

한국청소년정책연구원 개원 25주년 기념 국제 세미나

# 다문화시대 아동·청소년의 인권과 시민교육

일 시 | 2014년 5월 12일(월) 15:00~18:00

장 소 | 한국교원단체총연합회빌딩 2층 다산홀

주 최 | 한국청소년정책연구원



한국청소년정책연구원 개원 25주년 기념 국제 세미나  
다문화시대 아동·청소년의 인권과 시민교육

세/부/일/정/

시 간	내 용
14:30-15:00	등 록
15:00-15:10	<p>사 회   배 상 료 (한국청소년정책연구원 부연구위원)</p> <p>개회사   최 창 옥 (한국청소년정책연구원 원장직무대행)</p> <p>축 사   안 세 영 (경제·인문사회연구회 이사장)</p> <p>권 용 현 (여성가족부 청소년가족정책실장)</p>
15:10-16:10	<p>사 회   최 윤 진 (중앙대학교 교수)</p> <p>세션 1. 다문화사회에서 더불어 살아가기 : 교육방향 탐색</p> <p>발표 1   Learning to live together: children's rights, identities and citizenship Hugh Starkey (영국 런던대학교 교수)</p> <p>발표 2   The stories we tell: exploring narrative in teaching for justice and equality in multicultural societies Audrey Osler (노르웨이 부스케루 &amp; 베스트폴대학교 교수)</p>
16:10-16:30	<p>지정토론</p> <p>토론 1. 김 영 인 (한국방송통신대학교 교수)</p> <p>토론 2. 유 성 렬 (백석대학교 교수)</p>
16:30-16:45	휴 식
16:45-17:25	<p>사 회   모 상 현 (한국청소년정책연구원 연구위원)</p> <p>세션 2. 한국 아동·청소년 인권 현황과 인권교육의 과제</p> <p>발표 3   한국 아동·청소년의 인권 현황 : 2013 아동·청소년 인권실태 조사결과를 중심으로 김 영 지 (한국청소년정책연구원 선임연구위원)</p> <p>발표 4   인권교육의 국내·외 동향과 발전과제 김 철 홍 (국가인권위원회 인권교육과 과장)</p>
17:25-17:45	<p>지정토론</p> <p>토론 3. 박 선 영 (한국체육대학교 교수)</p> <p>토론 4. 정 병 수 (국제아동인권센터 사무국장)</p>
17:45-18:00	종 합 토 론
18:00	폐 회

# NYPI 25th Anniversary International Seminar Children and Youth Rights & Democratic Citizenship Education in the Multicultural Era

## Conference Program

- Date & Time : Monday, May 12, 2014, 15:00~18:00
- Location : Dasan Hall, Fl. 2, The Korean Federation of Teachers' Associations

Time	Program	Speaker
14:30~15:00	<b>Registration</b>	
15:00~15:10	<b>Opening Ceremony</b>	Session Chair : Sang Y. Bai (Associate Research Fellow, National Youth Policy Institute)
	Opening Remarks	Chang Wook Choi (Acting President, National Youth Policy Institute)
	<b>Welcome Speech</b>	Se Young Ahn (Director, National Research Council for Economics Humanities and Social Sciences) Yong Hyun Kwon (Director, Youth & Family Policy Office, Ministry of Gender Equality and Family)
15:10~16:10		Session Chair : Yoon-jin Choi (Professor, Chung-Ang University)
	<b>Session 1</b>	<b>Living Together in the Multicultural Era: Exploring the Direction of Education</b>
	<b>Presentation 1</b>	Learning to Live Together: Children's Rights, Identities and Citizenship Hugh Starkey (Professor, University of London)
	<b>Presentation 2</b>	<b>The Stories We Tell: Exploring Narrative in Teaching for Justice and Equality in Multicultural Societies</b> Audrey Osler (Professor, Buskerud & Vestfold University College)
16:10~16:30	<b>Discussion 1</b>	Young-In Kim (Professor, Korea National Open University)
	<b>Discussion 2</b>	Seongryeol Ryu (Professor, Baekseok University)
16:30~16:45	Break	
16:45~17:25		Session Chair : Sang-Hyun Mo (Research Fellow, National Youth Policy Institute)
	<b>Session 2</b>	<b>The Current Status of Korean Children and Youth Rights and the Challenges of Human Rights Education</b>
	<b>Presentation 3</b>	<b>The Current Status of Korean Children and Youth Rights</b> Younggi Kim (Director, Planning & External Affairs Coordination, National Youth Policy Institute)
	<b>Presentation 4</b>	<b>National and International Trends and Challenges of Human Rights Education in Korea</b> Cheol Hong Kim (Director, Human Rights Division, National Human Rights Commission of Korea)
17:25~17:45	<b>Discussion 3</b>	Sun Young Park (Professor, Korean National Sport University)
	<b>Discussion 4</b>	Byung Su Jeong (Chief Program Officer, International Child Rights Center)
17:45~18:00	<b>General Discussion</b>	
18:00	<b>Closing Ceremony</b>	

---

## 차 / 례 /

### 제 1 부 : 다문화사회에서 더불어 살아가기 : 교육방향 탐색

---

- 발표 1. Learning to live together: children's rights, identities and citizenship ..... 1  
Hugh Starkey (영국 런던대학교 교수)
- 발표 2. The stories we tell: exploring narrative in teaching for justice and equality in multicultural societies ..... 41  
Audrey Osler (노르웨이 부스케루 & 베스트폴대학교 교수)
- 지정토론  
토론 1. 김 영 인 (한국방송통신대학교 교수)  
토론 2. 유 성 렬 (백석대학교 교수)

### 제 2 부 : 한국 아동·청소년 인권 현황과 인권교육의 과제

---

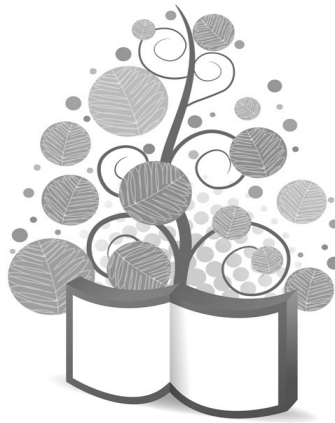
- 발표 3. 한국 아동·청소년의 인권 현황  
: 2013 아동·청소년 인권실태 조사결과를 중심으로 ..... 87  
김 영 지 (한국청소년정책연구원 선임연구위원)
- 발표 4. 인권교육의 국내·외 동향과 발전과제 ..... 169  
김 철 홍 (국가인권위원회 인권교육과 과장)
- 지정토론  
토론 1. 박 선 영 (한국체육대학교 교수)  
토론 2. 정 병 수 (국제아동인권센터 사무국장)



■ 제 1 부 ■ 다문화사회에서 더불어 살아가기 : 교육방향 탐색

발 표 1

**Learning to live together:**  
**children's rights, identities and citizenship**



Hugh Starkey

영국 런던대학교 교수





# Learning to live together: children's rights, identities and citizenship<sup>1)</sup>

## Abstract

This paper explores some of the implications of learning to live together in a multicultural and multifaith globalised world, which is one of the key challenges for education in the 21<sup>st</sup> century. A significant source of inspiration for this work is the UN Convention on the Rights of the Child (UNCRC) (United Nations, 1989) which is recognised as a potentially universal source of curriculum guidance for a global age. Multicultural education (MCE) is a pedagogical movement that is also concerned with learning to live together. The vision of a world of justice and peace found in human rights instruments is like a dream or a utopia. This is useful for MCE since the process of imagining utopia has the capacity to challenge dominant discourses and taken for granted assumptions. This paper suggests that a close alliance of MCE with citizenship education offers the opportunity for teachers and students to develop and use conceptual tools that will enable them to engage critically with all subjects in the curriculum and with wider social, political and economic issues in society and in daily life. MCE and citizenship education are two traditions that can brought together as education for cosmopolitan citizenship. Currently, the political dimension of MCE remains remarkably undeveloped. In parallel, when the context is citizenship education, racial diversity is frequently an invisible issue. Examples from empirical research illustrate the case that multicultural education that starts from explorations of identities, citizenship, rights and struggles for justice has the capacity to promote learning to live together.

---

1) Paper for KAME conference 2014 and Multicultural Education Review

## Multicultural education as learning to live together

This paper explores some of the implications of learning to live together in a multicultural and multifaith globalised world, which is one of the key challenges for education in the 21<sup>st</sup> century. It is a challenge recognised in an important report for UNESCO, the global United Nations body devoted to education and science (Delors, 1996) that invites educators to develop principles of education for living together that are generalizable to almost any context. A significant source of inspiration for this work is the UN Convention on the Rights of the Child (UNCRC) (United Nations, 1989) which is recognised as a potentially universal source of curriculum guidance for a global age. The internationally recognised legitimacy of claims of equality and justice inspired by the UNCRC provides a powerful tool for children and young people. It can encourage them as they explore and develop their political identities and understandings of rights-based citizenship.

Multicultural education (MCE) is a pedagogical movement that is also concerned with learning to live together. It aims to influence curriculum content and teachers' practices. It is active in many different national contexts. In the USA the National Association for Multicultural Education (NAME) brings together researchers, practitioners and policy makers. The Korean Association for Multicultural Education (KAME) performs a similar function. NAME defines MCE as a 'philosophical concept' that provides the basis for preparing students for living together in an interdependent world. Its roots are in 'ideals of freedom, justice, equality, equity, and human dignity'. As NAME (2003) notes, these ideals are clearly articulated in constitutions such as those of the USA and South Africa and by the United Nations, particularly the Universal Declaration of Human Rights (UDHR) (United Nations General Assembly, 1948). The ideals are also expressed clearly and forcefully in the UN Convention on the Rights of the Child. This instrument attempts to define for children and young people the claims that they can make to ensure that their human rights are respected.

National constitutions and international human rights conventions are thus important reference points for MCE as they are for a parallel education movement, namely human rights education

(HRE) (Osler & Starkey, 2010). The Universal Declaration of Human Rights affirms that all the carefully defined rights and freedoms set out in its articles are the entitlement of all human beings ‘without distinction of any kind, such as race, colour, sex, language, religion, political or other opinion, national or social origin, property, birth or other status’ (article 2). It asserts the moral and political proposition that education ‘shall promote understanding, tolerance and friendship among all nations, racial or religious groups’ (article 26). Both of these formulations help with the conceptualisation of MCE.

In addition to knowledge of the foundational commitments of the Universal Declaration of Human Rights, teachers of school-age children have an obligation under international law to be aware of the rights and freedoms guaranteed to all young people under the age of 18 by the UN Convention on the Rights of the Child (United Nations, 1989). Virtually all member-states of the United Nations have committed themselves by international treaty to this Convention. It also has an explicit commitment to learning to live together, expressed as:

Preparation of the child for responsible life in a free society, in the spirit of understanding, peace, tolerance, equality of sexes, and friendship among all peoples, ethnic, national and religious groups and persons of indigenous origin (article 29.2).

The vision of peace and equality expressed in the wording of the CRC, above, may be characterised as an impossible dream or a utopian vision.

The sociological concept of utopia can be used as a means of challenging dominant discourses and justifications for unequal social and economic conditions. Although it is often characterised as a dream, a utopia suggests the possibility that it can be approached. Karl Mannheim in 1930 conceptualised utopia as not ‘an unreal portrayal of the future but a giving to the world a meaning which is viewed as a possibility for its future’ (quoted in Sargent, 2008: 264). Utopia as possibility has been theorised by Giddens as ‘utopian realism’ (1990: 156) and by Rawls as ‘realistic utopia’ (1999: 128). Looking at ideal solutions but relating them to actual social trends and developments may help address specific social and political problems. Utopian realism is a space where life

politics, based on freedom to create a fulfilling life, meets emancipatory politics. Personal fulfilment and human struggle for freedom from inequalities may coincide (Giddens, 1990).

A utopia has been compared poetically to a horizon. As we take steps towards it, it seems to retreat. However, what we see encourages us to go forward (Torres & Teodoro, 2007). Mannheim also saw utopia as a driving force motivating humans to exercise agency and shape history ([1936] 1991). This perspective is shared by historian Jay Winter who distinguishes between ‘major utopias’ such as the catastrophic and failed totalitarian projects of Nazism and Communism and ‘minor utopias’ such as the drafting of the UDHR. The UDHR identified a series of steps that might be taken to lead away from war and oppression. This vision does not provide all the answers, instead it supports the human imagination to ‘sketch out a world very different from the world we live in, but from which not all social conflict or oppression has been eliminated’ (Winter, 2006: 3).

Utopia requires and encourages imagination; it is this process of imagining utopia that has the capacity to challenge dominant discourses and taken for granted assumptions. Imagining that we can live differently from the way we presently do encourages us to question the premises on which our societies are organised. The utopia serves to introduce ‘a sense of doubt that shatters the obvious’ (Ricoeur, quoted in Sargent, 2008: 269). In other words, by providing a positive vision of ideals for living together, we can encourage young people to be sceptical of curriculum content and school routines where these may serve to perpetuate injustices and discrimination.

MCE is a potentially emancipatory process that may offer a means to a different and better future, both for individuals and for society. The utopia embedded in the UDHR is the dream of justice and peace in the world. This can be achieved if there is a common understanding of and commitment to human rights and fundamental freedoms. Whilst there is no philosophical possibility of grounding the claim that this utopia has the capacity to address injustice, racism and violence, the vision is conceptually underpinned by entitlements specific human rights. Such a vision permits a challenge and critique to the status quo and gives a sense of political purpose to MCE.

In reality, there is always a struggle to achieve the ideals of freedom and justice embraced by MCE. In every society oppression and discrimination are likely to be experienced by young people even when they also have scope for freedom and access to justice. In Korea, KAME works to ‘eliminate discrimination and other social disadvantages’ (KAME, 2014). Although all young people are likely experience discrimination because they are considered less capable than adults, young people from minority groups and those with disabilities as well as young women may suffer a double or treble disadvantage. They are at an intersection of several discriminatory structures and practices. Among the most common manifestations of discrimination is the practice of ascribing identities to young people on the basis of their appearance or accent. Banks notes that a ‘citizen’s racial, cultural, language, and religious characteristics often significantly influence whether she is viewed as a citizen within her society’ (2004:5). In other words teachers or adults may make assumptions about young people or indeed their parents that can lead to discrimination.

A commitment by teachers and other adults to promoting, protecting and defending internationally defined children’s rights is a commitment to foreground the intrinsic universal qualities of individuals such as dignity and subjectivity. Such a perspective challenges ascriptive identities such as nationality, race, ethnicity, age, gender (Soysal, 2012). On a practical level, learning to live together involves struggles by citizen students to overcome prejudice and challenge ascribed and limiting identities such as ‘child’, ‘immigrant’ or ‘less able’. Such struggles contribute to an empowering education and may help to close what Levinson (2012) calls the civic empowerment gap, namely the difference between the facility that members of the majority community may have in achieving their demands and the struggles that minorities have to even make their demands heard.

## Citizenship Education as a key site of MCE in schools

Programs of MCE are offered to teachers in training in universities and as professional development opportunities. The implementation of MCE in public schools may involve teachers of all disciplines

and it requires a climate, ethos and organisational structure that reinforces rather than contradicts the key messages. In other words MCE is: 'a process that permeates all aspects of school practices, policies and organization' (NAME, 2003). In this permeation model, all teachers have a role in promoting MCE. That said, in principle support for MCE without dedicated timetabled time for helping students explore the key concepts and ideas, may fatally undermine good intentions. The school's commitment to standards and to measurable indicators such as examination success rates may overwhelm other priorities (Mejias and Starkey, 2012).

MCE as a movement seeks to ensure, amongst other things, that minority perspectives are not ignored when decisions on curriculum content, allocation of resources and staffing are made (NAME, 2003). The theoretical foundations of MCE address issues of content integration, knowledge construction, prejudice reduction, an empowering organisational culture and equity pedagogy (Banks, 1997). Although these issues can be addressed in any curriculum subject, in practice this may lead to no one taking responsibility for MCE. It is therefore useful for MCE to have dedicated time and space in the school curriculum. This paper suggests that a close alliance of MCE with citizenship education offers the opportunity for teachers and students to develop and use conceptual tools that will enable them to engage critically with all subjects in the curriculum and with wider social, political and economic issues in society and in daily life. Such a perspective has been endorsed by a distinguished international consensus panel (Banks et al., 2005). In England, a formal curriculum review recognised the need to include a consideration of ethnic and cultural diversity within citizenship education Department for Education and Skills, 2007).

Since the beginning of the 21<sup>st</sup> century, governments and NGOs across the world have shown an interest in and commitment to what is often referred to as citizenship education. Such interest stems from concerns about the effects of globalisation and migration; an awareness of global inequalities; concerns about young people's lack of engagement with formal democratic processes and their perceived tendency to antisocial behaviour; and the rise of racist, ultranationalist and sectarian political groups, prepared to use violence to drive out or eliminate those defined by them as unworthy of protection (Osler & Starkey, 2006).

Citizenship education, which can also be known as social studies or civic education, has achieved a status in many parts of the world as a curriculum subject with timetabled time and specialised teachers. If MCE requires a home or specific curriculum space, it can be accommodated within citizenship education. Even in its most anodyne form of civic education, where the focus is on national institutions of government, citizenship education has a political dimension. At least implicitly it considers issues of power. It also, in principle, addresses the ideals of freedom, justice, equality, equity, and human dignity that underpin MCE.

## The relationship between MCE and citizenship education

The political dimension of MCE remains remarkably undeveloped. The index of the Routledge International Companion to Multicultural Education (Banks, 2009a) directs those seeking information on 'political literacy' or to 'racism and citizenship education' to a single chapter of the 40 entries (Osler & Starkey, 2009). Even in the context of antiracist education, which may highlight the privileges of dominant groups, political literacy and sociological understandings of racism are 'frequently neglected' (Moodley, 2012: 1671). In parallel, when the context is citizenship education, racial diversity is frequently an 'invisible issue' (Pace, 2008 p32). In this case citizenship education avoids one of the major political realities that is salient in virtually any national context across the world.

Even in Canada which has had a policy of multiculturalism since 1971 that has been widely taken up by schools (Joshee & Sinfield, 2010), the emphasis is rather on celebrations of difference, tolerance, understanding, an acceptance of diversity and empathy for minorities. There is a tendency to neglect sociological and political readings of school and society, including consideration of the role of the schools in the perpetuation of inequalities. In practice, implementations of MCE 'tend to de-politicize questions of race and racism' (Raby, 2004 p379).

This paper focuses on the relationship between MCE and citizenship education and argues for the two traditions to be brought together as education for cosmopolitan citizenship (Osler & Starkey, 2003). Citizenship education as mandated and conceptualised by national education authorities is likely to have a limited and limiting ‘nation-bound perspective’ (Sleeter, 2010). A perspective on citizenship education informed by MCE challenges that assumption or at least challenges reductionist conceptions of the nation as representing and being represented as the reified culture of a dominant group (Osler, 2008).

## Education for cosmopolitan citizenship

‘Cosmopolitan citizenship’ brings together two ideas, cosmopolitanism and citizenship, each indicative of a worldview. Cosmopolitanism derives from a perspective already present in ancient Greek philosophy and many religious traditions. It was developed in the European Enlightenment, notably by Immanuel Kant (Heater, 2002; Nussbaum, [1996] 2002). Cosmopolitanism is the concept that all human beings are equal in dignity and that they belong together as members of the ‘human family’, an expression used in the Universal Declaration of Human Rights. Conceptually, global and local struggles for human rights are anchored in a cosmopolitan perspective where ‘anybody, anywhere on this earth can become your ally’ (Malcolm X, 1965 in Osler & Starkey, 2010: 36).

Contemporary nation-states operate in a cosmopolitan world (Held, 1995; Beck, 2002). They voluntarily cede some sovereignty through their commitments to a range of human rights treaties and instruments that are effectively requirements of membership of the United Nations. These treaties provide a normative and international legal framework that member states of the UN are expected to observe. Whatever the actual extent of compliance with human rights norms, the legitimacy of states is no longer solely defined by reference to the nation but also by reference to the international human rights regime (Levy, 2010). Within and between states cultures of



human rights develop where there is a respectful approach to all individuals and recognition of the importance of self-defined as well as ascribed identities (Gutmann, 2003).

This evolution of the nation-state from self-contained entity to international actor has influenced concepts of citizenship. Citizenship is often defined as people in relationship to a polity such as a nation-state. However, such definitions of citizenship rarely include understandings of the complex relationships in multicultural societies (Banks, 2009b). Global migratory movements have brought about a situation where national citizenship is often exclusionary. For example, governments may refer to nationality as 'citizenship', as in the phrase 'a British citizen' or 'a US citizen'. However, this excludes many residents of nation-states who do not meet legal requirements for this status. Migrants may live in a particular nation-state for years without access to nationality. Consequently, urban schools in very many countries include children who may not have attained or acquired the nationality shared by the politically dominant population but who will nonetheless have aspirations to be able to participate fully in political, social and economic life (Pace & Bixby, 2008). The education and rights of these children are compromised if what is offered is a limited and limiting nationalistic perspective.

KAME aspires to 'spread social recognition and respect of individual natural rights of world citizens in an environment of multiculturalism'. Here, the reference to world citizens acknowledges the cosmopolitan perspective just as the reference to natural rights implies a commitment to human rights as common standards and principles. Social recognition and multiculturalism both refer to cultures of human rights based on respect for dignity and diversity.

The formulation 'world citizen' or 'global citizen' recognises the cosmopolitan perspective of citizenship in a globalised multicultural world of migratory flows. These expressions may be critiqued in that they perhaps imply commitments to some idea of world government. Cosmopolitan citizens have a commitment to people rather than governments. They are likely to challenge any actions or discourses of governments that fail to respect, protect and fulfil human rights.

Citizenship is a concept forged in struggle as representing the aspirations of people to exercise agency in the face of despotism and autocratic structures. However, as Dewey noted, the powerful discourse of nationality, promoted by national education systems, has tended to trump cosmopolitan perspectives:

education became a civic function and the civic function was identified with the realization of the ideal of the national state. The “state” was substituted for humanity; cosmopolitanism gave way to nationalism. To form the citizen, not the “man,” became the aim of education (Dewey [1916] 2002 p.XX).

Operating in what KAME names as an ‘environment of multiculturalism’ requires some redefinition of citizenship to de-couple it from a narrow focus on nationality. Citizenship is a feeling of belonging and a practice as much as a status. Education for cosmopolitan citizenship encourages feelings of solidarity and collective impulses to freedom that are not necessarily grounded in or dependent on a commitment to the nation (Osler & Starkey, 2003, 2005). Given its grounding in universal standards of human rights, education for cosmopolitan citizenship provides a way of looking at the world. Cosmopolitan citizens, aware of their human rights and the entitlement of all human beings to these rights, look both backwards and forwards. The backward gaze brings into view abuses of human rights including racial discrimination as well as political and social struggles for justice and equality. The forward gaze is to a utopian vision of justice and peace in the world. In this sense it is about dreaming the impossible dream (Osler & Starkey, 2010).

**Learning to live together involves struggles to overcome prejudice and challenge ascribed and limiting identities**

Citizens are not born, they are made: people learn to be citizens. This process starts with a realisation that there is such a thing as a citizen and that citizens have choices and agency

(Hudson, 2005). They have to acquire an identity as citizens, alongside many other identities. The construction of identities is a life-long process, but it is often most dramatically enacted at the time of adolescence. Wearing clothes and hairstyles designed to attract attention and subverting expectations in school uniform or conventional dress may provoke daily conflicts with parents and school authorities. In this way young people develop their identities through an essentially political process of struggle for emancipation in the development of a personal lifestyle.

Struggles for freedom of expression are essentially political. Young people are inevitably aware of power dimensions in their interactions with adults and with structures such as those imposed by school dress codes, timetables, examinations and routines. Attempts to exercise agency in the context of these structures quickly reveal where power lies. One response to oppressive power is action to compensate for the imbalance of power. Persistence in struggling for freedom and dignity confronts young people with choices such as resistance, legitimization, and persuasion (Perez Exposito, 2012).

Struggles for self-expression and resistance to structures in place sometimes result in conflicts and confrontations with authority that may lead to punishments, including exclusion from school. Citizenship education can help young people to recognise the language and culture of the powerful and further help them to learn to communicate using appropriate linguistic and cultural registers such as Standard English in the USA or the UK, for example. The intention of such support is not, as perhaps in previous generations, to attempt to replace or cover up the language of the home or the street, because the young people need to be able to interact in those contexts as well. Rather it is to facilitate dialogue with a range of interlocutors including head teachers, employers and elected representatives. The aim is therefore to help young people become adept at 'code switching', to adopt a linguistic term proposed and developed by Levinson (2012). The ability to code switch is the capacity to change rapidly between language and cultural registers according to context. In linguistic terms it may require shifting between the language used between friends to a form of address more readily acceptable to a teacher or police officer. In cultural

terms, it is, for example, usual to wear formal clothes to attend a place of worship. Even tourists may cover their heads or remove their shoes. Understanding these codes is a useful skill that facilitates identity management (Adachi, 2014).

In multicultural contexts, given that people do not occupy single, static identity positions but have multiple identifications, all of which are undergoing constant change, what social psychologists refer to as identity management may be important (Ellemers & Van Rijswijk, 1997). This means developing self-awareness when representing oneself to others in terms of gender, sexuality, class, culture and ethnicity all of which complicate unilinear readings of race (Raby, 2004).

Evidence from empirical studies of schools practising MCE suggests that awareness of power and struggle is rarely included. The civic empowerment of students who learn to act as citizens with agency is rarely on the agenda. For example Chan (2007) conducted fieldwork in a school in Canada, located in a multicultural inner city area, in order to gain insights of students' experiences of MCE. In this school students are said to speak 31 languages and have family links to 38 countries. It attempts to provide a culturally sensitive curriculum. Chan focused on students' identities and ways in which the students' own narratives and cultural practices are challenged as they interact with school activities, including but not exclusively, the curriculum. Her underlying question is the extent to which these young people feel included (identify with the activity and with the school) or excluded (may potentially feel rejected and therefore not identify with it).

Chan presents vignettes or stories. In each case, although the intentions of the teachers are to be inclusive, the outcomes are somewhat ambiguous. One example shows how a teacher prepared for and delivered a learning sequence that culminated in the school's International Food Fair. The starting point is a request from the teacher to name foods that the students eat at home and identify different ways these foods are cooked. Students suggest pizza (baked), spaghetti (boiled) and fries. The teacher appears to be frustrated by the responses of the students and is the only one to name 'ethnic foods'. Although the teacher was intending to be inclusive and valuing the cultural backgrounds of the students he was misguided since he was not prepared

to accept the genuine answers the students gave. The students resisted this approach and declined what was effectively an invitation to assert their cultural difference, preferring to assert their common culture.

Since cultures can be shared, borrowed and adapted, it may not be helpful to promote activities that appear to ascribe ownership to a particular nation or ethnic group, let alone to imply that children living in Canada will necessarily identify with particular foods. There may well be as much variation in eating habits within groups as between them. An approach using food and other cultural artefacts to create a sense of multiculturalism has been criticised as either reinforcing a view of an unproblematic and homogenous national or ethnic culture or exoticising other cultures. These other cultures are often defined in national or ethnic terms, which itself implies an unproblematic 'we' in opposition to the exotic other. Such a reductive representation of an exotic other has been characterised in Britain as the three 'S's – 'saris, samosas and steel bands' – approach to culture teaching (Troyna and Williams, 1986). In the USA the equivalent is the four 'F's, namely Food (cf. samosas), Fashion (cf. saris), Festivals (cf. steel bands) and Folklore (Banks, 2006).

The International Food Fair example above is an example of the contributions approach to MCE (Banks, 2006). This celebrates diversity and either ignores racism or treats it as individual prejudice. However the title International invites a diplomatic framing where teachers start to ascribe identities to the students and see them as representatives of a nation or culture. As Levison observes: 'turning to the Filipino students for the 'Filipino perspective' on a topic, or to the African-American child for the 'black perspective' even if she is a ten year-old from California and the issue at hand is postcolonial Africa or the Harlem Renaissance in the 1920s(2007: 632).

An identification of children in school with their country of origin or parental origin can lead to children and teachers ascribing unwanted identities. In a study of a primary school in Cyprus where attempts had been made to introduce intercultural education, Papamichael (2011) observed the teasing of Paula, a high achieving girl of Romanian origin. Following media reports about a supermarket burglary by a Romanian man, one teacher described how some children in her class

addressed Paula by making funny sounds with the word Romania and her name the next day. Although the incident was clearly upsetting to Paula, the teacher declined to react or respond, wishing to minimise the effects of the name calling. This would have been an opportunity for the teacher to help the students to understand the principles of learning to live together. In this case the teacher could engage in dialogue with all the students and explore issues of exclusionary teasing.

## Politics and power in citizenship education

Classroom discussions of current issues in the media and opportunities to learn about human rights as universal standards and entitlements can sometimes lead to clashes with school authorities that lead to situations that schools find difficult to handle but which can also provide real learning opportunities. Sometimes these cases even make legal history as in *Tinker v. Des Moines School District* (1969). In 1965, Mary Beth Tinker, her brother and a friend were excluded from school for wearing black armbands as a protest against the Vietnam War. Although the school was liberal in that it allowed students to wear certain political symbols, the freedom of expression did not extend to the wearing of anti-war armbands. The parents took the case through the courts ending with vindication in the Supreme Court. The judgement by Justice Abe Fortas is famous for the assertion that: "It can hardly be argued that either students or teachers shed their constitutional rights to freedom of speech or expression at the schoolhouse gate." Whilst accepting that schools have the right to regulate dress and appearance and ban aggressive and disruptive actions, the judge argued that the armbands did not interfere in any way with the work of the school and the rights of other students.

