

JPI WORKING PAPERS

국제사회의 평화교육 추세 및 실천모형에 관한 고찰

진 행 남

The JPI Working Papers



발행일: 2007년 5월

발행처: 제주평화연구원

편집장: 고성운

보조편집인: 김민정

The JPI Working Papers

The JPI Press

제주평화연구원

697-120 제주특별자치도 서귀포시 중문동 2572

전화: (064) 735-6500 팩스: (064) 735-6512

이메일: jpiworkingpapers@gmail.com

제주평화연구원(Jeju Peace Institute)은 한반도와 동북아의 평화를 창출해 확산 시키고 나아가 세계평화에 기여하는 평화담론의 거점이자 생활 속에 뿌리내리는 평화운동의 요람이 되고자 2006년 3월에 비영리 민간연구기관으로 설립되었습니다. 제주평화연구원의 평화과제연구, 국제학술협력 및 평화확산 운동, 평화네트워크 구축, 자문활동 및 평화교육 프로그램개발 및 전문가 육성입니다. 발행물에 관해 궁금한 사항은 JPI 홈페이지 www.jpi.or.kr 이나 이메일 jpiworkingpapers@gmail.com으로 연락 바랍니다.

The JPI Working Papers는 국문과 영문으로 제주평화연구원에서 발행되는 연속간행물입니다. 본 Papers는 특정 이슈에 대한 JPI 연구원들의 분석 및 평가를 통하여 독자들과 특정 문제에 대하여 인식을 공유하고 다자간의 네트워크 형성과 토론의 장을 여는데 그 목적을 두고 있습니다. 또한 본 Papers에서 논의된 내용들은 전문가 및 일반인들을 위한 자료로 활용됨과 동시에 정책 실무진들을 위한 참고자료로 활용되기를 기대합니다. 모든 질문, 의견, 제안은 The JPI Press로 문의 바랍니다.

이곳에 나타나는 의견과 견해는 저자의 생각으로 제주평화연구원의 관점이나 견해를 대표하지 않습니다.

JPI WORKING PAPERS

국제사회의 평화교육 추세 및 실천모형에 관한 고찰

진 행 남

I. 문제의 제기

20세기는 탈냉전이라는 세기사적 변화와 함께 막을 내림으로써, 21세기는 인류로 하여금 진정한 평화를 향한 힘찬 발걸음을 내디딜 수 있으리라는 희망을 품게 하였다. 그러나 21세기의 초두에 3천여명의 생명을 앗아간 9·11테러에 대한 보복과 서구민주주의 이식을 구실로 내세운 미국의 이라크 침공은 이라크의 어린이들과 여성 등 무고한 민간인의 희생만도 그 몇 배를 훌쩍 뛰어넘게 했다. 근래에는 차량폭탄 테러가 연일 이어지면서 미군 전체의 희생 또한 3천여명을 넘어섰다. 이렇듯 평화에 대한 인류의 희구와는 아랑곳없이, 21세기는 냉전의 세기와는 또다른 성격의 새로운 폭력과 분쟁, 갈등으로 점철되고 있다.

오늘날 지구촌에서부터 개별 국가와 사회, 가정, 심지어 개인에 이르기까지 ‘평화’란 말은 널리 애용되고 있지만, 그 개념의 외연은 분명하지 않다. ‘평화교육’이라는 용어 역시 개념 규정이 결코 쉽지 않다. 다만 ‘평화’와 ‘교육’을 떼어놓고 보면 평화는 목적이 되고 교육은 수단이라고 할 수 있을 것이다. 평화를 구축하고 정착시키는데에 교육의 역할이 필요하고 중요하다는 함의가 평화교육이라는 말속에 내포되어 있다고 하겠다(이경태, 2005).

이러한 평화교육은 ‘전통적 평화교육’과 ‘비판적 평화교육’이라는 크게 두가지 흐름을 가지고 전개되어 왔다. ‘전통적 평화교육’은 두 번의 세계대전 이후 전쟁의 재발을 방지하기 위하여, 유네스코 등의 국제기구를 중심으로 하여 전개된 평화교육이다. 전통적 평화교육은 평화를 전쟁의 반대 개념으로 이해하고, 전쟁의 방지를 위하여 사람들의 ‘마음’을 변화시켜야 한다는 전제를 가지고 있었다. 따라서 민족과 국가간의 이해를 위하여 청소년 교환 프로그램, 청소년 캠프 등을 시도하였다. ‘비판적 평화교육’은 전통적 평화교육이 지나치게 이상주의적이라고 비판하며, 전쟁과 같은 물리적 폭력뿐만 아니라 빈곤, 차별, 기아, 생태계의 파괴 등으로 인해 행복한 삶의 기회가 차단되는 구조적 폭력에 대하여 문제를 제기하였다. 비판적 평화교육은 물리적 폭력과 구조적 폭력을 제거하기 위해서는 사람들의 인식의 변화만으로는 불가능하고, 교육을 통한 정치적 행동능력의 함양을 목표로 해야 함을 강조하였다. 요컨대 ‘전통적 평화교육’은 ‘상호 이해와 교류’를 중심문제로 삼았다면, 비판적 평화교육은 ‘사회정의’를 그 중심문제로 삼았다고 볼 수 있다.

