

DMZ

International Forum on the Peace Economy

평화경제 국제포럼

August 29, 2019, 16:00 - 18:30
Lotte Hotel Seoul (37F, Garnet Suite)

[Parallel Session IV] Education

| Co-Hosts |



경제·인문사회연구회
NATIONAL RESEARCH COUNCIL FOR
ECONOMICS, HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

KIEP

대외경제정책연구원
Korea Institute for International Economic Policy

| Organizers |

KIEP 대외경제정책연구원

STFPI 평화기술경제연구원

KIET 산업연구원

KISDI 정보통신정책연구원

KIOU 통일연구원

KDI 한국개발연구원

KDI 국제정책대학원

한국교육개발원

KREI 한국농촌경제연구원

한국법제연구원

한국여성정책연구원

한국행정연구원

KIC 한국통상정책연구원

KEI 한국환경정책·평가연구원

| Sponsors |

통일부
Ministry of Unification

서울특별시
Seoul Metropolitan Government

인천광역시
Incheon Metropolitan City

DMZ

International Forum on the Peace Economy

평화경제 국제포럼

August 29(Thu.), 2019, 16:00 - 18:30

Lotte Hotel Seoul (37F, Garnet Suite)

[Parallel Session IV]

Education

DMZ and Peace Education in Global Context



Overview



Title	DMZ International Forum on the Peace Economy Parallel Session IV – Education
Date & Time	August 29(Thu.), 2019, 16:00 - 18:30
Venue	Lotte Hotel Seoul (37F, Garnet Suite)
Organizer	Korean Educational Development Institute

Theme	<p>DMZ and Peace Education in Global Context</p> <p>In this session, presenters will have the opportunity to inform the international community of the situation of the division of the Korean peninsula and prominent scholars and activists from around the world will hold in-depth discussions on the direction of new peace and reunification education.</p> <p>This session will be a platform to discuss relations between peaceful and non-peaceful methods inherent in our society and also how the DMZ can contribute to creating a peaceful paradigm on the Korean Peninsula. Participants will include a peace educator from the UK; an ICU peace studies professor from Japan; activists from around the world including the director of Border Peace Schools; international and local researchers and scholars on the DMZ region; and peace and reunification educators.</p> <p>Participants will examine topics on peace and reunification education by focusing on the process of reunification through the establishment of a peaceful regime on the Korean peninsula, as well as methods to develop these discussions into peace and reunification education within schools and educational sites beyond the classroom.</p>
--------------	--

개요



행사명	DMZ 평화경제 국제포럼 분과세션 4분과 - 교육
일시	2019년 8월 29일(목), 16:00 - 18:30
장소	롯데호텔 37층 가넷 스위트
주관	한국교육개발원

주제	<p>교육으로 여는 평화, DMZ와 평화·통일 교육</p> <p>한반도 분단 상황을 국제 사회에 알릴뿐만 아니라 국내외 저명한 학자 및 활동가의 토론을 통해 새로운 평화·통일 교육 나아갈 방향에 대해 심도 있게 논의할 수 있는 장이 될 것입니다.</p> <p>영국 평화 교육가, 일본 ICU 평화학 교수, 국경선 평화학교 교장을 비롯한 국내외 활동가(activist), DMZ 지역에 대한 국내외 연구자 및 학자, 평화·통일 교육을 가르치는 교사들을 초청하여 비무장 지대가 한반도 평화 패러다임을 만드는 데 기여할 수 있는 부분을 토론하며, 우리 사회 안에 내재되어 있는 많은 평화적, 비평화적 관계에 대해 토의하는 자리가 될 것입니다.</p> <p>한반도 평화체제 구축이라는 통일의 과정에 초점을 둔 평화·통일 교육에 대한 논의와 함께 이를 학교 및 학교 밖 교육 현장에서의 평화·통일 교육으로 발전시킬 수 있는 방안에 대해 토론할 것입니다.</p>
-----------	---

Program



Time		Program
16:00 - 16:10	10'	[Opening Ceremony and Greetings] BAN Sang-Jin President, Korean Educational Development Institute <i>Republic of Korea</i>
		[Convener] KIM Philo Associate Professor, Institute for Peace and Unification Studies, Seoul National University <i>Republic of Korea</i>
16:10 - 17:35	85'	[Presentations] The Relational School: Promoting Peace Through Relationships Robert LOE CEO, The Relationships Foundation <i>United Kingdom</i>
		Is Peace Really Teachable?: Developing an Ecological Mindset for Peace Education in East Asia SASAO Toshiaki Professor, Department of Education and Peace Research Institute, International Christian University <i>Japan</i>
		Peace Education beyond Division in the Korean Peninsula KANG Soon-won Professor, Hanshin University <i>Republic of Korea</i>
		The Story of Border Peace School: Education for Building Peace on the Korean Peninsula JUNG Jiseok Director, Border Peace School <i>Republic of Korea</i>
17:35 - 17:50	15'	Coffee Break
17:50 - 18:30	40'	[Discussions] The Direction of Peace-oriented Reunification Education KIM Jeongwon Director-General, Future Education Research Division, Korean Educational Development Institute <i>Republic of Korea</i>
		Some Reflections on the Panel: Decolonial Practices for Peace Education in Korea Kevin KESTER Assistant Professor, Education & Global Affairs, Keimyung University <i>Republic of Korea</i>
		Q&A

세부 프로그램



시간		프로그램
16:00 - 16:10	10'	[인사말] 반상진 한국교육개발원 원장 <i>대한민국</i>
		[좌장] 김병로 서울대학교 통일평화연구원 부교수 <i>대한민국</i>
16:10 - 17:35	85'	[발표] 관계적 학교 프레임워크, 관계를 통한 평화 촉진 로버트 로 관계적 학교 재단 이사장 <i>영국</i>
		평화를 가르칠 수 있는가?: 평화교육을 위한 생태학적 사고 사사오 토시아키 국제기독교대학교 교수 <i>일본</i>
		한반도 분단극복 평화교육 강순원 한신대학교 교수 <i>대한민국</i>
		국경선평화학교의 이야기: 한반도 평화건설을 위한 평화교육 운동 정지석 국경선 평화학교 교장 <i>대한민국</i>
17:35 - 17:50	15'	휴식
17:50 - 18:30	40'	[토론] 평화지향 통일교육의 방향 김정원 선임연구위원, 미래교육연구본부 본부장, 한국교육개발원원 <i>대한민국</i>
		이론적 관점에서의 평화 교육 케빈 케스터 조교수, 계명대학교 교수 <i>대한민국</i>
		질의응답



Convener

KIM Philo

Associate Professor
Institute for Peace and Unification Studies
Seoul National University

Republic of Korea

Kim Philo is associate professor at the Institute for Peace and Unification Studies (IPUS), Seoul National University, Seoul, Korea. He received his Ph.D in Sociology from Rutgers University, New Brunswick, New Jersey, USA. Professor KIM Philo had formerly served as a senior fellow and director of North Korean Studies Division at a government funded research institute KINU(Korea Institute for National Unification), and also served as president of the Korean Association of North Korean Studies, and advisory committee members in Ministry of Unification, Ministry of Defense, National Intelligence Service, etc. He is the author of *Reading North Korea by Chosun Korea* (2016) and *Dreaming Unification Again*(2017).



좌장
김병로

부교수
통일평화연구원
서울대학교

대한민국

성균관대학교 사회학과를 졸업하고 미국 인디애나주립대학교 대학원에서 사회학 석사, 럿거스대학교 대학원에서 사회학 박사학위를 받았다. 통일연구원 선임연구위원 및 북한연구실장을 거쳐 아세아연합신학대학교 교수 및 북한연구소장, 국방부·통일부·국가정보원·KBS자문위원, 제22대 북한연구학회장을 역임하였다. 현재 민주평통 상임위원, 민화협 정책위원으로도 활동하고 있다. 주요저서로는 *Two Koreas in Development*, 『공간 평화의 기획과 한반도형 통일프로젝트 개성공단』(공저), 『북한, 조선으로 다시 읽다』, 『분단폭력』(공저), 『다시 통일을 꿈꾸다』 등이 있다.

Education

DMZ and Peace Education in Global Context



The Relational School: Promoting Peace Through Relationships

Presentation

Robert LOE

CEO

The Relationships Foundation

United Kingdom

Dr. Robert LOE is the Founder and Director of Relational Schools. Having studied English Literature and Education at Cambridge University, graduating in 2001 with a Double First-Class Honours, he pursued areas of specialism such as schooling and exclusion, the family and community dimensions of social exclusion and school improvement and effectiveness. He also holds an MA in Education from the University of Cambridge.

A former teacher and senior leader, Robert now researches, writes and speaks on the importance of fostering positive relationships between key stakeholders in schools. In October of 2018, Dr Robert LOE was invited to become the new CEO of Relationships Foundation, the original charity that founded and incubated the schools' project and also works across a range of public and private sector contexts internationally.

Dr. Robert LOE began his career in education in 2002 as a teacher of English Literature and Linguistics at a large high school in the South East of England. There he held positions as a teacher of English and Drama and went on to become the Faculty Head of English until 2010. He moved to become an Assistant Principal that year, in charge of teaching and learning and headed up the local Training School. Dr. Robert LOE oversaw the professional development programmes for existing and newly qualified teachers as well as the university partnerships and joint research projects.

In 2014, he moved back to academia, establishing the Relational Schools Project with Dr Michael Schluter, CBE whilst undertaking doctoral studies with the Royal College of Teachers and the Institute of Education, London. He graduated in May 2016 after just 22 months of study. He is a Founding Fellow of the Chartered College of Teaching.

Dr. Robert LOE is Chair of the Board of the Chilford Hundred Trust, a Multi-Academy Trust of 5 schools in England.

He is the co-author of The Relational Teacher (2015); "Measuring What Matters" (2017) in Flip the System UK, pp. 51-60; "Time is the Currency of Relationships" (2018) in Time to Teach: Time to Reach, pp. 7-12 and considered one of the leading authorities on relationships in education.



The Relational School: promoting peace through relationships

Dr Robert Loe | CEO, The Relationships Foundation

Introduction

I'm Dr Robert Loe, the CEO of the Relationships Foundation in England. I am a teacher by profession having studied education policy at Cambridge University. I graduated in 2001 with a Double First Class Honours Degree and went on to complete a PGCE (Post Graduate Certificate of Education) and became a teacher of English Literature and Linguistics, then a Faculty Head of English and latterly an Assistant Principal of a large college in the East of England. That is until one evening when I went to listen to a public lecture given by a gentleman, Dr Michael Schluter, who argued for a new framework for public policy, brought about through prioritising harmony and proximity in personal and organisational relationships across society and the economy.

He spoke about work in Scottish prisons in the mid 1990s. Relational Justice was the launch project of Relationships Foundation in the mid-1990s. In his foreword Lord Woolf described relational justice as, *'a radical new approach about which anyone with any concern about our criminal justice system needs to be aware.'* We worked with the Scottish Prison Service to develop our first relational audit tools which we went on to use in healthcare, in peacebuilding contexts, and now in schools. But at that time, in 2012, there had been little or no research in education. Dr Schluter made an aside at the end of his talk – he said he was yet to work in the schools' context as they hadn't found anyone suitable to lead that work for them and I ran up to him afterwards (the lecture had resonated with me on a personal and professional level) and within a year had left my perfectly secure job as a school senior leader and returned to study - doctoral study.

The keynote I am giving as part of the DMZ International Forum on the Peace Economy is not just theoretical – it is based on two and half decades of practical applied research and a thesis I submitted in the Winter of 2015. Its principal message is clear: relationships matter.

Relationships Matter

The stakes are high. Students' experience of school, and of the relationships they encounter there, have a remarkable impact on their mental health, which affects their ability to develop psychologically, emotionally, intellectually and spiritually; enables them to maintain a sense of personal well-being; to sustain satisfying personal relationships themselves; to develop a sense of right and wrong; and to learn how to resolve problems when they arise. The literature base for this is decades old and internationally uniform. Those like Susan Pinker argue that those of us who invest in meaningful personal

relationships with lots of real social contact are more robust and have better psychological defences than those who are solitary or who engage with the world largely online. Digital networks have the power to make the world seem smaller, but they are no match for face-to-face interaction especially in the moments of life changing transformations. When things get tough, if we don't interact regularly with people face-to-face, it impacts of life chances, reasoning capacity (particularly memory) and well-being/happiness.

Limited face-to-face interaction affects how well we learn to read, how quickly we fight off infection, and ultimately how long we live! Research is beginning to demonstrate that that one of the main reasons women tend to live longer than men in the West is the premium they place on their tight/known human connections. Apart from in places like the remote Sardinian villages in Italy where men live nearly as long as women. Everywhere else there is a gender gap of five to seven years.

Sardinia is also home to an astonishing number of centenarians of both sexes (6-10 times as many in any modern city). And what Susan Pinker (and her team of scientists) found and documented in her book "The Village Effect" was no magic elixir but the he epoxy-like bonds of their village life. But you don't need to live in a community like that to feel (to perceive) or to know you are surrounded by a tight circle of people whom you've invested serious time and affection over the years and who return that attention. This is about the science of long-term face-to-face interaction and its impact not only on personal life outcomes but organisational and societal cohesion.

And those new and emerging findings are compelling. So, we know from a 2007 study by Steven Cole and his team at UCLA that it is high quality social contact that can switch on and off the genes that regulate our immune response to cancer and the rate of tumour growth. Not whether we get those cancers but how well we might respond to treatment.

A study of 7000 utility workers in France revealed degrees of social involvement was a good way of predicting who would be alive at the end of a decade based on who was in relationship at the beginning of it.

Building quality relationships like this may seem slightly ephemeral but they are proven to have a concrete impact on the immune system and psyche. That's why in 2004 a Swedish epidemiologist discovered that the lowest rates of dementia in people directly related to the quality of their relationships. We know that 50-year-old men, with active friendships, are less likely to have heart attacks than more solitary men.

This is just the tip of the iceberg.

Indeed, we know more now from the field of social neuroscience, than we have ever done, about how our relationships affect our brains affect our bodies and how our bodies can impact our brains.

The impact of broken or dysfunctional relationships

We're constantly telling children to work harder, to push harder and achieve more. We're given the impression that these are the things that we need to go after in order to have a good life. But it doesn't matter where you look, whether it be Susan Pinker's work, Helen Pearson's fabulous research documented in "The Life Project" or Harvard's adult development survey work (a longitudinal study tracking the physical and emotional well-being of hundreds of people since the 1940s) there is one clear message: we need relationships to be healthy, happy, to learn well and to live long lives - to flourish as we go through life.

But evidence suggests that social relationships amongst children and young people are more fragmented than ever. Several studies have demonstrated the effects of broken relationships - either from the contexts of "non-intact families" (Roberts et al. 2009), "fractured" or "non-stable" home environments (CSJ, 2013) or "insecure attachments" which can be in the home, with teachers or amongst a child's peer group - on individual educational attainment as well as on society. These studies reveal that where relationships are dysfunctional, where students feel they don't belong, the negative impact on student outcomes is significant.

For nearly two decades, the Program for International Student Assessment (PISA) has been measuring belonging in school. They define student belonging as, 'the extent to which students feel personally accepted, respected, included, and supported by others in the school social environment' (Goodenow and Grady 1993, p. 80) as well as being 'valued by their peers, and by others at their school' (Willms, 2003, p. 8).

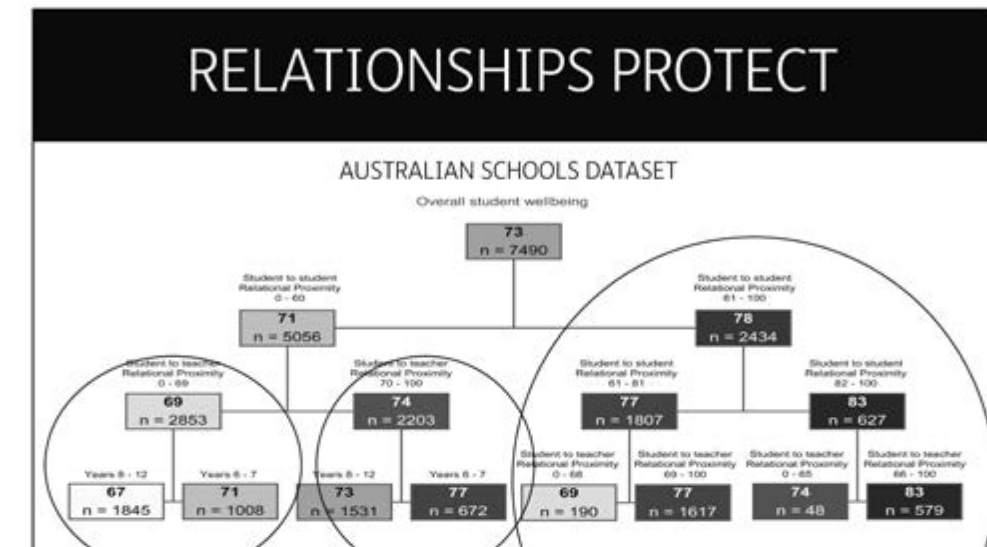
Whilst there are some indications that Korean students, compared to other OECD countries, are less satisfied with life, we know that students' sense of belonging at school in Korea is stronger than the OECD average. Korea often performs particularly well on measures of children's well-being in education and at school. For example, a comparatively higher proportion of 15-year-olds say they feel like they 'belong' at school (80%, compared to an OECD average of 73%), and a relatively low number report being the victim of bullying at least a few times a month (12%, compared to an OECD average of 19%) and belonging is critical in the school's context because it correlates to both academic and psychological outcomes.

This is important. We know that relationships matter, yes surely, but moreover, our research demonstrates that relationships protect.

Relationships Protect

The graph below is taken from our large study of schools across Australia. This tree aims to break down a student population into similar typologies and the wellbeing scores of those clusters. The total group is here nearly seven and half thousand students with an average wellbeing score of .73 which is good. Whilst we have measured well over 50,000

relationships in schools in Australia alone, what is significant about this dataset is that it contains measurements of the peer group, the teacher-student dyad and a range of other key variables such as the socio-economic background of each student or, for example, their racial/ethnic heritage.



What we notice here is that where a student has a Relational Proximity score of more than 60 then they will have wellbeing of .78. This is important because it points to student-student relationships as a key protective factor of student wellbeing. It doesn't matter what you throw at that student (a poor teacher relationship or a more challenging home environment - one of material poverty or perhaps relational poverty - something like parental separation, it doesn't matter).

But even for those students with weaker peer relationships, there is a pathway back to good wellbeing. A good teacher-student relationship, and particularly the protective factor of a female teacher, is observable in this data.

But poor connection to both - leads to below average wellbeing and a sense of disconnection from school.

School Connectedness

And children need to feel connected to school (Finn, 1997). Children who do feel connected to school, feel cared for by people at school are **happier** (Resnick et al, 1997; Eccles et al 1997; Steinberg, 1996, McNeely et al, 2002) **healthier** and achieve **better academic outcomes** (Resnick et al, 1997; Bond et al, 2001/4; Barclay and Doll, 2001; Doll and Hess, 2001; Smith 2006).

But perhaps even more importantly, and crucial to our discussions internationally, we have observed the capacity of schools to surmount ethnic, racial, cultural and language barriers. We have robust evidence to suggest schools can be a vehicle for peacebuilding. For example, when we measured relationships of students with English as an additional language, we observed that students from non-English speaking contexts (and not necessarily East Asian to East Asian students - often this was East Asian to Middle Eastern students, for example) and similar backgrounds, enjoyed a quality of relationship 10% better than their English speaking counterparts. One might expect this with children of migrant families coalescing together and supporting each other - one might expect this relationship to be better. What was pleasing that in, what we might call, relational schools there was no statistically significant difference between those students with English as a first language and those for whom English was their second or third language. And we observed this same phenomenon with students from indigenous and non-indigenous heritages as well. In other words, relational school environments can and do encourage students from diverse backgrounds to form equitable and harmonious relationships. It is remarkable and beautiful.

Schools can and do make a difference - they can do this - and as such our starting point - our rationale for the Relational Schools - is a belief that strong, supportive relationships between all members of a school are fundamental. Where relationships are nurtured and developed as part of a values-based relational strategy, we believe that schools can help overcome previously held tensions and divisions. This is based on the idea that the relationships played out at school are seen later on in society, and that developing and nurturing the relational capability of our children from an early age, will help them build and repair the communities and societies in which they will live, work and recreate. Could we envisage peace built on such foundations here? What might one of our statistical trees look like in your context?

Measure what you value: don't value merely the things you currently measure

We define a relationship as the connection between individuals, groups or organisations, revealed in the way they talk and behave. Robert Hinde defines a relationship as 'a series of interactions between two individuals who know each other such that each interaction can be influenced by past interactions and by expectations of interactions in the future.' But relationships are too often a by-product of decisions taken with other priorities in mind. Worse, they're often neglected, undermined or put under intolerable pressure. We know this because for the last two decades the Relationships Foundation have been the world leaders in the measurement of human relationships.

Relationships can be considered as comprising five dimensions: **Directness** (good communication); **Commonality** (shared purpose); **Continuity** (time together and a shared history); **Multiplexity** (mutual understanding and breadth); and **Parity** (fairness). These can be used to describe the attributes of a relationship and to assess progress where it improves.

1. **"Directness"** relates to communication and the sense of connectedness: The directness of a relationship is influenced by the method, frequency and participants involved in communication. The degree of directness affects the sense of connection and engagement in the relationship. The issue is more complex than simply measuring time spent face-to-face. A relationship may be mediated or unmediated; technology used for communication will influence the directness, with implications for the clarity and effectiveness of communication. Key indicators would include the frequency, representation and form of interaction. For example, when considering a relationship between two organizations regular face-to-face meetings indicates a higher degree of directness than exchanging emails.
2. **"Commonality"** describes the presence of a shared purpose in the relationship: Common purposes and goals influence the rationale for being in the relationship as well as the conduct of that relationship. Shared purposes increase motivation in a relationship. Well-established shared purposes may underpin the development of a collective identity. Poorly defined, evolving or multiple purposes, as well as different time horizons may impede relationships. Key indicators to assess the level of commonality include the use of 'we' language rather than a 'them and us' mentality, the ability to articulate win-win scenarios, and the identification of shared goals in institutional mission statements, for example.
3. **"Parity"** relates to power and the extent to which mutual respect and fairness are established in the relationship: There are many different forms of power in a relationship: money, knowledge, formal authority or the capacity to use force. The way in which power is used influences the perceptions of fairness and respect and thus engagement and participation in the relationship. Fairness is not the same as equality. Where roles are unequal, they may still be perceived as fair or unfair; this is certainly true of the teacher-student dyad and in the context of Korea. A higher percentage of boys than girls (6 percentage-point difference) report that their teachers treat them unfairly "a few times a month" or "once a week or more" (OECD average: 7 percentage points) (Table III.7.16).

Table III.7.16 Students' perception of teacher unfairness, by gender and socio-economic status

Percentage of students who reported "once a week or more" or "a few times a month"

Gender difference in the percentage of students who reported being treated unfairly by their teachers (B - G)

	Any unfair treatment		Teachers called me less often than they called other students		Teachers graded me harder than they graded other students		Teachers gave me the impression that I am less smart than I really am		Teachers disciplined me more harshly than other students		Teachers ridiculed me in front of others		Teachers said something insulting to me in front of others	
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.
	B		G		B		G		B		B		B	
Australia	6.7	(1.0)	3.2	(1.0)	6.3	(0.7)	3.4	(0.9)	9.9	(0.7)	6.3	(0.7)	4.7	(0.7)
Austria	6.8	(1.4)	2.6	(1.3)	7.7	(1.3)	4.6	(1.2)	10.0	(1.3)	6.9	(1.0)	5.3	(0.8)
Belgium	10.7	(1.2)	4.3	(1.2)	11.3	(0.9)	6.7	(1.1)	12.4	(0.7)	5.8	(0.7)	5.3	(0.7)
Canada	8.9	(1.3)	4.3	(0.8)	4.8	(1.3)	2.4	(1.0)	8.8	(1.0)	3.7	(0.8)	2.5	(0.7)
Chile	4.9	(1.6)	1.6	(1.6)	6.1	(1.0)	6.3	(1.3)	8.4	(1.0)	4.2	(1.0)	4.5	(1.0)
Czech Republic	10.4	(1.2)	2.9	(1.3)	10.2	(1.3)	5.9	(1.0)	10.5	(1.3)	5.0	(0.8)	3.8	(1.0)
Estonia	2.1	(1.5)	0.1	(1.5)	3.7	(1.4)	2.6	(1.4)	10.0	(1.0)	3.6	(1.0)	4.0	(1.1)
Finland	6.6	(1.5)	1.7	(1.2)	5.7	(1.0)	2.6	(1.0)	10.0	(1.0)	4.8	(0.8)	4.1	(0.8)
France	7.0	(1.3)	2.5	(1.4)	7.8	(1.3)	2.9	(1.0)	12.0	(0.9)	4.7	(0.9)	5.0	(0.8)
Germany	7.9	(1.4)	2.0	(1.4)	8.5	(1.3)	4.5	(1.3)	10.7	(1.0)	2.9	(0.8)	2.7	(0.8)
Greece	5.2	(1.4)	1.3	(1.6)	6.2	(1.2)	4.3	(1.2)	12.0	(0.9)	6.0	(0.9)	6.9	(1.0)
Hungary	4.7	(1.3)	1.0	(1.3)	6.2	(1.3)	3.5	(1.2)	9.5	(1.3)	3.8	(1.1)	3.5	(1.2)
Iceland	3.3	(1.0)	1.4	(1.0)	1.8	(1.1)	1.6	(1.1)	6.2	(1.3)	2.2	(0.8)	0.0	(0.8)
Ireland	10.3	(1.4)	3.2	(1.3)	8.1	(1.0)	5.9	(0.8)	12.7	(0.8)	6.3	(0.8)	4.4	(0.7)
Israel	8.8	(1.0)	3.8	(1.0)	8.8	(1.0)	8.8	(1.0)	8.8	(1.0)	8.8	(1.0)	8.8	(1.0)
Italy	8.8	(1.0)	3.8	(1.0)	8.8	(1.0)	8.8	(1.0)	8.8	(1.0)	8.8	(1.0)	8.8	(1.0)
Japan	5.5	(1.3)	3.0	(1.2)	4.2	(0.5)	5.2	(0.6)	5.3	(0.6)	3.5	(0.6)	3.0	(0.6)
Korea	5.6	(1.4)	4.1	(1.4)	5.5	(0.8)	4.9	(1.0)	5.3	(0.7)	2.7	(0.6)	2.2	(0.6)

And yet, students who perceive support from their teacher are 1.7 times more likely to report that they feel like they belong at school than students who do not perceive such support from teachers, after accounting for student and school characteristics (OECD average: 1.8 times)

Misaligned power dynamics may lie behind problems in these areas. The misuse of power and unfair treatment can undermine respect. Status and identity matter, and threats to them can impede constructive participation. Key indicators would include mutual consent to the agreed terms of the interaction and compliance with those terms.

