

ISSN 2635-4799

교육연구와 실천

제10권 제2호 / 2020. 2

성균관대학교 사범대학 교육연구원

A Study on the Higher Education Cooperation with ASEAN

Jang Wan Ko

(Sungkyunkwan University)

< Abstract >

This study aimed to provide policy implications to enhance a higher education cooperation between Korea and ASEAN. Regional exchanges between Korea and ASEAN include government-sponsored student exchange programs, university-to-university exchanges, and expert exchanges. In recent years, the exchanges and cooperation have significantly increased in all fields. ASEAN operates the Southeast Asian Ministers of Education Organization (SEAMEO) and Secretariat in the field of education, and in particular the Regional Centre for Higher Education and Development (RIHED) is specializing in higher education development. Korean universities have worked with ASEAN University Network (AUN) to exchange programs such as the ASEAN-Korea Academic Exchange Program, the ASEAN-Korea International Student Exchange Program. In addition, KEDI, KRIVET, and APCEIU have signed a memorandum of understanding with ASEAN for academic and research, and mutual cooperation. Based on this analysis, the proposals for enhancing cooperation in higher education in ASEAN were presented in four major areas: student exchange, exchange of researchers and experts, training of ASEAN experts and securing ASEAN education-related focus organizations. These suggestions should be substantially pursued so that they can have an effect on exchange and cooperation.

Key words: Internationalization of Higher Education, ASEAN, Higher Education Cooperation

아세안과의 고등교육 협력 방안*

고장완(성균관대학교)†

< 요약 >

본 연구는 국가적 차원에서 아세안과의 협력이 강화되고 있고 아세안과의 고등교육 교류도 점차로 증가하고 있는 상황에서 한국과 아세안 양측에게 필요한 고등교육 협력방안을 제시하고자 하였다. 한국과 아세안과의 지역 교류는 정부 지원 학생교류 프로그램, 대학 간 교류, 그리고 교수나 연구자 등 전문가 교류 등이 있으며, 최근 들어 모든 분야에서 그 교류와 협력이 크게 증가하고 있다. 아세안은 교육분야의 상호협력 기구로 동남아시아 교육장관기구 (SEAMEO) 및 사무국 (Secretariat)을 운영하고 있으며, 특히 고등교육발전센터(RIHED)가 고등교육을 담당하고 있다. 한국과 아세안 국가들과 다양한 교육협력 중 아세안대학네트워크(ASEAN University Network: AUN)를 통한 협력이 주목할 만하다. 한국대학들은 AUN과 함께 한-아세안 학문 교류 프로그램, 한-아세안 국제대학학생 교환 프로그램, 아세안학과 한국학의 촉진 프로그램 등을 교류하여 왔다. 연구기관 및 협회와의 교류 협력과 관련해서는 한국교육개발원과 한국직업능력개발원, 그리고 아시아태평양국제이해교육원 등이 아세안과의 학술·연구 및 상호 협력을 위한 양해각서를 체결하여 지속적인 교류를 해오고 있다. 본 연구는 이러한 분석을 바탕으로 한-아세안 고등교육 협력 증진을 위한 제언을 학생교류, 연구자 및 전문가 교류, 아세안 전문가 양성, 아세안 교육 관련 중점 기구 확보 등과 같이 크게 네 분야로 나누어 제시하였다. 한국이 아세안과의 교류 협력을 강화하고자 한다면 이러한 제언들이 실질적으로 추진되어 교류협력에 대한 효과를 거둘 수 있도록 해야 할 것이다.

주제어: 고등교육 국제화, 아세안, 고등교육 협력

* 본 연구는 저자가 연구책임자로 수행한 “한-ASEAN 고등교육 협력사업 개발을 위한 ASEAN 요구 조사” (2016)의 관련 부분을 수정, 보완하여 작성되었음.

† 교신저자: 고장완(서울특별시 종로구 성균관로 25-2, jakosu@skku.edu)

I. 서론

우리나라는 아세안(ASEAN, Association of South-East Asian Nations)과 지난 1989년 처음으로 대화 관계를 수립한 이후 2009년 FTA 투자협정 체결, 2012년 전략적 동반자 관계 격상 등 아세안 국가들과의 관계를 크게 개선하여 왔다. 또한 아세안과 한중일 3국은 지난 2007년 ASEAN+3(ASEAN + 한국, 중국, 일본) 실행계획(2007-2017)을 채택하고, 이후 2012년에는 제1차 ASEAN+3 교육장관 회의에서 ‘ASEAN+3 교육분야 실행계획(2010-2017)’을 채택하였다. 이 교육장관회의의 아젠다는 “교육분야 6대 실행계획” 수행이었으며, 6대 실행계획은 ① 교육투자촉진 ② 교육관련 기관 간의 협력증진 ③ 고등교육협력증진 ④ 연구활동지원 ⑤ Visa 절차 간소화 ⑥ 아세안 및 동아시아 지역에 대한 연구증진 등이다. 이 중에서 고등교육 협력증진은 세부 사항으로 아세안+3 대학 연합 네트워크 활동 및 프로그램 지원, AUN의 활동 범위 확장, 학점 교환 시스템 개발을 통한 아세안+3 대학 간 학생교류 촉진, 교육의 질 보증 시스템 도입을 통한 대학 간 교육수준 조화, 아세안+3 공동 학문 프로그램 추진, 아세안+3 샌드위치 학위 프로그램 또는 복수 학위 프로그램 장려 등을 포함하고 있다. 특히, 동아시아 대학 간 네트워크 구축을 제안하고 있는 제2차 동아시아 비전그룹(EAVG II) 보고서가 2013년 채택되었으며, 우리나라는 일본, 인도네시아와 함께 동아시아 대학 간 네트워크 구축 주도국으로 지정되었다. EAVG II는 동아시아의 각국 정부가 ASEAN University Network을 기반으로 하여 동아시아의 우수 대학 간 네트워크를 구축할 수 있도록 장려하고 지원할 것을 제안하고 있다. 특히, 아세안은 약 6억 5천4백만 명의 인구를 가지고 있을 뿐만 아니라 상품·서비스·자본 이동이 자유로운 단일시장을 가지고 있는 경제 공동체로써 최근 우리나라와의 인적자원 개발·금융 정책 협력도 확대되어 오고 있다.

한편, 우리나라는 아세안이나 ASEAN+3 국가들과 지속적으로 고등교육 교류를 해 오고 있다. 국내 대학의 학위과정에 재학 중인 외국인 학생은 2018년 기준으로 총 86,036명이며(교육부, 2018), 이 중에서 중국학생이 차지하는 비중이 60.2%(51,790명)이다. 아세안 국가에서 온 유학생은 총 11,354명으로, 이는 전체 유학생의 13%가 넘는 숫자이며, 유학생 중에서 중국을 제외할 경우 전체 유학생의 33%가 넘는 인원이다. 아세안 국가에서 국내로 유학을 오는 학생들이 꾸준히 증가함에 따라 이에 대한 지속적인 모니터링이 필요하게 되었다. 또한, 정부에서 2023년까지 외국인 유학생 20만 명을 유치할 계획을 수립하여 추진하고 있는데, 이의 달성을 위해서는 아세안 국가들과의 적극적인 협력을 바탕으로 체계적인 유학생 유치정책이 요구된다.

이렇듯 국가적 차원에서 아세안과의 협력이 강화되고 있고 아세안과의 고등교육 교류도 점차로 증가하고 있다. 아세안 학생들의 한국 고등교육에 대한 수요가 크게 증가하고 있음에도 불구하고 이들에 대한 이해 부족으로 아세안 학생들에 대한 관리 및 교육은 체계적으로 이루어지

지 않고 있는 실정이며, 학생 교류 및 프로그램 교류 역시 개별 대학에서 자체적으로 진행하고 있는 실정이다. 그럼에도 불구하고 아세안 국가의 고등교육에 대한 이해나 아세안 대학과의 고등교육 교류나 협력을 체계적으로 분석하고 실제적 방안을 제시하고 있는 연구는 많지 않은 실정이다.

본 연구는 한국과 아세안 양측에게 필요한 고등교육 협력방안을 마련하고자 하였다. 이를 위하여 본 연구는 각종 문헌 분석을 통한 아세안의 고등교육 현황 조사와 현지 전문가 및 국내의 아세안 교류 전문가들을 대상으로 한 자문 및 전문가 협의회를 실시하였다. 이를 바탕으로 우리나라와 아세안 국가들 간의 고등교육 협력방안과 이를 위한 정책적 시사점 및 제언을 제공하고자 하였다.

II. 아세안의 고등교육 현황

1. 아세안 국가의 고등교육 개관

가. 아세안 국가 일반 현황

아세안(ASEAN)은 동남아시아국가연합(ASEAN : Association of Southeast Asian Nations)으로 브루나이, 캄보디아, 인도네시아, 라오스, 말레이시아, 미얀마, 필리핀, 싱가포르, 태국, 베트남 등 총 10개의 국가로 구성되어 있다(외교부, 2019). 아세안은 1961년 태국, 필리핀, 말레이시아 3개국이 지역협력 증진 및 공산주의 확대 저지를 위하여 동남아 연합(ASA)을 창설한 것을 시작으로 하고 있으며, 이후 1967년 방콕에서 동남아연합에 인도네시아·싱가포르가 합류하여, 5개국이 동남아시아국가연합(ASEAN) 창설을 선언(방콕 선언)함으로써 아세안이 공식 발족되었다. 이후 브루나이가 가입하였고 1990년대에는 베트남(1995.7), 라오스·미얀마(1997.7), 캄보디아(1999.4) 등이 참여함으로써 현재에 이르고 있다.

아세안 10개국은 2018년 기준으로 약 443.6만㎢의 면적에 약 6억 5천4백만 명의 인구를 가지고 있으며(외교부, 2019), 1인당 GDP는 2017년 기준으로 평균 4,266달러이었다(한-아세안센터, 2019). 그러나 이러한 현황은 국가별로 매우 큰 차이를 보이고 있다. 즉 브루나이는 약 40만명의 인구를 가지고 있는 반면 인도네시아는 약 266.7 백만명, 필리핀은 약 106.5 백만명의 많은 인구를 가지고 있다. 1인당 GDP도 캄보디아(1,512달러)나 미얀마(1,326달러)부터 싱가포르(64,582달러)나 브루나이(31,623달러)까지 매우 큰 차이를 보이고 있다.

<표 1> 아세안 국가의 면적, 인구 및 1인당 GDP (2018)

국 가	면 적(km ²)	인 구	1인당 GDP
브루나이	5769(경기도 0.5배)	0.4 백만명	31,623달러
캄보디아	181,035 (한반도 0.8배)	16.2 백만명	1,512달러
인도네시아	1,860,360 (한반도 9배)	266.7 백만명	3,894달러
라오스	236,800 (한반도 1.1배)	7.0 백만명	2,568달러
말레이시아	330,290 (한반도 1.5배)	32.0 백만명	11,239달러
미얀마	676,577 (한반도 3배)	53.9 백만명	1,326달러
필리핀	300,000 (한반도 1.3배)	106.5 백만명	3,103달러
싱가포르	716 (서울시 1.2배)	5.8 백만명	64,582달러
태국	513,120 (한반도 2.3배)	69.2 백만명	7,274달러
베트남	330,951 (한반도 1.5배)	96.5 백만명	2,564달러
합 계	4,435,618km ²	654.2 백만명	(평균) 4,266달러*

출처: 외교부 (2019)의 자료를 재조직하였음

*1인당 GDP자료는 2017년 기준이며 한-아세안센터(2019)의 자료를 인용함

아세안은 지역공동체로서의 확대를 지속적으로 추진하여 왔으며, 이를 위하여 주요 회의체를 구성하여 활발히 활동해 오고 있다. 이러한 회의체에 대한 역할 및 개최시기는 다음의 <표 2>에 제시되어 있다.

<표 2> 아세안 주요 회의체 및 구성

회의	개최 목적 또는 역할	개최시기
정상회의 (Summit)	최고 의사결정 기구	연 2회 개최
조정이사회 (Coordinating Council)	회원국외교장관으로구성되며주요정책결정등ASEAN의 전반적인 활동 조정	매년 2회 개최
공동체이사회 (Community Councils)	정치·안보공동체이사회, 경제공동체이사회, 사회·문화 공동체 이사회로 구성	
부문별 장관급회의 (Sectoral Ministerial Bodies)	각 공동체 이사회 산하의 관련 장관급 회의 ① 정치·안보공동체 이사회 산하 외교장관회의 (AMM), ARF 등 6개 회의체 ② 경제공동체 이사회 산하 경제장관회의(AEM), 관광 장관회의 (M-ATM) 등 12개 회의체 ③ 사회·문화공동체 이사회 산하 환경장관회의 (AMME), 보건장관회의(AHMM) 등 12개 회의체	부문별 회의 개최빈도 상이
상주대표위원회 (Committee of Permanent Representatives, CPR)	공동체 이사회 및 부문별 장관급회의 업무 지원 등의 역할 수행	정례회의 및 필요시 수시 개최
국별사무국 (National Secretariats)	회원국 각각의 외교부에 사무국을 설치하여, 회원국 간 접촉 창구 및 ASEAN 관련 정보 종합 등의 기능 수행	
해외 ASEAN위원회	대화상대국을 포함한 총21개국에 설치되어 있으며,	

(Committees Abroad)	ASEAN 10개 회원국 대사들로 구성 ※ 한국에는 ASEAN Committee in Seoul 구성	
ASEAN 사무국 (ASEAN Secretariat)	ASEAN의 정책·사업 활동 조정 및 지원, 정상회의, 장관급회의 등 각종 회의 준비 및 보고서 작성, 외국 관계기관에 대한 사무연락 및 자료 발간 등 ※ 인도네시아 자카르타에 위치(76.2월 설치) ※ 사무총장(임기 5년, 장관급)은 ASEAN 회원국 관리·학자들 중 외교장관회의의 추천을 받아 정상회의에서 임명	

출처: 외교부(2019). 17쪽

아세안은 2000년대 들어서는 ASEAN 공동체(ASEAN Community) 창설을 추진하여 왔다. 즉 2003.10에는 제9차 정상회의에서 2020년까지 정치·안보, 경제, 사회·문화 등 분야별 공동체 창설을 추진키로 합의하고 「3개의 ASEAN 공동체」 형성을 목표로 하는 협력선언(ASEAN 협력선언 II, Bali Concord II) 채택하였다. 이 선언에서는 정치·안보 공동체(ASEAN Security Community : 안보협력 확대를 지향하며 「동남아 우호협력조약」을 실현 수단으로 활용), 경제 공동체(ASEAN Economic Community : 상품·서비스·자본 이동이 자유로운 단일시장 형성을 지향하며 인적자원 개발·금융 정책 협력도 확대), 그리고 사회·문화 공동체(ASEAN Socio-Cultural Community : 인구·교육·전염병 예방 등 모든 분야에서의 공동협력을 강화)에 대한 내용을 포함하고 있다.

나. 아세안 국가의 고등교육 현황

아세안 국가들의 고등교육 현황에 대한 체계적인 통계자료를 이용하기 어렵기 때문에 가능한 자료를 중심으로 현황을 살펴보았다. 먼저, 아세안 국가의 전체 고등교육기관에 재학하고 있는 학생 수는 2015년을 기준을 볼 때, 약 1,682만 명이다(〈표 3〉 참조). 다만 아세안 국가들의 크기와 인구수가 모두 다르기 때문에 학생 수도 큰 차이를 보이고 있다. 가장 규모가 큰 국가는 인도네시아로 약 646만 명의 학생이 고등교육기관에 등록하고 있으며, 그 다음은 필리핀, 베트남과 태국으로 각각 약 356만 명, 약 247만 명과 약 224만 명이다. 가장 학생 수가 적은 국가는 브루나이로 약 1만 명 정도가 고등교육기관에 재학하고 있다. 라오스가 13만 명, 캄보디아가 약 22만 명으로 그 다음을 차지하였다.

이러한 고등교육에 재학하는 학생 수는 지난 10여 년간 크게 증가한 것으로 나타났다. 자료의 한계를 감안하여 개별 국가의 사례를 살펴보면 캄보디아와 라오스가 2000년과 비교하여 10배 가까이 증가하였다. 베트남의 경우도 2000년 대비 약 4배의 학생 수 증가를 보였다. 특히 지난 2010년과 비교해서도 말레이시아와 태국을 제외한 모든 국가에서 학생수가 2배 이상 증가한 것으로 나타났다.

〈표 3〉 아세안 국가의 전체 고등교육(ISCED 4-8) 학생 수 추이

국 가	2000	2005	2010	2015
브루나이	3,984	5,023	5,776	10,866
캄보디아	22,108	56,810	195,166	217,364
인도네시아	3,126,307	3,662,234	5,001,048	6,463,297*
라오스	14,149	47,424	118,295	130,191
말레이시아	549,205	696,760	1,061,421	817,587
미얀마	..	..	..	659,510**
필리핀	..	2,402,649	2,774,368	3,563,396*
싱가포르	..	..	213,446	255,348***
태국	1,900,272	2,359,127	2,426,577	2,235,450
베트남	732,187	1,354,543	2,020,413	2,466,643

.. 자료 없음, * 2014년자료, **2011년자료, *** 2013년자료

출처: 유네스코 통계자료

한편, 아세안 국가들의 고등교육 이수율은 국가별로 매우 큰 차이를 보이고 있다. 25세 이상 인구를 기준으로 살펴볼 때, 싱가포르가 약 51%로 가장 높고, 필리핀이 32.9%로 그 다음이었다. 브루나이, 라오스, 미얀마 등은 자료가 제공되지 않아 정확한 이수율을 알 수 없으나 캄보디아는 3.5%로 매우 낮았으며, 인도네시아도 약 11%로 낮게 나타났다.

〈표 4〉 고등교육 이수율

국 가	연도	25세 이상 인구 (천명)	고등교육 1 (ISCED 4) (%)	단기고등교육 (ISCED 5) (%)	학사학위 (ISCED 6) (%)	석사학위 (ISCED 7) (%)	박사학위 (ISCED 8) (%)
브루나이	...	...	...	...	...	...	...
캄보디아	2009	6,273	2.0	*	1.5(2007)	*	*
인도네시아	2014	139,888	2.3(2008)	0.7	7.4	0.6	***
라오스	...	...	...	...	...	...	...
말레이시아	2010	14,755	2.0(2000)	**	16.4	**	**
미얀마	...	...	...	...	...	...	...
필리핀	2013	46,631	6.3	9.6	16.5	0.5	***
싱가포르	2014	3,899	8.7	14.7	27.7	**	**
태국	2013	45,962	0.9(2010)	3.8	11.3	1.8	***
베트남	2009	48,600	5.4	**	6.7	**	**

... : 자료없음 * ISCED4에 포함되었음. ** ISCED6에 포함되었음. *** ISCED7에 포함되었음

() 안은 자료수집 연도임

출처: UNESCO Institute for Statistics, February 2016

다. 아세안 국가의 주요 고등교육 아젠다

아세안 국가들은 고등교육에 있어서 4가지 핵심 분야를 선정하고 이에 대한 논의를 지속해오고 있다. 4가지 핵심 분야는 학생교류증진(Student Mobility Enhancement), 리더십 개발(Leadership Development), 스마트학습(E-Learning and Mobile Learning), 연구관련 분야(ASEAN Research Cluster and ASEAN Citation Index) 등이다. 지난 2016년 5월 미얀마에서 개최된 제10차 아세안 교육부 고위급 회의(The 10th Meeting of Directors General/Secretary General/Commissioner of Higher Education in Southeast Asia)에서는 이에 대한 논의가 집중적으로 이루어졌다. 먼저 학생교류증진(Student Mobility Enhancement)에 대해서는 ASEAN International Mobility for Students (AIMS)의 확대에 관한 논의, 학사일정(Academic Calendars in Southeast Asia)에 관한 논의, 학점체계(SEA Credit Framework), 질 보증 체계(QA Framework) 등이 주요 안건으로 다루어지고 있다. 둘째로, 리더십 개발(Leadership Development)과 관련해서는 리더십 프로그램과 SEAMEO RIHED에서 제공하는 이와 관련한 활동들에 관한 내용들이 논의되고 있다. 또한 스마트학습(E-Learning and Mobile Learning)과 관련해서는 관광분야에서 대학들의 이러닝과 모바일 러닝의 개발 능력에 대한 논의가 이루어지고 있다. 마지막으로 연구관련 분야(ASEAN Research Cluster and ASEAN Citation Index)에서는 현재 논의되고 있는 연구 클러스트와 아세안 독자적인 인용지표(SEAN Citation Index) 개발과 이에 대한 SEAMEO RIHED의 역할과 책임에 대한 논의가 주로 이루어지고 있다.

2. 아세안과의 인적자원 교류 현황

가. 한-아세안 유학생 현황

한-ASEAN 유학생 교류 현황을 살펴보면 다음과 같다. 먼저 2017년의 경우 한국 대학생의 유학대상 국가는 중국, 미국, 호주, 일본, 영국 순이며, 아세안에는 16,367명의 유학생이 있어 전체 유학생의 6.8%를 나타내고 있다. 이는 최근 몇 년 동안 지속적으로 증가한 경우이지만 ASEAN이 우리나라의 경제협력 2위 지역으로 그 중요성이 매우 큼에도 불구하고 아직까지도 아세안 국가에 있는 한국 유학생은 크게 부족한 실정임을 알 수 있다.

〈표 5〉 한국 대학생의 주요 유학대상 국가 (2017년)

중국	미국	호주	일본	영국	아세안	전체
73,240	61,007	16,770	15,457	11,065	16,367	239,824
30.5%	25.4%	7.0%	6.4%	4.6%	6.8%	100%

출처: 교육부(2018). 2018년도 국외 고등교육기관 한국인 유학생 통계

이에 반하여 지난 2018년 기준으로 ASEAN 국가 출신 유학생은 32,574명(학위과정 11,354명, 비학위과정 21,220명)으로 전체 유학생 중 22.9%를 차지하고 있다(교육부·한국교육개발원, 2018). 특히 최근 아세안 국가의 경제발전과 한국에 대한 선호도 현상을 고려해 볼 때 아세안 국가로부터의 유학생은 증가할 것으로 예상되고 있으며, 실제로 최근 수년간 지속적으로 증가해 오고 있다. 더구나, 말레이시아, 인도네시아, 싱가포르, 태국 등은 전체 유학생에서 우리나라로 유학을 오는 학생 수가 상대적으로 매우 적은 것으로 나타나고 있어 이러한 국가들은 향후 유학생 유치가 전략적으로 시행될 경우 큰 폭으로 유학생이 증가될 수 있는 잠재적 수원국가(source country)라 할 수 있다.

한편, 한국은 정부 지원 학생교류 프로그램을 운영하고 있는데 대표적인 것이 정부초청장학생사업(GKS)이다. 이 사업을 통해 한국 정부는 아세안에서 2015년까지 총 1,325명을 초청하였다. 2015년에는 한국의 이공계 학문과 산업 발전상을 체험할 수 있는 ASEAN 우수 이공계 대학생(100명) 초청연수 사업을 실시하였으며 단국대, 선문대, 전남대, 전북대, 충남대 등이 참여하였다. 대전대는 한-ASEAN 협력기금을 지원받아 ASEAN 대학생(20~30명) 초청하여 10개월간 교육과정 및 인턴십을 제공하였다. 2018년 기준으로 ASEAN 지역 정부초청장학생은 베트남 343명, 인도네시아 280명, 말레이시아 210명, 태국 206명, 미얀마 203명, 필리핀 171명, 캄보디아 168명 등이었다 (하연섭, 김영록, 2018).