그러나 21세기의 변화되는 상황은 평화교육의 의미를 확장시킬 것을 요구하고 있다. 지구 곳곳에서 발생하는 테러와 그 테러에 대한 보복으로서의 전쟁, 생태계 위기의 가속화는 지구 상에서 인간을 비롯한 생명체들이 더 이상 지속가능한지에 대한 위기의식을 느끼게 한다(박

보영, 2005).

오늘날의 여러 분쟁 이면에는 일반적이고도 구조적인 경향이 있다. 특히 세계화라는 새로운 개념은 경제, 사회, 정치적으로 상반되는 해석을 낳고 있다. 먼저 세계화를 보다 깊이 있게 이해하는 방향으로는, 예컨대 경제적인 측면에서, 다국적 기업은 이제 규범이 되었다고 보는 시각이다. 세계화는 국가의 경제주권이라는 과거의 개념을 심각하게 위협한다. 이제 교역과는 아무 상관없이 오직 투기를 목적으로 하는 국내외적 자본 흐름에 대항할 수 있는 나라는 거의 없게 되었다.

한편 세계화에 대한 반작용 즉 자주화열기는 세계 문화 및 경제의 식민지화에 반발하여 다양한 종교적·인종적 공동체주의 또는 민족주의 그룹들이 자신들만의 분명하고 독립된 정체성을 주장하는 것으로 '부족 재단결'이라고 불릴만하다. 이 과정 자체는, 그것이 특히 인종이 아니라 민족주의 또는 다원적 세계의 발전과 연관되어 있는 경우에는 부정적이라고 볼 수 없다.

이처럼 평화교육의 외연 확장과 질적 심화가 시대적 요청임에도 불구하고 평화교육에 대한 연구는 이에 부응하지 못하고 있다. 특히 우리나라의 경우는 남북분단의 여건 등이 가세해 평화교육에 대한 연구나 평화교육의 현장 적용이 일반화되지 못하고 있다. 즉 평화교육은 특정 단체나 일부 학자, 교육자에 국한되어 아직도 태동의 단계를 크게 벗어나지 못하고 있는 실정이라 하겠다(이경태, 2005). 이러한 지적은 우리 사회의 평화교육 현황을 연구한 한 보고서(평화를 만드는 여성회, 2001)에서도 찾아볼 수 있다. 즉 평화교육을 실시하는 단체 수가 적으며, 평화교육의 내용이 아직 시도 단계에 있어 총론에 머물고 일반화·다양화되지 못하고 있으며, 연령과 대상에 따라 세분화된 교육내용이나 방법의 개발이 부족하다는 것이다.

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

따라서 이 연구는 국제사회의 평화교육에 대한 최근의 추세와 그 유형을 살펴보고, 평화를 구현하는 보다 효율적이고 바람직한 교육적 실천을 위한 시사점을 도출해 내고자 하는데에 그 목적이 있다.

II. 평화교육의 개념 및 목표

1. 평화교육의 개념

평화교육에 대한 개념정의를 살펴보면, '삶의 모든 영역에서 나타나고 있는 비평화적인 요인을 제거하고 평화를 사랑하는 마음과 평화를 추구하는 능력을 길러주는 교육'(정영수, 1993), '평화를 실현할 수 있는 인간의 능력과 자질을 길러주는데에 필요한 지식, 태도, 사고, 가치관, 행위규범, 논의능력을 학습자들에게 습득케 하는 학교교육 및 사회교육'(이경태, 2004), '총체적인 비평화가 지배하는 현재와 같은 세계를 변화시키기 위하여, 평화를 창조할 수 있는 능력을 길러주는 교육'(박보영, 2005), '평화의 이념을 교육을 통하여 실현해 나가는 것'(박종필, 2006), '사람을 더욱 더 평화애호가하게 하는 교육'(Read, 1959) 등 학자들에 따라 다양하다.

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

이러한 평화교육은 입장에 따라 다양한 소재들을 '알리는 것' 을 주된 목적으로 하는 소극적 평화교육과 '비판적 안목을 갖게 하는 것' 을 주목적으로 하는 적극적 평화교육으로 구분할 수 있다. 먼저 소극적 평화교육은 신체에 대한 폭행, 테러리즘, 혹은 전쟁과 같은 물리적(직접적) 폭력이 없는 상태인 소극적 평화에서 출발하며, 알리는 것이 목적, 즉 무엇인가에 대해 정보를 줌으로써 문제를 막아보자는 것으로 보다 분명한 학습목표를 가지고 있는 것이 특색이다. 여기에는 1차 대전이후 나타나서 현재까지 존재하고 있는 유네스코의 국제이해교육(Education for International Understanding), 1960~1970년대에 나타난 군축교육(Disarmament Education), 반핵교육(Nuclear Education) 등이 포함된다(고병헌, 1994). 또한 이는 협의의 평화교육으로 전쟁이나 폭력이 없는 사회와 국제관계를 실현함을 목적으로 하며, 전쟁이나 폭력 등의 원인과 조건을 가르치며 이를 줄이거나 극복하는데에 기여하는 가능한 방법 등을 모색한다(이삼열, 1992).

