

IN

Y

P

I

한국 아동·청소년 인권실태 연구Ⅳ : 청소년 인권 의식에 관한 구조 분석

책임연구원

천정웅

한국 아동·청소년 인권실태 연구Ⅳ : 청소년 인권 의식에 관한 구조 분석

▶ 책임연구원 : 천정웅(대구가톨릭대학교·사회복지학과 교수)

국 문 초 록

본 연구는 아동·청소년 인권지표에 따라 조사된 2014년 아동·청소년 인권실태 조사를 자료로 하여 계량적 연구에서 한 걸음 더 나아가 청소년의 인권의식에 관한 영향요인을 밝히는 탐색적 연구의 차원에서 진행되었다. 연구의 목적은 인권관련경험(인권존중정도, 인권교육경험, 차별한 경험), 자존감 등 청소년의 인권의식에 영향을 미치는 변수를 분석하고 인권을 인식하고 존중하며 지켜나갈 수 있는 방안들을 모색하는 것이다. 분석에 활용된 자료는 ‘2014 한국청소년인권실태조사’ 자료 중 고등학생 패널조사 자료이다. 본 연구에서 밝히고자 하는 구체적인 연구문제는 다음과 같다. 첫째, 청소년의 인권존중정도, 인권교육경험과 인권의식 간의 관계와 영향력은 어떠한가? 둘째, 청소년의 인권존중정도, 인권교육경험과 자존감, 차별한 경험 간의 관계와 영향력은 어떠한가? 셋째, 청소년의 자존감과 차별한 경험 간의 관계와 영향력은 어떠한가? 넷째, 청소년의 자존감, 차별한 경험과 인권의식 간의 관계와 영향력은 어떠한가? 등이다. 이 연구에 활용될 독립변수는 인권존중정도, 인권교육경험, 차별한 경험, 자존감 등이다. 주요변수에 대한 빈도분석과 요인분석 및 상관관계 분석을 실시하였고, 구조방정식모형을 설정하고 모형의 적합도와 모수치를 추정하였다. 모형의 적합도는 양호한 것으로 나타났다(NFI .963, CFI .968, TLI .959). 분석결과, 첫째, 인권존중정도는 인권의식에 직접적인 정적 영향력을 갖고 있으며, 매개기능 변인이 포함된 경로를 통해서 간접적인 영향력을 갖고 있는 것으로 나타났다. 반면, 인권교육경험은 인권의식에 유의미한 영향력을 갖지 않는 것으로 나타났다. 둘째, 인권존중정도는 자존감에 직접적인 정적 영향력이 있으며, 차별한 경험에도 직접적인 부적 영향력이 있는 것으로 나타났다. 인권교육경험은 자존감에는 직접적인 영향력을 갖지 않으나 차별한 경험에는 직접적인 정적 영향력이 있는 것으로 나타났다. 또한 인권존중정도와 인권교육경험 모두 차별한 경험에 이르는 경로에서 자존감을 통한 간접적인 영향력은 없었다. 셋째, 자존감은 차별한 경험에 직접적인 영향력을 갖지 않는 것으로 나타났다. 넷째, 자존감은 인권의식에 직접적인 정적 영향력을 갖고 있으나 차별한 경험을 통한 간접적인 영향력은 없는 것으로 나타났다. 또한 차별한 경험은 인권의식에 직접적인 부적 영향력을 갖고 있는 것으로 나타났다. 이상의 분석결과를 바탕으로 연구의 제언은 다음과 같다. 첫째, 인권교육경험이

인권의식에 직·간접적으로 영향을 미치지 않는으나 차별한 경험에 영향을 미치는 결과는 청소년에게 보다 친숙한 방식으로 교육이 제공될 필요가 있음을 시사한다. 인권교육의 양적인 면도 중요하지만 내용과 방법적인 측면을 강화하고 학습자 경험 중심의 접근, 실생활에 밀접한 인권교육 사례 중심의 교육으로 인권의식의 형성과 실천에 직접적인 효과로 이어질 필요가 있다. 둘째, 인권존중정도는 인권의식에 직접적인 영향과 매개기능변인을 통해 간접적인 영향력을 갖고 있는 것으로 나타나 청소년의 인권이 존중받을 수 있는 민주적인 시스템을 유도하는 것이 중요함을 보여준다. 청소년을 둘러싼 환경 안에서 인정받고 존중받는 경험이 인권의식에 영향을 주므로 실제적 네트워크를 통해서 청소년들의 인권존중을 실천할 수 있어야 할 것이다. 예를 들면 학교의 경우, 중요한 결정에 참여할 수 있는 구조를 갖추어 자신의 의견을 적극적으로 제시하고 민주적으로 의견을 교환하는 형태를 마련하는 것이다. 셋째, 인권의식에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타난 자존감을 보호하고 향상시킬 수 있는 방안을 모색할 필요가 있다. 학교 내 학생인권위원회를 만들어 인권 침해에 대한 감시와 상담, 교육, 정보제공이 이루어져 청소년의 인권이 침해받지 않도록 함으로써 자존감에 상처가 되는 일이 없도록 하는 것도 하나의 방법이 된다. 넷째, 청소년의 인권의식 향상을 위한 사회적 관심과 대책을 마련할 필요가 있다. 다양한 청소년 인권교육과 체험 프로그램을 실시하고, 인권교육의 주체와 전문 인력을 확보하여 교육하며, 사회적 차원에서는 적극적인 홍보와 인식변화를 촉구하는 것이 병행되어야 한다.

주제어 : 자존감, 차별한 한 경험, 인권의식, 인권교육, 구조방정식

연구 요약

1. 연구목적

- 이 연구는 청소년의 인권의식에 영향을 미치는 요인을 탐색하고자 함.
- 독립변수는 인권존중정도, 인권교육경험, 차별한 경험 등의 인권관련경험과 자존감으로 구분하였음.

2. 연구내용

- 2014 한국청소년인권실태 조사 자료를 활용하여 분석을 시도함.
- 구조방정식 모형을 활용하여 독립변수들의 인과관계를 규명하는 구조분석을 실시하고 인권의식의 영향요인들을 확인함.

3. 연구결과

- 인권존중정도는 인권의식에 직접적인 정적 영향력을 갖고 있으며, 매개기능 변인이 포함된 경로를 통해서 간접적인 영향력을 갖고 있는 것으로 나타남.
- 인권존중정도는 자존감에 직접적인 정적 영향력이 있으며, 차별한 경험에도 직접적인 부적 영향력이 있음.
- 인권교육경험은 자존감에는 직접적인 영향력을 갖지 않으나 차별한 경험에는 직접적인 정적 영향력이 있는 것으로 나타남.
- 자존감은 인권의식에 직접적인 정적 영향력을 갖고 있으며, 차별한 경험은 인권의식에 직접적인 부적 영향력을 갖고 있는 것으로 나타남.

4. 정책제언

- 인권교육경험이 인권의식에 직·간접적으로 영향을 미치지 않는으나 차별한 경험에 영향을 미치고 있음. 인권교육의 양적인 면도 중요하지만 내용과 방법적인 측면을 강화하고 학습자 경험 중심의 접근, 실생활에 밀접한 인권교육 사례 중심의 교육이 요구되며, 청소년에게 보다 친숙한 방식으로 교육이 제공될 필요가 있음.
- 청소년을 둘러싼 환경 안에서 인정받고 존중받는 경험이 인권의식에 영향을 주므로 청소년의 인권이 존중받을 수 있는 민주적인 시스템을 유도하는 것이 중요함. 실제적인 네트워크를 통해 청소년들의 인권존중을 실천할 수 있어야 함.
- 인권 침해에 대한 감시와 상담, 교육, 정보제공이 이루어져 청소년의 인권이 침해받지 않도록 함으로써 자존감을 보호하고 향상시킬 필요가 있음.
- 청소년의 인권의식 향상을 위한 사회적 관심과 대책을 마련해야 함. 다양한 청소년 인권교육과 체험 프로그램 실시, 인권교육의 주체, 전문 인력의 확보와 교육, 사회적 차원에서는 적극적인 홍보와 인식변화를 촉구하는 것이 병행되어야 함.

목 차

I. 서론	1
1. 연구의 필요성	3
2. 연구문제	6
II. 이론적 배경	7
1. 아동·청소년의 권리	9
1) 아동·청소년 권리에 대한 이해	9
2) 외국의 아동·청소년 권리 보호	15
2. 아동·청소년의 권리와 인권의식	19
1) 청소년의 인권관련경험	19
2) 청소년의 자존감	25
3) 청소년의 인권의식	27
4) 청소년의 인권관련경험(인권존중정도, 인권교육경험, 차별한 경험), 자존감과 인권의식의 관계	30
III. 연구방법	33
1. 연구대상	35
2. 연구모형	35
3. 주요변수	36
1) 종속변수	36
2) 독립변수	37
4. 분석방법	38
IV. 연구 결과	41
1. 인구사회학적 특성	43
2. 주요변수의 기초통계 및 상관관계	44

1) 변수별 기초통계	44
2) 성별에 따른 주요변수의 특성	44
3) 변수별 상관관계	45
3. 구조방정식 모형 분석	46
1) 요인분석	46
2) 측정변수의 정상성 검증	47
3) 모형 적합성 검증	48
4) 측정모형 검증	49
5) 구조모형 검증	50
 V. 논의 및 결론	 53
 참 고 문 헌	 61

표 목 차

〈표 II-1-1〉 유엔 아동권리협약의 구성 및 내용	11
〈표 II-1-2〉 일반원칙에 대한 국가 보고서(차별금지의 원칙)	13
〈표 II-1-3〉 일반원칙에 대한 국가 보고서(아동 의사 존중의 원칙)	14
〈표 II-1-4〉 아동권리모니터링 기구(독립적 설치 국가 사례)	18
〈표 III-3-1〉 측정도구의 문항내용	38
〈표 III-4-1〉 모델 적합도	39
〈표 IV-1-1〉 인구사회학적 특성	43
〈표 IV-2-1〉 주요변수의 기술통계	44
〈표 IV-2-2〉 성별에 따른 인권의식, 인권존중정도, 인권교육경험, 자존감, 차별한 경험	45
〈표 IV-2-3〉 변수들의 상관관계 분석	45
〈표 IV-3-1〉 요인분석	46
〈표 IV-3-2〉 측정변수의 정상성 검증	47
〈표 IV-3-3〉 모형 적합도 검증 I	48
〈표 IV-3-4〉 모형 적합도 검증 II	48
〈표 IV-3-5〉 측정모형 분석 결과	49
〈표 IV-3-6〉 구조모형 분석 결과	50
〈표 IV-3-7〉 효과분해표	51

그림 목 차

【그림 Ⅲ-2-1】 연구모형	36
【그림 Ⅳ-3-1】 구조모형	52

제 I 장



서 론

1. 연구의 필요성
2. 연구문제

제 I 장
서론

1. 연구의 필요성

인권은 인간이 가져야 하는 당연한 권리로, 모든 사람에게 천부적으로 주어지는 동등한 권리와 책임의 기회를 의미한다. 인권과 관련하여 유엔은 1989년 ‘유엔 아동·청소년 권리 조약’을 제정하여 아동과 청소년이 누려야 할 권리를 광범위하게 규정하였으며 우리나라는 이에 부응하여 1991년 아동의 권리에 대한 협약을 비준하였다. 이후 민주화와 더불어 인권에 대한 사회적 관심이 점차 증대되었고 2001년에는 ‘인권법’을 제정하고 국가인권위원회가 만들어지는 성과를 이루기도 하였다(김아영, 2011; 신정은, 2012).

오늘날의 인권은 소유와 자유보다는 평등을 강조하는 경향이 있으며, 인간을 대우하는 원칙, 사회를 조직하는 원리, 관계를 규정하는 방식, 법과 제도를 운영하는 절차 등 모든 영역에서 좀 더 복합적인 개념으로 규정되고 있다(조효제, 2007). 인권의 개념은 사회의 변화 속에서 끊임없이 변화되고 확장되어 왔으며 청소년에 대한 인식 또한 이미 세계인권선언에서부터 청소년 헌장, 청소년 기본법에 이르기까지 권리와 책임을 중시하는 청소년 인권논의의 수준으로 발전시킨 바 있다.

이러한 노력에 비추어 볼 때 인권이 일상생활 속의 삶의 가치로 자리잡아야 함에도 불구하고 복잡하고 다양화된 사회 속에서 어떤 것이 인권이 지켜지는 것인지 판단하기 어려운 여러 상황에 직면하게 된다. 스스로 인권을 지키고 다른 사람의 권리를 존중하고 배려하는 상호 존중을 당연하게 여기는 인권의식의 전환이 필요하며 무엇보다 인권의 주체로서 청소년 인권에 대한 인식을 되돌아볼 필요가 있다고 본다.

특히 가치관 형성의 중요한 시기를 보내고 있는 청소년에게 인권의식은 미래의 책임있는 개인과 시민의 가치들, 행위 유형을 기르는 데에 필요한 자질이 되며 청소년들이 인권에 대한

올바른 개념, 판단력을 갖추는 때 그들의 인권을 신장하고 인권침해를 예방·치유하며 나아가 사회정의와 사회발전에 기여할 수 있을 것이다. 다양성의 사회로 변모된 우리 삶에서 인권이 차지하는 영역이 넓어짐을 고려할 때 청소년의 인권의식을 함양하기 위한 노력은 더욱 적극적으로 요구되어진다.

그동안 청소년의 인권의식과 관련한 연구들을 살펴보면, 인권의 실태조사(신정은, 2012; 유우종, 2005)를 비롯하여 인권의식 향상을 위한 인권교육에 관련된 연구(강경옥, 2012; 박봉규, 2011), 청소년의 인권의식에 영향을 주는 요인에 관한 연구(김자영, 2012; 유성남, 2008) 등 다양한 연구들이 진행되었지만 청소년이 생활환경 안에서 얼마나 인권을 존중받고 있는지에 대해 주관적으로 판단하거나 스스로 차별한 경험과 같은 일상에서의 경험을 살펴본 연구는 부족하다.

청소년이 가정과 학교, 사회라는 생활공간 안에서 권리를 인정받고 인권을 존중받는 경험을 어떻게 인식하는가 하는 것은 올바른 인권의식을 형성하는 데에 중요한 요인이 된다. 가정의 경우 선행연구에서도 부모의 수용적이고 지지적인 양육태도가 인권의식과 태도에 유의미한 영향을 주는 것으로 나타났으며 가정은 청소년의 가치의식 형성에 영향을 미치는 일차적인 사회화 기관으로 제시되고 있다. 따라서 가정에서 얼마나 존중받는가에 대한 청소년의 인식은 인권의식에 영향을 미치리라고 본다(김혜정, 2002; 박봉규, 2011).

또한 청소년이 학교현장에서 학교가 요구하는 지식을 습득하고 학생다움의 규율에 구속된 존재임을 생각할 때 학교는 자칫 청소년의 인권의 사각지대가 될 수 있다. 학교에서 차별받지 않고 존중받는 경험은 청소년에게 인권의 소중함을 깨닫게 하는 요인이 되며 그런 의미에서 학교는 학생인 청소년이 온전한 인격체로 대우받는 경험이 보장되는 곳이어야 한다. 사회는 가정, 학교와 마찬가지로 청소년이 타인의 인권을 존중하는 태도를 형성하는 중요한 환경이다(우창숙, 2005; 하종민, 2011). 즉, 가정, 학교, 사회라는 생태적인 환경 속에서의 인권과 관련한 경험이 청소년의 인권에 관한 의식을 형성하는데 영향을 줄 수 있다.

인권에 관한 한 실태 조사에 따르면 많은 청소년들이 이미 성별, 학교성적, 연령에 따른 차별경험을 가지고 있는 것으로 나타났다(모상현, 김희진, 2009). 배경내(2000)의 연구에서는 입시위주의 교육풍토와 개인주의화되어 가는 문화 속에서 따돌림과 차별의 '가해자'인 청소년들 또한 인권침해의 경험이 있음을 보고하였다. 이는 청소년이 인권침해의 희생자로만 머무르지 않고, 인권 침해의 가해자로 전환될 수 있음을 보여주는 것으로 사회적 약자인 청소년이 생물학적, 사회적 특징으로 인해 차별에 매우 취약함을 말해주는 것이다(송인한, 권세원, 정은혜, 2011). 따라서 청소년이 자신과는 다른 의견과 생각을 가진 사람들, 성별이 다르고 어리거나 나이 든

사람들, 사회적으로 소외된 사람들에 대해 차별한 경험이 인권의식에 어떤 영향을 미치는지 분석해 보는 것은 의미 있으리라 본다.

한편, 청소년들의 인권적 가치와 태도를 형성하고 인권 친화적 행동을 수행하게 하는 것이 인권교육이다. 인권이 청소년의 중요한 삶의 조건으로 인식되면서 인권교육에 대한 관심도 증대하였는데, 인권교육을 통한 인권의식의 형성은 타인을 배려하고 다양한 배경을 바탕으로 하는 사회구성원의 특성을 상호 존중하도록 하여 사회 발전에 긍정적으로 기여하는 역할을 한다(신정은, 2012).

이에 본 연구는 청소년이 일상적 환경에서 느끼는 주관적인 인권존중의 정도, 차별한 경험 그리고 인권교육을 인권의식의 관련 변인으로 설정하였다. 이 외에 개인이 자신에 대해 내리는 평가로서 자존감이 인권의식에 어떠한 영향을 미치는지를 함께 분석하고자 한다. 자신을 능력 있고 의미있고 성공적이며 가치있는 존재로 믿는 정도를 나타내는 자존감은 청소년기에 성취해야 할 중요한 발달과업으로서 Thomson(2012)에서는 청소년기의 긍정적인 자기평가, 자기존중이 타인을 생각하고 도우며 사랑할 줄 아는 행동으로 발전한다고 보고하고 있다.

이상과 같이 본 연구는 청소년이 인식하는 인권존중의 정도, 인권교육경험, 그리고 차별한 경험 등의 인권관련 경험과 자존감 등을 청소년의 인권의식에 영향을 미치는 주요한 요인으로 보고 이 변수들과 인권의식과의 관계를 분석하는 데에 그 목적이 있다. 본 연구에서 인권의식은 차별받지 않을 권리와 의견표명의 자유, 사회에의 참여와 관련한 청소년의 의식을 의미한다. 인과관계를 규명하는 구조분석을 통해 청소년의 인권의식에 영향을 미치는 요인들을 확인하고 청소년이 자신과 타인의 인권을 인식하고 존중하며 지켜나갈 수 있는 방안들을 제시할 것이다.

2. 연구문제

본 연구에서 밝히고자 하는 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

연구문제1. 청소년의 인권존중정도, 인권교육경험과 인권의식 간의 관계와 영향력은 어떠한가?

연구문제2. 청소년의 인권존중정도, 인권교육경험과 자존감, 차별한 경험 간의 관계와 영향력은 어떠한가?

연구문제3. 청소년의 자존감과 차별한 경험 간의 관계와 영향력은 어떠한가?

연구문제4. 청소년의 자존감, 차별한 경험과 인권의식 간의 관계와 영향력은 어떠한가?

제 II 장

이론적 배경

1. 아동·청소년의 권리
2. 아동·청소년의 권리와 인권의식

제 II 장

이론적 배경

1. 아동·청소년의 권리

1) 아동·청소년 권리에 대한 이해

(1) 유엔아동권리협약

UNICEF는 세계아동현황 보고서(2009)에서 “유엔아동권리협약은 어린이의 이익을 가장 먼저 고려하는 ‘어린이가 살기 좋은 세상’을 만들기 위한 기준으로 채택된 인권조약이다. 앞으로 우리는 생존과 발달, 보호, 참여의 권리 등 기본적인 권리를 여전히 보장받지 못하는 아동들이 모두 권리를 보호받으며 살 수 있도록 모두 힘을 모아 지난 25년 동안 이룬 성과보다 더 빛나는 성과를 달성해야 한다.”(박한비, 2013, p. 3)라고 밝히고 있다. 유엔아동권리협약과 원칙들은 현재 미국과 소말리아를 제외하고 전 세계 모든 국가가 비준하였으며 이제 모든 회원국들의 자국 법에 근거가 되어, 전 세계 정부가 아동의 권리를 존중하고 모든 결정 사항에 아동의 권리에 대하여 한 번 더 생각하게 하는 밑거름이 되었다(박한비, 2013).

유엔아동권리협약이 만들어진 과정을 살펴보면, 먼저 유엔 발족과 함께 경제사회이사회에 의하여 설치된 인권위원회가 ‘국제권리장전’의 작성 작업을 시작하게 된다. 그 작성과정에서 ‘권리장전’은 선언, 규약, 실시수단의 세부분으로 나뉘게 되었으며 그 중 선언부분이 1948년 12월 10일에 ‘세계인권선언’으로서 채택된다. 세계인권선언을 국제법적 효력을 발휘할 수 있는 조약으로 발전시키고자 하는 노력이 결실을 맺게 됨에 따라 유엔아동권리선언도 협약으로 강화시켜야 한다는 주장이 강하게 제기되었고, 1979년 ‘국제 아동의 해’를 지정, 그 해부터 아동권리협약을 채택하기 위한 준비 작업을 개시하였다. 1979년에서 1987년까지 매년 위원회를

열어 토의를 거친 끝에 마침내 1988년 유엔아동권리협약의 초안이 작성되었으며, 1989년 11월 유엔총회가 이 협약을 채택하였고 1990년 9월 2일 발효하게 된 것이다(이재연, 황옥경, 김효진, 2009). 우리나라는 1990년 9월 25일 아동권리협약에 서명하고 1991년 11월 20일 비준하여 12월 20일에 협약 당사국이 되었고 아동권리협약의 당사국으로서 협약의 구속력 아래 인정된 권리를 실현하기 위한 모든 적절한 입법적, 행정적 및 여타의 조치를 취할 의무를 갖게 되었다(박한비, 2013).