나. 한-아세안 전문가 교류 현황

아세안과의 전문가 교류를 살펴보면, 지난 2018년 아세안 국가들에서 우리나라 대학 교원으로 임용된 교수는 모두 199명인 것으로 나타났다(교육부·한국교육개발원, 2018). 이는 2018년 기준 총 외국인 교원 수가 5,441이므로 아세안 10개국이 차지하는 외국인 교원(199명) 비중은 약 3.7%이다. 이 중에서 필리핀이 92명으로 가장 많고 베트남이 57명인 것으로 나타났다.

<표 6> 고등교육기관의 아세안 국가 출신 외국인 교원 현황(2018)

국가	교원 수(명)	대학 유형별 해당국가 교원 수(명)			
		전문대학	대학	산업대학	대학부설 대학원
라오스	1	-	1	-	-
말레이시아	7	-	7	-	-
미얀마	4	-	4	-	-
베트남	57	1	55	1	-
브루나이	0	-	-	-	-
싱가포르	10	1	7	-	2
인도네시아	16	-	16	-	-
캄보디아	2	-	2	-	-
태국	10	-	10	-	-

필리핀	92	7	78	-	7
계	199	9	180	1	9

출처: 교육부·한국교육개발원 (2018).

앞서의 학생 및 프로그램, 그리고 교원의 아세안 국가와의 국제 교류 현황 중 주목할 만한 것은 필리핀 등 영어권 국가들과의 교류가 상대적으로 활발하다는 것이다. 향후 유학생과 교수 등 인적교류의 다양화를 위해서는 이에 대한 적절한 대응이 요구된다.

Ⅲ. 아세안과의 고등교육 교류 협력 현황

1. 한-아세안 교육 협력 관련 기구

아세안은 교육 분야에서의 권역협력을 위하여 동남아시아 교육장관기구(SEAMEO) 및 사무국(Secretariat)을 중심으로 권역 내 국가들 뿐 아니라 한국을 포함한 선진공여국 및 국제기구와 권역차원의 교육협력을 수행하고 있다.

먼저 동남아시아 교육장관기구(SEAMEO)는 동남아시아 지역 국가 간의 교육·과학 및 문화 협력증진을 위해 1965년 11월 30일에 설립된 교육장관 협의체이다. SEAMEO는 회원국가 간의 이해를 증진시키고 화합과 협력을 도모하는 것을 목적으로 네트워크와 파트너십을 구축하며, 정책 입안자와 전문가를 위한 포럼을 개최하여 인적자원개발에 힘쓰고 있다. 특히, 2009년 4월 태국에서 이루어진 4차 아세안 교육장관회의에서는 아세안 국가들 간의, 또 한국, 중국, 일본 및 다른 동아시아 국가들과의 교육협력을 강화하고 협력범위를 확장시키기 위해 5개년 계획을 수립하기로 합의하였다. 특히 아세안+3(한·중·일)의 교육협력의 중요성을 인식하여 2007~2017 아세안+3 협력 구상안(ASEAN plus Three Cooperation Work Plan)에 나타나 있는 교육분야 추진계획을 실행하기 위한 노력을 강화하기로 하였다. 이를 위해 아세안 국가들은 특별 작업반을 구성하여 플러스 3 국가들과 교육협력 메커니즘의 실효성을 파악하기로 합의하였다. 2007년에 구상된 이 협력 구상안에 한국, 중국, 일본은 아세안 국가들과의 교육협력에 관해 5가지 목표를 설정하였다. 이러한 다섯 목표는 ① 교육 및 훈련의 투자를 촉진하여 학교를 다니지 못하는 어린이들과 청소년들에게 보다 많은 기회를 제공하고 교육기관의 질을 향상시킨다, ② 교육 관련 기관들의 협력, 네트워킹, R&D를 활성화시킨다, ③ 아세안 대학연합(AUN)을 통해 고등교육기관 간의 연계를 강화시키고 아세안+3국가 간 대학 학점 인정을 가능하게 하는 시스템을 구축한다, ④ 아세안+3의 학자와 전문가들의 교류를 촉진하고 연구활동을 지원한다. 학생들의 비자 발급

과정을 단축하여 이 지역 내의 자유로운 이동을 보장한다, ⑤ 아세안과 동아시아 연구를 촉진하여 아시아의 정체성을 강화한다 등이었다.

SEAMEO의 중점 관심분야는 농업과 천연자원, 문화와 전통, 정보와 커뮤니케이션 기술, 빈곤 퇴치, 보건예방교육, 그리고 교육의 질과 평등이다. SEAMEO는 이러한 다양한 관심분야를 토대로 연구와 연수 기능을 담당하는 여러 개의 산하 지역센터를 두고 있다. 이들 각 지역 센터는 SEAMEO 회원국 교육부의 고위 관료로 구성된 집행이사회(Governing Board)를 두는데, 집행이사회에서는 각 센터의 운영과 예산을 승인하고 정책방향과 프로그램 운영방안을 계획한다. 19 개의 산하 기구 중 한국과 협력 중인 경험이 있거나 앞으로 협력이 가능할 것으로 보이는 센터는 교육혁신기술지역센터(INNOTECH), 고등교육발전센터(RIHED), 개방교육센터(SEAMOLEC), 직업기술교육지역센터(VOCTECH), 권역훈련센터(RETRAC) 등이 있다. 이 중 고등교육발전센터(RIHED-Regional Centre for Higher Education and Development)는 동남아시아 지역 대학들 간의 네트워크 강화, 상호교류, 협력증진, 전문 인력 양성을 목적으로 하고 있고, 이를 위하여 공동연구, 정보네트워크, 교육포럼, 교환학생/교수 아세안 관련 학문 프로그램 등을 운영하고 있다. 각 기관의 설립 목적과 주요 프로그램은 <표 7>과 같다.

<표 7> SEAMEO 주요 산하기관

기관명 (위치, 설립연도)	설립목적	주요 프로그램
SEAMEO INNOTECH (필리핀, 1970)	아세안 국가들이 공동으로 직면한 교육 문제와 필요의 발견 및 이를 해결할 수 있는 혁신적인 기술적 솔루션을 제공	인적자원개발 프로그램 장기역량향상 프로그램 연구개발 교육훈련
SEAMEO VOCTECH (브루나이, 1990)	아세안 국가의 직업기술 교육과 인적자원 개발 훈련의 질을 향상	일반훈련 프로그램 국가별 프로그램 연구자들의 연구 네트워크 구축
SEAMEO RIHED (태국, 1993)	동남아시아 지역 대학들 간의 네트워크 강화, 상호교류, 협력증진, 전문 인력 양성	공동연구 정보네트워크 교육포럼 교환학생/교수 아세안 관련 학문 프로그램
SEAMEO RETRAC (베트남, 1996)	아세안의 학교교사, 직원, 인턴에 대한 교육훈련을 실시하여 권역내의 인력자원 개발	이러닝(e-learning) 해외유학정보제공, 직원교류 영어교육, 학교경영교육, 교사교육
SEAMEO SEAMOLEC (인도네시아, 1997)	아세안 국가의 EFA 달성을 위해 개방적 원거리 교육 프로그램 제공	학교 간 / 대학 간 파트너십 언어학습, 모바일 학습 SEA Edunet(South East Asian Education Network)

출처: 이석희, 최정현(2009).

둘째, 아세안 사무국(ASEAN Secretariat)은 1976년 아세안 국가들의 외교부 장관들에 의해 조

직되었으나 1981년이 되어서야 공식적으로 설립되었다. 아세안 사무국의 기본기능은 아세안 기구들의 역할을 효율적으로 조율하고 아세안의 여러 프로젝트와 활동의 효과적인 실행을 지원하는 것이다. 사무국은 아세안 헌장에 제시되어 있는 목표를 달성하고 원칙들을 지켜나가는데 주력하고 있으며 그 산하에 ‘아세안교육위원회(ASCOE)’, ‘아세안과학기술위원회(ASEAN COST)’, ‘아세안대학네트워크(AUN)’ 등을 두고 있다.

2. 한-아세안 교육 협력 프로그램

한국은 아세안 국가들과 다양한 교육협력을 추진하여 오고 있다. 그러나 대부분의 교육협력은 양자간 (Bilateral) 협력구조를 갖고 있었으며, 권역별 교육협력 추진사례는 많지 않다. 또한 종합적인 체계 없이 몇몇 기관이 산발적으로 운영하고 있는 상황이다. 대표적인 사례를 소개하면 다음과 같다.

가. 한-AUN 협력 프로그램

아세안대학네트워크(ASEAN University Network: AUN)은 아세안 국가들에 있는 30개 대학 연합체이다. 태국 방콕에 본부를 두고 있으며, 아세안 각 국가별로 비교적 우수한 대학들이 회원으로 가입하고 있다. 이러한 대학들의 명단은 다음의 <표 8>에 제시되어 있다.

<표 8> AUN 회원대학 명단

국가 (대학수)	회원 대학명
Brunei (1)	Universiti Brunei Darussalam
Cambodia (2)	University of Phnom Penh Royal University of Law and Economics
Indonesia (4)	Universitas Airlangga Universitas Gadjah Mada Universitas Indonesia Institut of Teknologi Bandung
Laos (1)	National University of Laos
Malaysia (5)	Universiti Kebangsaan Malaysia Universiti Malaya Universiti Putra Malaysia Universiti Sains Malaysia Universiti Utara Malaysia
Myanmar (3)	University of Yangon University of Mandalay Yangon University of Economics
Philippines (3)	Ateneo de Manila University De La Salle University University of the Philippines
Singapore (3)	Nanyang Technological University National University of Singapore Singapore Management University
Thailand (5)	Burapha University Chiang Mai University

	Chulalongkorn University Mahidol University Prince of Songkla University
Vietnam (3)	Can Tho University Vietnam National University, Hanoi Vietnam National University, Ho Chi Minh City

출처: AUN Annual Report (2018)

AUN은 한국, 중국, 일본뿐만 아니라 미국과 유럽 등과 지속적인 교류를 하고 있으며, 한국은 아세안대학연합(AUN)에 서울대와 대전대, 동국대가 가입되어 있다. 한국 대학들과 AUN은 지난 2000년대 이후 다양한 프로그램을 수행하고 있는데, 이러한 프로그램으로는 한-아세안 학문 교류 프로그램, 한-아세안 국제대학학생 교환 프로그램, 아세안학과 한국학의 촉진 프로그램, 그리고 광주과학기술원-AUN 과학기술장학금 등을 들 수 있다. 이를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 한-아세안 학문 교류 프로그램이다. AUN은 한-아세안 학문교류 프로그램 하에서 한국 동남아시아학 협의회(the Korean Association for Southeast Asian studies)와 협력하여 사업을 추진해오고 있다. 이 프로그램은 아세안과 한국간 학문 공동체를 형성하여 상호간 소통과 협력의 기회를 제공함으로써 동아시아의 지역적 정체성과 단결력을 향상시키는 것을 그 목적으로 하며 주요 활동으로는 교류 장학금 프로그램, 한-아세안 협력 연구, 학술 학회 및 워크숍 등이 있다.

둘째, 한-아세안 국제대학학생 교환 프로그램이다. 한-아세안 국제대학학생 교환 프로그램은 대학생들 사이에 ICT에 대한 지식을 함양하고, 아세안과 한국, 그리고 아세안 회원국들 사이에 더욱 긴밀한 ICT 분야에서의 협력을 촉진시키는 것을 목적으로 한다. 주요 활동으로는 대전대학교와 한-아세안 미래지향 협력프로젝트자금/(ASEAN-ROK Oriented Cooperation Projects Fund)을 통해 재정지원을 받아, ICT를 공부하는 아세안 국가의 대학생들에게 1년 학제동안 대전대학교에서 수학할 수 있는 기회를 제공하는 것이 있다. 향후 이 프로그램의 학생들에게 한국 기업을 견학하고 인턴십을 할 수 있는 기회를 제공하려고 한다. 장학금은 등록금 및 숙식과 여행경비, 생활비 등을 포함하고 있다. 이 프로그램이 처음 시작된 2001년부터 현재까지 78명의 학생들이 이 장학금으로 혜택을 입었다.

셋째, 아세안학과 한국학의 촉진 프로그램(Promotions for ASEAN and Korean studies)이다. 이 프로그램은 2004년 2월 AUN 총재와 한국외국어대학교(Hankuk University of Foreign Studies) 안병만 총장 간의 양해각서 체결로 시작되었으며, 동남아시아 지역에서의 한국학, 한국에서의 동남아시아학을 촉진하고 강화하는 것이 목적이다. 주요활동으로는 한국어집중과정, 한국학 석사과정, 문화 이벤트, 학생/교수 교환 프로그램, 학회 등이 있으며 매년마다 워크숍/세미나와 통역 프로젝트를 진행 중이다.

넷째, 광주과학기술원-AUN 과학기술장학금(AUN -GIST Scholarship on Science and

Technology)이다. 이 프로그램은 석/박사과정 장학금 지급을 통해 과학과 기술 분야에서의 인적 자원을 개발하는 것을 목적으로 한다. 2005년 10월 AUN과 광주과학기술원 간 양해각서 체결로 시작되었으며, 석사과정 학생 4명, 박사과정 학생 6명, 총 10명의 아세안 국가 학생들에게 2년에서 4년까지(석사 2년, 박사 4년) 숙식비 및 생활비, 등록금, 여행경비 등을 포함한 장학금을 지급하고 있다. 현재는 AUN 사무국에서 광주과학기술원 학과에 지원할 교수와 학생들의 지원서를 접수하고 있다.

나. 연구기관 및 협회와의 교류 협력

우리나라의 한국교육개발원과 한국직업능력개발원, 그리고 아시아태평양양국제이해교육원은 아세안과 학술 및 연구, 그리고 상호 협력을 위한 양해각서를 체결하여 지속적인 교류를 해오고 있다. 먼저 한국교육개발원(KEDI)은 2006년 SEAMEO INNOTECH과 MOU를 체결하고, 공동으로 ‘World Bank/GDN 지역 세미나’를 개최하는 등 협력 관계를 유지하였다. KEDI는 SEAMEO INNOTECH과 공동으로 아세안 회원국들의 공통 관심사인 교원 연수를 중심으로, 동 지역의 교원 발전 방향을 모색하는 국제세미나를 개최하였다. 동 세미나에는 아세안 회원국가의 교원정책가·아세안 대학연합 회원 대학의 교원 관련 연구자 및 연수 담당자·SEAMEO INNOTECH 및 SEAMEO RIHED 관계자·국내 대학, 정부 관계자 등 30명이 참가하였다.

한국직업능력개발원의 경우 2007년 SEAMEO VOTTECH과 양해각서(MOU)를 체결하고 공동연구·연구자 교환·세미나 개최 등을 통해 협력을 촉진하는데 합의하였다. 2007년에는 직업교육 통계 및 제도·실태 등을 기존 문헌과 선정국가 전문가들의 협조를 통한 분석으로 국가별 직업교육 주요 정책적 쟁점 및 우선순위를 파악하였으며 2008년에는 현장 방문을 통해 주요 쟁점에 대한 파악을 하고, 한국과의 협력 방안을 연구하였다. 특히, 2009년에는 연구결과를 직업교육분야 전문가들과 공유하고 직업교육분야 협력대상국가, 협력분야 등에 대한 의견 수렴 및 정보공유를 위해 VOTTECH과 한-아세안 국제공동세미나를 개최하였다.

마지막으로 APCEIU(Asia-Pacific Centre of Education for International Understanding: 아시아태평양양국제이해교육원)는 1999년 제30차 유네스코 총회의 결의에 따라 유네스코와 대한민국정부 간의 협정에 의해 2000년 8월 25일 설립된 국제이해교육 전문교육기관으로 아태지역 47개 유네스코 회원국을 대상으로 활동하고 있다. 주요 협력사업 내용은 국제이해교육의 이념과 정책 개발·교사/교사 훈련가 연수 및 교육자료 개발 등이다. APCEIU는 아시아 태평양의 여러 권역의 국제이해교육을 증진시키기 위해 노력하고 있으며 아세안 국가들을 대상으로 특히 활발하게 사업을 추진하고 있다.

IV. 고등교육 협력을 위한 정책 제언

한-아세안 고등교육 협력 증진을 위한 제언은 학생교류, 연구자 및 전문가 교류, 아세안 전문가 양성, 아세안 교육 관련 중점 기구 확보 등과 같이 크게 네 분야로 나누어 살펴볼 수 있다.

1. 학생 교류 증진 방안

학생교류 증진 방안은 캠퍼스 아시아와 AIMS 프로그램을 통한 학생교류, 아세안 +3 대학네트워크 참여 확대, 한-아세안 리더십 프로그램 운영 등을 고려해 볼 수 있다. 먼저, 캠퍼스 아시아와 AIMS 프로그램을 통한 학생교류이다. 향후 한국과 ASEAN이 전략적 파트너십을 구축해 나가기 위해서는 이를 위한 기초토대로서 상호 이해와 교류를 촉진하는 것이 필요하며, 특히 차세대 리더로 활약할 것이 예상되는 한-아세안 국가 대학생들의 교류를 증진시켜야 한다. 즉, 대학생 교류를 통해 한-ASEAN 지역의 대학생들이 국가 간 상호이해와 친밀감을 향상시키고 나아가 궁극적으로 동아시아 공동체 형성을 교육 분야로부터 점진적으로 견인해 나갈 필요가 있다. 이러한 목표에 따라 운영의 기본 원칙으로 초기 단계에서는 한-ASEAN 대학 간 학점교류, 인턴십, 공동/복수 학위 프로그램 등을 시범적으로 운영하고, 나아가 이를 확대·발전시켜 기존에 시행하고 있는 한중일 CAMPUS Asia 프로그램을 포괄한 명실상부한 동아시아 고등교육 교류 프로그램으로 발전시켜 나가는 것을 목표로 한다.

둘째, AUN 회원 대학과 한중일 3국이 참여하고 있는 대학네트워크에 우리나라 대학 수를 확대하도록 한다. 현재 중국 대학은 5개, 일본 대학은 9개가 참여하고 있으나 우리나라는 3개 대학(서울대, 대전대, 동국대) 만이 참여하고 있다. 필요시 이러한 대학들에 대한 요구조사를 통하여 원하는 대학을 “아세안 고등교육협력대학”으로 지정하여 이 분야를 대학 특성화 분야로 집중 육성할 수 있도록 지원하도록 한다. 우리나라 참여대학 수를 확대함으로써 향후 아세안 국가들과의 교류 협력은 이러한 참여대학들을 중심으로 이루어지도록 한다. 이렇게 지속적인 활동을 장려함으로써 전문성 신장과 네트워크 형성에 큰 도움을 줄 수 있다.

셋째, 한-아세안 리더십 프로그램 운영이다. 아세안, 특히 AUN 대학의 우수한 학생들에 대한 리더십 캠프를 운영하도록 한다. 현재 일부 대학에서 외국 학생들에 대한 리더십 프로그램을 운영하고 있는데 이를 확대하거나 아세안 학생들에게 맞도록 전환하도록 한다. 이러한 프로그램은 우리나라 학생들을 아세안 국가에 보내는 것과 아세안 국가의 학생들을 우리나라로 초청하는 방안을 모두 생각해 볼 수 있다. 특히 초청의 경우는 단기 캠프 형식으로 진행하되 자체 프로그램을 개발하는 것 뿐만 아니라 필요시 개별 대학에 위탁하는 방안을 생각해 볼 수 있다.

리더십 프로그램은 향후 아시아 지역의 차기 리더들을 대상으로 하는 만큼 중장기적 관점에서 프로그램 운영이 요구된다.

2. 연구자 및 전문가 교류 증진 방안

민간 또는 비정부 전문가들 간의 교류 확대는 매우 중요하다. 현재 아세안과의 고등교육 교류는 정부 단위의 교류가 중요한 아젠다로 형성되어 논의되고 있으나 정부관계자 뿐만 아니라 교육전문가들의 교류 또한 매우 중요하다. 특히, 아세안 교육 전문가가 필요한데 현재 아세안 국가와 관련하여 많은 전문가들이 있으나 이들 대부분은 경제활동과 관련한 전문가이거나 사회, 문화와 관련한 전문가들로 교육전문가는 매우 부족한 실정이다. 경제나 문화 교류와 함께 교육교류도 활발한 시점에서 교육전문가의 부족은 아세안과의 실질적인 교육협력을 추진하는데 어려움을 가중시키고 있다. 또한 학생들의 교류 증진을 위해서는 우선적으로 교수 및 대학 행정가들 간의 교류가 필요하다. 교수 및 대학 행정가들 간의 교류가 활발하게 진행되면 서로에 대한 정보의 교환과 인적, 물적 네트워크가 형성됨으로써 상호 신뢰에 의한 학생 교류를 원활하게 추진할 수 있다.

연구자 및 전문가들의 협력 및 교류 확대 방안으로는 ASEAN 교류 파트너와의 협의 채널 구축과 운영, 아세안 고등교육 전문가 초청 프로그램 운영, 아세안 고등교육 전문가와 공동 연구 확대 등을 들 수 있다. 먼저, ASEAN 교류 파트너와의 협의 채널 구축과 운영이다. ASEAN 국가와 대학생 교류를 함에 있어서 핵심적 협의 파트너라고 할 수 있는 AUN, SEAMEO RIHED과 정기적이고 협력적인 관계를 형성하도록 한다. 일단 이들 기관과 교류방식 및 규모, 내용 등에 대한 기본적 합의가 이루어지고 나면, AUN 사무국, 조정위원회(Sterring Committee), SEAMEO RIHED 미팅 등 에 참여하여 보다 구체적으로 한국의 의도와 제안에 대한 동의를 이끌어 내는 작업이 이루어질 필요가 있다.

둘째, 아세안 고등교육 전문가 초청 프로그램 운영이다. 이는 단기 세미나나 컨퍼런스를 정기적으로 개최하도록 하는 것이다. 연 1회 정도 아세안의 고등교육전문가를 초청하여 컨퍼런스를 개최하도록 하며, 개최 장소는 국내로 한정할 수도 있고 국내와 국외(태국 방콕)에서 격년별로 개최하는 것도 고려할 수 있다. 이러한 포럼이나 컨퍼런스가 정기적이고 지속적으로 이루어질 경우 한국과 아세안 고등교육전문가들과의 네트워크가 형성될 수 있다. 이러한 네트워크의 형성을 바탕으로 다양한 방면에서 고등교육교류와 협력을 모색할 수 있다. 사실 그동안 아세안과 또는 AUN과 한국 기관들과의 교류는 있어왔다. 예를 들어 한국교육개발원이나 한국직업능력개발원 등이 SEAMEO와 매년 공동세미나를 개최하는 등 사업은 있어왔다. 그러나 이러한 세미나 등은 현재 지속적으로 이루어지지 않고 있으며 정부기관 중심의 교류는 어느 정도 한계가 있을 것으로 생각되며, 따라서 이를 대학 차원에서 실시하도록 함으로써 이벤트성이 아닌 실질

적 효과를 거둘 수 있도록 유도함으로써 지속성을 확보하도록 한다.

