

조 대 훈 교수지도
석사학위 청구논문

중등학교 사회과 교실에서의
인권교육 수업모형 개발
- Noddings의 배려 윤리에 근거하여 -

2006

성신여자대학교 대학원
사회생활학과
이 세 라

중등학교 사회과 교실에서의
인권교육 수업모형 개발
- Noddings의 배려 윤리에 근거하여 -

조 대 훈 교수지도

이 논문을 석사학위 논문으로 제출함

2006년 5월

성신여자대학교 대학원

사회생활학과

이 세 라

인 준 서

이세라의 석사학위 논문을 인준함

심사위원 _____(인)

심사위원 _____(인)

심사위원 _____(인)

성신여자대학교 대학원

논문개요

본 연구의 목적은 사회과 교육의 핵심적인 목표인 민주 시민의 양성을 위해 기존의 인지능력 및 개념중심이 아닌, 배려 윤리에 근거한 새로운 인권 교육 수업모형을 개발하는데 있다.

이를 위해 본 연구에서는 인권과 인권교육의 개념 및 의의를 살펴보고, 선행연구를 통해 기존의 인권교육 수업모형들을 종합적으로 고찰해 보았으며, 배려 윤리의 인권교육적 의의를 살펴보면서 인권교육의 새로운 대안을 모색해 보았다. 이러한 과정을 거쳐 중등학교 사회과 교실에서 활용될 수 있는 인권교육 수업모형을 개발하였으며, 이에 근거한 교수-학습 사례를 제시하였다.

결론적으로, 본 연구에서는 관계 중심적인 배려 윤리(an ethic of care)와 배려자로서의 교사의 중요성을 강조하였다. 또한 배려를 통한 인권교육 수업모형 개발에 모델링(modeling), 대화(dialogue), 확증(confirmation), 실천(practice)의 개념이 인권교육에 가지는 가능성을 보여주었다.

이러한 배려 윤리를 통한 인권교육 수업모형이 사회과 인권교육에 주는 시사점은 다음과 같다.

첫째, 교사의 모델링과 교사와 학생간의 대화 및 확증은 배려의 개념이 모든 수업 상황에 스며들 수 있도록 함으로써 인권교육에서 학생들이 지식뿐만 아니라, 기능, 가치 및 태도적 능력을 함양할 수 있도록 할 것이다.

둘째, 실제로 학생들이 인권문제를 접하고, 그것을 직접적·간접적으로 느껴볼 수 있는 체험학습을 제시했다는 데 의의가 있다. 특히, 교실 내에서의 모듈별 협동학습과 교실 외에서의 지역사회 봉사활동을 통한 배려의 실천 과정에서 모델링과 대화 및 확증은 교사와 학생이 서로 친밀한 관계를

형성할 수 있도록 하고, 이를 통하여 학생들의 따뜻한 배려의 마음이 인권 문제 속으로 흘러 들어가는 것을 기대할 수 있을 것이다.

목 차

논문개요

I. 서론	1
1. 문제제기 및 연구의 필요성	1
2. 연구 목적 및 연구 문제	3
3. 연구의 구성 및 제한점	4
II. 이론적 배경 및 선행연구 검토	7
1. 인권의 개념과 발전과정	7
1) 인권의 개념	7
2) 인권의 발전과정	8
2. 인권교육의 의미와 필요성	10
3. 사회과 교육에서의 인권교육 현황	13
4. 기존의 인권교육 수업모형의 종합적 검토	16
1) 기존의 인권교육 수업모형의 검토	16
2) 기존 수업모형의 종합적 검토	25
III. N. Noddings의 배려 윤리와 학교 인권교육	28
1. 배려 윤리의 이론적 배경	28
1) 배려의 개념	29
2) N. Noddings의 배려 윤리의 고찰	34
2. 배려 윤리가 인권교육에 가지는 의의	50

IV. 사회과 교육에서 배려 윤리를 적용한 인권교육 수업모형 개발	52
1. 배려 윤리를 적용한 인권교육 수업모형의 제시	52
2. 단원 수업의 사례	59
V. 결론 및 제언	68
1. 논문의 요약	68
2. 사회과 인권교육에 대한 시사점 및 제언	70

참 고 문 헌

ABSTRACT

부 록

그림 목 차

【그림 - 1】 인권교육 수업모형 설계시 주요 절차	5
【그림 - 2】 국제사면위원회의 인권교육 수업모형	16
【그림 - 3】 유네스코 한국위원회의 인권교육 수업모형	18
【그림 - 4】 인권 딜레마 토론을 통한 인권교육 수업모형	21
【그림 - 5】 행위 성향 중심의 인권교육 수업모형	23
【그림 - 6】 Noddings의 배려 윤리를 실현하기 위한 방안	47
【그림 - 7】 배려 윤리를 통한 인권교육 수업모형	53
【그림 - 8】 배려의 원의 확대	56

표 목 차

【표 - 1】 인권교육의 목표	15
【표 - 2】 배려 윤리와 정의 윤리 비교	34
【표 - 3】 배려 윤리를 통한 인권교육 교수-학습 지도안	61

I. 서 론

1. 문제제기 및 연구의 필요성

현대의 사회가 추구하는 사회과 교육의 목표는 ‘민주시민’의 양성이며, 이를 이루기 위해 사회과에서는 인간의 존엄성, 자유, 평등 그리고 인권 등을 중요한 개념으로 다루고 있다. 특히 사회과 교육에서 인권과 관련된 교육은 학생들에게 인권의 중요성을 이해시킴으로써 자신과 타인의 권리를 보호하고 사회적 약자를 보살펴줄 수 있는 민주적인 시민을 육성하는데 기여할 수 있다. 바로 이러한 측면에서 인권교육은 사회과 교육에서 중요한 부분을 차지한다고 말할 수 있다.

그러나 우리나라는 오랫동안 정치적·사회적으로 인권 보장을 외치고 있으면서도, 정작 인권교육에는 별로 주의를 기울이지 않았다. 기존의 교육과정은 단위교과를 중심으로 분리되어 있어서 통합교과적 성격을 가지고 있는 인권과 관련된 교육을 시행하기가 어렵고, 사회과 교육에서는 민주정치와 헌법 관련 단원에서 인권에 대한 내용이 부분적으로 다루어지고 있을 뿐이다.

사회과 교과를 분석한 기존의 연구를 살펴보면, 초등학교 사회과 교과에서는 인권 개념을 명확히 설명하고 있지 않으며, 실제 생활에서 경험할 수 있는 사례를 거의 제시하지 않은 채 단지 기본권의 종류만을 설명하고 있다는 것을 알 수 있다. 그리고 중·고등학교 사회과 교과에서도 민주정치와 헌법 관련 단원에서 기본권의 등장 배경과 헌법상 기본권 규정을 단지 서술하고 있고, 학생들이 일상생활에서 겪는 구체적인 사례와 토론 상황을 거의

제시하지 않고 있다는 것을 알 수 있다(구정화, 1997: pp.103-107).

또한 그동안 이루어졌던 인권교육은 인지능력 중심의 교육으로, 인권에 대한 지식과 사고능력의 발달을 강조했다. 이것은 인권문제에 대한 토론을 통해 학생 개개인의 사고능력을 향상시켜주면 그러한 사고의 능력이 실제의 상황에서 구체적인 행동으로 나타날 것이라는 가정을 전제로 한다. 이러한 인지능력 중심의 인권교육은 인권에 대해 교육함으로써 인권을 부정하는 행동들을 변화시키고 사회를 인권이 존중되는 평화로운 상태로 발전시킬 수 있다는 낙관적인 기대를 갖게 한다(국제사면위원회, 1997: p.80). 그러나 인권과 관련된 비판적 사고능력이 발달한다고 해서 그것이 실제의 삶 속에서 구체적인 행위로 나타날 수는 없을 것이다.

이와 같이 인지능력 중심의 인권교육은 추상적인 인권 관련 지식이나 사고능력을 가르치고, 실제의 삶과 괴리되어 있는 극단적인 딜레마 상황을 통해 주로 비판적인 사고능력을 발달시키고자 했다는 비판을 받고 있다(박상준, 2003: p.131).

이러한 상황 속에서 그동안 인권교육의 연구는 주로 인권 관련 국제기구나 시민단체 등에서 비체계적, 산발적으로 진행되어 왔다. 최근에 우리나라에서도 사회과 교사들의 모임을 통해 사회과 교실에서 활용될 수 있는 인권교육의 다양한 교수-학습 사례가 연구되고 있지만, 아직도 그 연구가 미흡한 실정이다. 따라서 사회과 교육에서 적극적으로 활용될 수 있는 인권교육 수업모형 개발 및 교수-학습 사례에 관한 연구가 더욱 더 활발하게 이루어져야 한다. 그리고 사회과 교육에서의 인권교육은 민주정치와 헌법 관련 단원에서의 부분적인 교육과 인지능력 중심이 아닌 다른 관점과 방식으로 접근해야 할 것이다. 또한 인권교육은 그것을 통해 학생들이 실제로 자신과 타인의 인권을 소중히 여기고, 사회적 약자를 보호할 수 있도록 해야 하는

과제를 안고 있다.

그렇다면 사회과 교실에서의 인권교육은 어떻게 이루어져야 하는가? 그것은 학생들이 자신과 타인의 인권을 존중하고 보호하기 위해서 교사와 학생, 학생과 학생 간에 서로가 긍정적인 관계를 만들고 유지하면서 더욱 친밀한 관계로 발전시켜나가는 것에 초점이 맞추어져야 할 것이다. 또한 친밀한 관계를 통하여 자신과 타인의 인권 존중 및 보호가 실제로 행동으로 나타날 수 있는 방향으로 나아가야 할 것이다. 이때 요구되는 것이 바로 상대방의 입장을 자신의 입장보다 우선시하고, 타인의 어려움이나 필요에 응답해 주는 것, 즉 ‘배려(care)’이다.

본 연구에서는 이와 같이 기존의 인지능력 중심의 인권교육의 대안으로 Nel Noddings의 '배려 윤리(An ethic of care)'¹⁾라는 개념을 도입하여 실제로 학교에서 적용해 볼 수 있는 인권교육의 수업모형을 개발하고자 한다.

2. 연구 목적 및 연구 문제

본 연구의 목적은 사회과 교육이 목표로 하는 ‘민주시민’의 양성을 위해 기존의 인지능력 중심이 아닌, 배려 윤리라는 개념을 도입한 새로운 인권교육 수업모형을 개발하는데 있다. 이를 위해 본 연구에서는 인권과 인권교육의 개념 및 의미를 살펴보고, 선행연구를 통해 기존의 인권교육 수업모형들을 종합적으로 고찰해 볼 것이며, Noddings의 배려 윤리의 인권교육적 의미를 살펴보면서 새로운 인권교육의 대안을 모색할 것이다. 이러한 과정을 거쳐서 중등학교 사회과 교실에서 활용될 수 있는 인권교육 수업모형을 개발

1) 'An ethic of care'라는 개념은 '배려 윤리', '돌봄의 윤리', '보살핌의 윤리'라고 번역할 수 있다. 본 논문에서는 'An ethic of care'를 '배려 윤리'로 번역하여 사용할 것이다.

하고자 한다.

본 연구를 통해 구체적으로 탐구하고자 하는 것은 다음과 같다.

첫째, 그동안 연구되었던 인권교육 수업모형의 관점 및 방식은 무엇이며, 그것이 어떠한 특징을 지니고 있는가?

둘째, 기존의 인권교육 수업모형의 대안적 관점으로 제시한 Noddings의 배려 윤리가 인권교육에 주는 시사점은 무엇인가?

셋째, 배려 윤리를 통해 개발된 인권교육 수업모형이 중등학교 사회과 교실에서 구체적으로 어떠한 방법으로 활용될 수 있는가?

위와 같은 문제를 중심으로 본 연구에서는 실제의 삶 속에서 자신과 타인의 인권을 소중히 여기고, 그것을 보호·수호할 수 있는 실천적인 민주시민을 양성하기 위해 배려 윤리를 통한 인권교육 수업모형을 개발하고자 한다.

3. 연구의 구성 및 제한점

사회과 교실에서의 배려 윤리를 통한 인권교육 수업모형은 다음과 같은 절차를 통해 이루어졌다.

I 장에서는 본 연구의 문제제기 및 연구의 필요성, 연구 목적 및 연구 문제, 연구의 구성 및 제한점을 제시하였다.

II 장에서는 인권교육 수업모형 개발을 위해 인권과 관련된 이론을 살펴보고, 인권교육 수업모형에 대한 선행연구를 종합적으로 검토함으로써 기존 인권교육 수업모형의 새로운 대안을 제시하였다.

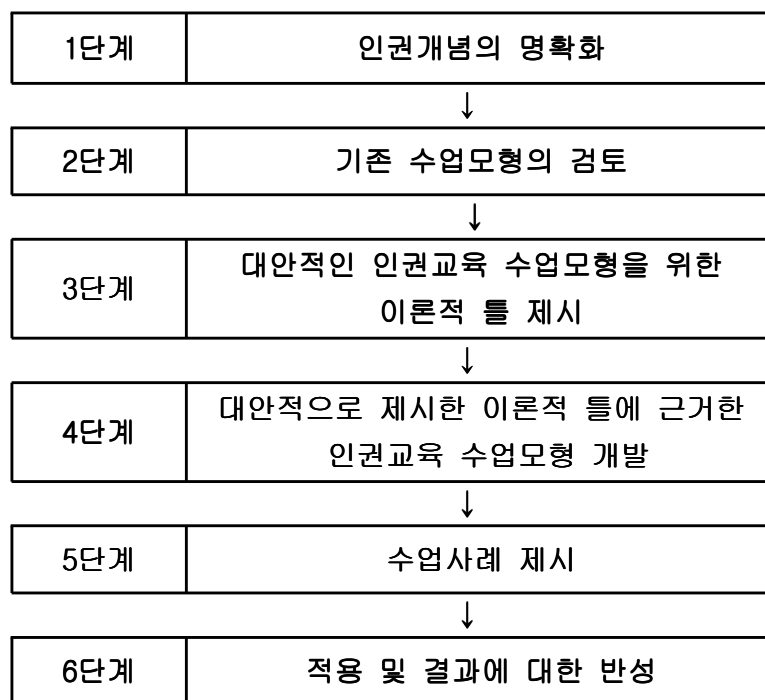
III 장에서는 인권교육 수업모형 개발의 바탕이 되는 이론인 배려의 개념 및 Noddings의 배려 윤리를 살펴보고, 배려 윤리가 인권교육에 가지는 의의

를 제시하였다.

IV장에서는 인권교육 수업모형 설계시 주요 절차, 배려 윤리를 적용한 인권교육 수업모형 및 구체적인 교수-학습 사례를 제시하였다.

V장에서는 본 연구의 주요 내용을 요약하여 정리하고, 사회과 인권교육에의 시사점 및 제언을 제시하였다.

이상에서 설명한 본 모형의 주요 절차를 도식으로 표현하면 다음과 같다.



【그림 - 1】 인권교육 수업모형 설계시 주요 절차

본 연구에서 인권교육 수업모형 개발에 Noddings의 배려 윤리를 이론적 대안으로 적용한 이유는 Noddings가 기존의 인지주의적 교육방식을 비판하면서 배려 윤리를 학교 교육에 도입하려고 시도했기 때문이며, Noddings가

제시한 배려 윤리를 통해서 그동안 사회적으로 소외된 여성 인권문제 및 기타 소수민족과 사회적 약자들의 인권 문제를 다룰 수 있을 것이라고 생각되기 때문이다. 또한 인권교육의 장에서 배려를 나타낼 수 있는 표현인 인간관계, 책임, 애착, 상호 의존, 애정, 동정심, 섬세함, 아름다움, 자비, 겸손함, 연민, 상냥함 등을 활용한다면 학생들이 좀 더 따뜻한 마음으로 인권 침해 상황을 바라보고, 자신과 타인의 인권을 소중히 여길 수 있을 것이라고 생각되기 때문이다.

그러나 본 연구는 다음과 같은 제한점을 갖는다.

첫째, Noddings의 배려 윤리는 그것에 기초한 현장연구, 수업사례 개발 등의 정보가 상대적으로 부족하다는 한계를 안고 있다. Noddings의 배려 윤리의 개념은 도덕 교육적, 교육 철학적 차원에서 제시되었는데, John Dewey의 교육 철학 이론과는 달리, 아직까지 학교현장에서 배려의 개념에 대한 실험적 연구가 이루어지지 않았다. 따라서 Noddings의 배려 윤리가 실제 학교 현장에서 어떠한 교육적 효과 또는 의의를 가지고 있는지를 밝히기가 어렵다는 제한점이 있다.

둘째, 본 연구에서는 배려 윤리를 통한 인권교육 수업모형의 수업사례를 실제의 교실에서 적용해 보지 못했기 때문에 그에 따른 결과 및 문제점과 수정·개선해야 할 부분을 제시할 수 없다는 제한점이 있다. 또한 기존의 인지능력 중심의 인권교육과 비교 연구를 통하여 그 효과를 검증하지 못했다는 한계를 지닌다. 그러나 이것은 후속 연구과제에 맡겨두고, 본 연구에서는 배려 윤리에 근거한 수업모형을 바탕으로 교수-학습 사례를 제시하는 부분까지 진행하고자 한다.

Ⅱ. 이론적 배경 및 선행연구 검토

1. 인권의 개념과 발전과정

본 장에서는 인권교육 수업모형을 개발하기에 앞서서 인권의 개념과 발전과정, 인권교육의 의미와 필요성 및 사회과에서의 인권교육 현황에 대해서 살펴보고, 기존의 인권교육 수업모형을 종합적으로 검토하면서 학교에서 활용될 수 있는 인권교육을 위한 새로운 대안을 제시하고자 한다.

1) 인권의 개념

인권이란 무엇인가. 인권은 말 그대로 인간이 가지고 있는 기본적 권리로서 ‘인간의 권리(right of man)’를 말한다. 사람이 단순히 사람이라는 이유 하나만으로 누리는 권리가 인권이다. 그런데 인권을 단순히 위와 같은 법적 권리로 바라보지 않고, 하나의 사상으로 확대하여 보면 인권이란 단순히 인간의 권리(right of man)라기 보다는 ‘인간답게 살 권리(human rights)’라고 말할 수 있다. 즉 사람의 사람다움을 실현할 권리인 것이다 (유네스코 한국위원회, 2000: p.11).

인권의 개념은 1948년 12월 10일 유엔 총회에서 결의되고 선포된 ‘세계인권선언(Universal Declaration of Human Rights)’에서 다음과 같이 천명되고 있다.

제 1조 모든 인간은 태어날 때부터 자유롭고, 존엄성과 권리에 있어

서 평등하다.

제 2조 모든 인간은 인종, 피부색, 성, 언어, 종교, 정치 또는 그 밖의 견해, 민족 또는 사회적 출신, 재산 또는 다른 지위 등과 같은 그 어떤 종류의 구별도 없다. 이 선언에 제시된 모든 권리와 자유를 누릴 자격이 있다.

이에 따르면 인권은 모든 사람이 태어날 때부터 부여받은 평등하고 양도할 수 없는 권리이며, 인종, 피부색, 성, 언어, 종교, 정치, 재산, 출생, 지위가 다름에도 불구하고 누구에게나 보장하는 권리와 자유를 의미한다. 따라서 인권은 어떠한 형태의 국가적 주권보다도 우선하며 어떤 형태의 위기 상황에서라도 유보되거나 침해 받지 아니하는 고귀한 천부적 권리라는 것이다(김성재, 2000: p.19).

그러나 인권이란 무엇인가라는 물음에 대한 명확하고도 확정된 대답을 발견하기란 쉽지 않다. 이는 인권의 개념과 범주가 폐쇄적인 것이 아니라, 시대적·사회적 조건 속에서 규정되는 역동적인 것이기 때문이다(인권운동사랑방 인권교육실, 2000: p.3). 따라서 인권의 개념을 좀 더 명확하게 파악하기 위해서는 인권의 전반적인 발전과정에 대해서 살펴보아야 한다.

2) 인권의 발전과정

인권의 역사적 변천과정에 관한 연구를 살펴보면, 인권은 사회의 제 조건으로부터 생겨나 사회의 발전과 더불어 확대되어 간다는 것을 알 수 있다.

영국에서 제정된 「대헌장(The Magna Carta)」(1215), 「권리청원(The Petition of Right)」(1628), 그리고 「권리장전(The Bill of Right)」(1689)은 인권의 역사에서 중요한 진보를 이룬 사건들이다. 최초로 인간의

보편적 권리를 실정법으로 보장한 것은 미국의 「독립선언문」(1776)과 프랑스 대혁명 이후 제정된 「인권선언」(1789)이다. 이 두 선언문은 ‘모든 인간은 평등하고 자유로운 존재이며, 양도할 수 없는 권리를 가진다’ 라고 밝히고 있다.

