

인권교육을 통한 도덕과 교육의 개선방향¹⁾

이미식

(부산대학교 강사)

《요약》

한국의 도덕교육의 방향에 대한 재검토에 대한 요구는 21세기의 시대적 상황에 적합한 도덕교육에 대한 것이다. 즉 기존의 도덕개념이 전통이나 근대화의 질서유지와 관련된 것이기 때문에, 변화하는 시대에는 새로운 도덕개념과 목적이 요구되는 것이다. 한국사회의 변화는 자율성의 존중/인류를 포함할 수 있는 공동체의 건설, 주체성/타자성, 합리성/따뜻한 공감 능력의 조화를 요구한다.

개인과 사회의 위치와 관련해서 개인의 자율성을 존중하면서도 사회내의 관계성을 존중하는 것이 인권교육이다. 인권교육을 인간에 대한 권리의 교육이고, 인간을 통한 교육이고, 인간을 위한 교육이다. 인권교육의 인권은 보편적 원리이면서 구체적이고 보편적인 것이다. 본 연구는 인권교육을 그 자체 목적적인 교육으로 규정하고, 이를 통해서 얻을 수 있는 도덕교육의 방향을 모색하고 검토하고자 한다.

주제어 : 인권교육, 도덕교육, 새로운 도덕교육의 패러다임, 자율성, 공동체

I. 서론

초·중등학교에서 실시하는 도덕교육의 목적과 방향을 어떻게 설정하느냐의 문제는 새삼스러운 것이 아니다. 왜냐하면 교과교육으로서 도덕교육이 실시된 역사가 50여 년을 지났기 때문에, 도덕교육의 목표와 방향에 대해서는 이미 해결된 논쟁으로 간주될 수 있기 때문이다. 그러나 도덕교육의 방향에 대한 재검토가 요구되는 근거는 도덕교육에 대한 필요성과 효과성에 대한 논쟁, 그리고 도덕교육의 역할에 대한 논쟁 등이 해결되지 않고 있다는 것은

1) 본 연구는 2003학년도 한국학술진흥재단의 연구비에 의해 수행되고 있는 과제입니다.

논의의 여지가 많다는 것을 의미한다.

학교의 도덕교육의 방향과 관련에서 이루어지는 논의는 학생들이 도덕의 필요성은 인정하고 있지만, 학교에서 배운 지식을 실천하는 수준이 낮다는 것이다. 이는 학생들이 도덕적 지식과 실천을 유기적으로 결합시키지 않고 있다는 것을 의미한다. 그 원인은 다양하게 지적할 수 있지만, 대체적으로 학교의 도덕교육이 전통적인 사회에 요구되는 가치를 가르치고 있기 때문에 포스트 모던 시대를 살고 있는 학생들과 시대적으로 맞지 않다는 것이다.

그리고 도덕교육이 인간을 사랑하고 존중하는 본질적 가치로서 기능을 해야 하는데, 사회를 위한 도구적 가치로서 기능만을 강조한 측면이 있다는 것이다. 이는 도덕교육뿐만 아니라 한국의 학교교육 전체에 대한 지적이다. 학교 교육이 일제 식민지 시대부터 이루어졌기 때문에 식민지 지배를 공고히 하기 위한 수단으로써 기능을 했다는 것이다. 해방 이후에는 비민주적 국가권력이 식민지의 잔재를 청산하기는커녕 식민성을 온존시켜서 이데올로기의 역할을 교육이 하도록 했으며, 그리고 이러한 구조에 대학진학을 위한 지식을 가르침으로써 도구적 기능을 강화했다는 것이다.

도덕교육에 대한 이러한 논의는 도덕교육이 한국이 처한 시대적 상황을 진단하고 성숙한 사회를 지향하면서 도덕의 본질적 기능인 인간을 사랑할 수 있는 인간을 교육을 통해 이루자는 것이다.

한국사회는 탈근대라는 시대적 상황에 있으면서도 근대의 기획은 미완의 상태에 있다. 비동시성인 것이 동시성인 사회인 것이다. 탈근대는 주체가 해체된 시대로 거대담론이 아닌 작은 이야기, 중심이 아닌 주변, 객관이 주관적 판단이 존중되어야 하는 사회이다. 따라서 개인들은 자율적이고 스스로 가치를 창조할 수 있는 인간이 되어야 한다. 그리고 이러한 인간은 공동체라는 삶 속에서 주체적이고 책임 있는 인간이 되어야 한다. 그런데 근대적 문화가 성숙하지 못한 한국사회에서 개인들이 주체적인 자율적이며, 공동체 삶을 지향하기는 쉽지 않다. 더구나 삶의 정체성을 모색하는 시기인 청소년기에는 더욱이 쉽지 않다. 도덕교육이 새로운 방향을 모색해야 하는 것은 시대사적인 것이다.

그러면 도덕교육의 방향은 어떠해야 하는가? 우선 도덕교육의 본질적 기능인 인간이 인간을 사랑할 수 있는 정신을 회복할 수 있도록 교과목표와 내용이 구성되어야 한다. 인간의 사랑은 자신에 대한 사랑에서 비롯되고, 그 사랑이 타자와 사회로 확대되는 것이다. 인간 사랑은 자신과 타자에 대한 권리의 존중, 그리고 생명에 대한 존중을 의미한다.

그리고 도덕교육이 본질적 기능을 회복하기 위해서는 역사적으로 사회의 도구적 가치로 그 역할을 한 측면이 있다면, 도덕이 사회는 질서라는 측면에서 체제 유지론적인 견해와 더불어 사회의 구성원인 개개인의 삶의 권리보장이라는 측면을 강조해야 한다. 사회는 최소한 개체적 인간의 행복을 위한 것이어야 한다. 도덕은 사회의 질서유지 측면뿐만 아니라 개인의 행복 찾기에도 관심을 지녀야 한다. 그리고 도덕교육은 이미 정해 놓은 가치관 위에 무

엇이 옳은지 그른지를 가르치는 것이 아니라, 스스로 판단하고, 행동하고, 책임을 지는 사람이 되도록 하는 일이 우선적이 되어야 한다. 이러한 인식 위에 기반 할 때 도덕교육의 방향은 그 이전 다른 패러다임을 모색이 가능하다.²⁾

도덕교육의 방향은 인간을 사랑하는 마음과 사랑을 실천하는 행위를 내면화시켜 가는 것이고, 학습자들로 하여금 도덕적 판단능력을 길러 가는데 그 목적을 두어야 한다. 그리고 자율적 판단능력이 행동으로 이어지기 위해서는 책임을 질 수 있는 사람을 길러내는데 관심을 가져야 한다. 책임 정신은 자신의 행동이 잘못되었다면 다시 개선하려는 욕구를 가지며, 타자에게 책임을 물을 때도 새로운 기회를 허락하는 관용의 정신을 포함하고 있는 것이다. 그리고 무엇보다도 도덕교육은 인간에 대한 사랑을 그 토대로 하고 있어야 한다. 비록 누가 도덕적 규범을 어겼다 하더라도 단죄하는 것이 되어서는 안 된다. 그런 경우는 도덕의 이름으로 남의 잘못을 찾아다니는 사람들의 것일 뿐, 그의 행위는 정당성을 받을 수 없다. 친구가 비록 잘못을 저질렀다 하더라도 지금까지의 친구로서의 정을 잊지 않고, 그를 이해하고 잘못을 다시 짓지 않도록 새로운 기회를 주면서 감싸주는 마음이 참으로 도덕적이라 할 수 있다. 벌을 주기 위해, 비난하기 위해서만, 도덕적 규범이 있는 것이 아니다. 도덕의 원리는 진정으로 타자를 배려하고 사랑하는 정신이다(이석재, 2003 : 23).

도덕교육의 위에서 제시한 것과 같은 방향으로서 새로운 패러다임을 모색하고자 할 때, 인권교육에 대한 새로운 관심의 장이 열리게 된다. 인권교육은 도덕교육에 새로운 패러다임을 제시할 수 있다. 왜냐하면 인권교육은 인간의 정체성을 확립하는데 있어 권리 개념에 관심을 가진다. 그리고 인간 존재를 개인적 차원에서 파악하는 것이 아니라, 사회적 존재, 관계적 존재로 파악하고, 삶의 자세에 대해 관심을 갖는다. 그리고 관계적 존재로서 자아는 사회에 무조건적으로 복종하기 위해서 존재하지 않는다. 사회를 인간적인 성숙한 사회로 발전시키기 위해 실천한다. 그리고 궁극적으로 인권교육은 모든 인간 더 나아가 유기체적 존재인 생명, 우주에 관심을 갖고 더불어 살 수 있는 방법을 모색하고자 한다.

