

월터스토프의 평화교육 관점에서의 초등학교 도덕과 사회 교과서 내용 분석

김 현 정*
유 재 봉**

논문초록

이 논문의 목적은 월터스토프의 교육 사상에 기반하여 초등학교 평화교육 내용을 분석하는 데 있다. 이러한 목적을 위해, 월터스토프의 평화교육 사상의 내용을 살펴보고 이것을 기반으로 하여 평화교육 내용 분석 준거를 권리, 책임, 사회정의, 소극적 평화, 관계, 향유로 설정하여 현행 교육과정의 평화교육과 관련 있는 도덕과 사회 교과서의 내용을 분석하였다. 본 연구의 분석 결과, 평화교육의 내용 중 관계의 요소 중 '통일', '사회정의'에 대한 내용은 도덕과 사회 교과서에 공통적으로 다양한 방법으로 표현되고 있었고, 나머지 요소들은 소수 제시되었다. 도덕 교과서에서는 관계를 중심으로 한 개인생활의 관점으로, 사회 교과서에서는 사회정의와 권리의 내용을 중심으로 사회 전체의 구조의 관점으로 편중되어 제시되어 있었다. 즉, 기존 교과서에 나타나 있는 평화교육의 내용은 통일과 사회정의에 집중되어 있으며, 도덕과 사회 교과서에 평화교육에 대한 주제와 내용의 성격이 서로 상이하게 나타나 있다고 볼 수 있다. 그러므로 균형 잡힌 평화교육을 위해서는 통일과 사회정의의 뿐 아니라 권리, 책임, 소극적 평화, 관계, 향유의 요소를 포함해야 한다. 이를 위해 도덕과 사회 교과서의 연계 지도가 필요하며, 교사의 평화교육에 대한 분명한 인식과 실천이 요구된다.

주제어: 월터스토프, 평화, 평화교육, 도덕과, 사회과, 교과서 분석

* 주저자, 성균관대학교 교육학과 박사수료

** 교신저자, 성균관대학교 교육학과 교수

2013년 5월 15일 접수, 6월 12일 최종수정, 6월 21일 게재확정

I. 서론

오늘날 한국 교육의 모습은 양적 성장주의에 기초한 무한경쟁의 싸움터로 변질되었다. 학교는 학생들에게 한 번의 입시로 승부를 결정하는 중압감을 주는 곳이다. 그에 따라 학생과 교사, 학부모 모두가 끝이 없는 경쟁의 질서에서 빠져 나올 수 없는 비인간적 구조를 형성하게 되어 학교 안과 주변에 폭력이 만연하고 있다. 이처럼 어릴 적의 폭력적 교육 환경의 영향은 학생이 성인이 되어 사회에 나갔을 때 더욱 심각한 부적응과 인간다운 삶의 상실에 대한 주요한 원인을 제공한다. 따라서 사회에서나 학교에서 폭력이 일상화된 비평화적 문화 속에서 상호신뢰와 상호존중의 평화의 문화를 일으키기 위한 교육적 노력이 필요하다.

학교에서 평화교육이 전혀 이루어지지 않은 것은 아니다. ‘평화교육’이라는 이름은 아니지만, 학교에서 민주시민교육, 인성교육, 환경교육, 이웃사랑교육, 통일교육, 국제이해교육 등이 이루어져 왔다. 또한 단체활동, 한일합동 수업교류, 영호남 간 교류학습의 체험 프로그램 등 평화교육과 관련된 다양한 시도가 이루어지고 있다. 그러나 획일적인 입시위주의 교육풍토 속에서 평화교육은 그 본래의 취지를 살리지 못하고 형식적인 것으로 흘러온 경향이 있다.

평화교육에 대한 선행연구는 크게 이론적 연구와 실천적 연구로 나뉜다. 먼저, 이론적 연구로서, 외국의 평화연구 및 평화교육 연구는 갈통(Galtung, 1976)과 히스(Hicks, 1987)의 연구가 대표적이다. 갈통은 평화의 개념을 표면적으로 전쟁이 없는 상태에 국한시킨 기존의 평화 개념을 넘어서 불평등, 불공정과 같은 구조적 문제 또한 평화를 위협하는 문제라고 지적하고 이러한 구조적 폭력의 부재상태를 적극적 평화라는 개념으로 정립시켰다. 히스는 갈통의 확장된 평화 개념에 기반하여 평화교육의 이론을 전개하였다. 그는 평화교육의 요소를 지식, 태도, 실천으로 나누어 평화를 조성할 수 있는 능력을 길러줄 수 있는 다양한 요소들을 제시하였다. 한국에서의 평화교육 연구는 남북분단의 불안정한 상황 극복과 민주화를 위한 투쟁을 중심으로 시작되었으나, 1990년대에 평화의 개념이 생활 속의 평화 개념으로 확장되어 교육현장과 연계하여 본격적으로 연구되기 시작하였다. 강순원(2000)은 평화교육을 전쟁과 폭력, 빈곤, 억압과 차별 등으로 인해 인간의 삶과 사회적 생활에 부과되는 위협에 관한 지식을 전수하고 일깨움으로써 긍정적 사회 변화와 개인적 태도와 가치의 변화를 낳게 하는 것이라고

하였다. 고병헌(2004)은 평화교육을 정치교육과 가치교육의 성격을 지닌 교육으로서, 궁극적으로 사회를 이해할 수 있고 올바른 사회를 구현할 수 있는 능력을 길러주는 데 필요한 과목이라고 주장하였다.

기존의 평화교육 연구는 지나치게 많은 분야를 평화교육에 포함시켜 평화의 개념을 희석시키고 교육적 평화의 개념을 분명하게 제시하지 못하고 있다. 기존의 평화연구가 기반하고 있는 갈통과 힉스의 이론은 평화 개념을 적의가 없는 상태로 정의하여 범주가 지나치게 넓고 모호하다고 할 수 있으며, 그 방법론에 있어서도 소극적으로 평화를 저해하는 요소를 없애는 것에 제한한다. 교육에서의 평화란 성장주의를 중심으로 한 개인 능력 계발을 넘어서 더불어 사는 삶의 가치를 깨닫고 불합리한 관계를 개선할 수 있도록 하는 것으로, 평화교육은 이러한 역동적이고 적극적인 평화 조성 능력을 길러줄 수 있어야 한다. 이와 관련하여, 박보영(2006)은 한국의 평화교육 연구사를 통찰하고 시대마다 달라져온 평화의 개념이 공통으로 의미하는 바는 상생과 공존이라고 주장하며, 이를 기반으로 평화는 삶의 중층의 관계 속에서 서로를 살리는 관계를 형성하는 것이라고 개념을 재정립한다. 박보영의 연구는 기존의 소극적인 평화를 넘어서 역동적인 관계맺음으로 평화를 재정의하고 있지만, 이 논문은 개인 범주의 부분적 관계맺음에 중점을 두고 있으며 사회 전체의 상태에 대해서는 분명하게 언급하지 않는다.

신영순(2004)은 월터스토프(Wolterstorff, 1983)의 관점에서 평화와 평화교육을 주장한다. 월터스토프의 평화는 힉스와 갈통의 소극적 평화 개념을 넘어서 화목한 관계의 형성과 그 누림이며, 이것에는 정의가 전제된다. 공평한 관계 속에서 모든 사람이 기쁨을 누리는 단계에 이를 때 참된 평화가 이루어진다는 것이다. 강영택(2008)은 월터스토프의 교육사상을 살림을 위한 교육이라 칭하고 그 원리로 정의를 위한 교육, 기쁨과 감사를 위한 교육, 애통을 가르치는 교육을 제시한다. 이러한 월터스토프에 대한 연구 등은 기존의 소극적 평화 개념을 넘어서 정의와 기쁨이라는 적극적 평화 개념을 한국 교육에 반영하고자 한 것이나, 이론적 연구에 제한되며 이를 실천하기 위한 구체적인 연구는 아직 이루어지지 않았다.

다음으로, 평화교육의 실천적 연구이다. 정선영(2005)은 갈통의 관점에서 초등사회과의 평화교육단원 개발을 시도하였으며, 설규주(2009)는 학교급에 따른 학교 평화교육 실태를 조사하였고, 김병연(2011)은 평화교육 교수학습체계에 대한 연구를 실시하였다. 이러한 연구는 학교교육의 현장에서 시급한 문제인 평화의 문제를 교육적으로 적용하

기 위한 것으로 그 가능성을 타진해보는 시도라 할 수 있으나, 지금까지 평화교육에 대한 접근은 초기 단계이며, 우리나라의 상황에 적합한 평화교육의 관점으로 교과서를 분석한 연구도 미흡하다.

이렇듯 평화교육의 실천과 연구가 부족한 상황에서, 이 논문은 평화교육의 이론에 대한 연구자들 중 미국 철학자로서 평화교육에 기여한 월터스토프의 관점에 기반하여 교과서에 나타나 있는 평화교육 내용을 분석함으로써 평화교육의 방향을 제시하기 위한 것이다. 평화교육 관점에서의 교과서 내용분석을 위해, 우선적으로 요구되는 것은 분석준거의 근거가 되는 평화교육 관점의 방향성이다. 폭력을 없애는 것에 중점을 두는 기존의 평화교육 연구와 달리, 월터스토프의 평화교육은 더불어 사는 삶 속에서 각 존재와의 적극적이고 역동적인 관계맺음과 불공정한 관계와 사태의 정상화를 평화의 필수내용으로 본다. 이러한 월터스토프의 평화교육 관점에 비추어 초등학교 도덕과 사회 교과서를 분석하고자 한다. 도덕 교과는 인간이 더불어 사는 삶 속에서 지켜야 할 덕목과 실천을 목적으로 추구하고, 사회 교과는 민주 시민 양성과 공동체 속에서 서로 유익을 주고받으며 상생하는 인간을 길러내는 데 목적을 둔다는 점에서 평화교육과 밀접한 연관이 있다. 특히 초등교육은 사회성이 발달되는 초기 단계에서 이루어지는 교육으로 개인 또는 집단과 올바른 관계를 형성하는 과정에서 민주적인 의사결정과 공동체 속에서 공정한 합의를 통해 갈등을 해결하고 더불어 살아가는데 중요하다. 이 발달 시기에는 개인의 올바른 가치관이 형성되는 시기로 타인과 공존하는 삶 속에서 다른 사람을 배려하는 마음이 길러져야 한다. 다른 사람에 대한 이해와 포용 없이는 타인과의 의견 불일치로 인해 끊임없이 직면하게 되는 문제에 대하여 해결책을 찾을 수 없으며, 서로 유익을 주고받는 삶의 모습을 이루어낼 수 없기 때문이다. 인간 삶 속에서 자신과 타인과의 역동적인 상호작용을 인정하고 이로 인한 다양한 문제에 직면하였을 때 힘의 논리 등 불공정한 관계에 굴복하지 않고 올바른 방법으로 문제를 해결하고 극복함으로써 관계를 손상시키지 않고 더불어 화목하게 살아갈 수 있도록 하는데 평화교육이 반드시 필요하다.

이 연구의 목적은 월터스토프의 교육 사상에 기반하여 초등학교 평화교육에 관한 교과서 내용을 분석하기 위한 것이다. 이러한 목적을 위해, 월터스토프의 평화교육 사상의 내용을 살펴보고 이것을 기반으로 하여 교과서 분석 준거를 설정하고 현행 교육 과정 도덕과 사회 교과서를 중심으로 평화교육의 내용을 분석해 보고자 한다.

II. 월터스토프의 평화교육

1. 월터스토프의 평화 개념

월터스토프의 평화교육의 핵심 사상은 샬롬(shalom, 평화)이다. 월터스토프는 그의 교육을 ‘샬롬을 위한 교육’이라고 명명하고 있다. 평화교육의 관점에서의 교과서 내용 분석을 위하여, 우선적으로 월터스토프의 샬롬의 개념과 이에 기반한 평화교육의 내용을 살펴볼 필요가 있다.