More recent examples of students struggling to make their views heard include a case-study from an ethnically diverse school in northern California. Senior students of a Government class that encouraged discussion of current issues decided to start a Social Justice and Peace club, with the support of their teacher. The name of the club is itself interesting, carrying echoes of the preamble to the UDHR. The students planned a lunchtime rally in school to mark the

second anniversary of the invasion of Iraq. They submitted advance copies of their speeches and even toned these down after reaction from the head. Following discussion with the school authorities, they were given permission to stage the event, but not to use any form of amplified sound. In fact just before the event the two student organisers were told by members of the school leadership team that they would be excluded from school for two days on the grounds, which they strongly denied, that they had harassed a visiting military recruiter. If they entered school premises they would be barred from graduating. The students organised a protest outside the school and subsequently found support from a civil liberties group as well as their parents. After some months of negotiations, the students were finally allowed to hold a rally on school premises and with amplification(Pace, 2008).

Another example of students using resistance and persuasion comes from a case study of a demographically mixed high school in London, England. In line with many instances of changes in schools inspired by neoliberal economic theories, the school leadership provided a new computer-based individualised virtual science class for students preparing for important exams. The students found it hard to concentrate without the support of a teacher and felt they were learning nothing. Their resistance, informed by what they had learnt about their rights in citizenship education classes, initially took the form of a letter to the head teacher. It attempted persuasion rather than threats, but expressed profound discontent. It legitimised the claim on the basis of the responsibility of the school to provide adequate preparation for the exam. Getting no response, the students organised a petition, involving a wider group of students. This led to a meeting with the head, who insisted that the experiment of learning with computers was a success. The students would not accept this and argued that the real reason for the virtual class was to save money. In this case there was no resolution of the issue, but the refusal of the head to compromise eventually led to a full-scale strike of students and the departure of the head (Mejias, 2012).

In both these cases students in what some might refer to as multicultural schools, learnt to struggle for their rights and freedoms, using knowledge acquired in citizenship classes. Such

practical learning may be of greater benefit to the students than classes based on reified notions of culture or situations where racism is denied or minimised.

## Conclusion: children's rights, identities and citizenship

The paper proposes that the three concepts of children's rights, identities and citizenship may inform the effective implementation of programmes in schools for learning to live together. Since the adoption by virtually all member states of the United Nations of the Convention on the Rights of the Child (1989) there has been an internationally mandated expectation that schools provide for and protect their students and encourage participation. In other words, schools should no longer be conceived of as factories, monasteries or barracks, but as inclusive and democratic spaces. In the increasingly democratic space that schools can and should become, children are considered not as pupils, or objects of education, but as citizens with rights.

Multicultural education that starts from explorations of identities, rights and struggles for justice looks very different from the approach implicit in the International Food Fair example above. The very real struggles for recognition and appropriate educational provision may involve parents, civil rights groups, the media and in some cases the law. It is by framing MCE in terms of rights and struggle that real progress towards learning to live together may be made.



## 【 References 】

- Adachi, S. (2014). *Faith and Social Integration of Young British Muslims in Changing Society: identity management and knowledge of resources*. Paper presented at the British Sociological Association Conference University of Leeds 23-25 April
- Banks, J. A. (1997). *Educating citizens in a multicultural society*. New York ; London: Teachers College Press.
- Banks, J. A. (Ed.). (2004). *Diversity and citizenship education: global perspectives*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Banks, J. (2006). *Race, Culture and Education: the selected works of James A. Banks*. Abingdon: Routledge.
- Banks, J. A. (Ed) (2009a) *The Routledge International Companion to Multicultural Education* (London, Routledge).
- Banks, J. (2009b). Diversity and Citizenship Education in Multicultural Nations. *Multicultural Education Review*, 1(1), 1-28.
- Banks, J. A., McGee Banks, C. A., Cortes, C. E., Hahn, C., Merryfield, M., Moodley, K. A., et al. (2005). *Democracy and Diversity: principles and concepts for educating citizens in a global age*. Seattle, WA: Center for Multicultural Education, University of Washington.
- Beck, U. (2002). The Cosmopolitan Society and its Enemies. *Theory, Culture & Society*, 19(1-2), 17-44.
- Chan, E. (2007). Student experiences of a culturally-sensitive curriculum: ethnic identity development amid conflicting stories to live by. *Journal of Curriculum Studies*, 39(2), 177-194.
- Delors, J. (1996). *Learning: the treasure within*. Paris: UNESCO.
- Department for Education and Skills. (2007). *Diversity and Citizenship: curriculum review (Ajegbo review)*. London: DfES.
- Dewey, J. ([1916] 2002). *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education*. In S. J. Maxcy (Ed.), *John Dewey and American Education Vol. 3*. Bristol: Thoemmes.
- Ellemers, N., & Van Rijswijk, W. (1997). Identity Needs Versus Social Opportunities: The Use

- of Group-Level and Individual-Level Identity Management Strategies. *Social Psychology Quarterly*, 60(1), 52-65.
- Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity* Cambridge: Polity.
- Gutmann, A. (2003). *Identity in Democracy*. Woodstock, UK: Princeton University Press.
- Heater, D. (2002). *World citizenship : cosmopolitan thinking and its opponents*. London: Continuum.
- Held, D. (1995). Democracy and the New International Order. In D. Archibugi & D. Held (Eds.), *Cosmopolitan Democracy* (pp. 96-120). London: Polity.
- Hudson, A. (2005). Citizenship Education and Students' Identities: a school-based action research project. In A. Osler (Ed.), *Teachers, Human Rights and Diversity: educating citizens in multicultural societies* (pp. 115-132). Stoke on Trent: Trentham.
- Joshee, R., & Sinfield, I. (2010). The Canadian Multicultural Education Policy Web: Lessons to Learn, Pitfalls to Avoid. *Multicultural Education Review*, 2(1), 55-75.
- Korean Association for Multicultural Education. (2014). *Introduction to KAME*. Seoul: KAME website: <http://kame.or.kr/2010eng/introduction01.php>.
- Levinson, M. (2007). Common Schools and Multicultural Education. *Journal of Philosophy of Education* 41(4), 625-642.
- Levinson, M. (2012). *No Citizen Left Behind*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Levy, D. (2010). Recursive cosmopolitization: Argentina and the global Human Rights Regime. *British Journal of Sociology*, 61(3), 579-596.
- Mejias, S. (2012). *NGOs and Human Rights Education in the Neoliberal Age: A Case Study of an NGO-Secondary School Partnership in London*. PhD thesis Institute of Education University of London, London.
- Mejias, S., & Starkey, H. (2012). Critical Citizens or Neoliberal Consumers? Utopian Visions and Pragmatic Uses of Human Rights Education in a Secondary School in England. In R. C. Mitchell & S. A. Moore (Eds.), *Politics, Participation & Power Relations: Transdisciplinary Approaches to Critical Citizenship in the Classroom and Community*. (pp. 119-136). Rotterdam: Sense.
- Moodley, K. (2012) Political Literacy and Education, in: J. Banks (Ed) *Encyclopedia of Diversity in Education* (Thousand Oaks, CA, Sage), 1670-1673.

- National Association for Multicultural Education. (2003). *Definition of Multicultural Education*. Washington DC: NAME website: <http://nameorg.org/position-statements/>.
- Nussbaum, M. ([1996] 2002). Patriotism and Cosmopolitanism. In J. Cohen (Ed.), *For love of country*. Boston: Beacon Press.
- Osler, A. (2008). Citizenship education and the Ajegbo report: re-imagining a cosmopolitan nation. *London Review of Education*, 6(1), 9 - 23.
- Osler, A., & Starkey, H. (2003). Learning for Cosmopolitan Citizenship: theoretical debates and young people's experiences. *Educational Review*, 55(3), 243-254.
- Osler, A., & Starkey, H. (2005). *Changing Citizenship: democracy and inclusion in education*. Maidenhead: Open University Press.
- Osler, A., & Starkey, H. (2006). Education for Democratic Citizenship: a review of research, policy and practice 1995-2005. *Research Papers in Education*, 24(4), 433-466.
- Osler, A. & Starkey, H. (2009) Citizenship Education in France and England: contrasting approaches to national identity and diversity in: J. A. Banks (Ed) *The Routledge International Companion to Multicultural Education* (New York, Routledge), 334-347.
- Osler, A., & Starkey, H. (2010). *Teachers and Human Rights Education*. Stoke-on-Trent: Trentham.
- Pace, J. (2008). Teaching for Citizenship in 12th Grade Government Classes. In J. Bixby & J. Pace (Eds.), *Educating Democratic Citizens in Troubled Times: qualitative studies of current efforts* (pp. 25-57). Albany: State University of New York Press
- Pace, J., & Bixby, J. (2008). Introduction: Studying Citizenship Education in Troubled Times. In J. Bixby & J. Pace (Eds.), *Educating Democratic Citizens in Troubled Times: qualitative studies of current efforts* (pp. 3-24). Albany: State University of New York Press
- Papamichael, E. (2011). *Exploring intercultural education discourses and everyday practices in a Greek-Cypriot primary school*. PhD thesis Institute of Education University of London.
- Pérez Expósito, L. (2012). *Students' Representations of Political Participation. Implications for Citizenship Education in Mexico City's Secondary Schools*. Unpublished PhD thesis. Institute of Education University of London.
- Raby, R. (2004). 'There's no racism at my school, it's just joking around': ramifications for

- anti-racist education. *Race Ethnicity and Education*, 7(4), 367-383.
- Rawls, J. (1999). *The Law of Peoples*. Cambridge, MA Harvard University Press.
- Sargent, L. T. (2008). Ideology and Utopia: Karl Mannheim and Paul Ricoeur. *Journal of Political Ideologies*, 13(3), 263 - 273.
- Sleeter, C. (2010). Probing Beneath Meanings of Multicultural Education. *Multicultural Education Review*, 2(1), 1-24.
- Soysal, Y. (2012). Citizenship, immigration, and the European social project: rights and obligations of individuality. *British Journal of Sociology*, 63 (1), 1-21.
- Torres, C., & Teodoro, A. (Eds.). (2007). *Critique and Utopia: new developments in the sociology of education in the twenty-first century*. Plymouth: Rowman and Littlefield.
- Troyna, B., & Williams, J. (1986). *Racism, Education and the State: the racialisation of education policy*. Beckenham: Croom Helm.
- United Nations. (1989). *Convention on the Rights of the Child*. New York: UNICEF.
- United Nations General Assembly. (1948). *Universal Declaration of Human Rights*. New York: United Nations.
- Winter, J. (2006). *Dreams of Peace and Freedom: utopian moments in the 20th century*. New Haven and London: Yale University Press.

# 더불어 사는 삶 배우기: 아동 권리, 정체성, 시민권<sup>1)</sup>

휴 스타키, 런던대학교

## 초 록

본 논문은 21세기 교육의 핵심 도전 가운데 하나인 다문화·다종교 글로벌 세상에서 공존을 위한 학습이 갖는 함의를 탐색한다. 본 작업의 주요 영감이 되어준 것은 글로벌 시대 보편적 교육과정(커리큘럼) 지침을 위한 소스로 인정되고 있는 UN아동권리 협약(UNCRC)이다 (United Nations, 1989). 다문화교육(MCE)은 한편으로 더불어 사는 삶에 관한 학습과도 관련이 있는 교육적 차원의 운동이다. 인권 기구가 표방하는 정의롭고 평화로운 세계 비전은 유토피아나 꿈에 비유되곤 하는데 다문화교육이 유용한 이유는 유토피아를 상상하는 과정을 통해 지배적 담론이나 당연시되던 논리들에 도전할 수 있는 역량을 길러준다는 데에 있다. 본 논문은 다문화교육과 시민교육을 병행할 때 교사와 학생 모두 각자의 일상에서, 또는 사회에서 다양한 사회, 정치, 경제 이슈를 비롯해 교육과정의 모든 주제에 대해 비판적 참여를 가능케 하는 개념적 도구를 개발, 이용할 수 있는 기회를 제공한다고 주장한다. 다문화교육과 시민교육은 세계 시민을 위한 교육으로서 나란히 가는 두 전통이다. 하지만 현재 다문화교육이 위치하고 있는 정치적 차원은 미지의 영역으로 남아있다. 동시에, 그 문맥이 시민교육일 경우, 인종적 다양성이라는 이슈는 눈에 띄지 않는다. 경험적 연구에서 나온 다양한 예들은 정의를 위한 투쟁과 권리, 시민권과 정체성 탐색으로 시작되는 다문화교육이 더불어 사는 학습을 촉진할 수 있음을 보여준다.

---

1) 이 글은 2014년 한국다문화교육학회에 발표된 원고임.

## 더불어 사는 법으로서의 다문화교육

본 논문은 21세기 교육의 핵심적인 도전 가운데 하나인 다문화 및 다종교 글로벌 세상에서 함께 살아가는 법이 갖는 함의를 탐색한다. UNESCO에서 펴낸 주요 보고서에서도 인정하듯이 교육자들에게 있어 거의 모든 맥락에서 일반화할 수 있는 더불어 살아가기 위한 교육 원칙을 개발하는 것은 하나의 도전이다. 본 작업에 주요 영감이 되어준 것은 글로벌 시대 잠정적으로 보편적 교육과정 지침을 위한 소스로 인정되는 UN아동권리협약(UNCRC)이다(United Nations, 1989). UNCRC에서 영감을 얻은 이 같은 정의와 평등에 관한 주장의 보편적 당위성은 어린이와 청소년에게 강력한 도구를 제공하고 이들이 권리에 기반한 시민권에 대한 이해와 자신들의 정치적 정체성을 탐구, 발전시켜나가는데 힘을 실어준다.

다문화교육(MCE)은 하나의 교육 운동으로 함께 살아가는 법을 익히는 것과도 관련이 있다. 다문화교육의 목표는 교육과정 콘텐츠와 교사 수행에 영향을 주는 것으로 여러 다양한 국가적 맥락에서 활발하게 실행되고 있다. 미국다문화교육협회(NAME)는 연구자들과 교사 및 정책 입안자들로 구성되어 있고 한국다문화교육협회(KAME)도 미국협회와 유사한 기능을 수행하고 있다. NAME는 다문화교육을 상호의존적 세계에서 학생들이 함께 살아갈 준비를 하기 위한 토대를 제공한다는 ‘철학적 개념’으로 정의하고 있으며, 그 뿌리를 ‘자유, 정의, 평등, 공평, 인간 존엄이라는 이상’에 두고 있다. NAME(2003)에서 볼 수 있듯이, 이러한 이상은 미국, 남아프리카공화국 등지의 헌법, UN, 특별히 세계인권선언(UDHR, UN총회, 1948)에 명시되어 있으며, UN아동권리협약에도 명료하고 적극적으로 표현되어 있다. 이러한 문서적 조항은 어린이와 청소년이 주체적으로 인권 존중을 주장할 수 있도록 하고 있다.

유사한 교육 운동, 다시 말해, 인권교육(HRE)을 위한다는 점에서 국가 헌법이나 세계인권협약은 다문화교육에 있어 중요한 기준점이다(Osler & Starkey, 2010). 세계인권선언은 그 조항에 명시되어 정의된 일체의 권리와 자유는 ‘인종, 피부색, 성, 언어, 종교, 정치나 기타 의견, 국적, 사회적 배경, 재산의 유무, 출생이나 기타 신분(조항 2)’과 같이 모든 종류에 구분 없이 인간의 당연한 권리임을 확인해 주고 있다. 교육은 ‘모든 국가, 인종 또는 종교 그룹간의 이해와 관용, 우정을 진작시켜야 한다(조항 26)’는 도덕적 정치적 제안을 주장하며,

두 표현 모두 다문화교육 개념화에 일조한다.

세계인권선언의 이 같은 기초적 의무 사항에 대한 지식 외에도, 학령기 아동 교사들은 국제법에 따라 UN아동권리협약(United Nations, 1989)에서 18세 이하 모든 청소년들에게 보장되어 있는 권리와 자유를 인지해야 할 의무가 있다. 사실상 UN의 모든 회원국들은 이 협약에 대한 국제적 조약을 통해 그 의무를 이행해 나가고 있다. 뿐만 아니라 더불어 사는 법에 관한 학습에 헌신할 것을 다음과 같이 명시적으로 표현하고 있다. 어린이들이 모든 민족, 소수인종, 국가 및 종교 그룹, 토착민들 간의 이해와 평화, 관용, 성 평등, 우정의 정신으로 자유로운 사회에서 책임 있는 삶을 살아갈 수 있도록 준비하게 한다(조항 29.2).

아동권리협약에 문서로 표시된 평화와 평등의 비전은 불가능한 꿈이거나 유토피아적 비전으로 비칠 수 있다.

사회학적으로 볼 때 유토피아란 개념은 불평등한 사회와 경제적 조건이 내세우는 자기 합리화와 지배적 담론에 도전하는 수단으로 활용될 수 있다. 꿈은 꿈일 뿐이라는 반론이 대세이긴 하지만 그럼에도 불구하고 유토피아는 현실적 성취가 가능하다고 주장한다. 1930년에 사회학자 칼 만하임(Karl Mannheim)은 유토피아를 ‘비현실적인 미래의 묘사가 아니라 미래를 위한 의미 있는 하나의 가능성을 세계에 제시하는 것’ 이라고 개념화하였다(Sargent, 2008: 264에서 인용). 가능성으로서의 유토피아는 기든스(Giddens)에 의해 ‘유토피아적 현실주의’(1990: 156)로, 그리고 롤즈(Rawls)에 의해 ‘현실적 유토피아’(1999: 128)로 각각 이론화되었다. 이상적 해결책을 찾되, 이를 현실 속 사회 트렌드 및 발전과 연관시킬 때 특정한 사회적 정치적 문제 해결에 도움이 될 수 있다. 유토피아적 현실주의는 충만한 삶을 창조할 수 있는 자유에 기반한 삶의 정치가 해방된 정치와 만나는 공간이다. 개인적 자기완성과 불평등으로부터의 자유를 위한 인간적 투쟁은 양면의 동전이다(Giddens, 1990).

유토피아는 시(詩)적 표현으로 지평선에 비유되곤 한다. 전진하는 만큼 멀어지는 듯 보이지만 그것을 바라보면서 우리는 한걸음씩 나아갈 용기를 얻는다(Torres & Teodoro, 2007). 만하임도 유토피아를 인간이 자신의 힘을 발휘하고 역사를 만들어 가도록 동기를 부여하는 하나의 추진력으로 보았다([1936] 1991). 세계인권선언 기안(起案)과 같은 ‘소극적minor 유토피아’

피아'와 나치즘, 공산주의처럼 과열적이지 않고 실패한 전체주의 프로젝트의 '적극적major 유토피아'를 구분한 역사학자 제이 윈터(Jay Winter)도 이러한 관점을 공유한다. 세계인권선언은 전쟁과 억압으로부터 벗어나기 위해서 일련의 단계를 밟아야 함을 확인해 주었다. 비록 유토피아적 비전이 모든 문제 해결의 정답은 아닐지라도 '최소한 현재 살고 있는 세계와는 다른 세상, 그렇다고 모든 사회적 갈등과 억압이 완전히 사라지진 않은 그런 세상을 그려볼 수 있는' 인간의 상상력을 자극하는 것만은 틀림없다(Winter, 2006: 3).

유토피아는 상상력을 요구하고 이를 고취한다. 유토피아를 상상하는 과정에서 당연히 겪었던 가정과 지배적 담론에 이의를 제기할 수 있는 힘이 생기는 것이다. 지금의 삶의 방식과 다르게 살 수 있다는 상상은 우리 사회가 기초하고 있는 여러 전제들에 의문을 갖도록 만든다. 유토피아는 '분명한 것으로 보였던 것들에 흠집을 내는 일종의 의구심'을 불러일으키는 것이다. 다시 말해, 더불어 삶이라는 긍정적 비전의 이상을 제공함으로써 청소년이 불의와 차별의 영속화에 일조할 수도 있는 교육과정 콘텐츠와 학교의 일상적 운영에 회의를 품도록 만든다.

다문화교육은 잠정적으로 이러한 울타리에서 벗어나 해방된 과정으로써 개인이나 사회 모두를 위해 보다 다양하고 나은 미래로 가는 수단을 제공한다. 세계인권선언에 깃들어 있는 유토피아는 정의롭고 평화로운 세계를 꿈꾸는 것이다. 그리고 이 꿈은 인권과 기본적인 자유에 대한 공통의 이해와 헌신이 있을 때만 가능한 현실이 된다. 철학적으로 이러한 유토피아가 불의와 인종차별, 폭력을 해결할 수 있는 역량을 가지고 있다는 주장을 무너뜨릴 가능성은 없으며 구체적으로는 천부(天賦) 인권사상에 의해 개념적으로 지지를 얻고 있다. 이 비전으로 말미암아 현 상태에 대한 도전과 함께 비판적 시각이 가능하며 다문화교육에 정치적 목적의식이 결부된다.

사실상 다문화교육이 표방하는 자유와 정의의 이상을 성취하기 위한 투쟁은 늘 있어왔다. 그러나 모든 사회에서 자유와 정의에의 접근이 가능할 때조차도 청소년들은 억압과 차별을 당할 가능성이 있다. 한국다문화교육협회는 '차별을 비롯해 기타 사회적 불이익을 제거하기 위해' 애쓰고 있다(KAME, 2014). 청소년들은 성인에 비해 상대적으로 힘이 약하다는 이유로



차별받을 가능성이 높으나, 소수자 그룹 청소년이나 장애 청소년, 젊은 여성들은 이중, 삼중의 불이익을 당할 수 있으며 몇몇 차별적 구조와 관행의 사각지대에 놓여있다. 가장 흔하게 나타나는 명백한 차별 가운데 하나는 외모와 말씨를 근거로 청소년의 정체성을 규정하는 행위다. Banks는 종종 ‘시민의 인종, 문화, 언어, 종교적 특징이 그/그녀가 속한 사회에서 그/그녀를 한 명의 시민으로 보는 관점에 지대한 영향을 미친다는 점을 주목한다 (Banks, 2004:5). 다시 말해, 교사나 성인은 잘못된 추정을 통해 실제로 청소년과 이들의 부모를 차별할 수 있는 것이다.

국제적으로 정의된 아동 권리를 진작하고 보호하며 방어하려는 교사 및 성인들의 노력은 특히나 존엄성이나 주체성과 같은 본질적이고도 보편적인 개인의 특성을 중시하려는 헌신적 행위라 할 수 있다. 이러한 관점은 국적, 인종, 민족성, 연령, 성별 등의 귀속(歸屬)적 정체성에 도전한다(Soysal, 2012). 실천적 수준에서, 더불어 사는 삶의 학습은 시민 학생들이 ‘아이’, ‘이민자’, 또는 ‘능력이 안 되는’ 등의 단어에서 볼 수 있듯이 개인의 정체성을 한정하는 표현에 도전하며 여기에 편견을 극복하려는 투쟁이 동반된다. 이 같은 투쟁은 교육의 자기 주도권에 일조하고 Levinson(2012)이 시민적 권한 부여에서의 간극, 다시 말해 다수자가 지배하는 지역사회 구성원들이 자신들의 요구를 성취하기 위해 소유하고 있는 자원과 원하는 바를 세상에 알리는 것도 버거운 소수자들이 선택할 수밖에 없는 투쟁 사이의 차이를 좁히는데 도움을 줄 수 있다.

## 학교 내 다문화교육 핵심으로서의 시민교육

다문화교육 프로그램은 전문적인 개발 기회로써 대학에서 훈련 받은 교사들이 이끌어간다. 공립학교에서 진행되는 다문화교육에는 모든 과목의 교사가 관여하며 교육의 주요 전달 사항을 반박하기 보다는 강화해주는 분위기와 기풍, 조직 구조가 요구된다. 다시 말해 다문화 교육은 ‘모든 면의 학교 운영, 정책, 조직에 스며들도록 하는 과정’이다(NAME, 2003). 이러한 침투형 모델에서는 전체 교사가 다문화교육을 진작하는데 있어 나름의 역할을 하게 된다. 이는 원칙적으로 정규 시간표상에 다문화 교육을 위한 별도의 시간을 설정하지 않은 채

학생들로 하여금 주요 개념과 아이디어를 탐색하게 할 경우, 원래의 좋은 의도나 목적이 크게 훼손될 가능성이 있음을 의미한다. 즉, 학교가 시험 합격률과 같은 측정 가능한 지표와 기준에만 초점을 맞출 때 다른 주요 우선순위들이 묻히게 될 수 있는 것처럼 말이다(Mejias & Starkey, 2012).

하나의 운동으로서 다문화교육은 일차적으로 교육과정 콘텐츠나 자원, 인력 배분에 관한 결정을 할 때, 소수자 관점이 무시당하지 않도록 하는데 초점을 맞춘다(NAME, 2003). 다문화 교육의 이론적 기초는 교과내용 통합, 지식 구조 과정, 편견의 감소, 공의로운 교육, 사회구조와 권한 부여의 학교 문화를 다룬다(Banks, 1997). 그러나 이러한 이슈가 어떠한 교육과정 주제로 다루어질 수 있다 하더라도 현실적으로 다문화교육에 대해 아무도 책임지지 않으려는 결과로 이어질 수도 있다. 따라서, 학교 교육과정에 다문화교육을 위한 시간과 공간을 별도로 마련하는 것이 바람직하다. 본 논문은 다문화교육과 시민교육을 함께 묶어서 가르칠 때 교사와 학생 모두 일상과 사회생활에서 접하는 사회적, 정치적, 경제적 이슈와 학교 교육과정 내 모든 교과목에 대한 비판적 참여를 가능케 하는 개념적 도구를 개발, 사용할 수 있는 기회를 제공한다고 주장하는 바이다. 이러한 관점은 저명한 세계적 전문가 패넬로부터 인정받고 있다(Banks et al., 2005). 영국의 경우, 정규 교육과정 리뷰는 시민교육 내에서 윤리와 문화적 다양성에 관한 과정을 포함시킬 필요가 있음을 인정한 바 있다(Department for Education and Skills, 2007).

21세기에 들어서면서 세계 각국 정부와 NGO들은 공민교육으로 이른바 시민교육에 대한 관심을 보이며 이에 헌신해 오고 있다. 이 같은 관심은 보호받을 가치가 없다고 정의된 자들을 제거하거나 몰아내기 위해 폭력을 사용할 준비가 되어 있는 초국가주의자들과 종파주의 그룹, 인종주의 부상을 포함하여 청소년들의 형식적 민주주의 절차에의 참여 부족 그리고 반사회적 행동 경향에 대한 우려, 글로벌 불평등에 대한 인식, 세계화와 이민이 미치는 영향 등에 대한 염려에서 유래되었다(Osler & Starkey, 2006).

사회(social studies) 혹은 공민교육(civic education)이라고도 말할 수 있는 시민교육은 세계 많은 지역에서 정규 시간과 전문가 교사가 있는 교육과정 과목의 하나로 자리매김하고

있다. 다문화교육이 가정이나 특정한 교육과정 공간을 필요로 한다면, 시민교육 안에서 충분한 공간을 마련할 수 있다. 국가 정부 기관에 초점이 맞춰져 있는 가장 온건한 형태의 시민교육 내에서도 시민교육은 나름의 정치적 차원을 점유하며 암묵적으로라도 최소한 권력 문제를 고려한다. 뿐만 아니라 원칙적으로 다문화교육을 뒷받침하는 자유, 정의, 평등, 공평, 인간 존엄과 같은 이상을 다룬다.

## 다문화교육과 시민교육간의 관계

다문화교육이 갖는 정치적 차원은 미지의 분야이다. 다문화교육에 관한 루트리지(Routledge 영국의 출판전문업체-역자 주) 인터내셔널 컴패니언의 색인(索引)을 보면 ‘정치적 교양 (political literacy)’ 이나 ‘인종차별주의와 시민교육’에 관한 정보를 찾고자 하는 독자들은 40개의 항목이 들어 있는 한 장의 chapter를 검토해야 한다(Osler & Starkey, 2009). 지배 그룹의 특권을 비판할 수 있는 반 인종차별 교육이라는 문맥에서 조차 정치적 교양과 인종차별주의에 대한 사회학적 이해는 ‘빈번하게 무시된다’ (Moodley, 2012: 1671). 마찬가지로, 문맥상 시민교육일 때도 인종적 다양성은 ‘보이지 않는 이슈’가 되곤 한다(Pace, 2008: 32). 이 경우, 시민교육은 전 세계 모든 국가적 맥락에서 실질적으로 핵심을 차지하는 주요 정치 현실들 가운데 하나인 인종 문제를 외면하게 된다.

1971년부터 학교에서 다문화정책을 두루 실시해오고 있는 캐나다(Joshee & Sinfield, 2010)에서조차도, 강조점은 주로 차이가 갖는 장점, 관용, 다양성에 대한 이해와 수용, 소수자에 대한 공감에 맞추어져 있다. 반면, 불평등의 영구화에 관해 학교가 할 수 있는 역할에 대한 고찰을 포함해 사회적·정치적으로 학교와 사회를 읽는 행위는 무시되고 있다. 실제로 다문화교육 수업이 ‘인종과 인종차별주의 문제를 탈(脫)정치화 하는 경향’이 있다(Raby, 2004: 379).

