

2012 연차(통산 13차) 학술 발표회 자료집

## 법교육학과 인권교육학의 최근 연구 성과와 과제

- 일시 : 2012. 09. 22(토) 13:30 - 18:40
- 장소 : 서울교육대학교 에듀웰센터 208호
- 주최 : 한국 법과인권교육학회
- 후원 : 법무부, 자녀안심하고 학교보내기운동 국민재단



한국 법과인권교육학회



## ● ● 행사 프로그램 ● ●

### 1부: 개회식

사회 : 김상돈(서울 공릉초, 본회 사무국장)

- . 개회선언 .....사회자
- . 국민의례 .....다같이
- . 개회 인사 및 내빈 소개 .....허종렬(서울교대, 본회 회장)
- . 축 사 .....이건주(법무부 범죄예방정책국장)  
오주언(자녀안심하고 학교보내기 국민운동본부 이사장)
- . 학술 장려상 시상
- . 감사패 증정

### 2부: 포럼 디스커션

사회 : 최윤진(중앙대, 본회 부회장)

- [주제 1] 국내 법교육학의 연구 성과와 과제  
발표: 박상준(전주교대)
- [주제 2] 국내 인권교육학의 연구 성과와 과제  
발표: 강명숙(배재대)  
◆ 토론: 정상우(인하대), 전제철(한국교육과정평가원),  
나달숙(백석대), 정영선(전북대)

### 3부: 각 분과별 주제 발표 및 토론

[제1분과] 헌법과 교육 (에듀엘센터 401호)

사회 : 채한태(대전대, 본회 부회장)

- [주제 1] 헌법 제31조 1항의 교육적 개정을 위한 시론(試論)  
발표: 홍후조(고려대), 권혜정(서울 창일초)
- [주제 2] 학생 학습권의 범위와 한계  
발표: 조태원(서울 성내초)
- [주제 3] 학생의 인격권과 법교육  
발표: 임종수(의정부 호동초)  
◆ 토론: 김운섭(국제대), 안주열(서남대), 이대성(고양 백신고)

**[제2분과] 학교 법교육의 과제** (에듀엘센터 402호)

사회 : 성위석(경북대, 본회 부회장)

**[주제 1] 학생 자치 법정의 운영 성과와 과제**

발표: 오윤주(한국법교육센터)

**[주제 2] 또래 조정을 통한 학교폭력 예방에 관한 연구**

발표: 이지혜(서울 한서초)

**[주제 3] CIPP 평가모형에 기반한 학교 규칙 평가표 개발**

발표: 허종렬(서울교대), 조진우(동국대 강사), 박형근(서울 등원초),  
이지혜(서울 한서초), 이수경(서울 휘경공고)

◆ 토론: 권태호(법무부 법질서선진화과), 김유미(서울교대), 김성기(협성대)

**[제3분과] 인권교육의 강화** (에듀엘센터 404호)

사회 : 이명준(한국교육과정평가원, 본회 부회장)

**[주제 1] 군 인권교육 현황과 발전 방안**

발표: 김철홍(국가인권위원회)

**[주제 2] 학교 인권교육의 강화를 위한 실천 방안**

발표: 유병렬(서울교대)

**[주제 3] 차별화 수업과 교육에서의 평등**

발표: 주주자(수원 효원고)

◆ 토론: 홍관표(법무부 인권정책과), 장준호(경인교대), 김주선(광주 첨단고)

**[제4분과] 법교육과 인권교육의 구체적 문제** (에듀엘센터 405호)

사회 : 심옥령(청라달튼외국인학교, 본회 부회장)

**[주제 1] 성 인지적 관점에서의 양성평등교육 실천 방안**

발표: 장승진(호원대 강사)

**[주제 2] 청소년 보호권과 참여권의 범주에 관한 인식과 인권교육**

발표: 김윤나(서울 사이버대)

**[주제 3] 전국 경찰관련 학과 학생에 대한 법교육 강화의 필요성**

발표: 박창석(관동대)

◆ 토론: 김다현(백석대 강사), 정순원(한국교육학술정보원), 이철호(남부대)

**4부: 종합 토론 및 폐회식, 만찬**

사회 : 김상돈(서울 공릉초, 본회 사무국장)

. 종합토론 .....박인현(대구교대, 본회 수석부회장)

. 폐회선언 .....허종렬(서울교대, 본회 회장)

\* 만찬 행사(장소: 두부촌) .....다같이

● ● 목 차 ● ●

---

< 인사 말씀 >

---

인사말씀 .....허종렬

---

< 포럼 디스커션 >

---

[주제 발표 1] 국내 법교육학의 연구 성과와 과제  
.....박상준(3)

[주제 발표 2] 국내 인권교육학의 연구 성과와 과제  
.....강명숙(19)

[지정 토론 1] .....정상우(31)

[지정 토론 2] .....전제철(33)

[지정 토론 3] .....나달숙(35)

[지정 토론 4] .....정영선(38)

---

< 각 분과별 주제 발표 및 토론 >

---

< 제1분과 >

[주제 발표 1] 헌법 제31조 1항의 교육적 개정을 위한 시론(試論)  
.....홍후조, 권혜정(47)

[주제 발표 2] 학생 학습권의 범위와 한계  
.....조태원(67)

[주제 발표 3] 학생의 인격권과 법교육  
.....임종수(83)

< 제2분과 >

- [주제 발표 1] 학생 자치 법정의 운영 성과와 과제  
.....오윤주(99)
- [주제 발표 2] 또래 조정을 통한 학교폭력 예방에 관한 연구  
.....이지혜(119)
- [주제 발표 3] CIPP 평가모형에 기반한 학교 규칙 평가표 개발  
.....허종렬, 조진우, 박형근, 이지혜, 이수경(131)

< 제3분과 >

- [주제 발표 1] 군 인권교육 현황과 발전 방안  
.....김철홍(151)
- [주제 발표 2] 학교 인권교육의 강화를 위한 실천 방안  
.....유병렬(185)
- [주제 발표 3] 차별화 수업과 교육에서의 평등  
.....주주자(203)

< 제4분과 >

- [주제 발표 1] 성 인지적 관점에서의 양성평등교육 실천 방안  
.....장승진(223)
- [주제 발표 2] 청소년 보호권과 참여권의 범주에 관한 인식과 인권교육  
.....김윤나(237)
- [주제 발표 3] 전국 경찰관련 학과 학생에 대한 법교육 강화의 필요성  
.....박창석(263)

## 인사 말씀

학회 회원 여러분, 그리고 평소 법과 인권교육에 관심을 가지고 관련 연구와 직무에 종사하시는 관계자 여러분, 안녕하십니까?

이번 학술 발표회는 통산 제13차 학술발표회가 되지만 지정 발제자와 토론자를 중심으로 참석자 전원이 참여하는 Forum Discussion과 학회 회원 누구에게나 발표의 기회를 부여하는 분과 토론회의 두 가지 순서를 모두 갖는 연차 학술대회의 형식으로 치릅니다.

본 학회의 연차 학술대회는 이로써 학회 창립 후 제4차의 역사를 갖게 되었습니다만, 학회가 이러한 행사를 하는 것은 이렇게 하는 것이 본 학회가 회원들에게 해야 할 기본적인 서비스이기 때문입니다.

회원 여러분들과 관계자 여러분들이 본 학회의 이러한 행사 개최의 취지에 적극 동참하셔서 발표를 신청하여 주신 점 감사를 드립니다.

아울러 본 학회와 교류를 하는 차원에서 이번에 우리 학회에서의 발표자 공개 모집 안내를 같이 알려주시고 협력해주신 한국헌법학회, 대한교육법학회, 한국사회교과교육학회, 한국사회과교육학회 등의 회장님 이하 관계자 분들께도 깊은 감사의 말씀을 드립니다.

또한 14개 주제에 대한 각 토론자 역시 분과 발표회라 하여 소홀하게 다루지 않고 그 분야의 전문가들을 모셔서 제대로 된 토론이 되도록 노력하였습니다. 바쁘신데 흔쾌히 토론에 응해주신 선생님들께 깊이 감사의 말씀 드리며, 귀한 토론회에 주변의 많은 분들을 권유하셔서 자리를 꽉 채워주시기 바랍니다.

아울러 본 학회는 이번 연차대회의 주제를 「법교육학과 인권교육학의 최근 연구 성과와 과제」라 정하고 학회 창립 전후부터의 최근 수년 동안의 연구 성과를 종합해보기로 하였습니다.

모쪼록 이번 행사를 통해 본 학회가 학술적으로 법교육학과 인권교육학의 기초를 더욱 다지는 성과를 거두기 바라며, 이 성과들을 바탕으로 학교 현장의 실천적인 방안을 모색하고 실질적인 변화를 가져오도록 하는 데에도 도움이 되기를 기대합니다.

끝으로 본 학술대회의 개최 장소를 제공하고 지원해주신 서울교육대학교에 감사드립니다. 특히 본 학회의 활동에 대해 평소 전폭적인 성원과 격려를 보내주시는 법무부 범죄예방정책국 이건주 국장님과 본 학회의 학술대회 때마다 아낌없는 재정적 후원을 해 주시는 '재단법인 자녀안심하고 학교보내기 국민운동 본부' 오주언 이사장님께 진심으로 감사드립니다.

또한, 이번 학술대회를 포함하여 매년 학술발표회 때마다 심적 부담과 시간적 희생을 마다않고 헌신적인 노력과 정성을 기울여준 본 학회 이대성 학술이사님과 김상돈 사무국장, 박형근 사무차장, 이지혜 간사 등 여러 사무국 간사님들께도 마음으로부터 감사의 뜻을 전합니다. 감사합니다.

2012년 9월 22일

한국 법과인권교육학회 회장

허종렬 드림



•• 포럼 디스커션 ••

**국내 법교육학과 인권교육학의  
연구 성과와 과제**



[주제 발표 1]

## 국내 법교육학의 연구 성과와 과제

박 상 준(전주교대 교수)

- I. 우리나라 법교육의 발전
  - II. 우리나라 법교육 관련 연구의 분석
  - III. 법교육의 성과와 과제
- \* 참고문헌

### I. 우리나라 법교육학의 발전

법에 대한 교육은 전통적으로 법학대학에서 이루어졌다. 대학에서 법대학생을 대상으로 법률 전문가를 양성하기 위해 법에 관한 전문적 지식을 가르치는 것을 법학교육(legal education or law education)이라고 한다. 우리나라에서 법학교육은 일제가 만든 경성제국대학에서 1926년부터 실시되어 왔다.

반면에 1960년대 이후 미국을 중심으로 법치주의 사회에서 법의 제정과 집행, 생활 관련 법률의 내용을 시민들에게 알리고 권리와 책임을 가르쳐야 한다는 요구가 높아지면서 ‘법교육 운동’이 발생하였다. 그러면서 초·중등 학생들에게 법치주의 사회에 필요한 기본적인 법적 지식, 기능, 태도를 길러주는 법교육(law-related education)이 시작되었다(박상준, 2003a: 213-214).

학자들마다 정의가 조금씩 다르지만, 일반적으로 사회과교육의 하위 영역으로서 법교육은 초·중등 학생들에게 법적 시민성(法的 市民性)을 길러주는 것이다. 법치주의 사회에서 요구되는 법적 시민의 모습은 법적 문제와 관련된 법적 개념과 원리의 이해, 법적 문제해결능력, 법치주의에 대한 신념, 준

#### 4· 법교육학과 인권교육학의 최근 연구 성과와 과제

법 태도 등을 갖춘 사람이다(박상준, 2003a: 214; 2003b:258-259).

이러한 법교육이 우리나라에 처음 도입된 것은 교수요목기(1946)시기라고 할 수 있다(곽한영, 2006: 7-9; 박성혁, 2006: 63-67). 사회과의 한 단원에서 헌법의 권리와 의무, 정부 형태 등과 관련된 내용을 중심으로 법교육이 이루어져왔다. 그 후 법교육이 본격적으로 실시된 것은 제7차 교육과정(제1997)에서 사회과의 선택과목으로 「법과 사회」 과목이 신설된 이후라고 할 수 있다(교육부, 1997: 7).<sup>1)</sup> 그러면서 대학이나 대학원에 법교육 관련 강좌가 개설되기 시작하였고, 법교육을 전공한 전문가가 배출되었다. 2000년대 중반 이후 법교육을 연구하는 전문가가 소수의 법학 전공 교수들에서 법교육을 전공한 다수의 현장교사, 연구원 등으로 확대되어 가면서 법교육에 대한 연구들이 양적으로 급증하였다.

또한 2006년에는 ‘한국법교육학회’가 설립되었고, 「법교육연구」 학회지를 매년 2회씩 발간하고 있다. 「법교육연구」에는 2006년 6월부터 2012년 6월까지 법교육 연구 논문이 67편 정도 발표되었다. 2008년에는 ‘한국법과인권교육학회’가 설립되었고, 「법과인권교육연구」 학회지를 매년 3회씩 발간하고 있다. 「법과인권교육연구」에는 2008년 12월부터 2012년 4월까지 법교육 관련 연구 논문이 16편 정도 발표되었다.

2006년 1월에는 (재)자녀안심하고 학교보내기운동 국민재단의 부설로 ‘한국법교육센터’가 설립되었다. 이 센터는 생활법 경시대회, 학생자치법정 시범 학교 운영, 법교육 교사 직무연수 등의 사업을 실시하고, 법교육 관련 연구 결과와 교육 프로그램을 보급하는 활동을 하고 있다.

법교육이 활성화되면서, 한국법교육학회는 2006년 학회지 창간 특집으로 우리나라 ‘법교육’의 역사, 현황, 개선 방안 등에 대하여 논의하였다(곽한영, 2006; 박성혁, 2006; 박훈, 2006). 그러나 아직 법교육의 토대, 목표, 교육과정, 교수방법, 평가 등에 대하여 이론적으로 연구하는 ‘법교육학’에 대하여 체계적으로 분석하고 토론하는 연구와 학술대회는 없었다.

법교육이 본격적으로 시작된 지 10년 정도 되었고, 법교육에 대한 연구가 양적으로 급증하는 시점에서 법교육학의 연구 동향과 성과를 분석하고 향후 과제를 논의하는 것이 필요한 시점이다. 그래서 이 논문에서 필자는 제7차 교육과정 이후 진행된 법교육 관련 연구들의 동향과 성과를 비판적으로 검토하고 향후 과제에 대하여 논의하고자 한다.

---

1) 제7차교육과정(1997)에 신설된 「법과 사회」는 고등학교 2 또는 3학년의 선택 과목이었기 때문에, 실제로는 2003학년도부터 교과서가 학교 현장에 보급되었다.

## II. 우리나라 법교육 관련 연구의 분석

대학원에서 법교육을 전공하는 사람들이 증가하고 법교육 관련 학회가 설립되면서, 법교육에 대한 연구 논문들이 양적으로 매우 증가하였다. 이런 시점에서 법교육에 대한 연구 결과들을 정리하고 법교육에서의 의의를 비판적으로 논의하는 작업이 필요하다. 그래서 이 논문에서 필자는 1990년 이후 법교육 관련 연구들을 연구 주제별로 분류하여 분석해보고자 한다. 시간과 지면의 한계 상 연구 논문의 내용을 분석하고 비판적으로 평가하는 작업은 하지 못 했다.<sup>2)</sup>

### 1. 법교육의 목표에 대한 연구 결과

법교육의 내용, 교수방법, 평가 등을 결정하는 준거가 되기 때문에 법교육의 목표 설정은 매우 중요하다. 그런데 법교육의 목표에 대한 논문은 4편으로 다른 주제에 비하여 연구가 많이 이루어지지 않았고, 법교육의 목표에 대하여 추상적으로 논의하거나 주로 법의식이나 법적 관용성의 발달에 대하여 논의하였다.

〈표 1〉 법교육의 목표에 대한 연구

저자/년도	연구 주제	학회지
박성혁 (1993)	법교육의 목표로서의 법적 관용성 발달에 관한 연구	사회와 교육
박용조 (2001)	사회과교육 목표에 대한 인식론적 고찰 : 법교육을 중심으로	사회과교육
조우영 (2010)	중등학교 법교육의 방향과 목표 재설정을 위한 시론	법교육연구
곽한영 (2011)	법의식 연구의 경향에 관한 연구	법교육연구

### 2. 법교육의 교육내용에 대한 연구 결과

법교육의 목표에 의거하여 교육내용을 조직하는 원리와 구성 기준 등에 대

2) 넓은 의미에서 보면, 인권 또는 기본권 관련 교육도 법교육에 포함될 수 있지만, 최근 인권 교육에 대한 연구가 발전하면서 독자적 영역으로 확립되어 가는 추세이고, 이번 학술대회에서 인권교육을 별도로 논의하기 때문에, 이 논문의 분석에서 제외하였다.

## 6 · 법교육학과 인권교육학의 최근 연구 성과와 과제

한 연구가 필요하다. 그래서 법교육의 교육내용에 대한 연구가 많이 이루어져서 25편의 논문이 발표되었다. 연구의 주제는 법과 사회 교과서 분석, 법교육에 적합한 내용 요소, 개정 법교육과정의 분석 및 개발 방향, 법 교과서 개발의 원리와 전략 등이 대부분을 차지하였다. 하지만 학생의 인지 수준과 법의식 수준에 적합한 법교육의 교육과정 구성 원리와 방식, 사례 등에 대한 이론적 연구는 별로 없었다.

〈표 2〉 법교육의 교육내용에 대한 연구

저자/년도	연구 주제	학회지
박상준 (2003)	법교육의 교육과정 구성 기준에 관한 시론	교육과정평가연구
박성혁·박영석 (2003)	사회과 "법과 사회" 교육과정 비교 분석 연구	사회과교육
박성혁·이상윤 (2004)	사회과 법교육에 있어서 국제법 교육의 실태와 대안 탐색에 관한 연구	사회과교육.
김해성 (2004)	사회과 법교육 내용으로서의 법전통에 관한 연구	시민교육연구
박성혁·김순희 (2004)	법과 사회 교과서의 적합성에 관한 연구	시민교육연구
박성혁 (2005)	법교육의 본질관에 입각한 법과 사회 교육과정 및 교과서 내용 분석 연구	시민교육연구
조우영 (2005)	학교 '법과 사회' 과목 내용 구성 방안	사회과교육연구
송현정 (2005)	사회과 법 교육과정 개발을 위한 기초 연구	시민교육연구
박성혁 (2006)	한·미 고등학교 법교과서 비교 분석을 통한 법교과서 개선 방안 연구	시민교육연구
김해성 (2006)	법교육 내용 구성 개선 방안 연구	법교육연구
박성혁 (2007)	사회과 교육과정 법 영역의 내용 타당성에 관한 연구	시민교육연구
조우영 (2007)	고등학교 '법과 사회' 내용 구성과 수업의 한 방안	사회과교육연구
이대성 (2007)	2007 개정 법교육과정에 대한 비판적 성찰	사회과교육연구
권정이·이대성 (2008)	법적 가치판단능력 신장을 위한 기본권 교육 내용의 재구성 방안	법교육연구
주우연 (2008)	법과 사회 과목 학습량 분석 연구	법교육연구
곽한영 (2009)	헌법교육의 접근 방식과 내용 요소	법교육연구
김현철 (2009)	헌법교육에서 무엇을 가르칠 것인가?	법교육연구

김영천·김자영 (2009)	법과 사회 교육과정 개정에 따른 교과서 개발 방향	시민교육연구
이대성 (2009)	2009 개정 교육과정에서 법과 정치 과목의 쟁점과 과제	법과인권교육연구
권혜정 (2010)	초등학생을 위한 헌법교육 교재의 개발에 관한 연구	법과인권교육연구
박형근 (2010)	법교육 교재 개발의 원리와 실제	법과인권교육연구
김명정 (2010)	사회과 교육과정에 나타난 법과 정치	법교육연구
이진석 외 (2010)	한국 청소년의 준범의식 함양을 위한 사회과 교육과정 개선에 관한 연구	법교육연구
전윤경 (2011)	범죄와 형벌 관련 법교육 교재 내용 분석	법과인권교육연구
이대성 (2011)	2009 개정 교육과정상 법 관련 내용의 연계성 분석	법교육연구

### 3. 법교육의 교수방법에 대한 연구 결과

법교육의 내용이 잘 조직되어 있을지라도 그것을 어떻게 가르치는가에 따라 법교육의 목표 달성과 효과는 달라질 수 있다. 그러므로 법교육의 교수 방법 및 그 결과에 대한 연구가 중요하다. 법교육의 교수방법에 대한 논문은 14편인데, 주로 사례 중심 토론, 학생자치법정, 체험활동 같은 특정한 교수 방법이나 수업자료 등에 대한 연구가 많았고, 실제 교실 수업에서 활용하기에 용이한 토론수업, 역할극, 신문활용수업(NIE) 같은 교수 방법과 모형 등에 대한 연구가 부족하였다.

〈표 3〉 법교육의 교수방법에 대한 연구

저자 /년도	연구 주제	학회지
이기우 (1994)	법교육의 과제와 수업 전략	사회와 교육
박성혁 (1998)	사회과교육에서의 법교육 방법에 관한 연구	사회와 교육
박상준 (2003)	법교육의 방법으로서 사례중심 토론수업	사회과교육
곽한영·하혜숙 (2006)	한국형 청소년 법정 모델 개발을 위한 기초 연구	시민교육연구
박성혁·옹진환 (2007)	참여형 법교육의 정당화 근거	시민교육연구
곽한영 (2008)	국민참여재판, 어떻게 가르칠 것인가	법교육연구
배화순	중등학교 법교육 활성화를 위한 수업자료 개발	법교육연구

## 8 · 법교육학과 인권교육학의 최근 연구 성과와 과제

(2008)		
이윤정 (2008)	서사적 관점을 도입한 법교육 사례연구법의 의의	법교육연구
조진우 (2008)	국민참여재판과 모의재판 수업에 대한 재구성방안	법교육연구
이동희 (2008)	지식과 사고의 성장을 위한 법교육 수업 이론과 방법에 관한 연구	법과인권교육연구
박준석 (2009)	법의식 제고를 위한 법교육의 전략에 관하여	법교육연구
황미형 (2009)	참여학습형 법교육 방법으로서 봉사학습의 적용에 관한 연구	법교육연구
정상우 (2011)	창의적 체험활동을 활용한 중등 법교육 실천 방안	법과인권교육연구
이대성 (2012)	학생자치법정의 적용 범위 확대를 위한 표준 모델 개발 연구	사회과교육연구

### 4. 법교육의 평가 방법에 대한 연구 결과

법교육의 목표를 달성하기 위해서는 교육 내용과 방법뿐만 아니라 평가 방법이 중요하다. 평가 방식이 학생들의 학습 방법과 태도에 큰 영향을 미치기 때문이다. 그런데 대부분의 연구자들이 법 교육의 평가 방법에 별로 관심을 갖지 않았고, 그래서 다른 주제에 비하여 평가 방법에 대한 연구가 거의 이루어지지 않아서 법교육의 평가방법에 대한 논문은 2편에 불과하였다.

〈표 4〉 법교육의 평가방법에 대한 연구

저자/년도	연구 주제	학회지
이대성 (2002)	법과사회 과목의 수행평가 도구 개발	사회과교육연구
박성혁 외 (2002)	사회과 법교육 내용의 현상적 특징과 참평가 방안에 관한 연구	시민교육연구

### 5. 법교육의 효과에 대한 연구 결과

법교육이 성공하기 위해서는 실제 학교현장에서 법교육이 어떻게 이루어지고 어떤 교육적 효과를 달성했는지를 체계적으로 연구하여 법교육의 목표 재설정, 내용의 재조직, 교수방법과 평가방식의 개선 등에 반영하는 연구들이 필요하다. 법교육의 효과에 대한 논문은 14편인데, 주로 학생자치법정, 자치활동 같은 특정한 수업방법이 법의식에 미치는 영향을 연구하였다. 그러나



법교육의 교육내용 또는 일반적으로 활용되는 토론수업, 역할극 같은 교수방법이 학생들의 법의식이나 법적 문제해결력의 신장에 미치는 영향에 관한 연구는 별로 없었다.

〈표 5〉 법교육의 효과에 대한 연구

저자/ 연도	연구 주제	학회지
김다현 (2006)	법교육을 통한 법의식 영향 연구	법교육연구
이석진 (2007)	초등학교에서 학생수의차이에 따른 법태도 분석	법교육연구
송성민 (2007)	학습자 준법의식 유형에 따른 법교육 효과에 관한 연구	법교육연구
박은주 (2008)	고등학교 법과 사회 과목이 학생들의 법적 관용성에 미치는 영향	법교육연구
이봉민 (2008)	공식적 교육과정을 통한 정치교육 및 법교육의 효과 분석	시민교육연구
김주선 (2008)	강의식 법교육과 학생자치법정이 고등학생의 법의식에 미치는 효과	법과인권교육연구
허종렬·이지혜 (2008)	초등학교 법교육 수업 효과 분석 연구	법과인권교육연구
한희택 (2009)	학급자치활동이 초등학생의 법의식에 미치는 영향	법과인권교육연구
권혜정 (2009)	법교육 프로그램을 통한 수업 방해 행동의 개선	법과인권교육연구
한아름 (2009)	학생자치법정 운영을 통한 법교육의 효과 분석	법과인권교육연구
황선영 (2010)	쓰기 전략을 통한 법적 사고력 신장	법과인권교육연구
이형진 (2010)	부모의 사회경제적 배경이 청소년의 법적 신뢰감에 미치는 영향에 관한 연구	법교육연구
주우연 (2010)	법교육 클럽 활동에 따른 학생들의 법의식 변화	법교육연구
이대성 (2010)	학생자치법정을 활용한 교육과정 구성 및 효과 연구	법교육연구

## 6. 법교육의 현황 및 과제에 대한 연구 결과

사회의 환경과 법률제도, 법문화 등의 변화에 따라 법교육이 이루어지는 실태와 개선 방안에 대한 체계적인 연구를 통해 법교육의 발전 방안을 제시하는 연구도 필요하다. 법교육의 현황과 과제에 대한 논문은 18편으로 법교육이 시작된 역사에 비해 연구가 많이 이루어졌다. 하지만 우리 사회의 변화,

## 10 · 법교육학과 인권교육학의 최근 연구 성과와 과제

법률제도와 법문화 등의 변화에 대응한 법교육의 개선 방안이나 과제 등에 대한 연구가 부족하였다.

〈표 6〉 법교육의 현황 및 과제에 대한 연구

저자/년도	연구 주제	학회지
허종렬 (1991)	미국 법교육의 역사와 최근 동향	사회와 교육
최인화 (1994)	한국의 법교육 현황과 전망	사회과교육연구
박용조 (2005)	초등 사회과 교과서에 나타난 법교육의 변천	사회과교육연구
최윤진·김윤나 (2006)	중등학교 법교육 실태 조사 연구	시민교육연구
곽한영 (2006)	한국 법교육의 현황과 전망	법교육연구
박성혁 (2006)	법교육의 역사와 현황 그리고 발전 방향	법교육연구
박 훈 (2006)	우리나라 법교육의 현황과 개선 방안	법교육연구
전제철 (2006)	사회과 법교육의 반성과 과제	법교육연구
이정우 (2007)	새터민 청소년에 대한 법교육: 성과와 과제	법교육연구
김미희 (2007)	교과서 분석을 통한 사회과에서의 기본권 교육의 실태 연구	법교육연구
이인수 (2008)	법과 사회 수업 실태와 개선 방향에 대한 고찰	법교육연구
이대성 (2008)	중등학교에서 법과 인권교육의 현황과 과제	법과인권교육연구
박용조 (2009)	한국 학교 법교육의 전개 양상	사회과교육연구
이대성 (2009)	법교육지원법 제정 이후 학교 법교육의 실천 과제	사회과교육연구
서재천 (2009)	국민참여재판제도의 실시에 따른 초등사회과 법교육에 관한 소고	사회과교육
성낙인 (2009)	민주 법치국가 정립을 위한 법교육의 현황과 과제	법교육연구
곽한영 (2010)	초기 사회과 교과서에 나타난 법교육의 양상에 관한 연구	법교육연구
박용조 (2011)	초등 사회과에서 법교육의 적용과 변천	사회과교육연구

## 7. 법교육의 기초와 방향에 대한 연구 결과

법교육이 시작된 지 10여 년이 넘었고 법교육에 대한 연구들도 상당히 이

루어졌다. 이제 사회과의 하위 영역으로서 법교육의 토대, 목적, 위상 등에 대한 이론적 연구를 통해 법교육의 철학적 기초와 방향을 튼튼하게 정립하려는 연구가 필요하다. 법교육의 기초와 방향에 대한 논문은 23편으로 비교적 많은 연구가 이루어졌지만, 주로 헌법교육, 준법교육의 의미와 타당성, 법의식과 법교육의 관계 등에 대한 연구가 많았다. 반면에 사회과의 하위 영역으로 법교육의 토대, 목표 설정, 교육과정의 구성 등에 대하여 이론적 토대를 정립하기 위한 철학적 연구들은 매우 부족하였다.

〈표 7〉 법교육의 기초와 방향에 대한 연구

저자/년도	연구 주제	학회지
허종렬 (1991)	한국사회과교육에서의 법교육 정립 시론	사회과교육
박성현 (1994)	학생들의 법사회화 과정에 관한 기초 이론의 재검토	사회와 교육
이기우 (1995)	학교에서의 법교육	사회와 교육
박상준 (2003)	헤겔의 시민사회론과 법교육에의 함의	사회과교육
전제철 (2005)	사회과 법교육에 있어서 헌법교육의 의의	시민교육연구
곽한영 (2005)	법과사회 교과서에 대한 고등학생들의 인식 조사	시민교육연구
김현철 (2006)	법의식과 법교육	법교육연구
조우영 (2006)	학교에서의 준법교육의 타당성 검토	법교육연구
전제철 (2007)	사회과 법교육에서 준법교육의 타당성 검토	시민교육연구
박성현 (2008)	한국의 법문화에 적합한 법교육 학습경험 개발 기초 연구	시민교육연구
김다현 (2008)	헌법의 양면성에 따른 헌법교육의 본질	법교육연구
김자영 (2008)	청소년의 법적 신뢰감 형성 요인 분석	법교육연구
김미희 (2009)	사회과 법교육의 권리 개념에 관한 관점 분석 연구	법교육연구
김해성·송충진 (2010)	법교육과 법의식 비교 연구	시민교육연구
전제철 (2010)	다문화 법교육의 가능성 탐색	법교육연구
김잔디 (2010)	청소년 범죄 대책으로서의 법교육	법교육연구
전제철 (2010)	초중등 사회과 법교육에 대한 비판적 성찰	법교육연구
오동석	학교에서 헌법실천교육의 의의와 과제	법과인권교육연구

(2011)		
이대성 (2011)	학교 폭력문제 해결을 위한 법과 인권교육의 방향	법과인권교육연구
김다현 (2011)	다문화교육과 헌법교육	법교육연구
오승호 (2011)	다문화사회의 헌법교육 모색	법교육연구
김자영 (2012)	교과외 활동으로서의 법교육 방안 탐색	법교육연구
송성민 (2012)	준법교육의 의의와 한계에 관한 고찰	법교육연구

## 8. 법교육 교사의 재교육에 대한 연구 결과

학교 현장에서 법교육이 성공하기 위해서는 법교육을 담당하는 교사가 법교육의 목표, 교육내용, 교수방법, 평가 등에 대한 지식을 충분히 갖추는 것이 필요하다. 그러나 법교육 교사의 재교육에 대한 논문은 3편으로 다른 주제에 비하여 연구가 별로 이루어지지 않았고, 주로 중등학교 사회과 교사의 직무연수 프로그램에 대한 분석에 초점이 맞추어져 있다.

〈표 8〉 법교육 교사의 재교육에 대한 연구

저자/년도	연구 주제	학회지
최지나 (2007)	중등학교 사회과 교사 법교육 직무연수의 실효성에 관한 연구	법교육연구
이대성 (2009)	사회과 법교육 담당 교사의 전문성 신장	법교육연구
임경수 (2012)	중등 사회과 법교육 담당 교사의 직무연수 프로그램 분석과 개선 방안	법과인권교육연구

## 9. 법교육 관련 학위논문 및 저서의 출판

대학이나 대학원에서 법교육 강좌가 개설되고, 특히 대학원에서 법교육을 전공한 전문가들이 많이 배출되면서 법교육 관련 학위논문이 상당히 많이 제출되었다. 법교육 관련 학위논문의 현황을 살펴보면, 1990년 이후 법교육 관련 석사학위 논문은 약 182편 정도 제출되었고, 박사 논문은 8편 정도 제출되었다. 법교육 관련 석사논문은 주로 특정한 수업방법 및 그 효과, 「법과 사회」 교과서의 내용 분석 등에 대한 연구가 대부분을 차지하였다. 박사논문은 법교육의 방향, 교수 방법, 교육적 효과와 관련된 연구가 대부분이었다.

〈표 9〉 법교육 관련 학위논문

학위	저자/년도	연구 주제	대학원	영역	자료수
박사	최인화 (1993)	법교육과정의 적정성 탐색	한국교원대학교 대학원	교육과정	
"	박용조 (2000)	법인식이론에서 본 한·미 양국의 초등학교 법교육	한국교원대학교 대학원	기초와 방향	
"	이대성 (2005)	법리적 접근에 기초한 TV 쟁점 토론의 논증 구조 분석	한국교원대학교 대학원	교수방법	
"	전제철 (2006)	국민주권의 원리에서 본 시민교육 연구	서울대학교 대학원	기초와 방향	
"	곽한영 (2007)	법교육이 청소년의 법의식에 미치는 영향에 관한 연구	서울대학교 대학원	효과	
"	이동희 (2008)	지식과 사고의 성장을 위한 법교육 수업 이론과 방법에 관한 연구	한국교원대학교 대학원	교수방법	
"	김주선 (2009)	법교육 방법이 법의식 형성에 미치는 효과	전남대학교 대학원	효과	
"	오승훈 (2010)	법교육이 청소년의 폭력에 관한 태도에 미치는 영향	전남대학교 대학원	효과	
석사	1990 ~ 2012	법교육 관련 논문			143건
		「법과 사회」 관련 논문			39건

\* 출처: 국회전자도서관

대학이나 대학원에 법교육 강좌가 공식 개설되면서, 법교육에 대하여 체계적으로 정리한 교재가 요구되고 있다. 이런 필요에 따라 법교육 관련 저서는 2007년 이후 7권이 출판되었지만, 외국의 법교육 서적을 번역하였거나 특정 주제와 관련된 연구 보고서 또는 박사학위 논문을 출판한 것이 대부분이다.

〈표 10〉 법교육 관련 저서의 출판

저자/년도	연구 주제	출판사
D. Williamson / 박성혁·곽한영 역(2007)	법교육학 개론	한국학술정보(주)
박성혁·곽한영 (2007)	학생자치법정의 이론과 실제	한국학술정보(주)
예구치 유지 / 곽한영·이지현 역(2007)	세계의 법교육 I	한국학술정보(주)
곽한영 (2007)	법의식과 법교육	한국학술정보(주)
최영신 외(2010)	법치주의 확립을 위한 법교육 프로그램 2: 북한이탈주민 대상	한국형사정책연구원
최영신 외(2011)	법치주의 확립을 위한 법교육 프로그램 3: 결혼이주여성	한국형사정책연구원
김용찬(2010)	정치교육과 법교육(21세기 민주시민 교육을 위한)	교육과학사

### III. 법교육학의 성과와 과제

#### 1. 법교육학의 성과

1990년 이후 법교육에 대한 연구들의 성과를 종합하여 몇 가지 특징을 찾아보면 다음과 같다.

첫째, 법교육 관련 연구들이 양적으로 매우 증가하였다. 학회지에 발표된 법교육 관련 논문이 103편 정도이고 출판된 저서가 7권 정도였다, 연구논문의 경우에 1991~1995년에 7편, 1996~2000년에 1편, 2001~2005년에 13편이었는데 2006~2012년 사이에 82편으로 양적으로 매우 급증하였다.

둘째, 제7차 교육과정에서 「법과 사회」 과목이 신설되고 대학원에 법교육 관련 강좌가 개설되고 법교육을 전공하는 교사들이 증가하면서 법교육 관련 학위논문도 상당히 증가하였다. 1990년 이후 법교육 관련 논문은 석사논문이 182건, 박사논문 8건 정도였다. 대학원에서 법교육을 전공한 교사 및 전문가가 많이 배출되면서, 법교육에 대한 연구자와 연구 역량이 매우 증가하는 추세이다.

셋째, 법교육 관련 학회가 설립되고 전문 학술지가 매년 발간되면서 법교육 관련 연구를 촉진하고 있다. 2006년 한국법교육학회가 설립되어 「법교육연구」를 매년 2회씩 발간하고, 2008년 한국법과인권교육학회가 설립되어 「법과인권교육연구」를 매년 3회씩 발간하고 있다.

넷째, 대학원에서 법교육 전공 교사들이 증가하면서 법교육 내용의 타당성 분석, 교수방법 및 효과 등에 대한 경험적 연구가 증가하였다. 법교육의 이론과 교육과정을 실제 학교 현장에 적용하고 그 결과를 검증함으로써 법교육의 목표 재설정, 교육내용의 재구성 및 교과서 개발, 교수방법의 개선 등에 기여하고 있다.

#### 2. 법교육학의 과제

법교육 관련 학회가 설립되고 정기적으로 학술대회 개최 및 학회지 발간을 실시하면서 법교육에 대한 연구들이 양적으로 급증하는 성과를 내고 있다. 하지만 법교육에 대한 체계적인 연구를 통해법교육학이 하나의 학문으로 정립되기 위해서는 여러 가지 과제를 안고 있다. 앞에서 살펴본 법교육 관련

연구들의 분석과 성과에 대한 논의를 종합하여 향후 법교육학의 과제를 몇 가지 제시하면 다음과 같다.

첫째, 법교육의 목표에 대한 체계적이고 철학적인 연구가 필요하다. 법교육의 목표는 법교육의 내용, 교수방법, 평가 등을 결정하는 준거가 되기 때문에 목표 정립을 위한 철학적 연구와 전문가의 합의가 필요하다. 법교육이 법률적 지식의 이해에 초점을 맞출 것인가 또는 법적 사고력이나 문제해결능력의 신장 아니면 준법정신 등을 육성하는 것에 초점을 맞출 것인가에 대하여 철학적 기초를 제공하는 연구와 합의가 필요하다.

둘째, 학생의 인지 발달과 법의식 수준에 적합한 법교육의 교육과정 구성 원리와 방식 등에 대한 체계적인 연구가 요구된다. 법교육의 목표뿐만 아니라 초·중등 학생의 인지 발달과 법의식 수준에 대한 이론적 연구와 함께 실험을 통해 검증하는 경험적 연구가 필요하다. 또한 그런 연구결과에 근거하여 학생의 인지 발달과 법의식 수준에 따라 초, 중, 고등학교의 법교육 내용을 구성하는 원리, 구성 기준, 주요 개념의 구성 방식 등에 대한 체계적인 연구가 필요하다(박상준, 2003b: 262-282).

셋째, 초·중등학교의 교실 수업에서 실제로 활용할 수 있는 법교육의 교수방법과 모형 등에 대한 연구가 필요하다. 기존의 법교육 교수방법에 대한 연구는 주로 사례 중심 토론, 학생자치법정, 체험활동 같은 특정한 교수방법이나 수업자료 등에 편중되었고, 실제로 교실 수업에서 활용하기에 용이한 토론수업, 역할극, 신문활용수업(NIE) 등에 대한 연구는 별로 없었다. 그러므로 법교육을 효율적으로 실시하기 위해 초, 중, 고등학교 급별로 교실에서 실제 효과적으로 활용할 수 있는 교수·학습 방법이나 모형의 개발과 현장의 적용 사례 및 결과 분석에 대한 경험적 연구가 매우 중요하다.

넷째, 법교육의 목표와 내용에 근거한 효과적인 평가 방법에 대한 체계적인 연구가 요구된다. 다른 주제에 비하여 평가 방법에 대한 연구는 2편에 불과하여, 법교육의 평가 방법에 대한 이론이나 모형이 거의 확립되지 않은 실정이다. 법교육의 목표를 법적 사고력 또는 문제 해결능력의 신장으로 제시하고 일상생활의 문제들을 중심으로 구성하고 토론수업, 역할극 등 다양한 교수방법을 사용하였을지라도, 평가를 법률에 대한 지식을 측정하는 객관식 시험으로 실시한다면, 법교육의 본래 목표를 달성하기 어려울 것이다. 그러므로 법교육의 목표와 내용에 적합한 평가 방법에 대한 체계적인 연구가 많이 이루어 질 필요가 있다.

다섯째, 법교육의 효과에 대한 경험적 연구가 필요하다. 법교육의 교육내용

또는 토론수업, 역할극 같은 교수방법이 학생들의 법의식이나 법적 사고력의 신장에 미치는 영향에 대하여 경험적인 연구를 실시하고 이론으로 정립하는 연구들이 요구된다. 법교육이 성공하기 위해서는 실제 학교현장에서 법교육이 어떻게 이루어지고 목표를 제대로 달성했는지, 학생들에게 유의미한 변화를 가져왔는지 등을 경험적으로 검증하여 법교육의 목표 재설정, 내용의 재조직, 교수방법과 평가방식의 개선 등에 반영하는 연구들이 필요하다.

여섯째, 법교육의 토대, 목적, 위상 등에 대한 이론적 연구를 통해 법교육의 철학적 기초와 방향을 튼튼하게 정립하려는 연구가 요구된다. 기존에 법교육의 기초와 방향에 대한 연구가 많이 이루어졌지만 대체로 단편적이고 현 법교육, 준법교육 등 특정 영역의 연구에 편중되었다. 법교육에 대한 연구가 하나의 학문으로 정립되기 위해서는 법교육의 목표 설정, 교육과정의 구성, 교수 방법, 평가 등에 대하여 이론적 토대를 제공할 수 있는 철학적 연구들이 요구된다.

일곱째, 법교육 담당 교사의 재교육에 대한 연구가 필요하다. 학교 현장에서 실제로 법교육이 성공하기 위해서는 법교육을 담당하는 교사가 법교육의 목표, 교육내용, 교수방법, 평가 등에 대한 지식을 충분히 갖추는 것이 필요하다. 대학이나 대학원에서 법교육 강좌가 개설되어 예비 교사들에게 법교육에 대하여 교육한 것은 2000년 이후이기 때문에, 대부분의 초·중·고등학교 법교육 담당 교사들이 법교육을 배우지 못한 상태에서 교사용 지도서나 자료를 참고하여 가르치고 있는 실정이다. 그러므로 법교육 담당 교사에 대한 재교육 관련 프로그램 개발, 재교육 방법 및 효과 등에 대한 연구가 필요하다.

여덟째, 대학이나 대학원에서 법교육의 교재로 활용할 수 있는 개론서의 출판이 요구된다. 2007년 이후 법교육 관련 저서가 몇 권 출판되었지만, 박사논문이나 특정한 주제에 대한 연구 보고서를 출판하는 수준에 머물렀다. 그러나 대학이나 대학원의 법교육 강좌에서 활용하기 위해서는 법교육 전공 교수들이 연합하여 관련 연구결과들을 종합하여 법교육의 개념, 목표, 교육과정의 구성 원리 및 사례, 교수방법, 평가를 체계적으로 정리한 개론서를 출판하는 것이 요구된다.



## 참고 문헌

- 교육부(1997). 사회과 교육과정 [별책7]. 교육부 고시 제1997-15호.
- 곽한영(2006). 한국 법교육의 현황과 전망. 「법교육연구」. 제1권 1호.
- 박상준(2003a). 법교육의 방법으로서 사례중심 토론수업. 「사회과교육」. 제42권 제2호.
- 박상준(2003b). 법교육의 교육과정 구성 기준에 관한 시론. 「교육과정평가연구」. 제6권 2호.
- 박성혁(2006). 법교육의 역사와 현황 그리고 발전 방향. 「법교육연구」. 제1권 1호.
- 박 훈(2006). 우리나라 법교육의 현황과 개선 방안. 「법교육연구」. 제1권 1호.
- 한국법교육학회. 「법교육연구」. 제1권 1호(2006.6.) ~ 제7권 1호(2012.6.).
- 한국법과인권교육학회. 「법과인권교육연구」. 제1권 1호(2008.12.) ~ 제5권 2호(2012.8.).
- 한국사회과교육연구학회. 「사회과교육」. 제23호(1990.12.) ~ 제51권 2호(2012.6.).
- 한국사회과교육학회. 「사회와 교육」. 제15집(1991) ~ 제33집(2001).
- 한국사회과교육학회. 「시민교육연구」. 제34권 1호(2002.3.) ~ 제44권 2호(2012.6.).
- 한국사회교과교육학회. 「사회과교육연구」. 제1호(1994.12) ~ 제19권 2호(2012.5.).



[주제 발표 2]

## 국내 인권교육학의 연구 성과와 과제

강 명 속(배재대 교수)

- I. 서론
- II. 인권교육 관련 연구 현황
- III. 인권교육 연구 동향 및 쟁점
- IV. 맺음말: 인권교육 연구 과제

### I. 서론

우리사회에서 인권에 대한 관심이 지속적으로 증대하고, 인권이 중요한 가치 및 사회원리로 자리 잡아가고 있다. 인권이 실현되기 위해서는 인권에 대해 알고 행사하는 인권교육이 기본적이고 필수적이다. 그래서 인권교육의 권리를 보장하고, 인권교육 활동을 활성화하기 위한 여러 가지 노력이 경주되어왔다.

그중에서도 인권교육 제도화의 노력 결과 군대, 보건시설, 기업 등 다양한 영역에서 인권교육이 실시되고 있다. 또 학생의 인권교육 받을 권리를 교육기본법에 적시하고 있고, 최근에는 교육자치단체의 학생인권조례에서도 인권교육을 의무화 하고 있다. 즉, 인권 교육실천활동이 다양한 분야에서 활성화되고 있으며, 그 실태에 대한 파악도 이루어지고 있다. 그리고 인권교육에 대한 학문적 연구 혹은 이론적 논의도 적지 않게 진행되고 있는 형편이다. 따라서 이 시점에서 인권교육에 대한 연구 흐름을 정리하고 연구 경향을 가늠해 보는 것이 필요하다.

이 글에서는 인권교육에 대한 최근 5년간의 연구 동향을 분석하여 연구 쟁점을 드러내고자 한다. 이를 통해 인권교육 실천 활동과 연구가 상호 긴밀하게 연결되어 실천 활동과 연구가 상호 긍정적 역할을 할 수 있도록 연구 과제 및 방향을 모색하고, 실천방향에 대한 시사점을 도출하고자 한다.

인권교육 연구동향에 관한 연구사적 분석은 이지혜(2009)에 의해 시도되었다. 이지혜는 1999년 2월부터 2008년 2월까지 발표된 인권교육 관련 석박사 학위논문 86편을 분석하였다. 논문을 연도별, 지역별, 대학원 전공별, 연구대상별, 연구방법 별로 분류하고, 인권 교육과정 일반론, 인권 교육목표론, 인권 교육내용론, 인권 교수·학습방법론, 인권 교수·학습자료론, 인권교육평가론, 인권교사교육론, 인권교육환경론 8가지 요소로 나누어 연구동향을 살펴보았다. 분석결과 도덕과 혹은 사회과 위주로 교과서 및 교육과정의 인권 관련 내용 분석에 대한 연구가 많이 이루어졌음을 밝혔다. 그러나 인권교육 관련 학위 논문만을 분석했고, 또 분석요소를 자세히 살펴보면 모두 인권 교육과정으로 대분류될 수 있는 것들이어서 인권교육 연구의 전체적 동향 파악에는 부족함이 있다. 그리고 무엇보다 인권교육 연구 쟁점들을 부각하고, 그 쟁점에 대한 논의 현황을 분석 제시하는데 까지 나아가지 못한 점은 아쉽다.

이 글에서는 2008년부터 2012년 현재까지 최근 5년 내에 발표된 석박사 학위논문, 2012년 현재 학회지, 학술등재지 등의 학술지에 발표된 학술논문을 기본적인 분석대상으로 하였다<sup>1)</sup>. 필요에 따라서는 연구보고서, 단행본 등도 포함하여 분석하고, 추가적으로 인권교육 관련 정부기구, 비정부기구에서 발행한 자료 및 인권교육 실천 활동에 대한 문헌도 언급이 필요한 부분은 포함하여 분석하였다.

## II. 인권교육 관련 연구 현황

2008년 이후 발표된 인권교육 관련 석박사 학위논문 및 연구 논문 현황은 <표 1>과 같다.<sup>2)</sup> 국회도서관과 학술논문 데이터베이스(KERIS, KISS, DBPIA)에서 ‘인권교육’을 키워드로 하여 검색된 자료만을 분석하였기 때문에 분석에 누락된 자료가 있을 수 있다. 그러나 전반적인 경향 및 연구 규모를 파악하기에는 무리가 없을 것으로 판단된다. 다만 ‘인권교육 관련 연구’의 범위나 분류 기준에 대한 임의성과 자의성으로 인해 포함되지 못한 연구는 있을 수 있다.

---

1) 저널 성격이 강하다고 판단되는 소논문이나 글들은 제외하였다.

2) 논문 일람표는 부록 자료로 제시하였다.

<표 1> 인권교육 관련 국내 논문연구 현황(2008~2012)

	2012	2011	2010	2009	2008	계
박사학위논문	1	2	2	1	0	6
석사학위논문	9	18	7	16	12	62
<b>소계</b>	<b>10</b>	<b>20</b>	<b>9</b>	<b>17</b>	<b>12</b>	<b>68</b>
<b>일반학술논문</b>	<b>5</b>	<b>16</b>	<b>20</b>	<b>11</b>	<b>20</b>	<b>72</b>
합계	15	36	29	28	32	140

무엇을 ‘인권교육 관련 연구’로 보는지 그 판단 기준을 정하고, 분류하는 기준을 엄격하게 정하기는 쉽지 않다. 무엇보다 인권교육이라는 개념을 정의하는 것조차 논의가 분분할 수 있다. 이 글에서는 인권교육을 “인권에 대해 알게 하는 일련의 교육적 행위”라고 보고 인권교육학을 “인권교육 관련 연구”로 접근하고자 한다.<sup>3)</sup> 인권교육 관련 연구는 대개 인권교육과정 연구, 인권교육에 대한 내용 분석 연구, 인권 개념 발달 연구, 인권교육 학습방법에 대한 연구로 나눈다. 그 외에 인권교육총론(인권교육의 필요성 및 방향, 정책과 제도화), 인권교육내용, 인권교육방법으로 간략하게 나누기도 한다. 인권교육을 인권교육과정으로 협소하게 파악하면 인권교육목적, 인권교육내용, 인권교육 실천 및 방법, 인권교육평가로 나눌 수도 있다. 인권교육 실천 영역 중심으로 교육 대상에 따라 학교 인권교육(학생·아동·교사·학부모·교육관리직 대상 교육), 공공 인권교육(검찰·경찰·군대 등의 공무원, 보건, 복지시설 등의 공공영역), 시민인권교육(NGO·기업·언론·문화계 등)으로 나누기도 한다.

이 글은 인권교육의 영역을 나누는 것이 목적이 아니라 연구사 검토이므로 ‘인권교육’을 키워드로 검색된 연구들을 연구주제 및 연구내용에 따라 다음과 같이 5가지 영역으로 분류하였다. 분류영역에 따른 분류 배치는 연구의 주제 및 주요한 내용을 고려하여 연구자의 판단에 의존하였다.

<표 2> 인권교육 관련 연구의 주제별 영역 분류(2008~2012)

영역	세부 주제
인권교육총론	인권교육 개념, 인권교육 방향, 인권교육정책, 인권교육실태
인권의식	인권 판단력, 인권감수성, 인권태도, 인권인식 발달 및 조사

3) 인권교육학이라는 용어가 성립가능한지 꼼꼼하게 검토해야 하며, 나아가 우리사회에서 인권교육학이라 할 만한 학문적 연구성과가 축적되거나 독자적 정체성을 확보하고 있는지에 대해서는 논의가 필요하다. 이 글은 향후 논의를 위한 기초적 자료 정리의 수준에서 논의를 하고자 한다.

22 · 법교육학과 인권교육학의 최근 연구 성과와 과제

인권교육과정	교육과정체계, 프로그램 개발
	교과서 분석, 교과교육
인권교육방법	인권 수업 및 실천, 교육기법, 교육 평가 및 효과
기타	인접분야와의 연관성, 평생교육

인권교육이 인권에 관한 교육이지만, 인권교육 관련 연구에서 인권에 대한 연구는 제외하였다. 예를 들어 학생인권, 학생인권조례, 차별, 교권, 일기장검사, 인권 문화 등에 관한 논문이나 장애인 인권, 이주민 인권, 자유권, 교육권, 환경권, 인권지표 등에 관한 연구는 제외하였다. 인권교육의 특성상 지금 여기 자신의 인권 문제를 교육내용으로 다룰 수 밖에 없지만 인권교육에 포커스를 맞추기 위해 교육내용이 되는 인권에 대한 연구는 제외하였다.

<표 3> 인권교육 관련 연구의 주제별 연구 현황(2008~2012)

구분	연도	인권교육 총론	인권 의식	인권교육 과정	인권교육 방법	기타	합계
학위 논문	2012	2	4	3	1	0	10(15%)
	2011	4	3	5	7	1	20(29%)
	2010	0	3	4	0	2	9(13%)
	2009	2	3	9	3	0	17(25%)
	2008	1	3	7	1	0	12(18%)
	<b>소계</b>	<b>9(13%)</b>	<b>16(24%)</b>	<b>28(41%)</b>	<b>12(18%)</b>	<b>3(4%)</b>	<b>68(100%)</b>
학술 논문	2012	3	0	2	0	0	5(7%)
	2011	6	3	3	1	3	16(22%)
	2010	2	2	9	2	5	20(28%)
	2009	4	0	5	0	2	11(15%)
	2008	7	2	7	4	0	20(28%)
	<b>소계</b>	<b>22(30%)</b>	<b>7(10%)</b>	<b>26(36%)</b>	<b>7(10%)</b>	<b>10(14%)</b>	<b>72(100%)</b>
합계		31(22%)	23(16%)	54(39%)	19(14%)	13(9%)	140(100%)

박사 학위논문은 인권의식 및 인권태도 영향 요인 분석에 대한 논문이 4개 이고, 사회과 인권 교육과정 변천에 관한 논문 1개, 미디어의 교육적 의의 분석한 기타 논문 1개로, 인권의식에 대한 연구가 주류를 이룬다.

석사학위논문은 교육과정 및 교과서의 인권 관련 내용 분석과 프로그램 개발에 관한 논문이 주종을 이룬다. 인권에 대한 의식이나 태도, 인권교육의 영향이나 효과에 대한 연구도 적지않다. 석사학위논문은 교육대학원 논문으로

학교인권교육 분야에 대한 것이 대부분인데, 교사 수준 혹은 단위 학교급 및 교과 수준에서의 인권교육 실시를 염두에 둔 의식 조사-수업 설계-효과 검증에 관한 것이 주종을 이룬다. 이러한 연구 경향은 현장 실천 연구의 성격이 강한 것으로 학교인권교육의 실체를 활성화하고 풍부하게 하는데 긍정적으로 기여할 것이다.

학술 논문은 지속적으로 발표되고 있으며, 점차 여러 영역에 걸쳐 골고루 발표되고 있다. 학위논문과 같이 인권교육과정 영역이 가장 많이 발표되고 있으나 학위논문에 비해 인권교육 총론 영역 및 기타 영역에서의 논문도 적지 않다. 총론 영역은 인권교육현황과 과제에 대한 연구가 비교적 많다. 그리고 기타영역에서는 지속가능발전교육, 인격교육, 가정연계교육, 평생교육 등 인권교육 인접영역과 관련하여 인권교육의 필요성이나 방향을 논의하는 연구들이 행해지고 있다. 특히 최근에는 다문화교육과의 연관성 혹은 다문화인권교육에 대한 논의들이 활발하게 시도되고 있다.

학술논문에서 상대적으로 총론 및 기타 영역의 논문이 많은 점은 인권교육에 대해 다양한 학문 및 실천 분야에서 인권교육의 필요성이 논의되고, 인권교육이 확산되고 있는 현실을 반영하는 것으로 보인다. 아닌게아니라 인권교육 관련 논문이 발표되는 학회 및 학술지의 범위도 교육학, 사회교육, 도덕교육, 유아교육 뿐만아니라 법학, 사회복지학, 간호학, 체육학, 정치학 분야로 확대되었다. 인권 교육과정 및 프로그램 개발도 그 대상이 학생·아동청소년 뿐만아니라 공무원, 노인요양시설 간호사, 지역아동센터 교사 등의 직군으로 확산되고 있으며, 나아가 평생교육도시, 인권도시 등의 지역 단위 인권교육 프로그램도 개발되고 있다. 또 사회적 약자·소수자 대상의 경우 장애인 중심에서 북한 이탈 주민, 다문화가정, 가출학생 등으로 범위가 넓어지고 있다.

사실 우리나라에서 인권교육에 대한 논의 및 본격적인 학문 연구가 시도된 것은 오래지 않은 일이다. 교육학 영역에서는 대한교육협의회에서 발행한 『새교육』이란 잡지 1964년 12월호에 노공근의 「세계인권선언과 국제이해교육」이라는 글이 선보인다. 이어 1968년 『새교육』 5월호에서 인권과 교육 특집을 기획하였는데, 「특수아의 권리와 교육문제」, 「우리나라 교과서에 반영된 인권존중」, 「인권교육에 관한 제안」, 「교육과 인권」, 「교사를 위한 참고문헌목록」, 「민주시민교육을 통한 인권교육」, 「인권선언과 교사」, 「자유와 교육」 등의 학술 기사가 실렸다.

이후 1978년 성래운 교수가 「민주교육과 인권」이라는 글을 『기독교사상』 239호(1978.5)에 발표하였고, 1992년 박홍규 교수가 「교육과 인권」이

라는 글을 대구교육대학 발행의 『교대춘추』 제24호 (1992. 2)에 썼다.

학술논문은 1994년 임용수가 「인권의 교육학적 의의와 인권교육에 대한 고찰」이라는 논문을 『경희대학교교육문제연구소논문집』 10호(1994.7)에 발표한 것을 필두로, 1997년 구정화 교수의 「사회과교육에서 ‘인권’교육의 방향에 관한 연구 : 교과서 분석을 중심으로」 논문이 『사회와교육』 25호 (1997.8)에 발표됨으로써 본격적으로 학술 논의의 장에 인권교육이 연구주제로 다루어지기 시작하였다.

일천한 인권교육 관련 연구의 역사에 비추어 보면 2010년 전후로 해마다 20여 편 이상의 연구 논문이 발표된다는 점은 인권교육 연구의 확산과 연구의 양적인 증가라고 해석할 수 있다. 그리고 무엇보다 인권교육 전문 학회인 법과인권교육학회의 결성과 『법과인권교육연구』 학술지 발간은 인권교육학의 학문적 정체성 확립 및 향후 인권교육 연구의 활성화에 기여할 것이다.<sup>4)</sup>

마지막으로 인권교육 관련 연구 현황과 관련하여 빼놓을 수 없는 것은 국가인권위원회의 연구 용역 보고서이다. 학교 인권교육, 공공분야 인권교육, 다문화 인권교육 프로그램 등 여러 종류의 인권교육 프로그램 개발을 위시하여 『초.중.고등학교 인권교육 실태조사(2011)』, 『인권교육 10개년 행동계획안 개발 연구(2011)』, 『평생학습에서의 인권교육 접목방안 연구(2008)』, 『인권 관점에서 다문화교육 실태분석 및 개선방안 연구(2008)』, 『인권교육 평가도구 개발 연구(2008)』, 『인권친화적 초·중등학교 인권교육 내용 체계화 연구(2007)』, 『인권교육 개념 및 방향 정립 모색 연구(2005)』 등 인권교육 연구의 인큐베이트 역할을 수행했다. 인권교육 연구의 의제를 제시하고, 이후 연구와 실천의 준거 기반을 마련했다는 점에서 의의 있다. 그러나 다른 한편으로 인권교육 연구 발전과정에서 불가피한 측면도 있지만, 관(국가기구)주도형 인권교육 실천 및 연구 단계를 벗어나지 못하고 있다.

### Ⅲ. 인권교육 연구 동향 및 쟁점

인권교육을 연구하는 연구자 집단이 형성되어 학회를 조직하고 학술지를 발간하는 등 연구활동이 활발해지면 연구는 대체로 특정 연구 쟁점을 중심으로 서로 맞물리면서 전개된다. 그러나 학문 연구 발달의 초기에는 다양한 분

---

4) 명지대학교 국제교육정보연구센터에서 1999년부터 발행한 『국제인권교육연구』는 발행 중단되었다.



야로 연구 영역 및 범위를 확장하는 경향이 있어, 연구 쟁점 중심으로 논의가 활발하게 이루어지기 어려운 측면이 있다. 따라서 최근의 인권교육 연구에서 빈번하게 다루어지는 연구주제 및 새롭게 주목되는 연구영역 등을 중심으로 연구동향을 정리하고 쟁점을 드러내어 보고자 한다.

## 1. 인권교육의 방향

인권교육이 확산되면서 인권교육 개념의 불명확성에 대한 지적은 점차 줄어들고 있다. 대신 인권교육 개념의 형성적 특징에 주목하여, 다양한 실천영역에서 이루어지고 있는 인권교육 실태를 드러내어 인권교육의 개념을 재정립하고자 시도하거나 인권교육의 방향을 제언하는 연구들이 늘어나고 있다.

학교 인권교육을 염두에 둔 연구에서는 인권교육의 방향이 **개인의 인권 역량 강화**에 강조점을 두어야 한다고 본다. 각 개인이 자신의 인간으로서의 존엄성을 인식하고, 개인의 권리에 대한 지식을 습득하고 인권 감수성을 높여, 자신뿐만 아니라 타인의 권리를 존중하고 민주적 사회의 일원으로 참여하면서 좀더 나은 사회를 만들기 위해 노력하는, 비판적 의식을 지닌 사람으로 자라나게 하는 것<sup>5)</sup>이 인권교육의 핵심이라고 파악한다.

한편 인권교육은 **아동의 권리 항목을 가르치기**보다는 인권 교육 그 자체가 **아동 자신의 인간의 존엄성과 권리를 존중**하는 교육 즉 인권기반교육(human rights based approach)이어야 한다고 본다. 인권교육은 인권을 약자의 언어가 아니라 모든 사람의 일상생활의 문제로 다루고, 학습자의 주체적 인권 학습 역량을 존중하며, 인권친화적인 환경에서 이루어지는 것<sup>6)</sup>임을 강조한다. 즉 인권을 다루는 인권교육은 인권교육 실천 그 자체가 인권적이어야 함을 강조하는 것으로, 이는 인권교육은 인권친화적인 방법과 환경에서 이루어져 함을 강조하는 방향으로 나아가야 한다는 것을 시사한다.

다음으로 인권교육은 교육권의 일부<sup>7)</sup>로서가 아니라 **인권교육을 받을 권리**

5) 이종태 외, 『인권교육 개념 및 방향 정립 모색 연구』, 한국교육연구소, 2005, 101쪽

6) 구정화, 「유엔아동권리협약을 고려한 학교 인권교육의 방향」, 『사회과교육』 48권 1호, 2008, pp1~12

7) 1948년의 세계인권선언 및 그 이후 인권조약 문서에서는 인권교육을 교육권의 일부로 이해하였으나, 1993년 비엔나 세계인권회의에서 채택된 <비엔나선언과 행동계획> 이후 인권교육 권은 개인의 권리로, 국가의 의무로 위치지워졌다.(이성훈, 「인권교육의 국제적 동향과 과제」, 『연세 공공거버넌스학 및 법』 1권 2호, 2010, 220쪽) 그런데 이성훈은 이 글에서 인권교육의 권리 보장 위해 인권교육 제도화가 필요하다면서, “한국사회 미래 성장 동력은 (국민이

의 보장 측면에서 강조되어야 한다는 관점이다. 모든 사람의 인권교육 권리를 보장하기 위한 국가의 책무를 강조하면서 다양하고 전문적이며 집중적인 인권교육이 가능하도록 제도화 노력을 하는 것이 인권교육의 방향<sup>8)</sup>이라고 주장한다.

무엇보다 인권교육의 의미와 방향성에 대한 사회인식을 높이고 합의를 이끌어 내는 과정이 중요함을 강조하며, 인권교육이 유엔이 쏟아내고 있는 무수한 문서의 바다를 헤매거나 법률에 갇혀 있는 죽은 교육이 되지 않기 위해서는 **인권교육은 가치 지향을 분명히 하면서<sup>9)</sup> 운동성을 지녀야 한다<sup>10)</sup>**는 주장도 있다. 주체의 인권 역량 강화가 인권교육의 지향이라면 인권 역량 강화는 현 제도와 체제, 문화를 뛰어넘는 상상력을 가지는 것으로 나아가야 하는데, 이는 인권교육이 해방적, 사회변혁적 성격 즉 운동성을 본령으로 해야 한다는 것을 시사하는 것이다.

다른 한편으로 인권교육은 인권을 **통합적으로 접근(holistic approach?)**하여 인권적 문화 형성으로 나아가야 한다고 주장한다. 인권교육은 그동안 기본권교육에 치중해왔다고 평가하면서, 개인의 권리 보장 못지않게 공동체 삶의 질 향상을 목적으로 해야 하며, 이를 위해서는 지식과 기능, 태도와 정서적 측면까지 포함하는 통합적 접근, 법, 정치, 사회문화, 경제를 아우르는 통합적인 관점이 필요하다<sup>11)</sup>고 주장한다.

인권교육의 통합적 성격에 대해서는 다양한 해석과 주장이 가능하다. 예를 들어 이재호는 인권교육은 통합적인 성격을 강화하는 방향으로 나아가야 하는데, 한국사회의 특수성을 고려하여 인성교육, 시민교육으로서 인권이 강조되어야 한다<sup>12)</sup>고 주장한다. 하나의 잘 준비된 모범답안 같은 인권교육 프로

얼마나 높은 수준의 교육받는가라는)교육수준 제고가 아니라 인권교육의 질적 발전에서 찾아야 한다”고 하여 여전히 인권교육을 교육권의 일부로 혼동하는 듯한 인상을 풍기고 있다.

8) 나달숙, 「인권교육의 국내외적 현황과 지향 과제」, 『교육법학연구』 23권 1호, 2011, pp85~121

9) 인권교육이 가치지향을 분명히 해야한다는 입장에 반해 조태원은 다소 다른 입장을 견지하고 있다. 그는 인권교육이 공교육 현장에서 활성화되려면 인권교육이 특정 이데올로기 교육으로 오해받는 상황을 극복해야 하는데, 이를 위해서는 인권교육의 목적과 방향이 분명해야 한다고 주장한다. 비제도권 인권교육이 실제로 이념지향적임을 밝혔는데, 이는 마치 학교인권교육은 가치중립적-보편적 성격을 지녀야 학교에서 인권교육이 활성화될 것이라 주장하는 것처럼 읽힐 수 있다.(조태원, 「비제도권 인권교육 현황분석을 통한 학교인권교육의 가능성과 한계」, 『사회과교육연구』 17권 3호, 2010, pp91~108)

10) 배경내, 「인권교육의 현황과 전망에 관한 연구」, 『인권법평론』 4호, 2009, 76쪽

11) 허수미, 「인권적 문화 형성을 위한 인권교육 방향 설정」, 『사회과교육』 제47권 4호, 2008, pp153~181쪽

그럼은 대상을 계몽하고자 하는 의도로 인식될 우려가 있다고 지적<sup>13)</sup>하면서 문화적 특성에 따라 다양한 인권교육이 존재 가능함을 암시한다. 이점에서 통합적 성격 강조는 자칫하면 의도 여부에 상관없이 **인권교육의 특수성 문제**를 쟁점으로 제기하는 것으로 연결될 수 있다.

그러나 대개 인권교육의 통합적 접근에 대한 강조는 현재의 인권교육이 인권에 대한 지식과 사고력을 강조하는 인지능력중심으로 이루어졌다고 비판하고, 이를 극복하기 위해 인권이해, 인권감수성, 인권경험, 인권행위의 구성요소를 균형있게 다루는 인권교육으로 나아가야한다는 주장<sup>14)</sup>이 대부분이다.

우리사회가 다문화 사회로 접어들고, 다문화교육 프로그램이 활발하게 운영되고 있으나, 그 실상은 한국사회로의 적응을 요구하는 동화주의에 입각한 것이라는 비판이 적지 않다. 그래서 앞으로 다문화교육은 모두를 위한 융합형 교육과정으로 세계시민교육을 추구하여 아동의 복합적 아이덴티티 형성을 추구하는 인권교육으로 나아가야 한다<sup>15)</sup>고 주장한다. 다문화 교육이 모든 이의 인권을 보장하는 인권교육 성격을 지녀야한다는 것으로 인권교육의 포괄성 및 수렴적 성격을 방향으로 제시하고 있다. 다문화교육을 인권교육으로 자리매김하기 위해 다문화교육은 반편견교육을 지향해야한다<sup>16)</sup>는 주장도 다문화 사회에서 인권교육의 일 방향성을 제언하는 것이라 할 수 있다.

인권교육 방향 모색에서 주장되고 있는 논의들은 인권교육 개념에 새로운 요소를 추가하는것이라 평가하기 어렵다. 인권교육 관련 여러 국제 문서에서 강조되었던 것이고, 또 이종태 외(2005)의 연구<sup>17)</sup>에서 정리되었던 것이다. 다만 국제 인권문서 속에서 언급되고 있는 것, 혹은 당위적 규범적으로 논의되던 것을 벗어나 인권교육의 현실태를 보면서 한단계 나아가는 방안을 모

12) 이재호, 「인권교육의 재정립과 실천방향 모색」, 『정신문화연구』 31권 3호, 2008, pp.333-362.

13) 이재호, 「인권교육의 재정립과 실천방향 모색」, 『정신문화연구』 31권 3호, 2008, 347쪽

14) 박길자, 「사회와 인권교육 내용요소의 통합적인 구성 방안」, 『사회과교육연구』 15권 1호, 2008, pp.1-24.

15) 강순원, 「포스트콜로니얼리즘 담론으로서의 다문화사회의 인권교육」, 『진보평론』 42호, 2009, pp.100-120.

16) 천호성, 「다문화교육을 위한 사회과 교수-학습 전략-인권교육을 중심으로」, 『교육종합연구』 제7권 2호, 2009, pp.26-44.

17) 이종태 외의 연구에서 인권교육은 1) 권리로서의 인권교육 2)인권교육의 맥락성과 현장성 3) 참여적 과정으로서의 인권교육 4)사회적 약자관점과 사회구조적 조망 5) 인권친화적 환경에서의 인권교육 6) 사회체제 변화를 지향하는 인권교육이어야한다고 정리하였다.(이종태 외, 『인권교육 개념 및 방향 정립 모색 연구』, 한국교육연구소, 2005, 61-73쪽; 이성훈(2010), 219쪽 재인용)

색하고 제시한다는 점에서 인권교육 논의가 현실(의 실천)에 기반하고 있으며, 체화되고 있음을 보여준다는 점에서 의의있다.

## 2. 대학 인권교육

학교인권교육의 제도화 노력으로 제한적이거나 유초중고에서 인권교육은 활성화되고 있으며, 학생인권조례가 제정된 지역은 학기당 2시간의 학생 대상 인권교육이 의무화되고 있다. 그리고 유초중고의 학교 인권교육에 대한 연구도 학위논문의 연구 현황에서 드러나듯이 상대적이지만 어느 정도 축적되어있다.

이에 비해 대학 인권교육은 국가인권위원회가 2008년부터 지역별로 인권교육 연구 중심 대학을 지정하는 등 인권교육 및 연구 활성화 노력을 하고 있지만 가시적인 성과가 두드러지게 나타난다고 하기 어려운 실정이다. 제2차 세계인권교육프로그램 행동계획(2010~2014)도 고등교육기관에서의 인권교육을 강조하고 있는 만큼 아직 대학 인권교육에 대한 연구가 많지 않지만, 대학 인권교육 실천 및 연구의 활성화를 위하여 대학 인권교육에 대한 연구 성과와 동향을 정리하고자 한다.

대학생 정도의 준성인의 경우 도덕성 발달에 따라 인권의식도 함께 발달하지 않는 것으로 조사되었다.<sup>18)</sup> 그러면 대학생의 인권태도에 영향을 주는 요인들은 무엇일까? 류지현·허창영의 연구(2008)에 의하면 성별, 전공별에 따라 인권 태도 점수에 차이가 나고, 인권태도는 인권교육의 중요성, 인권보호의 인지, 참여활동에 대한 인식의 영향을 받는 것으로 나타났다. 그래서 인권교육 설계시 전공영역과 인권에 대한 관련성을 인식할 수 있도록 차별화된 교육내용이 개발될 필요가 있다고 제안한다.<sup>19)</sup> 그러나 실질적으로 대학생용 인권 프로그램 개발된 경우는 거의 없다. 예비교사를 위한 인권교육 프로그램의 개발<sup>20)</sup>이 시도되었을 뿐이다.

대학교의 인권교육 실시 현황은 더욱 암담한 상황이다. 교사양성기관인 사범대학과 교육대학에서 법교육과 인권교육 담당할 교사 대상의 인권교육의

---

18) 이승미, 「인권교육 프로그램의 인지 정서 요인에 관한 실험 연구」, 서울대학교 박사학위 논문, 2000

19) 류지현·허창영, 「대학생의 인권인식에 대한 요인분석 및 인권태도의 인식수준」, 『민주주의와 인권』 8권 1호, 2008, pp.175-201.

20) 문미희, 예비교사를 위한 인권교육 프로그램의 개발과 적용, 한국학술정보, 2005

실태를 파악한 연구에 의하면, 교육대학과 사범대학의 교육과정을 검토한 결과 인권관련 강좌는 거의 개설되어 있지 않고, 헌법 관련 강좌에서 기본권 관련 내용 이해와 갈등 사례 중심으로 일부 소개되고 있으며 이마저도 법교육 관점에 치우쳐있다<sup>21)</sup>고 한다. 즉 유치중고의 인권교육 활성화에도 불구하고 정작 교육을 담당하는 교사들을 양성하는 대학 과정에서는 인권 및 인권교육에 관한 정규 강좌의 개설이 없는 실정이다.

그나마 다수의 인권 강좌가 개설되어 있는 로스쿨의 경우에도 내실있는 강좌 운영은 되지 않고 있는 실정이다. 강좌가 설치되어 있어도 공익 인권법 전공의 전임교원이 없는 학교가 대부분이고, 그나마 변호사자격시험제도로 인해 강의 수요도 많지 않다.<sup>22)</sup> 사실 로스쿨을 만들 때부터 공익 인권법에 대한 교육이 제대로 이루어지기 어려울 것이라는 예상이 있었다.<sup>23)</sup>

로스쿨을 비롯하여 대학 인권교육이 활성화·내실화 되기 위해서는 인권교육 정규 강좌 개설, 인권교육 관련 법률 마련 등 인권교육 제도화의 노력이 필요하고, 또 전문 인력 양성 및 전문 프로그램의 개발이 정책적으로 중시되어야 한다<sup>24)</sup>는 점을 강조한다.

대학 인권교육의 실시 현황 및 연구 현황을 살펴보면 대학 인권교육은 이제 막 시작 단계에 있음을 알 수 있다. 제2차 세계인권교육프로그램 행동계획(2010~2014)에서 고등교육 내의 인권교육 증진에 역점을 두고 있는 것처럼 고등교육기관을 중심으로 인권교육 받을 권리를 실현하고 인권 관련 연구를 촉진시킴으로서 고등교육의 공공성과 사회적 책무성을 높여야 할 것이다.

#### IV. 맺음말: 인권교육 연구 과제

인권교육에 관한 연구가 지속적으로 이루어지고 있으며, 연구주제가 다양화되고, 연구자 층도 여러 학문분야에 걸쳐 두터워지고 있는 상황이다. 그러나 학위논문의 경우 학교인권교육에 특히 인권교육과정에 집중되어 있으며, 학술 논문도 분류기준에 의하면 다양한 영역에서 비교적 골고루 발표되고 있

21) 임경수, 「초·중등 사회과 교사의 법과 인권교육에 관한 문제점과 해결방안」, 『사회과교육연구』 19권 2호, 2012, 64쪽

22) 채형복, 「로스쿨에서의 인권교육 현황과 과제 : 유엔 세계인권교육 프로그램의 관점에서」, 『동아법학』 52호, 2011, pp.31-64.

23) 엄형국, 「로스쿨에서의 공익인권법 교육 활성화 방안」, 『인권법평론』 2권호, 2008, 28쪽

24) 임재홍, 「대학 인권교육의 현황과 과제」, 『연세 공공거버넌스학 법』 1권 2호, 2010, pp.33-60.

으나 연구 대상이나 연구 주제, 연구방법에서 다양성이 부족하다. 특히 인권교육학이라는 학문적 정체성 확립을 논의하기는 이른 감이 있다.

앞으로 인권교육 관련 연구가 보다 활발해지기 위해서는 연구대상을 넓히고, 연구 관점이나 방법을 다양화하고, 연구 쟁점을 부각시키는 등의 연구자들의 노력이 필요함은 당연하다. 하지만 연구 활동이 인권교육 실천과 유리된 채 이론적 논의만 앞서나가서는 곤란할 것이며, 결과적으로 보면 그럴 수도 없다. 우선 연구 못지않게 인권교육 실천을 다양화 풍부화 하는 실천적 노력이 활성화되도록 지원하는 것이 필요하다.

다음으로 인권교육 연구의 기반을 마련하는 것이 중요하다. 인권교육 뿐만 아니라 인권교육 연구도 제도화 되도록 해야 할 것이다. 이를 위해서는 인권교육 관련 교과목 개설뿐만 아니라 전공과정의 개설이 필요하다. 우선적으로 교사를 양성하는 교육대학, 사범대학 중심으로 인권교육 강좌를 개설하고, 교육대학원이나 교육연수원 등에 인권교육 학위과정이나 단기 정규 인권교육 과정을 개설하도록 해야 할 것이다.<sup>25)</sup> 로스쿨에서의 공익인권교육의 내실화도 인권교육 연구 기반을 확장하는 데 기여할 것이지만, 인권을 가르치는 강좌나 전공의 개설로는 인권연구가 아니라 인권교육 연구의 기반 마련에는 제한적일 수 밖에 없다

셋째로 인권교육 연구의 학문적 정체성을 확립을 위해서는 국가인권기구의 역할에 대한 재검토가 필요하다. 인권교육 실천 및 연구에서 지금까지 우리나라 국가인권위원회의 인큐베이트 역할은 긍정적이었다. 학문의 발달에서 국가의 지원 역할은 어느 지점을 지나면 의미가 달라질 수 있다. 인권교육 아젠다 혹은 연구 주제의 제기, 연구 여건 조성 등에서 국가인권기구 의존성을 탈피하려고 노력해야만 인권교육 연구의 자립적 생존력도 생기고, 학문연구의 정체성도 확보될 것이다.

---

25) 최근 대학 특히 사범대학과 교육대학의 다문화 강좌 및 전공 개설에 대한 정부의 지원 방식은 좋은 참고사례가 될 것이다.

[지정 토론 1]

## [국내 법교육학의 연구 성과와 과제]에 대한 토론

정 상 우(인하대 교수)

박상준 교수님의 “우리나라 법교육학의 연구 성과와 과제”를 통해 법교육의 연구 동향을 쉽게 살펴볼 수 있어서 감사드립니다. 발표문에 대한 한 두 가지 질문과 몇 가지 의견을 보완하는 의미로 토론하고자 합니다.

어느 사회과 교육이나 마찬가지로 특히 법교육에서도 교육의 목표는 교육의 범위와 방법, 수준을 결정하는데 매우 중요합니다. 하지만 박 교수님께서도 지적하시고 과제를 제시해주셨듯이 법교육 목표에 대한 연구는 상대적으로 부족한 것 같습니다. 법교육 연구를 지속적으로 해 오신 교수님께서 다른 연구자들이 법교육의 목표를 연구하고 설정하는데 도움이 될 시사점을 좀 더 구체적으로 제시해주셨으면 하는 바람이 있습니다.

같은 취지에서 법교육이 교수요목기부터 시작되었는데, 그 때 ‘법교육’이라는 이름 없이 시작되었던 ‘법교육’의 본질과 내용은 무엇이었던가 하는데 대한 연구가 아직은 미진한 것 같습니다. 아마도 법교육과 정치교육의 관계에 대한 질문이기도 할텐데, 이러한 차원에서 법교육이 사회과교육 또는 정치교육과의 차이점, 다른 한편 법학교육과의 차이점을 연구하는데 과제를 제시해주시기를 부탁드립니다.

또한 연구성과를 평가하는데 있어 연구 방법론적인 차원에서도 과제를 제시해 주셨으면 합니다. 현재까지 연구성과에 반영된 방법론은 주로 어떤 것이었는지, 앞으로 법교육의 평가나 효과를 연구하는데 있어 연구방법론상 개선할 점은 없는지 논평해 주시면 감사하겠습니다.

한 가지 개인적인 의견으로는 법교육의 교육 내용에 관한 연구 결과는 교

과교육으로서 법교육의 교육내용과 그 밖의 교과외 활동으로서 법교육 등으로 세부적으로 구분해서 접근하는 것도 방법이라고 생각이 듭니다. 물론 교수 방법에 있어서도 유사한 분류가 필요하다고 봅니다.

그리고 앞으로 법교육의 과제와 관련하여 몇 가지 첨언하고자 합니다.

첫째, 시민교육과 법교육의 관련성이 보다 해명되어야 한다고 봅니다. 시민교육의 목표와 법교육의 목표가 어떤 관계에 있는지 보다 명확하게 규명될 필요가 있다고 봅니다. 그것은 법교육이 단순히 법적 지식의 전달이 아니라는 점을 보다 분명히 할 수 있고 법교육의 사회과 교육 내에서의 위치를 분명히 할 수 있는 계기가 되리라 봅니다. 아울러 법교육과 정치교육의 관계를 분명히 할 수 있을 것입니다.

둘째, 법교육의 교재로 사용될 교과서의 구성 원칙에 대한 논의가 보다 깊이 있게 진행되기를 희망합니다. 교과서의 체계, 난이도, 내용의 구성, 학습목표, 교수방법, 평가방법 등에 대한 폭넓은 논의가 있어야 할 것입니다.

셋째, 향후 우리나라 법교육 발전 방향에 있어 법학 교육과 관련하여 법학전문대학원 체제를 고민해 보지 않을 수 없습니다. 법과대학이 법학전문대학원으로 전환한 이후에도 잔류한 법과대학이 학부 법학교육을 담당하고 있지만, 특히 민주시민의 법적 소양을 키우는 법학교육은 더 이상 불가능해졌다고 해도 과언이 아닙니다. 이 부분의 법학교육은 이제 법교육으로 전환되어야 합니다. 법교육의 연구 분야가 이 분야까지 확장되고 실천될 필요가 있을 것입니다.

끝으로 교사의 재교육에 대한 연구는 보다 정책적인 접근이 필요하다고 하겠습니다. 이것이 비록 법교육의 범위를 다소 벗어난 법교육 정책의 문제가 될 수 있을지 몰라도, 법교육 정책이 바로 정립되어야 법교육이 올바르게 실천될 수 있다는 점에서 법교육 정책에 대한 관심도 중요할 것입니다.



## [지정 토론 2]

## [국내 법교육학의 연구 성과와 과제]에 대한 토론

전 제 철(한국교육과정평가원 연구위원)

우리나라의 법교육 분야의 발전성과에 대한 개괄적인 분석과 아울러, 앞으로의 과제에 대해 짚어보는 유의미한 글로 보입니다. 하지만 다음과 같은 몇 가지 논의점이 추가되어 짚어지면 더 좋지 않을까 하는 생각에서 몇 가지 생각을 보태는 것으로 토론을 대신하고자 합니다.