월터스토프가 그의 평화사상의 핵심으로 삼는 히브리어 “shalom”은 구약의 시가서와 선지자들의 저서에서 다수 발견되는 단어이며, 온전함, 건강, 안녕, 평안, 기쁨 등의 의미를 지닌다. 일반적으로 “평강” 또는 “평화”라 불리는 샬롬은 만물이 충만하게 이루어지고 성취된 상태, 즉 자연의 상태와 같이 모든 필요들이 충족되고, 자연적 은사들로 인하여 많은 열매를 맺으며, 모든 것이 신의 섭리 안에서 만족스러운 상태이다. 다시 말해서 샬롬은 만물이 신과의 올바른 관계 속에서 조화를 이루며 살아가는 것이며, 마땅히 있었어야 했을 그 원래 상태에 있는 것이다(Plantinga Jr., 2002: 105). 월터스토프는 이러한 샬롬의 의미를 신과의 관계 정상화에 국한시키는 것이 아니라 자기 자신, 다른 인간, 자연과의 관계로까지 확장시킨다. 그의 샬롬은 하나님의 주관하는 세계 속에서의 총체적인 관계의 화해와 회복을 의미한다. 인간에게 적대적 관계와 폭력은 샬롬을 지향하는 온전한 세계를 실현함으로써 자신과 타인의 상생과 공존의 최고의 상태로 전환될 수 있다. 그러므로 월터스토프에게 있어서 샬롬은 인간 삶의 궁극적인 지향점으로 모든 곳에서 추구되어야 할 목적인 것이다.

온전한 관계로서의 샬롬은 단순히 적의 없음에 그치지 않는다. 월터스토프의 샬롬 개념에는 정의가 포함되어 있다. 정의는 헬라어 “dikaiosyne”로, 영어 “justice”와 “righteousness”로 번역이 가능하다. 주로 구약에서는 정의(justice)로, 신약에서는 의(righteousness)로 번역되고 있다. 정의(justice)는 주로 사회적 관계와 관련된데, 사회적 구조 속에서 착취와 그로 인한 헐벗음을 만들어내는 불공정한 관계 구조의 청산을 의미하는데 비해, 의(righteousness)는 단지 개인의 관계에 국한하여 그릇된 일을 피하고 올바른 일을 추구하는 인격적 특징으로 보는 경향이 있다. 이 점에 비추어 보면, 신약 성경 마태복음 5장 10-12절 “의에 주리고 목마른 자는 복이 있나니”와 “의를 인

하여 핍박받는 자는 복이 있나니”라는 구절에서 의는 정의로 해석되는 것이 마땅하다(Wolterstorff, 1999b: 280-281). 그 이유는 의미상 사회정의를 위해 애쓰며 이로 인해 핍박받는 사람이 복이 있다고 이해하는 것이 보다 타당하기 때문이다. 살롬이 정의(혹은 의)를 포함한다고 볼 때, 그것은 약한 것을 강하게 하고, 두려움을 굳세게 하고, 핍박에서 벗어나 자유롭게 하며, 왜곡된 것을 곧게 하는 것을 포함한다. 이러한 살롬의 성취는 넉넉하고 편안한 상태에서 느끼는 안락함이라기보다는, 약한 자들이 억압에서 벗어나 겪게 되는 희락과 감동인 것이다.

정의가 살롬의 필수요소라는 사실이 살롬의 충분요소라는 것까지 의미할 수 있는가? 그렇다고 볼 수는 없다. 월터스토프에 따르면, 살롬의 성취를 위해서 정의는 필수적인 것이나, 정의라는 단어는 재판 과정, 법적 절차, 감옥 등과 같은 감정이 개입되지 않은 냉담하고 원칙을 고수하는 비인간적인 어떤 것을 연상시킬 수 있다. 그러므로 정의 그 자체는 적극적으로 삶의 만족을 얻게 하거나 평강과 화평의 관계 속에서 기쁨을 향유하게 할 수 없다. 정의는 그 자체로 목적이 될 수 없으며, 반드시 살롬을 위한 것이어야 한다(Wolterstorff, 1999b: 279).

월터스토프의 살롬의 의미는 적의가 없는 상태인 소극적인 화평의 상태를 유지하는데 그치지 않는다. 살롬은 공정과 정의가 토대가 되어야 하며, 화목한 관계 자체를 기쁨으로 받아들이는 것으로서 적극적인 의미를 지닌다. 즉, 월터스토프가 말하는 살롬은 모든 관계, 즉 신, 자기 자신, 다른 사람, 자연과의 올바른 관계 속에서 조화를 이루는 최고의 상태로서 기쁨(delight)을 누리는 상태이며, 이것에는 정의(justice)가 전제되어 있다(Wolterstorff, 1984: 101).

월터스토프의 살롬, 즉 평화 개념은 갈통의 평화 개념과 비교하여 볼 때 그 특성이 잘 드러난다. 갈통은 평화를 위협하는 모든 수단을 폭력으로 간주하고 이를 제거함으로써 평화를 획득할 수 있다고 주장한다. 그는 폭력과 전쟁 등의 눈에 보이는 직접적 폭력뿐만 아니라, 성차별, 식민지적 시장구조로 대표되는 불평등, 불의 등의 모순적 인식 구조와 경제구조, 환경 파괴와 같은 생태 구조 해체 등 비가시적 폭력의 해결까지 고려한다. 이러한 평화 개념은 폭력의 부재 상태로서 소극적인 평화 개념이라 할 수 있다. 갈통의 평화 개념은 현실 세계에서 나타나는 현상에 기인하는 것으로 올바른 관계를 유지하기 위한 합리적 판단의 결과로서 최소한의 수단에 불과하다. 현상적으로 나타나는 폭력의 부재만을 막는 예방책으로는 평화의 아이디어를 온전히 드러내기 어

럽다. 윌터스토프의 평화 개념은 소극적 평화 개념을 넘어서 불공정한 관계의 정상화와 적극적인 관계맺음을 주장한다.

윌터스토프의 평화 개념을 갈통의 평화 개념과 다섯 가지 문제영역 측면에서 제시하면 <표1>과 같다(Hicks, 1987/고병현 역, 1993: 21-22).

<표1> 윌터스토프의 평화 개념과 갈통이 주장한 평화 개념의 비교

평화를 손상시키는 문제들	갈통의 평화를 실현하는 가치	윌터스토프의 평화를 실현하는 가치
폭력과 전쟁	비폭력	관계맺음, 상호작용
불평등	경제적 복지	사회 차원의 관계 정상화
불의	사회정의	권리를 되찾음
환경파괴	생태적 균형	자연과의 관계 정상화
소외	참여	인간과의 관계 정상화, 화목한 관계를 향유함

<표1>에서 보듯이, 갈통이 평화를 비폭력, 경제적 복지, 사회정의, 생태적 균형, 참여라는 다양한 문제 해결에 초점을 두고 있는 데 비해, 윌터스토프는 평화를 공정한 관계 속에서 권리를 되찾아 그릇된 관계를 정상화하고 올바른 관계를 향유하는 등 관계와 정의에 중점을 두고 있다.

2. 윌터스토프의 평화교육

앞서 살펴본 윌터스토프의 평화 개념에 비추어, 평화교육에 대해 살펴보고자 한다. 오늘날 성장주의를 바탕으로 한 무한경쟁의 전쟁터가 된 현대 교육에서 가장 결여된 것은 평화이다. 학생들은 학교교육의 시스템에 맞춰 하루일과의 거의 모든 시간을 지식의 습득과 그 지식을 통한 세계 이해에 중점을 두어 왔다. 이러한 현대 교육은 자유교육에 바탕을 둔 것이지만, 그 정신을 온전히 구현한 것이기보다는 외형만 따르는 것으로 볼 수 있다. 현대 교육이 추구하는 이러한 왜곡된 형태의 자유교육은 지식과 정보의 전달을 지나치게 중시함으로써 실제적 삶 속에서의 지행불일치와 가치, 감정, 공동체적 전통 등 삶에 필요한 요소들을 소홀히 하였다¹⁾. 그 결과 현대 교육은 더불어

사는 삶 속에서 서로를 돌아보고 이해하는 태도, 관계성, 서로의 다름에 대한 포용의 마음을 길러주지 못했다. 이러한 문제를 해결하기 위해 오늘날 더불어 사는 삶에서 올바른 관계를 맺고, 불공정한 관계를 정상화하는 것은 평화교육에서 매우 중요하다.

월터스토프는 이러한 평화의 요소를 교육에 적용하기 위해 크게 두 가지 원리, 즉 ‘정의를 위한 교육’과 ‘기쁨을 위한 교육’을 제시한다²⁾. 먼저, 정의를 위한 교육과 관련하여, 월터스토프의 평화교육에서 정의는 필수 요소이다. 약한 것이 강하여지고 억압받는 곳에서 자유함을 누리는 평화를 성취하기 위해서는 정의가 전제되어야 한다. 정의가 깨어지면 평화도 깨어진다. 약한 자가 억압받는 곳에서 평화는 논의될 수 없으며, 평화의 성취를 위해서는 강한 자뿐 아니라 모든 사람이 그 올바른 권리를 인정받고 누릴 수 있어야 한다. 월터스토프는 교육에서 정의가 실현되기 위해서는 실현되어야 할 기본적인 권리로 자기방어의 권리, 자유의 권리, 발언과 참여의 권리, 생계의 권리 등을 제시한다. 특히, 생계의 권리는 가장 기초적인 권리로서 어느 누구도 훼손당해서는 안 되며 자신의 생존 권리를 지키고 동시에 다른 사람의 것도 지켜줄 의무도 주어지는 것이다. 따라서 모든 사람은 약한 자가 착취당하지 않도록 보호할 의무를 갖게 된다(Wolterstorff, 1983/홍병룡 역, 2007: 147). 이러한 의미의 정의는 권리와 관련된 개념이며, 모든 사람이 자신의 공정한 권리를 누리도록 하는 것으로 기존의 교육에서는 소외되었던 요소이다. 기존의 교육 관점에서는 책임과 의무, 순종만을 강조했던 것에 비해, 월터스토프가 권리의 개념을 강조한 것은 시대적으로 매우 앞선 관점이었다고 볼 수 있다. 이것은 의무와 책임을 법적이고 강제요소로서가 아닌 모든 사람의 권리에 대한 존중과 인류공동체를 위한 자연스러운 책임으로 확장시킨다.

월터스토프의 정의를 위한 교육을 실현하기 위해서는 다른 사람과의 관계 속에서

-
- 1) 최근 이러한 자유교육에 대한 대안적 논의가 활발하게 진행되고 있다(유재봉, 2004). 그 방향은 크게 두 가지이다. 하나는 자유교육을 확대·보완하는 방향의 논의이고, 다른 하나는 자유교육을 대치하는 방향의 논의이다. 전자에 해당하는 것으로는 종교교육과 영성교육의 논의(유재봉, 2011; 2013)를 들 수 있고, 후자에 해당하는 것으로는 배려교육이나 사회적 실체에 관한 논의(유재봉, 임정연, 2011; 임정연, 유재봉, 2012; 유재봉, 2006; 유재봉, 정철민, 2009; 유재봉, 정철민, 2010)를 들 수 있다.
 - 2) 월터스토프(1984)는 이 외에도 감사를 위한 교육, 애통을 가르치는 교육 등에 대해서도 언급하고 있다. 감사는 기쁨과 축복을 주신 하나님에 대한 인간의 마땅한 반응이며, 애통은 “이해되지 않는 고통에 대한 정당한 의문이며 고통으로부터 견제함을 바라는, 인간의 하나님을 향한 부르짖음”(강영택, 2008: 209)으로 의를 향한 분노이며 소망을 가르치는 것이다. 따라서 감사를 위한 교육은 기쁨을 위한 교육에, 애통을 가르치는 교육은 정의를 위한 교육에 포함시켰다.

