

윌터스토프의 평화교육 관점에서의 초등학교 도덕·사회 교과서 내용 분석

김현정 (성균관대학교)

1. 서론

오늘날 한국 교육의 모습은 양적 성장주의에 기초한 무한경쟁의 싸움터로 변질되었다. 학교는 학생들에게 한 번의 입시로 승부를 결정하는 중압감을 주는 곳이고, 그에 따라 학생과 교사, 학부모 모두가 끝이 없는 경쟁의 질서에서 빠져 나올 수 없는 비인간적 구조를 형성하게 되어 학교 안과 학교 주변에 폭력이 만연하고 있다(박보영, 2005: 192). 이처럼 어릴 적의 폭력적 교육 환경의 영향은 학생이 성인이 되어 사회에 나갔을 때 더욱 심각한 부적응과 인간다운 삶의 상실에 대한 주요한 원인을 제공한다. 따라서 사회적 폭력과 학교의 폭력이 일상화된 비평화적 문화 속에서 상호신뢰와 상호존중의 평화의 문화를 일으키기 위한 교육적 노력이 필요하다.

학교 안에서는 평화교육이라는 이름이 아니라 하더라도 그와 관련하여 민주시민교육, 인성교육, 환경교육, 이웃사랑교육, 통일교육, 국제이해교육 등이 이루어지고 있으며 단체활동, 한일합동 수업교류, 영호남 간 교류학습의 체험 프로그램 등 다양한 시도가 이루어지고 있다. 그러나 획일적인 입시위주의 교육풍토 속에서 평화교육은 그 본래의 취지를 살리지 못하고 형식적인 것으로 흐르는 경향이 짙다.

평화교육에 대한 선행연구를 살펴보면 다음과 같이 평화교육의 이론적 연구가 다양한 측면에서 이루어져왔다. 외국의 평화교육 연구로는 Galtung(1976)과 Hicks(1987/고병현 역, 1995)의 연구가 있다. Galtung은 평화의 개념을 표면적으로 전쟁이 없는 상태에 국한시킨 기존의 평화개념을 넘어서 불평등, 불공정과 같은 구조적 문제 또한 평화를 위협하는 문제라고 지적하고 이러한 구조적 폭력의 부재상태를 적극적 평화라는 개념으로 정립시켰다. Hicks는 Galtung의 확장된 평화개념에 기반하여 평화교육의 이론을 전개하였다. 그는 평화교육의 요소를 지식, 태도, 실천으로 나누어 평화를 조성할 수 있는 능력을 길러줄 수 있는 다양한 요소들을 제시하였다. 한국의 평화교육 연구는 남북분단의 불안정한 상황 극복과 민주화를 위한 투쟁을 중심으로 시작되었으나, 1990년대에 평화의 개념이 생활 속의 평화 개념으로 확장되어 교육현장과 연계하여 본격적으로 연구된 것으로 강순원(2000), 고병현(2004)의 연구가 이루어졌다. 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. 고병현(2004)은 평화교육을 정치교육과 가치교육의 성격을 지닌 교육으로 궁극적으로는 사회를 이해할 수 있고 올바른 사회를 구현할 수 있는 능력이 필요하다고 주장하였다. 이러한 연구는 평화교육에 대한 개념 정립과 교육현장에 대한 평화교육 적용의 준비로, 이를 기점으로 다양한 관점에서 평화개념이 확장되고 평화교육의 연구가 이루어졌다. 학교교육에서 평화교육의 실제적 적용을 위한 연구로는 정선영(2005), 설규주(2009), 김병연(2011) 등의 연구가 있다. 정선영은 초등사회과의 평화교육단원 개발을 시도하였으며, 설규주는 학교급에 따른 학교 평화교육 실태를 조사하였고, 김병연은 평화교육 교수학습체계에 대한 연구를 실시하였다. 그 외에 평화교육의 관점에서 교과서내용을 분석한 석사논문으로 조원중(2008), 이소혜(2006)의 연구가 있다. 조원중은 Hicks의 관점에서 평화교육의 주제를 한국사회의 상황에 맞게 재구성하여 8 가지 준거를 삼아 초·중·고 사회교과서를 분석하였다. 이소혜는 한국사회의 맥락에서 평화교육의 중요한 내용을 통일교육, 인권교육, 환경교육, 세계화교육으로 보고, Hicks의 평화교육 관점으로 초등학교 저학년의 전교과와 내용을 분석하였다.

이러한 연구는 학교교육의 현장에서 시급한 문제인 평화의 문제를 교육적으로 적용하기 위한 것으로 그 가능성을 타진해보는 시도라 할 수 있다. 하지만 현재 연구되고 있는 학교교육에서의 평화교육 적용에 대한 연구는 모든 분야를 평화교육에 포함시켜 평화의 개념을 희석시키고 교육에서 필요한 평화의 개념을 분명하게 제시하지 못하고 있다. 기존의 평화연구가 기반하고 있는 Galtung과 Hicks의 이론은 평화 개념을 적의가 없는 상태로 정의하여 범주가 지나치게 넓고 모호하다고 할 수 있으며, 그 방법론에 있어서도 소극적으로 평화를 저해하는 요소를 없애는 것에 한한다. 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.

본 연구는 평화교육의 이론에 대한 다양한 연구자들 중 미국 철학자로서 평화교육에 기여한 윌터스토프의 관점에 기반하고자 한다. Hicks를 비롯한 기존의 평화교육이 평화를 적의없음으로 인한 소극적 개념에 한하는 반면, 윌터스토프는 그의 평화교육사상에서 더불어 사는 삶 속에서 서로의 관계맺음을 위한 적극적인 상호작용이 있어야 하며, 불공정한 관계로 인해 겪게 되는 불합리함을 극복해야 함을 강조한다. 그의 평화의 개념에는 불공정한 상황을 극복하는 정의의 개념이 필수적으로 요구된다. 하지만 평화는 정의를 넘어서는다. 윌터스토프는 평화에 필연적으로 포함되는 정의는 공리주의적이고 응보적인 정의가 아닌 사랑과 자비에 근거한 인간 삶의 기본적 권리의 요소로 평화실현을 위해 반드시 교육되어야 할 것을 주장한다. 교육을 통하여 정의가 실현될 때 평화는 정의를 넘어서며 각 존재의 관계가 정상화되고 상호작용하게 되며 기쁨과 화평을 누릴 수 있게 된다고 그는 역설한다. 윌터스토프의 평화교육 사상은 소극적인 평화를 넘어서 정의를 기반으로 한 적극적인 평화와 기쁨과 화평을 누리는 관계맺음의 더 적극적인 평화를 제시함에 중요한 의미를 지닌다.

이러한 평화교육을 학교 교육에 적용할 때, 두 가지 방법이 제시된다. 하나는 독립된 평화교육 과목을 신설하는 것이고, 다른 하나는 현행 과목에 통합되어 평화교육이 이루어지는 것이다. 이러한 각각의 방법은 장단점을 가진다. 첫 번째 방법론인 평화교육 과목을 신설하게 되면, 평화교육이라는 별도의 과목을 통해 교육과정에서 명시되어 평화교육의 지도가 공적으로 이루어지며 교사나 학교상황에 따라 상대적으로 소홀해지거나 간과될 우려가 적다는 장점이 있으나, 평화교육의 내용 범주가 교재의 내용에 제한되고 단기적으로 측정될 수 없는 평화조성능력이 평가 등을 위한 단기적 측정으로 왜곡될 수 있다는 단점을 갖는다(윤웅진, 2001a: 218). 둘째로 현행 과목에 통합되어 평화교육이 이루어지게 되면, 평화교육의 범주가 모든 과목으로 다양해지고 평가 항목에서 자유로울 수 있어 왜곡의 우려와 지도의 부담감을 덜 수 있다는 장점이 있으나, 평화교육이 기존 교육과정에 투입되었을 때 평화에 대한 깊은 이해와 이를 어떻게 기존 과목에 스며들게 할 수 있는지에 대한 문제가 발생한다는 단점이 있다. 본 연구자가 볼 때, 평화교육이 별도의 과목으로 신설되어 있지 않은 현재 공교육에서, 평화교육 과목을 신설하는 것보다 현행 과목에 통합되어 평화교육을 시행하는 것이 보다 현실성 있다고 생각된다. 이러한 방법은 평화교육의 범주를 확장시킨다는 점에서 이점을 갖고 있으나 교사의 평화에 대한 깊은 이해와 명확한 평화교육의 관점을 통한 지도요소의 분석이 반드시 요구된다. 이러한 공교육 내에서의 평화교육의 실효성 확보를 위한 연구의 하나로서 평화교육 관점에서의 교과서 내용분석이 선행되어야 한다.