4. **“Continuity”** relates to time, and the development of a shared story in the relationship: Relationships are made up of multiple interactions carried out over time. Continuity builds up a shared narrative of the relationship, which underpins the sense of rootedness, belonging and commitment. At the organisational level, a lack of continuity can be a product of staffing changes, failure to manage the time between interactions effectively, or unilateral shifts in strategy and direction that change the basis of the relationship. In relationships between groups and organizations it is important that the story of the relationship is maintained, even if there are different actors. This may be through formal documentation, having some people who are the guardians of the relationships, or through effective handovers. Continuity does not preclude change and growth: what matters is the underlying sustainability of the relationship through change.
5. **“Multiplexity”** relates to the breadth of interaction and mutual understanding: What we know about other parties in a relationship aids the management and conduct of the relationship. Increasing the breadth of knowledge in a relationship provides an understanding of why actions are taken by partners in a relationship. With limited information, skills may be underused, and pressures, interests and values misunderstood. Knowledge can be gained through various encounters so that parties are exposed to a wide range of behaviours and pressures. This may come from multiplying the channels of formal interaction or from adding an additional arena—such as meeting for social or cultural events in addition to the transaction core to the relationship. Being part of a wider network of relationships can multiply the breadth of knowledge that parties have of each other. Key indicators would include both the diversity of points of interaction and the degree to which each party can articulate the objectives, fears and culture of the other.

The five dimensions of a relationship can be better understood by examining relationships where these qualities are lacking. Lack of directness equates to remoteness. The absence of commonality equates to divergent or conflicting interests. Without parity, relationships are unfair or even coercive. A lack of continuity indicates that a relationship is new and

uncertain. A lack of multiplexity is expressed in a one-dimensional relationship, without broader understanding.

Alternatively, understanding these five dimensions of a relationship can help explain ways in which organisations should not be too close. For example, in the situation where government and business are too close, the relationship can be corrupt. Inappropriate commonality is a conflict of interest. If one group has unfair access or directness to a bidding or judicial process, it may undermine parity and therefore trust, with other groups engaged in the same process.

Conclusions: applications to the Korean context

Trust itself is a complex concept, but it is clear that it can be enhanced by increased Relational Proximity in these five dimensions:

- **Directness** - We trust them more since we established regular meetings
- **Commonality** - We trust them because they want what we want
- **Parity** - We trust them since they signed a clear written agreement with us
- **Continuity** - We trust them because we had a successful joint project
- **Multiplexity** - We trust them more because we know them better

In the context of work undertaken in Sudan and elsewhere, these relational metrics have been found useful in work on governance and peacebuilding in two ways.

Firstly, as a diagnostic tool, they provide language that helps describe relationships, thereby enabling the design of interventions to enhance these relationships. This includes enabling individuals and organisations to manage and develop their own relationships more effectively. They also inform how policies, structures and working practices can create environments that make effective relationships more or less likely to develop.

Secondly, the metrics can be used as a framework to measure processes of change as relationships develop. In this case the five dimensions have been used as indicators to measure the impact of development and peacebuilding interventions.

As I mentioned earlier, the United Nations among others, has applied our thinking to its programmes internationally. It has been a privilege to be with you here at this conference to speak into your context. We would be pleased to understand the ways we might unite our previous work in peacebuilding contexts, and our significant international research programme in schools, and apply it in the context of peace education here in Korea.

교육

교육으로 여는 평화 DMZ와 평화·통일 교육

관계적 학교 프레임워크, 관계를 통한 평화 촉진



발표

로버트 로

이사장

관계적 학교 재단

영국

로버트 로 박사는 관계적 학교(Relational Schools)의 설립자이면서 이사장이다. 2001년에 영국 케임브리지 대학교에서 최우등으로 영문학 및 교육학 학사학위를 취득했다. 학교 교육 및 따돌림, 가족과 공동체 차원의 사회적 따돌림, 학교 개선과 효과 등의 전문분야를 공부했다. 로 박사는 케임브리지 대학교에서 교육학 석사 학위도 취득했다.

교사와 선임 지도자였던 로 박사는 현재 학교의 주요 이해관계자들 간 긍정적인 관계 형성의 중요성에 대해 연구, 저술 및 발표하고 있다.

로 박사는 2018년 8월에 관계적 학교 재단(Relationships Foundation)의 새로운 최고경영자가 되어 달라는 요청을 받았다. 관계적 학교 재단은 학교 프로젝트를 만들고 배양하는 자선단체로 국제적으로 광범위한 공공 및 민간 부문의 맥락 전반에 걸친 활동도 한다.

로 박사는 2002년에 잉글랜드 남동부의 한 대형 고등학교에서 영문학 및 언어학 교사로 교육 분야 경력을 시작했다. 그곳에서 영어와 연극 교사 직책을 맡았고 2010년까지 영어 학부장 직책을 수행했다. 그 해 교감으로 자리를 옮기면서, 교수와 학습 및 지역 훈련 학교를 담당했다. 로 박사는 기존 교사들과 최근 자격증을 취득한 교사들을 위한 전문성 개발 프로그램뿐만 아니라 대학 파트너십 및 공동 연구 프로젝트도 감독했다.

그는 2014년 영국 왕립교사학교(Royal College of Teachers)와 런던대학교 교육연구대학원(IOE)에서 박사 과정을 밟으면서 다시 학제로 돌아가 Michael Schluter, CBE박사와 함께 관계적 학교 재단 프로젝트를 설립했다. 박사과정을 밟은 지 22개월만인 2016년 5월에 졸업했으며, 영국 차터드칼리지오브티칭(Chartered College of Teaching)의 창립 연구원이다.

또한 영국의 5개 학교의 아카데미 학교 연합(Multi-academy Trust, MATs)인 칠포드 헨드레드 에듀케이션 트러스트(Chilford Hundred Education Trust, CHET) 이사회 의장이다.

로 박사는 "관계적 교사"(2015년), "중요한 것 측정하기"(Flip the System UK, pp. 51-60, 2017년), "시간은 관계의 통화다"(Time to Teach 2018년: Time to Reach, pp. 7-12) 등의 공동 저자이고 교육에서의 관계의 중요성을 연구한 분야의 주요 권위자로 여겨진다.



관계적 학교 프레임워크, 관계를 통한 평화 촉진

들어가는 말

영국 관계적 학교 재단의 이사장을 맡고 있고 로버트 로우 박사입니다. 저는 교사 출신이며 케임브리지 대학교에서 교육정책을 전공했습니다. 2001년 이중전공 일등급 학위를 받고 졸업한 후에는 교육학 석사과정을 마치고 영어 교사가 되었고, 이후 영국 동부에 자리한 대규모 대학에서 영어학과장을 거쳐 부학장의 자리에 올랐습니다. 어느 날 저녁 마이클 솔러터 박사의 대중강연을 듣게 되었습니다. 솔러터 박사는 사회 및 경제 전반의 개인 및 조직 관계에서 조화와 친밀성을 바탕으로 새로운 공공정책의 틀을 마련해야 한다고 주장했습니다.

솔러터 박사는 1990년대 스코틀랜드 감옥에서 벌인 활동에 대해서 얘기했습니다. 관계 정의(Relational Justice)는 1990년대 중반 관계재단이 전개한 초대 프로젝트였습니다. 서문에서 올프 경은 관계 정의를 '우리의 형사사법체계에 대해 관심을 갖고 있는 사람이라면 누구나 알아야 할 새롭고 획기적인 접근방식'이라고 기술한 바 있습니다. 우리는 스코틀랜드 구치소 당국과의 협력을 통해 재단 최초의 관계 감사 도구를 개발하여 이를 보건과 평화구축 분야에 활용했고 지금은 학교에서 활용하고 있습니다. 그러나 2012년 당시에는 교육 분야의 연구가 거의 없거나 전무했습니다. 솔러터 박사는 강연 말미에 지나가는 말로 일을 맡아 이끌어갈 책임자를 찾지 못해 아직 학교 분야에서는 활동을 벌이지 못하고 있다고 말했습니다. 강연이 끝나고 저는 솔러터 박사에게 달려갔고 (강연은 개인적, 직업적으로 제게 큰 울림으로 다가왔습니다) 그 후 1년도 채 되지 않아 교육기관 고위직이라는 완벽하게 안정된 직업을 그만두고 다시 학교로 돌아가 박사과정을 밟았습니다.

제가 DMZ 평화경제 국제포럼의 기조강연을 통해 드리는 말씀은 이론뿐만 아니라 약 25년간 진행한 실질적 응용연구 그리고 2015년 겨울에 제가 제출한 논문에도 기반하고 있습니다. 핵심 메시지는 분명합니다. 바로 관계가 중요하다는 사실입니다.

관계의 중요성

관계의 중요성은 지대합니다. 학생들이 학교에서 겪는 경험과 관계는 정신건강에 막대한 영향을 끼치고, 이는 다시 심리적, 정서적, 지적, 영적 발달에 영향을 끼치며, 학생들은 이를 바탕으로 개인적 안녕감을 유지하고 만족스러운 대인관계를 지속시키며 옳고 그름을 판단하는 기준을 정립하고 문제 해결 능력을 배양합니다. 이를 뒷받침하는 여러 문헌은 수십 년간 발간돼 왔으며 전 세계에서 공통된 경향을 보이고 있습니다. 수잔 핑커 등은 의미 있는 대인관계를 통해 진정한 사회적 접촉을 하기 위해 노력하는 사람이 외톨이로 지내거나 주로 온라인에서 세상과 소통하는 사람보다 안정적이고 심리적 방어도 잘

한다고 주장합니다. 디지털 네트워크에서 활동하다 보면 세상이 좁게 느껴지지만, 특히 인생을 바꾸는 전환의 시기에는 디지털 네트워크가 면대면 상호작용을 절대 대체할 수 없습니다. 우리가 어려움을 겪을 때 타인과의 정기적 면대면 상호작용을 하지 않으면, 인생의 기회와 사고력(특히 기억력) 그리고 안녕감/행복감이 줄어드는 결과가 초래됩니다.

면대면 상호작용이 제한적일 경우 독해능력과 감염에 대한 저항력 그리고 궁극적으로 수명마저도 그 영향을 받습니다. 서구에서 여성이 남성보다 오래 사는 주된 이유들 중 하나가 여성들이 알려진 인간관계에 큰 비중을 두고 있기 때문이라는 사실이 연구를 통해 드러나고 있습니다. 이탈리아 사르디니아 섬의 외딴 마을처럼 남성과 여성의 수명이 비슷한 지역들을 제외한 모든 곳에서 5~7년의 성별간 수명 격차가 존재합니다.

사르디니아는 성별을 불문하고 100살이 넘는 사람들의 비율이 놀라울 정도로 높습니다(현대 도시의 6~10배). 수잔 핑커가 (그리고 연구에 동행한 과학자들이) 발견해 본인의 저서 "마을 효과"에 기술한 내용은 만병통치약이 아니라 마을의 일상에서 형성된 끈끈한 관계였습니다. 그러나 그러한 지역사회에 살지 않아도 내가 그간 많은 시간과 애정을 쏟은 사람들이 주위에 있고 이들이 그 애정을 내게 돌려주리라는 사실을 느끼거나(인식하거나) 인지할 수 있습니다. 장기적인 면대면 상호작용이 개인적인 삶의 결과뿐만 아니라 조직과 사회의 결속력에도 영향을 끼친다는 점은 과학적으로 증명되었습니다.

이렇게 연구를 통해 새롭게 밝혀진 사실은 매우 흥미롭습니다. 2007년 스티븐 콜이 이끄는 UCLA 연구진은 양질의 사회적 접촉이 암에 대한 면역반응과 종양 증식속도를 조절하는 유전자의 활동을 유도 또는 중지시킬 수 있다는 연구결과를 내놓았습니다. 이 연구는 암에 걸릴 지 여부가 아니라 치료 효과가 어떻게 나타나는지에 초점을 두었습니다.

프랑스에서 기반시설 노동자 7,000명을 대상으로 진행한 연구에 따르면, 사회적 교류의 정도가 연구기간 10년이 마무리되는 시점에 누가 생존할지 예측할 수 있는 좋은 지표였으며, 분석은 연구기간 초반에 누가 관계를 맺고 있었는지를 기반으로 진행됐습니다.

이런 양질의 관계를 맺는 일이 다소 부질없다고 느낄 수도 있으나, 양질의 관계가 면역체계와 정신건강에 뚜렷하게 영향을 끼친다는 사실은 이미 밝혀졌습니다. 이와 관련해 2004년 한 스웨덴 역학자는 최저 수준의 치매 발병률과 양질의 인간관계가 직접적인 연관성이 있음을 발견했습니다. 활발한 친구관계를 맺고 있는 50대 남성이 인간관계 폭이 상대적으로 좁은 남성에게 비해 심장병에 걸릴 확률이 낮다는 사실을 우리는 알고 있습니다.

이는 병상의 일각에 불과합니다.

우리는 사회신경과학 분야의 연구결과를 통해 관계가 뇌에 끼치는 영향이 몸에도 영향을 주고 아울러 몸이 뇌에도 영향을 끼친다는 점에 대해 그 어느 때보다 잘 알고 있습니다.

무너진 관계 또는 역기능적 관계의 영향

우리는 계속해서 아이들에게 열심히 하라, 더 열심히 해서 더 많이 성취하라고 다그칩니다. 이를 추구해야 인생을 잘 살 수 있다는 인식을 갖고 있기 때문입니다. 그러나 여러 연구가 증명합니다. 수잔 핑커의 연구, “인생 프로젝트”에 기술된 헬렌 피어슨의 탁월한 연구, 하버드 대학교의 성인 발달 조사연구(1940년대부터 수백 명의 신체적, 정서적 안녕감을 추적한 종단연구) 등이 전하는 메시지는 분명합니다. 바로 관계를 맺어야 건강과 행복을 얻을 수 있고 학습 능력과 수명이 늘어나며 궁극적으로 풍요로운 삶을 누릴 수 있다는 사실입니다.

그러나 아동 및 청년층의 사회적 관계가 그 어느 때보다 단절돼 있다는 증거가 나오고 있습니다. 여러 연구에 따르면, “온전하지 않은 가족” (로버츠 등, 2009)이라는 맥락, “균열된” 또는 “불안정한” 가정환경 (CSJ, 2013), 가정에서나 교사와의 상호작용 시 또는 아동의 또래 집단 내에서 형성된 “불안정한 애착관계”로 인해 관계가 무너질 경우 개인의 교육적 성취와 사회 역시 영향을 받게 됩니다. 역기능적 관계가 형성되어 학생들이 소속감을 느끼지 못하면 학생의 성취에 심각한 악영향을 끼치게 된다는 것이 연구의 결론입니다.

거의 20년간, 국제학생평가프로그램(PISA)은 학교에서의 소속감을 측정해 왔습니다. 학생의 소속감은 ‘학생이 학교의 사회적 환경에서 타인으로부터 개인적으로 수용받고, 존중받고, 배제되지 않고, 지지를 받는다는 느낌의 정도’ (구드나우 & 그레이디, 1993, p. 80) 그리고 ‘학교 내 또래집단을 비롯한 타인으로부터 가치를 인정받는다는 느낌의 정도’ (윌름스, 2003, p. 8) 정의됩니다.

한국 학생들이 다른 OECD 회원국 학생들에 비해 삶에 대한 만족도가 떨어진다는 일부 연구결과가 있으나, 한국 학생들이 학교에서 느끼는 소속감의 정도가 OECD 평균에 비해 높다는 사실도 우리는 알고 있습니다. 한국은 아동들이 교육환경과 학교에서 느끼는 안녕감 부문에서 매우 좋은 지표를 나타내는 경우가 많습니다. 예를 들어 15살 청소년 중 비교적 많은 수가 학교에 ‘소속감’을 느낀다고 답했고(80%, OECD 평균은 73%), 한 달에 최소 몇 차례 학교폭력을 당한다고 응답한 비율도 비교적 낮았습니다(12%, OECD 평균은 19%). 소속감이 학교라는 맥락에서 긴요한 이유는 소속감이 학업 및 심리적 성취와 연관되기 때문입니다.

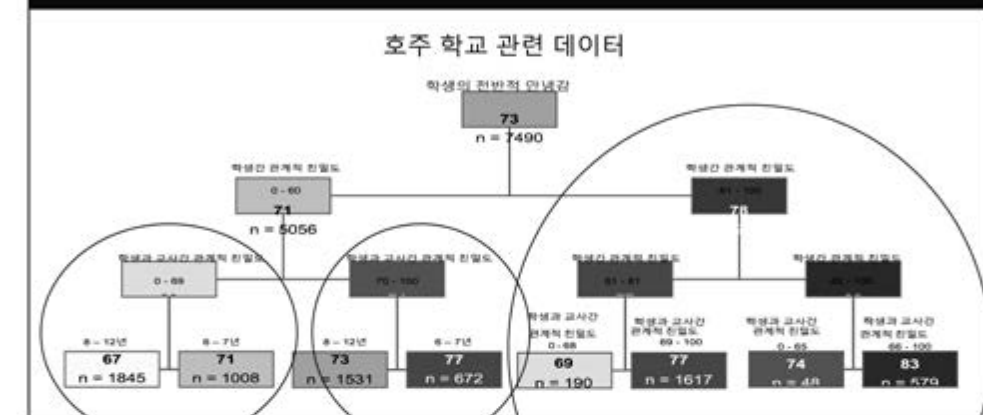
이는 상당히 중요합니다. 관계의 중요성은 분명 잘 알려진 바이지만, 우리의 연구를 통해 관계가 보호의 역할까지 한다는 사실 역시 드러났습니다.

관계의 보호 기능

아래 그래프는 우리가 호주 전역의 학교들을 대상으로 실시한 대규모 연구에서 도출된 결과를 표시한 것입니다. 그래프의 트리 구조에는 학생들이 비슷한 유형별로 분류되어 있고 유형별 안녕감 점수가 표시돼 있습니다. 거의 7,500명의 학생들을 대상으로 조사가 이루어졌으며 평균 안녕감 점수는 73점으로 높은 편입니다. 우리가 호주 내 학교에서만

5만 개가 훨씬 넘는 관계들을 대상으로 측정작업을 진행했는데, 이 데이터가 중요한 이유는 또래집단, 교사-학생 상호관계, 그리고 각 학생의 사회경제적 배경 또는 인종적/민족적 유산 등 다양한 기타 변수들을 측정했기 때문입니다.

관계의 보호 기능



여기서 학생의 관계적 친밀성(Relational Proximity) 점수가 60점을 넘는 경우 안녕감 점수가 78점이라는 것을 알 수 있습니다. 이 사실이 중요한 이유는 학생간 관계가 학생의 안녕감을 보호하는 데 핵심적인 역할을 하기 때문입니다. 그 밖의 요인은 그다지 중요하지 않습니다(교사와의 관계가 나쁘거나, 물질적 빈곤 또는 관계적 빈곤 등 힘든 가정 환경에 처해있거나, 부모가 별거 중이거나 하는 요인들도 문제가 되지 않습니다).

또래와의 관계가 비교적 좋지 않다 하더라도 안녕감을 회복할 방법은 있습니다. 이 데이터를 보면, 교사-학생 관계가 좋은 경우, 특히 여성 교사가 보호자의 역할을 하는 경우가 그에 해당합니다.

그러나 또래 관계와 교사와의 관계 모두가 좋지 않으면 안녕감이 평균 이하로 떨어지며 학교로부터 단절됐다는 느낌을 받게 됩니다.

학교와의 연계감

아동들은 학교에 연계감을 느낄 수 있어야 합니다(핀, 1997). 학교에 연계감을 느끼고 학교 구성원들로부터 돌봄을 받는다는 느낌을 받을 때 **행복감이 증가**하고(레스닉 등, 1997, 에클레스 등, 1997, 스타인버그, 1996, 맥닐리 등, 2002), **건강 상태가 좋아지며 학업 성취도도 향상**됩니다. (레스닉 등, 1997, 본드 등, 2001/4, 바클레이 & 돌, 2001, 돌 & 헤스, 2001, 스미스, 2006).

보다 중요하고 또한 우리의 국제적 논의에 핵심이 되는 사항은 학교가 민족, 종교, 문화, 언어 장벽을 뛰어넘을 역량을 갖고 있음을 우리가 발견했다는 점일지도 모릅니다. 우리는 학교가 평화구축의 원동력이 될 수 있음을 보여주는 탄탄한 증거를 보유하고 있습니다. 예를 들어 모국어 외에 추가로 영어를 쓰는 학생들의 관계를 측정했을 때, 비영어권 출신이면서(반드시 동아시아 학생들간의 관계에만 해당되는 것은 아니며 예를 들어 동아시아와 중동 학생들 간의 관계인 경우가 많았음) 유사한 배경을 가진 학생들이 모국어가 영어인 학생들에 비해 10% 나은 관계를 누리고 있었습니다. 구성원들이 뚝뚝 뭉쳐 서로 돌봐주는 이민자 가정의 아동들에게서 이런 경향이 발견될 수 있으며 이러한 관계가 보다 바람직하다는 점은 예측 가능합니다. '관계적 학교'에서 발견된 흐릿한 사실은 영어를 제1언어로 구사하는 학생들과 영어를 제2언어 또는 제3언어로 구사하는 학생들 간에 통계적으로 유의미한 차이가 없었다는 점입니다. 우리는 원주민 가정과 비원주민 가정의 학생들 모두에서 동일한 현상을 관찰했습니다. 다시 말해, 관계적 학교 환경은 다양한 배경의 학생들이 동등하고 조화로운 관계를 맺도록 유도할 수 있고 실제로도 그러합니다. 이는 놀랍고도 아름다운 결과가 아닐 수 없습니다.

학교는 변화를 이끌어낼 수 있고 또 실제로 이끌어내고 있습니다. 학교는 그럴 능력이 있습니다. 따라서 우리의 출발점, 즉 우리가 관계적 학교를 추구하는 이유는 학교 내 모든 구성원들간의 탄탄한 상호지지적 관계가 핵심적인 역할을 한다는 믿음이 있기 때문입니다. 가치 기반 관계 전략의 일환으로 관계를 맺고 발전시킬 때 학교가 이전에 형성된 긴장과 분열을 극복하는 데 일조할 수 있다고 우리는 믿습니다. 이는 학교에서 전개되는 관계가 나중에 사회까지 이어지며, 아울러 아동들이 어릴 때부터 관계 형성 역량을 계발 및 증진시킬 수 있게 도와준다면 앞으로 아동들이 자신의 삶과 일과 휴식의 장이 될 지역사회와 국가사회를 건설하고 회복시키는 역량을 계발할 수 있으리라는 생각에 기반하고 있습니다. 이 곳에서도 그러한 기반요소를 바탕으로 평화를 구축할 수 있을까요? 여러분이 처한 맥락에서는 우리의 통계 트리 구조가 어떤 형태를 띠게 될까요?

단순히 현재 측정하는 것들에 가치를 두기보다 가치를 두는 것을 측정하라

우리는 관계를 개인, 집단, 또는 기관간의 연계성으로 정의하며 관계는 이들의 말과 행동에서 드러납니다. 로버트 하인드는 관계를 '서로 아는 두 개인간에 전개되는 일련의 상호작용으로서 각 상호작용이 과거 상호작용과 미래 상호작용에 대한 기대에 의해 영향을 받는 상태'로 정의합니다. 그러나 관계는 마음 속의 여러 우선순위를 놓고 내리는 결정의 부산물인 경우가 상당히 많습니다. 관계가 방치 또는 훼손되거나 건디기 힘든 압박에 직면하는 등 더 나쁜 상황도 있습니다. 우리가 이를 잘 인식하고 있는 이유는 지난 20년간 관계재단이 인간관계 측정 부문에서 선도적인 역할을 해왔기 때문입니다.

관계는 직접성(질 높은 상호작용), 공통성(공유된 목적), 지속성(함께 하는 시간과 공유되는 역사), 복잡성(상호 이해와 폭), 동등성(공평성), 이렇게 다섯 가지 측면으로 구성됐다고 볼 수 있습니다. 이 요소들은 관계의 속성들을 파악하고 관계의 개선도를 평가하는 데 활용될 수 있습니다.



1. "직접성"은 소통 및 연계감과 관련이 있습니다. 관계의 직접성은 소통의 방법, 빈도, 참여자에 의해 영향을 받습니다. 직접성의 정도는 관계에서의 연계감과 참여감에 영향을 끼칩니다. 이 이슈는 단순히 함께 면대면으로 보낸 시간을 측정하는 일 이상의 복잡한 문제입니다. 관계에는 매개체가 있을 수도 혹은 없을 수도 있습니다. 소통에 사용된 기술은 직접성에 영향을 끼치며 소통의 확실성과 효율성에도 여러 함의를 미칩니다. 주요 지표로는 소통의 빈도, 표상, 형태가 있습니다. 예를 들어 두 조직이 정기적으로 면대면 회의를 갖는 관계라면 이메일을 주고받는 관계보다 직접성이 높음을 알 수 있습니다.

2. "공통성"은 관계에서 공유되는 목적이 존재하는 상태를 가리킵니다. 공통의 목적과 목표는 관계 유지 및 전개에 이유에 영향을 끼칩니다. 목적을 공유하면 관계에서 동기부여가 보다 잘 이루어집니다. 공통의 목적이 잘 정립된 경우 집단적 정체성의 형성에 기여할 수 있습니다. 목적이 잘 정립되지 않거나 변화하는 경우 또는 다수의 목적이 존재하는 경우 그리고 시간 범위(time horizon)가 다른 경우에는 관계가 저해될 수 있습니다. 공통성의 정도를 평가하는 주요 지표로는 '상태와 나를 분리'하는 태도의 지양과 '우리'를 표상하는 언어의 사용, 상생 시나리오를 만들어내는 역량, 조직 임무 선언 시 공통의 목표 설정 등이 있습니다.

3. "동등성"은 관계 내의 권력 그리고 상호존중과 공평성이 확립된 정도와 관련이 있습니다. 관계에는 돈, 지식, 공식적 권위, 또는 물리력을 사용할 역량 등 다양한 형태의 권력이 존재합니다. 권력이 사용되는 방식은 관계의 공평성과 존중에 대한 인식 그리고 나아가 간여와 참여에도 영향을 끼칩니다. 공평성은 평등과는 다릅니다. 역할이 동등하지 않은 경우 공평하다고 인식될 수도 있고 불공평하다고 인식될 수도 있습니다. 이는 분명 교사와 학생간의 관계 그리고 한국적 맥락에도 적용됩니다. 교사가 "한 달에 수 차례" 또는 "일주일에 한 번 이상" 자신을 불공평하게 대우한다고 응답하는 비율은 여학생 집단보다 남학생 집단이 높습니다(6% 포인트 차이, OECD 평균: 7% 포인트)(표 III.7.16).

