

여대생의 평화의식 및 평화교육 필요성에 관한 연구

원 미 순(서울여자대학교 교양교육부)

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

평화는 시대와 지역을 막론하고 모든 인간이 바라는 꿈이며 목표이다. 평화 없이는 인간의 진정한 행복이 보장될 수 없기 때문이다. 1, 2차 세계대전을 비롯해서 수많은 전쟁을 치르면서 20세기를 마감한 인류는 평화롭게 펼쳐질 새로운 세기를 기대하였다. 그러나 21세기를 여는 시점에 일어난 9·11테러와 그 이후의 수많은 분쟁과 무력충돌로 인하여 여전히 세계 곳곳에서는 전쟁과 테러의 위험이 상존하고 있다. 한반도는 올해로 휴전 60주년을 맞았다. 긴 세월 동안 한 민족, 한 역사, 한 국가의 평화통일 염원을 간직한 채 역사적 단절과 민족 분열의 시간을 견디어 내고 있는 것이다. 더욱이 최근 한반도 정세는 북한의 장거리 미사일 발사와 핵실험, 일방적인 정전협정 파기 선언 등으로 인해 어느 때보다도 긴장이 고조되고 있어 우리 국민들의 마음을 더욱 무겁게 하고 있다. 이러한 점에서 볼 때 우리나라는 사회적·역사적으로 공존·상생·화해·평화의 가치를 실현하는 일이 가장 중요한 시점이라고 할 수 있다. 그러나 우리 사회는 오랜 분단의 세월을 통해 지속된 반공의식과 군사독재시절을 겪으면서 형성된 군사주의·권위주의 문화가 사회전반에 퍼져 있고 상의하달식 경제개발주의로 물질만능주의와 지나친 경쟁주의가 사회 전체에 만연해 있다.

그동안 우리의 교육은 학생들에게 자본주의 경제체제 안에서 살아남기 위한 경쟁적 가치만을 심어주는데 주력하였고, 보편적 평화교육의 이념인 민주주의·정의·인권·관용·생명존중의 정신을 함양하는데 주력하지 못하였다. 갈등의 무풍지대였던 학교가 최근에는 갈등과 폭력의 문제집단으로 부상하기에 이르렀고, 우리 사회 곳곳에서 심각한 갈등과 폭력의 양상이 보이고 있다.

영국의 경제평화연구소가 2012년도에 발표한 ‘세계평화지수(GPI) 보고서’에 의하면 조사대상 158개국 중 우리나라는 42위, 북한은 152위에 머무르고 있는 것으로 나타났다(경향신문, 2012.06.14). 그리고 우리나라의 사회갈등지수는 OECD평균보다 1.5배 높은 수치인 것으로 조사되었는데 순위로는 OECD국가 중 네 번째로 높은 사회갈등지수를 보이는 것이다. 이러한 사회적갈등의 해결을 위하여 우리사회는 매년 GDP의 27%에 해당하는 300조원 가량의 경제적비용이 발생하고 있다(삼성경제연구소, 2009). 비평화와 사회

적갈등의 요소들로 인하여 우리나라 국민들의 행복지수는 낮은 수준을 보이고 있다. 2013년 5월 28일 OECD가 발표한 ‘행복지수(Better Life Index)’ 조사결과에 의하면, 36개 선진국 중에서 한국이 27위로 하위권에 머무르고 있는 것으로 나타났다(연합뉴스, 2013.05.28). 이러한 여러 사회지표 수준은 우리사회에 평화문화 구축이 절실히 필요하다는 것을 보여주고 있다. 평화의 주제는 더 이상 정치군사적 주제만이 아니라 실존적 삶의 차원에서 접근해야 하는 문제가 된 것이다. “전쟁은 인간의 마음속에서 생기는 것이므로 평화의 방벽을 세워야 할 곳도 인간의 마음속이다”(유네스코, 1945; 유네스코한국위원회 재인용)라고 명시한 유네스코 헌장 전문에서 알 수 있듯이 마음속에 평화의 방벽을 세우기 위해서는 어른 아이 구별 없이 모든 이의 마음속에 평화의 씨앗을 심는 평화교육이 필요하다. 특히 가부장적 전통과 군사문화, 성차별문화 등 반 평화적 상황에 취약할 수밖에 없는 여성들의 의식을 고양하고, 역량을 강화하며, 여성들이 고유의 감성과 모성적 평화애를 발휘하여 신뢰·소통·화합의 주역이 될 수 있도록 하기 위해서 여성 대상의 평화교육이 더욱 중요하다 하겠다.

이에 본 연구의 목적은 여대생의 평화의식과 평화교육 필요성에 대한 인식을 알아보고, 관련 요인들을 살펴봄으로써 여대생 대상의 평화교육 프로그램 구성을 위한 기초자료를 산출하는 것이다.

2. 연구문제

본 연구의 연구목적을 달성하기 위한 연구문제는 다음과 같다.

1. 여대생의 평화의식(평화개념, 한국사회 평화위협 요인, 지구촌 평화위협 요인)은 어떠한가?
2. 여대생의 일반적 특성(학년, 전공, 종교, 정치적 성향, 가정의 경제적 수준, 부모의 교육수준)은 한국사회 및 지구촌 평화위협에 대한 의식과 어떠한 관련성을 갖는가?
3. 여대생의 평화교육 필요성에 대한 의식은 어떠한가?
4. 여대생의 일반적 특성(학년, 전공, 종교, 정치적 성향, 가정의 경제적 수준, 부모의 교육수준), 한국사회 및 지구촌 평화위협에 대한 의식은 평화교육 필요성에 대한 의식과 어떠한 관련성을 갖는가?

Ⅱ. 이론적 배경

1. 평화의 개념

평화를 한 마디로 정의하기는 어렵다. 평화는 인류가 보편적으로 추구해 온 이상이라고 할 수 있지만 사실적 개념이 아니라 가치적 개념이기 때문에 무엇을 평화로운 상태로 보느냐에 따라서 의미 파악이 달라질 수 있다. 또한 시대와 사회가 처한 상황과 맥락에

의해서 이해되는 경향이 있기 때문에 한마디로 정의 내리는 데는 한계가 있는 것이다.

평화의 개념에 있어서 동서양의 문화권에 따라 차이를 보이고 있는데, 동양에서의 평화는 ‘정신적 만족’, ‘전쟁이 없는 상태’, ‘모든 관계에서 고르고 조화로운 상태를 유지함’의 의미를 담고 있으며, 서양에서의 평화는 ‘힘의 평화’, ‘질서 유지의 평화’, ‘정의와 사랑의 평화’의 의미를 담고 있다(최관경, 2009; 4)¹⁾. 종합해 볼 때 동양 문화권에서는 조화(harmony)로서의 평화를, 서양 문화권에서는 정의(justice)와 질서(order)로서의 평화를 의미한다고 볼 수 있겠다. 그리고 동서양 모두를 아우르는 공통점은 평화의 개념이 ‘관계’를 서술하고 있다는 것이다. 모든 생명체는 관계 속에서 태어나고, 그 관계 속에서 상생하도록 되어 있다. 평화란 이와 같은 상생의 순환구조가 원활하게 소통되고, 호혜의 관계 속에서 유지되는 것이라는 의미가 진정한 평화의 의미라고 볼 수 있다(박보영, 2006; 문수경, 2010 재인용).

또한 평화는 접근방식에 따라 크게 ‘소극적 평화’와 ‘적극적 평화’로 대별되고 있다. 대체로 전쟁과 폭력이 없는 상태를 평화로 생각하는 경향이 있는데, 평화는 전쟁이 없는 상태의 의미보다 훨씬 많은 것을 의미하는 적극적인 개념이다(Ian M. Harris and Mary Lee Morrison, 박정원 역, 2011). 갈통(Johan Galtung, 1991)은 신체적 가해나 전쟁의 부재라는 물리적 폭력만이 아니라 갈등의 근원인 구조적 폭력과 문화적 폭력을 해소하고 정의를 실현시킬 때 평화가 이루어질 수 있다고 보았다. 갈통(Johan Galtung)은 평화의 반대개념인 폭력의 개념을 통하여 평화의 의미를 설명하는 간접적 이해 방식을 택함으로써 나라 · 문화 · 시대상황에 따라 다르게 표현되는 평화의 개념을 보다 구체화하였다고 할 수 있다²⁾. 갈통은 적극적 개념의 평화에 경제적 평화 개념도 포함시키고 있다. 경제분야에 있어서의 건설적 협력을 이루고 빈곤을 없애는 것은 기본적인 삶의 조건이자 평화의 조건이기 때문이다. 그리고 환경조건 역시 적극적 평화의 중요한 요소가 되고 있다. 오늘날 환경문제는 대부분 경제적 정치적 힘의 불평등한 분배와 무분별한 개발에서 비롯되었으며, 전 세계의 토지, 천연자원, 생활환경 등이 소수의 사람들에게 의해 소유 통제되고 있다(Huckle, 1988). 이로 인하여 사람들 간, 국가 간에 갈등이 초래되고 있으며, 오염되고 파괴된 자연환경은 우리의 안전하고 평화로운 삶을 위협하고 있는 것이다. 오늘날의 급격한 기후 환경 변화와 그 영향은 환경적 평화의 중요성을 여실히 보여주고 있다고 하겠다.

이제까지의 논의에 비추어 볼 때 평화란 민주화된 사회에서 어떠한 억압과 착취 없이 개인의 존엄성이 존중되며, 깨끗하고 아름다운 자연환경 속에서 인간의 기본적인 필요가 충족되고, 건강하게 살면서 공평한 기회를 누리는 것이라고 할 수 있으며, ‘인간이 인간답게 살아갈 수 있는 조건들이 조성된 상태’라고 할 수 있다.

