

국내외 평화교육 프로그램 실태 분석

진행남

목 차

제1장 서론

제1절 연구의 배경 및 목적

제2절 연구의 방법

제2장 평화교육 프로그램의 이론적 검토

제1절 평화교육의 개념 및 목표

1. 평화교육의 개념
2. 평화교육의 목표

제2절 평화교육의 추세

1. 전통적 평화교육
2. 비판적 평화교육
3. 제3세계 평화교육

제3절 평화교육 프로그램의 전개구조

제4절 평화교육 프로그램의 기존 모형

1. 갈등 해결 및 중재 프로그램
2. 폭력방지 프로그램
3. 발전교육 프로그램
4. 지구적 평화교육 프로그램
5. 비폭력교육 프로그램

제3장 국내외 평화교육 실태 분석

제1절 외국의 평화교육

1. 미국
2. 북아일랜드
3. 독일
4. 이스라엘
5. 남아공

6. 인도네시아

7. 필리핀

8. 일본

제2절 국내의 평화교육

1. 갈등해결교육

2. 폭력방지교육

3. 인권교육

4. 생태환경교육

5. 국제이해교육

6. 기타 평화교육

제3절 제주도내 평화교육

1. 생태환경교육

2. 갈등해결교육

3. 폭력방지교육

4. 인권교육

5. 국제이해교육

6. 기타 평화교육

제4절 논의 및 시사점

제4장 결론

참고문헌

제1장 서론

제1절 연구의 배경 및 목적

20세기는 탈냉전이라는 세기사적 변화와 함께 막을 내림으로써, 21세기는 인류로 하여금 진정한 평화를 향한 험찬 발걸음을 내디딜 수 있게 되리라는 희망을 품게 하였다. 1997년 유엔총회에서는 2000년을 '세계평화문화의 해(International Year of the Culture of Peace)'로 선포하고, 그 이듬해인 2001년부터 2010년까지의 10년을 '세계어린이들을 위한 평화문화와 비폭력의 10년(International Decade for a Culture of Peace and Non-violence for the Children of the World)'으로 지정하였다.

그러나 21세기의 초두에 9·11테러에 이은 미국의 이라크 침공은 어린이와 여성을 포함한 무고한 이라크 민간인의 큰 희생을 불러왔고, 최근에는 치안부재 속에서 차량폭탄 테러가 연일 이어지면서 걷잡을 수 없는 살상의 악순환으로 치닫고 있다. 이렇듯 평화에 대한 인류의 회구와는 아랑곳없이 21세기의 세계 도처는 냉전의 세기와는 또다른 성격의 새로운 폭력과 분쟁, 갈등으로 점철되고 있다.

평화연구 또는 평화학의 창시자로 불리는 요한 갈통(Johan Galtung)은 폭력에는 전쟁만이 아니라 사회적 불평등과 차별 등 가해자가 잘 드러나지 않고 개인에 의해 행해지기 보다는 사회구조 자체가 가하는 '구조적 폭력'이 있음을 지적한데 이어, 근래에는 더 나아가 '문화적 폭력'이란 개념을 소개했다. 문화적 폭력이란 물리적(직접적) 폭력이나 구조적(간접적) 폭력을 정당화하거나 합법화하는데 사용될 수 있는 문화의 측면이라는 것이다. 이는 종교와 이데올로기, 언어와 예술, 경험과학과 형식과학(논리학, 수학), 언론과 교육 등을 통해 직접적 폭력행위나 구조적 폭력의 실체가 정당하다거나 최소한 잘못된 것은 아니라고 간주되어 폭력이 합법화되거나 일반적으로 용인되는 것을 가리킨다. 갈통에 의하면 폭력은 주로 문화적 폭력으로부터 구조적 폭력을 경유하여 직접적 폭력으로 변진다는 것이다

이처럼 '폭력'이란 개념의 외연이 갈수록 확장되고 있는 것처럼, 오늘날 '평화'란 용어 또한 광범하게 쓰이고 있다. 실로 '평화'라는 개념을 한마디로 정의하기란 쉽지 않다¹⁾. 평화는

1) 서양의 평화개념을 나타내는 말을 알아보면 그 대표적인 말에는 라틴어에서 온 '팩스(Pax)', 히랍어에서 온 '에이레네(Eirene)' 및 히브리어에서 온 '샬롬(Shalom)' 등이 있다. 로마의 평화인 '팩스 로마나(Pax Romana)'라는 말에서의 팩스의 의미는 '정복으로서의 평화', '무력으로 서의 평화', 즉 힘의 평화를 나타낸다. 기본적으로 '휴전'을 뜻하는 에이레네의 의미는 '휴전이나 쌍방협정과 계약에 의한 현상 고착으로서의 평화'인 것이다. 그리고 샬롬은 그 사람의 마음 속에 '완전함', '전체성', '충만함' 등이 깃든 사회나 세계에 대한 염원이 담겨 있다(서울평화교육센터, 1995). 한편 동양의 평화 개념을 나타내는 대표적인 말로서 인도어는 '산티(Santi)'가 있고 중국어는 '허핑(和平)'이 있다. 산티는 '정신적 만족' 내지는 '인간의 내면세계의 심오한 통합'을 의미한다. 또한 중국어의 허핑은 협의의 의미로 '전쟁없는 상태'를 가르키지만, 광의의

사실적 개념이 아니라 가치적 개념이기 때문에 ‘평화’를 어떻게 정의하느냐에 따라 평화에 대한 시각과 적용범위가 다르게 결정될 수밖에 없는 것이다(김차희, 2003).

일반적으로 평화 연구자 또는 평화학자들은 평화를 크게 두가지로 나눈다²⁾. 즉, 전쟁을 포함한 물리적 폭력이 없는 상태를 ‘소극적 평화(negative peace)’라 부르고, 구조적 폭력 및 문화적 폭력까지 없는 상태를 ‘적극적 평화(positive peace)’라 일컫는다. 이를 다른 말로 바꾼다면, 전자는 ‘국가안보(national security) 개념의 평화’로, 후자는 ‘인간안보(human security)³⁾ 개념의 평화로 부를 수 있을 것이다.

‘평화교육’이라는 용어 역시 개념 규정이 결코 쉽지 않다. 다만 ‘평화’와 ‘교육’을 떼어놓고 보면 평화는 목적이 되고 교육은 수단이라고 할 수 있을 것이다. 평화를 구축하고 정착시키는 데에 교육의 역할이 필요하고 중요하다는 함의가 평화교육이라는 말속에 내포되어 있다고 하겠다(이경태, 2005).

이러한 평화교육은 크게 ‘전통적 평화교육’과 ‘비판적 평화교육’이라는 두가지 흐름을 가지고 전개되어 왔다. 전통적 평화교육은 두 번의 세계대전 이후 전쟁의 재발을 방지하기 위하여, 유네스코 등의 국제기구를 중심으로 하여 전개된 평화교육이다. 전통적 평화교육은 평화를 전쟁의 반대 개념으로 이해하고, 전쟁의 방지를 위하여 사람들의 ‘마음’을 변화시켜야 한다는 전제를 가지고 있었다. 따라서 민족과 국가간의 이해를 위하여 청소년 교환 프로그램, 캠프 등을 시도하였다. 비판적 평화교육은 전통적 평화교육이 지나치게 이상주의적이라고 비판하며, 전쟁과 같은 물리적 폭력뿐만 아니라 가난, 차별, 기아, 생태계 파괴 등으로 인해 행복한 삶의 기회가 차단되는 구조적 폭력에 대하여 문제를 제기하였다. 비판적 평화

의미로는 ‘사람들이 서로 화목하게 지내는 것, 개인과 사회, 자연의 모든 사물, 사건들이 평형과 조화를 이루는 것’을 말한다. 중국어의 ‘핑허(平和)’는 ‘부드럽다’, ‘온순하다’, ‘평온하다’, ‘고요하다’ 등의 뜻을 나타내므로 ‘허핑’과는 그 의미가 사뭇 다르다. 우리말의 ‘평화’라는 글자의 뜻을 풀이하면 평(平)은 평등, 평균, 평안, 평정, 평형 등의 뜻으로 ‘고른’, ‘골고루’의 의미를 나타낸다. ‘화(和)’는 화합, 조화, 협조, 중도, 적합, 화동 등의 뜻으로 ‘어울림’의 의미를 갖는 말이다. 따라서 우리말의 ‘평화’는 ‘모두가 아무 장애없이 조화로움을 이룬다’는 뜻으로 풀이되며, 결국 ‘골고루 어울린다’는 의미로 이해할 수 있다. 또한 우리말 ‘평화’의 사전적 의미를 알아보면 ①평온하고 화목함 ②전쟁이나 무력충돌이 없는 평온한 상태로 각각 규정하고 있다. 이처럼 우리말 평화는 ‘평온’을 강조한다는 점에서는 중국어의 ‘핑허’의 의미를 담고 있고, ‘화목과 화합’을 강조한다는 점에서는 ‘허핑’의 의미도 지니고 있다고 이해할 수 있다(최관경, 2004).

2) 갈등은 평화연구의 인식론적 기초로서 평화에 대한 양립된 두가지 정의를 제시하였다. 첫째는 평화란 모든 종류의 폭력이 없거나 폭력이 감소된 상태이며, 둘째는 평화란 비폭력적이고 창조적으로 갈등이 변형된 상태를 말한다. 첫째 정의는 우선적으로 폭력에 관한 연구를 요청하며, 두 번째 정의는 갈등이 어떻게 비폭력적으로 변화되는가에 대한 이해를 이끌어낸다. 갈등은 두 번째 정의가 더욱 역동적으로 평화를 이해할 수 있는 이론적 가정이라고 전제하였다. 즉 갈등은 평화연구의 과제로서 갈등이 비폭력적이고 창조적으로 변형되는 맥락, 과정을 중요시하고 있다(이승미, 2005).

3) ‘인간안보’는 안전보장의 대상이 국가가 아니라, 인간이라는 인간중심주의이다. 이는 UNDP(유엔개발계획)이 1994년에 작성한 ‘Human Development Report’의 기본개념으로서 국가안보와 대치된다. 국가의 안전보장은 주권이나 영토에 대한 (군사적) 위협이 주요 관심사이다. 그러나 인간의 안전보장은 전쟁·폭력·기아 등 생존과 관련된 위협, 부상·질병 등 신체적인 위협, 실업 등 경제적인 위협, 차별과 억압 등 사회 정치적인 위협을 포괄한다. 인간의 안전보장론과 갈등의 이론은 매우 근접해 있다. 인간안보론에서 강조하는 빈곤·안정된 고용·건강·범죄로부터의 안전, 환경 파괴의 공포 등은 갈등의 ‘구조적 폭력’과 내용이 거의 일치한다(이삼열 외, 2001).

교육은 물리적 폭력과 구조적 폭력을 제거하기 위해서는 사람들의 인식의 변화만으로는 불가능하고, 교육을 통한 정치적 행동능력의 함양을 목표로 해야 함을 강조하였다. 요컨대 전통적 평화교육은 '상호 이해와 교류'를 중심문제로 삼았다면, 비판적 평화교육은 '사회정의'를 그 중심문제로 삼았다고 볼 수 있다.

하지만 21세기의 급변하는 상황은 평화교육의 의미를 더욱 확장시킬 것을 요구하고 있다. 지구 곳곳에서 발생하는 테러와 그 테러에 대한 보복으로서의 전쟁, 생태계 위기의 가속화 등은 지구상에서 인간을 비롯한 생명체들이 더 이상 지속가능한지에 대한 위기의식을 느끼게 한다(박보영, 2005).

이처럼 평화교육의 외연 확장과 질적 심화가 시대적 요청임에도 불구하고 우리의 평화교육은 이에 부응하지 못하고 있다. 물론 우리나라의 평화운동은 그 방법으로 공존과 상생의 평화문화를 가능하게 하는 평화교육의 필요성을 인정한다. 그러나 평화운동과 시민과의 만남에서 그리고 평화운동 내부에서, 평화교육이 보편화되고 있지 않다. 지금까지 한국의 평화운동에 있어 미시적 평화의 길은 거시적 평화의 길에 압도되어 왔다. 평화문화와 평화교육이 반드시 평화를 보장하는 것은 아니지만, 평화문화와 평화교육이 없는 평화운동은 지속가능하지 않을 수 있다(구갑우, 2007 : 201-209). 또한 평화연구와 평화운동은 일반적으로 이론과 실천이 그러한 것처럼 분리되어서는 안 될 두 영역이며, 평화교육은 이론적 이해를 실천적 활동과 연결시키는 요소라고 보아야 한다(Abelardo Brenes, 2003).

사실 평화의 성격상, 평화교육의 올바른 실현은 제도교육 밖에서 더 큰 기대를 할 수도 있을 것이다. 그러기에 가정과 사회에서의 평화교육은 더 이상 미룰 수 없는 과업인 것이다. 따라서 학교에서 뿐만 아니라 가정과 사회에서의 평화교육에 대한 연구가 시급히 요청된다고 하겠다(고병헌, 1994).

우리나라의 평화교육은 한반도의 지정학적 요소가 뒤엉킨 사회구조적 모순으로 인해 야기된 반평화적 의식을 평화적으로 변화시키기 위한 총체적 교육과정을 일컫는다. 그러나 그동안의 평화교육은 다분히 정치적 수준에서 분단체제하의 불의를 외면한 채 기존 체제를 유지하자는 의미에서의 통일교육 및 도덕교육적 성격이 강했다. 그런 까닭에 한편으로 평화교육은 순응적 심성의 계발과 양양에 초점을 맞춘 소극적 윤리 및 인성 교육을 의미했고, 다른 한편으로 평화교육은 민주화운동이나 통일운동과 같은 매우 큰 정치적 시민운동과 연계된 일종의 정치교육으로 이원화되어 있었다. 결과적으로 평화교육은 양쪽에서 다 배척받는, 그 의미가 모호하고 때론 이중적인 성격을 띠고 있었기 때문에 개념적 혼란을 일으킬 수밖에 없었던 것이다(강순원, 2007 : 21).

더욱이 한국의 경우 평화교육에 대한 연구나 평화교육의 현장 적용이 일반화되지 못하고 있다. 즉 평화교육은 특정 단체나 일부 학자, 교육자에 국한되어 아직도 걸음마의 단계를 크게 벗어나지 못하고 있는 실정이라 하겠다(이경태, 2005). 전문인력도 부족하고, 아직 본격적인 이론적 연구나 방법론 개발이 이루어지지 않았다. 거기에다가 여러 단체에서 산발적으로 평화교육을 시도하고 있어서, 국내에서 행해지는 평화교육에 대한 체계적인 분석이나 본격적인 평가를 내리기도 쉽지 않은 실정이다(정현백외, 2002). 즉 평화교육이 총론수준을 맴돌

뿐만 아니라 일반화, 다양화되지 못하고 있으며, 연령층과 대상에 따라 세분화된 교육 내용이나 방법의 개발이 부족하다는 것이다.

특히 정부로부터 '세계평화의 섬'으로 지정 선포된 제주특별자치도의 경우 평화교육에 대한 이해와 그 기반이 상당히 부족한 상태에 있다. 평화교육을 위한 교육센터나 프로그램의 설치 운영이 미비된 가운데 교육적 관점에서 평화와 인권 등 인간의 기본적 가치에 대한 접근이 부진한 실정이다(세계평화의 섬 범도민 실천협의회, 2007 : 55).

세계평화의 섬이 평화교육의 진원지가 돼야 한다는 당위성에 입각해, 제주평화연구원은 평화교육을 자체의 브랜드로 가꿔나갈 수 있도록 특화된 연구사업으로 선정하였다. 따라서 제주평화연구원의 평화교육 관련 연구는 한 해에 국한된 1회성 과제가 아니라 해를 거듭할수록 더욱 다채롭고 수준높은 결과물을 산출해 현장에 직접 적용시켜 나갈 수 있는 지속적인 과제로 추진할 계획이다.

우선 제1차년도인 2007년에 수행하는 '국내외 평화교육 프로그램 실태 분석' 연구는 평화교육에 대한 시대적·세계적 동향을 살펴보고, 국내외의 대표적인 평화교육 사례들을 수집하여 검토함으로써 21세기에 진정한 평화를 구현할 수 있는 가장 효율적이고 바람직한 교육적 실천을 위한 기초 연구에 초점을 맞추고 있다. 특히 PRIO(오슬로 국제평화연구소)나 SIPRI(스톡홀름 국제평화연구소)와 같은 세계적인 평화연구소를 지향하는 제주평화연구원이, 국제자유도시를 추구하는 특별자치도이자 유네스코에 의해 세계자연유산으로 지정된 제주섬에 자리잡고 있음을 감안해 제주 고유의 특성도 함께 살린 차별화된 평화교육 프로그램의 요건을 탐색하고자 하는 데에 본 연구의 목적이 있다. 요컨대 본 연구는 국내외 도처에서 행해지고 있는 평화교육의 사례를 조사하여, 이들 평화교육의 특징과 장·단점 등을 파악함으로써 효과적인 평화교육 프로그램 개발을 위한 과제를 도출하고 시사점을 얻고자 하는데에 중점을 두었다.

제2절 연구의 방법

본 연구는 국내외의 평화교육 실태를 살펴보는 가운데 그 가능성과 한계, 우리 현실에의 적합성 등을 검토함으로써, 앞으로 차별화된 평화교육 프로그램을 개발하기 위한 토대를 구축하고자 하는 것이다. 이를 위해 본 연구에서는 첫째, 평화교육의 개념과 목표, 세계적 추세, 그리고 인간의 성장단계에 따른 평화교육 프로그램의 전개 구조와 기존 프로그램 모형에 대한 이론적 조망을 시도하였다. 둘째, 해외 도처에서 오래전부터 다양하게 행해지고 있는 평화교육 사례를 살펴보는 한편, 국내 시민단체 등에 의해 진행되고 있는 평화교육 프로그램의 내용과 방법을 집중적으로 분석하고자 하였다. 셋째, 이러한 국내외 평화교육 사례에

대한 분석을 통해 시사점을 도출함으로써 앞으로 차별화된 평화교육 프로그램을 개발하기 위한 초석을 놓고자 하였다.

이에 따라 본 연구에서는 문헌조사와 경험연구, 전문가 워크숍을 병행하였다. 즉 평화교육 관련 국내외 문헌 자료를 조사·분석하는 한편, 평화교육 프로그램 담당자들과의 면담과 교육 현장에의 참여관찰을 통해 보다 생생한 경험적 자료를 수집하고자 노력하였다. 특히 국내외 평화교육 관련 이론서와 사례 보고서, 프로그램 매뉴얼 등을 수집해 검토하는 과정에서는 현장에서 진행되고 있는 평화교육의 목적, 내용과 방법, 운영상의 문제점 등을 확인하는데 주력하였다.

해외 도처에서 그 지역의 실정에 맞추어 평화교육이 시행되고 있는 만큼 그 사례들을 수집하여 살펴보는 것은 우리 평화교육의 타당성 있는 목표를 설정하거나 다양한 평화교육 방법론 개발에 적지 않은 도움이 될 것으로 판단하였다. 이러한 해외 평화교육의 실태 파악을 위해 본 연구에서는 다인종·다문화 사회로서 갈등과 폭력이 만연한 미국을 비롯, 유대인과 아랍인 사이에 분쟁이 끊임없는 이스라엘, 통일 후 내부통합의 큰 후유증을 앓고 있는 독일, 세계 유일의 원폭 피폭을 체험한 일본, 종교간 대립이 역사를 피로 얼룩지게 한 북아일랜드, 흑백간 차별로 극심한 사회분열을 겪은 남아공, 분과간·종교간 갈등이 폭력적 대치로 치닫고 있는 인도네시아와 필리핀 등 8개국을 대표적 사례로 선정하였다. 분쟁과 갈등으로 고통받고 있는 이들 나라들은 자신의 현실에 맞는 평화교육 프로그램을 개발해 나름대로 성공적으로 시행해 오고 있다.

본 연구에서는 또 국내 평화교육 현황에 대한 객관적 분석을 위해 평화교육 프로그램 운영 사례들을 수집하여 정리·분석하고, 나아가 그 문제점을 짚어보고자 하였다. 이에 따라 일반인이나 청소년을 대상으로 일정기간 평화교육을 실시하는 국내 기관·단체를 선정, 조사하였다. 이의 선정 기준으로는 △평화교육으로서의 분명한 교육 목적과 교육 대상을 가지고 있는 기관·단체 △프로그램의 지속성이 있거나, 그 지속성을 뒷받침할 수 있는 교육 운영 계획이 있는 기관·단체 △평화교육 프로그램에 관한 보고서나 자료집, 또는 평화교육 교재를 발행한 기관·단체 등이다.

이에 따라 본 연구에서는 국내에서 ‘갈등해결교육’ 프로그램을 시행하고 있는 6개 기관·단체, ‘폭력방지교육’ 프로그램을 진행중인 5개 기관·단체, 인권교육 프로그램을 운영하고 있는 6개 기관·단체, ‘생태환경교육’ 프로그램을 현장에 적용하고 있는 6개 기관·단체, 국제이해교육 프로그램을 실행하고 있는 2개 기관·단체 등 모두 25개 기관·단체의 평화교육 프로그램과 자료집 등을 온·오프라인을 통해 수집하였다. 그리고 별도로 제주도내의 평화교육 시행 실태 파악도 국내의 경우와 동일한 방법으로 수행하였다. 수집한 자료들에 대해서는 프로그램의 내용과 방법, 진행 과정 등을 중심으로 총괄적으로 분석·정리하였다.

한편 본 연구의 수행과정에서는 2차에 걸친 평화교육 전문가 워크숍을 통해서 제시된 견해를 수용하는 절차를 거쳤다. 경희대학교 평화복지대학원, 제주대학교 평화연구소, 유네스코 아시아·태평양 국제이해교육원 등에 소속된 전문가들은 본 연구의 초기 단계에서부터 다양하고 깊이 있는 의견을 개진함으로써 진지한 성찰의 계기를 제공해 주었다. 이들은 세

계적 수준의 평화교육 프로그램을 연차적으로 개발하려는 본 프로젝트의 제1차년도에는 이를 위한 기초연구를 광범하고도 충실히 하는 것이 바람직하다는 견해 등을 피력하였다.

본 연구에서는 이처럼 전문가의 조력 아래 다양한 문헌자료의 다각적인 분석과 교육 담당자들과의 면담 등을 통해, 현장 적용이 가능한 창의적인 평화교육 프로그램의 모델을 탐구하는 데에 역점을 둔 것이다. 국내외 도처에서 시행되고 있는 평화교육 프로그램의 내용과 방법, 그 성과를 살펴보는 것은 새로운 프로그램 개발에 상당한 시사점을 제공해 줄 수 있기 때문이다. 본 연구에서는 이러한 연구방법에 의거하여 평화교육의 이론과 실천의 새로운 틀을 모색하고자 노력하였다.

제2장 평화교육 프로그램의 이론적 검토

제1절 평화교육의 개념 및 목표

1. 평화교육의 개념

평화교육에 대한 개념 정의를 살펴보면, '사람을 더욱 더 평화애호가하게 하는 교육'(Read, 1959), '평화를 실현할 수 있는 인간의 능력과 자질을 길러주는 여러 가지 차원과 형태의 교육'(이삼열, 1991), '삶의 모든 영역에서 나타나고 있는 비평화적인 요인을 제거하고 평화를 사랑하는 마음과 평화를 추구하는 능력을 길러주는 교육'(정영수, 1993), '평화를 실현할 수 있는 인간의 능력과 자질을 길러주는 데에 필요한 지식, 태도, 사고, 가치관, 행위 규범, 논의능력을 학습자들에게 습득케 하는 학교교육 및 사회교육'(이경태, 2004), '총체적인 비평화가 지배하는 현재와 같은 세계를 변화시키기 위하여, 평화를 창조할 수 있는 능력을 길러주는 교육'(박보영, 2005), '인간사회에 분쟁의 여지를 줄이고 질서있는 체계를 형성해 나가는 내용과 절차에 관한 교육'(김재형 외, 2005), '평화의 이념을 교육을 통하여 실현해 나가는 것'(박종필, 2006) 등 학자들에 따라 다양하다.

또 평화교육은 교육목적면에서 볼 때는 '평화를 위한(for peace) 교육'이고, 교육내용면에서 '평화에 관한(on peace) 교육'이며, 교육방법면에서는 '평화에 의한(by peace) 교육'이고, 교육이념면에서는 '평화인을 기르는(growing peaceman) 교육'이라 할 수 있다(최관경, 1996). 세계 유일의 분단국인 한국에서의 평화교육이란 이러한 일반적인 개념에다 '평화통일을 위한(for peace unification) 교육'이 추가될 수 있을 것이다(이경태, 2005).

이러한 평화교육은 입장에 따라 다양한 소재들을 '알리는 것'을 주된 목적으로 하는 소극적 평화교육과 '비판적 안목을 갖게 하는 것'을 주목적으로 하는 적극적 평화교육으로 구분할 수 있다. 먼저 소극적 평화교육은 신체에 대한 폭행, 테러리즘, 혹은 전쟁과 같은 물리적(직접적) 폭력이 없는 상태인 소극적 평화에서 출발하며, 알리는 것이 목적, 즉 무엇인가에 대해 정보를 줌으로써 문제를 막아보자는 것으로 보다 분명한 학습목표를 가지고 있는 것이 특색이다. 여기에는 1차 세계대전 이후 나타나서 현재까지 존재하고 있는 유네스코의 국제이해교육(Education for International Understanding), 1960~1970년대에 나타난 군축교육(Disarmament Education), 반핵교육(Nuclear Education) 등이 포함된다(고병현, 1994). 또한 이는 협의의 평화교육으로 전쟁이나 폭력이 없는 사회와 국제관계를 실현함을 목적으로

하며, 전쟁이나 폭력 등의 원인과 조건을 가르치며 이를 줄이거나 극복하는데에 기여하는 가능한 방법 등을 모색한다(이삼열, 1992).

한편 적극적 평화교육은 직접적인 폭력뿐만 아니라 가난, 기근, 인종차별 등 구조적(간접적) 폭력의 부재를 의미하는 적극적 평화에서 출발하는 것으로 문제의식 또는 비판적 안목을 갖게 하는 것이 주된 목적이다. 따라서 적극적 평화교육에서는 적극적 평화의 실현을 위해서 구조적 폭력으로 작용할 수 있는 평화의 장애 요인들을 제거하여 모든 사람들이 인간다운 삶의 조건을 만들어 가는 것이 되어야 한다는 입장을 취한다. 여기에는 개발교육(Development Education), 다문화교육(Multicultural Education), 환경교육(Environmental Education), 인권교육(Human Rights Education) 등이 포함된다(고병헌, 1994). 이는 광의의 평화교육으로 평화롭고 발전된 사회를 실현함을 교육의 목적으로 하며, 따라서 개인과 사회의 발전을 목표로 하는 계몽적 교육은 모두 평화 달성에 이바지하는 것이므로 여기에 해당된다고 볼 수 있다(이삼열, 1992).

이처럼 평화교육은 지역적, 세계적으로 다양한 형태로, 다양한 이름 아래 이뤄지고 있다. 이러한 평화교육의 유형을 분류하면 다음의 <표 1>과 같다.

<표 1> 평화교육의 유형별 분류4)

제1부류	제2부류	제3부류
반파시즘교육 다문화교육 문화연구 개발교육 군축교육 생태교육 국제이해교육 상호이해교육 환경교육	세계이해교육 인권교육 문화간교육 국제관계교육 해방교육 세계연구 쟁점교육 정치교육	인식고양 갈등처리 갈등해소 시민교육 민주주의교육
		공동체형성교육 공존을 위한 교육 평화정신교육 간디연구 도덕교육 평화연구 가치교육

제1부류에 속한 것들은 '파시즘', '환경파괴', '군비경쟁' 등과 같은 문제지향적 성격을 공통적으로 가지고 있으며, 제2부류는 '기술'의 영역에 속하는 것들이고, 제3부류에 속하는 것들은 지향해야 할 '가치'에 초점을 맞춘 교육이다(고병헌, 1994).

또 평화교육은 개인 수준에서는 마음으로 평화를 선택하고 실천에 옮긴다는 것을 말하며, 국가사회 수준에서는 구조적인 사회적 형평성과 복지를 실현하는 것이고, 국제사회 수준에서는 주요 행위자들이 - 개인, 국제기구, 국가 등 - 대화와 협상의 외교적 가치를 존중하고 실천하는 정책을 구사하는 것을 의미한다. 즉 평화를 소극적·적극적 측면을 모두 고려하여 정의하는 관점을 유지해야 평화를 선택하고 우선시한다고 말할 수 있다(김용신, 2006). 최

4) 고병헌(1994), "평화교육의 성격에 관한 연구: 정치교육과 가치교육적 측면을 중심으로", 고려대학교 대학원 박사학위 논문.

근에는 전쟁의 방지를 목적으로 적극적으로 평화유지 및 증진을 위해서 행해지고 있는 국제 상호간의 이해와 인간의 기본적인 인권 존중을 넘어, 비평화의 원인 제거에 이르는 교육으로, 평화교육의 의미를 확장시키는 것이 추세이다(박종필, 2006).

한편 평화교육은 편의상 어린이나 청소년 등 학생들을 대상으로 이루어지는 학교 평화교육과 성인을 대상으로 이루어지는 학교외 평화교육, 즉 사회 평화교육으로 대별해 볼 수 있다. 그러나 이러한 구분은 그 대상에 따른 편의적인 것일 뿐, 실제로는 서로 밀접하게 연결되어 있다(양진건, 2005).

국내의 평화교육 논의는 현장 중심의 구체적 실천 보다는 이론을 소개하는 편이 많았고, 우리나라의 사회 상황과 교육 현실에 어떻게 접목시켜야 할 것인가에 대한 논의는 제대로 이뤄지지 않았다. 대한교육협회나 유네스코 한국위원회 등에 의해 평화문제를 교육과정화시키려는 움직임에도 불구하고, 평화교육과 학교교육을 연계시키는 작업은 아직까지는 불분명한 상태이다. 학교 평화교육은 대체로 독립교과적 방식, 기존 교과내에 포함시키는 방식, 범교과적 방식 등으로 분류될 수 있는데, 국내에서는 독립교과적 방식을 제외한 방식으로 시행되고 있다. 즉 학교에서의 창의재량 수업 및 CA(클럽활동)를 활용한 범교과적 방식의 평화교육과, 도덕과 같은 개별교과에 포함시키는 방식의 평화교육이 그것이다(김차희, 2003). 따라서 이제는 평화교육의 개념을 보다 정세하게 정립하고 이를 교육 현실에서 구현할 수 있는 방안을 체계적으로 모색해야 할 시점이라 하겠다.

2. 평화교육의 목표

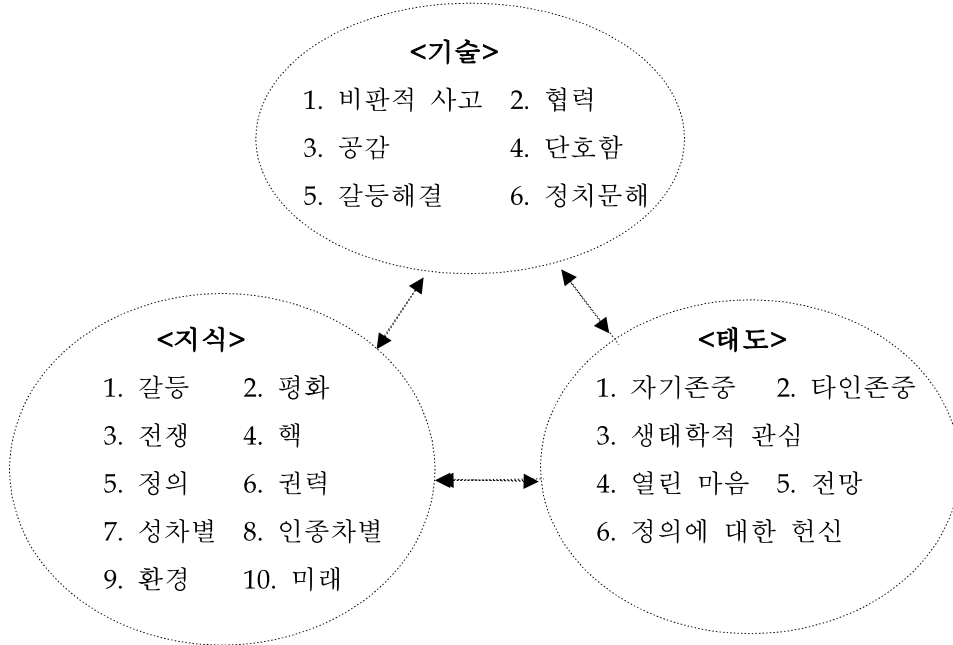
평화교육의 목적을 영국의 대표적 평화교육자인 히스(Hicks, 1988)는 다음과 같이 정리했다. 즉 △존재의 상태로서, 그리고 활동적인 과정으로서의 평화의 개념을 탐구하기 위해 △개인, 제도, 사회의 모든 차원에서 평화의 장애물과 평화부재의 원인에 대해 탐색하기 위해 △보다 덜 폭력적이고 보다 더 정의로운 세계로 이끄는 방법을 통해 갈등을 해소하기 위해 △현재에 대한 대안으로서의 다양한 미래상을 생각해 보고, 특히 보다 정의롭고 안락한 지구촌을 건설하는 방법을 탐구하기 위해 등이다.

평화교육에서는 내용 만큼이나 그 교육방법이 중요한데, 이 점은 적절한 교육과정 목표들을 생각해 보면 분명해진다. 히스는 평화교육이 달성해야 할 목표를 '기술', '태도', '지식'으로 분류하여 종합적이고 체계적으로 제시하고 있다. '기술'이란 문제해결 수단 및 실천의 방법들이고, '태도'는 지향해야 할 가치의 영역이며, '지식'이란 해결해야 할 문제중심의 내용이라고 볼 수 있다.

먼저 '기술'의 측면에서는 비판적 사고, 협력, 공감, 단호함, 갈등해결, 정치문제 등 6가지를 들고 있다. 두 번째, '태도'의 측면에서는 자기존중, 타인존중, 생태학적 관심, 열린 마음, 전망, 정의에 대한 헌신을 제시한다. 그리고 세 번째, '지식'의 측면에서는 갈등, 평화, 전쟁,

핵, 정의, 권력, 성차별, 인종차별, 환경, 미래 등 10개의 제목 아래 평화교육이 다루는 실제적인 주제들을 묶고 있다.

이러한 평화교육의 목표들을 시각적으로 정리한 것이 다음의 <그림 1>이다.



<그림 1> 평화교육의 목표

한편 평화교육의 목표는 상황에 따라 소극적 평화와 적극적 평화로 단계를 나누어 추구할 수 있다. 소극적 평화는 단기적 목표인 평화유지(peace keeping)에 의해 시작되어, 중간 목표인 평화만들기(peace making) 그리고 장기적 목표인 평화구축(peace building)에 의해 적극적 평화로 성숙된다(Galtung, 1975; Hicks, 1988). 평화유지는 힘에 의한 평화로 불리기도 하는데 폭력이 발생하는 것을 막기 위해 우선 힘에 의존하는 상태를 말한다. 이 단계에서는 직접적 폭력이 우선적으로 다루어진다. 평화만들기는 충돌을 피한 시점에서 갈등해소 기술을 발휘하여 갈등 당사자들이 서로의 차이를 이해하고 조정하는 과정이다. 평화구축은 힘에 의한 모든 충돌은 물론 구조적 폭력이 없어지고 평화를 향한 필요성이 인식되고 평화적 관계와 평화로운 세상을 위해 헌신하게 될 때 시작된다. 평화운동과 평화교육은 위에서 제시한 폭력과 평화의 개념에 의해 단기적 목표와 장기적 목표를 설정하고, 평화의 단계적 가능성이 모색되도록 활동을 구조화하여야 한다(이기범, 2002).

한편 1982년 미국 컬럼비아대에 평화교육연구소를 창설한 베티 리어든(Betty Reardon)은 평화교육의 핵심 원리를 폭력구조 아래에서의 '개인적·정치적·교육방법론적·시적' 변혁이라고 요약하기도 하였다. 그 의미는, 평화의 배움은 홀로 되지 않으며, 미운 상대 그리고 무관심한 다수와 함께 해야 하며, 전쟁과 군사정책에 대해 중립적이기 보다 특정한 정치적

5) 데이비드 히스(D. Hicks), 고병헌(역), 『평화교육의 이론과 실천』, 서원, 1993, p.30.

선택을 할 수밖에 없으며, 평화는 가르치는 것이 아니라 당사자가 새롭게 실천하게끔 해야 하는 것이며, 고통을 서술하는 것이 아니라 고통에 대한 연민과 열정을 감동적으로 표현하는 데에 평화교육의 의의가 있다는 것이다(이대훈, 2003). 평화교육 프로그램의 개발은 이처럼 평화교육의 목표를 분명히 재정립하는 데에서부터 출발해야 할 것이다.