Table III.7.16 Students' perception of teacher unfairness, by gender and socio-economic status
Percentage of students who reported "once a week or more" or "a few times a month"

	Gender difference in the percentage of students who reported being treated unfairly by their teachers (B - G)											
	Any unfair treatment		Teachers called me out more often than they called other students		Teachers graded me harder than they graded other students		Teachers gave me the impression that I am less smart than I really am		Teachers disciplined me more harshly than other students		Teachers ridiculed me in front of others	
	% diff.	S.E.	% diff.	S.E.	% diff.	S.E.	% diff.	S.E.	% diff.	S.E.	% diff.	S.E.
Australia	6.7	(1.0)	3.2	(1.0)	6.5	(0.7)	3.4	(0.9)	9.9	(0.7)	4.7	(0.7)
Austria	8.8	(1.4)	2.6	(1.3)	7.7	(1.1)	4.6	(1.2)	10.0	(1.1)	6.9	(1.0)
Belgium	10.7	(1.2)	4.3	(1.2)	11.3	(0.9)	6.7	(1.1)	12.4	(0.7)	3.8	(0.7)
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	8.9	(1.5)	4.3	(1.6)	4.8	(1.3)	2.4	(1.0)	8.0	(1.0)	3.7	(0.8)
Czech Republic	4.9	(1.6)	1.6	(1.6)	6.1	(1.0)	6.3	(1.1)	8.4	(1.0)	4.2	(1.0)
Denmark	10.4	(1.7)	2.9	(1.5)	10.7	(1.3)	5.9	(1.0)	10.5	(1.1)	3.0	(0.8)
Estonia	2.1	(1.5)	0.1	(1.5)	3.7	(1.4)	2.6	(1.4)	10.0	(1.0)	3.6	(1.0)
Finland	4.4	(1.5)	1.7	(1.2)	3.7	(1.0)	2.4	(1.0)	10.0	(1.0)	4.6	(0.8)
France	7.0	(1.1)	2.5	(1.4)	7.0	(1.1)	2.9	(1.0)	12.0	(0.9)	4.7	(0.9)
Germany	7.9	(1.4)	2.0	(1.4)	6.1	(1.3)	4.5	(1.3)	10.7	(1.0)	2.9	(0.8)
Greece	5.2	(1.4)	-1.1	(1.6)	6.2	(1.2)	4.3	(1.2)	12.0	(0.9)	6.0	(0.9)
Hungary	4.7	(1.3)	1.0	(1.5)	6.2	(1.1)	1.3	(1.2)	9.5	(1.1)	3.0	(1.1)
Iceland	3.3	(1.8)	-1.4	(1.6)	1.0	(1.1)	1.6	(1.1)	6.2	(1.1)	2.2	(0.8)
Ireland	10.3	(1.4)	3.2	(1.1)	8.1	(1.0)	3.9	(1.0)	11.7	(0.9)	6.3	(0.8)
Israel	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Italy	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Japan	5.5	(1.3)	3.0	(1.2)	4.2	(0.9)	5.2	(0.8)	5.3	(0.8)	3.5	(0.8)
Kenya	5.4	(1.4)	4.1	(1.4)	3.3	(0.8)	4.9	(1.0)	3.1	(0.7)	2.7	(0.6)

그러나 교사로부터 지지를 받고 있다고 인식하는 학생들은 그렇지 않은 학생들에 비해 학교에 대한 소속감을 느낄 확률이 1.7배 높으며, 이는 학생과 학교의 특성을 감안한 후 나온 결과입니다(OECD 평균: 1.8배).

잘못 설정된 권력관계가 이러한 측면에서 문제를 일으킬 가능성이 있으며, 권력의 오용과 불공평한 대우는 존중을 훼손할 수 있습니다. 또한 지위와 정체성은 중요하며, 이를 위협할 경우 건설적 참여가 저해될 수 있습니다. 주요 지표에는 상호작용의 합의된 조건에 대한 상호 동의와 조건의 준수가 포함됩니다.

4. **"지속성"**은 시간 그리고 관계 내 공통의 스토리 형성과 연관됩니다: 관계는 시간이 흐르는 가운데 이루어진 복수의 상호작용으로 구성됩니다. 지속성은 관계의 공통 담화를 구축하는데 이것이 근원적 안정감, 소속감, 헌신성의 근간을 이룹니다. 조직 차원에서 지속성이 부족하다면 구성원 변경, 상호작용들 사이의 시간을 효과적으로 관리하지 못하는 미숙함, 또는 전략 및 방향의 일방적 변경에 따른 관계 기반의 변형 등이 원인일 수 있습니다. 집단 및 조직간 관계에서는 주체가 다르더라도 관계의 스토리가 유지되는 것이 중요합니다. 그 방법으로는 정식 문서 마련, 관계 관리 책임자 지정, 효과적 인수인계 등이 있습니다. 지속성은 변화와 성장을 배제하지 않습니다. 변화를 겪는 가운데에서도 관계의 근본적 연속성을 지켜나가는 일이 중요합니다.

5. **"복합성"**은 상호작용과 상호이해의 폭을 가리킵니다: 관계에서 상대에 대해 잘 알고 있으면 관계를 관리하고 전개하는 데 도움이 됩니다. 또한 관계에서 지식의 폭을 넓히면 파트너가 관계 내에서 취한 행동의 이유를 파악할 수 있습니다. 정보가 부족할 경우, 역량을 제대로 활용하지 못하고 압력, 이해관계, 가치에 대한 오해가 초래될 가능성이 있습니다. 지식은 다양한 접촉을 통해 당사자들이 여러 행동과 압력에 노출될 때 축적됩니다. 이는 공식적 상호작용 채널을 배가하거나 관계의 거래적 측면이 아닌 사회적 또는 문화적 이벤트를 위한 만남 등 추가적인 장을 마련함으로써 이루어질 수도 있습니다. 폭넓은 관계 네트워크에 참여할 경우 당사자들은 서로에 대한 지식의 폭을 배가시킬 수 있습니다. 주요 지표에는 상호작용 지점의 다양성과 각 당사자가 상대방의 목적, 두려움, 문화를 파악하는 정도 등이 포함됩니다.

관계의 다섯 가지 측면을 보다 잘 이해하려면 이러한 측면들이 부재하는 관계를 잘 살펴보면 됩니다. 직접성이 부족하면 거리감으로 이어집니다. 공통성이 없으면 이해관계가 달라지거나 상충됩니다. 동등성이 부재하면 관계가 불공평하거나 심지어 강제성을 띠기도 합니다. 지속성이 부족하다면 관계가 새롭고 불확실하다는 뜻이 됩니다. 복합성의 부족은 폭넓은 이해가 없는 1차원적 관계로 나타납니다.

아울러 관계의 다섯 가지 측면을 이해하면, 조직간의 지나친 긴밀성이 바람직하지 않은 이유 역시 알 수 있습니다. 예를 들어 정부와 기업이 지나치게 밀착하면 관계가 부패로 이어지기도 합니다. 부적절한 공통성은 이해상충에 해당합니다. 한 집단이 입찰 또는 사법 절차에 대해 불공정한 접근성 또는 직접성을 보유한 경우, 동일한 절차에 참여하는 다른 집단들과의 동등성 및 신뢰가 훼손될 수 있습니다.

결론: 한국적 상황에의 적용

신뢰는 복잡한 개념이지만, 다섯 가지 측면에서 관계적 친밀성을 높임으로써 신뢰를 증진시킬 수 있다는 점은 분명합니다.

- 직접성 - 만남을 정례화했기 때문에 우리는 상대를 더욱 신뢰한다.
- 공통성 - 서로 원하는 바가 일치하기 때문에 우리는 상대를 신뢰한다.
- 동등성 - 문서를 통해 분명한 합의를 했기 때문에 우리는 상대를 신뢰한다.
- 지속성 - 함께 성공적인 프로젝트를 진행했기 때문에 우리는 상대를 신뢰한다.
- 복합성 - 상대에 대해 보다 잘 알게 되었기 때문에 우리는 상대를 더욱 신뢰한다.

수단을 비롯한 여러 지역에서 진행한 사업을 통해, 거버넌스 및 평화구축 작업 시 이 관계 측정기준들이 2가지 측면에서 유용하다는 점이 발견되었습니다.

첫째, 진단 도구의 역할을 함으로써 관계를 설명하는 데 도움이 되는 언어를 제공하여 관계 증진을 위한 개입활동을 설계하는 데 보탬이 됩니다. 이에 따라 개인과 조직이 관계를 보다 효과적으로 관리 및 증진시킬 수 있게 될 뿐만 아니라, 정책, 구조, 실무관행을 통해 효과적인 관계를 형성할 수 있는 환경을 마련하는 방법도 습득하게 됩니다.

둘째, 이 측정기준들은 관계 형성 시 변화 과정을 측정하는 틀로 사용될 수 있습니다. 이 경우 다섯 가지 측면은 개발 및 평화구축 개입활동의 영향을 측정하는 지표로 활용되어야 합니다.

앞서 말씀드린 바와 같이, UN 등이 우리의 아이디어를 전 세계 여러 프로그램에 적용했습니다. 오늘 포럼에서 여러분이 처한 맥락과 연결시켜 말씀을 드릴 수 있게 된 데 대해 영광으로 생각합니다. 우리가 평화구축의 맥락에서 실시한 이전의 사업과 심혈을 기울여 진행한 국제 학교 연구 프로그램을 결합하여 이를 한국의 평화교육에 적용할 수 있는 방안이 마련되었으면 하는 바람입니다.

Education

DMZ and Peace Education in Global Context



Is Peace Really Teachable?: Developing an Ecological Mindset for Peace Education in East Asia

Presentation

SASAO Toshiaki

Professor
International Christian University

Japan

A social and community psychologist, SASAO Toshiaki is Professor (Psychology & Education) and Department Chair, Department of Education and Language Education, at International Christian University (ICU), Japan. He directs ICU's Peace Research Institute and coordinates the Interdisciplinary Peace Studies Program. As part of Peace Research Institute activities, Dr. SASAO Toshiaki organizes a Peace Forum and Field Trip to Korea every year for ICU students, and is in the middle of planning for another trip to Korea in commemorating the 100th anniversary of Korean Independence Movement. For almost 30 years, his teaching and research have taken him to various places such the U.S., Poland, Japan, and South Korea.

In 1992, Dr. SASAO Toshiaki experienced the 4.29 Los Angeles Riots after the verdict of Rodney King incident, which led to his active involvement as a researcher with the local Korean American and other immigrant communities in the 1990s. After his teaching and research at UCLA, he started his faculty job at ICU, Japan, in 1997. ICU is the only liberal arts college in Japan established, after the war, to promote peace in the educating the future generations. During the past 22 years at ICU, Dr. SASAO Toshiaki taught at Yonsei University Summer International School (2007-2012), and the National University of Opole, Poland (2010-2016) as a rector-appointed Professor of Psychology.

Dr. SASAO Toshiaki's research interests include: evidence-based social and community interventions in ethnic and cultural communities and schools with a focus on social justice, social capital and psychosocial resources; innovative evaluation methods in community and school settings; pedagogical strategies and issues in multicultural contexts; and institutional and individual well-being in schools, work settings, and communities, application of peace psychology to understand global conflicts and educational disparities.

Dr. SASAO Toshiaki is a Fellow with American Psychological Association and the Society for Community & Research Action; a Salzburg Global Fellow, Austria; and a Senior Fellow at Tsukuba University, Japan, in addition to members of Japanese Psychological Association, Japanese Society of Community Psychology, Peace Studies Association of Japan, and Psychologists for Social Responsibility.

Dr. SASAO Toshiaki earned a Ph.D. from the University of Southern California (1988), and a B.S. (1979) and an M.Ed. (1981) from the University of Washington. His post-doctoral work was at UCLA (1988-89) as a research fellow with the Institute of American Cultures and the University of Illinois at Chicago (2003-2004) as a NIMH fellow.

Is Peace Really Teachable? : Developing an Ecological Mindset for Peace Education in East Asia

Introduction

Peace education is growing and gaining its recognition around the world especially in the intractable conflict zones or contexts (e.g., Salomon & Cairns, 2010). However, to the extent that peace education has been understood and practiced in numerous ways and across different (mostly Western) contexts, no single definition satisfies an unambiguously agreed-upon set of social and pedagogical principles and approaches. Nonetheless, peace education can be represented as *principles and practices of learning and teaching about peace in its broadest sense but also as a process of social changes in homes, schools, and community contexts, with the purpose of promoting the well-being of individuals and societies with justice for all* (cf. Njoku, Jason, & Johnson, 2019; Reardon, 1988; Salomon & Nevo, 2002; Wintersteiner, 2010).

In East Asia including the Korean Peninsula, where issues of peace and conflict are ever-present for more than 70 years after World War II and the Korean War, and seemingly not amenable to easy solutions in creating a culture of peace through education, efforts to achieve peace have been very much economic, financial and political, deeply intertwined with geopolitical conflicts. More recent developments in peace education have received regional attention, drawing primarily from extant theories and practices in other contexts other than East Asia (e.g., South Africa, Israeli-Palestinian, Bosnia-Herzegovina conflict, e.g., Freeman, 2012).

As such, I would like to pose the following question: **Is Peace Really Teachable?** In order to shed light on this question, I argue for the importance of an ecological mindset for peace education based on several theories and models drawn from social and community psychology to address intractable conflict issues in the Korean Peninsula and East Asia. Amid many different assortments or variations of peace education currently available locally and internationally, the purpose of my presentation is threefold: a) to learn about many challenges and obstacles in planning, implementing, and evaluating peace education programs with respect to its theoretical and methodological perspectives; b) to develop an ecological framework based on principles of social and community psychology (e.g., Bronfenbrenner's model, 2005; James Kelly's principles of social ecology, 2006; egosystem vs. ecosystem approaches to motivation, Crocker, Garcia, & Nuer, 2008; social justice, empowerment, diversity and sense of community) in the design, implementation, and evaluation of peace education; and c) to provide a set of implications for globalizing "peace education models" for further collaboration among teachers, practitioners, researchers, and policy makers in East Asia.

Peace Education: Complexities and Challenges

One of the most hideous and impeding factors for the continuing conflicts around the world is the implicit or explicit existence of societal beliefs of collective memory and ethos of conflicts and collective emotional responses, in addition to perhaps individual reactions to the past, the present and the future of interrelationships between ingroups and outgroups (cf. Bar-Tal & Rosen, 2009). However, peace education, especially for the society's younger generation, serves as an important and promising strategy for peace promotion in homes, neighborhoods, schools, and/or communities by overcoming the negative effects of such collective narratives. The review of the literature on peace education programs often shows the use of classroom or field-based learning projects, workshops, summer camps, field trips, theater troupes, museum visits, art education, citizenship education, among other things, which are to mitigate the effects of societal-level negative narratives as well as to equip students with necessary skills such as interethnic empathic skills (Salomon & Nevo, 2002). Some of the peace education programs tend to focus more or less on individual skills such as interpersonal skills and decision-making skills, and others, on group-level tolerance among groups in conflicts, *in the context of social-political-economic contexts* (Salomon & Cairns, 2010). The review also reveals several issues hindering the planning, implementing and evaluating peace education programs. For instance, unlike other educational interventions such as life skills training programs in school contexts, peace education must deal with *deeply-rooted narratives often based on historical memories* especially among those geopolitical regions where two or more conflicting groups have a shared history or memory in the past (e.g., North vs. South Korea before Japan's colonization). Each side in conflict bases its narrative and historical events, thereby leading to the creation of a respective ethnic or national identity (Kim, 2003; Kim & Oh, 2001).

Another factor affecting peace education efforts includes *social inequalities* between two or more conflicting groups, even before the conflict, e.g., the poor vs. the rich, the politically weak vs. strong. The existence of such disparities in social status makes it difficult to teach peace in each respective group. Still *negative emotional reactions* that accompany the collective narratives (e.g., injustice, anger, belligerence, fear, uncertainty) must be taken into account for designing and evaluating educational programs to foster peace.

Finally, the review shows that despite the increasing number of peace education programs around the world, if not in East Asia, the paucity of evidence-based programs in peace education would be problematic in applying even the extant models of peace education to East Asian contexts (Del Felice, Karako, & Wisler, 2015). With the most common model of intergroup contact (e.g., Pettigrew, 1998), many of the peace education practices are based on the face-to-face direct encounter between two or more conflicting groups, resulting in positive attitude changes toward the outgroup. However, subsequent studies in non-Asian contexts showed that successful outcomes are expected only when some conditions are met (e.g., equal status, continuing interactions). It is completely unclear as to under what conditions the contact hypothesis holds true in putting two conflicting groups together to work on a superordinate goal so that they both develop positive attitudes or behaviors toward each other. This must be confirmed in East Asian contexts.

Given all these obstacles to achieving peace via education, how would it be possible to teach peace in East Asia so that peace is achieved in our schools, homes, neighborhoods and communities? I would argue that an ecological framework should provide a more comprehensive view of peace and its interventions in our globalizing world, encompassing multiple levels of social influences in different contexts.

Toward an Ecological Model of Peace Education: A Community Psychology Perspective

Bronfenbrenner's Ecological Model (2005) posits that human development is influenced by our social ecology's interactions with five ecological contexts (see Figure 1 below): a) the micro-system (individual dyadic interactions with immediate contexts such as family, school, and neighborhood), b) the meso-system (connectedness among various micro-systems), c) the exo-system (indirect influences on individuals, e.g., parents' workplace, school board), d) the macro-system (societal and cultural contexts such as social norms about gender equality, historical representations, societal narratives), and e) the chrono-system (temporal transitions, continuities, and shifts across time). To promote sustainable peace education, the ecological model must take into account the interacting nature of these five different systems in which we all live and work on a daily basis in a particular cultural context. As such, peace education needs to be placed as the core of the individual's daily life given the layers of various social influences, while the society's and the group's underlying themes and narratives must be considered in the design, implementation and evaluation of peace education programs. For instance, at the macro-level system, peace education practice must embrace a larger context where institutional oppression such as colonialization, neoliberal mindsets, and domination need to be considered as well.

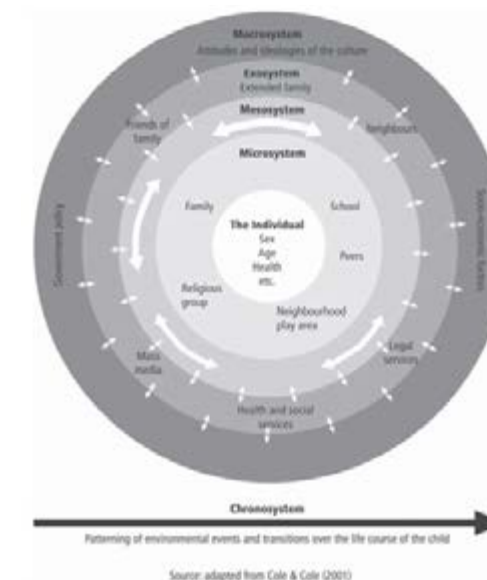


Figure 1. Bronfenbrenner's Ecological Model

Implications for Peace Education in East Asia

In order to reach the goals of peace education for creating a culture of peace in East Asia, the ecological model suggests that peace education must be placed in the cultural context where conflicting groups exist in several layers of social influences, calling for drastic changes not only with individuals but also with the whole school or community system if peace education is to be placed in formal education. Several implications are in order here.

- 1) Given the political-economic context where intergroup (e.g., North vs. South Korea; US-China, South Korea-Japan, China-Russia) and intragroup (e.g., economically advantaged vs. disadvantaged, the young vs. the elderly) processes exist at different levels, peace education must be legitimized and supported by the civil society's different segments (e.g., political parties and organizations; parents; churches and temples, civic groups).
- 2) As part of peace education mainly in school contexts, educational efforts must be extended to raise the society's **readiness for peace education in toto**. The society may perhaps be ready for peace education or mobilizing their action for peace; however, the societal members may still hold onto the longstanding collective memory and an ethos of conflict. The society must be open to dialogue and alternative messages, and the tolerance to learn them. Otherwise, peace education would be very difficult to implement, let alone being evaluated.
- 3) Provided that the education system in East Asia is "tight," meaning highly controlled by the government regulations especially up through secondary education, it may perhaps be more efficacious to include specific initiatives for peace education in institutions of higher education. For instance, a required course on the theme of peace and peaceful societies with hands-on experiences in the field may prove useful in contributing to a culture of peace (cf. Leung, 2003).

References

- Bar-Tal, D., & Rosen, Y. (2009). Peace education in societies involved in intractable conflicts: Direct and indirect models. *Review of Educational Research*, 79(2), 557-575.
- Bereza, M. (2019). Peace education in psychology. In N.G.C. Njoku, L.A. Jason, & R.B. Johnson. (Eds.) (2019). *The psychology of peace promotion* (pp. 329-343). New York: Springer.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Crocker, J., Garcia, J.A., & Nuer, N. (2008). From egosystem to ecosystem in intergroup interactions: Implications for intergroup reconciliation. In A. Nadler, Malloy, T., & J.D. Fisher, *The social psychology of intergroup reconciliation* (pp. 172-194). New York: Oxford University Press.
- Del Felice, C., Karako, A., & Wisler, A. (2015). *Peace education evaluation: Learning from experience and exploring prospects*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, Inc.
- Freeman, C.M.L. (2012). The psychosocial need for intergroup contact: Practical suggestions for reconciliation initiatives in Bosnia and Herzegovina and beyond. *Intervention*, 10(1), 17-29.
- Kelly, J.G. (2006). *Becoming ecological: An expedition into community psychology*. New York: Oxford University Press.
- Kim, D.-Y., & Oh, H.-J. (2001). Psychosocial aspects of Korean Reunification: Explicit and implicit national attitudes and identity of South Koreans and North American defectors. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 7(3), 265-288.
- Kim, D.-Y. (2003). After the South and North Korea Summit: Malleability of explicit and implicit national attitudes of South Koreans. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 9(2), 159-170.
- Leung, K. (2003). Asian peace psychology: What can it offer? *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 9(3), 297-302.
- Njoku, N.G.C., Jason, L.A., & Johnson, R.B. (Eds.) (2019). *The psychology of peace promotion*. New York: Springer.
- Pettigrew, T. (1998). Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology*, 49, 65-85.
- Reardon, B. (1988). *Comprehensive peace education: Educating for global responsibility*. New York: Teachers College Press.
- Salomon, G., & Cairns, E. (Eds.). *Handbook on peace education*. New York: Psychology Press.
- Salomon, G., & Nevo, B. (2002). *Peace education: The concept, principles, and practices around the world*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Salomon, G. (2006). Does peace education really make a difference? *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 12(1), 37-48.
- Wintersteiner, W. (2010). Educational sciences and peace education: Mainstreaming peace education into (Western) academia. In G. Salomon & E. Cairns, E. (Eds.), *Handbook on peace education* (pp. 45-59). New York: Psychology Press.

교육

교육으로 여는 평화 DMZ와 평화·통일 교육

평화를 가르칠 수 있는가?: 평화교육을 위한 생태학적 사고

발표

사사오 토시아키

교수

국제기독교대학교

일본

사회와 공동체 심리학자인 사사오 토시아키 박사는 일본 국제기독교대학교(ICU) 심리학 및 교육학 교수이고 교육 및 언어교육학과 학과장이다. ICU의 평화연구소 소장으로 학제 간 평화 연구 프로그램을 총괄한다. 사사오 박사는 평화연구 이니셔티브 활동의 일환으로 ICU 학생들을 위한 평화포럼과 한국 견학을 매년 조직하고 한국 독립운동 100주년을 기념하기 위해 한국 방문을 준비 중에 있다. 그는 30여년 동안 미국, 폴란드, 일본 및 한국 등의 다양한 국가에서 강의와 연구활동을 하였다.

사사오 박사는 1992년에 로드니 킹 사건의 평결이 내려진 이후 발생한 4.29 LA 폭동을 경험했고, 이는 그가 1990 년대에 연구자로서 한국계 미국인 및 기타 이민자 지역사회에 참여하는 계기로 이어졌다. 미국 캘리포니아 대학교 로스앤젤레스(UCLA)에서 강의와 연구를 수행한 후 1997년 일본 ICU에서 교수직을 시작했다. ICU는 전후 미래 세대를 교육하는데 있어 평화를 증진시키기 위해 설립된 일본의 유일한 인문과학대학이다. 사사오 박사는 22년간 ICU 교수로 재직하는 동안 한국 연세대학교 국제 여름학교(2007~2012년)와 심리학 교수로 폴란드 오폴레 대학교(2010~2016년)에서 강의했다.

사사오 박사의 관심 연구 분야로는 사회적 정의, 사회적 자본 및 심리사회적 재원에 중점을 둔 소수 민족문화 공동체와 학교에 관한 증거 기반 사회적, 지역사회적 개입, 지역사회 및 학교 환경의 혁신적인 평가 방법, 다문화 맥락에서의 교육 전략과 문제 및 학교에서의 기관과 개인의 복지, 작업 환경, 및 지역사회, 세계 갈등과 교육 불균형을 이해하기 위한 평화 심리학의 적용 등이 있다.

사사오 박사는 미국 심리학회(APA)와 지역사회 및 연구 활동 협회(Society for Community & Research Action, SCRA) 연구원이고, 오스트리아의 잘츠부르크 글로벌 펠로우(Salzburg Global Fellow) 및 일본 쓰쿠바 대학교의 선임 연구원이다. 또한 일본 심리학회(JPA), 일본 사회심리협회(JSCP), 일본 평화학회(PSAJ) 및 사회적 책임을 위한 심리학자(PSR) 회원이기도 하다.

미국 서던캘리포니아 대학교에서 박사학위(1988년)를 취득했고, 미국 워싱턴 대학교에서 학사학위(1979년) 및 석사학위(1981년)를 취득했다. 박사후 연구과정으로 UCLA (1988~1989년)에서 미국 문화연구소(IAC) 연구원으로 일했고, 일리노이 대학교 시카고(2003~2004년)에서 미국 정신건강연구원(NIMH) 연구원으로 일했다.

평화를 가르칠 수 있는가?: 평화교육을 위한 생태학적 사고

개요

서론

평화교육은 발전하고 있으며 특히 전 세계의 고질적인 분쟁 지역 및 맥락에서 주목을 받고 있다(예: Salomon & Cairns, 2010). 그러나 평화교육을 이해하고 실천하는 방식이 무궁무진하고 (대부분 서구적인) 다양한 맥락에서 이루어지다 보니, 하나의 정의를 모호하게 합의된 여러 사회 및 교육적 원칙과 접근방식에 적용하기 힘들다. 그럼에도 불구하고, 평화교육은 *가장 넓은 의미에서 평화 학습 및 교수의 원칙이자 실천이며 가정, 학교, 지역사회 맥락에서 발생하는 사회적 변화의 과정으로서 개인과 사회의 복리를 증진시키고 모두를 위한 정의를 실현하는 데 그 목적이 있는 것으로* 해석될 수 있다 (cf. Njoku, Jason, & Johnson, 2019; Reardon, 1988; Salomon & Nevo, 2002; Wintersteiner, 2010).

한반도를 비롯한 동아시아에서는 평화와 분쟁이라는 이슈가 2차대전과 한국전쟁이 끝난 후 70여년 동안이나 지속되어 왔고, 교육을 통한 평화 문화 형성은 쉽지 않아 보이며, 평화를 위한 노력은 경제, 금융, 정치 그리고 지정학적 분쟁과 복잡하게 얽혀 있다. 최근 평화교육과 관련해 전개된 상황은 지역적인 주목을 받아왔으며 특히 동아시아가 아닌 다른 지역의 현행 이론 및 관행에 뿌리를 두고 있다(예: 남아공, 이스라엘-팔레스타인, 보스니아 헤르체고비나 분쟁, 예: Freeman, 2012).