1) 서양의 평화개념을 나타내는 말은 라틴어에서 온 파스(Pax; 힘의 평화, 사랑과 정의의 평화), 희랍어에서 온 에이레네(Eirene; 휴전), 히브리어에서 온 샬롬(Shalom; 전체성과 충만함이 깃든 최적 상태의 평화) 등이 있다. 동양의 평화개념을 나타내는 말은 인도어 산티(Santi; 정신적 만족), 중국어 허평(和平; 화목, 평형과 조화), 우리말 평화(평온하고 화목함) 등이 있다(최관경, 2009; 문수경, 2010)

2) 요한 갈통(Johan Galtung)은 다양한 형태의 직접적 혹은 물리적 폭력(폭행, 폭동, 테러, 전쟁 등)이 제거된 상태를 ‘소극적 평화’라고 보았으며, 이를 넘어 착취적 관계를 극복하고 정의와 안녕을 위한 조건이 형성된 상태, 즉 모든 직·간접적 폭력이 제거된 상태를 ‘적극적 평화’로 보았다.

2. 평화교육의 개념과 내용

1) 평화교육의 개념

평화를 실현하기 위한 가장 대표적인 방법은 바로 평화교육이다. 평화를 깨뜨리는 것도 인간이요, 평화를 만드는 것도 인간이므로 결국 기존의 평화를 유지하거나 새롭게 평화를 창출하기 위해서는 인간이 교육되지 않으면 안 될 뿐 아니라 더 적극적으로 평화를 위한 교육이 요구되기 때문이다(최관경, 2009). 몬테소리(M. Montessori, 1988)는 모든 교육자와 어른들이 ‘평화를 위한 교육’의 책무를 떠맡아야 한다고 강조하며 ‘교육이야말로 평화의 무기이자 평화를 실현하기 위한 가장 강력한 방법’이라고 주장하였다.

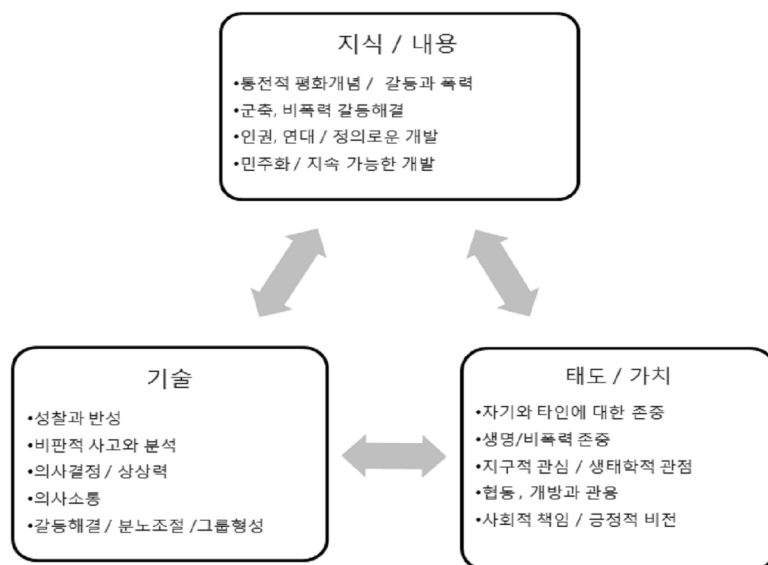
평화교육의 개념은 여러 학자들에 의해 다양하게 정의되고 있다. 오인탁(1988)은 평화교육은 첫째, 평화에 관한 지식을 전달하는 교육, 둘째, 평화를 만들 수 있는 신념과 능력을 길러주는 교육, 셋째, 실제로 평화운동에 동참하는 사람을 기르는 교육이라는 3중적 속성을 갖는다고 보았다. 이삼열(1991)은 평화교육이란 나와 다른 사람들이 어떻게 살아야 하는가를 의식화시키는 교육이며, 갈등을 배타성이나 폭력으로 해결하지 않고, 대화와 합의를 통해 해결하게 하는 교육이라고 하였다. 이러한 관점에서 본다면 평화교육을 통하여 존재하는 갈등을 제거할 수는 없지만 갈등을 평화적으로 해결하는 방법을 교육할 수 있는 것이다. 박보영(1998, 2005)의 정의는 보다 포괄적인 개념을 내포하고 있다. 박보영은 평화교육이 삶의 중층적 관계(개인적·주관적 차원, 대면접촉의 차원, 사회적·정치적 차원, 생태적·우주적 차원) 속에서 상생의 관계를 맺어갈 수 있는 능력을 형성하는 과정이어야 한다고 주장했다. 따라서 평화교육은 평화에 관한 교육, 평화를 통한 교육, 평화를 위한 교육의 결합체라고 보았으며, 교육의 궁극적인 목적은 평화를 창조할 수 있도록 ‘평화능력’을 형성하는 것이라고 주장했다. 본 연구자는 박보영의 ‘평화능력’개념과 더불어 ‘평화감수성(sensitivity)’ 개념을 강조하고자 한다. 삶의 중층적 관계 속에서 상생과 화합의 관계를 형성하기 위해서는 무엇보다 상대를 이해하고 공감하는 감수성이 필요하다고 생각한다. 평화에 관한 감수성은 일상에 스며든 반평화와 폭력의 문제를 구조적으로 이해하고, 이에 대해 문제를 제기할 수 있으며, 자칫 무감각하고 무관심해지기 쉬운 반평화와 일상의 폭력의 문제를 끊임없이 자신의 문제로 받아들일 수 있는 감성을 형성하게 하여 궁극적으로 평화에 대한 책임적 인식과 행동을 이끌어 낼 수 있는 것이다.

2) 평화교육의 내용

평화교육은 1, 2차 세계대전 이후 유네스코(UNESCO)를 중심으로 활발하게 전개되었다. 2차 세계대전 직후인 1950년대에는 국가 간에 전쟁이 없는 상태를 평화로 인식하였다. 당시 평화교육은 이상주의적이고, 개인주의적이며 호소적인 성격을 지니고 있었기 때문에 평화와 관련한 지식(정보)을 제공함으로써 비평화의 문제를 해결하려는 수준에 머물렀다. 이에 대하여 1970년대 이후 평화교육론자들은 1950, 60년대의 평화교육을 전통적 평화교육이라 칭하고, 이전의 평화교육이 행동능력으로

이어지지 못했다는 비판과 더불어 새로운 비판적 평화교육이 필요함을 역설하였다. 이들이 주장하는 비판적 평화교육은 평화를 단지 개개인의 심성의 문제가 아니라 사회구조에 대한 문제제기와 비판을 통하여 비평화의 원인을 분석하고 대안을 찾으려 하는 보다 실천적인 교육이다.

평화교육은 다양한 학문분야를 포함한다. 유치원에서부터 대학에 이르기까지 모든 교육기관에서 평화교육을 실시할 수 있으며, 지역사회 단체와 같은 비공식 교육기관에서도 교육할 수 있다. 평화교육의 범위에는 많은 주제가 포함될 수 있으므로 전 세계적으로 평화교육의 실천은 다양한 모습을 취하고 있다. 평화교육의 이름으로 행해지는 교육들은 안보와 평화의 개념, 서로 다른 종교적 전통, 문화가치 및 언어에 따라 다양한 내용으로 전개된다(Ian M. Harts and Mary Lee Morrison, 박정원 역, 2011). 예컨대 정치적으로나 사회적으로 안정되지 못한 국가들은 인권과 사회정의의 강화를 강조할 것이고, 일본은 핵전쟁의 공포에 대해 강조할 것이며, 팔레스타인 지역에서는 인종 간의 평화적 공존이 평화교육의 핵심이 될 수 있고, 북아일랜드에서는 종교 간의 평화적 공존이 상대적으로 더 강조될 수도 있는 것이다. 이러한 다양한 평화교육들을 관통하는 공통점은 ‘갈등의 기원이 무엇이며, 폭력에 대한 대안이 무엇이고, 폭력의 극복을 위하여 어떠한 노력을 해야 하는지’에 대해 가르친다는 점이다. 영국의 평화학자 히크스(David Hicks, 1987)는 평화교육이 보다 구체적인 지식, 기술, 태도를 가르쳐야 한다고 보았다. 강순원(2000)은 평화교육이 직접적, 구조적, 문화적 폭력을 유도하는 행동이나 태도, 지식을 연마하지 않도록 하는 것이며, 사회 변혁적 마음가짐, 태도, 그리고 지식을 길러주는 통합적 교육이라고 보았고, 인지적 영역과 정의적 영역, 활동적 영역을 포괄하는 총체적인 교육과정이라고 하였다. 이러한 의견들을 종합하여 평화교육 영역에서 이루어지는 교육내용을 도식화하면 다음과 같다.