마지막으로 아세안 고등교육 전문가와 공동 연구 확대이다. 공동연구 지원프로그램을 개발하여 아세안과의 고등교육 협력을 중점으로 하는 교수 및 연구자들에게 실비의 공동연구비용을 지원하도록 한다. 공동연구의 형태는 일반적인 공동 연구, 초청 연구가 있고 방문 연구가 있을 수 있다. 필요한 경우 정부 연구지원 프로젝트의 일부를 전환하여 일정 정도는 아세안/아시아 지역 국가들의 교수들과의 공동연구를 지원하도록 한다. 공동연구의 경우 최소한의 연구활동을 지원하는 선에서 프로그램을 운영하도록 하면 비용이 크지 않을 것으로 생각된다(예를 들면 교수의 현지 방문 시 항공료만 지원 등). 예산의 제약이 있을 경우 우선적으로 AUN에 속한 대학이나 AIMS 프로그램에 참여하는 대학들의 교수나 연구자들을 우선적으로 지원하도록 한다.

3. 아세안 학생 및 연구자 교류를 위한 전문 기관 지정

아세안 국가들과의 교류 협력에 있어서 그동안 지속적으로 제기되어 온 사항은 체계적인 사업추진 체계가 없다는 것이다. 이에 따라 사업이 부분적으로 많이 이루어지고 있으나 일관성이나 통일성, 그리고 지속성이 없이 산발적으로 진행되거나 중단되는 경우가 많이 발생하여 왔다. 이를 위해 지금이라도 상호협력을 위한 체계적인 사업추진 체계를 확보하도록 한다. 이를 위한 초기 방안으로 전문 기구나 기관 또는 대학을 지정하여 체계적인 관리가 되도록 지원한다. 이러한 기관으로는 다음의 두 가지를 생각해 볼 수 있다.

먼저, 한-아세안 센터의 활용, 즉 아세안 센터의 교육에 관한 프로그램, 활동 강화이다. 한-아세안 센터가 지난 2009년부터 설립, 운영되어 오고 있다. 아세안 센터의 업무는 무역·투자사업, 문화·관광사업, 홍보·정보서비스, 그리고 대외협력 등으로 이루어져 있다. 아세안 센터의 기능과 업무를 분석해 볼 때, 무역이나 투자사업, 문화관광사업, 홍보서비스 등은 비교적 활발하게 수행되고 있는 것으로 보이나 대외협력 특히 아세안 사무국과의 협력이나 한중일 3국 센터간 협력, 그리고 기타 국제기구와의 협력은 상대적으로 미진한 것으로 보인다. 특히 고등교육 교류 및 상호 협력에 대한 활동은 거의 없는 것으로 파악되고 있다. 따라서 고등교육에 있어서 아세안과의 교류협력 증진을 위해서 아세안 센터를 활용하는 방안을 생각해 볼 수 있다.

둘째, 아세안+3 대학네트워크 참여대학이나 AIMS 참여대학 활용이다. 현재 우리나라의 경우 대전대, 동국대와 서울대가 아세안+3 대학네트워크에 가입되어 있다. 또한 최근 시행되고 있는 AIMS 프로그램에 4개의 대학을 선정할 계획을 갖고 있다. 이러한 대학들은, 특히 AUN에 가입되어 있는 대학들은 기존의 교류협력을 진행해 오고 있는 상황이므로 나름대로의 노하우를 갖고 있을 것으로 기대된다. 이러한 대학들을 적극적으로 활용하여 아세안국가들과의 교류 협력을 증진하는 방안을 생각해 볼 수 있다. 필요한 경우 추가적 지원을 통해서라도 증진을 도모하도록 한다. 기타 아시아 지역 대학 연구소나 관련 학회를 활용 방안도 생각해 볼 수 있다. 현재

많은 대학들이 아시아 지역과 관련한 학내 연구소를 갖고 있음. 또한 이와 관련한 지역 또는 전국단위 학회가 결성되어 있다. 이러한 대학 연구소나 학회들의 경우 거의 전부가 교육분야 전문가를 두지 않고 있고 이에 따라 교육분야에 관한 연구나 교류는 상대적으로 제한적으로 이루어지고 있다. 따라서 이러한 학내 연구소나 학회들과 연계하여 고등교육 협력에 관한 노력을 진행하는 방안을 생각해 볼 수 있다.

4. 국내 아세안 전문가 양성

현재 시점에서 ASEAN 국가와의 대학생 교류 사업은 기본적으로 ODA 사업의 성격을 강하게 가지고 있으므로 기존 ASEAN 국가들을 대상으로 추진해 오던 ODA 사업, GKS 사업 등 유관한 여타 사업들을 연계해 추진함으로써 중복을 피하고 시너지 효과를 낼 수 있도록 정부의 적극적 조정역할이 필요하다. 이를 위해 각계의 전문가들로 구성된 “전문가위원회”를 구성하도록 한다. 전문가 위원회는 외교부, KOICA 등 ASEAN 국가와의 ODA 사업을 관장해 온 정부부처와 관련기관, 캠퍼스 아시아 시범사업을 운영해 온 대교협 관계자, 대학의 국제처장 등 현장 전문가(특히 ASEAN 국가와 외교부 ODA 자금을 활용하여 교류사업을 해 온 서울대, 대전대 관계자 포함) 및 기타 고등교육 국제화를 주로 연구해 온 대학교수 등 전문가 풀로 구성하도록 한다. 먼저 외교부, KOICA, 대교협 관계자와 기본적 사업 설계 및 추진방향에 대해 논의한 후 사업타당성이 있다고 생각이 되면, 수도권과 지방 대학의 국제처장 등 대학생 교류사업을 담당하는 현장 전문가들과 보다 세부적인 사업설계 방향에 대해 논의하여 보다 구체적 시행방안을 도출해 나가도록 한다.

V. 요약 및 결론

본 연구는 국가적 차원에서 아세안과의 협력이 강화되고 있고 아세안과의 고등교육 교류도 점차로 증가하고 있는 상황에서 한국과 아세안 양측에게 필요한 고등교육 협력방안을 마련하고자 하였다. 이를 위하여 본 연구는 각종 문헌 분석을 통한 아세안의 고등교육 현황 조사와 현지 전문가 및 국내의 아세안 교류 전문가들을 대상으로 한 자문 및 전문가 협의회를 실시하였다. 한국과 아세안과의 지역 교류는 다양하게 이루어지고 있으며 대표적으로는 정부 지원 학생 교류 프로그램, 대학 간 교류, 그리고 교수나 연구자 등 전문가 교류를 들 수 있다. 특히 최근 들어 이러한 모든 분야에서 그 교류와 협력이 크게 증가하고 있는 것으로 나타났다.

아세안은 교육 분야의 상호협력을 위한 다양한 기구를 운영하고 있는데 동남아시아 교육장관

기구(SEAMEO) 및 사무국(Secretariat)이 중심이 되어 권역 내 국가들 뿐 아니라 한국을 포함한 선진 공여국 및 국제기구와 권역차원의 교육협력을 수행하고 있다. 특히 교육장관기구(SEAMEO)는 다양한 관심분야를 토대로 연구와 연수 기능을 담당하는 여러 개의 산하 지역센터를 두고 있다. 이들 각 지역 센터는 SEAMEO 회원국 교육부의 고위 관료로 구성된 집행이사회(Governing Board)를 두는데, 집행이사회에서는 각 센터의 운영과 예산을 승인하고 정책방향과 프로그램 운영방안을 계획한다. 19개의 산하 기구가 있으며, 이 중 고등교육발전센터(RIHED)는 동남아시아 지역 대학들 간의 네트워크 강화, 상호교류, 협력증진, 전문 인력 양성을 목적으로 하고 있고, 이를 위하여 공동연구, 정보네트워크, 교육포럼, 교환학생/교수 아세안 관련 학문 프로그램 등을 운영하고 있다.

한국은 아세안 국가들과 다양한 교육협력을 추진하여 오고 있으나 대부분의 교육협력은 양자간 협력구조를 갖고 있었으며, 권역별 교육협력 추진사례는 많지 않은 실정이다. 그럼에도 불구하고 대표적인 것으로는 한-AUN 협력 프로그램과 관련 기관들 간의 협력은 주목할 만하다. 먼저, 아세안대학네트워크(ASEAN University Network: AUN)은 아세안 국가들에 있는 30개 대학 연합체로, 우리나라와 관련된 프로그램으로는 한-아세안 학문 교류 프로그램, 한-아세안 국제대학학생 교환 프로그램, 아세안학과 한국학의 촉진 프로그램, 그리고 광주과학기술원-AUN 과학기술장학금 등을 들 수 있다. 연구기관 및 협회와의 교류 협력과 관련해서는 한국교육개발원과 한국직업능력개발원, 그리고 아시아태평양국제이해교육원 등이 아세안과 학술 및 연구, 그리고 상호 협력을 위한 양해각서를 체결하여 지속적인 교류를 해오고 있다.

본 연구는 이러한 분석을 바탕으로 한-아세안 고등교육 협력 증진을 위한 제언을 학생교류, 연구자 및 전문가 교류, 아세안 전문가 양성, 아세안 교육 관련 중점 기구 확보 등과 같이 크게 네 분야로 나누어 제시하였다. 한국이 향후에도 아세안과의 협력을 강화하고자 한다면 이러한 제언들이 실질적으로 추진되어 교류협력에 대한 효과를 거둘 수 있도록 해야 할 것이다.

한국과 아세안의 교육 협력은 오랫동안 지속되어 왔으며, 특히 최근에는 정부의 신남방정책의 추진으로 그 중요성이 더 부각되고 있다. 실제로 최근 수년 동안 한국대학에 재학하고 있는 아세안 국가 유학생은 크게 증가하고 있으며, 교수 및 연구자의 교류도 증가하고 있고, 관련 기관 간 협력도 확대되고 있다. 이러한 아세안과의 교육협력은 향후에도 지속될 것으로 예상되고 있다. 그럼에도 불구하고 현재 아세안의 고등교육 협력을 전담하는 기구는 설립되어 있지 않아 체계적 협력이 여전히 미흡한 실정이다. 현재 운영되고 있는 아세안센터에 교육전담 부서를 설치 운영하지 아니면 날로 확대되고 있는 아세안과의 고등교육 협력을 위해 거시적 차원에서 전담기구 설립을 위한 노력이 있어야 할 것이다.

참고문헌

- 교육부(2018). 2018년도 국외 고등교육기관 한국인 유학생 통계.
- 교육부·한국교육개발원 (2018). 교육통계연보.
- 외교부 (2019). 아세안 개황. 외교부 아세안국 아세안협력과.
- 이석희, 최정현(2009). 아세안의 교육발전을 위한 권역협력의 과제. 서울: 한국교육개발원.
- 하연섭, 김영록 (2018). 정부초청외국인장학사업 성과분석 및 발전방안 연구. 교육부.
- 한-아세안센터(2019). 아세안 개요. <https://www.aseankorea.org/kor/ASEAN/overview.asp>
- AUN (2018). Annual Report 2017/18. Bangkok, Thailand; ASEAN University Network.
- SEAMEO 홈페이지 <http://www.seameo.org/>
- UNESCO (2016). Institute for Statistics. <http://data.uis.unesco.org/>

- 논문 접수 2020년 2월 22일 / 수정본접수 2월 27일 / 게재 승인 2월 27일
- 고장완 : 성균관대학교 교육학과 졸업. 미국 미주리주립대학에서 박사학위 취득. 현재 성균관대학교 교육학과에서 교수로 재직하고 있으며 고등교육, 교육정책 및 재정, 교육국제화에 관심을 가지고 있음.

Interrelationship between the political situation and education in North Korea

Kim Ga-Hyun*

(SungKyunKwan University)

< Abstract >

The purpose of this study is to show how the educational system, education policy, and education practice are managed through a interrelationship between education and the politics in North Korea. For this purpose, the nation's policy was analyzed the political situation in North Korea and the changes in the education system from the 1940s to the 2010s. In particular, the higher education system is analyzed in detail. because It is developed to maintain North Korean society.

According to the analysis results, North Korea's education is greatly influenced by the nation's political ideology. It was able to confirm that its education was not free to implement based on the Kim Il-sung ideology. Students are trained in advanced science and engineering, are send abroad international university, are engaged in foreign language education to strengthen Marxism in North Korean society. The education system can be confirmed by political needs. Therefore, Development of learning is too slow. The principle that education should be combined with production and labor had a large limitation in the development of education. North Korea's education has become more developed in conjunction with the nation's political situation, revealing the limits of its role as a nun for the nation's.

★ Key words: North Korea Education, Transition of Educational System

* First author: Kim Ga-Hyun(25-2 Sungkyunkwan-ro, Jongno-gu, Seoul, Korea ; poala65@hanmail.net)

북한의 정치적 상황과 교육의 연관성

김가현(성균관대학교)*

< 요약 >

본 연구는 북한에서의 교육과 국가의 연관성을 통해 교육 체제, 교육 정책, 교육 실체가 어떻게 운영되는지에 대하여 밝히고자 하였다. 이를 위해 한국전쟁 직후부터 2010년대에 이르기까지 북한의 정치 상황과 교육제도의 변천을 살펴보았다. 특히, 북한 사회를 유지하기 위해 발달한 고등교육 제도에 대하여 더욱 자세하게 분석하였다.

70여년의 시기별 정치 상황과 교육의 변천을 살펴보았을 때 북한의 교육제도는 학생들의 교육적 요구보다는 국가의 정치적, 사회적 요구에 따른 교육적 수요를 반영하여 이루어졌다. 북한의 교육은 국가의 정치사상의 영향을 크게 받고 있으며 김일성 주체사상에 입각한 교육을 실행하기 위해 학문이 자유롭지 못하다는 것을 확인할 수 있었다. 특히, 고등교육제도는 북한 사회의 마르크스주의를 굳건하게 만들기 위한 이공계 고급 인력을 양성하고, 유학생을 파견하고, 외국어 교육을 실시하는 등 정치적인 필요에 따라서만 교육이 이루어짐을 확인할 수 있다. 또한 교육이 생산 노동과 결합되어야 한다는 원칙으로 인해 북한 교육 발전에 있어서 제한점이 있었다. 따라서 학문이 제한적이고 발전이 더디다는 특징을 가진다. 북한의 교육은 국가의 정치적 상황과 연계되어 발전하게 됨으로써 정치적 상황에 종속되어왔다는 한계를 뚜렷하게 드러내고 있다.

★ 주제어: 북한교육제도, 북한교육제도의 변천, 북한의 고등교육

* 주저자: 김가현(서울특별시 종로구 성균관로 25-2, poala65@hanmail.net)

I. 서론

보편적으로 현대 사회에서는 국가 개입이 증가하고 있으며 교육 부문에도 국가 개입이 광범하게 스며들어 있다. 따라서 해당 국가의 성격, 교육에 대한 국가의 개입을 이해하는 것은 교육체제의 속성과 메커니즘을 이해하는 데 있어서 반드시 필요한 일이다.

특히 교육에 대한 국가의 개입은 공교육 체제의 형성과 발전 과정부터 시작된다. 어느 국가를 막론하고 그 국가의 체제를 유지하고 발전시키기 위해서 정치교육을 중요하게 여기며 정치 사상교육을 필요로 하게 된다(용미화, 1988; 이이남, 1992; 남승희, 1996). 체제유지의 하나로 중요한 것이 정치와 교육이라고 할 수 있다. 정치와 교육을 통한 사회화는 그 사회에 적응해 가는 과정, 습득 과정으로 볼 수 있으며 그 사회의 정치가 파괴되지 않고 유지되며 나아가 더욱 발전할 수 있도록 한다.

북한의 교육에서는 김일성-김정일 독재체제를 굳건히 하기 위한 정치권력의 특성으로 인하여 강한 국가의 개입이 나타난다. 북한교육에 있어서 국가(혹은 정치 체제)와 교육을 떼어 분석하기는 쉽지 않다. 북한의 국가 정치와 교육의 연관성을 통해 교육 체제, 교육 정책, 교육 실체가 왜, 어떻게 그와 같이 운영되는가에 대하여 알아보도록 한다. 교육에 대한 국가 정책의 연관성에 대한 논의를 통해 북한교육을 이해시킬 수 있을 것이다.

지금까지 연구되어온 논문에서는 2010년 이후까지의 북한의 상황을 다룬 연구가 극히 적었다. 본 연구에서는 1945년부터 2012년 이후까지의 북한의 정치적 상황과 교육 정책을 연관지어 살펴보고자 한다. 특히, 북한 사회의 마르크스주의를 유지·발전시키기 위한 인력 공급의 차원으로 발달한 고등 교육에 대하여 더욱 자세하게 분석하였다.

II. 이론적 배경

국가의 성격과 교육의 관계에 대하여 국가의 개입은 어떠한 기능을 하고 있는가를 마르크스주의, 다원주의, 프랑크푸르트 학파 세 가지로 나누어 살펴본다. 아래와 같은 세 가지 국가이론 중 북한은 마르크스주의를 따르고 있다.

1. 마르크스주의 국가이론

마르크스주의 시각으로 바라보면 자본주의 사회에서의 교육과 국가는 지배계급의 체제유지를 위해서 도구화 되고 있다. 특히 교육은 국가와의 관계 속에서 계급지배의 역할을 수행한다고 볼 수 있다. 마르크스주의자들에 의하면, 자본주의 사회에서의 교육정책은 경제적 자본 재생산에 봉사하도록

국가에 의해 통제된다. 자본축적 과정에서 생산력을 위하여 노동력을 제공하고, 다른 한편에서는 사회적 생산관계의 유지와 재생산에 필요한 이데올로기를 주입하도록 국가에 의해서 통제된다는 것이다.

마르크스주의에서는 교육체제를 단순히 지배계급의 우위성을 조장하는 부르주아의 도구가 아니라 여러 계급들 간의 계급투쟁의 결과라고 이해한다. 교육에서의 계급투쟁은 특히, 양질의 노동자를 양성하기 위해 교육체제를 확대하고자 하는 지배집단과 교육기회의 확대를 위협으로 생각하는 지배집단 사이에서 발생하며, 동시에 노동자 계급과 지배 계급 사이에서도 일어난다. 따라서 교육은 계급 내부의 갈등과 계급 간의 갈등이 상호작용함으로써 형성되며, 국가는 정치적 영역으로 계급 간의 갈등을 끌어들이어 계급 간 이익을 조정하는 역할을 한다. 결국, 마르크스주의 교육이론에 따르면, 교육과 국가는 여러 요소들이 구조 안에서 상대적 자율성을 갖고 이어져있는 복합적 관계로 규정되며 특정지배계급의 지배 도구로서의 역할을 수행한다.

2. 다원주의적 국가이론

다원주의는 국가를 그 구성원들의 합의에 의한 집합체로 간주한다. 정부는 국민의 공복이며, 그 기능을 수행하기 위해 세워졌다. 국가는 방위, 법의 진행, 교육, 공공 봉지 등의 사회적 공동선을 사회에 제공한다.

다원주의는 아담 스미스가 경제적 영역에서 보여준 국가의 비개입 원리를 받아들이지 않으며, 국가의 자율성을 인정한다. 베버의 합리성 범주와 전체 사회발전의 개념을 사회 내의 개인적 차이에 적용시킴으로써 정치, 경제 분석의 기본단위로서 개인을 강조한다. 다원주의 이론은 서로 경쟁하고 있는 여러 사회적 집단들의 힘의 크기를 균등한 것으로 간주하기 때문에 사회실체에 현실적으로 존재하는 불평등의 크기를 민감하게 반영하지 못한다. 교육은 그 능력의 차이에 따라 이루어져야한다고 봄으로써 사회에 존재하는 권력을 정당화한다. 개인적 능력의 차이는 단순한 기능적 차이를 지칭하는데, 이는 업적주의 사회를 강조하는 것이라고 볼 수 있다. 다원주의 이론은 기술 지배를 강조하는 국가의 개입을 정당화함으로써 교육에까지 영향을 미쳤다. 즉 교육의 가치를 일면적 수준으로 전환시키고, 교육연구를 탈 맥락화, 탈 정치화시키는 결과를 가져왔다.

3. 프랑크푸르트 학파의 국가이론

다원화된 현대 자본주의 체제는 시장의 조직화와 기술적 진보의 제도화, 자본주의의 국가 관리의 기제들이 모두 복합적으로 작용하며 후기 자본주의라는 개념을 사용할 수 있다. 후기 자본주의는 국가에 의해 규제되는 자본주의에 있어서도 사회발전이 모순이나 위기를 수반하고 있다고 하며, 이러

한 위기의 극복을 위해 국가는 사회 복지를 수단으로 정당성을 얻고자 한다.

프랑크푸르트학파의 국가이론에 따르면 국가는 과학과 기술을 주요 개입수단으로 삼고 있으며, 동시에 국가는 기술 관료주의를 통해 그 활동을 정당화 한다. 국가의 개입은 크게 배분과 생산이라는 두 가지 방식으로 이루어진다. 의무교육은 특정 연령에 이르면 모든 아동에게 학교교육을 받도록 하는 국가의 배분활동이라고 할 수 있다. 국가의 생산 활동은 자본 축적의 과정에서 나타나는 방해요인을 예견하며 제거하는 역할을 한다. 국가의 교육 정책은 자본 축적에 필요한 제반 기술과 지식 등을 갖춘 노동력을 제공하는 예라고 할 수 있다.

교육에 대한 국가의 개입은 대중 교육 정책을 통해서 합법화되는데, 학교는 국가의 부속조직으로서 개인으로 하여금 국가의 역할을 합법적이고 정당한 것으로 받아들이도록 유도한다. 그리하여 국가에서 주도하는 교육은 국가의 명시적 기능만을 드러내고, 국가의 잠재적 기능은 은폐시킨다. 교육은 자본축적에 기여하고 기존 지배질서를 정당화함으로써 국가의 정통성을 유지하기 위해 봉사한다. 정당화의 중요한 대리인으로서의 학교는 정당성을 부여받은 사회적 집단이며, 사회적 문화적 이데올로기를 재창조하고 유지하는 구조이다. 학교는 업적주의 이데올로기를 통하여 국가가 사회적 경제적 정의를 실현하기 위해 노력하고 있다고 보이게 함으로써 국가와 기존 질서의 정당화에 기여한다.

이러한 후기자본주의 국가체제에서 학교 교육이 안고 있는 모순은 한편에서는 위계적인 노동시장에 맞는 인력과 기술적 행정적 지식이라는 문화 자본을 생산함으로써 자본 축적을 도와야 하고, 다른 한편에서는 평등과 계급 이동의 이데올로기를 정당화시켜야 하며 가능한 한 많은 계급으로부터 긍정적인 지지를 받아야 한다는 점이다.

III. 북한의 정치제도와 교육제도의 변천과정

북한 교육의 궁극적인 목적은 마르크스주의 관점에서 공산주의 사회 건설을 위한 인력을 육성하는 것이다. 교육의 목적에서 나타나듯이 북한의 교육정책은 국가와 정치의 영향력을 크게 받고 있다. 교육을 통해 사람들의 의식 속에 남아있는 낡은 사상 잔재를 완전히 없애고 그들을 노동계급의 혁명정신과 공산주의 사상으로 무장시켜 진정한 노동계급의 인테리이자 열렬한 공산주의자로 육성하겠다는 의미이다(정영수, 2001).