본 논문은 다문화교육과 시민교육 간의 관계에 초점을 맞추고 이들 두 전통을 세계시민을 위한 교육으로서 병행할 것을 주장한다(Osler & Starkey, 2003). 국가 교육 당국에 의해 개념화되고 법에 규정된 시민교육은 제한적일 뿐 아니라 ‘국가 내에서의 관점’이라는 한계를

찾는다(Sleeter, 2010). 다문화교육이 우리에게 알려주는 시민교육에 대한 관점은 이에 저항할 뿐 아니라 적어도 국가란 지배적 그룹에 의해 구체화된 문화를 대표하고 또 그 것으로 대표된다고 주장하는 환원주의적 신념에 이의를 제기한다(Osler, 2008).

## 세계 시민을 위한 교육

‘세계 시민’은 코스모폴리타니즘(cosmopolitanism)과 시민권(citizenship)이라는 두 가지 세계관과 사상을 동시에 포용하고 있다. 코스모폴리타니즘은 고대 그리스 철학과 수많은 종교적 전통에 이미 제시된 관점으로 유럽 계몽시대, 구체적으로 철학자 임마누엘 칸트에게서 발전되었다(Heater, 2002; Nussbaum, [1996] 2002). 코스모폴리타니즘은 모든 인간은 동등한 존엄성을 가지며, 인간은 세계인권선언에 사용된 표현처럼 ‘인류 한 가족’의 구성원으로서 함께 속한다는 개념이다. 개념적으로 볼 때, 인권을 위한 지구적 혹은 지역적 차원의 투쟁은 ‘지구상에 있는 누구나 당신의 동료일 수 있다는’ 사해동포주의적 관점과 맞닿아있다 (Malcolm X, 1965 in Osler & Starkey, 2010: 36).

오늘날의 민족국가는 코스모폴리탄적 세상에서 작동하고 있다(Held, 1995; Beck, 2002). 민족국가는 UN 회원국 가입을 위한 요구조건인 다양한 범위의 인권 조약과 도구들에 헌신한다는 명목으로 일정 부분의 주권을 자발적으로 양도한다. 이에 대해 이들 조약은 UN 회원국이 준수할 것으로 기대하는 규범적이며 글로벌적인 법적 틀을 제공한다. 인권 규범에 대한 실질적인 준수 여부에 관계 없이, 국가의 합법성은 해당 국가에 의해 단독으로 규정될 뿐 아니라 국제 인권 체제에 의해서도 규정된다(Levy, 2010). 국가 내에서 그리고 국가간 인권 문화는 생득(生得)적 정체성뿐 아니라 자아 정체성이 갖는 중요성에 대한 인식, 모든 개인에 대한 존경스런 마음의 접근 자세가 있는 곳에서 발전한다(Gutmann, 2003).

민족국가가 자기 충족적 기구에서 글로벌 플레이어로 진화하면서 시민권 개념에 영향을 주었다. 시민권은 민족국가처럼 하나의 정체(政體)와 관련된 사람들(people)이라고 정의하는 경우가 종종 있지만 이와 같은 시민권에 대한 정의에서는 다문화사회에 내재하고 있는

복잡한 관계에 대한 이해를 찾기가 어렵다(Banks, 2009b). 글로벌 이주 현상은 종종 국가의 시민권이 배제되는 상황을 가져온다. 가령, ‘영국 시민’ 혹은 ‘미국 시민’이라는 표현처럼 정부는 국적을 ‘시민권’으로 지칭할 수 있다. 그러나 이는 이러한 지위를 위한 법적 요구조건을 충족하지 못하는 민족국가 내부의 많은 거주자들을 배제한다. 이주자들은 국적도 없이 수년간 특정 민족국가에서 살 수도 있다. 따라서 수많은 나라들에서 도시에 위치한 학교에는 정치적으로 지배적인 주민들이 공유하고 있는 국적을 획득하거나 얻지 못하고 있지만, 그럼에도 불구하고 정치적, 사회적, 경제적 삶에는 온전히 참여하고자 하는 열망을 가진 아이들이 있다(Pace & Bixby, 2008). 제한적이며 한정적인 국수주의적 관점으로 이들을 바라볼 경우, 이 아이들의 권리와 교육은 위태로워진다.

한국다문화교육협회(KAME)는 다문화주의 환경에서 세계 시민으로서 개인이 갖는 천부적 인권에 대한 존중과 사회적 인식 확산에 힘쓰고 있다. 여기에서 세계 시민을 언급한 것은 천부적 권리로서의 코스모폴리탄적 관점이 공통의 기준과 원칙으로서 인권에 헌신함을 인정하는 것이다. 사회적 인식과 다문화주의는 존엄성과 다양성 존중에 기반한 인권 문화를 언급하고 있다.

‘세계 시민’이나 ‘글로벌 시민’이란 표현은 글로벌화된 다문화 이주 흐름 속에서 시민권에 관한 코스모폴리탄적 관점을 받아들임을 의미한다. 물론 이 표현들은 세계정부 구상이라는 일부의 생각을 지지하는 것이라고 비판 받을 수 있다. 그러나 코스모폴리탄적 시민은 정부보다는 시민에 전념하며 인권을 존중하지도, 보호하지도, 실행하지도 않는 정부들의 담론이나 행동에 저항할 가능성이 높다.

시민권은 폭정과 독재정권에 직면해 자신들의 힘을 행사하려는 열망의 표현인 투쟁에서 비롯된 개념이다. 그러나 듀이(Dewey)가 지적했듯이 국가의 교육 시스템에 의해 추동된 국적에 관한 강력한 담론은 코스모폴리탄적 관점을 능가한다. 교육이 시민의 기능이 되었고 시민의 기능은 민족국가라는 이상의 실현과 더불어 확인되었다. ‘국가’가 인간을 대체하였다. 코스모폴리타니즘이 내셔널리즘(민족주의)에 길을 내주게 된 것이다. ‘인간’이 아닌 시민을 형성하는 것이 교육의 목표가 되었다(Dewey [1916] 2002: p. XX).

‘다문화주의 환경’을 내걸고 KAME가 하고 있는 일은 국적에만 초점을 맞추는 협소한 관점에서 벗어나 시민권에 대해 새롭게 재정의할 것을 요구하고 있다. 시민권은 지위 못지 않은 실재이자 소속감이다. 코스모폴리탄적 시민을 위한 교육은 연대감과 자유를 향한 집단적 추동을 자극하며 이는 국가에 대한 헌신에 의존하는 것도 아니며 국가에 기반을 두지도 않는다(Osler & Starkey, 2003, 2005). 보편적 인권 기준에 뿌리를 두고 있다는 점에서 코스모폴리탄적 시민 양성을 위한 교육은 우리에게 세계를 바라보는 방식을 제공한다. 코스모폴리탄적 시민은 자신들의 인권과 함께 모든 인간이 이러한 권리에 대한 자격이 있음을 인식함에 따라 앞면과 뒷면을 모두 바라보게 된다. 뒤를 응시한다 함은 정의와 평등을 위한 정치적, 사회적 투쟁을 비롯해 인종차별을 포함한 인권 남용을 생각한다는 뜻이고 앞을 바라봄은 유토피아적 비전인 정의롭고 평화로운 세계를 꿈꾼다는 의미다. 이런 점에서 코스모폴리탄적 시민이란 그런 이상적 꿈을 추구하는 것이다(Osler & Starkey, 2010).

## 공생을 배우는 일에는 귀속적이며 제한적인 정체성에 도전하고 편견을 극복하는 투쟁이 따른다

시민은 태어나는 것이 아니라 만들어진다. 즉, 인간은 학습을 통해 시민이 되는 것이다. 시민이 되어가는 과정은 시민이라고 불릴만한 뭔가가 존재하고 시민에게는 선택과 힘이 있음을 깨닫게 되면서 시작된다(Hudson, 2005). 또한 사람들은 많은 다른 정체성들과 함께 시민으로서의 정체성을 획득해야만 한다. 정체성 형성은 일생을 걸쳐 진행되지만 주로 청소년 시기에 가장 극적으로 나타난다. 시선을 끌기 위한 복장이나 헤어스타일, 교복이나 전통 복장에서 예상되는 기대치를 뒤엎는 행동 등은 일상에서 부모나 학교 당국과 마찰을 불러올 수 있다. 이러한 방식으로 청소년들은 개인의 라이프스타일을 개발하는데 있어 해방을 위해 꼭 필요한 정치적 투쟁 과정을 통해 자신만의 고유한 정체성을 발전시켜나간다.

표현의 자유를 위한 투쟁은 본질적으로 정치적이다. 청소년은 학교의 복장 규정, 시간표, 시험, 챗바퀴 같은 학교 생활에서 주어진 구조와 어른들과의 상호작용 속에서 불가피하게 힘의 크기를 알아간다. 이러한 구조적 맥락 속에서 자신의 힘을 행사하려는 시도는 즉각적으로

누가 힘을 소유하고 있는지를 드러내준다. 억압적 힘에 대한 한가지 반응은 힘의 불균형을 보상하기 위한 행동에 나서는 것이다. 자유와 존엄을 위한 지속적인 투쟁은 청소년들로 하여금 저항이나 정당성이나 아니면 설득이나를 놓고 선택하도록 만든다(Perez Exposito, 2012).

자기표현을 위한 투쟁과 기존 지배 구조에 대한 저항은 때로 권위와 정면충돌하거나 갈등을 야기하고 학교로부터의 배제를 포함해 처벌로 이어지기도 한다. 미국이나 영국의 표준영어와 같이, 시민교육은 청소년들이 힘 있는 자들의 문화와 언어를 인정하고 적절한 언어적 문화적 언어형태를 배우도록 도움을 줄 수 있다. 이러한 지원 활동이 의도하는 바는 이전 세대들에서와 마찬가지로 가정에서 쓰는 언어나 길거리 언어를 대체하거나 감추기 위한 것이 아니다. 청소년 역시도 전후 관계 속에서 소통할 수 있어야 하기 때문이다. 오히려 선출직 의원이나 고용주, 관리교사를 포함하여 다양한 범위의 대상들과 원활하게 대화할 수 있도록 하는데 있다. 따라서 목표는 청소년들이 ‘코드 전환(code-switching), 두 가지 언어에 능숙한 사람이 대화 중에 두 언어를 섞어서 쓰는 모습-역자주’에 능숙해지고 Levinson(2012)이 제안하고 발전시킨 언어적 용어를 쓸 수 있도록 도와주는데 있다. 코드 전환 능력이란 문맥에 따라 문화적 언어형태와 언어 사이에서 빠르게 변경할 수 있는 역량을 말한다. 언어적 용어에서는 친구 사이에서 사용하는 언어를 교사나 경찰관이 보다 쉽게 알아들을 수 있는 호칭으로 전환하는 능력을 요구한다. 문화적 면에서 볼 때, 가령, 예배 장소에 참석하는 경우 정장을 입는 것이 일반적이데 이런 곳에서는 관광객이라 하더라도 신발을 벗거나 머리를 가리는 등의 행동을 하게 된다. 이러한 규정에 대한 이해는 정체성 관리를 수월하게 하는 유용한 기술이다(Adachi, 2014).

다문화 맥락에서, 사람들은 단일하고도 고정된 정체성 지위를 점유하고 있지 않으며 반대로 다중의 신분을 가지고 있고 그 신분이란 것도 끊임없이 변한다는 점을 감안한다면 사회심리학자들이 말하는 정체성 관리가 중요한 의미를 가질 수 있다(Ellemers & Van Rijswijk, 1997). 이는 단선적 인종 읽기를 복잡하게 만드는 성, 섹슈얼리티, 계급, 문화, 민족성이라는 관점에서 타인에게 자신을 나타낼 때 자의식이 발전한다는 의미다(Raby, 2004).

다문화교육을 실시하고 있는 학교를 대상으로 한 경험적 연구에서 나온 증거들은 수업

내용에 힘과 투쟁에 대한 인식이 거의 들어있지 않다고 주장한다. 행동하기를 배우는 힘을 가진 시민으로서 시민적 권한을 부여 받은 학생들에 관한 주제는 거의 의제로 올라와 있지 않다는 얘기다. 예를 들면, Chan(2007)은 학생들의 다문화교육 경험에 관한 통찰을 얻고자 캐나다의 다문화 시내 지역에 위치한 한 학교에서 현장 연구를 실시하였다. 이 학교 학생들은 31개 언어를 말하고 가족 출신지는 38개국에 이른다. 이 연구는 문화적으로 민감한 교육과정을 제공하려는 것이다. 찬은 학생들의 정체성과 교육과정을 포함하여 이에 한정하지 않고 학교 활동과 상호작용을 할 때 학생 본인의 내러티브와 문화적 실행이 어떤 식으로 도전받는지에 초점을 맞추었다. 그녀가 궁금해 한 점은 이 청소년들이 어느 정도로 소속감(학교와 그리고 활동에서 동일시 하다)을 느끼는지 아니면 배제되었다는 느낌(잠정적으로 거부당했다는 느낌과 그 결과 활동이나 학교와 동일시하지 않는)을 갖는지를 아는 것이었다.

Chan은 비네트(vignette, 특정한 사람·상황 등을 분명히 보여주는 짤막한 글이나 행동·역자주)나 스토리를 제시했다. 그리고 각각의 경우에서 교사의 의도를 포함시켰음에도 불구하고 결과는 다소 애매모호하게 나왔다. 그 가운데 한 가지 예는 학교에서 개최한 세계음식축제에서 절정을 이룬 학습 장면으로, 이를 위해 교사가 어떻게 준비했고 자신의 의도를 전달했는지를 보여준다. 이 이야기는 집에서 먹는 음식의 이름을 대고 이들 음식이 요리되는 다양한 방법을 알아보라고 교사가 요청하면서 시작되었다. 학생들은 피자(굽는다), 스파게티(끓인다), 프라이를 제시하였다. 교사는 학생들의 이런 반응에 낙담한 표정이었고 유일하게 ‘에스닉 푸드(ethnic food)’라고 명명한 인물이 되어버렸다. 비록 교사가 아이들과 함께 하면서 학생들의 문화적 배경을 소중하게 여기려는 의도였겠지만 그의 판단은 잘못되었다. 학생들이 제시한 진심어린 답변을 수용할 준비가 안 되어 있었기 때문이다. 학생들은 교사의 이 같은 접근 방식에 저항했는데 사실상 자신들의 문화적 차이를 주장하는 초대장을 거부하고 공통의 문화를 내세웠던 것이다.

문화는 공유하고, 빌려오고 조정할 수 있기 때문에 소유권을 특정 국가나 인종 그룹의 결과로 돌리는 듯한 활동을 고취하려는 행위는 도움이 되지 못하며 따라서 캐나다에 살고 있는 아이들이 반드시 특정 음식하고만 자신을 동일시 할 거라는 가정은 옳지 않다. 집단 혹은 그룹 안에서도 식습관에는 다양한 차이가 있을 수 있다. 다문화주의라는 느낌을



내기 위해 음식이나 기타 다른 문화적 물품을 이용하는 접근법은 문제가 없는 균일한 국가나 민족 문화라는 견해를 강화하거나 다른 문화를 낮선 것으로 배제해 버린다는 점에서 비난 받고 있다. 타 문화는 종종 국가나 민족적 관점에서 규정되며 여기에는 그 자체로 ‘우리’는 아무런 문제가 없고 그 반대편에는 낮선 타인이 있음을 은연중에 풍긴다. 이국적 타인에 대한 이런 환원주의적 묘사는 영국에서 문화를 가르치기 위한 접근법으로써 3가지 S‘사리(인도 여성들이 입는 옷-역자 주), 사모사(인도식 튀김만두-역자 주), 스틸 밴드(드럼통을 잘라 드럼 모양으로 만든 타악기를 연주하는 밴드-역자 주)’ 로 특징지어진다(Troyna and Williams, 1986). 미국에선 이에 해당되는 것이 4가지 F로, 다시 말해 음식(사모사 참조), 패션(사리 참조), 축제(스티 밴드 참조), 그리고 민속이 있다(Banks, 2006).

위에서 언급한 세계음식축제의 예는 다문화교육 접근법을 고찰해 볼 수 있는 좋은 사례이다(Banks, 2006). 여기서는 다양성을 칭송하고 인종차별주의를 무시하거나 이를 개인적 편견으로 취급한다. 하지만, ‘세계’라는 타이틀은 사전에 외교적 프레임(framing, 일종의 규정된 사고 틀-역자 주)을 요구하며 이 때 교사들은 정체성과 학생들을 서로 연계시키며 특정 국가나 특정 문화의 대변자로 간주해버린다. Levinson이 관측한 바에 따라 어떤 주제에 관해 ‘필리핀 인의 관점’을 알아보려고 필리핀 학생들을 찾거나 쟁점인 탈식민지 시기의 아프리카 혹은 1920년대 할렘 르네상스(Harlem Renaissance-1920년대 뉴욕 시 할렘에서 개화한 흑인 문학 및 흑인 음악 문화의 부흥-역자 주)에 관해 ‘흑인의 관점’을 알고자 아프리카계 미국인 아이를 고른다. 그 아이가 캘리포니아에서 태어난 10살짜리 여자아이임에도 불구하고 말이다(2007: 632).

학교에서 아이들을 그들의 모국이나 부모가 태어난 나라와 동일시하게 되면 어린이와 교사들로 하여금 당사자가 원하지 않는 정체성을 부여할 위험이 있다. 문화 간 교육을 도입하기 위한 시도를 여러 차례 한 적이 있는 사이프러스에 있는 한 초등학교에 관한 연구에서, Papamichael(2011)은 루마니아 태생의 성적이 우수한 파울라라는 여학생을 급우들이 놀리는 장면을 관찰했다. 한 루마니아 남성이 저지른 슈퍼마켓 절도 사건이 언론에 보도된 후, 교사 중 한 명이 파울라가 있는 반 일부 학생들이 루마니아어로 이상한 소리를 내고 다음 날은 이름을 가지고 놀려대며 파울라를 어떻게 대했는지에 관한 기록을 남겼다.

이런 일이 파울라를 몹시 불쾌하게 만들었지만 교사는 그에 대해 반응하거나 대응을 자제한 채 그녀에 대한 욕이 잦아들기만 바라고 있었다. 파울라의 예는 교사가 학생들에게 함께 살아가는 법에 관한 원칙을 이해시킬 수 있었던 사건이었다. 이 경우, 교사는 전체 학생들과의 대화를 통해 놀림으로 인한 배제의 문제를 탐색해 나갈 수도 있었다.

## 시민교육의 힘과 정치학

언론에 보도되고 있는 쟁점들에 관한 학급 토의와 보편적 기준이자 권리인 인권에 대한 학습 기회가 때론 학교 당국과 마찰을 일으켜 학교로선 다루기 어려운, 하지만 실질적인 학습의 기회를 제공할 수 있는 상황을 낳기도 한다. 그리고 가끔씩 이런 사례가 *Tinker v. Des Moines School District*(1969)에서처럼 법의 역사에 기록될 사건을 만들어낸다. 1965년 매리 베스 텅커와 그녀의 오빠 그리고 친구 한 명은 베트남 전쟁을 반대하는 항의 표시로 검은색 팔찌를 찼다는 이유로 학교로부터 등교를 거부당했다. 이 학교가 학생들이 특정한 정치적 상징물을 몸에 걸치는 것을 허용하고 있다는 점에서는 개방적이었지만 표현의 자유로 반전 팔찌 착용을 허용하는 단계까지는 가지 않았다. 부모들은 이 사건을 법원으로 가져갔고 결국 대법원에서 옹호하는 발언을 하게 된다. 사건을 맡았던 연방대법관 포타스(Abe Fortas)의 판결은 다음과 같은 진술로 유명하다. “학생이나 교사가 학교 정문 앞에서 헌법에 보장된 권리인 표현이나 의사 표시의 자유를 털어낸다고 보기는 어렵다.” 학교는 복장과 외모를 규제하고 공격적이거나 와해적 행동을 금할 수 있는 권리가 있음을 인정하면서도 포타스 대법관은 팔찌는 다른 학생들의 권리뿐 아니라 학교 업무에도 어떠한 방식으로든 지장을 초래하지 않는다고 주장했다.

자신들의 견해를 알리기 위해 투쟁하는 학생들의 최근 예에는 노던 캘리포니아의 한 다인종 학교에 관한 사례 연구가 있다. 시사 문제에 관한 토론을 장려하는 정부 수업(Government class)을 듣는 고학년 생들이 교사의 지원으로 사회 정의와 평화 클럽(Social Justice and Peace club)을 출범시키기로 했다. 이 클럽의 이름은 그 자체로 흥미로웠는데 세계인권선언 전문(前文)의 반향이 실려 있었기 때문이다. 학생들은 이라크 침공 2주년을

기념하기 위해 학교에서 점심시간을 이용, 규탄대회를 계획했다. 이들은 자신들의 연설 카피를 학교 당국에 미리 제출했고 심지어는 학교장의 반응을 본 후 연설문의 어조도 낮추었다. 그러나 학교당국과 논의 후, 행사 진행은 허가 받았지만 일체의 확성기는 사용할 수 없었다. 그리고 행사 직전 두 명의 학생 조직원은 학교 당국으로부터 자신들은 강력하게 부인했지만 자신들이 학교를 방문중인 신병 모집원들을 희롱했다는 이유로 2일간 등교할 수 없게 되었다는 얘기를 들었다. 만에 하나 이들이 학교 부지에 발을 들여 놓으면 졸업을 못하게 된다는 것이다. 이에 학생들은 학교 밖에서 항의 시위를 조직했고 그 후 그들의 부모를 비롯해 한 시민 자유 단체가 학생들을 옹호하고 나섰다. 몇 달간의 협상 끝에, 학생들은 마침내 학교 구내에서 쫓겨나 행사를 열 수 있게 되었고 당연히 확성기 사용도 허락되었다(Pace, 2008).

학생들이 저항과 설득을 활용한 또 다른 사례로 영국 런던의 다양한 인종으로 구성된 한 고등학교가 있다. 신자유주의 경제 이론의 영향으로 학교 안에서도 다양한 변화들이 일어나고 있는 가운데 학교 당국은 중요한 시험을 준비하는 학생들을 위해 컴퓨터 기반의 새로운 맞춤형 가상 과학수업을 제공했다. 그러나 학생들은 교사가 없는 상황에서 새로운 수업 방식에 집중하기 어려웠고 진도도 나아가지 않았다. 이에 학생들은 시민교육수업에서 권리에 관해 배웠던 대로 처음에는 수석교사에게 편지를 보내는 형식으로 대응했는데 불만족스런 내용을 담긴 했지만 위협이 아닌 설득을 위한 시도였고 이 같은 행동은 학교의 책임을 근거로 적절한 시험 준비를 제공해 달라는 요구에 정당성을 부여해 주었다. 하지만 아무런 답변이 없자 학생들은 청원을 조직했는데 여기에 다양한 그룹의 학생들이 동참하였다. 곧 교장과와의 면담이 이루어졌으나 교장은 컴퓨터로 하는 학습 실험은 성공적이라고 주장했다. 그러나 학생들은 이를 받아들이지 않았고 가상 수업의 진짜 이유는 비용 절감에 있다고 주장했다. 이 경우, 해결책은 없었지만 교장의 타협 거부는 결국 학생들의 전면적인 파업으로 이어졌고 교장은 자리에서 물러났다(Mejias, 2012).

위의 두 사례에서 보듯이, 다문화 학교에서 공부하는 학생들은 시민교육수업에서 얻은 지식을 이용해 그들의 권리와 자유를 위해 투쟁하는 법을 배웠다. 이 같은 실천적 학습은 인종차별을 거부하거나 최소화하는 상황 혹은 문화에 대한 구체화된 관념에 기반한 수업보다 학생들에게 더 이득이 될 수 있다.

## 결론: 아동권리, 정체성 그리고 시민권

본 논문은 아동의 권리, 정체성, 시민권에 관한 3가지 개념이 학교에서 함께 살아가는 법을 배우는데 있어 효과적인 실천 프로그램이라는 점을 주장한다. 사실상 UN 전 회원국들이 UN아동권리협약(1989)을 채택하고 있기 때문에 학교는 학생들에게 필요한 것을 제공하고 보호하며 참여를 독려할 것이라는 국제적인 차원의 당위적 기대감이 있어왔다. 다시 말해, 학교는 공장이나 수도원 혹은 병영으로 인식되어서는 안 되며, 포용적이고 민주적인 공간이어야 한다. 학교가 점차 민주적 공간으로 변해가고 또 그렇게 될 때, 우리 아이들은 교육의 대상이나 배움을 전수 받는 학생이 아니라 권리를 가진 시민으로 간주될 것이다.

정의를 위한 투쟁과 정체성과 권리 탐사에서 시작한 다문화교육은 앞에서 기술한 세계음식 축제에 내포된 접근법과는 상당히 다르다. 적절한 교육 제공과 인식을 위한 대단히 현실적인 투쟁에는 학부모와 민권단체, 언론 그리고 경우에 따라 법이 관여해야 한다. 권리와 투쟁의 관점에서 다문화교육을 구성할 때 더불어 살아가는 법을 향한 참된 진보가 이루어질 것이다.

## 【발표자 약력】

Hugh Starkey

### □ 소속 및 직위

- 영국 런던대 교육대학교 교수
- 국제 민주적 시민의식교육센터 설립소장

### □ 주요경력

- 유럽이사회, 유네스코, 영국문화원에서 인권교육과 다문화에 대한 자문가로 활동함
- 유럽위원회의 다문화 시민의식교육 연구와 개발프로젝트 진행
- 온라인 MA 시민의식과 역사교육 프로그램 리더 (런던대 국제프로그램)
- “교사교육과 인권”(1996), “인권교육의 도전과제”(1991), “시민의식의 변화: 민주주의 그리고 교육의포함”(2005) 등 민주주의적 시민의식을 위한 교육, 인권교육, 반인종주의, 유럽다문화교육, 개발교육, 언어교육법의 방법론 및 내용을 주제로 다양한 교재 및 전문보고서 집필
- 관심분야: 다문화관점의 민주적 시민의식과 인권교육

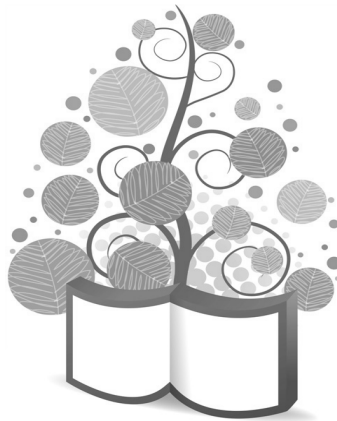
□ 홈페이지 [http://www.ioe.ac.uk/staff/CPAT/ARHS\\_60.html](http://www.ioe.ac.uk/staff/CPAT/ARHS_60.html)



■ 제 1 부 ■ 다문화사회에서 더불어 살아가기 : 교육방향 탐색

발 표 2

The stories we tell: exploring narrative in  
teaching for justice and equality in  
multicultural societies



Audrey Osler

노르웨이 부스케루 & 베스트폴대학교 교수





# The stories we tell: exploring narrative in teaching for justice and equality in multicultural societies<sup>1)</sup>

## Abstract

This paper focuses on the role of narrative in enabling educational processes to support justice and equality in multicultural societies. It draws on Bhabha's (2003) 'the right to narrate', arguing that conceptions of multicultural education which focus exclusively on the nation are insufficient in a globalised and interdependent world. National narratives, promoted through history and citizenship education, not only deny the minorities' perspectives but also encourage exclusive visions of the nation, maintaining the hegemony of the nation-state. Neighbouring nations tell alternative, often contradictory, stories through their school curricula. Processes are closer to propaganda than the educational goal of critical thinking and contribute little to the realisation of justice and peace at home or the wider world. Promoting nationalism and a sense of national superiority may weaken the position of migrants and undermine regional and global cooperation. The paper argues we need to rethink multicultural education. In particular, we need to re-imagine the nation as cosmopolitan. Drawing on the tools of the internationally-agreed human rights project, itself a cosmopolitan endeavour, and on principles of human rights education, it is possible to develop a concept of multicultural education which supports justice and equality at all scales, from the local to the global.

---

1) Invited paper submitted to the Korean Association for Multicultural Education Conference Hanyang University, Seoul 8–10 May 2014

## Introduction

In our global age, we need tools which will support educational research and practice that can be applied in a range of contexts: local, cultural, national and international. This paper focuses on the role of narrative in enabling educational processes to support justice and equality in multicultural societies. Drawing on Bhabha's (2003) concept, 'the right to narrate' the paper focuses first on the potential of narrative to contribute to education for justice and peace within multicultural societies, looking at the theory and practice of narrative as a tool for justice, equality, peace and human rights.

Secondly, the paper considers problematic ways in which narrative continues to be used in schools, in a wide variety of global contexts, for an exclusive framing of the nation and national education. It argues that multicultural education needs to be revised and revisited in our globalized world, if it is to be fit for purpose. The paper critiques current conceptions of multicultural education which focus too heavily on the nation, suggesting that this focus may limit the effectiveness of multicultural education as a means for enabling greater justice and equality. Since multiculturalism has come under attack in recent years, particularly in Europe, it should be emphasized that the purpose of this critique is not to challenge multiculturalism as such. Rather it is to examine how multicultural education might be strengthened, to incorporate cosmopolitan goals which recognize our common humanity and which enable all learners, from both privileged and less privileged positions, to understand the inter-related nature of our common future.

One goal of the paper is to offer some pointers to those wishing to denationalize school curricula so as to allow learners to find their own places and their own identities within an inclusive collective history. It is these counter-narratives which are critical in telling inclusive stories within multicultural communities and multicultural nation-states and which can contribute to a form of multicultural education which may genuinely contribute to greater justice and equality, based on cosmopolitan perspectives and on agreed international principles of human rights.