따라서 필자는 **"평화교육은 정말 가능한가?"** 하는 질문을 던져보고자 한다. 이 질문의 맥락을 제공하는 차원에서, 필자는 사회 및 지역사회 심리학으로부터 도출한 여러 이론 및 모델을 기반으로 평화교육에서는 생태학적 태도가 중요하며 이를 통해 한반도와 동아시아의 고질적인 분쟁 이슈를 해소할 단초를 마련할 수 있다고 주장하는 바이다. 현재 지역적 그리고 전 세계적으로 진행되고 있는 평화교육의 형태가 상당히 다양한 가운데, 필자의 발표는 크게 3가지 목적으로 진행된다. 첫째, 이론 및 방법론적 관점에서 평화교육 프로그램의 기획, 실행, 평가에 따르는 다양한 도전과제 및 장애물에 대해 파악하고, 둘째, 평화교육의 설계, 실행, 평가 과정에서 사회 및 지역사회 심리학의 원칙에 기반한(예: Bronfenbrenner's model, 2005; James Kelly's principles of social ecology, 2006; egosystem vs. ecosystem approaches to motivation, Crocker, Garcia, & Nuer, 2008; social justice, empowerment, diversity and sense of community) 생태학적 틀을 제시하며, 셋째, "평화교육 모델" 세계화의 함의를 제공함으로써 동아시아의 교사, 활동가, 연구자, 정책입안자간에 협력을 증진시키는 계기를 마련하는 데 발표의 목적이 있다.

평화교육의 복잡성과 도전과제

세계의 분쟁을 지속시키는 가장 끔찍하고도 장애물적인 요인은 은연중 또는 명시적으로 존재하는 사회적 신념인 집단적 기억, 분쟁 및 집단적 정서반응의 특질, 그리고 내부집단과 외부집단간 상호관계의 과거, 현재, 미래에 대한 개인적 반응일 것이다 (cf. Bar-Tal & Rosen, 2009). 그러나 평화교육, 특히 청년세대를 대상으로 하는 평화교육은 이러한 집단적 담화의 부정적 영향을 극복하여 가정, 마을, 학교, 및/또는 지역사회에서 평화를 증진시키는 데 있어 중요하고도 가능성이 높은 전략이다. 평화교육 프로그램에 대한 문헌을 살펴보면 강의 또는 현장학습 프로젝트, 워크숍, 여름캠프, 견학, 극장공연, 박물관 방문, 예술 교육, 시민교육 등을 활용하여 사회적 차원에서 부정적인 담화의 영향을 완화하고 학생들이 인종간 공감 능력 등 필요 역량을 갖추도록 유도하는 작업이 진행되어 왔음을 알 수 있다(Salomon & Nevo, 2002). 일부 평화교육 프로그램은 대인관계 역량, 의사결정 역량 등 개인적 역량에 주로 초점을 맞추는 반면, 다른 평화교육 프로그램에서는 사회-정치-경제적 맥락에서 분쟁을 겪고 있는 집단들 간의 집단적 관용에 초점을 맞추고 있다 (Salomon & Cairns, 2010). 또한 문헌 분석 작업을 통해 평화교육 프로그램의 기획, 실행, 평가에 장애가 되는 여러 이슈들도 드러난다. 예를 들어 학교에서 진행되는 생활기술 교육 프로그램 등 다른 교육적 개입활동과 달리, 평화교육은 *역사적 기억에 바탕을 둔 뿌리 깊은 담화*를 다루어야 하며 특히 두 개 이상의 분쟁 집단이 공통의 역사와 과거의 기억을 공유하는 지정학적 지역들간에 존재하는 기억이라는 어려운 문제를 다루어야 한다(예: 일본의 식민지배 이전 북한 대 남한). 분쟁의 양 당사자는 자체적 담화와 역사적 사건을 바탕으로 각각 인종적 또는 국가적 정체성을 형성한다 (Kim, 2003; Kim & Oh, 2001).

평화교육을 위한 노력에 영향을 끼치는 또 다른 요인에는 두 개 이상의 분쟁 집단 간 *사회적 불평등* 그리고 분쟁 발생 이전의 경우에는 빈곤층과 부유층간 갈등 그리고 정치적 약자집단과 강자집단간의 갈등 등이 있다. 이러한 사회적 지위 격차 때문에 각 집단에서 평화교육을 실시하는 데 어려움이 있다. 하지만 집단적 담화에 동반되는 *부정적 정서반응*(예: 불의, 분노, 호전성, 두려움, 불확실성) 역시 고려하여 평화 증진을 위한 교육 프로그램을 설계 및 평가하는 데 활용해야 한다.

마지막으로 동아시아를 제외한 전 세계에서 평화교육 프로그램이 증가하고 있음에도 불구하고, 평화 교육에서 증거 기반 프로그램이 부족하여 기존 평화교육 프로그램을 동아시아적 상황에 적용하는 일도 쉽지 않음을(Del Felice, Karako, & Wisler, 2015) 문헌 분석을 통해 알 수 있다. 가장 보편적인 집단간 접촉 모델(예: Pettigrew, 1998)의 경우, 상당수의 평화 교육이 두 개 이상 분쟁 집단들의 직접적 면대면 만남을 기반으로 하며 결과적으로 외부집단에 대한 긍정적 태도변화로 이어진다. 그러나 비 아시아적 맥락에서 진행된 여러 후속 연구는 일부 조건이 충족될 때만(예: 평등한 지위, 지속적인 상호작용) 성공적인 결과가 도출됨을 보여준다. 두 개의 분쟁 집단이 상위목표 달성을 위해 협력하도록 함으로써 양 집단이 서로에 대해 긍정적인 태도 또는 행동을 발전시킬 수 있도록 유도하는 데 있어 어떤 조건에서 접촉 시설이 유효한지는 밝혀진 바가 없다. 이는 동아시아적 맥락에서 확인되어야 한다.

교육을 통한 평화 달성을 방해하는 이 모든 장애물들을 감안할 때, 동아시아에서 평화교육을 통해 학교, 가정, 마을, 지역사회에서 평화를 정착시키려면 어떻게 해야 할까? 일정한 생태학적 틀을 마련한다면 세계화가 진행되는 현 상황에서 다양한 맥락에서의 다층적 사회적 영향을 포괄함으로써 평화와 평화의 개입효과에 대해 보다 종합적인 조망이 가능하리라 생각한다.

지역사회 심리학적 관점에서 본 평화교육의 생태학적 모델을 지향하며

브론펜브레너의 생태학 모델(2005)은 인간 계발이 사회적 생태계와 다섯 가지 생태학적 맥락간 상호작용의 영향을 받는다고 가정한다(아래 그림 1 참조). 이 다섯 가지 맥락이란 a) 마이크로 시스템 (가족, 학교, 마을 등 근접 상황에서 발생하는 개별적인 쌍방향 상호작용), b) 중간 시스템 (다양한 마이크로 시스템간의 연결성), c) 외부 시스템 (개인에 대한 간접적 영향, 예: 부모의 일터, 교육위원회), d) 매크로 시스템 (양성평등에 관한 사회적 규범, 역사적 서술, 사회적 담화 등 사회적, 문화적 맥락), e) 시간 시스템 (시간적 전이, 연속성, 시간상의 변화)을 가리킨다. 평화교육의 지속가능성을 담보하기 위해서는, 우리 모두가 매일 특정한 문화적 맥락에서 삶과 일을 영위하는 데 있어 틀을 제공하는 이 다섯 가지 시스템이 생태학적 모델에서 고려되어야 한다. 이렇듯 평화교육은 다양한 사회적 영향의 층위를 고려할 때 개인의 일상에서 핵심적 역할을 해야 하며, 평화교육 프로그램의 설계, 실행, 평가 시 사회와 집단의 근원적 주제 및 담화를 고려해야 한다. 예를 들어 매크로 수준 시스템에서 평화교육은 보다 광범위한 맥락을 포용하여 식민화, 신자유주의적 태도, 지배 등 제도적 억압 역시 고려할 필요가 있다.

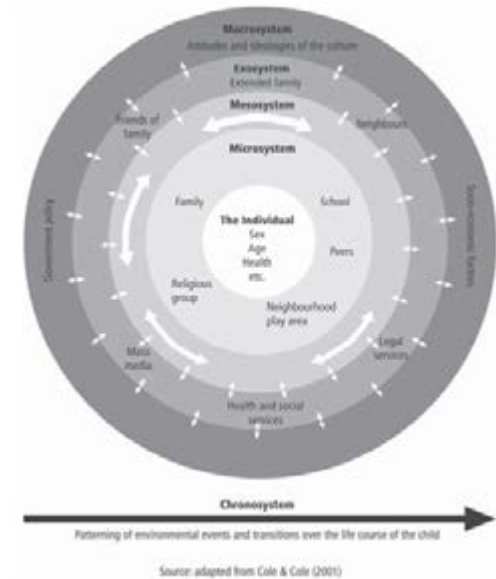


그림 1. 브론펜브레너의 생태학적 모델

동아시아 평화교육에 미치는 함의

동아시아 평화문화 정착이라는 평화교육의 목표에 도달하기 위해, 평화교육이 여러 층위의 사회적 영향 하에 분쟁 집단이 존재하는 문화적 맥락을 염두에 두어야 하며 평화교육을 제도권 교육에 정착시키려면 개인뿐 아니라 학교 또는 지역사회 시스템 전체를 과감하게 변화시켜야 한다고 생태학적 모델에서는 주장한다. 여기에는 몇 가지 함의가 존재한다.

- 1) 집단간(예: 남북한, 미중, 한일, 중러) 그리고 집단내(예: 경제적 상류층 대 하류층, 청년층 대 노년층) 프로세스가 여러 수준에서 존재하는 정치경제적 맥락을 고려할 때, 평화교육은 시민사회 구성요소들의 뒷받침을 통해(예: 정당 및 기관, 부모, 교회 및 사찰, 시민단체) 정당성과 지지를 확보해야 한다.
- 2) 주로 학교교육의 맥락에서 평화교육의 일환으로, **평화교육 전반에 대한 사회의 준비성을 높이기 위한 교육적 노력**이 진행돼야 한다. 사회는 평화교육에 대한 준비가 되어 있거나 평화를 위한 행동을 전개하고 있을 수도 있으나, 사회 구성원들은 여전히 뿌리깊은 집단적 기억과 분쟁의 상처에 매몰돼 있을 가능성이 있다. 사회는 대화와 대안적 메시지에 대해 열린 태도를 견지해야 하며 이러한 메시지를 배우기 위해서는 관용적인 태도를 갖춰야 한다, 그렇지 않으면 평화교육은 평가는 고사하고 실행을 하기에다 매우 어려울 것이다.
- 3) 동아시아 교육시스템이 특히 중등교육까지 정부 규제에 의해 강력하게 통제되는 등 "경직된" 형태라면, 특정 평화교육 프로그램을 고등교육기관에서 실시하는 것이 보다 효과적일 수 있다. 예를 들어, 평화 및 평화적 사회라는 주제를 현장 실습과 함께 다루는 필수과목이 평화의 문화를 진작시키는 데 유용할 가능성이 있다 (cf. Leung, 2003).

참고문헌

- Bar-Tal, D., & Rosen, Y. (2009). Peace education in societies involved in intractable conflicts: Direct and indirect models. *Review of Educational Research*, 79(2), 557-575.
- Bereza, M. (2019). Peace education in psychology. In N.G.C. Njoku, L.A. Jason, & R.B. Johnson. (Eds.) (2019). *The psychology of peace promotion* (pp. 329-343). New York: Springer.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Crocker, J., Garcia, J.A., & Nuer, N. (2008). From egosystem to ecosystem in intergroup interactions: Implications for intergroup reconciliation. In A. Nadler, Malloy, T., & J.D. Fisher, *The social psychology of intergroup reconciliation* (pp. 172-194). New York: Oxford University Press.
- Del Felice, C., Karako, A., & Wisler, A. (2015). *Peace education evaluation: Learning from experience and exploring prospects*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, Inc.
- Freeman, C.M.L. (2012). The psychosocial need for intergroup contact: Practical suggestions for reconciliation initiatives in Bosnia and Herzegovina and beyond. *Intervention*, 10(1), 17-29.
- Kelly, J.G. (2006). *Becoming ecological: An expedition into community psychology*. New York: Oxford University Press.
- Kim, D.-Y., & Oh, H.-J. (2001). Psychosocial aspects of Korean Reunification: Explicit and implicit national attitudes and identity of South Koreans and North American defectors. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 7(3), 265-288.
- Kim, D.-Y. (2003). After the South and North Korea Summit: Malleability of explicit and implicit national attitudes of South Koreans. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 9(2), 159-170.
- Leung, K. (2003). Asian peace psychology: What can it offer? *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 9(3), 297-302.
- Njoku, N.G.C., Jason, L.A., & Johnson, R.B. (Eds.) (2019). *The psychology of peace promotion*. New York: Springer.
- Pettigrew, T. (1998). Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology*, 49, 65-85.
- Reardon, B. (1988). *Comprehensive peace education: Educating for global responsibility*. New York: Teachers College Press.
- Salomon, G., & Cairns, E. (Eds.). *Handbook on peace education*. New York: Psychology Press.
- Salomon, G., & Nevo, B. (2002). *Peace education: The concept, principles, and practices around the world*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Salomon, G. (2006). Does peace education really make a difference? *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 12(1), 37-48.
- Wintersteiner, W. (2010). Educational sciences and peace education: Mainstreaming peace education into (Western) academia. In G. Salomon & E. Cairns, E. (Eds.), *Handbook on peace education* (pp. 45-59). New York: Psychology Press.

Education

DMZ and Peace Education in Global Context



Peace Education beyond Division in the Korean Peninsula

Presentation

KANG Soon-won

Professor

Hanshin University

Republic of Korea

KANG Soon-won is a professor in the department of Psychology and Child, Hanshin University, South Korea, teaching Global citizenship education, Peace education against school violence, Youth education, and human rights education. She obtained her Ph.D at Ewha Woman's University, South Korea with the dissertation of Analysis of Over-education in the 1970s from the perspective of political economy in 1988. She was dean of graduate school of education, Hanshin University, a member of international advisory committee of UNESCO APCEIU, a member of presidential advisory committee of education during the Kim Daejung government 1998-2002 in South Korea, president of Korean Society of Education for International Understanding, and now being president of Conflict resolution and dialogue(NGO).

She wrote books, such as Education in the Capitalist Society, Political Economy of Korean Education, Education for Peace and Human Rights, Peer Mediation, A Journey to Alternative Schools, Reflective Sociology of Education, A Journey to the integrated schools in Northern Ireland. Articles in English are The limit and possibilities of unification education as peace education beyond division in South Korea, and Multicultural education and the rights to education of migrant children in South Korea, etc.

Peace education beyond division in the Korean Peninsula

1. The meaning of division for the Korean Peninsula

The terms, unification and divided country, are commonly used in South Korea these days. Historically, the term, unification, was first used in the Unified Silla dynasty at the national level. Since then, a unified dynasty persisted on the Korean Peninsula through the Goryeo and Joseon periods up until the colonial period, eliminating the need to bring up the term "unified nation." Korea, the sole unified nation on the Korean Peninsula, was then relegated to the state of a Japanese colony. Since the independence movement under Japanese colonial rule was politically rooted in anti-Japanese nationalism, the potential division of the peninsula into South and North after liberation in 1945 was deemed unacceptable and "national unification" was a common political slogan for both those on the left and right. Nevertheless, the division of the Korean Peninsula was unavoidable and agreed upon through discussions at the Yalta, Potsdam, and Moscow trilateral meetings, as it was deemed necessary in the Cold War order gripping the world. Shortly after the division, South Korea proclaimed itself the sole legitimate government on the Korean Peninsula and began to refer to the North an unlawful occupant of the northern part of the peninsula. Armed with the nationalist view that "one nation, two countries" was untenable, North Korea instigated the Korean War in 1950, resulting in three years of unrelenting destruction. However, the United States, China and North Korea signed the armistice agreement in July 1953 and the ceasefire remains in effect until the present day. Thus, the division of the Korean Peninsula is defined as a division resulting from the Cold War with broader implications for world history, not the result of autonomous decisions made by South and North Korea (Galtung 1985; Wada 1999).

Upon liberation from Japanese colonial rule, Korea was divided into the South, and the North as the Cold War order emerged in the wake of the Second World War. The Korean War that followed the division escalated into a global confrontation underpinned by the opposing forces of the Cold War and eventually ended in the armistice that remains in force today. Korea was a victim of the Cold War and the Korean Peninsula, subject to the North's nuclear threats, is the world's most notorious powder keg where two hostile ideologies are still in conflict. According to Jin (2017), the Korean Peninsula is in a geopolitical situation where maritime power and land power are in constant conflict and a tip in the balance between the two forces has the potential to destabilize the peninsula. Accordingly, the Japanese colonization of Korea was the result of the victory of the Japanese maritime forces and the current crisis on the Korean Peninsula can be seen in the context of the US flexing its maritime power. Galtung (1985) expressed a similar line of reasoning by characterizing the division of the Korean Peninsula as a convenience for the superpowers, not a deliberate choice by the people of Korea and that it was a clear expression of occidental racism, ignoring the nation's sentiments, philosophies and history.

However, after liberation, the dominant political forces in South Korea promoted a national unification ideology that "Korea was and must remain one nation." Rather than developing a clear understanding of the matter within a global context, they promoted a sentimental reunification theory. In particular, since the responsibility for the devastating Korean War was shifted unilaterally onto the other party, South and North Korea perceived each other as enemies and banned all exchanges. The authoritarian governments that took power after the Korean War in the South and the North, respectively, maintained the state of hostility, using the division as a rationale for sustaining their respective regimes.

While using the division as a means of maintaining its political regime (Baek 1998), South Korea emphasized the cultural code of "our desire is for unification," and favored unification by force, based on its military alliance with the US. The belief in unification by force, if predominant, is likely to exacerbate the conflict between the two Koreas. The belief that division is untenable and that unification is an imperative took hold as a political ideology bolstering the government. It was combined with ideological barriers in daily life to kindle ideological debates: those with critical views of society were condemned as leftists and conservatives were generalized as rightists. These debates gave rise to economism, militarism, feminism and other ideologies that serve as divisive barriers. This is how division manifests itself in the daily life of South Koreans. They suffer from anxiety arising from the rampant culture of "hatred" towards people of different genders, social backgrounds, and preferences, in which anyone could be a perpetrator or a victim and turn the division of the Peninsula into a source of widespread hatred (Kim 2009; Kim 2018). In a society gripped by violent extremism, overcoming division should mean a transition from a society divided by those institutionalized social barriers to an inclusive, discrimination-free society. However, education on the topic of unification (hereinafter "unification education") in South Korea does not focus on peace education that promotes communal solidarity. Peace education aimed at overcoming division should attempt to answer the question of "why."

2. Peace education in South Korea rooted in the absolute belief in unification

Korea and Vietnam were divided in the wake of the Cold War order that emerged after the Second World War. The two countries suffered tragic wars and damage on the scale of a world war. The three-year long Korean War escalated into a civil as well as global conflict and ended in an armistice with the country divided into South and North Korea. A capitalist government took power in the South and a socialist government was established in the North. The two Koreas are technically still at war with the UN forces and the North Korean soldiers stationed in the DMZ. In Vietnam, however, the intense ten-year long Vietnam War that seriously jeopardized the safety of the Vietnamese people concluded with a socialist victory and a defeat for the US. Nevertheless, the Korean people were taught in school classrooms that Vietnam collapsed and that South Korea must strengthen its military build-up and grow its economy to overwhelm the North in every respect in preparation for a potential attack. In doing so, South Korea's public education system was faithful to America's political interpretations of the Vietnam War (Yoon 2015). In 1989, South Korea became fascinated by the German model of economic unification by absorption although the division of Germany stemmed from entirely different reasons and began to develop the belief that the Korean Peninsula would be peacefully reunified through the economic collapse of the North and its absorption by South Korea (Son 2016). However, the anticipated economic unification by absorption did not materialize over the next three decades and instead of collapsing, the North armed itself with nuclear weapons, threatening peace on the Korean Peninsula. Therefore, it is now time to inquire "why" the Korean Peninsula was divided. Instead of blindly adopting the interpretation of the division posited by the US, a leading Western power, South Korea must ask itself questions about the division and interpret it from a different position situated from an autonomous and postcolonial perspective (Andreotti & Souza, 2012). However, unification education in South Korea is focused on promoting the value of unification and instilling a passion for unification while suppressing the desire to ask "why." In this sense, unification education embodies the nature of an ethics-based education, not one based on intelligence.

Since liberation, South Korea has had a series of government administrations with diverse ideological deviations from right-wing conservative governments to so-called left-wing progressive governments. Under the conservative regimes, unification was emphasized as a unifying ideology while the term, peace rather than unification, was preferred during the periods of progressive governments (Han et al. 2016). The current progressive government that came into power on the heels of the Candlelight Revolution must heed the call of the times to go beyond implementing unification education as part of ethics education, which assumes the necessity of a unified nation and appeals to the emotions. Unification education must be redesigned to build a sense of community with which the two Koreas can resolve conflicts in a peaceful manner, not by force, and can co-exist peacefully.

Although South and North Korea joined the United Nations concurrently as individual sovereign nation-states in 1991, Article 3 of the Constitution of the Republic of Korea states, "The territory of the Republic of Korea shall be the entire peninsula and its annexed islands", covering the area north of the military demarcation line not currently under the jurisdiction of the ROK. Moreover, Article 4 states that "The Republic of Korea aims for a peaceful unification and implements policies for peaceful unification based on a free democratic order." On the other hand, North Korea proposes a socialist unification in the Constitution of the DPRK based on the fundamental principles created by the late Kim Il Sung, the founder of North Korea. Article 9 states, "The DPRK will achieve a complete socialist victory by strengthening the people's regime in the northern part of the peninsula and by achieving the goals of the three revolutions of ideology, technology and culture and will struggle for the realization of national reunification on the principles of independence, peaceful unification and national unity." The direction and content of unification largely based on divergent political orientations are merely presented in a negative light in the unification education curriculum.

Unification education in South Korea has been administered within the framework of the national curriculum up to the present day. Until 2012, the theme of unification was handled within the framework of state-designated textbooks. In the third national curriculum of Korea adopted in 1963, unification education was established as an independent subject referred to as "Anti-communism Education." Since 1980, unification was often covered as a subject area in ethics or social studies curricula. The formal definition of unification education described in Article 2 of the Unification Education Support Act is noteworthy. "Unification education" refers to education designed to cultivate the values and attitudes necessary for achieving unification based on belief in a free democracy, a sense of national community and a firm view of national security. This is based on Article 3 (Basic Principles for Unification Education) of the same law, which states, "1) unification education should defend the social order based on a free democracy and aim for peaceful unification, and 2) unification education shall not be misused for personal or partisan purposes."

According to the definition provided by the Unification Education Support Act, unification education belongs to the category of ethics education as it aims to cultivate the 'right' values and attitudes towards unification rather than delivering appropriate knowledge on the topic. Since unification education presupposes the political neutrality of not being misused for personal or partisan purposes, critical questions such as "Why should the Korean Peninsula be unified?", "What was the state of Korea before the division?", "What kind of a unified state should be built?", "How should unification progress?", "What damage has the division inflicted on the Korean Peninsula?", "What should be done to prepare for unification?", and "What changes do we need in unification education?" were excluded from discussion and teachers actively avoided debate on such topics. Unification education without critical awareness is not peace education in the universal sense. Therefore, with respect to the definition of unification education as peace education aimed at resolving conflicts originating from division, namely the idiosyncratic situation on the Korean Peninsula, peace-unification education should be focused on overcoming the antagonistic image of the North Korean regime and increasing contact with the North to build mutually beneficial relationships as neighboring communities. Moreover, such efforts should be preceded by reflections through a postcolonial lens on whether the division of the Korean Peninsula, which appears to be set in stone in the realm of international politics, was indeed inevitable. Unification education should also be geared towards helping South Koreans build the mindset needed to overcome the division and pursue co-existence with the North, which will require the establishment of strong reciprocal relations with neighboring countries to build a peace regime on the Korean Peninsula.

3. Direction of peace education for overcoming division: the change from unification education in the era of division to education for global citizenship in the era of peace

Unification education in schools has, until the present day, been administered at the discretion of teachers at each school in accordance with the "Unification Education Guidelines" for the school year based on the seventh national curriculum of Korea (2015) and the Unification Education Support Act. The Moon Jae-in administration dropped the term unification education and has taken measures to transform the unification education curriculum of the previous governments focused on national security into peace-unification education programs needed for building peace and prosperity on the Korean Peninsula. They published the "Perspective and Direction of Peace-Unification Education", overhauling and retitling the "Unification Education Guidelines" from the previous government. The new guidelines include 15 key future directions that will guide national peace-unification education. In discussing the perspective and direction of an understanding on matters of unification, North Korea, inter-Korean relations and the future image of a unified Korea, the guidelines touch upon the importance of promoting critical thinking in peace-unification education. They have also made it clear that the roots of division and matters of unification must be understood from a global perspective as well as from the angle of national identity and be resolved peacefully through international cooperation in order to contribute to peace in Northeast Asia and globally, beyond achieving a unified Korea. Amidst a political environment promoting peace and prosperity on the Korean Peninsula, education on how to overcome division should be based on a holistic pedagogy so as to transform daily life characterized by division into a peace-oriented life and should be developed into education for global citizenship that allows students to critically review regional, national and global issues to build global solidarity. Peace-unification education should also incorporate classes on global citizenship to help students understand why the world is divided ideologically, economically, politically and militarily and why the Korean Peninsula became a pawn in Cold War division. It should also be in the form of anti-war peace education that helps students learn that overcoming the division of Korea cannot be achieved with the logic of force, inclusive of armed conflict. When the peace-unification curriculum is geared toward growing the capabilities of global citizens by helping students learn how to resolve everyday conflicts and how to contribute to the peacebuilding process as individuals, that curriculum will help transform a culture of division into a culture of peace and will constitute a common curriculum for both South and North Korea.

For urgently needed inter-Korean exchanges to produce meaningful results, negative images such as stereotypes, prejudice, hostility, and discrimination resulting from segregation or separation in a divided society must be reduced through contact to promote mutual understanding as described in contact theory (Allport 1954). For contact to produce positive results, it is necessary to give equal status to both parties, build common goals, foster intergroup cooperation, establish a mutual recognition of systems, laws and customs, and increase interpersonal interactions. If such efforts are not made, however, contact may further intensify the negative images of the other party. When exchanges and cooperation between South and North Korea evolve qualitatively based on contact theory, the two Koreas can establish an Inter-Korea Education Committee (tentative) and develop a common education curriculum that encompasses education for peace and global citizenship within the universal framework suggested below.

Firstly, peace-unification education on the Korean Peninsula should employ a universal framework, as described by Kofi Annan, that the pursuit of peace by humanity for the future must shift from a perspective of military-based national security to one of comprehensive human security. To this end, the limitations of the current model of unification education aimed at raising awareness of unification within the boundary of ethics education need to be recognized. To overcome those limitations requires a multidisciplinary debate on changing the current model in a way to incorporate both the specificity resulting from the division of the Korean Peninsula and the universality of peace education for conflict resolution and for overcoming the division of Korea. The new model should recognize that the peace process is a continuous process and that the peace process needs to be monitored by every citizen with a checklist developed from the perspective of human security. It should help eliminate divisive social barriers and build a community promoting human security, thereby contributing to a proactive peacebuilding process. The shift in perspective from military security to human security in peace-unification education as part of efforts to overcome the existing division is a top priority demanded of both South and North Korea.

Secondly, peace-unification education must take the form of intelligence-based citizenship education that guides students towards the development of a holistic understanding of the division of the Korean Peninsula in a historical context and helps them ponder the global nature of the division of Korea with a critical review of East-West, South-North and South-South relations to resolve the division of the Korean Peninsula. We should go beyond the framework of inter-Korean relations and educate students to be aware of the international context of bipolarization and international politics. Peace-unification education should also include an interpretation of the division of Korea from a postcolonial perspective that will allow students to critically review both aspects of colonialism and imperialism, ideologies that function as two sides of the same coin (Pashby 2012).