위와같은 교육 목표는 김일성-김정일 부자에 의해 결정되어왔다고 볼 수 있다. 그들은 북한의 각 분야에서 중추적인 역할을 담당했으며 교육의 분야에도 큰 영향을 미쳤다. 이 장에서는 북한의 시기별 정치와 교육제도를 통해 그들이 교육에 어떤 영향을 미쳤는지, 북한의 정치의 사건과 교육이 어떻게 연관되었는지에 대하여 알아보려고 한다. 시기 구분은 북한의 특성을 고려하고 또한 알아보기 쉽도록 10년 단위로 구분한다. 해방부터 시작하여 한국전쟁, 김일성 부자의 세습과정, 고난의 행군

시기를 지나고 2000년대에 이후까지 정치제도와 교육제도의 변천 과정을 일곱 단계로 구분한다. 해방 이후 1950년까지의 시기, 1950년- 1960년까지의 시기, 1960년- 1970년까지의 시기, 1970년- 1980년까지의 시기, 1980년- 1990년까지의 시기, 1990년- 2000년까지의 시기, 2000년 이후의 시기로 나눈다.

1. 1945년 - 1950년 해방 후 공산주의이념 도입기

식민통치기간 동안에는 일제의 정책이었던 ‘한국인의 교육기회를 제한하는 민족 차별적인 교육’이 실시되었다. 그들은 민족 차별적 교육을 통해 고등 교육을 받은 한국인을 제한하고자 하였으며 그로인해 해방 후 북한 지역에는 고등 교육 기관인 대학이 하나도 없었다. 해방 직후 북한은 소련군의 진주로 공산치하에 들어갔으며 당의 핵심 간부들은 민족주의 세력과의 정권 투쟁 등으로 교육정책을 수립할 만한 여유가 없었다. 전문 인력의 부족은 해방 후 국가 건설에 장애가 되었다. “조선공산당 북조선분국” 창당대회(1945년 10월)에서는 교육제도 개혁문제에 대하여 언급하였으나 정책을 구체화하지는 못했다.

이 후 소련군과 북한 지도부는 산업의 복구와 인민 생활 정상화를 위해 노력하였고, 그 해결책으로 인력 양성에 총력을 기울였다. 1946년 북조선 임시 인민위원회를 열어 20개 정강을 발표하고 제 10항에서 북한 교육제도의 기본원칙을 발표하였다. 이 조항에서는 인민교육의 개혁을 실시하여 학교 내에서의 일본 교육제도의 잔재를 없애며 재산 형편과 신앙 및 성별을 불문하고 전 조선 인민에게 공부할 권리를 보장하고 동시에 조선 민족 문화, 예술, 과학의 발전을 도모할 것이라고 함으로써 일본 교육의 잔재를 청산과 교육의 기회 균등, 민족 문화의 발전 등을 주요 교육 정책으로 제시하였다(최영표, 1993). 제 16항에는 전반적 의무 교육제를 실시할 것, 제 18항에는 국가 기관과 인민경제의 각 분야에 요구되는 인재를 양성하는 특별 학교를 설치할 것을 제시하였다(한만길, 1997).

북한은 소련의 사회주의 교육제도를 도입하기 위해 가장 먼저 1946년 9월 15일 김일성종합대학*을 창설하였다. 김일성 종합대학은 사회주의적 민족 간부의 양성을 목적으로 “진보적 민주주의 원리에 입각하여 인민 경제와 문화를 건설한 지도력 있는 고등 기술인들을 기르는 것”이라는 구호 아래 세워졌다. 즉, 사회주의 사상으로 교육된 전문 인력을 육성하는 곳이다. 김일성 종합대학은 마르크스-레닌주의를 기본으로 하며 변증법적 유물론과 역사적 유물론·정치경제학을 교양필수과목으로 지정하여 정치-교양사업에 참여하였다(신효숙, 2005). 북한은 부르주아 사상을 반대하며 마르크스-레닌주의의 순결성을 고수하기 위해 노력한다. 마르크스-레닌주의 이데올로기를 신봉하고 견지하도록 교육의 원칙을 확고하게 한다. 1947년 이후에는 많은 대학들이 김일성 대학을 모체로 세워졌으며 빠르

* 1926년 9월에 설립된 인문사회과학 및 자연과학 분야의 종합대학이다. 총 7개 학부, 29개 학과, 교원 68명, 학생 1500명으로 이루어져 있다. 인문사회분야의 수업연한은 4년 6개월, 자연과학분야의 수업연한은 5년 6개월이다. 이후 수학연한은 예비과 1년이 추가된 것으로 알려져있다.

게 확대·성장하였다. 평양의학대학, 함흥의학대학, 평양공업대학, 원산농업대학, 평양사범대학 등이 신설되었다. 이어 1948년 3월에는 공산당 2차 대회가 열렸으며 당과 학교의 교육사업과 사상교육에 서의 마르크스-레닌주의 학습과 계급의식을 강조하였다.

1947년 4월에는 북한 최초로 공식적인 학제를 채택하였다. 인민학교 4년, 초등중학교 3년, 고급중학교 3년, 대학 4년의 체제를 발표하였으며 동시에 직장 교육체계를 수립하였다. 1949년 다시 학제를 개편하였는데 1년제 유치원을 3년제로, 4년제의 인민학교 과정을 5년제로 하여 기초교육 단계를 강화하였다(최영표 외, 1988). 초등교육의 단계를 의무화하는 것으로 사회주의 교육체제를 정착시키기 위한 노력을 기울였다. 이 시기 북한 교육제도의 특징은 초등 단계의 의무교육 실시에 주력하였다는 점이다.

2. 1950-1960년대 한국전쟁 및 전후 복구 건설기

가. 전쟁 후 소련 모방형 공산주의

이 시기는 공산주의를 북한의 실정에 맞게 적용하는 초기 단계였다. 인민의 불평이 사유 재산에 있으므로 사유 재산을 우선적으로 몰수하고 공산주의 이념에 입각한다는 명목 아래 토지를 개혁하여 국유화하였으며 동시에 사회주의에 대한 이념과 계급 교양을 철저히 하여 공산주의 교양에 최선을 다한 시기이다(용미화, 1988).

전쟁 기간이었던 1951년 초까지는 모든 학교가 폐쇄되었다. 이후부터 일부 학교가 개교하기 시작하였다. 6.25 전쟁 이후 ‘전쟁 후 복구사업’의 하나로 교육체계를 정비하면서부터 정치사상교육을 위한 교육과정을 정립하기 시작하였다. 교육재건은 ‘모든 것을 전후 인민경제 복구 건설에로’라는 구호 아래 각종 노력 동원을 중심으로 이를 원활하게하기 위한 사상교육이 주요 내용이 되었다(한만길, 2000). 또한 계급의식, 공산주의 일반원리에 따른 주민의 생활태도를 고착시키기 위해 정치-사상 교육이 강조되었다(용미화, 1988). 이때까지는 소련의 것을 그대로 모방하여 사회주의 혁명수행자와 사회주의사회 건설자를 육성하고자 하였다. 이 시기에 내어 놓은 교육지침인 ‘적성화, 전문화, 노동화’는 소련의 것을 그대로 모방하여 그 내용을 구성한 것이다(최영표 외, 1993; 한만길, 1997)

김일성은 ‘공산주의 교양에 대하여’라는 연설문에서 “새 것은 반드시 승리하고 낡은 것은 반드시 멸망한다”라고 공산주의 세계관을 강조하였으며, 개인주의와 이기주의를 배격하고 집단주의를 강조할 것을 연설하였다(용미화, 1988). 소련민정국은 북한의 각 행정부처에 고문제도를 두어 민사행정 전반을 지도하였으며, 북한은 고문으로서 소련학자들은 초빙하였다. 그리고 사회주의와 공산주의의 우월성을 강조하였는데 이는 소련의 교육과학원에서 만든 공산주의 도덕의 내용을 그대로 옮겨 놓은 것이다.

나. 제1차 5개년 경제계획

한 가지 특이한 점은 전쟁 중임에도 불구하고 국내적으로 대학교육을 재개하는 한편 대외적으로는 해외로 유학생을 파견하였다는 것이다. 이로써 전후에 필요한 각 분야의 고등인력을 준비하였다는 것이다. 연구소를 마련하여 과학자들이 연구를 계속하도록 지원하였다. 전쟁 후 전문가와 기술자를 단기간에 양성할 수 없으며, 인력의 부족은 경제 복구와 발전을 지연시킬 것이라는 판단 때문이다(윤중혁, 2008).

제1차 5개년 경제계획(1957~1960)은 북한 경제의 공업화에 필요한 기초 작업을 강조하였으며 따라서 기술자에 대한 수요가 늘어났다. 부족한 기술자와 전문가를 자체적으로 양성하기 위해서는 고등 교육기관의 증대가 중요했다. 이와 같은 상황 때문에 5개년 경제계획 기간 중에 신설된 대학들은 대부분 이공계열 대학으로 이루어졌으며 인문계열은 거의 없다.

다. 해외 유학생 및 실습생의 파견

1950년대 북한은 사회주의 국가로 학생과 전문가를 대량으로 파견한다. 1951년부터는 폴란드, 체코 슬로바키아, 루마니아로 파견하였으며 1952년부터는 중국, 동독, 헝가리 등으로도 추가적으로 파견한다.

해외 유학생을 다녀온 인력들은 북한의 전문 인력 양성정책에 있어서 중요한 의미를 지닌다. 그들이 학업을 마친 후 국내에 돌아와서 교수, 전문가로서 학계에 자리를 잡거나 혹은 인민경제의 다양한 분야에서 중요한 직책을 맡기 때문이다.

3. 1960년 -1970년 주체사상의 시작 & 기술교육 강조

가. 주체사상의 시작

1960년부터는 주체사상을 체계화하기 시작한 시기로 볼 수 있다. 북한은 1959년 10월에 있었던 최고인민회의 제2기 4차 회의에서 교육의 국가적 성격을 재확인, 기술교육의 강화, 사상교육을 전면적으로 개혁할 것 등을 골자로 하는 교육정책을 채택하였다. 이 시기부터 주체성이라는 말이 사용되고 있다(용미화, 1988).

지금까지 소련에 의존해 왔던 북한은 평화공존과 스탈린 격하운동을 어떻게 받아들여야 할 것이냐에 대해 고민해야 했으며, 1959년 있었던 소련-공산당대회에서 각국의 독자적 노선이 강조되는 것을 계기로 사회주의 독자적인 노선을 찾기 시작한다. 이후 마르크스-레닌주의 원칙을 다소 수정하여 주체성, 혁명전통교양 등의 북한 스스로의 교리를 정립한다. 이 때부터 오늘날의 김일성 유일사상이

시작된 것이다.

주체라는 용어는 북한식의 혁명 노선을 의미한다. 1960년부터 시작하여 주체에 관한 이론이 정리되었고, 그것은 주체론으로 나타났다. 주체론을 살펴보면 소련과 중국에 대해 방어적 성격이 나타나는 것을 알 수 있다. 주체라는 용어는 1965년을 전후로 본격적으로 사용되기 시작하였다. 주체사상은 김일성을 공산주의 사상이론가이며 동시에 그 이론의 실천가로서 마르크스·레닌과 동등하게 신격화하여 그에게 초인적 권한을 부여하고자 한다.

북한은 사상교육의 중요성을 강조하며 7개년 계획기간 동안의 교육정책의 기본방향을 다음과 같이 세웠다. 새로운 형의 인간육성, 기술교육의 강화, 교육과 생산의 결합, 혁명전통교양의 강화, 천리마 운동의 강화, 성인교육의 강화, 공산당의 지도의 강화 등 이다. 김일성이 과학자 기술대회에서 행한 연설을 보면 기술혁명과 공산주의적 교양을 함께 강조하고 있다는 것을 알 수 있다(한만길, 2000).

나. 기술교육 강조

학교교육에서도 “일하면서 배우고 배우면서 일하자”라는 구호 아래 학생들을 노동에 동원하여 전쟁 후 복구 사업에 참여시켰다. 교육개정의 이유는 원론적으로는 이론과 실제, 수업과 생산 노동을 결합하자는 것이었다. 실제로는 경제발전 계획을 추진하는 데 기술자와 전문가의 양성이 시급했기 때문이다.

전쟁 후 기술교육 중심의 사회주의 교육체제를 확립하는 정책을 내세우며 1인 1기 기술교육을 위주로 하는 전반적 인민교육체제로 개편되었으며 동시에 9년제 기술의무교육을 실시하며 제도적인 기반을 완성하였다(한만길, 1998). 또한, 후기 중등학교 단계를 기술학교와 고등기술학교로 규정하여 학제상에서 인문계통의 후기 중등학교를 폐지하였다(최영표 외, 1993). 그리고 비정규학교인 근로자 학교와 특수학교 등 다양한 학교들을 설립하였다. 이러한 교육제도는 인문과목에서 이론만을 배우게 되는 비생산적인 폐단을 바꾸고자하는 의도에서 시작되었다. 기술 교육 중심으로 정책 전환을 하여 기술자·기능공 부족 문제를 해결하기 위한 조치를 하였으며 이로써 경제건설을 위한 기술교육의 중요성을 지속적으로 강조하였다.

기술의무교육을 도입하기 위한 1967년의 학제 개편은 종전의 기술교육에 공산주의 문화교양을 추가함으로써 정치사상을 강화하는 데 그 목적이 있다. 이 과정에서 교육을 통하여 북한 사회주의 체제의 이데올로기를 구현하고자 하는 의도를 살펴볼 수 있다.

4. 1970년 - 1980년 유일사상체계 확립 & 11년제 의무교육

가. 주체사상의 강화

북한은 김일성의 주체사상이 다른 어떤 가치보다 우선시 되는 체제가 강화된다. 당과 김일성의 유일사상을 체계화하고 김일성의 독재체제를 완벽하게 구축해 나가는 시기라고 볼 수 있다. 1970년 10월 제6차 당 대회에서 주체사상이 당의 유일한 지도사상이라고 언급한다. 1972년 사회주의 헌법에 공식적으로 명문화되기 시작하며 같은 해 인간개조사업을 만들어 김일성의 신격화와 그의 일인 독재를 영속화 하고자 노력하였다.

1974년 시달된 유일사상체계 10대원칙을 살펴보면 다음과 같다. 1항은 김일성의 혁명사상으로 온 사회를 일색화하기 위하여 몸 바쳐 투쟁하여야 한다. 2항은 김일성을 충성으로 높이 우러러 모셔야 한다. 3항은 김일성의 권위를 절대화하는 것은 우리 혁명의 지상 요구이며 우리 당과 인민의 혁명적 의지이다. 5항은 김일성의 교시 집행에서 무조건성의 원칙을 철저히 지켜야 한다. 8항은 김일성이 안겨준 정치적 생명을 귀중히 간직하며 김일성의 크나큰 정치적 신임과 배려에 높은 정치적 자각과 기술로서 충성으로 보답하여야 한다. 10항은 김일성이 개척한 혁명 위업을 대를 이어 끝까지 계승하며 완성해나가야 한다는 것 등이다.

김일성 사상연구, 김일성 사상 강좌 등을 인민학교에서부터 모든 학교, 직장, 마을, 가정 단위의 학습장까지 정치사회화를 확대하였다. 김일성의 혁명전적비 건립, 기념사업 탐방 등을 대대적으로 실시하였다. 유일사상이란 마르크스-레닌주의 원리와 혁명이론을 구체적 조건에 맞게 주체적으로 창조, 발전시킨 유일무이의 혁명 실천 지침이며 그 모든 창조는 김일성의 천재적인 독창성에 의하여 이루어졌다는 것이다. 유일사상체계의 내용은 정리하여 말하면 주체 사상이다.

1977년 사회주의 교육에 관한 태제를 채택하면서 김일성 독재체제를 완성해 나가며, 김정일 세습화를 위한 정치사회화의 기회를 확대하였다. 공산주의 도덕 과목이 교과목으로 편성되어 정치사상 교양을 강조하였고, 김일성 우상화를 위한 교과목으로서 공산주의 도덕과 혁명 역사와 혁명 활동이 정식 교과목으로 채택되기 시작하였다. 김일성 우상화과목은 ‘위대한 수령 김일성동지 혁명 역사’, ‘위대한 수령 김일성원수님 혁명 활동’, ‘위대한 수령 김일성동지 노작’ 이 정식 교과목으로 채택되었으며, ‘공산주의 도덕’ 교과서가 인민학교에서 사용되었다(정혜진, 2003).

나. 11년제 의무교육

1972년 북한은 10년제 의무 교육의 실시를 결정하였다. 종전의 5년제 중학교와 2년제 고등학교를 통합하여 6년제 고등중학교로 개편하였다가 1975년 11년제 의무교육을 채택하고 1977년에는 북한 사회주의 교육정책의 기본 방침이라고 할 수 있는 교육태제를 채택하여 교육체제를 정비한다. 교육은 사회주의·공산주의의 사상적 요새와 물질적 요새를 점령하기 위한 투쟁의 일환으로서 사람들을 공산주의적 인간으로 교양 육성하는 사업이라고 하며 또한, 사회주의 교육학의 기본원리는 사람들을 혁명화, 노동계급화, 공산주의화하는 것이라 하였다(김형찬, 1990). . 인민교육사업, 민족간부양성사업

을 추진하기 위해서 11년제 의무교육을 시행하고 있다

사회주의 교육체제의 발전을 도모하기 위하여 영재교육(수재교육)과 교육방법의 개선을 제시하였다. 인문계통에서 수재교육을 실시하였는데 김정일이 핵심적인 역할을 한 것으로 보고되어 있다. 특히 제1고등중학교는 김정일이 심혈을 기울이고 추진한 교육 사업이다. 그는 1984년 평양에 최초로 제1고등중학교를 설립하면서 영재 양성의 모범적인 학교로 키우도록 지시하였다. 이 학교의 교육방침으로서 학생 선발, 교육 내용, 교원 자질, 교육 설비, 학교 관리 등에 이르는 전반적인 원칙을 제시하고 있다(차승주, 2013). 더불어 같은 시기에 예체능 교육에도 관심을 두며 예체능 교육 사업을 시작하기도 한다.

5. 1980년 - 1990년 세습 확립

가. 세습 확립

1980년 제 6차 당 대회를 통하여 김정일은 후계자로 부상하였다. 이후 김일성의 후계자로서 각 분야에서 지도적인 역할을 담당했으며 교육의 분야 역시 김정일의 영향력을 무시할 수 없는 수준이다. 김일성-김정일 세습 확립 시기에는 유일사상체제를 확립한 다음 왕조 체제를 구축 해 모든 인민들은 김왕조를 맹신하도록 정책을 펴고 있다. 인민들 내부 갈등을 제거하기 위한 수단으로서 철저한 정치사상교육에 온 힘을 쏟고 있다. 예를 들어, 지난 1965년 북한이 김일성 우상화를 목적으로 건립한 혁명전적지, 사적지에 대한 답사를 시작하였으며 1985년 말까지 정기답사에 동원된 주민수가 150만 명에 달하였다. 이와 같은 정기답사 중에는 백두산을 비롯해 혁명전적지, 사적지 답사자 수가 매년 65만 명으로 적지 않은 수가 동원되었다(최영표 외, 1988).

혁명사적을 통한 주민 사상 교양의 중요한 의의는 당원과 근로자들을 혁명적 세계관으로 무장시켜 당과 수령에 충직한 혁명전사로 키워나가는 것에 있었다(진동근, 1995). 이러한 우상화 학습을 보다 효과 있게 운영하기 위해 북한은 청년해설원들을 앞세워 김일성의 위대성 덕성신전을 대대적으로 벌이고 있으며 모든 선전 수단을 동원하여 청년해설원들의 역할제고를 선동하였다.

나. 기초과학교육과 외국어교육 강화

북한은 과학과 기술 교육에 대해서 큰 의미를 부여하고 있다. 사회주의는 과학과 기술에 발전에 의해 건설되고 완성된다는 것이다. 특히 청소년들이 기초과학분야의 일반지식을 갖추어야 한다고 지적하고 이러한 지식 습득의 도구로 한 가지 이상의 외국어를 구사하여 유능한 기술자나 전문가로 발전할 수 있다고 한다. 외국어교육을 선진과학기술의 습득에 결정적인 도구로 보고 이를 강화하는 경향이 더욱 활발해지고 있는데 예를 들면, 선진과학기술기술의 습득을 위해 각 병원 소속 의사 및 약

제사 등 이 분야의 인력에 대한 외국어 교육을 강화하고 있다. 의학부분에서 선진과학 기술을 받아들이기 위해 노력하고 있으며 그 일환으로 세계적 추세에 맞는 의학과과학기술 발전계획에 따른 의료진의 자질향상을 위하여 외국의 의학지식을 습득하기 위한 외국어 교육을 촉구하여 전체 의료진들을 대상으로 하는 외국어 교육을 매일 아침 정기적으로 실시하고 있다.

1986년 노동청년 신문은 외국어 전공 학생들에게 전공 외국어로 일기를 쓰도록 하여 이를 매주 제출하도록 하는 방안을 촉구한 바 있다. 실제로 외국어전공 학생들에게는 하루 평균 30개 이상의 단어와 5개 이상의 숙어 및 문장을 외우도록 하고 대학생에게는 전공 외국어로 일기를 쓰게 하여 철자법이나 문법 등을 점검한다(한만길, 1998).

다. 고등교육의 대중화 시기

1985년 이후, 11년제 의무교육을 완전히 실현하였다고 판단하며 고등교육의 대중화를 시도한다. 중앙급 대학을 집중적으로 육성하여 대학교육의 정예화를 추구하며 전 인민의 인테리화를 통하여 고등교육의 대중화를 이루고자 한다. 온 사회의 인테리화 정책이란 사회의 모든 성원들을 대학 졸업 정도의 높은 문화지식 수준을 가진 공산주의적 인간으로 만들어 정신노동과 육체 노동의 차이를 없애고 근로자들의 완전한 평등을 실현하기 위한 사업을 말한다(정영수, 2001).

1984년까지는 자력갱생적이며 노동집약적인 생산 방식을 도입하여 경제 개발을 시도하였으나 과학 기술의 발전을 이루는 데 실패하였다는 사실을 깨닫게 되었다. 그리하여 과학 기술의 발전 없이는 사회주의 국가 건설이 불가능하다는 인식에 이르렀다. 따라서 북한은 폐쇄 경제를 바꾸기 위하여 경제 개발 계획 중 과학기술의 개발을 가장 핵심적인 과제로 삼도록 하였다. 선진과학기술의 도입과 선진과학기술을 수용할 수 있는 과학기술 인력의 확보가 반드시 필요한 상황이었다. 이러한 배경에서 북한의 대학들은 선발제도를 개혁하고 과학기술교육에 중점을 두어 발전을 모색하였다. 원칙적으로 고등중학교를 졸업하는 모든 학생들에게 대학입학자격시험 제도를 도입하였으며 시험성적은 출신 성분, 조직 생활 등과 함께 입학 전형자료로 활용되었다.

또한 선진의 과학 기술을 도입하기 위하여 과학 기술 계통의 대학을 집중적으로 육성하였다. 10여 개의 대학을 중심 대학으로 선정하여 학생 모집, 교육 여건, 교수 수준, 교육 재정 등을 우선으로 지원하도록 하였다.

1990년대에 들어서 고대 유적 발굴 및 복구 작업을 추진하였고, 발굴 작업이 큰 성과를 거두자 국자감 창설 100주년을 맞이하여 개성에 고려성균관이라는 종합대학을 설치하였다. 고려성균관대학은 자료에 따라 경공업종합대학으로 분류하기도 하고, 내각 교육성 고등교육부에서 직접 관할한다는 의미로 중앙급 대학으로 분류하기도 한다.

