

북아일랜드 또래조정활동의 평화교육적 의미

강순원*

요약

본 연구는 사회적 분단화에 따른 폭력을 줄이고자 시도된 북아일랜드 또래조정 활동이 평화교육적 의미를 담고 있는지를 탐구하기 위한 현장참여연구 논문이다. 평화교육은 구조적 폭력에서 야기된 사회적 악에 대항하는 평화적 본성을 자극하고 도전역량을 길러주는 의식적인 교육과정이다. 한국을 비롯한 북아일랜드 및 구독일 등과 같은 분단사회의 평화교육은 분단체제 극복을 위해 이와 관련된 지식을 비판적으로 인식하고 평화지향적 태도와 가치를 갖게 함으로써 공존가능성이 높은 평화체제를 구축하는 평화교육 역량을 기르게 하는 것을 목표로 한다. 무엇보다 북아일랜드의 경우 정치경제적 분단을 정당화해왔던 종교적 분단을 학교교육에서 극복하는 것은 가장 시급한 평화교육적 과제이다. 특히 구교와 신교라는 두 종교적 정체성만이 대립하던 분단구조에서 다문화사회로 이행하는 오늘날, 다원화된 사회문제에 대해 비폭력적이고 평화적인 방법으로 대처하기 위해서 평화적인 실생활 문제해결능력(life skill)인 또래조정(peer mediation)이 평화교육의 한 활동으로 제시되었다. 통합학교에서 이루어지는 종파를 초월한 친구들 간의 상호이해 및 갈등해소를 위한 또래조정은 유네스코 등이 추구하는 평화의 문화를 실천하는 평화교육의 보편성을 담고 있다고 평가된다.

주제어 : 북아일랜드, 평화교육, 통합교육, 상호이해교육, 또래조정

* 한신대 교수, kangsw@hs.ac.kr

I. 머리말

교육은 개인의 발전을 위한 것이기도 하지만 동시에 사회의 발전을 위한 것이기도 하다. 교육은 또한 무정치적 차원의 발전 기능을 가지고 있으면서도 다른 한편으로 그 사회의 이데올로기를 반영하는 정치성을 강하게 띠기도 한다(Freire, 1985). 그런 까닭에 어느 사회이건 교육은 사회적 환경의 원인이자 결과이기도 하다. 그런 사이클을 통해 일단 형성된 제도화된 교육은 기존 체제의 문제를 극복하고 변혁시키기보다는 기존체제를 유지하고 강화하는 면이 보다 강하다.

북아일랜드의 경우 정치사회적 차별이 지역사회의 장벽을 만들었고 이것은 또한 교육적 분단으로 이어졌다(Richardson & Gallagher, 2011). 가톨릭과 개신교라는 신앙에 배경을 둔 분리형 학교제도 (religiously separate education system)는 이러한 사회적 분단과정에 의해 강화된 차별적 분단 장치이다. 종교적 분단체제로 인해 희생되는 어린이들을 살리자는 모토 하에 1980년대부터 활발하게 추진된 통합학교(integrated school)운동은 ‘모든 어린이들을 같은 학교에서 함께 배우게 하자(All children together)’라는 비폭력, 통합교육운동의 성격을 띠고 전개되어 현재는 전체학교의 7%정도가 통합학교로 설립 혹은 전환되었다(Hansson et al., 2013). 또한 1990년대 시민교육진영에서 시작한 상호이해교육(Education for Mutual Understanding, EMU)은 지역사회 분단에 따른 학교의 분단, 이로 인한 편견과 적대감의 증폭, 적대화된 이미지에 가속되는 폭력적 대립이라는 악순환을 막기 위해 어린이들이 일찍부터 서로 만나게 하여 상호이해를 증진시킴으로써 편견이 잉태한 폭력을 미연에 방지하고 평화를 조성하자는 운동의

일환으로 시작되었다. 북아일랜드 EMU는 그런 의미에서 북아일랜드라는 특수한 맥락에서 발전된 고유한 학교평화교육으로 해석된다(Harris & Morrison, 2013). 하지만 여전히 90%이상의 북아일랜드 학교들이 종파학교¹⁾의 틀을 고수하는 현 상황에서 통합교육의 이상을 현실화하기 어렵다는 판단 하에 분리형 종파학교 체제는 유지시키되 서로 교육자원을 공유하여 학생 간 접촉을 확대하자는 공유학교(shared school)가 새로운 대안으로 정치권에서는 시도하고 있는데, 그 효과는 아직 미지수이다(Connolly, Purvis & O'Grady, 2013).

북아일랜드의 또래조정(peer mediation)은 통합학교에서 1990년대 중반부터 시도한 평화교육 활동이다. 본래 또래조정은 미국에서 선도한 청소년 갈등해결프로그램으로, 사회적 갈등이 교육적 폭력으로 외화된 학교폭력을 예방하고자 지역사회 차원에서 시작한 학교평화교육 활동이다(강순원, 2007). 이같이 학교폭력예방에 겨냥된 또래조정 활동을 북아일랜드 청소년 평화교육 프로그램으로 재구성한 것은 얼스터대학 내 갈등해결센터였다. 어린이들이 북아일랜드 상황을 조기에 비판적으로 이해하여 지역에서 일어나는 크고 작은 문제에 비폭력적 방법으로 대처할 수 있는 역량을 길러주기 위해 시도한 이

1) 북아일랜드의 학교는 크게 신교계 학교(protestant controlled school)와 구교계 학교(Catholic maintained school)로 나뉜다. 신교계학교는 영국의 교육제도를 수용하여 공립화하는 결의를 하여 전액 국고지원을 받으며 종교교과에서 신교적 전통을 가르치나, 이것이 거부된 구교계 학교는 공립화를 거부하고 가톨릭교단이 학교법인을 책임지고 운영하면서 구교적 신앙을 전수하고 있었다. 오랜 갈등과 저항 속에서 현재 북아일랜드정부는 신교계와 구교계 학교 모두를 인정하고 국고지원하고 있으나 학교운영위원들 구성분포에서 종교적 차이를 보이고 있다. 종파에 따른 학교간 단절과 분리가 지역사회 간의 장벽으로 작용하는 환경이어서 잦은 분쟁의 소지를 만든다.

활동은 학교폭력예방에 국한하지 않고 전체 사회의 폭력 문제를 사회화할 수 있는 힘을 길러주기 위한 것이다(Tyrrell, 2002).

본 연구는 사회적 분단화에 따른 폭력을 줄이고자 시도된 북아일랜드 또래조정 활동이 평화교육적 의미를 담고 있는지를 탐구하기 위한 것이다. 필자는 2013년 3월4일부터 8월27일까지 벨파스트 퀸스 유니버시티에 머물면서 또래조정활동과 평화교육간의 상관성을 집중적으로 알아보기 위해 해당학교방문, 또래조정 교사연수 참여 및 참여교사와의 심층 인터뷰(focus group interview) 등을 하였다. 필자에게 이번이 5번째 북아일랜드 방문이었기에 이들은 필자를 신뢰하여 관련 자료를 제시해 주었고 참여관찰을 용이하게 충분히 허용하였다. 특히 NICIE(Northern Ireland Council of Integrated Education)가 진행하는 3월 14-15일 그리고 6월 13-14일에 있었던 교사연수에 참여하고, 또래조정 활동을 지속적으로 실천하고 있는 벨파스트의 Oakwood Integrate Primary School, 안트림의 Round Tower Integrated Primary School과 데리의 Oak Grove Integrated Primary School을 방문하여 참여 학생들과 담당교사를 만나 인터뷰한 경험은 필자의 또래조정에 대한 실천적 이해의 폭을 넓게 만들어주었다.

여기서 필자는 다음과 같은 질문을 하였다. NI 또래조정 활동을 왜 시작하게 되었나? 학교와 학생, 교사에게 어떤 변화를 가져왔는가? NI평화교육은 어떤 의미인가? 또래조정은 평화교육의 일환인가? 또래조정 활동은 어떻게 진행하고 있는가? 학교전체가 참여하는가 아니면 일부 관심있는 학생만 참여하는가? 학부모들은 이 활동에 호의적인가? 문제해결의 사례는 있는가? 어떠한 학생들이 참여하는가? 학생들은 이 활동에 만족하는가? 그 이유는?

II. 분단사회 평화교육

평화교육은 사회적 폭력이나 사회적 불의를 비판적으로 인식하여 이에 대한 대안인 평화를 구축하기 위해 이와 관련된 내용과, 이를 다루기 위한 교육기법이나 전략 등을 배우는 교육적 과정을 의미한다(Harris, 2008). 종교기관, 형식적 교육기관(학교), 비형식적 교육기관 등 다양한 장에서 이루어지는 평화교육은 일련의 교육적 과정을 통해 평화적 기술(peaceful skill)과 가치를 섭렵한 개인을 길러내어 이들을 통해 사회적 변혁을 이루고자 한다. 다시 말하여, 현재 사회가 폭력의 문화(culture of violence)에 압도되어 다양한 형태의 폭력이 일상화(institutionalized)되었다고 전제하기 때문에, 평화교육은 폭력의 문화에서 평화의 문화(culture of peace)로 변혁시켜야 한다는 목표를 설정하고 있다(Toh & Cawagas, 2010).

