

Can the 2030 Generations Speak ‘Unification’?: Reimagining Unification Education as Democratic Citizenship Learning on the Divided Peninsula

Mun-Ju Park*

National Institute for Peace, Unification and Democracy Education

Abstract

This study challenges the common assumption that young Koreans are “indifferent” to unification, and reinterprets unification education as democratic citizenship learning. Rather than viewing youth responses as apathy, the study argues that such attitudes result from the long-standing exclusion of citizens from the authority to discuss unification, a discourse historically monopolized by state-centered, security-oriented expertise. Moreover, the post-1990 generation has been shaped more by globalization and cosmopolitan citizenship than by ethnic nationalism; thus, unification can no longer be taken for granted as a natural duty.

Based on a redesigned university course, this research proposes a three-stage pedagogical model: sensory grounding, civic subjectivation, and narrative imagination. First, students learn to perceive division as a condition embedded in everyday life, rather than as a distant geopolitical conflict. Second, North Koreans are recognized not as enemies or pity objects, but as fellow citizens with rights and dignity. Third, unification becomes a co-created future that requires negotiation, rather than a predetermined national mission. Survey and qualitative responses show that students began to interpret division democratically, exercise ethical responsibility, and construct civic narratives for coexistence. Thus, unification education should move from delivering fixed answers to cultivating democratic agency and civic imagination.

Keywords

Unification, Youth, Democratic Unification Education, Narrative, Civic Subjectivity

* Professor, National Institute for Peace, Unification and Democracy Education, breadhelen@gmail.com

2030세대는 통일 서사를 가질 수 있는가?: 민주주의적 통일교육의 탐색과 시도

박민주*

국립평화통일민주교육원

요약

이 연구는 2030 세대가 그간 군사·안보·전문가 중심의 일방적 통일교육에서 발언권을 갖지 못하고 배제되어왔다는 문제의식에서 출발하였다. 2030세대는 ‘통일의 역군’보다 ‘세계시민’적 정체성을 더 친근하게 수용하게 되는 환경에서 사회화되었다. 이들은 의무교육과정에서 영어를 배우면서 민족보다는 글로벌 시민성을 체화하였고, 심각한 이념 대립 속에서는 ‘거리두기’의 전략을 배우고 또 수행해왔다. 이런 맥락을 고려하여, 향후 통일교육은 정당 주입식을 떠나 분단·타자공존의 문제를 민주주의 관점에서 토론하고 판단하는 시민적 실천으로 전환될 필요가 있다. 이에 따라 대학생을 대상으로 감각화·시민화·서사화의 3단계 교육 모델을 설계하고 그에 기반하여 계절학기 총 16회차 강의를 기획, 운영하였다. 강의 결과, 학생들은 분단을 자신의 생활세계에서 체감하고 북한 주민을 이웃 시민으로 이해하였다. 분단과 민주주의, 한반도 여성의 삶과 세계시민성 등 다양한 의제들이 서로 연결되어 있다는 깨달음은 분단 문제를 자기 삶의 문제로 이해하는 계기가 되었다. 또한 학생들은 통일을 일방적으로 주어진 목표가 아니라 자신이 또래들과 함께 주체적으로 추진해 나갈 공동의 미래로 재해석하였다. 이러한 결과는 향후 통일교육이 분단된 한반도에서 2030세대의 민주주의 역량을 강화하며, 그들 스스로 한반도의 미래를 사고하고 기획하며 추진할 수 있도록 다양한 경험과 장을 제공해야 할 필요를 시사한다.

주제어

분단, 2030, 통일교육, 민주주의, 서사, 감각, 주체

* 국립평화통일민주교육원 교수, breadhelen@gmail.com

I. 서론

1. 문제제기

한국 사회에는 2030세대를 바라보는 기성세대의 몇 가지 ‘걱정’ 담론이 있다. 특히 ‘2030 통일 무관심(회의)’론은 새로운 통계조사 결과가 발표될 때마다 심각한 문제(“통일 필요하지 않다는 여론 역대 최고”, 2024)로 거론된다. 뒤이어 맥락과 원인에 대한 이해가 부재한 상태에서 ‘진단과 처방’이 내려지고 때로는 은근한 비난도 등장한다.

그러나 통일에 대한 무관심과 회의가 증가하고, 적극적 찬성이 감소하는 것은 전체 세대에서 동일하게 나타나는 흐름이다. 통계조사에서 2019년부터 2025년까지 통일에 대해 ‘현재대로가 좋다’거나 무관심이라 응답한 비율은 20대, 30대, 40대, 50대 모두 전반적 상승추세를 보인다(서울대학교 통일평화연구원, 2025, p.16). 2030세대에서 그 속도가 가장 빠르긴 하지만, 무관심과 회의론의 증가세 자체는 세대를 관통하는 보편적 경향인 것이다. 그럼에도 청년 세대에게만 반복적 낙인을 찍는다면, 통일에 대한 공적 논의에서 이들이 배제되기 쉽고 민주주의의 대표성과 정당성 역시 약화될 우려가 있다. 또한 특정 세대에 책임을 전가해버림으로써 통일 논의의 시의성을 향상시킬 기회를 놓칠 위험도 있다. 따라서 이제는 어떤 방식이든 패러다임 전환을 적극적으로 시도해야만 한다.

통일 담론은 오랫동안 군사안보 전문가나 외교 주체, 정책 기관이 점유해 온 지식 권력의 영역이었다. 시민은 이 지식 생산에 개입하는 주체가 아니라, 국가가 만들어 놓은 ‘정답’을 암기하고 내재화하도록 요구받았다. 또한 통일·북한 문제는 늘상 정치적 무기로 활용되었고, ‘적대-협력’의 대립적 구도 속에서 비난과 공격의 언어로 소비되곤 했다. 극도의 이념대립은 공론장을 토론의 장이 아니라 갈등의 전장으로 만들었고, 시민에게 통일은 공존을 목표하는 민주적 의제가 아니라 얽히면 골치 아픈, 피해야 할 정치 갈등으로 각인되었다. 젊은 세대의 거리두기는 세대 특유의 현상이 아니라, 지나치게 이념화된 공론장에서 시민이 발언권을 박탈당한 결과일 수 있다.

게다가 2030 세대가 교육과정을 거치며 형성한 집단 정체성은 ‘분단된 민족’보다는 ‘세계 시민’에 가깝다. 이들은 초등학교 3학년부터 제7차 교육과정(1997)을 통해 교육과정에서 필수로 영어교육을 받은 첫 세대이다. ‘통일의 역군’이 아니라 ‘글로벌 시민’으로 사회화된 셈이다. 또한 대학 입시의 압박과 취업 경쟁, 경직된 통일 담론 속에서 2030에게 통일/북

한이란 민주 시민으로서 관심을 갖게되는 주제라기보다 졸업과 자격 취득을 위한 점수 획득의 하위 항목일 뿐이다.

그렇다면 2026년 현재 가장 시의적절한 통일교육은 시민 주체들에게 통일이 자기 삶과 이루는 접점을 발견하도록 돕는 것일 수 있다. 이런 전제에서 출발하여, 이 연구는 2030세대 대상 통일교육을 시민적 발화권의 차원에서 검토하고 재구성한다. 구체적으로는 첫째, 2030의 무관심을 촉발할 수밖에 없는 통일교육의 구체적 내용, 방법, 관점을 민주주의적 관점에서 재설계한다. 둘째, 새롭게 재편한 통일교육이 교육현장에서 학습자의 인식과 발화에 어떠한 변화를 가능하게 하는지 탐색한다. 특히 후술할 감각화-시민화-서사화의 3단계 민주주의적 통일교육 모델을 적용하고 그 반응을 관찰함으로써, 두 연구질문에 대한 응답을 찾아가려 한다. 분단과 통일 문제를 자신의 언어로 설명하며 주체적으로 미래를 상상하는 시민학습의 가능성을 탐색하는 데 이 연구의 목적이 있다.

2. 연구방법 및 연구구성

이 연구는 대학 통일교육 교과 강의를 질적 사례연구(case-based exploratory study)의 현장으로 설정하고, 민주주의의 관점에서 재구성된 통일교육이 학습자의 인식과 발화에 어떠한 변화의 양상을 드러내는지 탐색하였다. 대상 교과는 2024년 12월 중순부터 계절학기로서 총 16회차로 운영되었다. 수강생은 20대 초중반 대학생이며, 해당 교과는 외부 기관의 별도 재정 지원이나 정책 사업의 직접적 개입 없이 운영되었다. 교수자에게 일정한 자율성이 확보된 강의라는 의미다.