그런데 현재 도덕과는 “한국인으로서 바람직한 삶을 살아가는데 필요한 기본생활습관과 예절 및 도덕규범을 익히고, 일상생활에서 부딪치는 도덕적 문제를 바람직하고, 합리적으로 해결할 수 있는 판단능력을 기르며, 올바른 시민의식과 국가·민족의식 그리고 세계평화의 인류공영 의식을 함양하고, 삶의 이상과 원리를 체계화하여 실천할 수 있는 도덕적 성향을

2) 도덕과의 목표와 관련한 논쟁은 바람직한 한국인상과 자격 있는 세계시민상의 조화를 모색한다는 것이다. 즉 바람직한 한국인 육성에 그 비중을 두어야 하는가 아니면 다른 것에 관심을 주어야 하는가에 대해 아직도 바람직한 한국인의 육성 쪽에 더 비중을 두어져 있다는 것이다. 다음은 도덕과 목표설정에 있어 지식→사고능력→태도 및 의지라는 삼분법적 방향에 대해 지나치게 작의적이라는 것이다. 셋째, 도덕발달단계에 대한 것이다. 전반적으로 지식을 상대적으로 강조하던 것에 비판하면서 자율성과 행동, 의지를 강조하는 논의이다(한국윤리교육학회, 2003: 34).

기른다”(교육부, 1999 : 188). 라고 일반목표를 통해 도덕과 교육에서 인권교육을 인정하고 있으면서도, 인권을 그 자체 목적적 가치로서 다루기보다는, 제시된 단원을 보충설명할 수 있도록 다루고 있다. 그리고 제시된 인권개념도 제 1세대의 인권인 자유권이나 인간존중의 내용을 제시하고 있어서 권리보다는 의미가 지나치게 강조되고 있다. 그리고 인권을 권리목록으로 한정시킴으로써 삶과 유기적으로 연결시킬 수 있을 가능성은 희박하다.

따라서 인권교육을 도덕교육의 새로운 방향을 모색하는데 한 방향으로 설정하고자 한다면, 현재 도덕과 교과서에 다루어지고 있는 인권의 개념, 내용에 대한 비판적 검토가 요구된다.

이에 현재 도덕과 교과서에서 제시되고 있는 인권교육에 대한 비판 그리고 이를 근거로 한 새로운 방향을 모색하고자 다음을 고찰하고자 한다. 첫째, 인권교육이 지향하는 목표와 그리고 내용은 무엇인가? 둘째, 인권교육에 비추어 볼 때 현행 도덕과 교육의 목표와 내용의 한계는 무엇인가? 셋째, 인권교육의 측면에서 도덕과 교육을 재구성해 볼 때 그 목표와 방향은 어떠해야 하는가에 대해 연구하고자 한다.

Ⅱ . 인권교육의 특징

1. 인권교육의 의미

인권의 개념에 대한 명사적 정의는 대체적으로 사람의 권리, 혹은 인간이 인간답게 살 수 있는 권리라는 것으로 이해된다. 서구의 역사에서 사람의 권리라는 개념은 사회계약의 개념과 더불어 형성된 것이다. 즉 신 중심의 사회나 신분이나 계급중심의 사회에서 인간을 위한 사회라는 근대사회의 시대적 정신이 인권개념 형성에 근간이 된다. 인간의, 인간에 의해, 혹은 인간을 위해 형성된 사회는 인간에 의해 형성, 유지 발전된다. 사회의 발전은 인간의 권리를 보장하는 정도에 의해 측정될 수 있는 것이다.

인간의 권리의 개념은 시대를 거치면서 다양하고 그 폭이 넓어진다. 인권의 개념은 시대에 따라 그 폭과 의미가 변하여 왔다. 역사적으로 볼 때 인권의 개념은 주로 3세대로 구분된다. 유네스코의 법률자문위원이었던 Karel Vasak은 프랑스 혁명의 3대 이념인 자유, 평등, 박애를 기준으로 인권의 역사를 3세대로 구분하였다. 제1세대 인권의 개념이 개인의 자유를 중심으로 하는 것이라면, 제2세대 인권은 기회의 평등뿐 아니라 분쟁정의까지도 보장하고자 하는 사회권 중심의 인권을 의미한다. 이에 반해 제3세대 인권은 여성, 제3세계 등 집단의 특수성에 기초하여 독자적인 권리의 보장을 요구하는, 이른바 ‘연대의 권리’를 중심

으로 하는 인권을 가리킨다³⁾ (유네스코한국위원회, 1999 : 24-25).

역사적 고찰에서 인권은 인간으로서의 존엄권과 합목적적 생명체로서 살아가기 위한 자유권, 그리고 인간이 행위하면서 살아가는데 필수적인 연대권으로 구분된다고 볼 수 있지만 대체적으로 인간이 사회에서 기본적으로 누려야할 기본권의 내용으로 인식된다.

그런데 위에서 제시된 인권의 권리의 개념이 사회와의 관계가 어떠한가 하는 것이다. 사회 위에 존재하는 권리 개념인가? 아니면 사회 내에서 권리개념인가 하는 것이다. 인간의 권리와 사회의 관계와 위치에 대한 논쟁은 개인주의와 공동체주의의 사상적 연원을 형성하게 된다.

개인주의적 자유주의는 사회보다 우선적 가치를 개인의 권리 개념에 두는 반면 공동체주의는 공동선의 범위 내에서 권리를 중시 여긴다. 맥킨타이어(A. MacIntyre), 샌들(M. Sandel), 테일러(C. Taylor), 왈쩌(M. Walzer) 등으로 대표되는 공동체주의 철학은 헤겔(G. W. F. Hegel), 루소(J. J. Rousseau), 아리스토텔레스(Aristoteles)로 거슬러 올라가는 긴 역사적 연원을 갖는 것이다. 일찍이 아리스토텔레스는 고대 그리스의 도시국가, 즉 폴리스의 인간관계, 사회조직에 대해서 설명하였다. 그의 이론에 들어있는 인간은 본질적으로 정치적 인간이다. 즉, 그들은 폴리스 안에서 살아가고, 그 속에서만 자신들을 충족시킬 수 있다. 인간의 행복은 사회조직 속에서 학습한 덕을 실천함으로써 성취된다. 인간은 본질적으로 폴리스(police)에 대한 관계, 즉 시민공동체와 같은 것의 구성원이라는 것에 의해서만이 그 본성을 제대로 이해될 수 있는 사회적·정치적 동물이다.

이러한 정신은 구체적으로 루소에서 계약의 개념으로 발전한다. 루소는 『사회계약론』을

3) 인간으로서 기본적 인권을 선언적으로 해명하고 있는 것이 1948년의 세계인권선언과 1966년의 국제인권협약(A협약, B협약)의 주된 내용이다. 이것이 공통적으로 제시하고 있는 인권의 내용은 다음과 같다. 첫째, 존엄권은 태어나면서부터 본래적으로 인간에게 부여된 것이다. 인간은 누구나 살 권리를 가지며, 이에 대한 것이 보장되지 못하면 인간다운 것이 상실된다. 존엄권은 인권의 사상적 근거가 되는 것이다. 둘째, 자유권은 인간이 선택하고 행동하고 살 수 있는 주체적인 의지를 의미한다. 다른 사람에게 피해를 주지 않는 범위 내에서 자신의 선택에 따라 살아갈 수 있어야 한다. 자유권의 내용은 자유를 보장하는 ‘--로부터의 자유’, 즉 소극적 자유에서 ‘--로의 자유’, 즉 적극적 자유를 포함해야 한다. 자유의 구체적인 내용은 언론·출판의 자유, 거주·이전의 자유, 직업의 자유 등이 있다. 그리고 자유권의 보장을 위해 참정권, 청원권, 및 권리구제를 위한 청구권으로 국가배상청구권, 범죄피해자구조청구권 등이 포함된다. 셋째, 평등권은 법 앞의 평등을 의미한다. 근대 헌법상 평등의 원칙은 봉건적인 불평등한 신분제를 타파하기 위하여 1789년 프랑스의 ‘인권선언’에서 처음으로 선언되었다. 그 뒤 모든 근대 입헌 국가들이 헌법에 규정하게 되었다. 이것은 실제에 있어서 모든 사람이 똑같은 것은 아니지만 법률상 그 ‘권리능력’이 평등하다는 의미이다. 넷째, 사회권은 사회적 존재로서 인간다운 생활을 위해 사회가 보장해야 하는 경제적 권리, 직업의 권리, 교육받을 권리, 환경권, 여자, 인종 소수민족의 권리 등을 포함한다. 다섯째, 연대권은 인권을 보호하는 것을 물론 침해당할 경우 적극적으로 연대하고 조직하여 이를 해결하고자 하는 저항의 권리이다.

저술하면서 시민의 자치권리를 정당화하기 위해 사회계약이라는 것을 철학적으로 고안하였다. 물론 그가 제시한 계약의 성격은 공동체적인 것이었다. 사회계약의 당사자들은 자기 자신과 제반권력을 전체 공동체의 통제에 두고, 이러한 공동체로부터 모든 권리를 도출했고, 인권의 개념 역시 그러하다.