유엔아동권리협약은 아동을 보호의 대상이면서 동시에 적극적 권리의 주체자로 선언했다는 데 의미가 있다. 이 협약은 인권의 중요한 일부로 인식되고 있는 시민권, 정치권, 경제권 그리고 문화권을 포함시켰고, 그로 인해 아동의 권리보장을 단순한 도덕적 차원에서가 아니라 법적 의무로 이행할 책임을 지닌 것으로 규정하였다. 이는 아동을 어른이나 부모에게 예속된 존재가 아니라 독립된 인격을 가진 권리의 주체로 인식한 것이다(노혜련, 1993).

조항들을 살펴보면 협약이 법적인 구속력을 갖는다는 차이점 외에도 유엔아동권리선언의 내용보다 구체적이며, 아동의 권리를 세부적으로 기술하고 있음을 알 수 있다. 아동권리협약은 전문과 본문 54개 조항으로 구성되었으며, 본문은 다시 제1부 실질적 규정과 제2부 이행과 감독, 제3부 부칙으로 구성되었다. 아동권리협약의 내용은 생존권, 보호권, 발달권, 참여권으로 구분할 수 있다(노혜련, 1993). 유엔아동권리협약의 일반원칙은 유엔아동권리선언 1조, 2조에서 제시된 차별금지와 아동 이익 최우선의 원칙의 정신을 계승하고 있다(민진홍, 2011).

유엔아동권리협약이 가져 온 중요한 결과들을 Hammarberg(1993)은 다음과 같이 7가지로 요약하였다. 첫째, 아동권리에 대한 전 세계적 개념 정의를 부여하였는데, 이것은 문화적, 종교적 견해는 물론 사회조직을 망라한 정의로서, 어떤 특정한 문화적 관습이라는 미명하에 아동을 억압할 수 없게 되었다. 둘째, 아동은 누구에게 속한 것이 아니라 자기 고유의 권리를 갖는 한 개체로 존중되어야 한다는 아동의 동등성에 대한 지위를 부여하였다. 셋째, 협약에서 사용하는 ‘권리’라는 용어는 더 이상 아동에 관하여 시혜적 접근이 아닌 정치적 접근으로 변경할 것을 주장하고 있다. 넷째, 오늘날 아동들이 처한 열악한 위기상황을 폭로하여 아동의 생존과 관련하여 정치적 각성을 불러일으킬 것이다. 다섯째, 협약은 아동에 관한 실제상황을 토의하는 자료로 이용되고, 협약에서 보고서를 작성하고 제출하고 토의하는 모든 과정들로 인하여 아동에 관련된 주제들에 대해 정기적인 검사가 촉진될 것이다. 여섯째, 협약에 의해 정부 보고서에 관련한 토의로 인하여 각국정부, 유엔기관, 전문단체, 비정부간 단체 등이 참여하는 국제간 협력이 촉진될 수 있다.

표 II-1-1 유엔 아동권리협약의 구성 및 내용

구성	내용
전문	• 유엔의 기본원칙과 인권에 관한 여러 선언이나 규약을 천명 • 아동은 취약하므로 특별한 돌봄과 보호가 필요하다는 것을 재확인 • 가족의 일차적 돌봄과 책임을 특히 강조 • 출생전후 아동의 법률적 및 기타 보호, 아동이 속한 사회의 문화적 가치존중과 아동의 권리를 지키기 위한 국제적인 협력의 중요성을 재차 강조
제1부 실질적 규정	• 아동의 정의(제1조) • 총체적인 이행방법 - 비차별의 원칙(제2조), 아동 최상의 이익(제3조) 생명권, 생존과 발달의 보호(제6조), 자기표명권(제12조) • 시민적 권리와 자유 - 성명과 국적(제7조), 신분보존(제8조), 표현의 자유(제13조), 사상, 양심, 종교의 자유(제14조), 결사와 평화적 집회의 자유(제15조), 사생활 보호(제16조), 적절한 정보에 대한 접근(제17조), 고문, 잔혹, 비인간적 혹은 굴욕적 대우, 혹은 처벌을 받지 않을 권리(제37조) • 가정환경과 부모(혹은 대리)의 보호 - 부모의 지도(제5조), 부모의 양육책임(제18조), 부모로부터의 분리(제9조), 가족 재결합(제10조), 아동 양육비의 회수(제27조 4항), 가족 환경이 박탈된 아동(제19조), 심리적·신체적 회복과 사회복귀(제39조), 양육지정 조치된 아동의 정기적 심사(제25조) • 기초 보건과 복지 - 생존과 발달(제6조 2항), 장애아동(제23조), 건강 및 보건 서비스(제24조), 사회보장 및 아동 보호시설(제26조, 제18조 3항), 생활수준(제27조, 1-3항) • 교육, 여가 및 문화적 활동 - 직업훈련을 포함한 교육(제28조), 교육의 목적(제29조), 휴식, 여가, 문화생활(제31조) • 특별한 보호조치 - 무력분쟁: 난민아동(제22조), 무력분쟁에 있는 아동(제38조) 및 심리적·신체적 회복과 사회복귀(제39조) - 법률저촉 : 사형 및 종신형의 금지(제37조 가항), 자유를 박탈당한 아동(제37조, 나, 다, 라항), 심리적·신체적 회복과 사회복귀(제39조), 소년 사법의 시행(제40조) - 착취 : 아동 노동을 포함한 경제적 착취(제32조), 약물남용(제33조), 성적착취 및 성학대(제34조), 아동의 유인 및 매매, 거래(제35조), 기타 유형의 착취(제36조) - 소수민족 : 소수민족(인종, 종교, 언어) 혹은 원주민 아동(제30조) - 기존의 기준 존중(Respect for higher standards) : 제41조는 아동의 권리를 실현하는데 적절한 당사국 법률과 국제법에 명시된 기준이 이 협약의 기준보다 더 높은 경우에는 언제든지 더 높은 기존의 기준을 적용할 수 있다.
제2부 이행	• 성인 및 아동에게 알릴 의무(제42조) • 10명의 전문가로 구성되는 '아동권리위원회 설립'(제43조), 당사국으로 비준 후 2년, 그 후에는 매5년마다 아동의 권리실현을 위한 조치와 그 진척 상황에 대한 보고서를 제출 받기(제44조) • 당사국은 보고서를 일반인에게 널리 알려야 한다(제44조 6항)

구성	내용
	• 위원회는 아동의 권리와 관련된 특별한 주제를 수행하기 위한 연구제안, 유엔총회 및 관련 당사국에 평가요청(제45조) • 유엔의 전문 기구(ILO, WHO, UNESCO, UNICEF)가 위원회 회의에 참석, 유엔의 자문역을 하는 비정부간 기관(NGOS), 유엔 난민고등판 무관(UHCHR)과 같은 유엔 기관을 포함한 적절한 단체들이 위원회에 관련된 정보들을 제출할 수 있고, 협약의 적절한 이행에 대한 자문을 요청 받을 수 있다(제45조) • 당사국은 협약에 담겨진 권리를 실현하기 위해 할 수 있는 모든 것을 해야만 한다(제4조)
제3부 부칙	• 서명(signature), 비준(ratification), 가입(accession), 발효, 협약의 개정, 협약의 정본 등에 관한 규정(제46-54조)

* 출처: 임정희(2005). 만5세 아동권리교육 활성화 개발을 위한 기초연구. p. 18.

(2) 유엔아동권리협약의 일반원칙

아동권리위원회는 1991년 제1차 회기에서 당사국 정부의 제1차 보고서의 작성방법에 관한 지침을 마련하면서, 위 협약의 토대를 이루는 기본적 가치를 ‘일반원칙’이라고 하였다. 첫째, 어떠한 차별없이 아동의 권리를 보장하고 둘째, 아동의 생명권 및 생존과 발달을 보장하고 셋째, 아동의 견해와 진술을 자유롭게 표현될 수 있도록 하고, 마지막으로 아동의 최우선의 이익을 최우선적으로 고려하도록 하는 것이다. 이러한 4개의 일반원칙을 통하여 아동에 대한 보호와 배려라는 중요한 기본 목적을 설정하고 서명 당사국이 협약을 온전하게 이행하고 있는가를 총체적으로 판단하는 기준이 되도록 하였다(박한비, 2013). 일반원칙 중 차별받지 않을 권리와 의견표명의 자유를 중심으로 내용을 살펴보면 다음과 같다.

① 차별금지의 원칙(차별받지 않을 권리)

차별금지의 원칙은 아동의 성별, 연령 등과 관련된 차별금지의 원칙이다. 아동권리협약 당사국 관할권 내에서는 아동의 인종·성별 등에 관계없이 어떤 종류의 차별없이 협약에 규정된 권리를 존중하고 적절한 조치를 취해야 한다. 정부는 아동이 어떠한 차별적 환경에 노출되지 않도록 아동 관련법을 제정·개정하여야 하고, 외국인 아동, 다문화 가정의 아동들도 차별없이 교육과 복지혜택을 누릴 수 있게 종합대책을 시행해야 한다. 만약 차별행위를 당한 사람은 국가인권위원회에 진정할 수 있고 보호를 받을 수 있다(박한비, 2013).

국가인권위원회는 차별행위에 대한 조사와 구제업무를 수행한다. 우리나라 국민과 우리나라 영역 안에 있는 외국인은 법인, 단체 또는 사인에 의한 평등권 침해, 차별행위를 당한 경우, 그 내용을 국가인권위원회에 지정할 수 있다. 현재 국가인권위원회는 주요 차별행위 권고사항에 대한 대국민 보도 등 다양한 방법들을 통하여 국민들에게 차별금지를 알리는 데 노력하고 있다(민진홍, 2011 재인용).

이와 관련하여 한국으로 들어오는 외국인의 증가로 정부는 2007년 제정된 「재한외국인처우 개선법」의 규정에 따라 2008년 ‘제1차 외국인정책 기본계획’을 수립하였고 2012년 ‘제2차 외국인정책 기본계획’을 확정하였다. 이 계획에는 외국인 아동이 외모나 문화적 차이로 인한 사회로부터의 차별적 인식과 편견에 노출되어 있음을 우려하여 학교교육을 통한 다문화 이해 증진 정책이 포함되어 있다. 또한 외국인 자녀가 학교생활 중 친구들로부터 따돌림을 받는 등 소외받지 않도록 이중언어 교육환경 조성 등 다문화 교육 지원정책도 포함되어 있다(박한비, 2013).

아동권리협약에 가입한 당사국들은 협약 상에서 인정한 아동의 권리를 실현하기 위하여 협약 제4조에 의하여 모든 적절한 입법적, 행정적, 기타 다른 모든 조치를 취해야 하며 이는 결과의 의무가 아니라 행위의 의무를 의미한다(김태천, 1996). 특히 유엔아동권리협약은 제44조 1항에서 협약이 발효된 후 2년 이내에 아동의 권리보장에 대한 진전 상황을 유엔사무총장에게 보고하도록 되어 있으며, 그 후 5년마다 보고서를 제출하도록 하였다.

차별금지의 원칙에 대하여 제1차, 제2차 국가보고서는 헌법의 차별금지 조항인 헌법 제11조와 제13조를 들어 아동의 무차별원칙에 대한 법적 근거를 제시하였고, 제3·4차 국가보고서에서는 보다 발전된 내용을 제시하였다.

표 II-1-2 일반원칙에 대한 국가 보고서(차별금지의 원칙)

영역	제1차 국가보고서	제2차 국가보고서	제3·4차 국가보고서
차별 금지 원칙	• 헌법: 아동차별금지규정 • 혼인과 출생자금지 명시 • 호주승계인 결정 순위, 호적법 출생신고시 혼인 외 출생자 명시 • 인종차별, 민족 간의 분쟁이 없음 • 남아선호사상 존재 • 성차별 나타나지 않음	• 아동의 부당한 차별 일체 금지 • 대한민국 국적을 가진 아동에게만 무차별 원칙적용 • 혼인 외 출생자 재산상속 순위 차별 없음 • 호주 승계 시 혼인 중 출생자 우선 • 기타 내용 동일	• 2007년 재한 외국인 처우 기본법 제정을 통하여 국적 중심의 차별금지 규정에서 재한 외국인에게까지 차별금지와 인권옹호를 규정 • 장애인차별금지 관련법 • 특수교육관련법 • 불법체류자아동의무교육 • 인종차별금지조항 신설 • 다문화 및 새터민 아동지원

* 출처: 민진홍(2011). 아동인권 관련 국제조약이 국내 아동복지제도에 미친 영향 연구. p. 105.

② 아동 의사존중의 원칙(의견표명의 자유)

아동의 견해와 진술이 자유롭게 표현될 수 있는 의사표현의 원칙이 아동권리협약 제12조 제1항 그리고 제13조 제1항에 나타나 있다. 협약 제12조를 보면 ‘아동의 견해에 대하여는 아동의 연령과 성숙도에 따라 상당한 비중이 부여되어야 한다’고 나타나 있다. 아동은 육체적으로나 정신적으로 취약하고 아직 성장기에 있으므로 성인에 비하여 정당하고 합리적인 판단을 할 수 있는 능력을 덜 갖추었다고 할 수 있다. 그러나 민주사회의 본질적인 기초로서 의사 표현의 자유는 민주적 의사형성을 하는 사회적 기능뿐만 아니라 개인의 존엄과 인격적 발달을 위한 자치 영역을 확실하게 보장하기 때문에 이러한 기본권은 미성년자인 어린이와 청소년, 아동에게도 당연히 인정되어야 한다.

제1차와 제2차의 국가보고서에서는 친권과 관련된 내용과 이혼과 입양 시 15세 아동의 경우에는 아동의 의사를 확인하는 절차를 법률로 규정하였음을 언급하였으나 아동의 의견 존중을 위한 구체적인 방안과 제도에 대해서는 언급하지 않았다. 제3·4차 국가보고서에서는 국적 중심의 차별금지 조항이 재한 외국인에게까지 확대되었고 아동의 이익을 우선하기 위하여 민법을 개정하고 부모면접교섭권을 아동에게 허가하는 진전이 있었다. 또한 아동의 의사표현과 참여권의 보장을 위하여 청소년 기본법 제12조에서 청소년관련정책을 추진할 때 청소년의 의사를 확인하기 위하여 청소년분야의 전문가와 청소년이 참여하는 청소년특별회의를 개최해야 한다고 규정하였다. 또한 다양한 관련법들이 아동의 의사를 수렴하도록 하기 위해 개정되었는데, 이에 대해 제3·4차 민간 보고서에는 아동 의사존중의 원칙이 제대로 지켜지기 위해서는 관련법 개정도 중요하지만 아동을 권리주체로 인정하는 인식증진과 교육 및 홍보가 중요한 선행요인임을 제시하고 있다(민진홍, 2011).

표 II -1-3 일반원칙에 대한 국가 보고서(아동 의사 존중의 원칙)

영역	제1차 국가보고서	제2차 국가보고서	제3·4차 국가보고서
아동 의사 존중 원칙	• 친권자 친권남용, 재산대리권, 친권 상실 또는 상실 선고 청구 • 민법 제777조 7: 친권상실 선고 • 친권자의 대리행위 시 자녀의 동의 • 이혼 시 15세 이상 자녀의견 고려 • 15세 이상 아동 입양 시 아동의 동의 필요	• 민법 제924조4: 친권상실신고 규정 • 가사소송규칙 제100조: 15세 이상 자녀의 경우 부모 이혼 시 친권 행사자 지정 가능 • 입양촉진및절차에 관한 특별법 제6조2항: 15세 이상 아동 입양 시동의 필요	• 아동복지법 10조, 제13조 • 청소년기본법 제5조, 12조 • 청소년복지지원법 제3조, 4조 • 청소년활동진흥법 제4조

* 출처: 민진홍(2011). 아동인권 관련 국제조약이 국내 아동복지제도에 미친 영향 연구. p. 108.

2) 외국의 아동·청소년 권리 보호

(1) 외국의 아동·청소년 인권론

① 미국

미국의 아동 인권론은 이혼의 증가, 아동학대 문제가 새로운 가족문제로 등장하면서 아동을 단순히 부모와 국가의 보호 대상으로 보는 기존의 인권관념에 회의를 표시하고 국가주도적인 강제적 교육과 전통적인 부모자식 관계에 비판적인 입장을 가지게 되는 것으로부터 시작되었다. 아동의 권리론과 관련하여 제기되는 입장으로는 아동보호론, 아동해방론, 조정적 자율론이 있다(강민지, 2010 재인용).

아동 보호론은 아동에 관한 전통적인 입장으로서 부모에 의한 학대나 유기, 사용자에 의한 학사, 위험한 환경으로부터 아동의 보호를 주장하는 입장이다. 이 입장에서는 누가 아동의 보호주체인가가 중요한 문제인데 이 점에 있어서 부모의 자율적 양육에 의한 아동보호를 원칙으로 하면서 예외적으로 아동보호를 위한 국가의 개입을 인정하는 경우를 구체적 영역에서 확대하려는 입장을 취한다.

아동해방론은 국가와 부모의 감독과 그에 동반한 보호를 아동에게 해롭고 압제적인 것으로 보고, 극단적으로는 모든 아동에게 투표권이나 근로권, 교육유형에 대한 선택권, 체벌로부터 해방될 권리를 인정하여 성인과 동등한 권리를 아동에게 보장하여야 한다고 주장한다. 이 견해는 아동에 대한 국가와 부모의 감독을 제거하고 아동에게 완전한 자기결정권을 인정하여야 한다고 주장하고 있다.

조정적 자율권은 위의 두 견해에 대한 비판적인 시각으로 일반적으로 아동의 보호도 고려하면서 아동의 자율성을 최대한 존중하는 점에서 공통점을 가진다. 이 견해는 아동의 권리유형으로서 빈곤으로부터 벗어나 성장할 권리 및 부모에 의해 애정 어린 영양을 공급받으며 성장할 권리는 물론 이혼 시 양육자선택권, 낙태결정권, 부모에게 통지하거나 부모의 동의 없이도 의료처치를 받을 권리, 독립된 생계를 유지할 수 있다면 혼자서 살 권리 등을 열거하고 나아가 아동의 복리를 보장하기 위한 아동권리장전을 채택할 것을 주장한다.

② 일본

일본은 1994년 아동권리 협약을 비준하였다. 청소년 참여정책으로는 아동청소년 조례 성립으로

아동·청소년 시민참가를 추진함과 동시에 학교 참여, 학생을 중심으로 하는 정책 등을 추진하고 있다(정영미, 2007). 일본의 경우에는 아동의 인권 향유 주체성 인정 여부에 대하여 ‘소수설’과 ‘다수설’의 두 가지 학설로 나뉘고 있다(권영복, 2000).

소수설은 헌법상 인권 규정은 성숙한 국민 개개인을 상정한 것이므로 아동이 당연히 인권의 주체가 되는 것은 아니라고 하며, 아동의 인권제한 원리와 관련하여 ‘합리적으로 상당하다고 인정되는 한도’에서 제한을 허용한다는 입장이다. 다수설은 아동 역시 인간임에 틀림없으므로 연령과 상관없이 당연히 인권의 주체가 되어야 한다는 관점을 고수한다. 다만 아동의 인권 제한과 관련해서는 인권의 성질에 따라서 사회의 성원으로서 성숙한 인간을 염두에 두고 있으므로 아동에 대해서는 특례를 인정하는 것이 인정될 수 있고 아동 심신의 건전한 발달을 위해 헌법상 필요한 최소한의 제약은 허용된다고 본다.

③ 독일

독일의 아동 인권론은 기본권능력(Grundrechtfähigkeit)과 기본권 행사능력(Grundrechtsmündigkeit)의 구별론에 기초하여 논의되고 있다(강민지, 2010). 기본권 능력이란 기본권의 주체가 될 수 있는 능력으로 그것은 모든 기본권에 대하여 일반적으로 논해질 수 있는 것은 아니고 개별적 기본권에 관한 구체적인 사례를 위해서만 확정될 수 있는 문제이다. 미성년자가 기본권 능력을 갖는지에 대해서는 논쟁의 여지가 없고 기본권 능력에 있어서 독일의 아동은 자연인으로서 성인과 동등한 향유주체성이 인정되고 있다.