이러한 평화교육의 구체적인 논의와 국제적, 지역적 관심과 행동이 본격화되기 시작한 것은 2차 세계대전 종식 이후라고 할 수 있다. 다시는 이런 가혹한 전쟁을 반복하지 말자는 반성 위에서 제3세계국가들과 함께 전쟁 없고 평화로운 세계를 만들어야 한다는 국제사회의 요구는 UN 헌장 서문(1945), UNESCO 헌장(1945), 세계인권선언문(1948) 등에서 교육을 평화로운 사회로 가기 위한 변화를 이루는 가장 중요한 수단임을 언급하게 하였다. “전쟁은 인간의 마음에서 시작되므로 평화수호가 구축되어야 하는 것도 인간의 마음에서이다.” 라고 유네스코헌장 전문에서 밝히고 있듯이, 모든 국가가 전쟁의 위협 없이 평화롭게 공존해야 하며 그것은 교육을 통해서 이루어야 한다고 보았다. 유네스코는 이에 따라 교육의 목표를 평화문화

(culture of peace)의 형성으로 설정하였다. 기실 평화는 정부 간의 정치경제 차원의 합의로부터만 도출되는 것이 아니며, 그것이 영속되기 위해서는 인류의 지식과 도덕적 연대에 기초해야 하는 것이다. 평화에 대한 구체적인 행동은 1989년 7월에 발의된 ‘UNESCO international Congress on Peace in the Minds of Men’으로 이어지는데, 이 선언문에서는 ‘평화문화(peace cultures)를 만듦으로서 평화의 새로운 비전을 제시할 수 있다’고 제안하고 있다.

또한 시민사회 영역에서도 전 세계 10,000여명이 모여 제안한 Hague Appeal for Peace (1999) 에서는 50개 아젠다 중 제1조항으로 평화교육이 중심이어야 함을 제시하였다. “우리 사회에 만연한 폭력의 문화를 근절시키기 위해서 미래세대는 매우 다른 교육을 받을 자격이 있다. 이 교육은 전쟁미화가 아닌 평화를 위한 교육이다. 평화교육은 교육의 모든 단계에서 의무적으로 실시되어야 한다.”

이렇듯 평화교육은 국제적 합의에 기초하여 국가 간 갈등과 전쟁을 종식하고 함께 더불어 살아갈 수 있는 사회를 만들기 위한 수단으로 등장한 것이다. 이러한 평화교육은 평화의 조건으로 전쟁의 부재, 평등한 국제관계, 구조적 폭력의 부재(Groff & Smoker, 1996; Galtung, 1996)를 핵심으로 한다. 다시 말해, 평화교육은 직접적 폭력(direct violence)과 간접적 폭력(indirect violence)이 교착되어 있는 구조적 폭력이 인류의 삶에 하나의 문화로 자리 잡고 있음을 비판하며, 익숙하고 일반상식처럼 되어버린 폭력의 문화를 평화문화로 바꾸어 나가는 전 과정을 의미한다.

평화교육은 보편적인 가치(universal values)를 공유하면서도 지역적 맥락(local context)에 따라 구체적 실행의 방법이나 시작 지점이 달라

진다(Harris & Morrison, 2003). 이러한 맥락에서 평화교육은 “정의, 협동, 연대, 개인의 자주성 개발, 의사결정 등의 가치를 강조하고, 평화 문화에 반하는 차별, 비관용, 자민족중심주의, 무조건적 복종, 무관심과 순응 등과 같은 가치들에 반대하며; 평화 행동(peace action)을 강조하고, 개인(micro)과 사회(macro)적 맥락 안에서 행동과 인식을 이해하려 하며; 모든 인류의 상호작용 속에서 그리고 모든 시민들 마음에 적극적 평화(positive peace)의 이상을 회복하는 것을 목표로 한다.”(Artkinson, 2003: 297) 이러한 특징을 고려해 볼 때 평화교육은 무장해제(disarmament), 갈등해결(conflict resolution), 지속가능발전(sustainable development), 인권(human rights), 종교 간 이해(inter-faith) 및 국제(international) 교육 등과 연관된다고 볼 수 있다(Harris & Morrison, 2013; 50-67).

이런 관계로, 평화교육은 지구적 맥락과 지역적 맥락을 동시에 보아야 하는 개념이며, 지구적, 보편적 가치를 구체적으로 이행하기 위해 지역적 맥락에 대한 이해를 필요로 한다. 예를 들면, 현재 갈등 국면이 표면화되어 있고 직접적 폭력(예: 전쟁)의 가능성이 큰 북아일랜드나 이스라엘/팔레스타인의 경우, 집단적 화해(collective reconciliation)를 위한 갈등해결교육이나 비폭력 교육 등이 중요한 출발점이 된다(Kupermintz and Salomon, 2005; Yogeve, 2010; McGlynn et al., 2009; Tomovska, 2010). 반면, 상대적으로 직접적 폭력의 표출이 덜 되는 미국이나 유럽 같은 사회에서는 개인의 갈등해결역량 강화를 위한 갈등해결교육, 인권교육 또는 지속가능발전교육 등이 평화교육활동으로 진행되는 경향이 있었다(Bron & Thijs, 2011; Chubbuck and Zembylas, 2011; Jones, 2006; Toh & Cawagas, 2010).

하지만 가장 안정적인 국가라는 노르웨이에서 발생한 총격사건은 평화교육의 한계를 총체적으로 보여주는 갈등적 조건이다. 더 나아가 21세기 초 9.11 사태와 이라크 침공사건 등은 평화교육에 있어 새로운 국면을 가져왔다. 이 두 사건으로 인해 반테러운동과 반전운동을 위한 국제적 협력의 필요성이 부각되었고(Global campaign), 평화교육은 이러한 평화운동의 차원으로 그 필요성이 다시금 주목되었다. 실제로, 21세기에 다시 일어나게 된 서구사회와 이슬람권 사회의 갈등이 테러와의 전쟁으로 이어졌고 이에 따라 새로운 형태의 자민족중심주의와 극단주의(extremism)가 결합하게 되었다(Bekerman & McGlynn, 2007; Davis, 2008). 이 때문에 평화에 대한 두 가지 이해가 충돌하게 된다. 하나는 테러로부터 자국을 보호하기 위한 안보강화를 통한 평화이고 또 하나는 상호이해-존중이라는 가치를 내세우며 글로벌 시민성(global citizenship)을 길러내어 글로벌 정의(global justice)를 이루자는 의미의 평화이다. 두 상반된 개념의 평화는 또 다른 형태의 사회적 갈등, 폭력적 행태를 야기했다. 특히 이러한 상황은 이미 다양한 인종, 문화가 섞여 사는 미국과 영국과 같은 국가를 비롯하여 한국과 같이 다문화 사회에 갓 진입한 국가들에서도 국내적으로 다양한 갈등 및 구조적 폭력을 불러오게 했다. 이에 따라 21세기 평화교육은 반전평화교육 이외 민주시민교육, 다문화교육, 시민성교육 등이 상호연계된 복합적 개념으로 논의되고 있다(Schweisfurth & Harber, 2012).

다시 말하여 평화교육은 구조적 폭력에서 야기된 사회적 악에 대항하는 평화적 본성을 자극하고 도전역량을 길러주는 의식적인 교육과정이다. 이러한 평화교육은 현재의 반평화적인 상황에 문제를 제

기하는 것으로 한 사회의 사회정치·경제적 의제를 반영한다. 그리고 상황에 따라 지향점이 달라지는(Bar-Tal, 2002) 평화교육은 본질적으로 논쟁의 여지가 있는 각각의 의제들이 평화교육의 중요한 상황별 주제들이 된다. 그래서 평화교육은 구체적이고 현재의 문제들과 연결될 수밖에 없는 것이다(Harris and Morrison, 2003). 이런 맥락에 비추어 볼 때, 한국을 비롯한 북아일랜드 및 구독일 등과 같은 분단사회의 평화교육은 분단체제의 극복이라는 사회적 장벽 허물기가 핵심 테제로 부상되며 이와 관련된 지식을 비판적으로 인식하고 평화지향적 태도를 갖게 함으로써 궁극적으로 공존가능성이 높은 평화체제를 구축하는 평화교육 역량을 기르게 하는 것을 목표로 한다(McGlynn, Zembylas, Bekerman & Gallagher, 2009).