제2절 평화교육의 추세

평화교육은 크게 세가지 흐름으로 구분할 수 있다. 먼저 서구에서는 1950년대 중반에서 말까지에, 국제적 갈등을 개인의 다른 나라에 대한 인식에서 연유한다고 보는 평화관이 등장하여 국제이해교육이라는 이름으로 학교현장에 수용되었다. 또한 베트남 전쟁, 1960년대의 학생운동, 선진국과 제3세계간의 점증적 격차 등의 분위기를 타고 1960년대 말에서 70년대 초에 나타난 비판적 평화연구가 교육현장에 수용되어 비판적 평화교육으로 나타난다. 한편 비서구권에서는 제도화된 폭력에 시달리는 남미의 상황에 초점을 두는 제3세계 평화교육이 등장한다(고병헌, 1994).

1. 전통적 평화교육(1950년대~1960년대)

전통적 평화교육, 혹은 보수적 평화교육은 적대국간의 친선우호 관계를 중시하고 서로의 적대감과 공격성을 줄이는데 중점을 둠으로써 국제간의 이해 증진과 갈등 및 공격성의 제거에 관한 교육에 초점을 두고 있다. 즉, 전쟁당사국간, 전쟁의 가능성이 있는 국가간, 나아가 세계대전으로의 발발을 막기 위해 편견의 극복을 통한 상호이해 증진에 중점을 두고 있는 것이다.

이는 제1차 세계대전 이후 유럽에서 평화에 대한 대중적 인식을 심기 위해 대중 계몽적인 집회, 토론회, 출판물 등을 통해 평화를 교육하려는 운동에서 출발한 것으로 제2차 세계대전 이후 유네스코를 중심으로 본격적으로 대두되었다. 유네스코는 세계평화의 실현을 위해 교육운동을 제창하고 이에 관한 연차보고서를 통해 세계평화의 실현을 위한 국제이해교육의 이념, 교육방법, 각종 평화연구기관에 대한 원조 등을 시행해 오고 있다. 유네스코의 방식은 전쟁의 원인을 인종적 편견과 무지에서 비롯된 것으로 보고, 주로 교육을 통해 교실안에서 이를 바로잡고 인류 평화에의 길을 마련하자는 국제이해교육 방식이다(유네스코 한국위원회, 1963, 1988).

그러나 이러한 유네스코의 국제이해교육은 인간의 구체적 활동을 통해 전쟁을 비롯한 각

중 비평화적 현상이 나타났지만, 그 근본적 원인을 개인에게서만 찾으려 함으로써 인간에게 비평화적 생각을 하도록 만든 사회의 구조적 문제들을 간과하고 있다. 국제이해교육은 결국 사회 비판적 현실변혁에 이르지 못하는 개인적 사고의 변화 차원에 국한되어 국내외적으로 사회적 갈등이 존재함에도 불구하고 협동과 통합적 성격의 안정과 조화만을 주장함으로써 소극적이며 지나치게 제1세계 중심이라는 비판을 받게 된다. 이에 1970년대 이전까지 보수적 성향을 지녔던 유네스코의 평화교육에 대한 대안으로 유럽을 중심으로 한 비판적 평화교육과 제3세계의 평화교육이 대두하게 되었다(김차희, 2003).

2. 비판적 평화교육(1970년대 이후)

비판적 평화교육은 개인적 차원의 변화를 강조하는 유네스코의 국제이해교육이 가지는 한계점들을 비판한다. 즉 비판적 평화교육을 주장하던 학자들은 유네스코의 전통적 평화교육은 △개인의 의식개조 차원만 강조함으로써 구조적 문제를 소홀히 하였고 △그럼으로써 자칫 현상유지의 교육으로 흐를 소지를 내포하고 있으며 △그 주제를 전쟁, 갈등, 폭력 등으로 분명히 하지 못하였다고 비판했다.

이들은 구조적 폭력과 부정의가 이 시대를 지배한다고 보고, 평화교육은 개인적 차원에서 아닌 사회적인 연대 및 행동을 통해서 구조적 문제들을 찾아내고 이를 해결하려는 정치적인 노력에 까지 이어져야 한다는 것을 강조하고 있다. 즉, 평화를 위한 교육은 해방을 위한 교육이어야 한다는 것으로, 특히 과학화되고 문명화된 현재의 산업사회에서의 평화추구는 계층간 갈등 등의 국민감정을 제어함으로써 가능한데, 산업사회가 이기적인 그리고 분리된 영역에서만 존재하는 인간만을 기르려 하므로 이의 극복을 위해, 결국 현대 산업사회에서의 평화교육은 협동체적 정체성 형성에 기여해야 한다고 보고 있다. 구 서독의 평화교육은 이러한 비판적 평화교육의 관점에 입각해 있다(김정환, 1988).

비판적 평화교육의 개념은 교육실천의 모든 영역에서 비평화적 요인과 폭력이 사용되는 원인과 조건을 탐구함으로써 평화에 대한 의식을 고양시키는 교육적 노력이라고 할 수 있다. 비판적 평화연구는 갈등에 의해 제기된 '구조적 폭력', 쟁하스(D. Senghaas)에 의해 제기된 '조직화된 평화 부재' 등의 개념을 중심으로 비평화적 현상을 분석하였다. 이들에게 있어서 평화란 비폭력의 상태일 뿐만 아니라 사회적 정의를 의미하며 사회적 정의의 실현을 위한 모든 노력까지 포함한다. 갈등은 평화를 전쟁의 부재라는 소극적 의미에서만 해석하는 것이 아니라 구조적 폭력과 문화적 폭력의 극복을 향한 정의의 실현을 주제로 삼음에 따라, 평화교육을 포함한 문화적 학습은 평화를 평화적으로 이루는 가장 강력한 도구(peace by peaceful means)가 된다는 것이다(김차희, 2003).

비판적 평화교육은 유네스코의 국제이해교육보다는 좀 더 확장되고 근원적인 부분에 대한 접근을 시도하고 있다. 그러나 비판적 평화교육은 비평화의 원인을 구조적 폭력과 부정의에

두고 있음에도 불구하고 제3세계의 입장에서의 세계 평화로까지 확대되지 못한 한계를 가지고 있다. 즉 제3세계에 대한 구조적 폭력 행사에 대해선 설명하지 않고 선진국 중심의 이론 및 활동으로서만 그친 감이 있다(박종필, 2006).

3. 제3세계 평화교육(1970년대 이후)

제1세계의 평화교육이 다분히 국제이해에 입각한 공존적 성격의 평화라면, 제3세계의 평화교육은 지구적 차원의 남북문제를 구조적으로 극복하고, 식민지 유제로부터 물려받은 비민주적 정치적 권위주의를 청산하며, 그러한 권위주의의 결과인 사회적 빈부격차를 해소하기 위한 새로운 공동체 교육, 비폭력적 정의(情意)교육, 정치적 식자교육이라 할 수 있다.

제3세계의 평화교육은 강대국에 의한 정치, 경제, 군사, 문화 등에서의 종속이 가장 큰 비평화의 요인이 되는 만큼 기본적으로 '민중교육론'의 성격을 띠게 되며, 국내적으로는 각 국가의 내부모순으로 인한 다양한 문제점에 대처하기 위한 서로 다른 다양한 모습을 띠게 된다(김차희, 2003). 즉 제3세계에 있어서의 평화는 민중이 원하는 민족해방을 통해 각국의 독자적인 문화형태에 맞추어서 실현되는 것이라는 관점을 가지고 있다. 말하자면, 제3세계의 평화교육은 민족을 모순의 질곡으로부터, 구조적으로 내재하는 비평화의 원인을 제거하는 것, 즉 민족 해방을 위한 교육이어야 한다고 주장한다. 따라서 제3세계의 평화교육은 소외된 다수의 민중들이 자신들의 생존과 삶을 위하여 절망과 체념을 벗어나 정의로운 사회를 지향할 의지를 심어주는 것에 초점을 두고 있다.

또한 제3세계 평화교육은 평화의 의미가 각 시대, 각 문화권에 따라 다를 뿐만 아니라 같은 문화권 내에서도 중추부와 주변부는 전혀 다르며, 따라서 평화교육은 각각의 사회마다 자신들의 특이한 방법으로 행해져야만 하고, 그것을 위한 독자적인 방법을 발견해야 한다고 주장한다(박종필, 2006).

제3세계에서의 평화교육은 1955년 인도네시아 반동에서 개최된 아시아-아프리카회의에서 채택된 '반동 10원칙'에서 그 교육적 이념 및 원칙을 찾을 수 있다(지양사 편집실, 1985). 또한 1979년 소모사 독재정권을 무너뜨린 니카라과의 산디니스타 민족해방전선이 내걸은 13개항의 교육지표도 제3세계 평화교육의 성격을 잘 나타내고 있다(이규환 역, 1987).

이러한 제3세계에서의 평화교육체제는 결국 민족해방을 위한 교육이 되어야 하며, 그러한 교육의 한 모습은 프레이리(Preire, 1985)를 중심으로 한 민중교육론자들에게서 찾아볼 수 있다. 프레이리는 의식의 고양을 통한 문화적 혁명은 민중들로 하여금 자신들의 현실을 바르게 인식하고 이의 극복을 위한 실천에의 길로 나서게 된다고 보고, 이러한 의식화 교육이란 대중의 각성을 통한 제3세계의 변혁을 의미한다(이근혁, 1989). 프레이리는 특히 해방의 과정을 통한 인간화를 주장하였는데, 그가 사용한 해방의 개념은 개인적 차원의 해방이 아니라, 사회적 차원의 해방으로 이는 인류의 가장 중요한 과업이자 가치이어야 한다고 지적

하고 있다(김차희, 2003).

제3절 평화교육 프로그램의 전개구조

대부분의 평화교육 프로그램들이 어린이들과 참여자들의 갈등과 폭력에 대한 체험과 인식을 제대로 고려하지도 활용하지도 못하고 있다. 어린이들은 대개 6살부터 전쟁과 평화에 대한 개념을 갖기 시작하는데, 전쟁과 폭력의 개념이 평화 개념보다 먼저 생겨난다(Punamaki, 1999). 이 시기에 전쟁은 무기, 군인, 전투 장면과 같은 구체적 대상과 이미지를 통해 이해가 된다. 폭력은 말다툼, 구타 등 직접적 폭력으로 파악되고, 차별 등 구조적 폭력은 폭력으로 인식되지 못하는 경향이 있다. 평화는 소극적 평화, 즉 전쟁과 폭력이 없는 상태로 개념화된다. 이 시기부터 전쟁을 참고로 하지 않고 평화를 표현해야 하는 경우에는 우정, 협력, 신뢰, 조화, 그리고 사회적 의무와 같이 미시적 환경에 있는 자신의 친구, 가족, 자연과 바람직한 관계의 요소와 관련지어 이야기한다. 대략 12살 즈음까지 평화를 바람직한 인간관계와 전쟁의 부정으로 이해한다.

대개 13살 이후부터 인과관계, 가설적 사고, 추상적 사고, 다양한 정보에 대한 분석력과 통합력이 발달하기 시작한다. 이때부터 전쟁의 부정적인 면, 파괴적 결과와 감정을 알기 시작한다. 따라서 구조적 폭력과 간접적 폭력에 대해서도 인식하기 시작한다. 청소년기에 들어서면 민주주의, 평등, 상호존중, 차별금지, 정의와 같이 평화에 기여하는 가치, 인간관계와 사회구조의 특성을 관련지을 수 있게 된다. 청소년기 후기에는 협약, 호혜관계, 조정과 같이 평화에 기여하는 제도 그리고 국제관계와 관련하여 평화를 더 추상적으로 이해하게 된다. 이로써 적극적 평화를 추구할 준비가 된다.

이러한 성장단계에 적합하도록 평화교육 프로그램 전개구조를 세워야 한다. 이 구조는 다음의 <표 2>에 정리되어 있다.

이러한 구조에 의해 평화에 대한 이해가 발전되고 있는 청소년이나 어른들에게 가족을 학습소재로 설정할 경우를 생각해 본다면, 이 학습은 미시적 영역을 다루고 있지만 어린이들이 가족을 다루는 경우와 달라야 한다. 이 학습에서는 특정한 사회에서 국가주의와 같은 이념이 어느 정도로 구조적 폭력의 가능성을 내포하고 있는지, 가족 폭력과 같은 직접적·미시적 폭력과 어떠한 인과관계를 가지는지, 그리고 가부장제의 문화 같은 구조적 폭력이 어떻게 복합적으로 작용하는지를 파악한다. 그리고 이러한 구조와 문화를 변화시킬 수 있는 방안은 무엇인지, 나아가 대안적 가족문화의 가능성은 무엇인지를 탐색하여 적극적 평화의 비전을 모색하게 함으로써 성장 발달에 적합한 프로그램을 구성할 수 있다고 하겠다(이기범, 2002).

<표 2> 성장단계에 적합한 평화교육 프로그램의 전개 구조⁶⁾

	어린이/기초 프로그램,	청소년/중급 프로그램,	어른/고급프로그램
폭력 형태	직접적 폭력	→ 구조적 폭력	→ 직접적 폭력과 구조적 폭력의 관계와 통합
관심 범위	미시 영역 자신, 가족, 친구, 대중매체, 학교	→ 거시 영역 지역사회, 사회단체, 국가, 국제사회	→ 영역의 통합, 생태계
개념 수준	구체적 개념	→ 추상적 개념	→ 복합적 개념
주제 수준	단일 주제	→ 인과관계	→ 복합적 주제
변화 수준	자신의 변화, 관계의 변화	→ 구조·제도의 변화	→ 변화의 통합
평화 수준	평화의 유지, 소극적 평화	→ 평화 만들기, 갈등 중재	→ 평화구축, 적극적 평화

제4절 평화교육 프로그램의 기존 모형

현재 세계 각국이 실시하고 있는 평화교육은 다양하지만, 크게는 5가지 유형으로 구분되고 있다. 즉 갈등해결·중재 프로그램, 폭력방지 프로그램, 발전교육 프로그램, 지구적 평화교육 프로그램, 비폭력교육 프로그램(Harris, 1999; Hicks, 1988) 또는 인권교육 프로그램, 환경교육 프로그램, 국제교육 프로그램, 갈등해결교육 프로그램, 발전교육 프로그램(Harris & Morrison, 2003) 등이 그것이다. 이러한 평화교육 프로그램 유형들 가운데 목적에 가장 부합되는 유형을 선택해야 하고, 필요에 따라 다른 유형을 접합하여 확대하는 방법이 합리적이다(이기범, 2002). 본 연구에서는 이러한 대표적인 5가지 유형의 프로그램을 중심으로 살펴본다.

1. 갈등 해결(resolution) 및 중재(mediation) 프로그램

갈등해결 및 중재 프로그램의 목적은 참여자들이 인간 관계의 갈등을 건설적으로 전환할 수 있게 돕는 것이다. 폭력방지 프로그램과 다른 점은 갈등을 피하는 것이 아니라 갈등을

6) 이기범(2002), “한반도 평화운동과 평화교육”, 하영선(한국평화학회장) 편, 『21세기 평화학』, p. 499.

관계 개선과 평화의 토양을 만드는 계기로 활용한다는 점이며 그래서 더 적극적 성격을 가진다. 학교의 경우 또래중재에 초점을 두고 학생들이 스스로 갈등에 대처하고 평화를 만들 수 있도록 중재, 공감, 의사소통, 분쟁의 대안적 해결방식 등을 교육한다. 중재 절차에 대한 학습을 한 참여자들은 일상의 갈등에 이러한 기술을 적용할 수 있게 된다. 이러한 학습은 직장, 국가, 국제사회의 갈등 해결에 대한 학습과 활동으로 확장되기도 한다(Fisher, et. al., 2000). 이 프로그램은 현재의 갈등에 대한 중재에 효과적이나 갈등 당사자간에 존재하는 힘의 불균형을 재생산하는 한계를 종종 보인다(Hicks, 1988). 갈등해결 프로그램은 직접적 폭력을 다루고 미시적 영역에서 시작하여 거시적 영역까지 확대될 수 있으며, 평화만들기 수준의 평화를 지향한다.

이 프로그램에서 참여자들은 우선 갈등은 생길 수밖에 없다는 것을 이해하게 된다. 즉, 갈등은 우리 일상생활에 불가피한 부분이므로, 갈등을 생산적으로 관리하여 당사자간의 관계를 좋게 하고 협력적 분위기를 만드는 기회로 활용하는 것을 배운다. 갈등 중재는 갈등 당사자들이 자신들의 행동에 책임을 갖고 납득할 수 있는 결정을 하는 것을 도와 자신감을 갖고 미래를 선택하게 한다고 여겨진다. 미국에서는 이 프로그램이 직장, 학교에서 1980년대부터 활용되고 있으며, '교육에서의 중재를 위한 전국연합회'(National Association for Mediation in Education, NAME)가 중심 역할을 하고 있다(Stomfay-Stitz, 1993).

2. 폭력방지 프로그램

폭력방지 프로그램은 일상에서 일어나는 폭력, 특히 학교에서 일어나는 싸움, 따돌림, 성폭력을 줄이고 새로운 폭력의 발생을 예방하는 목적을 갖는다. 이 프로그램의 참여자들은 우선 폭력이 어떻게 개인과 사회를 파괴하는가를 배운다. 그리고 폭력의 원인이 되는 요소들이 무엇인지를 학습하고 그것들이 자신들에게 어떻게 작용하는지 스스로 진단하여 갈등을 피할 수 있게 된다. 폭력의 요소들로 가족간 행동경향, 폭력적 사회환경, 성폭력과 희롱의 양상, 아동학대의 형태, 바람직하지 못한 역할 모델, 또래집단의 압력, 술과 마약의 오용, 그리고 무기사용들이 다루어진다. 특히 적대감과 적대적 행위의 주요 원인이 되는 편견과 고정관념을 참여자들이 인식하여 드러내게 하고 그것들이 타당하지 않다는 것을 깨닫고 바꾸도록 한다. 또한 분노관리 기술 같은 실질적인 방법을 체득하고 활용하여 싸움을 피하게 한다. 폭력방지 프로그램은 미시적·직접적 차원의 폭력을 줄이고 평화유지차원의 소극적 평화에 기여한다.

미국 미주리 주의 캔자스시티에서 '아동을 위한 파트너십(Partnership for Children)'이라는 단체에 의하여 시작된 '날려 버려(squash it)'라는 캠페인은 분노관리 기술을 보급한 좋은 예이다. 이 캠페인은 충돌이 일어나려고 할 때, 학생중 누군가가 혹은 함께 '날려 버려'라고 하면서 주먹 위에 손바닥을 펴서 엷는 행위를 함으로써 격한 마음을 진정시키는 간단하지만

효과적인 기술을 보급하여 학교 폭력을 줄이는 데에 기여하였다고 한다(Harris, 1999). 폭력 방지 프로그램은 호전적 행위를 자제하게 하고 친사회적 행위를 증진하여 폭력을 줄이는데 기여한다. 특히 학교폭력과 청소년폭력이 심각한 문제가 되고 있고 그것을 방지하는 데 청소년들의 자발적 참여가 결정적 역할을 하지만, 그러한 참여가 부족한 우리 사회의 경우 폭력방지 프로그램을 통하여 청소년들의 자생력 발달을 지원하는 것이 필요하다(이기범, 2002).

3. 발전교육 프로그램

발전운동·교육 프로그램은 사회구조와 제도에서 비롯되는 억압과 폭력의 경향을 해결하는 것을 목적으로 한다. 발전을 위한 활동의 대표적인 예는 인권운동과 환경운동이다. 여기에서는 우리가 발전의 전형으로 알고 있는 서구식 모델이 폭력의 주요 원인으로 지목된다. 그래서 자연과 파괴와 인권 탄압에 기초한 무한적 소비욕구를 지양하고, 자연과 인간의 상생과 지속 가능한 개발을 지향한다. 발전교육은 평화 만들기 수준에 해당되는데, 거시적 차원의 구조적 폭력을 줄이는데 중점을 두면서 미시적 차원의 직접적 폭력에 그 영향이 나타나는 것을 감소시키려는 노력을 한다.

발전교육은 시민들이 발전전략에 대한 의사결정과 추진과정에 적극 참여하고 협력할 수 있게 학습함으로써 자원 분배와 정책 수립이 보다 더 민주적이고 평화적으로 이루어진다고 믿는다. 이러한 점에서 참여민주주의, 주민자치이론, 생태주의 그리고 공동체주의와 쉽게 결합된다. 환경운동·교육의 경우 기존 개발 모델이 자행한 환경 파괴의 폐해를 배우고 자연과 인간이 하나의 생태계를 이루어 공존할 수 있는 실제적 가능성을 찾고 실천한다. 발전운동·교육은 학습과 실천을 통해 개발된 시민들의 양식과 비판의식에 의해 사회와 세계의 자원이 더 평등하게 공유되고 인권이 존중되는 공동체를 형성하려고 노력한다.

우리 사회가 지난 40여년간 추구한 경제개발은 짧은 시간에 개발을 이룩한 성과가 있으나, 그 폐해는 매우 크다(권혁범, 2000; 이기범, 2001). 즉 성장이 분배보다 우선한다는 정책, 성장을 위해선 모든 수단이 정당화된다는 비합리성, 그리고 성장을 위해선 인권은 희생되어도 좋다는 독단을 뒷받침하여 인간과 자연의 황폐화를 가속시켰다. 남북한 경쟁에서 우위를 차지해야 한다는 명분이 성장주의의 폐해와 폭력을 합리화하고 유지하는 구실을 보냈다. 최근 들어 이에 대한 사회적 반성이 일어나고 대안적 발전 전략을 모색하고 실천하는 운동이 시작되었다. 참여연대, 경제정의실천연합, 인권운동사랑방, 환경운동연합이 정치, 경제, 인권, 환경 분야에서 성장주의를 비판하고 시민운동·교육을 통하여 사회 발전의 방향을 보다 더 민주적이고 평화적으로 바꾸려고 노력하고 있다(이기범, 2002).

4. 지구적 평화교육 프로그램

지구적 평화운동·교육 프로그램은 안보체제와 다양한 문화에 대한 이해를 바탕으로 국제관계에서 평화를 증진하는 것을 목적으로 한다. 이를 통해 참여자들은 폭력으로 고통받고 평화를 위해 노력하는 사람들에 공감할 수 있는 세계시민으로서의 정체성을 형성하게 되리라고 기대된다. 그러나 개인과 집단이 국제관계에 개입할 수 있는 공간은 제한되어 있기 때문에, 일상과 국제사회 그리고 개인변화와 지구적 변화의 연결에 대한 세부적·구체적 분석이 부족하면 이상론에 그치게 되는 한계가 있다(Hicks, 1988). 지구적 평화교육 프로그램은 미시적 영역과 거시적 영역을 통합하고 구조적 폭력을 효과적으로 파악하게 함으로써 평화만들기에 기여할 수 있다.

지구적 평화에 기여하고자 하는 운동·교육은 20세기초에 이미 시작되어(Stomfay-Stitz, 1993), 5가지의 평화운동·교육 유형중 가장 역사가 길다. 이 활동은 일반적으로 다음 5가지의 목표를 가진다고 비교적 일찍이 정의되었다(Lamy, 1990). 그 목표는 ①자신의 인식과 다른 세계 인식의 이해와 존중, ②지구적 문제와 사건에 대한 깊은 이해, ③문화의 다양성의 이해 특히 그 공통점과 차이점에 대한 이해, ④국가와 시민사회들이 상호 의존적으로 그리고 독자적으로 기능하여 구성하는 국제 체제에 대한 이해, ⑤지역사회, 국가, 국제사회의 현안에 참여할 수 있는 준비와 선택이다. 이 영역 중 국제구조를 더 중시하는 입장은 전쟁과 평화에 국제체제가 결정적 역할을 미친다고 전제한다. 국제법과 국제재판소의 정립, 각국의 국방 예산을 교육·복지에 전환하도록 하는 국제사회의 결정 촉구, 구조적 폭력에 시달리는 국가들의 개발을 도울 수 있는 세계 경제개편에 주로 초점이 주어진다.

1990년 중반에 세계화가 강조되어 우리 사회에서 '세계화교육' 프로그램이 개발·보급되기 시작하였는데, 그 형식은 위 프로그램과 비슷하나 경쟁을 지나치게 부각시키고 있어 오히려 내용은 상충된다. 이와 같은 취지는 유네스코 한국위원회가 국제평화에 기여하자는 목적에서 프로그램 개발을 꾸준히 지속하고 있는 '국제이해교육'에 잘 나타나 있다. '남북어린이어깨동무'를 비롯한 많은 단체가 제공하는 평화교육 프로그램의 일부로 이 주제가 다루어지고 있기도 하다(이기범, 2002).

5. 비폭력교육 프로그램

비폭력운동·교육 프로그램은 평화의 긍정적 이미지가 사람들의 마음과 관계에서 자라나게 함으로써 가장 적극적인 평화를 이루는 것을 목적으로 한다. 이 접근은 인간의 가치관과 세계관을 경제적·정치적·문화적 구조의 산물로 여기고 그것을 바꾸어 평화구조를 창출하고자 한다. 여기에서 관건은 사람들이 공감하고 선택할 수밖에 없을 정도로 매력적인 평화와 평화적 사회의 이미지를 형성하고 전달하는 데에 있다. 이 활동은 가장 적극적인 평화의

비전을 세운다는 점에서, 그리고 가장 적극적으로 인간의 변화 가능성을 믿는다는 점에서 영성적(spiritual) 성격을 강하게 띤다. 20세기엔 간디와 마틴 루터킹에 의해 제창된 비폭력 운동이 큰 반향을 불러일으켰고, 함석헌은 우리 사회에 그 뿌리를 내리고자 애썼다. 비폭력 교육은 평화의 비전을 통해 미시적 영역과 거시적 영역에서 일어나는 직접적 폭력과 구조적 폭력을 극복하고 적극적 평화를 이루고자 한다.

비폭력교육은 폭력방지 교육이나 갈등관리 학습처럼 평화에 장애 요소를 피하거나 관리하는 것에서 나아가 평화를 실현하려는 동기와 욕구를 형성하는 적극적인 교육이다. 여기에서 참여자들은 인간들이 차이를 조정하면서 협력하고 자연과 상생하는 평화의 세계가 얼마나 살기 좋고 위대한가를 상상하고 체험할 수 있어야 한다. 평화덕목을 실천한 사람들의 삶을 배우면서 그리고 다른 참여자들과 협력하여 실천하고 체험하면서 참여자들은 자신을 이해하고 성찰할 수 있게 된다. 다른 사람들이 평화를 실천하는 것 그리고 그 어려움과 가능성을 보고 듣고 느끼고 의논하면서 자신은 어떠한가를 돌아볼 수 있게 되고 자신이 해야 할 바를 가늠할 수 있게 된다. 그러므로 비폭력교육은 남을 비판하는 것이 아니라 자신을 변화시키는 계기를 마련해야 한다. 이러한 체험은 단지 폭력의 상태를 안타까워하거나 그로 인해 고통받는 사람들에게 연민을 느끼거나 평화를 이해하는 것과 구별되어야 하고 그것들에 그쳐서는 안된다. 평화를 실현하고자 하는 윤리적 작업은 초보적 상태라도 적극적으로 지금 실천하고 지속적으로 확장하는 것을 의미한다(이기범, 2002).

제3장 국내외 평화교육 실태 분석

우리 평화교육의 실현 가능한 목표를 설정하거나 한국적 현실에 부합한 방법을 발굴하기 위해서는 외국의 사례들을 검토할 필요성이 제기된다. 1980년대까지 미국과 유럽을 휩쓸었던 평화운동의 물결이 다소 수그러진 것은 사실이지만, 분쟁으로 고통받고 있는 세계 곳곳에서 평화교육이 그 지역의 현실에 맞추어 진행되고 있다. 이런 외국의 사례를 수집하여 검토하는 것은 새로운 평화교육 모델 개발에 적지 않은 시사점을 던질 것으로 보인다.

오래전부터 평화교육이 다양하게 시행돼온 외국과는 달리 국내의 평화교육은 아직도 초보 수준을 탈피하지 못하고 있다. 이런 한계에도 불구하고, 본 연구는 국내 평화교육 현황에 대한 객관적 분석이 필요하다는 입장에서, 가능한 한 많은 평화교육의 사례들을 수집하여 정리·분석을 시도하였다.

제1절 외국의 평화교육

외국의 평화교육의 대표적인 사례로 미국, 북아일랜드, 독일, 이스라엘, 남아공, 인도네시아, 필리핀, 일본의 실태를 살펴본다.

1. 미국

미국에서는 1980년대 초부터 학교 교사들이 주체가 되어 갈등해결 교육을 학교교육에 통합시키기 위해 노력해 왔다(조영희, 2006). 미국에서 갈등해결 프로그램이 발전한 것은 기본적으로 사회에 만연된 폭력 때문이다. 많은 사람들이 폭력적으로 문제를 해결해 가는 상황에서, 갈등해결 프로그램은 갈등의 평화적 해결을 추구하는 대안적 방법으로 발전되어 현재 미국사회에서 광범하게 적용되고 있다. 이제 갈등해결 프로그램은 문화와 인종이 다양한 미국 사회에서 학교 평화교육의 하나로 채택되고 있다. 미국의 평화교육 프로그램은 일정한 이론과 방법론적 체계를 가지고 있다. 이것은 통상 분야에서의 협상과 중재에 대한 기본틀을 공동체와 사회의 갈등을 해결하는 프로그램으로 발전시켰고, 이는 이후 학교에서의 갈등해결 프로그램으로 정착하게 된다. 미국의 갈등해결 프로그램은 '평화를 가능하게 하는 교실' 만들기를 통하여 진행되고 있다. 이를 통해 갈등을 폭력적으로 대응하는 것이 아니라

평화적이고 건설적인 것으로 만드는 기술을 익히게 된다. 학생들은 의사소통, 분노조절, 편견과 적대감 줄이기, 갈등분석, 협동, 중재, 협상 등의 기술들을 배우고, 자아 존중감 향상, 타인에 대한 인정, 관용과 같은 가치와 태도를 습득하게 된다. 학교 갈등해결 프로그램은 또한 '또래중재' 프로그램을 통해 보다 적극적으로 확대되고 있다(김차희, 2003).

갈등해결 프로그램에서 갈등은 자연스러운 현상으로 이해된다. 갈등을 폭력적으로 해결하기 보다는 갈등을 통해서 '다름'을 긍정적으로 받아들이는 방법을 배우는 것이 갈등해결 프로그램의 궁극적 목적이다. 갈등의 해결이 건설적으로 이루어짐으로써 폭력적 갈등 당사자들 모두가 평화적 갈등해결자가 될 수 있도록 하자는 것이다. 이러한 미국의 갈등해결 프로그램의 대표적인 사례가 '미국친우봉사회(American Friends Service Committee)'의 HIPP(Help Increase Peace Program)이다.

HIPP는 미국사회의 갈등과 폭력을 유발하는 사회·경제적 불평등에 대해 청소년들이 올바른 관점을 형성하고 이를 극복할 수 있는 대안을 다양한 워크샵을 통해 모색한다. 물리적 폭력을 줄이고 갈등을 해결할 뿐더러 갈등의 평화로운 전환을 통해 정의로운 사회건설까지 지향하고 있는 이 프로그램은 폭력에 대한 대안을 선택하기 위한 모델을 제시하고 이를 역할극을 통해 훈련한다. 따라서 폭력과 편견 등의 문제에 대한 진지한 대화, 모두를 승자로 이끄는 활동과 협동과 의사소통을 복돋우는 게임 등의 내용을 가지고 있는 이 프로그램은 참가자들의 마음 속에 폭력 이외의 다른 대안이 있음을 깨달아 이를 학습을 통해 자신들의 것으로 만들 수 있도록 돕고자 하는 것이다.

HIPP의 두가지 전제는 △갈등이란 모든 인간의 상호작용에 있어서 자연스러운 것이지만, 반드시 파괴적일 필요는 없으며, 대신에 적극적인 변화와 성장을 유발할 수 있다는 것 △사회적 불의가, 폭력적 갈등의 배후 원인으로 놓여져 있다는 것이다. 폭력이 갈등에 대한 유일하게 가능한 선택안처럼 보이는 상황에서, HIPP 진행자의 주요 역할은 사람들이 갈등 상황에서 다양한 대응방법을 가질 수 있다는 인식을 길러주는 것이다. 비폭력은 단지 마음의 상태나 폭력에 대한 태도의 측면만을 말하는 것은 아니다. 그것은 사람들을 격하시키거나 억압하는 세력이나 상황을 적극적으로 변화시키고자 하는 노력이다. HIPP는 불의를 극복하는 가장 좋은 방법은 공동체가 함께 모여 변화를 위한 자원을 서로 구하는데 있다고 본다. 이러한 불의 극복을 위한 풀뿌리 차원의 접근은 공동체가 함께 할 때 변화가 가능하고 사람마다 이 과정에 해야 할 중요한 역할이 있다는 것을 강조한다.

HIPP는 전통적 교육방식 보다는 대화와 적극적 학습을 중심으로 능동적으로 상호작용하는 참여 프로그램이다. 모든 참가자가 주로 원으로 둘러 앉아서 모두 번갈아 가며 말하는 쌍방향의 활동에 참여한다. 3일간의 워크샵(12~18시간)과 후속 워크샵을 통해 참가자들은 비폭력적으로 갈등에 대응하는 기술을 기르고, 사회의 부정이가 그들과 다른 이들의 삶에 미치는 영향에 대해 분석한다. 또한 긍정적이고 비폭력적인 방법으로 개인과 사회의 변화를 위해 행동하는 방법을 배운다. 참가자들은 3가지 워크샵(기초편, 고급편, 훈련편)을 완성시킬 기회를 가지게 되며, 이를 통해 스스로 HIPP 워크샵 진행자(facilitator)가 된다. 후속 프로그램을 통해서 참가자들은 개인적, 사회적 변화를 마음속에 그리기 시작하고, 결국 변화를 위

한 행동을 취하게 된다. 워크샵은 학교, 지역센터, 청소년 구류소, 대학, 방과후 프로그램, 청소년 프로그램, 폭력방지 프로그램 등에서 실시되고 있다(양진건, 2005).

2. 북아일랜드

신·구교도 사이에 가로놓인 사회적 단절로 인해 끊임없는 갈등과 분쟁속에서 역사를 피로 물들여온 북아일랜드의 평화교육은 1998년 평화협정(The Belfast Agreement) 체결을 기점으로 그 성격이 달라진다. 즉 평화협정 이전에는 차이를 전제로 한 공존형의 상호이해교육(Education for Mutual Understanding : EMU)에서 평화협정 이후에는 시민적 통합을 지향하는 민주시민교육(Citizenship Education : CE)으로 그 성격이 변화된 것이다.

상호이해교육은 종교간 차이로 인한 지역사회 분열에 따른 학교의 분열, 이로 인한 편견과 적대감의 증폭, 적대화된 이미지에 의해 가속되는 폭력적 대립이라는 악순환을 막기 위해 일찍부터 서로를 만나게 하여 상호이해를 증진시킴으로써 폭력을 미연에 방지하고 평화를 조성하자는 운동의 일환으로 시작된 것이었다. 하지만 EMU는 1998년 평화협정 이후 갈등해결을 위한 평화교육에서 이제는 갈등을 넘어선 한 국가의 민주시민의식을 길러주는 기본교과로 편제되었다.

교육적 분단은 그 사회내부의 뿌리깊은 불신과 분열의 상징일 뿐이다. EMU는 양 진영간에 내재한 그러한 불신과 적대감에도 불구하고 최악의 상황을 극복하기 위한 평화적 조치로서 어린이들부터 적대적 상황에서 보호하여 서로를 이해하고 친구가 됨으로써 궁극적으로 함께 살아갈 수 있음을 알게 하자는 비폭력의, 지역사회 상호간의, 평화교육이다. 이것은 북아일랜드 공동체라는 단일 정체감을 근거로 하는 것으로서 '문화적 자산'(Cultural Heritage)이라는 문화학습을 전제한다(강순원, 2003).

그런 점에서 EMU는 지역학교에서 참여와 다원주의를 보다 더 확대하기 위한 학교교육과정으로 이해할 수 있다. 대부분의 평화교육 모형이 그러하듯이 EMU도 단일교과의, 지식위주의, 학교중심의 교육과정을 뛰어 넘어 범교과의, 통합적인, 종합교육과정으로 구성된, 지역사회와 함께 하는, 문화적 교육이다. 하지만 학교중심으로 이루어지는 EMU는 국가교육과정

7) 12세기 영국의 아일랜드 식민지화는 정치적, 종교적, 경제적, 사회적 분열을 낳았고 1921년 아일랜드 독립시 북아일랜드에 거주하던 다수의 신교도들이 영국의 일부로 남기로 결정하면서 이후 엄청난 폭력의 악순환을 가져왔다. 이후 완전 독립한 남부의 아일랜드 공화국과는 달리 북아일랜드에서는 신교도 중심의 연합주의자(Presbyterian, Unionist)들이 가톨릭 민족주의자(Catholic, Nationalist)들을 사회 전 부문에 걸쳐 차별하게 됨으로써 구교도 진영의 반발을 불러 일으켰고 이는 급기야 1960년대 구교도들의 시민불복종운동을 야기하였다. 1972년 테리에서 일어난 '피의 일요일' 사건 이후 양 진영간의 반목과 상호적대감은 극에 달해 테러와 이에 대한 무차별한 보복의 악순환을 초래하였다(강순원, 2003). 북아일랜드에서는 1970년대 이후 근 30여년간 벌어졌던 이러한 극한적인 대립으로 1998년 평화협정 체결시까지 4천여명의 사망자와 4만여명의 부상자를 낳았다(Fay et al. 1999).

