

서교연 2019-25

2019 위탁연구 보고서

학교 현장 적용을 위한 평화교육 정책 연구

연구책임자 : 이대훈(성공회대학교, 연구교수)

공동연구원 : 김병연(양재고등학교, 교사)

이슬기(서울대 통일교육연구센터, 연구원)

최하늬(피스모모 평화/연구 연구소, 연구실장)

연구협력관 : 조한주(서울시교육청 민주시민생활교육과, 장학사)

서울특별시교육청교육연구정보원

서울교육정책연구소



교육정책연구소

이 연구는 서울특별시교육청교육연구정보원 연구지원비로 수행되었으나, 본 연구에서 제시된 정책대안이나 의견 등은 서울특별시교육청교육연구정보원 공식 의견이 아니라 본 연구팀의 견해를 밝힙니다.

머리말

1. 연구 목적 및 필요성

- 학교 평화교육 도입 및 시행을 위하여 평화교육 개념 및 정책방향 설정한다.
- 변화하는 한반도 현실에 적합한 평화 교육 정책 모색한다.
- 학교 현장의 필요에 적합한 평화교육의 내용 및 방법에 대한 모색한다.
- 평화교육과 교과 교육과정과의 통합운영을 위한 기초 연구이다.

2. 연구 내용

- 평화' 및 '평화 역량' 개념의 교육적 적용을 위한 정의
- 국내외 평화교육 현황 및 사례 조사: 심층면담 및 협의회
- 서울특별시교육청의 평화교육 비전 설정 및 주제, 이행단계 설정
- 교육현장의 욕구 및 필요를 반영한 평화교육의 통합적 운영방안 제시
- 학습장 중심, 교육과정 중심의 교과 융합적 평화교육 방안 마련
- 평화교육 활성화 지원을 위한 정책 방안, 가이드라인, 평가방안 제시

3. 연구 결과

- 최근의 평화교육은 21세기에 조응하는 시민성 형성, 세계적 맥락, 현실 문제와의 접합, 비판적 변화지향적 교육, 역량 중심의 교육이라는 특징을 갖는다.
- 평화교육의 다양성에도 불구하고 대체로 폭력(차별과 혐오를 포함), 갈등, 평화구축의 세 가지 주제에 집중하는 시민성 교육이라는 공통점을 갖고 있다.
- 해외 사례의 시사점은, 다양한 행위자들이 협력하는 협력 거버넌스의 형성과 다채로운 페다고지 혁신, 그리고 세부적으로 설계된 역량 형성 중심의 평화교육이라는 특징이다.

- 교육현장에서는, 현실 적합한 구체적 인식과 접근 필요, 시민성-인식-실천의 연계, 평화교육 필요성 높음 등의 요구를 보였다.
- 평화교육의 핵심 역량은 수행적 역량, 인지역량, 관계 역량, 소통 역량, 해석 역량, 수행 학습 역량을 중심으로 구성된다.
- 역량 중심의 교육에서 교사의 혁신적 역량이 핵심적 역할을 하며, 이는 혁신적 페다고지의 수행과 직결된다.

차례

I. 서론

1. 연구의 목적과 필요성.....	1
2. 연구 방법.....	2

II. 이론적 배경

1. 평화교육에 대한 이해.....	5
가. 평화교육 역사.....	5
나. 평화교육의 유형.....	8
다. 평화교육 개념과 정의.....	11
2. 평화역량에 대한 이해.....	15
가. 역량 중심 교육.....	15
나. 평화역량의 구성.....	21
3. 소결.....	26

III. 국내외 평화교육 현황 분석

1. 평화교육 국내 사례 분석.....	29
가. 민간단체의 평화교육.....	30
나. 학교에서의 평화교육.....	35
2. 평화교육 해외 사례 분석.....	46
가. 북아일랜드 평화교육 사례.....	47
나. 평화를 위한 배움의 설계: 평화교육 역량 프레임워크와 교육 지침.....	50
3. 소결.....	59

IV. 학교 평화교육 실태 및 요구 분석

1. 교사의 평화교육 인식.....	62
가. 평화와 평화교육에 대한 이미지	62
나. 평화교육의 필요성에 공감	65
다. 평화교육에 대한 학교급별 인식 차이	66
2. 평화교육의 개념과 평화역량 설정.....	67
가. 평화교육의 정의	67
나. 평화교육의 지향	72
다. 평화역량 설정에 대한 견해	74
3. 평화교육 실행을 위한 조건.....	79
가. 학교 구성원의 인식 변화와 역량 함양	80
나. 교과 교육과정과의 연계성 강화	87
다. 학교문화 개선과 제도적 뒷받침	90
4. 소결.....	97

V. 정책 제안

1. 연구의 결과.....	99
2. 서울시교육청 평화교육 정책 방향.....	101
가. 비전	101
나. 서울시교육청 평화교육 비전에 포함되어야 할 개념과 키워드	102
다. 서울시 평화교육의 목표	103
3. 핵심 평화역량 함양을 위한 교육과정의 설계.....	104
가. 핵심 평화역량	104
나. 교육과정	106
다. 평가	107

4. 교사의 역할과 역량.....	109
가. 평화교육의 목표 설정	109
나. 학습자의 가치와 태도 형성	109
다. 교사의 준비사항: 지식과 태도 및 페даго지	110
라. 평화교육 교사의 필수 역량	110
마. 교사의 연수 과정	111
5. 평화교육 거버넌스의 형성.....	112

VI. 결론

참고문헌	119
참고자료 1: 교사역량 강화 기본과정 예시	122
참고자료 2: 페даго지 혁신을 위한 도구 예시 1	127
참고자료 3: 페даго지 혁신을 위한 도구 예시 2	136

표 차례

<표 I-1> 전문가협의회 및 집담회 실시 개요.....	3
<표 II-1> 평화교육의 역사적 맥락.....	7
<표 II-2> 평화교육의 유형.....	9
<표 II-3> 비폭력교육 및 평화 감수성 교육의 특성.....	10
<표 II-4> 역량에 대한 다양한 정의.....	16
<표 II-5> 맥락 변화 역량과 행동 역량.....	22
<표 II-6> 행동 역량의 교육목표.....	23
<표 II-7> 맥락 변화 역량의 교육목표.....	24
<표 III-1> 국내 평화교육 민간단체 개괄.....	31
<표 III-2> 교육부 학교 평화·통일교육 활성화 계획 주요 내용.....	38
<표 III-3> 시·도교육청 학교 평화·통일교육 계획 개괄(일부).....	38
<표 III-4> 전국 17개 시·도교육청 학교 평화·통일교육 계획 주요 내용.....	42
<표 III-5> 평화, 평화구축, 평화교육 개념.....	51
<표 IV-1> 학교 평화교육 실태 및 요구 분석.....	97
<표 V-1> 맥락 변화 역량과 행동 역량.....	104
<표 V-2> 맥락 변화 핵심역량.....	104
<표 V-3> 행동 핵심역량.....	105
<표 V-4> 맥락 변화 및 행동 핵심역량 모음.....	106
<표 V-5> 역량 중심 평화교육 평가(제안).....	107

그림 차례

<그림 II-1> 평화교육의 목표.....	21
<그림 II-2> 평화역량 중심 평화교육의 틀.....	22
<그림 III-1> 역량 분야.....	53
<그림 IV-1> 평화교육 현장실태와 요구(N-gram 네트워크).....	62
<그림 IV-2> 평화역량 설정과 관련 개념어.....	75
<그림 IV-3> 평화교육 실행을 위한 조건 관련 키워드.....	79
<그림 V-1> 평화교육 거버넌스 모형.....	113

학교 현장 적용을 위한
평화교육 정책 연구

1. 서론

1. 연구의 목적과 필요성

본 연구는 서울특별시교육청의 학교 평화교육 도입 및 시행을 위한 평화교육 개념 및 정책 방향을 설정하는 토대 연구이다. 이를 통해서 변화하는 한반도 현실에 적합한 평화교육 정책 모색하면서, 학교 현장의 필요에 적합한 평화교육의 내용 및 활성화 방법과 평화교육과 교과 교육과정과의 연계의 방향을 찾고자 한다.

본 연구에서 다루는 평화교육의 초점은 ‘평화역량’ 개념의 교육적 적용, 즉 평화역량 중심의 평화교육을 위한 정의와 프로그램이다. 이를 위해 국내외 주요 평화교육으로부터의 시사점, 서울특별시교육청의 평화교육 비전 설정 및 주제와 이행단계 설정, 교육 현장의 욕구 및 필요를 반영한 평화교육의 통합적 운영 방안을 제시하고자 노력한다.

이 연구는 교육기관에서 평화교육 정책을 수립하기 위해서 우선 현장의 요구 파악과 비전 설정이 먼저 필요하다고 가정한다. 즉 평화와 갈등 및 분단 현실의 맥락 속에서 학습자들의 요구를 파악하고, 이러한 요구를 역량 설계, 맥락화, 구조와 문화의 특성과 연결해 평화교육을 통해 성취하고자 하는 변화의 비전을 제시함을 우선적인 목표로 한다.

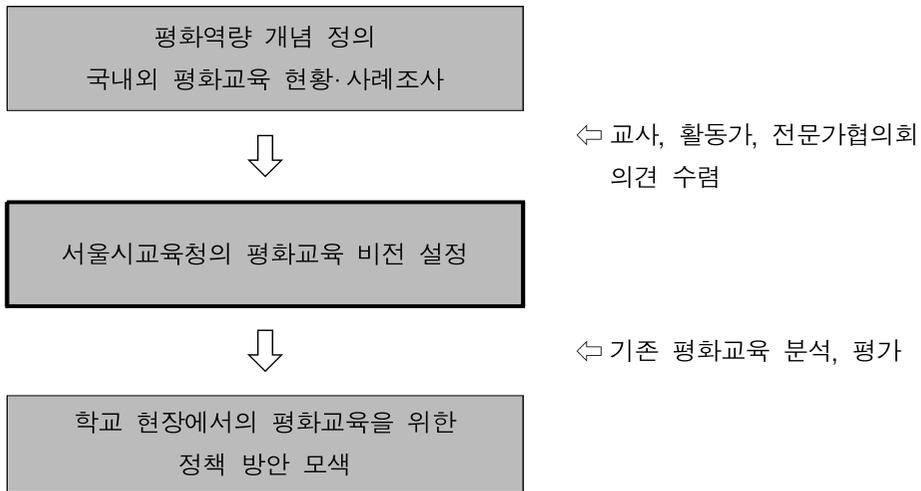
여기에 덧붙여 이러한 변화가 어떠한 교육 원리와 단계에 의해서 가능한지를 설명하는 변화의 이론을 교육의 언어로 제시하고, 이에 따라 역량 형성 단계와 주제 및 세부 역량 설계를 해야 하며, 세부 역량별 활동과 그 평가를 가능하게 하는 지표를 설정하고, 이를 수행할 교육자의 이론적, 철학적, 문화적, 교수 역량적 준비에 대해 가늠하고자 한다.

이를 위해 본 연구는 학생과 교사들의 분단 현실에 대한 인식과 평화교육에 대한 요구를 일정하게 조사하고, ‘평화’ 및 ‘평화역량’의 교육적 적용을 위한 개념 정의와 국내외 평화교육 현황 및 사례 조사를 통해 서울특별시교육청의 평화교육 비전과 이행단계를 설정한다. 특히 평화교육의 최근 주요

패러다임인 평화역량 중심의 평화교육에 관한 국내외 문헌 조사에 기초한 연구를 병행하여 실용적인 평화교육 정책 수립에 효용이 높이고자 한다.

2. 연구 방법

본 연구는 다음과 같이 설계, 진행되었다.



이 연구에서는 앞서 기술한 연구 문제를 해결하기 위해 평화교육 관련 문헌 조사 및 현장 전문가 대상 심층 면담을 진행하였다. 문헌 조사는 평화교육의 이론적 배경에 관한 탐구와 국내외 평화교육 현황분석에 활용하였다. 평화교육의 이론적 배경은 평화교육의 역사, 평화교육의 유형, 평화교육의 개념과 정의 등 기본 개념 정립을 위해 선행연구를 분석하였고, 학교 평화교육 설계를 위한 평화역량 개념 논의를 위해 OECD DeSeCo 프로젝트와 국내외 연구자의 연구 결과를 통해 학교에서 역량 중심 평화교육의 가능성을 탐색하였다. 평화교육 현황은 국내 사례와 국외 사례로 나누어 분석하였다. 국내 사례는 어린이어깨동무, 한국평화교육훈련원(KOPI), 아시아평화와역사교육연대, 평화를 만드는 여성회 부설 갈등해결센터, 피스모모 등의 민간단체 교육 활동 사례와 교육부 및 시도 교육청 학교 평화·통일교육 계획을 중심으로 학교 평화

교육 사례를 중심으로 살펴보았다. 국외 사례는 북아일랜드와 캐나다 등의 사례와 유엔과 유럽의 평화교육 노력을 다룬 문서를 중심으로 살펴보았다.

이 연구에서는 문헌 분석 외에 연구 방향을 수립하고 학교 평화교육 실태를 파악하며 현장의 요구를 분석하기 위하여 전문가협의회, 교사 집담회, 대학생 집담회, 전문가 자문회의 등을 하였다. 전문가협의회는 서울특별시교육청 평화교육협의체 전문위원, 교육청 업무 담당자, 시민단체 활동가 등을 대상으로 3회 실시하였다. 소속 시민단체는 남북 교류 활동과 연계한 평화교육, 학교에서 갈등 해결 교육, 또래 조정 교육, 회복적 정의 관점의 평화 감수성 교육, 교사 연수 등에 주력해왔다.

학교 현장의 평화교육 실태를 파악하고 요구사항을 분석하기 위하여 교사 집담회를 2회 실시하였는데 2019년 8월 서울시교육청이 주관한 평화교육 연수에 참여한 초중고 교사 4명과 그렇지 않은 교사 4명을 대상으로 이루어졌다. 학교 평화교육 관련 내용 검토를 위해 대학생 집담회를 1회 실시하였고, 평화교육 연구자와 활동가를 대상으로 자문회의를 3회 실시하였다. 전문가협의회, 관계자와의 집담회는 외부 회의실에서 진행하였다. 또한, 연구진 간 연구의 방향성과 관점을 공유하고 연구 내용의 타당성을 확보하기 위해 주기적인 연구진 회의 및 워크숍을 실시하였다. 이 연구에서 진행한 전문가협의회 및 집담회, 자문회의 참석자와 회의 주제는 다음 <표 1-1>과 같다.

<표 1-1> 전문가협의회 및 집담회 실시 개요

구분	주제	참여자
전문가협의회	평화교육 정책연구 방향 설정	교사 및 연구자
집담회	학교 평화교육 실태 및 요구	평화교육 연수 경험 교사
	학교 평화교육 실태 및 요구	평화교육 연수 미경험 교사
	학교 평화교육 정책 현황과 개선 방향	교육정책 전문가
	학교 평화교육 실행을 위한 조건 탐색	시민단체 활동가
	학교 평화교육 관련 내용 검토	대학생
자문회의	기존 평화교육에 대한 검토 및 시사점 도출	평화교육 연구자
	역량 중심의 평화교육 해외사례 검토	평화교육 연구자
	공교육 내 평화교육 사례 탐구 및 제안	평화교육 활동가

현장 전문가의 의견과 요구 조사를 통해 본 연구는 서울특별시교육청의 평화교육 현황을 파악하고, 평화역량 개념의 교육적 적용을 위한 정의, 서울특별시교육청의 평화교육 비전, 목표, 핵심 평화역량과 교육과정 설계, 평화교육을 위한 거버넌스 설정 등 평화교육 활성화를 위한 정책 방안과 가이드라인에 대한 구체적인 논의를 전개하였다.

II. 이론적 배경

1. 평화교육에 대한 이해

가. 평화교육 역사

평화교육이라는 생소한 이름의 교육 운동은 그 시효를 20세기 초 전쟁의 완전한 종식을 꿈꾸던 서구 평화주의자들의 작은 소모임에서 찾을 수 있다. 평화교육이 공교육 안으로까지 확산하기 시작한 것은 1960-70년대 핵전쟁의 공포감이 확산하면서부터이다. 이 시기 대중적인 반핵평화운동에 영향을 받아 아동 청소년들을 위한 다양한 평화 교과과정과 교재가 개발되었고, 평화교육의 인식 지평이 확대되어 교사들의 관심이 높아졌다. 전쟁과 일상적 폭력문화, 개인과 사회 수준의 차별과 배타성이 폭력적 분쟁과 불가분의 관계에 있다는 점이 교육의 중심을 차지하기 시작하였다. 동시에 평화교육자들의 국제적인 교류가 활성화되고 평화학과 평화교육학이 발전하고 체계화되었다(정현백, 김정수, 2007; 진행남, 2008). 그리고 냉전 이후 평화교육은 세계 교육계에서 시민성 교육과 갈등대응 교육의 주류가 되어 왔다. 1994년 세계의 대다수 교육부 장관들이 유네스코 총회에서 발표한 “평화 인권 민주주의 교육에 관한 선언”은 평화교육을 모든 사람을 위한 기본적인 교육의 하나로 또 민주주의의 필수 불가결한 구성 요소로 선포하였다. 1999년 헤이그 세계평화회의에서는 청소년 대표들이 가정과 학교, 지역사회에서 정의, 관용, 평화가 기초교육에 반드시 포함되어야 한다고 강조했다.

유혈 분쟁을 겪었던 북아일랜드에서는 민간 평화교육단체 코리밀라가 1965년부터 민간 직접 만남을 중심으로 하는 화해교육 프로그램을 지속적으로 펼쳐왔다. 이러한 민간의 노력이 1989년 ‘만남을 통한 상호이해 교육’ 프로젝트로 공식 평화교육 과정으로 발전하였다. 이 프로그램을 통하여 구교신교파로 분리된 양측 교사들이 함께 만나 서로를 이해하는 교육을 기획하고 양측 종교를 모두 가르쳐 이해심을 기르는 방식을 채택하였다. 또 학생들이

서로의 현장을 탐방해 양측의 일상생활과 문화적 유산을 비교하여 유사성을 이해하는 방식도 적극적으로 활용하였다. 얼스터 대학에서는 대학생들에게 집중적인 평화·화해 훈련 프로그램을 제공하는데 신·구교 양측과 영국과 아일랜드의 대학생들이 초청된다. 이 교육프로그램은 각 공동체의 종교적 문화적 전통, 집단 간 접촉 대화기술, 분쟁 현장 탐방, 교내 종교차별 개선을 위한 정책 개발을 중심으로 진행된다. 분쟁 당사자와 제3의 존재가 서로에게 교육자 역할을 한다고 볼 수 있다.

이스라엘과 팔레스타인 청소년들이 북아일랜드 분쟁을 함께 탐구한 프로그램은, 자신의 분쟁이 아니라 다른 분쟁을 통해 자신을 보게 만드는 것이었는데, 참가자들은 상당한 인식 상의 변화를 겪은 것으로 평가되었다. 참가자들은 팔레스타인 문제를 직접 거론할 때보다 더 솔직하게 자신의 경험과 감정을 얘기할 수 있었으며 이는 집단적 효과로 발전하여 친밀한 인간관계의 형성으로 이어졌다. 또 이스라엘 측 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” “갈등 해소” 등 의지의 언어가 대폭 증가했다. 언어적 감수성에 큰 변화가 생긴 것이다. 이는 다른 사람의 고통에 대한 이해에서 출발한 것이다.

또한, 코소보에서는 이슬람과 기독교계 그리고 제3자로서 노르웨이의 예술가들이 한데 모여 평화를 위한 예술을 구상하는 독특한 프로젝트가 실험되고 있다. 연극, 무용, 미술에 종사하는 갈등 지역의 예술가들이 자신들만의 표현 방법으로 총체적인 의사소통을 시도하는 것이다. 그 발단은 집시와 소수민족에 대한 자신들의 인종차별을 반성하는 노르웨이 예술가들이 평화교육 기획과 만나면서 이루어졌다. 이들은 전쟁이 끝난 후에도 끈질기게 삶을 위협하는 대인지뢰 문제와 청소년의 공동교육 등 분쟁 양측의 모두 공감할 수 있는 문제가 많다는 사실을 작품을 통해서 확인할 수 있었다. 인간적인 연민이 없다면 진정한 예술이 아니라고 한 레오나르도 다빈치의 말처럼 이들의 평화예술은 잔잔한 공감을 자아내고 있다.

냉전 시기 평화교육의 초점은 사회주의권에서는 군축에 대한 교육으로, 서구에서는 인권과 민주주의로, 제3세계에서는 개발과의 연관성으로 맞춰지는

다양한 경향이 있었다. 현재에는 무력을 통한 분쟁 해결의 욕구를 밑바탕부터 변화시켜야 한다는 총체적인 폭력구조 변혁에 더 큰 관심이 쏠리고 있다. 다양한 차이를 이해하는 것을 중시하여 국제이해교육의 맥락이 펼쳐지기도 한다.

이러한 발전을 세계적인 맥락에서 대략 세 시기로 나누어 특징을 요약하면 다음과 같다.

<표 II-1> 평화교육의 역사적 맥락

전통적 평화교육	50~60년대 (서구) - 전쟁과 군국주의 비판, 핵무기 비판 - 국가 간 친선, 이해, 우호에 관심 (국제 평화) - 계몽주의: 개인의 인식 변화로부터 세계의 변화를 추구 (국제이해교육)
비판적 평화교육	70년대 이후 (서구) - 전통적 평화교육 비판: 보수성 비판: 구조의 문제 간과, 주제 협소, 국가주의 - 구조적 인식, 구조적 폭력에 관심, 조직화된 평화 부재, 발전 논쟁과 깊은 연관성, 서구의 자기성찰 - 계몽주의를 대신해서 비판적 인식, 구조적 인식을 강조
제3세계 평화교육	70년대 이후 - 민중교육론, 비판적 교육학, 공동체 교육론, 역량형성 교육론, 정치의식 교육, 서구적 발전 비판으로부터 영향 - 빈곤, 빈부격차, 국제적 불평등, 권력 구조, 민족해방에 관심 - 민중의 힘, 사람의 힘, 힘주기, 탈서구화 강조

한국에서 평화교육에 관한 관심이 사회적으로 대두되기 시작한 것은 1980년대로 이해된다. 그 시대적 배경에는 민주화운동, 민중운동 등 정치적 사회운동이 생활세계와 생활정치에 대한 관심으로 확대되면서 비판적 사회의식의 형성과 비판적 역량의 형성에 관한 관심이 교육계로 확산하였던 것에 있다고 보인다. 민중교육론, 중남미 교육 운동의 소개 등에서 알 수 있듯이 비판적 교육학에 관한 연구와 독서가 이 시기에 확산하였던 것으로 이해된다. 90년대와 이후까지 이어진 비판적 교육학의 모색은 교사 운동과 노동자교육 운동

에서처럼 교육 현실의 역사성, 총체적 변혁의 필요, 민중교육론과 상호작용하였다. 이로부터 평화와 평화교육 개념에 대한 소개와 초기 논의가 시작되었으며, 종교 간 평화관 비교, 한반도 현실(분단, 독재)과 평화교육의 적절성 모색, 문헌 도입과 소개가 추진되었다. 그러나 비교적 연구자들의 관심에 머물러 있었고, 일반 교육으로 확산은 미미했던 것으로 이해된다.

2000년대 들어와 전반적 민주화와 더불어 분단, 폭력, 파병과 기지 등 군사 관련 문제, 세계적인 침략전쟁과 대테러 전쟁 등의 영향이 시대적 배경을 형성하면서, 사회적으로는 새롭게 대중적 반전평화운동의 전개와 평화운동 단체 확산이 평화연구자의 확산과 평화 담론 및 평화교육 개념의 대중화와 동시에 발생하였다. 연구 분야에서도 유아기 평화교육, 세계화와 폭력의 문제, 테러의 문제, 교육의 폭력성, 인권과 평화교육 관계, 여성과 평화의 관계, 평화와 민족문제, 평화교육의 이론, 평화교육 비교연구, 평화교육 적용 프로그램 개발, 수업모델 개발 등이 비교적 활발하게 전개되었다. 그 결과 평화교육 실천 교사집단이 등장했고, 공교육에서 평화교육을 정책화하려는 시도가 일어났고, 평화교육 실천 단체와 관심층이 많이 늘어나고 네트워크가 증대되었다. 또 평화교육과 관련해서 평화 여행/답사 등의 체험프로그램과 평화주제 강좌 및 국제교류도 증대되었다.

나. 평화교육의 유형

이러한 역사를 통해서 다양하게 전개된 평화교육은 초점을 어디에 두느냐에 따라 다음과 같이 유형화할 수 있다. 첫 번째는 갈등 상황을 덜 폭력적으로, 관계를 더 평화적으로 변형시키는 것을 목적으로 하는 갈등해결 중재 교육으로, 공감 및 의사소통 훈련, 대안 개발 등에 초점을 맞춘다. 두 번째는 폭력의 발생을 예방하고 발생한 폭력을 중지하는 데 초점을 두는 폭력 방지 교육으로, 분노 조절 및 관리, 관계 훈련을 중심으로 이루어진다. 세 번째는 지구촌의 불평등과 빈곤, 착취, 폭력의 문제에 집중하며 지속가능한 발전을 추구하는 발전 교육으로, 발전과 관련한 가치들의 변혁을 추구한다. 네 번째는 유네스코의 평화 문화 형성을 위한 국제이해교육 및 세계시민교육으로 대표되는 지구적 평화교육으로, 바람직한 미래 전망에 따라 각성한 선택을 할

수 있는 시민성과 연대와 형평성의 감각을 형성할 것을 주장한다. 다섯 번째는 평화와 생명의 가치 등을 강조하는 비폭력교육으로, 비폭력 대화 및 영성 프로그램을 중심으로 진행된다. 그 외로 P.E.A.C.E. 페다고지 평화교육, 마음 비추기, 사회적 감정 배움 등의 교육 역시 평화교육의 하나로 볼 수 있다.

<표 II-2> 평화교육의 유형

① 갈등해결 중재	<ul style="list-style-type: none"> - 갈등의 이해, 갈등 분석, 갈등 유형 - 갈등 상황을 덜 폭력적으로, 관계를 더 평화적으로 변형시킴 - 중재 훈련, 공감 훈련, 의사소통 훈련, 대안 개발, 회복적 정의
② 폭력방지	<ul style="list-style-type: none"> - 폭력의 발생을 예방, 발생한 폭력을 중지하는데 초점 - 폭력의 피해 이해, 폭력의 원인과 요소, 폭력의 종류 - 분노 조절-관리 기술, 관계 훈련
③ 발전교육	<ul style="list-style-type: none"> - 지구촌 불평등, 빈곤, 착취, 저개발, 폭력의 문제 - 지구적 경제·권력·문화 구조의 서구 중심적 체제의 폭력성 - 지속가능한 발전의 추구, 서구 근대발전 모델의 극복 - 발전과 관련된 가치들 (행복, 좋은 삶, 선진 등)의 변혁 - 인식과 변화에 대한 글로벌 문제의식
④ 지구적 평화교육	<ul style="list-style-type: none"> - 모든 개인이 평화의 문화를 향한 보편적 가치와 행동을 가짐 - 개인과 가치의 다양성 인정, 그 속에서 소통하고 협력할 수 있는 능력 - 비폭력적 갈등해결 능력 - 바람직한 미래 전망에 따라 각성한 선택을 할 수 있는 능력 - 문화적 전통, 환경을 존중하여 지속가능한 생산과 소비를 추구 - 나라와 다른 나라에서 지속적이고 균형 잡힌 발전이 가능하도록 하는, 연대와 형평성의 감각을 형성
⑤ 비폭력교육	<ul style="list-style-type: none"> - 평화윤리 교육(평화의 가치, 생명 가치, 도덕 교육 등 전통적 교육) - 평화 명상, 피정, 영성 프로그램 - 폭력 대안 프로그램 (AVP) - 비폭력 대화 프로그램 (NVC) - 교사를 위한 효율적 소통 훈련 (행동의 창 TET)
그 외	<ul style="list-style-type: none"> - 파커 파머의 가르칠 수 있는 용기 (CTT)프로그램 - 마음 비추기 피정 - 사회적 감정 배움 - 평화 감수성 훈련

여기에서 한국 평화교육 현장에서 초기의 호응도와 확산이 비교적 크다고 보이는 비폭력교육과 평화 감수성 교육의 특성을 요약하면 다음과 같이 파악된다.

<표 II-3> 비폭력교육 및 평화 감수성 교육의 특성

<p>폭력대안 프로그램 (AVP)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 케이커그룹의 재소자 갈등해결 훈련 경험에서 기원 - 체험 학습(촉진자)을 통한 자기 발견과 스스로 배움(변혁의 힘) 추구 - 안전한 공간에서 정서적 공동체를 형성하는 3일간 집중 코스 선호 - 문제를 다루는 데 새로운 시각을 찾도록 하며, - 갈등에 대한 대안적 접근에 대해 구체적인 예들을 제공하며, - 잠재적인 폭력 상황에 적용할 도구와 기술을 제공한다. - 이를 통해 본받을 수 있는 역할 모델을 제공하여, 다른 동료들도 대안적(비폭력적) 행동 원리에 따라 행동하도록 한다.
<p>비폭력 대화훈련</p>	<p>마셜 로젠버그 비폭력 대화(NVC) 훈련 등</p> <ul style="list-style-type: none"> - 마음으로 소통하기 - 소통의 장벽/장애물 파악하기 - 평가하지 않고 관찰하기 - 느낌 확인하고 표현하기 - 나 화법으로 말하기 - 부탁함으로써 말하기 - 공감을 표현하기 - 분노를 온전히 표현하기 - 적절한 조언 말하기 - 고마움을 표현하기 - 소통에서 사람들의 보편적 욕구의 이해 등
<p>평화 감수성 훈련 (피스모모)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 감성+몸+인지력의 종합으로 감수성을 중심에 둔 변화 추구 - 감수성폭력의 이미지뿐만 아니라 익숙한 '평화' 관념도 문제시 - 평화/정의 인식/감수성과 폭력의 긴밀한 관계, 정당화 기제 문제시 - 국제-국내의 이분법 등 이분법적 사유와 폭력의 연관성 문제시 - 권력 관계의 체현으로 몸 문제시 - 감수성 변화에 맞춘 페다고지 종합, 응용성 제고 - 평화 감수성 훈련, 폭력 감수성 훈련, 언어 감수성 훈련 몸 감수성, 이미지 감수성, 관계 감수성 등으로 구성

다. 평화교육 개념과 정의

평화교육을 정식화하는 방식에는 ‘평화에 관한 교육’, ‘평화를 위한 교육’에서부터 ‘사람들의 평화 열망과 갈등의 관리 및 구조적 불평등과 부정의에 대한 비판적 분석에서 도출되는 일련의 교육적 조우(만남)’(Ian Harris)과 같은 이해도 있다. 베티 리어든은 평화교육을 ‘시적인 저항’이라고 요약했고, 데이비드 힉스는 ‘곤란에 대한 창의적인 대응’이라고 정식화하기도 했다. 제인스 페이지는 평화교육을 ‘학습자들에게 평화로의 헌신과 평화실현의 실천가로서의 자신감을 격려하고, 전쟁과 사회적 불의에 대해서 가르치는 것’으로 정의한다. 세계적으로 활발한 활동을 벌이는 평화단체 Peace Direct는 평화교육을 ‘갈등의 발생을 예방하고 갈등을 평화적으로 해결하고 평화를 창출하는 사회적 조건을 만드는 데 필요한 지식과 기술 및 태도를 함양하는 것’으로 정의하고 있다.¹⁾

1995년 유네스코 총회에서 채택된 “평화인권민주주의 교육에 관한 통합적 행동의 틀”은 평화교육이 인권교육 및 민주주의교육과 통합되어 있고 그러한 틀에서 실행되어야 한다는 합의를 담고 있는데, 그 교육적 목표를 다음과 같이 정식화하였다. 현실과 세계에 대응하는 ‘능력’ 형성에 초점을 두고 있다

- 모든 개인이 평화의 문화를 향한 보편적 가치와 행동을 가짐
- 개인과 가치의 다양성 인정, 그 속에서 소통하고 협력할 수 있는 능력
- 비폭력적 갈등해결 능력
- 바람직한 미래 전망에 따라 각성한 선택을 할 수 있는 능력
- 문화적 전통, 환경을 존중하여 지속가능한 생산과 소비를 추구
- 그 나라와 다른 나라에서 지속적이고 균형 잡힌 발전이 가능하도록 하는, 연대와 형평성의 감각을 형성

또한, 국제아동기금 유니세프는 평화교육의 근거를 아래와 같은 국제인권법과 교육 규범에서 구한다.

1) <https://www.peaceinsight.org/themes/peace-education/>

<국제아동권리협약(CRC) 29조>

“아동 교육은 ... 아동이 자유로운 사회에서 이해, 평화, 관용, 성평등, 모든 인민들 간 우애의 정신에 따라 책임 있는 삶을 영위할 수 있도록 ... 준비하는 데 방향이 맞추어져야 한다.”

<1990년 모든 사람을 위한 교육 세계 선언>

“아동, 청소년, 성인 등 모든 사람은 기본 학습 욕구를 충족시킬 수 있도록 설계된 교육의 혜택을 받을 수 있어야 한다. 기본 학습 욕구에는 근본 학습 도구(문해력, 언어표현, 산수, 문제해결 등)와 기본 학습 내용(지식, 기술, 가치, 태도 등)이 포함되어야 한다. ... 이러한 기본 욕구의 충족은 모든 사회에서 개인이, 사회정의의 목적, 자신과 다른 정치적 종교적 체제에 대한 관용, 공통의 인도적 가치와 인권이 지켜지고 국제적 평화와 연대가 이루어지는 데 권한과 책임을 갖게 한다.”

<1999년 가르사 마셀 보고서, 「아동에게 미치는 무력 갈등의 영향」>

“교육의 내용과 과정은 평화와 사회정의, 인권의 존중과 책임감의 수용을 증진해야 한다. 아동은 협상과 문제해결, 비판적 사유와 소통의 기술을 학습하여 폭력에 의존하지 않고 갈등을 해결할 수 있는 학습을 할 필요가 있다.”

<1996년 유니세프의 「세계아동 상황 보고서」 중 “유니세프의 반전(反戰) 어젠다”>

“분쟁은 불가피할지 모르나 폭력은 그렇지 않다. 갈등의 지속적 순환을 예방하기 위해서 교육은 미움과 의심을 부채질하지 말고 평화와 관용을 추구해야 한다.”

1992년과 1995년에 채택된 유니세프의 ‘평화를 위한 교육에 의한 개인의 변화 단계’는 평화교육의 목표를 다음과 같이 구체적으로 정의했다.

1. (평화와 갈등) 이슈가 있음을 알게 된다.
2. 그 이슈에 관한 관심이 생긴다.
3. 그 이슈에 관한 지식과 기술을 습득한다.
4. 새로운 태도와 가치를 가지게 되어 동기가 생긴다.
5. 행동의 의지를 갖는다.
6. 새로운 행동을 시도한다. (예: 평화적 갈등 해결)
7. 그러한 시도를 평가한다.
8. 권장되는 행동을 실천한다.

그리고 이에 따라 유니세프가 추구하는 평화교육의 효과는 이렇게 설정되어 있다. 첫째, 유니세프의 접근방식을 따르는 학교 교육과 교육 경험은 ‘평화의 지대(zone of peace)’로 기능해야 한다. 평화의 지대에서 아동은 지역사회의 갈등으로부터 안전하게 지낼 수 있어야 한다. 둘째, 그러한 교육 공간에서는 국제아동권리협약의 아동의 권리가 지켜진다. 셋째, 그러한 교육 공간에서는 교사, 학부모, 아동 등 모든 타인과의 관계에서 평화적이고 권리-존중적인 행동을 모델로 하는 학습 환경이 조성된다. 넷째, 교육 행정 정책과 실행에서 평등과 반차별의 원리를 실현한다. 다섯째, 지역 공동체에 이미 존재하고 있는 평화 세우기의 지식을 찾아내어 효과적인 비폭력적 갈등해결의 수단을 풍성히 한다. 여섯째, 통합적 교과과정의 가능성이 있을 때마다, 평화와 인권, 사회정의와 지구적 이슈에 관한 학습을 교과과정에 통합한다. 일곱째, 평화와 사회정의에 관한 토론의 장을 제공한다. 여덟째, 참여와 협력, 문제해결과 차이 존중을 권장하는 학습 방법을 사용한다(UNICEF 1999, E/ICEF/1999/14).

평화교육을 시대와 사회에 맞게 정의하기 위해서는 역사적 자원 외에 추가적인 지적 자원이 필요한데, 이는 교육을 통해서 무엇을 어떻게 변화시킬지에 초점을 두는 지적 전통, 즉 비판적 교육학이다. 파울로 프레이리 이래 비판적 교육학(Critical Pedagogy)은 변화를 위한 교육, 시민성 교육, 교육 혁신에 지속적인 영향을 미쳐왔다. 파울로 프레이리, 마이클 애플, 앙리 지루, 피터 맥라렌 등의 비판적 교육학의 주요 논점은 다음과 같이 요약할 수 있다.

- 교육은 사회적 문화적 비판을 포함한다.
- 지식은 사회적 역사적으로 구성된 언어 관계로 매개된다.
- 개인은 전통(가족, 친구, 종교, 학교, 대중문화, 자본, 국가 등)으로 형성된다.
- 사회적 사실은 가치와 이념으로부터 분리되지 않는다.
- 개념과 대상, 및 언어는 초월적으로 고정되어 있지 않다. 자본주의 생산, 소비, 사회관계가 깊은 영향을 미친다.
- 사회의 특정 집단은 부당하게 또 불필요하게 다른 사람들보다 더 많은 특권을 누린다. 이것이 가능한 이유는, 피억압자들이 자신의 지위를 자연스럽고, 불가피하고, 필요한 것으로 주어진 것으로 받아들이기 때문이다.
- 억압은 다면적이기 때문에 그 한 측면에만 초점을 두는 것은 억압의 여러 면의 상호연관성을 은폐시키는 효과가 있다.
- 주류의 교육(지식생산)은 기존 계급, 인종, 젠더 체제의 재생산에 이바지한다.
- 주류 페다고지는 주류 문화가 선호하는 주체를 형성한다.
- 주류 페다고지에서는, 배움의 장이 서로 다른 담론이 충돌하는 고통스러운 공간이라는 것을 인정하지 못한다.
- 비판적 페다고지는 일상의 소소한 경험, 학습 공간에서의 사건, 우리가 생산하는 지식, 지배 질서의 사회적 문화적 경제적 배열을 교사와 학습자가 함께 분석하는 것을 지향한다.
- 비판적 페다고지는 학습자가 스스로 자신의 주체 형성을 사회 체제의 형성과 연관 지어 질문화 하여, 계급, 인종, 성의 지배 질서에서 해방된 배움의 방식을 찾고, 개인-사회 질서를 변혁시키고자 하는 의지를 갖는 것을 지향한다.

(사)피스모모는 비판적 교육학의 논점을 적극적으로 수용하면서, 한국에 도입된 대다수 평화교육에서 다음과 같은 면이 종종 생략되었다고 관찰하고 이를 문제시한다. 즉, 세계와 한반도 및 한국의 구조적 문화적 폭력, 군사주의, 가부장제와 젠더 불평등, 민족주의와 국가주의 비판, 교육 세계의 군사주의, 사회적 평화실천과 교육의 연계 등이다. 이로부터, 평화교육이 지향해야 할

비판성으로 폭력과 갈등이 각 사회의 역사적 사회 구조적 맥락에 따라서 다르며 각자 고유하므로 그에 따른 분석이 평화교육에 포함되어야 하며, 한국에서의 평화교육도 한반도의 지정학적 요소가 사회 구조적 모순과 결합된 구체적 맥락을 분석하면서 이것이 일반적인 사회 관행과 개인의 의식 안에 어떻게 뿌리내리고 또 반평화적 의식과 행동으로 나타나는지를 통합적으로 다루어야 한다고 본다.

그렇다면 한국에서의 평화교육의 특성과 방향을 담는 개념 역시 비판적 교육론에 기초한 다음과 같은 핵심 지점을 포함해야 할 것이다. 첫째, 평화교육은 기존의 삶과 사회 관행 속에 다양하게 구조화되어 있는 가시적, 또는 비가시적 폭력에 문제를 제기하고 성찰하며 통합적인 인식과 실천을 추구하는 비판적 교육이다. 즉 자신들이 살아가는 세계에서의 삶의 방식을 비판적으로 인식할 수 있는 능력을 발전시킨다. 둘째, 평화교육은 교육자와 참가자가 함께 변화를 직접 경험하는 과정(process)으로서의 교육이다. 폭력의 문제에 진지한 관심을 기울이는 변화의 과정은 필연적으로 어떤 정해진 대답을 제시하는 것보다 경청, 대화, 협동, 탐구, 모색, 실험, 실천을 새로운 가치와 관행을 만드는 과정이다. 문제해결 과정으로서의 평화교육은 그에 상응하는 페다고지의 현실을 아울러 요구한다. 셋째, 그러므로 평화교육의 개념에는 교육론과 교육진행자의 새로운 상이 포함되어야 한다.