〈그림 1〉 평화교육의 영역³⁾

3. 국내 평화교육의 현황

한국의 평화교육은 1970~1980년대에 처음 도입되어 도덕교육, 윤리교육, 인성교육 등의 일부로 다루어져왔기 때문에 국내 평화교육의 역사는 그리 오래되지 않았다. 박보영(2006)은 1980년대 이후 우리나라의 평화교육을 시기별로 분류하였는데 1980년대를 서구 평화교육 이론을 도입하여 한국적 맥락과 연결해보고자 하는 소수의 시도가 이루어졌던 도입과 소개기로, 1990년대를 평화교육 연구가 구체화되고 평화교육 연구자 군이 형성되는 성장과 심화기로, 2000년 이후를 평화교육 실천의 장이 확대되면서 평화교육 개념이 새롭게 모색되는 시기로 분류하였다. 2000년대 중반까지 ‘평화’와 ‘평화교육’이라는 용어가 한국 사회의 다양한 영역에서 논의되고 연구되었으며, 중등학교의 교과서에서도 평화와 평화교육이 교육내용으로 포함되었다. 그런데 2009년부터는 중등학교의 도덕교육 교과서에서 평화교육을 권장하던 교과서 집필의 지침이 삭제되는 변화를 겪게 되었다(한겨레, 2009). 과거 우리나라는 분단국가라는 특수적 상황아래, 일반적으로 통일교육의 맥락에서 평화교육이 혼합되어 이루어지는 경우가 대부분이었다. 평화롭게 통일하기 위한 교육으로써 평화교육이 실시되어 왔으며, 평화의 개념 역시 소극적 평화에 국한되어 전통적 평화교육에 그쳐왔던 것이다. 그러나 1990년대 서구의 비판적 평화 교육론이 소개되면서 우리나라에서도 평화교육의 범주에 대한 논의가 시작되었다. 이처럼 한국 평화교육은 아직 시작단계에 불과하지만 최근 농촌지역을 중심으로 다문화 가정이 확대되고, 지구촌 사회를 살아가는 현대인으로써 국제사회를 이해하는 능력이 요구되면서 소극적 평화와 적극적 평화를 모두 아울러 인식해야 하는 환경이 조성되었으며 이에 따라 비판적 평화교육이 확산되었다. 또한 환경문제, 학교폭력, 성폭력, 층간 소음 및 주차문제 등으로 인한 이웃 간의 갈등, 노사 갈등, 교권침해 등이 사회적 문제로 심각하게 대두되는 등 사회적갈등이 증가하면서 평화와 평화교육에 대한 관심이 높아지고 있는 추세이다.

우리나라의 평화교육은 주로 민간단체나 비판적 평화연구가들을 통해 이루어지고 있는 실정이다. 평화교육 담당자로서 민간단체는 정부차원과 학교차원의 평화교육과는 달리 사회교육 차원의 평화교육 방안을 제시하고, 이를 위한 실천을 토대로 평화교육과 관련된 의제 설정 및 문제제기, 그리고 제반 여론을 형성하는 역할을 수행하고 있다. 또한 이들 민간단체는 주로 평화교육의 일환으로 갈등해결프로그램, 국제이해교육, 평화통일교육, 비폭력평화교육, 생태환경교육 등을 실시하고 있다(박채복, 2007). 민간단체에서 이루어지는 평화교육의 한계점은 단편적으로 시행되고 있는 경우가 많다는 점이며, 공식적인 기록으로 남겨지는 경우가 거의 없어 사실상 체계적으로 운영되지 못하고 있다는 점이다.

최근에는 청소년의 가출, 절도, 학교폭력, 자살 등 가정·학교·지역사회에서의 청소년 문제가 우리사회의 심각한 이슈가 되면서 인성교육의 필요성이 대두되고 있다. 이는 근본적으로 생명 존중 의식의 부재와 사회구조적 억압, 즉 구조적 폭력으로 인한 문제에 기인한 바가 크다고 할 수 있으며 이를 해결하기 위한 평화교육이 시급한 상태라고 할

3) (사)평화를 만드는 여성회 (2002). 함께 만드는 평화, 공존의 갈등해결 교육.

수 있다. 현재 우리나라에서 아동 및 청소년을 대상으로 실시되고 있는 평화교육은 민간단체 또는 학교기관을 통해 이루어지고 있다. 민간단체를 통한 청소년 평화교육은 가치관 중심으로 구성되며, 이에 준하는 실천 프로그램 개발에 중점을 두고 있다. 또한 여기에 정서적이고 기술적 측면을 결합시킨 생활·문화적 접근을 시도하여, 청소년 자신이 일상생활에서 문제의식을 가지고 평화적 문제해결 능력을 기르도록 하는 것을 목표로 삼고 있다(정현백, 김정수, 2007). 그러나 민간단체를 통한 청소년 평화교육은 교육의 내용과 방법론을 전달할 구체적인 매뉴얼이 부족하며, 평화심성이나 평화감수성, 평화능력 신장을 위한 비판적 평화의식 함양, 반평화적 현실에서 파생된 사회적 약자들과의 연대를 위한 ‘정의교육’ 등을 포괄해야 할 과제를 안고 있는 등 교육 내용에 있어 평화개념의 적용이 다소 모호한 측면이 있다. 또한 민간단체가 개발하고 실시하는 청소년 평화교육 프로그램은 교육대상 동원의 한계, 교육시설 미비 등 프로그램의 운영상 현실적으로 어려움이 많은 실정이다(정현백 외, 2007).

학교 교육을 통한 평화교육은 도덕과와 사회과 교육을 통해 간접적으로 실시되고 있으며, 아직까지 독립적인 정규 교과과정으로는 시행되지 못하고 있다. 문수경(2010)은 현재 청소년을 대상으로 이루어지는 학교에서의 평화교육이 다음과 같은 문제점을 가지고 있다고 보았다. 첫째, 평화교육의 개념과 범주가 정립되지 못하고 인성교육, 통일교육, 국제이해교육, 세계교육 등 다양한 명칭과 내용으로 이루어지고 있다. 둘째, 교육과정이 분산적이어서 21세기 지구촌화 사회에 적합한 다양성을 추구하는 평화교육의 목표와 내용, 교수학습방법이 제시되지 못하고 있다. 셋째, 평화교육에 대한 교육관계자들의 인식정립이 이루어지지 않은 채 자의적, 감성적 접근이 이루어지고 있다. 넷째, 일부 교과에서 기본 개념 위주의 부분적인 접근에 그침으로써 평화 교육의 지식, 기술, 태도를 포괄적으로 취급하지 못하고 있다. 김용찬(2011)은 이러한 현실을 개선하기 위해서 평화교육을 체계화하고, 기존의 교과 수업시간 또는 특별활동 및 재량활동 등을 통하여 다양한 평화교육을 실시함으로써 평화교육의 내실화를 기해야 한다고 주장하였다. 한편, 박보영(1998)은 아동과 청소년을 대상으로 실시하는 평화 교육에서 평화, 통일, 인권, 환경, 지구화 등을 다루어야 하며, 이것이 실현 될 때 한국사회에서의 평화문제가 현실적으로 다루어 질 수 있다고 주장했다. 평화교육은 문제에 대한 인식을 중심으로 하는 것이기 때문에 학생들이 주입식으로 평화 문제에 관한 많은 양의 지식을 습득하기 보다는 교실이나 수업환경에서 직접 체험함으로써 평화로운 삶의 양식을 습득하고 경험할 수 있도록 시행되어야 한다고 제안하였다.

그러나 아직까지 현재 우리나라의 학교 상황은 평화를 통한 교육보다는 평화에 대한 교육, 즉 지식적 측면에 국한되어 평화교육이 실시되고 있는 실정이므로, 앞으로 제도적·인식적 변화를 통해 실천적 평화교육이 이루어질 수 있는 환경이 조성되도록 노력해 나가야 한다.

우리나라의 평화교육은 정부차원과 민간차원을 불문하고 대부분 아동·청소년을 위한 프로그램으로 이루어지고 있다. 사실상 대학생 및 일반인을 위한 정부차원의 평화교육프로그램은 전무한 실정이며, 각 대학의 부설기관과 시민단체 등을 중심으로 일부 시행되

고 있는 정도이다. <비폭력평화물결>, <사회갈등연구소>, <유네스코 한국위원회>, <제주평화연구원>, <평화를 만드는 여성회>, <평화재단>, <평화와 통일은 여는 사람들>, <한국아나팜스트센터> 등이 대표적 평화교육기관이며, 주로 평화리더양성교육, 비폭력 의사소통교육, 갈등해결 및 갈등조정교육 등이 이루어지고 있다. 그러나 대학생·성인을 대상으로 하는 평화교육 프로그램의 경우, 대부분 양성과정 또는 전문 강사 교육의 형태로 이루어지고 있다는 한계점을 가지며, 교육프로그램의 역시 갈등해결능력에 국한되어 이루어지는 경우가 많아 프로그램의 다양성이 부족한 실정이다. 또한 현재 민간단체에서 시행되고 있는 대부분의 성인평화교육은 기관이나 단체를 대상으로 이루어지고 있기 때문에 상대적으로 개인이 평화교육을 접할 수 있는 측면이 부족하다. 대학의 정규교과과정 개설도 극히 드문 상황⁴⁾이어서 앞으로 이에 대한 개선 및 프로그램의 다양성 추구가 필요할 것으로 보인다.

4. 평화교육에 대한 선행연구의 고찰

우리나라는 1990년대부터 평화교육 연구가 구체화되고 평화교육 연구자 군이 형성되기 시작하였다. 평화의 개념이 포괄적이고, 평화교육에 포함되는 주제가 다양할 뿐만 아니라 평화교육 대상자도 어린아이에서부터 성인에 이르기까지 폭넓기 때문에 평화교육 연구도 여러 학문분야에서 다양하게 전개되고 있다. 본 연구에서는 여대생들의 평화의식과 평화교육 필요성에 대한 이론적 근거를 정립하기 위하여 1990년대 이후에 발표된 평화교육에 대한 이론적 배경과 방향을 제시하는 연구, 정규교과 관련 평화교육에 관한 연구물들을 중심으로 고찰하였다.

