여하여 오히려 통일교육에서 활발한 비판과 논의를 막는 결과를 낳게 된다. 그래서 통일교육에서 다양한 목소리

들이 소통해야 하지만, 각기 독백을 하는 것이 아니라 함께 논쟁하고 수렴할 수 있는 보편적 ‘언어’의 필요성이 제기된다. 통일교육을 사회적 텍스트로 본다면 텍스트에 대한 해석은 다양할 수 있지만 해석은 텍스트의 서사적 줄기(narrative thread)를 둘러싼 것이어야 한다, 라고 판단하는 것이다. 이러한 판단은 상대주의를 넘어서서, 분단으로 인한 왜곡을 파악하고 극복하는 과정에서 보편적 가치를 활용할 것을 촉구한다. 본 연구에서는 보편주의의 시도로 정부의 새로운 통일교육을 언급하였고, 특히 절충적 보편주의와 절대적 보편주의를 검토하였다. 두 가지의 시도는 통일교육의 지평을 넓히는 성과가 괄목할만하지만, 각기 민족과 인권에 변호하기 어려운 과도한 믿음을 부여하여 통일교육에서 통일의 개념과 과정을 재구성하는 인식론으로 한계가 있다고 판단된다.

대안으로 상호작용적 보편주의의 인식론과 실천론이 제안되었다. 이 시도는 평화를 보편적 가치로 가정한다는 점에서는 보편주의이지만, 가정된 가치의 보편성을 실제 의사소통을 통해 검토, 수정, 확대하려고 노력한다. 상호작용적 보편주의는 통일교육에서 남북 관계의 특수한 맥락을 고려하되, 참여자들이 평화라는 ‘보편적일 수 있는’ 가치를 공통 참조점으로 활용하여 통일의 개념과 과정을 의사소통을 통해 모색하는 가능성에 기대를 갖는다.

통일교육이 하나의 체계로 구성되려면 일관되고 타당한 인식론이 필요하기 때문에, 몇 가지 새로운 시도들을 검토하였다. 그러나 통일교육이 사회적 담론인 것처럼 정부와 시민사회의 역할이 구분되며, 통일교육에 관한 논의도 사회적 담론으로서 다양한 논의들이 충돌되고 수렴되어야 한다. 본 연구에서 상호작용적 보편주의가 적절한 이론으로 선택되었지만, 이 선택이 단일한 인식론을 지지하는 것은 아니다. 각 이론도 상대 우위를 가지고 있고, 상호작용적 보편주의는 오히려 경쟁하는 이론들의 장점들을 수렴할 수 있는 가능성에 비교 우위가 있다고 볼 수 있다.

마지막으로 새로운 시도들의 성과를 수렴하는 통일교육의 인식론의 지향을 몇 가지로 정리할 수 있다. 통일교육은 주어진 통일이 아니라 만들어가는 통일에 관한 다양한 의견이 소통되는 사회적 담론의 장이 되어야 한다. 소통의 과정에서 통일의 개념은 체제와 이념과 관련될 뿐 아니라 삶과 문화와 관련되고, 미래적 과제일 뿐 아니라 현재적 과제이며, 분단 특수적인 가치일 뿐 아니라 인류 보편적 가치인 것으로 모색되어야 한다. 통일의 실천 과정은 북한의 변화 뿐 아니라 남한의 변화를 기대하고, 공식 영역의 변화 뿐 아니라 일상의 변화를 요구하며, 지식과 정보를 필요로 할 뿐 아니라 체험과 성찰을 필요로 하며, 통일을 단순한 남북의 통합으로 보는 대신 분단의 여러 모순들을 파악하고 극복하는 종합적 과정으로 인식할 수 있어야 한다. 통일의 개념 인식과 실천 과정에 참여하는데 공유하는 이정표로서 평화라는 가치의 보편성이 가정되고 그 유용성을 구체적 상황에 적용하고 또 인권, 민족과 같은 다른 보편적 가치들을 수렴함으로써 계속 검증하고 수정하는 노력이 따라야 한다.

참 고 문 헌

- 고미숙(2001). **한국의 근대성, 그 기원을 찾아서—민족·섹슈얼리티·병리학**. 서울: 책세상.
- 고병현(2002). 통일을 만드는 평화교육. 2002년 통일교육아카데미 예비과정 자료집 94-114. 통일교육협의회.
- 김국현(2004). **통일교육의 새로운 패러다임**. 서울: 인간사랑.
- 권혁범(2000a). **민족주의와 발전의 환상**. 솔.
- 권혁범(2000b). 한반도 분단현실과 통일교육의 방향. 한국정치학회 춘계학술회의 자료집. **분단현실과 통일교육의 방향**.
- 남북어린이어깨동무(2000). **남북한 평화공동체를 위한 평화교육**. 남북어린이어깨동무 평화교육연구팀.
- 남북어린이어깨동무(2001). **남북한 평화적 통합의 비전, 평화교육**. 남북어린이어깨동무 평화교육연구팀.
- 남북어린이어깨동무(2002). 어린이들과 함께 만들어가는 평화교육 홈페이지 '안녕, 친구야.' www.hifriends.org. 남북어린이어깨동무 평화교육연구팀.
- 남북어린이어깨동무(2003). **한반도 평화적 통합의 더딤들, '어린이 평화교육'**. 남북어린이어깨동무 평화교육연구팀.
- 박노자(2002). **당신들의 대한민국**. 서울: 한겨레.
- 박찬석(2003). 통일교육에 있어서 북한이해의 관점과 방향. **교육과정평가연구**, 6(2), 233-255.
- 박호성(1997). **남북한 민족주의 비교연구—'한반도 민족주의'를 위하여**. 서울: 당대.
- 이규호(1997). **정치통일과 통일교육**. 서울: 문우사.
- 이근철, 오기성(2002). 차가운 머리와 따뜻한 가슴으로 이해하는 통일교육론. 서울: 엑스퍼트.
- 이기범(2001). 남북상호이해와 상호작용적 보편주의: 탈분단을 위한 보편주의와 상대주의의 재검토. **교육철학**, 25집.
- 이기범(2002). 한반도의 평화운동과 평화교육. 하영선 엮음. **21세기 평화학** (pp. 489-518). 서울: 풀빛.
- 이성훈(2004). 미국은 더 나쁜 짓 하잖아.... **한겨레** 21, 제506호, 32-33.
- 이장희(2004). 누가 뭐래도 6·15는 분명히 한반도 평화정책에 큰 기로를 닦았다. **민족화해**, (9), 18-21.
- 전국교직원노동조합 통일교육위원회(2001). **이 거래 살리는 통일**. 서울: 전국교직원노동조합

