

2021년 연차학술대회

**학교 법교육, 인권교육,
청소년교육의 과거와 현재
그리고 미래를 말한다.**



한국법과인권교육학회
Korea Human Rights & Law-related Education Association

학교 법교육, 인권교육, 청소년교육의 과거와 현재

그리고 미래를 말하다.

초대말씀

존경하는 학회원 여러분, 안녕하십니까?

코로나 팬데믹 상황에서도 우리 학회는 법과 인권교육에 대한 남다른 열정과 사명감을 갖고 지속적인 학문 연구활동을 지속해 왔습니다.

특히 2022년 교육과정 개정 논의에 따른 법과 인권교육의 문제점과 합리적 대안을 직접 제안하기도 하였고, 다양한 연구소모임 활동도 활발하게 진행하였습니다.

금번 연차학술대회는 “학교 법교육, 인권교육, 청소년교육의 과거와 현재, 그리고 미래를 말하다.”라는 주제로 준비하였고, 우리 학회의 든든한 기둥이신 박인현 교수님, 최윤진 교수님, 허종렬 교수님을 모시고 올 한해를 마무리하게 되어 더욱 뜻깊게 생각합니다.

아무쪼록 본 학술대회를 통해 새로운 시대적 변화에 발맞춰서 향후 법과 인권교육, 청소년교육의 올바른 방향을 함께 모색해 보고, 그 논의들이 학교현장의 실천적 변화로 이어지는 뜻깊은 시간이 되었으면 합니다.

금번 학술대회에 뜻깊은 후원과 장소를 제공해 주신 광운대학교와 숙명여자대학교 법과대학 관계자분들과 특별세션으로 자리를 빛내주신 법제처 관계자분들께도 진심으로 감사드립니다.

끝으로 학회원 여러분들의 적극적인 참여와 관심을 부탁드립니다. 감사합니다.

2021년 한국법과인권교육학회 연차학술대회 준비위원장

이 대 성 올림

1부

개회식

14:00-14:10

사회
김갑석
(중부대 교수, 총무이사)

개회선언
국민의례

개회사

이대성
(연차학술대회 준비위원
장, 부회장)

환영사

정필운
(한국교원대 교수, 회장)

2부

토크 콘서트

14:10-15:40

사회
이대성
(고양능곡고 교감, 부회장)

주제1

학교 법교육, 인권교육,
청소년교육의 과거와
현재 그리고 미래를
말하다.

패널

박인현
(대구교대 명예교수,
고문, 대한교육법학회
회장),
최운진
(중앙대 명예교수, 고문),
허종렬
(서울교대 교수, 고문)

15:40-16:00
Coffee Break

3부

법제처 특별세션

16:00-18:00

사회
김진곤
(광운대 교수)

주제2

시민교육과 입법교육

발표

심우민
(경인교대 교수)

주제3

고등학교 교육과정과
입법교육

발표

전윤경
(북원여고 교사,
교육학박사)

토론

김해정
(법제처 혁신행정감사담당관)
손상식
(광운대 교수),
김효연
(고려대, 법학박사)

4부

주제 발표 및 토론

16:00-18:00

사회
이지혜
(서울교대 교수)

주제 4

인권침해,
어떻게 가르칠 것인가?

발표

손유은
(고려대 법학연구원,
연구원)

지정토론

손진희
(송실사이버대 교수)

주제5

국가인권위원회 어린이
인권도서에 수록된
유아용 인권그림책 분석

발표

윤혜순
(송실사이버대 교수)

지정토론

이선영
(신정초 교사, 교육학 박사)

주제6

한나 아렌트의 악의
평범성 태제 그리고
인권교육

발표

장원순
(공주교대 교수)

지정토론

송현정
(성공회대 연구교수)

5부

신진학술상 수여 및 폐회식

18:00-21:00

사회
김갑석
(중부대 교수, 총무이사)

연구윤리교육

변화된 연구윤리 제도와
출판윤리의 쟁점

이인재

(서울교대 교수)

신진학술상 수여

정필운
(한국교원대 교수, 회장)

폐회사

이대성
(연차학술대회 준비위원장,
부회장)

주제 1: 토크콘서트

학교 법교육, 인권교육, 청소년교육의 과거와 현재 그리고 미래를 말한다.

패널 - 박인현(대구교대 명예교수)	1
최윤진(중앙대 명예교수)	9
허종렬(서울교대 교수)	21

주제 2

시민교육과 입법교육

발표 - 심우민(경인교대 교수)	35
-------------------------	----

주제 3

고등학교 교육과정과 입법교육

발표 - 전윤경(복원여고 교사, 교육학박사)	53
토론 - 김혜정(법제처 혁신행정감사담당관)	75
손상식(광운대 교수)	81
김효연(고려대, 법학박사)	87

주제 4

인권침해, 어떻게 가르칠 것인가?

발표 - 손유은(고려대 법학연구원, 연구원)	93
지정토론 - 손진희(송실사이버대 교수)	115

주제 5

국가인권위원회 어린이 인권도서에 수록된 유아용 인권그림책 분석

발표 - 윤혜순(송실사이버대 교수)	121
지정토론 - 이선영(신정초 교사, 교육학 박사)	143

주제 6

한나 아렌트의 악의 평범성 태제 그리고 인권교육

발표 - 장원순(공주교대 교수)	147
지정토론 - 송현정(성공회대 연구교수)	165

연구윤리교육

변화된 연구윤리 제도와 출판윤리의 쟁점

이인재(서울교대 교수)	171
--------------------	-----

학교 법교육, 인권교육, 청소년교육의 과거와
현재 그리고 미래를 말한다.

토크콘서트

**주제1. 학교 법교육, 인권교육, 청소년교육의 과거와
현재 그리고 미래를 말한다.**

박인현(대구교대 명예교수)

법교육과 인권교육을 해 왔다는 나를 되돌아 보며...

제3대 회장, 대구교육대학교 명예교수(법학박사) 박 인 현

첫째, 생각을 풀며

법학을 전공한 후 교원양성대학에 자리를 잡게 되어, 초등교사를 양성하는 과정에 법을 강의하게 된 것은 매우 좋은 운을 잡은 것이라 생각합니다. 법을 강의하면서 생소한 법을 궁금해하는 학생들과 생활 속의 법이야기로 사제시간에 친근감을 가지게 하고, 한 학기 강의를 끝날 때에는 법에 대한 새로운 관점과 관심을 가지게 되는 것을 보면서, 참으로 보람있었다고 기억합니다. 대학원에서는 법교육에 대한 방법과 내용을 현장 교사이자 대학원생인 학생들과 함께 토론하며 생각을 나누던 세월 또한 매우 큰 의미가 있었다고 생각합니다.

그리고 2008년 허종렬 교수님 등 뜻을 같이하는 분들과 학회 창립을 위하여 헤아릴 수도 없이 회의를 거듭하면서 동분서주하던 기억도 생생합니다. 그분들이 지금도 건강하고 활발하게 학회 활동을 열심히 하고 있으실 뿐만 아니라, 학문적인 성과를 이루어 각계 각층에서 법과 인권교육을 위하여 헌신하고 계심에 감사한 마음으로 그들을 기억하게 됩니다. 학회창립을 준비하기 위하여 박용조 전임 회장님과 이기우 교수, 이대성 박사, 송민구, 이지혜, 한민석, 박형근, 장세영 선생님 등 초·중등의 학문적 열정을 지닌 분들의 노력과 희생이 없었다면 아마 현재의 한국 법과인권교육학회는 없었을 것이라 믿습니다. 이제 우리 학회는 누구의 설명이 없이도 확고한 학진의 학술등재지로서의 지위를 굳건히 하고 있고, 그 내실은 이미 정평이 나 있다고 자부합니다.

이제 일선에서 물러나면서 후자는 아직도 연구를 계속할 수 있는 여력이 있으니 연구를 계속하시라, 후자는 그동안 축적된 노하우를 후학들에게 전수하기 위한 활동을 지속적으로 하시라는 말씀들을 하십니다. 그러나 저의 학문적 감당 역량으로는 그런 권유에 자극받고 용기를 얻어 자신감에 충만한 제2의 연구 인생을 기획하기보다 그동안의 연구에 대한 아쉬움과 후회스러운 결과만 남아 부끄러움뿐입니다. 오늘 학회에서 마련한 이 자리는 저의 그러한 아쉬움과 후회스러운 과거를 진솔하게 고백하는 자리라고 생각합니다. 따라서 저의 아쉬움과 후회의 내용을 통하여 오늘 이 기회가 우리 모두에게 미래를 위한 자리가 되고, 우리 모두에게 희망과 용기를 가질 수 있는 계기로 승화된다면 더이상 바랄 것이 없습니다.

둘째, 우리는(학회는) 법교육과 인권교육을 담당하는 혹은 담당할 교사들의 교수 능력(자질?)을 위하여 얼마나 노력하였는가를 되돌아볼 필요가 있다고 생각합니다.

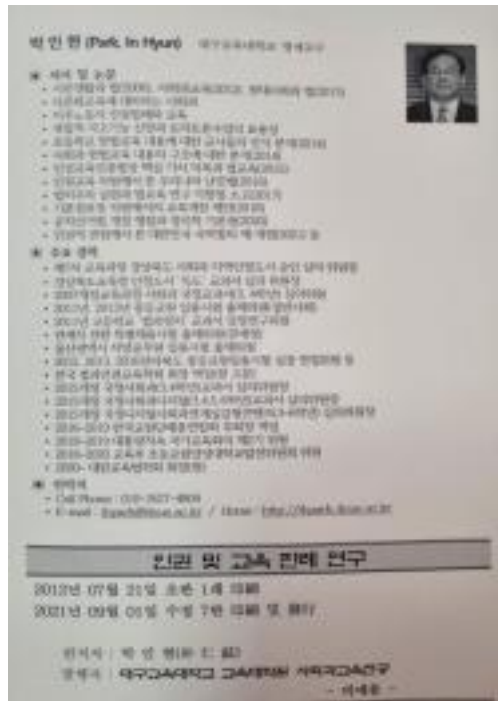
특히 초·중학교 교육과정 속에서 이루어져야 하는 법교육이나 인권교육이 피상적이거나, 자신감 없이 이루어지거나, 오개념이 뒤섞여 지도되거나, 교사에 의해 회피되거나 하는 경우가 있다면 그 원인을 정확하게 파악하고 그에 따른 대책 마련에 우리는 얼마나 적극적이었나를 스스로 반성해 볼 필요가 있을 것입니다. 최근 민주시민교육의 강조로 인권교육은 매우 일반화되고, 그 대상 및 내용도 다양화되고 있다고 봅니다. 그러나 인권에 대한 이해나 감수성에 대한 교육은 활발하지만, 정작 인권 경험이나 실천에 있어서는 공허

한 이론적인 습득으로 그치거나, 피상적인 지식 인지만으로 교육이 마무리되는 경우가 많아 효과적인 인권교육이 이루어지는 것인가에 의문을 가지지 않을 수 없습니다. 또 인권교육의 과정에서 그 인권을 실현하고자 하는 사회적 제도가 곧 법적인 제도임을 함께 학습하면서 자연스럽게 법교육이 이루어지는 교육 내용이나 자료를 구성하기 위하여 우리는 얼마나 노력하였는가를 돌아보아야 할 것으로 생각합니다. 과거 저를 비롯한 많은 연구자들의 연구에서 교육대학과 사범대학에서 법교육을 위한 프로그램을 얼마나 가지고 있으며, 교사들을 위한 법교육, 인권교육의 연수 프로그램은 어떤 것들이 있고, 얼마나 많이 개설되고 있느냐에 집중하여 연구된 바 있습니다. 물론 그런 것도 필요한 연구이겠지만 교사 양성기관의 교육과정에 법교육이나 인권교육이 단일과목으로 편입되거나 독립적인 영역으로 자리잡기에는 분명 한계가 있어 보입니다. 더구나 ‘교사양성기관발전위원회’의 일원으로 수년간 참여한 저의 경험으로 비추어 교사양성기관 교육과정을 관장(관리·유도?) 하는 교육부 자체도 매우 부정적으로 보고 있다는 사실이 현실적 한계를 실감하게 하는 것이었습니다. 따라서 학회 차원의 미래지향적인 연구에서는 사회적 인식 변화와 현실의 제도적 한계 속에서도 살아남을 수 있는 새로운 형식의 법교육과 인권교육의 내용 및 교수방법 연구가 필요하다고 봅니다.

제가 봉직하였던 대구교육대학교에서도 전교생을 대상으로 한 법교육이나 인권교육 차원의 과목은 ‘시민생활과 법’이라는 과목인데 그마저도 선택과목이라 교사 교육과정에서의 온전한 법과 인권교육의 방안이라 일컫기는 어렵습니다. 따라서 사회과교육의 심화과정에서 헌법교육의 한 부분으로 ‘통치구조론’이 개설되어 있습니다. 사실 이러한 과목은 초등학교 교육과정상으로 보아 전 예비교사들을 대상으로 개설하여야 할 과목으로 여겨지지만, 교육과정 구성에서 여러 한계가 있었습니다. 2012년부터 대학원에서 법교육론을 개설하고 있었으나, 선택과목이라 이 또한 교사들의 법교육 지도자질을 육성하는 데에는 한계가 있었습니다. 그리고 2012년부터 법교육의 방법 중 사례연구법을 도입하여 개설된 대학원의 ‘인권판례연구’는 선택과목이지만 꾸준한 수강생들의 지원으로 금년에도 제7수정판 교재(329쪽)로 편집하여 강의를 할 수 있었습니다. 목차의 내용과 교재의 모습을 소개하면 아래의 내용과 같습니다. 그러나 이러한 시도와 노력에도 불구하고 극히 일부의 수강자들만 법교육과 인권교육의 내용이나 방법론을 접할 뿐 전체의 교사교육 과정에서 법교육에 대한 소양과 자질교육이 이루어지고 있지 못하다는 점에서 개인적인 한계를 느끼지 않을 수 없습니다.

<p>I. 인권 보장의 역사</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 인권 보장의 발전 2. 인권 보장의 현대적 전개 <p>II. 인권(기본권) 기초 이론</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 인권(기본권)의 의의·성격·분류 2. 인권(기본권)의 주체 3. 인권(기본권)의 효력 4. 인권(기본권)의 한계와 제한 <p>III. 기본적 인권의 종류</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 인간의 존엄성 존중과 행복추구권 2. 법 앞의 평등 	<ul style="list-style-type: none"> • 관련판례 : 범죄피해자구조 청구 <p>7. 사회적 기본권</p> <ul style="list-style-type: none"> • 관련판례 : 교육권 • 관련판례 : 정보 공개로 인한 손해배상 • 관련판례 : 학교 정보 공개 • 관련판례 : 최저임금법 • 관련판례 : 건축허가신청 반려 처분 취소 <p>IV. 교육공무원의 권리와 의무</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 교육공무원의 권리 <ul style="list-style-type: none"> • 관련판례 : 학생의 학습권과 교사의 교육권 • 관련판례 : 면직처분 취소 • 관련판례 : 징계절차 및 재량권 일탈로 인한
---	---

<ul style="list-style-type: none"> • 관련판례 : 남녀 불평등 위헌 확인 • 이론과사례 : 이혼의 유책주의와 파탄주의 • 관련판례 : 이혼(유책배우자 이혼청구) • 관련판례 : 혼인의 무효·이혼(출산경력 불고지) <p>3. 자유권적 기본권</p> <ul style="list-style-type: none"> • 관련판례 : 생명권 및 신체의 자유 • 관련판례 : 사생활의 자유(1) • 관련판례 : 사생활의 자유(2) • 관련판례 : 양심적 병역 거부 • 관련판례 : 개인 신앙과 종교단체의 처분행위 • 관련판례 : 집회 및 결사의 자유 <p>4. 경제적 기본권</p> <ul style="list-style-type: none"> • 관련판례 : 소비자의 권리 • 관련판례 : 소비자의 권리 침해 <p>5. 정치적 기본권</p> <ul style="list-style-type: none"> • 관련판례 : 공직선거법 위반 <p>6. 청구권적 기본권</p> <ul style="list-style-type: none"> • 관련판례 : 청구권의 행사 • 관련판례 : 형사보상법 위헌 여부 • 관련판례 : 형사보상 청구 • 관련판례 : 국가배상청구(1) • 관련판례 : 국가배상청구(2) • 관련판례 : 범죄피해자구조법의 위헌 확인 	<p style="text-align: center;">손해배상</p> <ul style="list-style-type: none"> • 관련판례 : 전교조 시국선언 사건 <p>2. 교육공무원의 의무</p> <ul style="list-style-type: none"> • 관련판례 : 집단괴롭힘으로 인한 자살과 손해배상 책임 • 관련판례 : 교실에서 발생한 살인사건과 손해배상 책임 • 관련판례 : 정직처분 등 취소 • 관련판례 : 특가법, 직권남용, 공무상비밀누설 • 관련판례 : 공직자 청렴 의무 • 관련판례 : 징계처분 취소 후 보수금의 지급 • 관련판례 : 미성년자 간간 등 성폭력 범죄 <p>V. 교원의 불이익 처분과 구제절차</p> <p>1. 불이익 처분의 유형</p> <p>2. 불이익 처분과 법적 판단</p> <ul style="list-style-type: none"> • 관련판례 : 절차에 하자가 있는 징계의 효력 • 관련판례 : 교원의 품성 및 품위유지 • 관련판례 : 성희롱과 성적 학대의 기준 • 관련판례 : 미성년자 강제추행 • 관련판례 : 교사의 학생 성추행과 지방자치단체의 책임 • 관련판례 : 성추행 피해 아동의 진술 신빙성 <p>3. 구제절차</p> <p>* 대한민국헌법</p>
---	---



셋째, 우리는 법교육이나 인권교육을 하기 위한 교육적 소재들(teaching materials or

sources)의 개발과 접근법의 개선에 얼마나 적극적이었나를 돌아볼 필요가 있습니다.

최근 저는 모출판사의 초등학교 사회과 검정교과서를 집필하면서 그 교과서를 가지고 수업을 할 교사의 교수·학습과정에서 과연 이 교과서가 교수·학습을 위한 자료를 얼마나 제공해 줄 수 있느냐를 주된 관점으로 하여 교과서 집필에 주력하였습니다. 저뿐만 아니라 대부분의 출판사 집필진들이 이러한 관점에서 집필을 하였으리라고 생각합니다. 그런데 결국 현장의 교사들에 의한 교과서 선정의 결과는, 철저히 교과서 밖에서 제공해 줄 수 있는 교수·학습 자료, 즉 교수·학습에 필요한 콘텐츠가 얼마나 풍부하게 제공될 수 있는 플랫폼이 형성되어 있느냐가 중요한 기준이 되고 있음을 절감하였습니다. 법교육과 인권교육에서 요즘의 경향들을 보면 인권교육에서는 교육개발원이나 각 시·도 교육청을 중심으로 교수·학습 자료 개발이 활발하게 이루어지고 있는 반면에 법교육 영역에서는 상대적으로 자료개발이 위축되어 있는 듯이 보입니다. 그런데 그나마 이미 개발되어 있다는 자료들도 현장에서 교육을 담당하는 교사들이 접근해 가는 절차나 방식에 있어서 현대적인 기술을 바탕으로 한 접근기법이 활용되지 못하고 있다고 생각합니다. 학회는 이러한 법교육 자료나 인권교육을 위한 자료의 개발을 위한 연구들도 지속적으로 하되, 이의 활용을 위한 방안도 함께 모색하지 않으면 연구의 결과물은 단지 화석화된 연구추적물에 불과할 것이라고 생각합니다.

넷째, 민주시민교육과 인성교육이 강조되는 최근의 교육 경향(trend)에서 이와 연계되는 법교육과 인권교육의 방안의 모색이 적극적으로 이루어지고 있는가를 되짚어 보아야 할 것으로 생각합니다.

경험적으로 보아, 법교육이나 인권교육만을 따로 독립적으로 수행할 수 있는 프로그램은 교사 연수프로그램의 정도에 불과합니다. 그러나 민주시민교육의 프로그램이나 인성교육의 목표를 달성하기 위한 여러 프로그램에서 법교육이나 인권교육적 차원에서 접근할 만한 요소들이 많이 존재한다고 알고 있습니다. 법교육이나 인권교육이 궁극적으로 사람의 인성을 훌륭하게 키워나가자는 데에 있으므로 결국 서로 통할 수 있는 것입니다.

저는 지난달 29일, 인성교육진흥법상 의무적으로 설치하도록 되어 있는 '경상북도교육청 인성교육진흥협의회'의 위원으로 회의에 참석하였다가, 졸지에 위원장으로 피선되는(규정상 위원장은 호선 원칙) 사태(?)를 계기로 도교육청 차원의 인성교육 프로그램을 의도적으로 꼼꼼하게 살펴볼 기회를 가졌습니다. 핵심적 인성교육의 가치·덕목이라 할 예, 효, 정직, 책임, 존중, 배려, 소통, 협동 등 어느 것 하나 법안에 존재하는 당위(Sollen)와 연계되지 않는 것이 없는데, 중점과제에서는 체육, 미술, 시, 음악, 전통문화 등이 주요한 활동으로 자리 잡고 있었습니다. 심지어 제2차 교육부 인성교육 시행계획에도 30개의 실천과제 중 '심성 순화 및 준법의식 향상을 위한 법교육'이라는 실천과제가 오로지 1개 포함되어 있었을 뿐입니다.

학교 법교육은 인성교육이 지향하는 가치·덕목을 실천하는 데에 매우 적합한 교육 내용을 가지고 있으며, 그 내용을 이해함으로써 가질 수 있는 가치와 태도가 인성교육이 궁극적으로 추구하려는 핵심적인 역량과 상당 부분 일치하여 매우 밀접한 관련성을 가지는 것입니다. 인성교육은 또 어떻게 하느냐에 따라 그 성취 수준이 달라지는데, 인성교육임을 느끼지 못하는 가운데 바람직한 인성 형성의 의지를 다지는 교육적 효과가 나타나는 프로

그럼일수록 좋은 인성교육 프로그램이라는 저의 생각은 단념할 수 없습니다. 법을 통한 인성교육은 방법론에 있어 매우 효과적이고 구체적인 방안으로 제시될 수 있습니다. 학회는 이제 인성교육을 위한 법교육 프로그램의 개발에도 노력을 기울여야 할 것입니다. 인성교육은 피할 수 없는 현재 우리 사회의 시대적 화두가 되어 있습니다. 적어도 학교 급별에 적합한 인성교육을 위한 법교육 프로그램이 지식탐구형, 토론형, 체험형 등과 같은 다양한 형태로 개발되어야 할 필요가 있다고 하는 것은 오래 전부터 있어 온 생각입니다.

솔직히 지난날을 더듬으며 나름 본 학회에 창립 멤버로서 활동한다고 하면서 부끄러운 이력만 남기고 현직을 떠나게 되어 송구할 뿐만 아니라 두서도 없는 글로써 횡설수설한 느낌입니다. 차라리 학회로부터 몇 가지 질문을 받고, 그에 대한 답변을 소회의 형식을 빌어 정리했다라면 좀 더 조리 있게 저의 생각을 피력할 수 있었겠다는 아쉬움이 있습니다. 법과 인권교육 연구에 매진하는 후학님들의 연구 열정과 역량을 응원합니다.

감사합니다.

학교 법교육, 인권교육, 청소년교육의 과거와
현재 그리고 미래를 말한다.

토크콘서트

**주제1. 학교 법교육, 인권교육, 청소년교육의 과거와
현재 그리고 미래를 말한다.**

최윤진(중앙대 명예교수)

청소년 법과 인권교육 연구자로서의 삶의 회고

최 윤진 (중앙대학교 명예교수)

1. 들어가는 말

오늘 이 자리는 토크 콘서트의 형식을 빌어서, 현재 교수직을 퇴임했거나 퇴임을 앞두고 있고, 본 학회 회장 직을 역임한 바 있는 세 사람이 그간의 학문적 노력과 삶의 과정을 회고하면서 본 학회 발전을 위한 덕담을 가볍게 나눌 수 있도록 마련된 자리인 것 같습니다.

저는 지난 2017년, 22년 동안 재직했던 중앙대학교 청소년학과 교수직을 조기 명예 퇴직하였고 우리 한국 법과 인권 교육학회 발족 초기부터 편집위원장, 부회장, 수석부회장직을 거쳐서 2014년부터 2016년 까지 본 학회 회장 직을 역임한 바 있습니다. 이런 이력으로 오늘 여기 같이 자리할 수 있게 되었습니다.

일단 이 자리에 초대받아 저의 지난 활동들과 생각을 학회 회원들에게 소개하고 나눌 수 있어서 기쁘고 영광스러우면서도, 한 편 외람되고 부끄럽기도 합니다. 그래도 주최 측에서 정성껏 기획해서 마련해 주신 자리이니, 요청하신 개략적인 주제를 중심으로, 과거와 현재의 저의 삶의 일부분을 두서없이 보여드리고자 하니 부족하더라도 양해해 주시기 바랍니다.

2. 청소년 분야 주요 활동

1) 중앙대 청소년학과 교수로서의 교육과 학술 활동

청소년 연구자로서의 활동 경력을 소개하자면 1989년 국책연구기관인 한국청소년연구원 책임연구원으로 임용되면서, 청소년기본법제정과 청소년지도사 자격제도의 개발, 그리고 4년제 대학에 청소년지도자 양성을 위한 전문학과 설치방안 마련 등의 정책 개발에 핵심적 역할을 하였고, 청소년지도자 양성과 연수과정설치를 위한 정책보고서 및 교재개발을 다년간 책임 맡아 수행하면서 유능한 청소년지도자 양성의 기반을 마련하는 일에 주력하였습니다.

1995년 청소년학과를 가장 먼저 신설했던 중앙대학교 청소년학과에 부임하면서, 국가 정책 기틀에 맞추어 초기 커리큘럼 개발과 관련 과목 강의들을 제가 주도해야 했고, 이 후 전문 교수진이 확보되면서 청소년지도방법론, 청

소년활동론, 청소년인권론, 청소년문화론 등의 교과목들을 주로 맡아 강의하였습니다.

중앙대학교 청소년학과 교수로 재직하면서 청소년의 권리(1998), 청소년인권론(2004), 청소년 인권과 참여(2008,2014), Civic Youth Work(2013)등 주요저서 15여권과 주요 학술 논문 60여편을 저술 및 발표한 바 있습니다. 주로 청소년 인권 및 인권교육과 관련된 주제의 연구가 많았고, 청소년 법교육과 관련해서도 2006년부터 2017년 까지 법무부 법교육위원으로 참여하면서 법무부에서 위탁한 법교육 프로그램집과 법교육평가지표개발등 다수의 연구보고서를 발간하였고, 10여편 이상의 청소년 법교육 관련 학술논문을 발표한 바 있습니다.

2) 비영리 청소년 사단법인 설립과 이사장 활동

2002년 (사)청소년교육전략21이라는 비영리 사단법인을 설립하여 2017년 까지 15년 간을 제가 이사장직을 맡아 운영한 바 있습니다. 설립하게된 연유는 당시 청소년지도사 양성을 위한 다양한 프로그램의 개발·보급되고 있으나 학교와 괴리되어 있어 청소년 교육의 실효성을 거두기가 어려웠습니다. 따라서 청소년분야와 학교가 연계하여 교과 중심의 학교의 벽을 넘어 교사와 함께 다양한 비형식 청소년 참여·경험·활동 중심의 프로그램, 인성교육 등을 진행할 수 있는 가교역할의 단체가 필요함을 인지하고 그러한 일을 수행할 수 있는 법인을 만들게 되었습니다.

설립된 지 20주년이 되는 올해 현재 (사) YES21 청소년재단으로 이름을 바꾼 이 법인은 산하에 9개 청소년 시설에서 70여명의 직원이 일하고 있는 대표적인 청소년단체로 활약 중입니다.

3) 정부와 공공기관 청소년 정책 심의, 자문활동과 국제학술교류활동

저는 1990년대 초반부터 퇴직 시 까지 중앙 및 지방정부의 다양한 청소년정책관련 심의와 자문활동을 하였습니다. 체육청소년부 기획자문위원, 문화관광부 청소년정책위원회 위원 등을 거쳐서, 서울시 청소년육성위원회 위원으로 최장기 참여하여 5명의 서울시장이 바뀌는 과정 속에서도 일관성있는 청소년정책이 시행될 수 있도록 노력하였고, 법정기구화 되어있는 법무부 법교육위원회에도 초기부터 2017년까지 장기 참여하면서 실질적인 법교육 정착을 위해 노력한 바 있습니다.

또한 UN ESCAP(유엔 아시아태평양 경제사회위원회)이 개최한 아태지역 세미나, IAVE(세계자원봉사협회)의 아태지역포럼 등에 한국대표로 참여하여 청소년 관련 논문발표와 워크숍 참여를 하였고, 국내에서도 문화관광부 후원으로 청소년움브즈만 사업(2004)을 추진하면서 당시 최연소(19세) 독일 국회의원 안나 튀어만을 초청하여 우리나라 청소년들과의 토론과 교류를 추진하였고, 몇 차례에 걸쳐서 중앙대 후원받아 청소년 인권과 시민권 연구의 대표적 외국 학자들을 초청하여 국제학술회의 및 워크숍을 개최한 바 있습니다.

3. 청소년 인권운동과 교육에 대한 생각

청소년 인권운동과 교육의 방향을 모색하기 위해서는 그동안 청소년 인권 논의에서 어떤 점이 쟁점이 되었는가를 분석해보고, 청소년을 어떤 존재로 보고 사회적으로 어떻게 자리매김 해야 하는가에 대한 시대에 걸 맞는 청소년관의 정립이 선행되어야 할 것입니다. 따라서 여기서는 이러한 주제로 제 생각을 정리한 ‘청소년 인권의 쟁점과 청소년 참여운동’의 글을 발췌요약하는 것으로 주요 내용을 갈음하겠습니다.

1) 청소년 인권의 쟁점

청소년에게 어떤 권리가 얼마나 보장되어야 하는가에 관한 문제는 단순히 쉽게 대답할 성질의 것이 아니다. 즉 청소년은 어떤 능력을 지닌 존재이며 사회 내에서 어떤 지위에서 어떤 역할을 수행할 존재로 간주되는지 등에 관한 관점과 입장에 따라 그 답이 달라질 수 있을 것이다. 그런데 이에 관해서는 그동안 서로 일치하지 않은 채 상이한 견해와 주장이 제시되면서 청소년 인권논의의 주요 쟁점으로 떠오른 바 있다. 그 대표적인 쟁점을 과거 필자의 글 중에 발췌하여 다음의 세 분야로 살펴보도록 한다.

* 청소년은 의존적 존재인가 자립적 존재인가?¹⁾

Gillis는 아동기부터 성인기까지의 다양한 시기적 구분의 기준을 사회 내에서 개인이나 집단의 역할이 의존(dependence)과 자립(independence)사이의 어떤 위치에 있는가에 따라 의존적 시기는 아동기, 반 의존적 시기는 youth 시기, 자립적 시기는 성인기로 구분하고 있다. 그런데 adolescence로 지칭되는 청소년기는 20세기에 들어와 신체 생리적으로는 성인과 유사하게 성장했으나 시기적으로는 대부분의 역할을 유예시킨 채 완전 의존적 지위에 머무르게 되는 기형적 시기의 출현을 일컫는 용어로 묘사되고 있다.

1) 최윤진외(2004), 청소년인권론, 한국청소년개발원 편, 서울:교육과학사

전 산업사회에서는 어린 나이에 일찍 출가하여 경제활동을 시작해서 스스로 삶을 꾸려 가는 경우가 대부분이었기 때문에 비록 신체, 생리적으로는 어리고 미숙하여 의존성을 탈피할 수 없으나 사회경제적으로는 이미 의존적 지점을 벗어나 자립선상에 위치하게 되는 반 자립적 시기로 간주될 수 있었다. 그러나 근대사회에 들어와서는 중등교육이 끝나는 10대 후반까지 성인의 세계와 격리된 채 대부분의 사회적 역할, 책임을 유예시키고 아동기와 별다를 바 없는 무기력하고 의존적인 시기로 adolescence 시기가 규정되면서, 반 자립적 youth 시기는 자취를 감추게 된 것이다. 이제 정보화, 세계화등 급격히 변화하는 후기 산업사회 속에서 점차 조속해져가는 청소년들을 여전히 무기력한 의존적 존재로 간주하기 보다는 자율적 능력과 기회를 확산시켜서 좀 더 자립적 존재로 자리매김 할 필요성이 제기되고 있다.

***청소년 인권을 보장해준다 함은 청소년에게 필요한 것을 제공해주는 것인가? 아니면 청소년에게 스스로 필요한 것을 결정할 수 있게 해주는 것인가?**

Walker, Brooks & Wrightman(1999)²⁾은 청소년 인권에 관한 두 가지 관점을 양육관점(nurturance orientation)과 자기결정관점(self-determination orientation)으로 대별하여 설명하고 있다. 양육관점이 아동 및 청소년에 대한 부권주의적(paternalistic)입장을 기본으로 하여, 미숙하고 능력과 힘이 부족한 청소년의 권리를 성인과 사회가 보호해 주어야 함을 강조하는 반면, 자기결정관점은 청소년들에게 자신의 삶에 스스로 영향력을 행사할 수 있도록 하는데 일차적 관심을 두고 청소년 스스로 자신과 관련된 문제와 상황에서 선택과 의사결정을 하고, 자율적 책임을 질 수 있도록 하는 것이 중요하다고 본다.

근대 이전 전통사회에서 청소년은 단지 부모의 소유물 정도로 간주되어왔던데 반해, 근대산업사회의 발전에 따라 청소년에 대한 관심과 옹호 사상이 증대되어 오면서, 청소년들은 주로 보호와 양육의 관점에서 그 권리가 확장되어왔다. 그러나 20세기 후반부터 청소년 권리의 논의는 점차 양육과 보호로부터 불간섭과 자율의 방향으로 발전하면서 청소년에 대한 보호권과 복지권 못지않게 청소년의 자기결정권에 대한 관심이 높아져 왔다.

*** 아동의 인권과 청소년의 인권은 어떻게 다른가?³⁾**

의존기인 아동기와 반의존기인 청소년기 사이에는 서로 다른 사회적 당면문제와 요구가 존재함을 알 수 있다. .

2) Walker N. E., Brooks C. M. & Rightman L. S. (1999). Children's Rights in the United States, London: SAGE Publications

3) 최윤진(2000), '아동의 권리와 청소년의 권리', 한국청소년학회, 청소년학 연구 7권 2호

또한 아동과 청소년의 능력과 성숙정도의 차이와 각 집단이 당면한 사회적문제와 요구의 차이에 기초해서 아동의 권리와 청소년권리의 성격을 비교해보면 청소년은 아동에 비해 성인권(adult right)이나 부모에 대응되는 권리(rights against parents)가 더 많이 요구되고 있고, 청소년의 자립요구충족과 현실적 권리구현요구의 충족을 위해 의사표명권(representational rights)이나 권능부여권(enabling rights)이 요구되고 있음을 알 수 있다. 보호권이나 복지권 영역에 있어서도 아동의 기본적 생존요구 및 유해환경으로부터의 보호요구 등과는 별도로 청소년의 자립능력함양 및 자립요구충족을 위한 복지적, 보호적 차원 권리내용이 포함되어야함을 알 수 있다. 따라서 미성년자로 통칭되었던 아동과 청소년을 구분하여, 그 성숙과 능력정도, 그리고 두 시기의 요구의 차이점을 기초로 각 권리영역의 중요성과 필수성에 대한 경중을 가늠해야 할 것이다. 양육과 보호의 권리는 아동에게, 그리고 자기결정 및 참여의 권리는 청소년에게 좀 더 많은 무게를 실어서 적용함으로써 아동과 청소년 두 집단 모두 부당한 권리침해와 제한이 없는 권리 주체 집단으로 살아갈 수 있도록 해야 할 것이다.

결론적으로 청소년 권리의 논의는 점차 '보호와 간섭'으로부터 '불간섭과 자율'의 방향으로, 보호 및 복지권 중심 논의로부터 자유권, 자기결정권 및 참여권 중심의 논의로 되어간다. 그런데 근래의 우리 현실 속에서 문제가 되는 것은, 실질적이고 구체적인 근거 없이 청소년은 성인에 비해 능력이 부족하고 미숙하기 때문에 권리가 제한되어야 한다는 일반적인 논리가 통용되고 있고 사회변화에 따라 조속해져 가는 청소년 모습을 간과한 채 청소년들을 아동과 동일시함으로써 청소년의 자율과 참여의 폭을 넓히고 인정하는데 매우 인색하다는 점이다. 따라서 이제부터라도 사회 변화의 추이와 그에 따라 변화하는 청소년들의 모습을 면밀히 파악하여 현시대에 적합한 청소년들의 사회 내 자리매김을 정하는 일이 청소년 인권의 성격과 내용을 정하기 위한 기본 과제가 됨을 인식하여야 할 것이다.

2) 향후 청소년 인권운동과 참여의 방향

그동안 청소년들의 인권운동이나 참여는 정부나 기성 단체의 주도 아래 짜여진 구조에 청소년을 편입시키는 명목적 참여 수준에 머무는 경우가 많았다. 따라서 다양하고 이질적인 청소년 집단의 참여를 제한하여 참여의 불평등 현상을 야기시키고, 다른 한편 청소년 삶과 관련된 이슈들을 중심으로 실제 사회변화에 접목되지 못함으로써 실질적 참여가 이루어지지 못해왔다고 볼 수 있다.

몇몇 구체적 양상을 제시해 보면, 간혹 청소년들이 자신들과 관계된 정부 정책에 참여할 경우라도 주로 의견 개진의 수준에 머물고 있고, 그것도 대부분 feedback을 제대로 받지 못한 채 개진에만 그치고 마는 경우가 많아서 형식적인 수준에 그치게 되고, 정책의 집행이나 평가 과정에는 전혀 관여하지 못하고 있는 실정이다. 더군다나 때로는 정부 권력에 흡수·포섭됨으로써 참여의 의의를 상실하고 허구화되거나

행정기관에 의해 조작될 위험성이 나타나기도 한다. 즉 행정기관의 정책이나 프로그램을 정당화하기 위해서 청소년 참여가 이용되는 역기능이 발생하는 사례도 있는 것이다.

또한 다양한 청소년의 의견을 담아내는 통로도 미흡한 실정이다. 취약계층 청소년들은 제외될 가능성이 높으며, 참여의 확대와 재분배 보다 편중이 심화되는 ‘빈익빈 부익부’ 현상이 초래되기도 한다. 광범위한 청소년 참여가 이루어지지 못하고, 소수의 관심 있는 청소년만 참여하여 참여의 엘리트화를 초래하고 있으며, 전체 청소년의 목소리를 대변할 수 있는 대표(대의)적 기능이 부족한 경우가 많다.

따라서 앞으로의 청소년 참여 운동은 새로운 참여 방식으로의 전환이 필요한데 몇 가지 전환 방향을 제시하면 다음과 같다.

*** 이성적 참여방식에서 심미적, 감성적 참여방식으로의 변화**

Lasse Siurala(2002)⁴⁾는 근대 사회의 효율적인 노동 분할과 이성적인 조직을 기반으로 한 대규모화된 사회에서는 지속적이고 장기적인 예측 가능한 변화에 걸 맞는 이성적 담론에 근거한 사회 운동 방식이 호응을 받아왔다고 본다. 그러나 오늘날 불안정한 사회 속에 신부족주의적 라이프 스타일의 삶이 만연되고 특히 미래에 대한 전망이 불분명한 채 현재적 삶에서 부단히 자신을 표현하며 실험적 정체성 탐색을 하고 있는 청소년들에게 있어서는 느낌, 감정, 심미적 표현 등의 공유를 통한 문화적, 감성적 공동체의 형성과 참여 양상이 드러나고 있음을 지적하고 있다. 이러한 면에서 앞으로의 청소년 참여담론은 기존의 이성적인 담론에서 한 걸음 더 나아가서 감성적이고 심미적인 담론에 근거해 새로운 참여 방식의 창출이 가능할 수 있도록 하여야 할 것이다. UCC 등의 매체를 통한 참여나 작품 활동을 통해 메시지를 전달하고자 하는 VJ 활동 등 다양한 방식으로 생각과 관점을 표현하고 느낌과 감정을 표출하여 집단적 공감대를 확산시켜 나가는 자율적 참여 방식이 활발히 전개될 수 있도록 하여야 할 것이다.

*** 디지털 민주주의와 온라인 행동주의의 실현**

최첨단 정보화 사회로 나아가고 있는 지금, 멀티미디어의 발전과 다양한 통신망 구축 등으로 청소년들의 의사소통수단도 이제 사이버공간이라는 새로운 국면에서 이루어지고 있다. 그러므로 청소년들은 수많은 통신 동호회방, 게시판, 대화실, 토론실 등에서 자신의 일상생활 문제부터 교육개혁, 입시 위주 교육문제, 경제문제, 청소년의 인권문제 등 전 분야의 사회현상에 대해 자신의 주장을 펼치면서 참여해 가고 있다. 이러한 사이버 공간의 확장은 청소년 참여에 있어서 디지털 민주주의(digital democracy)와 온라인 행동주의(online activism) 양상의 확산 가능성을 넓혀주고 있다.

디지털 민주주의란 새로운 정보기술(NIT)을 기초로 경직된 구조에서 탈피하여 빠르게 변화하는 경제와 문화의 속도에 맞추어 효율적인 정보의 흐름을 통한 민주주의를 말한다. 이를 통

4) Lasse Siurala (2002). Can Youth make a difference? strasloourg: Council of Europe Publishing

해 기존의 대의 민주주의의 한계를 극복하여 하향적 일방적 의사결정이 아닌 쌍방향적 평등한 의사결정 참여의 가능성이 확대되고 있다고 볼 수 있다. 또한 온라인 행동주의란 온라인상에서의 정보 교류나 의사 표현이 좀 더 조직적 행동으로 활성화 되는 현상을 의미한다. 그동안 인터넷을 통해 다양한 시민적 행동과 연대활동이 활발히 전개되어 왔으며 점차 이것이 조직화와 행동화로 이어져 그동안 다양한 사회 운동을 가능케 한 바 있다. 이와 같이 청소년이 참여권을 행사하고 보장 받아야 할 공간 중에는 실제 공간 못지않게 사이버 공간이 중요함을 인식하고, 사이버 공간에서의 참여권 행사와 체험이 활발히 전개될 수 있도록 하여야 할 것이다.

*** ‘준비참여’로부터 ‘지금참여’로의 변화**

Roholt(2013)⁵⁾는 청소년 참여의 패러다임이 바뀌어야 함을 주장하며 그동안의 engagement와 새롭게 추진해야 할 engaging이 어떻게 다른지 다음 <표1>과 같이 설명하고 있다.

<표1>

질문	준비참여(Engagement)	지금참여(Engaging)
청소년은 누구인가?	- 미래 시민 - 아직 시민이 채 안된 존재 - 발달단계에 따라 성장하고 있는 존재	- 시민적 행동자(Civic actors) - 지역사회 변화의 주체 - 현재 시민 - 공공사업가(Public workers)
왜 그들에게 관심을 갖는가?	- 청소년의 무관심, 무흥미, 교육받지 못함 - 적절한 시민 지식 기술, 태도가 부족	- 청소년은 현존 구조에 연결되지 못하고 격리됨
우리는 무엇을 해야 하는가?	훈련과 교육 : 시민성 함양을 위한 경험 확대	민주주의 경험기회 제공, 민주 시민으로 살아갈 기회 제공
어떻게 해야 하나?	청소년이 보여주는 성과에 초점	지역사회, 프로그램, 이슈에서의 민주적 과정과 실질적 변화에 초점

필자는 ‘engagement’ 와 ‘engaging’ 의 개념을 각각 ‘준비 참여’와 ‘지금 참여’라고 명명하고자 하며 앞으로 청소년 참여는 ‘준비 참여’에서 더 나아가 ‘지금 참여’가 가능할 수 있도록 해야 함을 강조하고자 한다. 청소년들을 미래 시민으로 간주하여 구조화된 모형 사회에서 참여 연습을 하는데 그쳐서는 안 되며 그들의 삶의 현장 곳곳의 일상에서 지금 매일매일 참여하며 살아갈 수 있도록 해야 할 것이다. 그들의 삶의 과정이 참여로 점철되고 참여를 통해 문제의 해결과 삶의 발전을 경험할 때라야 시민적(civic), 정치적(political), 그리고 공공적(public) 관심과 역량이 발전되고 발휘될 수 있을 것이다.

*** ‘따로 참여’로부터 ‘함께 창조’ 로의 변화**

5) Roholt R., Baizerman M. & Hildreth R. (2013). Civic Youth Work. Chicago: Lyceum Book Inc.

그동안 청소년 현장에서 지속적으로 청소년 참여 증진을 위한 노력이 있어왔으나 대부분 성인 지도자 주도의 프로그램이나 계획아래 청소년들이 부분적으로 참여 기회를 갖는다는지, 아니면 설혹 청소년들이 주도한 참여활동의 면모를 갖추고 수행될 때라도 지도자들의 촉진적, 조력적 역할을 전제하며 전개된 경우가 대부분이었다. 즉 사회참여활동에 있어서 지도자의 역할과 청소년들의 역할이 고정적으로 구분되어 각기 ‘따로 참여’의 양상을 보여주었다고 볼 수 있다. 그러나 청소년들의 활동이 단순히 ‘참여 연습’에 그치지 않고, 오늘의 주요 사회 구성원으로서 역할과 책임을 감당해 가는 삶의 과정으로서의 실질적 참여가 되려면, 그들이 단지 기성 사회 양상을 보고 배우고 느끼는데 그쳐서는 안 될 것이며 그들이 속한 공동체 문제의 인식부터 해결 및 개선과정을 거쳐 사회 변화의 성취 경험까지 기성세대와 마찬가지로 주체적으로 다양한 역할 수행이 가능할 수 있어야 할 것이다. 청소년 현장에서 앞으로의 참여 운동은 청소년과 지도자들이 ‘함께 창조’해 가는 과정으로 전개되어야 할 것이다.

4. 퇴직 후 시작한 인생 2막

2017년 2월 저는 정년을 4년 6개월 남기고, 중앙대학교 교수직을 자의반 타의반으로 조기 명예퇴직하게 되었습니다. 여기서 타의란 당시 우리 청소년 학과가 2017년 학부 졸업생을 마지막으로 대학구조조정 과정에서 폐과되게 되면서, 소속 교수도 교수직 유지를 위해서는 전공 관련 다른 과로 소속을 변경해야 했고, 저는 타과가 아닌 청소년학과의 교수로 교직생활을 마감하고 싶었던 이유로 조기 퇴직을 결정하게 되었던 것입니다.

퇴직을 하면서 앞으로의 남은 여생을 어떻게 펼칠까 대해서 고민이 많았습니다. 한동안은 청소년 분야의 강의, 교재 집필 등의 활동을 하면서 바빠 지냈지만, 조금씩 시간적 여유가 생기면서, 제가 어릴 적부터 꿈꾸어 왔던 작곡가로서의 삶에 도전해보고 싶은 마음이 커졌습니다. 저는 어린 시절부터 음악을 무척 좋아했고 꾸준히 학교 동문 합창단 활동, 교회에서의 피아노 반주 등을 즐겨하면서 고교시절에도 한 때 음대를 가고자 시도했던 경험도 있었습니다. 어릴 적 꿈이 되살아나며, 늦게나마 클래식 작곡 공부를 시작하기로 마음먹고 2년 여간 독학과 전직 작곡과 교수님으로부터의 개인 레슨을 받으며 기초 이론들을 습득하고 2019년 백석대학교 대학원 음악학과 클래식 작곡전공 학생으로 입학하여 지난 학기 졸업하게 되었습니다. 작곡 공부를 말 그대로 겁 없이 덤벼들어 진행하면서 초창기에는 정말 어렵고 힘들었지만 포기하지 않고 꾸준히 노력한 결과, 가곡과 기악곡 등 여러 곡들을 작곡할 수 있었습니다. 또한 감사하게도 졸업을 앞두고 지도교수님과 제자 2인 등 3인의 작곡 작품이 수록된 예술가곡음반을 출시하게 되었고, ‘그대는 내

사랑'이라는 제목의 이 음반에 제가 작곡한 가곡 6곡이 수록되어, 멋진 성악가의 목소리로 불리워지면서 마침내 저의 오랜 꿈이 이루어진 듯 성취감을 맛보기도 하였습니다.

그동안 청소년분야의 학자와 연구자로서의 발자취에 하나 더해서 이제 초보 작곡가로서의 걸음마도 시작하려 하지만 얼마나 스스로 발전할 수 있을지 두려움도 큼니다. 단지 그동안 인생에서 걸어왔던 모든 길들이 함께 만나서 저의 인격을 성장시키고 주위에 작으나마 선한 영향력과 도움을 줄 수 있는 여정이 되기를 바라며 건강이 허락하는 한 꾸준히 노력해 보고자 합니다.

4. 맺는말

오늘 이 자리에서 저의 지나온 삶의 경험과 생각에 대해 두서없이 말씀드렸습니다. 그런데 돌이켜 보면 제가 학술계 연구자와 교수로 보낸 오랜 기간 동안 제 삶의 화두는 청소년, 인권, 교육의 세 가지 단어로 축약될 수 있고 청소년 인권 개선을 위해 법 교육 분야에도 관심을 많이 가질 수 있었던 것 같습니다. 이 과정에서 한국 법과 인권교육학회에의 일원으로 활동할 수 있었던 것은 저의 학자적 삶에 중요한 토양과 울타리를 만들어 주었음을 다시금 깨달을 수 있으며, 그동안 여러모로 이끌어 주시고 도움을 주신 허종렬 교수님을 비롯한 임원 분들과 회원 분들 모두에게 깊은 감사의 마음을 전하고 싶습니다.

앞으로 우리 학회의 무궁한 발전을 기대하며, 후학 분들, 특히 청소년 인권과 법교육을 연구하시는 분들에게 몇 가지 당부의 말씀 드리는 것으로 글을 맺을까 합니다.

첫째, 청소년관련 연구와 교육에 있어서 선행되어야 할 것은 이 시대 청소년들의 능력과 사회적 지위들을 시대에 걸맞게 교정하고 자리매김하는 노력이라고 할 것입니다. 앞서 제 논문에서 제기했듯이 청소년을 보호만이 아닌 자율적 인권주체로, 내일의 준비자가 아닌 오늘의 시민으로 자리매김 되도록 노력해야 함은 아직도 중요한 과제라고 생각합니다.

또한 사회변화에 따라 빠르게 변화하는 청소년들의 가치관, 취향, 문화, 삶의 환경 등을 항상 민감하게 바라보며, 그에 걸 맞는 교육과 정책의 방향들이 모색되어야 할 것입니다. 21세기에 들어와 법교육, 인권교육에 있어서 점차 실용적인 생활법이나 일상적인 인권 이슈 중심의 논의가 활발해지게 되고, 법과 인권 지식이나 이론의 교육 못지않게 법 태도, 인권감수성의 증진

이 중요시되어왔던 동향들도 시대변화에 발맞추려 노력한 모습들이라고 보여집니다.

이제 4차혁명, 메타버스 등 또다시 새로운 개념들이 등장하는 요즈음, 법과 인권교육도 다시 새롭게 거듭나고 탈바꿈하여 변화에 발맞출 수 있도록 더욱 노력해 가야 할 것입니다.

둘째, 한국 법과 인권 교육 연구의 학술적 전문성을 높이기 위한 노력이 다각적으로 이루어졌으면 좋겠습니다. 유능한 연구자들의 참여가 활발히 이루어지고, 연구 내용과 방법들이 깊이와 넓이를 더할 수 있도록 다각적으로 정비되어야 할 것입니다. 이 점과 관련해서 우리 학회 10주년 학술대회에서 허종렬 교수님의 기조 강연 논문에서 깊이 있는 분석을 통해 제시해 주셨던 학회 발전 방안들을 다시금 되새겨 볼 필요가 있을 것입니다. 사회과학 및 인문학 전반의 다양한 전공의 연구자들이 참여하도록 하고, 국제비교나 외국 사례연구 등 비교교육학적 연구들을 보강하여야 하는 점, 법교육과 인권교육의 상호간 통합적 접근을 활발히 해야 하는 점 등 당시 허교수님이 강조하셨던 사항들은 13주년 맞이하는 이 시점에서 계속 노력해야 할 사항인 것 같습니다.

이제 글을 마무리하며 앞으로 학회를 이끌어 가실 후학 여러분들의 많은 노고를 부탁드립니다. 저도 뒤에서, 또 옆에서 열심히 돕고 응원하도록 하겠습니다. 감사합니다.

학교 법교육, 인권교육, 청소년교육의 과거와
현재 그리고 미래를 말한다.

토크콘서트

**주제1. 학교 법교육, 인권교육, 청소년교육의 과거와
현재 그리고 미래를 말한다.**

허종렬(서울교대 교수)

법교육의 본질과 가치

허종렬(서울교대 교수, 법과인권교육연구소 소장)

I. 머리말

법교육이란 법에 관한 교육이라고 일단 형식적으로 정의할 수 있다. 중요한 것은 여기에서 법을 어떻게 이해하느냐 하는 문제이다. 즉, 법교육을 종합적으로 이해하려면 법 그 자체와 관련된 내용을 알아야 한다고 생각한다. 법은 그것이 담고 있는 이 성격에 따라서 실체법과 절차법으로 구분된다. 법은 실체법으로서 권리와 의무, 양자의 법률관계, 책임의 내용을 포함한다. 따라서 법교육이란 권리교육, 의무교육, 법률관계교육, 권리구제 및 책임교육 등의 다양한 측면을 가지고 있다. 이렇게 보면 법교육의 본질론은 때로는 권리교육이며, 때로는 의무교육 또는 준법교육이며, 때로는 의무불이행에 대한 책임을 가르치는 책임교육일 수도 있다. 아울러 권리와 의무 당사자 상호간의 법률관계교육일 수도 있다. 법교육은 법이 포함하고 있는 이러한 개념들에 대한 이해를 전제로 기본적으로 무엇을 다루는 것이냐 하는 법교육의 내용론과 법교육을 왜 하는가 하는 법교육의 가치문제와 연결되어 있다. 이하에서 이 점들에 관해서 검토한다.

II. 법교육이란 무엇인가? 법교육의 의미와 본질

1. 법교육의 의미와 구별 개념들

가. 법교육의 의미

그동안 발제자는 미국 법교육법의 정의를 참조하여 법교육의 개념을 다음과 같이 정의해왔다.

법학을 바탕으로 두고 법률관계를 중심으로 한 당사자의 법적 분쟁에 대해서 효과적으로 대처하는데 필요한 지식과 이해, 기능, 가치와 태도 및 비판 능력을 계발할 기회를 학생들에게 제공하는 조직화된 학습 경험이다.

이 정의에 의하면 법교육이란 법학에 바탕을 두되 법학교육 그 자체는 아니다. 법교육은 법률관계를 중심으로 하는 교육이다. 법교육은 당사자의 법적 분쟁에 효과적으로 대처하기 위한 교육이다. 법교육은 법에 관한 지식, 이해, 가치, 태도, 비판 기능을 다룬다.

그러나 발제자가 정리한 법교육의 정의지만, 지금에 와서 다시 생각해보면 이것만으로는 뭔가 부족한 점이 보인다. 법교육은 당사자의 법적 분쟁에 대처하기 이전에 시민으로서 법을 잘 지켜 사회가 보다 안전하고 평안하기를 바라는 점도 있다. 시민교육 관점을 더 보완할 필요가 있다. 아울러 법교육에서 법이라고 하는 것이 포함하고 있는 내용들이 권리와 의무, 책임, 상호간의 법률관계, 준법 등을 포함하고 있기 때문에 이것들을 잘 염두에 두는 균형 잡힌 개념 정의가 필요하다. 법률관계의 내용인 권리와 의무관계라고 하는 점을 더 드러낼 필요가 있다. 그런 점에서 법교육은 단지 권리교육만이거나 의무교육, 책임교육 또는 준법교육만이거나 한 것이 아니고 이것들을 고루 포함하는 교육이라고 할 것이다. 생각이 여기에 미치면 우리는 다음의 결론에 도달한다.

법교육을 흔히들 그렇게 생각하는 것처럼 단지 ‘준법정신을 갖춘 책임 있는 민주시민’¹⁾만으로 이해하거나 또는 ‘준법교육으로서의 법교육’²⁾에 그쳐서는 아니 된다. 우리가 불식하여야 할 법교육과 관련된 대표적인 이해가 “법교육=준법교육”으로 받아들이는 점이다. 특히 발제자가 오늘 강조하고자 하는 점이 법교육은 준법교육을 넘어 인권교육을 포함하는 것이라고 하는 관점이다. 일단 법교육과 구별하여야 할 다른 개념들을 일별한다.

나. 법교육과의 구별 개념

법교육은 법학교육과 구별된다. 후자는 법과대학에서 전문 법조인을 양성하는 교육을 말한다. 이것을 영어로는 보통 legal education이라고 한다. 그러나 법교육은 전문적인 법률학 공부 아닌 교양 교육(general education)의 성격을 지닌다. 법교육은 학생들이 민주시민으로서 갖추어야 할 기본적인 법적 소양(Legal Literacy)을 갖추도록 하는 것을 주된 목표로 한다. 법교육은 인권교육과 구별된다. 양자의 관계는 이를 법교육과 인권교육을 각기 어떻게 보느냐에 따라서 서로 포섭하기도 하고 분리되기도 한다. 일부에서는 양자의 취지가 서로 다르다고 주장한다. 법교육은 상대적으로 준법정신을 강조하지만 인권교육은 인권 자체를 중시하며 심지어는 준법보다 악법에 대한 저항을 강조하기도 한다는 것이다. 그러나 중요한 것은 준법도 결국에는 다른 사람들의 인권을 보장하기 위한 것이라는 점이다. 그런 점에서 ‘법’ 또는 ‘인권’만의 교육보다는 ‘법과 인권’을 같이 취급할 필요가 있다고 본다.