그러나 고대 그리스의 시민계급에 노예, 여자 그리고 어린이가 제외되었듯이 위에서 말한 선언들도 역시 시대적 한계를 지니고 있었다. 시민의 권리를 주장할 때, 어린이와 여자는 제외되었다. 명실상부하게 남녀노소를 불문하고 모든 사람의 인권을 보편적 가치로 인정하게 된 것은 1948년 유엔이 선포한 ‘세계인권선언’이 처음이다(유네스코한국위원회 편, 2000: pp. 23-24).

근대 이후, 20세기 전반기까지 인권의 개념은 그 적용 범위나 내용에 있어서 점차 확대되어 왔다. 유네스코의 법률 자문위원이었던 Karel Vasak은 프랑스 혁명의 3대 이념인 자유·평등·박애를 기준으로 인권의 역사를 3세대로 구분하였다(Vasak, 박홍규 옮김, 1986).

제 1세대 인권은 자유권, 또는 시민 정치적 권리이다. 근대시민혁명을 통해 등장한 자유권은 인간의 기본적인 권리로서 국가가 개인에게 간섭하지 말 것을 요구하는 성격을 갖는다. 제 2세대 인권은 사회권 또는 경제·사회·문화적 권리이다. 자유가 의미를 가지려면 자유를 통한 인간다운 생존을 추구할 수 있어야 한다. 노동자들의 투쟁과 지배세력의 수용을 통해 인권에 새로이 등장하게 된 권리가 사회권이다. 사회권의 보장을 위해서는 국가가 적극적으로 나서서 분배의 정의를 위해 노력할 것이 요청된다. 제 3세대 인권은 집단적 또는 연대의 권리이다. 제 3세대 인권은 여성에 대한 성적 차별과 인종차별, 신생독립국가를 위주로 구성된 제 3세계와 중심부 국가들 간의 빈부격차(남북문제), 국제무기경쟁과 핵전쟁의 위협, 그리고 생

태계 등의 국제 문제에 대한 각성으로부터 나온 인권의 목록이다.

이처럼 인권의 내용은 20세기에 들어와서 다양하게 확대되었다. 뿐만 아니라 인권 적용 범위도 역시 확대되어 왔다. 어린이 · 여성 · 전쟁포로 · 난민 · 노동자의 권리에 관한 규정과 협약들이 제정되었으며, 인종차별 금지, 사형제도의 폐지, 학살과 고문 같은 반인륜적 범죄, 노예제도, 인신매매, 강제노동 등을 금지하는 국제협약들이 제정됨으로써 인권의 범위는 확대되었다.

2. 인권교육의 의미와 필요성

앞에서 살펴보았듯이, 오늘날의 인권은 시대의 변천 및 국민의식의 변화와 함께 새로운 권리를 계속 수용하고 확대하면서 대안적 개념을 형성하고 있다. 특히 현대사회와 같이 물질만능주의가 팽배하고 지나친 경쟁의식과 개인주의가 자리하고 있는 곳에서 인간의 기본적 권리는 심각하게 침해되고 있으며, 이러한 상황에서 ‘인권’에 대한 지각은 더욱 강하게 요청될 것이다.

그런데 사회 전체에 인권을 존중하고 보호하고자 하는 인권 존중 문화를 형성 · 확산 시키는 일은 근본적으로 교육의 문제라고 볼 수 있다. 왜냐하면 하나의 가치나 규범을 사회 전체에서 제도화하기 위한 가장 확실한 방법은 사회 구성원들에게 그 가치를 교육하여 사회화 · 내면화하고, 사회 전체적으로 규범화하는 것이기 때문이다. 따라서 인권을 존중하고 보호하기 위해서는 인권교육이 활발하게 이루어져야 할 것이다.

그렇다면 인권교육이란 무엇인가. 세계인권선언, 인권운동 사랑방, 국제엠네스티에서는 인권교육의 정의를 다음과 같이 제시하고 있다.

먼저, 세계인권선언에서는 인권교육을 ‘인권과 기본적인 자유에 대한 존중을 강화하는 교육’ 이라고 정의하고 있다. 즉 인권교육이란 ‘인간으로서 누구나 향유하는 기본적 인권에 대한 존중을 강화하는 것’ 이며, ‘자유와 권리에 대한 존중을 배우는 것’ 이다(류은숙, 1998: pp.58-61).

두 번째로, 인권운동 사랑방에서는 인권교육이란 ‘학습자의 인권이 존중되는 과정을 통해 인권에 대한 지식을 획득하고 인권을 존중하는 태도를 형성하며 인권을 옹호하고 방어할 수 있는 행동능력을 길러냄으로써 인간의 잠재된 능력을 개발하고 현실에 존재하는 다양한 사회적 억압으로부터 스스로를 해방시킬 수 있는 힘을 길러내기 위해 의도적으로 설계된 교수-학습의 과정’ 으로 정의되고 있다(인권운동 사랑방 인권교육실, 2000: p.18).

마지막으로, 국제 엠네스티에서는 인권교육이란 ‘학생들에게 인간 존엄성의 존중을 발전시키고, 인간의 기본적 권리를 주장하는데 적극적으로 참여케 하여, 결과적으로 정당하고 인간적인 사회를 건설하게 만드는 것’ 이라고 정의하고 있다.

인권의 실현이 개인과 공동체의 존엄한 삶을 위해서 뿐만 아니라 전체 인류의 평화롭고 지속 가능한 생존을 위해서도 필수적이라는 사실은 지난 세기의 비극 속에서 잉태된 소중한 깨달음이었다. 그러나 새로운 세기는 여전히 지난 세기의 야만과 폭력을 되풀이 하고 있다. 이러한 의미에서 인권은 인류 모두에게 ‘인간의 존엄성과 권리’ 라는 기준으로 삶의 조건과 가치를 재구조화해야 할 과제를 제시하고 있는 셈이다. 이 과제를 수행할 수 있는 힘을 길러내기 위해서는 사람들이 현실에 존재하는 다양한 억압으로부터 스스로를 해방시키고 자기 삶의 주인으로서 거듭날 수 있도록 하는 안내자가 필요하다. 이것이 바로 인권교육인 것이다(인권운동 사랑방 인권교육실, 2000: p.19).

이렇게 정의된 인권교육의 필요성을 좀 더 구체화시켜서 살펴보면 다음과 같다(윤정숙, 2003: pp.18-19).

첫째, 인권교육은 인권에 대한 올바른 인식과 가치관의 형성을 통해 인권 존중의식을 강화하고 인권침해를 개선·예방하는데 필요하다. 즉 인권교육은 인권침해에 대한 개별적·사후적 조치보다는 인권침해 방지를 위한 인권의식의 함양과 홍보, 사회적 제도의 구축과 확산, 인권문화의 확대 등의 역할을 지속적이고 안정적으로 수행함으로써 보편적인 인권문화를 성숙시키기 위해 필요하다.

둘째, 인권교육은 그 자체로서 하나의 권리이기도 하다. 즉, 인권교육은 단순히 추구해야 할 이상으로서 존재하는 것이 아니라 구체적으로 획득하고 국가로부터 보장받아야 할 권리이다. 모든 사람은 자신의 권리를 방어할 수 있고 타인의 권리를 존중해 줄 수 있다는 점에서 인권교육은 모든 사람의 인권을 존중하고 실현하기 위한 기본적인 권리일 수밖에 없다.

셋째, 인권교육은 경쟁위주의 교육을 탈피하여 ‘함께 살기 위한 교육’을 실현하기 위해 필요하다. 경쟁위주의 교육풍토에서는 공존, 상호존중, 상호보완, 관용의 미덕을 기대하기 힘들다. 따라서 경쟁위주의 교육을 탈피하여 타인을 이해하고 인정하는 함께 살기 위한 학습을 통해서 상호 존중과 공존의 교육이 실현되어야 한다. 그러기 위해서는 자신과 타인의 권리를 존중하고 인권문제 해결을 위한 상호연대를 존중하는 인권교육이 절실히 필요하다. 즉 인권교육은 인권에 관한 지식과 함께 가치, 태도, 기술을 함양함으로써 자기존중과 타인존중을 통해 더불어 살아가는 가치와 방법을 학습시키는 교육이므로 경쟁위주의 교육에서 벗어나 함께 살기 위한 공존의 교육을 이루어나가는 데 효과적이라고 할 수 있다.

3. 사회과 교육에서의 인권교육 현황

그렇다면, 우리나라에서의 인권교육의 현실은 어떠한가. 최근에 우리나라에서도 인권교육에 대한 관심이 뜨겁게 달구어지고 있다. 그러나 아직도 인권 보장의 수준, 제도적·교육적 장치는 미흡한 수준이라고 할 수 있다. 중등학교에서의 교육은 대학입시에 초점이 맞추어지고 있으며, 대학교육은 취업을 위한 준비과정으로 변해 버린 것이 오늘의 현실이다. 더욱이 우리의 교육현실은 지식교육의 편중으로 인해 인간의 기본적인 권리인 인권에 대한 가치·태도에 대한 교육이 충분하게 이루어지지 않고 있다.

특히, 중등학교 사회과에서의 인권교육은 인권 사상의 발달이나 기본권 보장, 권리 침해와 구제에 대한 내용을 다루기는 하지만 다음과 같은 문제점을 안고 있다(이현영, 2004: p.55).

첫째, 사회과 교과서에서는 인권에 대한 논의가 주로 이론적·당위적으로 기술되어 있을 뿐만 아니라 인권문제의 실태에 관한 접근도 매우 제한적이다. 현행 교과서가 과거의 기본권에 대한 개념이나 용어의 서술적 차원을 넘어 인권의 실태에 대한 접근을 시도하였다는 것은 높이 살만하다. 그러나 우리나라의 사례보다는 주로 외국의 사례를 제시하고 있어서, 학생들이 인권 문제를 우리 자신의 문제로 느끼기 보다는 먼 나라의 문제로 생각하기 쉽다는 문제점이 있다.

둘째, 사회과 교육에서 제시하고 있는 기본적 인권에 대한 내용이 편협하다. ‘법과 사회(제 7차 교육과정)’에서는 21개의 인권 항목 중에서 11개의 인권 항목에 대한 언급이 전혀 없다. 특히, 시민적·정치적 권리에 비해 경제적·사회적 권리와 환경·문화적 권리가 적게 제시되어 있었다. 경제적·사회적 권리와 환경·문화적 권리가 인간다운 삶을 누리는 데 필수

적인 권리라는 것을 생각해 볼 때, 사회과에는 이와 같은 인권에 대한 내용이 중요하게 다루어져야 할 것이다.

셋째, 사회과 교육에서 인권교육은 가치 및 태도적 측면의 비중이 낮다는 문제점을 안고 있다. 제 5·6·7차 중학교 사회과 교과서에 나타난 인권 관련 내용의 양을 비교한 연구를 살펴보면, 지식, 기능, 가치 및 태도의 종합적 측면에서 제 5차 교과서는 2.50%, 제 6차 교과서는 3.76%, 제 7차 교과서는 5.60%로서 제 7차 사회과 교과서가 제일 높게 나타났다. 이는 제 7차 사회과 교과서에서 인권과 관련된 내용을 중요하게 다루고 있다는 것을 보여준다.

그러나 제 7차 중학교 사회과 교과서의 인권 관련 내용에는 또한 한계를 지니고 있다. 그것은 제 5·6차 교과서에 비해서 인권 관련 내용의 기능(0.96%), 가치 및 태도(0.43%)의 비중이 증가하긴 했지만 이는 계속 증가하고 있는 지식적 측면의 비중(4.20%)에 비하면 매우 적은 실정이다. 인권교육의 목표는 인권에 대한 단순한 지식 전달이 아니라 인권에 대한 지식을 통하여 자신과 타인의 권리를 깨닫고 인권의 옹호·방어능력을 함양, 인권을 존중하는 태도를 갖추는 데 있다. 따라서 중학교 사회과 교과서에서 인권교육은 가치 및 태도적 측면의 비중을 증가시킬 필요가 있다고 본다(이진석, 김혜현, 2005: pp.173-175). 이러한 제안을 고려하여, 사회과 교육에서 인권교육의 목표에 포함되어야 할 중요한 요소들을 지식, 기능, 가치·태도의 측면에서 살펴보면 다음과 같다(이현영, 2004: p.46).

【 표 - 1 】 인권교육의 목표

지식	기능	가치·태도
<ul style="list-style-type: none"> · 인권의 내용과 역사 · 다양한 인권 침해의 사례와 형태 · 갈등과 문제의 궁극적 원인과 문화적 배경 · 국제 이해를 돕는 지식 · 인권에 대한 각종 규약과 법 · 인권을 위해 헌신했던 인물과 주요 운동 · 국내외 인권관련 NGO의 활동 내용 	<ul style="list-style-type: none"> · 주체적으로 판단하고 결정하는 능력 · 비판적 사고력 · 의사소통 능력 · 긍정적이고 상호존중적인 인간관계를 형성하는 능력 · 타인과 협력하여 공동의 과제를 수행하는 능력 · 법률이나 국제기구의 활용 능력 · 비폭력적, 평화적 방법으로 갈등을 해결하는 능력 · 개인적 · 집단적 · 제도적 수준에서 인권을 증진할 수 있는 수단과 전략을 고안하는 능력 	<ul style="list-style-type: none"> · 인간의 존엄성에 대한 자각 · 생명, 자유, 평등, 정의, 사회적 책임과 연대, 평화, 자연과의 조화 등 인권이 추구하는 가치를 내면화하는 것 · 인종과 사상 · 종교 · 문화가 다른 사람들을 이해하고 포용하는 자세 · 인권 침해 사태에 대한 민감한 태도 · 인권 침해를 가져오는 사회적 갈등과 모순을 해결하려는 의지와 열정

이와 같이, 현재의 사회과 교육에서의 인권교육은 민주정치와 법 관련 영역에서 부분적으로 다루어지고 있고, 인권의 개념 및 역사에 대한 지식위주의 교육이 이루어지고 있다는 문제점을 안고 있다. 따라서 사회과 교육에서의 인권교육이 인권에 관한 지식과 함께 기능, 가치·태도를 함양함으로써 자기 존중과 타인 존중을 통해 더불어 살아가는 교육이 되기 위해서는 기존의 인권교육 수업모형을 검토하는 작업과 함께 새로운 인권교육의 대안을 모색하는 것이 필요하다.

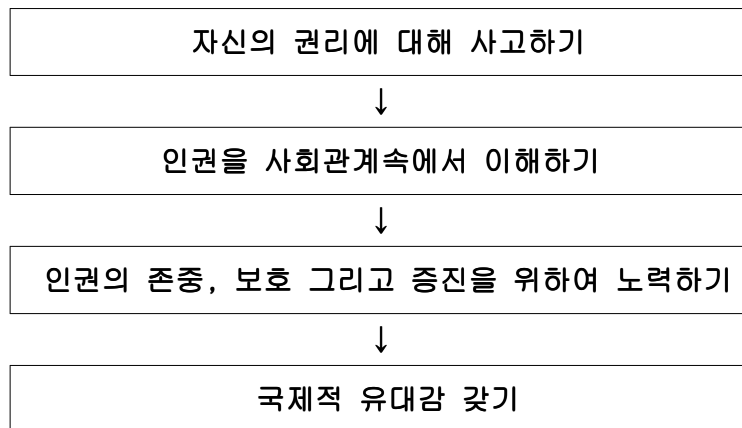
4. 기존의 인권교육 수업모형의 종합적 검토

1) 기존의 인권교육 수업모형의 검토

다음은 기존의 인권교육 수업모형과 관련된 선행 연구를 종합적으로 검토한 것이다. 인권교육에 대하여 연구하고 있는 기관 중에서 국제사면위원회와 유네스코 한국인권위원회에서 제시한 인권교육 수업모형과 문미희의 인권 딜레마 토론을 통한 인권교육 수업모형, 박상준의 행위 성향 중심의 인권교육 수업모형을 개별적·종합적으로 분석하도록 하겠다.

(1) 국제사면위원회(1996)의 인권교육 수업모형

국제사면위원회에서는 인권교육을 4단계로 제시하고 있는데, 그것을 간략하게 나타내면 다음의 【그림 - 2】와 같다.



【그림 - 2】 국제사면위원회의 인권교육 수업모형

앞에서 제시한 【그림 - 2】를 단계별로 살펴보면 다음과 같다.

1단계는 **자신의 권리에 대해 사고하기**로, 인권을 모르는 초보자에게 권리와 인권이 무엇이며, 인간으로서 누려야 할 인권의 항목들을 생각하고 알아가면서 인간의 존엄성에 대해 자각하는 것을 목적으로 한다.

2단계는 **인권을 사회관계속에서 이해하기**로, 인권침해 상황과 조건을 파악하고 그것을 역사적 맥락에서 바라보고 이해하는 것을 목적으로 한다.

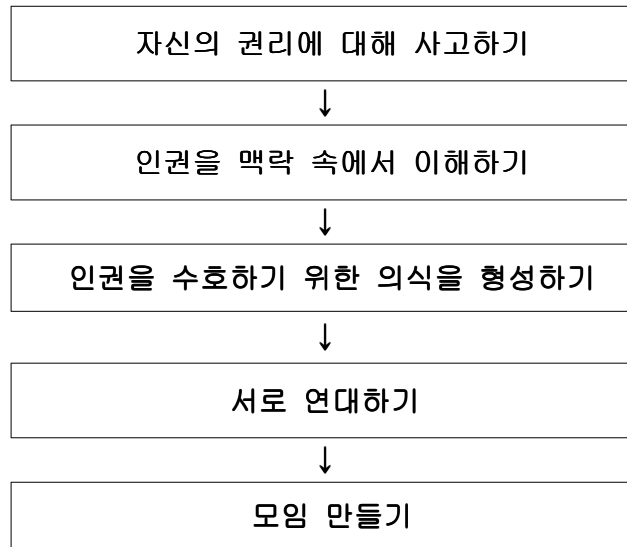
3단계는 **인권의 존중, 보호 그리고 증진을 위하여 노력하기**로, 인권의 변호를 위한 변론 보조능력을 함양시키는 것을 목적으로 한다.

마지막 4단계는 **국제적 유대감 갖기**로, 국제관계속에서 인권의식을 고취시키는 것을 목적으로 한다.

국제사면위원회의 인권교육 수업모형은 매우 현실적이면서도 학습자의 수준을 고려한 수업이다. 전체 4단계로 이루어져 있는 이 수업모형은, 개념적 접근에서 시작하여 자신의 인권 현황, 인권 제한에 대한 행동적 요인, 인권운동의 국제 유대의 필요성 등을 포괄적으로 다루고 있어 인권의 이해와 실천 부분을 모두 인식하도록 돕고 있다. 또한 개인적 차원에서의 인권 인식에서 시작하여 사회적 관계 속에서 타인의 인권을 존중·보호하고 국제적 유대로까지 확대되는 공간 확대의 방법을 사용하고 있는 점도 학습자의 발달단계를 고려한 의미있는 구성이라고 볼 수 있다(국제사면위원회, 1996: pp.16-23).

(2) 유네스코 한국위원회(1997)의 인권교육 수업모형

유네스코 한국위원회의 인권교육은 전체 5단계로 이루어져 있다. 이것을 간략하게 나타내면 【그림 - 3】과 같다.



【그림 - 3】 유네스코 한국위원회의 인권교육 수업모형

위에서 제시한 【그림 - 3】을 단계별로 살펴보면 다음과 같다.

1단계는 **자신의 권리에 대해 사고하기**, 2단계는 **인권을 맥락 속에서 이해하기**로, 국제사면위원회의 1, 2단계에서 제시한 것과 그 목적이 같다.

3단계는 **인권을 수호하기 위한 의식을 형성하기**로, 인권유린의 사태를 해결하기 위해 권리를 요구하고 권리를 혼자 지켜내겠다는 인권의식을 갖는 것을 목적으로 한다.

4단계는 **서로 연대하기**로, 인권을 혼자 지켜내기가 어렵기에 인권의식을 가지고 공동으로 인간의 권리를 서로 연대하며 지켜내는 활동을 하는 것을 목적으로 한다.

마지막 5단계는 **모임 만들기**로, 연대하는 활동의 일시성을 극복하기 위해 인권을 항시적으로 보호하고 의사소통을 해가며 새로운 사회를 건설해 가는 공동체 만들기를 목적으로 한다.

유네스코 한국위원회의 인권교육은 기본적으로는 국제사면위원회의 제안과 유사하지만 인권을 맥락 속에서 파악하면서 서로 연대하여 지속적인 모임을 결성할 것을 지향했다는 점에서 의의를 갖는다. 인권은 사회적 약자들을 위한 권리이며 항상 타인의 권리를 위한 책임이 동시에 존재하므로 항상적인 모임을 결성하여 인권 획득을 위해 노력해야 한다는 주장은 중요한 함의를 준다(송현정, 2004: pp.74-75).