19세기의 헤겔은 역사적 전통 안에 들어있는 특정한 사회적 망 속에서 개인을 찾는다. 헤겔은 개인의 자유는 합리적 윤리적 공동체 개념으로서만 성취될 수 있다고 주장했다. 따라서 헤겔은 윤리적 공동체 개념으로서 이해될 수 있는 국가의 개념을 중요시했다. 그의 체계에서 국가는 가족과 시민사회의 통일로서 자각된 유기체, 자유가 완성된 현실태, 그리고 최고의 인륜성으로 제시한다. 인권은 공동체의 범위와 맥락에서 결정되는 것이다.

이렇게 볼 때 공동체주의는 민주 공동체의 시민성을 강조하며 민주 공동체의 시민은 공적인 문제에 있어서 자기이익을 버리고 공동선을 추구하고 타인과 타협하며 시민이 지녀야 할 덕을 함양하고 공동체에 참여하는 사람으로서 개념을 중시한다. 따라서 공동체맥락과 함께 이루어지는 것이 인권의 개념이다.

그렇다면 개인의 권리를 우선시하는 개인주의와 공동체내에서의 인권을 중시하는 이들의 논쟁사이에서 해결방안은 무엇인가?

인권의 개념을 두 가지 측면에서 이해할 때 해결의 실마리는 보인다. 보편적 원리로서의 인권과 내용으로서의 인권의 측면을 함께 보는 것이다. 보편적 원리로서의 인권은 인간의 보편적 원리로서 어느 사회나 문화를 막론하게 인정되고 지켜져야 하는 것이다. 그리고 내용으로서 인권은 구체적인 행위자가 속한 사회의 맥락 내에서 검토되고 이해되고 구성할 수 있는 것들이다. 이렇게 인권의 개념을 구성하게 된다면 보편적 원리로서 인간의 권리로서의 인권개념 뿐만 아니라, 공동체 내에서 함께 인간답게 살아가는 원리를 모색하고 구성해 가는 포괄적인 것으로 이해할 수 있다.

동양적 전통에서는 인권이 개념은 인간의 존중, 혹은 인간의 존엄성으로 이해 되었다. 홍익인간을 건국의 이념으로 삼았던 고조선이래 사람을 존중하는 사상 역시 우리나라에 있었다. 그리고 19세기말 인내천(人乃天) 사상은 인권사상과 그 맥락을 함께 하고 있다(심성보, 2000 : 52).

그런데 우리나라의 경우 인간존중 정신이 근대화 과정 속에서 심화발전 된 것이 아니라, 오히려 퇴보하였다. 그 원인은 봉건주의 의식, 민주주의의 미성숙, 한국은 단기간에 이루어야 할 근대화 과업 속에서 배태된 경쟁의식, 남북한의 분단으로 인한 이데올로기의 대립과 분단상황, 오랫동안 비민주적 정치 행태 등으로 인권은 사회에 비판적인 것이나 부정적인 것으로 인식되었다.

인권의 그 자체 본질적 가치 있는 것으로 인식되고 논의되기 시작한 것은 최근에 와서야 비롯되었다. 이는 학교교육에서도 마찬가지이다. 학교가 사회의 질서를 유지하기 위한 통제

기관으로 기능을 하거나 권위적인 관료 체제적 인해 현실 유지적인 견해를 취함으로써 인권 교육은 소홀히 다루어질 수밖에 없었다. 학생들은 미성숙한 존재로서 어른에 통제를 받아야 하는 존재로 간주되었던 것이다.

인권은 추상적인 가치가 아니라, 한 사회의 사회·문화적 배경과 함께 이루어지는 것이기 때문에, 한 사회의 인권은 시민들에 대한 계몽적 기획과 함께 이루어져야 한다. 즉 인권은 사회 구성원들이 성숙한 삶과 함께 병행되어야 저야 한다. 이런 점에서 인권은 인권교육이 필연적으로 연결되어서 이루어져야 한다. 가정, 학교, 사회가 인권교육의 주체가 되어야 하는 것이다.

그러면 인권교육은 어떻게 정의할 수 있는가? 특히 학교에서 가르치는 인권교육은 어떻게 정의할 수 있는가? 위에서 제시한 인권의 개념과 지금까지 이루어진 선행연구를 통해 밝혀진 것 중에 가장 많이 활용되고 있는 자료는 캐롤. 한과 비엔나 선언상의 인권교육의 지침, 그리고 리스터(Lister)의 이론과 유럽의회의 권고 등인데 이들의 이론⁴⁾을 통해 공통적으로 제시하고 있는 인권교육의 특징과 목적은 다음으로 정리할 수 있다. 인권교육은 개인과 집단 및 국가 전반에 대해 행사할 수 있는 기본적 인권들간의 관계를 이해하는 것이다. 그리고 인권교육은 한 개인의 편견에 대한 평가 능력을 기르고 관용의 태도를 육성하는 것이다. 그리고 인권교육은 타인의 권리에 대한 인식 능력과 존중심을 기르는 것이다. 그리고 인권교육은 권리가 거부된 자들에 대한 법적 인식을 하는 것이다. 그리고 인권교육은 기본적 분쟁이 일어났을 경우, 이를 분석할 수 있는 지적기능과 그 바람직한 해결을 위한 적극적 참여 기능을 키우는 것이다.

- 4) Lister의 분류에 의하면 인권교육은 인권에 대한 교육(education about human rights), 인권을 위한 교육(education for human rights), 인권을 통한 교육(education through human rights)으로 구분하고 인권교육의 특징을 다음과 같이 정리하고 있다. 첫째, 인권교육의 학습의 목적이 학습자들의 객관적인 조건과 그러한 성숙한 조건 하에서 인권이 어떻게 적용되고 있는가를 비판적으로 이해하는 것을 분명히 해야 한다. 둘째, 인권교육에서 학습자의 사전 지식은 이후 토론의 기호로 쓰기 위해 이끌어내야만 한다. 학습자 중심활동은 이것들을 학습자로부터 끌어낼 수 있도록 고양되어야 할 것이다. 이것은 활동이 학습자들에게 그들의 경험과 지식을 공유하고 표현할 활동공간을 제공해야 한다는 것을 의미한다. 셋째, 인권교육에서 촉진자들은 학습자들이 응답에서 비일관성과 부조리를 이끌어낼 수 있는 문제를 제기함으로써 학습자들의 사전지식에 문제를 제기하도록 노력해야 한다. 넷째, 인권교육의 기법은 명료화 주제의 분석, 활동의 실행에 집단적 노력을 독려해야 한다. 다섯째, 인권교육은 학습자의 사전지식을 끌어내는 것이 아니라, 사실, 자료, 통계 등과 같은 다른 자료에서 나온 지식과 비교하도록 하여 결론적인 생각을 종합하도록 해야 한다. 여섯째, 인권교육에서는 학습자의 응답에서 나온 주제와 그 주제들과 연관된 기초원리는 촉진자나 학습자 자신들에 의해 제기되어야만 한다는 것이 중요하다. 촉진자들은 왜, 어떻게 라는 질문을 제기해야 한다. 왜 사건이 일어났고, 어떻게 그렇게 되었는가를 생각하게 만들어야 한다.

그리고 인권교육 내용은 리스터와 유럽회의 권고 안에서 도출된 것으로 주로 세 가지 영역 즉 지식, 기능, 가치와 태도 등으로 구분하여 제시한다. 지식의 영역에는 • 인간의 권리와 의무의 내용, • 인권의 역사, • 불평등, 차별의 여러 형태, • 인권을 위한 규약과 법 등이 포함되고, 기능의 영역에는 • 언어능력, • 비판적 판단력, • 사회성, • 의사결정에 대한 참여능력, • 법률이나 국제기구 이용 능력 등이 포함될 수 있다. 그리고 가치와 태도의 영역에는 • 인간 존엄성에 대한 자각과 문제의식, • 차이의 수용과 반 차별적 태도, • 책임 있게 행동하는 능력 등이 포함된다.

인권교육의 목적과 내용을 이렇게 정의할 때 인권교육은 가) 인권의 보편적 원리로서 인권의 개념을 인식하는 교육과 나) 보편적 원리로서 인권의 개념을 인식하고 그것을 적용하고 실천하는 능력을 포함하는 인권능력 교육으로 구분할 수 있다. 전자는 개념에 대한 인식을 강조하는 것이고, 후자는 인권의 인식, 적용, 실천의 능력을 함양하기 위한 것이다.

2. 인권교육의 목표와 원리

현재까지 초·중등학교에서 이루어진 인권교육은 대체적으로 사회과와 도덕과를 중심으로 해서 이루어지는데, 대체적으로 사회과 교육은 전자에 해당하는 인권교육을 실시한다면 도덕과는 후자의 측면에서 인권교육을 하고자 한다. 왜냐하면 도덕과 교육은 궁극적으로 바람직한 삶을 실천하기 위한 능력을 함양하는 것이기 때문에 실천능력이라는 측면에서 도덕과 교육과 인권은 긴밀한 관계를 형성할 수 있다.