2. 평화역량에 대한 이해

가. 역량 중심 교육

학교 평화교육에서의 역량 중심 접근이 왜 필요한지를 논하기 전에, 역량이란 무엇인지를 살펴보고자 한다. 역량은 OECD가 미래 핵심역량을 규정하고 이를 교육에 접목하려는 노력 속에서 전 세계로 확산하였다.²⁾ 그러나 역

2) 직무를 수행하는 데 필요한 능력이라는 의미로 주로 사용되던 역량 개념은 OECD의 DeSeCo(Defining and Selecting Competencies) 프로젝트를 통해 일상적인 삶과 관련된 능력

량이 무엇인가에 대해서는 다양한 이해가 존재한다. ‘역량’을 나타내는 영어가 ‘competence’, ‘competency’, ‘competencies’로 혼용되고 있고, 역량의 정의와 그것이 활용되는 맥락에도 조금씩 차이가 있다.

<표 II-4> 역량에 대한 다양한 정의

학자	정의
White (1959)	competence: 환경과 효과적으로 상호작용하는 능력으로 길러지고 개발될 수 있다.
McClelland (1973, 1993)	competency: 실제 수행상황에서 성공적인 수행을 가능하게 하는, 평범한 수행자와 구분되는, 우수한 수행자의 특성
Boyatzis (1982)	competency: 특정 과제에서 효과적이거나 뛰어난 수행의 이면에 있는 수행자의 내적 특성
Burgoyne (1989)	competence: 특정 과제를 수행할 수 있는 능력과 기꺼이 하고자 하는 마음
Spencer & Spence (1993)	competency: 특정한 상황이나 직무에서 구체적인 준거나 기준에 비추어 평가했을 때 효과적이고 우수한 성과의 원인이 되는 동기, 특질, 자기개념, 지식, 기술 등의 개인의 내적인 특성
Parry (1996)	competency: 직무에 있어 중요하고 업무와 관련된 부분인 역할이나 책임 등에 영향을 주는 지식, 기술 태도와 관련된 일종의 군으로, 기준에 의해 측정할 수 있고 훈련이나 개발을 통해 개선될 수 있는 것
Mirabile (1997)	competency: 특정 직무에서의 뛰어난 수행과 관련이 있는 지식, 기술, 능력 등의 특성
Athey & Orth (1999)	competency: 뛰어난 수행을 가능하게 하는 개인 및 조직의 지식, 기술, 태도, 행동으로 관찰 가능한 수행의 형태로 표현된 능력이며, 해당 조직이 지속적으로 경쟁에서 우위를 점할 수 있도록 하는 능력
OECD (Rychen & Salganik, 2003)	competence: 특정 맥락의 복잡한 요구를, 태도, 감정, 가치, 동기 등과 같은 사회적, 행동적 요소뿐만 아니라 인지적, 실천적 기술을 가동함으로써 성공적으로 충족시키는 능력

으로 의미가 확장되었고 교육 분야에서 그 영향력이 점점 확대되고 있다. OECD는 DeSeCo(1997-2003) 사업의 후속 사업으로 2015년부터 ‘OECD 교육 2030: 미래 교육과 역량’을 추진하며 미래 사회가 요구하는 핵심역량을 육성하기 위한 방법을 모색하고 있으며, 우리나라를 포함한 OECD 전체 회원국들이 참여하고 있다(윤종혁 외, 2016).

NCES (2002)	comptency: 구체적인 과제를 수행하는데 필요한 기술, 능력, 지식의 집합체
유현숙 (2003)	생애능력(key competencies)은 한 개인의 성공적인 수행을 예측하기 위해서 일상적 삶의 다양한 국면에서 요구되는 최소한의 기본 능력수준으로 생애발달단계별 특성이 있으며 지식, 기술, 태도를 포함하는 복합적, 종합적 능력으로서 학습 가능성을 전제로 하고 있되 그 학습은 정규학교 체제에서만뿐만 아니라 비정규교육체제를 통해서도 이루어진다.
IBSTPI (2005)	competnecy: 직업 기준에 비추어보았을 때, 해당 직업이나 기능을 효과적으로 수행하도록 하는 지식, 기술, 태도

출처: 윤정일, 김민성, 윤순경, 박민정(2007), “인간 능력으로서의 역량에 대한 고찰: 역량의 특성과 차원”, 교육학연구, 45(3), 238.

여러 학자가 제시한 역량에 대한 정의를 분석하여, 윤정일 외(2007: 239-245)는 역량 개념이 가진 특성을 다음의 네 가지로 정리하였다. 첫째, 역량은 종합적인 능력이며 역량을 구성하는 요소들이 유기적으로 연결되어 있다는 점에서 총체적인 성격을 갖는다. 역량의 구성 요소인 기술, 지식, 동기, 태도, 판단, 의지 등이 구조로 연결되어 있고, 역동적으로 함께 작동한다는 점에 주목한 것이다. 둘째, 역량은 실제 상황에서 가동하고 조정할 수 있는 능력이라는 점에서 수행적 성격을 갖는다. 어떤 능력을 갖추고 있다는 자체보다는 특정 상황과 맥락에서 적절하게 운영하고 구사할 수 있느냐에 초점을 맞춘 것이다. 셋째, 역량은 성공적인 수행과 관련되어 있다는 점에서 맥락적인 성격을 갖는다. 역량은 사회적 환경 속에서 발휘되고 요구되는 가치를 충족함으로써 의미를 갖게 되는데, 이는 사회적 맥락과 밀접하게 연결되어 있기 때문이다. 넷째, 역량은 환경과 상호작용하는 과정에서 경험을 통해 학습 가능하다는 성격을 갖는다. 이때의 학습은 가르침을 통한 습득이라기보다는 수행을 통해 체화되는 것으로 이해할 수 있다.

이러한 특성을 가진 역량 개념은 빠르게 변화하는 사회 환경 속에서 교육이 어떠한 역할을 해야 하느냐는 고민과 맞물린다. 정형화된 지식의 전달만으로는 미래의 불확실성에 대응할 수 없고, 앞으로의 사회에서 필요한 지식은 명제적 지식이 아니라 방법적 지식이라는 점에서, 즉 스스로 지식을 구성하고 적절하게 수행할 수 있어야 한다는 점에서 기존의 지식 중심 교육은 한

계를 갖는다. 그러므로 학생들이 갖추어야 할 역량을 중심으로 교육과정을 설계하고 운영해야 한다는 논의가 활발해지고 있고, 우리나라도 2015 개정 교육과정을 역량을 중심으로 구성하는 등 변화가 이루어지고 있다.

역량기반 교육과정은 교육을 통해 갖추어야 할 역량을 목표로 제시하는 방식으로 구성된다. 기본적으로 역량은 사회에서 성공적으로 살아가는 데 필요한 것이 무엇인가에 관한 관심에서 시작된 것으로, 결과로서 산출되는 것에 주목한다.³⁾ 그러므로 역량기반 교육과정은 주로 “학습자가 획득해야 할 역량에 대한 명확한 진술, 역량의 성취 여부를 평가하기 위한 절차, 역량의 획득을 위해 구체적으로 설계된 학습경험(O’Connell & Moomaw, 1976: 1; 소경희, 2009: 11에서 재인용)” 등으로 구성된다. 기존 교육과정이 가르쳐야 할 것(투입)을 중심으로 구성되고 학습한 것의 축적과 재생산을 목표로 하며 단일교과 중심으로 고립적인 특성을 가진다면, 역량기반 교육과정은 성취해야 할 것(산출)을 중심으로 구성되고 학습한 것의 창출과 적용을 목표로 하며 범교과 중심으로 통합적으로 접근한다는 특성을 가진다(김문숙, 2009: 15; 이혼정, 2010: 156에서 재인용). 실제 역량기반 교육과정을 운영하는 국내외 사례를 분석한 이효성과 이용환(2011: 31-32)은 역량 개념을 중심으로 접근한 교육과정은 기존 교육과정의 문제를 해결하기 위한 대안적 성격을 가지고 있으며, 공통으로 실제적 도움이 되는 능력을 키우는 것에 초점을 맞추고 있지만 사례마다 역량을 구성하는 요소 및 구체적인 내용은 상이하다는 점, 그리고 전체적인 틀은 제시하지만, 세부적인 것은 자율적으로 운영하도록 구성되어 있다는 점을 특징으로 제시한다.

단순히 아는 것을 넘어서 실제 상황에서 맥락적으로 사고하고 자신의 지식, 기술, 태도 등을 적절하게 활용할 수 있는 수행적 능력에 초점을 맞춘 역량 개념은 분절적 접근이 아니라 총체적인 접근을 통해, 그리고 경험을 통

3) 구체적인 결과 또는 행동, 수행의 결과에 주목한다는 것 때문에 역량 개념은 행동주의적 접근을 토대로 하고 있다는 비판을 받기도 한다. 이는 역량 개념이 초기에 직업교육이나 훈련에서 논의되던 것으로 직무의 성공적인 수행과 관련되어 있기 때문이기도 하다. 그러나 역량 개념에 대한 논의가 확장되면서 행동적 결과에만 주목하는 것이 아니라, 여기에 영향을 미치는 다양한 요소와 맥락에 의미를 부여함으로써 개인의 의지와 성찰, 상황에 대한 해석 등 행동으로 드러나지 않는 암묵적인 측면에 대한 강조를 통해 이러한 비판에서 벗어나고 있다(오현석, 2007; 박민정, 2009).

해 학습 가능하다는 특성을 갖는다. 이러한 점에 주목한 역량기반 교육은 지식의 수행성을 강조하며 교육 방법의 변화를 요청하고 있으며, 학교 밖 교육 기관과의 연계를 강화하며 학교 교육에 요구되는 사회적 책무성에 부응하기 위한 방안을 모색하고 있다(이혼정, 2010: 158-161). 이러한 역량 개념 및 역량기반 교육과정의 대두는 평화교육의 모색에 중요한 시사점을 제공한다.

이상의 논의를 바탕으로 학교에서의 평화교육에 역량 중심 접근이 필요한 이유를 정리하면 다음과 같다.

첫째, 평화교육은 평화에 대해 지식적으로 아는 것에서 그치는 것이 아니라 자신의 삶과 환경을 평화롭게 구성하고 평화를 위해 행동하는 것을 목표로 한다는 점에서, 이미 역량 개념을 기반으로 하고 있다. Hicks(Hicks, 고병현 역, 1993: 24)는 평화교육은 “1) 존재의 상태로서, 그리고 활동적인 과정으로서의 평화의 개념을 탐구하기 위해서 2) 개인, 제도, 사회의 모든 차원에서 평화의 장애물과 평화 부재의 원인에 대해 탐색하기 위해서 3) 보다 덜 폭력적이고 더욱더 정의로운 세계로 이끄는 방법을 통해 갈등을 해소하기 위해서 4) 현재에 대한 대안으로서의 다양한 미래상을 생각해보고, 특히 더 정의롭고 안락한 지구촌을 건설하는 방법을 탐구하기 위해서” 필요한 지식, 태도, 기술 등을 개발하는 것이라고 설명한다. 여기에서 지식, 태도, 기술은 역량의 구성 요소로 평화교육의 전체적인 접근과 연결된다. 즉, 평화교육은 “평화롭게 살고(living peace) 평화를 만들어가기(building peace) 위한 역량 개발을 돕는 전체적이며 학제적이고 변혁적인 교육 활동” (Fras & Schweitzer, 2016: 9)으로, 역량을 중심으로 구성되고 실천되어야 하는 교육이라고 할 수 있다.

둘째, 교육 영역 전반에서 역량기반 교육과정에 관한 관심이 확대되고 있는 상황에서, 역량 개념은 평화교육과 학교 교육을 연결하는 중심축으로 기능할 수 있다. 평화교육이 하나의 독립과목으로 존재하거나 특정한 주제를 한정해서 다루는 것이 아니다 보니, 학교 현장에서는 평화교육이 무엇이고, 어떻게 접근해야 하는지 잘 모르겠다는 의문도 제기된다. 그러나 이미 많이 확산하고 있는 역량기반 교육과정의 개념과 틀 속에서 평화교육을 구상하면, 학교에서의 평화교육에 대한 이해와 접근성을 높일 수 있다. 박보영(2009: 84-85)은 평화교육을 “인간 삶의 중층적인 관계에서 서로를 살리는 관계를 형성하는 역량을 길러주는 교육”이라고 정의하며, 여기에서 ‘역량’이라는 포

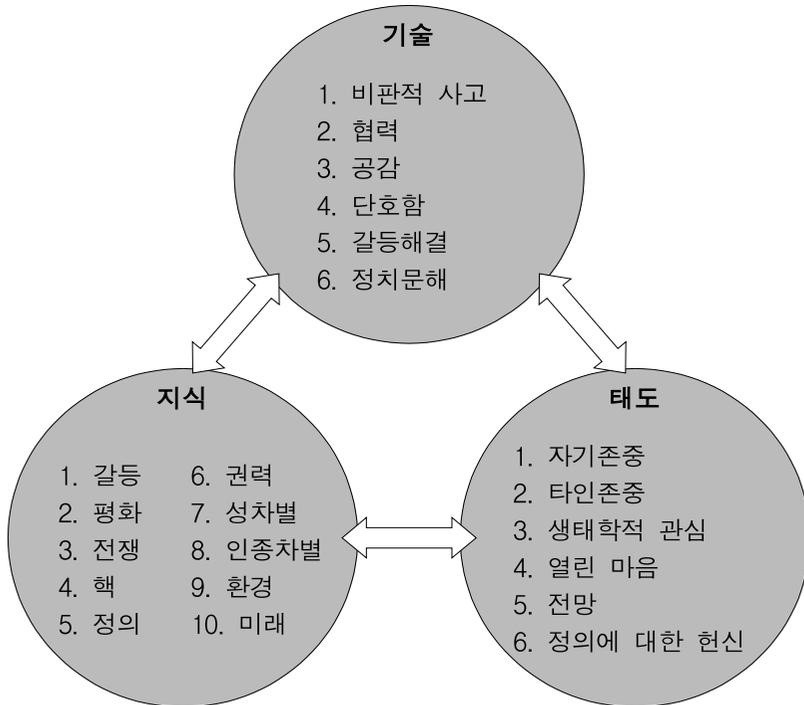
현을 사용한 것은 역량 개념이 평화교육이 지향하는 바를 잘 함유하고 있기 때문만이 아니라 ‘평화역량’이라는 용어를 통해 평화교육이 일반적 교육 실천 및 개념과 연결되며 보다 활발하게 소통할 수 있고 평화역량 형성이 교육의 책무라는 것을 강조할 수 있기 때문이라고 설명한다. 즉, 평화교육이 학교 교육의 일부로 다루어질 수 있는 여지가 생긴다는 것이다. 평화를 위해 필요한 역량이 무엇인지, 그리고 그것이 다른 역량들과 어떠한 관계를 갖는지 등에 대한 논의 속에서 평화교육과 학교 교육의 연계성이 높아진다면, 학교에서의 평화교육은 더 안정적으로 이루어질 수 있을 것이다.

셋째, 역량 중심 접근을 통해 평화교육은 학교 교육과정 전반에 적용되며 평화교육의 지평을 확대해나갈 수 있다. 평화교육은 “전체 교육과정을 관통하는 독창적인 것, 과목이나 학생들의 수준에 따라 다양한 방식으로 탐구될 수 있는 하나의 관심의 영역”(Hicks, 고병헌 역, 1993: 28)이다. 그러므로 평화교육은 어떤 내용을 어떻게 가르치는 것이라는 정의를 내리는 것보다, 평화를 위해 필요한 역량이 무엇인지 규정하고 이를 교육과정 속 어디에서 어떤 형태로 담아낼 것인가를 고민하는 것이 중요하다. 이때 평화역량은 각 교과나 주제, 활동이 평화교육적 맥락에서 이루어지도록 하는 가이드라인으로 기능할 수 있다. 교육과정을 통해 달성해야 하는 평화역량을 제시하고 이를 수업의 목표이자 수업 구성의 지침으로 삼는다면, 학교교육 전반에서 평화교육이 이루어질 수 있다. 이는 또한 현재 세분된 주제에 따라 분절적으로 이루어지고 있는 다양한 교육을 포괄하여 통합적이고 체계적으로 접근할 가능성을 열어준다.

고병헌(2006: 73)은 평화교육이 실천 지향적인 성격을 가진다고 강조하며, 무엇이 ‘평화’인지 보편적 개념에 합의하는 것보다 “서로의 문제를 자신의 문제로 인식하고 공동으로 노력해나가는 것”이 더 필요하고 가치 있는 일이라고 지적한다. 학교에서 평화교육을 해야 하는 이유는 학생들이 평화에 대해 또는 평화와 관련한 내용에 대해 알아야 하기 때문이 아니라, 실제로 자신의 삶 속에서 평화를 깨뜨리는 것이 무엇인지 인식하고 공동체의 구성원으로서 이를 극복하려는 의지와 능력을 기르도록 하는 데 있다. 이런 측면에서 역량을 중심으로 접근하는 것은 평화교육의 본질적인 속성과도 부합하고, 최근 역량기반 교육과정의 확대 속에서 학교 현장의 요구와도 부합한다고 할 수 있다.

나. 평화역량의 구성

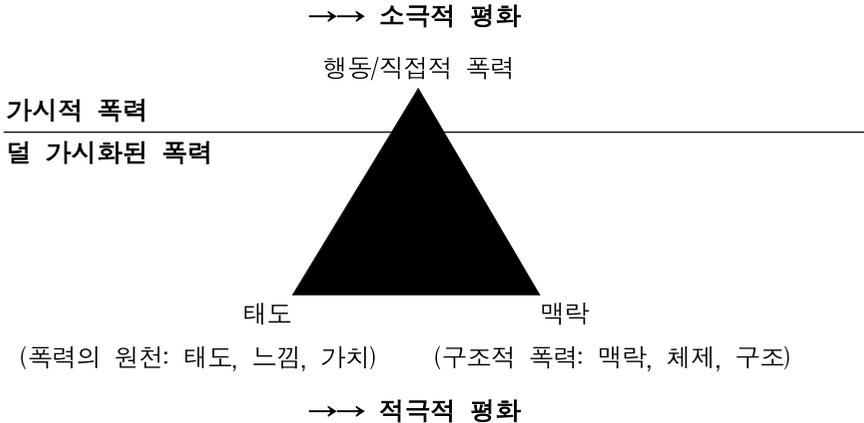
평화교육 정책을 평화역량 중심으로 이해하려는 가장 초기의 노력으로, 영국 평화교육 이론가 데이비드 히스의 연구에 다시 주목할 필요가 있다. 데이비드 히스는 『평화교육의 이론과 실천』(고병헌 역, 1998)에서 평화역량의 기초 개념으로 다음과 같은 정식을 제안하였다.



<그림 II-1> 평화교육의 목표(데이비드 히스, 고병헌 역, 1993: 30)

최근의 역량 중심 평화교육은 더욱 정교하게 발전하였다. 유럽의 독일, 영국 등 5개국의 청소년 평화교육 기관들의 유럽연합 교육프로그램 개발의 하나로 연구하여 발표한 「평화를 위한 배움의 설계: 평화교육 역량 프레임워크와 교육 지침」(Fras & Schweitzer, 2016)은 보다 구체적인 평화역량 중심 평화교육 정책의 프레임틀을 교사와 교육가들에게 제공하고 있다. 이 정책보고서에서는 이론적 근거로서, 요한 갈통의 평화와 폭력의 구조성-문화성과 내면적-사회적-생태적 평화에 기초한 총체적 평화론, 그리고 요한 갈통의 ABC(태

도-행동-맥락의 상호작용)의 변화를 평화구축(peacebuilding)을 위한 틀로 사용한다. 이를 도표로 표현하면 다음과 같다.



<그림 II-2> 평화역량 중심 평화교육의 틀(Max & Schweitzer, 2016: 8)

이 보고서는 데이비드 히스와 같은 통상적인 역량 구성(지식, 기술, 태도)에서 나아가 평화역량에 대한 총체적 접근, 즉 머리(인지적 배움)-손(감각적 배움)-가슴(감정 배움)의 통합을 강조한다. 그리고 통합적 평화역량은 자신으로부터 시작하는 행동 역량과 주변과 함께 변화를 시도하는 맥락 변화 역량으로 구분되는 것으로 하여, 다음과 같이 정의한다.

<표 II-5> 맥락 변화 역량과 행동 역량

	맥락 변화 역량	행동 역량
정의	평화가 세워질 인적 생태적 맥락과 배경의 변화와 관련된 역량	갈등전환과 지속적 평화에 기여하는 개인의 행동과 관련된 역량
영역	참여, 다양성, 상호의존성	평화 살기 (평화의 삶), 평화 세우기
내용	<ul style="list-style-type: none"> - 인간의 평화 관련 행위에 관한 개념과 이론 (핵심: 참여, 다양성, 상호의존성) - 현실/사실에서 인간 행위가 평화에 미영향 이해 - 인간과 다른 모든 존재와의 평화로운 상호작용에 관한 핵심 가치 	<ul style="list-style-type: none"> - 다양하고 상호의존적인 세계에서 평화로운 삶을 위한 구체적 역량들 - 협동적 평화적 전환적 접근에 의한 평화 세우기 역량

그리고 행동 역량 형성을 위한 세부 역량으로, 비폭력성, 일상적 갈등전환, 현실세계 개입, 정체성 탐구와 다양성 수용 등 4분야로 나누어 이를 다음과 같이 교육 목표로 구체화한다.

<표 II-6> 행동 역량의 교육목표

역량	교육 목표
비폭력성	<ul style="list-style-type: none"> ① 비폭력 대화 ② ‘평화 감수성’: 삶과 세계에서 해침과 해치지 않음에 대한 관찰과 인지 ③ 비폭력 존재와 삶의 방식으로부터의 영감 ④ 긍정적 사고 ⑤ ‘관계의 감수성’: 관계 속에서 폭력 알아차리기 ⑥ (폭력) 자기조절 능력
일상적 갈등전환	<ul style="list-style-type: none"> ① 갈등 속에서 희망/낙관 유지 ② 내적 개인 간 갈등에서 당사자, 요구, 이슈 알아차리기 ③ 자신과 타 존재와의 공감 empathy ④ 갈등 전환의 구조, 과정, 관찰하기 ⑤ 갈등전환 일상에서 실제 적용
현실세계 개입	<ul style="list-style-type: none"> ① 함께 하는 평화로운 삶에 관한 비전 형성 ② 그물망 소통에 참여하는 경험과 수행 역량 ③ 그룹 역학 이해, 팀웍 만들기 ④ 평화공동체 비전으로 지역사회 활동 참여 ⑤ 지구촌 평화에 기여하는 팀 활동 ⑥ 지역사회 평화에 기여하는 집단적 윤리 구성
정체성 탐구와 다양성 수용	<ul style="list-style-type: none"> ① 고유한 정체성 갖추기 ② 다른 정체성과의 관계 속에서 자아 찾기 ③ ‘편견 감수성’: 자신과 주위의 문화적 편견 인식 ④ 생태계 다양한 존재와 함께 살기에 익숙해지기 ⑤ 다양한 존재들의 공존 익숙해지기

또한, 맥락 변화 역량을 위해서 평화세우기 기획, 갈등전환, 기층 평화세우기, 평화증진과 지속이라는 4분야 세부 역량으로 구체화하여 교육목표를 설정하도록 한다. 학습자가 이와 같은 역량이 어느 정도 취득했는지 평가하기 위하여 역량별 측정 지표를 제시하고 있기도 하다.

<표 II-7> 맥락 변화 역량의 교육목표

역량	교육 목표
평화세우기 기획과 평가	<ul style="list-style-type: none"> ① 갈등과 맥락 집단적 공동 분석 ② 자기 변화 능력 자가진단 ③ 변화 이론을 적용한 변화 경로 기획 ④ 요구 기반 개입 논리, 목표, 전략 구상과 평가 ⑤ 평가 결과를 계획에 반영하기
갈등전환	<ul style="list-style-type: none"> ① 구체적 갈등의 평화적 전환 상상하기 ② 불의와 억압에 관한 인식 ③ 모임에서 포용적 참여 기획 증진, 장애 요인 감소, 힘주기 ④ 모임 활성화와 모임 간 연계 ⑤ 의사결정권 행사, 이를 통한 변화의 경로 창출
기층 평화세우기 활동 조직화 및 실행	<ul style="list-style-type: none"> ① 평화를 위한 주창과 설득 활동 ② 비폭력 행동의 조직화 ③ 민대민 대면 과정을 통한 신뢰와 화해 경험 ④ 갈등이 있는 지역사회에서 협상과 조정을 통한 평화 세우기 ⑤ 참여적 공동체 형성 ⑥ 평화 전망에 따른 다양한 집단 간의 공동 행동 추진
평화 증진과 지속화	<ul style="list-style-type: none"> ① 주어진 맥락에서 폭력의 수준을 관찰하기 ② 폭력에 대한 조기경보와 대응 방법 구상하기 ③ 지속적 평화에 기여하는 시민사회 시도를 강화하기 ④ 평화 증진에 기여하는 공식/비공식 제도 만들기 ⑤ 평화의 가치에 관한 인식 증진

이와 함께 국내 최초로 공교육에 평화교육의 도입을 추진한 경기도교육청의 평화교육 추진계획도 중요한 참고가 될 수 있다. 경기도교육청은 2012년 ‘경기도 평화교육 교육과정 개발 연구’를 통해서 평화교육의 틀을 구성하고, 2013년도부터 “평화로운 학교 문화 정착을 위한 평화교육 추진계획”을 수립, 추진하였다. 이 계획은 ‘평화교육 환경구축’, ‘평화능력 신장 교육’, ‘평화로운 삶의 실천’ 등 3개 영역에서 평화교육을 추진하는 것으로 하였으나, 구조화된 평화역량을 평화교육 실행계획에 충분히 반영하지는 못한 것으로 평가된다.

변화하는 한반도 상황에서 지금 우리에게 필요한 평화교육은 무엇인가? 박

보영은 학위논문과 “평화역량 강화를 위한 교육 방안의 탐색”(박보영, 2009) 등 연구에서 평화교육을 “인간 삶의 중층적인 관계에서 서로를 살리는 관계를 형성하는 역량을 길러주는 교육”으로 정의하고, 이에 필요한 평화역량을 “인간이 삶을 경험하는 네 가지 차원에서 서로를 살리는 관계를 형성함으로써 평화를 창조하는 능력”으로 정식화하면서, 지식, 가치, 경험, 의사소통의 기술, 비판적 사고, 갈등해결 능력을 강조하였다. 그리고 백낙청의 『흔들리는 분단체제』, 홍민과 조영주, 전효관 등의 탈분단론, 문아영과 이대훈의 『분단체제를 살아내며 넘나드는 탈분단 평화교육』(2018, 피스모모) 등의 탈분단과 평화교육에 관한 연구들은 남북관계를 탈분단의 비전으로 이해할 것과 이러한 맥락을 변화시키는 역량 중심 평화교육을 제안한다. 즉, 분단폭력, 군사주의-안보주의의 폭력, 안보국가-가부장제-남성성-위계문화의 연관성을 드러내고, 이로부터의 자유를 가장 중요한 방향과 내용으로 삼는 것이 필요하다는 것이다. 그리고 이때 우리의 시선은 동북아/지구화/세계화의 현실과 그 속의 다양한 사람들을 향해야 하고, 차이와 다양성을 수용하고 인정하면서 진취적인 세계 인식과 세계적 시민성을 지향해야 한다. 민족 중심, 자국 중심의 좁은 테두리를 넘어서서, 차이를 관용하여 폭력에 의존하지 않고 평화롭게 살 수 있는 ‘평화롭게 함께 살기’의 전망에 집중하는 것이 필요하기 때문이다.

이러한 관점을 맥락적 평화역량과 연결하여 평화교육 기관인 (사)피스모모에서는 평화교육의 과제를 다음과 같이 12가지로 주제로 정식화하였다.

1. 분단체제의 이해: 억압과 폭력성을 중심으로
2. 분단체제와 이분법적 사유의 관계
3. 분단의 언어, 탈분단의 언어
4. 통일론과 대북 적대론의 주요 논지
5. 탈분단의 지향: 국제-사회-사유의 수준에서
6. 분단과 젠더, 군사주의
7. 평화지향 사회적 관계성: 차이와 다양성 존중, 공유공존-비폭력 지향, 갈등 조정, 변화를 위한 실천
8. 인권-평화-민주-생태 감수성과 실천역량
9. ‘힘의 정치’로부터의 해방

10. 지역-나라-동북아-세계의 탈분단 평화적 변화와 나의 실천 구상하기
((사)피스모모, 『탈분단 평화교육의 구도』, <http://peacemomo.org>, 2017)

그리고 교육의 내용뿐만 아니라 시행되는 시공간과 배움의 공동체 형성이 중요하고 폐даго지를 혁신하고 풍성하게 만들 필요가 있다고 주장한다. 탈분단 평화에 대한 지혜는 주어지는 것이 아니라 삶 속에 숨어 있는 것을 찾아내는 것이므로, 참여자 중심의 교육이어야 하기 때문이다. 평화에 관한 내용뿐만 아니라 자기 존중, 관용, 공감, 정의, 공평 등의 태도를 개발하여, 교육에 참여하는 사람들이 수동적 방관자가 아닌 한반도와 이 세계의 문제에 적극적으로 참여하도록 함으로써 협동적으로 문제를 해결할 수 있도록 하는 교육이어야 한다. 이때 역량 중심 교육은 평화교육론과 매우 잘 접합된다. 평화역량은 개념과 절차 및 수행과 연관된 역량이어야 하며, 크고 작은 범주에서 인지와 관계 및 개인의 성장과 관련된 지적, 방법적, 사회적, 관계적, 해석적, 책임 수행적 구성으로 이루어져야 한다. 그리고 역량의 형성은 구체적 사건을 통해, 행동의 준비와 예행 및 검토를 통해, 자신과 타인의 관계와 행위를 조직하는 실험을 통해, 그리고 그 전 과정에 대한 반복적이면 단계적인 수행과 성찰을 통해 습득된다고 이해된다.

3. 소결

평화교육 워크숍에서 만난 청소년들과 연수에서 만난 교사들은 평화를 말하는 환경의 중요성에 관해 이야기했다. 평화를 이야기하는 자리가 자유롭고 편한 분위기, 경쟁적이지 않은 환경, 서로 존중하고 존중받는 느낌, 차이를 다양성으로 받아들일 수 있는 공간이 아니라면, 평화교육은 그 의미를 확보하기 어렵다는 것이다. 고병헌(2006: 195)은 “평화교육이 생각만큼 쉽지 않은 좀 더 근본적인 이유를 다른 곳에서 찾아야 하는데, 아마도 폭력적이고 반인권적인 학교와 사회 환경 속에서 관용과 비폭력이라는 가치와 태도를 형성해야 하는 ‘역설적 교육환경’이 가장 큰 원인”일 수 있다고 지적한다. 학교 평

화교육이 잘 이루어지기 위해서는 학교와 학교환경을 구성하는 사회의 변화가 이루어져야 하는데, 이 역시 평화교육이 함께 고민하고 추동해야 하는 과제이다.

또한, 학교 평화교육은 교사에 의해서 실행된다는 점에서, 평화역량을 중심으로 한 평화교육의 도입은 교사들에 의해 주도되어야 한다. 학교에서 평화교육이 잘 이루어지기 위해서는 교사들이 변화가 왜 필요한지 알아야 하고, 안전한 분위기 속에서 변화에 대해 서로 반성적이고 실험적인 이야기를 나눌 기회가 있어야 하며, 전문가로서 존중되어야 하며, 이러한 변화가 자신들에게 그리고 학생들에게 좋은 것이라고 확신할 필요가 있다(Richardson, 고병헌 역, 1993: 315-316). 평화교육은 변혁적 과정으로 불편함과 괴로움이 동반될 수 있다는 인식에 따라서, 평화교육의 필요성에 대한 공감대를 만들어 가야 한다.

평화역량은 고정된 것이 아닌 상황 및 필요에 따라 구성되고 재구성되는 것이다. 지금 우리에게 필요한 평화역량이 무엇인지는 학교 공동체 안에서 논의되어야 한다. 학교 평화교육의 방향은 위에서 아래로 제시되는 것이 아니라, 아래에서 위로 제안되어야 하고, 정책은 이를 원활하게 실행할 수 있도록 지원하는 것이어야 한다. 역량 중심 평화교육은 평화역량의 선정과 적용에서 개별 학교 및 학급, 교과와 자율성이 확보된다는 점에서, 다른 정책적 접근보다 유연하다는 장점이 있다. 그러나 동시에 그 취지에 대한 이해와 실행을 위한 의지가 부족하면, 제대로 이루어지지 않을 수 있다는 단점이 있다. 학교에서 역량 중심 평화교육이 자리 잡기 위해서는 사회와 학교 환경을 평화롭게 만들어가기 위한 노력과 함께, 교사들과의 상호작용을 통한 지속적인 제도 개선과 지원이 필요하다.

학교 현장 적용을 위한
평화교육 정책 연구

III. 국내외 평화교육 현황 분석

1. 평화교육 국내 사례 분석

한국사회의 평화교육은 평화운동의 맥락 속에서 시작되었다. 서구의 평화교육이 두 번의 세계 대전을 겪으며 다시는 이러한 비극이 없어야 한다는 인식을 하고 평화연구와 평화운동의 맥락 속에서 이루어진 것처럼, 한국사회의 평화교육은 90년대 민주화운동 과정에서 전쟁과 분단에 대한 문제의식 속에서 이루어졌다.⁴⁾ 이러한 움직임은 2000년대에 들어서며 일상에서의 비평화에 대한 관심으로 이어졌고, 군사주의에 대한 분석과 함께 갈등해소를 위한 교육이 활발하게 이루어지는 기반이 되었다. 이때 축적된 고민과 교육 경험은 2010년대 학교폭력을 마주한 학교현장의 고민과 만나며, 학교 내 갈등을 해결하기 위한 여러 평화교육적 방법들이 학교에 도입되는 과정에서 자원으로 활용되었다. 또한 남북의 관계를 대립·대결적으로 설정하면서 통일의 당위성을 민족에서 찾는 통일교육의 모순과 한계에서 벗어나기 위한 방향 모색의 과정에서도 평화교육은 중요한 준거로 활용되었다. 그리고 2019년 현재, 남북관계의 전환기를 준비하며 평화교육은 통일교육의 맥락에서 다시 한 번 주목받고 있다.

이 장에서는 국내 평화교육의 현황을 이러한 흐름으로 이해하며, 민간영역과 학교라는 두 개의 현장에서 평화교육이 어떻게 이루어지고 있는지 분석하였다. 본 연구는 학교 현장 적용을 위한 것으로 기본적으로 학교교육에 초점을 맞추고 있으나, 평화교육의 등장과 발전에 민간단체의 활동이 중대한 역

4) 정현백(2004)은 한국의 여성 평화운동이 1970년대와 1980년대 반전, 군축 운동에서 시작하여 1990년대 후반 본격적으로 성장했다고 정리하며, 이때 영향을 미친 역사적 요인으로 국제 평화운동의 자극과 2000년 6.15 남북공동선언 이후 변화된 한반도 정치, 통일운동에 대한 비판적 성찰이 있었다고 분석한다. 이대훈(2005)도 한국의 90년대 평화운동과 가장 밀접한 관련성이 있는 것으로 민주화운동 속에서 나타난 민간 통일운동을 꼽으며, 북한의 위기와 김대중 정부의 대북 포용 정책, 미국 부시 행정부의 등장으로 인한 반전 평화 연대 운동이 계기로 작용했다고 분석한다.

할을 하였고, 학교에서의 평화교육 역시 민간단체와 긴밀하게 연결되어 이루어지고 있다는 점에서 두 영역을 함께 살펴보는 것이 국내 평화교육 현황에 대한 이해를 높일 수 있다고 보았다. 그리고 평화교육이 포괄하는 범주가 넓기 때문에, ‘평화교육’으로 명시하고 있는 프로그램에 한정하여 살펴보았다.

가. 민간단체의 평화교육

민간영역에서의 평화교육은 2000년 무렵부터 활발하게 진행되었다. 정현백, 김엘리, 김정수(2001: 79-80)는 당시 국내 평화교육 사례를 분석하며, 일반인을 대상으로 한 민간단체 평화교육의 성격을 평화에 관한 전반적 내용을 다루는 프로그램과 갈등해결, 의사소통 훈련 프로그램, 함께 살아가기 체험학습으로 구분하였다. <평화를 만드는 여성회>, <평화인권연대>, <한국여성사회교육원>, <YWCA>, <안산외국인노동자센터> 등의 단체들은 일반 성인을 대상으로 일상의 평화에서 전쟁, 군축, 북한, 통일문제까지 폭넓게 다루는 교육을 하였고, 이는 여성주의와 민주주의를 기반으로 이루어졌다. 또한, 미국, 독일 등 해외의 단체들과 연계하여 갈등해결과 협상을 훈련하는 프로그램을 개발·운영하고, 국내 거주 탈북자와 외국인과 함께 살아가는 것을 연습하는 프로그램이 진행되었다. 이러한 프로그램들은 당시 운영하기 시작한 지 얼마 되지 않은 상황으로 내용도 다양하지 않고 교육대상도 주로 각 단체의 활동가나 회원에 국한되었다는 점, 그리고 평화교육의 내용이 총론에 머무르고 있으며 미시적 영역과 거시적 영역에 통합적으로 접근하지 못하고 있다는 점, 교육 방법이 다양하지 못하고 숙련된 진행자를 찾기 어렵다는 점 등이 한계로 지적되었다(정현백, 김엘리, 김정수, 2001: 95-97). 초·중·고등학생을 위한 청소년 평화교육의 사례도 같은 연구에서 분석하였는데, <남북어린이어깨동무>, <YMCA 청소년부>, <유네스코 한국위원회 교육인적자원부>, <통일을 생각하는 서울교사 모임> 등이 학교와 연계하여 통일문제를 포괄하는 평화교육을 진행하고 있었다. 이들 프로그램은 다양성의 인정, 상호이해, 공존 등의 가치에 초점을 두고 있으며, 체험 및 실천을 중심으로 운영되는 특징을 가지고 있었다. 그러나 평화개념의 적용이 모호하고 연령 및 발달단계

에 따른 세분된 교육이 이루어지지 않았고, 교육대상 동원의 한계 등으로 인해 장기적이고 체계적인 접근을 할 수 없었다는 점이 문제로 지적되었다(정현백, 김엘리, 김정수, 2001: 97-105).

이로부터 20여 년이 지난 현재 민간영역에서 진행되고 있는 평화교육은 다루는 주제와 접근하는 방식이 다양해지고, 단체별로 지향하는 성격이 더 분명해졌다. 본 연구에서는 선행연구에서 주목했던 민간단체를 고려하되, 평화교육을 전면에 내세우며 주요 사업으로 운영하고 있으면서 교육대상에 청소년을 포함하고 있는 단체에 한정하여 살펴보았다.

<표 III-1> 국내 평화교육 민간단체 개괄

단체명	설립연도	대상	주요 프로그램
어린이어깨동무	1996년	청소년	학교평화통일교육 피스리더
한국평화교육훈련원(KOPI)	2001년	성인, 청소년	회복적 정의/생활교육
아시아평화와역사교육연대	2001년	청소년	동아시아 청소년 역사체험캠프
평화를 만드는 여성회 부설 갈등해결센터	2003년	성인, 청소년	갈등해결교육 평화통일교육
피스모모	2012년	성인, 청소년	P.E.A.C.E. 페다고지 청소년집시워크

각 단체의 평화교육 프로그램에 대한 자료는 홈페이지에 공개된 단체 소개와 활동 소식, 프로그램 자료집을 통해 수집하였다.

- 어린이어깨동무

<어린이어깨동무>는 보건의료, 영양 증진, 교육환경개선 등 어린이와 관련한 대북협력 사업을 진행하며, 남북 어린이 교류사업 등도 함께 진행하고 있다. 평화교육과 관련한 활동으로는 1999년부터 현재까지 초등학교를 대상으로 학교평화통일교육을 실시하고 있는 것이 대표적이다.

