

평화교육과 인권교육의 상보성에 관한 연구*

권순정** · 강순원***

요약

본 논문은 평화교육과 인권교육을 관련 국제협약에 근거해 재분석함으로써 현재 분리 운영되고 있는 두 교육의 실천적 상호관련성을 탐구하고자 한다. 인간으로서의 기본적 권리를 보장받으며 폭력이 배제된 평화환경에서 ‘인간답게’ 더불어 살 수 있는 사회를 만들기 위한 집단적 노력인 평화교육과 인권교육은, 개념적 기반의 공통성에도 불구하고 한국에서는 통일교육, 학교폭력예방교육, 다문화인권교육, 학생인권조례교육 등의 맥락에서 서로 다르게 전개되어 왔다. 세계인권선언을 비롯한 국제협약과 시민사회 선언에서 밝히듯이 평화교육과 인권교육은 동전의 양면이다. 다시 말해 두 교육개념 모두 폭력의 문화에서 평화와 비폭력의 문화로 전환하기 위한 노력의 일환으로서 인간존엄성을 추구하는 상보적 특성을 가지고 있기 때문에 상호배제적인 접근을 해서는 안 된다.

주제어: 평화교육, 인권교육, 통일교육, 학교폭력예방교육, 다문화인권교육, 학생인권조례

* 이 논문은 한신대학교 학술지원비 지원에 의해 연구되었음.

** 영국 버밍엄대학 박사과정, ssllove0123@hotmail.com

*** 한신대학교 교수, kangsw625@hotmail.com

I. 서론

21세기 들어 인류는 역사상 그 어떤 시기 못지않게 정치적, 경제적, 사회문화적으로 큰 위기를 경험하고 있다. 지난 세기의 놀라운 경제성장과 글로벌화는 전반적인 삶의 조건을 비약적으로 향상시켰지만, 글로벌 수준, 국가 수준에서의 양극화는 한층 심화되어 국제평화와 사회안정의 기반 자체를 위협하고 있다. 전쟁의 20세기를 보내면서 평화의 21세기를 염원하고 기대했지만, 전 세계적으로 분쟁지역은 늘어나고 이에 따른 군비경쟁은 더욱 치열해져 지구 도처에서 많은 사람들이 군사적 폭력과 위협에 시달리고 있다. 글로벌화가 지구촌(global village)에 부와 상생의 희망을 가져다준다고 믿었건만, 오히려 전 지구촌을 약탈지(global pillage)로 만들어 소수의 이익을 위해 다수의 인권을 억누르고 유린하는 형국으로 치닫고 있다. 이러한 상황에 대해 좌절하거나 무기력하게 한탄하기보다 평화로운 또 다른 세계가 가능하다(Another world is possible)는 믿음을 가지고 대안을 찾는 비폭력적 노력이 있어왔는데 그것이 바로 평화교육이고 인권교육이다. 따라서 요한 갈통(Galtung, 1996)의 ‘평화적 수단에 의한 평화(peace by peaceful means)’는 여전히 유효하고 절실히 요구되는 모든 인류의 시대적 과제라고 할 수 있다.

제2차 세계대전 이후 평화교육과 인권교육은 국제적 합의에 기초해, 인권이라는 보편적 가치를 기준으로 모두가 함께 평화롭게 사는 비폭력적 사회를 만드는 교육적 수단으로 등장하였다. 이에 전쟁을 야기한 기존 사회구조가 차별과 불관용으로 이루어진 폭력의 문화에 바탕을 두고 있다는 점을 비판하며, 이러한 폭력의 문화에서 평화의

문화로의 전환을 교육목표로 삼아 학교교육뿐 아니라 평생교육 맥락에서도 다양하게 실천할 필요성을 설파해왔다. 그렇지만 평화와 인권의 문화를 형성하기 위한 실효성 있는 노력은 아직 충분치 않아 보인다. 사실 평화와 인권은 동전의 양면으로서 교육실천에서 분리가 불가능하다. 그럼에도 현실에서는 평화교육과 인권교육이 각기 따로 실천의 장을 가지고 있다. 관련 국제협약이나 선언서에서는 늘 붙어 다니는 두 주제어가 실제 교육현장에서는 주관기관의 성격에 따라 평화교육과 인권교육의 지향성마저 달라 보이는 실정이다. 더욱이 한국에서는 평화교육과 인권교육이 정치적 진영논리에 따라 과도하게 정치화되고 있다 해도 과언이 아니다. 따라서 인간으로서의 기본적 권리를 보장받으며 비폭력적 평화환경에서 ‘인간답게’ 더불어 살아갈 수 있는 사회를 만들기 위한 집단적 노력, 즉 교육운동의 성격을 지닌 두 교육개념이 어떻게 상호배제적인 교육영역을 구축해왔는가를 비판적으로 검토하고, 평화교육과 인권교육의 상보적 특성을 밝히고자 함이 본 연구의 목적이다.

II. 평화교육의 발자취

평화교육은 사회적 폭력이나 사회적 불의를 비판적으로 인식하고 이에 대한 대안인 평화를 구축하기 위해, 관련된 내용과 이를 다루기 위한 교육 전략 및 기법 등을 배우는 교육적 과정을 의미한다(Harris, 2008). 종교기관, 공식 교육기관(학교), 비공식 교육기관 등 다양한 장에서 여러 형태로 수행되는 평화교육은, 일련의 교육적 과정

을 통해 평화실천능력(peaceful skill)을 가지고 평화의 가치를 실천하는 개인을 길러내어 이들을 통해 궁극적으로 문화의 대전환을 이루고자 한다. 다시 말해, 평화교육은 현대 사회가 폭력의 문화에 압도되어 다양한 형태의 폭력이 제도화(institutionalized)되어 있다고 전제하고, 평화교육을 통해 폭력의 문화를 평화의 문화로 변화시켜야 한다는 전환적 교육목표(transformative educational goal)를 설정하고 있다(Toh & Cawagas, 2010).

이러한 평화교육에 대한 구체적인 논의와 국제적, 지역적 관심과 행동이 본격화되기 시작한 것은 제2차 세계대전 이후라고 할 수 있다. 가혹하리만큼 큰 피해를 입힌 세계전쟁을 두 차례나 겪은 후 다시는 이런 전쟁을 되풀이하지 말자는 반성 위에서, 전쟁 없는 평화로운 세계를 만들어야 한다는 국제사회의 요구가 일어났던 것이다. UN헌장(1945), UNESCO헌장(1945), 세계인권선언(1948), 평화의 문화를 이루기 위한 행동 선언 및 프로그램(1999) 등에서 평화로운 사회로 이행하기 위한 변화를 이루는 가장 중요한 수단이 교육이라고 언급하였다. 즉, 평화교육은 다양한 국제사회로부터 요구된 ‘평화로운 사회 건설’을 위한 가장 평화적인 수단으로 등장한 것이다. 이런 맥락에서 새천년을 맞이해 92년 만에 열린 제3차 헤이그만국평화회의(Hague Appeal for Peace, 1999)에서도 평화교육을 중심 의제로 제시하였다: “우리 사회에 만연한 폭력의 문화를 근절시키기 위해서 미래 세대는 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 전쟁

을 종식하고 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) 등을 전제로 한다. 다시 말해, 평화교육은 직접 폭력(direct violence)과 간접 폭력(indirect violence)을 모두 조명하며 이 둘의 폭력적 행태가 인류의 삶에 하나의 문화로 뿌리 깊게 자리하고 있음을 비판하는 성찰적 탐구를 출발점으로 삼는다. 폭력의 문화를 평화의 문화로 전환하기 위한 교육은 평화를 위협하는 다양한 주제에 대해 비판적(critical)이면서 총체적(holistic)으로 접근하는 그리고 이론과 실천의 유기적 통합을 지향하는 성격을 지닌다. 이에 발-탈(Bar-Tal, 2002)은 평화교육은 파악하기 어려운(elusive) 특징을 가지고 있다고 설명하였다.