이에 우리는 도덕과 교육에서 실시하고자 하는 인권교육의 의미를 인권교육을 통해 함양하고자 하는 인권능력으로 정의하고자 한다. 인권능력을 의미하는 인권교육의 특징은 다음으로 세분화할 수 있다.

첫째, 인권능력은 자신을 어떻게 이해하느냐의 능력과 관련되어 있다. 인권능력은 개인의 권리의식에서 출발한다. 그러나 권리의식이 나에게만 한정된 것이 아니라, 국가나 세계로부터 인간다운 권리를 보장받는 자세는 물론 개인이 타자를 존중하고 더불어 함께 살아야 하는 근거와 이유를 제시하는 것이다. 이는 결국 인간이 자신을 어떻게 이해하고 자신의 정체성을 확립하는가의 문제이다. 인권능력은 인간의 정체성의 개념을 다중적인 측면에서 이해한다. 나는 가정, 이웃, 사회를 넘어 세계를 향한 존재이고, 각 영역이 갖고 있는 정치, 경제, 문화를 이해하고 존중해야 하는 존재이다. 이러한 다양한 측면에서 자신을 이해할 때 인권을 실천할 수 있다.

둘째, 인권능력은 인권이 보편적 가치를 인정하면서 한국적 상황이라는 특수성과 인권이 갖는 보편성을 통합시킬 수 있는 능력으로 자신의 구체적인 상황과 맥락에서 실천할 수 있는 능력이다. 인권능력은 학습자가 한국적인 특수상황을 이해하고 분석하는 능력뿐만 아니

라 이를 통해 보편적인 인간다운 가치를 추구할 수 있는 능력을 포함하는 것이다. 인권은 자신의 삶과 인권을 맥락과 시킬 수 있어야 하는 것이다.

이런 측면에서 인권교육은 ‘인권을 위한 교육’이다. 인권을 위한 교육은 일상적 삶을 인권의 기준으로 재구성하고 인권을 옹호하고 방어하는 데 필요한 기술과 기술을 발휘하는 능력을 기르는 과정을 의미한다.

셋째, 인권능력은 자신의 존재를 세계의 일원으로 생각하는 사회적이고 인류적인 차원에서 실천하는 것이다. 21세기는 삶의 영역이 세계가 지구촌의 영향권에 있다. 그러므로 한 국가에 적용되는 도덕의 개념을 확장하여 세계를 포괄하는 윤리가 필요하다. 인권은 나를 인류 속의 관계적 존재로 파악하고 인류를 위해 실천하게 된다. 이런 측면에서 인권교육은 ‘인권을 통한 교육’이다. 인권을 통한 교육은 인간의 존엄성과 권리를 존중하고 지지하는 분위기 속에서 인권의 소중한 가치를 경험할 수 있는 교육이 되어야 함을 의미한다.

인권교육을 인권능력으로 이해했을 때, 포함되는 영역은 개념인식-개념에 대한 재구성 및 의미화-내면화와 실천(개인적 차원과 사회적 차원)을 포함하는 개념이다. 이를 도표로 나타내면 다음과 같다.

〈표1〉 인권능력의 의미

인권능력		
인식하기→	의미 구성하기 →	실천하기 (개인적 수준과 사회적 수준)

위에서 고찰한 바 인권교육을 인권능력의 함양이라고 정의했을 때 도덕과 교육에서 실시해야 하는 인권교육의 목표는 다음과 같이 설정될 수 있다. 첫째, 인식의 인권교육이다. 이는 말 그대로 인권 개념을 인식하는 것이다. 인권이란 인권의 말 그대로 인간의 권리, 그것도 우선 되어야 할 자기 자신에 대한 권리를 인식하는 것이다. 인권이 명시적으로 나타나 있는 것은 법이다. 그런데 이러한 법, 과학 등은 그 자체로서는 객관적인 것처럼 보일지라도 실행하는데는 가치가 들어가므로 결코 중립적일 수 없다. 따라서 법에 대한 비판의식을 통해 누구나 동의하는 자유와 평등, 인간의 존엄이라는 원칙으로부터 시작하고, 구체적인 하나 하나의 현상을 통해 인권의 실현을 방해하는 반 인권적 구조를 깨닫고 그 구조를 정당화하기 위해 만들어 내는 그럴듯한 담론의 정체를 꿰뚫어 볼 수 있는 비판의식이 튼튼히 키우는 일을 인권교육의 방향으로 설정해야 한다.

둘째, 인권교육은 의미구성하기 교육이다. 즉 인권교육은 학습자가 그 의미를 자신의 삶과 맥락과 시켜서 이해하고 해석하는 것이다. 인권교육은 타자와 함께 살아가기 위한 교육이다. 사람이 살아감에 있어서 관계를 맺고 지내기 위해서는 자신의 권리만 내세우면 궁극적으로 추구하는 자신의 행복을 얻을 수 없다. 자기가 좋아하는 사람이 아프면 자신도 아프듯 타인

도 잘되어야 자신도 좋다. 인권교육을 통해 이러한 타인을 배려하는 태도가 포함된다.

셋째, 인권교육은 실천하기 위한 교육이다. 즉 인권교육은 학습자가 개인적 차원이나 사회적이고 인류적인 차원에서 적극적으로 변화를 위해 참여하고 실천하는 것이다. 실천능력을 함양하기 위해서는 초등학교의 경우 인권교육은 규정, 법을 다루는 것이 아니라 습관을 형성하는 것에 초점을 맞추어야 한다. 이 시기의 학습자는 습관들이기에 가장 좋은 감성상태에 놓여 있기 때문이다. 그리고 나와 다른 타자의 존재와 출현을 이해하고 이를 합리적으로 해결할 수 있는 대응능력을 키우기에 적합하기 때문이다. 그리고 중·고등학교에서는 점차적으로 비판의식을 강화시키는 교육이 이루어져야 한다. 그리고 인권교육이 실천과 관련되기 때문에 인권교육은 한 사회의 정치, 경제, 사회, 문화적 환경의 조성과 함께 이루어져야 한다. 이는 가정, 학교, 사회에 모두에 해당한다. 예컨대 학교의 경우 인권교육이 효과적으로 이루어지기 위해서는 학교와 학급을 민주적 공동체로 형성하고, 교사는 아동에게 인권에 대한 철학과 신념을 가지고 행동함에 있어서 도덕적 모델링이 되어야 할 것이다. 사람에 대한 권리에 대한 교육은 사람에 대한 총체적 이해 속에서 이루어져야 한다. 다른 사람의 권리 존중을 중심가치로 가르치되 인간의 존엄성, 공정, 평등, 우정, 양보와 인정이 조화를 이루어야 한다. 나는 너와 같다는 내 몫 찾기와 평등원리 못지 않게 내가 먼저라는 양보와 협동에 기초할 때 우리사회는 인정이 넘치는 사회가 될 수 있다.

그리고 인권능력을 함양하기 위한 인권교육의 내용으로는 다음의 것이 구체적으로 포함되어서 교육과정으로 구성되어야 한다.

■ **인식하기 인권교육 내용**으로 • 모든 인간의 타고난 존엄성과 존중받아야 할 권리의 내용, • 보편성, 상호 불가분성, 상호의존성 등 인권의 원칙, • 시민·정치적이며 경제·사회·문화적인 인권의 범위에 대한 인식, • 인권의 역사, 유엔아동권리협약을 비롯한 국제인권법, • 대륙, 국가, 자기 고장에 존재하는 인권 규범, • 주요한 인권침해에 대한 지식, • 인권을 보호, 보장, 증진시킬 책임이 있는 인물과 기관, 단체 등이 포함될 수 있다.

■ **의미구성하기 인권교육 내용**으로 : 인권의 의미를 학습자가 구성할 수 있는 능력으로는 다음과 같은 것이 포함 될 수 있다. • 자신의 감정과 의견을 솔직하고 체계적으로 표현하는 능력, • 상황에 대한 비판적 이해와 분석하기, • 정의롭지 못한 상황이 변화·발전될 수 있다는 인식, • 인권을 옹호하는 과정에서 개인적, 사회적으로 겪을 수 있는 위험에 대한 인식, • 인권침해를 유발한 요인 분석하기, • 자신이 가진 ‘편견’을 식별하고 ‘관용’ 키우기, • 정보를 모으고 분석하는 기술, • 차이를 인정하고 받아들이기, • 긍정적이고 비억압적인 인간관계 형성하기, • 비폭력적인 방법으로 갈등 해결하기, • 책임지기 등이 포함될 수 있다.