인간다운 삶을 위한 윤리적이며 합법적인 권리가 존재해야 한다. 권리를 인정받아도 실제로 향유하지 못한다면 이 법은 공허하다. 그러므로 평화를 위해서는 무엇보다도 권리에 대한 위협으로부터의 보호가 사회적으로 보장되어야 한다. 이처럼 인간다운 삶을 위한 정당한 권리의 누림으로서 정의는 인권의 측면으로도 해석될 수 있을 것이다.

둘째, 기쁨을 위한 교육은 월터스토프의 평화교육에서 독특한 측면이라 볼 수 있다. 월터스토프에 의하면, 기쁨은 슬픔과 함께 삶에서 많은 것을 결정하는 중요한 요소이다. 그는 개혁주의 전통의 신학자 칼빈의 주장을 인용하여, 하나님과 인간의 관계가 회복된 상태에서 기쁨을 누리는 것은 기쁨을 주기 위해 선물을 주는 것을 즐겁게 받아 누리는 것과 같다고 주장하며, 기쁨을 심미적 향유로 본다. 월터스토프는 칼빈의 사상을 인용하여 기쁨의 중요성과 정당성을 주장한다. 칼빈은 “주님이 우리 눈을 즐겁게 해주는 놀라운 아름다움으로 꽃을 옷 입히시고 우리의 코를 즐겁게 해주는 향기를 함께 해주셨는데 우리의 눈이 그 아름다움을 느끼고 우리 코의 후각이 그 향기를 맡는 것이 합당하지 않은가?”라고 주장한다(Calvin, 1559/고영민 역, 2009: 337-338). 월터스토프는 이처럼 올바른 관계를 향유하는 것을 신과의 관계에 국한하지 않고 자기 자신, 다른 인간, 자연의 관계까지 확장시킨다. 기쁨, 즐거움, 감사는 모든 관계에 적용될 수 있는 것으로서 인간 삶의 모든 관계에 있는 근본적인 범주이며, 자기 자신의 가치뿐만 아니라 타인의 가치를 수용함으로써 비로소 가능한 화평한 관계의 극치라 할 수 있다.

월터스토프는 기쁨을 위한 교육을 성취하기 위해 학생들에게 과업을 수행할 수 있는 능력을 준비시키는 교육에 그치는 것이 아니라 기쁨을 누릴 수 있도록 안내하는 교육도 필요하다는 점을 인식하여, 교실과 학교는 “교사나 학생 모두에게 과업이 수행되는 장소일 뿐 아니라 기쁨이 경험되는 장소여야 한다”(Wolterstorff, 1999: 272)고 주장한다. 즉, 학교는 기쁨의 공동체가 되어 서로의 관계 속에서 유익을 주고 받으며 기쁨을 나누는 곳이 되어야 한다는 것이다.

III. 교과서 분석의 대상 및 준거

1. 분석 대상

본 연구에서는 초등학교 교과서에 나타난 평화교육 내용을 고찰하기 위해 현행 교육과정인 2009 개정 교육과정에 해당하는 교과서 중 평화교육과 밀접한 관련이 있는 도덕과 사회 국정교과서를 분석 대상으로 한다. 3학년에서 6학년까지 해당하는 도덕교과서는 3학년 2권(1, 2학기 각 1권), 4학년 2권(1, 2학기 각 1권), 5학년 1권, 6학년 1권 총 6권이며, 사회교과서는 3, 4, 5, 6학년 각 2권씩 모두 8권이다. 이 논문에서는 도덕교과서와 사회교과서 총 14권을 대상으로 각 단원별로 평화교육 내용을 분석한다.

평화교육의 요소를 분석하기 위해 초등학교 도덕과 사회 교과를 선정한 이유는 다음과 같다. 먼저, 도덕과는 “인간의 삶에 필요한 도덕규범과 예절을 익히고, 자신뿐만 아니라 사회와 관련된 도덕 문제를 주체적으로 성찰하고 실천하도록 하여 자신의 삶을 바람직하게 영위하도록 하며, 나아가 우리 사회와 세계의 발전에 기여할 수 있도록 도와주는 교과”(교육과학기술부, 2012a: 2)이다. 초등학교 도덕과에서는 도덕적 사회화의 관점에 초점이 맞추어져 기본 생활습관의 내면화, 도덕규범의 이해, 기본적인 도덕적 판단력 및 실천 능력의 육성에 강조점을 두며, 2009 개정 교육과정에서는 도덕과의 특징으로서 관계의 범주에 인간관계뿐 아니라 자연·초월적 존재와의 관계까지도 포괄한다.

도덕과의 이러한 특성은 평화교육이 추구하는 각 관계와 공동체 속에서 더불어 살아가는 능력의 함양이라는 전제와 일치하며, 따라서 평화교육이 도덕과 교육 속에서 자연스럽게 이루어질 수 있을 것이다. 도덕과는 인간 삶 전체에서 이루어지는 관계를 다룬다는 점에서 총체적 관계맺음을 강조하는 월터스토프의 평화교육의 의미와 일맥상통한다.

다음으로, 사회과는 사회생활에 필요한 지식과 기능을 익혀 이를 토대로 사회 현상을 올바르게 인식하고, 민주 사회 구성원에게 요구되는 가치와 태도를 지님으로써 민주 시민으로서의 자질을 갖추도록 하는 교과이다. 사회과에서 육성하고자 하는 가치로 인권 존중, 관용과 타협의 정신, 사회정의의 실현, 공동체 의식, 참여와 책임 의식 등의 민주적 가치 등이 있으며, 제 사회 현상에 대한 비판적 사고력, 창의력, 판단 및 의

사 결정력 등의 신장을 강조한다. 초등학교 사회과에서는 “학생들이 주변의 사회적 현상에 대하여 관심을 가지고 흥미를 느끼며, 생활과 관련된 기본적 지식과 능력을 습득하고, 창의적인 자세로 일상생활을 할 수 있도록 하는 데”(교육과학기술부, 2012b: 1-2) 중점을 둔다.

사회과의 이러한 특징은 미시적 범주에서 거시적 범주로 확장되어 개인 주변에 위치하는 사회와 국가, 세계의 현상에 대한 이해와 그 속에서 소통하며 협력하는 태도를 기쁨으로써 세계 시민으로서 인류의 평화와 발전에 기여할 수 있는 자질을 갖춘다는 점에서 평화교육과 일치한다. 역사와 사회에 대한 비판적 시각과 책임 의식은 사회정의 실현을 위해 요구되는 능력으로서 월터스토프의 평화교육의 필수적인 부분이다.

2. 분석 준거

평화교육 관련 연구는 대부분 갈통의 평화개념에 근거하고 있다. 그러나 갈통의 평화 개념이 평화를 손상시키는 문제들인 폭력과 전쟁, 불평등, 불의, 환경파괴, 소외에 대한 소극적 평화 실현 가치를 제시하는데 그치고 있으므로 충분하다고 볼 수 없다. 이에 비해, 월터스토프의 평화 개념은 관계맺음, 권리, 향유 등 적극적 평화 실현을 추구하고 있다. 그러므로 월터스토프(1987, 1999)의 ‘정의를 위한 교육’(Educating for Justice)와 ‘감사를 위한 교육’(Educating for Gratitude), 강영택(2008)의 ‘살림을 위한 기독교교육’을 참고하여 ‘정의를 위한 교육’과 ‘기쁨을 위한 교육’을 중심으로 평화교육의 핵심 요소를 추출하였다.

우선, 정의를 위한 교육이다. 기존의 교육이 개인의 능력 개발만을 중시하며 교육에서 공정함에 대한 요소를 간과하고 정의에 대한 응보적 이해만을 고려한 것에 비해, 월터스토프의 평화교육은 공정한 권리 누림과 약자에 대한 배려가 필요하다는 것을 강조하고 있다. 이점에 비추어 볼 때, 분석 준거의 핵심요소는 권리, 책임, 사회정의³⁾로 볼 수 있다. 또한 평화교육의 관점에서 초등학교 도덕과 사회과의 내용에 적절한

3) 사회정의의 내용에는 불의에 대한 분노와 이를 극복하고자 하는 갈망으로서 월터스토프의 ‘애통’(lament)의 의미가 포함된다. 월터스토프의 애통은 평화교육의 요소로 중요한 개념이지만 공립학교의 일반교과서에서는 종교적으로 중립적인 용어를 사용하기 때문에 애통에 대한 내용이 직접적으로 나오기 어려우므로 본 연구에서는 애통의 요소를 사회정의의 범주에 포함하였다.

요소를 추출해 볼 때 기존의 평화에 대한 이해를 도와줄 수 있는 평화와 갈등의 개념, 불공정한 사례 등 평화의 체계적 인식을 도와줄 수 있는 내용이 필요하다고 생각되며 이것을 소극적 평화로 범주화하였다.

다음으로, 기쁨을 위한 교육이다. 현 교육의 모습은 참된 교육의 모습을 왜곡시켜 지식이나 정보를 지나치게 추구하는 경향을 가지며, 그 결과 개인주의를 정당화하며 관계성을 간과하고, 책임만을 강조하게 되었다. 월터스토프는 이러한 교육이 참된 모습을 되찾기 위해서는 적극적인 관계 형성과 올바른 관계를 기쁨으로 향유함이 필요하다고 주장한다. 이러한 내용에서 핵심 요소를 추출하면 관계, 향유로 볼 수 있다.

월터스토프의 평화교육은 정의를 위한 교육의 핵심요소로 ‘권리’, ‘책임’, ‘사회정의’, ‘소극적 평화’로 범주화할 수 있고, 기쁨을 위한 교육의 핵심요소로는 ‘관계’와 ‘향유’로 범주화할 수 있다. 이에 근거하여, 월터스토프의 평화교육 관점에서의 교과서 내용 분석 준거로서 <표2>와 같이 관계, 향유, 권리, 책임, 사회정의, 소극적 평화를 핵심 요소로 추출하였다.

<표2> 월터스토프 평화교육 관점에서의 교과서 내용 분석 준거

교육 원리	준거		내용
정의를 위한 교육	권리		• 윤리적 합법적 권리, 인권
	책임		• 권리의 필수조건으로서의 책임 • 인류 공동체를 위한 책임
	사회정의		• 구조적 폭력의 사태, 권리가 위협당할 때의 사회적 보장 • 정의의 실현을 위한 약한 자에 대한 배려
	소극적 평화		• 평화와 갈등의 개념, 불공정한 사례, 평화적 대응으로서 비폭력, 참여
기쁨을 위한 교육	관계	신·우주	• 신, 생명, 우주
		자기 자신	• 자긍심
		다른 사람	• 친구, 이웃, 나라
		자연	• 자연환경
		통일	• 평화통일, 분열된 국민, 민족, 지역의 통일
	향유		• 행복, 즐거움, 감사, 건강, 안녕, 심미적 만족, 여가

<표2>에서 보듯이, 평화교육의 핵심 주제 중 권리에 대한 주제는 다른 사람에 대한 윤리적이고 합법적인 권리와 인권을 포함하며, 이러한 것에는 자기 방어의 권리, 자유의 권리, 발언과 참여의 권리, 생계의 권리 등이 있다. 책임에 대한 주제는 권리의 필수조건이면서 다른 사람에 대한 책임 있는 공동체에 대한 내용을 포함하였다. 사회정의에 대한 주제에는 구조적 폭력의 사태와 그로 인해 권리가 위협당할 때 사회적 보장에 대한 내용을, 정의의 실현을 위한 약한 자에 대한 배려에 대한 내용을 포함하였다. 소극적 평화에 대한 주제는 평화의 인지적 틀로서 평화와 갈등에 대한 개념과 불공정한 사례, 폭력에 대한 평화적 대응으로서 비폭력의 내용, 그리고 소외라는 구조적 폭력에 대한 평화적 대응으로서의 참여도 포함하였다.