이렇게 직접적, 구조적 폭력의 문제를 모두 포괄하는 평화교육은 “정의, 협동, 연대, 개인의 자율성과 의사결정 등의 가치를 강조하고, 평화의 문화에 반하는 차별, 불관용, 자민족중심주의, 무조건적 복종, 무관심과 순응 같은 가치들에 반대하며; 평화 행동(peace action)을 강조하고, 미시적, 거시적 맥락 안에서 행동과 인식을 이해하려 하며; 모든 인류의 상호작용 속에서 그리고 모든 시민들이 참여하는 적극적 평화(positive peace)의 이상을 회복하는 것을 목표로 한다”(Artkinson, 2003: 297). 이러한 목표들을 달성하기 위하여 평화교육은 군축 교육, 갈등해결 교육, 지속가능발전을 위한 교육, 인권 교육, 종교 간 이해(inter-faith)교육 및 국제이해(international)교육 등 다양한 양식으로 구체화되고 있다(Harris & Morrison, 2013; 50-67).

한편 평화교육은 보편 가치(universal values)를 공유하지만 지역 맥

락(local context)에 따라 구체적인 실행의 방법이나 강조점이 달라지면서 다양하게 전개된다(Harris, 2003). 즉 지구적 맥락과 지역적 맥락을 동시에 보아야 하는 개념으로서 평화교육은, 현장이 처한 지역적 맥락에 대한 이해를 우선으로 한다. 예를 들면, 갈등 국면이 표면화되어 있고 직접적 폭력의 가능성이 큰 분단사회인 북아일랜드나 이스라엘/팔레스타인의 경우, 집단적 화해(collective reconciliation)를 위한 갈등해결교육이나 비폭력교육 등이 중요한 출발점이 된다(Kupermintz and Salomon, 2005; Yogev, 2010; Claire et al., 2004; Tomovska, 2010). 이에 비해, 갈등이 직접적으로 표출되거나 폭력적 대치로까지 이어지지 않는 사회에서는 개인의 갈등해결역량 강화를 위한 갈등해결교육, 인권교육 또는 지속가능발전교육 등이 평화교육활동으로 진행된다(Chubbuck and Zembylas, 2011; Jones, 2006; Harris, 2013; Toh & Cawagas, 2010). 분단국가인 한국에서 평화교육은 일반적인 갈등해결교육과 인권교육, 지속가능발전교육 등을 부분적으로 담고는 있으나 남북 간의 분쟁이나 갈등을 직접 다루는 통일교육이 평화교육의 중심에 있다고 볼 수 있다(Kang & Kwon, 2011).

이런 가운데 21세기 벽두에 터진 9.11 테러와 이라크전쟁 등은 평화교육에도 새로운 국면을 가져왔다. 이 사건 이후 반테러운동과 반전운동을 위한 국제적 협력(Global solidarity against war and terrorism)의 필요성이 부각되었고, 평화교육은 학교교육의 차원을 넘어서 시민 평화운동의 차원에서 그 역할과 중요성이 다시금 주목받게 되었다. 한국에서도 이라크 전쟁 참전이 결정되면서 반전운동이 중요한 평화운동/교육의 주제로 부각되었다. 실제로, 21세기 들어 극심해진 서구사회와 이슬람권 비서구사회의 갈등이 테러와의 전쟁으로 이어

졌고 이에 따라 새로운 형태의 자민족중심주의와 극단주의(extremism)가 결합하게 되었다(Davis, 2008). 이 때문에 평화에 대한 두 가지 이해가 충돌하게 된다. 하나는 테러로부터 자국을 보호하기 위한 안보 강화에 의지하는 힘의 평화이고, 다른 하나는 상호이해-존중이라는 가치를 내세우며 글로벌 시민성(global citizenship)을 길러내어 글로벌 정의(global justice)를 이루자는 상생의 평화이다(강순원, 2014). 글로벌 수준에서 이와 같이 상반되는 두 개념의 평화는 또 다른 형태로 사회내적 갈등과 폭력적 대응을 야기했다. 특히 이러한 상황은 이미 다양한 인종과 문화가 섞여 사는 미국, 영국, 프랑스와 같은 국가는 물론이고 한국과 같이 다문화 사회에 갓 진입한 국가에서도 인종적 갈등과 일상의 폭력을 불러오게 한다. 그 결과 사회적 취약집단 및 소수자에 대한 인권침해가 일상적으로 일어나는 구조적 폭력으로 고착되는 양상이 벌어지고 있다.

요컨대, 21세기 평화교육은 반전교육 이외에 글로벌교육, 국제이해교육, 글로벌시민교육, 다문화교육, 인권교육 등의 형태로 논의되고 있다(Schweisfurth & Harber, 2012; 57). 이렇게 보면 평화교육은 그 지평을 어디까지 설정할 것인가에 따라 글로벌 수준으로 확대되는 평화시민성을 내포하기도 하고, 그것을 통해 인간의 기본적 권리를 보장한다는 면에서 인권교육과 상보적 성격을 띠기도 한다. 교육현장에서의 평화교육은 개인과 사회에 만연한 폭력의 문화를 평화의 문화로 전환할 수 있는 힘 혹은 능력을 길러주는 포괄적인 교육을 총칭하는 접근으로 비폭력적 감수성을 내면화하는 교육기술이라고 할 수 있다. 이는 곧 인권교육의 인권감수성 교육과도 일치한다. 따라서 평화교육 없이 인권교육은 불가능하고 인권교육 없이는 평화교육 역

시 불가능하다고 볼 수 있다.

III. 인권교육의 발자취

인권교육이란 다양한 사회에서 보편적인 인권문화가 창달될 수 있도록 이에 요구되는 교육 기법을 동원하여 적절한 지식을 함양하고 바람직한 태도를 형성하여 행동할 수 있도록 모든 사회구성원을 교육하고, 인권 관련 정보를 널리 알려주는 종합적인 노력을 말한다(안경환, 2004). 역사적으로 여성의 참정권이나 유색인종의 참정권은 오랫동안 제한받아왔다. 난민의 지위나 이주민의 기본적 권리도 인정받지 못했고, 장애인의 권리 또한 폭넓게 수용되지 못했었다. 사회적 소수자의 입장은 거의 인정되지 않았다. 아동청소년의 기본적 권리도 미성년이라는 이유로 포괄적으로 수용되지 않았다. 사회적 취약 집단에 대한 이 같은 인권 제약은 자유와 평등을 향한 오랜 투쟁의 성과로, 오늘날 상당히 개선되었고 이제 인권은 모든 인간의 양도할 수 없는 기본적 권리로 널리 인식하게 되었다. 인권이란 존엄성을 지닌 인간으로서 어느 누구든 가지는 시민적, 정치적 권리와 경제적, 사회적 권리 및 환경, 문화, 발달의 권리를 말한다. “세계인권선언” 전문에서는 이러한 인간의 기본적 권리가 본래적인 것이고, 보편적이며, 누구에게나 똑같이 적용되며 양도할 수 없는 것이라는 점을 밝히고 있다. 이와 더불어 전문 마지막 문단에서 다음과 같이 교육을 통한 인권의 신장을 강조하고 있다.