■ **실천을 위한 인권교육**에서는 인권의 가치와 태도를 내면화하여 개인적 차원이나 사회적 차원에서 실천하는 것이다. 그것의 내용에는 • 인권과 기본적인 자유에 대한 존중의 강화, • 타인에 대한 존중, 자기존중, 희망, • 권리를 침해당한 사람들에 대한 공감과 연대의식

갖기, • 인권의 향유가 정의롭고 인간다운 사회의 전제조건임을 인식하기 등이 포함될 수 있다.

그리고 위의 내용을 가지고 교사가 실제적으로 수업을 할 경우 다음과 같은 원리를 고려해 볼 수 있다. 첫째, 경험의 원리이다. 인권교육은 학습의 목적이 학습자들의 객관적인 조건과 그러한 상황에서 인권이 어떻게 적용되고 있는가를 비판적으로 이해하는 것이라는 점을 분명히 해야만 한다. 둘째, 실천중심의 원리이다. 학습자의 인권개념에 대한 인식은 학습 이후 실천을 위한 것이다. 셋째, 학습자 중심의 원리이다. 인권교육은 학습자의 태도 변화를 추구하기 때문에 학습자 중심에서 이루어져야 한다. 따라서 인권교육은 학습자들에게 그들의 경험과 지식을 공유하고 표현할 활동공간을 제공해야 한다. 학습자들은 그들 자신의 인지도식을 이용하여 지식을 공유하고 표현할 활동공간을 제공받게 된다. 따라서 소개된 모든 새로운 지식은 그들 자신의 도식에 의해 통합될 것이다. 그렇지 않으면 그들의 사전 지식과 새로운 지식 사이에 모순이 발생할 것이다. 이러한 모순이 해결되지 않는다면, 대부분 그러하듯이 학습자들은 새로운 지식에 저항하거나 또는 그들의 틀이 모순을 수용하여 적용한다. 넷째, 문제제기의 원리이다. 교사는 학습자들이 사전 지식에 의문을 갖게 하기 위해 노력해야 한다. 그러한 과정은 학습자들이 그들의 사고를 통해서 생각하도록 자극하고, 그들의 사고 유형을 논리적으로 보다 일관성 있고 경험적으로 조리가 맞게 하기 위해 그들의 사고유형을 재정립하도록 강제한다. 다섯째, 분석의 원리이다. 학습자의 응답에서 나온 주제와 그 주제들과 연관된 기초 원리는 촉진자나 학습자 자신들에 의해 제시되어야만 하는 것이 중요하다. 촉진자들은 “왜”와 “어떻게”라는 질문을 제기해야 한다. 그러한 질문은 학습자들이 왜 사건이 일어났고, 어떻게 그렇게 되었는가를 생각하게 만든다. 또한 학습자들에게 사건과 다른 사건이 어떻게 연관되어 있고, 그들은 어떻게 서로 영향을 미치는가에 대해 물어 보아야 한다. 이 질문들은 학습자들이 명백한 것이 이상의 것을 이해하도록 도와준다.

Ⅲ. 인권교육과 도덕과 교육의 방향

인권교육을 인권능력을 육성하는 것으로 정의했을 때 그것의 목표와 내용을 근거해서 현행 제7차 중등학교 도덕과 교과서를 분석해 보면 다음과 같은 특징을 고찰할 수 있다. 우선 도덕과 교육의 특징을 1. 교육목표와 2. 교육내용으로 구분하여 고찰하고자 한다.

1. 교육목표

초·중고등학교 도덕과의 일반적 목표는, “한국인으로서 바람직한 삶을 살아가는데 필요

한 기본생활 습관과 예절 및 도덕규범을 익히고, 일상생활 속에서 부딪히는 도덕적 문제를 바람직하고 합리적으로 해결할 수 있는 판단 능력을 기르며, 올바른 시민 의식과 국가·민족의식, 그리고 세계 평화의 인류 공영 의식을 함양하고, 삶의 이상과 원리를 체계화하여 실천할 수 있는 도덕적 성향을 기른다.”고 하였다. 그리고 그 하위의 교육 목표는 4개 개인생활, 가정·이웃·학교생활, 사회생활, 국가·민족생활 영역별로 서술하고 있다.

그리고 7차 도덕과의 일반적 교육 목표와 하위 목표인 생활 영역별 목표는 다음과 같은 3개의 원칙에 따라 설정하고 있다. 첫째, 생활환경의 확대에 따라 4개의 생활 영역별 목표를 정하였다. 개인으로부터 가정·이웃·학교를 거쳐서 사회와 국가·민족 생활 영역에 따라 목표를 달성케 한다. 둘째, 각 생활 영역에서 도덕적 중요성과 필요성의 이해, 도덕적 문제의 해결 및 판단 능력 신장, 도덕적 태도 및 실천 의지의 함양을 실현한다. 셋째, 학생들의 도덕성 발달에 부합되는 방향으로 계열성을 살려 학년별 목표를 설정한 것이다. 7학년과 8학년을 하나의 단계에 두고, 9학년과 10학년(고등학교 1학년)을 다음 단계에 둔다. 이렇게 보았을 때, 도덕과의 상위목표는 인권교육이 지향하는 바와 크게 다르지 않다.

그런데 다음과 몇 가지 점에서 도덕과 교육이 인권교육과 상이한 점이 나타난다.

첫째 도덕과 교육 목적과 관련하여 도덕과의 교육의 목적을 한국인으로서의 정체성(national identity) 확립에 있다고 한 점이다. 한반도에서 태어났고 한반도에서 살게된 하나의 개인으로서, 사회의 구성원으로서 그리고 국가·민족의 구성원으로서 주어진 본분과 역할을 제대로 수행할 수 있는 가치관과 신념을 가르치는데 의의와 목적을 두고 있다는 뜻이다.

그런데 개인의 기본적 권리의 인정과 그에 따른 제도적 장치에 대한 언급이 없는 국가에 대한 강조가 도덕과를 처음으로 독립적인 교과로 지위로 부여했던 유신시대 ‘한국적 민주주의’와 유사한 논리로 보여질 수 있다. 개인의 권리가 대신 의무만을 강조하거나 당위적이고 도덕적 원리로서의 막연한 제시는 집단주의로 흐를 가능성이 높은 것이다. 예컨대 중학교 1학년 도덕교과서 국가·민족의 영역에서 “국가와 민족은 영원한 것이고, 따라서 국가와 민족은 의심할 의지 없이 우리들의 몸과 마음을 다 바쳐 아끼고 사랑할 만한 가치가 있다는 것이다”¹⁸⁾(중학교 도덕 1 : 204) 부분이나 “자기나라와 자기 겨레에 대한 사랑을 애국애족이라고 한다. 이는 자신을 나라와 겨레의 한 구성원으로 생각하고, 그것을 자랑스럽게 여기는 것이다. 그리고 어떠한 판단이라 결정을 내릴 때 개인이나 집단의 이익에 앞서 나라와 겨레를 먼저 생각하고, 경우에 따라서는 나라와 겨레를 위해 개인이나 집단의 희생까지도 감수하는 것이다”(중학교 도덕1 : 223). 라고 서술된 부분은 개인의 권리를 무시하고 국가를 지나치게 강조하고 있는 것이다. 현행 도덕교육이 집단을 강조하는 면이 있다면, 인권교육은 개인의 권리를 인정하고 보장하는 공동체나 사회를 상정하고자 한다.

둘째, 도덕과 교육에서 제시하는 민족이나 국가가 폐쇄적인 개념으로 이해될 경우 이는 타민족에 대한 배타성으로 나타나고 이는 더 나아가 자기 중심적인 태도와 다를 바가 없다.

만약 도덕교육에서 제시된 민족주의가 혈연이나 맹목적 민족애에 바탕을 둔 것이라면 타자에 배타성으로 전락할 가능성이 높다. 그런데 도덕교과서에 제시된 민족 개념은 혈연에 바탕을 두며, 감정적이고 무조건적인 민족애를 학습자에게 요구한다. “민족이란 씨족이라 종족, 부족 등의 단어와 마찬가지로 공통의 조상을 가진 한 핏줄로 이루어진 집단이다. 따라서 우리는 민족을 하나의 큰 가족이라고 부르기도 한다”(중학교 2도덕 : 156). “민족의식이란 민족을 구성하는 개개인이 민족의 구성원임을 자각하고 민족과 운명을 함께 하려는 의식이라고 할 수 있다. 따라서 민족이란 운명을 함께 하려는 의식이라고 할 수 있다. 따라서 민족이란 핏줄, 언어, 문화, 역사와 같은 객관적 요소와 민족의식이라는 주관적 요소를 동시에 갖추었을 때만 비로소 성립되는 것이다”(중학교 도덕 2 : 156). 이러한 같은 핏줄로 맺어서 사랑해야 하고 함께 한다는 정신의 민족주의는 한국민 내에서는 상호의존성을 도출해 내기 쉽지만, 같은 핏줄을 나누지 못한 타자에 대해서 맹목적인 편견 역시 갖기 쉽다.