관계에 대한 주제는 신·우주, 자기 자신, 다른 사람, 자연, 통일로 범주화할 수 있다. 신과의 관계는 신뿐 아니라 동·식물과 인간의 생명, 우주까지 포함하며, 자기 자신과의 관계에는 자긍심에 대한 요소, 다른 사람과의 관계는 친구, 이웃, 나라의 범주를 포함하였다. 자연과의 관계에는 자연환경을 포함하였으며, 통일은 분단 상황인 한국 사회의 특수성을 반영하여 포함하였다. 향유에 대한 주제는 조화의 상태, 관계 속 최고의 성취로서 기쁨을 누리는 것의 의미로 행복, 즐거움, 감사, 건강, 안녕, 심미적 만족, 여가를 포함하였다.

이 연구의 목적은 윌터스토프의 교육 사상에 기반하여 초등학교 평화교육에 관한 교과서 내용을 분석하기 위한 것이다. 이러한 목적을 위해, 윌터스토프 평화교육 사상을 기반으로 하여 교과서 분석 준거를 설정하고, 그에 비추어 초등학교 3, 4, 5, 6학년 도덕과 사회 국정교과서를 대상으로 평화교육의 내용을 분석한다. 이를 위해, 먼저 평화교육과 관련된 내용이 있는 단원의 빈도수를 조사하여 각 주제의 분포정도를 살펴보고, 다음으로 현행 교육과정의 도덕과 사회과 교과서에 나타난 각 주제별 내용과 성격에 따른 교과서 분석을 통해 구체적인 경향성을 알아본다.

IV. 교과서 내용 분석의 결과

평화교육의 구체적 내용은 각 시대와 상황에 따라 달라지기 때문에 역동적이며 범위도 광범위하다. 평화교육이 지니고 있는 이러한 성격 때문에, 독립된 교과서의 형태보

다는 다양한 교과를 통해 다양한 관점과 내용으로 평화교육을 하는 것을 선호하는 경향이 있다. 이 논문에서는 도덕과 사회 교과서에서 평화교육의 내용이 어떻게 구성되어 있는지를 평화교육의 주제별 내용과 주제의 성격에서 분석하고자 한다.

1. 평화교육의 주제별 내용

윌터스토프 평화교육의 특징을 잘 나타내주는 6 가지 요소를 가지고 앞에서 설정한 분석 준거를 사용하여 해당 주제가 나온 단원의 빈도를 각 과목별로 기록한 결과는 <표3>과 같다.

<표3> 도덕과 사회 교과서 평화교육 내용 요소 분포

내용 분석 준거	정의를 위한 교육					기쁨을 위한 교육					계	
	권리	책임	사회 정의	소극적 평화	관계					향유		
					산 우주	자기 자신	다른 사람	자연	통일			
도 덕	3학년	0	0	0	0	1	1	3	0	1	1	7
	4학년	0	1	0	0	0	0	1	1	1	0	4
	5학년	0	0	0	2	0	0	1	0	2	1	6
	6학년	1 ⁴⁾	1	3	1	0	1	0	0	1	0	7
	계(%)	1 (4.0%)	2 (8.0%)	3 (12.0%)	3 (12.0%)	1 (4.0%)	2 (8.0%)	5 (20.0%)	1 (4.0%)	5 (20.0%)	2 (8.0%)	25 (100%)
사 회	3학년	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	4학년	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
	5학년	0	0	4	0	0	0	0	0	2	0	6
	6학년	2	0	0	0	0	0	0	2	1	0	5
	계(%)	3 (23.0%)	0 (0%)	4 (30.8%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (15.3%)	3 (23.0%)	1 (7.7%)	13 (100%)
총계(%)	4 (10.5%)	2 (5.2%)	7 (18.4%)	3 (7.9%)	1 (2.6%)	2 (5.2%)	5 (13.2%)	3 (7.9%)	8 (21.1%)	3 (7.9%)	38 (100%)	

4) 6-도덕-8. 공정한 생활 단원은 사회정의의 내용을 가지고 있으면서도 권리에 대한 내용도 포함한다.

<표3>에서 보듯이, 초등학교 도덕과 사회 교과서에 나타난 평화교육 내용의 특징을 제시하면 다음과 같다. 첫째, 평화교육 내용 중 ‘통일’과 ‘사회정의’에 대한 주제는 도덕과 사회과에 공통적으로 높은 빈도로 제시되어 있음을 알 수 있다. 특히, 통일에 대해서는 도덕 교과서에서 전학년, 사회 교과서에서는 5, 6학년에 제시되어 있으며, 사회 정의에 대한 내용은 도덕 교과서에서 6학년, 사회 교과서에서 5학년에 다루어지고 있다. 둘째, 도덕 교과서에는 평화교육 내용의 내용이 준거의 모든 주제에 분포되어 있는 반면, 사회 교과서에는 책임, 소극적 평화, 신·우주, 자기 자신, 다른 사람과의 관계에 대한 내용이 전혀 나타나지 않는다. 이러한 편향적 경향을 도덕과 사회 교과서 모두에서 살펴볼 때, 신·우주, 자기 자신과의 관계, 책임, 소극적 평화는 평화교육의 다른 주제에 비해 상대적으로 낮게 나타나고 있음을 알 수 있다. 셋째, 도덕과 사회 교과서의 각 주제별 분포 상태가 대체로 대조적인 성향을 지님을 알 수 있다. 도덕 교과서에는 다른 사람과의 관계의 내용 빈도가 20.0%로 비교적 높은 데 비해 사회 교과서에는 0%로 전혀 제시되지 않았으며, 사회 교과서에 권리의 내용 빈도가 23.0%로 높은데 비해 도덕 교과서에는 4.0%로 낮은 편에 속한다.

도덕 교과서와 사회 교과서의 내용 빈도수를 순서대로 제시해 보면 통일(21.1%), 사회정의(18.4%), 다른 사람과의 관계(13.2%), 자연(7.9%), 권리(10.5%), 소극적 평화(7.9%), 향유(7.9%), 자기 자신과의 관계(5.2%), 책임(5.2%), 신·우주와의 관계(2.6%)의 순이다.

우선, 평화교육 내용 중 가장 많이 나온 주제는 통일, 사회정의, 다른 사람과의 관계 등으로 도덕과 사회 교과서에서 모두 통일, 사회정의의 주제가 높은 빈도로 나타난다. 평화교육 내용 중 통일에 대한 주제가 가장 많이 제시된 이유는 한국의 남북 분단 상황이라는 특수한 상황을 반영한 것이며, 사회정의에 대한 내용이 많이 제시되어 있는 것은 오랜 기간의 식민지 시대와 독재에 대한 투쟁으로 인한 민주화와 참된 삶에 대한 열망이 교육에도 반영된 것으로 보인다.

하지만 그 구체적인 내용을 살펴보면 도덕 교과서에 나타나고 있는 통일, 사회정의의 주제는 개인 삶의 관점, 사회 교과서에서는 사회 전체의 관점에서 바라본 내용을 제시하고 있는 것을 알 수 있다. 통일의 주제는 도덕 교과서에서 ‘가상통일학교 이야기’와 ‘남북 분단의 아픔을 보여주는 이야기와 사례’ 등으로 개인이 갖추어야 할 통일에 대한 자세에 대한 내용으로 제시되며, 사회 교과서에는 ‘역사적 통일 사례’와 ‘분단으로 인한 남북 간의 갈등 상황과 사회적 노력’ 등 사회 전체적으로 이루어져야 할 활동

으로 제시된다. 사회정의의 주제 또한 도덕 교과서에서 ‘어려움을 감수하고 옳고 선한 일을 추구하는 용기’ 등으로, 사회 교과서에서는 ‘식민 통치에 맞선 우리 민족의 독립 운동’ 등으로 그 관점과 성격이 다르게 나타난다(부록 <표1>, <표2> 참고).

다음으로, 평화교육의 주제로 거의 나타나 있지 않은 것을 살펴보면 과목별로 차이가 있는데, 도덕과에서는 신·우주와의 관계, 자연과의 관계, 권리가 모두 4.0%로 매우 낮게 제시되었으며, 사회과에서는 신·우주와의 관계, 자기 자신과의 관계, 다른 사람과의 관계, 책임, 소극적 평화의 주제가 모두 0%로 나타난다. 그 이유는 도덕 교과서에는 개인 삶에 필요한 도덕규범과 예절을 익히는 것에 대한 내용이 중점적으로 제시되어 있어 관계의 차원 중에서도 다른 사람과의 관계에 집중되어 있으므로 총체적 관계를 다루지 못하고 있으며, 사회 교과서에는 사회생활에 유용한 지식과 이해, 비판적 사고를 중심으로 내용이 제시되어 있어 개인을 중심으로 한 관계에 대한 내용 자체가 거의 등장하지 않는 것으로 추정된다. 하지만 이와 같은 주제가 전혀 고려되지 않는 것은 아니다. 최근 제시된 2009 개정 도덕 교육과정에 자연·초월적 존재와의 관계에 대한 내용이 추가되었는데, 생명에 대한 내용과 자기 자신에 대한 내용이 소수 등장하고 있으며 이것은 신·우주의 항목과 관련되는 것으로 볼 수 있다. 또한 사회과에서도 사회 제반의 이해에 그치는 것이 아닌 사회 속에서 더불어 살아갈 수 있는 관계적 인간의 양성을 목적으로 한다는 점에서 관계에 대한 내용이 지도과정에서 더불어 요구된다.

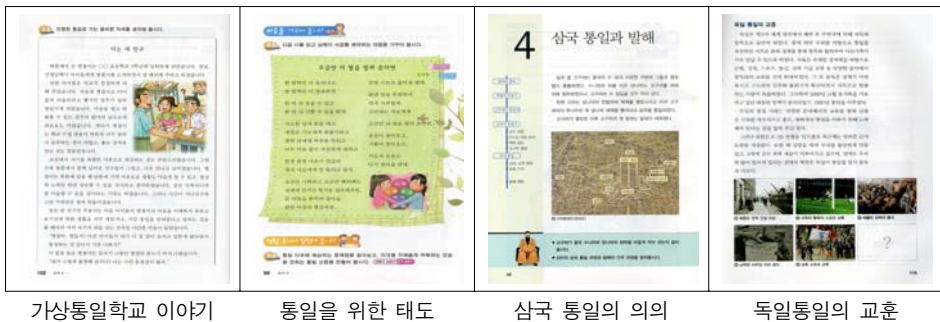
평화교육 내용의 주제별 분포를 살펴본 결과, 도덕과 사회 교과서에 나타나는 평화교육의 각 주제와 내용은 대조적인 성향을 나타내고 있음을 알 수 있었다. 도덕 교과서에 제시된 내용들은 개인 생활의 관점으로 전학년, 사회 교과서에 제시된 내용들은 사회 전체의 관점으로 대부분 고학년에 제시되었다. 나머지 평화교육 주제에 대해서도 도덕과 사회 교과서에 나타나는 주제와 내용의 성격이 상이한데, 그 이유는 교육 과정에 제시된 교과목의 고유한 목표와 성격에 따라 도덕과에서 개인 삶의 전 영역을 다루고 있으며, 사회과에서는 사회생활을 영위하는데 필요한 부분을 중심으로 다루고 있기 때문인 것으로 판단된다. 따라서 조화로운 평화교육을 위해서는 두 과목이 연계된 학습이 필요하다고 생각된다.