한편 적극적 평화교육은 직접적인 폭력뿐만 아니라 가난, 기근, 인종차별 등 구조적(간접

적) 폭력의 부재를 의미하는 적극적 평화에서 출발하는 것으로 문제의식 또는 비판적 안목을 갖게 하는 것이 주된 목적이다. 따라서 적극적 평화교육에서는 적극적 평화의 실현을 위해서 구조적 폭력으로 작용할 수 있는 평화의 장애 요인들을 제거하여 모든 사람들이 인간다운 삶의 조건을 만들어 가는 것이 되어야 한다는 입장을 취한다. 여기에는 개발교육(Development Education), 다문화교육(Multicultural Education), 환경교육(Environmental Education), 인권교육(Human Rights Education) 등이 포함된다(고병현, 1994). 이는 광의의 평화교육으로 평화롭고 발전된 사회를 실현함을 교육의 목적으로 하며, 따라서 개인과 사회의 발전을 목표로 하는 계몽적 교육은 모두 평화 달성에 이바지하는 것이므로 여기에 해당된다고 볼 수 있다. 이러한 관점에서 평화교육은 평화를 실현할 수 있는 인간의 능력과 자질을 길러주는 차원과 형태의 교육을 총칭한다고 할 수 있다(이삼열, 1992).

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

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

2. 평화교육의 목표

평화활동의 목표는 상황에 따라 소극적 평화와 적극적 평화로 단계를 나누어 추구할 수 있다. 소극적 평화(negative peace)는 평화를 저해하는 각종 폭력과 갈등, 특히 인간관계 사이에 직접적 폭력이 줄고 사라지는 상태를 일컫는다. 적극적 평화(positive peace)는 구조적 폭력이 사라지고 평화를 증진하는 덕목들이 확대되는 상태를 일컫는다. 소극적 평화는 단기적 목표인 평화유지(peace keeping)에 의해 시작되어, 중간 목표인 평화만들기(peace making) 그리고 장기적 목표인 평화구축(peace building)에 의해 적극적 평화로 성숙된다(Galtung, 1975; Hicks, 1988). 평화유지는 힘에 의한 평화로 불리기도 하는데 폭력이 발생하는 것을 막기 위해 우선 힘에 의존하는 상태를 말한다. 이 단계에서는 직접적 폭력이 우선적으로 다루어진다. 평

화만들기는 충돌을 피한 시점에서 갈등해소 기술을 발휘하여 갈등 당사자들이 서로의 차이를 이해하고 조정하는 과정이다. 평화구축은 힘에 의한 모든 충돌은 물론 구조적 폭력이 없어지고 평화를 향한 필요성이 인식되고 평화적 관계와 평화로운 세상을 위해 헌신하게 될 때 시작된다. 평화운동과 평화교육은 위에서 제시한 폭력과 평화의 개념에 의해 단기적 목표와 장기적 목표를 설정하고, 평화의 단계적 가능성이 모색되도록 활동을 구조화하여야 한다(이기범, 2002: 496-497).

한편 그로네마이어(Gronemeyer, 1973)는 평화교육의 근본적인 요건을 다음과 같이 서술하고 있다. 첫째, 평화교육은 무기력을 극복할 수 있는 도구를 제공한다. 따라서 모든 유형의 학습은 반드시 학습자의 약점이 아닌 그들의 능력과 일치해야 한다. 둘째, 학습은 집합적인 과정이 되어야 한다. 엄청나게 다양한 부분적 능력이 상호 교류되어야 한다. 셋째, 평화교육은 만족의 왜곡을 적절히 통제할 수 있어야 한다. 따라서 평화교육은 사람들이 어떠한 사건에 의해 영향을 받을 수 있고, 특별한 위기를 인지할 수 있는 곳에서부터 시작되어야 한다. 넷째, 능력을 인식하는 것은 실질적인 경험과 행동의 경험을 통해서만 가능하기 때문에, 상당한 경험을 이끌어 낼 수 있는 행동이 없이는 평화교육이 불가능하다. 평화교육은 자기역할의 생산자인 인간이 적절한 자리를 잡을 수 있는 조정의 장을 만들어야 한다. 다섯째, 소유하고자 하는 욕구가 인간을 지배하는 것은 경계를 해야 하기 때문에 평화교육은 삶의 질을 인식하는 것에서부터 출발한다. 이것은 욕구를 순전히 양적으로만 축적하는 것과는 대립된다. 여섯째, 교육은 무한경쟁의 원칙을 견제할 수 있는 학습공간을 제공한다는 점에서 평화교육은 장점이 있다. 평화교육은 체제의 균형을 유지하는데 있어 위험하지 않은 부수적인 문제들을 우선적으로 다루어야 한다는 것을 의미한다(Burns & Aspeslagh 편, 장원석외 역, 2005: 339~341에 서 재인용).

그렇다면 평화교육자들의 역할은 무엇이며, 어떻게 그들의 활동이 폭력의 근원을 제거할 수 있을까? 우선 평화교육자들은 지식과 이해가 사회적으로 어떻게 형성되는가에 주목해야 한다. 때때로 그것들이 부정과 폭력적인 현실을 정당화하는데 이용되는 메커니즘도 교육해야 한다. 둘째, 평화교육은 모든 지역에서, 특히 전쟁지역에서 상호교류를 통한 문제해결의 중요성에 더욱 초점을 맞추어야 한다. 셋째, 이것은 두 번째와도 유사하지만 개인과 집단이 공동으로 문제를 찾아내어 깊이있게 분석하고 그 문제의 해결을 위한 방안들을 공동으로 이끌어 내고 실질적인 도움이 되는 방식으로 상대방에게 영향을 끼치고, 정치적 상황을 만들어 내도록 하는 교육과정들을 개발할 필요가 있다.