교수자는 몇 가지 원칙 아래 강의를 기획·운영하였다. 첫째, 학습자가 분단을 외교·안보 이슈가 아닌 자기 삶의 조건으로 감각화하도록 한다. 둘째, 북한 주민을 적대적 타자나 동정의 대상이 아니라 글로벌 이웃시민으로 재인식하도록 한다. 셋째, 가짜뉴스·혐오·정치적 도구화를 비판적으로 판별하는 시민적 판단 능력을 기른다. 넷째, 통일을 한반도 시민이 민주주의의 제고를 위해 숙의하고 선택해야 할 현재적 과제로 재시유하도록 한다. 무엇보다 학생들이 시민적 숙의의 관점에서 통일과 분단, 북한문제를 생각할 수 있는 공간을 만들고자 하였다.

이 논문은 해당 강의의 구성, 강의 운영 중 생산된 자료를 분석 대상으로 한다. 종강 후 시행한 수강생 대상 설문조사(응답자 16명) 결과는 주요 분석대상이다. 먼저, 전공·학년 분포, 수강 동기, 수업 만족도, 인상 깊었던 활동, 향후 통일·북한 교육에 대한 통계적,

기술적 수요를 파악하였다. 또한 강의 및 학습내용에 대해 기재한 자유로운 소회를 기술적으로 분석하였다. 이 외에도 수업 과정에서 반복적으로 등장한 발화의 특징과 논의 흐름, 서술형 과제와 시험 답안에 나타나는 수강생의 인식 경향을 보조적으로 참고하였다.

설문 응답자는 총 16명이다. 설문조사는 자발적, 온라인 무기명, 무사례, 자율적 참여 원칙에 기반하여 실시되었다. 통계법에 의한 비밀보장, 통계 및 학술연구에만 사용, 담당자 연락처를 명시하였다. 사범대학 소속이 56.3%로 가장 높은 비중을 차지하였고, 공과대학이 25.0%, 융합전공·인문·자연과학대학이 각각 6.3%로 나타났다. 전공 분포는 사범대학을 중심으로 구성되었으나, 공학·국제·인문·자연계열 학생이 약 40%를 차지하였다. 학년별로는 4학년이 31.3%로 가장 많았으며, 2학년과 5학년 이상이 각각 25.0%, 3학년이 18.8%로 나타났다. 이는 대학 생활의 진입기(2학년)와 졸업기(4·5학년)가 동시에 포함된 다층적 학습 집단이 형성되었음을 의미한다. 전체 수강생은 총 36명으로, 사범대학 소속이 77.8%를 차지하였고, 공과대학(8.3%), 인문과학대학·사회과학대학(각 5.6%), 자연과학대학·간호대학·융합전공대학(각 2.8%)이 포함되어 있었다. 사범대학의 경우 해당 교과목이 전공 필수 과목이라는 제도적 특성이 존재하며, 비사범대 전공 학생들은 개인적 관심에 따라 선택적으로 수강하였다. 때문에 상대적으로 비사범대 학생들이 높은 참여도와 발화 빈도를 보이기도 했다.

연구의 장별 구성은 다음과 같다. II장에서는 강의 구성을 설명한다. III장에서는 설문조사 결과를 중심으로 수강생의 기본적 특성과 교육 경험에 대한 평가, 향후 교육 수요를 개괄적으로 살펴본다. IV장에서는 설문조사의 서술형 응답과 소회문을 질적 자료로 삼아 학습자의 인식 전환 과정을 감각화-시민화-서사화의 세 단계로 분석한다. 단계별로 개념적 정의와 관찰 지표를 제시한 뒤, 이에 해당하는 학생 소회(발화)를 인용(익명)하고, 의미를 해석한다. 또한 일부 학생 발화에서는 변화가 제한적으로 나타나거나 유보적 태도가 유지되는 사례도 함께 제시하여, 분석의 일관성과 한계를 동시에 드러내고자 하였다.

이 연구는 통일 무관심 담론을 개인 태도의 문제가 아닌 발화 조건과 담론 구조의 문제로 재구성하고, 민주주의적 통일교육의 가능성을 구체적인 교육 실천 사례를 통해 제시한다는 점에서 의의를 갖는다. 다만, 설문 분석 결과는 통계적 대표성을 전제한 일반화된 결론이 아니라, 특정 교육 조건하에서 형성된 학습자 반응의 경향을 탐색하는 자료로서 후속연구가 필요함을 밝혀둔다.

3. 이론적 검토: 민주주의 관점에서의 통일교육 비판과 재구성

1) 통일담론, 시민성, 그리고 민주주의의 결손

한국 사회에서 통일과 북한 문제는 오랫동안 군사·외교·안보 엘리트가 주도해 왔다. 통일은 시민이 결정하고 토론해야 할 공적 의제임에도 불구하고(박찬석, 2020), 시민은 의견을 내는 주체가 아니라 이미 정해진 답을 수용해야하는 타자로 상징되기도 했다(박찬석, 2023). 세대의 특성과 맥락은 간과되고, 수십 년 전에 설정된 '이상적 시민상'에 맞지 않는다는 이유만으로 '도덕적 공포'가 유발된다(Goode & Ben-Yehuda, 2009; Cohen, 1972). 이런 담론은 청년을 배제하며 통일담론의 독점을 지속시킨다. 스피박(G. C. Spivak)의 관점에서, 청년세대는 통일에 무관심한 것이 아니라 발화권을 빼앗긴 셈이며 이는 민주주의의 심각한 결손을 의미하는 것일 수 있다. 특히, 2024년 12월의 내란은 분단/통일담론이 어떻게 민주주의를 훼손하는 데 악용될 수 있는지를 매우 적나라하게 보여주었다.

민주주의를 생활 경험으로 이해하면 문제는 더 분명해진다. 민주주의는 제도나 법이 존재한다고 완성되는 것이 아니라, 시민이 공적 문제에 대해 말하고, 토론하고, 결정해 본 경험 속에서 형성된다(Dewey, 2005). 이러한 경험이 없다면 시민은 정책의 주체가 아니라 객체로 남는다. 발화의 권리가 보장되고 평등한 참여 기회가 존재해야, 민주주의도 지속된다(Young, 2002).

통일교육도 마찬가지다. 특정한 통일관 주입이 계속되면 시민은 통일의 주체가 아니라, 통일에 대해 설명하지 못하는 침묵의 타자로 남는다. 이는 시민을 정치적 행위자가 아니라 순응적 존재로 만드는 방식이다. 억압받는 이들이 말하지 않는 이유는 능력이 부족해서가 아니라, 발화권을 박탈당했기 때문이다(Freire, 2000). 따라서 통일교육은 '정답 전달 프로그램'이 아니라, 시민이 분단과 통일 문제를 자신의 언어로 질문하고 동의·반대·유보의 입장을 선택하며 타자와 공존을 협상하는 민주적 공간으로 설계될 필요가 있다. 단순히 내용 일부만 바꾸거나 흥미 요소를 가미하는 선을 넘어, 시민적 권리를 회복하는 교육이어야 한다. 통일교육을 민주주의 관점에서 재구성하는 시도는 교수법 개선이 아니라 시민을 주체로 세우는 정치적 실험이다.

2) 세계시민성, 내집단 편향, 그리고 민주주의적 타자 인식

민주주의는 제도 이상으로 시민이 타자를 어떤 존재로 상징하고 어떻게 대우하는지에 대한 질적 사안이다. 따라서 민주주의는 타자와 공존하는 방식을 배우는 실천이다

(Nussbaum, 2011). 민주적 시민성은 타자를 갈등의 대상이 아니라 함께 문제를 해결할 동시대 시민으로 인식하려는 노력과 감수성을 포괄한다. 이런 능력은 지식 습득 이상으로 정서적 친밀감과 서사적 연결 속에서 길러진다.

따라서 통일교육은 군사·안보 중심의 정보 전달이 아니라, '서로를 어떤 시민으로 볼 것인가'라는 질문에서 시작하는 민주적 교육이어야 한다. 가장 대표적 방법 중 하나로 북한 이탈주민과의 접촉은 '우리'의 범주를 확장하는 경험이 될 수 있다. 사람은 자기 집단(내집단)에 호의와 우선권을 부여하려는 경향을 가진다(Tajfel et al., 1971). 북한 주민과의 지속적 접촉은 그들을 도덕적·정서적 내집단으로 포함하면서 동시에 북한 권력과 체제는 외집단으로 분리하도록 도울 수 있다. 특히 세계시민성은 '인류는 하나'라는 추상적 선언을 넘어 차이를 인정하며 함께 살아가는 기술을 배우는 것이다(Appiah, 2006). 전 지구적 문제를 자기 삶과 연결해 서사화함으로써 시민성을 함양할 수 있다(Banks, 2008).