라. 기능공학교 및 공장, 어장, 농장대학

이 시기에는 특히 부족한 기능 인력을 양성하기 위해 기능공학교와 공장대학, 어장대학, 농장대학을 설립하였다. 1989년 11월에 열린 전국노동행정일군강습회의 참가자들에게 보낸 서한을 통해 김정일은 새 세대를 체계적으로 키우는 것은 늘어나는 기능공에 대한 수요를 보장하고 노동대열의 질적 구성을 개선하며 공장과 기업소의 경영활동을 개선하는데서 매우 중요하다고 강조한 이후부터 기능공학교에 관심을 갖게 되었는데 특히 채취공업, 금속공업, 경공업분야와 특수기능공, 구급기능공을 많이 배출하기 위해 기능공학교 신설과 교재의 출발 및 보급에 역점을 두었다.

북한의 2백 50여개의 대학 중 약 40%의 수가 생산노동대학이다. 각 지방의 주요 공장과 기업소 산업지구 등에 일하면서 배우는 교육체계를 설립하여 현장에서 필요한 기술직능 교육을 시킨다. 이러한 종류의 대학으로는 공장대학, 공장 고등전문학교, 농장대학, 어장대학, 방송통신 교육기관 등이 있다. 생산대학들은 각 직장에서 출연한 돈으로 운영되며 직장의 일터가 실험실습장이다. 교육과 생산, 이론과 실천을 밀접히 연결시킬 수 있다는 장점이 있으며 교육기간은 5-6년이다.

공장대학은 1951년 평안남도 성천군에 제65호 공장에 처음 설립된 공장대학은 노동계급 안에서 새로운 엘리트층을 양성하고 교육-생산, 이론-실천을 결합하여 노동자들의 생산 수준과 의욕을 높이고자 설립되었다. 북한의 입장에서는 매우 효율적인 교육 방법으로 교육학자 김창호는 “노동계급을 문명화하고 더욱 힘 있는 존재로 키우며, 교육과 생산노동, 이론교육과 실천교육을 밀접히 결합시켜 노동계급 출신의 유능한 민족기술인재의 대오를 빨리 늘어나가는 지름길을 밝혀준 혁명적 조치”라고 말하였다(김형찬, 1990).

1960년 이후 급속히 발전하기 시작하였으며 모집대상은 11년 의무교육을 마친 후 직장에 근무하는 직원이었다. 수업연한은 공장대학은 5년, 공장전문학교는 4년이다. 졸업 후 기술사 자격증 교부하며, 교육수준은 정규 대학에 비해 매우 낮은 것으로 평가된다. 공장대학은 북한의 전체 대학 수의 약 40%로 북한 고등교육에서 큰 부분을 차지하고 있다. 이러한 학교의 문제점은 첫째, 겸임교원들이 일반 근로자와 동일한 업무를 수행하면서 가르치기 때문에 업무가 과중되며 둘째, 겸임교원은 교수경험이 없기 때문에 강의안 작성 및 진행이 미숙하다는 점이 있다(정영수, 2001).

농장대학은 1980년대에 창설된 고등교육방식으로 과학적인 농사 짓기와 농장관리 수준을 제고하기 위하여 설립되었다. 이후 농장대학은 10여 이상으로 그 수가 확대되었다. 농장대학의 학생 모집은 각 농장에서하며 이 학교의 수업연한은 3년 6개월 혹은 5년 6개월이다.

어장대학은 1980년대에 창설된 고등교육방식이다. 어장대학은 유일하게 한 곳만 존재하며 그 이름은 신포 수산대학이다. 고기잡이가 잘 되지 않는 계절에는 육지에서 수업을 하며, 육지에서 수업하기에 바쁜 어로기에는 원양선에서 수업하는 특징을 가지고 있다.

방송통신교육은 1980년대에 보급 확산된 교육의 유형이다. 공장, 기업소, 협동농장 등에 5명-20명으

로 구성된 학습반이 조직되고 텔레비전 수상기가 설치된 강의실이 마련되어 있다. 1주일에 3번 1시간 30분 동안 교육방송으로 학습이 이루어진다.

6. 1990년 - 2000년 고난의 행군시기

가. 고난의 행군 시기

1990년대 후반 자연재해와 함께 국제적 고립을 겪으며 백만 명 이상의 아사자가 발생하는 등 북한은 경제적으로 어려움을 겪었다. 고난의 행군은 1939년 김일성이 이끄는 항일빨치산이 일본군의 토벌작전을 피해 흑산과 굶주림을 겪으면서 100일간 만주를 행군한 데서 유래된 말이다. 김일성이 사망한 후 경제 사정이 어려워지자 북한 당국은 이를 극복하기 위해서 주민들의 희생을 강요하였다. 이 때, 김정일이 내놓은 당적 구호인 고난의 행군정신은 1996년도 신년사에서 북한 3대 신문(노동신문, 조선인민군, 노동청년)에 사설형식으로 제시되었으며 그해의 가장 중요한 목표로 여겨졌다.

신년사에서 강조된 내용을 보면, “전체 당원들과 인민군 장병들과 인민들은 사회주의 3대진지를 튼튼히 다지며 백두밀림에서 창조된 고난의 행군정신으로 살며 싸워 나가야 한다.” 고 하였다. 1990년대 이후 계속되는 경제적 어려움과 배고픔을 극복하기 위해 고난의 행군정신을 통해 주민들의 희생을 요구하고 사회적 이탈을 막기 위해 김정일에 대한 충성을 강조하고 있다.

나. 우리식 사회주의 사상 재교육 강화

북한으로서는 어려움을 겪어나가는 시기에 주민들의 동요를 막기 위하여 유학생 재교육을 실시하였다. 유학생들을 사상적으로 재교육하기 위해 대대적으로 평양으로 소환하였고, 북한 사회와 외국을 비교하여 말하는 것을 금하도록 교육하였다. 북한의 사회주의 우월성을 강조하기 위하여 자본주의 사회의 어두운 면을 교재를 통하여 사상교육을 하며, 1992년 한국과 중국의 국교 수립 후 김일성이 직접 언론을 통하여 공산주의 사상교육을 실시한다. 1992년 9월에 열린 함북도 위원회에서 당 조직의 첫 번째 과제는 당원들과 근로자들을 혁명적으로 교양하기 위한 사상교양사업을 잘 하는 것이라고 지적하고 첫째 주체사상 교양, 둘째 집단주의 교양, 셋째 혁명전통 교양을 강화하라고 지시하였다(김형찬, 1990).

집단주의 교양 교육을 통해 북한의 주민들이 김일성의 주체사상만을 생각하도록 교육하였다. 주체사상 이외에는 개인주의, 이기주의를 비롯한 다른 모든 사상을 반대하도록 교육하였다. 1990년대 이전에는 ‘제국주의자들의 반사회주의 책동을 쳐부수자’, ‘우리식 사회주의를 목숨으로 사수하자는’ 등 다소 구호적인 내용이었던 반면 1990년대 들어서는 사회주의와 자본주의의 체제를 비교하는 등 구체적인 내용으로 교육한다.

노동신문의 사설에서 자본주의 국가에서는 정치적 권리가 소수의 특권층에게만 주어지지만 사회주의 국가에서는 인민대중에게 그것이 주어진다고 강조하였다. 또한, 자본주의 국가에서는 빈부 및 지배와 예속의 격차가 큰 반면 북한의 사회주의 국가에서는 노동자, 농민, 사무원, 인텔리 등 모든 사람들이 모든 권리와 조건들을 국가로부터 보장받고 있다고 말하고 있다.

다. 러시아어 일변도에서 확대된 외국어 교육

해방 이후 러시아어를 중심으로 외국어 교육을 실시하고 강조해왔으나 1990년 이후부터는 영어교육을 강조하게 되었다. 김정일은 북한에 영어를 잘 구사하는 사람이 적어 대외 활동에 어려움이 많다고 지적하고, 학교에서 영어 학습을 강화하도록 요구하였다. 모든 학생들이 한 가지 외국어 회화에서는 능통할 수 있는 분위기를 만들며, 외국어 교원과 외국어 학습 교재의 부족 현상을 해결하기 위하여 외국어 교과서, 사전, 회화집 등의 발간을 촉구하였다.

라. 김정일 중심의 교과서 개편

김일성이 사망하면서 1994년 교육과정 개편을 시작하여 1996년에는 새로운 교육과정을 확정하였다. 김일성이 사망한 해부터 김정일 중심으로 교과서 개편 작업을 추진하였다. 교과서 개편은 김정일의 우상화 교육을 더욱 강화하기 위함이다.

이 과정에서 김일성, 김정일 우상화 과목의 명칭이 변경되었다. 김일성 과목은 ‘경애하는 수령 김일성 원수님 혁명 활동’, ‘경애하는 수령 김일성 대원수님 혁명 활동’ 으로서 김일성에 대한 호칭을 “원수님”에서 “대원수님”으로 한 단계 승격시켰다. 그리고 ‘친애하는 지도자 김정일 선생님 혁명 활동’에서 ‘위대한 령도자 김정일 원수님 혁명 활동’ 으로서 김정일에 대한 호칭도 “선생님”에서 “원수님”으로 격상시켰다(강일구, 1999).

교과서의 내용 기술에서도 김정일 우상화를 더욱 강조하는 방향으로 바뀌었다. 중심으로 다루고 있는 과목은 김정일 과목, 그리고 공산주의 도덕이다. 공산주의 도덕 과목은 북한 공산주의 사회의 도덕규범, 주체사상, 혁명적 인생관을 다루는 과목이다. 모든 절의 서두에는 김일성의 교시와 김정일 부자의 발언을 인용하면서 도덕적 규범에 대한 설명을 전개하고 있다.

7. 2000년 - 현재

가. 김정은 체제의 출범과 김정일 애국주의 구현

2012년 제 4차 당 대표자회와 최고인민회의 제 12기 제 5차 당 대표자회와 최고인민회의를 통해 현

재와 같이 북한 정권의 권력 구조가 김정은 중심으로 재편성되었다. 이때부터 김일성-김정일 주의를 유일지도사상으로 하게 되었고, 당의 최고 강령으로 ‘온 사회의 김일성-김정일 주의화’를 채택하여 개정하였다. 조직문제와 관련 직제, 헌법까지 개정함으로써 김정은 체제는 튼튼한 제도적, 이념적 기반을 갖추게 되었다.

2011년 12월 29일에 있었던 김정일 사망 추도대회를 통해 김정은은 당, 군대, 인민의 최고령자로 선언되었으며 공화국 원수로 추대되었다. 북한은 김정일의 유훈을 관철하고 대를 이어 체제를 계승할 것을 강조하였다. 김정일 애국주의의 구현이 부강조국 건설의 원동력임을 강조하면서 당 중심으로 일심 단결할 것을 주문하였다.

나. 전반적 12년제 의무교육 실시

2012년 9월에 개최된 북한 최고인민회의를 통해 의무교육 기간을 11년에서 12년으로 늘렸다. 1년제 학교 전 교육과 5년제 소학교, 3년제 초급중학교, 3년제 고급중학교 과정으로 나누었으며 교사의 자질을 높이고 교육방법을 개선하기 위한 대책을 세운다는 내용의 법령을 발표했다. 이는 1972년부터 전반적 11년제 의무교육을 실시한 이래 40년 만의 변화였다. 12년 의무교육은 학교 전 교육 1년(만 5세), 소학교 5년, 초급중학교 3년과 고급중학교 3년 과정으로 이루어져있다. 소학교 과정이 4년에서 5년으로 늘어났으며, 중학교 6년 과정이 초급과 고급으로 나뉘었다는 특징이 있다.

지식·경제시대에서의 교육 발전의 요구와 세계적 추세에 맞도록 교육의 질을 높이하고자 하였다. 완성된 중등 일반지식과 현대적인 기초 기술지식, 창조적 능력을 소유한 주체형의 혁명 인재로 세 세대를 키우는 가장 우월한 교육을 위하여 법령을 개정하였음을 밝혔다(김진숙, 2015). 또한 교육 사업에 대한 국가적 투자를 늘리며 전반적 12년제 의무교육을 실시하는 데 필요한 조건과 환경을 마련하였다. 보안기관, 검찰기관이 교사와 학생들을 (교육과정 안에 반영된 국가적 동원 외에) 다른 일에 무질서하게 동원시키는 현상을 없애기 위해 법적 통제를 실시하였다. 이를 통해 청소년의 교육권을 더욱 강화할 것임을 예고했다.

최근의 교육제도 개편은 보통교육법 제정 및 고등교육법 제정의 연장선상에서 이루어진 조치였으며 북한의 교육 공급 체계가 붕괴된 상황에서 교육체계를 바로잡겠다는 것에 대해 북한당국이 관심을 표명한 것으로 볼 수 있다.

그러나 지금까지 학교가 학부모의 부담과 학생의 노력에 의해 운영되어 왔던 것과 교육기자재 및 시설에 대한 투자가 미비했던 것을 감안할 때, 교육제도 개편이 실제로 실현될 것인지에 대해서는 확신할 수 없다. 앞으로 교육에 대한 재정 확충이 막중한 과제가 될 것이다. 또한, 이미 상당히 취약해진 교육 관료 체제에서 능력있는 실무 관료를 확보하고 관료의 능력 및 기강을 높이는 문제 역시 쉽지 않은 과제가 될 것이다.

III. 결 론

본 연구는 일제강점기 직후인 1945년부터 2012년 이후까지의 북한의 정치적 상황과 교육의 연관성과 변화 과정을 고찰하였다. 이 과정을 통해 교육 체제, 교육 정책, 교육 실체가 어떻게 변화해왔는지에 대하여 밝히고자 하였다.

1950년대 전쟁 후 복구에 요구되는 기술자의 인력 확보를 위한 학교가 세워졌으며, 사회주의 공업화 추진을 위한 기술자를 확보하기 위한 이공계 고등 교육과 해외 실습생 파견을 실시하였다. 1960년대에는 주체사상의 주입을 시작하며 본격적인 사회주의 교육이 시행되었다. 북한은 주체사상화를 통해 교육 개혁을 실시하여 사회주의 제도를 더욱 굳건하게 발전시키고자 하였다. 1970년대에는 11년제 의무교육제를 채택하고 사회주의 교육에 관한 태제를 채택하면서 사상교육을 위한 교육체제를 정비하였다. 또한, 수재교육과 예체능 교육에 관심을 두어 우수한 인력을 확보하는 데 중점을 두었다. 1980년대에는 기초과학교육과 외국어교육을 강화하는 동시에 생산 노동과 결합을 강조하며 공장대학, 어장대학, 농장대학을 설립하였다. 1990년대에는 고난의 행군 시기로 북한 경제가 크게 어려워졌으나 그러한 경제 상황에도 불구하고 교과서를 대대적으로 개편하며 김정일 위상화를 강조하는 데에 힘썼다. 2000년대 이후에는 김정은 체제가 출범하며 김정일 애국주의를 구현하였으며 유학생들에게 마르크스주의 사상 재교육을 실시하였다. 자본주의 체제와 사회주의를 구체적으로 비교하며 사회주의 사수를 위한 내용을 교육하였다. 전반적 12년제 의무교육 실시 등 교육체계를 바로잡고 발전시키기 위해 계속적으로 노력하였다.

북한의 교육제도는 학생들의 교육적 요구보다는 국가의 정치적, 사회적 요구에 따른 교육적 수요를 반영하여 이루어졌다. 특히, 고등교육제도는 북한 사회의 마르크스주의를 굳건하게 만들기 위한 이공계 고급 인력을 양성하고, 유학생을 파견하고, 외국어 교육을 실시하는 등 정치적인 필요에 따라서만 교육이 이루어짐을 확인할 수 있다. 또한 교육이 생산 노동과 결합되어야 한다는 원칙으로 인해 북한 교육 발전에 있어서 제한점이 있었다.

시기별 정치 상황과 교육의 변천을 살펴보았을 때 북한의 교육은 국가의 정치사상의 영향을 크게 받고 있으며 김일성 주체사상에 입각한 교육을 실행하기 위해 학문이 자유롭지 못하다는 것을 확인할 수 있었다. 따라서 학문의 제약이 많으며 발전이 더디다는 특징을 가진다. 북한의 교육이 국가의 정치적 상황과 연계되어 발전하게 됨으로써 정치적 상황에 종속되어 왔다는 한계를 뚜렷하게 드러내고 있다.

본 연구는 한국전쟁의 시기부터 최근까지의 북한의 정치와 교육, 정치와 고등교육의 연관성을 종합적으로 파악할 수 있다는 장점을 가진다. 대다수의 북한 교육 연구가 2000년 이후의 정책을 반영하지 못하고 있었다는 점에서 한 단계 더 나아간 연구데이터베이스 구축에 기여하였다고 할

수 있다.

그러나 본 연구는 전반적인 북한 교육정책과 고등교육에만 초점을 맞추어서 분석되었기 때문에 유아교육, 초등교육, 중등교육의 각 영역에 대하여서도 주제별로 후속연구가 필요할 것이다. 또한, 지금까지는 대부분의 북한 교육 관련 연구가 문헌연구로 진행이 되어왔다. 통계적 연구 방법, 인터뷰 방식의 연구 등 교육학의 다양한 연구 방법을 활용한 후속 연구가 요구된다.

참고문헌

- 김진숙 (2015). 통일 대비 남북한 통합 교육과정 연구(Ⅰ). 서울: 한국교육과정평가원.
- 김형찬 (1990). 북한 고등교육 기관의 종류-북한의 고등교육(2). *大學教育*, 47-51.
- 김형찬 (1990). 북한 고등교육 과정 및 학사 운영-북한의 고등교육(3). *大學教育*, 49-53.
- 김형찬 (1990). 북한 고등교육 연구원의 실태-북한의 고등교육(완). *大學教育*, 48-52.
- 남승희 (1996). 북한의 사회교육운영실태에 관한 연구. *教育學研究*, 34(1).
- 신효숙 (2005). 북한사회의 변화와 고등인력의 양성과 재편. *현대북한연구*, 8(2).
- 안혜경 (1993). 북한의 교육제도에 관한 연구. 석사학위논문, 이화여자대학교.
- 용미화 (1988). 북한의 정치사회화에 관한연구. 석사학위논문, 이화여자대학교.
- 윤종혁 (2008). 남북한 교육체제 변화와 통합 전망. 서울: 한국교육개발원.
- 이이남 (1992). 북한에 있어서 교육정책의 변천에 관한 연구. 석사학위논문, 전북대학교.
- 정영수 (2001). 북한의 고등교육제도. *比較教育研究*, 19.
- 정혜진 (2003). 초등학교 통일교육의 효율적 지도방안 연구. 석사학위논문, 한신대학교.
- 진동근 (1995). 北韓 靑少年 思想教育에서의 準據集團에 관한 研究. 박사학위논문, 한국교원대학교.
- 차승주 (2013). 김정은 시대 북한 교육의 변화에 관한 소고. *北韓研究學會報*, 17(1).
- 최영표·한만길·김홍주 (1988). 공산권 교육의 과거·현재·미래. 서울: 한국교육개발원.
- 최영표·한만길·홍영란·박재운 (1993). 통일에 대비한 교육정책 연구(Ⅱ): 통일 한국 교육제도의 새 모형을 중심으로. 한국교육개발원.
- 한만길 (1998). 북한 교육 현황 및 운영 실태 분석 연구. 서울: 한국교육개발원.
- 한만길 (1997). 통일시대 북한교육론. 서울: 교육과학사.

- 논문 접수 2020년 2월 22일 / 수정본 접수 2월 27일 / 게재 승인 2월 27일
- 김가현 : 성균관대학교 교육학과 졸업. 성균관대학교 교육학과 석박통합과정 수료.

Augustinus' s Theory of Peace Education*

Ire Kim[†]

(Saemmul Christian Elementary School)

< Abstract >

The purpose of this study is to explore Augustinus' s view of peace education and suggest its meaning of positive peace and educational implications. Thus, this study will reveal the limitations of the existing concept of peace, investigate Augustinus' s concept of peace and peace education, and provide their implications for education. Augustinus 's peace education uses the order of love as an ethical norm to remove elements that hinder peace, and foster the human tendency to pursue peace. Thus, schools should implement peace education based on the order of love, not the satisfaction of one' s own desire. To educate peace correctly, teachers should provide the right path to students with a loving heart. Augustinus 's peace education leads individual to relate to oneself and also outside of oneself based on the order of love in a way that does not harm individual' s dignity and peace of the whole. Then, divided relationships will be restored and happiness will be led within genuine peace.

Key words: Augustinus, peace, peace education, war, righteous war

* This article was based on the first author' s master' s thesis from Sungkyunkwan University(2020)

† Ire Kim(25-2 Sungkyunkwan-ro, Jongno-gu, Seoul, Korea ; ire0000@skku.edu)

아우구스티누스의 평화교육론이 학교교육에 주는 시사점*

김이레(샘물학교)†

< 요약 >

이 논문의 목적은 아우구스티누스의 평화교육론을 밝히고 그 교육적 시사점을 드러내는데 있다. 이러한 목적을 위해 이 논문은 기존의 평화 개념의 한계를 드러내고, 아우구스티누스의 평화 개념과 평화교육관을 밝히며, 그것이 학교교육에 주는 의미를 제시한다. 아우구스티누스의 평화교육은 사랑의 질서를 윤리적 규범으로 삼아, 평화를 저해하는 요소를 제거하고 평화를 추구하는 인간의 성향을 기르는 것이다. 따라서 학교 교육은 자신의 욕구 충족이 아닌 질서 잡힌 사랑에 토대를 둔 평화교육을 행해야 한다. 평화교육이 제대로 이루어지기 위해서 교사는 학생을 사랑하는 마음으로 바른 길을 제시해야 한다. 아우구스티누스의 평화교육은 개인의 존엄성과 전체의 평화를 해치지 않는 선에서 사랑이라는 질서를 따라 개인이 자신뿐만 아니라 외부와 관계 맺을 수 있도록 하는 것이다. 그 가운데 분열되었던 관계가 회복되고 진정한 평화 안에서 행복한 삶을 영위할 수 있을 것이다.

주제어: 아우구스티누스, 평화, 평화교육, 전쟁, 의로운 전쟁

* 본 논문은 김이레(2020)의 성균관대학교 석사학위논문 ‘아우구스티누스의 평화교육론’을 수정 및 요약한 것임.

† 김이레(서울특별시 종로구 성균관로 25-2, ire0000@skku.edu)

I. 서론

인류는 전쟁을 비롯한 폭력과 갈등, 분열로 인해 고통 받고 있다. 과거 국가들 사이에서 일어났던 전쟁은 인류의 삶 속에서 발생하는 모든 분열들 가운데 가장 명백하고 파괴적이다. 이제 는 시대적 흐름과 함께 평화를 적극적으로 파괴하는 전쟁의 양상도 발전하여 과거와는 다른 양상을 띤다. 과거의 세계대전과 같은 대규모의 전쟁은 발생하지 않지만 경제를 중심으로 각 나라 간의 팽팽한 긴장 상태는 여전히 존재한다. 어쩌면 인간의 역사는 정도의 차이는 있지만 가시적이든 비가시적이든 간에 평화가 깨어진 상태였을지도 모른다. 다양한 형태의 분열과 갈등은 인간에게 행복한 삶을 영위하지 못하도록 만든다.