따라서 유엔총회는, 모든 개인과 사회의 각 기관은 세계인권
선언을 항상 마음속에 간직한 채,
교육과 학업을 통하여 이러한 권리와 자유에 대한 존중을 상
기시키기 위하여 노력하고
본 세계인권선언을 선포한다.

유엔은 세계인권선언에 따라 인권교육 진흥활동을 회원국에 독려
해왔고 추진역할을 유네스코에 위임하였다. 이에 유네스코는 국제이
해교육 혹은 평화교육, 인권교육, 민주주의교육, 관용교육, 지속가능
발전교육 등의 이름으로 다양하게 접근해왔다. 유엔총회(1994)에서는
1995년부터 2004년까지를 ‘인권교육 진흥을 위한 10년(UN Decade for
Human Rights Education)’으로 선포하고 회원국들로 하여금 인권교
육 진흥을 통한 평화와 인권문화 창달에 힘쓸 것을 권고하였다.
UNDHRE 1995-2004에서는 인권교육의 일반 목표로 ① 인권과 기본
적 자유의 존중, ② 사회적 배경과 무관하게 개인의 인성과 타고난
존엄성의 충분한 개발, ③ 관용, 사회적 성 평등, 모든 민족들 간의
우호 및 사회적 약자에 대한 특별한 배려, ④ 모든 사람들에게 자유
로운 사회에의 효과적인 참여 보장 ⑤ 세계시민으로서 평화를 증진
하려는 국제사회의 활동 촉진 등을 들고 있다(UN, 1999).

그럼에도 인권교육 활동이 비서구 회원국들 사이에서 적극적으로
추진되지 않자 유엔인권고등판무관(UN High Commissioner for Human
Rights) 주도 하에 2005년부터 2007년까지를 인권교육 세계프로그램
(World Programme for Human Rights Education)실행기간으로 제안하여
학교에서의 조기 인권교육을 통한 인권문화 창달에 힘쓸 것을 재차
강조하였다. 하지만 국가별로 그 실행의 기준과 폭이 상이하며, 여전

히 인권교육은 학교교육이나 평생교육에서 중요하게 다뤄지지 않고 있다. 유네스코는 “모든 수준의 교육은 평화의 문화를 건설하는 데 있어서 가장 근원적인 수단이다. 여기서 특히 인권교육이 중요하다.”라고 강조하며(UNESCO, 1998), 평화의 문화를 구축하기 위한 인권교육을 중시하고 있다. 다시 말하면, 인간이 자유롭고 평화롭게 살 수 있는 방법을 찾는 것이 평화교육이고, 그 전제는 개개인이 서로 존중하고 존중받으며 인간답게 살 권리가 있다는 인권교육적인 지향을 공통의 기초로 삼는 것이다. 이에 유네스코는 국제이해교육, 지속가능발전교육, 평화교육, 인권교육, 민주주의교육 이라는 통합적 틀 안에서 갈수록 구조적, 간접적 형태의 폭력이 더 심화되고 있는 오늘날, 비폭력적 평화, 인권, 민주주의교육을 총체적으로 다뤄져야 할 것이라고 선언하고 있다. 가장 최근에는 반기문 유엔사무총장 주도에 글로벌 시민교육이 강조되고 있으며 이 틀 안에서도 평화교육과 인권교육이 핵심적인 주제이다.

인권교육은 국가별로 다양하게 접근하고 있다. 알바니아, 호주, 브라질, 캐나다, 덴마크, 노르웨이, 영국 그리고 우크라이나에서는 시민단체와의 협력을 통해 국가교육과정에 인권교육이 도입되었다(Tibbitts, 2008). 인권교육 실행방법을 보면 일부 국가에서는 인권교육을 국가교육과정 내에서 독립된 교과교육 프로그램으로 진행하기도 하는가 하면, 도덕교과나 공민 및 사회과 교과 등에 인권관련 주제를 관련 단원과 연결해 학습시키기도 한다(Print et al., 2008; Covell and Howe, 2001). 대체로 인권교육 수업에서는 빈곤, 민주주의, 사회정의, 시민성, 다양성, 다문화주의, 젠더 등의 주제와 관련된 논의가 주를 이룬다. 실제 서구사회에서는 인권교육을 포함한 민주시민성이

‘다양성 다루기’에 있어 핵심적 주제로 취급되고 있고, 이에 따라 젊은이들이 민주주의 사회를 이룩하는 데 적극적으로 참여하기 위한 방법으로 권리와 의무가 균형 잡힌 행동 익히기 등의 민주시민교육을 진행하고 있다. 이때 인권교육의 목표는 폭력, 인종주의, 불관용 그리고 폭력적 민족주의에 반대하는 사회적 결속력을 강화하며 평화에 다가가는 것이다(Froumin, 2003).

디힐론(Dhillon, 2011)은 ‘빈곤으로부터의 자유’를 기본적 인권이라고 주장하며 이를 실현하는 것이 인권교육의 역할이라고 주장하고 있다. 또 케림과 알리(Kerim and Ali, 2012)는 사례연구를 통해 인권교육과 민주주의교육을 위한 학교와 가정의 연계성을 강조하는 연구를 진행하였다. 란도르프(Landorf, 2010)는 자신이 플로리다 국제대학에서 사용했던 방법을 한 예로 들면서 사회정의에 대해 가르치는 것은 결국 국 인권에 대한 이해와 인권에 대한 다양한 분석을 통해 이루어짐을 보여주었다. 또한 브론 외(Bron et al., 2011)은 네덜란드에서 인권교육과 문화적 다양성, 시민성교육이 정책적으로 그리고 학교수준에서 어떻게 이루어지는지 분석해 학교가 자율권을 가지고 교육과정을 구성할 수 있어야 한다고 주장했다. 뱅크스(Banks, 2009)는 학생들이 자신들의 고유문화와 정체성을 반영할 수 있는 민주적인 학교생활을 경험함으로써 다문화적 인권이라는 가치, 태도, 이상을 내면화시킬 수 있다고 주장하고 있다.

한편 인권교육 역시 지역 맥락(local context)에 따라 그 중심 주제가 달라진다. 포스트-식민지 혹은 분쟁에서 막 벗어난 사회에서의 인권교육은, 정부와 법의 권위를 세우기 위한 방법의 하나로 사회통합적인 방향으로 다루어지며, 억압적 권위주의 국가에서의 인권교육은

이에 대항하는 시민의 역량강화(empowerment)와 저항에 초점을 둔다(Tibbitts, 2008). 또한 민주주의를 달성했지만 여전히 개발의 문제가 남아있는 사회에서는 인권을 지속가능발전과 연결시키며(Yeban, 2003; Tibbitts 2008에서 재인용), 민주주의와 경제개발을 어느 정도 달성한 국가에서의 인권교육은 이주민, 소수자 및 여성 차별문제에 주안점을 둔다.

이와 같이, 인권교육은 세계인권선언에서 천명한 보편 가치로서 인권을 다루면서 실제적으로는 사회 속에서 개인이 경험하게 되는 다양한 형태의 권리에 관한 학습으로 연결된다. 이렇게 볼 때 인간의 기본권을 제한하는 빈곤 그리고 정의, 문화적 다양성, 평화, 지속가능발전, 불균등한 글로벌사회 이해 등이 21세기 인권교육에서 매우 중요한 주제로 여겨진다. 이를 반영하듯, 유네스코(UNESCO, 2009)는 모두를 위한 교육(Education for All) 보고서에서 여성의 학습권, 장애, 빈곤 등의 주제를 기본적인 인권문제로 보고 이의 해결을 교육의 주요 목표로 설정했다. 데이비스(Davis, 2010)는 글로벌 시대에 극단적인 갈등이 폭력을 증폭시키고 있는 국제사회 환경에서 갈등예방 조치로 인권교육이 유효하다는 점을 논하기도 했다. 또한, 형(Hung, 2007)은 환경교육, 평화, 폭력과 인권의 연관성에 대해 논하며 환경 중심적인 가치관에 기초한 지속가능발전이 곧 인권을 위한 것이라는 주장을 하였다. 요컨대 인권교육은 세계인권선언이 지향하는 가치에 기반을 두고 21세기가 당면한 문제 해결을 위해 포괄적으로 접근하는 교육이라고 할 수 있다.