<어린이어깨동무>의 학교평화통일교육은 “어린이들이 북녘에 사는 또래를 어깨동무할 친구로 생각하고, 서로의 다름을 이해하며 평화로운 미래를 함께 준비할 수 있도록”하는 것을 목표로 한다. 이에 따라 주요 교육 내용은 다름에 대해 이해하고, 북녘 친구들과의 공존을 인식하며, 함께 살아가는 것에 관해 생각해보는 것으로 구성된다. 교육방식은 신청을 받아서 해당 학교에 강사를 파견하는 형태를 취하고 있는데, 이를 위해서 평화통일교육 강사단 ‘평화 길라잡이’를 양성하고 있다. 강사단에는 주부, 대학생 등 시민 누구나 참여할 수 있으며, 연 1회 교육과정을 개설하고 있다. 이외에도 어린이들이 평화 감수성을 가진 시민으로 성장하도록 어린이, 청소년, 청년을 대상으로 연령대별 피스 리더를 양성하는 프로그램을 2014년경까지 운영하였다.

- 한국평화교육훈련원(KOPI)

<한국평화교육훈련원>은 회복적 정의의 가치를 기초로 회복적 정의 실천가 양성, 분쟁조정자 양성, 학교에서의 회복적 생활교육 훈련 등을 진행하고 있다. 공동체 안에서의 갈등을 조정하고 평화역량을 키우고 유지하는 것에 초점을 맞추며, 학교-조직-도시-사법 영역에서 회복적 정의를 기초로 한 회복적 공동체를 구현하는 것을 목적으로 하고 있다.

그중 학교 영역에 초점을 맞추어서 살펴보면, 교사, 학부모, 상담사, 청소년 등 학교 공동체의 각각의 대상에 맞게 회복적 생활교육을 소개하고 회복적 학교를 만들어가는 프로젝트를 장기적으로 진행한 것이 특징적이다. 교사 연구모임과 학급 운영 담임 지도 프로그램을 운영하면서, 평화로운 학급 공동체를 형성하기 위한 매뉴얼 등을 개발하여 보급하기도 하였다. 이외에 청소년 대상 프로그램으로는 동북아시아 지역에 대한 역사적 이해 속에서 평화로운 공동체를 상상하는 “동북아시아 청소년 평화캠프”를 진행하고 있다.

- 아시아평화와역사교육연대

<아시아평화와역사교육연대>는 역사, 그중에서도 일본 교과서의 왜곡에 대응하는 활동을 중심으로 평화포럼, 연대활동, 교재개발 등의 사업을 진행하고 있다. 이중 청소년 대상 교육으로는 한·중·일 청소년들이 참석하는 “동아시아 청소년 역사체험캠프”를 운영하고 있다. 한·중·일 3국이 경험한 침략과 전쟁, 식민지 지배의 역사에 대한 갈등이 동아시아 평화 증진에 걸림돌이 된다는 인식하에, 한국, 중국, 일본의 청소년들이 역사 문제를 중심으로 교류하는 활동을 진행한다. 이 캠프는 청소년들이 역사적인 현장을 직접 답사하면서 이웃 나라의 역사와 문화에 대해 배우고 상호 간 이해의 폭을 넓힘으로써, 동아시아의 평화를 고민하는 것을 목적으로 한다.

- 평화를 만드는 여성회 부설 갈등해결센터

<평화를 만드는 여성회 부설 갈등해결센터>는 학교와 직장 등에서의 갈등해결과 평화교육을 하고, 개인이나 집단 간의 다툼 또는 피해가 발생한 상황에서 갈등 당사자들이 자율적으로 문제해결을 할 수 있도록 대화의 과정을 돕는 조정을 진행해왔다. 2017년경까지는 지역사회와 학교에서의 평화로운 공동체 만들기, 특히 학교 영역에서는 또래 조정사업 등을 주로 진행하였으며, 2019년 현재에는 평화통일교육 관련 활동에 주력하고 있다.

- 피스모모

피스모모는 “모두가 모두로부터 배운다”라는 의미가 있고 참여적이고 (Participatory), 대화적(Exchange)이며, 문화 예술적(Artistic-Cultural)이며, 비판-창조적(Creative-Critical)이며, 낯설게 하는(Estrange) P.E.A.C.E. 페다 고지를 기반으로 평화역량과 시민, 군사주의를 넘어서는 평화/교육, 젠더 감수성과 평화역량, 평화 감수성에 기초한 글로벌 시민교육, 변화의 교육학으로서의 실천교육론을 고민하고 이를 교육으로 실천하고 있다. <피스모모>의 특징은 어떤 하나의 특정 주제를 중심으로 평화교육에 접근하는 것이 아니라, 평화 배움의 과정에 주목하며 평화교육 방법론을 만들어가고 있다는 것이다.

포럼 및 토론회, 토크 콘서트 등 다양한 활동을 하고 있지만, 가장 중점

이 되는 것은 “평화교육 입문 과정”, “모모 평화대학”, “청소년집시워크” 등 교사와 활동가, 청소년을 대상으로 하는 교육프로그램이다. 자체 프로그램 이외에도 학교, 교육기관, 시민단체 등의 요청에 따라 다양한 방식으로 평화교육을 수행하고 있고, 교안 및 교구, 평화교육 진행 매뉴얼 등을 개발하여 보급하고 있다.

이상의 내용을 중심으로 살펴보면, 현재 국내 민간단체 평화교육의 현황은 크게 세 가지 특징을 가지고 있는 것으로 볼 수 있다.

첫째, 평화교육의 범주 안에서 다루는 주제와 접근방식이 다양해지고, 각 분야에서 특화된 형태로 발전하고 있다. 서로 중첩되는 부분도 있지만, 통일 문제, 상호이해 및 교류, 갈등해결, 회복적 정의, 평화교육 페다고지 등 각 단체가 지향하는 평화교육의 주제와 성격이 분명하게 구분된다. 그리고 이를 중심으로 각각의 평화교육 프로그램이 개발·운영되면서, 평화교육의 지평이 넓어지고 있다.

둘째, 학교 및 지역사회 기관과의 연계가 강화되며, 민간단체 평화교육의 영향력이 확대되고 있다. 학교, 기관 등 조직 차원에서, 지역 공동체 구성 차원에서 평화교육에 대한 수요가 증가하면서, 민간단체의 평화교육 프로그램이 공적 영역과 만나는 지점이 넓어지고 있다. 이는 민간단체 평화교육의 대상자가 확대되는 것뿐만 아니라, 공적 영역의 자원을 활용하여 더 체계적이고 장기적인 접근이 가능해지는 효과를 가져왔다.

셋째, 일반 시민들을 대상으로 평화교육 인력 양성 교육이 진행되며, 평화교육의 주체가 확대되고 있다. 각 단체는 평화교육 프로그램을 진행하는 것에 그치지 않고, 평화교육 진행자 교육을 병행하고 있다. 캠프 형식으로 프로그램을 운영하는 <아시아평화와역사교육연대>를 제외한 나머지 4개의 단체는 모두 자신들의 평화교육 프로그램과 연계하여 강사/진행자를 양성하는 별도의 교육과정을 개설하고 있다. 평화교육에 관심 있는 교사, 활동가를 비롯한 일반 시민들이 스스로 평화교육의 진행자로서 참여하고 적극적으로 활동할 기회를 제공함으로써, 평화교육의 저변이 확장되고 있다.

국내 민간단체의 평화교육은 그동안의 성과를 바탕으로 한국 사회가 요구하는 맥락에 맞게 평화교육의 분야를 세분화하고, 다양한 교육 방법을 도입

하고, 평화교육적 관점을 가진 인력을 양성하는 등 다각적인 노력을 지속해 왔다. 본 연구에서는 평화교육을 주요 성격으로 규정하고 있는 단체에 한정하여 제한적으로 살펴보았지만, 이외에도 많은 민간단체가 주요 사업의 하나로 평화교육을 실행하고 있고 ‘평화교육’이라는 명칭을 직접적으로 사용하지 않더라도 평화교육적 접근을 하는 경우가 많다. 국내 평화교육을 촉발하고 이끌어온 것은 이러한 민간단체들의 고민과 활동이라고 할 수 있다. 그러나 군축, 반전, 군사주의에 대한 문제 제기, 분단 상황이 가져오는 폭력에 대한 인식에 기반한 한반도 상황에 대한 이해 등 정치적 문제와 맞물린 평화운동의 주요한 주제들은 상대적으로 많이 다루어지지 않고 있다는 한계도 존재한다. 평화교육이 사회정의와 연결되고 시민교육으로서의 성격을 가진다는 점을 고려하면, 평화교육의 외연을 권력구조에 대한 비판을 포함한 정치 문해력을 높이는 것까지 넓혀가는 것이 필요하다.

나. 학교에서의 평화교육

학교에서의 평화교육은 두 가지 맥락에서 진행되었다. 하나는 학교 폭력 문제에 대한 대안으로서 회복적 생활교육적 접근이고, 다른 하나는 통일교육에 대한 평화교육적 접근이다. 이 외에도 인권교육, 국제이해교육, 다문화교육, 환경교육 등을 평화교육의 범주로 볼 수 있으나, 본 연구에서는 학교 내에서 ‘평화교육’이라는 이름으로 진행되고 있는 프로그램에 한정하여 살펴보았다. 그리고 개별 학교의 사례를 모두 살펴보기 어렵다는 현실적 한계 속에서, 전국 시·도교육청의 정책 자료를 중심으로 현황을 파악하였다.

학교에서 ‘평화교육’이 별도의 교육정책으로 도입된 것은 경기도교육청에서 2011년에 경기도 평화교육헌장을 발표하고, 2013년에 민주시민교육과 안에 평화교육팀이 만들어지면서부터라고 할 수 있다. 경기도교육청은 2010년에 학생인권조례를 공표하고, 이에 따라 2011년 체벌 전면 금지, 2014년 상벌점제 폐지를 도입했다. 이러한 변화는 학교 현장에서 교사들이 학생들 생활지도를 어떻게 해야 할지에 대한 혼란을 가져왔다(정민주, 김진원, 서정기, 2016: 38). 또한, 학교폭력에 대한 경각심이 높아지며 2012년 개정된 학교폭

력예방법은 학교폭력 개념을 확대하고 가해 학생에 대한 선도 조치를 의무화 하는 등 처벌을 강화하는 방향으로 조정되면서 학교 내 갈등 상황에 교육적 접근보다 사법적 접근이 우세해지게 되었고(김영철, 김성오, 박숙영, 정주진, 2017: 54-56), 이는 교사들의 생활지도를 더욱더 어렵게 하는 또 하나의 요인이 되었다.

이러한 상황 속에서 학생들의 생활지도와 학교폭력 문제에 대응하기 위한 하나로 경기도교육청은 2013년부터 경기평화교육을 추진하였다.⁵⁾ “평화능력 신장 교육으로 더불어 살아가는 민주시민을 육성”한다는 목표를 가지고 G-Plus 평화교육을 제시하였고, 평화교육 여건을 조성하는 것과 함께 교육공동체의 평화 능력을 신장하기 위해서 워크숍을 진행하고, 명상-갈등 예방-회복적 생활지도로 이어지는 3-STEP 평화교육 프로그램을 개발·보급하였다.⁶⁾ 그리고 2014년에는 교육과정과 연계하여 평화교육을 활성화하고, 평화교육 역량을 강화하며, 평화교육 지원체제를 구축하는 것을 통해 평화로운 학교문화 정착을 만들어가고자 하였다.⁷⁾ 이때 중요하게 추진한 과제 중 하나가 회복적 생활교육 프로그램의 운영과 활성화로 2014년에 「회복적 생활교육 매뉴얼」을 개발해 경기도 내 모든 초·중·고등학교에 배포하고 교사 연수를 시행하였다. 그리고 2016년에는 「평화로운 학교공동체 워크북」을 개발하여 학교 현장에서 활용할 수 있도록 지원하였다.

회복적 생활교육은 획일적이고 경쟁적인 문화, 통제 위주의 규율, 의사결정의 비민주성 등이 학교를 비평화적으로 만든다고 보고, 갈등을 직면하고 지원하는 공동체를 만들어가는 것이 필요하다는 인식에 따라서 학교 현장에 도입되었다. 시·도교육청의 정책적 차원에서는 경기도교육청에서 시작하였으나, 현재 다른 지역에서도 교육청이나 학교 차원에서 회복적 생활교육 프로그램이 진행되고 있다. 회복적 생활교육은 학교 현장이 마주한 어려움에 대

5) 2013년에는 ‘G-PLUS 경기평화교육’, 2014년에는 ‘평화교육’으로 별도로 명시하였으나, 2015년부터는 ‘민주시민교육’의 일부로 기본 계획이 수립되었다.

6) <평화능력 신장 교육으로 더불어 살아가는 민주시민을 육성하는 2013 G-PLUS 경기평화교육 추진계획(안)>, 경기도교육청북부청사(민주시민교육과), 2013. 3.

7) <평화로운 학교문화 정착을 위한 2014 평화교육 기본 계획(안)>, 경기도교육청북부청사(민주시민교육과).

응하는 과정에서 학교문화를 변화시키고 평화로운 배움의 공동체를 만들어가기 위한 시도로서, 학교 현장에서 평화교육이 인식되기 시작했다는 점에서 의미가 있다.

그러나 아직까지 학교에서의 평화교육은 통일교육과 연결되어서 인식되는 경향이 더 강하다. 특히 2018년 통일부가 지금까지 사용해오던 통일교육의 명칭을 ‘평화·통일교육’으로 변경하면서, 학교에서의 평화교육은 곧 통일교육으로 인식되고 있다. 남북정상회담과 북미정상회담이 연달아 이루어지면서 한반도에 남북 화해·협력 분위기가 조성되었고, 이는 평화공존과 번영을 추구하는 통일교육이 필요하다는 인식으로 이어졌다.⁸⁾ 이러한 분위기 속에서 통일교육을 더 강화해야 한다는 주장과 함께 통일과정의 평화적 실천을 위한 역량을 기를 수 있도록 평화교육이 확대되어야 한다는 주장이 제기되었고, 정부 정책의 변화를 끌어냈다.

교육부는 2018년 11월 28일 <학교 평화·통일교육 활성화 계획>을 발표하면서, “평화·통일교육을 통한 민주시민 양성”을 비전으로 하고, 교육과정 내 평화·통일교육 강화, 교원의 전문성 제고, 학생의 평화·통일 공감대 확산, 학교 평화·통일교육 지원체제 구축, 남북교육 교류·협력 사업기반 조성을 과제로 제시했다. 그러면서 기존의 지식전달 중심의 통일·안보교육에서 통일역량을 함양하는 평화·통일교육으로의 변화와 통일부와 시·도 교육청, 민간 거버넌스 구축을 추진하겠다고 밝혔다. 교육부의 평화·통일교육 활성화 계획은 전국 시·도교육청의 정책에도 영향을 미쳐서, 각 시·도교육청은 교육부 정책을 반영한 <2019 학교 평화·통일교육 계획>을 발표하였다.

8) <학교 평화·통일교육 활성화 계획>, 교육부 민주시민교육과, 2018. 11. 28.

<표 III-2> 교육부 학교 평화·통일교육 활성화 계획(2018. 11. 28.) 주요 내용

비전	평화·통일교육을 통한 민주시민 양성
목표	평화와 번영을 지향하는 미래세대의 통일역량 함양
추진 방향	<ul style="list-style-type: none"> • 평화·통일교육 교원 전문성 제고 및 학생 공감대 확산 • 남북교육 교류·협력을 통한 통일 기반 조성
추진 과제	<ul style="list-style-type: none"> - 교육과정 내 평화·통일교육 강화 - 교원의 전문성 제고 - 학생의 평화·통일 공감대 확산 - 학교 평화·통일교육 지원체제 구축 - 남북교육 교류·협력 사업기반 조성

각 시·도교육청의 평화·통일교육 계획은 문서 명칭과 담당 부서에 차이가 있지만, 주요 내용은 교육부의 <학교 평화·통일교육 활성화 계획>과 유사하다. 학교 교육과정과 연계하고, 학생들의 동아리 활동과 체험 학습을 확대하며, 교원 전문성 향상을 위한 연수를 시행하고, 관계 기관들과 지원체제를 구축하는 것이 주요 내용이다. 여기서는 이 중 다른 시·도교육청의 계획과 차별화되는 특징을 보이는 네 곳의 계획을 중점적으로 살펴보았다.

<표 III-3> 시·도교육청 학교 평화·통일교육 계획 개괄(일부)

지역	문서명	담당 부서	특징
경상북도	2019 학교 통일교육 기본 계획	학생생활과	<ul style="list-style-type: none"> - 6.25 참전 유공자회 주관 교육 활동 지원 - 강철캠프 및 사관캠프 운영 - 전몰 학도 의용군 추념식
강원도	2019 글로벌 평화교육 기본 계획(안)	기획조정관	<ul style="list-style-type: none"> - 글로벌 평화교육 지향 - 지리적 위치의 특수성을 반영한 남북교육 교류 활성화 추진 - 중장기 추진계획 수립
부산	2019 민주시민교육 기본 계획	교육혁신과 민주시민 교육팀	<ul style="list-style-type: none"> - 민주시민교육의 하나로 평화·통일교육 제시 - 올바른 역사관을 강조하며, 역사 관련 프로그램 운영

지역	문서명	담당 부서	특징
서울	2019 평화·통일교육 기본 계획	민주시민 생활교육과	- 2018학년도 운영 성과 분석에 기초한 개선방안 제시 - 평화·통일교육을 위한 용어 및 절차 고민 - 평화교육과 학교 통일교육을 구분하여 내용 구성

먼저, 경상북도 교육청의 기본 계획을 살펴보면, 세부 내용에서는 ‘평화·통일교육’이라는 명칭을 사용하고 전반적인 내용도 교육부의 기초를 따르고 있지만, 다른 시·도교육청과는 다르게 <2019 학교 통일교육 기본 계획>이라는 명칭을 사용하고 있다는 것이 눈에 띈다. 그리고 지역연계 통일교육 프로그램으로 6.25 참전 유공자회가 주관하는 ‘6.25 및 북한실상 바로 알리기’ 강연 지원과 군대문화를 이해하고 안보 현실 및 중요성을 이해하도록 초·중·고등 학생 대상 병영체험을 하겠다는 계획을 확인할 수 있다. 또한, 전몰 학도의 용군 추념식을 통해 희생정신과 애국심을 교훈으로 학생들에게 올바른 국가관과 안보의식을 고취하는 것을 학생들의 평화·통일 공감대 확산 사업으로 구성하고 있다. 교육부의 정책에 따라 ‘평화·통일교육’이라는 명칭을 사용하고 일부 내용을 그것에 맞게 구성하였지만, 통일교육에 접근하는 관점과 내용 구성에서는 변화하지 않은 지점이 존재한다. 이외에도 경상남도 교육청은 학교 평화·통일교육 지원체제 구축 사업의 하나로 나라사랑교육⁹⁾ 홈페이지 운영을 지원하는 것을 제시하고 있고 다른 시·도교육청에서도 안보를 언급하

9) 나라사랑교육은 “국가보훈기본법을 최상위의 규범적 근거로 두고 나라에 대한 애착과 나라를 위해 헌신한 분들을 위해 존경과 경의를 표하고 삶의 현장에서 그 정신을 구현할 수 있도록 하는 제반 교육 활동(보훈교육연구원, 2013)”으로 “국가보훈처를 중심으로 보훈교육연수원, 학교, 민간단체들이 주요 사업 시행주체이며 보훈대상자, 유·초·중·고·대, 교원 등을 대상으로 실시되어 왔다”(피스모모 이슈브리프 Vol.8; 1). 나라사랑교육은 호국·보훈·안보 의식 함양과 올바른 역사의를 강조하며 통일·안보교육의 일환으로 시행되었고, “전쟁과 폭력을 정당화하고 왜곡된 군사주의와 적개심을 주입하는 교육”이고 “모의 살상무기 조작 등을 통한 준 군사 훈련을 실시하는 안보교육 그 자체가 반교육적이고 아동권리협약 위반”(피스모모 이슈브리프 Vol.8; 12)이라는 문제제기 속에서 2017년 관련 과가 폐지되고 예산이 전면 삭감되는 등 많이 축소되었으나, 2018년에도 일부 실시되고 있는 것으로 확인되었다고 한다.

는 경우가 있어,¹⁰⁾ 전반적으로 기존 통일교육이 가지고 있는 안보 중심적인 성격에 대한 검토가 필요함을 알 수 있다.

강원도교육청은 <2019 글로벌 평화교육 기본 계획(안)>을 통해 통일을 이루어가는 과정의 핵심 가치를 평화로 제시하고, 지구적 관점에서 행동하는 주체로서의 시민역량과 연결하여 접근한다. “평화로운 삶을 가꾸는 민주시민”을 비전으로 삼고, “다양성을 향유하고 평화로운 공존을 지향하는 평화감수성 발현”을 목표로 제시하고 있다. 그리고 이를 위해 공감 확산기(2019년), 참여 확대기(2020년~2022년), 일반화기(2023년~)로 중장기 추진계획을 수립하였다. 세부 추진 계획도 대상 및 내용, 방법 등이 구체적으로 명시되어 있어, 추진 의지를 확인할 수 있다. 강원도는 유일하게 남북으로 분단된 지역으로 북한과 맞닿아 있는 만큼, 지리적 특수성을 반영한 남북교육 교류 활성화와 통일 강원도 교과서 개발, 평화 도시로서의 국제적 교류 등 다양한 접근도 시도하고 있다. 이와 유사하게 인천시교육청도 시 자체적인 평화·통일교육 사업과 연계하여 인천을 평화교육과 남북 교육교류 활동의 허브(Hub) 도시로 육성할 계획을 세우고 있다. 또한, 경기도교육청도 관내 남북 접경지역에 주목하며 과주, 연천 등지의 분단/통일 관련 기관들과의 연계를 통해 다양한 체험 프로그램을 개발·운영하며 인프라를 구축하고 있다. 이러한 시도들은 통일교육에 대한 평화교육적 접근이 구체성을 확보하기 위해서는 추상적인 가치로서의 ‘평화’를 강조하는 것에서 그치는 것이 아니라, 일상적인 삶의 공간에서 평화와 통일의 의미를 찾을 수 있도록 연결하는 작업이 필요하다는 것을 보여준다.

부산광역시교육청은 별도의 기본 계획이 아니라 <민주시민교육 기본 계획> 안에서 세부 추진 과제 중 하나로 평화·통일교육 계획을 밝히고 있다. 민주시민을 양성하는 것이 포괄적인 목표로, 민주시민교육, 학생자치, 상호문

10) 「통일교육 지원법」 제 2조에서 통일교육을 “자유민주주의에 대한 신념과 민족공동체 의식 및 건전한 안보관을 바탕으로 통일을 이룩하는 데 필요한 가치관과 태도를 기르도록 하기 위한 교육”이라고 정의하고 있기 때문에, 학교 통일교육에서 안보를 언급하는 것 자체에 문제 제기를 하는 것에는 논란이 따를 수 있다. 하지만 평화·통일교육으로의 전환에서 안보를 이야기한다는 것은 어떤 의미인지, 안보문제는 우리에게 어떤 영향을 주는지, 평화·통일교육에서 안보를 어떻게 설명 또는 삭제할 것인지에 대한 열린 논의가 있지 않고서는 평화·통일교육을 제대로 정립해나갈 수 없다는 점에서 앞으로 논의해야 할 중요한 주제라고 할 수 있다.

화교육과 함께 평화·통일교육은 한 영역을 차지한다. 그리고 평화·통일교육 영역의 목표로 “올바른 역사관을 지닌 미래세대의 평화·통일역량 함양”을 제시하며, 세부 내용으로 임시정부 대장정, 조선통신사 문화 전승, 3.1운동 및 대한민국 임시정부 수립 100주년 기념사업 등을 구성하고 있다. 교사 지원에 있어서도 역사 교원 역량 강화 연수, 역사 교과연구회를 운영하며, 독도 교육도 강조하고 있다. 물론 미래를 향해 나아가는 데 있어서 역사에 대한 이해는 중요하다. 하지만 세부 내용으로 제시된 역사 관련 프로그램들의 목표와 기대효과를 살펴보면, “대한민국의 법통과 정체성을 재확인”하고 “선조들의 의지와 열망을 체감”하고 “애향심을 고취”하고 “독도 주권 수호 의지를 제고”하는 것으로 평화를 지향하기보다는 애국애족에 초점에 맞춰져 있다. 평화·통일교육의 내용을 다양하게 구성해가는 시도들은 필요하지만, 그 과정에서 이러한 내용을 어떤 방향성 속에서 다루어야 하는가, 어떤 접근 속에서 평화교육으로서의 의미가 있을 수 있는가에 대한 고민이 선행되어야 할 필요가 있다.

마지막으로, 서울특별시교육청의 평화·통일교육 기본 계획을 살펴보면, 구체적인 운영 성과 분석을 통해 개선방안을 모색하고, 그에 따라 추진 목적 및 방침을 정하고 있다. 이때 중요하게 강조하고 있는 것이 평화 감수성 및 통일역량 함양으로, 평화·통일교육의 비전 수립과 제시를 통해 새로운 민주 시민교육의 패러다임을 제시하는 것을 목적으로 하고 있다. 그리고 이를 위해 필요한 내용이 무엇인지, 어떤 절차를 거쳐야 하는지를 세세하게 고민하고 설정하고 있는 점이 눈에 띈다. 그러나 세부 내용에서는 “평화교육 활성화”와 “학교통일교육 활성화”가 구분되어 있고, 맨 처음의 평화교육 활성화 이후에는 학교 통일교육과 관련한 사업이 나열되어 있다. 고민의 흔적이 보임에도 불구하고, 정작 세부 추진 내용에서는 평화교육과 통일교육이 병렬적으로 배치되어 있을 뿐 통합적으로 제시되지 않은 점이 아쉬움으로 남는다. 평화·통일교육이 무엇이고, 어떠한 해야 하는가는 단순히 평화교육과 통일교육이 개념과 개념으로 결합하는 것이 아니라, 평화교육적 맥락에서 통일교육을 위치시키고, 통일교육을 평화교육적 관점으로 재구성하는 것이어야 한다. 아직 평화·통일교육이 무엇인가에 대한 사회적 합의가 이루어지지 않은 상황에서, 평화교육과 통일교육에 대한 고민을 따로, 또 같이 지속적으로 해나가야 할

것이다.

학교에서의 평화교육은 시작 단계로 평화교육은 무엇이고, 어떠한 접근이 필요한지 논의가 필요한 상황이라고 할 수 있다. 현재의 필요에 따라 회복적 생활교육, 평화·통일교육을 진행하고 있지만, 평화교육의 방향과 틀(frame)에 대한 합의가 부재한 상황에서 추진되다 보니 통합적이고 체계적인 접근이 이루어지지 못하고 있다. 또한, 정부 정책에 의해 촉발되고 진행되다 보니, 정권이나 정책 책임자의 변화에 따라 변동이 크다는 것도 장기적인 접근을 어렵게 하는 요인이 되고 있다. 특정 내용이나 주제에 국한되어 분절적으로 이루어지며 학교 현장의 부담을 가중하는 방식이 아니라, 지금 우리에게 필요한 평화교육이 무엇인가에 대한 고민을 함께 나눌 수 있는 방식을 고민해야 한다. 그리고 그 속에서 더 유연하고 풍부하게 평화를 이야기할 수 있는 교육환경을 조성하기 위한 노력이 필요하다.

<표 III-4> 전국 17개 시·도교육청 학교 평화·통일교육 계획 주요 내용¹⁾

지역	문서 명칭/비전 및 목표	추진 방향	담당부서
서울	<p>[2019 평화·통일교육 기본 계획]</p> <ul style="list-style-type: none"> - 평화통일교육의 비전 수립과 제시를 통한 새로운 민주시민교육의 패러다임 제시 - 평화 감수성 및 통일 핵심역량 함양을 위한 교육적 기반 조성 및 학교 안착 지원 - 한반도 평화공존 번영을 위한 신뢰, 협력, 연대 등의 실천으로 학생 미래역량 함양 	<ul style="list-style-type: none"> - 통일안보교육 탈피하여 평화와 공동번영을 지향하는 통일교육 관점 적용 - 평화통일교육에 대한 지식전달 중심에서 평화통일 시민역량 함양 중심의 교육 전환 - 학교 교육과정 내 평화통일교육 활성화를 통한 학생 관심도 제고 및 안착 지원 - 학생들의 일상적이고 구체적인 삶에서 실천하고 적용할 수 있는 평화통일교육 내실화 - 통일부, 교육부, 지자체 등 관계 기관과의 긴밀한 협력에 의한 사회적 합의, 협력 활성화 - 학생 대상의 통일교육 특강 내용 및 강사에 대한 학교 사전 점검 의무화 	민주 시민 생활 교육과

지역	문서 명칭/비전 및 목표	추진 방향	담당부서
인천	[2019 학교 평화·통일교육 활성화 계획] - 평화통일교육을 통한 민주시민 양성 - 평화와 번영을 지향하는 미래세대의 통일역량 함양	- 평화통일교육 교원 전문성 제고 및 학생 공감대 확산 - 남북교육 교류 협력을 통한 통일 기반 조성	민주 시민 교육과
부산	[2019 민주시민교육 기본 계획] - 올바른 역사관을 지닌 미래세대의 평화통일역량 함양	- 평화통일교육 교원 전문성 제고 및 학생 공감대 확산	교육 혁신과 민주 시민 교육팀
대구	[2019학년도 학교 평화·통일교육 기본 계획] - 평화와 번영을 지향하는 미래세대의 통일역량 함양		학교 생활 문화과
대전	[2019학년도 평화·통일교육 활성화 계획] - 평화통일교육을 통한 민주시민 양성 - 평화와 번영을 지향하는 미래세대의 통일역량 함양	- 평화통일교육 교원 전문성 및 역량 제고 - 학생 체험 중심 교육 활동을 통한 평화통일 공감대 확산	중등 교육과
광주	[2019년 학교 평화·통일교육 활성화 계획] - 평화통일교육 통한 민주시민 양성 - 평화통일교육 활성화를 통한 미래 세대의 통일역량 함양	- 평화통일교육 교원 전문성 제고 및 학생 공감대 확산 - 남북교육교류협력을 통한 한반도 평화통일 환경 조성	민주 인권 생활 교육과
울산	[2019년 평화·통일교육 활성화 기본 계획] - 평화통일교육을 통한 민주시민 양성 - 평화와 번영을 지향하는 미래세대의 통일역량 함양	- 교육과정을 통한 학생의 평화통일 교육 공감대 확산 - 교원의 평화통일교육 전문성 제고 및 지원체제 구축	창의 인성 교육과
세종	[2019년 평화·통일교육 기본 계획] - 평화통일역량을 갖춘 민주시민 양성 - 평화와 번영을 추구하는 미래세대 통일역량 함양	- 교육과정 통한 학생 평화통일교육 공감대 확산 - 교원 평화통일교육 전문성 제고와 남북교육 교류 협력 기반 조성	민주 시민 교육과

지역	문서 명칭/비전 및 목표	추진 방향	담당부서
경기	[평화통일교육 활성화 계획] - 평화공존의 시대를 준비하는 평화 시민 양성 - 평화를 인식하고 생활 속에서 실천하는 평화시민 교육 추구 - 화해, 협력, 상호존중의 정신을 실천하는 역량 중심 평화통일교육 정착 - 학생이 평화 시대의 주역이 되는 학생참여 중심 평화교육 활성화	- 교육과정 연계 평화통일교육 정착 및 교사역량 강화 지원 - 학생 체험형 평화통일교육 활성화 기반 구축 - 접경 지역 평화통일교육 활성화 기반 조성 및 추진 - 남북 교육교류 기반 조성 및 추진	민주 시민 교육과
강원	[경계를 허물고 한계를 넘어 함께 만들어가는 2019 글로벌 평화교육 기본 계획] - 평화로운 삶을 가꾸는 민주시민 - 다양성을 향유하고 평화로운 공존을 지향하는 평화 감수성 발현	- 타자에 대한 적대적 태도 극복 - 통일에 대한 인식의 지평 확장 - 보편적 평화교육과 강원도의 상황 맥락적 통일교육의 융합	기획 조정관
충북	[2019 학교 평화·통일교육 활성화 계획] - 평화통일교육 통한 민주시민 양성 - 평화와 번영을 지향하는 미래세대 통일역량 함양		학교 자치과
충남	[2019학년도 평화·통일교육 추진계획] - 평화·통일교육을 통한 민주시민 양성 - 평화와 번영을 지향하는 미래세대의 통일역량 함양	- 평화·통일교육 교원 전문성 제고 및 학생 공감대 확산 - 남북교육 교류·협력을 통한 통일 기반 조성	체육 인성 건강과
전북	[학생 중심, 평화 공감대 형성을 위한 2019 학교 평화·통일교육 지원 계획] - 평화 시대를 준비하는 민주시민 육성 - 평화 감수성으로 미래 통일 세대의 평화시민 역량 함양	- 평화통일교육 교원 전문성 제고 - 실천적 역량 중심 교원 활동을 통한 학생 평화 공감대 확산	인성 건강과
전남	[2019 평화·통일교육 활성화 계획] - 자유민주주의적 가치와 민중공동체 의식을 토대로 한 통일관 정립	- 바람직한 국가관·역사관·세계관 교육으로 더불어 살아가는 공동체 의식 함양	혁신 교육과

지역	문서 명칭/비전 및 목표	추진 방향	담당부서
경북	<p>[2019 학교 통일교육 기본 계획]</p> <ul style="list-style-type: none"> - 평화통일교육 통한 민주시민 육성 - 미래지향적 통일관 통해 평화통일에 대한 바람직한 자세와 실천 의지 확립 	<ul style="list-style-type: none"> - 자유민주주의적 가치와 민족공동체 의식이 상호 조화롭게 융합될 수 있는 미래지향적 통일관 제시 - 공동번영의 동반자로서의 북한을 바로 알고 한반도 평화와 협력을 통해 통일을 실현할 수 있다는 점 인식 	학생 생활과
경남	<p>[평화·통일 감수성 향상과 공감대 확산을 위한 2019학년도 경남 평화·통일교육 계획]</p> <ul style="list-style-type: none"> - 학교 평화·통일교육을 통한 민주시민 양성 - 평화와 번영을 지향하는 미래세대의 통일역량 함양 - 평화·통일교육 교원 전문성 제고 및 학생 공감대 확산 - 남북교육교류협력을 통한 통일기반 조성 	<ul style="list-style-type: none"> - 통일·안보교육에서 평화·통일교육을 지향하며 전 교육기관의 교원, 학생 대상 연간계획 통해 운영 - 교육기관 특성에 알맞은 평화·통일교육 계획 수립 운영 - 평화·통일교육 역량 강화, 학생 평화·통일 공감대 확산, 학교 평화·통일교육 지원체제 구축, 남북교육 교류, 협력 사업기반 조성 - 관계 기관, 민간단체 협력 통해 남북교육 교류 협력, 평화통일교육 운영 - 전 교원 2021년까지 3시간 이상 평화통일교육 이수 목표로 다각적 지원체제 구축 - 전 학생 평화통일교육 주간 운영, 매년 10시간 평화통일교육 실시 - 남북 관계, 국제정세, 국민여론 등 고려, 중립성 유지 유동적 운영 	중등 교육과
제주	<p>[2019년 평화·통일교육 활성화 계획]</p> <ul style="list-style-type: none"> - 미래지향적 통일관, 건전한 안보관 및 균형있는 북한관 정립을 통해 통일에 대한 긍정적 인식과 바람직한 태도 확립 	<ul style="list-style-type: none"> - 자유민주주의적 가치와 민족공동체 의식이 상호 조화롭게 융합될 수 있는 미래지향적 통일관 제시 - 건전한 안보관 바탕으로 한 안보역량 강화가 평화통일을 뒷받침한다는 점 인식 - 북한의 실상 등에 대해 객관적으로 이해하는 동시에 통일 미래를 함께 열어나갈 북한이라는 점에 대한 균형적 사고 할 수 있도록 이루어져야 함 	민주 시민 교육과

2. 평화교육 국외 사례 분석

베를린 장벽이 무너진 이후, 유네스코는 평화에 대한 국제회의¹¹⁾에서 평화의 문화(Culture of Peace) 개념을 소개하며 생명, 자유, 정의, 연대, 관용, 인권, 성평등을 존중하는 세계적 가치를 기반으로 평화의 문화를 개발하며 새로운 비전의 평화를 제안했다(European Intercultural Forum e. V. Germany, 2014). 1년 뒤, 1999년에 열린 헤이그 평화회의 1조에는 ‘평화, 인권, 민주주의를 위한 교육 확산을 위한 세 가지 캠페인’을 명시하였고 이는 첫째, 교육 체계 전반에 걸친 평화교육 의무화 제안 둘째, 교육부에서 체계적으로 평화교육을 지역과 국가적 차원에서 시행할 것을 요구했으며 마지막으로 교사 연수와 자료 생산의 요소로 평화교육을 홍보를 위한 지원 개발을 요청했다¹²⁾.

두 번의 세계 대전으로 인한 돌이킬 수 없는 폭력의 역사를 반복하지 않기 위한 국제사회의 의지와 노력이 지속되었으나, 이는 2001년 이라크 전쟁을 기점으로 반전운동, 군축운동이 확산하면서 평화교육은 시대와 요구에 따라 내용이 변화하였다. 이처럼 평화교육은 유혈분쟁이 벌어져 공동체가 와해된 곳의 삶을 헤아리며, 또는 분쟁과 내전이 여전히 진행되어 이어지고 있는 지역과 국가를 중심으로 개발되고 적극적으로 제안, 활용되었다. 또한, 유네스코에서는 2001년부터 2010년까지를 전 세계 아동을 위한 평화와 비폭력 문화의 10년 선언 및 평화의 문화(culture of peace)를 추진했다. 복잡한 맥락과 상황, 욕구에 따라 평화와 평화교육의 개념과 정의는 다양하게 발전되어 왔는데 이는 국제사회뿐만 아니라 분단의 현실을 마주하고 있는 한국 사회도 그 양상이 비슷하다.

이 장에서는 한국과 비슷한 분단을 경험한 북아일랜드의 평화교육 사례와 역량 개발 중심의 평화교육을 구조를 개발한 ‘평화교육 역량 프레임워크 교육지침’을 사례로 분석하고자 한다. 북아일랜드의 상호이해교육을 중심으로 평화교육을 어떻게 공교육 내에서 시행했는지 살펴보고, 평화교육 역량 프레

11) International Congress on Peace in the Minds of Men(UNESCO 1989).

12) www.peace-ed-campaign.org/wp-content/uploads/2014/08/HagueAgendaPeace-Justice4The21stCentury.pdf, (검색일: 2019.09.15.)

임위크 교육지침을 통해서 어떻게 역량을 중심으로 한 평화교육이 어떤 방식으로 고안 및 진행될 수 있을지를 분석하고자 한다. 두 가지 사례 모두 문헌 수집 및 조사를 통해 이루어졌다.

가. 북아일랜드 평화교육 사례

북아일랜드는 분단의 역사를 견뎌오면서 교육을 통한 갈등해결 및 중재에 대한 노력을 끊임없이 시도해 왔고 여전히 진행되고 있다. 정치 및 종교적 다름을 서로 이해하고, 모든 아동이 평등하게 교육을 받으며, 다양성에 대한 인식 증진을 기반으로 한 교육은 상호이해교육(Education for Mutual Understanding), 통합교육(Integrated Education), 시민성 교육(Citizenship Education), 공유 교육(Shared Education) 등 시대의 흐름에 따라 여러 형태로 시도 되어왔고 그에 따른 변화가 요구되었다. 특히 비선발제도를 통해 다양한 학생들이 같은 교육을 경험할 수 있도록 장을 마련하고자 하는 통합학교(Integrated schools)¹³⁾들도 활발히 운영되고 있다. 폭력의 역사를 예방하고 사회 갈등을 중재하는 역량을 지역 차원에서 고민하고 이런 요구를 담은 평화교육이 공교육 체제에서 여러 차원으로 시행됐다. 그러나 분리교육이 오랫동안 자리 잡은 분단된 사회에서 밀접하고도 민감한 종교적, 사회적, 정치적 문제를 학교에서 다루는 것은 여전히 도전으로 남는다. 무력 갈등으로 인한 폭력은 중단되었지만, 폭력이 부재한 상태를 유지하는 것으로 멈추는 것이 아니라, 평화를 세워가는 과정에서 평화교육이 어떤 가치를 지향하고 어떤 방식으로 공교육 내에서 시행되어야 할지는 함께 고민해야 할 지점으로 남는다.