(3) 문미희(2005)의 인권 딜레마 토론을 통한 인권교육 수업모형

문미희의 수업모형은 사범대 학생을 대상으로 한 인권교육 프로그램을 개발하기 위하여 구안한 인권교육의 수업모형이다. 이 모형은 인권옹호 행동 잠재력이 미숙한 상태에 있는 학생들에게 인권교육을 실시하여 인권 행동의 네 가지 구성요소를 발달시키는 것을 목표로 하며, 궁극적으로는 인권옹호 행동의 잠재력을 발달시키는 것을 목표로 하고 있다. 또한 Rest의 도덕성의 4구성요소 모형²⁾을 토대로, 인권의식이란 인권옹호 행동의 표출과 연결되는, 개인이 인권 문제와 관련하여 가지고 있는 심리적 능력이라고 정의한

2) Rest의 도덕성의 4구성요소 모형

Rest는 도덕성의 인지과정에는 어떠한 종류가 있는지, 각 개인이 도덕적으로 행동할 때 그 행동을 야기하는 심리적 과정들은 무엇인지 등을 연구하여 도덕성의 통합적 성격을 다음의 4구성요소로 나타내고, 도덕 행동은 이 4구성요소의 상호작용적인 복합적 산물이므로 네 가지 심리적 과정을 동시에 고려해야 한다고 주장한다(Rest, 1983, 1984, 1986).

- ① 제1구성요소: 도덕적 민감성
- ② 제2구성요소: 도덕적 판단 또는 도덕적 추론
- ③ 제3구성요소: 도덕적 동기화
- ④ 제4구성요소: 도덕적 성품 또는 도덕적 실행이다.

이렇게 Rest의 모형에 비추어 보면, 인권 행동의 심리적 과정이자 인권의식의 구성요소는 인권 감수성, 인권 추론 능력, 인권가치에 대한 동기화, 인권 행동 실천력의 4가지로 구성될 수 있다. 이러한 인권의식의 4구성요소는 인지, 정서, 행동적 요소가 함께 내재되어 있고, 단선적 관련이 있는 것이 아니라 서로 별개의 과정이며, 직선적 순서로 일어나지 않는다는 특징이 있다.

다. 그렇기 때문에 인권교육의 궁극적 목적을 인권 옹호적으로 행동하는 데에 필요한 인권의식 네 가지 구성요소를 증진시키는데 있다고 보았다.

구체적으로 말하면, 인권의식이란 인권문제가 개제된 상황에서 그 상황이 인권 문제와 관련된 상황이라고 인식하고(인권감수성), 그 상황에서 인권옹호적으로 가능한 행동이 무엇인지를 추론할 수 있으며(인권 추론 능력), 인권가치와 경쟁하는 여타의 가치들, 즉 사회적, 경제적, 정치적, 종교적 가치보다 인권적 가치를 우선시하도록 동기화하며(인권가치에 대한 동기화), 개인의 성격상의 여러 가지 방해요인, 즉 의지나 주의 집중, 용기, 자아 강도 등의 부족이나 결핍을 극복하고 인권옹호 행동을 실행에 옮길 수 있는 능력(인권 행동 실천력)이라는 네 구성요소로 이루어졌다고 보는 것이다. 이와 같은 인권교육 수업모형은 【그림 - 4】와 같이 나타낼 수 있다.

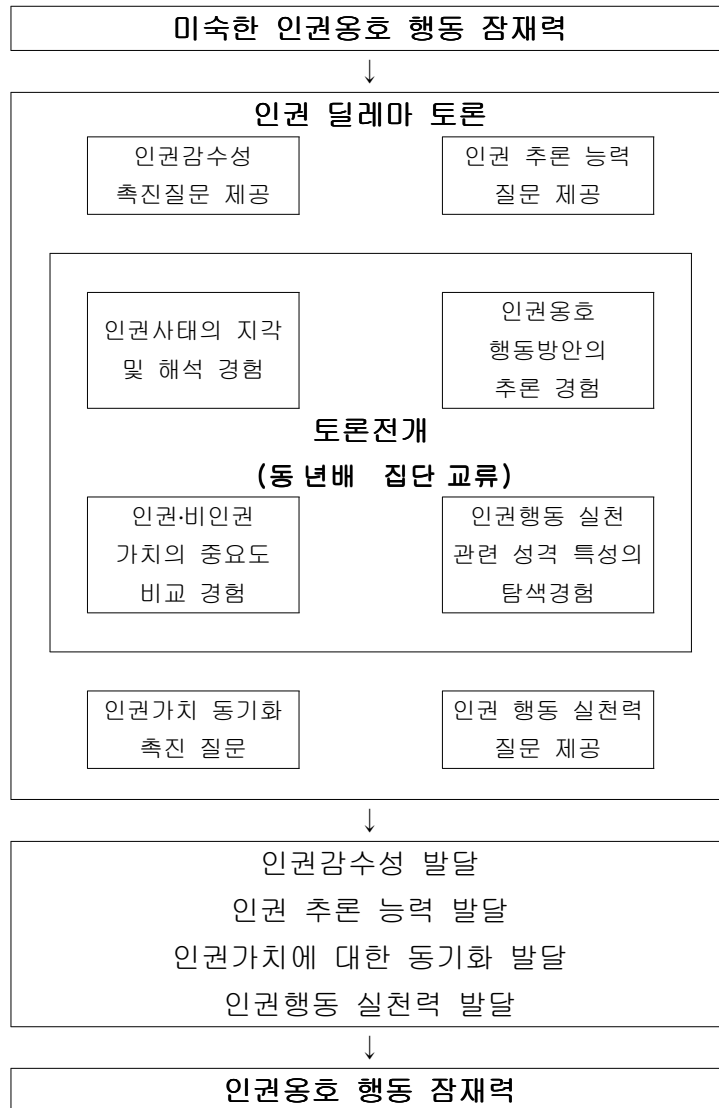
【그림 - 4】를 통해 인권교육 수업모형의 각 구성 요소를 자세하게 살펴보면 다음과 같다(문미희, 2005: pp. 97-103).

첫 번째 구성요소는 인권 관련 사태에 대한 지각 및 해석 경험을 제공함으로써 **인권에 대한 감수성을 발달**시키는 것이 포함된다.

두 번째 구성요소는 인권 옹호적 행동 방안을 추론해 보는 경험을 제공함으로써 **인권 추론 능력을 발달**시키는 것이 포함된다.

세 번째 구성요소는 인권가치 및 인권가치와 경쟁하는 가치들에 대한 논의 경험을 제공함으로써 **인권가치에 대한 동기화를 증진**시키는 것이 포함된다.

마지막으로, 네 번째 구성요소는 인권옹호적 행동의 실천과 관련된 긍정적, 부정적 성격의 특성 및 부정적 성격의 특성을 극복하는 방안에 대한 논의 경험을 제공함으로써 **인권 행동 실천력을 발달**시키는 것이 포함된다.



【그림 - 4】 인권 딜레마 토론을 통한 인권교육 수업모형

이상에서 제시한 인권 행동의 네 가지 구성요소를 발달시키기 위해서는 도덕성 발달의 기체인 동년배 집단 교류가 작용할 수 있도록 딜레마 토론 수업을 하되, 특히 딜레마 토론 수업 중에 추론 능력을 발달시키는 기존의

이유 추론 중심의 토론 수업을 하는 것이 아니라 인권의식의 네 가지 요소들을 골고루 자극할 수 있는 경험을 토론용 질문을 통하여 제공한다.

이러한 인권 딜레마를 통한 인권교육 수업모형의 배후에는 인지주의·주지주의적 가정이 놓여 있다. 다시 말하면 딜레마 토론을 통해 개인의 사고능력을 발달시켜 주면 그러한 사고능력이 실제 상황에서 행위로 나타날 것이라고 가정한 것이다. 그러나 이러한 가정과 같이 인지능력의 발달이 행동으로 나타날 것이라는 기대는 이상적인 것이라고 볼 수 있다.

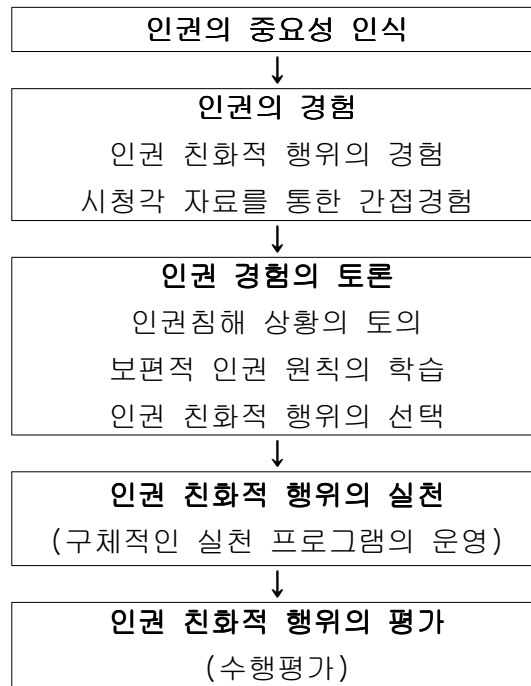
또한 인권경험의 토론은 극단적인 딜레마 상황보다는 일상생활에서 많은 학생들이 실제로 경험할 가능성이 높은 사례들을 중심으로 구성되어야 할 것이다. 학생들은 자신이 직접 경험할 수 있는 사례들을 중심으로 토론하고 반성하는 사고활동을 통해서 자신의 행위에 대하여 갖는 의미와 영향을 더 잘 인식할 수 있기 때문이다(박상준, 2003: pp.131-132).

(4) 박상준(2003)의 행위 성향 중심의 인권교육 수업모형

박상준은 실제의 삶 속에서 인권 친화적 행위를 지속적으로 실천하는 시민을 기르기 위해서 인권교육은 인권의 경험과 인권경험의 토론을 실질적으로 통합시켜야한다고 주장하고 있다. 그는 인권의 경험은 학생들에게 주요한 인권문제를 직접 체험하고 인권 친화적 행위를 실천하는 훈련을 통해 인권 친화적 행위성향³⁾을 습관화시키는 것이라고 하였다. 또한 인권 경험의 토론은 학생들이 직접 체험한 인권침해 상황에 대해 반성하고 토론을 통해

3) 인권 친화적 행위의 성향이란, 인권 친화적 행위를 체험하고 반복적으로 연습함으로써 체득된 행위의 경향성을 말한다. 행위의 성향은 인권에 대한 지식과 사고능력을 활용하여 실제의 삶 속에서 인권 친화적 행위를 지속적으로 실천하는 경향성으로 이해될 수 있다(박상준, 2003).

합리적 해결책을 찾는 사고능력을 향상시키는 것이라고 주장하고 있다(박상준, 2003: pp. 128-133). 이와 같은 인권교육을 모형으로 나타내면 다음 【그림 - 5】와 같다.



【그림 - 5】 행위 성향 중심의 인권교육 수업모형

위에서 제시한 【그림 - 5】의 각각의 단계를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

우선 첫 번째는, **인권의 중요성을 인식**하는 단계이다. 인권교육이 본래의 목표를 달성하기 위해서는 학생들이 인권문제를 자신의 문제로 인식할 수 있도록 흥미와 동기를 유발시키는 것이 필요하다. 따라서 행위 성향 중심의 인권교육에서는 먼저 학생들과 직접적으로 관련된 인권문제들을 제기함으로써

써 학생들이 인권문제에 흥미를 갖도록 해야 한다.

두 번째는, **인권을 경험**하는 단계이다. 인권의 중요성에 대한 인식을 실제의 인권 친화적 행위로 연결시키기 위해서는 인권침해 상황을 체험하는 것이 필요하다. 인권의 경험은 일회적으로 인권옹호 행위에 참여하는 것이 아니라 일상생활 속에서 인권 친화적 행위를 지속적으로 실천하는 행위 성향을 습득시키는 것을 목표로 한다.

세 번째는, **인권경험을 토론**하는 단계이다. 인권의 경험에서 배웠던 인권 친화적 행위와 인권침해 상황에 대하여 반성하고 토론하는 것이 필요하다. 인권경험에 대한 토론은 단지 인권침해 상황에 대해 비판적으로 사고하는 능력을 길러주기 위한 것이 아니라 인권문제를 보다 합리적으로 해결하기 위한 방법을 찾고 실제로 인권 친화적 행위를 실천하도록 만드는 것을 목표로 한다.

네 번째는, **인권 친화적 행위를 실천**하는 단계이다. 인지능력 중심의 인권교육과는 달리, 행위 성향 중심의 인권교육에서는 단지 인권침해 상황에 대해 토론하고 인권옹호 행위의 실천을 장려하는 수준을 넘어서 실제의 삶 속에서 인권 친화적 행위를 실천하는 방식과 절차를 경험할 수 있는 구체적인 프로그램을 운영해야 한다.

마지막은 **인권 친화적 행위를 평가**하는 단계이다. 인권교육의 평가는 인권에 대한 지식이나 사고능력을 측정하는 지필 검사 보다는 인권 친화적 행위의 실천 과정을 평가하는 ‘수행평가’가 더 적합할 것이다.

박상준이 주장한 행위 성향 중심의 인권교육은 기존의 인지능력 중심의 인권교육을 비판하면서 등장하였다. 그는 인지능력 중심의 인권교육이 인권에 대한 지식과 비판적인 사고능력의 발달에 초점을 맞추었고, 그것들에 근거한 인권옹호 행위의 실천을 장려하는 수준에 머물렀다고 주장하면서, 인

권교육이 인권 친화적 행위 성향의 육성을 목표로 해야 한다고 주장하였다. 이러한 행위 성향 중심의 인권교육 수업모형은 학생들이 일상생활에서 실제로 경험할 가능성이 높은 사례들을 중심으로 구성되기 때문에 딜레마 토론보다는 좀 더 흥미 있는 교수-학습 상황을 이끌어 낼 수 있을 것이다. 또한 인권경험과 토론을 접목시켜서 인권문제를 다루는 것은 학생들의 인권 친화적 행위를 이끌 수 있는 효과적인 방안이라고 볼 수 있다.

2) 기존 수업모형의 종합적 검토

지금까지 네 가지 인권교육 수업모형의 특징을 개별적으로 살펴보았다. 이하에서는 앞에서 살펴보았던 인권교육 수업모형들을 종합적으로 검토하고, 이를 통하여 새로운 인권교육의 대안을 제시하도록 하겠다.

앞에서 살펴보았던 네 가지 인권교육 수업모형들을 종합적으로 검토해 보았을 때 다음과 같은 세 가지 요건들이 인권교육 수업모형에 고려되어야 한다고 생각된다.

첫째, 인권교육 수업모형 개발에 있어서 인지주의적 접근이 가지는 한계를 인식해야 할 필요가 있다. 인지주의적 접근은 이해력, 문제해결력과 같은 개인의 사고능력, 즉 지적인 측면을 발달시켜 주면 그러한 사고능력이 실제 상황에서 행위로 나타날 것이라는 가정을 바탕으로 한다. 그러나 인지능력의 발달이 도덕적 행동으로 나타날 것이라는 기대는 상당히 강한 교육적 가정이라고 여겨진다. 교실에서의 인권교육에 있어서 전적으로 학생들의 합리적, 논리적 사고능력의 발달이 도덕적 행위를 손쉽게 유도할 수 있을 것이라는 믿음은 경계할 필요가 있다.

둘째, 관계 지향적이고 행위 중심적인 인권교육 수업모형이 요구된다. 여

기서 관계를 맺는다는 의미는 ‘서로를 정서적으로 인식하는 개인들의 연결이나 결합’, 또는 ‘관계를 맺고 있는 사람들이 서로에 대해서 무엇인가를 느끼는 일련의 만남’으로 정의할 수 있다(Noddings, 1994: p.173).

학생들은 인권교육을 통해 실제 생활에서 자신의 인권뿐만 아니라 타인의 인권 모두를 존중하고 수호하면서 더불어 살아가는 가치와 방법을 학습할 수 있어야 한다. 이를 위해 인권교육은 관계 지향적이고 행위 중심으로 나아가야 하는 것이다. 따라서 인권교육을 실시할 때 단순히 지식적인 차원에서만 그치는 것이 아니라, 학생들이 타인들과 친밀한 관계를 맺고, 인권의 존중과 보호를 행동으로 실천할 수 있도록 하는 인권교육 수업모형이 요구된다.

셋째, 인권교육을 위한 구체적인 평가방안이 마련되어야 한다. 인권교육이 실제로 잘 이루어지고 있는지 확인하고, 그 효과를 검증하기 위해서는 인권교육이 실시된 후에 그것에 대한 평가방안이 구체적으로 마련되어야 할 것이다. 이것은 인권교육이 제대로 이루어지고 있는가를 확인하는 것뿐만 아니라 결과에 따라서 수정해야 할 부분이나 보완되어야 할 부분을 찾아낼 수 있도록 해준다. 따라서 인권교육에 있어서 다양한 수행평가의 방안이 연구되어야 하며, 결과 중심이 아닌 과정을 중시하는 평가가 이루어져야 할 것이다.

이와 같이 인권교육 수업모형은 인지주의적 접근 보다는 타인에 대한 사랑과 배려, 인간관계 등을 중시하는 관계 지향적인 방향으로 나아가야 할 것이며, 학생들이 실제로 행동으로 실천할 수 있는 행위 중심적인 방향으로 나아가야 할 것이다. 또한 인권교육이 이루어진 후에 구체적인 평가방안이 마련되어서 인권교육에 대한 효과를 검증하고, 그것의 결과에 따라 피드백이 이루어질 수 있도록 해야 할 것이다.

이에 본 연구에서 제시하고자 하는 인권교육 수업모형은 다음의 두 가지에 그 주안점을 두고 있다.

첫째, 자기 자신과 타인의 인권을 수호하기 위한 의식을 형성하고 그것을 실천하기 위해 관계 지향적이고 행위 중심적인 인권교육 수업모형을 제시하고자 한다. 인권교육은 자신과 타인의 공존을 전제로 하여 인류의 보편적 가치인 정의, 평화, 인간의 존엄성 등을 존중하고 다문화 사회에 살아가는 생활인을 육성하는 교육이라고 볼 수 있다. 이러한 인권교육의 실현을 통하여 인권에 관한 지식에 한정하지 않고, 인권을 존중하는 습관, 가능 및 태도를 형성하는 것, 학생들이 주체적으로 인권을 옹호하고 적극적으로 인권을 침해하지 않는 개인 시민으로 육성하는 것이 인권교육의 목적이다(이진석, 김혜현, 2005: pp.166-167).

따라서 인권교육은 앞에서 살펴보았던 박상준의 인권교육 수업모형에서 강조하는 것과 같이, 실제의 삶 속에서 인권 친화적 행위를 실천하는 훈련을 통해 인권 친화적 행위성향을 습관화시키는 방향으로 나아가도록 해야 하며, 이와 함께 자신과 타인과의 관계 형성 및 유지를 중시하는 관계 지향적인 방향으로 나아가도록 해야 한다.

둘째, 인지주의적 접근이 안고 있는 문제점을 극복할 수 있는 대안으로 인권교육에 ‘배려 윤리’의 개념을 적용하고자 한다. 배려 윤리는 타인에 대한 사랑과 배려, 애착과 책임감, 희생과 봉사, 상호 연관성과 인간관계 등의 요소를 중시한다. 이러한 배려 윤리는 인권교육에 있어서 타인에 대한 배려의 부족, 개인의 이기주의적 감정, 인간소외 등과 같은 인권 침해 문제를 해결해 줄 수 있는 하나의 대안이 될 수 있을 것이다. 또한 배려 윤리를 통해 학생들이 좀 더 따뜻한 마음으로 인권문제를 대하면서 자신과 타인의 인권을 더욱 소중히 여길 수 있게 될 것이다.

Ⅲ. N. Noddings의 배려 윤리와 학교 인권교육

본 장에서는 배려의 다양한 개념 및 배려 윤리를 주창한 Carol Gilligan과 Nel Noddings의 배려 윤리에 대해서 살펴보고, Noddings의 배려 윤리가 인권교육에 가지는 의의를 제시하고자 한다.

1. 배려 윤리의 이론적 배경

오늘날 서양의 윤리학은 개인의 자율성과 독립성을 강조하는 자유주의 윤리학이 주도하고 있다. Immanuel Kant에서 John Rawls로 이어지는 이러한 자유주의 윤리학은 개인의 권리와 자유를 중시하면서 사회를 유지하기 위한 기본 원리로서 ‘정의’를 내세우고 있다. 1960년대 이후 서양의 도덕 교육은 이러한 자유주의 윤리학에 근거하고 있는 Lawrence Kohlberg의 인지 도덕 발달론을 중심으로 이루어지고 있다. 인지 도덕 발달론에 기초한 도덕 교육은 도덕적 지식 및 형식적이고 추상적인 도덕 원리의 습득과 도덕적 판단 능력의 발달을 강조한다. 그러나 개인주의적이고 합리적인 인지 발달론적 도덕 교육은 1980년대를 전후해서 개인간의 단절과 고립, 서로에 대한 무관심, 타인에 대한 보살핌의 부족, 이기주의와 같은 도덕적 문제에 효율적으로 대처하지 못했다는 비판을 받아왔다(박병준, 2002).