평화교육 관점에서의 교과서 내용분석을 위해, 우선적으로 요구되는 것은 분석준거의 근거가 되는 평화교육 관점의 방향성이다. 본 연구에서는 앞에서 언급하였듯이 더불어 사는 삶 속에서 각 존재와의 적극적이고 역동적인 관계맺음과 불공정한 관계와 사태의 정상화를 평화의 필수내용으로 여기는 윌터스토프의 평화교육 관점으로 교과서 분석을 수행하고자 한다. 이러한 평화교육의 관점을 공유하는 과목을 탐색하여 볼 때, 도덕 교과는 인간이 더불어 사는 삶 속에서 지켜야 할 덕목과 실천을 목적으로 추구하며, 사회 교과는 민주 시민 양성과 공동체 속에서 서로 유익을 주고받으며 상생하는 인간을 길러내

는 데 목적을 둔다는 점에서 평화교육과 밀접한 연관이 있다. 특히 초등교육은 사회성이 발달되는 초기 단계로 개인 또는 집단과 올바른 관계를 형성하는 과정에서 민주적인 의사결정과 공동체 속에서 공정한 합의를 통해 갈등을 해결하고 더불어 살아갈 필요가 있다. 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. 이러한 관점과 많은 부분이 일치하는 교과과 초등학교 도덕·사회 교과를 대상 교과로 선정하고자 한다.

이 연구의 목적은 윌터스토프의 교육 사상에 기반하여 초등학교 평화교육에 관한 교과서 내용을 분석해 보고자 하는 것이다. 이를 위하여 윌터스토프의 평화교육 사상의 내용을 살펴보고 이것을 기반으로 하여 교과서 분석 준거를 설정하고 현행 교육과정 도덕·사회 교과서를 중심으로 평화교육의 내용을 분석해 보고자 한다.

2. 윌터스토프의 평화교육

윌터스토프의 평화교육의 핵심 사상은 샬롬(shalom, 평화)이다. 그가 말하는 샬롬은 모든 관계, 즉 신, 자기 자신, 다른 사람, 자연과의 올바른 관계 속에서 조화의 최고의 상태로 기쁨(Delight)을 누릴 때 이루어지며, 이는 정의(justice)를 기반으로 한다. 윌터스토프는 그의 교육을 샬롬을 위한 교육이라고 명명하고 있지만 이것은 샬롬과 정의에 기반하고 있는 평화교육을 의미한다. 본 연구에서는 평화교육의 관점에서 교과서분석을 목적으로 하고 있으므로 그의 샬롬을 위한 교육을 윌터스토프의 평화교육이라 부르려 한다. 윌터스토프의 평화교육을 이해하기 위해서는 샬롬과 평화의 개념과 그 관계에 대한 조명이 필요하다. 이러한 개념으로부터 나온 그의 교육 목적인 기쁨을 위한 교육과 정의를 위한 교육을 통해 보다 구체적으로 살펴보고자 하겠다.

샬롬의 의미와 정의의 개념에 대해 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 샬롬은 헨라이어 "eirene"에서 어원을 가지며, 건강, 안녕, 평안 등의 의미로 소극적인 개념의 전경이 없는 평화 상태를 의미하였으나 신약 성경에서 공경하고 정의를 기반으로 하는 적극적인 평화의 의미를 포괄하게 되었다. 윌터스토프의 샬롬의 개념은 관계적 차원이다. 그는 이러한 개취주의적 관점을 수용하고 있으며 이러한 평화가 공경하고 올바른 관계를 기반으로 한다면 하나님께서 만드신 세계의 모든 대상과의 관계에서 화해와 조화 속에서 기쁨을 누리야 한다고 주장한다. 이러한 기쁨은 하나님을 섬기는 기쁨, 자기 자신과 더불어 살아가는 기쁨, 다른 사람과의 공경한 관계에서의 상호작용에서 오는 기쁨, 자연과의 공존과 올바른 개발을 통해 생명을 보존하고 유익되게 함으로 오는 기쁨이다.

둘째, 정의는 샬롬의 필수 요소이다. 윌터스토프의 정의의 개념은 기존의 응보적이고 냉철한 사법 정의의 개념과는 달리 본래적(primary) 정의의 개념을 수용한다. 본래적 정의란 권리의 개념과 관련된 것으로 모든 사람이 그 정당한 권리를 누릴 수 있는 것이다. 신약성경은 이러한 본래적 정의의 개념을 잘 드러내고 있다. 신약 성경에서 예수의 행적은 '가난한 자의 처지에서', '포로된 자의 처지에서', '눈먼 자의 처지'에서, '고아와 과부들의 처지'에서, '소외된 자들의 처지'에서 희생과 사랑을 실천하는 것으로 찾아볼 수 있다. 이와 같은 사랑의 실천이 공의를 행함이며 정의의 실현이고 이에 기반하여 누리는 평화가 곧 샬롬이다.

이러한 샬롬과 정의의 관계는 불가분의 관계라 할 수 있다. 윌터스토프에 의하면, 샬롬을 이루기 위해서는 정의가 반드시 존재해야 한다. 하지만 샬롬은 정의의 의미를 넘어서는다. 샬롬은 정당하고 올바른 관계 속에서 권리를 인정받고 실현하며 기쁨을 누리는 상태를 포함한다.

샬롬과 정의의 개념을 기반으로 하는 윌터스토프의 평화교육은 본래적 정의가 실현된 상태의 총체적 관계의 평화를 추구함으로써, 소극적 평화와 적극적 평화를 포괄하며 이를 넘어서 이에 대한 기쁨의 향유까지 포괄하는 매우 역동적인 평화를 추구한다. 즉, 적의가 없는 상태, 폭력이 없는 상태로서의 평화의 현상 유지의 개념보다 화해와 조화의 역동적인 상호작용을 통한 최고의 성취를 추구하는 것이라 할 수 있을 것이다. 윌터스토프는 이러한 평화의 상태를 이루기 위해서는 기존의 교육이 지향하는 개인의 능력 계발, 책임성에 기반한 의무적인 과업 수행에 중점을 둔 교육으로는 부족하며 관계 속에서의 기쁨을

누림과 공정한 권리의 인정과 실현, 그리고 약자에 대한 배려가 필요하다고 주장한다. 이를 성취하기 위한 교육 목적으로, 월터스토프는 기쁨을 위한 교육과 정의의 위한 교육을 제시한다.

월터스토프가 제시한 평화교육의 교육 목적으로 기쁨을 위한 교육과 정의의 위한 교육의 원리를 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 기쁨을 위한 교육이다. 월터스토프의 평화를 성취하기 위해서는 정의가 필수적 요소이지만 이것만으로는 안 되며 평화의 중심에는 기쁨이 있다. 월터스토프의 기쁨을 추구하는 교육은 과업 수행을 위한 능력이나 책임성, 의무를 위한 교육을 넘어서는 것이다.

월터스토프에 의하면, 현대 교육의 문제점은 인간의 삶을 풍요롭게 하기 위해 가지게 된 지식과 기술, 즉 테크놀로지의 개발은 삶을 위한 도구가 될 수는 있지만 그 자체가 목적이 되면 오히려 인간성을 훼손시키는 결과를 낳고 만다. 현대사회의 무한경쟁구조 속에서 무조건적인 성취만을 목적으로 삼는 교육으로 인해 많은 학생들이 삶의 의미를 잃고 좌절하고 있다. 정신적 각성이 부재한 상태에서 물질적 만족으로는 행복한 삶을 이룰 수 없으며 오히려 삶의 수단이 목적으로 뒤바뀐 상태가 되어 버린다. 이러한 영향은 도덕적 상실로 이어져 불공정한 사회구조를 형성하여 오히려 절대빈곤과 기아가 증가하는 상태에 이르고 있다.