오늘날 북아일랜드는 평화협정이 체결되고 경제가 부흥하는 등 분단체제가 종식되고 평화체제가 온 것처럼 비쳐지나 여전히 분단의 상흔이 곳곳에 패여 있다. 따라서 갈등 후 사회(post-conflict society) 평화교육에서도 이러한 분단체제의 상흔을 근절하기 위한 JEDI(Justice, equity, diversity)는 평화교육의 지속적인 주제인 것이다(McGlynn, Niens, Cairns & Miles, 2004). 무엇보다 정치경제적 분단을 정당화왔던 종교적 분단을 학교교육에서 극복하는 것은 가장 시급한 학교평화교육의 과제이다(McCann, Davey & Ciara(2006). 여기서 새로운 중층적 시민성교육은 평화교육의 새로운 지평으로 부상하고 있다(강순원, 2003). 이렇게 볼 때 분단국에서 발생하는 반평화적인 모습이 모두 순환(cycle)의 관계에 있기 때문에 이 관계를 상호연관선상에서 볼 수 있는 보다 총체적이고 비판적인 접근이 북아일랜드 평화교육에서는 반드시 필요하다(Brewer, 2011).

Ⅲ. 북아일랜드 교육갈등의 역학성

1. 북아일랜드 역사

AD400년경 St. Patrick이 아일랜드에 기독교를 정착시킨 이래 켈틱 기독교가 발전하였지만 종교적으로는 유럽의 기독교인 가톨릭이 아일랜드에서는 지배적이었다. 아일랜드에 대한 스페인의 지배(1588-1606)를 무력으로 제압한 엘리자베스 1세 치하의 잉글랜드는 적극적으로 잉글리시와 스코티시들을 오늘날 북아일랜드가 된 얼스터지역으로 정주시켜 경지를 경작하게 만들고 타운을 설립하게 하였는데 이 과정에서 특히 지리적으로 가까운 스코티시 프레스비테리언들이 많이 이주하게 되었다. 400여년에 걸친 이들의 이주과정에서 정치경제적 갈등은 구교(가톨릭)와 신교(장로교)간의 종교·문화적 분쟁으로 비화되었고 이것이 오늘날 북아일랜드 분쟁의 원인이자 결과가 된다.

영국 식민지하에서 아일랜드 내 독립운동은 남부아일랜드에서는 일치되었지만 스코티시 장로교가 압도하는 환경의 북아일랜드에서는 오렌지 오더(Orange order)가 아일랜드 독립의 상징인 그린 플래그를 압도하게 되었다. 1차 세계대전 이후 윌슨자결주의 영향으로 1919년 아일랜드인에 의한 Home Law(자치법)가 통과되었으나 오히려 북아일랜드 주민 다수는 독립이 아닌 영국의 일부로 남기를 희망하였다. 주민 간의 대립과 반목이 폭력화되고 해결책이 국가 간의 문제가 아닌 주민의 자기결정권의 문제로 귀착되자, 이에 대한 결론을 주민 투표에 부치기로 하였는데 오늘날 북아일랜드인 6개 얼스터지역은 신교도수가 많은 관계로 영국의 일부로 남기로 결정된 것이다. 결국

1921년 아일랜드가 완전 독립해야 하는 상황에서 북아일랜드에는 영국군을 잔류시킨 채 분단을 정치적 협상의 수준에서 마무리하게 된다. 이때부터 항영독립부대였던 IRA도 이분되어 북아일랜드는 내부 갈등에 휩싸이게 되었다. 결국 1949년 마지막 주민선거에서 60% 이상이 신교도인 북아일랜드는 영국의 일부로 남고 북아일랜드를 제외한 나머지 지역은 아일랜드공화국으로 독립되었다. 이에 불복하는 독립파는 결국 어려운 항영투쟁에 돌입하게 되었고 이에 맞서 얼스터 신교도들도 군사력으로 대항함으로써 이후 상흔으로 얼룩진 분쟁기(The Troubles)가 1998년까지 이어지게 된다. 이러한 역사적 과정에서 구교도와 신교도 파라밀리터리(paramilitary) 뿐만 아니라 일반 시민들 사이에서도 엄청난 폭력이 충돌하게 되고 북아일랜드는 유럽 속의 제3세계로 각인되었다.

영국군대의 엄격한 통제 하에서도 친아일랜드계의 공화주의자들(Irish Republican Army, IRA)은 독립을 주장하는 평화운동²⁾을 벌여왔으나 영국은 이에 무력적 대응으로 일관하였다. 특히 1968년 10월 5일 (런던)테리에서 일어난 소위 불법시위에 대한 무력집압으로 어린 청년들이 사망한 사건 이후, 친아일랜드계 공화주의자들과 친영국계 애국주의자(loyalist)들 사이의 폭력적 상호응징은 파라밀리터리들 간의 전투뿐 만 아니라 무고한 시민들을 타겟으로 폭탄을 투하하는 등

2) 북아일랜드의 평화운동은 영국편향적 언론과 학자들에 의해 테러 혹은 폭력으로 기술되었으나 이들에게 무기는 자위의 수단이었을 뿐 일상적으로 사용한 것은 아니었다. 이들은 벽화를 통한 문화운동으로, 대규모 시위같은 비폭력시위 및 평화교육활동 등을 통해 영국으로부터의 독립 혹은 동등한 시민적 대우 및 동등한 정치적 권리 또는 경제적 불평등 해소 등을 주장하였다. 신교도주민들에 의한 구교도주민들에 대한 차별과 배제가 분단의 근본적인 문제였다.

폭력의 피해가 일상의 삶을 위협하는 수준으로 발전하게 되었다 (Shriver, 2005). 1969년 7월 벨파스트에서는 서로 양쪽에서 공격을 하여 10명이 사망을 하고 300여명이 부상을 당하였으며 1,800가구가 소실되었다. 이렇듯 상호폭력 수준이 높아지면서 이에 따른 투옥자들의 수도 늘어났다. 특히 IRA측의 구속된 체제인사들이 감옥에서도 엄청난 박해를 받아 옥중투쟁을 전개하게 된다. 당시 2,000여명이 넘는 공화주의자를 구금하여 그 중 342명을 구속시키자 신교 측 감옥 간수들이 공격대상이 되기도 하였다. 이들은 길에서의 살해뿐만 아니라 가정을 폭파한다든지 가족을 위협하는 등 응보적 수준의 폭력을 사용하였다. 이에 감옥에서는 공화주의자들을 special category status(특별조치대상)로 분류하여 사회적 접촉을 차단시켰다.

1972년 1월30일 (런던)데리에서 반구금(anti-internment)시위를 벌였는데 이 때 영국경찰이 과잉 진압하여 14명이 즉사한 사건이 바로 bloody Sunday사건이다. 그 해 양쪽에서 영국군대를 포함하여 총 467명이 사망하는 최악의 상황이 벌어졌다. 이후 폭력은 응징을 낳고 응징은 또 다른 응징을 낳아 결국 폭력의 악순환을 어디서 끊어야 하는지를 놓고 치열한 논쟁과 함께 정치적 평화회담도 열리게 되었다. 그 과정에서 1976년 8월10일 영국군대에 의해 총을 맞은 IRA사람이 몰고 돌진한 차에 치여 신교도 가정의 어린아이 3명이 그 자리에서 즉사하는 사건이 벌어졌다. 이 과정에서 이 사건을 목격한 가족들과 친지들이 평화동맹peace rallies을 제안하면서 피해자가족들이 나서 무고한 사람들의 희생을 낳는 폭력을 종식시키자고 호소하게 된다. 이러한 맥락의 북아일랜드에서 화해(reconciliation)는 이런 의미-가해자를 역사적 희생자로 인식하여 용서하고 화해하는 절차, 오늘

날 회복적 정의의 원조이다-를 낳는다(Liebmann, 2007). 또한 지역 간의 관계(community relations)를 지역사회간 접촉(cross-community) 활동을 통해 개선하여 궁극적으로 신교와 구교가 북아일랜드에서 공존하자고 호소하는 평화운동은, 지역사회 간 단절이 낳은 학교간의 벽을 헐고 통합하자는 통합학교운동(integrated school)을 낳았고 그 첫 번째 결실이 1981년 라간 중고등학교(Lagan College)였다. 이러한 맥락에서 지역사회 간 상호이해교육을 통해 벽을 허물자는 EMU는 북아일랜드의 공식 지위를 얻은(statutory theme in schools) 평화교육의 대명사가 되었다.