## The potential of narrative

In struggles for justice across the world narratives have been used to powerful effect. One example is the anti-apartheid struggle in South Africa led by the African National Congress (ANC). In mobilising support both at home and internationally, the movement's narrative deployed the struggles of individual leaders and the personal sacrifices they made to realize freedom, most famously, those made by Winnie and Nelson Mandela following the latter's arrest in 1962 and subsequent trial and imprisonment until 1990 (Mandela, 1994; Smith, 2010). Various other art forms, including theatre, musical productions, and songs were used to tell the stories of countless other individuals who dedicated their lives to achieving freedom. Today, their stories and those of ordinary individuals coping in extraordinary circumstances are re-told in museums, including that of Robben Island, the District Six Museum in Cape Town, and the Apartheid Museum in Johannesburg. As Osler and Zhu (2011: 223) observe:

The anti-apartheid struggle also developed a collective narrative built upon an entitlement to human rights, equality and dignity, whereby the ANC was [able] to call upon governments, United Nations agencies and non-governmental organizations from around the world to show solidarity and support for its campaign.

Significantly, following the ANC's victory in the country's 1994 first democratic elections, South Africa established a new constitution based explicitly on the Universal Declaration of Human Rights (UDHR) 1948.

Teachers also draw on the South African story and that of Nelson Mandela, as well as numerous other inspiring characters from around the world, such as Martin Luther King, Aung San Suu Kyi, and Mohandas Ghandi, to encourage students to develop a sense of justice and solidarity with the struggles of their fellow humanity across the globe. They may also draw on films, novels and plays to encourage empathy with struggles for rights. This method of narrative within

human rights education is advocated and developed by Osler and Starkey (2010) who draw on the stories of ‘unknown’ individuals to introduce their academic text on human rights education.

The post-colonial theorist Homi Bhabha (2003: 180-181) emphasizes the importance of ‘the right to narrate’, suggesting that the inclusion of learners’ own stories may allow them to find their own places within an inclusive collective history:

To protect the ‘right to narrate’ is to protect a range of democratic imperatives: it assumes there is an equitable access to those institutions – schools, universities, museums, libraries, theatres – that give you a sense of a collective history and the means to turn those materials into a narrative of your own.

Bhabha does not claim that schools can act alone. He recognizes that ‘such an assured, empowered sense of ‘selfhood’ depends on a public culture in which the rights-holder is confident his or her story will be heard and acted upon. This, he asserts, depends in turn on civil society’s readiness to defend ‘the right to take part in cultural life’ (Convention on Economic, Social and Political Rights, Article 5).

The curriculum which follows from this right necessarily includes opportunities to explore and reflect on various identities and cultural attributes; and create personal narratives and processes of self-learning. Effectively, narratives can inspire learners to tell their own individual and collective stories and struggles for justice (Delanty, 2003; Osler, 2011b). It is through this use of narrative that teachers can contribute to the realization of justice, peace and equality as they empower learners not only to articulate their own rights but also advocate for the rights of others.

## The exclusive narrative of the nation–state

As Osler and Zhu (2011) confirm: ‘Bhabha’s “right to narrate” is part of a global ethic which challenges and interrogates systems which create hegemonic narratives and which

**silence marginal voices’. Such hegemonic narratives about the nation were developed when nationalism was at its height. This happened in Europe at the end of the nineteenth and the early years of the twentieth centuries.**

Norway, for example, established its constitution in 1814 and finally achieved independence from Sweden in 1905, after centuries of rule from Denmark and Sweden. In the subsequent policy of Norwegianization, originally conceived as a process of liberation from Swedish political and Danish cultural hegemony, schools were given a central role, becoming a powerful instrument of Norwegian nation-building. One goal was to incorporate the indigenous Sami and Kvens people into the new Norwegian nation-state. Arguably, the intention was to include (to achieve unity), rather than to exclude. Despite this, nation-building through schooling –which continues today in an implicit form - has had an oppressive function in relation to minorities (Osler and Lybaek, 2014). Today the Sami have a degree of self-determination and guarantees of cultural autonomy through the Sami Parliament (opened in 1989). Yet, as Lile (2011) has found, the Norwegian education system has been slow in meeting the entitlements of learners (both from the Sami minority and the mainstream) under Article 29 (1) of the Convention on the Rights of the Child (CRC), which include:

the development of respect for the child's parents, his or her own cultural identity, language and values, for the national values of the country in which the child is living, the country from which he or she may originate, and for civilisations different from his or her own (UN, 1989).

Lile’s study of Norwegian learners’ knowledge of Sami history and the discrimination to which they have been subjected suggests that the school curriculum is not meeting young people’s entitlements under Article 29 (1) of the CRC to develop respect for the cultural identity of indigenous peoples. Moreover, formulations in the core curriculum relating to ‘loyalty to heritage’ and ‘respect and appreciation of what people before us have accomplished’ are weak (Lile, 2011; Osler and Lybaek, 2014). A century after independence, Egen (2013, 2014) concludes that nation-building has had an oppressive impact on minorities, suggesting that today it might be better organised

by adhering to a different principle, that of equity through diversity. A principle of inclusion through mainstreaming (emphasizing sameness) needs to be replaced by one whereby recognition of social and cultural diversity is reflected within the school curriculum. Such recognition implies acknowledgement of diversity between groups (minority and mainstream) as well as between them.

Norway is by no means unique in fostering nation-building through schooling. Osler and Starkey (2011) examine how national identity is constructed through the citizenship curriculum, contrasting France and England, questioning the value of educating for a single national identity in a globalized world. İnce (2012) carries out a similar exercise, reviewing the Turkish curriculum. Osler and Starkey (2001:303) conclude in the case of England and France:

Neither programme of study gives significant weight to the perspectives of minorities. The French programme of study roundly condemns racism but fails to explore it. ...The English programme of study recognises [various] ... ethnic groups [and] ... expects individuals to challenge prejudice and discrimination, but does not consider collective responses nor the possibility of institutional racism.

Reid *et al.* (2009) confirm that this pattern of educating for a singular national identity through citizenship is predominant across the globe. History education commonly plays a similar role. Carretero (2011), in his study of the ways in which patriotism is constructed in the curriculum in Argentina, the former USSR, the United States, Germany, Japan, Spain and Mexico, observes how school history differs from the academic study of history, with the former regularly constituting little more than an uncritical exercise building loyalty to the nation, one that sits uncomfortably with one of the ostensible goals of schooling, that of critical thinking. Not only that, but many of the narratives promoted through school history in these jurisdictions tell very different, often contradictory stories to those told in neighbouring nations, with silences around particular events which other nations emphasise, and vice versa. Such school histories shut down, rather than open up, spaces for international understanding. Equally seriously, they maintain conditions which threaten peace and stability, as in the conflict at the time of writing between China and Japan

over the uninhabited Japanese-controlled islands in the East China Sea, known as Senkaku in Tokyo and Diaoyu by Beijing.

## Re-thinking multicultural education

For those wishing to denationalize school curricula so as allow learners to find their own places and their own identities within an inclusive collective history, a multicultural curriculum may, at first sight, appear to offer alternative perspectives which enable a more inclusive sense of belonging among diverse learners. In particular, a multicultural curriculum appears to provide opportunities for telling the stories of minority communities and meeting the needs of those students who lie outside of the (national) mainstream.

Here I wish to look more closely at the potential of multicultural education and examine reasons why educators committed to equality and justice should be wary of adopting multicultural initiatives uncritically. In doing so, this paper does not align itself with either political rhetoric or academic arguments which suggest that multiculturalism or multicultural education are moribund, or that efforts to promote multicultural education are necessarily counter-productive or damaging to minority students.

In England, as Warmington (2014) and others have noted, various criticisms of multiculturalism and particularly of multicultural education have been made from within the academy. Writers such as Hazel Carby (1982) and Sivanandan (1983) recognised the inadequacies of policy approaches during the 1960s and 1970s which failed to build on the educational activism within black British communities or recognise the agency of black British learners. These early forms of multicultural education ignored ‘the wider social antagonism in which schooling was embedded’ relying exclusively on innovations in curriculum, on tackling teacher prejudice or on intercultural exchange (Warmington, 2014: 70).

Developments in multicultural education, designed to promote an explicit anti-racist perspective were frequently attacked in the press. In 1986, a fatal stabbing of a 13-year-old Manchester schoolboy Ahmed Ullah at Burnage High School by a white student led to a public inquiry. The Macdonald report into the tragedy was critical of the school’s failure to provide a practical

anti-racist strategy which engaged the whole school community in tackling racist violence and bullying (Macdonald et al., 1989). The Inquiry concluded that the school had focused on symbolic anti-racist gestures, rather than a workable anti-racist policy with practical outcomes. In the national press, however, a different story was told, with anti-racism being held responsible for Ahmed Ullah's death. From this period, multicultural and anti-racist education was widely portrayed as something doctrinaire and counter-productive, and therefore to be abandoned in schools.

In the 1980s the reality was that efforts to develop effective multicultural, anti-racist strategies to tackle educational injustices and inequality in England were piecemeal. Many were creative and worthwhile, while others were almost certainly flawed. All such efforts were undermined by a Conservative government which was pursuing a wider neo-liberal agenda of reform. By the mid-1990s there was little left of multicultural policies and practices within education. Local curriculum innovation was effectively wiped out by a new highly prescriptive national curriculum.

In Europe in the early twenty-first century, educational scholarship addressing education in multicultural contexts has taken place within a broader European political context often hostile to the concept of multiculturalism. At the same time, the first two decades of the century have seen an increase in Islamophobic and far-right extremism and hate speech. Senior European political figures, including French President Nicolas Sarkozy, German Chancellor Angela Merkel, and UK Prime Minister David Cameron have attacked multiculturalism (Council of Europe, 2011). Cameron claimed 'state multiculturalism' undermines community, while Merkel asserted multiculturalism has 'failed utterly' and that Germans and foreign workers cannot 'live happily side by side' (Osler, 2012a). Ironically, neither Germany nor France has ever aspired to multiculturalism, nor has Britain ever developed comprehensive multicultural policies or 'multicultural citizenship' (Kymlicka, 1996).<sup>2)</sup> What has not been tried cannot be said to have failed. Significantly, these European leaders are criticised for 'reacting in a defensive and unimaginative way' to the challenges of the twenty-first century, instead of confronting and challenging populism and extremism (Council of Europe, 2011).

---

2) For decades Germany denied citizenship to 'guest-workers', on the premise that German citizenship could only be acquired through bloodlines. Britain has had piecemeal multicultural policies, for example, in education, dependant on the commitment of specific local authorities (Figueroa, 2004; Tomlinson, 2009; Osler, 2011a).



My own concerns about the limitations of multicultural education in the early twenty-first century are framed not within one national setting but within a wider international context and within the context of globalisation. The first is that multicultural education (or in Europe ‘intercultural education’) policies are (like those of citizenship education) framed very explicitly and often exclusively in terms of the nation. At best, one of the goals of multicultural education is to realise justice for a minority group (indigenous, national minority or migrant group) within the nation-state or one of its constituent parts, such as a specific city. Most commonly, policy initiatives involve innovations in curriculum, addressing teacher attitudes and some form of intercultural exchange, as discussed above, rather than anti-racist initiatives which address the structural inequalities in the school system and/or wider society. Such initiatives fail to recognise that schools are part of wider communities and need to engage with those communities in creating the social and political conditions for greater justice and equality.

Secondly, anti-racist and multicultural scholars worldwide have been significantly influenced by an impressive body of work in this field from the United States. Many of any of the struggles in the U.S. for equitable schooling, including struggles for multicultural curricula and ‘culturally responsive’ (Gay, 2010) or ‘culturally relevant’ teaching (Ladson Billings, 1995) have taken place on a local or national stage with little awareness of how international human rights standards might support these struggles or indeed of parallel struggles elsewhere for equal access for all to quality schooling. Thus, the concept of solidarity with other struggles for justice in education, as well as opportunities to identify allies elsewhere in the world, have sometimes been overlooked. The focus has remained exclusively on the U.S. Consequently, efforts elsewhere to build on this work may focus on the national context, rather than conceive of multicultural education taking place in a globalised world where international developments as well national and local policy policies and practices may impact on questions of justice and equality at school.

Globally, many multicultural educators draw for inspiration on the substantial and impressive theoretical work of James A. Banks, a leading figure in the field who has, since the 1960s conducted pioneering work, most recently in the field of education for democracy and diversity in an age of globalisation (Banks, 2006; Banks et al., 2005). Banks’ draws heavily on the tension

in policy and practice between national unity and recognition of diversity in education. While Banks himself places a central emphasis on social justice in resolving this tension, and has brought together the work of scholars from a broad range of international contexts, one danger is that policy-makers who hold a deficit view of minority communities, emphasis unity and the expense of diversity and particularly at the expense of policy goals which address social justice.

In the early twenty-first century, U.S. anti-racist education scholars have drawn on Critical Race Theory (CRT).<sup>3)</sup> CRT has been applied, to a lesser degree in the UK.<sup>4)</sup> While some of the key concepts of CRT, such as story-telling/narrative, work well in different international settings, it remains to be seen whether this theory, which has focused first and foremost on the African-American experience, will travel well, both within Europe, and more particularly to other regions of the globe.

Two theorists, both with cosmopolitan roots, Appiah (1997, 2007) and Parekh (2006) may offer us a theoretical framework in which we can constructively critique multiculturalism and multicultural education, enabling a dynamic and global perspective. Appiah reminds us that culture is not fixed but constantly changing and, although he adopts a sceptical approach to the term multiculturalism, highlights the ethical dilemmas of addressing cultural diversity at a global, rather than national scale. Appiah is searching for a global ethical framework within which differences can be resolved. The principles of international human rights, while not providing neat solutions, do offer a space in which ethical questions can be debated cross-culturally. Appiah highlights the fact that in many cases we can agree what to do, even when we cannot agree why we should do it. Parekh emphasises that since human beings are cultural beings we need to give attention to cultural questions and to recognise that human rights and human identity itself need to be understood in a culturally mediated manner, without detracting from some fundamental principles of equality and justice which underpin those rights.

---

3) Critical Race Theory (CRT) builds on the work of U.S. critical legal scholars from the 1970s and has been developed by U.S. educators such as Gloria Ladson-Billings and William Tate (1995). Drawing on key concepts such as interest convergence, contradiction closure and story-telling/ narrative, this body of work which has tended to focus on the African-American experience in the U.S.

4) See Rollock 2012; Warmingtton, 2012.

By combining the insights of Appiah and Parekh, it may be possible to envisage a form of education for justice and peace built on cosmopolitan principles, which acknowledges the importance of addressing immediate injustices within the school and community, but which also promotes a sense of solidarity and commitment to those struggling for justice in distant places, recognising that we live within an interdependent world. As the U.S. civil rights campaigner Malcom X noted, we cannot always depend on the support of our neighbours to realise justice, we may need to build international alliances and global networks to guarantee the realisation of justice and equality. He argued towards the end of his life that the term human rights should replace civil rights, since then ‘anybody, anywhere on this earth can become your ally’ (1965, in Clark, 1992: 175). He wrote:

We can never get civil rights in America until our human rights are first restored. We will never be recognised as citizens there until we are first recognized as humans (Malcom X, 1964).

Not only does multicultural education, focused on the nation and premised without reference to a globalised society, pose particular challenges for our global age but, in seeking to add on multicultural perspectives to a curriculum which has been conceived within a narrow national framework, it may work directly against the principles of justice and equality. Policy, ostensibly designed to address democracy and cultural diversity, risks adverse results. Here, I illustrate this through an example related to the implementation of the citizenship curriculum for England, first introduced in the year 2000.

In 2006, following the London bombings of July 2005, the UK government invited Sir Keith Ajegbo, a former school principal, to lead the Diversity and Citizenship Curriculum Review Panel which would examine how ethnic, religious and cultural diversity might be addressed within the school curriculum for England, specifically through the teaching of modern British social and cultural history and citizenship. The Ajegbo report (DfES 2007a), was commissioned at a time of heightened public debate about citizenship, national identity, the integration of minorities and multiculturalism, debate which had been going on from 2001 when riots had badly effected

a number of northern towns. This debate was heightened by the 2001 attacks on the U.S. and particularly by the July 2005 suicide bombings in London, carried out by young men brought up and educated in Britain (Osler, 2008).

In commissioning the Ajegbo report, the government made a direct link between the need to counter terrorist activity and the strengthening of national identity and British values through the curriculum. The official press release stated: 'The report was commissioned after concern about growing extremism and division in society after the London terrorist bombings' (DfES 2007b). So, from the beginning, efforts to incorporate a new strand to the curriculum were built first and foremost upon concerns about security and terrorism, rather than upon realising greater justice and equality among learners.

Ajegbo proposed a new strand in the citizenship education framework on 'identity and diversity: living together in the UK' which would complement the three existing strands proposed in the original Crick report (QCA, 1998), which was extremely influential shaping the citizenship education curriculum in England. The government accepted the recommendation adding this new strand to the three original inter-related strands: social and moral responsibility towards those in authority and each other; community involvement, including service to the community; and political literacy or the knowledge, skills and values to be effective in public life. This new development was significant because although Crick had advocated discussing long-standing diversity in the UK, he had particularly resisted addressing race or racism directly in the curriculum (Osler, 2000 and 2008). This attempt to graft 'diversity' onto an existing curricular framework, gave the appearance of change but in fact did very little to contribute to greater equality and justice through education. On the positive side it:

- helped set a climate which might encourage schools to take forward questions of diversity and identity in a pragmatic way
- referenced the legal framework requiring schools as public bodies to promote race equality
- reminded school inspectors of their obligations to inspect provision of measures to promote community cohesion, and of schools accountability through inspection.

However, the report failed to comment on why five years after legislation has been passed, school inspectors were failing to highlight very low levels of compliance with the race equality law. Significantly, the Ajebo report, like the Crick report before it:

- failed to address or even highlight society's structural inequalities and barriers to citizenship
- failed to recognise the perspectives of youth, particularly minority youth, in relation to their own schooling
- endorsed an old model of multiculturalism prevalent in the 1970s and early 1980s which emphasised a study of the other and 'celebration' of different identities
- trivialised the barriers to full citizenship and some of the gross injustices and human rights abuses in the world by its dismissive discussion of global inequalities linking them to mere 'political correctness'
- ignored recent research on critical multiculturalism and seemingly misrepresented the government-commissioned research review (Maylor et al., 2007) designed to support it (Osler 2008).

Effectively, an attempt to graft a strand on diversity onto an established citizenship curriculum did very little to promote equality and justice and, by referring back to an old model of multiculturalism which had been shown to have been wanting, missed a key opportunity to address a new social and political climate in which new forms of racism (notably Islamophobia coupled with right wing extremism) were flourishing. Perhaps this is not surprising, given the climate in which it was commissioned, and concerns about terror and security. Nevertheless, the episode shows how well-meaning people with a sense of justice were co-opted into a project which did little to enable justice and equality through multicultural education.

## Cosmopolitanism and human rights at home

I contend that to revitalise multicultural education in the twenty-first century we need first to re-imagine the nation as cosmopolitan as well as multicultural. This does not mean an abandonment

of the struggles for justice and equality in schooling at the local and national levels, but it does involve reconceptualising the curriculum so that it does not promote an exclusive national identity or encourage learners (from either mainstream or minority communities) to position themselves as part of a nation whose interests are necessarily in opposition to those of other nations. This involves recognition that in struggles for justice and peace (local, national or international) solidarities and alliances with people in distant places is often critical, and that we are living in an interdependent world. The nation continues to play a significant role in this interdependent world. Not least among considerations is the responsibility of the nation-state to uphold and protect the human rights of those living within its territories.

The concept of cosmopolitanism and understandings of the universal have been influential in early twenty-first century discourses relating to multicultural, international and human rights education. Human rights are necessarily cosmopolitan rather than national in their conception, enabling those engaged in struggle in one context to unite in solidarity with others to support their cause. This has been recognised by oppressed groups in many different settings. This paper has already highlighted the struggle of the African National Congress against Apartheid in South Africa. Other struggles which have drawn on human rights are the civil rights struggle in the U.S. in the mid-twentieth century and the on-going struggle among Kurds for a Kurdish homeland. It is this cosmopolitan vision which gives human rights such potency.

Human rights provide a broad perspective for multicultural learning, opportunities to promote solidarity beyond national boundaries, and one which is inclusive of a range of identities. Human rights avoid a singular exclusive focus on the nation which is a recurrent (and often exclusive) element of citizenship curricula, as discussed above. But human rights abuses and struggles are not just those which happen in the past or in distant places.

A number of countries, including South Korea, have made important efforts to introduce human rights education (HRE), with the aim of educating for equality, peace and justice within local communities and a nation which is increasingly recognized as multicultural. Human rights education must necessarily address education about rights (knowledge, values, human rights mechanisms), education in or through rights (school ethos, educational structures, learning in a way which

respects the rights of learners and teachers), and education for rights (including skills for engaging in struggle and transformation) (see UN, 2011; Osler, 2012b). Developing a sense of solidarity at all scales from the local to the international is critical. Rather than seeing cosmopolitan and national commitments in tension, it is possible to reconceptualise the nation as cosmopolitan.

In teaching for justice and equality it is important to remember that there are multiple axes of differentiation – including economic, political, cultural and experiential. It is important to recognise the complexity of subsequent human experiences and societal developments, rather than reducing or artificially separating these dimensions. The concept of intersectionality – which signifies the complex inter-weaving of strands of social life – enables us to better interpret how learners experience justice/injustice and equality /inequality in education. It is a concept which is implicit within human rights (Osler, 2014, in press). Finally it is worth considering the limitations’ of human rights as a concept to inform multicultural education.

## Is the human rights framework sufficient for the task?

I suggest we need to re-visit two key human rights concepts, universality and recognition, if we are to develop a theory and practice of human rights education (HRE) which meets the needs of multicultural societies.

### Universality

Universality is a key concept within human rights. Yet some scholars have challenged the notion of the universal, by seeking to illustrate how discourses promoted by the powerful often serve to regulate the knowledge and values of the powerless (Mohanty, 1984; Spivak, 1999). These critiques remind us of asymmetrical power relations which need to be considered in any analysis and in curricula addressing human rights, cultural diversity, justice and injustice. There is the risk that human rights, designed to be liberating, can become part of a hegemonic discourse,

used to control, if rights and principles are applied without dialogue and without consideration of people's actual experiences. .

The form of education or curriculum which might follow from this must necessarily include opportunities to explore and reflect on various identities and cultural attributes; and create personal narratives and processes of self-learning. Effectively, it needs to allow learners to develop new collective narratives through which they can together make sense of the world (Osler, 2011b). These counter -narratives do much to ensure that human rights do not serve to universalise, but are understood within these cultural settings. At the same time learners are given opportunities and tools to look critically at culture, including their own. The same principles are applied to all cultures, namely those of equality, justice and indivisibility of rights, but rights themselves are not interpreted through the lens of the hegemonic mainstream culture. Learners' own struggles for justice are foregrounded, as are their own life experiences, though the telling of these individual and collective narratives. These narratives become the inclusive new stories within multicultural communities, themselves contributing to a form of multicultural education which may genuinely contribute to greater justice and equality.

## Recognition

The preamble of the Universal Declaration of Human Rights opens with the concept of recognition: 'recognition of the inherent dignity and of the equal and inalienable rights of all members of the human family'. The concept of recognition of equal and inherent dignity and equal and inalienable rights is fundamental to the human rights project. Article 6 states that 'Everyone has the right to recognition everywhere as a person before the law' and Article 7 affirms this equal recognition extends to equality before the law and protection under the law against discrimination.

When children enter schools they do so in specific global locations and with specific positionings in histories which privilege or repress their voices. Their identities, including ascribed identities, are related to their lived experiences. An ascribed identity is not chosen by the individual, but



designated, often by powerful others. In the context of schooling, students may be ascribed an identity by teachers or education policy-makers. This has happened all too often, in the context of multicultural education, when children have found themselves in classrooms where the teacher is expounding their cultures, from the mainstream educator's perspective. The processes of ascribing an identity may be complex, as in the following example, told to me with some humour by a young British Sikh teacher in the early 1990s, recalling her experiences at school a decade earlier:

I was never really aware in school that I was any different from my English or Afro-Caribbean friends, because religion wasn't a very strong force in my life. ...It wasn't until the third year of secondary school that one of the teachers actually did a small unit on Sikhism... and it was all about Sikhs on horseback, Sikhs are soldiers, they are a sort of military. It wasn't until then that I started to make connections with something I have got at home, and the pictures that are hanging on our wall... But I remember thinking, I don't think my father used to ride a horse [laughs], because that as the kind of image portrayed (Balbir, in Osler, 1997: 85-86).

Balbir was presented with an essentialised portrayal of Sikhism that bears little relationship to her everyday life. Yet, as an adult and as a teacher, she recollects this 'small unit on Sikhism' as the first time her identity or cultural background was referenced at school. A study of history which enabled Balbir to research her own history and that of her family might have uncovered very different understandings of what it meant to be a Sikh in 1980s Britain and contributed to a richer understanding of the recent collective history of the students in her class, in a West Midlands school, in an area which had attracted many migrant workers to its heavy industries, but which by the 1980s was experiencing economic change with such industries in decline. Balbir had some difficulties in relating her own experiences to the school unit. No doubt it was equally difficult for other students from different cultural backgrounds to have been able to make sense of this decontextualized attempt to develop a multicultural curriculum, or for these students to

relate it to their own experiences of living and studying in a multicultural community.

The modern human rights project and legal framework grew out of a period of war and atrocities characterized by processes of dehumanization. Recognition of equal human dignity is essential to the human rights project. It is important, if education itself is to be a humanising, rather than a dehumanising, experience that asymmetrical power relations in the school and wider society are acknowledged and addressed.

## Conclusion

This paper has set out to explore the potential of narrative, which may serve to promote greater justice and human rights in education or, alternatively, to undermine these goals. Guaranteeing Bhabha's 'right to narrate' allows the opening up of school curricula to the individual and collective stories of learners, which in turn challenge the hegemonic narrative of the nation, allowing for a counter-narrative which might empower learners. Within de facto multicultural nation-states in our globalised world, it is no longer adequate (if it ever was) to develop a multicultural curriculum which merely reflects the stories of a diverse nation. Instead, it is important to re-imagine the nation as both multicultural and cosmopolitan, drawing on the international human rights framework to develop a theory and practice of multicultural education which will support justice and peace at all scales from the local to the global and enable students to make links between their own struggles and those of other people in their own neighbourhoods and in distant places. The international human rights framework provides a starting point for debate and democratic dialogue about the nature of this curriculum, incorporating the perspectives and struggles of communities, both mainstream and minority.

## 【 References 】

- Appiah, A.K. (1997) Cosmopolitan patriots. *Critical Inquiry* 23(3): 617-639.
- Appiah, K.A. (2007) *Cosmopolitanism: ethics in a world of strangers*. New York and London: Norton.
- Banks, J.A. (2006) *Race, Culture, and Education: The Selected Works of James A. Banks*. London & New York: Routledge.
- Banks, J.A., McGee Banks, C.A., Cotes, C. E., Hahn, C.L., Merryfield, M.M., Moodley, K.A., Murphy-Shigematsu, S., Osler, A., Park, C., & Parker, W.C. (2005) *Democracy and Diversity: principles and concepts for educating citizens in a global age*. Seattle: University of Washington, Center for Multicultural Education.
- Bhabha, H. J. (2003) On writing rights, in M. Gibney (Ed.) *Globalizing Rights: the Oxford Amnesty Lectures*. Oxford; Oxford University Press, pp. 162-183.
- Carby, H. (1982) Schooling in Babylon, in: Centre for Contemporary Cultural Studies (eds) *The Empire Strikes Back: race and racism in 1970 Britain*. London: Hutchinson.
- Carretero, M. (2011) *Constructing Patriotism: teaching history and memories in global worlds*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Clark, S. (1992) (Ed.) *Malcolm X 1965: the final speeches*. Pathfinder: New York.
- Council of Europe (2011) *Living together: Combining diversity and freedom in 21<sup>st</sup>-century Europe*. Report of the Group of Eminent Persons of the Council of Europe (Strasbourg, Council of Europe).
- Delanty, G. (2003) Citizenship as a learning process: disciplinary citizenship versus cultural citizenship. *International Journal of Lifelong Education* 22(5): 597-605.
- Department for Education and Skills (DfES). 2007a. *Curriculum review: Diversity and citizenship (Ajegbo report)* PPSLS/D35/0107/14. London: DfES.
- Department for Education and Skills (DfES). 2007b. Johnson says pupils need to learn our history to understand British values in citizenship classes. Press notice 2007/0012. 25 January. [http://www.dfes.gov.uk/pns/DisplayPN.cgi?pn\\_id=2007\\_0012](http://www.dfes.gov.uk/pns/DisplayPN.cgi?pn_id=2007_0012).
- Engen, T.O. (2013) *Individualistic strategies of teaching in relation to language minority students' needs. A discussion based on field work at Meadows school, Oslo, Norway*, in: H. Ragnarsdóttir and C. Schmidt (Eds.) *Learning Spaces for Social Justice: International Perspectives on Exemplary*

- Practices from Preschool to Secondary School. London: IOE Press, Trentham, 93-110.*
- Engen, T.O. (2014) Email correspondence with author, 1 April.
- Figueroa, P. (2004) Multicultural education in the United Kingdom: Historical development and current status, in: J.A Banks and C. A. M. Banks (eds) *Handbook of research on multicultural education, 2nd edition* pp. 997-1026. Jossey Bass: San Francisco.
- Gay, G. (2010) *Culturally Responsive Teaching: theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press (3rd edition).
- İnce, B. (2012) Citizenship education in Turkey: inclusive or exclusive. *Oxford Review of Education* 38(2): 115-131.
- Kymlicka, W. (1996) *Multicultural citizenship: a liberal theory of minority rights* (Oxford, Oxford University Press).
- Ladson-Billings, G. (1995) But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory into Practice*, 34 (3): 159-165.
- Ladson-Billings, G. and Tate, W. (1995) Towards a critical race theory of education. *Teachers College Record* 97(1): 47-68.
- Lile, H. K. (2011) *FNs barnekonvensjon artikkel 29 (1) om formålet med opplæring: En rettssosiologisk studie om hva barn lærer om det samiske folk.* [UN Convention on the Rights of the Child Article 29 (1) the purpose of education: A sociological study of what children learn about the Sami people]. PhD thesis. (Oslo, Norwegian Centre for Human Rights, University of Oslo) November. Summary at: [http://www.jus.uio.no/smr/forskning/arrangementer/disputaser/hadi\\_lile.html](http://www.jus.uio.no/smr/forskning/arrangementer/disputaser/hadi_lile.html) (accessed 22 January 2012)
- Mandela, N.R. (1994) *Long Walk to Freedom*. London: Little, Brown and Company.
- Macdonald, I., Bhavani, R., Khan, L and John, G. (1989) *Murder in the Playground: The report of the Macdonald Inquiry into racism and racial violence in Manchester Schools*. London: Longsight.
- Malcolm X (1964) 'Racism: the Cancer that is Destroying America,' *Egyptian Gazette*, 25 August 1964. <http://www.heroism.org/class/1960/CivilUnrest.htm> Accessed 4 February 2013
- Maylor, U., Read, B. Mendick, H. Ross, A. and Rollock, N. (2007) *Diversity and citizenship in the curriculum: research review. Research report 819*. London: DfES.
- Mohanty, C.T. (1984) Under western eyes: feminist scholarship and colonial discourses. *Boundary,*

12/13 3/1: 333-358.