이런 맥락에서 통일교육은 학생을 민족 서사에 편입시키는 학습이 아니라, 분단과 민주주의의 문제를 자신의 언어로 설명하고 질문할 수 있도록 공간을 만들어주어야 한다. 또한 북한 주민을 권리와 존엄을 가진 동시대 시민으로 상정할 때, 통일은 국가 담론이 아니라 함께 살아갈 규칙과 윤리를 구성하는 '나'의 시민적 선택으로 전환된다. 이 과정에서 학생은 지식을 수용하는 존재가 아니라, 공존을 설계하는 민주적 행위자로 자리 잡는다.

3) 기존 통일교육 관련 논의 검토

이 연구와 관련하여 최근 10년간 전개된 논의는 세 가지 유형이다. 첫째, 주입식 통일교육의 한계를 지적하고 다양한 실천적 대안을 제시한 연구들이다. 디지털 기반 콘텐츠 활용(김도현&임상훈, 2019; 이경무 외, 2024), 게임화 전략(임애련 외, 2020), 대학 통일교육에서의 플립러닝 적용(이지연, 2018), 여성주의적 시각을 접목한 SNS 활용(황진태, 2021) 등이 논의되었다. 통일교육의 방법을 디지털로 확장하고 교육 참여를 촉진했다는 점에서 의미가 크다. 통일교육의 목표로서, 학습자(시민) 모델에 대한 논의가 후속연구로 요청된다.

둘째, 민주주의와 통일교육의 관계를 논한 선행연구들은 통일교육을 민주주의 심화(함규진, 2015), 평화·글로벌 시민교육(박형빈, 2020; 강순원, 2020)과 연결하는 이론적 개념화에 집중해 왔다.¹⁾ 통일교육이 민주주의 및 시민성 교육으로 확장되어야 한다는 이 방향성

1) 2023년-2024년 사이에 자유민주주의의 지향 통일교육에 관한 연구들이 국책 및 국가기관에서 수행되

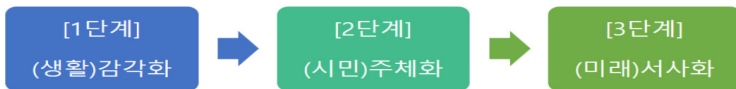
을 따라 후속연구에서는 시민의 주체성이 보다 명확하게 드러나고 교육의 실증적 대안
여기 구체적으로 제시될 필요가 있다.

셋째, 통일선도대학 등 정부 지원 기반 대학 통일교육이 일정 부분 확산되었음에도 불구하고, 사업 중심의 운영과 지원 대상의 편중으로 인해 교육의 지속성과 자율성은 충분히 확보되지 못한 측면이 있다(한승대, 2018). 대학 통일교육이 정책 전달이나 안보 중심의 접근에 머무르면서, 학습자가 분단과 통일을 비판적으로 사유하고 시민적 관점에서 토론할 수 있는 학습 환경을 충분히 제공하지 못했다는 비판도 제기된다(배영애, 2017). 이러한 논의는 이 연구가 시도하는 바, 시민의 경험과 발화를 중심에 두는 통일교육의 필요를 시사한다.

4) 선행연구의 비판적 검토에 기반한 교육 모델 구성

기존 연구들은 평화교육과 민주시민교육을 '통일교육과 결합해야 할 외부 가치'로 설정해 왔다. 이 연구는 이러한 가치가 학습자의 정동·윤리·행위 능력 변화에 내재될 수 있는 구체적 방법을 탐색하고자 한다. 민주주의는 타자가 제시한 정답을 암기하는 방식이 아니라 스스로 느끼고 체험해나가는 과정이 중요하다. 민주적 시민성은 자기와 동료의 경험을 분단이라는 구조 속에서 해석하고 책임을 논의하며 스스로 미래를 선택하는 능력에 기반하는 것이기 때문이다.

<그림 1> 3단계의 통일 교육 모델



출처: 저자 작성

이에 따라, 이 연구는 감각화-시민화-서사화의 3단계 교육 모델을 기획하였다. 첫 번째 단계인 (생활)감각화는 분단을 외교·안보 이슈로 배우는 것이 아니라, 자신의 일상 조건으로 체감하는 과정이다. 학생은 분단이 경쟁 구조, 젠더 갈등, 군사주의, 혐오 조장, 정보 통제 등과 연결되어 있음을 인식하며, 분단을 과거의 사건이 아닌 현재의 생활정치로 인식한다. 이는 지식보다 경험에서 출발하는(Freire, 2000) 교육을 표방한다.

었다. 향후 학설사적으로 이 또한 섬세하게 다뤄볼 필요가 있으나, 이 논문의 주제와는 다른 내용이기
선행연구로 삼지 않았다.

두 번째 단계인 시민 주체화는 첫 단계에서 체험한 분단 현실을 민주주의와 시민 윤리의 관점에서 재해석하는 과정이다. 이 단계에서 북한 주민은 적대적 타자나 동정의 대상이 아니라, 권리를 가진 시민적 타자로 인식된다. 또한 통일은 국가가 일방적으로 결정할 사안 이 아니라 시민이 감시, 참여, 선택해야 할 의제로 의미화 된다. 학생은 민주주의를 지키는 시민 주체로 자신을 인식함으로써 Young(2002)의 ‘참여 책임 윤리’를 학습한다.

세 번째 단계인 미래 서사화는 ‘통일 찬반’의 이분법을 넘어, ‘어떤 공존 모델을 만들 것인가’라는 질문을 던지고 학습자 스스로 그 답을 찾아가도록 돕는다. 서사화의 과정은 통일을 ‘정해진 미래’가 아니라 ‘함께 만들어갈 미래’로 상징함으로써 주체성과 시민참여 (Tully, 2008; 한병철, 2023)를 향상시킬 수 있다.

II. 강의의 구성

이 강의는 학생들이 통일/북한 문제를 국가 중심의 거대 담론이나 비용-편익 계산 문제가 아니라 ‘세계 시민인 내 삶의 문제’로 재구성하는데 목표를 두었다. 특히 학생들이 ‘여성으로서, 지적 존재로서, 세계시민으로서’ 통일을 재사유하는 경험을 갖도록 강의를 구성하였다. 학습자 스스로 서사를 재구성함으로써, 분단 사회에 살고 있는 자기 삶에서 부터 문제인식을 시작하도록 하였다. 그런 의미에서, 이 연구는 통일 담론의 거시 구조 대신 ‘나의 서사로서의 통일’이라는 미시적 접근을 통해 통일 담론의 일상화와 개인화를 촉진하는 탐색적 시도이다.

수업 운영 방식은 논리적 승패-정답 경쟁을 지양하고, 상대의 언어를 이해하고 공존의 언어를 구성하는 집단 지성을 지향했다. 교수자는 지식을 일방적으로 전달하는 존재가 아니라 학습자가 공동체의 주체로서 자기 언어와 시민적 감응을 훈련할 수 있도록 돕는 역할이다. 또한 학습자 세대가 친숙하고 편하게 느끼는 의사소통 방식이 대면 발화보다 비대면(문자)라는 점에서, 가능한 말하기보다 글쓰기 중심으로 과제와 시험을 구성하였다. 특히 통일교육을 비롯하여 우리 교육이 그 자체로 정답에 대한 압박감을 주는 경향이 있고, 또 사범대 학생이 많아 정답 찾기에 몰두하는 경우가 많다는 점을 고려하였다.