체계에서 단일 독립교과로 편성된 것이 아니었기 때문에, 교사들의 자발성에 기초하여 어느 교과에서든 시도해볼 수 있는 범교과 주제로서 자칫 말만 있고 실천은 없는 피상적인 교육 운동이 될 수 있다는 지적도 있을 수 있었다(Richardson, 1997).

또한 문제는 어른이고 행동의 주체가 되어야 할 당사자도 어른인데 아무 잘못도 없는 어린이들부터 시작하여 미래를 준비하자는 것은 지나치게 낭만적이고 장기적인 접근이라는 비판도 타당성이 있다(Wilson, 1999). 그럼에도 불구하고 평화교육이 목적과 과정에서도 모두 민주적이고 비폭력적이어야 한다는 의미에서 북아일랜드의 상호이해와 문화유산을 위한 교육은 실천의 여지는 남아 있지만 매우 시사적인 분단국의 갈등해소를 위한 평화교육임에는 틀림없다.

이처럼 1980년대 이래 북아일랜드 평화교육으로 정의되었던 EMU는 1998년 평화협정 이후 영국정부의 교육정책의 변화에 따라 민주시민교육(CE)으로 대체된다. 그러나 북아일랜드에서는 영국주도의 사회통합적인 사회과 교과에 대한 반발과 기존 EMU교육에 대한 정서적 일체감 등으로 인해 시행상의 어려움을 겪고 있다. 이와 관련하여 시민단체들은 CE에 대한 어느 편의 입장을 밝히기 보다는 어느 쪽의 시민이냐를 두고 이전의 상처가 재현될 것을 우려할 정도다(강순원, 2003).

그럼에도 불구하고 CE로의 전환은 대세가 되었다. 사실 EMU는 분파주의를 전제로 양 진영간의 공존을 비폭력적으로 모색하자는 비교적 소극적인 조치였다면, CE로 표현되는 화해는 보다 종합적이고 원칙적인 문제해결 교육이다(Naylor, 2001). 보다 적극적으로 민주시민형 평화교육으로서의 화해교육 과정은 과거에 대한 진실규명과 더불어 약자의 관점에서의 문제해결을 평등과 인권의 원리위에서 시도하고 나아가 양자가 과거 상처에 대해 충분히 경청하고 마음의 교감을 이루는 용서와 화해과정을 통해 개인적으로나 공동체적으로 새롭게 거듭나는 경험을 하게 할 것이다(맥매스터-강순원, 2002).

최근 북아일랜드 평화교육 기관을 중심으로 이루어지고 있는 다양한 평화교육기법의 개발과 실천은 이미 EMU식 접근을 떠나 새로운 공동체적 통합을 지향하고 있음을 보여준다. 앞으로 CE가 단순한 국가주도의 위로부터의 통합형 평화교육이 아닌 분파주의적 상흔으로 얼룩진 과거를 넘어선 미래지향적 화해를 지향하는 정의로운 평화교육으로 나아갈지 여부는 결국 CE형 평화교육 현장이 벨파스트 평화협정의 정신을 얼마만큼 존중하느냐에 달려 있을 것이다(강순원, 2003).

3. 독일

독일에서 평화라는 주제는 학교교육에서 보다 성인교육에서 더 오래전부터 다루어져 왔다. 독일 공공 성인교육기관의 핵이라고 불리는 시민대학, 종교단체의 아카데미와 정당 산하 정치재단의 교육아카데미는 제3세계와 유럽의 평화, 세계의 평화, 인권의 문제를 지속적으로

다뤄 왔다. 최근에는 구조적 폭력과 같은 테마이외에도 개인적 평화, 즉 개인의 내면적인 평화에 대한 관심이 점차 고조되고 있다. 또 시민운동단체들이 주도해온 평화교육은 다분히 정치적인 이슈들을 상황에 따라 재빨리 하나의 주제로 부각시키는 특성을 가지고 있다. 시민운동단체들의 평화교육은 '운동을 통한 학습화'라고 하는 독특한 방식을 취하고 있다. 즉, 이들의 평화교육은 사건과 현상에 대한 인식을 제공하는 것뿐만 아니라, 구체적인 행동까지를 요구하는 매우 실천적인 성향을 띠고 있다(양진건, 2005).

평화교육과 관련해 독일의 교과서에서는 폭력이 어떻게 사용되고 있는지를 다양한 방법으로 다루고 있다. 즉, 우선 학교내에서의 공격성을 제시하고 다음으로 민족 내부의 공격성을 다루는 것이다. 그리고 국가간에 나타날 수 있는 구조적 모순과 갈등을 비폭력적으로 해결할 수 있는 방안이 개인에게서도 강구될 수 있다는 사실을 제시하기도 한다(정영수, 2001).

독일의 사회 평화교육은 그 방식에 있어서 강의 중심이 아닌 함께 참여하는 토론형태의 참여교육이다. 평화교육의 목표는 지식전달이 아니라 평화롭게 살아갈 수 있는 가치와 태도를 훈련하고 습득하는 것이라 하겠는데, 이는 학습자들이 직접 참여함으로써 자신을 개방하고 감수성을 훈련하는 과정을 통해 이루어진다. 이러한 학습자 중심의 참여교육을 위해서는 교사의 역할이 기존의 지식전달자에서 학습자의 창의력을 일깨워주는 전문인으로서의 역할로 전환되고 있다. 따라서 평화교육을 확대하기 위해서는 교사의 지속적인 훈련이 필요하다.

현재 독일의 교사교육에서 평화교육은 교과영역을 초월한, 매우 중요한 주제가 되고 있다. 그 이유는 독일의 학교에서는 내국인들의 자녀수는 줄어들고 있는 반면에 외국인 노동자의 자녀수가 급증하고 있기 때문이다. 따라서 타문화, 특히 이주자중 가장 많은 사람들이 소속된 이슬람문화에 대한 이해는 교사자질의 기초가 되고 있는 상황이다. 이러한 상황 하에서 교사들에 대한 재교육에 있어 다문화간 이해교육과 비폭력 평화교육은 매우 중요하다. 교사교육을 담당하고 있는 각 주의 교육연구소들은 거의 모두가 비폭력 평화적 행위능력의 전달을 프로그램의 주요 주제로 채택하고 있다. 그 교재는 비폭력행위를 훈련하는 프로그램, 학교와 청소년사업에 있어서 청소년들간의 갈등을 평화적으로 해결하고 중재하는 프로그램, 사회속에서 민주적인 사회질서를 유지할 수 있도록 타인과 다른 문화에 대한 존경과 관용심을 길러주는 프로그램, 그리고 민주적인 토론문화를 정착시키기 위한 프로그램에 이르기까지 다양하다. 이러한 교재들의 특징은 강의위주가 아닌 집단토론을 중심으로 하는 교육프로그램이다.

특히 독일에서는 자원봉사로 일하는 평화운동 실천가들을 대상으로 하는 교육이 활발하다. 이러한 사업을 하는 선두주자로는 1963년에 공익재단으로 설립된 '협력재단'이다. 협력재단이 자원봉사자들을 대상으로 개발한 프로그램은 어떻게 하면 사람들이 비폭력적인 행위를 하도록 도울 것인가라는 화두로부터 시작되었다. 이 자원봉사자 교육은 대단위로 이뤄지는 것이 아니라 15명 정도의 참여에 의해 이루어지는 집중교육이다(양진건, 2005).

4. 이스라엘

이스라엘은 이스라엘 밖에 있는 팔레스타인 국가들과의 외부적인 갈등도 심각하지만 그와 마찬가지로 내부적인 갈등도 심각하다. 그 중 첫 번째는 유대인과 아랍인 사이의 갈등이다. 실제로 현재 이스라엘에는 약 80%의 유대인과 약 20%의 아랍인이 살고 있다. 두 번째는 유대인들 내의 인종적 갈등이다.⁸⁾ 이는 모슬렘권 이민자인 '세파라딕'과 유럽 문화권 이민자인 '아쉬케나지' 사이의 갈등이다. 세 번째는 유대인들 내에서의 종교적 갈등으로 이는 '정통유대인'과 '세속적 유대인'들 사이의 갈등이다.⁹⁾

이스라엘은 이러한 사회적 갈등해결을 위해 △통합교육기관 설치 △유대-아랍 평화센터 운영 △지역사회 운동 △생활공동체 운영 △연구활동 △재정적 지원 등 다양한 평화교육적 노력을 경주하고 있다. 특히 이스라엘의 기바트 하비바(Givat Haviva)에 있는 '유대-아랍 평화센터'는 유대인과 아랍인들 사이의 대화와 상호이해를 위한 다양한 프로그램들을 진행하고 있다. 이스라엘과 전 세계 유대인들의 기부금과 인터넷을 통한 모금으로 운영되고 있는 이 센터의 주요 활동을 살펴보면, 첫째는 지역협력 부서의 활동이다. 이는 이스라엘과 팔레스타인 사이의 협력적인 대화 프로그램을 발전시키는 것으로, 모든 프로그램은 개인적인 접촉에 기초를 두고 있다. 프로그램의 주요 목적은 새로운 생각과 관점, 전망을 가진 세대를 만들어내는 것으로, 기바트 하비바와 팔레스타인 조직들 사이에 이미 많은 연합이 형성되어 있다.

둘째는 교육부서의 활동으로, 아랍 학교와 히브리 학교 양쪽 모두에 초점을 맞추고 있다. 교사들과 훈련가들은 평등성, 이스라엘인으로서의 공동의 시민권, 관용, '타자'에 대한 수용 등을 강조하기 위한 창의적인 방법들을 개발하기 위해 노력하고 있다. 이러한 노력은 인종, 종교, 성, 이스라엘 사회내에서의 다양한 분파에도 불구하고 이루어지고 있는 것이다.

셋째는 '어린이가 서로를 가르치는'(Children Teaching Children : CTC) 교육활동으로, 학생들과 교사들이 갈등을 다루는데 필요한 기술들을 개발하도록 돕는 것이다. 2년간의 CTC 프로그램이 공식 교육과정의 일부로서 이웃하는 두 학교 사이에 짝을 이루어 동시에 진행된다. 하나의 민족만이 모인 자리에서는 유대학급과 아랍학급이 분리되어 그들의 민족적 정체

8) 디아스포라(Diaspora)로 인해 세계 각지에 흩어져서 살던 유대인들이 고국으로 모여들었다. 이러한 유대인들에는 크게 2가지 인종이 있다. 세파라딕(Sefharadic)이라 불리는 모슬렘권(북아프리카, 이란, 이집트 출신) 이민자와 아쉬케나지(Ashkenazi)라 불리는 유럽문화권 이민자가 그것이다. 세파라딕과 아쉬케나지는 피부색과 인종이 다르며, 사투리, 발음, 억양 등 언어에 있어서도 차이를 보인다. 또한 그들은 문화적 전통이나 생활 양식이 모두 다르다. 현재 이스라엘 내에서 이들 사이에는 항상 긴장이 감돌고 있다. 세파라딕은 아쉬케나지들이 항상 더 많은 권리와 부를 가진다고 생각하고 있다(박보영, 2001).

9) 종교적 측면에 있어 유대인은 둘로 나뉜다. 첫 번째는 정통유대인(Orthodox)으로 유대근본주의자를 말한다. 이들은 인구의 10~15%를 차지하지만 이스라엘 사회에서 굉장한 영향력을 가지고 있다. 이들은 전통율법으로 사회를 지배하기를 원하고 있으며 그것을 위해 그들의 권한을 행사한다. 이들은 군대도 가지 않으며 국가로부터 일정한 보수도 받고 있는 특권층이라고 볼 수 있다. 둘째는 세속적(secular) 유대인이다. 이들은 유대교를 기반으로 하고 있지만 일상적 생활을 영위하는 사람들이다. 이들은 유대인들중 대다수를 차지하며, 종교적인 율법보다는 일반적인 시민법을 선호한다. 그리고 이들은 의무적으로 군대에 간다(박보영, 2001).

성, 소망과 두려움에 대하여 검토를 한다. 두 민족이 함께 만나면, 공동의 시민권에 대한 주제가 강조되는데, 이것은 이스라엘에서 두 집단 사이의 평등성에 도달하기 위한 방법이다.

넷째는 직접적인 만남(Face to Face) 활동이다. 고등학생들과 대학생들을 위해서는 직접적인 만남이 이루어진다. 이 프로그램에서는 유대와 아랍의 참여자들이 서로에 대한 편견에 직면하고, 서로 다른 사람들을 수용하는 것의 어려움을 다루어 보는 경험을 갖는다. 특히 아랍 청년들을 위한 독립적 프로그램으로는 유대인의 국가 내에서 팔레스타인-아랍 소수자로서의 인식을 진보적인 관점으로 다루기 위한 개인적 기술의 사용에 관한 것도 있다.

다섯째는 평화교육을 위한 상담센터의 활동이다. 이 센터는 다양한 주제를 다루는 프로그램들을 운영하고 있는데, 그것은 평화, 민주주의, 갈등 관리, 다수주의, 이스라엘 사회내에서의 분열, 표현의 자유, 저항의 형태, 아랍-유대의 관계 등에 관한 것이다. 이 센터는 다른 기관들이 그들 자신의 평화교육 프로그램을 만드는 것에 대하여 상담을 해주기도 하고, 해외에 파견된 기관들을 위한 국제 세미나를 조직하기도 한다(박보영, 2001).

한편 팔레스타인인과 이스라엘인, 아랍인과 유대인, 또 다른 지역 사람들이 서로 협력하여 폭력분쟁을 억제하고 평화적인 협력을 가능하게 만들기 위해 1988년에 독립적인 민간단체로 창립된 '이스라엘-팔레스타인 연구·정보 센터'(Israel-Palestine Centre for Research & Information)에서는 이스라엘-팔레스타인 양측 청소년들이 한자리에서 평화를 생각하게 하는 프로그램을 제공한다. 정부 수준의 일정한 이해와 민간부문의 노력 덕분에 2001년부터 이 청소년 프로그램을 학교 특별교과 과정에 포함시킬 수 있게 되었다. 이러한 프로그램을 통해서 학생들은 한쪽 주장을 심도있게 다각도로 살펴보는 비판적 사고와 비폭력적 분쟁해결 방법에 대해서 배운다.

그 중 특별한 성과를 낸 프로그램으로 이스라엘·팔레스타인 청소년들이 북아일랜드 분쟁을 함께 탐구했던 것이 있다. 자신의 분쟁이 아니라 다른 분쟁을 통해 자신을 보게 만드는 것이었는데, 참가자들은 상당한 인식상의 변화를 겪게 되었다. 이들은 팔레스타인 문제를 직접 거론할 때보다 더 솔직하게 자신의 경험과 감정을 얘기할 수 있었으며, 이는 집단적 효과로 발전하여 친밀한 인간관계의 형성으로 이어졌다. 또 이스라엘측 참가자의 90% 이상이 후에 팔레스타인 입장에서 글을 쓰고 제출할 수 있었는데, 이런 교육을 받지 않은 학생들의 경우 그 비율은 25% 정도였다. 또 참가자들의 글에서는 '전쟁', '죽음' 등 관찰의 언어가 줄고 '협상', '타협', '갈등해소' 등 의지의 언어가 대폭 증가했다. 언어적 감수성에 큰 변화가 생긴 것이다. 이는 다른 사람의 고통에 대한 이해에서 출발한 것이다(이대훈, 2003).

5. 남아공

1994년 민주주의를 성취한 남아프리카공화국은 교육을 통해 과거의 인종차별과 분리정책

등의 부정적 유산을 극복하기 위해 노력하고 있다. 특히 서부 케이프지역의 '퀘이커 평화센터'(Quaker Peace Center)가 시행하고 있는 평화교육 프로그램은 상호존중, 협동, 비폭력, 자기개발, 인권향상, 신뢰형성, 사회에 대한 돌봄과 책임의식 등을 지향하고 있다.

퀘이커 평화센터는 교사들이 평화교육을 진행시키고 스스로 그 능력을 키우도록 하는 '핀다 훈련 프로그램'(Phinda Train the Trainer)을 2000년부터 시행하고 있다. 이 프로그램의 장기 목적은 수료자들로 하여금 평화교육협회(Association of Peace Education)를 설립하여, 평화의 가치를 확산하고 개인의 성장을 도모하는 내용의 워크샵 등을 통해 학교는 물론 스포츠클럽이나 종교그룹 등 공동체로 확대되도록 하는 것이다.

퀘이커 평화센터는 또 개개인의 폭력의 정도를 낮추기 위한 '폭력대안 프로젝트'(Alternative to Violence)를 지원해, 갈등을 창조적·비폭력적으로 다루고 개인의 변화를 도모하고 있다. 여기에는 '중재훈련 및 갈등다루기'(mediation training and conflict handling) 프로그램 등이 운영되고 있다. 중재훈련은 연 2회, 각 5개월의 과정으로 진행되는 프로그램으로, 지역출신 비고용 중재자를 훈련한다. 중재훈련을 받은 이들은 지역 공동체에서 발생하는 다양한 갈등문제에 개입하고, 갈등해결 과정을 통해 조직을 강화하는 등 지역의 리더로서 활약하고 있다.

남아공 사회의 폭력문제는 실로 심각하다. 매일 수백명의 청년들이 갱 범죄에 가담하고 있다고 한다. 20년전에는 케이프 타운에만도 약 8만명의 청년들이 거리 갱단에 소속되어 있었던 것으로 추정되고 있다. 학교 자퇴율은 증가하고, 교도소의 청년 수감자수는 치솟고 있다. 불법으로 총기를 소지한 젊은이들의 숫자는 상당히 높은 것으로 알려져 있다. 이들은 '갱들의 연대'(gang solidarity)를 내세워 매일 총기를 휘두르며 서로를 살해하고 있다. 이처럼 남아공에 만연된 갱과 폭력의 문제를 해결하기 위해 퀘이커 평화센터는 청년 프로그램인 '무지개 청년캠프'(Rainbow Youth Camp)를 운영하고 있다. 미래에 대해 어두운 전망을 가진 극빈 가정 출신의 젊은이들을 대상으로 리더십 훈련을 시켜, 특수 상황에 처한 어린이들을 정기적으로 돕도록 함으로써 사회와 자신에 대한 편견을 줄여나가고 있다(제주발전연구원, 2005 : 173-178).

6. 인도네시아

인도네시아 평화교육의 대표적인 사례로는 시민단체인 '바꾸배'(Baku Bae)에 의해 주도되는 평화교육 프로그램을 들 수 있다. '공동체 구성원이 변화하지 않으면 평화란 없다'는 전제하에 평화운동을 전개한 '바꾸배'는 1999년 12월 인도네시아 말루꾸 지역에서 기독교도와 무슬림 간의 충돌로 폐허가 된 도시에 들어가 운동을 전개한 단체다.

1998년 10월부터 2001년 9월까지 3년간 유혈분쟁으로 사망한 인도네시아인은 1만8,910명

으로, 이 중 폭력적 갈등이 극심했던 말루꾸의 사망자수는 9,753명이었다. 인구 30만명에 불과한 중소도시 말루꾸의 암본에 집중된 참극이 남긴 상처는 상상을 불허한다. 그러나 어이 없게도 이러한 폭력적 갈등의 발단은 1999년 1월에 벌어진 한 회교도 청년과 기독교도인 택시 운전사의 개인간 싸움이였다. 사소한 시비가 약 1만명에 이르는 사망자를 낸 유혈분쟁으로 비화한데는 종교를 도구화한 정치·군사·경제적 권력이 그 이면에 있었던 것이다(이승미, 2005).

‘바꾸배’는 기본적으로 평화운동에 있어 갈등변형(conflict transformation)의 접근을 취하고 있다. 즉 갈등의 변형과 지속가능한 평화로 가는 접근방법은 기존의 경우처럼 장기적인 안목이 결여된 채 폭력적 갈등의 종결과 해결에만 관심을 두어서는 안 된다는 전제가 깔려 있다. 갈등을 일으키게 한 근본적인 원인을 언급하지 않거나 분쟁의 당사자중 어느 한쪽에 치우친 부당한 해결책은 종교적으로 그것이 지속가능하지 않음을 스스로 드러내게 된다는 것이다. 반면 갈등변형 접근은 분쟁 당사자 모두의 불만과 요구, 문제점을 인식하는 것을 목표로 한다. 이 접근은 어떻게 하면 폭력적 갈등이 빨리 종식되고 해결되는가에 초점을 맞추기 보다는, 갈등이 폭력으로 발전되어 가는 ‘과정’에 초점을 맞춘다. 그러므로 불평등과 부정의가 양산하는 구조적인 문제에 관심을 기울이며, 이 문제를 해결하기 위한 대안적인 방법을 제안한다(International Alert, 1996).

그래서 ‘바꾸배’는 갈등의 근본구조를 파악하고, 제3자인 분쟁의 ‘해결자’간의 대화라 아니라 분쟁당사자이면서 분쟁의 ‘피해자’들간의 대화를 주선하였다. ‘바꾸배’는 비판적 워크샵(critical workshop)¹⁰⁾이라는 자리로 이들 피해자들간의 대화자리를 마련하였다. 갈등에 대한 비판적인 성찰 및 해결 능력을 발전시키기 위한 매개체 내지 그 과정이 바로 이 워크샵이다. 워크샵은 처음에 무슬림과 기독교 대표 각 6인으로부터 시작하였다. 두 번째 워크샵에는 각 20명씩, 그리고 세 번째 워크샵에서는 각 50명씩 참여하였다. 이러한 과정을 통하여 서서히 그러나 확실히 두 집단 모두 분쟁의 희생자라는 연대감을 키워갔으며, 종교의 다원성을 넘어 개인의 다원성을 인식해 가게 되었다.

‘바꾸배’는 이러한 분쟁의 당사자들이 주 참가자가 된 워크샵으로부터 시작하여 사회 중간리더 집단인 교육자, 법률가, 마을 족장 등을 대상으로 한 갈등변형 워크샵을 개최하였다. 중간 리더집단과 풀뿌리 지도자 집단을 대상으로 한 수많은 워크샵은 갈등의 변형을 위해 ‘바꾸배’가 역점을 둔 것이 바로 행위자 변형(actor transformation)임을 알 수 있게 한다.

지금까지 평화교육은 북미권을 중심으로 발달해온 갈등해결(conflict resolution) 프로그램이 패키지화돼 전 세계에 전파되어 왔다. 그러나 아태지역의 분쟁을 극복하기 위해서는 갈등변형 접근의 기본원리를 이해하는 것이 중요하다. 즉 갈등이 폭력적 갈등으로 전환되어 가는 과정에 주목하는 것, 갈등의 구조를 파악하는 것, 분쟁 당사자들의 일상적 관점을 변화시키는 것 등이 그것이다. 갈등을 창조적이고 대안적인 것으로 변형시키는 것이 보다 역동적인 평화연구의 패러다임이며, 북미권의 갈등해결 프로그램의 대안으로 등장한 갈등변형

10) ‘비판적 워크샵’은 갈등해결의 단계중 초기단계로서 사회내 집단간의 힘/권력이 불평등하며, 갈등에 대한 인식이 낮을 때 취할 수 있는 접근으로서, 이러한 단계적 접근에 대한 아이디어는 Adam Curle(1971)로부터 나왔다(이승미, 2005).

프로그램의 기본 아이디어인 셈이다.

요컨대 '바꾸배'의 평화교육은 참가자들을 갈등변형의 주체로 내세워 갈등의 구조를 파악하게 하고 폭력에 대한 개인의 관점을 전환시키는 것을 기본원리로 강조하였고, 이것이 실제로 참가자들의 의식 변화에 영향을 미쳤음이 확인되었다. '바꾸배'의 활동을 통하여 정부의 협약적 접근이나 정치 지도자들간의 협상만으로는 폭력적 갈등의 종식이 불가능함을 알 수 있다. 그 사회의 정치적·종교적 지도자를 포함하여 지식인 계층, 그리고 일반 민중들 모두가 폭력적 갈등을 해결하기 위한 주체가 되어야 하며, 갈등변형의 주체가 되기 위한 권한 부여가 바로 갈등변형을 위한 교육이며, 시민단체의 주 과업이 됨을 알 수 있다(이승미, 2005).

7. 필리핀

필리핀은 역사적으로 300여년 이상 스페인에 점령되었다가 이후 미국-스페인 전쟁에서 스페인이 패하면서 미국 식민지로 40여년, 이후 2차 세계대전을 전후한 시기 동안엔 일본 피점령지로 엄청난 고통을 겪으면서 파란 많은 시절을 보냈다. 하지만 해방 후 대부분의 제3세계 국가들이 겪던 독재정치로 인하여 역사적 청산이 제대로 이루어지지 못한 까닭에 현재까지 내부 분파간, 계층간, 종교간 갈등은 폭력적인 대치 상태로 치닫고 있다. 이에 많은 평화단체들이 폭력적 대응을 반대하고는 있으나 민다나오¹¹⁾를 비롯한 일부 지역에서는 여전히 분파간 폭력이 줄어들지 않고 있다. 정치적 민주화와 함께 평화지대(Peace Zone)를 비롯하여 평화회담, 평화교육, 평화 띠잇기 등 다양한 평화운동의 결과 국내외적 지원과 함께 상당한 평화적 진전이 있었다(강순원, 2007).

필리핀의 평화교육 사례로는 '실실라(Silsilah) 대화센터'가 실시하고 있는 '대화속의 삶'(Life-in-Dialogue) 프로그램을 들 수 있다. 사회변혁을 위하여 개인의 변혁을 강조하는 실실라 대화센터는 대화를 통하여 신과, 자신과 상대방과 모든 자연의 생명체와 관계맺기를 시도한다. '실실라'가 아랍어로 '연결'(chain)이라는 뜻을 가진 말이라는 점을 상기한다면, 대화는 증오와 보복의 대상이었던 타자와의 관계맺기 방식인 것이다. 평화교육의 방법으로서의 대화는 분쟁의 당사자간의 평등한 관계속에서 상대방의 역사, 종교, 문화에 대하여 경험 나누기를 하는 것이다. 갈등과 분쟁의 해결은 단지 정부군과 반군간의 정치적인 협상과 전략으로 이뤄질 수 없고, 영적이며 도덕적인 가치관에서의 변화를 통하여 이를 수 있다는 이

11) 민다나오의 이슬람교도들은 제국주의 열강과 북부에서 이주해온 필리핀 기독교도들에 의해 이종으로 식민화되었다. 소수화되고 주변화된 이들은 이슬람 교도로서의 정체성과 문화를 필요로 하게 된다. 1970년대 들어 이슬람 교도들에 대한 몇몇 폭력사건들이 발생하면서 이슬람 독립운동이 촉발되었는데, 정부가 1972년 계엄령을 선포하자 민다나오 무장항전이 시작되었다(카렌 타나다, 2001).

념 아래, 무슬림과 기독교의 지도자들, 일반 종교인들을 비롯한 교사 및 정부 관료들간의 각종 대화모임 및 명상 워크샵이 실시된다.

이 프로그램은 대화를 사고와 행동이 결합된 실천양식으로 파악한 프레이리(Freire)의 개념과 일치하는 것이다. 프레이리는 대화를 통하여 학습자와 교사가 서로 연결되어 모두 함께 성장하게 된다고 말한다. 이와 같이 실실라 대화운동은 무슬림과 기독교인들간의 '대화 속의 삶'을 통하여 조화와 연대와 평화라는 공동의 경험으로 함께 나아간다. 이들은 대화의 방법을 통하여 서로의 종교에 대화의 요소가 있음을 발견하는 것을 교육 프로그램의 제1의 목표로 삼는다. 대화가 바로 이들을 연결시켜 주는 고리(silsilah)인 것이다.

통상 대화는 강의식 교육보다 훨씬 덜 익숙하고 시간이 많이 소요되는 방식으로 인식된다. 대화적 방법은 예상되는 결과를 가져오는데 소요되는 시간이 오래 걸리므로 시간의 낭비라는 것이다. 그러나 프레이리(1982)는 이러한 주장에 대하여 다음과 같이 말한다. 학습자의 입장에서 보면 시간의 길이에 상관없이 자신의 행동과 반성이 결합되지 못한 시간은 '잃어버린 시간'이며 행동과 반성이 변증법적으로 합일된 시간은 '창조의 시간'이라는 것이다.

분쟁의 당사자였던 두 종교집단의 지도자, 종교인들은 대화를 통하여 이미 평화를 실천하고 있는 것이며, 대화를 통한 소통 속에서 상대방에 대한 자신의 느낌, 기대 등을 반성적으로 사고하게 되는 것이다. '평화'가 개인의 삶의 맥락과 동떨어진 당위적 개념으로서 주장되는 것이 아니라, 평화 그 자체가 삶의 양식이 되어 일상의 폭력적 문화를 변형시키는 대화적 접근은 평화교육의 중요한 방법론이 된다(이승미, 2005).

8. 일본

일본의 평화교육은 그동안 사실 전쟁교육에 머물러 왔다고 해도 과언이 아닐 것이다. 이제 일본은 종전 60년을 맞아 평화교육에 대한 새로운 전기를 마련하려 하고 있다(이창익, 2005).

오늘날 일본 평화교육의 중심을 이루고 있는 전쟁학습 구조를 파악하는데 있어서 유효한 시점의 하나는 '피해, 가해, 저항'이라는 관점이다. 그것은 일본 평화교육이 피해 체험교육을 중심으로 전개되어 왔다는 비판에 대한 일본인의 자각적인 평화교육 전개의 흔적을 보여주는 것이다. 예를 들면 '피해'는 피해 체험을 가르치는 것, '가해'는 일본의 아시아에 대한 가해 사실과 역사를 가르치는 것, '저항'은 전쟁에 반대했던 인물들의 투쟁이 있었다는 점을 발굴해서 그 정신과 전통을 일본의 평화와 민주주의 전통으로 자리매김하여 학습해 가는 것이라고 정의할 수 있다(사누끼 히로시, 2005).

전후 50년까지의 일본의 평화교육은 제2차 세계대전에 대한 반성 아래 전쟁의 비참함과 평화의 소중함만을 강조하였다. 즉 전쟁에 대한 비판적 태도와 인식을 형성하는데 초점이

맞춰져 있었다. 히로시마와 나가사키의 원자폭탄 피폭체험과 오키나와 전쟁, 도쿄 대공습 등의 체험을 기록하여 젊은 세대에게 사실을 전함으로써 다시금 전쟁을 일으켜서는 안된다는 교훈을 제시하는 형태였다. 또한 일본이 저지른 각종 침략행위나 잔혹행위를 기록하고 가해자로서 반성해야 된다는 의식을 가질 수 있도록 하였다지만 일본으로부터 직접적인 피해를 입은 아시아 각국은 일본이 이러한 교육을 하고 있다는 인식을 하지 못하고 있다. 야스쿠니 신사 참배나 역사교과서 왜곡, 군위안부 문제 등으로 불거진 동북아 각국과의 갈등은 바로 그것을 말해준다. 이러한 현실은, 일본이 앞으로 얼마나 더, 어떤 방법으로 평화교육을 해 나가야 하는 지에 대한 해답이 될 수도 있을 것이다(이창익, 2005).

일본 평화교육의 약점을 살펴보면, 예컨대 전쟁의 비참함을 호소하는 교재와 문학·애니메이션·영화 등 많은 작품이 제작되어 일본 아이들에게 전달되지만, 이러한 것들은 감정에 지나치게 호소하거나, 역사 인식이 충분치 못해 일본의 피해만을 강조한 점이 없지 않다. 또 전쟁을 게임이나 놀이로 갖고 놀며, 폭력과 파괴를 ‘즐기는’ 어린이가 늘고 있는 반면, 전쟁에 반대하는 메시지를 교사와 어른에게서 과잉되게 주입받는 아이들의 반응은 평화교육에 진절머리를 낸다는 점도 간과할 수 없다. 나아가 일본의 평화교육이 다루어 온 전쟁 교재는 거의가 아시아·태평양 전쟁으로 현대의 아이들에게는 너무나 먼 과거로서 현실감을 잃었다는 점도 문제다. 아울러 일본의 근현대사를 둘러싸고 침략전쟁에 대한 반성을 ‘자학사관’이라고 경멸하고 침략 책임을 묻지 않고 ‘국가의 긍지’를 강조하는 새로운 ‘전쟁론’이 등장해 자본과 권력을 배경으로 교과서 시장에 진출해서 그 영향력을 확대하려고 하는 사태는 결코 무시할 수 없다(사토 히로시, 2005).

하지만 오늘날 일본의 평화교육은 그 접근방법에서 달라지고 있다. 미야기(宮城) 고교 네트워크가 주최하는 평화교육 프로그램인 PPIN(Peace Project in Hiroshima)은 연극, 관현악, 취주악, 밴드, 회화, 공예, 조각, 사진, 문학, 영상, 방송, 댄스 등과 같은 표현활동을 하고 있는 학생들에게 히로시마의 8월 6일을 직접 체험하게 하고 그 속에 몰입하여 그것을 표현하도록 한다. 이 PPIN의 핵심은 작품을 제작하는 일로서, 소위 ‘평화와 문화활동’에도 충분히 들어갈 수 있는 내용이다. 이러한 평화교육을 통해 몸에 밴 학력이 ‘평화 학력’이고, 이 학력은 ‘이해 = 신체적 지식’으로 본다. 공감과 이해 없이는 ‘평화 학력’은 발생하지 않는다는 것이다. 평화교육을 하는데 있어서 PPIN 수법을 적용하는 것은 학습의 질적 향상을 위한 것이다. 소수에 의한 공동학습, 작업학습, 좁고 깊게 시간을 들여 하나하나를 배우는 학습, 그리고 자신의 학습성과를 무기로 세계와 연결하는 학습이다.

현재 일본의 우익에서는 반 평화적 발상이 대두되고 있고, 전쟁 피해자에 대하여 강자의 논리로 시종일관하는 경향이 있기 때문에, 이러한 발상에서 탈피하기 위하여 문화적 표현활동과 체험 학습을 결합하여 새로운 평화교육 프로그램이 만들어지고 있다고 할 수 있다. 이런 가운데 어린이와 학생들을 위한 평화교육이 전쟁교육에서 21세기에 걸맞는 역사교육, 발전교육, 국제교육, 인권교육, 핵폐기문제를 포함한 군축교육, 환경교육 등으로 변모되는 조짐이 점차 뚜렷해 지고 있다. 또한 시대를 발전적으로 이끌어 나가야 한다는 소명을 가지고 ‘반전평화교육에서 평화공생교육’의 길로 나아가고 있다(이창익, 2005).

제2절 국내의 평화교육

현재 국내에서 시행되고 있는 평화교육 프로그램은 크게 갈등해결교육, 폭력방지교육, 인권교육, 생태환경교육, 국제이해교육, 기타 평화교육으로 구분할 수 있다. 다음에서 이를 차례로 살펴본다.

1. 갈등해결교육

우리나라에 갈등해결 교육이 소개된 것은 그리 오래된 일이 아니다. 1999년 AFSC(미국친우봉사회)의 후원으로 <평화를 만드는 여성회>와 <자주평화통일민족회의>, <한국여성단체연합>의 공동 주최로 NGO 활동가들이 참여한 가운데 처음으로 '갈등해결과 관용 워크숍'을 개최하였다. 이후 AFSC의 지원하에 이들 세 단체는 갈등해결 교육을 한국적 상황에 맞게 도입하기 위한 '갈등해결 전문가 훈련 프로그램'을 2001년까지 진행하였다. 이 갈등해결 프로그램은 우리 현실과 단체 실정에 따라 개발 적용되면서 학교에서 청소년들을 대상으로 하는 교육과 결합하는 계기가 만들어졌다(조영희, 2006)¹²⁾.

갈등해결 교육은 우리의 삶에서 필연적인 갈등을 비폭력적인 방법으로 해결하는 지혜와 능력을 키우는 교육이다. 즉 힘과 폭력, 법에 의존하는 갈등해결의 문화를 극복하고 대화와 협력, 상호존중 그리고 당사자들의 자발적 문제해결의 가치에 근거한 갈등해결의 대안적 방법과 문화를 익히기 위한 것이다(박수선, 2006).

한편 최근에는 갈등을 겪는 당사자의 또래집단이 일정한 훈련을 받아 친구의 갈등 해결에 도움을 주는 학교에서의 '또래중재'(peer mediation)를 통해 학교문화를 평화적으로 개선해 가는 예를 자주 볼 수 있다. 다른 나라들에서 시도된 방법을 우리 현실에 맞춰 재조정하면 또래중재가 학교에서의 평화교육을 여는 유력한 방법이 될 수 있을 것이다(강순원, 2007).

여기서 갈등해결 및 또래중재 프로그램의 내용과 기법, 시행 기관 및 단체별 실태등을 살펴본다.