전 인류가 하나가 되어야 살 수 있는 지구촌 사회에서 민족주의가 긍정적인 역할을 하려면 인종적, 종족적, 혈연중심의 민족주의에서 시민적이고 인류적인 것을 강조하는 민족주의가 되어야 한다. 그러나 대내적 동등권을 인정하는 시민적 민족주의는 불충분하다. 진정한 시민적 민족주의는 타민족에서도 동등한 권리를 부여하는 것이 인정되어야 한다. 시민적 민족주의가 타민족에게도 동등한 권리를 부여할 수 있는 방법은 인권이라는 보편적 가치를 지향해야 한다. 이런 측면에서도 인권은 현행 도덕교육이 지니고 있는 한계를 벗어나서 공생의 논리로서의 민족주의를 제시할 수 있다.

셋째, 현행 도덕과 교육에서 제시하고 있는 덕목교육의 특징이다. 현행 도덕과 교육에서는 4개의 생활영역별에서 각각 20개 정도의 덕목교육을 강조하는데, 개인생활영역에서는 성실, 절제, 책임, 근면, 정직을 제시하고 있고, 가정·이웃생활 영역에서는 협동, 애교, 애향을 제시한다. 그리고 사회생활 영역에서는 준법, 타인, 배려와 봉사, 그리고 환경보호, 정의, 공동체의식, 공익추구, 민주적 절차 준수, 자연보호 등을 제시하고 있고, 국가·민족생활 영역에서는 국가애, 민족애, 그리고 안보의식, 평화통일, 인류애를 제시하고 있다(중학교 도덕 : 2001). 그리고 그것의 선정기준을 다음과 같이 제시하고 있다. “개인의 도덕적 성장과 인격형성에 필수적인 규범들을 중심으로 내용 요소를 선정하였다. 그리고 생활 영역별로 학생들이 반드시 달성해야 하는 주요 가치 덕목을 중심으로 선정하였다. 그리고 우리의 전통적 규범과 가치, 서구의 민주사회의 가치와 덕목 중에서 오늘날 우리 사회 현실에 적절한 내용을 선정하였다. 오늘날 우리사회에서 크게 부각되고 있는 도덕적 문제들을 도덕적으로 판단해 볼 수 있는 내용들을 중심으로 선정하였다”(도덕 교육과정 해설, 1997 : 195). 그런데 모두가 모호한 개념으로 그 기준을 선정하고 있고, 더 나아가 안보의식과 평화통일을 국가애와 민족애, 인류애와 동일한 수준에 놓을 수 있는가 하는 것이다. 평화통일이 가치의식이 될 수 있는가 하는 것이다. 그리고 안보의식은 어떻게 덕목의 수준으로 인정할 수 있는가 하는 점

이다(한국초등도덕교육학회, 2003 : 77). 그리고 이러한 덕목들은 그 자체로 갈등을 야기 시킬 수 있는 경우가 많다. 정의와 배려는 서로 공존할 수 있지만, 갈등을 일으키는 상황도 있는 것이다. 그런데 도덕과 교육에서는 이들이 자연스럽게 결정되고 통합되어 나타날 수 있다고 보고 있다.

2. 교육내용

도덕과에서 제시된 내용체계 표를 중심으로 하여 인권교육과 밀접하게 관련될 수 있는 부분과 분석하면 다음과 같다.

〈표 2〉 중학교 도덕과 내용과 인권교육과의 관련성

생활 영역	중학교 1 학년 (7학년)	인권·평화와 관련된 덕목 및 범주	중학교 3 학년 (9학년)	인권·평화 와 관련된 덕목 및 범주
개 인 생 활	○ 삶의 의미와 도덕 - 삶에서의 규범의 필요성 - 관습과 범과 도덕의 비교 - 양심과 도덕 - 도덕적인 사람의 모습	인간존중, 규범 의 준수,	○ 삶의 설계와 가치 추구 - 여러 가지 삶의 모습과 다양한 가치들 - 도덕적 가치 추구하고 인간다운 삶 - 삶의 목표 설정과 계획, 반성하 는 생활	인간다운 삶
	○ 개성 신장과 인격 도야 - 자아의 발견 - 개성의 존중과 신장 - 훌륭한 인격 - 인격 도야의 자세	개성	○ 인간의 삶과 가치 갈등 - 가치 갈등이 생기는 여러 가지 상황들 - 가치 갈등의 원인과 문제점 - 가치 갈등 해결의 기본 자세	가치 갈등의 문제 해결의 자세
	○ 인간다운 삶의 자세 - 정신적, 본래적 가치의 추구 - 자기 존중과 생명 존중 - 사랑과 관용 - 감사하는 마음	생명존중, 사랑, 관용	○ 도덕 문제와 도덕 판단 - 도덕 판단이 필요한 여러 가지 상황들 - 도덕 판단의 과정과 절차 - 도덕 판단의 검사	
	○ 청소년기와 중학생 시절 - 삶의 단계로서의 청소년 기의 특징 - 청소년기의 도덕적 의미 와 중요성 - 반성하고 절제하는 생활 - 능동적이고 진취적인 삶	청소년의 인권, 자신 반성과 타 인에 대한 이해		

생활 영역	중학교 2 학년 (8학년)	인권과 관련된 덕목 및 범주	고등학교 1 학년 (10학년)	인권과 관련된 덕목 및 범주
사회 생활 활	○ 현대 사회와 전통 도덕 - 현대 사회에서의 도덕 문제와 전통 도덕의 필요성 - 전통 도덕의 기본 정신 - 전통 도덕의 적용과 실천	전통도덕의 정신: 인간존중, 생명 존중	○ 공동체 의식 문제와 환경 문제 - 현대 사회의 변화 - 공동체 의식의 약화와 그 해결 방안 탐색 - 환경 문제와 그 해결 방안 탐색	공동체 정신, 환경권
	○ 현대 사회와 시민 윤리 - 현대 사회의 도덕 문제와 시민 윤리의 필요성 - 시민 윤리의 기본 정신 - 시민 윤리의 내용 - 시민 윤리와 전통 도덕과의 조화	조화정신, 인간 존중, 참여, 봉사와 책임	○ 청소년 문화와 청소년 문제 - 급격한 사회 변화와 청소년의 자아 정체성 혼란 - 오늘날의 여러 가지 청소년 문제들 - 건전한 청소년 활동과 청소년 문화의 탐색	청소년 인권
	○ 민주적 생활 태도 - 현대 사회의 도덕 문제와 시민 윤리의 필요성 - 시민 윤리의 기본 정신 - 시민 윤리의 내용 - 시민 윤리와 전통 도덕과의 조화	참여, 봉사와 책임, 질서 타인배려	○ 도덕 공동체의 구현과 공동선의 추구 - 도덕 공동체의 의미와 공동선의 중요성 - 도덕 공동체의 구현을 저해하는 요인들 - 공동선의 추구하고 도덕 - 공동체의 구현 방안 탐색	공동선, 공동체 정신
	○ 생활 속의 경제 윤리 - '삶의 질'을 추구하는 생활 - 근검 절약 하는 생활 - 근로와 정당한 부의 추구 - 노사 화합과 협력	사회보장을 받을 권리, 노동권, 공동체 정신		

이렇게 보았을 때 이러한 측면에서 도덕과 교육에서 인권교육이 포함될 여지가 많은 것이다. 그럼에도 불구하고 현재의 도덕과가 내용과 인권교육과는 차이가 있다. 첫째, 도덕교육이 사람다운 사람을 길러낸다는 점에서 인권 교육이 지향하는 점에서 동일하나, 현행 도덕교육이 사람다운 사람이라는 개념을 추상적이고 관념적으로 접근하고 있는 반면에 인권교육은 권리를 갖고 있는 구체적인 인간을 언급한다. “인간다운 삶이 무엇인지를 알기 위해서는 바람직한 삶이 무엇인지를 알아야 한다. ... 도리에 어긋나는 행동을 하면 사람이라고 할 수 없다. ... 인간다운 삶을 살기 위해서는 바람직한 가치를 추구하는 것이 필요한 것이다”(중학교 도덕 3 : 24). 도덕과 내용은 인간다운 삶/바람직한 삶으로 규정하고 있지만, 바람직한 것

의 구체적인 내용이 모호하다. 이러한 내용이 민족·국가단원에서 나 자신보다 민족이나 국가를 강조하게 되면 개인은 사회를 종속된 개념으로 인식될 수 있는 가능성이 있다.

둘째, 도덕교육이 인간의 개념을 개성추구, 자아실현의 개인적 존재로서 출발점을 삼고 있다는 것이다. 그런데 인권 교육은 개인을 절대적으로 독립된 존재가 아니라 이미 자기 자신과 타인, 그리고 개인이 속한 공동체와 생태적, 우주적 차원의 관계성 속에서 개인의 자아실현, 또는 진공상태에서의 개인의 잠재력이 무제한으로 발휘되는 것이 아니라, 이미 역동적인 관계성 속에서 조화와 조율을 추구한다.