II장에서 (1)법교육의 목표론, (2)법교육의 교육내용론 (3)법교육의 교수방법론, (4)법교육의 평가 방법론, (5) 법교육의 효과론 등으로 (6)법교육의 현황 및 과제론, (7)법교육의 기초와 방향론, (8)법교육 교사 재교육론, (9)법교육 관련 학위논문 및 저서론 등의 아홉 가지 분류에 따라 현재까지의 법교육 성과를 되돌아 보고 있습니다. 이러한 아홉 가지 분류는 교육학의 일반적인 분류인 (1)-(6)의 내용에다가 연구자가 세 가지의 아이디어를 덧붙인 것으로 보입니다. 그런데 위, 아홉가지 주제 중에서 하나 빠진 중요한게 있는 듯합니다. 법교육 교사 재교육론에 대한 분류는 별도로 두었으나, 법교육 예비교사 교육론에 대한 내용은 빠져 있는 듯합니다. 제가 알기로 법교육 예비교사 교육론에 대한 본격적인 연구는 아니라 하더라도, 이를 언급한 연구가 한 두 건 있었기는 했지만, 그에 대한 분류는 원고에 포함되어 있지 않습니다. 법교육을 담당할 교사를 양성하는 교육대학교나 사범대학에서 예비교사에 대한 법교육 분야는 어떻게 이루어지고 있고 그에 대해 어떠한 개선점이 필요하냐는 매우 중요한 문제이므로 이에 대한 별도의 분류를 두는 것도 괜찮을 듯합니다.

많은 수의 사범대학과 교육대학에서 법교육은 정치교육의 일부라고 생각한 다거나, 일반사회 영역 중에서 법교육 분야가 가장 필요성이 덜한 영역으로 생각하고 법학이나 법교육 분야를 담당하는 전임 교수가 없는 경우가 상당

수입니다. 법교육 예비교사 교육론에 대한 연구가 뒷받침 되면 이런 부분에 대한 입증 가능성이 커져 그로 인한 개선이 있을 수 있지 않을까 생각합니다. 법교육 관련 예비교사 교육에 대한 연구가 법교육의 방향과 깊이를 가늠할 수 있는 중요한 가늠자가 될 수 있을 것으로 보입니다. 분명 정치교육이 sein과 관련된 영역이라면 법교육은 sollen과 관련된 영역이므로 다른 방향에서의 접근이 분명 필요함에도 이러한 구별을 도외시 하려는 태도는 지양되어야 합니다. 하지만, 아직 법교육 예비교사 교육 상황은 그리하지 못한 경우가 많은 것이 현실입니다.

원고에서 연구자가 법교육학의 과제로 제시한 8가지 이외에 추가하고 싶은 것에 대해 말씀드리고자 합니다. 법교육 분야에서 가장 중요한 과제 중에 토론자가 추가하고 싶은 것은 <법내용학과 교과교육학의 조화>를 추가하고 싶습니다. 이는 원고에서 ‘법교육의 교육 내용에 대한 연구’부분의 연구물들과 일정 관련성도 있을 수도 있습니다. 하지만, 대부분의 법교육 연구물 내용들은 대부분 법내용학의 깊이 있는 부분과는 관련성이 약한 연구물들이 대부분입니다. 즉, 법교육 분야의 연구는 교과교육론에 기반하여 법내용학을 다루는 것으로 생각하는 경우가 많아 깊이 있는 내용학 분야까지는 다루지 못하는 경우가 대부분인 것으로 보입니다. 토론자가 생각하는 깊이 있는 내용학 분야까지 다룬 법교육 연구물이란 예를 들어 다음과 같은 것들입니다. 1) 사회과 교육과정이나 교과서에서 민주주의와 법치주의의 관계에 대해 어떻게 기술하고 있고, 이러한 기술들은 현재의 헌법학의 연구 성과물들과 비교하여 볼 때 어떠한지, 2) 교과서에 나타난 참여민주주의에 대한 서술 들은 헌법학이나 정치학의 연구 성과들은 어디까지 반영하고 있는지, 3) 교육의 정치적 중립성이라는 개념에 비추어 사회과 교과서의 정치 관련 서술은 과연 정치적 중립성에 어긋나지는 않는지, 아니면 정치적 중립성이라는 잣대를 너무 엄격히 적용하여 사회과 교과서의 서술이 제한받고 있지는 않은지? 등에 대한 연구들입니다. 기존의 교과교육 연구물들에서 ‘법’이라는 글자를 하나 더 붙여 연구 대상만을 변경하는 연구가 아니라 깊은 내용학에 바탕하여 법교육 현상을 연구할 수 있는 연구를 하는 것이 <법내용학과 교과교육학의 조화>라고 토론자는 생각하고, 그것이 앞으로의 법교육의 과제에 하나 더 추가되었으면 합니다.

## [지정 토론 3]

[국내 인권교육학의 연구 성과와 과제]에 대한  
토론

나 달 숙(백석대 교수)

인권이란 인간은 출생하면서부터 누구나 차별받지 않고 누릴 수 있는 필수적인 권리로, 인권은 일반적으로 인간이 누구나 존엄하고 평등한 존재로 처우받아야 하는 것을 의미하는 보편적 권리성에 바탕하여 논의되고 있고, 인권교육 또한 이 범주가 근간이 된다고 할 수 있습니다.

인권교육은 그 용어를 해석하는 사람의 지위와 배경이 용어의 이해에 영향을 줄 수 있어, 생각보다 훨씬 복잡한 것으로 관점에 따라 의미와 내용과 범주가 다르게 표현되고 있습니다. 유엔현장과 국제법률가들은 정치적 혹은 법적인 용어로 보는 경향이 있는 반면 NGO들은 경제적, 사회적, 문화적 권리를 포함한 인권의 모든 전반적 포괄의 더 넓은 접근을 취하는 경향이 있어, 인권교육의 이해는 자신의 배경, 경험과 편견뿐만 아니라 제도적 충실에 의해 아주 많이 형성되어진다<sup>1)</sup>고 하겠습니다.

국가인권위원회는 인권교육을 인권지식과 인권존중에 초점을 맞춘 교육으로 정의하고 있고,<sup>2)</sup> 유엔인권교육 10년(The United Nations Decade for Human Rights Education:UNDHRE)에서는 인권교육을 인권과 개인의 존엄성 습득 및 평등, 관용에서 나아가 연대권을 포함한 것으로 정의하고 있으며,<sup>3)</sup> 인권실천교육의 강화를 강조하여 인권교육을 인권운동의 역동적 참여

1) Sarah Joseph and Adam McBeth, Research Handbook on International Human Rights Law, Edward Elgar Publishing, 2010, 542.

2) “인간이 가진 기초적이고 보편적인 권리로서 자신이 가진 권리를 알고, 인권을 존중하고 보호하기 위한 행동양식과 기술, 인권을 존중하는 태도의 형성을 동시에 추구하도록 하기 위한 일체의 교육적 노력”

3) “인권과 기본적 자유를 존중하는 가치와 태도를 습득하여 개개인의 인성과 존엄성이 충분히 습득되도록 하는 교육활동이며, 동시에 이러한 변화를 통하여 인종이나 성별, 국적, 종교나 문화 및 기타 구분에 의한 사람들 간에 차별과 편견이 종식되고 평등한 관계와 관용, 이해와 우호 및 평화가 증진되는 사회 형성에 기여하는 활동”(OHCHR, Guidelines for National Plans of Action for Human Rights Education, UN Doc A/52/469/Add.1(20 October 1997) 5.)

를 통한 교육으로 보기도 합니다.<sup>4)</sup>

인권교육은 “인권을 알고 인권을 보호하고 존중하는 태도를 형성하는 인권 역량 증진을 통하여 자신 뿐아니라 주변 나아가 사회의 인권증진기여 활동 교육으로 인권지식의 습득에서 나아가 개인과 사회의 인권증진으로 나아가기 위한 활동 교육”이라 정의할 수 있으며, 이러한 인권교육의 실천은 프랑스 법학자 바삭이 분류한 제1세대 인권인 자유에 대한 교육, 제2세대인권인 평등 교육 그리고 제3세대 인권인 연대권에 대한 교육의 문제로 향할 수 있다고 봅니다.

교수님 발표 잘 들었습니다. 우리나라의 인권교육에 대한 전반과 인권교육 연구사를 가시적이나마 살펴볼 수 있는 좋은 계기가 된 것으로 생각합니다. 교수님께서 발표하신 자료에 의하면 인권과 인권교육에 대한 시초는 1960년대부터 시작되었으나, ‘60년대 후반에서 ’70년대 중반까지 그리고 ‘80년대에 인권과 인권교육에 대한 연구가 보이지 않는 것은 인권교육의 시대상을 반영하는 것이라 보여집니다. 2000년을 전후하여 최근에 비로소 인권교육에 대한 관심과 연구가 이루어져왔으나, 국가인권위원회가 중심이 되어온 관주도적 인권교육연구의 한계성 극복은 향후 민간과 학회를 중심으로 하는 인권교육의 역할 증대가 필수적이며 이를 통한 인권교육의 수준 또한 향상되리라 조망해봅니다.

발표문에서 제시한 인권교육의 통합적 성격을 강화하되, 문화적 다양성에 입각한 인권교육의 가능성이 이루어져야 하고, 현 인권교육이 인권에 대한 지식과 사고력을 강조하는 인지능력중심으로 이루어졌다고 하는 비판과 이를 극복하기 위한 인권감수성, 인권경험, 인권행위 등의 정의적 측면과 함께 균형 있는 인권교육을 해 나가야 한다는 점은 인권교육현장에서 간과해서 안되며 오히려 강조되어야 하는 것이라 생각합니다.

인권논의와 인권교육에 대한 관심이 증대, 실천되고 있음에도 불구하고 인권침해는 해가 갈수록 다양화, 심화되어가고 있는 현실을 돌아볼 때 인권증진교육의 역할은 더 중요해져 간다고 보여집니다. 다양한 각도와 영역에서 다양한 계층, 대상을 중심으로 인권교육이 이루어져야 하고, 이를 위해서 인권교육의 질적, 양적 컨텐츠확보 연구노력 또한 필수적이라 할 것입니다. 인권보장이 권리의 획득싸움으로 비춰져서도 안되며, 인권 증진노력이 저울질을 통한 대립주체들의 파이 선점을 우려하여 수동적으로 인권교육이 이루어

4) 배경내, 인권교육, 인권운동의 바오밥나무일까?, 인권오름 제2호, 인권운동사랑방

저서도 안 될 것입니다.

발표하신 논문에 대해 몇 가지 질문을 끝으로 토론문을 마칠까 합니다.

기존의 인권교육에서 다문화문제와 같은 현실을 반영하는 인권교육의 문제는 이종간 문화교육, 반편견교육 등으로 확대되고 포괄성을 갖는 인권교육의 반영이라 할 수 있으며, 이는 과거 우리사회에서 등장하지 않던 인권문제의 일 양상을 보여주고 있는 것이라고 보여집니다. 발표자께서는 인권교육 방향 모색에서 주장되고 있는 이러한 논의들은 인권교육 개념에 새로운 요소를 추가하는 것이라 평가하기 어렵고, 국제인권문서나 규범적으로 논의된 것에서 벗어나 현실에 기반하고 있다는데 의의가 있다고 하시는데 다문화인권교육이 기존의 인권교육 개념과 관련해서 어떻게 이루어져야 한다고 보시는지 의견을 듣고 싶습니다.

발표문 p.3에서 인권교육 관련 연구의 주제별 영역 분류에서 인권교육총론, 인권의식, 인권교육과정, 인권교육방법, 기타로 분류하시면서 인권에 대한 연구를 제외하고 인권교육에 한정한다고 하신 의견에 의한다면 이중 인권의식은 인권에 대한 연구의 범주에서 다루어져야 할 것 같은데 굳이 여기서 분류기준에 넣어 소개하신 이유가 있는지 알고 싶습니다. 또한 p.6 인권교육의 의미와 방향성에 대해서 인권교육이 문서나 법률에 매이지 않는 산 교육이 되기 위해서 인권교육의 가치 지향에 대한 의견에 대해 어떻게 생각하시는지 그리고 인권교육의 지향은 주체의 인권역량강화로 현재도와 체제, 문화를 넘는 운동성을 가질 것이라는 견해는 모든 인권교육에서 타당한 것인지에 대해 말씀해주셨으면 합니다.

[지정 토론 4]

## [국내 인권교육학의 연구 성과와 과제]에 대한 토론

정 영 선(전북대 교수)

- 강 교수님의 연구 논문에서는 인권교육에 대한 최근 5년간(2008~2012)의 연구 동향을 세밀하게 분석하여 연구 쟁점을 잘 드러내고 있다. 특히 최근 5년 내에 발표된 석박사 학위논문, 2012년 현재 학회지, 학술등재지 등의 학술지에 발표된 학술논문을 기본적인 분석대상으로 하고 있으며, 나아가 연구보고서, 단행본, 인권교육 관련 정부기구, 비정부기구에서 발행한 자료 및 인권교육 실천 활동에 대한 문헌들까지 분석틀에 포함함으로써, 짧은 글이지만 인권교육학을 연구하고 있거나 하고자 하는 후속 연구자들에게 소중한 방향타를 제시해 주는 귀중한 기여를 하고 있다. 인권교육학의 세밀한 분야에 문외한인 토론자가 보기에 인권교육학 분야에 이토록 많은 연구가 진행되고 있었다는 점을 깨우치게 해 주어서 많은 자극이 되고 공감을 하는 부분이 많다. 아마도 시간적 제한 때문에 인권교육 실천 활동과 연구가 긴밀하게 연결되어 얼마만큼 상호간에 긍정적 역할을 하고 있는 지에 대한 논의는 충분히 제시하지는 못하였지만, 국내 인권교육학 연구가 어디까지 와 있으며 향후 실천 방향이 무엇인 지에 대한 문제의식도 제기되어 있어서 이 글이 완성되면 아주 탁월한 학문적 기여를 할 수 있을 것이라고 믿는다.
- 한편으로 궁금한 점은 인권교육학이 과연 어디까지 와 있을까 하는 점에 대해서 좀 더 세밀한 분석이 곁들여 졌으면 하는 점이다. 여전히 진행 중인 논문이다 보니, 전반적으로 기존 연구 동향 분석에 많이 치중한 나머지 향후 실천 과제에 대해서는 과감한 제안이 묵시적으로 생략되어 있는 듯한 느낌을 갖게 한다. 결론부에서 지적하였듯이, 강교수님은 인권교육에 관한 연구가 지속적으로 이루어짐에 따라 연구주체의 다양성, 연구자층의 다양성과 다원성 부분은 긍정적 평가를 하면서도, 인권교육과정에만

치중하고 있는 학위논문 분야나 여전히 편협한 영역에 머물고 있는 학술 논문 분야에 대해서는 비판적 입장을 견지하고 있는 것 같다. 그런데 학술 논문 분야에 대한 비평은 그 분야 상당수가 강 교수님의 연구 범위에 포함되지 않았기 때문에 나올 수 있는 다소 무리한 평가라는 생각이 든다. 왜냐하면 연구범위를 ‘인권교육’ 만으로 검색할 경우 발생할 수 있는 오류, 예를 들면 다양한 영역과 대상에 대한 구체적이고 실천적인 인권교육 연구 동향을 포착하기가 용이하지 않다는 연구분석 대상의 범위의 설정에 따른 스스로의 한계점이 계속 남아있기 때문이다. 강 교수님도 “앞으로 인권교육 관련 연구가 보다 활발해지기 위해서는 연구대상을 넓히고, 연구 관점이나 방법을 다양화하고, 연구 쟁점을 부각시키는 등의 연구자들의 노력이 필요함”을 스스로 지적하고 있다.

- 현 시점에서 ‘인권교육학’이라는 학문적 정체성 확립을 논의하기는 이른 감이 있다는 점에 동의한다. 그런데 교육학 전공자가 아닌 토론자가 궁금한 점 또 한 가지는 ‘교육학’의 영역과 ‘인권교육학’의 영역이 그리 멀게 느껴지지 않는다는 점이다. 교육학이라는 큰 줄기에서 인권교육학이라는 새로운 가지가 뻗어나가는 것, 그 이상의 논쟁점이 더 있는 지, 그리고 그 논쟁을 확대할 경우 갈 길 바쁜 인권교육학의 발전에 자칫 소모적일 수 있지 않은 지에 대해서는 질문을 드리고 싶다. 로스쿨에서 인권법 분야를 강의하고 있는 토론자의 경험으로는 인권의 분야별·쟁점별 논쟁이 너무 치열해서, 때로는 소모적일 수 있는 ‘논쟁을 위한 논쟁’ 부분에는 과감한 가지치기를 하면서 갔으면 하는 성급한 소망이 있다.
- 토론자가 몸담고 있는 ‘인권법’의 영역에서도 이러한 논란은 비슷한(어쩌면 좀 더 치열한) 유형으로 전개되고 있다. ‘인권법’이라고 이름붙인 다양한 서적이나 교과서가 상당수 발간되고 있지만, 인권이 ‘법’에 갇히는 것 같아서 오히려 거부감을 갖는 학자들도 있다. 당분간 ‘인권법’이라 하지 말고 ‘인권학’이라 명하며, 구체성을 가진 실체법의 영역에 들어올 때 ‘법’이란 명칭을 사용해야 한다고 주장하는 부류도 있다. 그런데 이러한 주장은 인권을 결국 또다시 ‘법전’에 가두려는 시도로 보여서 때로는 불손해 보인다. 우리가 흔히 말하는 ‘법치주의’의 대원칙은 ‘준법주의’와 너무도 다른 영역이며, 자연권으로서의 인권의 영역은 헌법 책에 쓰여 있는 기본권의 영역을 훨씬 초월하기 때문이다. 소외되어 있던 인권 분야가 ‘법’의

줄기에서 때로는 ‘교육학’의 줄기에서 하나의 튼튼한 가지로 뻗어나가는 것은 ‘추상적 상상력’을 ‘제도화’ 시키는 것 같아서 그대로도 좋다는 것이 토론자의 견해이다. 이러한 차원에서 보면 오늘 같이 논의되고 있는 ‘법교육학’의 성격에 대해서는 ‘준법교육학’이 되지 않는 이상 이의를 제기하고 싶지는 않다. 법을 몰라서 세상이 이상하게 돌아가는 것이 아니라 인권을 몰라서 세상이 비정상적으로 돌아가고 있다고 믿는다면 지나친 편견일까?

- 인권교육학과 관련된 연구 활동이 인권교육 실천과 유리된 채 이론적 논의만 앞서나가서는 곤란하며, 인권교육 실천을 다양화·풍부화 하는 실천적 노력이 활성화되도록 지원하는 것이 절실하다는 강 교수님의 의견에 깊이 공감한다. 그런데 이러한 실천적 인권교육학이 되기 위해서는 분명하게 굵고 넘어갈 선이 있다고 본다. 인권교육은 가치 지향을 분명히 하면서 운동성을 지녀야 생명력이 있다고 본다. 인권의 역사는 ‘피흘림’의 역사요 ‘투쟁’의 역사였다고 본다. 그래서 때로는 인권은 지극히 ‘정치적’ 성격을 가진다. 물론 인권교육학이 ‘편향적’ 정치적 이데올로기를 주입하는 식으로 이루어진다면 이 역시 바람직하지 못하다. 그런데 명확한 이데올로기를 가지지 못하는 인권교육이 ‘도덕교육’으로 전락되지 않기 위해서는 분명한 진보적 ‘인권지향성’은 갖추어야 한다고 생각한다. 인권 역량 강화가 인권교육의 지향이라면 인권 역량 강화는 현 제도와 체제, 문화를 뛰어넘는 사회변혁적 성격 즉 운동성을 본령으로 해야 한다고 보는 입장인 것이다. 그렇다고 타협의 여지없이 폭력적으로 가는 것은 인권의 본래의 속성을 벗어나며, ‘인권에 기반한 접근(rights based approach; RBA)’의 대원칙에도 어긋나는 것이다. 따라서 모든 교육과정에서도 인권실현에 근거를 두는 기초분석·목표설정 등이 이루어지고, 각 단계에서 구성원들의 참여를 보장하며, 인권적 관점에서 평가를 하고 책임소재를 명확히 해야한다는 RBA의 원칙이 인권교육학의 영역에 튼튼하게 자리잡아나가야 한다고 본다.
- 끝으로, 여전히 호기심을 자극하는 내용 중에서, 강 교수님의 글은 국내 인권교육학의 연구 동향에 한정하면서 간단히 언급하고 넘어가고 있지만, 국제사회의 연구 동향의 흐름, 특히 세계인권교육 프로그램의 주요 내용 소개(또는 국내 이행 관련 현황이나 반성적 고찰) 부분이 조금 더 정리되



있으면 하는 아쉬움이 남는다. 제1차 세계인권교육 프로그램(2005~2009)은 초중등학교 과정에서의 인권교육에 초점이 맞추어져 있으며, 제2차 세계인권교육 프로그램(2010~2014)은 고등교육체계에서의 인권교육 및 교원, 공무원, 법집행관, 군인 등에 대한 인권교육에 그 초점을 맞추고 있다. 유엔의 인권교육 프로그램에 비추어 볼 때, 현재 우리의 인권교육 상황이나 연구 수준은 어디쯤에 서 있는지를 중심으로 우리의 현주소를 재고찰해 본다면 이 또한 매우 의미있는 접근이 될 것이다.



# 각 분과별 주제 발표 및 토론



•• 제1분과 ••

**헌법과 교육**



[주제 발표 1]

## 헌법 제31조 1항의 교육적 개정을 위한 시론(試論)

홍 후 조(고려대 교수), 권 혜 정(고려대 박사과정)

- I. 서론
  - II. 이론적 배경
  - III. 개인과 사회의 교육적 특성과 헌법 제31조 1항
  - IV. 초·중등교육 개선을 위한 헌법 제31조 1항의 개정 방향
  - VI. 요약 및 결론
- \* 참고 문헌

### I. 서론

헌법은 모든 법의 근간을 이루는 최고의 법이라고 할 수 있다. 따라서 헌법에 나타나 있는 조항들은 다른 하위법들의 판단 기준이 된다. 만약 헌법 조항들이 현대 사회의 환경 조건들이나 하위 법 조항들과 맞지 않는 부분이 있다면, 법해석을 둘러싸고 문제의 소지가 생길 수 있다.

헌법에 교육과 관련된 중요한 조항은 제31조 1항부터 6항까지 있다<sup>1)</sup>. 그 중에서도 헌법 제31조 1항은 교육에 대한 가장 근본적인 언명이다. 교육을 설계하고 실시하며 이를 평가 개선하는 가장 기본적인 기준이나 가치관이라고 할 수 있다. 그런데 이것이 시대사회적 변화를 제대로 반영하지 못하는 구시대적인 것이라면 어떻게 할 것인가? 마치 봉건시대의 교육적 기회에 대한 언명을 민주주의 시대에 적용하기 어렵듯이, 교육기회가 귀하던 시대의

1) ① 모든 국민은 능력에 따라 균등하게 교육을 받을 권리를 가진다. ② 모든 국민은 그 보호하는 자녀에게 적어도 초등교육과 법률이 정하는 교육을 받게 할 의무를 진다. ③ 의무교육은 무상으로 한다. ④ 교육의 자주성·전문성·정치적 중립성 및 대학의 자율성은 법률이 정하는 바에 의하여 보장된다. ⑤ 국가는 평생교육을 진흥하여야 한다. ⑥ 학교교육 및 평생교육을 포함한 교육제도와 그 운영, 교육재정 및 교원의 지위에 관한 기본적인 사항은 법률로 정한다.

교육적 언명을 교육기회가 흔해진 평생학습시대에 적용하는 것은 어렵다.

본 연구에서 주목하는 헌법 제31조 1항을 살펴보면 ‘능력’과 ‘균등’이라는 용어가 상치(相馳)된다. 상식적으로 사회성원들의 능력은 결코 균등할 수 없고, 또한 균등하다면 잘못 파악한 것이고, 균등하도록 만든다면 바람직하지도 않다. 이 조항은 평생학습시대에 학교교육의 특징적인 기능을 제대로 드러내지 못하고 있다. 가령 의무교육과 비의무교육기의 교육적 특성이나 교육대상인 학생들의 발달적 특성(아동기와 청소년기), 교육을 제공하는 학교급이나 교육수준(기초 기본 교육과 심화 전문 특수 교육)의 특성을 제대로 반영하지 못하는 낡고 구태의연한 조항으로 비친다. 그래서 이 조항은 최근 시행되는 교육복지정책이나 교육목적, 교육과정, 교수학습, 교육평가 및 각종 입학시험 등을 정당화하지 못하고 있다. 현재 중학교 입시, 고교 입시, 심지어 대학 입시가 점차 없어지거나 평준화라는 이름 아래 가급적 모든 지원자에게 교육의 기회를 주는 방향으로 변화였다. 능력에 따라 차별하여 교육의 기회를 제한하지 않아도 될 정도로 교육의 기회가 흔해졌다. 교육과 관련된 이 헌법 제31조 1항은 민주시민을 기르는 기회로, 그들의 인간적인 사회적인 삶을 펼쳐가기 위한 기회 제공, 교육복지를 보장하는 방향으로 폭넓게 고쳐질 필요가 있다.

## II. 이론적 배경

### 1. 본 조항에 대한 국가기관 해석 개관

먼저 헌법 제31조 1항에 대한 국가기관의 해석을 살펴보기로 한다. 헌법은 국가기관의 틀로서의 역할을 하므로 국가기관에서 헌법의 의미를 어떻게 규정짓고 있는지를 살펴보면, 국가가 여러 정책을 법제화하거나 해석, 집행하는 과정이 어떤 의미에서 활용되었고, 앞으로 어떻게 활용될 것인지도 알 수 있기 때문이다.

<헌법 제31조 1항>

모든 국민은 능력에 따라 균등하게 교육을 받을 권리를 가진다.

법제처에서 발간한 헌법주석서(노기호, 2010: 268-269)에서는 위의 조항에 대해 다음과 같은 해석을 내리고 있다.

균등한 교육을 받을 권리란 국가가 모든 국민으로 하여금 능력에 따



라 균등하게 교육을 받을 권리를 보장하는 것이다. 여기에서 ‘능력’이란 교육을 받는 데 적합한 재질을 의미하며, ‘균등하게’란 인종·성·종교·경제력 등에 의하여 교육을 받을 권리를 차별하지 못한다는 의미이다. 균등한 교육을 받을 권리는 그 법적 성격이 불합리한 차별 대우를 받지 않는 소극적 의미에서의 자유권이지만, 한편으로는 적극적 의미에서 생존권 내지 사회적 기본권의 성격도 아울러 갖는다. 따라서 국가는 교육을 받을 기회에 대한 차별을 금지하는 소극적 의무뿐 아니라, 학교교육을 확장하고, 무상의 의무교육을 실시하며, 능력이 있어도 경제적 이유로 교육을 받을 수 없는 자를 위하여 장학정책을 시행하여야 하는 적극적 의무도 지고 있다.

헌법주석서의 해석을 보면 개인이 가진 능력에 따라 국가가 개인을 위해 해야 할 부분을 두 가지로 분명하게 나타내고 있다. 첫째는 모든 국민이 교육을 받을 때 ‘성·종교·인종 등’과 관련된 부분에서 차별받지 못하도록 해야 한다는 것이며, 둘째는 국가가 교육을 받을 권리에서 소외된 자가 없도록 적극적으로 정책을 시행하여야 한다는 것이다.

그리고 국가의 헌법을 주관하는 헌법재판소의 판례<sup>2)</sup>를 보면, “교육을 받을 권리란, 모든 국민에게 저마다의 능력에 따른 교육이 가능하도록 그에 필요한 설비와 제도를 마련해야 할 국가의 과제와 아울러 이를 넘어 사회적·경제적 약자도 능력에 따른 실질적 평등교육을 받을 수 있도록 적극적인 정책을 실현해야 할 국가의 의무를 뜻한다. 헌법재판소 판례 역시 국가가 능력에 따른 교육이 가능하도록 하는 소극적인 역할부터 실질적 평등교육을 받을 수 있는 정책 실현에 이르기까지 적극적인 역할을 해야 함을 보여주고 있다.

앞의 두 사례에서 보면, ‘균등’하게 교육받아야 한다는데 대한 이의는 없어 보인다. 그러나 ‘능력’에 따라 교육을 배운다고 할 때, 그 능력이 무엇인지에 대해서는 제대로 해석하지는 않고 있다. 능력은 선천적으로 타고 났거나 후천적으로 획득된 것 등 다양한 측면에서 파악될 것이다. 한 사회 성원들 사이의 능력은 결코 균등하지도 않으며, 균등하지 않은 능력을 균등하게 취급하는 것도 바람직하지 않을 것이다. 저마다 타고난 소질이 일정 수준으로 발현되는 것을 능력이라고 본다면 더욱 그렇다. 능력에 따른다는 것은 그에 비례한다는 것인지 아니면 일정한 능력만 되면 다 교육을 받는다는 것인지에 대한 언급이 없다는 점이다. 또한 이 조항은 ‘균등하게’라는 점에만 주목할

2) 헌재 2000.04.27, 98헌가16, 판례집 제12권 1집, 427, 428-428.

뿐 균등을 해칠 가능성이 있는 능력에 대한 해석은 부족하다. 만약 이 조항에서 ‘능력에 따라’라는 한정이 없다면 어떻게 될까? 국가는 균등하게 교육받을 권리를 어디까지 보장할 수 있을까 하는 의문이 든다.

## 2. 기존 논문의 조항 해석 개관

### 1) '능력'의 의미

조항의 내용을 단어별로 분석했을 때, ‘능력<sup>3)</sup>’이란 학습능력과 같은 일신전속적인 능력으로 개인이 가진 정신적·육체적 능력을 말하는 것으로 경제적 능력을 가리키지 않는다(손희권, 1999). 특히 교육과 관련된 능력은 지적인 능력을 의미하기 때문에 그 지적인 능력에 상응하는 교육이 이루어져야 한다(이재명, 2007). 그렇다면 ‘능력’은 사회적 요인이 배제되고 개인이 가지고 있는 요인에 한정된다(박창언, 2007).

그러므로 능력을 일신전속적인 능력으로 보면 누구나 서로 다른 능력 수준을 가지고 태어나고, 이후에도 서로 다른 수준으로 능력을 발휘하거나 같고 닮게 된다. 능력은 개인차의 일부로서 학생간의 차이를 드러내는 것의 하나라고 할 수 있다. 결국 "능력에 따라 균등하게"라는 말은 형용모순으로서 앞뒤가 서로 맞지 않는다. 능력에 따라 적절하게 교육받는다 함이 자연스러운 표현이 된다.

### 2) '균등'의 의미

‘균등’이란 뜻은, 첫째로 능력 이외에 성별·종교·사회적 신분, 신체적 조건 등에 의하여 차별받지 아니한다는 것과, 둘째로 균등하게 교육을 받을 수 있도록 교육시설을 설치·운영하고 장학정책을 시행하는 등 교육의 외적 조건을 갖추어야 한다는 것을 의미한다(이상철·김성주, 2009; 이명주, 2007). 정리하자면, ‘균등’이란 차별을 당하지 않고 골고루 교육의 기회를 받을 수 있으며, 외적인 교육 시설들을 고루 이용할 수 있어야 한다는 뜻이다. 즉, 헌법 제31조 1항은 주로 ‘교육의 기회 균등<sup>4)</sup>’이라는 의미를 담고 있다. 박창언(2007)

---

3) 교육학에서 능력은 ‘gift(특출난 재능)’, ‘talent(타고난 또는 후천적인 재능)’, ‘competency(직업능력)’, ‘ability(어떤 일을 훌륭히 해내는 능력)’ 등을 지칭하는데, 헌법에 사용되는 능력은 능력을 나타내는 일반적인 용어로 ‘abilities’를 사용한다. 이는 영문 헌법에서도 ‘abilities’를 사용한다(박창언, 2007: 196).

4) 교육의 기회 균등에 대해서는 교육기본법 제4조(모든 국민은 성별, 종교, 신념, 인종, 사회적 신분, 경제적 지위 또는 신체적 조건 등을 이유로 교육에서 차별을 받지 아니한다)에 잘 나

은 논문에서 ‘균등’의 의미를 ‘평등’과 동일하게 생각하였으며 교육과 관련한 ‘교육의 기회 균등’은 ‘평등교육’을 의미한다고 보았다.

균등한 교육은 어떠한 차이에도 불구하고 같게 교육하는 것이다. 같은 교육을 베풀려면 교육수혜자인 학습자가 가진 차이를 무시하거나 최대한 보정해 주면서, 또한 교육을 제공하는 측이 가진 차이(시설, 설비, 교사 등)를 없애면서 같은 종류, 수준, 범위, 분량을 교육해야 한다는 것을 의미한다.

### 3) '교육을 받을 권리'의 의미

다음으로 ‘교육을 받을 권리’에서 ‘교육<sup>5)</sup>’이란 학교교육에 사회교육을 포함한 평생교육까지 지칭하는 것이고, ‘권리’란 생활이익(재산, 생명, 신체, 자유, 명예, 정조, 신용 등)의 충족을 위하여 부여된 법률상의 힘을 말한다(손회권, 1999). ‘교육을 받을 권리’는 기본적으로 ‘학습권<sup>6)</sup>’으로 해석된다(박창연, 2007). 그래서 좁은 의미로는 국가로부터 방해받지 않고 교육을 받거나, 국가가 적극적으로 배려하여 주도하는 권리<sup>7)</sup>이고, 넓은 의미로는 개개인이 능력에 따라 균등하게 교육을 받을 수 있거나, 학부모가 그 자녀에게 적절한 교육의 기회를 제공하여 주도록 요구할 수 있는 교육기회제공청구권을 지칭한다(이재명, 2007; 박기병, 2003). 또한 이 권리는 학생들이 스스로가 학습할 장소와 시설을 자유롭게 선택할 권리도 인정되어야 한다(김철수, 2003).

허종렬(2006)은 ‘교육을 받을 권리’에 대해 ‘공민권성(公民權性)<sup>8)</sup>’, ‘생존권성(生存權性)<sup>9)</sup>’, ‘학습권성(學習權性)<sup>10)</sup>’이라는 세 가지 의미로 설명하였는데 그 중에서도 ‘생존권적 기본권’으로 분류하는 것이 권리 보장의 역사적 배경이나 취지에 부합한다고 보았다. 이것은 학습자 입장에서는 기본권이고 국가의 적극적인 보장과 주도를 강조하는 입장이다.

그리고 종합적인 의미에서 ‘교육을 받을 권리’란 개인의 잠재력을 계발하여 모든 국민들이 인간의 존엄성 및 인간다운 생활의 실현을 가능하게 하여, 헌

타나 있다.

5) 학자에 따라서는 ‘교육’을 ‘학교교육, 즉 공교육’으로 한정한다.

6) ‘학습권’은 교육기본법 제3조에서 살펴보면, ‘모든 국민은 평생에 걸쳐 학습하고, 능력과 적성에 따라 교육받을 권리를 가진다’고 나와 있다.

7) 현재 2000.4.27, 98헌거16.

8) 국민의 지위에서 주권자로서 국민주권주의와 자유민주주의 체제를 유지, 발전할 수 있는 능력을 배양하는 것

9) 국가가 사회의 모든 계층에서 실질적인 교육의 기회균등을 보장해야 하는 것

10) 사람의 학습본능을 인정하며 학교, 지역사회, 다른 사람과의 접촉을 통하여 배우며 성취의 욕을 달성하는 것

법이 지향하는 문화국가와 사회복지국가를 실현한다는 의미를 말한다(이재명, 2007; 허영, 2006; 현재 1994.2.24, 94헌마192).

### 3. 본 조항의 문제와 과제

본 조항에 대한 기존 분석들을 살펴보면 여러 문제점들이 나타난다. 그 이유로는 첫째, ‘능력에 따른 교육’과 ‘균등하게 교육을 받는다’는 문구가 서로 상치한다는 점이다. 능력을 개인이 가진 정신적·육체적 능력으로 정의한다면, 각 개인마다 가진 능력이 다르기 때문에 균등하게 교육을 받는 것이 오히려 불평등한 일이 된다. 단지 모든 기회가 열려있고 동일한 조건의 교육을 받을 수 있다는 것으로 능력에 따른 교육이 이루어진다고 할 수 없기 때문이다. 따라서 개인마다 가지고 있는 능력과 소질에 따라 알맞은 혹은 다른 교육의 기회가 주어져야 하며, 같은 능력을 가진 사람들에게는 동일한 교육 기회가 배려되어야 하는 것이 맞다. 결국 ‘능력에 따른 교육’을 받게 하기 위해서는 교육의 수월성을 확보하기 위한 합리적 차별과 열등생의 보호라는 두 가지 과제를 동시에 충족시켜야 하는 것이다(이재명, 2007; 현재 2001.2.22, 2000헌마25).

둘째, 외형적으로 상이한 능력을 소유한 개인에게 동일한 교육 기회를 부여 한다는 것은 평등 원칙만이 강조된 것이다. 예를 들어, 평등 원칙의 입장에서 ‘영재교육’은 문제가 된다. 왜냐하면 영재교육은 ‘능력을 갖춘 사람들’과 ‘능력을 갖추지 못한 사람들’을 구별하여 능력을 갖춘 사람들에게 따로 제공되는 맞춤형 교육이기 때문이다. 또한 사람이 똑같은 나이에 교육을 받는다고 해도 사람마다 그 출발점<sup>11)</sup>이 다른데 그것을 어떻게 고려해야 하는지의 문제가 남는다. 그리고 지금까지 우리나라에서 ‘교육의 기회 균등’은 고교평준화 정책<sup>12)</sup>과 맞물려 전국의 고교들이 모두 문·이과식 평범한 교육과정을 오랫동안

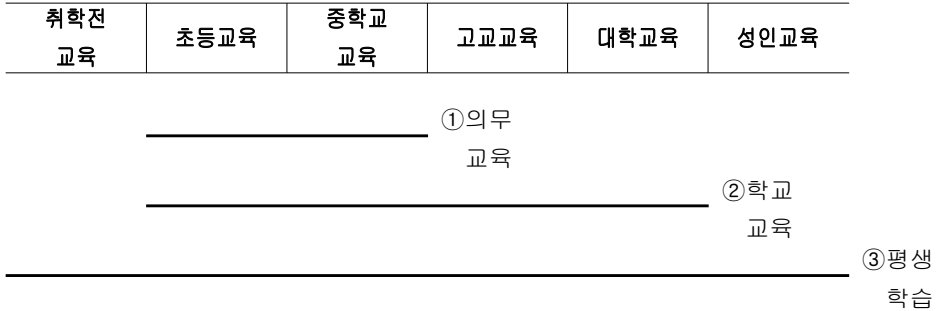
11) 여기에서 ‘출발점’이란 개인의 정신적·육체적 능력뿐만 아니라 부모가 가진 경제력의 뒷받침, 사회적 신분 등에 따른 출발을 말한다.

12) 이 제도가 우리나라에 시행(1974년)된지 벌써 36년이 되었는데(근래 몇 년 동안 자율고, 특성화고 등 몇 개의 대안적인 학교들이 생겨났지만 고교평준화를 대체하는 주류 정책이 아직까지는 없다), 원래의 취대로라면 고교간의 격차는 이미 해소되었어야 하고 교육여건도 모든 고등학교가 동등하게 개선되었어야 하지만 현실은 그렇지 못하다(박기병, 2003). 오히려 사교육비는 증가하였으며 세칭 일류고등학교라 지칭되는 고등학교들이 생겨나면서 교육 격차와 상대적인 교육 박탈감을 증가시켰다. ‘교육의 기회 균등’을 위한 평준화 정책이 도리어 교육의 기회 균등을 멀어지게 한 셈이다.

안 유지하도록 하는데 기여하였다.

1) 헌법 제31조 1항이 지시하는 교육

헌법 제31조 1항에서 의미하는 ‘교육’은 어떤 교육일까? 모든 국민들은 어떤 교육을 균등하게 보장받을 수 있을까? 사람의 일생을 두고 평생학습 차원에서 교육을 고려하면 다음 세 가지로 교육 범위를 나눌 수 있다.



[그림 1] 헌법 제31조 1항의 언명 대상이 되는 교육의 범위

만약 헌법이 그림의 ①처럼 의무교육기, 기초공통교육만 겨냥하여 규정한다면 최고의 법으로서의 역할을 다하지 못하는 것이다. 이 시기 교육은 학습자가 지닌 어떤 차이에도 불구하고 균등하게 베풀어져야 하는 것은 분명하지만, 그것이 능력에 따라 다른 처치가 필요하다면 특수교육 대상자에 해당할 뿐이다. 평생학습에서 개인적 사회적 성공과 행복의 기회에 영향을 미치는 교육은 단지 초중학교에 그치지 않고 점차 비의무교육기의 교육받은 정도에 의해 더 크게 영향을 받는다. 모든 국민이 균등하게 교육받을 권리에서 가장 기본적인 교육은 의무교육이라고 할 수 있다. 학습자의 능력이 드러나는 입학시험이 없이 입학할 수 있고, 부진아의 유급이 없다는 점에서 균등하다고 볼 수 있고, 가정의 사회경제적 지위에 따라 취학 기회가 제한될 수도 있는 교육비가 없는 무상교육이라는 점에서는 균등한 교육기회를 누리고 있다고 볼 수 있다.

그렇지만 대도시의 대규모 학급과 학교나 섬지역 등의 복식학급 등에서는 제대로 된 균등한 교육을 받지 못하고 있다. 대도시의 학교들은 학생 수가 너무 많아 개별적인 학생 관리가 힘들고, 섬지역 등의 복식학급에서는 다양한 교육 혜택 등을 받을 기회가 부족하다. 특히 국가의 중요한 기본교육제도에서 살펴보면 6-6-3제의 학제, 6-6제의 교사양성운용제, 9-3제의 의무교

육제 사이의 부정합<sup>13)</sup>으로 인해 의무교육을 충실히 할 수 있는 기반을 갖추지 못하고 있다(홍후조·민부자, 2012: 216). 의무교육이라는 하나의 사항만 규정하는 것은 전체 국민의 교육에 대한 기대 및 포부 수준이나 사회 발전상에 비추어 볼 때 타당하지 않으므로, 이 조항은 의무교육기의 교육만 규정한다고 볼 수 없을 것이다.

또한 헌법이 그림의 ②처럼 고교와 대학교육을 포함한 비의무교육기 학교교육을 포함하여 학교교육 전체 범위를 규정한다고 한다면, 사실상 균등한 교육은 성립하지도 충족시키지도 못한다. 우선 고교부터 진로에 따라 진학계와 직업계가 다르고, 공립과 사립이 다르며, 특히 자율교과와 마이스터 고교는 학비, 학생선발 범위, 교육과정 등에서 특별한 자율권을 부여받고 있다. 초중학교와 달리 고교들은 학교에 따라 서로 차이가 나며 특히 능력에 따라 차별이 되는 교육을 공공연하게 제공하고 있다. 학생의 능력이 완전히 드러나는 자기주도전형과 같이 시험을 거쳐서 선발하는 학교가 있는가 하면, 가정의 경제적 형편에 의해 교육기회가 제한되는 완전 무상교육에서 연간 2~3천만원이 넘는 교육비를 내고 다니는 학교가 있다.

앞서 ‘능력에 따라’를 ‘적절한 재질을 갖추면, 능력이 되면 누구나’라고 폭넓게 교육기회 균등 차원으로 해석한 것이 고교 단계에 오면 여지없이 무너진다. 엄정한 선발이 진행되는 대학, 통상적인 서열화가 분명한 대학에 오면 더 이상 능력을 적절히 갖춘다고 교육의 기회를 균등하게 갖는 것은 아니다. 만약 그렇다면 그 능력은 학생의 지적 능력, 학업 성취 정도를 드러내거나, 일부 무상교육을 하는 국립대학이나 학비가 저렴한 국공립대학 및 학비가 상대적으로 비싼 사립대학처럼 개인 혹은 가정의 능력이 교육기회를 제한하는 차별적인 능력이다. 즉 고교 단계부터 능력에 따라 다른, 차이나는 교육을 정

13) 교육의 기본제도들 사이의 불합치를 다음과 같은 표로 표현할 수 있다.

학교 제도	교원 양성 운용 제도	교육과정 제도	의무교육 제도
고등학교 3년	중등교원	고등학교 교육과정	(고등학교 3년)
중학교 3년		중학교 교육과정	
초등학교 6년	초등교원	초등학교 교육과정	초·중학교 9년

[그림 1] 학교·교원·교육과정 제도와 의무교육의 불일치(홍후조·민부자, 2012)

위의 그림을 살펴보면 우리나라의 교육제도는 학교, 교원양성 운용, 교육과정, 의무교육 등에서 서로 일치하지 않음을 알 수 있다. 이러한 부정합은 교육정책을 수립할 때 서로 연계됨이 없이 각 제도 안에서 교육정책을 각각 만드는 원인을 제공한다. 따라서 각 제도별 정책 수립시, 다른 해석 등으로 교육제도가 올바르게 수립되기가 어렵다.

당화해주는 조항이 된다. 결국 초중학교와 달리 고교 이후는 학교의 종류가 달라지고 차별나는 교육이 제공되기 때문에 분리 규정하거나, 의무교육기 이전과 이후에는 헌법 31조 1항을 다르게 해석 적용해야 하는 모순을 안게 된다.

더 나아가 그림의 ③과 같이 헌법의 조항이 평생학습차원에서, 취학 전 누리과정을 포함하여 성인교육과 함께 모든 시기 교육을 겨냥한다면 하나로 언명할 수 없다. 즉, 헌법에서는 모든 사람이 균등하게 교육받을 것과, 각 집단(또는 학교)마다 다르게 교육받을 것을 분리하여 규정해주어야, 같은 조항을 두고 의무교육기에 적용할 때와 비의무교육기에 적용할 때 해석을 달리해야 합리성을 획득하는 모순을 빚지 않을 것이다.

## 2) 하위의 교육기본법과 상치

헌법 제31조 1항은 관련된 교육기본법의 조항들과 상치하는 견해를 보이고 있다. 하위법에 비해 열등한 교육적 표현을 하고 있다.

〈표 1〉 헌법 제31조와 교육기본법들

<p>헌법 제31조 ① 모든 국민은 능력에 따라 균등하게 교육을 받을 권리를 가진다.</p> <p>교육기본법 제2조 (교육이념) 교육은 홍익인간(弘益人間)의 이념 아래 모든 국민으로 하여금 인격을 도야(도야)하고 자주적 생활능력과 민주시민으로서 필요한 자질을 갖추게 함으로써 인간다운 삶을 영위하게 하고 민주국가의 발전과 인류공영(인류공영)의 이상을 실현하는 데에 이바지하게 함을 목적으로 한다.</p> <p>제3조 (학습권) 모든 국민은 평생에 걸쳐 학습하고, 능력과 적성에 따라 교육 받을 권리를 가진다.</p> <p>제4조 (교육의 기회균등) ① 모든 국민은 성별, 종교, 신념, 인종, 사회적 신분, 경제적 지위 또는 신체적 조건 등을 이유로 교육에서 차별을 받지 아니한다.</p> <p>② 국가와 지방자치단체는 학습자가 평등하게 교육을 받을 수 있도록 지역 간의 교원 수급 등 교육 여건 격차를 최소화하는 시책을 마련하여 시행하여야 한다.</p> <p>제9조 (학교교육) ① 유아교육·초등교육·중등교육 및 고등교육을 하기 위하여 학교를 둔다.</p> <p>② 학교는 공공성을 가지며, 학생의 교육 외에 학술 및 문화적 전통의 유지·발전과 주민의 평생교육을 위하여 노력하여야 한다.</p> <p>③ 학교교육은 학생의 창의력 계발 및 인성(인성) 함양을 포함한 전인적(전인적) 교육을 중시하여 이루어져야 한다.</p> <p>제12조 (학습자) ① 학생을 포함한 학습자의 기본적 인권은 학교교육 또는 사회교육의 과정에서 존중되고 보호된다.</p>
---

② 교육내용·교육방법·교재 및 교육시설은 학습자의 인격을 존중하고 개성을 중시하여 학습자의 능력이 최대한으로 발휘될 수 있도록 마련되어야 한다.

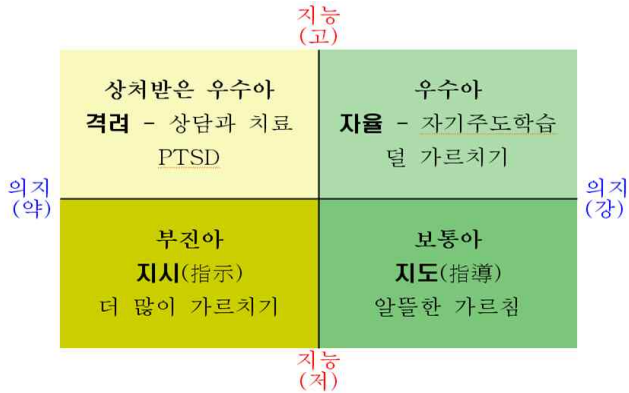
특히 교육기본법 제3조, 제12조와 관련하여 학습자의 '능력'을 다양한 의미로 살펴보면, ① '능력'은 개인에게 귀속되는 것보다 가정의 사회경제적 지위(SES)에 귀속되거나 후원을 받는 면이 많고, ② '능력'을 지나치게 머리가 좋고 나쁨, 할 수 있음과 없음으로 양분하여 학습자의 변화 가능성을 부정하기 쉬우며, ③ '능력'은 성적, 점수, 석차 등 지나치게 교육의 드러난 결과만을 강조하고, ④ '능력'은 차이를 드러내는 학생간 우열(優劣)을 조장하며, ⑤ '능력'으로 분리하여 수업하면 우수학생에게는 주마가편(走馬加鞭)효과를, 서진(徐進)학생에게는 설상가상(雪上加霜)효과를 보게 되어 결국 빈익빈 부익부가 초래되고, ⑥ '능력'은 비민주적·차별적 대우를 정당화하는 면이 있다는 비판을 받고 있다.

### Ⅲ. 개인과 사회의 교육적 특성과 헌법 제31조 1항

#### 1. 학습자 개인의 교육적 요구 특성

학교에서 교사들이 가르치는 학습자들의 특성은 각자 다르다. 따라서 이러한 학생들의 적성과 소질을 무시한 채 평균적인 교육을 하는 것은 바람직하지 않다. 오히려 각 학생의 적성과 소질을 어린 나이에 발굴하여 키워주는 것이 옳은 일이다. 다음은 교사가 서로 다른 특성을 가진 학습자들을 어떻게 가르쳐야 하는지를 나타낸 그림이다.





[그림 2] 서로 다른 특성을 가진 학습자들

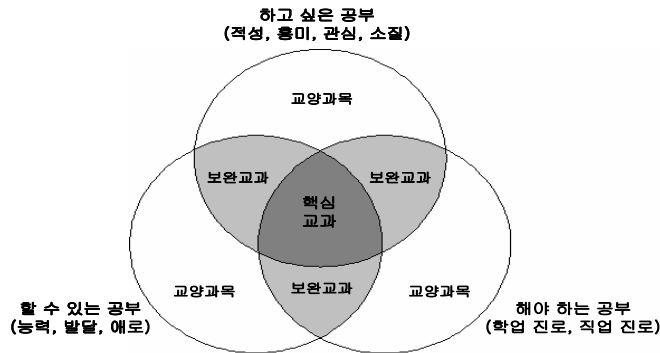
교사들은 지금까지 모든 학습자들을 같은 진도로 가르치는 것에 익숙하며, 교육의 수혜자인 학습자들 역시 그런 교육의 방향에 대해 의문을 제기하지 않았다. 그러나 위의 [그림 2]을 반추해 보면, 우수아들은 기본학습능력이 갖추어져 있고 이해력이 빠른 편이다. 이런 학습자들은 자기주도적인 학습 능력을 북돋워주고 교사가 직접 가르치는 시간을 줄여도 된다. 또한 그동안 교육에서 초점을 맞추었던 보통아들에게는 일반적인 지도를 하되, 가장 소외된 부진아나 상처받은 우수아들에게 교사의 시간과 관심을 투자해야 한다.

근본적으로 사람은 모두 다르게 태어났으며, 일생을 사는 동안 변화가는 모습도 다르다. 사람마다 장점과 단점도 달라서 서로 간에 잘 협력하면 더 나은 관계를 맺고 더 나은 사회를 만들 수 있다. 적성에 따른 진로를 선택하고 그 속에서 능력을 발휘하여야 진정한 의미의 능력이라고 할 수 있고, 같은 진로 안에서의 경쟁이어야 경쟁도 의미가 있다. 진로는 특정 분야의 학업이나 직업을 원활하게 수행하기 위해서는 하지 않으면 안 될 공부와 자질(지식, 기능, 태도)을 개인에게 강요한다는 점에서 자율적인 민주시민은 이를 자유롭게 선택할 수 있어야 한다.

그러므로 학교에서는 자유로운 시민, 자율적인 시민으로 자라날 학생의 적성을 고려한 진로 선택을 존중해야 할 것이다. 그러므로 장기적으로 적재적소(適材適所)형 인재 양성을 위해서는 오늘날의 능력 본위의 교육과정보다, 학습자 개인의 특성이나 적성을 고려한 적인시교(適人施教)가 필요하며, 이는 곧 집단마다 다른 교육방법을 쓴다는 것을 의미한다. 특히 중등학교 이후에는 진로가 학생이 공부할 교과목이나 활동의 종류(명칭), 수준, 범위, 분량,

시기를 조정해주는 교육과정 설계가 필요하다.

학습자의 교육과정적 요구 파악은 교육과정 구성에서 가장 기본적인 자료이다. 학습자의 공부는 ① 하고 싶은 공부(흥미, 관심, 적성, 소질 등), ② 할 수 있는 공부(발달, 성숙, 이해, 능력, 장애 등), ③ 해야 하는 공부(학업 진로, 직업 진로)로 나눌 수 있다. 교육과정 구성은 학습자의 적성, 진로, 능력에 기초한다. 학습자의 적성, 능력, 진로에 따라 삼자가 겹치는 곳, 양자가 겹치는 곳, 하나만 해당하는 곳을 따라 교육과정을 적절히 처방할 수 있다. 특히 중등학교에서 진로를 고려한 학습영역은 크게 세 부분으로 구성되는데, ① 자신의 학업 및 직업 진로에 가장 결정적인 고급수준의 교과로 구성되는 ‘핵심영역,’ ② 이를 보완하여 진로를 탐색하는 중급수준의 교과로 구성되는 ‘보완영역,’ 그리고 ③ 개인의 취미와 교양을 증진하는 교과로 구성되는 ‘교양영역’이 그것이다. ‘핵심영역’, ‘보완영역’, ‘교양영역’에 대한 내용은 다음 [그림 3]과 같다.



[그림 3] 학습자의 적성, 능력, 진로를 반영한 교육과정 구성

## 2. 사회적 요구의 교육적 특성

한국교육에서 교육정책의 주요 가치였던 교육의 평등성은 교육 접근의 기회에 주로 적용되어 초중등교육뿐만 아니라 고등교육에서도 형식적 기회 균

등을 이루어지게 했다. 그러나 학업성취에 있어서는 여전히 계층 간, 지역 간의 격차가 존재한다. 중학교 무시험제와 고교평준화정책은 중등학교의 완전 진학을 가능하게 했지만, 학교교육의 획일성과 대학입시제도의 경직성으로 공교육의 파행과 사교육 시장의 번창을 초래하였다(조경원, 2007). 그래서 교육의 불평등은 점점 심해져 학생들이 공부에 투자하는 돈에 비례해서 교육 효과의 차이가 나타나고 있는 실정이다. 더구나 학교현장은 단편적 지식 위주의 교육, 서열화된 내신과 시험점수<sup>14)</sup>, 학교폭력, 왕따, 교실붕괴 등의 문제를 가지고 있다. 이에 따라 현재의 학교교육을 통해서는 미래 사회가 요구하는 인재를 키우기가 어렵다는 인식을 가질 수밖에 없다.

교육은 한마디로 누구에게 무엇을 가르치느냐이다. 모든 학생에게 가르칠 만한 것과 각 집단에게 가르칠 만한 것으로 구분하는 것이다. 그렇다면 모든 국민에게 독서산(3Rs)과 같이 기초적인 교육이나 의무교육기에서 가르쳐지는 것과 같은 기본적인 교육, 즉 누구나 상식으로 가질만한 것, 학습과 사회생활에서 공유할만한 것에 대해서는 모두에게 차별 없이 가르쳐야 할 것이다. 결국 기초 기본 교육은 학생(국민)이 처한 성, 계층, 지역, 인종, 언어, 심지어 국적(선진국에서는 불법체류자 자녀에게도 기초 기본 교육을 제공한다) 등 어떠한 차이에도 불구하고 균등하게 가르쳐야 할 것이다.

그렇다면 학생이 자라서 어느 정도 연령이 되어 많이 달라진 뒤에는 서로 다른 것을 가르쳐야 한다. 즉 기초 기본 교육을 뛰어넘는 가르치고 배울 거리인 심화, 특수, 전문 교육은 그것을 배울 집단이 정해져 있다는 점에서 배울 집단의 차이에 따라 가르치고 배우도록 조치해야 할 것이다. 덧붙인 <참고 표>는 교육에서 기초 기본 교육과 심화 특수 전문 분야의 교육을 교과(학문), 사회, 학습자(개인)의 준거에 따라 구분한 것이다. 각각은 다른 교육적 원리와 교육적 처방을 요구한다. 그러므로 헌법 31조 1항은 의무교육기의 기초 기본 교육과 심화 특수 전문 교육을 위한 비의무교육기의 교육을 나누어 규정하는 것이 적절할 것이다.

14) 정부(교과부, EBS, 평가원)에서 사교육을 줄이기 위한 대책으로 내놓은 제도 중의 하나가 수능 문제를 EBS에서 출제하는 것이다. 수능의 70%이상을 EBS 교재에서 출제한다고 발표하였다(연합뉴스, 2010.03.24). 매년 비율만 달라질 뿐 수능 EBS 문제에서 출제는 바뀌지 않는다. 그래서 대다수의 고교 학생들은 EBS 문제집을 열심히 들여다보고 문제를 푼다. 그러나 과연 EBS 문제를 외우고 공부하는 것이 고교 교육 전반의 흐름이라는 것이 바람직하다고 할 수 있는가? 이것은 학생들의 창의력을 없애고 학교 공부에 흥미를 떨어뜨리며 학습의욕을 낮추는 원인이 될 뿐이다.

## IV. 초중등교육 개선을 위한 헌법 제31조 1항의 개정 방향

연구자들은 헌법 제31조 1항의 개정 방향을 다음과 같이 제안하고자 한다. 이러한 개정 제안의 기본 방향은 “의무교육은 기초, 기본 교육으로 모든 국민에게 필수적으로”, “심화·전문·특수 교육은 각 국민에게 맞는 맞춤형으로” 교육해서 진정으로 교육받을 권리를 학습자에게 부여해 줄 것을 촉구하는 것이다. 또한 개정의 방향을 여러 가지 측면(교육과정, 법, 학습자, 교육)의 요구들에서 살펴봄으로써 그 타당성을 뒷받침하고자 한다.

### <헌법 제31조 1항의 개정 방향 제안>

모든 국민은 성·계층·인종·종교 등에 따른 차별 없이 의무교육을 포함한 기초, 기본 교육을 균등하게 받을 권리가 있으며, 각인의 소질과 적성 및 그 지향하는 진로에 따라 심화된 특수 및 전문 분야의 교육을 알맞게 받을 권리를 가진다.

학교교육에서 어떠한 차이에도 불구하고 균등하게 교육할 이유는 사회공동체의 유지와 개선이라는 사회적 요구가 뒷받침한다. 이것은 의무무상교육으로 나타난다. 학교교육에서 어떠한 차이에 따라 알맞게 교육할 이유는 개인의 자아실현과 자발적 책임이라는 개인적 자본의 형성과 확대 요구가 뒷받침한다. 이것이 갈라지는 시기는 대체로 청소년기, 연령층으로 보면 15세를 전후하고, 학교급으로 보면 고교 이후부터이다. 즉 고교 이후는 학습자의 타고난 소질과 적성을 존중하여 그들의 진로를 탐색, 안내, 유도, 개척하도록 진로맞춤형 교육을 실시하는 시기이다. 개인의 차이를 드러내도 좋은 시기도 중요하지만 개인의 차이를 드러내도 민주주의, 자유, 평등, 인권 등의 상위가치를 훼손하지 않는 방식이어야 할 것이다. 차이를 드러내도 교육적으로 온당한 것은 타고난 적성이거나 후천적으로 개인이 많은 선택가능한 것 중에서 선택하는 진로이다. 개인차를 드러내되 ‘성적’과 같은 것은 학습자를 한 줄로 세우기 때문에 교육적으로 온당한 방법이 아니다. 하나의 잣대로 개인을 줄 세우는 방식은 개인을 교육적으로 취급하는 온당한 방식이 아니다. 그것은 학습자의 우열, 부모의 우열을 반영할 여지가 높기 때문이다. 능력은 학습자를 나누어, 갈라서 취급할만큼 좋은 교육적인 기준이 아니다. 그러므로 타고난 적성이거나 그 적성에 기초하여 선택한 진로가 개인차를 최대한 존중해주고 각자의 잠재력을 최대한 발휘할 수 있는 기회를 제공해준다.

## V. 요약 및 결론

헌법 제31조 1항은 우리사회가 가진 교육적 자원을 모든 사람에게 풍족하게 교육할 수 없는 시기에 성안된 것이다. 능력에 따르면 당연히 차이나게, 차별하면서 교육하게 된다. 그러므로 “능력에 따라 균등하게”는 앞뒤가 서로 맞지 않는 모순어법이다. 헌법은 교육기회가 편만해진 평생학습시대에 맞게 고쳐질 필요가 있다. 또한 헌법이 규정하는 교육에 관한 언명은 학교교육을 포함한 교육의 가장 핵심적인 원리를 잘 드러내는 것이어야 할 것이다. 교육을 통해 사회적 자본을 형성 확대하는 일만 아니라 다른 한편으로 개인적 자본을 형성 확대하는 일이 진흥되는 쪽으로 개정해야 할 것이다. 그것은 인간의 교육적 발달에서 가장 자연스러운 이행(비중, 정도의 차이)을 따라야 할 것이다. 즉 의무교육기와 비의무교육기의 교육적 원리를 다르게 언명하고 각각을 진흥하는 방향으로 제시될 필요가 있다.

교육에서 누구나 누려야 할 기초 기본 교육은 인간의 타고난 혹은 길러진 어떤 차이에도 불구하고, 출발과 기회, 여건, 진행 과정과, 결과와 성취까지 균등하게, 교육복지 차원에서 책임지고 교육받을 권리를 학생들에게 보장해 주어야 한다. 나아가 기초 기본 교육을 넘어서는 수준의 특수, 심화, 전문 교육에 대해서는 모두 같은 교육을 받을 필요가 없다. 이 경우 '어떤' 차이에 따라 교육받게 된다. 이 차이는 드러내어 사용하더라도 교육적으로 온당한 민주주의, 자유, 평등, 인권 등의 가치를 손상하지 않는 기준에 의한 것이어야 할 것이다. '어떤' 차이는 타고난 흥미, 관심, 적성, 소질이거나 길러진 능력, 발달, 장애 극복 유무이거나, 앞으로 나아갈 학업 진로 혹은 직업 진로일 것이다. 학생들의 적성이나 사회적 진로 등 바람직한 기준에 따라 학생들을 나누어 교육해야 한다.

## 참고 문헌

- 강형구(2007). 교육을 받을 권리에 대한 헌법재판 판례 분석. 교육정책대학원 석사학위논문. 한국교원대학교.
- 교육과학기술부(2009). 2009개정교육과정총론.
- 김철수(2002). 헌법과 교육. 서울: 교육과학사.
- \_\_\_\_\_ (2006). 헌법학개론. 서울: 박영사.
- 박기병(2003). 헌법과 교육정책. 사회과학논총(8), 23-46.
- 박창언(2007). 교육행위의 본질에 의한 헌법상 ‘교육을 받을 권리’ 조항의 해석: 한국과 일본의 비교를 중심으로. 비교교육연구, 17(4), 183-208.
- 배승룡(2001). 교육을 받을 권리에 관한 연구. 행정경영대학원 석사학위논문, 안동대학교.
- 백경미(2009). 미래를 위한 인재양성과 탐구지향 교사교육. 미술과 교육, 10(1), 23-43.
- 손희권(1999). “능력에 따라 균등하게 교육을 받을 권리”에 관한 헌법재판소 판례분석. 교육행정학연구, 17(2), 185-207.
- 이상철·김성주(2009). 헌법학개론. 서울: 박영사.
- 이재명(2007). 교육을 받을 권리. 공법학연구, 8(1), 143-168.
- 윤종록(1999). 21세기형 인재육성방안에 관한 연구. 지역개발연구(3), 63-92.
- 임재용(2008). 교육을 받을 권리 중학교(고교)선택권에 관한 연구. 행정대학원 석사학위논문. 경북대학교.
- 조경원(2007). 한국 초중등교육의 질 제고를 위한 방향 탐색. 교과교육학연구, 11(2), 617-635.
- 허영(2006). 한국헌법론. 서울: 박영사.
- 허종렬(2006). 교육기본권 영역의 헌법 개정 문제 검토. 헌법학연구, 12(4), 357-391.
- 홍후조(2012). 알기 쉬운 교육과정(제3쇄). 서울: 학지사.
- 홍후조·민부자(2012). 의무교육에서 학교·교원·교육과정 제도간 불일치의 문제와 과제. 교육정치학연구, 19(1), 211-235.
- <법제처> <http://www.moleg.go.kr/knowledge/bookMagazine/magazineData>  
중 ‘지식창고 33번’에 게재된 헌법주석서 2권(2010년 3월), 268-280.

<헌법재판소 판례검색> <http://www.ccourt.go.kr/>

<국립국어원>[http://www.korean.go.kr/09\\_new/index.jsp](http://www.korean.go.kr/09_new/index.jsp)

**<참고 자료> 헌법 31조 1항의 의무교육기와 비의무교육기를 분리 규정해야 할 교육적 이유 비교**

구분 기준	기초·기본·의무교육	심화·특수·전문교육	
학습자 특성	연령	만15세 이전	만15세부터
	교육 대상	모든(all, every) 학생	특정 진로를 가진 각 집단(group)별
	발달과 학습	놀이와 생활, 교과를 통한 학습	학문 탐구 및 직업 생활을 통한 학습
	학습자 자율성	자율성 발휘가 제한적임, 의존성에 대해 허용적인 편	자율성과 독립성을 상대적으로 강조
	발달적 특징	신체적, 인지적, 정서적 발달이 미숙	신체적, 인지적, 정서적 발달이 성숙
	피아제 발달단계	감각운동기, 전조작기, 구체적 조작기	형식적 조작기
	콜버그 발달단계	복종과 처벌 지향, 이기심 지향, 사회규범에 순응	법과 질서 지향, 인권, 보편적 인간 윤리
	학습자의 사고 양상	수렴적, 기억력 탁월, 자유로운 사고, 생활경험 반영,	발산적, 개념적 고차적, 이론적, 비판적, 창의적 사고, 프레임 활용
	학습 동기	외적(칭찬과 보상) 동기에 기인함	내적 동기에 기인해야 지속가능함
교육제도 특성	학제	단선형(일관)	복선형(진학계, 직업계)
	책임 사항	기초·기본에 대한 책임 교육	진로 맞춤형 교육 제공할 책임
	교육 연계	초등학교와 중학교의 일관교육	고교와 대학/사회(직업)간 학습 연계
	학교 설립	국·공립이 주축	우리나라는 상대적으로 사립이 많음
	거버넌스	중앙 정부	지역 또는 학교에 자율화, 분권화
	주된 협력체	가정 ⇄ 학교	학교 ⇄ 기관(기업, 대학)
	교육비	사회적 자본 형성기로 무상, 저비용	개인적 자본 형성기로 유상, 고비용
	교육복지 지원	건강 및 학습 지원 중심	진로 및 사회생활능력 지원
학교 선택	거주지와 가까운 근거리 배정	학교선택의 제한적 허용, 기숙사 등	
교육목표 특성	교육 목적	국민 교육적 기능 강조	진학 또는 직업 준비를 위한 교육
	강조 목표	교육의 일반목표 강조	교육의 특수목표 강조
	사회 기여도	사회 공동의 기반 확장	사회 각 부분의 기능적 역량 확장
	인간상	전인	전문인

<b>학습자 차이 고려</b>	어떠한 차이에도 불구하고 균등하게(갈게) 취급	(교육적으로 온당한) 차이에 따라 알맞게 취급
<b>성장</b>	몸과 마음의 균형 있는 성장	특정 분야의 지식과 기능 향상
<b>지역체</b>	지역체의 고른 발달 지향	지역체 중 개별적 특성에 따라 특정 분야를 강조하여 발전시킴
<b>추구 가치</b>	평등(equality), 공정성(fairness)	능력(competency), 수월성(excellence)
<b>교육목표 설정 원천</b>	사회요구에 비춘 교과에 더 큰 비중	개인과 사회 요구에 비춘 학문(전문 분야)에 더 큰 비중
<b>역할 학습 내용</b>	인간으로서 마땅히 지녀야 할 공통된 지식, 가치, 태도, 행동양식	사회 성원 각자에 알맞은 서로 다른 역할과 기능
<b>개인 차원</b>	기본적인 삶의 영위	직업생활, 자아실현(삶의 만족과 의미)
<b>사회 차원</b>	지역사회, 국가, 세계의 유지에 비중	지역사회, 국가, 세계의 개선에 비중
<b>준비 교육</b>	진학준비교육	(전문)직업준비교육

구분 기준		기초·기본·의무교육	심화·특수·전문교육
<b>교과과정 특성</b>	<b>교육과정 특성</b>	미분화 통합 교육과정 교과를 통한 진학준비교육	진로맞춤형 교육과정 교과를 통한 직업준비교육
	<b>교육과정 개발</b>	국가 > 지역 > 학교 > 교실수준 (국가통용성 우선)	교사(교실), 학과, 학교(기업), 지역(산업) 수준(세계통용성 우선)
	<b>교육과정 명칭</b>	공통필수 교육과정	상이선택 교육과정
	<b>교육과정 편성</b>	교과(군)과 창의적 체험활동	진로맞춤형 교육과정, 직업 체험활동 (주문식 교육과정), 창의적 체험활동
	<b>교과 종류</b>	국어, 외국어, 수학, 통합교과(생활) → 국어, 외국어, 수학, 사회, 과학, 기술, 예술, 체육	진로에 따라 다양한 전문교과
	<b>이데올로기 반영 정도</b>	이데올로기 반영 교과 다수	이데올로기 미반영 교과 다수
	<b>학습 수준</b>	초급 → 중급	중급 → 고급 → 전문화 → 신지식 창출
	<b>학습 분량</b>	소(少) → 중(中)	중(中) → 다(多)
	<b>학습 범위</b>	광폭(다양, 넓고 얇고 고르게)	협소 심화(좁고 깊게)
	<b>학습 영역</b>	교양영역 → 보완영역	보완영역 → 핵심영역
<b>교육 내</b>	<b>교과 내용</b>	기초적, 기본적, 일반적, 공통적, 최소 필수적, 가장 중요한 것	응용적, 최대 심화적, 전문적, 특수, 상이



용 특 성	교육 내용	생활 교양적인 것	직업 전문적인 것
	공공성 요구 반영 정도	공공성의 문제 고려	지역, 소비자 요구의 다양성 고려
	요구 반영 내용	구성원 모두에게 공통적으로 요구되는 내용	집단마다 서로 다르게 요구되는 내용
	이상(理想) 반영 내용	한 사회의 미래와 이상을 반영한 내용	개별 분야의 미래와 이상이 반영된 내용
	학습 가능성	누구나 배울 수 있는 내용	해당 집단만 배울 수 있는 내용
	학문의 구조	교과의 기본 개념과 원리, 구조 등	학문의 구조를 확장·응용할 수 있는 것
	지식의 성격	수렴적 지식에 대한 이해(수용)가 많음	발산적 지식에 대한 자극이 많음
	비교과활동의 비중	비중 높은 편, 학교에서 주로 제공	비중 낮은 편, 사회기관에서 주로 제공
	교육 내용 선정 원리	학습자 발달과 사회적 적합성 강조	상대적으로 개인적 직업적 적합성 강조
	내용 범위	국가적인 내용의 비중이 큼	세계적인 내용의 비중이 큼
	내용 수준	상대적으로 낮은 것	상대적으로 높은 것
	내용 통합	미분화, 통합, 분화	세분화, 전문화
	전이의 정도	전이가 광범위하고 일반적 내용	전이가 협소하고 특수한 내용
교육 내용 활용	배워두면 다음 공부에 자주 쓰이는 것(전이가 높은 내용과 활동)	배워두면 직업 및 사회생활에 자주 쓰이는 것	
교육 내용의 변화 가능성	보편적, 공통적 내용, 사회 변화에 수동적, 적은 변화와 안정성	사회의 추세나 학문적 발전을 많이 반영함, 변화에 익숙	

구분 기준		기초·기본·의무교육	심화·특수·전문교육
교 수 · 학 습 방 법 적 특 성	교육적 고려	학습자의 발달과 흥미	학습자의 적성과 진로
	진로 고려	다양한 일의 세계를 고르게 안내	전문적인 직업 세계 경험
	학습 경험	넓은 범위의 다양한 학습 경험 제공	학생의 적성과 소질, 진로 및 능력에 적합한 학습 경험 제공
	학습 경험 구성	종합성(포괄성), 균형성, 계열성, 통합성	전문성, 실체성, 계열성, 중핵성, 균형성, 해당 분야 내 통합성(포괄성)
	수업 개설	부진아를 위해 기초·기본교육을 반복할 수 있는 수업도 마련	학생들의 선택권을 부여하기 위해 다양한 수업 개설
교수·학습방법	누구나 할 수 있는 기본적인 방법	전문적인 방법을 지향 기술과 정보를 적극 활용하는 방법	

66 · 법교육학과 인권교육학의 최근 연구 성과와 과제

		머리, 손, 몸을 이용한 구체적 방법 실물 위주, 체험 위주 주어진 문제를 해결해 낼 수 있는 것	추상적이고 고차원적인 사고 위주 창의적인 결과물을 생산할 수 있는 것
	<b>학습 유형</b>	협동학습 강조	진로별 차별화, 개인의 경쟁력과 집단의 협동력 강조
<b>교과서 특성</b>	<b>교과서 형태</b>	주로 서책형 교과서 + 일부 디지털 교과서로 자료 활용	디지털 교과서로 대체 가능
	<b>교과서 비중</b>	주요 수업 교재	여러 교재 중 하나
	<b>교과서 편찬</b>	중앙 정부의 관리 필요	여러 출판사에서 개발 보급
	<b>교과서 체제</b>	기본 지식과 능력 습득을 위한 교과서체제	진학 준비와 취업에 적합한 교과서로 이원 체제
<b>평가 특성</b>	<b>평가 초점</b>	과정과 수행 중심	결과와 성과 중심
	<b>평가 형태</b>	내신과 학교생활 위주의 평가	직업 및 진학에 적합한 다양한 평가
	<b>평가결과 활용</b>	진단과 성취도 확인의 자료로 활용	진학과 진로의 중요한 자료로 활용
	<b>평가결과 책임</b>	교사 중심	학습자 중심
<b>교사 특성</b>	<b>교원 양성 제도</b>	학년군별, 학년군간 연계하는, PK-K-9학년의 일관되는 교사 양성	고등학교, 대학교, 직업법 전문가 집단이 연계된 교육 활동
	<b>교사 능력</b>	모든 학생들이 기초·기본교육과정을 잘 이해하고 습득할 수 있도록 지도하는 능력, 보편적 생활지도능력	특정 교과에 전문성을 갖춘 교사, 교사 외에 다양한 분야의 전문가를 강사로 초빙
	<b>교사의 역할</b>	양성자, 형성자, 시범자, 판단자 기본적인 지식 습득을 통한 학생들의 능력 향상 및 사회성 함양을 기르는 역할	안내자, 촉진자, 조언자 심화된 지식의 전달과 학생들의 적성과 능력 맞는 취업 및 진학에 도움을 줄 수 있는 역할
	<b>교사 주도성</b>	교수 내용 자체에 대한 교사의 안내와 지도가 많은 비중을 차지함	상대적으로 교사의 역할 비중이 적음
<b>상담</b>	<b>학생 상담</b>	학생의 적응, 기본학습, 심리적 안정, 인성, 사회성 상담 위주	상담의 전문화, 진로 상담 위주
	<b>진로 상담</b>	고등학교 진학 관련 상담	대학 진학 및 취업(창업) 관련 상담

[주제 발표 2]

## 학생 학습권의 범위와 한계

조 태 원(서울 성내초등학교 교사)

- I. 서론
- II. 학생의 신체와 표현의 자유
- III. 쟁점 및 논의
- IV. 결론 및 제언
- \* 참고 문헌

### I. 서론

학교폭력이 사회적 문제가 되고 있다. 특히, 2011년 12월 대구에서 발생한 한 중학생의 자살사건은 기존의 “뜨거운 감자(hot potato)”로 인식되었던 학교폭력의 문제를 수면위로 떠오르게 하는 결정적인 계기가 되었다.

게다가 최근 서울의 한 중학교에서는 학교폭력으로 인한 자살사건 과정에서 교사가 기소되는 일마저 발생하였다. 그간에는 학생 간 폭력사건을 단순히 안전사고의 유형으로 파악하여 교사가 감독, 보호의 의무를 다하였는가를 파악하는 정도였으나 최근 학교폭력이 사회적 문제로 대두되면서 교사의 책임을 더욱 강하게 묻게 되었고 나아가 법적 처분을 받게 되는 지경까지 이르게 되고 있는 것이다.

이러한 흐름에 따라 교사의 책임 범위 또한 당연한 변화가 요구된다. 교권과 마찬가지로 신성불가침의 영역이라고 여겨졌던 교사의 법적 책임의 범위가 확장되고 있는 현실이다. 하지만 이러한 법적 책임의 확장이라는 현실은 자칫 교사의 교육권에 대한 침해 가능성의 소지가 있다. 이처럼 학교폭력의 문제만 놓고 봐도 학생의 학습권(학생인권)과 교사의 교육권은 첨예하게 대립되며 그 범위와 한계를 두고 끊임없는 논란이 이어지고 있는 현실이다.

기존의 논란거리였던 체벌과 더불어 학교폭력의 문제는 학생의 ‘신체와 표현의 자유’에 대한 새로운 관심을 요구하고 있다. 즉, 학습권 중, ‘교육을 받

을 권리'와 같이 직접적인 학습에 관련된 권리 이외에도 포괄적인 학습권 즉, 학생인권의 영역이라 할 수 있는 신체와 표현의 자유에 대한 새로운 접근이 필요하다는 의미이기도 하다.

학교폭력, 체벌, 교권 침해 등 교육현장의 장애를 초래하는 일련의 사안들을 방지하기 위해서는 학습권과 교육권의 범위와 한계에 대한 교육 주체들의 이해를 높이는 일이 중요하다. 그러나 학습권과 교육권의 범위와 한계를 획일적으로 구분하는 것은 결코 쉬운 일이 아니며, 적어도 학습권과 교육권의 범위와 한계를 규명하기 위해서는 학습권과 교육권에 관한 이론적 고찰과 판례 분석 등을 통한 심층적 연구가 필요하다 할 것이다.

본 연구는 학생의 학습권 중 신체와 표현의 자유와 관련한 주요 쟁점(체벌 등)에 대하여 판례의 분석과 학생과 교사와의 심층 면담을 실시, 이를 통하여 쟁점이 된 학습권(신체와 표현의 자유)의 범위와 한계를 구명하는 데 그 목적을 두었다.

## II. 학생의 신체와 표현의 자유

우리나라 헌법 제12조 제1항에서는 "모든 국민은 신체의 자유를 가진다."고 규정하였으며 세계인권선언 제3조에서도 "모든 사람은 생명과 신체의 자유와 안전에 대한 권리를 가진다."라고 하여 신체의 자유 보장에 대하여 명시하고 있다.

헌법재판소(1992. 4. 14 선고, 90헌마82)는 '신체의 자유'에 대하여 정신적 활동의 자유와 더불어 헌법이념의 핵심인 인간의 존엄과 가치를 구현하기 위한 가장 기본적인 자유로서 모든 기본권 보장의 전제 조건이라고 판시하였다.

당연히 학생도 일반인과 마찬가지로 신체의 자유가 보장되어야 한다. 학교에서 발생하는 대표적인 신체의 자유에 대한 침해 형태로는 학교 폭력, 두발 규제, 직접 체벌 등이 있다.

이 중, 학생의 신체의 자유를 침해할 가능성이 가장 높은 것이 직접적 체벌이다. 체벌(體罰)을 영어로 표현하면 'Corporal Punishment' 인데 여기서 벌(Punishment)은 제재(Penalty)와 고통(Pain)과 같은 라틴어 어원에서 유래한다(Adah Maurer, 1974: 614).

이러한 맥락에서 보면, 체벌은 '어떠한 위반 행위에 대한 제재(Penalty)로써 인간의 신체를 제한하거나, 고통을 가하거나, 침해를 가하는 것과 같은 행

위'로 정의될 수 있다(Heitzman, 1984). 즉, 체벌은 학생의 위법적인 행위에 대한 제재의 의미가 포함되어 있다. 따라서 개념상으로는 징계의 의미를 가지고 있다고 할 수 있으며 신체적, 정신적 고통이 당연히 수반되고 이러한 이유로 체벌은 학생의 신체의 자유를 침해할 여지가 매우 높다.

최근 사법부의 판단에서도 체벌이 교사의 징계권 행사의 범위에 있는지에 대한 논란은 계속되고 있다. 대법원은 체벌의 법적 성격을 학생 징계로 파악하다가 교육법이 교육기본법, 초·중등교육법, 그리고 고등교육법으로 분리되고 초·중등교육법 시행령 제31조 제7항에서 체벌을 학생 지도로 규정한 뒤부터는 체벌을 학생 지도의 일부로 파악하고 있다. 반면에 헌법재판소는 체벌의 법적 성격을 학생 교육으로 파악하다가(헌법재판소 1992. 12. 24 선고, 92헌마206 결정) 대법원 판결을 토대로 체벌을 학생 징계(헌법재판소 2000. 1. 27 선고, 99헌마481 결정; 헌법재판소 2006. 7. 27 선고, 2005헌마1189 결정)로 이해하였다(손희권, 2006).

한편, 대법원(2004. 6. 10 선고, 2001도5380)에서는 "초·중등교육법령에 따르면 교사는 학교장의 위임을 받아 교육상 필요하다고 인정할 때에는 징계를 할 수 있고 징계를 하지 않는 경우에는 그 밖의 방법으로 지도를 할 수 있는데 그 지도에 있어서는 교육상 불가피한 경우에만 신체적 고통을 가하는 방법인 이른바 체벌로 할 수 있고" 라 하여 체벌을 징계와 구분하여 사용하기도 하였다.

이처럼 체벌이 징계 또는 학생 지도인지에 대한 논란은 계속 이어져 왔다. 그러나 이러한 논란에 상관없이 헌법상 기본권 권리의 보호라는 측면에서 체벌은 교육적 수단으로써는 분명히 한계가 있다. 신체의 자유에 관한 헌법 조항은 불법적인 심문, 처벌, 강제 노역 등을 금하고 있다. 그러므로 교사의 체벌은 교육적 목적으로 이루어진다 해도 그 자체로서 신체의 자유를 침해하게 된다.

표현의 자유는 신체의 자유와 더불어 학생 인권의 핵심적인 요소라 할 수 있다. '표현의 자유'란 인격 발현을 목적으로 하는 정신 활동의 외부적 표현을 말한다. 따라서 표현의 자유는 이를 통해 개인 인격 형성 및 진리에의 도달, 민주주의 정치 참여까지를 가능하게 하는 기본권이라 할 수 있다. 표현의 자유는 그 법적 성격상 국가 권력으로부터 방해받지 않고 자유로이 사상과 의견을 발표할 수 있다는 차원에서 자유권적 성격을 갖는다. 동시에 표현의 자유는 개인의 의사 형성을 위하여 널리 정보를 수입, 청구할 수 있는 청구권적 성격도 가지고 있다. 즉, 표현의 자유는 국가 권력으로부터의 자유를

의미하는 소극적인 성격의 권리 뿐만 아니라 적극적인 의미의 정보의 자유까지를 내포하는 것으로 이해된다(권영성, 2005: 404).