When this happens, the direction of peace-unification education will shift from global citizenship education dealing with world affairs superficially in classrooms from a liberalist perspective to one from a critical perspective (Andreotti & Souza, 2012), which links the themes of the UN's Sustainable Development Goals (SDGs) as outlined in goals 4.7, 16 and 17. This constitutes a subject area that needs to be reflected in the national curriculum. Having inherited the Roh Tae-woo administration's North Korean policy, the Kim Young-sam government promoted the "one national community of Korea" theory: "There is no ally better than a nation. There is no ideology or thought that can bring greater happiness than a nation." However, the idea that unification education centered on the concept of one national community will have only limited value as long as animosity against North Korea prevails remains an overriding conclusion. Unification education is a subject area that is heavily influenced by the socio-political environment. Therefore, it should be construed in the context of political education whose content and form are inevitably subject to changes in the political orientation of the government and developed into general citizenship education that aims to cultivate a proactive attitude towards overcoming division as in the unification education model adopted by Germany (Lee 2018).

Finally, unification education in the form of peace education aimed at overcoming the division should adopt a framework for intergenerational lifelong learning in the twenty-first century that will nurture the communal capacity to live together. Unification is already at the center of inter-generational debates. In this vein, unification education should be reoriented towards a transformative holistic pedagogy that helps create a community for peaceful co-existence on the Korean Peninsula. This can be done by adopting the comprehensive framework suggested by UNESCO as a learning objective in twenty-first century education that includes the following four pillars: learning to know (knowledge), learning to be (values and attitudes), learning to do (participation) and learning to live together (coexistence) (UNESCO 1997). This requires cooperation between schools and local communities, inter-Korean exchanges and, above all, global solidarity promoting the ability to live together. It is imperative to set clear guidelines so as not to leave out any victims of division, separated families, or political victims in gathering diverse voices in the peace building process for overcoming division. Training for those involved in unification education should be thought-provoking and provided on a continual basis to create a sustainable, co-existent community.

4. Conclusion

Peace-unification education for overcoming division is about exploring the possibility of dismantling division in a non-violent, peaceful manner through education, not through force (Kang 2018). We still find ourselves within a geopolitical order heavily influenced by every single tweet from President Trump, but we have a greater say and ability to negotiate an independent dialogue channel with North Korea on our own. Japan and China are also important players in the process of building a peace regime on the Korean Peninsula. Therefore, unification education should adopt an intellectual curriculum focused on nurturing peacebuilding capabilities required to overcome division, fighting against conspiracies put forward by political groups seeking to utilize unification as a means for maintaining the system of division, so that it can be positioned as peace education that contributes to creating a co-existent community in North Asia as well as bringing peace to the Korean peninsula. The scope of the unification curriculum should be extended to cover not only "Learning about the real North Korea", but also "Getting to know the real US, Japan, Russia and China." "Learning about the real North Korea" should not be based on the hostile relationship between the two Koreas with an emotional appeal to take pity on North Koreans or criticize North Korea's human rights violations. To build mutual trust between the two sides which was presented as a precondition in contact theory, unification education should be carried out based on the five common denominators of peace, human rights, cultural diversity, sustainable development and global citizenship set by the international community as universal standards.

References

- Allport, G. W. 1954. *The nature of prejudice*. Cambridge. MA: Perseus Books
- Andreotti, V. & Souza, L.M.(ed.) 2012. *Postcolonial Perspectives on Global Citizenship Education*. New York: Routledge.
- Baek, Nack Chung. 1998. *The Tottering System of Division*. Seoul: Changbi.
- Galtung, Johan. 1985. *The Cold War, Peace and Development: a Comparison between the Atlantic and Pacific theatres*. Retrieved from <https://www.transcend.org/galtung/papers/>
- Han, Man Kil, et al. 2016. *Education for Making Unification*. Paju: Education and Science Co.
- Jin, Jing-Yi. 2018. "Problems of Korean Peninsula and war and peace in the Northeast Asia" *Asia Culture* January and February: 27-42.
- Kang, Soon Won. 2018. The Limit and Possibilities of Unification Education as Peace Education beyond Division in South Korea. *Asian Journal of Peacebuilding* 6(1). 133-156.
- Kang, Soon Won. 2019. Tuning of Unification Education toward Peace beyond Division in the Korean Peninsula and Education for International Understanding. *Journal of Education and International Understanding* 14(1): 1-34.
- Kim, Dong Jin. 2018. Sharing lessons between peace processes: A comparative case study on the Northern Ireland and Korean peace processes. *Social Sciences*. 2018.
- Kim, Heon Tae. 2009. *An Angry Society*. Seoul: Humanitas
- Kim, Seon Hee. 2018. *Hatred Mirroring*. Seoul: Yeonam Seoga
- Lee, Samuel. 2018. Is building a peace regime achievable? Peace from a perspective of humanities. The second humanities concert. Special Guest Lecture.
- McEwen, Alex. 1999. *Public Policy in a Divided Society: Schooling, Culture and identity in Northern Ireland*. Aldershot: Ashgate.
- McGlynn, Claire, Michalinos Zembylas, and Zvi Bekerman, eds. 2013. *Integrated Education in Conflicted Societies*. New York: Palgrave Macmillan.
- Moon, Chung In. 2017. *The 70 Years of Division: Asking a road to 15 June (Sunshine policy)*. Seoul: Yonsei University Press.
- Pashby, K. 2012. Questions for Global Citizenship Education in the Context of the 'New Imperialism'. For Whom, by Whom? in Andreotti, V. & Souza, L.M.(ed.) *Postcolonial Perspectives on Global Citizenship Education*. 9-26.
- Son, Seon Hong. 2016. *Unification of Germany and Unification of Korea*. Seoul: Purungil.
- UNDP(United Nations Development Programme)(1994). *Human Development Report*. New York: Oxford University Press.
- UNESCO(1997). *Treasure Within: Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: UNESCO.
- Wada, Haruki. 1999. *Korean War*. Translated by Dong-Man Seo. Seoul: Changbi
- Yoon, Choong Ro. 2015. *The Vietnam War and the Social History of Korea*. Seoul: Purun Academy

한반도 분단극복 평화교육

발표

강순원

교수
한신대학교
대한민국

강순원 발표자는 현재 한신대학교 심리아동학부 교수로, 세계시민교육, 학교폭력예방교육, 청소년교육 및 인권교육 등을 가르치며 관련 분야를 연구하고 있다. 강교수는 이화여대 대학원에서 '1970년대 상대적 과잉 교육에 관한 정치경제학적 분석' 으로 박사학위를 받은 후 한신대에 재직하면서 김대중정부 하에서 교육분야 대통령자문위원을 역임했고, 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원 국제자문위원, 그리고 한국 국제이해 교육학회장을 거쳐 현재는 시민단체 '갈등해결과 대화' 이사장으로 참여하고 있다.

강교수는 자본주의사회의 교육, 한국교육의 정치경제학, 평화인권교육, 평화교육을 여는 또래중재, 강순원의 대안학교기행, 분단극복 북아일랜드 통합학교기행 등의 저서를 출판하였고 '한국 분단극복 평화교육으로서 통일교육의 한계와 가능성' 및 '한국 다문화교육과 다문화가정 자녀의 교육권' 등 평화교육 및 인권교육 관련 논문들이 다수 있다.

한반도 분단극복 평화교육

1. 한반도에서의 분단의 의미

오늘은 너도나도 분단사회를 말하면서 통일을 언급하지만, 사실 한반도에서 통일이라는 용어가 민족단위에서 사용된 것은 통일신라가 처음이었고 고려시대 이후로는 한반도에 소위 단일왕조 체제가 존속되어왔기 때문에 민족통일은 제기할 필요성이 없었다. 한반도에 유일한 통일국가가 통째로 일제식민지로 전락하면서 항일독립운동의 정치적 기반이 반일민족주의에 근거하였기 때문에, 1945년 해방 후 남과 북으로의 분단은 수용하기 어려웠고 민족통일은 좌우를 막론하고 공통의 정치구호였다. 하지만 한반도를 둘러싼 알타회담, 포츠담회담 그리고 모스크바 삼상회의 등을 거치는 과정에서 세계적 수준에서의 냉전체제가 한반도 민족분단을 필요로 했기에 결국 남북한으로의 분단은 피할 수 없었다. 이후 한반도 내 유일한 합법정부임을 자임하는 남한은 북측체제를 부당한 불법점거세력으로 규정하는 가운데, 1민족2국가 체제는 부당하다는 민족적 인식 하에 북한은 한국전쟁을 도발하였고 그 결과 3년에 걸친 무자비한 피해를 입혔음에도 불구하고 미국과 중국, 북한은 1953년 7월 정전협정에 서명하였고 오늘날까지 휴전체제로 이어지는 것이다. 그래서 한반도 분단은 남과 북의 자주적 결정에 의한 것이 아니라 냉전이 만든 세계사적 분단이라고 정의되는 것이다(Gatung, 1985; 와다 하루키, 1999).

이렇듯 남북한은 일제 식민지로부터 해방되자마자 2차 세계대전 이후 냉전적 세계질서로 재편되는 과정에서 분단되었고 이후 한국전쟁이 냉전의 두 세력이 부딪히는 세계전쟁으로 확대되면서 오늘날까지 휴전된 상태로 이어지는 냉전의 희생제물 국가이다. 지금까지 북한의 핵개발로 상징되는 한반도는 냉전적 두 적대 이념이 여전히 대립하는 세계에서 가장 주목받는 화약고이다. 진정이에 의하면 한반도는 지정학적 위치상 늘 해양세력과 대륙세력이 충돌하기 때문에 양 세력간의 균형이 깨지면 한반도는 불안정할 수밖에 없다고 한다(진징이, 2017). 조선의 일제 식민지화는 일본이라는 해양세력의 승리가 빚어낸 결과이고 오늘날 한반도 위기는 미국이라는 해양세력이 막강한 힘을 발휘하는 국면에서 나타나는 것이라고 보고 있다. 요한 갈통도 같은 맥락에서 한반도 분단은 민족의 선택이 아니라 냉전체제 하의 강대국이 그들의 편리에 따라 분단한 결과로, 이를 한국인의 감정이나 사고 및 역사는 전혀 고려하지 않은 '서양사람 위주의 인종차별주의Occidental Racism'라고 비판한다(Galtung, 1985).

하지만 해방 후 한국(남한) 내 정치적 지배세력은 '우리 민족은 원래 하나다'라는 민족주의적 통일당위론을 앞세우고 냉정한 세계사적 인식을 멀리한 채 감상주의적 민족통일론을 조장해왔다고 볼 수 있다. 특히 엄청난 피해를 입은 한국전쟁의 책임을 상대방에게 일방적으로 전가하는 상황에서, 남한과 북한은 각기 적으로 인지되고 상호교류는 일체 금지되었다. 한국전쟁 이후 남북한 양쪽에 세워진 권위주의적 정부는 서로를 적대화하는 정책으로 일관하면서 분단구조를 체제유지논리로 사용하여왔다.

한국(남한) 정권은 분단을 체제유지의 수단으로 삼으면서도(백낙청, 1998) 미국과의 군사동맹에 근거한 힘에 의한 통일을 내세우며 '우리의 소원은 통일'이라는 문화적 코드를 강조해 왔다. 이렇듯 힘으로 '하나가 되어야 한다는 통일'이 절대화되면 필수록 남북 간의 체제갈등은 점점 더 커질 가능성이 많다. 이러한 내부 통치이데올로기로 자리잡은 분단불가/통일절대론은 일상의 장벽 이데올로기와 결합되어 남한 사회내 비판세력을 좌파로 매도하는 한편 또한 비판세력은 보수세력을 우파로 일반화하는 등 이념논쟁에 불을 질렀다. 이러한 이념대결이 낳은 경제주의와 군사주의, 페미니즘 등으로 인한 각종 혐오주의가 판치는 장벽 사회가 오늘날 한반도 분단구조가 일상화된 남한사회의 모습이라고 볼 수 있다. 정치적, 이념적, 경제적, 사회문화적 양극화가 심화되는 가운데 일상의 혐오가 성이 다르다는 이유로, 배경이 다르다는 이유로, 기호가 다르다는 이유로 서로를 혐오하고 공격하는 가학과 피해의 불안한 시대를 살아가는 대중들이 분노하는 근거가 분단이데올로기인 것이다(김헌태, 2009: 김선미, 2018). 극단주의적 폭력이 난무하는 상황에서 분단극복이란 이러한 장벽이 일상화된 사회에서 차별없이 모두가 자유로워지는 포용사회로 나아가는 공동체적 연대행위를 말하는 것이나 분단시대 통일교육은 이러한 공동체적 연대행위를 지향하게 하는 평화교육은 아니다. 분단극복 평화교육이란 여기서 '왜?'를 물어야 한다.

2. 통일절대론에 기반한 한국의 통일교육

제2차 세계대전 이후 세계냉전구조에 맞물려 식민지로부터 해방된 민족에게 분단을 강요한 결과 베트남과 한반도가 분단되었고 엄혹한 전쟁을 치렀으며 그 피해가 세계대전에 버금가는 수준이었다. 한국전쟁은 3년여에 걸쳐 내전에 국제전으로 비화되었고 그럼에도 분단된 채로 휴전이 선언되었다. 이후 북은 사회주의 정권이 남은 자본주의정권이 DMZ에는 유엔군과 북한군이 주둔하면서 군사대치가 이어지고 있다. 반면 베트남은 양 진영 간의 치열한 전쟁으로 주민들의 안전은 위협받았지만 10여년에 걸친 전쟁의 끝은 사회주의 베트남의 승리 미국의 패배였다. 하지만 미국의 정치적 해석에 충실한 남한사회 교육에서는 베트남은 망한 것으로 가르쳐졌고 우리는 북침의 위협에 맞서 더욱더 군비를 증강하고 경제력을 길러 모든 면에서 힘으로 북을 압도해야만 한다고 배웠다(윤충로, 2015). 그런 중에 1989년 분단의 배경이 전혀 다른 독일의 이른바 경제적

흡수통일에 도취되어 북한이 망하고 남한은 망한 북한체제를 흡수하는 것이 평화통일이라고 믿게 되었다(손선홍, 2016). 그런데 그렇게 믿은 경제적 흡수통일이 30년이 지나도 오질 않고 망할 것 같은 북한이 핵으로 무장하며 오히려 한반도 평화를 위협하는 것처럼 보였다. 사실 여기서 우리의 분단에 대해 왜를 물어볼 때가 된 것이다. 즉 서방의 대표주자인 미국이 해석해주는 대로가 아닌 자주적인 탈식민주의적 관점에서 또 하나의 입장에서(otherwise) 다른 질문을 하고 해석을 할 필요가 있다(Andreotti & Souza, 2012). 그런데 우리의 통일교육은 '왜'를 못하게 만들고 통일에 대한 열망을 고취시켜야 하는 가치교육이기 때문에 반지성적인 도덕교육의 성격을 띠 뿐이다.

해방 후 지금까지 한국의 정치는 보수 우파정부에서 이른바 좌파 진보정부까지 다양한 이념편차를 지닌 정권교체가 이루어졌다. 정권의 성격에 따라 보수적인 정권 하에서는 통일을 국내이념 통합을 위한 도구로 강조해왔고 반면 진보정권 시기에는 통일보다는 평화라는 용어를 사용하였다(한만길 외, 2016). 그런 까닭에 촛불혁명을 거쳐 성취한 오늘날의 민주정권은 당위적인 민족통일을 호소하는 감성적 도덕교육 차원의 통일교육을 넘어서 한반도 갈등을 전쟁이 아닌 평화적 해결을 갈구하는 분단체제 극복을 위한 상생공동체 지향적 평화통일교육으로 나아가도록 할 시대적 책임이 있다. 1991년 남과 북은 유엔에 단일 주권국가로 동시 가입했음에도 불구하고 대한민국(남한) 헌법 제3조'대한민국의 영토는 한반도와 그 부속도서로 한다.'에서 보듯이 대한민국 영토를 주권이 미치지 않는 휴전선 이북까지를 포괄하는 한반도 전체로 상정하고 있다. 대한민국 헌법 제4조에서는 "대한민국은 통일을 지향하며, 자유민주적 기본질서에 입각한 평화적 통일 정책을 수립하고 이를 추진한다"고 하는 반면, 조선민주주의인민공화국(북한) 사회주의헌법에서는 김일성이 세운 근본원칙에 따라 제9조에서 "조선민주주의인민공화국은 북반부에서 인민정권을 강화하고 사상, 기술, 문화의 3대혁명을 힘있게 벌려 사회주의의 완전한 승리를 이룩하며 자주, 평화통일, 민족대단결의 원칙에서 조국통일을 실현하기 위하여 투쟁한다."고 하는 사회주의통일론을 제시하고 있다. 이같이 상이한 정치지향성을 전제한 통일의 내용과 방향은 통일교육과정에 적대적인 틀로 제시될 뿐이다.

그동안 한국의 통일교육은 대한민국 국가교육과정의 틀 안에서 이루어지도록 되어 있고 2012년까지는 국정교과서의 틀 안에서 통일교육 관련 주제가 다뤄지도록 되어 있었다. 통일교육은 1963년 제3차 교육과정에서만 반공이라는 교과가 독립적으로 설정되었으나 1980년 이후로는 주로 도덕교육이나 사회과교육에서 주제학습으로 이루어졌다. 공식적으로 정의되는 통일교육은 통일교육지원법 제2조의 정의가 주목할 만하다. "통일교육"이란 자유민주주의에 대한 신념과 민족공동체의식 및 건전한 안보관을 바탕으로 통일을 이룩하는 데 필요한 가치관과 태도를 기르도록 하기 위한 교육을 말한다. 이것은 동법 제3조(통일교육의 기본원칙)에 의거하여 "① 통일교육은 자유민주적 기본질서를 수호하고 평화적 통일을 지향하여야 한다. ② 통일교육은 개인적·당파적 목적으로 이용되어서는 아니 된다."고 제한되어 있다.

통일교육지원법의 정의에 따르면 통일교육은 통일에 관한 인지적 내용을 다루기보다는 통일에 대한 올바른 '가치관과 태도'를 함양하는 교육으로 그 성격상 도덕교육의 범주에 속한다. 통일교육은 개인적·당파적 목적으로 이용되지 않는다는 정치적 중립성을 전제하고 있기 때문에, 왜 통일이 되어야 하는지, 분단 이전의 상태는 무엇인지. 어떤 성격의 통일이여야 하는지, 통일의 과정은 어떠한가 하는지, 분단이 가져온 폐해가 무엇인지, 통일을 준비하기 위해 우리는 무엇을 해야 하는지, 교육은 어떻게 달라져야 하는지 등등에 관한 질문을 할 수 없고 교사들도 부담스러워 논쟁을 피하게 된다. 따라서 비판적 성찰이 빠진 통일교육은 보편적 평화교육의 범주에서 본다면 이는 결코 평화교육이 아니다. 따라서 통일교육을 분단국가라는 한반도적 특수성이 반영된 분단된 갈등상태 극복 혹은 해소를 위한 평화교육으로 정의하는 관점에서는, 오늘날 여전히 분단을 강요받는 세계적 분위기 속에서 식민지 직후 분단되지 않으면 안 되었는지에 대한 포스트식민주의적 성찰을 통해, 갈라진 북한 체제에 대한 적대자상을 극복하고 상생의 이웃공동체로서 접촉을 확대하고, 나아가 한반도 평화체제를 구축하기 위한 주변 국가들과의 선린호혜관계 구축을 통해, 한반도에서 분단을 넘어 함께 살아가기 위한 의식 통합을 위한 교육이 한반도 분단극복을 위한 평화통일교육인 것이다.

3. 분단극복 평화교육의 방향: 분단시대 통일교육에서 평화시대 시민교육으로

이제까지 학교에서의 통일교육은 2015년 개정 교육과정과 통일교육지원법에 근거한 통일교육지침서의 연도별 방향에 따라 해당 학교별로 교사 재량으로 진행되어왔다. 문재인정부는 기존의 통일교육이라는 용어 대신 한반도 평화와 번영을 구축하기 위한 평화-통일교육으로 용어를 바꾸어 이전까지의 안보교육으로서의 통일교육을 전면적으로 재구성하는 평화-통일교육과정으로 실행하고자 하고 있다. 이에 기존의 "통일교육 지침서"를 "평화-통일교육의 관점과 방향"으로 바꾸어 발간하면서 국가가 나아가야 할 중점방향 15항을 발표하였다. 통일문제, 북한이해, 남북관계, 통일 미래상에 관한 관점과 방향에 부분적으로 평화-통일교육이 비판적 성찰에 근거해야 함을 제시하고 있다. 분단의 원인과 통일문제에 대한 인식이 민족문제이자 국제문제로 인식하며 이의 해결도 국제협력을 통해 평화적으로 찾아가야 한다는 점을 명확히 하고 있고 그것이 한반도 통일을 넘어서 동북아 평화와 세계평화에 이바지하는 길임을 명확히 하고 있다. 한반도 평화와 번영을 이야기하는 평화의 시대 분단극복 교육은 관련 주제에 대한 통전적 페다고지(holistic pedagogy)를 바탕으로 분단의 일상을 평화지향적 삶으로 태도변화를 꾀하는 한편 지역과 국가 그리고 세계의 문제를 비판적으로 성찰하여 글로벌 연대로 이끄는 글로벌시민교육으로 나아가게 한다. 세계가 왜 이념적, 경제적, 정치군사적으로

분단되었고 한반도는 왜 냉전적 분단구조의 볼모가 되었는지를 이해하는 세계시민교육과 평화통일교육이 결합되고, 한반도 분단극복이 절대로 전쟁과 같은 힘의 논리로 가능하지 않다는 것을 깨닫는 반전평화교육, 그리고 분단문화를 평화문화로 전환하는 일상의 갈등해결교육이 결합된 평화통일과정을 밟아가는 교육을 통해 세계시민역량이 길러지게 되면, 이는 남북이 동시적으로 진행할 수 있는 질적으로 결합 가능한 통일교육이 될 수 있다.

그래서 무엇보다도 급박하게 요구되는 남북교류가 진정성있는 결과를 가져오기 위해선, 분단사회가 잉태한 단절이 낳은 고정관념, 편견과 적대감 그리고 차별과 같은 부정적 이미지를 접촉을 통해 감소시키고 상호 이해를 증진하여야 한다(Allport, 1954). 접촉효과가 긍정적인 성과를 낳으려면, 양 당사자에 대한 동등한 지위 부여(equal status), 공동의 목표(common goals), 교류협력(intergroup cooperation), 체제, 법, 관습 등에 대한 상호 인정(mutual recognition of authorities, laws and customs), 개인 간 상호작용 증대(interpersonal interactions) 등의 여건이 전제되어야만 긍정적 결과를 낳지 이러한 전제가 이루어지지 않으면 오히려 접촉이 부정적 이미지를 더욱 심화시킬 수 있다. 남북간의 교류와 협력이 이같은 접촉이론에 근거하여 질적으로 비약될 때 남북공동교육위원회(가칭) 구성을 통한 평화시민교육과정이 다음과 같은 보편적 틀 안에서 가능하리라 기대한다.

첫째, 한반도 평화·통일교육은, 코피 아난 전 유엔 사무총장이 언급했듯이 향후 인류미래의 평화는 군사적 국가안보 중심에서 인간안보라는 포괄적 방향으로 나아가야 한다(UNDP, 1994)는 보편적 틀 안에서 구성되어야 한다. 이를 위해서는 기존의 통일교육이 도덕교육의 범주에서 통일외식 고양을 목표로 한다는 한계를 넘어서서 분단극복을 위한 갈등해결 평화교육으로서의 보편성을 한반도적 특수성에 접목시키는 다학문적 논의가 요청된다. 평화과정을 끝나지 않는 과정으로 보고 모두가 참여하는 평화모니터링을 인간안보적 관점에서 구성하여 체크리스트화 하는 평화통일교육과정을 구축한다면 이는 일상의 장벽을 제거하여 인간안보 공동체를 구축하는 적극적 평화만들기에 기여하게 될 것이다. 분단극복을 위한 노력으로 평화·통일교육에서의 군사안보에서 인간안보로의 관점전환은 남북한 통일교육에 공동으로 요구되는 최우선적 전제이다.

둘째, 평화·통일교육은 한반도분단의 역사적 성격을 총체적으로 이해하도록 하게하고 또한 문제해결에 있어서도 동-서, 남-북 및 남-남의 관계를 반성적 성찰을 통해 세계적 수준의 분단구조를 숙고하도록 하게 하는 지성적인 시민교육이어야 한다. 한반도 분단은 남북관계라는 틀을 넘어서 세계적 수준의 양극화 혹은 분단이라는 국제정세에 대한 인식을 동시에 할 수 있도록 교육하여야 하며 이것은 식민주의와 제국주의라는 동전의 양면을 비판적으로 볼 수 있도록 하는 포스트식민주의적 관점에서(Pashby, 2012) 해석되어 교육과정으로 구성될 수 있어야 한다. 이렇게 될 때 교실에서 세계를 피상적으로 다루는 자유주의적 세계시민교육을 넘어선 비판적 세계시민교육으로(Andreotti & Souza, 2012), 유엔이 지향하는 지속가능개발 목표(Sustainable Development Goals, SDG) 4.7과 16 그리고 17의 과제로 국가 수준에서 통일교육에 반영해야 하는 교육주제가 된다. 민족공동체교육을 강조한 김영삼대통령은 노태우대통령의 대북정책을 계승하면서 '어느 동맹국도 민족보다 더 나을 수는 없다. 어떤 이념이나 사상도 민족보다 더 큰 행복을 가져다주지 못한다'고 강력한 한민족공동체론을 설파하였지만 대북적대화론이 지배하는 한 민족공동체교육은 실효성을 갖지 못한다는 것이 지배적 결론이다. 따라서 통일교육은 당대 정권의 정치사회적 환경의 변화에 귀속될 수밖에 없는 교과목이라는 한계를 갖기 때문에, 통일교육을 정권의 속성에 따라 교과목 구성편제가 달라지는 정치교육으로 이해하면서, 독일 통일교육 모형처럼, 일반 시민교육으로 분단의식을 극복하는 적극적 자세를 고양시키려는 목적으로 나아갈 필요가 있다(이삼열, 2018).

마지막으로 분단극복을 위한 평화교육으로서 통일교육은 더불어 함께 살아가는 상생공동체 역량을 기르는 간세대적 21세기 평생학습의 틀을 갖추어야 한다. 통일주제는 이미 세대논쟁의 핵심요소이다. 그런 의미에서 한반도 상생공동체 형성을 위한 홀리스틱 평화통일교육과정으로 전환되어야 하는데, 그 방법은 유네스코의 21세기 학습방향으로 알기 위한 학습(지식), 존재하기 위한 학습(가치 및 태도), 행동하기 위한 학습(참여) 및 더불어 살기 위한 학습(상생)이 종합적으로 구성되는 틀(UNESCO, 1997)로 가능하다. 이를 위해 학교와 지역사회가 협력하고, 남북이 교류하고, 특히 지구촌에서 모든 지구시민이 상생역량을 기르는 세계시민적 연대로 이어지도록 해야 한다. 이 때 분단으로 고통받은 피해자들이, 이산가족들이, 정치적 희생자들의 목소리가 경청될 수 있도록 해야 하고 어떤 사람도 분단극복 평화구축 과정에서 소외되지 않도록 참획의 조건을 만드는 것이 필요하다. 이를 위해 통일교육 관계자들에 대한 지성적인 연수가 지속적으로 이루어져 지속가능한 상생공동체로 한반도가 거듭나도록 해야 한다.