인류의 분열과 갈등은 학교 내에서도 큰 문제가 되고 있다. 학교라는 공간은 교육, 즉 인간이 행복한 삶을 영위하기 위한 활동이 행해지는 곳이다. 그러나 현재 교실은 학교폭력으로 인해 고통 받는 학생들이 부지기수이고, 심지어 스스로 목숨을 끊는 학생들도 있다. 행복한 삶을 영위하기 위한 교육의 공간에서 폭력 사태에 노출되어 행복을 누리지 못하는 것은 학생에게는 매우 불행한 사태이다. 그러므로 학교는 행복한 삶을 영위할 수 있도록 평화교육을 행해야 한다.

평화교육은 평화 개념과 맥락을 같이 한다. 기존의 평화교육은 요한 갈통(J. Galtung)에 의하여 평화의 그리스적 어원과 같은 방식인 전쟁이 부재한 상태 내지는 전쟁을 일으키는 사회적 문제의 부재로 정의되어 왔다. 평화교육이 평화를 소극적인 ‘~으로의 부재’로서의 개념에 근거하여 행해진 것이다. 그러나 소극적 평화 개념은 직접적인 가치를 제시하지 않으므로 교육목적으로 삼기에는 어려움이 있다. 이러한 평화교육은 현재의 비평화에 대한 진단은 가능하지만 그를 극복하기 위한 명시적인 대안을 제시해주지 못한다는 한계점이 있다. 평화의 특정 조건, 특정 의미만을 나열함으로써 그 의미를 포괄적으로 이해하지 못하고 평화의 조건과 특징에만 집중하였기 때문이다. 평화의 특정 요소만을 추구하는 것이 아니라 포괄적인 의미의 평화란 무엇인지에 대하여 인식하고 그것을 목적으로 삼아 교육을 행해야 한다. 온전한 평화를 이해하고 교육하기 위해서 적극적 평화 개념인 아우구스티누스의 평화의 개념과 교육관이 요청된다.

아우구스티누스의 평화의 개념과 교육관은 적극적 평화 개념으로, 사랑의 질서에 토대를 둔 평화에 근거한다. 이는 특정 가치를 제시하지 못하는 소극적 평화의 대안으로서 모든 것이 응답 있어야 할 자리에 있는 질서로서의 평화이다. 아우구스티누스가 말하는 질서란 인간의 사회적인 특성에 근거하여 관계들이 사랑으로 연결되어 있는 것이다. 그러한 평화교육관은 인간이라면 가지고 있는 사회성과 평화를 회구하는 것을 바탕으로 하여 올바른 질서 가운데 서로 사랑하는 방식으로 사랑하며 살 수 있도록 가르치는 것이다.

아우구스티누스의 평화의 개념과 교육관이 현재 우리의 교육에 주는 시사점은 평화의 반대인 긴장을 해결하기 위하여 교육과 관련된 교사와 학생, 학생들 간의 관계가 사랑으로 연결될 뿐

만 아니라 교육의 목적 또한 자기 자신과 이웃을 사랑하는 것이 되어야 한다는 점이다. 또한 교사가 교육을 행할 때에도 학생을 사랑하는 마음으로 교육을 행해야 한다. 가르치는 행위가 사랑의 마음에 근거해야 하는 것이다. 사랑의 질서에 따르는 교육은 인간이 가지는 존엄성을 인정하고 인간보다 하위에 있는 것들을 인간보다 귀하게 여기지 않고 사랑할 수 있도록 하는 교육이다. 교실 안에서, 사회 속에서 평화를 이루기 위하여 아우구스티누스의 평화교육인 사랑의 질서에 따르는 교육이 행해져야 한다.

이 논문의 목적은 아우구스티누스의 평화의 개념과 교육관을 밝히어 현재의 교육에 시사점을 주는 것이다. 이를 위하여 먼저 평화 개념의 이해를 위해 평화의 히브리적 어원과 그리스적, 라틴어 어원을 살펴볼 것이다. 그리고 현대에서 받아들이는 평화의 개념을 갈통의 구분에 근거하여 살펴보고, 기존 평화의 개념에 대안으로서 아우구스티누스의 평화 개념과 교육관을 밝히는데 주안점을 두고자 한다. 아우구스티누스의 평화 개념은 기존의 아우구스티누스의 평화 연구의 구분인 전쟁, 정의, 도덕을 포괄하는 사랑의 질서로서의 평화 개념이다. 그의 평화교육관은 인간의 사회성을 기반으로 하여 사랑으로 관계 맺는 교육이다. 이를 토대로 아우구스티누스의 평화 개념과 교육관이 현재 우리의 교육 현실에 주는 시사점을 검토할 것이다.

II. 평화 개념에 대한 이론적 배경

1. 평화 개념과 평화교육에 대한 선행연구

기존의 평화교육에 대한 연구는 평화 개념에 대한 논의, 평화교육 이론의 소개, 평화교육과 한국 사회의 현실의 관계의 분석으로 구분된다. 이 구분은 시대적 흐름과 함께 평화교육의 연구가 발전된 방향과도 같다. 우리나라에서 초기에 행해졌던 평화교육연구는 평화와 평화교육의 개념을 정립하기 위한 연구였다. 주요 연구는 김성재(1982), 오인택(1988)의 연구이다. 평화는 우리 삶과 밀접한 관련이 있으며 다양한 사회적 폭력과 관련이 있는 개념으로, 사회의 폭력을 제거하는 것이 평화를 이루기 위하여 우선되어야 한다고 보았다. 이후 근대에 들어서면서부터는 평화와 평화교육을 한국 사회의 현실과 밀접하게 관련시켜 논의하였다. 김성재(1985, 1989)는 한국 사회의 평화를 분단 현실의 극복과 관련하여 논의하였다. 오인택(1987)은 비평화를 최소화하는 과정으로서 평화능력을 기르기 위한 기초를 다지는 평화교육을 제시하였다. 1990년대부터는 변화하는 세계 상황에 대한 문제제기와 함께 평화와 평화교육의 개념을 새롭게 정리하였다. 그리고 이를 교육현장에서의 실천과 접목시키고자 하였다. 대표적인 연구는 강순원(1990), 고병현(1994), 박보영(2006)의 연구가 있다.

2. 평화의 개념

가. 평화의 어원과 현대의 평화 개념

평화의 개념을 이해하기 위해, 먼저 평화의 히브리적 어원, 그리스적 어원, 라틴어 어원을 살펴보는 것이 유익할 것이다. 첫째, 히브리어로 평화는 ‘샬롬’ (shalom)이다. 샬롬의 사전적 의미는 ‘완전’ (completeness)이나 ‘전체’ (wholeness) 혹은 ‘적극적 복지의 상태’이다. 따라서 샬롬이라는 말은 그 말을 하는 사람의 마음에 완전함, 통일, 전체성, 충만함 등이 가득한 인간 사회 혹은 세계에 대한 염원이 담겨 있다. 그 결과 평화가 있는 곳에서는 ‘전체’ 나 그 전체를 구성하는 ‘부분’ 모두가 각각 최적·최상 존재 상태를 유지하게 된다(Macquarrie, 1973; 조만 역, 1980: 28).

둘째, 그리스어로 평화는 ‘에이레네’ (eirene)이다. 그리스 역사시대에서 에이레네는 ‘동맹 또는 협약에 의한 휴전상태’를 의미한다. 폴리스들 간의 ‘군사적 갈등과 대결이 멈춘 기간 동안의 평온함’이기도 하다. 그리스 역사시대는 그리스 민족과 야만족의 전쟁이 불가피하였기 때문에 전쟁 중의 휴전은 있어도 완전한 전쟁의 종식은 불가능하였다. 따라서 에이레네는 전쟁 중의 일시적인 평화 속에서 물질적·정신적으로 충족된 상태를 의미한다.

셋째, 평화의 라틴어 어원은 ‘팍스’ (pax)이다. 에이레네가 전쟁 중의 평온한 상태를 의미한다면, 팍스는 전쟁의 부재를 위한 통치를 의미한다. 팍스는 ‘조약을 체결하다’, ‘협정을 맺다’는 의미를 지닌 동사 ‘*pacisci*’에서 파생한 것으로 ‘협정 혹은 계약’의 의미를 가지고 있다. 전쟁을 막거나 정치적 지배체제를 공고히 하기 위해 정치적 구조와 이념적 프로그램을 구체화하고, 갈등을 일으킬 경우 평화를 위하여 군사력을 동원해 무력으로 평정하는 것을 포함한다. 사실상 정치적 폭력을 통하여 다른 폭력들을 지배한 승자의 입장에서의 평화 상태를 뜻한다.

평화의 어원은 적극적 평화 개념과 소극적 평화 개념으로 구분할 수 있다. 적극적 평화 개념이 평화를 ‘~한 상태’로 정의하여 특정 가치의 실현을 근본 목적으로 한다면, 소극적 평화 개념은 평화를 ‘~로부터 자유로운 상태’로 정의하며 비평화적 요소의 부재를 평화로 이해한다. 히브리적 어원은 ‘완전한 상태’를 평화로 정의하고 그를 실현하는 것을 목적으로 하므로 적극적 평화 개념에 속한다. 반면 그리스적 어원과 라틴어 어원에 따르면 평화는 비평화적 요소인 전쟁이 부재한 상태를 의미하므로, 소극적 평화 개념에 속한다. 근대 이후로 평화는 적극적이기 보다 소극적으로 정의되어 온 경향이 있다. 이를 토대로 하여 현대의 평화 개념을 살펴볼 것이다.

현대의 평화 개념은 소극적 평화 개념인 ‘통념적 평화’와 확장된 소극적 평화 개념인 ‘비

판적 평화'를 수용하는 편이다. 통념적 평화 개념은 사람들이 통념적으로 평화로 인식하는 것으로, 직접적 폭력이 부재한 상태이다. 직접적 폭력이란 보편적으로 폭력이라고 지칭되는 것으로, 직접적으로 생명을 위협하거나 물리적으로 상처를 가하는 것이다. 예컨대, 전쟁, 테러, 범죄, 폭행과 같이 공공연하고 가시적인 폭력이다. 따라서 직접적인 생명의 위협이 없으면 평화로운 상태로 간주한다(김현정, 2014: 10).

비판적 평화 개념은 노르웨이의 평화연구가 요한 갈통(J. Galtung)의 폭력의 구분과 함께 제시된 것으로, 통념적 평화가 직접적 폭력이 부재한 상태라면, 비판적 평화는 구조적 폭력까지도 부재한 것으로 보다 포괄적인 개념이다(유재봉, 2012: 90). 구조적 폭력이란 가시적으로 식별하기 어려운 폭력으로, 사회의 구조에 의하여 개인이나 집단에게 자신의 창의력과 잠재력을 실현할 기회가 차단되는 상황이다(박보영, 2006: 108). 예컨대 성차별과 식민지적 시장구조와 같은 모순적 인식 구조와 경제구조, 환경 파괴와 같은 생태구조 해체 등으로 인해 기아나 절대적 빈곤함, 빈부격차, 부패한 사회와 정치적 억압, 차별, 소외, 생태계 파괴로 인한 위협 등의 상태이다. 따라서 직접적인 생명의 위협뿐만 아니라 개인의 내면적 차원까지도 위협받지 않는 것을 평화로운 상태로 간주한다.

나. 평화 개념에 대한 논의

평화의 어원과 현대적 의미의 평화는 한 가지의 공통점을 도출할 수 있다. 그 범위와 대상에 있어서 차이가 존재하지만, 평화 개념은 '관계'를 중심으로 한다는 점이다. 평화란 히브리적 어원에 따르면 관계가 완전한 상태를 의미하고, 그리스·라틴 어원에 따르면 전쟁 관계 중에는 혹은 전쟁 관계를 중단하기 위한 관계적 협약을 의미한다. 현대의 평화 개념은 관계가 깨짐으로 인하여 받게 되는 피해의 차원과 세계에 따라 분류되고 있다. 따라서 기본적으로 평화란 '관계'와 관련이 있는 개념이다. 현대의 평화 개념은 그리스 로마적 평화 개념과 같이 특정 가치를 제시하는 것이 아니라 평화를 폭력의 부재로 소극적이고 간접적으로 정의한다. 관계와 관련이 있는 개념인 평화가 소극적이고 간접적으로 정의될 경우 다음과 같은 한계를 갖는다.

첫째, 폭력으로 인해 이미 깨어진 관계를 회복하는 방법을 제시해주지 못한다. 우리 사회는 이미 각종 폭력과 그로 인한 비평화의 모습이 만연해있다. 비평화가 도래하게 된 원인을 분석하는 데에서만 그친다면 어떤 목적으로 평화가 이루어져야 하는지와 같은 규범적인 성격을 가지지 못한다.

둘째, 기존의 평화 개념은 개념상 평화를 이루는 것이 불가능하다. 현대의 평화는 그 자체로서의 정의가 아니라 그 평화를 이루는 조건에 대하여 나열하는 식으로 정의한다. 그 조건에 있어서 무엇을 강조하느냐에 따라서 다양한 평화의 개념이 있을 수 있고 이는 평화 개념 내에서 비평화의 모습이 있다는 모순을 만든다.

셋째, 소극적 평화 개념은 과연 어느 정도까지의 폭력이 없어야 진정으로 평화에 이를 수 있는 것인지 그 기준이 명확하지 않다. 폭력의 기준은 사람에 따라 매우 주관적이기 때문에 평화의 기준 또한 모호하다.

넷째, 현대에서 쓰이는 평화 개념은 평화를 그 자체로서 가치 있는 것이 아니라 도구적 의미로 하락시킨다. 현대에서 쓰이는 평화 개념은 폭력의 개념을 먼저 상정하고 그에 따라 평화의 개념을 구분한다. 평화를 이루기 위해서 우리가 응당 해야 할 바를 제시하는 것이 아니라, 폭력을 없애기 위하여 어떤 평화를 이룰 것인가 하는 식으로 평화를 이해하는 것이다. 이는 인류의 지향점으로서 평화의 가치를 하락시키는 것이다.

마지막으로 비판적 평화 개념은 폭력의 현재 상태를 이해하고 진단하는 데에는 도움이 되지만 그 폭력적인 상태를 극복하기 위하여 처방을 내리고 실천하는 교육적 맥락에서는 도움이 되지 않는다. 평화는 이론적인 개념일 뿐만 아니라 실천적인 영역까지도 포괄하는 개념이기 때문이다. 이러한 평화가 교육목적으로 쓰일 때에는 개념 속에 그에 따르는 실천의 영역까지도 내포되어 있어야 한다. 규범적 의미에서 평화를 정의하고 그 규범적 의미를 따라 어떤 삶을 살 것인가를 적용할 수 있어야 한다.

3. 아우구스티누스의 평화 개념

가. 아우구스티누스의 평화 개념의 분석

(1) 아우구스티누스의 평화 개념의 배경

(가) 플라톤의 영향

아우구스티누스는 플라톤의 실재론을 신과 피조물 사이의 차별성에 근거로 두고 영적인 존재이자 만유의 창조자인 하나님과 피조물인 인간을 존재론적으로 구분한다(*De civ. Dei.*, 7, 5). 하나님이야말로 불변하기 때문에 참으로 존재하는 분인데 비해, 피조물들은 가변적이기 때문에 참으로 존재하지 않는다는 점에서 하나님의 존재와 피조물들의 존재는 완전히 다르며 피조물은 하나님의 존재에 참여하게 된다(*De civ. Dei.*, 10, 2).

뿐만 아니라, 아우구스티누스의 두 도성 사상은 플라톤의 이데아(*Idea*)론에 기인한다. 플라톤은 동굴의 비유*를 통해 보이는 실존이 아닌 보이지 않는 실재가 존재하며 이 보이지 않는 세계가 ‘이데아’의 세계라고 하였다. 플라톤의 이데아와 현실이라는 구도는 아우구스티누스에

* 동굴에 갇힌 죄수들은 벽면에 비치는 그림자를 통해 세계를 이해한다는 비유. 동굴 속에 있는 죄수는 가지적 세계에 속한 인간을 의미하고, 동굴의 그림자는 가지적 세계를 의미한다. 그림자의 원형은 동굴 밖에 존재하는 것으로, 비가지적 세계를 의미한다.

게 오면서 신의 도성과 지상의 도성이라는 모습으로 구체화된다. 신의 도성은 비가시적이므로 이성을 통해서만 인식 가능한 세계이며 지상의 도성은 감각을 통해 알 수 있는 세계이다.

(나) 성경의 평화 개념

아우구스티누스의 평화 개념은 성경의 평화 개념과 밀접한 관련이 있다. 구약에서 말하는 평화는 마지막 날에 이루어지는 여호와와 왕국의 완성이다(사 2:1-5; 미 4:1-5). 마지막 날이 되면 여호와와 왕국은 민족 간의 모든 갈등과 분쟁을 말살하고 모든 민족을 여호와와 왕국 아래 하나로 통일시킨다. 또한 여호와와 왕국의 실현은 정의와 심판을 포함하고 현세에서의 삶의 보전을 위한 것들도 포함한다(스 8:12). 인간이란 몸을 가진 존재로, 신체적으로 위협을 받을 때에 평화를 이룰 수 없기 때문이다. 요컨대, 구약에서 평화는 종말론적 완성, 정의 실현, 물질적 복지의 성격을 가지고 있다(Macquarrie, 1973; 조만 역, 1980: 17-18).

신약에서의 평화는 예수님의 사역의 의미와 관련된 것이다(요 14:27). 인간은 죄로 인해 타락으로 원초적인 상태의 평화가 깨어지고 관계의 단절의 상태인 비평화 상태에 이르게 되었다. 다시금 평화를 이루기 위해서는 서로 분리되어 있는 자들을 하나로 만드는 것, 즉 대속(atonement)을 필요로 한다. 세계와 인류의 평화를 위해 오신이가 곧 예수이다(엡 2:13-17). 예수님의 가르침은 성경의 “할 수 있거든 너희로서는 모든 사람과 더불어 화목하라(롬 12:18)”는 말씀으로 대변된다. 요컨대 신약에서 평화는 사랑의 평화라는 색깔을 지닌다(박보영, 2006: 96). 신약에서 평화는 교회공동체의 하나됨을 의미하기도 하고, 구원받은 상태로서 가지게 되는 내면의 평화, 마음의 평화이다.

(2) 아우구스티누스의 평화 개념

(가) 평화와 전쟁

전쟁과 평화는 겉으로 보기에 모순되는 개념이다. 따라서 기존 평화의 개념은 ‘전쟁의 부재’를 평화로 이해하여 무조건적으로 전쟁을 부정하였다. 그러나 과연 전쟁 없는 평화가 가능한 것인가. 오히려 전쟁의 목적과 방법에 따라서 평화에 이를 수 있다. 진정한 평화는 의로운 목적을 위한 의로운 방법의 전쟁이 있을 때에 가능하다. 아우구스티누스의 평화 개념의 특징은 ‘의로운 전쟁’이라는 개념을 사용하여 평화를 위하여 일부 전쟁을 허용한다는 점이다.

아우구스티누스의 전쟁론은 구약과 신약의 상이한 전쟁과 폭력의 문제를 어떻게 조화시킬 것인가 하는 과제를 가진다. 구약에서는 여호와가 전쟁신의 성격을 띠고 있으므로, 전쟁은 지상에 신의 의지를 어떻게 실현시키느냐하는 문제와 관련이 있는 데 비해, 신약성경에서는 직접적인 전쟁 사례가 없고, 전쟁에 대한 언급보다는 평화를 사랑하는 정신을 보여주기 때문이다.

아우구스티누스는 악이 선의 결핍이라는 선악관과 연계된 방식의 평화관(전쟁관)을 통해서 구약과 신약의 평화관의 차이를 극복한다. 악에 대한 징벌은 증오의 표시가 아니라 궁극적인 사랑의 선택이므로 징벌의 수단으로서 전쟁을 용인하는 것이다. 가해자들이 잘못을 저지르고도

아무런 벌을 받지 않고 결과적으로는 악을 강화시키는 불행을 경계하였다는 점에서 신약에 나타난 ‘화목을 이루라’는 표현은 결코 구약의 전쟁과 상치되는 것이 아니다(*De civ. Dei.*, 19, 16).

아우구스티누스에 의하면 신의 도성의 영원한 평화란 절대선(善)의 상태이고, 지상의 도성의 평화란 이 선이 결핍된 상태이다. 따라서 전쟁이 소망스러운 것은 아니지만 신의 도성에서만 영원한 평화가 존재하기 때문에, 그 평화의 결핍으로 인해 일어나는 전쟁은 지상의 도성의 자연스러운 현상으로 보아야 한다.

전쟁의 불가피성을 인정한다는 것이 모든 전쟁이 정당하다는 것을 의미하지는 않는다. 전쟁 중에는 그릇된 전쟁과 의로운 전쟁이 있으며, 의로운 전쟁의 요건은 탐욕에 대한 제어, 피해에 대한 응징, 도덕적 질서의 파괴에 대한 문책 등이다(이석우, 1995: 351). 한 국가나 지배자의 지나친 탐욕과 공격성을 제어하기 위한 전쟁은 정당한 것으로 전쟁에서 죽음보다 더 무서운 것은 폭력을 사랑하는 것, 복수심에 가득 찬 잔인성, 사납고 무서운 적개심, 거친 저항과 권력에의 욕구이다. 이런 것들에 대한 방어로서 전쟁을 행하는 것은 정당한 것이며, 이를 막기 위한 것은 가장의 채찍과 같다(*De civ. Dei.*, 19, 16). 또한 부, 영광, 명예의 획득과 같은 성과를 이루기 위해서가 아니라 도난으로 인해 피해를 받아 이를 되찾기 위하여 하는 전쟁은 정당하다. 다시 말해 이미 받은 피해를 회복시키려는 목적으로 가해자를 징벌하고 응징하는 것은 정당하다는 뜻이다. 아우구스티누스의 정의는 신권에 대한 존중을 포함하고 있으므로 지상의 의를 깨뜨리는 것이 신권에의 도전으로 해석에 따라 악에 대한 응징으로서의 전쟁은 정당화된다.

(나) 두 도성의 평화

의로운 전쟁이 이루어지는 곳은 지상의 도성이고 궁극적으로 이루게 될 평화는 신의 도성의 평화이다. 아우구스티누스에 따르면 도성은 같은 대상을 사랑하는 사람들의 사랑의 일치로 통해 형성된다. 따라서 ‘카리타스’ (*caritas*)와 ‘쿠피디타스’ (*cupiditas*), 곧 두 종류의 사랑은 필연적으로 두 도성을 형성한다. 카리타스에 의해 신을 사랑함(*amor Dei*)을 향하는 사람들의 사회가 ‘신국’ (*civitas Dei*) 곧 신의 도성이다. 쿠피디타스에 의해 자신을 사랑함(*amor sui*)을 향하는 사람들의 사회는 ‘지상국’ (*civitas terrena*) 곧 지상의 도성이다(*De civ. Dei.*, 14, 28). 신국의 평화는 인간의 오성이 이해할 수 있는 범주를 넘어서서 완전하여 깨어지지 않는 신의 평화로서 영원하고 궁극적인 안식과 행복으로, 인간은 신국의 평화를 부분적으로만 소유하여 영원히 지향한다(*De civ. Dei.*, 19, 11). 지상국의 평화는 신의 평화를 반영하나, 인간 의지의 잘못된 사용으로 부분적인 평화, 임시적인 방편으로서의 평화라는 속성을 지닌다. 따라서 지상국의 평화는 언제든 깨질 수 있는 불안한 것이다.