평가는 지식 검증을 지양하고 관점의 이동·성찰의 깊이·공적 발화의 윤리성을 측정하도록 설계되었다. 시험과 과제는 정답을 맞추는 시간이 아니라 자신의 언어로 사고를 표현하는 과정이 되도록 구성하였다. 평가의 공정성을 지키는 동시에, 교과목에 대한 인지도, 후기 등을 고려하여 가능한 여러 학생들이 만족할 수준으로 학점을 배분하였다. 덧붙여,

<그림 2> 강의계획서 중 주차별 수업 내용

주차	날짜	주요강의내용 및 자료, 과제(Topics & Class Materials, Assignments)
1주차	12월 26일(목)	OT: 분단이 내 삶에 무슨 영향을 주는데? feat. 누가 우리에게 노오리와 열정배이를 요구하는지?
2주차	12월 27일(금)	분단의 역사 생각하기: 분단은 왜, 어떻게 진행되었을까? - 일제강점기 이후 한반도 인근 정세와 분단의 역사
3주차	12월 30일(월)	통일? 그게 뭐죠?: 세계시민성 관점에서 접근하는 통일 - 세계시민은 왜 '통일'을 논해야 할까? - 다 비슷한 이야기 같은데 통일, 통합, 교류, 공동 이해하기
4주차	12월 31일(화)	과제 1: 싸우고 화해하는 방법 - 갈등을 해소하고 회해하는 방법에는 무엇이 있을까? - 이 갈등은 해소될 수 있을까?
5주차	1월 2일(목)	분단 후, 어떻게 살아 왔을까?: 한국편 - 분단 이후의 한국 역사와 일반 사람들의 삶 생각하기
6주차	1월 3일(금)	분단 후, 어떻게 살아 왔을까?: 북한편 - 분단 이후의 북한 역사와 북한 주민의 삶 생각하기
7주차	1월 6일(일)	통일 환경: 세계시민성 VS. 자국중심주의 - 통일/분단에 연루된 인근 나라들과 자국중심주의 - 세계시민성과 인류보편의 문제들(젠더, 장애, 인권, 전쟁, 신원천 등)
8주차	1월 7일(화)	중간고사
9주차	1월 8일(수)	어떻게 통일교육을 할 것인가? : 통일의 몇 가지 시나리오 상상하기* - 통일의 예상 시나리오와 각 상황별 비용/편익 비교 (월의에 따라 통일교육 관련 교육청 산하 센터를 방문할 수 있습니다! 추후 논의)
10주차	1월 9일(목)	통일의 상세 비용 및 편익 1: 정치, 외교, 경제, 군사 - 정치, 외교, 군사, 경제적 비용과 편익 추산하기
11주차	1월 10일(금)	통일의 상세 비용 및 편익 2: 사회, 문화, 일상, 환경 - 사회문화적, 일상적 비용과 편익 생각하기
12주차	1월 13일(일)	과제 2: 2030 통일 한반도에서의 내 일상 상상하기 - 통일이 되면 내 삶은 어떻게 달라질까? 혹은 변일이 없을까?
13주차	1월 14일(화)	통일, 그 이후: 밖의 세계 - '칼로 물을 벤다'는, 아주 무서운 말
14주차	1월 15일(수)	북한이탈주민/전문가 특강 (일정 변동가능)
15주차	1월 16일(목)	기말고사

출처: 저자 작성

강의계획서를 학생들이 읽고 이해하기 쉽게 작성하고 또 질문 위주로 구성함으로써 관심을 유도하려 하였다.

강의는 총 15주차로, 1-3주차는 분단에 대한 감각(깨달음), 4-8주차는 시민적 주체화, 9-15주차는 미래에 대한 서사화를 다루었다(그림2 참조). 매 강의 말미에는 학습자가 자기 삶, 생각, 이익과 관련하여 생각하도록 심화질문을 던졌다.

1. 감각화 단계 (1-3주차)

감각화 단계에 해당하는 1-3주차는 “분단이 내 삶에 어떤 영향을 주는가”라는 질문을 통해, 분단을 추상적 사건이 아니라 학습자의 사회적 위치와 경험에 밀착된 실재로 사유하게 했다. 이는 Dewey(2005)가 말한 바, 공적 문제를 함께 탐구하는 경험으로서의 민주주의 실천과도 맞닿아 있다. 때문에 전쟁사나 이념 설명은 최대한 피하고, 경쟁·불안·젠더·혐오의 구조 속에서 분단이 현재적 힘으로 작동한다는 점을 드러내고자 했다. 예를 들어, 웹툰·ميم·광고·인터뷰 장면을 통해 학생이 “분단이 지금 내 경제·생활·권리에 영향을 준다”는 점을 발견하도록 했다. 다음 표는 1주차 강의 주요 슬라이드 내용이다.

1주차는 수업의 맥락, 목표, 비전 등을 상세하게 설명함으로써 학습자의 참여 결정을 돕는 시간이다. 따라서 ‘분단이 내 삶에 무슨 영향을 주는데?’라는 질문에 대해 학습자 스스로 시의적·역사적 맥락 속에서 답을 찾도록 설계하였다. 먼저, 분단이 남한 사회의 경쟁주의, 통제, 혐오 구조와 결합해 작동해 왔다는 점을 설명한다. 분단이 국방비와 징병제에 더하여 정당대립, 언론 프레임, 정치 혐오, 입시 경쟁, 젠더 적대 등의 장치로 일상에 널리 침투해 있음을 이야기한다. 중요한 것은 분단을 ‘북한에 관한 문제’인 동시에 ‘한국 사회가 스스로를 조직하는 방식’으로도 해석하도록 안내하는 것이다. 분단을 ‘과거의 결과물’이 아니라 ‘지속적으로 만들어지는(in making) 권력 장치’로 인식함으로써, 정치 인프라가 시민을 혐오와 적대, 공포의 언어에 노출시키는 기제임을 이해하도록 한다.

또한 분단은 외부적 위협이 아니라 ‘정치의 먹잇감’으로 규정된다는 점에 주안하여 설명한다. 민주주의가 침해될 때 “희생자는 무고한 다수(여성) 시민”이라는 사실을 통해 분단의 피해는 추상적이지 않고 직접적이며, 그 자체로 불평등을 내재하고 있음을 살펴본다. 분단의 비용은 시민, 특히 사회적 약자들에게 떠넘겨진다는 점을 강조한다. 안전, 안보, 적대, 보호 같은 표현들이 실제로 누구를 보호하고 누구를 희생시키는지 되묻는 것도 효과적이다.

마지막으로 한병철의 ‘서사의 위기’ 일부를 함께 보면서, 통일과 민주주의 모두 미래를 상상하는 서사적 힘이 부재할 때 위기에 빠진다는 점을 언급한다. 서사는 단순한 감상을 넘어선 것으로 본질을 깊이 관통할 때 형성될 수 있는 것이기 때문이다. 동시에 학습자들에게는 민주시민으로서 각자 ‘다른 삶을 상상할 권리’가 있으며, 수업 목표는 분단을 통해 우리 사회와 내 삶을 다시 보는 능력을 훈련하는 것임을 상기시킨다. 또한 한 학기 수업이 ‘현실 자각 → 권력 분석 → 시민성 회복’이라는 민주주의의 단계적 실천으로 구성된다는 점을 알린다.

<표 1> 1주차 주요 슬라이드의 주제와 상세 내용

단 계	슬라이드 주제 및 내용	
감 각 화	Intro: 더 이상 전과 같지 않은 세계	핵 시대에 지성인이 추구해야 할 가치와 실천: (오펜하이머 인용) “인류가 무엇을 할 것이며 무슨 생각을 하고 무엇을 해야 할지 관해 자유롭게 질문할 수 있다면 과학은 퇴조하지 않을 겁니다”
	분단이 내 삶에 무슨 영향?	웹툰, 영상 짤 등을 활용하여 ‘노오력’ 주의에 대한 해학적 비판 (슬라이드1) “좀 더 좀 더 노력해야 된다(만화)” (슬라이드 2) “아프면 환자지 뭐가 청춘이냐”
	과거는 현재를 도울 수 있을까	1980년대 민주화 운동, 2010년대 평화 시위 시작자료를 시청하며 여성사-학교사-민주주의 역사를 함께 설명
	지나친 경쟁주의: 북한이라는 적	남북 체제경쟁사, 체제경쟁이 지난 후에도 지속적 감시와 통제, 정당/진영 싸움에 분단이 악용되었던 사례 제시
시 민 주 체 화	분단 in making	분단은 과거형이 아니라 현재진행형으로 숙의와 민주주의적 성장에도 저해요인
	분단은 정치의 먹잇감	NLL에서의 북한 공격 유도 등 계엄 기획 사례를 뉴스 시청, 분단의 정치적 악용이 지속되고 있음을 설명
	희생자는 무고한 다수(여성) 시민	민주화 운동 당시 사진 자료를 보며 수많은 시민 피해자가 발생했고, 많은 약자와 여성들이 어려움을 겪었음을 설명
서 사 화	Subaltern: 역사서술과 사람들	‘전쟁은 여자의 얼굴을 하지 않았다’, ‘소년이 온다’ 등의 소설 및 가야트리 스피박의 ‘Can the Subaltern Speak?’ 논문 소개. 역사의 주체로서 자기 서사를 가질 이유 설명
	강요받지 않을 권리 + 자유롭게 상상하고 토론할 권리	‘무조건 통일’을 넘어 통일 이후의 문제, 통일의 가능성과 의미, 통일의 성격과 대안적 통일 등에 대한 자유로운 논의의 필요성을 설명. 수강생은 발언권이 있으며 ‘통일’에 대한 자기의 자유로운 생각을 글과 말로 표현하도록 설명
	Outro: 서사의 위치와 필요성	통일에 대한 자기만의 서사가 있어야, 복잡한 문제나 권력 다툼에 휘말리지 않을 수 있음을 설명. 한병철(2023) 인용.