Osler, A. (2000) The Crick report: difference, equality and racial justice. *The Curriculum Journal* 11 (1): 25-37.

Osler, A. (1997) *The Education and Careers of Black Teachers: changing identities, changing lives*. Buckingham: Open University Press (McGraw-Hill).

Osler, A. (2008) Citizenship education and the Ajebo report. *London Review of Education*: 6 (1): 11-25.

Osler, A. (2011a) Education policy, social cohesion and citizenship, in: I. Newman and P. Ratcliffe (eds.) *Promoting Social Cohesion: Implications for Policy and Frameworks for Evaluation*. Bristol, UK and Portland, OR: Policy Press pp. 185-205.

Osler, A. (2011b) Teacher interpretations of citizenship education: national identity, cosmopolitan ideals, and political realities. *Journal of Curriculum Studies* 43(1): 1-24.

Osler, A. (2012a) Higher Education, Human Rights and Inclusive Citizenship, in: T. Basit & S. Tomlinson (eds) *Higher Education and Social Inclusion*. Bristol, UK: Policy Press.

Osler, A. (2012b) Universal Declaration of Human Rights and Education, in: J.A. Banks. (Ed) *Encyclopedia of Diversity in Education*. Sage, Vol.4, 2256-2260.

Osler, A. (2014 in press) Human rights, scholarship and action for change, in: Grant, C and Zwi, E. (eds) *Intersectionality and Urban Education: Identities, Policies, Spaces & Power*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Osler, A. and Lybaek, L. (2014) Educating 'the new Norwegian we': an examination of national and cosmopolitan education policy discourses in the context of extremism and Islamophobia. *Oxford Review of Education*.

Osler, A. and Starkey, H. (2001) 'Citizenship Education and National Identities in France and England: inclusive or exclusive? *Oxford Review of Education*, 27(2): 287-305.

Osler, A. & Starkey, H. (2010) *Teachers and Human Rights Education*. London: Trentham/ IOE Press.

Osler, A. and Zhu, J. (2011) Narratives in teaching and research for justice and human rights. *Education, Citizenship and Social Justice* 6(3): 223-235.

Qualifications and Curriculum Authority (QCA). 1998. *Education for citizenship and the teaching*

- of democracy in schools (Crick report)*. London: QCA.
- Reid, A., Gill, J. and Sears, A. (2009) (eds.) *Globalisation, the Nation-State and the Citizen: dilemmas and directions for civics and citizenship education*. London: Routledge.
- Rollock, N. (2012) Unspoken rules of engagement: navigating racial micro-aggressions in the academic terrain. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 25(5): 517-32.
- Sivanandan, A. (1983) Challenging racism: strategies for the 80s. *Race and Class* 25(2): 1-11.
- Smith, D.J. (2010) *Young Mandela*. London: Phoenix.
- Spivak, G.C. (1999) *A Critique of Postcolonial reasons: towards a history of the vanishing present*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tomlinson, S. (2009) Multicultural education in the United Kingdom, in Banks, J.A. (ed.) *The Routledge International Companion to Multicultural Education*, pp. 121-133. Routledge: New York and Abingdon, UK.
- United Nations (UN) (1989) *UN Convention on the Right of the Child*. New York and Geneva: United Nations. <http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>
- United Nations (UN) (2011) *United Nations Declaration on Human Rights Education and Training*. Resolution adopted by the General Assembly on 19 December. <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N11/467/04/PDF/N1146704.pdf?OpenElement> Accessed 16 April 2014
- Warmington, P. (2012) 'A tradition in ceaseless motion': Critical race theory and black British intellectual spaces. *Race Ethnicity and Education* 15 (11): 5-21.
- Warmington, P. (2014) *Black British Intellectuals and Education*. London and New York: Routledge.

# 우리가 들려주는 스토리: 다문화사회 정의와 평등을 위한 교수법 내러티브 탐구

오드리 오슬러  
노르웨이 부스케루 & 베스트폴대학교

## 초 록

우리는 지역과 문화를 비롯해 국가와 세계적 문맥에서 적용 가능한 교육 연구와 수행을 지원할 도구가 필요한 글로벌 시대를 살아가고 있다. 본 논문은 다문화사회 교육 프로세스 가운데 정의와 평등을 지지하는 내러티브의 역할에 초점을 맞춘다. 이를 위해, ‘이야기할 수 있는 권리(right to narrate)’라는 Bhabha(2003)의 개념을 참조한다. 이 개념은 거의 전적으로 국가에 집중하는 현 다문화교육 구상이 글로벌화된 상호의존적 세계에서는 불충분하다고 주장한다. 일차적으로 학교 역사 시간과 시민교육을 통해 고취되는 민족 서사(national narrative)는 소수자와 소외 그룹을 거부하는 동시에 배타적 국가 비전을 옹호하는 경향이 있고 대체로 국가 건설이라는 목표 달성을 위해 고안된 것이다. 보통 학교에서는 민족국가 헤게모니 유지를 목표로 근현대사를 포함해 과거사 수업을 진행한다. 이 때 주변국과 민족뿐 아니라 지리적으로 먼 국가와 민족들은 학교 교과과정을 통해 종종 상호 모순되는 스토리를 전달한다. 그리고 대부분 그 과정을 보면 두루 지지를 받아야 할 비판적 사고를 위한 교육 목표라기보다는 국가의 선전에 더 가깝고 국가나 글로벌 차원에서의 정의와 평화 실현에도 기여하지 못한다. 실제로 국수주의와 민족적 우월감을 고무함으로써 자국 내 거주 이주자의 지위를 무력화시키고, 역내는 물론이고 글로벌협력 기반을 흔들 수 있다. 본 논문은 다문화교육에 대한 접근법을 새롭게 논의할 필요가 있다고 역설한다. 특히, 코스모폴리탄적 국가를 새롭게 생각해 보아야 한다. 그 자체가 코스모폴리탄적 노력의 결실로써 국제적으로 합의된 인권 프로젝트 도구를 기반으로, 그리고 인권교육 원칙에 입각할 때, 국내적으로는 물론이고 글로벌적으로 모든 계층에서 정의와 평등을 지지하는 다문화교육 개념을 발달시키는 것이 가능하다.

## 서론

글로벌 시대에 우리에게는 지역과 문화, 국가와 세계적 차원의 문맥에서 두루 적용될 수 있는 교육 연구와 수행을 지지할 수 있는 도구가 필요하다. 본 논문은 교육 프로세스가 다문화사회에서 정의와 평등을 지지하는데 있어 내러티브가 갖는 역할에 중점을 둔다. Bhabha(2003)의 ‘이야기 할 수 있는 권리’ 개념을 중심으로 본 논문은 먼저 다문화사회 안에서 정의와 평화를 위한 교육에 기여 가능한 내러티브가 갖고 있는 잠재력에 초점을 맞추고 정의와 평등, 평화와 인권을 위한 도구로서 내러티브 실천과 이론을 살펴본다.

다음으로 현재 학교에서 수행되고 있는 국가와 국가 교육의 배타적 사고 형성에 일조하는 문제적 방식들을 다양한 글로벌 문맥 안에서 고찰해 볼 것이다. 그러면서 글로벌화된 세상에서 합목적적이 되려면 다문화교육을 수정하고 재논의해야 할 필요가 있다고 주장한다. 본 논문은 과도하게 국가에 초점을 맞추고 있는 현재의 다문화교육 구상을 비판하고 더 큰 정의와 평등을 가능케 하는 수단으로써 다문화교육이 갖는 효용성을 제한할 수 있다고 주장한다. 최근 수년간 특히 유럽에서 다문화주의가 비난 받고 있기 때문에, 이 같은 비판 목적이 다문화주의에 도전하는 것이 아님을 분명히 강조하는 바이다. 오히려 특권 그룹과 여기서 소외된 모든 학습자에게 우리 공통의 미래가 상호성에 달려 있음을 이해시키고 모두가 같은 인간임을 인정하는 코스모폴리탄적 목표를 이끌어 내기 위해 다문화교육이 얼마나 큰 힘을 발휘할 수 있는지를 검토한다. 본 논문은 학교 교과과정에서 민족주의적 요소를 없앴으로써 포용적 집단 역사 속에서 학습자가 자신의 위치와 정체성을 발견할 수 있길 원하는 교사들에게 몇 가지 조언을 제공하는 것을 목표로 한다. 또한 이러한 역(逆) 내러티브(국가에 의한 일방적인 내러티브가 아닌 학습자 본인의 이야기를 비롯한 주체적 말하기-역자 주)는 다문화사회와 다문화민족국가 내부에서 포용적인 스토리를 말하는데 있어 중요할 뿐 아니라 다문화교육 형성에 기여하며, 합의된 인권에 대한 국제적 원칙과 코스모폴리탄적 관점에 기초해 더 큰 정의와 평등에 진정으로 이바지할 수 있다.



## 내러티브가 갖는 힘

세계 곳곳에서 벌어지고 있는 정의를 위한 투쟁에서 내러티브는 강력한 효과를 발휘해왔다. 한 예가 아프리카민족회의(ANC)가 주도한 남아프리카에서의 반 인종차별(아파르트헤이트 apartheid) 투쟁이다. 국내외적으로 지지를 얻는 과정에서 이 운동의 내러티브는 개별 지도자들의 투쟁과 자유를 실현하기 위한 개인적 희생을 적극 활용했는데, 특히 가장 잘 알려진 예가 넬슨 만델라다. 그는 1962년 체포된 이후로 1990년까지 끊임없는 재판과 투옥을 경험하였다(Mandela, 1994; Smith, 2010). 자유를 쟁취하기 위해 목숨을 바친 그 외 수많은 개인들의 스토리를 전하고자 연극, 뮤지컬 제작, 음악을 포함해 다양한 형태의 예술로도 이용되었다. 오늘날 이들의 이야기와 예외적인 상황에 적응해야 했던 평범한 개인들의 이야기가 로벤섬, 케이프타운에 있는 제6구역 박물관, 요하네스버그의 아파르트헤이트 박물관을 포함해 여러 곳에서 개작, 반복되어 전해지고 있다. Osler와 Zhu (2011: 223)가 지켜본 바에 따르면, 반인종차별 투쟁은 한편으로 인권과 평등, 인간 존엄 권리에 기반한 집단의 내러티브를 발전시켰고, 여기서 ANC는 전 세계 비정부기구와 UN산하 단체, 그리고 각국 정부로 하여금 그들의 운동에 대한 연대와 지지를 호소하였다.

ANC가 1994년 실시된 첫 민주적 선거에서 승리하고 난 뒤, 남아프리카공화국은 명시적으로 ‘세계인권선언(UDHR) 1948’에 기초한 헌법을 제정한다.

교사들 역시 넬슨 만델라와 남아프리카 스토리를 비롯해 마틴 루터 킹, 아웅산 수치, 모한다스 간디와 같은 인류에 영감을 준 수많은 인물들의 스토리를 활용해 학생들이 그들의 동료들이 세계 곳곳에서 벌이고 있는 투쟁에 대해 연대와 정의감을 개발할 수 있도록 하고 있다. 이 외에도 권리를 위한 투쟁에 공감할 수 있도록 영화나 소설, 연극도 참고한다. 인권교육 안에서 진행되고 있는 이런 식의 내러티브는 Osler와 Starkey(2010)에 의해 주창, 발전되었는데 두 연구자는 교과서에 인권교육을 소개하기 위해 ‘무명’의 개인들이 경험한 스토리를 활용한다.

탈식민주의 이론가 Homi Bhabha(2003: 180-181)는 ‘이야기 할 수 있는 권리’의 중요성을 강조하면서 학습자 본인의 스토리를 포함시킬 경우, 포용적 집단 역사 내에서 자신의 위치를 파악하는 것이 가능하다고 주장했다.

‘이야기 할 수 있는 권리’을 보호한다는 것은 민주적 원칙을 보호하는 일이다. 이는 집단적 역사의식을 심어주는 학교, 대학, 박물관, 도서관, 극장 등의 기관들과 이러한 기관들이 자신만의 내러티브로 전환시켜주는 수단으로의 공평한 접근이 있음을 전제로 한다.

Bhabha는 학교만으로 이것이 가능하다고 주장하지 않는다. 그는 것처럼 확실하게 권한이 부여된 ‘자아감(selfhood)’ 획득이 권리를 소유한 주체가 본인의 스토리를 누군가가 들어주고 그에 따라 행동할 것이라고 확신할 수 있는 공공의 문화를 전제로 함을 인정하고 있다. 이는 다시 ‘문화적 삶에 참여할 수 있는 권리’를 옹호하는 준비된 시민 사회의 역량에 달려 있다고 주장한다(경제, 사회, 정치적 권리에 관한 협약, 제 5조).

이런 권리를 따르는 교과과정에는 필연적으로 다양한 정체성과 문화적 속성을 탐구하고 고찰하며 개인의 내러티브와 스스로 공부하는 프로세스를 만들어 내는 기회가 포함된다. 내러티브는 학습자로 하여금 효과적으로 자신만의 개별적이고 집단적인 스토리와 정의를 위한 투쟁을 말할 수 있도록 영감을 불어 넣을 수 있다(Delanty, 2003; Osler, 2011b). 이처럼 내러티브 활용을 통해, 교사는 학습자가 자신의 권리를 분명하게 표시하고 타인의 권리도 옹호할 수 있는 권한을 부여함으로써 정의와 평화, 평등 실현에 기여할 수 있다.

## 배타적인 민족국가 내러티브

Osler와 Zhu(2011)가 확인한대로, Bhabha의 ‘이야기할 수 있는 권리’는 소외된 자들의 목소리를 침묵하게 하고 패권적(hegemonic) 내러티브를 만들어내는 시스템에 도전하고 추궁하는 글로벌 윤리이다. 패권적 국가 내러티브는 민족주의가 최고조에 달했을 때 발전했는데, 유럽은 19세기말과 20세기 초에 절정을 보였다.

예를 들자면, 노르웨이는 수세기 동안 계속된 덴마크와 스웨덴의 지배에서 벗어나 1814년 헌법을 제정하고 마침내 1905년 독립을 쟁취했다. 원래 스웨덴의 정치와 덴마크의 문화적 헤게모니로부터의 해방을 목표로 구상되었던 이후의 노르웨이화(Norwegianization) 정책에 의해 학교는 노르웨이 국가 건설의 강력한 중심 도구가 되었다. 노르웨이화의 한 가지 목표는 원주민인 사미족과 크벤슨족을 새로운 노르웨이 민족국가로 포섭하는 것이었다.

의도 자체는 명확히 배제가 아닌 포용에(통합 달성)에 있었지만, 그럼에도 불구하고 현재까지도 암묵적 형태로 계속되고 있는 학교 교육을 통한 국가 건설은 소수민족과 관련해선 억압적인 기능을 하고 있다(Osler & Lybaek, 2014). 오늘날 사미족은 사미 의회(1989년 개원)를 통해 일정 수준의 자결권과 문화적 자치권을 보장받고 있지만, Lile(2011)이 확인하였듯이, 노르웨이 교육 시스템은 아동권리협약(CRC) 제29조(1)에 의거하여 학습자(사미족 출신과 주류 출신 모두)의 권리를 충족시키는데 느린 행보를 보이고 있다. 아동권리협약은 다음을 포함한다.

아동의 부모 혹은 해당 아동의 문화적 정체성, 언어, 가치, 해당 아동이 현재 살고 있거나 태어난 나라의 민족적 가치, 해당 아동의 문명과는 다른 문명에 대한 존중 발달(UN, 1989).

노르웨이 학습자의 사미족 역사에 대한 지식과 사미족이 받고 있는 차별에 대한 라일의 연구는 학교 교과과정이 CRC의 제29조(1)의 토착 원주민의 문화적 정체성에 대한 존경을 발달시킨다는 청소년 권리를 충족시키지 못하고 있다고 주장한다. 더욱이, ‘전(前) 세대가 이룩한 유무형의 것들에 대한 존경과 감사’ 그리고 ‘유산에 대한 충성심’과 관련한 핵심 교과과정의 체계화가 미약하다(Lile, 2011; Osler & Lybaek, 2014). 독립 1세기가 지난 후 Egen(2013, 2014)은 국가 건설이 소수민족에게 억압적인 영향을 끼쳤다고 결론 내리며, 오늘날 다양성을 통해 공정하고도 상이한 원칙을 준수함으로써 더 나은 교과과정이 구성될 수 있다고 주장한다. 주류화(mainstreaming, 동일성을 강조하는)를 통한 포용 원칙은 사회적 문화적 다양성에 대한 인식을 학교 교과과정에 반영하는 원칙으로 대체될 필요가 있다. 이와 같은 인식은 그룹간(소수와 주류)뿐 아니라 그룹 내의 다양성에 대한 인정을 함축한다.

학교 교육을 통한 국가 건설 도모가 비단 노르웨이만의 사례는 아니다. Osler와 Starkey(2011)는 국가 정체성이 어떻게 시민권 교과과정을 통해 조직되는지를 검토하면서 영국과 프랑스를 대조하고 글로벌화된 세계에서 단일한 국가 정체성이 갖는 가치에 의문을 제기한다. İnce(2012)도 터키의 교과과정을 검토하면서 이와 유사한 연구를 수행했다. Osler와 Starkey(2001:303)는 영국과 프랑스의 예를 들면서 다음과 같이 결론 내렸다.

어떤 과목의 프로그램도 소수자의 관점에 큰 의미를 부여하지 않는다. 프랑스 학제 프로그램은 인종차별주의를 강력히 비난하지만 그에 대한 탐구는 하지 않

는다. ... 영국의 학제 프로그램은 [다양한] ... 인증집단을 인정[하고] ... 개인들이 편견과 차별에 도전할 것으로 기대하지만 집단적 반응이나 제도적 인증차별주의 가능성 그 어느 것도 고려하지 않는다.

Reid와 동료들(2009)은 이러한 시민권을 통한 단일 국가라는 정체성 교육 패턴이 세계적인 현상임을 확인했는데, 일반적으로 역사 교육이 이와 비슷한 역할을 한다. Carretero(2011)는 아르헨티나, 구소련, 미국, 독일, 일본, 스페인, 멕시코의 교과과정이 어떤 방식으로 애국심을 고취하는 지에 관한 연구에서 학교 역사 교육과 학문적 역사 교육간의 차이점을 관찰하였고, 학교 역사 교육이 일상적으로 국가에 대한 충성심을 무비판적으로 구축하고 있고 표면적으로나마 학교교육의 목표 가운데 하나인 비판적 사고를 수용하지 않는다는 사실을 발견했다. 그 뿐만이 아니라 이들 범위 안에서 진행되는 학교 역사 교육을 통해 진작된 내러티브의 상당수가 전혀 다른, 때로는 주변국에서 말하는 내러티브와는 상반된 스토리를 전달하며 특정 국가에서 강조하는 특정 사건에 대해서는 침묵하거나 또는 그 반대의 상황이 연출되기도 한다는 점을 확인했다. 이와 같은 학교 역사 교육은 세계에 대한 이해의 공간을 열어 놓기보다는 차단시킨다. 동중국해에 위치하고 있는 일본이 실효적으로 지배하고 있는 무인도인 조어도(釣魚島)를 놓고 벌어지고 있는 최근 일본과 중국 간의 분쟁에서 나타나듯 학교 역사 교육은 평화와 안정을 위협하는 상황을 지속시킨다.

## 다문화교육 재고

학습자가 포용적 집단의 역사 안에서 자신의 위치와 고유한 정체성을 찾을 수 있도록 학교 교과과정의 탈국유화를 원하는 자들에게 다문화 교과과정은 일견 다양한 학습자 사이에 보다 포용적인 소속감을 가능케 해줄 대안적 관점으로 비친다. 특히, 다문화 교과과정은 소수자 사회의 스토리를 말하고 (국가)주류 바깥에 있는 학생들의 요구를 충족시켜 줄 기회를 제공하는 것으로 보인다.

여기서 나는 다문화교육이 갖는 잠재력을 좀 더 면밀히 살펴보고, 평등과 정의에 헌신하는 교육자들이 왜 다문화 이니셔티브의 무비판적 도입을 조심해야 하는지를 검토할 것이다. 이를 위해, 본 논문은 다문화주의 혹은 다문화교육이 침체해 있다거나 다문화교육을 고취하기

위한 노력은 필연적으로 역효과를 낳는다거나 아니면 소수자 학생들에게 상처를 준다고 말하는 학술적 주장이나 정치적 레토릭(수사)과는 거리를 둘 것이다.

영국에선 (Warmington(2014)과 다른 연구자들이 언급한 것처럼, 학계 내에서 다문화주의에 대한 다양한 비판, 특히나 다문화교육에 대한 여러 비판이 있어왔다. Hazel Carby(1982)와 Sivanandan(1983)과 같은 이들은 1960년대와 1970년대 영국 흑인 지역사회에 교육 행동주의(activism)를 뿌리 내리는 데에 실패한 혹은 흑인 영국인 학습자의 역량을 간파하지 못한 정책 접근의 부적절성을 주목했다. 이들 초기 형태의 다문화교육은 문화간 교류, 교사 편견 배제 또는 혁신적 내용에 전적으로 의지한 채, ‘학교교육에 보이지 않게 스며있는(embedded) 보다 넓은 의미의 사회적 반목’은 무시했다(Warmington, 2014: 70).

명백히 반인종차별적 관점을 증진시키고자 기획된 다문화교육의 진전은 언론으로 빈번히 공격을 당했다. 1986년 백인 친구의 칼에 찔려 사망한 13세의 맨체스터 Burnage 고등학교 학생인 아메드 울라(Ahmed Ullah) 사건은 공적 조사로 이어졌다. 이 비극적 사건을 조사한 맥도널드 보고서는 전체 학년으로 하여금 인종차별주의자의 폭력과 집단 따돌림 문제에 적극적 참여를 독려하는 실용적 반인종차별주의자 전략을 제시하지 못했다고 비난했다(Macdonald et al., 1989). 조사위는 학교가 실질적 결과를 얻을 수 있는 반인종차별주의자 정책이 아닌 상징적인 제스처에만 초점을 맞췄다고 결론지었다. 그러나 전국지(全國誌)에서는 이와는 다른 의견을 주장했는데, 아메드의 죽음이 반인종차별주의에 있다고 보도한 것이다. 이때부터 다문화적 반인종차별주의자 교육은 교조적이고 비생산적이므로, 학교에서 추방되어야 할 것으로 널리 묘사되었다.

1980년대 영국 내 불평등과 부당함을 처리하기 위해 효과적인 다문화, 반인종주의자 전략 개발 노력은 점진적으로 진행되었다. 많은 의견들이 창의적이고 의미가 있었던 반면에 거의 무용지물이나 다름 없는 것들도 있었다. 그러나 모든 노력은 신자유주의 개혁 노선을 각 분야에 적용하던 보수당에 의해 약화되었고 1990년대 중반이 되자, 교육에서 다문화정책과 수행은 거의 남아있지 않았다. 그리고 지역 차원의 혁신적 교과과정은 대단히 규범적인 새로운 전국적 교과과정에 의해 완전히 사라졌다.

21세기 초 유럽의 경우 종종 다문화주의 문맥에 적대적인 정치적 맥락 안에서 다문화적 문맥 교육을 다루는 교육 스칼라십이 등장하였다. 동시에, 21세기 첫 20년은 이슬람혐오주의와 극우 극단주의, 증오연설이 증가한 시기였다. 니콜라 사르코지 프랑스 대통령, 앙겔라

메르켈 독일 총리, 데이빗 카메론 영국 수상을 포함한 유럽의 주요 정치인들이 다문화주의를 공격했다(Council of Europe, 2011). 카메론 수상은 ‘국가 다문화주의’가 지역사회를 약화시키고 있다고 주장했고, 메르켈 총리는 다문화주의가 ‘완전히 실패했다’고 하면서 독일인과 외국인 노동자들은 ‘함께 행복하게 살 수 없다’고 주장했다(Osler, 2012a). 아이러니하게도, 독일과 프랑스는 다문화주의를 열망한 적이 없으며 영국은 포괄적인 다문화 정책이나 ‘다문화 시민권’을 발전시킨 적이 없다(Kymlicka, 1996)<sup>1)</sup>. 시도도 해보지 않고서 실패했다고 말할 수는 없는 노릇 아닌가. 더욱이 이들 유럽 정상들은 포퓰리즘(대중적 인기 영합주의-역자 주)과 극단주의에 맞서 싸우는 대신 21세기에 대한 도전들(challenges)에 ‘방어적이고 상상력이 부족한 방식으로 대응하고 있다’는 비난을 받고 있다(Council of Europe, 2011).

21세기 초 다문화교육의 한계에 대한 나의 관심은 한 국가에 한정된 것이 아니라 보다 폭 넓은 글로벌 문맥과 세계적 관점에서 모색된다. 첫째, 다문화교육(혹은 유럽에서는 ‘지적교육’) 정책은 대단히 명시적으로 또는 종종 오직 국가라는 관점에서 구상되는 시민교육 정책과 같다. 다문화교육의 목표라는 것이 기껏해야 특정 도시 내 유권자 지역 또는 민족국가 내 소수자 그룹(토착인, 전국의 소수자, 또는 이주자 그룹)을 위한 정의 실현에만 국한되어 있다. 대부분의 정책 이니셔티브는 교과과정에 혁신적 내용을 끌어들이어 사회 및/혹은 학교 시스템에서의 구조적 불평등을 다루는 반인종차별주의자 이니셔티브가 아닌 위에서 언급한 대로 몇 가지 유형의 문화간 교류와 교사의 태도를 문제 삼는다. 이런 이니셔티브는 학교가 더 넓은 지역사회의 일부이며 더 큰 정의와 평등을 위한 사회적 정치적 여건을 만들어 내는데 있어 이들 지역사회의 참여를 필요로 한다는 점을 깨닫지 못하고 있다.

둘째, 세계적으로 반인종차별주의 다문화 학자들은 이 분야에서 인상적인 미국 학자들의 연구 결과로부터 현저한 영향을 받고 있다. 다문화 교과과정과 ‘다문화를 수용하는’ (Gay, 2010) 혹은 ‘다문화와 관련된’ 교수법(Ladson Billings, 1995)을 위한 투쟁을 포함해 적절한 학교교육을 위한 미국 내 다양한 형태의 투쟁이 세계인권기준이 어떻게 이러한 투쟁을, 그리고 모두를 위한 동등한 학교교육에의 동등한 접근을 위한 유사한 투쟁을 지원할 수 있을지에 대한 인식없이 지역 혹은 전국적 차원에서 일어나고 있다. 따라서 교육에서 정의를

1) 수 십 년간 독일정부는 독일 시민권은 혈통을 통해서만 획득할 수 있다는 전제 하에 ‘guest-workers(손님 노동자 혹은 일시 이주노동자-역자 주)’에게 시민권을 주지 않았다. 영국은 조금씩이나마 다문화 정책을 추진해 나갔는데 예를 들어, 특정 지역 당국의 교육 및 부양가족에 대한 공약 등을 들 수 있다(Figueroa, 2004; Tomlinson, 2009; Osler, 2011a).

위한 다른 투쟁들과의 연대 개념뿐만 아니라 세계에서 동맹자들을 발견할 기회는 자주 간과되고 있다. 그러나 초점은 여전히 미국을 향해 있다. 결과적으로 이 접근법에 기반한 노력은 국가적 맥락에 초점을 맞출 수 밖에 없다. 즉, 학교 안의 다문화교육이 국가와 지역의 정책 및 관행이 정의와 평등 문제에 영향을 줄 수 있는 글로벌화된 세상에서 일어나기를 생각한다는 것이 어렵다는 한계점을 안고 있다.