표현의 자유에 대한 헌법상 근거는 언론·출판·집회·결사의 자유를 보장하는 헌법 제21조에서 찾을 수 있다. 즉, 우리나라 헌법 제21조 제1항은 "모든 국민은 언론, 출판의 자유와 집회, 결사의 자유를 가진다." 고 명시하여 표현의 자유를 보장하고 있으며 동법 제2항에서 "언론·출판에 대한 허가나 검열과 집회·결사에 대한 허가는 인정되지 아니한다." 고 규정함으로써 표현의 자유에 대한 사전 검열의 금지를 명시하고 있다. 또한 교육기본법 제2조(교육이념)에서 헌법의 정신과 같은 맥락에서 교육은 인간다운 삶을 영위하게 하고 민주 국가의 발전과 인류 공영의 이상을 실현하는 데에 이바지하게 함을 목적으로 한다고 규정한 것을 보면, 헌법상의 표현의 자유는 교육 이념의 실현을 위해서도 보장되어야 할 학생의 기본적인 권리라 할 수 있다.

학교가 민주주의 가치를 선형적으로 습득하는 장소라는 점과 학습권이 인격 발현권의 의미를 지닌다는 점에서 보면 학생의 표현의 자유에 대한 보장은 학교 교육에 있어서 매우 중요한 의미를 지니며 반드시 보장되어야 한다는 점은 자명하다.

그러나 학생의 표현의 자유가 무제한으로 보장되는 것은 아니다. 국민으로서 학생의 표현의 자유가 인정되는 것과 마찬가지로 국민의 표현의 자유에 대한 일반적인 제한 조건도 학생에게 동일하게 적용된다. 헌법 제21조 제4항은 언론·출판이 타인의 명예나 권리 또는 공중도덕이나 사회 윤리를 침해하여서는 아니된다고 하였고 헌법 제37조 제2항은 국민의 자유와 권리가 국가 안전 보장과 질서 유지 또는 공공복리를 위하여 필요한 경우에 법률로써 제한할 수 있다고 명시하였다.

결국 학생의 표현의 자유는 학교가 헌법 제31조 제1항의 규정에 맞추어 그 역할을 충실히 수행할 수 있도록 학교의 기능을 침해하는 행위로부터 학교를 보호할 필요가 있고 교육기관으로서 학교가 교육 목적에 배치되는 행위를 제한함으로써 교육목적에 추구할 수 있도록 보장해야 한다는 두 가지 차원에서 제약될 수 있다(조석훈, 2002).

그러나 이러한 국민(일반인)의 지위에서 학생이 갖는 표현의 자유에 대한 제한은 학생이라는 재학관계에서 연유하는 학생만의 특수한 법적 지위를 고려하지 않은 일반적인 기본권 제한이라고 할 수 있다. 학생의 경우는 대부분의 시간을 학교라는 제한된 공간에서 생활하는 처지에 있다는 신분적 특수성과 교육 목표 달성이라고 하는 국가적 특수성이 동시에 고려되는 표현의 자

유에 대한 제한 이론이 논의되어야 한다(노기호, 2011).

신체의 자유와 표현의 자유는 주로 학생 인권 논의에 있어 자주 쟁점이 되고 있다. 그 이유는 신체와 표현의 자유가 학교에서의 대표적인 인권 침해 요소인 체벌과 두발 규제, 집회의 자유, 그리고 최근의 학교폭력문제 등과 직접적으로 관련되기 때문이다. 더불어 지난 오랜 시간 동안 인정받지 못한 학생 인권의 영역이라는 점에서 보면, 현대적 시각에서의 재조명이 반드시 필요한 부분이라 할 수 있다.

### Ⅲ. 쟁점 및 논의

신체와 표현의 자유에서의 주요 쟁점은 첫째, 체벌(體罰)의 신체의 자유 침해 여부와 둘째, 두발(頭髮)제한 및 강제 이발의 신체와 표현의 자유 침해 가능성 여부 이다. 신체와 표현의 자유와 관련된 주요 쟁점과 판례를 정리하면 다음의 <표 1>과 같다.

<표 1> 신체와 표현의 자유 관련 주요 쟁점 및 판례(결정)

순	주요 쟁점 및 판례(결정)	
1	주요 쟁점	체벌의 신체의 자유 침해 여부
	판례	체벌로 인한 폭행·모욕
2	주요 쟁점	강제이발 및 두발 제한 규정의 신체의 자유 침해 여부
	판례	강제이발 및 두발 제한 규정의 인권 침해

위의 주요 쟁점에 관련된 판례의 분석과 심층 면담 및 연구 결과에 대한 논의는 다음과 같다.

#### 1. 쟁점의 개요

신체와 표현의 자유에 대한 주요 쟁점은 최근까지도 논란이 되고 있는 체벌의 신체의 자유 침해 여부와 두발 제한 및 강제 이발의 신체의 자유 침해 여부이다.

신체와 표현의 자유는 학생 인권의 핵심 영역이다. 신체와 표현의 자유는 포괄적인 범위의 자유권적 성격을 띠고 있기 때문에 그만큼 침해의 가능성도 높다. 과거에는 이러한 학생의 신체와 표현의 자유에 많은 제한이 있었다. 그

원인으로는 학생의 재학관계를 주로 특별권력관계로 파악했다는 점과 과거의 학교 문화가 정치적 이유로 군사 문화에 많은 영향을 받았기 때문이라는 점을 들 수 있다.

## 2. 판례 분석

신체와 표현의 자유에 대한 첫 번째 판례는 교사의 체벌에 대하여 대법원이 유죄를 선고한 것이며 두 번째는 두발 규제 및 강제 이발에 대한 국가인권위원회의 결정(권고)이다.

먼저, 교사의 체벌에 대하여 대법원은 해당 교사의 학생에 대한 지도 행위 즉, 체벌에 대하여 당시의 상황, 동기, 수단, 방법 등에 비추어 사회 통념상 객관적 타당성을 갖추지 못하여 정당 행위로 볼 수 없다(대법원 2004. 6. 10 선고, 2001도5380 판결)는 이유로 유죄 판결을 내렸다. 이 판결은 체벌과 관련해 교육기본법과 초·중등교육법 시행(1998년)이후 최초로 내려진 형사판결이다.

2000년대 초반까지만 하더라도 헌법재판소(2000. 1. 27 선고, 99헌마481)는 "체벌의 교육적 효과는 별론으로 하더라도, 교사가 학교장이 정한 학칙에 따라 불가피한 경우 체벌을 가하는 것이 금지돼 있지는 않다고 보여진다." 라고 하여 교사가 학칙에 따라 불가피한 경우 학생을 체벌하는 것은 죄가 허용되지 않는다는 결정을 내리면서 교육상 불가피한 경우에는 체벌을 허용하는 입장을 견지하였다.

하지만 체벌 관련 판례는 2004년을 기준으로 판결의 경향이 급격히 변화되었는데, 그 핵심 내용은 종래의 민사판결과 형사판결을 총정리하여 '허용되지 아니하는 체벌'을 상세히 유형화하고 구체적으로 예시하고 있다는 점과 체벌의 위법성에 대하여 구체적으로 명시한 것이었다. 1970년대 ~ 2010년대의 체벌 관련 판례 경향을 정리하면 다음과 같다.

<표 2> 체벌 관련 판례의 경향

시 대	판결의 경향
1970년대	· 학교장의 징계권 속에 교사의 체벌 규정을 포함시켜 적용 범위를 넓게 봄.
1980년대	· 체벌의 동기, 방법, 정도 등을 구체적으로 설정, 체벌의 허용 조건을 70년대보다 강화시킴.
1990년대	· 체벌 시 그 결과를 미리 예측하여 주의해야 한다는 '주의와 공정하고 이성적인 태도를 견지해야 함을 제시하고, 체벌 요건을 매우 엄격하게 설정함.



2000년대	· 종래의 민·형사 판결을 총정리하여 ‘허용되지 아니하는 처벌’을 상세히 유형화하고 구체적으로 예시함.
2010년대	· 거짓말을 했다고 의심되는 학생의 빵을 때리고 발로 차는 폭행을 한 초등학교 교사에 대하여 시 교육청 징계위원회가 해임 처분함(국민일보 2010. 9. 9 자 보도). · 집합 시간에 늦었다는 이유로 학생을 때려 다치게 한 혐의로 기소된 중학교 교사에 대하여 인천지방법원이 징역 8월에 집행유예 2년을 선고함(조선일보 2011. 9. 29자 보도).

학생의 신체와 표현의 자유에 대한 두 번째 판례(결정)는 강제 이발과 두발 제한의 인권 침해 여부에 대한 국가인권위원회의 결정이다

2005년 3월, 국가인권위원회에 접수된 두발 규제 관련 진정 중, 강제 이발 관련 진정에 대하여 국가인권위원회는 "두발(頭髮)을 어떤 상태로 유지할 것 인지를 결정하는 것은 개성을 자유롭게 발현할 권리이자 타인에게 위해를 미치지 않는 범위 내에서 간섭받음 없이 자신의 생활 양식을 스스로 결정할 수 있는 자기 결정권의 영역에 해당하고 이러한 권리는 헌법 제10조에서 보장하는 인간의 존엄과 가치, 행복 추구권에서 파생하는 것으로서, 학생도 인간으로서의 존엄과 가치 및 행복을 추구할 권리를 보장받아야 할 기본권의 주체이므로 두발의 자유를 기본적 권리의 내용으로 보장받아야 하므로 본인의 의사에 반하여 강제적으로 두발을 자르거나 변형시키는 것은 해당 학생에게 인격적 모멸감을 줄 수 있다는 점에서 인격권을 침해하는 행위"라고 판단하였다(국가인권위원회 2005. 6. 27 05진차204·145·119(병합)결정, 두발 제한 관련 인권 침해).

우리나라의 경우 두발 제한에 대한 사법부의 판례는 아직 찾아볼 수 없다. 미국의 경우, 1969년의 Breen v Kahl 판례(Breen v Kahl, 419 F. 2d. 1034, 7th cir. 1969)에서 미국 연방 고등법원은 공립의 고등학교 남학생 머리 길이를 일정 기준으로 제한한 학교 규정을 위한 결정한 바 있다. 이 판례에서 미국 연방 고등법원은 개인의 머리스타일 및 길이의 결정은 미 연방 헌법이 보장하고 있는 개인의 사생활의 자유의 본질적 요소임을 지적하였다. 따라서 이러한 본질적 자유를 제한할 때에는 학교 당국이 수업의 방해 내지 소란 행위 또는 건강이나 안전의 위협 등의 근거를 들어 제한을 정당화할 만한 이유를 입증해야 할 책임이 있다고 판시하였다.

이처럼 두발 제한에 대해서는 신체의 자유에 대한 침해 여부와 함께, 학생의 두발을 헌법상의 권리로서 인정할 것인가 또는 교육적 목적을 위하여 제한할 것인가가 핵심 문제가 된다.

### 3. 면담결과

신체의 자유와 관련하여 체벌과 두발 자유(제한)는 학교 현장에서 오랜 기간 동안 논란의 대상이 되어 왔다. 특히, 체벌의 신체의 자유 침해 여부에 대하여 교사, 학생은 대체로 체벌이 신체의 자유를 침해할 가능성이 높다는 의견을 나타냈다. 면담 내용을 소개하면 아래와 같다.

이 아이들이 결국 사회에 나가야 되잖아요? 그리고 학교라는 건 아이들을 보호해 주면서 그런 것들을 경험시켜야 되거든요, 그래서 토론도 필요하고 체벌 없이도 규칙을 지키고 그런 습관들이 익숙해져서 사회에 나가야 하는 거데요. 그런 것들을 체벌을 통해서 너무 통제하고 있다는 거죠. 실제로 아이들이 체벌을 당하지 않고, 맞지 않고 학교에서 존중을 받는 경험을 해야지 사회에서 올바르게 크지 않겠느냐 하는 생각을 해요. 개인적으로 체벌에 대하여 절대 반대하는 입장입니다.(D 교사, 2011. 5. 7)

아이들에게 말을 해도 말은 안 듣고 그러니까요 결국 선생님들 기분 문제 같아요. 선생님이 감정적인 거 같아요. 감정을 컨트롤 못하시는 것 같고요. 솔직히, 그렇게 매를 맞고 나면 기분이 정말 안 좋아요. 왜 맞는지 모르겠고요. 짜증나고 그래요. 내가 잘못된 거라는 생각보다 '재수 없어서 맞았다' 라는 생각만 들거든요.(A 학생, 2011. 5. 7)

특히, 학생의 경우 체벌에 대하여 매우 부정적인 생각을 하고 있는 것으로 나타났다. 체벌을 하는 경우 교사의 감정적인 부분이 개입될 가능성이 높고, 또 공개된 장소에서 이루어지는 경우 학생들이 반성의 기회로 삼기보다는 반발심이나 심리적인 상처로 남는 경우가 더 많다는 점을 근거로 들었다. 반면, 체벌이 신체의 자유를 침해하긴 하지만 교육적 목적에서 이루어지기 때문에 생활 지도의 한 과정으로서 이해되어야 한다는 입장도 있었다. 따라서 체벌이 신체의 자유 등 기본권을 침해하지 않는 범위 내에서 적절한 절차와 방법에 따라 이루어지기를 바라고 있었다. 체벌에 대한 긍정적인 의견을 보면 아래와 같다.

예를 들어 수업 시간에 장난을 하는 학생이 있을 때, 교실 뒤로 나가 있게 할 수도 있지요, 그런데 그 학생이 계속 장난을 하면 가벼운 체벌을 가함으로써 그 행동을 멈출 수 있게 할 수 있잖아요. 체벌을 하지 않고 성찰 교실로 보내거나 수업이 끝나고 남기는 건 그 학생의 수업권을 박탈하게 되고 더 많은 에너지가 소비되는 거잖아요? 가벼운 체지나 즉각적인 제재 수

단으로는 체벌이 효과가 있다고 생각해요. 교육을 보는 관점이 다르지요. 학원처럼 그냥 지식의 습득이라면 체벌은 필요 없지요. 그런데 학교는 그게 아니잖아요? 교육을 학습과 학생의 인격을 고려한다는 관점에서 보면 체벌은 필요하다고 생각해요. **(B 교사, 2011. 6. 9)**

체벌이 조금은 필요한 것 같아요. 선생님이 물을 정해놓고 ‘이렇게 하면 맞는다’ 라고 말해 주시면 창피하지도 않고 억울하지도 않은 거 같아요. 체벌하는 걸 무조건 반대하지는 않아요. 필요하면 해야 된다고 생각해요. 개가 인간으로서 성장하기 위해서는 진짜 그렇게 불가피하게 해야 될 거 같아요. 그리고 개 때문에 자꾸 짜증나고, 정 혼나야 되면 학교 끝나고 개 불러서 혼내면 될 거 같은데 자꾸 공부 시간만 까먹으니까 정말 짜증나요. **(H 학생, 2011. 6. 9)**

이처럼 체벌에 대한 학생과 교사의 의견은 찬성과 반대의 의견으로 양분되어 있다. 하지만 체벌이 학생의 신체의 자유를 침해한다는 점에서는 공통적인 의견을 보였다. 결국, 면담의 결과는 체벌의 신체의 자유 침해 가능성을 인정하되, 불가피하게 사용하는 것을 찬성하는 입장으로 정리될 수 있다. 하지만 학생 인권이 중요시되고, 또 체벌이 최근 법률적으로 금지가 되었다는 점에 대해 유의할 필요는 있다.

#### 4. 논의

현재에는 체벌 규약 자체가 학생의 인권을 침해한다는 이유로 일부 시·도의 조례와 법률상으로 전면 금지된 상태이다. 특히, 2011년 3월 18일에 개정된 초·중등교육법 시행령 제31조 제8항에는 "학교의 장은 법 제18조 제1항 본문에 따라 지도를 할 때에는 학칙으로 정하는 바에 따라 훈육·훈계 등의 방법으로 하되, 도구, 신체 등을 이용하여 학생의 신체에 고통을 가하는 방법을 사용해서는 아니 된다." 고 하여 체벌을 법률적으로 전면 금지하고 있다.

이러한 상황에도 불구하고 체벌의 교육적 효과에 대한 찬·반론은 현존하고 있다. 체벌의 교육적 효과를 들어 그 정당성을 주장하는 사례도 적지 않은 반면, 정당성의 인정 여부를 떠나서 학생의 신체에 위해를 가하는 행위라는 이유 자체로서 이미 체벌이 학생의 기본권을 심각하게 침해한다는 주장도 있다. 하지만 체벌은 일반인들 사이의 폭행과는 달리 교육적 목적으로 이루어

진다는 점에서 다른 관점의 접근이 필요하다.

면담 결과에서도 체벌이 신체의 자유를 침해할 가능성이 있다고 답한 대상자가 비교적 많았다. 교사의 경우 교육 전문가로서 체벌 이외의 학생 지도 방법을 강구해야 할 책무가 있다고 답하였으며 학생의 경우에도 체벌에 대한 인식이 교사와 비슷하였다. 특히, 학생들은 체벌이 교사 개인의 감정에 치우칠 위험성이 있고 교육적으로 역효과를 가져오게 될 수 있다고 보면서 교사와 학생이 동등한 입장에서 서로를 존중해주기를 원하고 있는 것으로 나타났다.

하지만 실제 학교 현장에서의 체벌은 학생 지도와 구분하기가 어렵고 그에 대한 구체적 기준과 근거가 명확하지 않기 때문에 학생과 교사 간의 갈등과 소모적인 다툼으로 이어질 우려가 매우 크다. 또한 법원은 일정한 법적 근거에 의하여 판단하는 것이 아니라 사회적 통념 또는 사회 상규라는 모호한 기준으로 체벌 사안에 대한 유·무죄를 판결해 왔다. 이러한 원인으로 체벌 논란은 쉽게 종식되지 못하고 자칫 소모적인 논란으로 이어져 교육 활동 전반에 많은 지장을 주는 실정이다. 따라서 체벌의 유·무죄를 판단할 수 있는 구체적 준거에 대한 사회적 합의가 우선적으로 필요하다.

결국 체벌은 교육적 관점에서 정당한 행위로서 인정되기 어렵다고 보아야 할 것이다. 그러나 일부 교사들은 체벌 금지가 교권 침해로 이어진다고 주장하고 있다. 하지만 오늘날 학생과 학부모들은 교사의 체벌이나 권위주의적 지시 또는 강압에 복종하지 않고 오히려 교사가 교육 전문가로서 학생들을 잘 가르치고 지도할 때 그들로부터 존경받고, 교권의 권위가 선다는 것을 인식할 필요가 있다. 교직의 전문성을 강조하는 학자들(Lieberman, 1956; Peters, 1965: 245; Harris, 1976: 77)도 교직의 권위를 확립하기 위해서는 이러한 전문성 함양과 계발이 필요하다는 점을 강조한 바 있다.

결론적으로 체벌은 학생의 기본적 인권 즉, 신체의 자유를 침해하는 것이며 위의 판례에서 언급한 바와 같이 목적의 정당성 여부와는 상관없이 체벌 그 자체로서 학생의 신체의 자유를 침해할 가능성이 매우 높다고 보아야 할 것이다. 학교 현장에서는 가끔 "체벌은 교육적 목적이 있을 경우에는 가능하다."는 말을 하고 있다. 그러나 교육적 목적을 위해 신체의 자유를 침해할 수는 없다는 점을 명심할 필요가 있다. 왜냐하면, 학생의 기본권을 침해하면서까지 얻을 수 있는 교육적 성과는 존재할 수 없기 때문이다. 또한 체벌은 다른 교육적 방법이 있음에도 불구하고 교사 개인의 자의적 판단에 의하여 자행될 위험성이 매우 높다는 점에 주목해야 할 것이다.

다음은 강제 이발과 두발 제한의 신체와 표현의 자유 침해 가능성에 대한 문제이다. 강제 이발과 두발 규제는 체벌과 더불어 학교 내에서 신체와 표현의 자유를 침해할 소지가 있다. 특히 강제 이발의 경우는 학생의 기본권을 침해할 소지가 매우 높다.

"모든 국민은 인간으로서의 존엄과 가치를 가지며 행복을 추구할 권리를 가진다." 는 헌법 제10조 제1항 상의 권리에는 생활 양식에 대한 자기결정권 혹은 인격적 자율권이 포함되어 있다. 용의와 복장이 생활 양식의 중요한 요소임을 인정한다면 용의, 복장의 자유를 보장하는 것은 곧 헌법의 가치를 존중하고 보호하는 일이 된다. 이와 함께 교육기본법 제12조 제1항은 "학습자의 기본적 인권이 학교 교육의 과정에서 존중되고 보호된다."고 명시함으로써 교육의 과정에서도 헌법상 기본권의 가치가 여전히 존중된다는 점을 분명히 하였다. 나아가 동조 제2항에서는 "교육내용, 교육방법, 교재 및 교육시설은 학습자의 인격을 존중하고 개성을 중시하여 학습자의 능력이 최대한으로 발휘될 수 있도록 강구되어야 한다."고 규정하여 개인의 인격과 개성의 표현으로서 두발이 교육의 가치와 무관하지 않음을 시사하고 있다.

두발은 학생이 자신의 독특한 개성을 드러낼 수 있는 편리한 도구이자 자신의 인격체를 드러낼 수 있는 흔하지 않은 수단이기도 하다. 물론, 두발이 본질적으로 인격의 표현이라고 볼 수는 없으므로 사람에게 따라서는 두발이 인간의 존엄성이나 행복 추구하고 관련하여 아무런 의미를 갖지 않을 수도 있다. 하지만 강제 이발의 경우라면 해석이 달라진다. 두발이 본질적으로 인격의 표현이라고는 볼 수 없다는 이유 때문에 강제로 규제하는 것이 허용되는 것은 아니기 때문이다.

강제 이발의 경우 신체의 자유가 침해된다는 점도 문제가 되지만 학생인권 전반에 대하여도 심각한 침해를 가져올 수 있다. 일반적으로 강제 이발의 경우 공개된 장소에서 행해지게 되고 심리적, 신체적 고통을 수반한다는 점에서 체벌과 유사한 관점에서 해석될 수 있다. 체벌의 경우 비공개된 장소에서 정당한 절차와 방법에 의해 행할 것이 규정되어 있었다. 또한 교육적 효과나 목적을 수반하는 것이 일반적이다. 하지만 강제 이발의 경우는 사실행위(事實行爲) 자체가 이미 정당한 절차와 방법에서 벗어나 적법 절차에도 어긋나 있으며 사실상 교육적 목적이라고 보기도 어렵다. 단순히 학교 규정을 위반한 행위에 대하여 신체적, 정신적 고통을 가함으로써 동일한 행위를 반복하지 못하도록 하는 형벌의 한 형태에 불과하다. 따라서 강제 이발은 신체의 자유를 포함한 전반적인 학생의 기본적 인권을 침해할 소지가 매우 높다.

강제 이발과는 달리 여자중학교의 두발 제한 규정 건은 적법 절차의 과정이 준수되었다는 점과 교육적 목적이 상당히 고려되었다는 점에서 다른 해석이 가능하다. 국가인권위원회는 중학교에서 여학생의 머리를 묶지 못하게 확일적으로 규정하고 있다는 주장에 대하여 "두발의 자유가 개성의 자유로운 발현권이나 자기 결정권 등에 해당하는 기본적 권리로서 학생에게도 보장되어야 함을 인정하더라도 학교라는 자치 공동체 안에서 학생의 장래 이익 보호 및 교육적 목적의 달성을 위해 구성원간의 합의에 따라 두발의 자유를 일정 정도 제한할 필요성이 있다는 점까지 부정하기는 어렵다." 라고 하였으며 또한 "교육 현장의 질서 유지와 교육 목적 달성을 위해 제한할 필요성이 인정되는 극히 제한적인 경우에 한하여 교육 당사자 간에 합의된 규정과 절차에 근거하여 교육의 실현을 방해할 수 있는 상태나 행위만을 규제해야 할 것이며……" 라고 하여 합의된 규정과 절차(학교 생활지도 규정 등)에 의거할 경우 학생의 두발에 대한 제한이 가능하다는 의견을 표명하고 있다.

이러한 의견을 토대로 보면, 두발 제한 규정은 강제 이발과는 달리, 만약 적법한 절차와 교육적 목적이 고려되었다면 그 정당성이 확보되며 오히려 교육상 필요한 생활지도의 한 측면으로까지 이해될 수 있을 것이다. 실제로 현재, 대부분의 중·고등학교가 이러한 두발 제한 규정을 교칙으로 제정, 시행하고 있다.

두발 제한은 주로 2000년대 이후 학교 현장에서뿐 아니라 사회적으로도 많은 논란이 되어 왔던 문제이다. 두발이 학생의 신체의 자유나 표현의 자유를 대표한다고 볼 수는 없지만 외부로 표출되는 신체의 일부분이기 때문에 학생이나 교사 모두에게는 관심의 대상이 될 수 밖에 없다. 학생은 두발 자유를 통한 자유로운 상태를 요구하지만 교사는 학습 분위기 조성 등의 교육적 효과가 있다고 하여 두발 제한 규정의 타당성을 주장하고 있다.

두발 자율화 필요성의 근거로서 학생들은 두발 제한이 구시대의 잔재라는 점과 두발 자율화를 통하여 스스로의 표현력을 기를 수 있다는 점 등을 제시한다. 하지만 두발을 일정 부분 규제한다고 해서 창의력이나 독창성이 신장되지 않는다고 볼 수 없다. 또한 두발 제한을 구시대의 잔재라 볼 수도 있으나 당시에는 규제와 통제를 위한 두발 제한이었고 현재에는 학교 공동체의 민주적, 합리적인 절차를 통해 제정되었다는 점에서 보면, 두발 제한을 단순히 구시대의 잔존물이라는 이유로 무조건 반대하기에는 다소 무리가 있다.

요컨대, 강제 이발의 경우는 신체의 자유에 대한 침해가 명백하며 두발 제한 규정은 그 제정 절차가 학생들의 자기 결정권이 충분히 보장된 합리적인

과정과 시스템에 의한 것이라면 충분히 가능한 기본권 제한의 한 형태라 할 수 있다. 단, 두발제한 규정을 시행하는 과정에 구성원의 합의가 반드시 필요하다. 학생들의 동의를 사전에 얻지 못한 두발 규제는 기본권 침해의 소지가 있기 때문이다.

## V. 결론 및 제언

체벌, 강제이발 등은 학생의 학습권, 폭넓게는 학생인권(신체와 표현의 자유)를 침해할 소지가 매우 높다. 1995년 이후 문민정부, 참여정부라는 국가 정책과 맞물려 우리나라의 사회 전 분야에서 급속한 민주화를 이루어 왔으며 실제로 많은 성과를 이룬 것도 사실이다. 하지만 학교에서의 학습권, 학생인권의 범위와 한계에 있어서는 그에 걸맞는 변화를 가져왔다고 평가하기는 어렵다.

학교폭력, 체벌 등은 공통적으로 학생 간, 학생-교사간의 갈등과 분쟁의 한 형태로 볼 수 있다. 일반적으로 이러한 학교 현장에서의 갈등과 분쟁의 근본 원인은 허종렬(2002)이 주장한 바와 같이 교육 주체간의 권리나 이익의 충돌에서 출발한다. 특히 학교갈등은 구성원 각자가 자신의 이해관계에 따라서 교육 문제를 바라보며 서로 양보를 하지 않고 자신의 권리만을 내세우기 때문에 발생하는 것이다. 예를 들어 교사가 교육적 목적을 위하여 교육권 행사의 일환으로 체벌이나 강제이발 등을 행하는 경우가 그에 해당된다. 하지만 이러한 교사의 행위는 여러 가지 문제를 야기시키며 교육적 목적과는 전혀 관계없이 학생, 교사간의 갈등을 촉발시키게 되고 그 결과로서 교사, 학생 모두에게 부정적인 영향을 미치게 된다.

따라서 이러한 학교 내에서 갈등의 문제를 해결하기 위해서는 교육 주체들이 각자 교육의 본질적 목적과 학교 내에서의 권리의무 관계에 대하여 이해할 필요가 있다.

결론적으로, 학교 현장에서 벌어지고 있는 충돌 즉, 학교폭력, 체벌, 강제이발 등의 사안에 있어서는 교육의 궁극적 목적과 학생의 이익을 위해 학습권이 우선시되어야 할 것이다. 즉, 교육의 궁극적 목적은 각 개인의 잠재 능력을 최대한 발휘하게 함으로써 자아를 실현하도록 하며 주체적 인격체로서의 존엄과 가치를 확보함으로써 개인의 행복과 나아가 사회와 국가 발전을 가져오게 하는 것이며, 학교는 이러한 기능을 담당하는 일차적인 책임을 안고 있다. 또한, 가르치는 활동으로서의 교육은 자연권, 천부인권으로서의 학습 활

동을 돕기 위하여 필요하다. 학습을 도와주기 위하여 가르침이 필요한 것이 아니라 가르침을 위하여 학습이 존재하는 것은 아니다. 따라서 체벌, 강제이탈, 학교폭력의 문제에 대해서는 학습권(신체와 표현의 자유) 보장을 전제로 한 접근이 반드시 필요하다. 요컨대 학습권 보장을 전제로 한 채, 그 제한의 요건이나 범위에 대한 숙고가 필요한 것이다.

학교폭력, 교권침해 등 최근에 발생하는 일련의 사안들은 현재의 학교문화 하에서는 발생할 가능성이 매우 높다. 현재의 학교문화는 입시, 경쟁이라는 단어로 대표된다. 이러한 시대적 상황 하에서 학생들은 타인의 권리를 존중하는 마음을 가지는 것은 어려운 일이다. 따라서 학교문화를 친인권적 문화로 변화시키는 것이 현 시점에서 가장 시급한 과제라 할 수 있다.

하지만 친인권적 학교문화는 단순히 관련 법률을 제·개정, 교육과정 재구성 등의 을 한다고 해서 이루어지는 것이 아니다. 결국, 권리에 대한 이해와 존중은 학교를 구성하고 있는 학생과 교사에 대한 교육의 과정을 통하여 이루어 질 수 있는 것이다.

결국, 체벌, 학교폭력, 교권 침해 등 학교현장에서의 인권침해를 방지하기 위해서는 인권교육을 통해 권리 존중의 학교 문화를 조성하는 방안을 고려해야 할 것이다. 인권 개념 자체는 이미 개인주의적이고, 책임보다는 권리를 강조하며 이기심을 조장하기 때문에 학습권과 교육권도 이러한 이기심에서 충돌되는 경우가 많다. 따라서 학교 내에서 이러한 충돌을 방지하기 위해서는 자신의 권리뿐 아니라 타인의 권리를 존중하고 책임을 다하는 인권교육과 이를 통한 학생의 학습권과 교사의 교육권을 상호 이해하고 존중하는 문화 구축이 반드시 필요한 것이다.

구체적으로 학교인권교육의 가능성 요인으로서 다음의 두 가지를 제시하고자 한다(조태원, 2010).

첫째, 국가적, 사회적 분위기를 통한 학교인권교육에 대한 의식변화이다. 1990년대 후반무렵부터 학생과 교사들은 인권교육의 필요성에 대하여 충분히 인식하고 있었으며 특히 최근에 들어 더욱 심화되는 분위기를 알 수 있다(서울대학교 교육연구소, 2003:94). 따라서 학교에서의 인권교육이 충분히 가능한 사회적 공감대가 형성되어 있다고 할 수 있다.

둘째, 교과교육을 통한 학교인권교육의 실현 가능성이다. 즉, 학교인권교육이 사회과, 도덕과와 같은 교과교육을 통하여 이루어질 수 있다는 점인데, 실제 사회과의 목표 및 내용 구성체계는 인권교육의 그것과 매우 일치함을 알 수 있다. 이는 사회과교육의 한 영역으로서 인권교육이 충분히 가능함을 보



여준다.

학교 내에서 인권교육이 이루어진다는 것은 그리 쉬운 일이 아니다. 수시로 개정되고 있는 학교교육과정 속에 단순히 인권교육의 내용을 삽입한다고 해서 이루어지는 것이 아니다. 학교인권교육의 방향이 국가적인 차원에서 정립되고 실행되어야 한다. 인권단체, 학교 관리자, 교사, 일반 시민등이 공감할 수 있는 인권교육의 틀(framework)이 마련되어야 한다. 많은 노력과 복잡한 과정이 필요하며, 더불어 학교인권교육의 장(場)이 될 학교 공간 즉, 학생과 교사, 관리자의 의식 개선이 요구된다. 학교라는 공간은 인권 침해가 발생할 가능성이 매우 높은 곳이다. 인권교육의 방향이 아무리 잘 정립되었다 하더라도 학교문화 자체가 변화하지 않으면 인권교육 자체가 무의미해진다.

## 참고 문헌

- 권영성(2005). **신헌법학원론**. 서울:법문사.
- 노기호(2011). "학생의 표현의 자유의 허용범위와 한계". **미국헌법연구**, 22(2), 165-202.
- 손희권(2006). "현행 초·중·고등학생 징계제도의 헌법적합성 검토". **한국교육**, 33, 199-226.
- 조석훈(2002). **학교와 교육법**. 서울:교육과학사.
- 조태원(2010). "비제도권 인권교육 현황분석을 통한 학교인권교육의 가능성과 한계". **사회과교육연구**, 17(3), 91-108.
- 한국교육연구소(2005). **인권교육 개념 및 방향정립 모색 연구**, 한국교육연구소.
- 허종렬(2002). "학교 구성원의 갈등, 그 원인과 해결을 찾아서". 교권 침해 예방을 위한 토론회. 한국교원단체총연합회.
- Adah Maurer(1974). "*Corporal Punishment*". *American Psychologist*, Aug.
- Harris, R.B.(1976). *Authority: A Philosophical Analysis*, The University of Alabama Press.
- Lieberman, M.(1956). *Education as a profession*. N.J.:Prentice-Hall, Inc.
- Peters R.S.(1965). *Ethic and Education*, London : GAU.



[주제 발표 3]

## 학생의 인격권과 법교육

임 종 수(의정부 호동초등학교 교장)

- I. 서론
- II. 인격권의 개념
- III. 학생 인격권 관련 법규
- IV. 인격권 침해 구제에 관한 학생의 법률 인식
- V. 결어
- \* 참고문헌

### I. 서론

학생 인격권에 대한 사회적 관심이 증가하고 있는 것은 성인의 행복추구권 등 인격권에 대한 인식의 고양과 함께하는 것이며 성인의 인격권 침해 문제를 접한 학부모의 입장에서 학생의 인격권에 관심을 갖게 되고 이는 종래 일방적이고 획일적인 학교교육에 대하여 자녀의 성장발달에 어떠한 악영향 또는 침해를 주고 있는지에 대하여 관심을 가지기 때문이라 볼 수 있다.

또한 자유스러운 가정 분위기에서 성장한 세대의 학생 스스로도 이제 자신의 프라이버시 침해 등 학교생활의 과도한 규제 등에 대하여 항변하기 시작하였으며, 학교 현장의 교사들은 이러한 세대의 변화에 적응하지 못하는 괴리감도 상존하는 것이다. 학교에서 발생하는 학생들의 위와 같은 인격권 침해를 예방하는 노력을 해야 하는 학교 내지 교사들 스스로가 아직도 문제의 심각성을 충분하게 인정하지 않고 있으며 교사를 양성하는 교육기관에서조차도 학생 인격권의 인식을 고양하는 목적의 교육과정이 충분히 개설되어 있지 않은 것이 현실이다.

이제 오랜 세월 관행적으로 행하여지던 종래의 교육 방법에 대한 변화의 분위기에 입각하여 법학 특히 불법행위법의 관점에서 학생의 권리보호를 분석할 필요가 있다고 하겠다. 한편, 극단적인 접근으로서의 형사책임을 추궁하

는 단계에 이르는 경우에는 학교와 학생 사이의 교육관계는 파괴되는 것이다. 이를 예방하기 위하여서도 학생 인격권 침해에 대한 민사법적 구제 내지 그 예방이 필요한 것이라고 본다. 특히 동일한 침해행위로 인한 결과는 학생의 그것이 성인에 비하여 훨씬 크다고 보여 지며 그 침해로 인한 고통의 정도, 수반하게 될 후유증의 정도 및 회복의 어려움 등이 성인의 그것들에 비하여 매우 크기 때문이다. 따라서 학생 인격권 침해는 사후에 손해배상 등으로 구제하는 것보다 사전에 손해를 예방하는 것이 적절할 것이다.

교육과 감독이라는 의무가 수행되는 교육현장에서는 학생에 대한 권리침해를 성인에 대한 그것과 동일하게 취급할 수는 없을 것이다. 교육목적으로 학생을 지도하는 과정에서 발생하는 단순한 발언도 경우에 따라 성인의 경우라면 모욕죄가 될 수도 있지만 이를 마찬가지로 볼 것인가에 대하여 의문이 있을 수 있다. 교사로부터 교육을 받는 피교육생인 학생으로서는 자신의 부족이나 태만 등으로부터 잘못을 지적받거나 책임의식을 심어주는 발언 등은 수인하여야 할 필요가 있으면 이러한 수인한도에서는 학생 인격권이 제한되거나 그 침해의 위법성이 배제될 수도 있다고 본다.

어려운 문제이지만 학생도 인간으로서의 존엄성을 보장받아야 할 인격체이며 행복을 추구할 권리가 있으므로, 학교로서는 교육 목적에 위법한 인격침해가 수반할 위험이 있음을 유의하여 교육의 효과에 비례하여 지나치게 심한 인격권 침해는 예방 및 회피되어야 할 것이다. 이에 본고에서는 학교에서 발생하는 인격권 침해와 관련하여 사전예방 및 사후의 민사법적 구제 방법을 모색함은 물론 학생 인격권 침해의 문제점과 개선책을 제시하고자 한다.

## II. 인격권의 개념

### 1. 인격권의 의미

인격권이란 법률상 보호받을 이익 가운데 하나인 인격적 법익에 대한 권리이다. 즉 사람의 몸과 마음으로 구성되는 인격에 대한 타인의 침해로부터 보호받을 법적 지위라고도 할 수 있다. 이러한 지위에서 나오는 다양한 권리들이 헌법상 기본권으로 표현되어 있기도 하고 민법에서도 이러한 지위를 기초로 하는 권리들<sup>1)</sup>이 있다. 종래 인격권과 관련된 논의는 헌법학에서 이루어졌

1) 가령 민법 제764조에서 보호법익으로 삼고 있는 명예권이 그러한 예이다.

고 민법학의 관점에서 이루어진 것은 최근의 일이다.

이하에서는 인격권의 개념에 대한 논의를 헌법상의 그것과 민법상의 그것으로 나누어 살펴보기로 한다. 민법상의 인격권은 기본권 보장의 측면에서 접근하는 헌법상 인격권이 실현되는 수단의 하나로 이해할 수도 있다.

## 2. 헌법상의 논의

헌법상의 인격권 논의는 사법상(私法上) 인격권의 내용과 한계를 정하는 데 중요한 의미를 가진다. 이러한 인격권은 인간의 존엄성이 인정되면서 비로소 인식되기 시작한 권리라고 할 것이다. 개개의 인간이 이성을 가진 인격적 존재로 인정되면서 그 인격에 관한 권리가 천부인권으로 보장받게 된 근대에 이르러 인격권은 자연권으로서 인정되기 시작한 것이라고 한다.<sup>2)</sup>

헌법학에서 종래 인격권이란 개념은 다의적으로 사용되어 왔다. 헌법학자들은 인격권에 관한 개념을 구체적이고 명확하게 정의하고 있지는 않지만, 대체로 살펴보면 이렇다. 즉 인격권을 통상 권리주체와 분리할 수 없는 인격적 이익의 향수로서 생명, 신체, 건강, 정조, 성명, 초상, 사생활의 비밀과 자유 등의 향유를 내용으로 하는 불가침의 권리라고 표현하는 문헌,<sup>3)</sup> 인격권에는 인간형성, 유지, 표현권 등이 포함되어 있다는 문헌,<sup>4)</sup> 또는 생명, 신체, 건강, 자유, 명예, 프라이버시 등과 같은 ‘인격적 속성’<sup>5)</sup>을 대상으로 하고 있으며 이 대상의 자유로운 발전과 제3자에 의한 침해에 대하여 이를 보호하지 않으면 안 되는 이익들의 총체라고 표현하는 문헌<sup>6)</sup> 등이 있다.

이상에서와 같은 헌법학상 표현을 정리해 보면 인격권은 그 권리의 주체와 분리할 수 없는 인격적 이익의 향수를 내용으로 하는 권리이며, ‘인격적 속성’을 대상으로 하는 권리라고 볼 수 있다.

이와 관련하여 헌법재판소는 모든 국민이 자신의 생활영역을 형성해 나갈

2) 인격권으로서의 생명권, 자유권, 행복추구권은 신의 명령으로 인정된다고 하기도 한다. 김철수, “인간의 존엄과 가치 행복추구권에 관한 연구”, 대한민국학술원 논문집 제47집 제1호(2008), 260면. 하지만 이러한 인정 즉 인식은 근대 이성의 발전으로 비롯된 것이라고 하겠다.

3) 권영성, 헌법학원론(법문사, 2010), 452면.

4) 김철수, 헌법학신론(박영사, 2010), 418면.

5) 인격적 속성이란 권리주체와 분리할 수 없는 인격적 이익의 향수로서 생명, 신체, 건강, 정조, 성명, 초상, 사생활의 비밀과 자유 등을 내용으로 한다. 구병삭, 신헌법원론(박영사, 2004), 429면 참조.

6) 구병삭, 상계서, 429면.

수 있는 권리의 기초로서 인격권을 인정하는 판시를 한 바 있고,<sup>7)</sup> 대법원은 헌법의 행복추구권을 근거로 인격권을 실체법상의 권리로 인정하며 명예나 프라이버시가 인격권의 일종이라고 판시하였다.<sup>8)</sup>

헌법학에서는 인격권을 개별적 인격권과 일반적 인격권으로 나누기도 한다.<sup>9)</sup> 즉 개별적 인격권은 헌법상 명시적 규정에 의해 보호되는 인격권이고, 일반적 인격권은 헌법해석을 통해서 인정되는 포괄적 의미의 인격권이다. 헌법 제10조에서 도출되는 일반적 인격권과 제17조의 사생활의 비밀과 자유를 비롯하여 사생활을 보호하는 개별적 인격권이 있으며,<sup>10)</sup> 개별적 인격권은 사생활영역을 스스로 결정할 수 있는 권리도 포함한다고 한다.<sup>11)</sup>

개별적 인격권으로 인정되는 것들로는 신체, 생명, 자유, 명예, 성명, 초상, 프라이버시, 저작자의 인격과 같은 것들이 있다.<sup>12)</sup> 한편 인격권의 주체는 학생, 군인, 공무원 등 신분에 관계없이 인간이라면 누구에게나 동일하게 누릴 수 있는 권리라고 할 수 있다. 하지만 그 구체적 내용은 주체의 지위 내지 신분에 따라 다양하게 될 수 있다. 이 논문은 그 주체가 학생인 경우에 이상의 인격권을 바탕으로 한 구체적 인격권의 내용을 다루고자 하는 것이다.

### 3. 민법상의 논의

전술한 바와 같이 민법학에서 인격권 자체를 논의한 것은 오래되지 않았으며 이는 독일과 일본 등 외국의 논의에 영향을 받은 바가 크다고도 본다. 독일은 독일민법 제823조 제1항의 절대권침해의 한 유형으로서의 생명, 신체, 자유, 명예, 정조, 성명, 사생활의 비밀 등의 보호를 내용으로 하는 권리를 인격권으로 정립하고 있다고 한다.<sup>13)</sup> 일본은 인격권에 관한 일반적 규정을 가지고 있지 않고, 신분권, 재산권, 사원권과 함께 사람의 인격적 권익을 목적

7) 헌법재판소 2001. 9. 27. 선고 2000헌마238 결정.

8) 대법원 1988. 10. 11. 선고 85다카29 판결; 대법원 1997. 10. 24. 선고 96다17851 판결.

9) 김철수, 전거서, 418면; 권영성, 전거서, 452면 등 참조.

10) 한수웅, “헌법상의 인격권”, 헌법논총 제13집(2002), 625면.

11) Jarass, Das allgemeine Persönlichkeitsrecht im Grundgesetz, NJW 1989, S.859; Degenhart, Das allgemeine Persönlichkeitsrecht, JuS 1992, S.365.

12) 한편 Gierke는 개별적 인격권으로서 신체, 생명, 자유, 명예에 관한 권리를 들고 있다. Otto von Gierke, Deutsches Privatrecht, Bd. I, Allgemeiner Teil und Personenrecht, Leipzig, 1936 (Unveränderter Neudruck der ersten Auflage, 1985), S. 265. 齊藤 博, 人格權法の研究(一粒社, 1979), 41面에서 再引用.

13) 이은영, 채권각론(박영사, 2007), 971면.

으로 한 사권이 인격권이라 하고,<sup>14)</sup> 스위스는 민법 제28조에서 인격권의 대상을 구체적으로 열거하고 있지 않지만, 현재 보호의 대상이 되는 법익으로서는 성명권, 명예권, 초상권, 비밀영역 등을 의미하고, 여기에 한정되는 것만은 아니며 시대에 따라서 개념이 변하고 있다. 한편, 중국에서도 인격권을 인신권의 일종으로 보고, 인신권은 인간으로서 구현할 수 있는 이익을 내용으로 하며, 인신과 불가분의 민사상 권리라고 보고 있다.<sup>15)</sup>

우리 민법은 인격권을 명시적으로 규정한 조항이 없다. 다만, 민법 개정론에서 이에 대한 조항을 신설하자는 제안이 나오기도 했었다.<sup>16)</sup> 인격권의 입법론은 꾸준히 제기되어 왔다. 즉 민법에서도 인격권의 실제적인 명시가 중요하다고 하여 2004년도 법무부 개정 시안에도 인격권의 명문화 작업이 시도된 바 있으나<sup>17)</sup> 판례와 학설에 맡기기로 하고 실제로 개정되지는 않았다.<sup>18)</sup> 하지만 이러한 개정 노력은 현재도 진행 중이다.<sup>19)</sup>

종래 인격권의 개념에 관한 민법상 논의는 포괄적이다. 생명·신체 등 권리자의 인격과 분리할 수 없는 사회생활상 이익을 보호하기 위하여 인정되는 권리라든가, 인격에 전속하는 자유·명예 등 인격적 이익의 총체로 설명되기도 한다. 민법상의 인격권에 대한 논의를 살펴보면, 인격권은 권리의 주체와 분리할 수 없는 인격적 이익을 누리는 것을 내용으로 하는 권리라고 하는 문헌,<sup>20)</sup> 인격권은 인격에 관한 권리라고 할 수 있는데, 사람의 자유, 명예, 신체, 생명 등에 관한 권리라고 하는 문헌,<sup>21)</sup> 인격권은 인격의 자유로운 발현을 위하여 제3자의 침해에 대하여 보호되지 않으면 안 되는 이익들 또는 건강과 생명을 보존할 권리주체로서 그 자신과 분리할 수 없는 인격적 이익의 향수를 내용으로 한다고 하는 문헌,<sup>22)</sup> 인격권은 인간이 자신의 인격에 관한

14) 藤岡康宏, 新·現代損害賠償法講座, 第2卷 權利侵害と被侵害利益(日本評論社, 1998), 22面.

15) 王梨明, 人格權法(中國人民大學出版社, 2009), 5面.

16) 1999년 법무부가 민법개정 특별분과위원회를 구성한 후 3년간의 연구와 토의 결과를 거쳐 2004년 개정시안을 발표하였다(법무부, 2004년도 민법(재산편) 개정자료집, 10면 참조). 그 중 인격권에 관한 민법 제1조의2 개정의견도 제안되었었다.

17) 2004년도 민법 개정안 제1조의2 “①사람은 인간으로서의 존엄과 가치를 바탕으로 자신의 자유로운 의사에 좇아 법률관계를 형성한다. ②사람의 인격권은 보호된다.” 법무부, 2004년도 민법(재산편) 개정자료집, 10면 참조.

18) 양창수, “최근의 한국 민법전개정작업”, 민법연구 제7권(2003), 19면.

19) 법무부는 1958년 제정된 이래 전면적 수정과 보완이 없어 시대에 뒤쳐진 민법을 향후 4년간에 걸쳐 순차적으로 개정하기 위하여, 2009. 2. 4. 법무부 대회의실에서 학계 및 실무계를 망라한 최고전문가 37명으로 구성된 대규모 개정위원회를 출범하였다.

20) 곽윤직, 민법총칙(박영사, 2010), 51면 이하.

21) 김재형, “언론에 의한 인격권 침해에 대한 구제수단”, 언론과 법 제4권 제1호(2005), 55면.

자연적 관계를 법적인 관계로 승화시키는 권리로서 모든 사람에게 인정되는 권리이며 원칙적으로 포기나 양도 또는 상속이 불가능한 권리라고 하는 문헌,<sup>23)</sup> 인격권을 프라이버시 등 정신적 영역에 관련되는 권리라고 하는 문헌,<sup>24)</sup> 등이 있다.

판례는 언론기관의 명예훼손 사건에서, 피고인 언론기관이 “의도적으로 사실을 왜곡함으로써 원고 내지 그 조합원들의 인격권을 침해하였다 할 것이므로, 이는 원고에 대한 불법행위를 구성한다.”<sup>25)</sup>라고 하여 인격권 침해로 인한 불법행위를 인정한 바 있고, 개인의 이름을 “각자가 이를 자유로 선택하여 사용하는 것은 누구나 가지는 인격권의 당연한 내용이다.”<sup>26)</sup>라고 하여 성명에 관한 권리를 인격권의 한 내용으로 인정한 바 있다. 하지만 인격권의 개념을 포괄적으로 정의한 판결은 보이지 않는다.

한편 인격권은 재산 및 신분의 법률관계를 규율하는 민법상 권리로서 私權의 하나라고 할 것이다. 흔히 사권을 내용에 따라 열거할 경우에 재산권, 신분권, 사원권 외에 인격권이 언급된다.<sup>27)</sup> 하지만 인격권이 인간으로서의 기본권으로 재산권에 비하여 매우 중요한 법익을 보호하므로 헌법에 그 상세한 근거규정을 두다 보니 이를 공권(公權)으로 오해할 소지가 있다.<sup>28)</sup>

독일에서도 인격권을 인정하게 된 초기에는 인격권을 공법상의 권리와 혼동하였다고 한다.<sup>29)</sup> 즉 인격권을 최초로 인정한 독일 연방재판소 판례<sup>30)</sup>에서 “일반적 인격권은 헌법상 보장된 기본권으로 보아야 한다.”고 판시하고, 독일 기본법 제1조, 제2조가 일반적 인격권을 실정법상의 권리로 승인함에 따라 인격권을 공법상의 권리와 혼동하게 되었다는 것이다. 또한 Nipperdey도 인

22) 김상용, “인격권 침해에 대한 사법적 구제방법의 비교고찰, - 독일 미국 및 우리나라-” 사법행정 제322호(1987. 10), 70면.

23) 안병하, “인격권의 재산권적 성격”, 민사법학 제45-1호(2009), 101면.

24) 전원열, “언론에 의한 명예훼손과 프라이버시 침해의 비교”, 민사법연구 제13집 제2호(2005), 69면.

25) 대법원 2009. 4. 9. 선고 2005다65494 판결.

26) 대법원 2009. 10. 16. 자 2009스90 결정.

27) 이영준, 민법총칙(박영사, 2007), 48면; 고상룡, 민법총칙(법문사, 2003), 41면; 곽윤직, 전게서, 51면. 하지만 인격권을 사권의 어느 유형에도 귀속시키지 않고 있는 경우도 있다. 이은영, 전게서, 972면 참조.

28) 그래서 마치 민법에 인격권의 근거규정이 없으면 안 되는 듯 여겨서 그 근거규정의 신설이 강하게 주장되기도 한 것이며 그 입법안은 전술한 법무부의 2004년 민법 개정안에도 등장하는 것이다.

29) H. C. Nipperdey, Die Würde des Menschen in : Grundrechte II, Durig, in Maunz-Durig Kommentar, München, 1999, S. 23.

30) BGHZ 133. 334(338).



격권에 공권성과 사권성을 모두 인정하였는바, 그에 의하면 인격권이 공권 및 사권으로서 보장이 되며, 헌법학상의 의미로는 기본권이고, 민법학상으로는 독일민법 제832조 제1항<sup>31)</sup>의 의미에서의 ‘기타의 권리’에 해당한다는 것이다. 이제 독일에서는 사권인 지배권과 형성권 가운데 전자를 절대권과 상대권으로 구분하여 이 가운데 사람을 객체로 하는 절대권의 하나로서 인격권을 인정하는 것이다.<sup>32)</sup> 한편 일본에서도 인격권은 인간의 인격적 법익을 목적으로 한 私權이라고 한다.<sup>33)</sup>

우리 민법상 인격권을 사권으로 인정함에 반대하는 견해는 찾아볼 수 없다. 하지만 그 인정 근거를 제2조 제1항 신의성실, 제103조 반사회질서의 법률행위, 그리고 제750조 불법행위에 관한 일반규정을 인격권의 근거로 삼는 견해도 있다.<sup>34)</sup> 즉 그 침해에 대한 구제방법에 관한 규정에서 그 침해된 권리의 존재를 찾는 것은 의문이다. 구체적 규정에서 인정근거를 찾아야 할 것은 아니나, 인격적 법익 가운데 신체적 법익인 생명 및 신체의 불가침성을 전제로 한 민법 제751조와 제752조 및 인격적 법익 가운데 정신적 법익의 하나인 명예의 불가침성을 전제로 한 제764조 등이 민법상 인격권을 인정한 구체적 규정이라 볼 수 있다.

생각건대, 민법상 인격적 법익은 신체적 법익과 정신적 법익으로 구분된다고 보고, 인격권의 논의는 민법학에서는 헌법학에서보다 더 구체적으로 논의된다고 볼 수 있다.

한편 민법학에서 인격권은 결국 그 침해에 대한 구제방법도 중요한 부분을 차지한다는 점에서 헌법학의 그것과 다른 점이 있다. 즉 그 침해로 인한 훼손 상태를 원상회복시키는 방법으로서의 금전배상 및 기타 방법에 의한 원상회복 그리고 그 침해의 예방을 청구할 수 있는 권리 등을 인정할 것인지는 논의되므로, 민법학상 인격권의 개념을 이들 구제방법의 기초로서의 인격권의 관점에서 접근하여야 할 것이다. 이러한 점에서 민법에서는 인격권에 관하여 재산법의 경우와는 달리 명확하지 않고 판례나 학설도 충분하지 않으므로 앞으로의 연구 과제라고 볼 수 있다.

31) 독일민법 제832조 제1항은 “고의 또는 과실로 인하여 타인의 생명, 신체, 건강, 자유, 소유권 또는 기타의 권리를 불법으로 침해한 자는 그 타인에 대하여 이로 인하여 발생한 손해를 배상할 의무를 진다”고 규정하고 있다.

32) H. C. Nipperdey, a. a. O.

33) 藤岡康宏, 損害賠償法の構造(成文堂, 2002), 22面.

34) 홍춘의, “인격권 보호에 관한 연구”, 법학연구 제13집, 152면.

### III. 학생 인격권 관련 법규

학생 인격권과 관련하여 국내 실정법상 규정을 두고 있는 법률로는 아동복지법이고, 학교에서 학생 인격권과 밀접한 관련이 있는 법규는 교육기본법 제12조와 초·중등교육법 제17조, 제18조, 동법시행령 제31조 제7항이다. 하지만 학생 인격권 보호 측면에서 본다면 우리나라의 교육 관련법은 실효성 있는 규정보다는 선언적 규정에 불과한 규정이 많다.

국제적으로는 아동인권에 관한 가장 보편적인 규범은 유엔아동권리협약이다. 본 협약에는 아동의 교육받을 권리, 생명권, 신체의 자유, 표현의 자유, 사상·양심·종교의 자유, 결사·평화적 집회의 자유, 사생활의 비밀보호, 정보접근권, 휴식권 등의 인권보장이 규정되어 있다.

인격권을 모권으로 하는 구체적인 권리로는 생명권, 신체권, 건강권, 명예권, 자유권, 초상권, 성명권, 저작권, 프라이버시권 등이 있다.

### IV. 인격권 침해 구제에 관한 학생의 법률 인식

학생 인격권이 침해되는 유형을 살펴보면 학생의 신체적 법익에 대한 침해, 정신적 법익에 대한 침해, 복합적 법익에 대한 침해 영역으로 분류할 수 있고, 신체적 법익에 대한 침해영역에는 체벌과 신체적 건강 안전권, 정신적 법익에 대한 침해영역에는 종교의 자유, 학생 모욕, 일기장 검사, 학생 차별, 학습권, 복합적 법익에 대한 침해영역에는 두발규제, 소지품 검사, 의무취학으로 세분할 수 있다.

학생 인격권 침해에 대한 가장 합리적인 구제방법은 사전에 침해를 예방하고 정지하는 등 금지를 청구하는 것이라고 본다.

학생 인격권에 관한 논의는 모두 미성년자인 학생을 대상으로 하므로 학생을 청구권자라고 보고 학생 인격권 침해의 개별적 유형에 따른 금지청구의 방법을 검토하기로 한다.

먼저 체벌을 사전에 예방 또는 정지를 구하는 체벌금지청구권을 논의해 보겠다. 체벌에 관한 규정이 학교의 학칙 및 생활규정에 명시되어 있는 경우에는 학교 측이 장래에 그 규정을 적용하여 체벌이 행해진다고 보여 지므로 학생 측은 사전에 방해예방청구권을 행사하여 체벌규정의 삭제 또는 개정을 요

구할 수 있을 것이다. 즉 학칙의 제정 또는 개정을 요구하거나 체벌조항 규정의 무효를 주장할 수도 있다고 보여 진다. 한편 긴박한 경우에 금지청구권을 어떻게 행사하는지가 문제될 수 있다. 가령 교사가 수업 중 학생을 체벌하기 위해서 체벌도구를 손으로 들고(즉 도구형 체벌) 학생을 앞으로 나오게 하여 체벌을 하려는 순간 민법 제761조의 정당방위나 긴급피난의 규정을 적용하여 침해를 예방하는 방법도 있겠고, 형법 제22조의 긴급피난의 규정을 적용할 수도 있을 것이다. 하지만 동조 제2항 단서인 ‘위난을 피하지 못할 책임이 있는 자’의 해당 여부는 별론으로 한다.

다음으로 학생의 신체적 건강권과 안전권 침해에 대한 금지청구를 살펴기로 한다. 건강휴식 안전권 침해는 주로 부작위에 의한 침해인 경우가 많다. 즉 다른 침해유형과는 달리 학교 측의 부작위로 인하여 발생하는 침해가 대부분이므로 침해예방이나 침해 정지청구권의 내용은 작위의무 청구권을 포함하는 것이다. 따라서 학교시설의 노후, 안전시설 미비, 등하굣길의 교통사고로부터 학생 보호소홀, 고층교실에서의 추락방지 난간대 미설치 등으로 인하여 침해가 우려될 경우에는 부작위의 제거 즉 노후시설 보수청구, 난간대 설치청구 등 작위를 청구할 수 있을 것이다. 또한 건강권과 관련하여서는 교실 오염도 측정, 조도 측정, 급식 음용수의 정기적 점검, 급식 식자재의 의무적 검수 시스템 운영 등 학생 건강과 관련한 의무를 소극적 미온적으로 관리하여 학생이 피해를 입는 것도 부작위에 의한 침해라 하겠다. 이와 같은 부작위를 원인으로 하여 침해될 우려가 있는 권리에 대한 금지청구는 오염도 측정청구, 위생 점검 등 작위의무의 이행이다.

또한 종교의 자유 침해에 대한 금지청구권 행사는 실질적인 상급학교 진학제도와 관련된다. 학교 측이 입학하기 전 사전에 진학할 상급학교를 종교계 학교, 비종교계 학교로 구분하여 선택하게 하지 않고 강제적인 입학제도를 강행할 경우에는 학생 측이 특정 종교계 학교 입학 거부신청을 하거나, 선지원 후추첨 입시제도의 경우 지원 우선권을 청구하거나, 입학 전 타 지역으로 전출을 요청하는 것도 금지청구권의 내용으로서 인정될 수 있다. 한편 입학한 후에도 특정 종교과목 학습 금지청구, 대체과목 수강, 타 학교로의 전출 등을 청구할 수 있겠다.

학생이 교사로부터 모욕침해에 대한 금지청구는 단순한 농담, 불친절만으로는 모욕이라고 할 수 없지만, 학생의 학업성적, 품행, 외모를 기준으로 모욕을 당할 경우 침해행위의 금지를 구하는 부작위청구를 할 수 있겠다. 가령 심각한 욕설, 계속되는 비하 발언으로 인하여 학생이 우울증 등의 우려가 있

을 경우 담임교사의 교체, 재발방지를 위한 학교 측의 적절한 조치 요청 등이 금지청구권으로서 인정될 수 있다.

일기장 검사와 소지품 검사는 모두 교사가 학생의 물품을 검사하는 것이므로 학생 측 즉 보호자의 사전 동의를 요건으로 하는 것이 침해예방을 실현하는 것이라고 볼 수 있다. 일기장 검사와 같은 정기적으로 예정되어 있는 검사인 경우는 학년 초 사전에 학교 측과 학부모의 집단 또는 개별적 동의 절차를 거치도록 하는 것이 침해예방이라 하겠고, 소지품 검사도 유사사례를 미리 학교 생활규칙에 규정하여 학생 측의 사전 동의를 얻은 경우에만 실시하도록 하는 것이 금지청구의 예라 하겠다. 한편 학생차별에 대한 금지청구권 행사는 학생 자신의 성적이나 체력·재능에 따라 차별되는 경우, 가령 학급 또는 학교 임원 선출시 입후보 자격을 일정 성적 이상의 학생에게만 부여하는 경우 또는 각종 대회에 참가 자격을 성별이나 일정 수준 이상의 신체조건에 해당되는 학생에게만 참가자격을 주는 경우 등은 학생 측이 행사의 중지나 선거의 중지 등 금지 가처분 청구가 가능하다고 하겠고, 성적을 기준으로 한 우열반 편성은 편성준비 단계에서 학교 측에 우열반 편성 중지청구 및 각종 성적자료 제출거부 등의 권리를 행사할 수 있을 것이다.

두발규제에 대하여는 일률적이고 강제적인 조항을 사전에 예방 금지하기 위해서 두발의 형태나 길이 또는 색깔과 관련된 학교 생활규정의 제정이나 개정 시 학생 측의 참여를 의무화하고, 학생의 인격권을 심각하게 침해하는 규정을 적용할 경우 규정의 개정 및 적용 중지 청구권이 있다고 볼 것이다.

또한 취학의무와 관련하여서도 취학의무를 이행하지 아니하였을 때 과태료에 처하게 되는 경우 과태료 처분에 대한 처분취소의 소를 제기하는 권리도 있을 것이다. 한편 직접적인 침해예방과는 차이가 있으나 강제적인 취학의무의 적용에 따른 침해를 예방하기 위하여 홈스쿨링 제도의 합법화 정책추진 등의 입법 활동도 넓은 의미의 금지청구라고 보여 진다.

한편 학생의 학습권침해와 관련하여 살펴보겠다. 먼저 담임교사가 공적이거나 사적인 용무로 수업불참이 빈번하여 학생의 학습권이 침해되거나 앞으로 지속적으로 침해될 우려가 있을 경우<sup>35)</sup>는 담임교사의 교체나 학급교체를 통하여 금지청구권을 행사할 수 있다고 해야겠고, 담임교사의 부실한 수

35) 물론 대체교사가 수업을 진행한다든가 하는 경우는 있겠지만, 적어도 학년 또는 학기 중 고정적으로 배치되어 있는 담임교사는 수시로 교체하지 않는다는 것은 학생 측의 기대이적이고 예측가능성이라고 할 수 있는데도 자주 불참하여 지속적인 학습 진행에 지장을 초래하는 경우 등을 예로 들 수 있겠다.

업진행이나 자질부족 등을 원인으로 한 학습권 침해는 담임교사배제 청구나 본교에서 계속해서 수업하는 것이 부적절하다고 판단될 경우에는 교사 전보 요청도 금지청구의 예라 하겠다. 또한 교사가 집단으로 수업을 하지 않은 대법원 판례<sup>36)</sup>는 학습권이 침해되었다고 하여 사후에 손해배상을 인정하였지만 사전 예방이 문제될 수 있겠다. 그렇다면 집단으로 수업을 거부할 우려가 있거나 수업을 거부하기로 예정된 날짜가 확정되어 있을 때 학생 측이 학습권 침해를 예방하기 위한 방법을 생각해볼 필요가 있겠다. 먼저 학생 측인 보호자 등은 집단 수업거부 확정일에 대비한 대체교사 투입방안을 학교 측에 요구할 수 있어야 하며, 집단수업거부 교사의 향후 재발 방지를 위한 차원에서 개별적인 징계도 요청할 수 있도록 하는 방안도 있겠고, 집단 수업거부로 인한 수업불참이 빈번한 교사에게는 담임교체나 전보요청 등의 권리도 행사할 수 있다고 본다.

한편 학교에서 학생이 스스로 예방하고 정지를 구할 수 있는 기능이나 능력이 없으므로, 우리의 경우에도 독일의 경우와 같이 아동 보호를 위한 국가기관이나 또는 각 학교의 학부모 단체인 학부모회 등이 학생보호를 위한 일정한 권한을 가지고 학교의 인격권 침해에 개입하는 방안도 입법론으로서 고려해볼 만하다고 하겠다.

## V. 결 어

학생 인격권은 대부분 학교에서 보호되어야 할 권리이지만 학교교육은 학생의 자율적이고 건강한 환경에서 이루어지는 것은 아니었으며 어린 시절부터 입시위주의 교육과 권위주의교육이 관례화되어오면서 학생의 인격권이 소홀히 다루어져 왔다.

학생 인격권은 국가인권위원회나 청소년보호관련 기관에서 권고 등을 통해 보호되는 영역이 확대되고 있는 편이지만, 일관성 없이 적용되고 이들 역시 독립된 사법적 기관으로 인정하지 않고 있으므로 학생에 대한 특별규정을 입법하여 학생 인격의 권리보장을 강화할 필요성도 있을 것이다.

헌법이 보장하고 있는 적법절차의 원리를 학생에 대한 소지품검사에 적용하면 소지품검사가 남용될 경우에는 학생들의 인격권과 사생활의 자유가 침해될 수 있으므로 합리적 근거가 있을 경우에 한하여 적당한 절차와 방법으

36) 대법원 2007. 9. 20. 선고 2005다25298 판결.

로 이루어져야 할 것이다. 신체수색이 법률상의 근거가 없고 적법절차를 준수하지 아니한 채 그 수단과 방법에 있어서도 필요한 최소한도의 범위를 벗어난 수색은 인격권을 침해한다고 본다.

또한 학생의 두발에 대한 제한은 질서유지를 위해 제한할 필요성이 인정되는 극히 한정적인 경우에 한하며, 그 제한의 내용과 절차는 학생들의 자기결정권이 충분히 보장된 합리적 과정과 시스템에 의해서 이루어져야 할 것이며 이익형량이론을 적용하여 각 사안의 특성에 따라 검토하여야 할 것이다.

그리고 학생체벌은 형사책임과는 달리 민사 책임에 있어서는 위법성 논의와 관련하여 피해이익의 성질과 침해행위를 구체적 실증적으로 검토하여야 하며, 학생 인격권의 실질적 보장을 위해서는 금지하여야 함이 타당하다고 하겠다.

또한 학생에 대한 모욕은 사회통념상 용인될 수 있을 만한 객관적 타당성을 갖추었던 경우에만 법령에 의한 정당행위로 볼 수 있을 것이므로 객관적 타당성을 갖추었다고 인정될 만한 장소적, 교실 분위기 사정, 수업진행과정상 타 지도방법의 대안이 없었을 경우 등은 위법성이 조각된다고 본다.

그리고 일기검사가 모두 인격권을 침해하는 것은 아니며 기본권 제한요건을 충족시킬 경우 정당화될 수 있고 다른 기본권과의 충돌이 발생할 경우 그 해결방법으로 자유영역이론, 기본권의 서열이론, 실제적 조화의 이론, 규범영역의 분석이론 등을 적용하여 해석하여야 할 것이다. 또한 학생의 종교의 자유와 관련하여 종교계 사립학교가 자유선택에 의해서가 아니라 추첨으로 배정된 학생에게 대체 교과목을 개설하지 않고 특정종교교육만을 강요하는 것은 무종교 및 타종교를 가진 학생의 종교의 자유를 침해하는 것이 될 것이다.

한편 학생 차별은 헌법에서 특별히 평등을 요구하고 있는 경우나 차별적 취급으로 인하여 관련 기본권에 중대한 제한을 초래하는 경우 이외에는 학생의 인격권을 제한할 수 없고, 제한할 경우에도 제한하려는 목적이 헌법 및 법률의 체계상 그 정당성이 인정되어야 하고, 그 목적의 달성을 위하여 방법이 효과적이고 적절하여야 한다.

또한 취학의무는 학생들이 획일적인 학교교육을 받음으로써 원하는 교육, 더 나은 교육을 받을 수 있는 권리를 박탈당한 것에 대한 다툼이 있다. 법률이 헌법에 위반하여 학생의 기본적인 권리를 과잉적으로 불필요하게 침해하는 경우도 있고, 우리 헌법에서 규정하고 있는 의무교육을 의무취학이라는 한정된 개념으로만 접근할 것이 아니고, 이익형량의 원칙으로 보아 학생의

인격권인 행복추구권을 국가의 의무교육보다도 우선시하여야 하며 의무교육의 인정 범위를 홈스쿨링 등에 확대하여야 할 것으로 본다.

인격권 침해 구제와 관련하여 학생이 학교 현장에서 인격권이 침해당해 학생의 신체, 명예 등이 훼손된 경우에 손해배상 등의 사후 구제는 보충적 방법일 뿐, 피해자인 학생보호 측면에서는 미흡한 점도 있다. 그러므로 실효성 있는 구제수단으로서 물권의 침해에 대하여 인정되는 물권적 청구권과 같이 침해행위의 예방 및 침해의 우려가 있는 행위의 정지청구를 구하는 금지청구권을 적용해야 할 것이다.

또한 학생은 개개인의 인격침해와 아울러 두발규제, 종교의 자유침해 등은 개인적인 침해보다도 학생 또는 학부모 단체의 권리 침해의 경우도 많다.

집단도 개개인의 인격권이 결집된 부분이 내재되어 있고 소송 절차상 보호의 필요성이 있고, 집단에 대한 인격권을 인정하여 침해 구제의 효용성을 기할 수 있으므로, 다수의 학교에서 동일 유사한 침해 사례가 발생한 경우 집단소송제 도입도 바람직하다고 본다. 학교현장의 인격권 침해와 같이 불법행위로 인한 다수의 피해자들이 발생하는 사건·사고들에 대해서 집단소송 제도는 효율적인 권리구제 수단이 될 것이다.

본고를 마감하면서 입법 또는 정책의 도입을 제안해 본다.

먼저 입법적으로는 몇몇 민사특별법에서는 인격권 보호에 관한 규정을 두고 있지만, 인격권 일반에 대한 포괄적이고 전반적인 인격권 보호 규정과 이에 대한 구제방법의 규정을 민법에 두는 것이 필요하며, 교육관련 특별법에서 미성년자인 초·중등학생의 인격권 보장을 위한 특별규정도 둘 필요성이 있다고 본다.

또한 정책적으로는 학생 인격권 보호를 위한 전문기관을 설치하고 학부모 단체 등을 공식적인 법정기구로 인정하고, 교원이 교육업무 수행과정에 있을 수 있는 학생 인격권 침해의 요소와 그로 인한 손해배상책임 등 법률효과를 사전에 인지하게 하며 이와 관련된 법적소양을 갖출 수 있도록 교원양성기관에서 관련 법률과목을 개설하여 운영하는 것도 필요하다고 본다.

## 참고 문헌

- 고상룡, 민법총칙(법문사, 2003).
- 곽윤직, 민법총칙(박영사, 2010).
- 구병삭, 신헌법원론(박영사, 2004).
- 권영성, 헌법학원론(법문사, 2010).
- 김상용, “인격권 침해에 대한 사법적 구제방법의 비교고찰, - 독일 미국 및 우리나라-” 사법행정 제322호(1987. 10).
- 김재형, “언론에 의한 인격권 침해에 대한 구제수단”, 언론과 법 제4권 제1호(2005).
- 김철수, “인간의 존엄과 가치 행복추구권에 관한 연구”, 대한민국의학술원 논문집 제47집 제1호(2008).
- \_\_\_\_\_, 헌법학신론(박영사, 2010).
- 안병하, “인격권의 재산권적 성격”, 민사법학 제45-1호(2009).
- 이영준, 민법총칙(박영사, 2007).
- 이은영, 채권각론(박영사, 2007).
- 전원열, “언론에 의한 명예 훼손과 프라이버시 침해의 비교”, 민사법연구 제13집 제2호(2005).
- 한수웅, “헌법 제10조의 인간의 존엄성”, 헌법학연구 제13권 제2호(2007).
- \_\_\_\_\_, “헌법상의 인격권”, 헌법논총 제13집(2002).
- 홍춘의, “인격권 보호에 관한 연구”, 법학연구 제13집(1986).
- H. C. Nipperdey, Die Würde des Menschen in : Grundrechte II, Durig, in Maunz-Durig Kommentar, München, 1999.
- Jarass, Das allgemeine Persönlichkeitsrecht im Grundgesetz, NJW 1989.
- Otto von Gierke, Deutsches Privatrecht, Bd. I, Allgemeiner Teil und Personenrecht, Leipzig, 1936 (Unveränderter Neudruck der ersten Auflage, 1985).
- 藤岡康宏, 損害賠償法の構造(成文堂, 2002)
- \_\_\_\_\_, 新・現代損害賠償法講座, 第2卷 權利侵害と被侵害利益(日本評論社, 1998)
- 王梨明, 人格權法(中國人民大學出版社, 2009)
- 齊藤 博, 人格權法の研究(一粒社, 1979)



•• 제2분과 ••

**학교 법교육의 과제**



[주제 발표 1]

## 학생 자치 법정의 운영 성과와 과제

오 윤 주(한국법교육센터 연구원)

I. 서론 II. 학생 자치 법정의 운영 성과 III. 학생 자치 법정의 과제 IV. 결론 * 참고 문헌
--

### I. 서론

학생자치법정은 법무부에서 미국의 청소년법정을 모델로 우리나라의 상황에 맞게 변형하여 교내 징계처리절차로 개발한 대표적인 법교육 프로그램이다. 학생자치법정은 학생들이 학교생활 중 자주 위반하는 교칙인 경미한 사안에 대하여 재판을 통해 소명기회를 부여받아 자기 스스로 학교생활에 대한 책임의식을 갖게 하고 스스로 행동을 수정하여 학생들의 자율권을 신장시키는데 목적이 있다. 또한 학생자치법정에 참여한 학생들이 법적 절차를 경험하며 논리적으로 사고하고 발언하는 능력이 배양되며 서로의 다양한 입장을 헤아려 볼 수 있는 등 학생자치법정은 법교육의 목적과 공유된다. 과거 체벌을 허용한 것에서 선도와 교육중심의 학생생활지도로 전환되고 체벌의 전면적인 금지 이후 학생자치법정은 학생생활지도의 새로운 대안으로 인정받게 되었다. 학생자치법정은 일반재판절차와 비슷한 형식으로 진행되지만 일반 재판에서 쓰는 용어를 배제시킨다거나, 학생들이 이해하기 쉽게 교육의 절차를 추가하고 마지막 판결 선고 이후 소감나누기를 하며 재판을 정리하게 하여 학생자치법정이 단순히 처벌하기 위한 자리가 아니라 교육적 취지를 가지고 운영되도록 하였다. 과별점자로 참여하게 될 학생에게는 사전 동의를 구하거나, 학생자치법정 모든 참여자의 비밀유지, 재판결과 비공개 등으로 학생의 인권이 보장되도록 하였다. 그리고 무엇보다 학교의 재량권을 인정하여

학생자치법정의 목적에 벗어나지 않는 한 학교 상황에 맞게 운영되도록 보장했다.

2012년 현재 학생자치법정 시범학교 운영사업 7년째를 맞고 있는 이 시점에서 그동안 진행했던 학생자치법정의 운영과정을 되돌아보고 앞으로 나아가야 할 방향을 모색해 보는 것은 큰 의미가 있다고 생각된다. 시작부터 지금까지 조금씩 변한 부분은 있으나 기본 틀은 변하지 않은 채 그대로 운영되어 오고 있다. 이제는 학생자치법정이 ‘시범학교’를 운영하는 것에서부터 한 단계 도약할 수 있는 다양한 방안이 마련되어야 할 것이다.

## II. 학생자치법정의 운영성과

### 1. 학생자치법정 시범학교 현황

법무부에서 학생자치법정 시범학교 운영사업이 시작된 이래 학생자치법정의 운영 학교 수는 점차 증가해왔다. 현재까지 집계된 학생자치법정 시범학교 수는 <표 1>과 같다. 시범학교 외에도 학교 자체적으로 학생자치법정을 도입하여 운영학교 수는 점차 늘어 전국에서 학생자치법정을 운영하는 학교에 대한 파악이 명확하게 이루어지지 않은 상태이다. 법무부 시범학교는 신규시범학교와 선도시범학교 나뉜다. 신규시범학교는 해당년도에 새롭게 학생자치법정시범학교로 지정을 받은 학교이고, 선도시범학교는 전년도부터 시행한 학교가 해당년도에도 시범학교로 지정을 받은 것이다. 신규시범학교에서 시작한 이래 현재까지 꾸준히 운영하고 있는 선도학교는 2011년도 시범학교 68개 학교 중 54개 학교이다.

<표 1> 연도별 학생자치법정 시범학교 현황(2012년 8월 31일 기준)

연도	중·고등학교 구분	신규·선도학교 구분	총 학교수	자치법정 개최수
2006	고등학교 5개교	신규 5개교	5개교	20회
2007	중학교 7개교 고등학교 8개교	신규 13개교 선도 3개교	15개교	44회
2008	중학교 9개교 고등학교 14개교	신규 14개교 선도 9개교	23개교	72회
2009	중학교 16개교 고등학교	신규 17개교	34개교	69회

	18개교	선도 17개교		
2010	중학교 19개교 고등학교 30개교	신규 28개교 선도 21개교	49개교	90회
2011	초등학교 10개교 중학교 47개교 고등학교 61개교	법무부 68개교 (신규37, 선도29) 경남도교육청 50개교	118개교 <sup>1)</sup>	113회
2012	초등학교 12개교 중학교 329개교 고등학교 319개교	법무부 362개교 (신규 308개교, 선도 54개교) 경남도교육청 30개교 경기교육청 268개교	660개교	101회

## 2. 학생 자치 법정 운영 지원

법무부에서는 학생자치법정 시범학교에 대한 다양한 지원을 해오고 있다. 학교별로 운영 예산을 지원하여 자치법정 물품구매 및 운영비로 쓰도록 했다. 또한 학생자치법정 재판과정에 판·검사 학생들이 입을 법복과 판사가 판결을 선고할 때 사용하도록 의사봉을 제공하였다. 실제 판·검사들이 입는 법복은 고가여서 학교에서 직접 구매하기가 쉽지 않아 법무부에서는 기존 법복과 기본 모양은 같으나 저렴한 비용으로 제작하도록 주문하여 학교에서 쉽게 구매할 수 있도록 하였다. 2011년과 2012년에는 법무부 시범학교에 예산을 지원하지 않는 대신 법복을 무상으로 제공하였고, 예산을 지원받는 경기도 시범학교 등에는 직접 판매하고 있다.

<표 2> 연도별 학생자치법정 운영 지원사항

연도	내 용
2006	- 학교별 지원금 300만원 - 학교별 운영 모니터링 요원 배치

1) 표에 나타난 2011년도 시범학교 총 집계 수는 경남도교육청의 관내 300여개 학교를 포함하지 않고 선도학교로서 경남도교육청에서 지정한 곳만 집계하였다.

102 · 법교육학과 인권교육학의 최근 연구 성과와 과제

	- 자치법정 소개 판넬 제공
2007	- 신규학교 1,000만원(교과부), 선도학교 300만원 지원 - 학교별 운영 모니터링 요원 배치 - 워크숍 1회, 캠프 1회 개최
2008	- 선도학교 100만원, 신규학교 200만원 지원 - 학교별 운영 모니터링 요원 배치 - 법복 지원 - 워크숍 1회, 캠프 1회 개최
2009	- 선도학교 50만원, 신규학교 100만원 지원 - 학교별 운영 모니터링 요원 배치 - 신규시범학교 법복 및 법봉지원 - 워크숍 1회, 캠프 2회 개최
2010	- 선도학교 50만원, 신규학교 100만원지원 - 학교별 운영 모니터링 요원 배치 - 신규시범학교 법복 및 법봉지원 - 워크숍 1회, 캠프 4회 개최
2011	- 학교별 운영 모니터링 요원 배치 - 신규시범학교 법복 및 법봉 지원 - 워크숍 3회, 캠프 7회 개최
2012	- 무료 모니터링 강사 지원 - 신규시범학교 법복 및 법봉 지원 - 학생자치법정 매뉴얼 제공, 교사 및 학생대상 워크숍 14회 개최

2006년 실시 초기에 학생자치법정 시범실시 후 학교상황에 맞는 학생자치법정 매뉴얼을 발간하였다. 학생자치법정 매뉴얼에는 청소년법정의 내용과 학생자치법정의 운영규정 마련에서부터 준비사항, 재판절차, 참여자의 역할, 운영서식 등 학생자치법정 운영에 전반적인 사항을 자세히 기술하여 담당교사가 운영초기 봉착할 수 있는 시행착오를 미연에 방지하도록 하였다. 또한 매년 시범학교에서 실제 학생자치법정을 운영한 사례를 담은 운영백서를 발간하여 그 내용을 축적해 나가고 있다.

학교에서 학생자치법정이 일부 학생이 아닌 학교구성원 모두를 위한 학생자치법정이 되고 그 관심을 가지게 하기 위해서는 학생, 교사, 학부모에 대한 학생자치법정 홍보 및 교육이 중요하였다. 따라서 2008년에 학생자치법정 가이드북, 학생자치법정 홍보영상을 제작하였는데, 학생자치법정 가이드북은 학생자치법정의 절차와 개념을 쉽게 안내하고 사례를 제공하여 모든 구성원들이 학생자치법정을 부담 없이 받아들이도록 했다. 당시 매뉴얼과 별개로 제

작되었던 가이드북은 2011년 매뉴얼에 편입하여 개정판 학생자치법정 운영 매뉴얼을 발간하였다. 학생자치법정 영상은 5분간 상영되는 홍보영상과 20분 동안 상영되는 매뉴얼 영상이 있다. 특히 매뉴얼 영상에는 학생자치법정에 대한 전반적인 내용을 아나운서가 나와 직접 설명해주고 상황을 직접 보여줌으로써 학교에서 학생자치법정 교육에 크게 활용됐다.

### 3. 학생 자치 법정 모니터링

학생자치법정이 기존에 볼 수 없었던 생소한 프로그램이고, 일시적인 프로그램이 아닌 꾸준히 진행되어야 하는 징계처리절차로 이루어지다보니 규정의 개정부터 여러 준비과정이 복잡하여 교사는 업무가 증가하고 혼란스럽다. 또한 학생들은 새로운 프로그램에 대하여 흥미를 갖지만 법적 절차와 용어가 사용되어 직접 실행하는 것은 어려워한다. 학생자치법정은 학교구성원들이 목적과 취지를 올바르게 이해하고 적극적으로 참여하여 운영해야 성공을 거둘 수 있다. 따라서 법무부는 사업 초기부터 학생자치법정이 원활히 진행될 수 있도록 모니터링단을 조직하여 학교에 배치하였다. 모니터링단은 법학과 대학원생을 활용하거나, 한국법교육센터 법교육 전문강사 중 일부를 학생자치법정 모니터링 강사로 양성하여 각 학교에 배치하였다. 모니터링 강사는 2~3개 학교를 1년간 전담하여 학생자치법정 준비과정에서부터 실행, 종료에 이르기까지 필요한 조언 및 자료제공, 준비사항 확인 등을 담당하였다. 또한 직접 학교를 방문하여 학생자치법정에 대한 교육을 실시하고 학생자치법정을 개최할 때 참관 후 모니터링을 해 주었다. 그러나 현재 학생자치법정 학교수의 증가로 모니터링강사가 직접 학교를 담당하기는 모니터링 강사의 수와 예산이 부족한 실정이어서 올해에는 모니터링 강사는 교육 및 개최 참관으로 한정하였다.