출처: 저자 작성

2. 시민-주체화 단계 (4-8주차)

4주차부터 8주차까지는 시민으로서 자신을 주체화하는 단계이다. 이 단계에서는 학생들이 “통일을 해야 하는가?”에서 벗어나 “어떤 통일이 누구에게 어떤 권리·비용·부담을 낳는가?”를 고민할 공간을 마련한다. 지식을 일방적으로 수용하는 것이 아니라 스스로 정치적 판단을 내리고 시민 주체로서 발화의 윤리·책임감을 고민하도록 수업 내용, 과제 및 평가 기준 등을 설계하였다. 이는 민주주의가 동의를 넘어 평등한 발화권에 기반한다는 Young(2002)의 원칙을 학생 스스로 수업에서 체험할 수 있도록 기획한 것이다. 구체적 수업내용으로는 남북 주민의 생활세계, 자산·노동·돌봄·문화의 차이를 비교하면서 북한 주민을 체제의 객체 보다는 우리와 동시대를 사는 시민적 타자로 이해하도록 구성했다.

7주차에는 세계시민성을 여성 재생산권과 연계하고 북한 여성의 생활세계가 전세계 여성들, 그리고 그 일부인 학습자들의 삶과 연관됨을 논의하였다. 특히 2010년대 이후 재생산권 후퇴의 글로벌 흐름을 살펴보았다. 폴란드에서는 2020년 헌법재판소가 임신중지를 사실상 전면 금지하였고 미국은 2022년 Dobbs v. Jackson 판결을 통해 1973년 로 대 웨이드(Roe v. Wade) 판결을 폐기하였다. 이로써 여성의 임신중지 권리는 퇴보했고 극단적 보수 종교·우익 네트워크가 유럽과 남미로 확산되는 촉매가 되었다. 반면 2020년대 아르헨티나, 멕시코, 콜롬비아에서 임신중지 비범죄화를 이끌어낸 대규모 페미니스트 시민 운동에 의해 중단된 측면이 있다. 이런 상반된 변화를 살펴보며 재생산권이 정치 지형과 시민 연대 수준에 따라 확장되거나 후퇴한다는 점을 학습자들에게 이야기하였다.

이후에는 일련의 글로벌 흐름이 북한·한국 여성에게 어떤 영향을 주는지 함께 다루었다. 북한의 경우 출산과 낙태가 국가 통제 하에 있으며, 시장화된 경제 위기 속에서 여성은 생산·재생산·부양의 삼중 부담을 지고 있음에도 이를 문제화할 시민권적 언어가 부재하다. 한국은 법적 권리는 확대되었으나(2021년 낙태죄 효력 정지), 여성 혐오 정치와 보수 네트워크 확산 속에서 권리는 늘 불안정하게 흔들린다. 수업은 이를 한반도 내부의 문제가 아니라 “세계적 최저선(Global Threshold)”의 일부로 설명했다. 즉, 북한 여성의 권리 향상 또한 국제적 재생산정의 및 민주주의 연대 없이는 불가능하며, 한국 여성의 권리 후퇴는 북한의 조건을 고착시키는 역효과를 낼 수 있다는 점을 살펴보았다. 교수자는 다양한 피임법과 재생산권 확보를 위한 자기 실천의 방법들을 제안했다. 전지구적으로 세계 이웃 여성의 재생산권을 위해 연대하는 다양한 방안도 설명하고 믿을 수 있는 지식 전달체계(책 등)도 추천하였다. 나의 삶과 몸의 문제는 여성 공동의 문제와 결을 함께 한다는 점을 설명

하고자 하였다.

3. 서사화 단계 (9-16주차)

강의 후반부는 학생이 통일을 제도 통합이나 민족적 합일보다, 자신과 또래가 함께할 미래를 설계하는, 일종의 서사 구성을 시도해보는 시간으로 기획하였다. 또래 북한이탈청년에게 궁금한 것을 질문하고, 북한 음식을 먹어보고 또 북한 땅을 바라보면서 통일을 “정답이 존재하는 문제”에서 자신이 설계하고 기획하는 “나의 미래”의 일부로 편입시키고자 했다. 학습자들이 북한 주민을 결핍된 타자나 복지 대상이 아니라, 동시대 시민 주체로 인식하고 함께할 수 있는 공존의 언어를 스스로 생산할 수 있도록 목표했다.

9주차는 현장 실습으로 학생 19명이 경기도교육청 미래통일교육센터와 오두산 통일전망대에 방문하여 분단이 물리적 경계·정치적 협상·관광적 소비로 공존하는 현상을 목격하였다. 참여가 어려운 학생들은 분단 관련 영화 비평을 통해 국가민족·통일 담론의 시각적 권력을 해독하도록 하였다.

10-12주차는 산술적/비산술적 측면을 넘나드는 비용과 편익에 대해 설명하였다. 특히 통일문제에서 민주주의적 접근이 갖는 비산술적, 윤리적, 당위적 의미를 집중적으로 다뤘다. 또한 통일이 되지 않더라도 분단으로 인한 갈등의 완화, 한반도 인권 수준의 향상 등이 가져올 수 있는 이익과 비용에 대해서도 논의했다. 이후 학생들이 스스로 통일 방식·재정 부담·편익 시뮬레이션을 설계하도록 독려했다. 수업은 “통일은 해야 하는가?”라는 정답형 질문을 거부하고, “어떤 방식으로 할 것인가?”, “그 선택은 누구에게 어떤 이익·부담을 발생시키는가?”라는 시민적 의사결정 문제로 이동했다. 여기에는 한 국가가 되는 정형적 ‘통일’ 모델 외에도 대안적 ‘통일’의 모델을 그려볼 수 있도록 했다.

13-14주차는 정책 판단을 넘어 공존의 윤리로 시민성을 확장하고자 기획하였다. 13주차에는 북한의 대표적 장마당 음식인 인조고기밥, 두부밥, 북한 과자 등을 시식하였다. 학생들은 두부밥 만드는 영상을 보면서 북한 음식을 맛보고 의견을 공유하였다. 특히 북한 주민의 일상생활에 대해 배운 바를 복기하고 또 상상하는 시간을 가졌다. 교수자는 한반도 디아스포라와 문화 적응의 관점에서 북한이탈주민의 음식 사업, 북한 음식의 남한 현지화 등에 대해 설명하였다.

14주차는 또래 북한이탈여성 특강을 기획하였다. 학생들이 북한 주민을 불쌍한 피해자나 잠재적 위협으로 타자화하기 보다 함께 살아갈 시민적 타자로 인식할 수 있도록 목표를

설정하였다. 학생들의 질문을 미리 받아서, 특강자에게 전달하였는데 총 40개의 질문이 수렴되었다.

Ⅲ. 참여 주체로서 학생들의 수업 만족도와 향후 수요

1. 수업에 대한 의견

참여 동기를 묻는 복수응답 문항에서는 “통일/북한에 관심이 있어서”가 56.2%로 1위를 차지했으며, “전공 필수 과목이라 미리 수강”(43.8%)과 “수업 구성이 독특해서”(37.5%)가 뒤를 이었다. 이 결과는 흥미 중심의 자발적 참여와 제도적 조건이 결합된 이중 동기 구조를 보여준다. 계절학기 수강 후 변화에서는 “이성적·논리적으로 문제를 보게 되었다”(93.8%)가 가장 높은 비율을 보였으며, “북한과 통일 문제에 더 큰 관심이 생겼다”(87.5%), “한국사회를 다각도로 이해하게 되었다”(87.5%), “세계시민성의 의미를 공감하게 되었다”(81.2%)가 뒤를 이었다. 학습자들은 분석적 이해와 시민적 감수성의 측면에서 가장 크게 변화를 자각한 것으로 보인다. 수강 효과로는 “통일의 비용과 실익을 구체적으로 이해했다”, “생각의 폭이 넓어졌다”, “사회문제에 흥미가 생겼다”, “방학을 효율적으로 보냈다” 등 지식적·태도적·정서적으로 다양한 응답이 나타났다.