평화와 안보는 모든 사람들의 관심사가 되어야 한다. 평화교육은 이 과정에 절대적으로 중요하다. 프란 쉬미트가 남아프리카공화국의 더반에서 열린 국제평화연구협회의 평화교육위원회에서 밝혔듯이, 평화교육은 다음과 같은 목적을 가지고 기술과 태도와 지식으로 사람들을 강화시키는 것이다. 모든 수준의 인간 상호 작용에 있어서 관계를 형성하고, 유지하고, 회복할 수 있도록 하는 것, 개인적 분쟁에서 국제적 분쟁에 이르기까지 분쟁을 다룸에 있어 긍정적인 접근방식을 개발하도록 하는 것, 각 개인의 성장에 도움이 되는, 물리적·정서적으로 안전한 환경을 창조하는 것, 정의와 인권에 기초한 안전한 세계를 창조하는 것, 지속가능한 개발로 환경을 보호하고 착취와 전쟁으로부터 그것을 지키는 것, 평화교육은 비폭력, 사랑, 연민, 믿음, 공정함, 협력 그리고 인간과 지구상의 모든 생명에 대한 존중을 가르치는 철학에 기초하고 있다. 기술 에는 의사소통, 경청, 다른 관점에 대한 이해, 협력, 문제 해결, 비판적 사고, 의사결정, 분쟁해결과 사회적 책임들이 포함되어 있다(케빈 크레멘츠, 2001).

평화교육에서는 내용 만큼이나 그 교육방법이 중요하다. 이 점은 적절한 교육과정 목표들을 생각해 보면 분명해진다. 히스(Hicks, 1988)는 평화교육이 달성해야 할 목표들을 기술, 태도, 지식으로 분류하여 종합적이고 체계적으로 제시하고 있다. 먼저 ‘기술’의 측면에서는 비판적 사고, 협력, 공감, 단호함, 갈등해결, 정치 문제 등 6가지를 들고 있다. 두 번째, ‘태도’의 측면에서는 자기존중, 타인존중, 생태학적 관심, 열린 마음, 전망, 정의에 대한 헌신을 제시한다. 그리고 세 번째, ‘지식’의 측면에서는 갈등, 평화, 전쟁, 핵문제, 정의, 권리, 성차별, 인종차별, 환경, 미래 등 10개의 제목 아래 평화교육이 다루는 실제적인 주제들을 묶고 있다.

평화교육은 궁극적으로 정치교육과 가치교육이라는 두가지 성격을 갖게 된다. 평화교육이 정치교육의 성격을 갖는다는 것은 평화교육이 다루어야 할 세가지 학습목표인 ‘지식’, ‘기술’, ‘가치’ 중에서, ‘지식’과 ‘기술’은 넓은 의미의 정치의 마당인 삶에서 겪게 되는 현실적 갈등을 분석하고 합리적인 근거에 의해서 비판할 수 있는 능력을 키워 자율적으로 자신의 의사를 결정할 수 있는 인간을 육성하는 것을 지향한다는 것을 의미한다.

평화교육이 가치교육의 성격을 갖는다는 것은 자율적 비판의식을 통하여 인식된 문제에 특정한 해결방향을 주는, 특히 환경과 핵과 같은 인류를 근본적으로 말살시킬 수 있는 총체적 위기 상황에서 개인적, 집단적 이기주의를 벗어나서 인류의 지속적인 삶과 미래 세대의 생존권을 보장하는 방향으로의 공동 노력을 가능하게 해주는 대안적 가치를 모색하고 교육한다는 것을 의미한다고 하겠다(고병헌, 1994).

Ⅲ. 평화교육의 추세

평화교육은 크게 세가지 흐름으로 구분할 수 있다. 먼저 서구에서는 1950년대 중반에서 말까지, 국제적 갈등을 개인의 다른 나라에 대한 인식에서 연유한다고 보는 평화관이 등장한 데 이어 1950년대 말에서 1960년대 초반까지는, 국제적 갈등을 개인적 차원을 넘어서 국제체제에서의 정치·경제적 경쟁에서 그 원인을 찾는 평화관이 국제이해교육이라는 이름으로 학교현장에 수용되었다. 또한 베트남 전쟁, 1960년대의 학생운동, 선진국과 제3세계간의 점증적 격차 등의 분위기를 타고 1960년대 말에서 70년대 초에 나타난 비판적 평화연구가 교육현장에 수용되어 비판적 평화교육으로 나타난다. 한편 비서구권에서는 제도화된 폭력에 시달리는 남미의 상황에 초점을 두는 제3세계 평화교육이 등장한다(고병현, 1994).

1. 전통적 평화교육(1950년대~1960년대)

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

이는 제1차 세계대전 이후 유럽에서 평화에 대한 대중적 인식을 심기 위해 대중 계몽적인 집회, 토론회, 출판물 등을 통해 평화를 교육하려는 운동에서 출발한 것으로 제2차 세계대전 이후 유네스코를 중심으로 본격적으로 대두되었다. 유네스코는 세계평화의 실현을 위해 교육운동을 제창하고 이에 관한 연차보고서를 통해 세계평화의 실현을 위한 국제이해교육의 이념, 교육방법, 각종 평화연구기관에 대한 원조 등을 시행해 오고 있다.