월터스토프는 이를 해결하기 위해 기쁨을 위한 교육이 필요하다고 주장한다. 기쁨은 자기 자신의 가치 회복이며, 타인의 가치를 수용함으로 가지게 되는 화목한 관계 속에서의 올바른 성취이다. 월터스토프는 기쁨, 즐거움, 감사는 신과 인간의 관계에 있는 근본적인 범주라고 주장한다. 기쁨은 신이 부여하는 것이며, 인류 역사의 과정 속에서 이미 값을 지불한 것으로 기쁨을 누리지는 누리지 않은 상관 없이 기쁨을 누리지 않는 것은 이미 받은 것을 쓰지 않는 것과 같다는 것이다. 그는 개혁주의 전통의 신학자 칼빈의 주장을 인용하며, 하나님과 인간의 관계가 회복된 상태에서, 기쁨을 누림은 기쁨을 주시기 위해 선물을 주시는 것을 즐겁게 받아 누리는 것과 같다. 또한 그는 기쁨을 심미적 향유의 형태로도 주장한다. 그는 기쁨의 중요성과 정당성을 주장하며 “주님이 꽃들에게 우리 눈에 반가운 대단한 아름다움으로 웃을 입히셨고 우리 코에 감도는 향기로운 냄새를 풍겼다면, 우리 눈이 그 아름다움을 반하거나 우리 코가 그 향기에 빠지는 것이 부당하다고 할 수 있을까?”(Calvin, 기독교강요 III, x: 2-3; Wolterstorff, 2007: 257-258에서 재인용)라는 칼빈의 주장을 인용한다.

월터스토프는 학생들에게 과업을 수행할 수 있는 능력을 준비시키는 교육에 그치는 것이 아니라 기쁨을 누릴 수 있도록 안내하는 교육도 필요함을 제시하며, 교실과 학교는 “교사나 학생 모두에게 과업이 수행되는 장소일 뿐 아니라 기쁨이 경험되는 장소여야 한다”(Wolterstorff, 1999: 256)고 주장한다. 학교는 기쁨의 공동체가 되어야 하며 서로의 관계 속에서 유익을 주고 받으며 기쁨을 나누는 것이 되어야 한다는 것이다. 또한 기쁨을 위한 교육의 가장 좋은 방법으로 모델링을 제시한다. 인생의 선인자로서 교사가 먼저 기쁨과 감사의 행위를 보여줌은, 학생이 이를 모방하게 되고 확장되어 기쁨의 분위기를 만들며 좋은 가치를 체화시키는 되는 좋은 방법이 된다는 것이다.

둘째, 정의의 위한 교육이다. 월터스토프의 평화교육에서 정의는 핵심요소가 된다. 그의 정의는 권리와 관련된 개념이며 모든 사람이 자신의 공정한 권리를 누림을 지향하는 것으로 기존의 교육에서는 소외되었던 요소이다. 그가 책임과 의무, 순종만을 강조했던 그 당시 기존 교육적 관점에서 권리의 개념을 가져온 것은 시대적으로 매우 앞선 관점이었다고 볼 수 있다.

한국 교육에서도 최근 학생의 권리와 인권의 중요성에 대해 많은 논의가 이루어지고 있지만 수직적 관계를 중시하고 전체의 통일된 질서를 강조하던 왜곡된 유교적 전통과 분위기 속에 학생 개개인의 권리가 실제로 보장되고 있지 못하다. 또한 이에 대한 무조건적 강요로 인해 학생의 권리 보장에 대한 올바른 이해와 분위기가 형성되지 못한 채 체벌금지 등 제도적 실현으로 치우쳐 교사의 올바른 권위와 존경에 대한 손상, 무관심으로 나타나는 부작용이 일어나기도 한다. 그 외에도 진정성이 없는 관계 속에서 학생들 간에 서로의 약한 자의 권리를 빼앗는 행위로서 ‘집단지들링’이나 ‘학교폭력’ 등의 현상 등이 학교 교육의 위기를 나타내고 있다.

월터스토프는 권리에 대한 이해를 위해 다음과 같이 제시한다. 다른 이와 관계 속에서 윤리적으로 합법적으로 권리가 존재하며, 권리를 인정받아도 실제로 향유하지 못하면 이 법은 공허하고 권리에 대한 위협으로부터 사회적으로 보장되어야 한다. 그는 자기방어의 권리, 자유의 권리, 발언과 참여의 권리, 생계의 권리 등을 기본적인 권리로 제시한다(Wolterstorff, 1983: 82-84).

월터스토프는 정의를 평화교육의 필수 요소로서 이러한 교육 공동체의 삶과 매우 밀접하게 관련시켜 설명한다. 학생은 의무와 책임을 수행하지 못했을 때와 달리 정당한 권리를 인정받지 못했을 때, 학생은 부당하다는 느낌을 받는다. 한 예로, 교사가 학생에게 정당한 점수를 주지 않으면 학생은 마음에 부당하다는 생각을 품게 된다. 이로 인해 그 학생의 삶에서 평화의 상태가 깨어지게 되며, 교사에게 불만을 갖게 되거나 부당한 방법으로도라도 성적을 얻어내려 하여 결국 교실의 질서를 무너뜨리고 심각한 비평화의 상태를 반복하게 만들게 된다. 공정한 권리를 보장해준다는 것은 우리 삶 속의 곳곳에 적용되는 원리로 평화를 위해 필수적인 것이다.

월터스토프는 평화교육을 위해 다음과 같이 인식들과 모델링, 공감의 방법을 제시한다. 우선 부정적인 상황을 분별할 수 있는 인식들을 제공해야 한다는 것이다. 파울로 프레이리(Paulo Freire)의 비판적 의식화에서 보이는 것과 같은 현 세계에 대한 긍정과 부정의 조합 등에 의해 형성될 수 있다고 한다. 월터스토프는 정의로운 삶의 실현을 위해 윤리적 인격 형성이 이루어져야 함을 주장한다. 그는 그 방법

으로 모델링(modeling), 공감(empathy) 등을 강조한다. 학생들은 그들 주위의 사람들, 특히 그들이 애정 혹은 존경을 느끼는 사람들이 하는 일들을 관찰함으로 행동하는 경향이 있다. 그러므로 모델링은 윤리적 인격형성에 효과적인 방법이다. 그는 “정의의 위한 열정은 공감의 자녀”(Wolterstorff, 1987: 36)이라고 말하며 또 다른 방법으로 공감의 방법을 주장한다. 직접적이든 간접적이든 불의로 인해 고통 받는 사람들과 희생자들과 함께 할 수 있는 기회를 제공하여 그들의 고통에 공감할 수 있도록 하는 것이다.

3. 월터스토프 평화교육 관점에서의 교과서 내용 분석

1) 교과서 평화교육 내용 분석 준거 설정

월터스토프의 평화교육 관점에서 교과서 내용을 분석하기 위해 일반적인 평화연구자인 갈통의 평화연구와 비교해 보면 다음과 같다.

대표적인 평화연구자 갈통(1976)은 평화의 문제는 <표 1>에서 나타나 있듯이 넓게 다섯 개의 문제 영역으로 구성된다고 말했다. 그런데 다른 각도에서 생각하면, 평화가 어떤 식으로 정의되는지 간에 그 개념 속에 꼭 들어가야 할 가치들이 이 다섯 가지 문제 영역에서 도출된다는 것을 알 수 있다(Hicks, 1987/고병현 역, 1995: 21-22)

<표 1> 갈통이 주장한 평화의 문제 영역

평화를 손상시키는 문제들	평화를 이룩하는 가치들	평화의 개념 분류 ³¹⁴⁾
폭력과 전쟁	비폭력	직접적 평화
불평등	경제적 복지	적극적 평화
불의	사회정의	
환경파괴	생태적 균형	
소외	참여	

이러한 일반적인 평화의 문제의 영역은 인간 삶에 대한 폭행, 고문 등 직접적 폭력의 부재 상태인 소극적 평화와, 인종차별, 성차별, 인권유린, 사회구조로 인한 빈곤 등 구조적 폭력의 제거로서 적극적 평화를 모두 포괄한다. 하지만 이러한 평화의 개념은 폭력의 원인이 되는 공격성, 적의, 모순의 부재 상태를 유지하는 것에만 중점을 두고 있다는 점에서 한계를 가진다.

둘째, 월터스토프의 평화교육을 정의와 평화의 개념을 중심으로 일반적인 평화교육과 기독교 평화교육과 비교해 보면 <표 2>와 같다.

<표 2> 평화교육의 개념 비교

314) 평화의 개념 분류 항목은 본 연구자가 갈통의 평화 개념 분류에 따라 분류하여 기록하였음.