이러한 경향성을 보다 구체적으로 살펴보기 위해, 평화교육의 각각의 주제, 즉 통일, 각 존재와의 관계, 향유, 권리, 책임, 사회정의, 소극적 평화를 빈도가 높은 순으로 주제의 성격에 따라 분석해 보는 것도 효과적인 방법일 것이다.

2. 평화교육의 주제의 성격

이 장에서는 평화교육의 각 주제별로 도덕과 사회 교과서의 구체적 내용을 살펴보았으며, 각 교과서에서 관련 내용을 발췌하여 첫 번째, 두 번째 그림은 도덕 교과서, 세 번째, 네 번째 그림은 사회교과서의 자료를 나열하였다.

첫째, 통일의 요소이다. 통일은 윌터스토프 평화교육의 주제 중 관계에 대한 하위 영역으로 범주화되어진 것으로 단절, 배제가 아닌 합일과 조화의 의미를 지닌다. 남북으로 분단되어 있는 우리나라의 상황에서 통일은 현행 교과서에서 가장 높은 빈도로 제시된 주제로 학년별로 골고루 분포되어 있으며, 도덕과 사회 교과서에서 공통적으로 높은 빈도로 등장한다. [그림1]은 도덕과 사회 교과서에서 통일의 내용 중 몇 가지를 대표적으로 발췌한 것이다.



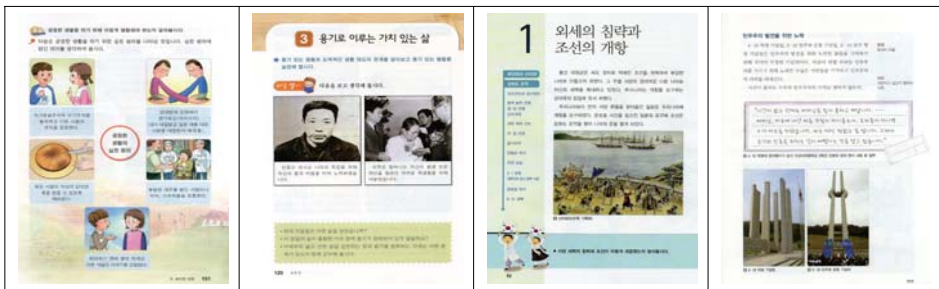
[그림 1] 통일에 관한 내용

[그림1]의 첫 번째 그림은 가상통일학교 이야기로 이야기에 등장하는 북한에서 온 아이는 선생님과 아이들의 무조건적인 배려와 동정심으로 인해 오히려 수치심을 느끼고 관계맺음에 어려움을 겪고 있다. 이러한 가상의 통일 상황에서 학생들이 직면할 수 있는 문제를 제시하여 해결 방법과 갖춰야 할 태도에 대해 생각해 보도록 한다. 두 번째 그림은 시를 통하여 통일의 필요성을 감성적으로 느끼고 배려와 포용의 자세를 내면화하도록 한다. 시의 주된 내용은 ‘한 발짝만 더 양보하고’, ‘조금만 더 팔을 벌려준다면’이라는 구절을 통해 남한과 북한의 갈등 상황을 이해와 양보로 풀어가고자 하고 있다. 세 번째 그림은 역사적 사건으로서 삼국통일을 통하여 통일의 의의와 중요성에

대해 제시하고 있다. 신라의 삼국통일은 우리나라 최초의 통일로서 오늘날 통일에 대한 중요성을 전달해 줄 수 있다. 네 번째 그림은 독일의 통일 사례를 통하여 통일을 위한 준비와 자세를 갖추도록 한다. 독일은 우리나라와 함께 유일한 분단국가였으며 평화적 방법으로 통일을 이룬 나라이기 때문에 우리나라의 통일에도 좋은 본보기가 된다. 교과서의 통일에 대한 내용은 통일의 필연성을 일깨워주고 내면화하며, 그 방법과 방향에 대하여 전쟁과 무력을 통한 통일이 아닌 서로에 대한 이해와 소통, 배려를 중심으로 하고 있으며 지속적인 교류가 중요하다는 것을 강조하고 있는 점에서 평화를 추구하는 통일교육의 모습을 보여주고 있다.

더 나아가 진정한 평화교육의 관점에서의 통일교육이 이루어지도록 하기 위한 제안으로, 남북통일에 제한된 통일교육을 넘어서 통일교육을 실천함에 있어 고려해야 할 ‘관계 맺음’의 다양한 차원들, 즉 자기 자신과의 관계, 개인 간의 관계, 집단 간의 관계, 그리고 전지구적인 관계 모두에 있어서 동반자적인 관계 형성에 대한 노력이 요구되며(박보영, 2004: 64), 궁극적으로 평화의 문화를 정착하기 위한 통일교육이 이루어져야 할 것이다.

둘째, 사회정의이다. 월터스토프의 평화교육 관점에서 사회정의는 법과 제도 개혁의 측면을 중시하는 기존의 응보적 정의 개념과 달리 모두가 공정한 권리를 누릴 수 있도록 하는 사회 보장의 의미를 갖는다. 도덕과 사회 교과서에서 사회정의라고 명시되어 있지는 않지만 모두가 공정한 권리를 누릴 수 있도록 하는 내용과 관련하여 [그림 2]와 같이 사회정의에 대한 내용이 다수 제시되어 있어 발췌하였다.



공정의 의미

가치 있는 삶을 위한 용기

국권 상실의 과정과 민족의 수난

민주화와 경제발전

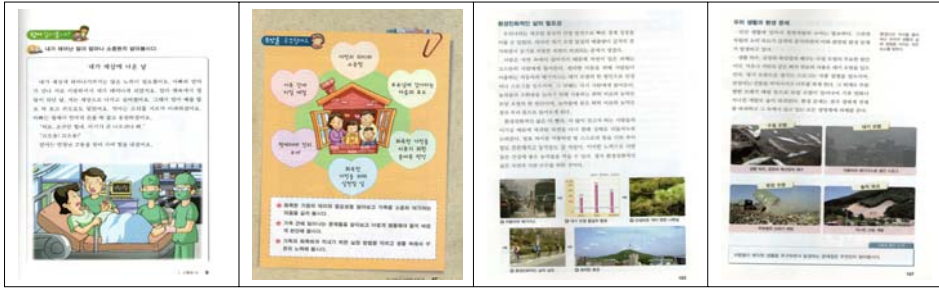
[그림 2] 사회정의에 관한 내용

첫 번째 그림은 공정을 각자에게 각자의 몫을 주는 것이라고 정의하고 공정한 생활을 실천하기 위한 몇 가지 실천 원리를 제시하고 있는데, 공정한 삶을 이루기 위해서는 자신의 몫을 주장하는 것을 넘어서 부당한 대우를 받는 약자나 소수자에 대해 보호가 함께 이루어져야 한다는 것을 보여준다. 두 번째 그림은 어려움을 감수하고 옳고 선한 일을 추구하는 용기에 대해 제시한다. 그 예로 식민지였던 우리나라의 독립을 위해 용기 있게 싸운 안중근 의사와 형편이 어려운 학생들을 위해 평생 모은 재산을 내놓은 이복순 할머니의 예를 들고 있다. 세 번째 그림은 개항기의 외세의 침략에 대한 우리의 대응으로 제국주의의 불합리한 침탈을 극복하고자 한 역사적 사건을 보여준다. 네 번째 그림은 불합리한 사회구조에 대해 항거한 사건으로 독재 정치에 항거한 민주화 운동인 5.18 민주화 운동과 6.10 민주 항쟁을 예로 들고 있다.

도덕 교과서의 경우 주변의 억압받는 약한 자들과 소수자들을 돌아보고자 하는 용기와 내용이 제시되며 이것은 인간의 가치를 중요시 하는 접근에 대한 시도로 보인다. 사회 교과서에서는 사회구조의 모순으로 인해 억압받았던 한국의 역사적 상황에서 어떻게 대응했는지를 사회 전체의 관점으로 제시한다. 이러한 내용들은 월터스토프의 불공정한 사회구조에 대한 문제 제기와 사회구조 정상화의 필요성을 역설한 것과 일치한다.

그런데 교과서에 제시된 사회정의에 대한 내용은 평화교육이라는 주제로 명시되어 있는 것이 아닌 각각 분리되어 있는 별개의 내용들이다. 만약 교사가 평화교육의 관점을 가지고 있지 않다면 사회정의에 대한 내용의 지도는 별개의 내용으로 연계성을 갖기 어렵다. 사회정의는 사회 전체가 정의롭고 올바른 가치를 추구한다는 면에서 평화의 필수요소이나 화평의 관계 속에서 기쁨을 향유하는 내용을 포함하지 않는다(Wolterstorff, 1999: 279). 사회정의가 그 자체를 목적으로 하게 된다면, 이것은 단지 정의로운 투쟁일 뿐 평화를 지향하지는 않는다. 따라서 평화교육의 성취를 위해서는 관련 내용을 가르칠 때 평화를 지향하는 교사의 안목이 요구된다.

셋째, 각 존재와의 관계이다. 월터스토프의 관계의 영역에는 인간과 인간의 관계만이 아닌 신, 자기 자신, 자연과의 관계도 포함된다. 도덕과 사회 교과서에서 관계의 영역은 각 관계의 성격에 따라 빈도가 매우 다르게 제시되어 있었으며, 이와 관련된 내용을 살펴보면 [그림3]과 같다.



나 자신의 소중함

가정 이웃의 소중함

인간과 자연과의 관계

우리 주변의 환경문제

[그림3] 각 존재와의 관계에 관한 내용

첫 번째 그림은 나 자신의 소중함을 일깨우는 내용으로 ‘내가 세상에 나온 날’이라는 제목으로 내가 태어날 당시의 일을 간단하게 기록한 이야기를 제시한다. 어머니의 산고와 주변 사람들의 기다림 속에 태어난 나는 그만큼 가치 있는 존재이고 내가 세상에 나온 일이 얼마나 소중한 일인지를 이야기하고 있다. 두 번째 그림은 가정과 이웃의 소중함을 나타내고 있다. 이것은 화목한 가정과 이웃의 의미를 깨닫고 이러한 관계를 실천하기 위한 방법을 제시한다. 인간은 혼자 살아 갈 수 없으며, 함께 있음으로 인해 기쁘고 만족스러운 삶을 살아가게 되는 것이다. 세 번째와 네 번째 그림은 자연과의 관계로 인간과 자연이 밀접한 관계를 맺고 있고 자연이 오염되고 훼손됨으로 인해 인간이 겪게 되는 어려움에 대해 이해하도록 한다. 자연은 인간이 몸담고 있는 생명의 터전이며 잘 가꾸고 보존해야 하는 인간 삶의 가장 큰 자원이기도 하므로 제도적 차원에서 자연을 보존하고자 하는 노력이 이루어지고 있다. 그 외에도 나라와의 관계와 그 소중함 등의 내용이 제시된다. 이러한 관계의 소중함에 대한 내용은 개인주의가 점점 심해지는 현대사회에서 교육으로 인해 강화되어야 하는 영역이다. 자기 자신에 대한 관계로서 자긍심이 약해지고 가장 친밀한 관계인 가족의 단위조차 붕괴되는 현실적 여건 속에서 서로의 소중함을 인식하고 화목한 관계를 유지하고자 하는 노력은 적의 없음을 넘어서 무관심을 극복하고 서로에 대한 능동적 상호작용을 도모한다는 점에서 평화교육에서 매우 중요한 의미를 갖는다.