인상 깊은 학습 내용으로는 “북한의 현실(체제·구조·일상 등)”이 93.8%로 가장 높았으며, “세계시민의 관점에서 북한/통일을 바라보는 시각”(81.2%)이 뒤를 이었다. 이는 학습자들이 북한을 정치적 타자나 추상적 대상이 아니라 구체적 사회 현실로 인식했음을 시사한다. 가장 강렬했던 경험으로는 “북한이탈주민의 직접 강연”(31.2%)이 가장 많이 선택되었고, “한국사회에 대한 새로운 이해”(25.0%), “현장 견학”(12.5%)이 뒤를 이었다. 또한 “다른 학생에게 추천하고 싶은 경험”으로도 탈북민 강연(31.2%)이 1위를 차지하여, 학습자들에게 대면적 스토리텔링과 체험형 학습이 강한 정동적 인상을 남겼음을 보여준다.

주관식 응답을 살펴보면, 응답자들은 “시험으로 내 생각을 쓰는 것도 신기했고, 그에 대해 피드백을 받는 것이 인상적이었다”고 말했다. 한 학생은 “그 피드백이 앞으로의 삶에 남을 양분이 된 것 같다”고 적었다. ‘정답’을 적고 평가받는 것이 아니라 자기 의견을 존중받는 경험 그 자체가 학습자에게는 의미있는 시간이었던 측면이 있다. 다른 학생은 “수업이 부담스럽지 않으면서도 유익할 수 있구나를 처음 느꼈다”고 했다. 대체로 지적 자율성과

심리적 안정감에 대한 만족감이 높게 나타났는데, 이 경험은 분단사회에서 여성의 목소리가 종종 ‘비정치적’, ‘감성적’으로 평가절하된다는 점과 관련이 있다. 수업에 대한 만족도는 역설적으로 여성의 감정, 언어, 사유가 존중될 공간의 절실한 필요를 보여준다.

또한 학생들은 참여형 활동과 현장성이 결합된 학습을 긍정적으로 평가했다. 한 학생은 “북한 주민 인터뷰를 들으며 북한과 통일이 우리의 삶과 가까이 있다는 것을 느꼈다”고 했고, 다른 학생은 “북한 음식과 영화를 함께 보며 북한 주민을 똑바로 바라볼 수 있게 됐다”고 말했다. 이들은 북한을 ‘멀리 있는 국가’가 아니라 감각적으로 접촉 가능한 사회로 경험하면서, 통일을 추상적 이상이 아닌 삶의 연속선상에서 사유할 수 있는 주제로 인식하게 되었다. 이러한 응답은 통일 인식이 세 가지 층위에서 전환되고 있음을 시사한다.

2. 향후 교육 방향에 대한 의견

학생들은 만약 반드시 관련 교육을 받아야 할 때 선택하고자 하는 내용에 대해 대해 43.8%가 “내 전공·직업과 연계된 북한/통일 이슈”를 선택하였고, 18.8%가 “콘텐츠가 새롭거나 흥미로울 때”, 또 다른 18.8%가 “참여형·체험형 수업”을 선택했다. 체험과 전공 적합성이 고려된 통일 교육 설계가 시급하다.

향후 통일 교육의 방향으로는 “한국 사회의 갈등과 일상적 어려움을 이해하고 해결할 수 있는 내용”(37.5%)이 가장 높았고, “세계시민성에 기반한 접근”(31.2%), “정치·경제적 실용 지식 중심의 교육”(25.0%)이 뒤를 이었다. 또한 “세계시민 관점에서 북한/통일을 인식하는 학습이 의미 있었는가”라는 질문에 대해 56.2%가 “이번에 처음 배웠고 의미 있었다”고, 37.5%가 “이미 알고 있었지만 더 구체적으로 이해하게 되었다”고 답했다. 이는 통일교육이 민족주의적 통합 담론을 넘어, 양적인 측면에서나 질적인 측면 모두에서 세계시민적 관점에서 현실 문제를 해결하는 실용지식형 교육으로 발전해야 함을 보여준다.

주목할 것은, “2030 여성은 정치·북한·통일에 관심이 없다”는 사회 통념에 대한 질문에서 응답자의 절반(50.0%)은 “전혀 동의하지 않는다”고 답한 점이다. 이외에 18.8%는 “기획과 담론의 장이 부족했을 뿐이다”라고 응답했다. 나머지 응답자들도 대부분 “개인차가 크다”는 의견을 제시했다. 이는 ‘정치적 무관심’이 개인의 태도 문제가 아니라, 사회구조적 배제의 문제임을 보여준다.

관련하여 여대의 통일·북한 관련 교육이 다른 기관과 차별화되어야 할 지점으로는 “여성/젠더 관점에서 분단 문제 접근”(37.5%)이 가장 높았고, “2030 여성의 갈등과 삶의 문제를

연결하는 강의”(31.2%), “여성 리더십·양트러프러너십 등 실용형 교육”(18.8%), “국제 네트워크와 협력 강화”(12.5%) 순으로 나타났다. 자유서술 응답에서도 ‘여성·젠더’, ‘현장 체험’, ‘국제 연계’, ‘테크·데이터 기반 교육’, ‘프로젝트형 협업 수업’이 반복적으로 등장했다. 이러한 결과는 향후 통일교육을 여성 세계시민 리더십 강화와 교차시킬 필요를 보여준다.

향후 가장 참여해보고 싶은 통일/북한 관련 체험교육(복수응답)으로는 “탈북민·방북 경험자 특강”(81.2%)이 1위를 차지했고, “북한 음식·도시·문화 등 생활체험 프로그램”(75.0%), “분단과 경제(국방비·코리아리스크)”와 “통일 후 산업구조 특강”(각 56.2%)이 뒤를 이었다. 응답자의 93.7%(‘매우 그렇다’ 56.2%, ‘그렇다’ 37.5%)가 전공 분야와 접목한 통일교육의 필요성을 지지하였다. 이 결과는 학습자들이 통일교육을 이룬 중심의 지식전달보다 전공·직업적 맥락에서 실질적으로 연계된 학습 경험으로 인식하고 있음을 시사한다.

향후 원하는 강의의 모습은 “참여형 활동 확대”, “토론·피드백 강화”, “학제 간 팀 프로젝트”, “국제 네트워크 연계”, “데이터·테크 결합형 학습”, “젠더 정의와 시민역량 강화” 등의 의견이 제시되었다. 이는 학생들에게 통일교육을 단순한 교양 과목이 아니라 비판적 사고, 감정적 공감, 실천적 연대를 통합하는 시민성 학습의 장으로 역할해야 할 필요를 보여준다.

IV. 시민으로서 학생들의 의식 전환 경험

1. 북한/북한여성을 통해 ‘우리 사회’와 나를 다시 보기

학생들의 긍정적 반응은 단순한 재미나 흥미보다 사고의 틀을 확장하게 한 인식적 전환, 분단과 젠더의 교차 등 자기 삶에서의 분단 문제 발견, ‘사유’의 경험에 기반하고 있다. 여러 학생이 수업을 통해 북한을 단순히 가난한 나라로 보았던 관점을 깨뜨렸음을 표현했다. 한 학생은 “북한의 정치와 주민의 삶을 분리해서 봐야 한다는 점을 처음 깨달았다(학생 1)”고 썼고, 또 다른 학생은 “북한이라는 존재가 우리 사회에 어떤 영향을 주고, 그 영향이 내가 태어나기도 전부터 지금까지도 뿌리 깊게 남아 있다는 점을 알게 됐다(학생2)”고 말했다. 중요한 것은, 북한을 통해 ‘타자의 문제’를 배우는 것이 아니라 ‘나’를 인식하게 되었다는 점이다. 기존의 도덕적 통일담론이 북한 구원론 식의 서사에 머물렀다면, 강의를 통해 분단을 한국 사회 문제의 구조적 원인으로 새롭게 조명하는 과정이 이루어졌다고

볼 수 있다. 한 학생은 “사회가 왜 답답한지 원인을 가감 없이 설명해주셔서 머리가 확 트이는 느낌이었다(학생3)”고 적었는데, 억압적 구조의 원인을 발견하고 자신의 불편감을 발화할 수 있었던 경험으로 해석된다. 또한 다수 학생들은 북한 여성의 삶과 자신이 겪는 현실을 교차시켰다고 밝혔다.