영국 군대도 엄청난 피해를 겪었다. 1969년 이래 2007년까지 총 30만명이 주둔했었는데 505명이 사망했고 30,000명이 부상당했다. 이를 해결하기 위한 정치적 평화회담은 계속 시도되었지만 결실을 맺지 못하다가, 미국 클린턴대통령이 중재한 1998년 평화협정(Belfast Good Friday Agreement)이 체결되면서 무장해제의 단초를 놓았다. 이에 반대하는 폭탄투척이 계속되는 등 평화정책과정이 이후에도 순탄치는 않았으나 현재까지 상대적으로 가시적인 폭력의 정도는 상당히 줄었다. 또한 권력공유power sharing도 안착되었고 경제적으로도 안정적인 수준이다. 2013년 1월 영국기의 게양일수를 연18일로 제한하자는 안이 북아일랜드 의회에서 통과되면서 신교도층의 불만이 고조되어 매주 일요일 오후2시 시청 앞에서 이들의 시위가 벌어지지만 폭력적 대치국면까지는 가지 않고 있다. 이런 가운데 영국의 카메룬총리는 “1971년 Bloody Sunday를 유발한 총기사용은 잘못된 것이고 어떤 이유로도 정당화되지 않는다”고 유감표명을 하는 등 영국 정가에서도 더 이상 북아일랜드 문제를 정치화하려고 하지 않고 있다.

이러한 북아일랜드 평화체제 현상에 대해 북아일랜드 *peace monitoring* 2013은 새로운 접근의 필요성을 다음과 같이 정리하고 있다(Nolan, 2013).

1998년 평화협정을 체결한지 15년이 지났고 북아일랜드의 평화정착을 기정사실화하며 성공적인 사례로 보는 경향이 있으나, 여전히 2012년 2명이 사살당했고 2012년 12월 국기계양문제로 유니오니스트진영의 반대시위가 지속되는 등 갈등은 여전히 현재적인 주제이다. 10개의 핵심주제를 살펴보자면 2012년은 분명 종파분리적 폭동은 없는 해였고 상당한 수준의 평화과정이 원만히 진행되는 해이다.

이전의 양진영간의 갈등만이 강조되던 시기에서 이제는 다양한 소수파로 구성되는 사회로 변모해가고 있다. 인구구성상의 상당한 변화가 있다. 신교비중이 줄고 구교는 증가하고 있으나 특정종파에 속하지 않는다고 답하는 비율이 25%까지 늘고 있으며 인종적으로도 소수파가 다양하게 구성되고 있다.

이제는 11%가 넘는 제3의 다양한 소수파가 우리사회를 구성하면서 차이에 대한 새로운 접근이 요구된다.

의회외의 정치적 결정이 무력화되면서 분열된 양상으로 인해 비효율적인 정치과정이 진행되고 있다.

여전히 종족아이덴티티와 주권의 문제가 곳곳에서 제기되고 있다.

분열에 관한 정책부재가 지속되면서 평화과정이 순탄치 않게 진행되는 경향이 있다.

일부 소외된 파라밀리터리 그룹이 불만을 가진 채 배제되어 있는 가운데 다른 정파는 상대적으로 적법성을 부여받은 듯이 보인다.

영국국기계양일수 제한에 따른 불만은 노동계급 로얄리즘 진영의 소외로부터 비롯된 것이다. 이 부분은 우리 사회의 중요한 불만세력과 갈등의 요인이 될 것이다.

주거지 분리는 지속되고 공유 공간의 확대는 이루어지지 않을 것이다.

불평등 격차가 지속될 것이기는 하나 상이하게 인지될 것이다.

2. 북아일랜드 학교교육의 분절화 극복을 위한 평화교육

북아일랜드 기본학제는 총12년제로서 기초단계(foundation stage, 2년간의 학령전과정), 제1단계(key stage 1, 2년간의 초등저학년), 제2단계(key stage 2, 3년의 초등고학년), 제3단계(key stage 3, 3년간의 중학과정), 제4단계(key stage 4, 2년간의 고등과정으로 GCSE 준비)로 구성되며, 이후 2년간의 후기고등학교과정인 제6의 형태(sixth form College)가 있어 여기서 대입을 위한 GSE를 준비하거나 곧바로 직업준비를 하는 교육과정이 주어진다. 학교형태는 학교법인의 종파적 성격에 따라 신교계가 운영하는 Presbyterian Controlled Schools, 구교계의 교육운영권을 유지한다는 의미의 Catholic Maintained School, 이러한 분리주의를 배격하고 한 학교공간에서 함께 통합교육을 한다는 Integrated School, 그리고 영어가 아닌 아이리쉬로 교수한다는 Irish-medium School로 이루어진다.

대영제국(United Kingdom of Britain) 모든 왕국에서와 마찬가지로 북아일랜드도 가장 늦게 11세 시험을 법적으로는 폐지하였으나 선발고사에 의한 입학제도를 고수하는 그램마스쿨(인문계중고등학교)은 자체적으로 입학시험을 치르고 있어 입시경쟁이 치열하다. 그 결과 무시험진학을 원칙으로 하는 다른 지역에 비해 북아일랜드의 학교선발형 교육제도가 아이들의 학업을 고무하도록 조건화함으로써, 영국의 다른 3개 왕국과 비교하여 북아일랜드는 학업성취도 수준평가에서 가장 우수하다. 특히 가톨릭 그램마스쿨의 높은 학업성취는 분단화된 교육환경이 낳은 결과라는 점에서 향후 비선발적 통합교육환경을 추구하는 데 부정적 요소로 작용한다(Gallagher and Smith, 2000).

종파학교의 이원화된 구조로 인해 학생들이 멀리서 통학하는 일도

있고 또한 지역별로 학생수 감소에 따른 폐교의 문제가 불거지자 북아일랜드 교육부(Department of Education Northern Ireland, DENI)는 이러한 분리주의적 교육환경이 국가의 미래에 유익하지 않다는 판단하에 통합학교로의 전환으로 장려했으나 여전히 명문 그라마스쿨을 선호하는 풍토로 인해 그리 효과적이지 않다(Gallagher, Smith, & Montgomery, 2003). 실제로 신교지역에서는 90%이상의 학생들이 PCS에 다니고 있고 구교지역의 학생들은 대부분 CMS에 다니고 있는 관계로 지역사회 간 상호이해가 매우 부족하다. 이에 대한 대안을 시민사회에서는 통합학교에서 찾았고 그 효과가 긍정적이라고 평가하지만, 종파적 분리주의에 근거한 기존의 학교행정체제를 무종파적 통합학교로 전환한다는 것에 대한 기존 교육계의 저항이 강하여 정치적 타협물로 제시된 것이 공유학교(shared school)이다. 공유학교란 인근 지역사회에 소재한 학교들이 시설을 공유하고 교육과정을 일부 공동운영함으로써 교류를 확대하고 상호이해를 확대하여 궁극적으로 학교운영상의 효율성을 높이고 지역사회의 평화를 가져올 수 있다는 가정에서 정치적으로 추진된 정책이다(Connolly, Purvis & O'Grady, 2013).

북아일랜드에서 교육적 분리주의를 극복하기 위한 평화교육은 시기별로 정치적 성격에 따라 달리 명명된다. 1998년 「벨파스트 평화협정」을 계기로 평화교육은 상호이해와 문화유산을 위한 교육(Education for Mutual Understanding and Cultural Heritage)에서 시민성교육(Citizenship Education)으로 확실하게 재정립되었다. 이것은 평화교육이 분단체제 하에서는 평화체제 구현을 위한 변혁의 도구이나 분단 이후 체제하에서는 사회적 통합의 기제로 변화되는 복합성을 보여주

는 단적인 예이다(강순원, 2003). 분리된 지역 간 갈등이 노출되던 1989년 DENI는 북아일랜드 교육의 특수성을 감안하여 일명 상호이해교육(EMU)이라는 이름으로 문화적 유산(Cultural Heritage) 공유 및 지역사회 간 접촉(Cross Community Contact)이라는 목적사업을 지정하였다. 이러한 평화교육활동을 통해 어린이들은 사회문화의 다양성을 이해하고 상호 존중하며, 개인간, 그룹간 관계를 발전시키고 그림으로써 갈등을 창조적으로 다룰 수 있게 된다는 것이다. 특히 북아일랜드 사람들에게 중요한 ‘우리는 모두 북아일랜드인이다’라는 단일 정체성(single identity)은 지역사회 간 접촉 프로그램을 통해 단일 지역사회의 경계를 넘어 모두에게 모든 교과에서 공동으로 실시한다는 것이다(Gallagher, 1989; 1995).