기본권 행사능력은 기본권 주체가 기본권을 독자적으로 행사할 수 있는 능력으로 대체로 헌법의 수권에 의한 법률에 의하여 구체화된다. 학설은 기본권 행사 능력을 인정할 것인가에 대하여 논의되어 왔으나 이를 인정하지 않는 것이 다수의 견해이다. 연방헌법재판소는 ‘청소년은 부모와 국가에 의해 이루어지는 규율의 단순한 객체가 아니다. 청소년은 처음부터 그리고 연령을 거듭할수록 점점 강해지고 기본법 제1조 1항과 결합한 제2조 1항에 의해 보호되어지는 고유한 인격체이다’라고 서술하고 있다.

독일에서 아동은 성인과 동일한 인권 향유주체성이 인정되고 있으며 공권력에 의하여 아동의 인권이 제한될 수 있는 것은 헌법상 명문으로 아동의 인권향유를 부정하고 있는 경우, 인권 제약이 일반적으로 허용되고 있는 경우, 아동보호를 위해 제한되는 경우에 한한다.

(2) 외국의 청소년 권리를 위한 아동·청소년 옴부즈 기구

① 노르웨이 – Children's Ombudsman, Barneombudet

노르웨이는 1981년 세계 최초로 아동 옴부즈맨 관련법이 국회에서 통과되어 아동옴부즈맨을 탄생시켰다. 노르웨이 옴부즈맨은 공적인 기구와 시민단체와 관련해서 아동의 이익과 권리를 증진시키고 아동의 삶의 상황을 개선하기 위하여 설립되었다. 이 위원회는 개별적인 사안도 다루고, 미디어와 인터넷을 활용하여 아동의 참여를 촉진시키고 일반 대중의 의견에 영향을 주는 것을 목적으로 하고 있다(이재연, 2005).

1998년에 사무국에 아동 파워라인 설치, 2001년 중고생을 위한 인터넷 의회 설치, '폭력은 그만(Stop Bullying)' 웹사이트 운영 등 아동에 대한 직접 서비스도 제공하고 있다(서문희, 2003). 방송과 인터넷 등을 이용해서 전통적인 부모역할을 지원해 줄 수 있는 방안을 지속적으로 추진하는 것도 노르웨이 옴부즈맨의 최근의 주요 활동이다. 사무국의 업무는 국가와 지방정부의 정책개발에 영향력을 행사, 아동과 관련한 각종 정보를 수집, 아동관련 법을 모니터링하고 유엔아동권리 협약의 실행사항을 모니터링하며, 아동권리 교육을 한다(이재연, 2005).

② 프랑스 – Ombudsman for Children, Défenseur des enfants

프랑스의 경우는 2000년에 법을 제정하여 대통령이 '아동의 수호자'를 임명하고 사무국을 설치하였다. 이 기구는 독립적인 기구로 출발하였고 국내법과 국제법을 지키면서 아동의 권리 증진을 도모할 책임이 있다. 옴부즈맨은 6년 임기로 임명되며 재임은 될 수 없다(이재연, 2005). 임무는 중앙정부 정책 개발에 영향력을 행사하며, 제안된 법률안이 아동권리를 최우선적으로 존중토록 조정 활동을 하고, 아동 관련 자료 수집, 법률이 아동에 미치는 영향 모니터링, CRC 이행 모니터링, 전문가 및 기타 집단 아동권리 교육 등의 기능을 하며, 그 외 권리가 보호되지 않은 아동이나 부모의 개인적 사례 접수 및 처리, 아동 상담 등을 실시한다(서문희, 2003).

③ 벨기에 – Children's Rights Commissioner

플란더스 의회에서 법이 통과되어 1997년 설립되었으나 1999년부터 정식으로 일하기 시작하였다. 6명의 직원이 일하고 있고 일 년에 한번 의회에 보고서를 내도록 되어 있다. 위원회는 협약의 이행을 모니터링하고 아동 청소년의 생활 상황을 평가하여 이를 일반대중에게 알린다. 위원회는

아동의 욕구와 이익 그리고 권리를 대변하고, 아동들의 참여를 증진시키며, 개별적인 불만 사항을 조사한다. 최근의 활동으로는 아동학대 예방 캠페인을 후원하는 것이다. 협약의 이행을 촉진하기 위하여 학교와 기관, 정책입안가들을 방문한다. 국회에 아동권리위원회(Child Right's Commission, Flemish Parliament)를 설치하고, 아동 상담, 아동권리 침해 사례 신고 접수, 조사연구, 정보 제공, 캠페인 등 기능을 수행하도록 하였다(서문희, 2003).

표 II -1-4 아동권리모니터링 기구(독립적 설치 국가 사례)

국가	내용
노르웨이	- 1981년 아동 옴부즈맨 관련법이 국회에서 통과되어 왕이 4년 임기의 옴부즈맨을 임명하였으며, 왕실령으로 옴부즈맨 지침을 제정하였음. 옴부즈맨은 1회 연임이 가능함 - 직원은 15명 정도이며, 예산은 100% 정부 지원임
프랑스	- 2000년에 법을 제정하여 사무국을 설치하고 단임 임기 6년의 아동의 수호자(Defender for Children)를 대통령이 임명함 - 예산은 100% 정부 지원임
벨기에	- 1991년 프랑스 지역사회위원회(French Community Council)에 아동권리대표(General Delegate for Children's Rights)를 두고 프랑스 지역사회장이 임명함 - 플레미시(Flemish) 지역사회는 1997년 법이 통과되어 국회에 아동권리위원회와 위원장을 둠
오스트리아	- 1989년 청소년 복지법으로 연방 옴부즈맨 제도를 만들어 환경 청소년 가족부와 연계하여 업무를 함 - 1995년까지 9개 자치지역에 옴부즈퍼슨을 두고 이들로 옴부즈맨 회의(Conference of Ombudsman)를 구성하였으며, 1991년에 중앙 옴부즈퍼슨을 임명함 - 조정 업무 및 개인 진정 사례 개입 업무를 실시함
스웨덴	- 1993년에 아동옴부즈맨법(Children Ombudsman Act)을 제정하고 아동 옴부즈맨을 둠 - 2001년에 기구를 행정부서, 정보 부서, 법관련 부서, 조사연구 부서로 기구를 세분화함
폴란드	- 2000년에 아동옴부즈맨에 관한 법을 만들어서 아동 옴부즈맨을 둠. 임기 5년, 연임 1회 가능함 - 옴부즈맨은 복지원칙, 평등원칙 및 부모존중원칙을 유지함 - 인권 옴부즈맨은 아동 옴부즈맨 요구 사항을 수행함
아이슬란드	- 1995년 법령에 의해 국회에 아동 옴부즈맨 사무국을 설치하고 아동권리협약(CRC: Convention on the Right of the Child) 이행 업무를 담당함
영국	- 2000년부터 자치지역별로 아동권리기구를 둠 - 2001년 웨일즈 아동위원회법 제정으로 국회에서 임명하여, 사무국에 법행정, 정책 서비스 평가, 커뮤니케이션의 3부서를 두고 있음 - 이외에 아일랜드, 스코틀랜드와 잉글랜드 런던에 아동권리위원장 사무국을 둠
슬로베니아	- 2001년 국회에서 6년 임기의 인권 옴부즈맨을 임명함
뉴질랜드	- 1989년 법에 의하여 아동위원장을 둠
리투아니아	- 2000년 아동권리 옴부즈맨법에 의하여 아동권리옴부즈맨 기구(Children's Rights Ombudsman Institution) 설치함

* 출처: 서문희(2003), 외국의 아동권리 모니터링 기구 설치 현황과 시사점, p. 86, 수정보완.

이상의 국가들과 같이 모니터링 기구를 독립기구로 설치하는 것은 아동의 고유한 삶을 반영하여 배타적인 아동의 주장 제기가 가능하고, 아동과 전문가와의 연결이 보다 수월하다. 또한 아동의 견해·감정 등을 반영하여 아동에게 적절하도록 설립할 수 있고 아동에게 조화를 이루는 것에 대한 우선권이 강조되며, 아동학대 등 특별한 아동에게 적절한 업무를 다룰 수 있는 장점을 갖는다. 그러나 일반적인 인권증진이라는 주류와의 통합이 결여되고, 인권기구에 비하여 주변화 될 가능성, 상대적으로 낮은 지위 및 적은 권한 소지 등의 단점이 있다. 또한 별도로 예산을 확보하지 않으므로 자원 부족 문제가 있을 수 있다(서문희, 2003).

2. 아동·청소년의 권리와 인권의식

1) 청소년의 인권관련경험

(1) 청소년의 인권존중정도

인권은 혼자 사는 곳에서는 의미가 없으며 타인과의 관계, 집단과의 관계, 즉 사회생활 속에서 추구되는 것이다. 그런 의미에서 사회화 기관의 첫 출발점인 가정이 가치의식 형성에 미치는 영향은 크다. 가정환경은 부모의 직업, 교육정도, 수입 등 사회적 지위에 의해 결정되는 가정의 지위환경과 가정 내에서의 부모-자녀 간 상호작용, 그리고 작용상태에 대한 심리적 유형 등과 관련된 가정의 작용환경으로 구분된다. 청소년의 의식 형성에는 작용환경으로서의 사회화 유형이 더 중요시되고 있으며 인권의식도 청소년 의식 중의 일부이므로 가정에서의 양육과정에서 나타나는 상호작용과 밀접한 관련을 맺는다고 할 수 있다(박봉규, 2011).

학교 또한 학생과 교사가 가장 활발하게 상호작용하는 곳으로 청소년은 학교의 제반환경과의 지속적인 상호작용을 통하여 상호 적응하는 호혜적 관계를 형성함으로써 생활과정과 가치관을 형성하게 된다(박지현, 2014; 신성자, 정숙희, 2010; 유수경, 2004). 특히 교사는 학생들에게 다양한 측면에서 영향을 줄 수 있는 학교환경 체계의 중요한 구성요소이다. 인권존중에 관한 선행연구들은 청소년들이 학교현장에서 학교가 요구하는 지식을 습득하고 학생다움의 규율에 구속된 존재이기 때문에 인권 침해에 노출될 가능성이 있으며 인권을 보장하기 위해서는 교사 및 교육기관의 인식 변화가 절실히 요구됨을 제안하고 있다(박정리, 2001; 우창숙, 2005; 윤준기, 2010).

이와 대조적으로 학생 개개인의 적성이나 취향, 흥미 등이 무시된 획일화된 교육 과정과 교사 및 학생 간의 수직적·권위적 관계의 구조화, 규율과 명령이 강조되는 분위기, 입시 위주의 치열한 경쟁과 성적 지상주의의 비인간적 교육 환경은 학생들에게 결사 및 표현의 자유를 막고, 자신들의 문제인 교육 환경, 입시제도 뿐 아니라 학교 내에서의 사소한 생활 규정에까지 발언할 기회를 보장하지 못하는 경향이 있다(박재숙, 2010; 양돌규, 2007). 지역 청소년을 대상으로 한 조사결과에서 선생님(46.8%), 학교 친구(21.3%), 부모님(9.1%), 형제(5.7%)의 순으로 인권 침해의 가능성이 높은 것으로 나타나 교사와 학생들 간에 인권에 대한 인식차이 또한 존재함을 알 수 있다(정상기, 2013).

우리나라의 경우 1991년 18세 미만의 모든 아동의 권리에 대한 UN의 ‘아동권리협약’을 비준, 국내법적 효력을 인정하였으며 이보다 앞서, 1990년에는 아동 및 청소년 정책의 방향성과 청소년 인권의 보장, 청소년의 사회에 대한 책임 및 권리를 선언한 ‘청소년 헌장’을 제정, 선포하였다. 이러한 선언적 노력에 비해 청소년의 인권을 보장하기 위한 실천적 논의는 여전히 미약하다(이수연, 문용우, 2002). 더욱이 아동·청소년의 인권침해문제는 단순히 제도적 모순에 기인하는 것보다 아동·청소년에 대한 인식의 문제와도 관련된다. 권위적인 유교문화에 있어서 서열상 어른보다 하위이며, 약자에 대한 낮은 인권의식차원에서는 아동·청소년은 여러 사회 영역에서 배제된 약자일 수밖에 없는 엄연한 현실이 있다(문영희, 2009).

청소년의 권리 인식에 대한 문성호, 성정숙(2000)의 연구에서도 청소년들이 권리를 중요하게 여기는 것에 비하여 실제로 자신들의 권리보장 수준은 미약하다고 인식하고 있는 것으로 나타났다. 청소년이 자신이 특별한 보호의 대상이 아니라 하나의 인격체로 존중받고 있음을 현실에서 얼마나 느끼는가 하는 것이 점차 중요한 것으로 인식되는 가운데 청소년이 느끼는 주관적 권리인식에 대한 관심도 높아지고 있다(박병금, 유은선, 2011). 이에 본 연구는 가정, 학교, 지역, 국가라는 생태학적 생활환경 안에서 자신의 인권이 얼마나 존중되고 있는가에 대한 청소년 스스로의 주관적인 판단이 인권의식과 어떤 관련성을 갖는지를 탐색해 보고자 한다.

(2) 청소년의 인권교육경험

인권존중의 문화를 형성하고, 확산시키는 일은 근본적으로 교육의 문제이다(김래영, 2013). 그런 의미에서 청소년 인권교육은 청소년이 일상생활에서 경험하는 자신과 타인의 권리를 이해하고, 인권의 관점으로 세계를 인식할 수 있는 인권감수성을 갖도록 돕기 위한 교육이라고

할 수 있다(구정화, 2010). 인권교육은 인권친화적인 교육환경에서 인권 보호를 실천함으로써 이루어져야 한다. 청소년은 인권교육을 통해 자신의 인권뿐만 아니라 다른 사람의 인권을 인식함으로써 자기중심적 사고에서 벗어나 타인을 존중할 수 있게 된다. 나아가 가정이나 학교와 같은 상대적으로 작은 공동체를 넘어서 세계를 넓은 시각으로 바라볼 수 있는 능력을 키울 수 있다. 이러한 태도는 민주주의 실현에 필수불가결한 자세라고 할 것이다(정상우, 2013).

인권교육의 가장 기본적인 정의는 ‘유엔인권교육10주년(The United Nations Decade for Human Rights Education, 1995-2004, 이하 UNDHRE)’에서 밝히고 있는 개념이다. UNDHRE는 “인권교육이란 ‘인권과 기본적 자유에 대한 존중 강화, 인격과 인간 존엄성의 완전한 발전 추구, 모든 국가, 선주민, 인종·국가·민족·종교 및 언어집단 간의 이해, 관용, 성(性)의 평등 및 우호관계의 증진, 모든 사람의 효과적인 참여, 평화유지를 위한 유엔활동의 증진’에 도달하기 위해 필요한 ‘지식과 기술’의 전달 및 ‘태도’의 형성을 통하여 보편적인 인권문화를 건설하는데 목적을 둔 훈련, 보급 및 전달의 노력이다”라고 정의하고 있다(류지현, 허창영, 2008). 리스터(Lister, 1984)는 인권교육 활동을 ‘인권에 대한 교육(education about human rights)’, ‘인권을 위한 교육(education for human rights)’, ‘인권을 통한 교육(education through human rights)’으로 분류하고 인권교육을 통한 인지적 측면과 실천적 측면이 중요함을 설명하였다(최정은, 2013 재인용).

국가인권위원회(2011)는 인권교육을 “인권에 대한 이해와 지식을 습득하고 인권을 존중하는 가치와 태도, 품성을 키우며 인권침해 및 차별행위를 당할 경우 이를 극복할 수 있는 역량을 기르고, 타인의 인권보호와 증진을 위한 실천력을 길러냄으로써 인권이 존중되는 사회를 만드는 데 기여하는 일체의 교육적 활동”(김철홍, 2014 : 175)으로 정의한다. 또한 유문무(2013)는 인권교육을 “교육과정, 교육 내용을 통해 의식적으로 인권 개념을 갖도록 하고, 그에 수반되는 권리와 책임, 의무의 관계에 대하여 의식하게 하며, 또 다른 사람의 권리를 인식하여 배려하고, 더 나아가 모든 사람의 권리 증진을 위해 책임 있는 행동을 하도록 노력하는 것”(p. 111)이라고 하였다. 최정은(2013)은 인권교육을 “다양한 사회에서 보편적인 인권 문화 창달을 위해 적절한 교육 기법을 사용하여 적절한 지식과 바람직한 태도를 갖고 행동할 수 있도록 사회 구성원을 교육하고 인권 관련 정보를 확산시키는 종합적인 노력”(p. 13)이라고 정의하였다.

한편, 유의연(2013)에서는 인권교육의 필요성을 제시하였는데 특히 인권교육에 있어 학교교육의 실태 및 책임을 논하였다. 그에 따르면 ‘우리나라 인권 문제에 대한 인식조사’ 결과 교사의 56.2%, 시민단체의 54.2%가 인권 문제가 비교적 심각하다고 답할 만큼 인권침해 사례가 주변에

빈번히 일어나며 우리 스스로 체감하고 있지만, 학생들이 인권에 대하여 이해하는 방식은 학교보다는 대중매체를 통해서인 경우가 많은 것으로 나타났다.

인권교육의 중요성은 이미 세계적으로 널리 받아들여지고 있다. 유엔에서는 유엔헌장(1945), 세계인권선언(1948), 사회권과 자유권으로 나누어진 국제인권협약(1966), 국제 어린이·청소년 인권조약(1989), 비엔나 선언(1993), 북경 세계 여성 대회 결의문(1995) 등을 통해 인권교육의 중요성을 강조하였으며, 또한 1995년부터 2004년에 이르는 ‘인권교육 10년’을 지정하고 세계적인 인권교육과 국제이해를 추진하고 있다. 특히 세계화의 조류 속에서 나라끼리의 교류가 활발해지고 교역이 증대되며, 문화 및 문명 간의 만남이 활발해지는 시대를 맞이하여 인권교육의 중요성은 더욱 커지고 있다(유문무, 2013에서 재인용).

최정은(2013)은 인권교육이 필요한 이유를 다음과 같이 설명하고 있다. 첫째, 인권교육에 의해 개인의 보편적 권리가 존중될 수 있는 사회적 분위기가 형성될 수 있고, 이는 국가적, 개인적 차원에서 성장의 원동력으로 작용하기 때문이다. 둘째, 인권교육은 인권을 침해받고 있는 사회적 약자들의 인권에 대해 다시 생각해 볼 수 있는 기회를 제공할 뿐만 아니라, 나와 다른 상황에 놓인 사회 구성원들에 대해 공감하고 관심을 가질 수 있는 기회를 제공한다. 셋째, 인권교육은 인권에 대한 올바른 인식과 가치관의 형성에 도움을 주어 인간 행동의 바람직한 변화를 유도할 수 있기 때문이다. 이러한 인권교육은 인권존중의식을 강화할 뿐만 아니라, 인권 침해를 개선·예방하는데 도움을 준다. 인권에 대한 명확한 지식, 가치, 태도가 형성되어 있지 않다면 자신도 모르는 사이 타인의 인권을 침해하는 경우가 발생할 수밖에 없다. 이러한 침해를 사후적으로 해결하는 것보다 인권교육을 통해 사전적으로 예방하는 것이 성숙한 인권 문화를 위해서 필요하다.

인권교육의 시기에 대해서는 학자들마다 견해가 조금씩 다르다. 많은 연구자들은 초등학교 수준인 아동 중기가 구체적인 인권문제에 대하여 관심을 가질 뿐만 아니라 인권에 관한 태도를 기르는데 결정적인 시기로 보고 있다(국가인권위원회, 2004). 이 시기의 아동들에게 나타나는 자기중심성을 인권교육을 통해 타인에 대한 우호감으로 전환하여 향상시킬 수 있기 때문이다. 한편 다른 조사연구에 의하면 유치원시기부터 인권교육을 시작해야 함이 타당하다고 보는 견해도 있다(문용린, 문미희, 곽윤정, 2002). 이상의 입장들을 정리하면, 일반적으로 인권교육 실시의 보편적인 시기는 곧 학교교육을 받는 기간으로 보는 것이 타당하며 이는 결국 인권교육의 대상은 아동복지법에서 정의한 ‘아동(18세 미만)’이고 아동의 시기가 인권교육의 결정적인 시기인 것이다(문용린, 2003). 인권교육이 지향하는 목표는 자기존중, 타인존중, 공동체적 심성,

비폭력적 태도, 생태적 관심과 진리에 대한 헌신 그리고 미래에 대한 낙관적 전망, 관용 등의 가치나 태도를 기반으로 인권문화가 창출되는 사회문화적 조건을 만드는 것이다(강순원, 2000).

(3) 청소년의 차별한 경험

Antonovsky(1960)는 차별(discrimination)은 상황에 관계없는 비합리적인 근거로 개인에게 영향을 주는 부당한 대우라고 정의했다. 주로 인종, 성, 사회적 지위, 학력 등에 대해 부정적 신념과 태도를 가지고 정당하지 못한 이유로 불평등하게 대우하는 것을 말한다. 차별의 대상은 아동, 여성, 장애인, 결혼이주여성 등 사회적 약자나 소수자, 소외계층 집단에 주로 나타난다.