북아일랜드 분단의 기원은 영국의 오래된 아일랜드 식민통치로부터 발생했다고 할 수 있다. 정치적 문제는 서로 다른 종교를 가진 사람들로 인해 종교적 문제로 더 확산하였는데, 아일랜드는 가톨릭을 중심으로 발전해온 사회였고 아일랜드 토지로 이주해 온 사람들은 영국성공회와 장로교 등 개신교도들이 주를 이루었다. 영국의 적극적 식민정책으로 인한 아일랜드의 독립 투쟁

13) 북아일랜드 모든 통합학교에서 비선발제도를 시행하고 있는 것은 아니다(강순원, 『분단을 넘어서 북아일랜드 통합학교 기행』, 한울엠플러스, 2017).

과 야기되는 갈등은 종교적 차이로 확산하였고, 이는 정치적 종교적 다름을 가진 공동체의 문화적 및 사회적 갈등으로 더욱 견고해졌다. 20세기 초반 아일랜드가 독립을 이루면서 아일랜드는 주권국가가 되었고 북아일랜드는 영국의 지배하에 남게 된다. 1960년대 시민권 캠페인이 국제적으로 전개되면서 가톨릭교 사람들은 이 운동을 지지하게 하지만, 이 캠페인은 무장 폭력 형태로 변형되면서 영국 군대와 북아일랜드 무장단체 간에 폭력이 지속하게 된다. 영국과 아일랜드, 북아일랜드가 참여한 다자간 1998년 벨파스트 평화협정은 공동정부를 전제로 맺어졌는데, 논란도 제기되었으나 이 평화협정이 중요한 이유는 북아일랜드의 양 정당(내셔널리스트, 유니온니스트) 간에 “관계의 행태를 변화”한다는 데 있었다(Niens, Chastenay, 2008: 523).

정현백, 김엘리, 김정수(2001: 160-163)는 북아일랜드 사례를 분석하면서 폭력의 일상이 북아일랜드를 잠식하고 있을 때도 북아일랜드의 민간인 사망은 세계적인 분쟁지역 중에서 상대적으로 그 수가 적었다는 일련의 연구의 중요성을 언급했다. 연구에 따르면, 북아일랜드에서 발생하는 폭력에는 ‘제어 수단’이라는 것이 있는데 제어 수단이란 집단에서 소수의 개인만이 폭력에 적극적으로 참여한다는 것이다. 또한, 가톨릭과 개신교 두 집단 사이에 크로스 커뮤니티(cross-community group)가 갈등이 심화하였을 때 의사소통을 통해 갈등을 풀어가려는 노력이 있었다는 것을 언급한다. 이와 같은 노력이 작은 규모긴 하지만, 공동체에 소속된 개인들이 자발적으로 갈등을 해결해 나가고자 하는 의지와 실천이 유의미하게 작동되었다는 것을 확인할 수 있다. 이처럼 지역 기반으로 갈등해결에 적극적으로 개입하려고 했던 활동은 이후 북아일랜드에서 학부모들이 주체가 되어 통합학교가 인가를 받고 여러 지역에 설립될 힘으로 이어졌다.

북아일랜드의 교육은 갈등을 줄이고 평화를 증진하는 데 있어 중요한 수단으로 인식됐다(Niens, Chastenay, 2008: 524). 또한 교육적 분리주의를 극복하기 위해 지역사회나 시민단체, 학부모들의 지속적인 관심으로 다양한 평화교육이 아래로부터 시도되었다. 특히 종교와 성적, 젠더에 따라 분리되어 선발되는 교육이 아닌 모든 아동이 같은 배움의 장소에서 교육을 받을 수 있도록 배움의 장소를 마련하는 통합학교(Integrated Schools) 설립과 확장에 큰 역할을 하였다. 1981년 라간 콜리지(Lagan College)를 시작으로 2009년 조사

당시 65개의 통합학교가 북아일랜드에 설립되었다(강순원, 2017: 387-390). 처음에는 비인가 학교로 시작했으나 지역사회의 지속적인 요구와 지원으로 현재는 지원을 받으며 운영되고 있다.

상호이해교육(Education for Mutual Understanding, EMU)은 1970년대부터 교사와 학생들로부터 지지를 받으면서(정현백, 김엘리, 김정수, 2001: 167) 1980년대는 정부 평화교육안으로 발전되고 교육 정책화되었으며, 통합교육 발전을 위한 대부분의 협의가 이루어졌다(강순원, 2017). 1989년 교육개혁령(Education Reform Order)이 EMU를 소개하면서 1990년대 초반 북아일랜드 거의 모든 학교에서 EMU와 함께 문화유산(Cultural Heritage, CH)이 커리큘럼으로 다루어지게 되었다. 커리큘럼 주도성을 통해 1990년대 초반 북아일랜드의 모든 학교에 EMU와 CH 소개되어, 공동체 기반의 관계 형성 및 평화에 대한 인식을 높이는 기회를 얻게 되는 것에 큰 영향을 주었다(Niens, Chastenay, 2008: 525). 북아일랜드 커리큘럼 위원회는 EMU를 ‘타인과 자아 존중, 다른 문화적 전통을 갖고 있는 사람들과의 관계를 향상’하는 것을 목표로 하고 있다고 밝혔다. 또한, 갈등이 일상에서 일어날 수 있음을 인지하고, 이를 비폭력적인 수단으로 어떻게 효율적으로 잘 해결할 수 있을 것인지에 대한 창의력을 탐구하는 것을 촉진한다. EMU는 교육과정의 내용, 교수방식, 교육구조, 전체 학교 풍토 및 학교 내 혹은 지역 간 접촉에서 큰 변화를 가져왔다. 단일 종교교육에서 다양한 종교를 이해하도록 바뀌었고, 아일랜드어를 학교에서 공식 사용할 수 있게 되었으며, 역사나 지리, 법률 등에서도 북아일랜드의 특수성이 드러날 수 있는 커리큘럼을 구성했다. 또한 ‘적극적 학습(Active Learning)’을 통해 학습자의 참여를 촉진하는 방식을 채택했다(강순원, 2014: 17).

오랫동안 분리교육이 교육의 모습이었던 분단된 사회에서 상호이해교육과 문화유산 프로젝트를 통해 분단된 집단을 이해하고 서로를 배우는 안전한 공간과 기회를 제공한 것이 중요한 시도였으며 긍정적으로 평가된다. 또한, 시민사회가 사회의 갈등을 중재하고 해결하기 위해 먼저 고안한 교육 내용과 목표가 공교육제도 내에서 발견되었다는 지점 역시 주목할 만하다. 그러나 여러 연구에서 지적하고 있듯이, EMU와 CH의 아쉬운 지점을 공통으로 확인할 수 있다. 첫째, 맥락적 모호성 때문에 실제 배움의 현장에서 진행될 때

넓게 해석되는 경향이 있다. 또한, 양 종교 간 관계에 치우쳐 다른 종교나 소수 집단에 대한 배움이 상대적으로 적다는 비판을 피하기 어렵다. 또한, 다른 종교 및 집단에 대한 정치적 사회적 문제를 다루기보다 양 종교 간(가톨릭/개신교) 문제에 치중된 것, 정치 문해력, 사회정의 등에 대한 문제를 다루지 않거나 피하려고 하는 경향 역시 문제점으로 드러났다. 이런 지점들은 공교육제도 내에서 EMU가 효과적으로 잘 시행되도록 시행 주체인 교사를 위한 지원과 연수 등이 충분치 않았다는 것이 그 원인을 뒷받침할 수 있을 것이다. EMU를 시행하면서 드러난 아쉬운 지점들을 보완하고자 그리고 벨 파스트 평화협정을 맺으면서 북아일랜드는 시민성 교육(Citizenship Education, CE)을 채택하게 되는데, 상호이해교육을 통해 다루어졌던 갈등해결을 위한 평화교육이 지역 차원에서 국한되지 않고 시민으로서의 의식을 기르는 기본교과로 편재되어 단일교과를 다루어지는 상황(강순원, 2003)으로 변화하게 되었다.

나. 평화를 위한 배움의 설계: 평화교육 역량 프레임워크와 교육 지침¹⁴⁾

평화교육 역량 프레임워크 교육지침(이하, 역량 프레임워크 보고서)은 유럽 위원회의 펀드를 받아 진행된 프로젝트로 ‘평화교육 주류화(Mainstreaming Peace Education)’ 시리즈 중 하나로 발간되었다. 이 프로젝트에는 독일과 영국, 라트비아 등 유럽연합 회원국 중심으로 활동하는 평화교육 기관과 단체와 여러 연구자가 참여했다.

역량 프레임워크 보고서는 평화교육을 통해 청소년들의 기획, 모니터링(감시), 검토, 평가 분야의 역량 개발 도구를 제공하며 청소년과 비정규교육 분야 영역의 평화교육 전문화를 더욱 향상하기 위해 개발되었다. 역량 프레임워크는 지역과 국제사회의 평화에 기여하기 위한 개인의 역량을 개발하는 것을 목표로 하고 있으며, 현재 역량 개발을 목표로 하는 교육에서 찾을 수 있는 한계점을 보완하고자 했다. 이 보고서는 ‘평화교육’ 또는 ‘평화를 위한 교

14) “Designing Learning for Peace: Peace Education Competence Framework and Educational Guidelines,” (Mainstreaming Peace Education Series, 2016).

육'의 불명확한 개념화 및 광범위한 주제와 활동으로 인해 배움의 범위와 질이 떨어지며 이는 결국 평화교육이 무엇인지에 대한 인식의 부족이라는 결과를 낳았다¹⁵⁾고 분석하고 있다.

평화와 평화교육의 다양한 정의와 범주에서 올 수 있는 불명확성을 방지하고자 이 보고서는 평화와 평화구축, 평화교육에 대한 개념을 먼저 제시하고 있는데, 평화학자 요한 갈통(Johan Galtung)의 평화와 폭력 개념을 기반으로 하고 있다. 폭력은 직접적(보이는) 폭력과 구조적, 문화적(보이지 않는) 폭력으로 나눌 수 있으며 갈등은 서로 관계하고 있는 행위자 또는 상호 영향을 주고받는 내면-사회-생태 힘이 이루고자 하는 목표에 대해 인지적 또는 실제적인 모순을 의미한다. 갈등은 부정적이지도 긍정적이지도 않으며, 서로 다른 행위자와 힘에 의해 드러나는 것¹⁶⁾으로 정의하고 있다. 갈등은 다양한 방식으로 다루어질 수 있음에도 많은 갈등 상황이 부정적이거나 폭력적인 방식으로 다루어지고 있다.

<표 III-5> 평화, 평화구축, 평화교육 개념

평화	<ul style="list-style-type: none"> - 모든 형태의 폭력을 줄이고 내면, 사회적, 환경적 안녕(well-being)을 누릴 수 있는 상황을 추구하는 참여적인 비폭력 과정 - 평화는 비폭력과 생태주의/생태 지향성(eco-centrism)이라는 두 축을 기반으로 하고 있으며 평화를 실천하는 데 필수적 요소
평화구축	<ul style="list-style-type: none"> - 폭력과 파괴적인 갈등을 멈추고 정의와 지속가능한 평화를 세우는 것을 목표로 하는 모든 과정을 의미하며, 평화적인 수단에 의한 평화를 추구함.
평화교육	<ul style="list-style-type: none"> - 평화롭게 살고 평화를 세우는데 필요한 역량 개발을 촉진하는 총체적, 다층적, 변혁적인 교육 활동 - 개인, 사회, 생태의 측면에서 평화적 상태를 강화하는 교육적 도구로서 특히 개인의 역량 개발을 통해서 이루어짐 - 개인의 역량 개발을 다루고 있는 교육이며 인지적 배움뿐만 아니라 감정과 촉감을 활용한 배움. 평화의 총체적 특성을 기반으로 서로 교차하며 다층적으로 이해하는 배움 활동

출처: 역량 프레임워크 보고서 필자 정리.

15) 위의 책, 2쪽.

16) 위의 책, 7쪽.

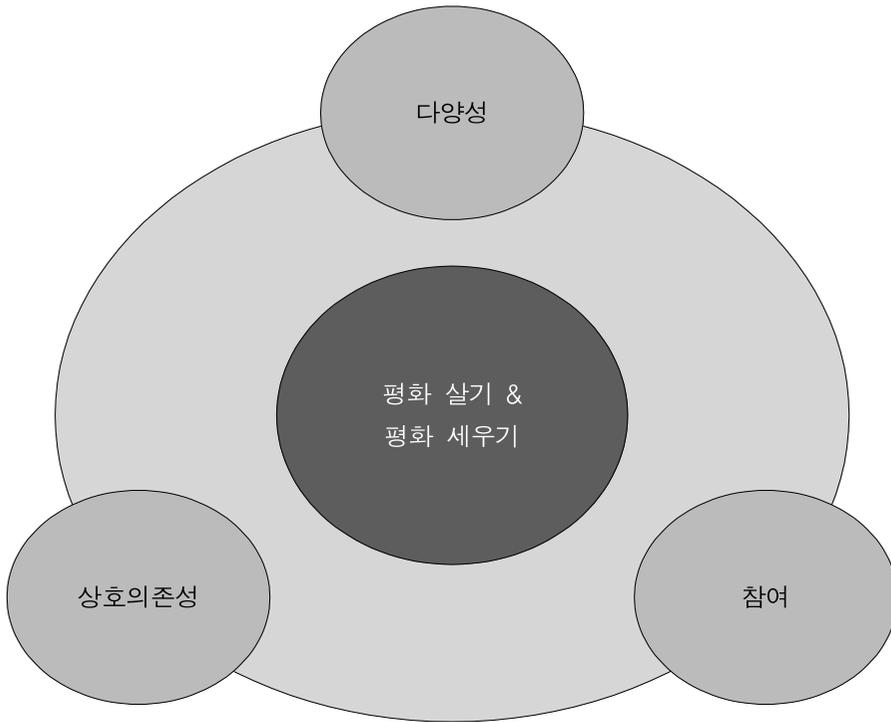
서론에도 소개되었듯이, 역량 프레임워크 보고서가 개념화하고 있는 역량에는 맥락 변화 역량(contextual competence)과 행동 역량(actual competence)으로 나누어져 있으며 맥락 변화 역량에는 참여(participation), 다양성(diversity), 상호의존성(interdependence) 그리고 행동 역량에는 평화 살기(living peace)와 평화 세우기(building peace)로 세분화하여 제시하고 있다.

1) 맥락 변화 역량과 행동 역량

맥락 변화 역량의 참여, 다양성, 상호의존성은 평화교육에 있어 핵심적인 역량인데, 학습자들이 자신의 내면과 일상, 더 나아가 지구적 차원에서 발생하는 갈등과 폭력의 다양한 측면을 다층적으로 분석하고 이해하는 데 필요하다. ‘참여’는 사회적, 정치적, 경제적, 생태적 과정에서 적극적으로 개입할 기회와 힘을 의미하는데, 특히 정치적 결정 과정에서 이 역량이 중요하게 다루어진다. 사회적 합의 의사 과정에서 상대적으로 힘을 내기 어려운 위치에 있는 청소년일수록 참여 역량에 대한 이해와 일상에서 이 역량을 발휘하는 것이 주요한 역량이 될 수 있다. ‘상호의존성’역량은 지속가능한 평화를 세우기 위한 과정이 공동의 작업이 필요하고 서로의 책임이 있다는 것을 확인할 수 있도록 촉진한다. 특히 생태적 차원에서 인간뿐만이 아니라, 비인간 존재와의 평화적인 공존에 있어 상호의존성은 핵심적인 역량이다. 마지막으로 평화교육에서 ‘다양성’은 세계의 다양성, 고유한 정체성을 긍정적으로 인식하고 존중할 수 있는 역량이며 이는 타인을 인정하는 역량이기도 하지만 개개인 자신의 정체성을 소중히 여길 수 있는 역량이기도 하다. 또한, 젠더 다양성, 문화 다양성에 이어 생태 다양성에 대한 감수성을 높이는 역할을 한다.

행동 역량의 평화 살기와 평화 세우기 역량은 갈등을 전환하고 지속가능한 평화에 기여할 수 있는 각 개인의 개인적 행동과 연관된 분야이다. ‘평화 살기’는 일상에서부터 지구적 수준까지 이르는 삶을 살아가는 데 있어 자신을 비롯해 다른 존재와 조화롭게 살아갈 수 있는 역량을 의미한다. ‘평화 세우기’는 사회적 갈등 및 생태적 갈등과 관련해 지속가능한 평화를 이루고자 지역적 차원부터 지구적 차원까지 평화세우기 활동을 조직하고, 기획하고 실행하는 역량을 의미한다. 이 역량은 학습자들이 사회 및 생태적으로 폭력적 상

황에 개입하기 위해 함께 고민하고 실천하고자 했을 때 핵심적으로 작동한다.



<그림 III-1> 역량 분야

출처: 위의 책, 11쪽.

역량 프레임워크 보고서에 따르면, 역량 개발 중심의 평화교육 내용 및 활동을 구성할 때 다양한 요소를 고려해야 하며, 이는 질 높은 배움 환경을 조성하는 데 필요하다고 강조한다. 보고서는 모두 네 가지 요소를 제안하는데 학습자의 니즈(수요) 파악, 배움의 수요와 프레임워크 짝 맞추기, 배움의 결과를 측정할 수 있는 지표 만들기, 활동 프로그램 설계와 교육 도구 및 방법 파악하기 등이 있다. 평화교육 활동을 구성할 때 가장 고려되어야 할 사항은 학습자가 어떤 필요와 욕구가 있는지 파악하는 것이며 이를 기반으로 내용을 구성해야 한다. 또한, 활동 설계 시, 모든 역량이 반드시 하나의 활동이나 프로그램에 포함되어야 하는 것은 아니며, 참여자의 욕구에 따라 맥락 변화 역량 또는 행동 역량 중에서 특정 역량을 중심으로 활동을 구성하는 것이 가능

하다. 또한, 두 분야의 역량 개발 결과를 측정할 수 있는 지표를 개발하는 것은 활동의 평가와 비판적 성찰을 위해 중요하게 고려해야 할 지점이다.

이 보고서는 평화 살기 역량과 평화 세우기 역량이 어떻게 평화교육 활동으로 구현되는지 세 가지 예를 들어 제시하고 있다. 이 활동 구성안은 교사나 교육가, 학습자가 처한 상황과 맥락에 따라 충분히 변화될 수 있고 수정될 수 있다. 세 가지 예 중 필자는 평화 살기 역량 개발이 어떻게 현실에서 적용될 수 있을지를 소개하고자 한다. 그 이유는 평화 살기 역량의 네 가지 부분이 모두 고려되어 구성되었으며, 비정규교육 분야뿐만 아니라 공교육 현장에서 충분히 실현 가능한 과정이면서 내면-개인 간-지역사회의 평화에 학습자가 주체적으로 어떻게 평화적인 수단을 활용해 개입할 것인지에 대한 역량 개발이 포함되어 있기 때문이다. 물론 이 역량 중심의 평화교육을 함께한 참여자의 나이가 20세 이상이며, 시민성, 평화, 상호문화성 등 평화적 가치에 관심 있는 개인으로 구성되어 있다는 점을 고려해야 한다.

2) 역량 중심 평화교육 활동 사례 1: 평화 살기 역량(행동 역량) 개발

가) 학습자 정보 및 역량¹⁷⁾

학습자 정보	역량
<ul style="list-style-type: none"> • 나이: 22세-25세 • 국가: 유럽연합 회원국 • 자원활동가 • 경험: 단기 지역 자원 활동 및 장기 국제 자원 활동, 사회 변화를 위한 지역 액티비즘 • 관심 분야: 상호 문화적 대화, 평등, 다양성, 반인종주의, 시민성 주제 • 배움 니즈/욕구: 평화에 관한 생각 탐색하기, 일상의 폭력과 갈등 알아차리기, ‘평화 살기(living peace)’가 가능할 수 있도록 평화교육을 자신들의 활동에 접목하기 	<ul style="list-style-type: none"> • C1 - 비폭력성 • C2 - 일상적 갈등 전환 • C3 - 현실세계 개입 • C4 - 정체성 탐구와 다양성 수용

17) 위의 책, 55쪽.

나) 배움 목표, 결과, 측정 지표¹⁸⁾

	배움 목표	배움 결과	측정 지표
LP C1-1	학습자가 비폭력 대화를 활용할 수 있다.	나는 비폭력 대화의 다양한 방법들을 구별하고 설명할 수 있으며 비폭력적으로 행동한 나의 경험을 말할 수 있다.	학습자는 자신의 일상에서 비폭력 대화를 활용해 직면하고 있는 문제와 이슈를 설명할 수 있다.
LP C1-2	학습자가 비폭력의 렌즈로 자신의 삶을 들여다보았을 때, 생태계와 다른 살아 있는 존재를 폭력적으로 대하거나 해롭게 한 자신의 생각, 태도, 행동이 무엇이었는지 판단할 수 있다.	나는 내 일상에서 비폭력적인 접근, 방법, 경험을 활용할 수 있다.	학습자는 자신의 일상에서 폭력적인 행동에 대해 비폭력적 대안을 제안할 수 있다.
LP C1-4	학습자가 솔직하고 긍정적인 생각을 실천할 수 있다.	나는 내 일상에서 긍정적인 생각이 주는 효과를 인지하고 증명할 수 있다.	학습자는 긍정적인 사고 방법을 활용해 삶이 향상될 수 있는 범위를 제시할 수 있다.
LP C2-4	학습자가 내면의 갈등과 개인 간의 갈등을 전환하기 위해 경로를 구성하고 평가할 수 있다.	나는 갈등을 유발할 수 있는 생각과 감정을 관리하고 전환할 수 있다.	학습자는 마음의 갈등을 표현하고 이를 긍정적으로 전환할 수 있는 경로를 설계할 수 있다.
LP C3-3	학습자가 그룹 역동을 이해하고 조별로 평화롭게 활동하는 것에 적용할 수 있다.	나는 가족 구성원, 친구, 동료들의 각기 다른 성격을 알고 구분할 수 있다.	학습자는 가족이나 공동체, 다른 학습자와 같이 속해 있는 그룹의 다양한 사람 성격을 올바르게 이해할 수 있다.

18) 본문에서 배움 목표, 배움 결과, 측정 지표 이외 활용 가능한 교육 도구, 방법, 자원을 소개하고 있다. 더 자세한 사항은 본문 56쪽-57쪽 표를 참고.

	배움 목표	배움 결과	측정 지표
LP C3-4	학습자는 지역사회에 참여해 공동의 비전과 행동을 가진 다른 사람들을 만날 수 있다.	나는 참여적인 과정에 건설적으로 개입할 수 있다.	학습자는 공동체 안에서 참여적 과정이 무엇인지 알 수 있고 어떻게 개입할 수 있는지 파악할 수 있다.
LP C4-1	학습자는 고유한 정체성을 형성하고 키울 수 있다.	나의 고유한 정체성을 포용하고 확장할 수 있다.	학습자는 자신의 정체성을 발전하고 향상하는데 내면적 사회적 생태적 측면을 고려하며 구성할 수 있다.
LP C4-6	학습자가 고유한 존재가 살아가는 다양한 세계에 감사하고 기념할 수 있다.	나는 다양한 존재가 공존하는 세계에서 나의 고유한 이야기를 공유하고 긍정적으로 다른 존재에 영감을 받으며 참여할 수 있음을 인지한다.	학습자는 고유한 자신의 정체성을 구성하는 주요한 요소가 무엇인지 설명할 수 있으며 정체성을 형성하는데 긍정적으로 영향을 받거나 영감을 받은 경험을 공유할 수 있다.

다) 활동 프로그램 예시19)

※ A: 활동명, O: 활동 목표, M: 활동 방식

		오전	오후
1일	A	프로그램 소개	팀 빌딩 활동
	O	과정 목표, 프로그램, 참여자 소개	참여자 간 신뢰를 쌓고, 안전하고 협력의 공간 만들기
	M	진행자 소개 및 참여자 인풋 조합	대화과 몸을 적극적으로 움직이는 실내외 활동

19) 역량 프레임워크 보고서 58쪽-60쪽 필자 정리.

		오전	오후
2일	A	비폭력 대화 배움	긍정적인 사고 워크숍(역할극, 스크립트 재구성)
	O	비폭력 대화 활용법	일상에서 긍정적인 사고
	M	개인 및 조별 활동과 성찰	카드나 역할극을 통해 긍정적/부정적 반응 들여다보는 조별 활동
3일	A	감정 들여다보기(감성 지능 소개, 연극을 통해 상충된 감정 탐색 및 전환하기)	나의 성격 유형 이해하기
	O	개인의 개인적·사회적 삶에서 건설적으로 갈등 전환하기	그룹 역동 이해함으로써 더 평화롭게 소통하기
	M	연극교육 활용해 개인적, 사회적 갈등을 분석하고 효과적인 해결책 찾기	그룹 활동을 통해 어떻게 다른 존재들과 긍정적으로 협력할 수 있을지 배우기
4일	A	'참여'에 대한 이해	청소년 참여 단계
	O	공동의 비전과 행동을 가진 다른 사람을 만나기 위해 지역사회 참여하기	청소년 참여가 충분히 보장받기 위해 무엇이 필요한가에 대한 소그룹 논의
	M	참여 운동의 예를 보며 어떤 참여 활동이 있었는지 살펴보기	
5일	A	지역사회 구성원으로서 참여하기	고유한 정체성 탐색하기
	O	공동의 비전과 행동을 가진 다른 사람을 만나기 위해 지역사회 참여하기	개개인의 고유한 정체성 형성하고 확장하기
	M	지역사회에 어떻게 참여할 것인지 개인 작업을 통해 계획 세워보기	정체성 분석 도구 이용하기
6일	A	정체성 이야기	다양성 탐색하기
	O	개인의 고유한 정체성 형성하고 확장하기	고유한 존재들이 만드는 세계에 대한 감사와 기념하기
	M	참여자가 먼저 자신의 정체성을 성찰하고 이후 정체성에 영향을 주었던 존재에 관한 이야기 나누기	이전 세션의 활동을 기반으로 핵심적인 다양성 측면 분석하기
7일	A	배움 목표 돌아보기	평가와 닫기
	O	배움의 과정 성찰하기	활동 평가하기
	M	다양한 교육적 도구를 통해 참여자들이 배움 목표를 주제로 토론하기	창의적인 방법으로 평가하기

평화교육 역량 프레임워크 교육 지침은 다양하고 광범위하게 이해되는 평화교육의 좀 더 명확한 개념화를 통해 구체적으로 어떤 역량이 필요하며, 실제로 어떻게 이 역량이 활동에 적용되고 각각의 역량이 어떻게 측정 가능할지 지표까지 제안하고 있다. 현실에 대한 다층적인 분석을 통해 비판적으로 접근하는 힘을 기르며, 폭넓은 이해 속에서 지속가능한 평화를 어떻게 실천하고 만들어갈 수 있을지에 대한 고민을 평화교육을 통해 이룰 수 있도록 촉진한다. 이와 더불어, 역량 프레임워크 보고서의 세 가지 예를 통해 확인할 수 있는 지점은 첫째, 역량 개발 중심의 평화교육은 가르치지 않으며 참여적인 교육방식을 적극적으로 활용한다. 또한, 창의적인 활동을 고안하여 다양한 의견이 존중될 수 있는 분위기 조성에 이바지한다. 프로그램 예시를 들여다 보면, 교육과정에서 가장 선행되는 것은 서로의 존재와 배움의 공간이 안전한 분위기를 형성할 수 있는 활동을 진행한다. 모두가 동의하는 약속, 서로의 존재를 존중하는 공간 꾸미기, 그리고 대화와 몸의 움직임을 통해 협력을 꾀한다. 둘째, 역량에 대해 가르치기보다는, 활동을 통해 참여자들의 적극적인 참여를 통해 활동하고 성찰하기를 먼저 유도한다. 물론, 필요에 따라 개념을 설명이 포함되기는 하지만 그것이 앞부분에 배치되는 사례는 찾아보기 어려웠다. 셋째, 본문에서 소개한 예시를 통해 확인할 수 있듯이, 역량 개발 중심의 평화교육은 내면-개인 간-사회적 측면에서 드러나는 평화와 갈등을 분석할 수 있는 확장성을 갖고 있다. 이는 세 가지 측면이 어떻게 이어지고 연결될 수 있는지 참여자들이 스스로 찾을 수 있는 감수성을 촉진할 수 있다. 그러나 이 예시들은 비정규교육 분야에서 활동하는 자원활동가 또는 교육활동가를 대상으로 진행되었고 비교하고 분석할 수 있는 사례가 많지 않기 때문에, 공교육 과정에서 실제로 어떻게 적용 가능할 수 있을지는 더 다양한 참고자료가 더해져야 한다. 또한, 이 프로그램이 진행된 맥락과 상황이 한국 사회의 그것과는 다르므로 어떻게 변형하여 적용할 수 있을지에 대한 비판적 평가가 필요하다.

3. 소결

학교에서의 평화교육은 시민교육의 범주에서, 통일교육과의 밀접한 연관성 속에서 이루어졌다. 학교폭력 등 학교 안의 어려움을 해결하기 위하여 회복적 생활교육적 측면에서의 평화교육이 도입되었고, 최근 한반도 정세의 변화와 남북교류에 대한 희망은 평화·통일교육을 등장시켰다. 민간단체의 평화교육도 마찬가지로 당시 한국 사회가 필요로 하는 요구에 맞춰서 평화교육의 범주와 성격이 구성되었다.

평화에 대한 논의는 그것이 이루어지는 상황 속에서 다양한 양상으로 전개되고, 평화교육 역시 사회적 상황과 필요에 따라 구성되고 활용된다.²⁰⁾ 그러므로 우리에게 필요한 평화교육을 구상하기 위해서는 현재 평화교육이 요청되는 맥락은 무엇이고 구성원들의 요구는 무엇인가에 대한 고민이 우선되어야 한다. 그리고 이와 함께 학교라는 공간에서 평화교육이 이루어지기 위해서는 어떠한 접근이 적절한가에 대한 고민이 필요하다. 학교 평화교육을 위한 고민과 여러 가지 시도가 더 많은 행위자와의 연계와 논의 속에서 이루어지고, 폭넓은 공감대 속에서 진전되기 위한 노력이 필요하다.

이러한 고민 속에서 살펴본 유럽 5개국의 최근 평화교육 사례는 평화구축 역량에 초점을 둔 평화교육의 가능성을 보여준다. UNICEF는 이 프레임을 이용하여 네덜란드와 5개년 평화구축 평화교육 파트너십을 체결하여 추진하기도 하였다.²¹⁾ 한반도에서 이러한 접근은 탈분단론의 논지, 탈분단을 목표로 하는 평화교육과도 잘 연결되기도 한다. 평화역량 함양 교육을 평화·통일 교육에 적용하고자 할 때, 우선 일상에서 분단을 읽어내는 역량과 일상과 체제에서 이를 탈분단 시키는 역량에 주목할 수 있다. 탈분단론은 우리에게 분

20) 번즈와 에스페스라흐(Burns and Aspeslagh, 장원석 외 역, 2005: 36-37)은 평화교육이 어떻게 전개되어 왔는지를 개괄하며, 시간과 국가적 맥락에 따라 아이디어가 발전되어 왔다고 설명한다. 특히 평화교육은 “국가적·정치적 및 문화적 맥락 안에서” 이루어지며, 그러므로 각각의 평화교육 연구들은 “평화교육이 특정 시점에서 표현되는 방법만이 아니라, 그것이 특정 환경에서 개념화되고 실행되는 방법에서의 사례 연구로서 이해”될 수 있다고 지적한다.

21) 2012-2016 UNICEF and the Government of the Netherlands Partnership: Peacebuilding, Education and Advocacy Programme (PBEA, “Learning for Peace”).

단은 무엇이었는가, 또 분단은 나에게 무엇일까를 익숙하지 않은 낯선 방식으로 질문한다. 즉 분단이 ‘우리’를 어떻게 구성해 왔는가? 그리고 분단을 세밀하게 들여다보는 일은 어떤 교육이냐는 질문이 도출된다. 탈분단론에서 분단은 체제이면서 동시에 우리의 일상에 촘촘하게 엮여져 들어오는 지금, 여기의 사건들이다. ‘빨갱이’ 담론과 행위, 군사주의 문화, 돌격형 문화, 선배의 후배 군기-구타 살인 등이 그 작은 모습들이다. 일치단결된 민족이나 ‘우리’를 상상하면서 수없이 많은 존재들을 적 또는 타자화하여 배제하고 있는 한국 사회의 경험은 ‘국가안보’라는 이름으로 공포와 두려움, 적대와 혐오를 체계화, 재생산하는 과정과 구분되지 않는다. 내재화된 분단은 다시 분단체제를 일상에서 촘촘하게 수행(perform)한다.

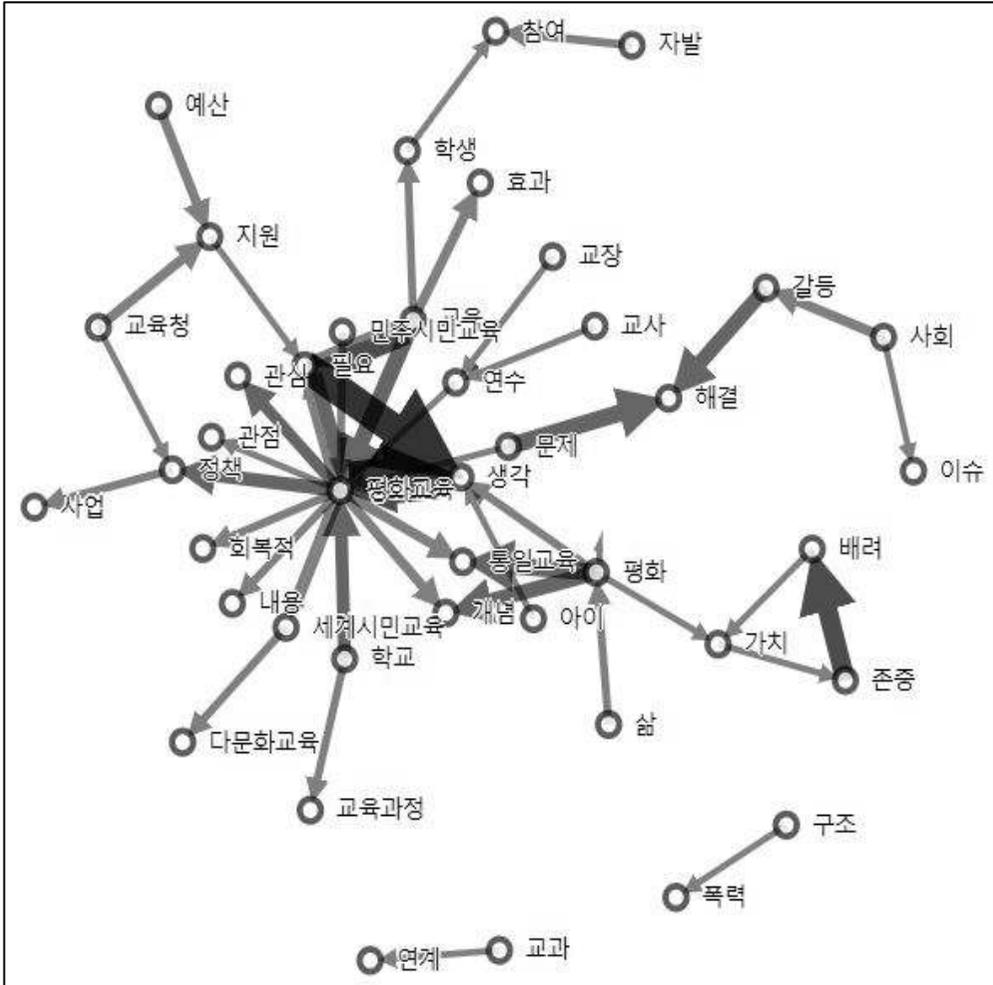
이러한 읽어내기, 성찰하기, 해체하기, 대안성 실행하기가 일어나기 위해서는, 지식이나 ‘올바른 역사 인식’보다 변화의 이론에 따라 변화를 위한 핵심역량을 설정하는 것이 더 좋을 것이다. 예를 들면, 비판적 사고력, 상호의존능력, 관계 맺기 능력, 민주적 평화적 소통능력, 갈등 분석과 조정 능력, 그리고 평화구축 능력. 여기서, 비판적 사고력이란 삶과 세계에서 해침과 헤치지 않음, 나와 타자와 공동체의 상호작용 및 불의와 억압에 관한 소통과 분석 및 대안 추구와 비전 형성 능력이다. 상호존중능력이란 대화와 공감 및 자기조절을 통해 다양한 당사자의 니즈와 이슈 및 정체성을 알아차리면서 이에 대한 민주적 평화적 관점과 태도를 갖는 것이다. 관계 맺기 능력이란 평화적 대화, 평화 감수성, 긍정적 사고, 자기조절과 공감, 갈등전환, 팀워크 형성, 팀 실천을 수행하는 능력이다. 민주적 평화적 소통능력이란 다양한 사람들과 인권, 다양성, 상호존중, 서로 힘주기(mutual empowerment)의 원리에 따라 소통하는 능력이다. 갈등 분석과 조정 능력이란 구체적 갈등의 분석과 평화적 전환, 갈등 속 불의와 억압에 관한 인식을 통해 갈등 당사자들의 포용과 참여를 높이고 및 장애 요인을 줄일 수 있는 능력이다. 평화구축 능력이란 한반도에서 분단과 대립이 초래한 작용을 총체적으로 인식하면서 갈등 분석, 평화적 변화의 기획, 갈등 전환, 평화를 위한 실천, 모니터링과 평가, 제도와 가치에서 평화 지향성을 높이는 실천 능력이다. 이러한 역량 목록은 흥미롭게도 OECD DeSeCo 보고서 이후 역량 중심 교육을 추진해온 국가들의 핵심역량 목록과 상당 부분 일치한다.

IV. 학교 평화교육 실태 및 요구 분석

이 장에서는 교사, 교육청 담당자, 시민단체 활동가와 진행한 인터뷰 결과를 중심으로 평화교육 현장실태를 서술하고자 한다. 교사 인터뷰는 2019년 8월 서울시교육청이 주관한 평화교육 연수에 참여한 초중고 교사 4명과 그렇지 않은 교사 4명을 대상으로 이루어졌다. 업무 담당자 인터뷰는 시도교육청에서 평화교육을 담당할 경험이 있는 장학사 2명을 대상으로 하였다. 그리고 11월, 시민단체 활동가 4명과 인터뷰를 진행하였다. 이 단체들이 진행하는 평화교육은 남북교류 활동과 연계한 평화교육, 학교에서 갈등 해결 교육, 또래 조정 교육, 회복적 정의 관점의 평화 감수성 교육, 교사연수 등이다.

녹취록 정제 작업을 거친 뒤 텍스트툼(<http://www.textom.co.kr>)에서 N-gram 네트워크²²⁾를 분석하였는데 <그림 IV-1>과 같다. 평화교육은 현장에서 민주 시민교육, 통일교육, 다문화교육, 세계시민교육, 회복적 생활교육 등 다양한 교육주제와 연관되어 이해되고 있으며, 평화교육 논의에서 다뤄지는 가치로 삶의 평화, 회복적 생활교육, 갈등 해결, 문제해결, 구조적 폭력 해소, 배려와 존중, 참여 등이 제시되고 있다. 이를 위해 교육청 차원의 제도적 지원, 학교 구성원의 역량 향상을 위한 노력, 교육과정의 개선 등을 요구하고 있다. 구체적인 내용을 살펴보면 다음과 같다.

22) n개 단어의 연쇄를 확률적으로 표현하여 실제로 표현된 문장의 기록을 확인하는 방법이다. 본 연구에서는 2개의 단어가 동시 출현한 빈도수를 화살표의 굵기로 표현하여 그림과 같이 도식화하였다.



<그림 IV-1> 평화교육 현장상태와 요구(N-gram 네트워크)

1. 교사의 평화교육 인식

가. 평화와 평화교육에 대한 이미지

교사들은 ‘평화’의 의미를 어떻게 이해하고 있을까? 한 교사는 우리 사회의 교사문화를 살펴볼 때 ‘그저 조용한 것’, ‘무리 없이 지내는 것’ 등의 의미로 이해하고 있는 교사들이 많다는 점을 우려하였다.

갈등을 덮어버린다고 해야 하나? 평화라는 말이 주는 이미지도 좀 그런 것 같기도 해요. 우리나라의 많은 선생님도 ‘좋은 게 좋은 거지’, ‘네가 참 아’, ‘우리 말 예쁘게 하자’, ‘화가 나도 좀 참자’ 이런 식으로 학교 폭력 예방교육도 이런 식으로 진행이 되잖아요. 그런 게 한 발 더 나가는 데는 걸림돌이 되지 않았을까, 하는 생각이 들었어요. 제 수업을 스스로 성찰한 거예요. (중등교사4)

평화는 삶의 다양한 차원에서 떠올려지고 개념화된다. 개인 차원에서 마음의 평화, 주변 사람들과의 관계에서 평화, 나아가 사회 구조적인 문제를 정의의 관점에서 바라보고 해결한 상태로서 평화를 바라보기도 한다. 표면적으로 드러난 문제를 해결하는 것이 아니라 본질적인 원인을 해결하는 것에 초점을 맞출 때 평화의 의미가 제대로 다뤄질 수 있다고 보지만 그것이 학교에서 가능할 것인가에 대해 회의적인 견해도 있다.