4. 맺음말

교육을 통해 전쟁을 통한 문제해결이 아닌 비폭력적, 평화적 문제해결의 방안이 가능한가를 규명하는 것이 분단극복 평화·통일교육이다(Kang, 2018). 여전히 미국대통령 트럼프의 한마디에 한반도 상황이 좌우되는 현실이 존재하지만 그러면서도 한국 내 정치력의 파워도 커져 독자적인 대북 대화채널을 유도해내는 수준에 도달해 있다. 또한 일본이나 중국도 한반도 평화체제 구축과정에서 중요한 변수로 작용하고 있음이 오늘의 현실이다. 따라서 통일교육을 분단체제 유지의 이데올로기적 도구로 활용하려는 동북아시아의 모든 정치집단의 음모에 맞서 분단극복을 위한 평화역량을 강화하는 통일교육의 지성화를 통해 한반도평화를 넘어 동아시아 상생공동체 형성에 기여할 수 있도록 자리매김 하여야 할 것이다. 통일교육이 북한 바로알기만이 아니라 미국, 일본, 러시아, 중국 바로알기로도 이어져야 한다. 그런데 이제까지 해왔듯이 북한 바로알기가 북한 주민 동정하거나 북한인권 비판하기 차원의 쌍방의 비우호적 관계에 기초한 것이어서는 안 된다. 접촉이론에서 전제된 쌍방에 대한 여건 조성을 위해 통일교육은 국제사회가 보편적 기준으로 설정한 평화, 인권, 문화적 다양성, 지속가능한 발전 및 세계시민성이라는 다섯 개의 공통분모 위에서 진행되어야 한다.

참고문헌

강순원. 2019. 한반도 분단극복 평화교육으로서 통일교육과 국제이해교육과의 조율. 국제이해교육연구 14(1). 1-34.

김선휘. 2018. 혐오미러링. 서울: 연암서가.

김헌태. 2009. 분노한 대중의 사회. 서울: 후마니타스.

문정인. 2017. 분단 70년, 다시 6.15의 길을 묻다. 서울: 연세대학교출판부.

백낙청(1998). 흔들리는 분단체제. 서울: 창작과 비평.

손선흥. 2016. 독일통일 한국통일. 서울: 푸른길.

윤충로. 2015. 베트남 전쟁과 한국사회사. 서울: 푸른역사.

와다 하루키(1999). 서동만 역. 한국전쟁. 서울: 창작과 비평

이삼열. 2018. 평화체제 실현은 가능한가?, 평화의 인문학적 성찰. 제2회 인문학 콘서트 특별강연.

진정이(2018). 한반도 문제와 동북아에서의 전쟁과 평화. 아시아문화 월간1, 2월호. 27-42.

한만길 외, 2016. 통일을 이루는 교육. 파주; 교육과학사.

Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Perseus Books

Andreotti, V. & Souza, L.M.(ed.) 2012. *Postcolonial Perspectives on Global Citizenship Education*. NewYork: Routledge.

Galtung, Johan(1985). *The Cold War, Peace and Development: a Comparison between the Atlantic and Pacific theatres*. Retrieved from <https://www.transcend.org/galtung/papers/>

Kang, Soon Won(2018). The Limit and Possibilities of Unification Education as Peace Education beyond Division in South Korea. *Asian Journal of Peacebuilding* 6(1). 133-156.

Kim, Dong Jin. 2018. Sharing lessons between peace processes: A comparative case study on the Northern Ireland and Korean peace processes. *Social Sciences*. 2018.

McEwen, Alex. 1999. *Public Policy in a Divided Society: Schooling, Culture and identity in Northern Ireland*. Aldershot: Ashgate.

McGlynn, Claire, Michalinos Zembylas, and Zvi Bekerman, eds. 2013. *Integrated Education in Conflicted Societies*. New York: Palgrave Macmillan.

Pashby, K. 2012. Questions for Global Citizenship Education in the Context of the 'New Imperialism'. For Whom, by Whom? in Andreotti, V. & Souza, L.M.(ed.) *Postcolonial Perspectives on Global Citizenship Education*. 9-26.

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

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

Education

DMZ and Peace Education in Global Context



The Story of Border Peace School: Education for Building Peace on the Korean Peninsula

Presentation

JUNG Jiseok

Director

Border Peace School

Republic of Korea

Dr. JUNG Jiseok started the movement of Border Peace School(BPS) in 2013 in Cheorwon, a border village south of the DeMilitarized zone(DMZ). Eight years ago, he left Seoul with his family to move to Cheorwon to work on the school movement.

He is teaching at BPS two courses: Introduction to Peace Studies and North and South Korean Peace Studies.

Dr. JUNG Jiseok has worked at of National Council of Churches in Korea(NCCK), Korea Christian Academy Social Education Institute and UNESCO-Asia-Pacific Centre of Education for International Understanding, and over the past 15 years, he has been participating in the civil society education movement. In particular, he is carrying out a field-based experiential peace education campaign for students and citizens at the DMZ division site.

After having studied Sociology, Theology and Peace Studies, he received his Ph.D from Sunderland University (Woodbrooke Quaker Graduate School) in England.

His books include four Korean books: *History of Christian Idea of Peace: Religion, Politics and Peace* (YMCA Publishing, 2015), *Invitation To Quakerism* (CLS, 2014), (with Lee et al) *Peace in Diversity, Coexistence in Difference* (Dongyeon, 2009), (with Park et al) *Seed Life Peace* (Hangilsa, 2007), and one English book *Ham Sokhon's Pacifism and the Reunification of Korea, A Quaker Theology of Peace* (The Edwin Mellen Press, 2006).

The Story of Border Peace School: Education for Building Peace on the Korean Peninsula

1. The Experiment on Peace Education

Border Peace School (BPS) is part of an experimental movement for peace education amid the territorial division and decades-long conflict on the Korean Peninsula. Unlike regular schools, BPS is designed to promote the peace movement on the peninsula and nurture citizens as peacemakers. It seeks to be a small, sustainable organization that is independent in terms of finances, facility operations, and human resources, and it has been implementing a variety of strategies to maximize the effect and influence of the peace movement.

The school opened at the border county of Cheorwon on March 1, 2013. I moved to Cheorwon in September 2011 and made preparations for the curriculum, faculty, and classrooms for one and a half years. Some of the key activities of BPS since the opening of the school are described below.

2013: The launch of an experiment with a three-year curriculum and the participation in the Cheorwon DMZ peace pilgrimage, the DMZ International Peace Conference, and Soi Mountain peace pilgrimage

2014: The start of peace education programs for youth and citizens, peace studies lectures for communities (on building a peace village), and overseas peace pilgrimage (Vietnam).

2015: The start of the International Youth Peace Education Camp, the creation of a manual for youth education on peace and reunification around the DMZ area, and the launch of the DMZ peace pilgrimage for citizens

2016: BPS registered as a foundation with the Ministry of Unification, the publication of BPS Peace Series, and the enrollment of overseas students

2017: The peace movement by the people (candlelight movement for peace)

2018: The publication of the BPS Peace Report in Korean and English

2019: The April 27 DMZ People's Peace Chain Movement, the DMZ International Peace Conference, the Declaration of National Council of Governors of Education for the Practice of Peace and Unification Education, and the launch of the Lifelong Education Center

At this forum, I would like to review BPS's key activities over the last six years since its opening in 2013 from the perspective of the peace education movement, which encompasses a variety of practices.

2. The Nurturing of Peacemakers/Peace Activists

The goal of BPS is to produce peacemakers. Here peacemakers refer to peace activists who work for a peaceful reunification of the Korean Peninsula. More specifically, peace activists will work as activists for peace on the Korean Peninsula, peace educators for youth, and peace village campaigners, activists for international peace, and activists for DMZ peace pilgrimage.

The peacemaker program involves a three-year curriculum on peace. It is composed of knowledge, practice, experience, and collaboration. The current experimental curriculum has four training manuals.

3. The Curriculum of BPS

Those who have completed the three-year program (120 credits) receive a civic diploma in peace studies (CDPS)

The program consists of four manuals: i) peace theory and philosophy: introduction to peace studies, peace studies for the two Koreas, and peace pedagogy, ii) practices and hands-on training: relief and service of peace, organic farming, and peace village design, iii) experiences and pilgrimage: spirituality of peace, peace pilgrimage to the DMZ, and peace pilgrimage overseas, and iv) collaboration: citizen peace movement, the DMZ International Peace Conference, and peace cooperative. In addition, required courses include peace English, book writing on peace, and internship in peace fields, and participation in international peace marathons.

The efforts to develop curricula have continued since the opening of BPS. This requires a spirit of experiment as it involves an uncharted territory. Such experimental spirit will continue to be in order. The division of the Korean Peninsula and the ensuing conflicts, the recent move toward peace, and the potential reunification and subsequent developments all make it necessary to build curricula on an ongoing basis.

4. The Field Is Our Textbook.

The field is a key to BPS's peace education movement. This is why the school's movement is centered around the DMZ area in Cheorwon. The field is our textbook.

Why Cheorwon?

Cheorwon is a place in which people can get a sense of the Korean War and the territorial division. It has a long history as the capital of the ancient Korean kingdom of Taebong that existed a thousand years ago, but the heritage of the kingdom in the area was completely devastated by the Korean War. Now it is remembered as a home to relics that attest to the tragedy of the war, including Baekma Hill and the former headquarters of the Labor Party. Cheorwon has also been affected by the division of the peninsula, and the two Koreas each have their own county named Cheorwon. The Cheorwon in the South has residents that fled the one in the North and vice versa. What was supposed to be a temporary displacement has turned out to be a permanent relocation that has lasted for 70 years. As such, Cheorwon allows one to feel the reality of the territorial division.

The Inter-Korean summit at the truce village of Panmunjom on April 27, 2018 and the subsequent summit in Pyongyang on September 19, 2018 have shifted the focus from war to peace on the Korean Peninsula. I have felt this change firsthand as a Cheorwon resident of eight years. Before the April 27 summit, the county was filled with a movement for war. Tanks ran along village roads, the area was fraught with the deafening noise from rifle and canon firing drills, and the two Koreas constantly exchanged insults through propaganda broadcasting along the border. However, such movement came to a halt after the summit and Cheorwon regained its tranquility. This is a tangible sign of peace. Once dependent totally upon military establishments for its economy, Cheorwon is shifting its focus to tourism and other business areas. The county has set up a department for peaceful regional development as part of its preparations for an era of peace between the two Koreas. In the Arrowhead Hill area, soldiers from both Koreas have worked together to remove landmines and connect roads.

Peace education allows learners to experience changes toward peace and instills hope for peace in them. In Cheorwon, one can personally experience such changes.

5. DMZ Education Program for Peaceful Reunification

BPS offers citizens and youth DMZ education programs for peaceful reunification. The DMZ peace pilgrimage for citizens and the DMZ youth program for peaceful reunification are both short-term education programs.

The DMZ and the civilian control zone (CCZ) are unique areas along the inter-Korean border. The DMZ refers to a four-kilometer-wide demilitarized zone that starts from the military demarcation line (MDL) between the two Koreas, and there is a 15-kilometer-wide military operation zone in the South that starts from the MDL, in which civilian access is controlled. BPS is located in the military operation zone within the civilian control line of Cheorwon. Thus citizens and youth who attend BPS need to enter the CCZ, which requires approval at a military checkpoint.

From the moment they cross the civilian control line through the military checkpoint, students experience the reality of the territorial division. They see soldiers bearing a rifle at the checkpoint and the long barbed wires that symbolize the division. Many places in the CCZ have landmines buried in the soil. When inter-Korean relations are sour, loud propaganda broadcasting blares from both sides. In this new and unfamiliar environment, students ask a lot of questions. Over the last few years, the thawing inter-Korean relations have allowed them to feel the changes toward peace in the DMZ.

The division witnessed in the DMZ represents a truth that moves the heart of people. Indeed, the DMZ offers an opportunity for practical education on peaceful reunification.

6. Peace Education that Expands the Horizon of the Civic Movement for Peace

BPS's peace education is designed mainly to promote the civic movement for peace. Political negotiations without the backing of the civic peace movement will not lead to peace on the Korean Peninsula. This is exactly what we have witnessed recently. The extreme ideological conflict and the politics of division in South Korea and the interference of the US and China demonstrate that we need a robust civic movement for peace on the Korean Peninsula.

BPS has made a variety of efforts to promote the civic peace movement as part of its practices. The DMZ youth program for peaceful reunification, the DMZ peace pilgrimage for citizens, the candlelight movement for peace, and the DMZ International Peace Conference are some of the practical elements of peace education.

Peace on the Korean Peninsula requires global support and cooperation, and in particular, support from citizens of the world. As part of peace education to garner this support, BPS has hosted the annual DMZ International Peace Conference.

BPS launched the April 27 DMZ People's Peace Chain Movement to educate citizens on peace. Many people participated in the movement by holding hands in the DMZ and experienced peace firsthand.

Recent developments have reminded me that BPS should be at the forefront of building peace on the Korean Peninsula. A peace movement of a political and military nature without the support of people is weak and unstable like a house built on sand. Addressing the issue of peace should start with peace education in schools.

BPS proposed to the governors of education in Korea that peace education be conducted in schools, and they made a declaration on peace education practice on July 11. If millions of students across Korea receive peace education, the horizon for the civic peace movement will be expanded significantly.

7. The Movement for Building Peace Villages

BPS's peace education movement intends to transform border villages into peace villages. This is one of the concrete goals of the peace education movement. As a resident of a border village, I have realized that the peace education movement should seek to turn villages into peace communities. This effort will be a valuable experiment for the peace movement and peacemakers will work for the building of peace villages. Such an experiment is more feasible in small border counties like Cheorwon than in big cities like Seoul.

8. Vision and Hope

I have plans to expand the peace education movement of BPS to the villages of ten border counties each in the two Koreas from Goseong to Ganghwa Island. In the last 70 years of territorial division, such villages have been alienated and underdeveloped amid military tensions and conflicts but they will surely play an important role in the movement for peace and cooperation between the two Koreas. If BPS's movement spreads to ten border villages of the South and ten partner villages in the North, they will serve as conduits for peace that connect North and South Korea. In the process of building peace on the Korean Peninsula, the peace education movement is the backbone of peace.

국경선평화학교의 이야기: 한반도 평화건설을 위한 평화교육 운동

발표

정지석

교장

국경선 평화학교

대한민국

정지석 박사는 2013년 비무장지대 국경마을 철원에서 국경선평화학교 운동을 시작했다. 이 학교운동을 위해 그는 8년전 가족과 함께 서울을 떠나 철원으로 이주했다. 그는 현재 국경선평화학교에서 <평화학 입문>과 <남북한 평화학>을 강의하고 있다.

정박사는 한국기독교교회협의회, 한국 크리스찬 아카데미 사회교육원, 유네스코 아시아 태평양 국제이해 교육원에서 일했으며, 지난 15년동안 한국 YMCA생명평화센터 소장직을 맡아 시민사회교육운동에 참여하고 있다. 특히 그는 DMZ 분단현장에서 학생과 시민들을 위한 현장 체험 평화교육운동을 실천하고 있다.

평화에 관련된 저서로 [기독교 평화사상사: 종교 정치 평화], [퀘이커리즘으로의 초대]가 있으며 공저로 [다름의 평화, 차이의 공존]과 [씨알 생명 평화]가 있으며, 영문 저서로 *Ham Sokhon's Pacifism and the Reunification of Korea, A Quaker Theology of Peace*가 있다.

사회학, 신학, 평화학을 공부한 그는 영국 선더랜드 대학에서 박사학위를 받았다.

국경선평화학교의 이야기: 한반도 평화건설을 위한 평화교육 운동

1. 평화교육의 실험

국경선평화학교(Border Peace School: BPS)는 한반도 분단과 갈등 상황에서 실천되고 있는 실험적인 평화교육 운동이다. 국경선평화학교는 제도적인 학교와는 다른, 한반도 평화운동을 촉진시키고, 시민 피스메이커를 육성하는 평화교육 운동체이다. 재정과 학교시설, 인력 면에서, 자립적으로 지속 가능한 작은 규모의 운영을 지향하며, 평화 운동의 효과와 영향력은 최대한 크게 하는 다양한 방식의 실천을 시도해 왔다.

국경선평화학교는 2013년 3월 1일 국경마을 철원에서 개교했다. 나는 2011년 9월 철원으로 이주했고, 1년 6개월 동안 커리큘럼과 교수진, 교실을 준비했다. 개교 후 지금까지 주요 활동을 소개하면 다음과 같다.

2013년, 3년 과정의 커리큘럼 실험 시작, 철원 DMZ 평화도보순례, DMZ 국제 평화회의(DMZ International Peace Conference), 소이산평화기도 순례.

2014년, 청소년과 시민을 위한 평화교육 프로그램 시작, 마을 주민을 위한 평화인문학 강좌(평화마을 만들기), 해외평화순례(베트남)

2015년, 국제청소년평화교육캠프 시작, 'DMZ 분단현장에서 배우는 청소년 평화통일 교육' 매뉴얼 제작, 'DMZ 시민평화순례' 운동 시작

2016년, 사단법인 등록(통일부), [BPS 평화문고] 발행, 해외 학생들 입학

2017년, 민의 평화운동(평화촛불운동)

2018년, [철원평화통신](BPS Peace Report)(국문, 영문) 발행

2019년, 4.27 DMZ민+평화손잡기 운동(4.27 DMZ People's Peace Chain Movement), DMZ국제평화회의, 전국시도교육감 평화통일교육 실천선언(Declaration of National Council of Governors of Education for the Practice of Peace and Unification Education), 평생교육원

나는 이번 모임에서 2013년 개교한 이래 6년간 실천 해 온 국경선평화학교의 주요활동을 평화교육 운동의 관점에서 성찰해보고자 한다. 평화교육 운동은 다양한 실천을 포함하는 평화운동이다.

2. 피스메이커-시민 평화운동가 육성

국경선평화학교의 교육목표는 피스메이커(Peacemakers) 육성이다. 여기서 피스메이커는 한반도 평화통일을 위해 일하는 시민 평화운동가를 의미한다. 구체적인 일의 영역으로 표현하자면 피스메이커는 남북한 평화운동가, 청소년 평화교육가, 평화마을 활동가(Peace Village Campaigner), 국제 평화운동가, DMZ평화순례운동가로 활동할 것이다.

피스메이커 교육은 3년 과정의 평화교육 커리큘럼으로 진행된다. 지식과 실천, 체험, 협동작업이 커리큘럼의 기본 바탕이다. 현재까지 실험중인 커리큘럼은 네 개의 교육 매뉴얼로 구성되어 있다.

3. 국경선평화학교의 커리큘럼

정규 3년과정(120학점)을 마친 사람은 국경선평화학교가 수여하는 시민평화학위(Civic Diploma in Peace Studies:CDPS)를 받는다.

3년 커리큘럼은 4개의 매뉴얼로 구성된다. ①평화이론과 철학: 평화학 입문, 남북한 평화학, 평화교육(Peace Pedagogy); ② 실천과 실기: 평화구호봉사(Relief and Service of Peace), 유기농사(Organic Farming), 평화마을 디자인(Peace Village Design); ③체험과 순례: 평화영성(Spirituality of Peace), DMZ평화순례(Peace Pilgrimage to DMZ), 해외평화순례(Peace Pilgrimage Overseas); ④협동작업: 시민평화운동, DMZ국제평화회의, 평화협동조합. 그리고 필수 코스로 평화영어(Peace English), 평화의 책 쓰기(Book Writing), 평화현장 실습(Internship in Peace Fields), 국제평화마라톤 참가등이 있다.

개교 후 현재까지 커리큘럼을 만드는 실험적 노력은 계속되고 있다. 한번도 가보지 않은 길이므로, 커리큘럼을 만드는 일은 실험 정신을 요구한다. 아마도 이 실험정신은 끝없이계속 필요할 것이다. 한반도 분단과 갈등 상황에서 시작되었고, 최근의 평화전환 과정을 거쳐 남북 통일과 그 이후 상황에서 새로운 커리큘럼 빌딩 작업은 계속 되어야 할 것이다.

4. 현장이 텍스트이다.

국경선평화학교의 평화교육 운동은 현장을 중시한다. 이것이 국경선평화학교 운동을 철원 비무장지대(DMZ) 마을에서 하는 이유이다. 현장이 텍스트이다.

왜 철원인가?

철원은 한국전쟁과 남북분단을 체험할 수 있는 마을이다. 철원은 1천년전 태봉왕국의 수도로서 오랜 역사적 전통을 이어왔지만, 한국전쟁으로 인해 파괴되어 사라진 도시이다. 백마고지와 노동당사와 같은 한국전쟁의 비극을 증언하는 유적들이 남아 있다. 철원은 남북한 분단으로 인해 갈라진 도시이다. 현재 남북한 양쪽에 철원군이 있다. 남쪽 철원에는 북쪽 철원에서 피신한 사람들이 살고 있고, 북쪽 철원에는 남쪽 철원에서 피신한 사람들이 살고 있다. 한국전쟁을 피해 임시 집을 떠난 것이 70년을 보내고 있는 것이다. 철원은 남북한 분단의 현실을 생생하게 체험할 수 있는 곳이다.

2018년 4월 27일 남북 판문점 정상회담과 9월 19일 평양정상회담은 한반도를 전쟁 운동에서 평화 운동으로 전환시켰다. 나는 지난 8년동안 철원에 살았기에 이 변화를 피부로 느끼고 있다. 4.27 전에 철원은 전쟁 운동으로 소란했다. 탱크가 마을 길을 달리고, 포격과 사격 훈련으로 소란했고, 비무장지대를 사이에 두고 남북간의 비방방송 소리가 시끄러웠다. 그러나 4.27 이후 이런 전쟁 운동들은 중단됐고 철원은 조용한 마을로 돌아왔다. 이것은 피부로 느끼는 평화이다. 군인들을 기반으로 한 마을경제는 관광과 산업을 증진하는 평화경제로 전환되고 있다. 철원 군청은 평화지역발전과를 새로 설치하여 남북 평화 시대를 준비하고 있다. 비무장지대 화살머리 고지에서는 남북한 군인들이 공동으로 지뢰를 제거하고 도로를 연결시켰다.

평화교육은 평화의 변화를 체험하고, 평화의 희망을 배우는 교육이다. 철원은 평화의 변화를 체험적으로 배울 수 있는 현장이다.

5. DMZ 현장 체험 평화통일 교육 프로그램

국경선평화학교는 시민과 청소년들을 위한 DMZ 현장 체험 평화통일 교육 프로그램을 진행하고 있다. 시민들을 위한 <DMZ시민평화순례>와 청소년을 위한 <DMZ 분단 현장에서 배우는 청소년 평화통일 교육>은 단기 교육 프로그램이다.

비무장지대와 민간인 통제 지역은 남북한 국경의 독특한 모습이다. 비무장지대는 남북한 군사경계선 사이에 있는 4km 비무장 중간지대이며, 남쪽 국경선으로부터 민간인 출입이 통제되는 15km 군사작전지역이 있다. 국경선평화학교는 철원 민통선 안, 군사작전 지역에 있다. 그러므로 시민들과 청소년들은 민간인 통제 구역 안으로 들어 온다. 국경선평화학교로 들어가려면 군 검문소의 허가 절차를 받아야 한다.

군 검문소를 거쳐 민통선을 들어갈 때부터 학생들은 남북한 분단 현실을 체험한다. 학생들은 총을 들고 있는 검문소 군인들을 만나고, 길게 설치된 분단의 철조망을 본다. 민통선 안에는 지뢰 매설 지역이 많이 있다. 남북관계가 나쁠 때에는 상호 비방하는 방송 소리가 시끄럽다. 학생들은 낮 설고 새로운 경험 속에서 많은 질문을 한다. 최근에는 DMZ에서 평화의 변화가 일어나고 있기 때문에 평화의 실체를 체험할 수 있다.

DMZ 분단 현장에는 사람의 마음을 움직이는 진실이 있다. DMZ 현장은 평화통일 교육의 체험 교실이다.

6. 시민평화 운동의 저변을 넓히는 평화교육

국경선평화학교의 평화교육 운동의 주요 목표는 시민 평화운동을 증진시키는 일이다.

시민평화 운동의 뒷받침 없이 정치 협상으로만 한반도의 평화건설은 실현될 수 없다. 이 진실을 요즘 우리는 체험하고 있다. 국내의 극단적인 이념 갈등과 분열의 정치, 미국과 중국의 간섭은 한반도 평화를 위한 시민 평화운동이 활발하게 일어나야 함을 보여준다.

국경선평화학교는 다양한 실천으로 시민 평화운동을 증진시키는 노력을 하고 있다. 이것은 평화교육의 다양한 실천 방법이다. 'DMZ 분단 현장에서 배우는 청소년 평화통일교육'과 일반 시민들을 대상으로 한 'DMZ 시민평화 순례'운동, 평화촛불 운동, 국제 평화회의는 평화교육의 실천 프로그램으로 전개하고 있다.

한반도 평화를 위해서는 국제 지지와 협력이 필요하다. 특히, 세계 시민들의 지지가 필요하다. 이를 위한 평화교육 운동으로서, 시민 평화를 주제로 매년 DMZ 국제평화회의를 열고 있다.

국경선평화학교에서 시작한 4.27 평화손잡기 운동은 시민 평화 교육운동이었다. 많은 시민들이 DMZ 현장에서 손을 잡고 참여했고, 평화를 직접 체험했다.

최근 나는 학교가 한반도 평화건설의 전초기지가 되어야 한다는 각성을 하고 있다. 민의 지지가 없는 정치 군사적 한반도 평화건설 운동은 미래 위에 지은 집과 같이 불안정하고 허약하다. 이 문제를 해결하는 길은 학교에서부터 평화교육을 실행하는 것이다.

국경선평화학교는 전국시도교육감들에게 학교에서 평화교육 실천 운동을 제안했고, 지난 7월 11일 교육감들은 '평화교육 실천선언'을 했다. 전국 수백만 학생들이 평화교육을 받으며 성장한다면 시민 평화운동의 저변은 확장될 것이다.

7. 평화마을 건설 운동

국경선평화학교의 평화교육 운동은 국경마을을 평화마을로 발전시킨다는 목표를 갖고 있다. 이것은 평화교육 운동의 실천적 목표이다. 나는 국경 마을에 살면서 평화교육 운동은 평화 마을 공동체를 건설하는 실천적 목표를 가져야 한다는 것을 깨달았다. 평화마을 건설운동은 평화운동의 거룩한 실험이 될 것이다. 그리고 피스메이커들은 평화마을 건설의 일꾼으로 참여할 것이다. 평화마을 건설의 실험은 서울 같은 대도시보다 철원 같은 국경의 작은 마을에서 실행 가능한 일이다.

8. 비전과 희망

나는 국경선평화학교의 평화교육 운동체를 고성에서 강화도까지 남북한 국경마을 10개 지역으로 확산하는 계획을 갖고 있다. 지난 70년 분단 시대에서 남북한 국경 마을들은 군사적 긴장과 갈등으로 인해 소외되고 낙후된 곳이었지만, 앞으로는 남북한 평화협력 운동의 중요한 지역이 될 것이라 나는 믿는다. 남쪽의 국경마을 10곳과 북쪽의 파트너 마을 10곳에서 국경선평화학교 운동이 일어나면 남과 북을 연결하는 평화의 통로가 10개 준비되는 것이다. 남북 평화건설 과정에서 평화 교육 운동은 평화의 기초를 세우는 일이다.