세계적으로 많은 다문화 교육자들은 James A. Banks의 방대하고도 인상적인 이론 작업에서 영감을 얻고 있다. 이 분야 대표 학자인 뱅크스는 1960년대부터 선구자적인 작업을 수행해 오고 있으며, 가장 최근에는 글로벌 시대에 다양성과 민주주의에 관한 교육에 연구 초점을 맞추고 있다(Banks, 2006; Banks et al., 2005). 뱅크스의 작업은 교육에서 다양성에 관한 인식과 국민 통합 간에 발생하는 정책과 수행의 긴장 관계에 집중되어 있다. 뱅크스는 이런 긴장 상태를 해소하는데 사회 정의를 강조하며, 세계적 문맥 속에서 다양한 부류의 학자들과 공동 연구를 진행해 오고 있다. 여기에서는 특히 사회 정의를 다루는 정책을 희생하면서까지 다양성 구현에 투입되는 비용과 통합만을 강조하고 소수자 지역사회에 관해 빈약한 견해를 견지하고 있는 정책 입안자들이 위험요소로 간주된다.

21세기 초, 미국의 반인종차별주의자 교육학자들은 비판적인종이론(Critical Race Theory, CRT)<sup>2)</sup>을 활용하고 있으며 현재 CRT는 다소 느슨한 강도로 영국에 적용되고 있다<sup>3)</sup>. 스토리텔링/내러티브와 같은 CRT의 핵심 개념은 다양한 글로벌 차원에서 효과를 내고 있지만 일차적으로 아프리카계 미국인의 경험에 초점을 맞추고 있는 이 이론이 유럽 내에서 그리고 특히 기타 다른 지역에서도 유용함이 증명될지 여부는 두고 볼 일이다.

코스모폴리탄적 뿌리를 갖고 있는 두 명의 이론가 Appiah(1997, 2007)와 Parekh(2006)는 우리에게 다문화교육과 다문화주의를 건설적으로 비판할 수 있는 이론적 틀을 제공함으로써 역동적이고 글로벌한 관점을 가질 수 있도록 해준다. Appiah는 비록 자신은 다문화주의라는 용어에 회의적으로 접근하고 있지만 문화는 고정된 것이 아니라 끊임없이 변한다는 점을 상기시키며 국가적 규모가 아닌 글로벌 차원에서 문화의 다양성을 다룰 수밖에 없는 윤리적 딜레마를 강조한다. 그는 해결 가능한 차이점들 내에서 글로벌 윤리 구상을 탐색하고 있다.

2) 비판적 인종 이론(CRT)은 1970년대 미국 내 비판적 법학자의 연구에 기초하여 Gloria Ladson-Billings와 William Tate (1995)같은 미국 교육학자들에 의해 발전했다. 이해 수렴(interest convergence), 상충 종료(contradiction closure), 스토리텔링/내러티브와 같은 핵심 개념을 기본으로 하는 이 이론은 주로 미국 내 아프리카계 미국인 체험에 초점을 맞추었다

3) 참조 Rollock 2012; Warrington, 2012..

적절한 해결책을 제공하지는 않더라도 세계 인권 원칙은 비교문화적으로 윤리문제에 관한 논의를 가능케 할 수 있는 여지를 제공한다. Appiah는 우리가 이유에 대해선 동의하지 않더라도 해야 한다는 점에는 동의할 수 있는 경우가 의외로 많다고 지적한다. Parekh는 인간 존재(human beings)는 문화적 존재(cultural beings)이므로 문화적 문제에 관심을 기울이고 인권을 떠받치는 몇 가지 기본적인 평등과 정의의 원칙을 훼손하지 않고 문화를 매개한 방식으로 인권과 인간 정체성 자체를 이해할 필요가 있다고 주장한다.

Appiah와 Parekh의 통찰을 하나로 묶으면 코스모폴리탄적 원칙에 입각한 정의와 평화를 위한 교육을 예상해 볼 수 있으며, 이는 학교와 지역사회 안에서 급박한 부당함을 해결하는 일이 갖는 중요성을 인정하고 지리적으로 먼 곳에서 정의를 위해 투쟁하는 사람들에 대한 의무와 연대의식을 고취함으로써 우리가 상호의존적 세계에 살고 있음을 깨닫게 해 준다. 미국 민권 운동가 Malcom X가 지적한 대로, 정의를 실현하기 위해 언제나 이웃의 도움에 의존할 수는 없으므로 정의와 평등의 실현을 보장하기 위해선 국제적 연대와 글로벌 네트워크를 조직해야 한다. Malcom X는 생애 마지막 즈음에서 인권이란 용어가 시민권을 대신해야 한다며 이제서야 비로소 지구상 어느 곳이든 ‘모두가 당신과 같은 편이 될 수 있다’고 주장했다(1965, in Clark, 1992: 175). 그는 다음과 같이 서술하였다.

이 나라(미국-역자 주)에선 먼저 우리의 인권을 되찾아야만 시민권을 획득할 수 있다. 이 곳에선 먼저 인간으로서 인정 받아야만 비로소 시민으로 인정된다 (Malcom X, 1964).

글로벌화된 사회를 염두에 두지 않고 국가를 전제로 여기에만 초점을 맞추는 다문화교육은 글로벌 시대에 특정한 도전을 제기할 뿐만 아니라 협소한 국가적 틀 안에서 만들어진 교과과정에 다문화적 관점의 도입을 모색하는데 있어 정의와 평등의 원칙에 정면으로 위배될 수 있다. 표면적으로 민주주의와 문화적 다양성 이슈를 다루기 위해 설계된 정책이 오히려 역효과를 낼 위험이 있다. 여기에서 나는 2000년 처음 도입된 영국의 시민권 교과과정 수행과 관련된 한 가지 예를 통해 그 점을 보여주하고자 한다.

2005년 7월에 일어났던 런던 폭발 사건에 이어, 2006년 영국 정부는 전직 학교 교장인 Keith Ajegbo 경(卿)을 초빙하여 구체적으로 영국의 사회사와 문화사 그리고 시민권을 통해 학교 교과과정에서 인종적, 종교적, 문화적 다양성을 어떻게 다룰 것인지를 검토하는 다양성



과 시민권 교과과정 리뷰 패널(Diversity and Citizenship Curriculum Review Panel)을 이끌도록 했다. 그리고 북부 도시들에 심각한 타격을 입혔던 폭동이 발생한 2001년부터 계속되던 논쟁인 시민권, 국가 정체성, 소수자 통합, 다문화주의에 관한 공개적 논의가 한창이던 시점에 아제보 보고서(DfES, 2007a)를 의뢰했다. 이와 같은 논의는 2001년 미국의 9.11테러와 특히 영국에서 자라고 교육 받은 청년들이 저지른 2005년 7월 런던 자살 폭발 사건으로 관심을 받았다(Osler, 2008).

아제보 보고서를 의뢰하는 과정에서 정부는 교과과정을 통해 대테러 활동의 필요성과 국가 정체성 강화, 영국의 가치를 직접 연계토록 했다. 그리고 공식 보도 자료는 다음과 같이 말했다. ‘런던 테러리스트 폭파 사건 이후 사회 분열과 점증하는 극단주의에 대한 우려에 이어 본 보고서를 의뢰했다(DfES, 2007b).’ 애초에 이와 같은 일련의 노력은 학습자들로 하여금 더 큰 정의와 평등을 구현하게 하기보다는 일차적으로 교과과정에 안보와 테러리즘에 대한 우려라는 새로운 요소 도입에 초점이 맞춰졌던 것이다.

아제보는 시민교육 구상에 새로운 요소를 도입할 것을 제안했다. 이것은 영국 시민교육 교과과정에 지대한 영향을 끼쳤던 최초의 Crick 보고서(QCA, 1998)에서 제안했던 기존의 3가지 요소를 보완할 ‘영국 내 공존을 위한 정체성과 다양성’이었다. 정부는 권고안을 받아들여 이 새로운 요소를 초기의 서로 관계가 있던 요소들, 즉 권위를 가진 자들을 향한 사회적 도덕적 책임감, 지역사회에 대한 봉사를 포함한 지역사회 참여 그리고 공적인 활동에 유용한 정치적 이해와 기술 및 가치에 포함시켰는데, 이는 커다란 진전이었다. Crick이 영국 내 다양성에 대한 논의를 주장했지만 특별히 교과과정에서 인종이나 인종차별주의를 직접적으로 다루는 문제에 대해서는 반대했기 때문이다(Osler, 2000, 2008). ‘다양성’을 기존 교과과정 구상에 접목하려는 이 같은 시도는 외관상 변화의 바람처럼 보였지만, 사실에 있어서 교육을 통한 더 큰 평등과 정의 실현에는 별다른 기여를 하지 못했다. 하지만 이것이 가져온 긍정적 결과로 다음을 들 수 있다.

- 학교가 실용적인 방식으로 다양성과 정체성에 관한 질문을 적극 수용할 수 있는 분위기를 조성하는데 일조했다.
- 학교를 인종 평등을 고취하는 공공체로서 요구하는 법적 틀을 마련하였다.
- 장학생들에게 지역사회 통합을 고무하는 대책 제공을 감독할 의무와 감독을 통한 학교의 책임을 상기시켰다.

그러나 이 보고서는 법률안이 통과되고 5년이 지난 후에도 장학사들이 인종평등법이 대단히 낮은 수준에서조차 지켜지지 않고 있다는 사실을 강조하지 않은 이유에 대해서는 언급하지 않았다. 앞의 Crick보고서와 마찬가지로 아제보 보고서는

- 사회의 구조적 불평등과 시민권에 대한 장벽을 다루지도 심지어 언급조차 하지 않았다.
- 학교교육과 관련해서 특별히 소수자 청소년들의 관점을 인지하지 못했다.
- 상이한 정체성을 ‘기념’하는 연구를 강조했던 1970년대와 1980년대 초에 유행한 다문화주의 모델을 지지했다.
- 부당함과 인권남용을 단순한 ‘정치적 올바름(political correctness)’과 연계, 글로벌 불평등을 무시하는 논의를 통해 인권남용과 총체적 부당성, 온전한 시민권을 가로막는 장벽을 하찮게 만들었다.
- 비판적 다문화주의에 관한 최신 연구(Maylor et al., 2007)와 의견상 다문화주의를 지지할 목적으로 정부가 위탁한 연구 리뷰(Osler, 2008)를 무시했다.

기존 시민교육 교과과정에 다양성이라는 새로운 요소를 접목하려는 시도는 부족한 것으로 드러난 과거 다문화주의 모델로 회귀함으로써 평등과 정의를 고취하는데 실패했을 뿐 아니라 새로운 유형의 인종차별주의(우익 극단주의와 연관된 이슬람 혐오주의로 대표되는)가 득세하는 새로운 사회적, 정치적 분위기를 해결할 수 있는 핵심 기회들을 놓쳤다. 이 보고서를 위탁 받았던 당시의 상황과 테러 및 안보에 대한 우려가 고조되던 시점이라는 점을 고려해 볼 때, 이는 놀라운 일이 아닐 수도 있다. 그럼에도 불구하고 이 사건은 정의감을 가진 선의의 사람들이 어떻게 다문화교육을 통해 정의와 평등 실현에 효과가 없는 프로젝트에 끌려들어 가게 되었는지를 보여준다.

## 코스모폴리타니즘과 국내 인권

나는 21세기 다문화교육을 활성화하려면 제일 먼저 국가란 주체를 코스모폴리탄적인 다국적 실체로 새롭게 상상해야 한다고 본다. 이런 나의 주장은 지역적, 국가적 차원에서 학교교육에서 정의와 평등을 위한 투쟁을 포기한다는 것이 아니라 교과과정을 재개념화하여,

배타적 국가 정체성을 고취하거나 학습자(주류나 소수자 사회 모두)로 하여금 스스로를 다른 나라 국민들에 대해 필연적으로 적대적 이해관계를 갖는 국가의 일부로 자리매김하지 않도록 한다는 의미를 갖는다. 이는 정의와 평화(지역, 국가 또는 세계적 차원의)를 위한 투쟁에서 지리적으로 먼 곳에 사는 사람들과의 연합과 연대가 중요하고 우리가 살고 있는 세계가 상호의존적인 곳이라는 사실에 대한 깨달음을 수반한다. 국가는 이처럼 서로가 의존하는 세계에서 계속해서 중요한 역할을 맡아 나갈 것이다. 특히나 자국 영토 내 거주하고 있는 주민들의 인권을 보호하는 일은 국민국가의 여러 책임 가운데 하나다.

코스모폴리타니즘 개념과 보편성에 대한 이해는 다문화, 글로벌, 인권 교육과 관련해 21세기 담론에서 영향력을 발휘하고 있다. 인권은 개념상 국가적이라기 보다는 코스모폴리타니즘에 가까우며, 어떤 맥락에 의해 투쟁에 참여하고 있는 자들로 하여금 타인과의 연대를 통해 이들 타인의 대의명분을 지지하도록 만든다. 그리고 다양한 상황에서 억압받고 있는 집단들 사이에서 이러한 예를 확인할 수 있다. 본 논문에선 남아프리카공화국에서 아파르트헤이트를 상대로 한 아프리카민족회의의 투쟁을 이미 언급한 바 있는데 이 외에도 인권을 위한 또 다른 투쟁들로 20세기 중반 미국의 민권운동과 현재 진행형인 쿠르드족의 분리독립 투쟁을 들 수 있다. 이는 인권에 힘을 실어주는 코스모폴리탄적 비전이다.

인권은 다문화 학습에 다양한 정체성을 포용하는 폭넓은 관점과 국가의 경계를 넘어서 연대를 고취할 수 있는 기회를 제공한다. 인권은 위에서 논의한 것처럼 시민교육과정에서 반복적으로(그리고 자주 배타적으로) 등장하는 국가에만 모든 초점을 맞추는 일을 거부한다. 인권남용과 투쟁은 단지 과거에 있었던 역사적 사실이거나 나와는 무관한 먼 곳에서 일어나는 그런 성질의 것이 아니기 때문이다.

현재 한국을 비롯해 점차 다문화사회로 인식되어 가고 있는 나라와 지역사회들이 평등과 평화, 정의를 위한 교육을 목표로 인권교육(HRE) 도입을 위해 노력하고 있다. 인권교육은 필연적으로 권리에 관한(지식, 가치, 인권 메커니즘), 권리를 통한 또는 권리에 관한 교육(학교 기풍, 학교 구조, 학습자와 교사의 권리를 존중하는 방식의 학습법), 권리를 위한 교육(투쟁과 변혁에 참여하는 기술을 포함해)을 다루어야 하고(UN, 2011; Osler, 2012b 참조), 지역적 차원에서 국제적 차원을 아우르는 전 방위적인 연대의식 개발도 중요하다. 이로써 코스모폴리탄을 향한 의무와 국가에 대한 의무를 긴장 관계로 보기보다는 국가를 코스모폴리탄적으로 재개념화는 일은 가능하다.

정의와 평등을 가르칠 때 경제, 정치, 문화, 경험을 포함한 다양한 차이의 축(軸)들이 있음을 기억할 필요가 있고, 이를 인위적으로 분리하거나 줄이려 하기 보다는 그 이후의 인간 경험과 사회 발전이 갖는 복잡성을 인지하는 일이 중요하다. 사회생활에서 복잡하게 얽혀 있는 요소들을 뜻하는 상호차별성(intersectionality) 개념은 우리로 하여금 교육에서 학습자가 어떻게 정의/부당함, 평등/불평등을 경험하는가에 대한 보다 유익한 해석을 가능케 해주며 인권 속에 내재되어 있다(Osler, 2014, in press). 끝으로, 다문화교육을 알리기 위한 개념으로써 인권이 갖는 한계점을 고려해 보는 것도 충분히 가치 있는 일이다.

## 인권 구상은 이러한 작업에 효과적인가?

다문화 사회가 요구하는 것들을 만족시켜줄 인권교육(HRE)에 관한 이론과 그 수행을 개발하고자 한다면 보편성과 인식이라는 두 가지 인권의 핵심 개념을 다시 논의할 필요가 있다고 본다.

### 보편성(Universality)

보편성은 인권의 핵심 개념이지만 일부 학자들은 없는 자들의 가치와 지식을 규제하려는 가진 자들이 선전하는 담론의 예시 방법을 모색함으로써 보편성 개념에 도전하고 있다(Mohanty, 1984; Spivak, 1999). 이러한 비판들은 인권, 문화 다양성, 정의, 부당함을 다루는 교과과정과 일체의 분석에서 고려되어야 할 비대칭적인 권력 관계를 상기시켜준다. 만약 권리와 원칙이 국민의 실제적 체험을 고려하지 않고 또한 토론 없이 적용된다면 해방을 위한 인권이 패권주의적 담론의 일부로써 통제 수단으로 이용될 위험이 있다.

여기에서 생각해 볼 수 있는 교육 또는 교과과정 유형에는 다양한 정체성과 문화적 속성을 탐구하고 반성하며 자가 학습 과정과 개인의 내러티브를 만들어 낼 수 있는 기회가 포함되어야 한다. 실제로 학습자는 함께 세상을 의미 있게 만들 수 있는 새로운 집단적 내러티브를 개발할 필요가 있다(Osler, 2011b). 이러한 역 내러티브는 인권이 보편성에 종속되는 것이 아니라 문화적 설정 안에서 이해되도록 하는데 큰 힘이 된다. 이와 동시에 학습자에게는 자신이 속한 문화를 포함해 문화를 비판적으로 바라볼 수 있는 도구와 기회가 주어진다.

동일한 원칙은 모든 문화들, 다시 말해, 평등, 정의, 권리가 불가분(不可分)한 문화들에게도 적용되지만 권리 자체는 패권주의적 주류 문화의 렌즈를 통해 해석되지 않으며, 비록 개별적이고 집단적인 내러티브를 말한다 할지라도 개인의 생활 체험처럼 정의를 위한 학습자 본인의 투쟁이 중시된다. 이러한 내러티브들은 다문화 지역사회에서 포용적인 새로운 스토리가 되며 스스로 더 큰 정의와 평등에 진정으로 기여할 수 있는 다문화교육 형성에 일조한다.

## 인식(Recognition)

세계인권선언의 서문은 인식에 대한 개념으로 문을 연다. ‘인류 가족 구성원들의 양도할 수 없고 공평한 권리와 타고난 존엄에 대한 인식’ 공평하고 고유한 존엄과 공평하고 양도할 수 없는 권리에 대한 인식의 개념은 인권 프로젝트의 근본이다. 세계인권선언 제6조는 ‘모든 사람은 세계 어디에서든지 법 앞에 한 인간으로 인식될 권리를 가진다’고 명시하고 있으며 제7조는 이 같은 공평한 인식은 법 앞의 평등과 차별에 대한 법의 보호로 확장된다고 주장한다.

아이들이 학교에 입학한다는 것은 이들의 소리를 억누르거나 반대로 특권을 부여하는 역사 속에서의 특수한 자리매김과 함께 특정한 글로벌 지역에서 학교에 들어감을 의미한다. 귀속적(歸屬的-태어날 때부터 본래적인-역자 주) 정체성을 포함하여 이들의 정체성은 살아온 체험과 관계되며 해당 개인이 선택하는 것이 아니라 주로 힘있는 타인들에 의해 결정된다. 학교교육의 맥락에서 학생들은 교사나 혹은 교육 정책입안자들에 의해 정체성이 부여된다. 이는 다문화교육의 맥락에서 너무나도 빈번하게 일어나는 일로써 이 때 아이들은 교실에서 교사가 주류 교육자의 관점에서 자신들의 문화를 열심히 설명하는 것을 보게 된다. 정체성을 부여하는 과정은 다음의 사례에서처럼 복잡할 수 있는데 1990년대 초 한 젊은 영국인 시크교 여교사는 10년 전 학교에서의 경험을 떠올리며 약간의 유머를 섞어 내게 다음과 같은 얘기를 들려주었다.

학교에서 내가 영국인 친구나 혹은 아프리카계 카리브 친구들과 확연히 다르다는 것을 전혀 알지 못했다. 내 인생에서 종교는 그다지 강력한 힘이 아니었기 때문이다. ... 내가 초등학교 3학년 때 선생님 중 한 분이 시크교도로 구성된 소대를 조직하셨다. ... 모두 말을 댔는데 일종의 군인들이었다. 그때부터 집에 있

는 것과 벽에 걸려있던 사진들을 연관시키기 시작했다. ... 하지만 생각나는 건 아버지는 말을 탄 적이 없었다는 사실이다.[웃음] ... 그것은 일종의 묘사된 이미지였다(Balbir, in Osler, 1997: 85-86).

Balbir는 그녀의 일상과는 무관한 이상적 시크교의 모습을 본 것이었다. 그러나 성인이자 교사로서 그녀는 당시 학교의 ‘시크교 소대’를 자신의 정체성 또는 문화적 배경을 인식하게 된 사건으로 기억한다. Balbir로 하여금 자신의 역사와 가족의 역사를 연구하도록 만든 역사공부는 1980년대 영국에서 시크교도가 어떤 의미였는지에 대해 매우 다른 해석을 보여주면서 동시에 그녀가 교사로 있는 웨스트 미들랜드 학교에서 수업 시간에 학생들로 하여금 최근의 집단 역사를 보다 더 풍부하게 이해할 수 있도록 도움을 줄지도 모른다. 웨스트 미들랜드는 중공업 도시로 많은 이주 노동자들이 살고 있었지만 1980년대 산업이 기울면서 경제적 변화를 겪었다. 그녀는 자신의 체험을 학교 단위(單元)와 연계하는데 얼마간 어려움을 겪었다. 말할 것도 없이 그녀에게 수업을 받는 다른 문화적 배경 출신의 학생들 역시 다문화교과과정 개발을 위한 이 같은 교사의 탈맥락화된 시도를 이해하거나 그런 시도를 다문화 지역사회 내에서 자신만의 생활이나 학습 체험과 연계하는데 어려움을 겪기는 마찬가지였다.

근대적 인권 프로젝트와 이의 법적 구상은 인간성 말살로 특징되는 잔혹행위와 전쟁 기간을 거치며 성장했다. 평등한 인간 존엄에 대한 인식은 인권 프로젝트의 본질이다. 교육 그 자체가 비인간화가 아닌 인간성을 함양하는 것이라면, 학교를 포함해 더 넓게는 사회 안에 불균형한 권력 관계가 있음을 인정하고 이를 바꾸려는 체험이 중요하다.

## 결론

본 논문은 보다 큰 정의와 교육 인권의 향상을 위하여거나 혹은 반대로 그것을 약화시키는 내러티브의 가능성을 탐구했다. Bhabha의 ‘이야기할 수 있는 권리’를 보장하는 것은 학습자의 개인과 집단에 대한 스토리를 학교 교육과정에서 다루는 것을 가능하게 하며, 국가의 체계모니적인 내러티브에 도전함으로써 학습자에게 자율권을 제공하는 역(逆) 내러티브를 만들어낸다. 세계화된 세상에서 실질적인 다문화 국가 내에서는 단순히 다양한 국가의 이야기만을 반영하는 다문화 교육과정을 발전시키는 것이 더 이상 적절하지 않다. 이를 대신하여 다문화적

이면서도 세계적인 국가로서 재고되는 것이 중요하며, 각 지역에서부터 세계에 이르기까지 모든 계층에 대한 정의와 평화를 지지할 수 있는 다문화 교육의 이론과 수행을 발달시키기 위해 국제적인 인권 틀에 맞추면서, 학생들도 자신의 개인적인, 그리고 이웃과 타 지역의 어려움과도 연계할 수 있게 해야 한다. 국제 인권 틀은 주류와 소수 커뮤니티의 관점과 투쟁을 포함하고 있는 교육과정의 본질에 관한 토론과 민주주의적 대화의 시작점을 제공한다.

## 【 References 】

- Appiah, A.K. (1997) Cosmopolitan patriots. *Critical Inquiry* 23(3): 617-639.
- Appiah, K.A. (2007) *Cosmopolitanism: ethics in a world of strangers*. New York and London: Norton.
- Banks, J.A. (2006) *Race, Culture, and Education: The Selected Works of James A. Banks*. London & New York: Routledge.
- Banks, J.A., McGee Banks, C.A., Cotes, C. E., Hahn, C.L., Merryfield, M.M., Moodley, K.A., Murphy-Shigematsu, S., Osler, A., Park, C., & Parker, W.C. (2005) *Democracy and Diversity: principles and concepts for educating citizens in a global age*. Seattle: University of Washington, Center for Multicultural Education.
- Bhabha, H. J. (2003) On writing rights, in M. Gibney (Ed.) *Globalizing Rights: the Oxford Amnesty Lectures*. Oxford; Oxford University Press, pp. 162-183.
- Carby, H. (1982) Schooling in Babylon, in: Centre for Contemporary Cultural Studies (eds) *The Empire Strikes Back: race and racism in 1970 Britain*. London: Hutchinson.
- Carretero, M. (2011) *Constructing Patriotism: teaching history and memories in global worlds*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Clark, S. (1992) (Ed.) *Malcolm X 1965: the final speeches*. Pathfinder: New York.
- Council of Europe (2011) *Living together: Combining diversity and freedom in 21<sup>st</sup>-century Europe*. Report of the Group of Eminent Persons of the Council of Europe (Strasbourg, Council of Europe).
- Delanty, G. (2003) Citizenship as a learning process: disciplinary citizenship versus cultural citizenship. *International Journal of Lifelong Education* 22(5): 597-605.
- Department for Education and Skills (DfES). 2007a. *Curriculum review: Diversity and citizenship (Ajegbo report)* PPSLS/D35/0107/14. London: DfES.
- Department for Education and Skills (DfES). 2007b. Johnson says pupils need to learn our history to understand British values in citizenship classes. Press notice 2007/0012. 25 January. [http://www.dfes.gov.uk/pns/DisplayPN.cgi?pn\\_id=2007\\_0012](http://www.dfes.gov.uk/pns/DisplayPN.cgi?pn_id=2007_0012).
- Engen, T.O. (2013) *Individualistic strategies of teaching in relation to language minority students' needs. A discussion based on field work at Meadows school, Oslo, Norway*, in: H. Ragnarsdóttir



- and C. Schmidt (Eds.) *Learning Spaces for Social Justice: International Perspectives on Exemplary Practices from Preschool to Secondary School*. London: IOE Press, Trentham, 93-110.
- Engen, T.O. (2014) Email correspondence with author, 1 April.
- Figueroa, P. (2004) Multicultural education in the United Kingdom: Historical development and current status, in: J.A Banks and C. A. M. Banks (eds) *Handbook of research on multicultural education, 2nd edition* pp. 997-1026. Jossey Bass: San Francisco.
- Gay, G. (2010) *Culturally Responsive Teaching: theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press (3rd edition).
- İnce, B. (2012) Citizenship education in Turkey: inclusive or exclusive. *Oxford Review of Education* 38(2): 115-131.
- Kymlicka, W. (1996) *Multicultural citizenship: a liberal theory of minority rights* (Oxford, Oxford University Press).
- Ladson-Billings, G. (1995) But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory into Practice*, 34 (3): 159-165.
- Ladson-Billings, G. and Tate, W. (1995) Towards a critical race theory of education. *Teachers College Record* 97(1): 47-68.
- Lile, H. K. (2011) *FNs barnekonvensjon artikkel 29 (1) om formålet med opplæring: En retts sosiologisk studie om hva barn lærer om det samiske folk*. [UN Convention on the Rights of the Child Article 29 (1) the purpose of education: A sociological study of what children learn about the Sami people]. PhD thesis. (Oslo, Norwegian Centre for Human Rights, University of Oslo) November. Summary at: [http://www.jus.uio.no/smr/forskning/arrangementer/disputaser/hadi\\_lile.html](http://www.jus.uio.no/smr/forskning/arrangementer/disputaser/hadi_lile.html) (accessed 22 January 2012)
- Mandela, N.R. (1994) *Long Walk to Freedom*. London: Little, Brown and Company.
- Macdonald, I., Bhavani, R., Khan, L and John, G. (1989) *Murder in the Playground: The report of the Macdonald Inquiry into racism and racial violence in Manchester Schools*. London: Longsight.
- Malcolm X (1964) 'Racism: the Cancer that is Destroying America,' *Egyptian Gazette*, 25 August 1964. <http://www.heroism.org/class/1960/CivilUnrest.htm> Accessed 4 February 2013
- Maylor, U., Read, B. Mendick, H. Ross, A. and Rollock, N. (2007) *Diversity and citizenship*

- in the curriculum:research review. Research report 819.* London: DfES.
- Mohanty, C.T. (1984) Under western eyes: feminist scholarship and colonial discourses. *Boundary, 12/13 3/1*: 333-358.
- Osler, A. (2000) The Crick report: difference, equality and racial justice. *The Curriculum Journal 11 (1)*: 25-37.
- Osler, A. (1997) *The Education and Careers of Black Teachers: changing identities, changing lives.* Buckingham: Open University Press (McGraw-Hill).
- Osler, A. (2008) Citizenship education and the Ajegbo report. *London Review of Education: 6 (1)*: 11-25.
- Osler, A. (2011a) Education policy, social cohesion and citizenship, in: I. Newman and P. Ratcliffe (eds.) *Promoting Social Cohesion: Implications for Policy and Frameworks for Evaluation.* Bristol, UK and Portland, OR: Policy Press pp. 185-205.
- Osler, A. (2011b) Teacher interpretations of citizenship education: national identity, cosmopolitan ideals, and political realities. *Journal of Curriculum Studies 43(1)*: 1-24.
- Osler, A. (2012a) Higher Education, Human Rights and Inclusive Citizenship, in: T. Basit & S. Tomlinson (eds) *Higher Education and Social Inclusion.* Bristol, UK: Policy Press.
- Osler, A. (2012b) Universal Declaration of Human Rights and Education, in: J.A. Banks. (Ed) *Encyclopedia of Diversity in Education.* Sage, Vol.4, 2256-2260.
- Osler, A. (2014 in press) Human rights, scholarship and action for change, in: Grant, C and Zwier, E. (eds) *Intersectionality and Urban Education: Identities, Policies, Spaces & Power.* Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Osler, A. and Lybaek, L. (2014) Educating 'the new Norwegian we': an examination of national and cosmopolitan education policy discourses in the context of extremism and Islamophobia. *Oxford Review of Education.*
- Osler, A. and Starkey, H. (2001) 'Citizenship Education and National Identities in France and England: inclusive or exclusive? *Oxford Review of Education, 27(2)*: 287- 305.
- Osler, A. & Starkey, H. (2010) *Teachers and Human Rights Education.* London: Trentham/ IOE Press.