구분	일반적인 평화교육	기독교 평화교육	윌터스토프 평화교육
정의	정의 간과 응보적 정의(사법 정의), 공리주의적 정의(합의된 정의) ³¹⁵⁾	대부분이 정의 간과	본래적 정의(기본적 권리 성취), 평화를 위한 필수조건
	정의의 실현을 계약의 존중, 시민이 폭력과 폭행으로부터 보호되고 있는지를 봄	정의를 주장하는 경우, 사회제도 개혁의 측면에서 봄 (윤용진, 2001)	정의의 실현을 사회의 가장자리에 있는 약한 자의 입장에서 봄
평화	인간 관계·자연과의 관계	신과의 관계	총체적 관계에서의 평화
	소극적 평화	대부분이 소극적 평화를 추구	소극적 평화, 적극적 평화, 관계에서의 기쁨을 누림의 적극적 평화
	적극적 평화	일부에서 적극적 평화 주장(윤용진, 2001)	
	초월적 개념은 없음	종말론적 평화 ³¹⁶⁾	하나님이 인간에게 제시한 궁극적인 삶의 목적으로서의 살림

이를 정리하면 다음과 같다.

첫째, 윌터스토프의 평화교육은 권리와 관련된 정의 개념인 본래적 정의를 추구하며, 정의의 실현 여부를 사회의 가장자리에 있는 약한 자의 입장에서 살핀다. 이러한 정의의 개념은 일반적인 평화교육이 정의를 간과하거나 응보적 정의와 공리주의적 정의를 주장하며 정의의 실현을 계약의 존중의 측면에서 보고 있는 것과 차별성을 갖는다. 기독교 평화교육에서도 정의를 간과하고 내적 평화와 소극적 평화에 중점을 두고 있어 협의적인 평화를 지향하고 있음을 알 수 있다.

둘째, 윌터스토프의 평화 개념은 관계의 차원으로 신, 자기 자신, 다른 사람, 자연의 총체적 관계를 포괄한다. 또한 기쁨을 누림의 보다 더 적극적인 평화의 상태를 추구하며, 하나님이 인간에게 제시한 궁극적인 삶의 목적으로서의 평화로 그 의미를 확장시킨다. 이와 달리 일반적인 평화교육은 인간의 관계에 중점을 두고 있으며 최근 자연과의 관계로 그 범주를 확장하고 있다. 평화의 개념은 적의가 없는 상태의 소극적 평화와 구조적 폭력이 없는 적극적 평화로 정의한다. 최근 갈등이 이를 문화적 폭력의 부재로서의 평화 상태로 확장한 바 있으나 인식의 관점에서 초월적 대상을 인정하지 않기 때문에 종교적 인간임을 인정하지 않고 인식의 범주에서 한계를 가짐을 알 수 있다.

위에서 살펴본 바와 같이, 기존의 평화교육은 인식의 범주를 이성에 한정하고 있어 평화의 개념과 관점이 협의적이다. 이에 윌터스토프의 평화교육은 인식활동의 풍성한 의미와 선형적 기반을 상실한 이성 중심의 정초주의의 실재적 기반을 보완해주는 종교적 인식론(유재봉, 2004: 1)을 통해 평화교육을 바라보고 있다. 이러한 특징을 가지는 윌터스토프의 평화교육은 기존의 평화교육이 가지는 한계를 극복해 줄 수 있는 대안을 제시해 줄 수 있을 것이다. 이러한 이유로 본 연구자는 윌터스토프의 평화교육 관점으로 교과서 내용 분석을 하고자 한다.

윌터스토프는 평화의 개념을 하나님, 자기 자신, 다른 사람, 이웃과의 올바른 관계에서 기쁨을 누림이라고 제시하며, 이것은 정의를 기반으로 한다. 그는 평화를 위한 교육을 추구하기 위해서 교육 목적

315) 최대 다수의 최대 행복을 보다 많이 보증하는 한, 이 질서를 유지하기 위한 어떠한 불공정한 사항, 예를 들면 폭력의 독점도 합법적이라고 주장한다(흙, 맨담, 락).

316) 윤용진(2001: 182)에 의하면, 구약과 랍비 문서들의 평화개념으로서 모든 인간의 종말론적 '구원'을 의미한다. 신약의 평화개념도 구약과 같은 용법으로 사용되었으며(누가 1: 79; 2:14; 19:38; 19:42; 요한 14:27; 16:33 등), 살림은 하나님으로부터 오는 구원의 표현으로 사용된다.

으로 기쁨을 위한 교육과 정의를 위한 교육을 제시한다. 이러한 그의 교육 목적은 그의 평화교육을 잘 나타내 주고 있으며, 이를 중심으로 그의 평화교육의 핵심을 추출해 보면 <표 3>와 같다.

<표 3> 윌터스토프의 평화교육의 핵심 주제

교육 목적	내용		분석 준거의 핵심 주제
	기존 교육에 대한 비판	윌터스토프의 평화교육 주장	
기쁨을 위한 교육	개인의 능력 개발만 중시, 관계성을 간과, 책임성만 강조	관계 속에서의 기쁨을 누림에 대한 교육이 필요	관계, 책임, 향유
정의를 위한 교육	교육에서 공정함에 대한 요소 간과, 정의에 대한 응보적 이해	공정한 권리 누림, 약자에 대한 배려가 필요	권리, 인류 공동체에 대한 책임, 권리 향유, 사회 정의

이를 정리하면 다음과 같다.

윌터스토프의 평화교육 목적의 내용을 분류해보니 기쁨을 위한 교육은 관계와 향유, 책임으로 범주화하였고, 정의를 위한 교육은 권리, 향유, 책임, 사회 정의로 범주화하였다. 이 중 향유와 책임은 두 가지 교육 목적에 모두 포함되는 것으로 각 요소들을 교육 목적별로 구분하지 않고자 한다. 또한 교육의 목적과는 별도로 좁은 의미의 평화의 항목을 추가하였다. 윌터스토프의 평화교육 관점에서의 교과서 내용 분석 준거는 <표 4>와 같이 관계, 향유, 권리, 책임, 사회 정의, 평화를 핵심 주제로 추출하였으며, 다음과 같은 내용들을 포함한다.

<표 4> 윌터스토프 평화교육 관점에서의 교과서 내용 분석 준거

준거의 핵심 주제		내용
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 향유, 여가 • 권리의 향유
권리		• 윤리적 합법적 권리, 인권
책임		• 권리의 필수조건으로서의 책임 • 인류 공동체를 위한 책임
사회정의		• 구조적 폭력의 사태, 권리가 위협당할 때의 사회적 보장
평화		• 평화, 갈등의 개념, 불공정한 사례, 평화적 대응·비폭력, 참여

<표 4>의 내용을 설명하면, 관계에 대한 주제는 신·우주, 자기 자신, 다른 사람, 자연, 통일로 범주화하였으며, 신과의 관계는 신뿐 아니라 동·식물과 인간의 생명, 우주까지 포함하였으며, 자기 자신과의 관계에는 자긍심에 대한 요소를 포함하였고, 다른 사람과의 관계는 친구, 이웃, 나라의 범주를 포함

하였다. 자연과의 관계에는 생명의 의미보다는 자연환경의 의미로 축소하여 범주화하였으며, 통일의 요소도 관계에 포함하였는데, 이것은 분단 상황인 한국 사회의 특수성을 반영한 것으로 세계를 일원적이고 유기적인 것으로 보는 월터스토프의 관점을 반영하여 평화적 방법을 통한 통일을 포함하였다.

향유에 대한 주제는 조화의 상태, 관계 속 최고의 성취로서 기쁨을 향유함의 의미로서 행복, 즐거움, 감사, 건강, 안녕, 심미적 향유, 여가를 포함하였다. 정의를 위한 교육의 목적에서 권리의 주제에 관련된 권리의 향유도 여기에 포함하였다.

권리에 대한 주제는 다른 이에 대한 윤리적이고 합법적인 권리, 인권을 포함한다. 기본적인 권리로 자기 방어에의 권리, 자유의 권리, 발언과 참여의 권리, 생계의 권리 등이 있다.

책임에 대한 주제는 권리의 필수조건으로서 책임을 포함했다. 또한 기쁨을 위한 교육의 목적과 관련 하여 다른 사람에 대한 책임 있는 공동체에 대한 내용도 여기에 포함하였다.

사회 정의에 대한 주제는 일반적 정의의 개념과 달리 본래적 정의의 개념이다. 구조적 폭력의 사대와 그로 인해 권리가 위협당할 때 사회적 보장에 대한 내용을, 정의의 실현을 위한 약한 자에 대한 배려에 대한 내용을 포함하였다.

평화에 대한 주제는 평화의 인지적 틀로서 평화, 갈등에 대한 개념과 불공정한 사례, 평화적 대응·비폭력의 내용을 포함하였다. 최근 소외라는 구조적 폭력에 대한 내용으로 참여도 포함하였다.