학교에서의 모니터링 강사활용에 대한 모습은 학교의 의지에 따라 달랐다. 모니터링 강사를 감시자로 여겨 강사가 직접 학교를 방문하는 것에 대하여 부담스러워하거나 거절하기도 하였고, 어떤 학교에서는 학교구성원들이 주축이 되어 학생자치법정을 운영하는 것이 아닌 모니터링 강사에게 모든 것을 의존하려는 경우도 있었다. 학교교사와 학생이 주도적으로 학생자치법정을 운영해 나가고 그 과정에서 혼란스러운 부분이나 방향과 맞지 않는 것을 모니터링강사가 지도해 주었을 때 모니터링강사의 가장 긍정적인 활용 방안이었다. 학생들은 교내 구성원이 아닌 외부의 강사를 만나고 지도받다보니 이

러한 법무부 측의 관심으로 더욱 진지하게 임하려는 모습을 볼 수 있었다.

#### 4. 학생 자치 법정 연수 프로그램

학생자치법정의 주요행사로 2007년도부터 매년 학생자치법정 운영 교사들을 대상으로 하는 교사 워크숍과 학생을 대상으로 하는 워크숍 및 캠프를 개최하였다. 교사대상 워크숍은 학교에서 본격적으로 학생자치법정을 실시하기 전 시범학교 교사들에게 학생자치법정 운영 방법을 안내하고 선도학교의 사례발표로 프로그램을 구성하였다. 이러한 연수과정을 통해 교사들이 학생자치법정을 올바르게 이해하고 직접 학교에서 원활하게 운영할 수 있도록 하였다. 특히 올해에는 전국 도 지역별로 워크숍 14회를 개최하여 각 지역의 교사와 학생들이 보다 쉽게 교육장에 접근할 수 있도록 했다.

<표 3> 학생자치법정 워크숍 프로그램

순서	시간	주요내용
등록, 안내	10:30 ~ 10:50	- 등록, 분임구성, 자료배부 - 워크숍 안내
학생자치법정 운영실무 1	11:00 ~ 11:50	- 학생자치법정 운영 실무(PPT 강연)
점심식사	12:00 ~ 12:50	- 식사
학생자치법정 운영실무 2	13:00 ~ 14:00	- 학생자치법정 운영 실무(매뉴얼 교육)
학생자치법정운영 사례 발표	14:10 ~ 15:10	- 우수학교 운영사례 발표
소년사건 처리절차 및 학교폭력 예방	15:30 ~ 17:00	- 2012년 학생자치법정 운영 방향 - 소년사건처리절차 및 학교폭력예방
분임 교육	17:00 ~ 18:30	- 모의자치법정 실습 및 강평 - 2~3개 분임편성
귀가, 저녁식사		- 식사

학생자치법정캠프는 2007년 이후 매년 개최하였는데 2007년도와 2008년에는 용인에 있는 법무연수원에서 학생자치법정 시범학교 학생 대상 캠프를 개최하였고, 2009년도부터 2011년까지 솔로몬로파크에서 실시하였다.(2012년 올해에는 위와 같이 전국단위 워크숍을 1일 프로그램으로 대체하였다.) 매년 시범학교가 확대됨에 따라 연간 캠프 개최 횟수도 확대되었다. 캠프에



참가한 학생들은 학생자치법정 교육과 시연을 통해 학생자치법정에 대하여 집중적으로 교육받을 수 있는 기회가 되었고, 법교육 및 체험을 통해 법에 대한 긍정적 인식을 심어주는 계기가 되었다. 또한 캠프에 참가한 학생들에게 법무부 장관명의로의 수료증과 체험학습 확인서를 발급하여 생활기록부에 기록될 수 있게 하였다.

캠프여건상 각 학교의 학생자치법정 운영학생들 중 일부학생만 참석할 수 있는 점이 아쉬운 부분이나 그만큼 각 학교에서 뽑혀서 참석한 학생들은 학교를 대표한다는 자부심과 책임감이 있었으며 그 학생들이 학교로 돌아가 학생자치법정 운영의 주축이 되어 이끌어 가는 역할을 하였다.

<표 4> 학생자치법정 캠프 프로그램

순서	시간	주요 내용
<b>1일</b>		
등록	11:00 ~ 11:30	- 출석확인 및 자료배부 등
오리엔테이션	11:30 ~ 12:00	- 오리엔테이션, 참가자 소개 - 숙소배정
점심식사 (12:00 ~ 13:00)		
Have a good time	13:00 ~ 14:30	- 조별모임/자기 소개하기 - Ice Breaking, 친구 많이 만나기
휴식 (14:30 ~ 14:40)		
생활법 강의	14:40 ~ 15:30	- 법이란 무엇인가?
휴식 (15:30 ~ 15:40)		
학생자치법정의 이해	15:40 ~ 16:30	- 학생자치법정 강의 (학생자치법정 개념, 절차 이해)
휴식 (16:30 ~ 16:40)		
체험 프로그램	16:40 ~ 17:30	- 체험 학생자치법정 (모듬별 모의 학생자치법정)
저녁식사 및 자유시간 (17:30 ~ 19:30)		
도전생활법률	19:30 ~ 21:30	- 생활법률 퀴즈대회
모듬별 모임	21:30 ~ 22:00	- 소감나누기      - 간식 제공
취침	22:30 ~	
<b>2일</b>		
기상(07:00) 및 아침식사(07:40 ~ 08:30)		
우리들의 모의재판	09:10 ~ 10:30	- 모의법정 체험      - 배심원 토론
휴식 (10:30 ~ 10:40)		
체험관 견학	10:40 ~ 12:00	- 법체험관 견학
휴식 (12:00 ~ 13:00)		
견학	13:00 ~ 14:30	- 대전지검 또는 대전지법 견학
수료식	14:30 ~ 15:00	- 소감문 작성 - 수료증 수여 및 폐회식, 귀가

이외에도 법무부의 중등교사 직무연수과정, 솔로몬로파크 초등교사 직무연수과정등에 학생자치법정과목을 포함시켜 교사들의 학생자치법정에 대한 이해도를 높이고 학생자치법정에 대한 긍정적 인식을 심어줌으로써 학교에의 적용 가능성을 배가시키고자 했다.

## 5. 학생 자치 법정 참여자에 대한 보상

학생자치법정을 운영하는 교사와 학생들은 많은 시간을 할애하여 학생자치법정운영에 힘썼던 만큼 적절한 보상이 필요하다. 학생들에게는 학교 측에서 임명장을 부여하고, 봉사시간을 인정해 주었으며 교내 포상에 추천되었다. 법무부에서는 학생자치법정 우수 운영학교에서 학생을 추천하게 하여 법무부장관상을 수여하였다. 특히 고등학생인 경우 입학사정관제에 따라 학생의 학생자치법정의 활동 자료를 준비하여 제출함으로써 입시에 큰 도움이 되는 경우가 있었다. 교사에 대하여는 학생자치법정인 적극적인 추진과 보고서를 통해 심사 후 법무부 장관상과과 함께 올해부터 교육과학기술부 장관상을 받을 수 있도록 했다.<sup>2)</sup>

## 6. 학생자치법정의 효과

### 1) 변화하는 학생생활지도의 대안

학생에 대한 체벌금지 후 학생지도와 관련한 초·중등교육법 및 시행령이 개정되고, 그린마일리지도 본격 시행되고 있다. 그린마일리지제도(학생생활평점제)는 학생의 행동규범이나 생활규칙에 상·벌점을 도입하여 운영하는데 이 제도는 벌점만을 주기 위한 것이 아니라 상점도 함께 부여함으로써 모범적인 행동에 대해서는 보상을 주고 규칙을 위반한 사안에 대해서는 벌점을 부여한다. 그리고 학생이 받은 벌점을 스스로 상쇄시킬 수 있는 회복프로그램에 참여할 수 있다. 이러한 점에서 그린마일리지는 학생들이 스스로 자신의 행위를 규율하고 책임을 강화하여 자율성을 부여하는데 목적이 있어 학생자치법정에서 추구하는 학생의 자치권신장과 현 학생생활지도의 방향이 같다고 볼 수 있다. 또한 2011년 교과부에서 학생생활규정의 자율과 책임 중심의 새로운 방향을 설정하여 학교문화선도학교를 지정하는 등 학생의 자치권 향상에

2) 2011년도 포상내용: 법무부 장관상(교사 3명, 학생 3명), 교과부 장관상(교사 3명, 학생 3명)

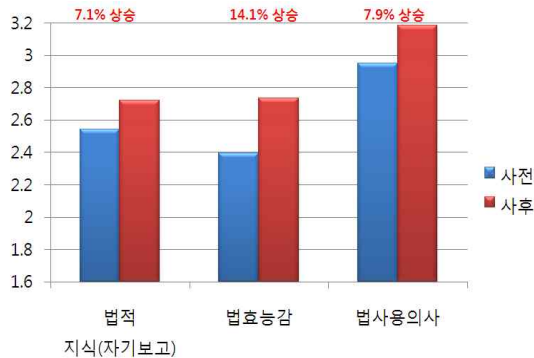
기여하도록 했다. 그러나 아직 학교현장에서는 학생생활규정의 새로운 방향과 현실사이에 많은 괴리감이 있고 특히 그린마일리지제도는 2010년도에 시작 이후 시행착오를 겪고 있는 중이다. 교사들이 직접 상·벌점수를 부여하는 과정에서 나타나는 공정성, 일관성, 지속성의 문제, 벌점누적 후의 후속조치 문제, 모든 교사가 참여하지 않는 것 등 과거 체벌이 벌점부과만으로 바뀌었지 책임과 자율성장화의 목적에는 아직 도달하지 못한 것 같다. 이러한 문제점들로 인하여 교사와 학생들이 이 제도의 적용과정에 대해 혼란스러워하고 있고 충분한 합의가 이루어지지 않은 채 많은 과제를 남기고 있다. 학생자치법정에서는 벌점을 많이 받은 학생이 참여 하여 자신이 벌점을 받게 된 과정에서 밝힐 내용이 있다면 공식적인 재판절차에 따라 발언권의 기회가 주어졌고, 처벌을 경감해 줄 만한 사유가 된다면 배심원단에의 회의과정을 통해 처벌을 경감 받았다. 또한 재판의 결과로 선고받는 긍정적처벌(혹은 긍정적 지도)을 이행한 후 벌점을 상쇄 받을 수 있었다. 이러한 학생자치법정은 그린마일리지제도의 문제점을 보완해 줄 수 있고 변화하는 학생생활규정의 방향을 실현할 수 있는 방법이 되었다.

## 2) 학교폭력의 예방 가능성

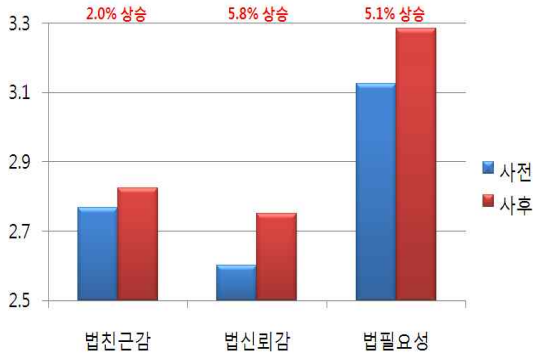
작년 말 학교폭력피해자 학생의 자살사건으로 인하여 학교폭력문제가 다시 수면위로 떠올랐을 때 학교폭력 예방의 대안으로써 학생자치법정이 많은 관심을 받았다. 학생자치법정은 학교폭력을 직접적으로 해결할 수 있는 방법이 아니지만 학생자치법정이 상대방을 입장을 이해할 수 있는 기회, 합리적인 문제해결과정을 경험할 수 있는 효과로 인해 학생자치법정 과정의 경험이 학교폭력을 사전에 예방할 수 있는 제도로 평가받았다. 실제로 A학교에서 학교폭력을 학생자치법정에서 다루고자 했는데 원칙상 학교폭력은 학교폭력예방 및대책에관한법률에 따르도록 되어있기 때문에 학생자치법정에서 학교폭력을 다루지 않도록 조언했으나 학교장의 강력한 의지가 있어 자치위원회에서 학교폭력을 다루도록 결정하고 당사자들의 동의가 있는 경우에만 학교폭력 사안을 학생자치법정에서 해결하도록 했다. 또한 전북소재 경찰서에서는 학교폭력으로 교육이수를 받게 된 청소년들을 대상으로 직접 겪은 사례를 중심으로 시나리오를 작성하여 학생자치법정을 시행하고 있다. 앞으로 학생자치법정에서의 학교폭력 적용방안에 대하여 구체적인 고민을 해보아야 할 것이다.

### 3) 법의식의 향상

학생들이 과거 학교의 일방적인 생활지도로 인해 교칙에 대하여 수동적이고 부정적인 인식을 갖게 되고 사회의 법이나 제도에 대해서도 전근대적인 법의식을 강화하는 위험이 있다. 따라서 학생자치법정을 통해 징계처리과정에서 학생에게 자율권을 부여하여 법의식을 향상시키는데 기대를 갖고 있었다. 학생자치법정 시범학교를 대상으로 법의식연구를 통해 효과성을 검증해 왔다. 학생자치법정에 참여한 학생들은 법의식 수준을 측정한 전반적 향상을 가져왔다. 2010년 학생자치법정의 법의식 효과를 분석한 자료에 따르면 법에 대한 흥미와 친근감 상승으로 교칙과 법을 통한 문제해결에 대한 신뢰도가 향상되었고, 직접 교칙을 적용해 문제를 해결하는 경험을 통해 법과 규칙의 역할, 중요성 등의 법의 필요성 인식하게 되었다. 또한 법은 규제를 위한 것이 아니라 공동체 전체를 위해 필요한 것이라는 것을 자연스럽게 체득하는 등 법 인지수준 변화를 가져왔다.



[그림 1] 학생자치법정 법의식 조사 조사



[그림 2] 학생자치법정 법의식 조사

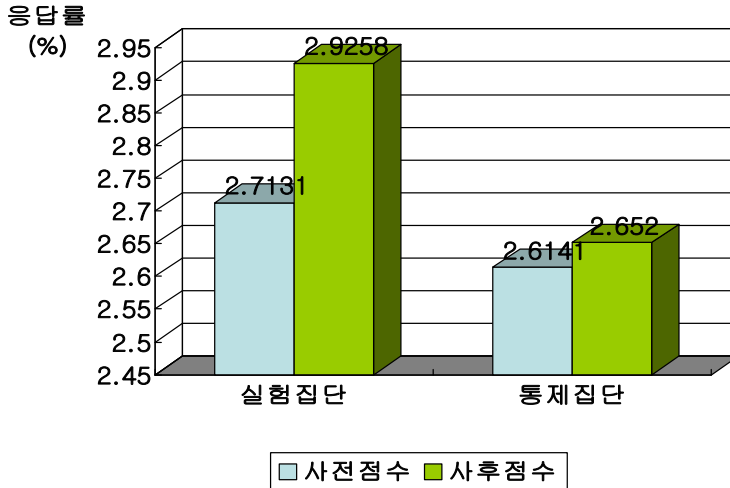
학생자치법정	평균		비고
	사전	사후	
법의식 점수 총합	56.1	59.7	6.4% 상승

※ 중학교(광주), ㄷ고등학교(서울) 1·2·3학년 사전조사 : 207명, 사후조사 : 183명, 법의식 점수를 100점 만점으로 환산

<출처: 청소년 법의식 지표, 한국법교육센터, 2010. 12.>

2008년 한국법교육센터에서 시행한 학생자치법정 효과연구에서는 학생자치법정 참여자와 미참여자의 교칙에 대한 인식변화를 살펴본바 있다. 학생자치법정을 시행한 학교의 학생들은 교칙에 대한 인식이 긍정적으로 변화되었고, 이러한 과정에서 자연스럽게 법과 규칙에 대해 보다 깊이 있게 이해하게 되었다. 학생자치법정이 직접적으로 교칙을 소재로 하고 있고, 학생들이 직·간접적으로 교칙을 경험하고 있기 때문 법에 대한 인식의 변화에 비해 교칙에 대한 인식의 변화는 훨씬 큰 폭으로 나타난다. 이는 교칙이라는 규범에 대한 긍정적 경험이 법이라는 더 큰 규범에 대한 긍정적 인식으로 확대되는 것을 의미한다고 할 수 있다.<sup>3)</sup>

3) 법무부, 2008년도 학생자치법정 운영백서, 법무부, 2009, 202쪽.



[그림 3] 교칙에 대한 인식의 변화 비교

### Ⅲ. 학생자치법정의 과제

#### 1. 학생 자치 법정의 인식 개선

학생자치법정은 학교구성원 모두가 참여하는 제도이다. 따라서 학교구성원들이 학생자치법정에 대하여 잘 알고 있어야 하고 신뢰할 수 있는 기구가 되어야 한다. 그러나 아직 학생자치법정의 긍정적인 측면보다 잘못된 인식을 가지고 있는 경우가 많다. 따라서 교내에서 학생자치법정을 운영할 때 단순히 처벌만의 의미를 가지는 것이 아닌, 일부 학생의 체험프로그램만이 아닌 학생의 자율권과 책임의 신장을 목적으로 삼아 학생자치법정에 많은 학생들을 참여시키고 학생자치법정 매뉴얼의 절차에 따라 운영해야 한다. 또한 학부모, 교사, 학생을 대상으로 꾸준한 홍보를 실시하여야 한다. 그러나 학교에서 이러한 노력에도 불구하고 교내에서 학생자치법정은 학생을 처벌하기 위한 절차, 무겁고 딱딱한 분위기가 이어질 것 같다는 오해를 가지고 있는 경우가 많다. 이로 인해 교사들이 학생자치법정을 불필요하게 여긴다거나, 학생들은 학생자치법정은 딱딱한 일부 학생만의 것이어서 학생자치법정에 회부되는 것이 꺼려져 단순히 참석을 거부하는 일도 다반사로 일어났다. 또한 학부

모도 자녀가 학생자치법정의 과별점자로 참여하게 되는 것에 대하여 항의하거나 자녀의 자치법정 참석을 거부한 적도 종종 있었다. 이는 학생자치법정에 대하여 제대로 인식할 수 있는 기회가 없었고, 본래의 과별점자에게 충분한 발언권이 주어지는 것을 모르고 학생자치법정의 본래 취지가 자치권 향상에 있다는 것을 이해하지 못해 발생하는 것이다. 따라서 우리나라의 학생과 교사라면 학생자치법정이 대략적으로 무엇인지 알 수 있게 법무부 차원의 노력이 필요하다. 학생자치법정에 대한 다양한 홍보물을 제작하여 배포하거나 TV광고 등이 있을 수 있겠다.

현재 학생자치법정 운영 교사들이 ‘법정, 재판’이 교내외에서 부정적 이미지가 강하다면서 명칭을 변경하는 것에 대한 제안이 매년 들어오고 있다. 미국의 청소년법정을 모델로 삼아 우리나라 상황에 맞춰 운영형태 및 명칭을 변경하여 학생자치법정이라는 프로그램을 만든 입장에서는 이러한 고유 명칭을 바꾸는 것이 달갑지만은 않다. 또한 학생자치법정이라는 명칭으로 7년간 운영해 온 상황에 이를 변경하는 것은 쉽지 않지만 직접 현장에서 운영하는 교사들의 목소리도 무시할 수는 없다. 따라서 학생자치위원회, 과별점자 구제위원회, 징계우회프로그램 등 다른 명칭을 고려해 볼 수 있겠으나 아직 논의된 사항은 없으며 가능성이 있을지 의문이다. 따라서 앞서 언급한 것과 마찬가지로 우선 현 단계에서는 교사, 학생, 학부모들이 학생자치법정에 대하여 거부감이 들지 않도록 학생자치법정에 대한 대대적인 홍보가 필요하다. 또한 연말 법무부 차원의 학생자치법정 포럼과 같은 행사를 개최하여 학생과 교사들이 학교의 학생자치법정 운영성과를 발표하여 학교 간 교류의 장을 만들고, 법무부에서는 학생자치법정의 현황을 알고 대응하며 운영 사례를 축적해 나가는 것이 중요하겠다.

## 2. 그린마일리지제의 활성화

학생자치법정은 그린마일리지제도의 학생인권신장의 목적을 실현할 수 있는 효과적인 수단이 된다. 또한 학생자치법정은 그린마일리지제도에서 별점을 많이 받은 학생이 회부됨으로써 학생자치법정과 그린마일리지제도와 상호관계가 된다. 따라서 그린마일리지제도에 교사들이 상·별점 부여에 모두 적극적으로 참여하고 최대한 공정하고 일관성 있게 부여하고자 하는 노력이 수반되어야 하며 그린마일리지의 상·별점 기준을 마련할 때 학생들의 많은 참여를 이끌어 낼 수 있도록 사전 설문조사 및 공청회를 개최하는 등의 방안을 모색해

볼 수 있겠다. 학생들이 상·벌점 부여에 대해 신뢰하지 않으면 학생자치법정이 일시적인 프로그램이 될 뿐 교내에 온전히 제도로 자리매김 하기가 힘들어 질 수 있다. 따라서 그린마일리지제도의 운영에 대하여 교내 합의를 이끌어 내고 꾸준히 운영될 수 있도록 교과부의 지원이 있어야 한다.

### 3. 학생자치법정의 운영의 체계화

학생자치법정의 성공적인 운영은 법무부의 지원 아래 학교측의 관심과 담당교사의 전문성에 달렸다. 학생자치법정의 여러 교육적 효과에 반해 학교에서는 학생자치법정의 운영을 반기지 않는 경우도 많다. 또한 처음에 원대한 계획을 가지고 학생자치법정을 시작했으나 다양한 문제에 부딪혀 학생자치법정 시행을 포기하고 다음해로 미루거나, 다음 업무분장에서 학생자치법정을 맡지 않기도 한다. 교사가 학생자치법정을 꺼리는 이유 중 하나는 교사의 업무가 증가하고 직접 운영하는 것이 어렵다는데 있다. 이제는 학생자치법정 운영학교에 대한 예산 및 물품, 모니터링의 지원을 넘어서서 학교에서 교사가 전문성을 가지고 단계별로 원활히 운영해 나갈 수 있도록 자치법정의 전반적인 사항을 체계화 하는 노력이 필요하다. 학교에서 자생적으로 학생자치법정을 수행할 수 있도록 실질적인 지원이 이루어져야 한다는 것이다.

#### 1) 교사의 업무 체계 수립

현재 학생자치법정 주요 자료 중 하나는 학생자치법정 매뉴얼이다. 매뉴얼에 자치법정에 대하여 상세히 기재되어 있어서 학생자치법정의 운영에 큰 도움이 되었다. 그러나 학생자치법정 매뉴얼만으로는 담당교사가 자신의 업무를 전체적으로 파악하기 힘든 경우가 많았다. 또한 학교에서 학생자치법정의 업무를 교사 한 명에게만 배치 한 후 학교 측의 관심이나 지원 없이 교사 혼자서 모든 일을 떠안기도 했다. 이는 담당교사를 혼란스럽게 하고 보여주기 식의 학생자치법정을 한 번 개최 한 후 업무를 놓아버리는 되는 계기가 됐다. 교사 한 명이 자치법정을 맡게 된 후 그 교사가 전근을 가게 되거나 업무분장이 바뀌면 다른 교사가 학생자치법정을 맡았을 때 그 학교는 여러 해 동안 학생자치법정을 운영했다 하더라도 처음 운영하는 학교와 비교해서 그 미숙함이 다르지 않았다. 학교에서 학생자치법정의 본격적인 시행 전에 교사가 학생자치법정의 업무순서를 알고 그에 따른 업무분장 및 운영계획을 세울 수 있도록 해야 한다. 교사입장에서 학생자치법정의 준비, 시행, 종료단



계별 업무 순서를 정하고 학생자치법정 전담팀 배치의 예를 제시하여 담당자가 바뀌더라도 업무의 혼란이 없도록 해야 한다. 학생자치법정 전담교사는 학교에 사정에 따라 배치하여야 하나 한 명의 교사에게만 맡기지 말고 학생 생활지도부나 사회과 교사 등이 한 팀이 되어 대외업무(자치법정교육, 홍보, 학생 선발, 벌점 집계 및 과벌점자 선정), 재판 실행업무(운영학생 심화 교육, 발언 내용 지도, 재판정 미화 등), 사후관리 업무(자치법정 모니터링, 긍정적 지도 이행 확인 등)로 나뉠 수 있다. 그러나 이러한 업무를 담당할 교사들이 제시된 일을 모두 하는 것이 아니라 점차적으로 학생들이 스스로 실행할 수 있는 부분은 맡기고 담당교사는 확인하고 지도하는 선에서 참여하도록 해야 한다. 교내 전담부서 배치는 학생자치법정의 운영만을 염두하고 학교의 배려 없이 방법을 제시할 것이 아니라 학교 사정을 잘 파악한 후 여러 대안들을 마련해야 한다. 현실성은 없으나 교내 학생자치법정 운영을 교사에게만 맡기는 것이 아니라 교육청 소속 혹은 법무부 소속으로 지역별로 학생자치법정 운영 전담팀이 있어서 학생자치법정 전 과정을 체크하고 교사의 업무를 조력하며, 교육을 실시하는 업무를 담당할 수 있는 방안을 생각해 볼 수 있겠다.

## 2) 학생자치법정 교육과정 수립

학생자치법정의 교육과정이 필요한 것은 학생 스스로 참여해서 만들어가는 과정에서 학생들의 학생자치법정에 대한 이해도와 능력이 요구되기 때문이다. 학생자치법정 시행 이후 법무부에서는 자치법정 관련 자료를 다양하게 개발하여 왔다. 매뉴얼은 학생자치법정의 운영과정을 볼 수 있으며, 영상은 홍보 및 교육자료로 활용할 수 있다.

그러나 교육자료가 영상에 한정되어 있고 매뉴얼을 교육자료로 활용하기에는 내용이 방대하다. 결국엔 교사가 매뉴얼의 내용을 재구성하여 교육자료를 만들어야 하는 업무가 가중되고 외부인인 모니터링 강사에게 의존해야 하는 일이 발생된다. 학생자치법정 교육 자료는 학생자치법정의 큰 틀만 알려주는 것이 아니라 역할별, 과정별로 체계화 된 자료가 개발되어 참여하는 학생들이 자신의 주요 역할은 무엇인지, 어떻게 재판을 준비해야 하고 어떠한 발언을 하게 되는지 교육자료를 통해 스스로 준비할 수 있도록 해야 한다. 과벌점자는 교육자료를 통해 학생자치법정의 과정을 알고, 자신이 어떠한 발언을 준비해야 하는지 충분히 이해할 수 있어야 한다. 또한 학생자치법정에 대한 교육과 더불어 법교육도 함께 시행되면 좋다. 2010년 학생자치법정 시범학교 중 몇 학교를 법무부 ‘법CA 시범학교’에 포함하여 학생자치법정 참여자들에

계 법교육도 함께 시행하였다. ‘법CA 시범학교’<sup>4)</sup>는 학교 CA시간에 법과목을 개설하여 법교육을 진행하였는데 학생자치법정참여자를 대상으로 법CA에서 법과목을 듣게 했다. CA는 교내 정규시간 중 정기적으로 만날 수 있다는 점과 법에 대해서 함께 공부함으로써 학생자치법정에 대한 이해도를 높이는 데 큰 효과가 있었다.

*[×학교 법CA와 학생자치법정 참여학생의 소감]*

법을 고리타분하고 딱딱하고 그대로 집행만 하는 그런 딱딱한 학문으로 생각했습니다. 그런데 법무부에서 나오신 선생님에게 법에 대한 수업을 듣기도 하고 법교육 캠프에도 다녀오고 학생자치법정에도 참여하게 되면서 저는 법이 실생활에 꼭 필요하고, 인간이 만들었기에 완벽하지 못하지만 그래도 우리 인간이 가진 최대의 능력을 발휘해서 모든 사람이 납득할 수 있도록 만든 말로 느껴졌습니다. 그리고 법을 통해 다르게 생각해 보는 것도 좋았습니다. 사형제의 존폐여지 등 현 사회에서 흔히 제기되는 문제들을 꼬리에 꼬리를 물며 하나씩 풀어나가는 과정이 즐거웠습니다.

이처럼 창의적 체험활동 시간 등을 활용하여 정규 과목 외에 법교육을 시행하면 학생자치법정의 효과성을 더욱 높일 수 있고, 학생자치법정 참여자들이 모임시간을 만들기가 쉽지 않은데 법교육 시간에 수업과 함께 정기적인 모임시간을 만들어 주면 학생자치법정을 준비하는데 유용할 것이다.

### 3) 교사의 전문성 강화

학교에서 학생자치법정의 운영이 몇 년간 축적되다 보면 업무가 상당부분 학생들에게 이관되는 모습을 볼 수 있었다. 학생들이 직접 운영학생들도 뽑고, 후배들을 교육시키며 모니터링을 하기도 한다. 이는 교사가 1년 이상 많은 관심을 기울이고 시행착오도 여러 번 반복한 끝에 나온 결과이다. 법무부에서는 교사의 학생자치법정 운영에 대한 시행착오를 줄이고 무엇보다 학생자치법정 업무가 무조건 어렵다고만 느끼지 않도록 해 주어야 하며, 학생자치법정의 깊은 이해를 통해 학생자치권향상의 본래 취지대로 운영해 갈 수 있도록 지원해 주어야 한다. 또한 교사도 법교육 직무연수 과정 등에 적극 참여하여 학생자치법정 운영에 활용할 수 있어야 한다. 교사의 전문성 강화를 위해 현재 시행하고 있는 워크숍과 더불어 교사 간담회를 사업 중간시점과 종료시점 즈음에 개최하여 학교간의 사례와 다양한 운영방식을 공유하게

4) 2010년도부터 2011년까지 진행된 법무부 법교육 사업으로 학교 CA시간에 법교육 과정을 개설하여 강사 지원 및 교육자료 지원을 한 바 있다.

하고, 학생자치법정 담당교사를 대상으로 하는 법교육 연수를 실시하여 법교육 차원에서의 학생자치법정을 바라보고 학교에서 법교육 활동을 함께 활용할 수 있는 능력을 배양하는 것도 중요하다. 또한 학생자치법정을 운영하는 교사에게 다양한 인센티브를 마련해 주어 사기를 진작시키고 교사들의 더욱 적극적인 참여를 이끌어 내며 그 보상이 경력에 실질적인 도움이 되도록 해야 한다. 현재 법무부 장관상이 주어지는데 이는 극히 일부교사에게만 해당되어 교사들이 기대하기가 쉽지 않다. 법무부 장관상 뿐 아니라 기타 협조기관의 상이나 교과부의 가점을 받을 수 있도록 하는 방법을 모색해 보아야 할 것이다.

이 외에도 학생자치법정만의 전용 홈페이지를 개설하여 온라인상의 교류의 장을 만들어 주고 홍보의 효과를 기대해 볼 수 있을 것이며, 재판과정에서 나오는 용어인 신문, 구형 등을 배제하고 언어를 순화시켜 진술, 긍정적 처벌 요청 등을 사용하는 등 적용 가능한 용어를 개발해 나가야 한다.

#### 4. 학생자치법정 적용영역의 확대

학교에서 학생자치법정을 시행하기에 앞서 학생자치법정 운영에 관한 내용을 학생생활규정에 규정하여 그 법적인 근거를 마련해 두도록 하고 있으나 아직까지 법교육프로그램으로서의 성격이 큰 곳이 많다. 학생자치법정이 제도로 자리 잡으면 학교에서 학생자치법정을 더욱 공고히 하고 학생자치법정의 대상과 영역을 확대할 수 있을 것이다. 그러나 제도화 방안을 강구하는 것에 앞서서 학생자치법정의 운영방법과 내용을 더욱 체계화 시켜야 한다.

학생자치법정 적용영역의 확대는 첫째, 학생자치법정의 적용사안, 둘째, 학생자치법정의 대상학교 확대, 셋째, 학생자치법정의 학교 외 영역확대 방안으로 살펴보고자 한다.

첫째, 본래 학생자치법정은 학교의 경미한 사안을 대상으로 한다. 음주, 흡연 학교폭력 등 중대한 사안은 관련 법률에 따르거나 선도위원회로 회부한다. 그러나 학생자치법정이 회를 거듭할수록 경미한 사안만을 다루다 보니 변호인이나 검사의 발언내용이 중복되어 학생들은 시시하게 느꼈고 학생자치법정이 기계적으로 흘러갔다. 그래서 교내에서 학생자치법정의 교육적 효과에 공감하게 되면서 중대한 사안도 학생자치법정에서 다루어보자는 요청이 교사와 학생 사이에서 있었다. 학생자치법정에서 중대한 사안을 다룰 수 있는 법적 근거를 모색하고 일부 시범적용을 통해 실효성을 검토한 후 적용 여

부를 조심스럽게 고려해 볼 수 있을 것이다.

둘째, 현재 학생자치법정은 중·고등학교에서 적용가능하다. 상벌집체가 중·고등학교를 중심으로 실시되고 있고 현재의 방식으로 초등학교에서 운영하기에는 중·고등학교에서 운영하는 것보다 어려움이 있다. 초등학생들이 ‘법정’에서는 것을 교사와 학부모가 중학교보다 인정하기 힘들어하는 분위기이다. 초등학교에서 상벌집체와 학생자치법정을 운영하더라도 초등학생들이 재판과정을 준비하고 검사와 변호인의 논박과정을 수행하기가 어렵다. 작년 몇 개 초등학교에서 학생자치법정을 수행한 적이 있으나 모의재판형식으로 밖에 운영할 수 없었다. 그러나 비행청소년들의 연령이 점차 낮아지는 현상으로 보아 학생생활지도에 있어 초등학교도 예외일 수는 없을 것이다. 따라서 법정의 형식은 법교육 프로그램으로서 운영하고 법정이 아닌 대화형, 회의형의 제3의 대안을 강구하는 것이 어떨까 한다.

셋째, 학생자치법정은 교내 제도로 운영되지만 청소년 수련관의 방과 후 아카데미, 학교 기숙사, 아동복지시설등에도 적용가능하다. 앞서 나열한 기관은 청소년들이 일정시간 상주해 있는 곳이고 규칙이 필요한 곳이다. 또한 언젠가 문제 상황이 발생할 수 있는 곳이며 이는 학생자치법정을 통해 해결이 가능할 수 있다. 학교에서 실행하는 학생자치법정은 징계처리과정 중 하나이기 때문에 초·중등교육법 제18조5)에 따라 학교규칙을 정비해야 하는 부담이 있고, 이미 학교 측에 의해 기준으로 설정된 벌점으로 과벌점자가 학생자치법정에 회부된다는 비판점도 지니고 있다. 학교외의 기관에서 학생자치법정을 준비할 경우 학생자치법정 회부 기준은 학생들이 직접 회의를 통해 자신들의 규칙을 직접 설정할 수 있는 점에서 처음부터 자치권을 실현할 수 있는 것이다. 다만 학교 외 기관에서 학생자치법정을 운영하기 위해서는 직접적으로 기관에 예산과 무료 법교육 강의를 지원해 주어야 한다는 점, 기관에 맞춘 매뉴얼을 개발해야하는 과제가 남는다.

이 외에도 학생자치법정의 범위를 확대하여 지금과 같이 재판과정에서만 학생참여가 아니라 교칙을 수립하고 평가하는 입법에도 학생을 참여시키는 체계적 방법을 생각해 볼 수 있다. 이는 학생들이 자신들이 정한 규칙에 책임을 갖고 행동하는 자율권을 획득하도록 하여 현재 학생자치법정 회부 근거

---

5) 제18조(학생의 징계) ① 학교의 장은 교육상 필요한 경우에는 법령과 학칙으로 정하는 바에 따라 학생을 징계하거나 그 밖의 방법으로 지도할 수 있다. 다만, 의무교육을 받고 있는 학생은 퇴학시킬 수 없다. ② 학교의 장은 학생을 징계하려면 그 학생이나 보호자에게 의견을 진술할 기회를 주는 등 적정한 절차를 거쳐야 한다.

의 비판점-학교 측이 일반적으로 정한 별점에 학생들은 그냥 지켜야 하는 것이다. 학생자치법정의 자치권은 반쪽이다.-을 보완해 나갈 수 있을 것이다.

## 5. 학생자치법정의 효과성 연구

올해 학생자치법정을 7년째 운영해 온 만큼 다방면으로 효과성 연구를 진행하여 앞으로의 운영 방향과 보완점을 마련해야 할 것이다. 학생자치법정에 참여한 학생들이 졸업 후의 활동 혹은 법의식 등 학생자치법정과의 연계성을 찾아보는 종단적 연구, 학생자치법정의 경험이 심리적으로 미치는 긍정적 영향 등이 있을 수 있겠다.

또한 현재 학생자치법정 운영의 실증적인 연구로 긍정적 처벌의 교육적 효과성 연구가 필요하다. 학생자치법정의 긍정적 처벌 중 하나로 ‘다음법정에 배심원으로 참여하기’는 학생자치법정의 핵심이 되는 부분이다. 처음에 과벌점자로 재판을 받다가 나중에는 재판을 하는 경험을 하며 상대방의 입장을 이해할 수 있는 경험과 배심원 회의에 참여함으로써 합리적 해결과정을 경험하는 등 긍정적 효과가 있다. 학생자치법정의 재판 과정뿐만 아니라 긍정적 처벌 이행과정도 잘 관리되어야 학생들은 학생자치법정을 공식적인 기구로 인정할 수 있을 것이다. 따라서 긍정적 처벌과 학생의 교칙위반 사안이 잘 연결되어 교육적 효과를 가져 올 수 있는지에 대한 연구를 통해 긍정적 처벌이 단순 활동으로 그치지 않고 자기반성과 능력개발의 기회가 되도록 해야 한다. 또한 교육적 효과성 뿐 아니라 실효성 검증도 필요하다. 학교에서 마련한 긍정적 처벌이 효율적이지 못했던 것으로 지각을 많이 한 학생에게 ‘일찍 등교하여 선생님 10분께 사인받기’가 있었다. 학교에 일찍 오게 하고자 한 것이 목적이었다면 일일이 선생님 10분을 찾아다니는 것은 불필요하며 선생님들도 귀찮아 하셨다는 것이었다. 또한 어떤 과벌점자들은 긍정적처벌이 무의미하다는 소감도 밝히기도 하였다. 이는 긍정적 처벌에 대한 효과성 및 실효성 연구가 필요함을 엿볼 수 있는 대목이다.

## IV. 결론

지금까지 학생자치법정이 운영되어 온 과정을 돌아보고 학생자치법정을 더욱 활성화하기 위해 남겨진 과제들을 살펴보았다. 학생자치법정이 원활이 운

영되기 위해 많은 제반사항들이 필요하지만 이런 복잡한 생각을 두고서라도 학생자치법정에 참여하는 학생들은 학생자치법정을 통해 이전에는 경험할 수 없었던 세계를 맛본다. 법무부에서 제공하는 실제 판·검사복과 같은 법복을 입고 재판과정에 참여하게 되는 순간 기존 장난스러웠던 태도가 진지한 모습으로 바뀌며 학생 스스로 재판과정의 엄중한 모습을 지키려는 노력과 자신이 중요한 역할을 맡은 만큼 최선을 다하여야겠다는 다짐을 한다. 그리고 학생자치법정이 끝난 후에는 학교교칙 과정에 참여했다는 것과 열심히 준비한 발언내용을 펼쳤다는 것에 대하여 뿌듯함을 느낀다. 학생자치법정에서 가장 돋보이지 않는 법정경위 학생은 재판이 진행되는 과정 중 앉아 있는 표정과 자세, 그리고 학생자치법정의 시작을 알리는 “재판부가 입장하십니다. 모두 기립하여 주십시오.”라는 말투에서 작은 역할에도 최선을 다하는 모습, 의미부여를 하는 모습을 보았다. 그리고 배심원들은 자신들이 직접 고심하여 한 학생의 긍정적 처벌을 결정하였다는 것과 이렇게 결정한 것이 곧 학교교칙이 되어 자신들이 진정 학교의 주인으로 서게 되었다고 한다. 과별점자들은 학생자치법정에 회부되는 것이 처음에 꺼려했지만 직접 자신의 이야기를 하고 다른 학생들이 경청해 주고, 처벌도 경감 받아 선생님이 일방적으로 내린 벌보다 더 많은 책임을 느낀다. 학생들은 학생자치법정의 전 과정에 경험하면서 학교생활에 진정으로 참여했다는 의미를 부여하고 그 성취감에 뿌듯해 한다. 학생자치법정이 진행되는 과정을 살펴보면 학생들이 참여하는 모습을 보면 감동의 연속이라고 할 수 있다. 학생자치법정은 징계처리 과정을 넘어서 학생들에게 미치는 교육적 효과는 실로 다양하다. 또한 학교에서도 이러한 교육적 효과를 어느 정도 공감하는 분위기이다. 지금 시점에서 학생자치법정을 내실화 할 수 있는 방안을 마련하여 학생자치법정이 단순 프로그램이 아닌 정규 절차로 자리매김해 나가게 되길 바란다.

## 참고 문헌

- 교육과학기술부(2011). 자율과 책임 중심의 학교생활규정 운영 길라잡이. 법무부.
- 법무부(2006). 학생자치법정 운영보고서. 법무부.
- 법무부(2008-2010). 학생자치법정 운영 백서. 법무부.
- 법무부(2011). 학생자치법정 매뉴얼. 법무부.

[주제 발표 2]

## 또래 조정을 통한 학교폭력 예방에 관한 연구

이 지 혜(서울 한서초등학교 교사)

- I. 들어가며
- II. 또래조정 프로그램의 개요
- III. 또래조정과 학교폭력의 관계
- IV. 학교폭력예방을 위한 각국의 또래조정 현황
- V. 나오며
- \* 참고 문헌

### I. 들어가며

우리 사회는 다양한 갈등이 존재하고 있다. 개인과 개인 사이의 갈등, 개인과 집단 사이의 갈등, 집단과 집단 사이의 갈등 등 우리는 수많은 갈등 관계 속에 살아가고 있다. 이러한 갈등을 어떻게 다루느냐에 따라 개인 발달에 큰 차이가 있다. 건설적이고 긍정적인 갈등 해결은 자신과 타인에 대한 이해와 문제 해결 능력을 향상시키며 비판적 사고 능력, 의사소통 능력, 인간관계 능력 등에 도움을 주어 발전을 향해 변화하는 동기가 된다. 반면 일방적이고 부정적인 갈등 해결은 갈등을 심화시켜 오히려 더 큰 문제를 야기시킨다.

요즘 들어 더욱더 사회 문제가 되고 있는 학교폭력은 부정적 갈등 해결로 인한 심각한 갈등 관계의 표출로 볼 수 있다. 학교라는 공동체 안에서 발생하는 학생들의 갈등이 깊어지고 이것이 표면적으로 드러나면서 학교 폭력으로 확대되는 것이다. 학교폭력은 Moore가 분류한 사실관계 갈등, 이해관계 갈등, 구조 갈등, 관계 갈등과 같은 여러 갈등의 복합적 작용으로 인한 것이다. 사실관계 갈등은 사건, 자료, 증거물, 사실 자체의 해석 차이에서 오는 갈등이며, 이해관계 갈등은 한정된 자원이나 지위, 소통의 부재, 자원을 분배하는 과정에서 생기는 갈등이다. 구조 갈등은 입장의 차이, 사회, 정치, 경제 구조와 왜곡된 제도, 관행, 관습 등으로 인해 발생한 갈등이며, 관계 갈등은 불

신, 오해, 편견 등 상호관계의 이상으로 생겨난 갈등이다(서정기, 2011).

따라서 학교폭력과 관련된 문제 해결을 위해서는 문제의 근원인 ‘갈등’에 대한 접근이 필요하다. 그러나 학교폭력과 관련한 여러 대책들은 문제의 본질에 접근하지 못하고 단편적이고 제한적인 경우가 대다수이다. 학교폭력의 근본적인 문제인 ‘갈등’에 관한 구체적이고 현실적인 접근보다 책임 문제와 수습 과정에 중점을 두고 있는 모습이다.<sup>1)</sup> 학교폭력에서 발생하는 여러 문제들의 제도적 처리 과정도 중요하지만 문제의 본질에 대한 구조적 접근이 우선되어야 실효성 있는 대책이 될 수 있을 것이다.

## II. 또래조정 프로그램 개요

### 1. 또래조정이란?

갈등과 관련하여 법교육에서 다룰 수 있는 것이 조정이다. 조정은 미국의 사법제도에서 ADR(Alternative Dispute Resolution)이라는 재판 외 분쟁해결 수단의 하나로 제도화된 것이다. 조정은 제 3자가 둘, 혹은 그 이상의 당사자 사이를 매개하여 원만한 합의에 이르도록 돕는 것으로 결정 내용이 강제성을 지니지 않으나 상대방의 입장을 충분히 이해한 상황에서 자율적으로 해결에 이르는 방식이기 때문에 재판이나 공식적 방법을 통한 해결보다는 근본적인 차원에서 문제를 해결할 수 있다(장진관, 2009). 또한 조정은 양당사자의 필요에 맞는 분쟁해결을 도모하여 자율적인 규범을 형성할 수 있으며, 효율적으로 권리를 구제할 수 있으며 결과적으로 불필요한 분쟁을 감소시켜 제도적으로는 법원이나 기타 사회적 비용을 보다 중요한 곳에 집중할 수 있도록 해준다는 점에서 매우 긍정적이다(박성혁, 2008). 이처럼 조정은 일방

---

1) 2012년 2월 정부에서 ‘학교폭력 근절 종합대책’에서 7대 실천 정책을 발표하였다.

[직접대책1] 학교장과 교사의 역할 및 책임 강화,

[직접대책2] 신고-조사체계 개선 및 가·피해학생에 대한 조치 강화

[직접대책3] 또래활동 등 예방교육 확대

[직접대책4] 학부모교육 확대 및 학부모의 책무성 강화

[근본대책5] 교육 전반에 걸친 인성교육 실천

[근본대책6] 가정과 사회의 역할 강화

[근본대책7] 게임·인터넷 중독 등 유해요인 대책

이 중 학생들의 갈등 문제와 관련 있는 대책은 [직접대책3], [근본대책5]이며 나머지는 학교폭력과 관련된 사회의 역할과 책임에 중점을 두고 있다.



적으로 문제를 종결짓는 것이 아니라 갈등을 해결하여 서로가 만족할 만한 합의에 이르는 것이며, 이러한 조정 과정을 학생들이 스스로 해나가는 것이 또래조정이다.

또래조정은 조정자 교육을 받은 학생이 일상의 분쟁을 해결하기 위해 또래들을 돕는 갈등해결의 방법이다. 갈등 당사자들은 또래조정자의 도움으로 만족할 수 있는 대안을 모색하여 갈등을 해결한다. 또래조정은 명확한 진실을 규명하는 것이 아니라 갈등 당사자들이 서로의 입장과 요구를 이해하며 이를 바탕으로 하여 합의된 해결책을 찾는 것이 가장 큰 특징이다.

또래조정은 준비→도입→이야기 주고받기→문제 진단과 분석→집중적인 대안 모색→합의→종료 7단계로 이루어진다(강순원, 2007). ‘준비’ 단계는 학교에 또래 조정함 설치, 관련 홍보물 게시, 또래 조정실 마련과 같은 또래조정을 위한 학교 환경의 준비 과정이다. ‘도입’ 단계는 실질적인 또래조정이 시작되는 단계이다. 또래조정이 열리게 되면 또래조정자가 자신의 역할과 조정과정과 절차를 설명한다. ‘이야기 주고받기’ 단계는 갈등의 두 당사자들이 각각 자신의 입장에서 문제의 성격과 내용 그리고 그 후 과정에 대한 자신의 느낌이나 감정을 나타내는 단계이다. 이 단계에서 또래조정자는 갈등의 성격과 내용, 주요 쟁점에 대해 이해할 수 있을 뿐만 아니라 갈등 당사자의 관계나 입장 등에 대해서도 이해할 수 있게 된다. ‘문제 진단과 분석’ 단계는 갈등의 원인을 진단하고 분석하는 과정으로 객관성과 논리성이 요구된다. ‘집중적인 대안 모색’ 단계는 당사자들이 각자 충분히 이야기를 서로 주고받은 후 자신의 문제에 대한 입장과 실익을 분석한 후 합의에 이르기 전 가능한 문제 해결 방안을 다양하게 모색해 보는 단계이다. 서로가 합의할 수 있는 다양한 해결 방안을 제시하고 그 중 가능한 해결 방안을 공통으로 찾는 것이 중요하다. ‘합의’ 단계는 여러 해결 대안 중 가능한 대안을 선택하여 합의에 도출할 수 있도록 이끌어내는 것이다. 이때 합의 제안이 공정한지, 서로에게 유익한지, 현실성이 있는지를 살펴보아야 한다. 마지막 ‘종료’ 단계는 갈등 당사자들이 공통적으로 동의한 부분에 대하여 양자가 문서로 공증하는 것이다. 모든 절차가 원만하게 이루어지고 합의 사안들이 동의되면 합의문을 작성한다. 두 당사자들이 주어진 서식에 구체적이고 정확한 문장으로 합의문을 작성하고 서명하는 것으로 또래조정 절차는 마무리된다. 이러한 과정을 통해 학생들은 갈등해결의 주체가 되며 문제 해결에 대한 책임과 실행력을 높일 수 있다.

## 2. 또래조정자의 역할

또래조정에서 조정자는 갈등 당사자들 사이의 의사소통을 도와 원만한 갈등해결에 이르도록 하는 조력자의 역할을 한다. 또래의 사회적 기능은 조정자로서의 또래의 역할을 강화시킨다. 이를 구체적으로 살펴보면 첫째, 또래는 서로에게 중요한 역할 모델로서의 기능을 한다. 또래의 행동을 관찰하고 모방하며 이를 내면화함으로써 자신의 것으로 삼게 되는데, 또래 모델의 성공과 실패를 관찰하면서 자신이 해야 할 행동과 하지 말아야 할 행동을 구별하게 된다. 둘째, 또래는 서로에게 중요한 강화 기능을 한다. 또래가 자신의 행동에 대해 보여주는 칭찬과 비난에 대해 민감하게 반응하여 자신의 행동을 바꾸거나 의견을 주고받는 강화의 상호성을 보인다. 셋째, 또래는 스스로 평가할 수 있는 기준으로 삼는 사회적 비교 기능을 한다. 자신이 속한 또래집단에 맞추어 자신의 성격, 가치, 능력을 비교 평가하고 이런 평가 결과는 자존감 형성의 근거가 된다. 넷째, 또래는 사회적 지지 기능을 한다. 이것은 어렵고 힘든 상황에서 타인이 주는 실제적 및 정신적 지지를 뜻하며 감정적인 위안을 얻는 정서적 지지, 실제적 도움을 얻는 도구적 지지, 충고나 조언을 얻는 정보적 지지, 함께 있어 주거나 경험을 공유해 주는 동반자적 지지가 포함된다(박은경, 2009). 이와 같이 학생들은 자신들의 또래에서 정서적 친밀감을 토대로 모방과 강화, 비교와 지지 등을 통하여 자아 개념을 형성해 나가기 때문에 또래를 통한 문제 접근은 갈등 해결에 있어 보다 효율적으로 작용한다.

또래조정자는 갈등 당사자들이 서로 다른 입장을 이해하고 만족할 만한 합의에 도달하는데 도움을 주는 조정자로서의 성공적인 역할 수행을 위해 체계적인 교육을 받아야 한다. 교육과학기술부의 또래조정 시범학교에서 이루어지고 있는 또래조정자 교육 내용은 아래와 같다(교육과학기술부, 2012).

<표 1> 또래조정 교육내용

차시	주제	수업목표	진행 내용
1	마음열기 수업규칙 정하기	서로 친근감을 높이고 또래조정 수업 운영을 위한 규칙을 정한다. 수업과정과 수업에 대한 기대를 공유한다.	-친화놀이 -또래조정 동영상 -수업 교칙 정하기 -사전 설문
2	조정 기초 1	갈등을 해결하는 다양한 방법을 안다.	-3자개입 경험

	-또래조정 소개	평화적 갈등해결 방법으로서의 또래조정을 안다.	나누기 -또래조정의 장점 -조정의 원칙
3	조정 기초 II -조정자의 역할	조정자의 역할이 무엇인지 이해하고, 조정자에게 필요한 태도와 기술 등을 안다.	-조정자의 상 그리기 -조정 실습
4	조정 기초 III -차이 인정	갈등의 특성을 이해하고, 다양성과 차이를 인정하고 상호 공존의 필요성을 안다.	-차이와 차별 구별 -종합적 사고, 전체 이해
5	조정 기초 IV -분노와 폭력 이해	자신과 타인의 감정을 알고 감정에 담긴 욕구를 찾을 수 있다. 조정자로서의 갈등 당사자의 화를 다루는 방법을 안다.	-분노할 때 신체 반응 살피기 -분노의 원인과 자극 구분하기
6	조정 기술 I -문제해결의 실마리 찾기	갈등 당사자의 실질적 이해가 무엇인지 찾는 갈등 분석을 할 수 있다.	-입장의 실익 찾기 -문제맥락 이해하기
7	조정 기술 II -의사 소통 1	의사소통을 방해하는 다양한 요소에 대해 알고 의사소통 관계에 미치는 영향에 대해 이해한다.	-의사소통의 장애요소 -비언어적 의사소통
8	조정 기술 III -의사 소통 2	조정자의 생각이나 판단이 아닌 당사자의 말을 당사자의 느낌과 생각대로 듣는 방법을 안다. 갈등 당사자를 공격하지 않고 자신의 느낌과 감정을 표현하는 방법을 안다.	-열린 질문 -바꾸어 말하기 -나 전달법
9	조정 실습 I	대안탐색에 필요한 브레인스토밍을 이해하고 또래조정 단계를 안다.	-브레인스토밍 -또래조정 단계
10	조정 실습 II	조정의 단계별 내용에 대해 알고 익힌다. 조정자의 윤리에 대해 안다.	-또래조정 실습 -합의문 쓰기 -조정자의 윤리
11	조정 실습 III	조정의 전 단계를 익힌다.	-또래조정 실습 -또래조정 결과 보고서 작성하기
12	조정 실습 IV	조정자로서의 자신의 향후 활동과 또래조정반 운영에 대해 안다. 또래조정자로서 학생들에게 또래조정반 활동을 설명할 수 있다. 또래조정자 훈련과정을 평가한다.	-또래조정 실습 -조정자로서의 실천 선언문 작성 -사후 설문

또래상담가는 문제 해결을 돕기 위해 직접적인 해결책을 제시하는 반면 또래조정자는 자신의 생각을 말하거나 조언을 하지 않는다. 또래조정가는 갈등 당사자들이 문제를 스스로 이해하고 해결할 수 있도록 중립적인 입장을 취해

야 한다. 또래조정자는 갈등 당사자의 권리보호와 원만한 합의를 위해 문제 해결과 관련된 정보를 제공할 수 있으나 이 경우에도 중립성을 지켜야 하며 갈등 당사자의 자기 결정권을 침해해서는 안된다. 또한 갈등 당사자들이 문제 해결에 대한 의지를 가지고 적극적으로 조정과정에 참여할 수 있도록 지원해야 하며 조정과정에서 발생한 모든 관련 사항에 대해서는 비밀을 지켜야 한다.

### Ⅲ. 또래조정과 학교폭력의 관계

#### 1. 또래조정이 갈등해결에 미치는 영향

또래조정은 학생들 사이의 갈등을 서로 협동하여 해결하도록 북돋운다. 미국의 학교또래조정협회 창립자인 Richard Cohen은 또래조정과 갈등해결과의 관계를 다음과 같이 제시하고 있다(Richard Cohen, 2005).

- 또래조정은 민주주의 원칙에 따른 종합 학습의 실제로 학생 주도적 갈등 해결과정이다.
- 또래조정은 학생들에게 읽고, 쓰고, 셈하기의 기본적인 문해 능력 이외에 인생을 살아가는데 필요한 갈등해결 능력을 가르친다.
- 또래조정은 실제 상황에 기초한 갈등해결 기법을 전수한다.
- 또래조정은 학생들로 하여금 삶에 직면한 문제들에 대해 대처방식을 건설적으로 하도록 학생들의 역량을 강화시킨다.
- 또래조정은 학생들로 하여금 상황에 맞는 최선의 대안을 찾도록 한다.
- 또래조정은 갈등해결을 학교 상황에 적합하도록 하여 문제 해결 기반을 제공한다.

갈등해결에 있어 또래조정이 긍정적 역할을 하는 것은 이것이 갈등해결에 대한 동기부여와 인식 변화를 통하여 궁극적으로는 행동에 영향을 주기 때문이다(박보영, 2001). 또래조정은 동기부여(motivation)를 한다. 의사소통을 하고 싶어 하지 않는 갈등 당사자들이 서로 한자리에 마주하게 하기 위한 동기부여로 또래조정은 작용한다. 동기부여의 과정에서는 당사자들은 각자 ‘나는 어떤 요구를 가지고 있으며 무엇에 관심이 있는가’와 같은 자신의 정체성을 확인한다. 이렇게 자신의 정체성을 확인하는 것은 타인을 이해하는 출발

점이 된다. 사람들은 자신의 정체성을 확인하면서 인간의 존재가 지닌 유사성을 발견하고 공통점을 확인하는 과정을 통해 타인을 이해할 수 있게 된다. 또한 또래조정은 인식(cognition)의 변화를 가져오며 이를 통해 신뢰와 관용의 태도를 갖도록 한다. 이 과정에서는 갈등 당사자 간의 편견과 적대 의식을 변화시키며 갈등 과정을 인식한다. 갈등이 왜 생겼는가, 어떻게 점점 부정적인 생각이 들게 되었는가 등을 인식하게 되고 미움의 감정이 보편적인 것임을 알게 된다. 마지막으로 또래조정은 행동(behavior)을 통하여 갈등해결의 의지를 가지도록 한다. 갈등해결을 위해서는 자신의 문제가 중요한 이슈임을 깨달고 이를 위한 행동의 방식이 윈-윈(win-win)의 과정이 되도록 노력하는 과정을 제공한다. 이처럼 또래조정은 갈등과 갈등해결에 대한 태도와 행동을 향상시켜 원만한 갈등해결에 도움을 준다.

## 2. 또래조정이 학교폭력에 미치는 영향

또래조정은 갈등 당사자들이 또래조정자의 도움을 받아 당면한 문제에 대해 이야기하고, 함께 이에 대한 해결책을 찾아내고 결정한다. 갈등의 원인이 무엇인지, 갈등을 해결할 수 있는 대안이 무엇인지, 이 대안에 양자가 동의하고 합의하는지 등에 대해 충분한 논의를 거쳐 최종 합의에 도달하게 된다(강순원, 2007). 또래조정은 외부로부터의 일방적인 해결책 제시가 아닌 갈등 당사자 스스로가 문제의 원인을 규명하고 문제의 해결을 위한 대안을 모색하여 문제를 민주적으로 해결해나가는 과정이다. 이를 통해 학생들은 갈등을 힘이 아닌 대화로 해결하는 경험을 하게 되며 자신과 관련된 갈등을 평화적으로 해결할 수 있는 능력을 기르게 된다. 이처럼 또래조정은 학생들 사이의 갈등을 대화와 토론을 통한 합리적 절차에 의해 해결하는데 도움을 주어 갈등이 폭력으로 확대되는 것을 방지하는데 도움이 된다.

또래조정이 시행되고 있는 학교에서는 ‘갈등이 방치되지 않는다’라는 믿음이 형성된다. 내가 문제가 생겼을 때 아무도 관심을 기울이지 않거나 방치하는 것이 아니라 도움을 청할 수 있고, 받을 수 있는 집단이 생겼다는 믿음과 안전함이 형성된다(한국청소년정책연구원, 2012). 이처럼 또래조정은 협동적인 환경을 조성하여 학생들에게 폭력으로부터 안전한 학습 환경을 제공해주는 기능을 한다.

또래조정을 통해 갈등에 대해 이해하고, 갈등해결을 위해 자신의 의견을 제시하고, 갈등과 관련한 감정과 의견을 교환하는 과정을 거쳐 서로가 만족

할 만한 합의에 도달하게 된다. 이러한 과정은 갈등이해 능력, 의사소통 능력, 의사결정 능력과 밀접한 관련이 있으며 이는 폭력과 관련한 문제 해결에 있어 직접적인 도움을 주는 기능들이다. 이처럼 또래조정은 갈등문제를 비폭력적인 방법으로 해결하는 기회를 학생들에게 제공하고 갈등이 폭력으로 확대되는 것을 예방하여 건전하고 안전한 학교 문화 형성에 기여한다. 또한 갈등과 관련된 문제들을 해결하는데 필요한 여러 기능 신장에 도움을 주어 학생들의 평화적으로 문제를 해결하는데 도움을 준다.

## IV. 학교폭력 예방을 위한 각국의 또래조정 현황

### 1. 우리나라

1999년 평화를 만드는 여성회에서 ‘분쟁해결전문가 훈련프로그램’을 개최한 후 ‘분쟁훈련’ 프로그램을 학교 현장에 적합하게 개발·적용하였다. 2002년 역삼중학교와 관악고등학교에서 또래조정 교육을 실시한 이후 꾸준히 또래조정에 관한 교육이 이루어지고 있다.

평화를 만드는 여성회에서는 2011년 수도권 소재 10개교에서 또래조정자 훈련 및 또래 조정반을 운영하였고, 2012년도에는 수도권 소재 9개교에서 운영 중이다. 평화를 만드는 여성회 외에도 광명교육연대, 한국갈등해결센터에서도 또래조정과 관련된 교육을 실시하고 있다.

또래조정과 관련된 교육청과 교육과학기술부 현황을 살펴보면 2011년 경기도에서 또래조정 선도학교 10개교를 운영하였고, 2012년도 2학기부터 교육과학기술부에서 또래조정 시범학교(총 79개교: 초등학교 6개교, 중학교 49개교, 고등학교 24개교)가 운영되고 있다. 특히 2012년 2월 발표된 「학교폭력예방 근절 대책」에서는 건전한 학교문화 형성을 위한 또래활동 지원을 과제로 삼고 있다. 학교폭력의 출발점이 되는 학생간 갈등을 대화, 토론, 합리적인 절차에 의해 해결하는 문화를 조성하기 위하여 2013년부터 학생 스스로 갈등을 해결하는 상담과 조정 프로그램을 확대 적용하여 실시할 계획이라고 밝히고 있다.

### 2. 미국

또래조정은 미국의 롱아일랜드 브라이언트 고등학교에서 최초로 실시되었다. 당시 이 학교는 학교폭력이 심각한 문제였는데 이에 대한 해결책으로 사회적 중재 시스템을 학교에 적용하기로 하고 또래조정을 도입하였다. 학교, 학생, 학부모를 대상으로 20시간의 조정 교육을 통해 또래조정을 실시한 결과 폭력 사건이 눈에 띄게 줄었고, 학생들의 태도와 인간관계가 향상된 것으로 보고되었다. 이 후 미국 내 많은 학교에서 폭력 및 집단 따돌림, 교내 갈등을 해결하기 위해 갈등 해소 이론 기초, 의사소통 기술, 갈등조정 방법 등을 중심으로 하여 또래조정 교육을 실시하고 있다. 또한 또래조정을 적용하는 학교에서는 갈등조정 전문가가 최소 월 1회 또래조정에 대한 교육과 갈등조정을 지원하는 체계를 구축하고 있으며 학생뿐만 아니라 교사, 학부모에 대한 학교 내 폭력 및 갈등예방 교육을 병행하고 있다(교육과학기술부, 2012).

### 3. 북아일랜드

북아일랜드는 경직된 학교 문화와 학교 내의 폭력 문제 해결을 위하여 1990년대 초반부터 퀘이커 평화센터(Quaker Peace Center)에서 또래조정 프로그램을 실시하였으며 북아일랜드 교육과학부의 지원으로 1995년 또래조정 매뉴얼을 개발하여 보급하였다. 처음에는 미국의 또래조정 프로그램을 단순히 적용하였으나 이후 북아일랜드의 특수성이 반영된 독자적인 프로그램을 개발하여 실시하고 있다. 2002년 10개 학교에서 또래조정이 시행되었으나 최근에는 전국적으로 확대되어 시행되고 있다. 북아일랜드의 교육과학부의 인적 지원부(people support Bureau)는 평화교육의 일환으로 또래조정 프로그램을 지원하고 있다. 북아일랜드의 경우 폭력예방 차원에서 초기에 또래조정을 도입하였으나 북아일랜드가 처한 폭력사회의 문화를 평화 문화로 개선하기 위한 사회적 공감대가 작용하여 또래조정은 비교적 짧은 시간에 빠르게 확산되었다(강순원, 2007).

### 4. 필리핀

필리핀은 미리엄대학 평화교육센터에서 부속 중고등학교 학생들을 대상으로 또래조정 프로그램을 실시하고 있다. 미리엄대학의 또래조정 프로그램의 경우 또래조정에 관심을 가지고 훈련을 받고자 하는 학생들의 지원을 받아

그 학생들을 중심으로 또래조정 훈련을 집중적으로 실시한다. 또래조정자 교육을 성공적으로 마친 또래조정자에게는 배지를 달아주어 누구나 인지할 수 있도록 해주며 문제가 있을 경우에 수시로 이들이 갈등 해결을 돕는 해결사 역할을 한다. 또래조정자들은 권위를 가지고 또래조정에 적극적으로 자신감을 가지고 대처하며, 학교는 이들을 또래조정자로 대우해준다. 미리엄대학의 또래조정은 우리나라의 선도부와 같은 역할을 한다. 학교 전체적으로 또래조정자가 공인되고 또래조정자는 교내에서 사소한 분란이 일어난 경우 어느 때 이든 개입할 수 있다. 이런 경우 또래조정자는 소란 중지를 요청할 수 있고 이들을 데리고 가서 조정기법에 의해 갈등해결 과정에 개입하는 특징을 가지고 있다(강순원, 2007). 이처럼 각국의 또래조정은 각각의 실정에 맞게 재구성되어 실행되고 있으며, 이에 대한 교육적 효과성이 입증됨에 따라 확대 실시되고 있다.

## V. 나오며

또래조정은 학교 공동체의 관련된 크고 작은 갈등을 비폭력적인 방법으로 해결하여 갈등이 폭력으로 발전하기 전에 이를 완화시키는 건설적 문제 해결 방법이다. 또래조정이 학교폭력 예방에 긍정적인 역할을 하기 위해서는 또래조정에 대한 정확한 이해와 이것의 중요성과 필요성을 인정하고 지지하는 사회 환경이 조성되어야 한다. 또한 스스로가 문제를 해결하는 것이 또래조정의 핵심이기 때문에 학생들의 자발적 참여가 필요하다. 갈등 문제가 발생하였을 때 피하거나 폭력적 수단으로 해결하지 않고 발전적이고 긍정적 방향으로 갈등을 해결해 나갈 수 있다는 것을 알고 이를 활용하는 적극적인 자세가 필요하다.

또래조정이 학생들의 갈등해결과 관련한 어떤 기능에 직접적인 영향을 주는지, 이러한 기능은 학교폭력과 어떤 관계가 있는지에 대한 구체적인 효과 검증은 차후의 연구과제로 남겨둔다.



## 참고 문헌

- 강순원(2007). 평화교육을 여는 또래중재, 커뮤니티
- 곽한영 외(2007). 사회과 갈등해결 모형으로서의 또래조정 모형에 관한 고찰, 시민교육연구, 제39 권 2호, pp.1-21.
- 교육과학기술부(2012). 또래조정 시범학교 관계자 합동 워크숍 자료집
- 김성혜(2011). 저소득층 유아의 사회적 능력 증진을 위한 갈등해결 프로그램 개발 및 적용, 한국영유아교원교육학회, 제15권 제3호, pp.99-311.
- 박보영(2001). 이스라엘 사회의 갈등해결을 위한 교육적 노력, 연세교육연구 제14권 1호, pp.63-85.
- 박성혁(2008). 한국의 법문화에 적합한 법교육 학습경험 개발 기초 연구. 시민교육연구, 제40권 2호, pp.75-99.
- 박은경(2009). 갈등해결 교육을 위한 또래조정 교안 설계, 충남대학교 석사학위 논문
- 서정기(2011). 학교폭력에 따른 갈등경험과 해결과정에 대한 질적 사례 연구, 연세대학교 박사학위논문
- 이명준(2004). 초·중등학교의 갈등해결 교육에 관한 연구, 교육과정평가원
- 이현정(2009). 초등사회과 또래조정 모형의 적용에 관한 연구, 부산교육대학교 석사학위 논문
- 장진관(2009). 학생 간의 분쟁해결을 위한 동료조정 프로그램 개발, 한국교원대학교 석사학위 논문
- 정진희(2009). 학교기반 학교폭력 예방프로그램의 효과성 분석에 관한 연구, 한양대학교 석사학위 논문
- 최창욱 외(2005). 청소년 갈등해결 프로그램 개발 및 효과 연구, 한국청소년개발원
- \_\_\_\_\_ (2006). 청소년 갈등해결 프로그램 효과 분석, 한국청소년 연구, 제17권 1호, pp.61-78.
- 한국청소년정책연구원(2012). 또래조정 시범학교 직무연수 자료집
- Callie Elizabeth Walker(2007), Teaching Students to be Peacemaker, University of Minnesota
- David W Johnson, Roger Johnson(2001), Peer Mediation in an Inner-City Elementary school, Urban Education, Vol.36(2),

pp.165-178.

Laraine Kay Bauser Borter(2004), The effect of conflict resolution education on elementary school students, The Pennsylvania State University

Margaret E. King-Sears(2001). Institutionalizing Peer Mediated Instruction and Interventions in Schools, Remedial and Special Education, Vol.22(2), pp.89-101.

Richard Cohen(2005), Students Resolving Conflict, Good Year Books

Stephen. K et al(2000), The Effectiveness of Peer Mediation in Low-SES Rural Elementary School, Psychology in the Schools, Vol.37(6), pp.505-516.

<http://www2.korea.kr/expdoc/viewDocument.req?id=30856>

<http://www.schoolmediation.com/>

[주제 발표 3]

## CIPP 평가모형에 기반한 학교 규칙 평가표 개발

허종렬(서울교대 교수), 조진우(동국대 강사),  
박형근(서울 등원초등학교 교사), 이지혜(서울 한서초등학교 교사),  
이수경(서울 휘경공고 교사)

- I. 서론
  - II. 이론적 배경
  - III. 연구 방법과 과정
  - IV. 학교규칙 평가표의 항목 개발
  - V. 쟁점과 과제
- \* 참고 문헌

### I. 서론

최근 초·중등교육법시행령 개정에 따라 학교 현장에서 학교규칙 제·개정 및 학생생활지도에 활용할 수 있는 기준과 예시자료를 수록한 매뉴얼이 발간되었다. 학교규칙은 학교라는 조직 내에서 그 구성원들이 지켜야 할 규범들의 집합이다. 학교규칙은 ‘학교 운영에 관한 사항’과 ‘학생 생활에 관한 사항’으로 구성된다. 특히 ‘학생 생활에 관한 사항’은 학생들이 학교생활에서 반드시 지켜야 할 규칙이자, 교원과 학부모들에게는 학생생활지도의 지침서 역할을 한다. 규칙은 공동체 구성원 모두가 함께 만들고 공유할 때 그 의미를 더할 수 있다. 따라서 학교의 중요한 구성원인 학생들이 학교규칙을 만드는 과정에 참여하고, 스스로 만든 규칙을 실천하고 준수하도록 하는 것은 학교교육에 있어 중요한 의미를 갖는다. 이러한 과정을 통해 학생들은 민주시민으로서의 소양을 쌓아갈 수 있기 때문이다(이주호, 2012, p.2).

한편, 프로그램의 의사결정을 위한 유용한 정보를 획득하고 제공하기 위하여 프로그램 평가를 실시하고 있다. 프로그램이란 '일정한 목적을 달성하기 위해서 사전에 치밀하게 조직한 활동, 행사, 또는 서비스'이다(Crobach et al., 1980, 14). 학교에서 시행되고 있는 학교규칙 역시 프로그램이라고 할 수 있다. 프로그램 평가는 특정 프로그램이 사회적 요구와 학습자의 요구를 반영하도록 개발되었는가와 프로그램의 학습결과는 바람직하며, 의도한 대로 인가에 대한 정보를 체계적으로 수집하여 그 결과를 바탕으로 프로그램의 효과적인 운영에 대한 중요한 정보를 제공하여 주고 있다(김미숙, 1999; 김진규, 2002; 배호순, 1999; 정재삼, 2004; Worthen, Sanders, & Fitzpatrick, 1997; 전화춘 외, 2009, pp.84-85에서 재인용.)

교육프로그램을 평가할 수 있는 준거로 Bell 모형, Kirkpatrick 모형, Xerox 모형, CIRO 모형, CIPP 평가모형이 있으나 초·중등학교에서 시행되는 학교규칙이라는 프로그램 특성을 고려하면 다양한 평가모형 중 가장 포괄적이며 현실적 적용범위가 넓은 CIPP 평가모형이 적절한 것으로 판단된다(김애자, 2007, p.4). CIPP 평가모형은 Stufflebeam에 의해 제안된 프로그램 평가모형으로 상황(Context), 투입(Input), 과정(Process), 산출(Product)의 모든 측면을 고려하는 복합적인 평가모형이다(Stufflebeam & Shinkfield, 1985; 김애자, 2007, p.4 재인용). 이 모형은 프로그램 개선에 비중을 두고 특정 프로그램의 효율적 운용을 돕는 것이므로 학교규칙 평가표 개발에 적합한 모형이라 할 수 있다.

본 연구에서는 학교규칙 평가척도가 개발되어 있지 않은 상황에서 학교규칙 평가준거를 개발하기 위해 CIPP 평가모형을 활용한 선행연구를 기초로 하여 상황, 투입, 과정, 산출영역의 평가 영역 및 항목을 도출하고자 한다. 이를 위하여 학교교육현장에서 학교규칙 활용실태 및 전문가의 의견을 수집할 것이다. 다음으로 선정된 평가 항목 및 평가 문항을 통하여 학교규칙 평가표를 개발하는 것이다. 이 평가표를 통해 학교규칙 제·개정 및 운영에 참여하는 학생, 교원, 학부모가 자가 진단을 하고 학교규칙 운영의 개선점을 스스로 찾을 수 있도록 기회를 제공하고자 한다.

## II. 이론적 배경

### 1. 학교규칙

학교규칙은 학교라는 조직 내에서 그 구성원들이 지켜야 할 규범들의 집합을 의미한다. 학교규칙의 기본적인 기재사항은 초·중등교육법시행령 제9조 제1항에 열거되어 있으며, ‘학교 운영에 관한 사항’과 ‘학생 생활에 관한 사항’으로 구성된다. ‘학교 운영에 관한 사항’은 관계법령 및 별도 지침에 의해 결정되기 때문에 학교에서 독자적으로 정하는데 제약이 따르지만, ‘학생 생활에 관한 사항’은 학생, 학부모, 교원들의 의견을 수렴하여 학교별로 법령의 범위에서 정할 수 있다.

학교규칙은 학생들의 참여로 만들어지며, 학생들이 스스로 만든 규정을 준수하고자 노력할 때 자치규범으로서의 본질적인 가치가 실현된다. 학교규칙은 학생들의 학습 권리를 폭넓게 보호하면서, 한편으로는 학교 내·외에서의 잘못된 행동을 제한하고 구속하는 법규적인 성격을 갖는다. 학생들이 자신들의 생활과 관련된 여러 문제들에 대해서 자율적으로 해결하고 창조해 가는 학생자치활동의 원천이다. 학교규칙은 학교교육 목표를 실현하고 학생들의 자아실현을 지원하기 위하여 공정하고 엄격하게 관리·운영되어야 한다. 학칙은 학생을 통제하고 규제하는 수단이 아니라, 학생들의 자율적인 참여와 활동을 지원하고 조력하는 교육의 연장선에 놓여 있다. 학칙은 상·벌 등 학생지도에 대한 기준이 되며, 학생 및 학부모와 소통하고 공감대를 넓혀가는 역할을 한다. 학칙은 학부모에게 자녀의 학교생활에 대한 기본적인 안내서 역할을 한다. 학칙은 학부모의 참여와 의견을 반영하여 수립될 때 학교 공동체 규범으로서의 기능이 강화된다. 학칙은 학생지도 및 인성교육에 있어서 학부모로서의 책임과 의무를 안내하는 역할을 한다(이주호, 2008, p.9-12)

### 2. 프로그램 평가모형

프로그램 평가는 평가목적에 따라 달라지므로 전문분야에 따라 적절한 평가유형을 선택한다. 본 연구에서는 학교규칙 평가에 적절한 평가모형을 선택하기 위해 교육프로그램 모형을 살펴보고자 한다. 첫째, 컬크패트릭(Kirkpatrick) 모형은 반응, 학습, 행위, 결과의 네 가지 평가 수준을 필요로

한다. 교재나 교수자, 시설, 내용, 방법 등을 포함한 참여자들이 프로그램에 대해 만족하는가? 참여자들이 학습에 참여하여 이해하고 받아들이는 객관적이고 양적인 지표를 측정하며 배운 것에 근거하여 행동에 변화를 가져왔는가? 등을 전후비교, 관찰, 통계적 비교, 추후검사 등으로 평가한다. 행동의 변화는 긍정적 영향을 평가하기 위해 프로그램의 전후 자료를 수집하여 향상된 것을 분석한다. 이 모형은 모든 과정이 끝난 이후에 맞추어져 있기 때문에 프로그램 효과를 평가할 때 유용한 모형이다. 둘째, 벨 모형(Bell system)은 프로그램의 결과와 산출에 대해 반응산출, 능력산출, 응용력 산출, 가치 산출의 네 가지 수준을 제시하고 있다. 반응산출은 전체의 내용, 교재, 방법 활동 등의 구체적 내용에 대한 참여자의 반응을 나타내며, 능력산출은 프로그램 종료 시점에서 알고, 생각하고, 행할 수 있는 기대효과를 포함한다. 응용력 산출은 프로그램이 끝나고 실제상황에서 알고 생각한 것을 응용할 수 있는 능력이며, 가치산출은 프로그램을 위해 투자된 시간, 경비, 노력 등을 통해 얻을 수 있는 가치와 효과를 산출한다. 셋째, CIRO 모형은 미국에서 사용된 평가의 용어보다 더 광범위하게 유럽에서 사용된 모형으로 상황평가(Context evaluation), 투입평가(Input evaluation), 반응평가(Reaction evaluation), 산출평가(Outcome evaluation)의 네 개의 평가범주가 있다. 상황평가에서는 정보수집과 평가를 기초로 목표를 설정하며 투입평가에서는 프로그램 대상자들에 대한 정보를 얻고 목표성취를 위해 전개될 수 있는 방법을 결정한다. 반응평가는 참여자들의 반응에 대한 정보를 얻을 수 있으나 참여자의 주관적 반응에 의존할 수밖에 없으며, 산출평가는 프로그램 개선에 대한 정보와 참여자들의 지식, 태도 변화, 효과 등을 측정한다. 넷째, 제록스(Xerox) 모형은 컬크패트릭 모형을 기본적으로 도입하여 참여자가 자신의 능력을 평가하도록 제작된 점이 다른 모형과 구별된다. 평가의 내용도 개인의 출발점, 집단에서의 실행능력으로 구분되어 개인적 평가영역이라는 특징이 있다(김애자, 2007, p.6). 마지막으로 CIPP 모형은 Stufflebeam과 Shinkfield 등이 개발하여 발전시킨 평가모형으로 의사결정을 위한 체계적 정보를 제공하는 것을 취지로 개발되었다. 의사결정은 기획(planning)결정, 구조(structuring)결정, 실행(implementation)결정, 재순환(recycling)결정이며 이 결정을 위해 상황평가(context evaluation), 투입평가(input evaluation), 과정평가(process evaluation), 산출평가(product evaluation)유형이 있다. 상황평가는 목표를 확인하기 위해 필요한 연구문제와 기회들에 대한 정보를 제공하며 투입평가는 주어진 목표달성을 위한 대안적 전략들의 장, 단점에 대한 정보를 제공한

다. 과정평가는 특정전략이 실행될 때 장, 단점에 대한 정보를 제공하고 전략이나 실행을 강화시켜준다. 산출평가는 수립된 목표달성 여부와 목표달성을 위해 사용된 절차와 방법의 지속, 수정, 종결여부를 결정하기 위한 정보를 제공한다. CIPP 평가모형은 달성되어야 할 목표가 무엇이고 어떤 과정의 절차와 적절한 방법을 사용하고 있으며 목표달성은 어느 정도인가에 대한 질문에 답하는 것이다(김애자, 2007, p.6).

CIPP 평가모형은 상황, 투입, 과정, 산출의 네 가지 기본적인 평가 유형으로 운영자와 의사결정자들에게 광범위하게 사용되며 개발자들은 이 모형이 실제성, 효과성, 효율성, 종합성, 균형성, 유용성을 가지고 있다고 주장한다(Stufflebeam & Shinkfield, 1985; 김애자, 2007, p.30 재인용). 상황평가에서는 목적의 형성을 돕고 투입평가에서는 프로그램의 계획을 도우며 과정평가는 실제 활용을 안내하고 산출평가는 재순환의 의사결정에 도움을 준다. 컬크페트릭 모형이 결과과 프로그램 활용 후 효과에 강조를 두고, CIRO 모형은 투입과 산출 부분으로 되어져 있는 반면 CIPP 모형은 시작과 과정의 진행, 종료 후까지 프로그램의 모든 시점에서 평가가 가능하도록 되어있는 모형이므로 컬크페트릭 모형보다 더 선호되고 있다(박태준 외, 1999; 김애자, 2007, p.29-30 재인용)

본 연구에서 CIPP 평가모형은 상황평가, 투입평가, 과정평가, 산출평가로 이루어진 복합적인 평가모형이다. 이 CIPP 평가모형은 의사결정의 내용과 성격에 관심을 두고 그에 대응하는 평가의 역할을 강조하고 있다는 점에서 다른 평가모형과 차이가 있다(정경열 외, 2011, p. 87). 즉, CIPP 평가모형의 그 주된 목적은 ‘입증’보다 ‘개선’에 두고 있으며 의사결정을 위한 유용한 정보를 제공하는 과정으로써의 개념을 강조한다. CIPP 평가모형의 주요 특징은 특정 제도나 프로그램의 성장을 촉진하고, 체계적 피드백 정보를 제공하며, 주요 요구들을 더 잘 충족시키거나 가용자원 활용을 최대화할 수 있게 하는 것을 목적으로 한다(송영수, 2008, p.68-69).