차별과 관련해서 다양한 정의들이 논의되었다. 대표적으로 Levin과 Levin(1985)은 차별경험을 개인의 특성이 아닌 개인이 속한 집단적 자격에 기반하여 어떤 집단 혹은 범주의 성원에 대해 행해지는 차별적이거나 부당한 대우로 보았다. 고정관념의 경우, 특정적인 사회 범주에 속해 있다고 생각하는 사람이 그 범주와 관련된 모든 특성을 나타낼 것이라고 믿는 것을 말하며, 편견의 경우 대상 집단에 대해 가지고 있는 부정적 감정의 상태를 말한다(원영희, 2005 재인용). 감정, 인지, 행동으로 이루어진 태도의 구성요소에 따라 분류해보면, 고정관념은 인지적 요인, 편견은 감정적 요인, 차별은 행동적 요인으로 개념화된다(박현식, 2008). 종합해보면, 편견은 마음의 상태이고, 차별은 집단에 가해지는 객관적인 행동이기 때문에 차별은 편견으로 인해 나타나는 부정적 결과로 볼 수 있다(송인한, 권세원, 정은혜, 2011 재인용). 한편, 차별의 근거는 크게 인구학적 요인과 사회경제적 요인으로 구분된다. 인구학적 요인은 인종, 성별, 연령, 신체적 특징 등 개인이나 집단이 갖는 고유한 특성들로 구성되며, 사회경제적 요인은 소유, 지위, 빈부, 학력 등으로 변화 가능한 것들이다(배화옥, 김성희, 2004).

차별의 특징을 성, 연령, 학력, 빈부(경제상황), 신체적 특징 등으로 구분하여 살펴보면 첫째, 성차별이란 그 어떤 합리적인 이유 없이 여성과 남성에게 다른 기회나 대우를 제공하거나 문화적으로 한 성만을 특별히 금지 혹은 배타시하는 것이다. 성차별의 문제는 거의 모든 시대와 사회에 존재하는 것으로 주로 유교규범과 가족주의로 인한 권위주의와 관련이 있다(손이전, 2002; 이수인, 2005). 초등학교 교사를 대상으로 하여 아동에 대한 성차별 실태를 보고한 김옥순(2001)의 연구에서 남교사가 여교사 보다 더 전통적인 성역할관에 젖어 있으며, 남녀 성향에 대한 고정관념이 심한 것으로 나타났다. 또한 대부분의 남교사들이 남학생보다 여학생을 더 약하게 체벌하고 있다고 생각하는 것으로 나타났으며 성별에 따라 다른 역할을 부여하는 성차별

이 있는 것으로 나타났다. 또한 우정민(2000)은 초등학교 56학년의 약 30%가 동료학생과 학급담임 교사로부터 성차별을 경험하였으며 성차별을 느끼는 경험이 남학생(19.0%)보다 여학생(40.4%)이 더 높음을 보고하였다.

둘째, 연령과 관련된 차별이다. 연령차별주의는 일방적으로 특정연령층에 대해 편견을 가지고 차별적인 행위를 하는 것을 의미하지만, 연령차별은 반드시 특정 연령집단에게만 일어나는 것이 아니라, 젊은이들도 연령차별의 문제를 경험할 수 있다(김주현, 주경희, 오혜인, 2013). 연령차별 유형은 직접적 차별과 간접적 차별로 구분되는 것이 보다 일반적이다. 직접적 차별은 연령 때문에 누군가를 불공정하게 대하는 것이라면 간접적 차별은 연령 이외의 기준, 즉 중립적인 기준을 적용함으로써 표면적으로는 차별이 없어 보이나 실제로는 특정 연령집단 구성원이 상대적으로 불리한 상황에 처하게 되는 '결과적 불이익'을 당하는 경우를 말한다(우국희, 주경희, 이연순, 2012). 청소년의 경우 연령이 낮은 저학년일 경우 고학년에 비해 상대적으로 힘의 열세가 원인이 되어 따돌림을 받는 경향이 있으며, 이러한 차별은 왕따의 문제로 확장되어 청소년 전반의 문제로 인식되고 있다(박용규, 2000).

셋째, 학력에 의한 차별이다. 우리 사회의 기업의 모집·채용에서 가장 중요시되는 선발 기준은 남학생(48.9%)과 여학생(36.4%) 모두 학교 성적인 것으로 나타났으며(장보운, 2007), 대졸 이상 근로자와 고졸 근로자간의 급여 간 차이도 증가한 것으로 조사되어 학력으로 인한 임금차별 또한 존재함을 알 수 있다(장경섭, 오세란, 이연주, 김동훈, 이상영, 2004). 학급 안에서 학업성적에 따른 차별을 살펴보면 교사는 낮은 기대의 학생에게 질문에 대답할 충분한 시간을 주지 않고 기회를 다른 학생에게 돌려 버림으로써 학생의 의욕을 꺾어버리는 경향이 있다. 또한 옳지 않은 대답을 교정하기보다 부적절한 반응으로 학생을 당황하게 하거나 기대를 많이 하는 학생보다 더 적게 칭찬함으로써 학생의 성적에 따라 차별적인 반응을 보이기도 한다(Brophy, 1983).

넷째, 경제상황과 관련한 차별이다. 빈곤층의 경우 생애과정 전반에서 사회의 주요한 제도로부터 소외됨에 따라 사회에 대한 참여가 어려운 빈곤문화 속에서 성장하게 된다(이정우, 2009). 빈곤층은 비빈곤층에 비해 열악한 주거환경, 건강권, 확보의 어려움, 교육에서의 격차 등 사회 내 각 영역에서 배제당하며, 차별을 경험하고 있다(김용조, 2006). Good & Brophy(1990)에 따르면 교사들은 중상류층의 학생이 하류층의 학생보다 더 높은 학업성취를 얻을 것이라는 기대를 가지고 있음이 확인되었는데 학교의 성취압력이 주로 교사에 의해 전달된다는 점을 감안할 때, 교사의 학업성취에 대한 차별적 인식이 사회경제적 배경이 높은 학생들과 낮은 학생들의 학업성취에 차별적인 영향을 가져올 가능성이 있음을 시사한다.

다섯째, 신체적 특징으로 인한 차별이다. 우리 사회에서는 고령으로 인해 신체적 활동에 어려움이 있는 노인에게 대한 차별(박현식, 2008; 원영희, 2005)과 장애인에 대한 차별(권선진, 2006; 전지혜, 2010)이 대표적인 신체적 차별에 속한다. 최근 외모로 인한 차별이 신체적 차별의 한 예로 논의되고 있으며, 특히 체중으로 인한 놀림 경험은 청소년의 사회성과 학업성취에 타격을 주는 것으로 나타났다. 이들은 낙인화되어 또래 집단에 비해 친구들과 약한 사회적 유대를 형성하는 경향이 있다(김민주, 2014). 또한 다문화가정 자녀들을 대상으로 한 연구에서는 일반 청소년들과 외모 차이가 많이 날수록 지속적인 차별을 경험하게 되는 것으로 나타났다(최운선, 2012).

이상과 같이 청소년은 학업성적(문영주, 좌현숙, 2008; 박재연, 정익중, 2010; 이지현, 이정운, 2009), 경제상황(허진희, 2007), 외모(서윤경, 2003; 이아영, 2007) 등으로 인한 차별경험으로 스트레스를 겪고 있으며 다양한 차별적 상황 속에서 어려움을 호소한다. 청소년은 그들이 갖는 생물학적, 사회적 특징으로 인해 가시적 혹은 비가시적인 차별적 환경에 놓여 있으며 이러한 차별의 경험은 다시 차별하는 가해자로 전환될 수 있는 취약성을 내포하고 있다. 이에 본 연구에서는 청소년의 차별한 경험을 ‘성별, 학업성적, 연령, 빈부의 차이를 이유로 또래나 그 외 주변사람들을 불평등하게 대우한 경험’으로 정의하여 하나의 예측변인으로 설정하고 인권의식에 미치는 영향이 어떠한지를 분석하고자 한다.

2) 청소년의 자존감

자존감(self-esteem)은 자기 자신에 대한 긍정적인 평가를 의미하는 것으로 개인의 행동, 감정, 동기, 성취 및 인간관계에 이르기까지 폭넓게 영향을 미친다(Harter, 1983). 자존감은 자신에 대한 유능감과 만족감을 경험하게 하여 건강한 발달과 미래의 행복한 삶을 영위하는데 중요한 역할을 하므로 아동기뿐만 아니라 청소년기에도 매우 중요하다(박선희, 2014). 그러므로 자존감은 자아개념과 더불어 청소년기에 획득해야 할 중요한 발달과업 중 하나이다. 의존적인 존재에서 독립적인 존재로 성장하는 과정에 있는 청소년들은 스스로의 자아를 확립해 나가는 과정에서 보다 정교화된 형태로 자존감을 획득해 나간다. 이는 청소년기가 자기 자신에 대한 자각과 사회적 관계에 대한 자각이 동시에 이루어지는 시기이기 때문이다(박병금, 유은선, 2011).

자존감은 학자들에 따라서 매우 다양하게 정의되고 있다. 자기 자신에 대한 평가적 측면을 강조한 Coopersmith(1967)는 자존감은 자신의 능력, 중요성, 성공, 가치 등에 대한 스스로의

판단이며, 자기 자신에 대한 긍정적·부정적 태도로 표현된다고 하였다. 자존감 이론의 권위자인 Rosenberg(1965)는 자존감을 ‘자신에 대한 부정적 혹은 긍정적 평가와 관련되는 것으로 자아 존경의 정도와 자신을 가치 있는 사람으로 생각하는 정도’를 의미한다고 하였으며 이는 일반적으로 통용되는 개념이다. 청소년을 대상으로 한 연구에서 자존감은 상당히 광범위하고 자주 다루어지는 연구 주제이다. 그만큼 청소년기의 자존감 형성은 발달 단계상 중요하며 청소년의 건전한 성장을 위해서도 중요한 예측변수이자 결과변수라고 할 수 있다.

Erikson(1968)에 의하면, 청소년기에 들어서면서 안정된 사회적, 성적, 직업적 정체감이 확립되는 긴 과정이 시작됨에 따라 자존감의 결정요소가 변화된다고 하였다. 예컨대 자신에 대하여 좋게 느끼고, 사회적 또는 직업적 정체감을 확립하기 위해 노력하는 청소년들은 부모, 교사 그리고 가까운 친구들과 다정하며 지지하는 관계를 맺는다. 또한 청소년 시기의 자존감은 청소년이 자아를 인지하는데 있어서 자신의 역할을 얼마나 성공적으로 수행하는가에 대한 자기 평가의 결과에 의해서 형성된다고 하였다. 이러한 자기평가에는 청소년들에게 중요한 의미를 부여하는 타인들이 자신들을 어떻게 평가하느냐에 대한 영향도 잠재적으로는 포함된다. 개인의 자아가 발달하면서 타인으로부터 긍정적인 존중을 받고자 하는 욕구가 증대되고 이 욕구는 자아에 대한 인식의 변화와 함께 발달한다(윤은종, 김희수, 2006).

청소년이 자신의 권리를 인식하고 제대로 행사하는 일은 자기 자신에 대한 긍정적인 신념과 무관하지 않다는 점에서 인권의식과 자존감은 밀접한 관련을 갖는다고 할 수 있다. 박병금, 유은선(2011)은 높은 수준의 자존감을 가진 청소년은 자신이 한 인간으로서 인정받고 존중받기를 원할 뿐만 아니라 대인관계에 있어서 타인을 생각하고 도와줄 줄 알며 사회적 지위에 관계없이 동일하게 대우한다고 하였다. 한편, 자존감과 차별한 경험을 직접적으로 다룬 연구는 드물다. 집단따돌림과 관련한 선행연구를 살펴보면 가해행위 청소년의 경우 국내 연구결과에서는 자존감이 낮을수록 공격성 수준이 더 높은 것으로 나타난 반면 외국 문헌에서는 긍정적인 자기인식이 강할 경우 더 공격적이라는 상반된 의견을 제시하고 있다(박지현, 2014에서 재인용).

3) 청소년의 인권의식

인권(human rights)은 단지 인간이라는 이유로 갖는 보편적인 권리이다. ‘모든 사람은 시민으로서, 가족 구성원으로서, 노동자로서, 또는 어떤 결사나 조직의 구성원으로서 어떤 권리와 의무를 가지는가와 상관없이’ 인권을 가진 주체이다. 모든 사람이 자신의 성별, 인종, 연령, 종교, 사회경제적인 지위, 부에 상관없이 단지 사람이기 때문에 갖는 권리가 인권인 것이다. 그런 의미에서 모든 사람은 평등하고 양도할 수 없는(inalienable) 인권을 갖는다. 여기서 인권을 갖는다는 것은 어떠한 사물을 갖는다고 했을 때의 소유가 아니라, ‘도덕적·법적 규칙에 근거한 정당한 요구 혹은 정당한 자격’을 가짐을 의미한다. 그러나 왜 단지 사람이라는 이유만으로 권리를 갖게 되는 것인지는 불분명하다. 또한 존중되거나 침해되는 인권의 내용은 나라별, 사회적·경제적·정치적 조건에 따라 달라질 수 있다(송정화, 2014).

청소년 인권이 보호되고 중요하게 인식되어야 하는 이유는 청소년은 특별히 인권을 보호받아야 할 사회적 약자이면서, 미래세대의 구성원이기 때문이다(정상우, 2013). 그럼에도 불구하고 청소년들의 인권에 대한 인식이나 태도 등에 대한 연구는 상대적으로 많지 않다. 게다가 청소년의 인권에 대한 논의도 대부분 철학적이거나 개념적인 수준에서 정의되고 있거나 청소년 인권의 하위 범주를 구별하는 논의에 집중되어 있다(김자영, 2012; 배경내, 2009, 이재연 외, 2009). 다행스러운 것은 청소년의 인권에 대한 태도나 인권의식을 설명하기 위한 연구들이 주기적으로 진행되고 있다는 점이다(유성렬, 김신영, 2013).

인권의 개념이 현대사회에서 보편적으로 사용되고 있으나, 그 정의는 시대에 따라 변화하고 새롭게 만들어진다. 인권의 개념은 역사적 배경 속에서 점차 확장되어 왔는데, 이는 오늘날 우리가 존중하고 존중받을 권리의 목록이 점차 늘어났음을 의미하는 것이기도 하다. 더욱이 오늘날 인권은 국가 단위를 넘어서 국제적으로 의미를 갖는 개념이 되었다. 초기 인권이론이 주로 소유와 자유를 강조했다면 오늘날의 인권이론은 평등을 강조하고 있다. 여기서 평등이란 ‘인간을 대우하는 원칙, 사회를 조직하는 원리, 인간과 집단을 둘러싼 관계를 규정하는 방식, 법과 제도를 운영하는 절차 등 모든 영역에서 강조되는 좀 더 복합적인 개념’이다(조효제, 2007) 그러므로 인권의 내용에 어떤 것이 포함되는가에 대해서는 다양한 견해가 존재하며, 어떤 하나의 견해가 절대적인 것이라고 평가하기 어렵다(신정은, 2012).

세계 인권 선언에서 청소년 인권과 관련된 주요 내용을 살펴보면, 제1조 모든 인간은 태어날 때부터 평등한 존엄과 권리를 갖는다, 제2조 모든 사람은 인종, 피부색, 성, 언어, 종교, 정치적

기타의 견해, 민족적 또는 사회적 출신, 재산, 출생 또는 기타의 신분 등 어떠한 종류의 차별없이 모든 권리와 자유를 향유할 자격이 있다, 제3조와 21조 모든 사람에게 부여된 시민·정치적 권리, 생명권, 신체의 자유와 안전에 대한 권리, 언론의 자유와 이전의 자유, 사생활에 대한 권리 등이 있다, 제22조 모든 사람은 사회구성원으로서 사회보장을 받을 권리, 개인적인 발전에 불가결한 경제·사회·문화적 권리를 실현할 권리, 공동체의 문화생활에 참가할 권리가 있다, 제29조는 모든 사람은 사회 속에서 자유롭고 완전하게 개인의 자유를 개발할 권리뿐 아니라 의무도 갖고 있다는 것을 인정한다는 내용들이다(정영미, 2007).

또한 청소년 현장에서 제시하고 있는 청소년의 인권과 관련한 권리는 첫째, 생존에 필요한 기본적인 역량·주거·교육 등을 보장받아 신체적·정신적으로 균형있게 성장할 권리, 둘째 출신·성별·종교·학력·연령·지역 등의 차이와 신체적·정신적 장애 등을 이유로 차별하지 않을 권리, 셋째, 물리적 폭력뿐만 아니라 정신적 폭력으로부터 보호받을 권리, 넷째, 사적인 삶의 영역을 침해받지 않을 권리, 자유로운 의사에 따라 건전한 모임을 만들고 올바른 신념에 따라 활동할 권리, 다섯째, 배움을 통해 진리를 추구하고 자아를 실현해 갈 권리, 여섯째, 일할 권리와 직업을 선택할 권리, 여가를 누릴 권리, 건전하고 다양한 문화·예술 활동에 자유롭게 참여할 권리, 일곱째, 다양한 매체를 통해 자신의 삶에 필요한 정보에 접근할 권리 등이다.

한편, 인권이 만들어지고 발전하는 과정 속에서 일반적으로 동의하는 인권의 성격이 존재한다(박봉규, 2011). 첫째, 인권은 보편적인 권리이다. 어떤 상황에서나 어떤 곳에서나 모든 사람이 인권을 누릴 수 있어야 한다. 즉 누구나 자신의 존엄성을 유지하기 위해 보장받아야 할 것이 바로 인권이기 때문에 인권은 어떠한 상황에서도 누구에게나 차별없이 평등하게 보장되어야 한다는 의미이다. 인종, 성, 종교, 장애, 피부색, 사회적 출신, 정치적 의견 또는 사상, 재산 등에 따른 어떠한 차별도 없이 누구나 보편적으로 향유해야 할 권리가 바로 인권이므로 중요한 국제 인권조약들은 대부분 차별없이 인권을 향유할 수 있음을 전문이나 조약의 전반부 조항들을 통해 ‘비차별’의 원칙들을 선언하고 있다.

둘째, 인권은 기본적인 필수적인 권리이다. 인간이 존엄성을 유지하기 위해서는 인권을 필수적으로 요청하며, 인권을 보장받지 못할 때 인간은 그 자신의 존엄성을 유지할 수 없기 때문이다. 따라서 인권은 있어도 그만, 없어도 그만인 것이 아니라 누구에게나 당연히 보장되어야 할 최소한의 권리이다. 여기서 우리는 인간의 존엄한 삶을 위한 기본적인 필수적인 권리와 특정한 이해에 기반한 필수적이지 않은 권리를 끊임없이 구별해내며 기본적 인권을 옹호할 필요가 있다.

셋째, 인권의 상호불가분성으로 인권은 자유와 평등을 핵심적 가치로 추구한다는 것이다. 즉 이것은 ‘공포의 억압’으로부터의 자유를 의미하는 자유권과 빈곤으로부터 벗어나 일정한 수준에서의 생존을 의미하는 사회권으로 구체화된다. 이 자유권과 사회권은 상호 불가분의 관계가 있다. 자유 없는 평등도, 평등 없는 자유도 인간의 존엄성을 지켜낼 수 없다.

넷째, 인권은 상호의존성을 자체 속성으로 갖는다. 인권의 주체인 인간은 추상적인 개인으로서 독자적으로 존재하는 것이 아니라 일정한 사회적 관계와 공동체적 삶의 공간 속에서 살아가는 구체적인 개인이다. 인권의 상호의존적 성격에 따라 특정한 개인이나 공동체의 인권은 다른 사람이나 공동체의 인권을 보장하는 데 필요한 만큼 일정한 제한을 받을 수밖에 없다. 여기에서부터 권리와 필연적 관계를 맺고 있는 의무의 개념이 생겨나는 것이다.

인권의 개념과 적용 범위가 확장되었다는 것은 우리 삶에서 인권이 차지하는 영역이 넓어졌음을 시사하는 것이다. 또한 우리에게 부여된 인권에 대해 인식하고 이를 적극적으로 수호하려는 자세가 더욱 중요해짐을 의미하는 것이다. 우리 모두에게 인권에 대해 이해하고, 타인의 인권을 존중하며, 이를 실천으로 옮길 것 등이 요구되고 있으며 따라서 우리 모두가 인권의식을 함양하기 위한 적극적인 노력을 할 필요가 있다(김자영, 2012).

청소년의 인권의식의 수준을 조사한 김영지, 김경준(2013)의 연구를 보면 청소년의 인권의식은 상당히 높은 것으로 나타났다. 이를 구체적으로 살펴보면 ‘청소년도 사회문제나 정치문제에 관심을 갖고 의견을 제시하는 등 사회에 참여할 필요가 있다’는 의견에 대해 80.1%의 아동청소년이 ‘그렇다’고 응답했으며, ‘모든 사람들이 자신의 의견을 언제나 자유롭게 표현할 수 있는 권리를 가져야 한다’는 의견에 대해 90.8%가 ‘그렇다’고 응답한 것으로 나타나 사회참여와 의견표명의 권리에 대한 인식이 높음을 알 수 있다. 또한 가정형편에 따른 차별 반대(92.6%), 그리고 남녀의 평등한 권리 인식(91.7%)에 관한 의견에 대해서도 ‘그렇다’고 응답한 비율이 높은 것으로 조사되었다.