이와 같은 상황에서 Gilligan은 ‘배려 윤리’를 주창하였다. Gilligan에 따르면 도덕성은 정의의 도덕성과 배려의 도덕성이라는 두 도덕성으로 구성되며, 정의의 도덕성은 권리, 공정성, 초연함과 같은 남성적 특성을, 배려의 도덕성은 책임, 인간관계, 애착, 동정심과 같은 여성적 특성을 반영하고

있다. 그런데 남성적 특성을 반영하는 인지 도덕 발달론, 즉 정의 도덕성론이 남성과 여성을 포괄하는 모든 인간의 도덕성을 대표하는 것으로 인식됨으로써 여성적인 도덕적 관점인 배려 윤리는 무시되거나 경시되어 왔다. 이에, Gilligan은 인지 발달론의 남성 중심성을 비판하면서 정의의 도덕성과 배려의 도덕성은 동등한 가치를 지닌 대등한 도덕적 목소리로서 존재해야 한다고 주장하였다.

이러한 Gilligan의 배려 윤리에 대한 논의는 크게 두 가지 방향으로 전개되었다(박병춘, 2002). 하나는, 여성적 경험에 근거를 둔 윤리학을 발달시키려는 윤리학적 접근이 이루어진 것이고, 다른 하나는 인간관계, 책임, 애착, 상호 의존, 애정, 동정심과 같은 여성적 특성과 경험에 근거한 Gilligan의 배려 윤리는 진정한 여성 윤리학이 될 수 없다는 것이다. 첫 번째 방향에 속하는 대표적인 사람이 Noddings와 Ruddick이다. 특히 Noddings는 Gilligan이 주장한 배려의 윤리가 여성적 윤리로 존재한다는 것을 전제로 하면서 Platon, Kant, Rawls로 이어지는 서구의 자유주의 윤리학에 내재된 남성 중심적 편견을 비판하였고, 이에 대한 대안으로 배려 윤리를 제안하였으며, 이를 윤리학적으로 체계화하였다.

1) 배려의 개념

‘배려(care)’라는 단어는 다양한 의미로 사용되고 있다. 우리가 가족, 친구, 연인, 이웃, 동료, 자기 자신을 배려해야 한다고 말할 때 사용되는 배려라는 단어는 상대방의 입장을 자신의 입장보다 우선시하고, 타인의 어려움이나 필요에 응답해 주는 것을 의미한다. 그리고 배려는 의료인이나 사회사업가, 교사 등의 전문적인 직업 활동을 의미하기도 한다. 또 페미니스

트들은 배려를 타인에 대한 도덕적 감정이나 태도 또는 행동으로 정의하고 이를 윤리학의 토대로 삼기도 한다(박병춘, 2002: p. 13).

배려의 개념을 가장 체계적이고 깊이 있게 연구하고 정의한 사람으로는 Milton Mayeroff을 들 수 있다. Mayeroff은 배려를 '다른 사람이 성장할 수 있도록 도와주는 것'이라고 정의하고, 전형적인 예로서 아버지가 자식에게, 교사가 학생에게, 의사가 환자에게, 남편이 아내에게 배려하는 것을 들고 있다(Mayeroff, 1971: p. 2).

Parker는 배려를 '일시적으로 또는 영구히 자신을 돌볼 수 없는 사람들을 보살펴주는 실질적인 행동'으로 정의함으로써 배려가 가지는 행동적 측면만을 강조하고 있다(Parker, 1971: p. 17).

Graham은 Parker의 정의를 확대하여 배려를 '활동과 감정이 불가분의 관계에 있는 것'이라고 정의함으로써 배려가 활동이나 감정 어느 한쪽에서만 정의될 수 없다는 것을 보여 주었다(Graham, 1995: p. 128). Graham은 이러한 관점에서 배려를 '사랑의 노동(labor of love)'으로 정의한다.

Graham과 마찬가지로 Berenic Fisher와 Joan C. Tronto도 배려의 행위적인 측면과 태도적인 측면을 통합해서 '배려의 활동'이라는 개념으로 배려를 정의하고 있다. 이들은 배려의 활동이 이루어지는 과정을 크게 네 가지 과정⁴⁾으로 설명하고 있는데, Fisher와 Tronto는 배려를 활동과 태도를 포함하는 통합적인 개념으로 정의하고 있다(Tronto, 1994: pp. 105-110).

Barbara Tarlow는 배려의 개념을 '호혜적 관계 안에 구현된 지지적이고, 정서적이고, 도구적인 상호 교환의 과정'으로 정의한다. Tarlow는 성공적

4) 첫째, 염려하고 주의하는(caring about) 과정이다. 둘째, 배려를 하기 위해서 준비하고 배려의 책임을 맡는 과정이다. 셋째, 배려를 실천(care-giving)하는 과정이다. 넷째, 배려를 받는 사람이 배려에 응답(care-receiving)하는 과정이다. 이러한 네 가지 과정에서는 각각 주의 깊음(attentioness), 책임(responsibility), 능력(competence), 응답 능력(responsiveness)과 같은 윤리적 태도가 요청된다.

인 배려의 관계는 두 사람이 하나로 결합하는 관계가 아니라 밀접성과 독자성이 조화를 이루면서 배려를 행하고 취하고, 수용하고 교환하는 관계라고 주장하였다. 또한 Tarlow는 이를 8가지 과정⁵⁾으로 구분하여 설명하였다(Tarlow, 1996: pp. 80-81).

Gilligan은 배려를 독립적으로 사용하거나 정의하기보다는 정의의 도덕성에 대비되는 도덕성으로서 배려 윤리라는 개념을 이해하고 있다. 정의의 도덕성은 권리, 공정성, 그리고 초연함과 같은 남성적 특성을, 배려의 도덕성은 책임, 인간관계, 애착, 동정심과 같은 여성적 특성을 반영하고 있다(박병춘, 2002: p. 10).

Noddings는 배려의 일상적인 언어적 의미를 분석하기 보다는 관계적 관점에서 ‘배려자(carer)’와 ‘피배려자(cared-for)’의 관계를 규정하기 위한 기초로서 배려를 정의하였다. 배려는 타인에 대해서 감정적 · 도덕적으로 몰입(engrossment)하고, 정신적으로 부담을 갖는 상태로서 사물에 대하여 염려하거나 근심하는 것을 의미한다(Noddings, 1984: p. 9).

이처럼 배려의 개념은 학자마다 정의하는 것에는 약간의 차이가 있지만, 공통적인 속성으로는 타인을 돌보고 위하는 마음과 배려자와 피배려자가 갖는 관계성을 들 수 있다. 이것은 자신 및 타인 모두의 인권을 소중히 여기고, 그것을 보호 · 실현할 수 있도록 하는데 가장 필요한 요소라고 본다. 특히 배려의 개념이 가지는 도덕적 기준으로서의 가치를 경험적으로 탐구한 Gilligan의 연구는 Noddings의 배려 윤리에 깊은 영향을 준 것으로, 본 연

5) 배려를 시작하기 위해서는 반드시 사람들이 존재해야 하고, 배려의 과업을 수행하기 위한 시간이 있어야 하며, 이 과정을 촉진시켜 주는 수단으로서 대화가 있어야 한다. 다음으로 배려하는 사람은 반드시 다른 사람의 필요에 민감해야 하며, 타인의 최상의 이익을 위해서 행위 해야 하며, 감정을 투자해야 하며, 가장 중요한 것은 타인을 위해서 도움이 되는 일을 해야만 한다. 그리고 배려를 받는 사람은 반드시 배려의 과정을 영속화할 수 있는 방식으로 응답해야 하는 상호성을 가져야 한다.

구에 중요한 시사점을 제공하고 있다.

Noddings의 배려 윤리는 Kohlberg와 Gilligan의 생산적인 싸움에서 성립되었다. Kohlberg는 철학적으로 Socrates, Platon, Kant, Rawls로 이어지는 서양의 자유주의 철학적 전통을 따르고 있으며, 심리학적으로는 Piaget, 교육학적으로는 J. Dewey의 영향을 받았다. Kohlberg는 이처럼 철학, 교육학, 심리학의 영향을 받았을 뿐만 아니라 이러한 상이한 학문들을 하나로 통합하여 인지 도덕 발달론을 확립하려는 시도를 하였다(박병춘, 2002: p. 35).

Kohlberg는 Piaget의 발달단계이론을 더욱 세밀하게 분류하여 어린이들의 도덕성은 6단계⁶⁾를 거쳐서 발달한다고 했다(차경수, 2002: pp. 135-136). 그동안 Kohlberg의 인지 도덕 발달론은 도덕 교육에 큰 영향력을 행사해 왔지만, 도덕 철학자와 심리학자들로부터 많은 비판을 받았다. 특히 배려 윤리를 주창한 Gilligan은 Kohlberg가 여성의 도덕성 발달에서 나타날 수 있는 차이점을 전혀 고려하지 않고 자신의 이론을 구축했다는 점을 비판하였다. Kohlberg의 척도로 여성의 도덕성 발달 단계를 측정해 보면 대부분의 여성들은 ③ 대인관계에서의 동조성의 단계를 넘어서지 못하는데, Gilligan

-
- 6) ① 권위주의적 단계: 권위에 복종하고, 벌이 무서워서 어떤 행동을 하거나 하지 않는 단계이다.
- ② 수단적·상대적 단계: 다른 사람을 자기의 목적 달성을 위한 수단으로 삼고 행동하는 단계로서 자기중심적이다. “내 등을 긁어 다오. 나도 네 등을 긁어 주겠다.”와 같이 평등적인 면이 있으나, 그것은 어디까지나 자기중심적인 것이다.
- ③ 대인관계에서의 동조성 단계: 다른 사람의 칭찬이나 기대에 맞추기 위하여, 즉 ‘착한 아이’라는 소리를 듣기 위하여 행동하는 단계이다.
- ④ 사회의 법과 질서에 대한 동조성 단계: 사회체제 및 법과 질서에 맞추어서 행동하는 단계이다. 또 사회질서를 위하여 자기의 의무를 다 하려고 한다.
- ⑤ 사회계약의 단계: 법과 도덕에 대해서 수정의 필요성을 인정하는 등 비판적 태도가 가능한 단계이다. 생명과 자유 등 핵심적인 가치의 중요성을 인정한다.
- ⑥ 보편적 윤리와 원칙정립의 단계: 정의, 인간의 존엄성 등 보편적 가치와 윤리를 스스로 내면화하여 일관성 있게 행동하는 단계이다.
- Kohlberg는 ①,②의 단계를 전관습적 단계라고 했고, ③,④의 단계를 관습적 단계, ⑤,⑥의 단계를 후관습적 단계라고 하였다.

은 이러한 결과가 나오게 된 근본적인 이유는 전통적인 정의 윤리에서는 남성적 척도인 정의만을 도덕 발달의 기준으로 삼고 있기 때문이라고 보았다.

Gilligan은 「다른 목소리로(In a Different Voice)」(1982)에서 여성의 도덕 발달이 남성의 도덕 발달과 의미 있게 다르다는 것을 경험적으로 보여주었다. Gilligan은 배타적으로 정의 도덕성에 기초하고 있는 전통적인 도덕 발달이론은 여성의 도덕적 발달을 측정하는 적절한 표준을 제공해 주지 못한다고 주장하면서, 여성의 도덕 발달을 측정할 수 있는 새로운 기준으로 배려 윤리를 제시하였다.

Gilligan은 여성과 남성은 근본적으로 상이한 도덕 이론과 도덕적 언어를 사용하고 있다고 주장하였다. 곧 자율성과 독립성을 강조하는 남성들과는 달리 여성들은 인간관계, 친밀감, 상호 의존성 등을 소중하게 여긴다는 것이다. 따라서 남성의 목소리인 정의의 원리뿐만 아니라 여성의 목소리인 배려의 원리도 도덕적 기준이 될 수 있다고 본 것이다(Gilligan, 1982: pp. 73-74).

Gilligan에 따르면, 도덕성은 정의와 배려라는 두 도덕성으로 구성되고, 두 도덕성은 성과 연관되어 있는데, 기존의 지배적인 도덕성 이론이었던 정의 윤리에서는 주로 여성적 특성을 반영하는 배려 윤리는 무시하고 배제한 채 주로 남성적 특성만 반영하여 도덕성을 정의의 관점에서만 편협하게 정의해 왔다. 따라서 Gilligan은 여성의 도덕성을 제대로 반영하고, 정당하게 평가하기 위해서는 기존의 정의 윤리뿐만 아니라 배려 윤리가 필요하다고 주장하였다(박병춘, 2002: p. 58). 배려 윤리와 정의 윤리의 특징과 차이점을 비교해 보면 다음의 【표 - 2】와 같이 정리할 수 있다.

【표 - 2】 배려 윤리와 정의 윤리 비교

배려 윤리	정의 윤리
① 책임간의 갈등이 도덕적 문제의 원인이다.	① 권리간의 갈등이 도덕적 문제의 원인이다.
② 맥락적, 내러티브적인 사고방식과 포함 (inclusion)의 방법으로 갈등을 해결한다.	② 형식적, 추상적 사고방식을 통해서 요구들 간의 균형을 유지하는 공정성의 방법으로 갈등을 해결한다.
③ 자아를 거미줄 같은 관계의 망을 통해서 연결된 애착의 자아로 정의한다.	③ 자아를 분리된 개별적 · 자율적 자아로 정의한다.
④ 책임과 인간관계에 대한 이해를 도덕 발달의 중심에 둔다.	④ 권리와 규칙에 대한 이해를 도덕 발달의 중심에 둔다.
⑤ 상호 의존성, 의사소통, 책임을 고려하면서 관계를 유지하는 것을 강조한다.	⑤ 의무, 책무, 헌신, 원리를 고려하면서 독립을 유지하는 것을 강조한다.
⑥ 개인화나 분리 상황에서 정체감의 위협을 느낀다.	⑥ 친밀감에서 정체감의 위기를 느낀다.
⑦ ‘곤경에 빠진 사람을 외면하지 말라’ 는 도덕적 명령의 형식을 취한다.	⑦ ‘다른 사람을 부당하게 대우하지 말라’ 는 도덕적 명령의 형식을 취한다.

2) Noddings의 배려 윤리의 고찰

Gilligan은 Kohlberg의 정의 도덕성 발달론이 남성들만을 표본으로 하여 구성됨으로써 여성의 발달 단계를 제대로 설명할 수 없고 여성을 열등하게 평가한다는 비판을 근거로 하여 여성에게 적합한 도덕성 발달론을 새롭게 구성하였다. 이를 위해 Gilligan은 여성들만을 대상으로 수행한 임신 중절 결정에 대한 연구를 하였다. 그러나 이 과정에서 Gilligan역시 Kohlberg와 동일한 성적 편견과 한계를 안고 있다. 임신 자체는 여성에게만 가능하고, 여성만이 경험할 수 있는 특수성을 갖는데, Gilligan은 여성들만을 대상으로 해서 연구했을 뿐만 아니라 여성들만이 경험할 수 있는 임신 중절 딜레마에 대한 연구를 통해서 배려 윤리를 주장함으로써 객관성과 보편성을 결

여하고 있으며, 또한 성적 편견을 보이고 있다. 이와 함께 Gilligan의 배려 도덕성 발달론은 Kohlberg의 발달론에 의거해서 구성됨으로써 인지 도덕성 발달론의 틀을 벗어나지 못하고 있다는 비판을 받고 있다(박병춘, 2002: p. 95-96).

한편, Noddings는 Gilligan의 배려 윤리에 대한 입장을 수용하고 여기에 기초해서 배려 윤리를 윤리학적으로 더욱 발달시켰다. Gilligan과 Noddings는 공통적으로 이성, 추상적인 사고, 규칙 그리고 원리들은 남성적 특성으로 규정하였고, 직관, 감정, 다른 사람에 대한 수용성, 맥락적 사고는 여성적 특성으로 규정하였다(Noddings, 1990: p. 160).

(1) Noddings의 배려 윤리의 개념

Noddings는 윤리학에서 남녀간의 차이에 대한 인식을 토대로 하여 기존의 윤리학은 남성의 윤리학으로서 남성들에 의해 연구되어 왔을 뿐만 아니라 남성적인 관점만을 반영하고 이를 근거로 하여 도덕성을 평가함으로써 여성적 특성을 반영하는 배려 윤리를 철저하게 무시하고 열등하게 평가하였다고 비판하였다.

기존의 윤리학에 대한 Noddings의 이러한 부정적인 견해는 전통 윤리학의 대표자라 할 수 있는 Kant에 대한 비판에서 명확하게 나타난다. Kant는 「미와 숭고함의 구별에 관하여」라는 논문에서 남성과 여성의 특성과 능력을 날카롭게 구분하였는데, ‘고상함, 심오함, 숭고함, 어려움의 극복, 조정, 심사숙고, 심오함, 추상적 숙고’ 등을 남성적 특성으로, ‘섬세함, 아름다움, 겸손함, 동정심, 연민, 즐거운 오락, 감각, 민감성, 감정, 자비, 상냥함’ 등을 여성적인 특성으로 보고 있다(J. Grimshaw, 1986: pp.

42-43).

Noddings는 Kant가 여성 경멸적인 관점에서 강조했던 윤리학의 보편성을 스스로 훼손하고 있다는 점을 크게 비판하고, Nietzsche, James 등의 윤리학에서 나타난 남성 편견적인 특성을 지적함으로써 전통 윤리학이 보편 윤리학이 아니라 남성 윤리학에 불과하다는 자신의 입장을 정당화했다. 또한 Noddings는 기존의 윤리학이 성적 편향성이라는 한계를 드러냄으로써 보편성을 결여하고 있다고 비판하면서, 여성의 경험과 특성을 반영하는 새로운 윤리학, 즉 배려 윤리학의 필요성을 제기하였다.

그러나 Noddings는 여성의 관점에서 구성된 배려 윤리가 여성 또는 남성을 통제하거나 지배하기 위하여 고안된 것이 아니라 보다 더 좋은 세상을 만들고 훌륭한 의미를 찾기 위해서 고안된 것이며, 결코 여성만을 위한 윤리를 의도했던 것은 아니라는 점을 분명하게 밝히고 있다(Noddings, 1989: p. 211). 이러한 Noddings의 배려 윤리에서 강조하는 점은 함께 사는 것, 즉 긍정적인 관계를 만들고 유지하며 고양하는 것이며, 심한 도덕적 갈등 상황 속에서의 의사결정이나 그러한 결정에 관한 정당화에 있는 것이 아니다.

한편, Noddings가 제시한 배려 윤리는 전통적인 윤리학 및 도덕 교육이 갖고 있었던 많은 전제들에 도전하고 있는데, 이를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다(Noddings, 1992: pp. 52-53).

첫째, 배려 윤리는 앞에서 언급한 바와 같이 초점이나 강조점에 있어서 차이가 있다.

둘째, 배려 윤리는 도덕적으로 정당화될 수 있는 행동은 그와 유사한 상황에 놓여 있는 다른 사람이 해야 할 어떤 의무가 있는 것처럼 느껴지는 행동임을 함축하고 있는 ‘보편화 가능성’을 거부하고 있다. 보편화 가능성

은 우리가 누구인지, 우리가 누구와 어떤 관계를 맺고 있는지, 우리가 어떤 상황에 놓여 있는지의 문제는 우리가 도덕적 의사 결정을 내리는 것과 무관해야 한다는 사실을 암시해 주고 있다. 배려 윤리는 바로 그 점을 거부한다. 배려 윤리는 항상 우리의 ‘관계’에 어떤 일이 생겼는가를 묻는다는 점에서 ‘결과’를 강조하고 있기는 하지만, 그렇다고 해서 공리주의의 한 형태는 아니다. 배려 윤리는 최대한으로 활용되어야 할 하나의 최고선을 상정하고 있지 않으며, 수단과 목적을 명확하게 구별하고 있다.

셋째, 배려 윤리는 덕 윤리학(virtue ethics)도 아니다. 배려 윤리는 사람들로 하여금 배려자가 될 것과 배려를 할 수 있는 능력과 덕성을 계발하고자 촉구하고 있기는 하지만, 배려를 단순히 개인적 속성으로만 보고 있지는 않다. 또한 배려 윤리는 피배려자의 역할도 중시하고 있다. 따라서 배려 윤리는 관계의 윤리라고 말할 수 있다.