2) 교과서 평화교육 내용 분석의 실제

평화교육은 각 시대와 상황에 따라 그 내용이 정해지기 때문에 그 성격이 역동적이고 전체적으로 광범위하다. 이런 이유로 평화교육이 학교 교육에 적용될 때, 독립된 교과와 형태보다는 각 교과에 투입되어 삶의 전반에서 다양하게 적용되는 것이 선호된다. 공교육 내에서 평화에 대한 깊은 이해와 실천에 이르도록 하기 위해서는 그 실효성 확보를 위한 연구의 하나로 교과서 내용 분석이 선행되어야 할 것이다.

(1) 도덕·사회과 교육에서의 평화교육

본 연구의 대상은 현재 교육현장에서 이루어지고 있는 2009 개정 초등학교 교육과정에 해당하는 도덕·사회 교과서를 기준으로 평화교육의 요소를 분석한다. 평화교육의 요소를 분석 하는데 적절한 교과로 초등학교 도덕과와 사회과를 선정한 이유는 다음과 같다.

도덕과는 인간의 삶에 필요한 도덕규범과 예절을 익히고, 자신뿐만 아니라 사회와 관련된 도덕 문제를 주제적으로 성찰하고 실천하도록 하여 자신의 삶을 바람직하게 영위하도록 하며, 나아가 우리 사회와 세계의 발전에 기여할 수 있도록 도와주는 교과이다. 초등학교 도덕과에서는 도덕 사회화의 관점에 초점이 맞추어져, 기본생활습관의 내면화, 도덕규범의 이해, 기본적인 도덕적 판단력 및 실천 능력의 육성에 강조점을 둔다. 2009 개정 교육과정에서는 도덕과의 특징으로서 관계의 범주에 인간관계뿐 아니라 자연·초월적 존재와의 관계까지도 포괄한다(교육과학기술부, 2012c: 235, 2). 이는 평화교육이 추구하는 각 관계와 공동체 속에서 더불어 살아가는 능력의 함양이라는 전제와 일치하여 평화교육이 도덕과 교육 속에서 자연스럽게 이루어질 수 있을 것이다. 월터스토프의 평화교육의 관점에서 도덕과는 인간 삶 전체에서 이루어지는 관계를 다룬다는 점에서 총체적 관계맺음의 의미와 상통한다.

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, 사회 정의의 실현, 공동체 의식, 참여와 책임 의식 등의 민주적 가치 등 있으며, 제 사회 현상

에 대한 비판적 사고력, 창의력, 판단 및 의사 결정력 등의 신장을 강조한다. 초등학교 사회과에서는 학생들이 주변의 사회적 사실과 현상에 대하여 관심을 가지고 흥미를 느끼며, 생활과 관련된 기본적 지식과 능력을 습득하고, 창의적인 자세로 일상생활을 할 수 있도록 하는 데 초점을 두고 있다(교육과학기술부, 2012d: 1-2).

사회과의 이러한 특징은 미시적 차원의 범주가 거시적 차원으로 확장되어 개인의 주변에 위치하는 사회와 국가, 세계의 현상에 대한 이해와 그 속에서 소통하며 협력하는 태도를 기쁨으로서 세계 시민으로서 인류의 평화와 발전에 기여할 수 있는 자질을 갖춘다는 점에서 평화교육과 일치한다. 역사와 사회에 대한 비판적 시각과 책임 의식은 사회 정의 실현을 위해 요구되는 능력으로서 월터스토프의 평화교육의 필수적인 부분으로 사회과 속에서 평화교육의 실현 가능성을 찾아낼 수 있을 것이다.

(2) 도덕·사회 교과서 평화교육 내용 분석

월터스토프 평화교육의 특징을 잘 나타내주는 6 가지 요소를 가지고 앞에서 설정한 분석 준거를 사용하여 해당 주제가 나온 단원의 빈도를 각 과목별로 기록하였으며, 그에 전체 평화교육 내용 관련 단원에 대한 빈도를 백분율로 표시하였다. 이것을 정리한 결과는 <표 5>과 같다.

<표 5> 도덕·사회 교과서 평화교육 내용 요소 분포

과목	내용 준거	관계					향유	권리	책임	사회 정의	평화	계
		신·우주	자기 자신	다른 사람	자연	통일						
도덕	3학년	1	1	3	0	1	1	0	0	0	0	7
	4학년	0	0	1	1	1	0	0	1	0	0	4
	5학년	0	0	1	0	2	0	0	0	0	2	5
	6학년	0	1	0	0	1	0	0	1	3	1	7
	계(%)	1 (43%)	2 (8%)	5 (21.7%)	1 (4.3%)	5 (21.7%)	1 (4.3%)	1 (4.3%)	2 (8%)	3 (13%)	3 (13%)	23 (100%)
사회	3학년	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	4학년	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1
	5학년	0	0	0	0	2	0	0	0	4	0	6
	6학년	0	0	0	2	1	0	2	0	0	0	5
	계(%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (15.3%)	3 (23.0%)	1 (7.7%)	3 (23.0%)	0 (0%)	4 (30.8%)	0 (0%)	13 (100%)
총계(%)	1 (2.8%)	2 (5.6%)	5 (13.9%)	3 (8.3%)	8 (22.2%)	2 (5.6%)	3 (8.3%)	2 (5.6%)	7 (19.4%)	3 (8.3%)	36 (100%)	

<표 5>를 통해 몇 가지 사실을 알 수 있다.

첫째, 평화교육 내용 중 통일과 사회정의에 대한 주제는 도덕·사회과 모두에 높은 빈도로 제시되어 있음을 알 수 있었다.

둘째, 도덕과에는 평화교육 내용의 주제가 개인과 사회생활의 범주에 골고루 분포되어 있는데 반해, 사회과에는 관계의 차원의 내용은 거의 제시되지 않았으며 사회생활에 대한 범주인 권리, 사회정의의 몇몇 주제에만 집중되어 있음을 알 수 있었다.

셋째, 도덕과의 평화교육 내용은 3학년부터 6학년까지 평화교육 내용이 골고루 분포되어 있으나, 사

317) 6-도덕-8. 공정한 생활 단원은 사회정의의 내용을 가지고 있으면서도 권리에 대한 내용도 포함한다.

회과는 5, 6학년이 집중되어 있음을 알 수 있었다.

넷째, 도덕과와 사회과의 각 주제별 분포 상태가 대체로 대조적인 성향을 지님을 알 수 있다. 예를 들면, 도덕의 다른 사람과의 관계의 내용 빈도가 21.7%로 비교적 높은 데 반해 사회에는 0%로 전혀 제시되지 않았으며, 사회에 권리의 내용 빈도가 23%로 높은데 반해 도덕에는 4.3%로 낮은 편에 속한다.

이를 보다 구체적으로 분석하기 위해, 먼저 주제별 빈도수를 분석하였고, 그 다음에는 교과별로 나타난 주제의 성격을 분석해 보았다.

첫째, 주제별 빈도수 분석은 다음과 같다. 이를 순서대로 나열해 보면 통일(22.2%), 사회정의(19.4%), 다른 사람(13.9%), 자연(8.3%), 권리(8.3%), 평화(8.3%), 자기 자신(5.6%), 책임(5.6%), 신·우주(2.8%)의 순이다.

평화교육 내용 중 가장 많이 나온 주제는 통일, 사회정의, 다른 사람 등으로, 도덕과에서는 통일, 다른 사람과의 관계, 사회 정의의 순으로 제시되었고, 사회과에서는 사회 정의, 통일, 권리의 순으로 나타났다. 그리고 빈도가 가장 낮게 나온 평화교육의 주제는 신·우주, 책임, 자기 자신, 평화 등으로, 도덕과에서는 신·우주, 자연, 향유, 권리가 모두 4.3%로 매우 낮게 제시되었으며, 사회과에서는 신·우주, 자기 자신, 다른 사람, 책임, 평화의 주제가 모두 0%로 나타났다. 이와 같은 결과는 도덕·사회에서 모두 신·우주, 책임, 자기 자신, 평화 등의 주제가 거의 다루어지지 않고 있음을 보여주고 있다.