이 외에도 아동과 청소년의 전반적인 인권의식을 조사한 연구들에서는 주로 일반적인 인권이 아닌 아동·청소년이 가진 권리로 국한하여, 권리에 대한 인식 수준을 확인하는 연구들이 진행되어 왔다(강정미, 2005; 이상희, 2007). 본 연구에서는 청소년의 인권 인식의 수준을 확인하는 것에서 더 나아가 인권의식에 영향을 주는 관련변인들의 인과적 관계의 구조를 파악하고자 한다. 본 연구에서 인권의식은 인권일반·원칙과 관련된 것 중에서 차별 관련 인권의식과 표현의 자유, 사회참여 등에 대한 청소년의 인권에 관한 인식을 의미한다.

4) 청소년의 인권관련경험(인권존중정도, 인권교육경험, 차별한 경험), 자존감과 인권 의식의 관계

선행연구를 통해 가정과 학교로부터 지지받고 존중받는 것이 청소년의 인권의식에 영향을 줄 수 있음을 예상할 수 있다. 구체적으로 살펴보면, 유성남(2008)은 부모로부터 인격적인 대접을 받는 아이들이 다른 사람에게서도 존중받고 존중할 수 있음을 보고하였으며, 가장 많은 시간을 보내는 학교에서 교사가 학생들을 존중하는 것이 인권 신장을 촉진한다고 하였다. 즉 학급의 규칙과 권리를 존중해주는 교사의 행동이 학생들의 친인권적인 태도와 관련이 있다는 것이다. 이는 교사가 평등하게 학생들을 대한다고 인지할수록 또래괴롭힘과 같은 반인권적인 태도에 덜 허용적이라는 연구결과와도 일치하는 부분이다(박지현, 2014).

인간적으로 존중받아 온 경험이 없거나 권리를 일상적·제도적 차원에서 무시당하고 사는 아이들은 타인의 권리에 대한 존중을 할 수 없다고 한다(유네스코 한국위원회, 1997). 한국 아동·청소년 인권실태조사에서는 우리나라 청소년의 40%이상이 성별, 연령, 학업성적으로 여전히 차별받고 있음을 밝히고 있다(모상현, 김희진, 2010). 이러한 청소년의 차별경험은 정신건강에 부정적인 영향을 미치는 것은 물론 가해 및 피해경험에 있어서 청소년의 폭력적인 행위에 대한 허용정도를 결정하는데 영향을 미친다(김경준, 2010; 김예성, 2000에서 재인용). 차별에서 비롯된 소외로 인해 나타나는 따돌림의 경우를 보면 따돌림을 당한 학생들이 동시에 다른 친구를 따돌리는 경우가 많은 것으로 나타났는데 이는 ‘나도 당했었다’는 느낌과 따돌림 당할 때의 어려웠던 경험에 대해 ‘보복’하고자 하는 경향이 있음을 보여줌과 동시에 그만큼 청소년이 차별에 취약하다는 것을 말해주는 것이다(이종화, 2005).

또한 자존감이 낮을수록 또래 괴롭힘에 대해 허용적인 태도를 보인다는 연구결과(김예성, 2000)가 있는가하면, 괴롭힘에 대한 인지적 측면과 행동화 모두에 자존감이 영향을 미치지 않는 것으로 나타난 결과도 있다(박지현, 2014). 청소년의 자존감은 청소년들이 사회적 영역을 넓혀가면서 성장하고 발달하는 과정에서 형성되기 때문에 청소년들이 자신들의 권리를 어떻게 인식하는가 하는 문제와도 밀접하게 연관된다. 여러 선행연구에서도 청소년의 권리와 심리적 특성 특히, 자존감이 밀접한 관련을 맺고 상호 영향을 주는 것으로 나타났다(이승미, 2000; 정미나, 2006). 구체적으로 하종민(2011)에서는 교사의 인권존중정도와 아동의 자존감이 상관이 있다고 하였으며, 박재숙(2010)은 참여에 대한 보장이 자아존중감과 정적 관계가 있고 참여보장이 많을수록 자아존중감은 높아진다고 보고하였다.

인권교육과 관련해서 박병금, 유은선(2011)은 인권교육을 통해 청소년이 자기의 권리에 대해 인식하게 함으로써 자존감을 형성하도록 해야 한다고 주장하였는데 이는 권리인식이 자존감 향상과 관련됨을 보여주는 것이다. 인권교육을 통해 높은 자존감이 형성되면 자신에 대해 긍정적으로 평가하게 되고 이와 함께 타인에 대한 인정과 배려라는 인권의식의 성장으로도 이어질 수 있음을 예측할 수 있다. 김영로(2008)의 중학생을 대상으로 한 인권교육의 효과성 연구에서는 인권교육이 개인을 비방하거나 따돌림의 문제를 감소시키는 계기가 됨을 보고하였는가 하면, 박정선(2007), 이승미(2000), 이상희(2007)에서는 인권교육이 인권의식에 도움이 되는 것으로 나타났다.

제 III 장

연구방법

1. 연구대상
2. 연구모형
3. 주요변수
4. 분석방법

제 III 장

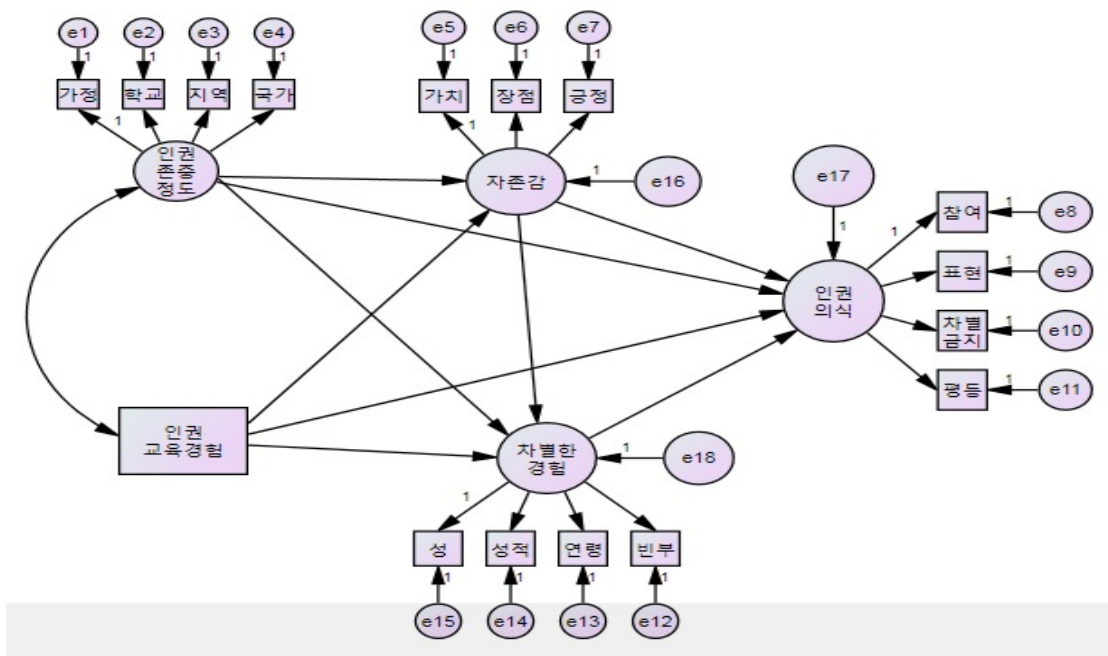
연구방법

1. 연구대상

본 연구에서는 한국청소년정책연구원의 2014년 아동·청소년 인권실태 조사 중 고등학생 패널조사 자료를 사용하였다. 2014년 아동·청소년 인권실태조사는 전국의 초등학교 4~6학년, 중학생 및 고등학생을 대상으로 층화다단계집락표집 방법에 따라 추출된 10,484명을 대상으로 자기기입식 설문방식을 통해 수집된 자료이다. 이 가운데 분석 대상인 고등학생은 전체 응답자의 35.4%인 3,711명이다.

2. 연구모형

청소년의 인권의식에 관한 구조분석을 위하여 본 연구에서는 【그림 III-2-1】과 같이 모형을 설정하였다.



【그림 Ⅲ-2-1】 연구모형

3. 주요변수

본 연구를 위해 선정한 주요변수는 인권의식, 인권존중정도, 인권교육경험, 자존감, 차별한 경험 등이며, 세부 문항을 제시하면 다음과 같다.

1) 종속변수

종속변수인 청소년의 인권의식을 측정하기 위한 척도는 ‘청소년도 사회문제나 정치문제에 관심을 갖고 의견을 제시하는 등 사회에 참여할 필요가 있다’, ‘모든 사람들이 자신의 의견을 언제나 자유롭게 표현할 수 있는 권리를 가져야 한다’, ‘가정형편이 어렵다고 차별해서는 안 된다’, ‘남자와 여자는 모든 면에서 평등한 권리를 가져야 한다’의 4개의 문항으로 구성되어 있으며, 각 문항은 1에서부터 4까지(1=전혀 그렇지 않다, 4=매우 그렇다) 4점 Likert척도이다. 본 척도의 신뢰도는 $\alpha = .781$ 이다.

2) 독립변수

(1) 인권존중 정도

인권존중 정도를 측정하기 위한 척도는 '가정, 학교, 사회 등에서 나의 인권이 얼마나 존중받고 있다고 생각합니까?'에 대해 '가정', '학교', '내가 살고 있는 지역', '우리나라 전체'로 세분하여 4개 문항을 사용하였다. 각 문항은 1에서부터 4까지(1=전혀 존중받지 못한다, 4=매우 존중받는다) 4점 Likert척도이다. 본 척도의 신뢰도는 $\alpha = .742$ 이다.

(2) 인권교육경험

인권교육경험을 측정하기 위한 척도는 '최근 1년 동안 인권교육을 얼마나 자주 받았습니까?'에 대하여 '교육 받은 적 없음', '1회', '2회', '3회', '4회', '5회 이상'으로 구분하여 사용하였다.

(3) 자존감

자존감을 측정하기 위한 척도는 '다른 사람처럼 가치있는 사람이라고 생각한다', '좋은 자질(장점)을 많이 가지고 있다고 생각한다', '나 자신에 대해 긍정적인 태도를 가지고 있다'의 3개 문항을 사용하였다. 각 문항은 1에서부터 4까지(1=전혀 그렇지 않다, 4=매우 그렇다) 4점 Likert척도이다. 본 척도의 신뢰도는 $\alpha = .830$ 이다.

(4) 차별한 경험

차별한 경험을 측정하기 위한 척도는 '남자 또는 여자라는 이유로 차별한 적이 있다', '공부를 못한다는 이유로 차별한 적이 있다', '나이가 어리다는 이유로 차별한 적이 있다', '가정 형편이 어렵다는 이유로 차별한 적이 있다'의 4개 문항을 사용하였다. 각 문항은 1에서 5까지(1=한번도 없음, 5=1주일에 3회 이상) 5점 Likert척도이다. 본 척도의 신뢰도는 $\alpha = .763$ 이다.

표 III-3-1 측정도구의 문항내용

변수	문항내용	측정변인
인권 의식	• 청소년도 사회문제나 정치문제에 관심을 갖고 의견을 제시하는 등 사회에 참여할 필요가 있다	참여
	• 모든 사람들이 자신의 의견을 언제나 자유롭게 표현할 수 있는 권리를 가져야 한다	표현
	• 가정형편이 어렵다고 차별해서는 안 된다	차별금지
	• 남자와 여자는 모든 면에서 평등한 권리를 가져야 한다	평등
인권 존중 정도	• 가정에서 나의 인권이 얼마나 존중받고 있다고 생각합니까	가정
	• 학교에서 나의 인권이 얼마나 존중받고 있다고 생각합니까	학교
	• 내가 살고 있는 지역에서 나의 인권이 얼마나 존중받고 있다고 생각합니까	지역
	• 우리나라 전체에서 나의 인권이 얼마나 존중받고 있다고 생각합니까	국가
인권 교육 경험	• 최근 1년 동안 인권교육을 얼마나 자주 받았습니까 ① 1회 ② 2회 ③ 3회 ④ 4회 ⑤ 5회 이상 ⑥ 교육 받은 적 없음	
자존감	• 나는 다른 사람처럼 가치있는 사람이라고 생각한다	가치
	• 나는 좋은 자질(장점)을 많이 가지고 있다고 생각한다	장점
	• 나 자신에 대해 긍정적인 태도를 가지고 있다	긍정
차별한 경험	• 남자 또는 여자라는 이유로 차별한 적이 있다	성
	• 공부를 못한다는 이유로 차별한 적이 있다	성적
	• 나이가 어리다는 이유로 차별한 적이 있다	연령
	• 가정 형편이 어렵다는 이유로 차별한 적이 있다	빈부

4. 분석방법

청소년 인권의식의 관련 변인들의 분석을 위해 SPSS 18.0과 AMOS 20.0 프로그램을 사용하였다. 주요변수에 대한 빈도분석과 요인분석 및 상관관계 분석에는 SPSS 18.0을 사용하였고, 구조방정식 모형의 분석에는 AMOS 20.0을 사용하였다. 최대우도측정(ML:Maximum Likelihood Estimation) 절차를 적용하여 모델의 적합도와 모수치를 추정하였으며, NFI, TLI, CFI, RMSEA 등의 모델적합도 지수를 함께 사용하였다.

표 III-4-1 모델 적합도

적합도 종류	수용성	해석 기준
χ^2 (Chi-Square)	χ^2 통계표 임계치	χ^2 값과 임계치 비교
GFI(Goodness of Fit Index)	0 - 1	0.9 이상
AGFI(Adjusted GFI)	0 - 1	0.9 이상
CFI(Comparative Fit Index)	0 - 1	0.9 이상
RMR(Root-mean-square residual)		0.05 이하면 양호
RMSEA(Root Mean Square Error of Approximation)		0.1-0.08 보통 0.08-0.05 양호 0.05 이하 좋음
TLI(Tucker-Lewis index)	0 - 1	0.9 이상
NFI(Normed fit index)	0 - 1	0.9 이상
PGFI(Parsimony Goodness of Fit Index)	0 - 1	클수록 양호
AIC(Akaike Information Criterion)	0 - 양의 값	주로 대체모델들의 값을 비교할 때 사용

* 출처: 김계수(2014). Amos를 활용한 종단자료분석. p. 13.

제 IV 장

연구 결과

1. 인구사회학적 특성
2. 주요변수의 기초통계 및 상관관계
3. 구조방정식 모형 분석

제 IV 장

연구 결과

1. 인구사회학적 특성

조사대상자의 인구사회학적 특성은 <표 IV-1-1>과 같다. 조사대상자 중 남자는 1,790명(48.2%), 여자 1,921명(51.8%)이다. 거주 지역은 특별시 614명(16.5%), 광역시 925명(24.9%), 기타 시·도 2,172명(58.5%)이다. 경제수준은 상 2,385명(64.3%), 중 690명(18.6%), 하 266명(7.2%)이다. 학업 성적은 상 877명(23.6%), 중 1,488명(40.1%), 하 1,321명(35.6%)이다.

표 IV-1-1 인구사회학적 특성

변수	구분	빈도(명)	비율(%)
전체		3,711	100.0
성별	남자	1790	48.2
	여자	1921	51.8
학년	1학년	1238	33.4
	2학년	1209	32.6
	3학년	1264	34.1
지역	특별시	614	16.5
	광역시	925	24.9
	기타 시·도	2172	58.5
학업성적	상	877	23.6
	중	1488	40.1
	하	1321	35.6
경제수준	상	2385	64.3
	중	690	18.6
	하	266	7.2

* 주: 결측값(학업성적: 25명, 경제수준: 370명)

2. 주요변수의 기초통계 및 상관관계

1) 변수별 기초통계

본 연구 분석에 투입된 변수들의 기술통계 결과는 <표 IV-2-1>과 같다. 분석 결과 인권존중정도 평균점수는 2.96, 인권교육경험 평균은 2.29, 자존감 평균은 2.91, 차별한 경험 평균은 1.38, 인권의식 평균은 3.40이다.

표 IV-2-1 주요변수의 기술통계

변수	N	평균	표준편차	최소값	최대값
인권의식	3711	3.40	.563	1.00	4.00
인권존중정도	3702	2.96	.497	1.00	4.00
인권교육경험	3706	2.29	1.518	0	5
자존감	3711	2.91	.653	1.00	4.00
차별한 경험	3700	1.38	.561	1.00	5.00

* 주: 결측값(인권존중정도: 9명, 인권교육경험: 5명, 차별한 경험: 11명)

2) 성별에 따른 주요변수의 특성

인구사회학적 특성 중 성별에 따른 인권의식, 인권존중정도, 인권교육경험, 자존감, 차별한 경험의 수준은 <표 IV-2-2>와 같다. t-test 결과, 인권의식, 인권존중정도, 인권교육경험, 차별한 경험이 성별에 따라 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 인권의식($p<.001$)과 인권존중정도($p<.05$)에서 여학생의 평균점수가 남학생 보다 더 높았고, 인권교육경험($p<.05$)과 차별한 경험($p<.001$)에서 남학생의 평균점수가 여학생 보다 더 높은 것으로 나타났다.

표 IV-2-2 성별에 따른 인권의식, 인권존중정도, 인권교육경험, 자존감, 차별한 경험

변인		사례수	Mean	SD	t
인권의식	남자	1,790	3.32	.667	-8.239***
	여자	1,921	3.47	.431	
인권존중정도	남자	1,782	2.95	.534	-1.981*
	여자	1,920	2.98	.460	
인권교육경험	남자	1,787	2.34	1.529	1.980*
	여자	1,919	2.25	1.506	
자존감	남자	1,790	2.93	.671	1.569
	여자	1,921	2.90	.635	
차별한 경험	남자	1,782	1.42	.618	5.137***
	여자	1,918	1.33	.498	

*p<.05 ***p<.001

3) 변수별 상관관계

각 변수들의 상관관계를 알아보기 위해 SPSS 18.0을 이용하여 상관분석을 실시한 결과 대체적으로 변수들의 상관관계는 $p<.001$ 또는 $p<.05$ 수준에서 유의미한 정적 또는 부적 상관이 있는 것으로 나타나 본 연구에 사용된 측정변인들 간에 관련성이 있음을 알 수 있다. 인권교육경험과 차별한 경험 간에는 유의미한 상관이 없는 것으로 나타났다.

표 IV-2-3 변수들의 상관관계 분석

	1	2	3	4	5
1. 인권존중정도	1				
2. 인권교육경험	.072***	1			
3. 자존감	.292***	.036*	1		
4. 차별한 경험	-.238***	.028	-.069***	1	
5. 인권의식	.187***	.037*	.182***	-.096***	1

*p<.05, ***p<.001

* 주: 1=인권존중정도, 2=인권교육경험, 3=자존감, 4=차별한 경험, 5=인권의식

3. 구조방정식 모형 분석

1) 요인분석

인권의식, 인권존중정도, 자존감, 차별한 경험 등 관련변인들의 요인분석 결과는 <표 IV-3-1>과 같다.

표 IV-3-1 요인분석

	요인1	요인2	요인	요인4	공통성
	인권의식	인권존중정도	차별한 경험	자존감	
차별금지	.830	.061	-.050	.047	.697
표현권	.826	.050	-.055	.090	.696
평등	.775	.093	-.055	.029	.613
참여	.670	.045	.004	.076	.456
지역	.094	.844	-.076	.113	.739
국가	-.059	.811	-.061	.059	.668
학교	.061	.762	-.113	.078	.604
가정	.228	.512	-.116	.202	.368
연령	.025	-.110	.831	-.028	.704
성	-.032	-.088	.788	-.012	.630
성적	-.031	-.118	.785	-.002	.632
빈부	-.097	.029	.649	-.033	.433
장점	.080	.112	-.011	.844	.732
가치	.103	.135	-.034	.850	.753
긍정	.048	.123	-.022	.816	.684
고유값	3.613	2.018	2.263	1.516	
설명분산	24.085	13.451	15.090	10.106	
누적분산	24.085	52.626	39.175	62.732	
문항수	4	4	4	3	15

2) 측정변수의 정상성 검증

구조방정식 모델에서는 정규분포를 가정하며, 정규성 검토에서 중요한 것은 왜도와 첨도이다. 각 변수들의 왜도와 첨도가 정규분포 가정을 충족하지 못하여 다변량 정규분포 가정에서 자유로운 부트스트래핑(bootstrapping) 방법으로 분석을 진행하였다. 부트스트래핑은 분석표본의 사례수와 동일한 크기의 표본을 일정한 수만큼 반복추출하여 결과를 제공한다(우종필, 2012).