또한 법교육은 정치교육과 구별된다. 후자도 때로는 법을 다루기도 하지만, 그 본질은 정치학에 바탕을 두고 있다. 따라서 정치교육에서는 법을 볼 때에도 이것을 규범으로 보기보다는 정치적 타협의 산물 정도로 본다. 법교육은 정치교육과는 달리 질적으로 실증과학인 정치학이 아니라 규범과학인 법학에 터잡고 있다. 따라서 접근방법도 법학에서 강조하는 법률관계의 해

1) 박성혁, “법교육의 본질관에 입각한 ‘법과사회’ 교육과정 및 교과서 내용 분석 연구”, 시민교육연구, 제37권 1호(2005), 55~80(특히64)면 참조.
 2) 송성민, “준법교육의 의의와 한계에 관한 고찰”, 법교육연구 제7권 1호(2012.12), 81~108(특히 85면) 참조. 송성민은 준법교육을 “ ‘법 규와 사회 보편가치를 준수하고 이에 따라 행동하도록 하기 위해서 시행되는 직, 간접적인 교육활동과 프로그램’을 총칭하는 것”이라고 정의한다. 법교육과 구별하여 “ 법교육은 법과 법적 쟁점과 관련된 포괄적인 학습 경험을 의미하는 것이고, 준법교육은 이 가운데 법 규와 사회 보편가치를 준수하는 것을 목적으로 이루 어지는 교육활동을 의미하는 것이므로, 양자 간 관계는 법교육이 준법교육을 포함 하는 것으로 볼 수 있다.” 준법교육이 아닌 법교육으로 입법교육을 들고 있다.

석론을 중심으로 한 방법에 입각해 있다.

2. 법률관계와 법교육의 본질

가. 법률관계론

사람들이 영위하는 생활관계에는 어떠한 형태로든 사회규범이 적용된다. 사회규범에는 조리, 도덕, 관습, 법이 있다. 사회규범의 입장에서 본 생활관계의 유형을 적시하면 다음과 같다.

도덕률이 적용되는 생활관계 : 도덕관계(도덕상의 권리·의무관계)

관습 혹은 관습법이 적용되는 생활관계 : 관습관계(관습상의 권리·의무관계)

종교 계율이 적용되는 생활관계 : 종교관계(종교상의 권리·의무관계)

법률이 적용되는 생활관계 : 법률관계(법률상의 권리·의무관계)

사회규범의 하나로서의 법은 사회질서를 정의를 실현함을 직접 목적으로 하여 국가의 강제력을 수반하는 사회적 규범 또는 관습을 말한다.³⁾ 넓은 뜻으로는 자연법, 헌법, 관습법, 명령, 규칙, 판례까지를 포함하지만 좁은 뜻에서는 일정한 조직과 절차 밑에서 제정된 법률을 가리킨다. 법은 이념면에서 종교·도덕·정의·자연법과 내용적으로 관련되고, 실재 면에서는 정치·경제·역사·사회적 세력과 관련된다. 따라서 법을 고찰할 때는 이러한 것 중의 일면이나 하나의 요소에만 편중해서는 안 되며 모든 것을 고려한 종합 판단이 필요하다.

위에서 보듯이 법은 법률관계를 규정한다. 같은 사회규범 중 도덕이 도덕관계를, 관습법이 관습관계를 종교의 가르침이 종교관계를 규정하듯이 법은 우리의 생활관계에서 특히 법률관계를 규정한다.⁴⁾

따라서 법교육을 함에 있어서 중시해야 할 핵심 개념은 법률관계이다. 법과대학이나 로스쿨에서 민법총칙을 배울 때 제일 처음 접하는 개념이 법률관계이다. 그리고 이 민법총칙의 법률관계 개념을 기초로 다른 법률들의 법률관계까지 확장하여 이해할 수 있다.⁵⁾ 헌법에서 헌법관

3) 이하의 내용에 관해서는 <https://ko.wikipedia.org/wiki/%EB%B2%95> 참조.

4) 이 경우 국가가 법을 형성하는 방법과 과정은 다양하다. 국회를 통하여 제정을 하기도 하고, 법원에서 사회에 적용되어온 다른 사회규범인 관습이나 판례, 학계의 학설의 일정한 주장과 경향과 판단에 법적 확신을 부여하여 법으로 적용하기도 한다. 혹은 그것들이 성문화된 법에 반영되기도 한다.

5) 생활관계 유형에서 법이 적용되는 생활관계를 법관계, 또는 법률관계라고 한다. 본래 법관계라고 하는 것이 원론적으로 맞지만 법규범 중에서 형식적으로 대표하는 것이 법률이어서 보통 법률관계라고도 한다. 법률관계를 그 법률이 적용되는 생활관계의 성격에 따라 유형화하면 다음과 같다. 첫째, 사적인 생활관계. 이것은 사인과 사인의 생활관계를 말한다. 여기에 적용되는 법률을 사법이라 부르고 사법이 적용되는 생활관계를 사법관계라 부른다. 사법관계에서는 주로 재산관계와 가족관계가 문제된다. 사법 중 일반법으로서 민법이 있다. 민법이 적용되는 생활관계를 민사관계 혹은 민법 관계라 부른다. 민법의 특별법으로서 상법, 기타 어음 수표법 등 적용된다. 상법이 적용되는 생활관계를 상사관계 혹은 상법관계라 부른다. 둘째, 공적인 생활관계. 이것은 국가와 개인, 국가 상호간, 국가와 지방자치단체간의 관계에 관한 전 영역을 가리킨다. 공법이 적용되며, 공법이 적용되는 생활관계를 공법관계라 부른다. 공법에 헌법과 행정법이 있다. 헌법이 적용되는 생활관계를 헌법관계라 부른다. 주로 국가와

계를 이해하게 되며, 행정법에서 행정법관계를 이해하게 된다. 상법에서 상법관계를 이해하게 되고, 교육법에서 교육법관계를 이해하게 된다.

나. 법률관계 관점에서의 법교육의 지향점

법이 규정하는 법률관계는 법률이 정하는 당사자 상호간의 권리와 의무의 관계를 내용으로 한다. 따라서 법교육이라고 하면 우선 법률상의 권리교육을 포함한다. 법에서 말하는 권리는 그 법의 단계와 종류에 따라서 내용이 달라진다. 헌법에서는 인권이 권리인 것이고, 민법에서는 물권과 채권, 가족권이 권리인 것이다. 형법은 그 자체가 직접 어떠한 권리를 보장한다고 하진 않으나 그가 보호하고자 하는 법이 헌법상의 인권을 포함한 여러 법률들의 권리들을 망라하고 있다.

권리 중에 가장 고양되어 있는 것은 헌법상의 인권이다. 이런 의미에서 법교육은 헌법교육을 중시하여야 하고, 그 헌법을 통하여 인권교육을 하여야 한다. 이렇게 보면 법교육은 그 자체가 인권교육인 것은 아니지만 인권교육을 포함하는 보다 광의의 교육이다.

한편 법교육은 의무와 책임에 관한 교육이다. 그런 점에서 준법교육은 법교육의 중요한 부분이다. 법을 지켜야한다는 것은 그 자체로서 주어진 의무의 이행이자 책임이다. 다만 인권교육이 법교육의 전부가 아닌 것처럼 준법교육 역시 법교육의 전부가 아닌 점에 유의하여야 한다.

결국 법교육을 완성하는 것은 법률관계 교육이다. 이 개념에 이르러서야 법교육은 권리만 가르치거나 의무만 가르치는 것이 아니라 양자를 대등하게 다루어야 한다. 인권교육과 준법교육을 같이 대등하게 다루게 된다. 따라서 그동안 법교육을 의무교육의 관점에서만 다루었다면 이것은 법교육을 정확하게 이해하지 못한 것이다. 법교육을 인권교육의 관점에서만 다루었다면 그것도 편향된 것이다.

법교육은 법에 관한 실체적 내용을 담은 실체법 교육이다. 그러나 때로는 그러한 실체법상의 권리와 의무를 이행하는 과정에서 밟아야 하는 소송절차를 다루는 절차법 교육이다. 법교육은 권리구제교육과 의무불이행에 대한 책임을 묻는 교육이기도 하다.

법교육은 절차법 교육을 통해서 실효성을 갖는다. 누구든지 권리를 침해거나 의무 이행을 소홀히 하여서는 아니 되고, 의무 불이행시 그것에 따른 민형상의 책임을 진다는 것을 인식하게 되기 때문이다.

국민 상호간의 법률관계가 문제된다. 기본권과 권력구조가 주로 문제되는 생활관계이다. 행정법이 적용되는 생활관계를 행정법관계라 부른다. 주로 행정부와 국민 상호간의 관계, 행정기관 상호간의 관계를 규율한다. 공법 중 특별히 형법이 적용되는 생활관계가 있다. 이것을 형법관계 혹은 형사관계라 부른다. 행정부와 국민 상호간의 관계이지만 주로 범죄와 형벌이 주로 문제되는 생활관계이다. 셋째, 사회적인 생활관계. 사회법이 적용되며, 사회법관계라 부른다. 원칙적으로 사적인 생활관계로서 사법이 적용되어야 할 부분이지만, 공공복리를 추구하기 위하여 국가가 불가피하게 개입함으로써 사적 자치의 원칙이 수정되는 생활관계이다. 좁은 의미의 사회법이 적용되면 사회법관계, 노동법이 적용되는 생활관계이면 노동법관계, 주택임대차법이 적용되는 생활관계이면 임대차법관계, 사회보장법이 적용되는 생활관계이면 사회보장법관계가 된다.

3. 법교육의 본질 관점에서의 준법교육과 인권교육의 관계

요건대, 법교육의 개념과 본질을 위와 같이 규정할 때 준법교육과 인권교육은 매우 밀접한 관련을 맺게 된다. 준법교육은 법 그 자체를 지켜야 하는 것만으로 그쳐서는 아니된다. 준법교육의 최종 목적은 인권교육을 지향하는 것이다. 이것은 우리가 왜 준법을 해야 하는 가 하는 점을 생각해보면 분명해진다. 준법은 준법 그 자체가 목적이 아니라 상대방의 인권을 배려하고 존중하기 위한 것이다. 준법은 법을 지킨다는 것인데, 법을 지킨다는 것은 본인이 하고 싶은 대로 하지 않고 법이 요구하는 대로 참고 따른다는 것이다. 이것은 요건대, 자신의 자유와 권리를 제한하는 것이다.

헌법 제37조 2항은 국민의 자유와 권리는 공공복리등을 위하여 필요한 경우에 법률로써 제한할 수 있다고 하다고 하고 있으며, 이에 따라서 대부분 법률은 실제로 국민의 자유와 권리를 제한하는 내용을 담고 있다.

그런데 왜 우리는 자신의 자유와 권리를 제한하는 법을 지키는 것일까? 그것은 그렇게 함으로써 상대방의 자유와 권리를 존중하는 것이 되기 때문이다, 모두를 위하여 내가 마음대로 하고 싶은 것을 참는 것이다. 내 권리가 소중한 만큼 상대방의 권리도 소중한다는 정신, 취지를 담고 있는 것이 준법이다.

이렇게 보면 준법은 매우 소중하고 귀한 정신이다. 헌법 제10조의 인간으로서의 존엄과 가치, 행복추구의 정신을 담고 있는 것이 준법이다. 인권존중과 보장의 다른 표현이 준법이다. 준법을 우리가 이렇게 생각하면 그때부터 우리는 준법을 기꺼이 하고자 한다. 법을 지키는 것이 그냥 의무적으로 지켜야만 하는 것이니까 지키는 것이 아니라 상대방의 인권을 보장하는 것이 되고, 사회 전체의 공공복리를 제고하는 것이 되는 것이 되는 까닭에 지키는 것이다.

내가 준법을 하고 상대방도 준법을 하게 되면 그것은 결국 나의 인권을 존중하고 보장하는 결과로 돌아온다. 준법교육을 이렇게 이해할 때 이 교육을 받는 학생들이 즐겁게 준법을 하고자 하는 동기유발이 된다.

Ⅲ. 법교육, 왜 하는가? 법교육의 가치론

법교육의 가치론은 법교육의 효과 관점을 다루는 것이다. 법교육을 하면 무엇이 좋은가 하는 점이다. 법교육은 위의 법의 의미와 법교육의 본질론에 의거하여 볼 때 인권 보장과 공공복리, 질서 유지에 이바지한다. 그런 점에서 법교육은 이것을 가르칠만한 가치가 있다. 따라서 가르쳐야 한다. 그러므로 법교육의 가치론에서는 법교육과 인권보장, 법교육과 공공복리, 법교육과 질서유지의 상호관계에 관한 보다 구체적인 논의가 필요하다.

그러나 본고에서는 이러한 논의는 다음으로 미룬다. 보다 현실적 관점에서 우리 사회와 학교에 법교육이 필요한 이유들을 구체적으로 거론해본다. 요건대, 우리가 법교육을 해야 하는

보다 직접적인 가치는 그것이 교과교육적 관점에서 민주시민교육이 지향하는 가치들 중에 핵심을 이루고, 현대 국가와 사회의 시대적 요청이며, 현실과 제도가 법교육을 요구하기 때문이다. 이하에서는 이 점들에 관해서 본다.

1. 교과교육적 요구

가. 민주시민교육의 핵심

법교육은 민주시민교육의 핵심적 위치를 차지하고 있다. 그 이유는 민주 시민이 습득해야 할 민주적 신념(democratic beliefs)들이 법에 내재되어 있기 때문이다.⁶⁾ 예컨대 헌법 제10조가 대표적인 사례가 된다. 이 조문은 다음과 같이 규정하고 있다.

모든 국민은 인간으로서의 존엄과 가치를 가지며, 행복을 추구할 권리를 가진다. 국가는 개인이 가지는 불가침의 기본적 인권을 확인하고 이를 보장할 의무를 진다.

이와 같이 우리 헌법의 전문이나 총강, 국민의 권리와 의무, 국회, 대통령과 정부, 법원, 헌법재판소, 지방자치, 경제, 선거 등에 관한 모든 내용들은 결국 민주국가의 틀과 그것을 잘 꾸어가기 위한 구성원의 과제를 담은 것이라고 할 수 있다.

미국도 그 나라의 민주적 신념은 그들의 헌법상의 권리 장전(bill of rights)이라고 할 수 있는 수정헌법에 고스란히 담고 있다. 적법 절차와 평등 보장(due Process of law and equal protection), 시민 참여(civic participation)와 같은 실천적 사항 외에 정의, 평등, 자유, 책임성, 다양성, 기본적 인권의 존중, 프라이버시(privacy)의 권리 등이 그것들이다. 따라서 민주시민교육을 하기 위해서는 헌법을 비롯한 법교육을 하지 않을 수 없다.⁷⁾

교과교육적 차원에서 민주시민교육을 직접적 목적으로 하여 개설된 과목은 사회과(social studies)이다. Hocking 교수는 사회과에서 법을 가르치지 않는 것은 척추동물물 가르치면서 척추(backbone)를 가르치지 않는 것과 같다고 하였다.

나. 인성교육과 학교폭력 해소를 위한 효과적인 접근

인성교육이란 마음의 바탕이나 사람의 됨됨이 등의 성품을 함양시키기 위한 교육을 말한다. 법교육은 학생들에게 인권과 법에 관한 지식과 기능, 가치와 태도를 익혀 자신의 인권을 소중하게 여기고 다른 사람의 인권을 존중하는 데에서 출발하여 준법의 필요성을 알고 그러한 가치와 태도, 능력 등을 익히도록 한다. 여기에서 인성교육과 법교육의 연결점을 찾을 수 있다. 법교육은 그 내용과 지향하는 가치태도에서 처음부터 인성교육으로서의 특성을 가진다.

6) 따라서 미국의 경우 우리보다 훨씬 전부터 법교육은 사회과 통합 교육 과정으로 수용되어야 한다는 주장이 강력히 제기되었다. 이에 관해서는 Charles J. White, Law Related Education in America(Chicago : ABA/YEFC, 1975), p. 30 이하 참조.

7) June Tyler & David L.Manning, A Guide to Curriculum Development in Social Studies(The Connecticut State Board of Education, 1981), p. 5.

최근에 학교폭력의 문제가 불거지면서 그것을 해소하기 위한 방편으로 법교육을 인성교육을 위한 방법으로 활용하는 사례들이 늘고 있다. 예컨대, 정부는 교사, 학생, 학부모가 충분한 협의과정을 통해 정한 학생생활규칙을 준수하는 과정을 통해 규율 준수의 중요성을 체득하는 **실천적 인성교육**을 추진하겠다고 한다. 법교육의 구체적인 한 방법으로서 학생과 학부모, 교사의 협의를 통한 규칙의 제정과 동의 및 이것의 준수를 활용하는 인성교육의 개선방향은 구체적으로 다음과 같이 제시되고 있다.

《생활 규칙을 통한 인성교육의 개선 방향》

구분	현행	개선방향
의견수렴	학생의 의견 청취	■ 학생, 학부모의 의견 청취
규칙에 대한 명시적 동의	없음	■ 입학단계 또는 매학년 초기 학생·학부모의 동의서 제출
규칙 운영 단위	학교 단위	■ 학교실정에 맞게 학교, 학년, 학급 단위로 운영
규칙의 내용	규정이 많고 복잡	■ 반드시 지켜야 할 핵심사항 위주로 단순화
규칙의 성격	징계 등 학생 선도	■ 규칙 준수 체득을 위한 인성교육

법교육 방법의 일환인 이러한 생활규칙 학습법은 학교폭력 해소를 위한 자치법정 방법의 활용으로 연결되기도 한다.⁸⁾

2. 국가와 사회의 시대적 요청

가. 법이 잘 지켜지지 않는 현실

우리 자신의 평가도 크게 다르지 않다. 2008년 한국법제연구원에서 발표한 국민 법의식 조사에 따르면, 우리 국민 중 63%가 법이 잘 지켜지지 않는다고 느끼고 있다.⁹⁾

나. 자유민주적 기본질서 체제 하에서의 법의 지배의 필요성

우리나라는 이제 권위주의의 시대가 지나가고 자유주의 시대가 정착되어 가고 있다. 권위주의 시대에는 국가의 존립과 유지를 정치권력이라고 하는 힘에 의존하였다. 그러나 자유주의 시대에는 국가의 통치가 더 이상 이러한 권력에 의존하지 아니한다. 따라서 시간이 갈수록 우리나라는 점점 더 법에 의존하지 않을 수 없게 된다. 이미 상당히 실기(失機)한 감이 있지만 지금부터라도 학생들로 하여금 법에 친숙하게 함으로서 다가오는 21세기에는 우리나라가 실질적

8) 박형근, “학교폭력문제 해결을 위한 경찰 다이버전 프로그램 활성화 방안”, 서울교육대학교 법교육연구 소 4차 학술발표회 자료집, 64~65면.

9) “법질서 준수 현실과 준법의식 제고방안”, 헤럴드경제, 2010.1.13.

인 법치주의가 지배하는 사회가 되도록 가꾸어 가야 할 것이다.

다. 선진화 요건으로서의 실질적 법치주의 확립의 필요성

우리나라의 경제적 수준은 세계적으로 앞서 있다. 이러한 경제적 선진화에 걸 맞는 정치, 사회, 문화의 제 영역에서 법치주의 확립이 필요하다. 우리나라는 국민의 준법의식과 법의 생활화가 경제발전 수준에 크게 미치지 못한다는 것이 중론이다.¹⁰⁾

법질서를 준수하는 것은 선진국으로서 국가의 품격을 유지하기 위해서 필요하다. 국가의 품격은 한 마디로 문화인데, 법문화는 그 구성부분의 하나로서 사회의 문화적 역량의 기초가 된다.¹¹⁾ 우리는 지금 선진국 진입을 목표로 하고 있고, 그에 맞는 국격(國格)을 갖추려고 노력하고 있다. 그러나 이처럼 낮은 법질서 준수 수준으로는 기대하기 어렵다. 선진국으로 가려면 법치주의의 확립이 필수다. 법의 지배가 흔들리면 나라가 발전할 수 없다.¹²⁾

라. 법에 대한 부정적 의식의 개선의 요청

한국법제연구원의 국민 법의식 조사에 의하면 국민 중 63%가 “법이 잘 지켜지지 않는다.”고 생각하고 있다. “법대로 살면 손해를 본다.”는 인식도 31.7%나 된다.

법무부의 한 조사에 의하면 우리 국민 대다수는 법보다는 재산이나 권력의 위력이 더 크다고 생각하고 있다. “돈이나 권력이 생긴다면 법을 어길 수도 있다”는 것이다. 학연, 지연, 혈연 등이 법과 원칙보다 우선시되고 있기도 하다. 사람들은 법은 필요하지만 공평하게 집행되지 않고 있다고 보고 있다. 우리나라에서 '법대로 하자'는 말은 대화와 타협으로는 문제 해결이 되지 않으니 끝까지 싸우자는 의미로 통한다고 한다.

법무부는 “이런 조사결과는 법 교육이 체계적으로 이뤄지지 않기 때문에 나타나는 현상”이라고 분석했다. “……법에 대한 부정적 사례를 자주 거론하다 보니 이런 의식이 고착됐다.”는 것이다.

마. 법적 분쟁의 남용 탈피

법무부의 조사에 따르면 우리나라 고소 사건 51만 8488건으로 전체 형사 사건의 22.9%를 차지하며, 그 비율은 일본의 50배가 넘는다고 한다. 고소된 사건 중 무혐의 등의 이유로 불기소 처리되는 고소 사건 비율이 70%에 이른다고 한다. 언론 보도에 따르면 위증, 무고범죄의 증가도 심각한 수준이다.

법적으로 차분히 대응하기보다 감정적으로 경찰이나 검찰에 의존한다는 뜻이다. 법 지식이 없다 보니 무턱대고 목청을 높이거나 권력자와의 친분을 내세워 문제를 해결하려는 경향으로 이어진다.

무분별한 소송 등 불필요한 법적 분쟁을 예방해 과도한 사법비용을 줄이기 위해서도 체계적인 법 교육이 필요하다.

10) “‘法の 날’을 부끄럽게 만드는 사람들,” 동아일보, 2010.4.24.

11) “법질서 준수 현실과 준법의식 제고방안”, 헤럴드경제, 2010.1.13.

12) “국력 신장과 국격 향상의 전제”, 국민일보 쿠키뉴스, 2009.12.31.

3. 제도적 요청

법무부는 국회에 법교육지원법안을 제안하여 2008년 2월 제정되도록 하였으며, 현재 시행 중에 있다. 법교육은 구체적으로는 이에 부응하기 위하여 필요하다.

2007년 4월 30일, 국회는 본회의를 열어 사법제도를 대폭 수정하는 내용의 사법개혁 관련 법안 등을 처리했다. 이날 본회의를 통과한 사법개혁 관련 법안 중 특히 관심을 끄는 것은 형사재판에 배심원이 참여하는 '국민의 형사재판 참여 관련법'이다.

이 법은 고의로 사망을 야기한 범죄, 부패범죄 등 피고인이 희망하는 사건에 한해 7~9명의 일반국민이 배심원으로 재판에 참여토록 하는 제도를 도입하는 것을 골자로 하고 있다. 배심원 평결은 강제력이 없는 권고적 효력만 갖는다. 이 법은 2008년 1월1일부터 시행되고 있으며, 5년간 시범 운영기간을 거친 뒤 2013년 확대실시 여부가 결정된다.

참고로 일본도 2009년부터 비슷한 제도가 도입되면서 우리와 같이 법교육을 강화해가는 추세에 있다.

IV. 맺음말

이상으로 본 발표에서는 법교육의 본질과 가치에 관해서 검토하였다. 본론의 논의를 우선 요약해본다.

법교육에 관한 기존의 정의는 재검토할 필요가 있다. 우리는 흔히 법교육을 준법교육의 틀 속에 가두었지만 이것은 법교육의 본질과 가치를 가리는 것이다. 이제 법교육에 관한 종래의 그러한 관점에서 벗어나 법=법률관계=권리와 의무, 책임 관계라고 하는 관점에서 법교육을 새롭게 볼 필요가 있다. 요컨대 법교육의 개념 정의에서 중요한 것이 법 자체에 대한 정확한 인식이며, 그 핵심은 법=법률관계라고 하는 점이다. 법이 규정하는 법률관계는 당사자 상호간의 권리와 의무의 관계를 내용으로 한다. 따라서 법교육이라고 하면 우선 권리교육을 포함한다. 권리 중에 가장 고양되어 있는 것은 헌법상의 인권이다. 이런 의미에서 법교육은 헌법교육을 중시하여야 하고, 그 헌법을 통하여 인권교육을 하여야 한다. 법교육은 그 자체가 인권교육인 것은 아니지만 인권교육을 포함하는 보다 광의의 교육이다. 한편 법교육은 법을 지켜야 한다는 의무와 책임에 관한 교육이다. 그런 점에서 준법교육은 법교육의 중요한 부분이다. 다만 인권교육이 법교육의 전부가 아닌 것처럼 준법교육 역시 법교육의 전부가 아닌 점에 유의하여야 한다. 결국 법교육을 완성하는 것은 법률관계 교육이다. 이 개념에 이르러서야 법교육은 권리만 가르치거나 의무만 가르치는 것이 아니라 양자를 대등하게 다루어야 한다. 인권교육과 준법교육을 같이 대등하게 다루게 된다. 따라서 그동안 법교육을 의무교육의 관점에서만 다루었다면 이것은 법교육을 정확하게 이해하지 못한 것이다. 법교육을 인권교육의 관점에서

만 다루었다면 그것도 편향된 것이다.

법교육의 개념과 본질을 위와 같이 규정할 때 준법교육과 인권교육은 매우 밀접한 관련을 맺게 된다. 준법교육은 법 그 자체를 지켜야 하는 것만으로 그쳐서는 아니된다. 준법교육의 최종 목적은 인권교육을 지향하는 것이다. 이것은 우리가 왜 준법을 해야 하는가 하는 점을 생각해보면 분명해진다. 준법은 준법 그 자체가 목적이 아니라 상대방의 인권을 배려하고 존중하기 위한 것이다. 이렇게 보면 준법은 매우 소중하고 귀한 정신이다. 헌법 제10조의 인간으로서의 존엄과 가치, 행복추구의 정신을 담고 있는 것이 준법이다. 인권존중과 보장의 다른 표현이 준법이다. 준법을 우리가 이렇게 생각하면 그때부터 우리는 준법을 하고 싶어 한다. 그냥 의무적으로 법은 지켜야만 하는 것이니까 지키는 것이 아니라 상대방의 인권을 보장하는 것이 되고, 사회 전체의 공공복리를 제고하는 것이 되는 것이 되는 까닭에 지키는 것이다. 내가 준법을 하고 상대방도 준법을 하게 되면 그것은 결국 나의 인권을 존중하고 보장하는 결과로 돌아온다. 준법교육을 이렇게 이해할 때 이 교육을 받는 학생들이 즐겁게 준법을 하고자 하는 동기유발이 된다.

법교육의 가치론은 법교육의 효과 관점을 다루는 것이다. 법교육을 하면 무엇이 좋은가 하는 점이다. 법교육은 위의 법의 의미와 법교육의 본질론에 의거하여 볼 때 인권 보장과 공공복리, 질서 유지에 이바지한다. 그런 점에서 법교육은 이것을 가르칠만한 가치가 있다. 따라서 가르쳐야 한다. 보다 현실적 관점에서 우리 사회와 학교에 법교육이 필요한 이유는 그것이 교과교육적 관점에서 민주시민교육이 지향하는 가치들 중에 핵심을 이루고, 인성교육을 위한 실제적이고 효과적인 방법이며, 현대 국가와 사회의 시대적 요청이며, 현실과 제도가 법교육을 요구하기 때문이다.

법교육의 개념과 본질에 관한 이러한 재해석과 이것에 바탕을 둔 인권교육과 준법교육의 상호관련성으로 법교육의 지향하는 바가 더욱 고양되고, 이러한 방향의 법교육이 우리사회의 인권 보장과 공공복리와 질서유지에 충실하게 기여하게 되기를 바라마지 않는다.

참고문헌

- 김진숙 외, 창의·인성 교육의 현장 적용성 제고 방안, 2010.
- 문용린 외, 창의·인성교육 활성화 방안 연구, 2009.
- 박성혁, “법교육의 본질관에 입각한 ‘법과사회’ 교육과정 및 교과서 내용 분석 연구”, 시민교육연구, 제37권 1호(2005), 55~80(특히64)면 참조
- 박형근, “학교폭력문제 해결을 위한 경찰 다이버전 프로그램 활성화 방안”, 서울교육대학교 법교육연구소 제4차 학술발표회 자료집, 64~65면.
- 송성민, “준법교육의 의의와 한계에 관한 고찰”, 법교육연구 제7권 1호(2012.12), 81~108(특히 85면)
- 이지혜, “인성교육으로서의 법교육 역할”, 서울교육대학교 법교육연구소 제4차 발표회 자료집.
- 하주연 외, KEDI교사용 창의적 인성 평정 체크리스트 개발 및 타당화, 창의력교육연구, 12권 1호(2012), pp. 49-69.
- 허종렬, “법교육과 인권교육의 관계,” 법과인권교육연구(한국 법과인권교육학회 논문집) 제2권 제1호(2009.4), pp. 73-91
- 허종렬, “우리나라 법교육의 현황과 과제”, 저스티스, 통권 121호(2010.12), 44~67면.
- 허종렬, “ 교사의 학교폭력 대처능력과 교원양성대학의 과제Ⅱ -법교육의 관점을 포함하여”, 법과인권교육연구, 제5권 2호(2012), 109~127면.
- 허종렬, “법교육으로의 초대.” 서울교대 법과인권교육연구소. 제15차 법무부 법교육직무연수자료집. 2014. pp. 9-28.
- 허종렬, “인성교육진흥법에 대한 언론평가 분석”, 법과인권교육연구, 제8권 3호(2015.12.30.), 175~199면.
- June Tyler & David L.Manning, A Guide to Curriculum Development in Social Studies(The Connecticut State Board of Education, 1981)
- Charles J, White, Law Related Education in America(Chicago : ABA/YEFC, 1975),
- “법질서 준수 현실과 준법의식 제고방안”, 헤럴드경제, 2010.1.13.등 언론 기사.
- <https://ko.wikipedia.org/wiki/%EB%B2%95>

학교 법교육, 인권교육, 청소년교육의 과거와
현재 그리고 미래를 말한다.

발표

주제 2. 시민교육과 입법교육

심우민(경인교대 교수)

시민교육과 입법교육*

- 학교 법교육의 계열성과 맥락을 중심으로 -

심 우 민**

I. 들어가며

‘입법교육’¹⁾이라는 단어는 그리 생소하지 않지만 학술적인 측면에서 보자면 그리 익숙한 단어도 아니다. 그 이유는 입법이라는 단어는 일상생활 속에서 언론 등을 통해 지속적으로 마주하는 단어이기 때문에 익숙하게 느껴지지만, 학교 교육과정에 있어서는 명확하게 개념정의 되어 있지 않은 교육 영역이기 때문이다. 물론 비교과 활동의 일환으로 이루어지는 어린이국회, 청소년의회 등의 기회들이 존재하며, 이를 입법교육이라고도 부를 수도 있을 것이다. 그러나 이러한 교육들의 경우 일회성 이벤트에 그치는 경우가 많아, 사회과교육 또는 시민교육의 측면에서 의미 있는 교육인지에 대해서는 일부 회의감이 든다.²⁾

우리사회의 민주주의는 과거 권위주의 시절로부터 탈피하여 비약적인 발전을 거듭해 왔다. 물론 이러한 발전은 그 자체로 완결된 것은 아니다. 외면적인 사회 구조와 정치 행태의 측면에서는 서구사회의 그것과 유사한 수준에 이른 것으로 판단되지만, 실질적 내면의 측면에서는 과거의 관행을 벗어나고 있지 못하고 있는 사정들이 존재하기 때문이다. 즉 외형적인 제도와 구조는 서구사회의 그것을 전수 받고 활용하고 있지만, 이에 내포된 배경적 관점을 실현하는 방식에 관한 고민이 부족하기 때문이라고 판단된다.

이러한 맥락은 현재의 법교육이 불가피하게 법질서의 준수 또는 준법의 관점을 강조할 수밖에 없다고 인식하는 상황과 밀접한 연관성을 가지는 것이라고 판단된다. 결국 법과 관련한 시민성의 실천은 주어진 규범을 잘 준수하고, 이를 통해 질서 잡힌 사회에 기여한다는 전통적이고 지배적인 사고를 바탕으로 하고 있다. 이러한 사고방식은 외형적이고 형식적인 측면에서 보자면 일견 타당해 보인다. 형식적인 측면에서 정치체제와 법체제는 분리되어 있고, 그에 따라 교육적 관점에서 이 양자 간의 관계는 응당 분리될 수밖에 없다고 판단하게 된다. 그러나 과연 사회과 교육 또는 시민교육적 관점에서 이러한 접근이 타당한 것인지에 대해서는 고민해 보아야 할 필요가 있다.

이상과 같은 취지에서, 교육의 관점에서는 정치와 법을 하나의 순환구조 속에서 바라봐야 할 필요가 있다는 것이 필자의 입장이다. 이를 위해서는 정치교육과 법교육이 각자 독자적인 계열성을 가지는 것이 아니라, 다분히 화학적으로 결합된 방식으로 이루어져야 할 것이라고 생

* 이 발제문은 2020년 5월부터 현재까지 경인교육대학교 입법학센터가 개최해 온 <입법학포럼> 및 <입법교육 연구포럼>에서 입법학연구자 및 현장 교사들의 입법(학) 교육 경험을 청취한 결과를 총괄적으로 정리한 성격을 가지며, 향후 별도의 연구를 통해 초·중·등 입법교육과정 분석을 수행할 계획을 가지고 있습니다. 또한 이 원고는 아직 진행 중인 미완의 원고라는 점에 대해 양해를 부탁드립니다.

** 경인교육대학교 사회과교육과 부교수, 입법학센터장(legislation21@ginue.ac.kr).

1) 필자는 입법학적 관점이 투영된 (입)법교육의 필요성과 가능성을 제시한 바 있었다(심우민, “인공지능 알고리즘과 법교육”, 법교육연구 제14권 제1호, 2019, 41면). 보다 직접적으로 교육과정과 연계하여 입법교육을 관념을 제시하고 있는 논문으로는 김명정, “정치교육의 재구조화 방안 - 입법 중심의 고등학교 『정치와 법』”, 시민교육연구 제50권 제4호, 2018이 있다.

2) 그렇다고 어린이국회, 청소년의회를 비롯한 각종 의회에서의 입법교육이 의미가 없다는 것은 분명 아니다. 의회 현장의 경험을 통해 체득할 수 있는 부분은 분명히 있을 수 있다. 다만 여기서 문제제기하고자 하는 부분은 현실 정치와 교육적 경험이 상징적으로만 연계될 수 있다는 점이다.

각한다. 물론 이를 실천하기 위해서는 현장 교육과정 운영에 있어 교사들의 개별적인 역량이 발휘되어야 할 필요가 있겠지만, 보다 중요한 것은 국가 교육과정이 보다 바람직한 지향성을 교육적으로 실현할 수 있도록 변화되어야 할 것이다.

따라서 이 글에서는 정치교육과 법교육의 교차지점에 존재하는 입법교육을 발전시킬 수 있는 방안을 고민하는 데 초점을 두고자 한다. 이를 통해 향후 보다 발전적인 정치·법 교육을 고민할 수 있을 것으로 기대한다.³⁾

II. 법교육의 계열성 논제

1. 법학교육과 법교육

주지하다시피, 법학교육과 법교육은 실제 그 취지와 목적에 있어 차별성을 가진다. 단순히 정리하자면 법학교육은 (법률)전문가 양성을 위한 교육의 일환이고, 법교육은 시민(성) 교육을 위한 교육이다. 그러나 이들 교육 간의 차별성은 그 내용적 범위와 난이도를 제외하면 매우 유사한 구조와 실체를 가지고 있는 것으로 판단된다.⁴⁾

이런 측면에서 교육과정상의 계열성(sequence) 문제를 확인해 볼 수 있을 것이다. 계열성이라는 개념은 교육과정을 내용을 선정하고 조직하는 데 활용되는 원리를 의미하는 것으로 알려져 있다. 이는 기본적으로 특정 교과목의 본질과 구조에 기초하여 교육과정의 시간적 순서를 배열하는 것을 의미한다. 실제 현행 교육과정을 확인해 보면, 법에 관해 다루고 있는 교육과정의 내용들을 교과교육 일환으로서의 계열성을 가지고 있기 보다는, 법학이라는 학문적 체계의 계열성을 따르고 있는 것으로 판단된다.

<표 1> 현행 교육과정상 법 관련 내용 요소

핵심 개념	법교육 내용 요소				법학교육 영역
	초등학교	중학교	고등학교		
	5-6학년	1-3학년	통합사회	정치와 법	
헌법과 우리 생활	인권, 헌법, 기본권과 의무, 국가기관의 구성	인권, 헌법, 기본권, 국가기관의 구성 및 조직	<ul style="list-style-type: none"> • 시민 혁명 • 인권 보장 • 인권 문제 	<ul style="list-style-type: none"> • 정치의 기능, 법의 이념, 민주주의와 법치주의 • 헌법의 의의와 기본 원리 • 기본권의 내용, 기본권 제한의 요건과 한계 	헌법 (공법)
			<ul style="list-style-type: none"> • 민주 국가의 정부 형태, 우리나라의 정부 형태 • 국가기관의 역할과 상호 관계 • 지방 자치의 의의, 현실, 과제 		
			<ul style="list-style-type: none"> • 정치과정, 정치 참여 		

3) 이 논문에서는 기본적으로 초중등학교의 교육과정을 전제로 한 논의를 전개한다.

4) 물론 현실에 있어서는 학문적 체계를 전제로 하지 않은 생활법교육을 법교육으로 이해하는 경우도 있다. 이러한 생활법교육을 통해 법에 대해 친숙하게 하는 것이 시민성 교육으로서의 법교육이라고 이해하는 것이다.

핵심 개념	법교육 내용 요소				법학교육 영역
	초등학교	중학교	고등학교		
	5-6학년	1-3학년	통합사회	정치와 법	
				<ul style="list-style-type: none"> • 선거와 선거 제도 • 정당, 이익집단과 시민단체, 언론 	
개인 생활과 법	법, 법의 역할	법, 법의 구분, 재판		<ul style="list-style-type: none"> • 민법의 의의와 기본 원리 • 재산 관계와 법 • 가족 관계와 법 	민사법 (사법)
사회생활과 법				<ul style="list-style-type: none"> • 형법의 의의, 범죄의 성립과 형벌의 종류 • 형사 절차와 인권 보장 • 근로자의 권리와 법 	형사법 사회법 (공법)
-				<ul style="list-style-type: none"> • 국제 관계의 변화, 국제법 • 국제 문제와 국제기구 • 우리나라의 국제 관계, 한반도의 국제 질서 	국제법

위 내용에 입각해 보자면, 현행 교육과정에서는 크게 ‘헌법과 우리생활’, ‘개인생활과 법’, ‘사회생활과 법’이라는 핵심 개념을 전제로 한 계열성을 보여주고 있다. 그러나 실상은 공법 및 사법의 관념을 전제로 한 전형적인 법학교육의 순서인 헌법, 민사법, 그리고 형사법 및 노동법의 내용들을 체계화하고 있음을 알 수 있다. 다만 고등학교 교육과정의 경우에는 다소간의 특수성이 있는 것으로 판단된다. 통합사회의 경우에는 개별적인 법의 문제를 직접적으로 다루고 있지는 않지만, 헌법상 기본권의 전제인 인권에 관한 사항을 다루고 있다. 또한 정치와 법의 경우에는 기본적으로 정치영역과 법의 영역을 물리적으로 결합하고 있는 특수성은 있으나, 사실 내용상으로 보면, 정치에 관한 내용은 기본적으로 헌법에서 다루고 있는 내용들을 포함하고 있으며, 국제정치에 관한 내용은 법학 영역 중 국제법 분야에서 교육되는 내용들 담고 있다. 그러나 크게 보자면, 전통적인 법학교육에 입각한 교육내용을 그대로 따르고 있다는 점을 확인할 수 있다.

물론 ‘헌법과 우리생활’, ‘개인생활과 법’, ‘사회생활과 법’이라는 범주를 제시하고, 이를 기반으로 계열성을 체계화하고 있다는 측면에서는 전통적인 법학 영역에서의 공사법 체계를 그대로 반영하고 있는 것은 아니라는 판단도 가능하다. 그러나 실질적으로 범주 표현만을 달리했을 뿐 교육 내용의 측면에서는 법학교육 내용의 지식체계를 그대로 따르고 있다는 것을 쉽게 포착할 수 있다.

물론 학교 교육의 관점에서 종래 전통적인 법학의 지식체계가 시민교육적 차원에서 함의를 가지는 것이라면, 그러한 법학교육의 지식체계를 따르는 것이 크게 문제시 되지 않을 수도 있다. 그러나 이미 전제되어 있는 바와 같이, 법학교육과 법교육은 그 궁극적인 목적과 취지를 달리하는 것이기 때문에, 이러한 교육과정 계열성의 구성이 바람직한 것인지에 대해서는 재론이 필요해 보인다. 결국 중요한 것은 전통적인 법학 및 그 지식체계의 성격에 대해 명확하게 이해해 보는 것이 필요하다.

2. 법학교육의 계열성 근원과 성격

근대 시민사회를 기반으로 정립된 법학의 핵심적인 체계를 방법론적 자율성을 전제로 한다.

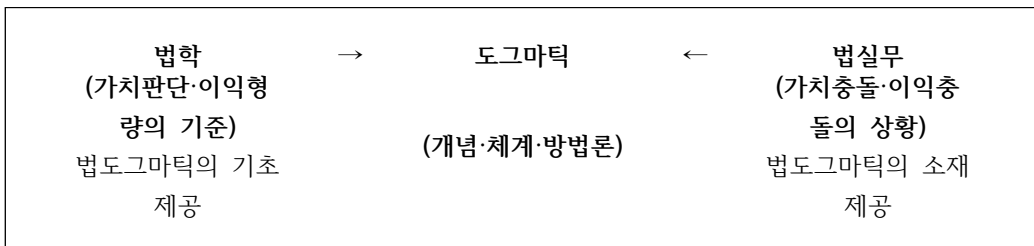
이는 쉽게 이야기하자면 법학은 그 자체로 고유한 방법론과 독자적인 판단체계를 가지고 있다는 것이다. 이를 통해 법학은 보다 객관적이고 합리적인 법적 판단을 제시하게 되는 것이다. 이런 전제에서 성립된 학문 체계가 바로 법학인 것이다. 물론 법철학적 사조에 따라서는 법학 방법론의 독자성에 대한 다양한 비판들이 존재할 수는 있지만, 현재 우리가 법학이라 부르는 학문체계는 기본적으로 방법론적 자율성이라는 가정을 전제로 하고 있다.

법학의 방법론적 자율성을 극명하게 보여주는 것은 법실증주의라고 할 수 있다. 법실증주의는 방법론적으로 순수함을 추구하는 경향이 있다. 법실증주의는 적어도 다음과 같은 7가지 테제들을 포함하는 것이어야 한다고 할 수 있다. (1) 법적 규범(legal norms)은 자연법론자들이 주장하는 것처럼 “발견되어지는” 것이 아니라 만들어지는 것이다. (2) 법의 형성은 주권자 의지의 표명이다. (3) 법이라는 것은 오로지 규범 및 규칙들로 구성되어져 있다. (4) 변호사들은 어떠한 예외도 없이 법을 준수하여야 한다. 예를 들면, 모든 법적 결정들은 법적 규범들(규칙들)에 근거하여 만들어져야만 한다. (5) 법과 도덕성 사이, 또는 있는 법과 있어야 할 법 사이에 필연적인 연관성은 존재하지 않는다. (6) 법적 개념들에 대한 연구는 역사학적, 사회학적 또는 심리학적 연구와 구분되어야 한다. (7) 법적 체계(system)는 “폐쇄된 논리적 체계(closed logical system)”로 고려되어야 한다. 그러한 체계 안에서 모든 결정(decision)은 미리 정해진 규범들과 규칙들로부터 논리적 수단들을 이용하여 도출되어질 수 있다.⁵⁾

이중 (법률)전문가 또는 직업교육의 맥락에서 현실 법학교육의 중점은 (3)~(7)일 수밖에 없다. 이는 실무상 활용이 가능한 내용들을 중심으로 교육이 이루어져야, 실제 현장에서 관련 지식과 논리체계를 활용할 수 있기 때문이다. 따라서 (1)과 (2)가 가지는 토대론적 중요성에도 불구하고, 법학교육에서는 ‘헌법학’이나 ‘기초법학’ 연구를 제외하고는 다소 부차적으로 여겨질 수밖에 없다. 이에 따라 현재 통용되는 법학교육을 위한 지식체계가 구성되어 있는 것이다. 이에 따르면, 결국 법적 판단이라는 것은 다분히 폐쇄적인 논리와 규범의 체계 속에서 이루어질 수밖에 없는 것이고, 이러한 폐쇄적인 논리 체계를 넘어서는 문제는 법학이 아니라 정치학, 철학 또는 윤리학에서 논해지기에 적합하다는 판단이 지배적이게 된다.

이러한 구도 속에서 법학의 내용은 주어진 지식체계를 전제로 할 수밖에 없다. 법학의 학문적 연구는 기존의 법학적 지식체계 속에서 현실 사안을 해소하는 데 한계가 도출되는 경우, 이를 이론적으로 규명하고 해결하는 데 초점을 맞출 수밖에 없다. 이를 도식화하면 다음과 같다.

<그림 1> 법학의 역할



* 출처: 박정훈, 『행정법의 체계와 방법론』(박영사, 2005)

이상의 그림에서 확인할 수 있는 바와 같이, 법학의 체계와 내용이라는 것이 단순한 법실무적인 지식을 넘어서는 것은 분명해 보이지만, 여전히 이는 실정법적 체계와 지식을 전제로 한

5) Jerzy Stelmach & Bartosz Brożek, *Methods of Legal Reasoning*(Springer, 2006), 7면 이하.

이론적 논의라는 점을 확인할 수 있다. 즉 법학은 법실무 상황에서의 가치충돌 등의 상황을 방법론적으로 해소할 수 있도록 하는 데 이론적 판단기준을 설정해주는 역할을 하는 것이고, 또한 이러한 범주 속에서 법학 연구 및 교육의 내용이 정립되어 있다고 보는 것이 타당하다. 그렇기 때문에, 법학과 법학교육 그 자체는 이미 주어진 지식으로서의 실정법 규범을 전제로 할 수 밖에 없는 성격을 가진다. 따라서 법교육이 법학교육의 계열성을 따르게 되는 경우 기존 법실무상 정립된 지식을 단순히 전달하는 체계를 가질 수밖에 없으며, 그것이 바로 법학교육의 계열성을 따르는 법교육의 문제점이라고 할 수 있다.

3. 법학의 한계 극복과 입법학

(1) 법과 정치의 관계에 관한 이론적 논의

사실 이상과 같은 전통적인 법학 연구 및 교육의 한계는 전통적인 법학연구자들에 의해 비판이 제기되어 왔다. 통상 이러한 비판은 법학이 전제로 하는 실정 법규범과 그 정립 및 정초에 있어 절차적으로 선제하는 '정치'와의 관계를 통해 확인해볼 수 있다.

법과 정치의 관계에 관해 종합적으로 연구한 성과는 대표적으로 잠보니(Mauro Zamboni) 교수의 연구를 참조해볼 수 있다. 그에 따르면 법과 정치의 관계는 다음의 표와 같이 정리·설명되어진다.⁶⁾ 이는 각각 (i) 정치에 대한 법의 관계, (ii) 입법과 정치절서의 관계, (iii) 정치적 문제들과 법학의 관계를 바라보는 각각의 법이론들의 견해를 정리한 것이다.

<표 2> 법과 정치의 관계에 따른 이론별 유형

	정치에 대한 법의 관계(정적인 측면)	입법과 정치절서의 관계(동적인 측면)	정치적 문제들과 법학과의 관계(인식론적 측면)
자율적 모델 (법실증주의, 분석적 법이론)	법의 엄격성	폐쇄적 입법	순수 법학
내포적 모델 (비판법학, 법경제학과, 자연법이론)	법의 유연성	개방적 입법	혼성 법학
교차적 모델 (미국 및 스칸디나비아 법현실주의)	법의 부분적 엄격성	개방적 입법	부분적 혼성 법학

첫째, 전통적인 법실증주의나 분석적 법이론의 경우, 정치가 법에 대하여 직접적인 영향력을 가지지 않는다고 본다. 즉 정치가 법의 영역에 영향을 미치는 것은 근본규범(Basic Norm) 또는 승인률(Rule of Recognition)에 의해 표상되는 매우 협소하고 단일한 통로를 통해서 이루어진다. 이러한 견지에서 법은 정치에 대하여 매우 엄격한 성격 구분을 가지게 되며, 그 결과 입법이라는 것은 다분히 폐쇄적인 성격을 가질 수밖에 없는 결과가 된다. 법학의 학문적 성격으로 보자면, 이러한 견해는 법 그 자체의 자율성을 강조하는 순수법학적 성격을 가지고 있다고 할 수 있다. 즉 이러한 유형의 모델을 '자율적 모델'이라고 부를 수 있을 것이며, 앞서 언

6) Mauro Zamboni, The Policy of Law: A theoretical Framework (Stockholms University Ph.D. Dissertation, 1998), 135면.

급한 전통적이고 지배적인 법학 연구와 교육이 전제로 하고 있는 모델이다.

둘째, “모든 것은 정치다”라고 주장하는 비판법학(Critical Legal Studies)의 입장에 서게 되면, 이상과 같은 자율적 모델에 비하여 다소 직접적인 성격을 가진다. 즉 정치적 환경에서 형성된 정책들은 직접적으로 법적 현상에 영향을 미치게 되므로, 판결을 하는 판사의 경우 이러한 정치적 결과물이라고 할 수 있는 정책을 직접적으로 판결에 반영할 수 있다고 할 수 있을 것이다. 비판법학이 정치적인 가치에 중점을 두고 논의를 전개하고 있다고 한다면, 또한 최근 급격한 발전을 거듭하고 있는 법경제학(Law and Economics), 그리고 피니스(Finnis) 등이 주축이 되고 있는 현대적 자연법이론들은 각각 경제적인 가치와 도덕적인 가치를 실현시키고자 한다는 측면에서 정치에 개방적이라고 할 수 있다. 따라서 이들의 견해에 있어서도 법은 정치에 대하여 매우 유연한 입장을 가지게 되고, 그 결과 입법의 문제에 있어서도 정치영역에 대하여 상당한 정도의 개방성을 가지게 된다고 할 수 있다. 법학의 학문적 성격에서 보자면, 이러한 견해는 순수법학이 아닌 ‘혼성법학’적 성격을 가진다고 할 수 있다.

셋째, 법현실주의의 입장에 서게 되면, 자율적 모델의 경우에서와 같이 법과 정치의 관계를 엄격하게 구분하는 것은 아니지만, 이들의 견해에 따르면 법에 있어서는 최소한의 규범적 핵심(normative hard-core)이 존재한다고 한다. 예를 들면, 판사들은 그들의 판결에 있어서 정치적으로 영향을 받는 것은 사실이다. 그러나 그들은 일한 영향들을, 그들이 받아 온 교육과 이미 기존에 존재하던 법적 추론의 양식들에 의한 한계와 비교형량하게 된다.⁷⁾ 따라서 정치에 대한 법의 관계는 부분적으로 엄격성을 가진다고 할 수 있다. 미국의 법현실주의와 스칸디나비아의 법현실주의는 각각 행동하는 법(Law-in-action)과 사실로서의 법(Law as fact)를 강조하는 데, 이는 결국 입법의 문제에 있어 실제로 행동과 사실이 존재하는 정치로서의 현장을 중시여길 수밖에 없게 된다. 입법의 문제는 정치적 영역에 개방적인 상태로 놓이게 된다. 법학의 학문적 성격에서 보자면, 법과 정치의 구분에 대하여 부분적으로 엄격한 관점을 취한다는 측면에서, ‘부분적 혼성 법학’의 성격을 가진다고 할 수 있다.

결과적으로 자율적 모델의 폐쇄적 성격을 극복하기 위하여, 이론적 차원에서 내포적 모델과 교차적 모델이 제기되고 있는 상황이라는 점을 확인할 수 있다. 이러한 이론적 논의에도 불구하고 법학 연구와 교육은 기본적으로 자율적 모델을 전제로 할 수밖에 없다. 그 이유는 정치, 종교, 경제 등으로부터 독자적 자율성을 가지는 법체계 유지를 위해, 근대 사회 이후 정립된 법조전문 직역(legal profession)의 교육을 위해서는 법학의 학문적 고유성 및 정체성을 확보할 필요가 있기 때문이다. 그리고 이러한 법학 연구 및 교육의 한계는 결국 새로운 학문연구 분야의 발전으로 연계될 수밖에 없었으며, 그것이 바로 입법학이다.

(2) 입법학의 필요성과 새로운 관점 전환

입법학은 기본적으로 기존의 전통법학, 즉 해석법학의 한계를 극복하고자 하는 취지를 가지고 있다. 그 결과 이 분야 연구는 다분히 규범학적 성격뿐만 아니라, 사실학적 성격까지 가지는 것으로 설명되어진다.⁸⁾

국내에서는 이제까지 입법학에 대한 개념정의는 입법을 둘러싸고 발생하는 각종 사회적 문제

7) Llewellyn, “On reading and using the Newer Jurisprudence”, 589면; Ross, “Towards a Realistic Jurisprudence”, 72면.

8) 이상영, “법사회학적 입법연구: 토지공개념 3개법안 입법과정을 중심으로”, 서울대학교 박사학위논문, 1993, 7면 참조.

를 과학적으로 해명함으로써 합리적인 입법을 위한 학문적 근거의 제공을 목적으로 하는 학문⁹⁾이라고 정의되어 왔다. 이와 유사하게, 또 다른 견해는 과학적 발견 또는 사회과학적 연구 결과에 기반한 필요성 및 효율성 판단을 입법에 반영¹⁰⁾하는 것을 입법학의 기본관점으로 제시하고 있다. 이러한 일반적 개념정의는 입법의 영역에서 과학적이면서도 객관적인 법형성의 필요성에 초점을 두고 있다. 그 결과 과학적이면서도 객관적인 법형성에 기여할 수 있는 ‘방법론’이 무엇인가에 대한 논의는 입법학의 개념정의와 관련하여 피할 수 없는 쟁점 중 하나이다. 따라서 기존의 헌법학(해석법학)으로부터 상대적으로 독립한 법학의 특수한 일부분으로서, 입법을 고유의 인식대상으로 하고 그것을 고찰하려는 입법학을 구성한다는 측면에서 볼 때, 입법학 연구방법론의 모색이 필요한 것은 사실이고, 이를 위해 입법과 관련된 기성의 타 학문 분야의 성과들을 종합하여 방법론으로 충분히 섭취하는 학제적 연구가 필요하다는 주장이 제기된다.¹¹⁾

그렇다면 이러한 입법학은 기성의 법학과는 다른 고유한 학문영역인가 하는 의문이 제기된다. 피터 놀(Peter Noll)은 입법학이 다학제적 학문이라고 하는 것이 법해석학을 대신할 수 있는 입법학을 의미한다고 보다는, 오히려 사회과학과 법사실연구의 도움을 바탕으로 법학의 영역을 넓히고 기존의 문제에 대한 법학적 해결의 출구를 찾으려는 시도라고 할 수 있다고 설명한다.¹²⁾ 즉 기존의 법학과는 다른 차원의 고유성을 가지는 것이 아니라, 그 기저에는 기존 법학의 한계를 극복하고자 하는 노력이 포함되어 있다고 보는 것이다.¹³⁾

이상과 같은 입법학에 대해서는 최근 새로운 이론적 전환점이 논의되고 있다. 사실 입법 문제의 출발지점은 각 개인들이 가지는 도덕적 가치간의 갈등, 즉 불일치(disagreement)이다. 물론 이러한 도덕적 가치간 불일치의 문제가 비단 입법의 영역에만 한정되는 것은 아니다. 법이라는 것이 기본적으로 인간 가치의 산물이기 때문에, 입법뿐만 아니라 사법의 영역에서도 이러한 불일치의 문제는 중요성을 가진다.

앞서 전통적 법학 연구 및 교육 논의에서 살펴본 바와 같이 이제까지 입법의 문제는 단순히 정치의 영역이라고 여겨져 왔기 때문에, 개인간 도덕적 불일치 문제를 해소하기 위한 이론적 체계 또는 방법론을 구축하기 위한 노력은 없었다고 볼 수 있다. 반면 사법판결의 영역에 있어서는 불일치 문제를 해소하기 위한 다양한 (해석)방법론적 시도가 이루어져 왔다. 그 이유는 법규범의 객관성과 중립성에 관한 신뢰가 사법적 판단에 전제가 되어 있기 때문이다. 그러나 우리가 자주 목도하는 바와 같이, 법원의 법해석은 또 다른 법형성으로서의 역할을 하는 경우가 많으며, 궁극적으로 가치간 불일치의 문제는 해소되지 않는 경향이 있으며, 결국에는 입법의 문제로 귀결되는 경우가 많다. 이러한 부분에서 입법학은 의미를 가진다.

가치간 불일치를 해소할 수 있는 방편으로 초기 입법학 연구자들은 실증주의적인 사회과학방법론에 주목해 왔다. 즉 과학적 분석과 객관적인 자료에 근거하여 모종의 입법 주장 및 판단이 타당하다는 결론에 이를 수 있다는 관점이라고 할 수 있다. 그러나 이러한 사회과학방법론을 활용한 입법대안의 분석은 실증 근거자료를 해석하는 판단자의 주관에 따라 다른 결론들에

9) 박영도, 『입법학입문』(한국법제연구원, 2008), 8면.

10) 최대권, “입법의 원칙”, 서울대 『법학』, 제25권 제4호, 1984, 72면.

11) 박영도, 앞의 책, 22면.

12) Peter Noll, *Gesetzgebungslehre*, roro Studium Nr.37, 1973, 64~68면; 이상영, “입법학 정립을 위한 변증론,” 충북대 『법학연구』 제7권 1호, 1995, 107면 재인용.

13) 최대권 교수도 이와 유사한 주장하고 있다. 특히 법학적 관심사에서 입법의 문제에 대한 접근은 여타 사회과학분야에서의 입법에 대한 접근과 차이가 있다는 점을 강조한다. 최대권, 앞의 논문, 62-63면.

도달할 수 있다는 한계에 직면할 수밖에 없다.

그 결과 최근에는 단선적으로 과학적인 분석만을 주장하는 입법학자는 드문 형편이라고 할 수 있으며, 오히려 입법의 민주성을 제고할 수 있는 방안을 모색하고 있다. 그 이유는 모종의 객관성과 과학성을 근거로 특정 도덕적 가치를 배제하는 것이 아니라, 그러한 개별 가치들을 어떻게 하면 입법에 조화시킬 수 있는지 여부에 관심을 가질 필요가 있기 때문이다. 그 결과 입법의 실제적 내용보다는 절차를 중요시 여기게 되었다.