이러한 결과를 통해 다음과 같이 추정할 수 있다. 평화교육 내용 중 통일에 대한 주제가 가장 많이 제시된 이유는 한국의 남북 분단 상황이라는 특수한 상황을 반영이며, 사회정의에 대한 내용이 많이 제시되어 있는 것은 오랜 기간의 식민지 시대와 독재에 대한 투쟁으로 인한 민주화에 대한 열망이 교육에도 반영된 것으로 보여진다. 또한, 도덕과 사회과에 제시되는 주제의 성격이 상이함을 알 수 있는데, 그 이유는 교육과정에서 제시된 교과와 교육과정의 목표와 성격에 따라 도덕은 개인 삶의 전 영역을 다루고 있기 때문이며, 사회는 사회생활을 영위하는데 필요한 부분을 중심으로 다루고 있으므로, 조화로운 평화교육을 위해서는 두 과목이 연계된 학습이 필요하다고 생각된다.

빈도가 낮게 나온 주제인 신·우주, 책임, 자기 자신, 평화 등은 현행 교육과정에 근거한 도덕·사회 교과서에서 평화교육의 다른 주제에 비해 중요도가 높지 않은 것으로 보여진다. 그 이유는 도덕과에서는 개인 삶에 필요한 도덕규범과 예절을 익히는 것에 대한 내용이 중점적으로 제시되어 있어 관계의 차원 중에서도 총체적 관계가 아닌 다른 사람과의 관계에 집중되어 있는 것으로 보여진다. 최근 제시된 2009 개정 교육과정에 추가된 자연·초월적 존재와의 관계에 대한 내용으로 신·우주의 항목으로 생명에 대한 내용과 자기 자신에 대한 내용이 소수 등장하고 있다. 사회과에서는 사회생활에 유용한 지식과 이해, 비판적 사고를 중심으로 내용이 제시되어 있어 개인 생활의 관계는 거의 등장하지 않는 것으로 추정된다. 하지만 사회과에서 사회 제반의 이해에 그치는 것이 아닌 사회 속에서 더불어 살아갈 수 있는 관계적 인간의 양성을 목적으로 한다는 점에서 관계에 대한 내용도 더불어 요구된다.

둘째, 평화교육의 각각의 주제가 도덕·사회 교과서에서 어떻게 나타나고 있는지 제시된 내용을 통해 그 성격을 분석해 보았다.

① 통일

통일은 윌터스토프 평화교육의 주제 중 관계에 대한 하위 영역으로 범주화되었던 것으로 단절, 배제가 아닌 합일과 조화의 의미를 지닌다. 통일은 현행 교과서에서 가장 높은 빈도로 제시된 주제도 학년

별로 골고루 분포되어 있으며 도덕과 사회 모두에서 높은 빈도로 등장한다. 그 내용으로는 도덕·사회 모두 통일의 필연성과 이점, 통일을 위한 평화적인 방법과 노력에 대한 내용이 제시되었다. 도덕과와 사회과는 접근 방법의 차이는 있으나 통일의 필연성과 통일을 위해 우리가 노력해야 할 바에 대한 내용 등 단절과 배제가 아닌 하나됨을 위한 꾸준한 노력과 포용을 지향하는 평화를 지향하는 통일교육의 모습을 보여준다. 이러한 통일에 대한 주제의 내용은 윌터스토프의 평화적 조화의 관점과 일치하는 것으로 '독일의 통일 사례', '가상 통일 학교 이야기' 등과 같은 사례와 예화 중심으로 통일에 대한 실제 생활 접근적 성격을 보여준다.

진정한 평화교육의 관점에서의 통일교육이 이루어지기 위해서는 남북통일에 제한된 통일교육이 아니라, 통일교육을 실천함에 있어 고려해야 할 '관계맺음'의 다양한 차원들, 즉 자기 자신과의 관계, 개인 간의 관계, 집단 간의 관계, 그리고 전지구적인 관계 모두에 있어서 동반자적인 관계로 형성되는 것이 요구된다. 또한 평화의 문화를 정착하기 위한 통일교육이 필요하다.

② 사회정의

윌터스토프의 평화교육 관점의 사회정의는 법과 제도 개혁의 측면을 중시하는 기존의 용보적 정의 개념과 달리 모두가 공정한 권리를 누릴 수 있도록 하는 사회 보장의 의미를 갖는다. 현행 도덕·사회 교과서는 정의의 이러한 측면에 매우 가까이 접근하고 있다. 도덕과의 경우 6-도덕-6. 용기, 내 안의 위대한 힘 단원에서는 어려움을 감수하고 옳고 선한 일을 추구하는 용기에 대한 내용이 제시되고 있고, 6-도덕-8. 공정한 생활에서는 공정을 위한 약자와 소수자에 대한 보호에 대한 내용이 제시되는 등 사회의 가장자리를 돌아보고자 하는 내용으로 인간의 가치를 중요시 하는 접근에 대한 시도로 보여진다. 사회과에서는 사회구조의 모순으로 인해 억압받았던 한국의 역사에 대해 조선의 개항과 국권 상실의 과정, 일제의 침략 과정, 일제의 수탈 정책, 광복, 분단, 6.25 전쟁의 상처, 4.19 혁명, 5.18 민주화 운동, 6월 민주 항쟁, 새마을 운동, 경제 개발 계획 등의 내용이 제시되었다. 윌터스토프의 불공정한 사회구조에 대한 문제 제기과 사회구조의 회복의 필요성을 역설한 것과 일치한다.

③ 관계

윌터스토프의 관계의 영역은 인간과 인간의 관계만이 아닌 신, 자기 자신, 자연과의 관계도 포함한다. 하지만 교과서에서 나타나는 관계는 총체적 관계맺음을 다루고 있기보다는 인간과의 관계와 자연과의 관계에 제한되어 있다. 도덕에서는 인간과의 관계가 가정, 이웃, 학교, 사회, 국가, 세계 등 다양한 차원에서의 관계의 소중함과 화목, 갈등 해결에 대해 제시된다. 그 외에도 너그러운 배려, 정직, 성실, 감정의 다스림 등 많은 도덕규범들이 다수 제시되지만, 이러한 도덕규범들은 일반적으로 인성교육에서 내적인 덕과 심성을 기르기 위해 이루어지고 있는 항목들로 관계 속에서 이루어지는 윌터스토프의 평화교육과 구별된다고 생각되어 제외하였다. 예를 들어 배려의 경우, 윌터스토프의 평화교육은 정의를 위한 배려이지 무조건적인 배려는 아니며, 교과서에 제시된 배려의 의미는 다른 사람의 일을 나의 일처럼 생각한다는 의미로 사용되어 상황에 따라 나를 희생하고 다른 사람을 위해야 하는 준거가 불명확한 채로 제시되었다. 관계맺음을 통한 평화교육이 올바르게 이루어지기 위해서는 인간과의 관계만으로는 그 근거를 찾아가는데 한계가 있다. 올바른 관계의 근거는 생명의 차원에서 신·우주, 자연과의 관계를 통한 근본적 실재에 대한 숙고가 필요하다. 초등학교 수준에서 초월적 존재와 자기 자신과의 관계 맺음의 충분한 경험과 숙고가 어려울 수 있다는 점이 우려되는 점이 있다. 2009 개정 교육과정에서 초월적인 존재와의 관계를 추가되었으며 교과서에 제시된 이에 대한 내용으로 3-2-도덕-4. 생명을 존중해요 단원에 생명의 소중함, 생명 존중의 마음 함양에 대한 내용이 있다. 그 내용을 살펴보면, 내가 태어났을

때 부모님이 기뻐했던 이야기, ‘생명 사랑 놀이’를 통한 생명이 소중한 이유 말하기와 같이 이유에 대한 숙고활동과 ‘아빠 가시고기 이야기’, ‘장기려 박사, 김수환 추기경의 이야기’ 등의 생명을 사랑하는 본보기가 되는 이야기를 통해 생명에 대한 주제에 대한 신·우주와의 관계에 보다 쉽게 접근하고자 하였다. 윌터스토프의 평화교육 관점에서 신에 대한 물음은 인간의 삶과 직결되는 것이지만 이러한 물음이 직접적으로 이루어지기 위한 다양한 종교교육은 한국의 공교육에서는 이루어지기 어려운 한계가 있다. 신·우주와의 관계에 대한 이러한 접근은 올바른 관계맺음에 대한 방법적 보완에 대한 시도로서 평화교육의 관계맺음 영역을 확장시킬 수 있는 가능성이 보여진다.