평화교육이 크게는, 제 머릿속엔 두 차원인데, 초등학교에서 주로 하시는 자기가 직접 관계를 맺는 방식에서의 평화, 개인적 삶에서의 마음의 평화, 관계의 평화를 한다면. 이게 발전하는 방식은 부정의 문제를 해결하고, 구조적인 문제를 해결하고, 오히려 반대로 분노해야 하는 것들도 있는 거예요. <중략> ‘문제의 본질을 직면해서 근본적으로 해결해야 해. 엄마와의 관계에 근본적인 문제가 뭐냐’, 이걸 다룬 게 아니라 ‘엄마한테 말할 땐 이렇게 하고, 아빠한테 말할 땐 이렇게 해야지.’ 이걸 하니까 오히려 중학교에서 이렇게 하다가 확장이 되면, 국가의 문제가 나한테 버겁고, 사회의 문제가 나한테 부담스러울 때는 내가 거기서 스스로 잘라버리는 그런 성향으로 발전될 수도 있지 않을까, 이런 생각이 오늘 들었어요. (중등교사4)

한편 현재의 학교에서 평화를 이야기할 수 있는 조건이 갖추어졌는가에 대한 의문도 제기된다. 교육 활동은 교육 공간의 분위기와 상호작용할 수밖에 없는데 학교에 비민주적인 문화가 많고 그로 인해 학생들이 불안감을 느낄 수도 있는 상황이 있기에 평화교육을 시도하기 어렵다는 평가다.

교사의 인식과 학생의 인식이 차이가 나기도 했고, 비민주적이거나 폭력적인 구조가 아이들의 불안과 어떤 공포를 키우는 영향이 있었어요. 그러니까 학교가 불편하고 무서운 공간이 되어왔고, 현재도 그렇단 말이에요. 그 안에서 조금 걱정인 건, 몇몇 교사가 이런 걸 했을 때 지속력, 확산력은 조금 사실 가웃하게 돼요. 조금 절망적인가요? (웃음) 공포가 있어요. (중등교사3)

평화교육에 대한 인지도에 있어 연수 참가 경험자와 그렇지 못한 교사들의 차이가 컸다. 연수에 참여한 교사들과 달리 그렇지 않은 교사들은 평화교육이라는 명칭 자체를 낯설게 받아들였다. 용어 자체가 낯설다 보니 평화교육과 학교 교육과의 구체적인 연관성에 대한 고민이 적었다. 특히 세계시민교육, 다문화 교육, 민주시민교육 등과의 연계성과 차별성에 대해 혼란스러워했다.

저는 사실 평화교육이라는 단어를 이번에 처음 들었어요. 인터뷰지 보면서. 제가 과목이 교과도 아니고 교과를 가르쳐본 적이 없고, 저도 전화를 받았을 때 도덕과나 사회과 선생님께 전화 드리는 게 낫지 않냐고 말씀을 드렸는데, 그러고 나서 공부를 했어요. 공부를 했는데 그래도 저는 아직까지 와닿지는 않아요. (중등교사2)

생각해봤는데, 평화교육하면 우리가 학기 초에 업무분장에도 없는 교육인 거예요. 뭐 독도교육이다, 역사, 경제교육이다 하면 업무로서 너무 약하니까 ‘이건 또 어디에 붙여’ 이런 얘기를 하는 교육도 있었는데. 어떻게 보면 평화교육은 도덕 교과서라던가 책 속에서나 삼일절 행사라던가 6.25 이럴 때 한 번씩 하고, 책 속에서만 보는 것 같아요. (초등교사4)

특히, 최근 민주시민교육과 세계시민교육 등이 교육청 차원의 중점 교육과제로 제시되면서 관련 교사연수, 교수학습자료 등을 접할 기회가 많았던 교사들은 평화교육이 이러한 교육과 어떤 점에서 같고 다른지 개념을 구분하는데 어려움을 느끼고 있다.

나. 평화교육의 필요성에 공감

평화교육의 정의를 명료하게 내리지 못하지만, 평화교육이란 명칭에 대해 공유하고 있는 대략적인 의미에 바탕을 두고 인터뷰 참가자들은 평화교육이 필요하다는 데 의견을 같이했다. 그러나 교사들의 일상적인 학교생활과 기본 역량 등을 고려해 볼 때 한계를 느끼고 있다.

제대로 가르쳐줄 수 있는 사람이 부족하긴 하죠. 예를 들면 비폭력 대화나 거기에 부수되는 공감적 경청이나 이런 건 교육과정 내에 충분히 들어와 있는데, 아까 말씀하신 대로 그게 ‘찐’ (웃음) 교실 속에서 일상생활에서 나의 대화는 폭력적이고 비공감적이니까. (중등교사3)

학교가 갖는 구조적인 특성으로 인해 폭력적인 문화가 내재하고 있는 경우가 많아 이를 개선하기 위해 평화교육이 필요함을 인정한다.

아이들이 평화롭지 않게 생활하고 있으니까. 내가 평화교육을 해서 아이들과 함께하고 싶다는 생각이 들었으니까. (초등교사2)

근데 ‘왜 필요하냐’라고 하면, 안 평화로우니까? (웃음) 필요한 건 굉장히 필요하죠. 일단 갈등이 많잖아요. 근데 이 갈등이 제일 심한 게 교무실 이거든요, <중략> 어쨌거나 의견 차이는 계속 나오고, 중등은 교과나 이런 게 복잡하죠. 아이들도 혐오나 적대가 굉장히 예전에 비해 많이 늘어서. 드러나지 않는 폭력이나 이런 게. (중등교사3)

교사들은 평화교육의 의미에 대해 낮설어하면서도 학생들이 처한 현실에 비추어볼 때 평화교육이 필요하다고 말한다. 학생들의 일상적인 삶이 평화롭지 못한 경우가 많고 타인에 대한 혐오나 적대의 감정을 드러내는 경우가 증가하고 있는 상황을 지적한다.

교실에 들어가면 애들이 충격적으로 빨갱이라는 말을, 없어진 말이라고 생각했는데 초등학교 3~4학년들이 해요. ‘그런 건 어떻게 알았을까’ 하는 생각도 들어요. 소멸된 말이라고 생각했는데. (시민단체 활동가1)

특히 오늘날 학생들이 유튜브로 대표되는 인터넷 미디어에 익숙한 상황 속에서 발생하는 편향의 문제를 해결하기 위한 교육이 필요함을 이야기한다.

미디어 환경에 대해 생각 안 할 수가 없는 것 같아요. 요즘엔 유튜브 뉴스나 정보를 많이 받다 보니까. <중략> 편향이 점점 더 심해지는 것 같아요. 이게 정보가 골고루, 공정하게 우리가 받고 있지 않다는 것 자체가 의심되기 어려운. (시민단체 활동가3)

평화교육을 통해 편향된 미디어로 인해 형성된 가치를 성찰할 기회를 얻어야 하고 더불어 미디어 환경을 제대로 이해할 수 있는 교육도 필요하다.

다. 평화교육에 대한 학교급별 인식 차이

교사들에 따라 평화와 평화교육의 정의와 역할에 대한 시각이 다양하다. 특히 학교급별 교사의 인식에서 차이를 발견할 수 있었다. 평화교육의 목적을 일상생활에서 관계개선에 두기도 하고, 사회 변혁이라 바라보는 관점도 있다.

제 생각엔 교육청에서 생각하는 평화교육은 애들보고 ‘평화로워라’라고 하는 교육이 아니라. 아이들이 어떻게 스스로 평화로운 관계를, 문제해결을 해나가는지 교육을 시키는 차원이 아닐까. (초등교사4)

학교 선생님들이 “평화교육은 개인의 삶에서의 평화가 아니라 사회의 부당한 일과 맞서 싸움으로써 적극적 평화를 이루는 것이다” <중략> 오늘 전 이런 말도 들었어요. “평화교육은 혁명교육이야.” (혁신학교서서 그런

영향도 있나요?) 그런데 원래 평화교육의 역사적 맥락이 그와 가깝다고 보여지긴 하거든요. <중략> 사회의 부조리함을 개선하는 쪽에서 시작되는, 거기에 방점이 있어서. (중등교사4)

따라서 교육청에서 평화교육을 어떻게 정의하고 어떠한 관점과 방향에서 추진하는가에 따라 초중고 학교급별 주체들이 느낄 수 있는 평화교육에 대한 인식이 다르게 나타날 수 있다. 평화교육을 사회정의와 변혁의 관점에서 바라보는 것에 대해 우려를 표하는 교사도 있다.

혁명적? 제가 생각한 평화교육이 아니었던 거거든요. 우리 초등에서 관계개선에서 시작한 평화로운 평화교육하고. 갑자기 말씀을 들어보니까 이걸 어떤 쪽으로 방향을 잡느냐에 따라서 굉장히 다를 것 같아요. 그 부분은 정말 의견 수렴이 많이 필요한 부분일것 같고. (초등교사4)

의견을 종합하면, 학교급에 따라 학생들과 교사들이 수용하고 실행할 수 있는 평화, 평화교육의 범주가 다른 만큼 평화교육의 개념을 폭넓게 규정하고 이를 학생 발달단계를 고려하여 실질적으로 적용할 수 있도록 구체적인 방안을 제시해야 한다.

2. 평화교육의 개념과 평화역량 설정

가. 평화교육의 정의

교사, 교육청 담당자, 시민단체 활동가는 평화교육의 정의를 어떻게 이해하고 있을까? 평화교육 개념에 대한 다양한 의견들이 있다. 인터뷰에 참여한 이들은 평화교육의 정의를 매우 다양한 방식으로 이해하고 있었다.

은유적이긴 한데, 얼핏 드는 생각이... 개념을 굳이 잡자면, 비유적으로,

사람을 사랑하는 교육이라고 그 정도로 정리가 되는 것 같아요. 자기를 사랑할 줄 알게 하는 교육이 흔히 말하는 인문학 교육이나 이런 쪽에 더 가깝다면, 나와 함께 타인을 더불어 사랑할 줄 알게 하는 교육이 평화교육이라고 할 수 있지 않을까. (중등교사3)

저는 내면의 평화에 관심이 많은 사람이거든요. 행복연구센터에도 참여해보고 싶고. (긍정훈육 이런?) 네네 그런 것에 관심이 많은데, 그래서 저는 학생들이 자기 내면이 행복하게, 평화롭게 해주고 싶은 마음이 있거든요. 학교에서, 우리 교실에서 행복을 더하고 갈 수 있게. (초등교사3)

일군의 교사들은 평화교육의 목적이 개인의 마음의 평화를 이루고 타인과의 관계를 잘 형성하여 사람을 사랑하며 행복하게 살 수 있도록 하는 데 있다고 본다. 시민단체 활동가의 평화교육에 대한 정의는 다소 차이를 보인다. 평화교육이 문화와 사회 구조 속에서 훼손된 것을 바로 잡고 차별 없이 공평한 권리를 강조하며, 평화의식을 일깨우고 평화운동을 확산하기 위한 활동이어야 한다고 본다.

저희는 평화교육, ‘평화의식을 일깨우고 평화운동을 확산하기 위한 의식적 활동이다.’라고 정의는 내렸고요. 저는 개인적으로 평화교육은 ‘당연하다고 생각되는 것에 질문을 던지는 것’이라고 생각하고 있어요. (시민단체 활동가2)

평화교육은 문화와 사회 구조 속에서 훼손된 어떤 것을 ‘원래 있던 제자리로 돌려놓도록’ 촉진한다고 봅니다. 성별, 인종, 문화적 배경이 어떠한 차별 없이 공평한 권리를 누리고 자발적 책임을 가지는 삶의 가치관의 기반을 놓도록 격려하는 교육이라고 생각합니다. (시민단체 활동가4)

한편 평화교육이 어느 한 영역으로 일관되게 유지되는 것이 아니라 시대적 상황, 지역적 상황을 고려하여 유연하게 변화될 수 있다고 말한다.

평화교육이 시대적 상황. 지금 평화하고 남북통일 이쪽이 결합이 되고. 그때는 학교폭력이 되게 이슈였으니까 아마 회복적 생활교육했을 것 같고. 지역적으로도 다문화 문제가 연결될 거고. 서울은 요즘 혐오, 난민 이런 게 있으니까 그것과 연결을 시켜보려고 하고. 외연이 넓어서 어려운 부분도 있는데 굉장히 유연한 것 같아요. (담당 장학사2)

평화교육이 회복적 생활교육, 민주시민교육, 세계시민교육, 다문화교육, 인성 교육 등 기존의 교육주제와 어떤 관계를 설정할 것인가는 매우 중요한 문제로 보인다. 이해하기에 따라 평화교육이 이러한 교육주제를 모두 포괄할 수 있는 것으로 이해되기도 한다.

사실은 처음에 개념 정의가 되게 어려웠잖아요. 회복적 생활교육부터 평화교육, 남북 교류부터 세계 시민까지. (블랙홀 같아요. 평화교육, 걸면 다 걸려서) 민주시민교육과라고 안 하고 평화교육과라고 해도 되고. 그렇게 할 수 있을 만큼, 제가 갖고있는 업무분야가 세계시민하고 민주시민 쪽에서, 그 안에 있지만, 더 외연은 큰 세계시민교육과 평화교육이 같이 갖고 있었잖아요. (담당 장학사2)

따라서 이미 학교에서 이루어지고 있는 다양한 범교과 주제들과 평화교육의 관계를 어떻게 설정할 것인가의 문제는 매우 중요하다. 다른 범교과 주제와 병렬적으로 평화교육을 위치 지을 것인가, 다른 주제들을 관통하는 교육철학과 교육방법의 원칙으로 역할을 정할 것인지, 아니면 제3의 다른 역할을 부여할 수 있는 것인지 논의가 필요하다. 단순히 평화교육이 중요하니 평화교육을 새로운 교육주제로 학교에서 도입하여 적용해야 한다는 접근은 또 다른 업무를 양산하고 업무 담당자와 현장 교사들에게 부담 요인으로 작용할 가능성이 크다.

저는 다문화 교육을 하는데요. 다문화 관련해서 연수받으러 다니는데 관련된 용어만 해도 다문화교육, 세계시민교육, 상호문화이해교육. 하여튼 용어가 다 달라요. 그런데 내용은 다 비슷비슷. 사실은 인성교육도 계획서가

내려왔는데 보면, 학교에서 하는 거의 모든 교육, 심지어는 예술, 체육교육까지도 다 인성교육 안에 들어가 있는 거예요. 그러니까 ‘이게 뭐지? 용어만 하나 더 많아지는 느낌?’ (중등교사2)

‘평화교육’이라는 말을 특별히 생각하거나 하진 않았지만 나름 해왔고, 체계적이거나 구체적으로 안됐던 부분이 있다면 앞으로 해나갈 필요는 있는데, 모든 거에다 플러스로 없다는기보다 통합시킬 건 통합시키고, 없앨 건 없애고 아니면 같이 구조화를 시킨다던가. 하면서 새로운 교육으로 나올 때에는 충분한, 교사들이 활용하기 편하게, 쉽게 그런 부분이 굉장히 필요한 것 같아요. 담당자보다도 담임선생님들은 아이들을 직접 가르치셔야 되잖아요. ‘그래서 이걸 어떻게 하라는 거야?’ (초등교사4)

따라서 여러 주제의 교육을 단순히 통합하는 주제로서 평화가 아니라 다양한 교육주제들을 관통하는 하나의 철학적 바탕으로서 평화교육의 위상을 설정하고 접근할 것을 대안으로 제시하기도 하였다. 예를 들면 범교과 주제를 포함한 학교 교육 전반의 교육 활동의 기본 철학, 방향으로서 평화교육의 원칙을 제시하고 그것을 현장에서 적용할 수 있도록 안내하는 방식이 있다.

지금까지 있었던 회복적 생활교육, 인권교육, 통일교육, 다문화교육 이런 것들이 늘 얘기했지만 풀어주지 못했던, 늘 숙제같이 남아 있던 그 부분을 하나로 이렇게, 한 마디로 여러 개를 다 품되 잡탕으로 확 품는 게 아니라 하나의 주제로 관통할 수 있는 주제인 것 같아요. (초등교사1)

또는 내용 중복 문제를 해결하기 위한 대안으로 역량을 중심으로 평화교육의 방향을 구성하고 제시할 필요가 있다는 의견이 제시되었다. 평화교육을 통해 지향하는 평화역량을 제시하고 다양한 교육 활동을 그러한 역량에 맞게 진행하는 방식이다.

민주시민 안에 어떤 가치 개념으로서 평화교육이었기 때문에 되게 어려움은 있었어요. ‘주제를 무엇으로 잡을지’부터 해서 굉장히 어려웠죠. 근데

저희는 누누이 얘기했지만, ‘역량으로 가자’ 이렇게 해서 이런 것들을 정리
가 되고 있는 중이라고 생각을 하긴 해요. (담당 장학사2)

한편 평화교육을 담당하는 장학사들은 평화교육 업무가 대체로 교육청의
민주시민교육과에 소속되어 있어 민주시민교육과의 관계의 측면에서 평화교
육의 위상을 고민해 온 것으로 보인다. 교육주제와 내용의 중첩성으로 인해
혼선이 있고 각기 주제가 추구하는 교육 목표가 크게 다르지 않다는 점도 지
적된다.

평화교육 따로, 민주시민교육 따로, 세계시민교육 따로 기본정책계획이
나오니까. “너희 과는 뭐 하는 거야?” 같은 것들을 팀별로 쪼개서 하고
있다는 인식도 강했었고, 그러다 보니까 민주시민교육으로서의 평화교육,
범위를 그렇게 제한이나 한정할 수밖에 없어서. 통합 속에 평화교육이 들
어가 있는 거죠. (담당 장학사1)

‘자기 삶의 주인이 돼서 타의 이질적인 존재와 평화롭게 공존하는’ 이
민주시민하고 뭐 차이가 있는지. 저도 예산이 있어서 하긴 했는데. 민주시
민교육이라고 해도 되고, 지평을 넓히면 세계시민교육도 되고 다 되는 거
잖아요. (담당 장학사2)

따라서 업무편제를 수용하는 가운데 민주시민교육의 보편적 가치로서 평화
를 설정하고 평화교육을 위치 지우는 방식을 제안하기도 하였다.

범위설정을 어떻게 잘하느냐, 그게 여전히 시작의 문제인 것 같고요. 그
런 측면에서 계속 공감하시는 민주시민교육으로서의 보편적인 가치가 평
화의 가치이고. 그걸 바탕으로 민주시민이 만들어지는 것이기 때문에 그렇
게 접근하는 것도 방법이지 않을까, 그런 생각이 들었습니다. (담당 장학
사1)

이러한 접근은 민주시민교육과가 담당해왔던 기존의 범교과 주제 중 하나

로서 평화교육을 동일 선상에 놓고 추가하는 것이 아니라 그러한 주제들을 관통하는 핵심가치 또는 철학의 관점에서 접근할 필요가 있음을 의미한다.

나. 평화교육의 지향

이상적인 평화교육의 모습은 무엇인가? 평화교육의 지향점에 대해 다양한 차원의 기대를 확인할 수 있었다. 평화교육을 통해 학생들이 관계에서의 평화를 지향하도록 하는 것과 더불어 세계의 부정의 한 현실을 깨닫고 저항할 수 있는 용기를 가질 수 있도록 도와주어야 한다는 등 다양한 지향점을 제시했다.

세계관을 바꿔주는 거잖아요. 지금 잘못된 힘의 역학관계를 인식하게 해 주는 거잖아요. 인식하고 바꿔보고 바꿨을 때 좋은 걸 느껴보게 하는 거니까. <중략> 아이들이 최소한 힘의 논리에 대해 ‘이렇게 수직적인 구조가 다시 형성되고 있구나’ 이걸 볼 수 있는 안목을 길러주는 거, 그때 내가 이걸 꺾 수 있는 용기 있는 선택은 무엇인지, 또 선택할 수 있는 용기를 주는 거. 사실 거기까지 우리가 할 수 있는 거잖아요. (초등교사1)

제가 문제라고 생각하는 게 관계에서는 평화를 지향하는 게 분명히 방식이 있어요. 소통의 방식이나 배려하고 존중하고 이런 게 맞잖아요. 근데 자신의 삶에서, 사회 구조 안에서 평화를 이루려면 싸워야 되고, 부당함에 분노할 줄 아는 감수성이 필요하니까. 그 중간에서 어떤 다리를 놔야 연결이 될지, 이게 스스로한테 질문하는 문제인 것 같아요. (중등교사4)

서울이라는 지역적 특성과 오늘날 학생들의 삶에서 빈번하게 직면하게 되는 문제에 초점을 맞춰 보다 건강한 공동체를 만들기 위한 전략으로서 타인에 혐오의 문제에 집중하여 지속적으로 진행할 필요가 있음을 지적한다.

이질적인 존재, 서울이라는 공간이 이질적인 존재들이 많이 모이는 공간

이잖아요. 도시의 특성이기도 하고. 그런데 혐오로부터 시작해서 무관심의 단계로 가는 것 같아요. 건강한 공동체라는 가치를 잃고 있는 부분이 있어서. <중략> 지속 가능한 사업이었으면 좋겠다. 지속성을 가졌음 좋겠고. 연구사님도 얘기하셨던 것처럼, 촘촘하게 교육과정에 녹아서. 일상의 평화를 이루어낼 수 있는 지점. (담당 장학사2)

관련하여, 한 시민단체 활동가는 평화교육을 통해 북한, 북한 사람, 탈북자 등을 혐오의 시선으로 바라보는 학생들에 대한 공감 능력을 기르는 데 관심을 가져야 한다고 말한다.

평화에서 좀 더 통일 쪽으로 (이야기)한다면. 애들이 (북한을) 혐오의 대상으로 바라보고 있으니. 탈북자들은 오히려 내가 생각하는 적을 배신하고 나온 거로 생각하고. 북쪽에 있는 사람들, 적에 대한 혐오가 깔리고 있는 상황이어서. 어려운 사람에 대한 공감, 어떻게 하면 할 수 있을까 고민이 많이 돼요. 어느 순간 이런 사람들을 배척하고, 악마가 되어있기도 하잖아요. 어느 순간에. 그런 것들이 틀리고, 감소시킬 수 있는, 공감이 굉장히 중요한데, 알면서도 지속적으로 교육하고 하는 게. (시민단체 활동가1)

교육 방법적 측면에서 평화교육이 학생의 체험과 실천을 더 강조해야 한다는 의견도 제시되었다. 평화 이론과 사례를 간접적으로 경험하기보다 학생들이 자기 삶의 문제를 교육 주제화하여 참여하는 과정을 통해 교육의 효과성이 높아진다는 견해가 많았다.

학교에서 단순히 외부 강사교육, 일회성 교육보다는 학생들이 평화라는 걸 큰 테마로 정해서. 쪽 할 수 있는, 실천중심 활동을 할 수 있게끔 교육청에서 운영 지침이 나오면 더 의미 있지 않을까. 기존의 평화하고는 달라야 하잖아요. 이미 하는 평화와 달라지려면, 실천이 좀 붙어야 하지 않을까. (초등교사4)

저도 지향하는 평화교육은 아이들이 일단은 체감할 수 있어야 되거든요.

이론을 머릿속에 듣는 것에서 그치는 게 아니라 밑줄 그어가면서 하는 게 아니라. ‘이게 평화교육이었구나’를 직접 경험해서 그 경험으로 남은 지식이 나중에 연결이 된다고 생각을 하는데. 어쨌든 학교 안에서 활동할 수 있는 의미 있는 경험. (중등교사2)

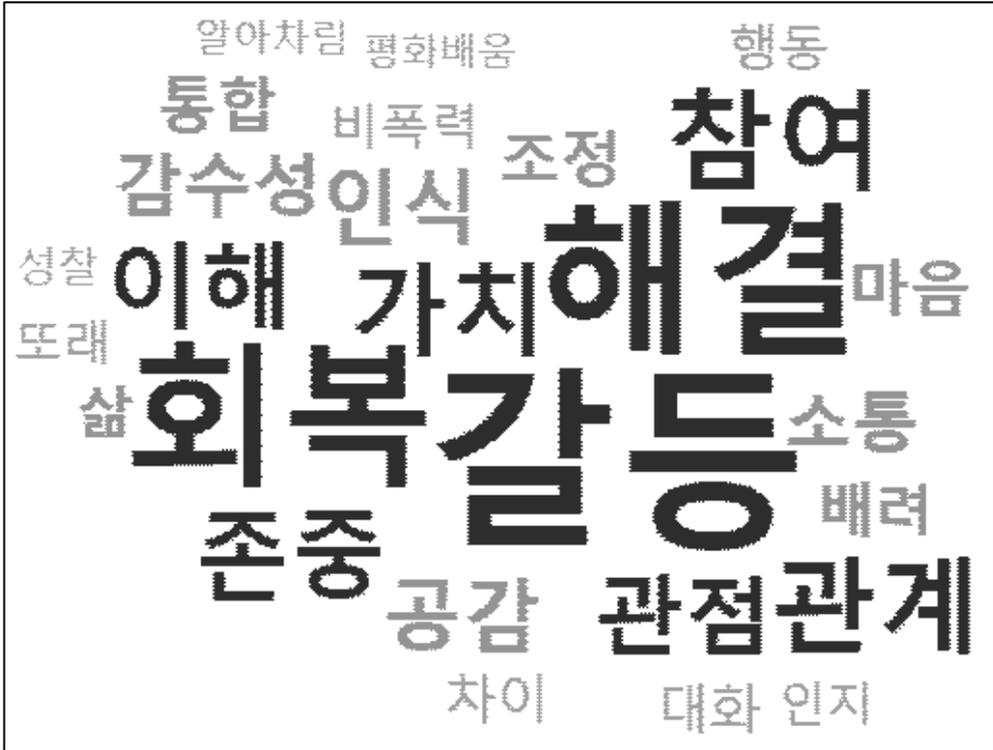
예를 들어 학교 폭력 문제를 외부 강사교육과 같이 일회성 교육으로 하는 것이 아니라 학생들이 직접 캠페인을 하거나 UCC를 제작하는 등 체험의 과정을 통해 관심과 이해도를 높일 수 있다는 것이다. 같은 맥락에서 평화교육이 가르침보다 배움을 중심에 두고 주제와 방법 등에 있어 좀 더 개방적으로 진행되어야 한다고 말한다.

평화에 대해 언급하면 빨갱이와 연결되고, 이런 식의 정치적 상황에 대해. 평화라는 개념에 대해 공유하고, 그걸 추구하는 방식의 역량을 강화하는 방식이 평화교육일 수 있겠죠. 북한과의 관계이든, 젠더에 관한 거든, 열려 있고, 꼭 모든 주제를 다 하지 않아도 그런 식의 열려 있는 방식이면 좋겠다는 생각이 들어요. (시민단체 활동가3)

이러한 방향은 교사가 내용과 지식을 중심으로 학생들에게 설명하는 과정에서 일어날 수 있는 다양한 부작용을 줄일 수 있다. 교사의 관점을 학생에게 주입하려 한다는 오해에서 벗어날 수 있고 학생의 참여를 높일 수 있다. 또한, 주제에 제한을 두지 않음으로 인해 학생의 관심에 따라 선택할 수 있게 되어 짧은 시간에 다양한 주제를 다룰 수 있고 그 가운데 창의적이고 융합적인 사고 역량을 기를 수 있다.

다. 평화역량 설정에 대한 견해

인터뷰를 통해 평화교육을 통해 학생들이 내면화하기를 기대하는 평화역량이 무엇인지에 대해 질문하였다. 참가자들은 역량 개념과 관련이 있는 다양한 개념을 제시하였는데 이를 시각화하면 <그림 IV-2>와 같다.



<그림 IV-2> 평화역량 설정과 관련 개념어

평화교육을 통해 내면화하고자 하는 역량에 대한 질문에서 인터뷰한 교사들은 의사소통 역량, 공동체적 역량, 심리적 감성 역량, 창의융합사고 역량, 공감, 자아 성찰, 실천역량, 자기 이해, 타인 이해, 긍정적 사고, 생태계 보전 등에 이르기까지 매우 다양한 역량 개념을 떠올렸다.

너무 당연한 거지만, 의사소통 역량, 공동체적 역량, 심리적 감성 역량도 공감하기 위해서 반드시 필요하니까 이런 거. 그리고 창의융합사고 역량이 필요한 것 같아요. 문제해결 과정까지 가기 위해서 이 역량이 필요한 것 같고. (초등교사4)

처음엔 공감 능력, 그다음에 자아 성찰, 실천역량. 뭐 다 들어가죠. 타인 존중 다 들어가는데. 어쨌든 일단은 공감, 그다음에 자아 성찰, 실천. (중등교사1)

자기 이해 역량, 타인 이해 역량, 긍정적 사고작용 역량, 생태계 보전 역량 이렇게 4가지 했거든요. 수업할 때 항상 이 네 가지가 들어가게 수업을 짜요. 처음에는 자기 이해 시간을 1~2시간, 타인 이해 1~2시간, 상호 작용하는 시간, 모듈을 통하든 무슨 활동을 통하든, 그다음이 밖으로 나가는 활동, 아니면 내 밖의 세계와 연결하는 활동. 이렇게 해서 수업을 짜거든요. (중등교사2)

시민단체 활동가들은 평화역량으로 다름에 대한 이해, 폭력 감수성, 자기 존중, 알아차림, 상호 인정과 공존, 지속적인 자기 돌봄 등을 꼽았다. 남북교류 활동과 관련하여 평화교육을 진행해온 활동가는 남과 북의 같음과 다름을 ‘만남’이라는 방법을 통해 이해할 수 있는 역량을 기르는 데 초점을 두고 있었다.

평화교육을 시작할 때 가장 중요하게 생각한 게 다름에 대한 이해. 같음과 다름을 둘 다 이해하는. <중략> 가장 수준 높은 평화교육의 정점이 만남이라는 생각이 들거든요. ‘결국에는 제대로 된 만남이 모든 것을 해결할 것이다,’ 이런 생각을 하고 있어서. (시민단체 활동가1)

폭력이 무엇인지에 대한 감수성. 폭력이 무엇인지 몰라서 하는 행동들이 참 많은 것 같거든요. <중략> 자기 존중을 못 하면 상대존중이 어려운 것 같아요. 그래서 요즘에는 자기를 긍정적으로 바라볼 수 있는 활동을 꼭 넣었던 것 같아요. 소통할 때도, 자기감정 느끼는 것, 그걸 중요하게 하는 것 같아요. (시민단체 활동가2)

다른 활동가는 폭력에 대한 감수성, 자신에 대한 존중을 평화교육의 핵심 역량으로 꼽았고, 또 다른 활동가는 공존을 위한 역지사지, 소통, 알아차림, 감수성 등을 꼽았다.

궁극적으로는 공존의 감각인 것 같아요. ‘우리’ 또는 ‘나’라는 울타리를 한정 짓고, 저쪽은 다쳐도 괜찮다거나. 없어져도 괜찮다거나 없어져야 한

다가 아니라. 생각이 다르던 공동체나 존재라도 결국 같이 살아가야 한다는 걸 최소한 인정하고, ‘너는 너 나는 나’가 아니라 같이 존재해야 하고 서로 연결되어 있고, 각각의 따로 노는 공동체가 아니고. 내가 어떻게 잘못했을 때 저쪽이 다칠 때 저쪽이 잘못했을 때 내가 다칠 수도 있고, <중략> 갈등을 조정하는 능력이라든지 갈등이 지나쳤을 때 그게 폭력이 된다는 것에 대한 알아차림, 감수성. 이게 가장 중요한 것 같아요. (시민단체 활동가3)

최근 교육과정 개정과정에서 역량 개념이 강조되고 있고 교사들이 다양한 역량 개념을 떠올리고 있지만, 역량 개념의 위계와 구체적인 내용에 대한 논의는 충분하지 않다. 따라서 공통의 논의 기반이 마련되지 못한 것으로 보인다. 또한, 2015 개정 교육과정, 자유학기제 관련 문서 등에서 제시된 핵심역량과 평화교육의 역량이 별반 다르지 않다는 의견도 제시되었다. 이는 교육이 추구하는 본질적인 목표와 평화교육의 목표가 크게 다르지 않다는 점에서 자연스러운 것으로 보인다.

제가 보니까 자유학기제 핵심역량이란 별로 다르지 않아요. 긍정적 자아 역량이라고 나오잖아요. 그게 기초예요. 다 똑같아요, 제가 보기에는. 암튼 핵심은 저는 그래도 핵심은 내가 나를 긍정적으로 보는 것. 자유학기제도 그렇고 특히 이 시대 청소년한테는 자신에 대한 긍정적 인식과 효능감을 다시 살려주는 것. 이게 가장 중요한 것 같아요. (초등교사1)

한편, 평화교육에서 인지적 측면에서 학생들이 탐구할 수 있는 역량이 필요하다는 의견이 있었다. 학생들이 어떠한 판단을 내리고 그에 따른 실천을 이루어가는 과정 전반을 평화교육이 추구한다고 할 때 문제의 본질, 갈등의 본질에 대한 인지적 ‘읽’을 합리적으로 탐구할 수 있어야 한다는 것이다.

다 좋은 말, 늘 하는 말도 중요한데 저는 오히려 기본이 중요하단 생각이 드는 거예요. 인지적으로 옳고 그름을 파악할 수 있는 능력, 제대로 그 관계를 파악해서 뭐가 문제인지 파악하는, 합리적으로 인식할 수 있는 능

력이 많이 필요하다고 생각했어요. 갈등 상황을 해결하고 이리기에 앞서서 갈등 관계를 제대로 인식 못 하면 안 되잖아요. (중등교사4)

예를 들어, 한일 간의 갈등 문제를 다룰 때 단순히 일본의 행위에 분노하는 것이 아니라 갈등 관계의 본질에서 주목해야 하는 지점이 어떤 것인지 제대로 인지할 수 있는 역량을 가져야만 합리적인 판단이 가능하다는 것이다.

또한, 평화교육을 통해 감수성을 기르는 것이 중요하다는 견해가 많았다. 타인의 아픔과 같이 평화롭지 못한 현실에 대한 감수성, 공감 능력을 갖추도록 하는 것과 더불어 문화 예술적인 감수성 교육을 제안하기도 하였다.

평화 감수성 키우기, 평화로운 상태가 그 집단에서 가장 약한 사람이 평화롭다고 느껴야 평화로운 거잖아요. 그런 감수성, 서로 ‘아 저 친구를 더 생각해주고’ 이런 거. (초등교사2)

평화 감수성이라고 하면, 어쨌거나 타인의 아픔을 공감하는, 그게 감수성이라고 하면. 공감 능력이죠. 그런 부분을 키울 수 있는, 그것을 갖추도록 우리가 애써줘야 하는 거죠. <중략> 문화 예술적인 감수성도 필요한 것 같아요. 왜냐하면, 그런 상징이나 우화를, 그 속에 있는 의미를 캐낼 수 있어야 감동이 오는 거거든요. <중략> 생각보다 그 안에 있는 문화적, 문학적 상징 코드들을 해석을 못 할 때가 많아요. (중등교사3)

평화역량에 대한 논의는 평화교육의 정의만큼 매우 혼란스럽게 이루어지고 있다. 학교 교육에 관련된 다양한 문서에서 체계적이지 못하게 제시되고 있는 역량에 대한 논의를 전반적으로 검토하고 평화교육의 관점에서 재정립하기 위한 노력이 필요하다.

3. 평화교육 실행을 위한 조건

평화교육의 현장 적용을 위한 조건과 관련하여 인터뷰 참가자들은 학교 구성원의 인식 변화와 역량 함양, 교과 교육과정과의 연계성 강화, 학교문화의 개선과 제도적 뒷받침의 측면에서 제안하였다. 관련 키워드를 중심으로 시각화하면 <그림 IV-3>과 같다.

교사와 학교 관리자는 물론 학부모를 포함한 학교 구성원의 평화교육에 대한 인식 변화와 공감대 형성 노력이 필요하고, 다양한 교과 교육과정을 통해 평화교육 역량 함양을 위한 노력이 함께 이루어져야 하며, 민주적인 학교 문화 형성, 평화교육 거버넌스 체계 구축, 교육지원을 위한 제도와 예산 확보 등의 노력이 필요하다.



<그림 IV-3> 평화교육 실행을 위한 조건 관련 키워드

가. 학교 구성원의 인식 변화와 역량 함양

1) 교사역량 향상을 위한 노력

대부분의 인터뷰 참가자들은 학교문화 개선을 위한 노력과 더불어 집중적으로 관심 두고 노력해야 할 것으로 교사의 역량 향상을 꼽았다. 교육청이 좋은 교육 활동을 기획하고 권장하더라도 직접 실행해야 하는 교사들이 새로운 교육주제를 어떻게 받아들이고 실행하는가가 중요하다는 것이다. 시민단체가 학교에서 학생 대상 프로그램을 진행하더라도 교과 교육과정과 유기적으로 조직되지 못하고 일회성으로 그치는 경우가 많아 평화교육이 학교에 자리 잡기 위해 교사의 공감대 형성과 역량 함양이 필수적이다.

일단은 교사역량인 것 같아요, 뭐든지. 뭔가 주제가 던져졌을 때 그걸 충분히 받아들일 수 있는 선생님이 계시고, 아닌 선생님들이 계시는데. 또 적극성이 있고 아닌 선생님도 계시고. 그래서 선생님들 역량이 제일 중요한 것 같아요. (중등교사2)

또한, 교사와 학교장을 포함한 학교 구성원이 1년 단위로 근무 학교와 업무 등에 있어 자주 바뀐다는 점에서 어려움을 토로한다. 해마다 다수 구성원의 동의하에 프로그램을 진행하기 어렵고 업무 담당자의 잦은 교체 등으로 인해 지속성을 유지하기 어렵다고 말한다.

학교라는 게 구조를 바꾸고 싶어도 교사들도 계속 바뀌고, 그게 통일적이지 않잖아요. 교장 선생님이 좋은 생각 갖고 있어도 교사 중에 반대하는 사람이 있을 수 있고. (시민단체 활동가2)

교사들은 교사의 역량 함양을 위한 대원칙으로 자발성에 바탕을 둔 공동체를 형성해야 함을 강조한다. 평화교육에 관심 있는 교사들이 소속 학교에서 소수자로 존재하고 있는 상황에서 자발적으로 교육 활동을 계획하고 진행하

기에 여러 면에서 어려움이 많다. 이를 극복하는 방안으로 교육청은 주제에 관심 있는 다양한 교사들이 함께 모여 학습하고 수업 사례를 개발하고 적용한 것에 대해 함께 평가하는 등 지속적이고 구체적으로 논의할 수 있는 장을 마련해주는 것이 필요하다.

그게 정착되는 바람직한 방향은, 제가 최근에 본 것은, 세계시민 하시는 분 중에 유네스코 학교 운영을 하시는 분들을 봤더니 정말 풀뿌리. 그분들이 중등 샘들이셨는데 동아리를 만드셔서 유네스코 동아리와 세계 시민동아리를 만들어서 십몇 년간 하시더라고요. 학교를 옮겨도. 그런 관점에서 초등도 그것에 관심 있는 선생님들이 자기 반 애들만 놓고라도 계속할 수는 있잖아요. 학교 바뀌더라도. 십몇 년 지나고 보니까 그런 것들이 진정한 의미의 정착이 아닌가. 그런 방향으로 가면 좋을 것 같아요. (초등교사3)

그래서 제가 교사공동체가 필요하다는 거예요. 저희가 교사공동체에서 하는 게 내가 말은 이렇게 하지만 내가 다르게 행동하고 있는 내 생각의 결을 다시 성찰하고 그걸 다시 나누고. 보통은 혼자 성찰하면 무너지거든요. 망했어, 이번 생은 망했어. 공동체에서 같이 나누면, “나도 그런 적 있었어.” 그러고 더 갈 수 있도록 서로 격려해주고. 저는 교직 20년 만에 ‘찢’을 만났는데. (웃음) (초등교사1)

지금 만약에 평화교육이라는 게 무슨 정책이 되어서 학교에서 ‘무조건 해야 한다’ 이렇게 내려오는 건 자발성이 아니잖아요. 지금의 그 무슨 교육, 무슨 교육처럼 무조건해야만 하는. 그래, 필요한 역량인 건 모두가 다 인정하지만, 그래 해야 한 대. 상투적으로 그냥 “애들아, 평화롭게 지내야지” 그냥 그런 식으로만 된다면, 될 것이 너무 <중략> 두렵거든요. (초등교사2)

교사역량 향상에 대한 요구는 교육정책 수립에서 핵심 과제로 제시되는데 이를 위해 교사연수가 필수적이다. 그리고 교사와 학교 관리자의 평화교육에 대한 이해를 높임으로써 평화교육의 필요성에 대한 공감대를 형성할 수 있고

이러한 기반 위에서 점진적으로 진행되어야 한다.