12) 2002년에 '평화를 만드는 여성회'와 '자주평화통일민족회의'는 서울시내 역삼중학교 1학년 2개반을 대상으로 창의재량 수업 시간에 '평화문화 이해와 갈등해결 기법 배우기' 수업(1시간 10회)을, 관악고등학교 1학년 1개반을 대상으로 창의재량 수업 시간에 '갈등해결과 평화, 인권' 수업(2시간 6회)을 진행하였다. 이 당시에는 갈등해결 전문가 훈련을 받은 몇몇 활동가가 개인적으로 친분이 있는 교사를 통해 학교 현장에서 갈등해결 교육의 진행을 제안하면서 이루어지는 식이었다(박수선, 2006).

1) 갈등해결 프로그램의 내용과 기법

갈등해결 프로그램은 다음과 같은 몇가지의 공통적인 내용으로 구성된다.

△갈등에 대한 이해 : 갈등의 개념, 갈등을 대하는 관점, 갈등의 원인과 종류, 갈등에 대응하는 유형 △평화와 폭력에 대한 이해 : 평화와 폭력의 개념, 평화의 가치, 공존과 화해의 가치, 다양성, 차이와 차별 △갈등해결의 방법과 원칙 : 갈등분석 방법, 갈등해결의 여러 방법, 원칙, 갈등을 해결할 때 고려할 점 △문제해결의 과정 익히기 : 여러 가지 해결방법의 과정 이해, 과정의 전개방법 익히기 △문제해결의 과정에 필요한 기술과 능력 익히기 : 의사소통 능력, 분노 다루기, 편견 다루기, 감정 표현하기, 창조적 문제해결 능력, 비판적 사고 능력 △분위기 전환이나 도입과 마무리를 위한 공동체 놀이.

실제 수업에서는 위와 같은 공통적인 내용을 기초로 대상의 연령층과 주어지는 시간이나 환경에 따라 각기 다르게 디자인한 프로그램을 진행한다. 초등학생의 경우라면 갈등해결과 평화 개념에 대한 기초적인 이해나 간단한 기법의 습득에 초점을 맞추고 놀이의 비중도 상대적으로 높게 배분하고 있다. 중·고등학생의 경우에는 분석능력을 포함한 이론적 접근과 생활주변의 사례를 분석하고 해결방법을 찾고, 적용해 보는 실습을 보다 강화하여 구성하고 있다.

갈등해결 교육은 일방적인 강의 형식이 아니라 진행자와 참여자가 함께 만드는 쌍방향식으로 이루어진다. 그림그리기, 주제와 관련한 소그룹토의, 모둠별 활동, 역할극, 실습 등을 통해 참여자들의 생각을 이끌어내고, 전체적으로 함께 나눔으로써 차이와 다양성을 발견하고, 의견을 조율하며 합의를 만들어가는 방식, 경험을 통해 이해하고 몸에 익히도록 하는 방식을 사용한다.

그러나 이러한 갈등해결 프로그램은 교사가 아닌 외부 진행자가 학교 수업의 일부분을 담당하는 방식이기 때문에 수업 시간 외 학생들의 생활과는 연결되어 있지 않다는 한계가 있다. 또 이 프로그램은 1년 단위로 이뤄지는 경우가 많은데, 지속적인 참여와 훈련을 통해 삶의 방식으로 체화되는 것이 중요하다는 점에서 볼 때, 현재의 방식은 부분적이고 한시적이라는 한계를 지닌다. 이밖에도 프로그램 운영을 위한 예산 배정 등 물적 기반의 열악함과 진행자 수의 부족, 경쟁과 평가를 중시하는 입시위주의 교육제도 등도 한계로 작용하고 있다(박수선, 2006).

2) 또래중재 프로그램의 내용과 기법

학교에서의 또래중재란, 중재자가 갈등 당사자들의 또래 학생이라는 점, 다시 말해 함께 공부하는 학생들이 체계적인 훈련을 통해 중재자가 되어 또래 학생들 사이의 문제해결 과정을 돕는 것이다.¹³⁾ 학생들 간에 문제가 발생했을 때 문제를 가장 먼저 알아챌 수 있는 사람도 학생들이며, 또 발생한 문제와 관련한 고민을 가장 잘 이해할 수 있는 사람도 학생들이

다. 훈련된 학생이 중재자의 역할을 맡아, 당사자들이 스스로 문제해결을 해 가는 과정에 도움을 준다면, 서로에 대한 오해를 품으로써, 사소한 갈등이 격화되어 폭발적으로 분출되지 않도록 예방하는 결과를 가져올 수 있을 것이다.

미국에서 또래중재 프로그램을 최초로 실시한 것은 1983년 롱아일랜드의 브라이언트 고등학교에서다. 이 학교는 인종 구성이 복잡한 조건 등으로 인해 학교폭력 사건이 많기로 악명이 높았다. 학교 당국자 등이 그 해결을 위한 여러 가지 방법을 모색하다가 사회적 중재 시스템을 학교에 적용해 보기로 결정하여 처음 중재교육을 실시하게 되었는데, 프로그램 시행 이후 학교 폭력사건이 눈에 띄게 줄어들었다. 이 학교에서의 또래중재의 성공률은 86% 정도로, 전문중재의 성공률인 75%보다 높게 나타났다고 한다(조영희, 2006).

현재 우리나라에서는 또래중재를 일부 평화교육 시민단체에서 소규모로 시도하고 있다. 대부분의 학교에서는 입시준비가 우선이겠지만 그런 와중에서도 동아리 활동이나 방과후 활동, 창의재량 수업 등을 통해 학생들의 공생적 사회성을 강조하는 활동을 시도하는 학교가 늘고 있다. 초등학교에서는 학급교사가 학급활동의 일환으로 또래중재를 실시하기도 한다.

<한국아나뱃티스트센터>에서는 <평화를 만드는 여성회>와 함께 갈등해결을 위한 중재자 훈련을 실시하면서 또래중재 활동을 소개하고 있는데 이들이 권장하는 또래중재 과정은 다음과 같다(이재영, 2003).

갈등에 놓인 당사자들이 각기 또래중재함에 신청서를 적어 넣으면 그것들이 수집되어 또래중재가 이루어진다. 또래중재자들이 신청서를 수집하여 분류하고, 각기 갈등의 당사자들을 만나 중재를 받을 의향이 있는지를 타진한 후, 의향이 있을 경우 준비된 공간에서 중재가 진행된다. 중재자 훈련이나 중재 단계 및 기법 등은 다른 나라에서 이뤄지고 있는 형식과 거의 유사하다. 단지 또래중재를 학교단위에서 전체적으로 실시할 것인지 아니면 학급별로 소규모로 운영할 것인지, 아니면 교과목과 연계하여 중재기법 중심으로 진행할 것인지 등을 고려하여 적절한 형식을 학교 상황에 맞춰 결정하고 있다.

3) 시행 기관·단체별 실태

(1) 평화를 만드는 여성회

1997년 창립된 <(사)평화를 만드는 여성회>는 갈등해결 프로그램을 국내에 처음 도입하고 청소년과 성인을 대상으로 이를 널리 확산시키고 있는 대표적인 시민단체다. <평화를 만드는 여성회>의 갈등해결센터는 다음과 같은 갈등해결 프로그램들을 운영하고 있다.

① 청소년 대상 '갈등해결과 평화' 프로그램

13) 또래중재는 '또래상담'(peer counseling)과 다르다. 또래상담은 일정한 훈련을 받은 청소년이 자신의 경험을 바탕으로 다른 또래들의 문제 해결을 돕는 것이다. 이는 1:1의 형태로 하는 상담 활동의 일종이다. 반면 또래중재는 모든 결정을 당사자가 내린다. 중재자는 당사자들이 문제를 스스로 해결할 수 있도록 중립적 입장에서 돕는 역할을 한다(강순원, 2007 : 29).

청소년 대상 '갈등해결과 평화' 프로그램에서 다루는 내용은 다음과 같다.

가. 자기 자신과 타인에 대한 존중 : 자신의 환경을 비판하는 것이 아니라 자기 자신을 존중하고 사랑할 수 있도록 정체성을 찾아 나가며, 자신을 존중하는 것과 마찬가지로 다른 모든 사람들도 존중함.

나. 다른의 인정과 다양성 존중 : 다른 환경과 조건의 차이를 차별의 근거로 삼는 것이 아니라 다른 그 자체를 있는 그대로 인정할 줄 알고, 한 사람 한 사람 모두는 그 자체로 다른 모든 사람들과 동등한 인간이며 소중하다는 인식을 형성해 나감.

다. 다른 사람의 말 잘 들어주기, 나의 말 잘 전달하기 : '적극적 청취기법', '나 전달법', '입장(position)과 실익(interest) 구별하기' 등 갈등을 예방하고 평화적으로 해결하는데 필요한 합리적 의사소통 기법들을 훈련함.

라. 화의 관리, 감정의 평화적 표현 : 화가 폭력적으로 표출되는 것을 예방하기 위해 화를 잘 관리하는 방법을 훈련하며, 그 외 다양한 감정의 평화적 표현법을 찾아봄.

마. 모든 생명과 자연의 존중 : 자연을 단지 인간을 위한 개발대상으로만 생각하는 것이 아니라 인간과 함께 공존해야 할 존재로 관계를 재설정하고, 자연과 모든 생명을 존중하는 것의 의미에 대해 대화함.

바. 평화의 문화 익히기, 평화의 심성 키우기 : 갈등해결 방법을 익히기 위한 토양으로서의 평화의 가치와 문화를 가슴으로 받아들일 수 있는 시간을 함께 가짐.

'평화를 만드는 여성회' 갈등해결센터는 이러한 프로그램을 일방적 강의 방식을 탈피해 여러 '활동'(activity)과 더불어 진행자와 참가자 간의 쌍방향식으로 진행한다. 참가자의 참여 의식을 제고하고 프로그램 진행방식 자체를 상호존중의 문화와 열린 관계를 이해하는데 도움이 되도록 한다. 프로그램 내용도 학교와 참가자의 필요와 요청을 존중해 협의 후 결정하고 있다.

이 청소년 대상 '갈등해결과 평화' 프로그램의 운영은 다음과 같이 학교내의 단기·장기 프로그램과 학교밖 프로그램으로 나눌 수 있다. △움직이는 '갈등해결과 평화' 학교(단기 프로그램) : 학교·교사의 요청으로 진행자를 파견한다. 2시간 프로그램을 기본으로 학교의 요청에 따라 내용을 조정하고 있는데, 주로 갈등과 평화에 대한 기초적인 이해, 서로 만족할 수 있는 평화로운 문제해결 등을 전달한다. △학교에서의 장기 프로그램 : CA반(또래갈등 중재반, 인권 정보반, 갈등해결과 평화반 등), 창의재량 수업, 방과후 교실 등을 통한 장기 프로그램으로 보통 일년이나 한 학기 단위로 운영되고 있다. △학교밖 프로그램 : 방학기간 중 2박3일에 걸쳐 중학생 나이에 해당하는 청소년을 대상으로 '청소년리더십 캠프'를 운영한다. '청소년 리더십 캠프'는 갈등과 평화의 이해, 너와 내가 원하는 것 찾기, 창의적인 의사결정과 그 과정, 의사소통, 또래중재 등의 주제로 다양한 활동을 진행한다.

② 성인 대상 '갈등해결과 평화' 프로그램

성인대상 '갈등해결과 평화' 프로그램에서 다루는 내용은 다음과 같다.

가. 평화적 갈등해결의 기초 이해.

나. 평화를 만드는 말하기·듣기.

다. 조직의 민주적 운영을 위한 갈등해결 워크샵 : 의사결정과 의사소통, team building.

라. 사회갈등 예방과 해결을 위한 워크샵 : 갈등해결의 제도적 접근, 조정, 진행 기술 훈련.

마. 일상의 갈등해결을 위한 관점과 기술 : 의사소통·대화·협상 방법.

바. 학교 갈등해결을 위한 교사 워크샵 : 학교의 평화문화 형성을 위한 제도문화적 접근, 또래중재.

이상의 성인 대상 프로그램은 2박3일, 40시간 등 다양한 형태의 교육과 워크샵으로 운영되며, 프로그램 내용도 참가 단체나 개인의 요청과 필요에 따라 정하고, 비용 또한 이들과 협의 후 결정하고 있다.

③ NGO 활동가 대상 '사회갈등조정' 훈련

사회갈등의 예방과 해결을 위한 분석작업과 그 과정을 디자인하는 프로그램이다. 갈등 조정의 방법과 기술을 훈련한다.

④ '갈등해결과 평화' 강사 트레이닝

갈등해결 교육에 보다 많은 사람들이 참여해 평화문화가 확산될 수 있도록 '갈등해결과 평화' 프로그램을 진행할 전문 강사를 양성하기 위한 코스다. 2003년 제1기를 시작으로 2007년 제5기에 이르고 있다.

⑤ 교사 대상 갈등해결 워크샵

갈등해결의 이론적 이해, 갈등해결 방법과 또래중재, 학교 갈등해결 적용방안 등을 내용으로 4~8시간, 30시간, 1박2일 등 다양하게 진행된다.

(2) 사회갈등연구소

<사회갈등연구소>는 갈등에 대한 체계적인 연구와 이론 정립, 갈등현안 개입 등을 통해 시민의 갈등에 대한 인식 제고와 문제해결 역량 강화, 사회적 합의형성 능력 배양 등을 위한 민간 싱크탱크 역할 수행을 내걸고 2006년에 설립되었다. 사회갈등연구소는 한국사회의 갈등해결과 갈등조정을 주도할 갈등조정전문가 양성을 위한 교육 프로그램으로 '갈등조정 전문가 단기교육과정'과, 고려대학교와 공동으로 '갈등조정 전문가 아카데미'를 운영하고 있다.

① 갈등조정 전문가 단기교육과정

'갈등조정 전문가 단기교육과정' 프로그램은 갈등과 협상에 대한 이해, 갈등분석의 의미와 과정 설계, 갈등영향분석서 작성, 합의형성의 의미, 합의형성과정의 설계와 평가, 합의형성 사례 실습, 협상이론, 협상과정 설계, 협상실습, 조정 이론, 조정과정 설계, 조정실습 등을 주 내용으로 다루고 있다. 5일(월~금)에 걸쳐 35시간을 기본으로 진행되며 40명 정원에 수강료는 35만원이다.

② 갈등조정 전문가 아카데미

고려대학교 부설 한국사회연구소와 공동으로 운영하고 있는 '갈등조정 전문가 아카데미'

는 총론과정, 중급 I 과정, 중급 II 과정, 고급과정(각 과정당 36시간씩 총114시간)으로 구성된 6개월 단위 학기제 프로그램이다. 총론과정에서는 갈등에 대한 이해, 협력과 갈등, 갈등분석, 갈등해결전략 개발, 협상과 합의형성, 의사소통 등을 다룬다. 중급 I 과정은 갈등분석의 의미와 과정 설계, 합의형성과정의 설계와 평가, 합의형성 사례 실습 등을 내용으로 하며, 중급 II 과정에서는 협상이론, 협상과정 설계, 협상실습, 조정 이론, 조정과정 설계, 조정 실습 등을 다룬다. 고급과정에서는 갈등실습 사례 선정, 갈등영향분석 실습, 조정과정 설계, 조정 프로세스 운영, 조정 과정에 대한 평가를 5박6일 합숙을 통해 훈련한다. 이 '갈등조정 전문가 아카데미'는 매주 2회 주당 6시간씩 교육이 진행되고 있는데, 40명 정원에 수강료는 180만원이다.

(3) 한국산업카운슬러협회

1988년에 창립된 <(사)한국산업카운슬러협회>의 산업교육원은 '건강한 직장만들기' 차원에서 갈등관리해결 전문프로그램을 운영하고 있다. 프로그램 내용은 △갈등의 유형분석(자기 중재 방법) : 갈등의 개념과 갈등의 다양한 유형, 개인의 갈등과 대인간의 갈등, 조직내에서의 갈등 등을 분석하고 자기 중재를 통한 관리자 자신의 갈등 중재 연습 △갈등으로 인한 손실 : 조직내에서의 갈등으로 인한 손실, 갈등 해결로 절약할 수 있는 비용, 조직내에서의 갈등손실 사례, 조직내에서의 갈등손실의 중요성 인식 △두 사람 사이의 갈등해결 : 두 사람 사이의 갈등의 상황과 업무(작업) 손실, 관리·감독자로서의 관리적 중재 방법, 두 사람의 갈등을 관리하여 해결하는 과정, 갈등의 중재방법의 사례 및 실습 △팀원들의 갈등해결 : 두 명 이상의 사람들이 얽혀서 일어나는 갈등의 원인, 팀원간·부서간 갈등의 원인과 사례, 팀 중재의 역할 사례 및 실습 △조직 갈등의 경영전략(끊임없는 중재) : 조직 갈등과 구조적·문화적 장애물의 제거, 갈등관리 능력발휘와 변화를 위한 패러다임의 전환, 끊임없는 중재로 조직의 갈등을 사전예방하는 역할, 전략적 중재와 사전예방의 역할과 사례 및 실습 등이다.

기업의 모든 부서 관리자 및 스템을 대상으로 2일간 16시간(이론 5시간, 기법교육 5시간, 사례 및 실습 6시간)에 걸쳐 진행되는 이 프로그램은 정원 18명~24명에 수강료는 별도 협의에 따라 결정된다.

(4) 단국대학교 분쟁해결연구센터

2001년에 설립된 <단국대학교 분쟁해결연구센터>는 분쟁 당사자나 분쟁의 해결을 지원하는 사람의 협상·조정·중재 능력을 향상시키며, 합리적인 분쟁해결 관행과 문화를 정착시키는 데 기여하기 위한 '협상전문가 양성 프로그램'을 매주 2회 주당 6시간씩, 4주에 걸쳐 총24시간의 교육코스로 운영하고 있다. 기업과 정부기관, 일반인을 대상으로 하는 이 프로그램은 협상에 대한 일반적 이해와 협상 기술뿐만 아니라 리더십 향상, 의사결정 능력 및 문제해결 능력 제고 차원의 역할극과 실습 등으로 구성되어 있다.

또한 <단국대학교 분쟁해결연구센터>는 분쟁해결에 대한 이론적 연구뿐만 아니라 분쟁해

결 실제에 대한 경험 및 노하우의 분석을 통해 교육과정을 개발하고 있는데, 이러한 교육과정을 뒷받침하고 분쟁해결에 대한 일반인들의 관심과 역량을 높이도록 '협상능력 인증제'를 실시하고 있다.

(5) 한국아나뱃티스트센터

2001년에 발족한 <한국아나뱃티스트센터(Korean Anabaptist Center)>는 기독교적 신앙을 바탕으로 한 평화교육의 일환으로 갈등해결 및 또래중재 프로그램을 운영하고 있다.

① 갈등해결 프로그램

학교, 회사, 단체, 조직 등에서 발생하는 갈등을 평화적·건설적으로 해결하는 것을 돕는 프로그램이다. 갈등의 개념과 발생원인, 갈등의 해소를 위한 분석과 협상, 중재 실습등을 통해 전반적인 갈등 전환을 그 내용으로 한다. 갈등해결 프로그램은 4시간에서 2박3일까지 참가 단체나 개인의 사정과 필요에 따라 다양하게 운영되고 있으며, 그 내용과 비용도 참가측과 협의 후 결정하고 있다.

② 또래중재 프로그램

또래의 학생들로 하여금 직접 갈등이나 다툼의 해결 당사자로서 역할하도록 교육하는 프로그램이다.

(6) 청년평화센터 푸름

2006년에 기독교적 신앙을 바탕으로 창립된 <청년평화센터 푸름>이 평화교육의 일환으로 갈등해결 프로그램을 운영하고 있다. 갈등해결 프로그램의 내용은 △갈등에 대한 기초 이해와 분석 △갈등을 객관적으로 접근, 분석하는 다양한 갈등분석교육 : 양파기법, ABC기법, Triangle기법 등 △언어사용에서 삶을 풍요롭고 평화롭게 만드는 대화법 △갈등해결을 위한 관점과 실천적 기술 △갈등해결을 위한 조정자 및 트레이너 양성 교육 △일상의 삶에서 무의식적으로 나타나는 분노 및 편견 다루기 △효과적인 의사소통을 위한 의사소통 방법 워크샵 등으로 구성되어 있다. 어린이에서부터 성인, 시민단체 등을 프로그램 참가 대상으로 하고 있다.

2. 폭력방지교육

우리나라에서는 청소년 폭력, 특히 학교폭력¹⁴⁾의 심각성이 1990년대 초부터 구체적으로

14) 학교폭력은 '학교'와 '폭력'이라는 두 단어의 합성어라는 점에서 출발하여, '학교'를 단순한 물리적 장소가 아닌 교육기관이라고 정의하고, '폭력' 역시 단순한 물리적인 폭력을 넘어 비가시적인 모든 폭력을 포함시킨다. 따라서 학교폭력이란 "학교 교내 및 주변, 등하교길, 집 주변, 학원 주변 등 물리적인 장소는 물론이고 교육과 관련된 장소 및 현장에서 부모와 교사를 제

논의되기 시작했다. 학교폭력의 피해학생이 속출하고, 이에 대한 학부모들의 원성이 높아져서 급기야 '자녀 안심하고 학교 보내기 운동'이 민간운동으로 전개되기 시작했다. 그런 가운데 학교폭력에 관심을 갖는 시민단체를 중심으로 '학교폭력 대책 국민협의회'가 결성되었고, 입법청원 운동으로 이어졌다. 그 결과 2004년에 '학교폭력 예방 및 대책에 관한 법률'이 제정되기에 이르렀고, 2005년에는 정부 5개 부처 장관 등이 합동으로 학교폭력에 대한 범정부적 대응을 선언하기도 했다. 그러나 국가가 관여하고 지원할 수 있는 학교폭력 대책 관련 법령을 구비한 것은 이제 학교폭력과 맞대응해서 싸울 수 있는 병참기지가 만들어졌다는 의미일 뿐이다.

학교폭력은 비단 우리나라만의 문제가 아니라 전 세계 모든 국가가 겪고 있는 문제이기 때문에 수많은 연구가 있어 왔음에도 불구하고 아직까지 뚜렷하게 그 원인과 발생 메커니즘이 제대로 밝혀지지 않고 있다. 특히 미국은 청소년 비행 문제로 1930년대 이래로 가장 많은 고민을 해 왔고, 그에 상응해 정신의학, 심리학, 교육학, 사회학, 인류학, 정치학 분야에서 엄청난 연구비를 투입해 많은 연구를 해온 나라다. 그러나 이 폭력 문제에 관한 한 분명한 설명을 아직도 못하고 있다. 미국의 예를 볼 때 학교폭력 문제가 얼마나 이해하기 어려운 문제인가를 잘 알 수 있다. 다양한 요소들이 겹쳐서 복합적으로 작용하고 있기 때문이라고 밖에 볼 수 없다(문용린, 2006).

미국에서 널리 활용되고 있는 학교폭력 관련 교육 프로그램은 예방 프로그램과 처치 프로그램으로 나눌 수 있다. 예방 프로그램은 학교에 있는 모든 학생들을 대상으로 학교폭력이 발생하지 않도록 예방 차원에서 교육하는 것이다. 따라서 이러한 프로그램은 보편적인 성격을 띠며 일차적 개입이라고도 불리고 있다. 예방 프로그램의 주요한 특성은 공격행동이나 반사회행동을 억제할 수 있는 다양한 정서발달과 친사회적 행동 기술을 학습시키는 데에 있다.

반면에 처치 프로그램은 학교폭력의 가해 및 피해행동을 경험한 경우나 경험할 가능성이 높은 학생을 선별하여 이들에게 적절한 처치를 제공한다. 때때로 처치 프로그램은 심각한 수준의 문제행동을 보이지는 않지만 위험요소나 취약성을 보유한 학생들과 이미 심각한 수준의 문제행동을 발현하고 있는 학생들을 구분하여 이차적 처치와 삼차적 처치로 나누기도 한다. 처치 프로그램의 주요특성은 분노나 공격행동을 유발하는 인지 및 정서를 직접적이고 구체적으로 변형시키는 데에 있다(박종효, 2006). 우리나라의 학교폭력 예방 및 처치 프로그램은 이러한 미국의 프로그램을 모델로 하여 개발돼 시행되고 있다.

여기서 우리나라의 폭력방지 프로그램의 내용과 기법, 시행 기관 및 단체별 실태등을 살펴본다.

외한 모든 사람이 학생에게 행사한 정도가 상당히 심각한 유형무형의 모든 폭력"이라고 정의한다(김준호, 2006). '학교폭력 예방 및 대책에 관한 법률' 시행령(제2조)에서는 학교폭력의 종류를 상해·폭행, 감금, 협박, 약취·유인, 추행, 명예훼손·모욕, 공갈, 재물손괴, 집단 따돌림 등의 행위로 정하고 있다.

1) 폭력방지 프로그램의 내용과 기법

국내의 폭력방지 프로그램은 폭력예방 교육 프로그램과 폭력 피해자 교육 프로그램, 폭력 가해자 교육 프로그램으로 나눌 수 있다. 대표적인 폭력예방 교육 프로그램으로는 <청소년 폭력 예방재단>에서 실시하고 있는 ‘내가 바로 지킴이’ 프로그램이 있다. 이 프로그램은 초등학교 저학년용과 고학년용, 중·고등학교용으로 구분되어 있다.

초등학교 저학년용 프로그램의 내용은 80분에 걸친 4개의 진행단계로 구성되어 있다. 즉 △ ‘열기’(10분) : 소개 및 관계형성을 위한 ‘이게 뭐야’ 프로그램 △ ‘주요활동 I’(30분) : 학교폭력에 대한 기본 개념을 퀴즈를 통해 익히는 모둠활동인 ‘학교폭력 O, X 퀴즈’ 프로그램. 또는 학교폭력에 대한 기본 개념을 게임을 통해 익히는 모둠활동인 ‘학교폭력 베스트 7’ 프로그램 △ ‘주요활동 II’(30분) : 학교폭력 예방법과 대처방안을 게임을 통해 제시하는 모둠활동인 ‘이럴때 이렇게 베스트 5’ 프로그램. 또는 상황별 학교폭력에 대한 대처방안을 이해하기 위한 모둠활동인 ‘예방나무 만들기’ 프로그램 △ ‘닫기’(10분) : 여럿이 함께 손과 발을 맞대고 바닥에서 일어나는 전체활동인 ‘으랏차차’ 프로그램.

초등학교 고학년용 프로그램은 저학년용 프로그램과 ‘열기’(10분)와 ‘닫기’(10분)는 같지만 주요활동 I·II 단계는 다소 심화된 내용으로 구성되어 있다. 즉 △ ‘주요활동 I’(30분) : 수사대가 되어 스스로 학교폭력의 개념을 고찰하도록 하기 위한 모둠활동인 ‘수사대 출동’ 프로그램 △ ‘주요활동 II’(30분) : 학교폭력 예방법과 대처방안을 익히기 위한 모둠활동인 ‘빙고게임’ 프로그램과 ‘예방나무 만들기’ 프로그램.

중·고등학교용 프로그램은 초등학교용 프로그램과 ‘열기’(10분)와 ‘닫기’(10분)는 동일하지만 주요활동 I·II는 역할극 등을 포함해 더욱 다양하고 심화된 내용으로 구성되어 있다. 즉 △ ‘주요활동 I’(30분) : 영상물을 본 뒤 모션활동 또는 역할극을 모둠별로 진행하는 ‘무비오케’ 프로그램. 또는 역할극을 통해 피해자·가해자·방관자의 입장이 되어 보는 ‘이럴 때 이렇게’ 프로그램. 또는 가요제를 통해 학교폭력 예방방안을 모색하는 ‘학교폭력 예방 가요제’ 프로그램 △ ‘주요활동 II’(30분) : 파워포인트를 통해 학교폭력의 정확한 정의, 법적 처벌, 대처 방법 등에 대해 정리하고 사례 이야기 또는 동영상 보기를 하는 ‘예방교육 강의’ 프로그램으로 이뤄져 있다(이주연, 2006).

학교폭력 피해자 치료 및 대인관계 증진을 위해 개발된 국내의 대표적인 프로그램으로는 ‘청소년 무지개’ 프로그램과 ‘친구야 놀자’ 프로그램이 있다.

‘청소년 무지개’ 프로그램은 학교와 청소년 시설에서 널리 활용할 수 있도록 다양한 매뉴얼이 마련돼 있다. 학교용 프로그램은 학생 8~10명을 대상으로 교사 1명이 10주에 걸쳐 집단상담을 한 차례에 2시간씩 하도록 되어 있고, 청소년 시설용 프로그램은 학생 20~30명을 대상으로 교사 3명이 2박3일의 주말캠프식으로 운영하도록 되어 있다.

‘청소년 무지개’ 프로그램의 내용은 다음과 같이 7단계로 구성되어 있는데, 각 단계별로 ‘책 읽기’, ‘비디오 보기’, ‘활동’ 등 세가지로 나뉘어 진행된다. 즉 △마음의 힘 깨우기 : 호연지기와 기개를 일깨움 △관심과 사랑 나누기 : 가족애, 우정, 인류애 경험 △친구상담 연

습하기 : 학교폭력 관련 학생을 위한 조언 △학교갈등 통찰하기 : 학교폭력 현상에 대한 이해 △선배체험 나누기 : 학교폭력 유경험자 삶의 대리경험 △희망가꾸기 : 직업세계, 가치관, 삶의 모델 등의 통합 △기타 : 활동지 작성.

6개월에 걸쳐 2단계로 운영되는 '친구야 놀자' 프로그램은 학교폭력이라는 무겁고 개방하기 어려운 주제를 청소년들에게 익숙한 '미디어'를 활용하고, '심리극'을 통해 표현하도록 한다. 이 프로그램의 제1단계는 학교폭력으로 인해 친구 사귀기를 어려워하는 초등학교 5학년~중학교 3학년 학생 30~40명(1모둠당 5~7명, 학년별로 모둠 구성)을 대상으로 2박3일의 기본과정 캠프로 진행된다. 그리고 제2단계는 기본과정 캠프에 참여했던 학생 가운데 희망하는 15~20명을 대상으로 월 1회씩 5회의 사후 집단상담으로 진행된다. 이 프로그램은 2박3일의 캠프를 통하여 집중적인 상담개입이 가능하며, 한 달에 1회씩 5개월에 걸친 후속 상담을 통해 구체적인 대인관계 기술 등을 반복적으로 익힘으로써 실제 학교생활에서 겪는 친구관계 문제를 다룰 수 있도록 고안되었다. 또 심리극과 집단상담을 통해 나의 친구관계 패턴과 갈등의 원인을 이해하고 새로운 대안방법을 모색할 수 있도록 하며, 학교폭력의 피해자·가해자·방관자 역할을 직접 연기하고 연기한 후의 느낌을 집단상담에서 나눔으로써 서로의 입장에서 생각해 보고, 그 느낌을 공유하여 올바른 판단과 행동을 습득하도록 돕는다(강주현, 2006).

한편 날로 급증하는 학교폭력은 가해학생을 대상으로 전문적인 개입을 요구하고, 행동수정을 촉구하는 특별교육 프로그램을 필요로 한다. 이 가해자 특별교육 프로그램은 학교폭력 발생 유형에 따라 그 방향을 설정한다. 즉 △신체적 학교폭력 : 신체사용의 긍정적 변화 촉구, 행동변화 유도, 피해자의 감정·자기 범주 및 한계점 알기 △심리적 학교폭력 : 피해자의 감정 및 자신의 왜곡된 인식 알기, 자신의 욕구불만 측면 이해하기 △물리적 학교폭력 : 금품갈취, 기물파손에 따른 사회적 범죄인식과 책임감 함양 △혼합형 학교폭력 : 금품갈취의 경우 모든 학교폭력의 유형적 특징을 다 포함하고 있고 범죄로 발전할 가능성이 높음, 학교 및 사회부적응 요인 제거하기.

가해자 특별교육 프로그램의 단계별 내용은 다음과 같다. △도입단계 : 개인별·집단별 탐색단계, 프로그램의 목표 및 참가사유 명확, 학교폭력 사건 개요 정리 △진행단계 : 학교폭력 가해행동 문제인식, 자신의 행위에 대한 원인과 책임, 피해학생의 감정 이해, 집단내 변화의 동기화 △해결단계 : 가해행동에 대한 대안 모색, 변화를 촉구할 수 있는 행동강화, 의사소통기술 시연 △종결단계 : 긍정적 자아와 나의 미래, 변화의 의지 강화, 사후 지도방안 및 상담계획, 학교·가정·전문기관의 연계방안 모색.

가해자 특별교육 프로그램은 10일 이내(총30~50시간)의 단기집중형과 1개월(총12~16시간)의 중기집중형, 수개월(총20시간 이상)에 걸친 장기집중형으로 나뉜다. 즉각적 개입이 가능한 단기집중형 프로그램은 '사회봉사명령'과 '사후관리'를 5~7회에 걸쳐 1회당 7시간씩 진행하며, 중기집중형 프로그램은 '집단상담'과 '사후관리'를 6~8회에 걸쳐 1회당 2시간씩 운영한다. 그리고 지속적인 관리가 장점인 장기집중형 프로그램은 '집단상담'과 '개인상담', '사후상담'을 10회이상 1회당 2시간씩 진행한다(이유미, 2006).

2) 시행 기관 · 단체별 실태

(1) 청소년폭력예방재단

<청소년폭력예방재단>은 1995년 외아들을 학교폭력으로 잃은 아버지(설립자 김종기)가 다시는 이 땅에 자신과 같은 불행한 아버지가 없기를 소망하면서, 직장도 폐하고 사재를 내어 설립한 공익재단으로, 학교폭력 예방과 치료를 위한 다양한 프로그램을 널리 확산시키고 있는 대표적인 시민단체다. 청소년폭력예방재단은 다음과 같은 폭력방지 프로그램들을 운영하고 있다.

① 학교폭력 피해학생 특별 프로그램

학교폭력 피해학생 특별 프로그램인 '친구야 놀자' 캠프는 친구관계에 어려움을 겪고 있거나 친구관계를 더 잘하고 싶은 초등학교 5·6학년생과 중학교 1·2학년생들을 대상으로, 1회에 20명씩 방학중 2박3일에 걸쳐 운영된다. 이 프로그램은 영상을 통한 집단상담·심리극과 6mm 디지털 캠코더를 활용한 체험활동으로 구성되는데 △내가 이야기하고 직접 쓰고 만들면서 영상을 통해 만나는 재미있는 상담 △6명 내외의 한 모듬이 만들어 내는 영상 작품에서 어느덧 나는 감독이자 주인공이 되는 점 △정기적인 후속모임을 통해 친구관계 유지, 캠프의 효과를 높이는 지속적인 사후관리의 특징을 갖고 있다. 참가비는 1인당 8만원이다.

② 학교폭력 가해학생 특별교육 프로그램

학교폭력 가해학생 특별교육 프로그램은 학교폭력 가해학생들을 대상으로, 5~6명씩 1~2주에 걸쳐 진행된다. 심리검사, 집단 프로그램, 개인상담, 학교폭력 예방교육, 칭찬일기, 독서 및 봉사활동, 기관방문 등으로 구성되어 있다. 학생들의 특징과 상황을 충분히 고려한 개별화된 프로그램으로, 이 프로그램의 종료후에도 채팅·이메일·전화·면접 등을 통한 학생 개별상담 및 학부모·교사와의 상담, 연계를 통한 지속적인 관리가 이루어진다. 프로그램 시간 및 일정은 학교측과의 협의 아래 결정하고 있다.

③ 교사 직무연수 프로그램

<청소년폭력예방재단> 원격교육연수원은 유아·초등·중등 교원 및 교육전문직 직무연수 프로그램으로 '학교폭력 예방을 위한 이론과정'(60시간, 4학점), '학교폭력 예방을 위한 상담지도실제'(60시간, 4학점), '교사를 위한 학교폭력의 이해와 예방'(60시간, 4학점) 과정을 온라인을 통해 운영하고 있다. 프로그램 내용은 다음과 같다.

가. 학교폭력 예방을 위한 이론과정 : △학교 폭력을 바라보는 시각의 전환(4시간) △학교폭력의 실태- 실태조사를 중심으로(4시간) △부모가 바라보는 학교폭력- 피해자 부모 중심으로(2시간) △청소년 발달심리를 통한 학교폭력 이해하기(3시간) △대중문화를 통한 학교폭력 이해하기(4시간) △학교폭력 예방을 위한 역동적 집단상담(8시간) △학교폭력 예방교육의 이해- 학급별 활동을 중심으로(3시간) △학교폭력 예방교육의 실제1,2- 초·중고용(3시간), 교사실습용(3시간) △학교폭력 예방을 위한 교사의 역할(4시간) △학교폭력 발생시 대처방안- 학교폭력 관련 법률을 중심으로(4시간), 의료적 진단을 중심으로(3시간), 중재개입

사례를 중심으로(3시간) △가해학생 선도를 위한 집단 프로그램(4시간) △‘따돌림’ 해결을 위한 사례연구(4시간) 등을 내용으로 하며 연수비는 1인당 88,000원이다.