IV. 평화교육과 인권교육의 한국적 맥락화

유엔(UN, 1999)은 냉전이 종식되면 군비경쟁이 둔화되고 직접적 폭력은 사라질 것이라는 사람들의 희망에 대해, 여전히 다음과 같은 선언으로 평화교육과 인권교육의 필요성을 강조하고 있다. “평화란 갈등의 부재일뿐 아니라 대화가 장려되고 상호이해와 협력의 정신에 따라 갈등이 해결되는 적극적이고 역동적인 참여과정을 요구한다는 것을 인식하고, 냉전시대의 종식이 평화문화의 가능성을 넓혔다는 점 역시 인식하며, 세계 각 지역에서 폭력과 갈등이 여전히 지속되며 확대되고 있다는 사실에 깊은 우려를 표하며, 인종, 피부색, 성, 언어, 종교, 정치적 견해, 국적, 민족 또는 사회적 출신, 재산, 장애, 사회적 지위 등에 의해 나타나는 모든 형태의 차별과 불관용이 없어져야 할 필요가 있다는 점을 인식하고 ,,,”

제3차 헤이그만국평화회의(1999)에서 평화교육을 의무적으로 해야 한다고 주장했음에도 불구하고 한국 학교교육에서 보편적 평화교육은 들어설 자리가 거의 없다. 이런 상황에서 학교폭력이 불거지면서 학교폭력예방 차원에서 평화교육 기법들이 학교평화라는 용어로 소개되었다. 인권교육 역시 국제사회의 합의에 기초한 다양한 국제협약을 통해 인권의 중요성과 필요성 그리고 인권이라는 가치에 대한 이해를 증진시킬 뿐 아니라, 그 가치가 개인의 일상생활에 착근되게 하여 궁극적으로 모두가 차별 없이 평등하고 평화롭게 살 수 있는 사회를 만든다는 교육적 목표를 설정하고 있다. 하지만 유엔 인권교육 10년(UNDHRE 1995-2004)이 끝나고 유엔 지속가능발전교육 10년(UNDESD 2005-2014)이 시작되면서 유네스코는 인권교육을 소홀히

하고 지속가능발전교육만을 강조했다. 또 한국의 경우, 일부 지자체에서 인권조례를 통과시키며 인권친화적 도시를 선포하기도 하고, 특히 학생인권조례를 통하여 학교에서의 인권교육을 장려하기도 하였다. 실제로 국가인권위원회의 설치와 활동으로 인권교육은 학교교육에서뿐 아니라 시민사회나 공공부문에서 매우 활성화되었다고 볼 수 있다.

인권교육과 평화교육은 가장 밀접하게 연결되어 있는 핵심주제를 동시에 다루고 있다고 할 수 있다. 어떠한 평화교육적 접근, 주제 혹은 담론도 인권이라는 가장 중요한 가치를 제외하고는 설명하기 어렵고 그 역도 마찬가지이다. 다시 말하면, 인간이 평화롭게 살 수 있는 방법을 찾는 것이 평화교육이고, 그 전제는 개개인이 서로 존중하고 존중받으며 살 권리가 있어야 한다는 것이다. 특히 우리가 살고 있는 시대는 글로벌화, 다문화라는 새로운 사회적 흐름, 변화 그리고 패러다임을 마주하고 있다. 인권교육과 평화교육은 이러한 시대적 흐름과 요구의 중심에 있음을 부인할 수 없다. 따라서 인권교육과 평화교육의 실천기반을 한국적 맥락에서 재조명하여 그 총체성과 중요성을 다시금 구체적으로 확인할 필요가 있어 보인다.

1. 통일교육적 틀에서의 평화교육

한국 평화교육의 논의에는 통일교육이 그 중심에 있다. 이는 한국 사회가 실제로 통일이라는 정치적, 역사적 과제를 해결하지 않는 한, 평화로운 사회를 건설하기 위한 조건을 확립하기 어려울 것이라는 현실적 제약이 있기 때문이다. 그런데 통일교육은 정부가 어떤 통일 정책을 가져가느냐에 직접적으로 영향 받는 주제인지라 기본적으로

대북 적대화 이미지에 의존하는 경향이 있다. 물론 정부정책의 변화에 따라 내용이 급변하는 경향도 있다. 예컨대, 노무현 정부와 이명박 정부의 통일정책이 크게 달라지면서 중등도덕교과에 실린 통일교육의 내용도 확연하게 바뀌었다(김홍수, 2009). 또한 시민사회에서 이루어지는 평화통일운동/교육도 평화의 개념에 따라 완연하게 달라진다. 힘에 기반한 통일을 지향하는 보수적 평화교육은 자유민주주의 체제를 근간으로 하는 통일에 의한 평화를 의미하는 교육을 강조하는 데 반해, 햇볕정책에 뿌리를 두고 평화공존을 지향하는 통일교육은 아시아적 연대와 동북아 평화를 함께하는 보편적 평화교육에 그 가치를 두고 있다(정현백 외, 2002). 이렇게 상반된 통일관에 기초한 평화운동은 안타깝게도 한국사회 내 남남갈등을 야기했고(Choi, 2003), 통일교육은 공통적으로 한반도 평화를 논의하면서도 특수성과 보편성이라는 양대 날만 세우는 형국이 되고 말았다. 이런 상황에서 평화교육은 교육과정에 포함되었던 내용을 둘러싸고 이념논쟁으로 비화되고 결국에는 마치 두 진영의 정치적 입장이 반영된 교육 내용으로 이해되기도 한다. 시민사회에서 이루어지는 평화교육 역시 이러한 정치성에 의한 갈등을 그대로 반영하기도 한다.

이렇듯 통일교육으로서의 평화교육은 특정한 정치적 행위나 이념으로 치부되기도 한다. 이는 평화교육이 특정 정부시기에 통일교육에서 중요한 주제로 다뤄지며 등장한 영향도 있을 것으로 판단된다. 평화교육/운동은 정부정책에 반대하며 변화를 추구하는 활동이라고 보는 일반의 이해와 비교하면, 당시에 이러한 정부의 움직임은 나름대로 주목할 만한 부분이다. 도덕교과 통일교육 부분에 평화교육이 도입됨과 동시에 다양한 시민사회 활동이 평화교육에 활력을 불어넣

있던 것도 이른바 진보 정부라고 할 수 있다. 그러나 이후 보수 정부로의 정권교체는 평화교육을 공식 교육과정에서 삭제하는 것으로 마무리되었다. 쉽게 단언할 수 없지만 반공이념에 근거한 대부분의 기존 통일교육은 보편적 개념으로서의 평화교육이라고 말하기 어렵다. 적대화에 근거한 평화교육은 한반도 문제를 곡해하게 만들뿐만 아니라 동북아 평화라는 맥락에서도 균형성을 상실하게 한다. 민족 공존이라는 맥락에서도 우리의 통일교육은 평화교육이라고 보기에는 재고할 여지가 많다(이기범, 2002).