(2) 배려자와 피배려자의 관계적 특징

이와 같이 Noddings는 배려의 의미를 배려자와 피배려자의 관계가 지니는 특징을 통해서 명확하게 시사해 주고 있다. Noddings는 배려 윤리의 토대가 되고 있는 관계에 대해서 ‘서로를 정서적으로 인식하는 개인들의 연결 혹은 결합’ 또는 ‘관계를 맺고 있는 사람들이 서로에 대해서 무엇인가를 느끼는 일련의 만남’으로 정의하고 논의를 시작한다(Noddings, 1994: p. 173). 이러한 관계 안에서는 사랑, 미움, 분노, 슬픔, 존경 또는 질투의 감정 등을 서로 가질 수 있다. Noddings는 여러 유형의 관계들 가운데서도 특히 배려의 관계에 대부분의 관심을 쏟고 있다. 여기서 배려의 관계란 배려자와 피배려자 사이에서 맺어진 관계⁷⁾를 의미하는데, 이러한 배려의 관

계의 원형으로서 어머니와 자식간의 배려의 관계, 곧 모자녀간의 배려 관계를 들 수 있다.

배려의 관계에 기초한 배려 윤리학은, 인간은 관계 안에서 정의된다는 ‘관계 존재론(relational ontology)’에 그 기초를 두고 있다. 이러한 관계 존재론에 기초한 배려 윤리에서 ‘나’란 끊임없이 관계 안으로 들어가는 한 개인으로서의 내가 아니라 하나의 관계 자체로서의 ‘나’이며 이러한 ‘나’는 육체적 자아가 놓여 있는 관계들에 의해서 실제로 정의된다고 하였다(Noddings, 1989: p. 236).

전통적인 개인주의 윤리학과는 달리 관계 윤리에서 윤리적 행위자는 자신의 행위를 전통적인 규범 윤리와 달리 규칙 또는 원리와 일치 여부나 행위가 산출한 결과의 유용성에 의해서가 아니라, 관계를 통해서 행위를 판단한다. 또한 Noddings의 관계 윤리는 전통적 원리 중심의 윤리학에서 강조했던 도덕적 의무를 중시하지 않는다. Kant가 도덕 원리에 일치하려는 의무감에서 나온 행위만을 도덕적 행위로 보았던 데 반하여 관계 윤리에서는 사랑과 자연적 성향에서 나온 행위⁸⁾를 도덕적 행위로 보고 있다.

7) Noddings는 배려의 관계를 설명하면서 평등한 관계와 불평등한 관계를 나누어서 설명하고 있다. 먼저, 우리가 평등했으면 하고 기대하는 관계들로는 배우자 · 연인 · 친구 · 동료 그리고 이웃들을 들 수 있다. 그리고 관계들 중에는 불평등한 것도 있고, 한쪽이 필연적으로 주요한 배려자가 되어야만 하는 경우도 있는데, 이것은 교사와 학생들, 부모와 아이들을 들 수 있다.

8) Noddings는 도덕성이 감정에 뿌리를 두고 있다는 David Hume의 이론에 기초하여 배려는 두 개의 감정, 즉 자연적 배려 감정과 윤리적 배려 감정으로 구성된다고 보았다. 두 감정 중에서 더 근원적인 것은 자연적 배려의 감정이며 윤리적 감정은 자연적 배려의 감정에 기초해서 나오게 된다.

자연적 배려란 다른 사람을 배려하고자 하는 자연스러운 감정에 의거해서 배려하는 경우로서 단지 자연스럽게 배려할 뿐 어떠한 윤리적인 노력도 필요하지 않는 경우이다. Noddings는 모성적인 배려의 행위를 바로 이러한 자연적 배려의 원형으로 제시하고 있다.

한편, 윤리적 배려는 자연적 배려와 달리 다른 사람에 대해서 느끼는 의무감에 대한 응답에서 나온다. 이러한 윤리적 배려는 배려해 주고 싶은 욕구가 자연스럽게 일어나지 않는 경우에 배려하는 것이 좋다는 것을 의식적으로 깨닫게 될 때 자연적 배려의 감정으로부터 생겨난다. Noddings는 자연적 배려가 윤리적 배려보다 더 우월하다고 보고 있다.

한편, Noddings는 배려 관계의 주체는 배려자와 피배려자 모두이며, 피배려자가 배려를 인지하고, 이에 대해서 응답할 때 배려는 완성된다고 본다. 즉 배려의 관계는 나의 배려 노력을 피배려자가 수용할 때 완성되는 것이다. 따라서 배려 관계는 양자가 모두 특정한 방식에서 배려에 기여해야만 한다.

이러한 주장을 바탕으로 Noddings는 몰입과 동기 전환을 통해 배려자의 의식 상태를 설명하였고, 수용, 인지, 반응이라는 개념을 통해 피배려자의 의식을 설명하였다. 배려자와 피배려자의 의식 상태를 좀 더 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

첫째로, Noddings는 배려자의 의식 상태를 ‘몰입(engrossment)’ 과 ‘동기 전환(motivation displacement)’ 을 통해서 설명하고 있다.

몰입이란 피배려자를 개방적이고 차별없이 비선택적으로 받아들이는 것을 의미한다. 다른 학자들은 이러한 특성을 묘사하기 위하여 ‘주의력(attention)’ 이라는 용어를 사용하고 있다. 예를 들어, Murdoch(1970)는 주의력을 도덕적 삶에 있어서 본질적인 것으로 간주하고 있는데, 주의력의 개념의 출처를 Simon Weil에서 찾고 있다. Weil은 주의력을 이웃사랑의 핵심으로 보고 있고, 다음과 같이 말하고 있다(Weil, 1951: p.115).

무엇보다도 이렇게 보는 방식이 주의 깊은 것이다. 영혼은 영혼이 바라보고 있는 존재를 있는 그대로 영혼 속으로 수용하기 위하여 스스로가 자신의 모든 내용물들을 비워 버린다. 주의력을 지니고 있는 사람만이 그러한 일을 할 수 있다.

Noddings는 ‘타인을 수용하기 위하여 영혼이 스스로 자신의 내용물들을 비운다’ 는 표현이 그녀가 말하는 몰입을 아주 잘 설명하고 있다고 말한다.

즉, 몰입이란 다른 사람과 입장을 바꿔서 생각하는 것이 아니라 다른 사람을 내 안으로 수용하여 함께 느끼는 것을 말한다.

한편, Noddings는 자신이 피배려자의 삶과 환경들에 대해서 깊은 관심을 가지거나 몰입하게 되면 동기가 자기 자신으로부터 피배려자에게 옮겨가는 변화가 일어나게 된다고 한다(Noddings, 1992).

얼마 전만 해도 내 머리 속에는 나 자신만의 프로젝트로 가득했으나 이제는 대학 캠퍼스 안에서 길을 찾으려는 그 낯선 사람의 프로젝트에 대하여 마음을 쓰게 된다. 신발끈을 매려고 애쓰고 있는 아주 작은 어린아이를 목격했을 때 우리는 종종 우리의 손가락이 신발끈을 매는 것처럼 움직이는 것을 느끼곤 한다. 이러한 움직임이 ‘동기 전환’이다.

이처럼 동기 전환이란 자신의 ‘동기 에너지(motive energy)’가 타인들 및 그들의 프로젝트를 향해 흘러가는 것을 말한다. 다시 말하면, 내가 타인이 전달하는 바를 수용하여 타인의 목적이나 프로젝트에 참여하고, 그것에 대하여 반응하기를 원하게 된다는 것이다. 이와 같은 동기 전환을 경험하고 나면 우리는 마치 우리가 우리 자신의 프로젝트에 대하여 고려하고 계획하고 성찰하는 것과 마찬가지로, 이제는 타인을 돕기 위하여 우리가 할 수 있는 것에 대하여 생각하게 된다.

그 다음으로 Noddings는 피배려자의 의식을 특징지어 주고 있는 것으로 ‘수용(reception)’, ‘인지(recognition)’, ‘반응(response)’을 제시하고 있다. 배려의 관계가 완성되려면 배려자 뿐만 아니라 피배려자에게도 이러한 의식이 있어야 하는데, 피배려자는 배려를 수용하고, 배려를 수용하였음을 보여주어야 하며, 이때 배려자가 몰입을 통해서 이러한 것을 인지하면 배려는 완성되는 것이다(Noddings, 1992: p.42). Noddings는 배려의 관

계가 하나의 만남이라는 사실을 명심해야 하며, 성숙한 관계는 상호성(mutuality)에 의해서 특징지어진다고 하였다.

(3) 배려 윤리를 실현하기 위한 네 가지 방법

Noddings는 배려 윤리를 실현하기 위한 방법으로 네 가지의 구성 요소들 제시하고 있다. 모델링(modeling), 대화(dialogue), 실천(practice), 확증(confirmation)이 그것이다(Noddings,1984). 이러한 네 가지 구성요소에 대해서 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

① 모델링(modeling)

Noddings는 배려자로서의 교사가 피배려자인 학생들과의 관계 속에서 배려하는 방법을 보여주어야만 한다고 주장하고 있다. 이는 배려할 수 있는 능력은 배려를 받아 본 적절한 경험에 달려 있기 때문이라는 것이다. 따라서 교사는 배려자로서의 역할과 모델링의 역할을 동시에 수행해야 하는 과제를 안고 있다. 이를 위해서 교사는 가장 먼저 학생들과 빈번한 접촉을 통해 친밀한 관계를 형성해야 하며, 학생들과의 모든 관계 안에서 언행을 통해서 배려자로서 모범을 보여주어야 한다.

② 대화(dialogue)

Noddings는 대화를 배려 윤리를 실현하는 데 있어서 가장 근본적이고 필수적인 요소로 보고 있다. Noddings가 사용하는 대화는 Freire가 사용했던 대화⁹⁾의 의미와 유사하다. 대화는 단순한 이야기(talk)나 담화

9) Freire는 대화를 다음과 같이 설명하고 있다. 대화는 사람들이 세계를 매개로 하여 세계를 이룸짓기 위해 만나는 행위이다. 그렇기 때문에, 세계를 이룸짓고자 하는 사람들과 그

(conversation)가 아니라 근본적으로 개방되어 있고, 열려 있는 것이다. 즉 순수한 대화는 그 어느 쪽도 어떤 결과 혹은 결정이 내려질 것인가에 대하여 처음부터 알고 있지 않다. 대화는 이해와 공감 그리고 인식을 위한 공동의 탐색 활동이다. 또한 대화는 때로는 유쾌한 것 · 심각한 것 · 논리적인 것 · 상상적인 것 · 목표지향적인 것 · 과정 지향적인 것일 수도 있다. 그러나 대화는 항상 처음에는 결정되지 않았던 어떤 것에 대한 순수한 탐색 활동이다.

대화는 우리가 보여주고자 하는 것에 대하여 이야기할 수 있도록 해준다. 대화는 학습자들이 ‘왜’ 라는 질문을 할 수 있는 기회를 제공해 주며, 양측이 확실한 정보에 근거한 결정에 도달할 수 있도록 해준다. 이러한 대화는 다음과 같은 기능을 갖고 있다(Noddings, 1994: p.23).

첫째, 대화는 고려중인 결정에 정통할 수 있도록 해 줌과 동시에 결정을 내리기 위하여 적절한 정보를 찾으려는 정신의 습관을 갖도록 해 준다.

둘째, 대화는 서로를 연결시켜 주고 배려 관계를 지속시킬 수 있도록 도와준다. 즉 대화를 통해서 상호간의 이해와 신뢰를 형성하고, 의사를 교환할 수 있을 뿐만 아니라, 상호간의 배려를 지속할 수 있고, 배려자와 피배려자가 함께 성찰할 수 있다는 것이다.

이러한 대화의 주된 목적은 개인과 대화를 나누는 상대방을 이해하는 것이다. 그동안 인지주의적 교육은 학생들의 도덕적 추론 능력을 발달시키는

이름짓기를 원치 않는 사람들 - 다시 말해 다른 사람들의 말할 권리를 부정하는 사람들과 자신의 말할 권리를 빼앗긴 사람들 - 간에는 대화가 있을 수 없다.

세계를 이름지움으로써 변화를 피하는 길이 민중이 자신의 말을 하는 데 있다면, 대화는 그 자체로 인간들이 인간존재로서의 의미를 획득하는 방법이 된다. 따라서 대화는 실존의 필수 요건이다. 대화는 대화자의 통합된 성찰과 행동이, 변화되고 인간화되어야 할 세계로 접근하는 만남의 장이기 때문에, 단지 한 사람의 생각을 다른 사람에게 말기는 식으로 진행되어서는 안된다. 또한 대화는 창조 행위이므로 어떤 사람이 다른 사람을 지배하기 위한 교활한 수단으로 기능해서는 안된다(Freire, 1970).

데 초점을 두고, 학생들은 제시된 딜레마에 대해 그들이 택한 입장을 정당화하고, 추론해내는 능력을 키워왔다. 이에 따뜻한 배려 윤리에서는 그 학생들이 도덕적 추론의 목적인 개인적·사회적 수준의 따뜻한 배려의 관계를 설정·유지하는 것을 자칫 잊어버릴 것을 우려한다. 결국 개인들을 위한 선이 무엇인지, 우리가 결정한 행동이 따뜻한 배려의 관계에 있는 모든 사람들에게 어떤 영향을 미칠지 결정해야 한다. 이때 대화는 이를 위한 효과적인 수단이 될 수 있고 결과를 모니터해 볼 수 있도록 도와준다. 행동 전과 도중, 행동 후에 “너는 어떤 어려움을 겪고 있니?” 라는 질문은 관계 속에서의 존재양식인 것이다(유경희, 2002: pp.45-46).

대화의 형태는 여러 가지가 있지만, 가장 중요한 대화의 형태는 성인과 학생들 사이에서 이루어지는 ‘일상적인 대화(ordinary conversation)’이다. 이를 위해 Noddings는 교사에게 다음과 같은 조건들을 요구하고 있다(Noddings, 1994: p.114).

첫째, 교사는 합리적이며 훌륭한 사람이어야 한다. 다시 말하면 교사는 훌륭한 사람이 되기 위해서 노력해야 하며, 자신의 행동이 다른 사람에게 미치는 영향력을 고려하고, 대화의 상대자인 학생들의 고통에 대해서 관심과 동정을 가지고 응답할 수 있어야 한다.

둘째, 교사는 아이들을 반드시 배려해 주고, 아이들과 대화하는 것을 기뻐할 수 있어야 한다. 학생들은 자신들이 좋아하고 존경하는 선생님과 진정한 대화를 나눌 때, 그 선생님을 모방하게 되기 때문이다.

③ 실천(practice)

Noddings는 학생들에게 배려를 실천해 볼 수 있는 기회를 제공해 줄 것을 제안하였다. 윤리적 이상을 형성하고 있는 아이들이 단순히 배려에 대해서

대화해 보거나 글을 써보는 것만으로는 실제적인 배려의 능력을 지닐 수 없기 때문에 배려를 직접 실천해 볼 수 있는 기회를 가져야 한다는 것이다. 그러한 배려 제공의 경험은 바람직한 태도를 불러일으키거나 또는 그것에 기여할 수 있어야하며, 배려의 실천은 학교 그리고 궁극적으로는 우리가 살고 있는 사회를 변혁시키는 것이어야만 한다.

Noddings는 이러한 배려의 실천을 위한 방법으로 공동체를 위한 봉사 활동 과정을 채택할 것을 제안하였다. 그것은 봉사활동이 인간 상호 의존성과 나눔과 베품의 가치를 체험하게 해줄 뿐만 아니라 서로를 이겨야 하는 경쟁의 대상자가 아닌 더불어 살아가야 하는 동반자로 인식하게 해주는 장점을 지니고 있기 때문이다. 이를 위해 교사들은 학생들이 배려를 실천할 수 있도록 ‘지역사회 봉사활동(community service)’을 학교 교육과 연계하여 실시할 수 있고, 교사들 스스로가 봉사활동 장소에서 배려 행위에 대한 효과적인 모델링이 되어야 한다. 이러한 지역사회 봉사활동은 정기적으로 이루어져서 학생들이 꾸준히 배려를 실천할 수 있도록 해야 한다.

그런데 Noddings는 이와 같은 배려의 실천이 현재의 학교 구조 속에 동화된다면, 다음과 같은 이유로 배려의 실천이 왜곡될 수 있다고 주장하였다(Noddings, 1992: p.58).

만약 우리가 배려를 제공하는 것에 대하여 학점을 준다면 학생들은 점수를 따기 위하여 배려를 하게 될 것이다. 따라서 학생들의 관심이 피배려자 보다는 자기 자신들에게 집중될 수밖에 없다. 하지만 우리가 봉사활동에 대하여 평가를 하지 않거나 또는 학점을 주지 않는다면, 봉사활동은 필연적으로 학교에서 중요하지 않은 것으로 취급될 것이 분명하다. 우리의 학교가 보상과 벌칙에 강조점을 둔 채 위계적으로 조직화되어 있는 한, 진정한 배려의 경험을 제공하기란 여간 어려운 일이 아니다.

그러나 Noddings는 배려의 실천이 학교 교육과 연결되는 것의 한계점을 지적하면서도 배려의 실천이 중요하다는 것을 강조하면서 이에 대한 제언을 하였다. Noddings는 봉사활동이 참다운 배려 능력의 발달에 도움을 주기 위해서는 무엇보다 학교의 변화가 필요하다고 보았고, 공동체 봉사활동에 참여하는 학생들은 반드시 배려의 모델링이 될 수 있는 성인과 함께 참여해야 하며, 배려의 실천을 위해서는 협동학습이 요구된다고 하였다(Noddings, 1995: pp.191-192).

Noddings는 협동학습의 기본 원리를 상호의존성, 관계성 등의 개념과 관련지어 생각해 본다. 즉 협동학습이 따뜻한 배려 윤리를 고양하는 데 매우 유용한 방법이라고 주장하였다. Noddings는 협동학습 방법이 개인주의 학습 방법에 비해 우월하다는 증거를 제시하지는 못하지만, 협동학습의 목표가 윤리적 이상의 고양과 유지에 있기 때문에 이러한 방법들을 계속 사용해야 한다고 보았다. 특히 Noddings는 협동학습의 효과 가운데 사회적 응집성을 제고하는 측면에 관심을 두었다. 이는 학생들이 하나의 협동학습 집단을 조직하여 학습함으로써 서로를 아끼고, 돕고, 보살피는 과정에서 따뜻한 배려 윤리가 발달할 수 있다고 보았기 때문이다. 이를 통해, 학생들은 관계성, 수용성, 책임감 등의 윤리적 특성들을 발달시킬 수 있을 것이다(추병완, 1997: pp. 332-324).

④ 확증(confirmation)

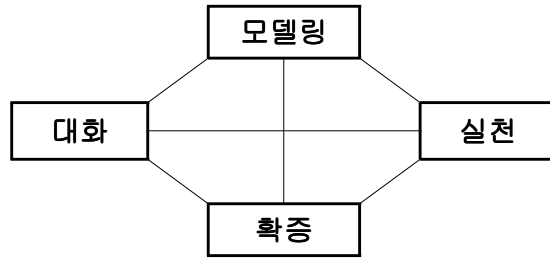
Noddings는 확증이라는 개념을 Buber가 정의한 대로 ‘다른 사람 안에 있는 최상의 것을 찾아서 인정해 주고 격려해 주는 행동’ 이라고 보았다(Noddings, 1992: p.25). 우리가 학생들을 인정해 준다는 것은 학생들이 잠재적으로 가지고 있는 더 훌륭한 자아를 찾아서 그 자아의 발달을 격려해주

는 것을 의미한다. 또한 확증은 종교교육에서 행해지고 있는 죄의 고발, 고백, 용서, 고해성사 등과는 매우 다르다. 확증은 어떤 사람을 위하여 타인에 의해 수행될 수 있는 의식화된 행위가 아니라, 하나의 관계를 필요로 하는 것이기 때문이다.

만약 어떤 사람이 비난받을 만한 행동을 저질렀다면, 우리는 그 사람이 어떤 동기에서 그러한 행동을 했는가에 대해 자문해 보아야 한다. 조잡하고 저급한 동기에서부터 수용할 만하고 존경할 만한 동기에 이르기까지 일련의 동기들을 확인하는 것은 어렵지 않다. 이러한 동기의 배열은 특정한 사람에 대한 지식으로부터 그리고 그 사람이 우리에게 말하는 것을 경청하는 것에 의하여 이루어져야 한다. 이렇게 되면 우리는 “네가 친구를 도와주려고 그랬다는 것을 알고 있단다.” 혹은 “네가 무엇을 이루고자 했는지를 알고 있단다.” 라는 식으로 대화를 진행할 수 있다. 이것을 통해 상대방은 우리가 그 사람의 어떤 특정한 행동을 보는 것이 아니라, 그의 더 나은 자아를 보고 있다는 사실을 알 수 있게 된다. 이 때 상대방은 자신의 행동에 대한 용졸함이나 저급함에서 벗어나서 인정받기 위해 노력하는 그들의 ‘보다 나은 자아’ 를 확실히 보여줄 것이다.