셋째, 현재의 도덕교육은 그 자체 목적이 될 수 없다. 그것은 도덕 그 자체가 목적이 될 수 없는 것과 마찬가지이다. 그런데 인권교육은 자기 목적적이다. 도덕은 하나의 과정이며 그 자체가 목적이 되지는 않으므로 자기 목적적이 될 수 없다. 그리고 인격이나 인성 등은 협소한 의미에서 자기 목적적일 수 있으나, 인권은 분리된 개체의 실현을 넘어서 그 개체들이 함께 존재하고 있는 보다 포괄적인 관계 속에서 조화로운 실현을 목적으로 한다는 점에서 보다 목적적이다. 이런 점에서 인권교육을 도덕교육에 새로운 지평을 넓혀줄 수 있다.

넷째, 현행 도덕교육이 인간의 확대 범위를 민족으로 하고 있다면 인권교육은 그 고려의 범위를 인류애를 넘어서 인간답게 살기 위해서 생태적, 우주적 차원으로까지 확대한다.

다섯째, 인권능력에 견지해서 도덕교육의 내용을 검토해 볼 때 현행 도덕과 교육의 내용은 인식수준에서만 머물고 있으며, 의미를 구성하고 실천하는 것은 전혀 언급이 되고 있지 못하다. 그리고 개념인식의 수준도 서구의 초기 민주주의의 시민권과 기본권 개념을 벗어나지 못하고 있다.

3. 인권교육을 통한 도덕교육의 새로운 모색을 위한 방향

인권교육을 통한 도덕교육의 방향을 모색하기 위해서는 1) 교육목표, 2) 교육내용, 3) 교육방법에 대한 검토가 이루어져야 한다.

우선 도덕과 교육의 목표와 관련된 것이다. 현행 도덕과 교육이 사회 체제 유지 적이면서 개인 위에 사회를 위치시켜서 개인이 사회를 위해 도구적 존재로 전락할 가능성이 있다. 인간은 사회 내에 존재하지만 사회를 전적으로 위하거나 희생될 존재가 아니다. 인간은 그 자체로 목적적 존재로 그 자체로 존중되어야 한다. 인간은 보편적이면서 사회 내 존재로서 맥락적이어야 한다. 도덕교육이 전체주의적이거나 집단주의에 도구화될 가능성에서 벗어날 수 있는 방법은 인간을 그 자체 목적으로 간주해야 한다. 인권교육은 인간을 그 자체 목적으로 간주하면서도 사회내 존재로서 살아가는 방법을 제시해 줄 수 있는 가능성이 있다.

다음은 도덕과 교육내용과 관련해 현행 도덕과 교육은 교육내용을 개인생활, 가정·이웃생활, 사회생활, 국가·민족의 영역을 구분하여 이루어진 덕목중심의 교육에 대한 것이다.

이는 곧 나의 발전이 국가의 발전과 연결된다는 것인데, 이러한 논리는 1960년대 이후 전통 사회에서 서구문화를 받아들이면서 근대화를 진행시키기 위한 논리에서 도출된 것으로 보인다. 서구의 근대화가 이성중심의 개인의 권리를 신장하는 합리성을 의미하였다. 서구의 근대화 과정은 신분제도에서 속박 받고 있던 개인을 해방시키고 자율적 권리를 신장하는 민주주의를 탄생시키는 진보적이고 인권적인 성격을 지닌다. 이에 비해 식민지를 경험하고 분단국가이면서 경제적으로 후진국이었던 우리사회의 근대화는 한국보다 앞선 선진국가 즉 일본과 미국을 추종하는 것이었다(이민언, 2001). 한국이 근대화는 선진국가의 외형적인 요소 즉 경제성장이라는 의미로 부각되었고, 그 결과 국가중심의 통제이데올로기를 강화하여 발전을 가속화시켰다. “사회 문화적 통합의 수준에서는 지배적 통합의 원리였던 반공주의, 성장지상주의, 지역 이기주의, 국수주의적 민족주의, 국가주의, 혈연, 지연을 비롯한 갖가지 전통주의 등이 여전히 완고히 지배력을 발휘하고 있고, 여기에 새로이 조속한 소비사회가 내뿜는 소비주의, 상업주의, 말초적 향락주의가 혼탁하게 결합되고 있다”(이민언, 2001).

도덕과 교육은 우리사회의 근대화의 논리인 나의 발전 / 국가의 발전의 개념을 나에 대한 사랑 / 국가사랑 등의 개념으로 확대시켜 적용한 것에 불과한 것이다. 이러한 논리를 강화시키는 것이 위에서 제시한 20가지 덕목이다. 이런 경우 제시된 20가지 덕목이 선정과정에서 우선적으로 문제가 되는 것이다. 덕목주의 교육이 왜곡된 민족주의, 배타적 형태를 벗어날 수 있는 방법은 덕목을 학습자들의 생활세계와 맥락화 시키고, 의미화 시킬 수 있어야 한다. 도덕교육은 현재의 학습자의 생활세계를 반영하고, 그들의 요구를 반영해야 한다. 그런데 현재와 같이 학습자의 요구와 생활세계를 적극적으로 반영하지 않는 교육과정의 편성방법이 변하지 않는 한 이러한 요구는 요원하다.

인권교육은 인식과 실천을 함께 하는 교육활동이기 때문에, 학습자들의 삶과 유리되고서는 교육적 효과를 얻기가 힘들다. 인권교육은 그 방법적인 측면에서도 도덕교육의 새로운 방향을 제시해 줄 있는 것이다.

다음은 교육과정 구성과 관련한 것이다. 현재 도덕과 교육의 내용이 지나치게 교육의 영역을 개인-가정-사회-국가로 기계적으로 구분해 놓았고, 이를 중심으로 해서 도덕교육의 내용을 설정하고 학년을 구분하여 내용을 체계적으로 반복적으로 구성해 놓았다. 물론 나름의 의의는 있지만, 도덕적 사태는 영역에 따라 발생하는 것이 아니다. 가정, 학교, 사회, 국가가 구분되어 있는 것이 아니라, 오히려 동시다발적으로 연결되고 있는 것이다. 예컨대 오늘날 학교의 붕괴는 학교만의 문제가 아니라, 가정, 학교, 사회의 정치, 경제, 사회 문화적 구조와 긴밀하게 연결된 것이다. 자의적으로 구분한 도덕교육의 영역의 한계를 극복할 수 있는 방법은 도덕과 교육의 내용을 도덕적 가치나 주제나 테마 중심으로 재구성해야 한다. 인권교육은 다양한 주제와 내용을 제공해 줄 수 있다. 예컨대 인권개념 인식의 영역을 통해 자아의 개념을 확대시킬 수 있는 주제영역을 포함시킬 수 있고, 대안관계 기술이나 자아 정체성

과 관련하여 다원적 정체성, 문화적 정체성 등을 포함시킬 수도 있고, 문제해결능력을 중심으로 하여 자아와 타자의 문제해결능력, 도덕적 사태를 현명하게 분석하고 인식하고 의미를 재구성 할 수 있는 영역이 포함될 수 있다.

다음은 도덕교육과정 체계와 관련된 것이다. 현행 학생들의 도덕성 발달 정도를 고려하는 현 교육과정의 구성을 따르되, 좀 더 학생들의 일상세계와 유기적인 관계를 맺을 수 있는 교육과정이 되어야 한다. 인권교육은 인권을 실천할 수 있는 능력, 평화능력의 신장이 궁극적 목적이 되어야 하기 때문에 일상적인 삶과 유기적인 관계를 맺어야 한다. 그리고 인권의식의 발달 정도를 개념인식의 차원- 개인적 차원에서 실천- 사회적 차원에서 실천하는 정도로 하여 실천에 그 중점을 두어야 하기 때문에 이러한 점에 있어서도 많은 시사점을 얻을 수 있다.

IV. 결 론

초·중등학교에서 도덕교육이 교과교육으로서 이루어진 이래, 새로운 패러다임을 모색하고자 하는 시도들이 있어 왔다. 이는 현행 도덕교육은 개인의 인지능력을 중시하면서 민족과 국가 공동체를 위해 덕목교육을 강조하여 체제유지적인 면이 많았음을 지적하면서, 도덕교육이 해야 할 역할에 대한 모색들이다. 이런 노력은 신자유주의 정책에 의한 학교환경의 변화, 그리고 개인의 자율성과 양적인 성장을 추구하는 사회환경의 변화로 인한 학교공동체의 붕괴, 도덕개념과 도덕공동체의 건설의 어려움과 7차 교육과정기에 접어들면서 수업시수가 줄어든 것에 대한 자구책이기도 하다. 그리고 무엇보다도 패러다임의 모색은 학교에서 이루어지는 도덕교육이 학습자, 교사, 학부모에게 설득력을 잃어가고 있다는 점에 있다.