일단 평화교육이라는 타이틀로 학교에 정착하려면, 선생님들이 평화교육을 많이 아셔야 할 것 같아요. 그래서 연수를 다양화해서. 학교장 연수를 먼저하고 학교장이 인식하고, 선생님들한테 권유해서 “이런 교육 받아봐라. 내년에 우리 학교에서 해보고 싶다” 이렇게. 교육청과 학교 경영자, 일반 선생님들이 어느 정도 교육이 기반이 돼야지 그다음에 정책 실현이 되지. (초등교사4)

교육청 단위의 대규모 연수, 원격 연수 프로그램 등에 의존하는 경우가 많다. 그러나 그러한 프로그램은 일회성에 그치는 경우가 많고 연수에 참여한 교사들은 연수에서 받은 감흥을 뒤로한 채 다시 학교로 돌아가면 다시 무기력해지는 경우가 많다. 이러한 문제를 해결하는 방안으로 연수에 대한 후속 지원이 필요하다.

한 번 만나고 끝나는 게 아니라, 1기, 2기 이렇게 꾸준히 되면 어느 순간에. 원래 3%까지만 모이면 그다음부터는 10% 금방 되고 이런 것처럼. 지금 3%도 아니잖아요, 서울시의. 3%까지는 공을 들여서 하면 그다음부터는 확산 속도가 빠르다고 하더라고요. 저도 우리 동료 선생님이나 아니면 우리 교과 선생님들한테 이거 꼭 들으라고 이야기할 거 아녜요. 또 이렇게 얘기하고, 일단은 처음 시도였으니까, 계속 여름, 겨울. 여름, 겨울 하다 보면 확산되지 않을까. 그런데 보면 지속되지 않더라고요, 연수를 보면. (중등교사1)

심포지엄도 괜찮을 것 같아요. 거창한 게 아니라. 우리 배운 사람들 모여서 사례발표처럼, 내가 배워서 했더니 이런 효과가 있더라. 이걸 크게 거창하게 하는 게 아니라, 아까 말한 것처럼 모여서 발표하게끔, 평화 페스티벌 뭐 이런 식으로. (중등교사1)

연수 프로그램을 운영하더라도 단 몇 회에 그쳐서는 실효성을 갖기 어렵

고, 지속적인 연수 운영을 통해 연수 경험을 가진 교사와 학교 관리자가 어느 정도 이상의 비율을 차지하게 될 때 변화는 더 빠르게 나타날 수 있다. 이를 위해 정책을 입안하고 지속적으로 지원할 수 있는 교육청 담당 부서의 안정적인 운영이 무엇보다 중요한 조건이 될 수 있다. 교육청 정책입안자들의 의지가 부족할 경우 수년간 진행되어온 평화교육 프로그램의 흐름이 단절되는 상황이 발생하기도 한다.

○○○○과에서 관심이 없었죠. 교육예산 편성하는 입안자들이 관심이 없었고. ‘예산 없이도 할 수 있는 것 아니야?’ (기본교육처럼?) 그런 성격들. 또는 혹자들은 예전에 했던 ‘기본 생활교육이 이거 아니야?’ 오개념을 갖고 있던 분들도 계셨고. ‘혁신학교에서 하는 아침맞이 잘하면 되는 거지, 왜 회복적 생활교육이야?’ 오해하시는 분도 계셨고. 그런 과정에서 정책적으로 관철되지 못했던, 힘이 달렸던 부분도 있었던 거죠. (담당 장학사1)

교육청 업무 담당자들이 교육 활동의 중요도에 대해 어떻게 인식하는가는 전체 학교에 영향을 미칠 만큼 중요한데 업무 담당자들의 평화교육에 대한 전문성 향상과 지속적인 업무 능력 유지를 위한 장치가 마련되지 않으면 교육적 노력은 지속적으로 효과를 발휘하기 어렵다.

연수와 더불어 교육청은 평화교육에 관심 있는 교사들을 모아 공동체를 형성하고 운영할 수 있도록 지원해 주어야 한다. 예를 들면 교원학습공동체 프로그램에서 평화교육 주제를 적극적으로 반영하여 프로그램 및 예산 지원을 체계적으로 진행할 수 있다.

관심 갖고 하고 계시는 분들. 그분들을 기회가 되면 모아서 이렇게 한번 정책적으로 디자인을 하려고 하는데, 어떠신지 의견을 구하는 과정도 거치면서. 그런 분들이 모이면 단위학교에서부터 전문가학습공동체를 지원하는 형식으로. 학교에도 그런 마인드가 있으신 분들이 3~4명만 있어도 바뀔 여지가 짝이 트잖아요. 그런 식으로 해서 확장되도록 유인을. 유인이라는 말이 좀 그렇긴 하지만, 동기부여를 해드려야 하지 않을까. (담당 장학사1)

또한, 교사역량 향상을 위해 교사 업무 부담을 낮추려는 노력이 무엇보다 필요하다. 교육부와 교육청 단위에서 무수히 많은 주제와 그에 따른 교육 자료를 개발하여 보급하려고 노력하고 있지만, 그것이 학교 현장과 괴리되는 상황을 목격할 때가 많다.

교사의 역량이 중요하고, 교사역량 개발하는 게 중요하잖아요. 그러려면 업무 부담이 줄어야 하는데. 평화교육이 또 다른 브랜드를 달고 나오면 이런 문제가 생길 것 같아요. <중략> 이게 또 하나의 사업이 되고, 또 하나의 브랜드화가 되면 기존에 있던 다양한 교육들과 융합되지 못하고 하면, 별개의 업무가 생기는 거잖아요. 기존에 있던 교육을 통합해서 재구성하는 방향으로 제시가 됐으면 좋겠어요. (중등교사4)

새로운 교육 주제가 갖는 신선함과 필요성에도 불구하고 현장 교사들이 이를 받아들일 수 있는 조건에 있지 못한 경우가 많다. 따라서 기존의 교육 활동과의 관계를 명확히 조정해서 중복되지 않도록 해야 하고 추가적인 업무로서 교사들에게 부담을 지우는 방식이 되어서는 안 된다.

선생님들이 교과목에 있는 것뿐만 아니라 일상생활에서의 일종의 지도 역할, 이런 이름으로. 그게 역할로는 사실상 되어있는데, 이것에 대한 지원이나 역량 강화에 대한, 갈등을 어떻게 다룰지, 뒷받침이 없다는 생각도 많이 들거든요. (시민단체 활동가3)

한편 교과 지도와 관련한 역량뿐만 아니라 학교생활의 다양한 공간에서 학생들과 상호작용하고 있는 교사들이 학생과의 만남에서 평화로운 관계를 만들어 갈 수 있는 역량을 갖도록 해야 한다. 예를 들면 학생생활지도 과정에서 일어날 수 있는 학생 간, 교사 학생 간, 교사 학부모 간 갈등을 중재하고 조정할 수 있는 역량을 교사가 내면화할 수 있도록 지원이 필요하다.

2) 학교장의 인식 변화와 지원 노력

새로운 교육정책이 학교 현장에 뿌리내리기 위해서는 교사역량에 못지않게 학교장의 의지와 지원이 뒷받침되어야 한다. 관심 있는 교사가 의욕적으로 새로운 활동을 기획하여 진행하고 싶어도 학교장이 이를 가로막는 일들이 벌어지기도 한다. 기존 학교에서 학교장과 교사가 힘을 합쳐 교육 활동을 훌륭하게 전개하였어도 다음 학교에서 새로운 학교장을 만났을 때 의욕적으로 추진하고자 하는 교육 활동이 좌절되는 일도 있다.

학교 방문 연수를 가보면 교장 선생님에 따라 학교 분위기가 너무 다르고, 교사와 학생 간의 관계가 어떻냐에 따라서도 분위기나 학생들이 저희 워크숍에 참여하는 느낌도 되게 다르다고 느끼는데. (시민단체 활동가3)

교육청에서 시범사업으로 공모사업을 하는 경우 교사가 원한다고 신청을 할 수가 없어요. 학교장이 그것에 대한 의지가 있어야 해요. 학교장이 먼저 연수를 받고, 평화교육이든 세계시민교육이든 ‘우리 학교에서 할 만하다’라는 걸 인지하고, 담당하는 선생님이 “저도 한 번 해보겠습니다” 이렇게 했을 때, 그 궁합이 돼야 교육이 되는 건데. (초등교사4)

우선 학교장의 권한, 학교장의 리더십이 가장 큰 영향을 미치는 것 같고요. 민주적인 혁신학교에 근무하다가 다른 학교에 갔는데 여기는 비민주적 관계자들을 만나면 도로 아미타불이 돼버리는 거예요. 항상 여러 트랙으로 동시에 진행이 돼야겠지만, 관리자들과의 인식 전환이 가장 중요한 것 같고. (담당 장학사1)

평화교육의 현장 적용을 위해 학교 구성원 모두의 인식 변화와 노력이 필요함을 인정하지만, 첫걸음을 내딛기 위해 학교 교육과정의 최종 결정 권한을 가지고 있는 학교 관리자가 평화교육의 취지와 의의를 이해하고 교사들과 마음을 맞출 수 있도록 해야 한다.

평화교육이 들어오면, 관리자가 들어야 할 것 같아요. 통일교육은 있는데 평화교육은 없었어요. <중략> 자격연수는 아니더라도, 해야 한다고 느낄 수 있게. (혹하실 수 있게) ‘이런 것들 우리 학교 가서 한번 해봐야겠다’ 싶도록. 밑으로부터 올라오는 데 시간이 걸려도 위에서 한 번 “우리 학교에서 해보면 어떨까” 이렇게 해서. 같이 가면 좋을 것 같아요. 아래서 “선생님, 이런 거 해보고 싶어요” 했을 때 “좋아. 한 번 해봐” 지원해 줄 수 있도록. (중등교사1)

3) 학부모 역량 강화를 통한 공감대 형성

학교 구성원의 인식 변화와 관련하여 교사와 달리 시민단체 활동가들은 학부모와의 소통과 배움의 과정이 반드시 포함되어야 함을 강조하였다. 교사와 마찬가지로 학생과의 상호작용을 통해 직접 학생의 가치관 형성에 영향을 미친다는 점에서 학생 개인에 대한 영향력이 클 뿐만 아니라, 특정 교육주제에 문제를 제기함으로써 학교 교육과정 운영에 영향을 미칠 수 있다는 점에서 평화교육에 대한 학부모의 공감대를 형성하기 위한 노력이 필요하다.

학교 현장 적용. 학교만의 문제가 아니라고 생각하거든요. 그래서 교사, 학생만 생각할 게 아니라 학부모 교육 정말 필요하다고 생각해요. 왜 애꿎게 학생들만 자꾸 교육받게 하나. 애네들은 자라면서, 성찰하면서 자라갈 거고, 교육은 어른들이 받아야 하는 것 아닌가. 이런 생각이 들 때가 많거든요. 학부모 연수도 꼭 넣어야 한다고 생각해요. <중략> 학부모는 영향력이 크기 때문에. 가정에서도 변화돼야 하니까. (시민단체 활동가2)

한 시민단체 활동가는 자신의 단체가 실시한 교육프로그램에 대해 학부모로부터 항의를 받는 경우가 있다고 말한다. 평화, 통일 등의 주제를 다룬 교육 활동은 학부모 사이에서도 이견이 있고 정치적 관점에 따라 다양한 평가가 가능한 상황이라 학교 교사들이 직접 진행하는 것을 부담스러워한다는 것이다. 이러한 논란을 최소화하기 위해서라도 교육 활동에 대해 학부모와의 소통 노력이 필요하다.

교사들 대부분이 자신이 정치적으로 검증을 당해야 하는 부분도 있고, 통일교육을 직접 한다는 걸 부담스러워하기 때문에 외부 단체에 의뢰할 수밖에 없는데 외부 단체가 들어간다고 해도 논쟁이 안 되는 것도 아니고 지금까지 정권이 바뀌어왔는데도 지난주까지도 계속 저희는 항의를 받고 있는 상황이어서. (시민단체 활동가1)

일부 시민단체의 경우 학교 평화교육을 위한 계획단계에서 학교와 사전협의 등을 통해 학생, 학부모, 교사 모두를 교육프로그램에서 만날 수 있도록 함으로써 학부모 교육을 병행하는 사례도 있다.

○○단체가 지역이나 학교에서 교육 요청이 오면 시스템 구축을 해서 패키지로, 교사-학부모-학생(교육을) 요청을 해요. 그런데 학교가 그렇게 하질 않잖아요. (시민단체 활동가2)

학부모 교육 횟수를 채우기 위한 일회성 교육이 아니라 학교 교육과정을 이해하고 공감하며 참여할 수 있는 조건을 갖추는 일은 평화교육이 가능한 교육환경을 만드는데 필수적인 과제이다.

나. 교과 교육과정과의 연계성 강화

새로운 주제의 교육을 현장에 적용하기 위한 눈에 띄는 방향으로 독립적인 교과(또는 주제) 교육과정과 그에 따른 교과서를 개발하여 현장에 보급하는 방안을 쉽게 검토할 수 있다.

차라리 교육과정으로 아예 통합된 게 나와서 아예 교육 시수에 포함되는 게 낫지 않나. (중등교사4)

일부 교육청의 경우 인정 교과서를 발행하여 교육청 특색에 맞는 교육 활동을 펼치기도 하지만 국가 교육과정에 의해 기본적으로 학교 교육과정이 대

부분 조직되어 있는 상황에서 이러한 노력은 기대보다 효과가 낮다.

저희가 세계시민교육 교과서가 있잖아요. 세계시민교육 특별지원학교를 하면 의무적으로 검인정 교과서가 있는데, 거의 활용이 안 돼요. (중등교사2)

하라고 하는 게 너무 많아요. 주당 29시간이고 과목별로 진도표 보면 주당 딱 맞게 해야 끝나잖아요. 상식적으로 말이 안 되잖아요. 재구성해서 축약도 하라고 하는데, 근데 하라고 하는 게 너무 많아요. (초등교사3)

새로운 교과로 들어오는 건 교사 수급 문제 때문에 엄청나게 저항에 부딪힐 것 같아요. <중략> 평화교육 자체가 더 부정적으로 변할 것 같아요. (중등교사1)

교사들은 새로운 주제의 교육과정이나 교과서에 문제가 있어서가 아니라 학교 교육과정의 구성과 운영에서 새로운 교육과정이 도입될 수 있는 여지가 매우 적다는 데 원인이 있다.

이미 짜여진 교육과정이 있는데 별도의 시간을 짜내야 하는 거예요. 창체라든지 이런 시간에 강제적으로 투입이 돼야 하는데, 그걸 교과서를 갖고 진도를 나가시는 선생님이 수업 부담이 생기는 거예요. (그걸 제대로 맡을 수 있는 제도적인 조건은 안 돼 있는데) 안 돼 있는데 교과서는 나왔고, 시수 확보도 안 돼 있고, 그걸 가르칠 만한 선생님도 안 계시고 그러니까 내가 공부해서 내가 교재를 활용해서, 아이들하고 활동할 걸 다 내 머릿속으로 짜내야 하는 거예요. (중등교사2)

여러 측면에서의 지원과 노력에도 불구하고 독립 교과, 이를테면 ‘평화교육’ 교과를 통한 접근이 효과를 거두기 어려운 이유는 학교 교육과정과 교사들의 수업을 포함한 업무 부담에서 유기적으로 결합할 가능성이 매우 낮기 때문이다.

한편 현장에 적용 중인 국가 수준의 교과 교육과정을 단기간 내에 변화시키는 것은 물리적으로 어렵다. 따라서 다수의 교사는 현재의 교육과정 범위 내에서 다양한 교과와 연계하여 평화교육 프로그램을 적용하는 방안을 현실적인 방안으로 제안하였다.

저는 이 선생님 말씀하신 것처럼 워낙 할 게 많은데. 저희 또 세계시민 교육 검인정, 경기도교육청에서 만드신, 책 자체의 내용은 좋은 것 같아요. 문제는 그걸 따로 해야 하는데, ‘도덕 교과 어느 차시와 연결하면 좋겠다’ 이런 부분을 찾아서 스스로 해야 하는 거예요. 저는 그런 생각이 들더라고요. 아예 교과서를 처음 만들 때 ‘어느 단원의 어느 차시와 연결해라’ 이런 지침이 있으면, 선생님들이 활용하기 좋았을 것 같고. 또 사회과 같은 경우에는 지역학 교과서 있거든요. 그거는 활용을 좀 많이 하거든요. (초등교사4)

제가 있으면서 해보고 싶었던 것은 교육과정과의 매칭 작업을 계속해보고 싶었어요. <중략> 내가 하는 교과교육과 학생 교육 속에 들어올 수 있다는 인식이 있다면, 내 수업에 이 내용을 하는 데 있어서 이 자료를 참고했더니 내 성취기준과 이렇게 매칭이 된다는 게 확인이 되면, 선생님들이 활용할 여지는 조금 더 있지 않을까. (담당 장학사1)

현재의 시스템에서 평화교육의 공간을 찾는 가운데 중학교에서 실시하고 있는 자유학기제 프로그램을 적극적으로 활용해야 한다는 의견도 있었다. 자유학기제 프로그램이 교사가 일정 기간 자신이 관심 가진 주제를 자율적으로 기획하여 운영한다는 점에서 적용 가능성이 크다는 것이다.

우리는 (중학교) 1학년 다 자유학기제 주제 선택하거든요. 주제 선택 프로그램으로는 다 들어올 수 있죠. 가장 빠르게 정착하려면, 주제 선택 프로그램으로 각 학교에서 꼭 해야 한다고 하면 선택한 사람이 사전연수를 하는 거죠. 이게 가장 빠르게 학교에 할 수 있는. 왜냐면 그야말로 주제 선택이니까. (중등교사1)

한편 현장에 적용 중인 국가 수준의 교과 교육과정을 단기간 내에 변화시키는 것은 물리적으로 어렵다. 하지만 장기적으로 다양한 교과에서 평화교육의 주제를 평화교육의 철학에 맞게 적용할 수 있는 교육과정 개선을 추진할 필요가 있다.

단원영역으로 통합사회에 인권이나 헌법 이런 게 들어가 있듯이, 평화에 관해 도덕이든 사회든 윤리나 한 단원으로 들어간다면 이걸 반가울 수 있을 것 같아요. 단계적으로. 국어에도 들어올 수 있는데, 저희는 이제 교육과정 요소나 성취기준보다는 제재로서 들어가겠죠. (아니면 대화의 기술 이런 건?) 그런 건 이미 많이 들어와 있어요. (중등교사3)

서울시교육청 차원에서 해결 가능한 문제는 아니지만, 국가 교육과정 개정 논의의 초기 단계에서 교육과정 총론에 평화교육의 철학과 방향을 강조하고 관련 내용의 교과 교육과정 반영을 권장하는 등 체계적인 과정이 필요하다. 교육청은 이러한 변화에 대한 문제를 관련 기관과의 협의를 통해 지속적으로 문제 제기할 필요가 있다.

다. 학교문화 개선과 제도적 뒷받침

1) 민주적인 학교문화 조성

평화교육이 학교에서 자리 잡는 데 필요한 조건으로 인터뷰 참가자들은 한결같이 학교문화의 개선이 필요하다는 데 의견을 같이했다. 평화교육이 지향하는 가치에 걸맞게 학교에 교육 방향을 안내하는 과정에서부터 실행과정에 이르기까지 평화적이고 민주적인 절차가 이행되어야 한다는 것이다. 이를 위해 학교의 의사 결정 구조가 민주적으로 변화되어야 하고 학교의 일상생활 속에서 자연스럽게 이루어져야 한다.

민주적인 학교문화를 만드는 것 역시 평화의 정신이 들어가야 하는 것

들이고, 그냥 각 주체가 주인 된 권리만 행사하는 게 아니라 타인들의 의사를 존중하고 배려할 수 있어야하고. 서로 합의 볼 수 있는 과정을 거침으로써 학교의 의사결정 주체가 관리자 중심이 아니라 권한이 아래로 위임되면서 아래에서 책임 있게 학교를 운영할 수 있는 구조들, 거기서 학생들이 참여할 수 있는 학생자치라든지 이런 것들도 ‘평화의 정신과 가치이지 않을까’하는 생각들이 들고. 그런 방향으로 민주시민을 양성하는 민주시민교육으로서 평화교육이 디자인되면 학교 현장에 공감이 더 잘되지 않을까. (담당 장학사1)

수평적 문화가 되게 필요할 것 같아요. 민주적이고 수평적인 문화가. 아마 되게 어려운, 아까 얘기한 것처럼 탑다운 방식으로 하면, 민주시민교육도 마찬가지거든요. 되게 수직적이고 폭력적으로 민주시민교육을 강요하는 경우들이 꽤 많기 때문에. 그러면 사람들이 설득력이 떨어지는 것 같아요. 확실히. ‘자기들은 그렇게 하면서 이걸 하라고 하네?’ 애들보고 이걸 하라고 강요를. 욕을 하면서 평화교육을 한다거나 그런 거잖아요. (담당 장학사2)

학교문화의 변화는 단시일 내에 기대하기 어려운 것이다. 따라서 평화교육의 정책 수립과 학교 홍보, 그리고 다양한 공간에서의 구체적인 실행에 이르는 과정은 단시간 내에 이루어질 수 없는 성질의 것임을 유념할 필요가 있다. 평화적이고 민주적인 학교문화를 위해서는 이를 뒷받침하는 제도의 개선, 구성원들의 의식변화, 교육 활동을 위한 공간과 교육과정, 교과서 등의 물적 변화 등이 병행될 때 서서히 나타날 수 있는 성질의 것임을 인식하고 보다 긴 호흡으로 준비하고 실행할 필요가 있다.

2) 평화교육 거버넌스 체계 구축

시민단체 활동가들은 교육청 차원의 의미 있는 교육적 시도가 지속되지 못하고 단시일 내에 중단되는 사례가 반복되고 있다고 말한다. 정책 책임자, 업무 담당자의 변화로 인해 중요한 교육주제가 1~2년 만에 중단되고 새로운

정책으로 바뀌는 과정을 자주 목격하는 가운데 교육의 실효성을 높이기 위해 무엇보다 일관성 있고 지속적인 적용 노력이 필요하다고 말한다.

교육부에서 전국적으로 또래 조정 시범사업을 했었어요. <중략> 그렇지만 뼈 빠지게 1년 사업으로 했는데, 교육부에서는 사업일 뿐이고 지속 가능하지 않더라고요. 매뉴얼까지 만들었는데... 그렇듯이 교육청이든 뭐든, (책임자, 담당자가) 바뀔 수밖에 없잖아요. 교육감이 바뀌면 바뀔 수밖에 없어서. ‘이게 지속가능한가’라는 생각이 들어요. (시민단체 활동가2)

평화교육이 서울시교육청의 핵심 교육과제로 제시되고 시작 단계에서 지향하는 바가 지속적으로 반영되기 위해서 거버넌스 체계를 만드는 것이 필요하다. 교육청 인사제도의 특성상 업무 담당자가 1~2년마다 바뀌는 상황에서 이를 뒷받침할 수 있는 보완적인 장치가 마련되지 않으면 교육 활동의 연속성을 보장하기 어렵다. 현장 교사들과 평화교육 관련 외부 시민단체와의 유기적인 연대를 통해 협력관계를 구축해야 한다.

교육청이 정책 연구하는 걸 전 사실 별로 안 좋아해요. 정책 연구의 속성상 자꾸 입맛을 요구하게 되고, 입맛 요구가 되게 구체적이고 심해서. <중략> 정책연구 토론회에서 죽어라 반대해도 소용이 없더라고요, 결국엔 관철이 돼요. 그런데 그러지 않았으면 좋겠어요. 담당자가 어차피 바뀔 거예요. 본청도 6개월, 1년이면 바뀌고 길어야 2년이고. <중략> 관련되거나 유사한 모임이나 다른 조직이 있을 거예요, 활동가. 그렇게 두세 곳과 한번 이렇게 협력적인 관계를 만들어서 꾸준히 운영할 수 있게라도 하면. 담당 장학사님이 바뀌어도. (중등교사3)

거버넌스의 구축은 평화교육의 지속성을 담보할 뿐만 아니라 진행 과정에서 다양한 목소리를 대변하고 정책에 반영함으로써 교육의 효과성을 높일 수 있다는 점에서 더욱 고려되어야 한다. 또한, 교육 이후 지원을 위한 정책적 대안을 함께 고민하고 실행할 필요가 있다.

협업을 위한 거버넌스 구축이 절실하다고 봅니다. <중략> 학교에서 특별교육 이수 명령을 받은 학생들을 대상으로 ‘경찰표준선도프로그램’을 위탁받아 진행하고 있습니다. 프로그램을 통해 긍정적인 효과를 거두고 있지만 정작 교육 이후 과정에 아무런 대책이 없습니다. (가해 학생이) 피해를 입은 친구들에게 사과하고 싶지만 학교는 이에 대해 법과 원칙만 고수할 뿐 다른 의미 있는 도움을 주지 않는(못하는) 경우가 대부분이었습니다. (시민단체 활동가4)

학교와 관계된 공공 기관, 시민단체가 프로그램 준비와 적용, 이후 과정까지 함께 세심한 관심을 기울이기 위해 거버넌스가 절실하다는 것이다. 거버넌스 체계 속에서 다양한 지역 기관과 연계를 통한 프로그램 운영이 일상적으로 이루어질 수 있도록 해야 한다. 이를 통해 지역사회의 인력풀과 인프라를 학교 교육에 적극적으로 반영할 수 있다.

평화교육이니까 가정하고 지역연계 프로그램도 확실히 같이 개발할 필요가 있을 것 같아요. 학교에서 끝날 부분은 아닌 것 같고, <중략> 지역사회의 전문가 기관이라던가. 전문가 기관이 아니더라도 구청이라던가 내 일상과 가장 근접한 기관에서 작은 일부부터 실천할 수 있는. 기관과 교육청 차원에서 얘기해보고. 학교에 이런 프로그램 안내해주는, 이런 방식도 좋을 것 같아요. (초등교사4)

하지만 지역의 기관과 연계하는 데 있어 여러 어려움이 있다. 공공 기관이나 시민단체가 학교 교육에 대한 이해가 낮아 업무에 적극적으로 협조하지 않는 일도 있고 평화교육 관련 인력풀이 넓지 않다는 점도 한계이다.

지역연계 프로그램하면서 제일 어려웠던 게 기관연계예요. 어쨌든 밖으로 나가려면, 밖의 기관들과 연계가 돼야 하고 협조를 받아야 하는데. 진짜 전혀 예요. 그런 부분들이 그쪽 기관의 이해도가 떨어지니까 저희가 아무리 얘기를 해도 안 되고. <중략> 평화교육이라는 것도 개념이 잘 안 잡혀있기 때문에 기존에 활동하시던 선생님들이 학교 안에 들어와서 수업해

주시는 선생님들 계시잖아요. 그분들을 모시기에는 학교에서 또 외부기관이 들어오는 걸 걱정하고, 그래서 어떻게 하는 게 맞나 싶기도 하고. (중등교사2)

또한, 지역사회와의 연계 프로그램에 익숙하지 않은 학교장의 경우 이러한 활동을 터부시하는 예도 있어 학교 차원에서 지역사회와 연계 프로그램을 적극적으로 실행하기는 쉽지 않다.

관리자 입장에서 비정부 기관, NGO라는 이름이 붙었을 때 약간은 거부하는 선생님들이 계시잖아요. 저는 그런 선생님들 너무 좋아요. 요청을 드려도 교장 선생님이 안 된다고 자르는 경우도 있으니까. 공신력 있는 관공서 기관들 이런 데서 오시기를 바라시니까. (중등교사2)

이러한 점에 착안하여 교육청은 지역연계 프로그램 운영의 활성화를 위해 다양한 공공 기관과 지역 시민사회단체와의 MOU 체결 및 교육 활동에 대한 상시적인 소통을 통해 교육 인프라를 확산하기 위해 노력해야 한다.

3) 교육 지원을 위한 제도와 예산확보

하나의 교육 활동이 학교 현장에 온전히 뿌리내리기 위해서는 민주적이고 평화적인 학교문화의 정착, 교사, 학교장, 교육청 담당자 등 인적 요소의 변화, 교육과정 및 교과서, 교수학습자료의 개선과 아울러 안정적 지원을 위한 제도와 그에 따른 예산 마련이 필요하다. 이는 인과관계 또는 선후의 문제가 아니라 병행해야 할 과제이다.

제도가 먼저냐, 문화가 먼저냐 앞뒤를 따질 수 있지만, 역시 왔다 갔다 하는 것 같고. 그런 측면에서 보면 어느 정도 형식적인 제도가 갖춰져야 시도가 이뤄지고 그 과정에 발생하는 갈등들마저도 평화로운 방식으로 해결하기 위한 교육적인 상황으로 재인식할 수가 있을 거고. (담당 장학사1)

좀 급진적인 말이긴 하지만, 그렇게 안 해도 되는 구조면 안 하죠. 할 수밖에 없는 구조면 그렇게 하죠. (구조를 만들어 줘야 한다?) 구조도 필요하다는 생각해요. <중략> 사실 시스템이 중요하다는 생각이 들어요. 이번 ○○○교육청에서 갑질 문화 신고센터 이런 게 있어요. 되게 낮은 수준이긴 한데, 예를 들면 그런 것도 하나의 예라고 할 수 있고요. 시스템적으로 직장 내 괴롭힘 방지법, 이런 것도 있잖아요. 괴롭힘이라는 행위에 대한 제어장치가 되는 거잖아요. 저는 법적인 시스템도 필요하다고 생각해요. (담당 장학사2)

평화교육이 관심 있는 교육감이나 교육청 정책 담당자 또는 일부 교사들의 열정만으로는 한계가 있고 교육청과 학교 단위에서 제도적으로 할 수밖에 없는 구조를 만드는 것이 필요하다. 현재 교육부와 교육청 단위에서 민주시민교육과(또는 민주시민생활교육과 등)를 중심으로 추진하고 있는 중복 가능성이 있는 다양한 교육 활동을 전담하는 센터를 세우고 센터를 중심으로 학교 교육을 지원하는 방안을 제안할 수 있다. 센터의 역할은 프로그램의 계획 및 보급뿐만 아니라 교사공동체에 대한 지원, 학생 프로그램의 실제적인 운영 등 보다 적극적인 방식으로 규정될 필요가 있다.

학교에서 하는 게 많잖아요. 이거를 다 컨트롤 할 수 있는 센터가 있어서. 예를 들면 ‘나는 이번에 평화교육 쪽에 관심을 갖고 싶어.’, ‘인권교육에 관심을 갖고 싶어.’, ‘난 세계시민교육에’, 지금은 다 각각으로 하고 있는데 이거를 컨트롤 할 수 있는 타워나 센터가 있으면 좋지 않을까? 독일 같은 경우는 그걸 다 정치교육지원센터라고 하거든요, 개네는. 거기에 교사들 이런 자료도 주지만, 애들 데리고 가서 평화교육을 거기서 평화교육을 거기서 실습을 하는 거예요. 선생님이 하는 것도 중요하지만 거기서 그런 것도 하면 참 좋겠다. 돈이 많이 들겠지만. (센터 이름이 평화교육센터가 되는 건가요?) 민주시민교육센터든가 이름이 뭐든 간에. 우리는 지금은 다 따로따로 놓고 있잖아요. (중등교사1)

교육청 단위에서 다양한 교육 활동 주제를 통합, 조정하기 위한 노력과 더

불어 학교에서도 이에 대응하여 학교 업무를 보다 효율적으로 조직, 정비하는 작업이 병행되어야 한다.

제도적 뒷받침에서 무엇보다 중요한 것은 예산의 확보다. 예산이 확보되지 않은 상황에서 교육 활동은 진전되기 어렵다. 평화교육을 앞서 정책적으로 추진했던 교육청의 업무 담당자는 관련 예산이 뒷받침되지 않는 상황에서 평화교육 프로그램을 지속할 수 없었음을 고백한다.

정확하게 아시겠지만, 예산 없이 뭔가 좋은 정책을 추진한다는 것. (예산확보가 중요하다) 기반이 되어야지만 시작하고 유지하는 데 지원이 될 수 있을 것 같고요. 예산이 있긴 했지만 많진 않았어요. 예산이 그렇게 많지가 않아서 전문기관에 위탁하던 연수예산이 초창기에는 억 단위로 있었거든요. 그런데 그 예산들이 ‘내부 연수기관에서 소화할 수 있다’라는 방향으로 전환되면서 외부 위탁이 끊어지면서 연수예산도 없어졌고요. (담당 장학사1)

예산과 교육프로그램의 정적 상관관계는 학교 차원에서도 마찬가지다. 평화교육에 관심을 가진 교사가 관련 활동을 추진할 때 예산의 뒷받침이 필요하다.

예산이 내려오냐 마냐에 따라 중요도를 파악하지 않나요? 뭐 하라고 했는데, 최근에 초등학생한테 도박 예방 교육하라고 왔거든요. 하라고만 딱 와있고, 예산도 없으니까 (교육자료도 없고) ‘이런 거구나.’ 가정통신문 한번. (초등교사3)

예산 편성의 성격상 교육 활동이 필요한 현시기가 아니라 과거의 특정 시기에 미리 계획하여 편성해야 한다는 점에서 학교 단위에서 사전 계획을 치밀하게 세울 수 있도록 충분한 안내가 이루어져야 한다.

작년에 우리 학교에선 세계시민교육 교원학습동아리를 했어요. 그런데 이게 문제가, 제가 직접 해보니까 문제가 3월에 갑자기 해서 할 게 아니

구나. 참여하는 선생님들도 그렇고. 예산도 부족하고 예산을 쓸 때도 몇 월에는 어떤 걸 쓰면 좋을지, 학사력 하고 일정이 잘 맞아야 하잖아요. 치밀한 계획으로 해야 할 부분이라는 생각이 들더라고요. (초등교사4)

예산도 되게 중요한 것 같아요. 어떤 사업을 하라고 공문이 내려올 때 그냥 내려오는 것과 예산을 붙여서 내려오는 것의 차이는, 실행력의 차이는 (손발이 없는 거죠.) 그냥 뭐가 내려오면, 유인물 하나, 가정통신문 내 놓고 ‘우리 교육했어’ 이렇게 흉내만? 그런데 예산이 내려오면 이 예산을 어떻게 쓸까 선생님들이 고민을 하거든요. (중등교사2)

교육청 단위에서 예산을 편성할 때 일반 예산으로 배부하는 것에 더하여 평화교육 관련 프로그램 운영을 위한 목적성 예산을 체계적이고 지속적으로 반영하여 정책적인 관심을 표명할 필요가 있다. 아울러 이러한 예산이 소수의 학교에 집중적으로 지원되는 방식이 아니라 다양한 학교에서 관심 있는 교사들이 능동적으로 프로그램을 계획하여 실행해볼 수 있는 동기를 부여할 수 있는 방식으로 배분되는 것이 바람직하다.

4. 소결

학교 평화교육 실태와 요구에 대한 조사 결과를 요약하면 <표 IV-1>과 같다.

<표 IV-1> 학교 평화교육 실태 및 요구 분석

영역	세부 주제	주요 내용
교사의 평화교육 인식	평화와 평화교육에 대한 이미지	평화에 대한 다양한 이미지가 혼재 이상적인 평화교육에 대한 서로 다른 시각
	평화교육의 필요성	학교에서 평화교육의 필요성에 대한 공감
	학교급별 평화교육 인식	초등 및 중등교사의 평화교육 인식 차이 존재

영역	세부 주제	주요 내용
평화교육의 개념과 평화역량 설정	정의	내적 평화, 관계의 평화, 사회정의로서의 평화 등 평화교육 핵심 주제에 대한 다양한 이해
	지향	평화, 평화교육 개념에 대한 이해와 연동되어 다 양한 형태로 이해되고 있음
	평화역량 설정	배려와 존중, 갈등 해결, 평화 감수성, 또래 조정, 관계 형성, 소통, 성찰, 참여, 행동 등
평화교육 실행을 위한 조건	학교 구성원의 인식 변화와 역량 함양	교사역량 향상을 위한 노력 학교장의 인식 변화와 지원 노력 학부모 역량 강화를 통한 공감대 형성
	교과 교육과정과의 연계성 강화	독립 교과 교육과정 구성에 대한 회의(懷疑) 다양한 교과와 연계한 교육프로그램 적용 방안 제안
	학교문화 개선과 제도적 뒷받침	민주적인 학교문화 조성 평화교육 거버넌스 체계구축 교육 지원을 위한 제도와 예산확보

최근 평화교육에 관한 높은 사회적 분위기가 있지만, 평화와 평화교육에 대하여 교사마다 다양한 이미지를 떠올리고 있다. 평화교육의 핵심개념이라 할 수 있는 평화개념에 대해 다양한 견해가 공존하는 가운데 지향점과 평화역량에 관한 의견도 다양하다. 이러한 가운데 교사들과 학교 평화교육 관련 교육청 담당자, 시민단체 활동가들은 평화교육이 학교 현장에 적용되어야 할 필요성에 공감하고 있다. 평화교육 실행을 위해 교사, 학교장, 학부모의 역량 향상을 위한 노력이 필요하고, 다양한 교과 교육과정과 연계하여 실시될 수 있도록 정책적 지원이 필요하며, 민주적인 학교문화 조성, 평화교육 거버넌스 체계구축, 교육 지원을 위한 제도와 예산확보 등이 필요함을 제안하였다.

V. 정책 제안

1. 연구의 결과

본 연구의 조사와 분석은 다음과 같이 요약된다.

○ 평화교육의 각 사회의 특성과 문제에 조응하는 방식으로 다양하게 발생, 발전해왔다. 그러므로 서울시교육청의 평화교육 정책도 동북아와 한반도 분단 및 한국과 서울의 특성과 문제에 조응하는 구체적인 평화교육으로 구현되는 것이 바람직하다.

○ 최근의 평화교육은 21세기에 조응하는 시민성 형성, 세계적 맥락, 현실 문제와의 접합, 비판적 변화 지향적 교육의 일환, 역량 중심의 교육이라는 중요한 특징을 갖는다.

○ 또 최근 평화교육은 갈등, 폭력, 차별, 젠더, 개발, 군사주의, 세계질서, 지구촌 현실 등 의제 간 연결 또는 통합성을 강조하는 경향과 전통적 교수학습 방법을 탈피하는 혁신적 페다고지를 추구하는 경향을 보인다.

○ 평화교육의 다양성에도 불구하고 대체로 폭력(차별과 혐오를 포함), 갈등, 평화구축의 3가지 주제에 집중하는 시민성 교육이라는 공통점을 갖고 있다. 이 초점 주제가 다른 시민성 교육과 일정하게 구별되는 특징이라고 할 수 있다.

○ 국내 학교 안팎의 평화교육은 역사가 짧고 시민사회의 주도성이 높으며, 경험과 범위 및 주제의 다양성은 크지만, 이론화와 체계화 및 역량 초점과 제도화 및 협력이 취약한 것으로 관찰된다. 그러나 평화교육의 추진과 확산에서 시민사회의 교육 역량이 가장 중요한 측면이 되었다고 보인다. 평화교

육의 체계화와 일관성에 관련된 교육청 간의 협의나 이해의 깊이는 매우 부족한 것으로 파악된다.

○ 선별된 해외사례에서 얻을 수 있는 시사점은, 다양한 행위자들이 협력하는 협력 거버넌스의 형성과 다채로운 페다고지 혁신, 그리고 세부적으로 설계된 역량 형성 중심의 평화교육이라는 특징이다.

○ 교육 현장의 교육자, 경험자, 정책담당자들의 관심사는 주로 다음과 같은 주제 및 문제를 강조하는 경향을 보였다.