그 결과 상호이해교육 프로젝트는 교육과정의 내용, 교수방식, 교육구조, 전체 학교풍토 및 학교 내 혹은 지역 간 접촉에서 큰 변화를 가져왔다. 종교교육에서 종파별로 단일 종교만을 가르치던 기존 방식에서 다양한 종교를 이해하도록 바뀌었고, 아일랜드어를 학교에서 공식적으로 사용할 수 있게 되었고, 아일랜드 역사도 배우게 되었다. 지리나 법률에서도 북아일랜드의 특수성이 구체적으로 다뤄지게 되었다. 영국식의 표준화교육과정에서 북아일랜드의 특수성을 함께 다루는 교육과정의 변화는 교수방식도 변하게 만들었다. 기존의 주지주의적 교육방식은 변화된 내용을 담아낼 수 없기 때문에 수업이 교실 안으로 한정되는 것이 아니고, 교회, 박물관, 도서관 등 경계를 넘은 타종교 지역 등으로 확대되고 수업방식도 보다 적극적이고 참여를 수반하는 ‘적극적 학습’(Active Learning)을 채택하게 만들었다. 학생들은 암기를 통해서 국가교육과정을 수동적으로 학습하는

것이 아니라 현장견학이나 구체적 실습을 경험해 봄으로써 북아일랜드의 현실을 이해하고 주체성을 배양하게 되는 학습을 하게 되었다.

이런 적극적 학습을 통해 단일신앙에 근거하여 분리되어 있던 북아일랜드는 지역사회의 배타적인 신앙 경계를 허물고 지역 간 협력하는 단계로 발전한다고 본다. 그렇게 되면 학교는 분리주의적 단일종교 학교(Separate Single Religious Schools)에서 점차 친구교도 학생들이 섞여 다니는 통합학교(Mixed, Integrated Schools)로 전환될 것이라고 전망하였다. 무엇보다 상호이해교육 프로그램과 통합교육을 통해 이전의 적대적인 친구들이 함께 만나게 되고 서로를 이해하게 됨으로써 사회의 폭력과 유혈을 방지할 수 있을 것이라고 보는 것이다. 또한 이 과정에서 북아일랜드인으로서의 공통성을 찾아 미움과 배척의 학교풍토가 협력과 화해의 풍토로 바뀔 수 있다고 가정하여, 미움을 넘어서서(Beyond Hatred) 지역사회 간 닫힌 경계를 허물고 다른 문화권과의 활발한 상호이해과정을 통해 미래에 보다 개방적인 유럽권 사회에서 다함께 살아갈 수 있게 된다는 것이 장기적인 목표였다. 이를 위해 학교는 시민사회와 협력하였다. 특히 북아일랜드 평화와 화해를 위한 기독교공동체인 「코리밀라(Corrymeela)」는 1965년부터 ‘만남을 통한 상호이해교육’ 프로젝트를 북아일랜드 평화교육 과정으로 발전시켰던 것이다(Brewer, 2011).

하지만 정치적 환경이 바뀌면서 북아일랜드 평화교육으로 구체화될 수 있던 EMU는 1998년 평화협정 이후 시민성교육(Citizenship Education)으로 대체된다. 영국에서는 평화와 인권, 민주주의 교육이 통합된 단일교과로서 시민성교육이 필수교과로 지정되고 그 내용이 보편적 기본 틀로서 진척되었지만(Crick, 2007), 북아일랜드에서는 영

국주도의 사회통합적인 시민성교육에 대한 반발과 기존 EMU와의 차별성에 대한 논란, 그리고 어떤 시민성이냐를 둘러싼 정치적 입장차이 등으로 인해 시민성교육 용어 사용에 대한 주저함이 비치는 경향이 있었다(Smith, 2003). 하지만 정치적 수준에서 EMU에 대한 북아일랜드 교육부의 지원이 끊기고 벨파스트평화협정에 제시된 대로 개인의 희망에 따라 영국의 시민으로, 아일랜드의 시민으로 혹은 북아일랜드의 시민으로 자기정체성을 지니고 다함께 살아간다는 혼종적 시민성 개념은 북아일랜드 K3교육과정에서 중요한 내용으로 자리잡게 되었다. 이후 EU의 가이드라인에 따라 북아일랜드의 시민성교육은 (Froumin, 2003) 올바른 평화교육적 방향이라는 중지가 모아지기 시작하였다(Niens and Reilly, 2010). 1990년대 동구권의 몰락에 따른 유럽 사회의 지형변화는 북아일랜드의 인구구성에도 영향을 미쳤다. 그동안 구교나 신교나 라는 두 정체성만이 대립하던 역사에서 이주민이 대거 유입되는 다문화사회로 이행하는 단계에 이르러 상호이해교육은 한계가 노정되었다(McEwen, 1999). 따라서 북아일랜드 사회가 부딪힐 다원화된 사회문제에 대해 비폭력적이고 평화적인 방법으로 대처하고 이에 대면하기 위해서는 어려서부터 평화적인 실생활문제해결능력(life skill)이 필요하게 된 것이다. 이런 맥락에서 또래조정이 평화교육의 한 활동으로 제시되었다(Moffat, 2010).

IV. NI 또래조정 활동

1. 또래조정의 개념

또래조정이란 갈등의 두 당사자가 제3자인 또래조정자 앞에서 자신들의 이야기를 털어놓을 수 있는 환경을 조성함으로써 학교가 안전한 환경이라는 인식을 심어주고 자기갈등이 존중받는다라는 확신을 갖게 해줌으로써 스스로 문제해결에 이를 수 있도록 돕는 과정이다(Tyrrell, 2002; 19). 학교에 다양한 형태의 사회적 문제가 반영되어 학교폭력이나 학교문제 같은 양태로 학생간의 갈등이 노정되어 있기 때문에 그동안 정치사회적 수준에서 시도되었던 조정(mediation)기법을 학교청소년들에게 적용해보는 것이 또래조정이다(Cremin, 2007). 이러한 또래조정에서는 무엇보다 청소년들의 자체적인 문제해결역량을 인정하고 믿는 것이 제일 중요한 조건이다. McGlynn교수는 “내가 학교에서 교사로서 또래조정 활동을 보았을 때 아이들은 아주 창의적인 방법으로 문제해결능력을 보여주었다. 어른들은 생각할 수 없는 아주 신선한 해결책을 제시하곤 했다”고 회고하였다.

미국을 비롯한 유럽 각국에서 학교폭력에 대응하는 평화적 방법으로 또래조정을 도입하였고 그 효과가 상대적으로 높은 것으로 평가되었다(Bickmore, 2002; Cowie, Helen & Wallace, 2000; Hale, 2007; Harris, 2005; Noaks & Noaks, 2009). 그러면서 빠르게 그 적용이 확대되었는데 이러한 또래조정의 운용형태는 국가별로, 지역별로, 학교별로도 차이가 있다. 원래 1980년대 대안적 분쟁해결(Alternative Dispute Resolution)방법으로 지역사회 간 분쟁을 법정으로까지 가서 해결하는데 드는 시간과 비용을 줄이면서 효과적인 해결책을 보자는 입장에

서 시작한 미국식 조정(mediation) 모형은 값싸고 효과가 높은 시장성 있는 메뉴로 각광받았다. 이렇게 시장적 접근으로 비친 조정활동은 “미국에서는 돈 잘 벌리는 사업(multi-million dollar business in US)”으로 인식되곤 했다. 실제로 학교에서도 조정 활동은 교육청이 전문가에게 성공수당을 주는 방식으로 진행되기도 했다. 따라서 성공보수를 뒷받침하는 재정이 뒤따르지 않으면 할 수 없는 사업이었다 (Orme-Johnson & Cason-Snow, 2002).

그러다가 또래조정이라는 이름으로 일반 조정활동이 학교청소년문제 상황에 접목되면서 이것이 학교안팎에서 일어나는 청소년 폭력문제에 대한 비폭력적 대안일 수 있다는 생각이 1990년대 일기 시작하였다. 전국교육조정협회(National Association for Mediation in Education)가 미국에서 결성되면서 그 성과가 다른 나라로 확산되었고 특히 유럽의 경우엔 웨이커 같은 비영리시민사회가 적극적으로 참여하여 지역사회와 함께 하는 시민협력활동으로 자리잡게 되었다. 무엇보다 배타적인 지역환경에 노출된 학생들 간의 협동학습의 일환으로 장려되었다. 이 과정에서 청소년들은 자존감(self-esteem)이 장려되고, 소통역량이 향상되며 친구들 간에 관계가 개선되는 등 또래조정은 민주적 학교교육(democratic schooling)문화를 만드는데 있어 중요한 활동으로 자리 잡아나갔다, 북아일랜드의 경우엔 중학과정인 Key stage 3 단계: 개인적, 사회적, 신체적 발달 및 시민성 교과에서 시민성교육의 일부로서 지역사회갈등 이해하기가 있고 학생활동으로 회복적 정의나 또래조정이 장려되고 있다. 초등 고학년 단계에서는 특히 통합학교의 경우 또래조정은 반드시 거치는 과정으로 권고하고 있다. 어느 나라에서든 대부분의 청소년들은 그들이 어떤 문제를 겪고 있을

때 상담하거나 조정하는 대상이 주로 친구라고 대답한다. 그래서 갈등을 겪는 당사자의 또래집단이 일정한 훈련을 받아 친구의 갈등 해결에 도움을 주는 학교에서의 또래조정을 통해 학교문화를 평화적으로 개선해가는 예를 북아일랜드 통합학교에서는 쉽게 볼 수 있다.