### 3. 학교규칙 평가표 개발과 CIPP 평가모형

stufflebeam(1971)은 평가를 ‘의사결정에 유용한 정보를 기술, 획득, 제공하는 과정’이라고 정의하고, 의사결정의 내용과 성격에 관심을 두고 그에 대응하는 평가의 역할을 강조하였다. 즉 그가 제시한 CIPP 평가모형은 어떤 프로그램을 개선하기 위해서는 4가지 종류의 결정이 이루어지고 이를 위해서는 4가지

종류의 평가가 실행된다는 것이다(sufflebeam & Shinkfield, 2007; 한홍련, 2011, 재인용)

첫째, 프로그램 계획 단계에서는 추구할 목표를 선정하고 조성하는 검증이 필요한데 이를 위해서는 계획적 의사결정(planning decision)을 하게 된다. 계획적 의사결정을 위해서 상황평가(C: context evaluation)가 실행된다. 상황평가는 프로그램의 목표를 결정하기 위한 정당한 근거를 제공하기 위한 목적으로 이루어지는 가장 기본적인 평가형식이다. 적절한 환경의 규정, 바람직한 실제적인 환경의 기술, 잠재된 요구와 기회를 규정, 그 장애를 진단하는 일 등이 주된 내용이 된다. 둘째, 설정된 목표와 사정된 요구를 성취하기 위하여 필요한 수단을 구체화하기 위한 결정을 하기 위해서는 구조적 의사결정(structuring decision)을 하게 된다. 구조적 의사결정을 하기 위해서는 투입평가(I: input evaluation)를 실행하게 된다. 투입평가는 프로그램의 목적을 달성하기 위하여 어떻게 자원을 활용할 것인가를 결정하는데 필요한 정보를 제공하기 위한 평가형식으로서, 담당기관의 적절한 잠재력, 프로그램의 목표달성 전략, 선정된 전략의 실천 방안 등을 확인하고 사정하는 일이 중심이 된다. 셋째, 프로그램의 계획 단계에서 추구할 목표를 설정하고 조성하는 결정을 하는 수행적 의사결정(implementation decision)을 하게 된다. 수행적 의사결정을 위해서 과정평가(P: process evaluation)을 실행한다. 과정평가는 프로그램 실천단계에서 실천 과정 및 절차 방안 상의 결점을 파악하고, 이미 결정된 프로그램의 운영방법과 절차를 수정·보완하는데 필요한 정보를 수집하여 제공함으로써 프로그램의 운영 상황을 검토하여 절차적 사안과 활동을 기록하고 판단하는데 목적을 두고 프로그램 설계와 절차를 개선하고 실천하는데 중점을 두고 실시된다. 마지막으로 특정 프로그램을 종료시킬 것인지 지속시킬 것인지, 예산을 증액시킬 것인지 또는 감축시킬 것인지 등을 결정하는 순환적 의사결정(recycling decision)을 해야 한다. 순환적 의사결정을 위해서 산출평가(P: product evaluation)가 요청된다. 산출평가는 의사결정을 순환시키는데 도움을 주기 위한 것으로 프로그램 종료 단계와 실시 도중에 산출 및 획득결과를 측정하고 해석하기 위한 목적으로 이루어지는 평가로서 산출정보를 목표, 상황, 투입 및 과정에 관련된 정보와 관련시키는데 중점을 둔다(김석우, 이대용. 2012. p150).

본 연구에서는 학교규칙 평가를 위한 평가표를 개발하는 것이다. 평가표는 곧 평가 척도를 의미한다. 평가 척도를 체계적으로 개발하기 위해서는 평가에 관련되는 중요한 요소나 단계들이 밝혀지고 이들에 대한 역동적인 관계가 확립되어 있는 평가모형을 활용하는 것이 바람직하다. 다양한 평가모형 중에



서 본 연구에서는 CIPP 평가모형을 선택하고자 한다. 왜냐하면 CIPP 평가모형 자체가 프로그램 전반적인 상황에 대한 평가를 실시하므로 의사결정자들이 단계별로 바람직한 의사결정을 할 수 있도록 정보를 제공해주기 때문이다. 따라서 상황평가를 통해 학교규칙의 목표를 확인하고 그에 따른 구성원들의 요구와 참여 기회에 대한 정보를 제공한다. 투입평가를 통해 학교규칙의 실행가능성과 시행계획, 예산에 대한 정보를 제공한다. 과정평가는 학교규칙 시행의 장단점에 대한 정보를 제공하고, 산출평가는 학교규칙 시행의 목표달성 여부와 학교규칙 시행의 지속, 개정, 종결 여부를 결정하기 위한 정보를 제공한다. 학교규칙 평가표의 평가 항목을 개발하기 위한 평가기준을 CIPP 평가모형에 적용하면 <표 1> 과 같다.

<표 1> CIPP 평가모형에 적용한 학교규칙 평가표의 평가기준

평가 영역	항목	평가 영역	항목
상황 평가	학교규칙의 목표	과정 평가	학교규칙 시행
	학교규칙에 대한 학생, 학부모, 교원의 요구 및 인식		학교규칙의 내용과 방법의 적합성
투입 평가	학생, 학부모, 교원의 의견 반영	산출 평가	학교규칙에 대한 만족도
	학교규칙 시행을 위한 시설 및 지원 환경		학교규칙에 대한 교육성과

### III. 연구방법 및 과정

#### 1. 연구방법

본 연구에서는 양적·질적인 접근 방법을 통해 평가항목을 추출하고, CIPP 평가모형에 의한 학교규칙 평가표 개발 과정으로 여섯 단계를 수행하고자 한다.

첫째, 평가영역 및 평가방향 선정 단계이다. 문헌연구와 선행연구를 분석하여 CIPP 평가모형의 네 가지 평가유형에 맞는 학교규칙 평가에 대한 평가영역 및 평가방향을 작성한다. 특히 교육과학기술부에서 각 급 학교에 배부된 학교규칙 운영매뉴얼을 CIPP 평가모형에 적용하여 평가 영역 및 방향을 제작한다. 둘째, 전문가 협의회를 통한 평가항목 검증이다. 연구진 회의를 통해

1차적으로 선정된 평가항목을 대상으로 내용 타당도 검증을 위하여 전문가들에게 평가를 의뢰한다. 셋째, 학교 현장 실태 조사 단계이다. 학교규칙 평가표 개발을 위해 문헌연구 자료 검토를 통하여 개발한 문항에 대해 현장에서 학교규칙을 직접 시행하는 현장 관계자들을 학생, 학부모, 교사로 구분하여 핵심 집단 면접(FGI)을 시행한다. 즉 FGI를 통해 학교 현장의 실태를 파악하면서 개발한 평가 문항에 대한 의견도 수렴하여 반영한다. 넷째, 예비조사 문항 선정 단계이다. 전 단계에서 작성한 전체 평가문항들에 대한 핵심 집단과 전문가들의 평가 결과를 반영하여 학교규칙 평가표의 평가문항으로 적절하다고 판단되는 문항들을 평가영역별로 분류하고 선정한다. 다섯째, 문항타당도 검증 단계(예비조사)이다. 서울특별시 지역교육청을 대상으로 초·중학교 학생, 교사, 학부모 100명을 대상으로 5점 리커트 척도의 예비 설문문항을 가지고 예비조사를 실시한다. 5점 리커트 척도의 단점을 보완하기 위해 항목 평가의 5단계에서 ‘보통’ 대신 ‘잘 모르겠음’을 마지막 항목에 추가하여, ‘매우 부적절, 부적절, 적절, 매우 적절, 잘 모르겠음’의 5단계로 구분하였다. 여섯째, 최종문항 선정단계이다. 예비 조사 결과를 토대로 요인분석, 신뢰도 분석, 문항 분석을 실시하여 신뢰도가 높고 요인의 특성을 가장 잘 반영하는 문항들을 최종적으로 선정하여(전화춘 외, 2009, p.89) 학교규칙 평가표를 개발한다. 연구 일정을 일목요연하게 정리하면 <표 2>이다.

<표 2> 학교규칙 평가항목 개발 일정

일시	활동	협의내용
9.3(월)	1차 연구진 회의	프로그램 평가모형 선정
9.10(월)	2차 연구진 회의	학교규칙 운영매뉴얼 검토
9.17(월)	3차 연구진 회의	학교규칙 평가항목 제작
9.21(금)	전문가 협의회	학교규칙 평가항목 타당도 검증
9.24(월)	4차 연구진 회의	학교규칙 평가항목 수정
10.5(금)	핵심 집단 면접(FGI)	학교 현장 실태 파악
10.22(월)	5차 연구진 회의	학교규칙 평가표 최종선정

## 2. 연구과정

### 1) 문항개발 및 검토

#### ① 연구진 회의

학교규칙 평가표의 평가항목을 개발하기 위해 총 7차례의 연구진 회의를

진행하였다. 우선 1차 연구진 회의에서는 프로그램 평가모형에 대한 전문가 1명을 초빙하여 프로그램 평가모형에 대한 개괄적인 설명을 듣고 학교규칙 평가표를 제작하기 위한 프로그램 평가모형으로 CIPP 평가모형을 선정하였다. 또한 문항타당도 검사 방법과 자료 분석 방법에 대해 논의를 진행하였다. 2차 연구진 회의에서는 교과부에서 제작하여 각 학교에 배부한 학교규칙 운영매뉴얼(초등용, 중등용)을 검토하여 CIPP 평가모형에 적용하여 항목의 초안을 작성하였다. 되도록 많은 항목을 제작하는 것에 초점을 두었으며, CIPP 평가모형에서 어떤 단계에 해당되는지를 논의하면서 평가항목 작성을 위한 틀을 <표 3>와 같이 마련하였다.

<표 3> 학교규칙 평가항목 작성 틀

대분류		
해당페이지	초등 ( )쪽	중등 ( )쪽
대상	CIPP	평가항목
관련 논의/검토 사항		

<표 3>에서 대분류는 학교규칙 운영매뉴얼에 제시되어 있는 전체항목을 의미하고, 해당페이지는 초등용과 중등용의 쪽수를 함께 기재하여 어느 분야에서 어떤 항목을 평가하는 것인지 쉽게 알 수 있도록 제작하였다. 대상은 학생, 학부모, 교원, 공통을 구분하여 평가대상을 설정하였고, CIPP는 이 평가항목이 CIPP 평가모형의 어느 단계에 해당하는 것인지를 쉽게 알 수 있도록 하였다. 평가항목에는 ‘~까?’와 같은 의문형으로 작성하고, 존칭을 사용하여 평가 대상자들이 스스로 질문에 대답하면서 학교규칙 운영에 대한 평가를 알 수 있도록 제작하였다. 다만, 초등학생의 경우, 용어에 대한 이해를 쉽게 할 수 있도록 표현을 쉽게 하거나 의문형이되 부드러운 표현으로 바뀌어서 ‘~나요?’의 표현을 사용하였다. 관련 논의/검토 사항은 평가항목 개발에 대한 회의를 진행하면서 평가항목에 대해 논의한 내용을 그대로 반영하여 정리하였다. 연구진 회의가 진행되면서 평가항목 문항 자체의 표현이 다듬어지고, 전문가 협의나 핵심집단 면접에서 나온 결과를 반영할 수 있도록 하였다. 3차 회의에서는 전문가 협의의 마지막 단계로 연구진들이 개발한 평가항목을 정리하고, 전문가의 의견을 수렴하기 위해 학생용, 학부모용, 교원용으로 구분하여 평가항목을 마련하였다. 4차 회의는 전문가 협의의 내용을 반영하기 위해, 5차 회의는 핵심집단 면접(FGI)의 결과를 반영하기 위한 목적으로 진행한다. 6차 회의는 문항타당도 검사를 실시하기 위한 회의이고, 마지막으로 7

차 회의에서 최종적으로 학교규칙 평가표를 개발한다.

### ② 문항타당도 검사

연구진들이 수 차례에 걸쳐 진행된 연구진 회의와 전문가 협의, FGI의 결과를 반영해서 제작한 평가항목의 문항타당도를 검사하기 위해 초등학교 1개교, 중학교 1개교, 고등학교 1개교를 선정하여 학년별 2개 학급씩 학생과 학부모, 교원에게 총 100부 정도를 배부한다. 이를 통해 학교 현장의 목소리를 듣는 동시에 이번에 개발한 학교규칙 평가표의 문항을 검토하고자 한다. 문항 자체의 타당도를 검사하기 위한 것이지만 많은 평가항목 설문지를 배부하여 통계처리를 위한 것이 목적이 아니므로 1개 학교를 선정해서 진행하도록 하였다.

### ③ 자료분석

자료분석을 위하여 SPSS 12.0을 사용하고자 한다. SPSS 12.0은 기술적 통계(평균, 표준편차)와 신뢰도 분석에 사용되었다(전화춘 외, 2009, p.92). 각 문항별로 빈도분석 하였으며, 또한 문항별 평균과 표준편차를 산출하여 순위를 결정한다. 분석결과 적합도에 있어 평균이 4.0 미만인 문항은 검토 대상이 되어 삭제한다(윤명희 외, 2008, p.10).

## 2) 전문가 협의 개취

CIPP 평가모형에 의해 구성된 학교규칙 평가의 18개 영역에 대한 전문가 의견조사지는 윤명희, 임현성(2008)의 의견조사지 내용을 일부 수정하여 사용하였다. 이는 선행문헌과 실태조사에서 작성된 학교규칙 평가표로 CIPP 평가모형을 적용해 제작한 학교규칙 평가항목이 객관성, 타당성, 적용가능성이 있는가를 관계 전문가들에게 묻는 의견조사이다. 객관성에서는 각 영역의 평가준거가 어느 한 쪽 요구에 치우치지 않고 집단의 객관적 요구를 수용할 수 있는가에 대한 의견이다. 타당성은 평가준거가 명확하고 일반화가 가능하며 교육현실과 부합된다는 것을 검토하는 것이며, 적용가능성은 평가준거가 프로그램의 교육적 효율성과 평가수행에 기여할 수 있다는 의견조사이다. 전문가 의견조사는 각 영역에 추가할 것과 삭제하거나 변경해야할 구체적인 내용에 대한 의견을 함께 조사하는 질문지이다. 평가표의 영역과 항목에 대한 타당성을 확보하기 위해 전문가 협의를 한다. 전문가 협의를 거쳐 항목을 조정하고 보완한 결과 최종적으로 확정된 영역과 항목이 학교규칙 평가표로 확정

된다(김애자, 2007, p.56-57). 본 연구에서는 문항 평가 대상인 전문가들에게 평가를 의뢰한다. 평가를 맡은 전문가들은 교육프로그램 평가 전문가, 법교육전문가, 교육과학기술부 학교규칙 매뉴얼 담당자, 청소년 정책연구원, 학교의 학교규칙 담당교사, 대학원 박사과정 전공자로 구성한다. 이들에 대한 조사는 2012년 9월 24일에 설문지를 배부하고, 자유토론을 통해 의견을 수렴하고자 한다.

### 3) 핵심 집단 면접(FGI) 대상

핵심집단 면접은 일반 면접과는 다르다. 첫째, 중요한 주제에 대하여 심층적인 정보를 발견하는 데 있다. 둘째, 자료 수집에서 개인이 아닌 집단을 활용한다는 것이다. 특별한 주제나 경험에 대하여 참여자들의 생각이나 느낌을 발견하기 위하여 자료를 수집하는 과정이다(오우삼 외, 2010, p.274-275).

문헌연구를 통해 개발한 학교규칙 평가표 평가문항에 대하여 현장에서 학교규칙을 시행하고 있는 초등학교 14명, 중학생 14명, 학부모(초등학교) 7명, 초등학교 교사 7명, 중학교 교사 7명을 대상으로 의견을 조사한다. 설문지로 조사할 경우 구체적인 의견을 직접 반영하기 힘들다는 점을 감안해 자유로운 분위기에서 의견을 제시할 수 있도록 서답형 문항 10문항을 2시간 동안 자유롭게 이야기하는 방법으로 의견을 수렴한다. 본 연구에서 핵심 집단 면접을 시행하는 근본적인 이유는 학교 현장에서 시행되고 있는 학교 규칙에 대한 실태를 조사하는 것이다. 즉, FGI를 통해 본 연구에서 개발 중인 학교규칙 평가표의 타당성을 높이는 데 활용하는 것 보다는 학교규칙을 학교 현장에서 어떠한 방식으로 시행하고 있는지, 학교 구성원들은 학교규칙에 대해 어느 정도 인식하고 있는지에 대한 현장조사를 하는 것에 의의를 두어 진행한다.

## IV. 학교규칙 평가표의 항목 개발

### 1. 학교규칙 운영매뉴얼의 내용분석

각 급 학교에 배부된 학교규칙 운영매뉴얼은 총 3장으로 구성되어 있다. 제1장은 ‘학교규칙의 개념과 의의’로 학교규칙에 대한 이론적 배경을 제시하고 있다. 제2장은 ‘학교규칙 제·개정’으로 학교규칙 제·개정의 원칙과 세부 절차에 대해 언급하고 있다. 마지막으로 제3장은 ‘학교규칙 운영의 실제’로

구체적인 사례를 제시하여 학교규칙의 운영에 필요한 내용을 소개하고 있다. 즉, 휴대전화 및 전자기기 사용 규정, 소지품 검사 규정, 학생자치활동의 조직 및 운영 규정, 학교규칙 개정절차에 관한 규정, 생활평점제는 공통사항으로, 교육별, 학급자치법정, 어린이 법제관, 학생생활협약 및 공동체생활협약 운영처럼 선택사항인 내용까지도 사례를 들어 설명하고 있다.

먼저 2장의 경우 학교규칙 운영매뉴얼에서 초등, 중등학교에서 공통적으로 진행되는 절차를 제시하고 있고, 초등용과 중등용의 차이는 예시 자료의 내용이 초등학생용, 중등학생용 자료로 구분되어 있는 것이 특징이므로 <표 4>으로 정리할 수 있다.

<표 4> 학교규칙 운영매뉴얼(초등용·중등용) 제2장 학교규칙 제·개정

학교규칙	CIPP	항목	내용
학 교 규 칙  제 · 개 정  세 부 절 차	상황	1) 학교규칙 제·개정위원회 구성	원칙: 학칙 제·개정 제반 사항을 계획하고 추진하기 위하여 「학교규칙 제·개정위원회」(이하 '제·개정위원회')를 설치하고, 위원은 학생, 학부모, 교원 중에 위촉하여 구성한다.
	투입	2) 학교규칙 제·개정안 발의	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 제·개정위원회, 학생회, 교직원회, 학부모회 등에서 각각 또는 공동으로 학칙 제·개정안을 발의할 수 있는 절차 및 기준을 사전에 정한다.</li> <li>■ 관련 법령이나 지침이 변경된 경우, 학교장이 제·개정위원회에 학칙 개정을 요청한다.                             <ul style="list-style-type: none"> <li>(1) 학생의 발의(어린이회를 통한 발의)</li> <li>(2) 학부모의 발의</li> <li>(3) 교원의 발의</li> </ul> </li> </ul>
		3) 교육공동체의 의견수렴	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 대상 : 학생, 학부모, 교원 등</li> <li>■ 방법 : 제·개정위원회가 주관, 학교 구성원으로부터 의견 수렴                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- 학생 : 학급·학년회의, 전교 어린이회의 및 설문조사 등</li> <li>- 학부모 : 학부모회 및 설문조사 등</li> <li>- 교원 : 부서별, 학년별 회의, 전체 교직원 회의 등을 통하여 의견 수렴</li> </ul> </li> </ul>
		4) 1차 시안 마련 및 토론회 실시	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 제·개정위원회에서 학교공동체의 의견 수렴 결과를 바탕으로 1차 시안을 마련한다.</li> <li>■ 학교공동체의 의견 수렴 결과, 의견 차이가 큰 과제를 쟁점 토론 주제로 선정한다.</li> <li>■ 제·개정위원회 주관으로 학교 실정에 따라</li> </ul>

			토론회를 개최한다. - 토론회 주제, 일정 등 관련 사항은 학교홈페이지, 문자메세지, 가정통신문 등을 통해 공지 - 학생대표, 학부모대표, 교원대표가 가급적 동수로 토론에 참여하고, 제·개정위원회에서는 토론 결과 공지
		5) 최종 시안 마련	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 토론 결과를 반영하여 최종 시안을 작성한다. 필요시 투표 또는 설문조사 등을 실시하여 최종안을 결정한다.</li> <li>■ 학칙 제·개정안 최종시안을 작성하여 학교장에게 보고하고 학교운영위원회에 상정한다.</li> </ul>
		6) 학교운영위원회 심의	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 제·개정위원회 위원장이 학교운영위원회에 참석하여 제·개정안의 수립 경과, 주요내용 등에 대하여 설명한다.</li> <li>■ 심의 결과는 즉시 학교장에게 통보한다.</li> </ul>
	과정	7) 학교규칙 공포 및 정보 공시	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 학교장은 학교운영위원회의 심의 결과를 확정하여 공포한다.</li> <li>■ 학교구성원이 개정된 규칙을 알 수 있도록 학교 게시판, 홈페이지(팝업창 활용 등), 가정통신문 등을 통해 공고한다.</li> </ul>
		8) 학교규칙 안내 및 연수·홍보	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 학교장은 새로 제·개정된 학칙을 학교 구성원 모두가 숙지하고 실천할 수 있도록 학생, 학부모, 교원 대상 연수(설명회)를 실시한다.</li> <li>■ 필요시 전교 어린이회 대표들이 대상으로 학칙 준수·실천을 위한 캠프 등을 실시한다.</li> <li>■ 학칙 준수 서약서를 개최하거나 학생·학부모로부터 동의서(확인서)를 받도록 한다.</li> </ul>
산출	9) 적용 및 환류	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 제·개정위원회는 매 학년말에 학생·학부모·교원을 대상으로 연간 학칙 운영 결과를 평가하여, 다음 학년도에 개정할 사항이나 발전 방안을 검토한다.</li> </ul>	

3장은 학교규칙 운영의 실제로 초등용, 중등용 모두 9가지 항목으로 구성되어 있다. 중등용 매뉴얼에는 두발·복장 등 용모 규정이 있는 반면, 초등용 매뉴얼에는 어린이 법제관에 대한 규정이 제시되어 있다. 이 내용을 비교하면 <표 5>와 같다.

<표 5> 학교규칙 운영 매뉴얼 제3장 학교규칙 운영의 실제(목차)

초등용	중등용
1. 휴대전화 및 전자기기 사용 규정	1. 두발·복장 등 용모 규정
2. 소지품 검사 규정	2. 휴대폰 및 전자기기 사용 규정
3. 학생자치 활동의 조직 및 운영 규정	3. 소지품 검사 규정
4. 학교규칙 개정 절차에 관한 규정	4. 학생자치 활동의 조직 및 운영 규정

5. 생활평점제(그린마일리지, 상·벌점제)	5. 학교규칙 개정 절차에 관한 규정
6. 교육벌	6. 생활평점제(그린마일리지, 상·벌점제)
7. 학생자치법정	7. 교육벌
8. 어린이 법제관	8. 학생자치법정
9. 학생생활협약 및 공동체생활협약 운영	9. 학생생활협약 및 공동체생활협약 운영

## 2. 학교규칙 운영매뉴얼의 CIPP 평가모형에 적용

학교규칙 운영매뉴얼에 있는 항목을 읽고, 평가 주체를 학생, 학부모, 교원, 공통 중에서 선정하여 CIPP 평가모형 4단계(상황, 투입, 과정, 산출) 중에서 어느 단계에 해당하는 지 구분하여 개발하였다. <표 3>의 틀을 이용해 학교규칙 평가표를 작성했으나 편의상 해당페이지는 삭제하였고, 평가 항목을 위주로 <표 4>에서 굵은 글씨로 표현한 세 가지 항목을 표로 작성하면 <표 6>이다.

<표 6> 학교규칙 제·개정에 관한 평가항목<sup>1)</sup>

대분류	대상	CIPP	평가항목
학 교 규 칙 제· 개 정 위 원회 구 성	공통	상황	학교규칙 제·개정 업무를 위한 학교 규칙 제·개정 위원회 구성회가 운영되고 있습니까?
	공통	상황	학교규칙 제·개정 위원회가 학생, 학부모, 교원의 대표로 구성되어 있습니까?
	교원	상황	학교규칙 제·개정 위원회의 연간 운영계획이 수립되어 있습니까?
		상황	학교규칙 제·개정 위원회 구성에 교원 의견 반영이 잘 되었습니까?
	학부모	상황	학교규칙 제·개정 위원회 구성에 학부모 의견 반영이 잘 되었습니까?
	학생	상황	학교규칙 제·개정 위원회 구성에 학생 의견 반영이 잘 되었습니까?
학교규 칙 안내 및	학생	과정	학교장은 새로 제·개정된 학교규칙을 숙지할 수 있도록 학생 대상 설명회를 실시하였습니까?
	학부모	과정	학교장은 새로 제·개정된 학교규칙을 숙지할 수 있

1) 본 학술지에는 제한된 분량으로 평가항목 전체를 첨부하지 못하였다. 세부적인 평가항목은 학술대회 발표 당일에 첨부파일로 제시할 것임.



연수 · 홍보	교원	과정	도록 학부모 대상 설명회를 실시하였습니까? 학교장은 제·개정된 학교규칙을 숙지할 수 있도록 학생 대상 교원 대상 연수를 실시하였습니까?
	공통	과정	학년 초에 학교규칙에 대한 안내를 받았습니까? (예: 가정통신문, 학교 홈페이지)
적용 및 환류	학생	산출	학년 말에 학생을 대상으로 학교규칙 운영에 대한 평가를 실시하였습니까?
	학부모	산출	학년 말에 학부모를 대상으로 학교규칙 운영에 대한 평가를 실시하였습니까?
	교원	산출	학년 말에 교원을 대상으로 학교규칙 운영에 대한 평가를 실시하였습니까?
	공통	산출	학교규칙 운영 과정에서 학생들의 불편, 불만 사항을 상시적으로 확인하여 반영하였습니까?

<표 6>에서처럼 학교규칙 운영매뉴얼에 제시되어 있는 내용 중에서 다양한 학교 현장에서 공통적으로 적용할 수 있는 부분을 추출하여 평가항목을 개발하였다. 즉, 학교규칙 운영매뉴얼의 2장은 <표 4>과 같이 진행절차에 따라 상황, 투입, 과정, 산출 항목으로 분류하여 문항을 제작하였고, 3장은 학교규칙의 실제이므로 규칙을 제정하거나 개정하는 절차보다는 그 규칙 자체의 내용을 평가하는 항목을 제작하려고 하였다. 학교규칙 자체를 학교 구성원 스스로 평가하여 학교규칙을 지속적으로 유지할 것인지, 개정할 것인지를 결정하고, 규칙을 잘 시행하고 있는지를 판단할 수 있도록 5점 척도를 활용하여 제시하였다. 척도 구분은 <표 7>과 같다.

<표 7> 학교규칙 평가항목의 척도 구분

척도	매우 그렇다	그렇다	아니다	매우 아니다	모르겠다
점수	5	4	3	2	1

학교규칙 자체를 인식하지 못하는 경우와 무조건 ‘보통이다’를 선택할 경우를 배제하기 위하여 ‘모르겠다’ 항목을 ‘보통이다’ 대신 첨부하였다. 척도마다 점수를 부여하여 점수가 높을수록 학교규칙을 잘 준수하고 있다는 것을 학교 구성원들이 쉽게 인식할 수 있도록 하였다. 또한 주관식 평가 문항을 마련하여 평가항목에 대한 의견을 직접적으로 반영할 수 있는 통로를 마련하였다.

## V. 쟁점과 과제

학교규칙을 자체 평가하는 목적은 학교규칙의 질을 바람직한 방향으로 관리하여 학교가 설정한 교육 목표를 달성하게 하는 데에 있다. 즉 학교규칙을 평가하는 목적이 학교에서 이루어지고 있는 교육활동의 질을 구체적으로 판단해 낸 결과를 활용하여 차기 연도의 학교규칙 수립에 피드백되어 학교규칙 운영에 도움을 줄 것이다(배호순, 2000; 김석우, 이대용, 2012, p.146 재인용). 이런 의미에서 볼 때 학교규칙 평가항목을 개발하는 것은 필요하다. 특히 본 연구가 학교규칙에 대한 평가표가 없는 상태에서 CIPP 평가모형을 선정하여 학생, 학부모, 교원이 스스로 평가할 수 있는 학교규칙 평가표를 제작하였다는 것만으로 의의가 있다.

다만, 학교규칙 매뉴얼이 학교 현장에 배부되었음에도 불구하고, 학교규칙을 담당하는 교사 이외의 다른 구성원들은 학교규칙 자체에 관심이 부족한 경우가 많다. 또한 학교규칙 자체가 예전에 없던 규칙을 제정하는 것이 아니라 매뉴얼을 배부하기 이전부터 그 학교에서 전통적으로 내려오는 규칙을 그대로 시행하는 경우가 많다. 그래서 학교규칙을 자체적으로 평가해서 적용하고 준수하고 개정하는 과정에 참여하여 의견을 반영하는 것에 대한 중요성을 인식하지 못한 채 지나치는 부분도 없지 않다. 그리고 생활협약의 경우 학교규칙과 어떻게 다른 것인지 용어상으로는 구분되어 보이나 실제로 학교 현장에서 적용할 경우, 중복되는 경우가 존재한다. 그러므로 학교규칙 운영 매뉴얼을 적용한 구체적인 샘플을 마련하여 각 급 학교에 제시한다면 학교규칙 운영에 도움이 될 것이라고 생각한다. 아울러 차기 연구에서는 연구대상을 전국 단위로 확대하여 본 연구에서 개발한 평가표를 검증해보고 부족한 부분은 수정, 보완될 수 있기를 기대한다.

## 참고 문헌

- 김미숙(1999). 사회교육 프로그램 평가론. 서울: 원미사.
- 김석우, 이대용(2012). CIPP 평가모형 적용을 통한 2009 개정 중학교 교육과정 평가지표 개발. 교육평가연구 25(2). pp.145-166.
- 김애자(2007). CIPP 평가모형에 의한 전래동요프로그램 평가준거 개발과 유아교육기관에 적용방안. 계명대학교대학원 유아교육학과 박사학위논문.
- 김진규(2002). 프로그램 평가방법. 서울: 학지사.
- 박태준, 서준호, 조은상, 김미숙, 김수원, 김영상, 이정의(1999). 직업교육훈련 평가방안 연구. 한국직업능력개발원.
- 배호순(1999). 프로그램 평가론. 서울: 원미사.
- 배호순(2000). 교육과정 평가 논리의 탐구. 서울: 교육과학사.
- 송영수(2008). 대학 영어전용강좌(EMI)의 학습 만족도에 영향을 미치는 요인 -CIPP 평가 모형을 바탕으로-. 교육정보미디어연구 14(3). pp.61-84.
- 오성삼, 권순달(2010). 핵심 교육평가. 쿠북: 서울.
- 윤명희, 임현성(2008). 초등학교 방과후학교 평가도구 개발. 교육평가연구 21(4). pp.1-19.
- 이주호(2012). 학교규칙 운영매뉴얼(초등용, 중등용). 교육과학기술부.
- 전화춘, 김석우(2009). 초등학교 특별보충과정 프로그램 평가척도 개발 - CIPP 평가모형의 적용 -. 초등교육연구 22(1). pp.83-111.
- 정경열, 최유현(2011). CIPP에 기반한 과학관 과학기술 교육프로그램의 평가준거 개발. 한국기술교육학회지 11(2). pp. 85-103.
- 정재삼(2004). 교육프로그램평가. 서울: 교육과학사.
- 한홍련(2011). CIPP 프로그램 평가모형을 적용한 방과후학교 평가지표 개발 연구. 부산대학교 박사학위 논문.
- 허경철(2002). 학교 교육과정 평가의 철학: 무엇을 어떻게 할 것인가?. 교육과정연구 20(2). pp. 1-26.
- Cronbach, L. J., et al.(1980). Toward reform of Program evaluation. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stufflebeam, D. L.,& Shinkfield. A. J.(1985). Systematic evaluation. Boston. Kluwer-Nijhoff.
- Stufflebeam, D. L.,& Shinkfield. A. J.(2007). Educational theory, models, & application. San Francisco. CA: Jossey-Bass.



•• 제3분과 ••

**인권교육의 강화**



[주제 발표 1]

## 군 인권교육 현황과 발전 방안<sup>1)</sup>

김 철 홍(국가인권위원회 인권교육과장)

- I. 들어가는 말
- II. 인권교육 원칙과 최근 국제 동향
- III. 군 인권교육 현황의 분석
- IV. 군 인권교육의 발전 방안
- \* 참고 문헌

### I. 들어가는 말

- 2010년 10월 유엔은 대학, 법집행공무원, 군대 인권교육 강화에 초점을 둔 제2차 세계인권교육프로그램(2010~2014) 이행을 각 국가에 권고하고 있음. 이에 의거 우리나라 군대인권교육을 강화하기 위한 발전방안을 마련하여 군대 인권교육의 국제적 모범 창출 필요
  - ※ 제1차 세계인권교육 프로그램(2005-2009)(2005. 7.): 초·중등 정규 교육과정에 인권교육 실시 및 인권교육에 관한 법률 제정 등 권고
  - ※ 제2차 세계인권교육프로그램(2010-2014)(2010. 12.) : 고등교육기관 및 공무원, 군대 등에서 인권교육을 실시할 것을 권고하고 있고 인권교육에 대한 최종보고서를 2015년까지 인권이사회에 제출하도록 함
- 특히, 2011년 12월 유엔 총회의 ‘인권교육훈련선언’ 의결 등 유엔 차원의 인권교육을 활성화 하는 국제적 흐름에 부응하여 군대분야 인권교육을 국제적 수준으로 선도하기 위한 그동안 성과평가 및 발전방안 마련 필요

1) 이 글은 국가인권위원회의 공식의견이 아니라 개인의견입니다.

- ※ 인권이사회에서 의결된 **인권교육훈련선언**은 전문과 총 14개 조항으로 구성된 인권교육에 관한 기본틀을 제시하고 있음. 인권교육 정의와 원칙과 함께 처음으로 **인권교육에 대한 권리를 기본권으로 강조**하면서, 국가의 인권교육 실행 책임 등 국가수준의 조치사항 등을 제시하고 있음
- 인권침해 진정사건 중에서 군 관련 진정사건의 접수 비율은 2011. 9. 30. 현재 2.0%(858건)이지만, 군 관련 진정사건은 위원회 설립 이후 지속적으로 증가 추세를 보이고 있음<sup>2)</sup>. 2011년에는 해병대 가혹행위 사건 등 위원회 권고에 대한 영향 등 군과 관련된 인권문제에 대해 국민의 관심이 높아지면서 군 관련 진정이 좀 더 증가하는 추세를 보이고 있음.
  - 군 관련 진정사건의 침해유형을 살펴보면, 폭행·가혹행위/과도한 장구 사용, 강·의료권 침해/피해자 보호조치 미흡, 생명권 침해, 부당한 제도 및 처분, 폭언·욕설 등 인격권 침해 등이 군 전체 진정사건의 67.9%를 차지하고 있음. ‘폭행·가혹행위/과도한 장구 사용’과 관련된 진정사건은 설립 이후부터 전반적으로 증가 추세를 보이고 있으며, 최근 들어 ‘건강·의료권 침해’, ‘부당한 제도 및 처분’, ‘폭언·욕설 등에 의한 인격권 침해’와 관련된 진정도 계속 증가 추세
- 따라서 군대 인권교육을 강화하여 군 관련 인권침해 및 차별행위를 사전 예방하여 사회적 비용을 감소하고 국민과 공감하는 선진군대, 인권 친화적 병영문화 조성이 필요함
  - 국방부는 군대 인권교육훈련령 제정·시행 및 대상별 인권교재 개발, 강사 양성 등 교육과정 운영 등 모범적 성과를 창출하였지만 국제적 수준으로 발돋움하기 위한 방안을 강구할 필요가 있음.
- 먼저 인권교육에 대한 개념 정의 및 최근 국제동향을 소개하고 2002년부터 현재까지 군대 인권교육 현황을 인권교육 제도화 등 기반조성 현황과 인권교육 특강 및 과정운영 등 인권교육 실시현황으로 구분하여 분석하고 그에 대한 발전방안을 제시하고자 함

2) 그동안 위원회 접수된 군 관련 진정건수는 다음과 같다.

구분	합계	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011.9
군 관련 접수건수(A)	858	58	52	73	60	64	65	80	89	96	117	104



## II. 인권교육 원칙과 최근 국제동향

### 1. 인권교육 개념정의 및 원칙

#### □ 인권교육 개념 정의

- UN이나 UNESCO의 인권교육 논의 초기에는 인권교육에 대한 핵심적인 개념 정의를 제시하지 않고 교육의 권리로서 인권교육을 포괄적으로 설명
  - UN의 세계인권선언 제26조<sup>3)</sup>와 같이 교육의 입장에서 인권을 강조. 이 조항은 인권 교육적 차원에서 보면 ‘교육이 인권을 강화’시키도록 하여야 한다는 점에서 포괄적인 인권교육 의미를 담고 있음
- ‘UNESCO의 인권교육 관련 권고’(1974) 등과 같이 1970년대부터 1990년까지는 인권교육을 세계평화나 세계의 유대를 위한 하나의 도구적 차원에서 논의를 함.
- 인권교육이 수단적인 의미를 넘어서서 인권교육 그 자체의 본질적 의미를 강조하는 논의가 나오기 시작한 것은 1994년에 발표된 [유엔인권교육10년(The United Nations Decade for Human Rights Education: UNDHRE)]부터 라고 할 수 있음
  - 최근 유엔은 인권교육의 중요성을 강조하면서 ‘제1차, 제2차 세계인권교육프로그램’과 유엔 인권교육훈련선언 등에 인권교육에 대한 개념 정의를 통해 인권교육의 개념은 좀 더 명확해 지고 있음.
  - 그렇지만 여전히 인권교육의 의미는 포괄적이며 개별 국가 나름의 해석적 여지를 남겨둔 채로 제시되어 그 개념 정의의 명확성이 낮음.
- 유엔 인권교육 10년 후속조치로 2004년에 결의된 UN [세계인권교육프로그램]에서 제시된 인권교육 개념은 “인권교육은 지식과 기술, 태도 형성을 통해 인권에 관한 보편적 문화를 구축할 목적으로 이루어지는 훈련, 전파, 정보전달과 관련된 노력”으로 정의
  - 인권교육을 지식차원, 가치·신념·태도 차원, 행위차원 등 3가지 차원으로 구분하고 ① 지식차원: 인권과 인권 보호 장치에 관한 지식 제공, ② 가

3) “교육은 인격을 충분히 발전시키고 인권과 기본 자유에 대한 존중을 강화하는 데 목적을 두어야 한다. 교육은 모든 국가, 종족 집단 또는 종교집단 사이에 이해와 관용, 친선을 증진시키고, 또 평화를 지키기 위한 유엔의 활동을 증진시킬 것이다”.

치, 신념, 태도 차원 : 인권을 지지하는 가치, 신념, 태도의 계발을 통한 인권문화 제고, ③ 행위차원 : 인권을 수호하고 인권침해를 방지하기 위한 실천행위 격려'로 구체화하여 인권교육의 개념을 정의하고 있음

○ 국가인권위원회가 유엔의 논의와 인권교육 실천가들의 개념적 논의를 종합 분석하여 정의한 **인권교육이란?**

- '인권에 대한 이해와 지식을 습득하고 인권을 존중하는 가치와 태도, 품성을 키우며 인권침해 및 차별행위를 당할 경우 이를 극복할 수 있는 역량을 기르고, 타인의 인권보호와 증진을 위한 실천력을 길러냄으로써 인권이 존중되는 사회를 만드는데 기여하는 일체의 교육적 활동'을 말함.

#### □ 인권교육의 요소와 원칙

○ 유엔 인권교육훈련선언 등에서 제시하듯 인권교육의 논리구조는 인권에 대한 교육(Education about human rights-개념적 측면), 인권을 위한 교육(Education for human rights-운동적 측면), 인권을 통한 교육(Education through human rights-과정적 측면)으로 구성

- 인권에 대한 교육 : 인권기준과 원칙, 인권의 토대가 되는 가치관과 인권 보호체계 등에 대한 이해 등을 포함
- 인권을 통한 교육 : 교육자와 학습자 양자 모두의 권리를 존중할 수 있는 방법의 교육과 학습을 포함
- 인권을 위한 교육 : 자신의 권리를 실천하고 향유할 수 있을 뿐 아니라 상대방의 권리를 존중하고 보호할 수 있는 역량 강화를 포함
- 이와 같이 인권교육은 학습자 자신의 인권 증진하고 타인의 인권을 보호하려는 변화 지향적 운동이며, 인권교육 역시 인권에 관한 학습이 일어나는 곳에서 인권 존중적 환경과 방식에 의해서 지속적으로 이루어져야 하는 또 다른 과정임.

○ 유엔 제1차 세계인권교육프로그램(2004년)에 제시된 인권교육활동의 원칙을 반영하여 정리한 **인권교육의 기본원칙**

- ① 인권교육은 인권의 상호의존성, 불가분성, 보편성을 장려하는 것이어야 한다.
- ② 인권교육은 학습자들이 차이를 존중하고 인정하며, 성별, 종교, 장애, 사회적 신분, 출신지역, 출신민족, 용모 등 신체적 조건, 혼인여부, 임

신 또는 출산, 가족형태 또는 가족상황, 인종, 피부색, 사상 또는 정치적 견해, 형의 효력이 실효된 전과, 성적(性的) 지향, 학력, 병력 등 기타 사항에 근거한 편견·차별행위를 반대하고 개선하도록 하는 것이어야 한다.

- ③ 인권교육은 학습자가 속한 공동체의 일상적 삶과 연관된 인권현안 문제를 보편적 인권기준에 의거하여 분석·비판·해결할 수 있도록 하는 것이어야 한다.
- ④ 인권교육은 인권이 보장되는 학습환경에서 학습자 중심의 다양한 교수방법을 통해 이루어지도록 하는 것이어야 한다.
- ⑤ 인권교육은 사회적 약자 및 소수자가 스스로 자신의 인권을 인식하고 자기권능을 강화하여 인권침해 및 차별을 받지 않도록 해야 한다.

**○ 최근 유엔 인권교육훈련선언에서 제시한 인권교육의 원칙**

- 인권교육훈련은 세계인권선언과 관련 국제인권조약 및 규범 등의 원칙을 기반으로 하여 아래와 같은 관점을 내포하고 있어야 함

- ① 국제적, 지역적, 국가적 수준에서 인권과 기본적 자유의 보호를 위한 보장 뿐 아니라 보편적 인권의 기준과 원칙 등을 인식하고 이해하며 수용할 것
- ② 모든 사람이 자신의 권리 뿐 아니라 타인의 권리를 존중해야 할 책임을 인식하고 자유롭고, 평화로우며, 다원적이고, 화합할 수 있는 사회성원으로서는 개인의 발달을 진작할 수 있는 보편적 인권문화를 발전시킬 것
- ③ 효과적인 인권 실현의 추구 및 관용, 반차별, 평등을 발전시킬 것
- ④ 어떠한 차별도 받지 않고 양질의 인권교육훈련의 접근을 통하여 모든 사람에게 동등한 기회를 보장할 것
- ⑤ 인권침해 및 학대를 예방하고 모든 형태의 차별, 인종주의, 고정관념, 집단적 혐오증을 부추기는 유해한 태도, 편견과 싸워 이러한 악습을 근절시킴에 기여할 것

**□ 인권교육의 중점대상**

- 잠재적 인권교육 전문가층: 인권교육 역량 양성에서 핵심적이고 일차적인 과제이며 항상 강조되어야 하는 최우선의 과제
- 법집행기구 종사자 및 군 관리자: 국가권력에 의한 인권침해를 방지하

고 국가 인권정책의 신뢰도와 진정성을 높이기 위한 핵심적인 과제로서 세부 분야별 인권교육 전문가 양성과 밀접한 연관을 맺고 추진되어야 함.

- 공무원 연수담당자, 교육관련 결정권자: 국가의 인권교육 계획에서 필수이며 향후 정부와 민간부문의 인권교육상의 협력을 위한 관건이 됨. 또한 공무원 사회에서 친인권적 문화를 획기적으로 정착시킴으로서 사회적인 인권 문화 형성에 중요한 기여를 할 수 있음
- 교원연수기관 교육담당자, 결정권자, 학교관리자, 교사: 공교육현장 내에서 인권 증진을 피하는데 관건이 됨
- 사회 인권취약 집단 및 관련기관 종사자: 이주노동자, 탈북자, 성적소수자, 취약계층 여성, 극빈층, HIV/AIDS 환자, 저소득 노인층, 비공식부문 노동자, 여성 성노동자 등의 취약 집단과 해당 기관 종사자를 중심으로 하는 문제해결형 인권교육이 중요함. 정부와 민간부문의 협력이 가장 절실하며, 피해자의 절실한 요구가 존재하며, 향후 인권교육 발전의 시험대가 되는 영역

## 2. 유엔 제2차 세계인권교육 프로그램(2010-2014)의 군 관련 권고사항

### □ 개 요

- 유엔은 인권교육의 중요성을 강조하기 위해 1994년 12월 23일 각 국가가 ‘인권교육10개년계획’을 수립하여 인권교육을 전면적으로 실시할 것을 권고하였고
  - 그 후 유엔은 총회에서 ‘인권교육10개년계획’ 후속 조치로서 ‘제1차 세계인권교육프로그램’을 채택(2005년 7월)하면서 초·중등 정규교육과정에 인권교육 실시를 권고함
- 제1차 세계인권교육 프로그램의 후속조치로서 제2차 세계인권교육프로그램(2010-2014)을 유엔 총회에서 의결하여 지속적으로 초·중등 인권교육 강화를 계속적으로 추진하면서 “고등교육에서의 인권교육 및 교사(교수 포함), 행정공무원, 사법집행공무원, 군인 대상 인권교육을 강조” 하는 권고를 하고 있음.

□ **군인 등 공무원을 위한 인권교육훈련 전략 주요내용**

- 현직(in-service) 교육훈련에 뿐만 아니라 재직 전(pre-service) 교육 훈련에도 인권교육을 의무적으로 실시하고 이와 관련하여 전문직 자격 부여 및 경력개발을 위한 필수과목과 같은 포괄적인 인권교육 정책 채택을 촉진할 것
  - 아동, 여성, 소수자, 장애인, 원주민 등과 같이 사회적 약자 집단을 배려하는 교육훈련을 실시
- 인권교육훈련이 고위관리 등의 소수의 선택된 자들만을 위한 일회성 훈련으로 변형되지 말고 교육훈련 체계를 구축하여 하며, 전체 구성원 모두에게 기회 부여
  - 기존 교육훈련과정의 인권관련 과목에 인권내용이 통합되도록 하고, 특정대상·주체의 인권교육훈련과정을 개발하여야 함
- 사관학교 등에 인권센터를 설립하고 인권전문가를 배치하며, 가능한 경우 교육자 양성을 위한 교육(Training of trainers)을 우선순위를 두어 실시해야 함
  - 교육자를 위한 교육의 경우 교육프로그램에는 인권교육 방법과 교육설계에 관한 시간도 포함해야 함.
- 인권교육훈련 프로그램 참여를 촉진시키기 위하여 인센티브제도 도입하고 기관평가제도와 연계하여 인권교육훈련에 관한 평가 등 모니터링 매카니즘을 구축할 것
  - 인권교육훈련은 인권기준에 부합되어야 하며, 인권의 전문성을 강화하는 정책개발과 연계되어야 함. 예컨대 평등, 차별금지, 존중, 존엄성, 공정성, 투명성 등의 인권원칙의 연속선상에서 공무원, 법집행관, 군인 등의 임용, 평가, 보상 및 훈련 정책 수립

□ **군인 등 공무원을 위한 인권교육훈련과정 및 도구**

- 교육훈련 대상과 목표 등의 구체화
  - 교육대상 집단의 경험, 기대, 개인적 배경 및 훈련 참가자의 열망, 참가자의 인권교육에 관한 지식 및 기술 등을 분석하여 구체적인 학습 목표를 설정하고(교육 후 목표로 삼는 참가자의 지식, 태도, 행동 및 기술), 평가 전략을 구상
- 교육훈련내용은 교육대상자의 일상생활과 밀접한 관련성 및 실천적 내용으로 구성하며, 인권교육 프로그램은 참가자의 활발한 참여를 위하여

시청각 방법으로 브레인 스토밍, 역할놀이, 집단작업, 사례연구, 패널토의 및 견학 등의 창의적이고 상호적인 성인교육기법을 적용해야 함.

- 교육참가자에게 스스로가 인권침해(예를 들어 태도와 행동에서 성별이나 인종에 갖고 있는 편견에 대한 인식 강화)에 빌미를 제공할 수 있기도 할 뿐 아니라 인권을 보호하고 향상시킬 수 있는 두 측면 모두의 잠재력에 대한 피교육자의 인권감수성을 자극하여 인권문제에 대해 민감하게 해야 함.

○ 동료들 끼리 서로 가르쳐 주는 동료 간 학습(Peer learning)을 적용하여 교육효과를 달성할 수 있음. 동료간 학습에도 인권전문가들이 학습에 참여하여 교육과정에 인권 기준을 제시하여야 함

- 피교육자가 성인인 경우 교육에 도움이 되는 전문지식 및 실무경험을 갖고 있기 때문에 훈련생의 전문적인 지식 및 경험의 교환이 가능하도록 격려하고 자신에 대한 자긍심을 가질 수 있도록 분위기를 조성하는 것이 바람직함

○ 군인을 위한 인권교육훈련 내용 개발을 위한 사항

- 그동안 군대 인권교육은 1949년 제네바협약과 그 선택적 의정서를 포함하여 많은 경우에 전통적인 군인 훈련은 무력분쟁의 국제법(인도주의법)에 대해서만 언급하고 있었음
- 군대 인권교육내용은 전투와 관련한 과업과 관계하여 국제인권규범 및 기준에 대해 훈련받아야 할 뿐 아니라 전쟁의 대가를 치루며 살아가야 하는 현대 직업군인의 의무에 관한 사항 역시 인권교육훈련이 내용으로 포함되어야 함
- 응급상황 하에서 명령유지 및 공공의 안전 그리고 국제평화유지 운영에 대한 의무 등 포함. 효과적이고 전문적이며 인도주의적인 의무 수행은 인권기준에 대한 지식과 감수성뿐 만 아니라 일상적인 군인 업무에 이러한 사항들을 적용할 수 있는 기술 또한 요구됨

### 3. 유엔 인권이사회 인권교육훈련 선언 채택

#### □ 개 요

- 2007년 9월 유엔 인권이사회는 인권자문위원회(Advisory Committee)<sup>4)</sup>에 ‘인권교육훈련선언’초안(Draft of Declaration of Human Rights Education and Training)작성 요청

- 2008. 8. ~ 2009. 6. 인권자문위원 5명을 중심으로 초안 작성단을 구성(대표 보고관 Emmanuel Decaux)한 후, 정부·인권기구·시민사회단체 등의 의견을 수렴하여 초안(붙어) 작성·공개
- 2009. 7. ~ 2009. 8. 보고관 초안에 대한 각 기관·단체 의견수렴
- 2010. 3. 19. 제13차 인권이사회로 초안결의안(draft resolution) 채택<sup>5)</sup> 하면서 인권자문위원회가 제출한 인권교육훈련선언 초안을 수정 보완 할 정부간(open-ended Intergovernmental) 워킹그룹 구성(한국정부 참여)
- 2011. 3. 17. 2011년 제16차 유엔 인권이사회(2011. 2. 28. ~ 3. 25)에서 인권교육훈련선언 채택(A/HRC/16/L.1).
- 2011. 12. 19. 제66차 유엔 총회에서 인권교육훈련선언 최종 채택

#### □ 선언의 의의 및 주요내용

- 인권교육훈련선언은 전문과 총 14개 조항으로 구성되어 있는데, 인권교육의 정의, 원칙과 함께 처음으로 인권교육에 대한 접근할 권리를 기본권으로서 강조하였고, 국가의 인권교육 실행 책임성 등 국가 수준의 조치사항 등 인권교육에 관한 종합적 준거 틀 제시
  - 인권교육을 보장하는 기본적 책임을 국가에 있음을 규정하면서 구체적

- 
- 4) 유엔 인권이사회에 결의에 의해 인권소위원회에서 인권자문위원회(Advisory committee)로 변경된 인권자문위원회는 인권이사회에서 요청하는 주제별 사안(thematic issues)에 대한 연구 결과를 토대로 전문적 자문을 주요기능으로 하는 전문가 그룹으로서 해당 주제의 이행을 목표로 함. 인권이사회내의 Think Tank의 역할을 수행함. 인권이사회는 자문위원회에 인권교육훈련선언이외에도 식량권, 실종자, 장애인, 여성, 한센인 등 소수집단의 인권, 국제질서 등 7개 주제별 조사·연구를 위임함.
  - 5) 인권교육훈련선언 초안은 인권교육 정의와 원칙, 국가의 인권교육 실행 책임 등 국가수준의 조치사항, 국제적 수준에서 이행조치, 향후활동으로 크게 4개 부분으로 구성(총 44개 조항) 되었음. 당시 결의안의 주요내용은, ① 인권자문위원회가 제출한 유엔 인권교육훈련선언 초안을 중심으로 인권이사회와 협상, 최종완결, 제출 등의 역할을 담당할 정부간(open-ended Intergovernmental) 워킹그룹의 구성, ② 워킹그룹은 제16차 인권이사회 회기 이전 최대 5일간의 작업 기간을 위한 회의를 개최해야 하고, ③ 워킹그룹회의 소집 전에 수렴한 다양한 의견에 대해 조정가능하고 비공식 자문의견인 공동의견서(Platform on Human Rights Education and Training) 발표결정을 할 수 있고, ④ 유엔 인권최고대표사무소(OHCHR)는 선언 초안이 유엔의 모든 공식 언어로 번역되어 전 회원국에 보급되도록 하는 등 본 워킹그룹의 의무이행을 위하여 필요한 모든 지원을 할 것이며, ⑤ 해당 워킹그룹회의에 참석할 수 있도록 선언초안 작성 인권자문위원회 보고관을 초빙해 줄 것 등

으로 인권교육을 위한 국가정책 수립, 공무원에 대한 인권교육훈련 등 강조

- 인권교육에 대한 권리성 및 인권증진을 위한 인권교육의 필수성 강조(제1조)
  - 워킹그룹 논의과정에서 쟁점이 되어 초안의 인권교육에 대한 권리(right to human right education)라는 개념이 사용되지는 않고 있지만, 인권과 기본적 자유에 대해 알고 요구하고 보장받을 권리 및 인권교육에 접근할 권리 보장
- 인권교육의 개념 정의 및 교육대상 제시(제2 ~ 3조)
  - 인권교육 개념 정의 및 인권교육의 3요소(제2조) 제시 : 인권에 대한 교육(지식), 인권을 통한 교육(교수학습방법-기술), 인권을 위한 교육(자기존중·타인존중 태도)
  - 전 생애 평생교육으로서 인권교육 및 사회 각 영역 인권교육 실시(제3조) : 학령기전, 초중고등 모든 정규교육과정 및 비정규교육과정, 공교육·사교육 등 모든 영역의 교육영역과 전 연령층 포함
- 인권교육의 원칙과 방법 제시(제 4 ~ 6조)
  - 인권교육을 실시함에 있어서 세계인권선언·국제적 인권조약 등을 원칙으로 하되 자기존중·타인존중, 반차별 및 인권침해·학대 예방 등 보편적 인권문화를 발전시키는 인권교육의 원칙 제시(제4조)
  - 이와 함께 인권교육훈련기관 및 인권교육훈련을 실시하는 과정에서 지켜야 될 원칙 제시(제5조) : 평등, 존엄성 기반과 사회적 약자·소수자 접근성 향상, 문화적 다양성 등 보장 등
  - 대중매체 등 새로운 정보 통신기술의 인권교육 활용성 및 인권감수성 증진 수단으로서 예술 활용성 강조(제6조)
- 인권교육에 대한 국가의 책무성 강조(제7조 ~ 9조)
  - 국가 및 정부의 인권교육 실행의 1차적 책임성 강조와 함께 공무원의 인권교육을 보장하며, 국가의 인권교육 원칙을 준수하는 인권교육 훈련프로그램 실시와 함께 시민사회 참여 및 민간 전문가 등의 참여 지원(제7조)
  - 국가의 인권교육 실행 전략 및 정책 수립의 촉진 역할 및 인권교육 계획 수립과정에서 민간영역, 시민사회단체, 국가인권기구의 참여 강조(제8조)



- 국가인권기구의 인권교육훈련에서 조정자 역할부여(제9조)
- NGO 및 유엔 등 국제적 수준에서 인권교육 촉진·협력(제10 ~ 14조)
  - NGO 등 민간영역의 인권교육 역할 강조 및 NGO 소속 종사자에 대한 인권교육 제공 보장(제10조)
  - 유엔 등 국제기구의 공직자, 군인, 경찰 등에게 인권교육훈련 제공 책무 부여(제11조)와 인권교육 실시를 위한 국제협력을 포함한 지방차원까지의 다양한 협력과 인권교육 연구를 위한 재원확보 강조(제12조)
  - 국제 및 지역인권기구의 인권교육 역할 부여(제13조) 및 인권교육훈련 선언의 이행을 위한 국가의 조치 의무 부여(제14조)

### III. 군 인권교육 현황의 분석

#### 1. 현황 분석 틀

- 2001년 11월 국가인권위원회는 설립이후 초기 인권교육을 확산하기 위해 각급 공무원 교육훈련기관 등에 인권교육 도입을 위해 노력함. 군대 등 공공기관영역에서는 인권교육 필요성에 대한 인식수준이 매우 낮았고, 인권 및 인권교육 그 자체에 대해 부정적 인식이 팽배한 상황이었음.
  - 인권침해·차별행위에 대한 조사 구제 활동으로 인권문제가 사회적 이슈화됨에 따라 인권침해 예방차원에서 인권교육 필요성에 대한 인식이 시작됨. 초기에는 경찰·검찰·교정 공무원이 주요대상이었고, 이후에는 초·중등학교 및 군인, 사회복지사(장애인, 노인) 등이 주요대상을 확대하였음.
- ‘인권교육제도화’란 군대 등 우리 사회 특정영역에서 인권교육이 지속적으로 이루어질 수 있도록 관련 법령이나 내부 규칙 등에 인권교육 실시를 의무화 하거나, 교육훈련기관에 인권과정이나 각 과정에 인권과목을 개설하는 것을 의미함.
- 인권교육 제도화 현황은 ① 관련법령 제·개정, ② 관련지침 제·개정, ③ 정규 인권과정개설 ④ 정규 인권과목 개설로 구분
  - 인권교육 제도화의 단계는 인권특강개설, 정규과목으로 인권과목 개설, 인권과정개설, 교육지침 제·개정 순으로 발전함
- 군대 인권교육 현황은 우리나라 공공기관 인권교육의 모범적 사례 중 하나인 2008년 군 인권교육 훈련규정이 제정되면서 인권교육훈련 규정제

정 이전과 이후 교육으로 구분할 수 있음.

- 따라서 군대 인권교육 단계를 2개 단계로서 구분할 수 있음. 2001년부터 2007년까지는 인권교육기초여건조성단계(2001~2007)로서 국가인권위원회 주도로 군대 인권교육이 실시된 시기이고, 2008년부터 2011년까지는 인권교육 제도화단계(2008~2010)로서 국가인권위원회와 국방부 공동으로 협력하면 인권교육을 실시하는 단계임
- 인권교육현황은 인권교육 기반조성(제도화, 콘텐츠 개발 등) 현황, 인권교육운영현황으로 구분하고 인권교육 훈영현황은 다시 인권교육과정( 6시간 이상 교육 과정)과 인권강의 또는 특강(6시간 미만 인권 관련 강의)으로 구분하여 현황을 분석함

## 2. 2002 ~ 2007년 군 인권교육 현황

### 2-1. 인권교육 기반조성 현황

- 군대 역시 2004년까지 인권교육 도입에 소극적이었지만 2005년도에 있었던 ‘훈련소 인분사건(1월)’, ‘전방 총기난사 사고(6월)’, ‘노충국 사건(10월)’ 등 일련의 사건·사고들을 계기로 군대내 장병 인권문제가 사회적 이슈로 대두<sup>6)</sup>되면서 인권교육에 대한 관심을 갖게 됨.
- 이후 ‘군 기본권 전문 상담관 제도<sup>7)</sup> 도입’, ‘장병기본권 과목을 통제과목으로 신설 3군에 하달’ 등

#### <국방부 ‘통제과목’ 개요>

- ◇ 통제과목 개념 : 국방부가 각 군에 대하여 교육시행을 지정한 교육과목
- ◇ 신설된 ‘장병 기본권’ 과목 내용
  - 양성과정
    - 장교(사관학교, 3사교, 학군교) : 반기 1회, 3H이상(학사장교는 2H이상)
    - 병, 준·부사관 : 2H이상

6) 전방 총기난사 사고 직후, 대통령 지시로 군대내 ‘병영문화 개선 TFT’가 구성되어 병영문화 개선을 위한 일련의 대책을 수립하게 됨.

7) 군 기본권 전문 상담관 제도는 군내 인권침해 예방 및 장병 정신건강 상담, 스트레스 관리, 고충 상담 등을 담당함. 2006년 육군 7명(군 출신 4명, 민간 3명), 해병대 2명 등 9명의 상담관을 선발하여 시범운영하여 그 효과가 매우 긍정적이어서 그 이후 인원을 100여명 이상으로 확대하여 운영중임

- 보수과정
  - 고군반 : 2H이상, 각 군 대학 : 4H이상, 국방대 : 6H이상
  - 부사관 중급이상 과정 : 2H이상
  - 대령, 장군진급반, 무궁화회의 등 : 1H~2H
- 부대 교육훈련
  - 반기별 1~2H 이상 및 수시 기회교육

- ‘병영문화TFT’가 ‘병영문화팀’으로 상설기구로 편입되고, 국방부 법무감실 내에 군내 인권문제를 총괄하는 ‘인권팀 (2006.1월)’ 및 육군본부 인권팀(2007.4월) 신설되었고 하반기에는 해군 및 공군본부로 확산되는 등 군대내 인권개선을 위한 조직이 강화되면서 인권교육이 본격적으로 추진할 수 있는 여건이 조성됨
- 2005년 이후 국가인권위원회가 ‘군대인권교육 기본계획(3년)<sup>8)</sup>’ 수립하여 추진하면서 국방부와 국가인권위원회의 협력체계가 구축되기 시작함.
  - 효율적인 군대 인권교육 실시를 위해 관련 부서와의 상호 업무협의를 정례화 하기 위해 협의체구성 관련 양기관 MOU체결 등을 추진하였지만 형식상의 문제로 마무리 되지 못하였음.
- 2006년 이전에는 비정기적으로 행정학교, ROTC 임관교육 등 몇몇 교육기관에서 인권특강이 개설되었지만, 2006년부터 군 교육기관(양성·보수기관)에 인권강좌가 개설되어 인권교육 제도화의 1단계가 시작되었음.
- 2007년에는 국가인권위와 국방부가 공동으로 ‘군대 인권교육 지침’을 개발한 후 국가인권위는 ‘군 인권교육 제도화에 대한 의견’을 표명함. 이를 수용하여 ‘군 인권교육 규정’이 마련됨.
  - “국가인권위원회는 국방부장관에게, 군 인권교육의 실행을 내용으로 하는 규정을 마련하여 이를 제도화하되, 그 규정내용과 구체적인 실행에 있어서는 국가인권위원회와 국방부가 공동개발한 군 인권교육 관련 지침 및 교재의 내용이 충실히 반영되고 활용될 수 있도록 하는 것이 바람직하다”는 의견을 표명(2007.11.15.)
- 인권교육 교재 및 강사 양성

8) 국가인권위는 군대내 인권교육 활성화를 위해 3년계획 수립(2005년~2007년) 추진함. 이 계획은 군대 인권침해 예방을 통한 인권 친화적 군대환경 조성을 목표로 ① 국방부 및 육해공군 등과 협력체계 구축, ② 군대내 인권과목 제도화, ③ 인권강사 양성 등 인적역량 강화, ④ 교육자료 개발 등 물적 기반 구축, ⑤ 군 인권증진 정책 제도 개선을 주요과제로 선정하고 추진함.

- 초기 위원회는 경찰·검찰·교정·군대 분야를 포함하는 100여명의 인권강사단을 구성하여 운영하였음. 군대 분야 인권교육 강사는 학계전문가, 법률가, 단체활동가 등을 중심으로 20여명을 선발·교육하여 인권교육 강사로 위촉하여 활동하도록 하였지만, 군대내 인권강의가 개설되지 않아 많은 활동을 하지 못하였음.
- 2005년 이후 군대내 인권과목이 개설되는 등 활성화의 기미가 보이자 국가인권위원회는 2006년 ‘군 인권교육 프로그램’을 개발<sup>9)</sup>하였음

## 2-2. 인권교육 실시 현황

- 군대에서의 인권교육은 2008년 <군 인권교육 규정>이 제정 시행되면서 본격화 됨. 2008년 이전에는 군대 인권문제가 이슈화가 되면 그에 따른 인권특강이 실시되는 수준이었고, 국가인권위원회가 군대내 인권교육 도입을 위한 기반조성 차원에서 국가인권위원회 주관 연수과정 등이 운영되었음.
- 각 교육훈련기관내 인권교육 도입에 대해 부정적인 상황이었기 때문에 2005년 이전에는 군 교도소 등 지휘관의 관심에 따라 인권특강이 간헐적으로 이루어지고 있는 상황이었음.
- 2005년도는 군인 대상 인권교육 실시 원년으로서 군대인권이 사회적 이슈로 등장하면서 국가인권위원회가 ‘군대인권교육 기본계획(3년)’ 수립하여 추진하였음
- 국가인권위는 2005년 군 수사담당자 인권특강 15회, 5,480명 및 육·해·공군 장성(무궁화회의) 대상 특강(위원장) 실시하였고, 군내 자체 인권교육을 담당할 핵심인력 육성차원에서 한국 최초로 육·해·공군 인권전문상담관, 수사관 등을 대상으로 「군 인권담당자 연수과정」(12.13~16; 3박4일, 35명)프로그램개발·운영함
- 2006년, 2007년에는 처음으로 군 지휘관 및 교육기관 인권교육 담당 교관을 대상으로 인권감수성 향상과정을 운영함.
- 군대내 인권가치 도입 필요성 등 군 지휘관의 인권에 대한 인식변화를 위해 일선 대대장급 지휘관을 대상으로 ‘군 지휘관 인권리더쉽 과정’(1

9) 위원회는 2002년에도 인권길라잡이 시리즈로 ‘군대와 인권’을 개발하였지만 현장적용성 등의 문제로 발간하지 않았음.

일 과정)을 권역별로 순회하여 각 4회 총8회 운영하였음[2006년 4회(11.30, 12.1, 12.20, 12.21) 150명, 2007년 4회(7월, 11월) 170명]. 군 관련 인권쟁점사례, 내안의 차별 및 편견 벗어나기, 군인의 인권보장 찾기 등으로 프로그램을 구성함

- 이와 함께 군대내 각 교육기관 인권교육 담당 교관 및 업무담당자의 인권감수성 및 인권교육 지도역량 제고를 위해 ‘군 인권교육 연수과정’(3박 4일, 2006년 35명, 2007년 40명)을 운영함.

### 2-3. 성과평가

- 2001~2007까지는 국가인권위원회 주도의 군대 인권교육이 실시되는 인권교육기초여건조성단계
  - 국가인권위원회 설립 초기 사회 전반적으로 인권교육 필요성에 대한 인식수준이 낮았고, 인권교육 그 자체에 대한 부정적 인식이 팽배한 상황으로, 특히 군의 특수성을 강조하면서 군대내 인권교육 도입에 소극적 단계
- 군대관련 인권문제가 이슈화되면서 인권침해 예방 차원에서 인권교육 필요성 인식하면서 인권특강 개설하기 시작하였지만, 인권교육 실시를 위한 인권교육 교재, 인권강사 등 인적·물적 인프라가 매우 열악한 상태이었기 때문에 국가인권위원회와 국방부가 공동으로 군대 인권교육 교재(일반, 의료, 수사 등) 개발 및 강사양성과정 운영
  - 군 인권담당조직 설치 및 군대내 부대교육, 교육기관 교육 등에 인권교육 도입을 위한 지침 개발 등 군대내 인권교육 중요성에 대한 인식이 전반적으로 형성되어 감

## 3. 2008~2011년 군 인권교육 현황

### 3-1. 기반조성 현황

#### □ 군 인권교육 규정 제정·시행

- 군 인권교육 제도화를 통한 인권 친화적 군대문화 조성을 위해 국방부와 인권위는 양 기관 업무협의를 통해 규정안 개발팀 공동 구성, 규정 제정 관련 위원회 의견 표명 등 일련의 과정을 거쳐 군 인권교육의 방향과 기

준을 정하고 군 인권교육업무의 효율화와 통일성을 위한 군 인권교육 규정 제정 시행(2008. 2. 13)

- 우리 사회 및 세계적으로도 인권교육발전에 매우 모범적 사례로 평가됨
- 군 인권교육 규정은 총 3장 27조 및 부칙으로 구성되어 있으며, 규정제정의 목적은 군 인권교육의 방향과 기준을 정하여 군 인권교육업무의 효율화와 통일성을 기하는 것임.

○ 군 인권교육 규정 주요내용

- 적용범위는 국방부본부, 국방부직할기관(직할부대 포함), 합동참모본부, 방위사업청 및 육군, 해군(해병대 포함), 공군으로 한정하고 있으며, 교육대상은 장병 및 군무원 등을 포함
- 교육종류는 ① 교육기관 내 인권교육, ② 부대 내 인권교육, ③ 인권교관 교육, ④ 인권관련 업무종사자 인권교육으로 구분하여 군 입대부터 전역시까지 지속적으로 실시함
- 교육단계는 인권의 이해→인권의식의 발현 및 증진→병영 내 인권보호활동의 실천으로 하고 있음
- 군 인권교육 촉진 지원하기 위해 5년 단위로 군 인권교육계획을 수립하도록 되어 있으며, 국방부장관은 군 인권교육을 촉진하기 위하여 인권교육활동에 필요한 예산 및 인력 지원

○ 교육종류별 교육운영·내용 및 시간 등

구 분	교육운영	교육내용	교육시간 등
교육기관내 교육	-병 양성 -장교·부사관 양성 -장교·부사관 보수	- 인권개념이해 - 군 인권 특징 - 병영에서 인권보호 - 인권침해구제방법 - 군 인권정책·규정 - 전시 인도법	- 병 : 1시간 이상 - 장교·부사관 양성 . 1년이상 6시간이상 . 1년미만 2시간 이상 - 장교·부사관 보수 : 2시간 이상
부대내 교육	- 일일 - 주간 - 월간 - 반기별	-군인보장인권범위·책무 -인권보호사례 -인권침해구제방법 -인권정책·규정 -교전 시 군인의무	-일일(병 대상) : 소대장 교관 -주간(장병대상) : 중대장 교관 -월간(장교·부사관) : 대대장 교관 -반기별(대대장급이상): 장관급 지휘관 교관
인권교관	-공통과정(국방부) -심화과정(각 군)	<공통>-인권개념이해	- 공통 : 년1회(1박2일 이상)

교육		-인권보장필요성·범위 등 -인권침해사례 예방 대책 -인권침해구제방법 -인권관계법규정 이해 -인권정책의 이해 -전시인도법	- 심화 : 년 1회
인권 업무 종사자 교육	-군의료업무 -군수사(정보)업무 -군교정업무	o의료 : 인권이해 / 환자권리/ 종사자 역할 o수사 : 인권이해 / 수사절차상권리 / 종사자 역할 o교정: 인권이해/교정시설내 권리 / 종사자역할	- 1박2일 이상 집체교육, 방문교육

□ 군 인권교육 교재 개발·발간

- 인권교육 교재의 활용도를 높이기 위해 2007년부터 국방부와 공동으로 ‘국군 인권교육 교재’, ‘군대 의료분야 인권교육교재’, ‘수사분야 인권교육 교재’ 공동 개발하여 2008년 발간 보급
  - 공동 개발 교재는 군 의료종사자 인권교육, 군 수사분야 인권교육 등 군대 인권교육 시 교재로 활용되고 있음

○ 인권교육교재의 주요내용

교 재 명	주 요 내 용	교 육 대 상
국군 인권교육 교재	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 현대사회와 군인의 인권</li> <li>· 전쟁·분쟁 및 지휘권과 인권</li> <li>· 군인의 권리 사례연구</li> <li>· 인권침해 구제제도와 이용방법</li> </ul>	군인, 군무원 등
군 의료분야 인권교육 교재	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 환자의 인권에 관한 국내외 규정 및 쟁점사항</li> <li>· 군내 장병의 환자로서의 권리</li> <li>· 군에서의 환자 인권보호 방안</li> </ul>	군 의료 종사자
수사분야 인권교육 교재	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 수사절차상 인권보장을 위한 기본원칙</li> <li>· 내사, 불심검문, 범죄수사 활동, 피의자 신문, 강제 수사 및 구금과정에서의 인권보호 직무가이드</li> </ul>	군 및 경찰 수사업무 종사자

### □ 군 인권교육협의회 구성·운영

- 군대분야 인권교육, 인권정책 등에 관한 사항에 대한 협의·조정 기능, 업무 지원 및 협력 기능 강화를 위한 협의회를 구성하여 인권친화적인 군대문화를 조성하고자 군대분야 업무협력체계 강화를 위해 2009년 ‘군대 인권교육협의회’ 구성하여 매년 2회 정례회의 운영
- 협의회는 국가인권위원회 4개과(인권교육과, 인권정책과, 조사총괄과, 차별조사과)와 국방부 인권담당관 및 육·해·공군 인권과로 구성
  - 협의회는 ① 군대분야 인권교육 기본계획에 관한 사항, ② 군대분야 인권교육 전문인력 양성에 관한 사항, ③ 군대분야 인권교육 프로그램 및 자료 개발·보급 및 활용에 관한 사항, ④ 군대분야 인권정책, 인권침해행위 및 차별행위에 대한 조사와 구제에 관한 사항, ⑤ 기타 군대분야 인권 보호와 향상을 위하여 협의가 필요한 사항 임

## 3-2. 2008-2011년 인권교육 실시 현황

### 3-2-1. 개요

- 군대 인권교육의 추진 주체가 군 인권교육 훈령 제정 이전에는 국가인권위원회 중심으로 이루어졌지만 훈령제정 이후 국가인권위원회와 국방부 공동 주최에서 국방부 및 육·해·공군 중심으로 발전하게 됨.
  - 군대내에서도 국방부 중심에서 육·해·공군 등 각 군으로 확산되는 경향이 나타나고 있음.
- 2008년 이후 군대(국방부 및 육·해·공군 포함) 인권교육 실시현황을 보면 <표 1>와 같이 2008년 52회 2,812명, 2009년 63회 12,718명, 2010년 355회, 42,474명, 2011년 1,808,283명으로 증가 추세임.
  - 특히 2011년 인권교육 회수와 교육인원이 급격히 증가현상을 나타내고 있는데, 이는 국방부에서 부대별 인권교육 강화 지시와 해병대 총기사과 이후 부대별 대규모 인권교육이 실시된 결과라고 할 수 있음.
- 2008년부터 2011년까지 총 1,808,283명으로서 년 평균 452,070명인데, 2010년까지는 년 평균 21,312명으로서 2011년에 대폭 증가(430,758명) 함



<표 1> 군대 인권교육 실시 현황('08~'11년)

구 분	과정수				교육 횟수				교육 인원			
	2008	2009	2010	2011	2008	2009	2010	2011	2008	2009	2010	2011
인권 교육과정	9	9	10	12	19	15	11	22	767	594	666	2,750
인권특강	-	-	-	-	33	48	344	2,906	2,045	12,124	41,808	1,805,533
계	9	9	10	12	52	63	355	2,922	2,812	12,718	42,474	1,808,283

※ 인권교육과정 : 6시간 이상 교육 과정 / 인권강의 또는 특강 : 6시간 미만 인권 관련 강의

<자료 : 김철홍, “군 인권교육현황과 발전방안”, 「군인권교육발전방안 세미나 자료집」, 국방부, 2011. 5. 및 국가인권위원회, 「2012 군대 인권교육협의회 자료집」, 2012.0.>

- 개설되는 인권교육 과정을 보면 2008, 2009년 9개 과정, 2010년 10개 과정, 2011년 12개 과정으로 증가추세인데, 2011년도에는 인권이해(기초, 심화) 사이버 과정 2개 과정이 증가하였기 때문임
  - 교육과정 운영회수 역시 2008년 19회, 2009년 15회, 2010년 11회, 2011년 22회로 증가추세임. 2011년 교육과정 22회는 국가인권위원회의 군인대상 사이버인권교육과정이 전년도에 비해 새롭게 8회 증가하였기 때문임
- 인권특강을 보면 교육회수는 2008년 33회, 2009년 48회, 2010년 344회, 2011년 2,906회로서 대폭 증가 추세임.
  - 2010년에 인권특강이 증가한 것은 공군 교육사령부에서 신병입소 훈련병을 대상으로 인권특강이 이루어지기 때문이며, 2011년에는 부대별 인권특강이 실시되었기 때문임
- 그러나 연도별 1회 평균 교육인원을 보면 2008년 54명, 2009년 201.9명, 2010년 119.6명, 2011년 618.9명이고 총평균 교육인원은 550.2명으로서 대규모 강의 형태를 보임. 특히 2011년 평균 교육인원이 500명 가량 증가하여 교육의 효과성 담보에 의심스러움
  - 인권교육과정의 평균인원을 보면 2011년까지 78.3명으로서 계속 규모가 확대되고 있고, 인권특강 역시 2010년까지 135.6명에서 2001년부터

는 592.5명으로 대규모로 이루어짐

### 3-2-2. 연도별 교육과정 운영현황

- 2008년 인권교육 과정 총 9개 과정 19회, 767명 대상으로 인권교육 과정 운영(1회 평균 40명)함.
  - 주관별로는 국방부·육군본부 공동 주관 운영회수(8회, 292명 대상), 일정별로는 1일 과정이(13회, 521명 대상) 가장 높은 비중을 차지함
  - 이 가운데 군 의료종사자 인권교육과정, 군 인권교관 연수과정, 군대분야 장사 양성과정 등 3개 과정은 국가인권위원회와 국방부가 공동 주최(3회, 106명 대상), 이외에 육군본부의 사단급 인권실무자반과정, 대대장급 지휘관반, 순회 장병인권교육, 해군본부 인권담당 등 관계관과정, 군법무관과정 공군본부 인권관계관과정 등이 개설됨

<표 2> 2008년도 군대 인권교육 과정 운영 현황

주관별 분류				일정별 분류			
인권위·국방부	3개 과정	3회	106명	1일 과정	3개 과정	13회	521명
국방부·육군본부	2개 과정	8회	292명	2일 과정	5개 과정	5회	206명
국방부·해군본부	2개 과정	2회	61명	3일 과정	1개 과정	1회	40명
국방부·공군본부	1개 과정	1회	79명				
육군본부	1개 과정	5회	229명				
계	9개 과정	19회	767명	계	9개 과정	19회	767명

<자료 : 김철홍, “군 인권교육현황과 발전방안”, 「군인권교육발전방안 세미나 자료집」, 국방부, 2011. 5. .>

- 2009년 인권교육 과정은 총 9개 과정(15회), 594명 대상으로 인권교육 과정 운영(1회 평균 39명)
  - 국가인권위원회와 공동주관 과정이 축소된 대신에 국방부 주관 과정이 4개로 확대되었고, 2008년과 같이 국방부·육군본부 공동주관 과정 운영회수(8회 324명) 및 1일 과정이(8회, 324명 대상) 가장 높은 비중을 차지

- 함. 단, 2008년에 비해 1일 교육과정 축소되고 3일 교육과정이 군 인권 교관 과정이외에 군법무관 과정 새롭게 개설된 점은 고무적 임
- 국가인권위원회와 국방부는 처음으로 「군 교정업무 종사자 인권교육과정」 1개 과정 공동 주최(1회, 35명 대상)하였고, 국방부 자체적으로 의료종사자과정, 인권교관과정, 수사종사자과정, 법무관과정 등 개설 운영함. 육군본부는 사단급 인권실무자반과정, 대대장급 지휘관반, 해군본부는 군 법무관과정, 공군본부는 검찰관·검찰수사관 과정을 운영함

<표 3> 2009년도 군대 인권교육 과정 운영 현황

주관별 분류				일정별 분류			
국방부	4개 과정	4회	142명	1일 과정	2개 과정	8회	324명
인권위·국방부	1개 과정	1회	35명	2일 과정	5개 과정	5회	198명
국방부·육군본부	2개 과정	8회	324명	3일 과정	2개 과정	2회	72명
국방부·해군본부	1개 과정	1회	33명				
국방부·공군본부	1개 과정	1회	60명				
계	9개 과정	15회	594명	계	9개 과정	15회	594명

<자료 : 김철홍, “군 인권교육현황과 발전방안”, 「군인권교육발전방안 세미나 자료집」, 국방부, 2011. 5..>

- 2010년 인권교육 과정은 2009년에 비해 <성희롱 성폭력 예방교육> 1개 과정이 추가되어 총 10개 과정(11회), 666명을 대상으로 인권교육 과정 운영(1회 평균 61명)
- 주관별로는 국가인권위원회와 공동주관이 사라지고 국방부 주관이 7개 과정(7회, 308명 대상), 일정별로는 2일 과정이(5회, 292명 대상) 높은 비중을 차지함
- 국방부 주관 성희롱·성폭력예방과정은 3일 과정으로 각 군 여성고충상담관을 대상으로 2회 실시됨. 이외에 국방부 주관 과정은 2009년과 같이 군 의료 종사과정, 군 수사종사자과정, 군 인권 교관과정, 군법무관과정, 교정직종사자과정 등이 운영됨. 해군본부는 인권교관 심화과정, 공군본부는 인권검찰 과정 등이 운영되었고, 육군본부는 그동안 실시해온 지휘관 인권교육을 제외하고 군법무관 보수교육과 함께 육군사관 헌법과목에서 기본권에 관한 내용 8~10시간 교육함.

<표 4> 2010년도 군대 인권교육 과정 운영 현황

주관별 분류				일정별 분류			
국방부	6개 과정	7회	308명	1일 과정	2개 과정	2회	300명
				2일 과정	7개 과정	7회	292명
육군본부	1개 과정	1회	60명	3일 과정	1개 과정	2회	74명
육군사관학교	1개 과정	1회	240명				
해군본부	1개 과정	1회	30명				
공군본부	1개 과정	1회	28명				
계	10개 과정	11회	666명	계	10개 과정	11회	666명

<자료 : 김철홍, “군 인권교육현황과 발전방안”, 「군인권교육발전방안 세미나 자료집」, 국방부, 2011. 5.>

- 2011년도에는 총 12개 과정을 16회, 2,750명 대상으로 인권교육 과정 운영하여 1회 평균 교육인원은 171.9명임
  - 주관별로는 국방부 주관이 8개 과정(군의료중사자, 인권교관, 군법무관, 군 수사중사자, 군 교정직 등) 9회 266명, 육군 3개과정((인권실무자반, 부대순회교육 등) 6회 581명, 해군과정(인권교관) 1회 35명 등이 개최됨. 집합교육 일정별로는 1일과정 5회, 2일과정 5회, 3일과정 4회이고 3일과정은 군 인권교관과정과 성희롱·성폭력과정임
  - 이 중 「사이버 인권교육과정」 2개과정은 국가인권위원회의 사이버 군 인권교육 콘텐츠를 국방부에서 활용(10회, 1,868명 대상)하여 10일동안 운영되었음

<표 5> 2011년도 군대 인권교육 과정 운영 현황

주관별 분류				일정별 분류			
국방부	6개 과정	7회	266명	1일 과정	2개 과정	5회	445명
인권위·국방부	2개 과정	10회	1,868명	2일 과정	5개 과정	5회	181명
육군	3개 과정	6회	581명	3일 과정	3개 과정	4회	256명
해군	1개 과정	1회	35명	10일 과정	2개 과정	10회	1,868명
공군	-	-	-				
계	12개 과정	24회	2,750명	계	12개 과정	24회	2,750명

<자료 : 김철홍, “군 인권교육현황과 발전방안”, 「군인권교육발전방안 세미나 자료집」, 국방부, 2011. 5. 및 국가인권위원회, 「2012 군대 인권교육협의회 자료집」, 2012.>

### 3-2-3. 연도별 인권특강 실시현황

- 2008년도 인권특강 실시 현황을 보면 ‘장병기본권보장’과 ‘군대와 인권’을 주제로 33회, 2,045명을 대상으로(1회 평균 62명) 인권교육 실시
  - 주관기관별 현황을 보면 공군본부 1회(150명), 공군사관학교 1회(100명), 공군예하부대 27회(1,370명) 등 공군이 총 29회로 가장 많은 비중을 차지하였으며, 시간별로는 2시간이 대부분을 차지함(32회, 1,840명 대상)

<표 6> 2008년도 군대 인권특강 현황

주관별 분류			시간별 분류			내·외부 강사 현황		
국방부	1회	205명	1시간	-	-	내부강사	31회	1,690명
해군본부	3회	220명	2시간	32회	1,840명	외부강사	2회	355명
공군본부	29회	1,620명	3시간	1회	205명			
계	33회	2,045명	계	33회	2,045명	계	33회	2,045명

※ 내부 강사는 국방부 내부 강사를 말함

<자료 : 김철홍, “군 인권교육현황과 발전방안”, 「군인권교육발전방안 세미나 자료집」, 국방부, 2011. 5. .>

- 인권강의 또는 특강은 대부분 자체 강사를 활용하여 진행하였으며, 국가인권위원회 위원장 공군본부 특강과 육군사관학교 인권특강(오창익 대표)등 2회만 외부강사 활용
  - 군대 정규 교육기관인 해군대학의 교육과정에 인권특강 3회 도입된 점은 고무적이라고 하겠음.
- 2009년 「인권특강」은 48회, 12,124명(1회 평균 252명)으로 2008년에 비해 증가함. 인권특강 주제는 군대와 인권, 장병기본권과 함께 지휘관 대상으로 ‘지휘권관과 인권’이 새롭게 선정됨.