- 출판국.
- 전효관(2002). 통일문제에 대한 무관심/기피 현상과 통일교육의 다원화. (사)통일교육협의회 부설 통일교육연구소 엮음. **통일교육의 다원화와 제도개선 방안** (pp. 73-113). 오름.
- 정상돈(2002). 이데올로기 문제와 통일교육의 다원화. (사)통일교육협의회 부설 통일교육연구소 엮음. **통일교육의 다원화와 제도개선 방안** (pp. 19-71). 오름.
- 정진경 외(2002). **아이들과 함께 하는 남북한 문화이해지 '북한에서 온 내 친구'**. 서울: 우리교육.
- 조한혜정(2000a). 통일 공간과 문화. 조한혜정·이우영 엮음. **탈분단 시대를 열며** (pp. 315-332). 서울: 삼인.
- 조한혜정(2000b). 분단과 공존. 조한혜정·이우영 엮음. **탈분단 시대를 열며** (pp. 334-366). 서울: 삼인.
- 좋은벗들(2004). **북한 식량난과 북한인권**.
- 추병완 외(2002). **통일교육**. 서울: 하우.
- 최장집(1996). 한국민족주의의 특성. **한국민족주의의 조건과 전망**. 서울: 나남.
- 평화를 만드는 여성회(2001). **국내외 평화교육 사례의 통일교육에의 적용방안 연구**. 2001년 통일부 용역과제. 평화를 만드는 여성회.
- 한만길(1997). **통일시대 북한교육론**. 교육과학사.
- 함택영 외(2003). 남북한평화체제의 건설과 통일교육. **국가전략**, 9(4), 33-60.
- Hardings, S. (1986). *The science question in feminism*. Ithaca, NJ: Cornell University Press.
- Harrison, S. S. (2002). *Korea endgame: A strategy for reunification and U.S. disengagement*. 이흥동 외 옮김. **셀리그 해리슨의 코리안 엔드게임**. 서울: 삼인.
- MacIntyre, A. (1981). *After virtue: A study in moral theory*. Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.
- Marx, K. (1977). The Jewish question revisited. In D. McLellan(ed.), *Karl Marx: Selected writings* (pp. 144-146). Oxford: Oxford University Press.
- Rorty, R. (1989). Solidarity or objectivity. In M. Krausz(ed.), *Relativism* (pp. 35-50). Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.
- Said, E. (1993). Nationalism, human rights, and interpretation. In J. Barbara(ed.), *Freedom and interpretation: The Oxford Amnesty Lectures 1992* (pp. 175-205). New York: Basic Books.
- UNESCO.(2000). *All human beings...*. 유네스코 한국위원회 옮김. **모든 인간은...**. 서울: 사람생각.
- Williams, B. (1981). *The truth in relativism. In his Moral luck*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wilson, R. A.(1997). Human rights, culture and context. In R. A. Wilson(ed.), *Human rights, culture and context* (pp. 1-27). Pluto Press.

• 논문접수 : 2004년 10월 8일 / 수정본 접수 : 2004년 11월 22일 / 게재 승인 : 2004년 12월 3일

ABSTRACT

Theoretical and Practical Horizon of Unification Education as a Social Discourse for Nationality, Human Rights and Peace.

Gi-Beom Lee

(Professor, Sookmyung Women's University)

Unification education is a social discourse in which epistemological theories and practical theories are diverging and converging. Epistemological theories are to allow us to examine the causes and impacts of the division of the Korean peninsula and the ways to overcome it. Practical theories are to suggest the ways to us to intervene in the process of the unification of two Koreas. Under the changing social milieu, unification education must grow out of the dogmatism that defines unification as the imperative. Instead it is inspired to construct the meanings and values which can be shared by two Koreas and which can democratically guide the unification process. As unification education wants new paradigm, this paper intends to discuss three models of epistemological and practical theories in unification education, suggesting the viable model.

The first model revolves around cultural relativism, demanding to understand the North Korean culture from their standpoint and using their cultural pattern to reflect self-critically on our own ways, for example, to oppress the diversity. The second model is grounded on universalism and argues that cultural relativism runs the risk of approving the negative convention embedded in the North Korean culture. Nationality or human rights is provided as "universal values" by which unification process must be governed. Inasmuch as universalism conspires to define those values as the paradigmatic case of the experiences of the Koreans, it comes to dismiss the differences and diversity, establishing and justifying some form of oppression and discrimination. As an alternative, this paper opts for interactive universalism where peace regulates, not as a universal value but as a common reference point, the process of communicative interaction between two Korean societies. Thanks to communication, two Koreas are expected to construct the universalizable meanings and values by which unification process can be explored. Epistemological and practical horizon of interactive universalism promotes the

convergence of peace education and unification education.

Key Words : social discourse, cultural relativism, universalism, interactive universalism, nationality, human rights, peace