정영수(1993, 173-193)는 “평화교육의 과제와 전망”에서 평화교육이 단순히 군사적 측면에서 뿐만 아니라, 기본적으로 인간생명존중 사상에서 출발한 환경교육, 분단상황을 극복하기 위한 통일교육 등으로 확대되어야 한다고 보았다. 고병헌(1993, 50-70)은 ‘평화’라는 용어의 개념분석과 평화교육의 목표, 주제, 방법, 실천방안 등을 구체적으로 제시하였으며, 평화교육은 정치교육과 가치교육의 성격을 지니고 있으므로 ‘사회문화’를 평화교육의 목표로 삼아야 한다고 주장하였다. 최관경(2009, 1-25)은 “21세기의 평화와 평화교육”에서 평화의 의미를 분석하고, 평화교육의 본질과 특성을 밝히면서 ‘상호존중’의 중요성을 강조하고, ‘존중의 선순환’과 ‘무시의 악순환’을 올바르게 이해함으로써 폭력의 악순환을 완전히 끊고 평화문화와 평화사회를 창출해야 함을 강조하였다. 이경태(2005, 79-99)는 “평화교육에 관한 서설적 연구”에서 교육학적 측면에서 평화교육이 체계화되지 못하였던 점을 지적하며 평화교육 목표의 명료화, 교육내용의 구조화, 학습지도 방법의 다양화, 지도교사의 전문화, 교육행정 경직성의 해소 방안 등을 제시하였다. 민정숙·정영수(2006)는 “한국사회의 갈등과 평화교육의 방향”에서 한국사회의 다양한

4) 국가인권위원회가 발간한 “대학교 인권관련교과목 실라버스 모음집(2009)”에 실린 교과목들을 분석한 결과 평화관련 교과목을 개설하고 있는 대학은 가톨릭대, 이화여대, 서강대, 연세대, 숙명여대, 성공회대 등이며, 교양 혹은 대학원과정의 전공과목으로 개설되어 있었고, 학교별 1-2개 교과목이 개설되어 있었다.

갈등요인과 실태를 분석하고 문제해결의 방안으로서 평화교육을 제시하였다. 또한 평화교육의 내용으로 다름에 대한 올바른 인식을 위한 교육, 관용의 교육, 비판적 사고의 교육, 사회적 정서 함양을 위한 교육을 제시하였다. 박보영(2009, 81-96)은 “평화역량 강화를 위한 교육 방안의 탐색”에서 평화역량의 개념을 정의하고, 평화에 대한 교육, 평화를 통한 교육, 교육의 본질 회복을 통한 평화역량 강화라는 세 가지 관점에서 평화역량 강화 방안을 논의하였다. 특히, 교육의 본질 회복을 통한 평화역량 강화에 대해서는 평화를 의식하지 않더라도 교육을 그 본질에 맞게 실현함으로써 심층적인 평화역량의 강화에 기여할 수 있는 것이라고 설명하고 있다. 이상의 연구들은 우리나라 평화교육의 개념 정립과 이론적 토대를 구성하고 평화교육의 교육적 지향성과 향후 연구의 방향성을 제시하는 연구들이다. 2000년대에 들어와서는 이러한 연구에 기반 하여 각급 학생들을 위한 평화교육 프로그램을 개발하고, 기존의 평화교육 프로그램 내용을 분석하는 연구들이 이루어졌다.

한혜숙(1995)은 “아동의 평화교육 프로그램 개발을 위한 기초연구”를 통하여 아동이 평화개념을 이해하는데 영향을 미치는 요소들을 살펴보았으며 교사들의 평화교육의 방법에 대한 요구조사를 실시하여 아동들을 위한 평화교육 내용들을 평화, 통일, 인권, 환경, 경제적 평화 등으로 정리하였다. 김병연(2011, 55-78)은 “평화교육 교수학습체계에 대한 연구”를 통하여 다양하게 전개되고 있는 평화교육 프로그램들을 종합적으로 검토하고, 한국사회에 적용가능한 평화교육의 교수학습 내용으로 평화개념, 전쟁문제, 핵문제, 통일문제, 인권문제, 갈등문제, 다문화사회의 문제, 세계화와 개발문제, 환경문제 등을 제시하였다. 문수경(2010)은 “중학생의 평화인식과 평화교육에 대한 요구 및 기대 수준”에서 중학생들의 평화인식 수준과 평화교육에 대한 기대 수준을 살펴보았고, 관련 요인들을 살펴봄으로써 학습자 중심의 평화교육 프로그램과 효율적인 실천방안을 제시하였다.

이상의 선행연구 고찰을 통하여 평화와 평화교육의 이론적 토대와 방향성, 평화교육의 현황, 평화교육과 교과교육의 관계 등을 살펴볼 수 있었다. 아울러 다음과 같은 문제의식을 도출함으로써 본 연구의 방향성을 구체화 할 수 있었다.

첫째, 대부분의 평화교육 연구가 문헌연구를 바탕으로 진행되고 있다는 점이다. 평화교육이 도입되기 시작한 1980년대로부터 30여년이 지난 현재, 평화교육에 대한 인식 수준과 학교교육이나 민간기관에서 시도되는 다양한 평화교육의 내용과 성과를 경험적으로 검토해 볼 시점이 되었다고 생각한다. 대부분의 연구가 평화교육의 목적과 당위성을 제시하는 문헌연구에 편중되어 있는 것은 아직도 평화교육의 개념이 확산되지 못한 한계 때문인 것으로 보이지만, 이제는 연구방법론에 있어서도 다양한 시도가 이루어져한다고 생각한다.

둘째, 평화교육은 전 생애를 걸쳐 이루어지는 교육이므로 교육의 대상은 유치원 어린이부터 노인에 이르기까지 다양하다 하겠다. 그런데 대부분의 평화교육 연구는 초등, 중등 학생을 대상으로 하는 교과교육내용을 분석하거나 평화교육 프로그램을 개발하는데 치중하고 있다. 평화교육 프로그램이야말로 교육대상자의 의식수준과 기대수준에 기반

하여 제공되어야 하며, 이를 위해서 교육대상자별 특성을 파악하는 연구가 다양하게 이루어져야 한다.

셋째, 우리나라에서는 대학생 대상의 평화교육 연구가 거의 이루어지지 않고 있다. 우리나라의 대학생들은 고등학교까지의 입시위주 교육으로 인하여 도덕·사회과 영역에 해당하는 평화교육의 중요성이나 필요성에 대한 인식이 부족한 경향이다. 최근 교육계와 기업이 중요시하는 인성교육 차원에서도 평화교육은 매우 중요한 가치와 지식을 함양하는 교육이 될 것이며, 대학시절 재형성된 평화의식은 사회진출 이후 남은 생애주기 동안 삶의 모든 영역에서 지속적으로 영향을 미칠 것이다. 따라서 대학생 대상의 평화교육 연구가 활성화 되어야 할 것이다.

넷째, 현재 우리나라의 평화와 평화교육 연구에 있어서 여성의 존재가 부각되지 못하고 있다. 현재 우리사회에서 여성을 대상으로한 강력범죄가 증가추세에 있는 점은 남성 우월적 사고와 여성에 대한 차별과 편견이 빚어낸 사회구조적 문제라고 할 수 있으며, 유리천장과 같이 사회구석구석에서 드러나지 않게 벌어지는 남녀 성차별은 구조적폭력의 문제라는 점에서 평화교육적 관점에서 접근해야 할 매우 중요한 이슈이다. 그러나 여성들이 단순한 피해자에 그치는 것만은 아니다. 여성들은 신뢰와 소통, 창의적 기술과 리더십, 갈등의 해결, 배려와 공존이라는 감성적 자질을 타고 났으며 이는 평화문화를 형성하는데 매우 중요한 요소이다. 따라서 여성들이 자신의 강점을 강화하고 구조적폭력의 문제에 맞설 수 있도록 역량강화 하기 위해서는 여성을 대상으로 하는 평화교육에 더욱 관심을 기울여야 할 것이다.

이상과 같은 문제의식을 갖고 본 연구는 여대생들이 인식하는 평화와 평화교육의 필요성에 대해 알아보고 대학 교양과정에 도입할 수 있는 평화교육 프로그램 개발을 위한 기초 자료를 제시하고자 한다.

Ⅲ. 조사 방법

1. 조사 대상 및 자료수집 방법

본 조사에 사용된 자료는 서울에 소재하는 4년제 S여자대학의 1학년-4학년 학생 1,000명으로부터 수집되었다. S여자대학은 인문대학, 사회과학대학, 자연과학대학, 정보미디어대학, 미술대학 등의 5개 단과대학으로 구성되어 있으므로 가능한 한 5개 단과대학의 1-4학년 학생들이 모두 포함될 수 있도록 임의표집을 실시하였다. 조사는 2012년 9월 - 10월까지 약 6주간 진행되었다. 분석에 활용된 표본들의 특성을 살펴보면 <표 1>과 같다.