- Osler, A. and Zhu, J. (2011) Narratives in teaching and research for justice and human rights. *Education, Citizenship and Social Justice* 6(3): 223-235.
- Qualifications and Curriculum Authority (QCA). 1998. *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools (Crick report)*. London: QCA.
- Reid, A., Gill, J. and Sears, A. (2009) (eds.) *Globalisation, the Nation-State and the Citizen: dilemmas and directions for civics and citizenship education*. London: Routledge.
- Rollock, N. (2012) Unspoken rules of engagement: navigating racial micro-aggressions in the academic terrain. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 25(5): 517-32.
- Sivanandan, A. (1983) Challenging racism: strategies for the 80s. *Race and Class* 25(2): 1-11.
- Smith, D.J. (2010) *Young Mandela*. London: Phoenix.
- Spivak, G.C. (1999) *A Critique of Postcolonial reasons: towards a history of the vanishing present*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tomlinson, S. (2009) Multicultural education in the United Kingdom, in Banks, J.A. (ed.) *The Routledge International Companion to Multicultural Education*, pp. 121-133. Routledge: New York and Abingdon, UK.
- United Nations (UN) (1989) *UN Convention on the Right of the Child*. New York and Geneva: United Nations. <http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>
- United Nations (UN) (2011) *United Nations Declaration on Human Rights Education and Training*. Resolution adopted by the General Assembly on 19 December. <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N11/467/04/PDF/N1146704.pdf?OpenElement> Accessed 16 April 2014
- Warmington, P. (2012) 'A tradition in ceaseless motion': Critical race theory and black British intellectual spaces. *Race Ethnicity and Education* 15 (11): 5-21.
- Warmington, P. (2014) *Black British Intellectuals and Education*. London and New York: Routledge.

## 【발표자 약력】

Audrey Osler

### □ 소속 및 직위

- 영국 리즈대학교 명예교수 (교육, 사회과학, 법)
- 리즈대학교 시민의식·인권교육센터 설립소장 (2004~현재)
- 노르웨이 Buskerud University, Vesfold University 교수

### □ 주요경력

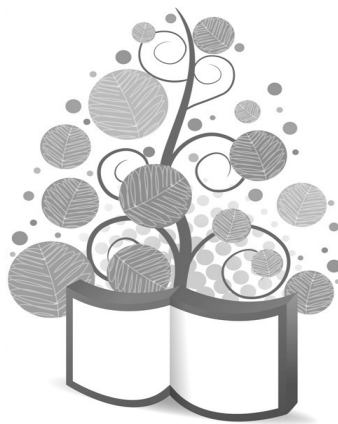
- 유럽이사회, 유럽위원회, 유네스코, EU 기본권청, 영국문화원 등 국제기구에서 시민의식·인권교육에 대한 자문가로 활동 중
- “교사, 인권 그리고 다양성 - 다문화사회에서의 시민의식교육”(2005), “여성과 배제: 주제의 재고찰”(2003), “시민의식 및 언어학습: 국제적 관점에서”(2005) 등 다양한 교재 및 전문보고서 집필
- 관심분야: 사회정의·인권교육, 시민의식, 세계시민주의, 정체성, 아동권리, 분쟁 후 교육(쿠르드-이라크, 키프로스) 다문화주의, 역사학 등

### □ 홈페이지 <http://leeds.academia.edu/AudreyOsler>

Ⅱ 제 2 부 Ⅱ 한국 아동·청소년 인권 현황과 인권교육의 과제

발 표 3

한국 아동·청소년의 인권 현황  
: 2013 아동·청소년 인권실태  
조사결과를 중심으로



김 영 지

한국청소년정책연구원 선임연구위원



# 한국 아동·청소년의 인권 현황<sup>1)</sup> : 2013 아동·청소년 인권실태 조사결과를 중심으로

## 1. 연구개요

### □ 연구목적

- 아동·청소년 인권지표에 따라 아동·청소년 인권실태를 반복 횡단 조사하여 아동·청소년 인권의 실태와 변화양상을 파악할 수 있는 시계열 자료 축적 → 아동·청소년 인권 실태의 종합적·체계적 모니터링 및 아동·청소년 인권정책 수립의 기초자료 제공

### □ 아동·청소년인권실태조사

- 국가승인통계 제40201호로 매년 생산·공표
- 2009~2012년까지는 아동·청소년의 인권영역을 생존권, 보호권, 발달권, 참여권의 4개 영역으로 구분하여 홀수년도(2009년, 2011년)에는 생존권과 보호권 영역, 짝수년도(2010년, 2012년)에는 발달권과 참여권 영역을 격년 조사  
→ 2013년도부터는 전체 영역을 한 해에 조사하는 것으로 조사체계 변경
- ※ 2013 아동·청소년 인권지표체계 : 유엔아동권리협약 이행보고서 작성지침에 따라, 인권일반과 일반원칙, 시민적 권리와 자유, 가정환경과 대안양육, 장애·기초적 보건과 복지, 교육·여가 및 문화적 활동, 특별보호조치 등 6개 영역 130개 지표항목

### □ 조사개요

- 조사대상 : 초등학교 4학년~고등학교 3학년 9,521명

1) 이 글은 2013년 한국청소년정책연구원 연구과제인 「한국 아동·청소년 인권실태 연구Ⅲ」의 조사결과 중 일부로, 작년 11월 27일 학술대회를 통해 발표된 바 있음. 보다 상세한 연구내용과 조사결과에 따른 정책제언 등은 최종보고서(연구보고 13-R-13)를 참고하기 바람.

○ 설문조사 기간 : 5월 27일~7월 18일

○ 표본설계 및 조사방법 : 층화다단계집락표집. 자기기입식 설문방식

**표 1**      **응답자 특성**

구분		전체(N)	비율(%)
전체		9,521	100.0
성별	남자	4,988	52.4
	여자	4,533	47.6
학교유형	초등학교	2,829	29.7
	중학교	3,281	34.5
	일반/특목/자율고*	2,801	29.4
	특성화고	610	6.4
지역규모	대도시	3,945	41.4
	중소도시	4,397	46.2
	읍면지역	1,179	12.4
가족유형	양부모가정	8,508	89.6
	한부모가정	758	8.0
	조손가정	80	0.8
	기타	154	1.6
학업성적	상	2,851	30.0
	중	4,001	42.1
	하	2,651	27.9
경제적 수준	상	4,316	45.4
	중	3,536	37.2
	하	1,656	17.4

\* 분석기술 시 '일반계고등학교'로 통칭함.



## 2. 조사결과

### 1) 인권일반 및 일반원칙

#### (1) 인권의식

##### ① 인권감수성과 태도

어려운 이웃에 대한 인권감수성은 80% 전후, 옹호활동 의사 56.3%  
전체적으로 여학생 > 남학생, 교급 중 중학생이 가장 낮음.

‘어려움(따돌림 등)에 처한 친구가 있으면 도와줄 것인지’에 대해, ‘그렇다’는 응답이 76.9%(그런 편이다 57.1%, 매우 그렇다 19.8%), 10명 중 2명(23.2%)은 그렇지 않다고 응답하였다. ‘가난해서 굶어 죽거나 아파도 치료를 못받는 아이들의 이야기를 들으면 마음이 아프다’고 응답한 아동·청소년은 86.8%(그런 편이다 49.6%, 매우 그렇다 37.2%), 10명 중 1명(13.3%)은 그렇지 않다고 응답하였다.

보다 적극적인 인권 옹호태도를 알아보기 위해 ‘인권이 침해된 사람을 돕기 위해 단체나 모임에 참여할 의사가 있는지’ 물어본 결과, 절반이 조금 넘는 56.3%가 ‘그렇다’(그런 편이다 44.6%, 매우 그렇다 11.7%)고 응답하였다. ‘따돌림이나 폭력을 당하는 아이들은 그럴만한 이유가 있다’는 의견에 대해 응답자의 51.1%(그렇지 않은 편이다 33.3%, 전혀 그렇지 않다 17.8%)만이 ‘그렇지 않다’고 응답하여, 나머지 절반 정도는 폭력 피해자에게 폭력 유발원인이 있다고 생각하는 것으로 나타났다.

네 개 문항 모두에서 여학생의 인권감수성이 남학생보다 높았고, 중학생은 모든 교급 중 가장 낮았다. 어려운 이웃에 대한 공감정도와 인권 옹호태도 등 3개 문항은 학업성적과 경제적 수준이 높을수록 응답률이 높은 경향을 보였다. 대조적으로 폭력에 대한 문항에서는 성적과 경제적 수준이 높을수록 폭력문제에 대한 인권적 인식이 부족한 것으로 나타났다.

## ② 인권상황에 대한 인식

‘아동·청소년은 결정능력이 부족하므로 어른들의 생각에 따라야 한다’는 의견에  
10명 중 7명이 동의하지 않음. 10명 중 8명 청소년의 사회참여 필요

‘청소년은 아직 어려서 결정능력이 부족하기 때문에 부모님이나 선생님의 생각에 따라야 한다’는 의견에 대해 ‘그렇다’는 응답이 31.7%(초등 44.1%, 일반계고 27.1%, 중학생 26.5%, 특성화고 23.8%)로 나타났다. 남학생이, 그리고 경제적 수준이 높을수록 청소년의 결정능력이 부족하다고 생각하는 경향이 있었다.

‘청소년도 사회문제나 정치문제에 관심을 갖고 의견을 제시하는 등 사회에 참여할 필요가 있다’는 의견에 대해 80.1%의 아동·청소년이 ‘그렇다(그런 편이다 57.6%, 매우 그렇다 22.5%)’고 응답하여 사회참여에 대한 인식이 높은 것으로 나타났다. 중학생의 인식이 가장 낮았고, 학업성적과 경제적 수준이 높을수록 사회참여에 대한 인식이 높게 나타났다.

65.5%가 ‘청소년의 의견을 대변하는 모임이나 조직(학생회 등)은 학교의 문제를 해결하는데 도움을 준다’고 답하였고, 여학생의 응답률이 남학생보다 높았다.

표현의 자유와 차별 관련 인권의식은 90%내외로 높게 나타남.

모든 문항에서 여학생이 남학생보다 인권의식이 높았고, 조손가정과

특성화고등학생의 의식이 낮았음.

학업성적과 경제적 수준이 높을수록 인권의식이 높게 나타나는 경향을 보임.

‘모든 사람들이 자신의 의견을 언제나 자유롭게 표현할 수 있는 권리를 가져야 한다’는 의견에 대해 90.8%의 아동·청소년이 ‘그렇다(그런 편이다 48.3%, 매우 그렇다 42.5%)’고 응답하였다. 학업성적과 경제적 수준이 높을수록 의견표명의 권리에 대한 인식이 높게 나타났고 특히 초등학생의 인식이 매우 높게 나타났다(초등학생 ‘매우 그렇다’ 50.6%).

‘가정형편이 어렵다고 차별해서는 안된다’는 의견에 대해 92.6%의 아동·청소년이 ‘그렇다(그런 편이다 38.1%, 매우 그렇다 54.5%)’고 응답하였다. 학업성적이 높을수록(상 93.0%, 중 92.2%, 하 92.5%) 경제적 여건으로 사람을 차별해서는 안된다는 인식이 높게 나타났다.

‘남자와 여자는 모든 면에서 평등한 권리를 가져야 한다’는 의견에 대해 91.7%의 아동·청소년이 ‘그렇다(그런 편이다 35.4%, 매우 그렇다 56.3%)’고 응답하였는데, 초등학생의 응답률이

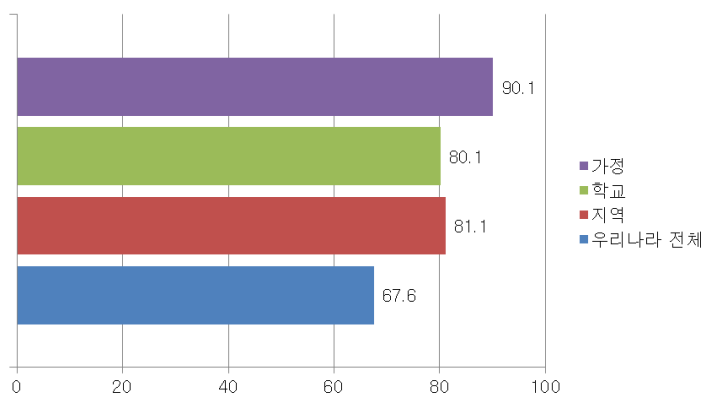
93.4%로 가장 높았다. ‘우리나라에서 살고 있는 다른 민족 사람들도 우리나라 사람과 똑같은 교육기회를 가져야 한다’는 의견에 대해 85.7%의 아동·청소년이 ‘그렇다(그런 편이다 45.5%, 매우 그렇다 40.2%)’고 응답하였다.

### ③ 아동·청소년 인권 수준에 대한 인식

생활영역별 인권존중도는 80~90%, 우리나라의 전반적인 아동·청소년 인권존중 정도는 67.6%. 여학생 > 남학생. 조손가정과 특성화고등학생, 학업성적과 경제적 수준이 낮은 집단일수록 인권을 존중받지 못한다고 응답

가정, 학교, 지역, 그리고 우리나라 전체에서 아동·청소년 인권이 존중받고 있다고 응답한 값을 살펴보면, 아동·청소년 인권존중 정도는 가정(90.1%), 지역사회(81.1%), 학교(80.1%), 우리나라 전체(67.6%) 순으로 나타났다(‘존중받는 편이다’와 ‘매우 존중받는다’). 가정, 학교, 지역사회 등 자신과 밀접한 생활영역에서는 인권을 존중받고 있다는 생각하는 반면 우리나라 전반적인 인권존중 정도는 상대적으로 낮다고 인식하고 있었다.

학교에서의 인권 존중도는 교급이 높아질수록 낮아지고 있다. 우리나라 전체적으로 인권이 존중받는다는 응답은 중학생이 70.6%로 가장 높았고 일반계고등학생 67.4%, 초등학생 66.3%, 특성화고등학생 58.2% 순으로 나타났고, 학업성적과 경제적 수준이 높을수록 인권을 존중받는다는 응답이 많게 나타났다.



[그림 1] 아동·청소년 인권존중 정도

#### ④ 인권 관련 협약·기구에 대한 인지도

응답자의 절반 정도는 유엔아동권리협약에 대해 들어본 적이 있으나,  
내용을 아는 경우는 10명 중 1.3명에 불과

유엔(UN)아동권리협약, 학생인권조례, 국가인권위원회 등에 대해 들어본 적이 있는 경우는 각각 53.2%, 60.5%, 71.8%, 어떤 것(곳)인지 알고 있는 경우는 각각 13.1%, 16.5%, 17.6%로 인지도가 낮게 나타났다. 전체적으로 여학생이 남학생보다, 학업성적과 경제적 수준이 높을수록 인권협약·기구에 대한 인지도가 높은 경향이 있었다. 국가인권위원회가 어떤 곳인지 알고 있는지에 대해 중학생의 응답이 21.3%로 가장 높은 것을 볼 수 있다.

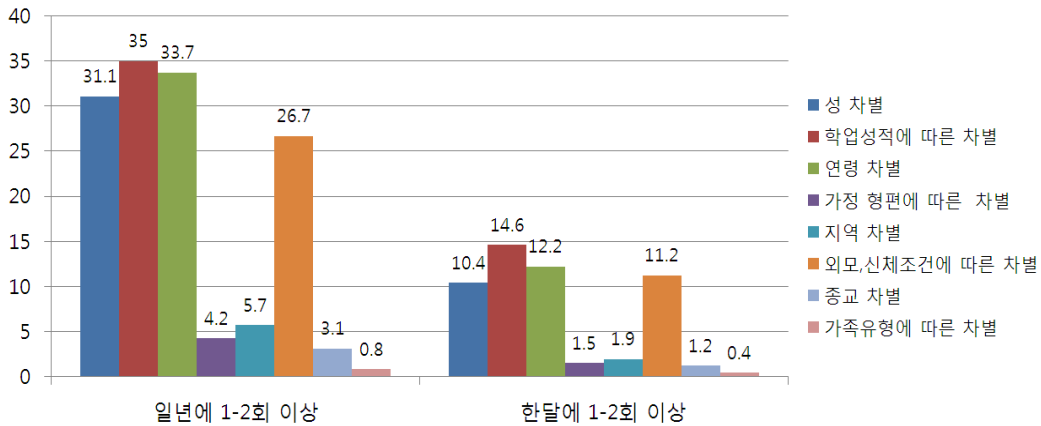
#### (2) 차별금지

##### ① 차별경험

학업성적에 따른 차별 > 연령차별 > 성차별 > 외모나 신체조건에 따른 차별  
2011년 → 2013년 차별경험 줄어드는 경향

최근 1년 동안 주위 사람들로부터 얼마나 자주 차별을 경험했는지 성별, 학업성적, 연령, 가정형편, 지역, 외모나 신체조건, 종교, 가족유형 등 8가지 차별경험을 알아보았다. 일년에 1~2회 이상 경험율을 살펴보면, 학업성적에 따른 차별이 35.0%로 가장 많았고, 그 다음으로 연령차별 33.7%, 성차별 31.1%, 외모나 신체조건에 따른 차별 26.7%, 지역차별 5.7%, 가정형편에 따른 차별 4.2%, 종교차별 3.1%, 가족유형에 따른 차별 0.8% 순으로 나타났다.

한 달에 1~2회 이상 경험율 또한 경험정도의 순서는 일년에 1~2회 이상의 경우와 같았으며, 10명 중 한 명은 한 달에 한두번 이상 학업성적에 따른 차별(14.6%), 연령차별(12.2%), 외모나 신체조건에 따른 차별(11.2%), 성차별(10.4%) 등을 경험하는 것으로 나타났다. 한편 2011년 → 2013년 변화추이를 보면, 8가지 차별 모두 ‘차별경험이 없다’는 응답률이 늘어나고 있어 전체적으로 차별이 줄어드는 경향을 보였다.



[그림 2] 차별경험

## ② 차별의식 및 태도

다문화 가정 친구와 장애가 있는 친구를 사귈 수 있다 각각 87.9%, 50.7%

다문화 가정 청소년과 장애 청소년을 놀리거나 따돌린 경험 각각 1.9%, 7.9%

여학생의 수용도 높고, 따돌린 경험은 남학생이 많음.

한부모가정, 경제적 수준이 낮은 아동·청소년의 따돌림 경험률 높음.

아동·청소년의 차별의식과 태도를 알아보기 위해 다문화 가정 청소년과 장애청소년에 대한 편견정도와 따돌림 경험을 알아보았다. 먼저 ‘다문화 가정(부모님 중 한 분 이상이 외국인인 가정)의 또래 청소년을 친구로 사귈 수 있다’고 응답한 비율은 87.9%(그런 편이다 54.8%, 매우 그렇다 33.1%)로 나타났다. 여학생이 남학생보다, 학교유형별로는 일반계고등학생(92.5%), 특성화고등학생(89.4%), 중학생(86.5%), 초등학생(84.7%) 순으로, 대도시일수록(대도시 88.2%, 중소도시 88.1%, 읍면지역 86.3%), 학업성적이 높을수록 다문화 가정 또래청소년을 친구로 사귈 수 있다는 응답이 높게 나타났다.

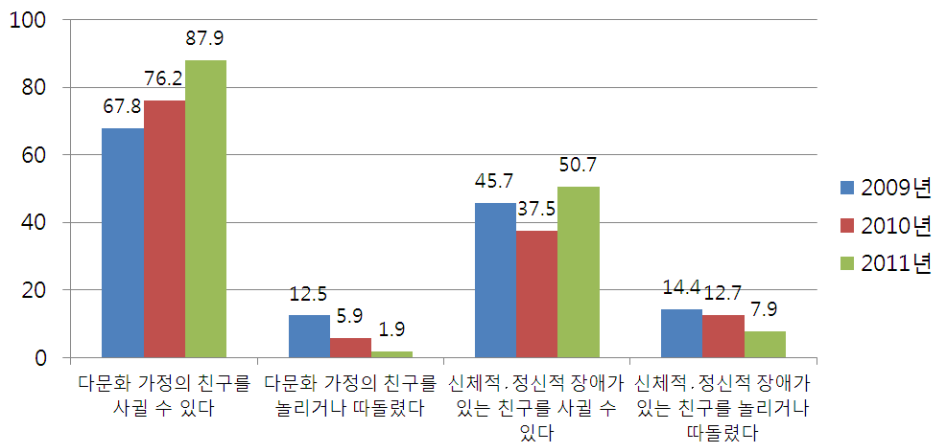
‘다문화 가정의 또래 청소년을 놀리거나 따돌린 경험’은 1.9%(그런 편이다 1.6%, 매우 그렇다 0.3%)로 나타났다. 학교유형별로는 초등학생(2.4%), 중학생과 특성화고등학생(각 1.8%), 일반계고등학생(1.7%) 순의 응답률을 보였다.

‘신체적·정신적 장애(정신지체, 언어장애, 다운증후군 등)가 있는 또래 청소년을 친구로 사귈 수 있다’고 응답한 비율은 50.7%(그런 편이다 40.6%, 매우 그렇다 10.1%)로 나타나

다문화 가정 청소년에 비해 장애 청소년에 대한 편견이 더 많이 나타났다. 학교유형별로는 초등학생(57.8%), 특성화고등학생(51.1%), 일반계고등학생(50.7%), 중학생(44.4%) 순의 응답률을 보였고, 경제적 수준이 높을수록 친구로 사귄 수 있다는 응답이 높게 나타났다.

‘장애 청소년을 놀리거나 따돌린 경험’은 7.9%(그런 편이다 1.6%, 매우 그렇다 0.3%)로 나타났다. 학교유형별로는 중학생(9.5%), 특성화고등학생(8.5%), 일반계고등학생(7.4%), 초등학생(6.3%) 순으로, 지역규모가 작을수록 따돌림 경험률이 높은 것을 발견할 수 있다.

한편, 차별의식과 태도에 대한 3개년 추이를 살펴보면, 전체값과 교급별 추이 모두 다문화 및 장애 청소년에 대한 편견이 줄어들고(친구로 사귄 수 있다는 응답 증가), 이들을 놀리거나 따돌린 경험 또한 줄어들고 있는 것을 볼 수 있다.



[그림 3] 다문화 및 장애 청소년에 대한 인식과 차별 경험(3개년 추이 : 전체)

## 2) 시민적 권리와 자유

### (1) 의견 표명권(제12조), 표현의 자유(제13조)

#### [가정에서의 참여]

대체로 80% 이상 가정에서 의견을 존중받고 있음. 여학생, 양부모가정, 학업성적과 경제적 수준이 높은 경우 존중받는다는 응답률 높음.

### ① 부모의 자녀의견 존중정도

가정에서의 의견존중 현황을 네 가지 상황에 대한 질문으로 알아본 결과, 의견을 존중받는(‘그런편이다’와 ‘매우 그렇다’를 합한 값) 응답률이 진로·직업(87.8%) 결정시 가장 높았으며, 그 다음으로 상급학교 진학결정(84.7%), 집안의 중요한 문제결정(80.1%) 순으로 나타났으며, 공부시간이나 방법(79.6%)을 결정할 때 존중받는 수준이 가장 낮게 나타났다. 모든 상황에서 80% 이상이 의견을 존중받는다는 응답을 보여 가정에서 아동·청소년의 의견존중도는 높은 편으로 나타났다. 특히, 여학생과 초등학교생의 의견존중도가 높았고 특성화고등학교생의 경우 의견존중도가 낮은 것을 볼 수 있다. 모든 문항에서 양부모가정 아동·청소년인 경우, 학업성적과 경제적 수준이 높은 경우 존중받는다라는 응답률이 높았다.

### [학교에서의 참여]

2명 중 1명은 강제 자율/보충학습, 교칙 제·개정 과정에의 학생 참여 54.6%

### ① 학교 교육활동에 대한 학생의 의사결정권 보장정도

‘아침 보충수업(0교시 수업), 야간자율학습, 방학 보충수업 등 추가학습은 학생이 자기 의사에 따라 선택하여 참여할 수 있다’고 응답한 비율은 48.2%로 절반을 넘지 않았다. 즉, 두 명 중 한 명은 선택권이 없이 부모나 교사의 권유 또는 지시에 따라 추가학습에 참여하고 있는 것으로 나타났다.

남학생(52.0%)이 여학생(51.5%)보다, 일반계고등학교생(53.6%), 중학생(50.7%), 특성화고등학교생(49.7%) 순으로, 읍면지역(57.8%), 대도시(52.1%), 중소도시 아동·청소년(49.7%) 순으로, 경제적 수준이 낮을수록 자신의 의사보다는 강제에 따라 추가학습에 참여하는 경향이 있었다.

### ② 교칙 제·개정 과정에의 학생 참여 허용 비율

‘학교는 학교의 규칙, 규정 등을 만들거나 고칠 때 학생들의 의견을 반영한다’는 응답은 54.6%(그런 편이다 42.7%, 매우 그렇다 11.9%)에 불과한 것으로 나타났다.

변인별 차이를 보면, 여학생(56.1%)이 남학생(53.3%)보다, 학교유형별로는 초등학교생(81.8%), 중학생(45.8%), 일반계고등학교생(42.1%), 특성화고등학교생(32.6%) 순으로, 학업성적과 경제적 수준이 높을수록 학교규칙 제·개정 과정에 참여한다는 응답이 높게 나타났다.

### ③ 학생회 운영에 대한 자율권 보장정도

자율적 운영 가능 14.5%, 임원후보 성적제한 없음 28.5%, 학생회 예산과 장소 및 시간 보장 20.8%로 자율권 보장정도 낮음. ‘모른다’는 응답이 40~60%를 상회하여 자치활동 무관심 우려, 특목고의 학생회활동 자율성이 상대적으로 높음.

학생회 운영 자율권 보장 정도를 알아보기 위해 학생회의 독립성, 임원후보 자격 제한, 학생회 활동 지원 등의 현황을 알아보았다. 먼저, ‘교사나 교장의 간섭없이 학생회 활동을 할 수 있다’는 질문에 대해 ‘아니다’ 28.8%, ‘그렇다’ 14.5%, ‘잘 모르겠다’ 56.7%로 나타나 학생회의 자율성이 보장받지 못하는 경우가 보장받는 경우보다 2배 정도 많은 것을 알 수 있다. 학생회 운영에 대해 ‘잘 모르겠다’는 응답이 과반수를 넘게 나타나 학교 자치활동에 대한 학생들의 무관심이 큰 것을 예상할 수 있다.

‘학생회 임원 후보가 되려면 성적이 어느 정도 이상이 되어야 하는지’ 물어본 결과, ‘아니다’ 28.5%, ‘그렇다’ 30.0%, ‘잘 모르겠다’ 41.5%의 응답률을 보여, 학생회 임원 입후보자격에 성적 제한이 있는 경우가 그렇지 않은 경우보다 1.5% 정도 많은 것을 알 수 있다.

‘학생회 활동에 필요한 예산과 장소, 시간 등을 보장’하는 경우는 20.8%, ‘그렇지 않은’ 경우는 15.5%로 나타났고 구체적인 학생회 활동과 관련되는 내용인만큼 ‘잘 모르겠다’는 응답이 63.7%로 높게 나타났다.

### ④ 학생의 학교운영위원회 참여정도

학생회 대표가 학교운영위원회에 참여하여 의견을 말할 수 있다 18.1%.

특목고 참여율 높음. 3년 동안 늘어나는 추세

‘학생회 대표가 학교운영위원회에 참여하여 학생 의견을 전달할 수 있는지’에 대해 ‘참여할 수 없는’ 경우는 8.8%, ‘참여할 수는 있지만 회의내용을 듣기만 하고 의견을 말할 수 없는 경우’ 7.1%, ‘참여하여 회의내용에 대해 학생들의 의견을 말할 수 있는 경우’ 18.1%로 나타났다 (특목고 21.5%, 일반고 20.9%, 자율고 20.4%, 중학교 16.2%, 특성화고 15.2%). 잘 모른다는 응답이 66.0%로 높게 나타났다.

한편 ‘학생의 학교운영위원회 참여정도’의 2010년, 2012년, 2013년 3개년 추이를 보면,



중학생(11.1% → 13.4% → 16.2%)과 고등학생(13.0% → 16.6% → 19.9%) 모두 ‘학생회 대표가 학교운영위원회에 참여하여 회의내용에 대해 학생들의 의견을 말할 수 있는 비율’이 조금씩 높아지고 있는 것을 알 수 있다.