지상국 시민들의 삶의 방식은 탐욕, 지배욕, 정욕으로(*Conf.*, 6, 6, 9) 사랑의 질서를 왜곡시켜 살아가는 사람은 탐욕과 지배욕과 정욕을 사랑하여 거기에 일차적인 관심을 둔다. 지상국 시민의 탐욕이란 세상 재물의 소유를 끊임없이 계속해서 희구하는 것이다. 인간의 물질에 대한 욕

구는 끝이 없기 때문에 하나의 욕구가 채워지면 다른 소유욕이 고개를 든다. 따라서 탐욕을 가진 사람의 삶은 평화와 안식이 없다. 늘 탐욕을 따라 재물의 소유에 대한 욕구를 채우기 위해 분주한 삶을 살며 마침내 그 탐욕 때문에 자신 존재의 근원과 삶의 방향도 잊고 산다. 결국 이러한 인간은 자신의 통일성과 안정성, 평화가 부재한 상태로 산다. 지상국 시민의 지배욕은 사회적, 국가적인 분쟁을 야기한다. 평화를 깨는 이들을 보면 “악인들이 전쟁을 벌이는 것도 자기 편 사람들의 평화를 위해서이고, 할 수만 있다면 만인을 자기 사람으로 만들고 싶어 하는 것이며, 모든 사람과 모든 사람이 한 사람을 섬기게 만들려는 생각에서다(*De civ. Dei.*, 19, 12).” 따라서 인간은 자신의 왜곡된 사랑으로 인해 동등한 사람을 지배함으로써 신의 위치에 있으려 한다. 자신에게 허락된 범위를 벗어나 동등한 존재인 다른 사람들보다 높은 위치에 있으려 하는 것이다. 그러나 지배욕에 의해 명예와 권력을 얻게 된다 하더라도, 무력에 의해 앗은 명예는 언제든지 다시 무력에 의해 빼앗길 수 있기 때문에 다시금 불안과 초조함 속에 살게 된다. 결국 전쟁으로 인해 타인의 평화를 앗아갈 뿐만 아니라 개인의 평화 또한 깨지는 것이다. 지상국 시민의 정욕은 죄를 지은 결과이자 죄에 대한 벌로서 사람들을 엮맨다. 신에게 불순종함으로 스스로 만족할 줄 알았으나, 자신의 뜻에도 복종하지 못해 정욕의 노예가 되어버리기 때문이다. 자기가 원하는 삶을 살지도 못하고 노예가 되어 평화를 상실한다.

지상국 시민의 특징과 달리, 신국의 특징은 올바른 사랑의 질서에 매여서 사랑을 실천한다는 점이다. “그 도성의 창건자가 우리에게 불어넣은 사랑으로 인해 그 도성의 시민이 되고 싶은 열망이 생긴다(*De civ. Dei.*, 11, 1)”. 우리가 올바른 사랑을 할 수 있는 것은 신의 사랑 때문이다. 사람이 올바른 사랑의 질서에 매이면 지상국 시민들의 삶의 방식과는 다른 삶의 방식으로 살게 된다. 먼저 재물을 탐하는 탐욕이 바뀌어 재물로부터 자유롭게 되어 아끼지 않고 모든 것을 신과 이웃을 사랑하고 섬기어 나눌 수 있게 된다. 다른 사람 위에 군림하여 지배하고자 하던 지배욕은 이웃을 사랑하는 것으로 바뀌어 이웃을 내 몸과 같이 여기고 봉사하려 하는 사랑으로 변화한다. 지상에서 사는 동안 완전히 소멸하지 않는 정욕은 신을 사랑하는 가운데 절제의 덕으로 다스려져 현세에서 “영에 따라서 살되 육에 따라 살지 않고, 하느님에 따라서 살되 사람에게 따라서 살지 않는 사람(*De civ. Dei.*, 14, 9)”이 된다. 신국 시민은 신 안에서 모든 것을 사랑할 수 있고, 모든 것 안에서 모든 것을 통해서 모든 것과 함께 신을 사랑하여, 피조물도 사랑하게 된다. 피조물은 내가 정복해야 할 대상, 경쟁해야 할 대상이 아니라 사랑해야 할 대상이 된다.

요컨대, 아우구스티누스의 평화 개념은 신국의 평화와 지상국의 평화로 대별된다. 지상국의 평화는 신국의 평화의 도움으로 평화에 이르지만 완전한 평화는 아니다. 지상국 평화 실현의 기본 단위는 개인이며, 개인들의 가슴 속에 이루어진 평화가 곧 신국의 평화인 사회적 평화 실현의 기초가 된다고 보았다. 아우구스티누스는 신국의 평화와 지상국의 평화를 구분하여, 지상국의 평화의 유용성과 동시에 한계성을 밝히어 지향해야 할 목표로서 신국의 평화를 드러내고

있다.

(다) 사랑의 질서로서의 평화

인간은 자신이 사랑하는 대상에 따라 만유 속에서 자신과 행위의 본 자리를 찾게 된다(*De civ. Dei.*, 11, 28). 사랑의 올바른 대상만이 영혼에 온당한 행복과 만족을 준다. 사랑해야 할 바를 올바로 사랑하는 것을 통해 인간은 평화에 이르므로 평화는 사랑의 질서 외에 다른 것이 아니다(*De civ. Dei.*, 15, 22). 사랑의 대상은 같은 수준이 아니라 위계질서에 따라 다른 수준이 있다. 질서의 상위에 있어 마땅히 사랑해야 할 것을 사랑하고 질서의 하위에 속하여 수단으로서 사용해야 할 것을 사용하는 것이 진정한 평화에 이르는 길이다. 따라서 아우구스티누스의 평화는 사랑의 질서와 관련하여 이해하여야 한다. 사랑의 대상은 존재하는 것들인데, 아우구스티누스는 플라톤의 영향으로 존재를 최고선인 창조신과 시간적이고 가변적인 피조물로 구분한다. 또한 창조론을 토대로 하여 존재의 위계와 선의 위계를 정하고 있다. 선과 가치의 위계는 최고선인 신과의 관계에 따라 정해진다는 점에서 존재의 질서는 관계적인 속성을 가지며 가치의 질서를 함축하고 있다.

가치의 질서는 사랑의 대상에 적용되어 ‘사랑의 질서’를 형성한다(*Conf.*, 10, 9, 10). 올바른 사랑은 존재와 가치의 위계적 질서를 지켜 마땅히 사랑해야 할 것을 사랑하는 것이다. 아우구스티누스는 존재의 위계에 근거하여 가치의 위계를 설정하여 사랑의 위계를 규정한다. 아우구스티누스는 질서에 따라 사랑을 사랑의 대상 차원에서는 ‘카리타스’(*caritas*)와 ‘쿠피디타스’(*cupiditas*)로 구분한다. ‘카리타스’는 존재의 근원이자 최고선인 신을 사랑하는 것이다. 신만이 모든 존재의 근원이자 최고선이고 모든 존재는 그에 의해 존재하게 되었기 때문에, 인간이 참으로 사랑해야 할 유일하고 올바른 대상은 신뿐이다. 아우구스티누스가 말하는 올바르고 참된 질서 잡힌 사랑은 신에 대한 사랑(*amor Dei*) 곧 카리타스이다. 그러나 인간의 의지가 타락하여 카리타스의 사랑을 하기는커녕 도리어 존재와 가치의 위계질서를 파괴하는 자기중심적이고 이기적인 사랑을 한다. 아우구스티누스는 이 무질서하고 왜곡된 사랑을 ‘쿠피디타스’라고 하였다. 카리타스가 인간이 마땅히 행해야 할 당위적인 사랑이라면, 쿠피디타스는 자신의 욕심과 정욕을 채우는 탐욕이다.

질서의 개념을 통해 사랑을 해명할 때, 내면적인 동기와 의도적 차원도 문제가 된다. 이것이 ‘프루이(*frui*)’와 ‘우티(*uti*)’라는 개념이다. 프루이는 영어로는 ‘enjoy’로, 우리말로로는 ‘향유’, ‘즐김’, ‘그리워함’으로 번역될 수 있는 반면, 우티는 영어로 ‘use’, 우리말로로는 ‘사용’, ‘이용’으로 번역될 수 있다. 프루이가 사랑하는 대상 그 자체를 목적으로 하여 그것을 즐겨워하고 향유하기 위한 사랑이라면, 우티는 사랑하는 대상 자체가 아니라 보다 상위의 무언가 곧 최고의 목적을 위하여 이용하는 사랑이다. 두 개념은 카리타스, 쿠피디타스와 함께 그 의미를 명확하게 해준다.

종합하면 카리타스는 신 자체를 향유하기 위한 사랑으로 마땅히 향유해야 할 대상을 향유하

고, 이용해야 할 대상을 이용하는 사랑이다. 반면 쿠피디타스는 사용해야 할 대상인 가변적인 것을 목적으로 하는 왜곡된 사랑이다. 아우구스티누스의 “애덕을 내 안에서 질서지으라!(*De civ. Dei.*, 15, 22)”는 말은 모든 차원에서 올바른 질서를 유지하여 프루이의 의도로 카리타스 하는 것, 곧 신을 향유하게 해달라는 의미이다. 아우구스티누스에 따르면 인간은 신을 사랑하기 위하여 피조물을 사랑해야 하며, 시간적이고 가변적인 것을 사용하여 영원하고 불변하는 것을 향유해야 한다(*De doc. chr.*, 1, 27, 28).

아우구스티누스는 이러한 전제 하에서 사랑의 대상을 네 가지로 구분한다(*De doc. chr.*, 23, 22). 첫째는 인간 위에 존재하는 유일한 향유의 대상인 신이다. 둘째는 인간 자신인데, 신과의 관계에서 사랑해야 하며 그것이 참된 자기 사랑이다(*De Trin.*, 8, 12, 12). 셋째는 이웃이다. 이웃을 사랑할 때도 신과의 관계 아래에서 사랑해야 한다(*De civ. Dei.*, 19, 14). 넷째는 세계의 피조물이다. 이는 영적인 목적을 달성하기 위해 사랑하는 것으로, 궁극적으로 신에 대한 사랑에 예속되어야 한다. 존재의 질서가 곧 사랑의 질서요, 존재의 계층이 곧 사랑의 계층이므로 그 질서를 따라 낮은 계층의 것들은 높은 차원의 인간과 신을 위해 이용한다는 의미에서 사랑하여야 한다. 결론적으로 아우구스티누스는 신을 향유하기 위한 신에 대한 사랑인 카리타스를 올바르게 질서 잡힌 사랑이라고 하여 그것을 최고선인 평화와 행복을 위한 덕으로 제시하였다.

나. 아우구스티누스의 평화 개념의 특성

앞에서 논의한 아우구스티누스의 평화 개념에 따르면 평화는 전쟁으로부터의 부재와 같은 소극적 의미가 아니라 질서 안에서 사랑의 관계의 회복이라는 적극적 의미를 가진다. 아우구스티누스가 궁극적으로 지향하고 추구하는 평화 개념은 적극적 평화이다. 그렇다고 하여 아우구스티누스가 소극적 평화에 대해서 완전히 부정하는 것은 아니다. 지상에서 아우구스티누스는 평화를 이루기 위하여 현세는 완전하지 못하기 때문에 전쟁이 소망스럽지는 않으나 불가피한 것으로 보았다. 따라서 악에 대한 징벌의 수단으로서 전쟁을 용인한다. 그가 말하는 의로운 전쟁은 탐욕을 제어하기 위하여, 피해를 받았을 때에 그를 응징하기 위하여, 도덕적 질서를 파괴한 것에 대한 문책으로 행해지는 전쟁이다. 평화의 반대는 전쟁이 아니라 긴장 즉 육체와 영혼 간에, 사람과 사람 간에, 인간과 하나님 간의 관계에 긴장관계로 보았다. 따라서 아우구스티누스가 말하는 평화는 긴장들의 극복 내지는 해결된 상태이다. 긴장을 해소하기 위하여 사랑의 질서로서 평화가 요청된다.

질서는 두 도성을 구성한다. 질서를 따르지 않고 깨어진 상태에 있는 곳이 지상의 도성이고, 완전한 질서에 따라 완전한 평화를 이룬 곳이 신의 도성이다. 지상의 도성은 탐욕과 지배욕, 정욕에 이끌려서 사는 삶이다. 질서를 거슬러 자기 사랑에만 집중한 결과 관계가 깨어져서 완전한 평화를 이루지 못한다. 반면 신의 도성은 신과 인간, 인간과 인간, 자기 자신, 인간과 피조물

의 관계가 질서 안에서 사랑하는 관계로 연결되어 있다. 아우구스티누스에 따르면 신은 행복을 수여할 뿐 아니라 또한 삶의 질서 자체이기도 하다(*De civ. Dei.*, 8, 4). 따라서 두 도성 모두 평화를 희구하나, 완전한 평화는 오직 신의 도성에서만 가능한 것이다. 신은 인간 행복의 원천이자, 인간 실존의 목적이고, 인간이 신에게 이르는 길이다.

아우구스티누스는 평화를 정의할 때 ‘질서 있는’이라는 형용사를 붙인다. 그리고 평화에 대한 종합적인 정의에서도 ‘모든 것의 평화는 질서의 평온’이라고 하였다. 평화는 질서로부터 연원한다. 아우구스티누스의 평화 개념의 핵심은 ‘질서’이다. “질서란 동등한 것들과 동등하지 않은 것들의 고유한 자리를 각각에게 부여하는 배열이다(*De civ. Dei.*, 19, 13)”. 질서는 위계적으로 만들어진 세상을 전제하고 세상 가운데 사물들의 존재론적 서열을 염두에 둔다. 인간은 모든 것을 다스리는 본성을 부여받았기 때문에, 질서에 따라 사물이 육신에, 육체가 영혼에, 영혼이 하나님에게 복속하도록 해야 한다(*De lib. arb.*, 1, 6, 15).

아우구스티누스에게 사랑은 개인의 삶의 목표이자 사회 구성원의 중심이다. 따라서 일치된 사회 조직으로서 국민은 사랑에 입각하여 원리를 정한다. 사랑에 기초하여 제도와 법률, 도덕 관습과 풍속을 정한다. 사랑에 의해 사회가 만들어지고 사랑에 의해 사회가 유지된다. 도성의 고유한 구조와 원리는 구성원들의 합치된 사랑이며 지상의 공동선에 대한 사랑이다. 아우구스티누스에 의하면 현세의 국가와 같은 사회집단은 참된 정의에 의해 모인 집단이 아니라 사랑하는 대상에 대한 공동된 합의에 의해 결속된 이성적 대중의 집단이다(*De civ. Dei.*, 19, 24). 완전한 정의는 존재하지 않지만 사랑하는 대상에 대한 합의로 국민이 정해지는 것이다. 따라서 “두 사랑이 두 도성을 이루었다(*De civ. Dei.*, 14, 28; 11, 15, 20)”.

진정한 평화가 구현되는 곳은 오직 신의 도성뿐이다. 신의 도성에서의 평화는 만유의 온전한 조화가 이루어진 참 평화의 모습으로 현세가 궁극적으로 도달하고자 하는 목표이다(이석우, 1995: 369). 지상의 도성에서도 평화가 가능하기는 하나, 총체적이고 완전한 평화는 아니다. 지상에서의 평화는 시간의 제약을 받고 있고 함께 사랑하는 대상 곧 공동선이 사멸하는 생명으로 지상적인 선이기 때문이다(*De civ. Dei.*, 19, 17). 따라서 지상의 어떠한 공동체도 참다운 평화에 이를 수 없다. 지상적인 선은 그 자체의 본질 때문에 결국에는 사람들을 분열되게 만든다(*De civ. Dei.*, 19, 21). 아우구스티누스는 인간의 죄성 때문에 모두가 공유할 수 있는 동일한 정의 인식이 불가능하다고 하였다(*De civ. Dei.*, 19, 21; 2, 21; 15, 5).

평화와 질서 사이의 이러한 관계는 ‘질서 잡힌 사랑’인 카리타스에 의해 하나님을 사랑해야 진정한 평화와 행복을 누릴 수 있다는 점을 의미한다. 모든 자연물들 가운데 그 자체로 악한 것은 없지만, 상하의 차등에 따른 위계는 존재한다(*De civ. Dei.*, 11, 16). 그리고 그 위계들은 서로 사랑이라는 형태로 연결되어 있다. 요컨대 아우구스티누스가 말하는 평화는 전쟁의 부재가 아니라 모든 것이 전체적 질서 속에서 자기의 장소와 의의를 발견하고 그 질서에 사랑으로 참여하는 가운데 이루어지는 것이다.

Ⅲ. 아우구스티누스의 평화교육

1. 교육목적으로서의 평화

아우구스티누스에 따르면 평화를 회구하는 것은 보편적인 자연본성이기 때문에 평화를 원하지 않는 사람은 아무도 없다(*De civ. Dei.*, 19, 12). 그러나 누구나 평화를 바람에도 불구하고, 현실은 평화에 이르지 못하고 오히려 평화를 깨는 경우가 허다하다. 인간 간에 계속해서 분쟁하고 갈등하며 끊임없는 긴장 상태가 유지되고 있는 것이다. 모든 인간이 평화를 회구함에도 평화가 이 세상에 도래하지 못한다는 것은 불행한 일이다. 그러므로 교육을 통해 평화를 저해하는 요소를 제거하거나 평화를 추구하는 위한 인간의 성향을 길러야 한다.

사회는 인간의 다양한 욕구가 상충되어 갈등을 겪게 된다. 갈등이란 욕구의 상충으로 인해 불안정한 상태로, 이것 때문에 평화에 이르지 못한다. 지금까지의 평화교육은 갈등에 대한 올바른 이해를 목표로 하고, 규율과 규칙, 법적 절차에 따라 갈등을 해결하려고 하였다. 단순히 갈등의 부재를 평화로 보고, 그 상태를 유지하기 위한 평화교육은 전 세계를 아우르는 보편적인 하나의 교육목적을 제시해주지 못한다는 점에서 충분하지 않다.

아우구스티누스에 따르면 교육을 통해 평화를 추구하도록 해야 한다. 인간은 사회적인 존재로 선의 계층에 따라 온당한 방식으로 서로 사랑의 관계를 맺어야 한다. 그러나 인간 스스로의 교만으로 인해 자기 자신만 사랑하게 되어 사랑의 질서가 무너져버렸다. 사랑의 질서는 사랑의 대상과 의도, 동기가 질서에 매인 상태를 의미한다. 이는 윤리적 의무이자 규범이며 원리이다. 그러므로 아우구스티누스에 따르면 사랑은 윤리와 도덕으로, 사랑이 올바르게 질서 지워질 때 비평화를 극복하고 평화에 이를 수 있다. 아우구스티누스는 평화가 상실된 원인이 인간 각자가 자기 자신에 대한 사랑에 집중하였기 때문이라고 한다. 오늘날 학교 교육도 그 자체의 목적을 추구하기보다 외재적인 목적을 추구하며, 심각한 경쟁구도로 인해 점점 더 자신의 이익과 출세를 위하여 행해지는 상황에 있다. 그러므로 학교는 자신의 욕구 충족이 아닌 모종의 질서 잡힌 사랑에 토대를 둔 평화교육이 요청된다.

교육목적으로서 평화를 이룬다는 것은 사랑의 질서에 따라 관계를 회복하도록 하는 것이다. 이는 아우구스티누스의 인간관과 관련이 있다. 아우구스티누스는 인간의 기본 특성으로 인간이 의지를 가진다는 점을 말한다. 따라서 인간은 자신이 의도하건 의도하지 않건 간에 모종의 가치 질서를 따라 자신이 사랑할 대상을 정하게 되어있다. 그러나 교육에서 이러한 인간의 근본적인 특성을 부정하여 어떠한 질서도 없이 사랑할 대상을 각각 마음대로 정하게 만든 결과, 우리의 사회 속에 비평화가 만연하게 되었다. 따라서 교육을 통하여 인간이 진정 사랑해야 할 대상이 무엇인지 그 질서를 가르쳐 주어야 한다. 교육은 인간의 기본 특성인 의지가 바라보아야

할 올바른 방향을 제시해 주어야 한다.

질서 있게 사랑한 결과 이르게 되는 평화의 모습은 『신국론(*De civitas Dei*)』 19권 13장에서 구체적으로 열거된다. 아우구스티누스는 평화를 육체의 평화, 비이성적 영혼의 평화, 이성적 영혼의 평화를 거쳐 육체와 영혼의 평화, 인간과 하나님 사이의 평화, 인간들의 평화, 가정의 평화, 지상의 도시국가의 평화, 신의 도성의 평화로 나아가 마지막으로 만유의 평화는 평온한 질서임을 밝히며 10개의 평화를 규정한다. 평화가 교육목적에 주는 시사점은 다음과 같다.

먼저 육체의 평화는 각 부분들의 질서 있는 조화이다. 모든 육체는 각각의 개별적인 부분들이 사랑의 질서 가운데 바른 관계를 유지할 때 평화롭다. 한편, 여기서 육체는 자연에 존재하는 모든 물리적 존재로 해석되기도 한다(윤병운, 1997: 106). 교육 받은 인간은 생명체로서 인간의 각 신체기관과 모든 물리적 존재가 화합하며 살 수 있다. 또한 육체의 평화라는 것은 개인뿐만 아니라 모든 물리적 존재들과 조화를 이루는 것이다.

비이성적인 영혼들의 평화는 욕구들이 질서 있게 안정된 상태이다. 여기서 비이성적 영혼은 인간의 이성적 특징과 대별되는 동물의 지각 능력을 의미한다. 감각적 지각에 대한 사랑으로 욕구가 날뛰는 것이 아니라 본능적인 충동이 충족되어 안정된 상태이다. 따라서 교육의 목적은 욕구가 이성의 제어를 따라 질서 지워지도록 하는 것이어야 한다.

이성적 영혼의 평화는 인식과 행위의 질서 있는 합의이다. 이성적인 인간의 평화는 인식하는 것과 행동하는 것이 일치되었을 때 오는 영혼의 상태이다. 인식의 향유를 위하여 행위가 사용될 때 평화를 이룬다. 아는 대로 행하며 사는 것이 평화를 이루는 것이고 이것이 진정한 교육의 목적이 되어야 한다.

육체와 영혼의 평화는 생명체의 질서 있는 안녕이다. 육체를 인간의 몸뿐만 아니라 육체를 가진 모든 존재로 해석한다면, 자연 세계의 모든 육체적 존재와 인간 사이의 평화는 인간의 질서 있는 삶에서 오는 것임을 알 수 있다.

사멸할 인간과 하나님의 평화는 영원법에 대한 신앙의 질서 있는 순종이다. 곧 인간과 하나님 사이의 평화를 말하고 있다. 인간은 사멸할 존재로, 하나님이 제정하신 영원법에 대하여 신앙 안에서 순종할 때에 하나님과 평화를 누릴 수 있다. 이는 한 개인으로서 인간이 이르러야 할 평화의 궁극적 목적이다. 아우구스티누스에 따르면 인간 개인의 평화로운 삶은 하나님과 손잡고 그를 따라 사는 것이다.

인간들의 평화는 질서 있는 화합이다. 동등한 존재인 인간들의 평화는 그 인간들끼리 함께 어우러지는 화합의 모습으로 나타난다. 인간들의 평화는 개인이 응당 있어야 할 자리에 있되, 그 개인 간의 관계는 화합, 즉 사랑으로 결합되어 있는 것이다. 교육의 목적으로 평화는 수많은 관계 속에서 도태되거나 격리되지 않고 조화를 이루는 것이어야 한다.