그런데 교사는 학생들의 희망과 노력의 목표가 무엇인지를 충분히 알 수 있을 때만 학생들의 능력과 소질을 인정하고 격려해 줄 수 있다. 따라서 확증을 실현하기 위해서 교사는 학생들의 재능, 능력, 특성, 관심 등을 잘 알고 있어야 할 뿐만 아니라 학생과 서로 친밀함과 신뢰감을 형성하고 있어야 한다. 이를 위해서는 많은 만남과 대화의 시간이 필요할 것이다.

이와 같이, Noddings가 제시한 교육 방식들은 각자가 독립된 것이 아니라 서로 유기적으로 결합되어 있는 것임을 알 수 있다. 이것을 그림으로 정리해 보면 다음 【그림 - 6】 과 같이 제시할 수 있다.



【그림 - 6】 Noddings의 배려 윤리를 실현하기 위한 방안

한편, Noddings는 배려교육론에서 여섯 가지 배려¹⁰⁾에 대해 설명하고 있는데, 이 중에서 인권교육과 관련된 두 가지의 배려, 즉 친밀한 사람들에 대한 배려와 낮은 사람들에 대한 배려라는 두 가지 내용을 살펴보고자 하겠다.

첫째, 친밀한 사람들에 대한 배려에서 Noddings는 배려는 ‘배려자인 A가 B를 보살피주고, B는 A가 자신을 보살피 준다는 것을 인식한다’는 것을 의미한다고 하였다. 만약 배려자나 피배려자 중에서 어느 한쪽이라도 그 역할을 하지 못한다면 이러한 관계를 배려라고 보기 어렵다. Noddings는 친밀한 사람들 중에서 평등했으면 하고 기대하는 관계들로는 배우자 · 연인 · 친구 · 동료 그리고 이웃을 들고 있고, 불평등한 관계로는 교사와 학생의 관계를 들고 있다. Noddings는 학생들은 먼저 배려의 수용자로서 교사를 통해 배려를 명확하게 인식하고 수용하는 것을 배우면서 점차적으로 다른 사람을 배려하는 것을 학습할 수 있다고 보았다(Noddings, 1992: p. 178).

둘째, 낮은 사람과 멀리 있는 사람에 대한 배려를 설명하면서 Noddings는 우리가 내적인 '원(circle)' 안에서 도덕적인 삶의 방식을 학습하고 있는데,

10) ① 자아에 대한 배려, ② 친밀한 사람들에 대한 배려, ③ 낮은 사람과 멀리 있는 사람에 대한 배려, ④ 동물·식물 그리고 땅에 대한 배려, ⑤ 인간이 만든 세상에 대한 배려, ⑥ 사상(Idea)에 대한 배려.

만약 신뢰와 배려의 관계가 잘 확립되면, 학생들은 우연히 알고 있는 사람, 낯선 사람, 이방인들이 살고 있는 더 넓은 세계에서 배려를 할 수 있는 준비를 할 수 있을 것이라고 주장하였다.

그러나 Noddings는 실제로 멀리 떨어져 있는 사람을 배려하는 데는 크게 두 가지의 어려움이 있다고 보고 있다(Noddings, 1992: p. 194).

첫째, 신체적으로 멀리 떨어져 있는 경우에는 배려자가 피배려자를 직접 대면할 수 없기 때문에 배려의 완성을 확인할 수 없다. Noddings는 우리가 아프리카에서 기아로 죽어가고 있는 아이들을 배려할 의무가 없다고 말한다. 왜냐하면 우리들 대부분이 배려의 완성을 볼 수 있는 방법을 찾을 수 없기 때문이다.

둘째, 우리가 관계를 형성하지 않은 채 갑자기 배려하려고 할 때, 우리는 반드시 추상적인 또는 둔한 지식의 형태에 의존해야만 한다는 것이다. 멀리 떨어져 있는 타인들과의 도덕적 관계에서 가장 큰 위험은 바로 감상적인 경향이다. 우리는 낯선 사람들에 대해서 동정심을 갖는 것만큼이나 낯선 사람에게 나쁜 감정을 갖는 것도 쉽다. 또한 ‘모든 생명체는 생명권을 가지고 있다.’, ‘고래를 구하자’, ‘아메리카에 삼나무를 심자’와 같은 말에 동의함으로써 상대방을 판단한다. 우리는 멀리서 겉모양조차도 보지 못한 채 겉모양에 대한 정보에만 의존해서 판단할 수 있다. 이렇게 되면 우리가 고통을 완화시켜줄 책임을 갖고 있는 사람들에게 오히려 더 큰 고통을 야기할 수 있다.

따라서 배려 윤리에서는 배려 관계 안에서 살아가고 있는 다른 사람들을 개별적으로 만나야 한다고 권고하고 있다. 또한 Noddings는 ‘배려의 원(circle)’과 ‘배려의 사슬(chain)’이라는 개념을 사용해서 배려가 더 많은 사람들에게로까지 확대될 수 있다고 주장하고 있다(Noddings, 1984:

p.46). 이를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

Noddings에 의하면 배려하는 사람으로서 나는 동심원의 중심에 있다. 그리고 동심원의 중심에서 가까이 위치한 원 안에 있을수록 친밀함과 배려의 정도가 높다. 바로 이 원들이 중심에서 얼마나 떨어져 있느냐가 우리가 배려하는 다양한 사람들에 대해서 느끼는 친밀함의 정도나 수준을 나타낸다는 것이다.

예를 들면, 우리가 배려를 가장 많이 하는 사람은 중심에서 가장 가까운 원 안에 속해 있고, 배려를 적게 하는 사람은 중심에서 멀리 떨어진 원 안에 속해 있다. 이러한 원리는 우리가 우연히 배려하는 사람들 가운데서도 배려의 정도에 차이가 있다는 것을 나타낸다.

또한 그 원들을 넘어서면, 내가 전혀 만나보지도 못했고 배려해 주지 않았던 다른 사람들이 있다. 이 사람들과 나는 개인적이거나 형식적인 관계, 즉 사슬을 통해서 연결되어 있는데, 이러한 배려의 사슬을 통해 나는 그들과 연결된다. 다시 말하면, 우리가 처음에 배려해 주었던 우리와 친밀한 관계에 있는 사람은 필연적으로 처음에 우리가 배려하지 못했던 우리와 멀리 있는 다른 사람을 배려함으로써 우리는 이 사람과 배려의 사슬을 통해서 연결된다는 것이다. 그래서 우리는 처음에 우리가 배려했던 사람과 동일한 방식은 아니라 할지라도 그 사람이 배려해준 사람을 우리가 다른 방식으로 배려해 주었다고 말할 수 있게 된다는 것이다. 이와 같은 원리로 Noddings는 배려의 원과 사슬을 통해 배려의 대상이 널리 확대될 수 있다고 주장하였다.

2. 배려 윤리가 인권교육에 가지는 의의

그동안 인지 도덕 발달론에 기초한 교육은 합리적인 도덕적 추론 능력만을 지나치게 강조함으로써 자기 권리를 주장하고 확보하는 데에는 능숙하지만, 상대적으로 도덕적 감성이 부족하고 타인을 배려하고 도와주는 일에는 숙련되지 못한 사람을 낳게 되었다. 즉, 인지주의적인 가치교육은 지나친 개인주의와 이기주의, 도덕적 무관심, 타인에 대한 배려와 관심 부족 등과 같은 문제를 여전히 끌어안고 있다고 볼 수 있다.

이러한 상황에서 본 연구는 Noddings가 주장하는 관계를 중심으로 한 배려 윤리가 기존의 인권교육이 가지고 있던 문제점과 한계들을 극복할 수 있는 하나의 대안이라고 본다. 다음은 배려 윤리가 인권교육에 가지는 의의를 제시한 것이다.

첫째, 배려 윤리는 인지 도덕 교육론이 안고 있는 한계와 문제점을 극복할 수 있는 대안으로 제시될 수 있다. 배려 윤리는 인지 도덕 교육론이 강조하는 정의 윤리에서 간과했던 타인에 대한 배려, 연민, 동정심, 상호 의존성과 유대감, 도덕적 책임과 인간관계 등을 중시함으로써 도덕적 정서와 감정의 중요성을 재인식할 수 있게 해주었다(박병춘, 2002: pp. 180-181).

따라서 타인에 대한 사랑과 배려, 애착과 책임감, 희생과 봉사, 상호 연관성과 인간관계 등을 도덕성의 요소로 중시하는 배려 윤리는 인지 도덕성에 기초한 도덕 교육이 가져온 지나친 개인주의와 이기주의, 도덕적 무관심, 타인에 대한 배려의 부족, 개인간의 고립과 단절, 소외 등에서 발생하는 인권 문제를 해결해 줄 수 있는 하나의 대안이 될 수 있을 것이다.

둘째, 배려 윤리는 사회적으로 소외된 집단들에 대한 새로운 평가를 가져왔다. 여성의 관점에 구성된 배려 윤리는 그동안 전통적으로 여성적 특성으

로 간주되고 여성에게만 요구되는 것으로서 무시되고 낮게 평가되어 왔던 배려의 특성이나 덕성들을 새로운 도덕성으로 규정함으로써, 실질적으로 여성적 특성과 역할들이 갖는 의미와 중요성을 새롭게 인식할 수 있게 해주었다.

그러나 앞서서도 말했듯이, Noddings는 배려 윤리가 여성 또는 남성을 통제하거나 지배하기 위하여 고안된 것이 아니라 보다 더 좋은 세상을 만들고 훌륭한 의미를 찾기 위해서 고안된 것이며, 결코 여성만을 위한 윤리를 의도했던 것은 아니라는 점을 분명하게 밝히고 있다(Noddings, 1989: p. 211). Noddings가 강조하는 것은 모든 사람들이 함께 사는 것, 즉 긍정적인 관계를 만들고 유지하며 살아가는 것이다. 이는 여성의 인권뿐만 아니라, 그동안 인권이 침해되었던 소외된 집단까지도 배려 윤리가 적용될 수 있다는 점을 시사하고 있다.

셋째, 배려 윤리를 실현하기 위한 네 가지 방법 즉 모델링, 대화, 실천, 확증이 인권교육을 위한 중요한 구성 요소가 될 수 있다. 앞서서도 살펴보았듯이, 배려 윤리를 실현하기 위한 네 가지 교육 방법은 각자가 독립된 것이 아니라 서로 유기적으로 결합되어 있다고 볼 수 있다. 또한 이러한 방법들은 모두 교사와 학생들 사이의 친밀한 관계가 형성되어 있을 때에만 효과가 크다. 따라서 교사와 학생들의 친밀한 관계형성을 바탕으로 모델링, 대화, 실천, 확증과 같은 수업 방법들이 인권교육의 현장에 복합적으로 적용이 된다면, Noddings가 주장하는 진정한 의미의 배려 윤리가 인권교육에서 실현될 수 있을 것이다.

IV. 사회과 교육에서 배려 윤리를 적용한 인권교육 수업모형 개발

1. 배려 윤리를 적용한 인권교육 수업모형의 제시

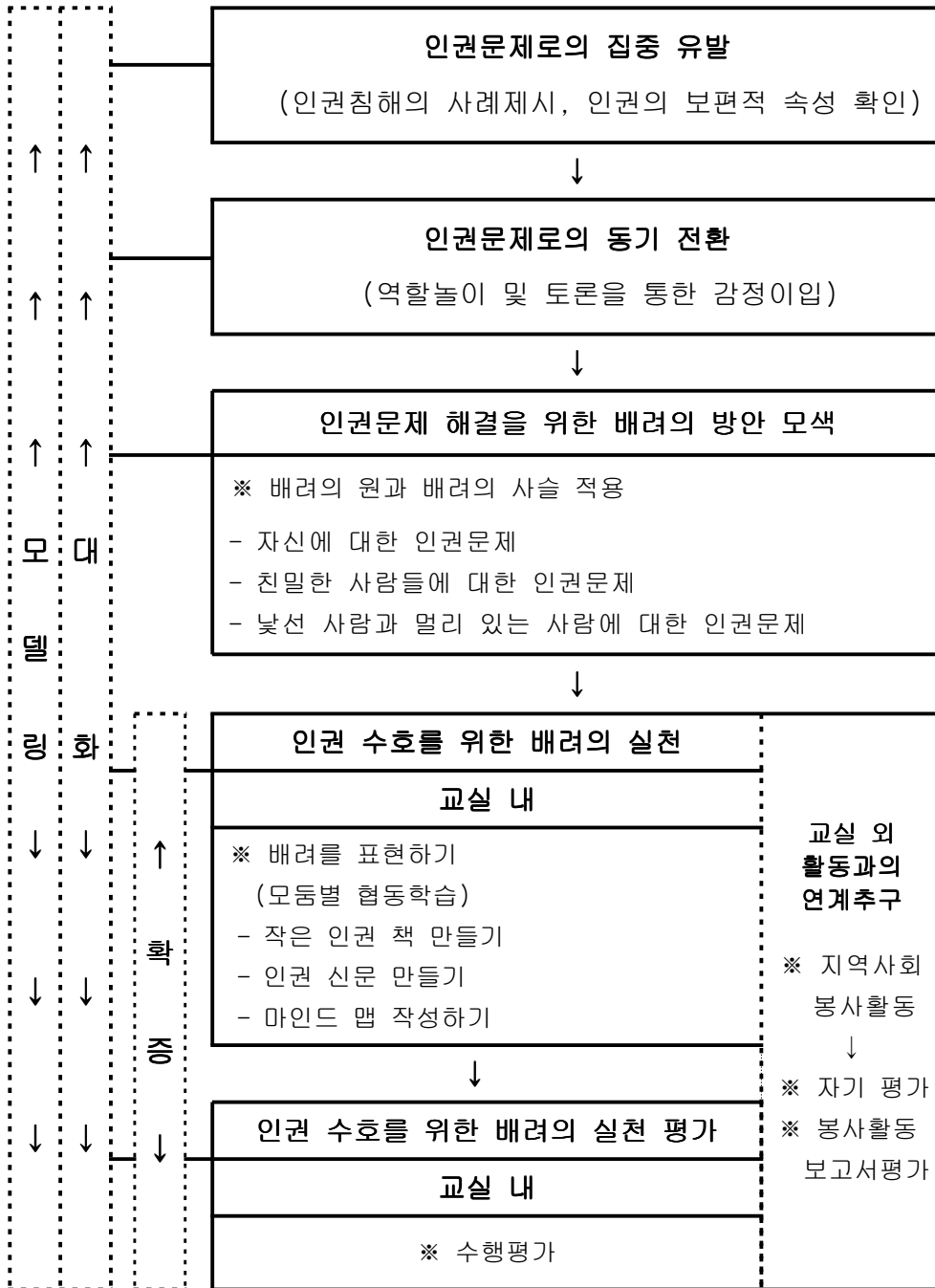
앞에서 살펴보았듯이, 본 연구에서는 기존의 인지주의적 인권교육의 대안으로 자신과 타인을 돌보는 Noddings의 배려 윤리를 살펴보고, 그것이 인권교육에 갖는 시사점을 제시하였다.

이하에서는 배려 윤리에 근거한 인권교육 수업모형을 제시하고 이를 구체적으로 살펴볼 것이다.

다음 장에서 제시된 【그림 - 7】 배려 윤리를 통한 인권교육 수업모형의 전반적인 특징과 각각의 단계를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

우선, 모델링(modeling)은 인권교육 수업모형의 1단계에서부터 5단계까지 모든 단계에 적용이 된다. 이는 교사가 학생들과 빈번한 접촉을 통해 친밀한 관계를 형성하고, 그러한 관계 안에서 언행을 통해 배려자로서의 모범을 보이는 것이 수업의 전반에 걸쳐 이루어져야 함을 의미한다. Noddings는 교사가 수업 이외의 시간에도 학생들과 친밀한 관계를 형성하고, 그들에게 모델링이 되어야 한다고 주장하였다.

두 번째로, 대화(dialogue) 또한 위에서 제시한 모델링과 함께 인권교육 수업모형의 1단계에서부터 5단계에 적용이 된다. 앞에서 살펴보았듯이, 대화는 이야기나 담화가 아니라, 이해와 공감 그리고 인식을 위한 공동의 탐색 활동이며, 처음에는 결정되지 않았던 어떤 것에 대한 순수한 탐색 활동



【그림 - 7】 배려 윤리를 통한 인권교육 수업모형

이다. 수업시간에서의 대화는 학생들이 ‘왜’ 라는 질문을 할 수 있는 기회를 제공해 주며, 교사와 학생 또는 학생과 학생 양측이 확실한 정보에 근거한 결정에 도달할 수 있도록 해준다는 장점이 있다. 따라서 교사는 수업 시간에 대화를 통해 학생들이 배려 윤리를 바탕으로 인권문제를 해결할 수 있도록 도울 수 있을 것이다.

세 번째로, 확증(confirmation)은 모델링, 대화와 함께 4단계와 5단계에서 적용이 된다. 확증은 앞서도 살펴보았듯이, ‘다른 사람 안에 있는 최상의 것을 찾아서 인정해 주고 격려해 주는 행동’이다. 교사의 모델링과 대화를 통해 학생들은 교사가 자신들의 특정한 행동에 관심을 두는 것이 아니라, 자신들의 더 나은 자아를 보고 있다는 사실을 깨닫게 된다. 이 때 학생들은 자신의 행동에 대한 용졸함이나 저급함에서 벗어나서 인정받기 위해 노력하는 그들의 ‘보다 나은 자아’를 확실히 보여줄 것이다. 인권 수호를 위한 배려의 실천과 평가에서 이러한 확증이 이루어졌을 때, 따뜻한 배려의 개념이 인권교육에 효과적으로 나타날 수 있을 것이다.

이하에서는 위와 같은 전반적인 특징을 바탕으로 【그림 - 7】에서 제시한 인권교육 수업모형의 각각의 단계가 인권교육에 어떻게 반영이 되는지를 구체적으로 살펴보도록 하겠다.

1. 인권문제로의 집중 유발

1단계는 학생들이 **인권문제에 집중**하도록 하는 단계이다. 학생들이 인권 문제를 자신과 동떨어져 있는 하나의 사건으로만 생각하지 않고, 자신의 문제로 인식하면서 인권문제에 집중할 수 있도록 하는 것은 매우 중요하다. 이를 위해 학생들의 흥미와 동기를 유발시켜야 할 필요가 있다. 따라서 먼저 학생들의 생활 속에서 직접적으로 나타날 수 있는 인권에 대한 문제들,

구체적으로 학교에서 실제로 일어나고 있는 두발의 자유, 교복 자율화, 집단 따돌림, 심한 체벌, 수업 방해, 집단 구타, 학생 차별 등의 문제를 제기함으로써 학생들이 인권문제에 흥미를 갖고, 인권문제에 집중을 할 수 있도록 해야 한다. 또한 교사는 학생들에게 인권의 보편적인 속성이 무엇인지 간략하게 제시하여, 학생들이 인권이란 무엇인가에 대해서 기본적으로 이해할 수 있도록 해야 한다. 이때 교사는 학생들과 대화를 하면서, 학생들이 ‘왜 이러한 상황이 일어나게 되었는가’, ‘왜 이것이 인권의 침해인가’, ‘왜 나와 타인의 인권문제가 중요하게 다루어져야 하는가’ 등을 생각해 볼 수 있는 기회를 주어야 한다.

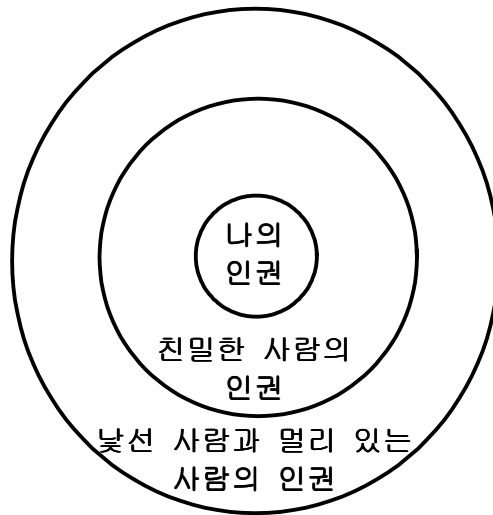
2. 인권문제로의 동기 전환

2단계는 **인권문제로 동기를 전환**하는 단계이다. 인권문제와 관련된 역할놀이 및 토론 활동을 통한 감정이입의 형성은 학생들이 인권문제로 동기를 전환할 수 있도록 해줄 수 있다. 이를 위해 교사는 모델링과 대화를 통하여 앞에서 제시한 인권문제들 즉, 학생들의 생활 속에서 직접적으로 나타날 수 있는 인권에 대한 문제들 중에 한 가지를 선택하여, 학생들이 역할놀이 및 토론 활동에 적극적으로 참여할 수 있도록 해야 한다. 이러한 활동은 학생들의 동기 에너지가 인권문제를 향해 흘러 들어가서 그들이 인권문제를 자신의 문제와 같이 여길 수 있도록 돕는 역할을 할 것이다.