174 · 법교육학과 인권교육학의 최근 연구 성과와 과제

- 주관기관별로 보면 해군본부 29회 2,407명(1회 평균 83명), 공군본부 16회 9,065명(1회 평균 566명) 등으로서 해군 인권특강이 대폭 증가하였으며, 시간별로는 2시간이 대부분을 차지함(37회, 4,619명 대상)

<표 7> 2009년도 군대 인권특강 현황

주관별 분류			시간별 분류			내·외부 강사 현황		
국방부	2회	472명	1시간	9회	7,250명	내부강사	46회	11,444명
해군본부	29회	2,407명	2시간	37회	4,619명	외부강사	2회	680명
공군본부	16회	9,065명	4시간	1회	75명			
육군본부	1회	180명	5시간	1회	180명			
계	48회	12,124명	계	48회	12,124명	계	48회	12,124명

<자료 : 김철홍, “군 인권교육현황과 발전방안”, 「군인권교육발전방안 세미나 자료집」, 국방부, 2011. 5.>

- 인권특강은 대부분 자체 강사를 활용하여 진행하였으며, 2회만 외부강사 활용(인권 위 9. 17 육군교도소, 군사연구위원회 9. 23 공군)
- 2009년도에는 육군사관학교 1회, 해군사관학교 3회 인권특강이 개설되었으며, 특히 해군은 정규 교육훈련기관인 해군대학 6회(대위급, 소령급, 대령급), 해군 병과학교 6회 등 교육훈련기관의 교육과정에 인권과목을 도입함(부대교육 15회). 공군도 신병교육대 8회 등 신병교육을 중심으로 인권특강을 실시하였지만, 공군대학 4회 등 교육훈련기관 교육과정에 인권과목을 도입함
- 2010년도부터 국방부는 인권교육과정을 중점으로 운영하고, 인권특강은 육·해·공군을 중심으로 운영되었는데, 2009년도에 비해 2010년 인권특강 현황을 보면 대폭 증가하여 총 344회, 41,808명을 대상으로 진행(1회 평균 122명)하였으며, 외부강사 5회를 제외하고 대부분 자체 강사를 활용함. 2010년도부터 인권특강 시간이 3시간, 4시간으로 길어짐

<표 8> 2010년도 군대 인권특강 현황

주관별 분류			시간별 분류			내·외부 강사 현황		
육군	279회	18,801명	1시간	37회	1,694명	내부강사	339회	41,231명
해군	42회	4,372명	2시간	275회	36,290명	외부강사	5회	577명
공군	23회	18,635명	3시간	15회	3,368명			
			4시간	11회	224명			
			5시간	6회	232명			
계	344회	41,808명	계	344회	41,808명	계	344회	41,808

<자료 : 김철홍, “군 인권교육현황과 발전방안”, 「군인권교육발전방안 세미나 자료집」, 국방부, 2011. 5. >

- 주관기관별로는 육군이 가장 많은 279회 18,801명의 교육을 실시하였음. 육군은 해·공군과 같이 보수 교육훈련기관인 각 병과학교의 각 교육과정에 장병기본권 과목을 개설하여 실시하였으며, 육군사관학교 이외에 또 다른 장교양성기관이 3사관학교에도 장병기본권 과목을 개설함.
- 2010년도 해군은 해군대학 및 해군사관학교, 병과학교 인권교육 인권특강은 8회로 축소된 대신에 부대교육이 34회를 증가하였으며, 공군의 경우는 다른 군과 다르게 신병 및 장교, 부사관 양성 교육훈련기관에 인권특강을 개설·실시하여 교육인원이 18,635명(23회)으로 가장 많음. 공군 인권특강 1회 평균 인원은 810명임.
- <표9>와 같이 2011년 인권특강 현황을 보면 2,906회 1,805,533명을 대상으로 교육을 실시함. 교육회수로 보면 공군 1,013회, 육군 1,00회, 해군 871회 순이며, 교육인원은 육군 1,625,704명, 해군 90,460명, 공군 81,869명 순이고 각 회당 평균 교육인원은 육군 1,625명, 해군 103.9명, 공군 80.8명 순으로서 공군이 교육효과가 나타날 수 있는 적정인원의 규모로 실시함

<표 9> 2011년도 군대 인권특강 현황

주관별 분류			시간별 분류			내·외부 강사 현황		
국방부	22회	7,500명	1시간	2,095회	1,068,372명	내부강사	2,855회	1,746,961명
육 군	1,000회	1,625,704명	2시간	777회	707,497명	외부강사	51회	58,572명
해 군	871회	90,460명	3시간	23회	29,388명			
공 군	1,013회	81,869명	4시간	9회	211명			
			5시간	2회	65명			
계	2,906회	1,805,533명	계	2,906회	1,805,533명	계	2,906회	1,805,533명

<자료 : 김철홍, “군 인권교육현황과 발전방안”, 「군인권교육발전방안 세미나 자료집」, 국방부, 2011. 5. 및 국가인권위원회, 「2012 군대 인권교육협의회 자료집」, 20120.>

- 대부분 인권특강은 1-2시간 강의로서 1시간 2,095회로서 72.1%를 차지하고 있고, 2시간 강의가 777회 26.7%로서 1~2시간 인권특강이 98.8%를 차지함
- 인권강의 또는 특강은 98.2%가 자체 강사를 활용하여 진행하고 있으며, 외부강사의 활용도는 1.8%로서 매우 낮았음

### 3-3. 군 인권교육 성과 평가

- 2008년부터 2011년까지의 한국 군대의 인권교육은 국가인권위·국방부 공동으로 협력하여 추진하는 제도화단계라고 할 수 있음.
  - 우리나라 공공기관 인권교육의 모범적 사례 중 하나인 2008년 군 인권교육 훈련규정이 제정되면서 군대내 인권교육 제도화의 1차 완성
  - 교관교육, 업무종사자교육, 교육기관내 교육 등 다양한 인권교육과정 운영과 인권특강 도입으로 훈령규정의 정착 시도
  - 의료종사자, 수사종사자, 교정업무종사자 등 다양한 인권교육과정 운영을 초기에는 국가인권위원회·국방부가 공동으로 개최하였지만, 독자 운영역량 배양으로 국방부 주도 인권교육과정 운영이 많아짐.
- 국방부의 인권교육훈련규정 제정·시행, 군대 인권교육협의회 구성·운영 등은 타 기관에 전파하는 공공기관 인권교육의 모범사례라고 할 수 있음.



- 인권교육훈련규정이 실효성을 갖도록 하기 위해서는 평가 기능을 활성화하고 그에 따른 조직과 인력의 확대가 필요함
- 훈련규정의 위상 강화를 위해 정신보건법이나 노숙인복지법 등과 같이 군인관련 법령 등에 군대 복무자에 대한 인권교육 의무화 조항을 삽입하는 것도 검토할 필요가 있음.
- 국방부·인권위 중심의 군대 인권교육협의회도 관련 학계전문가 및 NGO 등을 참여시키는 방안도 검토할 필요가 있음
- 부대가 전국으로 산재하여 있고, 집합교육이 어려운 실정에서는 장교 및 부사관 대상 인권교육의 경우 국방대학이나 각 군 대학 등과 연계하여 사이버교육시스템을 구축하여 사이버 인권교육을 활성화할 필요가 있음. 아니면 국가인권위원회 사이버 인권교육센터의 인권강의를 수강할 수 있도록 하는 등 대규모 인원이 인권교육을 수강할 수 있도록 인권교육 서비스를 제공하는 시스템 구축을 검토할 필요가 있음
- 특히 유엔 제2차 세계인권교육프로그램에서 군대 인권교육 강화를 권고하는 있는 상황에서 인권교육의 양적확대에서 벗어나 인권교육의 효과성 증대를 하는 방안을 강구할 필요가 있음
  - 유엔 인권교육 기준에 부합하는 인권교육 실시 및 운영체계 구축과 함께 인권교육에 대한 평가를 통해 인권교육의 질 향상 검토 필요
  - 인권특강은 대형 강의보다는 소대규모의 소형강의 위주로, 1박2일 위주의 교육과정에서 교육대상에 따른 3박4일 등 교육과정 운영 필요(교관교육의 경우 2박3일 이상 등)
  - 각 교육훈련기관의 각 과정에 인권과목을 정규과목화 한 점은 매우 고무적인 것으로서 국제적 모범사례가 될 것임. 부대내 교육에서 인권교육을 정례화 하는 것도 모범적이지만 형식화되는 경계해야 될 것임. 초대규모형 강의로서는 강의 효과가 떨어질 것이고, 부대 지휘관 중심의 인권교육은 인권교육 효과성이 떨어진다고 생각되기 때문에 내부강사와 함께 외부강사 활용도 향상 필요
- 인권주체와 인권교육 특정대상에 따른 인권교육 자료의 세분화 및 표준 강의안 개발과 멀티미디어를 활용한 인권교육 자료 개발 필요
  - 군대 인권교육의 비전과 목표를 인권침해 예방차원에서 국제적 수준의 인권교육과 국민들의 인권교육기관으로서 군대 인권교육으로 상향하는 것이 필요함

## IV. 군 인권교육의 발전방향

### 1. 기반조성 측면

- 군대 인권교육의 적극적 인권교육 비전과 목표 및 역할의 변화 설정 필요. 즉 인권침해예방을 넘어서 인권교육의 평생교육기관적 측면 강화 필요
  - 군인들의 인권침해 및 차별행위를 예방하고 국민으로부터 군대가 신뢰 받도록 하는 것이 인권교육의 1차적 목표이지만, 이러한 목표를 넘어서 국민의 인권교육을 담당하는 교육기관으로서 위상을 정립하여 그에 걸맞는 비전과 목표를 더욱 적극적으로 수립할 필요가 있음.
  - 과거에는 군대에서 자신의 인격이 무시당한 경험, 남의 인격을 짓밟은 경험을 하고, 그 상처를 안은 채 매년 수많은 젊은이들이 군복을 벗고 사회로 돌아가면서, 그 결과 우리사회 인권감수성이 하향 평준화되어 군대에서 사회로 이어졌음. 인권에 기초한 상호존중의 새로운 병영문화가 창출된다면 더 이상 군대에서의 체험이 악몽으로 남지 않을 것이며, 군대에서의 체험이 우리 사회의 인권 감수성 향상의 호수가 될 것으로 생각됨.
  - 우리 사회가 인권에 눈 뜨기 시작한 것이 그리 오래지 않았고 그래서 일반 국민들도 인권에 대한 체계적이고 실질적인 인식과 지식을 가지고 있지 못하기 때문에 더욱 필요함. 사회적으로도 인권교육은 출발 단계에 있기 때문에 군에서의 인권교육은 국민 전체의 인권의식 향상에 기여할 수 있음
- 인권교육과 정신교육의 통합 모색 필요
  - 부대내 인권교육이 안정적이면서도 내실있게 이루어지려면 군 정신교육과의 통합을 모색할 필요성 있음.
  - 군 정신교육은 장병들에게 공통의 가치·신념·행동양식을 부여함으로써 일체화된 군 조직 문화를 조형하고 무형전력의 강화에 기여하기 위해 시행되는 교육으로서 군 구성원들의 의식적 골간을 형성하는 데 큰 영향을 미치는 과정임. 모든 군 구성원은 복무의 시작부터 종료때까지 각급 부대, 학교기관, 신병 양성기관 등 군내 모든 단위의 조직에서는 정신교육

이 시행되고 있음

- 따라서 인권의 가치가 우리 군 구성원의 의식적 근간을 형성하는 데 반드시 포함되어야 할 가치라고 본다면, 이러한 군의 정신교육 과정에 녹아 들어야 하고, 형태나 내용이 통합적으로 진행될 필요성이 있음<sup>10)</sup>.

○ 인권교육관련 和而不同的 협력·네트워크화 구축과 국제적 인권교육기준에 의거한 이행 강화

- 인권교육의 기획 및 평가까지 각 단계에서 인권교육관련 기관·단체·전문가 등을 참여하도록 하고 협력하는 네트워크 구축 필요. 인권교육의 원칙과 같이 비판적이고 입장이 다른 사람들도 배제하지 않고 참여의 기회를 제공하며, 국민공감대 형성을 위해 부대 및 교육기관 교육 등에 외부 인권강사 적극 활용 필요
- 국내적 수준의 협력만이 아니라 해외 군대 인권교육 관련 기관 단체 등과 교류 협력을 활성화 필요가 있고, 유엔 등 인권교육의 국제적 원칙을 적극 도입하여 이행할 필요가 있음

○ 인권교육 성과를 점검하는 모니터링의 강화와 함께 자발적 인권교육을 촉진하는 인센티브제 도입

- 훈련 규정에 의거 수립된 인권교육계획에 의거 인권교육이 계획대로 실시되었는지, 실시된 각 교육과정 및 인권특강의 교육효과성에 대한 평가의 정례화를 통한 학습자 만족의 인권교육 서비스 제공 필요. 특히 유엔 등에서 제시한 인권교육 원칙을 준수하였는지 등을 검토할 필요가 있음.
- 인권교육실시 현황 및 강의만족도 등 통계 데이터 등을 집적화하고 인권교육에 대한 모니터링을 통하여 인권교육의 효과를 점검하면서 현장 일선 군 부대지향적 인권교육 정책 수립 및 프로그램을 개발하여 인권교육의 질적 성장 기반조성 필요
- 인권교육 우수사례 공모 및 발표대회 등을 통해 자발적 인권교육 촉

10) 한국국방연구원 김광식 박사는 정신교육과 인권교육 통합에 대해 ‘장병 정신교육의 ‘기준’ 이자 ‘중심’이 되는 교육지도서인 <군 정신교육 기본교재>의 내용 구성을 살펴보면, 국가관 중에서 ‘군복 입은 민주시민’의 주제나, 군인정신 중에서 ‘국군의 이념과 사명’에 관한 주제 등 인권에 관련된 내용을 다루고 있는 부분들을 찾아 볼 수 있고, 이러한 주제들을 인권과 연관해 풀어내는 데는 크게 무리가 없을 것으로 보인다’라고 하고 있다. 김광식, “군인권교육의 지평확대를 기대하며”, 「군인권교육발전방안 세미나 자료집」, 국방부, 2011. 5.

진. 특히 부대 평가시스템내에 인권교육 등 인권적 요소를 도입하여 인권친화적 부대에 대한 인센티브 제공(승진 등 부대표창 제공).

- 이와 함께 인권교육 또는 인권친화적 부대관리 시범부대 등의 운영 통해 군 전체로 일반화할 수 있는 모범사례 발굴하고 지역단위의 인권교육의 확산 거점으로 활용할 필요가 있음

○ 인권교육에 대한 심리적 저항 해소방안 마련과 함께 이를 추진할 수 있는 조직·인력·예산 확대를 통한 인권교육 확산

- 인권교육이 일시적인 지휘관의 관심에 그치지 않고 군대에서 지속적 과제로 추진되기 위해서는 인권교육의 수요자와 공급자 사이의 인식적 공감대를 형성하는 것이 필요함
- 인권교육에 대한 이미지가 긍정적일 때 교육효과가 증가하기 때문에 인권교육 실시에 대한 당위적 필요성을 넘어서 인권친화적 리더십모델 개발 등 실용적 필요성 강화 방안 강구 필요
- 인권교육의 필요성 인식 확산을 위해서는 최고위직급 등 조직 지도부를 포함하는 핵심구성원에 대한 인권교육을 강화할 필요가 있음(예: 국방대학원내 인권교육 도입 등).
- 국방부 및 각 군 인권과에 인권교육을 담당할 수 있는 팀 수준의 조직·인원확대와 인권교육의 독자적 예산편성

○ 부대교육과 함께 보수 양성 교육기관의 교육 강화 필요

- 자신의 조직문화에 동화된 사람을 변화시키는 것은 매우 어려우므로 올바른 인권마인드가 형성되기 위해서는 인권과 관련된 문제들에 대하여 소속 기관의 특수한 조직논리나 업무특성에 의한 사고방식이 형성되기 이전 단계에 교육이 이루어져야 할 필요가 있음
- 따라서 인권교육은 군조직에 본격 진입하기 이전 단계에서 집중적으로 이루어져야 하며, 특히 직업군인의 양성과정은 정형화되어 있어 다른 기관에 비하여 양성단계에서 인권교육을 실시하기가 용이하므로 각 사관학교 교육과정, 장교 초급반 교육과정, 부사관 교육과정 등을 적극적으로 활용하여 다양하고 충실한 인권교육을 실시할 필요가 있음
- 임용 이후에는 조직생활 및 업무처리 경험이 축적될 것인바, 임용 전의 인권교육과 근무경험을 결합할 수 있도록 일정기간 경과 후에는 필수적으로 보수교육으로 인권교육을 받도록 하는 것이 필요함

## 2. 교육운영 측면

### ○ 표준강의안 개발 등 인권교육의 표준화 필요

- 3가지 표준화된 교재가 개발되어 있지만, 3~4시간 인권특강을 추진하면서는 인권교육이 교육기관 또는 교육가에 따라 상이한 관점에서 이루어지고 있기 때문에 인권교육이 일관된 비전과 목표, 방향성을 가지고 단계별, 체계적으로 시행되기 위해서는 교육내용의 표준화가 필요함.
- 훈련규정에 인권교육의 필수내용이 제시되었지만 국제적 인권교육 원칙과 다르게 너무 지식적 측면과 인권침해 예방적 측면이 강조되어 있고, 인권 존중태도 형성과 그러한 방법·기술에 대한 교육도 강조될 필요가 있음.
- 군대 생활의 기간, 계급, 맡은 임무 등에 따라 교육 시 반드시 다루어야 할 내용 및 교수 학습 방법 등에 대한 표준화가 필요함

### ○ 인권교육 전문강사 육성 관리 등 군대 분야 인권교육 전문성 강화 필요

- 인권교육이 지향하는 목표를 효과적으로 달성하기 위해서는 인권교육의 전문성을 확보하는 것이 중요함. 교육현장에서 인권침해·차별하지 않고 인권을 통한 인권교육이 될 수 있도록 전문적으로 교육받은 인권교육 전문강사에 의해 전달되어야 함.
- 이를 위해서는 인권교육 원칙 준수하는 인권교육 전문강사를 육성 관리하는 시스템 구축이 필요함. 현재 인권교관 양성과정이 운영되고 있지만, 교관의 활용성, 담당 교관의 지속성·전문성 등에 대한 강화 필요(군대분야 내·외부 전문가를 포함하는 인권강사 풀 구축 운영)
- 인권교육 활동이 일회적 강의 위주로 운영되고 있지만 인권교육의 목표를 효과적으로 달성하기 위한 교육과정을 개발하고 이에 대한 현장적 합성·타당성 등을 검토하여 인권교육 프로그램, 교수·학습방법 등을 더욱 발전시킬 필요가 있음. 군대 분야를 특정한 인권교육에 대한 연구가 이루어져야 함.
- 1회 인권교육 받은 사람, 2회 인권교육 받은 사람 등 교육받은 회수, 계급, 근무기간 등의 수준 차이를 고려한 구체적이고 군대 현실에 맞는 단계별 인권교육 프로그램 개발 필요

### ○ 부대내 인권교육 강화를 위한 인권교육 서비스 질 제고 필요

- 군대는 또 다른 기숙학교이기 때문에 이를 최대한 활용하는 방안을 검토하는 것이 필요함. 현재 지휘관 위주의 주별, 월별 인권교육 실시는 현실적이 못하기 때문에 지휘관위주의 인권교육에서 인권교육 전문강사에 의한 품질 높은 인권교육 서비스를 제공할 필요가 있음.
- 부대내 자발적 인권교육과 인권친화적 병영문화를 조성하기 위해 학습자 주도적으로 인권교육의 주체가 되어 참여하고 체험할 수 있도록 인권연극, 인권노래, 인권UCC 등 체험적 인권교육 프로그램을 운영함. 우수 사례의 경우 인센티브를 제공하여 부대에 적합한 인권교육 콘텐츠 개발에도 기여할 수 있도록 함
- 강의 인원 소규모화, 시각형 교육자료 개발, 1시간이상 강의 활성화, 부대 정신교육내 인권내용 포함 등

○ 간부들에 대한 인권 교육 특히, 고급 지휘관들에 대한 인권 교육 강화 필요

- 계급적 위계질서를 근간으로 움직이는 군 조직에 있어서 고급 지휘관들의 임무 수행 방식이나 지휘통솔 방식은 조직의 기풍과 풍토에 엄청난 영향을 미치기 때문에 이들에 대한 인권교육은 매우 중요함
- 지휘관 보임전 교육, 장군반 교육 등에서 우리 사회의 제반 분야별 인권 상황, 국가인권정책 등에 대한 이해를 돕고, 현재의 병영 인권 실태 및 문제점, 부대 지휘시 착안해야 할 사항들을 알려줌으로써, 고급지휘관들이 국방부나 각군 정책부서, 야전의 상급 제대에서 직무를 수행해 나갈 때 인권 가치에 밀착된 활동을 전개해 나갈 수 있도록 할 필요가 있음

### 3. 인권강의 진행방법 측면

○ 강사 중심에서 학습자 중심으로 인권교육 변화 필요

- 피진정한 대상 강의식 인권교육은 인권 피해자적 관점에서 그들을 잠재적 가해자와 인권보호·향상의 객체로 전제하면서 교화식 교육으로 흘러 인권을 통한 교육이 되지 못하고 그들의 존중감을 침해하여 인권교육에 대한 거부감을 표출하기도 함
- 인권을 통한 인권교육이 되기 위해서는 강사중심에서 학습자 중심으로 변화되어야 하고, 엄격한 실내수업과는 달리 쾌적한 교육환경과 적절한 시간

배분, 시청각 매체의 적극적인 활용 등이 요구됨.

- 성인 학습자들의 경우 나름대로 해당분야에서 관심과 다양한 경험을 가지고 있는 성인들이 대부분이기 때문에 참여를 기본으로 하는 쌍방향 진행을 필요로 하고, 성인의 학습심리가 학생과는 달리 스스로에게 필요한 것에만 관심을 가지며 피동적인 교육자세와 훈련에 대한 저항을 극복하지 않고서는 효율적인 교육효과를 기대할 수 없기 때문임. 인권교육은 교화교육이 되어서는 안 됨.

○ 새로운 교수방법<sup>11)</sup>의 특징을 고려한 인권교육 진행 필요

① 참여자 중심적 교육 필요

- 전통적인 학교식 교육방법이라고 할 수 있는 강사의 일방적 강의에 의한 방식에서 탈피함. 참가자의 의견발표와 소그룹 활동을 통한 상호간의 의사소통, 그리고 직접행동을 통해서 교육 세미나의 주제를 선정하고 문제해결 방안을 탐색하는 과정에서 참가자가 흥미를 느끼고 스스로 배울 수 있도록 함.
- 진행자는 학습보조자로 기능하며 어떠한 주장과 의견이든 강요하거나 주입시키는 것을 삼가함.

② 시각화를 중시하는 교육 필요

- 비교적 기억력과 집중력이 낮은 인지적 특성을 감안해 학습에서 시각화를 중시함. 빔 프로젝트, 멀티미디어, 종이카드, 스티커 등 다양한 교구재와 영화, 동영상 등 시청각 매체를 적극 활용해야 함
- 전달방법에서 시청각 매체의 활용효과와 학습방법에 따른 기억효과는 다르게 나타남. 가장 기억에 오래 남게 하는 방법은 직접 말하게 하고 행동하게 하는 것임

11) 교수-학습방법의 변화(강사중심에서 학습자 중심으로 변화)

기존의 교육방법	새로운 교육방법
- 강의식 교수기법	- 영상교육, 토의식, 실습식 교육방법
- 강사 중심/ One-way Communication	- 수강자 중심 / Two-way Communication
- 대단위 Class Size / 대형교육장	- 소단위 Class Size / 소형교육장
- 강제성/ 지명 및 강제 입과	- 자유감·성취감/사전에고제, 입과신청
- 수동적 교육/수강자 수동적 자세	- 능동적 자세
- 가르치는 교육	- 스스로 생각하고 느끼게 하는 교육
- 교재(text) 중심/철판, 백목과 교재	- 교보재 중심/시트, 플립차트, 모형 등
- 지식중심	- 지식·감정·행동 중심
- 교육과 직무의 불일치(일따로 교육따로)	- 교육과 직무의 일치(교육내용의 현장활용 증대)

③ 소규모 집단학습을 중시하는 교육 필요

- 대안의 탐색이나 문제점 발굴 및 지식 습득을 위해서 소규모 집단학습을 중시함. 참여자가 직접 현장에서 학습하고 토론 발표하는 과정과 역할 게임 등을 통해 인권을 이해하고 행동체험을 통해 학습하는 일종의 구안학 습법(project method)이라고 할 수 있음.

## 참고 문헌

- 국가인권위원회·국방부, 국군 인권교육교재, 2009
- 국가인권위원회, 국내·외 공공분야 인권교육 실태조사, 2006.
- 국가인권위원회, 국가인권정책기본계획 권고안, 2006.
- 국가인권위원회, 인권교육개념 및 방향 정립 모색연구, 2005.
- 대한민국 정부, 국가인권기본정책기본계획, 2007.
- 김철홍, 모더레이터와 강의기법, 2006.
- 김철홍, 우리나라 인권교육의 현황과 과제, 연세대학교 법학연구소, 2010.
- 유엔, 제2차세계인권교육행동계획(2010-2014), 국가인권위원회, 2011
- 유엔 인권이사회, 인권교육훈련선언문, 국가인권위원회, 2011.
- 김철홍, “군 인권교육 현황과 발전방안”, 「군 인권교육 발전 방안 세미나 자료집」, 국방부, 2011. 5.



[주제 발표 2]

## 학교 인권교육의 강화를 위한 실천 방안

유 병 열(서울교대 교수)

- I. 머리말
  - II. 학교의 공식 교육활동에서의 인권교육 강화
  - III. 학교 공동체 생활 속에서의 살아있는 인권교육의 실행
  - IV. 맺음말: 인권교육 강화를 위한 양질의 지원 실행
- \* 참고 문헌

### I. 머리말

오늘날 우리의 학교교육에서 가장 많이 강조되고 있는 것 중의 하나가 인성교육이다. 얼마 전 대구의 한 중학생이 학교폭력으로 괴롭힘을 당해오다 견디지 못해 스스로 목숨을 끊는 일이 발생하고 여기저기서 비슷한 사건·사고가 일어나면서 우리 사회는 스스로의 문제점에 또다시 놀라면서 그 원인을 파악하고 대책을 모색하는 등 참으로 숨가쁘게 달려왔다. 그리고 그러한 대책 중의 하나로서 이른바 인성교육이 더더욱 강조되고 있는 현실을 맞이하고 있는 것이다.

문제는 이때의 인성교육이라는 것이 도대체 무엇을 하는 데 중점을 두는 것이어야 하느냐 하는 점이다. 물론 이에 대해 교육과학기술부는 질서, 나눔, 배려, 협력, 존중, 경로효친, 갈등해결 등에 대한 교육을 강조하기도 하고, 인성 핵심역량으로서 공감 능력, 소통 능력, 갈등해결 능력, 관용, 정의 등을 제시하는가 하면, 교과 학습 내용을 ‘지식’ 중심에서 ‘사례·실천’ 중심으로 개편하는 일, 팀별 운동경기를 통해 규칙의 필요성, 규칙 준수의 중요성, 페어플레이 등 올바른 경기 자세를 학습하게 하는 일 등등과 같은 것들을 권장하고 있기도 하다<sup>1)</sup>. 그러나 그렇다 하더라도 문제는 여전히 존재

※ 이 연구는 국가인권위원회에 인권교육 정책연구 자료로 제출된 것의 일부로서 동 위원회의

한다. 즉, 질서와 나눔이 무엇을 하고 누구를 위한 질서와 나눔이고, 공감과 소통은 또한 무엇을 하자는 공감, 소통이며, 규칙 준수와 페어플레이는 또한 무엇을 지향하는 규칙준수와 페어플레이인가 하는 점이다. 덮어놓고 질서 지키고 공감하고 규칙준수하면 다 되는 것인가? 아니다. 질서도 공감도 규칙준수도 모두 다 무엇인가를 하기 위한 것이다. 그렇다면 그것이 무엇인가? 필자는 그 대답이 다름 아닌 바로 ‘인권’, 그것이라고 보고자 하는 것이다. 말하자면 질서도 공감도 규칙준수도 모두 서로가 서로의 인간존엄성과 그 타고난 인간으로서의 기본적인 권리를 인정하고 존중하면서 사람이 사람답게 대우 받고 행복하게 살 수 있는 그러한 삶을 살고 그러한 사회를 만들어 가기 위한 데 그 의의와 가치가 있는 것이다. 따라서 적어도 필자의 입장에서는 인성교육의 핵심에는 바로 인권교육이 자리하고 있다고 보는 것이다<sup>2)</sup>. 그리고 이렇게 될 때 학교폭력에 대한 대처는 물론 우리 사회의 여러 가지 걱정되는 문제점들을 극복하고 참으로 인간다운 삶의 공동체를 가꾸어 내는 일이 가능하게 될 것이다.

그렇다면 오늘날 우리 사회에서 이렇게 중요한 ‘인성교육의 중핵으로서의 학교 인권교육’이 제대로 이루어지고 있는 것일까? 이 물음에 대한 대답은 그리 긍정적이지 못한 것으로 보인다. 우리 국민들과 전문가들의 90% 이상이 그리고 학생들의 70% 이상이 학교에서의 인권교육이 필요하다고 답하고 있지만, 인권교육을 받은 경험이 있는지를 물은데 대해서는 국민 일반은 약 10% 정도 그리고 초·중학생들은 40-50여%만이 그렇다고 답하고 있다<sup>3)</sup>.

이는 그리 바람직한 현상이라고는 할 수가 없다. 따라서 무언가 개선의 노력이 주어져야 한다. 이 문제와 관련하여 필자는 이미 ‘인권공동체로서의 학교’를 창출, 운영하는 일이 절실하게 필요함을 지적한 바 있다. 그리고 이를 위한 구체적인 방안으로서 대체로 4가지 정도의 접근이 통합적으로 접근될 필요가 있음을 말한 바 있다<sup>4)</sup>. 그 중에서 이 연구에서는 주로 그 첫 번

---

허락을 얻어(2012. 7. 10일자 승인. 국가인권위원회 위원장 공문) 다소 수정보완한 후 한국법과 인권교육학회의 제4차 연차학술대회의 발표에 임함.

- 1) 국무총리실 교육문화여성정책관실·교육과학기술부 학교지원국, “보도자료: 학교폭력, 이제 그만! 7대 실천 정책으로 학교폭력 없는 행복한 학교를 만든다.”, 2012. 2. 6, pp. 13-14.
- 2) 유병열, “학교 인권교육 강화 및 교사의 인권교육 역량 증진에 관한 연구”, 서울교육대학교, 『한국초등교육』, 제23집 제2호, 2012. 6., pp. 54-55 참조.
- 3) 정진성 외, 『국민 인권의식 실태 조사』(서울: 국가인권위원회. 2011), pp. 77-80, 138-139, 280-283.
- 4) 유병열, 앞의 논문, pp. 56-57 참조

째 문제, 즉 우리 학교 인권교육의 문제를 개선하고 제대로 된 인권교육을 실행할 수 있는 좋은 실천방안이 무엇인지를 강구, 제시해 보는 데 그 목적이 있다.

이를 위해 이 연구에서는 구체적으로 다음과 같은 점들에 대해 논의하고자 한다. 첫째, 학교에서 교과교육과 창의적 체험활동 및 학교의 자발적인 교육 프로그램에 의한 인권교육의 활성화 방안에 대해 논의한다. 둘째, 학교 공동체 생활 속에서의 살아있는 인권교육의 강화 방안을 숙고해 본다. 셋째, 맺음말을 대신하여 생활과 체험 속에서 진정한 인권존중 의식을 기르고 양질의 인권교육을 수행하는 데 필요한 학교환경 및 지원체제 구축에 대해 모색해 보고자 한다.

## II. 학교의 공식 교육활동에서의 인권교육 강화

### 1. 교과교육에서의 충실한 인권교육 실행

초·중·고등학교의 각 교과교육에서 제대로 된 인권교육을 충실히 수행할 필요가 있다. 학교 현장의 한 고등학교 교사는 현재 교육제도 상의 문제점을 국, 영, 수 중심의 입시제도 하의 교육과정 편성운영과 학급 편성 방식, 과밀한 학급 당 학생 수, 부실한 교육과정, 인권 교육 제도의 부재라고 진단하고 있다.<sup>5)</sup> 이에 따라 그는 학교 현장에서 도덕이나 사회 과목의 교육과정 및 교과서에는 물론 그 외 인권교육과 관련되는 유관 과목들에 인권교육 관련 내용을 비중 있게 포함시킬 필요가 있음을 지적한다. 특히 그는 공식 교육과정 안에 인권교육이 포함되느냐 아니냐는 인권교육의 실행에 있어서 매우 중요한 요인으로 작용하므로, 도덕이나 사회과목의 교육과정 개편 및 교과서 집필과정에서 인권교육 내용이 반드시 포함되도록 행정적·재정적 지원을 강화할 필요가 있음을 강조한다.

그렇다면 각 교과교육에서 어떻게 인권교육을 강화할 수 있을 것인가? 이 문제와 관련하여 한 중요한 연구는 다음과 같이 제안하고 있다.<sup>6)</sup> 우선, 각 교과 교육과정의 특성을 반영한 인권교육 내용이 강화되어야 한다. 2007

5) 국가인권위원회 인권친화적학교문화 조성을 위한 학교교사 간담회 자료, “인권친화적 학교문화 조성”, 2012. 1. 18 참조.

6) 정해숙 외, 앞의 『초·중·고등학교 인권교육 실태조사』, pp. 271-273 참조.

개정 교육과정을 분석한 결과, 도덕과와 사회과를 제외하고는 인권관련 내용 요소를 찾기 쉽지 않은 것으로 나타났다. 그러나 실과(기술·가정과)의 경우 청소년기의 발달문제를 다루고 있을 뿐 아니라, 과학·기술의 실제 적용과 관련한 내용을 다루고 있어 이와 관련한 인권 문제를 다룰 수 있는 여지가 충분히 있다. 따라서 지적 재산권, 환경권을 비롯하여 노동인권 등 다양한 인권 관련 내용요소를 개발하여 실과교육과정에 반영하기 위한 노력이 기울여져야 한다. 체육과의 경우도 몸의 소중함, 성적인 발달이나 성폭력 등의 문제를 다루고 있어 건강권, 문화권, 성적 자기결정권 등 인권과 관련한 주제를 적극적으로 다룰 수 있도록 교육과정을 강화해야 한다. 이렇듯 각 교과마다 그 특성을 고려하는 가운데 인권교육과 관련한 내용들을 적절히 반영, 강화해 가야 하는 것이다.

다음으로, 인권 교육 내용 구성 시 권리와 의무의 조화가 필요하다. 한 예로 의무와 책임에 보다 무게를 두는 경우 이에 대한 시정이 필요하다. 예컨대 도덕과 같은 경우는 교과서에서 인권존중의 가치와 태도와 관련한 내용이 많이 다루지고 있지만, 그 내용은 주로 타인의 권리를 중심으로 한 타인존중의 책임과 의무, 더 나아가서는 공동체에 대한 책임과 의무를 다룬 것이 많다. 이는 도덕과 교육과정이 인권교육을 강조하고 인권 내용 요소가 강화되었다고는 하나 타인이나, 사회, 국가에 대한 의무에 편향된 모습에서 벗어나지 못하고 있음을 보여주는 것이기도 하다.

반면에, 권리 측면에 보다 중점을 둔 경우에는 이에 의무와 책임의 측면의 중요성을 보완할 필요가 있다. 인권의 문제는 자신의 권리에 관한 문제이지만, 그것은 배타적인 권리 의식이나 이기주의와는 다르다. 인권은 타인의 권리를 존중하고 지켜줌으로써 자신의 권리도 지켜지는 상호성의 성격을 띠고 있기 때문이다.

마지막으로, 중학교 선택교과, 고등학교 교양교과의 하나로 인권과목을 개설할 필요가 있다. 2009 개정 교육과정에 따른 초·중등학교 교육과정 총론(교육과학기술부고시 제2011-361호)에 따르면, 중학교 교육과정에는 국어, 사회·도덕 등의 7개 교과군 외에 선택과목을 운영할 수 있는 시간이 3년간 204시간 배정되어 있으며, 고등학교 교육과정에는 보통 교과 중 생활·교양 교과에 16단위가 배정되어 있다. 2009년 개정 중학교 교육과정에 개설되어 있는 선택교과는 「정보」, 「환경과 녹색성장」, 「보건」, 「진로와 직업」의 4개 과목이며, 고등학교 교양 교과는 「철학」, 「논리학」, 「심리학」, 「교육학」, 「종교학」, 「진로와 직업」, 「보건」, 「환경과 녹색성장」의 8개 과목이다. 따라서

향후 교육과정 개정 시에는 중학교 교육과정에는 「인권」 과목을 포함하여 선택 교과를 5개로 확대하고, 고등학교 교육과정에도 교양 교과를 9개 과목으로 확대하여 「인권」 과목을 개설할 수 있도록 노력할 필요가 있다.

### 3. 창의적 체험활동을 통한 인권교육의 강화

학교 공교육에서의 충실한 인권교육을 위해 창의적 체험활동 시간을 통한 교육에 관심을 기울일 필요가 있다. 초·중·고등학교 인권교육 실태조사에 의하면<sup>7)</sup> 인권교육 경험 경로에서 일반학교 학생들이 연구학교 학생보다 교과 수업시간을 통해 인권 교육을 받는 경우가 더 많으며(연구 77.0%, 일반 83.3%), 반대로 창의적 체험활동의 경우에는 연구학교(36.4%)가 일반학교(19.3%)보다 인권교육 실시 비율이 약 두 배 가량 더 높다.

따라서 보다 실효성 있는 인권교육이 이루어지려면 교과 외 창의적 체험활동을 통한 교육에도 많은 관심을 기울일 필요가 있다. 창의적 체험활동은 제7차 교육과정과 2007년 개정교육과정의 재량활동 중 창의적 재량활동과 특별활동을 통합한 교과 외 활동이다. 그 목표는 학생들은 창의적 체험활동에 자발적으로 참여하여 개개인의 소질과 잠재력을 계발·신장하고, 자율적인 생활 자세를 기르며, 타인에 대한 이해를 바탕으로 나눔과 배려를 실천함으로써 공동체 의식과 세계 시민으로서 갖추어야 할 다양하고 수준 높은 자질을 함양하고자 하는 것이다. 활동은 4가지인데 자율활동, 동아리활동, 봉사활동, 진로활동 등이 그것이다. 이 4가지 활동의 어떤 것을 통해서이든 인권 존중과 보호의 의식을 기르고 이를 체험을 통해 익혀가는 일이 가능한데 특히 동아리활동과 봉사활동 등에서 더욱 그 가능성이 높게 나타난다. 초등학교에서는 연구학교와 일반학교 간에 교과수업 시간을 통한 인권교육 경험 비율은 비슷하나(2.1%p), 창의적 체험활동에 있어서는 연구학교의 비율(39.4%)이 일반학교(15.5%)에 비해 두 배 이상 높다. 중학교와 고등학교에서는 교과수업 시간을 통한 인권교육 경험 비율은 일반학교가 더 높고(중 6.3%, 고 14.1%p), 창의적 체험활동을 통한 인권 교육경험비율은 연구학교가 더 높은 경향이 뚜렷하게 나타났다(중 12.2%p, 고 19.3%p). 이를 통해 인권교육 연구학교는 창의적 체험활동과 같은 범교과 학습을 통한 인권교육에 적극적인 반면, 대다수의 일반학교들은 인권교육을 별도로 실시하기보다

7) 위의 보고서, pp. 193-197.

교과교육에 의존하고 있음을 알 수 있다.

따라서 창의적 체험활동을 통한 인권교육에 보다 관심을 둘 필요가 있다. 그리고 창의적 체험활동을 통한 인권교육이 중요하고도 성공적임을 보여주는 실제 사례도 있다.<sup>8)</sup> ‘학생인권 시범학교’로 지정된 경상북도 경주여자고등학교는 2010년 3월부터 2012년 2월까지 ‘토론·체험활동 중심의 프로그램 운영을 통한 인권존중의식 함양’이라는 주제로 경북교육청 지정 학생인권 시범학교를 운영하였다. 이 학교는 특히 창의적 체험활동과 연계한 인권 체험 봉사활동, 학생인권 보호지원망 구축, 온정마을 방문의 날, 학생 학부모가 함께 만든 생활복, 청소년센터와 연계한 솔리언 또래도우미 프로그램 등 다양한 체험활동을 통한 인권교육의 모습을 보여주었다.

그리하여 2011년 10월 21일 열린 보고회에서 경주여고 관계자는 “2년간의 학생인권 시범학교 운영을 통해 학생들은 인권과 관련된 권리의 실재를 경험할 수 있었으며, 교사는 인권적 입장에서 학생을 지도하는 계기를 마련할 수 있었다.”며 “시범학교 운영으로 학교 구성원 모두 자존감을 가지고 인권존중의식과 인권친화적인 학교문화를 정착하게 되었다.”고 밝힌 바 있다.

#### 4. 학교에서의 자발적이고 주체적인 인권교육의 실행

학교장이나 교사들이 자발적이고 주체적으로 인권교육 프로그램 운영하거나 인권교육 시범·연구학교 등을 운영하여 인권의식을 증진하는 방안을 추구할 필요가 있다. 한 예로 교사는 자신이 맡고 있는 학급에서 스스로 바람직한 인권교육 프로그램을 구안해서 운영할 수가 있다. 서울의 초등학교에서 두 교사가 실행했던 ‘더불어 함께 하는 교실 만들기’와 같은 교육이 그 예가 된다.<sup>9)</sup> 두 교사는 우리 모두가 소중함을 제대로 알고 차이와 차별에 대해 구분하면서 서로의 차이를 인정하고 존중하는 태도를 기르기 위해 일련의 교육프로그램을 스스로 강구하여 운영하였다. 이 교육프로그램은 초등학교 학생들을 대상으로 하는 것으로서 인권적인 학급운영을 고민하는 교사들에게 구체적으로 도움을 줄 수 있는 내용으로 이루어져 있다.

그런가 하면, 경북 경산의 옥곡초등학교의 한 교사는 서로 도움을 주고받

8) 『일간경주소식』, 2011. 10. 31.

9) 김동희·김원정, “더불어 함께 하는 교실 만들기”, 국가인권위원회, 『인권교육 현장사례집』 (서울: 도서출판 한학문화, 2003), pp. 230-243.

으며 함께 나눌 때 더 건강해지고 행복해질 수 있다는 신념 하에서 서로 다르지만 차이를 인정하고 서로 존중하면서 함께 잘 사는 법을 배우도록 하기 위해 스스로 인권교육 프로그램을 구안하여 운영하였다<sup>10)</sup>. 이 프로그램은 2009년 3월부터 2010년까지 2월까지 1년간 5학년 학생들을 대상으로 자아존중, 상호존중, 인권존중, 생명존중의 네 가지를 축으로 하여 구성, 실행되었다. 프로그램 운영 결과 학생들의 인권의식과 실천성향에 많은 발전이 있었고 교사도 세상의 무엇과도 바꿀 수 없는 행복감을 느꼈음을 보고하고 있다.

학교 차원에서 인권교육을 수행해 가는 모습으로서는 경기도교육청 학교장협의회가 인권친화적 교실·학교 문화 조성을 위해 인권감수성 교육을 강화하고 자율과 책임을 강조하는 교육을 실시하도록 뜻을 모은 것과 같은 사례가 그 예가 된다<sup>11)</sup>. 동 협의회는 학교폭력이 크게 문제로 대두되자 각 학교마다 학교장들이 출석하여 자신이 맡고 있는 학교 차원에서 인권교육 관련 활동을 전개할 것을 의결하였다. 구체적으로 (인권친화적 예방체제 강화) 자율과 책임, 존중과 배려를 강조하는 ‘인권감수성 교육’을 도내 모든 학생들에게 학기별 2시간 이상 실시하며, 교사 연수 프로그램에서 학교폭력 예방교육을 의무적으로 운영한다는 것이다. 또한 또래중재 프로그램을 확대하고 친구사랑 주간을 운영하며, ‘학생에 의한 학생인권 침해’에 학생인권옹호관의 합리적 조정을 강화하겠다고 밝혔다. 이 때 친구사랑 주간은 매학기 초 또는 학교 선정 주간에 ‘멈춰 프로그램’ 같은 의사표현 행동 훈련, 학급 규칙 함께 만들기 등 진행하고 4월 2일 ‘친구사이’, 7월 9일 ‘친한 친구’, 9월 4일 ‘친구사랑’ 등 친구사랑의 날 운영 등을 하는 것으로서 학교장과 교사들의 인권프로그램을 교육청이 지원하는 형태를 띠고 있다. 그리고 학기별 2시간 이상 인권교육을 실시 운영하고, 학생인권옹호관제 홍보 및 활성화로 폭력없는 교실문화를 조성할 것을 제안하였다.

### III. 학교 공동체 생활 속에서의 살아있는 인권교육의 실행

10) 김영숙, “따뜻한 마음으로 어우러진 행복한 인권마당”, 국가인권위원회, 『2009년도 인권교육실천 우수사례집』(2009), pp. 165-216.

11) 경기도 교육청, “보도자료: 폭력 없는 ‘인권친화적 학교’ 만든다”, 2012. 1. 26.

## 1. 인권교육에 있어 개인윤리적 접근과 사회윤리적 접근의 조화

인권 존중의 학교 문화를 창출하여 학교생활 속에서 인권존중의 삶을 통한 인권교육이 이루어져야 한다. 자라나는 세대들에 대한 인권교육은 두 가지 측면, 즉 개인윤리적 접근과 사회윤리적 접근의 균형과 조화 속에서 추구되어야 한다. 우리들의 삶을 개선하는 일과 관련하여 사회윤리적 접근을 고려해야 하는 이유는 좋은 사회를 만들기 위해서는 인간 개개인에 치중하는 개인윤리적 접근만으로는 한계가 있어 그것을 넘어 사회 그 자체를 바르게 세우는 일이 또한 요구되기 때문이다.

이런 의미에서 윈터(Gibson Winter)는 사회윤리적 접근을 가리켜 인간 공동체를 조직화하고 사회정책을 형성함에 있어 무엇이 타당하고 옳으며 마땅히 행해져야 하는지의 문제 곧 타당한 사회질서의 문제를 다루는 것으로 규정한 바 있다.<sup>12)</sup> 결국 개인윤리적 접근이 사람에게 중점을 두는 것이라면 사회윤리적 접근은 사회 즉 공동체 그 자체에 초점을 맞추는 것이다. 그것은 공동체의 구조와 제도, 문화풍토와 삶의 양식 등이 제대로 될 때 진정한 의미의 도덕공동체가 가능해질 수 있다는 믿음에 바탕을 두는 접근이기도 하다.<sup>13)</sup>

이러한 개인윤리적 접근과 사회윤리적 접근은 인권교육 영역에서도 마찬가지로 나타날 수 있다. 즉 전자가 학생 개개인이 인권의식을 증진하는 데 중점을 두는 것인데 비해, 후자는 학생들이 몸담고 생활하는 학교 및 삶의 공동체 그 자체를 인권친화적인 것으로 만들기 위해 구조화, 제도화 하는 것이다. 학교에서의 진정한 인권교육은 이 두 가지가 조화롭게 추구될 때 비로소 온전하게 이루어질 수 있게 된다. 왜냐하면 인권교육은 위에서 논의해 온 바와 같은 여러 가지 방안들을 통해 학생들 개개인의 인권의식을 증진하고 자기와 타인의 인권을 존중하는 삶의 자세를 기르는 것에 머물러서는 안 되기 때문이다. 말하자면 그것을 넘어 우리의 삶의 터 그 자체를 인권 존중의 생활이 가능하도록 하는 구조로 창출해냄으로써 그러한 공동체 속

12) Gibson Winter(ed.), *Social Ethics: Issues in Ethics and Society*(New York: Harper & Row, Publishers, 1968), p. 6.

13) 이에 관한 보다 자세한 논의에 대해서는 Reinhold Niebuhr, *Moral Man and Immoral Society*(New York: Charles Scribner's Sons, 1932), Introduction 및 도성달·유병열, 『사회윤리 이론과 도덕교육』(성남: 한국정신문화연구원, 1996), 제8장 참조.



에서 인권 지향적 인간으로 자라나도록 하는 것이 균형되고 조화롭게 이루어져야 하는 것이다. 우리가 학교 공동체의 문화와 제도 및 구조 그 자체를 인권친화적인 것으로 만들어 가야 한다고 말하는 이유가 여기에 있다.

나아가 사회윤리적 접근을 통해 학교 공동체 그 자체를 인권친화적 구조로 재창출, 운영해야 하는 아주 현실적인 이유들이 또한 존재한다. 그 한 예로 학생들이 학교에서 겪는 차별 및 인권침해 정도가 지극히 우려되는 정도로 나타나고 있는 것이다<sup>14)</sup>. 초등학생의 약 1/3이 학교에서 여러 가지 이유로 차별을 경험하고 있고 중학생의 경우는 거의 절반이 차별받은 경험이 있는 것으로 나타나고 있다.

인권침해의 경험을 구체적으로 보면, 초등학생의 경우 신체적 체벌과 간접체벌(오리걸음, 엎드려뺨쳐, 운동장 돌기, 단체기합 등)의 빈도가 높게 나타나고 있다. 중학생의 경우에 교사에게 신체적 체벌을 받은 정도가 남자의 경우 절반이 넘게 나타나고 있으며, 친구 또는 선후배들로부터 폭언, 막말, 욕설을 들은 정도도 1/3이 넘고 있다. 초등학교와 중학교 모두에서 왕따를 당한 정도가 100명 중 3명 정도에서 많게는 약 12명에 이르고 있다. 그리하여 이러한 조사 결과 국민 인권의식 조사연구팀은 다음과 같이 진술하고 있다.<sup>15)</sup>

학교, 가정, 학원 등 학생의 일상적 삶에서 체벌은 만연해 있을 뿐만 아니라 교육적 목적이라는 이름하에 용인되고 있다는 측면에서 체벌에 대한 보다 심도 깊은 논의가 요구된다. 절반에 가까운 학생들이 직접 체벌을 경험했다는 조사결과는 인권의 기준에서 관용할 수 없는 문제이다. 또한 학업성적과 가정의 경제적 수준에 따라서 다양한 형태의 차별이 광범위하게 벌어지고 있다는 점도 토론과 공론화가 요청된다.

이렇게 놓고 본다면 우리는 우리의 청소년들이 인권 측면에서 볼 때 그리 바람직한 학교 환경 속에서 배우며 자라나고 있다고 말하기가 쉽지 않음을 알 수 있다. 학교의 여러 교과를 통해 그리고 사회의 여러 대중매체 등을 통해 머리로는 인권에 대해 듣고 접하고 있지만 실제 생활 속에서는 인권 존중과는 거리가 있는 학습경험들을 누적시켜 가고 있는 것이다. 학교에서 폭력이 문제가 되고 교사에 대해 부당하게 저항하며 공교육이 붕괴되어 간다

14) 정진성 외, 앞의 『국민 인권의식 실태조사』, pp. 240-250.

15) 위의 보고서, p. xvii.

고 우려하게 되는 이유의 일단을 여기에서 찾아볼 수 있게 된다.

따라서 학급과 학교 공동체 그 자체를 인권 존중의 삶이 가능하도록 제도화, 구조화하여 운영할 필요가 있다. 이렇게 할 때 학급과 학교를 실질적인 인권공동체로 운영함으로써 제대로 된 인권 존중의 삶과 관련한 체험을 통한 학습과 진정한 의미의 인권교육 및 공교육 내실화가 가능해지기 때문이다.

그러면 구체적으로 어떻게 해야 하는 것인가? 이 문제와 관련하여 국가인권위원회에서는 일찍이 그 기본원리에 해당되는 인권친화적 학교문화조성을 위한 지침을 제시한 바가 있다. 이를 짚어보면 다음과 같다.<sup>16)</sup>

**<국가인권위원회가 제시한 인권친화적 학교문화조성을 위한 지침(2009)>**

- ① 권리의 존엄한 주체로서의 학생 : 체벌 및 모욕적인 언어 사용금지, 학교 폭력예방 및 피해학생보호, 휴식시간 및 휴식 공간 확보
- ② 학생의 참여와 결정 존중 : 학교 규율 제·개정과정에 학생의견 존중, 학생 자치와 참여의 실질적 보장, 학생의 성장과 참여를 위한 정보 접근권 보장 및 보호
- ③ 자유의 행사를 통한 책임 있는 삶의 학습: 학생사생활 및 신체의 자유권 보장
- ④ 차이의 존중과 차별이 없는 학교 : 모든 학생의 동등한 대우를 받을 권리 보장, 학생의 다양성 존중과 통합을 위한 적극적 조치의 마련
- ⑤ 학생 중심적인 교육: 학생의 전인적 성장을 위한 교육목표 실현, 학습권 보장
- ⑥ 학생의 총체적 삶에 대한 돌봄 제공 : 안전하고 좋은 교육환경에서 보호 받을 권리와, 특별한 상황에 놓인 학생의 지원과 보살핌 받을 권리 보장
- ⑦ 올바른 징계기준과 권리 구제절차의 마련 : 인권 기준에 부합하는 징계 기준과 평등 원칙 보장, 권리 침해 예방 및 구제절차 마련
- ⑧ 교사의 전문적 지위 존중과 역량 강화 : 교사의 전문적 지위 존중과 참여 보장, 교사 역량 강화를 위한 교육환경 조성 및 지원체계 마련

이제 이러한 국가인권위원회에서 제시한 지침을 고려하는 가운데 보다 구체

---

16) 국가인권위원회 대구인권사무소, 『2009년도 인권친화적 학교만들기 실천방안 자료집』 (2009), pp. 372-380, “인권친화적 학교만들기 지침 요약 및 인권을 존중하는 학교 문화의 열쇠 말 10가지”참조.

적인 방안을 생각해 보면 다음과 같다.

## 2. 학급과 학교의 명확한 규칙과 그 충실한 실천

먼저, 학교·학급에 명확한 규칙을 두고 이를 충실히 실천하도록 할 필요가 있다. 이는 학교 내에 구성원들의 권리와 의무·책임을 명확히 하고 이를 충실히 지켜 가는 가운데 인권존중과 민주시민으로서의 책임 있는 자세를 충실히 익혀가도록 하고자 하는 것이다<sup>17)</sup>. 그 구체적인 모습은 학교의 학생규율집이나 학생의 권리·의무 규정 등과 같은 형태로 나타날 수 있을 것이다.

이와 관련하여 한 예로 들 수 있는 것이 2011년 서울의 강남교육지원청의 학생의 권리와 의무 규정을 담은 '사랑스런 나·소중한 너'와 같은 것이다. 이것은 체벌 금지 발표 이후 학교 현장의 혼란을 바로 잡고 교육공동체가 각자의 권리를 이해하고 스스로 의무를 이행함으로써 서로를 존중하는 교육풍토를 만들어 가기 위한 취지에서 비롯된 것으로 알려져 있다. 당시 해당 교육지원청장은 "학생들이 글로벌 민주시민으로서의 역량을 갖추고 성장할 수 있는 기반이 되고 학교 현장에 진정한 민주시민교육을 정착시켜 학생의 인권과 교권이 조화를 이루는 학교 문화를 만들어 갈 수 있을 것"이라는 기대를 피력하였다.<sup>18)</sup> 이 학생 권리와 의무 규정은 크게 '교육 관련자의 권리와 의무', '학교 규칙', '활동별 권리와 의무', '학습 플래너' 등 4개 영역으로 구성되어 있는 것으로 알려져 있다.

그리고 이러한 교육지원청의 정책에 따라 학교현장에서 이를 구현하기 위한 구체적인 노력이 기울여지고 있는데 서울의 서일중학교와 같은 곳이 그 예가 된다.<sup>19)</sup> 이 학교에서는 2011년 4월 강남교육지원청에서 발간한 『학생의 권리와 의무 규정』 책자를 학교 실정에 맞게 재구성하여 전교직원과 전교생에게 배부하였다. 이 『사랑스런 나, 소중한 너 - 학생의 권리와 의무 규정』은 '학교규칙, 활동별 권리와 의무, 서일중 생활지도 규정'으로 구성

17) 허종렬 교수는 이러한 접근을 전형적인 법교육 및 인권교육의 방법론임을 지적하고 있다. 허종렬, "정부의 학교폭력 근절 종합대책 검토와 교사의 역량 강화를 위한 교·사대 양성과정 개편 방안," 서울교육대학교 법교육연구소, 『교사의 학교폭력 대처방법과 법과 인권교육 활용방안』, 서울교대 법교육연구소 제4차 학술발표 논문집, 2012. 2., p. 33.

18) 『뉴시스』, 2011. 2. 24.

19) 서울서일중학교 학교홈페이지의 "서일소식"코너(<http://www.seoil.ms.kr/notice/board.do?bcfNo=615677>) 참조)

되어 있고, 현재 전교생들이 매일 등하교시 가지고 다니며 활용하고 있다. 서일중학교에서는 이 규율집을 통해 학생이 학습권을 보장받고, 교사의 교육권이 바로 서는 학교, 교사와 학생이 서로 배려하고 존중하는 행복한 학교를 만드는 데 큰 역할을 할 것이며, 주변 학교에 모범사례가 될 것으로 기대하고 있다.

해외에서도 이와 비슷한 사례를 찾을 수 있다. 미국 버지니아주 페어팩스(Fairfax) 카운티의 경우가 그 예가 된다. 이해를 돕기 위해 이를 소개한 내용을 그대로 옮겨본다.<sup>20)</sup>

미국 버지니아주 페어팩스 카운티에서는 입학·전학생과 그 부모들에게 한 가지 서약서를 내민다. 바로 ‘학생의 의무와 권리’다. 페어팩스 카운티는 유치원생부터 초등 3학년, 초등학교 고학년, 중학생, 고등학생들을 상대로 꼼꼼하게 나눠진 학생의 의무와 권리서약서를 갖추고 있다. … 페어팩스 카운티 교육청이 내미는 서약서는 미국 어느 주에서도 대개 비슷하게 적용되고 있다.

우선 유치원생과 초등학교 저학년생 및 학부모에게 제시하는 의무와 권리부터 보자. “필요한 학습용품을 준비하여 매일 제 시간에 수업에 들어와야 한다. 숙제를 마쳐야 한다. 교사의 말을 주의 깊게 경청하고 지시 사항을 따라야 한다. 개인과 학교 자산을 소중히 여겨야 한다.” … 물론 권리도 있다. “아무도 나의 학습방법에 대해 험담하지 못한다. 아무도 나의 학습을 방해하기 위해 고함치거나 소음을 내지 못한다. 학교에서는 누구든 나를 때리거나 발로 차거나 꼬집거나 밀거나 나의 기분을 상하게 해서는 안된다.” … 징계 절차도 매우 자세하게 규정돼 있다. 이런 행동규범 때문인지 이곳의 공립학교에 가면 정말 질서 정연하다. 학생들은 유치원생부터 고등학생 할 것 없이 복도를 뛰어다니거나 몰려다니지 않는다. 수업시간에 딴 짓을 하거나 다른 학생을 방해하는 사례도 매우 드물다. 교사의 권위는 학생의 행동규범 만큼이나 존중되고 있다. … 일제의 교육잔재가 남아 있던 유신시대 한국의 교실이 언뜻 떠오르지만 이곳의 분위기는 강압이 아니라 학생·학부모 그리고 학

20) 최형두, “美 ‘학생의 의무와 권리’ 서약서”, 『문화일보』, 2006. 5. 26. 이 외에 학급과 학교에의 명확한 생활규칙 존재와 그 준수에 관한 보다 상세하고 의미 있는 안내에 대해서는 권혜정·이선영·박상훈, “인성교육으로서의 인권교육과 학교폭력 해소 효과 및 미국 학교의 ‘학부모/학생 권리와 책임’매뉴얼의 시사점:DJUSD(Davis Joint Unified School District) 정책을 중심으로”, 서울교육대학교 법교육연구소, 『교사의 학교폭력 대처방법과 법과 인권교육 활용방안』, 서울교대 법교육연구소 제4차 학술발표 논문집, 2012. 2., pp. 77-91 참조.

교의 약속에 의해서 유지된다는 점에서 큰 차이가 있다. ... 페어팩스 카운티의 ‘학생의 의무와 권리’ 서문에서는 “공립학교의 사명은 모든 학생을 현대 사회의 책임있는 시민으로 교육하는 것”이라며 “공립학교는 학생들의 지적 탐구심을 자극하고 긍정적 자질과 학생의 복지수준을 높이고 개인의 차이를 존중하고 부모님들의 참여를 권장하며 학생들의 면학환경을 제공하기 위해 노력하고 있다.”

### 3. 민주적 자치활동을 통한 인권존중의 태도 증진

학급·학교에서 학생들이 민주적 자치활동을 통해 자율적으로 규칙을 제정하고 실천하는 삶을 살도록 할 필요가 있다. 학급과 학교를 실질적인 인권 공동체로 운영하기 위해서는 학교 자치를 통해 학교문화를 개선해 나가는 일이 도모되어야 한다. 따라서 학교 구성원 모두가 자율적으로 규칙을 제정하고 자신들의 권리·의무(책임)를 명확히 하고 이를 충실히 준수함으로써 민주시민으로서의 자율적이고도 바람직한 삶의 자세를 배워나가도록 할 필요가 있는 것이다. 학생자치활동을 강화 하는 것은 인권을 향상시키는 데 매우 효과적인 방안이라 생각된다. 동아리활동이나 또래상담활동, 학급·학교의 자율활동 등을 적극 권장할 필요가 있다. 그러면 다양한 학생자치활동을 통해 학생들 스스로 자신들의 문제를 해결할 수 있게 될 것이며 그 과정에서 서로에 대한 인권을 존중하는 결과를 가져오게 될 것으로 기대된다.

구체적으로 전남교육공동체인권조례제정 자문위원회가 제안하는 내용은 참여와 소통의 민주적 학교생활규정을 제정하게 하면서 동시에 학생자치 활동을 지원하고 강화하고자 의도하고 있다는 점에서 그 의미를 가진다.<sup>21)</sup> 이는 참여와 소통의 민주적 학교생활 규정을 제정하고자 하는 것으로서, 교사·학생·학부모 등 교육공동체가 상호 합의하여 자치 규약을 마련함으로써 교사의 생활지도에 권위가 부여되고, 학생과 학부모도 임의로 거부하기 어려운 문화를 만드는 데 기여할 것으로 평가된다.

또한, 학생들이 스스로 학급이나 학교 규칙 등을 제정하고 이를 실천하면서 생활 속에서 인권의식을 기르는 방안도 생각해 볼 수 있다. 학생이 스스로

21) 국가인권위원회 인권친화적 학교문화 조성을 위한 전국교육청 간담회 자료, “제8차 학교인권교육협의회 인권친화적 학교문화 조성 방안” 중 ‘전남교육공동체인권조례제정 자문위원회, 전남교육공동체 인권조례의 성공적 정착을 위한 정책 제안: 공교육의 내실화 방안’, 2012. 2. 10 참조.

적극적으로 규칙 제정 과정에 참여케 하면 그것 자체가 인권교육의 시작이라 할 수 있다. 정부도 2011년 3월 18일 「초·중등교육법시행령」 제9조를 개정하여 학생 포상, 징계, 징계 외의 지도방법 및 학교 내 교육·연구 활동 보호와 질서 유지에 관한 사항 등 학생의 학교생활에 관한 사항, 학생자치활동의 조직 및 운영에 관한 사항, 학칙개정절차 등에 관한 사항을 규정하는 학칙을 제정하거나 개정할 때에는 학칙으로 정하는 바에 따라 미리 학생의 의견을 듣도록 하였다. 학교생활과 관련된 학교 규범을 정함에 있어 학생들이 참여할 수 있는 권리를 법적으로 부여한 것이다. 이는 매우 바람직한 조치라 생각된다.

#### 4. 다양한 인권교육적 활동의 전개

학교에서 다양한 인권교육적 활동을 통해 인권존중의 삶에 관해 체험적 학습을 해나가도록 하는 일도 중요하다. 학교는 학생들의 인권의식 증진과 인권존중의 생활 태도를 배우고 익힐 수 있도록 특별한 노력을 기울여야 한다. 구체적인 예로서 경기도의 학교장협의회는 또래중재 프로그램 운영을 제안하고 있다. 이는 학생들 사이에 발생하는 갈등을 또래들의 집단사고를 통해 해결 방안을 모색하도록 하는 것이다. 이를 위해 프로그램 운영 예산 지원 및 교원, 학생 연수를 추진하도록 하고 있다. 또한 학급회, 학생회 등 학생자치회 운영 활성화를 통해 자발적인 학생인권 및 교권보호를 위한 학생자치문화를 전개하도록 하고 있다.

또한 동 학교장협의회는 ‘친구사랑주간’을 운영하여 인권교육을 강화하도록 제안하고 있다. 매 학기 초 3월과 9월 중 인권교육과 관련한 프로젝트 주간 운영을 통해 다양한 프로그램을 운영하도록 하는 것이다. 그리고 학급 규칙 만들기, 의사표현 행동 훈련(멈춰 프로그램 등), 토론회 등 각종 프로그램을 운영하도록 하고 있다. 나아가 4월 2일 친구사이, 7월 9일 친한 친구, 9월 4일 친구사랑, 11월 11일 친구와 함께 등 친구사랑의 날을 다양하게 운영하여 서로의 인권을 존중하는 교육을 체득하도록 하고 있다. 이외에도 학급자치법정이나 갈등해결의 민주적·합리적 방법들, 평화 만들기 등등의 제도를 구축하고 실제로 그러한 제도에 따라 생활해 가면서 체험을 통해 학습하도록 하는 것이 인권교육에 대단히 중요하다.

한편, 2012년 1월 7일 방송된 KBS 학교폭력 심야토론에서는 동아리, 또래상담, 자치활동 등 다양한 학생활동의 강화를 통해 인권관련 교육을 체득

하게 하여서 학생간의 문제를 해결하도록 제안하고 있다. 또한 인권옹호관을 운영하여 학생인권 및 교권보호에 관한 상담, 조사, 시정 및 조치를 담당하도록 하고, 학생인권 및 교권 향상을 위한 제도 개선을 권고하고 있다.

## IV. 맺음말: 인권교육 강화를 위한 양질의 지원 실행

### 1. 학교 인권교육을 위한 행·재정적 지원의 중요성에 대한 인식 제고

학급·학교의 인권공동체 운영, 학교의 인권교육을 지원하는 다양한 방안을 마련하여 실행할 필요가 있다. 현 정부 출범이후 창의·인성교육을 적극 추진하여 창의성 향상에는 소기의 성과를 거두고 있으나, 인권교육의 성과는 낮은 편이다. 또한 입시위주의 교육개선을 위해서도 많은 노력을 기울이고 있으나 아직까지 교육은 입시위주로 되고 있는 것이 현실이며 그에 따라 학교에서의 교육도 성적 위주로 이루어지고 있다. 이것은 교육의 핵심가치인 인권을 소홀히 하게 되어 교육의 본래적인 의미를 잃어버린 것이다. 각 학교급별 교육목표에는 인권 함양 요소가 포함되어 있으나 교육현장과 연계되어 있지 못해 학생 발달 단계별 인권교육 실천에 한계를 드러내고 있다. 특히, 또래문화를 본격적으로 형성하는 중학교의 인권교육 방향은 제 자리를 잡지 못하고 있는 것으로 여겨진다.

여기에는 여러 가지 이유가 있겠지만 무엇보다도 학생들이 타인의 감정에 공감하고, 소통하며, 갈등을 해결할 수 있는 실제적 실천 능력을 함양시키는 실천·체험 중심의 교육이 부족한 까닭이라 생각된다. 또한 학교 인권교육이 제대로 이루어지지 못한 측면도 부정하기 어렵다. 봉사활동, 강연회, 수련회 등의 제반 활동들은 일회성 행사로 이루어진 경향이 강해서 학생들의 인권교육에 까지 미치지 못하였다. 교사들에게도 인권교육에 대한 강조가 이루어지지 못하는 형편이었다.

따라서 교육과학기술부와 각 시·도교육청이 학교의 인권공동체 형성 및 인권교육 강화에 대한 분명한 의식을 가지고 지원하는 것이 필요하다고 본다. 특히 교사들로 하여금 인권교육에 열과 성을 다하도록 고무하고 지원하는 정책을 추구해 갈 필요가 있다. 현장에서는 인권교육적 차원에서 생활지도 등을 잘하는 교사에 대해 우대하는 정책이 미흡한가 하면, 교사들이 인

권교육보다는 여타의 활동에 우선순위를 두는 경향을 보이는 실정이다. 따라서 인권교육 우수 교사들을 상찬할 수 있는 방안을 마련하는 일도 필요하다. 예를 들어 각종 시상에서 그리고 학습연구년 교사나 수석교사를 선발할 때, 교감·교장, 교육전문직 등의 승진 등에 있어서 인권교육 우수 교사를 우대하는 정책 등을 시행해 볼 필요가 있다.

한편, 2012년 1월 20일 방송된 EBS 학교폭력 대토론회에서도 교육과학기술부와 시·도교육청의 적극인인 행동이 중요함이 지적된 바 있다. 이 토론회에서도 제시된 바와 같이 학교 인권교육 강화를 위해 인턴교사제를 도입하여 생활지도와 인권교육의 강화를 내실 있게 추진하는 방안도 생각해 볼 수 있다. 또한 유·초등학교부터 인권교육과 인성교육을 실시하고, 또래상담(중재) 프로그램 활성화하며, 교사의 인권교육적 책임과 권한을 강화하는 방안도 생각해 볼 수 있을 것이다.

아울러, 우리 교육의 기본 방향과 중점에 있어 근본적인 변화를 생각해 보는 일도 필요하다. 1990년대 중반 이후 우리 초·중등 교육의 기본방향은 변함없이 창의·인성교육에 중점을 두는 것으로 이어져 오고 있다. 그런데 이제는 이러한 관점에 변화가 필요하다. 즉, 우리 교육의 기본 방향과 중점을 근본적으로 재검토하여 새롭게 정립할 필요가 있다. 사실 창의·인성교육은 경제 우선의 관점, 사람과 정신보다는 사람 이외의 것과 물질에 우선을 두는 철학을 바탕으로 하는 것이다.

이제 이러한 교육의 기초에 변화를 가져와 사람과 정신 및 참 가치를 우선하는 교육으로 변화시켜야 할 필요가 있다. 말하자면 창의·인성교육이 아니라 인성(인권)·창의교육으로 교육의 중점상의 우선순위를 바로 잡을 필요가 있는 것이다. 이는 인간다운 인간의 삶, 사람이 사람답게 대우받고 존중받으면서 사는 세상을 만들고자 하는 데 우선을 두는 것이라고 할 수 있다. 따라서 이제부터는 인성과 인권을 먼저 생각하면서 창의성과 경제발전 및 국가경쟁력을 더불어 추구해 가는 관점에 우리 공교육이 토대를 두어야 할 것이다.



## 참고 문헌

- 경기도 교육청, “보도자료: 폭력없는 ‘인권친화적 학교’ 만든다”, 2012. 1. 26.
- 국가인권위원회 대구인권사무소, 『2009년도 인권친화적 학교만들기 실천방안 자료집』(2009).
- 국가인권위원회, 『인권 친화적 학교문화 조성을 위한 간담회 자료집』, 2012. 1-4.
- 국가인권위원회, 『인권 친화적 학교문화 조성을 위한 정책 토론회』, 2012. 4. 6.
- 국무총리실(교육문화여성정책관실·교육과학기술부 학교지원국), “보도자료: 학교폭력, 이제 그만! 7대 실천 정책으로 학교폭력 없는 행복한 학교를 만든다.”, 2012. 2. 6.
- 권혜정·이선영·박상훈, “인성교육으로서의 인권교육과 학교폭력 해소 효과 및 미국 학교의 ‘학부모/학생 권리와 책임’매뉴얼의 시사점:DJUSD(Davis Joint Unified School District) 정책을 중심으로”, 서울교육대학교 법교육연구소, 『교사의 학교폭력 대처방법과 법과 인권교육 활용방안』, 서울교대 법교육연구소 제4차 학술발표 논문집, 2012. 2., pp. 77-91 참조.
- 김동희·김원정, “더불어 함께 하는 교실 만들기”, 국가인권위원회, 『인권교육 현장사례집』(서울: 도서출판 한학문화, 2003).
- 김영숙, “따뜻한 마음으로 어우러진 행복한 인권마당”, 국가인권위원회, 『2009년도 인권교육실천 우수사례집』(2009).
- 도성달·유병열, 『사회윤리 이론과 도덕교육』(성남: 한국정신문화연구원, 1996).
- 서울서일중학교 학교홈페이지의 “서일소식”코너, <http://www.seoil.ms.kr/notice/board.do?bcfNo=615677>
- 유병열, “초등 도덕과에서의 인권교육에 관한 연구”, 서울교육대학교, 『한국초등교육』, 제17권 제1호, 2006. 7.
- 유병열, “학교 인권교육 강화 및 교사의 인권교육 역량 증진에 관한 연구”, 서울교육대학교, 『한국초등교육』, 제23집 제2호, 2012. 6., pp. 54-55 참조.
- 정진성 외, 『국민 인권의식 실태 조사』(서울: 국가인권위원회, 2011).

202 · 법교육학과 인권교육학의 최근 연구 성과와 과제

정해숙 외, 『초·중·고등학교 인권교육 실태조사』(서울: 국가인권위원회, 2011).

최형두, “美 ‘학생의 의무와 권리’ 서약서”, 『문화일보』, 2006. 5. 26.

허종렬, “정부의 학교폭력 근절 종합대책 검토와 교사의 역량 강화를 위한 교·사대 양성과정 개편 방안,” 서울교육대학교 법교육연구소, 『교사의 학교폭력 대처방법과 법과 인권교육 활용방안』, 서울교대 법교육연구소 제4차 학술발표 논문집, 2012. 2.

『경향신문』, 12. 2. 24. 『뉴시스』, 2011. 2. 24. 『연합뉴스』, 2012. 3. 11. 『일간경주소식』, 2011. 10. 31.

Etzioni, Amitai, *The Spirit of Community*(New York: Simon & Scuster, Inc., 1993).

Etzioni(ed.), Amitai, *Rights and the Common Good: The Communitarian Perspective*(New York: St. Martin`s Press, 1995).

Niebuhr, Reinhold, *Moral Man and Immoral Society*(New York: Charles Scribner`s Sons, 1932).

Winter, Gibson(ed.), *Social Ethics: Issues in Ethics and Society*(New York: Harper & Row, Publishers, 1968).

[주제 발표 3]

## 차별화 수업과 교육에서의 평등

주 주 자(수원 효원고등학교 교사)

- I. 서론
- II. 다문화 교수학습 전략으로서의 차별화 수업
- III. 차별화 수업과 교육에서의 평등
- IV. 결론
- \* 참고 문헌

### I. 서론

한국사회가 다문화 사회로 접어들면서 학교에서의 다문화 교육의 중요성이 증대되고 있다. 전통적으로 우리 사회의 다양성의 요인이었던 성별, 계층, 종교 등에 더하여 예상보다 가파른 속도로 진행되는 인종과 민족, 언어, 장애, 탈북주민 등 다양성의 요인이 점차 확대되고 있어 학교는 이질적인 학습자들로 가득차 있다. 이에 대한 대응으로 정부는 2006년도에 ‘다문화가정 자녀교육 지원 대책’을 발표하고 2007년 개정교육과정에서는 범교과 교육의 일환을 다문화 교육을 강조하기 시작하였다. 또한 예비교사와 현직교사들을 대상으로 하는 다문화 교육을 실시하였고, 다문화 교육에 관한 다양한 연구물들도 축적되어 오고 있다.

그러나 기존의 노력들은 몇 가지 한계점을 지닌다. 우선 다양성의 개념을 우리와 다른 인종과 민족 등을 표현하는 협소한 의미로 이해하는 경향이 있고, 다문화 교육 정책적 차원에서도 동화일변도 위주로 진행되어 왔다(이경희, 2011). 따라서 학교에서의 다문화 교육의 대상도 전체학생이 아닌 다문화 가정 출신 학생으로만 한정하는 문제점을 보이고, 정규 교육과정보다는 비정규교육과정에서 일회적으로 진행되고 있다. 무엇보다도 다문화 교육의 내용이 다른 인종과 문화집단의 이해와 반편견 교육 위주로 이루어져 교사들

이 각 교과교실 수업에서 다양한 학생들을 효과적으로 가르치기 위한 다문화적 교실수업 전략은 중요하게 취급되지 않았다.

이러한 이유로 한명의 낙오자도 없이 모든 학생들이 다원화된 사회에서 요구되는 지식과 기능, 태도를 습득하도록 돕는 다문화 교육의 효과는 한계를 보이게 되었다. 교사들은 여전히 중간학생들의 눈높이에 맞추어 가르치고 있으며 학습목표를 달성하기 위하여 똑같은 학습자료와 똑같은 교수학습 방법을, 그리고 똑같은 학습 결과의 산출물을 요구한다. 이와 같은 교사중심의 획일적인 수업에서 다양한 문화적 배경을 지닌 학생들이 자신의 잠재력을 충분히 발휘하는데 적합한 기회를 제공받지 못하고 결과적으로 다문화가정 출신 학생들 중 많은 학생들의 성적이 저조하거나 높은 학교탈락률을 보인다. 초등의 경우 전체 다문화가정 자녀 중 15.4%가, 중학교 수준에서는 39.7%가, 고등학교 수준에서는 69.6%의 학생들이 중도 탈락하는 것으로 나타났다(원목희, 2008). 이와 같이 다문화가정 출신 학생들의 중도탈락률이 높다는 것은 다문화가정 출신 학생들이 기존의 주류집단 학생들과 동등하게 자신의 잠재력을 발휘하고 성공경험을 갖고 있지 않음을 반증한다.

다문화가정 출신 학생들이 학교에서 성공적인 경험을 하도록 하기 위해서는 일차적으로 교과교실 상황에서 학생들의 맥락에 맞도록 개입된 교사의 교수학습 전략이 중요하다. 학생들은 자신들의 다양한 다양성의 요소들을 존중받고 그것을 자산으로 활용하여 잠재력을 개발하고 교육의 목표를 달성함으로써 학교에서 성공을 경험할 수 있게 될 것이다.

우리보다 교실의 다양성을 미리 경험한 미국은 많은 학교들이 모든 학생들의 다양한 학습 욕구에 효과적으로 대처하기 위한 노력으로 차별화 수업을 시행하고 있다(Huebner, 2010). 차별화 수업은 동일한 교실에 있는 다양한 배경을 지닌 다양한 학습자에게 배워야 할 학습내용을 그들의 맥락에 맞게 변화시키는 교수학습 전략이다. 이것은 모든 학생들은 자신들의 다양한 배경들에 적합하게 교사의 수업 방법이 차별적으로 제시되었을 때 학업적으로 성공을 거둘 수 있다는 가정하에 학생들의 학습 내용과 학습 방법 그리고 배운 내용을 표현하는 방법을 학생들의 준비성의 수준, 흥미, 그리고 선호하는 학습의 다양한 형태들에 맞추어 지도를 하는 과정이다(Tomlinson, 2004, 188). 차별적 수업은 문화적으로 이질성이 심화되는 교실상황에서 다양한 문화적 배경을 지닌 학생들이 학업적으로 성공을 경험하도록 하기 위해 학습의 과정에서 모든 학생들이 평등하게 잠재력을 개발할 수 있는 기회를 갖는다는 측면에서 다문화 교육의 중요한 차원의 하나인 평등교수법이 지향하는 교육

적 이상을 실현하는데 도움이 된다. 이에 본 글에서는 평등교수법의 관점에서 차별화 수업을 이론적으로 고찰한 후 차별화 수업 속에 내재한 교육에서의 평등의 요소들을 분석함으로써 다문화 사회에서의 평등 교육의 기체로서의 차별화 수업에 대한 이해도를 높이고자 한다.

## II. 다문화 교수학습 전략으로서의 차별화 수업

### 1. 다문화 교육과 평등교육학

#### 1) 다문화 교육의 의미와 차원

다문화 교육의 개념 규정은 다양한 방식으로 이루어지고 있다. 초창기 연구에서 Sleeter와 Grant(1987)는 다문화 교육을 다양하나 문화집단 간 원만한 인간관계 유지를 지원하기 위한 교육으로 보았고, Banks(2001)는 다양한 인종, 종족, 사회계층 출신과 남녀 학생들이 교육평등을 경험하도록 학교와 기타 교육기관을 개혁하는 것이라고 하여 소수집단의 차별을 감소하는 것에 초점을 두었다. 한편 Banks(2008)는 인종과 성, 계층을 막론하여 "모든 학생이 문화적, 민족적 다양성이 증대되는 오늘날의 세계를 살아가는 데 필요한 지식과 기술, 태도를 함양하도록 하는 총체적 교육개혁 운동"으로 정의하여 다문화 교육의 외연을 확장하고 있다. Bennett(2011)은 다문화 교육을 "민주주의의 신념과 가치에 기초를 두고, 상호의존성이 높은 세계, 문화적으로 다양한 사회 안에서 문화다원주의를 지지하는 교수학습방법"이라고 하여 다문화 교육의 핵심을 교수학습방법으로 보았다. 이들의 정의를 종합하면 결국 다문화 교육이란 문화적으로 다양한 사회에서 요구되는 지식, 기능, 태도를 모든 학생들이 함양하도록 하는 교수학습방법을 포함한 교육적 노력이라고 할 수 있다.

이와 같은 개념 정의를 통하여 볼 때, 다문화 교육은 범위, 대상, 목적에 있어서 변화하는 개념임을 알 수 있다. 즉 다문화 교육의 범위가 주로 한 사회 안의 민족 집단에서 전지구적인 차원의 현안문제들로 확장되었으며, 다문화 교육의 대상에 있어서는 이전에 역사적으로 소외되었던 특정 인종과 민족 집단에서 다문화 사회를 살아가는 모든 학생들에게로 확장되었다. 또한 다문화 교육의 목표에 있어서도 단지 소수집단에 대한 이해와 배려를 통한 사회 정의의 실현에서 나아가 다문화 사회를 살아가는데 요구되는 시민성을 함양

하는 목적으로 확대되었다.