나. 학교폭력 예방을 위한 상담지도실제 : △학교폭력 근절을 위한 대책과 정부의 역할(7시간) △학교폭력 예방 및 대처에 관한 교사 지침서(6시간) △학교폭력씨클에 대한 고찰(6시간) △집단따돌림 사례를 통한 구체적인 상담기법(5시간) △사이버 폭력의 심리적 이해와 대응(4시간) △학교폭력에 대한 법적인 고찰(6시간) △위기상담과 학교폭력 처리과정(4시간) △학교폭력에 대한 사례 관리(6시간) △가족의 관점에서 본 학교폭력(6시간) △초·중등 학교폭력 피해자 집단상담 프로그램(5시간) △학교폭력 가해학생 집단 프로그램(5시간) 등을 내용으로 하며 연수비는 95,000원이다.

④ 전문가 양성 프로그램

<청소년폭력예방재단>은 청소년폭력예방 전문가 양성과정을 초급과 중급으로 나눠 설치 운영하고 있다.

(2) 학교폭력대책 국민협의회

폭력없는 ‘즐거운 학교 만들기’를 목표로 전국의 70개 시민사회단체 및 청소년단체, 지식인들이 중심이 되어 2002년 발족된 <학교폭력대책 국민협의회>는 학교폭력 상담·예방을 위한 전문가 양성교육 등의 활동을 하고 있다. <학교폭력대책 국민협의회>는 학교폭력 예방 프로그램 ‘Helping Encourage yourself as a Leader of Peace(친구에게 관심을, 우리에게 용기를! 모두 함께 지금! 시작!)’를 각 지역의 교육청, 교육대학원 등과 연계해 전국 4개 권역(서울·경기권, 경상권, 호남권, 충청권)의 교사 및 활동가들을 대상으로 보급하고 있다. 또 여름방학을 이용해 전국의 초·중·고교 학생(학교폭력 경험학생 30%, 일반학생 70%)을 대상으로 학교폭력 예방 및 치유 프로그램을 진행하는 ‘아름답고 건강한 따스탑 여름캠프’를 운영하고 있다. 교사 및 학교폭력 전문가와 함께 진행하는 이 여름캠프에서는 학생들 스스로 문제의 해결방안을 찾고 실천하여 학교폭력 예방 및 근절의 주체가 되는 기회를 제공한다. <학교폭력대책 국민협의회>는 또 전국의 청소년 수련시설 및 사회복지·청소년 담당 공무원을 대상으로 학교폭력 예방과 청소년 복지에 대한 연수도 실시하고 있다.

(3) 서울특별시립 청소년미디어센터

정부의 청소년기본계획에 따라 2000년에 설립된 <서울특별시립 청소년미디어센터> 상담실은 학교폭력 상담전문 사이트인 ‘왕따닷컴(Wangtta.com)’을 운영하고 있다. ‘왕따닷컴’은 ‘학교폭력 예방교육’과 ‘친구야 놀자’ 캠프, ‘학교폭력 가해자 특별 교육’ 등을 진행하고 있다. ‘학교폭력 예방교육’은 신청을 받은 프로그램 운영자가 직접 현장을 방문해 교육을 실시하는데, 역할극과 미디어를 통해 학교폭력을 이해하고, 학교폭력을 예방하기 위한 실제적인 프로그램을 접함으로써 학교폭력에 대한 대처방법을 익히도록 한다. ‘친구야 놀자’ 캠프는 친구관계에 어려움이 있거나 친구관계를 더 잘하고 싶은 초등학교 4학년~고교 1학년 학생 20명을 대상으로 하는 2박3일에 걸친 프로그램으로, △즐거운 체험활동 △대인관계 향상

집단상담 프로그램 △디지털 카메라를 이용한 친구관계 이야기 사진작품 만들기 등을 통해 친구의 소중함을 생각하고 대인관계에 대한 자신감을 향상시킨다.

(4) 학교폭력 피해자 가족협의회

학교폭력 피해자 보호지원 및 학교폭력 근절을 목표로 2005년에 창립된 <(사)학교폭력 피해자 가족협의회>는 학교폭력으로 피해를 입은 학부모의 실제 사례와 경험 중심의 강의 프로그램을 통하여 청소년 폭력 예방 활동을 벌이고 있다. 청소년과 가장 가까운 학부모의 관심이 학교폭력 대처에 특히 중요하다는 인식을 바탕으로, 학부모를 대상으로 한 학교폭력 예방 교육 프로그램을 운영하고 있다. <학교폭력 피해자 가족협의회>는 전국 초·중·고교의 학부모를 대상으로 하는 학교폭력 예방 교육과 학부모 강사양성 교육 등을 시행하고 있다.

(5) 국가청소년위원회 청소년종합지원센터

1997년 청소년보호법 제정에 따라 출범한 <국가청소년위원회>가 전국의 16개 시도에 연차적으로 설치중인 청소년종합지원센터에서는 위기청소년 교육지원 사업을 벌이고 있다. 이를테면 부산광역시 청소년종합지원센터가 시행하고 있는 위기청소년 교육 프로그램(총40시간)은 △만남 프로그램 : 친교 프로그램, 별칭짓기, 지금의 나와 또다른 나, 듣고 싶은 말, 먹고 싶은 거 △심리검사 : MMPI, 문장도 완성 △에니어 그램 △째즈 댄스 △이미지메이킹 △분노표출 : 민요·풍물 배우기 등 △성교육 △풍선아트 △암벽 등반 등의 내용으로 구성돼 있다.

3. 인권교육

그 사회의 인권¹⁵⁾ 수준이 사회 구성원의 인권의식과 밀접한 관계를 가진다고 할 때 소수 활동가와 대학생들, 혹은 관심있는 몇몇 사람들에게만 이루어졌던 지금까지의 인권교육으로 우리 사회의 인권의식의 신장을 기대하기 어렵다. 미국의 여성 평화교육자이며 평화활동가인 베티 리어든(Betty Reardon, 1995)은 인권교육은 만 5세때부터 시작돼야 한다고 주장한다. 아이들이 자신의 생활공간에서 자아 존중감을 느끼고 다양한 문화와 개개인의 차이에

15) 인권의 개념이 형성되는 원천은 사회적 합의와 함께 역사의 발전에 있다고 해야 할 것이다. 사람의 권리는 사람이 살아가기 위해서 필요한 것으로 인정되는 요구들 가운데, 이러한 것은 기본적인 권리로서 인정해야겠다고 사회구성원 모두가 합의했을 때, 그리고 그런 합의를 실천할 만큼 사회구조와 역사가 발전했을 때 생겨날 수 있는 것이다. 오늘날까지 인권개념의 발전에는 각기 그에 해당하는 사회운동이 있었다. 사람의 권리가 확장되기 위해서는 노동운동, 여성운동, 장애인운동, 외국노동자운동, 어린이인권운동, 소수민족운동, 원주민운동 등 인권운동이 전제되어야 함을, 역사는 보여주고 있다(이삼열, 2003).

대해서 인정하고 존중하는 법을 배우는 것은 사실 지식적인 측면에서보다는 공동체 안의 문화적이고 정서적인 측면에서 자연스럽게 익혀지는 것이다. 그렇게 볼 때, 학교와 가정 내에서 자아 존중과 관용을 배울 수 있는 환경의 조성은 인권교육의 가장 중요한 기본요소중 하나이다. 따라서 인권교육이 단순히 지식적인 측면에서의 교육이라면 중등교육과정에서 시작되어도 되겠지만, 인권적 생활태도와 감수성을 길러주는 문화적이고 정서적인 측면을 포함하는 교육이 되어야 하므로 초등학교에서 시작되어야 할 것이다.

인권교육은 간단히 ‘인권에 관한 교육, 인권을 위한 교육, 인권을 통한 교육’이라고 할 수 있다. 이를 보다 구체적으로 살펴보면, 우선 ‘인권에 관한 교육’이란 ‘인권에 대해 이해하고 공감하는 능력 기르기’ 교육을 말한다. 이러한 교육의 예를 들자면 △인권의 의미와 인간의 존엄성에 대한 공감적 이해 △인권침해에 대한 구체적 사례를 통한 공감적 이해 △다양한 인권의 영역에 대한 사례와 경험 중심의 이해 △인권옹호를 위한 역사에 대한 이해 △인권옹호의 필요성과 인권옹호를 위한 각자의 역할에 대한 이해 △국내외의 인권침해 문제와 나의 인권침해가 어떤 관계가 있는지에 대한 이해 △국내외 인권기구와 NGO의 역할에 대한 이해 등이다.

다음으로 ‘인권을 위한 교육’이란 ‘인권을 옹호하는 태도와 실천 능력 기르기’ 교육이다. 이를 위해 인권교육은 먼저 아이들의 생활영역에서 실천할 수 있는 구체적인 사례로부터 시작되어야 한다. 즉 감정과 의견을 공감하고 이해할 수 있는 능력, 함께 공동의 과제를 수행할 수 있는 능력, 공동체에서의 갈등문제를 비폭력적이고 평화적인 방법으로 해결할 수 있는 능력, 민주적 의사결정을 바탕으로 스스로 자율적인 자치 활동을 해 나갈 수 있는 능력, 우리 사회에 다양한 인권기구와 NGO를 활용할 수 있는 능력, 우리 사회에 인권침해문제를 비판적, 주체적으로 판단하고 해결하고자 하는 능력 등으로 확장되어 나아가야 한다.

마지막으로 ‘인권을 통한 교육’이란 ‘교사와 아이들 간의 인권존중 및 인권적 교육환경의 구축’을 말한다. 인권교육에서는 교사와 아이들 상호간 인권존중의 원칙이 기본이 된다. 먼저 교사들이 아이들과 함께 생활하는 교실에서부터 인권적 문화공동체를 형성시키고 인권교육에 대해 고민함으로써 아이들과 자신의 인권문제, 사회적 인권에 대한 관심으로 확대해 나간다면 우리나라의 교육제도 전반에 새로운 변화와 인권의식 신장을 가져올 수 있을 것이다. 더군다나 인권교육이 공동체 구성원들간의 인권적인 소통과 감수성을 증진시키는 과정이라고 생각할 때, 인권을 기반으로 하는 학급경영, 아이들과 만드는 인권중심의 교실공동체에 대한 노력은 더 나아가 사회공동체에서 인권의식을 신장시키고 우리 사회의 인권수준을 신장시키는 데에 기여할 수 있을 것이다(강현정, 2003).

여기서 인권교육 프로그램의 내용과 기법, 시행 기관 및 단체별 실태등을 살펴본다.

1) 인권교육 프로그램의 내용과 기법

아동을 대상으로 한 인권교육은 연령적인 특성상 그 중요성이 가장 강조되면서도 시행이

가장 어려운 분야라고 할 수 있다. 즉, 나와 너를 인정하고 존중하기, 성 역할에 대한 고정 관념을 가지지 않게 하기, 자신이 가진 권리를 스스로 터득하고 지켜낼 수 있는 힘을 기르는 것 등은 유년기 때부터 지식이 아닌 감수성으로 받아들일 수 있어야 한다는 점에서 아동의 인권교육은 그 어느 연령층보다 중요하고 필수적이다. 그럼에도 불구하고, 아동의 눈높이에 맞는 교육방식과 교재 개발, 전문 강사의 발굴 및 양성 등의 어려움 때문에 아직도 아동 대상의 인권교육은 초보적 수준이라 하겠다(성공회대 인권평화센터, 2003).

이런 가운데 중·고등학생들의 인권교육을 위해 청소년 지도자들이 오랜 실험과 연구 끝에 개발한 '청소년 인권교육 프로그램'은 학습자중심의 참여적 방법을 우선한 교육의 가능성을 보여주고 있다. 이 프로그램의 어떤 내용은 실내에서, 또다른 내용은 캠프나 주말 활동을 통해 실행해 볼 수 있다. 또한 학교에서는 방과후 활동 또는 재량활동으로 재편집해 활용할 수 있다.

이 프로그램은 △마음 열고 서로 알기 △인권으로 만나는 세상 △인권 실현을 위해 등 3개의 과정과 5개의 단계 △노출과 만남 △물음과 깨달음 △분석과 수용 △대안과 적용 △반성과 결단 등 5개의 단계로 이루어져 있다.

첫째 단계 '노출과 만남'은, 인권 상황을 노출시키고 인권을 존중하는 상황을 만나게 하는 것이다. 이는 학습자들을 둘러싼 인권 현실을 그대로 드러내 보고 이를 다시 떨어져 보게 함으로써 문제의식을 갖게 하는 단계로, 시청각 자료를 활용해 '자신 말' 작업, 생각을 이끌어 낼 수 있는 놀이나 활동을 통해 접근할 수 있다.

둘째 단계 '물음과 깨달음'은 인권 억압과 인권 부재의 상황에 대한 물음과 인권이 존중되는 상황에 대한 깨달음으로, 느낌 그대로 표현하고 다시 서로의 소통이 가능하게 창의적 표현 방법을 활용하도록 한다. 느낌에는 정답이 없기 때문에 그저 느낌 그대로 말하고 표현하고, 생각할 수 있게 놓아두어야 한다.

셋째 단계 '분석과 수용'은 현재 노출되어 문제의식을 주는 상황에 대한 논리적 당위성을 찾아내고 분석하는 단계로서, 자신의 정서적 깨달음을 논리화하고 신념화할 수 있다. 이 단계에서는 토론과 발표, 모둠별 연구활동 등을 통해서 문제의식과 문제 분석을 가능하게 만든다. 각종 관련 정보나 자료를 교육활동 현장에 비치해 스스로 활용할 수 있게 해야 한다.

넷째 단계 '대안과 적용'은 인권존중을 위한 대안을 찾아보거나 또는 다양한 문제 상황을 설정해 그 대안을 찾아보는 행위를 통해 보다 근본적이고 인권 존중의 문화를 몸으로 익혀가는 과정이다. 이 단계에서는 연극, 음악, 미술을 활용한 예술적인 활동(일종의 퍼포먼스), 도구를 이용한 활동 등이 포함된다.

다섯째 단계 '반성과 결단'은 학습자들이 자기주변의 현실 속에서 찾아낸 인권 억압 극복과 인권 존중 문화의 실현 과정을 다시 돌아보게(feed back)하는 과정이다. 이는 일상생활 속에서 인권을 존중하는 바탕 자세를 더욱 향상시키는 단계이다. 이런 속에서 보다 더 효과적이고 능률적인 학습 방법을 모색·발견·공유함으로써 공존과 존중을 통한 평화공동체를 한 단계 성숙시킬 수 있다(강순원, 김종수 외, 2003).

2) 시행 기관·단체별 실태

(1) 인권실천시민연대

1999년에 창립된 <인권실천시민연대>는 전문 인권강좌 및 다양한 일반교양강좌 프로그램을 진행하고 있다.

① '연대를 위한 인권학교' 프로그램

2004년 가을에 제1기로 시작된 '연대를 위한 인권학교'는 매해 봄과 가을 두차례 진행되고 있다. 인권이론에 대한 기초강의에서부터 실생활과 관련된 인권 현안에 이르기까지 심도있게 논의한다. 인권사회단체 활동가, 일반시민 등을 대상으로 하고 있다.

제8기 '연대를 위한 인권학교'는 2007년 10월 22일~11월 13일사이에 매주 2일씩 모두 7일에 걸쳐 춘천에서 열렸다. 강좌의 주제는 △인권의 이해 △장애와 인권 △한미FTA △비정규직 문제, 어떻게 풀 것인가 △평화를 위한 교육과 인권 △중남미에서 인권찾기 △인권실천의 방향과 과제 등이다.

② 맞춤형 인권강좌 프로그램

종교인, 언론인, 교사, 사회운동가, 경찰, 법원 공무원, 청소년, 대학생, 노조 등 사회 각 부문의 성격과 직무에 걸맞는 특화된 인권강좌 프로그램을 제공하고 있다. 온라인이나 전화상담을 통해 각 부문에 적합한 인권강좌의 내용 및 강사진을 구성해 강좌를 제공한다.

2007년 1월 8일~10일사이 2박3일에 걸쳐 남영동 경찰청 인권보호센터에서 열린 교사 인권강좌 프로그램은 △내가 생각하는 인권 △남영동 옛 경찰청 대공분실 답사 △인권이란 무엇인가 △학교와 자발적 복종 △주제별교육 1 : 표현의 자유와 체벌 그리고 인권 △모듬활동 1 : 현장의 고민을 풀어라 △주제별 교육 2 : 청소년의 성과 성폭력 △현장교사의 좌충우돌 인권교육 경험기 △주제별 교육 3 : 청소년 인권의 이해 △모듬활동 2 : 학교인권선언 작성 △인권은 실천이다 △평가 설문 등으로 이뤄졌다. 2008년 초에 교사 인권교육 직무연수로 진행되는 프로그램은 2개의 과정으로 구성된다. 첫 과정인 '교육, 교과서를 넘어'에서는 현재의 교과서가 왜곡하거나 담고 있지 않은 인권 이야기를 도덕·평화·환경·노동 등의 분야별로 알아보고, 두 번째 과정인 '인권과 교육'에서는 인권의 중요성과 인권교육의 필요성을 좀더 깊이있게 살펴본다. 각 과정별로 40명 정원에 3일(총17시간, 1학점)에 걸쳐 진행된다. 수강료는 4만원이다.

③ 수요대화 모임

매월 넷째주 수요일에 개최되는 수요대화 모임은 인권의 가치를 공유하고 실현하기 위한 구체적인 담론의 형성에 기여하고자 하는 것이다. 인권실천시민연대의 회원은 물론 일반시민들과의 만남을 통해 인권문제에 대한 공감대를 형성하기 위한 공간이다.

(2) 인권운동사랑방

1993년에 인권운동 시민단체로 출범한 <인권운동사랑방>은 1999년부터 어린이 인권캠프, 청소년 인권캠프, 대학생 인권캠프를 운영하는 등 인권교육에도 눈을 돌렸다. 인권운동사랑

방은 2000년부터는 일선학교 교사와 공부방 교사, 노동·청소년·교육단체 활동가 등을 위한 훈련 워크샵, 청소년 노동인권교육 워크샵, 공부방 인권워크샵, 소년원 인권교육, 사회단체 연수 프로그램, 사회복지학과 실습교육 등 현장에서 다양한 인권교육 프로그램을 진행하고 있다.

인권운동사랑방은 학습자 중심, 학습자의 인권이 존중되는 과정으로서의 인권교육을 추구한다. 이를 테면 소년원 인권교육에서는 도덕이나 법을 강조하는 교육이 아니라 소년원에서 어떠한 대우를 받고 있는지, 인권이 존중되는 가운데 어떠한 삶의 경험을 갖고 있는지 등의 질문을 통해 스스로를 돌아보게 함으로써 실질적이고 효과적인 인권교육을 지향한다.

한편 인권운동사랑방은 교사를 위한 청소년 인권교육 교재 『인권교육길잡이』(1999년), 어린이 인권교재 『뚝뚝뚝뚝 인권짓기』(2005년), 교사를 위한 청소년 노동인권교육 교재 『뚝뚝, 노동인권교육 하실래요?』(2005년) 등을 발간했고, 2002년부터 인권영화 정기 상영회인 ‘반딧불’을 시작해, ‘찾아가는 인권영화제’를 운영하고 있다. 또한 <인권운동사랑방> 부설 인권운동연구소는 2003년부터 인권문헌 발굴, 인권세미나 연중실시, 인권강좌 개최 등에 주력하고 있다.

(3) 성공회대학교 인권평화센터

1999년에 설립된 <성공회대학교 인권평화센터>는 경찰 인권교육, 교사 인권아카데미, 인권영화 상영 등을 통해 인권교육을 시행해 오다가 2006년부터 국가인권위원회의 위탁을 받아 ‘교원 인권감수성 향상 과정’ 프로그램을 운영하기 시작했다. 그후 이 ‘교원 인권감수성 향상’ 프로그램을 기본과정과 심화과정으로 나뉘어 2007년 7월에는 기본과정을 진행했고, 2008년 1월에는 심화과정을 개설했다.

전국의 초·중·고 교사 대상의 직무연수 프로그램으로 진행되는 ‘교원 인권감수성 향상 기본과정’은 인권에 관한 지식과 인권을 위한 기술, 인권을 통한 가치 및 태도의 형성을 동시에 추구함으로써 인권이 살아 숨쉬는 학교문화를 확산시키는 데에 초점을 맞추고 있다.

‘교원 인권감수성 향상 기본과정’ 프로그램에서 다루는 내용은 다음과 같다.

가. 인권의 이해 : △참가자가 인권의 기본개념과 성격에 대해 이해하는 시간 △인권의 역사적 전개와 주요 쟁점에 대해 이해하는 시간 △인권의 현실적·논리적·내재적 한계와 모순에 대해 이야기 하기.

나. 인권감수성 기르기 : △소수자 차별의 의미와 문제점에 대한 이해 △우리 사회의 소수자들은 누구인가를 돌아보기 △장애학생의 정체감 형성에 중요한 역할을 하는 장애와의 대면, 그에 대한 필요성과 교사의 지원 방법, 또 그 지원에 필요한 조건을 전체 인권의 관점에서 구체적으로 논의 △학교안에서의 소수자 이해하기 △성정체성·장애·빈곤에 대해 기존에 가지고 있던 편견을 깨고 이해하는 시간.

다. 인권교육 방법론 : △참여형 프로그램으로 설계된 인권교육을 직접 체험하는 시간 △앞서 체험한 인권교육 프로그램 속에 녹아 있는 원칙과 방법론을 강연 형식으로 정리하는 시간 △다양한 방법을 써서 활용가능한 수업시간에 직접 실행해 볼 수 있는 커리큘럼을 설

계하고 토론하기.

라. 인권이 살아 숨쉬는 학교 만들기 : △참여형 프로그램을 통해 학생인권을 제한하는 학교안 구조와 문화를 함께 분석해 보기 △인권이 살아 숨쉬는 학교를 만들기 위해 수업·학급운영·학생 생활지도·학교내 의사결정구조·교육정책 등이 어떤 방향으로 바뀌어야 할지를 찾아보는 시간.

사이버 강좌 5시간과 숙박연수 25시간(3박4일) 등 총30시간(2학점)에 걸쳐 진행되는 이 프로그램의 정원은 40명으로, 연수경비는 국가인권위원회에서 부담한다.

(4) 다산인권센터

1993년부터 경기지역을 중심으로 인권활동을 벌여온 <다산인권센터>는 2000년부터 인권교육을 시행하고 있다. 경기도내 사회복지사, 활동보조인을 대상으로 운영해온 '인권감수성 프로그램'을 청소년을 대상으로 꾸준히 진행하고 있다. 청소년 대상의 프로그램은 2시간에서부터 1개월에 수회 등 다양하게 운영되고 있고, 사회복지사 대상의 프로그램은 보다 장기간에 걸쳐 진행된다. 다산인권센터는 최근에는 인권교육의 외연을 확장하기 위해 '학교 인권교육팀'과 '정신장애인 인권교육팀'을 구성해 활동하고 있다.

다산인권센터가 운영하고 있는 인권감수성 프로그램은 인권을 이론적으로 아는 것보다 느껴보자는 데에 초점이 맞춰져 있다. 인권감수성 프로그램의 내용은 △나에게 소중한 것이 무엇인지 서로 얘기하면서 나에게 소중한 것이 있는 만큼 남에게도 소중한 것이 있다는 것 △내가 이러한 소중한 것을 누군가에게, 어떤 집단에, 또는 국가에 빼앗겼을 때 어떠한 느낌이 드는지, 그리고 이러한 느낌을 실제 누군가는 받을 수 있다는 것 △내 몸을 그리고 내 몸에 어떠한 권리가 있는지 적어보고, 그러한 권리 가운데 인권이 될 수 있는 항목에 대해 얘기하는 것 △인권이란 것이 먼 권리가 아니라 바로 내 몸으로부터, 나로부터 시작된다는 것 등을 스스로 체득할 수 있도록 구성되어 있다.

(5) 국가인권위원회 인권교육본부

2001년 국가인권위원회법의 제정 공포에 따라 출범한 <국가인권위원회>는 인권전담 국가기구로, 인권의식 함양을 위한 인권교육 강화를 중점과제의 하나로 추진하고 있다. 국가인권위원회 인권교육본부는 학교·공공·시민교육팀으로 나뉘어 학교·공공부문·시민 관련 인권교육 프로그램과 자료의 개발 보급, 인권 전문인력의 양성 훈련을 실시하고 있다. 이를테면 학교교육팀의 경우 『우리 교과서의 인권 이야기』(2002년), 『교사를 위한 학교 인권교육의 이해』(2004년), 『인권교육 연구학교 운영보고서』(2005년), 『인권친화적 초·중등학교 인권교육 내용 체계화 연구』(2007년) 등 다양한 학교 인권교육 교재를 발간해 보급하고 있다.

(6) 인권교육을 위한 교사모임

<인권교육을 위한 교사모임>은 1998년에 보다 실질적인 인권교육에 관심이 있는 일선학

교 교사들로 구성되었다. 시작 당시만 해도 이들 교사들은 인권교육을 어떻게 하면 좋을지 몰라 적잖은 시행착오를 겪을 수밖에 없었다. 체벌에 기대지 않기 위해서 아이들과 ‘비폭력 선언’을 하기도 했다. ‘인권교육을 위한 교사모임’은 인권수업만 한다고 해서 교실이 인권이 숨쉬는 공간으로 바뀌지 않는다는 생각에서 △인권을 통한 학급경영 방법 △서로를 존중하는 대화법 △놀이를 통한 인권 감수성 교육 등 다양한 인권교육 프로그램을 개발하고 현장에서 시현하고 있다.

외국의 인권자료 번역, 학년별·사례별 인권교육 매뉴얼 제작, 웹사이트를 통한 인권 관련 정보·자료 제공 등도 하고 있다. 매주 월요일 모임을 갖고 인권이 살아 숨쉬는 교실을 만들어 가기 위해 노력하고 있다.

4. 생태환경교육

전쟁의 위협에 관심을 두는 전통적인 평화교육자들은 때로 평화만들기와 관련이 깊은 환경적 측면에 무관심해 왔다. 세계적으로 지구온난화 현상과 더불어 각종 생물종의 멸종, 공해의 폐해 등이 증가함에 따라 비로소 인류는 생태학적 안전에 바탕을 둔 평화의 개념 역시 필요함을 인식하게 되었다. 학교에서 생태학적 인식과 배려를 가르침으로써 평화를 존중하는 학생들이 이에 대처할 수 있는 책임감을 갖도록 하자는 것이다. 환경교육은 재활용품이나 청정산물 쓰기 등과 같은 환경운동 측면에서는 활발히 전개되고 있지만,¹⁶⁾ 교육 프로그램 자체의 효과를 평가하기에는 아직 새로운 분야라고 할 수 있다(홍순정, 2007).

말하자면 환경교육은 개인과 사회로 하여금 개인적·집단적으로 책임있는 환경행동과 올바른 환경의사결정을 내리는데 필요한 환경소양을 함양하고자 하는 평생교육적 과정이다. 이러한 환경교육은 학교환경교육과 사회환경교육으로 구분할 수 있다. 학교환경교육은 환경전문가나 환경운동가를 양성하는 것이 아니라 모든 학생들을 대상으로 한 교육으로, 생태학적 기초지식, 환경 감수성, 사회·문화적 기초지식 등 환경소양이 있는 사람을 육성하는 데 목적이 있다. 그러나 환경 관련 NGO가 실시하는 환경교육과 같은 사회환경교육은 다음의 <표 3>에서 알 수 있듯이 학교환경교육과 다른 방향에서 보다 구체적이고 실질적이면서 좀

16) 환경교육은 생물학적 환경과 그와 관련된 문제들에 관한 지식과 이들 문제들을 해결하는데 도움을 줄 수 있는 방법을 알고, 그리고 문제해결에 참여하려는 동기를 가진 생산적인 시민을 육성하는 것을 목적으로 하는데, 그 특성을 환경운동과 비교하면 다음과 같다. ①환경교육은 장기적이고 지속적인 반면, 환경운동은 단기적이고 단속적이다. ②환경교육은 교육과정 중심으로 이루어지는 반면, 환경운동은 쟁점 중심으로 전개된다. ③환경교육의 참여자는 연속적 학습과정에 참여하는 학생들인 반면에, 환경운동의 참여자는 자발적 지원자들이다. ④환경교육은 여러 목표 영역을 균형있게 성취하는 것에 관심을 갖지만, 환경운동은 특정 목표를 성취하는 것에 관심을 갖는다. ⑤환경교육은 활동의 결과 뿐만 아니라 과정도 중시하는 반면, 환경운동은 결과를 중시한다. ⑥환경교육은 가치중립적이며 다가치접근인 반면, 환경운동은 가치주입적이고 단일가치적이다. ⑦환경교육은 교육적 원리를 중시하는 반면, 환경운동은 사회운동 원리를 중시한다(최돈형, 2003).

더 특수한 목적을 가지고 환경교육을 실시할 수 있다.

<표 3> 학교환경교육과 사회환경교육의 비교¹⁷⁾

구분	학교환경교육	사회환경교육
목적	환경과 환경 문제 및 쟁점에 대한 지식·인식·기능·가치와 태도를 가지고 책임있는 의사결정과 환경행동을 할 수 있는 시민육성	환경문제에 대한 인식을 바꾸고 친환경적인 태도를 형성하며, 친환경적인 삶의 가치와 행동 양식을 교육을 통해 형성하는 것
대상	모든 학생	전체시민
교육내용	학교환경 교육과정의 내용	개인이나 집단의 목적에 따라 달라짐
교육방법	조사·사례연구·탐구학습·강의·토론·실험·관찰·역할놀이·모의재판 등 다양함	환경체험교육·강의·토론·시청각교육 등을 활용한 계몽교육과 현실참여 교육이 주됨
교사	교육대학이나 사범대학의 교원양성과정이나 부전공자 심화연수 등을 통해 교사자격증을 가진 전문교사	일정기간의 연수나 교육을 받지 않은 비전문가. 개인이나 집단의 목적에 의해 선정된 환경과 관련된 인물
가치	중립적	개인이나 집단의 목적에 따라 가치가 편향적임
사회참여적 환경행동	소극적·제한적·권장 사항으로 기회 부여	적극적. 개인이나 집단의 목적에 따라 참여방법의 선택이 다양함
정치적 입장	중립적	개인이나 집단의 목적에 따라 정치적 입장이 차이가 있음
교육시기	대체로 장기적(학교별 교육과정 운영에 의한 학기나 학년 과정)	단기적(1일 과정, 1박2일 과정, 1주 과정)

그러나 환경교육은 전인교육의 완성을 지향한다. 즉 환경교육은 교육의 일환으로서 개개인에게 책임있는 환경행동과 올바른 의사결정을 하는데 필요한 환경소양을 내면화함으로써 우리의 교육이 지향하는 전인교육에 기여한다. 또한 환경교육은 지속가능한 사회의 실현을 지향한다. 즉 환경교육은 환경문제의 예방과 해결에 책무성을 견지한 사회적 토양을 형성함으로써 우리 사회가 지향하는 지속가능한 사회의 실현을 위한 노력에 기여한다. 따라서 전인교육의 완성과 지속가능한 사회의 실현이라는 기본방향을 추구하기 위하여 환경교육은 교육의 두 주체인 학교와 사회의 통합적인 노력을 필요로 한다. 교실상황에서 지력의 연마에 중점을 두는 일반적인 의미의 교육과 달리 환경교육에서의 개인적 실천과 사회적 참여는 학

17) 최돈형(2003), “지속가능한 미래를 위한 교육”, 아시아·태평양 국제이해교육원, 『세계화 시대의 국제이해교육』, 서울: 한울아카데미, pp 268.

교와 사회가 통합된 삶의 실제적 상황속에서만 가능하기 때문이다(최돈형, 2003).

1) 생태환경 교육 프로그램의 내용과 기법

최근에 각광을 받고 있는 현장체험 중심의 생태환경 교육 프로그램에는 여러 가지가 있다. △가족 자연체험 프로그램 △어린이 자연체험 및 모험 프로그램 △자기찾기 자연체험 프로그램 △주말 시민참여의 숲 관리 프로그램 △자연에서의 젊은 남녀 만남 프로그램 △노인 대상의 자연 감수성 프로그램 △자치체 직원 대상의 자연체험 프로그램 등이 그것이다.

이러한 생태환경 교육 프로그램의 내용을 영역별로 나눠 보면 다음과 같다.

가. 자연관찰 영역 : 자연관찰 답사, 새 관찰, 각종 자연게임

나. 공작활동 영역 : 새집 만들기, 새를 부르는 퍼리 만들기, 물고기나 새 만들기 등

다. 행사영역 : 슬라이드 상영, 비디오 상영, 그림 연극 만들기, 연극 만들기

라. 예술영역 : 스케치, 글짓기, 시짓기, 땅에 그림그리기, 그림책 만들기

마. 레크리에이션 영역 : 각종 모둠별 게임 등

사. 야외활동 영역 : 카누타기, 스카이다이빙

아. 신체활동 영역 : 기공체조, 기공체험, 숲속에서의 명상, 밤으로의 여행

자. 음식영역 : 두부·삶은 메주콩 등 식품 만들기, 산채·버섯교실, 보존식품 만들기 등

차. 농·수산영역 : 가축 돌보기, 임업체험(간벌, 잡초제거, 나무식재), 채소·과수 재배 등

카. 옛날 생활체험 영역 : 숯 만들기, 옛날 기술 익히기 등.

이러한 프로그램에는 여러 가지 활동들이 포함되는데, 이를 크게 5가지 유형으로 나누면 다음과 같다.

가. 감수성 증진 활동 : 감수성 증진 활동은 인간의 기본적 능력인 감각을 통해서 자연을 느끼는 것에 초점을 맞추고 있다. 감수성 증진 활동은 듣고, 냄새 맡고, 맛보고, 접촉해 보는 오감을 통해서 주변의 자연환경을 자연스럽게 체험하는 활동이다. 예를 들어 자연을 이용한 게임, 또는 밤의 어두움이나 정적을 체험하는 '밤으로의 여행' 등의 활동을 통하여 자연으로부터 여러 가지를 느낄 수 있다. 자기의 몸으로 자연환경의 자극을 받아들이고 이를 통한 직감적인 마음의 활동은 자연을 느끼는 첫걸음이라고 할 수 있을 것이다.

나. 만들기 활동 : 만들기 활동은 자연을 소재로 무엇인가를 만들어내는 창작활동으로서 예술적 활동이라고 할 수 있다. 이 활동에는 낙엽 그림책 만들기, 자연의 것을 소재로 한 악기로 연주하기 등이 포함될 수 있으며, 흥미를 바탕으로 하는 활동들이 많다. 만들기 활동은 만드는 것 자체가 즐거움을 줄 뿐만 아니라 완성한 것을 감상하는 이중의 기쁨을 맛볼 수 있는 체험활동이다.

다. 생활 체험활동 : 생활 체험활동은 의식주의 생활체험을 하는 것을 중심으로 하는 활동이다. 이 활동에는 환경캠프 등의 야외생활 체험활동을 비롯하여 노작 체험활동이나 들풀차

만들기, 원시 생활체험 등이 있으며, 비누 만들기 등도 포함될 수 있다. 자연을 능숙하게 활용하는 생활기술을 배울 수 있는 동시에 자연스럽게 환경친화적 생활, 재활용을 위한 생활양식을 고려하게 하는 체험활동이라고 할 수 있다.

라. 학습활동 : 학습활동은 자연이나 환경에 대해 배우는 것에 중점을 둔 활동이다. 이를테면 나무의 겨울 눈 관찰, 하천의 생물조사 등 자연 그 자체에 대해 학습하거나, 지역의 자연환경 실태조사 등 우리 주변의 생활환경과 자연환경, 환경문제를 학습하는 활동이 이것에 해당된다.

마. 실천활동 : 실천활동은 지역과 가정, 그리고 자신이 소속된 학교나 직장에서 자연환경의 개선을 위해 실천하는 행위를 포함하는 활동이다. 자연환경 개선뿐만 아니라, 환경문제 해결을 위한 생활속에서의 일상적인 실천활동과 함께 조직적이며 운동적인 활동도 포함된다 (환경부, 2002).

2) 시행 기관·단체별 실태

(1) 환경운동연합 환경교육센터

1993년부터 환경운동연합의 교육팀으로 환경교육을 실시해 오다가 2000년 부설기관으로 독립한 <(사)환경교육센터>는 환경교육의 체계화를 위한 연구, 환경교육 프로그램 개발, 어린이·청소년·성인·가족 등을 대상으로 하는 체험환경교육, 환경교육 지도자 양성 프로그램등을 시행해 오고 있다.