한국사회는 분단의 장기화와 정권에 의한 통일정책 및 통일교육방향의 변화 등에 의해, 소위 ‘남남갈등’을 겪으며 시민들의 통일인식 간 차이가 더욱 견고해졌다. 실제로 남한과 북한 사회의 극단주의적 대립 - 지속적인 군사대립, 경제적 차단 혹은 지원중단 등 - 이 완화된 지 않고 분단이 이어지면서, 통일을 바라보는 세대차이와 정치적 견해차이는 더욱 더 분명해 지고 있다. 예를 들어, 전쟁을 겪은 대다수의 옛 세대는 북한사회를 여전히 증오하고 경제적 지원 등에 무조건적 반대를 하는 반면, 젊은 세대는 무관심으로 일관하거나 경제적 실익을 따져 통일문제를 바라보며 북한사회 지원을 위한 비용은 당연히 필요한 것으로 판단한다. 동시에 젊은 세대에서도 소위 ‘극우’로 편향된 집단이 생겨나면서 북한사회를 비난하거나 비하하며 통일에 대한 다른 시각을 제시한다.

이렇듯, 21세기 한반도의 분단은 점점 이해하기 어려운 극단주의적 장벽을 쌓고 있다. 여기서 주목할 것은 이러한 장벽이 정치적인 뿐만 아니라 일반 시민들의 인식 속에 자리 잡고 있다는 점이며, 한반도 평화에 있어서 필수불가결한 통일을 이끌어갈 미래세대 사이에

서도 그 장벽이 쌓여가고 있다는 점이다. 그렇기 때문에 통일교육은 기존의 방식에서 ‘평화교육으로서의 통일교육’으로 전환할 필요가 있다(Kang and Kwon, 2011).

마지막으로 최근 통일교육에서도 새로운 사회적 분위기와 필요에 의해 민주시민교육이 같은 맥락에서 함께 논의되고 있다(우평균, 2009). 즉, 유엔 회원국으로서 북한에 대한 국제이해교육적인 학습과 나와 다른 사람들과 민주적으로 살아가기 위한 배움이 전제되어야 한다는 것이다. 이와 같은 맥락에서 평화교육이 정치적 입장의 문제를 떠나서 통일교육을 하는 데 필요하다는 주장이 제기되고 있는 것이다(박상익, 2008; 심성보 외., 2004).

2. 학교폭력예방을 위한 평화교육

한국의 살인적인 경쟁적 학교교육 문화는 살아남기 위한 학교폭력을 불가피하게 낳는다고 볼 수 있다. 학교폭력 관계부처 합동자료에 의하면, 학교폭력 최초발생 연령은 더욱더 낮아지고 있다. 실제로 자살충동을 느끼는 초등학생 비율이 33%에 달하는 것으로 보고되고 있다. 또한 학교폭력의 피해도 심각해 피해학생은 최악의 경우엔 자살을 시도하기도 하고 대부분은 정신과 치료를 요하는 수준에 이르고 있다. 정부는 이에 ‘학교폭력 예방 및 대책에 관한 법률’(2008년)을 제정하고 이를 구체화하기 위해 교육과학부를 위시하여 방송통신위원회, 법무부, 행정안전부, 보건복지가족부, 여성부, 대검찰청 및 경찰청이 합동으로 ‘학교폭력예방 및 대책 5개년계획 2010-2014’을 수립하여 학교폭력을 줄이고자 노력해왔다. 하지만 이는 학교현장의 근본적인 변화를 이끌어내지 못한 채 엄벌주의에 의지하고 있어 학

교문화를 폭력의 문화에서 평화의 문화로 전환하고자 하는 평화교육적 노력이라고 보기 어렵다.

이에 평화교육운동을 전개해 왔던 시민단체를 중심으로 학교폭력의 원인을 분석하고 학생들 간의 갈등이 폭력으로 번지기 전에 초기에 개입하여 스스로 문제를 해결하도록 하자는 또래조정 혹은 가해자와 피해자간의 관계를 옹보적 관점에서가 아닌 피해자와 가해자간의 전인적 관계를 회복하도록 돕는 회복적 정의 프로그램 및 비폭력 대화운동 등이 평화교육적 대안으로 제시되었다. 이에 교육과학부도 2012년부터 2014년까지 3개년에 걸친 또래조정 시범사업을 지원하였고(양계민 외, 2014) 경기도교육청을 비롯한 일부 교육청에서도 이러한 평화교육적 대안을 적극적으로 수용하고 평화교육이 학교폭력을 예방하거나 감소시킬 수 있다는 판단 하에 재량활동 등 교과 외 시간에 진행하는 교육활동으로 장려했다(경기도평화교육연수원, 2013). 특히, 경기도교육청은 유네스코한국위원회와 협약을 맺고 평화학교 사업을 전개하였으며 경기도평화교육연수원을 개축하여 평화교육을 도교육청의 핵심 교육사업으로 발전시키고자 하였다.

사실 한국은 OECD 회원국의 위신에 걸맞지 않게 사회안전망이 불안정하여 아동이나 장애인들이 신변의 안전을 위협받으며 일상적 폭력에 노출되어 있다. 특히 대구지역 중학생의 자살로 학생들 사이에 발생하는 폭력의 실상이 불거지면서 정부 차원에서 마련한 『학교폭력 근절 7대 실천 정책』은 그동안 학교폭력 사건이 터질 때마다 반복되는 대책에 불과한 것으로, 폭력을 양산시키는 구조에 대한 원인처방과 학생주도적인 문제해결방식이 배제되어 있다는 점에서 평화교육적 방안과는 상치된다고 볼 수 있다. 결국 일방적 지시와 성

과위주의 해결방안은 학교폭력행위에 대한 학생부 기재를 둘러싸고, 학교폭력근절을 강화한다는 교과부와 학생인권을 침해한다는 교육자치체 간의 불화를 낳는 결과를 초래하였다. 여기서 문제는, 이러한 아동청소년 폭력에 단호하게 대처한다는 정부의 폭력근절대책이나 대안적인 평화교육 프로그램 모두 학교폭력 감소라는 가시적 성과를 단기적 평가지표로 제시할 뿐이라는 점에서 한계가 있다는 것이다. 폭력의 문화를 평화의 문화로 전환한다는 관점에서 볼 때, 학교폭력의 문제는 평화교육의 중요한 주제임에 틀림없으나 더욱 중요한 점은 평화적 방법에 의한 문제해결이라는 것이다(Cremin, 2007).

3. 다문화적 맥락에서의 아동인권

우리사회가 다문화적 환경에 노출되면서 순혈주의에 터한 오랜 관습은 이른바 다문화가정자녀를 학교교육에서 배제시키는 우를 범하게 하였다. 2000년대 들어 한국사회에 이주민이 증가하고 다문화가정이 등장하는 등 새로운 사회적 이슈가 떠올랐고 이에 대한 교육적 대안으로서 다문화교육의 중요성이 정책적으로 부각되었다. 다문화교육은 정책적 배려와 함께 독자적으로 자기 영역을 넓혀갔지만 평화교육 및 인권교육과의 관련성을 사실상 도외시한 측면이 있다. 이러한 맥락에서 이주민을 비롯한 다문화가정 자녀의 인권 침해가 수면 위로 떠오르면서 다문화 인권교육의 범주도 가시화되었다(오성배, 2011). 특히 2001년 국가인권위원회가 설립되면서 한국에도 인권교육을 주관하는 국가기관이 생겨 인권교육은 학교교육뿐 아니라 공공부문 교육과 시민사회 교육에 이르기까지 광범위하게 확대되었다. 국가인권위원회의 역할에 대한 논의는 조심스럽긴 하지만, 국가가 국

민의 인권을 주제로 한 기구를 설립했다는 것은 분명 진일보한 면이 있다. 이와 더불어 권위주의적 정권 이래 국가권력의 반인권성을 고발해온 시민사회가 독자적으로 인권교육을 현장에 기반을 두고 실천해왔다(인권운동사랑방, 1999; 인권연대, 2013; 다산인권센터, 2013). 이들은 특히 사회적 취약집단의 인권 침해를 예방하는 교육활동에 주력하면서 다문화 인권교육을 또 하나의 범주로 만들어가기도 했다.