현대적 입법학에서 절차의 문제가 중요시 되는 것은 그러한 절차 속에서 특정한 가치가 절대적으로 배제되지 않고 주장될 수 있도록 하여, 도출된 입법대안의 민주적 타당성을 제고하기 위한 것이다. 즉 이 과정에서 중요한 것은 각 개별 가치관에 입각한 “입법논증”이다. 입법논증이라고 함은 모종의 입법주장을 청중에게 설득해 내기 위해 논거를 제시하고 활용하는 행위¹⁴⁾를 의미하는데, 이것이 입법학 이론구성의 핵심이라고 할 수 있다. 이러한 측면에서 필자는 입법학을 “사회 내에 존재하는 불일치를 직시하고, 그러한 불일치의 가능성들이 법 그 자체에 가급적 보존될 수 있도록 해주는 다학제적 학문 분과”¹⁵⁾라고 정의한다. 불일치를 직시한다는 점에서 정치학 또는 정책학의 문제와 연결되며, 법 그 자체(또는 그 표현)에 대해 진지한 관심을 기울인다는 점에서 법학의 문제와 깊은 연관성을 가진다.

결과적으로 입법학 연구는 주어진 법규범 텍스트와 논리를 지식적 차원에서 연구 및 교육하는데 그치는 것이 아니라, 법의 이면에 존재하는 동태적 특성을 인식하고 이를 활용할 수 있는 연구와 교육의 필요성을 의미하는 것으로 이해할 수 있다.

4. 법교육 계열성에 관한 시사점

서두에 언급한 바와 같이, 법교육은 교육적 차원에서의 독자적인 계열성을 가진다기보다 전통적인 법학, 더욱 정확하게는 해석법학 교육의 계열성을 상당부분 따르고 있다. 그 결과 현재 교육과정상의 법교육은 아무리 좋은 취지를 제시하더라도, 지식 중심 교육의 내용을 가질 수밖에 없다는 점이 분명해 보인다. 법(지식)의 형성이라는 측면은 현행 법교육이 근간을 두고 있는 법학 연구와 교육에서는 다루어져 온 문제가 아니기 때문이다. 결국 법학교육의 계열성을 따르는 지식 중심 법교육은 법질서 준수 또는 준법을 불가피하게 강조할 수밖에 없다.

물론 현대 시민사회에 있어 법질서 준수와 준법이 전혀 의미가 없는 것은 아니다. 법질서와 법규범은 일종의 시민사회 구성원 간 약속이라고 할 수 있고, 그러한 맥락에서 이를 준수하는 것은 전전한 시민사회 발전과 연관성을 가진다. 그러나 준법만이 강조되는 경우 결국 법규범 및 질서 설정에 주도권을 가지는 일부 권력 의지에 종속되는 결과를 초래할 수 있다. 따라서 시민교육적 차원에서는 준법 못지않게 법규범 형성에 관한 내용도 비중 있게 다루어야 할 필요가 있다. 이러한 견지에서 전통적인 법교육, 즉 지식 중심의 교육 내용은 문제점을 가진다.

또한 이러한 전통적 법교육의 문제점과 더불어 언급되어야 하는 문제는 정치교육의 문제이다. 법규범 형성에 관한 내용을 다루는 데 있어 분명 정치교육이 기여할 수 있는 여지가 많은 것이 사실이다. 그러나 통상 정치 교육과정은 현실 정치 단위와 과정에 관한 내용들을 지식적 수준에서 전달하고 있으며, 그런 측면에서 전통적 해석법학 중 헌법 및 공법 분야의 지식 중심 교육내용과 큰 차별성을 가지는 것이라고 보기 어려운 측면이 있다. 결국 이러한 정치교육은 지식 및 현상에 관한 설명 그 이상을 넘어서는 내용을 가지기 어려울 것으로 판단된다.¹⁶⁾

14) 심우민, 『입법학의 기본관점: 입법논증론의 함의와 응용』(서강대학교 출판부, 2014), 63면.

15) 심우민, 위의 책, 69면.

Ⅲ. 입법교육의 설계

1. 입법교육의 의미

입법교육은 기본적으로 법규범 정립에 관한 사안을 다루고 있다는 측면에서 법교육의 일환이라고 할 수 있다. 법교육에 관한 개념정의는 학자에 따라 다양하게 제시될 수 있으나, 기본적으로 「법교육지원법」에는 “청소년 및 일반국민에게 법에 관한 지식과 기능, 법의 형성과정, 법의 체계, 법의 원리 및 가치 등의 제공을 통하여 민주시민으로서 필요한 법적 이해능력, 합리적 사고능력, 긍정적 참여의식, 질서의식, 헌법적 가치관 등을 함양함을 목적으로 하는 법과 관련된 일체의 교육”이라고 개념정의 되어 있다(동법 제2조 제1호). 이러한 개념정의 중 “법의 형성과정”에 관한 내용이 핵심적으로 입법교육과 관련성을 가지는 것이라고 판단된다.

이러한 맥락에서 법학교육과 법교육이 대비되는 바와 같이, 입법학교육과 입법교육이 또한 대비될 수 있을 것으로 판단된다. 법학교육이 (법률)전문가 양성을 위한 목적으로 운영되는 교육이라고 한다면, 입법학교육 또한 입법 실무 및 유관분야 종사자 양성을 위한 교육이고, 법교육이 건전한 민주시민 육성을 위하여 운영되는 법에 관한 교육이라고 한다면(법교육지원법 제1조), 입법교육은 동일하게 시민교육적 차원에서 이루어지는 입법에 관한 교육이라고 할 수 있을 것이다. 물론 입법학교육과 입법교육의 구분이 정식화되어 있는 것은 아니지만, 실제 전문가 양성 교육과 시민(성) 교육은 다른 차원을 가지는 것이기 때문에, 여기에서는 대체적으로 법교육의 용례를 원용하여 개념을 설정하고자 한다.

「법교육지원법」에 따르면, 법교육은 민주시민으로서 필요한 법적 이해능력, 합리적 사고능력, 긍정적 참여의식, 질서의식, 헌법적 가치관 등을 함양하는 것을 목적으로 하고 있다(동법 제2조 제1호). 이는 실질적으로 법교육의 궁극적인 지향점을 보여주는 것이라고 할 수 있을 것이다. 그런데 이러한 교육 지향점은 다분히 소극적인 성격을 보여준다는 측면에서 입법교육의 차원에서는 일부 보충할 지점들이 있을 것으로 보인다. 기본적으로 입법교육을 규범형성에 관한 지식과 함의만을 전달하는 것이 아니라, 입법의 동태적 특성을 확인하고 실제 규범형성 과정을 다스려 경험토록 하여, 궁극적으로 주권 행사의 실천적 역량을 제고하는 데 기여하는 데 초점을 둘 필요가 있을 것으로 보인다. 이는 앞서 언급한 바와 같이, 입법과 연계되어 있는 기존의 법교육은 물론이고 정치교육도 지식 중심의 교육이 이루어져 왔다는 한계 지점에 착안한 것이다.

이와 같은 전제들을 종합해 보자면, 입법교육이란 ‘법교육의 일환으로 청소년 및 일반국민에게 입법의 동태적 형성과정 및 원리 등에 관한 지식과 경험을 제공하여 민주시민으로서 필요한 주권 행사의 실천적 역량 제고를 목적으로 하는 일체의 교육’을 의미하는 것으로 개념정의해 볼 수 있을 것이다.¹⁶⁾ 사실 입법교육은 법규범 정립의 동태적 과정에 관한 교육이라는 측면에서 법교육 뿐만 아니라 정치교육과도 친화성을 가진다. 그런데 굳이 법교육의 일환이라고 설정한 것은 국가-공동체 법규범 정립에 있어 전통적인 법규범적 지형과 원리에 관한 기초적

16) 정치교육과 관련한 문제는 이 논문에서는 자세하게 언급하지는 않는다. 다만 현재 교육과정상 정치교육이 참여와 실천이라는 측면에서 매우 한정적일 수밖에 없다는 문제의식을 우선 제시하고자 한다.

17) 법교육의 경우 학교법교육과 사회법교육으로 크게 구분해볼 수 있고(법교육지원법 제2조 제2호 및 제3호), 입법교육도 마찬가지로 할 수 있다.

인 이해가 전제될 필요가 있기 때문이다. 또한 단순히 가치를 포함하는 원리에 관한 지식 교육을 넘어 실제 주권행사 및 참여의 경험을 제공해 준다는 측면을 강조할 필요가 있고, 이것은 지식 중심의 법교육의 한계를 넘어서는 입법교육이 궁극적으로 추구하는 바라고 할 수 있을 것이다.

2. 입법교육의 내용적 지향점

(1) 기본 지식에 기반한 실천적 역량 함양

입법교육은 기본적으로 지식에 관한 교육은 물론이고 실천적 역량 함양을 위한 교육을 목적으로 한다. 그렇게 될 때, 의미 있는 시민(성) 교육을 지향하는 사회과교육으로서의 위상을 확보할 수 있을 것으로 보이기 때문이다. 다양한 교육적 논제에서 언급되는 바와 같이 지식이 먼저냐 역량 함양이 먼저냐의 문제는 항시 논란이 될 수밖에 없다. 다만 중요한 것은 실천적 역량 함양을 위해서는 기본적인 개념과 원리에 관한 이해가 전제될 수밖에 없다는 점이다.

그렇다면 현재 교육과정상 제공되고 있는 법교육에서의 지식 성격을 다시금 재고해 보아야 할 필요가 있다. 앞서 언급했던 바와 같이, 법교육은 법학이라는 학문분야의 체계와 지식을 축약 또는 발췌하여 제시하는 성격이 강하다. 즉 여기에는 실제 시민교육 차원에서 필요한 지식을 교육적 목적을 가지는 계열성에 따라 재구성했다기보다는, 지식적 수준에서 학문적 지식을 소개하고 있는 것이다. 따라서 새로운 법교육 또는 입법교육적 측면에서 보자면, 종래 법교육의 지식 나열식 서술체계는 개선이 필요하다고 판단한다. 물론 향후 법학을 전공하고자 하는 초·중등학교 학생들에게 학문 체계를 미리 학습해보게 한다는 진로교육이라는 측면에서 종래 법교육의 지식 내용이 의미가 있다는 점을 부인하는 것은 어렵지만, 법교육이 궁극적으로 지향하는 시민교육적 차원에서의 의미는 상당히 빈약하다.

정보의 홍수 시대에 살고 있는 현재 상황에서는 오히려 학생들이 매우 필수적이고 기본적인 지식을 교육받고, 이를 바탕으로 자신의 판단 및 의사결정에서 요구되는 개별적인 정보들을 습득 및 탐구할 수 있도록 하는 것이 더욱 의미 있는 교육이라고 할 수 있다. 따라서 향후 입법교육의 전수 지식은 이와 같은 지향점을 가지고 체계화되어야 할 필요가 있다.

(2) 지식에 관한 정치의 관점

입법교육이 정상적으로 이루어지기 위해서는 민주사회에서의 정치에 관한 교육도 필수적인 요소이다. 그런데 실상 기존의 법교육과 정치교육은 공통적으로 지식 중심 교육에 머물고 있다. 이를 극명하게 보여주는 것은 고등학교 정치와 법 과목의 정치교육 관련 내용이다. 이러한 정치교육의 성취기준을 정리해보면 다음과 같다.¹⁸⁾

[12정법02-01] 민주 국가의 정부 형태를 이해하고, 우리 헌법에 나타난 우리나라의 정부 형태를 탐구한다.

18) 앞서 언급한 바와 같이, 실제 정치와 법 교과목의 내용 중 정치 관련 파트는 법학과 중첩되는 내용을 가지고 있는 것으로 판단되지만, 여기에서는 정치를 직접적으로 언급하고 있는 부분을 정치교육의 내용으로 하여 설명한다.

- [12정법02-02] 입법부, 행정부, 사법부의 역할을 이해하고, 이들 간의 상호 관계를 권력분립의 원리에 기초하여 분석한다.
- [12정법02-03] 중앙 정부와의 관계 속에서 지방 자치의 의의를 이해하고, 우리나라 지방 자치의 현실과 과제를 탐구한다.
- [12정법03-01] 민주 국가의 정치과정을 분석하고, 시민의 정치 참여의 의의와 유형을 탐구한다.
- [12정법03-02] 대의제에서 선거의 중요성과 선거 제도의 유형을 이해하고, 우리나라 선거 제도의 특징과 문제점을 분석한다.
- [12정법03-03] 정당, 이익집단과 시민단체, 언론의 의의와 기능을 이해하고, 이를 통한 시민 참여의 구체적인 방법과 한계를 분석한다.
- [12정법06-01] 오늘날의 국제 관계 변화(세계화 등)를 이해하고 국제 사회에서 국제법이 지닌 의의와 한계를 탐구한다.
- [12정법06-02] 국제 문제(안보, 경제, 환경 등)를 이해하고, 이를 해결하기 위해 국제기구들이 수행하는 역할과 활동을 분석한다.
- [12정법06-03] 우리나라의 국제 관계를 이해하고, 외교적 관점에서 한반도를 둘러싼 국제 질서를 분석한다.

이상과 같은 성취기준을 살펴보면, “탐구”, “분석” 등의 용어를 사용하고 있지만, 사실 ‘정치에 관한 지식(knowledge of politics)’을 교육하는 내용을 담고 있다는 사실을 확인할 수 있다. 물론 교육내용의 활용 여하에 따라서는 좀 더 심도 있는 탐구활동이 가능할 수도 있다는 점을 부인하기 어렵지만, 그렇다고 하여 보다 의미 있는 교육이 이루어지기는 어려운 측면이 있다. 그 이유는 위와 같은 내용에서 누락된 지점이 있는 것으로 판단되기 때문인데, 그것은 바로 ‘지식에 관한 정치(politics of knowledge)’의 관점이다.

정치 본연의 내용을 이해하기 위해서는 정치 구조와 현장에 관해 주어진 정보에 대해 이해하고 학습하는 차원을 넘어서서, 자신의 교육받고 있는 지식이 어떻게 정치적으로 구성될 수 있는지에 대해서도 이해하는 것이 중요하다. 특히, 이는 매우 논쟁적일 수 있지만, 단순히 구성되는 수준을 넘어 왜곡될 가능성과 그 방식에 대해서도 이해하는 것이 필요하다. 이렇게 될 때 정치의 동태적 특성과 자기 주도적 탐구가 가능하게 될 것이다.

‘지식에 관한 정치’의 관점은 비단 정치교육에서만 요구되는 것은 아니다. 현실적으로 법규범을 형성 또한 정치(입법)과정을 통해 이루어지며, 더 나아가 헌법재판소나 대법원의 판결도 지식 형성을 위한 정치의 맥락에서 평가할 수 있는 측면이 있기 때문이다(예. 양심적 병역거부 등).¹⁹⁾ 그러나 현재의 법에 관한 교육과정은 이러한 동태적 법형성 과정에 대해서는 크게 관심을 기울이지 않고 있다. 이하에서도 고등학교 정치와 법에 나타난 성취기준들을 확인해 보면 다음과 같다.

- [12정법01-01] 정치의 기능과 법의 이념을 이해하고, 민주주의와 법치주의의 발전 과정을 분석한다.
- [12정법01-02] 헌법의 의의와 기능을 이해하고, 우리 헌법의 기본 원리를 탐구한다.
- [12정법01-03] 우리 헌법에서 보장하는 기본권의 내용을 분석하고, 기본권 제한의 요건과 한계를 탐구

19) 또한 앞서 잠시 언급한 바와 같이, 사법판결에서 판사의 법해석도 법형성 행위로 평가할 수 있는 측면이 있다.

한다.

[12정법04-01] 민법의 의의와 기능을 이해하고, 민법의 기본 원리를 탐구한다.

[12정법04-02] 재산 관계(계약, 불법행위)와 관련된 기본적인 법률 내용을 이해하고, 이를 일상생활의 사례에 적용한다.

[12정법04-03] 가족 관계(부부, 부모와 자녀)와 관련된 기본적인 법률 내용을 이해하고, 이를 일상생활의 사례에 적용한다.

[12정법05-01] 형법의 의의와 기능을 죄형 법정주의를 중심으로 이해하고, 범죄의 성립 요건과 형벌의 종류를 탐구한다.

[12정법05-02] 형사 절차에서 인권을 보장하는 원칙을 이해하고 이를 실현하기 위한 제도를 탐구한다.

[12정법05-03] 법에 의해 보장되는 근로자의 기본적인 권리를 이해하고, 이를 일상생활의 사례에 적용한다.

위 성취기준에서 확인할 수 있는 내용들은 앞서 정치교육에 관한 내용에 비하여 상대적으로 더욱 해석적·적용적 태도를 보여주고 있다. 즉 주어진 지식을 활용하는 차원의 성취기준이 제시되고 있는 것이다. 그런데 시민교육적 차원에서는, 예를 들면 헌법의 기본원리, 민법의 기본원리, 형사법의 죄형법정주의가 어떠한 역사적 맥락에서 정치적으로 구성되었으며, 어떠한 변화의 가능성을 내포하고 있는지 등에 대해 교육하는 것이 더욱 중요할 것이라고 판단된다. 즉 이는 '지식에 관한 정치(politics of knowledge)'의 역사와 맥락에 대한 교육이다.

결론적으로 법규범 이면의 정치적 배경과 이에 관한 기본적인 관점을 전제로 한 입법교육이 이루어질 때 시민교육적 차원에서 의미를 가지는 교육이 이루어질 수 있을 것이다. 또한 이러한 입법교육이 전제될 때, 정치교육과 법교육은 시민교육적 차원에서는 상당한 조응성을 가진다. 사실 정치와 법 교과목 구성에 있어 법학과 정치학 내용의 물리적 결합으로 인한 문제점들은 그간 지속적으로 비판되어 왔다. 그런데 사실 정치교육과 법교육의 내용이 단지 학문 연구의 지식을 전달하는 것이 아니라 건전한 민주시민 육성이라는 교육적 차원에 더욱 초점을 두게 된다면, 충분히 화학적 결합 또는 융합 가능성이 있는 것이 사실이다.²⁰⁾

(3) 주권행사 및 입법실천 경험

기본적으로 대의민주주의에 있어 개별 주권자의 주권 행사는 생소한 관념으로 받아들여지고 있다. 헌법 이론적으로는 시민들에 의해 선출된 대의체가 시민들의 의견을 대의한다는 측면, 즉 추상적 국민의사를 전제로 하는 관념이 중심을 이룬다. 이는 현행 교육과정에도 그대로 반영되어 있다. 기본적으로는 선거 제도의 중요성을 제시하고, 이에 추가하여 정당, 이익집단, 시민단체, 언론 등을 통한 정치참여의 가능성을 제시한다. 실제 정치와 법 교과서상 '정치과정과 참여' 부분의 성취기준 해설은 다음과 같다.

• [12경법03-01]은 이 영역의 개관의 성격을 띠고 있다. 여기서는 투입, 산출 등 정치과정에 대한 전반적인 이해를 토대로 정치과정에서 중요한 시민 참여의 의의와 유형을 분석한다.

20) 이러한 단초를 보여주는 연구로는 김명정, “정치교육의 재구조화 방안 - 입법 중심의 고등학교 『정치와 법』”, 시민교육연구 제50권 제4호, 2018, 40면 이하. 김명정 교수는 정치와 법 내용체계 개선안으로 '민주주의와 법치주의의 발전', '국민 주권과 민주 국가의 운영', '입법의 원리와 실천', '법규의 적용과 해석', '준법의식과 우리 사회의 발전'의 구성을 제시하고 있다.

- [12정법03-02]에서는 가장 기본적이며 제도화된 정치과정인 선거의 중요성을 인식하고 소선거구제, 다수대표제, 비례대표제 등 우리나라에서 현재 운영되고 있는 선거 제도의 특징과 문제점을 분석하여 향후 우리가 지향해야 할 바람직한 선거 제도의 방향을 탐색한다.
- [12정법03-03]에서는 정당, 이익집단, 시민단체, 언론 등 다양한 정치 주체의 기능과 역할을 이해하고, 우리가 일상생활에서 실천할 수 있는 시민 참여의 구체적인 방법을 탐색한다.

물론 현실적인 측면에서 시민 개개인이 정치·입법적 의사결정을 수행하기에는 어려움이 있으며, 실제 그것이 정치과정에 영향을 미치지도 못할 가능성이 높다. 그러나 그렇다고 하여 간접적인 정치 참여의 방식만을 소개하는 것은 소극적 시민을 양산해내는 데 기여할 가능성이 높다.

따라서 입법교육에 있어서는 실제 자신의 생활 등과 연계되어 있는 입법(법률, 조례 등) 형성 작업을 수행해 보는 경험을 제공해 주고, 더욱 바람직하게는 실제 입법 또는 정치와 연계될 수 있는 가능성을 확보해주는 방안을 고민할 필요가 있다. 이를 통해 정치 또는 입법(준계는 규칙제정 과정)에서의 가치 갈등에 기반한 토의·토론을 경험해 봄과 아울러, 협업을 통한 의사결정을 문자화된 방식으로 표현해보는 경험을 제공해줄 수 있을 것이다. 또한 궁극적으로 바람직하게는 최종적으로 도출된 입법대안을 실제 정치 현장에 제공 및 실현할 수 있도록 지원함으로써, 학생 스스로도 시민이나 주권자라는 인식을 심어주는 교육이 가능할 것이다.

3. 입법 교육과정 운영을 위한 조건

(1) 초·중·등 교육과정의 창의적 활용

초등학교 교육과정의 경우에는 6학년 1학기 사회 과목 중 ‘우리나라의 정치발전’ 단원에 ‘법률 제안서 작성해 보기’라는 탐구활동이 있다. 명시적으로 이런 내용이 포함되어 있기 때문에, 입법교육을 구성 및 실천하는 데에는 큰 어려움은 없을 것이라고 판단된다. 그러나 학생들의 인지발달 단계²¹⁾ 등을 참조해 보았을 때, 보다 고차원적인 정치·시민교육적 차원의 입법활동을 요구하기에는 어려움이 있을 것으로 보인다. 다만 교육적 차원에서는 상당한 의미를 가질 수 있는데, 특히 국어과의 글쓰기 및 발표, 수학과와의 통계 및 그래프의 이해, 과학과의 과학적 지식 등을 프로젝트 수업 구성을 통해 연계할 가능성이 높아, 실제 시민 역량 교육으로서의 범교과적·융합적 의미를 가지는 측면이 있다.²²⁾

그런데 중등교육에서는 상대적으로 입법교육을 실천하는 데 어려움이 있다. 이는 법·정치교육을 다루고 있는 사회과 및 유관 교과목에서 직접적으로 법률 및 조례 입법 실천을 직접적으로 유도하고 있지 않을 뿐만 아니라, 초등학교와 같이 다양한 교과목들을 범교과적으로 결합하는 데에는 한계가 있기 때문이다. 또한 학생의 인지발달단계 등을 고려했을 때 가장 의미 있는 입법교육을 실시할 수 있는 고등학교의 경우에는 입시경쟁으로 인해 입법실천을 매개할 수 있는 교육과정의 운영이 사실상 어려운 측면이 있다. 따라서 중학교와 고등학교의 경우 대체적으로 외부 또는 비교과 입법교육 활동(청소년의회, 모의입법캠프 등)을 교육과정과 연계하는

21) 입법교육의 측면과 유사한 형성적 법교육을 주장하면서, 법인지발달이론의 함의를 제시하고 있는 논문으로는 송성민, “형성적 법교육의 의의와 효과에 관한 연구”, 서울대학교 박사학위논문, 2013, 54-56면 참조.
 22) 실제 경인교육대학교 입법학센터가 주관하는 입법교육 연구포럼에서 부산 주검초등학교 이성철 선생 등은 이러한 프로젝트 수업 운영사례를 발표한 바 있다(2021.10.27.).

방안을 고민해볼 수 있을 것으로 보인다.²³⁾

총괄적으로 초·중등 교육과정에서의 입법교육의 효과적 실천을 위해서는 기존 교육과정의 내용을 창의적으로 활용하기 위한 방안을 모색해야 할 필요가 있을 것으로 판단된다. 특히 중등 교육과정에서는 초등 교육과정과는 달리 사회과 및 유관 교과목들이 다른 교과 영역과는 분리되어 운영되기 때문에, 학교 교육과정과 연계하여 운영할 수 있는 외부 또는 비교과 활동 프로그램이 더욱 의미 있게 제시되어야 할 필요가 있다.

특히 이러한 외부 또는 비교과 활동 프로그램 제공을 위해서는 기존에 이벤트성 입법교육 프로그램을 제공하던 기관들(국회 및 지방의회 등)이 학교 교육과정과 연계될 수 있는 교육을 지원할 수 있는 체계를 마련해야 할 필요가 있다. 실제 대부분의 지방의회에서는 청소년의회라는 이름으로 입법교육을 수행하고 있는 경우가 많은데, 그 교육내용이 대부분 체험형 이벤트에 그치고 있다. 따라서 학교 내외부의 시민교육 및 입법교육 자원을 효율적으로 체계화할 필요가 있을 것으로 판단된다.

(2) 교육적 활용을 위한 입법 체크리스트(가이드라인) 제시

입법은 일반적인 정치과정의 일환으로 평가될 수도 있지만, 공동체 규칙 정립에 관한 행위라는 측면에서 고려해야 할 다양한 요소들이 있다. 따라서 이를 학교 교육에 활용하기 위해서는 학생들이 주체적으로 활용할 수 있는 체크리스트 등을 제시해 줄 필요가 있다. 이를 통해 학생들은 입법을 위해 어떠한 내용과 쟁점들을 검토해야 하는지를 파악할 수 있게 될 것이다. 물론 이러한 체크리스트의 활용도는 학교 급별 이해수준에 따라 표현과 방식을 달리할 수 있을 것이고, 그 내용이 교육과정과 어느 정도의 조응성을 가지는 것인지도 매우 면밀하게 평가하고 수정하는 과정을 거쳐야 할 것이다. 실제 중학교와 고등학교 입법교육 과정(조례)에서 활용한 바 있는 입법 체크리스트(안)를 예시적으로 제안해 보면 다음과 같다.²⁴⁾

〈조례 입법 9대 체크리스트〉

(1) 문제의 원인을 정확하게 파악하고 있는가?

- 신문기사, 통계자료, 논문 등을 통해 문제의 원인을 정확하게 파악한다.
- 문제의 원인을 정확하게 파악해야 합리적인 입법 대안(목적)을 제시 및 설득할 수 있다.

(2) 다른 법령 및 조례에서 문제 사안을 다루고 있는가?

- 문제 사안에 관해 기존의 법령 및 조례에서 언급하고 있는지 확인한다.
- 다른 법령이나 조례에서 문제 사안을 다루는 경우에는 입법이 필요없다.

(3) 제시하는 대안이 조례로 규정하기에 타당한 것인가?

- 헌법상 기본권을 제한(규제)을 위해서는 국회가 제정한 법률을 통해서만 할 수 있다.
- 국가 전체적인 조치가 필요한 경우에는 조례로 정하기에는 부적합하다.

23) 입법교육 연구포럼에서 종촌중학교 이경진 선생은 교육과정과 연계한 청소년의회교실(세종) 참여 사례를 제시해 주었고(2021.11.03.), 북원여자고등학교 전윤경 선생(박사)는 비교과 특성화 프로그램의 일환으로 운영되고 있는 모의입법캠프 사례를 제시해 주었다.

24) 경인교육대학교 입법학센터는 인천광역시교육청과 협력하여, 2020년에는 <고등학교 주권자를 위한 입법교육>이라는 교육프로그램을 진행하였으며, 2021년에는 중학교 4개교, 고등학교 5개교에서 입법교육을 실시하였다.

(4) 다른 약한(덜 개입적인) 대안은 존재하지 않는가?

- 제시된 대안 이외에 덜 개입적인 대안이 존재한다면 그것을 선택하는 것이 바람직하다.
- 법률의 위임을 받고 있는 경우에도 가급적 덜 개입적이고 제한적인 대안을 선택하는 것이 좋다.

(5) 조례(안)는 적용상의 형평성을 고려하고 있는가?

- 특정 집단을 대상으로 하여 혜택(지원)을 주는 경우 그것이 형평성이 있는 것인지를 판단한다.
- 유사한 사안의 경우 제시된 대안과 유사한 취급을 하는지 확인한다.

(6) 조례(안)의 문구와 형식은 명확성과 이해가능성을 가지는가?

- 조례의 문구와 형식이 명확하지 않은 경우에는 해석상 혼선을 유발할 수 있다.
- 조례의 문구와 형식이 이해가능성이 없는 경우에는 그 적용과 준수가 어려워진다.

(7) 조례(안)의 목적을 달성하기 위한 비용은 적절한가?

- 과도한 비용이 소모되는 경우 조례의 집행이 어려워진다.
- 비용이 소모되더라도 조례 내용이 정책적 우선순위를 설득할 수 있다면 입법이 가능하다.

(8) 조례(안)는 의도한 목적을 달성할 수 있는가?

- 아무리 문제가 있는 사안에 관한 조례라고 하더라도 그 조례가 문제 해결에 기여할 수 있어야 한다.
- 형식적이고 상징적인 조례가 넘쳐나는 경우 사회는 혼란에 빠질 수 있다.

(9) 조례(안)는 입법과정에서 민주적 협의 절차를 거쳤는가?

- 문제 사안의 선정 및 대안 구상 단계에서 제기되는 반론을 고려해야 한다.
- 실제 조례(안)의 입안단계에서도 구성원 간의 협의 절차가 병행되어야 한다.

※ 다수결을 통한 결정에 앞서 토론이 선행되어야, 그 조례(안)의 구체성과 실현 가능성이 높아짐

(3) 전문가 지원 및 입법 실천 연계

교육적 측면에서는 공동체 규칙 및 규범을 형성해 보는 경험 자체만으로도 의미가 있을 수 있지만, 보다 의미 있는 시민교육이 이루어지기 위해서는 입법경험이 입법실천으로 연계될 수 있는 것이 더욱 바람직할 것으로 보인다. 이는 특히 시민교육이 궁극적으로는 정치교육적 함의를 가진다는 측면에서 학생들이 자신의 정치 상황과 이해관계를 현실 정치와 연계하여 분석할 수 있는 능력을 함양하는 데 기여할 수 있을 것으로 보인다(학습자 이익 상관성).²⁵⁾

이를 위해서는 우선 학생들이 법규범 형성과정을 통해 도출하고자 하는 입법대안을 보다 실무적 관점에서 의미 있는 대안으로 제시할 수 있도록 입법전문가들이 일종의 퍼실리테이터로서 지원해 줄 수 있어야 할 것이다. 물론 학교 현장 입법교육에서 이를 실천하는 데 한계가 있을 수 있기 때문에, 가능하다면 외부 입법교육 기관(국회 및 의회 등)과 연계하는 방안을 모색해야 할 필요가 있을 것으로 보인다.²⁶⁾

또한 입법교육을 받는 학생들이 정치적 효능감을 가질 수 있도록 도출된 입법대안을 실제 국

25) 심정보 외, 『보이텔스바흐 합의와 민주시민교육』(복벤토, 2018).

26) 경인교육대학교 입법학센터는 입법대안의 도출에 앞서 법안 의제설정 및 대안 도출에 관한 토론을 원활히 진행하기 위하여, 사전에 대학생 멘토들을 교육하고 이들을 입법교육에 참여시켰다. 교수신문, 경인교대·인천교육청, “고등학생 대상 최초 입법교육 시도”, 2020.11.30.

회 및 지방의회를 통해 발의될 수 있는 기회를 열어줄 필요가 있다. 학생들 입장에서는 자신들이 진지하게 고민한 대안들이 발의되었다는 사실 자체만으로도 지식적 차원이 아니라 경험적 차원에서 정치적 참여가 가지는 의미를 깨닫게 될 것이다. 물론 발의뿐만 아니라 실제 입법으로까지 연결된다면, 더욱 의미가 클 것으로 보인다. 특히 학생들의 이러한 교육적 경험은 최근 「주민조례발안에 관한 법률」이 제정(2021.10.19.)되었다는 점을 감안한다면, 실질적인 참여 역량을 가지는 시민들을 양성하는 데 기여하게 될 수 있을 것으로 기대된다.

IV. 결론을 대신하여

그간 우리나라의 법교육은 지속적으로 발전해 왔으며, 다양한 분야에서 법교육을 실천하기 위한 노력이 이루어지고 있다. 그런 의미에서 우리의 법교육을 또 다른 질적 발전을 위한 고민을 수행해야 할 단계이다. 이는 사회의 발전 및 분화, 그로 인한 갈등 상황의 전개로 인해 사회 곳곳에서 규범적 가치간의 충돌이 발생 또는 예견되고 있기 때문이다. 이런 측면에서 단순히 기존 법질서 및 법규범의 준수가 아닌 새로운 규범 형성의 관점으로도 시선을 돌릴 필요가 있다.

입법은 비단 정치적 행위로서만 치부될 수는 없다. 입법을 통해 도출된 결과는 수범자들의 행위 준거로 법질서를 구성하는 핵심이다. 따라서 이는 법교육의 맥락에서 절대 분리시켜 논의할 수 없다. 그럼에도 기존의 지식 중심 교육에서는 정치와 법을 분리하여 접근하는 경향이 강했고, 입법은 정치 영역의 문제인 것으로 치부되어 왔다. 그러나 입법 또는 법형성은 기본적으로 문제 사실에 입각하여 규범 언어로 서의 처방을 제시한다는 측면에서 법적 판단과 유사한 구조를 가진다. 또한 기존 법규범 질서와 정합적일 수 없는 입법은 사회의 혼선을 초래할 가능성이 높다. 이런 측면에서 입법교육은 법교육의 일환으로 다루어져야 하고, 또한 정치교육과 깊게 연계되어 이루어져야 한다.

법교육과 정치교육의 분리는 전문적 분화를 교육적으로 보여주는 것이 아니라, 시민교육의 퇴보를 의미하는 측면이 있다. 법과 정치의 내적 연관을 인식하지 못함으로써, 법은 주권자 시민의 영역이 아니라 전문가들의 영역인 것으로, 그래서 항상 하나의 정답(one right answer)을 제공해 주는 도구로서 인식하게 된다. 그 결과 민주정치와 시민주권의 새로운 가능성은 법이라는 제도적 그물망 속에서 그 뜻을 펼치지 못하게 된다. 어쩌면 이는 현재 한국 민주주의가 가지는 실제적 한계의 중요한 원인 중 하나라고 볼 수 있을 것이다.

그간의 법교육이 법치주의를 한국사회에 안착시키는 데 기여해 왔다면, 이제 향후의 법교육은 법치주의와 민주주의 간의 실질적 조화를 꾀하는 방향으로 발전할 필요가 있다. 바로 이 지점에 입법교육이 존재한다.

학교 법교육, 인권교육, 청소년교육의 과거와
현재 그리고 미래를 말한다.

발표

주제 3. 고등학교 교육과정과 입법교육

전윤경(복원여고 교사, 교육학박사)

입법교육과 시민성교육

:입법교육과 사회과(정치·법) 교육과정의 접합점 모색을 통해

전윤경¹⁾

I. 서론

먼저 필자의 경험을 소개하고자 한다. 필자의 소속 학교는 2년째 모의입법캠프를 운영 중이다. 모둠별로 참가하여 자신들의 문제의식을 공유하고 이와 관련한 법률이나 조례를 제안하는 것으로 학생들에게 인기 있는 프로그램으로 참여율이 꽤 높았다. 실제 학생들이 제안하는 법안 중에는 기성세대가 생각하지 못했던 다양한 아이디어도 있었으며, 법안의 형식면에서도 짜임새 있고 논리적인 법안도 볼 수 있었다.

그러나 2년간의 짧고 미숙한 경험으로 보완할 부분도 많았다. 먼저, 입법교육이란 단순히 입법기술 관련 부분에 한정하는 것이 아니라 거시적으로는 의회 민주주의부터 세부적으로는 입법절차까지, 그리고 기본적으로 사회현상에 대한 관심과 이해가 전제되어야 한다. 하지만 이에 대한 역량 부족으로 인한 한계가 많은 부분에서 발견되었다. 예컨대, 학생들이 제시한 법안 중에는 권리를 과도하게 제한하는 법안도 있었다. 입법안 제시하는데 있어 개인의 권리를 제한하는 부분에 대해서 그 한계와 범위를 철저히 검토해야 함에도 이에 대한 깊은 고민 없이 기본권을 지나치게 제한하는 법안들을 목격할 수 있었다.

또한, 준비·운영 과정에서 필자의 동료교사에게 받은 질문은 아직까지 완벽하게 해결하지 못한 상태이다. 그것은 학교에서 실시하는 “입법교육의 목적이 무엇인가?”였다. 물론 사회과 교육에서 전통적으로 강조하고 있는 가치판단능력, 문제해결능력, 합리적 의사결정능력, 비판적 사고력 등으로 그 목적을 설명할 수 있겠으나, 이는 추상적인 답변에 그쳐 필자 스스로도 질문에 대한 답변에 만족하지 못하였다. 결국, 이 질문은 입법교육과 시민성교육의 접합점 모색을 통해 해결해야 할 문제로 보인다.

이상 모의입법캠프에서의 한계 혹은 보완점을 보면 단순히 입법교육을 교수학습방법 혹은 체험학습 프로그램으로만 인식하는 경우에는 교과교육학 측면에서 유의미한 논의로 발전시키는 것이 어려울 것으로 보인다. 입법교육은 교육과정과 관련하여 (정치·법교육과정을 기준으로 본다면) 민주주의나 정부형태, 정치참여 등의 정치 영역에 해당하는 부분과 공·사법, 사회법을 아우르는 법학 전반의 이해가 수반되어야 한다. 더 나아가 사회현상에 대한 관심과 문제의식이 전제되어야 하기 때문에 이외의 사회과학 지식도 필요하다.

이에 따라 본 글은 입법교육과 관련하여 교육과정과의 접합점 모색을 목적으로 한다. 그 이유는 다음과 같다.

첫째, 내부적으로 입법교육이 현재의 법교육이 갖는 한계를 보완하는 역할을 기대

1) 복원여자고등학교, 사회과교육, 인권·법교육, 교육법

할 수 있기 때문이다. 법이 지니는 속성으로 ‘주어진 것’이라는 의미를 상정하게 되면 법교육은 상당히 수동적인 의미를 갖게 된다. 즉, 준법교육이나 생활법률(생활법) 교육 정도로만 그 의미를 평가절하하게 되면 교과교육학적 의미는 사라지고 단순히 법의 내용 혹은 법률 조문의 내용을 전달하면 되기 때문에, 오히려 법학 전공자가 교육 주체가 되는 것이 더 경쟁력을 갖게 된다.²⁾ 이러한 의미에서 입법교육이 갖는 시민성 교육으로서의 가능성은 법교육이 갖는 오해 혹은 한계의 보완책 역할을 기대할 수 있다. 이는 법교육 내부의 방향성 모색의 의미를 지닌다.

둘째, 외부적으로는 관련 기관간의 협업의 방향 때문이다. 과거 2000년 초반 「법교육지원법」 입법과 함께 법무부의 법교육에 대한 관심이 높아진 바 있다. 이를 통해 법교육위원회가 만들어지고 학생자치법정 프로그램 등 다양한 법교육 프로그램이 시행 되어 일정한 성과도 있었다. 그러나 국가기관의 속성상 정치권력이 변동하는 등의 변화과정에서 그 정책의 안정적 시행에 있어 한계를 노출하게 된다. 또한, 학교교육과는 별개의 프로그램으로 진행 되는 경우도 많았는데, 이는 학교의 모든 교육 장면이 교육과정에 근거하여 이루어지는 것임을 간과한 것이 하나의 원인이라고 본다.

이러한 측면에서 본 글은 교육과정에 관한 교과교육학 내부의 논의이며, 동시에 입법교육에 관심을 가지고 있는 외부(국가기관 혹은 정치인, 사회과학 연구자 등)를 향하여 학교 내부의 현실로서 교육과정에 대한 이해를 구하는 목적을 지닌다.

II. 입법교육과 국가교육과정의 접합점 모색 1 : 사회과 교육과정 검토

입법의 문제는 행정부 관료나 정치인만의 담론 영역이 아니다. 민주주의가 이상 체계에 부합하도록 시민의 의지 실현이 가능한 영역이 되어가고 있다(심우민, 2014: 172). 이는 사회과교육에서 강조하는 시민성 함양과도 일치한다. 특히, 정치나 법 영역에서 ‘시민성’의 구체적인 내용을 교육과정에서 찾아보면 정치적·법적 사고력, 가치판단능력, 문제해결능력, 능동적 참여, 비판적 사고력, 의사결정력 등의 내용으로 구체화된다.³⁾ 이에 따라 본 장에서는 지금까지 학교 교육과정 내에서 다루어지지 않았던 입법교육과 교육과정의 접합점을 모색하고자 한다.

1. 87년 헌법 체제와 시민성 교육⁴⁾

가. 87년 헌법 체제와 교육과정

우리의 헌법 개정사에 대해 강경선 등은 다음과 같이 평가한 바 있다.

2) 이 부분에 대해 필자는 몇 번의 주관적인 경험을 가지고 있다. 특히, 법 영역은 법학을 전공한 전문가의 영역이라고 여겨 법학의 내용을 가르치고 전달하면 되는 것이지만, 굳이 교과교육적 논의가 필요한 것이냐는 문제제기를 들은 바 있다.

3) 2015 개정교육과정, 정치와 법 교육과정의 ‘성격’ 부분을 참고함.

4) 전체적인 논의의 관점과 구조는 전윤경(2017)의 논문을 인용하였다.

“1948년 제헌 헌법을 시작으로 1987년 제9차 개헌(제10호 헌법) 까지 헌법 개정이 있었다. 이 과정에서 서구 다른 민주주의 국가보다 개정 횟수가 잦았고, 주요 내용이 정치권력자의 집권연장을 위한 중임 금지 조항의 수정 혹은 삭제가 아니면 선거방식을 간선제 혹은 직선제로 변경하는 것이었다. 또한 개헌 추진 방식이 발췌개헌, 사사오입 개헌 등 변칙적이었고, 개헌 추진 세력이 거의 언제나 집권자나 집권당이었으며, 개헌의 정당성이나 정권의 정통성에 관한 자신감 상실 때문에 국민투표로써 정통성을 조작하는 절차를 거쳤다(강경선 등, 2005: 28).”

이러한 헌법 개정사로 인해 현재 학교에서도 헌법의 역사는 그리 밝지 못한 내용을 가르치게 되었다. 이러한 어두운 헌법의 역사는 교육과정 측면에도 연동되는데, 정치교육에 관한 이재봉(1991)의 연구를 보면 시기별 정치교육의 변화를 분석하였는데, 1기(1945-60)에는 정치교육이 국가·사회적 필요 때문에 이루어졌으며, 2기(1961-72)에는 정치교육이 안보와 민족·국가애를 강조하고 있다고 보았으며, 3기(1972-79)에는 정치교육이 정권의 정책 목표에 따르고 있다고 보았다. 4기(1980-87)에는 여전히 국가생활 영역과 통일안보 비중이 높은 것으로 보았다(옥일남, 2011 재인용).

이렇듯 국가교육과정(교육부 고시)은 정치세력이 추구하는 정치적 목표에 반응할 수밖에 없는 구조를 가지고 있다. 이에 따라 구체적인 논의의 시작은 7차 교육과정부터 시작하고자 한다. 7차 교육과정은 1997년 12월 고시되어 약 2년간의 교과서 개발을 마치고, 초등학교는 2000년부터, 중학교는 2001년부터 연차적으로 적용되었다. 7차 교육과정이 시작된 1990년대 말, 2000년 초반은 시민성교육 측면에서 특별한 의미를 부여할 수 있기 때문이다. 7차 교육과정이 갖는 의미는 다음과 같다.

첫째, 87년 헌법 체제에 따른 변화가 본격적으로 반영된 시기이다. 전술한 바와 같이 이전의 헌법 개정이 권력자의 정치권력 연장을 위한 도구로 사용되었다면, 6월 항쟁의 결과 탄생한 87년 헌법은 최초의 민주주의 헌법으로 평가 받는다. 그리고 이러한 민주주의로의 이행에 있어 1992년과 1997년 각각 고시된 6차와 7차 교육과정은 그 영향을 직접 받은 교육과정이라 할 수 있다. 이에 대해 최용규는 6,7차 교육과정기를 ‘국민적 자질’에서 ‘시민적 자질’ 사회과 교육과정의 목표가 전환된 시기로 평가한바 있다(최용규, 2005: 248).

둘째, 그 중 7차 교육과정은 본격적으로 시민성 개념이 등장하고 교육에서 강조된 시기이다. 6차 교육과정 개정이 이루어진 1990년-1991년은 87년 민주화 이후의 시대적 상황이 반영된 시기임은 분명하나, 그것이 국민 개념 대신에 시민 개념의 등장을 의미하는 것은 아니었다. 이에 대해 김영석은 6차 교육과정은 당시의 사회상을 반영했다기 보다는 미래의 사회상을 반영했다고 평가하였다(김영석, 2013: 15). 그렇다면 교육과정에서 시민 개념이 본격적으로 시작된 시기는 7차 교육과정부터라 할 수 있다.

셋째, 2000년 초반은 정치교육과 법교육 측면에서 큰 변화가 있었던 시기이다. 2008년 「법교육지원법」의 입법과 고등학교의 경우 ‘법과 사회’과목이 신설되었다. 이로 인해 법이 기존의 정치과목에서 분리되었다. 이는 법교육 전반의 변화에 있어 큰

영향을 미쳤으며, 관련 연구가 증가하는 계기가 되었다. 또한, 이후 자치법정 프로그램이 개발되어 각급학교에 보급되었다. 그러나 자치법정 프로그램의 경우 법무부가 주도한 프로그램의 성격이 강하여 사회과 교육과정에 완전히 녹아들지 못한 한계가 있었다. 즉, 교수학습방법론의 하나로 이해할 뿐 자치법정 프로그램 자체가 법교육에 있어서 하나의 패러다임으로 작용하거나 법교육의 관점에 있어 중요한 영향을 끼친 프로그램이라 할 수 없을 것이다.

나. 교육과정과 시민성 교육

이상 논의 내용을 실제 교육과정을 통해 살펴보고자 한다.

<표1> 초등학교 교육과정상의 교육 목표·구성 방향·편성 방침 (2차-7차 교육과정)⁵⁾⁶⁾

<p>2 (1963)</p>	<p>< ></p> <p>1. _____ _____ 가 _____</p> <p>2. _____</p> <p>3. _____</p> <p>4. 가 _____</p> <p>5. _____ 가 _____</p> <p>6. _____</p> <p>7. _____ _____ _____</p>
<p>3 (1973)</p>	<p>< ></p> <p>_____ , _____</p> <p>< > _____ , 가 _____ _____ 가 _____</p> <p>가. _____</p>

5) 표기된 각 교육과정별 연도는 초등학교(국민학교) 교육과정의 개정 시기를 표기한 것이다. 순차적으로 이루어진 교육과정 개정으로 인해 중·고등학교 교육과정 개정 연도는 시기별로 다르다.

6) 이상 시기별 교육과정 내용은 국가교육과정정보센터(<http://ncic.re.kr/mobile.index2.do>)에서 인용함.

	가 가
4 (1981)	1) 가 2) 가 3) 가 4) 가 5) 가 6) 가
5 1987	가 > 1. 2. 3. 4.
6 (1992)	< > 가. . . .
7 (1997)	< > 가. . . 가 .

<표1>의 교육과정 내용에 대한 대략적인 특징을 정리하면 다음과 같다.
 첫째, 전술한 바와 같이 각 교육과정의 목표에서 그 시대가 추구하는 가치를 확인할 수 있다. 예컨대, 1960년대의 2차 교육과정은 반공교육, 1970년대 3차 교육과정은 자아실현과 함께 국가발전을 강조한 것이 그러한 사례이다.

둘째, 1992년 6차 교육과정부터 ‘국가’ 개념이 사라지고 ‘공동체’, ‘개성과 창의’, ‘문화’ 등의 개념이 등장하기 시작하였다. 예컨대, 5차 교육과정에서는 홍익인간, 국민, 인격, 자주, 민주시민, 민주국가, 인류 공영이라는 표현이 순서대로 나열된 것과 비교하여, 6차 교육과정 부터는 이러한 류(도덕성, 공동체 등)의 표현과 함께 창의적 능력, 개성 등의 표현이 새롭게 출현하였다.

셋째, 민주시민의 자질 혹은 민주시민 의식 등의 가치는 제시한 대부분의 교육과정에서 서술하고 있으나, 민주주의 이념에 대한 해석이 필요한 부분이 존재한다. 예컨대, 2차 교육과정에서는 반공교육을, 3차 교육과정은 국민교육헌장을 민주적 가치와 함께 강조하고 있다. 이와 관련하여 정상호(2013)는 당시(1960년대)의 시민 개념을 ‘반공시민’, ‘관제시민’으로 분석하였으며, 사회과 교육에서도 1980년대까지의 교육과정기를 학문중심교육과정이 강조된 시기임과 동시에 냉전시대의 특수한 산물로서 ‘한국식 민주주의’에서 요구하는 국민이 양성 되었던 시기로 평가한다(차경수·모경환, 2014: 73). 즉, 시대적 배경에 따라 민주주의 이념의 해석도 그 의미가 다른 것으로 이해해야 할 것이다.

이상 <표1>의 교육과정별 교육목표 등을 통해 유추하여 정리한 내용은 대략적인 특징에 불과하나 전술한 선행연구의 내용을 종합해 보면 시대적 변화에 따라 그 시대적 가치가 교육과정에 그대로 반영되었음은 분명해 보인다.

2. 사회과 교육과정과 입법교육: 고등학교 정치·법교육과정 검토를 통해

입법교육과 관련한 교육과정의 구체적인 내용을 살펴보기 위해서는 고등학교 정치·법교육과정을 들여다보는 것이 가장 직접적인 방법이 될 것이다.

가. 성격·목표

<표2> 고등학교 정치·법교육과정상의 성격·목표 서술 내용

	7	2007	2009	2015
		< >		
	< >	-	< >	< >
	.	.	-	-
			-	가
			가	
	< >		- , 가	- , 가
		< >	- .	-
		가		

		<ul style="list-style-type: none"> - 가 () - 가 () - 	<ul style="list-style-type: none"> - ' 가 ' , ' 가 - - 가
	<ul style="list-style-type: none"> - - 	-	<ul style="list-style-type: none"> - 가
가	-		<ul style="list-style-type: none"> - 가

이상 <표5>의 제안은 교육과정 내에서의 구현이라는 점에서 일정한 한계를 지닌다. 먼저 사회과 교육과정 체제 내에서 접합점을 모색하는 것은 체계성 부족으로 인해 본격적인 입법교육이라고 할 수는 없다. 그리고 현실적인 조건상 입법교육의 모든 분야를 사회과 교육과정으로 가지고 올 수도 없다. 그럼에도 현재 교육과정 체제 내에서 소재를 개발하고 적용 방법을 모색하는 것은 교과교육학적 측면에서 기존의 정치학과 법학의 사회과학 지식을 그대로 가르치지 않고 새로운 접근을 모색하는 측면에서는 긍정적이라 할 것이다.

Ⅲ. 입법교육과 국가교육과정 접합점 모색 2

: 시민성교육으로서 입법교육의 가능성 논의를 위한 인접 개념 검토

1. 헌법교육: 정치와 법의 통합으로서 아이디어로서 입법교육의 가능성과 한계

교육학계에서는 정치와 법의 통합의 아이디어로서 '헌법교육'을 제안한 바 있다.

홍익표·진시원(2010)은 헌법이 지니는 정치성에 주목하여 정치교육과 법교육이 교차지점으로서 헌법교육을 강조한 있다.

정상우(2013)는 헌법교육과 법교육의 구분을 제안하였는데, 민주시민 양성과 사회 통합을 통한 국가공동체의 발전이라는 차원에서 헌법교육의 위상을 강조하였다. 이러한 측면에서 헌법교육은 법교육의 일부라기보다는 민주사회를 유지하기 위한 가장 기초적인 교육으로 보았다.

이처럼 헌법교육의 정치와 법을 아우르는 그 속성과 위상에 주목한 선행연구가 있었다. 그러나 현실의 교육과정에서 헌법교육은 7차 교육과정 이전 법 과목을 따로 두지 않았던 시기에는 정치 과목의 일부로, 그 이후 법 과목과 정치 과목이 따로 존재했던 7차 교육과정부터는 헌법 내용이 정치 과목과 법 과목에서 각각 분리하여 다루어지는 등 헌법교육은 교육과정의 변화에 따라 그 부침이 심했고 변화의 폭도 컸다.

이러한 헌법교육을 입법교육 측면에서 접근한 연구가 있다. 김명정(2018)의 연구는 정치와 법의 통합을 위한 아이디어를 입법교육에서 찾았는데, 기존 ‘정치와 법’ 과목이 내용의 분절성, 학습요소의 과다와 같은 문제를 극복하기 위한 대안으로 입법교육을 제안하였다. 구체적인 안은 다음과 같다.

<표6> 입법교육 중심 고등학교 ‘정치와 법’ 내용체계안 (김명정, 2018: 20-41)

	.
	.
가	.
	.
	.
	.
	.
	.
	.
	.

이러한 정치와 법의 통합 아이디어로서 헌법교육이 지니는 가능성을 정리하면 다음과 같다.

첫째, 교과교육학적 측면에서 의미를 갖는다.

이러한 정치와 법의 통합 아이디어는 기존의 사회과학의 내용 체계에서 벗어나 시민성 함양을 중심으로 새로운 과목을 구성할 수 있다는 가능성에서 보면 교과교육학적 측면에서 의미를 부여할 수 있다. 기존의 학문적 내용 체계도 중요하겠으나, 시대적 변화에 적응하기 위해 새로운 과목을 만든다는 것은 그동안 교과교육학에서 쌓아놓은 연구 업적을 현실화 하는데 있어 큰 의미가 있을 것이다.

둘째, 입법교육을 교육방법론 측면으로만 접근하지 않고 교육과정으로 구성하는 것은 안정성 측면에서 의미를 갖는다. 예컨대, 자치법정의 경우와 비교할 수 있다. 2000년 초반부터 법무부가 주도한 자치법정 프로그램은 많은 학교에서 실시된 바 있다. 그러나 현재는 그 관심도가 감소 추세에 있는데, 이에 대한 원인 중 하나가 교육과정 측면에서 보면 자치법정을 교수학습방법 측면에서 접근하면서 교육과정 상에서 모의재판, 역할놀이 학습 등으로 접근하였다. 그러나 입법교육의 경우는 법학에서도 ‘입법학’으로 연구되고 있는 것을 고려하면, 이는 교수학습방법론 측면의 접근과는 다른 접근이 요구된다. 이러한 의미에서 교육과정 체계에 대한 안을 제시한 것은 의미를 부여할 수 있다.

그러나 이러한 정치와 법의 통합의 아이디어로서 입법교육을 헌법을 중심으로 내용을 구성하는 안은 일정한 한계도 존재한다. 즉, 정치와 법의 통합에 대한 아이디어는 학습량 조절에도 일정 부분 목적이 있기 때문에 기존 정치학과 법학의 학문적 내용을 중시하는 관점에서는 통합의 아이디어는 받아들이기 어려울 것이다. 이는 2009 개정 교육과정에서 ‘정치’ 과목과 ‘법과 사회’ 과목을 ‘법과 정치’ 과목으로 통합하였을 때, 이에 대한 반대 의견으로 기존의 사회과학 내용체계를 고수해야 한다는 의견이 컸음을 상기해야 한다. 당시 정치와 법의 통합에 따른 학습량 증가의 문제를 지적한 의견의 바탕에는 기존에 사회과학 내용체계에서 각 학문별로 필수적인 내용에 대한 포기가 불가능하다고 보았기 때문이다. 그렇다면 입법교육을 중심으로 한 통합의 아이디어는 기존의 정치교육과 법교육이 가지고 있던 내용 요소를 대부분 덜어내야 하는 것을 의미하기 때문에 이 부분에 대한 설득이 어려울 것이 예상된다.

2. 주권자교육(선거교육): 정치참여교육으로서 주권자교육이 갖는 한계

일반적으로 주권자 교육은 선거교육으로 이해하는 경우가 많다. 그리고 교과서에서 선거는 정치참여의 가장 기본적으로 형태로 다루어진다. 교육과정에서 선거교육에 대한 내용체계를 보면 <표7>과 같다.

<표7> 2015 개정교육과정 초·중학교 사회과 교육과정 내용체계(정치 영역)⁸⁾

		3-4	5-6	1-3	
가	가 , 가	, , , ,	가 ,	, ,	
	가 , 가	, ,	, ,	, ,	
			가 , ,	, ,	가

이상 <표7>의 내용 중 선거교육과 직접 관련되는 부분은 ‘정치과정과 제도’ 단원이다. 내용 체계만을 가지고 선거교육의 방향성을 유추하는 것은 한계가 있으나, 간략히 보면 시민의 정치참여에 관한 부분이 강조되고 있음을 확인할 수 있다. 구체적인 내용 요소에서는 초등학교 3-4학년의 경우 지방자치와 관련된 주민참여 혹은 지역 문제와 관련된 사항이 제시되었으며, 5-6학년에서는 범위가 확대되어 민주주의 관한 내용요소가 제시되고, 중학교에서 구체적인 정치과정과 선거제도에 관한 요소를 제시하고 있다.

현행 사회과 교육과정의 선거 관련 내용의 성취기준을 보면 다음과 같다.

초등학교 사회 <일상생활과 민주주의>

[6사05-03] 일상생활에서 경험하는 민주주의 실천 사례를 탐구하여 민주주의의 의미와 중요성을 파악하고, 생활 속에서 민주주의를 실천하는 태도를 기른다.

<성취기준 해설>

[6사05-03]에서는 학급 임원 선거나 학급 회의 등과 같이 학생들이 쉽게 접할 수 있는 생활 속 민주주의의 실천 사례를 중심으로 민주주의의 의미와 중요성을 파악하고, 의사 결정 과정에 참여해 봄으로써 민주주의를 생활 속에서 실천하는 능력 및 태도를 함양하도록 한다.

중학교 사회 <정치과정과 시민 참여>

[9사(일사)04-02] 선거의 기능과 기본 원칙을 이해하고, 공정한 선거를 위한 제도 및 기관에 대해 조사한다.