유네스코의 방식은 전쟁의 원인을 인종적 편견과 무지에서 비롯된 것으로 보고, 주로 교육을 통해 교실안에서 이를 바로잡고 인류 평화에의 길을 마련하자는 국제이해교육 방식이다. 유네스코에서는 이러한 국제이해교육의 실천을 위한 구체적인 교육방법으로 △역사, 지리 및 사회생활 △자연과학 △언어와 문학 △음악 △회화, 조형, 공작품 등을 제시하고 있다(유네스코 한국위원회, 1963, 1988).

2. 비판적 평화교육(1970년대 이후)

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

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

비판적 평화교육은 유네스코의 국제이해교육보다는 좀 더 확장되고 근원적인 부분에 대한 접근을 시도하고 있다. 그러나 비판적 평화교육은 비평화의 원인을 구조적 폭력과 부정에 두고 있음에도 불구하고 제3세계의 입장에서의 세계 평화로까지 확대하지 못한 한계를 가지고 있다. 즉 제3세계에 대한 구조적 폭력 행사에 대해선 설명하지 않고 선진국 중심의 이론 및 활동으로서만 그친 감이 있다(박종필, 2006).

3. 제3세계 평화교육(1970년대 이후)

제3세계에 있어서의 평화는 민중이 원하는 민족해방을 통해 각국의 독자적인 문화형태에 맞추어서 실현되는 것이라는 관점에서, 제3세계에 있어서의 평화교육은 민족을 모순의 질곡으로부터, 구조적으로 내재하는 비평화의 원인을 제거하는 것, 즉 민족 해방을 위한 교육이어야 한다고 주장한다. 즉, 소외된 다수의 민중들이 자신들의 생존과 삶을 위하여 절망과 체념을 벗어나 정의로운 사회를 지향할 의지를 심어주는 것에 초점을 두고 있다.

또한 제3세계 평화교육은 평화의 의미가 각 시대, 각 문화권에 따라 다를 뿐만 아니라 같은

문화권 내에서도 중추부와 주변부는 전혀 다르며, 따라서 평화교육은 각각의 사회마다 자신들의 특이한 방법으로 행해져야만 하고, 그것을 위한 독자적인 방법을 발견해야 한다고 주장한다. 즉, 제3세계에 있어서의 평화는 민중이 원하는 민족해방을 통해 각국의 독자적인 문화 형태에 맞춰서 실현해야 한다고 보고 있다.

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

IV. 평화교육의 실천 모형

1. 성장단계와 평화교육의 전개 구조

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

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

기여하는 제도 그리고 국제관계와 관련하여 평화를 더 추상적으로 이해하게 된다. 이로써 적극적 평화를 추구할 준비가 된다.

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

표) 성장단계에 적합한 평화교육 프로그램의 전개 구조

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

2. 평화교육의 실천 모형

현재 세계 각국이 실시하고 있는 평화교육은 폭력방지 프로그램, 갈등해소 프로그램, 발전운동·교육 프로그램, 지구적 평화운동·교육 프로그램, 비폭력 운동·교육 프로그램의 5가지 유형으로 구분할 수 있다(Harris, 1999; Hicks, 1988). 이 5가지 유형중 목적에 가장 부합되

는 유형을 선택해야 하고, 필요에 따라 다른 유형을 접합하여 확대하는 방법이 합리적이다(이기범, 2002).

(1) 폭력방지 프로그램

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

미국 미주리 주의 캔자스시티에서 아동을 위한 파트너십(Partnership for Children)이라는 단체에 의하여 시작된 ‘날려 버려’(squash it)라는 캠페인은 분노관리 기술을 보급한 좋은 예이다. 이 캠페인은 충돌이 일어나려고 할 때, 학생중 누군가가 혹은 함께 ‘날려 버려’라고 하면서 주먹 위에 손바닥을 펴서 엷는 행위를 함으로써 격한 마음을 진정시키는 간단하지만 효과적인 기술을 보급하여 학교 폭력을 줄이는데 기여하였다고 한다(Harris, 1999). 폭력방지 프로그램은 호전적 행위를 자제하게 하고 친사회적 행위를 증진하여 폭력을 줄이는데 기여한다. 특히 학교폭력과 청소년폭력이 심각한 문제가 되고 있고 그것을 방지하는 데 청소년들의 자발적 참여가 결정적 역할을 하지만, 그러한 참여가 부족한 우리 사회에서 폭력방지 프로그램을 통하여 청소년들의 자생력 발달을 지원하는 것이 필요하다(이기범, 2002).

(2) 갈등 해소(resolution) 및 중재(mediation) 프로그램

갈등해소·중재 프로그램의 목적은 참여자들이 인간 관계의 갈등을 건설적으로 전환할 수 있게 돕는 것이다. 폭력방지 프로그램과 다른 점은 갈등을 피하는 것이 아니라 갈등을 관계 개선과 평화의 토양을 만드는 계기로 활용한다는 점이며 그래서 더 적극적 성격을 가진다. 학교의 경우 또래중재에 초점을 두고 학생들이 스스로 갈등에 대처하고 평화를 만들 수 있도록 중

재, 공감, 의사소통, 분쟁의 대안적 해결방식 등을 교육한다. 중재 절차에 대한 학습을 한 참여자들은 일상의 갈등에 이러한 기술을 적용할 수 있게 된다. 이러한 학습은 직장, 국가, 국제사회의 갈등 해소에 대한 학습과 활동으로 확장되기도 한다(Fisher, et. al., 2000). 이 프로그램은 현 갈등에 대한 중재에 효과적이나 갈등 당사자간에 존재하는 힘의 불균형을 재생산하는 한계를 종종 보인다(Hicks, 1988). 갈등해소 프로그램은 직접적 폭력을 다루고 미시적 영역에서 시작하여 거시적 영역까지 확대될 수 있으며, 평화만들기 수준의 평화를 지향한다.