지금도 이주민이나 다문화가정 자녀의 국내학교 입학생수는 계속 증가하고 있다. 2015년 법무부 통계자료에 의하면 국내거주 외국인 인구비율이 3%가 넘을 것이라고 추정되는데, 이들을 위한 통합형 학교교육은 그 필요성이 매우 크고 아동인권의 비차별 원칙에도 부합된다. 하지만 이들이 겪는 사회적 편견이나 배제는 여전히 심각하고 정부는 통합 대신 이들만을 위한 분리형 학교를 선호하는 듯하다. 글로벌 수준에서는 포용교육(inclusive education)이 다문화교육의 대세이나 한국에서만은 유독 분리주의가 압도적이다(강순원, 2009). 다행히 ‘다문화학생교육 선진화방안’에 다문화-친화적 교육이란 이름하에 가해자 격인 일반학생들의 상호이해교육을 강화한다는 대책이 있기는 하나, 포용교육적 학교문화로의 전환이 이루어지지 않는 한 그 성과를 기대하기 어렵다. 학교교육 문화의 자문화중심성을 극복하지 못하는 한 학교 내에 다양한 문화가 공존하고 상호 존중하는 다원주의적 교육환경을 조성하기는 요원하다. 따라서 오늘날 사회적 시선을 끄는 다문화 인권교육이 진실로 아동인권협약에 기초한 보편적 인권교육으로 자리매김 하기 위해서는 유네스코가 지향하는 포용교육적 가치를 기반으로 삼아야 한다(이주옥, 2010). 이것이 아동인권협

약 제29조 교육목적으로서 다문화교육이고 인권교육이다.

- 가. 아동의 인격, 재능 및 정신적·신체적 능력의 최대한의 계발
- 나. 인권과 기본적 자유 및 국제연합헌장에 규정된 원칙에 대한 존중의 진전
- 다. 자신의 부모, 문화적 주체성, 언어 및 가치 그리고 현거주국과 출신국의 국가적 가치 및 이질문명에 대한 존중의 진전
- 라. 아동이 인종적·민족적·종교적 집단 및 원주민 등 모든 사람과의 관계에 있어서 이해, 평화, 관용, 성(性)의 평등 및 우정의 정신에 입각하여 자유사회에서 책임 있는 삶을 영위하도록 하는 준비
- 마. 자연환경에 대한 존중의 진전

다문화가정의 아동뿐만 아니라 모든 아동의 인권은 존중되어야 하나 아동을 미성년으로 간주하는 한국 학교교육의 경쟁적 풍토로 인하여 아동인권에 대한 관심은 여전히 미약한 실정이다. 따라서 다문화가정 아동이 기본적으로 누려야 하는 교육권과 생존권, 발달권, 문화권 등이 제대로 이해되지 않고 있을 뿐 아니라 소수자로서 차별받고 무시되는 현 상황에서, 이들의 분노가 사회적으로 폭발할 경우 우리 사회는 혼란의 악순환에 빠질 수밖에 없다. 그래서 다문화교육은 모두를 위한 평화교육이고 인권교육이 되어야 하는 것이다. 우리 안의 소수자를 우리와 같은 인권의 주체로 자리 잡게 하는 공동의 노력만이 모두를 차별과 불평등에 노출시키지 않는 포용교육의 보편성을 향해 나아가게 한다.

4. 학생인권조례에 반영된 인권교육

사회의 이념적 대립이 학교 안으로 극단화된 것이 학생인권조례를 둘러싼 대응이다. 학생이라는 잠정적 피보호자 상태인 미성년자에게 인권이 있느냐라는 성인 중심의 사고는 이미 아동인권협약을 비준한 한국으로서는 반드시 극복해야 하는 낡은 사고틀임에도 불구하고 학생들을 입시로 묶어두고 싶은 사회적 욕망이 학생인권을 부정하는 기류를 조성했던 것이다. 이런 상황에서 이른바 진보교육감이 당선된 교육청을 중심으로 학생인권조례가 제정되었는데 경기도, 광주광역시 그리고 서울의 학생인권조례 내용을 둘러싼 핵심적 갈등은 다소 편차는 있지만 다음 5가지로 집약된다(최돈민, 2012). 첫째가 체벌 금지조항이다. 둘째는 집회와 시위를 통한 학생의 의사표현의 자유에 관한 것이다. 셋째는 행복추구권으로 일컬어지는 복장 및 두발의 자유이다. 넷째는 성적 지향을 포함해 차별받지 않을 권리이다. 다섯째는 휴대전화 소지 허용을 둘러싼 사생활권리보장 논란이다. 반대측의 비판은, 이러한 학생인권 항목들이 결국 교사의 교권을 추락시키고 사기를 저하시키며 학교가 정쟁의 장이 되게 한다는 것이다. 반면 찬성하는 입장에서는, 학생인권조례가 인간의 기본적 권리를 학생도 인정받고 교육받음으로써 학교에서의 부당한 인권침해를 방지함으로써 교사의 인권도 보장되는 건전한 인권문화 조성에 기여한다는 것이다.

전 세계적으로 학교인권교육은 주로 아동인권협약에 기초한 학생인권을 중심으로 이루어지고 있다. 한국에서는 과도한 입시위주의 교육과 높은 교육열로 인해 어린이·청소년들의 인권이 학교에서 존중받고 있지 못하다는 교육현실에 대한 비판과 꾸준한 교육인권운동

이 학생인권조례의 단초를 열었다. 특히, 아이들이 늦은 시간까지 학습을 한다거나 체벌을 받는다거나, 용모에 관해 엄격한 규제가 이루어지고 개인의 의견표명이 자유롭지 못한 상황 등에 대한 문제제기가 이어지면서 1998년부터 청소년 및 학생인권에 대한 공론화가 이루어졌다. 2010년 경기도교육청에서 처음으로 학생인권조례를 제정하였고 여기서 제시한 학생인권 항목은 한국이 비준한 유엔아동인권협약 내용을 거의 따른 것일 뿐이다. 그럼에도 학생인권조례가 정치적 쟁점이 된 까닭은 학생인권조례의 교육현장 착근방식에 대한 이견이라고 생각된다. 그러다보니 최돈민(2012)은 하루속히 행정지침을 주어 교육현장에서의 혼란을 막아야 한다고 제언한다. 하지만 유성상(2011)이 언급하였듯이 학생인권을 인정하는 것은 그 자체가 자율적 교육풍토를 만들어가는 것을 의미하는 것이다. 스스로 기본적인 권리에 터하여 해야 할 것과 해서 안 되는 것을 조정하며 조화롭게 교육현장을 만들어가는 것 이것이 바로 학생인권조례 제정의 참 의미이고 이럴 때에만 학생인권조례가 학교인권교육으로 이어져서 인권친화적 학교문화의 초석을 놓을 수 있게 된다.