<성취기준 해설>

8) 교육부 고시 제2015-74호 [별책 7]

[9사(일사)04-02]에서는 선거가 대의 민주주의를 유지하고 발전시키는 중요한 요소임을 이해하고, 선거의 기본 원칙과 제도, 기관에 대해 탐구함으로써 공정한 선거를 위해 노력하는 자세를 가진다.

고등학교 정치와 법 <정치과정과 참여>

[12정법03-02]대의제에서 선거의 중요성과 선거 제도의 유형을 이해하고, 우리나라 선거 제도의 특징과 문제점을 분석한다.

<성취기준 해설>

[12정법03-02]에서는 가장 기본적인 제도화된 정치과정인 선거의 중요성을 인식하고 소선거구제, 다수대표제, 비례대표제 등 우리나라에서 현재 운영되고 있는 선거 제도의 특징과 문제점을 분석하여 향후 우리가 지향해야 할 바람직한 선거 제도의 방향을 탐색한다.

이상 학교급별 교육과정의 선거 관련 성취기준을 보면 학교급이 올라갈수록 선거와 관련된 법과 제도에 대한 교육이 강조되고 있음을 확인할 수 있다. 관련 선행연구를 참고하면, 현행 학교 선거교육은 양적 측면에서 고등학교 ‘법과 정치’(현재 과목명이 ‘정치와 법’으로 변경됨.)를 제외하고는 정치참여에 관한 내용의 수록 빈도가 낮으며, 질적 측면에서는 정치참여에 관한 부분이 지식 중심의 내용으로 과도하게 편중되어 있다고 보았다(김명정·송성민, 2014: 248).

필자는 이 부분에 대해 선거의 자유와 공정성 측면에서 접근한 바 있다. 선거교육의 목표를 선거의 자유와 공정성을 기준으로 분류하면 <표8>과 같다.

<표8> 선거의 자유와 공정성 측면에서 본 선거교육의 목표 (전윤경, 2021)

-	-
-	-
:	-
-	-

선거교육에서 법과 제도 측면을 강조하는 것은 「공직선거법」상의 내용을 학습하는 것을 의미한다. 이에 대한 부분을 법적 측면에서 접근하면 선거관련법은 원칙적 자유와 예외적 규제의 입법원칙을 선택하고, 이에 따라 법에 규정한 내용에 근거하여 금지되는 부분을 규정하는데, 우리나라의 「공직선거법」은 선거의 공정성 확보를 위한 규제에 치중하는 모습을 보인다는 비판적 시각이 존재한다(김재선, 2016: 75 ; 손형섭, 2016: 89). 그러나 이 두 가치(선거의 자유와 공정)는 동전의 양면과 같아서 규범적으로 보면 자유선거와 공정선거는 상호보완적 관계에 놓여 있는 동시에 반대로 현상적으로 보면 두 원칙은 상호 대립적 요소를 지니기도 한다(전광석, 2009:

495-496).⁹⁾

즉, 선거교육에서도 규범적으로는 선거의 자유와 공정에 기반한 선거교육의 목적이 상호보완적인 목표 설정이 되어야 함에도 선거교육의 현상적 측면에서는 법과 제도를 중심으로 가르치는 것은 선거의 공정성 측면을 강조하게 되어 선거의 자유 측면의 교육 내용(상기 자유선거 원칙 기반 선거교육 목표)이 상대적으로 소홀해질 우려가 있다(전윤경, 2021).

이처럼 교육과정에 근거한 학교교육에서 정치참여교육으로서의 주권자 교육은 일정한 제한점을 지니고 있다. 주권자 교육에서 선거의 공정성이 강조될 수밖에 없는 것은 거시적으로는 교육의 중립성을 강조하는 교육 현실에 그 이유를 찾아야 한다. 즉, 현실의 정치 현상을 교육의 영역으로 가지고 오는 것은 우리 교육현실에서 늘 정치적 중립성 혹은 교육의 중립성 논쟁이 발생하였다. 예컨대, 교과서에 현직 정치인을 소개하는 것을 금기시 하는 것, 교육청에서 실시한 모의선거교육에 대한 위법성 논란 등이 그러한 예에 속한다.¹⁰⁾

이러한 의미에서 입법교육이 갖는 가능성은 정치참여교육으로서의 가능성을 갖는다. 예측할 수 있으나 입법교육은 상대적으로 정치적 중립성 논쟁에 덜 기속될 가능성이 높기 때문이다. 예컨대, 수업시간에 구현되는 입법교육을 상상해 보면 시민으로서의 권리 보장과 침해에 관한 사항이 입법 논의가 중심을 이룬다면 이는 정치적 중립성 논쟁이 아니라 권리교육인 동시에 정치참여교육으로서의 기능을 함께 할 것이다.

3. 법교육: 법교육에서 준법의 의미는 무엇인가?

여러 이견이 있겠으나 필자의 견해로는 법학교육(Legal Education)과 법교육(Law Related Education)을 구분하는 결정적인 차이는 ‘준법교육’에 있다고 본다. 이에 대한 근거는 ‘법’에 대한 인식에서 찾을 수 있다. 법철학자인 박은정 교수는 ‘전문가의 법’과 ‘문외한의 법’으로 구분한 바 있다. 일반적으로 일반 시민들은 법에 대한 내용의 관점에서 관심을 가지고 그것을 중심으로 토론이 이루어지는데 비해 법률가들은 법의 출처, 그리고 그 연원의 권위를 중심으로 관심을 갖는다. 또한 일반 시민들은 법전을 정의를 담은 문서로 읽어야 한다고 여기는 데 비해 법률가들은 이것을 특수한 기술적 문서로 읽는다(박은정, 2009: 309 ; 전윤경, 2016 재인용).

이를 토대로 보면 학교 법교육은 단순히 법학 지식을 가르치는 과정으로 평가 절하할 수는 없다. 다른 교과교육학이 그렇듯이 법교육의 경우도 일정한 교육목표(예컨대, 민주시민의식 함양) 성취를 위해 사회과학의 지식을 재구성하고 이를 교육과정 구성에 반영해야 한다. 이 과정에서 법교육의 구체적인 목표로 ‘법에 대한 지식과 이해의 증진’, ‘비판적 사고 및 문제해결능력의 개발’, ‘가치 및 태도의 명료화’ 등을 제시한

9) 이상 인용은 김재선, 손형섭, 전광석의 인용글은 전윤경(2021)의 글에서 재인용함.

10) 이에 대한 부분은 전윤경(2021)의 글을 참고함. “전윤경(2021), 선거의 자유와 공정성 원칙에서 본 선거교육: 모의선거교육에 대한 교육주체간의 관점 비교를 통해, 법과인권교육연구, 14(3), 게재예정.”

다(박성혁 등, 2013: 26-28).¹¹⁾ 그리고 이 부분에서 법교육만의 특징적인 부분으로 준법의식 함양은 중요한 교육적 가치 지닌다.

현재 2015 개정 교육과정에서도 준법교육을 강조하고 있음을 확인할 수 있다.

<표> 준법 관련 사회과 교육과정 성취기준 및 성취기준 해설

	<p>[6 02-06] _____ , _____ .</p> <p>[6 02-06] _____ , _____ .</p>
	<p>[10 04-02] _____ , _____ .</p> <p>[10 04-02] _____ , _____ .</p> <p>_____ , _____ .</p>

이처럼 학교 교육과정에서는 준법교육을 강조한다. 그러나 교육과정에서 준법을 강조하는 방법에 대한 고민이 필요하다.

조우영(2006·2014)은 헌법적 가치 측면에서 학교 준법교육에 대해 비판적 견해를 제시한 바 있는데, (이를 조금 순화해서 해석하면) 준법교육이 일방적 가치교육으로서의 한계를 벗어나지 못한다면 기본권 침해 우려가 있다고 보았다.¹²⁾

또한, 위 교육과정을 보면 준법을 강조하는 것이 당위론적 측면에서 강조되고 있을 뿐 학문적인 부분에서는 다소 아쉬움이 남는다. 예컨대, 고등학교 통합사회의 경우 헌법, 인권, 준법, 정의실현, 시민불복종 등의 개념들이 나열식으로 제시되어 있는데, 그 의미와 위치, 관계 설정에 대한 고민이 필요해 보인다. 예컨대, 인권과 준법의 관계 설정에 있어서 그 실질적인 관계 설정이 어떻게 구현될 수 있는가는 쉽게 유추해 낼 수 없어 보인다.¹³⁾

즉, 법교육에서 준법교육은 중요한 교육적 가치를 지니고 있으나 단순히 당위론적 수준에서 강조하는 것은 그 가치를 평가절하하거나 형식적 교육에 그칠 우려가 있다.

11) 박성혁 등(2013), 법교육학 입문, 도서출판 GMW.

12) 조우영은 준법교육의 타당성에 관한 글을 두 차례 발표하였다.

조우영(2006), 학교에서의 준법교육의 타당성 검토, 법교육연구, 1(2), 123-134.

조우영(2014), 학교에서의 준법교육의 타당성 재론, 법교육연구, 9(3), 153-186.

13) 인권과 준법에 관한 논의는 전윤경(2019)의 글을 참고.

치밀한 이론적 구성없는 준법교육은 설득력을 잃게 된다. 이러한 측면에서 보면 입법 교육은 법률의 입법 과정을 경험함으로써 준법교육 의미에서도 긍정적 효과를 기대할 수 있다.

4. 소결: 입법교육의 위치와 역할

이상 시민성교육으로서 입법교육의 가능성 논의를 위해 인접 개념을 검토하였다. 그 대상으로 헌법교육, 주권자교육, 법교육에 대한 논의를 통해 해당 각 인접 개념이 갖는 의미와 시민성교육 차원에서의 제한점을 제시하였다. 이는 입법교육이 갖는 의미를 밝히는데 목적이 있었다.

헌법교육의 경우 정치와 법의 가교역할, 통합의 아이디어로 작용할 수 있으나 정치·법교육과정을 완전히 대체하는 것은 현실적으로 어렵다. 또한, 개정을 앞둔 2022 개정 교육과정에서는 정치과목과 법과목이 분리되는 안이 거의 확정적이다. 그렇기 때문에 현재 정치와 법의 통합을 통한 입법교육의 아이디어는 실현 가능성이 적어 보인다.

주권자교육의 경우도 선거 관련 법과 제도 중심의 교육과정 편성은 주권자교육으로서의 이념을 제대로 실현하지 못하는 한계가 있다. 즉, 교육과정상의 내용 체계가 학년이 올라갈수록 법과 제도 중심의 내용 구성이 되면서 선거의 공정성 측면이 강조되고 있다. 이는 정치참여교육으로서의 한계를 지니고 있는 것이다. 이 부분에서 주권자교육을 보완하는 역할로서 입법교육은 정치참여교육으로서의 의미를 가질 수 있다.

법교육은 준법교육이 중요한 목적이 될 수 있으나, 준법교육이 지니는 내재적인 한계 혹은 오해로 인해 시민성교육에서 강조하는 민주시민의식의 필요충분조건이 될 수는 없다. 즉, 입법교육의 준법교육 보완 혹은 상호작용 역할을 기대할 수 있다.

IV. 결론: 교육과정 내에서의 입법교육의 설계

본 글은 학교교육 내에서 입법교육의 실현 가능성을 검토하기 위해 교육과정에 근거하여 살펴보았다. 그 내용을 정리하면 다음과 같다.

첫째, 교육과정 측면에서 보면 입법교육은 법학교육이 아닌 시민성교육 차원에서 접근해야 한다. 입법교육을 위해 새로운 과목 혹은 단원을 구성하는 것은 현실적 제약이 많다. 그리고 단순히 교수학습방법론적 차원에서 접근하는 것도 입법교육이 갖는 의미와 지속성 측면에서 긍정적일 수 없다. 그렇다면 입법교육적 요소와 내용을 교육과정과 연계하는 방안을 고민해야 하며, 이를 위해 교육과정의 내용체계와의 연계 방안과 그 의의를 제시하였다.

둘째, 입법교육은 유사한 혹은 그 역할이 중복되는 인접 개념을 가지고 있다. 그렇기 때문에 헌법교육이나 법교육 등이 그 역할을 할 수 있다고 보기도 한다. 이는 일견 타당한 부분도 존재한다. 그러나 이러한 학문적 논의의 목적과 의미는 기존의 관

행과 관성을 깨는데 있다. 과거에도 교육계(좁게는 사회과)에서는 과목 간의 통합에 대한 논의에서 모학문 간의 폐쇄성으로 인해 학문적 관성을 하루아침에 깨는 것의 어려움을 경험하였다.¹⁴⁾ 이러한 부분에서 입법교육은 교과교육학적 의미와 시민성교육으로서의 의미를 찾을 수 있다. 즉, 교육과정에서 강조하는 ‘법적 시민성’ 함양을 위한 새로운 접근으로서의 가능성을 가지고 있다.

‘법’은 시민성교육의 핵심 주제임에도 불구하고 전술한 바와 같이 지금까지 교육과정에서 법은 ‘정의를 담은 문서’가 아닌 ‘주어진 것’ 혹은 기술(기능)적 의미의 ‘법률’로만 인식된 것이 아닌가 하는 반성을 하게 된다. 이러한 현실에 대한 반성 아래에서 입법교육은 본래의 의미 그대로 법을 능동적으로 인식할 수 있는 중요한 아이디어를 제공할 수 있다. 그리고 이는 시민성교육에 딱 맞는 옷이 될 수 있다.

14) 과목 간 통합에 있어 학문적 관성에 관한 표현은 진시원·이종미(2008: 239)의 글에서 인용함.

<참고문헌>

- 강경선·서경석·이경주(2005), 헌법 I, 한국방송통신대학교출판부.
- 김명정(2018), 정치교육의 재구조화 방안-입법 중심의 고등학교 「정치와 법」, 시민교육연구, 50(4), pp.23-46.
- 김영석(2013), 제6차 사회과 교육과정 개정 과정에 대한 기억의 재구성-국민에서 시민으로, 사회과교육연구, 20권 2호, 13면~28면.
- 김재선(2016), 공직선거법과 선거운동의 자유에 관한 공법적 고찰, 고려법학, 80,75-102.
- 박성혁 등(2013), 법교육학 입문, 도서출판 GMW.
- 손형섭(2016), 선거표현의 자유와 공정성 확보를 위한 다층적 법적 대응 연구, 언론과 법, 15(2), 67-93.
- 심우민(2014), 국내 입법학 연구동향과 교육방안, 영산법률논총, 11(2), 153-176.
- 옥일남(2011), 사회과 정치 교육과정의 변천 과정 연구, 사회과교육연구, 50(3), 67-91.
- 이재봉(1991), 한국정치교육 발달의 체계적 분석연구-초.중.고 도덕 국민윤리과 교육과정을 중심으로, 서울대학교 박사학위논문.
- 전광석(2009), 한국헌법론, 법문사.
- 전윤경(2017), 중등 사회과 법교육과정 변화에 따른 쟁점과 과제(제7차 교육과정부터 2015 개정 교육과정까지), 법과인권교육연구, 10(2), 69-95.
- _____ (2019), 사회과 인권교육 개념에 관한 재검토, 인권교육인가? 기본권교육인가?, 사회과교육연구, 26(4), 115-134.
- _____ (2021), 선거의 자유와 공정성 원칙에서 본 선거교육: 모의선거교육에 대한 교육주체간의 관점 비교를 통해, 법과인권교육연구, 14(3), 12.31 게재예정.
- 정상우(2013), 중등학교 헌법교육의 위상과 방향에 관한 고찰, 법과인권교육연구, 6(2), 89-107.
- 정상호(2013), 시민의 탄생과 진화: 한국인들은 어떻게 시민이 되었나, 한림대학교출판부.
- 정필운·전윤경·이수경(2020), 모의선거교육의 쟁점과 제도적 개선방안 연구, 중앙선거관리위원회.
- 조우영(2006), 학교에서의 준법교육의 타당성 검토, 법교육연구, 1(2), 123-134.
- _____ (2014), 학교에서의 준법교육의 타당성 재론, 법교육연구, 9(3), 153-186.
- 진시원·이종미(2008), 2007 개정 사회과 교육과정에 대한 비판적 평가와 통합 사회과의 미래, 시민교육연구, 40(2), 223-243.
- 차경수·모경환(2014), 사회과교육, 동문사.
- 최용규(2005), 초등 사회과교육 60년: 변천과 전망, 사회과교육연구, 12(1), 229-256.

홍익표·진시원(2010), 헌법에 대한 정치학적 접근: 정치교육과 법교육의 교차지점인 헌법교육을 위한 하나의 시론, 법과인권교육연구, 6(2), 203-228.

학교 법교육, 인권교육, 청소년교육의 과거와
현재 그리고 미래를 말한다.

토론

주제 2. 시민교육과 입법교육
주제3. 고등학교 교육과정과 입법교육

김혜정(법제처 혁신행정감사담당관)

사회과 교육과정과 입법 교육에 대한 소고

김혜정¹⁾

사회과 교육과정에 대한 고찰과 경험을 생생하게 담은 발제문을 인상 깊게 잘 들었습니다. 입법교육의 지향점에 대해, 그리고 사회과 교과과정과의 접합점을 찾기 위해 고민하신 부분에 대해 동의하며 세 가지 정도에 대해서만 간단히 말씀드리겠습니다.

첫째, 두 분께서 말씀해 주신 바와 같이, 사회과 교과과정에서 법질서 준수 또는 준법의식을 갖게 하는 것도 물론 중요하지만, 시민성 함양을 위해서는 법규범 형성에 관련된 동태적 과정도 학습할 필요가 있어 보입니다. 이와 관련하여 법제처 역할을 간단히 살펴보면, 정부 내 입법기관이면서 유권해석기관으로서 법령에 사회문제 등과 관련된 정부 주요 정책이 규정될 수 있도록 할 뿐만 아니라, 위헌법률 또는 국민 불편 법령 등을 법령 정비 사업을 통해 제·개정하고 있습니다. 법령은 주어진 것이 아니며, 실제 입법은 동태적 과정으로서 다양한 사회적 가치, 각 이해관계자들의 의견을 치열하게 조율하는 역동적이고 정치적인 과정이므로, 이러한 입법과정에서는 절차적 정당성, 민주적 정당성을 확보하는 것이 중요합니다. 따라서 사회과 교과과정에서 법과 관련된 내용이나 입법절차에 대해 학습할 때에도 단순히 법과 관련된 지식적 내용을 익히는 데에 그치는 것이 아니라, 성숙한 민주시민으로서 입법에 대한 관심과 참여가 얼마나 중요한지 일깨워 줄 수 있는 시간이 되어야 할 것입니다. 현행 법령 수는 법률 1,554건을 포함하여 4,821건²⁾이며, 올해 제·개정되어 공포된 법령 수가 2,135건³⁾인바, 연도별 제·개정되는 법령 수만 보아도 얼마나 활발하게 법령들이 제·개정되는지 알 수 있고 내년에는 새 정부가 들어서면 공약 실현이나 조직 개편 등

1) 법제처 혁신행정감사담당관

2) 법제처 홈페이지 법령통계('21. 12. 1.자 기준)

<연도별 법령 건수 현황>

연도/구분	법률	대통령령	총리령·부령	계
2021	1,577	1,839	1,405	4,821
2020	1,524	1,790	1,355	4,669
2019	1,484	1,722	1,326	4,532

3)

<연도별 공포법령 건수 현황>

연도/구분	법률	대통령령	총리령·부령	계
2021	706	745	684	2,135
2020	952	1,040	874	2,866
2019	667	849	785	2,301

을 위해 법령 제·개정이 집중될 것으로 예상됩니다. 이러한 점에서 법 내용이나 정책에 대한 비판적 사고 없이 단순히 주어진 것으로 보도록 하는 것은 곤란하다고 할 것이며, 법령은 다양한 이유로 끊임없이 제·개정되고 있다는 사실도 알게 해 줄 필요가 있어 보입니다. '22년 개정 교육과정에서 정치과목과 법과목은 분리되는 것이 확정적이라면, 청소년들에게 현재 정부나 국회가 법령 제·개정과 관련하여 국민의 의견을 듣기 위해 마련한 여러 통로(channel)를 통해서 국민들은 입법에 대한 의견을 개진할 수 있고 정부 등은 그 의견들을 적극적으로 검토하고 있다는 점만이라도 알게 해 주는 것이 필요하다고 할 것입니다. 예를 들면, 소관 부처에서 법령안이 성안되면 원칙적으로 40일간 입법예고⁴⁾를 해야 하고, 누구든지 이에 대한 의견을 제출할 수 있으며 행정청은 제출된 의견을 존중하여 처리하도록 되어 있습니다. 국회 국민동의청원제도 외에도 법제처 '국민 아이디어 공모제' 등은 국민들이 일상생활에서 겪게 되는 불합리하거나 불편한 법령을 발굴하고 개선·정비하는 창구 기능을 하고 있습니다. 따라서 사회과 교육과정에서는 헌법 등에 대한 법적 지식 외에도 이러한 사항들을 포함하여 능동적이고 성숙한 시민으로서 상식을 기반으로 한, 사회와 법에 대한 관심과 통찰력, 문제해결력 등을 가질 수 있도록 하여야 할 것입니다.

둘째, 시민성 교육의 일환으로 정치·법교육과정의 연계 가능성까지 검토해 주신 부분 등과 관련하여, '민주주의와 헌법' 단원 중 '정치와 법의 관계', '민주주의와 법치주의의 관계' 부분에서 입법에 관한 사항을 사례를 통하여 학습할 수 있다면, 헌법과 법률의 관계(헌법의 주요 내용이 어떻게 법률로 구체화되는지 등) 및 참정권에 대해서 피상적인 내용을 보다 직접적으로 학습할 수 있을 것이라 생각합니다. 예를 들어, 헌법 제8장(지방자치) 제117조제1항에서 "지방자치단체는 ---법령의 범위안에서 자치에 관한 규정을 제정할 수 있다"는 부분이 올 초 전부개정된 「지방자치법」 제28조⁵⁾ 등에서 어떻게 구체화되었는지, 자치입법권이 어떻게 강화되었는지(법령에서 조례로 정하도록 위임한 사항에 대해서는 하위법령에서 제한·규정할 수 없음) 등을 찾아보고, 이와 관련하여 법제처에서 자치입법권 강화를

4) 행정절차법

제41조(행정상 입법예고) ① 법령등을 제정·개정 또는 폐지(이하 "입법"이라 한다)하려는 경우에는 해당 입법안을 마련한 행정청은 이를 예고하여야 한다.

제43조(예고기간) 입법예고기간은 예고할 때 정하되, 특별한 사정이 없으면 40일(자치법규는 20일) 이상으로 한다.

제44조(의견제출 및 처리) ① 누구든지 예고된 입법안에 대하여 의견을 제출할 수 있다.

② 행정청은 의견접수기관, 의견제출기간, 그 밖에 필요한 사항을 해당 입법안을 예고할 때 함께 공고하여야 한다.

③ 행정청은 해당 입법안에 대한 의견이 제출된 경우 특별한 사유가 없으면 이를 존중하여 처리하여야 한다.

④ 행정청은 의견을 제출한 자에게 그 제출된 의견의 처리결과를 통지하여야 한다.

⑤ 제출된 의견의 처리방법 및 처리결과와 통지에 관하여는 대통령령으로 정한다.

5) 지방자치법[법률 제17893호, 2021. 1. 12. 전부개정, 2022. 1. 13. 시행]

제28조(조례) ① 지방자치단체는 법령의 범위에서 그 사무에 관하여 조례를 제정할 수 있다. 다만, 주민의 권리 제한 또는 의무 부과에 관한 사항이나 벌칙을 정할 때에는 법률의 위임이 있어야 한다.

② 법령에서 조례로 정하도록 위임한 사항은 그 법령의 하위 법령에서 그 위임의 내용과 범위를 제한하거나 직접 규정할 수 없다.

위해 「지방자치법」 제28조제2항에 반하는 다른 법령들을 정비하는 사례 등을 살펴보거나, 조례 제·개정에 대한 주민 청구를 규정하고 있는 「지방자치법」 제19조⁶⁾와 「주민조례발안에 관한 법률」⁷⁾ 등 법적 근거 및 구체적 사례 등을 알아보는 일련의 과정을 통해 헌법과 법률과의 관계뿐만 아니라, 주민참여에 대해서도 좀 더 생동감있게 이해할 수 있으리라 생각됩니다. 이 과정에서 직접 입안을 해 보는 경우 입법과정을 능동적으로 접해 볼 수 있는 기회가 될 수 있을 것이나, 다만, 법전문가를 양성하는 것이 목적이 아니므로 입법형식이나 기술적인 면에 대해서 강조할 필요는 없어 보입니다. 아울러 입법평가는 올해 「행정기본법」⁸⁾ 및 같은 법 시행령⁹⁾의 제정으로 법령에 대한 사후 입법영향분석 제도가 도입되었고 이를 통해 앞으로 입법에 대한 평가와 피드백(feedback)을 국민으로부터 받을 수 있을 것

6) 지방자치법[법률 제17893호, 2021. 1. 12. 전부개정, 2022. 1. 13. 시행]

제19조(조례의 제정과 개정·폐지 청구) ① 주민은 지방자치단체의 조례를 제정하거나 개정하거나 폐지할 것을 청구할 수 있다.

② 조례의 제정·개정 또는 폐지 청구의 청구권자·청구대상·청구요건 및 절차 등에 관한 사항은 따로 법률로 정한다.

7) 주민조례발안에 관한 법률[법률 제18495호, 2021. 10. 19. 제정, 2022. 1. 13. 시행]

제1조(목적) 이 법은 「지방자치법」 제19조에 따른 주민의 조례 제정과 개정·폐지 청구에 필요한 사항을 규정함으로써 주민의 직접참여를 보장하고 지방자치행정의 민주성과 책임성을 제고함을 목적으로 한다.

제2조(주민조례청구권자) 18세 이상의 주민으로서 다음 각 호의 어느 하나에 해당하는 사람(「공직선거법」 제18조에 따른 선거권이 없는 사람은 제외한다. 이하 “청구권자”라 한다)은 해당 지방자치단체의 의회(이하 “지방의회”라 한다)에 조례를 제정하거나 개정 또는 폐지할 것을 청구(이하 “주민조례청구”라 한다)할 수 있다.

1. 해당 지방자치단체의 관할 구역에 주민등록이 되어 있는 사람

8) 행정기본법[법률 제17979호, 2021. 3. 23. 제정, 2021. 9. 24. 시행]

제39조(행정법제의 개선) ① 정부는 권한 있는 기관에 의하여 위헌으로 결정되어 법령이 헌법에 위반되거나 법률에 위반되는 것이 명백한 경우 등 대통령령으로 정하는 경우에는 해당 법령을 개선하여야 한다.

② 정부는 행정 분야의 법제도 개선 및 일관된 법 적용 기준 마련 등을 위하여 필요한 경우 대통령령으로 정하는 바에 따라 관계 기관 협의 및 관계 전문가 의견 수렴을 거쳐 개선조치를 할 수 있으며, 이를 위하여 현행 법령에 관한 분석을 실시할 수 있다.

9) 행정기본법 시행령[대통령령 제32014호, 2021. 9. 24. 제정·시행]

제17조(입법영향분석의 실시) ① 법제처장은 행정 분야의 법제도 개선을 위하여 필요한 경우에는 법제39조제2항에 따라 현행 법령을 대상으로 입법의 효과성, 입법이 미치는 각종 영향 등에 관한 체계적인 분석(이하 “입법영향분석”이라 한다)을 실시할 수 있다.

② 입법영향분석의 세부적인 내용은 다음 각 호와 같다.

1. 법령의 규범적 적정성과 실효성 분석

2. 법령의 효과성 및 효율성 분석

3. 그 밖에 법령이 미치는 각종 영향에 관한 분석

③ 법제처장은 입법영향분석 결과 해당 법령의 정비가 필요하다고 인정되는 경우에는 소관 중앙행정기관의 장과 협의하여 법령정비계획을 수립하거나 입법계획에 반영하도록 하는 등 필요한 조치를 할 수 있다.

④ 법제처장은 「정부출연연구기관 등의 설립·운영 및 육성에 관한 법률」 별표에 따른 한국법제연구원으로 하여금 제1항부터 제3항까지에서 규정한 업무를 수행하기 위하여 필요한 조사·연구를 수행하게 할 수 있다.

⑤ 법제처장은 제4항에 따른 조사·연구를 수행하는 기관에 그 조사·연구 수행에 필요한 비용의 전부 또는 일부를 예산의 범위에서 지원할 수 있다.

이라 기대하고 있습니다.

마지막으로, 두 발제자님 모두 사회과 교과과정의 일부로서 입법교육을 위해 기관 간의 협업에 대해 강조하고 계신데, 법제처 등 정부기관의 입법교육 등이 개선하여야 할 사항 또는 요청하실 사항 등이 있으시면 좀 더 구체적으로 말씀해 주셨으면 합니다. 발제문을 보면서 정부기관 등의 청소년에 대한 입법 프로그램이 학교의 교과과정과 별개가 아닌, 학교 교과과정을 고려하여 연계적·통합적 입법 프로그램이 되도록 노력할 필요가 있다는 점에 대해 공감합니다. 정치적·법적 사고력, 가치판단능력, 문제해결능력, 능동적 참여, 비판적 사고, 의사결정력 등의 내용으로 구체화되는 ‘시민성 함양’이라는 사회과 교육의 지향점을 관련 기관에서 공유하고 교과과정을 중심으로 협업하여 입법교육이 안정적·연계적으로 이루어질 수 있도록 개선할 필요가 있어 보입니다. 현재 법제처에서 앞서서도 말씀드린 바와 같이 불합리한 법령 정비·개선을 위한 국민아이디어 공모제 외에도 알기 쉬운 법령 만들기 사업과 관련하여 ‘국민과 함께 쓰는 법령’ 프로그램에 고등학교 참여단을 60명으로 상향 조정하고 청년에 대한 불합리한 법령 정비를 집중 시행하는 등 미래 세대가 입법에 관심을 가지고 참여할 수 있도록 하기 위해 다양한 노력을 지속적으로 기울이고 있습니다. 이번 주부터는 유튜브 등 시각적 이해에 익숙한 청소년들의 법령 이해도와 활용도를 높이기 위해 법령정보를 그림과 함께 제공하는 ‘한 눈에 보는 법령정보사업’을 시작하였습니다. 국민생활과 밀접한 「건축법」, 「도로교통법」 등부터 제공(‘21. 12. 15.)할 예정이오니, 법과 관련된 사회과 교육과정에도 활용될 수 있기를 기대합니다.

학교 법교육, 인권교육, 청소년교육의 과거와
현재 그리고 미래를 말한다.

토론

주제 2. 시민교육과 입법교육
주제3. 고등학교 교육과정과 입법교육

손상식(광운대 교수)

토 론 문

2 : “ : ”

1. ‘ ’ . , () .

2. 2 “[가] .” , 3 “ , 가 가

3. 5 “ 가 [.] ” , ()가 ‘ ’ ‘ ’ 가 ‘

4. 9 ‘ ’ ‘ ’ () ‘ () ’ ‘ ’ 가 (新)法 ‘ ’ 가 11 ‘ ’ ‘ ’ 가

5. 10 ‘ ’ , , .1) , ‘ ’ ,

“ ”

가

가 2013 1

6. 12 “

가

가

가

() 가

가

15 “ 가 ”

* 광운대학교 정책법학대학 법학부 조교수.

1) 이와 유사하게 11쪽 이하에 나와 있는 ‘고등학교 정치와 법에 나타난 성취기준들’ 중 민주주의, 법치주의, 헌법의 기본원리, 기본권 등은 헌법에 관한 것이고, 민법(재산관계, 가족관계), 형사법(죄형법정주의, 형사절차), 노동법(근로자의 기본적 권리) 등은 개별 법률에 관한 것으로 각각의 영역에 따라 규율하고 있는 것으로 볼 수 있습니다.

학교 법교육, 인권교육, 청소년교육의 과거와
현재 그리고 미래를 말한다.

토론

주제 3. 고등학교 교육과정과 입법교육

김효연(고려대, 법학박사)

“입법교육과 시민성교육: 입법교육과 사회과(정치·법) 교육과정의 접합점 모색을 통해” 토론문

김효연 *

입법교육이라는 주제에 대해 관련 교육의 내용 및 지향점 등을 제시한 발표문을 통해서 연관된 중요 쟁점들에 대해 고민할 수 있었습니다. 소중한 기회를 부여하여 주셔서 감사드립니다. 전반적으로 발제문의 내용에 큰 이견이 없기 때문에 주제와 연계된 일부 내용에 대한 첨언과 질문의 제시를 토론으로 같음하겠습니다.

발표문에서는 입법교육과 관련하여 교육과정과의 접합점 모색을 주된 목적으로 제시하면서 입법교육이 현재의 법교육이 갖는 한계를 보완하는 역할을 할 수 있을 것이라는 점에서 그 의의를 두고 있습니다. 구체적으로 현재의 법교육이 지닌 한계와 입법교육의 의의를 다음과 같이 상설하고 있습니다. “법이 지니는 속성으로 ‘주어진 것’이라는 의미를 상정하게 되면 법교육은 상당히 수동적인 의미를 갖게 된다. 즉, 준법교육이나 생활법률 교육 정도로만 그 의미를 평가절하하게 되면 교과교육학적 의미는 사라지고 단순히 법의 내용 혹은 법률 조문의 내용을 전달하면 된다.” 이와 같은 이유로 “입법교육이 갖는 시민성교육으로서의 가능성은 법교육이 갖는 오해 혹은 한계의 보완책 역할을 기대할 수 있다.” 또한 “입법의 문제는 ... 민주주의가 이상 체계에 부합하도록 시민의 의지 실현이 가능한 영역이 되어가고 있다.” 그리고 “교육과정 내에서 구현할 수 있는 입법교육의 실제적인 모습은 법학교육의 일부로서가 아닌 시민성 교육의 모습을 띠어야 한다.”라고 하여 입법교육의 의의와 지향점을 제시하고 있습니다.

발표문의 전반적인 기조는 입법교육이 민주시민의 교육과의 연계하에서 이루어져야 한다는 것을 강조하고 있습니다. 이에 대해서는 저 역시 발표문의 내용에 동의합니다.

아울러 발표문에서 현재 진행되고 있는 정치참여교육으로서의 주권자 교육에는 현실적으로 한계가 있음을 밝히고 있습니다. 현실의 정치 현상을 교육의 영역에서 논의하는 것에 대한 한계로 정치적 중립성 혹은 교육의 중립성을 제시하고 있습니다. 이와 같은 현실적 한계를 극복하기 위한 방안으로 입법교육이 실시되어야 한다고 하면서 입법교육은 상대적으로 정치적 중립성의 논쟁에 덜 기속될 가능성이 높다는 의견을 적시하고 계십니다. 그러나 입법교육이 기존에 실시되고 있는 교육과정 중 주권자교육으로서의 선거교육보다 정치적 중립성의 논쟁에서 덜 기속될 것이라는 내용에 대해서는 보다 정치한 논증이 필요하다고 생각합니다.

현실적으로 입법의 과정에서 제기되는 다양한 가치의 문제, 특히 정치적 사안과 관련하여 대립적 가치의 충돌의 문제는 현실에서는 빈번하게 야기되고 있습니다. 앞서 언급한 바와 같이, 입법교육 역시 민주시민 교육과 연계되어 이루어져야 한다는 점을 인식한다면 민주주의가 지닌 속성에 대한 이해 역시 전제되어야 할 것입니다. 민주시민성은 정치적 공동체의 의사결

* 고려대학교 법학연구원 전임연구원 (법학박사, 헌법)

정과정에서 제기되는 다양한 가치의 충돌을 상대적 가치주의에 입각하여 대화와 토론을 통하여 해결하고 합의에 이르는 과정에서 요구되는 관용 및 참여의 자질을 의미합니다. 그렇기 때문에 민주시민의 자질 즉 시민역량을 강화하기 위한 교육인 입법교육이 현실적으로 이루어지기 위해서는 현실에서 다루어지고 있는 논쟁적 사안에 관한 논의가 전제되어야 할 필요가 있습니다.

이와 같은 관점에서 바라볼 때, 주권자 교육의 일환으로 이루어지고 있는 선거제도의 교육에서 문제된다고 제시한 정치적 중립성의 문제는 입법교육에도 동일하게 문제가 될 수 있습니다. 선거와 입법, 양자 모두는 헌법을 전제로 한 것으로 헌법의 특성인 (사실적 측면에서의) 정치성은 양자 모두에 영향을 미칠 수밖에 없습니다.

이하에서는 민주시민의 자질과 이에 대한 함양의 방안의 지향점에 관한 저의 소견을 제시하고자 합니다.

민주시민의 자질은 각 시민이 자신에게 부여된 법적·윤리적 권리와 의무를 충실히 수행하면서 자신이 속한 정치공동체에 적극적인 참여를 통하여 공동체 혹은 구성원과 관련된 정책 등을 제안할 수 있는 능력과 의지를 의미하는 것이라고 할 수 있습니다. 민주시민의 자질이 형성된 시민은 스스로의 정치적 견해를 구축하고 필요한 정보를 수집할 수 있으며, 이것을 실현시키기 위해 다양한 참여제도에 적극적으로 참여하는 방법을 활용합니다. 시민들의 이와 같은 역량의 함양에 전제가 되는 것은 교육이며 시민에 대한 교육수준에 따라 시민의식과 자질의 형성은 차이가 발생합니다. 교육을 통하여 습득된 정치·경제·사회·문화에 대한 정보와 지식은 시민들에게는 적극적인 정치참여의 기반이 된다고 판단됩니다. 발표문에서 민주시민교육의 내용으로 제시된 선거교육과 입법교육은 시민의 주권자로서의 지위와 권리에 대한 인식과 선거의 참여를 통해 실질적으로 공동체의 의사결정과정에 참여하고 영향력을 행사할 수 있다는 인식을 제고할 수 있다는 점에서 중요하다.

민주주의 사회는 시민의 참여가 전제되어야 하며 시민은 이에 필요한 의식과 역량을 갖추어야 합니다. 민주적 제도와 기구가 완비되어 있다하더라도 시민이 그 제도와 기구에 생명을 불어넣을 의식과 역량을 갖추고 있지 못한다면 그것은 장식물에 불과하기 때문입니다. 즉 민주주의는 민주주의 제도만으로 정착되지 않으며 시민의 성숙한 민주주의 의식, 정치, 사회문제에 대한 자발적인 참여 및 능동적 실천이 전제될 때 공고화됩니다. 이와 같은 관점에서 민주시민교육은 민주시민의 핵심역량을 내면화하고 시민적 주체성을 함양하여 대한민국의 민주주의적 사회통합을 강화함으로써, 국가와 사회 전반에 걸쳐 지속가능한 발전 동력으로 작용할 수 있습니다. 따라서 민주시민교육은 헌법적 가치를 실현하는 차원에서 이루어져야 합니다. 또한 '민주주의'에 대해 지배원리가 아닌 공동체 구성원 개개인의 생활양식으로 작용될 수 있는 이해로 그 틀을 재정립하여야 합니다. 즉 민주주의가 정치지배의 형식이기 이전에 사회 구성원 개인의 인간적 삶의 양식으로써 모든 구성원 개개인의 잠재력을 실현할 수 있도록 평등한 존엄성을 보장하는 공동생활양식으로 이해되어야 합니다.

정리하면 민주시민교육은 민주주의에 대한 지식의 전달에서 탈피하여 민주시민교육은 자존

감을 가진 시민적 주체의 형성을 기반으로 둔 후 민주적 가치관, 민주시민의 능력 및 행동능력에 초점을 두어야 합니다. '인간은 탄생한다. 그러나 시민은 형성되는 것이다.'라는 말과 같이 시민성은 지속적인 교육과 경험을 통하여 축적되는 것입니다. 그렇기 때문에 교육과 경험은 결코 분리될 수 없습니다. 그러나 현실에 있어서 우리나라의 민주시민교육은 전반적으로 '지식'은 전달하나 전달된 지식을 '실행'하는 것에 있어서는 충분히 환경을 제시하지 못하고 있습니다. '좋은 시민'이 되기 위한 자질인 시민성은 자율성, 참여의식, 연대성을 요소로 합니다. 특히 자율성은 자유로운 선택과 이에 상응하는 책임 수행의 경험을 통해서 형성됩니다. 그러나 현재 우리나라의 교육은 일방향적인 지식전달에 목표를 두고 전진하고 있습니다. 학교 교육에서 일방향적인 지도(teaching)에 의해 학생의 학습(learning)이 압도되는 현상을 일상화시키고 있다고 판단됩니다. 이런 학교의 교육현실에서는 시민교육이 목표로 하는 시민성을 형성하기에는 한계가 있습니다. 그러므로 근본적으로 현 교육시스템에서의 민주시민교육은 '아는 것 이상으로 행동하는 것'이 중요하다는 점을 인식하고 지식이 아닌 참여와 실효성(참여의 효과의 실효성 담보)이 병존할 수 있는 방법을 민주시민교육의 내용으로 제시될 필요가 있습니다.

이와 관련하여 제시된 입법교육이 현재 우리나라의 학교영역에서 민주시민 교육을 위해 시행되고 있는 교과목들과 비교하여 갖는 차별성이 무엇인지, 그리고 도출된 차별성이 시민성의 함양과 어떻게 연계되어 발전될 수 있는지에 관하여 입법교육의 교과내용의 편성과 그리고 실현의 구조의 구성이라는 측면을 중심으로 발표자님의 의견을 듣고 싶습니다.

또한 입법교육의 정치적 중립성과 관련하여 독일의 정치교육의 기본원칙인 보이텔스바흐합의(Beutelsbach Consensus)을 우리나라 민주시민교육의 기본원칙으로의 적용가능성에 관한 발표자님의 견해를 듣고 싶습니다. 특히 동 원칙을 우리나라 교육영역에 적용해야 하는지, 적용된다면 적용시 고려해야 하는 사안 등에는 어떠한 것들이 있는지를 중심으로 의견주시면 감사하겠습니다.

이상으로 토론을 마치겠습니다.

***보이텔스바흐합의(Beutelsbach Consensus)**

첫째, 정치교육에서는 교화 및 주입식 교육을 금지한다. 즉 어떤 경우에도 학생에게 가르치는 사람의 의견을 받아들이도록 강요해서는 안 된다.

둘째, 논쟁이 되고 있는 사안은 교실에서도 논쟁 중인 것으로 소개해야 한다.

셋째, 교육을 통해 학생들은 당면한 정치상황과 자신의 입장을 분석하고 그로부터 자율적으로 자신의 결론을 도출할 수 있는 능력을 키울 수 있도록 해야 한다.

학교 법교육, 인권교육, 청소년교육의 과거와
현재 그리고 미래를 말한다.

발표

주제 4. 인권침해, 어떻게 가르칠 것인가?

손유은(고려대 법학연구원, 연구원)

인권침해, 어떻게 가르칠 것인가?

-인권침해에 대한 구제방법 교육을 중심으로-

손유은¹⁾

[목 차]

I. 서론

II. 인권침해

1. 인권의 개념
2. 인권의 종류
3. 우리나라 법학에서의 인권

III. 중학교 사회2교과서의 분석

1. 분석목적
2. 교과서의 내용

IV. 인권침해, 어떻게 가르칠 것인가?

V. 결론

1) 고려대학교 법학연구원, 본 발제문은 2021 한국법과 인권교육학회 인권교육 소모임에서 발표하고 토론한 내용을 바탕으로 작성하였습니다.

I. 서론

“인권침해, 어떻게 가르칠것인가?”라는 주제를 놓고 가장 오래, 깊이 고민하게 된 것은 ‘인권’ 그 자체였다. 오랜 기간 수많은 학자들이 인권과 관련된 다양한 주제를 탐색하며 ‘인권이 무엇인가’에 대한 담론을 빼놓지 않은 것은 인권이 무엇인지, 인권을 왜 가르쳐야 하는 것인지에 대한 답이 없이는 인권에 대한 어떠한 논의도 진행할 수 없기 때문이었을 것이다. 인권에 대해 말하고 있는 많은 서적과 논문을 참고하여 인권을 정의하면 인권은 “인간으로서 당연히 가지는 기본적 권리”라고 명확히 설명할 수 있지만,²⁾ 그 다음 단계인 “그렇다면 인권은 무엇인가?(내용)”에 대한 답을 내리기는 상당히 어려웠다. 즉, 인권의 개념에 대해 명확히 인식하고도 인권이 담고 있는 권리의 내용에 대해서는 뾰족한 답을 찾을 수 없었고, 인권종류를 정독하고 나서야 인권의 형태를 짐작할 수 있었다. 이 후, 소모임 발표와 토론을 통해 그 이유를 “인권의 불확정성”에서 찾을 수 있었다.

인권은 인간이라면 누구나 가질 수 있는 권리로 보편성이라는 힘이 있지만, 불확정성이라는 약점을 가지고 있다.³⁾ 즉, 50년 전에도 인권은 있었지만, 그 때의 인권과 지금의 인권이 같지는 않을 것이고, 50년후의 인권은 지금과는 또 다른 모습일 것이다. 이러한 이유로 인류는 인권을 성문화하고자 부단히 노력하고 있다. 그 시도중 대표적인 것이 국가의 최고규법인 헌법에 인권을 성문화한 것이다. 그리고 이렇게 성문화된 인권을 “기본권”이라고 한다.⁴⁾ 인권은 인간의 권리이자 인간을 위한 권리이다. 인권은 인간을 위해 존재하며, 인권이 강조되는 사회일수록 인간의 존엄성을 두텁게 보호하기 때문에 발전적이다. 같은 견지에서 인권은 사회가 인간이라는 존재를 얼마나 고귀하게 여기고 있는지를 보여주는 시스템적 징표가 되기도 한다. 인권이 더 나은 사회를 만들기 위한 필수재라는 관점에서 인권교육은 중요하다.

그리고 이러한 인권을 교육하기 위해 꼭 필요한 것은 첫째, 인권 그 자체를 가르치는 것과 둘째, 인권침해를 가르치는 것이다. 인권이 무엇인지, 인권이 왜 필요한 것인지에 대해 충분한 교육을 하더라도 정작 인권침해를 현명하게 다룰 수 있는 방법을 모른다면, 인권은 그저 책속의 명목적인 권리가 될 수 있기 때문이다. 인권이 명목적인 권리가 된 사회에서는 인간의 존엄성도 후퇴할 것이며, 수많은 인권침해가 발생하게 될 것이다. 즉, 인권침해를 교육하지 않는 것은 인권침해를 유발시킬 수 있는 문제가 된다. 만약 인권침해를 잘 가르칠 수 있다면, 학생들은 인권을 실재하는 권리로 받아들이고, 인권을 보호받기 위한 행동을 하는 데 기여하게 될 것이며, 이는 결국 사회가 인간의 존엄성을 더 두텁게 보호하는 방향으로 이끌 것이다.

현재 인권침해의 학습을 다루는 교육과정은 초·중학교 사회과 교과과정에서 찾아

2) 국립국어원 표준국어대사전, <https://stdict.korean.go.kr/search/searchView.do>, 2021-09-27 최종확인.

3) 정필운·박선웅, “사회적 소수자의 인권 침해 학습의 개선 방안 -법학과 사회학의 통합적 접근-”, 법과인권교육연구 제13권 제3호, 한국법법과인권교육학회, 2020, 11면.

4) 정필운·박선웅, 앞의 논문, 11면.

볼 수 있는데, 본 발제문에서는 특히 중학교 사회과 교과과정 중 6단원 인권과 헌법 부분에 초점을 맞추어 인권침해가 어떻게 교육되고 있는지 분석하고, 앞으로 인권침해를 어떻게 교육해야 할 것인지에 대해 의견을 제시하였다. II.에서는 인권침해와 구제방법에 대한 이론을 정리하고, III.에서는 중학교 사회과 교과과정 중 6단원 인권과 헌법부분을 분석하여 문제점을 제시하였다. 마지막으로 IV.에서는 이상의 논의를 정리하며 인권침해를 어떻게 가르칠 것인가에 대한 고민을 정리하였다.

II. 인권침해

1. 인권의 개념

인권의 개념을 설명하는 가장 흔한 서술은 “인간으로서 당연히 가지는 기본적 권리”이다.⁵⁾ 이러한 인권 개념은 18세기 후반에 등장했는데, 인간 본성의 도덕법칙은 실정법 이전의 자연법에 의해 정당화된다는 자연법 이론, 그리고 국가의 존재 이유를 자연권보호에 두는 사회계약론에 뿌리를 두고 있다.⁶⁾ 1789년 프랑스 혁명 시 채택된 「인간과 시민의 권리선언」을 보면, 인권을 “자연적이고 양도불가능하고 신성불가침한 권리”로 서술하고 있으며, “인간은 권리로써 자유롭고 평등하게 태어나며 생존한다.”라고 하여 특히 자유, 평등, 저항의 권리를 인권으로 천명하고 있고,⁷⁾ 1776년 채택된 미국의 「버지니아 권리장전」도 천부인권(天賦人權)의 사상을 바탕으로 신체 보존의 자유, 언론의 자유 등을 인권으로 제시했다.⁸⁾ 또한 1919년 독일 「바이마르 헌법」은 의무교육과 사회보장 등 사회권적 권리를 인권으로 규정하고 있다.⁹⁾ 당대의 인권담론은 사회가 인간의 존엄성을 어디까지 보장하고 있는지를 여실히 보여주는데, 특히 인권을 실정법적 권리로 규정하는 것은 해당 사회가 그 인권을 강제적인 수단을 동원해 서라도 보호할 것임을 천명하는 바와 같아 상당히 의미가 있다.

이와 같이 서구 국가들이 인권 개념을 국가의 근본이념으로 삼고 실정법으로 기본권을 보장하기 시작한 가운데 20세기 전반에 두 차례의 세계대전이 발발하게 되었고,

5) 국립국어원 표준국어대사전, <https://stdict.korean.go.kr/search/searchView.do>, 2021-09-27 최종확인; 인권개념은 특정 문화라는 맥락속에서 뿌리를 내리고 실현될 수 밖에 없다. 따라서 인권이 특정 문화속에서 발현된 경우 인권개념에 대해서는 다음과 같이 세가지 차원에서의 생각의 차이가 발생할 수 있다. 첫째, 어떤 것이 인권에 속하는지, 그것의 내용을 둘러싼 실질상의 논쟁이 있다. 둘째, 인권목록에 속한 권리들을 어떻게 해석지를 둘러싼 해석상의 쟁점이 있다. 셋째, 권리를 현실속에서 구현하기 위해 어떤 방식을 써야 하는지를 둘러싼 실행형태상의 논쟁이 있다. 서구의 학자 잭 도널리는 셋째 차원인 실행형태의 차이점은 얼마든지 인정할 수 있고, 둘째차원인 해석의 차이도 어느정도 이해할 수 있으나, 첫째 차원인 인권의 실질은 문화를 초월해 전 세계가 공통적으로 이해하는 합의가 있어야 한다고 지적한다. 조효제, 『인권을 찾아서』, 한울, 2018, 57-58면.

6) 국가인권위원회, 『인권교육기본용어』, 2020, 16면.

7) 국가인권위원회, 앞의 책, 16면.

8) 국가인권위원회, 앞의 책, 16면.

9) 국가인권위원회, 앞의 책, 16면.

특히 제2차 세계대전에서 대량학살과 같이 인간의 존엄을 말살한 일들을 겪으며 인권의 보장과 보호가 각 나라 정부에 맡겨져 있는 것보다 국제사회의 협력을 통해 진전되어야 한다는 데 생각을 같이 하게 되었다.¹⁰⁾ 그 결과 1945년 유엔은 ‘헌장’에서 평화, 발전과 함께 인권을 유엔의 임무 가운데 하나로 하였고, 1948년 ‘세계인권선언’을 채택하였다. 이후 각종 국제 인권조약이 만들어져 인권이 국제규범으로 확립되었다.¹¹⁾

인권의 국제규범화와 함께 “인권 개념”이 체계적으로 정립되어, 이제 “인권이란 무엇인가”에 대한 질문에 인권은 보편성, 양도불가성, 불가분성, 상호의존성을 가진 권리라고 답할 수 있게 되었다.¹²⁾ 이와 동시에 “인권의 내용”에도 포커스가 집중되면서 인권의 내용을 생각하게 되었다.¹³⁾ 그 결과 ‘세계인권선언’에서 기본적 인권이 열거되었고, 1966년에 채택된 ‘시민적 및 정치적 권리에 관한 국제규약’과 ‘경제적·사회적 및 문화적 권리에 관한 국제규약’, 그 외 주요 국제인권조약에서 보다 구체적인 권리들이 규정되기에 이르렀다.¹⁴⁾

2. 인권의 종류

인권은 불확정성을 그 특성으로 하고 있어 그 내용을 명확히 설명하기 어렵다. 따라서 현재 인권이라는 점에 사회적 합의가 이루어졌거나, 시도되고 있는 권리들을 특정한 항목을 기준으로 나누어 제시하는 인권의 종류를 살펴보는 것은 인권을 이해하는데 도움이 된다. 일반적이다. 프랑스 법률가인 카렐 바사크는 인권을 1세대 인권(자유권적 인권), 2세대 인권(사회권적 인권), 3세대 인권(연대권 또는 발전권)으로 분류하였는데, 이에 따르면, 1세대 인권(자유권적 인권)은 국가로부터 불간섭을 요구하는 권리이고, 2세대(사회권적 인권)은 사회적 약자들의 인간다운 삶을 보장하고자 하는 권리이며, 3세대(연대권 또는 발전권)은 사회에서 소외되거나 차별받는 집단을 위한 권리들이라고 설명할 수 있다.¹⁵⁾

세대별 인권	인권의 목록들
1세대 인권: 자유권적 인권 시민적·정치적 영역	<ul style="list-style-type: none"> • 생명과 자유, 안전에 대한 권리 • 노예나 노예적 예속상태로부터의 자유 • 고문, 비인간적인 처우나 처벌로부터의 자유 • 자의적인 체포, 구금, 또는 추방으로부터의 자유

10) 국가인권위원회, 앞의 책, 16면.

11) 국가인권위원회, 앞의 책, 16면.

12) 국가인권위원회, 앞의 책, 16-17면.

13) 국가인권위원회, 앞의 책, 16-17면.

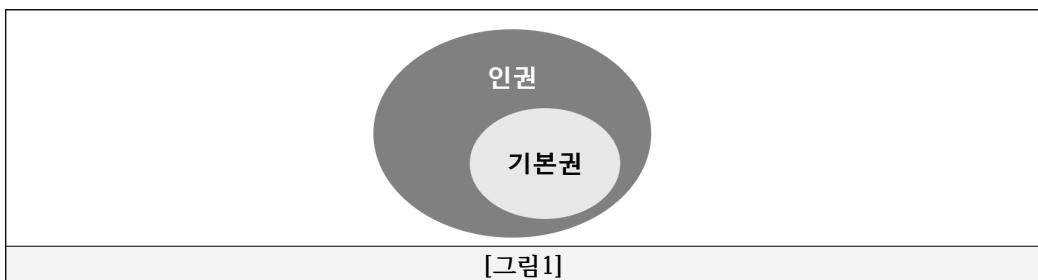
14) 국가인권위원회, 앞의 책, 16-17면.

15) 구정화, 『교사를 위한 학교 인권교육의 이해』, 국가인권위원회, 2004, 15-16면.

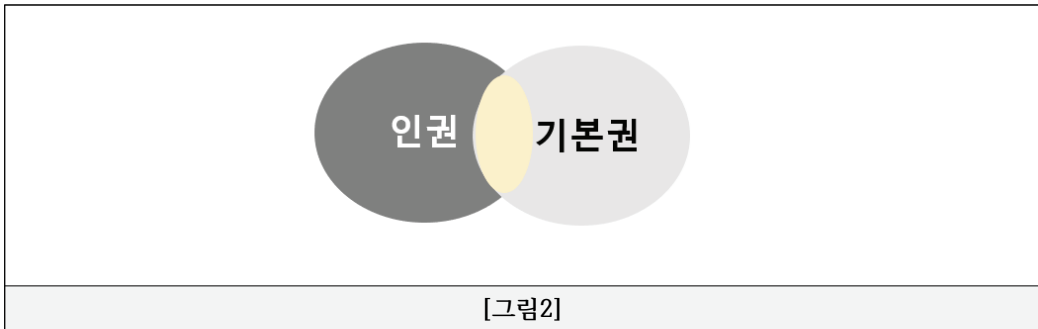
	<ul style="list-style-type: none"> • 법의 동등한 보호를 받고 공정하고 공개적인 재판을 받을 권리 • 사생활에 대한 권리 • 사상, 양심, 종교의 자유 • 표현의 자유 • 평화적인 집회 및 결사의 자유 • 자유로운 선거를 통해 정부에 참여할 수 있는 권리
2세대 인권: 사회권적 인권 경제·사회·문화 적 영역	<ul style="list-style-type: none"> • 사회 보장을 받을 권리 • 노동할 수 있는 권리, 실업으로부터 보호받을 권리 • 유급 휴가 등 휴식과 여가를 누릴 권리 • 의식주와 의료 등 적절한 생활수준을 누릴 권리 • 교육에 대한 권리 • 문화에 대한 권리
3세대 인권: 연대권 또는 발전권 연대·집단 영역	<ul style="list-style-type: none"> • 자결권: 정치적 지위를 자유롭게 결정하고 경제사회적 발전을 자유롭게 추가할 수 있는 권리 • 평화에 대한 권리 • 발전권 • 인도주의적 재난구제를 받을 권리 • 지속가능한 환경에 대한 권리

3. 우리나라 법학에서의 인권

법학에서 인권에 대한 논의는 일반적으로 헌법상 기본권을 중심으로 이루어진다. 기본권의 사전적 의미는 “인간이 태어날 때부터 가지고 있는 기본적인 권리”, 또는 “기본적 인권”으로 풀이되는데, 이 때문에 기본권을 곧 [그림1]과 같이 인권의 일부로 해석하기 쉽지만 기본권이 곧 인권은 아니며, 기본권에 인권이 포함되는지 여부도 논란이 있다. 우리 『헌법』은 제10조는 “모든 국민은 인간으로서의 존엄과 가치를 가지며 행복을 추구할 권리를 가진다. 국가는 개인이 가지는 불가침의 기본적 인권을 확인하고 보장한다”고 규정하고 있어, 헌법이 보장하는 인간으로서의 존엄과 가치, 행복추구권의 주체가 “국민”이라고 명시하고 있기 때문이다.