Cohen(2005)은 또래조정의 장점을 다음과 같이 말하고 있다.

- 또래조정은 민주주의 원칙에 따른 종합학습으로 실제로 갈등 해결 성공률이 90%를 넘는 학생 주도적 문제 해결 과정이다.
- 또래조정은 학생들에게 읽고, 쓰고 셈하기(3R's) 라는 기본적인 문해 능력 이외 인생을 살아가는데 꼭 필요한 갈등 해결 능력을 가르친다.
- 또래조정은 실제 상황에 기초한 갈등 해결 기법을 전수한다.
- 또래조정은 학생들 사이의 갈등을 서로 협동하여 문제 해결하도록 북돋운다.
- 또래조정은 학교의 교육적 영향력을 제고시킨다.
- 또래조정은 학생들로 하여금 삶에 직면한 문제들에 대한 대처방식을 건설적으로 하도록 자체 역량을 강화시킨다.
- 또래조정은 자아존중감(self-esteem)을 강화한다.
- 또래조정은 학생들에게 삶에 대한 깊은 통찰력을 제공한다.
- 또래조정은 학생들로 하여금 상황에 맞는 최선의 대안을 찾도록 기대한다.
- 또래조정은 위기 청소년들조차도 함께 참여하여 문제 해결에 이를 수 있도록 장려함으로써 그 누구도 소외되지 않는 학생 참여적 활동이다.

- 또래조정은 서로로부터 배우는 상생의 학생환경을 제공한다.
- 또래조정은 갈등이나 폭력을 미연에 예방하게 한다.
- 또래조정은 학교의 평화와 인권문화 환경을 증진시킨다.
- 또래조정은 학생의 심리-사회적 요구와 교육자의 전문적 욕구 모두를 충족시킨다.
- 또래조정은 갈등 해결을 학교상황에 잘 맞도록 최대한 조화를 이루는(grand-balancing) 문제 해결 기제를 제공한다.

이같이 또래조정 활동은 갈등 해결 교육의 민주적 방식으로 제안된 것이지만, 이것이 학교평화교육의 통합적인 체계와 연계되어 있지 않으면 단순한 문제해결을 위한 학생활동 프로그램으로 귀착된다(강순원, 2007). 따라서 상호존중, 학교에서의 정의로운 평화문화 조성 그리고 다양성의 관용, 평화학습 등이 동시에 진행될 때에만 또래조정 프로그램은 학교의 비폭력적 문화조성에 기여하는 변혁적 평화교육 프로그램이 된다. 즉 또래조정자 자신의 역량강화를 통해 자기주도력이 높아짐으로써 또래조정 활동이 평화적 학교문화 만들기로 이어지는 것이다. 이것이 <표-1> MIT모델에서 명명하는 변혁적 조정(transformative mediation)이다. 반면 외부 전문가에 의한 지도에 따라 즉각적이고 구조화된 문제해결역량 제고에만 초점을 맞추는 문제해결적 조정(problem-solving mediation)은 자칫 학교폭력예방 감소라는 성과주의에 집착할 가능성이 높다(Orme-Johnson & Mark, 2002). 이럴 경우 가시적인 학교폭력 감소효과는 있을지 모르나 학교 문화전체가 평화의 문화를 이루는 평화교육의 특성을 갖는 것으로 보기는 어렵다. 이런 점에서 초기 미국식 또래조정이 문제해결적 조

정에 기울어져 있다면, 북아일랜드 통합학교에서의 또래조정은 변혁적 조정에 기반하고 있다고 볼 수 있다.

<표 1> MIT 또래조정 모형

| Transformative mediation | Problem-solving mediation |
|------------------------------|------------------------------|
| Empowerment/recognition | settlement |
| 자기성장/자기결정력 고양 | 당사자이해의 충족 |
| 조정자는 facilitator | 조정자는 process expert |
| Less directed and structured | More directed and structured |
| 역량강화를 통해 학교문화변혁 | 선도집단에 의한 문제해결목적 |

2. 북아일랜드 또래조정의 실제

북아일랜드의 학교는 일상생활에서 사회적 분단이 그대로 투영된 교육시스템이다(황익주, 2005). 모든 분단사회의 학교들이 그렇듯이 북아일랜드의 학교 역시 사회적 분쟁으로부터 자유롭지 못하다. 종교적, 사회적 분리가 학교가 위치한 거주지역간의 경계를 상징하는 상황에서 학교는 종파간 분리주의의 온상이 되었다. 신교계 학생들과 구교계 학생들과의 교류가 거의 없는 상태에서 이미지화된 적대상은 서로를 상호 불신과 편견에 빠지게 하였다. 이것은 지역사회에서 크고 작은 폭력적 대치를 낳게 했고 이들의 상생적 미래를 가로막는 장벽이 되었다. 통합학교에서 이루어지는 종파를 초월한 친구들 간의 상호이해 및 갈등해소를 위한 또래조정은 지역사회간 상호이해를 통해 쌓인 벽을 허물자는 EMU와 함께 북아일랜드의 공식 지위를 얻은 평화교육의 대명사가 되었다.

1) ‘모든 어린이가 함께(education together)’ 라는 통합교육이념을 구체화

또래조정은 통합교육운동의 전개과정에서 갈등하는 두 당사자 간의 문제를 비폭력적이고 평화적이며 당사자주도로 조정하게 한다는 의미에서 장려되었다(NICIE, 2011). 북아일랜드는 종교, 성별, 그리고 계층과 능력에 따른 차별화된 분리교육 시스템을 토대로 구교와 신교계 학교가 완전 분리되어 있다. 이러한 북아일랜드의 교육적 분단을 극복하고자 북아일랜드통합교육협회(Northern Ireland Council of Integrated Education, NICIE)는 통합학교교사를 대상으로 또래조정 연수를 주관하고 있다. 반면건교육(ABC), 또래조정 및 다양성 교육프로그램은 NICIE 주관하에 통합학교 교직원은 반드시 연수받아야 하는 주제이다.

2) 지역 시민사회 및 대학연구센터와 상호협력

얼스터대학교의 갈등해결센터는 또래조정 활동참여 학교와 공동으로 매뉴얼을 만들고 실행해 보고 이를 수정하여 자료화한 후 추후 요구하는 학교에 대해 지원하는 역할을 수행하고 있다. 또한 Including Youth(IY)나 Corrymeela같은 시민단체들도 교사연수나 학생연수를 조직하여 학교의 또래조정 활동을 지원하고 있다. 반면 북아일랜드 교육부(DENI)는 ‘시민성 및 개인, 사회, 신체교육 local and global citizenship and personal, social and health education’교과에 활용할 수 있는 활동으로 권장하고는 있으나 적극적이지는 않다. 오히려 이것보다는 교육부가 개발한 재정지원활동인 CRED(Community Relation, Equality, Diversity)를 지역사회활동가(Community worker) 중심으로 다뤄

지기를 희망한다. 이렇게 볼 때 재정지원의 근거가 서로 달라 일반 학교에서는 CRED사업이, 통합학교는 지역기반 위에서 시민사회와 협력하여 또래조정 활동이 이루어진다고 볼 수 있다.

3) 상생적 학교문화를 구축

통합학교로 신설 혹은 전환된 경우 학교운영의 방향을 놓고 NICIE와 적극 협의하여 통합교육철학을 학교운영의 기본원리로 작용할 수 있도록 하는데 이때 또래조정은 학교문화를 통합교육이념에 맞출 수 있게 하는데 중요하다. 통합교육이란 말 그대로 모든 다양한 능력을 가진 아이들이 함께 한 캠퍼스에서 공부하게 한다(all children with different ability study in a same school)는 포용교육(inclusive education)이념을 전제한다. 따라서 다양한 능력의 아이들이 보여주는 차이로 인해 갈등하지 않고 포용할 수 있도록 하기 위해 갈등을 비폭력적 방법으로 해소하기 위한 또래조정 활동은 매우 중요하다. 또한 아이들이 자기 문제를 스스로 해결할 수 있다는 자신감은 분단사회의 시민으로서 필요한 자질로 간주된다. 이렇게 볼 때 조정능력은 단순한 학교폭력경감역량이 아니라 실생활문제해결기술(life skill)이다. 이런 점에서 북아일랜드 또래조정은 미국의 학교폭력경감을 목적으로 하는 기법으로서의 또래조정과 차이가 있다. 그래서 북아일랜드 또래조정은 학교문화 전체를 평화와 비폭력의 문화로 변화시키려는 것을 지향하는 방식(whole school-based approach)을 취한다.