㉔ 평화

평화의 영역은 윌터스토프의 평화교육 목적과는 별도로 범주화된 영역이나 평화에 대한 인지적 틀이 없는 평화교육에 대한 확장이 불가능하다 생각되어 추가되었다. 교과서에서는 고학년에서 6-도덕-9. 평화로운 삶을 위해 단원에 갈등의 의미, 갈등 해결을 위한 대화의 중요성, 생활 속의 평화 실천, 세계평화를 위한 노력, 평화의 의미와 중요성, 평화의 반대 상황에 대한 인지적 틀에 대한 내용이 제시된다. 이러한 내용들은 평화를 실천하는데 유용한 요소가 될 것이다.

㉕ 권리

권리는 윌터스토프 평화교육 관점에서 정의와 관련이 된다. 정의는 모든 사람이 각자의 권리를 누리는 것이기 때문이다. 교과서에서는 공정에 대한 내용으로 6-도덕-8. 공정한 생활 단원에 공정의 의미를 ‘각자에게 그의 몫을 주는 것’이라고 표현한다. 그 생활 속의 사례로 교내 체육 대회 진출 선수를 뽑는 달리기에서 1등으로 달리던 영철이가 넘어져 2등을 하고 있던 ‘내’가 1등을 하게 되었다. 그럼에도 불구하고 아이들은 원래 1등 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 실천할 수 있도록 하는데 유용하며 윌터스토프의 평화교육의 방향성에 비교적 정확히 일치한다.

㉖ 책임

윌터스토프의 평화교육 관점에서 책임은 권리의 상대적 개념이다. 이와 더불어 평화 공동체는 서로에 대한 책임을 갖고 있는 공동체이다. 교과서에서 4-2-도덕-1. 맡은 일에 책임을, 6-도덕-2. 책임을 다하는 삶 단원에서는 책임의 의미와 중요성, 인류 공동체에 대한 책임에 대한 내용을 제시한다. 이러한 책임의 의미는 기존에 이루어지고 있던 교육이 맡은 책임만을 강조하는 생활 속의 기계적 의무로서의 경직된 의미의 테두리 안에 소개되었던 것과 비교하여 이에 한정되지 않고 인류 공동체를 위한 책임이라는 커다란 의미에서의 운명공동체로서의 발전된 의미를 지닌다. 이러한 측면에서 책임의 주제가 평화교육과 관련성을 가지고 있다고 볼 수 있다.

㉗ 향유

윌터스토프의 평화교육에서 향유란 삶을 건강하고 풍요롭게 하는 실존적 기쁨과 즐거움이다. 교과서에서는 이에 대해 4-2-사회-3-4. 여가 생활과 대중 매체 단원에서 여가 즐기기에 대해 ‘우리가 자유롭게 보낼 수 있는 시간을 여가(4-2 사회 교과서: 120)’라고 하며 우리의 삶을 더욱 건강하고 풍요롭게 해준다고 설명하고 있다. 실제 삶의 중요한 부분인 기쁨, 즐거움과 같은 요소를 여가 생활에서 발견함으로써 보다 건강하고 풍요로운 삶이 되도록 도와준다는 측면에서 향유의 의미를 일부 지니고 있다. 하지

만 여가 생활은 삶의 매우 일부일 뿐 삶의 대부분을 차지하는 공부나 일에 대한 즐거움에 대한 제시는 없다. 삶의 목적이 과업을 성취하기 위한 것이 되어서는 안 되며 최고의 성취로서 기쁨의 향유를 목적으로 하여 존재 가치 및 삶의 의미를 찾아낼 수 있도록 하는 깊은 의미의 내용이 요구되기 위해서는 이러한 방향성을 지닌 문화적 반응이 요구된다. 그러한 시도로 볼 수 있는 것은, 3-2-도덕-2. 감사하는 생활 단원이다. 여기에서 감사의 의미와 중요성, 그 표현에 대한 내용을 제시하고 있으며, 감사의 문화를 만들어가는 것은 좋은 방법적 접근으로 보여진다. 신·우주와의 관계를 통한 감사의 대상에 대한 근원적 실재를 제시한다면 보다 근원적 향유와 감사의 의미를 동반할 수 있을 것이다.

4. 교과서 내용 분석에 대한 논의

윌터스토프의 평화교육은 정의를 전제로 관계의 차원에서의 화목과 적극적인 즐거움의 차원을 주장한다. 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 부정적인 측면에 대한 비판 등 정의에 대한 내용에 치우치고 있다. 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 평화교육의 가능성이 충분히 보여진다고 생각된다.

이와 같은 점에서 다음과 같은 평화교육에 대한 다음과 같은 논의점을 언급할 수 있다.

첫째, 평화교육은 사회구조 등 거시적 차원과 개인의 의식과 태도의 개선이라는 미시적 차원이 병행되어야 한다. 즉, 반평화적인 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 이루어짐이 필요하다.

둘째, 최근 교육의 비인간화 극복을 위해 평화교육은 관계 속에서 평화로운 상태를 수렴하고 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 걸감할 때, 인간 중심적 사고에만 머무르는 것이 아닌 우주적이고 생태적인 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 정신의 힘이 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, 편에 박힌 방식 등을 줄이는 것에 대한 교육과 동시에 그 원인을 진단하고 갈등

으로 인해 마음에 상처를 입거나 굴하지 않고 맞서 이겨낼 수 있는 내적인 정신의 힘을 기르는 훈련은 필수적이다.

다섯째, 궁극적인 평화를 수립하고자 할 때, 개인의 내적인 힘만으로 이루어질 수 없으며, 실제 세계의 상태까지도 일치해야 한다. 공동체가 공정하게 운영되지 않는다면 개인은 권리를 실제적으로 누릴 수 없으며 부당한 대우를 통해 비평화의 상태에 빠지게 된다. 특히 소외된 자 약한 자는 그들의 권리를 보장받기 더욱 어렵다. 공동체의 정의로운 운영을 통해 개인의 권리가 위협받지 않도록 함이 필요하다. 이러한 정의의 실현은 약한 자, 공동체의 가장자리에 있는 자들이 권리를 보장받고 있는지 살펴봄으로써 확인할 수 있게 된다.

부록
<표 6> 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 	3-1-도덕-3. 사랑이 가득한 우리 집
		<ul style="list-style-type: none"> • 친구 사이의 우정, 사이좋음 • 이웃의 소중함, 화목 • 나라의 소중함, 나라 사랑 	3-1-도덕-4. 너희가 있어 행복해 5-도덕-8. 이웃과 더불어 3-1-도덕-5. 나라를 사랑하는 마음
	자연	<ul style="list-style-type: none"> • 인간과 자연의 관계, 조화, 환경 보호, 녹색 성장 • 남북 분단의 아픔, 통일을 위한 태도 	4-1-도덕-5. 자랑스러운 우리나라 4-2-도덕-4. 우리가 지키는 푸른 별 3-2-도덕-5. 우리는 하나가 되고 싶어요
통일	<ul style="list-style-type: none"> • 통일을 해야 하는 까닭 • 통일의 의미 • 통일을 해야 하는 까닭, 통일 과정과 통일 이후의 예상되는 문제점 • 제외동포와의 관계, 교류와 협력 	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 	3-2-도덕-2. 감사하는 생활	
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. 말은 일에 책임을 6-도덕-2. 책임을 다하는 삶	
사회 정의	<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 승고한 사랑	
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 풀어나가는 삶 5-도덕-9. 서로 돕고 힘을 모아 6-도덕-9. 평화로운 삶을 위해	

<표 7> 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 • 삼국통일의 과정, 의의 	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"> • 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)		
사회 정의	<ul style="list-style-type: none"> • 조선의 개항 과정, 국권 상실의 과정, 자주독립을 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. 대한민국의 수립 5-2-사회-3-2. 민주화와 경제 발전	
평화	(관련 내용 없음)		