① 어린이 체험환경교육 프로그램

<환경교육센터>가 운영하고 있는 '어린이 체험환경교육' 프로그램의 내용은 다음과 같다. △환경 물사랑 프로그램 : 초등학생을 대상으로 물질약 실내교육, 정수시설 견학, 시화호 갈대습지공원 탐방, 캠프, 물질약 전시회, 지속적인 모니터링 등을 통해 물의 소중함을 일깨우는 프로그램이다. 당일체험 2회, 2박3일 캠프 1회, 전시회 1회 등으로 구성되어 있다. △국토환경 대탐사 : 초등학교 3학년~중학교 3학년 학생 80명 내외를 대상으로 6박7일에 걸쳐 진행하는 프로그램으로, 자연에 대한 생태적 감수성의 배양뿐만 아니라 각 지역의 특징적인 역사와 문화를 배움으로써 선조들이 지켜온 우리 국토에 대한 소중함을 느끼도록 한다. 이를테면 강원도 대탐사의 경우 DMZ, 자연습지, 산, 강, 문화·역사유적, 천혜의 생태보고를 직접 걸어가며 체험한다. △푸름이 환경캠프 : 여름방학에 초등학생을 대상으로 생태교육, 자연놀이, 마을탐사 등을 모두 중심으로 진행한다. △도시속 생태·문화·역사탐방 : 1일 프로그램으로 <환경교육센터> 생태교육관에서의 이론 및 실습 교육과 인왕산 탐방으로 진행한다. 프로그램 시간은 참가자측과 협의해 결정한다. <환경교육센터>에 시설된 생태교육관에서 숲형성 과정, 나무의 여러 모습, 사라져가는 야생동물, 나무열매, 동물과 인간의 힘 비교, 자연식물을 이용한 천연염색, 자연을 이용한 놀이, 자연교구를 이용한 만들기 등의 실

내 체험교육을 실시한 후, 풍수지리적으로 경복궁을 보호하고 있다는 인왕산 숲과 사직단 등을 탐방하면서 생태·역사·문화 체험을 한다.

② 가족 체험환경교육 프로그램

주 5일 수업이 시작되면서 개설된 프로그램으로, 월 1회 넷째주 토요일에 가족과 함께 도심지의 산과 하천, 고궁, 환경 관련 시설 등을 찾아 현장체험을 통해 환경교육이 이뤄진다. 실내교육 1회, 현장 체험교육 2~3회를 병행하고 있는데 1회에 2~4시간씩 20~40명을 대상으로 실시한다. 교육주제는 숲·에너지·야생동물·재활용·먹을거리·지구환경·환경일반·식물·자연사 등이다.

③ 유아 환경교육 프로그램

유아교육기관의 교사와 학부모 등을 대상으로 생태적 감수성을 회복하고 환경문제에 보다 깊이 있는 시각을 갖추게 하고 그 체험내용을 유아에게 전달할 수 있도록 하는 프로그램이다. 프로그램 내용은 △유아환경교육의 실제 △궁궐의 생태체험 △남이섬 곤충교실·숲 체험교육 △자연놀이와 환경노래 배우기 △바다로 떠나는 교실 등이다. <환경교육센터>는 또 유아 환경교육에 관심이 있는 유아교육기관을 선별해 '푸름이 유아환경교육 지정원'으로 운영한다. 유아환경교육 지정원에는 매월 학부모 정보지 '꽃을 열다'와 교사용 환경교육 정보지를 발송하고, 현장 체험활동을 지원한다. 또 유아들의 환경적 감수성과 생태적 상상력을 키울 수 있도록 1년(52주)에 걸친 다채로운 프로그램 목표·활동영역·방법등을 소개한 유아환경교육 교재를 보급하고 있다.

④ 환경교육 지도자 양성 프로그램

환경교육 지도자 양성 프로그램은 생태환경 안내자로서 갖춰야할 기본적인 윤리와 사명감, 이론 교육과 함께 몸으로 직접 느끼는 현장교육을 병행하며, 생태환경 캠프를 기획·진행할 수 있도록 체계적인 교육을 제공한다.

(2) 녹색연합 녹색교육센터

1996년부터 민간 환경운동단체인 녹색연합의 교육팀으로 환경교육을 실시해 오다가 2007년 교육전문 부설기구로 독립한 <녹색교육센터>는 다음과 같은 다양한 교육 프로그램을 운영하고 있다.

① '미래세대 녹색지킴이' 프로그램

<녹색교육센터>가 진행하고 있는 '미래세대 녹색지킴이' 교육 프로그램의 내용은 다음과 같다. △초록이 학교 : 녹색연합 월간지 '작은 것이 아름답다'에서 제작된 『생태교과서』를 기초로 초등학교 고학년(4~6학년) 어린이를 대상으로 연중 실시하는 생태교육 프로그램이다. △미래세대 섬환경캠프 : 여름방학 동안 중학생들을 대상으로 제주도의 자연환경과 평화를 일깨워 가는 여름캠프다. △야생동물학교 : 겨울방학 동안 초·중학생을 대상으로 설악산에서 야생동물의 똥·발자국 흔적을 쫓아가며 야생동물의 눈으로 세상을 바라보고 동물과 자연과 인간의 평화로운 공존에 대해 생각하고 체험하는 겨울캠프다.

② 녹색시민 교육 프로그램

<녹색교육센터>가 진행하고 있는 시민교육 프로그램은 다음과 같다. △녹색문화교실 : 환경과 문화적 요소가 가미된 프로그램이다. 새해를 맞아 5일간 함께 생활하며 효소단식·춤·명상·풍욕·요가·환경생태강연 등을 진행한다. △녹색시민 아카데미 : 최근의 환경 이슈와 진보적인 사회흐름 등에 대한 전문가의 의견을 놓고 시민들이 함께 생각해 보는 시민강좌 프로그램이다.

③ 국제환경 이해 프로그램

아시아 여러 나라의 환경이슈 현장을 찾아 문제점을 파악하고 주민들과의 만남과 토론을 통해 이해와 교류를 넓히기 위한 대학생 대상 국제환경프로그램이다.

(3) 녹색연합 녹색습지교육원

1996년부터 민간 환경운동단체인 녹색연합의 교육팀으로 환경교육을 실시해 오다가 2007년 교육전문 부설기구로 독립한 <녹색습지교육원>은 습지아카데미 프로그램과 전문가 특강을 운영하고 있다.

① 습지아카데미 프로그램

<녹색습지교육원>이 진행하고 있는 ‘습지아카데미’ 프로그램은 입문과정·중급과정·고급과정·지도자과정으로 나뉜다. △입문과정 : 40명 내외의 초보자를 대상으로 습지에 대한 기본적인 이해를 돕는 이론교육 과정으로, 1개월에 걸쳐 현장교육 2강좌를 포함해 8강좌(강좌당 2시간씩 총16시간)로 이뤄진다. 수강료는 회원의 경우 무료이고, 비회원은 10~16만원이다. △중급과정 : 입문과정을 이수한 40명 내외를 대상으로 습지에 대한 전문적인 지식 습득을 돕는 프로그램이다. 2개월에 걸쳐 이론교육 10강좌, 현장교육 8강좌 등 18강좌(강좌당 2시간씩 총36시간)로 이뤄진다. 현장교육 강좌는 해안 조간대·강하구·담수 소택지·인공습지 등에서 진행된다. 수강료는 회원의 경우 무료이고, 비회원은 21~36만원이다. △고급과정 : 해안국립공원 등의 습지에서 진행되는 현장위주의 프로그램이다. 회원·교사·생태교육관계자·국립공원 해설자 및 안내자, 일반 시민, 대학생 등 가운데 입문과정 이상을 이수한 30명 이내를 대상으로 3박4일에 걸쳐 이론교육 3강좌, 현장교육 6강좌 등 9강좌(강좌당 3시간씩 총27시간)로 이뤄진다. 수강료는 회원·비회원 구분없이 20만원이다. △지도자과정 : 입문·중급·고급과정 및 전문가 특강 2회 이상을 이수한 회원을 대상으로 습지교육을 진행할 수 있는 지도자 양성 프로그램이다. 실무적인 교육위주로 9~12주에 걸쳐 총36시간(이론교육 12시간, 실습 12시간, 평가 12시간) 진행된다. 수강료는 50만원 내외다.

② 습지전문가 특강 프로그램

디지털 생태사진 과정과 핸드페인팅 과정 등을 바탕으로 습지의 조류, 저소 등 분야별로 전문가 특강 프로그램을 진행하고 있다.

(4) 그린램프 환경교육연합

1999년에 창립된 <(사)그린램프 환경교육연합>은 서울대학교 농업생명과학대학과 공동으

로 '환경지도자 고위과정' 을 운영하고 있으며, 유치원과 초·중·고교의 교사에 대한 '환경지도자 연수' 프로그램, 학생과 일반인 등을 대상으로 한 체험환경교육 프로그램, 그리고 어린이 사이버 환경학교인 '아이러브 환경학교' 프로그램 등을 진행하고 있다.

① '환경지도자 고위과정' 프로그램

환경에 관심이 있는 사회지도층 인사와 NGO를 대상으로 운영하는 '환경지도자 고위과정' 프로그램은 환경강좌, 현장 체험학습, 그룹학습, 토론 및 평가, 특별자치활동 등으로 구성되어 있다. 서울대학교 농업생명과학대학이 교육을 주관하고, <그린램프 환경교육연합>이 수강생 모집 및 추천, 수강기간, 사후관리를 맡고 있다. 제7기 환경지도자 고위과정 프로그램의 경우 2008년 3월부터 12월까지 진행되는데, 모집정원 100명에 수강료는 150만원이다. 이 교육 프로그램을 이수하면 서울대학교에서 수료증을 수여하고, 희망자에 한해 국가기관 명예환경감시원, 명예산림보호지도원으로서의 활동을 주선받게 된다.

프로그램의 내용은 다음과 같다. ◇이론교육(각 2시간씩 20회) = △야생동물의 보호와 관리 : 우리나라 야생동물 현황, 멸종위기 야생동물 보호 △물과 환경, 강 이야기 △도시환경 : 도시환경의 정의와 실태, 옥상녹화 사업과 기타 공간활용 대안 △국토 어메니티(Amenity) : 어메니티 어원과 실시점, 국내 어메니티 현황 △환경호르몬 및 인체유해 물질 △바이오에너지(Bioenergy) △NGO이해와 시민의 역할 : 환경단체의 유형 평가, 지구별의 축복성과 현황, 시민참여와 생명 단일성 △곤충이야기 : 식물과 곤충의 역할, 생물다양성 보존가치 △바다환경 : 바다오염과 환경실태, 국내외 자구노력 현황 △지진과 환경 : 지진 발생의 구조적 원인과 실태, 한국의 안전진단 준비상황, 서울의 판 구조와 예견 △산림과학의 국제적인 이슈 : 미래를 위한 과제와 전략 △생물다양성의 경제학 : 숲과 산림생태계의 가치, 고로쇠나무 숲의 가치, 송계의 특징 △환경일반론 : 환경위기의 실태와 원인, 우리 사회의 환경문제 △환경과 미술 △농업과 환경 : 농업과 생태계, 식량농업의 동향 △지속가능한 생활양식 : 재생가능한 자원의 활용, 환경친화적 생산과 소비활동 △환경법 : 환경법 정의와 범주, 기업과 환경법 상관관계, 국내 실태와 전망 △생물다양성 보전 △환경과 경제 △우주환경 : 우주 구성과 지구와의 관계, 천체 행성의 모형 설명, 망원경을 통한 천체 관찰 체험. ◇이론과 체험교육(각 4시간씩 2회) = △빗물이용 : 빗물의 역사적 고찰, 국내 물 사정의 현실태, 빗물 재활용 시설과 현황 △숲이론과 체험 : 산림의 가치, 숲 관찰체험(해설식 교육), 생태모니터링과 놀이, 숲생물 체험, 사람과 숲 삶의 유사성 ◇학우회 자체활동 = △초청특강(각 2시간씩 7회) △현장 견학투어와 봉사학습(3회) : 농촌체험교육, 갯벌교육, 하천교육 ◇특별프로 = △7월~8월 방학기간 1박2일 워크샵 △9월중 8박9일 미국 '워싱턴대학' 이론·체험·견학 학습.

② '자연체험학교' 프로그램

미래의 환경보전, 환경 오염·훼손의 예방효과를 기대해 초등학교 고학년(4~6학년) 어린이를 대상으로 여름방학 기간에 운영하는 '자연체험학교' 프로그램은 환경강좌, 현장 체험학습, 그룹학습 등으로 구성되어 있다. 서울대학교 농업생명과학대학이 교육을 주관하고 <그린램프 환경교육연합>이 수상생 모집 및 추천, 관리를 맡고 있다.

제1기 ‘자연체험학교’는 2007년 7월28일부터 8월18일 사이에 6일동안 하루 8시간씩 총48시간에 걸쳐 진행되었다. 모집정원 120명에 수강료는 280,000원이다. 이 교육 프로그램을 이수하면 서울대학교에서 수료증을 수여한다.

프로그램의 내용은 다음과 같다. △빗물교육 : 빗물활용 이론교육, 빗물 활용지 견학 교육, 감상문 쓰기 △하천체험교육(한강) : 한강투어 견학 및 수질 모니터링, 수자원과 수질개선 실천방법 △갯벌체험교육 : 갯벌의 중요성과 갯벌의 실태, 갯벌생태 모니터링 △숲체험교육(서울대 관악산 학술림) : 숲의 가치, 숲 해설식 학습 △농촌체험교육 : 농촌의 긍정적 환경가치에 대한 견학과 체험교육 △수강생 성과물중 우수자 발표, 학부모 및 학생 평가회.

③ ‘교사 환경지도자 연수’ 프로그램

<그린랩프 환경교육연합>이 유치원과 초·중·고교의 교사를 대상으로 운영하고 있는 ‘교사 환경지도자 연수’ 프로그램은 일반환경강좌, 현장 체험학습, 토론 및 평가 등으로 10일에 걸쳐 총60시간(교원 승진규정 연수성적 및 이수학점 인정) 진행된다. 여름방학과 겨울방학에 진행되는 이 프로그램은 모집정원 40명에 수강료는 130,000원이다.

프로그램의 내용은 다음과 같다. △환경윤리 : 생명에 대한 새로운 패러다임, 올바른 환경윤리의식 확립 △곤충의 세계 : 생태계에서의 곤충의 위치 및 역할 △환경현장교육 : 지역 자연생태 소개 - 평택의 자연학교 현장에서 실제 적용했던 환경교육 △환경일반론 : 세계적 환경동향, 우리나라 주요 환경문제 △환경오염 감시 : 환경오염 배출 감시 질의 및 답변 △사라져가는 야생동물 : 야생동물의 생태학적 중요성, 야생동물 보호 및 관리 △효율적 에너지 : 국내 에너지 정책 및 관리, 대체에너지, 효율적 에너지 진단 △환경생태학 : 생태계 오염, 생태계 보전 △습지 생태계 : 습지의 중요성, 세계의 습지 보호 현황과 우리나라의 현황 △지구환경 오염 : 지구환경 문제의 원인과 영향, 대책과 대응 △원예치료 : 식물을 통한 치료방법과 효과 △식량과 환경 : 친환경 농업과 생태계 실천방안 △우수환경학교 교사 사례발표 △학교 환경교육의 방향 : 조별 토론후 발표(이상 각 2시간씩) △숲과 산림 : 산림의 오염 피해의 심각성, 숲관찰, 숲체험 교육(6시간) △갯벌과 해양생태 : 갯벌의 의미와 중요성, 갯벌탐사방법(6시간) △재활용 - 제2의 생산 : 재활용품 활용 및 환경상품 생산, 쓰레기 처리방법(6시간) △하천 생태계 : 물관리의 중요성, 하천 생태 탐사 방법(6시간) △환경과 놀이 : 환경놀이, 생태게임 레크레이션 실습(6시간) △평가 및 우수리포트 발표(2시간).

④ 체험환경교육 프로그램

<그린랩프 환경교육연합>은 숲, 하천, 갯벌, 농촌, 한강, 산, 휴양림, 수목원 등에서 보고, 듣고 만지는 체험환경교육을 유치원과 초·중·고교의 학생, 일반인, 가족, 단체를 대상으로 1회에 15명~45명 단위로 당일코스과 1박2일 코스로 나눠 진행하고 있다. 참가희망자가 교육일자와 시간, 장소, 교과목(숲·하천·재활용 등) 등을 신청하면, <그린랩프 환경교육연합>의 강사와 보조강사가 즉시 현장답사한 후 교육 프로그램을 참가자측과 협의해서 운영한다.

⑤ ‘아이러브 환경학교’ 프로그램

<그린랩프 환경교육연합>은 어린이들을 대상으로 쉽게 재미있게 자연환경에 대해 학습할

수 있도록 사이버 환경학교인 '아이러브 환경학교'를 개설하고 있다. 숲·물·쓰레기·공기 등 4과목을 학습한 어린이에게는 소정의 상품을 제공한다.

(5) 여성환경연대

1999년에 창립된 <여성환경연대>는 생태체험교육과 환경건강 프로그램을 운영하고 있다. △생태체험교육 프로그램 : 초등학생을 대상으로 자연물을 활용한 공작 등 생태미술, 텃밭교육, 나무 보러가기, 민물고기 보러가기, 학부모를 대상으로 하는 숲치유 프로그램 등을 진행하고 있다. △환경건강 프로그램 : '급식 바꿔보기' 일환으로 학생·학부모·교사를 대상으로 색소실험을 포함한 바른 먹거리 선택, 아토피 피부염을 앓고 있는 어린이를 대상으로 하는 건강식품 선택 프로그램 등을 시행하고 있다.

(6) 숲연구소

2002년에 설립된 <숲연구소>는 숲생태를 연구하며 체험교육을 실시하고, 숲생태교육 전문가 양성, 숲 관련 교육 프로그램 개발에 주력하고 있다.

① 숲생태 탐방

매주 일요일 오전(10시~12시30분)에 다섯가족을 대상으로 서울 인근숲에서 전문강사가 '숲생태 탐방 : 숲에서 놀자' 프로그램을 진행하고 있다. 온 가족이 함께 자연을 체험하며 이해하는 이 프로그램의 참가비는 1인당 10,000원이다.

② 생태트래킹 프로그램

생태트래킹(ecotracking) 프로그램은 전문가와 함께, 제주 비자림·부안 내소사 전나무 숲·경북 봉화 춘양목숲, 완도 수목원 등 특별한 숲을 찾아가 그곳의 생태를 함께 연구하고 재발견해 보기 위한 프로그램이다.

5. 국제이해교육

제2차세계대전 이후 유네스코(UNESCO)의 창립과 함께 탄생한 국제이해교육(education for international understanding)은 그 출발 당시부터 함께 잘 살기 위해, 전쟁이나 착취를 하지 않고 서로 존중하고 존중 받으며 살기 위해, 다른 나라의 문화와 역사, 인종, 습관 등을 이해시키는 교육을 목표로 했다. 국제이해교육은 자기 나라나 자기 민족만 알고 그 이익만을 위해 노력하는 인간형을 만들어서는 평화가 있을 수 없기 때문에, 국경을 넘어서 남의 나라를 잘 이해하도록 해 적대관계나 갈등관계를 극복하려는 목적을 가진 교육이라 할 수 있다. 그래서 국제이해교육은 단순한 국제교육(international education)과는 다르다. 두 가지

를 혼용해 쓰는 경우도 있지만, 엄격히 말해 국제이해교육은 국제교육과 같은 대상이나 분야를 다루는 교육이더라도 '이해(understanding)'라는 목적을 가진 교육이다. 이해를 통해 공존과 협력, 평화를 달성하려는 의도를 가진 가치관적 교육이라 하겠다(이삼열, 2003).

한편 최근들어 우리나라에 이주노동자 가정과 혼혈가정의 수가 급속히 증가하면서 이에 대한 교육적인 대안으로 다문화교육의 논의가 활발히 진행되고 있다. 다문화교육은 다민족 국가내 민족간의 갈등 해소와 공존을 위한 교육으로부터 시작하였고, 특정한 지역에서 문화적 배경이 다른 사람들이 조화롭게 살아가게 하기 위한 교육이다. 반면 국제이해교육은 세계화의 진전과 함께 발생하였으며, 국경을 초월하여 전 세계인이 하나의 공동체적 시각을 갖고 세계문제를 이해하고 해결해 가는 방법을 찾는 교육이다. 이처럼 다문화교육과 국제이해교육은 그 발생 배경이 다르고 서로 구별되는 개념임에도 불구하고 서로 추구하는 교육목표에 있어 유사한 측면도 갖고 있다. 즉 두 교육 모두 세계적인 시각의 증진을 강조하고 있으며, 다양성에 대한 이해와 관용 증진을 주요 교육목적으로 삼고 있다. 다만 큰 차이를 보이고 있는 점은 다양성 존중과 평등을 접근하는 방식에 있어 다문화교육이 국내문제에 초점을 맞춰 지역내 불평등의 해소를 중요하게 생각하고 있는 반면, 국제이해교육은 범세계적인 문제에 초점을 맞춰 세계의 상호의존성 이해를 강조하고 있다는 것이다(김현덕, 2007).

1953년에 유네스코가 전세계의 새로운 교육활동으로 추진한 '유네스코 협동학교 사업(ASP : Unesco Associated School Projects)'은 무엇보다 국제이해교육을 각국에 확산시켜 교육의 패러다임을 바꾸어 보려는 교육개혁운동이었다. 이 ASP사업은 유네스코와 협력하면서 국제적인 교류와 이해교육 프로그램을 실시하는 학교들을 모델 학교로 지정해서 네트워크화하는 사업으로, 이 프로그램을 통해 각국에서는 학교 단위의 국제교류와 교환연수, 방문 여행 등 국제이해교육사업이 크게 진흥되었다(이삼열, 2003).

한국에서의 국제이해교육은 1961년 처음으로 4개의 학교가 ASP사업에 참여한 이래로, 유네스코 한국위원회가 정부의 지원을 받아 다양한 학교현장의 프로그램을 선정 지원해 왔으며 협동학교 및 국제이해교육 교사협의회의 활성화에 노력해 왔다(김차희, 2003). 이처럼 1960년대부터 1990년대 초반까지 한국의 국제이해교육은 협동학교를 중심으로 진행되어 왔다고 해도 과언이 아니다. 그러던 것이 1990년대에 들어서면서 한국에 불기 시작한 세계화의 바람으로 국제이해교육의 주체는 그 외연을 확장하게 되었다. 먼저 1995년에 유네스코 한국위원회가 교육부에 의해 국제이해교육센터로 지정되었으며, 2000년에는 아시아·태평양 국제이해교육원이 설립되어 국제이해교육 관련 사업과 활동을 범아시아적 차원에서 실시할 수 있게 되었다(김현덕, 2007).

여기서 국제이해교육 프로그램의 내용과 기법, 시행 기관 및 단체별 실태등을 살펴본다.

1) 국제이해교육 프로그램의 내용과 기법

한국에서는 유네스코 협동학교를 중심으로 국제이해교육 활동이 전개되어 왔고, 2006년

11월 현재 104개교가 참여해 여전히 국제이해교육의 불씨로 작용하고 있다. 여기서는 우리나라 국제이해교육 프로그램의 대표적인 유형으로 유네스코 협동학교의 사례를 살펴보고자 한다. 유네스코 협동학교가 국제이해교육에서 다루는 큰 주제는 다음과 같이 4개 분야이지만 그 범위가 넓어 학교 재량에 따라 소주제로 얼마든지 나누어 다룰 수 있다.

가. 세계문제와 유엔의 역할 : 이 주제에서는 세계의 전반적인 이해를 바탕으로 현재 인류가 당면하고 있는 문제들, 예컨대 빈곤·질병·실업·오염·문맹·문화적 정체성·여성·인구 문제 등의 원인과, 현재의 상황이 되기 까지의 과정, 그리고 앞으로 미칠 영향에 대해 학습한다. 이런 문제들을 다루는 데 있어서 유엔과 그 전문기관들의 역할과 현재까지의 성과에 대한 학습도 병행한다. 이 주제의 주요 목표는 학생으로 하여금 세계적 시각을 갖게 하고 또한 세계적 흐름에 참여하기 위한 태도를 기르기 위한 것이다.

나. 인권, 민주주의 및 관용 : 여기에는 원래 인권에 국한된 주제이던 것이 최근 민주주의와 관용에 대한 부분이 추가 보완된 것이다. 따라서 인권에 관련된 부분이 학습활동의 주류를 이루고 있다. 이 주제하의 소주제별 관련 활동 분야로서는 인간의 존엄성과 관련된 생명권, 인종차별주의 철폐, 모든 형태의 인간에 대한 편견·불관용의 제거를 위한 활동과 상호 존중, 시민적 책임, 관용 및 비폭력 방식에 의한 갈등해소에 관련된 활동 등을 포함하고 있다.

다. 문화간 학습 : 이 주제는 유네스코 협동학교의 가장 오래된 주제로서 '타국 및 타문화의 이해'라는 주제로 더 많이 알려져 있다. 또한 학교에서 가장 많이 다루고 있는 주제이기도 하다. 자기중심적인 문화에서 벗어나 문화상대주의 입장에서 다른 나라를 이해하고자 하는 것이 이 주제의 주된 성격이라고 할 수 있다. 학습활동 대상으로 선정된 국가에 대한 △지리적 측면 : 위치 및 지형, 면적, 기후, 인구 등 △정치 경제적 측면 : 정체, 정부형태, 국회, 주요산업, 국민총생산, 화폐 등 △사회 문화적 측면 : 생활상, 복식, 음식, 주거, 문화유산 및 관광 등을 학습하게 된다. 많은 경우 학생들의 자발적인 조사, 전시, 모의학습, 발표회와 같은 방식으로 활동이 전개된다. 또한 이들 활동을 하는 가운데서 다른 나라 학교들과 자매결연을 맺기도 하고 실제 상호 방문을 하는 등 국제교류도 이루어지고 있다.

라. 환경과 지속가능한 발전 : 1992년 리우 세계환경회의 이후에 관심을 끌고 있는 주제로서 환경문제가 세계적인 문제이면서 동시에 지역의 문제이고 바로 '나'의 문제라는 인식이 확산되면서 유네스코 협동학교에서 호응을 받고 있다. 특히 2002년 남아프리카공화국의 요하네스버그 세계환경회의 이후 지속가능한 발전을 위한 교육으로서의 국제이해교육이 부각되고 있다. 이 주제하의 소주제로서는 오염, 에너지, 산림보존, 해양 및 대기, 토양, 사막화, 의제21 등으로서 환경과 지속가능한 발전에 관한 모든 분야의 문제들을 학습의 대상으로 삼고 있다.

한국에서의 유네스코 협동학교 프로그램 유형을 보면 대개 다음 다섯가지로 분류할 수 있다.

가. 유네스코반을 조직하여 특별활동시간을 활용하는 경우 : 과거에는 단연 가장 많이 활용된 방법이었다. 대개 유네스코 협동학교 담당교사가 지도교사가 되고 활동주제는 위의 4

개 분야중 하나 또는 그 이상이 되기도 하는데, 지도교사의 역량과 학교장의 지원 그리고 학생들의 관심과 참여도에 따라 그 성패가 크게 좌우되기도 한다.

나. 전교 행사로 전 학년(또는 한 개 학년)이 참가하는 경우 : 일년중 어느 한 날(유엔의 날, 또는 개교기념일 등)을 정해 그날의 발표를 위해 한 반이 한 국가(한 주제)를 맡아 해당 자료를 수집하고 발표할 준비를 하는 과정이 바로 국제이해교육 활동의 과정이 되는 것이다. 학교행사가 클 경우에는 조사한 자료의 포스터 전시회, 물품전시회, 여러 나라 음악과 춤의 경연, 역할극 또는 연극 등의 행사를 하게 되고 관련 기관 및 학부모들을 초대하기도 한다.

다. 재량활동 시간을 이용하는 경우 : 이는 제7차 교육과정중 창의적 재량활동시간이 도입되고 국제이해교육이 범교과중 한 과목으로 예시됨으로써 학교에서 한 학기동안 또는 학기중 일부를 국제이해교육 활동에 할애하는 경우인 것이다.

라. 교과활동 시간을 활용하는 경우 : 이는 ASP 담당교사가 맡은 교과목에서 국제이해교육의 요소를 추출하여 담당과목의 내용을 심화하는 과정으로 국제이해교육을 실시하는 경우이다. 물론 뜻이 맞는 다른 동료교사를 통해 다른 과목에서도 국제이해교육이 가능함은 물론이다.

마. 유네스코 한국위원회의 지원을 받아 현장연구를 수행하는 경우 : 매년 학기초 유네스코 한국위원회에 연간 연구활동 계획서를 제출하고 그 계획서가 승인되었을 경우 유네스코 한국위원회의 재정적, 기술적 지원을 받아 연구활동을 수행하는 경우이다(정두용, 2003).

2) 시행 기관 · 단체별 실태

(1) 유네스코 한국위원회

타문화 이해 및 감수성 개발은 오늘날 세계화시대의 절대적인 교육명제중의 하나다. 낮은 연령대의 청소년을 대상으로, 함께 살아가는 방법을 습득케 하는 것이 매우 중요하다는 인식 아래 <유네스코 한국위원회>는 다음과 같은 다양한 국제이해교육 프로그램을 운영하고 있다.

① ‘외국인과 함께 하는 문화교실’ 프로그램

‘외국인과 함께 하는 문화교실(CCAP : Cross Cultural Awareness Programme)’은 <유네스코 한국위원회>가, 자라나는 세대로 하여금 다른 문화를 이해하고 존중할 수 있도록 1998년부터 교육인적자원부의 지원을 받아 시작한 문화간 이해 훈련 프로그램이다. 국내 거주 외국인들을 우리나라 초·중·고교에 문화교실 선생님이로 초청하여 자기나라의 다양한 문화를 학생들에게 직접 소개하도록 하는 프로그램이다. 이 프로그램은 우리나라 학생·교사·한국어통역 자원활동가에게 세계화시대에 필요한 국제이해교육의 기회를 제공할 뿐만 아니라, 문화교류 자원활동가로 참여하는 외국인들에게도 우리 사회를 체험하고 이해할 수 있는 기회를 제공한다. 특히 단순한 타문화 소개가 아닌, 문화 이해를 통해 학생들이 상생·

평화·인권·관용 등 유네스코가 추구하는 가치를 배우고 세계시민의식을 배양할 수 있는 프로그램으로 자리매김되고 있다.

2007년의 경우 이 프로그램의 참가자는 서울, 인천 및 경기 일부지역 초·중·고교중 선발된 30개교 학생, 지방협력기관 운영지역 초·중·고교중 선발된 131개교 학생, CCAP 캐러번 5개교 학생, 외국인 문화교류 자원활동가 250여명, 한국어통역 자원활동가 300여명 등이다.

우선 참가교별로 4~6월과 9~11월에 월1회 정규수업을 통해 '외국인과 함께하는 문화교실' 프로그램을 진행한다. 또한 오리엔테이션을 신규 참가교를 대상으로 연 1회, 신규 외국인 문화교류 자원활동가 및 한국어통역 자원활동가를 대상으로 월 1회 실시한다. 다문화 관련 주제학습을 통한 양질의 CCAP 수업을 도모하기 위해 4월, 6월, 10월에 각각 '아시아와 한국', '라틴 문화', '아프리카의 현재와 미래' 등을 주제로 워크샵을 갖는다. 워크샵은 다문화 관련 주제 강연 및 토론 뿐만 아니라 CCAP 수업 평가 및 모범수업 사례 발표, 문화교류 등으로 진행된다. 한편 외국문화와의 직접적인 접촉이 적은 산간·도서·벽지 지역학교를 대상으로 연 3회 캐러번이 진행되는데, 문화수업 6회, 홈스테이, 문화교류 등으로 프로그램이 구성되어 있다.

② '미지센터' 프로그램

<미지센터> 즉 <서울특별시 청소년 문화교류 센터>를 위탁운영하고 있는 <유네스코 한국 위원회>는 예술·정보·전통문화 등 다양한 주제를 통해 다학문적·통합적 교육모델을 제시함으로써 학교 및 지역사회에서의 다문화 이해 증진에 기여하고 있다. <미지센터>에서 진행되는 다문화 이해 증진 프로그램은 다음과 같다.

가. '세계와 친구하기' 프로그램 : △세계의 소리를 배우는 '깊은 울림 신나는 소리' 프로그램은 중·고교생 50명을 대상으로 6주에 걸쳐 연간 4회 운영되는데, 다양한 외국 전통 타악기 연주법 교육, 미지 소리단 구성 등으로 진행된다. △세계의 춤을 배우는 '몸으로 말해요 몸으로 노래해요' 프로그램은 초등학교 50명을 대상으로 6주에 걸쳐 연간 4회 운영되는데, 각국의 민속춤 교육을 통해 다양한 문화에 접근한다. △'세상을 바라보는 8개의 안경' 프로그램은 대학생 20명을 대상으로 8주에 걸쳐 연간 4회 운영되는데, 정치·경제·인권·환경 등의 키워드에서 파생되는 주제 강의로 진행된다.

나. 아시아 유스 캠프 : 주한 아시아청소년 40명과 한국청소년 30명을 대상으로 7일에 걸쳐 △아시아의 정체성에 대한 강연회와 토론 △문화간 이해 프로그램 △아시아 청소년 네트워크 형성 △지역주민과의 연계 문화소개 프로그램 등으로 진행된다.

다. '포커스 인 컬처' 프로그램 : 초등학교와 대학생을 대상으로 각 20~30명씩 연간 8회 진행되는데, 매월 1개국을 선정해 문화·교육·청소년에 대한 강연·전시·공연이 이루어진다. 초등학교의 경우 매월 2주(화·목요일 오후), 대학생은 매월 하루(셋째 금요일 저녁)에 진행된다.

③ 다문화교육 프로그램

10개 초등학교 5~6학년 학생들을 대상으로 연간 4회(5월, 6월, 9월, 10월) 실시한다. 세계

문화유산을 중심으로 개발한 다문화교육 프로그램을 학교와 청소년 수련관 등에서 진행하고 평가한다.

④ '지구촌 평화마을' 프로그램

<유네스코 한국위원회>는 경기도 이천에 소재한 유네스코 평화센터에 교육시설을 추가로 조성해 학생·청소년들이 지구촌시대에 다문화 사회를 이끌어 나갈 지구촌 시민으로 성장할 수 있도록 돕는 프로그램을 실시하기 위한 '지구촌 평화마을' 계획안을 마련하였다. 이 계획은 이천시의 영어마을 조성계획과 접합돼 공동추진되고 있다. 2008년 상반기에 개원되는 '지구촌 평화마을'은 미래세대들에게 필요한 문화간 이해 및 의사소통 능력 제고를 위한 프로그램과 함께 인권·평화·지속가능발전 등 유네스코의 보편가치 교육 프로그램을 제공하게 된다.

(2) 아시아·태평양 국제이해교육원

1999년 제30차 유네스코 총회의 승인에 따라 유네스코와 대한민국 정부간의 협정에 의해 2000년에 설립된 <아시아·태평양 국제이해교육원>은 아·태지역의 국제이해교육을 위한 교육·훈련·연구·커리큘럼 개발을 위한 전문기구로서의 역할을 수행하고 있다. 특히 아·태 국제이해교육원이 2001년부터 시행해 오고 있는 교원 연수는 △국제이해교육에 관심있는 교사들이 학교에서 재량학습 및 담당 교과목을 통하여 국제이해교육을 실시할 수 있는 역량을 키워주며 △다양하고 창의적인 국제이해교육 교수학습 및 그룹활동 기법을 획득시켜 주고 △교사의 인권존중 태도·세계관·참여의식 및 교사상에 대한 상호 의견교환을 통해 21세기 교사로서의 자세를 재정립할 기회를 제공하며 △편견·갈등에 대한 협상과 중재 방법을 익혀 학교와 생활주변에서 이해와 사랑으로 슬기롭게 살아가는 공동체를 만들어 나가는데 기여하도록 하는 데에 중점을 두고 있다. <아·태국제이해교육원>이 운영하고 있는 교육 프로그램은 다음과 같다.

① 국내 교사 연수 프로그램

평화의 문화를 확산시키기 위한 일선학교 교사들을 대상으로 하는 연수 프로그램으로, 국내 각지의 초·중·고교 교사들 30~50명이 참가한 가운데 보통 1주일에 걸쳐 진행된다. 국제이해교육의 개념과 필요성에 대한 이해를 바탕으로, 국제이해교육 역량을 강화하는 데에 중점이 두어진다. 또한 다양한 워크샵과 교안 작성 시간을 통해 국제이해교육의 수업모형을 개발하고, 공유하는 시간도 갖는다. 해마다 세부 내용에 있어서 조금씩 차이가 날 뿐, 큰 틀은 변하지 않는 이 프로그램의 내용은 다음과 같다.

가. 국제이해교육 일반분야 : 기초강연으로 국제이해교육의 전체론적 접근이 있는 후 △국제이해교육의 개념과 방법에 대한 세계적 동향 △국제이해교육에서의 의사소통 프로그램 △초·중·고교별 국제이해교육 사례발표 △인터넷을 통한 국제이해교육 탐구학습 △국제이해교육 확산을 위한 정책토론 등으로 구성된다.

나. 세계체제의 교육분야 : △세계화의 도전과 과제 △세계화와 불평등 △인간위주의 세계화(워크샵) △세계화의 영향(역할극) 등으로 이뤄진다.

다. 인권교육 분야 : △국제사회와 인권의 발전 △인권의 국제적 보호 △아동의 권리에 관한 국제협약의 적용 △이주노동자의 현황과 사례발표 △양성평등(역할극) 등으로 구성된다.

라. 평화교육 분야 : △평화와 상생을 위한 교육 △학교에서의 평화교육 △평화의 체조 등으로 이뤄진다.