3. 인권문제 해결을 위한 배려의 방안 모색

3단계는 **인권문제 해결을 위한 배려의 방안을 모색**하는 단계이다. 이 단계에서는 인권문제의 적용 범위에 ‘배려의 원’ 과 ‘배려의 사슬’ 이라는

개념을 사용하였다. 즉, 인권문제에 대한 배려를 자신을 중심으로 시작하여 점차 가까운 사람과 멀리 있는 사람들에게로 확대하여 생각해 보는 것이다. 이를 위해 교사는 다음과 같은 【그림 - 8】을 제시하여 학생들이 인권문제의 적용범위를 이해하는데 도움을 줄 수 있을 것이다.



【그림 - 8】 배려의 원의 확대

이와 같이 【그림 - 8】을 통하여 학생들은 자신으로부터 시작하여 친밀한 사람, 낯선 사람과 멀리 있는 사람의 인권문제 인식할 수 있을 것이며, 각각의 동심원에 따라 인권문제 해결 방안을 모색할 수 있을 것이다. 이를 좀 더 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 자신에 대한 인권문제 해결을 위한 배려의 방안을 모색한다. 교사와 학생, 학생과 학생의 대화를 통해 먼저 학생들이 현재 자신이 경험하고 있는 인권문제를 생각해볼 수 있도록 하고, 그것이 ‘왜’ 발생했으며, 문제를 해결하기 위해서는 자신에게 어떠한 배려를 할 수 있는지 생각해 보고, 함께 의견을 나누도록 한다.

둘째, 친밀한 사람들에 대한 인권문제 해결을 위한 배려의 방안을 모색한다. 친밀한 관계에 있는 A(배려자)와 B(피배려자)의 배려 관계가 성립하기 위해서는 배려자인 A가 B를 보살피 주고, B는 A가 자신을 보살피 준다는 것을 인식해야 한다. 이를 수업에 접목시켜서 생각해 보면, 학생들이 배려자가 되어서 인권이 침해당하고 있는 친구를 보살피주는 수업 상황을 생각해 볼 수 있다. 또한 자신의 인권이 침해당한 상황, 즉 자신이 피배려자가 되어 배려자인 친구의 배려를 수용하는 수업 상황을 생각해 볼 수도 있다.

셋째, 낯선 사람과 멀리 있는 사람에 대한 인권문제 해결을 위한 방안을 모색한다. 앞에서 살펴보았듯이, Noddings는 실제로 멀리 떨어져 있는 사람을 배려하는 데는 크게 두 가지의 어려움이 있다고 하였다. 그러나 이러한 어려움에도 불구하고, 우리는 우리와 함께 살아가고 있는 낯선 사람과 멀리 있는 사람에 대한 인권문제를 생각해 보지 않을 수 없다.

그렇다면, 낯선 사람과 멀리 있는 사람에 대한 인권문제를 어떻게 다루어야 하는가? 그것은 Noddings가 말했듯이, 배려 관계 안에서 살아가고 있는 다른 사람들을 개별적으로 만날 수 있는 방안을 모색해야 한다. 낯선 사람과 멀리 있는 사람에 대한 인권문제를 다루기 위해, 가능하다면 우리는 그 사람들이 있는 곳으로 직접 가서 만나야 한다. 이것은 다음 단계인 인권 수호를 위한 배려의 실천과 연관이 있다.

4. 인권 수호를 위한 배려의 실천

4단계는 **인권수호를 위한 배려의 실천**단계이다. 배려를 통한 인권교육이 인지주의적 접근과 같이 지식적인 측면에서만 머무르지 않기 위해서는 배려의 행위를 실천할 수 있는 방안이 모색되어야 한다.

배려의 실천을 위한 방법으로는 **교실 내에서의 모둠별 협동학습과 교실 외에서의 지역사회 봉사활동**을 고려해 볼 수 있다. 앞서도 살펴보았듯이 협동학습의 장점은 상호의존성, 관계성, 사회적 응집성을 기를 수 있다는 것이다. 교실 내에서 협동학습을 통해 학생들이 서로를 아끼고, 돕고, 보살피는 과정에서 따뜻한 배려 윤리가 적용될 수 있을 것이다. 구체적인 협동학습의 방법은 인권문제 해결 방안 및 인권 수호 방안을 모색하는 과정에서 배려 윤리의 개념을 다양한 방법으로 활용하고, 표현해 보는 것이다. 본 연구에서는 협동학습을 통한 작은 인권 책 만들기, 인권 신문 만들기, 마인드맵 작성하기를 제시하고자 한다.

또한 지역사회 봉사활동은 학생들에게 상호 의존성과 나눔과 보살핌의 가치를 체험하게 해줄 뿐만 아니라 서로를 이겨야 하는 경쟁 상대자가 아닌 더불어 살아가야 하는 동반자로 인식하게 해주는 장점을 지니고 있다. 이 단계에서 교사 및 학생들의 지도자는 학생들에게 배려의 모범적인 모델링이 됨과 동시에 지속적인 대화를 통하여 배려에 대한 확신을 심어줄 수 있는 역할을 하는 것이 중요하다.

5. 인권을 위한 배려의 실천 평가

마지막 5단계는 **인권을 위한 배려의 실천을 평가**하는 단계이다. 배려의 실천을 평가하는 것은 정의적인 측면을 평가하는 것이므로 평가의 한계가 있다. 하지만 만약 학교에서 인권을 위한 배려의 실천을 평가하지 않는다면, 학생들이 학교의 인권교육을 중요한 것으로 생각하지 않을 수 있고, 인권교육에 대한 결과 및 효과를 알아볼 수가 없다. 따라서 평가의 한계를 인정하면서 인권을 위한 배려의 실천 평가를 마지막 단계로 제시하였다.

이 단계에서는 교실 내에서의 모둠별 협동학습은 수행평가를, 교실 외에서의 지역사회 봉사활동은 자기 평가와 봉사활동 보고서 평가를 제시하였다. 수행평가는 4단계에서 완성한 작은 인권 책, 인권 신문, 마인드 맵으로 평가를 할 수 있다. 그리고 봉사활동은 교사와 학생, 학생과 학생들 상호간에 대화와 확증을 통한 학생 스스로의 자기 평가와 봉사활동 이후에 작성한 보고서의 발표 및 토론을 통한 평가를 할 수 있다. 이때 교사는 결과물에 치중한 평가가 아닌 그동안의 수업 참여도와 봉사활동의 태도 등의 학습 과정을 중요시하는 평가를 해야 한다.

2. 단원 수업의 사례

지금까지 배려 윤리를 통한 인권교육 수업모형의 구성 및 그것의 구체적인 수업 방안에 대해서 살펴보았다. 이하에서는 앞에서 살펴본 배려 윤리를 통한 인권교육 수업모형의 단계에 따라, 고등학교 정치(법문사)에서 ‘Ⅲ. 우리나라의 민주정치’의 중단원 ‘1. 헌법의 이념과 원리’ 중에서 두 번째 주제인 ‘인간 존중의 이념’을 중심으로 구체적인 수업의 사례를 제시하고자 한다.

◇ 교 과 목: 고등학교 정치(법문사)

◇ 단 원 명: Ⅲ. 우리나라의 민주정치

◇ 내 용 (단원개요)

중단원	학습주제	학습내용	시수
1. 헌법의 이념과 원리	(1) 대한민국의 건국 이념	· 대한민국 건국 이념 · 국가 발전을 위한 국민의 자세	3
	(2) 인간 존중의 이념	· 민주주의와 인간 존중 · 현실에서의 인권 보호 모습	2
	(3) 우리 헌법의 기본 원리	· 국민 주권주의 · 자유 민주주의 · 복지 국가의 원리 · 국제 평화주의와 평화 통일 지향	4

◇ 학습목표

- 현실에서 일어나고 있는 인권문제의 상황을 이해할 수 있다.
- 배려를 통한 인권문제의 해결 방안을 탐구할 수 있다.
- 인권 수호를 위한 배려를 실천할 수 있다.

◇ **지도상의 유의점:** 교사는 학생들의 생활 속에서 직접적으로 나타날 수 있는 다양하고 친근한 인권문제들을 제시하면서, 학생들의 관심을 집중시켜야 한다. 그리고 학생들과의 열린 대화를 통해 자유로운 토론과 의사표현이 일어날 수 있도록 해야 한다. 이때 교사와 학생들 상호간의 대화에서는 주로 배려 윤리와 관련된 개념인 인간관계, 애착, 상호의존, 동정심, 자비, 섬세함, 아름다움, 겸손함 등이 사용될 수 있도록 해야 한다. 또한 배려를 통한 인권 수호 활동이 교실 내에서와 교실 밖에서 모두 활발하게 이루어질 수 있도록 지도해야 한다. 교실 내의 협동학습에서는 대화와 확증을 통해 인권 수호를 위한 배려가 잘 반영되도록 도와야 하며, 교실 외의 봉사활동에서는 교사가 학생들과 함께 활동하면서 모범적인 모델링이 되어야 한다. 특히, 교사가 평가를 할 때에는 결과물 보다는 수업 참여도와 활동 과정을 세밀하게 관찰하고, 이러한 과정을 중시하여 평가를 해야 한다.

◇ 교수 - 학습의 실제

【표 - 3】 배려 윤리를 통한 인권교육 교수-학습 지도안

학습 단계		교수 - 학습 활동	시간	비고
도 입	인권문제로의 집중 유발	▶ 인권문제와 관련된 사진 및 동영상 제시 ▶ 인권의 의미와 보편적인 인권의 속성 설명 ▶ 교사와 학생 상호간의 열린 대화	10분	· 사진 · 동영상 · PPT
	학습 목표 제시	▶ 3가지 학습 목표 제시		
전 개	인권문제로의 동기 전환	▶ 학생들의 짝막한 역할극 (주제: 집단 따돌림) ▶ 교사와 학생 상호간의 대화 및 토론	5분	· 대본
	인권문제 해결을 위한 배려의 방안 모색	▶ 배려의 동심원 제시 (나→ 가까운 사람→ 멀리 있는 사람) ▶ 교사와 학생 상호간의 대화 및 토론을 통한 인권문제 해결을 위한 방안 모색	5분	
	인권수호를 위한 배려의 실천	○ 교실 내에서의 모둠별 협동학습 ▶ 6개 모둠으로 나누고, 모둠 구성원 각자의 역할 정하기 ▶ 인권수호를 위한 배려를 다양한 방법으로 표현 예시) 작은 인권 책 만들기 * 1, 2모둠: 나의 인권문제(심한 차별) * 3, 4모둠: 친밀한 사람의 인권문제 (친구의 집단 따돌림) * 5, 6모둠: 멀리 있는 사람의 인권문제 (고아원 아이들의 인권침해) ○ 교실 외에서의 지역사회 봉사활동 ▶ 교사의 지속적인 모델링, 대화 및 확신을 통한 학생 들의 배려 행위 실천 유발 ▶ 봉사활동 이후, 봉사활동 보고서 작성	20분	note: 교실 내에서의 활동과 연계하는 것이 필요함 ·봉사 활동 보고서
정 리	인권을 위한 배려의 실천 평가	○ 교실 내에서의 모둠별 협동학습 ⇒ 수행평가 ▶ 작은 인권 책 평가 ○ 교실 외에서의 지역사회 봉사활동 ⇒ 자기평가, 봉사활동 보고서 평가 ▶ 교사와 학생 상호간의 대화 및 확증을 통한 자기평가 ▶ 봉사활동 이후, 작성한 보고서의 발표 및 토론 평가	10분	

1. 인권문제로의 집중 유발

- ▶ 교사는 학생들의 생활과 밀접하게 연관되어 있는 인권문제인 두발의 자유, 교복 자율화, 집단 따돌림, 심한 체벌, 수업방해, 집단 구타, 등에 관한 사진 및 동영상 자료를 제시한다.
- ▶ 사진 및 동영상 자료와 관련된 인권문제를 제시하면서, 교사는 학생들에게 인권의 의미와 보편적인 인권의 속성을 설명한다.
- ▶ 교사는 학생들과 열린 대화를 하면서, 학생들이 다음과 같은 질문을 생각할 수 있는 기회를 줄 수 있다.
 - 왜 이러한 상황이 일어나게 되었는가?
 - 왜 이것이 인권의 침해인가?
 - 왜 나와 타인의 인권문제가 중요하게 다루어져야 하는가?

§ NOTE §

- 1) 교사와 학생들의 친밀한 관계 및 상호간의 대화는 서로에게 이해와 신뢰를 형성하고, 의사를 교환할 수 있을 뿐만 아니라, 상호간의 배려를 지속할 수 있도록 해줄 수 있다.
- 2) 사진 및 동영상 자료를 제시하면서 교사가 학생들에게 표현하는 언어 및 모델링은 학생들이 인권문제를 배려 윤리의 관점에서 생각해 볼 수 있도록 해줄 수 있다.
- 3) 이때, 대화에서 사용되는 단어는 인간관계, 책임, 애착, 상호 의존, 애정, 동정심, 섬세함, 아름다움, 겸손함, 연민, 즐거운 오락, 감각, 민감성, 감정, 자비, 상냥함과 같이 배려 윤리를 나타낼 수 있는 것이 되어야 한다.

2. 인권문제로의 동기 전환

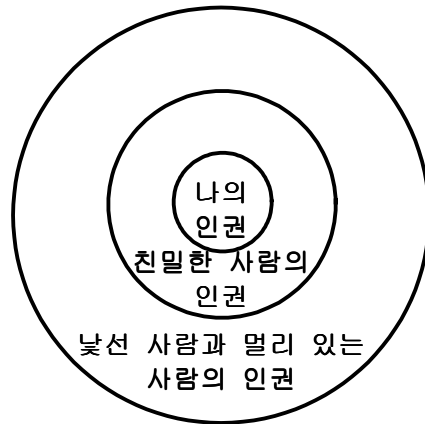
- ▶ 교사는 인권문제와 관련된 간략한 대본을 준비하여 3~4명의 학생들이 앞에서 나와서 대본을 읽으면서 짤막한 역할놀이를 할 수 있도록 한다.
 - ‘집단 따돌림’
- ▶ 집단 따돌림 문제를 주제로 학생들이 피해자가 되고, 교사가 가해자가 되어 서로 각자의 입장에서 대화 및 토론을 해본다.

§ NOTE §

- 1) 인권문제에 대한 역할놀이 및 토론은 학생들이 인권문제에 간접적으로 개입할 수 있는 기회를 제공할 수 있다.
- 2) 이때, 학생들은 인권문제에 자신의 감정을 이입할 수 있게 되고, 이것이 동기 전환으로 나타나서 학생들이 인권문제를 마치 자신에게 일어난 문제와 같이 느낄 수 있게 될 것이다.

3. 인권문제 해결을 위한 배려의 방안 모색

- ▶ 교사는 아래의 그림과 같은 배려의 동심원을 칠판에 그리고, 인권문제를 나 → 가까운 사람 → 멀리 있는 사람으로 확대하여 생각해 볼 수 있다고 설명한다.



- ▶ 교사는 다음과 같은 질문을 중심으로 학생들과의 대화를 통해 인권문제 해결을 위한 방안을 학생들이 스스로 모색해 볼 수 있도록 한다.
- 각각의 동심원에 해당될 수 있는 인권문제는 무엇이 있는가?
 - 그러한 인권문제를 해결할 수 있는 방안은 무엇이 있는가?

§ NOTE §

- 1) 학생들은 교사와의 대화를 통해 각각의 동심원에 해당되는 인권문제들을 생각해 볼 수 있고, 그에 따른 해결 방안을 모색해 볼 수 있다.
- 2) 이때에도, 교사는 학생과의 대화에서 배려를 나타낼 수 있는 단어 즉, 인간관계, 책임, 애착, 상호 의존, 애정, 동정심, 섬세함, 아름다움, 겸손함, 연민, 즐거운 오락, 감각, 민감성, 감정, 자비, 상냥함 등을 사용하면서 학생들이 인권문제 해결 방안을 모색할 때, 배려를 고려해 볼 수 있도록 도와야 한다.

4. 인권 수호를 위한 배려의 실천

○ 교실 내에서의 모둠별 협동학습

【 모둠별 협동학습 】

- ▶ 교사는 6개의 모둠으로 나누고, 각 모둠 구성원의 역할을 소개하고, 모둠에서는 역할을 정한다.

예시) 이끄미(리더), 기록이(서기), 칭찬이(격려자), 점검이(점검자),
나눔이(발표자), 지킴이(규칙준수 권유자)

- ▶ 학생들은 인권 수호를 위한 배려를 다양한 방법으로 표현해 봄으로써, 교실 내에서 인권 수호를 위한 배려를 실천할 수 있다.
(작은 인권 책 만들기, 인권 신문 만들기, 마인드 맵 작성하기 등)

예시) 작은 인권 책 만들기

- ▶ 1, 2 모둠은 심한 차별과 같은 나의 인권 문제 및 배려를 통한 해결방안, 3, 4 모둠은 나와 친한 친구의 집단 따돌림과 같은 친밀한 사람의 인권문제 및 배려를 통한 해결방안, 5, 6 모둠은 고아원 아이들의 인권침해와 같은 낯선 사람과 멀리 있는 사람의 인권문제 및 배려를 통한 해결방안을 그 내용으로 하여 작은 인권 책을 만든다.

○ 교실 외에서의 지역사회 봉사활동(교실 내의 활동과 연계하여 실시함)

【 지역사회 봉사활동 】

- ▶ 교사는 학생들과 함께 지역사회 봉사활동에 참여하여 학생들에게 배려의 모범적인 모델링이 됨과 동시에 지속적인 대화를 통하여 배려에 대

한 확신을 심어준다.

▶ 봉사활동 이후에 학생들은 교사가 나누어준 봉사활동 보고서를 작성한다.

§ NOTE §

- 1) 학생들은 교실 내에서의 모둠별 협동학습과 이와 연계된 교실 외에서의 지역사회 봉사활동을 통해 나, 가까운 사람, 멀리 있는 사람의 인권문제를 직접적으로 체험해 봄으로써, 인권문제 해결에 배려의 개념을 적용해 볼 수 있다.
- 2) 이때, 교사는 학생들과의 대화 속에서 꾸준히 배려의 개념을 사용해야 하며, 모범적인 모델링을 통하여 학생들이 인권문제를 접할 때 배려를 통해 해결할 수 있는 방안을 모색할 수 있도록 해야 한다.
- 3) 협동학습을 통하여 작은 인권 책을 만들 때나 봉사활동 보고서를 작성할 때, 교사는 배려의 다양한 표현이 담긴 프린트를 제시하여 작은 인권 책과 봉사활동 보고서의 내용에 배려의 개념이 포함될 수 있도록 지도할 수 있다. 이는 학생들이 인권문제를 접할 때, 배려하는 태도가 중요하며, 이것이 구체적으로 어떠한 마음으로 표현될 수 있는지 이해할 수 있도록 하기 위한 방법이다.

5. 인권을 위한 배려의 실천 평가

○ 교실 내에서의 모둠별 협동학습 - 수행평가

▶ 교사는 학생들이 협동학습을 통해 완성한 작은 인권 책, 인권 신문, 마인드 맵 등을 평가한다.

○ 교실 외에서의 지역사회 봉사활동 - 자기 평가, 봉사활동 보고서 평가 (교실 내의 활동과 연계하여 실시함)

- ▶ 교사와 학생, 학생과 학생들 상호간에 대화와 확증을 통해 학생이 스스로 자기 평가하고, 봉사활동 이후에 작성한 보고서의 발표 및 토론을 통하여 평가를 한다.

§ NOTE §

- 1) 교사는 수행평가 및 학생의 자기 평가, 봉사활동 보고서 평가를 할 때, 결과만을 중시하지 않고, 실천의 과정을 함께 평가해야 한다. 따라서 교사는 학생들이 실천을 할 때에 주의 깊은 관찰을 해야 하며, 학생들과 대화와 모델링을 통해 지속적인 관계를 형성하고 있어야 한다.
- 2) 또한 교사는 다음과 같이 평가의 구체적인 항목을 정하여 평가가 객관성을 유지할 수 있도록 주의해야 한다.
 - ① 수업의 전반적인 참여(개인평가)
 - ② 배려의 실천 과정에서의 성실함과 적극적인 참여(개인, 모둠평가)
 - ③ 작은 인권 책 평가(모둠평가) - 표현의 적절성, 배려의 개념 사용
 - ④ 자기평가, 봉사활동 보고서 평가(개인평가) - 충실한 토론 및 작성

V. 결론 및 제언

1. 논문의 요약

그동안 이루어졌던 사회과 교육에서의 인권교육은 교육과정의 내용상으로는 민주정치와 헌법 관련 단원에서 부분적으로 다루어져 왔고, 그 접근방식은 주로 인지능력 중심의 수업모형을 추구하는 경향이 있었다. 특히, 교사교육 차원에서 인권교육의 상대적인 소홀, 획일적인 교사중심의 수업, 적절한 인권 교재의 부족 등은 한국의 사회과 교실에서 인권교육이 진지하고 체계적으로 실시되지 못하게 하는 원인이 되었다.