인권교육은 인권에 대한, 인권을 위한, 인권을 통한 교육이다. 만일 학생인권조례를 중심으로 인권교육이 구체적으로 이루어진다면 그것은 훌륭한 포괄적인 인권교육이 될 수 있다. 여기서 자연스럽게 교사와 학생이 협동할 수 있게 되고 교사의 인권 침해도 예방할 수 있게 된다. 경기도 학생인권조례 제4조는 인권교육증진 책무를 제시하고 있다. 하지만 인권교육에 대한 학계의 담론들을 보면 인권교육의 교육적 효과나 영향보다는 법적, 정책적 차원에서의 논의가 더 활발해 보인다(허종렬, 2009; 이대성, 2011). 이는 인권을 생활 속에

살아있는 인간존중의 가치로 인정하기보다는 민주시민으로서 법을 준수하도록 하는 법치의 근간으로 인권을 바라보고 있음을 뜻한다. 이를 반영하듯, 평화교육이 주로 도덕교과에서 가치영역으로 다뤄지는 한편, 인권교육은 사회과 교과에서 인지영역으로 다뤄지는 경향이 있다(박길자, 2008; 박용조, 2006). 따라서 인권교육은 학생인권조례를 바탕으로 할 때 비로소 학교생활상의 인권이 살아있는 교육으로 발전될 수 있다.

V. 결 론

글로벌화가 가져온 인권의식의 저편에 전쟁과 폭력적 갈등을 근절하려는 평화권(rights to peace)이 자리 잡게 되었다. 즉, 평화가 유지되지 않으면 인간의 생명이 위협받고 결국에는 인간의 존엄성과 기본적 권리가 박탈된다는 의미에서 평화는 인권의 중심이다(이삼열, 2003). 이렇듯 절박한 평화에 대한 요구는 1997년 유네스코 29차 총회에서 채택된 평화를 향한 인권(Human Rights to Peace)에 반영되었다. 역사적으로 살펴볼 때, 평화교육과 인권교육은 국제협약에 기초해 인권이라는 가장 보편적인 가치를 기준으로 모두 함께 평화롭게 사는 사회를 만드는 교육적 수단으로 등장했다. 누구에게도 양도할 수 없는 불가분의 인권이 폭력적인 평화부재의 사회에서는 제대로 보장될 수 없기에 폭력의 문화를 평화의 문화로 전환하기 위한 평화교육은 언제나 인권교육과 함께 권장되었다.

그런데 두 교육에 대한 한국에서의 학문적, 실천적 논의는 다소

구분되어 있는 듯하다. 정부부처별 주무부서의 관점에서 보면, 인권교육은 법무부와 국가인권위원회가 주도하는 법교육의 틀 안에서 추진되는 경향이 있고, 평화교육은 통일부가 주도하는 통일교육의 틀 안에서 추진되는 경향이 있다. 학교교육과 관련해 보면, 인권교육은 주로 사회과 주도로 이루어지는 경향이 있는 반면에 평화교육과 통일교육은 도덕윤리교과 중심으로 진행되고 있다. 물론 시민사회에서의 평화교육과 인권교육은 교육전문기관을 중심으로 진행된다기보다는 각기 인권운동과 평화운동의 맥락에서 교육적 접근이 이루어지는 수준이라고 보는 것이 더 정확할 것이다. 최근 들어서는 평화교육전문 시민단체 또는 인권교육전문 시민단체가 특화되는 경향이 출현하였다. 사회운동의 관점에서 보면, 평화운동은 주로 반전, 한반도 평화통일 혹은 갈등해결에 중점을 두고 있다면 인권운동은 사회적 약자의 인권 침해에 저항하는 권익운동이나 보편적 인권운동을 지향하는 경향이 있다. 평화교육 시민단체는 남북평화통일교육 혹은 또래조정이나 회복적 정의를 적용하여 학교폭력에 대한 평화적 예방조치를 지향하는 교육이나 비폭력대화를 통한 평화문화 만들기 등에 역점을 두고 있으며, 인권교육 시민단체는 인권관련 국제협약을 중심으로 특히 사회적 취약집단을 대상으로 하는 인권교육을 확산하려는 노력을 기울이고 있다.

앞서 논의되었듯, 오늘날 국제협약을 중심으로 유네스코나 유니세프가 글로벌시민교육이나 국제이해교육 등과 같은 용어를 가지고 평화교육과 인권교육을 적용하고 있지만 이는 협약을 확산하는 수준에서 실천하는 교육으로 비쳐진다. 교육부나 교육청 단위에서 추진하는 민주시민교육이나 세계시민교육, 혹은 다문화교육 역시 평화와

인권 가치를 전면에 내세우고 있다는 점에서, 평화교육과 인권교육이 지향하는 교육목표, 교육방법, 패러다임 그리고 실천방안 등에 대한 심도 있는 고민이 필요하다. 평화교육이 평화에 대한 개념적 지향이 다르게 설정된 집단과의 갈등을 야기하기도 하는 반면, 인권교육은 국제협약에 기초하여 사회적 약자/소수자만의 문제인 것처럼 보는 경향이 있는 것도 사실이다.

한반도라는 분단 상황에서 비폭력적 평화를 지향하는 그룹과 힘에 의한 평화를 지향하는 그룹 사이에 이념갈등으로 비화되기도 하고, 학생인권조례 제정 같은 인권정책을 둘러싼 정치적 갈등이 일어나기도 했으나, 이러한 갈등 자체가 바로 평화의 문화를 만들어가는 인권교육적인 행동으로 귀결될 수 없는 것도 아니다. 따라서 평화교육과 인권교육은 각각의 영역확대를 위한 상호배제적인 개념이 아니라, 폭력의 문화에서 평화와 비폭력의 문화로 전환하기 위해 인간 존엄성 실현이라는 공통의 가치를 실현해가는 상보적 관계에 있다고 하겠다.

본고에서는 이러한 상보적 관계를 보여주기 위하여 인권교육과 평화교육의 흐름을 구분하여 논의한 후, 국제 협약문 등을 중심으로 그 접점을 찾아보는 접근을 하였다. 따라서 평화교육과 인권교육에서 말하고 있는 가치와 실천 방안들을 구체적으로 드러내지 못한 한계를 지니고 있다. 이에 따라, 본고에서 언급한 상보적 관계를 감안하여 여기서 제시된 주제들 - 통일교육적 맥락, 학교폭력예방적 맥락, 다문화사회로의 이행과정에서 요구되는 인권 - 이 인권이라는 틀에서 어떻게 포섭되고 이행되어지는 지에 대한 실질적인 후속연구가 요구된다.

학교교육은 미래세대의 자기결정을 돕는 행위이다. 그런 맥락에서 교육은 홀로서기 교육을 넘어 상생의 역량을 가질 수 있도록 아이들과 함께 하는 과정이어야 한다. 평화교육과 인권교육이 미래 전망을 제시하는 바, 학교는 여기서 학생들로 하여금 미래의 모습을 그려보고 그 안에서 중요한 이슈들을 파악하여 어떻게 변화를 수용하고 도전에 대응할 것인지를 준비하도록 도와줄 수 있어야 한다. 이런 맥락에서 폭력의 문화에 내재된 가치가 아닌 인권존중, 생명존중의 가치를 그리고 폭력의 문화가 주는 공포 이미지와는 다른 비폭력 세계의 비전을 제시해주면서 학생들이 미래 전망을 가지고 장래에 대한 계획을 세우도록 준비시켜주어야 하는 것이다. 물질만능과 소비자주의의 가치에서 타자의 복지도 함께 고려하는 관용적인 가치로 전환하고자 하는 교육과정(transformative curriculum)에 평화교육과 인권교육의 가능성이 놓여 있다. 이것은 원자화된 개인들의 무한경쟁을 추종하는 학교교육의 틀을 벗어나 미래에 대한 낙관적 전망을 가질 수 있도록 하는 사고의 전환을 전제한다. 그 중심에 평화교육과 인권교육이 함께 한다.