마. 문화교육 분야 : △문화학습 전략과 사례연구 △외국인과 함께 하는 시간 △아·태 지역 노래 배우기 △외국 민속춤(필리핀 대나무 춤 등) 배우기 △전통문화실습(도예) 등으로 구성된다.

바. 지속가능한 발전에의 교육 : △21세기 환경교육과 유네스코 '지속가능한 미래를 위한 교수·학습' 프로그램 △외국(호주 등)의 원주민 생활 및 환경 등으로 이뤄진다.

연수 방법에 있어서는 외부 자원인사들의 강연이 주종을 이루고 있고 워크샵, 역할극, 사례발표와 토론, 실습 등의 연수방법 등이 활용되고 있다. 강연이 큰 비중을 차지하는 이유는 국제이해교육을 처음 맞이하는 교사들에게 국제이해교육이란 무엇인지를 여러 측면에서 이해하도록 도움을 주기 위한 것으로 풀이되고, 워크샵을 비롯한 역할극, 사례발표, 실습 등은 학교현장에서 적용할 수 있는 프로그램을 실제로 한번 해 보는 경우라고 할 수 있다. 또한 평가의 한 부분으로 학교에 돌아가 실제로 국제이해교육을 실시할 것을 가정하고 수업안을 제출하도록 하고 있다.

② 아·태지역 교육자 연수 프로그램

아·태지역 15~20개 국가의 교사·교육 전문가등 30여명을 대상으로 매해 국내와 해외에서 번갈아 가며 운영된다. 프로그램 운영 기간은 일정치 않다. △전쟁 문화의 제거 △내적 평화 기르기 △화해와 협력의 문화 △문화에 대한 존경 등의 다양한 주제를 가지고 역할극과 토론, 시물레이션 등의 방법으로 프로그램을 진행한다.

③ 지역교육청 순회 연수 프로그램

국제이해교육의 필요성과 동향에 관한 정보를 제공해 주는 프로그램으로, 오후 집중강의 형식으로 진행된다. 초·중등학교용 국제이해교육 프로그램을 보급하기 위한 목적으로 이뤄지고 있다.

④ 국제이해교육 학습자료 개발

<아·태 국제이해교육원>은 국제이해교육에 관심을 갖고 이를 학교현장에서 실천에 옮기 고자 하는 교사들에게 도움이 될 만한 교재·자료집 등을 꾸준히 연구 개발해 보급하고 있다. 이를테면, 중학교용 재량활동 교재인 『더불어 사는 세상 배우기』는 국제이해교육에 관심을 갖고 실제로 학생들에게 가르쳐 보고 싶은 교사들에게 유익하고 재미있는 교재로 평가 받고 있다. 책의 내용은 △낮선 문화에 대한 빗장을 열며(문화간 이해) △인간다운 삶을 위하여(인권) △지구촌의 평화를 위하여(평화) △지구여 영원하라(환경) △세계는 지금(세계화) 등으로 구성돼 있다. 또 『세계 시민을 위한 국제이해교육』은 △다문화 이해 △세계화 문제 △인권 존중 △평화로운 세계 △지속가능한 발전 등으로 구성되어 있으며, 이들 각 영역에서 초·중·고교 수준별로 내용요소 및 활동주제를 제시하고 있다. 특히 풍부

한 활동 주제의 사례들은 국제이해교육의 교재 및 학습자료를 개발하는 데에 도움을 줄 뿐 아니라, 바로 학교현장에서 채택하여 교사들의 창의적 학습을 할 수 있도록 되어 있다. 한국 최초의 국제이해교육 정기간행물인 『국제이해교육』, 그밖에 『세계화시대의 국제이해교육』, 『지구촌 시대의 국제이해교육』, 『우리는 지구촌 시민』, 『함께 배우고 나누는 세계의 교실』, 『맛있는 국제이해교육』, 『상생』 등 다수가 있다.

6. 기타 평화교육

잘 훈련된 민간인 비폭력 평화일꾼들을 분쟁지역에 보내 평화감시활동을 벌이는 국제평화단체인 'Nonviolent Peaceforce'의 한국지역 모임인 <비폭력 평화물결>은 '비폭력 평화 아카데미' 프로그램을 운영하고 있다. 이 프로그램은 구미의 오랜 역사를 지닌 비폭력 평화단체들(간디와 마틴 루터킹 계열의 단체 등)의 훈련자료를 주교재로 사용한다. 봄과 가을에 10주에 걸쳐 매주 화요일에 2시간30분씩 강좌가 진행된다. 대학생 이상의 일반인, 종교계 지도자, 시민단체 실무자 등을 대상으로 참여형 워크숍 형태로 운영된다. 즉 진행자의 인도로 교재를 읽고 나눔을 통해 통찰을 얻으며, 내면의 변화에 대한 글쓰기와 행동을 통해 적극적인 비폭력의 힘과 그 역동적인 적용 가능성을 모색하게 된다. 수강 인원은 8~12명의 소그룹으로 구성되며 참가비는 8만원이다.

2007년 가을강좌인 '창조적인 비폭력의 힘과 삶에로의 실제 적용' 프로그램의 내용은 다음과 같다. △오리엔테이션 : 비폭력 훈련 과정에 대한 목표와 방법 안내, 능동적인 비폭력의 의미와 영역 탐구 △우리가 종종 직면하는 상황 : 폭력의 경험 탐구하기, 폭력이 작동하는 방식 이해하기, 비폭력을 이해하기 위한 준비로서 폭력을 분석하기 △우리가 종종 반응하는 방식들 : 폭력에 대한 우리의 신조와 태도를 탐구하기, 폭력과 갈등에 대한 반응의 양상들을 탐구하기 △대안적인 방식들 : 현대에 있어서 비폭력의 예들에 대한 성찰하기, 간디의 비폭력의 몇가지 원리들에 대해 탐구하기, 비폭력 원리에 따라 비폭력의 경험 나누기 △비폭력의 실험실습 : 비폭력의 정의에 대해 탐구하기, 비폭력의 힘의 원리들에 대한 몇가지 예를 확인하기, 비폭력 힘을 실습하기 △숨어있는 것에 대한 성찰 : 구조적 폭력을 탐구하기, 구조적 폭력의 다양성과 이것들의 결과에 대해 성찰하기, '편견+힘의 지배'로서 구조적 폭력 분석하기 △구조적 폭력에 응답하기 : 구조적 폭력의 내면화와 사회 구조화되는 방식을 탐구하기, 구조적 폭력에 도전할 수 있는 방식을 연구하기, 구조적 폭력에 대면하여 이를 해체하기 위한 개인적·사회적 단계를 성찰하기 △가능성과 결과에 직면하기 : 왜곡된 체제에 도전하는 비폭력 행동의 결과들에 대해 탐구하기, 우리 삶과 사회에서 권위, 타협, 복종의 역할에 대해 성찰하기, 비폭력 행동을 함께 하는 공동체의 힘을 경험하기 △행동의 힘 : 비폭력 행동을 취하는 것이 무엇과 같은지 상상하기, 비폭력 사회운동의 역사와 과정에 익숙해 지기, 비폭력 힘을 실험하는 방식으로서 비폭력 행동 그룹을 짜기 △비폭력

행동을 준비하기 : 비폭력 행동원리와 행동전략에 따른 비폭력 행동 그룹을 만들기, 그룹의 비폭력 행동의 역할극을 창조하기 △최종준비 : 그룹의 비폭력 행동의 역할극을 실행하고 평가하기, 비폭력 원칙들을 실습하고 통합하기, 그룹이 앞으로 할 비폭력 행동의 마지막 계획과 세부내용을 검토하기 △지금으로부터 나아가기 : 그룹의 비폭력 행동의 평가와 경험으로부터 배우기, 미래의 가능성과 계획에 대해 탐구하기, 우리가 함께 한 비폭력 여행을 축하하기.

제3절 제주도내 평화교육

‘세계평화의 섬 제주’ 구현에 있어서 평화교육의 중요성은 새삼 거론할 필요조차 없다. 제대로 된 평화교육이 이루어질 때 평화의 창출 및 확산을 넘어 진정한 평화의 정착에 이를 수 있지만, 무엇보다 제주도에서는 평화교육에 대한 이해 및 기반이 상당히 부족한 상태에 있다. 타 시·도의 경우에는 그나마 각종 평화교육센터가 만들어지고 있지만, 제주의 경우에는 평화교육적 측면에서의 평화에 대한 접근은 미흡하다고 할 수 있다. 평화의식 내면화를 위한 토대가 되는 학교 및 시민 평화교육에 대한 관심 또한 크지 않은 편이다.

제주도의 특성을 고려해 볼 때 제주에서의 평화교육은 최소한 4가지 영역, 즉 △한반도 및 동북아 평화정착을 지향해 국제적 분쟁과 갈등을 예방·해결하는 교육과 더불어, 학교 폭력과 왕따 등 갈등에 대한 평화적 해결 교육 △4·3의 경험과 교훈을 중심으로 한 평화 인권 교육, △천혜의 관광지로서의 제주의 생존과 직결돼 있는 생태 및 환경 교육, △국제자유도시 추진으로 인한 국제교류 증대에 대비한 다문화이해교육 등에 초점을 둘 필요가 있다.

평화교육이 활발하게 이뤄지고 있는 세계 여러 지역에서는 해당 지역의 특성을 반영한 프로그램이 운영되고 있다. 이들 지역의 평화교육 프로그램을 그대로 받아들이는 것은 큰 의미가 없을 것으로 판단된다. 무엇보다 제주도의 특성이 반영된 평화교육 교재 및 프로그램 개발이 선행되고, 일선 학교와 제주도민을 상대로 평화교육을 담당할 전문인력의 양성이 이뤄질 때 평화교육은 제 궤도를 찾아갈 것으로 보인다(박종필, 2006).

현재 제주도내에서 시행되고 있는 평화교육 프로그램은 생태환경교육, 갈등해결교육, 폭력방지교육, 인권교육, 국제이해교육, 기타 평화교육으로 나뉘어 살펴볼 수 있다.

1. 생태환경교육

유네스코에 의해 2007년 세계자연유산으로 지정된 제주도는 생태환경 교육에 최적의 조건을 갖추어 있어 특히 시민단체 등을 중심으로 비교적 일찍부터 다양한 교육 프로그램이 운영되고 있다.

(1) 제주환경운동연합 제주환경교육센터

1994년 창립 이래 제주지역에서 환경보전 운동과 생태환경 교육을 벌여온 제주환경운동연합은 2007년에 환경교육을 전담하는 부설기구인 <(사)제주환경교육센터>를 발족시켰다. <제주환경교육센터>가 운영하는 교육 프로그램은 다음과 같다.

① '어린이 환경학교' 프로그램

초등학교 2~5학년 어린이를 대상으로, '숲속 생태학교 : 나무야 놀자'라는 큰 주제를 가지고 제주의 숲·오름·하천·꽃자왈·바닷가·습지·동굴 등을 찾아 생태적 감수성을 길러주는 교육 프로그램이다. 4월부터 11월까지 매월 셋째주 일요일 오전 9시부터 오후 4시까지 진행되는 이 프로그램의 2007년 매월 주제는 △숲과 오름 △인디언의 숲 △이야기가 있는 숲 △물은 우리의 친구 △숲의 친구들 △음악이 있는 숲 △숲과 동굴의 신비 등이 다. 모집인원은 40명(학년별 10명씩)으로 참가비는 10만원(회원 자녀는 7만원)이다.

2007년 11월 18일에 거문오름 용암동굴 4개(목수물굴·도틀굴·개여멸굴·대섭이굴)에서 진행된 '숲과 동굴의 신비' 주제의 프로그램의 내용을 살펴보면, △원앙새가 지나간 길 따라가기 △도토리 줍기 △숲속 열매먹기 △나무집 만들기 △동굴을 찾아라! △동굴이 숨을 쉬어요! △고구마 구워먹기 △철새·식물 이름 맞추기 퀴즈 등으로 구성되어 있다.

② '청소년 환경탐사대' 프로그램

중·고교 학생과 동일 연령대 청소년을 대상으로 제주의 자연생태계와 환경 문제를 현장에서 탐구학습하는 프로그램이다. 5월부터 11월까지 매월 넷째주 토요일 오전 9시부터 오후 2시까지 진행되는 이 프로그램의 주제는 △생물권 보전지역 식생조사 △하천 생태 조사 및 수질오염 모니터 △습지 및 꽃자왈 탐사 △해안 탐사 △노거수 조사 △환경과 인간을 살리는 유기농업 △기후변화와 위기의 지구 등이다. 각 회당 자원봉사활동 2시간이 인정되며 프로그램 전체 수료시 체험활동 확인서를 발급해 준다. 모집인원은 40명으로 참가비는 연 3만원이다.

③ 시민생태기행 프로그램

제주도내 거주 시민을 대상으로 오름, 꽃자왈, 습지, 하천, 조간대, 해안, 계곡 등을 탐방하여 자연의 아름다움과 그곳에 얽힌 역사 및 문화, 개발로 인한 파괴의 아픔을 현장에서 체험하는 1일 지오-투어리즘(Geo-Tourism) 프로그램이다. 매월 1회 진행되며, 모집인원은 50명으로 참가비는 5천원이다.

④ 시민환경강좌 프로그램

생태와 평화, 생태적 세계관, 생태도시, 녹색자치 모델, 세계화와 환경문제, 건강과 농업의 회생 등 다양한 생태환경 관련 주제를 놓고 환경운동가와 성직자, 학자, 시인, 화가, 만화가 등을 강사로 초청해 그 의견을 듣고 시민들이 함께 생각해 보는 프로그램이다. 매월 1회 열린다.

⑤ 생태교육 강사 양성 프로그램

<제주환경교육센터>가 운영하고 있는 생태교육 강사 양성 프로그램에는 생태교육자원활동가 양성교육·습지생태교육 지도자 양성교육·자연해설 모임 프로그램이 있다. 이중 여기서는 습지보전지역이자 랍사습지로 지정된 ‘물영아리’를 중심으로 진행되는 습지생태교육 지도자 양성교육 프로그램을 살펴본다. 1개월동안 매주 주말(총8일)에 진행되는 이 프로그램의 내용은 △지구의 위기, 희망은 없는가? : 환경운동과 환경교육 그리고 자원활동가 △제주의 환경문제와 생태계 △제주의 생태계 돌아보기 : 습지와 오름 △재미있는 나무와 풀 이야기 △야외에서의 응급처치 방법 △도내 습지의 나무와 풀 이야기 △습지생태교육 프로그램 기획방법과 실습 △물영아리 생태교육 프로그램 기획 실습과 모니터링 방법 실습 △교육진행 방법론 : 모더레이터 학습 △물영아리에서의 자연해설 및 자연놀이 지도방법 △모듬별 프로그램 기획 및 발표 등이다. 모집인원은 45명으로, 참가비는 일반시민 7만원, 회원 4만원, 자원활동가 무료이다. 프로그램 이수자는 <제주환경교육센터>의 환경교육 프로그램 강사로 활동할 수 있는 자격이 부여된다.

(2) 제주참여환경연대

1991년에 결성된 ‘제주도개발특별법반대범도민회’를 모태로 발족한 <(사)제주참여환경연대>는 다음과 같은 환경교육 프로그램을 운영하고 있다.

① ‘한라산국립공원 자연생태탐방’ 프로그램

1800여종의 식물이 자생하는 ‘식생의 보고’인 한라산의 가치를 탐방객들에게 알리고, 국립공원이라는 공간을 자연생태학습장으로 활용하기 위해 자연해설을 하는 프로그램이다. 일반시민을 대상으로 3월부터 11월까지 매월 둘째주 ‘나무날(목요일)’ 오전10~12시30분에 한라산 국립공원 관음사코스 야영장 및 탐방로 1.3km 구간에서 진행된다. 프로그램의 내용은 한라산 식생관찰과 자연해설, 자연놀이 등으로 구성돼 있다. <제주참여환경연대>에서 자연해설가 양성교육을 수료한 자원활동가 모임인 ‘한라생태길라잡이’가 프로그램을 운영한다. 1회에 15명을 대상으로 하는데, ‘한라생태길라잡이’가 자연해설에 나선다. 참가비는 없다.

② ‘가족과 함께 하는 생태문화기행’ 프로그램

6세 이상 어린이를 동반한 가족을 대상으로, 제주의 생태와 문화를 체험하고 함께 이야기하는 프로그램으로, 4월부터 11월까지 매월 세 번째 일요일 오전9시~오후4시에 걸쳐 오름·자연휴양림·바닷가·신당·저수지·알뜨르 비행장 등지에서 진행된다. 프로그램은 철새 관찰, 오름체험, 식생관찰, 상동 따먹기, 봄나물 뜯기, 옛도공의 이야기 듣기 등 다양하게 구성된다. <제주참여환경연대>에서 생태문화해설가 양성교육을 수료한 자원활동가 모임인 ‘올레’가 프로그램을 운영한다. 1회에 40명을 대상으로 하며, 참가비는 5천원~1만원이다.

③ ‘한라생태학교’ 프로그램

초등학교 3~5학년 어린이들을 대상으로 생태적 감수성을 키워주고, 환경에 대한 문제의식을 일깨우며, 한라산에 대한 사랑의 마음을 키워주는 프로그램이다. 한라산국립공원 관음사 야영장과 탐방로에서 여름방학에 1박2일 캠프 형태의 모둠별 활동으로 진행된다. 프로그램 내용은 △관음사 탐방로 숲체험 △옛날 어린이들이 하던 전래놀이 △직접 만들어 보는 줄넘기 및 모둠별 줄넘기 놀이 △짚줄 만들기 및 줄다리기 △환경영화 감상 △자연친구들 찾아보기 : 나무·풀꽃·곤충·버섯 등 관찰 △캠프파이어 등으로 구성된다. 40명 정원에 참가비는 3만원이다.

④ ‘어린이 오름학교’ 프로그램

초등학교 3~5학년 어린이를 대상으로 제주도내 오름들을 찾아 생태적 감수성을 키워주고, 함께 하는 삶을 익히며, 자연사랑의 마음을 배우도록 하는 프로그램이다. 4월부터 6월까지 격주로 총6회에 걸쳐, 현직 초등학교 교사들로 구성된 자원활동가 모임인 ‘오름교사 모임’ 15명이 프로그램을 진행한다. 프로그램의 내용은 △자연관찰 : 풀꽃과 곤충이랑 동무해요 △꽃자왈체험 △환경 : 오름이 아파요 △숲체험 : 신비의 숲, 생명의 숲 등으로 구성된다. 모집 인원은 45명(공개모집 40명·사회복지시설 5명)으로 참가비는 8만원(회원자녀 6만원)이다.

⑤ ‘꽃자왈 작은학교’ 프로그램

“자연속에서 자연을 위한 자연학교”를 표방하는 ‘꽃자왈 작은학교’는 <제주참여환경연대>의 부설기관으로 2006년 7월에 문을 열었다. ‘꽃자왈 작은학교’는 아이들에게 자연과 생명의 소중함을 일깨우고, 인간과 자연의 상생과 조화라는 새로운 가치관을 심어주기 위해 계절학교·마을학교·국제캠프·함께하는 학교·청소년모임 등의 프로그램을 운영하고 있다.

‘꽃자왈 작은학교’의 대표적인 프로그램인 ‘계절학교’는 갈수록 퇴화되고 있는 아이들의 감각을 일깨우고, 자연속 다른 생명과 조화롭게 지낼 수 있는 마음을 키우며, 제 앞가림하는 삶과 함께하는 삶을 살 수 있도록 하기 위한 계절별 프로그램이다. 봄학교와 가을학교는 각각 초등학교 10~12명씩 2개반을 대상으로 1박2일 3회로 진행되는데 참가비는 1~3회 총9만원(후원자 자녀는 6만원)이다. 여름학교는 2박3일 3회, 3박4일 2회 등 총5회로 진행되는데 초등학교 50명안팎을 대상으로 하며 참가비는 각 회당 8만원(후원자 자녀는 6만원)이다. 겨울학교는 초등학교 13명씩 3개반을 대상으로 2박3일 진행되는데 참가비는 8만원(회원 자녀는 6만원)이다. 프로그램은 놀기(자연놀이, 전래놀이, 공놀이, 물놀이, 눈놀이, 연극놀이 등), 노래부르기(옛날 아이들이 즐겨 부르던 노래 등), 일하기(음식 함께 준비하기, 학교 텃밭 가꾸기, 마을일 돕기), 체험하기(자연물을 이용한 만들기, 자연속 미술체험, 별관찰, 식물의 삶 알기, 오름·꽃자왈·용암동굴·숲·바닷가 체험 등), 오감을 움직이며 하는 자연관찰(동물흔적 찾기, 자연이 내는 소리 듣기, 서로 다른 나뭇잎 구해오기, 자연의 냄새 맡기, 자연에서 먹잇감 찾기, 서로 다른 느낌을 주는 자연물 만지기, 동식물의 겨울나기 살펴보기 등), 이야기 나누기(내가 꾸는 꿈 이야기 하기, 옛 이야기 듣기, 책읽고 느낌 나누기, 환경과 평화 이야기 등), 시읽고 쓰기, 그림 그리기 등으로 구성돼 있다.

⑥ 생태교육 지도자 양성 프로그램

<제주참여환경연대>가 운영하는 생태교육 지도자 양성 프로그램에는 관음사탐방로 생태 안내자 양성교육· 제주생태안내자 양성교육· 자연유산해설사 양성교육· 대정읍지역 해설사 프로그램이 있다.

(3) 제주환경연구센터

1994년에 창립된 <(사)제주환경연구센터>는 자연환경 보전을 적극적이고 효과적으로 추진하는 사회적인 세력 확대의 필요성에 따라 기성세대들을 대상으로 환경교육을 시행하는 1년 과정의 '제주환경대학' 프로그램을 운영하고 있다. 매주 토요일 오후2~5시에 진행되는 이 프로그램의 내용은 △생태계의 이해와 구조 △지형지질 △기상 △수자원(지하수) △폐기물 △식물 △동물 △조류 △토양 등의 이론 교육 및 현장교육으로 구성돼 있다. 제주환경대학 프로그램 수료후에는 자연환경보전법에 의해 제주도지사가 '자연환경보전 명예지도원'으로 위촉한다.

(4) 꽃자왈사람들

2005년에 창립된 <(사)꽃자왈사람들>은 다음과 같은 교육 프로그램을 운영하고 있다.

① '어린이 꽃자왈학교' 프로그램

초등학교 어린이 30여명을 대상으로 방학동안에 자연환경 보전의 필요성을 일깨우고 함께 어울리며 체험하는 프로그램이다. <꽃자왈사람들> 자체 강사진과 각계 전문가들이 참여해 제주의 생태와 문화에 대한 전문적이면서도 초등학생 눈높이에 맞는 현장위주의 교육을 5일 동안(가족 참가 1박2일 캠프 포함) 실시한다. 프로그램의 내용은 △제주도의 형성과정 △환경과 우리의 미래 △우리가 사는 지역 알기 △지층과 퇴적물, 화석에 대한 이해 △식물 관찰 그리기 △동물 관찰 그리기 △습지·바다가 생태체험 △환경에 대한 이해 및 환경 보전을 위한 실천교육 △식물(고사리 전엽체) 현미경 관찰 △나무 목걸이 만들기 및 나무 동물 만들기 △전래놀이 알고 즐기기 △천연염색 만들기 체험 △풀잎 공예 △연극 이해와 체험 △밤숲길 걷기 △꽃자왈 생태탐사 및 꽃자왈 관찰일지 등이다.

② 꽃자왈 해설사 양성 프로그램

꽃자왈의 가치를 알리고 각종 개발로 파괴되는 꽃자왈 보전운동을 벌여나갈 해설사를 양성하는 교육 프로그램으로, 4월부터 12월까지 일반 시민 20여명을 대상으로 운영된다. 프로그램은 제주도의 지질과 동·식물 등 자연과 함께 문화에 대한 전반적인 이해와 해설, 이론과 실습, 사진, 국민신탁운동 등으로, 상반기에는 이론교육 위주로, 하반기에는 현장해설 교육 위주로 각계 전문가들에 의해 진행된다. 프로그램 수료자는 꽃자왈 해설 및 꽃자왈 보전을 위한 국민신탁 운동을 돕는 자원활동을 벌이게 된다.

2. 갈등해결교육

제주도내 일선학교에서는 집단상담 및 '또래상담' 프로그램이 활성화되고 있는 추세지만 '또래중재'를 포함한 갈등해결 교육 프로그램은 시행되지 않고 있다. 제주도내 일선학교에서 운영중인 '또래상담' 프로그램은 갈등해결 교육의 일환인 '또래중재' 프로그램과 내용이 크게 다르다. '또래중재' 프로그램은 갈등에 놓인 당사자들이 각기 또래중재함에 신청서를 적어 넣으면, 훈련을 받은 또래중재자들이 신청서를 수집하여 분류하고, 각기 갈등의 당사자들을 만나 중재를 받을 의향이 있는지를 타진한 후, 의향이 있을 경우 준비된 공간에서 중재가 진행되는 방식이다.

그러나 '또래상담' 프로그램은 훈련을 받은 또래상담자가 해당학교에서 면접, 전화, 이메일, 사이버상담 등의 방법으로 또래를 대상으로 도움을 주는 상담활동을 벌인다. 또래상담자 양성교육은 1일 2시간씩 10회(총20시간)에 걸쳐 실시되는데, 프로그램 내용은 △들어가기 : 친밀감과 신뢰감 형성, 집단 프로그램 참여동기, 참여수칙 정하기 △친한 친구되기 : 또래상담자들의 친구관계 증진, 친구들의 관계 증진을 조력하는 상담기술 습득 △대화하는 친구되기 : 적극적 경청, 대화하면서 공감하기, 대화를 잘 이끌어가기, 감정조절하면서 대화하기 △도움주는 친구되기 : 문제해결 방법, 실제 도움활동 활용, 전문가 의뢰 방법 △마무리 : 과정 배운내용 정리, 배운 내용 활용측면 정리, 또래상담 훈련과정 평가 등이다.

제주도내 일선학교에서는 상담 담당교사를 지정하고, 전문상담 순회교사 및 학생상담 자원봉사자 제도가 운영되고 있다. 이를 위해 상담활동 전문화를 위한 연수도 실시되고 있다.

2007년 현재 제주도내에는 학생상담 자원봉사자들이 초등학교 29개교에 134명, 중학교 15개교에 87명, 고등학교 5개교에 24명 등 총49개교에 245명이 배정되어, 상담 봉사활동을 벌이고 있다. 재량·특별활동 시간을 이용해 매주 1회씩 10회(총20시간)에 걸쳐 진행되는 집단상담 프로그램은 △나는 누구인가? △내가 자랑스러워 하는 것 △나의 역할 그리기 △나의 미래 △절정 경험하기 △원 안에 들어가기 △가치관 경매하기 △시간성과 지향성 탐색 △나의 성장 등으로 구성돼 있다. 학생상담 자원봉사자가 배정되지 않은 읍·면 소재 학교의 경우에는 이들 자원봉사자가 직접 방문해 학생들과의 집단상담 또는 개인상담 활동을 벌이는 '찾아가는 상담활동' 프로그램이 운영되고 있다. 즉 학교측의 상담신청을 받아 별도의 상담팀(3~4명)을 구성해 한달에 1~2회씩 총5회에 걸쳐 진행된다.

제주특별자치도교육청은 교직원 등을 대상으로 '갈등협상·커뮤니케이션 향상과정 교육' 프로그램을 외부강사를 초빙해 실시하고 있다. 이 프로그램의 내용은 △문제해결을 위한 창의적 발상법 △실득화법 △대인관계와 커뮤니케이션 기술 △협력적 갈등해결 △의견대립 상황전략 △갈등조정 협상기법 등으로 구성돼 있다.

한편 '제주여성인권연대' 여성상담소는 2006년 외부 전문가를 초빙해 '갈등해결과 평화강사 트레이닝' 프로그램을 3일씩 2회에 걸쳐 시행한 바 있다.

3. 폭력방지교육

제주도내 일선학교에서는 폭력없는 학교만들기를 위해 타시·도의 경우와 마찬가지로, 학교별로 교사·학부모·법조인 등 5~10명으로 구성된 '학교폭력대책 자치위원회'를 운영하고 있고, 담당 경찰관과 전문상담교사, '배움터 지킴이'(퇴직 경찰 등)를 배치하는가 하면 학교폭력 예방 교육 및 연수를 정기적으로 실시하고 있다. 또 '학교폭력 추방의 날'을 지정해 캠페인·문예행사·준법교육등 다양한 학교폭력 예방 활동을 벌이고 있으며 학교폭력 가·피해자 선도 및 보호 프로그램을 운영하는 '대안교실' 등도 활용하고 있다.

학교폭력 가해학생을 대상으로 선도 프로그램과 피해학생을 대상으로 한 치유 프로그램은 보통 '대안교실' 위탁교육기관들에서 진행되고 있다. 2007년 현재 '대안교실' 위탁교육기관으로는 제주특별자치도 청소년종합상담지원센터, 제주건강복지연구소 부설 가족상담센터, 노인전문요양시설 동광효도마을, 한길정보통신학교 부설 청소년인성계발교육원, 제주국학원, 제주영락종합사회복지관, 제주애덕의 집, 동제주종합사회복지관 등 8개소가 지정되어 있다.

제주특별자치도 청소년상담지원센터에서 학교폭력 가·피해 중·고교생을 대상으로 운영하고 있는 비폭력교육 및 적응력 향상과정 '대안교실' 프로그램은 5일과정으로 1회 5인 이 내를 대상으로 하고 있다.

이 프로그램의 내용은 다음과 같다. △자기탐색 프로그램 : 자기자신을 이해하고 탐색하는 기회를 가짐 △심리검사를 통한 성격이해 : MBTI성격유형검사, 다면적 인성검사(MMPI) 등을 통한 자신과 타인의 성격 이해 △분노조절 프로그램 : 분노를 느끼는 상황에서 자신의 감정을 조절하는 방법을 배움(폭력 가해자) △자존감 향상 프로그램 : 자기자신을 객관적으로 이해하고 수용함으로써 자존감 향상 △인터넷중독 예방교육 : 인터넷의 올바른 사용 방법을 익히고 인터넷 중독을 사전에 예방함 △진로탐색 프로그램 : 진로검사 및 해석을 통해 자신의 진로에 대해 탐색할 수 있는 기회를 가짐 △학습종합진단검사 : 자신의 학습에 관한 진단을 통해 학습전략을 모색함 △집단 게임놀이치료 : 게임놀이 치료를 통한 분노조절능력, 대인관계 기술능력 및 사회성 향상 △집단 게임놀이 치료 : 게임놀이 치료를 통한 분노조절능력, 대인관계기술능력 및 사회성 향상 △성·금연·금주 관련 교육 : 성에 관한 올바른 지식 습득과 건강한 가치관 형성, 흡연(음주)의 폐해와 금연(금주)의 필요성에 대한 객관적 정보전달 △영화치료(미디어상담) : 영화 속 상황을 자신의 모습과 대비시켜 자신을 탐색 △문화체험 : 다양한 문화체험을 통해서 정서를 환기시키고 직접 만든 작품을 통한 자신감 형성(매직 풍선·종이접기·테라리움·도자기 체험 등) △지역사회 도우미 활동 : 지역내 사회복지시설 봉사활동 △생태체험 : 오름·숲 체험을 통한 심신의 스트레스 해소 △음악치료(노래교실) : 발성연습 및 기타를 이용한 음악활동 △청소년문화공간 탐방 : 청소년 수련관 및 청소년 문화의 집을 직접 방문하여 문화공간을 익힘 등이다. 이 프로그램은 1회 5명이내를 대상으로 진행하고 있다.

한편 일선학교에서 학교폭력 예방 프로그램으로 교육인적자원부가 개발한 10회분 동영상 자료 '학교폭력에 대한 교사의 대처방법'(교사용)과 '학교폭력, 그것이 알고 싶다'(학생용)을

활용하고 있다.

4. 인권교육

제주도내 인권교육은 아직은 미흡한 수준이라 하겠다. ‘체벌없는 학교만들기’ 등 인권친화적 학교문화 조성에 나서고 있고, 교원을 대상으로 한 각종 직무 및 자격 연수 등에서 인권교육을 일부 포함시키고 있는 정도이다. 국가차원에서는 국가인권위원회 광주지역사무소가 제주지역을 관할하게 되면서 2007년 제주도내 인권활동가 워크샵을 갖고 인권감수성 훈련 등의 교육 프로그램을 시행한 바 있다. 제주도내 시민단체도 인권교육 프로그램을 본격 운영하고 있지는 않은 실정이다.

(1) 제주여성인권연대

2006년에 사단법인으로 발족한 시민단체 <제주여성인권연대> 부설 제주현장상담센터 ‘해냄’은 ‘청소년 성매매 예방 교사연수’ 프로그램을 운영하고 있다. 이 프로그램은 성매매 여성의 실태 및 청소년 인터넷 성매매의 현황 파악을 통해 성매매에 대한 왜곡된 통념을 바로 잡고 청소년 성매매 예방을 위한 현장의 교육을 익히고 교사들이 직접 예방교육안을 만들어 활용하도록 하기 위한 것이다. 제주도내 초·중·고 교사들을 대상으로 3일(총15시간)에 걸쳐 진행된다. 프로그램의 내용은 △여성인권과 여성폭력 △성매매 여성 이해하기 △성매매의 실태 △청소년 대상 성매매 예방교육의 실제 △토론 및 강의안 작성 △청소년 특성 및 지원 등으로 구성되어 있다. 참가비는 3만원이다.

<제주여성인권연대>는 성폭력·가정폭력·외모차별 개선 교육도 시행하고 있다. 특히 여성폭력 근절 활동가 교육은 △여성폭력과 여성인권 △성적 의사결정 태도 점검 △내안의 폭력성 점검 △MBTI를 통해 바라본 남과 여의 차이 등을 주제로 진행한다. 또 <제주여성인권연대>는 2007년 4월부터 △4·3과 여성 △결혼이민자의 문화적 갈등과 인권 △성적 소수자와 함께하는 다문화 사회 △새터민 여성의 평화로운 삶을 위해 △가출청소년 : 학교밖 현실 △노인여성 : 나이듦과 인간답게 살 권리 △비혼모의 가족을 구성할 권리 등을 주제로, 이들이 겪는 일상적 차별과 어려움을 공유하고 그 해법을 모색하는 담론의 장인 ‘열린여성 인권포럼’을 매월 1회씩 열고 있다.

(2) 제주4·3연구소

1989년 창립된 <(사)제주4·3연구소>는 현재 ‘인권교육’이라고 이름붙인 프로그램을 운영하고 있지는 않지만 그동안 400여회의 4·3유적지 기행과 역사교실, 국제학술대회 등을 통해 실질적인 인권교육을 시행해 오고 있다고 할 수 있다. 앞으로 보다 대중적인 인권교육

프로그램 개발이 기대되고 있다.

5. 국제이해교육

제주도는 국제자유도시 추진으로 국제교류 증대에 대비한 국제이해교육이 매우 중요한 지역이다. 최근들어 제주에서도 국제결혼 및 외국인 근로자가 급증하고 있는 것으로 나타남에 따라 다문화이해 증진을 위한 교육 프로그램 시행 또한 필수적이다¹⁸⁾

2007년 현재 제주도내에서는 유네스코 협동학교에 모두 10개교(초등학교 4개교·중학교 4개교·고등학교 2개교)가 가입되어 있는데, 이는 전국의 가입학교가 104개교임에 비취볼 때 적지만은 않은 비율이다. 전국적으로 대표적인 국제이해교육 프로그램인 '외국인과 함께 하는 문화교실'이 제주도내에서는 영어캠프 프로그램과 병행해 운영되고 있다. 이 프로그램은 원어민의 자국 문화 소개 및 질의 응답 등으로 이뤄져 있다.

제주특별자치도교육청은 '제주특별자치도 설치 및 국제자유도시 조성을 위한 특별법'에 의거해 교육과정 편성·운영과 학교경영에 자율권이 부여되는 제주형 자율학교인 'i-좋은 학교'로 제주도내 9개교(초등학교 5개교·중학교 3개교·고등학교 1개교)를 지정해, 국제자유도시에 걸맞는 외국어 교육 및 국제이해교육의 기반 구축에 나서고 있다. 제주특별자치도교육청은 또 초등학교용 국제이해교육 지도 자료를 보급한데 이어 최근에는 다문화교육을 위해 △다문화 가정 초등학교 신입생 학교생활 안내 △다문화 가정 자녀를 위한 한국어 자료 △글로벌 에티켓 자료 △다문화 가정 실사례집 등의 교육자료를 개발해 제주도내 다문화 가정과 학교에 배포하고 있다.

여기서 'i-좋은 학교'에서 재량활동 시간을 통해 활용되고 있는 초등학생용 국제이해교육 자료 '세계로 미래로'의 프로그램의 내용을 살펴보면 다음과 같다. 즉 총론으로는 △국제이해교육의 필요성 및 개념 △국제이해교육의 목표 △국제이해교육의 영역과 내용 △국제이해교육의 교수·학습 방법 △지도계획이 담겨 있다. 이어 실제의 지도를 위한 주제는 △세계를 향해 △세계 속의 우리나라 △다양한 세계문화 △고민하는 지구촌 △미래를 향해 등 5개 영역이다. 각 영역별로 학생들과 교사가 함께 생각하고 토론해 볼 문제들을 중심으로 엮여져 있다.