〈표 1〉 조사대상자의 일반적 특성

특성	집단	빈도	비율(%)	특성	집단	빈도	비율(%)
학 년	1학년	205	20.85	정치적 성향	매우진보적이다	24	2.42
	2학년	416	42.32		진보적인편이다	296	29.84
	3학년	186	18.92		중도적이다	365	36.79
	4학년	176	17.90		보수적인편이다	119	12.00
	무응답	17	1.7		매우보수적인편이다	15	1.51
	합계	1000	100		모르겠다	173	17.44
전 공	인문대학	238	23.97	월평균 가계소득	무응답	8	0.8
	사회과학대학	467	47.03		합계	1000	100
	자연과학대학	194	19.54		200만원 미만	60	6.54
	정보미디어대학	67	6.75		200 ~299만원	154	16.78
	미술대학	27	2.72		300~399만원	203	22.11
	무응답	7	0.7		400~499 만원	176	19.17
종 교	합계	1000	100		500~599 만원	152	16.56
	기독교	355	35.68		600 만원 이상	173	18.85
	천주교	102	10.25		무응답	82	8.2
	불교	61	6.13		합계	1000	100
	천도교	1	0.10				
	무교	473	47.54				
	기타	3	0.30				
	무응답	5	0.5				
	합계	1000	100				

2. 측정도구

1) 평화에 대한 인식

본 조사에서 평화에 대한 인식을 알아보기 위한 문항은 ‘(사)의회를 사랑하는 사람들’이 2010년도에 행정안전부의 연구용역으로 실시한 『남녀대학생의 평화의식 및 통일의식 조사연구』에서 사용한 설문문항을 재구성한 것이다. 참조한 설문 문항에서는 개인적이고 미시적인 차원에서 평화를 이해하는 개념인 ‘심리적으로 평화로운 상태’, 대인관계 차원에서 평화를 이해하는 개념인 ‘사람들 간의 갈등이 없는 상태’, 사회적인 차원의 소극적 평화개념인 ‘전쟁과 폭력이 없는 상태’, 사회적인 차원의 적극적 평화개념인 ‘사회정의와 인권이 보장된 상태’ 등 평화에 대한 의식을 4가지로 나누어 살펴보았는데, 본 연구에서는 적극적 평화개념의 폭을 넓혀서 경제적평화에 관한 문항 ‘경제적으로 복지가 보장된 상태’와 환경평화에 관한 문항 ‘자연환경이 보존된 상태’를 추가하여 총 6개 문항으로 질문하였다.

2) 한국사회의 평화를 위협하는 요소

한국사회의 평화를 위협하는 요소 문항은 ‘(사)의회를 사랑하는 사람들, (2010)’이 『남녀대학생의 평화의식 및 통일의식 조사연구』에서 사용한 “평화위협요소(6문항)”와 문수경(2010)이 『중학생의 평화인식과 평화교육에 대한 요구 및 기대수준』을 조사하기 위해 사용한 설문문항 중 우리나라의 평화 위협요소에 대하여 질문한 내용을 참조하여 재

구성하였다. 평화를 위협하는 요소는 국가나 사회 상황에 따라 다를 수 있으므로, 2012년 조사 시점의 한국적 상황에서 제기될 수 있는 평화를 위협하는 주요 요소들을 추가로 선정하여 총 10문항으로 구성하였다. 각 문항은 5점 리커트 척도(‘전혀 위협이 되지 않는다’ 1점부터 ‘매우 위협이 된다’ 5점)로 측정되었으며, 문항내용은 ① 남북분단, ② 여야간 대립, ③ 편견과 차별(성, 지역, 학력, 장애 등), ④ 보수적 가치와 진보적 가치의 대립, ⑤ 생태계 파괴 및 환경오염, ⑥ 실업, 빈부격차 등 경제정의의 부재, ⑦ 북한핵문제, ⑧ 동북아시아 국가 간 갈등(영토분쟁), ⑨ 폭력과 범죄, ⑩ 입시위주의 교육제도와 학교폭력 등으로 구성하였다. 본 척도의 신뢰도 검증 결과 Cronbach's α 계수는 .778로 항목들이 내적일관성을 유지하고 있는 것으로 나타났다.

3) 지구촌 평화를 위협하는 요소

지구촌 평화를 위협하는 요소들은 평화교육에서 언급해야 하는 주요 관심과 이슈에 해당된다. 평화교육 연구자들은 평화교육에서 다뤄야 할 내용 요소들을 ‘평화교육의 목표’, ‘평화교육의 대상 영역’, ‘평화교육의 주제’ 등으로 설명하고 있다. 본 연구에서 사용된 지구촌 평화를 위협하는 요소들에 관한 문항은 문수경(2010)이 『중학생의 평화인식과 평화교육에 대한 요구 및 기대수준』을 조사하기 위해 사용한 설문문항 중 지구촌 평화 위협요소에 대하여 질문한 내용(6문항)과 고병헌(2000)이 제시한 평화교육의 주제, 그리고 최근 매스컴을 통하여 전해지는 지구촌 평화를 위협하는 이슈들(영토분쟁, 역사왜곡 등)을 종합하여 재구성하였으며, 총 10문항으로 구성된 5점 리커트 척도를 만들었다. 문항의 세부 내용은 ① 기아와 인구문제, ② 환경문제, ③ 핵무기와 전쟁, ④ 불평등한 개발, ⑤ 문화간(인종, 민족, 종교 등) 갈등과 대립, ⑥ 경제위기, ⑦ 자원문제, ⑧ 영토분쟁, ⑨ 역사왜곡, ⑩ 불관용과 소통의 부재 등으로 구성되었다. 지구촌평화를 위협하는 요소의 Cronbach's α 계수는 .828이다.

4) 평화교육 내용별 필요성에 대한 인식

평화교육 내용별 필요성에 대한 문항들은 한혜숙(1995)이 개발하고 문수경(2010)이 수정·보완한 도구(10문항)에 ‘자긍심과 자아실현’ 문항을 첨부하여 사용하였다. 본 척도는 총 11문항의 5점 리커트 척도로서 ① 타인존중과 의사소통 ② 갈등해결 및 중재 기술, ③ 생태계 보존과 소비주의 극복, ④ 통일, ⑤ 문화다양성 수용, ⑥ 세계전망, ⑦ 성차별과 인종차별, ⑧ 비폭력 실현, ⑨ 경제적 평화, ⑩ 평화를 위한 활동, ⑪ 자긍심과 자아실현 등으로 구성하였다. 평화교육 필요성 도구의 신뢰도는 Cronbach's α .853로 문항들이 내적일관성을 유지하고 있는 것으로 나타났다.

3. 자료처리

수집된 자료는 SPSS Window 18.0프로그램을 사용하여 분석하였으며, 분석방법은 다음과 같다.

첫째, 표본의 특성을 파악하기 위하여 빈도분석을 실시하였고, 주요변인들의 전반적인

응답결과를 보기 위하여 평균과 표준편차를 구하였다.

둘째, 한국사회의 평화위협수준과 지구촌 평화위협수준, 평화교육 필요성 정도에 영향을 미치는 변인들을 알아보기 위하여 다중회귀분석을 실시하였다.

Ⅳ. 연구결과

1. 여대생의 평화에 대한 의식 현황

여대생의 평화에 대한 의식 수준을 알아보기 위하여, 여대생들이 평화에 대하여 어떤 개념을 갖는지 알아보고, 우리사회의 평화를 위협하는 요소들에 대한 의식 수준과 지구촌 평화를 위협하는 요소들에 대한 의식 수준을 알아보았다.

1) 여대생의 평화개념에 대한 의식

여대생들이 갖고 있는 평화개념에 대한 의식을 알아보기 위하여 응답자 자신들이 생각하는 평화와 가장 가까운 개념을 선택하도록 하였으며, 그 결과는 다음의 <표 2>와 같다.

<표 2> 여대생들의 평화개념에 대한 의식

평화개념에 대한 의식	빈도	%
개개인이 심리적으로 평화로운 상태	362	36.3
사람들 간의 갈등이 없는 상태	189	18.9
전쟁과 폭력이 없는 상태	250	25.1
사회정의와 인권이 보장된 상태	144	14.4
경제적으로 복지가 보장된 상태	39	3.9
자연환경이 보존된 상태	4	.4
기타	10	1.0
합계	998	100.0

전체 응답자 998명 중 36.3%가 ‘개개인이 심리적으로 평화로운 상태’가 평화와 가장 가깝다고 응답하여 개인적이고 미시적인 차원의 평화개념을 가장 많이 수용하고 있었으며, 다음으로 소극적 의미의 평화개념인 ‘전쟁과 폭력이 없는 상태’ 25.1%로 나타났고, 관계차원의 평화개념인 ‘사람들 간의 갈등이 없는 상태’ 18.9% 는 세 번째 순으로 나타났다.

적극적인 평화의 개념은 모두 낮은 순위를 보였는데 ‘사회정의와 인권이 보장된 상태’ 14.4%, ‘경제적으로 복지가 보장된 상태’ 3.9%, ‘자연환경이 보존된 상태’ 0.4% 순으

로 나타났다. 여대생들이 생각하는 평화개념은 개인 심리적 차원이나 대인관계적 차원, 소극적 차원의 평화개념에 치중해 있으며, 구조적·문화적 폭력과 관련된 적극적 차원의 평화개념에 대한 인식 비율은 낮은 경향을 보였다.