- 현실 적합한 구체적 인식과 접근 필요
- 시민성-인식-실천의 연계
- 평화교육 필요: 역량 중심의 평화교육 필요성 인지
- 각 조건과 현실에 맞는 평화교육의 다변화 필요
- 평화교육의 적용성, 일관성 체계성을 높여야
- 평화교육 정책 일과성이 핵심 문제 - 장기적 정책과 지원 필요
- 교육자에 대한 지원, 지원정책, 교육 역량 형성이 중요
- 평화교육을 위한 교육공동체(교사, 학부모, 지역사회)가 필요
- 혐오, 차별, 폭력은 같은 맥락에서 발생하고 작동함
- 주로 갈등해결, 관계회복, 참여, 존중, 관점, 감수성, 인식의 문제를 해결하고자 하는 교육적 니즈 존재
- 교과 교육과정과의 연계성 강화될 필요
- 민주적인 학교문화가 전제 조건, 학교 내 결정 과정에서 민주화 포함

○ 실제 상황에서 맥락적으로 사고하고 자신의 지식, 기술, 태도 등을 적절하게 활용할 수 있는 수행적 능력에 초점을 맞춘 역량 개념 평화교육의 목표를 설정하는 데 필수적이다. 역량 중심 접근은 분절적 접근이 아니라 총체적인 접근과 경험을 통한 학습이 가능하고 유효하다는 데 초점이 있다. 역량기반 교육은 지식의 수행성을 강조하며 교육방법의 변화를 요청하고 있으며, 교육의 사회적 책무성에 부응하기 위한 것이다.

○ 역량 개념 및 역량기반 교육과정의 대두는 평화교육의 모색에 중요한 시사점을 제공한다. 학교에서 역량 중심 평화교육이 자리 잡기 위해서는 사회와 학교 환경을 평화롭게 만들어가기 위한 노력과 함께, 교사들과의 상호작용을 통한 지속적인 제도 개선과 지원이 필요하다.

○ 평화교육의 핵심역량을 구성하기 위한 키워드는 사건성, 행동성, 조직화, 수행과 성찰을 통한 습득, 개념 역량, 절차적 역량, 수행적 역량, 인지역량, 관계 역량, 소통 역량, 해석 역량, 책임의 형성, 수행 학습 역량을 중심으로 구성하는 것이 바람직하다.

○ 역량 중심의 교육에서 교사의 혁신적 역량이 핵심적 역할을 하며, 이는 혁신적 페다고지의 수행과 직결된다. 교사의 혁신적 역량에는 소통과 관계의 촉진자, 질문자, 연결자, 환대하는 사람, 힘을 주는 사람, 단계별로 설계하는 사람, 안내하는 사람, 인식과 행동의 지도를 제시하는 사람 등 새로운 ‘배움 진행자’ 역할이 포함되어야 한다. 이는 교사 양성과 재교육에서 고려되어야 한다.

2. 서울시교육청 평화교육 정책 방향

가. 비전

21세기 세계는 20세기에 상상했던 바와 크게 다르게 전개되고 있다. 지금 동북아를 포함하여 세계는, 온갖 새천년의 이정표가 모두 색이 바랜 듯, 전례 없는 빈부격차와 생태 위기를 목격하고 있고 그 속에서 상생의 비전과 유대감의 붕괴와 분노의 폭력 회귀를 실감하고 있다. 우리가 사는 아시아 대륙의 양단에서는 군국주의 부활, 군비경쟁 심화, 패권과 복속의 경쟁, 풀뿌리 민중에 대한 억압, 소통과 대화의 붕괴, 만남과 관계의 붕괴, 그로 말미암은 광범위한 절망과 분열이 재발하고 있다. 반면 한반도에서 시작된 새로운 평

화의 기운은 더욱더 새롭고 더욱 큰 힘과 더욱더 새로운 여정을 요청하고 있다. 이러한 도전은 전례 없는 성찰과 배움을 필요로 한다.

또 우리는 인류 생명뿐만 아니라 모든 생명을 존재할 수 있게 했던 생태계와 우리 현대세계가 한계에 부딪힌 것을 보고 있다. 세계를 보는 사람들은 지금의 불평등과 군비경쟁, 생태 위기가 가장 큰 재앙이라고 말한다. 경쟁과 번영이라는 세계관을 가진 조직과 세력들이 폭력을 무한대로 재생산하고 개인간의 일상 관계까지 극도로 경쟁적이고 폭력적인 상태로 변화시켜 왔다. 지구촌 곳곳에서 폭증하는 배타와 혐오의 기운은 이미 위기 상황이다. 현대 문명과 번영과 그 믿음이 총체적 위기를 만들고 있다. 이 위기의 생태적 차원과 폭력 증대라는 차원은 일심동체라고도 할 수 있다.

그러므로 2020년이 시작되는 이때, 한반도에 새로운 평화구축의 기운이 아래로부터 형성되는 지금의 평화를 위한 배움은 현대 문명의 폭력성, 문명의 패러다임까지도 다시 생각하고 모색하는 전환이 필요하다. 더 많은 사람이 평화의 배움에 초청되어야 하며, 그 길을 걷는 모든 존재와 함께 풍성한 소통과 성찰의 광장으로 나아가면서, 다채롭고 창의적인 실천으로 이어지는 역량을 형성해야 한다.

나. 서울시교육청 평화교육 비전에 포함되어야 할 개념과 키워드

○ 미래: 지구적 위기, 지구적 차원 갈등-폭력 증대 예상, 동북아 위기 증대, 한반도 분단극복의 과제, 한국의 가능성, 인간상과 관계성의 기초로서의 시민성 중요

○ 평화: 구체적이고 체계적인 평화 인식, 혐오-차별-폭력의 통합적 인식과 접근, 평화구축 프레임, 폭력의 다면성과 다차원성, 갈등대응 역량의 의미

○ 평화교육: 페다고지 혁신, 역량 초점, 기초로서의 평화 감수성, 교육자의 형성과 역할, 우리 현실에 적합한 평화교육의 필요, 평화교육 공동체 형성의 의미, 다중 의제가 녹아있는 평화교육 (관계, 참여, 존중, 공감, 인권, 젠더, 지속가능성, 글로벌...)

○ 시민성: 21세기의 글로컬 시민성, 적극적 시민, 성찰적 시민, 행동하는

시민, 관계와 소통의 전문가로서의 시민

○ 교육자: 평화교육 전문성 필요, 평화교육자 양성, 체계적인 연수와 재교육 필요

○ 정책: 일관성 있는 중장기 정책, 일관성, 장기적 정책, 거버넌스 교육자 지원: 역량, 정책, 연수, 지원, 예산, 교사공동체, 학부모 역량

다. 서울시 평화교육의 목표

위 비전은 다음과 같은 평화교육의 목표를 설정하는 것으로 구현될 수 있을 것이다. 그리고 이러한 문안은 ‘역량 중심의 평화교육’ 비전문서의 기초가 될 수 있다.

○ 21세기 동북아와 한반도 분단 및 한국과 서울의 특성과 문제에 조응하는 평화와 갈등 및 폭력에 관한 교육

○ 주어진 맥락과 문제를 개선하기 위하여 평화적으로 또 적극적으로 사고하고 행동하는 시민성 함양.

○ 갈등, 폭력, 차별, 젠더, 개발-도시화, 생태 위기, 군사주의, 세계질서, 지구촌 현실 등 21세기 주요 의제들과 긴밀한 연결성과 총체성을 지향하는 교육.

○ 폭력(차별과 혐오를 포함)-갈등-평화구축의 3가지 영역에서 핵심역량을 형성하는 교육

○ 학교와 학부모, 지역사회와 시민단체들과 협력하는 거버넌스를 통한 평화교육

○ 혁신적이고 학습자 중심적인 페다고지를 통해서 핵심 평화역량을 형성하는 교육자 양성을 체계적으로 추구함

○ 사건과 수행 및 성찰을 통해서 개념과 절차 및 인지와 관계 등을 종합적으로 습득하는 단계별, 중장기 역량교육으로 설계된 평화교육

3. 핵심 평화역량 함양을 위한 교육과정의 설계

가. 핵심 평화역량

본 연구는 다음과 같은 역량이 서울시교육청의 평화교육 정책에서 목표로 설정해야 할 핵심 평화역량이라고 규정한다.

<표 V-1> 맥락 변화 역량과 행동 역량

	맥락 변화 역량	행동 역량
정의	평화가 세워질 인적 생태적 맥락과 배경의 변화와 관련된 역량	갈등전환과 지속적 평화에 기여하는 개인의 행동과 관련된 역량
영역	참여, 다양성, 상호의존성	평화 살기 (평화의 삶), 평화 세우기
내용	<ul style="list-style-type: none"> - 인간의 평화 관련 행위에 관한 개념과 이론 (핵심: 참여, 다양성, 상호의존성) - 현실/사실에서 인간 행위가 평화에 미영향 이해 - 인간과 다른 모든 존재와의 평화로운 상호작용에 관한 핵심 가치 	<ul style="list-style-type: none"> - 다양하고 상호의존적인 세계에서 평화로운 삶을 위한 구체적 역량들 - 협동적 평화적 전환적 접근에 의한 평화 세우기 역량

<표 V-2> 맥락 변화 핵심역량

핵심역량	배움 목표: 나와 평화
평화세우기 기획과 평가	<ol style="list-style-type: none"> ① 갈등과 맥락 집단적 공동 분석 ② 자기 변화 능력 자가진단 ③ 변화 이론을 적용한 변화 경로 기획 ④ 니즈 기반 개입 논리, 목표, 전략 구상과 평가 ⑤ 평가 결과를 계획에 반영하기
갈등 전환	<ol style="list-style-type: none"> ① 구체적 갈등의 평화적 전환 상상하기 ② 불의와 억압에 관한 인식 ③ 모임에서 포용적 참여 기획 증진, 장애 요인 감소, 힘주기 ④ 모임 활성화와 모임 간 연계 ⑤ 의사결정권 행사, 이를 통한 변화의 경로 창출

기층 평화세우기 활동 조직화 및 실행	① 평화를 위한 주창과 설득 활동 ② 비폭력 행동의 조직화 ③ 민대민 대면과정을 통한 신뢰와 화해 경험 ④ 갈등이 있는 지역사회에서 협상과 조정을 통한 평화 세우기 ⑤ 참여적 공동체 형성 ⑥ 평화 전망에 따른 다양한 집단 간의 공동 행동 추진
평화 증진과 지속화	① 주어진 맥락에서 폭력의 수준을 관찰하기 ② 폭력에 대한 조기경보와 대응 방법 구상하기 ③ 지속적 평화에 기여하는 시민사회 시도를 강화하기 ④ 평화 증진에 기여하는 공식/비공식 제도 만들기 ⑤ 평화의 가치에 관한 인식 증진

<표 V-3> 행동 핵심역량

핵심역량	배움 목표: 평화구축
평화세우기 기획과 평가	① 갈등과 맥락 집단적 공동 분석 ② 자기 변화 능력 자가진단 ③ 변화 이론을 적용한 변화 경로 기획 ④ 니즈 기반 개입 논리, 목표, 전략 구상과 평가 ⑤ 평가 결과를 계획에 반영하기
갈등 전환	① 구체적 갈등의 평화적 전환 상상하기 ② 불의와 억압에 관한 인식 ③ 모임에서 포용적 참여 기획 증진, 장애 요인 감소, 힘주기 ④ 모임 활성화와 모임 간 연계 ⑤ 의사결정권 행사, 이를 통한 변화의 경로 창출
기층 평화세우기 활동 조직화 및 실행	① 평화를 위한 주창과 설득 활동 ② 비폭력 행동의 조직화 ③ 민대민 대면 과정을 통한 신뢰와 화해 경험 ④ 갈등이 있는 지역사회에서 협상과 조정을 통한 평화 세우기 ⑤ 참여적 공동체 형성 ⑥ 평화 전망에 따른 다양한 집단 간의 공동 행동 추진
평화 증진과 지속화	① 주어진 맥락에서 폭력의 수준을 관찰하기 ② 폭력에 대한 조기경보와 대응 방법 구상하기 ③ 지속적 평화에 기여하는 시민사회 시도를 강화하기 ④ 평화 증진에 기여하는 공식/비공식 제도 만들기 ⑤ 평화의 가치에 관한 인식 증진

위의 두 가지 배움 목표를 구분하기 어렵거나 조건의 제약이 있을 때, 이 둘을 통합하여 핵심 주제와 세부 주제 및 맥락적 요소로 요약할 수 있다. 그러면 다음과 같은 교과 구성안이 도출된다.

<표 V-4> 맥락 변화 및 행동 핵심역량 모음

핵심 주제	세부 주제	맥락적 요소
비폭력성	비폭력 대화, 평화 감수성, 비폭력적 삶, 긍정적 사고, 관계 감수성, 폭력 조절	억압/폭력적 기성문화 취약한 관계성/불안
일상적 갈등전환	갈등 낙관, 자기 갈등 감수성, 공감(empathy) 역량, 갈등분석(전환론), 갈등전환 적용	민주·포용 경험 취약 이분법 등 사유 소통능력 취약
현실세계 개입	함께하는 삶의 비전, 민주적 소통 경험, 민주적 팀워크, 지역 평화 비전, 지역사회 참여, 지구적 평화시민성, 지역사회 윤리 구성	청소년 지위 취약 세대 간 경험 취약 지역문화의 폭력성
정체성, 다양성	정체성 추구, 관계적 정체성, 차별 인식, 생태적 다양성 존중, 공존 체험	엘리트주의, 획일성 자본·성공 중심
평화 기획	갈등분석, 자기변화능력, 변화 기획과 평가, 피드백과 재기획	
갈등전환	갈등전환 구상, 불의와 억압 인식, 민주적 포용적 모임, 모임 활성화, 연계, 의사결정	분단체제성, 분단폭력, 힘의 이념 청소년 행동성 배제
현장 연대	평화주창, 비폭력행동, 대면 촉진, 현상과 조정, 공동체 형성, 행동 추진	해체된 공동체성 폭력 불감증, 반작용
평화 증진	폭력 감시, 조기대응, 시민사회 연대, 제도화, 가치인식 홍보	

나. 교육과정

이와 같은 평화교육 과정은 다음과 같은 순서로, 다음 주제를 순차적으로 학습하는 과정을 가지는 것이 바람직하다.

- 0. 몸과 관계 및 관찰역량에 기초한 평화 감수성 형성과 배움공동체 형성
- 1. 차별, 불평등, 폭력의 발생과 정당화

2. 갈등의 유형, 구조, 과정
3. 평화의 가치와 세계: 더 나은 미래 사회의 구상과 선택 - 지역, 나라, 세계 차원
4. 비판적 사유와 비판적 문해
5. 존재를 위한 평화적 감수성과 존중
6. 생명, 인권, 젠더, 민주, 지속가능성, 공존의 가치와 사회 현실 연계
7. 평화적 민주적 소통과 조정
8. 평화지향 사회적 관계성: 차이 존중, 다양성 향유, 공유공존의 지향, 비폭력 지향, 적극적 갈등 조정 지향
9. 일상에서 평화의 가치/윤리로 판단하고 선택하기
10. 생명, 인권, 젠더, 민주, 생태, 공존 윤리의 구현을 위한 나만의 실천
11. 연대적 협력적 실천의 구상과 촉진
12. 지역-나라-동북아-세계의 평화적 변화를 글로컬 하게 구상해 보기

다. 평가

유럽 5개국의 평화역량 교육 가이드²³⁾를 참고하여, 역량 중심 평화교육의 평가 방법을 구상하면 아래의 도표로 표현된다.

<표 V-5> 역량 중심 평화교육 평가(제안)

핵심 주제	세부 주제	평가 항목
비폭력성	비폭력 대화, 평화 감수성; 비폭력적 삶, 긍정적 사고, 관계 감수성, 폭력 조절	<ul style="list-style-type: none"> - 나는 000(세부주제)를 구분하고 설명할 수 있다. - 나는 000(세부주제)에 관련된 나와 타인의 경험을 말할 수 있다. - 나는 000(세부주제)를 내 삶과 현실에 적용할 수 있다/ 적용해 보았다. - 000(세부주제)는 나의 생각/삶/행동/관계에서 _____한 의미를 갖는다.

23) 위 자료, 27-33쪽.

핵심 주제	세부 주제	평가 항목
일상적 갈등전환	갈등 낙관, 자기 갈등 감수성, 공감 empathy 역량, 갈등분석(전환론), 갈등전환 적용	추가: - 나는 갈등분석을 할 수 있다/해 보았다. - 나는 000 갈등에 이 역량을 적용해 보겠다/보았다.
현실세계 개입	함께하는 삶의 비전, 민주적 소통 경험, 민주적 팀웍, 지역 평화 비전, 지역사회 참여, 지구적 평화시민성, 지역사회 윤리 구성	추가: - 나는 평화역량 도모와 관련하여 팀웍에서 000 행동과 태도를 취했다/취할 것이다. - 나는 000하게 지역사회의 평화역량 형성에 기여/참여하였다.
정체성, 다양성	정체성 추구, 관계적 정체성, 차별 인식, 생태적 다양성 존중, 공존 체험	추가: - 나는 000한 새로운 정체성에 대해서 구분/설명/인식할 수 있다.
평화 기획	갈등분석, 자기변화능력, 변화 기획과 평가, 피드백과 재기획	- 나는 000(세부주제)를 구분하고 설명할 수 있다. - 나는 000(세부주제)에 관련된 나와 타인의 경험을 말할 수 있다.
갈등전환	갈등전환 구상, 불의와 억압 인식, 민주적 포용적 모임, 모임 활성화, 연계, 의사결정	- 나는 000(세부주제)를 내 삶과 현실에 적용할 수 있다/ 적용해 보았다. - 000(세부주제)는 나의 생각/삶/행동/관계에서 _____한 의미를 갖는다. - 나는 갈등분석을 할 수 있다/해 보았다.
현장 연대	평화주창, 비폭력 행동, 대면촉진, 현상과 조정, 공동체 형성, 행동 추진	- 나는 000 갈등에 이 역량을 적용해 보겠다/보았다. - 나는 평화역량 도모와 관련하여 팀웍에서 000 행동과 태도를 취했다/취할 것이다.
평화 증진	폭력 감시, 미장나무자를, 시민사회 연대, 제도화, 가치 인식 홍보	- 나는 000하게 지역사회의 평화역량 형성에 기여/참여하였다. - 나는 000한 새로운 정체성에 대해서 구분/설명/인식할 수 있다.

4. 교사의 역할과 역량

가. 평화교육의 목표 설정

- 학습자는 폭력, 갈등, 평화에 대한 지식을 습득하고 이해한다.
- 학습자는 평화적 공존의 장애로서 차별-권력-폭력의 연속성을 이해한다.
- 학습자는 폭력과 갈등에 관한 비판적 사고와 분석력을 갖는다.
- 선택과 행동의 글로벌 한 중요성을 이해한다.
- 학습자는 생명, 인권, 젠더, 민주, 생태, 공존에 기반을 둔 평화의 가치를 경험하고 공유한다.
- 학습자는 차이 존중, 다양성 향유, 공유공존의 지향, 비폭력 지향, 적극적 갈등 조정의 태도를 형성한다.
- 학습자는 생명, 인권, 젠더, 민주, 생태, 공존의 윤리에 따라 더 평화롭고 정의로운 세상을 위해 개인-사회-세계 차원에서 책임을 가지고 실천한다.
- 학습자는 이 과정에서 공감, 협력, 연대, 미래 비전 형성을 실현하도록 노력한다.

나. 학습자의 가치와 태도 형성

- 폭력, 갈등, 평화에 대한 인지력
- 차이-권력-폭력의 연속성에 대한 인지력
- 폭력과 갈등에 관한 비판적 사고와 분석력
- 평화적 선택에 관한 글로벌 의미화
- 평화의 감수성과 개인적 선택
- 생명, 인권, 젠더, 민주, 생태, 공존의 가치
- 차이 존중, 다양성 향유, 공유공존의 지향, 비폭력 지향, 적극적 갈등 조정의 태도
- 생명, 인권, 젠더, 민주, 생태, 공존의 윤리가 더 구현되는 방향의 실천 의지

- 공감, 협력, 연대, 글로벌 연계, 미래 비전 형성을 수반하는 연대적 실천의 구상, 제안, 협상, 기획, 추진 능력

다. 교사의 준비사항: 지식과 태도 및 페다고지

- 폭력, 갈등, 평화에 대한 지식을 체계적으로 갖춘다.
- 평화적 공존의 장애로서 차별-권력-폭력의 연속성을 이해하고 설명할 수 있다.
- 폭력과 갈등에 관한 비판적 사고와 분석력을 갖는다.
- 선택과 행동의 글로벌 한 중요성을 이해하고 설명할 수 있다.
- 생명, 인권, 젠더, 민주, 생태, 공존에 기반을 둔 평화의 가치와 감수성을 경험하고 공유한다.
- 차이 존중, 다양성 향유, 공유공존의 지향, 비폭력 지향, 적극적 갈등 조정, 사회 변혁 지향의 태도를 갖는다.
- 배움의 장에서의 다양한 기운에 대한 감수성을 갖는다.
- 생명, 인권, 젠더, 민주, 생태, 공존의 윤리에 따라 더 평화롭고 정의로운 세상을 만들기 위해 평화교육에 투여한다.
- 배움의 매 과정에서 서로 배움, 공감, 협력, 배움공동체, 연대성, 미래 비전이 형성되도록 한다.
- P.E.A.C.E. 페다고지를 종합적으로 사용하여 교육 진행을 한다.
- 비판적 창의적 실천적 사유 훈련을 배움에 녹여 진행한다.

라. 평화교육 교사의 필수 역량

- ◎ 폭력, 갈등, 평화에 관한 지식, 정보 능력, 비판적 문해력을 갖추고, 이를 교육화할 수 있는 역량
- 폭력, 갈등, 평화에 대한 체계적 지식과 설명력
- 차이-권력-폭력의 연속성에 대해 이해와 설명력
- 폭력과 갈등에 관한 비판적 사고와 분석에 관한 이해와 교육 능력

- 개인의 평화적 선택과 사회 변혁에 관한 글로벌 의미화
- ◎ 평화적 가치를 담은 개인적 사회적 관계의 형성을 촉진하는 역량
 - 평화의 감수성과 개인적 선택
 - 생명, 인권, 젠더, 민주, 생태, 공존의 가치
 - 차이 존중, 다양성 향유, 공유공존의 지향, 비폭력 지향, 적극적 갈등 조정의 태도
 - 집단적 체험과 성찰이 사회적 관계성 형성에 미치는 핵심적 역할을 교육화
- ◎ 평화의 윤리에 따라 평화롭고 정의로운 사회로의 변혁을 교육적으로 촉진하는 역량
 - 생명, 인권, 젠더, 민주, 생태, 공존의 윤리가 더 구현되는 방향의 실천 의지
 - 공감, 협력, 연대, 글로벌 연계, 미래 비전 형성을 수반하는 연대적 실천의 구상, 제안, 협상, 기획, 추진 능력
 - 체험, 비판, 성찰, 실천의 연계성

마. 교사의 연수 과정

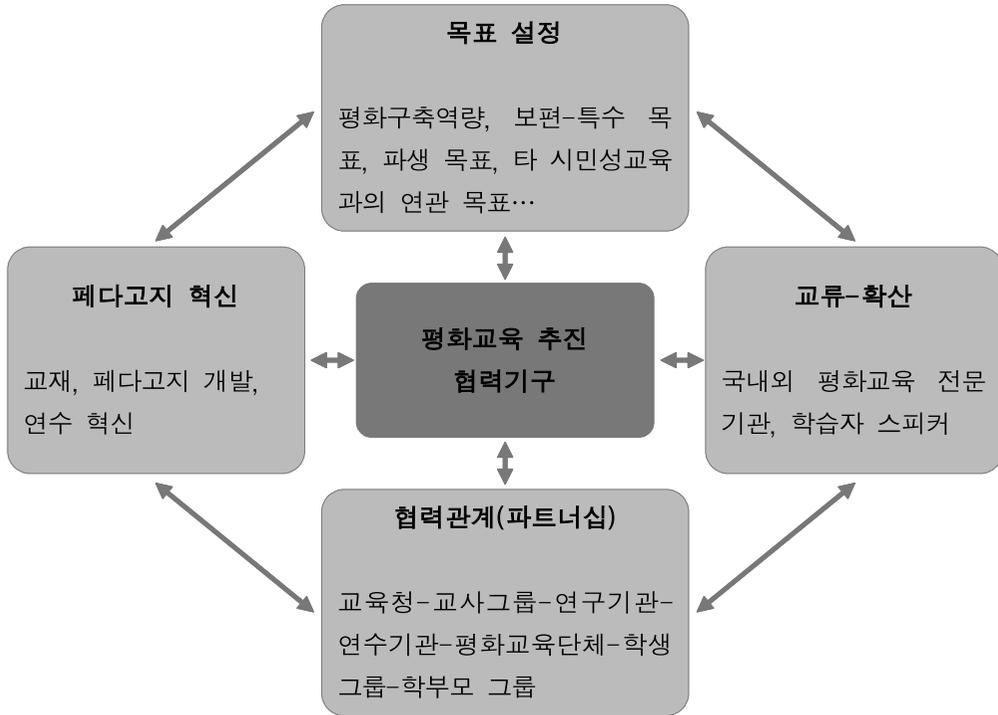
아래와 같은 평화교육 교사의 역량을 갖추기 위해서 다음 순서로 다음과 같은 주제에 순차적으로 집중하는 연수 과정이 필요하다.

0. 교사의 평화 감수성 형성과 배움공동체 형성
 1. 평화-폭력론: 차별, 불평등, 폭력의 발생과 정당화
 2. 갈등론: 갈등의 유형, 구조, 과정
 3. 비판이론: 비판적 사유와 비판적 문해
 4. 변혁론: 더 나은 미래 사회의 구상과 개인-구조 변혁의 동학
 5. P.E.A.C.E 페다고지론
 6. 평화적 감수성

7. 생명, 인권, 젠더, 민주, 지속가능성, 공존의 가치
8. 평화적 민주적 소통
9. 갈등전환 조정/개입 역량
10. 평화적, 서로 배움의 공동체 형성: 차이 존중, 다양성, 공유공존, 시공간
의 변혁, 비폭력, 갈등 조정
11. 일상에서 평화의 가치/윤리로 판단하고 선택하기
12. 생명, 인권, 젠더, 민주, 생태, 공존 윤리와 사회 현실과의 연계
13. P.E.A.C.E. 페다고지의 적용
14. 연대적 협력적 실천 촉진
15. 지역-나라-동북아-세계의 평화적 변화 전망 촉진

5. 평화교육 거버넌스의 형성

평화역량 중심의 평화교육에는 맥락에 따른 목표, 페다고지, 파트너십과 실행을 위한 새로운 거버넌스가 필요하다. 시민사회에서 평화교육의 추진과 전문성이 먼저 축적되어온 맥락을 고려할 때, 일종의 역량 중심 평화교육 추진을 위한 민관 협력기구의 형태가 바람직할 것이다. 우선 이러한 협력기구는 역량 중심 교육의 비전을 유지하면서 평화구축 역량, 보편적 목표와 한국과 서울에서 우선권을 가져야 할 목표, 다른 사회 의제나 시민교육과 연동되어 추구되어야 할 파생 목표를 단계별로 설정해야 한다. 그리고 이 협력기구는 교육청과 교사, 연구기관과 평화교육단체 및 학생과 학부모 그룹들과 긴밀한 소통과 협력을 할 수 있어야 한다. 아울러 평화교육의 맥락과 목표가 개인 수준에서 국제 수준으로 상호교차되어 있다는 점과 분단-탈분단이라는 한국적 평화교육 의제 역시 매우 국제적이라는 점을 염두에 두어, 이 협력기구가 국내외 평화교육 전문기관과의 협력을 추진하는 위상을 가지면 좋을 것이다. 또한, 역량 중심 평화교육은 바로 배움 이론의 혁신과 페다고지의 혁신과 같아진다. 그러므로 이 협력기구는 페다고지 혁신과 그에 따른 연수의 혁신을 추진하는 기구가 되면 좋을 것이다.



<그림 V-1> 평화교육 거버넌스 모형

학교 현장 적용을 위한
평화교육 정책 연구

VI. 결론

제안 1. 평화교육은 변화 지향적 역량교육으로 구현된다.

평화교육이 가치 교육이나 인성 교육 또는 ‘착한 사람’ 교육의 하나로 이해되는 상황을 바꾸어야 한다. 평화교육은 교육 현장에서 민주시민교육, 통일 교육, 다문화교육, 세계시민교육, 회복적 생활교육 등 다양한 교육주제와 연관되어 이해되고 있으며, 종종 가치나 인성의 문제로 협소하게 접근되는 경향이 있다. 교육청에서 평화교육을 어떻게 정의하고 어떠한 관점과 방향에서 추진하는가에 따라 초중고 학교급별 주체들이 느낄 수 있는 평화교육에 대한 인식이 다르게 나타날 수 있다. 그러므로 향후 평화교육은 체계적인 역량 중심 교육, 특히 현실의 부정의와 폭력을 변화시키려는 역량교육으로 변화 발전시켜야 한다. 이는 Korea형 정치교육이며 시민성 교육이다. 다른 시민성 교육과 평화교육은 변화 지향적 적극적 시민성 함양이라는 목표를 공유한다.

제안 2. 평화교육은 21세기 글로벌 시민성 교육의 기초교육이다.

역량 중심 평화교육은 세계를 이해하며 지금 여기에 집중하는 적극적 시민성교육의 구현이다. 폭력화와 분열-분쟁의 위기가 그 어느 때 보다 심각하다는 점이 평화교육의 출발점에 있어야 한다. 힘과 무력의 해법이 21세기에 왜 해악이 되는지 이해함이 필요하다. 다행히 근래 격동을 겪은 한국 사회에서는 평화 및 평화교육에 대한 공감대가 일차적으로 넓고 깊어서 평화교육을 시민성 교육의 하나로 적극적으로 추진할 필요가 있고 그러한 변화는 가능하다.

제안 3. 교육청은 초기에 평화교육 정책의 신뢰도를 형성한다.

교육청의 평화교육 정책이 일관성이 있으며, 명실상부하며, 장기간 지속 가능하며, 교사와 학생 및 학부모와 지역사회에 기여하기 위한 목적임을 명료하게 다각적으로 소통하여 정책의 신뢰도를 초기에 형성해야 한다.

제안 4. 교육청의 평화교육 계획과 가이드라인에 평화교육이 추구하는 시

민성, 인간상, 목표, 핵심역량, 교사의 역량, 페даго지 혁신, 공동체적 거버넌스 형성의 과제를 밀접하게 연관 지어 제시한다.

제안 5. 교육청 평화교육 가이드라인에 핵심 평화역량에 기반을 둔 교과과정의 편성과 운영 지침을 제공한다.

서울시교육청의 핵심 평화역량을 제시하고, 그 구체적 적용과 실행을 담은 세부 가이드라인을 단위학교나 교사가 참고할 수 있도록 하며, 교육 실행은 단위별로 자율적으로 운영할 수 있도록 한다. 통상적인 가치의 언어를 대신 하여, 역량의 언어로 평화교육을 새롭게 정식화하여, 독창적이고 현실 적합한 평화교육을 추진하며, 그 취지와 내용을 운영 지침에 반영한다.

제안 6. 평화교육 교수-학습 및 평가 방법을 심층 연구 개발한다.

역량교육은 콘텐츠보다 사건과 수행, 과정의 학습이 핵심이다. 이는 교육 진행자의 페даго지 역량으로 귀결된다. 역량 중심 평화교육은 바로 페даго지 혁신이기도 하다. 평화구축과 관련된 혁신적 교수학습 방법이 자료로 개발되고 연수 등을 통해 공유되어야 한다.

제안 7. 평화교육의 실행조건을 복합적으로 단계적으로 확충한다.

비전의 공유, 예산 편성, 담당 기구 강화, 거버넌스 형성, 현행보다 강화된 교사연수 및 재교육, 전문기관/단체들과의 협업 구조, 광의의 교육공동체 내에서의 소통과 신뢰 구축, 페даго지와 교재의 준비, 적실한 설명 언어(의 개발), 관리자 및 목표 그룹의 이해와 역할 수행, 학부모 층의 이해와 여론화 등 실행조건을 확충해 나간다.

제안 8. 학부모와 지역사회의 평화역량 형성을 동시에 추진한다.

학교 구성원의 인식 변화와 관련하여 학부모와의 소통과 역량 형성도 필요하다. 학생 개인과 지역사회 문화에 미치는 영향력이 크기 때문이다. 지속적인 평화교육을 위해 학부모의 공감대를 형성하기 위한 노력이 필요하다. 평화교육 거버넌스의 하나로 이를 추진해야 한다.

제안 9. 교과 및 비교과 교육과정을 통한 평화교육 실행방안을 다각적으로 개발한다.

평화교육을 핵심 주제로 한 특화된 교재 개발하여 보급한다. 중학교 자유학기제 프로그램을 적극적으로 활용, 활용할 것을 권장할 수 있다. 사회, 역사, 정치 교과 역시 평화교육의 철학에 맞게 연계해서 수업할 수 있다.

제안 10. 민주적인 학교 문화 형성을 위한 정책을 적극적으로 추진한다.

평화교육에 대한 기본적인 관심이 증대되고 있는 사회적·정치적 맥락에서, 민주적인 학교 문화는 평화교육 추진에 핵심적인 토대이다. 기본적인 관심이 합리적 의사결정 구조를 통해서 실현되는 것이다. 평화적이고 민주적인 학교 문화는 이를 뒷받침하는 제도의 개선, 구성원들의 의식변화, 교육 활동을 위한 공간과 교육과정, 교과서 등의 물적 변화 등과 병행되어야 한다. 장기적 관점에서 민주적인 학교문화를 형성하기 위한 정책이 강조되어야 한다.

제안 11. 평화교육 거버넌스를 구축한다.

평화교육이 서울시교육청의 핵심 교육과제로 제시되고 시작 단계에서 지향하는 바가 지속적으로 반영되기 위해 거버넌스 체계를 만드는 것이 필요하다. 담당자와 기구 그리고 지역사회와 시민사회 일반과 연결되는 협력 네트워크를 구성하고 안정적으로 운영하여야 한다. 기획과 운영, 평가 및 소통을 위한 안정적 제도가 구축되어야 한다. 이에 대한 학교 관리자의 심층 이해와 지지도 필요하다. 이러한 제도와 지지는 평화교육 전문 교사공동체를 중심으로 운영되는 것이 바람직하다.

제안 12. 평화교육을 체계적으로 추진할 수 있도록 예산을 책정한다.

예산이 확보되지 않은 상황에서 교육 활동은 진전되기 어렵고 의욕을 가진 교육자들을 지원하기 어렵다. 예산이 특정 기간 집중적으로 편성, 운영될 경우 안정적이고 지속적인 평화교육이 어렵다. 단위학교 및 협업 프로그램과 교사연수 및 연구를 위한 예산뿐만 아니라 교사공동체 형성과 교류 및 동기 부여를 위한 예산을 지속적으로 확보해야 한다.

제안 13. (가칭) 평화교육센터 또는 민주시민교육센터를 교육청 직속 기관으로 편성하는 것을 적극적으로 검토한다.

교육청은 평화교육, 민주시민교육, 다문화교육, 인성 교육, 통일교육, 세계 시민교육, 회복적 생활교육 등 시민성 함양을 위한 다양한 교육을 실행하고 있다. 이와 관련하여 교육청에서 업무 담당자가 지나치게 세분되어 분산되어 있어 업무가 중복되는 일이 많고 담당자의 잦은 이동에 따라 전문성 확보와 일관성 있는 교육 시행이 어렵다. 민주시민교육과의 다양한 교육 활동의 교수학습 내용, 교수학습 방법, 교수학습 자료 개발, 교사 연수 시행, 학교 교육지원 등을 컨트롤 할 수 있는 평화교육센터 또는 민주시민교육 센터를 개설하여 운영할 필요가 있다.

참고문헌

- 강순원(2014). 북아일랜드 또래조정활동의 평화교육적 의미. 국제이해교육연구, 9(1), 1-36.
- 강순원(2015). 분단극복을 위한 북아일랜드 통합교육운동의 역사적 성격. 비교교육연구, 25(6), 79-100.
- 강순원(2017). 분단을 넘어서 북아일랜드 통합학교 기행. 파주: 한울엠플러스.
- 고병현(1994). 평화교육의 성격에 관한 연구: 정치교육과 가치교육적 측면을 중심으로 (박사학위 논문, 고려대학교).
- 고병현(2006). 평화교육사상. 서울: 학지사.
- 김병연(2011). 평화교육 교수학습체계에 관한 연구. 윤리철학교육, 15, 55-78.
- 김영철, 김성오, 박숙영, 정주진(2017). 평화교육 사례 분석 및 실행방안 연구. 경기도교육연수원.
- 문아영, 윤지영(2019). 2019 한국 평화교육 톨아보기 #1: 교육부 학교 평화·통일교육 활성화 계획. 피스모모 이슈브리프, 11, 1-7.
- 박민정(2009). 역량기반 교육과정의 특징과 비판적 쟁점 분석: 내재된 가능성과 딜레마를 중심으로. 교육과정연구, 27(4), 71-94.
- 박보영(2005). 평화교육의 이론과 과제 연구 (박사학위 논문, 연세대학교).
- 박보영(2009). 평화역량 강화를 위한 교육 방안의 탐색. 교육사상연구, 23(1), 81-96.
- 소경희(2009). 역량기반 교육의 교육과정사적 기반 및 자유교육적 성격 탐색. 교육과정연구, 27(1), 1-20.
- 신준섭, 김수진, 김영만, 김재섭, 김진섭, 김희수, 박성란, 이용애, 이수원, 조원표(2012). 경기도 평화교육 교육과정 개발 연구. 경기도교육원 경기도학교평화교육연구팀.
- 오현석(2007). 역량중심 인적자원개발의 비판과 쟁점 분석. 경영교육논총, 47, 191-213.
- 윤정일, 김민성, 윤순경, 박민정(2007). 인간 능력으로서의 역량에 대한 고찰: 역량의 특성과 차원. 교육학연구, 45(3), 233-260.
- 윤종혁, 김은영, 최수진, 김경자, 황규호(2016). OECD '교육 2030: 미래 교육과 역량'을 위한 현황분석과 향후과제. 한국교육개발원.
- 윤지영(2018). 나라사랑교육 평가 리포트 1: 나라사랑교육의 과거와 현재를 짚다. 피스모모 이슈브리프, 8, 1-16.
- 윤지영(2019). 2019 한국 평화교육 톨아보기 #2: 시·도교육청 학교 평화·통일교육 계

- 획. 피스모모 이슈브리프, 12, 1-18.
- 이대훈(2005). 남북 관계 속의 평화와 안보. *신학전망*, 151, 63-88.
- 이대훈(2016). 모두가 모두로부터 배우는 P.E.A.C.E. *페다고지 평화교육*. 서울: 도서출판 민.
- 이찬승(2018). 역량의 바른 이해와 역량교육의 바른 접근. *교육을 바꾸는 사람들*. Retrieved from http://21erick.org/bbs/board.php?bo_table=11_5&wr_id=100668
- 이효성, 이용환(2011). 국내외 역량기반 교육과정 사례 분석 및 시사점. *교육연구*, 32, 17-35.
- 이훈정(2010). 역량기반 교육과정의 가능성 탐색. *교육종합연구*, 8(3), 151-171.
- 정민주, 김진원, 서정기(2016). 교사들의 회복적 생활교육 실천 경험에 관한 내러티브 탐구. *교육인류학연구*, 19(2), 37-73.
- 정민주, 김진원, 서정기(2016). 교사들의 회복적 생활교육 실천 경험에 관한 내러티브 탐구. *교육인류학연구*, 19(2), 37-73.
- 정현백(2004). 한국의 여성평화운동, 그 성과와 과제. *사회과학연구*, 12(2), 286-326.
- 정현백, 김엘리, 김정수(2001). *통일교육과 평화교육의 만남*. 통일부 통일교육원.
- 강원도교육청(2019). “경계를 허물고 한계를 넘어 함께 만들어가는 2019 글로벌 평화 교육 기본 계획.”
- 경기도교육청(2013). “2013 G-PLUS 경기평화교육 추진계획(안).”
- 경기도교육청(2014). “2014 평화교육 기본계획(안).”
- 경기도교육청(2015). “2015 민주시민교육 기본계획(안).”
- 경기도교육청(2016). “2016 민주시민교육, 이렇게 운영합니다.”
- 경기도교육청(2017). “2017 민주시민교육 기본계획.”
- 경기도교육청(2018). “2018 민주시민교육 기본계획.”
- 경기도교육청(2019). “2019 민주시민교육 정책 추진계획.”
- 경기도교육청(2019). “경기도교육청 평화통일교육 활성화계획.”
- 경상남도교육청(2019). “평화·통일 감수성 향상과 공감대 확산을 위한 2019학년도 경남 평화·통일교육 계획.”
- 경상북도교육청(2019). “2019 학교 통일교육 기본계획.”
- 광주광역시교육청(2019). “2019 학교평화·통일교육 활성화 계획.”
- 교육부(2018). “학교 평화·통일교육 활성화 계획.”
- 대구광역시교육청(2019). “2019학년도 학교평화·통일교육 기본계획.”
- 대전광역시교육청(2019). “2019학년도 평화·통일교육 활성화 계획.”