4) 교사 주도 하에 모든 학생이 참여하여 실생활문제해결능력을 배양

북아일랜드에서 또래조정은 주로 key stage 2의 마지막 학년인 7학년 때 이루어진다. 중등과정에서는 또래조정 보다는 회복적 정의 (Restorative Justice) 활동이 권장되고 있다. NICIE에서 연수를 받은 교사는 자기 학교의 환경에 맞게 재구성하여 학생들을 훈련시키는데 대부분의 학교에서는 6학년 말에 전 학생을 연수시켜(all children should be attended) 이들이 7학년 때 또래조정가로 활동하는 권한을 주는 방식을 채택하고 있다. 이것 역시 일부를 선발하여 동아리 형태로 외부 또래조정 전문가가 진행하는 미국의 CADRE방식과 달리, 북아일랜드학교에서는 모든 학생들의 평화적 감수성에 기반하여 사회문제에 대한 비폭력적 갈등해결역량을 기를 수 있도록 하는 것을 목표로 삼는다(Cremin, 2007). 그렇기 때문에 또래조정 활동을 비롯한 모든 학교운영에 대해 학부모들의 참여를 독려하고 학생들의 자발적인 활동을 고무시키도록 요구한다. 교육은 단지 지식교과로만 구성되는 것이 아니라 이러한 실제 문제해결 능력을 기르는 것이라고 믿는데 이 점이 기존의 선발적 종파학교의 교풍과 다른 점이다.

5) 학교구성원 모두가 의미를 부여

7학년 학생으로서 또래조정 활동에 적극적인 Sean은 말한다. “너무 재미있어요. 그리고 누군가를 도와준다는데 자부심을 느껴요. 전 가톨릭인데 개신교친구들이 많아요. 아마도 내가 이 학교에 오지 않았으면 저쪽 동네를 전혀 알지 못한 채 미워했을 거예요.” 또 다른 학생 Paula는 남을 이해하는 능력을 갖게 되었다며 기뻐한다. “집에서

도 제가 조정해요. 엄마아빠가 싸우면 제가 조정자가 되어 갈등을 풀어드려요. 남의 이야기를 듣고 함께 생각하고 해결방법을 모색하는 이 활동이 저를 어른스럽게 만들어요. 적극적 듣기(active listening) 훈련이 아주 재밌어요.” 또래조정의 이러한 반응은 교사들도 마찬가지이다. Round Tower IPS의 7학년 담임 Helen은 이것은 추가업무활동이 아니고 교사로서의 당연한 활동이라고 한다. “초등학교이기 때문에 우리 반 아이들 전체가 이 활동에 참여해요. 저는 이미 협회에서 제공한 연수를 10년 전에 받았고 그 이후 학교에서 업무분장 때 제가 쪽 또래조정을 책임맡아 왔어요. 저한테도 아주 유익하고 우리 학교의 학생들이 우선 많이 달라져서 이런 갈등해결교육이 꼭 필요해요. 지금 우리 학교엔 폴란드나 필리핀 등 이주가정의 어린이들이 약 20%가 되는데 이것은 10년 전에는 없던 현상이어요. 그래서 냄새 또는 칼라 등에 대한 문화간 이해 없이는 충돌로 나아갈 수밖에 없고 자칫 혐오범죄(hate crime) 같은 식의 학교폭력이 일어날 수 있기에 또래조정 활동은 아주 유익합니다.”

V. 결론-NI 또래조정과 평화교육의 상관성

평화교육은 구조적 폭력에서 야기된 사회적 악에 대항하는 평화적 본성을 자극하고 도전역량을 길러주는 의식적인 교육과정이다. 교육의 분단화는 사회적 악의 교육적 귀결로 교육 자체의 노력만으로는 해결되기 어려운 구조적 문제이다. 그럼에도 또한 교육적 노력 여하에 따라 사회적 구조 자체의 해결 가능성이 비치는 것도 사실이다.

그런 점에서 북아일랜드에서는 사회적 폭력이 내재화된 일상에서의 폭력성을 해결하는 것이 아주 중요하다. 그런 면에서 또래조정은 한 시민으로서 살아가는 데 요구되는 갈등해결교육기술인 생활기술(life skill)이다. 이런 점에서 북아일랜드의 또래조정을 비판적 평화교육적 관점에서 어떠한 상관성이 있는지를 결론적으로 분석해 보고자 한다.

첫째, 북아일랜드 또래조정은 ‘평화와 비폭력문화 건설을 위한 UN 10년(International Decade for a Culture of Peace and Non-Violence for the Children of the World(2001-2010)’의 테제에서 밝힌 ‘어린이를 중심에’라는 평화교육적 철학을 반영하고 있다. 일상에서 다양한 폭력에 시달리며 희생당하는 아이들에게 미래를 보장하기 위해 평화교육을 통해 폭력을 거부하게 하고 그 근본 원인을 따져서 갈등을 막고 대화와 협상을 통해 문제를 해결하도록 노력한다는 원칙은 북아일랜드 또래조정 활동에 잘 반영되어 있다.

둘째 평화교육은 인지적 영역, 정의적 영역, 행동적 영역을 종합적으로 아우르는 홀리스틱한 접근에 근거하고 있다. 그런 점에서 또래조정으로 구체화한 북아일랜드 평화교육은 비폭력적 문제해결을 위한 협동적 평화학습의 성격을 띤 갈등의 두 당사자 간의 상호이해교육에 근거하고 있다는 점에서 공감과 소통을 배양하는 비판적 평화교육의 구체적 증표를 보여준다. 참여하고 있는 학생들도 단순히 재미있는 것이 아니라 자기 공동체에 대한 이해가 깊어졌다고 털어 놓는다. 맹목적 애국심이 아닌 미래지향적 공동체주의를 가능태로 제시한다는 점에서 평화 페다고지를 구체적으로 보여주고 있다.

셋째, 또래조정 교사연수에서 보여주듯이 북아일랜드 또래조정 활

동은 학생들과의 활동에서 뿐만 아니라 준비 전 과정에서 교사들의 적극적인 참여와 자기주도성 그리고 창의적인 솔루션이 보여진다. 이는 경쟁적이고 선발적인 기존의 종파적 학교에서의 입시준비를 위한 주지주의교육과 대비되는 대안적인 평화교육적 풍토이자 환경이다.

그동안 평화교육계에서 미국식의 또래조정활동을 평화교육 활동으로 간주할 수 있는냐는 비판들이 있었음을 상기해 볼 때 북아일랜드의 또래조정 역시 일부에서는 평화활동과 상관없음을 표명하곤 했다. Wilson교수는 “문제를 일으킨 사람은 어른이고 당장의 문제인데 왜 아이들을 훈련시켜 그들에게 문제를 해결하도록 기다리느냐. 이것은 아이들 게임이지 평화교육이 아니다”라고 비판한다. 그런 일면을 인정한다 하더라도 북아일랜드 또래조정은 미국식 상품으로서의 또래조정과는 다소 거리가 있다. 최근 EU의 시민성교육의 일환으로 또래조정 활동이 장려되는 맥락에서 또래조정의 평화교육적 관련성을 심층적으로 논의하며 거리를 좁히는 노력이 필요하다.

참고문헌

- 강순원(2003). “1998년 벨파스트 평화협정과 북아일랜드 평화교육의 상관성- 상호이해교육(EMU)에서 민주시민교육(CE)으로”, **비교교육연구**, 13(2), 221-244.
- 강순원(2007). **또래중재**. 서울: 커뮤니티.
- 황익주(2005). “**민족, 종족 그리고 일상생활: 북아일랜드의 유혈 갈등과 일상에서의 타자성 경험. 종족과 민족: 그 단일과 보편의 신화를 넘어서**”. 서울: 아카넷. 343-378.
- Arakistain, M. U.(2003). A legal framework for peace education: Spain and the

- Basque country, in: W. Wintersteiner, V. Spaji-Vrka & R. Teutsch (Eds) *Peace education in Europe: visions and experiences* (New York, Waxman), 292-313.
- Bar-Tal, D.(2002). Elusive nature of peace education. In: G. Salmon & B. Nevo (Eds.) *Peace education: the concepts, principles, and practices around the world* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 27-36.
- Bekerman, Z. and McGlynn, C. (eds)(2007). *Addressing Ethnic Conflict Through Peace Education*. New York: Palgrave Macmillan
- Bickmore, Kathy(2002). Peer Mediation Training and Program Implementation in Elementary Schools:Research Results. *Conflict Resolution Quarterly*, 20(2). 137-160.
- Brewer, John(2011). *Civil Society and Peace in Northern Ireland*, Oxford University Press.
- Bron, Jeroen; Thijs, Annette(2011). Leaving It to the Schools: Citizenship, Diversity and Human Rights Education in the Netherlands. *Educational Research*, 53(2), 123-136.
- Chubbuck, Sharon M. & Zembylas, Michalinos(2011). Toward a critical pedagogy for nonviolence in urban school context, *Journal of Peace Education*, 8(3), pp.259-275.
- Cohen, R.(2005). *Students Resolving Conflict: Peer Mediation in Schools*. Good Year Books.
- Connolly P., Purvis, D. & O'Grady(2013). *Advancing Shared Education*. Report of the Ministerial Advisory Group.
- Cowie, Helen & Wallace, P.(2000). *Peer Support in Action*. London: Sage.
- Cremin, Hilary(2007). *Peer Mediation / Citizenship and social inclusion revisited*, Berkshire: Open University Press.
- Crick, Bernard(2007). Citizenship: the Political and the Democratic, *British Journal of Educational Studies*, 55(3). 235-248.
- Davis, Lynn(2008). *Educating against extremism* Stoke on Trent: Sterling
- Donnelly, Caitlin & McKeown, Penny & Osborne, Osburn(2005). *Devolution and*

Pluralism in Education in Northern Ireland, Manchester. Manchester University Press.