The Direction of Peace-oriented Reunification Education

Discussion

KIM Jeongwon

Director-General
Future Education Research Division
Korean Educational Development Institute

Republic of Korea

Dr. KIM Jeongwon is the Director-General of the Korean Development Institute's Future Education Research Division, supporting various research and projects that envision and implement future education that include global education cooperation, lifelong education, unification education and digital education.

Dr. KIM Jeongwon, who majored in sociology of education, received a Ph. D. with a qualitative research on the relationship between school class and social class - in particular, how school classes are inadvertently related to the reproduction of social inequalities.

In 1998, she became a research fellow at the Korean Educational Development Institute. In the early years at KEDI, she developed a qualitative school evaluation model in which the evaluator and the subject of evaluation share information in a mutually equal relationship, and was the first in Korea to conduct a qualitative school evaluation at a national level. Since then, she has been leading education welfare researches about the marginalized class such as the children of foreign workers, poor children and young North Korean defectors. Recently, she has been preparing for educational exchanges with comparative studies between South and North Korea education. She served as the president of the Korean Society for Sociology of Education and as the president of the Korean Association for Unification Education during 2017-2018.

The Direction of Peace-oriented Reunification Education

Recent years have seen dynamic changes in the political landscape of the Korean Peninsula. We are well aware that unpredictability is a key feature of the future that will unfold, but unexpected political and economic developments day-in and day-out still leave us confused as we try to figure out what will happen in the next hour and the next day. The timing of this forum carries significant irony as it discusses peace amid the economic war between Korea and Japan and the one between the US and China. The April 27 Panmunjom Declaration and the September 19 Declaration last year bred hopes for a peace regime on the Korean Peninsula, and the excitement generated by this development is still vivid. However, the peninsula is caught in economic wars on a global scale.

This situation constantly reminds Korea and the rest of the world that the division of the Korean Peninsula concerns not only the two Koreas but also other countries around the world. I sincerely hope that this forum on peace and education will give us the opportunity to reaffirm what we can and should do as scholars, educators, activists, and citizens.

I have learned a lot from the key ideas of the presenters that dealt with different issues of peace and education. While preparing for the discussion session, I was able to sort out complicated ideas in my head.

Over the years, I have emphasized the need for reunification education that could lead to a paradigm shift in education¹⁾, and I have found that a peace education model developed and implemented by PEACEMOMO²⁾ is a very sophisticated methodology that could help further the reunification education I have sought. As a civic group, PEACEMOMO puts together peace education, discussions on how to overcome the territorial division, and the critical adult education methodology of Paulo Freire to develop unique methodologies for peace education and implement practical education programs.³⁾ "Peace education for overcoming the territorial division," which was presented by Professor Gang Sun-won, appears to pursue the same direction, and I totally agree with it.

Despite my agreement on the direction, it was quite difficult for me to decide on an appropriate term when I wrote this paper. The term I selected is "peace-oriented reunification education." By using this term, I wanted to emphasize that reunification education should not place the highest priority on the reunification itself but pursue peace more than anything else in the course of understanding and overcoming the division of the Korean Peninsula, regardless of the kind of reunification we aim for.

It was also difficult to decide how to organize this paper. Since I was torn between two options of either just commenting on each of the presentations or adding my ideas on reunification education, it took me a lot of time to even start writing this paper. I finally chose the latter. As this paper is not intended for a presentation but for discussions, I focused on issues that were not dealt with in detail in the presentations or that were mentioned but deserve further attention.

1. Peace-oriented reunification education should include intellectual reflection on the multi-faceted structures of the division that are present on the Korean Peninsula and elsewhere in the world. It should also identify and share the experiences of the people who have lived through the war and territorial division.

People with different experiences see the same developments in different perspectives. Knowledge in itself is not an objective entity and it is constructed differently in the minds of people who internalize it. In this respect, peace-oriented reunification education should focus on creating a forum for discussion where people can share their different experiences. This serves as a foundation for granting people a role to play and creating a solidary of people in the course of building peace. Due to the geopolitical and geoeconomic characteristics of the Korean Peninsula, the peace on the peninsula not only concerns the two Koreas but also the rest of the world. Recent changes in the political landscape of the Korean Peninsula demonstrate that advances in the inter-Korean relations do not necessarily lead to peace. Despite the significant efforts toward peace on the Korean Peninsula that led to the April 27 Declaration and the September 19 Declaration in 2018, the peninsula has become a stage where different actors declare a war. However, peace-oriented reunification education should not lose hopes for a solidary of people. It should seek an even wider and stronger solidarity.

This requires the sharing of people's experiences. For example, the experiences of people who have lived through World War II and the war that broke out on the Korean Peninsula carry a significance that cannot be explained in the context of international politics alone, and their experiences are also connected to the ongoing war. Peace-oriented reunification education needs to be used as a foundation for creating a forum where people can share different experiences of war and division so that they can form a solidarity to turn wars both visible and invisible into peace. Border Peace School (BPS) headed by Jung Ji-seok appears to have the potential to serve as a forum for solidarity of people from Korea and elsewhere in the world.

2. Peace-oriented reunification education should include a civic movement aimed at promoting the spirit of togetherness in day-to-day life.

I totally agree with Professor Gang Sun-won's observation that the current reunification education focuses on inducing people to accept the "right" values regarding the potential reunification and that overcoming this approach requires the prioritization of a reflective and contemplative education that is open to different possibilities. What is also required is the sharing of the value of togetherness. Concepts dealt with in education on peace, reunification, democratic citizenship, multiculturalism, and global citizenship are all aimed at creating a society for all. This pursuit needs to manifest in the form of "emotional habitus" ⁴⁾ in individuals through experiences in the day-to-day relationships of our lives. It is an emotional-level pursuit that forms through day-to-day experiences that go beyond intellectual reflection. Multiracial settings reduce the negative attitude toward people with a different skin color, while organizations with an adequate gender balance have lower chances of having gender issues. We need to be more aware of the fact that instilling knowledge on peace, reunification, and democratic citizenship has its limitations in the context of class and racial segregation where children attend segregated schools. In other words, peace-oriented reunification education should not only involve reflective and intellectual learning but also movement-level activities aimed at identifying the structural issues of division and conflict in our day-to-day lives and resolving them to achieve peace.

3. Peace-oriented reunification education should seek to bridge the division between teachers and students and between teaching and learning in a way that promotes peace.

Those who are concerned about the lackluster interest of the younger generation in reunification contend that the issue of reunification should make up a greater percentage of school curricula, class hours, and even college entrance exams. However, the younger generation views reunification education as the government's tool to unilaterally instill ("education") something they have not agreed to ("reunification") in them.⁵⁾ This reminds us the fact that what is supposed to promote support for reunification has the opposite effect of generating another conflict and division.

Given this situation, peace-oriented reunification education should include the process of overcoming the division in the education sector and creating a peaceful relationship among stakeholders. In other words, peace-oriented reunification education should be geared not toward having fixed content for teaching but toward exploring how stakeholders meet and communicate on the issues at hand. ⁶⁾

Communication that helps overcome the division in the education sector does not involve logical and analytical criticism. It should be based upon the understanding about the existence of others. This type of communication enables stakeholders in the education sector to emphasize with others and respect one another in their mutual relationships. This is what a peaceful relationship is about and it helps overcome the division in the education sector. As the world becomes more complicated, conflicts and mutual exclusion will grow more intense. To prevent a dominating discourse from silencing the voice of minorities, overcoming the division in the education sector is more important than anything else. People with different positions and viewpoints can communicate and empathize with each other if they recognize each other as a whole person with a whole personality. This allows them to see themselves as part of the community and join the effort to resolve the division and conflict of the community because they regard it as their own issue.

¹⁾ Kim Jung-won(2018). The Direction and Challenges of Reunification Education for an Era of Peace on the Korean Peninsula. Edzine 45(4), pp. 28-32; Kim jung-won et al.(2018); A Study on Potential Mandatory Reunification Education in the Public Sector, Korean Educational Development Institute, etc.

²⁾ Moon A-young and Lee Dae-hun(2019), 「Peace Education for Overcoming the Division of the Korean Peninsula」, MOMO Peace Education Series Vol. 2, PEACEMOMO.

³⁾ Jo Jung-a(2019). The Direction and New Approach to the Education on Peace and Reunification: Marrying Reunification and Peace. The Ministry of Unification and the Ministry of Education, Booklet for the 7th Conference on Reunification Education Commemorating Reunification Education Week, p50.

⁴⁾ Kim Wang-bae(2019). Emotion and Society: Korean Society Seen through the Lens of Emotion, Seoul: Hanwool Academy.

⁵⁾ The Joint Academic Conference co-hosted by the Institute for Unification Education and the Association of Unification Education on May 30, 2018 (The Perception of the Younger Generation about Reunification and a New Paradigm of Reunification Education). A review by a participating teacher after attending the conference(re-quoted from Kim Jung-won (2018)).

⁶⁾ Future education should be created in the mutual relationship between stakeholders and the evaluation of an educational system should be based on how much it has contributed to the mutual growth of stakeholders. Kim jung-won et al.(2012). Refer to the key discussions on pp. 115-127 of A Study on a Future-oriented System of Producing Teachers. The following paragraphs deal with the key ideas of this report on pp. 121-122. An attempt to apply this approach to reunification education was made by Kim Jung-won et al.(2018) in A Study on Potential Mandatory Reunification Education in the Public Sector.

4. Peace-oriented reunification education may seek mainly to create a We-identity among stakeholders embroiled in the division and conflict and it could ultimately aim to bring the entire world together.

A We-identity as a strategy does not mean reunification education for the sake of reunification only or a peace education that excludes reunification. Nor does it mean a reunification education based on the vague concept of ethnicity. Building on Fritz Heider's relationship psychology, Shin Dae-jin⁷⁾ suggested relative unit formation (We-spirit, **We-identity**) as a key strategy in the inter-Korean relations. Relative unit formation refers to a situation where two parties form a single unit or become mutually amicable in the context of their relationship with a third party. This psychological mechanism forms easily when the two parties share more similarities than they do with the third party or they are more geographically closer to each other than they are to the third party. Shin contends that a negative attitude toward South Korea does not lead to a positive attitude toward North Korea and vice versa and that the two Koreas need to form a We-identity based on mutual recognition without posing a threat to each other in the context of their relationship with a third party. The formation of this We-identity can be a key strategy of peace-oriented reunification education. If stakeholders embroiled in the division and conflict expand day-to-day contact with one another, they will have the opportunity to identify mutual similarities and see one another in a positive light. This serves as a starting point in resolving the conflict and creating a peace regime. In addition, the process of forming a We-identity between the two Koreas also needs to be expanded to the global level, making it clear that the ultimate goal of peace-oriented reunification education is to build a worldwide peace regime.

Professor Gang Sun-won emphasized that a prerequisite to progress in inter-Korean relations includes an equal status, common goals, intergroup cooperation, mutual recognition of authorities, laws and customs, and interpersonal interactions, which is in line with Dr. Loe's understanding about relationship. The five pillars of a relationship as analyzed by Dr. Loe are Directness (good communication); Commonality (shared purpose); Continuity (time together and a shared history); Multiplexity (mutual understanding and breadth); and Parity (fairness). This analytical insight could serve as a key conceptual framework when developing strategies to form a We-identity (unit formation) not only in inter-Korean relations but in other relationships of different levels.

5. Peace-oriented reunification education should actively seek interconnectedness with other issues whose common concern is how we want to shape the world we live in (schools, Korean society, the Korean Peninsula, and the world).

Reunification education, peace education, multiculturalism education, democratic citizenship education, and global citizenship education all have different platforms for discussion. They have their own academic societies and civic groups, and relevant agencies are in place in both the central and regional governments. Currently, government agencies responsible for different issues receive help from subject area experts to develop policies and programs independently. which lead to siloed programs in different education areas such as peace/reunification, multiculturalism, and democratic citizenship. In addition, there are calls in each of the relevant communities for developing these areas into more specialized academic disciplines.

However, a social phenomenon is the holistic sum of interconnected issues. All of the above-mentioned areas share the same root in that their common concern is how we want to shape the world we live in. Social developments we encounter consist of multi-faceted, interconnected issues. This is the reason why those who call for the specialization of individual disciplines also emphasize the importance of a holistic approach.⁸⁾ Whitehead pointed out that siloed disciplines are the most critical issue in modern education and emphasized that life is the only subject that encompasses everything else.⁹⁾ The reason for revisiting this notion is because caution needs to be taken against disparate, unconnected policies that are focused on specialization in different areas. Policies and education programs in areas such as peace/reunification, democratic citizenship, and multiculturalism should be developed in a way that promotes multi-faceted interconnectedness and accentuates the connection between such areas to ensure that policy efforts lead to the creation of integrated, sophisticated education programs that are not siloed or fleeting.

In the discussions above, I have reviewed some issues we need address in connection with peace-oriented reunification education. Let me point out once again that the issues emphasized by the presenters are not included in this paper.

Professor Gang Sun-won stressed reunification education as an intellectual tool to educate citizens on how to analyze the multi-facetedness of the division in a reflective manner, while Mr. Jung Ji-seok's experiment with Border Peace School focuses on the important of the field. Dr. Loe presented his ideas about the elements of relationship, while Professor Sasao set forth a conceptual framework for the ecological and psychological contemplation on peace education. All of these notions have allowed me to see education and the peace on the Korean Peninsula from different angles. Once again, I would like to sincerely thank the presenters.

- References -

Kim Jung-won (2018). The Direction and Challenges of Reunification Education for an Era of Peace on the Korean Peninsula. *Edzine 45(4)*, pp. 28-32.

Kim Jung-won, Kim Ji-su, Kim Ji-hye, Nam Chang-woo, Yoon Chul-gi, Jung Yong-min, & Jo Jung-rae (2018). *A Study on Potential Mandatory Reunification Education in the Public Sector*. Korean Educational Development Institute.

Kim Jung-won, Kim gi-su, Jung Mi-gyung, & Hong In-gi (2012). *A Study on a Future-oriented System of Producing Teachers*. Korean Educational Development Institute.

Kim Wang-bae (2019). *Emotion and Society: Korean Society Seen through the Lens of Emotion*, Seoul: Hanwool Academy.

Moon A-young & Lee Dae-hun (2019), *Peace Education for Overcoming the Division of the Korean Peninsula*, MOMO Peace Education Series Vol. 2, PEACEMOMO.

Shin Dae-jin (2019). A Greater Consensus on the Need for Reunification and the Politics of Reconciliation; Association of Unification Education, *A Greater Consensus on the Need for Reunification and a Reunification Education That Promotes National Unity (Necessity, Ideology, and Cases)*, seminar booklet.

Jung Hyun-baek (2018). A New Era and New Challenges: Shift of Focus from Security to Peace in Reunification Education, The Ministry of Education & the Ministry of Education, Booklet for the *7th Conference on Reunification Education Commemorating Reunification Education Week*.

Jo Jung-a(2019). The Direction and New Approach to the Education on Peace and Reunification: Marrying Reunification and Peace. The Ministry of Unification and the Ministry of Education, Booklet for the *7th Conference on Reunification Education Commemorating Reunification Education Week*.

Whitehead(1967). The Aims of Education and Other Essays. Korean translation by Oh Young-hwan(2004). Seoul: Gungri.

⁷⁾ Shin Dae-jin(2019). A Greater Consensus on the Need for Reunification and the Politics of Reconciliation, Association of Unification Education, The booklet for a seminar on a greater consensus on the need for reunification and a reunification education that promotes national unity(necessity, ideology, and cases), pp. 87-98.

⁸⁾ Jung Hyun-baek (2018). A New Era and New Challenges: Shift of Focus from Security to Peace in Reunification Education. The Ministry of Education & the Ministry of Education. Booklet for the 7th Conference on Reunification Education Commemorating Reunification Education Week; Gang Sun-won(2019). Peace Education to Overcome the Division of the Korean Peninsula, Presentation for this forum, etc.

⁹⁾ Whitehead(1967). The Aims of Education and Other Essays. Korean translation by Oh Young-hwan(2004). Seoul: Gungri.

교육

교육으로 여는 평화 DMZ와 평화·통일 교육



평화지향 통일교육의 방향

발표

김정원

선임연구위원

미래교육연구본부 본부장

한국교육개발원원

대한민국

교육사회학을 전공한 김정원은 학교수업과 사회계층과의 관계에 대한 질적 연구를 통해 학교수업이 어떻게 의도하지 않은 가운데 사회불평등 구조 재생산과 연결되는지를 분석하는 연구로 박사학위를 받았다.

1998년 한국교육개발원 연구위원이 되어 초기 몇 년 간 평가자와 피평가자가 상호 동등한 관계에서 정보를 공유하는 질적 학교평가모형을 개발하고, 한국에서는 처음으로 국가수준에서 질적 방법의 학교평가를 진행하였다. 이후 외국인 노동자 자녀, 빈곤층 자녀, 탈북청소년 등 소외계층을 위한 교육복지 연구를 선도적으로 수행해 왔다. 최근에는 남북한 교육비교 연구 등으로 남북 교육교류를 준비해 왔으며, 2017년부터 2018년까지 한국교육사회학회 회장과 한국통일교육학회 회장을 역임했다.

평화지향 통일교육의 방향

최근 몇 년 간 한반도를 둘러싼 정치 지형은 역동성 그 자체다. '예측 불가'가 우리가 만나게 될 미래사회의 핵심 특징이라고는 하지만 우리는 매일 매일 전혀 예상 못한 정치, 경제 상황을 접하며 다음 시간, 다음 날을 예측하지 못하는 일상에 곤혹스러워 하고 있다. 평화를 논하는 이 자리가 한일, 미중 경제전쟁 와중에 열리고 있다는 점은 매우 아이러니하다. 작년 한 해 4. 27, 9.19 선언 등을 접하며 한반도 평화체제에 대한 기대로 인한 가슴 떨림의 기억이 아직도 생생하다. 그런데 지금 한반도는 거의 세계대전 수준의 경제전쟁 한 가운데에 있다.

이는 한반도 분단의 문제가 결코 한반도 내의 문제가 아님을 매일 우리에게, 그리고 세계인에게 각인시켜 주고 있다. 평화와 교육을 논하는 이 자리가 학자로서, 교사로서, 운동가로서, 시민으로서 무엇을 해야 하고 무엇을 할 수 있을 것인가를 다시 한 번 확인하는 기회가 되기를 소망한다.

서로 다른 주제로 평화와 교육의 문제를 논한 발표자들의 주요 아이디어로부터 많은 공부를 할 수 있었다. 토론 준비 과정은 복잡하게 얽혀 있던 나의 생각을 좀 더 정리해 볼 수 있는 귀한 시간이 되었다.

이제껏 나는 교육의 패러다임 변화와 연결되는 통일교육의 필요성을 강조해 왔다.¹⁾ 그런데 피스모모²⁾의 '탈분단 평화교육'모델을 접하면서 내가 평소에 지향해 왔던 통일교육이 여기서 매우 정교한 방법론으로 개발되어 실천되고 있음을 확인하게 되었다. 피스모모는, 평화교육, 탈분단 논의, 파울로 프레이라의 비판적 성인교육 방법론 등을 연결하여 독창적인 평화교육 방법론을 개발해 내고 실제 교육프로그램을 만들어 실행하고 있는 시민단체다.³⁾ 강순원 교수의 '분단극복 평화교육' 역시 그 지향에서 입장을 같이 하는 논의라 판단되며 나는 그 방향에 전적으로 동의한다. 방향성에 대한 동의에도 불구하고 어떤 용어를 사용할 것인가 하는 것은 토론문을 작성하는 내내 가장 큰 고민거리로 남아 있었다. 용어 사용과 관련하여 최종적으로 내린 결론은 '평화지향 통일교육'이다. '평화지향 통일교육'이란 용어를 통해 강조하고자 한 것은, 어떤 종류의 통일이든 통일 자체를 최고 가치로 전제하는 통일교육이 아니라 한반도 분단을 이해하고 극복하는 과정에서 이루어지는 통일교육이 최고의 가치로 지향해야 할 것은 '평화'라는 점이다.

토론문을 어떤 형식으로 작성할 것인가 하는 것도 중요한 고민거리 중 하나였다. 발표문 각각에 대한 토론을 할 것인가, 아니면 이 지면을 빌어 통일교육 관련 생각을 별도로 정리할 것인가에 대한 결정을 섣뜻 하지 못했다. 이 때문에 글을 시작하는 데에만 한참의 시간이 걸렸다. 결국 선택한 것은 후자다. 그러나 발표문이 아니라 토론문인 만큼 하고 싶은 말을 모두 포함하기보다 각 발표에서 적극적으로 표현되지 않았거나, 언급되었기는 하였지만 좀 더 강조하고 싶은 내용 중심으로 이 글을 작성하였다.

1. 평화지향 통일교육은 한반도 안팎에 존재하는 다차원적인 분단 구조에 대한 지적 성찰과 더불어 전쟁과 분단을 삶 속에서 겪어낸 '민'의 경험을 발굴하고 이를 공유하면서 공감하는 작업을 포함하는 것이어야 한다.

개인들의 삶에서 축적된 서로 다른 경험은 같은 지식에 서로 다른 색을 입힌다. 지식은 그 자체로 객관적인 실체로 존재하는 것이 아니라 이를 담지 하는 이의 경험 속에서 각기 달리 구성된다. 이에 평화지향 통일교육에서 강조되어야 할 것은 서로 다른 경험을 축적해 온 이들이 서로의 경험을 공유할 수 있는 장을 만들어내는 일이다. 이는 평화를 위한 '민(民)'의 역할, 곧 '민의 연대' 형성의 토대가 된다. 한반도의 지정·지경학적인 특성상 한반도의 평화는 남북문제이면서 동시에 세계문제다. 남북관계의 진전이 곧 평화로 귀결되지 않는다는 것은 최근 일련의 한반도를 둘러싼 정세 변화 과정에서 확인되고 있다. 2018년 4.27, 9.19 선언 등 한반도 평화를 위한 남북의 적극적인 노력에도 불구하고 현재 한반도는 전쟁선 전포고장이 되고 있다. 이러한 상황에서도 민의 연대를 포기하지 않고 오히려 더 강화해 나가면서 연대의 범위를 넓혀가는 방향으로 평화지향 통일교육은 진행되어야 할 것이다. 이를 위해 반드시 필요한 것이 '민'이 지닌 경험의 공유다. 예를 들어 2차 세계대전과 이후 한반도를 중심으로 진행된 전쟁을 겪어냈던 '민'의 경험들은 국제정치 역학으로만 설명될 수 없는 전쟁의 의미이자 현재진행형인 전쟁의 결과다. 평화지향 통일교육을 통해 전쟁, 분단과 관련된 서로 다른 경험을 가진 이들이 함께 그 경험을 공유하고 이를 통해 연대하여 보이는, 보이지 않는 전쟁을 평화로 전환시키는 역할을 적극적으로 전개할 수 있는 토대를 만들어야 할 것이다. 정치적 교장의 국경선 평화학교는 국내, 국외 '민'들의 주요 연대의 장이 될 수 있을 것으로 보인다.

2. 평화지향 통일교육은 일상적 삶의 공간을 모두가 함께 하는 공간으로 만들어가기 위한 사회 운동을 포함하는 것이어야 한다.

통일과 관련한 '올바른' 가치관을 미리 설정해 놓고 이를 수용하도록 하는데 초점을 두어 온 기존 통일교육을 극복하기 위해서는 답이 열린 반성적, 성찰적 지식교육이 통일교육의 중심으로 자리잡아야 한다는 강순원 교수의 지적에 전적으로 동의한다. 더불어 필요한 것은 '함께'라는 가치에 대한 감정적 공유다. 평화교육, 통일교육, 민주시민교육, 다문화교육, 세계시민교육 등, 다양한 영역에서 논의되는 개념들의 공통적인 지향은 함께 사는 사회, 모두를 위한 사회에 있다. 이 지향은 삶의 공간에서 만들어지는 일상의 관계를 통해 획득되는 경험을 통해 일종의 '감정 아비투스'⁴⁾로 '나'에게 형성되는 것이어야 한다. 이는 지적인 성찰을 넘어서 일상의 경험을 통해 획득되는 감정 차원의 지향이다. 다양한 인종이 섞이는 경험 속에서 피부색에 대한 저항이 약화되며, 성별 구성이 편향되지 않은 조직에서 젠더 이슈가 상대적으로 덜 부각될 수 있다. 계층별, 인종별로 거주지가 분리되고 다니는 학교가 분리되는 상황에서 지식으로 학습하는 평화교육, 통일교육, 민주시민교육 등의 한계를 보다 강하게 의식할 필요가 있다. 다시 말해 평화지향 통일교육은, 성찰적 지적 학습뿐만 아니라 실제 우리가 살아가는 일상에서의 분단과 갈등의 구조적 문제를 확인하고 이를 평화적 공간으로 만들어가기 위한 운동 차원의 활동을 포함하는 것이어야 한다.

3. 평화지향 통일교육이 이루어지는 장은 교사와 학생 사이의 분단, 가르침과 배움 사이의 분단이 극복되는 장이어야 하며 가르침과 배움의 장 자체가 평화지향적이어야 한다.

흔히 젊은 세대의 통일 의식 저하 문제를 걱정하는 이들은 학교교육과정에 통일 관련 내용을 확대하고 관련 수업 시간을 늘리며 심지어 대입수능 시험에 통일 관련 문제를 포함해야 한다는 주장을 하곤 한다. 그러나 젊은 세대들은 '통일교육'을 자신들은 합의한 바 없는 사항('통일')을 국가가 일방적으로 주입('교육')하는 영역이라 인식한다.⁵⁾ 이는, 통일교육의 장이 또 하나의 갈등과 분열의 장이 되고 있음을 확인시켜 주는 지점이다. 이에 평화지향 통일교육은 교육의 장에 형성되어 있는 분단을 극복하고 참여한 주체들 사이의 평화적 관계를 구축하는 과정을 포함하는 것이어야 한다. 다시 말해 평화지향 통일교육에서 중요한 것은, 가르칠 내용을 확정하는 것이 아니라 다룰 주제와 관련하여 함께 하는 주체들이 어떻게 만나고 어떻게 '대화'하느냐를 고민하는 것이다.⁶⁾ 교육의 장이 만들어내는 분단을 극복할 수 있는 '대화'는 논리적이고 분석적인 비판이 아니라, 타자의 존재성에 대한 이해에 기초한 것이어야 한다. 이러한 대화는 교육의 장에 '참여'하는 주체들로 하여금 타인에 대한 '공감'을 이끌어내고 상호 간에 형성된 관계를 '인격적'인 것으로 전환시킨다. 이것이 교육의 장에서 형성되는 평화적 관계이며 교육의 장에 존재하는 분단 극복을 위한 평화교육이다. 갈수록 세상은 복잡해지고 그 속에서 발생하는 갈등과 상호 배제의 양상은 심화될 것이다. 그 속에서 주도적 힘을 지닌 지배 담론에 의해 소수자의 그것이 묻히는 상황에 대응하기 위해서는 각종 교육의 장이 갖는 분단성 극복이 다른 무엇보다도 중요하다. 서로 다른 위치에 있는, 서로 다른 관점을 지닌 타인이자도 온전한 통합성을 지닌 주체로 인정하는 가운데 이루어지는 '대화'와 그것을 통해 획득되는 공감은 참여한 이들 스스로를 공동체의 일원으로 의식하게 하고 공동체가 처한 각종 분단과 갈등의 문제를 나의 문제, 우리의 문제로 인식하는 가운데 이를 해결하기 위한 노력에 동참하게 할 것이다.