사회과 교육이 추구하는 민주시민의 양성을 위해서 인권교육은 사회 교과 전반적인 영역에서 다루어져야 하며, 특히 실생활에서 자신과 타인의 인권의 중요성을 인식하고 이를 수호할 수 있는 방향으로 나아가야 할 것이다. 즉, 인권교육은 실제로 인권문제가 발생하였을 때, 문제를 해결하는 방안을 모색할 수 있는 비판적, 종합적 사고능력과 그 방안을 실천할 수 있는 행동능력이 함께 발달될 수 있는 교육이 되어야 한다는 것이다. 인권교육은 자신과 타인의 인권의 소중함을 인식하고, 타인과의 관계와 사랑, 상호 존중, 애정과 같은 배려를 통하여 더불어 살아가는 교육이 되어야 한다.

따라서 본 연구에서는 기존의 인지능력 및 개념 중심의 인권교육의 대안으로 ‘배려 윤리’라는 개념을 도입하여 대안적인 인권교육 수업모형을 개발하고자 하였다. 이를 위해 인권의 개념 및 인권교육 수업모형에 대한 선행연구를 종합적으로 검토하였고, 기존 인권교육 수업모형의 새로운 대안을 제시하였다.

특히, 본 연구는 Noddings가 제시하고 있는 배려 윤리로부터 많은 시사점을 얻었다.

Noddings는 배려 윤리가 배려자와 피배려자 상호간의 관계를 중심으로 이루어진다고 보고, 배려자가 몰입과 동기 전환이라는 의식 속에서 배려를 행했을 때, 피배려자가 그것을 수용하고 인지하며, 반응을 보이면 배려가 완성된다고 하였다. 그리고 Noddings는 이러한 관계 중심적인 배려가 학교에서 교사와 학생 상호간에 모델링, 대화, 확증, 실천을 통해 이루어질 수 있다고 주장하였다.

이러한 Noddings의 배려 윤리가 인권교육에 가지는 의의는 다음과 같다.

첫째, 배려 윤리는 인지 도덕 교육론이 안고 있는 한계와 문제점을 극복할 수 있는 대안으로 제시될 수 있다.

둘째, 배려 윤리는 사회적으로 소외된 집단들에 대한 새로운 평가를 가져왔기 때문에, 그동안 인권이 침해되고 소외되었던 집단까지도 배려 윤리가 적용될 수 있다는 점을 시사하고 있다.

셋째, 배려 윤리를 실현하기 위한 네 가지 방법 즉 모델링, 대화, 실천, 확증은 인권교육을 위한 중요한 구성 요소가 될 수 있다.

이와 같이, 본 연구에서 제시한 배려 윤리에 근거한 인권교육 수업모형을 통하여 학생들은 현대 사회의 인권문제를 자신의 문제로 인식하고, 그 문제를 해결하는 방안을 모색하거나 인권 수호 행동을 할 때, 따뜻한 배려의 개념을 적용할 수 있을 것이다. 또한 배려의 실천 과정에서 교사의 모델링과 학생들의 모듈별 협동학습 및 지역사회 봉사활동을 통하여 배려의 마음이 나타나는 적극적인 인권 수호 행위가 유발될 수 있을 것이다.

2. 사회과 인권교육에 대한 시사점 및 제언

본 연구는 사회과 교육의 인권교육에서 기존의 인지능력 중심의 인권교육이 가진 문제점을 살펴보고, Noddings의 배려 윤리를 인권교육에 적용하여 실제 생활에서 인권 수호를 위한 행동을 유발할 수 있는 인권교육 수업모형을 개발하는데 초점을 맞추고 있다. 이러한 배려 윤리에 근거한 인권교육 수업모형은 다음과 같은 이유로 현재 사회과 교육의 인권교육이 안고 있는 문제점을 극복할 수 있는 새로운 대안이라고 볼 수 있다.

첫째, 사회과 교육에서 인권교육은 가치 및 태도적 측면의 비중이 낮다는 문제점을 안고 있다. 제 7차 사회과 교과서의 분석을 보면, 인권교육의 지식적 측면의 비중(4.20%)이 기능(0.96%), 가치 및 태도적 측면의 비중(0.43%)보다 매우 높다는 것을 알 수 있다. 인권교육의 목표는 인권에 대한 단순한 지식 전달이 아니라 인권에 대한 지식을 통하여 자신과 타인의 권리를 깨닫고 인권의 수호 및 인권을 존중하는 태도를 갖추는데 있다. 따라서 본 연구에서 제시한 교사의 모델링과 교사와 학생, 학생과 학생간의 대화 및 확증은 배려의 개념이 모든 수업 상황에 스며들 수 있도록 함으로써 인권교육에서의 지식적인 능력의 함양뿐만 아니라, 기능, 가치·태도의 능력 함양을 이룰 수 있도록 할 것이다.

둘째, 사회과 교육에서는 인권에 대한 논의가 주로 이론적·당위적으로 기술되어 있고, 인권문제의 실태에 관한 접근이 매우 제한적인 것이 사실이다. 인권교육은 실제로 학생들이 인권문제의 실태를 접하고, 그것을 직접적·간접적으로 느낄 수 있는 체험학습이 되어야 한다. 특히 배려의 실천 과정에서 교사의 모델링과 교사와 학생간의 지속적인 대화 및 확증은 교사와 학생이 서로 친밀한 관계를 형성할 수 있도록 할 것이며, 이러한 관계를 통

하여 인권문제를 접할 때 학생들의 따뜻한 배려의 마음이 그 문제 속으로 흘러 들어가는 것을 기대할 수 있을 것이다. 따라서 본 연구에서 제시한 교실 내에서의 모듈별 협동학습과 이와 연계된 교실 외에서의 지역사회 봉사활동의 시행은 이러한 문제점을 해결할 수 있는 대안이 될 수 있을 것이다.

이러한 배려 윤리를 통한 인권교육이 이루어지기 위해서는 우선 교사가 학생들에게 모델링이 되어야 하며, 대화 및 확증을 이끌 수 있는 능력이 있어야 한다. 그리고 학생들이 배려 윤리를 실천할 때, 그러한 과정을 세밀하게 지켜볼 수 있는 능력도 요구된다. 또한 Noddings는 배려 윤리를 학교에서 실현하기 위해서는 기존의 교육과정이 교사와 학생들에 의해서 협동적으로 구축될 수 있어야 하며, 교사들은 학생들의 흥미를 고려하고, 평가의 다양한 방안에도 모색해야 한다고 주장하였다.

따라서 본 연구에서는 다음과 같은 제언을 하고자 한다.

첫째, 교사교육 프로그램에서 인권교육이 보다 효과적으로 이루어져야 할 필요가 있다. 이는 사회과 교육에서 인권교육이 제대로 이루어질 수 있기 위해서는 교사의 뛰어난 인권감수성과 열린 대화의 자세가 요구되기 때문이다. 이를 위한 구체적인 방안으로는 대학의 교과과정에 인권교육과 관련된 과목을 개설하는 것과 인권현장을 체험할 수 있도록 하는 봉사활동의 시행을 제시할 수 있다. 그리고 현직 교사들을 위해서는 교사연수 과정에 인권교육 관련 프로그램을 이수하도록 하는 방안을 제시할 수 있다.

둘째, 사회과 교육에서의 인권교육이 효과적으로 이루어지기 위해서는 기존의 교육과정이 통합적인 교육과정으로 재구성되어야 할 것이다. 그동안 이루어졌던 사회과 교육에서의 인권교육은 교과목의 내용면에서는 민주정치와 헌법 관련 단원에서 부분적으로 다루어졌다. 그러나 인권과 관련된 내용은 정치와 헌법 영역뿐만 아니라 사회과 교과목의 전반적인 영역에서 다루어져야

한다. 이에 대한 구체적인 방안으로, 인권교육이 ‘배려의 원’에 근거하여 조직되는 교육과정의 예를 제시해 볼 수 있다. 즉, 나→ 가까운 사람들→ 멀리 있는 사람들로 구분하여 인권교육의 내용을 재조직하는 것이다.

셋째, 인권교육의 장에서 배려 윤리가 실현되기 위해서는 교사와 학생의 관계, 학교의 제도 및 분위기 등이 변화되어야 할 것이다. 배려 윤리에 근거한 인권교육은 교사와 학생들 상호간의 대화와 확증, 교사의 모델링 등을 통하여 이루어지고, 학교와 연계된 지역사회의 봉사활동으로 배려 윤리를 실현하고자 한다. 그러나 현재의 학교는 학생들의 인권을 존중해주거나 배려해 주기 보다는 입시위주의 형식적인 교육에 중점을 두고 있고, 지역사회와 연결하려는 개방적인 모습에는 소극적인 반응을 보이고 있다. 그리고 교사와 학생의 관계는 위와 같은 학교의 분위기와 같이 주로 형식적이고 경직된 관계가 형성되어 있다. 따라서 배려 윤리에 근거한 인권교육이 실현되기 위해서는 교사와 학생이 일상적인 대화를 통하여 친밀한 관계 및 신뢰감을 형성할 수 있도록 노력해야 할 것이다. 그리고 학교에서는 학생의 인권을 존중하고 배려하는 문화가 형성되어야 하며, 배려의 실천이 활발하게 이루어질 수 있도록 지역사회 기관과 적극적인 연계를 맺도록 노력해야 할 것이다.

참 고 문 헌

- 구정화(1997), 사회과 교육에서 인권교육의 방향에 관한 연구, 「사회와 교육」, 제 25집, pp.95-115.
- 국제사면위원회(1996), 「인권교육의 기법」, 서울: 한국청소년개발원.
- 김성재(2000), 「인권시대를 향하여」, 서울: 나남출판.
- 김왕근, 기세훈, 이병호, 노찬옥, 김옥화(2003), 「고등학교 정치」, 서울: 법문사, pp.121-122.
- 류은숙(1998), 「중등 우리교육」, 11월호, pp.58-61.
- 문미희(2005), 「예비교사를 위한 인권교육 프로그램의 개발과 적용」, 경기: 한국학술정보(주).
- 박병춘(2002), 「배려윤리와 도덕교육」, 서울: 도서출판 울력.
- 박상준(2003), 한국사회과 교육학회, 「시민교육」, 인권교육의 통합적 접근에 대한 이론적 연구, 제 35권 1호, pp.115-141.
- _____(2002), 행위성향 중심의 시민교육, 서울대학교 대학원, 박사학위 논문.
- 송현정(2004), 현대 시민교육의 목표로서 인권에 관한 연구, 서울대학교 대학원, 박사학위 논문.
- 유경희(2002), 사회과 가치교육의 대안적 접근 방안, 성신여자대학교 대학원, 석사학위 논문.
- 유네스코한국위원회(2000), 「인권교육 어떻게 할 것인가」, 서울: 도서출판 오름.
- 윤정숙(2003), 인권단체 인권교육을 활용한 학교 인권교육 활성화 방안에 관한 연구, 한국교원대학교 교육대학원, 석사학위 논문.

- 이석호(1999), 학교 인권교육 교육과정 구성방안에 관한 연구: 초등 사회과를 중심으로, 서울대학교 교육대학원, 석사학위 논문.
- 이승미(2000), 인권교육 프로그램의 인지·정서 요인에 관한 실험연구, 서울대학교 대학원, 박사학위 논문.
- 이용교, 이희길 역(1997), 「인권교육의 기법」, 서울: 인간과 복지.
- 이진석, 김혜현(2005), 제 5·6·7차 교육과정 중학교 사회교과서에 나타난 인권교육에 대한 비교 연구, 「시민교육연구」, 제 37권 4호, pp. 159-183.
- 이현영(2004), 철학적 도덕 교육의 관점에서 접근한 ‘인권 수업’ 사례 연구, 동국대학교 교육대학원, 석사학위 논문.
- 인권운동 사랑방 인권교육실(2000), 인권의 개념과 성격, 제 1회 민간단체 활동가를 위한 인권교육 워크숍 자료집.
- _____ (2000), 인권교육이란 무엇인가, 제 1회 민간단체 활동가를 위한 인권교육 워크숍 자료집.
- 전국사회교사모임 인권교육분과(2005), 「땅콩 선생, 드디어 인권교육하다」, 서울: 우리교육.
- 차경수(2002), 「현대의 사회과 교육」, 서울: 학문사.
- 추병완(1997), 협동학습의 도덕교육적 함의, 「사회와 사상」, 16호, 서울대학교 대학원, 국민윤리교육과.
- Freire(1970), *Pedagogy of the Oppressed*, 남경태 옮김(2002), 서울: 그린비.
- Gilligan, C.(1982), *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*, Cambridge: Harvard University Press, pp. 73-74.

- Graham, H(1995). *Caring: A Labor of Love*, D. E. Bubeck, *Care, Gender, Justice*, Oxford: Clarendon Press, p. 128.
- Grimshaw, J.(1986), *Philosophy and Feminist Thinking*, Minneapolis: University of Minnesota Press, pp. 42-43.
- Vasak, K.(1982), *The International Dimentions of Human Rights*, Greenwood Press, 박홍규 옮김(1986), *인권론*, 서울: 실천문학사.
- Kohlberg, L.(1985), *The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and The Idea of Justice*, N. Y.: Harper & Row, 김민남 역(1985), 「도덕 발달의 철학」, 서울: 교육과학사, p. 39.
- Noddings, N.(1984), *Caring: Feminine Approach to Ethics and Moral Education*, L. A.: University of California Press, p. 9.
- _____ (1989), *Educating for Moral People*, Mary M. Brabeck(ed.), *Who Care? Theory, Research, and Educational Implications of the Ethics of Care*, New York: Praeger, p. 211.
- _____ (1989), *Women and Evil*, LA: University of California Press, p. 236.
- _____ (1990), *Ethics from the Standpoint of women*, Deborah Rhode(eds.), *Theoretical Perspective on Sexual Difference*, New Haven: Yale University Press, p. 160.
- _____ (1992), *The challenge to care in school*, Columbia University Press, p. 178.
- _____ (1994), *An Ethic of Caring and Its Implification for Instructional Arrangements*, Stone L.(ed), *The Education Feminism Reader*, N. Y.: Routledge, p. 173.

- Mayeroff, M.(1971), *On Caring*, N. Y.: Harper & Row, p. 2.
- Parker, R.(1971), *Tending and Social Policy*, C. S. Gohlberg, & S. Hatch, A New Look At the Personal Social Service, Discussion Paper, No. 4, London: Policy Studies institute, p. 17.
- Tarlow, B.(1996), *Caring: A Negotiated Process That Varies*, in S. Gordon, P. Benner & N. Noddings(eds), *Caregiving: Reading in Knowledge, Practice, Ethics, and Politics*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press, p. 80.
- Tronto, J(1994). *Moral Boundaries: A Political Argument For An Ethic of Care*, N.Y: Routledge, pp. 105–110.

ABSTRACT

Development of an Instructional Model for Human–Rights Education in the Class of Social Studies

Lee, Se–Ra

Department of Social Studies

Graduate School

Sungshin Women's University

The purpose of this study is to develop an alternative instructional model for human–rights education based on an ethic of care (Noddings, 1994), as a way of promoting civic competence in social studies education. For the purpose of developing an alternative model, I pay special attention to the notion of "an ethic of care," which relies on a relational ontology and an image of teacher as a carer.

Overall, the instructional model for human–rights education proposed in this study consists of several important concepts drawn from Noddings' conceptualization of caring, such as modeling, dialogue, confirmation, and practice. The proposed model maintains that human–rights education must help student improve not only knowledge but also skill, value and attitude, and that continuous modeling, dialogue and confirmation are

necessary in developing close relationships between teacher and students.

The present model of human-rights education provides a new vision for the teaching of human-rights issues, and urges social studies education home and abroad to rethink the current social studies curriculum, preservice and inservice teacher education, and the practices of democratic citizenship education in general.

부 록

1) 대본 (집단 따돌림)

- * 주제: 왕따의 가슴 아픈 하루
- * 일시: 2006년 ○월 ○일, 6교시 국어시간
- * 장소: ○○중학교 2학년 ○반
- * 등장인물: 나(황○○), 국어선생님, 남자애들, 여자애들, 짝, 한 여자애, 한 남자애

학교 교문 한발자국이라도 밟은 날이면 그날이 고통스럽다.
아니, 학교를 간다는 그 자체가 나를 죽이는 것 같다.
너무 싫다. 오늘 학교에서 있던 일을 생각하면 죽고 싶을 정도로...
점심시간에 다른 때와 같이 내 책상에 이상한 것들이 있고, 의자는 없어지고...
6교시 국어시간이 되었다.

- 국어선생님: 밑줄 안친 사람 나와!

남자 7명 여자 5명이 나왔다.

- 국어선생님: 옆드려봬쳐!

나는 진짜 열심히... 힘들어도... 진짜 다른 애들보다 열심히 벌을 받았다.

- 국어선생님: 여자들만 남고, 남자들은 다 들어가.

10분 뒤.... 나는 팔의 고통 때문에 조금 쉬었다.

- 여자애들: 야! 황○○ 너 똑바로 서!

그래서 나는 욕을 먹지 않으려고 그 고통을 참고 다시 옆드려봬쳐를 했다.

교복치마 때문에, 제대로 설수가 없었다.

- 국어선생님: 황○○, 열심히 했으니까 너만 들어가.

그때, 애들이 이렇게 말했다.

- 여자애들: 와~ 저X 양심 없다 지가 얼마나 열심히 했다고..

- 남자애들: 선생님, 애 별로 한 것도 없거든요?

한 남자애는 나를 주먹으로 치려는 시늉을 하고 있었다.

- 같이 벌서는 애들: 양심 없는 X이네 우리가 더 열심히 했는데 황○○ 진짜 양심 없다

- 국어선생님: 황○○, 다시 와서 벌 서.

5분정도가 지났다.

- 남자애들: 선생님, 여자애들 다 들어오게 해주세요.

- 국어선생님: 안돼!!!

- 한 남자 애: 선생님 제가 10대 맞을 테니까 다 들어 보내주세요~

- 국어선생님: 안된다니까!!!

- 남자애들: 선생님, 그럼 황○○만 빼고 다 들어가게 해주세요

- 국어선생님: 왜?

- 남자애들: 뚱뚱하고 못생기고 양심 없어서요

아.. 진짜.. 그 말을 듣고 내 마음에 못 자국 하나가 생겼다. 눈물을 참고 있었는데, 쉬는 시간 종이 찼다. 내 짝이 뒤에 있는 여자애들이랑 날 옥했다.

- 짝: 아~ 저 XX년 양심 없게 한 것도 없으면서 지 혼자 들어가고 지랄이야, 존나 XX년 그때 눈물이 고였다. 애들이 딱 척할 때 고인 눈물을 닦았다.

- 한 여자 애: 야! 황○○ 너 나랑 맞짱까자

나는 말을 씹고, 오늘 주번이라서 대걸레를 들고 화장실로 갔다

- 한 여자 애: 개XX야 내 말 씹냐?

그 여자 애가 복도에서 뭘 집어던졌다.

화장실로 들어가서 지금까지 애들한테 받았던 정신적, 언어폭력, 폭력, 책상에 대한 일들을 생각하니깐 눈물이 복받쳤다. 그래서 번기에 앉아서 펄펄 울었다.

- 여자애들: 여기 황○○ 있는 것 같은데? 아니면? 물 뿌릴 건데...

그때 나는 잼싸게 나와서 교실로 갔다.

- 여자애들: 아 저X 동쌌나봐

- 한 남자 애: 야! 돼지 미친X야!

(내 짝에게) 야! 너 황○○한테 미친X 이라고 해봐.

- 짝: 황○○은 미친X이 아니라 미친놈인데..

- 한 남자 애: (내 짝에게) 너 재 사물함 만져봐.

- 짝: 황○○ 사물함 만지면 내 손 썩어

나는 속이 부글부글 끓었다. 그래서 내 짝한테 욕을 했다.

짝이 가서 우리 반 여자애들을 불러왔다.

- 여자애들: 야! 황○○ 너 애한테 한번 더 옥하면 그때는 너 밟힌다..

내일 학교에 어떻게 가나.. 가기싫다.... 죽고싶다...

누가 나 좀 도와주세요... 내일 밟힐지도 몰라요...