Freire, P.(1985). *The Politics of Education*. Bergin & Garvey Publisher.

Froumin, I.(2003). *Education for democratic citizenship activities 2001-4. All-European study on policies for education for democratic citizenship regional study Eastern Europe Region* (DGIV/EDU/CIT (2003) 28 rev).

Strasbourg, Austria: Council of Europe.

Gallagher, A. M.(1989). Education and Religion in Northern Ireland, *The majority Minority Review*, No.1, Centre for the Study of Conflict, University of Ulster.

Gallagher, A. M.(1995). *Education in a divided society, A review of research and policy*, Coleraine: Centre for the Conflict Studies.

Gallagher, Tony. Smith, Alan and Montgomery, Alison(2003). *Integrated Education in Northern Ireland: participation, profile and performance*, report 1, University of Ulster, Coleraine: UNESCO Centre.

Galtung, Johan(1996). *Peace by peaceful means* Londong: Sage.

Groff, Linda & Smoker, Paul(1996). Creating global/local cultures of peace. In UNESCO (Ed.) *From a culture of violence to a culture of peace* PP.103-127. Paris: UNESCO

Hansson, Ulf & O'Connor, Una & McCord, John(2013). *Integrated education: a review of policy and research evidence 1999-2012*, Colerain: University of Ulster UNESCO Centre.

Hale, Chris(2007). Conflict Within the Structure of Peer Mediation: An Examination of Controlled Confrontations in an At-Risk School. *Conflict Resolution Quarterly* 24(3). 327-348.

Harris, Ian, Morrison, Mary L.(2003). *Peace education (2nd edition)*. North Carolina: McFarland & Company, Inc., Publishers

Harris, Ian(2008). History of peace education. In Monisha Bajaj (Eds.) *Encyclopedia of peace education*. 15-23. North Carolina: IAP

Harris, Ian, Morrison, Mary L.(2013). *Peace education (3rd edition)*. North Carolina: McFarland & Company, Inc., Publishers

- Harris, Robert(2005). Unlocking the Learning Potential in Peer Mediation: An Evaluation of Peer Mediator Modeling and Disputant Learning. *Conflict Resolution Quarterly*, 23(2). 141-164.
- Hayes, McAlister & Dowds(2007). Integrated Education, Intergroup Relations and Political Identities in Northern Ireland, *Social Problems*, 54(4), 454-482.
- Kupermintz, Haggi and Salomon, Gavriel(2005). Lessons to be learned from research on peace education in the context of intractable conflicts. *Theory into Practice*, 44(4), pp.293-302.
- McCann, Gerard and Davey, Ciara(2006). The Irish Churches and Peace Education, St.Mary's University College & Stranmillis University College
- McEwen, Alex(1999). *Public Policy in a divided Society: Schooling, culture and diversity in Northern Ireland*, Aldershot: Ashgate.
- McGlynn, Claire(2007). Rhetoric and reality: are integrated schools in Northern Ireland really making a difference?
- (2008). Leading integrated schools: a study of the multicultural perspectives of Northern Irish principals, *Journal of Peace Education*, 3(1), 3-16.
- McGlynn, Claire & Ulrike & Cairns & Miles(2004). Moving out of conflict: the contribution of integrated schools in Northern Ireland to identity, attitudes, forgiveness and reconciliation. *Journal of Peace Education*, 1(2), 147-163.
- McGlynn, C., Zembylas, M., Bekerman, Z. and Gallagher, T.(eds)(2009). *Peace education in Conflict and post-conflict Societies*, New York: Palgrave Macmillan
- Moffat, Chris(2010). Learning "Peace Talk" in Northern Ireland: Peer Mediation and some conceptual issues concerning experiential social education, *Pastoral Care in Education*, 22(4). 13-21.
- Morrow, Duncan(2001). The Elusiveness of Trust, *Peace Review*, 13(1), 13-19.
- Niens, Ulrike and Reilly, J.(2010). The Global Dimension: School approaches, teaching and learning in Northern Ireland, Queens University Belfast
- Noaks John& Noaks Lesley(2009). School-based peer mediation as a strategy for social inclusion. *Pastoral Care in Education*, 27(1). 53-61.
- Nolan, Paul(2013). Northern Ireland Peace Monitoring Report. Community Relation

빨간색 부분
다음표
확인해주십시오.

Council.

- Novosel, Tony(2013). *Northern Ireland's Lost Opportunity: The Frustrated Promise of Political Loyalism* London: Pluto Press.
- Orme-Johnson, Carol & Cason-Snow, Mark(2002). *Mediation Basic Training: Trainers' Manual*. MIT Conflict Resolution Center.
- Richardson, N. & Gallagher, T.(2011). *Education for Diversity and Mutual Understanding, The Experience of Northern Ireland*, Oxford: Peter Lang.
- School of Education Queen's University Belfast(2008). *School Collaboration in Northern Ireland, Sharing Education Programme*.
- Schweisfurth, Michele, Harber, Clive(2012). *Education and global justice (Eds)*. London: Routledge.
- Smith, Alan(2001). Religious Segregation and the Emergence of Integrated Schools in Northern Ireland, *Oxford Review of Education*, 27(4), 559-575.
- Smith, Alan(2003). Citizenship education in Northern Ireland: beyond national identity?. *Cambridge Journal of Education* 33(1). 15-31.
- Smith, A. & Robinson(1996). *Education for Mutual Understanding the initial Statutory Years*, Coleraine: University of Ulster.
- Toh S. H and Cawagas F. W.(2010). Peace education, ESD and the Earth Charter: interconnections and synergies. *Journal of Education for Sustainable Development*, 4(2), 167-180.
- Tomovska, Ana(2010). Contact as a tool for peace education? Reconsidering the contact hypothesis from the children's perspective. *Journal of Peace Education*, 7(2), 121-138.
- Tyrell, Jerry(2002). *Peer Mediation / A Process for Primary Schools*. London: Souvenir Press.
- UN(1948). A. International Bill of Human Rights. Universal Declaration of Human Rights(UDHR). *Human Rights, A compilation of International Instruments*, vol1(first part), p.1-6.
- Yogev, Esther(2010). A crossroads: history textbooks and curricula in Israel. *Journal of Peace Education*, 7(1), 1-14.

Abstract

Meaning of Peace Education in relation to Peer Mediation Activities in Northern Ireland

Kang, Soon-Won
(Hanshin University)

This field research paper explores the meaning of peace education in relation to peer mediation activities in Northern Ireland which have tried to reduce violence based on social division. Peace education is one of conscientious curriculum stimulating the peace characteristics of human beings that challenge the social evils derived from the structural violence. Peace education in the divided societies such as Korea, Northern Ireland and old Germany aims to empower people to construct the peaceful system of coexistence by critically understanding the knowledge of national division and forming the peace-oriented attitude and values so as to overcome the divided system. In particular, it is urgently needed to dismantle the religious division in schools which has justified the division of political economy in Northern Ireland. In transition from two religious identities conflicting structure between Catholic and Protestant into multi-cultural society, peer mediation has been introduced to Northern Ireland integrated schools in order to cope with plural social problems as one of nonviolent and peaceful life skills for peace. Peer mediation is evaluated as a peace education in schools which practices the culture of peace encouraged by UNESCO beyond religious extremism for the purpose of education for

conflict resolution and mutual understanding among friends from diverse backgrounds.

Key words : Northern Ireland, Peace Education, Integrated Education, Education for Mutual Understanding, Peer Mediation

투고신청일 : 2014. 05. 22

심사수정일 : 2014. 06. 18

게재확정일 : 2014. 06. 23