여대를 다니며 사회가 여성들을 억압한다는 점을 배웠지만, 왜 젠더 영역의 발전이 더딘지 늘 답답했다. 그런데 이번 수업을 들으며 그 답답함이 점점 해소되는 느낌이었다(학생4)

다른 학생은 “북한 여성의 생존 이야기를 들으며, 나도 다른 방식으로 구조 속에서 살아 가고 있음을 느꼈다(학생5)”고 적었다. 또한 북한 여성의 일상과 생존전략을 살펴봄으로써, 학생들은 ‘억압’이 개인의 실패나 문화의 후진성 때문이 아니라, 분단이 재생산한 제도적 구조의 결과임을 이해하게 되었다. 이 과정에서 일부 학생들은 억압의 원인을 개인의 차원이 아닌 체제와 사회구조의 문제로 해석할 수 있게 된 데 대한 해방감을 표현한 것으로 분석된다. 젠더 감수성의 확장은 ‘북한 여성의 고난을 동정하는 학습’이 아니라, ‘분단체제의 젠더화된 현실’을 자각하는 정치적 인식의 전환으로 평가될 수 있다. 이는 분단-민주주의-젠더의 교차성에 대한 문제인식이면서, 나아가 통일에 대해 성별화된 사회구조를 재구성하는 일상의 정치적 과제로 해석할 수 있는 가능성을 보여준다.

2. 감각화의 경험: 내란과 분단 문제

학습자들은 종강 후 북한 분단 문제가 국내 정치권력이 활용하는 장치적 측면에 대해 인식했다고 답했다. 이 단계에서 학생들은 분단을 외부 정보나 국가 서사가 아닌, 자신의 감정·불안경험과 연결된 현재적 현실로 인식하는 경험을 하게 되었다. 분단이 “한국에서의 세력 유지를 위한 수단으로 이용되는 점이 안타까웠다(학생1)”는 표현과 더불어 구체적 상황 인식도 드러난다.

통일, 북한 문제가 정치적으로 활용하기 좋은 수단이구나를 느꼈고, 이번 내란사태가 분단 상황이기엔 가능하고 일어날 수 있는 상황이었구나를 깨닫게 되었다(사례2)

일부 학생들은 분단이 촉발하는 공포 정치에 대한 정서적 체감을 드러냈다. 학생 3은

“남침에 대한 불안감과 북한도 이렇게 멍청한 지배자에게 휘둘리고 있겠구나 라는 공감”이라 표현했다. 북한 체제와 주민을 구분하고, 북한 주민을 내편향으로 인식하는 것이다. 또한 학생들은 오물풍선, 위기 조성, 북한 도발 뉴스가 내란 준비의 핵심 도구로 사용되었다는 점을 들어 분단이 통치 언어라는 사실을 자각했다. 학생 4는 “오물풍선 등과 같이 내란 준비 과정에서 윤석열이 북한을 적극적으로 이용했다는 점에서 우리 사회에 북한이 밀접하게 관련돼 있다는 사실을 알게 됐다”고 했다. 이러한 인식은 단순 정치 비판을 넘어, 정치가 분단을 통해 국민의 정서를 조작할 수 있다는 통치 방식의 자각으로 이어진다.

분단을 전략적으로 이용한다는 생각이 들었다. 특히 오물풍선 메시지를 지속적으로 보내며 국민들의 적대감과 위기감을 끌어올리고 반국가세력을 근거로 계엄을 선포한 점 ... 감정과 같이 무의식에 따른 자동적인 느낌에 휘둘리지 않고 핵심을 바라보는 시각을 길러야겠다(사례6)

한 학생은 “계엄령을 위한 명분으로 ‘종북세력’을 내세운 것을 보고 지금껏 우리 정부가 북한이라는 소재를 어떻게 정치적으로 이용해왔는지 되돌아보게 되었다(학생7)”라고 서술했다. 학생 9은 “간첩을 잡기 위해 이 모든 일들을 벌이는 것이라고 하는 등 정치적으로 북한이 활용될 수 있다는 것을 처음 인지하게 되었다”고 표현하였다. 학생 12는 “단순한 이용을 넘어 부당한 집권과 학살을 정당화하는 근거로써 악용... 심각성을 느꼈다”고 하였다. 학생 10은 “정말로 북한을 이용해서 자신의 권력을 유지하려는 정치인이 있구나 체감했다. 이러한 문제의식은 통일 필요성 인식으로도 확장되었다. 학생 11은 “분단상황이 우리나라 정치에 얼마나 큰 영향을 미치고 국민들을 불안에 떨게 하는지 더욱 체감하게 되어, 통일의 필요성을 더욱 느끼게 되었다”고 응답했다. 학생 14는 “정치에 더 관심을 가지고... 통일이나 북한에도 관심을 가지게 되었다”고 결론지었다.

3. 시민화, 그리고 서사화: 민주주의/시민의식의 변화와 참여 의지

학생들은 이번 내란사태를 단순한 정치적 사건이 아니라, 분단체제가 민주주의를 어떻게 위협하는지 체감한 경험이라고 해석했다. 다수의 학생은 민주주의가 제도적으로 보장된 가치가 아니라, 시민이 직접 지키는 취약한 체제임을 깨달았다고 진술하였다. 또한 민주주의가 제도적으로 보장되는 가치가 아니라 직접 지켜야 하는 책임 윤리임을 인식했다. 공포·조작·통치언어에 휘둘리지 않고, 시민이 스스로 감시하고 판단해야 한다는 능동적 시민성

도 나타난다. “믿을 곳이 없으니 생존을 위한 지적 능력을 부지런히 키워야겠다고 다짐하게 되었다(학생 1)”, “정치에 그닥 관심이 없었는데 내가 관심을 가지고 목소리를 내는 것이 중요함을 깨닫게 되었다(학생2)”, “내가 나서지 않으면 아무도 민주주의를 보장/보호해주지 않는다(학생3)”“ 등의 의견이 있었다. 시민 주체로서의 책임감도 구성되었는데, 민주주의는 상시적으로 구성되는 것이기에 시민 참여가 필요하다는 자각이 뚜렷하게 나타나기도 한다. “민주주의가 퇴색하지 않으려면 주권을 가진 국민들이 지속적으로 정치에 관심을 가져야한다는 생각을 공고히(학생 17)” 했다거나 “민주주의가 국민의 의식 수준에 달려있음을 알 수 있었고 의식이 깨어있는 것의 중요성을 다시금 깨달았다(학생 18)”는 표현도 등장했다.

민주주의는 저절로 주어진다, 그리고 저절로 유지되는 것이 아니구나... 우리가 지속적으로 관심을 가지고 민주주의를 지켜내기 위해 노력해야겠다(학생 15)

민주주의는 권력자의 말 한 마디로 무너질 수도 있는 연약한 체제임을 뼈저리게 느꼈다. 하지만 시민들이 연대하면 민주주의를 지킬 수도 있다는 점을 배웠다(학생 16)

앞서 나타났던 분단-민주주의-젠더의 교차성은 소수자, 시민적 연대에 대한 자각으로 확장되기도 한다. 학생 4는 “여성들이 집회에 많이 참여하면서... 앞으로 사회에 나가서도 한 사회의 구성원으로서 목소리를 많이 내야겠다는 생각이 들었다”고 했고, 학생 5 또한 “내 생각을 검열하고 숨기려 말고 적극적으로 목소리를 내야겠다는 생각이 들었다”고 말했다. “성소수자 장애인 등이 단상 위로 올라”가 발화하는 것과 관련하여 “민주주의의 효능감과 연대 의식을 느꼈(학생8)”다고 서술한 경우도 있었다. 이는 그간 통일담론에서 주변화되었던, 사회적 소수자들이 통일교육을 통해 민주적 공론장에서 주체성을 획득하고 시민적 연대를 체험할 수 있음을 시사한다.

학생들은 민주주의를 세계시민적 윤리로 확장하는 관점을 드러냈다. 학생 10은 “지금 이 순간에도 나도 세계 여러 사람들과 연결되어 있으며 그들의 영향을 받고 또 나도 주고 있다는 것을 깨닫게 되었다”라고 말했고, 학생 12는 “팔레스타인과 미얀마와 연대하는 깃발을 보며 ... 세계는 정말 연결되어 있다고 느꼈다”고 서술하였다. 이러한 응답은 민주주의가 한 국가 내부의 문제가 아니라, 인류 공동의 정의와 연결된 정치 감각임을 학습한 결과라고 해석할 수 있다.