이와 관련하여 헌법재판소는 “기본권에는 국민만 가지는 권리와 인간이라면 누구나 가지는 권리가 있다”고 하여 모든 기본권이 국민의 권리만을 의미하는 것은 아니라는 판시를 하였다. 이 사건은 외국인이 헌법소원을 제기한 것이 문제된 것으로 이에 대해 다수의견은 “헌법재판소법 제68조 제1항 소정의 헌법소원은 기본권의 주체이어야만 청구할 수 있는데, 단순히 ‘국민의 권리’가 아니라 ‘인간의 권리’로 볼 수 있는 기본권에 대해서는 외국인도 기본권의 주체가 될 수 있다. 신체의 자유, 주거의 자유, 변호인의 조력을 받을 권리, 재판청구권 등은 성질상 인간의 권리에 해당한다고 볼 수 있으므로, 위 기본권들에 관하여는 청구인들의 기본권 주체성이 인정된다.”고 하여, 외국인의 기본권 주체성을 인정하였다. 하지만 이에 대해 반대의견(재판관 김종대)은 “기본권을 인간으로서의 권리와 국민으로서의 권리로 나누어 인간의 권리에 대해서는 외국인에게도 기본권 주체성을 긍정하는 다수의견은 모든 기본권의 주체를 “국민”으로 한정하고 있는 우리 헌법의 명문 규정에 반하는 해석이며, 이 사건도 우리 헌법상 기본권의 주체가 될 수 없는 외국인이 제기한 헌법소원이어서 부적법하므로 각하하여야 한다.”라고 하여 기본권은 “국민의 권리”라고 해석하고 있다.¹⁶⁾ 한편, 『헌법』은 제11조에서 제39조까지에서 개별 기본권에 대한 상세한 규정을 두고 있는데, 특히 제37조는 제1항은 “국민의 자유와 권리는 헌법에 열거되지 아니한 이유로 경시되지 아니한다”고 하여 기본권의 범위를 확장하여 새로운 기본권의 인정근거를 마련하고 있다. 인권 역시 인간의 존엄을 위해 계속 확장되고 있는 권리로 이에 따르면 인권과 기본권은 [그림2]과 같은 관계로 상정할 수 있을 것이다. 나아가 기본권이 인권을 포섭할 수 있을 정도로 확장될 수 있는 가능성도 있다.



하지만, 동시에 『헌법』 제37조 제2항은 “국민의 모든 자유와 권리는 국가안전보장·질서유지 또는 공공복리를 위하여 필요한 경우에 한하여 법률로써 제한할 수 있으며, 제한하는 경우에도 자유와 권리의 본질적인 내용을 침해할 수 없다”고 규정하여 기본권의 제한과 제한의 한계를 명시하고 있다. 그러나 인권의 경우 국가가 법으로 정하기 이전에 자연적으로 주어진 인간의 존엄을 위한 권리인데, [그림2]와 같이 이론 구성을 하게 되면 인권에 속하는 일부 권리도 이후에 만든 법으로 제한 할 수 있는

16) 헌재 2012. 8. 23. 2008헌마430, 판례집 24-2상, 567-574면, 580-581면.

것이 되어 어색하다. 물론, 기본권을 제한하더라도 그 본질적인 부분은 제한할 수 없다고 되어있어서 기본권 중 인권에 속하는 부분은 제한할 수 없다고 보더라도, "본질적인 부분"과 "본질적이지 않은 부분"을 따진다는 것이 과연 가능한가 하는 문제도 남게 된다.¹⁷⁾ 이런 점에서 인권과 기본권은 인간의 존엄 수호라는 목적 측면에서 유사하나 [그림3]과 같이 같은 선상에서 논의할 수 없는 별개의 권리로 보되, 서로 영향을 끼치는 권리로 상정하는 것이 타당할 것이다. 같은 견지에서, 『국가인권위원회법』 제2조 제1호가 규정하고 있는 인권의 정의를 "「대한민국헌법」 및 법률에서 보장하거나 대한민국이 가입·비준한 국제인권조약 및 국제관습법에서 인정하는 인간으로서의 존엄과 가치 및 자유와 권리"로 규정하고 있지만, 이는 실정법상 권리 또는 이미 관습이 될 정도로 형성된 인권을 중심으로 인권을 규정한 것으로 미래를 향해 형성되고 있는 인권을 설명하기 어렵다는 문제가 있다.



현재, 법학에서는 주로 기본권이나 기타 실정법상 권리를 중요한 골자로 하여 인권을 설명하는 경우가 많으며, 어떠한 사례가 인권침해가 되는지 여부보다 기본권침해가 되는지 여부를 따지고, 실정법상 제도 중심의 구제방법을 제시하며, 경우에 따라 기본권제한 이론을 통해 인권침해의 정당성 여부를 설명하기도 하지만, 인간 존엄성의 수호라는 인권의 취지와 더 나은 사회 형성을 위한 인권 감수성을 키우는 교육을 위해서는 인권과 기본권을 별도로 분리하여 이론구성 할 필요가 있다.¹⁸⁾

17) 타인의 인권과 관련된 의무와 책임에 대한 교육을 위해서는 인권의 한계를 기본권의 제한 이론으로 설명할 것이 아니라, 불완전한 인권 개념에 대한 충분한 이해를 바탕으로 서로에 대한 책임, 배려와 공공 의식 등을 학습할 수 있도록 하여야 할 것이다. 이에 대해서는 김신아, “인권과 의무, 책임의 관계, 인권의 제한”, 법과인권교육학회 소모임 발표자료, 2021, 참조.

18) 이수경·정필운(2018)은 제3의 인권개념의 도입을 주장하는데, 이에 따르면 인권을 협의의 인권으로 하되, 협의의 인권과 기본권(국가인권위원회법, 아동권리 협약 등 국제규범에서 보장되는 권리까지 포함하는 실정법상의 인권)을 광의의 인권으로 재개념화한다. 이러한 인권개념을 도입하는 경우, 인권과 기본권의 개념이 무리없이 이해될 뿐 아니라, 인권과 기본권의 관계에 대한 체계를 정립하는데도 도움이 될 것이다. 다만, 이 경우, ‘인권’이라는 같은 용어를 사용하면서 맥락에 따라 다른 범위의 인권을 지칭하게 되므로 다소 혼란스러운 상황이 연출될 가능성이 있다. 이수경·정필운, “인권, 무엇이라 가르칠 것인가? -2015 개정 교육과정 중학교 사회의 인권 내용에 대한 문제점과 개선방안”, 법과인권교육연구 제11권

2. 인권침해

인권침해란, 국가나 시민이 또 다른 시민의 인권을 침해하여 해를 끼치는 것을 말한다. 하지만 이 역시 인권의 개념의 불확정성으로 단순한 방법으로 정의내릴 수는 없다. 인권이 사회나 시대, 관습에 따라 생겨났다가 사라지거나 강해지거나 약해질 수 있는 변화하는 권리인 것처럼 인권침해 또한 마찬가지로의 속성을 가지고 있기 때문이다. 인권은 처음부터 모든 사회에서 모두가 공감해서 인정되는 권리가 아니다. 인권은 대부분의 경우 소수에 의해 먼저 주장되고 다수에 의해 ‘이런 것이 인권이라고? 말도 안돼.’하는 거부의 과정을 거쳐 아주 조금씩 보호받기 시작하는 치열한 투쟁의 역사를 가지는 것이 일반적이다. 인종차별금지나 여성투표권의 보장 등은 불과 몇 세기 전까지만 하더라도 절대 당연한 ‘인권’으로 받아들여지지 않았었고, 상당히 복잡하고 긴 사회적 합의를 거쳐서야 비로소 ‘인권’으로 인정되었다는 사실을 떠올리면 금방 알 수 있다. 이렇게 처음에는 인정되지 않던 인권이 시대의 변화에 따라 인정되기 시작하면서 사람들은 스스로의 존엄, 상대의 존엄에 대한 사고를 확장한다. 그리고 인권침해에 대한 권리구제 활동을 통해 인간의 존엄을 실현한다. 그리고 이러한 활동은 또 다른 인권의식 변화를 이끌어낸다. 이것이 인권의 역할이며, 학생들에게 인권을 가르쳐야 하는 이유이다.¹⁹⁾

실정법상 권리구제방법을 적용할 수 없는 인권도 인간의 존엄이라는 가치를 수호하기 위한 것이라는 측면에서 괄시해서는 아니되며, 어떠한 방식으로든지 그 침해를 구제하기 위해 노력해야 한다. 이에 따라 실정법상 권리구제방법을 적용할 수 있는 인권침해에 대해서는 형사고소, 민사상 손해배상의 청구, 국가인권위원회에 진정 등 법·제도적인 구제방법을 활용하고, 실정법상 권리구제방법을 적용할 수 없는 인권침해에 대해서는 집회, 시위, 정치적 투쟁, 청원, 저항권의 행사, 나아가 프랑스의 권리혁명과 같은 혁명 등의 구제방법을 활용할 수 있을 것이다.

Ⅲ. 중학교 사회2 교과서의 분석

1. 분석 목적

현재 중학교 사회과 교과과정 중 인권침해의 학습을 다루는 교육과정은 6단원 “인권과 헌법” 부분에서 찾아볼 수 있는데, 사회과 교육과정에서 제시하고 있는 학습목

제1호, 법과인권교육연구, 2018, 44면.

19) 실정법상 권리는 인권과는 달리 명확한 형태를 가지고 있으며, 그 범위 역시 해석의 문제가 있다는 점을 고려하더라도 일반적인 시각에서 다수가 수긍할 만한 것인 경우가 많다. 이는 실정법 자체가 사회적 필요나 사회적 합의를 고려하여 만들어지기 때문이다. 즉, 실정법은 이미 존재하고 있는 사회적 질서를 유지하기 위한 것으로 인권의 역할과는 다른 부분이 존재한다.

표는 (1) 인권보장의 중요성을 이해, 기본권의 종류, 기본권의 제한의 내용과 한계를 탐구 (2) 인권침해사례 분석, 국가기관에 의한 구제방법 조사 (3) 헌법에 보장된 근로자의 권리 이해, 노동권 침해사례와 구제 방법 조사이다.²⁰⁾

즉, 인권과 실정법상 권리인 기본권을 혼재하여 제시하고 있는데 이와 같은 학습 구성의 문제가 무엇인지 살펴보도록 한다.

<사회과 교육과정의 학습목표>	
[9사(일사)06-01]	인권 보장의 중요성을 이해하고, 우리나라 헌법에서 보장하고 있는 기본권의 종류, 기본권 제한의 내용과 한계를 탐구한다.
[9사(일사)06-02]	일상생활에서 인권이 침해되는 사례를 분석하고, 국가기관에 의한 구제 방법을 조사한다.
[9사(일사)06-03]	헌법에 보장된 근로자의 권리를 이해하고, 노동권 침해 사례와 구제 방법을 조사한다.

2. 교과서의 내용

가. 목차

A 미래엔 사회2	I. 인권과 헌법 1. 인권 보장과 기본권 ① 인권, 누구나 누려야 할 권리 ② 우리 헌법이 보장하는 기본권은? 2. 인권 침해와 구제 ① 일상생활에서 인권침해는 어떻게 일어날까? ② 인권이 침해되었을 때 어디에서 도움을 받을 수 있을까? 3. 근로자의 권리와 보호 ① 헌법으로 근로자의 권리를 보호하다 ② 노동권이 침해되었을 때 어떻게 해야할까?
B 금성출판사 사회2	I. 인권과 헌법 1. 인권보장과 헌법 ① 인권보장, 왜 중요할까? ② 우리 헌법에서 보장하고 있는 기본권은 무엇일까? 2. 인권 침해와 구제 ① 일상생활에서 인권침해는 어떻게 나타날까? ② 침해당한 인권, 어떻게 구제받을 수 있을까? 3. 노동권 침해와 구제

20) 교육부 고시(제2015-74호), 사회과 교육과정, 84면.

	① 근로자의 권리에에는 어떤 것들이 있을까? ② 노동권 침해, 어떻게 구제받을 수 있을까?
C 비상출판사 사회2	I. 인권과 헌법 1. 인권과 기본권 ① 왜 인권을 보장해야 할까? ② 인간다움을 유지하기 위하여 꼭 필요한 권리는 무엇일까? ③ 기본권의 제한과 그 한계는 무엇일까? 2. 인권 침해와 그 구제 방법 ① 일상에서 발생하는 인권 침해에는 어떤 것이 있을까? ② 인권이 침해되면 어떻게 구제받을 수 있을까? 3. 노동권의 내용과 그 보호 ① 헌법에 보장된 근로자의 권리는 무엇일까? ② 노동권이 침해되면 어떻게 구제받을까?

3종의 사회2 교과서의 목차를 비교한 결과, 미세한 어구의 차이는 있었지만 모두 I. 인권과 헌법이라는 표제하에 1. 인권(보장)과 기본권(헌법), 2. 인권침해와 구제, 3. 노동권(근로자의 권리)와 보호를 핵심내용으로 구성하고 있었다. 목차만 두고 보면, 인권과 기본권의 개념, 인권침해와 기본권의 침해가 명확히 구별되지 않으며, 3.에서 개별적인 기본권인 ‘노동권’이 등장하여 체계상 중복되어 보인다.

II.에서 상술하였듯이 인권과 기본권은 인간의 존엄 수호라는 목적 측면에서 유사하고, 서로 영향을 끼치지만, 같은 선상에서 논의할 수 없는 별개의 권리로 각각 별도의 단원으로 학습하도록 하는 것이 적절할 것이다.

나. 인권의 개념

A 미래엔 사회2	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 인간은 누구나 존중받고 인간답게 살 수 있는 권리(14면) ◆ 인권은 피부색, 성별, 나이, 장애의 유무 등에 상관없이 사람이라면 누구나 가지는 기본적이고 보편적인 권리(14면) ◆ 천부인권(14면) ◆ 국가의 법으로 정하기 이전에 자연적으로 주어진 권리이기 때문에 국가가 함부로 침해할 수 없음(14면) ◆ 세계인권선언 제1조, 제2조 제시
B 금성출판사 사회2	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 인간은 인간이라는 이유만으로 존중받아야 할 소중한 존재(13면) ◆ 피부색, 성별, 나이, 재산, 종교 등이 다르더라도 인간이라면 누구나 자유롭고 평등하게 존중받으며 살 권리를 갖고 있음(13면) ◆ 인간이 인간답게 살아가기 위해 마땅히 누려야 할 기본적 권리(13면)

	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 천부인권(13면) ◆ 국가가 보장하기 이전에 이미 인간에게 존재하는 자연권이자 모든 사람에게 차별없이 부여된 보편적 권리(13면) ◆ 세계인권선언 제1조, 제2조, 제3조 제시
<p style="text-align: center;">C 비상출판사 사회2</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 인간은 존엄함(12면) ◆ 인간의 존엄성을 유지하기 위해서는 생명, 자유, 재산등이 보장되어야 함(12면) ◆ 인간이 존엄성을 유지하기 위하여 누구나 보장받아야 할 권리(12면) ◆ 인권사상은 절대왕정을 무너뜨리고 근대를 여는 시민혁명의 원동력이 됨. 그 결과 인권보장에 관한 문서들이 등장했고, 각국의 헌법에 규정 되기에 이름(12면)

3종의 사회2 교과서에서 제시한 인권의 개념을 비교한 결과 인권을 ‘인간이면 누구나 가지는 기본적인 권리’, ‘인간답게 살기 위해 마땅히 가지는 권리’, ‘인간이 존엄성을 유지하기 위하여 누구나 보장받아야 할 권리’등으로 서술하고 있음을 확인할 수 있었다. 생각건대, 내용적 측면에서 차이는 없으나 인권의 개념을 천부인권성을 강조한 인권의 정의(인간으로서 당연히 가지는 권리)보다는 인간답게 살기 한 권리, 혹은 인간의 존엄성을 유지하기 위한 권리 등 그 존재의 목적을 강조한 정의로 제시하는 것이 인권을 보호해야 할 필요성을 입체적으로 이해하도록 하는 데 도움이 될 것이라 사료된다.

또한 추후 인권을 인권침해의 구제방법과 자연스럽게 연결하여 사고하도록 하기 위해서는 이 부분에서 인권의 개념 뿐 아니라 인권이 보장하고자 하는 가치(종류)를 구체적으로 제시하여 인권을 보다 명확히 인식할 수 있도록 도울 필요가 있다. 인권 침해사례가 발생하였을 때, 적절한 구제방법을 선택할 수 있도록 하기 위해서는 먼저 해당 사례가 인권침해가 될 수 있다는 것을 인지하여야 하는데 인권이 보장하고자 하는 가치에 대한 인식 없이는 인권침해에 대한 인지 역시 쉽지 않을 것이기 때문이다. 현재 A교과서는 세계인권선언 제1조와 제2조를 제시하며 인권이 보장하고자 하는 가치 중 일부를 단순히 제시하는 것에 그치고 있으며, B교과서는 세계인권선언 제1조 내지 제3조를 제시한 후, 학교생활에서 보장받아야 할 인권을 찾아보라고 하여 일상 생활 속에서 인권이 보장하고자 하는 가치에 대해 고민해볼 수 있는 계기를 제공하고 있지만, 그 부분만으로 인권이 보장하고자 하는 가치를 파악하기는 쉽지 않을 것이다. 각 교과서가 기본권의 개념을 설명할 때 기본권의 종류에 대한 간략한 설명을 제시하여 그 이해를 돕고 있듯이 인권이 보장하는 가치에 대해서도 가치별로 설명을 제공하여 추후 인권침해부분을 학습할 때 침해된 인권이 무엇인가에 대해 보다 명확히 인지할 수 있도록 할 필요가 있다.

다. 기본권의 개념

<p style="text-align: center;">A 미래엔 사회2</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 헌법에 보장된 기본적 인권(14면) ◆ 헌법에서 기본권을 보장하는 것은 국가의 부당한 간섭이나 침해로부터 국민의 자유와 권리를 지키기 위해서임(14면) ◆ 인간으로서의 존엄과 가치 및 행복추구권, 평등권, 자유권, 참정권, 청구권, 사회권으로 분류함(14면) ◆ 기본권의 제한과 그 한계(16면)
<p style="text-align: center;">B 금성출판사 사회2</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 헌법에 보장된 인권(13면) ◆ 헌법에 인권이 규정됨으로써 국민의 기본권을 보장하는 것이 국가의 핵심적 의무로 인식되고, 국민은 인권을 침해당하였을 때 구제받을 수 있음(13면) ◆ 인간의 존엄과 가치 및 행복추구권, 평등권, 자유권, 참정권, 청구권, 사회권으로 분류함(14면) ◆ 기본권 제한의 내용과 한계(15면)
<p style="text-align: center;">C 비상출판사 사회2</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 인권 중에서 헌법에 규정하여 보장하는 권리(14면) ◆ 인간의 존엄과 가치, 행복을 추구할 권리, 평등권, 자유권, 참정권, 청구권, 사회권, 평등권으로 분류함(14면) ◆ 기본권 제한의 내용과 한계(16면)

3종의 사회2 교과서의 기본권의 개념 부분의 서술을 비교한 결과, 기본권을 “헌법에 보장된 기본적 인권”, “헌법에 보장된 인권”, “인권 중에서 헌법에 규정하여 보장하는 권리”로 서술하고 있음을 확인할 수 있었다.

학생이 이상에서 살펴본 교과서를 통해 인권과 기본권의 개념 까지를 학습하였다면, 인권을 “인간의 존엄성을 유지하기 위해 누구나 가진 권리”로, 기본권을 “헌법에 보장된 인권”으로 이해하는 데는 어려움이 없을 것이나, 인권과 기본권의 관계를 무엇이라고 볼 것이냐에 대해 의문을 가지게 될 수 있고, 이에 대한 명확한 답을 내놓기 곤란할 것이다. 특히 3종의 교과서가 모두 기본권의 종류에 대해 서술하며 일부 기본권의 주체는 인권에서 설명한 ‘모든 인간’이 아니라 ‘국민’임을 명시적으로 서술하고 있기 때문에 인권과 기본권의 관계에 대해 의문을 가지게 될 것이다.

<p style="text-align: center;">인간으로서의 존엄과 가치 및 행복추구권</p>	<p>우리나라 「헌법 제10조」는 모든 국민은 인간으로서의 존엄과 가치 및 행복추구권을 가진다고 명시하고 있다. 「헌법 제10조」는 인간은 존중받아야 하며 물질적 풍요 뿐 아니라 정신적 만족을 동시에 추구할 수 있는 포괄적 권리가 있음을 밝히고 있다. 이는 헌법에 보장된 모든 기본권의 토대가 된다.</p>
---	--

자유권	국가 권력의 간섭을 받지 않고 (인간이) 자유롭게 생활할 수 있는 권리이다. 헌법에서는 신체의 자유, 종교의 자유, 언론·출판의 자유, 직업선택의 자유 등을 보장하고 있다.
평등권	<u>모든 국민</u> 이 차별받지 않고 동등하게 대우받을 권리이다. 우리 헌법은 모든 국민이 법앞에 평등하며, 누구든지 성별·종교 또는 사회적 신분에 의하여 차별받아서는 안된다고 규정하고 있다.
참정권	국가의 의사결정에 참여할 수 있는 권리이다. 참정권에는 <u>국민의 대표</u> 를 뽑을 수 있는 선거권, 공직을 맡을 수 있는 공무담임권, 국가의 중요한 정책을 직접 결정할 수 있는 <u>국민투표권</u> 등이 있다.
사회권	<u>국민</u> 이 국가에 인간다운 생활을 요구할 수 있는 적극적인 권리이다. 사회권에는 교육을 받을 권리, 근로의 권리, 인간다운 생활을 할 권리, 쾌적한 환경에서 살 권리 등이 있다.
청구권	다른 기본권이 침해되었을 때 이의 구제를 요구할 수 있는 수단적 성격의 기본권이다. 청구권에는 청원권, 재판청구권, 국가배상청구권 등이 있다.

<미래엔, 『사회2』, 2018, 14면>

또한 인권과 기본권을 같은 선상에 두고 본다면, 기본권이 아닌 인권을 무력한 것으로 받아들이고, 제도화되지 않은 인권의 신장을 위한 사회구성원들의 노력을 무용의 것으로 평가할 우려가 있으며, 이는 인권감수성을 저해하는 결과를 초래할 수도 있을 것이다. 이러한 문제를 해결하기 위해서는 II.에서 기술한바와 같이 인권과 기본권을 유사하지만 서로 다른 권리로 상정하는 것을 전제로 인권과 기본권의 관계에 대한 체계정립이 필요할 것이다.

라. 인권침해의 개념

A 미래엔 사회2	<ul style="list-style-type: none"> • 국가나 단체, 또는 다른 개인에 의해 인권침해가 발생하고 있음(19면) • 인권감수성: 나와 다른 사람이 가지는 권리의 소중함을 인식하고 인권침해에 민감하게 반응하는 것(20면) • 활동: 인권침해 사례 찾기, 침해된 인권 찾기, 인권침해 발생이유 분석하기 (19-29면)
B 금성출판사 사회2	<ul style="list-style-type: none"> • 다른사람 또는 국가기관에 의해 인권을 침해당하거나 보장받지 못하는 경우가 발생하는 데, 이를 인권침해라고 함(19면) • 정당한 권리회복을 위해서는 침해된 인권의 내용이 무엇인지 알고, 법에 정해진 방법과 절차에 따라 구제받으려는 노력이 필요함(19면) • 사례: 인권침해사례 분석하기(인권침해장소, 인권침해한 사람(기관), 인

	권을 침해받은 사람(단체), 침해된 인권내용)(19면)
C 비상출판사 사회2	<ul style="list-style-type: none"> • 국가 또는 다른 시민에 의하여 인권의 내용이 훼손되는 것((18면) • 주체의 측면에서 보면, 국가기관에 의하여 발생하기도 하고, 개인이나 단체에 의하여 발생하기도 함(18면) • 차별은 합리적인 이유없이 불평등하게 대우하는 것(19면) • 사례: 인권침해사례(인권침해가 되는 이유, 차이와 차별 구분하기 등)

3종의 교과서의 인권침해 서술을 비교한 결과, 미래엔의 사회2 교과서는 인권침해의 개념을 명확히 제시하고 있지 않았으나, 금성출판사와 비상출판사의 사회2 교과서는 인권침해의 개념을 명확히 제시하고 있음을 알 수 있었다. 따라서 전자의 교과서를 학습한 경우, 인권침해가 구체적으로 무엇을 의미하는지 인지하기 어려울 것으로 사료된다. 또한 금성출판사의 사회2 교과서에서 제시한 바와 같이 인권침해시 정당한 권리회복을 위해서는 (1)침해된 인권의 내용이 무엇인지 알고, (2)법에 정해진 방법과 절차에 따라 구제받으려는 노력이 필요한데, 정작 인권의 내용(종류)에 대한 충분한 설명은 부재한 상황이므로 침해된 인권의 내용이 무엇인지 판단하기 쉽지 않다. 즉, 인권침해가 되는지를 판단할 기준이 없는 상태에서 사례를 보며 인권침해가 될지 안 될지 여부만을 생각해보는 데서 그치게 되므로 침해된 인권의 내용이 무엇인지, 그 인권을 구제하기 위해 선택해야 할 구제책은 무엇일지 쉽사리 떠올리기 어렵게 되는 것이다.

예컨대, 미래엔의 사회2 교과서를 통해 해당 부분을 학습하는 학생의 경우, 인권을 천부적인 권리로 인식하고, 인권침해의 개념을 명확히 알지 못할 것인데 제시된 사례(자격시험 결과를 발표할 때 수험번호와 이름을 함께 공개하는 것)가 인권침해가 되는지 여부를 판단해보라고 한다면 그것이 상당히 어려운 문제가 될 것이다. 또한, 이에 대해 교사가 인권침해사례가 맞다는 것을 알려주기 위해서는 이것이 왜 인권침해가 되는 것인지 설명해야 할 것이고, 이 때 필연적으로 인권 중 어떤 권리를 침해한 것인지 언급하게 되는데 그러한 설명 역시 아무런 바탕이 없는 학생들에게는 생소한 문언적 의미만을 지니게 될 가능성이 높다.

마. 인권침해의 구제

A 미래엔 사회2	<ul style="list-style-type: none"> • 국가기관을 통해 침해된 권리를 구제받을 수 있음(19면) • 법원: 민사재판은 다른 사람이 나의 권리를 침해했을 때, 행정재판은 행정기관의 잘못으로 나의 권리를 침해받았을 때 청구할 수 있음. 형사재판을 통해 범죄행위로 다른 사람의 권리를 침해한 사람을 처벌하고 범죄를 예방하는 효과를 기대할 수 있음 • 헌법재판소: 헌법소원심판을 통해 인권을 보호함. 헌법소원심판은 공
--------------------------	---

	<p>권력의 행사 또는 불행사에 의해 기본권이 침해된 국민이 권리구제를 요청하면 이를 심판하는 제도임(19면)</p> <ul style="list-style-type: none"> • 국가인권위원회: 인권을 침해할 우려가 있는 법이나 제도의 문제점을 찾아 개선을 권고하고, 인권침해나 차별행위를 조사하여 구제하는 역할을 함. 일상생활에서 인권이 침해되면 국가인권위원회에 진정을 넣어 권리구제를 요청할 수 있음.(19면) • 행정기관의 잘못된 법 집행으로 피해가 발생했을 때는 국민권익위원회가 권리를 구제해줌. 잘못된 언론보도로 피해를 보았을때는 언론중재위원회가, 소비자의 권리가 침해되었을때는 한국소비자원의 도움을 받을 수 있음(20면)
<p style="text-align: center;">B 금성출판사 사회2</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 국가기관에 구제를 요청할 수 있음(20면) • 법적으로 구제받는 방법은 누가, 어떻게 침해하였느냐에 따라 다름. 개인이나 단체가 인권을 침해한 경우 수사기관에 고소하거나 법원에 재판을 청구하여 구제받을 수 있음(20면) • 국가기관이 국민의 기본권을 침해한 경우 헌법재판소에 헌법소원을 청구할 수 있음(20면) • 입법기관이 법제정을 하지 않거나 불충분한 법을 제정함으로써 인권을 침해한 경우는 입법청원을 통해 구제받을 수 있음(20면) • 행정기관이 인권을 침해한 경우에는 행정심판이나 행정소송을 통해 구제를 요청할 수 있음(20면) • 사법기관이 법을 잘못 적용한 판결로 인권을 침해한 경우 상급 법원에 상소할 수 있음(20면) • 국가인권위원회-인권침해의 소지가 있는 법령이나 제도에 대해 시정을 권고함, 국민권익위원회-국민의 고충민원처리와 불합리한 행정제도 개선, 행정심판을 통해 잘못된 행정처분을 취소하거나 무효임을 확인함, 대한법률구조공단-무료법률상담, 민사, 가사 사건 소송대리 등 법률구조사업 수행(20면)
<p style="text-align: center;">C 비상출판사 사회2</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 인권침해를 누가했는지에 따라 국가기관의 인권침해를 구제하는 방법과 다른 시민의 인권침해를 구제하는 방법으로 나뉨(20면) • 국가기관의 인권침해에 대한 구제: 법원의 행정소송, 헌법재판소에 위헌법률심판이나 헌법소원심판, 국가기관에의 청원, 국가인권위원회에 진정할 수 있음(20면) • 다른시민의 인권침해에 대한 구제: 법원의 민사소송, 인권침해행위가 범죄에 해당하는 경우 경찰, 검찰에 고소하여 가해자가 처벌받도록 할 수 있음. 국가인권위원회에 진정할 수 있음(20면)

3종의 교과서의 인권침해의 구제 부분 서술을 비교한 결과, 각기 다른 방식으로 인권침해 구제를 위한 기관을 소개하고 있음을 알 수 있었다. 미래엔 사회2 교과서는

국가기관별로 인권침해 구제를 위해 수행하는 업무를 소개하고 있었고, 금성출판사 사회2 교과서는 인권침해의 주체별 구제방법과 기관별 업무범위를 소개하였으며 비상출판사 사회2 교과서는 인권침해의 주체별로 나누어 인권침해에 대한 구제 방법을 설명하고 있었다.

대표적으로 A교과서를 살펴보면 인권침해에 대한 구제를 받을 수 있는 국가기관으로 법원, 헌법재판소, 국가인권위원회를 소개하고 있지만,²¹⁾ 앞서 언급하였듯이 인권침해의 개념과 인권침해 행위자에 대한 명확한 학습 없이는 인권침해에 대한 구제를 위해 도움을 받을 수 있는 기관에 대한 이해가 단순한 문언상의 이해에 그칠 가능성이 높아 실질적인 적용에 연결되기는 어려울 것이라 사료된다. 이러한 인식을 전제로 교과서의 내용을 상세히 살펴보면 첫째, 교과서에서는 법원을 “재판을 통해 권리를 구제”할 수 있는 곳으로 소개하며, “민사재판은 다른 사람이 나의 권리를 침해했을 때, 행정재판은 행정기관의 잘못으로 나의 권리를 침해받았을 때, (중략) 형사재판은 범죄행위로 다른사람의 권리를 침해했을 때 권리를 침해한 사람을 처벌하고, 범죄를 예방하는 효과를 기대할 수 있다”고 설명하고 있는데 이는 실정법상 권리 침해에 관한 서술으로 앞서 다른 인권침해와는 또 다른 맥락에서 이해할 수 있으며 침해된 인권의 종류와 침해한 주체 및 행위에 대한 학습이 부족한 상태에서는 입체적으로 받아들이기 어려운 내용이라 보여진다. 둘째, 헌법재판소를 “헌법질서를 수호하고 국민의 기본권을 보장하는 국가기관으로, 헌법소원심판을 통해 인권을 보호한다”고 서술하면서, “헌법소원심판은 공권력의 행사 또는 불행사에 의해 기본권이 침해된 국민이 권리구제를 요청하면 이를 심판하는 제도”라고 설명하고 있는데 기본권의 보장과 인권의 보장의 개념체계가 확립되지 않은 상태에서는 본 내용의 깊은 이해가 어렵고, 공권력의 행사 또는 불행사로 인한 인권침해의 모습에 대한 학습이 없는 상태에서는 해당 문언 자체를 받아들이기 어렵다고 사료된다.²²⁾ 셋째, 국가인권위원회의 경우, “일상생활에서 인권이 침해되면 국가인권위원회에 진정을 넣어 권리구제를 요청할 수 있다”고 설명하고 있는데, 국가인권위원회가 업무의 범위로 취급하는 인권은 “대한민국헌법 및 법률에서 보장하거나 대한민국이 가입·비준한 국제인권조약 및 국제관습법에서 인정하는 인간으로서의 존엄과 가치 및 자유와 권리”로,²³⁾ 이에

21) 미래엔, 『사회2』, 2018, 19면.

22) 이는 필자가 중학교 사회교과서의 전반적인 내용을 살펴보지 못한 상태에서 범하는 논리적 오류가 될 수도 있다.

23) 국가인권위원회법 제19조(업무) 위원회는 다음 각 호의 업무를 수행한다.

1. 인권에 관한 법령(입법과정 중에 있는 법령안을 포함한다)·제도·정책·관행의 조사와 연구 및 그 개선이 필요한 사항에 관한 권고 또는 의견의 표명
2. 인권침해행위에 대한 조사와 구제
3. 차별행위에 대한 조사와 구제
4. 인권상황에 대한 실태 조사
5. 인권에 관한 교육 및 홍보
6. 인권침해의 유형, 판단 기준 및 그 예방 조치 등에 관한 지침의 제시 및 권고
7. 국제인권조약 가입 및 그 조약의 이행에 관한 연구와 권고 또는 의견의 표명
8. 인권의 옹호와 신장을 위하여 활동하는 단체 및 개인과의 협력

대한 이해 없이 단순히 인권침해의 구제기관으로 학습하게 되는 것이 바람직한지 고민해보아야 할 것이다. 마지막으로 교과서는 “행정기관의 잘못된 법집행 등으로 피해가 발생했을 때는 국민권익위원회가 (중략) 권리를 구제”하고, “잘못된 언론보도로 피해를 보았을 때는 언론중재위원회, 소비자의 권리가 침해되었을 때는 한국소비자의 도움을 받을 수 있다”고 서술하고 있는데,²⁴⁾ 이러한 구제방법의 이해를 위해서는 침해된 인권의 내용과 침해주체를 먼저 학습할 필요가 있다. 나아가, 교과서는 “침해된 인권을 구제받기 위해서는 자신이 가진 권리와 그 권리가 침해되었을 때 도움을 받을 수 있는 국가기관과 절차를 알아야 한다. 이를 바탕으로 권리구제를 위해 적극적으로 대응하려는 자세가 필요하다”고 끝을 맺고 있는데²⁵⁾ 이러한 자세를 갖추도록 하기 위해서는 먼저 침해된 인권의 종류와 침해의 행위자를 먼저 학습하도록 도울 필요가 있다.

현재 살펴본 모든 교과서가 인권침해에 대한 실정법상 구제방법을 소개하는데서 그치고 있으며, 그 외의 구제방법(집회, 시위, 정치적 투쟁, 청원, 저항권, 혁명 등)에 대해서는 언급하지 않고 있었다. 이는 앞서 살펴본 사회과 교육과정의 학습목표에 인권침해에 대한 구제방법으로 ‘국가기관에 의한 구제’가 명시되어있기 때문인 것으로 보이는데, 인권교육의 취지를 달성하기 위한 구제방법 교육으로는 불충분하므로 보완이 필요하다.

Ⅳ. 인권침해, 어떻게 가르칠 것인가?

매년 “인권”에 대한 관심은 높아지고 있다. 현재 “인권”에 대한 월간 검색량은 3만 건에 달하며, 해당 키워드로 검색을 하는 사람의 40% 가량은 10대일 정도로 인권에 대한 청소년의 관심은 상당하다.²⁶⁾ 불과 십수년전만 하더라도 인권에 대해 잘 알고 있는 청소년을 찾아보기 힘들었으나, 이제는 인권을 모르는 청소년을 찾아보기 힘든 시대가 되었다. 나아가 청소년들이 인권을 바탕으로 학교 교칙의 인권침해 여부를 다투며 적극적인 권리행사에 나서고 있다는 뉴스도 어렵지 않게 접할 수 있는 상황이다.²⁷⁾

이와 같이 인권의식이 빠르게 확산되고, 인권교육의 중요성 역시 함께 강조되고 있지만, 일각에서는 여전히 인권침해가 정확히 무엇을 의미하는지, 인권침해 시 어떤 구

9. 인권과 관련된 국제기구 및 외국 인권기구와의 교류·협력
 10. 그 밖에 인권의 보장과 향상을 위하여 필요하다고 인정하는 사항
 24) 미래엔, 앞의 책, 20면.
 25) 미래엔, 앞의 책, 20면.
 26) 블랙키위,
<https://blackkiwi.net/service/keyword-analysis?keyword=%EC%9D%B8%EA%B6%8C>

참고.
 27) 영남일보, “대구 사립고서 ‘두발 규제’ 수년째 논쟁... ‘인권침해’ 청와대 국민청원에도 등장”,
 2021-09-10,
<https://www.yeongnam.com/web/view.php?key=20210909010001249>.

제방법을 선택할 수 있는지에 대한 교육이 부족하여 인권침해를 묵과하거나 묵과하기를 종용받는 사례 또한 계속해서 발생하고 있다.²⁸⁾

인권침해의 개념과 그 구제방법을 숙지하는 것은 본인의 인권을 보호할 수 있는 힘이 될 뿐 아니라 타인의 인권을 존중해야 한다는 의무를 배우는 과정이 될 수 있고, 이를 통해 인권이 명목상의 권리가 아니라 실재하는 권리임을 여실히 느낄 수 있는 계기가 될 수 있어 인권의식 제고의 계기가 된다는 점에서 상당히 중요하다. 하지만 살펴본바와 같이 현행 사회과 교육과정의 학습과정은 몇가지의 문제가 존재한다.

이상에서 살펴본 바를 정리하며 인권침해를 어떻게 가르칠 것인가를 고민하며 글을 마무리한다. 첫째, 인권과 기본권에 대한 학습 단원을 분리하고, 인권과 기본권의 관계에 대한 체계정립이 가능하도록 해야 한다. 인권과 기본권은 인간의 존엄 수호라는 목적 측면에서 유사하고 서로 영향을 끼칠 수 있으나, 살펴본 바와 같이 같은 선상에서 논의할 수 없는 별개의 권리이다. 그럼에도 불구하고 현재의 교과서는 이를 한 단원에서 혼재하여 논의함으로써 혼란을 초래하고 있다. 실제로 인권과 관련한 청소년들의 질문 중에는 “인권과 기본권의 차이”를 묻는 것이 많은데, 이는 인권과 기본권을 같은 선상에서 학습하게 되어 개념적 혼동을 겪기 때문일 것이다. 따라서 [예시1]과 같이 인권과 기본권의 학습단원을 분리하여 각 권리의 관계를 학습하도록 할 필요가 있다.

[9사(일사)06-01] 인권의 개념과 인권의 역사를 통해 인권 보장의 중요성을 이해한다.

[9사(일사)06-02] 인권의 종류와 인권의 구제방법을 안다.

[9사(일사)06-03] 일상생활에서 인권이 침해되는 사례를 분석한다.

[9사(일사)07-01] 우리나라 헌법에서 보장하고 있는 기본권의 개념과 종류를 알고 인권과 기본권의 관계를 탐구한다.

[9사(일사)07-02] 기본권 제한의 내용과 한계를 안다.

[9사(일사)07-03] 일상생활에서 기본권이 침해되는 사례를 분석하고, 국가기관에 의한 구제방법을 조사한다.

[9사(일사)07-04] 헌법에 보장된 근로자의 권리를 이해하고, 노동권 침해 사례와 구제 방법을 조사한다.

[예시1]

둘째, 인권침해의 개념과 침해된 인권의 종류, 침해 행위자에 대한 인지가 가능한 사례학습이 필요하다. 인권에 대해 교육하는 주된 목적중의 하나는 “일상생활에서의 다양한 인권침해 사례들을 분석함으로써 인권이 침해되었을 때 관심을 갖고 적극적으로 대응하는 자세를 가질 수 있도록 하는 것”²⁹⁾인데, 현재 교과서에 제시된 사례만으

28) THE FACT, “광주 청소년노동자 47%, 부당한 대우·인권침해 발생시 ‘참거나 그만뒀다’”, 2021-01-12, <http://news.tf.co.kr/read/national/1836922.htm>.

로는 인권침해행위에 대한 구제수단을 행사하는 것을 배우기 쉽지 않다. 인권침해사례를 보고 인권침해인지 여부를 판단하기 위해서는 먼저 침해된 가치가 있는지, 그 가치가 무엇인지를 떠올릴 수 있어야 하는데 이는 인권의 내용과 관련되어 있어 인권의 종류를 학습하지 않고는 판단이 어렵기 때문이다. 또한, 침해 행위자가 누구인가에 따라 선택할 수 있는 구제수단이 다르므로 해당 부분도 고려할 수 있는 과정이 필요하다. 셋째, 인권침해사례에 적용할 수 있는 다양한 구제방법(실정법상 구제방법 및 그 이외의 수단)의 제시가 필요하다. 현행 교과서는 실정법상의 권리침해에 대한 구제방법들을 중심으로 인권침해에 대한 구제방법들만 나열하고 있어 부족하다. 그 이외의 구제방법(집회, 시위, 정치적 투쟁, 청원, 저항권의 행사, 나아가 프랑스의 권리혁명과 같은 혁명)들에 대한 소개가 필요하며 아래 [예시2]와 같이 인권침해에 대응할 수 있는 방법을 고안할 수 있는 사례연습을 추가하여 실제 스스로 명확하고 체계적인 가이드를 세울 수 있도록 하는 것이 필요하다.

1	2	3	4	5
인권침해 발생여부 판단 (인권 감수성)	인권의 종류	침해 행위자	구제방법 선택	적극적인 대응을 해야 하는 이유
1. 인권침해가 발생하였나요? 2. 만약 그렇다면 어떤 인권을 침해하였나요? 3. 누가 인권을 침해하였나요? 4. 인권을 침해받은 A는 무엇을 할 수 있을까요? 5. A의 행동으로 달라질 수 있는 것은 무엇인가요?				
[예시2]				

29) 교육부 고시(제2015-74호), 사회과 교육과정, 84면.

<참고문헌>

[단행본]

구정화, 『교사를 위한 학교 인권교육의 이해』, 국가인권위원회, 2004, 15-16면.
금성출판사, 『사회2』, 2018.
미래엔, 『사회2』, 2018.
비상출판사, 『사회2』, 2018.

[연구논문]

김신아, “인권과 의무, 책임의 관계, 인권의 제한”, 법과인권교육학회 소모임 발표자료, 2021, 참조.

이수경, 정필운, “인권, 무엇이라 가르칠 것인가? -2015 개정 교육과정 중학교 사회의 인권 내용에 대한 문제점과 개선방안”, 법과인권교육연구 제11권 제1호, 법과인권교육연구, 2018

정필운, 박선웅, “사회적 소수자의 인권 침해 학습의 개선 방안 -법학과 사회학의 통합적 접근-”, 법과인권교육연구 제13권 제3호, 한국법법과인권교육학회, 2020.

[판례]

헌재 2012. 8. 23. 2008헌마430.

[기타자료]

교육부 고시(제2015-74호), 사회과 교육과정.
영남일보, “대구 사립고서 ‘두발 규제’ 수년째 논쟁... ‘인권침해’ 청와대 국민청원에도 등장”, 2021-09-10,
<https://www.yeongnam.com/web/view.php?key=20210909010001249>.
THE FACT, “광주 청소년노동자 47%, 부당한 대우·인권침해 발생시 ‘참거나 그만뒀다’”, 2021-01-12, <http://news.tf.co.kr/read/national/1836922.htm>.

학교 법교육, 인권교육, 청소년교육의 과거와
현재 그리고 미래를 말한다.

지정토론

주제 4. 인권침해, 어떻게 가르칠 것인가?

손진희(송실사이버대 교수)

인권침해, 어떻게 가르칠것인가?

-인권침해에 대한 구제방법 교육을 중심으로-토론문

손진희

인권이란 인간으로서 당연히 가지는 기본적 권리라는 사전적 의미를 나타내며, 사람을 존중한다는 이념 하에 개인의 주체적 권리를 제도화시킨 것이다(나인정, 2021). 인권교육은 인권에 대한 지식뿐만 아니라 기능, 가치를 모두 포함한 학습을 의미한다. 인권교육의 궁극적인 목표는 사람들이 인권과 존엄성을 실현하기 위해서, 인권을 이해하고 인권의 가치를 행동에 옮기도록 돕는 것이다. 이러한 인권교육의 목표를 달성하기 위해서 학교에서는 다양한 자료 등을 가지고 다양한 방식으로 인권교육을 실시하고 있다. ‘인권교육이란 무엇인가에 대해서는 인권의 개념처럼 다양하게 정의가 제시되고있다. 인권교육을 하나의 개념으로 정의할 순 없지만, 여러 정의들을 종합해보면, 인권교육이란 “인권을 교육하는 것으로, 인권에 대한 지식을 배우고 인권에 대한 인권 감수성을 기르고, 인권문제에 대해 적극적으로 참여하도록 교육하는 것”이라볼 수 있다.

인권침해란, 국가나 시민이 또 다른 시민의 인권을 침해하여 해를 끼치는 것을 말한다. 2021년 국가인권위원회가 출간한 국가인권위원회 20년사에서는 우리나라의 인권상담은 2002년 2,830건에서 2020년 28,182건으로 895.8% 증가하였다. 인권관련 민원도 2002년 7,878건에서 2020년 44,688건으로 44,688건이 증가했다. 검찰, 경찰, 공공기관, 의료기관 등 기관별 인권침해 상담도 2002년 1,032건에서 2020년 12,813건으로 약 12배 증가하였다. 인권침해 유형은 성별, 장애, 사회적 신분, 종교, 출신지역 등으로 방대했으며 차별행위 상담 중에서 가장 많은 증가를 보인 것은 장애(31.9배)와 학벌·학력(23배), 가족상황(13배), 나이(12.7배), 사회적신분(11.2배) 등이 많은 증감률을 보였다. 이는 지난 20년동안 인권과 인권침해, 차별에 대한 국민적 관심의 증가와 인권보호의 중요성에 대한 시민의식이 향상되었음을 보여주는 것이라 생각된다.

국가인권위원회(2020)의 국가인권실태조사에 따르면, 우리나라의 인권침해와 차별이 심각하지 않다고 인식하는 편이며, 심각하지 않다는 인식은 차별보다 인권침해가 조금 더 강했다. 우리나라의 인권침해 정도가 ‘심각하다’(매우+다소)는 응답은 32.4%, ‘심각하지 않다’(별로+전혀)는 응답은 69.6%였고, 우리나라의 차별 정도가 ‘심각하다’(매우+다소)는 응답은 33.7%, ‘심각하지 않다’(별로+전혀)는 응답은 66.3%이었다. ‘본인의 인권이 존중’(매우 존중+존중받는 편)된다는 의견 79.4%에 비하면 낮은 편이지만, 전반적으로 인권 상황에 대해 긍정적인 응답이 우세하였다.

인권에 대한 관심이 증가하고 인권존중의 가치가 향상되었다는 것은 긍정적인 것이지만 여전히 인권침해와 차별은 존재하고 있다. 인권침해에 대한 구제방법 교육을 중심으로 인권침해교육의 방향을 제시해주신 글에 공감하는 글을 중심으로 토론을 진행하고자 한다.

2015 개정 교육과정 총론은 인권교육이 교육 활동 전반에 걸쳐 통합적으로 지도해야 하는 범교과 학습 주제로 제시하고 있다(교육부, 2015). 인권교육은 인권에 대한 정확한 이해로부터 시작해야 한다. 인간으로서 당연히 가지는 기본적인 권리가 중심되는 인권교육은 각자의 관점에 따라 다양하게 해석되어질 수 있기 때문에 개인의 철학이나 가치에 따른 이해를 인정하면서도, 모두가 인정할 수 있는 보편적인 가치에 대한 공감도 필요하다(경상남도 교육청, 2019). 또한, 인권에 대한 교육인지, 아니면 인권을 위한, 혹은 인권을 통한 교육인지에 따라서도 인권교육의 모습은 달라질 수 있다. 이처럼 인권교육의 개념과 그로 인해 파생되는 각종 용어들에 대한 사전 이해가 제대로 이루어지지 않고서, 올바른 인권교육을 기대할 수는 없다. 따라서 손유은박 선생님께서 제시해주신 인간 존엄성의 수호라는 인권의 취지와 더 나은 사회 형성을 위한 인권 감수성을 키우는 교육을 위해서는 인권과 기본권을 별도로 분리하여 이론구성 할 필요가 있다는 글에 공감한다.

둘째, Lister는 인권교육의 목표를 지식(Knowledge), 태도(Attitudes), 기능(Skills)으로 분류한다. 지식, 태도, 기능은 교육내용의 범주에 속하는 것으로 2015 개정 교육과정에서는 성취기준이라는 용어로 정의하고 있다(경상남도 교육청, 2019). 성취기준은 교과를 통해 배워야 할 내용체계를 수업과 평가의 기준으로 활용하기 위해 만든 것이다. 리스터에 의하면, 인권교육의 목표는 내용과 분리될 수 없기에 지식, 태도, 기능과 같은 내용에 바탕을 두고 만들어질 수 있다. 그래서 내용을 면밀하게 분석하면 목표는 자연스럽게 도출될 수 있다(경상남도 교육청, 2019).



<그림 1. Lister의 인권교육 목표>

자료: 경상남도 교육청(2019).

인권침해에 대한 구제방법 교육도 인권침해의 개념과 침해된 인권의 종류, 침해 행위자에 대한 인지가 가능한 사례학습이 필요하다. 즉, 지식적인 면에서는 인권 침해의 의미를 이해하고 인권침해의 범주와 개념, 사회환경에서 나타나는 다양한 인권침해 상황을 인식하는 방법과 인권문제에 어떻게 대응해야 하는지에 대한 것을 교육해야 한다. 인권침해와 관련된 태도 면에서는 자유와 관용, 공정성, 진리와 추론에 대한 존중과 같은 절차적 가치를 강조해야 한다. 마지막으로 기능적으로는 비판적으로 정보를 처리하고 인권 친화적 행동을 할 수 있는 실천 기술과 인권과 관련한 쟁점에 참여하여 변화를 이끌어 낼 수 있도록 해야 한다. 사례기반학습(Case-Based Learning)은 일화 혹은 시나리오와 같은 사례를 중심으로 그 속에서 문제를 파악하고 이를 해결하기 위한 지식과 기술을 명료화하여 학습해 가는 방법이다. 여기에서의 사례는 인문학적인 측면에서 개인의 일상생활에서 접할 수 있는 사실적 맥락을 제공하고 문제의 분석과 해결을 위한 의미있는 내용을 제시한다. 인권침해 교육에서도 학생들이 일상생활에서 접할 수 있는 침해 사례를 제시하여 문제를 분석하고 스스로 해결할 수 있는 방안을 찾아갈 수 있도록 지원해야 할 것이다.

4차산업혁명을 뷰카(VUCA)의 시대라고 한다. 뷰카란 변동성(Volatility), 불확실성(Uncertainty), 복잡성(Complexity), 모호성(Ambiguity)의 합성어이다. 우리는 복잡하고 불확실한 환경에서 다양성을 요구받고 있다. 사회환경이 다양해지면서 인권과 관련된 문제와 사회적 갈등도 다양해질 것이다. 인권의식은 교육을 통해 향상할 수 있다. 뉴노멀 시대에 다양성과 포용성을 향상할 수 있는 체계적인 인권교육이 진행되기를 바란다.

참고자료

국가인권위원회(2021). 국가인권위원회 20년사. 서울:연구보고서.

경상남도교육청(2019). 교육과정으로 실천하는 인권교육. 경남:연구보고서.

나인정(2021). 장애학생 인권과 인권교육에 대한 중등 특수학급 교사의 경험과 인식.

지체중복건강장애연구. 64(3). 46-66.

학교 법교육, 인권교육, 청소년교육의 과거와
현재 그리고 미래를 말한다.

발표

주제5. 국가인권위원회 어린이 인권도서에 수록된
유아용 인권그림책 분석

윤혜순(송실사이버대 교수)

유아용 인권그림책 내용분석

승실사이버대학교 평생교육상담학과

윤혜순 교수

I. 서론

유엔은 1989년에 아동권리협약(Convention on the Rights of the Child)을 통해 유아에게 생존권, 발달권, 보호권, 참여권을 조건 없이 부여해야 한다는 것을 담고 있다. 이는 유아에 대해 근대 이후 수동적으로 보호받고 미숙한 존재라고 여겼던 인식에서 능동적으로 자신의 권리를 인식하고 보호하는 과정을 통해 성숙해가는 존재라는 인식으로 전환되었다는 것을 의미한다. 이를 실행하기 위해 우리나라 국가인권위원회(2003)에서도 유아의 특성과 연계성을 고려하여 유치원부터 고등학교까지 인권교육 과정 모형을 개발하였다. 2011년부터 국가인권위원회는 연계성 차원에서 유아 인권교육을 다루는 것만이 아니라 본격적으로 교사를 위한 인권교육 프로그램개발 연구와 유아 인권교육 프로그램 개발을 위한 기초연구를 하였다. 이는 유아교육과정 안에서 인권교육프로그램을 개발하고 실행하기 위한 교사 역량 강화와 인권교육 관련 요소와 교육내용 등을 체계적으로 반영할 수 있는 기초자료 제공을 위한 것이었다. 또한 국가인권위원회는 유아 인권 이야기 이론편과 실제편(2014)을 기획하여 유아의 알권리를 발달 수준 따라 알기 쉽게 접근하도록 함으로써 유아 인권교육의 효과성을 모색하기도 하였다. 2009년부터는 매년 인권감수성 향상과 인권 의식 고취를 위해 어린이 인권 도서 전국 순회 전시회를 개최하고 있다. 이 중에 유아용 추천 도서는 유아의 발달단계를 고려하여 친숙하게 접할 수 있는 그림책으로 선정되었다.

그림책은 글과 그림이라는 두 개의 의사소통 방식으로 조화를 이루어내는 독특한 예술형식이다(Nikolajeva, 2005). 유아들은 알기 쉬우면서도 예술성까지 담고 있는 그림들과 인권에 대한 다양한 이야기를 전개하는 글들을 통해 일상생활에서 경험할 수도 있는 인권상황들을 간접 경험하면서 인권 의식들을 내면화하고 인권 친화적인 태도들을 갖게 될 수 있다. 유아들은 문학의 공간에서 등장인물과 함께 기뻐하고 슬퍼한다(서정숙, 남규, 2010). 그림책이라는 문학 작품을 접하면서 감정이입을 통해 인권 감수성을 키워나갈 수 있는 것이다. 국가인권위원회가 매년 인권그림책을 선정하고 전국적으로 순회전시를 하면서 유아들에게 인권상황을 친숙하게 접하도록 하는 것은 인권에 대해 생각을 키우

고 등장인물들과 공감하면서 인권 감수성을 키우고 인권 친화적인 태도를 형성하도록 하기 위한 것이라고 할 수 있다.

그림책을 통한 유아 인권 관련 연구는 최근에 이루어지기 시작하였는데 인권그림책의 효과성 연구가 대부분이다. 먼저 그림책을 매개로 한 인권교육 활동은 유아의 자아존중감과 친사회적 행동에 긍정적인 효과가 있다는 연구 결과가 있다(이미나, 백현옥, 2015). 이지현(2016)은 그림책을 활용한 유아 인권교육이 유아의 인권 인식 및 배려적 사고를 향상시켜 줄 수 있다고 하였다. 또한 그림책에 기초한 통합적 인권교육 활동은 유아의 인권 관련 태도 및 배려하는 사고와 친사회적 행동에도 긍정적인 효과가 있으며(조영래, 2019), 그림책 활용 인권교육 활동을 통한 인형극 놀이가 유아의 기본적 권리를 비롯한 자유, 평등, 경제적 권리 인식에 유의미한 결과를 준다는 연구(박경애, 이경주, 2020)들이 계속되고 있다.

이러한 인권교육을 위한 그림책의 효과를 고려하여 김정화(2015)는 인권 관련 그림책 54권을 선정하여 그림책의 장르, 출판 시기, 국내 및 수입 도서 여부와 인권 관련 그림책이 다루고 있는 유아 인권의 하위범주 및 구체적인 내용, 문학적 요소에 따른 이야기 전개 등을 분석하였다. 고수희(2017)는 유아교육과정인 누리과정 교사용 지도서에 수록된 인권 관련 그림책을 중심으로 생활주제, 활동유형, 전달 매체, 장르 및 인권 관련 내용을 분석하였다. 이러한 연구들은 인권그림책에 대한 특성 그리고 유아 인권 범주와 관련지어 어떤 인권 내용을 담고 있는지에 대해 분석하였다는 점에서 의의가 있다. 그러나 양적 분석에 치우쳐 있고, 유아 인권을 범주별로 나누어 내용분석을 시도하고 있으나 구체적인 접근은 미흡하다.

국가인권위원회가 매년 어린이 인권 도서 목록을 발간하여 홈페이지에 공유하고 순회 전시를 통해 인권 도서를 알리고 있는 것은 유아들이 인권 친화적 태도를 갖는 데에 도움이 될 것이다. 국가인권위원회에서 선정된 유아 인권그림책은 국가 수준 교육과정인 누리과정의 생활주제와 연계되어 교육 현장에서 활용될 때 더욱 효과적이다. 국가 수준의 교육과정은 교육 현장에서 가르치고 배워야 할 내용을 규정해놓은 공식적인 지침서(교육과학기술부, 2009)이기 때문에 유아들 대부분이 참여해서 배우고 있다. 생활주제란 유아들이 유아교육기관에서 생활하는 동안 경험하는 또는 마땅히 경험해야 하는 내용들을 동질적인 특성을 중심으로 범주화하여 묶은 것으로 정의한다(교육부, 1995). 따라서 유치원이나 어린이집에서 활용하고 있는 누리과정의 생활주제를 기준으로 분석을 하는 것은 선정된 인권그림책이 효과적으로 활용되는가를 살펴보는 기회가 될 것이다. 또한 국가인권위원회는 유아 관련 다양한 인권 내용을 포함하고 있는 인권그림책을 선정할 때 유아 인권교육에 더 도움을 줄 수 있다.