부산광역시교육청(2019). “2019 민주시민교육 기본계획.”
 서울특별시교육청(2019). “2019 평화·통일교육 기본계획.”
 세종특별자치시교육청(2019). “2019년 평화·통일교육 기본계획.”
 울산광역시교육청(2019). “2019 평화·통일교육 활성화 기본계획.”
 인천광역시교육청(2019). “2019 학교평화·통일교육 기본계획.”
 전라남도교육청(2019). “2019 평화·통일교육 활성화 계획.”
 전라북도교육청(2019). “학생 중심, 평화 공감대 형성을 위한 2019 학교평화·통일교육
 지원 계획.”
 제주특별자치도교육청(2019). “2019년 평화·통일교육 활성화 계획.”
 충청남도교육청(2019). “2019학년도 평화·통일교육 추진 계획.”
 충청북도교육청(2019). “2019 학교평화·통일교육 활성화 계획.”

어린이어깨동무 홈페이지, <http://www.okfriend.org/>

아시아평화와역사교육연대 홈페이지, <http://www.ilovehistory.or.kr/>

평화를 만드는 여성회 부설 갈등해결센터 홈페이지, <http://www.peacecr.org/>

피스모모 홈페이지, <https://peacemomo.org/>

한국평화교육훈련원 홈페이지, <http://kopi.or.kr/>

Burns, R.J. and Aspeslagh, R.(2005). 평화 교육과 교육의 비교 연구. 평화교육의 이론
 과 현실. 장원석 외 (번역). 제주: 각. 23-55.

Duffy, T.(2000). “Peace Education in a Divided Society: Creating a Culture of
 peace in Northern Ireland.” *Prospects*, 30(1), 15-29.

European Intercultural Forum e. V. Germany(2014). *Mainstreaming Peace Education
 —Methodologies, Approaches and Visions: A Practitioner’s Manual.*

Fras, M & Schweitzer, S. eds.(2016). *Designing Learning for Peace: Peace Education
 Competence Framework and Educational Guidelines.* Mainstreaming Peace Edu-
 cation Series.

Hicks, D.(1993). 교육과정 개혁. 평화교육의 이론과 실천. 고병헌 (번역). 서울: 서원.
 311-328.

Hicks, D.(1993). 평화교육이란 무엇인가. 평화교육의 이론과 실천. 고병헌 (번역). 서
 울: 서원. 17-37.

Niens, U. & Chastenay, M-H.(2008). “Educating for Peace? Citizenship Education in
 Quebec and Northern Ireland.” *Comparative Education Review*, 52(4), 519~540.

참고자료 1

교사역량 강화 기본과정 예시

1. 개요

- 프로그램: 2019 서울시교육청 세계시민 평화 감수성 교사직무연수
- 날짜: 8월 6일(화)~9일(금)
- 시간: 오전 10시~오후 5시
- 교육 기획 및 진행: 피스모모
- 참가 교사의 특징
 - 평화교육에 최소한의 인지도와 세계시민교육 교사연수 경험이 있음.
 - 이 연수를 통해 평화교육을 지속해 나갈 교사 그룹 형성 목표
 - 서울시교육청이 첫 중기간 평화교육 연수

2. 프로그램

(1) 목표

- 평화교육 수행에 관심이 있는 교사를 위한 맞춤형 평화교육 연수
- 현장에서의 바로 적용과 실행을 위한 실습과 응용 중심의 평화교육
- 평화교육을 수행하려는 교사를 위한, 참여적, 대화식, 문화예술적, 낯설게 하기 페다고지 체험과 실습
- 팀작업 실습에 기초한 평화 이론, 평화교육 이론 습득
- 교사 중심의 일방적인 수업에서 학생 활동 중심의 수업으로 변화하여 참여도, 만족도, 수업 활기, 상호작용, 상호배움, 창의적 표현 효과를 높임
- 향후 이러한 평화교육을 수행한 학생들에게 소통능력, 학습/생활 공동체 형성, 평화 감수성, 갈등 해결 능력, 갈등 상황 판단 능력, 문화적 예술적 표현력, 집단적 창의적 대처 능력을 함양

- 지속적인 피드백과 상호 학습을 유지하여, 평화교육 전문 교사들의 공동체와 네트워크를 형성함

(2) 프로그램 구성

시간	첫째날(8/6)	둘째날(8/7)	셋째날(8/8)	넷째날(8/9)
09:30~10:00	등록			
10:00~12:00	[세션 1: 안전한 서로 배움의 공동체] 소통-관계-배움의 공동체 형성 연수 오리엔테이션	[세션 3: 평화역량 중심 평화교육] 워크숍: 존재의 그림	[세션 5: 평화 감수성 확장] 워크숍: 비인간 존재 활동 평화교육 사례	[세션 7: 탈분단 평화교육] 평화교육 교안 안내 응용 워크숍
12:00~13:00	점심			
13:00~17:00	[세션 2: 평화교육 진행자] 평화교육 소개 평화 감수성 워크숍 진행자/모모 역할	[세션 4: 평화교육 페даго지] 워크숍: 권력과 무지개 평화교육의 페даго지	[세션 6: 갈등과 갈등분석] 워크숍: 갈등과 갈등분석, 질문의 역할	[세션 8: 평화교육 적용] 워크숍 종합토론 평가

① 첫째 날

- 몸을 조금 덜 쓰면서 시작해서 점점 더 몸을 쓰는 방식으로 구성
- 교사들은 인지적으로 이해가 되어야 더 몸을 잘 움직이는 경향이 있음
: 평화 및 평화교육에 대한 개념적 강의 포함

시간	주제: 배움의 공동체, 진행자-모모의 역할
09:30~10:00	등록
10:00~10:10	분위기 세팅 (배움의 공동체 강조)
10:10~10:20	체크인: 자기표현 카드 가지고 짝과 대화하기
10:20~11:45	인사, 감수성, 소통과 관계에 관련한 일차 활동 - 인사 1-5, 2분 대화, 음식 이야기, 성찰
11:45~12:00	오리엔테이션 - 피스모모 진행팀 소개 - 연수일정 전반 안내 - 서울 교육청 인사 말씀

12:00~13:00	점심시간
13:00~16:20	INPUT: 평화교육 - 브레인스토밍 4원리 - 언어속 장애요인 - 모모 개념 소개 - 지하철 이모와 조카 - '모모'의 역할-변화를 진행자의 역할 성찰 - 피스모모 평화교육 간략 소개
16:20~16:50	배움 동무 안내 및 토론, 그룹별 간단 발표
16:50~17:00	마무리

② 둘째날

- 공감 활동: 교사들이 현장에서 받는 스트레스에 대해 서로 나누고 위로받을 수 있는 시공간 확보
- 공감 활동 이후 존재의 그림으로 들어가면 더 깊은 나눔이 가능할 것으로 생각하고 흐름 구성
- 존재의 그림 이후 레아의 몸 활동으로 연결, 이날은 자기 존재와 자기 몸 에 대해 집중하는 날로(분위기 세팅이 이에 대해 안내해주면 좋을 듯)

시간	주제: 평화역량과 페다고지
10:00~10:05	환대와 분위기 세팅
10:05~10:20	뒤집어 보기 (번개와 피라밋) 체크인: 자기표현 카드 가지고 짝과 대화하기 (어제 대화 나누지 못한 사람과 만나도록 안내)
10:20~10:40	INPUT 평화역량 중심 평화교육
10:50~12:00	존재의 그림
12:00~13:00	점심시간
13:00~16:20	사례발표 워크숍(활동별) - 중심찾기와 이분법 - 브레이비크 사건 분석하기 - 권력: 의자로 권력 표현하기 - 스펙트럼 토론 - 사례발표 2 - 인풋: 평화교육과 페다고지 - 종합성찰

16:20~17:00	배움 동무 토론과 발표 전체성찰 & 마무리
-------------	----------------------------

③ 셋째 날

비인간 존재 활동을 다른 타이밍에 넣기가 어려워서 오전에 배치, 발랄하게 시작해서 깊게 들어가는 흐름. 점심시간 이전이니 한 끼 식사라도 먹거리와 그것을 떠받치는 구조에 대해 생각하며 드시는 시간이 되기를 희망해 봄.

- 윗마을 아랫마을을 통해 갈등 직접 체험하고 이웃들을 보면서 갈등을 다시 낫설게 보면서 갈등에 대해 넘나드는 비판적 사유를 경험할 수 있었으면 함.
- 갈등의 다차원성에 대한 공유: 교사들은 대부분 학교 내 개인 사이 갈등에 초점을 맞추게 되는 경향(학폭위 등)
- 갈등 분석에 대한 도구들을 소개함으로써 교사들이 학교에서 마주하는 갈등에 있어 낫설게 볼 수 있는 도구를 선물로 드림, 자신을 보호하고 회복력을 생각해 볼 수 있는 시간으로 연결 또한 교사로서 학습자들이 갈등 조정 역량이 있는 존재가 되어갈 수 있도록 촉진할 역할에 대한 강조

시간	주제: 갈등과 갈등분석
10:00~10:20	환대와 분위기 세팅 되짚어 보기 (번개와 피라밋)
10:20~12:00	비인간 존재 활동 - 평화교육 사례 공유(옵션) - 배움동무 모둠 토론
12:00~13:00	점심시간
13:00~16:30	INPUT: 갈등과 갈등분석 - 태풍 몰아치는 섬 - 두 가지 갈등 - 이웃들 분석 - 평화교육 사례
16:30~16:55	배움 동무 토론
16:55~17:00	마무리

④ 넷째 날

- 교사들이 커리큘럼을 구성하거나 결과물을 만들고자 하는 경향도 있으나 시간의 제한으로 어려움. 형식적인 교안 짜기보다는 교사들 간에 서로 주제를 가지고 심도 있는 토론 촉진
- 후속 활동 예고

시간	주제: 탈분단 평화교육, 현장 적용
10:00~10:10	열기
10:10~10:40	탈분단 평화교육. 왜 탈분단인가? - 한국 평화교육에 주어진 조건: 분단/폭력 - 탈분단과 비판적 세계-시민성 및 군사주의 - 과정으로서의 비판적 평화교육 실천
10:50~12:00	- 탈분단 평화교육 워크숍: 윗마을 아랫마을 - 분단 타임라인 소개 - 서울 교육청 인사말
12:00~13:00	점심시간
13:00~13:10	강의: 평화교육 교안 안내
13:10~14:20	워크숍(평화의 시), 활동 구성 분석(옵션)
14:30~15:10	사례발표와 피드백
15:15~15:55	배움 동무 토론: - 학교, 사회에서의 평화교육 - 어떤 목표로, 어떻게 실행해야 하나 - 그룹별 발표 (사회자 선정, 기록, 발표)
16:00~16:25	전체 종합 성찰, 작별 인사
16:25~16:35	닫기

참고자료 2

페다고지 혁신을 위한 도구 예시 1: 보알의 광장연극 도구 (연극교육에 기반한 평화교육)

1. 보알의 연극적 페다고지가 갖는 철학과 작용

- 몸을 통한 창조적 활동은 대상을 낳고, 관찰을 낳고, 거리를 낳는다.
→ 이 거리가 일상화된 권력 구조로부터의 일시적인 이탈을 가능하게 함.
<멀고도 가까운 당신 = I>, <전시를 통한 거리 만들기>
- 창조적 활동은 사물의 연계, 사물과 사람, 생명의 연계, 그리고 고유하게 연계됨으로써 고유하게 변형되는 특이한, 역동적 과정을 만들고 드러낸다.
 - 창조적 페다고지는 동적 과정과 변화가 가지는 특이성(보편성)의 철학을 담아낸다.
 - 창조적 활동은 연계적 사유와 실천을 문화예술적으로 표현한다.
 - 창조적 활동은 몸과 정신, 오감을 모두 사용한다.
이성의 지배적 위치를 버리게 한다. (근대적 이성~남성성)
 - 노동: 노동을 포함하는 창조적 활동은 생산-생명-체제의 맥락을 부각할 수 있다.
 - 창조적 활동은 변형과 그 순간/그곳만의 특성을 만들어낸다.
 - 비문자 언어/추상화된 소통과 상상력이 우선시되면서 고정된 문자언어의 불안을 드러낸다.
- 억압과 페다고지: 눈에 보이지도 만져지지도 않는 지척의 억압은 없을까?
어떻게 형상화하여 대면할 수 있을까? 공허함, 두려움 등과 보이지 않는 억압은 어떤 관계일까?
 - ‘폭력과 억압의 일상성/평범성’을 생각하면, 우리 머릿속의 경찰, 몸속의

- 경찰은 어떤 모습일까? (여기서 ‘경찰’은 내면화된 억압과 규칙을 상징함.)
- 억압과 피억압은 투명하게 구분되지 않는다. 전방위적으로 침투하지만 그렇다고 완전하거나 균질하게 침투하지도 못한다. 여기에 미시적이지만 거대한 변혁의 가능성이 있다.
 - 풍자와 해학, 세계의 다양한 민속문화에서 보이는 것처럼 피억압자의 창조성은 저항의 표현 또는 틈새 비틀기일 수 있다. <풍자의 지혜>

• 연극 페다고지의 기본 언어는 이미지 연극:

- 정지된 몸의 이미지: 그 사회와 권력 관계를 담을 수밖에 없다.
 - 연극은 인간의 첫 번째 창조물
- “연극은 인간이 자신을 관찰할 수 있다는 사실을 알게 될 때, 자신을 보다가 그 자리에 있는 자신과 그것을 보고 있는 자신을 발견할 때 태어난다. 자신을 관찰하면서 인간은 인간이 무엇인가를 인식하고, 인간이 무엇이 아닌가를 찾아내며, 그리고 무엇이 될 것인가를 상상한다. 또한, 어디에 있고 어디에 있지 않은가를 깨달으며, 어디로 갈 수 있을까를 상상한다. 그리하여 관찰하는 나, 그 자리에 있는 나, 나 아닌 나(타자)의 세 가지 요소가 생겨난다.
- 자기를 관찰하는 인간 속에 연극의 본질이 자리한다.
- 인간은 연극을 만들 뿐 아니라 연극이기도 하다.
- 연극을 발명할 때 인간은 비로소 인간이 된다.
- 처음에는 배우와 관객이 한 사람 안에 공존했었다.
- (배우와 관객을 분리-격리하는 곳은 극장이다.)
- 연극의 미적 공간은 인간, 열정, 무대로 구성된다.
- 여기서 무대는 시간-공간이다.” - 보알

• “연희의 미적 공간”: 무대와 연희(희비 재현, 미, 쾌)를 삶의 중심으로 가져옴

- “미적 공간은 기억과 상상을 해방한다. (“과거-미래를 소통시킨다.”)
- 두 개의 현실을 보고 동시에 두 개의 현실을 창조한다.
- 망원경-현미경이다.” - 보알

- 치유(억압-노이로제 증상)와의 관계
 - 관객이 보는 역할에서 해방되어 모두가 서로-치유의 일부를 구성하면서 자신의 치유를 이끌어가는 과정
 - 완결된 무엇을 제시하지 않고, 오직 과정과 계기를 전달할 뿐

- 이미지 연극

[실제 상황 - 인물 배역 - 이미지 표현 - 활성화(변형) - 관찰 - 다중적 독해 - 주관적 결론]

 - 실제 상황에 기초한 즉흥극, 이야기의 주 인물을 맡아 연극을 연출하여 이미지로 표현하고 (눈에 보이지 않지만 느낄 수 있는 인물도 포함한다), 관객 배우가 그 이미지들을 여러 방식으로 활성화, 모든 독해와 비평을 허용한 다음, 각자의 주관적 결론을 내린다.)

- 노이로제(신경증, 증세로서의 스트레스): 욕망의 지속적 구조적 억압과 그 억압의 내면화, 소극적 개인적 저항을 혼잡스럽게 포함하는 증상
 - 노이로제 증상은 개인에게만 나타나는 것이 아니라, 사회와 국가 수준에서 겹쳐서 나타난다. (현대 자본주의 사회 = 피로 사회)

- 카타르시스
 - 위압적 카타르시스(욕망 배설 → 현실 만족/순응)
 - 해방적 카타르시스(‘아하-우와!’: 욕망을 뚜렷하게, 길들이지 않기, 역동적으로 만들기)

- 해방적 카타르시스: 놀라움(어?!)과 감탄(아하!!)으로 구성
 - 감탄(아하!): 무언가에 놀라고 그 놀라움의 충격 때문에 그 대상에서 약간 뒤로 물러서는 것
 - 놀라움의 반대: 지루함, 진부함, 반복적 규칙, 정체, 일관성 (“놀라움은 그 자체로 하나의 반역이다.” - 보알)
 - 감탄의 반대: 뭐든지 손쉽게 알 수 있는 근대적 앎, 그런 척, 모든 것 아는 체(전지의 연회)

- 해방의 연극은 고요함과 평형상태를 만드는 것이 아니라 행동을 예비하는 불균형의 창출에 그 목표를 둔다. 이 불균형은 역동적 변화의 예비단계이다.
- 불균형에서 역동적 변화로 가기 위해서는 걸림돌들이 없어야 한다. 이 순간이 해방적 카타르시스.
- 욕망이 배설되는 카타르시스가 아니라 걸림돌/금기/내면의 경찰이 순화되는 카타르시스

• 내면화된 억압(‘머릿속의 경찰’): 세 가지 출발점

(1) 억압의 일상성, 침투성: “사회조직의 가장 작은 단위들 - 부부, 가족, 이웃, 학교, 사무실, 공장, 일상의 작은 사건들 - 은 모두 그 사회의 도덕적, 정치적 가치와 권력과 지배의 구조를 반영하고 그 억압의 메커니즘을 담고 있다. 그리고 연극에서도 역시.” - 보알

→ 노이로제, 히스테리와 스트레스는 자기 탓이 아니다. 무언가의 표현이다.

(2) 스스로 억압 재현: “해방의 연극에서는 억압받는 자들의 예술가가 된다. 예술의 세계를 만든다.”

(3) 한 사람의 경험이 모두의 경험(모모!): “한 사람의 억압이 모두의 억압이다. 우리는 자신에 대해 이야기하면서 우리에게 대해 이야기하는 것이다. 그 연극은 전체화된 한 사람의 연극이다. 이 봄(관찰)은 유추적 감응이다.” - 보알

※ 유추적 감응: 한 사람의 경험에 이끌려 전체를 유추하면서 생기는 공감적 반응

• 이미지 극

- 연극 경험이 별로 없는 사람들도 쉽게 할 수 있으며, 사건이나 태도 또는 감정을 생각하고 변화시킬 수 있는 유연성이 높은 페다고지이다.
- 누구 앞에서 서서 주어진 대사를 하는 방식의 반대이다. 이미지들은 학습자들이 자신의 감정과 경험을 덜 억압적인 분위기와 방법으로 탐구하고 변화시킬 수 있도록 한다.

- 진행자: Joker/Facilitator/Difficultator
 - 해방의 연극에서 진행자는 쉽게 하는 사람, 즉 퍼실리테이터 facilitator의 반대 역할을 한다. 어렵게 하고 낯설게 하고 놀라게 한다.
 - 보알은 이를 조커 역할이라고 불렀다.
 - 진행자는 중립적이면서 허를 찌르는 예리한 풍자와 재치를 던지는 마당쇠의 역할, 기상천외한 질문을 제기한 질문자의 역할, 계기를 연출하는 예측 불허의 연출자 역할, 발언과 표현을 연결하는 연계자 역할을 한다.

- 관객: Spect-actor
 - 연극 페다고지에서 학습자는 관객과 배우의 역할을 갖는다.
 - 그러나 관객일지라도 보는 관객이 아니라 “보고·행동하고·보는·생각하는” 복합적 시청자가 된다.
 - 중심은 봄에서 행동으로 변화이다.

2. 해방적 연극 페다고지의 준비 단계(보알)

- **정상 모드 즉흥극:** 실제 사건을 적극적 당사자가 그대로 극으로 재현하는 것.

- **역압 깨기 모드:** 사건의 주인공이 체념적이거나 열망을 포기했을 때
 - 주인공이 실제 일어났던 대로가 아니라 이랬더라면 좋았을 혹은 미래에 이렇게 되면 좋겠다 싶은 모습대로 다시 살아보도록 하는 것.
 - 반대자와 다른 인물도 이에 반응해야 함

- **멈추어 생각해요 모드:** 일반 연극에서 리허설과 비슷
 - 연출자가 배우들의 몸짓 뒤에 뭔가가 감춰져 있다고 의심이 들면 언제든지 “멈춰!”를 외친다.
 - 그러면 배우들은 모든 동작을 그만두고 얼어붙은 것처럼 정지하여 멈춘다.
 - 그러면 연출자가 ‘지금 바로 드는 생각!’이라고 외치면, 배우들은 동작을

멈춘 채로 어떠한 자기 검열 없이 인물로서 머릿속에 떠오르는 생각들을 큰소리로 거침없이 말한다.

- 그리고 연출자가 행동! 하면 배우들은 멈췄던 지점에서 다시 즉흥극을 시작한다.
- 이렇게 하여 금기시되는 생각이나 스쳐 지나가는 생각들을 더 쉽게 드러내고, 이를 통해 감춰지고 희석되어 인식할 수 없었던 것들을 의식적으로 언어화하여 이해 가능한 것으로 전화시킨다. (여러 목소리, 여러 언어)

• **부드럽게 부드럽게 모드:** 천천히 그리고 낮게

- 가끔 장면이 너무 과격해질 때 이는 실제 생활에서 못 그러던 에너지가 지금 여기서 터지는 것이다. 이럴 때 배우들은 인물이 아니라 물리적인 육체와 고탐으로 축소될 수 있다. (예: 극도로 화난 상태)
- 이때 연출자는 사실적으로 극을 진행하도록 한 후에 가능한 한 동작을 최대한 천천히, 가능한 한 작은 소리로 그러나 명확하게 말하게 한다.
- 이를 통해 자기 관찰 능력을 다시 높이고 스스로 관객 역할을 더 잘 할 수 있다.

• **번개 공청회 모드:** 번개처럼 주인공에게 ‘이러면 어떨까’를 보여주기

- 연출자는 참여자들을 한 줄로 세워 한 명씩 번개 같은 속도로 주인공 앞에서 ‘이렇게 시도해 보면 어떨까요?’의 의미로, 주인공의 해당 장면으로 각기 즉흥극으로 해보이고 주인공은 그들을 관찰하도록 한다.
- 사람마다 1-2분 정도 쓰게 하여 아주 빠른 속도로 진행하여 원래 즉흥극의 흐름이 크게 방해받지 않도록 한다.

• **아고라 모드:** “욕망의 무지개”

- 즉흥극의 마무리 단계에서, 주인공의 욕망과 의지의 요소들을 분석하고자 할 때, 주인공을 장면에서 데리고 나온 다음,
- 그의 욕망을 의인화한 여러 인물을 장면에 새롭게 등장시킨다.
- 무지개처럼 여러 욕망이 의인화된 인물들이 서로 대화하고 행동하게 한다.

- **시장 모드:** 배우들이 관객의 시선을 부담스러워할 때, 커다란 한 공간의 서로 다른 구석에서 동시에 즉흥극을 진행하게 한다.

- **세 가지 소원 모드:** 주인공에 세 가지 소원을 빌어 각 장면을 바꿈
 - 연출자가 어떤 장면을 정지 그림으로 바꾼 다음 주인공에게 세 가지 소원을 빌 수 있는 기회를 준다.
 - 매번, 첫째(둘째, 셋째) 소원! 액션! 10초 뒤에 멈춰요! 이렇게 반복한다.
 - 마지막 소원을 이행할 때는 시간을 충분히 준다.
 - 이로써 주인공은 다른 사람의 도움이나 간섭 없이 장면의 이미지를 스스로 변형시킨다.

- **분리 모드**
 - 인물이 통상적으로 갖고 있다고 간주되는 욕망과 표현된 내면의 욕망이 일치하지 않아 보일 때, 즉 무언가 욕망이 제대로 표현되지 않고 엉거주춤하다고 생각될 때, 내면의 독백을 끌어내기 위해 사용된다.
 - 배우들의 이미지를 정지시킨 상태에서 각자 속에서 솟구쳐 오르는 생각들을 몇 분 동안 말로 표현한다.
 - 다음 정지 자세 그대로 다른 이미지 인물들과 대화를 시작하여 할 수 있는 데까지 밀고 나간다.
 - 다음 마임 동작으로 각자의 욕망을 표현하여 현실화시켜 본다.

- **청각장애우를 위한 연기 모드**
 - 이미지 효과를 높이기 위해서 앞에 있는 관객 또는 가상의 관객이 모두 청각장애우라고 상정한다.
 - 이들이 이해할 수 있도록 즉흥극을 하면 몸짓이 더욱더 의미심장해지고 농축적으로 된다.

3. 해방의 연극 실천(보알)

- **개인적 이미지 만들기:** 서너 명이 한 조가 되어 한 사람씩 돌아가며 이미지를 만든다. 그 후 주인공이 다른 사람들을 원하는 자리에 배치한 다음 그 속에서 억압받는 자로서 자기의 위치를 찾아 들어가면 이미지가 완성된다.
- **이미지 퍼레이드:** 한 조씩 무대에서 이미지를 형성하고, 관객은 이에 대해 해석한다.
- **이미지들의 이미지:** 주제나 단어를 주고 이미지를 각자 만든 다음 (단어 이미지), 그중 가장 표현력이 높은 이미지 한두 개를 선정하고, 두 조로 나누어 이와 긴밀한 관련된 다른 이미지들을 하나씩 만들어 관련을 짓게 한다. 그리고 그 관련성을 언어로 유형화한다.
- **첫 번째 역동화 - 내면의 독백:** 배우들이 멈춤 상태에서 3-5분간 머뭇거림 없이 그 순간에 이미지의 인물이 생각하고 있는 바를 소리 내어 말한다.
- **두 번째 역동화 - 대화:** 배우들이 멈춤 상태에서 다른 인물과 대화를 한다.
- **세 번째 역동화 - 움직이는 욕망:** 약 3분 동안 아주 느린 마임 동작으로 움직이면서 인물의 욕망을 보여준다.
- **위 프로세스의 요약**
 - (1) 개별적 개인적 이미지
 - (2) 이미지 모음 (집단, 관계, 상황, 연관성)
 - (3) 이미지 선택 (부각하기, 높은 상징성, 높은 연관성 만들기)
 - (4) 역동화 (내면, 타자, 욕망, 대조, 변형, 멈춤, 느리게, 다중적 목소리, 다의성, 가시화, 언어화, 번역....)
 - (5) 다양한 성찰과 해석, 가능성으로서의 결론

- **광장연극 (포럼 연극):** 마당극과 유사한 면이 있고, 위의 접근과 방법을 종합한 해방적/문제 해결적/스스로 힘주기 방식의 정점이다.
 - 상황 또는 사건의 핵심 줄거리를 담은 아주 간단한 대본을 준비한다.
 - 상황 당사자 집단에서 자원한 사람들로 1차 배우를 구성한다. 준비된 조커/연출자가 있다.
 - 포럼 연극의 진행방식에 대해서 미리 공유한다.
 - 당사자 집단을 관객으로 하여 마당 형태의 광장에서 억압/폭력이 해결되지 않은 대본대로 연극을 한다.
 - 두 번째로 같은 상황을 연극화할 때는, 관객 중에서 누구나 ‘멈춰!’라고 외치고 억압받은 혹은 폭력의 피해를 받은 인물을 새롭게 연기할 수 있다.
 - 이때 처음 배우는 무대에 약간 옆으로 서서 대체 배우에게 표현과 상황에 대해 조언을 줄 수 있다.
 - 여기에 동의하지 않는 관객은 또 ‘멈춰!’라고 하고 새롭게 표현하고 변형시킬 수 있다.
 - 이렇게 해서 관객-배우에 의해 억압/폭력 상황이 덜한 상황으로 변형되거나 해결되는 결론에 도달하고 난 후, 세 번째 공연에 들어간다.
 - 세 번째 공연에서 관객은 억압자 인물을 대체할 수 있다.
 - 이를 통해 올바른 해결책이 아니라 가능한 모든 다양한 해결책과 대안이 광장에서 공유될 수 있다.

※ 참고자료: 아우구스토 보알(1998). 아우구스토 보알의 연극 메소드. 현대미학사.

참고자료 3

페даго지 혁신을 위한 도구 예시 2: 다양한 몸 활동

<p>전문가의 망토 역할극 Mantle of the Expert</p>	<p>헤스컷 창안: 타인에 대한 공감 원리에 기초한 역할 개념 참여자 가 허구의 상황에서 교사, 의사, 판사, 고고학자 등 전문가 역할 진행자가 다양한 정보 안내, 참여자도 조사 탐구 전문가 권위를 갖고 책임감 진지함으로 역할을 수행 권한 위임 → 창의적, 책임성, 경영, 조사, 소통 등등 - 예: 노약자 돌보기 - 노약자 돌보기 프로그램 활성화를 위해서 초 빙된 전문가 역할</p>
<p>순환 역할극 Revolving Role Play</p>	<p>Cecily O'Neill 명명 문학작품을 읽고 모든 참여자가 모든 인물을 한 번 이상 돌아가며 역할을 맡는다. 숨겨진 가상의 역할까지. 과정: 내용 요약, 시각화, 의문 제기, 추론, 문제해결, 예견, 정교화, 분석</p>
<p>역할 바꾸기 Role-Reversal</p>	<p>드라마 내의 드라마 상대되는 두 조로 구성, 다른 조의 행동과 반응을 예상하여 극을 구 성, 후에 서로 역할 바꿈 - 예: 미래에 남 우주비행사와 여 우주비행사 - 예: 윗마을, 아랫마을</p>
<p>타블로 Tableau</p>	<p>과정: 배경, 장면, 상황, 등장인물, 인물 간 연관성, 의미의 시각화, 언어화를 탐구하게 함</p>
<p>정지 장면 Still Image</p>	<p>아이디어, 사상, 주제에 관해서 참여자들이 신체를 통해 정지 이미 지를 표현하고, 그 행동이 모여서 전체 조별 조각품을 만들어 추가 이미지를 표현함</p>
<p>뜨거운 자리 Hot-Seating</p>	<p>하나 또는 여럿의 hot seat에 역할 연극자가 앉아 있고, 다른 참여 자들 일부는 다양한 역할을 부여받아 앉아 있는 연극자들에게 질문 하거나 말을 건다. 이 중 한 사람은 긴장된 역할 on the spot을 맡 을 수 있다. 그 외 사람들은 조언을 제공할 수 있다.</p>

역할 속 교사 Teacher-in-Role	교사가 역할을 갖고 드라마에 적극 참여 연극적 요소를 통해 참여자의 반성적 사고를 유도함. 실존적 생존적 상황으로 즉시 투입됨 - 예: 장애인 친구 돕기 - 큰 원으로 모두 앉고 가운데 빈 의자 = 휠체어로 상상. 참여자 1 장애인 역할, 교사 그 친구 역할, 상상의 편지를 읽는다 - 관계가 불편했던 상황과 감정 등 but 일정한 모호함을 포함하는 내용. 참여자들은 편지의 의미를 밝히기 위해 다양한 핵심 상황을 선택해서 표현. 교사는 계속 친구 역할.
숲속 표현하기	참여 동기 유발 숲속에 대한 이미지를 소리를 내보게 하고 각자가 상상하는 동물이나 식물의 흉내를 내어본다.
소리의 높낮이 따라 거리 두기	동기 유발 2인 1조로 서로의 이름을 조용히 부른다. 점점 크게 부르며 거리를 멀게 둔다. 다양한 감정을 부르며 여기에 상대는 즉흥적으로 반응해 본다.
얼음 건네기 +	동그렇게 서서 상상의 얼음을 옆 친구에 건넨다. 순간 차갑다는 반응을 표현한다. 건네고 싶은 물건을 말하게 한 다음, 즉흥적으로 물건을 바꾸어 건넨다. 건네는 방향을 갑자기 바꿀 수 있다. 한 사람이 나와 어떤 행동과 대사를 하면 다음 친구가 이에 대해 즉흥적으로 반응한다. - 예: 슬프게 울고 있다. “너 집을 잃었어?” 손수건을 건네준다.
지브리쉬	동기 유발: 일상 언어 배제된 의사소통, 몸 소통 길에서 외계인을 만나는 상황에서 의사소통하려고 한다.
손으로만 말하기	일상에서 간단한 손동작으로 표현할 수 있는 언어들에 대해 발표한다. 저리 가, 오케이 등. 연결해 본다.
여러 감정으로 말하기	모둠별로 하나의 문장을 각기 다른 감정으로 표현해본다. “그걸 아는 사람은 그래”, “왜 그런 거야?” 학습자가 자주 쓰는 말을 물어 진행한다.
마술봉 놀이	신문지 수십 장을 둘둘 말아서 3.5m 정도의 봉을 만들고, 이 봉으로 표현할 수 있는 것을 마임으로 표현한다. 운동기구, 지휘봉, 책상, 스케이트... 처음에 상상력을 돕는 안내를 할 수 있다. 둥근 형태의 물체로 할 때 표현 놀이가 더 다양하게 될 수 있다.

짜짓기 놀이	노래를 부르다가 또는 뽀글뽀글하다가 움직이다가 나 하면 한 사람, 너 하면 두 사람, 우리 하면 세 사람, 동네 하면 다섯 사람, 나라 하면 모두가 모이는 게임
마임 - 벽 더듬기	허공에 벽이 있는 듯이 두 손을 앞쪽 위로 올리면서 손바닥을 퍼벽에 댄다. 모두 자기 앞에 벽에 가로막혀 있는 동작을 하고 서로 관찰한다.
해설이 있는 마임	진행자가 시나 사건을 연극 대사하듯 해설하면 참여자들 모두가 이 해설에 따라 몸동작을 한다.
거울 놀이	두 사람이 마주 선 채 그대로 흉내 내는 놀이, 세 사람이 할 수 있다.
손잡고 풀기	참여자들이 모두 손을 엇갈려 잡은 채 서 있다가 모두 풀어서 원이나 파배기를 만드는 놀이. 창의적으로 여러 방법을 써야 한다.
그림 많이 보고 기억하기	시각과 기억 활동: 그림이나 사진을 잠깐 보여주고 그 속에 있는 것을 기억해서 칠판에 낱말을 적고, 다시 보여주고 다시 기억하기.
지금 들리는 소리	여러 환경에서 지금 들리는 소리를 분별해 보는 놀이. 추상적 소리를 포함해서.
이 세상에서 가장 _____한 소리는?	이 세상에서 가장 큰 소리, 작은 소리, 싫은 소리, 좋은 소리, 시끄러운 소리, 아름다운 소리, 듣고 싶은 소리, 무서운 소리...
소리로 짝 찾기	두 사람 사이에 특정한 소리를 정한 다음, 눈을 감고 그 소리를 찾아서 짝을 찾는 놀이. 여러 사람이 한꺼번에 하는 놀이.
몸 열기 마음 열기 구슬 여행	참여자들이 눈을 감고 손을 나란히 하듯 앞으로 뻗고 손바닥을 하늘로. 진행자가 “자 여러분 왼손 위에 신비한 파란 구슬이 있다. 그런데 이 파란 구슬이 이제 몸속으로 들어가 온몸을 돌아다닐 건데 몸에는 아무런 아픔이나 감각을 남기지 않는다. 그리고 여러분은 파란 구슬이 보는 걸 모두 볼 수 있다. 이제 내가 스르륵 소리를 내면 구슬이 몸속으로 들어가 온몸을 돌다가 오른손으로 나올 것이다.” 다음 무엇을 보았는지 물어본다. 그러면 처음에는 단순한 신체 내부 얘기가 나오다가 보다 추상, 상상과 관련된 얘기가 나온다.
즉흥극/마임 테크닉	영화적 기법: 클로즈업, 빨리 감기, 되감기, 시간 경과에 따른 에피소드 컷, 빠른 장면 전환, 만화적 기법 (과장된 몸짓과 표정) 마임 기법: 추상화된 제스처, 상징과 주제의 신체화, 슬로우 모션, 특정 인물 표현, 동물 표현 공연 기법: 나레이터 등장, 노래, 댄스, 인물화, 소리, 동작, 몸 조각 (그래픽, 타블로, 스틸 이미지)

즉흥극 상상 지각생	즉흥극: 상황제시에 의한 창의적 사고 훈련 또는 치유 목적 집에서 가져온 사물을 활용하여 즉흥극 하기 친한 사람으로부터 받은 선물로 즉흥극 하기 진행자가 어떤 상황 속 인물을 연기하고 어떻게 달리 될 수 있을까 제안에 따라 변형
이야기 속의 인물 되기	원작의 조건 내에서/대략 그 틀 내에서 하는 즉흥극. 쉬운 단계 인 물 창작. 원작의 줄거리와 인물 이해를 대략 한 뒤, 주어진 상황을 즉흥극으 로 해본다.
뒷이야기 만들기	원작의 결말 다음에 이어질 수 있는 상황/이야기, 또는 원작의 줄거 리에 변화를 주고 싶은 상황/이야기를 즉흥극으로 꾸며본다. '그래서 어떻게 되었을까?', '그렇지 않았다면?'이라는 상상을 촉진 하는 활동. '심청의 아버지가 물에 빠지지 않았다면?'
역사 속 주인공	진행자가 역사적 사건을 주요 사실 중심으로 개략적으로 안내해주 고, 한 사람이 역사 속 유명 인사가 되어 즉흥극으로 다른 사람들과 함께 연출해 나간다. 세부 줄거리와 인물은 참여자들이 구성. 현재의 문제 상황과 잘 대비되는 사건이면 좋을 듯.
음악 마임극	바닥에 선을 그어서 '양상블 스퀘어' 등으로 이름 붙이고, 음악을 튼 다. 한 사람씩 음악에 따라 양상블 스퀘어에 들어가 마임을 하면, 이를 보고 다음 마임으로 이어가면서 하나의 줄거리를 만들어간다.
집단 마임 1	여러 명이 한 조가 되어 한 가지 내용을 마임으로 표현. 마임 리더를 뽑고 원하는 만큼의 인원로 조를 구성. 타블로처럼 마임을 구성해서 표현하면 다른 사람들은 알아맞히기를 하지 않은 채 감상하고, 마치면 감상평을 나눈다.
집단 마임 2	여러 명이 한 조를 구성하여, 한 사람이 어떤 마임을 하면 다른 사 람은 그에 따른 동작을 마임으로 표현한다. - 예: 한 사람이 프라이팬으로 고구마/고기를 튀기는 마임을 하면 다른 사람들은 프라이팬의 고구마/고기가 되어 고구마/고기가 튀 겨지는 여러 상황을 시간순으로 마임 한다. ㅋ
조각놀이 - 말없이 동작 이어가기	반 원형으로 서서 한 사람이 어떤 동작을 취하도록 한다. 진행자가 얼음 하면, 그 사람은 동작을 멈추고 바로 옆에 사람이 이어지는 동 작을 한다. 생각하기보다는 즉흥적으로 빨리 진행.

<p>조각놀이 - 말과 함께 동작 이어가기</p>	<p>위와 같은데, 단 얼음 하면 다음 사람이 즉흥적인 대사를 하며 이어가는 동작을 한다. - 예: 지하철에서 일어남 - 앞으로 넘어짐 - 스케이트 탐 - 골인하면서 손을 들로 인사함 - 만세를 부름.</p>
<p>기계 만들기</p>	<p>원으로 둘러앉는다. 한 사람이 나와 어떤 기계의 반복 소리와 반복 동작을 한다. 어느 정도 파악이 되면 다른 사람이 나와 그 부속품을 같은 방식으로 연결된 자세와 동작으로 한다. 이어 10여 명이 나와 서로 다른 속도와 리듬, 동작으로 하나의 대형 기계를 표현한다. 집단 코디네이션 연습</p>
<p>소리 트래킹</p>	<p>원으로 둘러앉아 숲속, 시장 등 특정 장소를 정하고 그 장소에서 일어날 수 있는 소리를 돌아가며 내는데 소리는 누적된다. 점점 크게, 작게, 빠르게, 느리게 를 진행자가 조절할 수 있다.</p>
<p>생각 트래킹</p>	<p>조별로 한 상황이나 장소를 연기한다. '얼음'을 외치면 모두 정지 동작을 취하고 관객들은 하나씩 나가서 한 배우를 터치하고 그 배우가 그 상황에서 어떤 생각을 하고 있는지 대변한다. 생각 주머니를 만들어 사용해도 좋다.</p>

학교 현장 적용을 위한 평화교육 정책 연구

인쇄일 : 2020년 3월 6일

발행일 : 2020년 3월 6일

발행처 : 서울특별시교육청교육연구정보원

인쇄처 : 참디자인(TEL: 010-2556-4305)