교과서에서 나타나는 관계는 평화교육에서 중요한 비중을 차지하지만 총체적 대상과의 관계맺음을 다루고 있기보다는 다른 사람과의 관계, 자연과의 관계에 치우쳐 있다는 데에 한계가 있다. 자기 자신과의 관계에 대한 내용은 소수 제시되고, 신·우주와

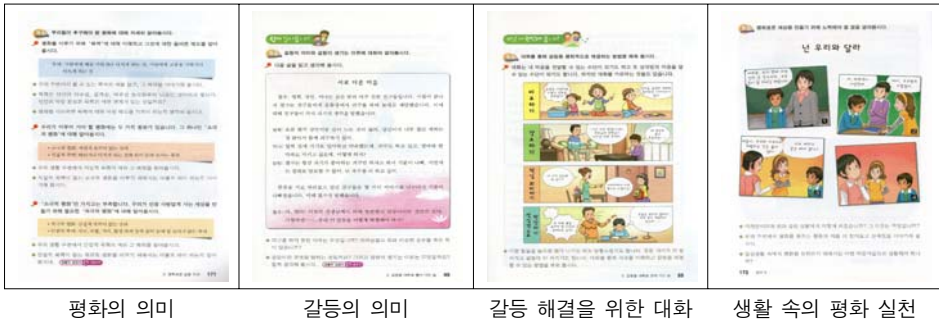
의 관계가 명시된 내용은 찾아볼 수 없다. 평화교육의 중요한 요소가 되는 관계맺음은 인간과의 관계에만 제한될 때 인간의 이기적인 특성을 반영함으로 궁극적 생명의 관계를 다룰 수 없기 때문에(Hoekema, 1994/류호준 역, 2004: 71), 신·우주와의 관계를 통한 근본적 실재에 대한 숙고를 통해 온전한 평화교육을 추구해야 한다.

그 외에도 도덕 교과서에는 너그러움, 배려, 정직, 성실, 감정의 다스림 등 상호관계 속에서 지녀야 할 많은 덕목들이 다수 제시되지만, 이러한 덕목들은 일반적으로 개인의 내적인 덕과 심성을 기르기 위한 항목들로, 평화를 추구하기 위한 요소로서의 정의와는 구별된다고 판단되어 제외하였다. 예를 들어 배려의 경우, 윌터스토프의 평화교육과 관련된 배려는 정의를 위한 배려이지 무조건적인 배려는 아니다. 그에 비해, 교과서에 제시된 배려의 덕목은 다른 사람의 일을 나의 일처럼 생각한다는 의미로 정의의 추구를 명시하고 있지 않으며, 상황에 따라 나를 희생하고 다른 사람을 위해야 하는 준거가 불분명한 채로 제시되었다.

현행 교육과정의 도덕과 사회 교과서에는 신·우주의 관계에 관련된 내용이 명시되어 있지 않다. 신·우주와의 관계, 즉 초월적 존재와 궁극적 생명의 원천에 대한 관심은 생명의 역동성을 제공함으로써 궁극적 관계에 도달하게 한다. 따라서 평화의 요소로서 관계를 온전히 추구하기 위해서는 신·우주와의 관계에 대한 내용은 필수적이라 할 수 있다. 초등학교 수준에서 신에 대한 물음은 인간의 삶과 직결되는 것이지만 이러한 물음이 직접적으로 이루어지지기 위한 다양한 종교교육은 한국의 공교육에서는 이루어지기 어려운 한계가 있으며, 초등학생의 수준에서 초월적 존재와 자기 자신과의 관계 맺음의 충분한 경험과 숙고가 어려울 수 있다는 점이 우려된다. 하지만 이에 대한 고려가 전혀 없는 것은 아니다. 2009 개정 교육과정에서 초월적인 관계와의 관계가 추가되었으며 생명 존중의 마음 함양, ‘생명 사랑 놀이’를 통한 생명이 소중한 이유 말하기와 같은 숙고활동과 ‘아빠 가시고기 이야기’, ‘장기려 박사, 김수환 추기경의 이야기’ 등의 생명을 사랑하는 본보기가 되는 이야기는 신·우주와의 관계에 보다 쉽게 접근하고자 하는 시도로 볼 수 있다. 신·우주와의 관계에 대한 이러한 접근은 올바른 관계맺음을 통해 평화교육의 관계맺음 영역을 확장시킬 수 있을 것이다.

넷째, 소극적 평화로서, 이것은 도덕교과서에서만 제시되며 사회교과서에서는 제시되지 않는다. 소극적 평화는 적의가 없는 상태를 의미하는 소극적 평화의 개념, 또는 평화와 반대적 상황의 인식을 위한 내용이다. 기존의 평화 개념에 기초하여 적의가 없는 상

데, 또는 불합리한 상황을 극복하는 것으로 월터스토프의 평화가 의미하는 것과는 거리가 있으나 기존의 평화에 대한 인지적 틀이 없는 평화 개념이나 평화교육의 기반이 형성되기 어렵다고 생각되어 추가되었다. 소극적 평화와 관련된 내용은 [그림4]와 같다.



평화의 의미

갈등의 의미

갈등 해결을 위한 대화

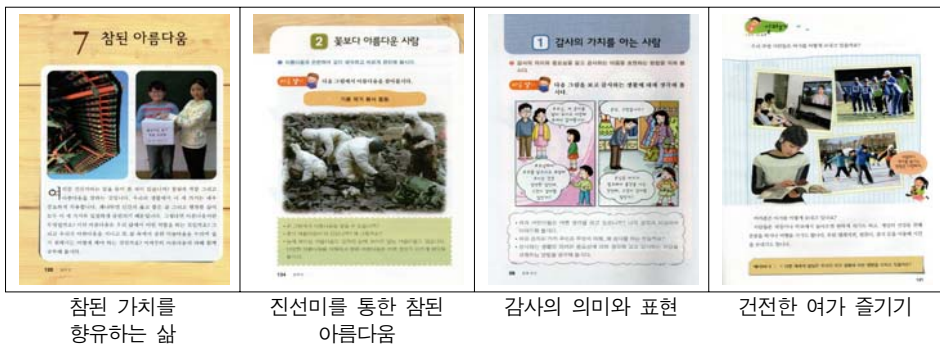
생활 속의 평화 실천

[그림4] 소극적 평화에 관한 내용

첫 번째 그림은 평화의 의미와 평화의 반대 상황에 관련된 내용으로, 평화를 이루기 위해 폭력에 대해 이해하고 이것에 대한 올바른 태도를 갖추도록 한다. 여기서 평화와 폭력의 개념은 갈등의 이론을 기반으로 하여 때리거나 전쟁을 일으키는 등 눈에 보이는 직접적 폭력이 없는 상태를 소극적 평화, 가난, 차별, 기아 등 간접적인 폭력이 없는 상태를 적극적 평화로 제시한다. 두 번째와 세 번째 그림은 갈등의 의미와 갈등이 생기는 이유를 생각해보고 대화를 통해 평화적으로 해결하는 방법을 생각해 보도록 한다. 더불어 살아가는 삶 속에서 서로 다름으로 인해 생겨나는 갈등을 잘 극복하고 올바른 결과로 나아갈 수 있는 것 또한 평화를 수립하는 기초 요소가 될 수 있을 것이다. 네 번째 그림은 학교에 외국인 학생이 전학 오게 된 상황을 통해 인종, 국적, 언어 등이 다름으로 인해 차별하고 구분짓는 것은 평화의 성취를 위해 해결되어야 할 과제를 제시한다. 다원화된 사회 속에서 다문화에 대한 이해는 평화의 성취를 위한 필수적 요소가 된다. 도덕 교과서에서는 6학년에서 ‘평화로운 삶을 위해’라는 별도의 단원이 평화에 대한 이해를 중심으로 구성된다. 갈등의 의미, 갈등 해결을 위한 대화의 중요성, 생활 속의 평화 실천, 세계 평화를 위한 노력, 평화의 의미와 중요성, 평화의 반대 상황에 대한 내용과 예시들은 평화를 실천하는데 학생들에게 인식적 틀을 제공하는 유용한 요소가 될 것이다.

교사는 소극적 평화가 최소한의 평화임을 인식하고 있어야 한다. 평화의 개념을 가르칠 때, 평화 개념은 불변적인 것이 아니라, 시대별 요구와 상황에 따라 변화되며 역동적인 의미를 지닌다는 점에서 갈등의 해결이나 적의 없음에 제한되지 않고 근본적인 평화의 상태를 지향하여야 한다.

다섯째, 향유로, 그 일반적 의미는 소유하고 누리는 것이나 월터스토프의 평화교육에서 향유란 창조의 목적을 알고 주어진 삶을 기쁨으로 누리는 것으로서 삶을 건강하고 풍요롭게 하는 실존적 기쁨과 즐거움이다. 향유와 관련된 내용은 도덕 교과서에 두 단원, 사회 교과서에 한 단원으로 교과서에 많이 제시되어 있지는 않지만 향유의 태도를 갖도록 한다는 점에서 평화교육에 중요한 의미가 있으며 발췌한 자료는 [그림5]와 같다.



[그림5] 향유에 관한 내용

첫 번째와 두 번째 그림은 내면의 아름다움으로서 진선미를 추구하는 삶을 제시한다. 참된 가치를 이루기 위해 노력하는 삶은 심미적 만족과 기쁨을 가져온다는 것을 나타내고자 함이다. 각 존재 간의 관계를 기쁨으로 향유함에 대해 직접적으로 제시하고 있지는 않으나, 개인을 넘어서 다른 사람을 배려하고 봉사하는 삶 또한 값진 삶이라는 것에 대해서도 제시하고 있다. 세 번째 그림은 감사의 의미와 표현에 대한 내용으로 평소 감사하는 생활이 중요한 이유에 대해 생각해 보도록 한다. 감사는 인간 뿐 아니라 각 존재에 대한 가치를 알고 고마운 마음을 가지고 그 마음을 표현하는 것으로 삶에 기쁨을 더할 수 있는 방법적 접근이 된다. 네 번째 그림은 사회 교과서에 나타나 있는 여가를 즐기는 삶이다. 우리가 자유롭게 보낼 수 있는 시간을 여가라고 정

의하며 이 시간을 통해 우리의 삶을 더욱 건강하고 풍요롭게 해줄 수 있는 여가 생활을 이루어야 한다고 설명하고 있다. 교과서에서는 실제 삶의 중요한 부분인 기쁨, 즐거움과 같은 요소를 직접적으로 나타내고 있지는 않지만, 참된 가치의 추구나 여가생활에서 삶 자체를 가치 있게 여기고 누림으로 보다 건강하고 풍요로운 삶이 되도록 도와준다는 측면에서 향유의 의미를 일부 지니고 있다. 내면적인 참된 가치를 추구하고 만족을 얻으며 향유하는 것은 물질만능주의에 물들어 있는 현대인의 삶에서 매우 중요한 교육적 요소이다.

향유의 활동은 진선미를 추구하는 삶이나 여가생활 등의 국한된 범주에서만 가능한 것은 아니다. 예를 들면 우리 일상생활의 소소한 일들이나 인간관계에서 오는 기쁨, 자연의 아름다움에 대한 감탄 등 향유의 범위는 매우 다양하고 광범위하다. 이처럼 향유의 다양한 시도를 위해서는 문화적 반영이 요구되는데(Wolterstorff, 1999: 272), 그러한 시도로 볼 수 있는 것이 ‘감사하는 생활’이다. 생활 속에서 갖게 되는 인간관계나 다양한 상황에 대해 감사의 마음을 가지고 표현하는 감사의 문화를 만들어가는 것은 삶을 향유할 수 있는 좋은 방법적 접근으로 보인다. 더 나아가 신·우주와의 관계를 통한 감사의 대상에 대한 근원적 실재를 제시한다면 보다 근원적 향유와 감사의 의미를 동반할 수 있을 것이다.

여섯째, 권리이며, 이것은 월터스토프 평화교육 관점에서 정의의 관점에서 제시된다. 정의는 모든 사람이 각자의 권리를 누리는 것이기 때문이다. 권리와 관련된 내용은 [그림6]과 같다.