이에 따라 본 연구에서는 국가인권위원회 어린이도서 목록에 수록된 유아 인권그림책을 선정하여 그 특성과 내용을 분석하는 것을 목적으로 한다. 이는 향후 유아 인권교육을 위해 효과적인 매체라고 할 수 있는 인권그림책 선정과 활용 등을 위한 기초자료를 제공하는 데 의의가 있다. 이를 위한 연구 문제는 다음과 같다. 첫째, 국가인권위원회 어린이도서 목록에 수록된 유아 인권그림책의 일반적 특성(장르, 출판 시기, 국내/국외 도서)은 어떠한가? 둘째, 국가인권위원회 어린이도서 목록에 수록된 유아 인권그림책은 누리과정의 생활주제와 어느 정도 연계가 되어 있는가? 셋째, 국가인권위원회 어린이도서 목록에 수록된 유아 인권그림책은 인권 관련 내용을 어떻게 반영하고 있는가?

II. 이론적 배경

1. 유아 인권교육

유엔아동권리협약에는 18세 미만의 모든 아동은 생존권, 보호권, 발달권, 참여권의 4가지 기본권을 갖고 있다는 내용이 담겨있다(아동권리협약, 1989). 이를 현실화하기 위해 유엔아동권리위원회는 유아기의 아동권리 이행(Implementating child rights in early childhood)은 당사국에 유아의 교육받을 권리에 인권교육을 포함할 것을 권고하였다. 더불어 유아의 이익과 관심, 발달에 상응하는 능력에 적합한 방법으로 그들의 권리와 책임을 훈련받을 수 있는 실제적인 기회를 제공하는 형태로 아동에게 참여적이고 권한 부여가 되어야 하는 것을 강조하였다(UN, 2005).

우리나라는 아동 권리교육이 공교육 현장에서 시도되기 시작하였으나 대부분이 초·중·고등학생을 대상으로 이루어져 유아에게 적용하기에는 무리가 있었다(이양희, 2011). 이에 따라 국가인권위원회는 2012년에 유치원 시기부터 국가 수준 교육과정에 인권교육의 내용과 요소를 체계적으로 반영해야 한다는 것을 강조하였다. 이는 유아 시기가 도덕적 가치판단이나 자아개념이 발달하는 중요한 시기이며, 이 시기에 학습된 개념, 태도, 가치관 등이 생애 전반에 걸쳐 계속되기 때문이다(김숙자, 김현정, 장윤정, 2008). 유아기는 일상적 생활 문제와 구체적 인권 문제에 관하여 관심을 가지고 권리에 관한 태도를 기르는데 결정적인 시기이다(구정화, 1998). 자기중심성의 특성에서 점차 타인의 견해도 관심을 가지기 시작하는 유아기에 인권교육을 시작함으로써 인간 존엄성을 알고, 자신에 대한 인식과 타인에 대한 배려와 존중을 경험할 수 있어서 더 효과적이다(이양희, 2011). 나아가 유아들이 인간의 권리를 배움으로써 초등학교 학생이 되면 자신에게 남아있는 자기중심적 사고에서 벗어나서 타인을 고려할 수 있다(Smith, 2008). 특히 이 시기는 신체 조절능력이 발달하고 자신의 신체와 감정 등에 대해 호기심

을 갖고 자기조절능력 및 긍정적 자아개념을 발달시키기 때문에 유아 인권교육의 중요성은 아무리 강조해도 지나치지 않다(이지연, 2016).

이와 같은 유아기 인권교육의 중요성을 고려하여 국가인권위원회(2003)는 세계인권선언문, 유엔아동권리협약의 내용을 중심으로 유아들의 발달 수준과 특성을 고려하여 연계성을 가지도록 유치원부터 고등학교 수준까지 인권교육과정 모형을 개발하였다. 여기에서 유아 인권교육과정의 기본 목표는 자신과 타인의 인권을 보호하고 존중하는 기본생활 습관을 형성하는 데 중점을 둔다는 것이다. 이를 위한 세부 목표로 첫째, 유아는 가정과 유아 교육기관, 사회에서 존중되고 보호받아야 할 소중한 존재임을 의식한다. 둘째, 안전과 청결, 공평함, 친구와 사이좋게 지내기의 낮은 수준에서 유아 자신 그리고 다른 사람의 인권을 보호할 수 있는 기본적인 생활 태도를 형성한다. 셋째, 살아있는 동물과 식물의 생명을 소중히 여기 줄 아는 태도를 기르는 것임을 제시하고 있다. 이는 근대 이후 유아가 미숙하고 보호받는 존재로 여겨졌음을 극복하고 청소년만이 아니라 유아도 스스로가 인권 의식을 갖는 것을 목표로 하고 있으며 유아의 발달 수준에 맞게 자신의 권리만이 아니라 타인과 동식물의 인권과 생명을 보호하고 소중하게 여기는 태도를 기르는 자율적인 존재로 여기고 있다는 변화를 의미한다고 할 수 있다.

또한 유아 인권교육 목표는 유아들이 인권 관련 지식을 이해하고, 인권적 가치·태도 함양을 통해 인권 친화적으로 행동할 수 있는 능력을 기르는 것이라고 할 수 있다(이양희, 2011). 유아 인권에서 지식 영역은 인권 이해하기로 자신과 타인을 존중하는 것이 무엇인지를 알아가는 것이 시작이다. 기능 영역은 인권 친화적 행동하기로 자신이 스스로 인권을 보호하는 한편, 타인이 권리를 존중해야 할 책임 의식을 기르는 단계이다. 가치·태도 영역은 인권 침해에 민감해지는 다양한 사례를 통해 나와 주변의 인권에 대해 살펴보고, 대응하는 방법을 모색하는 두 가지 측면에서 이루어진다(김인숙, 2011). 그러므로 목표는 유아들이 인권에 대한 이해를 바탕으로 인권에 대한 실천을 할 수 있도록 해야 한다. 이를 위해 일상에서 인권의식, 인권감수성, 인권 친화적 행동을 할 수 있도록 다양한 영역의 목표가 제시되어야 한다.

인권의 개념과 내용은 추상적이며 가치의 문제일 수 있기에 유아에게 인권을 가르친다는 것은 쉬운 일이 아니다. 또한 인권은 개인 내면의 문제와 관련되어 생활에서 무엇이 인권인지, 어떻게 접근하고 배워야 할지 알기 어렵다(박정선, 2016). 따라서 유아의 발달단계와 수준, 나이에 따라 내용을 제공해야 한다. 이는 유아가 인권에 대한 자신의 의견에 근거와 경청하는 자세를 가지며, 자신과 타인들의 권리에 대해 되돌아볼 수 있을 뿐만 아니라 가치에 따른 행동의 결과에 대해 좀 더 생각해

볼 수 있도록 하기 위한 것이다(Reardon, 1995). 이를 위해 유아가 일상에서 접할 수 있는 인권이해와 인권사례, 인권행동 등을 다양하게 접할 수 있어야 한다. 유아의 발달단계와 수준 등을 고려하였을 때 흥미를 갖고 쉽게 접근할 수 있으며 생활주제와 연관 지어 실천할 수 있는 인권그림책은 효과적인 매체라고 할 수 있다.

2. 유아 인권그림책

유아들은 그림책에 내포된 인성 요소에 대해 교사 및 또래와 이야기를 나누고 추상적일 수 있는 인권 내용을 자연스럽게 접하면서 바른 인성을 형성할 수 있다(Smilansky, 1968). 그림책 자료를 활용한 인권교육은 유아가 어렵게 느낄 수 있는 인권 문제를 쉽게 이해하도록 접근할 수 있는 장점이 있다(김세희, 2000). 유아들은 다소 추상적이고 어려울 수 있는 인권 주제들을 그림책을 통해 알기 쉽게 접하면서 인권을 이해하고 인권을 실천해가면서 바람직한 인성과 태도를 키워갈 수 있다.

유아는 그림책을 통해 주인공과 동일시하고 감정이입을 함으로써 인권 감수성을 키우고 인권 친화적 행동을 할 수 있다. 또한 유아들에게 인권그림책을 통해 인권 개념을 제시하는 것이 아니라 유아들이 인권상황에서 인권을 이해하고 재해석하며 개선할 수 있도록 유도하고 이끌어내기 위한 것이다(이지연, 2016). 이는 유아들이 그림책을 통해 인권상황을 간접 경험하면서 자신의 인권과 상대방의 인권에 대해 관심을 갖게 되는 계기가 되는 것이다. 또한 다양한 인권상황에서 인권 친화적 행동을 할 수 있는 힘을 기를 수 있다는 점에서 활용 가치가 높다는 것을 의미한다.

또한 그림책은 사회적 경험이 제한적인 유아에게 모델링 역할과 다양한 간접경험을 제공하는 매우 유용한 매체이다(조영례, 2019). 즉 인권그림책은 유아들에게 다양한 인권상황을 간접적으로 경험하게 하면서 바람직한 인권 인식과 합리적 의사결정을 해나가는 인권 친화적인 인물들을 만나는 계기를 마련하기도 한다. 나아가 인권그림책은 유아가 다양한 상황에 대한 탐색과 의문점을 갖고 문제해결력을 기르며 자기 이해 및 자신감을 증대시킬 뿐 아니라 긍정적인 자아개념의 변화로 연결되는 기회를 제공하기도 한다(Walsh, 1980). 즉 유아는 자신의 편견이나 잘못된 행동을 고쳐나갈 수 있는 계기를 만들 수 있다. 그림책 속 인물이 처한 문제나 상황을 이해하고 그 문제해결 방법을 생각하는 과정을 통해 합리적인 의사결정을 통해 문제해결력이 향상되는 경험을 할 수 있다. 인권 친화적 태도를 배양함으로써 자아개념도 긍정적으로 변화시킬 수 있다. 이러한 과정을 통해 자신의 인권을 보호하고 타인을 배려하며 더불어 행복하게 살아가는 방법을 터득해가게 될 것이다.

또한 인권교육 관련 그림책은 유아의 언어 및 정서, 사회성 발달에 긍정적 영향을 미

친다(이지연, 2016). 즉 다양한 인권상황을 경험하게 되면서 폭넓고 깊이 있는 간접경험을 하게 되고 인권감수성을 키워가며 함께 사는 세상을 실천할 수 있는 태도의 변화 등 긍정적 변화를 불러일으킬 수 있다는 것이다. 특히 현실적으로 가능한 이야기의 그림책은 유아들의 동기를 쉽게 유발할 수 있으므로 유아들의 태도가 긍정적인 방향으로 변화되는데 유용하다고 하였다(이경우 외, 1997). 김세희(2000)는 그림책은 유아가 대답을 강요받지 않는 방법으로 유아의 경험과 생각을 충분히 끌어낼 수 있다고 하였다. 유아들은 그림책을 통해 인권과 관련한 일상생활에서 충분히 접할 수 있는 사실적이고 현실적인 간접경험을 하게 된다. 이는 타인을 배려하고 존중하며 협력하고자 하는 동기를 더욱 갖게 되고 자연스럽게 인권 친화적 태도를 배우게 됨으로써 또래와의 관계 맺기나 문제해결 방법을 익혀갈 수 있다는 것이라고 할 수 있다.

예를 들어 장애인에 대한 인권교육의 내용을 담은 그림책을 통해 유아는 주인공의 처지에 대한 감정이입이 이루어져 자연스럽게 자신의 편견이나 잘못된 행동을 반성하는 계기를 갖게 될 수도 있고, 타인에 대한 이해와 공감, 존중의 자세를 경험하게 될 수 있다. 이러한 과정은 한 사회의 일원으로서 유아들이 타인과 함께 어울리는 사회적 적응과 사고를 확장하는 데 도움을 준다(이지연, 2016). 이처럼 인권그림책 활용을 통한 교육 효과는 유아들이 간접경험을 하면서 일상에서 쉽게 인권에 대해 이해하고 인권 친화적 행동을 할 수 있다는 점에서 크다고 할 수 있다.

따라서 인권그림책의 효과를 높이기 위해 유아들에게 다양한 장르의 그림책을 제공할 필요가 있다. 유아는 다양한 장르의 책을 접함으로써 현실과 가공의 세계를 자유로이 넘나들며 꿈과 모험심을 기르고 연상 작용을 통해 상상력을 계발시켜 나간다(Matterson, 1975). 또한 환상 그림책, 옛이야기 그림책과 글이 없는 그림책을 통해 유아들의 창의력 발달을 증진하며 정보 그림책이나 사실 그림책을 통해 일상생활의 문제를 긍정적 태도로 해결해 나간다. 따라서 다양한 장르의 그림책을 시대, 내용, 형식적 측면에서 균형 있게 제공하고 경험하도록 노력해야 한다(김세희, 2000). 다양한 장르의 인권그림책을 통한 인권 경험은 다양한 상황을 경험함으로써 상상력을 발휘하여 연상 작용을 가능하게 하고 폭넓고 깊이 있는 인권 의식과 인권 감수성을 향상하는 계기가 될 것이다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 분석 대상

국가인권위원회는 2009년부터 매년 인권 의식과 인권 감수성 고취를 위해 어린이 인권 도서를 유아, 초등학교 저학년, 초등학교 고학년으로 나누어 전시회를 개최하였다. 나

아가 2016년부터 선정된 어린이 인권 도서 목록을 책자로 발간하고 홈페이지에 탑재하면서 관심을 더욱 불러일으켜 왔다. 어린이 인권 도서 목록 중에 유아용은 2016년 17권, 2017년 13권, 2018년 14권, 2019년 11권, 2020년 7권, 2021년 6권이다. 2021년 경우만 보더라도 총 123권 중에 초등학생용은 117권이나 되는데 유아용은 6권 밖에 없다. 본 연구는 2016년부터 2021년까지 책자로 발간된 ‘어린이 인권 도서’ 목록에서 유아 그림책 중에 중복된 것을 제외하고 총 25권을 대상으로 하였다. 그림책은 글과 그림으로 구성되어 있지만 내용 분석법을 위주로 하였기 때문에 글을 분석하였다.

2. 분석 방법

국가인권위원회 어린이 인권 도서 목록 중에 유아 인권그림책의 일반적 특성은 장르, 출판 시기, 국내/국외 도서로 구분하여 파악하였다. 이와 같은 인권그림책의 일반적 특성과 인권그림책의 주제와 유아교육과정인 누리과정 지도서에 나와 있는 생활주제와의 연계 정도, 유아 관련 인권 범주별 내용은 양적 방법인 빈도와 백분율로 분석하였다. 인권 범주에 따른 분석은 질적 방법인 내용 분석법으로 하였다. 이를 위한 분석 틀은 유아 교육을 전공한 박사 2인으로부터 타당성을 검증받았다.

그림책의 장르에 대한 의견은 학자마다 다르며 특히 우리나라의 경우 뚜렷한 장르 구분이 정해져 있지는 않다(서정숙, 남규, 2010). 본 연구에서는 김정원, 전선옥, 이연구(2014)의 그림책 장르 분류에 따라 옛이야기 그림책, 환상 그림책, 사실 그림책, 정보 그림책으로 분류하였다.

생활주제별 분석기준은 인권그림책 주제와 누리과정 생활주제의 연계 정도를 분석하기 위해 3~5세 누리과정 교사용지도서에 제시된 ‘생활주제’ 11가지를 기초로 하였다. 누리과정 생활주제는 1. 유치원/ 어린이집과 친구, 2. 나와 가족, 3. 우리 동네, 4. 동·식물과 자연, 5. 건강과 안전, 6. 생활 도구, 7. 교통기관, 8. 우리나라, 9. 세계 여러 나라(3세에서 제외된 주제임), 10. 환경과 생활, 11. 봄·여름·가을·겨울로 구분되어 있다.

인권 범주 및 하위 내용은 <표 2>와 같이 유아 인권 범주의 흐름과 아동권리협약을 통합해서 분석틀을 만든 이명준 외(2000)의 인권 범주와 정미라(2003)의 인권 범주 구분을 토대로 6개의 인권 범주 즉, 기본적 권리, 평등의 권리, 자유의 권리, 경제적 권리, 정치적 권리, 사회적 권리로 정하였다. 하위 내용은 김숙자김현정(2010), 조주량(2010), 유미숙(2016)의 구분을 추가로 검토하여 구성한 것이다. 각 인권 범주별 하위 내용을 살펴보면 기본적 권리는 인간으로서의 존엄성, 생명존중, 관용, 행복추구권이다. 평등의 권리는 공정한 생활태도, 타인의 권리존중, 약속과 규칙 지키기, 법과 규칙 지키기, 민주적 절차, 법 앞에서의 평등이다. 자유의 권리는 인신의 권리와 정

신의 권리로 나누었다. 인신의 권리는 생명권, 신체를 훼손당하지 않을 권리, 신체의 자유이다. 정신의 권리는 양심의 자유, 종교의 자유, 학문과 예술의 자유, 의사 표현의 자유이다. 경제적 권리는 재산권, 직업선택의 자유, 소비자의 권리, 물건을 아끼고 소중히 여기기, 공익 추구하기이다. 정치적 권리는 의견표현의 자유, 다른 사람의 의견 존중하기, 합리적 의사결정이다. 사회적 권리는 인간다운 생활권, 환경권, 동식물 보호권, 쾌적한 주거생활권, 교육받을 권리, 건강권이다.

IV. 유아 인권그림책의 일반적 특성

1. 유아 인권그림책의 장르

유아 인권그림책의 장르는 <표 1>에서 알 수 있듯이 사실 그림책 48%와 환상 그림책 36%를 합쳐서 84%나 될 정도로 사실 그림책과 환상 그림책에 치중되어 있다. 환상 그림책은 비중이 높기는 하지만 환상성은 낮아서 사실 그림책의 특성도 갖고 있다. 이는 인권그림책의 특성상 동물 등을 의인화하거나 환상성이 있기는 하지만 인권상황을 전제로 했기 때문에 환상성이 낮은 편이라고 할 수 있다. 그 다음 순서로는 정보 그림책(8%)이며 옛이야기 그림책은 전혀 없다. 이로써 유아 인권그림책의 장르는 사실그림책과 환상 그림책에 지나치게 편중되어 있으며 유아 인권그림책을 선정할 때 장르를 별로 고려하지 않았다는 것을 알 수 있다.

2. 유아 인권그림책의 출판 시기

인권그림책은 1997년도부터 올해 2021년까지 출판된 책으로 선정되었다. 출판 시기는 2011년에서 2015년 사이에 출판된 그림책이 가장 많은 부분(40%)을 차지하고 있고, 2006년부터 2021년까지 출판된 책은 88%이고, 2011년부터 올해 2021년까지 출판된 책이 64%나 차지한다. 이처럼 유아 인권그림책은 최근의 책이 대부분이다. 이는 유아 인권에 대해 최근에 관심이 시작되었기 때문에 출판 시기도 이를 반영한 것이라고도 할 수 있다.

3. 유아 인권그림책의 국내/국외 도서

인권그림책은 국내 도서는 32%이다. 반면에 국외 도서는 68%로 국외 도서의 비중이 훨씬 높다. 이러한 결과는 1989년의 아동권리협약 이후로 국외의 관심은 높아지기 시작했지만 우리나라는 2000년대 이후로 유아 인권에 관심이 생겨나기 시작하고, 본격적인 관심도 늦어졌기 때문이라고 할 수 있다. 그러나 유아의 인권이해, 인권감수성 등을 고려한다면 우리나라의 구체적인 인권상황과 인권과 관련된 인물, 역사적 사건 등을 소재

로 하는 것이 더 효과적일 것이므로 인권그림책의 비중도 고려해야 함을 알 수 있다.

<표 1> 유아 인권그림책의 일반적인 특성

	()
	0 (0%)
	9 (36%)
	12 (48%)
	4 (16%)
1995~2000	2 (8%)
2001~2005	1 (4%)
2006~2010	6 (24%)
2011~2015	10 (40%)
2016~2021	6 (24%)
/	8 (32%)
	17 (68%)

V. 유아 인권그림책과 누리과정의 연계성

국가인권위원회가 선정한 유아 인권그림책이 유아교육과정인 누리과정과 어느 정도 연계성이 있는지를 파악하기 위해 인권그림책 주제와 3~5세 누리과정 교사용 지도서에 수록된 생활주제와의 연계성을 파악하였다. 중복되는 생활주제는 복수로 포함하였다. 유치원/어린이집과 친구(12권, 35%), 나와 가족(5권, 15%), 동식물과 자연(5권, 15%), 환경과 생활(5권, 15%), 세계 여러 나라(4권, 12%), 건강과 안전(2권, 6%), 봄·여름·가을·겨울(1권, 3%)이다. 우리 동네, 생활 도구, 교통기관, 우리나라에 관한 주제는 전혀 없다.

인권그림책은 누리과정 생활주제 중에 유치원/어린이집과 친구와 관련된 것이 35%나 차지한다. 그 중에서도 유치원/어린이집 보다는 친구를 다루는 주제가 대부분이다. 다음 순으로는 나와 가족(15%), 동식물과 자연(15%), 환경과 생활(15%)과 관련된 주제가 같은 비중을 차지한다. 생활주제가 중복되는 경우 복수로 포함하였음에도 불구하고 11개의 주제 중에 7개의 주제만 다루고 있으며 우리 동네, 생활 도구, 교통기관, 우리나라와 관련된 주제는 전혀 다루고 있지 않아 생활주제가 지나치게 편중되었음을 알 수 있다. 또한 인권그림책의 주제는 누리과정의 생활주제와 연계성이 매우 미흡하다는 것을 의미한다. 이는 국가인권위원회가 유아 인권 도서를 선정할 때 유아들 상당수가 유치원과 어린이 집에 다니고 있음에도 불구하고 누리과정과의 연계성을 통해 활용도를 높이는 방안을 고려하지 않았다는 의미이기도 하다. 아울러 유아가 일상에서 접할 수 있는 다양한 생활 주제와 인권의 연계성이 낮다는 것을 나타내는 결과라고 할 수 있다.

VI. 유아 인권그림책의 인권 범주별 내용분석

유아 인권그림책이 다루고 있는 인권 범주별 빈도순은 <표 2>와 같이 6개의 권리 중에 평등의 권리가 거의 절반에 가까운 44%나 차지한다. 다음으로 기본적 권리(24%), 정치의 권리(6%), 자유의 권리(4%)의 순서이다. 그러나 사회적 권리는 1%로 1권만 선정되었으며, 경제적 권리는 1권도 선정되지 않았다. 유아들이 그림책을 통해 다양한 권리에 대해 간접 경험하는 것이 중요하다. 그러나 평등의 권리에 지나치게 치중되었다는 것은 인권 범주별 인권그림책 선정에 고려하지 않았다는 것을 의미한다.

인권의 범주별 하위 내용을 살펴보면, 평등의 권리 중에 타인의 권리 존중이 44%나 차지하는 데 그중에 장애 그리고 다문화와 관련된 내용이 대부분을 차지한다. 두 번째로는 기본적 권리인 인간으로서의 존엄성과 정치적 권리의 합리적 의사결정 관련 내용이 각각 16%이다. 다음 순으로는 기본적 권리의 생명 존중이 8%로 전쟁을 소재로 다루고 있다. 정치적 권리의 하위 내용인 다른 사람의 의견 존중하기도 8%이다. 마지막으로 자유의 권리에 포함되는 생명권은 배고픔을 다루고 있는 내용과 사회적 권리의 동식물 보호를 다루고 있는 책이 1권씩 포함되어 있다. 6가지의 인권 범주에서 경제적 권리를 다루고 있는 책은 전혀 없다. 또한 6가지의 범주별 하위 내용은 총 32가지임에도 불구하고 총 7가지의 인권 내용만을 다루고 있음은 지나치게 편중되었다는 의미이다. 인권 범주별 세부 내용에 따른 구체적인 내용분석은 다음과 같다.

1. 기본적 권리

기본적 권리는 세부 내용 중에 인간으로서의 존엄성과 생명존중만을 다루고 있다. 인간으로서의 존엄성을 다룬 그림책으로 「내가 꿈으로 보이니?」가 있다. 나를 ‘있는 그대로’ 존중하고 좋아해 주는 친구가 힘이 되며, 나도 친구에게 그런 사람이 되어 주고 싶다는 이야기를 담고 있다. 「롤루」도 토끼를 잡아먹는 늑대가 될 수도 있었지만 ‘있는 그대로 상대를 인정하고 받아들이는 마음’을 보여준다면 기존의 편견을 극복하고 사이좋은 친구가 될 수 있다는 것을 나타내고 있다. 「콩알」도 콩알 한 개가 마당에 떨어져 있어 하찮게 여겨질 수 있고 외면당할 수 있지만 모든 존재가 누군가에게는 소중한 것이며 쓰임이 있다는 것을 알려주고 있다. 「우리에게 사랑을 주세요」는 유아에게 인권의 이해를 돕기 위한 책으로 인간의 존엄성을 기본으로 하여 구성된 유엔아동권리협약 54개 원칙 중 중요조항 15개를 어린이의 언어로 바꾸어서 알기 쉽게 전달하고 있다. 제2조 차별 안 하기, 제3조 어린이 우선, 제6조 생존과 성장, 제7조 이름과 국적, 제9조 부

모와의 이별, 제13조 표현의 자유, 제19조 폭력과 학대로부터의 보호, 제23조 장애아 보호, 제24조 건강과 의료혜택, 제28조 인격을 존중하는 교육, 제29조 교육의 목적, 제30조 소수 민족 어린이, 제31조 여가와 놀이 제38조 전쟁 속의 어린이, 42조 당사국은 이 협약의 원칙과 규정을 적절하고 적극적인 수단으로 성인과 아동 모두에게 널리 알릴 의무를 갖고 있음에 관한 내용 포함하고 있다.

생명 존중을 다루고 있는 내용은 「더 커다란 대포를」, 「같은 달 아래」 2권으로 모두 전쟁의 위험성과 전쟁으로 인한 피해와 고통을 다루고 있다.

2. 평등의 권리

평등의 권리에서는 타인의 권리 존중만을 다루고 있으며 그 중에서도 장애인의 권리를 존중하는 내용이 가장 많다. 「나무를 만져 보세요」는 유아들이 점자처럼 사계절을 나타내는 나무를 그림으로 직접 만져보며 체험할 수 있도록 구성되었다. 「날개 잃은 천사」는 실제 이야기로 장애가 있는 동생을 창피하게 여기고 있는 아이에게 엄마가 “아이들은 하늘에서 내려 온 천사인데 동생은 날개를 잃어버려서 그러니 잘 보살펴 주어야 한다”라고 이야기를 함으로써 동생의 장애를 이해하고 잘 돌볼 수 있는 마음을 갖게 되는 과정을 담아내고 있다. 「민수야 힘내」와 「혜영이」는 장애가 있는 친구를 나무에 올라가도록 도와줌으로써 나무 위에서 함께 추억을 쌓는 내용이다. 장애가 있는 친구들을 일상생활에서 소외시키지 않고 차별하지 않으며 도와가며 함께 어울리는 아름다운 모습을 소개하고 있다. 「마법의 조막손」도 실화이다. 손가락이 없는 조막손이기에 어떤 불편함을 겪고 있으며, 가족들은 장애를 어떻게 함께 극복해가고 있는가를 잘 나타내고 있다. 「보이지 않는다면」은 시각 장애인이 거리를 다니면서 일상생활에서 어떤 불편함이 있고 어떤 마음인가를 매우 섬세하게 보여주고 있다. 유아들이 시각 장애인의 입장을 구체적으로 이해하며 인권감수성을 기를 수 있는 그림책이라고 할 수 있다. 「어떤 느낌일까?」는 장애인이 더 풍요로운 감각을 갖고 있으며 오히려 다른 능력이 더 발달할 수 있음을 알려준다. 또한 장애인 스스로 자신의 장애를 다른 시각으로 바라보며 자신의 장애를 주체적으로 수용하고 극복해가는 과정을 주제로 하고 있다. 유아들에게 장애에 대한 인식 전환의 계기를 마련해줄 수 있다는 점에서 의미가 있는 내용이라고 할 수 있다.

「이상해」는 인권그림책 중에 유일하게 남녀평등과 관련된 책이다. 남녀의 성역할이 고정되어 있는 것이 아니고 하고 싶은 것, 할 수 있는 것을 하는 것이 더 적절하다는 이야기를 동물의 경우를 예로 들면서 설명하고 있다. 「초코 곰과 젤리 곰」, 「세상의 모든 어린이들」, 「못난이 내친구」는 모두 다문화, 다양성을 인정하는 것을 돕기 위한

책이다. 차이는 차별이 아니고 말 그대로 다름이라는 것이다. 유아들이 다양성을 이해하고 상대방을 존중하는 태도를 지니면서 편견과 차별의식을 갖지 않고 평등의식을 가질 수 있을 것이다.

3. 자유의 권리

자유는 생명권만 다루고 있다. 「배고픔 없는 세상」은 배고픔으로 인해 생명의 위협을 느끼는 친구들이 있다는 것을 알려준다. 먹을 것이 있다는 것이 소중한 고마운 것인 줄을 모르는 친구도 있지만 지구 한 편에서는 생명권에 위협을 받을 정도로 배고픔의 문제를 안고 있는 세상이 공존하고 있다는 것을 나타내고 있다.

4. 경제적 권리

경제적 권리는 전혀 다루고 있지 않다. 하위 내용으로 누리과정 중에 물건을 아끼고 소중히 여기기, 공익 추구하기로 사용하지 않은 장난감 기부하기 등 유아의 발달단계에 맞게 경제적 권리를 알아가고 실천할 수 있는 내용이 많음에도 불구하고 1권도 선정되지 않았다.

5. 정치적 권리

정치적 권리 중에서는 하위 내용으로 다른 사람의 의견 존중하기, 합리적 의사결정을 다루고 있다. 다른 사람의 의견 존중하기는 「친해질 수 있을까?」에서 다루고 있다. 체육대회에서 팀을 이루어 발을 묶고 달리기를 하는 과정에서 이견이 있어 처음에는 어려움을 겪지만 상대방의 의견을 존중하며 문제를 해결해가는 과정을 그려내고 있다. 「너도 맞고, 나도 맞아!」도 한 가지 관점을 다양한 관점에서 볼 수 있다는 것을 다양한 상황을 예로 들어 나타내고 있다. 각자가 경험하고 처한 상황, 경험, 관점에 따라 생각과 판단이 모두 다를 수 있지만 서로의 의견을 존중해주는 것이 왜 필요한가를 유아들의 눈높이에 맞게 설명하고 있다.

합리적 의사결정과 관련해서는 「새로운 가족」의 경우 코끼리가 새로운 가족과 관계 맺기를 하면서 불편한 상황에서 불만이 많았지만 결국 가족이 소중하며 모든 코끼리가 저마다 다르고 서로 도우며 함께 살아가야 한다는 것을 경험을 통해 합리적으로 받아들이는 과정을 그려내고 있다. 「넌(안)작아」도 유아들이 결국 합리적 사고를 키워내는 과정을 통해 다름을 인정하고 서로 생각이 다를 수 있다는 것을 수용하는 과정을 담고 있다. 「깜장병아리」와 「달라도 친구」의 경우에도 유아들이 처음에는 수용하지 못했던 다름과 다양성을 합리적 의사결정을 통해 알아가는 과정을 다루고 있다.

6. 사회적 권리

사회적 권리 중에서는 유일하게 동식물보호권을 다루는 「서로를 보다」라는 그림책이 있다. “그 누구보다 자유로운 동물, 인간, 너희 사람은 아주 똑똑하다고 들었어. 자연을 이해하는 능력이랑 자연을 파괴하는 능력 모두 뛰어나다고. 동물들이 서로를 본다. 우리 안에서, 우리 밖에서” 라는 글을 통해 동물의 눈에 비친 또 다른 동물인 인간들의 모습을 비판적으로 그려내고 있다. 인간은 동물을 우리 안에 가두었다. 우리를 사이로 우리 안과 밖에서 나누는 이야기를 통해 인간이 왜 동식물을 보호해야 하는지에 대해 성찰하는 계기를 마련해주는 책이다.

<표 2> 유아 인권 그림책의 인권 범주별 분포

(%)	
4(16%)	, 가 ?
2(8%)	,
11(44%)	, ? , , ,
1(4%)	
2(8%)	? , !

4(16%)	가 , () , ,
1(4%)	

Ⅶ. 결론

연구의 목적은 국가인권위원회 어린이 인권 도서에 수록된 유아 인권그림책 25권을 선정하여 그림책의 일반적 특성(장르, 출판 시기, 국내/국외 도서)과 누리과정 지도서에 나와 있는 생활주제와의 연계성, 유아 인권 범주에 따른 내용을 분석하는 것이다. 이를 위한 연구 문제는 다음과 같다. 첫째, 국가인권위원회 어린이도서 목록에 수록된 유아 인권그림책의 일반적 특성(장르, 출판 시기, 국내/국외 도서)은 어떠한가? 둘째, 국가인권위원회 어린이도서 목록에 수록된 유아 인권그림책은 누리과정의 생활주제와 어느 정도 연계가 되어 있는가? 셋째, 국가인권위원회 어린이도서 목록에 수록된 유아 인권그림책은 인권 관련 내용을 어떻게 반영하고 있는가?이다.

연구 문제 분석 결과에 따른 논의 및 결론은 다음과 같다. 첫째, 유아 인권그림책을 장르별로 분석해보면 사실 그림책이 가장 많았고 환상그림책이 다음 순서인데 대체로 환상성이 낮은 환상그림책이었다. 이는 김정화(2015)와 고수희(2017)의 연구결과와 일치한다. 환상그림책은 유아가 궁금증을 갖고 이야기에 의미를 발견하도록 자극하며 호기심을 갖게 하여 확산적 사고를 촉진한다(Burke, 1990). 그러나 국가위원회가 선정한 인권그림책 중에 환상그림책은 사람이 아닌 동물이 의인화되어 이끌어 가거나, 현실적인 배경 속에서 하나의 마법적인 도구 또는 사건이 등장하는 등(최나야, 2011) 사실그림책과 구분이 명확하지 않은 경우가 많다. 또한 옛이야기 그림책이 한 권도 없다는 점에서 장르가 지나치게 편중되었음을 알 수 있다. 유아는 다양한 장르의 책을 접함으로써 현실과 가공의 세계를 자유로이 넘나들며 꿈과 모험심을 기르고 연상 작용을 통해 상상력을 계발시켜 나간다(Matterson, 1975)는 점을 고려할 때 다양한 장르의 책을 선정할 필요가 있다.

둘째 유아인권 관련 그림책은 대부분 2000년대 이후에 출판되었으며 국외 도

서가 훨씬 더 큰 비중을 차지하고 있는데 김정화(2015)의 연구결과와 일치한다. 인권교육의 특성상 일상에서 인권상황을 경험하면서 인권감수성과 인권판단력을 기르고 인권 친화적인 행동을 해나가야 하므로 해외 상황보다는 우리나라의 구체적인 상황을 나타내고 있는 국내 도서 선정을 고려할 필요가 있다.

셋째, 누리과정 교사용 지도서의 생활주제 11개 중에 7개만을 다루고 있다. 유치원/어린이집과 친구에 치중되어 있으며 나와 가족, 동식물과 자연, 환경과 생활만을 다루고 있다. 이러한 결과는 ‘나와 가족’에 관한 인권그림책이 가장 큰 비중을 차지한다는 김숙자·장갑희(2010), 고수희(2017)의 연구와는 일치하지 않는다. 11개 생활주제 중에 4개의 주제에 대해 전혀 다루지 않고 있다는 것은 국가인권위원회의 유아 인권그림책 선정이 누리과정과 연계성이 매우 미흡하다는 것을 의미한다. 유아들이 유치원이나 어린이집에서 많은 시간을 보내고 있다는 점을 고려할 때 누리과정과의 연계성은 그림책의 활용도를 높이기 위해서라도 적극적으로 고려할 필요가 있다.

넷째, 인권그림책은 평등의 권리를 가장 많이 다루고 있으며 그중에 타인의 권리 존중이 가장 많다는 점에서 김정화(2015), 고수희(2017) 연구와 일치하고 있다. 또한 타인의 권리존중에서 장애와 다문화 관련 내용이 가장 많게 나타났다. 타인의 권리존중은 누리과정에서도 ‘사람의 서로 다른 점을 존중하며 함께 지낸다’로 규정(교육과학기술부·보건복지부, 2012)되어 있다. 우리나라도 다문화사회가 되면서 다문화가정 유아들이 증가하고 있다. 또한 장애통합교육이 보편적으로 실시되고 있는 유치원이나 어린이집에서 그림책의 활용 가치는 점점 더 높아질 것이다. 기본적 권리에서 인간으로서의 존엄성이 높은 빈도로 나타났다. 이는 고수희(2017)의 결과와 일치하지 않는다. 유아는 자신에 대한 이해와 주변에 대한 지대한 관심이 있다. 이러한 관심을 바탕으로 자신의 존엄성에 대한 이해와 타인 존중의 과정을 통해 인권을 이해하는 결정적인 시기이다(구정화 외, 2004). 그러므로 유아들에게 인간으로서의 존엄성을 일상에서 내면화할 수 있는 그림책의 역할은 매우 중요하다. 평등의 권리에서 약속 지키기, 법과 규칙 지키기, 민주적 절차에 관한 내용이 전혀 선정되지 않은 것은 아쉬운 부분이다. 자기중심적인 경향을 보이는 유아기에 민주적 절차와 약속 지키기, 법과 규칙 지키기는 인권을 일상에서 배우고 실천해가는 교육을 하는데 있어서 자주 활용될 수 있기 때문이다. 정치적 권리 중에 합리적 의사결정을 다룬 그림책이 가장 높다는 것은 고수희(2017)의 결과와 일치한다. 자신의 권리를 행사할 수 있도록 타인에게 자신의 의사를 정확하게 표현하고 의사결정에 참여하는 과정은 유아기부터 경험되어야 한다. 유아는 자신의 의사를 표현하고 올바른 의사결정을 할 수 있는 힘을 길러야 한다(김숙자·장갑희, 2010)는 점에서

유아 수준에 맞는 그림책의 비중이 확대되어야 한다. 전반적으로 자유의 권리와 경제적 권리, 사회적 권리는 낮은 비중을 차지한다. 자유의 권리는 전혀 다루어지지 않았다. 유아들이 자신의 생명권과 신체를 훼손당하지 않을 권리, 의사 표현의 자유 등을 인식함으로써 권리침해를 스스로 방어할 수 있는 주체적인 힘을 키울 수 있는 그림책이 절실하다고 할 수 있다. 경제적 권리는 반영되지 않았다. 경제적 권리는 유아가 이해 가능한 수준으로 다루기 어려운 측면이 있어 유아교육 분야에서는 다소 소홀히 다루어지는 권리이기도 하다(조주랑, 2010) 그러나 물건을 아끼고 소중히 여기기, 공익 추구하기 등 유아 수준에 맞게 경제적 권리를 알아갈 수 있는 그림책 선정이 필요하다. 사회적 권리에서는 동식물 보호권이 1권에 지나지 않는다. 반면에 김정화(2015)의 연구 결과에서는 동식물 보호권의 빈도가 높게 나타났다. 유아들은 동식물에 대해 많은 관심이 있다. 최근 애완동물을 키우는 가정이 늘어나고 있으며, 동물 유기도 늘어나고 있음을 고려할 때 동식물 보호권에 대한 그림책 선정은 늘어날 필요가 있다.

이상의 연구 결과에 따른 논의를 통해 유아 인권그림책 선정 시에 고려하면 좋다고 여겨지는 사항에 대해 몇 가지 제안을 하고자 한다.

첫째, 어린이 인권 도서에서 유아 인권그림책의 비중을 더 높일 필요가 있다. 초등학교를 대상으로 하는 인권그림책에 비해 유아를 대상으로 하는 그림책의 비중은 현저하게 낮다. 유아기는 일상적 생활 문제와 구체적 인권 문제에 관해 관심이 있고 권리에 대한 태도를 기르는 데 결정적 시기라고 한다(구정화, 1998) 그 중요성을 고려할 때 유아기에 보다 풍부한 인권그림책을 통한 간접경험은 인권 의식과 인권 감수성 향상, 인권 친화적인 태도 배양에 매우 도움이 될 것이다. 그리고 유아기부터 이후 초등학교 시기로 이어지는 연계성 차원에서도 유아기의 제대로 된 인권교육은 매우 중요하다고 할 수 있다.

둘째, 다양한 장르의 인권그림책이 선정되고 활용될 필요가 있다. 옛이야기 그림책, 환상그림책, 사실 그림책, 정보 그림책은 각각의 장르적 특성을 갖고 그림책이 만들어진다. 유아들이 인권그림책 역시 다양한 장르의 그림책을 접하면서 현실과 가공의 세계 등 자유롭고 다양하게 접하면서 통합적인 관점에서 인권 상상력도 펼치면서 인권 의식을 함양하는 기회를 제공할 필요가 있다.

셋째, 국외 도서와 국내 도서의 비중을 인권상황에 대한 간접경험을 고려하면서 조율할 필요가 있다. 유아들은 제한적인 일상생활을 하는 경우가 대부분이다. 친숙하게 다가갈 수 있는 인권상황이 교육적 효과가 높다고 할 수 있다. 일상에서 쉽게 접할 수 있는 국내의 인권상황과 인권 사건, 역사, 인물들을 소재로 한 인권그림책을 선정할 필요가 있다.

넷째, 국가인권위원회의 유아 인권그림책은 국가 수준의 교육과정인 누리과정과 연계하여 선정할 때 교육적 효과가 더 높아질 것이다. 유아들은 대부분이 누리과정 경험을 하고 있다. 누리과정의 생활주제는 유아 발달단계에 따라 유아가 일상에서 접할 수 있는 주제를 체계화한 것이라고 할 수 있다. 유아 인권교육은 다양한 누리과정의 생활주제와 연계성이 있는 인권그림책을 활용한다면 훨씬 더 효과가 있을 것이다.

다섯째, 인권그림책은 유아 관련 인권 범주별 내용을 다양하게 반영할 필요가 있다. 유아들에게 인권 범주별 세부 내용들은 모두 필요한 것이다. 유아 발달단계에 맞는 인권 범주별 인권그림책 활용은 인권에 대한 다양한 간접경험을 할 수 있으며 균형있는 인권 의식과 인권감수성 향상, 인권 친화적인 행동을 내면화하는 데 도움이 될 것이다.

본 연구의 제한점은 첫째, 국가인권위원회가 2009년부터 인권 어린이 인권 도서 순회 전시회를 개최하기 위해 유아 인권도서를 선정하였지만 2016 이후 책자로 발간되어 수록된 유아용 인권그림책만을 분석하였다. 2009년부터 선정된 인권도서와 유아용 외에도 초등학생용 인권도서에 대한 분석이 이루어지기를 기대한다. 둘째, 국가인권위원회가 선정한 어린이 인권 도서가 실제로 교육 현장에서 어떻게 활용되고 있는지에 대해 연구할 필요가 있다. 선정된 어린이 인권 도서는 순회전시만이 아니라 실제로 인권교육 현장에서 활용될 때 선정 도서의 활용 가치가 더 높아질 것이다. 셋째, 선정된 인권 도서의 활용 가치가 더욱 높아지기 위해 교수학습방법, 교육프로그램개발 예시 등의 연구가 계속 될 필요가 있다.

참고문헌

- 고수희(2017). 3-5세 『누리과정 교사용 지도서에 수록된 인권그림책 분석』. 경인교육대학교 교육전문대학원 석사학위논문.
- 구정화, 설규주, 송현정(2004). 교사를 위한 학교 인권교육의 이해. 아침이슬.
- 교육과학기술부(2013). 「3-5세 연령별 누리과정 해설서」. 교육과학기술부.
- 구정화, 설규주, 송현정(2004). 「교사를 위한 학교 인권교육의 이해」. 아침이슬.
- 국가인권위원회(2003~2010). 「연간보고서」. 국가인권위원회.
- 국가인권위원회(2011). 「교사를 위한 인권교육 프로그램개발 연구」. 국가인권위원회.
- 국가인권위원회(2012). 「인권 친화적 학교문화조성을 위한 정책 연구 자료집」. 국가인권위원회.
- 국가인권위원회 기획, 국제아동센터 엮음(2014). 「유아용으로 알기 쉽게 ‘알쏭달쏭 권리 알권리 : 팡팡이와 함께하는 유아인권이야기’ 이론편」. 국가인권위원회.
- 국가인권위원회 기획, 국제아동센터 엮음(2014). 「유아용으로 알기 쉽게 ‘알쏭달쏭 권리 알권리 : 팡팡이와 함께하는 유아인권이야기’ 실제편」. 국가인권위원회.
- 김숙자, 장갑희(2010). 유치원 교육활동 지도서에 나타난 유아인권 관련 교육내용 분석. 유아교육학논집, 14(1), 349-373.
- 김숙자, 김현정 (2010). 「유아 인권교육 활동 프로그램」. 경기:공동체.
- 김숙자, 김현정, 장운정 (2008). 『유치원 일일계획안에 나타난 유아 인권교육 활동 관련 내용분석』. 유아교육학논집, 12(5), 205-228.
- 김정원, 전선옥, 이연규 (2014). 「유아문학교육」. 서울:학지사.
- 김정화(2015). 「한국어린이미디어학회 2015」. 어린이미디어연구 14(4).
- 김세희(2000). 「유아문학교육」. 서울: 양서원.
- 박경애, 이경주(2020). 『그림책 활용 인권교육 활동을 통한 인형극 놀이가 유아의 인권인식에 미치는 영향』. 한국영유아보육학 한국영유아보육학회 Vol.0 No.123.
- 서정숙, 남규 (2010). 「유아문학교육」. 창지사.
- 이명준, 류재택, 정우탁(2000). 『인권교육 체계화 방안 연구』. 한국교육과정평가원.
- 이미나, 백현옥(2015). 『그림책을 활용한 인권교육 활동이 유아의 자아존중감 및 친사회적 행동에 미치는 효과』. 홀리스틱 교육연구, 19(1), 99-119.
- 이양희(2011). 「유아인권 교육프로그램 개발을 위한 기초연구」. 국가인권위원회
- 유미숙(2017). 『유아 인권교육을 위한 누리과정 만 5세 교사용지도서 활동 분석』. 경기대학교대학원 박사학위 논문.

- 조영례(2019). 『그림책에 기초한 통합적 인권교육 활동이 유아의 인권 관련 태도 및 배려적 사고와 친사회적 행동에 미치는 영향』. 원광대학교 박사학위논문.
- 조주랑 (2010). 국가고시 유치원 교육과정에 나타난 유아 인권 관련 교육내용 분석. 한국교원대학교대학원 석사학위논문.
- 정미라(2003). 한국과 일본의 유치원 교육과정에 나타난 유아 인권교육의 내용 비교. 열린 유아교육연구, 7(4), 291-318.
- 최나야(2011). ‘노아의 방주’ 그림책의 형식과 내용에 나타난 다양성. 어린이미디어연구, 10(1), 23-50.
- Burke, E. M. (1990). *Literature for the young child (2nd ed.)*. MA: Allyn and Bacon.
- Matterson, E. M. (1975). 「*Play with a purpose for under-sevens(2nd ed.)*」. Harmondsworth : Penguin.
- Nikolajeva, M. (2005). 「*Aesthetic approaches to children's literature*」, Maryland: Scarecrow press, Inc.
- Smilansky, S. 1968. 『The effect if sociodramatic play on disadvantaged preschool children』. NY: Wiley.
- United Nations. (2005). 「*General comment NO. 7 implementing child rightin early childhood*」. New York: United Nations.
- Walsh, H. M. 1980. 『Introducing the Youong Child to The Social World』. New York: Macmillan Publishing Co. Inc.
- Smith, A. B. (2008). 「*Children's rights and early childhood education*」. *Australian J ournal of Early Childhood*,3(4), 28-40.

학교 법교육, 인권교육, 청소년교육의 과거와
현재 그리고 미래를 말한다.

지정토론

주제5. 국가인권위원회 어린이 인권도서에 수록된 유아용 인권그림책 분석

이선영(신정초 교사, 교육학 박사)

유아용 인권그림책 내용 분석에 관한 토론

서울신정초 교사 이선영

현재 학계나 교육청에서는 초등학교 저학년의 인권교육을 어떻게 쉽게 시작할지의 논의와 그에 따른 교재개발이 활발하게 이루어지고 있다. 이러한 현실에서 ‘유아들에게 인권교육을 어떻게 할 것인가?’ 하는 논의는 매우 시의적절하다고 생각된다. 그러한 점에서 연구자의 논문은 유아 인권교육의 활성화 및 저변을 확대하는데에 이바지할 것으로 생각된다.

유아기 어린이들의 특성상 그림책을 통한 인권교육은 유아들에게 어려운 인권이 아니라 자신 주변의 이야기를 중심으로 일상적 생활 문제와 구체적 인권 문제에 관해 관심을 높이고 권리에 대한 태도를 기르는 데 기여할 것이다. 그럼에도 불구하고 연구자가 제시한 것처럼 유아 인권 그림책은 매우 부족한 현실이다. 이는 유아기의 아이들에게 어려운 개념이라고 생각해서 작가들이 시도하지 않는 것인지, 많은 그림책이 인권의 내용을 담고 있지만, 모니터링되지 않은 것인지, 교육 현장에서 인권교육을 중요시하지 않아 그림책에 대한 요구가 없는 것인지 궁금하기까지 하다.

그림책의 장르 부분에서도 한쪽으로 치우쳐 있다고 하셨는데, 다양한 장르의 인권 그림책이 있다면 유아들의 흥미를 더욱 고양시킬 수 있을 것이다. 하지만 인권이라는 특성상 완전한 허구이기보다는 사실이나 사회현실을 기반한 이야기가 아닐까 한다. 따라서 국내의 인권 상황과 사건, 역사 인물들을 소재로 한 인권 그림책이 많이 나와서 현실을 보완해야 한다는 연구자의 의견에 동의한다.

또한, 인권 그림책이 누리과정과 연계되어 활용될 때 당연히 그 효과를 배가할 수 있다고 본다. 학교의 경우 특별 활동이나 창의적 체험활동으로 실시되는 교육이 교육과정과의 연계가 반드시 있어야 한다. 초등학교의 경우 교과 속에 인권 단원이 있는 경우도 있고 범교과학습을 통하여 모든 학생이 반드시 일 년에 2시간 이상 인권교육을 받아야 한다고 규정되어 있다. 유아의 교육 경우에는 자율성이 있을 수 있으나 누리과정 안에 인권의 내용이 포함된다면 그림책에 제시되는 것과 더불어 인권교육에 큰 효과가 있을 것이라 기대된다. 이러한 다각적 분석을 통해 유아 인권그림책의 내용을 제시하고 계신 연구자에게 연구의 지평을 넓혀주신 것에 대해 감사드린다.

다만 몇 가지 궁금한 점을 다른 분을 대신하여 여쭙고 싶다.

첫째, 다양한 장르의 그림책을 통하여 유아들이 ‘인권 상상력’을 키울 것이라고 하셨는데, 인권 상상력이란 무엇인지 알고 싶다. 이러한 개념이 우리가 알고 있는 도덕적 상상력(moral imagination)을 의미하는 것인지, 인권 상상력은 어떤 의미인지 구체적으로 설명해 주셨으면 한다.

둘째, 유아용 도서와 초등학생 저학년 도서의 경우 경계가 모호한데, 그림책의 경우 이를 같이 사용하면 안 되는 것인지, 조금 연구의 폭을 넓혀서 초등학생 저학년용 그림책을 함께 분석하여 유아용으로 대체 가능한 그림책을 제안해 주신다면 좋을 것 같다는 생각이 들었다.

인권위원회에서 제시하는 유아용 도서가 양적으로 너무 작다면 초등학교 저학년 도서라고 구분해 놓은 그림책도 유아용으로 적절한지 조금 더 심도 있게 분석해서 유아용으로 사용 가능한 그림책을 제시해 주신다면 교육 현장에 큰 도움이 될 것으로 생각된다. 이러한 논의가 있다면 유아용 그림책이 부족하다는 당면한 과제를 가장 빠르게 해결할 수 있는 방법이 될 수 있는 것이 아닐까 한다.

셋째, 누리과정과의 연계성 부분에 대한 의문이다. 2019개정 누리과정 해설서에 따르면 ‘2019 개정 누리과정’의 경우 생활주제별 활동이 제시된 교사용지도서를 제시하지 않고 각각의 교사의 자율성에 맡긴다고 의도를 밝히고 있다. 2019개정 누리과정 이전의 경우에는 교사들은 생활주제의 지식을 교육과정 실천의 핵심으로 보고 생활주제 그 자체를 가르쳐야 하는 목표로 이해하고 생활주제에서 가르쳐야 할 지식을 추출하여서 활동을 위한 목표를 구상하여 국가 수준 누리과정의 교육내용을 오히려 누리과정 관련 요소 정도로 이해하고 있었다(김대옥, 2021: 345).¹⁾ 하지만 생활주제가 제시된 지도서가 보급되지 않으므로 수업은 교사의 자율성에 따라 운영방식과 주제가 다양해질 것이다. 따라서 누리과정과의 인권 그림책의 연계에서 앞으로의 교육 현장의 변화를 고려하여 2019개정 누리과정의 5개 영역(신체 운동·건강, 의사소통, 사회관계, 예술경험, 자연탐구)과 내용 범주(59개)와의 관련성을 분석하면 더 현장에 도움이 되는 실질적인 연구가 되지 않을까 하는 생각이 든다.

넷째, 연구자는 결론부분에서 인권그림책은 아동권리협약의 인권 범주별 내용을 다양하게 반영할 필요가 있다고 하시며 유아들에게 인권 범주별 세부 내용들은 모두 필요한 것이라고 하셨는데, 과연 모든 세부범주를 유아들에게 접하게 해야 하는가에 대해 의문이 생긴다. 3~5세의 어린이들에게 적절한 인권교육의 내용이 연구자가 제시한 모든 범주의 인권 내용일까? 필자는 초등학교 인권교육 내용의 계열화 연구²⁾를 진행한 경험이 있는데 해외, 국내 학자들의 선행연구를 종합하여 초등학교 1~2학년 아이들에게 가르쳐야 할 인권교육 내용으로 ‘자기 주변 인식, 타인 존중의 이해, 자아·공동체·개인적 책임과 의무, 교실의 규범과 공동체 규범, 자유, 평등, 다양성’ 정도의 내용이 포함되어야 적절하다고 제안했다. 고학년으로 올라감에 따라 사회적 책임이나 평등, 차별과 편견, 민주적 절차, 정치적 권리 등 내용이 확대되어 간다. 따라서 유아의 경우에는 이보다 더 쉽고 직접적이며 생활에 관련된 인권의 내용이 교육되어야 하는 것이 아닌가 한다. 하위범주가 32가지 임에도 골고루 들어가지 않은 것을 분석하는 것이 아닌 유아에게 꼭 가르쳐야 할 인권교육의 내용(하위범주)을 선별³⁾하여 그중에서 어느 정도의 인권그림책이 존재하는지 따라서 정말 필요한 그림책이 어떤 영역인지 분석하고 유아들에게 꼭 필요한 인권그림책이 편중되었는지 아닌지 분석한다면 더 구체적이고 유의미할 것 같다.

1) 김대옥(2021). 2019 개정 누리과정에서 교사의 역할과 발전적 교육과정으로서의 가능성 탐구. *The Journal of the Convergence on Culture Technology*. vol 7(1), pp. 343-351.

2) 이선영, 권혜정(2017). 초등 사회과 인권교육 내용의 계열 분석 및 구성방안. *법과인권교육연구*, 제 10권 제3호. pp. 95-121.

3) 이양희(2011). 『유아인권 교육프로그램 개발을 위한 기초연구』에서는 기존의 선행연구와 설문형 욕구조사에 따라 9개의 인권 범주(아동의 인권-권리개념, 존중받을 권리/ 비차별-차별받지 않을 권리/ 안전,건강할 권리/보호받을 권리 / 발달권-교육받을 권리와 놀 권리/ 참여권-참여할 권리, 권리 충돌의 문제해결, 권리 주체자의 역할)를 유아가 배워야 할 유아 인권요소로 선정할 예가 있다.

학교 법교육, 인권교육, 청소년교육의 과거와
현재 그리고 미래를 말한다.

발표

주제6.
한나 아렌트의 악의 평범성 태제 그리고 인권교육

장원순(공주교대 교수)

 ≪차 례≫

- I. 서론
 - II. 한나 아렌트의 악의 평범성 개념과 한국 사회
 - III. 사유의 의미와 특징 그리고 무사유의 원인들
 - IV. 악의 평범성에 대한 대응, 사유능력 증진 방안
 - V. 결론
-

빈센조라는 드라마가 있었다. 이 드라마는 한국에서 이탈리아로 입양된 한 아이(빈센조)가 마피아로 성장하고, 한국에 들어와 소위 악의 무리들인, 부패한 기업 총수와 이와 연관된 법률가들을 처벌하는 내용으로 구성되어 있다. 이 드라마의 마지막 장면은 다음과 같은 대사로 끝이 난다. “악은 견고하고 광활하다.”

이 드라마를 보면서 떠오른 책이 있었다. 그 책은 바로 한나 아렌트의 『예루살렘의 아이히만』이라는 책이다. 이 책의 부제는 악의 평범성에 관한 보고서이다. 이 책은 악은 평범하다고, 즉 악은 괴물의 모습을 하고 있거나 특별한 상황에서 발생하는 것이 아니라 평범한 사람들 속에 매우 흔하게 존재하고, 늘 우리 주변에 당연한 듯 그렇게 존재하고 있다고 말하고 있다. 그리고 그러한 악이 악마적 속성을 가진 특정한 누군가가 만들어 낼 수 있는 악보다 더 큰 악이 될 수 있다고, 그러한 의미에서 홀로코스트는 그러한 평범한 악이 만들어 낸 것이라고 말한다.

그렇다면 한나 아렌트가 말하는 악은 무엇인가? 대체 그것이 무엇이어서 평범한 사람들 속에 존재하고 우리 주변에 그렇게 흔하게 존재하는 것일까? 아렌트에게 있어서 그 악은 바로 무사유를 말한다. 즉 생각하지 못함, 생각하는 것에 있어서의 무능력을 말한다. 아렌트가 볼 때 아이히만이 유대인을 죽이는 일을 일상적인 업무로 성실하게, 죄책감 없이, 최선을 다하여 실행할 수 있었던 것은 그 자신이 무엇을 하고 있는지, 자신의 일이 무슨 의미를 갖는지, 그리고 자신의 일이 타인의 관점에서 어떻게 보여지고 생각될 수 있는지 생각할 수 없었기 때문이었다. 그리고 아이히만의 이러한 사고의 무능함, 즉 사유의 부재는 특별한 것이 아닌 아주 평범한 것이었다. 이러한 평범한 무사유가 만연되었을 때 만들어지는 문제는 한 개인이 만들어 내는 악보다

1) 본 논문은 미완성인 진행 중인 논문(proceeding paper)으로 인용을 삼가 주시기를 바랍니다. 미완성의 논문에 대하여 깊이 있는 좋은 토론을 해주실 토론자에게 미안한 마음과 더불어 감사의 마음을 전합니다.