가정의 평화는 함께 사는 사람들 사이에 명령하고 복종하는 질서 있는 화합이다. 가정의 평화는 명령과 복종의 관계로 위계를 이루고 있는 가족 구성원 간에 질서를 따라 화합을 이루는 것

이다. 가정의 평화는 국가의 평화와 연결된다. 지배자가 배려하고 복종하는 자가 배려를 받음으로, 권위와 강압에 의한 상하관계가 아니라 사랑으로 봉사하고 사랑으로 따르는 데서 평화가 생긴다. 교육적 상황에서 이는 가정교육과도 연결된다. 사회의 평화는 결국 가정의 평화가 확대된 것이므로, 가정 안에서 부모는 부모로서 자녀를 돌보는 일을 해야 하고, 자녀는 부모의 말에 순종하여야 한다. 그러한 질서가 가정에 임했을 때에 사회의 평화를 위한 한 걸음을 시작한 것이다.

도시국가의 평화는 시민들 사이에 명령하고 복종하는 질서 있는 화합이다. 인간은 기본적으로 사회적인 존재로서, 피조물과 더불어 살아가야 한다. 수많은 관계 속에서 내가 나 자신만을 주장한다면, 그리고 그런 사람들이 모여 있는 사회는 이기주의로 인하여 차라리 아무와도 관계하지 않고 살아가는 것이 나을 정도로 악한 사회가 될 것이다. 교육을 통하여 함께 사는 사람들 사이에 화합을 이루며 살 수 있도록 해야 한다. 사람은 모두 동등한 존재이고 어느 누구도 귀하지 않은 사람이 없다. 인간이라는 이유 하나 만으로 서로를 존중하고 동등하게 여기는 태도가 교육을 통해 실천될 수 있어야 한다. 교사와 학생의 관계는 아우구스티누스가 말하는 사랑의 질서에 따라 이해되어야 한다. 교사와 학생의 관계는 이와 같은 관계이다. 교사가 가르칠 때에는 아버지가 사랑으로 명령하듯 하는 것이고, 학생은 그것을 사랑의 의미로 받아들여 복종하는 것이다.

신의 도성의 평화는 하나님 안에서 서로 향유하는, 더없이 질서 있고 더없이 화합하는 사회적 결속이다. 여기서 말하는 평화는 가정, 국가의 현세적 평화와 대조되는 초월적인 평화로 하나님 안에서 서로 향유하는 완전한 상태이다. 신의 도성의 평화는 모든 평화가 이르러야 할 궁극적인 평화의 모습이다. 완전한 평화는 최종적으로 완성되는 것이므로, 현세에서 비평화의 모습이 남아있더라도 실망하지 않고 계속해서 평화를 향하여 나아가야 함을 의미한다. 이를 교육적 상황에 적용한다면 평화롭지 못한 상황 속에서도 절망하지 않고 방향성을 가지고 끝까지 평화를 추구하는 것이다. 신 내지 절대적 진리에 대한 존재를 부정하는 사회에서 내세는 인정하지 않더라도, 현세의 불완전한 평화는 인정할 수 있을 것이다. 이 불완전함에만 빠지게 된다면 매사에 회의적인 태도를 가지게 되고 이는 아무것도 하지 않게 만든다. 따라서 교육은 우리 주변의 사회 속에서 평화가 이루어지지 못하고 수많은 갈등과 분열 속에 살아가지만, 이를 현세의 불완전함 속에서 의연하게 받아들일 수 있도록 해야 한다.

만유의 평화는 평온한 질서이다. 평화는 모든 피조물들이 각각 주어진 자리에서 맡겨진 일을 하는 것이다. 그 가운데 서로가 사랑으로 연합되어 화합을 이루는 것이다. 모든 관계가 사랑의 질서에 따라 서로 사랑하고 향유하는 것으로 이루어질 때 진정한 평화에 이를 수 있다. 따라서 교육의 목적은 자신의 위치에서 자신을 사랑하고, 주변을 사랑할 수 있도록 하는 것이다.

2. 평화교육에서 교사의 역할

아우구스티누스가 성경 속에서 받아들이는 평화의 태도는 회복을 이루는 것이다. 그런 의미에서 아우구스티누스의 의로운 전쟁은 회복을 이루기 위하여 관계를 분열시키는 것에 대항하여 싸우라는 것이다. 아우구스티누스의 평화 개념은 전쟁의 유무가 아니라 전쟁의 의도로 그 정당성을 논하고 있다.

현재 우리나라의 교육은 옳고 그름의 판단을 오롯이 개인에게 맡기고 있다. 그러나 모든 사람의 생각이 다 다르기 때문에 이러한 정책은 혼란을 야기했다. 선과 악의 경계가 무너졌다. 끝내는 악까지도 개인이 옳다고 생각하는 것이라면 주변에서 어떠한 제어도 할 수 없게 되었다. 그러나 교육은 기본적으로 가치를 포함하여 방향을 제시하는 활동이다. 따라서 교육에서 옳고 그름을 제시하여 잘못된 것에 대하여 인식하고 이에 대항하여야 한다. 평화를 향하여 가는 가운데 정의를 기반으로 하여 잘못된 것에는 명확하게 거부하고 싸울 수 있어야 한다. 특별히 교육이 행해지는 가운데 학생의 태도 중에서 잘못된 것이 있다면 이를 교정해 주어야 한다. 사랑은 무조건적인 수용이 아니라 정의와 함께 이루어질 때에 진정한 사랑이라고 할 수 있다. 따라서 훈육도 불가피한 것이다. 훈육이 아우구스티누스의 의로운 전쟁과 같이 좋은 도구로 사용될 수 있기 때문이다.

아우구스티누스가 의로운 전쟁의 요건으로 삼은 것은 탐욕에 대한 제어와 피해에 대한 응징, 도덕적 질서의 파괴에 대한 문책이다. 따라서 교육방법 가운데 평화를 이루는 것은 그 훈육의 기준이 어떤 것인가가 관건이다. 어떤 학생의 행동이 교실에서나 사회적으로 물의를 일으킬 만큼 도덕적 질서를 파괴하는 것이라면, 그에 대한 문책으로서 훈계가 이루어져야 한다. 또한 어떤 학생의 선택으로 인하여 다른 학생이 피해를 보게 되었을 경우에도 훈육이 이루어져야 한다. 그러나 피해와 가해의 기준은 모호할 수 있으므로 훈육 이전에 충분한 상황의 이해를 통해 누구도 억울하지 않도록 하여야 한다. 일방적으로 한 학생이 자신의 욕구를 채우기 위하여 다른 학생에게 피해를 준 것이라면 정당한 훈육의 사유가 되지만, 그게 아니라 상호 간에 욕심을 부리다가 분열과 갈등이 생겨난 것이라면 그에 대한 문책은 양 쪽 모두에게 해야 한다. 훈육은 교사의 감정을 담아서 하거나 지나치게 폭력적인 것이 되어서는 안 된다. 폭력 자체를 목적으로 하여 훈육을 하는 것이 아니라 학생을 사랑하는 마음에서, 도덕적 질서를 깬 것에 대한 문책으로, 교정의 의미로 훈육을 해야 한다.

훈육을 통해 이루어야 하는 것은, 징벌에서 그치는 것이 아니라 잘못을 한 학생이 스스로 다시 이탈했던 평화에 적응하도록 하는 것이다. 사랑의 질서를 거스르고 자기 자신에 대한 사랑 때문에 평화를 깬 학생에 대해서 다시금 사랑의 질서 안에 속하도록 하는 것이다. 동등한 존재인 인간을 배려하고 인간보다 하위의 존재인 인간 외의 세상에 대하여 사랑하는 마음으로 돌볼

수 있도록 하는 것이다. 훈육은 이러한 최종목표를 달성하기 위한 과정으로서 의미가 있는 것이다. 훈육을 할 때에 내면적 자세는 평화를 향해야 한다. 얼핏 보기에 훈계를 하거나 벌을 주는 일, 그른 것에 대해서 쓴소리를 하는 것은 사랑과는 거리가 먼 일처럼 보인다. 그러나 그 내면이 평화를 위한 것이고, 이를 통하여 악을 경계하는 것이라면 이는 마땅히 행해져야 할 일이다.

그럼에도 불구하고 교사는 교사 스스로의 불완전함에 빠지게 될 것이다. 인간이기 때문에 상황을 완전하게 파악하기 어렵고, 교사 자신의 기준 또한 상대적인 것으로 절대적인 기준으로 제시하기엔 어려움이 있기 때문이다. 이러한 교사의 불완전함을 스스로 극복하기 위하여 교사는 스스로에게 객관성을 잃지 않도록 하여야 한다. 인간이 가진 불완전함을 완전하게 극복하기는 어렵겠지만 교사가 자신을 객관적이며 바라보고 자신이 지향하는 바를 계속해서 바라보고 점점한다면 이를 어느정도는 극복할 수 있을 것이다. 그 객관성은 혼자만의 힘으로 유지하기는 어렵지만 다른 사람들과의 관계를 통해 유지할 수 있다. 사랑의 질서에 따라 관계 맺는 것은 교사와 학생간의 관계뿐만 아니라 모든 관계 속에서 긍정적인 순환이 이루어지기 때문이다.

교육은 회복을 향하여 나아가는 것이다. 인간과 인간의 관계가 회복되어 가고, 인간과 세상의 관계가 회복되어 가는 것이다. 이를 위하여 회복을 막는 것들에 대한 전쟁을 불가피하다. 회복을 더디게 만들거나 못하도록 만드는 ‘자기 사랑’ 곧 이기심과 계속해서 싸워야 한다. 그 방법에 있어서 훈육이라는 폭력이 있을 수도 있고, 규제로 인해 자유롭지 못할 수도 있다. 그러나 이는 더 높은 차원의 사랑을 위함으로 소망스럽지는 않으나 응당 행해져야 할 일이다.

IV. 요약 및 결론

이 논문은 평화가 인간의 행복한 삶의 토대가 됨에도 불구하고 전세계적으로, 사회적으로, 개인의 내면적 차원에서도 평화를 이루지 못하고 있음에 대한 문제의식에서 출발하였다. 특히 행복한 삶을 영위하기 위한 활동인 교육이 행해지는 교실까지도 각종 폭력에 물들어 있음을 교육적 문제로 삼았다. 이에 대한 원인은 기존 평화의 개념이 전체적이고 포괄적이기 보다는 협소하고 부분적으로 이해되고 있기 때문이다. 따라서 이러한 문제를 해결하기 위해 아우구스티누스의 평화 개념에 대한 분석을 통해 이해의 지평을 넓히고자 한다.

평화라는 개념은 어원상 ‘관계’와 관련이 있다. 현대에서는 평화를 소극적 방식으로 정의하고 있다. 반면에 아우구스티누스는 평화를 사랑의 질서에 따라 마땅히 사랑해야 할 대상을 사랑하는 것으로 적극적인 정의를 하고 있다. 현재 만연한 비평화의 모습은 평화는 신의 도성과 지상의 도성, 두 도성에 존재하는데 지상에서의 평화는 완전하지 않기 때문이다. 아우구스티누

스는 지상에서 평화를 유지하는 방법으로 의로운 전쟁을 허용하고 있다.

이를 교육현실에 적용하여 고찰해보면, 사회의 각종 비평화뿐만 아니라 교실 안에서의 많은 관계들이 깨진 평화롭지 못한 모습의 원인과 해결에 대한 시사점을 받을 수 있다. 사회와 사회, 국가와 국가, 국가와 개인, 개인과 개인 사이에 관계가 깨어져서 갈등 가운데 있고, 개인의 내면도 분열되기 때문에 이렇게 분열된 현실은 평화교육을 필요로 한다. 그러나 기존의 평화교육은 간접적인 방식의 평화 개념의 정의에 기초하여 평화의 의미를 온전히 이해하지 못했다. 그 결과 평화교육이 실제로 평화를 이루는데 기여하지 못하고 현재의 비평화 상태를 이해하는데 그치게 되었다. 이에 아우구스티누스의 평화 개념은 평화를 위하여 교육에서 마땅히 해야 할 바를 제시한다는 점에서 의의를 갖는다. 아우구스티누스가 제시하는 평화는 사랑의 질서 안에 거하는 것이다. 사랑의 질서라는 도덕적인 법을 제시하여 교육목적으로서의 평화교육을 전면에서 내세우고 있다. 또한 비록 이 세상에서 완전한 평화를 이루지 못하더라도 평화를 향하는 방향을 추구한다는 점에서 현재의 평화롭지 못한 교육현실에 기여한다. 이때 불완전한 평화를 극복하기 위하여 의로운 전쟁을 해야 한다는 그의 주장은 현실과 더욱 밀접한 관련을 가진다. 평화는 개개인의 관계를 회복하는 것을 넘어서서 갈등과 폭력 상황을 극복하는 것을 포함하고 있으므로 이를 위한 보다 구조적인 평화교육이 필요하다.

아우구스티누스의 평화 개념이 가지는 교육적 의미는 다음과 같다.

첫째, 교사와 학생간의 관계, 학생들 간의 관계가 사랑으로 연결되어야 한다. 모든 인간이 평화를 회구한다는 점은 인간의 자연본성이다. 그 평화를 이루는 것으로 분열된 관계가 회복된다. 이를 위해 인간들은 관계에서 서로 사랑하는 관계로 연합될 때에 평화를 이룰 수 있다. 사랑이라는 특성 또한 인간의 자연본성이 지닌 특성이므로 그러한 특성이 올바른 사랑의 질서에 매일 때 평화가 교육현실 속에 임할 수 있다. 이때 질서에는 위계가 따르고 이를 이해할 때 교실에서의 평화가 가능함 또한 놓치지 말아야 한다.

둘째, 나 이외의 것들을 사랑하는 교육이 행해져야 한다. 비평화로 인해 고통받게 된 것은 인간이 가진 자연 본성인 사랑의 방향이 개개인 자신만을 향함으로, 이기적인 사람들의 집단을 형성하게 되기 때문이다. 따라서 이러한 비평화를 극복하기 위하여 나 이외의 것들을 사랑하는 것이 왜 중요한지 이해하고 이를 토대로 하여 사랑의 방향이 바뀌어야 한다. 따라서 교육의 목적으로나 이외의 사람과 이 세상의 모든 피조물을 사랑하는 것이 되어야 한다.

셋째, 교육을 통하여 개인의 내면에 질서를 따라 자신의 욕구를 다스릴 줄 아는 인간을 길러내야 한다. 개인 내면에서의 평화는 욕구와 행동이 이성 따를 때 이루어진다. 이러한 평화를 위하여 개인의 욕구와 행동이 이성 따를 수 있도록 교육은 행해져야 한다. 따라서 이성에 의해 질서 지워지는 삶을 살 수 있도록 이성 따를 것에 대한 훈련을 게을리 하지 말아야 한다.

넷째, 인간은 인간이라는 이유만으로 존귀하다. 어떤 것도 인간의 존엄성을 대신할 수는 없다. 따라서 경제적 원리나 성적에 따라 인간을 판단하여 대접하는 일은 없어야 한다. 공부를 잘하

고 못하고에 따라 학생의 수준을 결정하는 것이기보다는, 질서 안에서 생활하느냐 그렇지 않느냐에 따라서 학생을 평가해야 한다. 평가의 기준이 실력보다는 사랑의 질서를 따르는 데 맞추어질 때 근본적으로 교실의 평화가 가능하기 때문이다.

다섯째, 훈육이 교육의 방법이 된다는 것을 인식해야 한다. 교육을 통해서 학생은 질서를 배워야 하고 그 질서를 깨는 행동에 대해서 교정 받아야 한다. 그에 대한 판단은 교사를 통하여 행해져야 하는데 학생들의 잘못된 행동들에 대해 내면의 동기인 사랑에 기인한 훈육을 행해야 한다. 이러한 훈육이 언뜻 보기에는 평화롭지 못하게 비칠 수 있으나 진정한 훈육은 내면의 동기인 사랑으로 가능하기 때문이다.

교육은 행복한 삶을 영위할 수 있도록 돕는 활동이며 그 활동의 목적은 행복을 위한 토대를 세우는 과정이 되어야 한다. 따라서 교육의 목적은 평화를 이루기 위함이어야 하고, 그 방법 또한 진정한 평화를 위한 것이 되어야 한다. 이 평화는 폭력의 부재함보다는 내면의 사랑의 방향이 올바르게 질서 지워진 상태로 정의를 포함하는 적극적 개념이다.

교육이 지향해야 할 바는, 개인의 존엄성을 해치지 않고 전체의 평화를 해치지 않는 선에서, 사랑이라는 질서를 따라 개인이 자신과 관계 맺고 자신의 외부와 관계 맺을 수 있도록 하는 것이다. 이를 통해 분열되었던 모든 관계가 회복되고, 진정한 평화 속에서 삶을 구가할 수 있을 것이다. 따라서 교육은 사랑의 질서를 따라 사랑의 질서를 위하여 행해지며, 이로 인한 개인과 사회의 평화 구현은 교육의 목적이자 방법이 되어야 한다.

이 논문은 평화롭지 못한 사회적 상황 속에서 아우구스티누스의 평화교육이 학교교육에 주는 시사점을 밝히고자 하였다. 아우구스티누스의 평화 개념과 교육에 따라 학교교육 또한 사회적 구조의 폭력성으로 인한 피해뿐만 아니라 모든 관계들이 사랑의 질서에 따라 회복되어야 함을 밝히고 있다. 그러나 이러한 평화를 교실에 실제로 이뤄내기 위한 보다 구조적이고 구체적인 평화교육의 방안을 제시하지는 못한다는 한계를 가진다. 다시 말해, 평화교육에 대한 어느 정도의 시사점은 가지고 있으나 학교 교실의 상황 속에서 구체적으로 적용될 수 있는 교육적 아이디어를 드러내지 못하고 있다. 경쟁이 과열되어 가는 학교교육 가운데 아우구스티누스의 평화 개념과 평화교육을 구체적으로 어떻게 실현시킬 것인가에 대한 연구가 이루어져야 한다.

참고문헌

- 강순원(1990). 통일홍역 앓는 옛 동독의 교육실태와 전망. **중등우리교육**, 48, 106-111.
- 고병현(1994). 평화교육의 성격에 관한 연구: 정치교육과 가치교육적 측면을 중심으로. 고려대학교대학원 박사학위논문.
- 고병현(2006). 평화교육사상. 서울: 학지사
- 김병태(2011). 아우구스티누스 (S. Aurelius Augustinus)의 입장에서 본 기독교적 평화론. **역사신학 논총**, 22, 195-218.
- 김성재(1982). 평화를 이루는 교육. **기독교사상**, 26(8), 69-79.
- 김성재(1985). 분단현실과 민족교육. **기독교사상**, 1985년 3월호, 29-37.
- 김성재(1989). 민족분단 극복을 위한 민중교육. **기독교사상**, 1989년 10월호, 89-96.
- 김성재(1990). 평화교육과 민중교육. 서울: 풀빛.
- 김정환(1988). 평화교육학의 이론과 과제. **교육문제연구**, 1, 1-28.
- 김현정(2015). 초등학교에서의 평화교육: 윌터스토프의 관점. 성균관대학교. 박사학위논문.
- 문시영(1996). 아우구스티누스와 행복의 윤리학. 서울: 서광사.
- 문시영(2014). 아우구스티누스와 덕 윤리: 기독교적 재조명. 성남: 북코리아
- 박보영(2005). 평화교육의 이론과 과제 연구. 연세대학교대학원. 박사학위논문.
- 박종대(1988). 아우구스티누스의 평화관-사회철학적 관점에서 [신국론] 을 중심으로. **가톨릭사회과학연구**, 5, 7-32.
- 박종대(1995). 중세의 평화관. **중세철학**, 1, 65-106.
- 박홍식(2013). 서양 고중세시대의 평화 이념과 실제. **동국사학**, 55, 493-528.
- 변종찬(2018). 아우구스티누스의 ‘의로운 전쟁’ 이론. **신학전망**, (200), 137-173.
- 안인섭(2018). 아우구스티누스 (St. Augustinus)의 정당전쟁론. **신학과교회**, 9, 141-169.
- 양명수(2009). 아우구스티누스가 본 정치의 의미와 한계: [신국론] 19 권을 중심으로. **한국기독교신학논총**, 62(1), 133-157.
- 오인택(1987). 평화교육과 기독교인의 책임. **기독교사상**, 1987년 3월호, 92-103.
- 오인택(1988). 평화교육의 이념과 내용. **기독교사상**, 1988년 9월호, 100-113.
- 유재봉(2012). 학교폭력의 현상과 그 대책에 대한 철학적 검토. **교육철학연구**, 34(3), 87-106.
- 유네스코. 아시아·태평양 국제이해교육원(2003). 세계화 시대의 국제이해교육. 파주: 한울.
- 윤기섭(2011). 아우구스티누스에 있어서 자유의지와 평화. 대전대학교. 박사학위논문.
- 윤병운(1997). 아우구스티누스에 있어서 도덕적 의지와 평화. 중앙대학교. 박사학위논문.
- 이석우(1995). 아우구스티누스. 서울: 민음사.

- 하영선(2002). 21세기 평화학. 서울: 풀빛.
- 한정애(2002). 아우구스티누스에서 마틴 루터까지. 서울: 다산글방.
- Augustine. *Confessiones*. 성염 역 (2016). 고백록. 파주: 경세원.
- Augustine. *De civitate Dei*. 성염 역 (2004). 신국론. 칠곡: 분도출판사.
- Augustine. *De doctrina christiana*. 성염 역 (2011). 그리스도교 교양. 칠곡: 분도출판사.
- Augustine. *De libero arbitrio*. 성염 역 (2012). 자유의지론. 칠곡: 분도출판사.
- Augustine. *De ordine*. 성염 역 (2017). 질서론. 서울: 분도출판사.
- Augustine. *De trinitate*. 성염 역 (2004). 삼위일체론. 서울: 분도출판사.
- Augustine. *De vera religione*. 성염 역 (2011). 참된 종교. 서울: 분도출판사.
- Babcock, W. S. (1991). *The Ethics of St. Augustine*. 문시영 역(1998). 아우구스티누스의 윤리학. 서울: 서광사.
- Barrow, R. (1950). *Introduction to St. Augustine; The City of God*. London: Faber & Faber.
- Chadwick, H. (1986). *Augustine*. 김승철 역(2001). 아우구스티누스: 라틴 교부 철학의 위대한 사상가. 서울: 시공사.
- Galtung, J. (1996). *Peace by Peaceful means*. 강종일 외 역 (2000). 『평화적 수단에 의한 평화』. 서울: 들녘.
- Hicks, D. (1987). *Educating for Peace*. 고병헌 역 (1993). 평화교육의 이론과 실천. 서울: 서원.
- Macquarrie, J. (1973). *The concept of peace*. 조만 역 (1980). 평화의 개념. 서울: 대한기독교서회.
- Milbannk, J. (2006). *Theology and Social Theory*. Oxford: Blackwell pub.
- Wengst, K. (1987). *Pax Romana*. 정지런 역 (1994). 로마의 평화: 주장과 현실. 서울: 한국신학연구소

- 논문 접수 2020년 1월 30일 / 수정본접수 2월 27일 / 게재 승인 2월 27일
- 김이레: 성균관대학교에서 석사학위 취득. 관심분야는 서양중세교육철학, 평화교육, 종교교육 등이다.