2) 여대생의 한국사회 평화위협 요인에 대한 인식

한국사회의 평화위협요인에 대한 여대생들의 인식수준을 알아보기 위하여 한국적 상황에서 제기될 수 있는 위협요소들을 제시하고 학생들의 인식수준을 살펴보았다. 응답자들은 전체 10가지 평화위협 요인들에 대해 보통(5점 리커트 중 3점 이상)이상으로 위협을 인식하고 있었다. 점수 순위별로 살펴보면, ‘폭력과 범죄(4.35)’, ‘북한 핵문제(4.16)’ 등 소극적 평화에 해당하는 전쟁이나 폭력에 대한 위협을 크게 느끼고 있었으며, 다음으로 ‘실업, 빈부격차 등 경제정의의 부재(4.11)’ 문제를 위협적으로 느끼고 있었는데, 이는 청년 실업의 증가와 빈부격차의 증가 등 국내 경제문제의 심각성이 반영된 결과라 할 수 있다. ‘입시위주의 교육제도(4.09)’, ‘생태계 파괴 및 환경오염(3.91)’, ‘편견과 차별문제(성, 지역, 학력, 장애인 등)(3.83)’ 적극적 평화와 관련된 요소들에 대해서도 위협적 요인으로 느끼고 있었다. 정치적, 외교적 문제에 대해서는 상대적으로 낮은 점수를 보였는데 ‘동북아시아 국가 간 갈등(3.72)’, ‘여야간 대립(3.70)’, ‘보수와 진보의 가치 대립(3.44)’ 등으로 나타났다. 한편 ‘남북분단’에 대해서는 3.85점으로 여섯 번째 순위를 보였는데, 2010년도에 전국의 대학생 2,200명을 대상으로 실시한 조사에서 남학생들은 ‘남북분단’ 문제가 한국사회의 평화를 가장 위협하는 요인이라고 응답한 결과에 비하여 상당한 차이를 보이고 있다.

<표 3> 여대생의 한국사회 평화위협요인에 대한 인식

한국사회 평화위협 요인	N	평균	표준편차
남북분단	998	3.85	.773
북한 핵문제	998	4.16	.779
동북아시아 국가 간 갈등(영토분쟁)	995	3.72	.866
여야 간 대립	996	3.70	.816
편견과 차별문제(성, 지역, 학력, 장애인 등)	997	3.83	.771
보수적 가치와 진보적 가치의 대립	998	3.44	.809
생태계 파괴 및 환경오염	996	3.91	.816
실업, 빈부격차 등 경제정의의 부재	997	4.11	.762
폭력과 범죄	998	4.35	.743
입시위주의 교육제도와 학교폭력	998	4.09	.795

3) 여대생의 지구촌 평화위협 요인에 대한 인식

지구촌 평화를 위협하는 요인들은 평화교육의 주요 주제가 되는 요인들이다. 응답자들은 모든 문항에 대해 보통 이상의 위협을 느끼고 있는 것으로 나타났는데, 가장 위협을 느끼는 요인은 ‘핵무기와 전쟁(4.29)’, ‘환경문제(4.16)’로 나타났다. 문수경(2010)이 중학생

들을 대상으로 실시한 조사에서도 유사한 결과를 보였는데, 최근 국제사회의 이슈가 되고 있는 북한핵문제, 지구온난화 등으로 인한 이상기후 등 직접적으로 영향을 받고 있는 문제들이기 때문에 위협을 느끼는 정도가 큰 것으로 해석할 수 있다. 그 이외에 지구촌 평화위협 요인들을 순서대로 살펴보면 ‘역사왜곡(3.99)’, ‘자원문제(3.91)’, ‘기아와 인구문제(3.88)’, ‘경제위기(3.87)’, ‘영토분쟁(3.82)’, ‘문화간(인종, 민족, 종교 등) 갈등과 대립(3.79)’, ‘불평등한 개발(3.71)’, ‘불관용과 소통의 부재(3.71)’ 등으로 나타났다.

〈표 4〉 여대생의 지구촌 평화위협 요인에 대한 의식

지구촌 평화위협 요인	N	평균	표준편차
기아와 인구문제	999	3.88	.746
환경문제	999	4.16	.770
핵무기와 전쟁	999	4.29	.790
불평등한 개발	998	3.71	.789
문화간(인종, 민족, 종교 등) 갈등과 대립	999	3.79	.821
경제위기	999	3.87	.772
자원문제	999	3.91	.807
영토분쟁	997	3.82	.832
역사왜곡	999	3.99	.817
불관용과 소통의 부재	998	3.71	.851

2. 여대생의 개인변인과 평화위협에 대한 의식의 관계

여대생의 일반적변인과 평화위협에 대한 의식의 관계를 알아보기 위하여 여대생의 개인변인⁵⁾을 독립변인으로 하고 한국사회 평화위협 의식, 지구촌 평화위협 의식을 종속변인으로 하여 다중회귀분석을 실시하였다.

1) 여대생의 한국사회 평화위협 의식에 영향을 미치는 변인

여대생의 일반적 변인 중 학년, 전공, 종교, 월평균 가계소득, 아버지의 교육수준, 어머니의 교육수준은 여대생의 한국사회 평화위협 의식에 통계적으로 유의한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났으며, 정치적 성향⁶⁾($\beta=-.090$, $t=-2.673$)은 부적 영향을 미치는 것으로

5) (사)의회를 사랑하는 사람들(2010)의 연구에서 대학생의 배경변인에 따른 평화위협인식의 차이를 알아본 결과 성별, 학년, 전공, 정치적 성향 등에서 차이가 있는 것으로 나타났다. 문수경(2010)의 연구에서도 부모의 교육수준에 따라 응답자의 평화교육에 대한 인지도, 평화교육내용 및 방법에 대한 요구 수준 등에서 차이가 있는 것으로 나타났다. 이상과 같은 선행연구결과를 토대로 본 연구에서는 평화에 대한 의식과 평화교육 필요성에 대한 의식에 영향을 미칠 것으로 보이는 여대생들의 개인변인들을 (학년, 전공, 정치적 성향, 경제수준, 부모의 교육수준)등으로 선정하였다.

6) 성격심리학자 아이젠크(Hans Jurgen Eysenck, 1964)는 성격과 정치가 밀접한 관련이 있다고 보고, 보수-급진이라는 정치적 차원과 더불어 강경-온건이라는 성격적 인자를 결합하여 정치적 태도를 측정하는 도구를 만들었다. 본 연구에서는 아이젠크의 정치태도 개념 중 보수-급진의 개념만을 적용하여 정치적 성향을 살펴보았다.

나타났다. 여대생들의 정치적 성향이 보수적이지 않을수록 한국사회의 평화위협수준이 높다고 의식하고 있음을 알 수 있다.

<표 5> 여대생의 한국사회 평화위협 의식에 영향을 미치는 변인

모형	비표준화계수		표준화계수	t
	B	표준오차	베타	
(상수)	38.689	1.047		36.968
학년	.137	.153	.030	.894
타대학 vs. 사회대	.501	.307	.055	1.632
무교 vs. 종교	.278	.310	.030	.896
정치적 성향	-.288	.108	-.090	-2.673*
월평균 가계소득	-.132	.106	-.044	-1.242
아버지 교육수준	.276	.251	.046	1.099
어머니 교육수준	-.136	.277	-.020	-.489
$R^2=.015$, $F=1.990$, $p=.050$				

* $p<.05$

2) 여대생의 지구촌 평화위협 의식에 영향을 미치는 변인

여대생의 일반적변인 중 학년, 종교, 월평균 가계소득, 아버지의 교육수준, 어머니의 교육수준은 여대생의 한국사회 평화위협 의식에 대하여 통계적으로 유의한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났으며, 전공⁷⁾($\beta=.077$, $t=2.286$) 정치적 성향($\beta=-.090$, $t=-2.673$)은 ($p<.05$) 유의수준에서 통계적으로 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 사회대 여학생은 타 단과대 학생보다 지구촌 평화위협수준이 높은 것으로 의식하고 있으며, 정치적 성향이 보수적이지 않을수록 지구촌 평화위협수준이 높은 것으로 의식하고 있음을 알 수 있다.

<표 6> 여대생의 지구촌 평화위협 의식에 영향을 미치는 변인

모형	비표준화계수		표준화계수	t
	B	표준오차	베타	
(상수)	38.609	1.141		33.834
학년	-.048	.167	-.010	-.288
타대학 vs. 사회대	.767	.336	.077	2.286*
무교 vs. 종교	.064	.338	.006	.189
정치적 성향	-.301	.118	-.086	-2.558*
월평균 가계소득	-.073	.116	-.022	-.629
아버지 교육수준	.522	.274	.079	1.906
어머니 교육수준	-.344	.302	-.047	-1.139
$R^2=.018$, $F=2.321$, $p=.024$				

* $p<.05$

7) 본 분석에서는 전공을 타단과대학 vs. 사회대로 나누어 살펴보았다.

3. 여대생의 평화교육 필요성에 대한 인식

1) 여대생의 평화교육 경험 현황

응답자들 중 평화교육 프로그램을 경험해보지 못한 학생은 약 78%(n=777)로 대부분 평화교육을 접해보지 못한 것으로 나타났으며, 평화교육을 경험해보았다고 응답한 학생(n=219)의 경험 내용을 살펴보면, 비정기적 특강 형태(47%), 정규교과목의 일부내용(23%), 기타(17%), 정규교과목(11%), 자발적 스터디 모임(2%) 등의 순으로 나타났다.

2) 여대생의 평화교육 실시 필요성

응답자의 절반 이상인 66.7%가 평화교육이 필요하다고 응답했으며, 평화교육이 필요하지 않다고 응답한 학생은 3.3%로 나타났다. 또한 전체 응답자 중 평화교육 정규교과목을 개설할 경우 수강할 의향이 있다고 응답한 학생이 76.7%, 수강하고 싶지 않다고 응답한 학생이 23.3%로 나타났다.