도 더 큰 것이 될 수 있다고 한나 아렌트는 말한다.

그렇다면 한나 아렌트가 말하는 이러한 악의 평범성에 대하여 인권교육은 어떻게 대응할 수 있을까? 이에 답하는 것이 본 논문의 목적이다. 이를 위하여 제2장에서는 한나 아렌트의 악의 평범성 개념을 살펴보고, 제3장에서는 사유의 의미와 무사유의 원인을 알아보고, 제4장에서는 인권교육에서 이러한 무사유의 문제에 어떻게 대응할 수 있는지를, 즉 악의 평범성에 어떻게 대응할 수 있을지 논의하고자 한다. 제5장에서는 본 논문의 내용을 정리하고 그 함의를 제시하고자 한다.

.

본 장에서는 한나 아렌트의 악의 평범성의 의미와 원인들을 살펴보고, 한국사회에 존재하는 무사유의 문제를 살펴보고자 한다.

1. :

칸트에게 있어서 악은 일종의 ‘도착된 악마적 의지’의 산물이었다. 즉 악은 나쁜 일을 하겠다는 못된 누구인가의 잘못된 의지의 산물이라고 할 수 있다(OT3, 459, 번스타인, 2009: 229 재인용). 칸트적 의미에서 악은 잘못된 누군가, 악마적인 속성을 가진 인간에 의해 발생한다. 그러나 아렌트는 악과 관련된 이러한 ‘비정상적인’ 괴물이라는 너무나 대중적인 이미지를 단호하게 거부했을 뿐만 아니라, 한층 강력하고 자극적인 주장을 제시하였다. 그것은 바로 ‘악’은 ‘악마적 동기들로 설명될 수 없다는 것이다.

『예루살렘의 아이히만』에서 아렌트는 “누구도 아이히만에게도 사악하고 악마적인 어떤 심연을 끌어내지 못한다”(EJ, 288, 아이히만, 399) 말한다. 그녀에게 있어서 아이히만은 “도착적이지도 가학적이지도” 않았다. 그는 “끔찍할 정도로 정상”이었다(EJ, 276, 아이히만, 379). “자신의 개인적 발전을 도모하는데 각별히 근면한 것을 제외하고, 그는 어떠한 동기도 가지고 있지 않았다(EJ, 287). 아이히만은 이아고도 맥베스도 아니었다. 또한 리처드 3세처럼 ‘악인임을 입증하기로’ 결심하는 것처럼 그의 마음과 동떨어진 일은 없었다. 그리고 [아이히만은] 어리석지 않았다(아이히만, 391-392).

그러한 의미에서 아렌트가 생각한 악의 모습은 악에 대한 서구의 전통적 이해와는 전적으로 다른데, 왜냐하면 그것은 인간적으로 이해 가능한 ‘악한 동기들’과 관계가 없기 때문이다. 그녀가 볼 때 실제로 그것은 인간적 동기와는 전혀 관계가 없었다.

2.

가. 악의 원인과 평범성

아이히만은 앞에서 살펴본 바와 같이 가족에 충실한 사람이었으며, 자신의 일을 성실하게 행하는 사람이었

다. 그리고 그는 칸트의 도덕법칙도 알고 있었다. 그러한 그가 어떻게 하여 유대인을 아우슈비츠와 같은 죽음의 수용소로 보내는 일을 그렇게도 성실하게 할 수 있었을까? 아이히만으로 하여금 악행을 할 수 있도록 만든 것은 무엇인가? 그로 하여금 그 시대의 엄청난 범죄자들 가운데 한 사람이 되게 한 것은 무엇인가? 한나 아렌트에 따르면 그것은 바로 (결코 어리석음과 동일한 것이 아닌) 순전한 무사유였다(아이히만, 391-392). 흔히 하는 말로 하면, 그는 단지 자기가 무엇을 하고 있는지 결코 깨닫지 못했던 것이다.”(EJ, 287). 아렌트는 이를 다음과 같이 표현하고 있다.

“나는 행위자의 행위의 명백한 악에 대해 그 악의보다 심층적인 근원이나 동기를 추적하는 것을 불가능하게 만드는 그의 노골적인 천박성에 충격을 받았다. 그의 행적들은 괴물적인 것이었다. 그러나 행위자-현재 재판관 받고 있는 아주 유능한 행위자-는 아주 일상적이며 평범했지 결코 악마적이거나 괴물 같지 않았다. 그에게는 이데올로기적 확신이나 특이한 악의적 동기의 징후는 없었다. 우리가 그의 과거 행적뿐만 아니라 검찰 측 사전 심리와 재판 당시 그의 행태를 통해 발견할 수 있었던 유일한 특징은 전적으로 부정적인 것이었다. 즉 그것은 우매함이 아니라 무사유였다(LM, 3-4, 정신의 삶, 16-17).”

“그의 말을 오랫동안 들으면 들을수록, 말하는데 있어서의 그의 무능력함은 그의 생각하는데 있어서의 무능력함, 즉 타인의 입장에서 생각하는데 있어서의 무능력함과 매우 깊이 연관되어 있음이 점점 더 분명해진다. 그와는 어떠한 소통도 가능하지 않았다. 이는 그가 거짓말을 하기 때문이 아니라, 그가 말과 다른 사람들의 현존을 막는, 따라서 현실 자체를 막는 튼튼한 벽으로 에워싸여 있었기 때문이다.”(EJ, 49, 아이히만, 106).

아렌트는 자신이 아이히만의 ‘괴물같은 행위들’을 이해하는 핵심적인 단어로 여긴 것이 무엇인지를 지적한다. 그것은 그의 무사유이다. 그렇다면 이때의 무사유란 무엇을 의미하는가? 그것은 바로 생각과 판단에 있어서의 전적인 무능력이다(번스타인, 2009: 242). 아렌트는 옳고 그름, 선과 악을 구별하는 능력이 사유하고 판단하는 정신활동의 실천을 전제한다는 것을 믿게 되었다. 이러한 것들은 아이히만이 할 수 없었던 바로 그 활동들이다(번스타인, 2009: 265).

아렌트가 볼 때 무사유, 사고의 부재, 생각과 판단에 있어서의 무능력은 특별한 누군가의 특성이 아니다. 이는 우리 주변에서 흔하게 발견될 수 있다. 그러한 의미에서 볼 때 악은 평범하다.

나. 악의 평범성의 문제점

한나 아렌트가 지적한 무사유, 생각의 중단이라는 악은 우리 주변에 흔하게 존재하며, 별 문제가 아니라고 생각되기 쉽다. 그래서 그것은 곰팡이가 쉽게 퍼져 나아가듯이 온 세상에 쉽게 퍼져 나아갈 수 있다. 한나 아렌트는 이를 다음과 같이 말하고 있다.

“제가 생각을 바꾸었고, 더는 ‘근본악’에 대해 말하지 않다는 점에서 당신은 아주 옳습니다.....(중략).... 악이 결코 ‘근본적’이지 않다는 것, 악은 단지 극단적일 뿐 어떤 깊이나 악마적 특성도 가지고 있지 않다는 것이 진정한 지금의 제 의견입니다. 악은 그것이 표면에 번식해 있는 곰팡이처럼 퍼져 나간다는 바로 그 이유 때문에, 온 세상에 퍼져 전 세계를 황폐하게 할 수 있습니다. 생각이란 어떤 깊이에 도달하고 뿌리로 내려가려 하는 것이기 때문에, 악은 (제가 말했듯) ‘생각의 중단’입니다. 생각이 스스로 악과의 관계를 맺은 순간, 거기에 아무것도 없기 때문에 당황하게 됩니다. 그것이 악의 평범성입니다

(JP, 250-251).

이러한 별 것 아닌 것으로 보여지는 생각의 중단, 무사유는 쉽게 퍼져 나아가고, 그 결과 한 개인이 가져올 수 있는 악보다도 더 큰 악을 가져올 수 있다. 한나 아렌트가 예루살렘의 아이히만에서 얻은 교훈은 이러한 무사유가, 인간 속에 아마도 존재하는 모든 악을 합친 것보다 더 많은 대과멸을 가려올 수 있다는 것이었다 (아이히만, 391-392). 이를 그녀는 다음과 같이 표현하고 있다.

“사실상 인류의 적인 이러한 새로운 유형의 범죄자는 자기가 잘못하고 있다는 것을 알거나 느끼는 것을 거의 불가능하게 만드는 상황에서 범죄를 저질렀다.”

3.

아이히만은 지극히 평범한 사람이었다. 그는 자신의 일을 성실하게 수행했다. 그가 유대인을 죽음의 수용소로 보내면서 관심을 가지고 있던 일은 승진하는 것이었다. 그리고 같은 의미에서 나치 치하에서 괴벨스의 비서로 성실하게 일을 한 브롬힐데 폼젠의 관심사는 직장과 물질적 안정, 상관에 대한 의무감, 상층부에 속하고 싶은 욕망이 우선이었다(폼젠, 2018: 15). 그러면서 그들은 자신이 한 일들의 사회적, 정치적, 역사적 의미를 생각하지 못했다. 브롬힐데 폼젠은 이를 다음과 같이 말한다.

“자신이 맡은 일에서 어떻게든 잘해보려고 노력하는 것이 그렇게 잘못되고 이기적인 일인가요? 그게 설사 남에게 피해를 주는 일이라는 걸 알았더라도 말이에요. 하지만 그걸 알고서야 누가 그러겠어요? 그 정도까지 생각한 사람은 없었어요. 우리는 근시안적이었고 무관심했어요.”(폼젠, 2019: 10).

아이히만과 폼젠의 이러한 모습은 한국사회에서도 발견되는 것으로 보인다. 자신이 하는 일의 의미와 가치를 그리고 타인에게 끼치는 영향을 고려하지 않으면서, 자신의 일을 단지 하나의 과제로 생각하면서, 단순히 월급을 받기 위해서, 승진을 하기 위해서, 주말에 놀러 가고, 맛있는 음식을 먹기 위해서 그냥 일을 하는 이들은 많지 않은가?

얼마 전 전두환 전 대통령의 부고 기사가 있었다. 이에 대해 한마디 사과가 없었다는 것에 대해 많은 비판들이 제기되었다. 우리는 5.18에 대해 논의할 때 누가 총을 쏘도록 했는가, 즉 누가 그 비극을 낳게 했는가에 대해 논의하는 경향이 있다. 그리고 이러한 논의 경향은 바로 다음 책임자에 대한 논의를 이어진다. 홀로코스트를 대하는 서양의 담론은 이와 조금 다르다. 즉 그들은 히틀러의 독특한 특성, 만행에서 그의 명령에서 홀로코스트의 원인과 문제를 찾지 않는다. 어떤 이는 ‘권위주의의 복종’을, 아렌트는 ‘무사유’의 문제를, 즉 인간성의 문제를 제기하고, 어떤 이는 서양 근대성의 산물, 즉 근대문명의 문제를 제기한다. 그들에게 비극은 인간을 돌아보고, 문명을 돌아보는 계기가 된다. 비극을 대하는 둘의 차이에는 사유의 차이가 존재하는 것으로 보인다.

그렇다면 사유란 무엇을 의미하는가? 그리고 악의 원인인, 무사유, 사고의 부재의 원인은 무엇인가?

1.

가. 사유의 의미와 특징

아렌트는 사유를 “하나 안의 둘 **two-in-one**”이라고 불렀던 것, 즉 ‘내적인 대화’라고 정의한다. 즉 사유는 나와 나 자신의 대화를 말한다.(TM, 425). 그렇다면 내적인 대화, 나와 나 자신의 대화란 무엇을 의미하는가? 이는 어떻게 가능한가? 조지 허버트 미드(G. H. Mead)에 따르면 자아는 주격 나(I)와 목적격 나(Me)로 구성된다. 이때 목적격 나(Me)는 내면화된 타자의 입장, 즉 타자의 관점이라고 할 수 있다. 즉 사유는 나와 객관화된 나(Me) 그리고 더 나아가 내면화된 타자들과의 대화를 의미한다. 아렌트가 말하는 이러한 사유는 철학자나 “전문적인 사상가들”의 특권 비슷한 것이 아니라, 모든 이들이 실천할 수 있는 것이다.

이러한 사유는 몇 가지 특징을 가지고 있다. 첫째, 사유는 일종의 언어 행위이다. 아렌트가 볼 때 행위와 사유 모두 언어행위이다. 차이가 있다면 행위는 소리 나는 말로 진행되지만, 사유는 소리 없는 말로 이루어진다는 것이다. 그러한 의미에서 사유는 적막이 아니라 ‘분주한’ 상태이다(홍원표, 2011: 134).

둘째, 사유가 이루어지는 순간, 우리는 현상세계를 떠나 있다는 것이다. 이렇듯 사유하는 사람은 현상세계에서 만나는 동료와 잠시 결별하고 내면의 다른 동료인 자아와 대화를 하고자 혼자 있기에 고독한 상태에 있다(홍원표, 2011: 134). 그러나 이 떠나 있음은 현상세계와의 거리 형성을 의미하며, 그 결과 현상세계는 즉 우리의 반성 대상이 될 수 있다.

셋째, 사유는 우리에게 일어난 모든 일에 대해 특정한 내용과 무관하게 그리고 결과와 전혀 상관없이 검토하고 반성하는 습관이다(TM, 418, 번스타인, 2009: 274 재인용). 그러한 의미에서 “사유와 인지는 동일한 것이 아니다. [...]인지는 실제적으로 고려하여 결정한 것이든 쓸데없는 호기심으로 설정한 것이든 항상 명확한 목표를 갖는다. 그러나 이 목표가 달성되면 인지과정은 끝이 난다. 반대로 사유는 목적도 자기 외부의 목표도 갖지 않는다. 사유는 심지어 결과를 산출하지도 않는다. [...]사유의 시작과 끝은 인생의 시작과 끝과 일치한다.”(아렌트, 인간의 조건, 170쪽).

넷째, 사유의 무목적성으로 인하여 사유는 기존의 모든 것을 재검토할 수 있다. “사유하는 일은 페넬로페의 천처럼 전날 밤 끝냈던 것을 매일 아침 원상태로 되돌리는 것이다.” (TM, 425). 그러한 의미에서 [사유와 도덕적 고려들]에서 아렌트는 이러한 유형의 사유를 수행하는 사람의 전형으로 소크라테스를 든다. 그가 보여주는 사유는 “선악과 관련한 기성의 모든 기준들, 가치들, 척도들, 요컨대 도덕과 윤리학에서 다루는 행동관습과 규칙들을 파괴하고 무너뜨리는 효과를” 가져온다. 사유는 그 자체로 위협하다(번스타인, 2009: 275). 이러한 종류의 사유는, 비록 모든 철학적 사유의 근본에 있지만, 기술적이지 않고 이론적 문제들과 관련되지 않는다. 판단하는 사람과 판단하지 않은 사람을 나누는 선은 모든 사회적, 문화적, 교육적 차이들을 넘어선

다.”(Personal Responsibility under Dictatorship, 205, 번스타인, 2009: 276 재인용).

다섯째, 사유는 판단과 연관되어 있다. 우리가 개별적인 것을 일반적이거나 보편적인 규칙 속에 포섭하지 않고 판단할 수 있게 해주는 공통감과 반성적 판단에 대한 칸트의 분석은 아렌트가 판단에 대해 주장하려 할 것을 위한 모델이 되었다. 그녀는 칸트가 일차적으로 미적 판단-“이것은 아름답다, 이것은 추하다”-에 관련되어 있음을 인정하지만, 이것은 옳다, 이것은 그르다와 같은 반성적 판단에도 적용될 수 있다고 주장한다(번스타인, 2009: 296).

“옳고 그름을 여전히 구별할 수 있었던 소수의 사람들은 진정으로 그들 자신의 판단에만 의거했으며, 아주 자유로운 가운데 그렇게 했다. 그들이 직면하는 개별적 사건들이 포섭될 수 있는, 지켜야 할 규칙들은 존재하지 않았다. 그들은 각각의 사례들을 발생한 그대로 판단해야 했는데, 왜냐하면 전례가 없는 일에 대해서는 아무런 규칙도 존재하지 않기 때문이다.”(EJ, 295, 아이히만, 400, 번스타인, 2009: 276 재인용).

나. 판단력과 도덕성

아렌트는 사유가 도덕적 결과-적어도 간접적으로 우리가 이것이 옳고, 이것이 그르다는 것을 판단하는 판단 능력을 해방시킴으로써-를 낳는다는 것을 필사적으로 보여 주려 한다(번스타인, 2009: 280). 그렇다면 이는 어떻게 가능한가? 아렌트는 이를 판단개념을 통하여 제시하고 있다고 할 수 있다.

아렌트는 정치적 판단력의 성격을 규명하기 위하여 칸트의 『판단력 비판』에서 취미판단에 주목하였다. 아렌트에 따르면 취미판단은 주어진 재현들 속에서 우리의 감정을 일반적으로 소통 가능하도록 만드는 판단을 의미한다(Arendt, 2000 : 138). 이러한 취미판단은 재현된 형상과 재료들을 이미 존재하는 이념이나 원리에 귀속시키는 한정적 판단이 아니다. 오히려 이는 이들을 통합하는 기본이념이나 원리가 없는 상태에서 이들 간의 조화와 소통을 새롭게 발견하는 반성적 판단이다.

(취미)판단에서는 상호 유기적으로 연관되어 있는 두 가지 정신적 작용이 이루어진다. 첫째는 상상력이다. 상상력은 외적 감각이 지각한 것을 내적 감각의 대상으로 만드는 기능으로 대상을 내가 직접 대면할 필요가 없는 어떤 것으로 변형시킨다. 이를 재현(representation)기능이라고 할 수 있다. 어떤 의미에서 지각된 외부 대상을 자기 안으로 가져와 이를 마치 비 객관적 감각에 의해 주어진 것처럼 만든다. 이러한 상상력을 통하여 취미판단의 조건인 불편부당성(impartiality)이 형성된다. 즉 상상력을 통하여 사람들은 자신의 눈을 감음으로써 가시적 사물들에 대한 불편부당한, 직접 영향 받지 않는 관찰자가 된다. 즉 맹목적 시민이 된다. 이로써 상상력은 반성작용의 대상을 준비한다.

둘째는 반성작용이다. 상상력이 준비한 재현들에 대하여 반성작용이 이루어진다. 반성작용은 무엇을 실제로 판단하는 행위로서 이를 반성적 판단이라고 한다(Arendt, 2000: 133). 반성작용을 통하여 사람들은 자신의 판단을 다른 사람들의 판단과 비교하기도 하고, 자신을 다른 사람의 자리에 놓아 본다. 이러한 반성과정을 통하여 사람은 감각적으로 주어진 다양성을 응축하고 압축한다. 그럼으로써 개별적인 것에 의미를 주는 전체를 보는 입장에 서게 된다. 즉 확장된 심성(enlarged mind)에 이르게 된다. 확장된 심성은 사태를 전체의 입장에서 볼 수 있게 해준다(Arendt, 2000: 133).

취미판단에 이르게 하는 이러한 반성작용에는 중요한 토대가 존재한다. 그것은 이른바 공통감각(**common sense**)이다. 여기서 공통감각은 두 가지 의미를 내포하고 있다. 먼저 공통감각은 모든 인간에게 속한 공통적인 감각이라는 의미를 갖는다. 즉 (취미)판단은 우리가 모든 사람들 속에서 전제하는 저 일반적이고 건전한 오성, 즉 공통감에 근거한다(**Arendt, 2000: 133-135**). 아렌트는 이를 다음과 같이 표현하고 있다.

“인간의 공동의 오성은 --어떤 사람에게 인간의 이름으로 요구할 수 있는 최소한의 것이다. 그것은 인간을 동물이나 신으로부터 구별되게 해주는 능력이다. 이러한 감각 가운데 드러나는 것은 바로 인간의 그 인간다움이다(**Arendt, 2000: 136**).”

공통감각의 두 번째 의미는 이것이 사적 감각과 구별되는 공동체 감각(**community sense**)이라는 것이다. 라틴어를 사용함으로써 칸트는 공통감각을 통하여 우리로 하여금 공동체에 걸맞게 하는 별개의 감각, 별개의 정신능력과 같은 것을 의도한다. 공통감각을 통하여 우리는 사고 속에서 다른 모든 사람들의 생각을 스스로의 반성 가운데서 고려하여 이 가운데 자신의 판단을 인류(**humanity**)의 총체적 이성과 비교한다. 이 공동체 감각은 판단이 모든 사람들 속에서 호소의 대상이 되게 하는 것으로 이러한 호소 때문에 판단은 특별한 타당성을 갖게 된다. 즉 감정과 마찬가지로 전적으로 사적이고 소통불가능하게 보이는 판단은 반성에 의해 변형되어서 다른 모든 사람과 그들의 감정을 고려하게 될 때 소통을 위해 열리게 된다. 이러한 공통감은 취미판단에 있어서 하나의 행위준칙으로 작용한다. 즉 스스로 생각하라(계몽의 법칙), 생각 속에서 자신을 다른 사람의 자리에 놓아라(확장된 심성의 준칙), 그리고 일관성의 준칙으로서 자신과 일치하도록 하라 이다(**Arendt, 2000: 137**). 즉 공동체 감각에 의해 규율되는 세상의 문제들에 대하여 위 공통감의 준칙이 자신의 사고 방향을 규정짓도록 해야 한다.

2.

가. 악의 평범성의 원인1: 상투어, 진부한 표현

아렌트가 볼 때 아이히만이 생각할 수 없었던 이유들 중 하나는 그가 진부한 언어, 상투어를 사용하고 있었다는 것이었다. 진부한 언어, 상투어는 아이히만으로 하여금 그의 눈앞에 벌어지는 현실을 있는 그대로 볼 수 없도록, 아니 진부하고 상투적인, 아무 문제없는 늘 일상적인 것들로 인식하게 만들었다.

아렌트는 단적인 사례로 아이히만이 자신의 죽음을 앞둔 상황에서의 행동을 제시한다. 그녀에 따르면 아이히만은 자신의 죽음을 앞두고도 장례연설에서 사용되는 상투어를 생각해 냈다. 교수대에서 그의 머리를 가득 채운 상투어와 진부한 표현은 마지막으로 그에게 속임수를 부렸다. 그래서 그는 ‘기분이 우쭐하게’ 되었고, 이것이 자신의 장례식이라는 것을 망각했다(**EJ, 252, 아이히만, 349**). 아이히만은 또한 이러한 상투어, 진부한 언어로 인해 아무런 어려움 없이 특정한 일련의 규칙을 완전히 다른 일련의 규칙으로 쉽게 바꿀 수 있었다. 즉 재판정에 섰을 때, “그는 자신이 한때 임무라고 여겼던 것이 이제는 범죄라고 불린다는 것을 알았고, 이 새로운 판단의 규칙을 마치 그것이 또 다른 언어규칙일 뿐인 것처럼 받아들였다(**TM, 417**).

이로 인하여 법정의 판사들은 아이히만이 했던 말들을 “공허한 말”이라고 선언했다(번스타인, 2009: 269). 그래서 아이히만이 사용하는 말들에는 측정해야 할 아무런 깊이가 없었으며, 오직 사고를 중지시키는 피상성과 천박성만이 있었다(번스타인, 2009: 269). 사유는 언어 또는 언어적 비유를 통해 현상세계와 간접적인 관계를 유지한다(홍원표, 2011: 127). 그런데 아이히만에게는 그 언어가 진부하고 상투적이어서 현상세계를 볼 수 없었던 것이다.

나. 악의 평범성의 원인2: 타인의 입장에서 생각하는 데 있어서의 무능력

아이히만이 생각하는 데 무능한 두 번째 이유는 타인의 입장에 생각하는 데 있어서의 무능력 때문이었다. 아렌트는 이를 아래와 같이 제시하고 있다.

“그의 말을 오랫동안 들으면 들을수록, 말하는 데 있어서의 그의 무능력함은 그의 생각하는 데 있어서의 무능력함, 즉 타인의 입장에서 생각하는 데 있어서의 무능력함과 매우 깊이 연관되어 있음이 점점 더 분명해진다. 그와는 어떠한 소통도 가능하지 않았다. 이는 그가 거짓말을 하기 때문이 아니라, 그가 말과 다른 사람들의 현존을 막는, 따라서 현실 자체를 막은 튼튼한 벽으로 에워싸여 있었기 때문이다 (EJ, 49, 아이히만, 106).”

앞에서 언급한 바와 같이 사유는 내적인 대화이다. 그런데 이러한 대화가 이루어지기 위해서는 우리 내면에 주체로서의 나와 객체로서의 나(Me)가 있어야 한다. 그런데 객체로서의 나는 타인이 시각, 관점이 내면화된 것으로 의미한다. 타인의 관점에서 생각하데 있어서의 무능력은 객체로서의 나가 형성되지 못하게 함으로써 우리가 사유하지 못하도록 만든다. 그 결과 우리는 오로지 나와 나만의 대화만 하게 되고 이는 우리를 편협함으로, 자기 중심주의로 이끌게 되며, 사고가 제자리를 맴돌게 한다.

다. 악의 평범성의 원인3: 도구주의적 사고

도구주의적 사고는 목적을 효율적으로 달성할 수 있는 방법, 도구에 대한 사고를 말한다. 도구주의적 사고의 전형은 기술이라고 할 수 있다. 하이데거는 기술의 특성을 제시하고 있다. 1953년에 출간된 에세이 [기술과 관련된 문제]에서 하이데거는 다음과 같이 말한다.

“그런데 한편 땅을 경작하는 일조차도 이제는 [전통적인 것과] 다른 방식의 ‘질서 부과하기’의 손아귀에 들어갔는데, 이는 도전한다는 의미에서 자연에 부과되는 것이다. 농업은 이제 [동력을 사용한] 식량 산업이다.” (번스타인, 2009: 271 재인용)

“농업은 이제 동력을 사용한 식량 산업이다. -가스실과 절멸수용소에서 시체를 처리하는 것, 한 국가를 봉쇄하여 굶겨 죽이는 것, 수소폭탄을 제도하는 것과 본질적으로 같다.” (번스타인, 2009: 271 재인용)

인용된 문장에서 하이데거는 그가 근대기술의 본질이라고 여긴 것을 생생하게 묘사하고 있다. 근대기술 속에는 “질서 부과하기” 있고, 모든 것은 조작되고 명령받고 변형되기 위해 “준비상태”(부품)가 된다. 인간조차도

“인간자원”으로 취급된다(번스타인, 2009: 271). 그런데 이것이 악의 평범성과 무슨 관계가 있는가? 여기서 핵심문구는 “본질적으로 같다”는 말이다. 하이데거는 심성의 한 유형을 묘사하고 있는데, 이 심성 속에서 동력을 사용하는 농업과 인간 재료를 죽음의 수용소로 운송할 준비를 하는 것, 가스실에서 시체를 만드는 것이 “본질적으로 같다” 이것은 바로 아이히만(그리고 그와 비슷한 다른 이들)이 자신이 하고 있는 일을 생각했던 특징적인 방식이다(번스타인, 2009: 271).

앞에서 나타난 바와 같이 도구주의적 사고는 우리의 사고를 제한한다. 즉 우리가 추구하는 목적과 그 목적의 의미, 타당성에 대한 사고를 어렵게 한다. 왜냐하면 도구주의적 사고에서 목적은 ‘주어진 것’으로 간주되기 때문이다. 계몽이란 무엇인가라는 글에서 칸트는 이러한 사고는 우리는 계몽에 이르지 못하게 한다고 말한다. 생각이 제한되고 편협하며 거의 도구적이기 때문이다. 그리고 아렌트는 목적을 가지고 있는 인지와는 다르게 사유는 의미를 추구한다고 한다고 말한다. 그런데 도구주의적 사고는 특정 목적과 관련되기 때문에 목적의 의미와 가치, 타당성에 대해 생각하지 않는 경향이 있다.

라. 악의 평범성의 원인4: 사고의 좁은 범위

아이히만의 삶의 주된 관심은 높은 직위에 오르는 것, 즉 승진하는 일이었다. 그리고 브롬힐데 품젠의 관심은 직장과 물질적 안정, 상관에 대한 의무감, 상층부에 속하고 싶은 욕망이었다. 아이히만은 승진을 위하여 그의 일을 의무감을 가지고 매우 성실하게 수행했다. 그에게 그가 하는 일은 그의 승진을 위한 하나의 과제이었을 뿐이었다. 그에게 그의 일이 갖는 사회적 의미나 정치적 의미 그리고 역사적 의미는 그의 관심밖에 있었으며, 그는 그것을 사고할 수도 없었다. 그는 그냥 하루 하루 눈앞의 자신의 관심사를 위하여 열심히 살아가는 한 명의 사람이었을 뿐이었다.

한나 아렌트가 볼 때 악은 평범하다. 아이히만처럼 자신이 하는 일의 사회적 의미, 정치적 의미 그리고 역사적 의미를 고려하지 않고 그냥 남들도 하니까, 월급을 받기 위해서, 좋은 집을 사기 위해서, 맛있는 음식을 먹고 놀러가기 위해서 자신의 일을 단지 하나의 과제로, 업무로 하는 수행하는 사람들은 우리 주변에 여전히 많이 존재하지 때문이다.

마. 악의 평범성의 원인5: 판단력의 부족

아이히만에게 결여되었던 것은 판단능력, 즉 특수하고 구체적인 상황 속에서 옳고 그름을 구분하는 능력이었다(번스타인, 2009: 275)2). 판단력은 사태와 누군가의 주장과 의견, 관점을 재현하는 능력, 재현된 바를 정신 속에서 자유롭게 조작하는 상상력, 재현된 바를 반성하는 능력 그리고 이들의 조화와 균형을 찾아가는 능력을 요구한다. 그리고 이들의 조화와 균형은 일종의 공통감과 공동체적 감각을 통하여 가능하게 된다.

판단은 다른 모든 사람의 관점에서 생각할 수 있도록 상상력을 발휘하는 “확장된 심성”을 요구한다. 판단하는 사람은 - 칸트가 매우 아름답게 표현한 것처럼- 결국 다른 사람과의 의견일치에 도달하려는 희망에서 단지

2) “사고의 바람의 현시는 지식이 아니다. 그것은 옳고 그른 것을 구분하고, 아름답고 추한 것을 구분하는 능력이다. 그리고 실제로 이것은 아주 드문 유사시에 적어도 나에게서는 파국을 막을 수 있게 한다(TM, 446).”

“다른 모든 사람의 동의를 호소”할 뿐이다. 이 ‘호소’ 또는 설득은 그리스인들이 ‘페이테인’(peithein)이라고 불렀던 것, 즉 사람들이 서로 말을 나눈다는 전형적인 정치형식으로 그들이 여긴, 확신시키고 설득하는 언어에 밀접하게 조응한다. 설득은 물리적 폭력을 배제했기 때문에 폴리스 내의 시민의 상호작용을 지배했다(번스타인, 2018: 144-145).

인권교육에서 악의 평범성, 사유의 부재 문제를 해결하기 위한 방안은 무엇인가? 그것은 바로 사유의 능력을 증가시키는 것이 될 것이다. 그렇다면 우리는 인권교육에서 어떻게 사유의 능력을 증가시킬 수 있는가? 본 장에서는 인권교육에서 사유의 능력을 증가시키기 위한 여러 가지 방안들을 제시해보고자 한다.

1.

세계인권선언 제18조에는 사유의 자유가 제시되어 있다. 이를 제시하면 다음과 같다.

[표1] 세계인권선언상의 사유의 자유

제18조 모든 사람은 사상, 양심 및 종교의 자유에 대한 권리를 가진다. 이러한 권리는 자신의 종교 또는 신념을 바꿀 자유와 선교, 행사, 예배, 의식에 있어서 단독으로 또는 다른 사람과 공동으로, 공적으로 또는 사적으로 자신의 종교나 신념을 표명하는 자유를 포함한다.

그런데 사유를 방해하지 않고 사유할 수 있는 시간과 공간을 준다면 우리는 사유를 잘 할 수 있는가? 악의 평범성에 대한 아렌트의 논의는 사유의 자유가 주어진다고 하더라도 사람들이 자동적으로 사유를 잘 할 수 있는 것은 아니라고 말한다. 아렌트의 논의에 따르면 사유는 다양한 요소들로 구성되어 있다. 이들이 원활하게 작동할 때 사유가 이루어진다고 할 수 있다. 즉 그러한 의미에서 우리가 사유를 잘 하기 위해서는 단지 사유의 자유가 있다는 것만으로는 부족하고, 각각의 요소들에 대한 훈련, 교육이 요구된다.

2.

그렇다면 사유의 자유를 위해 요구되는 연습들에는 무엇이 있는가? 이들은 아마도 아렌트가 말한 바의 사유를 이루는 요소들을 강화하고, 사유를 어렵게 하는 요인들에 저항해 나가는 과정이 될 것이다. 아렌트가 말하는 바의 사유의 요소와 이를 어렵게 하는 요인들을 표로 제시하면 아래와 같다.

[표2] 사유의 요소와 어렵게 하는 요인들

사유 의 의미	사유 의 요소	사유 를 어렵 게 하는 요인 들
<ul style="list-style-type: none"> • 내적인 대화 • 나와 나 자신 및 타자들 	<ul style="list-style-type: none"> • 일종의 언어 행위 • 현상세계와의 결별(거리두기) • 무목적성/탄생성(새로이 출발함) • 판단과의 연관성 	<ul style="list-style-type: none"> • 상투어/진부한 표현 • 현상세계에의 몰입 • 목적성(도구주의적 사고)
	<p>판단의 구성요소</p> <ul style="list-style-type: none"> • 상상력(재현) • 반성작용(확장된 심성) • 공통감, 공동체 감각 	<ul style="list-style-type: none"> • 상상력(재현능력)의 부재 • 반성작용(확장된 심성)의 부재 • 공통감/공동체 감각의 부재

가. 상투어/진부한 표현의 거부

앞에서 살펴본 바와 같이 상투어와 진부한 표현은 현상세계를 정확히 볼 수 없도록 만든다. 현상세계를 정확히 볼 수 없다면 현상세계에 대한 사유는 피상적이거나 거의 불가능하다. 따라서 사유를 잘 하기 위해서는 우선적으로 상투어와 진부한 표현의 사용을 줄이거나 없애기 위해 노력해야 한다. 때때로 어떤 사람의 연설을 듣거나 훈화를 듣다 보면 상황에 부합하지도 않는데, 그냥 아는 체 하기 위해, 괜시리 하는 말들이 생각보다 꽤 많이 있다는 것을 발견하게 된다. 그리고 과도하게 추상적이어서 현실과 어떻게 관련되는지 도저히 알 수 없는 말들도 있다. 사유를 바르게 하기 위해서는 먼저 이러한 표현을 줄여 나아가거나, 사용하지 않도록 노력해야 한다.

둘째로 현상세계를 있는 그대로, 정교하고 정확하게 표현하는 언어를 사용하기 위해 노력해야 한다. 이를 위해서는 현재의 표현이 가지고 있는 단점과 장점을 명확히 하고 이를 수정하거나 상황에 부합하는 새로운 언어를 만드는 연습을 할 필요가 있다. 다음은 유엔에서 발간한 『학교 인권교육의 길라잡이』에 제시된 활동이다. 이는 표현의 차이와 정확성을 위한 노력의 한 모습을 보여주고 있다.

준거의 기준
<p>사람들은 자신이 본 것을 좋아하느냐 싫어하느냐에 따라 다양한 의견을 가진다. 이러한 차이는 어휘의 선택에 반영된다. 예를 들어, 같은 사람에 대해 ‘냉담하다’고 볼 수도 있고 ‘독립성이 강하다’라고 볼 수도 있다. 이와 마찬가지로 ‘공격적이다’와 ‘자신의 주장이 강하다’, ‘복종적이다’와 ‘협력할 자세가 되어 있다’, ‘다소 충동적이다’와 ‘힘든 일을 꺼려하지 않는 편이다’ 등의 사례는 어휘 선택에 따른 의견의 차이를 보여준다. 학생들에게 이와 같은 양단의 표현 사례를 더 생각해 보게 한다. 학생들에게 자신의 5가지 특성을 가장 긍정적인 방법으로 적게 한다. 그다음 이러한 특성들을 부정적인 준거 기준으로 바꾸게 하여, 동일한 특성이라 하더라도 칭찬이 아니라 감정을 상하게 하는 표현으로 바뀔 수 있음을 알게 한다. 이번</p>

에는 그 반대로, 먼저 자신의 부정적 특성을 5가지 적게 한 다음, 이 특성들이 덜 공격적으로 느껴지게 하는 단어를 쓰게 한다. 이 활동을 약간 변형시켜, 학생들에게 일반적으로 소년이나 소녀를 묘사하는 형용사를 열거하게 한다. 다음으로 성별을 바꾸어 쓰게 한다. 예를 들어 소년의 특성을 묘사하기 위해 사용한 '활기 넘치는' 또는 '야심찬'은 소녀에게는 '신경에 거슬리는' 또는 '나서기 좋아하는' 으로 여겨질 수 있다.

UDHR 제1조, 2조; CRC 제2조

나. 현상세계에 매몰되지 않도록 유의하기

우리는 현상세계를 살아간다. 그러나 현상세계에 과도하게 매몰되면 사유를 잘 할 수 없게 된다. 사유는 일종의 거리를 요구한다. 그러한 의미에서 사유를 잘 하기 위해서는 현상세계, 지금 하고 있는 일들을 떠나서 이를 되돌아 볼 수 있는 시간이 필요하다.

이를 위해서 일이 끝나고 하루를 돌아보는 시간을 갖는 것도 좋고, 거리를 걸으면서 자기 자신과 내면의 대화를 하는 것도 하나의 방법이 될 수 있다. 더 나아가 자신의 내면을 성찰하는 글을 써보는 것도 하나의 좋은 방법이 될 것이다.

다음으로 이러한 성찰을 위한 조건으로 사람들에게 휴식과 여가에 대한 권리가 잘 보장할 필요가 있다. 그런데 최근 자본주의의 발달은 현상세계를 떠나 휴식을 취하고 사람들을 또 다른 무엇인가의 활동으로 내모는 경우가 많다. 따라서 휴식과 여가의 시간을 다시 무엇인가를 하게 하는 여가를 위하여 사용하기 보다는 소위 명 때리면서 자신이 하는 일을 되돌아보고, 그 일의 의미와 가치, 공정성 등을 생각해 보도록 하는 것이 중요하다. 이때 사유를 함에 있어서 직업인으로서 보다는 칸트가 말한바, 학자의 입장에서, 즉 세계시민의 입장에서 자신을 일 되돌아보는 것이 중요하다. 즉 현상세계를 떠나 자신의 하는 일의 개인적 의미를 넘어서 정치적, 사회적, 역사적 의미를 생각해 보는 것이다. 이를 위해서는 역사와 사회과학, 철학에 대한 배경지식이 요구된다.

다. 무목적성과 탄생성

사유능력을 증진하기 위해서는 특정한 목적을 위하여 생각하기보다는 아무런 목적없이 생각하는 연습이 필요하다. 이러한 의미에서 공리주의적 사고나 도구적 사고를 잠시 내려놓는 것이 필요하다. 그리고 소크라테스처럼 모든 것의 전제를 인정하기 보다는 그 전제를 문제 삼고, 그 대안을 생각하는 연습이 요구된다. 아렌트는 이를 이렇게 말한다.

“다른 모든 사람들이 행하고 믿는 것을 따라 모든 사람들이 생각없이 휩쓸려 갈 때 생각하는 이들은 숨겨진 자리에서 드러나게 되는데, 이는 그들과 동참하기를 거절함으로써 인해 그 모습이 눈에 띄고 따라서 일종의 행위가 되기 때문이다. 검토되지 않은 의견에 내포된 것을 드러내고 그것들-가치, 교리, 이론 그리고 신념까지도-을 파괴하는 사유, 즉 소크라테스의 산파술 속에 있는 정확적 요소는 은근히 정치적이다.”(TM, 445-446, (번스타인, 2009: 279 재인용).

아렌트에게 있어서 인간은 언제나 새롭게 시작할 수 있는 존재, 즉 탄생성을 가진 존재이다. 이러한 탄생성

은 사유에서도 가능하다. 즉 우리는 그동안 당연시 되었던 사유의 흐름, 전제, 방향들을 무화하고, 새롭게 백지상태에서 생각할 수 있다. 이러한 사유는 우리에게 하나의 사유의 자유를 가져다 준다. 즉 이러한 사유의 자유는 한 사회를 지배하는 이데올로기, 특정 고정관념, 시대를 지배하는 아이디어들로부터 우리를 자유롭게 할 수 있다.

라. 판단력 연습하기


칸트가 말하는 바의 판단을 잘 하기 위해서는 몇 가지 연습이 필요하다. 첫째, 상상하는 연습이 요구된다. 이를 위해서는 먼저 눈앞에 벌어지는 일들, 누군가의 주장들을 정신 속에서 하나의 이미지나 언어로 그대로 재현하는 연습을 해본다. 그리고 재현된 내용을 다양한 각도에서 변환하여 보거나, 위치를 바꾸어 보거나 결합해 보는 연습을 해본다. 이는 현실 속에서는 할 수 없거나 하기에는 비용이 발생하는 것을 아무런 제약없이 시행해 볼 수 있다. 둘째, 반성(reflection)하는 연습이 요구된다. 반성을 위하여 우리는 재현된 내용의 장점과 단점을 비판적으로 검토해 본다. 그리고 비판적 검토를 거친 내용들을 자유롭게 배치, 연결, 분리를 해본다. 그 과정에서 우리는 비판적으로 검토된 내용 요소들의 일종의 균형과 조화를 발견할 수 있다. 이를 칸트는 반성적 판단이라고 한다. 이러한 반성적 판단을 위해서는 일종의 공통감과 공동체적 감각이 요구된다. 유엔에서 발간한 학교인권교육의 길라잡이에 제시된 상상력 연습을 위한 활동을 제시하면 아래와 같다.

상상의 친구 찾기 <i>Imaginary friend</i>
<p>아이들에게 눈을 감고 조용히 앉거나 눕게 한 후 숨을 깊이 들이마시고 천천히 내뱉게 한다. 이러한 호흡을 두 번 더 반복하게 한다. 아이들에게 이 세상의(또는 우주의) 특별한 곳, 마음에 드는 곳을 상상하라고 말한다. 아이들이 (상상 속에서) 지금 그 장소를 걸으면서 그곳에서 벌어지고 있는 일을 느끼고, 듣고, 보고 있다고 상상하라고 말한다. 아이들의 집 또는 건물을 상상하게 하고 그 안으로 들어가 특별한 방을 찾게 한다. 그 방의 한쪽 벽에 문이 있는데, 이 문은 위로 밀어 올려야만 열 수 있다고 얘기해주고 다음과 같은 상황을 제시해 준다.</p> <p style="text-align: center;">문이 천천히 위로 밀려 올라가면서 이전에 전혀 만나본 적이 없는 특별한 친구가 나타나는데 발부터 시작해서 마지막으로 얼굴이 드러난다. 이 친구는 나이가 많을 수도 있고 어릴 수도 있다. 이 친구는 항상 그곳에 있고, 말할 상대나 의지할 상대가 필요할 때 원한다면 언제든지 이 친구를 찾아갈 수 있다. 문을 닫고, 집을 나와 교실로 다시 돌아온다.</p> <p>상상 밖으로 나온 아이들을 원으로 둘러앉게 하거나, 집단 또는 짝을 지어 자신이 상상한 것을 서로 이야기해 보도록 한다.</p>

마. 공통감과 공동체적 감각 연습

공동감의 증진을 위해서는 우선 기쁨, 슬픔, 분노, 사랑 등의 감정을 연습해야 한다. 즉 누군가의 기쁨을 보면서 같은 기쁨의 감정을, 누군가의 슬픔을 보면서 같은 슬픔의 감정을, 누군가의 분노를 보면서, 같은 분노의 감정을 느낄 수 있어야 한다. 이를 어렵게 하는 무정함이나 무감각해지지 않도록 항상 유의해야 한다. 공동체적 감각을 위해서는 타인의 시각과 관점을 인식하고 수용하는 연습이 요구된다. 그리고 이러한 타인들의 시각과 관점이 가지고 있는 일반적 흐름, 공통성을 파악할 수 있어야 한다.

유엔에서 발간한 학교인권교육의 길라잡이에 제시된 감정연습을 위한 활동을 제시하면 아래와 같다.

상처 주는 말 Words that wound	
<p>아동권리협약 제13조 2a는 아동에게 표현의 자유에 대한 권리를 부여하고 있지만, 타인의 권리를 침해하거나 명예를 훼손하는 표현은 엄격히 제한하고 있다. 우리는 우리의 생각과 신념에 대해 말할 때 제한을 두어야 하는가? 우리가 원하는 것은 무엇이든지 항상 말할 수 있어야 하는가? 다음의 활동은 교사의 신중한 지도를 필요로 한다. 모두에게 종이 몇 장씩을 나누어 주고, 학교에서 듣고 감정이 상했던 말들을 1장에 1가지씩 적게 한다. 벽에 '놀리는 말/장난의 말'에서부터 '상당히 고통스러운 말/모욕적인 말'에 이르기까지 여러 단계의 등급표를 만들어 놓는다. 학생들에게 각자가 적은 말들을 등급표에서 해당된다고 생각하는 단계에 붙이게 한다. (또는 익명을 유지하기 위해 종이를 모두 걷어서 교사가 읽고 학생들이 그 말의 등급을 정하게 할 수도 있다.) 학생들에게 조용히 벽의 등급표를 살펴보게 한다. 대체로 같은 말들이 반복적으로 나타나지만, 학생에 따라 느끼는 강도가 달라 거의 항상 다른 등급으로 매겨져 있다. 이러한 경험에 대해 이야기 해보고, 학생들에게 그 말들을 분류하게 한다. (예를 들어 외모, 능력, 인종적 배경, 성 sexuality)</p>	
<p>여학생이나 남학생에 대해서만 사용한 말이 있는가? 이러한 분류로부터 언어남용에 대해 어떠한 결론을 내릴 수 있는가? 어떤 사람들은 매우 고통스럽게 여기는 말이 다른 사람에게는 장난스럽게 여겨지는 이유는 무엇인가?</p>	
<p>등급을 소그룹으로 나누어 각 그룹에 가장 고통스러운 단계에 포함되었던 말들을 몇 가지씩 정해준다. 각 그룹의 한 학생에게 첫 번째 말을 크게 읽게 한다. 해당 그룹은 이 말이 상처를 주는 말임을 인정하고(1) 사람들이 그러한 말을 할 수 있도록 허용해야 하는지 여부와(2) 그런 말을 들으면 어떻게 해야 하</p>	

는지에 대해 토론한다. 다른 말들에 대해서도 동일한 절차를 반복한다.
및 책임에 대해 반 전체와 토론한다.



권리

교사는 학교에서 혐오스러운 표현을 금지시켜야 할 책임이 있는가?
학생들은 자신의 생활에서 혐오스러운 표현을 사용하지 말아야 할 책임이
있는가? 그렇다면, 그 이유는 무엇인가?
혐오스러운 표현을 중지시키기 위해 학생들이 자신의 공동체에서 할 수 있
는 일은 무엇인가? 그렇게 하는 것이 왜 중요한가?

UDHR 제1~2조, 18~19조; CRC 제12~14조, 16~17조, 29조

한나 아렌트는 일상적 삶을 살아가는 지극히 평범하고 성실한 사람들이 어느 한 개인이 가져오는 악보다 더 큰 악을 가져올 수 있다고 말한다. 그것은 바로 자신이 하는 일에 대한 무사유, 사유의 부재를 통해서 이다. 이러한 무사유, 사유의 부재는 우리의 일상에서 흔히 발견될 수 있기 때문에 평범하다. 이것이 바로 한나 아렌트가 말하는 악의 평범성이다.

악의 평범성을 방지하기 위해서는 사유가 필요하다. 한나 아렌트는 사유를 내적인 대화라고 정의한다. 사유가 원활하기 이루어지기 위해서는 진부하거나 상투적인 언어가 아닌 현상세계를 그대로 보여주는 언어가 필요하다. 그리고 현상세계와의 결별(거리두기), 무목적성과 탄생성, 그리고 판단력이 필요하다. 그리고 판단력을 위해서는 상상력과 반성능력, 그리고 공통감과 공동체적 감각이 요구된다. 이를 통하여 알 수 있는 것은 사유는 많은 요소들로 구성되며, 이들을 필요로 한다는 것이다. 즉 사유는 단지 사고의 자유가 있다고 하여 이루어지는 것은 아닌 것이다.

사유를 위해서는 사유의 요소를 이루는 것, 즉 상투어와 진부한 표현의 거부와 진정성 있는 언어 사용하기, 때때로 현상세계와 거리두기, 유용성이나 도구적 사고가 아닌 무목적적으로 생각하기, 기존의 사고의 틀을 버리고 새롭게 사유하기, 재현과 상상하기, 반성적으로 판단하기, 공통감과 공동체적 감각 연습하기가 요구된다.

최근 가짜뉴스가 난무하고, 토막난 언어(사운드 비트)와 감정을 자극하는 말과 혐오표현이 난무하고 있다. 이러한 시대에 사유하는 것은 점점 더 힘들어지고 있는 것으로 보인다. 그러한 만큼이나 한나 아렌트가 언급했던 악, 즉 사유의 부재가 곰팡이처럼 퍼져 나아갈 수 있는 조건이 만들어지고 있는 것으로 보인다. 본 논문에서 제시한 사유를 위한 방안들이 이러한 문제 해결에 조금이라도 기여할 수 있기를 기대해 본다.

《참고 문헌》

- 김선욱(2019). 한나 아렌트의 생각: 오늘 우리에게 한나 아렌트는 무엇을 말하는가. 서울: 한길사.
- 브룸힐데 폼젤(저), 토레 D. 한젠(역), 박종대(역)(2018). 어느 독일인의 삶. 서울: 열린 책들. Brumhilde Pomsel(2017). Ein Deutsches Leben: Was Uns Die Geschichte von Goebbels Sekretarin Fur Die Gegenwart Lehrt. Europa Verlag.
- 리처드 J. 번스타인(저), 김선욱(역)(2009). 한나 아렌트와 유대인 문제. 서울: 아모르문디. Richard J. Bernstein, Hannah Arendt and Jewish Question. New York: Polity Press.
- 리처드 J. 번스타인(저), 김선욱(역)(2018). 우리는 왜 한나 아렌트를 읽는가. 서울: 한길사. Richard J. Bernstein.(2018). Why Hannah Bernstein Now.
- 존 B. 베리(저), 박홍규(역)(2006). 사상의 자유의 역사. 서울: 바오출판사.
- 한나 아렌트(저), 홍원표(역)(2019). 정신의 삶: 사유와 의지. 서울: 푸른숲. Hannah Arendt(1977). The Life of Mind, Volume One, Thinking, HMH Publishers LLC. Hannah Arendt(1978). The Life of Mind, Volume Two, Willing, HMH Publishers LLC.
- 한나 아렌트(저), 이진우(역)(2019). 인간의 조건. 서울: 한길사. Arendt, Hanna.(1958). Human Condition. Chicago: University of Chicago.
- 한나 아렌트(저), 김선욱(역)(2006). 예루살렘의 아이히만: 악의 평범성에 대한 보고서. 서울: 한길사. Arendt, Hanna.(1963). Eichmann in Jerusalem. Lotte Kohler.
- 홍원표(2011). 아렌트: 정치의 존재이유는 자유다. 서울: 한길사.
- Arendt, Hannah(1982), Lectures on Kant's Political Philosophy, Chicago : The University of Chicago, 김선욱(역)(2000), 「칸트 정치철학 강의」, 서울: 푸른 숲.

학교 법교육, 인권교육, 청소년교육의 과거와
현재 그리고 미래를 말한다.

지정토론

주제6.
한나 아렌트의 악의 평범성 태제 그리고 인권교육

송현정(성공회대 연구교수)

장원순, “한나 아렌트의 악의 평범성 개념과 인권교육”에 대한 토론문

송현정(서울대 강사)

장원순 교수님의 “한나 아렌트의 악의 평범성 개념과 인권교육” 논문에 대한 토론을 할 수 있게 된 것을 영광으로 생각합니다. 본 논문은 무사유의 삶, 즉 스스로 말하고 생각하는 능력과 타인에 대한 공감 능력이 결여된 삶이 평범함 속에서 더 큰 악으로 다가올 수 있음을 경계하며, 무사유의 원인을 분석하고 인권교육을 통해 사유 능력을 증진시킬 수 있는 방안을 제안하고 있습니다. 이는 오늘날 신자유주의적 경제질서와 양극화의 심화, 인공지능 및 4차 산업혁명으로 인한 지능정보사회로의 변화, 사회적 갈등 및 개인주의의 심화, 입시 위주의 학교교육과 메리토크라시 등 급변하는 사회 속에서 자신의 행동의 사회적, 정치적, 역사적 의미를 사유할 수 있는 능력의 중요성을 강조하고 구체적인 인권교육 방안을 제시하고 있다는 점에서 매우 의미 있는 논문이라 생각합니다.

논문의 흐름을 따라 사유를 확장하며 몇 가지 논의를 진행해 보고자 합니다.

첫째, 악의 평범성의 원인으로 제시된 무사유의 상황과 우리 교육의 실태에 대한 것입니다. 한나 아렌트는 아이히만이 유대인 학살이라는 엄청난 반인륜 범죄를 저지르게 된 것이, 결코 어리석음이나 우매함이 아닌 “순전한 무사유” 때문이라고 말합니다. 아이히만은 “자신의 개인적 발전을 도모하는데 각별히 근면한 것을 제외하고 어떠한 [악한, 광적인, 이데올로기적인] 동기도 가지고 있지 않았”으며 “어리석지 않았”습니다. 그가 이러한 악행을 저지른 것은 “단지 자기가 무엇을 하고 있는지 결코 깨닫지 못했다” 때문입니다.

이 부분을 읽으며 그동안 우리 교육이 고차 사고력, 창의적 인재, 역량 중심 교육을 지향한다고 하면서도, 여전히 암묵적으로 학생들에게 무사유를 강요해왔음을 돌아보게 됩니다. 정해진 진도를 나가고 암기하고 문제풀이 연습하기에 바빠 사회적 이슈에 대한 토의 토론이나 사회 참여와 같이 비판적 사고력과 문제해결력을 높이는 수업은 거의 이루어지지 어려웠습니다. 또한 상대주의 평가로 인한 지나친 경쟁 속에서 자신의 내면과 대화하는 내적 사유나 타인과의 소통 능력 등을 발전시키지 못한 채 집단따돌림이나 학교폭력과 같은 문제가 심화되었습니다. 2022 개정 교육과정 총론 시안에서 비전으로 제시한 “포용성과 창의성을 갖춘 주도적인 사람”은 학습자가 자신의 삶과 학습을 주도적으로 설계하고 구성하는 능력으로 학습자 주도성 개념을 제시하며 미래사회에 변화의 주체가 될 수 있도록 할 것을 강조하고 있습니다. 이러한 비전이 실질적으로 사고력과 역량을 강화하는 방안으로 교육현장에서 실현될 수 있길 기대합니다.

둘째로 한나 아렌트의 사유 개념에서 사회 구조적 측면이 강조된다는 점입니다. 아렌트는 아이히만을 “지극히 평범하며 자신의 일을 성실하게 수행하는 사람”이었다고 말합니다. 아이히만의 관심사는 승진하는 것이

었고, 품젠의 관심사는 직장과 물질적 안정, 상관에 대한 의무감, 상층부에 속하고 싶은 욕망 등이었습니다. 이들은 가정에서 좋은 아버지이고 국가의 충실한 관료였으며 근면 성실한 사람이었습니다. 이때 이들이 성실히 수행한 “자신의 일”의 의미를 돌아볼 필요가 있습니다. 아렌트는 그들이 “자신이 하는 일들이 어떤 사회적, 정치적, 역사적 의미를 갖고 있는지 생각하지 못했다”며, “근시안적”이었다고 말합니다. 즉 개인이 아무리 성실한 삶을 살더라도 그러한 행위가 갖는 사회적, 정치적, 역사적 관점을 고려하지 않는다면, 남에게 피해를 주고 정당하지 못한 목적에 이용당하는 도구적 삶이 될 수 있습니다. 특히 아렌트가 강조하는 전체주의화된 현대 사회에서는 개인의 자기 관리와 경제적 안정, 욕구의 충족 뿐만 아니라 사회구조적 관점에서 사회 현상을 바라보고 문제를 해결하려는 자세가 더욱 필요합니다.

우리 사회는 최근 경제적 불평등과 양극화가 심화되면서 성별간, 계층간, 지역간, 세대간 갈등과 대립이 증가되고 비슷한 수준과 성향의 사람들 간의 소통과 교류가 집중되는 개별화, 계층화가 진행되고 있습니다. 특히 코로나19 팬데믹 상황으로 사회적 거리두기가 지속되면서 이러한 경향은 더욱 강화되고 있는 실정입니다. 이와 더불어 자신과 다른 집단과 문화에 대한 혐오와 차별이 급증하고 있는 것도 큰 문제로 대두되고 있습니다. 이러한 갈등과 대립, 차별과 혐오는 대부분 집단적으로 작용하고 역사적으로 형성되어 사회구조적으로 세대를 이어 지속되는 경우가 많습니다. 여성, 장애인, 성소수자, 난민과 이주민, 인종과 국적의 차별 등 우리 사회의 약자와 소수자 문제에 대하여 단순히 개인적 측면의 행위가 아니라 사회구조적 관점에서 바라보는 것이 중요합니다.

셋째, 아렌트의 사유 개념에서는 타인에 대한 공감 능력을 강조합니다. 이는 타인의 존재에 관심을 갖고 그들의 목소리를 경청하며 그들이 겪는 고통을 대면하고 그들의 입장에서 사고하는 능력입니다. 이러한 공감 능력은 자기 자신에 대한 사유와 타인과의 소통 능력으로 구분됩니다. 우선 아렌트는 사유를 “자신과의 조용한 대화”라고 하면서 ‘객체로서의 나’와 ‘주체로서의 나’로 구분하고 이들이 서로를 객관화하면서 자신에 대한 성찰이 가능하다고 봅니다. 또한 타인과의 언어적 소통을 통해 상호 공감하고 사유를 발전시켜 나갑니다. 그러나 아렌트에 의하면, “아이히만과는 어떠한 소통도 가능하지 않았으며, 이는 그가 거짓말을 하기 때문이 아니라, 그가 말과 다른 사람들의 현존을 막는, 따라서 현실 자체를 막은 튼튼한 벽으로 에워싸여 있었기 때문”이라고 말합니다. 품젠도 아이히만과 마찬가지로 자신이 이웃에 대해 “무관심했다”고 표현합니다.