다문화 교육의 핵심은 소수집단 학생들을 포함하여 모든 학생들의 성취도 향상을 위한 교수학습에 있다고 할 수 있다. 이것은 다문화 교육의 다양한 차원들을 고찰함으로써 더욱 분명해지는데, Bennett(2011)은 다문화 교육이 평등교수법, 교육과정 개혁, 다문화적 역량, 사회정의 교수의 4가지 차원으로 이루어진 것으로 보았다. 첫째 평등교수법(Equity pedagogy)은 모든 학생들이 민족이나 계층 등과 상관없이 평등한 기회를 가질 수 있도록 하는 것으로 교사의 기대나 효과적인 지도전략을 시도하는 것과 관련된다. 둘째 교육과정 개혁(Curriculum reform)은 단일민족중심적 관점에서 기술되었던 기존의 교과내용에 다민족적이고 전지구적인 관점을 포함시킴으로써 모든 학생들의 문화적 차이에 대해 심층적으로 이해하도록 하는 것을 말한다. 셋째, 다문화적 역량(multicultural competence)은 다문화적으로 되어간다는 것은 다양한 방식으로 인식하고 평가하고 생각하고 행동할 수 있는 역량을 발달시켜가는 과정임을, 마지막으로 사회정의를 지향하는 교수(teaching toward social justice)는 각종 차별주의에 대한 이해력을 향상시키고 그와 관련한 적절한 태도와 사회적 행동기술을 발달시킴으로써 차별에 대한 투쟁과 문제해결과정에 헌신적으로 참여하는 것이다. 이와 유사하게 Banks(2008)도 다문화 교육의 주요 요소를 내용 통합, 지식구성과정, 편견 감소, 평등교수법, 학생의 역량을 강화하는 학교문화와 조직의 5가지로 이루어진다고 보았다. 이들에게서 공통적으로 발견되는 다문화 교육의 주요한 차원은 바로 평등교수법이다. 다문화 교육이 Banks의 경우처럼 다문화적 자료의 통합적 활용과 지식의 사회적 구성을 중심으로 진행될 때나, Bennett과 같이 다양한 방식으로 인식하고 사회정의를 위한 참여를 강조할 때나 공히 다문화 배경 출신 학생들이 학교에서 성공의 경험을 갖도록 하기 위한 새로운 교수학습 전략을 통해 전개됨을 강조하고 있는 것이다.

## 2) 다문화 교육의 본질로서의 평등교수법의 의미

앞서 고찰한 것처럼 평등교수법은 다문화 교육의 중요한 차원 중 하나이다. 평등교수법은 다민족 다인종 학생들을 포함한 모든 학생들이 학교에서 평등한 교육의 대우를 받으면 학교에서 학업적으로 성공을 경험할 수 있다고 본다. 여기서 평등한 교육이란 교육의 결과나 경험의 동일함이 아니라, 학생들이 개인의 잠재력을 계발하도록 모든 학생들에게 동일한 기회를 제공하는 것과 관련된다.

평등교수법은 학습자와 교수학습방법에 관하여 다음과 같은 몇 가지 가정을 전제한다. 첫째, 교육적 성취의 가능성은 민족, 인종 등의 문화 변인을 초월하여 모두에게 동등하게 존재한다고 본다. 학생들의 학업 성취도가 낮은 이유는 그들이 자신들의 맥락에 맞는 교육적 처치를 제공받지 못했기 때문인 것으로 간주된다. 이것은 소수집단의 학업실패 원인을 사회에서 성공하는데 필요한 주류집단의 문화가 결핍되어 있다는 문화결핍 가설(cultural deficiency paradigm)에 대한 부정을 전제로 한다. 따라서 다양한 문화적 배경을 지닌 학생들의 학업성취도 저하에 대한 일차적 책임은 학생이 아니라 학교와 불평등한 사회로 귀결된다(Banks, 2008, 80). 학교가 소수집단의 문화적 특성을 교육과정에 반영하지 못하고 있는 것이 학생들의 학교에서의 실패의 주된 원인으로 상정되기 때문에 그에 대한 해결책으로 교수방법 및 교육내용이 소수집단의 문화를 반영하는 방식으로 변화되어야 한다고 본다.

둘째, 평등교수법은 문화적으로 반응하는 교수기법(culturally responsive teaching)이 학생들의 잠재력을 키우는데 기여한다고 본다. 여기서 문화적으로 반응한다는 것은 교수학습 과정에서 학생들의 경제적 조건 뿐만 아니라 문화적 양식과 사회화 과정까지도 고려하는 행위들을 포함한다. 따라서 경제적 배경, 언어 차이 등에서 비롯되는 학교문화와 가정 문화 차이로 인하여 학교에서 소외되는 학생들의 낮은 성취도를 향상시키고자 하는 점에 주안점을 둔다(Bennett, 2011). 소수집단 학생들이 학업적으로 실패하는 것은 학교 문화와 가정 문화의 차이에서 비롯되는 것으로 이해하므로 소수집단의 문화를 교육과정에서 동등하고 의미있는 수업의 자료로 활용하고자 한다. Au와 Kawakami(1985)의 연구에 의하면 하와이 원주민 학생들의 읽기 성취도는 교사가 하와이 주민들에게 익숙한 '이야기하기(talk story)'와 유사한 참여 형태의 수업방법을 수업에 활용했을 때 학생들의 읽기 실력이 향상되었다.

셋째, 평등교수법은 집단 간 협동하고 존중하는 긍정적인 학습 분위기를 중시한다(Bennett, 2011, 379). 원래 다민족 통합학교에서 소수민족 학생들의 성취도 향상을 위해 개발된 협동학습이 현재는 다양한 문화적 배경을 지닌 학생들을 통합하는데 효과적으로 활용되고 있다. 협동학습은 전통적인 개인적이고 경쟁적인 학습보다 학생들의 정의적 영역에서 뿐만 아니라 인지적 영역에서도 모두 효과가 있는 것으로 드러났다(Bennett, 2011). 협동학습의 성공요인은 그것의 구조적 요인에서 찾을 수 있다. 즉 학생 개개인의 노력이 집단의 성공에 기여함으로써 책임회피의 문제에서 벗어날 수 있고, 모든 집단 구성원이 점수를 취득할 수 있는 동등한 기회를 갖기 때문에 사기 진작에

유리하기 때문이다.

다문화 교육이 모든 학생들의 다문화적 사회에서의 시민성 함양이라는 목표를 달성하기 위해서는 평등교수법이 다문화 교육의 중요한 차원으로 다루어질 필요가 있다. 그러나 교사들이 평등교수법을 실천하는데 있어서 한 가지 난관에 봉착하게 된다. 그것은 평등교수법이 교수학습방법을 선택하고 디자인할 수 있을 정도의 구체적으로 교수학습방법을 안내하고 있지 않다는 것이다. 다문화 교육의 전체적인 교육환경의 재구성에 관한 추상적이고 원론적인 관점을 취하기 때문에 현장의 교실 상황에서 실제적으로 다양한 학생들의 학업적 성공을 돕기 위한 실제적 차원의 교수학습법이 요구된다.

## 2. 평등교수법으로서의 차별화 수업

### 1) 차별화 수업의 의미와 구성요소

차별화 수업(differentiated instruction)이란 “학생들이 배우는 것, 배우는 방법, 그리고 학생들이 배운 것을 어떻게 보여주는가를 학생들의 준비수준(readiness), 흥미(interest), 그리고 선호하는 학습형태(preferred mode of learning)에 확실하게 맞추는 과정(Tomlinson, 2004)이다. 차별화 수업은 미국에서 1990년대 중반이후 다양한 배경 출신의 학생들 간 학업성취도 격차가 커지면서 이에 대한 교육학적 처방으로 등장하였다. 다양한 학생들의 입장에 맞게 수정된 교수학습 전략을 중시하는 차별화 수업은 학생들의 맥락에 맞는 유의미한 수업을 가능하게 함으로써 학생들의 성취도를 높이는데 기여한다(Tomlinson, 2004). 평등교수법은 다양한 배경을 지닌 학생들이 처한 상황에 상관없이 모든 학생들에게 똑같은 방법으로 가르치는 것이 아니라, 그들의 다양한 배경에 적합한 교수학습 목록을 개발하여 차별적으로 가르치는 것이다. 차별화 수업은 학습내용과 과정과 산물을 학생변인에 맞추어 차별화하여 제시함으로써 모든 학생들이 자신의 잠재적 능력을 발휘할 기회를 평등하게 제공받을 수 있다는 점에서 다문화 교육의 중요한 차원인 평등교수법을 교실수준에서 전개하기에 적합한 교수학습 전략이다.

차별화 수업을 할 때 교사는 내용(content), 과정(process), 그리고 산물(product)의 하나 혹은 그 이상의 교육과정 요소를 학습자 변인에 적합하게 차별화 할 수 있다. ‘내용’은 공부하려는 한 단원의 실제적 교육내용 목표 혹은 단원이 끝날 때 학생들 성취하도록 기대되는 내용이다. ‘과정’은 학생들이 중심 개념이나 기능을 이해하기 위한 다양한 방법들을 포괄하며, ‘산물’은 학



생들이 배운 것을 보여주기 위해 사용하는 모든 수단을 말한다. 따라서 차별화수업을 진행할 때 교사는 수업에서 무엇을 어떻게 가르칠지, 그리고 학생들에게 어떠한 방식으로 아는 것을 표현하라고 할지를 학생들의 준비성(readiness), 흥미(interest), 그리고 학습 프로파일(learning profile)을 포함한 한 개 혹은 그 이상의 학생 특성에 기초하여 차별화할 수 있다.

차별화 수업을 위한 학습자 변인은 준비성, 학습 프로파일, 흥미의 세 가지가 있다. ‘준비성’은 특별한 이해나 기능과 관련한 학생들의 출발점을 의미한다. 학생들 간에는 어느 정도 준비성의 차이가 존재하기 마련인데, 주어진 개념에 대한 학습준비가 미비한 학생의 경우는 교사의 개별적인 가르침을 필요로 하며, 반대로 우수한 학생들은 좀 더 심도있는 주제를 탐구할 수도 있다. ‘학습 프로파일’은 학습양식(learning style), 인지적 선호, 성, 문화에 의해 영향을 받을수도 있는 선호하는 학습의 방식을 말한다. 즉 학습자에게 가장 친근하게 느껴지는 학습 방식이라서 자신의 잠재력을 잘 발휘시킬 수 있는 방식을 말한다. 예를 들면 어떤 학생은 학습자료에 대한 논리적인 사고를 선호하는 반면, 시각적인 면에 있어서는 흥미를 느끼지 않을 수도 있다. 이때 논리적인 분석이나 글쓰기로 자신의 앎을 표현하는 것이 그림의 형태로 표현하는 것보다 잠재력 개발에 더 유용할 것이다. 마지막으로 학생들이 어떤 주제에 관하여 공부하는 것에 흥미가 있을 때, 학생들은 더욱 수업에 열정적으로 임하고 지식을 탐구하기 위해 더욱 동기부여 받는다. 교육 내용을 선택할 때 교사들은 학생들의 경험이나 흥미 분야와 연결함으로써 교사들은 학생들이 수업에 더욱 몰입하게 할 수 있는 것이다. 차별화 수업의 기본 요소들은 <표 1>과 같이 간략하게 나타낼 수 있다.

<표 1> 차별화 수업의 구성 요소

차별화 요소	준비성, 학습 프로파일, 흥미 등을 고려한 사례
<b>학습 내용</b> : 무엇을 배울 것인가? 중요한 아이디어와 정보에 대한 접근은 어떻게 주어지는가?	<ul style="list-style-type: none"> <li>교재자료 녹화하여 활용</li> <li>시각 및 청각, 운동 감각 형태의 자료 활용한 아이디어 제시</li> <li>학생들 독해 수준에 따라 다양한 독서 자료 활용</li> <li>학생 흥미에 기초한 사례와 삽화 사용</li> <li>모국어가 제2외국어인 학생에게 그들의 언어로 자료 제시</li> </ul>
<b>학습 과정</b> : 학생들은 지식, 기능, 이해 등을 어떻게	<ul style="list-style-type: none"> <li>흥미센터 제공으로 자신의 주된 관심사에 해당하는 하위 요소 탐구 격려</li> <li>개인적 연구과제 해결계획 수립으로 주어진 학습시간에</li> </ul>

<p>이해하고 자기것으로 만들 것인가?</p>	<p>마치도록 유도함</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 협동학습전략 활용(직소 등)</li> <li>• 주제와 이슈에 관한 다양한 관점을 추구하는 활동 개발</li> <li>• 차등화된 과제 제시</li> </ul>
<p><b>학습 산물</b> :학생들이 알고 이해하고 할 수 있는 것을 어떤 방식으로 나타내 보일 것인가?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 학습결과 표현방법의 선택권 부여(편지쓰기, 역할극, 포스터 등)</li> <li>• 학습산물에 대해 개별적 또는 소집단 활동 허용</li> <li>• 학생들의 다양한 기능수준에 부합하는 평가기준 활용</li> <li>• 학년수준 기대와 개개학생의 학습요구에 기초한 성공을 위한 평가표개발</li> <li>• 다양한 범위의 산출물 포맷 이용방법 교수(프레젠테이션 소프트웨어 등)</li> </ul>

\* 자료: Garderen & WHittaker(2006. p. 14)에서 참조.

## 2) 차별화 수업의 정당성

인종, 민족, 언어, 성, 사회계층, 장애, 인지적 능력 등에 있어서 다양한 배경을 지닌 학생들로 구성된 이질적인 교실에서 교사들은 왜 차별화 수업을 실시해야 하는가? 첫째, 모든 학생들은 기본적으로 다 다르다는 것이다. 다양한 배경을 지닌 학생들이 통합된 교실에서 함께 공부한다는 것은 학생들의 성, 문화, 경험, 적성, 흥미 그리고 특별한 교수접근에 의해 영향을 받는다(Guild, 2001; Tomlinson, 2002). 어떤 학생들은 인지적으로 성취도가 높고 어떤 학생들은 스포츠에 있어서 강점을 지니고 있다. 따라서 교사는 현대 교실의 다양성에 맞게 반응하는 법을 알아야만 한다(Fisher & Rose, 2003). 획일적인 교수학습 방법(one-size-fit-all curriculum)은 더 이상 다수의 학습자들의 수요를 만족시키는데 한계가 있다. 단일한 교수학습을 디자인하고 사용하는 것은 모든 교실에 존재하는 다양한 학습 스타일과 학생들의 흥미를 무시하는 것이기 때문이다(Fisher & Rose, 2001; Guild, 2001; Tomlinson & Kalbfleisch, 1998). 학생들의 다름과 흥미에 반응하여 전략을 차별적으로 선택하면 학생들은 더욱 동기부여를 받고 학습에 더욱 참여적이고 적극적으로 임하게 되는데, 만약에 이러한 학생들의 기본적 차이가 존중되지 않으면 결과적으로 학생들은 뒤처지게 되고 동기를 잃으며 학업적으로 성공하기 어렵다.

둘째, 인간 두뇌연구에 관한 최근 연구물들은 차별화 수업이 왜 필요한지를 말해준다. 학습을 촉진시키기 위해서는 환경학습 환경은 안전하고 비위협적이어야 하는데, 차별화 수업에서는 학생들의 흥미에 맞게 차별적으로 교육과정이 제공되기 때문에 배우고자 하는 동기가 생기게 된다. 인간은 반드시

는 아니더라도 자신의 개인적 흥미와 딱 맞는 것을 배우기 위해 동기부여 받고, 그래서 그들은 깊이 느껴진 욕구(내재적 욕구)를 만족하도록 돕는다. 이와 같은 진정한 동기부여가 없으면 학교 학습은 무미건조하고 오래 지속되지 않으며 강압이 존재하기 쉽다(George, 2005, 191).

셋째, 모든 학생들은 똑같은 방법으로 배우지는 않는다는 것이다(Guild, 2001). 다양한 학습 양식(learning style)을 아는 것은 그러한 다름을 이해하고 학생들의 발전을 위해 돕는데 의미있는 도구다. Dunn(1983)에 의하면 학습 양식은, 개인은 새로운 정보를 집중하고, 흡수하고, 보유하는 방법에 있어서 매우 다르다는 관점에 기초한다. 이 양식은 개인들이 받아들이고, 저장하고, 그리고 사용하도록 허락하는 환경적, 정서적, 사회학적, 신체적 그리고 심리학적 요소들의 조합으로 구성된다(p. 496). 예를 들면 동기, 지속, 책임감과 같은 정서적인 요소들은 개인들이 수업에 반응하는 양식에 영향을 주는데, 인내력이 없는 학생의 경우, 학습하는 동안 종종 쉬는 시간을 주는 것이 효율적이며, 심리학적 요소와 관련하여 충동적인 학생들은 성찰적인 학생에 비해 대답을 더 자주 한다는 것이다. 따라서 학생들의 학습 스타일을 파악하고 그들의 강점을 반영하여 가르치는 교사의 능력은 전통적인 교실에서보다 학생들이 수업을 편안해하고 참여하여, 학업적으로 더욱 성공하고 학습에 대한 그들의 태도를 개선시키는데 도움이 된다(Green, 1999; Fine, 2003).

마지막으로, 가드너(Gardner)의 다중지능이론을 들 수 있다. 다중지능이론은 지능은 단 하나의 측정가능한 단위이라는 생각에서 탈피하는 것에서 시작한다(Gardner, 1999). Gardner는 인간이 하나의 고정된 지능을 가지고 있다는 개념에 항의하며, 문제해결의 필요성에 무게중심을 두면서도 8가지의 지능을 강조한다: 언어적, 논리적, 시각적, 신체적, 음악적, 자연적, 대인간의, 대인내의 지능. 즉 문제해결능력 뿐만 아니라 특수한 방법으로 생산을 창조하는 능력 모두를 지능으로 볼 수 있다는 것이다. 따라서 지능의 어느 한 영역에 과도하게 의지하는 교수방법은 그런 방식으로 배우려는 경향을 소유하지 않은 학생들에게 선택의 기회를 최소화하는 것이 된다(Gardner, 1999)

### Ⅲ. 차별화 수업과 교육에서의 평등

#### 1. 교육에서의 평등의 의미

교육에서의 평등, 즉 교육평등은 성, 인종, 민족, 종교, 장애여부, 지역, 사회계층 등에 따라 차별받지 않고 동등하고 공평하게 교육받아야 한다는 가치 규범, 또는 교육 받는 상태를 의미한다(박영화, 2011). 그러면 차별받지 않고 동등하고 공평하게 교육받는다는 것의 의미는 무엇인가? 각자의 능력과 관계 없이 동일한 교육기회와 여건을 제공하는 것이 평등한 것인가, 아니면 능력에 비례하여 교육기회와 여건을 제공하는 것이 평등한 것인가?

Farrell(1997)은 교육평등 의미를 접근(access)의 평등, 존속(survival)의 평등, 결과(output)의 평등, 성과(output)의 평등으로 구분하였다. 즉 사회집단간 각급학교에 진학할 확률이 일치할수록, 각급학교에서 탈락하지 않고 계속 재학할 확률이 일치할수록, 교육받는 내용과 수준이 일치할수록, 그리고 졸업 후 직업이나 소득 등에서 교육의 성과가 일치할수록 교육평등 수준이 높다는 것이다. 한편 Hillinan(2002)은 교육평등에 관한 다섯 개의 관점을 제시하는데, 첫째는 교육투입의 평등으로 학생 1인당 교육비나 교사 1인당 학생수, 도서관 장수 등 투입요인들이 학교간 동일할 때 교육평등이 이루어졌다고 보며, 둘째는 교육결과의 평등으로 동일한 가정배경과 능력을 지닌 학생들이 학교교육을 받은 후 동일한 학업결과를 나타냈을 때 교육평등이 이루어졌다고 본다. 셋째는 보상적 평등관으로, 가정배경과 능력에서 불리한 학생들에게 더 많은 자원을 투입하여 기존의 학생들과 동등한 수준의 학업결과를 나타냈을 때 교육평등이 이루어졌다고 보며, 네 번째 관점은 인종, 민족을 초월하여 모든 학생들이 통합된 학교에 접근할 수 있을 때 교육평등이 이루어졌다고 본다. 마지막으로 학교간 학교풍토가 동등한 수준일 때, 즉 학생들의 평균 사회경제적 지위, 평균 성취도, 교사의 특성과 기대, 학생문화 등이 동등한 수준일 때 교육평등이 이루어졌다고 본다.

박영화(2011)는 기존의 국내외의 교육평등에 대한 다양한 관점들을 몇 가지 쟁점을 중심으로 하여 분배적 평등관, 비판적 평등관 그리고 급진적 평등관으로 분류하였다. 분배적 교육 평등관에서는 불평등이 불가피하다는 전제하에 교육기회나 교육결과가 사회집단간에 평등하게 분배될 때 교육평등이 이루어진다고 본다. 분배적 교육평등관은 교육기회의 평등관과 교육결과의 평등관으로 나뉘는데, 전자는 교육기회 즉 교육에 대한 접근기회, 교육투입, 교육의 과정 등을 평등하게 제공하는 것이 교육평등을 실현하는 길이라고 본다. 교육기회의 평등은 다시 개인의 능력에 관계없이 모든 사람들에게 똑같은 접근기회와 교육여건, 공통의 교육과정을 제공하는 것이 평등하다는 획일적 교육평등관과, 개인의 능력과 적성에 따라 기회를 다르게 제공해야 한다

는 능력주의 교육평등관으로 나뉘어 진다. 한편 교육결과의 평등 관점은 기존에 차별을 받아왔던 집단에게 더 많은 기회를 줌으로써 교육의 결과를 평등하게 만드는 것이 교육의 평등을 달성하는 것으로 본다. 비판적 교육평등관은 교육내용, 교사-학생 간 상호작용 등 내용적 측면에 초점을 맞추어, 취약집단의 문화가 주류집단 문화와 동등하게 존중받을 수 있을 때 교육평등이 실현된다고 본다. 이 관점에서는 교육체제의 내용적 측면에서의 평등이 교육 기회나 교육결과의 평등을 이루기 위한 전제조건이라고 본다. 급진적 교육평등관은 계급사회에서는 교육의 실질적 평등이 불가능하므로 사회경제체제의 평등이 실현될 때만이 교육평등이 가능하다고 본다. 이상의 내용은 <표 2>와 같이 정리할 수 있다.

<표 2> 교육평등의 유형과 내용

교육평등관			내용
분배적 교육평등관	교육기회의 평등관	접근 투입 과정	<p>획일적 교육평등관</p> <p>교육에의 접근기회와 교육 투입 및 과정 요인들을 능력에 관계 없이 동일하게 제공</p> <p>능력주의 교육평등관</p> <p>교육에의 접근 기회는 모든 사람에게 동일하게 주되 교육 투입 및 과정 요인들을 능력에 따라 다르게 제공</p>
		교육결과의 평등관	보상적 평등관
비판적 교육평등관			교육내용, 교사-학생 상호작용, 교육 조직 등 교육 조건에서 취약 집단의 문화가 동등하게 존중됨
급진적 교육평등관			교육 평등은 사회 평등의 실현을 통해서만 가능함

\* 출처 : 박영화(2011). p.187에서 인용.

## 2. 차별화 수업에 내재된 교육에서의 평등

근대이후 교육은 사회평등의 실현을 촉진하는 중요한 장치로 인식하였기 때문에 교육평등은 정책적 의제에서 우선적인 고려대상이었다. 따라서 교육에서의 평등은 소외계층의 학습의 결과 그들의 직업, 소득, 계층 등의 거시적인 면에서 어떠한 긍정적인 영향을 미쳤는지에 관심을 갖는다. 그러나 여기서는 교실이라는 공간에서 차별화 수업이 교사와 학생들의 상호작용을 포함하여 모든 학생들이 학습과정에서 자신의 다양한 배경으로 인해 차별받지 않

고 동등한 기회를 제공받는가와 관련하여 기본적으로 미시적인 관점을 취한다.

### 1) 학습 결과에 있어서의 평등

차별화 수업은 인종, 민족, 성, 장애, 언어, 문화 등 다양한 개인적 배경과 상관없이 모든 학생들에게 동일한 학습 목표의 달성을 촉진시킨다는 점에서 학습 결과에 있어서의 평등을 추구한다고 볼 수 있다. 예를 들어, 학습 목표가 ‘대한민국 헌법의 기본 원리의 이해’라고 한다면 학생들은 헌법의 개념과 그것에 포함된 원리들을 이해하기 위해 다양한 학습 자료들을 가지고 다양한 소집단 활동 등을 통하여 수업의 목표를 달성한다. 따라서 학생들은 수업의 목표라는 최소한의 내용을 모두 성취한다는 측면에서 차별화 수업은 학습 결과에 있어서 평등을 추구한다고 볼 수 있다.

여기서 학습 결과의 평등이라는 의미가 모든 학생들이 최종적으로 도달해야 하는 지점의 동일함을 의미하는 것은 아니다. 따라서 수업 시작 단계에서부터 수업내용과 관련된 준비도가 높은 학생들은 차별화된 수업과정을 통하여 자신의 잠재력을 개발할 기회를 갖게 되고, 결과적으로 그렇지 않은 학생에 비해 학습 목표의 심화된 수준까지 도달할 수 있다. 예를 들면 준비도의 수준이 높은 학생의 경우는, 대한민국의 헌법의 기본원리를 이해하고 그것이 어떠한 방식을 통해 법률 속에서 구현되고 있는지를 개별적인 과제를 통해 탐구할 수도 있는 것이다. 따라서 여기에서 교육 결과란 최소한의 기초 수준을 의미한다고 볼 수 있다.

미국에서 차별화 수업은 특히 역사적으로 공교육에서 소외되어져 왔던 소수민족 출신의 학생들의 학교에서의 소외와 실패에 대응하여 모든 학생들의 학업적인 성공을 돕기 위해 강조되었다. 모든 학생들은 주에서 정한 표준을 달성하도록 요구되어졌는데, 이 때, 차별화 수업은 다양한 학습자가 표준에 기초한 교육과정을 잘 성취하도록 돕는 방법으로 제안되어졌다. Tomlinson(2000)의 글은 차별화 수업이 취약계층 학생을 포함한 모든 학생들의 교육과정 표준을 달성하기 위해 얼마나 신뢰할만한 방법인지를 잘 보여주고 있다.

어떤 표준이든 정하기만 해라. 차별화 수업은 다양한 수준의 비계설정으로(scaffolding), 다수의 수업 집단을 통하여, 그리고 시간을 다양화함으로써, 또한 다양한 수준의 난이도로 표준을 다루는 수업자료들과 과제

들을 제공함으로써 모든 학습자들을 도전적인 상황으로 할 수 있다. 여기서 더 나아가 차별화수업은 교사들이 교육과정 표준에 있는 고양된 학습자 흥미를 증진시키기 위해 다양한 학습자 흥미들을 자극하는 방법으로 수업을 정교하게 디자인하도록 제안한다. 교사들은 학생들이 공부하는 방식을 다양화함으로써(혼자하거나 협동하며 하거나, 말로하거나 시각적인 방법으로 하거나, 혹은 실질적인 수단을 통하거나 창의적인 수단을 통하거나) 학생들의 성공을 고무할 수 있다(p.4).

## 2) 학습 과정에 있어서의 평등

평등 교육의 개념을 매우 소박하게 해석하면, 그것은 동일한 교육적 경험을 양적으로 똑같이 제공하는, 즉 같은 종류의 교육을 같은 기간에 모두에게 같은 수준으로 제공하는 방식으로 이해될 수 있다. 그러나 실제로 같은 교육적 경험이라는 것이 다른 사람들에게는 다른 가치와 의미를 지닌다는 사실을 생각하면 이와 같이 단순한 평등교육은 정의롭지 못하다(이돈희, 2004). 차별화 수업은 인종적, 민족적, 문화적, 언어적으로 다양한 배경을 지닌 학생들이 자신의 지적 수준과 흥미와 경험, 그리고 선호하는 학습 양식 등에 따라서 다양한 수업 내용과 방법 그리고 표현 형식에 대한 다양한 선택지들이 제시된다. 이것은 학습 과정에 참여하는 학습자들에게 동일한 학습내용과 학습 방법을 경험하게 한다는 획일주의적인 평등이 아니라, 학생들의 삶의 맥락이 다르면 다른 방식과 내용을 통해 학습 목표를 성취하도록 돕는 하는 실질적인 의미에서의 평등인 것이다.

교육의 기회를 각자가 성장 욕구의 실현을 가능하게 하는 교육적 경험을 획득하는 것으로 본다면 교육의 기회를 균등하게 배분한다는 것은 학생들이 가진 각각의 잠재력이나, 개성, 취향에 따라서 각기 성장을 가능하게 한다는 즉 모두에게 똑같이 유의미한 경험을 가지게 한다는 의미에서 학습 과정에 있어서 기회와 평등이 실현된다고 할 수 있다(이돈희, 2004). 즉 각 학생들은 각기 다른 성장 욕구를 실현할 수 있는 방법적 원리의 동일한 준거를 적용받게 된다. 학생들의 욕구를 동등하게 실현하기에 적합한 교육적 내용과 방법과 표현방식이 제공되기 때문에 평등한 것이다.

이것은 차별화 교수가 기존의 소외계층 출신 학생들의 학교에서의 실패가 그들이 문화적으로 결핍되어서가 아니라 가정의 문화와 학교의 문화가 다름에서부터 온다는 것을 전제하고 있음에서 기인한다. 소수집단 학생들의 문화의 내용과 삶의 방식, 언어 경험, 선행 경험, 학습 양식, 성별, 계층 등이 교

실 수업에서 유용한 학습 자원으로 활용됨으로써 학생들이 학업적으로 성공할 수 있게 된다. 이러한 관점에서 보면 문화적으로 박탈된 것은 학생들이 아니라 학교이고 교사이며, 교사들은 차별화 수업을 통하여 다양한 학생들의 맥락에 맞는 교육적 처치와 비계를 제공함으로써 학생들이 자신의 삶과 학습을 유의미하게 연결시킴으로써 성공적으로 지식을 구성할 수 있는 기회를 제공한다.

### 3) 학습 참여기회에 있어서의 평등

마지막으로 차별화 수업은 자신의 인종, 민족, 문화적 배경과 상관없이 누구나 공간적·시간적으로 동일한 장소에서 통합적으로 구성된 교실공동체에서 학습의 참여기회를 평등하게 제공한다는 것이다. 이것은 모든 학생들이 기본적으로 동등한 인간으로서 유의미한 학습의 참여기회를 평등하게 제공받는다는 의미에서 학습에의 참여 기회에 있어서의 평등을 내포한다고 볼 수 있다.

우리나라 교육기본법 제4조는 교육의 기회균등에 관한 내용을 담고 있는데, 제4조 제1항은 교육에서의 차별을 금지하는 내용으로, 성별, 종교, 신념, 인종, 사회적 신분, 경제적 지위 또는 신체적 조건 등을 이유로 교육에서의 차별을 배제하고 있다. 즉 모든 국민은 차별을 받지 않고 평등하게 교육을 받을 수 있도록 법으로 보장되어 있다. 교육에서 배제되어야 할 차별에는 교육기회의 차별, 교육내용, 교육방법 및 평가에서의 차별, 수업조건이나 물리적 환경과 같은 교육환경에 있어서의 부당한 차별 등이 있으며, 능력에 따른 차별도 포함된다. 차별화 수업에서는 인종, 민족, 종교, 성, 장애, 문화 등과 상관없이 다양한 학생들이 동등하게 수업에 참여할 수 있고, 학생들이 교실로 가지고 오는 다양한 이질성의 요인들은 교사의 적절한 수업내용, 방법, 표현형식 등의 변경을 통하여 차별적 수업의 자료가 된다. 따라서 다양한 참여자들이 동등하게 수업에 참여하는 기회를 지니게 되고, 수업의 과정에서 질적으로 자신의 잠재력을 기를 수 있는 조건을 제공받는 것이다.

학습 참여의 기회에서의 평등은 차별화 수업이 모든 학생들은 교사의 적절한 지도를 받으면 학업적으로 성공할 수 있음을 가정함으로써 나온다. 지능은 단지 인지적 영역에서 뿐만 아니라 시각적, 음악적, 운동적, 사회적 등 다양한 영역에서의 지능도 지니고 있으며, 학생들은 최소한 하나 이상의 다양한 영역에서의 지능을 가지고 있다. 따라서 인지적 영역에서의 지능이 상대적으로 다른 학생보다 뒤쳐질 지라도 학습목표를 이루기 위한 다양한 방법



과 다양한 자료들을 차별적으로 제공받을 때 자신의 잠재력이 발휘되고 학교에서 성공할 수 있게 된다. 따라서 전통적으로 개별화 학습 과정에서 일반화되어 왔던 개별 학습 속도에 의한 개별화 혹은 수준별 교육과정과 같이 학습자가 인지적 기준에 따라 일반학급, 보충학급, 심화학급으로 분리되어 상이한 속도와 내용에 따라 교육받는 것과는 거리가 멀다. 차별화 수업에서는 개인들이 지닌 다양성과 이질성은 학습의 원천이자 자원으로 존중받게 되며 협동 학습을 통해 상호이익이 된다. 인종, 민족, 종교, 언어, 성, 문화 등을 초월하여 하나의 공동체 안에서 함께 배우고 학습하는 것은 다원화되어 가는 실제 사회의 모습과 유사하다는 측면에서 다문화사회에 필요한 시민성을 연습하기에도 적합하다.

#### IV. 결론

지금까지 다문화 교육의 핵심은 평등교수법이고 차별화 수업은 평등교수법의 이상을 실현하기에 적합한 교수학습 전략이며, 차별화 수업은 다양한 차원의 평등 즉 학습 결과에 있어서, 교수학습방법과 내용 및 평가를 포함하는 학습 과정에 있어서, 그리고 학습 참여기회에 있어서 평등을 지향하고 있음을 살펴보았다.

차별화 수업은 기존의 중간집단 학생들을 기준으로 진행되어 오던 전통적인 공급자 중심의 수업방법에 비해 소외집단 학생들의 다양성을 존중하고 학업적 성취도를 강조하기 때문에 교육에서의 형평성을 추구한다고 볼 수 있다. 평등<sup>1)</sup>이 동일한 조건을 가진 사람들을 모두 동등하게 취급해야 한다는 가치규범을 의미한다면, 형평성은 여성, 흑인, 노동계층 등과 같이 지속적으로 차별대우를 받고 있는 집단이 존재한다는 점에 초점을 맞추어 공공서비스의 혜택이 이를 사회적으로 취약한 집단에게 더 많이 돌아가도록 함으로써 취약 집단의 불이익의 제거에 중점을 두고(박영화, 2011, p. 178) 논의되기 때문이다. 한편 차별화 수업은 학생들의 흥미, 준비도, 선호하는 학습 방법 등에 맞추어 수업내용과 방법, 표현형식의 선택권이 주어지므로 유의미한 학습을 도와 학생들의 잠재력을 최대한 개발한다는 측면에서 교육의 내재적 가치와도 일맥상통하고 학습의 수월성을 진작시키기도 한다. 즉 차별화 수업은 교육에서의 수월성과 형평성을 동시에 담지할 수 있는 유용한 도구로 활용될

1) 보상적 평등주의 평등관에서는 종종 평등이 형평성(equity)이라는 용어로 표현된다.

수 있는 것이다. 따라서 차별화 수업을 통하여 전통적으로 학교에서 성공적이지 못했던 소수집단 학생들의 학업성취도는 향상될 것이며(형평성), 기존의 학생들도 자신의 잠재력을 십분 발휘할 수 있도록 처치받을 수 있기 때문에(수월성) 모든 학생들이 한 명의 낙오자도 없이 학업적으로 성공할 수 있도록 도와준다.

그러나 교실 수업에서의 다문화 교육이 성공적으로 이루어지기 위해서는 다양한 차원에서의 다문화 교육이 상호 유기적으로 이루어져야 한다. Banks가 지적했듯이 다문화 교육은 학교 교육 전반에 대한 개혁을 요구하는 것이다. 교사가 교실에서 다양한 학생들이 교실로 가지고 오는 이질적인 요소들이 존중받고 교사의 다양한 교수학습 전략을 통하여 교육적으로 성공하도록 하기 위해서는 교사들의 태도와 신념도 다양함을 인정하는 방향으로 바뀌어야 한다. 뿐만 아니라 학생들도 자신과 타인의 문화적 자원들을 소중히 여기고 존중하는 마음의 습관을 가질 필요가 있으며 교과서의 지식 자체도 단일 민족 중심에서 벗어나 전지구적이고 다문화적인 관점을 포함할 필요가 있다. 개별화 수업이라는 평등교수법의 실현을 통해 교실이, 학교가, 그리고 전체 사회가 다양성을 존중하고 모두가 공평하고 평등하게 대우받는 다문화 사회로 한발 더 나아가는데 기여할 수 있다면, 교실수업 실행자로서 교사의 역할은 실로 막중하다고 할 수 있다.

## 참고 문헌

- 박영화(2011). 교육사회학. 서울: 교육과학사.
- 원목희 의원실. 2008. 10. 24. “국감정책리포트”(http://www.hopetree.or.kr/)
- 이경희(2011). 한국 다문화 교육 정책에 대한 비판적 고찰. 교육사회학연구. 제21권 제1호. p. 111-131.
- 이돈희(2004). 교육정의론. 서울: 교육과학사.
- Au, K. H., & Kawakami, A. J. (1985). Research currents: Talk story and learning to read. *Language Arts*, 62(4), 406-411.
- Banks, J. A.(2001). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. In J. A. Banks and C. A. McGee Banks(eds.). *Handbook of research on Multicultural Education*(pp. 3-24). San Francisco: Jossey-Bass.
- Banks, J. A.(2008). *An Introduction to Multicultural Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Dunn, R.(1983). Learning style and its relation to exceptionality at both ends of the spectrum. *Exceptional Children*, 49, 496-506.
- Fahey, J.(2000). Who wants to differentiate instruction? We did. *Educational leadership*, 58(1), 70-72.
- Farrell, J. P.(1997). Social equality and educational planning in developing nations. In L. J. Saha(eds.). *International encyclopedia of sociology of education*(pp. 473-479). New York: Pergamon.
- Fischer, K. W., & Rose, L. T.(2001). Webs of skill: How students learn. *Educational Leadership*, 59(3), 6-12.
- Gardner, H.(1983). *Multiple intelligences: The Theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, H.(1999). *The disciplined mind: What all students should understand*. New York: Simon and Schuster.
- Hallinan, H.(2002). Equality in education. In D. Levinson et al.(eds.), *Education and Sociology: An Encyclopedia*. New York: Routledge Falmer.
- Sleeter, C. & Grant, C.(1988). *Multicultural education: Five approaches*

*to race, class and gender.* Columbus, OH: Merrill.

Tomlinson, C. A., & Kalbfleisch, M. L.(1998). Teach me, teach my brain: a call for differentiated classrooms. *Educational Leadership*, 56(3), 52-55.

Tomlinson, C. A.(1999) *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

\_\_\_\_\_(2000). Reconcilable differences? Standards-Based teaching and differentiation. *Educational Leadership*, 58(1), 6-11.

\_\_\_\_\_(2004). Sharing responsibility for differentiating instruction. *ROEPER REVIEW*. 26(4), 188-200.

•• 제4분과 ••

**법교육과 인권교육의  
구체적 문제**



[주제 발표 1]

## 성 인지적 관점에서의 양성평등교육 실천 방안

장 승 진(호원대 강사)

- I. 서론
- II. 성 인지적 관점에서의 양성평등교육 실천 방안
- III. 결론
- \* 참고 문헌

### I. 서론

오늘날의 평등은 정의와 동일시되거나 적어도 양자를 직접적인 연관 속에서 파악하는 것이 일반적이다. 헌법에서 평등은 ‘같은 것은 같게, 다른 것은 그에 상응하게 다르게’ 취급하는 것을 의미한다. 그러나 무엇이 같고 무엇이 다른 가를 명확하게 구분하는 것은 쉬운 작업이 아니다. 그것은 구체적 상황에 따라 비교 지표에 따라 다르게 해석될 수 있기 때문이다.

헌법상 평등권 보장에 따른 성평등을 실현하기 위해서는 차이를 전제로 평등이 요구되는 것이 현실이지만 전반적으로 성 차별적인 환경을 고려하지 않고 법을 적용함으로써 몰 성적이라는 비판에 불구하고 성 중립성을 표방하고 있다.

평등의 기회를 보장받겠다고 하더라도 개인의 능력이나 환경에 인하여 그 기회자체가 접근할 수밖에 없는 경우가 있다. 사회적 약자는 주로 사회의 전반적인 영역에서 과소대표성을 지닌 집단이다. 이러한 사회적 약자를 위한 사회적 평등은 본래 생존배려 차원에 대한 욕구이다. 이것은 교육현장도 예외는 아니다. 또한 이것은 사회국가원리를 기반으로 하여 적극적, 실질적 자유를 실현하기 위해 요구되는 평등이기도 하다.

본 연구에서는 헌법학과 그 밖의 다른 학문 간에서 논의되고 있는 평등의 개념을 새로운 시각에서 분석하고 정립함으로써, 실질적 기회의 평등을 실현

하기 위한 정립함으로써, 실질적 기회의 평등을 실현하기 위한 이론적 근거를 모색한다. 성평등 실현은 헌법상 평등의 범주를 확대하거나 사회국가의 원리에 의한 사회적 평등에 의해 가능하다.

따라서 본 연구는 교육현장에서 현실적·실질적 평등을 추구하는 페미니즘의 성평등, 그리고 법학에 대한 성인지적 관점을 적용하고 재조명된 양성평등교육 실천방안을 살펴본다.

공정과 도덕·규율의 힘을 잃고 불의와 도덕불감증·폭력이 만연하고 있다는 우리나라의 교육현장이 성인지 관점에서의 양성평등교육 실천 방안이 하나의 불씨가 되어 다가올 미래세대의 양성평등의 새로운 의식 토대형성에 이바지하고자 한다.

## II. 성인지 관점에서의 양성평등교육 실천방안

양성평등은 우리 시대의 보편적 가치가 되었다. 미래사회의 근간이 되는 청소년에게 바른 성역할과 양성평등의식을 의도적으로 가르치는 것이 학교현장에서 절실히 필요하다. 더 나아가 양성평등한 사회를 구현하기 위해서는 성역할에 대한 이해와 꾸준한 실천이 학교뿐만 아니라 가정과 사회에서도 지속적으로 이루어져야 한다. 궁극적으로 모든 수준의 양성평등교육은 여성과 남성간의 차이를 넘어 이간은 누구나 ‘같음과 동시에 다름’이라는 새로운 인식과 실천이라는 윤리적 지향을 달성하기 위한 양성평등교육이 있어야 한다.

한편 저출산 현상으로 인하여 매년 교원1인당 담당학생수는 줄고 있는 등 교육환경은 계속적으로 변화하고 있다. 따라서 학생 개개인의 변화를 통한 양성평등의 대한 감수성을 향상시키기 위한 여건은 더욱 성숙되어가고 있다고 볼 수 있다. 성인지 개념, 섹스와 젠더, 성인지적 관점의 필요성, 성별영향분석평가 추진현황 등을 살펴보고 이에 따른 성인지 관점에서의 양성평등교육 실천방안으로 2010년 여성가족부에서 선정한 성별영향평가 우수사례인 교과용 도서 및 자료개발사업을 중심으로 살펴보고자 한다.





	1990	1995	2000	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
유치원	22.4	20.7	19.5	17.5	17	16.2	15.5	15.2	14.8	14.6
초등학교	35.6	28.2	28.7	25.1	24	22.9	21.3	19.8	18.7	17.3
중학교	25.4	24.8	20.1	19.4	19.4	19.1	18.8	18.4	18.2	17.3
고등학교	24.6	21.8	19.9	15.1	15.1	15.3	15.5	15.7	15.5	14.8
전문대학	39	49	51.2	44.1	44.5	44.5	41.6	39.3	39.4	39.1
대학교	30.7	26.5	27.6	25.7	24.9	25	24.5	24.9	24.9	26.7

출처 : 한국교육개발원 「교육통계분석자료집」  
 \* 교원 1인당 학생수 = 재적학생수/재직교원수  
 \* 고등교육기관은 재학생과 전임교원을 기준으로 산출

<표 1> 교원 1인당 학생수 (단위:명)<sup>1)</sup>

## 1. 성인지관점

### 1) 개념

우리는 보통 남녀를 ‘국민’이나 ‘시민’ 또는 그 어떤 다른 이름으로 부르고 동질적인 집단으로 인식하곤 하지만, 실제로 성별이라는 변수를 중심으로 나누어 보면 남녀는 때때로 다른 상황에 놓여 있음을 알 수 있다. 경우에 따라서는 남성과 여성은 한 사회, 한 집단속에 살고 있다고 해도 생물학적 차이, 경제적·정치적·사회문화적 또는 기타 여러 측면에서 아주 다른 조건을 가지고 있다. 따라서 이러한 조건을 반영하기 위해서는 남성과 여성의 특성과 차이,

1) 통계청홈페이지 e-나라장터(<http://www.index.go.kr>)

서로 다른 경험과 요구를 반영하여 형평성 있는 수혜와 만족도 제고를 위한 새로운 관점이 요구되는 데 이를 성인지(Gender-Sensitivity)<sup>2)</sup> 또는 성인지 관점(Gender-Sensitive)이라고 한다.

즉 무조건 똑같은 기회만 준다고 양성평등이 이루어지는 것은 아니라는 의미이다. 예를 들면 ‘학생신장 170cm 이상’이라는 체험학습 참가자 조건을 달았을 때, 보통 이 기준에 속하는 여학생은 많지 않기 때문에 ‘남학생 위주’라는 말이 없어도 여학생에게 불이익을 줄 수 있으므로 간접차별이 될 수 있다. 이러한 성인지 관점은 여서만을 위한 것이 아니며, 여성과 남성 모두를 위한 새로운 접근으로서 궁극적으로 양성평등(Gender Equality)을 실현하기 위한 관점과 인식의 변화를 의미한다고 할 수 있다.

성인지적관점(gender sensitive perspective)은 남성과 여성의 성차에 초점을 두고 각종 제도과 정책, 사안 등을 검토하는 관점을 말한다. 동일한 상황도 성차에 따라 다른 효과를 나타낼 수 있다는 문제의식에서 출발해 남성과 다른 여성만의 고유한 경험을 반영하고, 특정 개념이 특정성에게 유리하거나 불리하지 않은지, 성 역할에 대한 고정관념이 개입된 것은 아닌지를 검토하는 시각이다.

## 2) 섹스(sex)와 젠더(gender)

성인지적관점에서 이야기하는 ‘성’은 생물학적 성인 ‘섹스sex’를 의미하는 것이 아니다. 성인지적관점이 필요하다, 라고 할 때 ‘성’은 문화적 역사적 맥락의 ‘젠더gender’를 지칭한다. 흔히 ‘성’이라는 낱말 안에 함께 녹아 있는 섹스와 젠더는 비슷하게 느껴질 수 있지만 일치하는 개념은 아니다. ‘섹스’는 생물학적, 자연적, 중립적 차이를 의미하는 개념인데 반해 ‘젠더’는 정치적 개념이 포함된 것으로 차별과 위계를 포함하고 있다. ‘섹스’가 변할 수 없는 자연스러운 상태인데 반해 ‘젠더’는 각 문화권마다 정해놓은 여성과 남성에 대한 관념에 기초를 두고 있는, 다양하게 변화할 수 있는 개념이다.

## 3) 성인지적 관점의 필요성

이처럼 성인지적관점은 사회 전반에 나타나는 성적 불평등을 고찰하는 시각이다. 평등이라는 개념이 단순히 물리적인 평등으로 완성되는 것이 아니고 성 중립적 시각의 허점을 꼬집기도 한다. 이런 성인지적관점은 공공기관

2) 성인지는 특정성별에게 불평등이 발생하지 하도록 여성과 남성에게 미치는 영향을 인식·반영하는 것이라고 여성발전기본법 제21조에 규정되어 있다.

의 정책 집행과정부터 우리가 매일매일 시청하는 티브이에 대해 이야기하는 순간에 까지 다양하게 활용될 수 있다.

특히, 2002년 여성 발전기본법이 개정되면서 ‘성인지적’ 정책 분석과 평가가 의무화되는 등 정부와 공공기관의 정책수립 및 집행과정에서 그 중요성이 부각되고 있다. 구체적으로 살펴보면 정책수립과 집행과정에서 성인지적관점을 고려하여 성별분리통계를 수집하고 여성과 남성의 역할, 책임, 자원, 우선순위 등을 분석하는 과정을 포함하는 것을 말한다. 뿐만 아니라 성인지적관점을 통해 정책을 추진하는데 필요한 예산을 편성하고 집행하는 전 과정에서 남녀의 우선순위와 요구를 체계적으로 통합하는 성인지적 예산(gender budget analysis)집행 역시 고려되고 있다. 농림부에서 여성 농업인의 모성보호, 농가 도우미 제도를 통한 여성농업인 삶의 증대를 고민하는 것이나 보건 복지부에서 여성공공부조 수급권 확대나 모자가장 자활기능 확대 등을 논의 하는 것은 바로 이런 성인지적관점이 가져온 변화라고 할 수 있다.

남성 중심적 사고가 지배적인 사회에서 성인지적관점의 필요성이 적극적으로 이야기 된 것은 1995년 북경 세계여성대회 이후다. 하지만 오랜 시간 몰성적(gender blind) 관점으로 굳어진 사회를 바꾸는 일은 생각만큼 쉬운 것이 아니다. 성인지적관점을 통해 바꾸어나가야 하는 것은 사회 전반의 모든 영역에 걸쳐 있기 때문이다. 오랜 세월 소수자로 살아온 여성들의 경험과 역사를 통해 특정한 성이 차별받지 않도록 사람들 안에 자리한 몰성적(gender blind) 관점을 바꾸기 위한 노력은 지금도 계속되고 있다.

#### 4) 성인지적 관점과 정책

과연 양성평등이란 무엇을 의미하는가? 실질적 양성평등을 실현하기 위해서는 어떠한 구체적 노력이 필요한가? 성인지 관점은 사회현상에 대한 개념 정의, 연구조사나 통계자료 수집시 인구학적 요인으로서 sex 뿐만 아니라 사회적 요인으로서 gender의 영향을 고려하는 것으로, 이는 젠더 이슈에 대한 민감성에서부터 출발한다. 이를 위해서는 생물학적 차이와 그로 인한 생애주기(life cycle)의 특성을 고려하여야 하며, 여성과 남성의 사회적 조건 - 정치적, 경제적, 문화적 조건-차이를 고려해야 한다.

여성과 남성의 요구에 대한 민감한 고려 없이 시행되는 정책이나, 사업 프로그램은 기존의 불평등을 확대 재생산할 수밖에 없기 때문이다. 이를 위해서는 법적·제도적 기반 마련과 함께 여성과 남성의 형식적인 평등이 아니라 양성이 지닌 생물학적 차이, 사회적 조건의 격차를 충분히 고려하면서, 결과

적으로 성불평등과 차별을 해소해 가려는 사회적 실천이 필요하다. 엇기 때문이다. 생물학적 차이와 그로 인한 생애주기(life cycle)의 남성과 여성에 미칠 영향에 초점을 두고 각종 제도와 정책을 검토하는 관점을 말한다. 즉 남녀 성차별의 개선이라는 문제의식에 기반하여 각종 제도나 정책에 포함된 특정 개념이 특정성에게 유리하거나 불리하지 않은지, 성역할 고정 관념이 개입되어 있는지 아닌지 등의 문제점을 검토하는 관점을 말한다.

## 2. 성별영향분석평가 추진현황

국가 및 지방자치단체(교육청 포함)가 소관 정책을 수립·시행하는 과정에서 당해 정책이 여성의 권익과 사회참여 등에 미칠 영향을 분석·평가하는 제도로써 정책과정에 성인지적 관점을 반영하여, 성별에 따라 자원 배분과 지위의 격차 등의 불평등을 재생산하는지 혹은 특정성을 소외하고 있는지를 점검하며 근거는 여성발전기본법 및 동법 시행령이다. 그 대상으로는 사회적 파급효과가 크고 성별에 따라 수혜도 등의 편차가 큰(클 것이라고 예상되는) 정책에 대해 우선적으로 실시하며 외국 선행 사례에서의 주요 평가영역 : 보건·복지정책, 노동정책, 조세제도, 정보화정책, 교육정책 등이라고 할 수 있다. 교육청에서 추진하고 있는 과제를 살펴보면 다음과 같다.

<표 2> 2010 교육청 성별영향평가 추진과제 현황<sup>3)</sup>

번호	기관명(과제수)	과제명
1	서울특별시교육청(1)	○ 교육용도서 및 자료개발에 따른 성별영향평가
2	부산광역시교육청(1)	○ 사용자 중심의 청사시설 개선
3	대구광역시교육청(1)	○ 대구지역 성인의 평생학습 참여현황(공공도서관 기준)
4	대전광역시교육청(1)	○ 인정도서 '우리들은 1학년' 삽화 속 성별영향평가
5	강원도교육청(1)	○ 학부모 교육
6	충청북도교육청(1)	○ Wee센터 운영에 대한 성별영향평가
7	충청남도교육청(1)	○ 양성평등한 학교문화 정책
8	전라북도교육청(1)	○ 흡연예방중심학교 운영
9	전라남도교육청(1)	○ 재입학희망자 격응력 배양과정
10	경상북도교육청(1)	○ 다양한 교육활동을 통한 고등학생의 양성평등 의식 계고
11	경상남도교육청(1)	○ 성별을 고려한 보건실 현대화 사업
12	제주특별자치도교육청(1)	○ 제주특별자치도교육청 학생생활지원단(Wee 센터) 운영
13	경기도교육청(1)	○ 학생 정신건강증진 사업
14	인천광역시교육청(2)	○ 교직원 복지시설 정비 ○ 교육 일자리 창출
15	광주광역시교육청(1)	○ 학습부진학생 재로화

3) 여성가족부 홈페이지 (<http://www.mogef.go.kr>)

### 3. 성인지 관점에서의 양성평등교육 실천방안

#### 1) 양성평등교육의 의미와 의의

양성평등의 윤리적 지향은 남성과 여성간의 차이를 넘어 인간들은 누구나 같음과 동시에 다름이라는 새로운 인식과 실천이다. 양성평등교육은 한마디로 이러한 양성평등의 윤리적 지향을 달성하기 위한 교육이라고 할 수 있다. 그동안 양성평등교육은 흔히 성별과 관계없이 교육을 받을 수 있는 기회를 제공하는 것으로 인식되거나 학생들에게 양성평등의식을 가르치는 교육으로 인식되는 경향이 있으나, 양성평등교육은 교육받을 수 있는 기회를 보장하는 문제를 넘어서는 것이며, 학생들에게 양성평등의식을 가르치는 것만을 의미하는 것은 아니다.

양성평등교육은 학생들에게 양성평등의식을 명시적, 의도적으로 가르치는 것은 물론 교사의 교수·학습과정을 비롯하여, 학교 교육활동의 구성 및 운영 전반에 걸친 교육활동이 갖는 성 차별성을 파악하고 이를 부단히 개선하는 한편, 학생의 성차를 고려한 교육활동을 제공함으로써, 학생이 성 정체화 된 교육경험을 갖는 것을 방지하고, 더 나아가서는 전통적인 성 관계를 극복할 수 있는 교육경험을 갖도록 하는 것이다. 이처럼 양성평등교육은 남성 우월적 가치체계에 기반한 전통적인 성관계를 탈위계적인 관계로 재구조화하기 위한 교육이다.<sup>4)</sup>

#### 2) 성인지 관점에서의 양성평등교육 실천방안

성인지 관점은 교육 등 모든 분야에 적용이 필요하며, 기존의 성차별적 상황을 새롭게 인식하고 개선하기 위함이다. 이러한 보편적인 사례를 두 가지 사례를 들어본다.

첫 번째는 공공시설설계 기준이다. 기존의 화장실은 동일한 면적이라도 여성 변기 수가 더 적게 설치되어서 상대적으로 화장실 이용시간이 긴 여성들이 불편함을 호소하였다. 이에 남녀의 생물학적 차이와 사회문화적 차이로 인한 화장실 사용 시간의 차이, 이용행태의 차이 등을 합리적으로 고려하여 ‘공중화장실 설치에 관한 규정’을 설치하고, 공중화장실을 새로 설계할 때는 여성 변기수를 남성보다 1.5배 많이 설계하도록 함으로써, 줄 서다 지치는 여성들의 불편함을 감소시키고 화장실 사용의 불평등을 최소화하도록 조치하

4) 정지형(2007). ‘중학교 양성평등교육 개선 방안 연구’, 제주대학교 교육대학원, 2007, pp.18~19

였다.

두 번째의 사례는 ‘페어런트 룸’(Parents Room)사례이다. 호주 시드니에는 아이를 동반한 부모가 함께 사용할 수 있는 화장실인 ‘페어런트 룸 (Parents Room)’이 있다. 이런 구체적인 실천을 통해 엄마와 아빠 모두가 육아문제를 해결하는데 동참할 수 있게 되고, 부모의 공동육아의식과 역할분담을 실제 일상생활에서 이끌어 낼 수 있는 출발점이 되고 있다. 이러한 영향에 힘입어서 우리나라에서도 아빠를 위한 남성화장실에서도 아이의 옷을 갈아입힐 수 있기 위한 시설이 설치되었다.

특히 성별영향평가(교육청사례)를 살펴보면 교육청의 경우 시범사업으로 추진되었으며 2010 성별영향분석평가 우수사례를 살펴보면 다음과 같다.

<표 3> 여성가족부 선정 2010 성별영향평가 우수과제현황<sup>5)</sup>

구분	기관명	과제명
중앙	농림수산식품부	• 창업후계농업경영인 육성사업
	농촌진흥청	• 농기계훈련사업
	통일부	• 북한이탈주민 취업지원사업
광역	경기도	• 정보통신 보조기기 보급사업
	강원도	• 폐광지역 소상공인 경영안정자금
	인천광역시	• 과학기술영재발굴사업
기초	강원도 강릉시	• 노인구강보건사업
	서울특별시 도봉구	• 금연클리닉 운영
	경기도 수원시	• 맞춤형 방문건강관리
교육청	서울특별시 교육청	• 교과용 도서 및 자료개발

세 번째 사례는 교육현장의 양성평등교육실천 사례로서 성인지 관점에서 보는 학교체육시설문제이다. 현재 중등학교의 남녀공학화 현상이 가속화되고 있다. 남녀공학 비율은 1990년 54.3%, 고등학교 42.1%에 불과하였으나, 2000년에는 각각 61.8%, 52.0%, 2003년에는 각각 66.9%, 48.9%로 증가하였다. 특히 최근까지 남녀분리학급형태의 공학교육이 대부분을 차지하였으나, 1998년 이후 남녀 혼성학습 공학이 증가함에 따라 외형적인 통계 수치상의 증가보다 더욱 큰 질적인 변화를 겪고 있다.

이러한 변화 속에서 학교체육정책 담당자들은 학교체육정책을 계획하고 결정할 때와 체육교사가 학교의 체육수업을 운영할 때 성인지적 관점을 고려하고, 학교체육시설은 성에 따른 차이를 고려하여 설치하는 것을 검토해야 한

5) 여성가족부 홈페이지 (<http://www.mogef.go.kr>) 2010성별영향평가 종합분석결과 보고서

다. 여학생의 체육수업 참여현황에 대해 접근한 많은 연구들이 공통으로 제시하고 있는 것은 여학생들은 체육수업에 적극적이지 않을 뿐만 아니라 기피하고 있다고 하였다.

성에 따른 다양한 특성을 고려한 체육시설이 학교에 설치되고, 성인지적 관점에서 접근한 체육수업 활동내용선정과 교수학습법 등에서의 긍정적인 측면이 체육수업전반에 걸쳐 조금씩 구체화되는 것은 또 하나의 학교체육의 발전을 의미하게 된다. 현재 남녀학생 모두에게 동등한 체육활동의 기회제공을 목적으로 하는 체육시설은 성인지적 관점을 고려한 것은 아니지만 양성 모두에게 개방되어 있으므로 외면적으로 보았을 때에는 균등한 기회를 제공하고 있다고 할 수 있다. 또한 정부와 관련 교육청에서는 이러한 일상적인 생각으로 체육시설에 대한 예산 편성 시 성인지적 관점에서 접근하여야 하는 필요성을 인지하지 못하고 있을 수도 있다. 그러나 학생들이 선호하는 종목과 시설의 종류, 편의시설과 부대시설에서 성에 따른 특성이 고려된 시설을 제공받는 것은 수요자 측면에서 볼 때 당연한 결과로 생각할 수 있다.

네 번째, 교과서의 양성평등관련 사진과 삽화 개선방안 문제이다. 교과서 안의 사진과 삽화 분석결과 교과서 분석결과 여성의 출현빈도는 남성만 나온 것에 비해 여성만 나온 것이 현저하게 떨어졌다. 그나마 양성 모두가 나온 빈도수가 나오긴 했으나 남성만 나온 것과 거의 비슷하게 나와 교과서에서 남성의 출현빈도가 높은 것을 확인하였다. 그 다음 특정 활동 영역별 불균형을 살펴보았다. 먼저, 정치 활동에서는 의사 결정과정의 주체와 정치활동의 주도적인 역할은 남성이 하는 것이고, 여성은 그것을 보조하는 역할을 한다는 식으로 나타났다. 또한 유명한 지도자의 모습 또한 남성의 모습만을 나타내고 있다. 다음 경제활동에서는 남성은 생산자이자 직업인, 여성은 소비자이며 비 직업인이라는 식으로 나타나고 있다. 마지막으로 살펴 본 성고정 관념에 대해서는 우선 성역할 고정관념으로 남성의 주된 생활영역은 사회이고, 여성의 생활영역은 가정이라는 도식으로 나타나 자녀양육과 가사 일은 여성의 차지임을 나타내고 있다. 또한 성 이미지 고정관념으로 남성은 경쟁적, 적극적이며 강인한 모습으로, 여성은 수동적이고 연약한 모습으로 묘사되고 있다. 그리고 양성평등을 저해하는 왜곡된 성저인 묘사의 대상을 여성으로만 표현되고 있다.

개선사항으로는 교과서의 사진과 삽화를 제시할 때는 성적 편견이 없도록 양성평등적인 기준을 마련하여 삽화 및 사진에서 등장인물의 성과 전반적인 활동 양태의 균형을 맞추어야 할 것이다. 둘째, 삽화 및 사진에서 표면적으로

드러나는 내용뿐만 아니라, 내용, 맥락도 심층적인 검토를 하여 실질적인 양성평등사회를 실현하는데 공헌해야 할 것이다. 제도적인 측면으로 교육과정 및 교과서 개발진에 일정 비율의 여성을 참여시켜 다양한 시각으로 교과 개편에 힘써야 하며, 교과내용의 성 형평성에 대한 심의 기준을 개발하여 그 결과를 적극적으로 반영시켜야 할 것이다.

### 3) 여성가족부 선정 우수사례: 서울특별시교육청(교과용 도서 및 자료개발)

서울특별시 교육청의 교과용도서 및 자료개발은 2007년 개정 교육과정 정신에 부합되는 교과서를 개발·보급하려는 사업으로 교과목별로 제시하는 목표를 효과적으로 달성할 수 있도록 하는 것을 목적으로 한다. 교과서는 전반적인 교육과정의 목적을 달성하기 위한 학습내용을 담아내는 것으로 학습자들의 지적 능력 하양과 의식형성에 중요한 영향을 미치기 때문에 성별조건과 특성을 반영하고 성평등한 의식을 내면화 할 수 있도록 개발되어야 한다. 교과용 도서 및 자료개발의 성별영향평가는 교과서 개발 시 성별특성과 조건 고려여부를 분석하여 편찬과정 전반을 양성평등하게 수행하도록 함으로써 교과서의 내용이 성평등을 지향할 수 있도록 하기 위한 것이다. 이러한 의미에서 미래세대의 의식형성에 큰 영향을 미치는 교과용 도서 및 자료개발에 대한 성별영향평가를 실시하는 것은 중요한 의미가 있다.<sup>6)</sup>

<표 4> 서울특별시 교육청 교과용 도서 및 자료개발 성별영향평가<sup>7)</sup>

<학년별 학생 수(2009)>

구 분	학급수	1 학년		4 학년			
		학 생 수 (명)		학급수	학 생 수 (명)		
		계	여 자		계	여 자	
총 계	합 계	2,799	81,770	39,500	3,428	101,993	49,057
	국 립	9	223	111	10	278	141
	공 립	2,660	77,171	37,291	3,282	97,692	46,939
	사 립	140	4,376	2,098	136	4,023	1,977

관련 법령 및 사업 지침에서 제시하고 있는 인적 통계 양식이 성별통계가 가능하도록 되어 있는지를 점검하기 위하여 교과서 개발 지침인 '2007 개정 교육과정'(교육부고시 제2007-79호)호' 서울특별시 초등학교 교육과정 편성·

6) 성별분리통계의 생산·활용을 위한 점검 포인트로는 2009 서울통계(서울특별시교육청 발간)와 서울특별시 홈페이지에 게시된 학교통계 자료에 학년별 성별학생수가 제시되어 있으며 초등학교 1학년과 4학년을 대상으로 하는 교과용 도서개발에 활용하였다.

7) 여성가족부 홈페이지 (<http://www.mogef.go.kr>) 2010성별영향평가 종합분석결과 보고서



운영지침(서울특별시교육청고시 제2008-7호)은 일반적인 지침을 띠는 것으로 성별통계는 활용되지 않았으므로 향후 사회과 탐구에 서울시 각 구별 거주인구를 남녀로 구분·제시하여 거주구별 성별 구성비를 비교할 수 있도록 하였다.

<표5> 서울특별시교육청 교과용 도서 및 자료개발에 대한 성별영향평가 성별분리표<sup>8)</sup>

<수정 전 양식(2009)>		<수정 후 양식(2010)>			
자치구	인구(명)	자치구	남자	여자	합계
송파구	689,296	송파구	337,950	351,346	689,296
노원구	615,161	노원구	301,164	313,997	615,161
.	.	.	.	.	.
.	.	.	.	.	.

정책(사업) 성별 관련성 파악을 위하여 정책과 관련한 여성과 남성의 서로 다른 현실과 요구를 파악, 반영하였는지 점검한 결과로는 ‘우리들은 1학년’은 초등학교 1학년 남녀 학생이 공통적으로 사용하는 것으로, 삽화와 그림에 전통적인 성역할이나 모습이 나타나고 있어 개선이 필요하며

‘사회과 탐구(서울의 생활)’은 지도에 나타난 서울의 모습, 서울의 자연환경과 생활, 서울의 역사, 경제활동 및 생산활동, 지방자치와 주민생활 등으로 구성되어 있어 성별에 따라서 큰 차이를 보이지는 않는다고 분석하였다.

8) 2010성별영향평가 분석결과 중 정책(사업)의 성별 관련성을 파악부분으로 보고서는 ①성별분리통계의 생산·활용②정책(사업)의 성별관련성 파악③정책(사업)결정과정의 양성평등 참여 ④성인지적 예산관점 ⑤정책(사업)서비스 수행방식의 양성평등성 ⑥정책(사업)수혜의 양성평등성 ⑦정책개선 및 환류의 순서로 작성된다.

<표 6> 서울시교육청 교과용 도서 및 자료개발 성별영향평가  
성역할분석표<sup>9)</sup>

구 분	성역할 분석	비고
우리들은 1학년	<input type="checkbox"/> 삽화제작 시 남녀 수를 고려함 <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 속표지 부분에 남자 학생이 5:2로 많음</li> <li>○ 삽화 전체적으로 남녀가 고루 반영됨</li> </ul> <input type="checkbox"/> 삽화의 종류에 따라 성별 선입견이 반영됨 <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 직업을 나타내는 삽화               <ul style="list-style-type: none"> <li>- 남자 : 교장, 교통경찰</li> <li>- 여자 : 교감, 교사, 영양사, 조리사, 보건교사,</li> </ul> </li> <li>○ 역할을 나타내는 삽화               <ul style="list-style-type: none"> <li>- 남성 : 차길에서 장난하기, 위험한 놀이, 뛰어가기, 자전거 타기</li> <li>- 여성 : 청소, 서랍 정리, 독서, 인형가지고 놀기</li> </ul> </li> <li>○ 놀이하는 삽화               <ul style="list-style-type: none"> <li>- 놀목, 공놀이, 놀이줄 : 주로 남성으로 표현</li> <li>- 사방치기 : 주로 여성으로 표현</li> </ul> </li> </ul>	
사회과 탐구 (서울의 생활)	<input type="checkbox"/> 인구 분포 표에 성별통계가 사용되지 않음 <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 남녀 구분 없이 전체 인구수만 알 수 있도록 제시 (시·도별 인구 현황, 서울시 자치구별 인구현황)</li> </ul> <input type="checkbox"/> 삽화의 종류에 따라 성별 선입견이 반영됨 <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 직업을 나타내는 삽화               <ul style="list-style-type: none"> <li>- 남성 : 전동차 운전사, 소방수, 공사장 인부</li> <li>- 여성 : 전화교환원, 은행창구 직원, 무용수</li> </ul> </li> <li>○ 역할을 나타내는 삽화               <ul style="list-style-type: none"> <li>- 남성 : 사회자, 회장</li> <li>- 여성 : 쓰레기 분리, 설거지</li> </ul> </li> </ul>	

정책(사업)결정과정의 양성평등 참여사항을 알아보기 위하여 정책(사업)의 자문 심의 의결 관련위원회 또는 정책(사업)선정심사평가에 관련되는 구체적인 실무위원회가 있는 경우 관련 위원회의 역할과 성별위원회비율을 점검한 바 각계 인사로 구성된 교과서 연구위원 9명 중 3명(33%)이 여성위원이나 ‘우리들은 1학년’교과서 개발에 한정되었으며, 교과서 집필위원 21명 중 16명(17%)이 여성위원으로 구성·운영되며 교과서 현장검토위원은 전원 교사이며 17명 중 42명(82%)을 여성위원으로 구성, 운영되었다. 이어 성인지적 예산편성현황, 정책(사업)서비스 수행방식의 양성평등성, 정책수혜의 양성평등성, 정책개선 및 환류사항으로 구성되었다.

여성가족부의 서울특별시교육청의 성별영향분석평가에 대한 총평으로는 교과서 개발시 성별특성조건을 반영하여 교과서의 내용이 성 평등을 지향할 수 있도록 교과용 도서 및 자료개발에 대한 성별영향평가 실시는 중요한 의미가

9) 여성가족부 홈페이지 (<http://www.mogef.go.kr>) 성별분리통계 자료

있으며, 교과서 삽화 및 내용에 나타난 성차별적 사례를 지적하여 교과서의 삽화 및 내용을 수정해야 함을 강조할 뿐만 아니라 정책개선이 실행될 수 있도록 예산에 반영하고 있어 구체적인 사업개선이 될 것으로 기대되며, 교과서 개발계획 및 집필진 구성 등에 대한 홍보와 교과서 개발 및 집필 관련 관리원칙 등과 관련된 수행방식에 대한 분석 결과는 제시되지 않고 있어 보완이 요구되며, 성별영향을 고려한 사업을 수행하고자 노력 한 것은 보이지만 당위적 차원의 정책개선안의 제안으로 구체성이 미흡한 것으로 총평하였다.

### III. 결론

21세기의 사회는 기본적으로 첨단 과학·기술의 발달로 인간의 생활양식뿐만 아니라 커뮤니케이션의 양식마저도 질적인 변화를 초래하고, 지식·정보화가 더욱 진전되어 개방화, 세계화, 다원화가 촉진되며, 윤리, 가치관에 있어서는 개개인이 주관적으로 경험하는 즐거움이나 기쁨이 보다 중요한 것으로 추구될 것이다. 아울러 우리나라는 세계화, 지식·정보화, 환경화, 고령화가 급격히 진전되고 기존에 상대적으로 낮았던 여성의 위상이 높아지면서 양성평등에 대한 사회적 요구가 점점증하고 있다.

성역할에 대한 고정관념은 선천적인 것보다는 가부장제적인 환경, 교육, 경험 등으로 인한 후천적으로 형성되었다고 볼 수 있다. 특히 성차별이 재생산되고 지속되는 것에는 학교교육이 큰 역할을 한다. 실제로 현 교육과정 내에서 성 역할 교육은 여성과 남성 모두에게 부정적인 결과를 초래하고 있다.

여성에게는 자신을 독립적이고 주체적인 존재로서 자아정체감을 확립해 가기 보다는 먼저 자신을 현모양처로서의 역할에 한정하여 의존적인 존재로 살아가게 되며, 직업선택에 있어서도 고소득 고지위라는 직업에는 동기가 저하된다. 반면 남성에게는 평생 동안 가정의 경제적 책임을 져야 한다는 부담감으로 정신적 스트레스가 높고, 남성적이어야 한다는 주위 인식으로 정신적인 스트레스가 높고, 남성적이어야 한다는 주위 인식으로 인해 자기의사를 정확하고 솔직하게 표현하지 못하게 되므로 건강한 정서를 발달시키는 데 어려움이 있다.

이러한 문제 상황을 개선하기 위하여 많은 학자들은 양성평등에 관심을 갖고 연구를 하였으며 성인지 관점에서의 양성평등교육 실천은 매우 중요하다.

교육의 이념과 목적, 명시적 교육과정, 교사-학생간의 상호작용, 교육구조와 교육환경 등 교육과정 전반에 나타난 구조는 매우 복잡할 수밖에 없으며

로 중요한 사항부터 성별영향분석평가를 통한 환류작용으로 보다 구체적이고 실질적인 개선효과를 기대할 수 있을 것이다.

그러한 분위기가 조성되기 위해서는 국가 및 지방자치단체의 공무원 및 교사집단에 대한 체계적인 성인지력 향상 교육이 본격화되어야 한다. 우선 인식형성단계로 양성평등의식 제고를 목적으로 하는 독립연수과정 운영 등이 보편화되고, 성인지적 정책을 형성할 수 있는 능력을 개발하거나 성인지적 교수행동을 수행할 수 있는 능력을 개발하기 위한 독립연수과정도 뒤따라야 한다. 또한 공무원들의 경우 대부분이 6급 이하이고 교사들의 경우도 평교사가 주를 이루는 등 상대적으로 하위직 위주의 양성평등의식 연수에서 벗어나 정책 의사결정직에 있는 직급을 대상으로 한 성인지력 향상 교육이 활성화되어야 할 것이다. 이를 위해서는 우선 무엇보다도 성인지력 향상 교육을 제도화하기 위한 방안이 강구되어야 하며, 성인지력 향상 교육을 전문화하고 선진 교육프로그램의 개발과 보급, 지원을 담당할 핵심 연수기관을 선정하고 그 역량을 강화할 필요가 있는 것이다.

## 참고 문헌

- 김용화(2006). '성인지 관점에서 바라본 성평등 실현에 관한 연구', 숙명여자 대학교 대학원 법학과 박사학위 논문
- 김유선(2006). '중학교 사회과 양성평등교육 실현을 위한 교수-학습방안에 관한 연구', 창원대학교 교육대학원 석사학위 논문
- 송인자(2003). '성인지적 관점과(gender perspective) 교육복지 제도화', 교육학연구(제41권 4호)
- 정지형(2007). '중학교 양성평등교육 개선 방안 연구', 제주대학교 교육대학원 석사학위논문,
- 홍승미(2009). '학교교육에 있어서의 성역할 내용분석을 통한 양성평등교육 방안에 관한 연구', 인천대학교 교육대학원 석사학위 논문
- 여성가족부(2010). 2010 성별영향평가 종합분석 보고서
- 여성가족부 홈페이지 (<http://www.mogef.go.kr>)
- 통계청홈페이지 e-나라지표 (<http://www.index.go.kr>)

[주제 발표 2]

## 청소년 보호권과 참여권의 범주에 관한 인식과 인권교육

김 윤 나(서울 사이버대 교수)

- I. 서론
- II. 이론적 배경
- III. 연구 방법
- IV. 결과 및 분석
- V. 결론
- \* 참고문헌

### I. 서론

UN에서는 1985년을 ‘세계 청소년의 해(International Youth Year)’로 선포하고 ‘참여(participation)’, ‘발전(development)’, ‘평화(peace)’를 주제로 선정하여 세계 청소년운동의 방향전환을 모색한 바 있으며, 1988년 유럽각료 회의에서 청소년정책의 기본조건으로 청소년 참여를 선택하고 ‘참여는 미래 사회를 형성하는 측면에서 청소년의 권리이며 의무이기도 하다’는 결론을 지을 만큼 청소년참여에 관한 국제적인 합의에 도달한 상황이다(김윤수, 2004; 1에서 재구성). 또한 1989년 11월 20일 유엔총회에서 회원국 만장일치로 유엔아동권리협약(UN Convention on the Rights of the Child)을 채택하여 국제인권조약으로 아동 인권과 관련된 모든 권리를 규정하고 있다. 아동을 단순한 보호의 대상이 아닌 권리의 주체로 인식하였다는 점에서 아동·청소년 관련 인권조약의 새로운 지평을 연 유엔아동권리협약은 청소년의 4가지 기본 권리, 즉, 생존권, 보호권, 발달권, 참여권의 권리를 보장하기 위해 우리나라를 포함한 193개국의 비준을 받음으로써 전 세계적으로 가장 많은 국가의 비준을 받은 국제법이 되었다. 유엔아동권리협약은 1990년 9월 2일에 발효되었으며, 우리나라는 1990년 9월 25일에 서명하고 1991년 11월 20일에 비준하여 동년 12월 20일 협약 당사국이 되어 우리나라 아동의 권리보장 상

황에 대하여 UN아동권리위원회(Committee on the Rights of the Child)에 세 차례에 걸쳐 보고서를 제출하였다(임희진·김현신, 2011; 강현아, 2006).

그럼에도 불구하고 우리나라는 그 동안 청소년 집단의 권리를 인격과 권리의 주체가 아닌 미성숙한 통제의 대상으로 인식하여 청소년들의 기본적인 인권이나 권리수준이 매우 미약하였다(정희욱 외, 2000). 한국의 청소년 정책은 ‘보호’와 ‘육성’이라는 이분법적 이념과 구조 속에서 우리가 청소년을 어떤 존재로 보고 또 청소년기를 어떤 시기로 바라보느냐에 따라 그 내용과 방향이 좌우될 수 있는 중요한 사안임에도 불구하고 철학적, 이념적 고찰은 부족하였다. 이러한 이념과 철학은 ‘청소년’과 ‘청소년기’의 개념과 의미는 그 출현이 19세기 이래 근대 산업사회의 산물이라고 일컬어질 만큼, 사회 역사적 상황의 변화와 밀접한 관련이 있다(최윤진, 2008). 특히 ‘보호’ 이데올로기는 현시대에 들어와 청소년 인권운동 영역에서 자기결정권, 참여권 등을 주창하는 해방론적 관점들과 상충되면서 지나친 ‘보호’ 중심 논리가 청소년들의 자기결정권 등 자율적 권익 영역을 침해할 소지가 있음이 지적되고 있다. 이러한 보호 이데올로기는 성인에 비해 미숙하고 무능한 청소년관을 전제로 함으로써 불합리한 권리의 제한과 차별을 초래할 수 있는 것이다.

최근에 나타나고 있는 고교생 광화문 촛불시위, 두발제한에 대한 집단 반발, 학원폭력 등의 청소년 집단행동은 청소년들의 요구사항이나 정책에 대한 불만을 공식적이고 정상적으로 전달할 수 있는 의사결정과정에 대한 참여가 확보되어 있지 않은 상황을 여실히 드러내었다. 청소년들의 일상적인 문제에서부터 정책에 대한 비판, 정책 결정과정에 대한 관심 등이 공식적인 채널을 통해 제대로 반영되지 않는 이러한 상황은 한국사회가 국제적 수준의 청소년 인권에 관한 문제의식이 부족함을 여실히 나타내는 현상이다(최창욱 외, 2006).

청소년의 연령과 특성상 가장 쟁점이 될 수 있는 권리가 바로 보호권과 참여권에 관한 논의이다. 발달단계상 청소년은 자기주장을 비교적 뚜렷하게 하는 시기에 있고 청소년의 이러한 선택은 행복추구권과 관련되며, 행복추구권의 요체는 바로 ‘자기결정권(the right to self-determination)’에 있기 때문이다(정희욱 외, 2000). 미성년자인 청소년의 참여권을 제한하는 근거로 대표되는 것이 능력 준거(capacity criterion)이다(김정래, 1998; 1999). 청소년은 성인에 비하여 능력이 부족하기 때문에 여러 가지 권리가 유보되거나 제한 받을 수 있다. 무엇보다도 참여권의 중요성은 우리나라 헌법을 포함하여 많은 나라의 헌법 및 국제권리 문서에 보장되어 있는 행복추구권을 보장

하는데서 찾을 수 있다. 그러므로 참여권은 한 개인이 자신의 삶을 설계하고 주도함에 있어서 필연적으로 요구되는 것이며 그 속성상 교육적으로 매우 중요한 역할을 하는 권리라는 점에서, 청소년 참여권의 정당화 논의는 여타의 권리에 관한 정당화 논의보다 논리적으로 우선한다고 볼 수 있다. 그럼에도 불구하고 청소년은 연령 등의 이유로 보호받아야 하는 존재로 “양육”의 대상이며 성인보다 능력면에서 열등한 존재로 인식되어 왔다.

최근 이루어진 김영지·이용교·김세진(2003)의 연구에서 가정에서의 청소년 참여권 현황은, 14.0%(2000년에 비해 17.9% 감소)의 청소년이 ‘자신의 인생이 부모에 의해 만들어지고 있다’고 응답하였다. 66.6%(2000년에 비해 8.9% 감소)의 청소년이 ‘부모가 집에서 중요한 결정을 내릴 때 자신을 참여시킨다’고 응답하였으며, 77.9%(2000년에 비해 13.0% 감소)의 청소년이 ‘부모가 자신들의 개인적인 생활과 비밀을 존중해 주신다’고 응답하였다. 학교에서의 청소년 참여권 현황을 살펴보면 41.3%(2000년에 비해 14.0% 증가)의 청소년이 ‘학교교칙이 학생들의 권리를 잘 보장하고 있다’고 응답하였으며, 32.3%의 청소년이 ‘교칙을 제정하는데 학생들이 참여하고 있다’고 응답하였다. 79.1%의 청소년이 ‘소지품 검사나 두발과 복장에 대한 규제를 받고 있다’고 응답하였으며, 46.2%(2000년에 비해 19.5% 증가)의 청소년이 ‘학교에서는 학생들에게 중요한 영향을 미치는 결정을 할 때 학생들의 의견이 존중된다’고 응답하였으며, 62.7%의 청소년이 ‘학교에서 자신의 생각과 양심에 따라 행동할 자유, 종교의 자유가 보장되어 있다’고 응답하였다. 35.1%의 청소년이 ‘별이나 징계를 받을 때 자신을 변호할 기회 등 적절한 절차를 가지고 있다’고 응답하여 청소년의 참여권이 50%이상 보장되지 못하고 있음을 알 수 있다. 김윤나(2007)의 연구에서도 청소년 참여권 연령에 대한 부모-교사-청소년간 인식 차이를 연구하였으나 쟁점이 될 수 있는 보호권과의 비교분석이 아닌 참여권에만 국한된 연구였고 이러한 인식 차이에 영향을 미치는 관련 변인에 대한 규명은 부재하였다. 그리고 급변하는 현재의 추세를 고려해보았을 때 2007년에 이루어진 연구로 지금 나타나는 현상을 설명하거나 분석하는데 많은 제한점이 있다. 그 동안 청소년의 양육관점과 자기결정론적 관점을 실증적으로 검증하고 변인들을 탐색한 연구는 다소 부족하였고 이는 향후 청소년정책을 어떠한 관점에서 어떻게 수립하여 발전방향을 이끌고 갈 것인가에 중요한 논제를 던지는 일이다. 따라서 본 연구에서는 그간 선행연구에서 실시하지 못했던 청소년 뿐만 아니라, 청소년을 둘러싼 근접한 환경인 가정 및 사회환경 즉 부모, 일반성인들이 청소년의 보호권과 참여권에 관련한

연령범주 인식 차이를 알아보고자 한다. 이를 구체화한 연구문제는 다음과 같다.

연구문제 1. 청소년, 부모, 일반성인간 청소년 보호권 및 참여권 연령범주에 대한 인식의 차이는 어떠한가?

연구문제 2. 인구사회학적 배경변인과 청소년 보호권 및 참여권의 관계는 어떠한가?

연구문제 3. 청소년 보호권 및 참여권 연령범주 인식에 영향을 미치는 변인은 인구사회학적 배경변인은 무엇인가?