참고문헌

강순원(2000). 『평화, 인권, 교육』. 서울: 한울.
 강순원(2005). “국제이해교육에서의 평화와 인권 문제”. 『국제이해교육연구』. 1(1). 14-27.
 고병현(2004). “평화교육의 성격에 관한 연구”, 고려대학교 박사학위논문, 1994.
 고병현(2006). 『평화교육사상』. 서울: 학지사.
 교육과학기술부(2012a). 『2007 도덕 교육과정』. 교육과학기술부.
 교육과학기술부(2012b). 『2007 사회 교육과정』. 교육과학기술부.
 교육과학기술부(2012c). 『2009 도덕 교육과정』. 교육과학기술부.
 교육과학기술부(2012d). 『2009 사회 교육과정』. 교육과학기술부.
 교육과학기술부(2012e). 『도덕교과서(3, 4, 5, 6학년)』. 교육과학기술부.
 교육과학기술부(2012f). 『사회교과서(3, 4, 5, 6학년)』. 교육과학기술부.
 권순경(2008). “평화·민족의식교육을 통한 다문화교육”. 『국제이해교육연구』. 3(2). 98-131.
 김민경(2007). “초등 사회과 교육과정과 교과서의 인권교육 내용 분석”. 한국교원대학교 석사학위논문.
 김병연(2011). “평화교육 교수학습체계에 관한 연구”. 『윤리철학교육』. 15. 5-78.
 김성은(2005). “전쟁과 평화와 기독교교육의 정체성 고찰: 9.11테러 이후의 기독교교육의 과제들에 대한 숙고”. 『기독교교육논총』. 11. 133-156.
 김정환(1996). 『인간화 교육 어떻게 할 것인가』. 서울: 내일을 여는 책.
 민정숙, 정영수(2006). “한국사회의 갈등과 평화교육의 방향”. 『교육의 이론과 실천』. 11(1). 71-92.
 박보영(2004). “평화교육의 관점에서 본 통일교육”. 『미래교육연구』. 17(2). 55-70.
 박보영(2005). “한국의 평화교육 연구사: 1980년대 이후를 중심으로”. 『기독교교육논총』. 11. 157-196.
 박보영(2006). “평화교육의 이론과 과제 연구”. 연세대학교 박사학위논문.
 심성보, 류시관(2004). “통일교육의 평화교육적 접근”. 『초등도덕교육』. 16. 5-38.
 오현선(2009). “다문화 사회에서 차이를 차별화하는 폭력성의 극복을 위한 기독교 평화교육의 한 방향”. 『기독교교육논총』. 20. 301-328.
 심연수(2005). “적극적 평화를 지향하는 인권교육의 중심원리 모색”. 『인문사회과학연구』. 12. 61-83.
 설규주(2009). “학교급에 따른 학교 평화교육 실태의 차이와 의미 연구: 평화교육의 관점에서 본 사회과를 중심으로”. 『통일과 평화』. 1(2). 231-274.
 조원중(2008). “평화교육 관점을 통한 사회과 교육 내용분석”. 전남대학교 석사학위논문.
 오성주(2003). “평화교육에 대하여”. 『세계의 신학』. 60. 173-204.
 오인택(1988). “평화교육의 이념과 내용”. 『기독교 사상』. 357. 100-113.
 유재봉(2004). “종교적 자유교육론 연구: 아우구스티누스와 아퀴나스를 중심으로”. 『한국교육사학』. 26(2). 149-175.
 윤용진(2001a). 『기독교 평화교육론』. 서울: 한신대학교출판부.
 윤용진(2001b). “기독교통일교육은 평화교육이어야 한다”. 『기독교교육논총』. 28. 25-56.
 이소혜(2006). “초등학교 저학년에 나타난 평화교육 내용 분석”. 연세대학교 석사학위논문.

이정주(2011). "초등 사회과 교육과정 및 교과서에 나타난 인권교육의 변화". 홍익대학교 박사학위논문.

정선영(2005). "초등사회과에서 평화교육을 위한 자료개발 및 적용: 미래관련 교수법을 중심으로". 『초등사회과교육』, 17(2), 67-91.

최관경(2009). "21세기의 평화와 평화교육". 『교육사상연구』, 23(1), 1-25.

Galtung, J.(1996). *Peace by Peaceful means*. 강종일 외 역(2000). 『평화적 수단에 의한 평화』. 서울: 들녘.

Hicks, D.(1987). *Education for Peace*. 고병현 역(1993). 『평화교육의 이론과 실천』. 서울: 서원.

Wolterstorff, N. P. (1980). *Art in Action: Toward a Christian Aesthetic*. 신국원 역(2010). 『행동하는 예술』. 서울: 한국기독교학생회출판부.

Wolterstorff, N. P. (1983). *Until Justice & Peace Embrace*. 홍병룡 역(2007). 『정의와 평화의 입맞춤 때까지』. 서울: 한국기독교학생회출판부.

Wolterstorff, N. P. (1984). *Reason within the bounds of Religion*. 문석호 역(1991). 『종교의 한계 내에서의 이성』. 서울: 성광문화사.

Wolterstorff, N. P. (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.

Wolterstorff, N. P. (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.

윌리엄 베어드(William M. Baird)의 진리론 - 교육선교의 기초

배도환 (숭실대학교 기독교학과 기독교역사전공 박사과정 수료)

초록

윌리엄 베어드(William M. Baird)는 1891년 한국에 건너 온 미국 북장로교(PCUSA) 소속 선교사이다. 그는 선교부의 교육정책을 입안하고 실행하였으며, 최초의 근대 대학인 숭실학교를 세운 설립자이기도 하다. 당시 많은 기독교학교가 있었지만, 베어드가 입안한 교육정책과 그가 세운 숭실학교는 다른 기독교 학교와 구별되는 새로운 것이었다. 이 글에서는 베어드가 새로운 교육 사업을 시도한 교육선교사상의 기초가 무엇인지를 다루었다. 특히 베어드의 저작물을 중심으로 연구하였다. 2장에서는 '베어드의 진리론'에 대해 정리를 하였다. 그것은 첫째 예수 십자가의 대속의 은혜를 믿음으로 구원을 얻는다는 것이고, 둘째 부활과 제림신앙이 소망을 가져다준다는 것이며, 셋째 성결한 삶으로 변화하도록 요구한다는 것이다. 3장에서는 이 진리론이 지니고 있는 비타협성, 초월성, 개혁성에 대해 설명하면서, 그것이 교육선교와 어떻게 이어지는 지에 대해 논의하였다. 4장에서는 전체 내용을 다시 정리하고 앞으로의 연구과제에 대하여 제시하였다.

주제어 : 윌리엄 베어드, 진리론, 교육선교사상, 기독교학교, 숭실

I. 서론

윌리엄 베어드(William M. Baird)는 1891년 한국에 건너 온 미국 북장로교(PCUSA) 소속 선교사이다. 그는 1931년 평양에서 소천할 때 까지 한국 교회개혁과 문서사역과 근대학교설립에 많은 기여를 하였다. 특히 선교부의 교육정책을 입안하고 실행하였으며, 최초의 근대 대학인 숭실학교를 세운 설립자이기도 하다. 당시 선교사들이 세운 많은 기독교학교가 있었지만, 베어드가 입안한 교육정책과 그가 세운 숭실학교는 다른 기독교 학교와 구별되는 몇 가지 특징이 있다. 그것은 기독교인 학생을 받아서 기독교 교육을 하고자 한 것이고, 학교를 평양에 세웠다는 것이다. 상식적으로 생각하면 선교를 위해서 비기독교인 학생들을 받아야 하고, 정치와 권력의 중심지인 서울에 학교를 세워야 했을 것이다. 그리고 서양의 다양한 교육 서비스를 제공하여 비기독교인의 환심을 사야 했을 것이다. 그런데 왜 베어드는 그렇게 하지 않았을까? 더욱이 뜨거운 논쟁이 되었던 '대학문제(The College Question)' 사건에서도 베어드는 자신의 원칙을 굽히지 않았다.³¹⁸⁾ 왜 베어드는 교육에 대한 자신의 신념을 끝까지 지키려 했을까? 또 하나, 베어드의 숭실학교의 교육과정을 보면 사회개혁이나 민족운동에 관한 직접적인 내용이 없다. 그러나 숭실학교 졸업생 중 많은 자들이 개혁과 민족의 지도자로 활동하였다. 그 배경은 무엇일까? 베어드는 어떤 교육의 그림을 그리고 어떤 교육의 사상을 가지고 어떤 교육의 제도를 한국 땅에서 실현하고자 했던 것일까?

몇 년 전까지만 해도 베어드에 대한 연구는 거의 이루어지지 않았으나, 최근 많은 진전을 보여주었

318) '대학문제'는 교육의 기본 철학과 방법, 학교의 성격과 위치 등의 문제가 되어 선교사들 사이에 심각한 대립을 불러일으킨 논쟁이었다. 베어드와 언더우드 선교사 등 많은 선교사들이 이 일로 고통을 겪었고, 숭실대학의 역사와 연세대의 설립과정과도 깊은 관련이 있다. 배도환 (2010). "대학문제를 통해 나타난 배위량의 교육선교사상 및 역사적 의의." 『신앙과 학문』, 15(2), 75-94.. 탁지일 (2013). "윌리엄베어드와 대학문제." 한국기독교문화연구소 편 『베어드의 선교와 사상』 서울: 숭실대학교출판부.