도덕교육의 새로운 패러다임의 모색은 개인/ 공동체, 자율성/ 타자성 혹은 관계성, 합리성/ 도덕적 정서의 이분법적인 논쟁에서 개인과 공동체가 자율성을 왜곡시키지 않으면서 타자성을 고려하고, 성찰적 합리성을 통해 통합적인 인격을 형성하고자 하는 것이다. 이는 결국 이전의 교과교육에서 시도한 패러다임이 다르게 모색되어야 함을 의미한다.

기존에 도덕과 교육은 개인 보다 위에 위치한 사회를 강조함으로써 초래한 한계점을 극복하면서, 개인과 공동체, 그리고 자율성과 타자성 혹은 관계성을 조화롭게 균형 있게 제시하고 있는 것이 인권교육이다. 왜냐하면 인권교육은 보편적 가치로서 인간의 권리에 근거하지만, 공동체 내에서 그것은 모색하고 실천되어야 하는 과정적 과제이기 때문에 개인과 공동체의 관계를 설정하고 있다.

인권교육은 인권에 대한 지식을 가르치는 인권의 교육뿐만 아니라, 인권을 위한 교육, 인

권을 통한 교육의 형태를 지니고 있는 인권능력 함양 교육이다. 이런 점에서 인권의 사실적 측면을 교과내용에 받아들이고 있는 사회과 교육과 다른 점이다.

인권교육을 인권능력교육이라고 정의할 때 인권교육은 그 자체 목적적 가치를 가치 교육이고, 실천과 태도를 함양하기 위한 교육이며, 인간의 이해 지평을 넓혀 놓은 교육이다. 이러한 측면으로 인권교육을 접근할 때, 인권이 도덕교육의 하부영역으로 간주되는 것이 아니라, 도덕 교육의 그 자체 목적이 될 수 있는 것이다.

따라서 인권교육을 통해서 도덕교육은 개인과 자율성의 관계를 규정하고, 도덕교육의 내용의 개인, 학교, 사회, 국가라는 형식적 구분에서 주제나 가치중심의 교육으로 전환시킬 수 있고, 학습자의 인식과 의미구성능력을 존중하고 실천하는 능력을 통해 추상적인 도덕개념에서 구체적이고 맥락적인 도덕개념으로 전환될 수 있다. 그리고 인간다운 가치를 보다 존중할 수 있는 교육과정을 구성할 수 있다.

참 고 문 헌

- 강순원(1998). **한국인권교육에 관한 종합적 고찰과 방향**. 세계인권선언50주년기념사업위원회 국제회의 발표원고.
- 김외숙·김정래·고전(1999). **학생의 인권에 관한 연구**. 연구보고 RR 99-12. 한국교육개발원.
- 강순원(편역)(1987). **미국의 대학과 노동계급**. 서울: 창작사.
- 강순원(2000). **평화, 인권, 교육**. 서울: 한울아카데미.
- 김대현·김인용(역)(1991). **교육과 권리**. 서울: 양서원.
- 김성재(2002). **인권시대를 향하여**. 서울: 나남.
- 서울대학교 교육연구소(1998). **학교 교육에서의 인권, 교권, 학습권의 위상. 제3회 관악교육 정책포럼 자료집**.
- 손호철(1995). **해방 50년의 한국정치**. 서울: 새길.
- 심성보 외(1989). **교육현장**. 서울: 사계절.
- 심성보(2000). **인권교육의 이론과 실제**. 국제이해교육.
- 오인탁(1996). 사회갈등·비평화·비인간화의 교육적 해결의 과제. **사회과학연구, 제5집**. 서강대 동아연구소. 385-445.
- 유네스코한국위원회(1997). **인권교육 어떻게 할 것인가**. 서울: 오름.
- 유네스코한국위원회(1999). **유네스코포럼, 제9호**. 서울: 한울.
- 유네스코한국위원회(2000). **모든 인간은**. 서울: 사람생각.
- 유네스코한국위원회(2000). **아시아의 인권교육**. 서울: 사람생각.
- 이민언(2001). **성찰적 근대성과 국가·민족주의 교육에 대한 비판적 고찰**. 석사학위 논문, 한국교원대학교.
- 이석재(2003). **깨달음을 위한 삶과 도덕**. 부산: 다인문화사.
- 이석호(1999). **인권교육과정 구성방안에 관한 연구 -초등사회를 중심으로-**. 석사학위 논문, 서울대학교.
- 이수광(1999). **학생인권신장방안연구**. 박사학위 논문, 강원대학교.
- 이영희(1999). **정보화와 사회적 논쟁 - 전자주민카드 논쟁에 대한 과학기술 사회학적 분석, 경제와 사회, 제42호**. 서울: 한울.
- 이용교(1998). **한국에서 인권교육의 현실과 대안**. 세계인권선언50주년 기념사업위원회 국제회의 발표원고.
- 인권운동사랑방(1999). **인권교육 길잡이**. 서울: 사람생각.

- 조태원(2002). **초등학교 인권교육의 실태 분석 연구**. 석사학위 논문, 서울교육대학교.
교육인적자원부. **초·중·고등학교 1학년 도덕 교과서**.
- 한국여성의 전화(1997). 교사·교수에 의한 학생 성폭력의 실태와 대책 토론회.
- 한국청소년학회(1999). 청소년의 인권 정책 연구. 한국청소년학회.
- 한국초등도덕교육학회(2003). 제7차도덕과 교육과정에 대한 평가와 새로운 패러다임 모색. **한국초등도덕교육학회 학술대회자료집**.
- Bartlett, Larry & James McCullagh(1993). Exciusion from the Eduactionnal Process in the Public Schools: What Process is Now Due. *Brigham Young University Education and Law Journal*, Spring.
- Bell, D(1978). *The Cultural Contradictions of Capitrlism*. N. Y.: Basic Bks, Inc.,Publishers.
- Banks, James A. and Cherry A, McGee Banks(1999). Teaching social issues and human rights. *The Social Studies : Nature and goals, Teaching Strategies for Social Studies*. Longman.
- Hugh Starkey(1991). The Challenge of Human Rights Education. London: Council of Europe.
- Schwarz Bernard(1971). *The Bill of Right: A Documentary History*. New York: McGrow Hill Book Company.
- Bowdoin, W. R. (1974). *Balancing In Loco Parentis and the Constitution: Definingthe Limits of Authority over Florida's Public High School Students*. 26 Univ.of Florida L.
- Campbell, T. D. (1992). *The Right of the Minor: as Person, as Child, as Juvenile, as Future Adult*, in: P. Alston et al.(eds), *Children, and the Law*.
- Katz, M. S.(1992). Respect for Persons and Students : Charting Some Ethical Territory. *Philosophy of Education 1991*(Normal, II: Philosophy of Education Society).
- Lauterpacht, H.(1950). *International Law and Human Rights*. Stevens & Sons.
- Louis, F & David Schimmel(1982). *The Right of Students and Teachers*. New York: Harper and Row, Publishers.
- Tarrow.N.B(1991). *Human Rights and Education*. USA: California State University.
- Weckstein, P.(1982). *School Discipline and Student Right : An Advocate's Nannual*. Cambridge Center for Law & Education.

• 논문접수 : 2003년 10월 15일 / 수정본 접수 : 2003년 12월 30일 / 게재 승인 : 2003년 12월 4일

ABSTRACT

Studies of Moral Education Through Human Rights education

Mi-Sik Lee

(Lecturer, Pusan National University)

This study aims to provide goals of moral education in middle school. It is accomplished through human rights education. Human Rights is simply that human beings have universal rights for humans be. The concept of Human Rights is progressed in liberal rights, social rights, and the rights of solidarity.

Human Rights Education is all learning that develops the knowledge, skills, and value of human rights. It is itself a fundamentals human rights and also a responsibility.

But in Korea, moral education proved that the substance of textbook consists primarily of responsibilities rather than rights and society in secondary schools focuses on law observance education.

Despite of this limit, Moral education is, attained human rights education. So it corresponds to overall purpose and direction of moral education. Morality education is expected to be the suitable subject for human rights and moral purpose.

Accordingly, Moral education through human rights education requires the following legal and systematic apparatuses. With parallel implementation of systematic conditions and strategic options, the following internal apparatuses must be considered in schools. It is necessary to create a deliberation network of teacher and student, parents that can induce voluntary participation and mutual understanding. It is necessary to develop an experience-based Moral education program. For example, role playing, virtual experiments, art activities-including poetry, drawings, and music, original writing, cooperative games, discussion, brain storming, all can be useful in attaining the goals of moral education. In order to improve the consciousness of human rights, in parallel with these systematic apparatus, it is necessary to change the idea of right held by and administrators.

Key Words : Human Rights Education, Moral Education, New paradigm of Moral Education, autonomy, community