이 프로그램에서 참여자들은 우선 갈등은 생길 수밖에 없다는 것을 이해하게 된다. 즉, 갈등은 우리 일상생활에 불가피한 부분이므로, 갈등을 생산적으로 관리하여 당사자간의 관계를 좋게 하고 협력적 분위기를 만드는 기회로 활용하는 것을 배운다. 갈등 중재는 갈등 당사자들이 자신들의 행동에 책임을 갖고 납득할 수 있는 결정을 하는 것을 도와 자신감을 갖고 미래를 선택하게 한다고 여겨진다. 미국에서는 이 프로그램이 직장, 학교에서 1980년대부터 활용되고 있으며, ‘교육에서의 중재를 위한 전국연합회’(National Association for Mediation in Education, NAME)가 중심 역할을 하고 있다(Stomfay-Stitz, 1993). 우리 사회에서 미시적 영역의 갈등을 해소하기 위해 또래중재 학습을 제공하는 단체로서 ‘청소년폭력예방재단’을 예로 들 수 있다. 평화를 만드는 여성회의 ‘여성평화아카데미’는 일상의 갈등에서 전쟁, 군축 같은 갈등까지 다룬다. 여성사회연구원의 ‘통일여성아카데미’는 갈등 중재와 관용 형성을 위한 워크숍을 제공한다. ‘남북어린이어깨동무’는 일상, 사회, 생태, 지구촌의 갈등을 해소하는 학습에 연관된 프로그램을 실시하고 있다(이기범, 2002).

(3) 발전교육 프로그램

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

발전교육은 시민들이 발전전략에 대한 의사결정과 추진과정에 적극 참여하고 협력할 수 있게 학습함으로써 자원 분배와 정책 수립이 더 민주적이고 평화적으로 이루어진다고 믿는

다. 이러한 점에서 참여민주주의, 주민자치이론, 생태주의 그리고 공동체주의와 쉽게 결합된다. 환경운동·교육의 경우 기존 발전 모델이 자행한 환경 파괴의 폐해를 배우고 자연과 인간이 하나의 생태계를 이루어 공존할 수 있는 실제적 가능성을 찾고 실천한다. 발전운동·교육은 학습과 실천을 통해 계발된 시민들의 양식과 비판의식에 의해 사회와 세계의 자원이 더 평등하게 공유되고 인권이 존중되는 공동체를 형성하려고 노력한다.

우리 사회가 지난 40여년간 추구한 경제발전은 짧은 시간에 발전을 이룩한 성과가 있으나, 그 '발전주의'가 낳은 폐해는 매우 크다(권혁범, 2000; 이기범, 2001). 발전주의는 발전이 분배보다 우선한다는 정책, 발전을 위해선 모든 수단이 정당화된다는 비합리성, 그리고 발전을 위해선 인권은 희생되어야 한다는 독단을 뒷받침하여 인간과 자연의 황폐화를 가속시켰다. 남북한 경쟁에서 우위를 차지해야 한다는 명분이 발전주의의 폐해와 폭력을 합리화하고 유지하는 구실을 보냈다. 최근 들어 이에 대한 사회적 반성이 일어나고 대안적 발전 전략을 모색하고 실천하는 운동이 시작되고 있다. 참여연대, 경제정의실천연합, 인권운동사랑방, 환경운동연합이 정치, 경제, 인권, 환경 분야에서 발전주의를 비판하고 시민운동·교육을 통하여 사회발전의 방향을 더 민주적이고 평화적으로 바꾸려고 노력하고 있다(이기범, 2002).

(4) 지구적 평화교육 프로그램

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

지구적 평화에 기여하고자 하는 운동·교육은 20세기초에 이미 시작되어(Stomfay-Stitz, 1993), 5가지의 평화운동·교육 유형중 가장 역사가 길다. 이 활동은 일반적으로 다음 5가지의 목표를 가진다고 비교적 일찍이 정의되었다(Lamy, 1990). 그 목표는 ①자신의 인식과 다른 세계 인식의 이해와 존중, ②지구적 문제와 사건에 대한 깊은 이해, ③문화의 다양성의 이해 특히 그 공통점과 차이점에 대한 이해, ④국가와 시민사회들이 상호 의존적으로 그리고 독

자적으로 기능하여 구성하는 국제 체제에 대한 이해, ⑤지역사회, 국가, 국제사회의 현안에 참여할 수 있는 준비와 선택이다. 이 영역 중 국제구조를 더 중시하는 입장은 전쟁과 평화에 국제체제가 결정적 역할을 미친다고 전제한다. 국제법과 국제재판소의 정립, 각국의 국방 예산을 교육·복지에 전환하도록 하는 국제사회의 결정 촉구, 구조적 폭력에 시달리는 국가들의 개발을 도울 수 있는 세계 경제개편에 주로 초점이 주어진다. 구조적 접근과 달리 문화적 입장을 가진 사람들은 다원 문화에 대한 이해와 ‘적’의 인간성 발견 인식을 통해 호전성을 줄이고 적대 사회간의 화해를 도모하려고 한다.