표 IV-3-2 측정변수의 정상성 검증

변인		평균	표준편차	왜도	첨도
인권의식	참여	3.12	.715	.441	8.917
	표현	3.43	.682	.365	9.904
	차별금지	3.60	.654	-.027	11.470
	평등	3.47	.733	-.169	7.758
인권존중정도	가정	3.34	.659	-.809	.862
	학교	2.87	.683	-.684	.983
	지역	2.98	.570	-.701	2.448
	국가	2.68	.729	-.589	.216
자존감	가치	2.99	.748	.276	5.354
	장점	2.85	.803	.973	8.309
	긍정	2.91	.743	.442	5.633
차별한 경험	성	1.39	.733	2.231	5.597
	성적	1.56	.898	1.737	2.697
	연령	1.48	.805	1.878	3.621
	빈부	1.09	.406	5.918	41.085

3) 모형 적합성 검증

본 연구 모형이 실제 자료와 얼마나 통계적으로 부합하는지를 알아보기 위해 모형 적합성 검증을 실시하였다. 모형의 적합도는 실제 자료에 모형이 얼마나 부합하는 지를 평가하는 것으로, 절대적합지수인 RMSEA는 .05 이하일 때, 그리고 상대적합지수인 NFI, CFI, TLI는 .09 이상일 때 적합도가 좋은 것으로 간주한다(우종필, 2012). 모형의 적합성 검증의 결과는 <표 IV-3-3>과 같다. 절대적합지수인 RMSEA는 .041로 나타났다. 상대적합지수인 NFI는 .963, CFI는 .968, TLI는 .959로 나타났다. 모형 적합도를 분석한 결과 본 연구에서 설정한 모형은 양호한 것으로 나타났다.

표 IV-3-3 모형 적합도 검증 I

Model(CMIN)	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	57	692.175	95	.000	7.286
saturated model	152	.000	0		
Independence model	32	18505.382	120	.000	154.212

Model(Baseline Comparisons)	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	.963	.953	.968	.959	.968
saturated model	1.000		1.000		1.000
Independence model	.000	.000	.000	.000	.000

Model(RMSEA)	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE	
Default model	.041	.038	.044	1.000	
Independence model	.203	.201	.206	.000	

표 IV-3-4 모형 적합도 검증 II

모형	χ^2	df	RMSEA	NFI	CFI	TLI
측정모형	692.175	95	.041	.963	.968	.959

4) 측정모형 검증

측정모형의 분석 결과는 <표 IV-3-5>와 같다. 잠재변인인 인권존중정도는 가정, 학교, 지역, 국가를 나타내는 4개 측정변인으로 구성하였고, 자존감은 가치, 장점, 긍정의 3개 측정변인으로 구성하였다. 차별한 경험은 성, 성적, 연령, 빈부의 측정변인으로, 인권의식은 참여, 표현, 차별금지, 평등의 측정변인으로 각 4개씩 구성하였다. 확인적 요인분석 결과 측정변인들은 잠재변인들을 반영하는 것으로 나타났고, 각각의 측정변인에 대한 요인 적재량이 $p < .001$ 수준에서 유의한 것으로 나타났다.

표 IV-3-5 측정모형 분석 결과

변수	경로	회귀계수	S.E.	C.R.
인권의식	인권의식 → 참여	1.000		
	인권의식 → 표현	1.289	.037	34.676***
	인권의식 → 차별금지	1.272	.036	35.095***
	인권의식 → 평등	1.288	.039	33.368***
인권 존중 정도	인권존중정도 → 가정	1.000		
	인권존중정도 → 학교	1.408	.057	24.671***
	인권존중정도 → 지역	1.530	.058	26.473***
	인권존중정도 → 국가	1.613	.063	25.445***
자존감	자존감 → 가치	1.000		
	자존감 → 장점	1.023	.024	42.267***
	자존감 → 긍정	.858	.021	40.110***
차별한 경험	차별한 경험 → 성	1.000		
	차별한 경험 → 성적	1.229	.034	35.816***
	차별한 경험 → 연령	1.234	.033	37.447***
	차별한 경험 → 빈부	.396	.015	26.795***

*** $p < .001$

5) 구조모형 검증

구조모형 분석 결과는 <표 IV-3-6>과 같다. 인권존중정도($\beta=.142$, $p<.001$)가 인권의식에 이르는 경로는 정적으로 유의미한 것으로 나타났으나 인권교육경험이 인권의식에 이르는 경로는 통계적으로 유의미하지 않은 것으로 나타났다. 인권존중정도($\beta=.343$, $p<.001$)가 자존감에 이르는 경로는 정적으로 유의미한 것으로 나타났으며, 차별한 경험에 이르는 경로에서 인권존중정도($\beta=-.285$, $p<.001$)가 부적으로, 인권교육경험($\beta=.054$, $p<.01$)이 정적으로 유의미한 것으로 나타났다. 또한 자존감($\beta=.160$, $p<.001$)이 인권의식에 이르는 경로는 정적으로 유의미한 것으로 나타났으며, 차별한 경험($\beta=-.069$, $p<.001$)은 부적으로 유의미한 것으로 나타났다. 자존감이 차별한 경험에 이르는 경로는 유의미하지 않은 것으로 나타났다.

표 IV-3-6 구조모형 분석 결과

경로유형	B	β	S.E.	C.R.	P
인권존중정도 → 자존감	.671	.343	.045	15.056	***
인권교육경험 → 자존감	.005	.012	.007	.662	.508
인권존중정도 → 차별한 경험	-.470	-.285	.040	-11.786	***
인권교육경험 → 차별한 경험	.019	.054	.006	3.021	**
인권존중정도 → 인권의식	.191	.142	.031	6.205	***
인권교육경험 → 인권의식	.007	.024	.005	1.347	.178
자존감 → 인권의식	.110	.160	.015	7.529	***
차별한 경험 → 인권의식	-.056	-.069	.017	-3.349	***
자존감 → 차별한 경험	.006	.008	.018	.352	.725

** $p<.01$, *** $p<.001$

인권존중정도, 인권교육경험, 자존감, 차별한 경험 그리고 인권의식 간의 직접효과와 간접효과, 총효과에 대한 분석을 실시하였다. 결측치를 처리하고, 부트스트래핑 방법을 통해 간접효과의 유의성을 알아보았다.

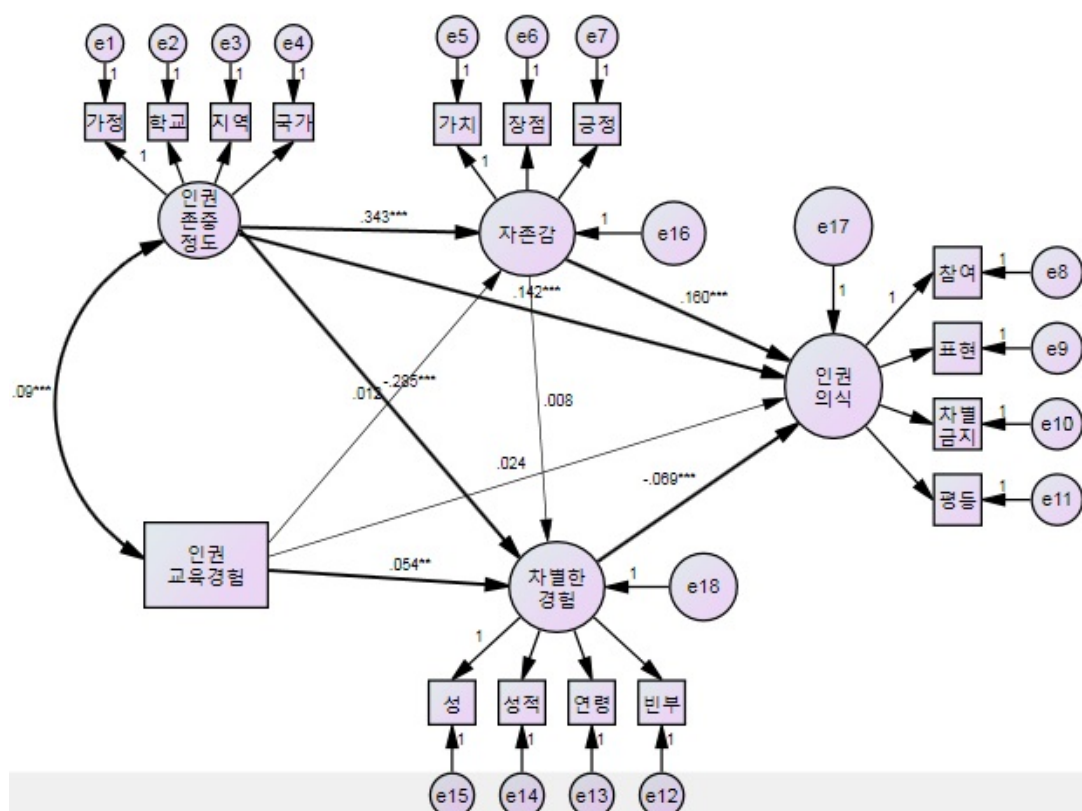
표 IV-3-7 효과분해표

경로유형	직접효과	간접효과	총효과
인권존중정도 → 자존감	.343***	—	.343
인권존중정도 → 차별한 경험	-.285***	.003	-.282
인권존중정도 → 인권의식	.142***	.074**	.216
인권교육경험 → 자존감	.012	—	.012
인권교육경험 → 차별한 경험	.054**	.000	.054
인권교육경험 → 인권의식	.024	-.002	.022
자존감 → 차별한 경험	.008	—	.008
자존감 → 인권의식	.160***	-.001	.160
차별한 경험 → 인권의식	-.069***	—	-.069

***p<.001, **p<.01

* 주: — 는 ‘해당없음’을 의미함.

각 변인들의 직접 및 간접효과, 총효과는 <표 IV-3-7>과 같다. 인권존중정도가 인권의식에 미치는 직접효과와 간접효과는 모두 유의미한 것으로 나타난 반면, 인권교육경험이 인권의식에 미치는 직접효과와 간접효과는 모두 유의미하지 않은 것으로 나타났다. 인권존중정도가 자존감에 미치는 직접효과, 차별한 경험에 미치는 직접효과는 모두 유의미하나 차별한 경험에 이르는 경로에서 간접효과는 유의미하지 않은 것으로 나타났다. 인권교육경험은 차별한 경험에 유의미한 직접효과를 미치는 것으로 나타났으며 간접효과는 유의미하지 않은 것으로 나타났다. 자존감이 차별한 경험에 미치는 직접효과는 유의미하지 않은 것으로 나타났으며 인권의식에 이르는 경로에서 직접효과는 유의미하나 간접효과는 유의미하지 않은 것으로 나타났다. 차별한 경험이 인권의식에 미치는 직접효과는 유의미한 것으로 나타났다.



【그림 IV-3-1】 구조모형

제 V 장

논의 및 결론

제 V 장

논의 및 결론

본 연구의 목적은 청소년의 인권의식, 그리고 이와 관련된 인권존중정도와 인권교육경험, 차별한 경험 등의 인권관련 경험과 자존감이 어떠한 구조적 관계와 영향력이 있는지를 규명하는 것이다. 이러한 연구목적을 달성하기 위하여 첫째, 청소년의 인권존중정도, 인권교육경험과 인권의식 간의 관계와 영향력, 둘째, 청소년의 인권존중정도, 인권교육경험과 자존감, 차별한 경험 간의 관계와 영향력, 셋째, 청소년의 자존감과 차별한 경험 간의 관계와 영향력, 넷째, 청소년의 자존감, 차별한 경험과 인권의식 간의 관계와 영향력을 살펴보는 것을 연구문제로 설정하였고 분석대상으로 한국청소년정책연구원의 아동·청소년 인권실태 조사 중 고등학생 패널(2014) 조사 자료를 사용하였다. 자료의 통계처리를 위해 SPSS 18.0을 사용하였으며, 구조방정식 모형의 분석에는 AMOS 20.0을 사용하였다.

본 연구의 결과와 논의를 연구문제별로 제시하면 다음과 같다. 첫째, 연구문제1 -청소년의 인권존중정도, 인권교육경험과 인권의식 간의 관계와 영향력은 어떠한가?- 에 대한 결과는 구조모형 분석 결과 인권존중정도는 인권의식에 직접적인 정적 영향력을 갖고 있으며, 매개기능 변인이 포함된 경로를 통해서 간접적인 영향력을 갖고 있는 것으로 나타났다. 반면, 인권교육경험은 인권의식에 유의미한 영향력을 갖지 않는 것으로 나타났다.

청소년을 둘러싼 환경인 가정과 학교, 사회에서 존중받는 것은 성인으로부터 인정받고 지지받는 것으로 일상에서의 존중받는 경험이 인권태도에 영향을 미치는 것으로 나타난 여러 선행연구 결과와 일치한다(김영신, 2010; 김혜정, 2002; 박봉규, 2011). 가정에서의 부모의 자녀 의견 존중, 학교에서의 참여 여건, 참여에 대한 사회에서의 지지는 청소년의 인권과 관련한 태도와 의식에 정적인 영향을 주는 요소임을 확인할 수 있으며 청소년의 긍정적 환경 요인이 인권의식과 밀접한 관련이 있음을 보여주는 결과이다. 청소년이 가정에서 자신의 가치를 인정받고 있다고 느끼거나 학교에서 권리의 주체로서 다양한 문제들에 대해 의견을 표명하고 의사결정에 참여하는 과정들은 성인으로부터 의미있는 존재로 받아들여지는 경험이 되어 친인권적인 태도와 의식을

형성하게 한다.

한편 인권교육경험이 인권의식에 유의미한 영향을 주지 않는 것으로 나타난 본 연구의 결과는 인권교육 프로그램이 인권의식에 영향을 준다는 선행연구와는 일치하지 않는다(강경욱, 2012; 김영로, 2008; 김홍완, 2009). 인권교육의 양적 측면만으로 인권의식을 예측하는 것에는 다소의 무리가 있을 수 있다. 선행연구에서는 현재 학교 교육현장에서 이루어지고 있는 인권교육이 양적으로 팽창한 것에 비해 질적으로 매우 미흡한 수준에 머물러 있음을 지적하며, 인권교육이 단발성으로 시행되기 보다는 체계적인 내용과 본질적인 의미에서의 인권교육으로 수행될 수 있어야 함을 지적한다(구정화, 2010; 정해숙, 박성정, 구정화, 최윤정, 2011). 또한 이종태, 조난심, 나병헌, 구정화, 송현정, 이은규(2005)는 생활 속의 인권 요소를 중심으로 한 교육내용 구성을 통해 청소년이 주변 세계를 좀 더 인권적인 시각으로 바라보게 하고 동시에 편견을 버리도록 해야 한다고 제안하였다. 인권교육 경험의 양적 확대와 더불어 질적 수준을 고려할 필요가 있고, 연구에서도 이를 반영해야 할 것이다.

둘째, 연구문제2 -청소년의 인권존중정도, 인권교육경험과 자존감, 차별한 경험 간의 관계와 영향력은 어떠한가?- 에 대한 결과는 구조모형 분석 결과 인권존중정도는 자존감에 직접적인 정적 영향력이 있으며, 차별한 경험에도 직접적인 부적 영향력이 있는 것으로 나타났다. 자존감을 통한 간접적인 영향력은 없는 것으로 나타났다. 인권교육경험은 자존감에는 직접적인 영향력을 갖지 않으나 차별한 경험에는 직접적인 정적 영향력이 있는 것으로 나타났다. 자존감을 통한 간접적인 영향력은 없는 것으로 나타났다.

인권존중정도가 자존감에 직접적인 영향력이 있는 것으로 나타난 결과는 부모의 존중과 교사의 지지적 행동이 아동의 긍정적 자아존중감 형성에 영향을 준다는 하종민(2011), 최윤정(2000)의 연구결과와 일치한다. 또한 박재숙(2010)의 연구에서도 참여보장은 자존감과 정적 관계가 있는 것으로 나타나 참여보장이 많을수록 자존감은 높아지는 것으로 보고하고 있다. 또한 인권존중정도가 차별한 경험에 이르는 경로에서 부적으로 유의미한 것으로 나타난 결과를 통해 인권이 얼마나 존중되느냐 하는 것이 타인을 차별하고 괴롭히는 행위를 감소시키는데 기여하는 중요한 요소가 될 수 있음을 확인할 수 있다. 교사의 인권 존중도가 높을수록 또래괴롭힘을 쉽게 허용하지 않는다는 박지현(2014)의 연구에서도 인권을 존중받는 경험이 차별적인 가해 행위에 대한 청소년의 인식과 태도에 영향을 준다고 보고하였다.

한편 인권교육경험은 차별한 경험에 직접적인 정적 영향력이 있는 것으로 나타났으며 자존감에는 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 최연숙(2005)에서 인권교육 프로그램에 참여한 아동들이

자존감에 긍정적인 변화가 나타난 연구결과, 그리고 인권교육프로그램에 참여한 실험집단 아동의 자존감이 참여하지 않은 집단보다 높은 것으로 나타난 김미진(2007)의 연구결과와 모두 일치하지 않는다. 인권, 권리인식과 자존감을 다룬 선행연구들은 매우 다양한 결과들을 보여주고 있는데, 예를 들면 박병금, 유은선(2011)에서는 권리와 인권적 가치를 통해 자신이 가치있고 존중받는 존재로 인식하게 된다고 하였다. 이와 대조적으로 김아영(2011)의 연구에서는 인권교육을 받은 집단과 받지 않은 집단 간에 자존감에 유의한 차이가 없는 것으로 나타났으며, David & Kistner(2000)에서는 긍정적인 자기인식이 오히려 더 공격적일 수 있다고 보고하고 있어 일관된 논의가 이루어지지 않음을 알 수 있다. 인권교육이 자존감에 영향을 주지 않는 결과, 그리고 인권교육경험이 차별한 경험에 미치는 경로가 정적인 것으로 나타난 본 연구의 결과를 토대로 인권교육 경험의 영향력을 한마디로 단정하기 보다는 인권교육의 내용과 방법적 측면의 특정 영역과 자존감, 차별하는 행위의 관계를 후속연구를 통해 심도있게 다룰 필요가 있다.

셋째, 연구문제3 -청소년의 자존감과 차별한 경험 간의 관계와 영향력은 어떠한가?- 에 대한 결과는 구조모형 분석 결과 자존감은 차별한 경험에 직접적인 영향력을 갖지 않는 것으로 나타났다.

자존감이 차별한 경험에 유의미한 영향력이 없는 것으로 나타난 본 연구의 결과는 차별, 따돌림, 폭력적 가해 행위 등에 자존감이 유의미한 영향을 미친다는 선행연구의 결과들과 일치하지 않는다(아영아, 2005; 이상균, 2003; 이춘재, 곽금주, 2000). 이상균(2003)에서는 자존감이 높을수록 차별로 인한 따돌림의 행위가 증가하는 것으로 나타났고 이는 따돌리는 학생이 왜곡된 자존감이나 자아개념을 평균수준 이상으로 가지고 있기 때문인 것으로 해석하였다. 이춘재, 곽금주(2000)에서는 가해집단이 일반집단과 거의 유사하게 높은 자존감의 점수를 보인 반면, 피해집단은 자신에 대한 긍정적 평가가 매우 낮은 것으로 나타났다.

아영아(2005)에서는 따돌리는 학생의 자존감이 높게 나와 이들이 가해 행위에 죄책감을 느끼지 않고 있으며, 자신의 행동을 정당하게 받아들이고 있음을 알 수 있다. 또한 Rigby & Slee(1994), Horne & Scocherman(1996)은 따돌리는 학생들은 자신이 원하는 바를 얻는데 있어 힘을 통해 즉, 공격적이 됨으로써 성공적일 수 있다는 왜곡된 자신감을 가지고 있기 때문에 자존감이 높을수록 따돌리는 행위가 증가한다고 지적하였다. 일반적으로 자존감은 다양한 유형의 건강 및 사회적 문제에 대한 보호요인으로 받아들여지고 있다. 청소년의 자존감이 차별한 경험에 미치는 영향력의 유의미성과 강도에 관한 연구결과가 다양함을 고려하여 개별적 차이의 다양성을 치료적 접근과 문제해결에도 적용할 필요가 있다.

넷째, 연구문제4 -청소년의 자존감, 차별한 경험과 인권의식 간의 관계와 영향력은 어떠한가?-에 대한 결과는 구조모형 분석 결과 자존감은 인권의식에 직접적인 정적 영향력을 갖고 있는 것으로 나타났으나 차별한 경험을 통한 간접적인 영향력은 없는 것으로 나타났다. 차별한 경험은 인권의식에 직접적인 부적 영향력을 갖고 있는 것으로 나타났다.

김혜정(2002)의 연구에서는 자존감이 인권옹호적인 태도에 직접적인 영향을 미치지 않는으나 관련 변인들과 밀접한 관련성을 갖는다는 점에서 자존감을 키워주는 교육이 필요함을 제안하였다. 또한 Zellman과 Sears(1971)는 분명한 자기 확신감을 가지고 있는 경우, 이질집단의 장점을 더 보게 되고, 이것이 타인의 인권을 존중하는 태도로 연결된다고 하였다(김자영, 2012 재인용).

한편, 편견과 차별의 가해자는 타인에 대한 공감능력이 부족하고 타인의 관점에 대한 이해가 부족하다(김은경, 2002). 최윤정(2000)의 연구결과에서 제시된 것처럼 공감능력은 타인 지향적인 배려와 인권을 옹호하는 인권의식의 전제가 된다. 따라서 차별적인 행위는 타인의 권리에 공감하지 못하거나 권리를 인정하지 않는 행동으로써 타인을 편견과 차별로 대하지 않고 차이가 차별이 아닌 다름이라는 통합적 시각을 가질 때 인권의식이 실천될 수 있을 것이다(신건철, 2011).