¹⁾ 김정원(2018). 한반도 평화시대를 향한 통일교육의 방향과 과제. 교육개발 45(4), pp. 28-32; 김정원 외(2018). 「공공부문 통일교육 의무화 실행 방안 연구」. 한국교육개발원 등

²⁾ 문아영·이대훈(2019), 「분단체제를 살아내며 넘나드는 탈분단 평화교육」, 모모 평화교육시리즈 02, 피스모모.

³⁾ 조정아(2019). 평화·통일교육의 방향성과 새로운 접근: 통일교육과 평화교육의 결합을 중심으로. 통일부·교육부, 제7회 통일교육주간 통일교육 컨퍼런스 자료집. p. 50.

⁴⁾ 김왕배(2019). 감정과 사회: 감정의 렌즈를 통해 본 한국사회, 서울: 한울아카데미.

⁵⁾ 2018년 5월 30일 통일교육원·한국통일교육학회 공동학술회제(「2030 세대의 통일의식과 통일교육의 새로운 패러다임」) 참여 교사의 학술회제 참관 후 리뷰(김정원(2018)에서 재인용).

⁶⁾ 미래사회의 교육은 교육의 장에 참여하는 주체들의 상호관계 속에서 만들어 가는 것이어야 하며, 그 교육에 대한 평가는 그것이 얼마나 참여한 이들의 상호 성장에 기여했는가에 의해 이루어져야 한다는 김정원 외(2012), 「미래형 교사교육체제 구안 연구」, pp. 115-127의 주요 논의 참조. 이하 문단은 이 보고서의 pp. 121-122의 주요 내용을 활용한 것이다. 이러한 접근을 통일교육의 장에 접목시키려 한 시도는 김정원 외(2018). 「공공부문 통일교육 의무화 실행방안 연구」이다.

4. 평화지향 통일교육에서는 분단과 갈등의 주체들 사이의 '우리정체성'형성을 주요 전략으로 취하면서 세계가 하나의 단위로 형성되는 상황을 이 전략의 최종 목표로 설정할 수 있을 것이다.

'우리정체성'형성을 전략으로 설정한다는 것은, 통일지상주의적 통일교육도 아니고 통일을 배제한 평화교육도 아니다. 범주가 불분명한 민족 개념에 기반 한 통일교육도 아니다. 신대진은⁷⁾ 프리츠 하이드의 관계 심리학을 활용하여 "상대적 단위형성(Unit-formation: 우리 의식, 우리 정체성)"을 남북관계에서의 주요 전략으로 제시한 바 있다. 이 때 상대적 단위형성이란, 제3자와의 관계 국면에서 상대적으로 양자가 하나의 단위를 형성하거나 상호 우호적으로 되는 것을 의미한다. 이는 제3자에 비해 상대적으로 유사성을 지니거나 지리적으로 인접한 경우 쉽게 형성되는 심리기제라 할 수 있다. 남한 사회에 대한 비판적 인식이 북한 사회에 대한 우호적 인식으로 연결되지 않고 그 역도 마찬가지라는 점에서 상대 체제를 인정하면서 서로에게 위협이 되지 않는 가운데 제3자와의 관계에서 남북 사이에 형성될 수 있는 '우리정체성'을 찾아가는 과정이 필요하다는 것이 그의 생각이다.

이러한 '우리정체성'형성은 평화지향 통일교육의 주요 전략이 될 수 있다. 분단과 갈등의 관련 주체들이 일상적인 상호 접촉을 확대함으로써 상호 유사성을 확인하고 상호 우호적 인식을 공유하게 되는 상태가 갈등을 극복하고 평화체제를 구축하기 위한 기본 토대로 작용할 것이기 때문이다. 또한 이 '우리정체성' 형성의 단위를 세계로 확대해 나감으로써 평화지향 통일교육의 최종 지향이 세계적 수준의 평화체제 구축에 있음을 분명히 할 필요도 있다.

남북교류가 성과를 얻으려면 "양 당사자에 대한 동등한 지위 부여(equal status), 공동의 목표(common goals), 교류협력(intergroup cooperation), 체제, 법, 관습 등에 대한 상호 인정(mutual recognition of authorities, laws and customs), 개인 간 상호작용 증대(interpersonal interactions)"등이 전제되어야 함을 강조한 강순원 교수의 지적은 Leo 박사의 관계(relationship)에 대한 개념 이해 방향과도 맞닿아 있다. 직접성(directness, 질 높은 상호작용), 공통성(commonality, 공유된 목적), 지속성(continuity, 함께 하는 시간과 공유되는 역사), 복합성(multiplexity, 상호 이해와 폭), 동등성(parity, 공평성) 등, 관계를 구성하는 5가지 차원에 대한 Leo 박사의 분석적 이해는 남북관계에서 뿐만 아니라 다양한 수준에서 '우리정체성(Unit-formation, We-identity)' 형성을 위한 전략을 개발하려 할 때에 주요 개념적 틀이 될 수 있을 것으로 보인다.

5. 평화지향 통일교육은 우리가 사는 세상(학교, 한국사회, 한반도, 세계)을 어떤 세상으로 만들어갈 것인가에 대한 고민으로 연결되어 있는 여타 논의들과의 연계성을 적극적으로 드러낼 수 있어야 한다.

통일교육, 평화교육, 다문화교육, 민주시민교육, 세계시민교육 등은 각자 논의의 장을 가지고 있다. 관련한 학회가 별도로 존재하고, 관련 시민단체가 각각의 영역에서 활동하고 있으며, 관련 영역의 업무 담당 행정 부서가 중앙과 지방 수준에 별도로 설치되어 있기도 하다. 현재 각 과제를 전담하는 부처 혹은 부서에서는 관련 영역 전문가들의 도움을 받아 독자적으로 정책과 관련 프로그램들을 개발하고 있다. 이에 평화·통일교육, 다문화교육, 민주시민교육 등의 교육프로그램들이 각각 별도로 개발되어 현장에 보급되고 있다. 더불어 각 영역 내에서는 보다 전문화된 학문으로의 발전 필요성이 촉구되고 있기도 하다.

그런데 사회적 현상은 이 모든 것이 상호 엮여 있는 총체적(holistic)인 무엇이다. 이 모든 주제들은 우리가 살고 있는 세상을 어떤 세상으로 만들어갈 것인가에 대한 고민과 연결되어 있다는 점에서 같은 뿌리를 가진다. 우리가 경험하는 사회적 사태에는 각 이슈들이 다차원적으로 얽혀 있다. 각 영역의 학문적 전문화를 요청하는 이들도 총체적 접근의 필요성을 함께 강조하는 것은 이 때문이다.⁸⁾ 교과목 간의 단절을 현대 교육과정의 가장 치명적인 문제로 이해하고 교과는 오직 '생명(Life)'이라는 하나의 교과 밖에 없음을 강조한 Whitehead⁹⁾의 문제의식을 굳이 되새기게 되는 것은 위의 각 주제들과 관련된 정책들의 전문성 중심의 폐쇄적 분화에 대한 경계심 때문이다. 평화·통일교육, 민주시민교육, 다문화교육 등과 관련된 정책과 교육프로그램들이 개발되는 과정에서 다차원적인 상호 연계를 도모하고 각 주제들의 연관성을 적극적으로 드러냄으로써 상호 분절적이거나 일회적이지 않고 통합적이고도 심도 있는 교육프로그램이 개발되고 활용될 수 있도록 하는 정책적 노력이 필요하다.

이상에서 '평화지향 통일교육'이 지향해야 할 방향을 몇 가지 짚어 보았다. 여기에는 발표자들이 특히 강조한 부분은 제외되었음을 다시 한 번 상기시키고 싶다.

다차원적 분단에 대한 반성적 성찰을 가능하게 하는 지성적 시민교육으로서의 통일교육을 강조한 강순원 교수, 정지석 교장의 현장성을 토대로 한 국경선 평화학교 실험, Loe 박사의 관계를 구성하는 요소, Sasao 교수의 평화교육의 생태계적, 심리학적 고찰에 대한 개념적 틀 등은 나로 하여금 다양한 방향에서 한반도의 평화와 교육에 대해 사고할 수 있도록 도와주었다. 다시 한 번 여러 발표자들에게 진심으로 감사드린다.

- 참고문헌 -

김정원(2018). 한반도 평화시대를 향한 통일교육의 방향과 과제. 교육개발 45(4), 28-32.

김정원·김지수·김지혜·남창우·윤철기·정용민·조정래(2018). 공공부문 통일교육 의무화 실행 방안 연구. 한국교육개발원.

김정원·김기수·정미경·홍인기(2012). 미래형 교사교육체제 구안 연구. 한국교육개발원.

김왕배(2019). 감정과 사회: 감정의 렌즈를 통해 본 한국사회, 서울: 한울아카데미.

문아영·이대훈(2019), 분단체제를 살아내며 넘나드는 탈분단 평화교육, 모모 평화교육시리즈 02, 피스모모.

신대진(2019). 통일공감대 확산과 화해의 정치학, 한국통일교육학회, 통일공감대확산과 국민통합적 통일교육(필요성, 이념, 사례), 세미나 자료집.

정현백(2018). 새로운 시대, 새로운 과제: 통일·안보교육에서 평화·통일교육으로, 통일부·교육부, 제7회 통일교육주간 통일교육 컨퍼런스 자료집.

조정아(2019). 평화·통일교육의 방향성과 새로운 접근: 통일교육과 평화교육의 결합을 중심으로. 통일부·교육부, 제7회 통일교육주간 통일교육 컨퍼런스 자료집.

Whitehead(1967). The Aims of Education and Other Essays. 오영환 역(2004). 교육의 목적. 서울: 궁리.

⁷⁾ 신대진(2019). 통일공감대 확산과 화해의 정치학, 한국통일교육학회, 「통일공감대확산과 국민통합적 통일교육(필요성, 이념, 사례)」 세미나 자료집, pp. 87-98.

⁸⁾ 정현백(2018). 새로운 시대, 새로운 과제: 통일·안보교육에서 평화·통일교육으로, 통일부·교육부, 제7회 통일교육주간 통일교육 컨퍼런스 자료집. ; 강순원(2019). 한반도 분단극복 평화교육, 본 포럼 발제문 등

⁹⁾ Whitehead(1967). The Aims of Education and Other Essays. 오영환 역(2004). 교육의 목적. 서울: 궁리.

Education

DMZ and Peace Education in Global Context



Peace Education in Theoretical Perspective

Discussion

Kevin KESTER

Assistant Professor
Keimyung University

Republic of Korea

Kevin KESTER is Assistant Professor of International Education and Global Affairs at Keimyung University in Daegu, Korea, and regular consultant with UNESCO, UNODC, and UPEACE. He researches and teaches the sociology and politics of education and global affairs with a focus on comparative and international education; education, conflict, and peacebuilding; the global governance of education in conflict-affected contexts; higher education peace and conflict studies; and social theory (de/postcolonial and postmodern thought, and critical pedagogy). His current research examines diffractive methodologies, posttruth, transrational perspectives, and decolonizing higher education. He was previously Postdoctoral Research Associate and Joint Director of Studies for Education at Queens' College, University of Cambridge.

Kevin KESTER's recent work is published in journals such as Educational Philosophy & Theory; Teaching in Higher Education; Globalisation, Societies & Education; and Journal of Peace Education. His forthcoming book, The United Nations and Higher Education: Peacebuilding, Social Justice and Global Cooperation for the 21st Century, will be published by Information Age Publishing in their Peace Education Series in 2019. Kevin KESTER completed his PhD and postdoctoral work at Cambridge University, and graduate degrees at Columbia University and the University of Toronto. He has been a Visiting Scholar at Yale University and Seoul National University, and is a Fellow of the Institute for Peace and Conflict Studies at the University of Hargeisa, Somaliland.

Peace Education in Theoretical Perspective

First, I would like to thank the speakers for sharing their experience and expertise with us. It is always a joy to learn from others doing the possible (and impossible) to achieve a better world. The commentary, queries, and pedagogic possibilities I will raise in a moment are in direct response to these practical presentations, but also draw from my own theoretical thinking on the issue. I will first offer some responses to the presentations, and then turn to the theoretical thinking that offers a practical step forward, for me, toward more just and sustainable peacebuilding through education.

In the presentations, I think it could have been beneficial to define what peace and peace education is from the standpoint of each of the presenters. Although I trust that we can take for granted there will be no universal consensus on how to define this important and contentious issue, clarity on what each program is seeking to achieve in the name of peace is necessary to even begin to explore the complexity of the issue. Otherwise, we run the danger of speaking nothing in the name of something - and this is inadequate with an issue as important as peacebuilding, social justice, and human rights. In other words, it is largely unclear what the prescriptive models presented aspire toward.

Furthermore, the theoretical premises within these practices must be made explicit and scrutinized [e.g., $(C + Tr + CI = ABC) \times N = PwL$]. Peacebuilding is so complex that we need to be structured, systematic, and intentional, yet also adaptive, locally relevant, and to develop flexible mechanisms committed to the nonviolent management and resolution of conflict. This makes peacebuilding more sustainable, prevents against imposing external models, and generates ownership and buy-in from local communities. For this reason, it is tremendously valuable to hear from successful cases of peace and peace education in practice around the world, but it must be remembered that these are just that - successful cases; they are not universal norms or prescriptive standards to be mechanically replicated.

Hence, we must be careful to avoid generalizations and prescriptive discourse in presenting these cases. The data presented simply does not adequately support the use of such models beyond the very communities where they have been practiced. This does not, of course, prevent others who find something valuable in the cases from adopting and adapting what they find useful. More openness in the models and humility in their ameliorative effects is needed, and more internal introspection, as well as the continuation of sharing best practices across communities.

This being said, I do concur with the speakers that healthy relationships are foundational to nurturing any sustainable response to conflict. A focus on relationships cannot be overstated - so long as a global perspective is also maintained.

For example, the cases discussed today, which are primarily aimed at attitudinal changes rather than political change, are functionally critical. They may help to change actors' attitudes across different communities when the engagement is sustained, and this may be scaled up. Then, and only then, incremental successes can accumulate. This builds good faith for future negotiations and risk-taking across the communities. I have seen this in Somaliland and Cyprus. Yet, collaborative action is needed to build trust, power relations between the two groups must be explicitly addressed, and the geopolitical context sensitively discussed to avoid such peace education projects becoming naive attempts at pacification.

At the core of what I am saying is peacebuilding, if it is to be sustainable, healthy, and based on mutually respectful relationships, must interrogate its basic assumptions and theoretical premises, and decolonize. Decolonial thinking and decolonial action is helpful here.

This highlights two important ideas: firstly, peacebuilding education must resist modernist thinking/Eurocentrism and recognize the contributions of diverse populations across the globe. Secondly, it must emphasize a moral imperative for righting the wrongs of colonial domination, and an ethical stance in relation to social justice for those peoples disempowered by persistent forms of coloniality and modernity. In other words, global justice in peace education theory and practice implies the interrogation of educational curricula, pedagogy, and policy to both unveil the lingering colonialities that shape and constrain peace education around the world, and to highlight the transformative agencies of non-Western practitioners and participants.

In practice, decolonizing peace education curricula and pedagogy, then, entails the inclusion of the histories and experiences of colonized people, offering accounts of peace and peace education that would force European thinking and knowledge to confront its coloniality.

For example, in my own courses, I have taken a few small practical measures to support decoloniality, and I encourage my colleagues to do the same. First, I have added the *KEDI Journal of Educational Policy (KJEP)* and *Korean Journal of Comparative Education (KJCE)* to my undergraduate and postgraduate syllabi in Korea. KJEP and KJCE are invaluable resources for students, faculty, researchers and others working at the intersections of Korean and English-language based scholarship and praxis. A similar action could be taken in other contexts. Second, looking toward the global South, in order to transcend Eurocentricity in teaching and learning, I have drawn on the groundbreaking work of Arturo Escobar (2011), Raewyn Connell (2007), and Boaventura de Sousa Santos (2007) to provide students Southern Theories through which to analyze and digest the world of educational research and peacebuilding beyond the North/West. In turn, my students and I ask three interrelated questions:

- What are the limits and possibilities for Korean peace and peace education from a decolonial perspective?
- How might decolonial principles be applied successfully to theory and practice in diverse learning contexts?
- What decolonial strategies offer transformative potential for Korean peace and peace education?

By turning the focus inward to diversify and decolonize peace and peace education in Korea, and examining the underlying theoretical assumptions of the field, Korean-based scholars have the opportunity to contribute to the broader regional and global educational peace movements. In this, Korea might serve as an exemplar case for a more just international and decolonized peace education for the 21st century. The cases presented today provide some concrete examples that could be built upon.

교육

교육으로 여는 평화 DMZ와 평화·통일 교육



한국의 평화교육을 위한 탈식민주주의 실천

발표

케빈 케스터

조교수

계명대학교

대한민국

케빈 케스터는 대구의 계명대학교 국제교육 및 국제문제학과 조교수이며 유네스코(UNESCO), 유엔마약범죄 사무소(UNODC) 및 유엔평화대학(UPEACE)의 정규 자문위원이다. 그는 비교교육 및 국제교육; 교육, 갈등 및 평화구축; 갈등의 영향을 받는 맥락에서의 교육의 글로벌 지배구조; 고등교육 평화 및 분쟁 연구; 그리고 사회 이론 (탈식민적, 포스트모던 사고 및 비판적 교육학)에 초점을 맞춰 교육 및 국제문제의 사회학과 정치학을 연구하고 가르친다. 그는 현재 연구를 통해 회절방법론, 탈(脫)진실, 초합리적 시각 및 고등교육의 탈식민지화를 조사하고 있다. 영국 케임브리지 대학교 퀸즈 칼리지에서 박사후 연구원 및 교육 연구 공동 책임자로 활동하기도 했다.

최근 "교육 철학 및 이론," "고등교육에서의 교직," "세계화, 사회 및 교육," 및 "평화교육 저널" 등과 같은 학술지에 실린 저작물로는 있다. 그의 신작 "유엔과 고등교육: 21세기의 평화구축, 사회 정의 및 글로벌 협력"은 2019년 인포메이션에이지퍼블리싱(Information Age Publishing)의 평화 교육 시리즈로 출판될 예정이다. 케스터 교수는 케임브리지 대학교에서 박사학위를 취득하고 박사후 과정을 수료했으며, 미국 컬럼비아 대학교와 캐나다 토론토대학교에서 석사학위를 취득했다. 미국 예일대학교와 서울대학교의 객원 연구원이었고, 소말리랜드(동아프리카의 해안 지역) 하르게이사 대학교의 평화 및 분쟁연구소 연구원이다.

한국의 평화교육을 위한 탈식민주주의 실천

먼저 본인의 경험과 전문지식을 공유해주신 발표자 여러분께 감사드립니다. 더 나은 세상을 만들기 위해 가능한 일(그리고 불가능한 일)을 실천하고 계시는 분들로부터 무언가를 배우는 것은 언제나 즐겁습니다. 잠시 후 제가 제시할 의견, 질문, 교육적 가능성은 이 실질적 발표에 대한 직접적인 답변인 동시에 해당 사안에 대한 저의 이론적 고찰로부터 도출한 내용이기도 합니다. 먼저 발표에 대한 답변을 드린 후에, 교육을 통해 보다 공정하고 지속가능한 평화구축 작업을 진행하려는 노력에서 실질적인 진전을 이루기 위한 방안에 대해 이론적 고찰을 제시해보고자 합니다.

제 소견으로는 발표에서 평화와 평화교육이 각 발표자의 관점에서 어떤 의미를 갖는지 정의를 내렸다면 보다 유익한 발표가 되었을 듯합니다. 이 중요하고도 이론의 여지가 있는 이슈를 정의하는 방식에 대해 보편적인 합의가 이루어질 수 없다는 것은 주지의 사실이나, 각 프로그램이 평화의 이름으로 성취하고자 하는 목표가 무엇인지 분명히 파악해야 이 이슈의 복잡성을 탐색하는 작업을 시작이라도 할 수 있습니다. 그렇지 않으면 우리의 논의가 탁상공론에 그칠 위험이 있으며, 이는 평화구축, 사회정의, 인권과 같이 중요한 이슈를 다루는 데 있어 바람직하지 않습니다. 다시 말씀드리자면, 발표에서 제시된 여러 처방적 모델(prescriptive model)이 달성하고자 하는 바가 전체적으로 불분명합니다.

아울러 이러한 모델의 이론적 전제가 분명히 제시되고 검증을 받아야 합니다[예: $(C + Tr + Cl = ABC) \times N = PwL$]. 평화구축은 매우 복잡한 작업이기 때문에 구조화되고 체계적이며 의도가 분명한 접근방식을 취하는 동시에 지역 상황에 맞게 능동적으로 대응해야 하며, 갈등을 비폭력적으로 관리 및 해소하기 위한 융통성 있는 메커니즘을 개발해야 합니다. 이렇게 해야 보다 지속가능한 평화구축 작업이 가능하고 외부 모델의 강제이식을 방지할 수 있으며 지역사회의 주인의식과 참여의식을 이끌어낼 수 있습니다. 바로 이 때문에 전 세계의 평화구축 및 평화교육 성공사례에 대해 배우는 일은 무척이나 중요합니다. 그러나 성공사례는 개별적인 성공사례에 불과하며 이러한 사례를 보편적인 규범 또는 처방적 표준으로 인식해 기계적으로 답습해서는 안 된다는 점을 명심해야 합니다.

따라서 이러한 사례를 제시하는 과정에서 일반화의 오류와 처방적 담론에 매몰되지 않도록 유의해야 합니다. 제시된 데이터만 가지고는 모델이 적용된 지역사회 이외의 지역에서도 해당 모델이 유용하다고 결론 내릴 수 없습니다. 물론 사례로부터 무언가 가치 있는 내용을 발견하여 적용할 수도 있습니다. 다만 모델의 개방성을 높여야 하고 모델의 개선효과에 대해 신중한 접근이 필요하며, 보다 많은 내면적 성찰과 지역사회 모범관행의 지속적 공유 역시 필요합니다.

하지만 건강한 관계가 갈등에 대한 지속가능한 대응을 하는 데 있어 공간이 된다는 발표자들의 의견에 대해서는 저도 공감합니다. 관계의 중요성은 아무리 강조해도 지나치지 않으며, 물론 이 때에는 전 지구적 관점을 유지해야 합니다.

예를 들어 오늘 논의된 사례들은 정치적 변화보다 태도적 변화에 방점을 두고 있는데 이는 기능적으로 상당히 중요한 의미를 갖습니다. 여러 지역사회에서 참여가 유지될 때 이 사례들은 각 주체의 태도 변화를 이끌어낼 가능성이 있으며, 이러한 상황이 확대될 수도 있습니다. 이렇게 되어 야만 점진적 성공사례 축적이 가능합니다. 그러면 지역사회에서 추후 협상 및 위험 감소 필요 상황이 발생할 때 선의를 가지고 임할 수 있습니다. 저는 이러한 사례를 소말리랜드와 키프로스에서 목격했습니다. 그러나 신뢰구축을 위해서는 협력적 실천이 필요하고, 두 집단간의 권력관계는 명확하게 다루어야 하며, 지정학적 상황에 대해 신중하게 논의함으로써 평화교육 프로젝트가 화해를 위한 설익은 시도에 그치지 않도록 해야 합니다.

제가 드리는 말씀의 핵심은 평화구축입니다. 상호 존중 관계에 기반한 건강하고 지속가능한 평화를 이룩하려면 평화의 기본 가정과 이론적 전체를 심층 분석하고 비식민주화를 달성해야 합니다. 이 과정에서 비식민주적 사고와 비식민주적 행동이 유용합니다.

이와 관련해 명심해야 할 사항이 두 가지 있습니다. 첫째, 평화구축교육에서는 모더니즘적/유럽중심주의적 사고를 지양하고 다양한 세계인들이 공헌하는 바를 분명히 인식해야 합니다. 둘째, 식민지배의 잘못을 바로잡을 도덕적 의무 그리고 지속적인 식민주의와 모더니즘에 의해 힘을 상실한 이들을 위해 사회정의를 구현해야 한다는 윤리적 입장을 강조해야 합니다. 다시 말해, 평화교육 이론 및 실천의 관점에서 바라본 전지구적 정의란 교육 과정, 교수법, 정책을 심층 분석하여 전 세계 평화교육을 좌우하고 제약하는 식민주의적 잔재를 드러내고 비서구 활동가 및 참여자들의 변화 추동 역할을 강조하는 작업을 의미합니다.

따라서 실질적으로 평화교육 과정 및 교수법을 비식민주화하기 위해서는, 피식민지 주민들의 역사와 경험을 포용하여 평화 및 평화교육에 대한 이들의 관점을 포함시킴으로써 유럽중심적 사고 및 지식의 식민주의적 잔재가 드러날 수밖에 없도록 해야 합니다.

예를 들어, 저는 제 수업에서 비식민주성을 증진시키기 위해 작지만 실질적인 조치를 취해왔으며, 동료들에게도 이를 권유합니다. 첫째, 저의 한국 학부 및 대학원 과목 강의계획서에 한국교육개발원 교육정책 저널(KJEP)과 비교교육연구(KJCE)를 추가했습니다. 두 학술지는 학생, 교수, 연구원, 기타 한국어 및 영어 기반 학문과 실천을 접목하는 작업에 매진하는 이들에게 귀중한 자료가 되고 있습니다. 이와 유사한 조치는 다른 상황에도 적용 가능합니다. 둘째, 글로벌 사우스(Global South)와 관련해 교수 및 학습에서 유럽중심주의를 극복하기 위하여 아르투노 에스코바르(2011), 레이원 코넬(2007), 보아벤투라 데 소우사 산토스(2007)의 획기적 연구성과를 기반으로 학생들에게 비서구 이론(Southern Theories)을 제시함으로써 서구(North/West)를 넘어서는 교육적 연구 및 평화구축의 세계를 분석 및 소화할 수 있도록 했습니다. 이를 바탕으로 제 학생들과 저는 세 가지 상호연관된 질문을 던집니다.

- 비식민주화의 관점에서 한국의 평화 및 평화교육이 지니는 한계와 가능성은 무엇인가?
- 다양한 학습상황에서 어떻게 비식민주화 원칙을 이론과 실제에 성공적으로 적용할 것인가?
- 한국의 평화 및 평화교육 혁신 가능성을 증진시키는 비식민주화 전략에는 어떤 것들이 있는가?

안으로 시선을 돌려 한국의 평화 및 평화교육을 다양화 및 비식민주화하는 데 주력하고 이 분야의 이론적 기본전제를 심층 분석한다면, 한국에 기반을 둔 학자들은 지역 및 전지구적 차원에서 평화교육 운동에 공헌할 기회를 갖게 될 것입니다. 이 영역에서 한국이 모범사례의 역할을 함으로써 보다 정의롭고 비식민주화된 21세기형 국제적 평화교육을 달성하는 데 기여할 수 있다고 생각합니다. 아울러 오늘 제시된 구체적 사례들을 앞으로 잘 활용하는 것도 바람직합니다.