권리의 의미로서 공정

생활 속의 공정의 실천

국민의 권리와 의무

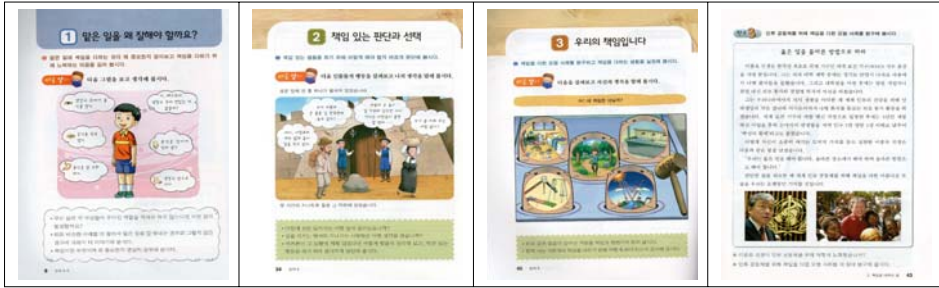
소수자의 권리

[그림6] 권리에 관한 내용

첫 번째와 두 번째 그림은 공정에 대한 내용으로 공정의 의미는 ‘각자에게 그의 몫을 주는 것’이라 정의하고 생활 속에서 공정을 실천할 수 있는 원리를 제시한다. 그 생활 속의 사례로 교내 체육 대회 진출 선수를 뽑는 달리기에서 1등으로 달리던 영철이가 넘어져 2등을 하고 있던 ‘내’가 1등을 하게 되었다. 그림에도 불구하고 아이들은 원래 1등을 하고 있던 영철이가 대회에 나가야 한다고 주장하는 사례이다. 이처럼 생활 속에서 공정함에 대한 갈등상황을 제시하고 올바른 판단을 위해 숙고하도록 하는 내용은 각자의 권리를 누릴 수 있도록 하는데 유용하다. 세 번째 그림은 국민의 법적 권리와 의무에 관련된 내용이다. 정부는 국민의 행복한 삶을 보장하기 위해 헌법으로 국가가 함부로 국민의 권리를 침해하지 못하도록 하고 있다. 이와 함께 국민은 행복한 삶을 가꾸어 나가기 위한 응당한 의무를 지니고 있음을 제시한다. 네 번째 그림은 모든 사람이 인권을 보장받고 행복한 삶을 누릴 수 있는 사회를 만들어야 함을 이야기한다. 옛날에는 특권을 받은 왕이나 소수의 귀족만이 사회의 부를 차지하고 누렸던 반면 오늘날에는 모든 사람이 그 권리를 누릴 수 있어야 하며 이를 위해서는 장애인이나 외국인 등 소수의 인권이 침해되는 일을 방지하고자 하는 사회적 노력이 필요하다.

교과서에는 개인 관계에서의 권리와 사회 전체에서의 권리를 모두 다루고 있으나, 학교상황에서 학생의 권리에 대한 내용은 제시하고 있지 않다. 학교에서 학생의 인권 등은 소홀히 다루어져 온 부분이며, 교육적으로 다루기 민감한 부분으로 여겨져 피해 온 내용이기도 하다. 하지만 오늘날 학교에서 학생의 권리에 대한 문제가 두드러지고 있는 상황에서 학생의 권리에 대한 논의와 올바른 지도가 필요하다. 그동안 권리 자체를 중요한 것으로 여겨 교육적 제재를 최소화하는 방안만을 제시해 왔기 때문에 문제가 되었다면, 이 문제를 해결하기 위해서는 권리를 평화의 개념 안에서 이해하는 것이 필요하다. 인간다운 대우와 권리의 향유를 주장하는 궁극적인 지향점은 지금 현재의 욕구의 만족이 아니라, 거시적 목적으로서 자기 자신의 성취와 모든 사람이 화평의 상태를 누리기 위함이기 때문이다.

일곱째, 책임으로, 권리의 상대적 개념이며, 평화 공동체는 서로에 대한 책임을 갖고 있는 공동체이다. 책임에 관한 내용은 도덕 교과서에만 제시되어 있으며 [그림]과 같다.



책임의 의미와 중요성

책임 있는 삶

함께 사는 세상에서의
책임

인류공동체에 대한
책임

[그림7] 책임에 관한 내용

첫 번째 그림은 책임의 의미와 중요성으로 각자에게 주어질 역할로서 책임이 중요한 이유를 생각해 보도록 한다. 우리 몸에서 눈, 코, 입과 같은 각 부분들이 제 역할을 하지 않는다면 우리 몸의 상태가 어떻게 될지 생각해 봄으로 그 결과를 쉽게 알 수 있도록 한다. 두 번째와 세 번째 그림은 공동체의 삶에서 책임 있는 판단과 선택이 왜 중요한지에 대해 이야기와 사례를 통해 제시한다. 네 번째 그림은 인류 공동체를 위해 최선을 다한 삶의 사례로 이종욱 선생의 이야기를 제시한다. 서사모아의 낙후된 환경 속에서 의료 혜택을 받지 못하는 가난한 사람들을 위해 일한 이종욱 선생은 올바른 가치를 올바른 방법으로 실현한 인물 중의 하나로 학생들에게 모범적 사례가 된다. 일반적으로 책임이라고 하면 맡은 소임을 다 하는 것이라는 협소한 의미에 그쳤던 것에 비해, 현행 교육과정의 교과서에서는 각자의 맡은 역할을 성실히 이루어 내는 것을 넘어서 인류 공동체를 위한 책임이라는 확장된 의미를 다룬다. 이러한 공동체적 인식과 책임 있는 태도는 평화교육과 밀접하게 관련된다고 볼 수 있다.

인류 공동체에 대한 책임은 타인에 대한 배려가 시작되는 초등학교 발달단계에서 이해하기 쉽지 않은 부분이다. 따라서 이것을 효과적으로 가르칠 수 있는 방법이 제시되어야 하며, 인지적 이해뿐 아니라 더불어 살아가는 문화를 경험하고 서로에 대한 책임을 자연스럽게 익히고 체화시키는 과정이 필요하다.

V. 요약 및 결론

이 논문의 목적은 윌터스토프의 교육 사상에 기반하여 초등학교 평화교육 내용을 분석하는 데 있었다. 이러한 목적을 위해, 윌터스토프의 평화교육 사상의 내용을 살펴 보고 이것을 기반으로 하여 평화교육 내용 분석 준거를 설정하고 현행 교육과정의 평화교육과 가장 관련 있는 도덕과 사회 교과서의 내용을 분석하였다.

윌터스토프의 평화교육은 정의를 전제로 관계의 차원에서의 화목과 적극적인 즐거움의 차원을 주장하였다. 반면, 현행 도덕 교과서는 정의의 차원과 인간관계에서의 화목에 대한 내용은 제시되나, 신·우주, 자기 자신과의 관계와 적극적 즐거움의 차원인 향유에 대한 내용은 거의 드러나지 않았다. 이러한 편향적 경향은 사회 교과서에서 더 두드러져 역사와 사회의 부정의한 측면에 대한 비판 등 사회정의에 대한 내용에 치우치고 있었다. 평화교육 내용의 교과별 편향적 경향성을 보완하기 위해서는 도덕과 사회 교과서를 연계하여 가르치는 것이 필요하다. 또한 초등학교 교과서는 지식과 암기 위주의 내용이 아닌 교사의 재량에 따라 그 방향성이 유동적일 수 있도록 삽화 위주의 구성과 선택적인 광범위한 참고자료가 제시된다. 이러한 초등학교 교과서의 특징을 볼 때, 교과서에 나와 있는 평화교육 관련 핵심 단어나 내용이 많이 제시되어 있지 않더라도 그 방향성이 일치한다면 교사의 평화적 가치와 원리에 따른 교육 방법에 의해 교과 교육 내에서 평화적 이론과 행동을 결합해 나가는 평화교육이 가능하다.

그러나 평화교육을 보다 적극적으로 의식하고 실천하기 위해서는 다음과 같은 노력이 요구된다.

첫째, 평화교육은 사회구조 등 거시적 차원과 개인의 의식과 태도의 개선이라는 미시적 차원이 병행되어야 한다. 즉, 비평화적인 사회구조와 환경을 평화적인 것으로 바꾸어 가는 노력과 함께 이를 개선할 수 있는 의식을 갖도록 교육해야 한다. 이를 위해 학생들의 모든 삶의 공간이라고 할 수 있는 과정과 학교와 사회에서의 평화교육이 동시에 이루어져야 한다.

둘째, 최근 교육의 비인간화 극복을 위해 관계 속에서 평화로운 상태를 수립하고 보존할 수 있는 능력을 갖고 평화로운 심성과 가치관을 길러 공격성과 무관심을 극복할 수 있어야 한다. 또한 현재 인류를 포함한 모든 생명체의 공존을 위한 가장 시급한 화두가 평화임을 절감할 때, 인간 중심적 사고에만 머무르는 것이 아닌 우주적이고 생태

적인 측면까지 포괄한 모든 생명의 존중을 전제로 하는 평화교육이 필요하다.

셋째, 평화교육은 추상적인 개념이 아니라 우리 생활 속에서 충분히 실천 가능한 것들이다. 평화를 실천하기 위해서는 평화와 관련하여 세계인권선언이나 천부적 인권 등 추상적인 개념으로만 인식하는 것이 아닌 교실에서 흔히 발생하기 쉬운 ‘왕따’, ‘차별’ 등을 주제로 한 긍정적인 활동을 경험하게 하는 것이 필요하다. 그렇다고 평화교육에서 지식교육이 필요 없다는 것은 아니며, 지식을 통하여 평화를 지향한 실천이 이루어지도록 하는 것이 필요하다.

넷째, 평화교육은 갈등을 해결하는 것만이 아닌 갈등이 고조되기 이전에 이를 예방하고 예측함으로써 창조적이고 적극적으로 갈등을 변형시킬 수 있는 능력도 필요하다. 이를 위해서는 내적인 평화적 능력이 충분히 성숙되어야 한다. 초월적 존재에 대한 신뢰와 자기 이해를 통한 내적 성숙과 화평은 사랑과 용서의 행위로 나타나 인류 공동체에 대한 책임감과 사회의 가장자리를 돌아보는 마음을 일으키게 된다. 갈등에 대해 폭력을 피하는 것일 뿐 아니라 자신을 보다 성숙시키고 주위의 환경들을 더욱 성숙시켜 평화적 정신의 힘을 증가시키는 것이다. 학교 폭력을 축소하고 해결하기 위해서는 그 원인이 되는 분노, 좌절, 공격성, 판에 박힌 방식 등을 줄이는 것에 대한 교육과 동시에 그 원인을 진단하고 갈등으로 인해 마음에 상처를 입거나 굴하지 않고 맞서 이겨낼 수 있는 내적인 정신의 힘을 기르는 훈련이 필수적이다.

다섯째, 궁극적인 평화를 누리기 위해서는 내적인 힘만으로 이루어질 수 없으며, 사회 전체가 정의롭고 평화를 추구해야 한다. 사회 공동체가 공정하지 못하면 개인도 자신의 정당한 권리를 실질적으로 누릴 수 없으며, 그렇게 되면 부당한 대우로 인한 갈등이나 비평화의 상태에 빠지게 된다. 특히 소외된 자나 약한 자는 그들의 권리를 보장받기 더욱 어렵다. 공동체의 정의로운 운영을 통해 개인의 권리가 위협받지 않도록 하는 노력이 필요하다. 이러한 정의의 실현은 약한 자와 공동체의 가장자리에 있는 자들이 권리를 보장받고 있는지 살펴봄으로 확인할 수 있게 된다.

“이 논문은 다른 학술지 또는 간행물에 게재되었거나 게재 신청되지 않았음을 확인함.”