본 연구를 통해 청소년의 인권의식은 어느 한 가지 요인에 의해서 결정되는 것이 아니라, 가정과 학교, 사회에서의 인권과 관련한 경험들이 복합적으로 영향을 미치고, 청소년의 성장과 발달이 종합적으로 반영된 결과임을 확인할 수 있다. 인권의식은 청소년의 삶 속에서 누적되어 형성되고 청소년들이 활동하는 영역에서 인권을 존중하는 분위기가 형성될 때 청소년 역시 자신과 타인의 인권에 대해 존중하고 보호하려는 자세를 갖추게 된다(김자영, 2012).

이상의 결과를 바탕으로 한 연구의 제언은 다음과 같다. 먼저, 인권교육과 관련하여 청소년들이 보다 편하게 느낄 수 있는 방식으로 교육이 제공되어야 한다. 인권교육의 빈도나 경험의 양도 중요하지만 내용과 방법적인 측면도 강화해야 할 것이다. 추상적인 지식 목록을 수동적으로 받아들이는 역할에 머물러서는 안 되고 생활과 관련한 다양한 인권문제를 주제로 학생들이 주체가 되어 참여하여 학습할 때, 인권에 대한 내용과 태도가 통합적으로 내면화된다. 학습자 경험 중심의 접근이 필요한 것이다. 가정생활과 학교에서의 교실문화를 통해 은연중에 배우는 잠재적인 교육이 청소년의 태도 형성에 더 많은 영향을 줄 수 있으므로 부모와 교사의 역할 또한 중요하다. 청소년 자녀를 둔 부모들과 교사를 대상으로 하는 통합적인 인권교육을 개발하되 실생활에 밀접한 인권교육 사례를 중심으로 실천의 접근성을 높이는 것이 한 방법이 될 수 있다.

둘째, 청소년의 인권이 존중받을 수 있는 민주적인 시스템을 유도할 필요가 있다. 학교의 경우 실제적인 네트워크를 통해 청소년들의 인권존중을 실천할 수 있어야 한다. 예를 들면

청소년이 학교의 중요한 구성원으로서 교칙 제·개정과 같은 중요한 결정에 참여할 수 있는 구조를 갖추어 자신의 의견을 적극적으로 제시하고 교사와 민주적으로 의견을 교환하는 형태를 마련하는 것이다. 학교 현장에서의 각종 의사결정이나 자율적 학생회 활동 참여, 학교 운영에 학생의 참여를 보장하는 등의 적극적인 권리 보장은 청소년 스스로 훈육과 통제의 대상이 아닌 권리 행사의 주체자로서의 정체성을 형성하는데 기여한다. 이러한 시스템이 원활하게 작동될 때 교육 관련자의 인권 마인드를 편의주의에서 청소년 참여기회의 확대라는 관점으로 전환하게 할 것이다.

셋째, 인권의식에 유의미한 영향력을 미치는 것으로 나타난 자존감을 보호하고 향상시킬 수 있는 방안을 모색할 필요가 있다. 청소년이 부당하게 대우받거나 인권이 침해되어 자존감에 상처를 남기게 될 경우 이는 비행으로도 연결될 수 있다(정영미, 2007). ‘자존’이라는 의미 안에는 권리를 존중받는다라는 의미가 내포되어 있고 권리를 존중받은 사람만이 다른 사람의 권리를 존중할 줄 안다는 것을 상기하면 청소년의 자존감을 지지해 줄 수 있는 법적, 사회적, 도덕적인 환경의 조성이 중요함을 알 수 있다. 그 일환으로 학교, 교사, 학부모, 학생, 지역사회 등이 참여하여 학교 내에서 일어난 학생들의 인권 침해에 대한 감시 및 상담, 교육, 정보제공 역할을 할 수 있는 학생인권위원회 등의 기구를 구성하고, 학교 현장에서의 인권보장에 대한 실천적 논의를 도출해낼 수 있는 전문가들의 모임을 구성하는 것도 고려해볼 만하다. 또한 학생 인권의 전면적 보장이 현실적으로 어려운 실정에서 그 전 단계로 교사에 대한 인권교육을 의무화하는 것도 생각해 볼 수 있다. 청소년의 자아존중감이 높아질 때 더불어 행복감도 높아질 수 있음을 잊지 말아야 할 것이다.

넷째, 청소년의 인권의식 향상을 위한 사회적 관심과 대책을 마련할 필요가 있다. 사회전체를 대상으로 한 홍보 활동 뿐 아니라 다양한 청소년 인권교육과 체험 프로그램을 수행할 수 있는 인권교육의 주체와 전문 인력을 확보하는 것이다. 인권교육을 담당하는 교육주체들에게는 인권교육 우선순위에 대한 적극적인 홍보와 인식변화를 촉구하는 일도 병행되어야 한다. 학교사회복지사, 교육복지전문가 등을 통해 학교를 중심으로 접근하거나 청소년 상담실을 적극적으로 활용하는 것도 필요하다.

끝으로 본 연구의 한계점은 고등학생만을 대상으로 했기 때문에 청소년 전체에 적용하여 일반화하기에는 무리가 있다. 또한 2차 자료 사용으로 청소년 인권의식에 있어 다양한 변수를 포함시킬 수 없었다. 향후 다양한 변수들을 포함시키고, 종단연구를 통해서도 장기적인 인권의식 향상에 대한 효과 차이를 확인할 수 있기를 기대한다.

참 고 문 헌

참 고 문 헌

- 강정욱 (2012). 인권교육 프로그램이 초등학생의 반 편견 및 장애 인식에 미치는 영향. **특수교육 교과교육연구**, 제5권 제1호.
- 강민지 (2010). 아동권리협약 이행사항에 나타난 아동권리 내용 분석. 한국교원대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 강순원 (2000). **평화·인권·교육**. 파주: 한울아카데미.
- 강정미 (2005). **초등학교 아동의 권리 의식 연구**. 경남대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 구정화 (2010). 인권교육 연구학교 운영에 나타난 ‘인권교육’의 실천적 특성과 한계. **사회과교육**, 49(3).
- 국가인권위원회 (2004). **학교인권교육의 이해**. 서울: 국가인권위원회.
- 국가인권위원회 (2011). **국민인권의식 실태조사**. 서울: 국가인권위원회.
- 권선진 (2006). 청각장애인의 직업적 차별실태와 정책적 함의. **장애와 고용**, 16(1).
- 권영복 (2000). **아동의 인권에 관한 헌법적 고찰**. 동국대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 김계수 (2014). **Amos를 활용한 중단자료분석**. 데이터 솔루션 비정기교육 자료집.
- 김경준 (2010). 사회적 스티그마의 청소년에 대한 영향과 대응. **한국청소년연구**, 21(3).
- 김래영 (2013). **활동중심 인권교육 프로그램이 유아의 자아존중감과 친사회적 행동에 미치는 영향**. 국민대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 김미진 (2007). **인권교육 프로그램이 초등학생의 공감과 자기존중감에 미치는 영향**. 경인교육대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 김민주 (2014). **비만 여성의 차별 경험과 다이어트 -20-30대 여성들을 중심으로-**. 고려대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 김아영 (2011). **청소년의 인권관련 경험에 따른 자존감과 학교생활 만족도**. 한신대학교 대학원 석사학위 청구논문.

- 김영로 (2008). **중학교 인권교육의 효과에 대한 사례연구**. 서강대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 김영신 (2010). **친인권적 교실 문화가 청소년의 인권 태도에 미치는 영향**. 서울대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 김영지, 김정준 (2013). 한국 아동청소년 인권실태 조사결과. **2013 아동청소년 권리학술대회**. 한국청소년정책연구원, 13-S48.
- 김예성 (2000). **초등학생의 또래괴롭힘에 영향을 미치는 요인**. 서울대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 김옥순 (2001). **초등학교 현장에서의 성차별 분석**. 영남대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 김용조 (2006). **(위기 이후) 한국 경제의 이해**. 수원시: 새미.
- 김유미 (1995). 아동의 권리실현을 위한 관계법에 관한 고찰. **가정법연구**, 10.
- 김은경 (2002). **사회극이 중학생 집단따돌림 가해자의 공격성에 미치는 효과**. 부산대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 김자영 (2012). **청소년 인권의식의 유형 및 영향요인에 관한 연구**. 서울대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 김주현, 주경희, 오혜인 (2013). 경제활동 노인의 연령차별 경험에 관한 근거이론적 접근. **노인복지연구**, 통권 60호.
- 김철홍 (2014). 인권교육의 국내·외 동향과 발전과제. **국제 세미나 자료집**, 14-S17, pp. 169-203.
- 김태천 (1996). **아동권리협약**. 「국제인권법」 1, 국제인권법학회.
- 김혜정 (2002). **고등학생의 인권태도에 영향을 미치는 심리사회적 요인에 관한 연구**. 이화여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 김홍완 (2009). **도덕교육으로서의 인권교육: 초등학교 5학년 아동의 교우관계에 미치는 영향**. 경인교육대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 노정림 (2006). **부모의 성취압력과 시험불안과의 관계: 완벽주의와 학업적 자기효능감의 매개효과**. 아주대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 노혜련 (1993). **아동권리국제협약 및 세계정상행동계획의 국내 이행상황에 관한 연구-민간단체의 관점을 중심으로**. 추계학술대회 자료집, 한국사회복지학회.
- 류지현, 허창영 (2008). **대학생의 인권의식에 대한 요인분석 및 인권태도의 인식수준**. **민주주의와 인권**, 제8권 제1호.
- 모상현, 김희진 (2010). **2009 한국 아동·청소년 인권 실태조사 - 생존권, 보호권**. 한국청소년정책연구원.
- 모상현, 김희진 (2009). **한국 아동·청소년 인권실태조사: 생존권·보호권**. 서울: 한국청소년정책연구원.

- 문성호, 성정숙 (2000). 학생청소년의 권리인식에 대한 실증적 연구 -서울시 중·고등학생을 중심으로-, **계간 사회복지, 통권 146호**.
- 문영주, 좌현숙 (2008). 청소년의 학업스트레스와 정신건강에 있어 정서적 조절능력의 조절효과. **사회복지연구, Vol. 38**.
- 문영희 (2009). 아동의 권리실현을 위한 인권교육에 관한 고찰. **인권복지연구 제6호**.
- 문용린, 문미희, 곽윤정 (2002). **인권감수성 지표 개발 연구**. 서울: 국가인권위원회.
- 문용린 (2003). **유·초·중·고 인권교육과정 개발 연구**. 서울대학교 교육연구소.
- 민진홍 (2011). **아동인권 관련 국제조약이 국내 아동복지제도에 미친 영향 연구**. 서울기독교대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 박병금, 유은선 (2011). 청소년의 권리의식과 자아존중감. **청소년학연구, 18(8)**.
- 박봉규 (2011). **부모의 양육태도와 고등학생 인권의식의 관계**. 한국교원대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 박선희 (2014). 초기 청소년의 자아존중감에 영향을 미치는 요인. **인지발달중재학회지, 5(1)**.
- 박용규 (2000). **실업계 고등학교 학생들의 학교폭력에 관한 연구**. 한국교원대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 박재숙 (2010). **학교위험요인이 청소년 자살생각에 미치는 영향 -Baumeister의 도피이론(Escape Theory)모형의 검증을 통해-**. 경북대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 박재연, 정익중 (2010). **인문계 고등학생의 학업문제가 자살생각에 미치는 영향 -개인수준의 위험요인과 보호요인의 매개역할을 중심으로-**. **한국아동복지학, Vol. 32**.
- 박정리 (2001). **초등학교에서 학생의 권리 침해 실태에 관한 연구**. 경상대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 박정선 (2007). **사회복지사의 인권감수성과 인권현안 인식에 관한 연구**. 성공회대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 박지현 (2014). 교사의 학생인권 존중 정도 및 학생의 자존감이 또래 괴롭힘 태도에 미치는 영향: 학생 지각을 중심으로. **청소년학연구, 21(2)**.
- 박한비 (2013). **아동권리협약과 관련한 아동의 인권상황 및 문제점**. 경북대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 박현식 (2008). **공공부조노인과 일반노인의 노인차별경험과 우울의 관계**. **노인복지연구, 41**.
- 배경내 (2000). **흔들리는 학교, 인권교육의 도전**. 처음처럼, 19호, 전남: 내일을 여는 책.

- 배경내 (2009). **인권교육의 현황과 전망에 관한 연구**. 전남: 인권법평론.
- 배화옥, 김성희 (2004). **여성장애인의 차별실태와 관련요인**. 한국장애인복지학.
- 서문희 (2003). **외국의 아동권리 모니터링 기구 설치 현황과 시사점**. 보건복지포럼.
- 서윤경 (2003). **청소년의 외모 만족도와 자존감 및 학업성취도와의 관계**. 숙명여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 손이전 (2002). **초등학생이 인식하는 성차별 경험에 관한 여성주의적 분석**. 신라대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 송인한, 권세원, 정은혜 (2011). **청소년의 차별경험이 자살생각에 미치는 영향 -사회적 지지의 조절효과를 중심으로-**. 한국청소년복지학회.
- 송정화 (2014). **사회복지시설 종사자의 인권의식에 영향을 미치는 요인에 관한 연구 -지적장애인 거주시설을 중심으로-**. 전주대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 신건철 (2011). **반편견 교육과정을 통한 다양한 가족유형에 대한 초등학생 인식변화연구**. **아동과 권리**, 15(2).
- 신정은 (2012). **고등학생의 인권의식 수준에 관한 연구**. 이화여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 신성자, 정숙희 (2010). **교사가 지각하는 학교업무환경과 학생의 개인특성이 신체적, 비신체적 또래폭력 피해경험에 미치는 영향**. **학교사회복지**, 19.
- 아영아 (2005). **따돌림 가해행위에 영향을 미치는 심리사회적 요인**. 신라대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 양돌규 (2007). **청소년인권운동의 흐름과 교육운동에 던지는 의미**. **교육비평**, 2007 봄·여름, 22.
- 우국희, 주경희, 이연순 (2012). **취업노인의 직장 내 연령차별 경험 연구**. **사회복지정책**, 39(4).
- 우정민 (2000). **초등학생이 느끼는 성차별과 성역할 인식에 관한 연구**. 경북대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 우종필 (2012). **구조방정식 모델 개념과 이해**. 서울: 한나래 아카데미.
- 우창숙 (2005). **교사의 학생 인권침해에 관한 연구**. 성공회대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 원영희 (2005). **노인차별피해경험이 노인의 심리적 안녕감에 미치는 영향**. **사회복지정책**, 21.
- 유네스코 한국위원회 (1997). **인권교육 어떻게 할 것인가**. 서울: 오름.
- 유문무 (2013). **학교폭력과 인권 그리고 인권교육: Holism을 중심으로**. **홀리스틱교육연구**, 17(3).
- 유성남 (2008). **청소년의 인권태도에 영향을 미치는 요인에 관한 연구**. 공주대학교 대학원 석사학위 청구논문.

- 유성렬, 김신영 (2013). 청소년의 인권의식과 태도에 대한 영향요인 분석. 한국아동·청소년 인권실태 연구Ⅲ 데이터분석보고서, 13-R13-1. 서울: 한국청소년정책연구원.
- 유수경 (2004). 교사-학생 상호작용 향상을 위한 학교사회복지 프로그램 효과성 연구: 서울 S중학교 교사와 학생을 중심으로. 서울여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 유우종 (2005). 학생인권 침해 사례에 대한 연구: 교사들의 언어사용을 중심으로. 성공회대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 유의연 (2013). 인권의 관점에서 본 다문화 교육의 문제점과 개선방향. 경인교육대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 윤은중, 김희수 (2006). 청소년의 자기효능감과 자아존중감이 학업성취도에 미치는 영향. 청소년 시설환경학회지, 4(2).
- 윤준기 (2010). 초등학교 교사의 학생인권 존중이 교사-학생 관계, 학교생활만족도에 미치는 영향. 고려대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 이상균 (2003). 청소년의 집단따돌림에 대한 관계망 분석. 사회복지리뷰, 제8권.
- 이상희 (2007). 중학생의 인권감수성 향상을 위한 인권교육 프로그램의 개발과 효과성에 관한 연구. 성공회대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 이수연, 문용우 (2002). 청소년의 자아존중감과 권리인식과의 관계 연구. 청소년학연구, 9(1).
- 이수인 (2005). 권위주의의 특성과 재생산과정의 성 차이: 대학생을 중심으로. 한국사회학, 39(3).
- 이승미 (2000). 인권교육 프로그램의 인지, 정서요인에 관한 실험 연구. 서울대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 이아영 (2007). 청소년의 외모 콤플렉스와 자아존중감 및 학교생활적응에 관한 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 이재연 (2005). 외국의 청소년 권리신장 활동과 모니터링기구 운영사례연구. 아동권리연구, 제9권 제1호.
- 이재연, 황옥경, 김효진 (2009). 아동과 권리, 아동학회지 제30권 6호.
- 이정우 (2009). 빈곤과 사회적 배제의 정치경제학. 황해문화, Vol. 64.
- 이종태, 조난심, 나병현, 구정화, 송현정, 이은규 (2005). 인권교육의 개념 정립에 관한 연구. 서울: 국가인권위원회.
- 이종화 (2005). MBTI를 사용한 정신역동적 마라톤 집단상담이 따돌림 가해자의 자기 인식, 타인 인식, 대인관계 만족에 미치는 효과. 부산대학교 대학원 석사학위 청구논문.

- 이지현, 이정운 (2009). 청소년의 학업스트레스와 자살생각과의 관계: 부모 및 또래와의 관계와 인지왜곡의 매개효과. **상담학연구**, 10(2).
- 이춘재, 곽금주 (2000). **학교에서의 집단따돌림: 특성 및 실태**. 서울: 집문당.
- 임정희 (2005). **만5세 아동권리교육 활성화 개발을 위한 기초연구**. 신라대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 장경섭, 오세란, 이연주, 김동훈, 이상영 (2004). 차별해소를 위한 정책방향. **보건복지포럼**, 95.
- 장보운 (2007). **한국 여성의 취업과 차별 -연령, 학력, 용모차별을 중심으로-**. 서울대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 전지혜 (2010). 장애차별경험과 장애인의 우울감의 관계 연구 -자아존중감의 매개효과와 사회적 지지의 조절효과를 중심으로. **정신보건과 사회사업**, Vol. 35.
- 정미나 (2006). **청소년 참여가 청소년의 정의적 발달에 미치는 영향: 청소년 수련시설 청소년 운영위원회를 중심으로**. 중앙대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 정상기 (2013). 인천지역 중고등학생의 청소년 인권의식에 관한 연구. **법과 인권교육연구 제6권 제1호**.
- 정상우 (2013). 인천지역 중고등학생의 청소년 인권의식에 관한 연구. **법과 인권교육연구**, 6(1).
- 정영미 (2007). **여자 청소년의 인권의식 및 침해 실태에 관한 연구**. 대전대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 정해숙, 박성정, 구정화, 최윤정 (2011). **초중고등학교 인권교육 실태조사**. 서울: 국가인권위원회.
- 조효제 (2007). **인권의 문법**, 서울: 후마니타스.
- 최연숙 (2005). **활동중심 인권교육 프로그램이 초등학교생의 권리태도와 자기존중감에 미치는 효과**. 한국교원대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 최운선 (2012). 한·일 다문화가정 청소년의 개인적 특성, 민족 정체감, 차별경험, 자아존중감과 문제행동간의 관계. **한국가족복지학**, 17(2).
- 최윤정 (2000). **교사-학생의 인간중심적 태도에 대한 지각과 자아존중감과의 관계**. 연세대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 최정은 (2013). **고등학교 사회과 인권교육 내용과 목표 분석 연구: 더블 트라이앵글 모델을 중심으로**. 인하대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 하종민 (2011). **교사의 인권존중정도가 아동의 자아존중감에 미치는 영향**. 경인교육대학교 대학원 석사학위 청구논문.

- 허진희 (2007). 청소년의 스트레스, 자아개념이 비행에 미치는 영향: 외모·경제 스트레스, 자아개념의 제 차원을 중심으로. 한양대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- Antonovsky, A. (1960). The social meaning of discrimination. Phylon.
- Brophy J. E. (1983). Research on the selffulfilling prophecy and teacher expectations. *Journal of Educational Psychology*, 75.
- Coopersmith, S. (1967). The antecedents of self-esteem. San francisco: W. H. Freeman.
- David, C. F., & Kistner, J. A. (2000). Do positive self-perceptions have a "dark-side?" examination of the link between perceptual bias and aggression. *Journal of Abnomal Child Psychology*, 28(4).
- Erikson, E. H. (1968). Identify: youth and crisis. New York: W. W. Norton.
- Good, T. L., & Brophy J. E. (1990). Educational psychology: A Realistic Approach(4th ed.). New York: Longman.
- Hammarberg, T. (1993). *The work of the expert committee on the rights of the child*.
- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (4 ed., 275-385). New York: John Wiley.
- Horne, A. M. & Socherman, R. (1996). Profile of a bully: who would do such a thing? *Educational Horizons*, 74.
- Rigby, K. & Slee, P. T. (1994). Peer victimization at schools. *Australian Journal of Early Childhood*, 19.
- Rosenberg, M. (1965). Society and the adolescent self image. Princeton: N.J: Princeton University press.
- Thomson, M. M. (2012). Labelling and self-esteem: does labelling exceptional students impact their self-esteem?. *British Journal of Learning Support*.
- Zellman, G. L. & Sears, D. O. (1971). Childhood origins of tolerance for dissent, *Journal of Social Issues*, 27(2).