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

(5) 비폭력운동 교육 프로그램

비폭력교육 프로그램은 평화의 긍정적 이미지가 사람들의 마음과 관계에서 자라나게 함으로써 가장 적극적인 평화를 이루는 것을 목적으로 한다. 이 접근은 인간의 가치관과 세계관을 경제적·정치적·문화적 구조의 산물로 여기고 그것을 바꾸어 평화구조를 창출하고자 한다. 여기에서 관건은 사람들이 공감하고 선택할 수밖에 없을 정도로 매력적인 평화와 평화적 사회의 이미지를 형성하고 전달하는 데에 있다. 이 활동은 가장 적극적인 평화의 비전을 세운다는 점에서, 그리고 가장 적극적으로 인간의 변화 가능성을 믿는다는 점에서 영성적(spiritual) 성격을 강하게 띤다. 20세기엔 간디와 마틴 루터킹에 의해 제창된 비폭력운동이 큰 반향을 불러일으켰고, 함석헌은 우리 사회에 그 뿌리를 내리고자 애썼다. 비폭력 교육은 평화의 비전을 통해 미시적 영역과 거시적 영역에서 일어나는 직접적 폭력과 구조적 폭력을 극복하고 적극적인 평화를 이루고자 한다.

비폭력교육은 폭력방지 교육이나 갈등관리 학습처럼 평화에 장애 요소를 피하거나 관리하는 것에서 나아가 평화를 실현하려는 동기와 욕구를 형성하는 적극적인 교육이다. 여기에서 참여자들은 인간들이 차이를 조정하면서 협력하고 자연과 상생하는 평화의 세계가 얼마나 살기 좋고 위대한가를 상상하고 체험할 수 있어야 한다. 평화를 이룰 수 있는 인간의 잠재력과

평화의 가능성을 실제로 느끼고 배울 수 있는 기회가 마련되어야 한다. 또한 평화지도자들의 삶에 대한 학습으로 그러한 기회가 주어질 수 있다. 평화덕목을 실천한 사람들의 삶을 배우면서 그리고 다른 참여자들과 협력하여 실천하고 체험하면서 참여자들은 자신을 이해하고 성찰할 수 있게 된다. 다른 사람들이 평화를 실천하는 것 그리고 그 어려움과 가능성을 보고 듣고 느끼고 의논하면서 자신은 어떠한가를 돌아볼 수 있게 되고 자신이 해야 할 바를 가늠할 수 있게 된다. 그러므로 비폭력교육은 남을 비판하는 것이 아니라 자신을 변화시키는 계기를 마련해야 한다. 이러한 체험은 단지 폭력의 상태를 안타까워하거나 그로 인해 고통받는 사람들에게 연민을 느끼거나 평화를 이해하는 것과 구별되어야 하고 그것들에 그쳐서는 안된다. 평화를 실현하고자 하는 윤리적 작업은 초보적 상태라도 적극적으로 지금 실천하고 지속적으로 확장하는 것을 의미한다(이기범, 2002).

V. 맺는 말

국가·인종·종교·민족간의 폭력뿐만 아니라, 성별·세대간의 폭력, 나아가 인간 내면의 폭력, 즉 감정의 억압과 같은 정신 내부의 폭력과 암과 같은 신체 내부의 폭력에 이르기까지 오늘날 폭력은 총체적으로 편재하고 있다. 평화교육이란 교육을 통해 평화를 촉진시키는 것이기 때문에, 이러한 폭력에 대해 일단 진단이 내려지면 명확한 처방전을 가지고 그 현장에서 적용되어야 할 것이다.

갈등은 우리 눈으로 직접 보게 되는 불화라고 할 수 있는 직접적 폭력보다 훨씬 범위가 크다. 폭력은 사회구조 속에 달라붙어 있기도 하고, 폭력을 정당화하는 문화속에 스며들어 있기도 한다. 어떤 집단들 사이의 갈등을 변형시키기 위해서는 새로운 관계구축 이상의 노력이 필요하며, 집단들은 갈등이 영원히 재생산되지 않도록 변화되어야 한다(Galtung, 1996).

테러와 반테러의 악순환, 세계화와 그에 대한 반작용, 생태계의 위기 가속화 등 21세기의 급변하는 상황은 평화교육이 종래의 경직된 전략과 실천모형에만 의존하는 것이 비현실적임을 자명하게 결론짓게 한다. 평화교육의 시대적·세계적 추세는 새로운 질병에 적합한 새로운 처방전을 찾기 위한 노력에 그 초점이 모아지고 있다.

평화교육을 위한 기존의 실천모형도 이러한 일상적 갈등과 직접적으로 관련된 개념적 틀을 가진 시민학습 프로젝트로 새롭게 가다듬어져야 한다. 특히 북핵문제 등으로 인해 여전히

냉전의 고도로 남아 있는 한반도는 21세기에도 세계갈등의 중심에 놓여 있는 만큼 지구상의 다른 어느 공간보다 평화를 향한 참신하고도 과감한 교육적 실천이 요청되고 있다. 실로 한반도는 평화교육의 시험장이자 그 성패를 가름하는 새로운 시금석이 될 것이다.

또한 일본의 히로시마와 오키나와시, 독일의 오스나부뤼시, 스위스의 제네바 등과 같은 세계의 평화도시들이 해당 지역의 특성을 반영한 프로그램을 성공적으로 운영하고 있듯이, 제주도 역시 그 특수성을 반영한 평화교육을 모색하고 실천하는 것이 갈등의 평화적 해결을 위한 모델을 제공하는 명실상부한 ‘세계평화의 진원지’로 자리매김될 수 있는 길이 될 것이다.