부록

〈표1〉 도덕과 평화교육 내용

평화교육 주제	해당 내용	학년-학기-과목-단원	
관계	신 우주	<ul style="list-style-type: none"> • 생명 존중(나의 생명, 타인의 생명, 동식물의 생명) 	3-2-도덕-4. 생명을 존중해요
	자기 자신	<ul style="list-style-type: none"> • 자신의 소중함 • 자신을 사랑하고 존중하는 마음, 자긍심 	3-2-도덕-1. 소중한 나 6-도덕-1. 귀중한 나, 참다운 꿈
	다른 사람	<ul style="list-style-type: none"> • 가정의 소중함, 화목 • 친구 사이의 우정, 사이좋음 • 이웃의 소중함, 화목 • 나라의 소중함, 나라 사랑 • 나라와 나의 관계 	3-1-도덕-3. 사랑이 가득한 우리 집 3-1-도덕-4. 너희가 있어 행복해 5-도덕-8. 이웃과 더불어 3-1-도덕-5. 나라를 사랑하는 마음 4-1-도덕-5. 자랑스러운 우리나라
	자연	<ul style="list-style-type: none"> • 인간과 자연의 관계, 조화, 환경 보호, 녹색 성장 	4-2-도덕-4. 우리가 지키는 푸른 별
	통일	<ul style="list-style-type: none"> • 남북 분단의 아픔, 통일을 위한 태도 • 통일을 해야 하는 까닭 • 통일의 의미 • 통일을 해야 하는 까닭, 통일 과정과 통일 이후의 예상되는 문제점 • 재외동포와의 관계, 교류와 협력 	3-2-도덕-5. 우리는 하나가 되고 싶어요 4-2-도덕-5. 하나 된 나라 평화로운 세상 5-도덕-5. 우리는 하나 6-도덕-6. 통일 한국을 향하여 5-도덕-10. 우리는 자랑스러운 한인
향유	<ul style="list-style-type: none"> • 감사의 의미와 중요성, 표현 • 참된 아름다움의 의미와 추구하려는 노력 	3-2-도덕-2. 감사하는 생활 5-도덕-7. 참된 아름다움	
권리	<ul style="list-style-type: none"> • 공정하고 합법적인 각자의 권리 	6-도덕-8. 공정한 생활	
책임	<ul style="list-style-type: none"> • 책임의 의미와 중요성 • 책임을 다 한 모범사례 	4-2-도덕-1. 맡은 일에 책임을 6-도덕-2. 책임을 다하는 삶	
사회정의	<ul style="list-style-type: none"> • 어려움을 감수하고 옳고 선한 일을 추구하는 용기 • 공정을 위한 약자, 소수자에 대한 보호 • 참된 사랑의 의미와 필요성, 실천 	6-도덕-6. 용기, 내 안의 위대한 힘 6-도덕-8. 공정한 생활 6-도덕-10. 참되고 숭고한 사랑	
소극적 평화	<ul style="list-style-type: none"> • 갈등의 의미, 갈등 해결을 위한 대화의 중요성 • 생활 속의 평화 실천, 세계 평화를 위한 노력 • 평화의 의미와 중요성, 평화의 반대 상황 	5-도덕-3. 갈등을 대화로 풀어 가는 삶 5-도덕-9. 서로 돕고 힘을 모아 6-도덕-9. 평화로운 삶을 위해	

〈표2〉 사회과 평화교육 내용

평화교육 주제		해당 내용	학년-학기-과목-단원
관계	신 우주 자기 자신 다른 사람	(관련 내용 없음)	
	자연	<ul style="list-style-type: none"> • 환경 친화적인 삶, 녹색 성장 • 환경 문제의 심각성, 해결 	6-1-사회-3-1. 자연과 더불어 사는 인간 6-1-사회-3-2. 환경 문제의 해결을 위한 노력
	통일	<ul style="list-style-type: none"> • 삼국통일의 과정, 의의 • 후삼국통일의 과정, 의의 • 분단으로 인한 남북 간의 갈등, 지구촌의 갈등, 해결을 위한 국제사회의 노력 	5-1-사회-1-4. 삼국 통일과 발해 5-1-사회-2-1. 후삼국 통일 6-2-사회-3-4. 통일과 인류 공동 번영의 길
향유	<ul style="list-style-type: none"> • 우리 삶을 건강하고 풍요롭게 만드는 여가 생활 즐기기 	4-2-사회-3-4. 여가 생활과 대중 매체	
권리	<ul style="list-style-type: none"> • 인권, 차이에 대한 이해, 소수자의 권리 • 국민의 권리와 의무, 권리 간의 갈등 상황의 해결 • 인권의 의미, 발달과정, 인권보호 	4-2-사회-3-5. 사회의 다양성과 소수자의 권리 6-2-사회-1-3. 생활 속의 법 6-2-사회-1-4. 인권과 인권보호	
책임	(관련 내용 없음)		
사회정의	<ul style="list-style-type: none"> • 조선의 개항 과정, 국권 상실의 과정, 자주 독립을 위한 노력 • 일제의 침략 과정, 일제의 수탈 정책 • 식민 통치에 맞선 우리 민족의 독립운동의 전개 • 광복, 분단, 6.25 전쟁의 상처 • 4.19 혁명, 5.18 민주화 운동, 6월 민주 항쟁, 새마을 운동, 경제 개발 계획 	5-2-사회-2-1. 외세의 침략과 조선의 개항 5-2-사회-2-4. 국권 상실과 민족의 수난 5-2-사회-2-5. 국권 수호와 독립운동의 전개 5-2-사회-3-1. 대한민국 정부의 수립 5-2-사회-3-2. 민주화와 경제 발전	
소극적 평화	(관련 내용 없음)		

참고문헌

- 강순원 (2000). 『평화, 인권, 교육』. 서울: 한울.
- 강영택 (2008). “살림을 위한 기독교교육.” 『기독교교육논총』. 17. 193-218.
- 고병현 (2004). “평화교육의 성격에 관한 연구.” 박사학위논문. 고려대학교. 1994.
- 교육과학기술부 (2012a). 『2009 개정 도덕 교육과정』. 교육과학기술부.
- _____ (2012b). 『2009 개정 사회 교육과정』. 교육과학기술부.
- 김병연 (2011). “평화교육 교수학습체계에 관한 연구.” 『윤리철학교육』. 15. 5-78.
- 남상준 외 (2012). 『초등학교 사회』(3, 4, 5, 6학년). 서울: 두산동아.
- 박보영 (2004). “평화교육의 관점에서 본 통일교육.” 『미래교육연구』. 17(2). 55-70.
- _____ (2005). “한국의 평화교육 연구사: 1980년대 이후를 중심으로.” 『기독교교육논총』. 11. 157-196.
- _____ (2006). “평화교육의 이론과 과제 연구.” 박사학위논문. 연세대학교.
- 신영순 (2004). “니콜라스 윌터스토프의 기독교교육 사상.” 박사학위논문. 고신대학교.
- 설규주 (2009). “학교급에 따른 학교 평화교육 실태의 차이와 의미 연구: 평화교육의 관점에서 본 사회과를 중심으로.” 『통일과 평화』. 1(2). 231-274.
- 유병일 외 (2012). 『초등학교 도덕』(3, 4, 5, 6학년). 서울: 지학사.
- 유재봉 (2004). “허스트의 자유교육론에 대한 대안적 논의 탐색.” 『교육과정평가연구』. 7(2). 1-24.
- _____ (2006). “허스트의 실천적 이성적 교육.” 『교육정책』. 36. 65-82.
- _____ (2011). “교육의 종교적 차원과 그 정당화.” 『신앙과 학문』. 16(2). 131-146.
- _____ (2013). “교육에서의 영성회복: 학교에서의 영성교육을 위한 시론.” 『교육철학연구』. 35(1). 97-117.
- 유재봉·정철민 (2009). “후기 허스트의 ‘잘삶’ 개념과 교육.” 『교육과정평가연구』. 10(1). 1-22.
- _____ (2010). “대학이념으로서의 자유교육: 뉴먼의 ‘총체적 지식’ 개념을 중심으로.” 『교육철학』. 49. 115-132.
- 유재봉·임정연 (2011). “배려교육론 연구: 자유교육론의 대안 탐색.” 『교육과정평가연구』. 11(2). 1-21.
- 임정연·유재봉 (2012). “나딩스 배려교육론의 도덕교육적 함의.” 『도덕교육연구』. 24(2). 125-147.
- 정선영 (2005). “초등사회과에서 평화교육을 위한 자료개발 및 적용: 미래관련 교수법을 중심으로.” 『초등사회과교육』. 17(2). 67-91.
- Calvin, J. (1559). *Institutes of the Christian Religion*. III. X. 고영민 역(2009). 『기독교 강요 3(상)』. 서울: 기독교문사.
- Galtung, J. (1976). “Peace education: problems and conflicts.” M. Haavelsrud(ed.) *Education for Peace: Reflection and Action*. Guildford: IPC Science & Technology Press.
- _____ (1996). *Peace by Peaceful means*. 강종일 외 역(2000). 『평화적 수단에 의한 평화』. 서울: 들녘.

- Hicks, D. (1987). *Education for Peace*. 고병헌 역(1993). 『평화교육의 이론과 실천』. 서울: 서원.
- Hoekema, A. A. (1994). *Created in God's Image*. 류호준 역(2004). 『개혁주의 인간론』. 서울: 기독교문서선교회.
- Plantinga, C. Jr. (2002). *Engaging God's World: A reformed Vision of Faith, Learning, and Living*. Grand Rapids. MI: Wm. B. Eerdmans Publishing Co.
- Wolterstorff, N. P. (1983). *Until Justice & Peace Embrace*. 홍병룡 역(2007). 『정의와 평화가 입을 맞출 때까지』. 서울: 한국기독교학생회출판부.
- _____ (1984). "Teaching for Tommorrow Today." Stronks, G. G. & Joldersma, C. W. (Ed.) (2002). *Educating for Life: Reflections on Christian Teaching and Learning*. Grand Rapids. MI: Baker Academic.
- _____ (1987). "Teaching for Justice: On Shaping How Students Are Disposed to Act." Joldersma, C. W. & Stronks, G. G. (Ed.) (2004). *Educating for Shalom: Essays on Christian Higher Education*. Grand Rapids. MI: Wm. B. Eerdmans Publishing Co.
- _____ (1999). "Teaching for Gratitude." Stronks, G. G. & Joldersma, C. W. (Ed.) (2002). *Educating for Life: Reflections on Christian Teaching and Learning*. Grand Rapids. MI: Baker Academic.
- _____ (1999b). "Teaching for Justice." Stronks, G. G. & Joldersma, C. W. (Ed.) (2002). *Educating for Life: Reflections on Christian Teaching and Learning*. Grand Rapids. MI: Baker Academic.

ABSTRACT

An Analysis of Moral Education and Social Studies Textbook in the Elementary School : Focusing on Wolterstorff's Peace Education

Hyun-Jung Kim(Sungkyunkwan University)

Jae-Bong Yoo(Sungkyunkwan University)

The purpose of this study is to analyze the Moral Education and Social Studies textbooks in the elementary school in terms of Wolterstorff's peace education. To this end, we looked at Wolterstorff's view of peace education, established six components of peace education, ie. right, responsibility, social justice, passive peace, relationship, and enjoyment.

Moral Education and Social Studies textbooks have in common that they involve unification and social justice which are related to peace education. However these two textbooks are different. Moral Education tends to stress on individual aspects of peace education such as relationship, whereas Social Studies addresses social aspects of peace education like social justice and right.

In conclusion, it is needed for student to teach not only unification and social justice but also right, responsibility, passive peace, relationship, and enjoyment for keeping balance between contents in peace education. And for this, Moral Education and Social Studies have to be linked up and teacher should have the consciousness of peace education.

Key Words: Wolterstorff, peace education, Moral Education, Social Studies, analysis of textbook