통일/북한 문제에 대한 서사도 새롭게 구성되었다. 한 학생은 “북한이라는 존재가 내가 태어나지 않았던 시기부터 지금까지도 영향을 준다는 점을 처음 알게 됐다. 완전히 새로운 관점에서 우리 사회 구조를 바라보게 된 것 같다(학생 2)”라며, 분단을 과거 사건이 아닌 자신의 삶을 구성하는 조건으로 재인식했다. 또한 학생들은 자기 정체성과 시민적 역할을 성찰하게 되었다. “O대에 합격했다고 ‘지식인’이 되었다고 생각했는데, 제가 얼마나 부족하고 또 무엇을 더 배워야 하는지를 깨달았다(학생4)”라는 서술은, 통일논의가 외부 세계를 배우는 과정이 아니라 자기를 재구성하는 시민학습임을 드러낸다. 이러한 변화는 단순한 감동이나 수업 만족이 아니라 “앞으로 북한과 통일에 더 관심을 가지도록 노력하겠다(학생 5)”는 실천 의지로 연결되기도 한다. 다만, 아직까지 자기 전공이나 미래와 관련해서 어떤 구체적 활동이나 사회참여를 할 수 있을지에 대해서는 언급이 나오지 않는다. 과제나 시험 등에서 수강생들이 서술한 의견 역시 서사의 필요와 참여의 책임은 깨달았지만 다음의 구체적 방향에 대해서는 아직 더 많은 정보와 체험이 필요한 상황이라 파악된다. 따라서 향후 이들에게 교과나 활동 참여 등 더 많은 환경적 지원과 계기가 주어져야 할 것이라 생각된다. 이러한 결과는 분단 사회에서 개별 시민들이 자신의 민주주의 역량을 증대시키는 과정에 더 많은 교육, 체험, 성찰의 장치가 시급함을 역설적으로 보여준다.

V. 결론

이 연구는 통일교육을 국가가 설계한 목표나 정답 전달의 영역에 한정하지 않고, 민주주의 시민권을 형성하는 학습 과정으로 재구성하고자 하였다. 민주주의는 외부에서 주어진 정답을 암기하는 방식으로 확립되지 않는다. 민주주의는 자신의 삶과 타인을 해석하고, 책임을 논의하며, 미래를 함께 설계하는 능력을 통해서만 성립한다. 이러한 문제의식에 기초하여 이 연구는 통일교육의 목표를 정답 학습이 아닌 시민권 형성으로 전환하고, 감각화·시민화·서사화라는 3단계 모델을 통해 학습자의 인식과 발화가 어떻게 재구성되는지를 분석하였다.

먼저 ‘2030세대의 통일 무관심’은 개인적 태도나 세대적 성향의 문제가 아니라, 정답을 요구하는 공론장 속에서 구조적으로 발언권을 배제당한 결과이다. 학생들은 통일 문제를 스스로 판단하고 말할 수 있는 시민의 문제 혹은 자기 삶의 문제로 접근해 본 경험이 거의 없었다. 그러나 학습 과정에서 발화 권한이 주어졌을 때, 학생들은 적극적으로 자신의 언어

로 분단·민주주의·통일을 해석하고 토론하였다. 이는 ‘2030세대의 통일 무관심’이라는 통념이 실제로는 발화권의 박탈과 담론 접근성의 구조적 제한에서 비롯된 문제임을 시사한다.

학생들의 태도와 의식 변화는 다음과 같다. 첫째, 학생들은 북한을 결핍·위협적 타자가 아니라 한국 사회의 구조적 불평등과 권력 문제를 비추는 거울로 재인식하였다. 학생들은 자신이 북한/통일을 특정한 방식으로만 생각해왔음을 감각하고 그 이유를 질문하기 시작했다. 둘째, 학생들은 분단이 공포·혐오·불안을 조직하는 정치적 장치에 활용되기 쉽다는 것을 체득하였고, 통일을 지식의 문제에서 주체로서의 자신이 연관된 윤리적 논의로 확장시켜 생각하기 시작했다. 셋째, 학생들은 통일을 자기 삶, 미래와 연결시키기 시작했다. 특히 통일을 민주주의·세계시민성·젠더 정의를 확장하는 시민적 실천의 과제로 재정의하였다.

이제 통일교육은 민족 정체성을 주입하는 교육이 아니라, 미래 공동체의 구성 방식과 윤리를 선택하는 시민권 교육이 되어야 한다. 통일교육의 목표 역시 국경 통합 이상으로 재생산권·표현의 자유·세계시민권 등 민주주의의 권리 최저선을 상향하는 방향으로 재설정될 필요가 있다. 또한 시험·암기를 중심으로 한 전달식 교육을 넘어, 생활체험·문화 비교·대화 인터뷰에 기반한 시민학습으로 전환이 시급하다. 북한이탈주민을 ‘돕거나 관리해야 할 대상’이 아닌, 동시대를 함께 살아가는 시민적 타자로 인식하도록 지원하는 교육 실천 역시 중요하다.

한반도 평화·통일은 미래의 사건이 아니라, 지금 어떤 시민이 될 것인가와 연결된 현재적 과제이다. 분단 정치에 대응할 시민적 판단 능력과 윤리적 책임의 형성은 곧 한국 민주주의의 질적 향상으로 이어진다. 그런 의미에서 통일교육은 민주주의의 실천 그 자체이다. 이 연구가 단일 사례에 기반하여 가능성을 탐색한 만큼, 향후 다양한 지역·전공·학교급에서의 비교 및 추적 연구가 필요하다.

참고문헌

- 강순원. (2020). 한반도 평화시민성 교육담론: 분단시대 통일교육에서 평화시대 시민교육으로. *국제이해교육연구* 제15권 제2호.
- 김도현&임상훈. (2019). 디지털 미디어 기반 통일교육 활성화 전략 탐색: 통일교육원 컨설팅 사례. *교육문화연구* 제25권 제6호.
- 이경무, 김완수&황명자. (2024). 초등교사 통일 역량 강화를 위한 영상 콘텐츠 효율적 활용 방안: 국립 통일교육원 영상 콘텐츠 활용과 분석을 중심으로. *도덕윤리과교육* 제82권.
- 박찬석. (2020). 통일교육과 세계시민교육의 융합 지향. *도덕윤리과교육* 제66권.
- 박찬석. (2023). 윤석열 정부의 통일교육의 방향 변화와 전망. *유관순연구* 제28권 제1호.
- 박형빈. (2020). 도덕과 교육과정에서 통일교육과 민주시민교육 그리고 평화교육의 관계 설정 및 발전 방안. *도덕윤리과교육* 제67권.
- 배영애. (2017). 대학 통일교육의 현황과 개선방향 연구. *통일과 평화* 제9권 제1호.
- 서울대학교 통일평화연구원. (2025). *2025 통일의식조사: 이재명 정부 출범과 신생전 위기-대북정책 기대와 전망*(학술회의 자료집). 서울: 서울대학교 통일평화연구원.
- 함규진. (2015). 민주주의의 심화와 통일교육. *정치정보연구* 제18권 제3호.
- 황진태. (2021). 여성주의적 지리와 통일교육을 위한 인스타그램 활용방안 모색. *한국지역지리학회지* 제27권 제1호.
- 이지연. (2018). 대학통일교육에서 플립러닝 적용가능성 탐색. *통일전략* 제18권 제1호.
- 임애련, 임상훈&유영만. (2020). 게임디자인스키마이론에 기반한 통일교육용 게임 개발 연구: '장마당 게임' 사례를 중심으로. *학습자중심교과교육연구* 제20권 제18호.
- 한승대. (2018). 정부 지원 대학통일교육 현황과 과제에 관한 연구. *인문사회 21* 제9권 제6호.
- 한병철. (2023). *서사의 위기*. 파주: 다산초당.
- 현혜란. (2024년 10월 02일). 통일 필요하지 않다는 여론 역대 최고...2030 부정적 인식 강해. *연합뉴스*.
<https://www.yna.co.kr/view/AKR20241002145900504> (검색일: 2025.12.12.).

- Appiah, K. A. (2006). *Cosmopolitanism: Ethics in a world of strangers*. New York: W. W. Norton.
- Banks, J. A. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational Researcher* 37(3).
- Cohen, S. (1972). *Folk devils and moral panics*. London: MacGibbon and Kee.
- Dewey, J. (2005). *Democracy and education* (Original work published 1916). New York: Macmillan.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed* (Original work published 1970). New York: Continuum.
- Goode, E., & Ben-Yehuda, N. (2009). *Moral panics*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Nussbaum, M. (2011). *Creating capabilities*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Spivak, G. C. (1988). Can the subaltern speak? In C. Nelson & L. Grossberg (Eds.), *Marxism and the interpretation of culture*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Tajfel, H., Billig, M. G., Bundy, R. F., & Flament, C. (1971). Social categorization and intergroup

behavior. *European Journal of Social Psychology* 1(2).

Tully, J. (2008). *Public philosophy in a new key: Volume 1 – Democracy and civic freedom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Young, I. M. (2002). *Inclusion and democracy*. Oxford: Oxford University Press.

Manuscript: January 02, 2026; Review completed: January 28,
2026; Accepted: January 29, 2026