## II. 이론적 배경

### 1. 청소년을 둘러싼 양육론적 관점과 자기결정론적 관점

역사적으로 아동 및 청소년을 성인의 소유물 적 수단적 관점에서 벗어나 인격적 권리 주체로 인식하기 시작한 것은 그리 오래된 일이 아니다. 몇몇 연구들에 의하면 16~17C경 까지도 서구에서는 아동을 사역이나 착취, 투자의 대상 정도로 간주되어 오다가 19C 이후에 이르러서야 중산층 중심으로 온정과 보호의 대상으로 변화되기 시작했음을 밝히고 있다(최윤진, 2008). Walker, Brooks & Wrightsman(1999)은 근래에 쟁점이 되고 있는 청소년 인권에 관한 두 가지 관점을 제시하여 비교 분석한 바 있다. 즉, 양육 관점(nurturance orientation)과 자기결정 관점(self-determination orientation)으로 명명하고 있는 두 가지 관점을 청소년 인권 보호에 관해 몇 가지 개별적 특징을 보여주고 있음을 제시하고 있는데 이를 표로 간략히 정리하면 다음과 같다(최윤진, 2005).

<표 1> 양육관점과 자기결정관점의 비교

내용 \ 관점	양육관점	자기결정관점
건강	의료혜택	의료처치를 거절 및 수용할 수 있는 선택권
교육과 정책 경제	양질의 교육 제공 노동에 대한 정당한 임금	교육선택권, 학습선택권 노동계약권
안전과 보호	안전하게 만들어진 놀이재료와 기구 제공	친구의 선택이나 놀이기구의 선택권

\* 자료: Rogers & Wrightsman(1978), 최윤진(2005), 재인용



양육 관점은 아동 및 청소년에 대한 부권적(paternalistic) 입장을 기본적으로 취하고 있으며 유아 사망률, 영양실조, 아동학대와 착취 등 청소년 주위의 열악한 사회 환경의 문제를 강조하며, 사회에 의해 좋은 환경과 서비스 제공을 통해서 청소년의 권익을 보호하는데 일차적 중요성을 두고 있다. 즉, 청소년의 권리 보호를 강조하지만 이것은 청소년 스스로에 의해서가 아니라, 성인과 사회에 의해 보호 될 수 있다고 보며 따라서 청소년을 판단과 선택능력과 힘이 부족한 권리 보호의 객체로서 바라보는 것이다. 반면에 자기결정 관점은 청소년들에게 자신의 삶에 스스로 영향력을 행사할 수 있도록 하여주는데 일차적 관심을 갖고 자신과 관련된 문제의 상황에서 스스로 선택과 의사결정할 수 있는 기회를 확대하여 자신의 삶에 대하여 자율적으로 책임지고 통제할 수 있도록 하는 것이 권리를 행사할 수 있는 요체라고 본다. 투표권, 계약권, 노동권, 성과 결혼 관련 등의 성인권(adult right)들을 청소년들에게 확장시키고자 한다.

양육 관점이 청소년들에게 그들을 위해 좋은 것을 주려는 것(giving children what's good for them)이라면, 자기결정 관점은 청소년들에게 그들을 위해 좋은 것을 결정할 수 있는 권리를 주는 것(giving children the right to decide what's good for themselves)이라고 할 수 있으며, 따라서 양육 관점이 청소년을 보호(protecting children)하려는 관점이라면, 자기결정 관점은 청소년의 권리를 보호(protecting children's right)하려는 관점이라고 할 수 있다(Walker, Brooks & Wrightsman 전계서, pp46-53, 최윤진 2005, 재인용). 보호이데올로기가 우리 현실에서 문제되는 것은, 실질적이고 구체적인 근거 없이 청소년을 유약하고, 미성숙하며, 판단능력이 부족한 무능한 존재로 간주하여 함부로 권리를 제한하거나 침해할 소지가 크다는 것이다. 사회변화에 따라 날로 성숙해가고 자기 발전하는 청소년의 모습과 잠재가능성을 간과한 채, 청소년을 보호만 하려는 시각은 자칫 청소년의 자율과 참여의 기회와 경험을 가로막을 수 있다.

따라서 청소년을 언제까지 양육의 관점에서 보호해야 할지, 또 자기결정론적 관점에서 청소년의 참여를 인정해야 할지 본 연구를 통해 규명해 봐야 할 것이다. 특히 이에 대해 부모 및 일반성인들은 어떻게 인식하고 있는지 함께 살펴본다. 당사자인 청소년과는 어떠한 차이가 있는지 혹은 없는지 알아봐야 할 것이다.

## 2. 청소년 보호권의 개념 및 하위영역

국제사회에서 청소년인권은 오랫동안 아동의 권리에 포함되어 논의되어 왔다. 실제로 청소년연령(국제기구 15~24세, 청소년기본법 9~24세)은 18세 미만으로 정의되는 아동연령과 상당부분 일치하기 때문에 기본적으로 청소년 인권은 아동권리에 대한 국제조약인 UN아동권리협약에 규정된 내용과 관련이 깊다(한국청소년개발원 편, 2004).

UN아동권리협약은 청소년의 성장을 위협하는 요인들과 이로 인해 청소년이 입게 되는 위기의 결과를 보호권에 포함하고 있다. 청소년에 대한 위협요인들로 경제적 착취, 산채, 정서, 성학대, 방임과 유기, 전쟁, 흑사, 차별대우를 적시하고 있고, 이로 인한 청소년의 발달적 위기로 인해 위법행위를 한 청소년, 돌봐주는 사람이 없는 청소년, 학대를 당하는 청소년, 성적 상품이 된 청소년, 거리의 청소년, 재난을 당한 청소년들로 규명하고 있다(www.worldvision.co.kr, 한국청소년개발원, 2006, 재인용).

한편 청소년 보호권과 관련된 국내 관련법의 규정으로는 먼저 청소년헌장을 들 수 있는데, 청소년헌장에 의하면, '청소년은 물리적 폭력 뿐 아니라, 공포와 억압을 포함하는 정신적인 폭력으로부터 보호받을 권리를 가진다'라고 명시하고 있어 보호권을 폭력으로부터의 보호에 초점을 두고 있다. 그리고 청소년의 보호권을 규정하고 있는 대표적인 법률로서, 1997년에 제정된 청소년보호법에서는 청소년보호의 목적을 청소년에게 유해한 매체물과 약물 등이 청소년에게 유통되는 것과 청소년이 유해한 업소에 출입하는 것 등을 규제하고, 청소년을 폭력, 학대 등 청소년 유해행위를 포함한 각종 유해환경으로부터 보호, 구제함으로써 청소년이 건전한 인격체로 성장할 수 있도록 하는 것으로 규정하고 있다. 이는 청소년 유해환경의 범위를 크게 유해매체, 유해약물, 유해업소, 유해행위로 분류하고, 이러한 환경으로부터의 청소년보호를 위한 환경제한을 다루고 있는 것이다. 청소년 보호정책에 따른 청소년 보호 개념은 윤철경 등(2005)의 청소년 정책과제를 분석한 연구결과를 토대로 알아볼 수 있는데, 이 연구에서는 청소년 보호정책 영역을 유해환경으로부터의 보호, 위기로부터의 보호, 청소년과 시민사회가 참여하는 보호운동의 활성화 등 3개 영역으로 설정하고 있다. 그리고 유해환경에는 매체, 업소를 포함하고, 위기는 가출, 성보호, 폭력, 약물을 포함하며, 청소년 보호운동은 유해환경 감시단과 YP(Youth Patrol)로 세부영역을 설정하였다.

위의 내용을 종합해 볼 때, 청소년보호권에 대한 개념은 다음과 같이 개념화 할 수 있는데 이는 '청소년 보호권 현황과 지표개발'연구에서의 개념과 동일한 개념이다. 청소년 보호권은 각종의 착취 및 학대로부터의 보호, 차별로

부터의 보호, 위기상황과 응급상황으로부터의 보호, 유해환경으로부터의 보호이며 각종의 학대 및 취취로부터의 보호에는 청소년보호법에서 명시하고 있는 성매매, 알선과, 경제적 착취의 내용이 포함되며 위기와 응급상황으로부터의 보호에는 범죄, 가출, 이주민 가정 청소년의 보호, 유해매체, 유해환경으로부터의 보호개념을 포함시키고자 한다.

이러한 개념정의의 바탕으로 청소년 보호권의 구체적인 하위 영역은 크게 네 가지로 나뉘어 살펴볼 수 있다. 즉 학대와 폭력으로부터의 보호, 차별로부터의 보호, 위기상황과 응급상황으로부터의 보호, 유해환경으로부터의 보호이다. 학대와 폭력으로부터의 보호에는 신체적 학대를 비롯한 성매매 및 성적 착취, 경제적 착취 등이 포함될 수 있을 것이며, 차별로부터의 보호에는 주로 UN아동권리협약 조항에 의거하여 성, 민족, 지역, 연령, 고용, 장애, 종교 등이 포함될 수 있을 것이다. 위기, 응급상황으로부터의 보호에는 청소년 자신의 발달적 위기와 청소년을 둘러싼 사회환경의 위기를 포함하여 대안적 양육, 범죄, 가출 등이 포함될 수 있을 것이며 마지막으로 유해환경으로부터의 보호에는 유해업소와 유해 매체물, 유해약물 등 유해환경으로부터의 보호 항목으로 3개의 항목이 포함될 수 있다.

### 3. 청소년 참여권의 개념 및 하위영역

아동권리협약에 나타난 참여권은 자신의 국가나 지역사회 활동에 적극적으로 참여할 수 있는 권리로서, 자신의 의견을 표현하고, 자신의 삶에 영향을 주는 문제들에 대해 발언권을 지니며, 단체에 가입하거나 평화적인 집회에 참여할 수 있는 자유 등을 포함한다. 하지만 청소년 참여권에 대한 명확한 정의는 아직까지 내려지지 않았다. 다만 Sheir(2001)는 청소년참여의 수준을 ① 청소년의 의견청취, ② 청소년의 의견표현 지원, ③ 청소년의 의견고려, ④ 의사결정과정 참여, ⑤ 권력과 의사결정의 책임공유의 5가지로 제시하면서 4번째인 의사결정과정 참여 수준부터 UN아동권리협약에서 인정하는 최소의 참여권 성취기준으로 분류하였다. 의사결정과정 참여는 청소년들이 의사결정 과정에 참여하게 할 준비가 되어있는가, 청소년들을 의사결정과정에서 참여할 수 있게 하는 제도적인 절차가 마련되어 있는가, 청소년들이 의사결정 과정에 참여해야 한다는 정책요구가 있는가 등이 주요 성취기준이 되며, 권력과 의사결정의 책임공유는 성인권력의 일부를 청소년들과 공유할 준비가 되어있는가, 청소년과 성인들이 권력과 의사결정에 대한 책임을 공유하게 하

는 절차가 있는가, 청소년과 성인들이 권력과 의사결정에 대한 책임을 공유해야 하는 정책요구가 있는가 등이 주요 성취기준이 된다(최창욱, 2006 재인용).

한편, 청소년인권 논의가 그 동안 주로 아동권 측면에서 논의되었기 때문에 부모에게 의존적인 존재에서 독립된 존재로 역동적으로 바뀌고 있는 청소년의 상황을 충분히 반영하지 못했다는 비판적 견해가 등장하고 있다(한국청소년개발원 편, 2004). 신체적·정신적으로 미성숙하여 보호를 필요로 하는 존재로서 청소년의 보호·복지권을 지나치게 강조했기 때문에, 자율적 존재인 청소년이 갖는 신체의 자유, 정신적 자유, 생활양식의 자유 등을 의미하는 ‘자유권’과 결정과 문제해결에의 참여를 의미하는 ‘참여권’이 소홀히 취급되었다는 것이다.

사회변화에 따라 연장된 청소년기를 생애 주기에서 새로운 의미를 갖도록 재규정하고 청소년의 사회참여를 적극적으로 제도화해야 한다는 의견이나, 청소년을 성인과 동등한 독립적 인격체로 보고 시민권을 가진 파트너로 인식해야 한다는 주장 등도 청소년을 보호, 간섭, 규제의 대상으로 바라보던 것에서 자율적 권리 주체로 바라보아야 한다는 주장과 일맥상통한다(김영지 외, 1999). Wringer(1981)는 참여권의 의미를 사회생활을 영위하는데 있어서 ‘동등한 영향력을 행사할 권리(rights to equality of influence)로 보았다. 이것은 한 개인이 사회생활을 영위하는 과정에서 소외되거나 혹은 힘을 가진 자에 의하여 권리가 침해당하지 않는다는 것을 가리키는 것이다(최창욱, 2006 재인용). 김정래(1999)는 참여권은 ‘청소년의 삶을 주도적으로 이끌어가고 청소년 자신의 이익을 스스로 결정하게 해주는 결정적인 권리’라고 결론 내렸다. 이는 권리의 범주로 보면 참여권은 자기결정권과 같은 자유권에 속하지만, 이익의 추구라는 측면에서 보면 행복추구권에서 도출될 수 있는 권리이기도 하기 때문이다. 또한 참여권을 확대하기 위해서는 우선 청소년을 권리의 수혜자로만 보는 것이 아니라 권리의 주체로 인식하는 데서 출발해야 한다고 하였다.

이러한 사회변화와 청소년인권의 국제적 논의를 볼 때, 아동과는 차별적으로 청소년에게는 사회발전과 평화에 중추적인 역할을 할 수 있도록 사회참여권, 자기 결정권 등 성인과 동등한 수준의 시민적·정치적 권리들이 강조되고 있으며, 자립시기의 청소년 요구에 맞는 고용, 취업, 직업훈련 등 경제적 권리가 강조되고 있다(최윤진, 2000). 따라서 본 연구에서는 청소년 참여권을 UN아동권리협약에 의거하여 자신의 국가나 지역사회 활동에 적극적으로 참

여할 수 있는 권리, 자신의 의견을 표현하고, 자신의 삶에 영향을 주는 문제들에 대해 발언권을 지니며, 단체에 가입하거나 평화적인 집회에 참여할 수 있는 자유 등으로 조작적 정의하여 연구하고자 한다.

아동권리협약의 참여권 관련 조항의 경우도 여러 학자들에 의해 분석이 되었는데, 그 조항들은 정확히 일치하지는 않지만 비슷한 조항들을 포함하고 있다. 한국지역사회복지회(1999)에서는 참여권 관련된 아동권리협약 조항을 제 17조(child's access to appropriate information, 적절한 정보에 접근할 권리), 제 18조(parents' joint responsibilities assisted by the state, 부모의 제 1차적 양육책임과 이에 대한 국가의 원조), 제 42조(making covenant wide known, 아동권리 협약과 관련된 정보에 접근할 권리)로 분석하였다. 이용교 외(2005)는 청소년 참여권의 관련 조항으로 제 12조(respect for the views of the child, 아동의 견해 존중)를 주요 조항으로 설명하였으며, 그 외에도 제 13조(표현의 자유, child's right to freedom of association and peaceful assembly), 제 17조(적절한 정보에 접근할 권리), 제 42조(아동권리 협약과 관련된 정보에 접근할 권리)를 언급하였다. 김인숙 외(2004)의 경우도 참여권 관련 조항을 제 12조, 제 13조, 제 15조, 제 17조, 제 18조, 제 42조로서 제 18조를 제외하고는 위의 이용교 외(2005)와 동일하게 관련조항을 밝혔다.

외국 학자들의 분석을 살펴보면, 국내학자들보다 참여권 관련조항을 폭넓게 정의하였다. Hart(1997: 12-14)와 Sherrod 외(2006: 529-531)에 의하면, 참여권 관련 아동권리협약의 조항은 제 12조(아동의 견해 존중), 제 13조(표현의 자유), 제 14조(사상, 양심, 종교의 자유), 제 15조(결사의 자유), 제 17조(적절한 정보에 접근할 권리), 제 23조(장애아동에 대한 특별 지원, special support for disabled children), 제 29조(자아실현과 책임있는 시민정신을 위한 교육, education for personal fulfillment and responsible citizenship), 제 31조(놀이와 문화·예술생활에의 참여, play and participation in cultural and artistic life)가 그것이다. 국내 학자의 견해에 비해 국외 학자들은 제 14조, 23조, 29조, 31조를 추가하였으며, 대신 42조는 제외하였다.

#### 4. 청소년의 보호권 및 참여권에 관한 연령범주

청소년의 개념은 시대에 따라 또는 나라마다 다를 뿐 아니라, 같은 나라 안에

서도 법률에 따라 다르기 때문에 한마디로 정의하기는 어렵지만, 일반적으로는 연령으로 범주화하는 것이 보편적이다. 대개 청소년기는 중학교에서 대학 졸업 시기까지의 연령대로 규정되지만, 엄밀히 어느 연령대로 볼 것인가는 학자들의 시각에 따라, 각 나라의 사회문화에 따라 다르다.

미국에서는 1935년에 법령으로 청소년 연령을 16~24세로 규정하여 오늘에 이르고 있다. 일본 내각부는 1956년 이래 매년 『청소년백서』를 발간하고 있는데, 여기서는 청소년 인구를 0세에서 29세로 규정하고, 영유아기, 학령기, 사춘기, 청년기로 나누어 다루고 있다. 그러나 일본 총무청 청소년대책본부의 청소년의 생활과 의식 조사 보고서에서는 그 대상을 9~23세로 규정하고 있다. 또한 중국에서 청소년은 청년(青年)과 소년(少年)의 의미를 담고 있는데, 소년은 10여세에서 15~16세에 이르는 사람을 말하며, 청년은 주로 15~16세에서 44세(과거에는 35세) 이하의 사람을 말한다. 따라서 청소년이란 넓게 보면 대략 10여세에서 44세에 이르는 연령대의 사람임을 뜻한다. 독일에서 가장 권위 있는 셸(Shell) 청소년 연구는 13세부터 25세까지를 연구대상으로 하고 스웨덴에서는 1994년 법안에서 청소년을 16~24세로 규정하였으나, 2005년 법안에서는 13~25세로 확대하였다. 호주에서는 청소년을 15~25세로 규정하고 있으며 유엔은 1985년을 '세계 청소년의 해'로 정하고 청소년을 15세부터 25세까지로 정의하였다.

한국에서도 청소년은 한가지로 규정할 수 없을 만큼 복합적인 의미로 쓰였다. 10대, 청소년, 미성년, 신세대, 젊은이 등 다양한 이름으로 불리며, 어떤 용어를 사용하느냐에 따라 청소년의 이미지는 약간씩 다르게 나타났다. 수많은 법규들 또한 청소년 연령을 다르게 규정하고 있다. 예컨대, 아동관련법이나 근로기준법 등에서는 사안에 따라 13세, 14세, 15세, 16세, 18세, 20세 등으로 다양하게 보호기준을 두고 있으며, 형법의 경우에도 12세, 14세, 16세, 18세 등 다양한 연령제한을 두고 있음. 공연법이나 공중위생법, 청소년보호법에서는 19세 미만을 미성년으로 규정하지만, 민법에서는 20세 미만을 미성년으로 보며, 일반적으로 성년식도 20세에 가진. 그러나 선거법에서는 19세부터 투표권을 부여하고 있다.

한국에서는 1987에 제정된 청소년육성법에 따라 9~24세의 연령층을 청소년으로 보는 것이 일반적이다. 국가청소년위원회의 정책대상이나 국책연구기관인 한국청소년정책연구원의 연구대상도 9~24세로 규정하고 있다. 한국에서 청소년 연령을 9~24세로 정한 것은 우선 초등학교 4학년에 해당하는 9세 정도부터 스스로 기율에 따르거나 수련활동을 할 수 있다고 보았기 때문이며, 상한

선을 24세로 정한 것은 국회의원 피선거권이 국제적으로 대개 25세인 점을 고려한 것이다. 또한 25세는 생물학적으로 세포증식이 멈추어 신체적 성장이 거의 끝나는 시기라고도 하다.

대개 청소년의 범주를 연령에 따라 범으로 규정하지만, 학자들은 일반적으로 청소년을 연령으로 정의하기보다는 아동기에서 성인기로 이행하는 시기에 있는 사람으로 인식한다. 이러한 관점에서 보면, 청소년은 “자의식을 형성하기 시작하였으나 아직 부모나 여타 가족 등 다른 사람에 대한 의존이나 물질적 지원으로부터 독립하지 못한 사람”으로 정의할 수 있다. 청소년의 연령은 시대에 따라 달라질 수 있고, 성장과정에 따라 개인마다 다를 수 있다. 예컨대, 농경사회에 비해 성인기로의 진입이 늦어지는 산업사회에서는 청소년기가 더욱 길어진다. 학원에서 디자인을 배우는 20세 학생은 청소년이지만, 회사에서 첨단 전자제품을 디자인하고 있는 20세 직장인은 청소년이라기보다 당당한 성인으로 보아야 할 것이다.

청소년 참여권에 대한 논의는 아직까지 초보적인 수준이며 이와 관련된 연구는 거의 없다. 특히 청소년 참여권이 무엇이며 어떤 내용으로 구성되어야 하는 지에 대하여도 논의되지 못하고 있는 실정이다. 청소년 참여권에 대한 최초의 실증적 연구는 최윤진(1998)에 의해서 이루어졌다. 최윤진(1998)은 청소년 인권의식 실태조사에서 청소년 인권을 크게 자율권과 보호권으로 구분하고, 자율권 중에서 결정 및 문제해결과정에의 참여를 참여권으로 명명하였다. 그는 청소년 인권의 각 영역별로 권리의 필요성과 권리의 보장성에 대하여 조사하였다. 조사결과를 보면, 참여권의 필요성은 평균 3.72점으로 나타났으나, 보장성에 대하여는 평균 2.59점으로 나타나 필요성은 다소 높게 느끼지만 실제로는 잘 보장이 되지 않고 있다고 하였다. 한편 보장성은 가정 3.23점, 학교 2.26점, 사회 2.29점으로 나타나 가정보다 학교 및 사회에서 참여권의 보장이 미흡함을 알 수 있었다.

김영지·김세진(2003)은 청소년 권리에 대한 설문조사에서 청소년 인권을 UN아동권리협약에서 제시한 4대 청소년 인권 영역인 생존권, 보호권, 발달권, 참여권을 각각 가정, 학교, 사회에서의 권리 현황을 조사하였다. 이 연구에 따르면 참여권과 관련된 문항 중 ‘청소년이 스스로 판단하고 결정할 수 있도록 부모가 배려해 주신다’에 80.7%가 그렇다고 응답하였는데, 이는 2000년 조사에 비해서 6.8% 증가된 결과이다. 또한 ‘학교에서는 다양한 학생자치활동이 보장되고 있다’에 60.4%가 그렇다고 응답했는데, 이는 2000년 연구에 비해 29.6% 증가한 것이다. 이러한 결과는 최근 청소년 인권에 대한

사회적 관심 증대로 청소년의 참여권이 조금씩 높아지고 있음을 보여주는 것이다.

하지만, 청소년보호위원회의 2003년 청소년보호백서-청소년 인권을 중심으로-를 보면, 청소년정책 및 활동에 참여한 경험이 있는 청소년 중 청소년정책 수립활동에 대한 참여율이 12% 미만으로 나타났다. 따라서 청소년정책의사결정과정에 대한 정책대상자인 청소년의 제도적인 참여권 보장이 절실히 할 수 있다.

### Ⅲ. 연구방법

#### 1. 조사대상

조사대상자는 본교의 특정 교과목을 듣는 학생 942명으로 조사기간은 2012년 5월 1일 ~ 5월 22일까지 설문조사를 실시하였다. 이중 설문에 불성실하게 응답하거나 빠뜨린 문항이 많은 설문지를 제외하고 청소년 52명, 부모 506명, 일반성인 301명 총 859명의 설문지를 분석하였다.

#### 2. 측정도구

##### 1) 보호권 관련 지표

본 연구에서 측정하고자 하는 청소년 보호권 관련 지표는 황옥경, 정준미 공저 한국청소년개발원 편(2006)의 청소년 보호권 현황과 지표 개발에서 개발된 지표를 토대로 하였다. 이 지표는 아동권리협약의 내용을 기초로 청소년 법령에서의 보호정의와 청소년보호정책, 청소년 지표 관련 연구, 그리고 청소년에 대한 실태 분석 자료를 토대로 개발된 것으로, 최종 4개 관심영역, 14개 세부관심영역 36개 개별지표 항목으로 '학대 및 착취로부터의 보호 3 문항', '차별로부터의 보호 1문항', '위기·응급상황으로부터의 보호 1문항', '유해환경 5문항'의 4개 관심영역으로 본 연구에서는 10개 문항으로 구성하였다. 보호권에 관한 신뢰도 계수(Chronbach'  $\alpha$ )는 .948로 매우 높았다.

##### 2) 참여권 관련 지표

참여권 관련 문항은 강현아(2006)의 청소년 참여권 현황과 평가지표 연구



에서 사용된 참여권 관련 문항, 최창욱 외(2006)의 청소년 정책참여 활성화 및 참여권 확보 방안 연구에서 사용된 참여권 관련 문항, 정희욱 외(2000)의 권리에 대한 청소년의식 조사 연구에서 사용된 문항들을 참고하여 청소년의 참여권 관련 영역을 하위 5가지 영역으로 구분하고 각각의 영역에 맞는 설문 문항 총 25개를 구성하였다.

참여권의 구체적인 하위영역 문항으로는 자기결정권 관련 9문항, 표현의 자유 관련 5문항, 결사·집회의 자유 관련 2문항, 정보접근권 관련 3문항, 사회참여 및 참정권 관련 5문항이었고, 참여권 문항의 타당도를 확보하기 위해 요인분석으로 주성분분석(principal component)을 실시하였다. 주성분분석에서는 각 변수들의 분산구조보다 각 요인의 특성을 알고자 Oblimin 회전방법을 사용하였으며 적절한 요인의 수를 알아보기 위해 고유치 1이상인 기준을 사용하였다. 요인을 각 영역별로 상관이 있는 경우로 분석하였더니 총 5가지 영역으로 분류되었다. 참여권에 관한 신뢰도 계수(Chronbach'a)는 .918로 매우 높았다. 참여권의 구체적인 하위영역 문항으로는 자기결정권 관련 9문항, 표현의 자유관련 5문항, 결사·집회의 자유 관련 2문항, 정보접근권 관련 3문항, 사회참여 및 참정권 관련 6문항이었고 각각의 신뢰도는 자기결정권 Chronbach'a= .835, 표현의 자유 Chronbach'a= .827, 결사·집회의 자유 Chronbach'a= .740, 정보접근권 Chronbach'a= .808, 사회참여 및 참정권 .782로 매우 높았으며 전체 참여권에 관한 신뢰도 계수 Chronbach'a = .918였다.

### 3. 분석방법

본 연구에서는 먼저 조사대상자의 인구사회학적 배경변인의 집단간 차이를 알아보기 위해 교차분석을 실시하였다. 그리고 연구문제 1인 인구통계학적 특성에 따른 청소년 보호권 및 참여권의 청소년-부모-일반성인간 인식차이의 유의미성을 알아보기 위해 빈도 및 기술분석, Anova 분석, Scheffe 사후검정을 실시하였다. 또한 연구문제 2인 조사대상자의 인구사회학적 배경변인과 청소년의 보호권, 참여권과의 상관관계를 분석하여 연구문제 3을 해결하기 위한 전제조건 등을 살펴보았다. 이를 확인 후 청소년 보호권 및 참여권에 영향을 미치는 변인들을 알아보기 위해 회귀분석을 실시하였으며 통계패키지는 SPSS 15.0 Windows를 이용하였다.

## IV. 결과 및 분석

### 1. 조사대상자의 인구사회학적 배경변인

성별에 따른 조사대상자의 현황을 살펴보면 청소년의 경우 남자 21명(40.4%), 여자 31(59.6%), 부모의 경우 남자 134명(26.8%), 여자 366명(73.2%), 일반성인의 경우 남자 127명(42.3%), 여자 173명(57.7%)로 세 집단 모두 여자가 많은 것으로 나타났으며 이러한 성별에 따른 집단간 차이는 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다( $p < 0.001$ ). 경제적 수준의 경우 보통이라고 응답한 청소년은 35명(67.3%), 부모는 371명(73.3%), 일반성인은 250명(83.1%)로 동일하게 보통으로 응답한 비율이 가장 높았다. 그 다음 순으로 세 집단 모두 동일하게 가난하다고 응답한 비율이 청소년 12명(23.1%), 부모 59명(11.7%), 일반성인 31명(10.3%)로 높았으나 경제적 수준에 따른 집단간 차이는 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다( $p < 0.01$ ). 지역분포를 살펴보면 청소년의 경우 서울에 거주하는 응답자가 18명(34.6%)으로 가장 많았으며 부모의 경우 서울과 경기도 동일하게 154명(30.4%)였고 일반성인의 경우도 청소년과 마찬가지로 서울이 97명(32.2%)으로 가장 많았다. 가장 높은 응답률을 보인 순서는 집단간 차이가 없으나 지역에 따른 세 집단간의 통계적 차이는 유의미한 것으로 나타났다( $p < 0.05$ ).

<표 2> 조사대상자의 인구사회학적 배경변인 차이 분석

구분	청소년(%)	부모(%)	일반성인(%)	전체(%)	$\chi^2$	
성별	남자	21	134	127	282	21.758***
		40.4	26.8	42.3	33.1	
	여자	31	366	173	570	
		59.6	73.2	57.7	66.9	
경제적 수준	매우가난	2	15	7	24	29.283**
		3.8	3.0	2.3	2.8	
	가난	12	59	31	102	
		23.1	11.7	10.3	11.9	
	보통	35	371	250	656	
		67.3	73.3	83.1	76.4	
	부유	3	57	10	70	
		5.8	11.3	3.3	8.1	
매우부유	0	0	2	2		
	0	0	0.7	0.2		

	서울	18 34.6	154 30.4	97 32.2	269 31.3	
	충북	0 0	20 4.0	9 3.0	29 3.4	
	충남	2 3.8	13 2.6	11 3.7	26 3.0	
	전북	1 1.9	9 1.8	2 0.7	12 1.4	
	전남	1 1.9	9 1.8	2 0.7	12 1.4	
	경북	0 0	10 2.0	10 3.3	20 2.3	
	경남	0 0	15 3.0	7 2.3	22 2.6	
	제주	0 0	0 0	2 0.7	2 0.2	
지역	부산	1 1.9	14 2.8	14 4.7	29 3.4	47.546*
	대구	0 0	8 1.6	6 2.0	14 1.6	
	인천	2 3.8	44 8.7	22 7.3	68 7.9	
	광주	5 9.6	10 2.0	5 1.7	20 2.3	
	대전	1 1.9	11 2.2	8 2.7	20 2.3	
	울산	1 1.9	7 1.4	1 0.3	9 1.0	
	경기	13 25	154 30.4	74 24.6	241 28.1	
	강원	7 13.5	28 5.5	30 10.0	65 7.6	
	해외	0 0	0 0	1 0.3	1 0.1	

\*p<0.05, \*\*p<0.01, \*\*\*p<0.001

## 2. 보호권 및 참여권 연령범주에 관한 집단간 차이 비교

청소년 보호권 연령범주에 관한 세 집단간의 응답 평균을 살펴보면 청소년 보호가 필요하다고 생각하는 연령으로 가장 높은 연령범주로 응답한 세부 권리조항은 청소년이 어리다는 이유로 차별을 받지 않을 권리로 평균 13.6세였다(표준편차=4.75). 가장 낮은 연령범주로 응답한 세부 권리조항은 청소년이 부당한 무관심이나 괴롭힘으로부터 보호받을 권리로 평균 12.0세였다(표준편

차=4.59). 부모의 경우 가장 높은 연령범주로 응답한 세부 권리조항은 청소년이 신체적 학대로부터 보호받을 수 있는 권리로 평균 14.8세까지로 응답하였고(표준편차=40.39), 가장 낮은 연령범주로 응답한 세부 권리조항은 청소년과 마찬가지로 청소년이 부당한 무관심이나 괴롭힘으로부터 보호받을 권리조항으로 평균 12.9세로(표준편차=4.96) 응답하였으나, 청소년 보다는 높은 연령으로 응답하고 있음을 알 수 있다. 일반성인의 경우 가장 높은 연령범주로 응답한 세부 권리조항은 청소년이 성매매 및 성적 착취로부터 보호받을 수 있는 권리 조항과 청소년이 유해환경(유해약물, 매체, 업소 등)으로부터 보호받을 권리 조항으로 평균 13.3세를 나타내었다(표준편차=5.44, 4.91). 가장 낮은 연령범주로 응답한 세부 권리조항은 청소년이 신체적 학대로부터 보호받을 수 있는 권리 조항과 청소년이 부당한 무관심이나 괴롭힘으로부터 보호받을 권리 조항으로 평균 12.9세였다(표준편차=5.19, 4.76). 따라서 세 집단 모두 청소년 보호가 필요하다고 생각하는 가장 낮은 연령범주로 유해환경 보호 영역인 청소년이 부당한 무관심이나 괴롭힘으로부터 보호받을 권리 조항을 응답하고 있음을 알 수 있으며 청소년에 비해 성인들이 높은 연령까지 이 권리를 보호해야 된다고 인식하고 있음을 알 수 있다. 그러나 보호권과 관련하여 세 집단간 통계적으로 유의미한 인식차이를 나타내는 권리조항은 사후검정 결과 없는 것으로 나타났다.

<표 3> 청소년 보호권 연령범주에 관한 차이 분석

청소년 보호권 세부영역	청소년 보호가 필요하다고 생각하는 연령	청소년		부모		일반성인		F비	Scheffe
		M	SD	M	SD	M	SD		
보호권	학대 및 착취로부터 청소년이 신체적 학대로부터 보호받을 수 있는 권리	12.4	5.09	14.8	40.39	12.9	5.19	0.404	
	학대 및 착취로부터 청소년이 성매매 및 성적 착취로부터 보호받을 수 있는 권리	12.6	5.53	13.3	5.44	13.3	5.37	0.465	
	청소년이 가정이나 사회의 경제적 착취로부터 보호받을 수 있는 권리	12.5	5.14	13.2	5.21	13.2	5.16	0.445	
	합계 평균	12.50	5.25	13.77	17.01	13.13	5.24		
	차별로부터 청소년이 어리다는 이유로 차별을 받지 않을 권리	13.6	4.75	13.2	4.75	13.1	4.55	0.226	
	위기·응급상황으로부터 청소년이 가출, 범죄 등의 위기, 응급상황으로부터 보호받을 권리	12.9	4.49	13.4	4.99	13.2	4.92	0.276	
	유해환경으로부터 청소년이 유해환경(유해약물, 매체, 업소 등)으로부터 보호받을 권리	12.7	4.74	13.5	4.98	13.3	4.91	0.600	
	유해환경으로부터 청소년이 부당한 무관심이나 괴롭힘으로부터 보호받을 권리	12.0	4.59	12.9	4.96	12.9	4.76	0.723	
	청소년이 부모로부터 최소한의 의식주를	12.2	4.85	13.5	5.24	13.2	5.07	1.499	

제공받을 받을 권리							
청소년이 부모로부터 최소한의 건강하고							
위생적인 삶(의료적인 혜택)을 제공받을							
12.3	4.46	13.4	5.24	13.2	5.15	1.242	
받을 권리							
청소년이 부모로부터 최소한의 교육 및							
문화생활 제공받을 권리							
12.5	4.63	13.6	5.31	13.2	4.98	1.321	
합계 평균							
12.34	4.65	13.38	5.15	13.16	4.97		
합계 평균							
12.6	4.89	13.50	9.82	13.14	5.03		

한편 참여권과 관련하여 청소년 참여가 가능하다고 생각되는 연령으로 청소년 집단이 가장 낮은 연령 범주를 응답한 권리조항은 자신의 감정, 의사, 견해를 자유롭게 표명할 수 있는 권리로 평균 11세, 표준편차 3.12였다. 가장 높은 연령 범주를 응답한 권리조항은 청소년이 대통령이나 국회의원 선거에 참여할 수 있는 권리로 평균 19.1세, 표준편차 1.69였다. 부모의 경우 가장 낮은 연령범주로 응답한 세부 권리조항은 부모님의 이혼 후 다른 쪽의 부모를 만날 수 있는 권리(평균 11.5세, 표준편차 3.26)와 휴식과 문화생활을 위한 시설과 공간을 제공 받을 권리(평균 11.5세, 표준편차 3.02)였다. 가장 높은 연령범주로 응답한 세부 권리조항은 청소년과 마찬가지로 청소년이 대통령이나 국회의원 선거에 참여할 수 있는 권리였다(평균 19.1세, 표준편차 1.78). 일반성인의 경우 가장 낮은 연령범주로 응답한 세부 권리조항은 부모님의 이혼 후 다른 쪽의 부모를 만날 수 있는 권리(평균 11.1세, 표준편차 3.31)였고 가장 높은 연령범주로 응답한 세부 권리조항은 두 집단과 마찬가지로 청소년이 대통령이나 국회의원 선거에 참여할 수 있는 권리였다(평균 19.1세, 표준편차 1.63).

세 집단간 통계적으로 유의미한 인식 차이를 나타내는 문항은 가정에서나 학교에서 청소년이 자신의 종교를 선택할 수 있는 권리(청소년 11.6세, 부모 12.8세, 일반 성인 12.7세), 자신이 관심있는 단체 및 동아리, 동호회 활동을 할 권리(청소년 12.4세, 부모 13.4세, 일반 성인 13.1세), 자신의 적성에 맞는 진로와 직업선택을 위해 필요한 정보를 얻을 권리(청소년 13.7세, 부모 14.5세, 일반 성인 14.6세)로 청소년이 모두 더 낮은 연령으로 응답하고 있었으며 이는  $P < 0.05$  수준에서 유의미하였다.  $P < 0.01$  수준에서 세 집단간 통계적으로 유의미한 권리조항은 또래 친구들과 사귀고 모임에 참가할 기회를 가질 권리(청소년 11.4세, 부모 12.3세, 일반 성인 11.6세)로 부모 집단이 일반 성인에 비해 높은 연령을 응답하였고, 자신이 원하는 정보 및 매체에 접근할 수 있는 권리(청소년 13.2세, 부모 14.6세, 일반 성인 14.6세)는 청소년이 다른 집단에 비해 낮은 연령을, 교칙이나 가정규칙 등을 만들거나 바꿀

때 참여할 수 있는 권리(청소년 15.4세, 부모 14.2세, 일반 성인 14.6세)는 다른 집단에 비해 청소년이 높은 연령으로 응답한 조항이었다. 청소년이 아르바이트를 할 수 있는 권리에 대해서는 청소년 17.4세, 부모 17.6세, 일반 성인 16.96세로 응답하여 세 집단간 통계적으로 매우 유의미한 인식 차이를 나타냈는데 이러한 응답은 현재 법적으로 청소년이 아르바이트를 할 수 있는 15세 보다 높은 연령으로 응답한 것을 살펴볼 수 있다(P<0.001).

한편 청소년집단은 하위영역 중 가장 낮은 연령의 평균을 응답한 영역이 결사·집회의 자유 관련 평균 연령 12세이었고 부모 집단에서 가장 낮은 연령의 평균을 응답한 영역은 표현의 자유 관련 평균 연령으로 12.44세였으며 일반 성인 집단은 자기결정권 문항 평균 연령 12.06세였다. 가장 높은 연령의 평균을 응답한 영역은 세 집단 모두 사회참여 및 참정권 관련 평균 연령으로 청소년 집단은 16.38세, 부모 집단은 16.32세, 일반 성인 집단은 16.28세로 청소년집단이 가장 높은 연령을 응답하고 있음을 알 수 있다.

<표 4> 청소년 참여권 연령범주에 관한 집단간 차이 분석

청소년 권	참여 세부영역	청소년 각되는 연령	참여가 가능하다고 생	청소년		부모		일반성인		F비	Scheffe
				M	SD	M	SD	M	SD		
자기결 정권 (=청 소년 연 년 중)	종 교 결 정 권	가정에서나 학교에서 청소년이 종교를 선택할 수 있는 권리	청소년이	11.6	2.47	12.8	2.86	12.7	2.7 1	4.228 *	a<b a<c
	가 사 대 결 정 권	가정에서의 크고 작은 일 결정 시 청소년의 의견 존중	일 결정	13.0	3.30	12.6	2.94	13.1	2.9 8	2.374	
	기 결 정 권	부모님의 이혼 시 청소년이 함께 살 부모를 선택할 수 있는 권리	부모님이 이혼 후 다른 쪽의 부모를 만날 수 있는 권리	13.0	4.18	13.5	40.07	11.6	3.0 3	0.365	
	교 육 권	상급학교 진학시 내가 원하는 학교 및 진로를 결정할 수 있는 권리	개인차와 연령에 적절하고 필요한 교육을 받을 권리	12.0	4.26	11.5	3.26	11.1	3.3 1	1.808	
	문 화 및 가 동 성 권	다양한 문화생활의 경험을 제공받고 참여할 권리	휴식과 문화생활을 위한 시설과 공간을 제공 받을 권리	11.6	3.18	12.0	5.61	11.4	3.1 7	1.324	
	친 구 및 사 회 적 권	친구들과 사귀고 모임에 참가할 기회를 가질 권리		11.6	3.63	11.5	3.02	11.3	2.9 1	0.524	
	자 기 결 정 권	문화생활의 경험을 제		11.4	3.13	12.3	3.06	11.6	3.1 9	6.698 **	b>c
	자 기 결 정 권	문화생활을 위한 시설		12.27	3.33	12.48	7.33	12.06	2.9 3		
	표 현 의 자 유	자신이 원하는 두발 및 복장 자유		14.0	3.88	13.5	3.37	13.4	3.4 7	0.570	
	청 소 년	자신의 감정, 의사, 견해를 자유롭게 표명할 수 있는 권리		11.0	3.12	11.8	3.01	11.6	3.1 3	1.346	

표현의 자유	서의 표현	교지 및 학교신문 발행을 통해 자신의 의견을 표명할 수 있는 권리	11.7	2.64	12.3	2.49	12.6	2.9 <sub>5</sub>	2.807		
		학교나 가정에서 징계 및 생활규정에 대해 자신의 의견을 표명할 수 있는 권리	12.6	2.98	12.7	2.78	13.0	2.9 <sub>3</sub>	1.541		
		자신이 원하지 않는 행위나 환경에 대해 거부할 권리	11.9	3.14	11.9	3.07	12.1	3.3 <sub>4</sub>	0.256		
표현의 자유 관련 평균 연령			12.24	3.15	12.44	2.94	12.54	3.1 <sub>6</sub>			
결사·집회 자유	결사의 자유	학교의 학생 및 교내 자치회에 참여할 수 있는 권리	11.6	2.60	12.4	2.48	12.4	2.6 <sub>7</sub>	2.416		
		학교의 자신이 관심있는 단체 및 동아리, 동호회 활동을 할 권리	12.4	2.40	13.4	2.80	13.1	2.9 <sub>7</sub>	3.438 *	a<c	
결사·집회의 자유 관련 평균 연령			12.00	2.50	12.90	2.64	12.75	2.8 <sub>2</sub>			
정보접근권	정보접근권	서인넷에 대한 접근	13.2	3.10	14.6	3.00	14.6	2.8 <sub>7</sub>	5.572 **	a<b a<c	
		정보 획득	자신에게 필요한 것을 요청하거나 정보를 공유할 수 있는 권리	12.3	2.91	13.7	3.12	13.6	3.0 <sub>2</sub>	4.587	
		자신의 적성에 맞는 진로와 직업선택을 위해 필요한 정보를 얻을 권리	13.7	2.73	14.5	2.81	14.6	2.7 <sub>6</sub>	2.604 *	a<b a<c	
정보접근권 관련 평균 연령			13.07	2.91	14.27	2.98	14.27	2.8 <sub>8</sub>			
사회참여 및 참정권	사회 참여	청소년이 관심있는 정치 및 사회활동에 참여할 수 있는 권리	16.9	3.17	17.7	2.82	17.4	2.7 <sub>6</sub>	2.209		
		자신이 원하는 자원봉사활동이나 청소년정책관련 활동에 참여할 수 있는 권리	15.1	3.29	15.1	2.70	15.2	3.7 <sub>6</sub>	0.240		
	참정권	청소년이 아르바이트를 할 수 있는 권리	17.4	1.59	17.6	1.82	16.9	1.8 <sub>9</sub>	14.930 ***	b<c	
		청소년이 대통령이나 국회의원 선거에 참여할 수 있는 권리	19.1	1.69	19.1	1.78	19.1	1.6 <sub>3</sub>	0.139		
		교칙이나 가정규칙 등을 만들거나 바꿀 때 참여할 수 있는 권리	15.4	3.08	14.2	3.18	14.6	3.1 <sub>2</sub>	4.882 **	a>b	
학교운영회의에 학생들이 참여할 수 있는 권리	14.4	2.53	14.2	2.49	14.5	2.9 <sub>5</sub>	1.276				
사회참여 및 참정권 관련 평균 연령			16.38	2.56	16.32	2.46	16.28	2.6 <sub>9</sub>			

### 3. 인구사회학적 배경 변인과 보호권 및 참여권과의 관계

회귀분석에 앞서 인구사회학적 배경 변인과 청소년 보호권 및 참여권과의 관계를 살펴본 결과, 성별은 정치적 성향에 통계적으로 유의미한 정(+)적 상관관계를 나타내고( $r=.069$ ), 참여권에 통계적으로 유의미한 부(-)적 상관관계를 나타내고 있음을 확인해볼 수 있었다( $r=-.119$ ). 즉 여성일수록 정치적 성향이 진보적이며( $p<0.05$ ), 남성일수록 참여권 연령범주를 높게 응답한다는 것을 알 수 있다( $p<0.01$ ). 연령에서도 정치적 성향은 통계적으로 유의미한 부(-)적 상관관계를 나타냈고( $r=-.075$ ) 참여권 연령범주에서는 통계적으로 유의미한 정(+)적 상관관계를 나타냈다( $r=.088$ ). 이는 연령이 낮을수록 정치적 성향에서 진보적 성향을 나타내며( $p<0.05$ ) 연령이 높을수록 참여권 연령범주를 높게 표기하는 성향을 나타내는 것으로 분석해볼 수 있다( $p<0.01$ ). 이 변인 외에도 정치적 성향의 경우 참여권 연령범주에 통계적으로 유의미한 부(-)적 상관관계를 나타내었는데( $r=-.092$ ) 이는 정치적 성향이 보수적일수록 참여권 연령범주를 높게 응답하는 경향으로 분석해볼 수 있다( $p<0.01$ ). 상관관계 분석을 통해 각 변인간 상관계수(correlation coefficient)가 0.6이하로 나타나 변인간의 배타성이 확보되어 본 연구에서는 청소년 보호권 및 참여권에 영향을 미치는 변인에 대한 회귀분석을 실시할 수 있었다.

<표 5> 인구사회학적 배경과 보호권 및 참여권과의 상관관계

	성별	연령	경제	정치	보호권	참여권
성별	1					
연령	-0.046	1				
경제	-0.057	0.043	1			
정치	0.069*	-0.075*	0.001	1		
보호권	0.065	0.026	-0.015	-0.025	1	
참여권	-0.119**	0.088**	-0.023	-0.092**	0.040	1

\* $p<0.05$ , \*\* $p<0.01$



#### 4. 보호권 및 참여권에 영향을 미치는 변인 분석

청소년 보호권 및 참여권에 영향을 미치는 변인을 알아보기 위해 인구사회학적 배경변인에 해당되는 성별, 연령, 경제적 수준, 정치적 성향 등을 회귀식에 넣고 독립변수의 유의도에 따라 최적화를 알아볼 수 있는 단계선택(Stepwise) 방법을 채택하여 살펴보았다. 회귀분석을 실시한 결과 보호권에 영향을 미치는 변인은 없는 것으로 나타났고 참여권에 영향을 미치는 변인은 성별, 연령, 정치적 성향인 것으로 나타났다. 이 때 다중공선성(multicollinearity check)은 Variance inflation factor(VIF:분산팽창계수) 값이 1정도로 존재하지 않았으며 공차한계인 Tolerance값도 0.1이상, Durbin-Watson test(잔차의 독립성 검정) 결과도 1.930로 양의 자기상관관계를 나타내었다.

회귀분석 결과 청소년 참여권에 영향을 미치는 변인이 성별만인 모델 1에서 통계적인 유의도는  $P < 0.01$  수준에서 F값이 11.104로 유의미하였으며 모델 2(성별+연령), 모델 3(성별+연령+정치적 성향)에서는  $P < 0.001$  수준에서 F값이 8.739, 7.623로 통계적으로 매우 유의미하였다. 각각의 설명력은 12.9%, 20.2%, 26.3%였으며 모델 1에서 모델 2의  $R^2$  변화량은 7.3%, 모델 2에서 모델 3으로의  $R^2$  변화량은 6.1% 증가하였다. 즉 남성일수록, 연령이 높을수록, 정치적 성향이 보수적일수록 청소년의 참여권 연령범주에 높게 응답한다는 것을 알 수 있다.

<표 7> 청소년 참여권 연령범주에 영향을 미치는 변인에 관한 회귀분석 결과

종속 독립	참여권								
	모델1			모델2			모델3		
	B	Beta	t	B	Beta	t	B	Beta	t
성별	-12.755	-0.114	-3.332	-12.323	-0.110	-3.226	-11.744	-0.105	-3.076
연령				0.510	0.085	2.511	0.477	0.080	2.348
정치적 성향							-0.516	-0.079	-2.303
상수	360.231			338.713			342.270		
$R^2$ (수정된 $R^2$ )	.129(.118)			.202(.179)			.263(.229)		
$R^2$ 변화량	$\Delta$ .073(.061)						$\Delta$ .061(.050)		
F값	11.104**			8.739***			7.623***		

\*  $p < 0.01$ ,  $p < 0.001$

## V. 결론

지금까지 청소년, 부모, 일반성인간 청소년 보호권 및 참여권 연령범주에 대한 인식의 차이는 어떠한지, 인구사회학적 배경변인과 청소년 보호권 및 참여권의 관계는 어떠한지, 청소년 보호권 및 참여권 연령범주 인식에 영향을 미치는 변인은 인구사회학적 배경변인은 무엇인지 실증적 자료를 토대로 비교 분석해보았다. 본 연구결과, 청소년, 부모, 일반 성인과 보호권 연령범주에 있어서는 통계적으로 유의미한 차이를 나타내는 권리조항이 없었다. 그러나 참여권 연령범주에 대해서는 가정에서나 학교에서 청소년이 자신의 종교를 선택할 수 있는 권리, 자신이 관심있는 단체 및 동아리, 동호회 활동을 할 권리, 자신의 적성에 맞는 진로와 직업선택을 위해 필요한 정보를 얻을 권리, 또래 친구들과 사귀고 모임에 참가할 기회를 가질 권리, 자신이 원하는 정보 및 매체에 접근할 수 있는 권리, 교칙이나 가정규칙 등을 만들거나 바꿀 때 참여할 수 있는 권리, 청소년이 아르바이트를 할 수 있는 권리 등에서 통계적으로 유의미한 집단간 차이가 나타났음을 알 수 있었다. 이러한 연구결과에 따른 제언은 다음과 같다.

첫째, 인권교육에 있어 청소년의 참여권 보장에 관한 권리교육이 좀 더 강화되어야 할 것이다. 본 연구결과 청소년 보호권과 관련해서는 세 집단간 통계적으로 유의미한 인식의 차이는 없었으나 참여권 관련 많은 권리조항에서 세 집단간 통계적으로 유의미한 인식의 차이가 있는 것으로 나타났다. 특히 가정에서나 학교에서 청소년이 자신의 종교를 선택할 수 있는 권리, 자신이 관심있는 단체 및 동아리, 동호회 활동을 할 권리, 자신의 적성에 맞는 진로와 직업선택을 위해 필요한 정보를 얻을 권리, 또래 친구들과 사귀고 모임에 참가할 기회를 가질 권리, 자신이 원하는 정보 및 매체에 접근할 수 있는 권리, 교칙이나 가정규칙 등을 만들거나 바꿀 때 참여할 수 있는 권리, 청소년이 아르바이트를 할 수 있는 권리 등에서 통계적으로 유의미한 차이가 나타났다. 따라서 가정, 학교 등에서 청소년 참여권과 관련한 체계적인 교육이 이루어져야 할 것이다.

둘째, 청소년의 권리 및 책임에 관한 인권교육을 제도권 안, 밖의 교육체제 내에서 조기에 체계적으로 배울 수 있는 기회를 제공해줘야 할 것이다. 본 연구에서 청소년 참여권 연령범주에 영향을 미치는 변인으로 성별, 연령, 정치적 성향 등이 회귀분석 결과 도출되었다. 즉 남성일수록, 연령이 높을수록, 정치적 성향이 보수적일수록 청소년의 참여권 연령범주에 높게 응답한다는

것이다. 따라서 아동기부터 청소년의 권리 및 책임에 관한 교육 커리큘럼, 체험학습, 활동 프로그램 등을 개발하고 실시하여 어려서부터 단계적·체계적·지속적으로 청소년 스스로의 주체성을 확보할 수 있는 기회를 제공해줘야 할 것이다.

셋째, 인권교육시 청소년은 성인에 비해 미성숙하고 판단력이 분명하지 못하며 책임의식 또한 부족한 집단이라는 기존의 인식에 다른 청소년의 인지적 발달 수준에 대한 패러다임 교육이 병행되어야 할 것이다. 2007년 김윤나의 청소년 참여권 연령범주에 관한 청소년-부모-교사의 비교분석 연구에서 청소년, 부모, 교사간 청소년 참여권에 관한 인식 차이는 크게 나타나지 않았으며 본 연구에서도 청소년, 부모, 일반 성인간의 인식 차이는 총 35개 문항 중 몇 가지 문항에 국한되었다. 그럼에도 불구하고 아직까지 청소년은 성인에 비해 미성숙하고 판단력이 분명하지 못하며 책임의식 또한 부족한 집단으로 인식되어왔다. 이제부터는 청소년실천현장 및 학교교육과정, 지도현장, 청소년지도자 양성 단계에서 청소년의 인식수준이 성인과 크게 다를 바 없음을 공유하고 교육을 실시하여야 할 것이다. 뿐만 아니라 청소년을 둘러싼 가정환경적 측면의 부모 인권교육, 학교환경인 교사연수 등에서도 이에 대한 논의 및 담론을 이끌어 청소년에 대한 부정적인 인식을 타파하고 청소년을 존중해주며 함께 살아가는 동반자로서의 인식을 보다 확산시켜야 할 것이다.

넷째, 인권교육시 청소년 보호권과 관련하여 유해환경으로부터의 보호도 중요하지만 청소년이기 때문에 받을 수 있는 부당한 차별에 대한 인식제고 및 홍보활동에 관한 내용도 포함하여야 할 것이다. 본 연구결과 청소년 보호가 필요하다고 생각하는 가장 높은 연령범주로 응답한 세부 권리조항은 청소년의 경우 청소년이 어리다는 이유로 차별을 받지 않을 권리 평균 13.6세, 부모의 경우 청소년이 신체적 학대로부터 보호받을 수 있는 권리 평균 14.8세, 일반성인의 경우 청소년이 성매매 및 성적 착취로부터 보호받을 수 있는 권리 조항과 청소년이 유해환경(유해약물, 매체, 업소 등)으로부터 보호받을 권리 조항으로 평균 13.3세를 나타냈다. 이러한 연구결과는 부모 및 일반 성인들은 유해환경으로부터의 보호가 높은 연령에까지 이루어져야 한다고 판단하지만, 청소년의 경우 오히려 그 보다 청소년이기 때문에 막연히 무분별한 판단을 할 것이다라는 사회적인 편견과 고정관념으로 인한 차별 문제를 더 심각하게 인지하고 이에 대한 시정을 요구하고 있는 것이다. 따라서 가정, 학교, 진로, 취업과 관련된 다양한 사회현장에서 청소년의 차별을 방지하고 이를 보장해줄 수 있는 정책이 보다 수립되어야 할 것이며 인권교육시 이에 대

한 내용도 포함되어야 할 것이다.

다섯째, 인권교육의 내용범주에 있어 청소년 보호권에 관한 정책적 접근보다는 청소년 참여권 관련 정책이 보다 확장되어야 할 것이다. 본 조사에서 대체적으로 청소년 집단이 성인 집단에 비해 보호권에서 낮은 연령까지만 보호를 해야한다고 응답하고 있었으며 참여권 권리 조항에서도 성인집단에 비해 낮은 연령부터 청소년 참여가 가능하다고 응답하고 있었다. 그러나 부모님의 이혼 후 다른 쪽의 부모를 만날 수 있는 권리는 부모 및 일반성인이 평균 11세로 응답한 것에 비해 청소년은 12세로 좀 더 높게 응답하였고 자신이 원하는 두발 및 복장 자율이 가능한 권리도 부모 및 일반성인이 평균 13.5세, 13.4세로 응답한 것에 비해 14세라고 응답하여 청소년이 무조건적으로 자신들의 참여와 권리만 보장해달라고 표현하는 것이 아님을 알 수 있다. 또한 청소년으로서의 의견 표현 및 사회참여 및 참정권 관련해서도 부모 및 일반 성인 집단과 크게 연령차이가 나지 않았다(청소년 16.38세, 부모 16.32세, 일반 성인 16.28세).따라서 현 청소년정책의 방향을 청소년 위험사회 및 유해환경으로부터의 보호권 보장도 중요하지만 청소년 참여권을 좀 더 보장해주고 권리를 확장시켜줄 수 있는 정책과제가 보다 많이 제시되어야 할 것이다.

여섯째, 부모 및 일반 성인을 대상으로 청소년의 정보접근권에 대한 교육, 인권교육 등을 실시하거나 이에 관한 내용들을 포함시켜 청소년들이 보다 미래사회를 대비할 수 있는 능력을 갖추도록 하는 교육을 지원해줘야 할 것이다. 현대사회 뿐 아니라 미래사회에서는 청소년들의 다양한 도구를 활용할 수 있는 능력을 생애핵심 역량으로 지적할만큼 중요하게 가치화하고 있다. 그러나 본 연구결과 청소년의 정보접근권에 있어 자신이 원하는 정보 및 매체에 접근할 수 있는 권리(청소년 13.2세, 부모 14.6세, 일반 성인 14.6세), 자신에게 필요한 것을 요청하거나 정보를 공유할 수 있는 권리(청소년 12.3세, 부모 13.7세, 일반 성인 13.6세), 자신의 적성에 맞는 진로와 직업선택을 위해 필요한 정보를 얻을 권리(청소년 13.7세, 부모 14.5세, 일반 성인 14.6세)로 응답하여 부모 및 일반 성인들은 청소년보다 보수적인 시각을 갖고 있음을 확인할 수 있다. 따라서 청소년의 정보접근권에 대한 기회 제공이 마련되고 관련 인프라가 확충될 수 있도록 부모 및 일반 성인을 대상으로 청소년의 정보접근권에 대한 교육, 인권교육 등이 실시되어야 할 것이다.

일곱째, 인권교육시 청소년 참여권을 보장해주는 다양한 정책참여기구에 대한 내용이 포함되어야 할 것이다. 현재 청소년 정책 및 사회참여와 관련된

국가적 차원의 청소년정책으로 청소년의회, 청소년특별회의, 운영위원회, 참여위원회, 구정감시단, 자원봉사활동 등이 실시되고 있다. 그러나 이것으로 청소년 참여권을 보장해주기에는 한계가 많다. 그리고 본 연구에서 참여권과 관련하여 청소년의 잠재능력과 강점을 개발할 수 있는 매우 중요한 권리 등이 다른 집단과 인식차이가 있는 것으로 밝혀졌다. 그러므로 청소년참여에 대한 정보 및 기회를 제공하고 청소년의 다양한 의견을 수렴할 수 있는 제도 및 시스템을 강화하고 청소년들의 자유로운 민주주의 사회에서 자신들의 다양한 의견들을 제시하고 발현할 수 있는 기회에 관해 인권교육시 이를 알려 주고 실천할 수 있도록 노력해줘야 할 것이다.

본 연구는 청소년의 보호권 및 참여권에 연령에 대해 청소년과 청소년에게 중요한 영향을 미칠 수 있는 부모, 일반 성인의 의견을 알아봄으로써 청소년 인권교육의 방향성을 제시할 수 있는 이론적, 실천적 근거를 마련한 기초 연구이자, 의미있는 연구이다. 그러나 연구대상의 선정에 있어 유의표집의 한계, 보다 다양한 방법의 분석, 청소년 보호 및 참여권 연령범주 결정에 영향을 미치는 보다 많은 변인의 탐색 및 규명 등은 본 연구의 한계이자, 후속연구의 과제로 남겨둔다.

## 참고 문헌

- 교육과학기술부(2008). 초등학교 교사용 사회과 지도서 6-2. 대한교과서주식회사. 초등학교 교육과정 해설 III. 대한교과서주식회사.
- 김원태 외(2006). 주요 외국 학교 시민교육 내용 연구. 민주화운동기념사업회.
- 박성혁(2005). 초·중등 법교육 교육과정 및 교과서 분석·개발연구. 법무부.
- 법무부(2005). 미국·일본 법교육 현황 조사 자료집. 법무부.
- 최강범(2000). '법과 사회과목 학습목표 상세화', 교원대학교 석사학위 논문
- 최미진자(2002). '고등학교 법교육이 민주시민 의식 형성에 미치는 영향', 한국외국어대학교 석사학위 논문
- 허종렬 (2008). '필리핀 학교 인권교육의 동향 분석', 서울교육대학교 초등교육 연구원
- 法教育推進協議會 (第 6 回) 議事概要.(2006). 江口勇治 外
- 江口勇治(2007). 곽한영 외(역). 세계의 법교육 I. 한국학술정보(주)
- Center for Civic Education(2003). We the People·The Citizen & The Constitution.
- Commission on Human Rights of the Philippines & Department of Education(2003). Human Rights Education Teaching Example for Elementary Education.
- Constitution of the Philippines(1987)
- Maurice Duverger(2003). 문광삼 역. 프랑스 헌법과 정치사상. 해성.
- [www.celce.org](http://www.celce.org)
- [www.deped.gov.ph](http://www.deped.gov.ph)
- [www.sde.ct.gov](http://www.sde.ct.gov)

[주제 발표 3]

## 전국 경찰관련 학과 학생에 대한 법교육 강화의 필요성

박 창 석(관동대 경찰행정학부 교수)

- I. 서론
- II. 전국 경찰 관련 학과의 교과과정 실태
- III. 경찰관련 학과에서 법교육의 강화 필요성
- IV. 결론
- \* 참고문헌

### I. 서론

1963년 동국대학교에 경찰행정학과가 최초로 설치되고, 1992년에 전국에서 두 번째로 관동대학교에 경찰행정학과가 설치<sup>1)</sup>된 이후 지금 현재 전국의 대학에는 100개가 넘는 경찰 관련학과<sup>2)</sup>가 존재한다. 불과 20여년 만에 100개 이상의 학과가 만들어졌다는 것은 분명 특이한 현상이다. 뿐만 아니라 학생들의 입학점수 등을 고려했을 때, 전통적으로 인문사회계열에서 학생들에게 최고의 인기를 누리던 법학과의 인기를 경찰 관련학과가 대체하고 있음을 알 수 있다.<sup>3)</sup> 이러한 현상은 경찰공무원의 인기와 연관시켜 해석할 수 있다.

- 1) 특수대학으로서의 경찰대학교는 1980년에 개교하였다.
- 2) 전국 대학의 경찰과 관련된 학과의 세부적인 명칭은 다양하다. 가장 많은 것은 경찰행정학과이지만, 건축소방행정학과, 경찰·법·행정학부, 경찰경호학과, 경찰교정학과, 경찰무도학과, 경찰법학과, 경찰복지행정학과, 경찰수사학전공, 경찰학과, 경찰학전공, 경찰행정법학과, 경찰행정전공, 경찰행정학부, 범죄수사전공, 교정보호학과, 법경찰학부, 법무행정경찰학과, 사이버경찰보안과, 사이버경찰학과, 사이버보안경찰학과, 소방학과, 소방행정학과, 행정경찰학부 등이다.
- 3) 또한 특이한 현상으로서 여전히 서울시내 소재대학의 경찰행정학과는 동국대학교 한 곳 뿐이다. 또한 경기도 소재 대학의 경찰 관련학과는 용인대, 경기대, 한세대, 그리고 특수대학으로서 경찰대학교 정도에 불과하다. 그러므로 법학과를 대체하는 인기라는 표현은 서울을 제외한 지방으로 한정지어 말할 수 있다.

즉, 대학을 진학하는 학생들에게 예전의 부정적인 경찰공무원에 대한 인식이 하나의 안정적인 직업으로서 받아들여짐으로 인해 법학과를 졸업하여 사법시험에 도전하기보다는 상대적으로 손쉬운 경찰공무원에의 진출을 도모하게 되었고, 이를 위한 과정으로서 자연스레 진학 시에 경찰 관련학과를 선택하게 되었으며, 전국 각 대학에서는 수요에 맞춘 공급을 실현한 결과라 볼 수 있다. 이는 긍정적인 현상으로 볼 수 있다. 많은 우수한 인력들이 경찰공무원을 지향함으로써 경찰공무원의 질적인 수준향상을 가져오게 되고, 이는 결국 올바른 법치주의의 확립에 기여할 수 있기 때문이다.

그러나 전국 대학의 경찰 관련학과의 실상을 들여다보면 우려를 금치 않을 수 없다. 즉, 전국 경찰 관련학과의 교과과정을 보았을 때 지나치게 행정학에 편중되어 있고 법학에 대한 교육은 형식적으로만 존재한다는 것을 알 수 있다. 사실 이러한 기형적인 교과과정의 편성은 경찰 관련학과의 탄생에서 기인한다. 1990년 이후 전국에 수많은 경찰 관련학과가 급하게 설치되는 되었지만, 당시 경찰학이라는 별도의 학문이 존재하지 않았기 때문에<sup>4)</sup> 학과의 정체성을 성립하는 데 어려움을 느끼게 되었고 무엇보다도 어떠한 전공을 가진 사람이 학과의 교수가 될 것인가에 대한 논란이 발생하였다. 그런데 이 문제는 단순히 경찰행정학과라는 명칭으로 인하여 경찰행정학과는 행정학의 한 분야라는 주장이 받아들여져서 초기 대부분의 교수들은 행정학을 전공한, 그러나 경찰과는 관련이 없는 사람들로 채워지게 되었다.<sup>5)</sup> 결국 이는 초기의 교수들이 교과과정을 만들면서 행정학 중심으로 교과과정을 편성하게 되었고, 최근까지도 이러한 경향이 유지되어 오늘날 경찰관련 학과에서의 교육은 법학을 등한시하고 행정학 중심으로 편성되어 있다.

경찰은 법의 집행자이다. 그럼에도 불구하고 경찰관련학과에서 교육을 받고 경찰시험에 합격한 경우에도 기본적인 법에 대해서도 모르는 게 현실이다. 이는 법치주의의 확립이라는 측면에서 볼 때, 또한 법교육의 기본적인 개념 범주<sup>6)</sup>에서 볼 때 큰 문제로 평가할 수 있으며, 이에 대한 대책마련이 시

---

4) 가장 먼저 경찰행정학과를 설치한 동국대의 경우에도 오랫동안 졸업생들에게 경찰학사를 수여하지 못하고 법학사와 행정학사를 수여해 왔다. 이는 경찰학이라는 학문이 별도로 존재하지 않았다는 증거이다.

5) 물론 최근의 경향은 그렇지 않다. 최근 경찰 관련학과의 교수임용 추세를 보면 이제는 경찰학과 범죄학이 나름의 학문적 영역을 구축하고 있어 이를 전공한 교수들이 임용되고 있으며, 또한 기존의 교수들 역시 그동안의 연구 등으로 인하여 경찰관련 학문에 대한 충분한 소양을 갖추고 있다.

6) 법교육의 개념범주를 단지 학교 법교육 혹은 일반 국민을 상대로 한 평생교육 차원의 법교육만으로 한정할 것이 아니라고 생각한다. 그것과 함께 중시해야 할 법교육은 공무원 상대



급하다.

## II. 전국 경찰 관련 학과의 교과과정 실태

### 1. 전국 경찰학 관련학과 현황

현재 전국에 개설된 경찰 관련학과는 4년제 53개교, 2년제 51개교, 특수대학 및 사이버대학 3개교이다. 이밖에 각급 전문학교에서도 경찰 관련학과는 거의 설치되어 있다.

구분	학교명	합계
4년제	동국대, 용인대, 한세대, 경기대, 관동대, 경동대, 한라대, 세명대, 영동대, 극동대, 중부대, 순천향대, 백석대, 나사렛대, 대전대, 목원대, 한남대, 건양대, 원광대, 서남대, 전주대, 우석대, 광주대, 광주여대, 조선대, 남부대, 호남대, 초당대, 목포해양대, 동신대, 명신대, 대불대, 한려대, 계명대, 대구한의대, 대구가톨릭대, 대구대, 영남대, 경일대, 아시아대, 울산대, 경운대, 동양대, 경주대, 위덕대, 한국해양대, 동의대, 신라대, 부산외대, 경남대, 가야대, 영산대, 탐라대, 서원대	54개교
2년제	동우대, 극동정보대, 주성대, 대덕대, 우송정보대, 혜천대, 공주영상정보대, 정인대, 전북과학대, 군장대, 서해대, 담양대, 전남도립대, 송원대, 동강대, 서강정보대, 한영대, 성화대, 순천제일대, 순천청암대, 동아인제대, 대경대, 대구미래대, 경동정보대, 경북외국어테크노대, 경북전문대, 가톨릭상지대, 성덕대, 안동과학대, 선린대, 김천대, 경북과학대, 서라벌대, 동의과학대, 동부산대, 경상대학, 부산경산대, 창신대, 국제대, 진주전문대, 경운대, 계명문	51개교

법교육이다. 공무원들의 출신수범이 잠재적 법교육 효과를 가져 온다 - 허종렬, 우리나라 법교육의 현황과 과제, 저스티스 통권 제121호, 2010, 12, 49면.

	화대, 대구과학대, 대구산업정보대, 부산여자대, 수원여자대, 용인송담대, 전주비전대, 건동대, 여주대, 도립청양대	
특수대/ 사이버대학	경찰대, 서울디지털대, 원광디지털대	3개교

(2012년 현재)

## 2. 전국 경찰 관련학과의 교과과정 현황<sup>7)</sup>

전국 경찰관련학과에서 개설되어 교과과정으로 편성되어 있는 과목들은 다음과 같다.

구분		과목 예시
경찰학영역	경찰이론과목	경찰학개론, 한국경찰사, 비교경찰제도, 경찰행정학, 경찰학연구방법론, 경찰과 사회, 지역사회경찰활동
	경찰실무과목	범죄수사론, 민간경비론, 정보관리, 경찰방법론, 경호학, 경찰윤리론, 교통경찰론, 외사경찰론, 경찰경우론, 사이버경찰활동, 경찰사무관리, 경찰운용론, 경찰실무
	행정학과목	행정학개론, 경찰인사관리, 경찰조직관리, 경찰기획론, 경찰예산, 정책론, 인사관리, 조직관리, 기획론, 공직윤리론
범죄학영역	범죄이론과목	범죄학개론, 범죄예방론, 범죄심리학, 범죄대책론, 피해자학, 소년비행학, 사회병리학, 테러론, 조직범죄론
	교정처우과목	교정학, 교정처우론
법학영역	형사법과목	형법, 형사소송법
	기타법학과목	헌법, 행정법, 민법, 경찰행정법, 경비업법
기타 과목		무술, 체포술, 경찰영어, 소방학, 정치학, 한국사, 경찰체육

이는 현재 전국 각 대학 경찰 관련학과의 홈페이지에 기재된 교과과정을 분석한 것이다. 그러나 이는 설강된 과목만을 나열하고 있을 뿐이고, 전체 교

7) 이에 대한 기술을 위해서는 각 대학의 예를 분석하여 구체적인 자료를 제시하는 것이 원칙이나, 여기에서는 일반적인 상황만을 기술하고 추후 이를 보완하기로 한다. 여기에서는 기존 논문의 자료를 그대로 인용한다 - 최응렬/김순석, 전국 4년제 경찰학 관련학과 교과과정의 문제점과 개선방안에 관한 연구, 경찰학논총, 제1권 제1호, 2006, 199면.

과목 중에서 법학교육이 어느 정도의 비중을 차지하고 있는지는 알 수 없다.<sup>8)</sup> 각 학교별 설강과목을 구체적으로 조사한 선행 연구<sup>9)</sup>에 의하면 경찰학 영역이 약 42%, 범죄학 영역이 약 19%, 법학 영역이 25%, 기타 영역이 약 14%정도로 분포되어 있는 것으로 되어 있다. 또한 조사대상 대학 중 경찰학 영역에 속한 과목을 50%이상 채택하고 있는 경우가 경남대, 대구대, 순천향대, 우석대, 중부대, 호남대 등 6개교에 이르고 법학 영역에 해당하는 과목을 절반 이상 채택하고 있는 대학은 광주여대와 목원대이다.

### Ⅲ. 경찰관련 학과에서 법교육의 강화필요성

#### 1. 일반적인 의미에서 법교육의 중요성

법교육이 중요하다는 것은 더 이상 언급할 것이 필요 없는 주지의 사실이다. 이는 법치주의 확립을 통해 선진화의 기반을 확보하는 궁극적 방법은 결국 법교육이기 때문이다.<sup>10)</sup> 서양의 정치철학에서는 전통적으로 국가와 시민사회를 거의 동일한 의미로 혼용해 왔으나, 헤겔은 국가로부터 시민사회를 분리시키고, 시민사회의 한계를 극복하기 위해 사적 시민을 공적 시민으로 전환시키는 메커니즘으로 법의 집행과 결사체 그리고 교육을 제시했다. 특히 교육은 시민들이 보편적인 가치 아래서 자기이익을 추구하고 법의 내용을 잘 이해함으로써 법을 준수하는 공적 시민을 양성하는 메커니즘이라고 하였으며, 이런 헤겔의 교육관은 현대 시민사회의 법교육에 시사해 주는 점이 많다.<sup>11)</sup> 결국 법은 인간행위의 규범으로서 인간의 행위의 방향을 결정짓고 판단하는 역할을 한다. 현대 사회에서 개인의 활동과 이익의 대립으로 인한 분쟁의 발생시에 이를 최종적으로 평가하는 역할이 법의 역할이며, 이를 일반 국민에게 이해시키기 위한 법교육은 무엇보다 중요하다.

#### 2. 경찰 관련학과의 법교육의 실태와 문제점

8) 예를 들어 단순히 한 대학에서 상법과목이 개설되었더라도 설강과목에 포함되었기 때문이다.

9) 최응렬/김순석, 전계논문, 199-200면.

10) 허종렬, 전계논문, 45면.

11) 이에 대한 상세는 박상준, 헤겔의 시민사회론과 법교육에의 함의, 사회과교육, 제42권 제1호, 2003, 165면 이하 참조.

경찰학 관련학과의 교과과정을 분석하고 문제점을 제시한 논문들은 주로 경찰관련학과에서 지나치게 법학 관련 과목의 비중이 높다고 주장하고 있다.<sup>12)</sup> 그러나 이는 경찰활동과 관련된 법에 대한 그릇된 이해와 더불어 자료에 대한 분석의 잘못에서 기인한다. 첫째, 경찰활동과 관련된 밀접한 관련성이 있는 형사법과목이라는 표현<sup>13)</sup>에서도 알 수 있듯이 경찰활동의 본질이 무엇인가에 대한 오해가 있다. 경찰의 목적은 공공의 안녕과 질서유지이며, 이를 위해서는 위험을 예방하고 제거하여야 한다. 즉, 위험을 예방하고 제거하는 것이 경찰의 본질적 임무이며 이는 법적인 측면에서 바라볼 때 행정법적 영역에 해당한다. 그러나 위험이 현실화되어 버린 장해상태가 발생했을 때, 이를 방지할 수 없기 때문에 진압으로 들어가게 되고 이를 위한 수사과 범인의 체포가 형법의 영역이다. 그러므로 굳이 경찰의 법집행과 관련된 것을 분량으로 따지자면 예방의 영역인 행정법이 경찰의 주임무이자 대부분의 경찰활동의 근거가 되는 것이고, 진압의 영역인 형법은 그 이후의 영역이다.<sup>14)</sup> 그러나 전국 경찰관련학과에서 형법과 형사소송법은 필수과목으로 분류되고 형법을 전공한 전임교수가 반드시 존재하는 이유는 경찰시험과목에 형법과 형사소송법이 포함되어 있기 때문으로 보인다. 둘째, 법학 관련 과목의 비중이 지나치게 높은 몇 개의 학교에 대한 지적은 학과의 성립과정을 간과한 분석이다. 지방의 대학에서 법학과의 인기가 시들고 경찰 관련학과의 수요가 높아진 현실에 발맞추어 경찰 관련학과가 설치되었는데, 성립과정을 세 가지로 나누어 볼 수 있다. 처음부터 경찰 관련학과가 설립된 경우와 기존에 유지되던 법학과가 경찰 관련학과로 명칭이 변경된 경우, 법학과와 경찰 관련학과가 학부로서 존재하는 경우 등이다. 이 중 법학과의 명칭이 경찰 관련학 변경된 경우 기존의 교수들의 전공 자체가 법학이기 때문에 교과과정에도 그대로 법학과목이 포함되어 있는 게 현실이며, 법학과와 경찰 관련학과가 학부로 묶여 있는 경우에도 단순히 교과과정의 분석에서 보면 법학과목의 비중이 높다. 그러나 경찰 관련학과만 존재하는 경우에는 법학과목의 비중은 절대 높지 않으며, 존재하는 법학과목은 형법과 형사소송법 등 형사법 과목에

12) 예를 들어 최응렬/김순석, 전계논문, 189-214면; 제갈욱/장석현, 경찰학 교육 현황 및 실태에 대한 실증적인 분석, 한국공안행정학회보, 제42호, 2011, 221-250면 참조.

13) 최응렬/김순석, 상계논문, 200면.

14) 이러한 의미에서 경찰작용의 일반법인 경찰관직무집행법은 법의 영역에 따라 굳이 나누어 보자면 형법이 아닌 행정법의 영역이다. 다른 경찰작용법의 대부분도 그러하다. 물론 예방과 진압이라는 것이 명확히 구분되는 것은 아니므로 형법의 영역에 포함시키는 것도 당연히 가능하다. 그러나 본질을 따져 봤을 때 이는 행정법의 영역에 해당한다고 보아야 할 것이다.

편중되어 있다. 또한 홈페이지 등에 게시된 교과과정과 실제로 학교에서 설  
강되는 과목은 분명히 차이가 있다. 즉, 홈페이지에는 대외적인 이미지 제고  
를 위하여 경찰학, 범죄학, 법학 등 모든 분야에 걸쳐 교과과정이 게재되어  
있지만 실제로는 매학기 각 학과의 개설학점의 한계 때문에 일부 과목만이  
실제 설강되고 있다. 이러한 점에서 볼 때 실제로 법학과목의 경우는 대부분  
실제 설강에서 제외되고 있고 본 논문에서 지적하고 싶은 점이 바로 이러한  
부분이다. 즉, 대부분의 경찰관련학과에서 정규교과로 개설되는 법관련 과목  
은 형법, 형사소송법, 경찰행정법 정도이다. 형법과 형사소송법은 지적하였듯  
이 경찰공무원 채용시험의 필수과목이기 때문에 당연히 설강이 되고 있으며,  
경찰행정법은 경찰과 관련된 가장 직접적인 과목명을 가지기 때문에 필수로  
되어 있는 듯하다. 그러나 여기에서 중대한 문제가 발생된다. 경찰행정법은  
전체 행정법의 영역에서 일부분에 해당하며, 경찰행정법에 대한 이해를 위하  
서는 행정법에 대한 일반적인 이해가 필수적 전제조건이다. 또한 행정법은  
헌법의 구체화법이라고 할 수 있으므로 행정법을 이해하기 위해서는 헌법을  
반드시 이해하고 있어야 하며, 더 나아가 헌법의 이해를 위해서는 법과목의  
가장 기본이 되는 민법총칙 역시 반드시 공부를 해야 한다. 그러므로 논리적  
인 흐름상 민법총칙, 헌법, 그리고 일반행정법에 대한 이해가 선행된 후에 경  
찰행정법에 대한 공부가 진행되어야 함에도 바로 민법총칙, 헌법, 일반행정법  
에 대한 교육을 거치지 아니하고 바로 경찰행정법을 강의하는 것은 극단적으  
로 비유한다면 구구단을 모르는 학생들에게 미분적분을 풀어내기를 강요하는  
것과 같다.

### 3. 경찰임무수행을 위한 법교육의 강화필요성

법치행정의 실현과 관련하여 법률우위의 원칙과 법률유보의 원칙이 존재한  
다. 법률우위의 원칙이란 행정보다 법이 상위에 존재하므로 행정은 법에 어  
긋날 수 없다는 원칙이며, 법률유보의 원칙은 행정작용을 위해서는 반드시  
법률에 근거해야 한다는 원칙이다. 또한 행정을 수익적 작용과 침해적 작용  
으로 구분할 수 있는 바, 수익적 작용은 일반 국민에게 이익을 주는 작용이  
므로 법률유보의 원칙에서 어느 정도의 예외가 인정될 수 있지만, 국민에게  
침해를 주는 침해적 작용의 경우는 반드시 법률의 유보가 있어야 한다. 경찰  
행정작용은 공공의 안녕과 질서유지라는 공익적 목적을 실현하기 위하여 일  
반 국민에게 강제와 제한이 따르는 바 이는 전형적인 침해작용이다. 그러므

로 침해작용을 위한 경찰행정작용은 반드시 법률에 근거가 있어야 하며, 이는 법치행정의 실현을 위한 대전제가 된다. 일선에서 법을 집행하는 경찰관에게 이는 다른 무엇보다 중요하게 인식되어야 하는 원칙이며 이를 위해서는 경찰공무원을 목표로 공부하는 과정에서 습득되어야 한다.

## IV. 결론

우리 사회 전반에 걸쳐서 법교육의 중요성이 더욱 강조되어야 하고 이는 법교육에 종사하는 자의 앞으로의 과제이다. 이를 위해서는 특히 자기가 맡은 분야의 문제점을 분석하고 이에 대한 개선점을 강구해 나가야 할 것이다. 여기에서는 경찰공무원을 꿈꾸고 있는 전국의 많은 경찰 관련학과의 학생들에 대한 법교육의 실태와 함께 법교육의 강화필요성을 이야기하였다. 법의 집행자인 경찰이 되려는 경찰관련학과에서는 그 무엇보다 법적인 체계를 갖추어 법의 중요성이 중요하게 인식되고 교육되어야 함에도 불구하고 지금의 현실은 그렇지 아니하다. 이는 경찰 관련학과의 태생에서 그 원인을 찾아볼 수 있으며, 이를 극복하기 쉽지 않은 것이 현실이다. 그러나 이 문제가 꾸준히 지적되고 사회적으로 공론화되었을 때 공공의 안녕과 질서를 유지하는 기능을 하는 경찰들이 법의식도 함양될 수 있을 것이며, 이는 바로 올바른 법치주의, 민주주의로 나아가는 길이 될 것이다.

## 참고 문헌

- 김현철, 국민 법의식의 변화와 법교육, 저스티스 통권 제121호, 2010. 12.
- 박상준, 헤겔의 시민사회론과 법교육에의 함의, 사회과교육, 제42권 제1호, 2003.
- 제갈욱/장석현, 경찰학 교육 현황 및 실태에 대한 실증적인 분석, 공안행정학회보 제42호, 2011.
- 최응렬/김순석, 전국 4년제 경찰학 관련학과 교과과정의 문제점과 개선방안에 관한 연구, 경찰학논총 제1권 제1호, 2006.
- 허종렬, 우리나라 법교육의 현황과 과제, 저스티스 통권 제121호, 2010. 12. 전국 경찰학과 인터넷 홈페이지.

2012 연차(통산 13차) 정기 학술 발표회 자료집  
**법교육학과 인권교육학의 최근 연구 성과와 과제**

---

2012년 9월 22일 인쇄  
2012년 9월 22일 발행

발행처 / 한국 법과인권교육학회  
발행자 / 허 종 털  
편집인 / 이 대 성, 김 상 돈

(137-742) 서울특별시 서초구 우면로 161(서초동 1650번지)  
한국 법과인권교육학회 사무국  
Tel: 02-3475-2431  
E-mail: lawedu2008@paran.com  
Homepage: <http://www.khlea.org>

인쇄처 / (주) 가람문화사  
Tel: 02-873-2362

---