3) 여대생의 평화교육 내용별 필요성에 대한 인식

평화교육의 필요성에 대한 인식을 11개 내용별 요소로 나누어 5점 리커트로 알아본 결과, 척도의 평균이 3.97로 나타나 전체적으로 평화교육의 필요성에 대한 인식 수준이 높은 것으로 나타났다. ‘타인존중과 평화적 의사소통’이 평균 4.35점으로 가장 높게 나타났으며, ‘성, 인종차별 문제에 대한 해결 방법(4.10)’, ‘갈등해결 및 중재의 기술(4.04)’, ‘평화를 위한 활동 학습(4.00)’ 등이 높은 점수를 보이고 있다. 평화교육의 내용을 지식, 기술, 태도·가치의 세 가지 영역으로 구분하여 볼 때 응답자들은 지식과 기술적 측면에 대한 필요성을 더 크게 인식하고 있는 것으로 나타났으며, ‘생태보전과 소비주의 극복(3.86)’, ‘세계 전망(3.79)’등 태도·가치 측면의 문항은 상대적으로 낮은 수준을 보였다.

〈표 7〉 여대생의 평화교육 내용별 필요성에 대한 인식

문 항	N	평균	표준편차
자기 자신에 대한 수용과 자긍심, 자아실현에 대해 배운다.	998	3.93	.886
타인을 존중하는 자세, 관용과 공존, 평화적 의사소통을 배운다.	999	4.35	.775
갈등해결 및 중재 등 평화를 실현하기 위한 실제적인 기술을 배운다.	1000	4.04	.806
지구환경을 위한 생태계 보존과 소비주의 극복에 대해 배운다.	1000	3.86	.812
우리나라의 통일에 대비한 우리의 자세와 준비를 알아본다.	1000	3.90	.862
열린 마음으로 세계의 다양한 문화에 대해 알아본다.	998	3.98	.835
보다 나은 세계는 어떤 것인가에 대해 배운다.	1000	3.79	.869
성차별, 인종차별은 어떻게 해결해야 하는가를 배운다.	1000	4.10	.773
지역, 국가, 국제적 차원에서 평화를 위한 활동을 배운다.	998	4.00	.779
보다 평화롭고 비폭력적인 세계를 만드는 방법을 알아본다.	1000	3.93	.835
국가 경제와 세계 경제 측면에서 평화문제와 해결방안을 배운다.	999	3.89	.808

4. 여대생의 일반적 특성 및 평화위협에 대한 의식과 평화교육 필요성의 관계

여대생의 일반적 특성 중 종교, 정치적 성향, 월평균 가계소득, 아버지의 교육수준, 어머니의 교육수준은 여대생의 한국사회 평화위협 의식에 대하여 통계적으로 유의한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났으며, 학년($\beta=.071$, $t=2.375$)이 ($p<.05$) 수준에서 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났고, 전공($\beta=.102$, $t=3.425$)이 ($p<.01$)수준에서 통계적으로 유의한 영향을 미치는 것으로, 한국사회 평화위협에 대한 의식수준($\beta=.193$, $t=5.046$)과 지구촌 평화위협에 대한 의식수준($\beta=.323$, $t=8.424$)이 ($p<.001$) 수준에서 통계적으로 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다.

사회대 학생이 타 단과대학 학생에 비해 평화교육 필요성에 대한 의식수준이 높으며, 학년이 올라갈수록 평화교육 필요성에 대한 의식수준이 상승하는 것으로 나타났다. 또한 한국사회와 전지구적으로 평화를 위협하는 요인에 대한 의식수준이 높아질수록 평화교육 필요성에 대한 의식수준이 증가하는 것으로 나타났다.

〈표 8〉 여대생의 일반적 특성 및 평화위협에 대한 의식과 평화교육 필요성의 관계

모형	비표준화계수		표준화계수	t
	B	표준오차	베타	
(상수)	17.021	1.896		8.979
학년	.398	.168	.071	2.375*
타대학 vs. 사회대	1.155	.337	.102	3.425**
무교 vs. 종교	.342	.340	.030	1.008
정치적 성향	-.022	.119	-.006	-.185
월평균 가계소득	-.009	.117	-.002	-.079
아버지 교육수준	-.423	.276	-.056	-1.535
어머니 교육수준	.477	.304	.057	1.566
한국사회 평화위협 의식수준	.240	.048	.193	5.046***
지구촌 평화위협 의식수준	.366	.043	.323	8.424***
$R^2=.245$, $F=31.505$, $p=.000$				
* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$				

V. 결론 및 함의

본 연구에서는 여대생의 평화의식 및 평화교육 필요성에 대해 알아보기 위하여 문헌 연구와 설문조사를 실시하였다. 문헌연구를 통하여 평화의 개념과 평화교육의 개념 및 평화교육 내용, 평화교육 현황 등에 대하여 살펴보았으며, 이를 토대로 설문문항을 구성하였다. 또한 4년제 여자대학에 재학 중인 대학생 1,000명으로부터 수집된 자료의 분석

을 통하여 여대생들이 갖고 있는 평화개념 및 평화교육 필요성에 대한 의식수준을 알아보았고, 의식수준과 관련있는 변인들도 살펴보았다. 본 연구에서 밝혀진 결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구에서는 평화의 개념을 ‘개인적이고 미시적인 차원’, ‘대인관계 차원’, ‘소극적 평화 차원’, ‘적극적 평화 차원’으로 나누어 살펴보았는데, 여대생들은 평화개념을 ‘개인적이고 미시적인 차원’으로 인식하는 비율이 가장 높았으며, 소극적 평화 개념, 대인관계 차원의 평화 개념, 적극적 평화 개념 순으로 나타났다. 오늘날 평화학 분야를 비롯하여 모든 인류가 지향하는 평화개념은 적극적 평화 개념이다. 이는 직접적 폭력뿐만 아니라 구조적 폭력, 문화적 폭력이 배제된 비폭력의 개념이며, 경제적평화와 환경적평화를 아우르는 포괄적인 개념으로 정의되고 있다(Johan Galtung, 1991). 이러한 관점에서 볼 때 여대생들의 평화개념에 대한 의식 수준은 아직 낮은 단계에 머물러 있다고 할 수 있다.

둘째, 여대생들은 한국사회의 평화를 위협하는 요인들 중 ‘폭력이나 범죄’, ‘북한 핵문제’등 직접적 폭력에 해당하는 요인에 가장 큰 위협을 느끼고 있었다. 최근 여성을 대상으로 하는 강도, 강간, 성폭력, 살해 등 강력범죄가 빈발하고, 범죄양상도 점점 더 잔혹해져 가고 있으므로 ‘폭력이나 범죄’에 대하여 여대생들이 느끼는 평화위협 정도가 큰 것은 당연한 결과라 하겠다. 반면 거시적 차원의 문제들인 정치·외교적 요인들(동북아 국가 갈등, 여-야대립, 보수-진보 가치갈등)에 대해서는 상대적으로 덜 위협적으로 인식하고 있었다. 또한 2010년도에 대학생들을 대상으로 실시한 평화의식 조사에서 대학생들이 ‘남북분단’문제가 한국의 평화를 가장 위협하는 요인이라고 응답한 것에 비하여 본 조사에서 여대생들은 5점 리커트 중 (3.85점)으로 보통을 조금 상회하는 수준을 보여 ‘남북분단’ 문제가 갖는 평화위협 심각성을 덜 느끼고 있음을 알 수 있다. 여대생들이 인식하는 한국사회 평화위협요인들에 대한 조사결과를 종합해 볼 때 개인의 현실 생활에 직접 관련되어 위협을 느끼는 문제들에 대하여 보다 더 심각성을 인식하는 경향이며, 거시적 차원의 문제에 대하여서는 위협을 덜 느끼는 경향을 보인다 할 수 있다.

셋째, 지구촌 평화위협 요인에 대해서도 직접적 영향을 체감할 수 있는 문제들에 대한 인식 수준이 더 높았다. ‘핵무기와 전쟁(4.29)’, ‘환경문제(4.16)’ 등이 높은 수준을 보였는데, 최근 북한의 장거리 미사일 발사와 핵실험, 전쟁도발 위협 등 현실적으로 체감하고 있는 문제에 더 위협적으로 느끼고 있었으며, 같은 맥락에서 지구온난화로 인한 기후변화와 환경오염 문제 등도 응답자들이 실제로 체감하고 있는 문제이므로 보다 더 위협적으로 느끼는 것으로 볼 수 있다.

넷째, 여대생들의 평화위협요인(한국사회, 지구촌)에 대한 의식 수준에 영향을 미치는 변인은 ‘정치적 성향’인 것으로 나타났다. 분석 결과에 의하면 보수적 성향이 적을수록 평화위협 요인들에 대하여 더 민감한 경향을 보이는 것으로 나타났다. 평화를 위협하는 문제들의 성격이 국가, 사회차원의 정책적 개입이나 사회구조의 변화, 사회문화적 의식의 변화를 통하여 해결할 수 있는 문제들인 경향이 있으며, 이는 진보성향에게 더 민감한 주제들이기 때문인 것으로 해석할 수 있다.

다섯째, 대부분의 응답자들이 평화교육을 경험해보지 못했으며(78%), 평화교육을 경험

해본 응답자들도 대부분 정규교과과목이 아닌 특강프로그램이나 워크숍의 형태로 경험한 것으로 나타났다. 또한 평화교육 정규교과과목이 개설될 경우 수강할 의사가 있다고 응답한 응답자는 전체 응답자 중 76.7%로 나타났으며, 평화교육이 필요하다고 응답한 응답자도 66.7%에 이르는 것으로 나타나 평화교육에 대한 관심이 높은 경향을 보였다.