Abstract

This study aims to analyze the structural relations of the related variables on the consciousness of human rights including human right education, discriminating behavior, and extent of respect as related experiences and self esteem variable using structural equation modeling method. The data used in this study come from “Korean Survey on the Rights of Children and Youth in 2014,” and the 3,711 responses from high school students were selected among 10,484 student samples from 4th grades to high school students across the country.

According to the research results, several findings can be summarized as follows: First, the extent of respect for human rights has direct positive influences on the consciousness of human rights. Second, experiences of human right education have no significant influences on consciousness variable. Second, the extent of respect variable and the experiences of human right education have no indirect significance on the path to discriminative experiences through self-esteem. Third, self-esteem has no direct influence on discriminative experiences. Fourth, discriminative experiences has direct negative influences on human right consciousness.

Based on these study results, several suggestions for better human right education, democratic system improvement, rights-based school practices were discussed and provided.

Key Words : self-esteem, discriminative experiences, human right education, human right consciousness, structural equation modeling

2014년 한국청소년정책연구원 간행물 안내

기관고유과제

- 14-R01 청소년 아르바이트 실태조사 및 정책방안 연구 I / 안선영 · 황여정 · 이수정 · 이로사
- 14-R02 청소년활동 참여 실태조사 연구 I / 임희진 · 송병국
- 14-R03 미래 환경변화 및 청소년정책 전망 연구 II / 이경상 · 박선영 · 조남익
- 14-R04 자유학기제를 통한 청소년활동 활성화 방안 연구 / 임지연 · 김정주 · 김정숙
- 14-R05 아동 · 청소년 영향평가제도 도입 방안 연구 / 박영균 · 조흥식
- 14-R06 남북한 청소년 교류 및 상호이해에 대한 연구 (1) : 총괄보고서 / 김형주 · 권재기
- 14-R06-1 남북한 청소년 교류 및 상호이해에 대한 연구 (2) : 조사결과 자료집 / 김형주
- 14-R07 청소년 사이버불링 실태 및 대응방안 연구 / 이창호 · 신나민
- 14-R08 학교폭력 해결을 위한 회복적 정의모델 도입방안 연구 / 이유진 · 이창훈 · 강지명
- 14-R09 가정폭력 피해 아동 · 청소년 실태 및 대응방안 연구 / 김승경 · 송미경
- 14-R10 가출청소년 보호지원 실태 및 정책과제 연구 / 김지연 · 정소연
- 14-R11 디지털 시대의 청소년 미디어교육 제도화 방안 연구 / 배상률
- 14-R12 청소년 국제개발협력 참여 활성화 방안 연구 / 김정숙 · 조혜영 · 이태주 · 이덕난
- 13-R13 스마트시대 대중매체를 통한 청소년의 성 상품화 대응방안 연구 / 성윤숙 · 손병덕
- 14-R14 한국 아동 · 청소년 인권실태 연구Ⅳ : 총괄보고서 / 김경준 · 김희진 · 이민희 · 김윤나
- 14-R14-1 한국 아동 · 청소년 인권실태 연구Ⅳ : 한국의 유엔아동권리위원회 국가보고서 권고사항 이행실태 / 김경준 · 이호균 · 서여정 · 김광혁 · 김형욱 · 윤상석 · 박병식 · 이석구
- 14-R14-2 한국 아동 · 청소년 인권실태 연구Ⅳ : 2014 아동 · 청소년 인권실태조사 통계 / 김경준 · 김희진
- 14-R14-3 한국 아동 · 청소년 인권실태 연구Ⅳ : 청소년 인권 의식에 관한 구조 분석 / 천정웅
- 14-R15 청소년이 행복한 지역사회 지표개발 및 조성사업 연구Ⅱ : 지역사회 진단 · 분석 / 김지경 · 하현주 · 김옥태
- 14-R15-1 청소년이 행복한 지역사회 지표개발 및 조성사업 연구Ⅱ : 청소년 행복도시 조성사업 추진 계획 수립 / 김영한 · 임영식 · 김민
- 14-R16 다문화 청소년 종단조사 및 정책방안 연구Ⅱ : 총괄보고서 / 양계민 · 신현옥 · 박주희
- 14-R16-1 다문화 청소년 종단조사 및 정책방안 연구Ⅱ : 기초분석보고서 / 양계민 · 박주희
- 14-R17 청소년 기업가정신 함양 및 창업 활성화 방안 연구 I / 오해섭 · 맹영임
- 14-R17-1 청소년 기업가정신 함양 및 창업 활성화 방안 연구 I : 기업가정신 및 창업관련 의견조사 / 오해섭 · 맹영임 · 문호영
- 14-R18 한국아동 · 청소년패널조사Ⅴ : 사업보고서 / 이종원 · 황진구 · 모상현 · 정은주 · 강현철 · 한영근 · 허효주 · 문은옥 · 이영화
- 14-R18-1 한국아동 · 청소년패널조사Ⅴ : 기초분석보고서Ⅰ - 청소년 생활시간 추이 분석 / 정은주
- 14-R18-2 한국아동 · 청소년패널조사Ⅴ : 기초분석보고서Ⅱ - 청소년 매체이용 실태 및 추이 분석 / 모상현
- 14-R18-3 한국아동 · 청소년패널조사Ⅴ : 기초분석보고서Ⅲ - 청소년 체험활동 및 문화활동 참여 실태와 추이 분석 / 황진구 · 허효주

협동연구과제

- 경제·인문사회연구회 협동연구총서 14-62-01 학업중단 청소년 패널조사 및 지원방안 연구Ⅱ / 윤철경·서정아·유성렬·조아미 (자체번호 14-R19)
- 경제·인문사회연구회 협동연구총서 14-62-02 학업중단 청소년의 특성과 중단 후 경로 : 학업중단 청소년 패널조사Ⅰ 데이터 분석 보고서 / 윤철경·서정아·유성렬·조아미 (자체번호 14-R19-1)
- 경제·인문사회연구회 협동연구총서 14-62-03 비행 학업중단 청소년 패널조사 및 지원방안 연구Ⅱ / 김지영·전영실·박성훈 (자체번호 14-R19-2)
- 경제·인문사회연구회 협동연구총서 14-63-01 청소년 역량지수 측정 및 국제비교 연구Ⅰ : IEA ICCS 2016 - 총괄보고서 / 성은모·백혜정·진성희 (자체번호 14-R20)
- 경제·인문사회연구회 협동연구총서 14-63-02 청소년 역량지수 측정 및 국제비교 연구Ⅰ : IEA ICCS 2016 - 기초통계분석보고서 / 성은모·백혜정·진성희 (자체번호 14-R20-1)
- 경제·인문사회연구회 협동연구총서 14-63-03 청소년 역량지수 측정 및 국제비교 연구Ⅰ : IEA ICCS 2016 - 사회참여역량측정 도구개발 / 김태준 (자체번호 14-R20-2)

수 시 과 제

- 14-R21 청소년보호의 시대적 중요성과 미래의 바람직한 방향 / 이유진·배규한
- 14-R22 청소년분야 자격제도 개선 방안 연구 / 모상현·이진숙
- 14-R23 청소년지도자 인권의식 함양방안 / 김희진
- 14-R24 학교 밖 청소년 건강실태 및 지원방안 연구 (정책리포트 발간) / 백혜정·임희진
- 14-R25 아동·청소년 대상 연구윤리 가이드라인 개발 연구 / 배상률
- 14-R26 청소년수련시설 종사 청소년지도사 처우개선 방안 연구 (정책리포트 발간) / 황진구
- 14-R27 청소년정책연구 동향 분석 및 과제 - 한국청소년정책연구원 25년간의 연구과제 분석을 중심으로 / 김정숙

수 탁 과 제

- 14-R28 디지털교과서 활용 행태 및 사용자에게 미치는 영향 분석 연구 / 성은모
- 14-R29 근로청소년 유형 분석 및 유형별 정책지원 방안 연구 / 김지경·박창남
- 14-R30 학교 밖 위기청소년 취약계층 청소년진로 실태조사 / 김지경·이상준
- 14-R31 아산시 청소년문화의집 건립 기본계획 수립연구 / 김영한
- 14-R32-1 청소년 경찰학교 시범운영 지원 / 성윤숙·안선영·정은주
- 14-R32-2 청소년 경찰학교 시범운영 인프라 구축 지원 / 성윤숙·안선영·정은주
- 14-R33 템플스테이 가족 및 청소년 프로그램 개발 연구보고서 / 조혜영·양계민
- 14-R33-1 템플스테이 프로그램 활용편 : 템플스테이 가족 및 청소년 프로그램 매뉴얼 / 조혜영·양계민
- 14-R34 2014년 청소년수련시설 종합평가 / 김경준·김영한·이유진

- 14-R35 학교 밖 청소년 지원 프로그램 개발 연구 / 김지경·김지연·김정주
- 14-R36 위기청소년 성장 지원을 위한 숲(탐험)프로그램 개발 및 운영방안 연구 / 윤철경·김혁진·김범구·정다정
- 14-R36-1 위기청소년 성장 지원을 위한 숲(탐험)프로그램 개발 및 운영방안 연구 : 위기청소년 성장 지원을 위한 숲(체험) 프로그램 / 윤철경·하시연
- 14-R37 청소년 통일체험캠프 프로그램 개발 총괄보고서 / 성은모
- 14-R37-1 청소년 통일체험캠프 프로그램 개발 통일체험 활동 운영매뉴얼 / 성은모
- 14-R38 지역다문화프로그램 공모사업 운영평가 체계개발 및 프로그램 분석 / 양계민
- 14-R39 지역아동센터아동패널조사2014 / 황진구·이종원·김희진
- 14-R40 2014년도 공동생활가정평가 사후관리 / 김지연·이경상
- 14-R41-1 학업중단 대책 매뉴얼 및 진단도구 개발 : 학업중단 예방매뉴얼(1-1) / 윤철경·황여정·김승경·맹영임
- 14-R41-2 학업중단 대책 매뉴얼 및 진단도구 개발 : 학업중단 숙려제 매뉴얼(1-2) / 윤철경·황여정·김승경·맹영임
- 14-R41-3 학업중단 대책 매뉴얼 및 진단도구 개발 : 학교 밖 진로 가이드북(1-3) / 윤철경·황여정·김승경·맹영임
- 14-R41-4 학업중단 대책 매뉴얼 및 진단도구 개발 : 학업중단 진단도구 개발(1-4) / 정제영·강태훈·류성창·변수용
- 14-R42 2014 행복교육 학생모니터단 운영 / 오해섭·김경준
- 14-R43 대안교육포럼 / 윤철경·오해섭·백혜정·김희진
- 14-R44 2014년 청소년유해환경접촉 종합실태조사 / 임희진·백혜정·김희진·황여정
- 14-R45 삼성전자 임직원과 함께하는 청소년 방과 후 아카데미 운영모델 확대 방안 / 황진구
- 14-R46 청소년 특별지원 사업 제도개선 방안 연구 / 김지연·김동일·김태완·윤철경
- 14-R47 고용차별예방교육 프로그램 매뉴얼 / 성은모
- 14-R48 한중 청소년의 온라인게임 이용 및 정책에 관한 연구 / 이창호·윤철경·최금해·김옥태
- 14-R49 2014년 도래조정사업 / 서정아·김영한·이유진
- 14-R50 2014 청소년 방과후 아카데미 지역돌봄 연계 모형 개발 연구 / 양계민
- 14-R51 청소년우대정책관련 하위법령 개정추진 기초연구 / 이창호·조혜영·김용훈
- 14-R52 신고·인증제 정착을 위한 청소년수련활동 개념 정립 및 분류 체계 연구 / 임지연·김민
- 14-R53 멘토링 프로그램 효과성 측정도구 개발 / 성은모
- 14-R54 약물사이버중독 안전내용체계안 개발연구 / 이창호·왕석순
- 14-R55 청소년지도사 자격제도 개선을 위한 검정교과목정비 및 표준교수요목에 관한 연구 / 김경준·오해섭

세미나 및 워크숍 자료집

- 14-S01 2014년 진로진학상담교사 부전공 자격 동계합숙연수Ⅰ (1/6~10)
- 14-S02 2014년 진로진학상담교사 부전공 자격 동계합숙연수Ⅱ (1/13~17)
- 14-S03 청소년 역량지수 개발을 위한 공청회 (1/21)
- 14-S04 학업중단 예방을 위한 교원집중 연수 (2/4~7)
- 14-S05 미래연구에서의 시나리오 방법론 (2/20)
- 14-S06 제1차 2013년도 고유과제 연구성과발표회 (3/4)
- 14-S07 제2차 2013년도 고유과제 연구성과발표회 (3/11)

- 14-S08 학업중단 및 학교폭력 예방을 위한 학생생활지도 : 일본의 최근동향 (3/13)
- 14-S09 STATA를 이용한 공간분석의 기초 (3/21)
- 14-S10 역량 측정도구 개발 방법론 (3/26)
- 14-S11 청소년경찰학교 시범운영 워크숍 (4/3~4)
- 14-S12 2014년 진로진학상담교사 배치교 학교장 특별연수 (4/14~16)
- 14-S13 학업중단예방 시·도 담당자 워크숍 (4/11~12)
- 14-S14 자유학기제와 청소년체험활동의 의미와 연계과제 (4/23)
- 14-S15 행복한 청소년을 위한 지역사회 환경진단지표 (4/29)
- 14-S16 복잡표본조사에서 가중치 산출 (5/8)
- 14-S17 다문화시대 아동·청소년의 인권과 시민교육 (5/12)
- 14-S18 시군구 꿈키움 멘토단 운영 담당자 연수 (5/27)
- 14-S19 지역사회 지표를 통한 청소년 정책개발 및 정책의 실제 활용 (5/26)
- 14-S20 청소년 통일체험캠프 프로그램 개발을 위한 플릿트러닝의 적용 가능성 (5/26)
- 14-S21 청소년보호의 시대적 중요성과 미래의 바람직한 방향모색을 위한 정책워크숍 (5/30)
- 14-S22 위기청소년을 위한 숲 프로그램 개발 및 운영방안 모색 (5/30)
- 14-S23 청소년 통일 체험캠프 프로그램 개발을 위한 Action Learning의 적용가능성 (5/29)
- 14-S24 청소년 기업가정신 함양 및 창업 활성화 방안 모색 (6/13)
- 14-S25 Mplus를 활용한 자료분석 (7/4)
- 14-S26 학업중단 청소년 패널조사 I 데이터 분석 세미나 학업중단 청소년의 특성과 중단 후 경로 (7/11)
- 14-S27 질적연구방법론 : CQR (7/21)
- 14-S28 가정폭력사건의 회복적사법 도입가능성 (7/29)
- 14-S29 2014 진로진학상담교사 부전공자격 하계합숙연수 (7/22~25)
- 14-S30 청소년방과후아카데미 우수사례(중등) 발표 워크숍 (8/7, 8/10)
- 14-S31 자유학기제를 통한 학교연계 청소년활동 활성화 방안 (8/29)
- 14-S32 표본조사의 올바른 모수 추정법 (8/14)
- 14-S33 학업중단 다수발생 학교 컨설팅위원 워크숍 (8/21)
- 14-S34 청소년경찰학교 시범운영 담당자 2차 워크숍 (8/28~29)
- 14-S35 대안교실 담당 교원 심화연수 (8/18~22)
- 14-S36 질적연구방법론 : 근거이론 (8/29)
- 14-S37 청소년 기업가 정신 함양을 위한 영역별 정책방안 도출 (9/19)
- 14-S38 학교 밖 청소년 및 가출 청소년의 실태와 정책과제 (9/19)
- 14-S39 청소년 기업가 정신 함양 및 창업 역량 강화 방안 (9/30)
- 14-S40 대안교육 국제포럼 2014 대안교육의 국제적 동향과 발전방향 : 정책과 실천 (9/25~26)
- 14-S41 자유학기제 운영 활성화 방안 탐색 공동세미나 (9/25)
- 14-S42 학교 사이버불링 실태와 대책방안 토론회 (11/3)
- 14-S43 제4회 한국아동·청소년 패널 학술대회 (10/30)
- 14-S44 제5차 청소년정책기본계획 중간평가 및 정책토론회 (11/12)
- 14-S45 아동·청소년 인권 정책과제 개발을 위한 전문가 워크숍 (11/7)
- 14-S46 학교 밖 청소년지원사업 (11/17)
- 14-S47 국회다정다감포럼 〈사회통합을 위한 다문화청소년 정책의 방향과 과제〉 (11/07)
- 14-S48 미래 환경변화 및 청소년정책 전망에 대한 전문가워크숍 (11/29)

학 술 지

「한국청소년연구」 제25권 제1호(통권 제72호)

「한국청소년연구」 제25권 제2호(통권 제73호)

「한국청소년연구」 제25권 제3호(통권 제74호)

「한국청소년연구」 제25권 제4호(통권 제75호)

청소년지도총서

- 청소년지도총서① 「청소년정책론」, 교육과학사
- 청소년지도총서② 「청소년수련활동론」, 교육과학사
- 청소년지도총서③ 「청소년지도방법론」, 교육과학사
- 청소년지도총서④ 「청소년문제론」, 교육과학사
- 청소년지도총서⑤ 「청소년교류론」, 교육과학사
- 청소년지도총서⑥ 「청소년환경론」, 교육과학사
- 청소년지도총서⑦ 「청소년심리학」, 교육과학사
- 청소년지도총서⑨ 「청소년상담론」, 교육과학사
- 청소년지도총서⑩ 「청소년복지론」, 교육과학사
- 청소년지도총서⑪ 「청소년문화론」, 교육과학사
- 청소년지도총서⑫ 「청소년 프로그램개발 및 평가론」, 교육과학사
- 청소년지도총서⑬ 「청소년 자원봉사 및 동아리활동론」, 교육과학사
- 청소년지도총서⑭ 「청소년기관운영론」, 교육과학사
- 청소년지도총서⑮ 「청소년육성제도론」, 교육과학사
- 청소년지도총서 「청소년학 연구방법론」, 교육과학사
- 청소년지도총서 「청소년학 개론」, 교육과학사

한국청소년정책연구원 문고

- 한국청소년정책연구원 문고 01 「좋은교사와 제자의 만남」, 교육과학사
- 한국청소년정책연구원 문고 02 「행복한 십대 만들기 10가지」, 교육과학사
- 한국청소년정책연구원 문고 03 「집나간 아이들 - 독일 청소년 중심」, 교육과학사
- 한국청소년정책연구원 문고 04 「청소년학 용어집」, 교육과학사

기타 발간물

- NYPI 청소년정책 리포트 51호 : 청소년 한부모의 생활실태 및 자립지원 방안
NYPI 청소년정책 리포트 52호 : 아동·청소년 민주시민역량 강화 방안
NYPI 청소년정책 리포트 53호 : 아동·청소년 성매매 예방 및 피해지원 대책
NYPI 청소년정책 리포트 54호 : 학교 밖 청소년 건강실태 및 지원방안 연구
NYPI 청소년정책 리포트 55호 : 청소년수련시설 종사 청소년지도사 처우 개선방안 연구 - 보수체계를 중심으로 -
NYPI 청소년정책 리포트 56호 : 청소년 기업가정신 함양 및 창업 활성화 방안 연구 I
- NYPI 청소년 통계브리프 13호 : 학업중단 청소년 패널조사 및 지원방안 연구 I
NYPI 청소년 통계브리프 14호 : 아동·청소년 정신건강 증진을 위한 지원방안 연구Ⅲ : 2013 한국 아동·청소년 정신건강 실태조사
NYPI 청소년 통계브리프 15호 : 다문화청소년 종단조사 및 정책방안연구 I
NYPI 청소년 통계브리프 16호 : 청소년 아르바이트 실태조사
NYPI 청소년 통계브리프 17호 : 청소년의 사이버불링 실태조사
NYPI 청소년 통계브리프 18호 : 한중일미 4개국 청소년의 과학에 관한 의식조사 : 주요 연구결과

연구보고 14-R14-3

한국 아동·청소년 인권실태 연구Ⅳ : 청소년 인권 의식에 관한 구조 분석

인 쇄 2014년 12월 24일

발 행 2014년 12월 30일

발행처 한국청소년정책연구원

세종특별자치시 시청대로 370

발행인 노 혁

등 록 1995. 08. 31 제 301-2012-019호

인쇄처 동진문화사 전화 02)2269-4783 대표 이병무

사전 승인없이 보고서 내용의 무단전재·복제를 금함.

구독문의 : (044) 415-2125(학술정보관)

ISBN 979-11-5654-026-7 94330

979-11-5654-022-9(세트)