우리 교육에서도 개인주의적 문화가 팽배한 분위기에서 타인에 대한 공감, 의사소통, 협업 능력 등을 더욱 강조할 필요가 있습니다. 타인에 대한 공감능력은 공동체 안에서 더불어 함께 살아가는 존재로서 인간적 존엄성을 존중하는 것을 전제로 합니다. 한편으로는 학습자의 자율성과 주도성을 강조하되 이와 더불어 상호 존중과 공감이 함께 이루어져야 합니다.

넷째, 아렌트는 언어적 소통능력을 강조합니다. 사람은 자신이 생각하는 것을 언어로 표현하며, 언어를 통해 사유의 깊이와 방향을 알 수 있습니다. 그러나 아이히만의 경우 자신의 사형 집행 직전에 마지막으로

한 말마저도 극히 의례적이며 상투적인 표현이었을 뿐, 자신의 감정과 생각을 드러내는 표현이 아니었습니다. 이는 그가 재판 과정에서 했던 말에서도 그대로 드러납니다. 그는 나치즘에서 의도적으로 왜곡하여 사용한 언어규칙을 그대로 사용하여 ‘학살’, ‘제거’를 ‘최종해결책’ 또는 ‘특별취급’으로, 학살을 위한 이송을 ‘재정착’ 혹은 ‘동부지역 노동’으로, ‘살인’이라는 말 대신 ‘안락사 제공’ 등으로 표현합니다. 전후 16년이 지난 재판 과정에서도 이러한 행정용어들로 대부분의 대화가 이루어졌으며, 이는 자신의 의견을 말하고 생각하는 능력이 결여된 상태로 오랜 기간 명령과 지시에 복종하는 방식의 삶을 살며 이를 옳음과 의무감으로 여겨왔음을 보여줍니다.

이러한 언어 사용은 오늘날 청소년의 언어 사용에도 드러납니다. 이혜정·송병국(2015)에 의하면, 청소년들이 전반적으로 사용하는 비속어나 은어의 경우 정도를 과장하고 내용을 단축하는 특성을 갖고 있어 한정된 언어로 원시적 감정만 표현하는 한계가 있다고 보고 있습니다. 예컨대, ‘매우’, ‘아주’를 의미하는 ‘스니’와 같은 정도를 표시하는 어휘나 감탄사를 자주 사용하며, 생산성이 높은 접두사 ‘개-, 처’ 등을 합성하여 비속성은 높아지지만 자신의 감정을 설명하고 표현하는 언어는 오히려 빈곤해지는 상황이라는 것입니다. 또한 지나치게 공격적인 욕설, 저주나 협박이 과장적, 상징적, 비유적으로 이루어지면서 그러한 언어 표현이 현실에서 그대로 나타날 가능성은 낮다고 생각하게 되고 실제의 언어표현과 현실에서의 영향력이 괴리되게 됩니다. 그리고 이러한 언어적 빈곤과 사유의 무능력성은 악의 평범성, 즉 학교폭력의 일상화로 이어지기 쉽습니다.

다섯째, 저자가 5.18 민주화 운동에 대한 우리 사회의 담론과 홀로코스트 담론을 비교하는 부분은 우리에게 많은 시사점을 줍니다. 사회 문제와 위기 상황에 대해 개인에게 책임을 돌리는 논리와 사회구조적, 역사적 관점에서 인간성의 문제를 제기하는 관점은 매우 대조적입니다. 아렌트는 근대문명의 전체주의적 문제를 제시하고 그 안에서 악의 평범성 개념을 제시하면서도, 사유하지 않았던 개인에게 책임을 물음으로써 사회구조적 접근과 개인적 책임에 대해 균형있는 접근을 취하고 있습니다.

최근 우리 사회의 가장 큰 이슈였던 세월호 사건에서도 지시대로 했을 뿐이라는 책임 회피 발언, 타인의 입장을 고려하지 않는 태도 등이 난무하며 사유의 부재가 여실히 드러났습니다. 이에 우리 사회에서 순간순간 발생하는 새로운 사건들에 대해 스스로 문제를 인지하고 판단력을 발휘하는 능력을 키워야 합니다.

여섯째, 아렌트는 정치적 판단으로서 사유가 갖는 도덕적 결과를 보여줍니다. 그는 사유와 인식을 비교하면서 사유의 비목적성으로 인해 “적어도 간접적으로 우리가 이것이 옳고, 이것이 그르다고 판단하는 판단능력을 해방시킴으로써 도덕적 결과를 낳는다”고 주장합니다. 그는 칸트의 취미판단 개념에 주목하여, 상상력과 반성작용 개념을 통해 새로운 상황에 대한 주제적 사유가 도덕적으로 정당한 결과로 귀결될 수 있음을 입증하고자 합니다. 우리는 상상력을 통해, 외부 감각이 지각한 대상을 자기 안으로 가져온 후 자신의 눈을 감고 불평부당한 관찰자의 위치에 서게 됩니다. 또한 반성작용을 통하여 자신의 판단을 다른 사람들의 판단과 비교하기도 하고 자신을 다른 사람의 자리에 놓아 보기도 하면서 확장된 심성

을 갖게 되고, 공통감각(common sense)와 공동체 감각(community sense)의 토대 위에서 사태를 전체적으로 바라보고 조화와 균형을 찾아가게 된다고 봅니다. 그 결과 지시와 명령에 복종하지 않더라도, 처음 겪게 되는 새로운 사태에 직면하더라도, 상상력과 반성작용에 기반한 취미판단을 통해 새로운 도덕적 이념과 원리를 찾아갈 수 있다는 것입니다.

이러한 철학적 논의는 우리 사회에서 반성적 판단력을 제고하고 이를 위한 구체적인 교육 방안의 개발이 필요함을 요구할 수 있는 중요한 이론적 기반이 됩니다. 주어진 것을 이해하고 암기하는 것을 넘어서 비판적 사유와 상호 소통을 통해 새로운 개념과 원리를 구성해가는 인간의 능력에 기반하여 인권교육을 포함한 다양한 교육적 논의가 이루어질 수 있을 것입니다.

일곱째, 본 논문에서는 악의 평범성, 사유의 부재 문제를 해결하기 위한 여러 가지 교육 방안을 제시하고 있습니다. 저자는 상투어와 진부한 표현의 사용을 없애거나 줄이기 위한 연습, 현상세계를 있는 그대로 정교하고 정확하게 표현하는 언어를 사용하는 연습, 현상세계를 떠나서 이를 되돌아보는 연습, 아무런 목적없이 전제를 문제 삼고 그 대안을 생각하는 연습, 상상하고 반성하는 연습, 자신의 다양한 감정을 표현하고 타인의 시각과 관점을 인식하고 수용하는 연습 등 다양한 연습을 인권교육 방안으로 제시하고 있습니다.

이러한 교육 방안들은 매우 구체적이고 유용하며, 인권교육 뿐만 아니라, 민주시민교육, 다문화교육, 평화교육, 인성교육 그리고 사회과와 도덕과 등 개별 교과교육에서도 폭넓게 적용될 수 있을 것으로 보입니다.

본 논문을 통해 한나 아렌트의 악의 평범성 개념을 이해하고 우리 사회를 다시 한번 반성적으로 바라보며 교육적 방안을 모색할 수 있는 좋은 시간을 주셔서 감사합니다.

학교 법교육, 인권교육, 청소년교육의 과거와
현재 그리고 미래를 말한다.

연구윤리교육

변화된 연구윤리 제도와 출판윤리의 쟁점

이인재(서울교대 교수)

한국법과인권교육학회 2021년 연차학술대회
연구윤리 주제발표(2021. 12. 18.)

변화된 연구윤리 제도와 출판윤리의 이슈

이 인 재

서울교대 윤리교육과 교수

도덕이 인간 삶의 경쟁력임을 믿는 사람



- ❖ 서울교육대학교 교수
- ❖ 서울교육대학교 교무처장 및 총장직무대리 역임
- ❖ (재)국가생명윤리정책연구원 기관생명윤리위원회 및 보건복지부 지정 공용기관생명윤리위원회, 고려대학교 IRB, 육아정책연구소 IRB 위원
- ❖ 교육부 지정 연구윤리정보센터(www.cre.or.kr) 센터장(2016. 10-2021. 3)
- ❖ 한국연구재단 연구윤리위원회 위원(2019. 2 -2021. 5)
- ❖ 대학연구윤리협의회 사무총장(2016. 5 - 현재)
- ❖ 교육부 제4-5기 연구윤리자문위원회 자문위원(2016. 10 - 2021. 5)
- ❖ 제6기 국가생명윤리심의위원회 연구대상자보호전문위원회 위원
- ❖ A Founding Member of the Asia and Pacific Rim Integrity(APRI Network)

주요내용

1. 생각해 보기
2. 연구활동의 스펙트럼과 연구윤리 제도의 변화
3. 국가연구개발혁신법, 학술진흥법의 연구부정행위 범위
4. 출판윤리의 이슈
 - 1) 표절
 - 2) 중복게재
5. 책임 있는 연구수행을 위한 연구자의 책임



생각해 보기(1)

중학생이 SCI 논문 공동저자... 알고보니 교수 지인 딸

출처: Chosun.com, 2020. 1. 8)



한국계 미국인 교수, 논문에 고교생 아들도 함께 공동저자로
정부출연 연구소 25곳의 논문 중 100여편이 미성년자가 저자

SCI 등재 학술지에 이름 올린
중학생·고등학생



※교신저자는 학술지 편집자 또는 다른 연구자와
연락을 취할 수 있는 저자로, 책임저자 또는
프로젝트 책임자 역할을 한다

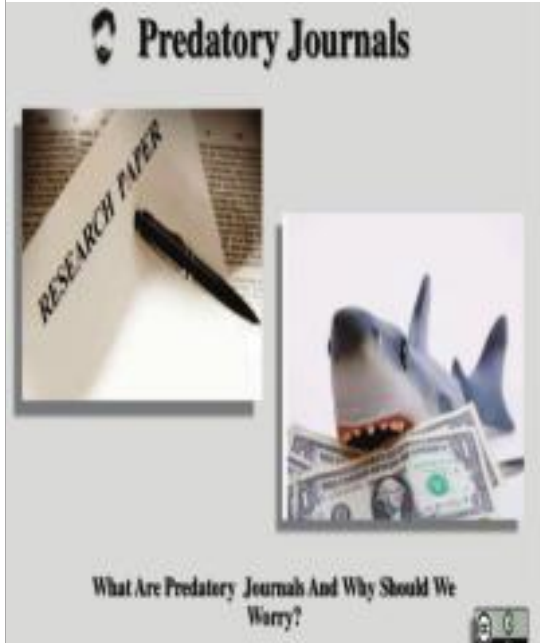
정부 출연연구소 지명으로 5년 전 국제 저명 학
술지에 실린 중학 분야 논문에 서울의 한 중학생
이 공동 저자로 이름을 올린 것으로 7일 확인됐
다.
이 논문의 교신 저자는 논 저술 과정을 총괄하는
저자인 미국 대학 A교수는 "지인의 딸"이라고 연
구소에 해당했지만, 중학생 공동 저자의 구체적
인 역할을 밝히지 않았다. A교수는 한국계 미국
연으로 문제가 된 논문에는 고등학생인 자신의
아들도 공동 저자로 돼 있다.

입시 비리 의혹으로 이어진 조국 전 법무부 장관
발의 미학 논문 재저자 등재와 마찬가지로, 교
수가 본인 자녀나 지인의 자녀 등에게 저자 지위
를 선물해주는 '선물 저자' 가능성을 배제할 수 없다. 하지만 연구태를 낸 정부 출연 연구소들은 이
런 사실을 알고도 저자 자격을 제대로 검증하지 않았다.

과학기술정보통신부가 최근 과학기술 분야 정부 출연 연구소 25곳에서 수행한 연구 논문의 미성
년 저자 포함 여부를 조사한 결과, 미연 사례를 포함해 미성년자가 공동 저자나 제1저자로 이름을
올린 논문이 100여 편에 달하는 것으로 집계됐다. 과학기술정보통신부는 올해 상반기 연으로 연
구 윤리 위반 여부와 대학 입시 악용 가능성을 검증할 계획이다.

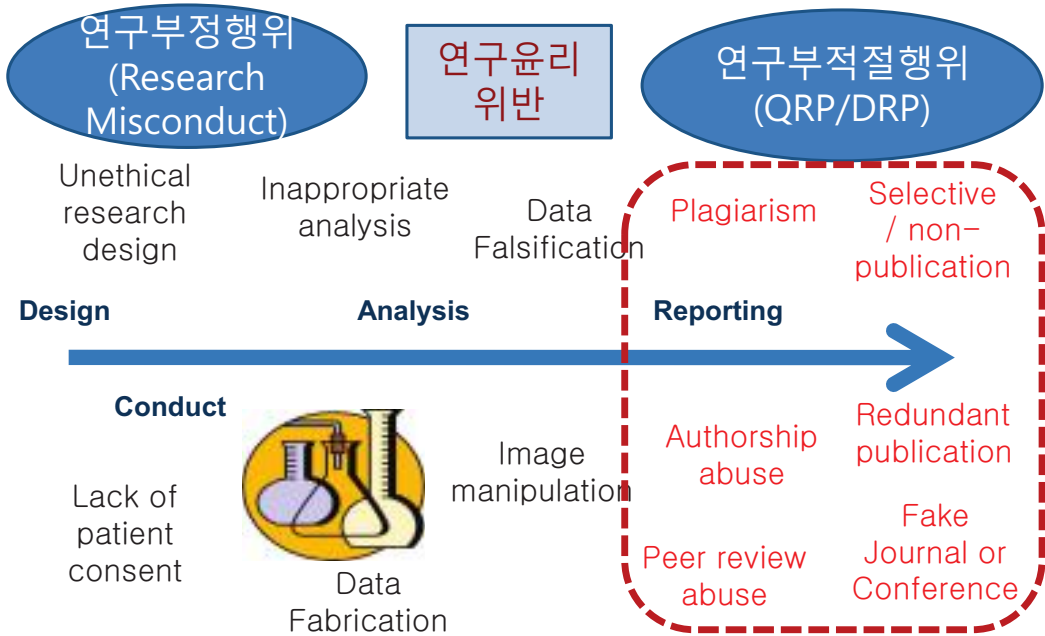
생각해 보기(2)

“99\$(11만원 정도) 내면 영어 학술지 논문이 게재된다. 가짜 학술지 유혹에 빠진 교수들” -중앙 Sunday, 2018. 9. 8. <https://news.joins.com/article/22952877>



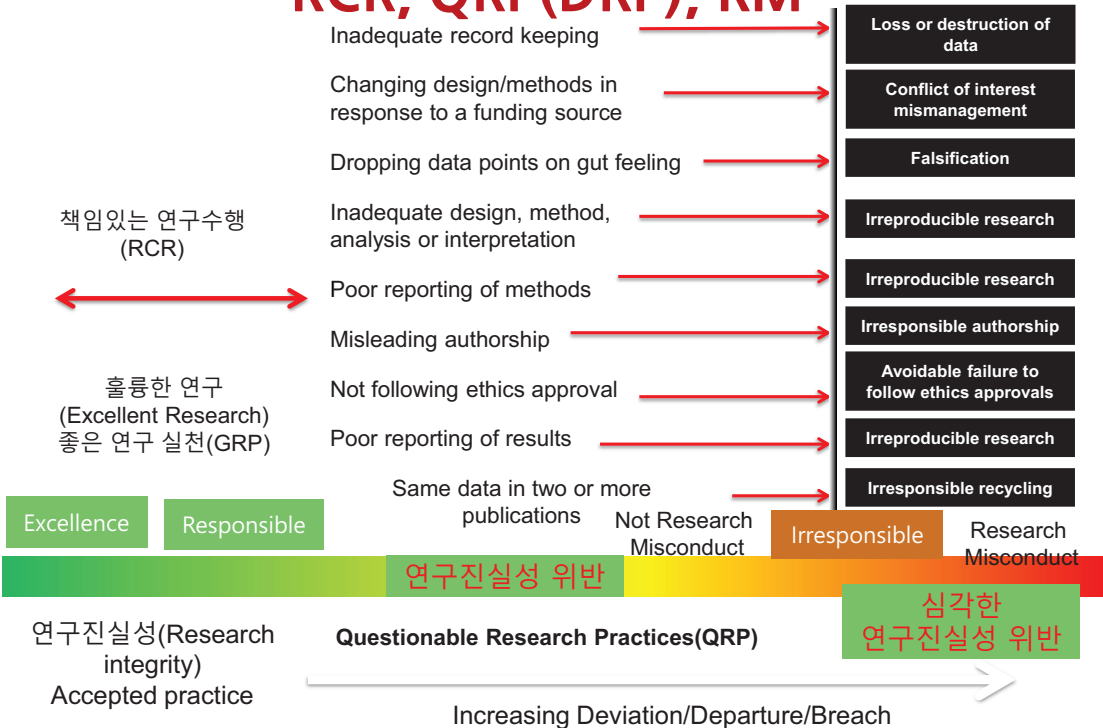
연구활동의 스펙트럼과 연구윤리 제도의 변화

연구활동의 스펙트럼과 연구윤리의 쟁점



Elizabeth Wager, "the role of academic societies, publishers and journal editors in promoting ethical publication practices" International Forum on Research Ethics 2014(2014. 10. 31)

RCR, QRP(DRP), RM



국가연구개발혁신법, 학술진흥법, 연구윤리 확보를 위한 지침

연구환경의 변화와 연구윤리 범위 확대

구분	연구윤리위반 유형	관련사례(예시)
논문별표	논문의 위·변조, 표절	연구과정·결과 조작(관우석), 표절 등
	실적 부풀리기(중복게재, 논문 쓰개기, 뒷붙이기 등)	심사과정에서 없거나 부실한 학술지 게재(약탈적 학술지 등)
	부적절한 저자 표시	연구실 내 논문 공약이, 자녀 논문 공저자 등재
연구 수행과정	데이터 위·변조	필하는 연구결과의 도출을 위하여 통계수치 등 조작
	부실한 연구기록	중요한 연구자료를 기록하지 않거나 적절한 기간 동안 보존하지 않는 행위
연구실 문화	연구자 간의 부당한 권력행사	연구 또는 공적 업무와 무관한 사적 업무 전가, 폭언, 고압적 태도 등
	지도교수·학생 간 의무태만	연구 또는 연구윤리 관련 영도령을 제대로 하지 않는 행위
공적 연구비 사용	연구비 관련 규정 위반	학생인건비 공동관리, 연구비 집행내역 증명자료 부실
	연구비 횡령	학생인건비 착복, 재요비 부풀리기, 자녀 등 허위 연구자 등록
	과도한 연구비 낭비	부실확인을 막을한 외유성 출장, 과제 종료 전 불필요한 연구비 집행
사회적 책임	사익을 위한 편향된 연구 수행	금잔적 대가 등을 목적으로 편향된 연구결과 발표
	정부R&D 기획 또는 선정평가 시 불공정 행위	평가위원으로서 과제선정을 대가로 한 금품수수 등
특허 출원 등록 및 이전	권한 없는 지의 특허 출원	정부R&D 성과를 정당한 절차 없이 연구기관이 아닌 본인명의로 출원
	부당한 특허 이전	본인이 설립한 회사에 특허 값값 이각
	부당한 성과 분배	참여연구원의 기여에 대하여 보상하지 않는 행위

출처: 건강한 연구문화 및 선진 연구행정 정착 방안(과기정통부, 2019. 2.)

연구윤리 관련 정부의 법령(훈령)



국가연구개발혁신법
(법률 제17343호, 2020. 6. 9제정, 2021. 1. 1. 시행)

교육부, 연구윤리 확보를 위한 지침
(훈령 제263호, 2018. 7. 17)

국가연구개발혁신법에 따른 연구윤리 개념 변화

연구윤리 개념의 확장

종전	연구윤리 확보 = 연구부정 방지
변경	연구윤리 확보 = 연구진실성 확보 + 학문교류에 관한 윤리 + 이해 충돌 관리 + 인간·동물연구 윤리 + 건전한 연구실 문화 조성 등

- (종전) 연구부정(위조·변조·표절, 부당한 저자 표시 등) 방지를 위한 개념으로 국한
- (변경) 연구부정 외 책임있는 연구수행을 위해 연구과정 전반에서 고려하고 지켜야 할 사항을 명시하여 범주 확장
 - △학문교류에 관한 윤리, △이해 충돌 관리, △인간·동물연구 윤리, △건전한 연구실 문화 조성 등을 포함하도록 명시
 - 그 외 연구기관의 특성에 따른 사항 포함 가능

학술진흥법(2021. 6. 23)

❖ 제15조 (연구윤리의 확보): 연구부정행위

1. 연구자료 또는 연구결과를 위조, 변조, 표절하거나 저자를 부당하게 표시하는 행위
2. 그 밖에 연구활동의 건전성을 저해하는 행위로서 대통령령으로 정하는 행위

박의원이 대표발의한 '교육공무원법 일부개정법률안'과 '학술진흥법 일부개정법률안'에는 연구부정행위의 종류를 구체적으로 정했으며, 부정행위를 저지른 교원의 징계 시효를 기존 3년에서 10년으로 연장하는 내용도 담겼다.

해당 법안이 본회의를 통과해 앞으로는 연구부정행위자에 대해 최대 10년까지 학술지원사업 참여제한 조치를 하는 것이 가능해졌다. 앞으로 적발되는 연구부정행위에 대해서는 더욱 엄정한 조치가 이뤄질 것으로 전망된다.

출처: 한국대학신문(2020. 12. 3)

<http://news.unn.net/news/articleView.html?idxno=500793>

연구자의 책임 : 연구자의 책임과 역할

국가연구개발혁신법 제7조

① 연구자는 이 법의 목적을 달성하기 위하여 다음 각 호의 사항을 성실히 이행하여야 한다.

1. 자율과 책임을 바탕으로 성실하게 국가연구개발활동을 수행할 것
2. 국가연구개발활동을 수행할 때 도전적으로 자신의 능력과 창의력을 발휘하되, 그 경제적·사회적 영향을 고려할 것
3. 연구윤리를 준수하고 진실하고 투명하게 국가연구개발활동을 수행할 것



② 연구개발과제를 총괄하는 연구자(이하 "연구책임자"라 한다)는 그 연구개발에 참여하는 연구자가 연구개발 활동에 전념할 수 있도록 배려하여야 한다.

[출처] 국가연구개발혁신법(법률 제17343호, 2020. 6. 9제정, 2021. 1. 1. 시행)

연구부정행위 : 국가연구개발사업 관련 부정행위의 금지

국가연구개발혁신법 제31조

① 올바른 연구윤리 확보를 위하여 연구자 및 연구개발기관은 국가연구개발활동을 수행하는 경우 다음 각 호의 국가연구개발사업 관련 부정행위(이하 "부정행위"라 한다)를 하여서는 아니 된다.

- ① 연구개발자료 또는 연구개발성과를 위조·변조·표절하거나 저자를 부당하게 표시하는 행위
- ② 제13조제3항에 따른 연구개발비의 사용용도와 제13조제4항에 따른 연구개발비 사용 기준을 위반한 행위
- ③ 제16조제1항부터 제3항까지의 규정을 위반하여 연구개발성과를 소유하거나 제3자에게 소유하게 한 행위

[출처] 국가연구개발혁신법(법률 제17343호, 2020. 6. 9 제정, 2021. 1. 1. 시행)

연구부정행위 : 국가연구개발사업 관련 부정행위의 금지

국가연구개발혁신법 제31조

① 올바른 연구윤리 확보를 위하여 연구자 및 연구개발기관은 국가연구개발활동을 수행하는 경우 다음 각 호의 국가연구개발사업 관련 부정행위(이하 "부정행위"라 한다)를 하여서는 아니 된다.

- ④ 제21조제1항에 따른 보안대책을 위반하거나 제21조제2항에 따라 보안 과제로 분류된 연구개발과제의 보안사항을 누설하거나 유출하는 행위
- ⑤ 거짓이나 그 밖의 부정한 방법으로 연구개발과제를 신청하거나 이를 수행하는 행위
- ⑥ 그 밖에 국가연구개발활동의 건전성을 저해하는 행위로서 대통령령으로 정하는 행위

[출처] 국가연구개발혁신법(법률 제17343호, 2020. 6. 9 제정, 2021. 1. 1. 시행)

국가연구개발혁신법 시행령 : 부정행위(제51조)

① 법 제31조제1항제6호에서 "대통령령으로 정하는 행위"란 다음 각 호의 행위를 말한다

- 1 부정행위 제보자에 대한 신변상의 불이익 조치, 위협·협박 등 법 제31조제2항에 따른 검증 및 법 제31조제3항에 따른 조사의 공정성 및 객관성을 해치는 행위
- 2 「생명윤리 및 안전에 관한 법률」 제64조부터 제68조까지에 규정된 죄를 범하는 행위
- 3 「연구실 안전 환경 조성에 관한 법률」 제22조 또는 제23조에 규정된 죄를 범하는 행위

[출처] 국가연구개발혁신법 시행령(법률 제17343호, 2020. 6. 9 제정, 2021. 1. 1. 시행)

국가연구개발혁신법 시행령 : 부정행위(제51조)

② 법 제31조제1항에 따른 부정행위의 세부기준은 다음 각 호와 같다.

- | | |
|---------------------|---|
| 위조 | 존재하지 않은 연구 원자료 또는 연구자료, 연구결과 등을 허위로 만들거나 기록 또는 보고하는 행위 |
| 변조 | 연구시설·장비, 연구재료 및 연구개발과정을 인위적으로 조작하거나 연구개발 자료 또는 연구개발성적을 임의로 변형·추가·삭제함으로써 연구개발 수행의 내용 또는 결과를 왜곡하는 행위 |
| 표절 | 일반적 지식이 아닌 연구자 자신 또는 다른 사람의 연구개발 자료 또는 연구개발성적을 적절한 출처표시 없이 연구자 자신의 연구개발 자료 또는 연구개발성적에 사용하는 행위 |
| 부당한
저자표시 | 연구개발 수행의 내용 또는 결과에 대하여 공헌 또는 기여를 한 사람에게 정당한 사유 없이 저자 자격을 부여하지 않거나 공헌 또는 기여를 하지 않은 사람에게 정당한 사유 없이 저자 자격을 부여하는 행위 |

[출처] 국가연구개발혁신법 시행령(법률 제17343호, 2020. 6. 9제정, 2021. 1. 1. 시행)

연구자의 책임과 관련한 법령



교육부, 연구윤리 확보를 위한 지침
(훈령 제263호, 2018. 7. 17)

연구자의 역할과 책임(제5조)

“ 연구자는 연구의 자유에 기초하여 자율적으로 연구를 수행하되, 다음 각 호의 사항을 준수하여야 한다.



1. 연구대상자의 인격 존중 및 공정한 대우
2. 연구대상자의 개인 정보 및 사생활의 보호
3. 사실에 기초한 정직하고 투명한 연구의 진행
4. 전문 지식을 사회에 환원할 경우 전문가로서 학문적 양심 견지
5. 새로운 학술적 결과를 공표하여 학문의 발전에 기여

[출처] 교육부(2018), 연구윤리 확보를 위한 지침 (훈령 제263호).

연구자의 역할과 책임(제5조)

“ 연구자는 연구의 자유에 기초하여 자율적으로 연구를 수행하되, 다음 각 호의 사항을 준수하여야 한다.



6. 자신 및 타인의 저작물 활용 시 적절한 방법으로 출처를 밝히는 등 선행 연구자의 업적 인정·존중

7. 연구계약의 체결, 연구비의 수주 및 집행 과정의 윤리적 책임 견지

8. 연구비 지원기관의 이해관계에 영향을 받지 않고, 연구결과물에 연구와 관련된 모든 이해관계 명시

9. 연구결과물을 발표할 경우, 연구자의 소속, 직위(저자 정보)를 정확하게 밝혀 연구의 신뢰성 제고

10. 지속적인 연구윤리교육의 참여

[출처] 교육부(2018), 연구윤리 확보를 위한 지침 (훈령 제263호).

연구부정행위의 범위(제12조)

연구부정행위는 연구개발 과제의 제안, 수행, 결과 보고 및 발표 등에서 이루어진 다음 각 호를 말한다.



1. 위조

4. 부당한 저자표시

2. 변조

5. 부당한 중복게재

3. 표절

6. 연구부정행위에 대한 조사 방해 행위

7. 그 밖에 각 학문분야에서 통상적으로 용인되는 범위를 심각하게 벗어나는 행위

연구부정행위의 범위(제12조)

연구부정행위는 연구개발 과제의 제안, 수행, 결과 보고 및 발표 등에서 이루어진 다음 각 호를 말한다.

1. 위조

존재하지 않는 연구 원자료 또는 연구자료, 연구결과 등을 허위로 만들거나 기록 또는 보고하는 행위

2. 변조

연구 재료·장비·과정 등을 인위적으로 조작하거나 연구 원자료 또는 연구자료를 임의로 변형·삭제함으로써 연구 내용 또는 결과를 왜곡하는 행위

연구부정행위의 범위(제12조)

연구부정행위는 연구개발 과제의 제안, 수행, 결과 보고 및 발표 등에서 이루어진 다음 각 호를 말한다.

3. 표절

다음 각 목과 같이 일반적 지식이 아닌 타인의 독창적인 아이디어 또는 창작물을 적절한 출처표시 없이 활용함으로써, 제3자에게 자신의 창작물인 것처럼 인식하게 하는 행위

가. 타인의 연구내용 전부 또는 일부를 출처를 표시하지 않고 그대로 활용하는 경우

나. 타인의 저작물의 단어·문장구조를 일부 변형하여 사용하면서 출처표시를 하지 않는 경우

다. 타인의 독창적인 생각 등을 활용하면서 출처를 표시하지 않은 경우

라. 타인의 저작물을 번역하여 활용하면서 출처를 표시하지 않은 경우

연구부정행위의 범위(제12조)

연구부정행위는 연구개발 과제의 제안, 수행, 결과 보고 및 발표 등에서 이루어진 다음 각 호를 말한다.

4. 부당한 저자표시

다음 각 목과 같이 연구내용 또는 결과에 대하여 공헌 또는 기여를 한 사람에게 정당한 이유 없이 저자 자격을 부여하지 않거나, 공헌 또는 기여를 하지 않은 사람에게 감사의 표시 또는 예우 등을 이유로 저자 자격을 부여하는 행위

가. 연구내용 또는 결과에 대한 공헌 또는 기여가 없음에도 저자 자격을 부여하는 경우

나. 연구내용 또는 결과에 대한 공헌 또는 기여가 있음에도 저자 자격을 부여하지 않는 경우

다. 지도학생의 학위논문을 학술지 등에 지도교수의 단독 명의로 게재·발표하는 경우

연구부정행위의 범위(제12조)

연구부정행위는 연구개발 과제의 제안, 수행, 결과 보고 및 발표 등에서 이루어진 다음 각 호를 말한다.

5. 부당한 중복게재

연구자가 자신의 이전 연구결과와 동일 또는 실질적으로 유사한 저작물을 출처표시 없이 게재한 후, 연구비를 수령하거나 별도의 연구업적으로 인정받는 경우 등 부당한 이익을 얻는 행위

6. 연구부정행위에 대한 조사 방해 행위

본인 또는 타인의 부정행위에 대한 조사를 고의로 방해하거나 제보자에게 위해를 가하는 행위

출판윤리의 이슈

연구결과의 발표 및 유지 단계에서의 연구자의 책임

출판윤리(publication
ethics)에 대한 올바른
이해와 실천

출처: 이인재, “책임있는 연구수행에서 연구자의 역할 “, 생명, 윤리와 정책, 제4권 제1호, 2020, pp. 20-22.

출판윤리(publication ethics)란?

❖ 연구 성과를 검증 받아 알리고 널리 확산하기 위해 논문 작성, 학술 세미나 발표, 논문 및 단행본 출판, 동료 심사 등에서 지켜야 할 윤리적 기준(Ethical Standards)

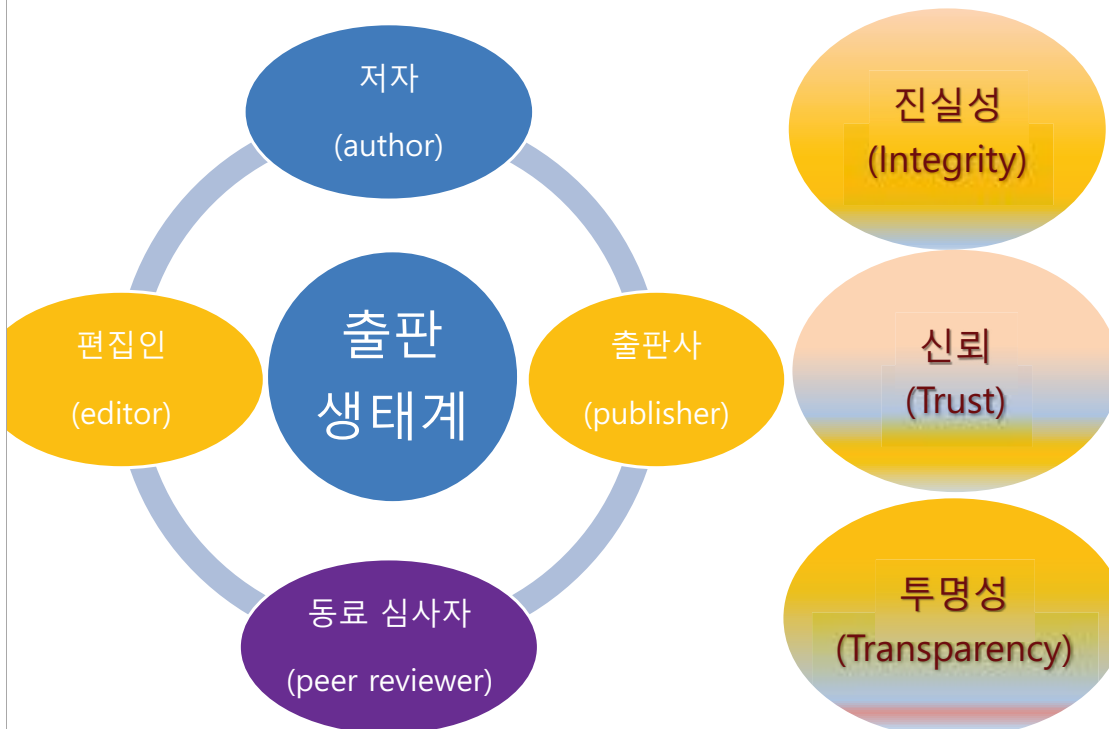
❖ 연구 진실성(Research Integrity)과 관련하여 연구공동체와 출판사가 공통적으로 관심을 갖고 있는 연구윤리의 핵심적 영역 중 하나!

거짓, 편견, 선입견, 과장, 왜곡,
실수에 의한 것이 아니라...

객관적인 사실에 입각하여
정직하게 보고해야 할 책임



출판윤리의 주체와 지향 가치



출판윤리 핵심 주체별 책임

연구자
(저자)

- ✓ 데이터 위조/변조 금지
- ✓ 표절 금지
- ✓ 중복게재, 동시투고 금지
- ✓ 부당한 저자표시 금지
- ✓ 저작권 침해 금지
- ✓ 이해상충 회피



동료심사자

- ✓ 공정하고 객관적인 논문 심사
- ✓ 성실하고 책임있는 심사
- ✓ 심사에 관한 비밀보호
- ✓ 심사 기간 엄수
- ✓ 이해상충 회피



출판사
(편집인)

- ✓ 공정한 동료심사자 배정
- ✓ 투고자에 대한 부당한 영향력 행사 금지
- ✓ 지위나 권한인 남용 금지
- ✓ 바람직한 출판윤리 가이드라인 활용



“표절” 유형, 어떻게 예방할 것인가?

01

아이디어 표절
Plagiarism of Idea

02

텍스트 표절
Plagiarism of Text

03

말 바꿔 쓰기
표절
Paraphrasing
Plagiarism

04

번역물에 대한
표절

05

2차 문헌 표절
Plagiarism of
Secondary sources

06

짜깁기 표절
(모자이크 표절)

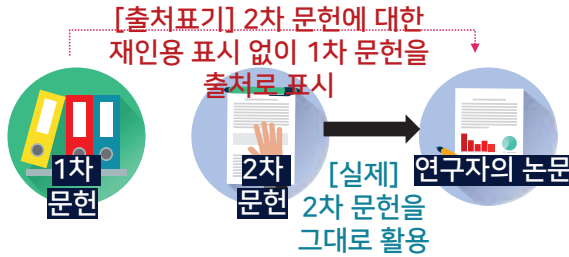
07

포괄적·개괄적
출처표시에
의한 표절

08

부정확한
출처표시에
의한 표절

표절 사례 - 2차 문헌 표절



외국어로 된 원문(1차문헌)을 연구자가 직접 찾아 번역하거나
 말바꿔쓰기 또는 요약을 하지 않고 타인이 인용한 2차 문헌에 있는
 내용을 그대로 가져다 쓰면서도 원문을 직접 보고 자신이 한 것처럼
 원문에 대해서만 출처표기를 하는 것

표절 사례 - 표절 검사 시스템 활용 사례



[자료 출처] 이인재(2018), 표절과 저작권, 서울교대 신임교수 워크숍 자료.

국내 법률을 영문 번역한 자료를 활용할 경우 연구윤리 문제는?

질문 5 A 연구원은 우리나라의 COVID-19 입법 대응 관련 영어 논문을 작성 중입니다. A 연구원은 본문에 X법률의 특정 조항을 인용함에 있어서 국제 연구기관인 C가 번역한 영문 법령을 활용하고자 할 경우 연구윤리 문제가 없는가요?

답변 5

연구 논문이나 보고서에서 영문으로 번역한 국내 법령과 판례 및 기타 법률 자료도 적절한 방법으로 그 출처를 밝혀야 한다. 자료에 관하여 보충 설명이 필요한 경우에는 []안에 필요하다고 판단되는 보충 설명을 간략히 쓰는 것이 올바른 표기 방법이다. 이는 다양한 자료들의 인용 방법에 의하여 저작물에 대한 저작권 및 타인의 아이디어가 존중되고 표절이 방지될 뿐만 아니라 독자들은 법문 문헌에 언급된 논거 및 해당 자료를 얼마나 신뢰할 수 있는지, 자료를 어떻게 찾아볼 수 있는지에 대한 정보를 쉽게 파악할 수 있기 때문이다.⁸⁾

한편 영문 번역이 아닌 경우 경제·인문사회연구회 연구윤리 평가 규정에서는 국제연구기관 연구보고서 및 판례 법령의 특성을 고려하여 '판례·법령을 인용할 때, 판례번호·법조항을 표기한 경우'에는 표절에 해당하지 않는 것으로 보고 있으나, 본문에서 판례번호·법조항으로 간략히 출처표기를 했더라도 참고문헌에서는 이를 쉽게 찾을 수 있는 필요한 정보를 담은 출처를 표기하는 것이 바람직하다.

저자의 사전 또는 사후 동의를 얻은 경우 표절에서 벗어날 수 있는가?

질문 9 A는 표절 및 저작권 침해가 문제되는 부분 중 B의 저서를 인용한 부분과 관련하여, A는 B가 사전 또는 사후 동의를 한 이상 표절이 성립하지 않는다는 취지로 주장하고 있는데 이 주장은 타당한가요?

답변 9

저작권 침해와 달리 표절은 피해자인 저자(B)가 사전 또는 사후적으로 논문이나 저서의 인용을 동의하더라도 면책되지 않는다. 왜냐하면 저작권 침해와 표절은 피해자 범위에 차이가 있기 때문이다. 표절의 경우 피해자군이 다소 복잡하게 형성되어 있다. 독자는 명시적 저자가 그 글을 쓴 것으로 믿고 읽게 되므로 속게 된다. 표절이라는 것을 알았다면 독자는 그 표절적 또는 표절 논문을 구매하지 않았을 것이라는 점에서 구매를 유도하는 행위에 따른 피해자는 독자이다. 경우에 따라 동일한 분야에서 경쟁하는 작가 또는 저자들이 피해자가 될 수도 있다. 또 학술지 발행기관도 피해자가 될 수 있다. 예컨대, 표절물인 줄 모르고 심사해서 게재 결정을 하고 학술지에 게재한 경우 해당 학술지는 표절을 게재함으로써 오는 평판 저하라는 피해를 입게 된다. 표절물에 대해 게재 유보 결정을 내려 최종적으로 학술지에 게재되지 않았다 하더라도 시간 허비의 피해가 발생한다. 나아가 정직한 글쓰기를 실천하는 대다수의 학자·연구자·학생과 표절자의 소속기관도 표절 피해자가 될 수 있다.

이와 같이 표절의 피해자는 저자(B)에 한정되지 않고, 독자, 논문 심사 기관, 소속 기관 및 학계 역시 피해자가 되므로, 저자(B)의 동의가 있다 하더라도 피해자 전부의 동의가 있었다고 보기 어렵다. 따라서 저자(B)의 동의만으로는 표절의 책임에서 벗어날 수 없다.

표절 예방을 위한 올바른 인용과 출처표기

- ❖ 다른 사람의 업적에 의존했다면, **출처를 밝혀야** 한다. 자신의 글에 포함된 모든 아이디어, 사실 및 해석은 스스로 책임질 수 있어야 하며, 특별하게 언급하지 않는 한 작성된 모든 단어는 자신의 것이어야 한다.
- ❖ 다른 사람이 쓴 단어나 아이디어를 사용했다면, 공로를 인정하고 정확하게 인용해야 한다.
 - 다른 사람의 아이디어나 데이터를 사용할 때 credit을 부여하라.
 - 직접 인용할 때, 따옴표로 표기하고 출처를 밝힌다.
 - 간접 인용할 때, 자기 자신의 언어로 표현하며 출처를 분명히 밝힌다.
 - 바꾼 표현은 **자신만의 색깔이 담긴 어조로 바꾸어라**. 원본과 **충분히** 달라야 한다. 만일 고쳐 쓴 문장이 여전히 원본과 비슷하다면 직접 인용문으로 바꾼다.
 - 다른 사람의 저작물을 정당하게 인용하되, 왜곡하거나 저자의 주요 논점을 벗어나는 것을 인용하지 않는다.
 - 실형 자료를 제시할 때는 어디에서 얻은 것인지를 밝혀 다른 사람들이 이를 확인할 수 있도록 한다.

시카고 대학교 가이드북/ Lipson, C. (2004) 『Doing Honest Work in College: How to Prepare Citations, Avoid Plagiarism, and Achieve Real Academic Success』 The University of Chicago Press. pp. 47~48.

중복게재의 의미

중복게재의 의미와 특징



이미 출판된 자신의 논문과 실질적으로(substantially) 중복되는 내용(자료 등)을 자신의 후속 논문에 출처표시 없이 마치 처음 발표하는 것처럼 재활용하는 행위

동일(identical) 또는 실질적인 유사성을 판단하는 핵심 요소

- 가설(hypothesis)
- 자료(dataset)
- 정보(information)
- 토론(discussion)
- 논점(points)
- 결론(conclusions) 등

위의 요소가 모두 일치할 때 = 이중게재(duplicate publication)

중복게재의 의미

중복게재의 의미와 특징

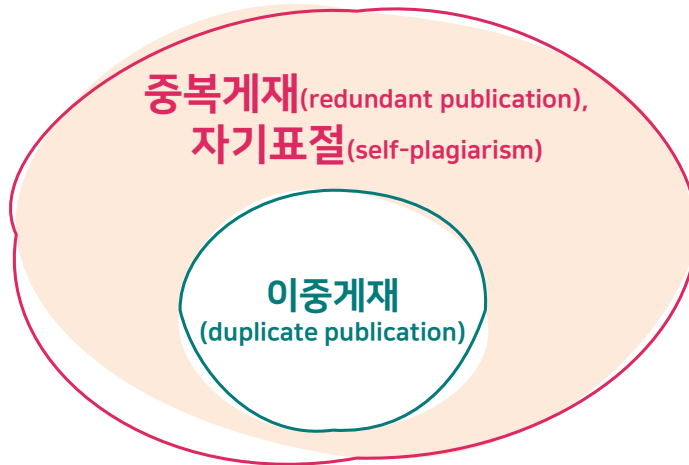


당해 연구의 독자성을 해치지 않는 범위 내에서

이미 출판된 자신의 연구 결과물을 출처를 표시한 후 부분적으로 사용 가능

- ✓ 연구 데이터는 정확한 출처 표시와 함께 사용
- ✓ 처음 발표하는 것처럼 제시해서는 안 됨
- ✓ 중복되는 부분을 빼더라도 학술적으로 의미 있고 새로운 부분이 포함되어야 함

중복게재(자기표절)과 이중게재의 관계



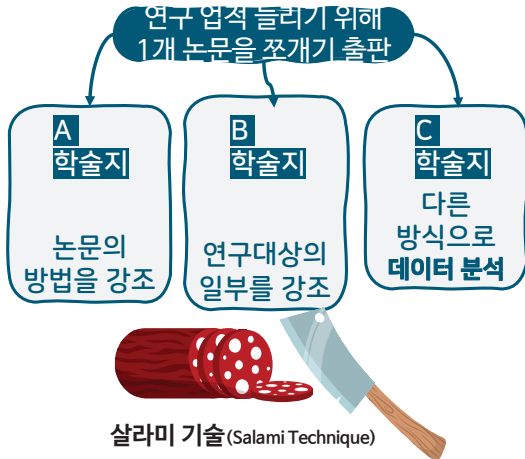
허용 또는 허용되지 않는 중복게재

용어	출처표시	부당이득 (double count 등)	비고
이차출판 (secondary publication)	O	X	허용
중복게재 (redundant publication)	O	O	금지
	X	X	
부당한 중복게재 (duplicate publication)	X	O	

[자료 출처] 이인재(2017), 중복게재의 유형과 검증의 실제, 충남대 경영대학원 연구윤리 특강.

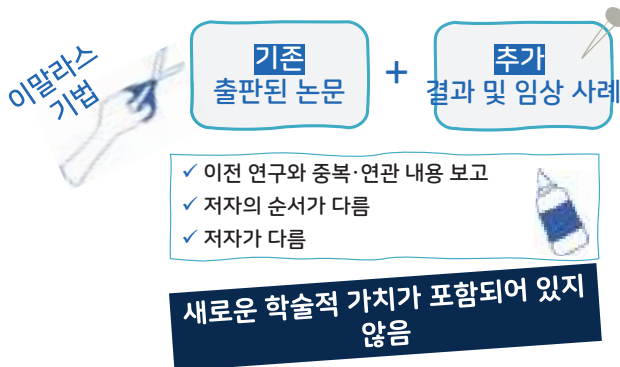
중복게재의 유형

쪼개기 출판 Fragmented Publication Salami Publication

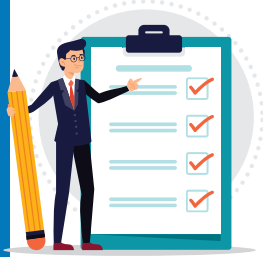


중복게재의 유형

논문 덧붙이기 Malas Publication



자신의 기존 저작물을 다시 활용할 때 주의 사항



- ☑ 이전에 출판된 내용을 다시 사용할 때 포괄적으로는 서문이나 구체적으로는 해당 소제목 등에 분명하게 밝힘
- ☑ 이전에 출판된 저작의 소유권자로부터 허락을 얻음
- ☑ 이미 출판된 내용이 인용될 때마다 출처를 표기함



동시투고

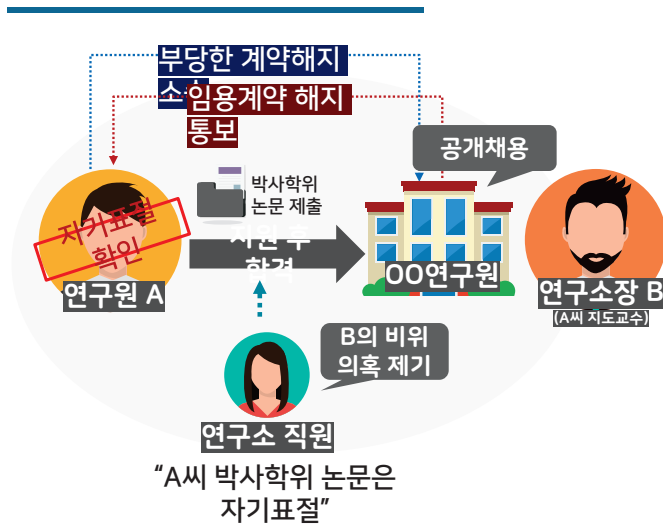
연구자가 한 논문을 동시에 다른 학술지(출판사)에 투고하는 것

이중/다중 출판

두 개 이상의 논문이 서로 출처를 밝히지 않고 가설, 데이터, 논점, 결론을 실질적으로 공유하는 것

- 출판을 위한 논문은 최초의 것이어야 하며, 다른 어떤 곳에 투고되지 않아야 함
- 출판된 것이나 투고 중인 것을 재활용할 때 출처표기

중복게재 사례 : 자기표절



하나의 설문 또는 실험으로 2개 학술지에 게재하는 것은 윤리위반인가?

질문 3 ① 초·중등 학생들을 대상으로 설문 연구를 수행하였을 때 동일한 설문지로 설문은 한 번에 획득하였으나 설문에 응답한 대상자를 초·중등 학생별로 각각 나누어 결과를 분석·정리하여 학술지에 각각 따로 게재하는 것은 연구윤리 위반에 해당하는가요? ② 또는 하나의 실험에서 두 개의 논문이 나오는 경우나 같은 실험을 다른 관점에서 접근했을 경우 다른 논문으로 출판될 수 있는가요?

답변 3

한국학술단체총연합회의 연구윤리 지침에 의하면, 중복게재에 해당하는 경우는 1) 연구자가 자신의 동일 또는 유사한 가설, 자료, 논의(고찰), 결론 등에서 상당 부분 겹치는 학술적 저작물을 적절한 출처표기 없이 동일 언어 또는 다른 언어로 중복하여 게재한 경우, 2) 이미 게재한 자신의 학술적 저작물의 일부라도 적절한 출처표기 없이 그대로 사용한 경우, 3) 하나의 논문으로 발표해야 할 내용을 여러 논문으로 고의로 나누어 게재한 경우이다(단, 연속 논문은 제외). 만약 질문 ①처럼 동일한 설문 내용을 초등학생과 중학생에게 각각 제시한 후 연구 설계, 내용, 결론 등이 유사한 두 개의 논문을 작성한다면 각각의 논문이 학술적 가치 및 연구의 독자성이 있을지가 중요하며, 고의로 굳이 분리하지 않아도 되는 논문을 분리하여 지나치게 유사한 내용으로 중복하여 출판한다면 중복게재 유형 중 쪼개기 출판(salami publication)에 해당할 가능성이 있다. 관련 설문 조사가 함께 이루어졌고 대상은 다르지만 유사한 관련 내용이 출판된 사실을 해당 학회에 정직하게 알려 이를 고려하여 심사하고 최종 게재 여부를 판단하도록 해야 한다. 두 논문 간의 유사성이 있더라도 개별 논문으로서의 독창성을 인정받을 수 있도록 차별성이 있고, 후속 논문에 재활용되는 선행 연구 내용에 대하여 출처를 정확히 밝혔다면, 단순히 동일한 시기에 수집한 설문지가 있다는 이유만으로 연구윤리에 위배되거나 중복게재라고 볼 수 없다. 그러므로 각 논문에는 연구 대상은 다르지만 설문 등의 내용이 동일한 유사한 연구가 진행된 바 있다는 사실을 서론 및 방법 등에서 기술하여야 한다.

②와 관련하여, 하나의 질병 모델에 대해서도 수많은 현상이 연구될 수 있고 같은 현상이라고 해도 다양한 메커니즘으로 해석될 수 있으므로 하나의 실험에서 두 개 이상의 논문이 나온다고 해서 곧바로 연구윤리에 위반된다고 볼 수 없다. 즉, 기술적으로 같은 실험이라도 이와 관련된 연구들의 방향성, 결과, 의미 등은 모두 다를 수 있으므로 여러 논문이 나올 수도 있다. 하지만, 원래 하나의 연구를 계획하고 데이터를 도출하였으나 논문을 작성하는 과정에서 몇 개의 논문으로 나누어 발표하였을 때 분할(쪼개기) 출판으로 규정될 수도 있다. 예를 들어 연구를 통해 도출한 10개의 데이터를 나누어 일부는 A 논문에, 일부 데이터는 B 논문에 나누어 발표하였다면 분할 출판에 해당된다. 이런 분할 출판은 필연적으로 각 논문의 완성도가 떨어지고 연구 결과의 가설과 주장이 부실해질 수밖에 없으므로 연구 개시 전 명확하게 계획을 세워 연구를 진행해야 한다.

중복게재에 대해 자주 묻는 질문

이럴 땐, 이렇게!

Q 출처 표기를 하지 않고 중복게재를 했다라도 연구성과에 포함시키지 않아서 중복게재 의의가 없는지도 문제가 되나요?

자신의 이전 저작물을 다시 활용하면서 출처 표기를 하지 않아 마치 처음 발표하는 것처럼 하면 중복게재입니다. 비록 중복게재를 통해 이익을 얻지 않았어도 중복게재는 **학문적 정직성을 해치는 연구윤리 위반에 해당합니다.**

A

Q 출판 예정인 정색연구 보고서의 초안본을 저자가 학술지에 투고하면 중복게재인가요?

연구 성과물의 저작권은 연구비를 지원한 사람 또는 기관에 귀속되어, **사전허락 및 출처 표기 없이** 발표하면 중복게재에 해당합니다. 연구비를 지원한 기관으로부터 사전 동의를 받은 후 해당 기관 연구비 지원으로 수행된 연구를 표기해야 합니다.

A

Q 기존 출판된 학술논문을 일반 대중을 위해 단행본으로 출간했는데 중복게재인가요?

전문 학술논문을 일반 대중이 알기 쉽도록 단행본으로 출판하는 것과 같이 **두 저작물의 독자성이 학문이 다를 경우** 포괄적인 출처를 표시하면 중복게재에 해당하지 않습니다.

A

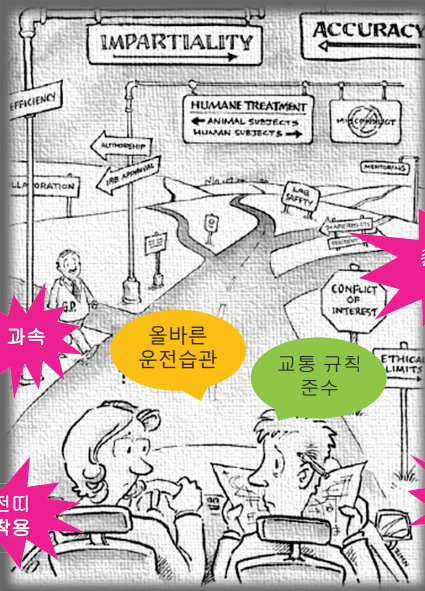
요약: 책임있는 연구수행을 위한 연구자의 책임

- 과학적으로 타당한 연구 설계, 정확하고 완성된 연구 결과 제시
- 위조(Fabrication), 변조(Falsification), 표절(Plagiarism) 금지
- 중복게재(이중게재), 논문 쪼개기(fragmentary publications) 금지
- 적절한 인용(citations)과 명확한 출처 표기
- 통계적 방법들에 대해 정확하게 기술
- 특수 관계의 연구에 대해 이해상충 공개 및 관리
- 부실학술지 논문 게재 및 부실학술 행사 참여 금지
- 연구 참여 대상자에 대한 보호, 안전 확보, 비밀보장 등
- 연구에 실질적으로 기여한 사람에게 정당한 공로를 부여(credit)(올바른 저자표시)



출처: 이인재(2015). 연구윤리의 이해와 실천

연구자에게 연구윤리는 무엇일까?



-연구활동의 GPS

-연구자를 구속하는 것이 아니라 오히려 자유롭고 책임 있는 연구활동을 보장

[출처] ORI, Introduction to the Responsible Conduct of Research



참고 문헌

- 교육부, 연구윤리확보를 위한 지침(2015. 11. 3. 2018. 7)
- 교육부, 한국연구재단, 연구윤리 질의 응답집(2016. 11. 30)
- 국가과학기술연구회(NST, 2019), 출연(연) 연구자를 위한 부실학술활동 특징과 예방 대책
- 대한의학학술지편집인협회의(2019), 의학논문 출판윤리 가이드라인(제3판)
- 대학신문(2017. 10. 11), 국민일보(2017. 12. 4) 기사 내용
- 이인재, 연구윤리의 이해와 실천, 서울:동문사.
- 이인재(2009), “중복게재의 문제점과 연구윤리의 정립 방안,” 한국철학사연구회, 한국철학논집, 제26집.
- 이인재(2009), “자기표절의 쟁점,” 한국윤리학회, 윤리연구, 제73호.
- 연구윤리정보센터(www.cre.or.kr), Nature의 출판 가이드라인
- 한국연구재단, 부실학술활동의 주요 특징과 예방 대책, NRF ISSUE REPORT, 2019년 1월호.
- 한국연구재단, 약탈적 학술지와 학회 예방 가이드(2018. 9)

참고 문헌

- Committee On Publication Ethics(COPE), guideline on good publication practice.
- ORI, Introduction to the Responsible Conduct of Research
- Roig, M.(2002), "recycling portions of text from the same author/s previously published papers in psychology: An exploratory study," Paper presented at the second Office of Research Integrity's conference on Research Integrity, Bethesda, November.
- Roig, M.(2008), "the debate of self-plagiarism: inquisitional science or high standards of scholarship?", *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, Vol. 8, No. 2, September.
- von Elm E, Poglia G, Walder B, Tramer MR.(2004), "different patterns of duplicate publication," *JAMA*, 2004;291:974-80
- Wager, Elizabeth, "the role of academic societies, publishers and journal editors in promoting ethical publication practices" International Forum on Research Ethics 2014(2014. 10. 31) 발표자료



Picture of Meerkat clan from bingwallpaper.com

경청해 주셔서 감사합니다.
이인재(ijlee@snu.ac.kr)