여섯째, 평화교육 내용을 영역별로 구분하면 지식영역, 기술영역, 가치 및 태도 영역으로 나누어 볼 수 있다. 본 연구에서 평화교육 내용별 필요성에 대한 인식수준을 살펴본 결과 ‘평화적 의사소통’, ‘차별문제에 대한 해결방법’, ‘갈등해결 및 중재 기술’ 등 기술적 영역의 교육에 대한 요구가 가장 컸으며, 다음으로 ‘평화활동에 대한 학습’, ‘다문화에 대한 이해’ 등 지식 영역의 교육에 대한 요구도 높은 경향을 보였다. 반면에 ‘생태보전과 소비주의 극복’, ‘보다 나은 세계 전망’ 등 가치 및 태도 영역에 대해서는 상대적으로 낮은 수준을 보였다. 히크스(David Hicks, 1987)와 강순원(2000)은 평화교육이 인지적 영역과 정의적 영역, 행동적 영역을 포괄하는 총체적인 교육이 되어야 한다고 강조하였다. 이런 점에서 볼 때 응답자들의 평화교육 내용에 대한 선호는 불균형의 경향을 보이고 있다고 할 수 있다. 향후 보다 효과있는 평화교육 프로그램을 구성하기 위해서는 평화에 대한 ‘가치 및 태도 교육’의 선호에 미치는 영향요인을 분석하고 이에 대한 대응 방안을 모색할 필요가 있다.

일곱째, 학년이 높아질수록, 사회계열 전공 학생일수록, 한국사회 평화위협요소와 지구촌 평화위협 요소에 대해 심각하게 인식할수록 평화교육 필요성에 대한 인식 수준이 증가하는 것으로 나타났다.

본 연구는 문헌연구와 설문조사를 통하여 몇 가지 함의를 도출하였다. 먼저 문헌연구를 통한 선행연구고찰에서 도출된 함의를 설명하면 다음과 같다.

첫째, 대학생 대상의 평화교육에 대한 연구가 활성화될 필요가 있다. 대부분의 평화교육 연구가 초, 중등 학생을 대상으로 이루어지고 있으며, 대학생을 비롯한 성인 대상의 평화교육연구는 거의 이루어지지 않고 있다. 평화교육은 전 생애를 걸쳐 이루어지는 교육이다. 특히 오늘날과 같이 사회적 갈등이 심화되고, 국내외 환경과 정치적 상황이 첨예하게 대립하는 때일수록 평화교육이 더욱 필요하며, 성인들을 대상으로 하는 교육으로 확대될 필요가 있다. 특히 대학생들을 대상으로 하는 평화교육은 남은 생애주기 동안 삶의 모든 영역에서 지속적으로 영향을 미칠 수 있다. 특히, 평화교육 내용은 UNESCO가 강조하는 ‘국제이해교육’ 요소를 많이 포함하고 있으므로 대학생들의 글로벌역량을 강화하는 훌륭한 기회가 될 것이다.

둘째, 여성대상의 평화교육을 강화할 필요가 있다. 여성은 역사적으로 반평화의 가장 큰 희생자이다. 여성은 국가의 안보가 보장된다 하더라도 여성 개인의 안보는 보장받기 어려운 사회적 약자의 입장에 놓여있다. 사회 구조적 차원의 변화가 우선되어야 하지만, 여성 스스로의 자각과 역량강화 없이 타인에 의존된 평화는 취약할 수밖에 없다. 여성은 반평화의 대표적 희생자이지만, 여성 대상의 평화교육을 통하여 이를 극복하고 승화시킬 때 여성이 지닌 평화적 감수성의 강점을 발휘할 수 있고, 평화문화 구축의 주역이 될 수 있음을 강조할 필요가 있다.

본 연구의 설문조사 분석을 통하여 여대생 평화교육 프로그램 개발을 위한 기초적 자료들을 탐색할 수 있었다. 첫째, 여대생들의 평화에 대한 개념은 대부분 ‘개인적, 미시적’ 차원에 머물러 있으며, 평화란 단지 ‘폭력과 전쟁이 없는 정도’의 소극적 평화 인식 수준에 머물러 있다. 대체로 여대생들은 ‘거시적 관점’에 취약한 경향을 보이고 있는데, 글로벌시대를 살아가기 위해서는 세계와 자신의 상호적 관계를 이해하고 거시적 관점을 갖는 것이 매우 중요하다. 현재 자신에게 직접적 영향을 주는 문제만을 보지 말고 보다 넓은 시야를 갖고 지속가능한 평화를 생각해야 한다. 이런 점에서 볼 때 여대생 대상의 평화교육 중요성을 강조하고자 한다.

둘째, 여대생들은 ‘남북분단’ 문제에 대한 인식이 부족하다. ‘남북분단’ 문제에 대한 인식은 통일이라는 평화주제와 깊은 관련성을 가지며, 현재의 대학생들이야말로 의식적으로나 실천적으로 미래 통일에 주체적인 역할을 할 주역이 될 사람들이다. 그럼에도 불구하고 여대생들의 ‘남북분단’ 문제에 대한 의식과 ‘통일’ 문제에 대한 의식 수준이 상대적으로 낮은 수준을 보이는 것에 문제의식을 가져야 할 것이다. ‘평화통일’을 위한 실천적 방안이 멀리 있는 것만은 아니다. 가깝게는 북한이탈주민에 대한 관심에서부터 북한주민들의 인권문제 등에 대한 관심을 가질 수 있어야 할 것이며, 이러한 의식을 고양할 수 있는 교육기회를 확대해야 할 것이다.

셋째, 평화는 시대와 사회가 처한 상황과 맥락에 의해서 이해되는 경향이 있고, 평화라는 개념 자체가 사실적 개념이 아니라 가치적 개념이기 때문에 한 마디로 정의하기 어려운 경향 있다. 그러나 평화교육이 보편적으로 지향하는 바는 분명하다. 그것은 ‘평화교육이 상생의 관계를 맺어갈 수 있는 능력’을 형성하는 과정이자 결과이어야 한다는 점이다(박보영, 2005). 목표가 “평화”이어야 하며, 교육과정도 평화로워야 하고, 내용이 평화를 담고 있어야 하는 것이다. 이런 점에서 볼 때 평화교육은 매우 다양한 교육방법이 모색되어야 할 것이다. 평화교육은 특정 전문지식이나 기술을 전수하는 교육이 아니고 가치를 지향하는 동시에 실천력을 키우는 교육이므로 학습자를 동기화하고 교육효과를 높일 수 있는 다양한 방법을 모색할 필요가 있다. 더불어 평화교육을 위한 다양한 매체의 교육자료가 개발 되어야 할 것이다.

【참 고 문 헌】

- 강순원 (2000). **평화 · 인권 · 교육**. 서울:한울아카데미.
국립국어원 (2008). **표준국어대사전**. 국립국어원 편.
김병연 (2011). 평화교육 교수학습체계에 관한 연구. **윤리철학교육**. 윤리철학교육학회
김은주 외 (2010). 남녀대학생의 평화의식 및 통일의식 조사연구. **의회를 사랑하는 사람들/행정안전부**
문수경 (2010). 중학생의 평화 인식과 평화교육에 대한 요구 및 기대 수준. **단국대학교 석사학위 논문**.
민정숙 · 정영수 (2006). 한국사회의 갈등과 평화교육의 방향. **교육의 이론과 실천**, 제11권

제1호.

- 박 준 외 (2009). 한국의 사회갈등과 경제적 비용. CEO Information. 삼성경제연구소.
- 박보영 (1998). 평화교육에 관한 연구. 연세대학교 석사학위 논문
- 박보영 (2005). 평화교육의 이론과 과제. 연세대학교 대학원 박사학위 논문.
- 박보영 (2009). 평화역량 강화를 위한 교육 방안의 탐색. **교육사상연구**, 제23권 제1호.
- 박채복 (2007). 비정부기구의 평화교육 활성화 방안. **평화학연구**, 제8권 제3호.
- 오인택 (1988). 평화교육의 이념과 내용. **기독교 사상**, 제32권 제9호.
- 이경태 (2005). 평화교육에 관한 서설적 연구. **대한정치학회보**, 제12권 제3호.
- 이삼열 (1991). **평화의 철학과 통일의 실천**. 서울: 햇빛출판사.
- 정영수 (1993). 평화교육의 과제와 전망. **교육학연구**, 제31권 제5호.
- 정현백, 김정수 (2007). **평화지향적 통일교육의 이해**. 서울:통일부 통일교육원.
- 최관경 (2009). 21세기의 평화와 평화교육. **교육사상연구**, 제23권 제1호.
- 평화를 만드는 여성회 (2002). **함께 만드는 평화, 공존의 갈등해결 교육**.
- 한혜숙 (1995). 아동의 평화교육 프로그램 개발을 위한 기초 연구. 서울여대 석사학위 논문.
- David Hicks (1987), 고병현 역 (1993), **평화교육이 이론과 실천**. 서원.
- Ian M. Harris and Mary Lee Morrison, 박정원 역 (2011). **평화교육**. 도서출판 오름.
- Johan Galtung (1990). Cultural Violence, *Journal of Peace Research*, 27(3), 167-191
- Monetessori, M. (1988), 조성자 역(1990). **교육과 평화**. 서울 : 창지사.
- 경향신문 (2012. 6. 14) “2012년 세계 평화지수...북한 최하위권”.
http://news.khan.co.kr/kh_news/khan_art_view.html?artid=201206141445231&code=970100
- 연합뉴스 (2013.05.28) “한국 행복지수 OECD 26개국 중 27위”
<http://www.yonhapnews.co.kr/society/2013/05/28/0701000000AKR20130528111600009.HTML>
- UNESCO 한국위원회. 유네스코현장 전문
http://www.unesco.or.kr/data_center/sub_02_view.asp?articleid=124&cate=data01
- Vision of Humanity (2012) 세계평화지수 <http://www.visionofhumanity.org/gpi-data/>