18) 제주도 거주 외국인인 2004년 1,313명, 2005년 1,894명, 2006년 2,269명, 2007년 6월 현재 3,526명으로 최근 3년 사이 연 30% 이상의 증가율을 보이고 있다. 제주도 거주 외국인인 중국인이 1,726명으로 전체의 48.9%를 차지하고 있고, 베트남 341명, 타이완 290명, 미국 218명, 일본 172명, 필리핀 142명, 인도네시아 119명 등의 순으로 집계되었다. 체류자격은 결혼 배우자가 846명으로 가장 많고, 산업연구 532명, 유학 242명, 회화지도 235명, 연수취업 217명으로 각각 나타났다(제주발전연구원, 2007).

6. 기타 평화교육

<참여환경연대 (준)평화인권센터>에서는 방학동안에 제주도내 중학생을 대상으로 '평화캠프 : 평화야 놀자' 프로그램을 운영하고 있다. 이 평화캠프를 위해 먼저 다음과 같은 평화교육 기초과정을 진행한다. 즉 △내안의 평화 : 자기정체성, 자존, 자긍심 일깨우기 △우리안의 평화 : 평화적 갈등해결, 차이 차별, 다양성. 이러한 평화교육 기초과정 이수자를 대상으로 하는 '평화캠프' 프로그램의 내용은 다음과 같다. △생태 평화교육 : 몸을 움직이며 낮추며 자연과 가까워지는 다양한 활동들 △비폭력 대화(Nonviolence Communication) : 마셜 로젠버그(Marshall Rosenberg)가 창안한 것으로, 우리가 날 때부터 지닌 연민이 우러나는 방식으로 다른 사람들과 유대관계를 맺고, 자신을 더 깊이 이해하는 데 도움이 되는 구체적인 대화방법 △다양한 공동체 활동 : 조별 협동작업 및 창작활동 등이다. 모집 인원은 20명이며, 참가비는 3만원이다. <참여환경연대 (준)평화인권센터>에서는 또 매월 2차례 토요일에 일반 시민을 대상으로 하는 '평화누리 공개강좌'를 운영하고 있다. 이 프로그램은 평화관련 독서 토론회, 전문가 초청 강좌 및 좌담회 형태로 진행되고 있다.

세계평화의 섬 범도민실천협의회는 일반시민을 대상으로 세계평화의 섬에 대한 이해를 높이고 평화의식 함양을 위한 '평화 아카데미' 프로그램을 운영하고 있다. 2007년 4월부터 매월 넷째주 금요일에 국내외 전문가와 저명인사를 초빙해 총10강좌로 진행되었다. 이 프로그램에서는 평화체험을 위해 제주국제평화센터 및 평화대공원, 평화박물관 등을 관람하는 현지답사도 포함된다. 모집 인원은 150명으로 참가비는 무료.

제주국제평화센터는 서귀포시내 초등학생을 대상으로 '청소년 평화아카데미' 프로그램을 운영하고 있다. 이 프로그램은 △제주국제평화센터 소개 및 영상물 관람 △평화에 대한 기초 이해 및 강연 △평화그리기, 레크리에이션 등 특별활동 △소감발표 등으로 진행되고 있다.

한편 <제주여성인권연대>에서는 2007년 4월에 일반시민을 대상으로 외부강사를 초빙해 '비폭력 대화' 기초과정 워크숍을 운영한 바 있다. 모집 정원은 40명이며, 기본과정과 심화과정 각 2일씩 모두 4일에 걸쳐 진행된 이 프로그램의 참가비는 10만원.

제4절 논의 및 시사점

위에서 살펴 보았듯이 현재 세계 각국에서 실시되고 있는 평화교육 프로그램의 모형은 △갈등 해결 및 중재 프로그램 △폭력방지 프로그램 △발전교육 프로그램 △지구적 평화교육 프로그램 △비폭력교육 프로그램 등 5가지 유형으로 대별된다. 우리나라에서 시행되고 있는 평화교육 프로그램은 △갈등 해결 및 중재 프로그램 △폭력방지 프로그램 △인

권교육 프로그램 △생태환경교육 프로그램 △국제이해교육 프로그램으로 크게 나눌 수 있다. 세계와 국내간 일부 프로그램의 명칭이 달라보이지만 그 내용을 들여다 보면, 우리나라에서도 세계의 평화교육 프로그램 모형을 거의 모두 운영하고 있음을 알 수 있다.

우선, 세계적으로 시행되고 있는 발전교육 프로그램은 자연파괴와 인권 탄압에 기초한 무한적 소비욕구를 지양하고, 자연과 인간의 상생과 지속가능한 발전을 지향하고 있기 때문에, 이러한 발전교육의 '평화만들기'를 위해서는 무엇보다 환경교육과 인권교육이 활성화되어야 한다. 즉 해외의 발전교육 프로그램 모형은 한국에서는 인권교육과 생태환경교육으로 구현되고 있는 셈이다. 또 세계의 지구적 평화교육 프로그램 모형은 다양한 문화에 대한 이해를 토대로 국제관계에서 평화를 증진하고 세계시민으로서의 정체성 형성을 목적으로 하고 있는데, 이러한 '평화만들기' 수준의 교육 프로그램은 국제이해교육이 뒷받침하고 있다. 우리나라의 경우에도 유네스코 한국위원회가 1960년대 초부터 보급해온 국제이해교육은 가장 오랜 역사를 지니고 있다.

한편 세계 여러나라에서 운영되고 있는 비폭력교육 프로그램 모형은 폭력방지 교육이나 갈등해결 교육처럼 평화에 대한 장애요소를 피하거나 관리하는 것에서 나아가, 평화를 실현하려는 동기와 욕구를 바탕으로 가장 적극적인 평화의 비전을 세운다는 점에서 영성적인 (spiritual) 성격마저 띠고 있다. 구미에서는 간디와 마틴 루터킹 계열의 비폭력교육 프로그램이 널리 행해지고 있는데, 과거 함석헌은 우리나라에도 그 뿌리를 내리고자 애썼다. 하지만 현재는 국제평화단체인 'Nonviolent Peaceforce'의 한국지역 모임인 <비폭력 평화물결>에서 간디와 마틴 루터킹 계열 해외단체의 훈련자료를 주교재로 하는 '비폭력 평화아카데미' 프로그램을 워크숍 형태로 운영하고 있을 뿐이다. 따라서 현재 세계 각국에서 실시되고 있는 5가지 유형의 평화교육 프로그램 가운데 비폭력교육 모형은 우리나라의 경우 겨우 명맥만 유지하고 있다고 하겠다.

요컨대 구미 여러나라에 비해 우리나라의 평화교육은 훨씬 뒤늦게 시작되었지만, 오늘날에 이르러서는 세계적으로 행해지고 있는 평화교육 프로그램 유형 거의 모두가 도입되어 한국의 실정에 맞게 다듬어져 시행되고 있는 셈이다. 우리나라는 지난 40여년에 걸쳐 강력하게 추진해온 경제개발로 인해 괄목할만한 성장을 달성했지만 그 과정에 폐해 또한 적지 않았다. 분배보다 성장을 앞세운 정책으로 말미암아 성장을 위해선 모든 수단이 정당화되어도 좋다는 비합리성과 성장을 위해선 인권마저 희생되어도 좋다는 독단이 인간과 자연의 황폐화를 가속화시킨 측면이 컸다고 할 수 있다. 근래들어 이에 대한 사회적 반발과 반성이 일어나 대안적 발전전략을 모색하고 실천하는 운동이 시작되면서, 우리나라의 생태환경교육과 인권교육을 역설적으로 상당한 수준으로 끌어올리는 계기를 제공하게 되었다.

하지만 갈등해결 교육은 1999년에야 처음으로 우리나라에 시험적으로 도입되었고, 이후 <평화를 만드는 여성회> 등 일부 시민단체를 중심으로 꾸준히 보급돼 왔지만 아직도 프로그램의 내용과 기법 등 여러 면에서 세계수준에는 못미친다고 하겠다. 특히 갈등해결을 위한 '또래중재' 교육 프로그램은 해외에서 그 유용성을 널리 인정받고 있지만, 우리나라 일선학교에서는 '또래중재'와는 거리가 먼 '또래상담' 교육이 간헐적으로 이뤄지고 있을 뿐이어서

아쉬움을 더하고 있다. 일선학교에서는 간혹 창의재량 시간등을 이용해 외부의 전문강사를 초빙해 갈등해결 교육을 실시하기도 하지만 대체로 갈등해결 교육에 대한 의식수준과 관심도는 낮은 편이라 하겠다.

폭력방지 교육 또한 우리나라에서는 학교폭력이 커다란 사회문제로 부각된 1990년대 말에 이르러서야 본격적으로 눈을 돌려, 미국의 학교폭력 예방 및 처치 프로그램을 모델로 하여 우리 실정에 맞춰 프로그램을 개발해 시행하고 있다. 다인종·다문화 국가로서 사회전반에 만연한 폭력에 대해 심각한 고민을 거듭해 온 미국은 1930년대 이래 엄청난 연구비를 투입해 폭력방지 프로그램을 개발해 왔다. 미국에서 널리 시행되고 있는 학교폭력 관련 교육 프로그램은 예방 프로그램과 처치 프로그램이다. 특히 처치 프로그램은 학교폭력의 가해나 피해를 경험한 학생과 경험할 가능성이 높은 학생을 선별하여 이들에게 적절한 처치를 제공한다. 따라서 미국의 처치 프로그램은 심각한 수준의 문제행동을 보이지는 않지만 위험요소나 취약성을 보유한 학생과 이미 심각한 수준의 문제행동을 나타내고 있는 학생을 대상으로 이차적 처치와 삼차적 처치로 나뉘어 시행되고 있다.

우리나라에서는 시민단체인 <청소년폭력예방재단>이 초등학교 저학년용과 고학년용, 중·고등학교용으로 나눈 학교폭력 예방 프로그램, 피해학생의 치료 및 대인관계 증진을 위한 교육 프로그램, 가해학생을 대상으로 전문적인 개입과 행동수정을 촉구하는 특별교육 프로그램 등을 보급하고 있다. 그러나 우리의 일선학교에서는 ‘폭력없는 교실 만들기’, ‘학교폭력 추방의 날’ 등 구호만 요란한 가운데, 폭력방지 프로그램의 적절한 시행은 이뤄지지 않고 있다. 물론 학교폭력이 건잡을 수 없이 확산되면서, 학부모들이 ‘자녀 안심하고 학교 보내기 운동’에 나서고 급기야 ‘학교폭력 대책 국민협의회’를 결성하자 정부도 2004년에 뒤늦게 ‘학교폭력 예방 및 대책에 관한 법률’을 제정하는 등 폭력방지 교육에 큰 관심을 보이기 시작했다. 이 법률에 따라 학교별로 ‘학교폭력 대책 자치위원회’가 구성되었고, 담당 경찰관과 전문상담교사, 퇴직 경찰 등을 활용한 ‘배움터 지킴이’를 배치하는 등 가시적인 대처방안이 마련되고 있지만 아직도 체계적이고 실질적인 폭력방지교육은 뿌리를 내리지 못하고 있는 형편이다. 학교폭력 예방을 위한 교육 및 교사 연수를 정기적으로 실시하고 있지만 이 또한 형식에 치우쳐 제대로된 효과를 거두고 있는지는 의문이다. 특히 일선학교에서는 피해학생이나 가해학생에 대한 교육 프로그램이 거의 외면받아, 청소년 관련 기관이나 시민단체 등에서 주로 단기간의 캠프형태로 운영되고 있는 수준에 그치고 있다.

제주특별자치도의 경우 ‘세계평화의 섬’으로서의 비전이 무색할 정도로 평화교육에 대한 이해 및 관심도, 그리고 그 기반이 크게 미흡한 실정이다. 다만 1970년대부터 국제관광지로 대대적으로 개발돼 오는 과정에 제주도의 자연과 환경을 보전하자는 운동을 줄기차게 벌여 온 자생적 시민단체들을 중심으로 생태환경교육이 비교적 활발하게 전개되고 있는 점은 특기할만하다. 특히 2007년 제주도가 유네스코에 의해 세계자연유산으로 지정되면서 이러한 생태환경교육은 더욱 활성화될 가능성이 있다. 사실 제주도는 한라산을 비롯 수많은 오름과 용암동굴, 드넓은 해안, ‘제주의 허파’라 불리는 곳자왈, 습지, 하천 등을 두루 간직하고 있어 생태환경교육에는 최적의 조건을 갖추고 있다고 하겠다. 이에 따라 <제주환경운동연합>,

<제주참여환경연대>, <제주환경연구센터>, <꽃자왈 사람들> 등 제주도에 시민단체들은 청소년과 성인 등 연령층을 고려한 다양한 생태환경교육 프로그램을 운영하고 있다.

그러나 국제자유도시를 추진하고 있는 제주도야말로 국제교류 증대에 대비한 국제이해교육이 매우 중요한 지역이면서도 현실에서는 이에 제대로 부응하지 못하고 있다. 다문화이해 증진을 위한 프로그램 개발 등 국제이해교육을 본격적으로 시행하기 위한 준비도 덜 돼 있을 뿐만 아니라 무엇보다 관심이 크게 부족한 실정이다. 따라서 앞으로 제주도로서는 국제이해교육을 제대로 시행하기 위한 사회적 의식전환과 함께 제도적 뒷받침이 필요하다고 하겠다.

또한 제주4·3이라는, 그 희생의 폭과 깊이를 가늠하기 어려운 한국 현대사의 일대 비극을 안고 있는 제주도는 인권 평화교육의 중심지로서의 탁월한 조건을 갖추고 있지만 아직 대중적인 인권교육 프로그램이 개발되지 않고 있다. 물론 <제주4·3연구소> 등 시민단체를 중심으로 열리고 있는 4·3유적지 기행과 역사교실, 국제학술대회 등을 통해 실질적으로는 인권교육이 이뤄지고 있다고 볼 수도 있지만, 이는 제주4·3을 널리 알리고 그 의미를 되새기는 사회운동 차원의 성격을 보다 많이 띠고 있어서 현장체험을 겸한 체계적인 인권교육 프로그램이 아쉬운 형편이다.

더욱이 제주도에 일선학교에서는 '또래중재'를 포함한 갈등해결교육이 시행되지 않고 있다. 단지 일부 교육기관이나 시민단체 등의 주관으로 외부 전문가를 초빙해 교직원나 일반 시민을 대상으로 갈등해결교육을 간혹 선보이고 있는 정도다. 폭력방지교육 또한 제주도에 일선학교에서는 타 시·도의 경우와 마찬가지로 제대로 시행되지 않고 있다. 창의재량 시간 등을 통해 교육인적자원부가 배포한 학교폭력 예방 동영상 자료를 관람하거나, 폭력방지교육과 직접적인 관련이 없는 집단상담 등만이 이뤄지고 있다. 이는 제주도가 결코 학교폭력의 무풍지대여서가 아니라, 심층적인 폭력방지교육에 대한 진지한 성찰과 사회적 관심의 부족 등이 어우러진 결과라고 할 수밖에 없을 것이다.

한편 본 연구에서는 미국을 비롯 북아일랜드, 독일, 이스라엘, 남아공, 인도네시아, 필리핀, 일본 등 오래전부터 그 나라의 실정과 특수성이 반영된 평화교육 프로그램을 개발해 착실하게 시행해 온 외국의 사례들을 검토하였다. 통상분야에서의 협상과 중재에 대한 기본틀을 사회의 갈등을 해결하는 프로그램으로 발전시켜, 이것이 학교의 갈등해결 프로그램으로 정착하게 된 미국의 경우나, 끊임없는 갈등과 분쟁속에서 단절된 신·구교도를 만나게 해 상호이해를 증진시킴으로써 폭력을 미연에 방지하는 상호이해교육에서 출발해 이제는 시민적 통합을 지향하는 민주시민교육 프로그램을 시행하고 있는 북아일랜드의 경우나 모두 이러한 평화교육 프로그램들이 학교현장은 물론 사회 전반에 걸쳐 깊숙이 뿌리내리고 있는 점은 눈여겨 봐야 할 대목이다. 특히 인도네시아의 평화교육 프로그램이 '갈등의 변형(conflict transformation)'과 '지속가능한 평화(sustainable peace)'로 가는 접근방법을 채택하고 있는 것은 장기적인 안목이 결여된 채 폭력적 갈등의 종결과 해결에만 급급해서는 안된다는 시사점을 던져주고 있다. 여기서 '지속가능한 평화'는 요한 갈통(1996)의 갈등변형 이론과도 맥락을 같이한다.

결국 우리나라의 평화교육은 하루빨리 걸음마의 단계를 벗어나 학교현장과 사회공동체에
의 적용이 일반화되는 가운데 '지속가능한 평화'를 창출할 수 있는 이론적 연구와 방법론
개발에 더욱 박차를 가해야만 하는 과제를 안고 있음이 확인된 셈이다.

제6장 결론

본 연구는 국내외 평화교육 프로그램의 실태를 살펴보고, 그 가운데에서 시사점을 얻는데에 목적을 두었다. 구미 선진국에 뿌리내린 평화교육 프로그램의 기존 모형을 기준으로, 특히 국내의 평화교육 프로그램 운영 실태와 제주도내 평화교육 시행 현황을 가능한 한 빠짐없이 조사하고자 노력하였다. 이는 '세계평화의 섬' 제주도로 하여금 앞으로 평화교육 프로그램의 대표적 산실이자 그 모범적 실천의 중심지로 자리매김되도록 하기 위한 기반을 다지는 기초작업이라는 배경에서 본 연구가 출발했기 때문이다. 더욱이 특화된 평화교육 프로그램 개발을 중점사업으로 선정한 제주평화연구원의 궁극적인 지표가 △한반도의 평화정착 △동북아시아의 안보협력 △동북아시아의 경제통합임을 감안할 때 머지않은 장래에, 국제적 분쟁과 갈등을 예방하고 해결하기 위한 한차원 높은 평화교육 프로그램의 개발을 기약해야 하기 때문이기도 하다.

본 연구의 조사결과, 갈등과 분쟁에 휩싸인 세계의 여러 지역이 그곳의 현실에 적합한 평화교육을 실시하고 있음을 보여주는 사례들이 파악되었다. 즉 세계적으로 평화교육이 앞선 나라들은 그들이 처한 고통스런 현실을 평화적으로 개선하기 위해 창의적인 평화교육 프로그램을 개발해 정착시키고 있는 것이다. 다인종·다문화 사회인 미국이 갈등해결교육과 폭력방지교육에서 다대한 성과를 거두고 있는 점이나, 종교간 대립으로 역사를 피로 물들여온 북아일랜드나 분파간·종교간 갈등이 끝없는 살상으로 치닫고 있는 인도네시아와 필리핀 모두 자신의 특성을 살린 평화교육 프로그램을 개발해 성공적으로 시행해 오고 있는 점은 주목할만한 대목이다. 이는 지역적 특성을 살리고 암울한 현실을 타개하는데 유용한 차별화된 평화교육 프로그램만이 그 사회에 깊이 뿌리내릴 수 있다는 것을 강력하게 시사하고 있다고 하겠다.

그러나 제주도에는 국제자유도시로서의 특화된 국제이해교육 프로그램이나, 제주4·3을 가지고 대중속으로 파고드는 차별화된 인권교육 프로그램이나, '세계평화의 섬'으로서의 특징적인 평화교육 프로그램이나, 어느 것 하나 제대로 개발되거나 시행되고 있지 않다. 한마디로 제주도는 평화교육에 관한 한 독특한 지역특성이 온전히 사장되고 있는 셈이라고 하겠다. 이는 일본의 히로시마나 오키나와시, 독일의 오스나부뤼시, 스위스의 제네바 등과 같은 세계의 평화도시들이 해당 지역의 고유한 특성을 반영한 평화교육 프로그램을 성공적으로 운영하고 있는 것과는 대조된다.

한편 테러와 반테러의 악순환, 세계화와 그에 대한 반작용, 생태계의 위기 가속화 등 21세기의 급변하는 상황은 평화교육이 종래의 경직된 전략과 실천모형에만 의존하는 것이 비현실적임을 결론짓게 한다. 평화교육의 시대적·세계적 추세는 새로운 질병에 적합한 새로운 처방전을 찾기 위한 노력에 그 초점이 모아지고 있다. 북핵문제 등으로 인해 여전히 냉전의 고도로 남아 있는 한반도는 21세기에도 세계갈등의 중심에 놓여 있는 만큼 지구상의 다른 어느 지역보다 평화를 향한 참신하고도 과감한 교육적 실천이 요청되고 있다. 따라서 평화교육을 위한 창의성 넘치는 프로그램 개발, 평화교육 전문가 양성 및 평화교육 프로그램 시

행을 위한 지원체제 구축은 우리의 시급한 과제가 아닐 수 없다.

하지만 우리나라의 경우는 세계 여러나라가 시행하고 있는 평화교육의 기존 모형을 소개하는 데에 급급한 나머지 독자적인 평화교육 프로그램 모델을 새로이 창출하려는 노력은 미약한 실정이다. 따라서 이 상태로는 평화교육에 관한 한 한국은 낙후성을 떨쳐내기 어렵다는 진단이 불가피하다. 더욱이 평화의 비전이 구호만이 아니라 교육적 실천에 의해 담보될 때에만 평화적 통일의 문을 자연스럽게 열어 나가고 세계평화에 기여해 나갈 수 있다는 점을 상기할 때 평화교육의 업그레이드는 냉엄한 현실적 요청이라 하겠다.

이렇듯 본 연구에서는 세계적인 평화교육 프로그램의 모델과 선구적인 평화교육 시행국의 사례를 살펴보고 국내와 제주도의 평화교육 프로그램 운영 실태를 이에 비취보는 작업을 통해, 새로운 평화교육 프로그램 모델의 개발을 위한 적지 않은 시사점을 얻은 셈이다. 그 과정에서 무엇보다 '세계평화의 섬' 제주도는 시대를 앞서나가는 평화교육 프로그램의 새로운 모델을 제시해야만 명실상부한 '세계평화의 허브'로 자리잡을 수 있을 것임은 자명하다는 사실도 확인되었다고 하겠다.

<참고 문헌>

- 강순원(2007), 『평화교육을 여는 또래중재 : 갈등해결을 위한 프로그램』, 서울 : 커뮤니티.
- 강순원(2003), “1998년 벨파스트 평화협정과 북아일랜드 평화교육의 상관성 : 상호이해교육(EMU)에서 민주시민교육(CE)으로”, 『비교교육연구』, 제13권 2호, pp. 221~244.
- 강순원, 김종수 외(2003), 『청소년 인권교육 프로그램 매뉴얼 : 서로를 살리는 인권교육』, 서울 : 해오름.
- 강주현(2006), “학교폭력 피해자 프로그램 - ‘무지개’ ‘친구야 놀자’”, 문용린 외 공저, 『학교폭력 예방과 상담』, 서울 : 학지사, pp. 335-365.
- 강현정(2003), “초등학교에서의 인권교육”, 아시아·태평양 국제이해교육원, 『세계화 시대의 국제이해교육』, 서울: 한울아카데미, pp 210-239.
- 고병헌(2006), 『평화교육사상』, 서울: 학지사.
- 고병헌(1994), “평화교육의 성격에 관한 연구: 정치교육과 가치교육적 측면을 중심으로”, 고려대학교 대학원 박사학위 논문.
- 구갑우(2007), 『비판적 평화연구와 한반도』, 서울: 후마니타스.
- 권혁범(2000), 『민족주의와 발전의 환상』, 서울: 솔.
- 김용신(2006), “국제분쟁과 평화, 평화교육 : 방법적 접근”, 『한국북방학회논집』, 제14집 1호, pp. 1~24.
- 김재형 외(2005), 『초등 교사교육을 위한 사회과 교육 프로그램 확산연구』, 교육부 교사교육프로그램개발과제.
- 김정환(1988), “평화교육학의 이론과 실제”, 『교육문제연구』 창간호, pp. 1-28.
- 김준호(2006), “학교폭력의 정의 및 현상”, 문용린 외 공저, 『학교폭력 예방과 상담』, 서울 : 학지사, pp. 27-66.
- 김차희(2003), “평화교육을 위한 한 연구 : 고등학교 도덕과 평화교육을 중심으로”, 『철학교육연구』 제19권 제32호, 한국철학교육연구회, pp. 197-222.
- 김현덕(2007), “한국 국제이해교육의 평가와 향후 과제”, 한국국제이해교육학회, 아시아·태평양 국제이해교육원, 유엔지속가능발전교육 통영센터 주최 제8차 국제이해교육 학술대회 ‘국제이해교육을 다시 생각한다’ 발표자료집.
- 김현미·한건수·정진웅·김찬호(2002), “문화 감수성 훈련을 위한 시민교육 프로그램”, 『글로벌 시민교육 매뉴얼 및 자료집』, 서울 : 또 하나의 문화, pp. 17-58.
- 맥매스터-강순원(2002), “북아일랜드에 화해와 희망을”, 『살림』 1월호, pp. 7-23.
- 문용린(2006), “학교폭력과 예방 : 이해의 관점”, 문용린 외 공저, 『학교폭력 예방과 상담』, 서울 : 학지사, pp. 13-25.
- 박보영(2005), “한국의 평화교육 연구사-1980년대 이후를 중심으로”, 기독교교육학회, 『기독교

- 교교육논총』, 제11집, pp. 157~196.
- 박보영(2001), “이스라엘 사회의 갈등해결을 위한 교육적 노력”, 『연세교육연구』, 제14권 1호, pp. 63~85.
- 박수선(2006), “어린이, 청소년 대상 ‘갈등해결과 평화교육’의 현황과 과제”, 한국YMCA전국연맹 주최 ‘청소년포럼 : 청소년 평화교육 및 실천사례 발표와 그 방향의 모색’ 자료집.
- 박종필(2006), “세계평화의 섬과 평화교육의 방향”, 제주대학교 평화연구소, 『평화연구』, 17권 제1호, pp. 50~74.
- 박종효(2006), “미국의 학교폭력 예방 및 처치 프로그램에 관한 개관”, 문용리 외 공저, 『학교폭력 예방과 상담』, 서울 : 학지사, pp. 289-317.
- 배평모(2005), 『울타리없는 학교-거창고등학교 이야기』, 서울: 한결음.
- 사누끼 히로시(佐貫 浩, 2005), “일본 평화교육 발자취 : 현재의 도달점과 향후 과제”, 강순원 엮음, 『아래로부터의 한일 평화교육』, 평화교육시리즈 01, 서울 : 커뮤니티, pp. 92~117.
- 사토 히로시(佐藤 博, 2005), “평화스런 학교 문화 만들기” 강순원 엮음, 『아래로부터의 한일 평화교육』, 평화교육시리즈 01, 서울 : 커뮤니티, pp. 238~259.
- 성공회대 인권평화센터(2003), 『인권교육현장 사례집 : 아이에서 어른까지, 소수자도 함께』, 2003 국가인권위원회 연구용역보고서 ‘인권교육발전 5개년 기본계획 관련 연구’ - 부록, 서울 : 국가인권위원회.
- 세계평화의 섬 범도민실천협의회(2007), 『제주 ‘세계평화의 섬’ 성과와 실천전략』, pp. 55~60.
- 아벨라르도 브레네스(Abelardo Brenes, 2003), “UN평화대학의 평화교육 교육과정”, 유네스코 아시아·태평양 국제이해교육원, 『국제이해교육』, 통권 11호, pp 55-67.
- 양진진(2005), “학교의 평화교육에 대한 각국의 사례비교 : 미국, 이스라엘, 독일을 중심으로”, 제주대학교 평화연구소, 『동아시아연구논총』, 제16집 제1호, pp. 297~319.
- 유네스코 한국위원회(1963), 『국제이해교육』.
- 유네스코 한국위원회(1988), 『국제이해교육의 길잡이』.
- 이경태(2005), “평화교육에 관한 서설적 연구”, 대한정치학회, 『대한정치학회보』, 제12집 3호, pp. 79~99.
- 이경태(2004), “한반도 평화체제 구축방안”, 대한정치학회, 『대한정치학회보』.
- 이규환(1987), 『비판적 교육사회학』, 서울: 한울.
- 이근혁(1989), “평화교육 이념에 비추어 본 한국교육의 과제 분석”, 고려대학교 대학원 석사학위 논문.

- 이기범(2002), “한반도 평화운동과 평화교육”, 하영선(한국평화학회 회장) 편, 『21세기 평화학』, pp. 489-518.
- 이기범(2001), “남북상호이해와 상호작용적 보편주의: 탈분단을 위한 보편주의와 상대주의의 제검토”, 『교육철학』, 제25집.
- 이대훈(2003), “분단국에서 열린 평화교육 국제대회”, 유네스코 아시아·태평양 국제이해교육원, 『국제이해교육』, 통권 11호, pp. 33-45.
- 이삼열(2003), “국제이해교육의 철학과 역사적 발전”, 아시아·태평양 국제이해교육원, 『세계화 시대의 국제이해교육』, 서울: 한울아카데미, pp. 8-29.
- 이삼열(2003), “인권사상의 발전과 실천과제”, 아시아·태평양 국제이해교육원, 『세계화 시대의 국제이해교육』, 서울: 한울아카데미, pp. 164-184.
- 이삼열 외(2001), “현대 평화연구의 동향과 한국에서의 평화교육”, 아시아·태평양 국제이해교육원, 『국제이해교육』, pp. 150-175.
- 이삼열(1992), “평화교육의 철학적 실천방법”, 고려대학교 평화연구소, 『현대평화사상의 이해』.
- 이삼열(1991), 『평화의 철학과 통일의 실천』, 서울: 햇빛출판사.
- 이승미(2005), “아시아·태평양 문화·종교적 갈등지역의 평화교육 연구 : 인도네시아와 필리핀을 중심으로”, 서울대학교 교육연구소, 『아시아 교육연구』, 제6권 제1호 (통권 13호), pp.
- 이유미(2006), “가해학생 대상 특별교육 프로그램”, 문용린 외 공저, 『학교폭력 예방과 상담』, 서울 : 학지사, pp. 367-396.
- 이재영 & 로버트 해리스(2003), 『갈등해결과 또래중재』, 서울: 한국아나뱃티스트 출판사.
- 이주연(2006), “학교폭력 예방교육 프로그램”, 문용린 외 공저, 『학교폭력 예방과 상담』, 서울 : 학지사, pp. 397-425.
- 이창익(2005) “일본의 평화교육”, 『동아시아연구논총』, 제16권 제1호, 제주대학교 평화연구소, pp. 321-361.
- 정두용(2003), “한국 국제이해교육의 동향”, 아·태 국제이해교육원, 『국제이해교육의 동향 : 미국·일본·호주·한국』, pp.377-452.
- 정영수(2001), “독일 학교교육에서의 평화교육”, 한독교육학회, 『한독교육학연구』, 제6집 1호, pp 163-183.
- 정영수(1993), “평화교육의 과제와 전망”, 『교육연구』, 제31집 5호.
- 정용민(2005), “청소년 통일 캠프를 통한 한반도 평화교육”, 『아래로부터의 한일 평화교육』, 평화교육시리즈 01, pp. 260~279.
- 정현백·김엘리·김정수(2002), 『통일교육과 평화교육의 만남』, 2001년 통일부 용역과제.
- 제주발전연구원(2005), 『제주평화의 섬 지정에 따른 후속전략 및 평화시민운동에 관한 연구』, 정책연구 2005-18.
- 조명래(2003), “지속가능한 발전의 개념과 과제”, 아시아·태평양 국제이해교육원, 『세계

- 화 시대의 국제이해교육』, 서울: 한울아카데미, pp 242-261.
- 조영희(2006) “학교폭력, 갈등해결과 평화교육으로 예방하자”, 학교운영위원회, 『학교운영위원회』, 통권 72호, pp. 16-26.
- 조영희(2005) “갈등해결과 평화교육의 현황과 과제”, ‘평화를 만드는 여성회’ 주최 『학교폭력, 갈등해결과 평화교육으로 예방하자』 토론회 자료집.
- 조옥락 외(2002), “성별 감수성 훈련을 위한 시민교육 프로그램”, 『글로벌 시민교육 매뉴얼 및 자료집』, 서울 : 또 하나의 문화, pp. 61-85.
- 지양사 편집실(1985), 『비동맹운동』, 서울: 지양사.
- 최관경(2004), “평화와 평화교육”, 한국사상연구회, 『교육사상연구』, 제14집, pp 65-98.
- 최돈형(2003), “지속가능한 미래를 위한 교육”, 아시아·태평양 국제이해교육원, 『세계화 시대의 국제이해교육』, 서울: 한울아카데미, pp 262-284.
- 타렌 타나다(2001), “민다나오 : 대립의 발자국, 평화로 가는 길”, 『국제이해교육』, 통권 제 6호, 아시아·태평양 국제이해교육원, pp. 56-63.
- 평화를 만드는 여성회(2002), 『함께 만드는 평화, 공존의 갈등해결 교육 : 평화교육편』 (민주화운동기념사업회 용역과제).
- 한경구(2003), “타문화 교육의 방법과 실제”, 아시아·태평양 국제이해교육원, 『세계화 시대의 국제이해교육』, 서울: 한울아카데미, pp 286-302.
- 홍순명(1998), 『풀무학교 이야기』, 인천: 내일을 여는 책.
- 홍순정(2007), 『평화교육탐구』, 서울: 에피스테메.
- 환경부(2002), 『체험환경교육의 이론과 실제』, 서울: 환경부 민간환경협력과.
- Burns & Aspeslagh 편, 장원석외 옮김(2005), 『평화교육의 이론과 현실』, 제주 : 각, pp. 339~341.
- Curle, Adam(1971), *Making Peace* London : Tavistock Publication.
- Fisher, et. al.(2000), *Working with conflict: Skills and Strategies for Action*, London : Zed.
- Freire, Paulo(1985), *The Politics of Education : Culture, Power, and Liberation*, MacMillan Publishers Ltd., Hampshire and London.
- Galtung, J.(1996), *Peace by Peaceful Means*, 강종일외 역(2000), 『평화적 수단에 의한 평화』, 서울 : 들녘.
- Galtung, J.(1975), “Peace, war and defense”, *Essays in Peace research*, Volume II, Christiian Ejlars: Copenhagen.
- Harris, I. M. & Morrison, M. L.(2003), *Peace Education* (2nd ed.), Jefferson : McFarland & Company, Inc.
- Harris, I. M.(1999), “Types of peace education”, A. Raviv, L. Oppenheimer, D. Bar-Tal(eds.), *How Children Understand War and Peace* San Francisco : Jossey-Bass Publishers, pp. 299-317.

- Hicks, D. (1988), "Understanding the field", D. Hicks(ed.), *Education for peace*, London: Routledge, pp. 3-19 (고병현 옮김, 『평화교육의 이론과 실천』, 서울: 서원).
- International Alert(1996), *From Conflict to Sustainable Peace*, 3-24.
- Lamy, S. L.(1990), "Global education: A conflict of images", K. A. Tye(ed.), *Global education: From thought to action*, Alexandria, VA: The Association for Supervision and Curriculum Development, pp. 49-63.
- Lederach, P. J.(1998), *Preparing for Peace: Conflict Transformation Across Cultures*. Syracuse University Press.
- Naylor, Yvonne(2001), *Moving Beyond Sectarianism: A Project of the Irish School of Ecumenics*, Irish School of Ecumenics(Trinity College Dublin).
- Punamaki, R. L.(1999), "Concept formation of war and peace", A. Raviv,L. Oppenheimer, D. Bar-Tal(eds.), *How children understand war and peace*, pp. 91-104.
- Read, H. E.(1959), 『평화를 위한 교육』, 안동민 옮김, 서울: 을유문화사.
- Richardson, Norman(1997), "Curriculum Examples of Inclusiveness: A Case Study of Education for Mutual Understanding & Cultural Heritage", *Pluralism in Education Conferance Report*.
- Stomfay-Stitz, A. M.(1993), *Peace education in America, 1828-1990: Sourcebook for education and research*, Metuchen, N.J. : The Scarecrow Press, Inc.
- Wilson, Derick & Morrow(2002), *The Equity, Diversity and Interdependence Framework: A Organisational Learning and Change*, Belfast : Uiversity of Ulster.

<웹사이트>

edutopia.or.kr

jeju.kfem.or.kr

www.bs1388.or.kr

www.ecoedu.net

www.ecofem.or.kr

www.gotjawal.com

www.greenedu.or.kr

www.greenkorea.org

www.hrights.or.kr

www.hr.skhu.ac.kr

www.humanrights.go.kr

www.inkwonedu.x-y.net
www.jikim.net
www.jje.go.kr
www.kr.unescoapceiu.org
www.rights.or.kr
www.sarangbang.or.kr
www.ssro.net
www.ttastop.org
www.unesco.or.kr
www.uri-i.or.kr
www.wangtta.com
www.wetlandkorea.org
youth.go.kr