참고문헌

- 고병헌(1994), “평화교육의 성격에 관한 연구: 정치교육과 가치교육적 측면을 중심으로”, 고려대학교 대학원 박사학위 논문.
- 권혁범(2000), 『민족주의와 발전의 환상』, 서울: 솔.
- 김용신(2006), “국제분쟁과 평화, 평화교육: 방법적 접근”, 『한국북방학회논집』, 제14집 1호, pp. 1~24.
- 김정환(1988), “평화교육학의 이론과 실제”, 『교육문제연구』 창간호, pp. 1-28.
- 박보영(2005), “한국의 평화교육 연구사-1980년대 이후를 중심으로”, 기독교 교육학회, 『기독교교육논총』, 제11집, pp. 157~196.
- 박종필(2006), “세계평화의 섬과 평화교육의 방향”, 제주대학교 평화연구소, 『평화연구』, 17권 제1호, pp. 50~74.
- 세계평화의 섬 범도민실천협의회(2007), 『제주 ‘세계평화의 섬’ 성과와 실천 전략』, pp. 55~60.
- 유네스코 한국위원회(1963), 『국제이해교육』.
- _____(1988), 『국제이해교육의 길잡이』.
- 이경태(2005), “평화교육에 관한 서설적 연구”, 대한정치학회, 『대한정치학회 보』, 제12집 3호, pp. 79~99.
- _____(2004), “한반도 평화체제 구축방안”, 대한정치학회, 『대한정치학회 보』.
- 이규환(1987), 『비판적 교육사회학』, 서울: 한울.

- 이기범(2002), “한반도 평화운동과 평화교육”, 하영선(한국평화학회장) 편, 『21세기 평화학』, pp. 489-518.
- _____(2001), “남북상호이해와 상호작용적 보편주의: 탈분단을 위한 보편주의와 상대주의의 제검토”, 『교육철학』, 제25집.
- 이삼열(1992), “평화교육의 철학적 실천방법”, 고려대학교 평화연구소, 『현대 평화사상의 이해』.
- _____(1991), 『평화의 철학과 통일의 실천』, 서울: 햇빛출판사.
- 정영수(1993), “평화교육의 과제와 전망”, 『교육연구』, 제31집 5호.
- 지양사 편집실(1985), 『비동맹운동』, 서울: 지양사.
- 최광경(1996), “평화와 평화교육”, 한국교육학회·교육철학연구회, 『교육철학』, 제14집 2호.
- 케빈 클레멘츠(2001), “분쟁지역에서의 평화교육”, 『국제이해교육』, 2001 겨울 통권 6호, pp. 11-25.
- 평화를 만드는 여성회(2001), 『국내외 평화교육 사례의 통일교육에의 적용방안 연구』(2001년 통일부 용역과제).
- Burns & Aspeslagh 편, 장원석외 옮김 (2005), 『평화교육의 이론과 현실』, 제주: 각, pp. 339~341.
- Fisher, et. al. (2000), *Working with the conflict*, London: Zed.
- Galtung, J. (1996), *Peace by Peaceful Means*, 강종일의 역(2000), 『평화적 수단 에 의한 평화』, 서울: 들녘.
- Galtung, J. (1975), “Peace, war and defense,” *Essays in Peace research*, Volume II, Christian Ejlert: Copenhagen.
- Harris, I. M. (1999), “Types of peace education,” A. Raviv, L. Oppenheimer, D. Bar-Tal (eds.), *How children understand war and peace*, pp. 91-104.
- Hicks, D. (1988), “Understanding the field,” D. Hicks (ed.), *Educuation for peace*, London: Routledge, pp. 3-19 (고병현 옮김, 『평화 교육의 이론과 실천』, 서울: 서원).
- Lamy, S. L. (1990), “Global education: A conflict of images,” K. A. Tye (ed.), *Global education: From thought to action*, Alexandria, VA: The Association for Supervision and Curriculum Development, pp. 49-63.

- Punamaki, R. L. (1999), "Concept formation of war and peace," A. Raviv, L. Oppenheimer, D. Bar-Tal (eds.), *How children understand war and peace*, pp. 91-104.
- Read, H. E. (1959), 『평화를 위한 교육』, 안동민 옮김, 서울: 을유문화사.
- Stomfay-Stitz, A. M. (1993), *Peace education in America, 1828-1990: Source book for education and research*, Metuchen, NJ: The Scarecrow Press, Inc.

저자소개

진행남 (chinhn@hanmail.net) 064-735-6520, 016-479-8819

학력사항

2002년 2월	경희대학교 언론학 박사
1998년 8월	연세대학교 문학 석사
1979년 2월	제주대학교 영어교육학 학사

경력사항

2006년 4월-현재	제주평화연구원 연구위원 / 평화교육 및 세계평화의 섬 연구
2004년 3월-현재	경희대학교 · 제주대학교 강사
1984년 1월-2004년 2월	제주신문 · 제민일보기자, 정치부차장 · 부장 · 부국장 · 논설위원



697-120 제주특별자치도 서귀포시 중문동 2572
전화: (064)735-6500 / 팩스: (064)735-6512
이메일: jpiworkingpapers@gmail.com
웹사이트: <http://jpi.or.kr>