참고문헌

- 강순원(2009). 다문화교육의 세계적 동향을 통해서 본 국제이해교육과의 상보성 연구, **국제이해교육연구**, 4(1). 5-56.
- _____(2014). 국제이해교육 맥락에서 한국 글로벌 시민성교육의 과제. **국제이해교육**, 9(2). 1-31.
- 김홍수(2009). 참여정부와 이명박정부의 통일교육의 변화와 특징 - 각 정부의 대북정책이 중등 도덕교과의 통일교육에 미치는 영향을 중심으로. **한**

국민속문화, 33. 419-453.

박길자(2008). 사회과 인권교육 내용요소의 통합적인 구성방안. **사회과교육연구**, 15(1). 1-24.

박상익(2009). 6.15 공동선언이후 통일교육의 변화와 과제. **평화학연구**, 9(3). 161-185

박용조(2006). 인권의 보편성이 사회과 인권교육에 주는 시사. **사회과교육연구**, 13(1). 1-20.

심정보, 류시관(2004). 통일교육의 평화교육적 접근. **초등교육연구**, 16(-). 5-38.

오성배(2111). 학교와 인권: 다문화가정 자녀의 교육권과 인권. **다르지만 평등한 이주민 인권 길라잡이**. 국가인권위원회. 126-155.

안경환(2004). **인권교육 기본용어**. 국가인권위원회.

우평균(2009). 통일교육의 구상과 실천과제: 개념과 방향성에 대한 비판적 접근. **평화학연구**, 10(1), 143-164.

유네스코(2009). **세계 EFA 현황 보고서**. 서울: 유네스코

유성상(2011). 학생인권담론과 주요쟁점 분석. **교육정치학연구**, 18(2). 235-257.

양계민 외(2013). 2013 또래조정사업 결과보고서, 한국청소년정책연구원 연구보고 13-R49

이기범(2002). 한반도 평화운동과 평화교육. **21세기 평화학**. 서울: 풀빛. 439-518.

이대성(2011). 2009 개정 교육과정상 법 관련 내용의 연계성 분석. **법교육연구** 6(2). 143-178.

이삼열(2003). 인권사상의 발전과 실천과제. **세계화시대의 국제이해교육**. 아시아태평양 국제이해교육원(편). 서울: 오름. 164-184.

이주옥(2010). 유네스코 Inclusive Education: 배경과 현황. **국제이해교육연구**, 5(2). 120-133.

인권운동사랑방 인권교육실(1999). **인권교육길잡이**. 서울: 사람생각.

정현백 외(2002). **통일교육과 평화교육의 만남**, 통일교육총서 2002-03, 통일부 통일교육원.

최돈민(2012). 학생인권조례 제정을 계기로 본 학생인권의 상황과 발전방안.

인권친화적 학교문화 조성을 위한 정책연구자료집. 국가인권위원회.
3-44.

허종렬(2009). 법교육과 인권교육의 관계. **법과인권교육연구**, 2(1). 73-91.

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.

Banks, James A.(2009). Human Rights, Diversity, and Citizenship Education. *Educational Forum*, 73(2), 100-110

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.

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.

Choi, Whan-Kyu(2003). An analysis on domestic political causes restricting the Sunshine policy. *The Journal of Northeast Asian Studies*, 8(-). 119-137.

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.

Claire, McGlynn, Nien, Ulrike, Cairns, Ed, & Hewstone, 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.

Covell, Katherine and Howe, Brian R.(2001). Moral education through the 3 Rs: rights, respect and responsibility. *Journal of Moral Education*, 30(1). 29-41.

Davis, Lynn 2008). 강순원(역)(2014). **극단주의에 맞서는 평화교육**. 파주: 한울.

Davis, Lynn(2010). The potential of human rights education for conflict prevention and security. *Intercultural Education*, 21(5). 463-471.

Dhillon, Pradeep(2011). The Role of Education in Freedom from Poverty as a

- Human Right. *Educational Philosophy and Theory*. 43(3). 249-259.
- 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.
- 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
- Gondogdu, Kerim; Yildirim, Ali(2010). Voices of Home and School on Democracy and Human Rights Education at the Primary Level: A Case Study. *Asia Pacific Education Review*. 11(4). 525-532.
- 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
- Hung, Ruyu(2007). Is Ecological Sustainability Consonant or Dissonant with Human Rights? Identifying Theoretical Issues in Peace Education. *Journal of Peace Education*. 4(1). 39-55
- Jones, Tricia S.(2006). Combining conflict resolution education and human rights education thoughts for school-based peace education. *Journal of Peace Education*. 3(2). 187-208
- Kang, Soon Won & Kwon, Soon Jung(2011). Reunification education viewed from peace education of Northeast Asia. *Korean Journal of Comparative Education*. 21(3). 95-126.
- 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). 293-302.

- Landorf, Hilary(2010). Human Rights and Teaching for Social Justice. *Teacher Education and Practice*. 23(4). 448-451
- Print, Murray; Ugarte, Carolina; Naval, Concepcion; Mihr, Anja(2008). Moral and Human Rights Education: The Contribution of the United Nations. *Journal of Moral Education*. 37(1). 115-132
- Schweisfurth, Michele, Harber, Clive(2012). *Education and global justice (Eds)*. London: Routledge.
- Tibbits, Felisa(2008). Human rights education. In Monisha Bajaj (Eds.) *Encyclopedia of peace education*. 99-108. North Carolina: IAP
- 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.
- UN(1948). A. International Bill of Human Rights. Universal Declaration of Human Rights(UDHR). *Human Rights, A compilation of International Instruments*. vol1(first part). 1-6.
- UN(1999). Declaration and Programme of Action on a Culture of Peace [Electronic Version] Retrieved date 24th, April, 2012
- UNESCO(1945). http://www3.unesco.org/iycp/kits/uk_res_243.pdfv (Retrieved date 29, April, 2013)
- Yogev, Esther(2010). A crossroads: history textbooks and curricula in Israel. *Journal of Peace Education*. 7(1). 1-14.
- 경기도평화교육연수원. www.gyj.kr
- 다산인권센터. www.rights.or.kr
- 인권연대. www.hrights.or.kr
- Global Campaign for Peace Education.
<http://www.peace-ed-campaign.org/상익>(2009). 6.15

Abstract

A Study of Complementarity on Peace Education and Human Rights Education

Kwon, Soonjung

(University of Birmingham)

Kang, Soon Won

(Hanshin University)

This paper is to explore the practical complementarity of peace education(PE) and Human rights education(HRE) which have been implemented separately, through the critical analysis of international conventions. These educational concepts are induced from common collective efforts toward the nonviolent, peaceful and rights-based society in which the fundamental freedom of human beings are respected, however, in reality PE and HRE are proceeded differently in the name of Reunification education, Preventive discipline of school violence, Multicultural human rights education and Student human rights Ordinance as such. Many international conventions including Universal Declaration of Human Rights made it clear that PE and HRE are both sides of one coin. PE and HRE as a consequence, are never exclusive each other in educational sites, because both concepts are interconnected and complementary for human dignity towards nonviolent and peaceful culture from the violent one.

Key words : Peace education, Human rights education, Reunification education, Education for prevention of school violence, Multicultural human rights education, Students' Human Rights Ordinance

투고신청일 : 2015. 04. 30

심사수정일 : 2015. 06. 17

게재확정일 : 2015. 06. 25