### [사회에서의 참여]

청소년 참여기구에 대해 들어본 적 없다 62.4%

선거연령 낮추어야 한다 26.5%, 현재 만 19세를 유지해야 한다 53.0%

학업성적과 경제적 수준이 높을수록 선거연령 하향화에 대해 보수적

절반에 가까운 학생이 참여를 보장받고 있지 않다고 응답.

아동·청소년 참여가 어려운 이유로 초등학생은 ‘시간부족’, 중·고등학생은 ‘청소년을 미성숙한 존재로 보는 사회의 편견’

#### ① 청소년 참여기구에 대한 인지도 및 참여경험

‘청소년참여위원회, 청소년 시설의 청소년운영위원회, 청소년특별회의 등과 같은 청소년 참여기구에 대해 어느 정도 알고 있는지’ 물어본 결과, ‘전혀 들어본 적이 없다’ 62.4%, ‘이름을 들어봤지만 자세한 내용은 모른다’ 28.3%, ‘알고 있으나 참여해 보지는 않았다’ 7.2%, ‘잘 알고 있으며 참여해 본 경험이 있다’ 2.1%로 나타났다. 남학생이 여학생보다, 학업성적이 높을수록 참여경험이 많은 것으로 나타났다.

한편 청소년 참여기구에 참여해본 경험의 2010년, 2012년, 2013년 3개년 추이를 보면, 중학생의 경우는 점점 줄어드는 반면(2.2% → 2.0% → 1.8%), 고등학생의 경우는 조금씩 증가하고 있는 것을(1.9% → 2.3% → 2.4%) 볼 수 있다.

#### ② 청소년의 선거연령

투표할 수 있는 나이를 더 낮추자는 의견에 대해 어떻게 생각하는지 알아보았다. 그 결과 ‘낮추어야 한다’ 26.5%, ‘현재 만 19세를 유지해야 한다’ 53.0%, ‘만 19세보다 높여야 한다’ 6.7%, ‘잘 모르겠다’ 13.8%의 응답율을 보여 만19세 유지 의견이 절반 정도로 나타났다. 여학생일 경우, 학업성적과 경제적 수준이 높을수록 선거연령 하향화에 대해 보수적인 성향을 보이고 있다. 교급별 차이로는 중학생이 선거연령 하향화에 많은 응답률을 보이고 있으며, 특목고학생은 가장 낮은 응답률을 보이고 있는데 특목고학생의 경우 ‘만19세보다

높여야 한다’는 응답률이 전체평균보다 2배 가까이 나온 것을 볼 수 있다.

### ③ 참여권 보장 수준

‘우리 사회는 청소년과 관련된 문제를 결정하고 해결하는 과정에 청소년의 의견을 듣고 청소년이 참여할 권리를 보장하고 있다고 생각하는지’ 물어본 결과, ‘그렇다’ 51.6%, ‘그렇지 않다’ 48.4%로 보장한다는 의견이 약간 더 많았으나 절반에 가까운 아동·청소년이 참여를 보장받고 있지 않다고 응답한 것을 볼 수 있다. 학교유형별로는 초등학생 75.6%, 중학생 47.7%, 일반계고등학생 33.4%, 특성화고등학생 44.3%가 보장한다고 응답하여, 일반계고등학생은 10명 중 7명에 가까운 학생이 참여가 부족하다고 인식하고 있었다. 경제적 수준이 높을수록 보장받는다는 응답이 높았다(상 57.1%, 중 50.3%, 하 39.8%).

### ④ 참여의 장애

‘학교나 사회에서 청소년들의 참여가 어려운 가장 큰 이유’에 대해서는 ‘청소년을 미성숙한 존재로 보는 사회의 편견’ 35.7%, ‘시간 부족’ 31.5%, ‘참여기회나 방법 부족’ 14.3%, ‘참여활동 정보 부족’ 13.3%, ‘부모님(보호자) 반대’ 3.6%, ‘학교 반대’ 1.6% 순의 응답율을 보였다. 초등학생은 ‘시간부족(42.6%)’이 가장 큰 이유였고, 중학생(40.4%)과 고등학생(42.4%)은 ‘청소년을 미성숙한 존재로 보는 사회의 편견’이 가장 큰 이유라고 답하였다.

## (3) 사상, 양심 및 종교의 자유(제14조)

### ① 학교에서의 종교의 자유 보장정도

종교학교에 다니는 학생들의 응답으로만 분석한 결과, ‘학교의 종교행사에 원하는 학생만 참여할 수 있는 경우’는 40.7%(그런 편이다 27.3%, 매우 그렇다 13.4%), ‘그렇지 않다’는 59.3%(그렇지 않은 편이다 19.6%, 전혀 그렇지 않다 39.7%)로 나타나 60%에 가까운 종교학교가 여전히 대체프로그램을 마련하지 않고 모든 학생의 종교행사 참여를 의무화하고 있는 것으로 나타났다.

#### (4) 결사 및 집회의 자유(제15조)

##### ① 결사·집회 경험률

중·고등학생 10명 중 2~3명은 사회문제에 대한 토론활동이나 모임 가입활동.  
3개년 동안 줄어 들고 있는 추세

최근 1년 동안 사회문제(예: 환경문제, 선거 등)에 대한 참여활동 경험으로, ‘사회문제에 대해 친구들과 토론’, ‘같은 생각을 가진 사람들의 모임이나 인터넷 카페에 가입’, ‘사회문제에 관한 거리집회나 문화행사 등에 참여’ 등의 활동 빈도를 물어보았다.

활동경험이 있는 경우를 살펴보면(‘가끔있다’와 ‘자주있다’), ‘친구들과 사회문제 토론’ 27.1%, ‘모임이나 인터넷 카페 가입’ 20.1%, ‘거리집회나 문화행사 참여’ 8.1%로 나타나 10명 중 2~3명의 아동·청소년이 사회문제에 대한 토론이나 모임 가입 등의 활동을 경험하고 있음을 알 수 있다. 모임이나 인터넷 카페 가입과 행사 참여 등의 활동에 중학생이 고등학생보다 참여경험이 더 많게 나타났다. 3가지 활동 모두 2010년 → 2012년 → 2013년에 걸쳐 활동경험이 줄어 들고 있다.

#### (5) 사생활의 보호(제16조)

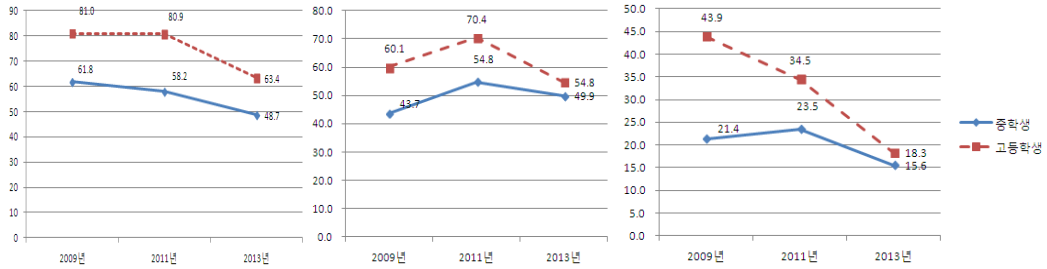
##### ① 학교에서의 용모·복장·소지품 검사 경험률

용모검사 56.2%, 복장검사 52.5%, 소지품검사 17.0%. 줄어드는 추세

‘최근 1년 동안 용모(머리 모양·길이·염색 또는 화장) 검사, 복장(바지나 치마 길이) 검사, 정해진 규정에 따르지 않고 사물함이나 가방 안의 개인 소지품 검사를 받은 적이 있는지’ 검사 경험을 알아보았다. 한 번이라도 검사경험이 있다는 응답률을 보면, 용모검사의 경우 56.2%(중 48.8%, 일반계고 63.6%, 특성화고 62.0%), 복장검사 52.5%(중 50.0%, 일반계고 56.8%, 특성화고 45.6%), 소지품검사 17.0%(중 15.6%, 일반계고 16.7%, 특성화고 25.9%)로 나타났다.

2009년, 2011년, 2013년에 걸쳐 용모검사 경험은 중학생과 고등학생 모두 줄어드는 추세를 보였고, 복장검사의 경우 두 집단 모두 2011년에 일시적으로 증가하였으나 2013년에 다시

줄어드는 것을 볼 수 있다. 소지품검사는 중학생이 2011년에 2.0% 증가한 것을 제외하고는 전체적으로 줄어드는 경향을 보였다.



[그림 4] 용모·복장·소지품 검사 경험(3개년 추이 : 중학생, 고등학생)

## ② 학생 정보 보호

교육비 미납 학생 정보 공개 18.1%, 학생의 징계처분 내용 공개 31.5%, 개인의 시험성적 공개 29.1%

모든 경우 특성화고에서 학생 정보 보호가 미흡한 것으로 나타남.

‘선생님은 교육비(급식비 등)를 내지 않은 학생의 이름을 다른 학생들 앞에서 공개하는지’ 물어본 결과, ‘그렇다’ 18.1%(그런 편이다 13.4%, 매우 그렇다 4.7%), ‘그렇지 않다’ 57.9%(그렇지 않은 편이다 24.0%, 전혀 그렇지 않다 57.9%)의 응답율을 나타내었다.

‘학교는 학생의 징계 받은 내용과 이름을 공개하는지’에 대해, ‘그렇다’ 31.5%(그런 편이다 22.9%, 매우 그렇다 8.6%), ‘그렇지 않다’ 68.5%(그렇지 않은 편이다 36.5%, 전혀 그렇지 않다 32.0%)의 응답율을 보여 징계받은 학생의 개인정보를 보호하지 않고 있는 학교가 30%를 넘는 것으로 나타났다.

‘선생님이 개인의 시험 성적을 다른 학생들 앞에서 공개하는지’에 대해 29.1%가 ‘그렇다(그런 편이다 20.8%, 매우 그렇다 8.3%)’, 71.0%가 ‘그렇지 않다(그렇지 않은 편이다 30.3%, 전혀 그렇지 않다 40.7%)’고 응답하여, 10명 중 3명의 학생은 개인성적이 친구들 앞에서 공개되고 있음을 알 수 있다.

(6) 정보접근권 : 알권리

학교의 학교규칙 공지의무 이행 89.7%

아동·청소년정책 및 인권관련 정보를 제공받은 학생은 10명 중 1~3명 정도

① 학교의 학생에 대한 학교규칙 공지 정도

학교의 학생들에 대한 학교규칙 공지 정도에 대해서 89.7%가 긍정적으로(‘그런 편이다’, ‘매우 그렇다’) 응답하여 90%에 가까운 학교에서 학생들에게 학교규칙의 내용에 대해서 공지하고 있음을 알 수 있다. 초등학교나 대도시 지역의 학교일수록 학교규칙 및 변경된 내용에 대한 공지가 상대적으로 잘 이루어지고 있는 것으로 나타났다.

② 아동·청소년 친화적 정보 제공 정도

아동·청소년들이 자신의 삶에 영향을 미치는 정보를 얼마나 제공받고 있는 지를 파악하기 위하여 청소년 관련 정책 정보, 유엔아동권리협약 등의 인권 자료, 권리 침해시 상담·구제받는 방법 등의 정보를 제공받고 있는지를 살펴보았다.

조사 결과, 청소년과 관련한 정책 홍보자료에 대해서는 23.6%만이 제공받고 있었고, 아동·청소년 인권 관련 자료는 13.3%만 제공받고 있었으며, 권리 침해시 상담·구제 관련 정보는 34.7%만이 제공받고 있는 것으로 나타나 전체적으로 10명 중 1~3명 정도만이 정보를 제공받은 경험이 있었다. 교급별 특이사항으로는 초등학생 68.7%가 권리침해 시 상담·구제 정보를 제공받았다고 응답하여 가장 높은 응답율을 보였다.

(7) 체벌, 고문 및 기타 비인도적 취급을 받지 않을 권리(제37조 가, 제28조 2항)

10명 중 3명은 부모나 교사에 의한 체벌/모욕적인 말·욕설 경험,

10명 중 1명 이상은 학원 교사에 의한 체벌/모욕적인 말·욕설 경험.

3년간 부모나 교사에 의한 체벌과 모욕적인 말·욕설이 감소하고 있음.

① 체벌 경험률

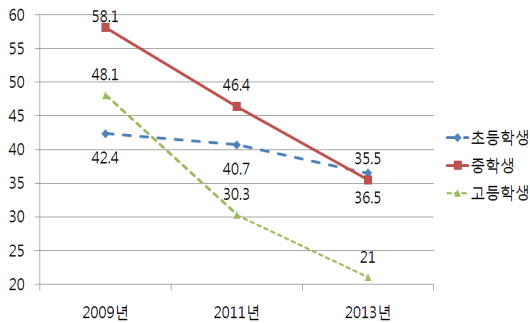
지난 1년간 아동·청소년의 체벌 경험률에 대한 조사 결과, 부모 또는 보호자에 의한 체벌 경험률은 30.6%, 교사에 의한 체벌 경험률은 29.8%, 학원 교사에 의한 체벌 경험률은

13.4%로, 10명 중 3명은 부모(보호자)나 교사에 의한 체벌을 경험하였으며, 10명 중 1명 이상은 학원 교사에 의해 체벌을 받은 것으로 나타났다.

부모에 의한 체벌경험은 초등학생이 36.5%, 중학생이 35.5%, 일반 고등학생이 21.0%, 특성화 고등학생이 21.1%로, 나이가 어릴수록 가정에서 체벌을 많이 받는 것으로 나타났다. 학교 유형별로 체벌 빈도를 살펴보면, 초등학생의 경우에 한 달에 1~2회 체벌을 받는다는 응답이 8.7%, 중학생의 경우에는 7.4%, 일반 고등학생의 경우에는 2.6%, 특성화 고등학생의 경우에는 2.5%로, 고등학생에 비해서 초등학생이나 중학생이 가정에서 부모(보호자)에 의한 체벌을 3배 정도 많이 받는 것으로 나타났다.

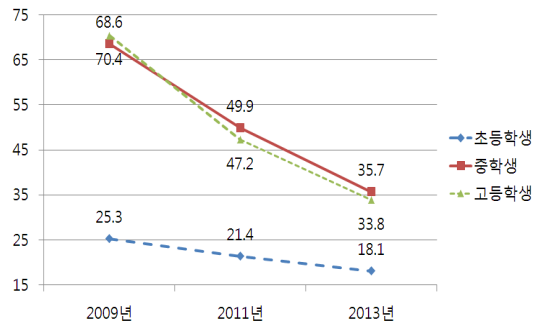
학교 교사에 의한 아동·청소년의 체벌 경험률은 성별과 학교유형별로 유의미한 차이를 보였다. 성별로 남학생의 체벌 경험률은 37.7%, 여학생의 체벌 경험률은 21.1%로, 학교에서 교사들이 여학생보다 남학생에 대한 처벌을 훨씬 많이 하는 것으로 나타났다. 또한 학교유형별로는 초등학생의 체벌 경험률이 18.1%, 중학생의 체벌 경험률이 35.7%, 일반 고등학생의 체벌 경험률이 33.6%, 특성화 고등학생의 체벌 경험률이 34.4%로, 학교에서 교사에 의한 체벌은 중학생이 가장 많고, 초등학생은 가장 적은 것으로 나타났다. 특히, 중·고등학생의 경우에는 한 달에 1~2회 체벌을 받는다는 응답이 10%를 넘고 있어, 아직도 학교에서 잦은 체벌이 이루어지고 있음을 알 수 있다. 학원 교사에 의한 아동·청소년의 체벌 경험률은 성별로 유의미한 차이를 보였다. 남학생의 체벌 경험률은 16.6%, 여학생의 체벌경험률은 10.0%로, 학원에서 교사들이 여학생보다 남학생에 대한 처벌을 많이 하는 것으로 나타났다. 체벌 빈도를 살펴보면, 한 달에 1~2회 체벌을 받는다는 응답이 남학생은 5.1%, 여학생은 2.8%로, 남학생이 여학생의 2배 정도 되는 것으로 나타났다.

한편, 2009년, 2011년, 2013년의 조사결과를 토대로 학교급별로 체벌 경험률을 비교해 보면, 부모(보호자)나 교사에 의한 체벌이 크게 감소하고 있음을 볼 수 있다.



	2009년(%)	2011년(%)	2013년(%)
초등학생	42.4	40.7	36.5
중학생	58.1	46.4	35.5
고등학생	48.1	30.3	21.0

[그림 5] 부모 또는 보호자에 의한 아동·청소년 체벌 경험률(3개년 추이 : 초등학생, 중학생, 고등학생)



	2009년(%)	2011년(%)	2013년(%)
초등학생	25.3	21.4	18.1
중학생	68.6	49.9	35.7
고등학생	70.4	47.2	33.8

[그림 6] 교사에 의한 아동·청소년 체벌 경험률(3개년 추이 : 초등학생, 중학생, 고등학생)

## ② 정서적 학대 : 모욕적인 말·욕설 경험률

지난 1년간 아동·청소년의 모욕적인 말·욕설 경험률에 대한 조사 결과, 부모 또는 보호자에 의한 모욕적인 말·욕설 경험률은 33.1%, 교사에 의한 모욕적인 말·욕설 경험률은 27.3%, 학원 교사에 의한 모욕적인 말·욕설 경험률은 12.4%로, 10명 중 3명의 아동·청소년은 부모(보호자)나 교사로부터 모욕적인 말이나 욕설을 들었으며, 10명 중 1명 이상은 학원 교사로부터 모욕적인 말이나 욕설을 들은 것으로 나타났다.

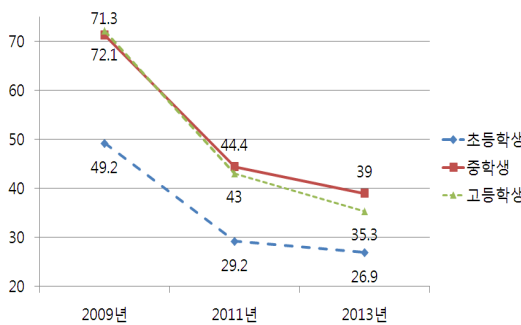
부모나 보호자에 의한 모욕적인 말·욕설 경험률은 성별, 학교유형별, 학업성적별로 유의미한 차이를 보였다. 성별로는 남학생(34.6%)이 여학생(33.6%)보다 부모나 보호자로부터 모욕적인 말·욕설을 많이 들었으며, 학교유형별로는 중학생(39.0%), 일반 고등학생(35.8%), 특성화 고등학생(33.2%), 초등학생(26.9%)의 순으로 부모나 보호자로부터 모욕적인 말·욕설을 들은 것으로 나타났다. 특히, 모욕적인 말·욕설 빈도를 살펴보면, 한 달에 1~2회 모욕적인 말이나 욕설을 듣는다는 응답은 중학생이 10.2%, 일반 고등학생이 10.7%로, 초등학생(6.9%)이나 특성화 고등학생(7.9%)에 비해 중학생이나 일반 고등학생이 자주 모욕적인 말이나 욕설을 듣는 것으로 나타났다. 학업성적별로는 성적이 하(39.6%)인 경우에 상(31.9%)이나 중(31.9%)인 경우보다 부모(보호자)로부터 모욕적인 말이나 욕설을 많이 듣는 것으로 나타나, 부모의

모욕적인 말이나 욕설은 성적과 관련이 있음을 알 수 있다.

학교 교사에 의한 모욕적인 말·욕설 경험률은 성별, 학교유형별, 학업성적별로 유의미한 차이를 보였다. 성별로는 남학생(30.6%)이 여학생(33.6%)보다 학교 교사로부터 모욕적인 말·욕설을 많이 들은 것으로 나타났다. 학교유형별로는 특성화 고등학생(33.8%), 일반 고등학생(33.7%), 중학생(33.0%), 초등학생(12.8%)의 순으로, 초등학생에 비해서 중·고등학생들이 학교 교사로부터 모욕적인 말·욕설을 훨씬 많이 들은 것으로 나타났다. 학업성적별로는 학업성적인 하(34.7%)인 경우에 상(24.8%)이나 중(24.0%)인 경우에 비해서 학교 교사로부터 모욕적인 말·욕설을 많이 들은 것으로 나타났다.

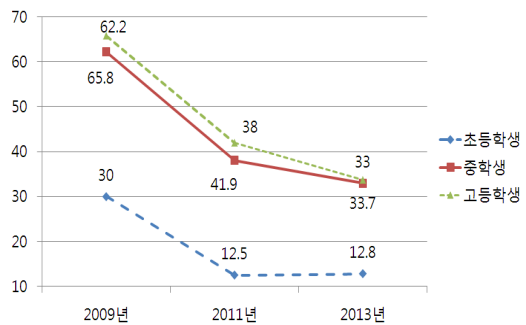
학원 교사에 의한 모욕적인 말·욕설 경험률은 성별, 학교유형별로 유의미한 차이를 보였다. 성별로는 남학생(13.7%)이 여학생(11.0%)보다 학원 교사로부터 모욕적인 말·욕설을 많이 들은 것으로 나타났다. 학교유형별로는 중학생(17.9%)이 모욕적인 말·욕설을 가장 많이 들었으며, 그 다음으로 초등학생(11.2%), 일반 고등학생(8.2%), 특성화 고등학생(5.8%)의 순으로 나타났다.

한편 모욕적인 말·욕설 경험률 또한 2009년, 2011년, 2013년에 걸쳐 크게 감소하고 있는 것으로 나타났다(초등학생의 교사로부터의 모욕적인 말 경험률만 소폭 증가 2011년 12.5% → 2013년 12.8%)



	2009년(%)	2011년(%)	2013년(%)
초등학생	49.2	29.2	26.9
중학생	71.3	44.4	39.0
고등학생	72.1	43.0	35.3

[그림 7] 부모로부터 모욕적인 말·욕설 경험률(3개년 추이 : 초등학생, 중학생, 고등학생)



	2009년(%)	2011년(%)	2013년(%)
초등학생	30.0	12.5	12.8
중학생	62.2	38.0	33.0
고등학생	65.8	41.9	33.7

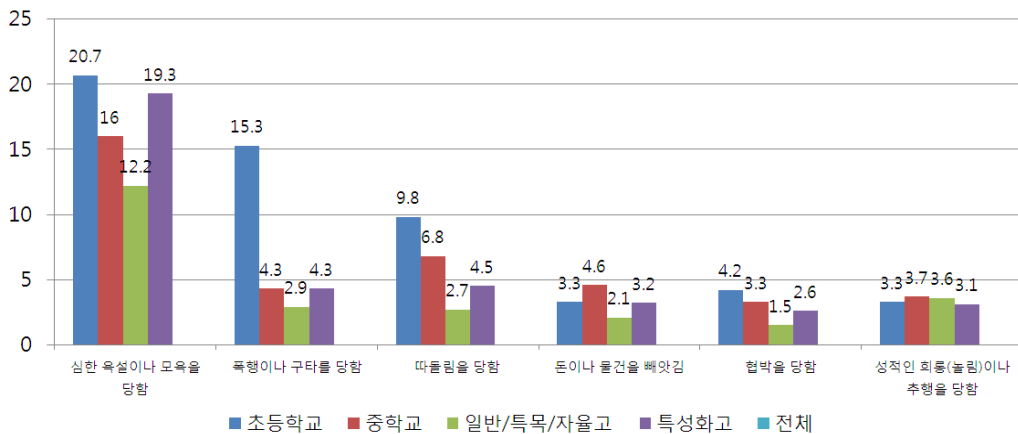
[그림 8] 교사로부터 모욕적인 말·욕설 경험률(3개년 추이 : 초등학생, 중학생, 고등학생)



### ③ 폭력피해 경험

최근 1년 동안 학교 안에서 선·후배, 친구들로부터 경험한 폭력피해 경험률은 학교 내 폭력 유형 중에서 심한 욕설이나 모욕이 16.5%로 가장 높았으며, 그 다음으로 폭행이나 구타(7.2%), 따돌림(6.4%), 성적인 희롱이나 추행(3.5%), 돈이나 물건 갈취(3.4%), 협박(3.0%)의 순으로 나타났다. 심한 욕설이나 모욕을 당한 경험은 다른 폭력 유형으로 인한 피해에 비해서 최소 2배 이상으로 나타나고 있어서 학교 안에서 이루어지는 여러 청소년폭력 유형 중에서 언어폭력으로 인한 피해가 가장 심각함을 보여주고 있다.

학교유형별 현황을 보면, 지난 1년간 초등학교의 학교 내 폭력 피해 경험이 가장 심각한 것으로 나타났다. 10명 중 2명이 선후배나 친구로부터 심한 욕설이나 모욕을 경험했으며, 10명 중 1명 이상은 폭행이나 구타를 당한 것으로 나타났다. 중학생의 경우에는 따돌림의 피해가 가장 심각하고, 일반 고등학교의 경우에는 폭력 피해 유형 중 성적인 희롱이나 추행의 피해가 상대적으로 심각했으며, 특성화 고등학교의 경우에는 심한 욕설이나 모욕에 대한 피해가 심각한 것으로 나타나고 있어, 이에 대한 주의를 기울일 필요가 있다.



[그림 9] 학교 내 선·후배, 친구로부터의 폭력 피해 경험

### ④ 사이버 공간에서의 피해 경험률

최근 1년 동안 채팅, 게시판 댓글 등 인터넷에서 욕설이나 모욕적인 말, 협박, 성희롱, 사생활 유포 등의 피해경험을 조사한 결과, 2013년도에 인터넷에서의 아동·청소년의 피해 경험은 욕설이나 모욕적인 말(22.1%), 협박(3.4%), 성희롱(4.5%), 사생활 유포(4.4%), 따돌림

(2.4%)로, 욕설이나 모욕적인 말로 인한 피해가 가장 심각한 것으로 나타났다.

2009년, 2011년, 2013년의 3개년 동안 인터넷에서의 초·중·고등학생 전체의 피해경험의 비교를 통해서 변화 추이를 살펴보면, 전반적으로 인터넷 상에서의 초·중·고등학생들의 피해 경험은 감소 추세에 있는 것으로 나타나고 있다.

### 3) 가정환경과 대안양육

#### (1) 가정의 보호를 받지 못하는 아동·청소년

가출경험 5.1%. 남학생 > 여학생, 경제적 수준이 낮을수록 가출경험 많음.

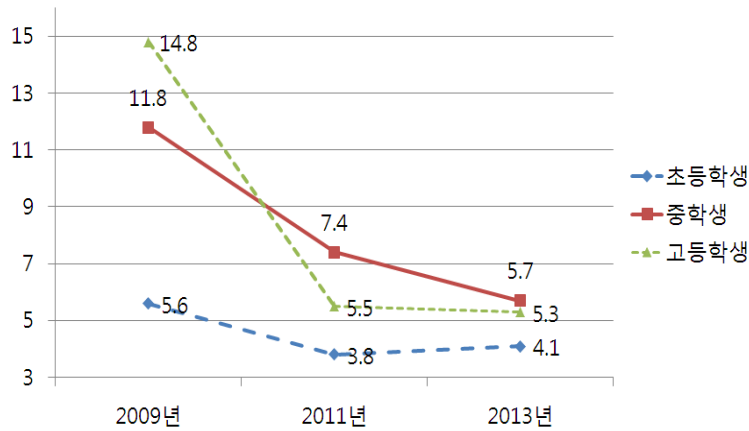
3년간 가출경험 감소 추세

주된 가출이유는 부모님 등 보호자와의 문제(65.7%)와 학업부담(14.5%)

##### ① 가출경험

최근 1년간 가출 경험이 있는 아동·청소년은 5.1%로 나타났다. 성별로는 남학생은 6.3%, 여학생은 3.7%가 가출경험이 있었고, 학교유형별로는 특성화고등학생 중 7.1%가 가출경험이 있었으며, 다음으로 중학생(5.7%), 일반계고등학생(4.9%), 초등학생(4.1%)의 순이었다. 가족 유형별로는 조손가정의 아동·청소년의 가출경험이 12.9%로 가장 많았고, 경제적 수준이 낮을수록 가출경험이 많은 것으로 나타났다. 다.

아동·청소년의 가출경험에 대한 연도별 변화추이를 비교해 보면, 2009년에 비해 가출경험은 초등학생, 중학생, 고등학생 모두 감소하는 추세를 보이고 있으며, 특히 고등학생의 경우 2009년에 14.8%, 2011년에 5.5%, 2013년 5.3%로 초등학생이나 중학생에 비해 감소폭이 큰 것으로 나타났다.



[그림 10] 최근 1년간 가출경험(3개년 추이 : 초등학생, 중학생, 고등학생)

## ② 가출이유와 서비스 이용 경험

가출의 가장 큰 이유는 부모님 등 보호자와의 문제였으며(65.7%), 이어서 학업부담(14.5%), 친구와 함께 하기 위해서(9.1%)의 순이었다. 가출이유의 연도별 추이를 살펴보면, 모든 학교유형에서 학업부담으로 인한 가출이 증가한 것을 볼 수 있는데 특히 초등학생의 경우, 2009년 11.1%, 2011년 13.2%, 2013년 16.2%로 증가폭이 다른 학교유형에 비해 큰 것을 볼 수 있다.

가출시 이용해 본 기관의 서비스로는 ‘이용해 본 적이 없다’는 응답이 93.7%로 가장 많았고, 청소년 상담기관 1.3%, 청소년 쉼터 1.2%, 청소년수련관 1.0%, 청소년 전화 1388 0.8%의 순이었다.

## (2) 아동학대, 유기 및 신체적, 심리적 회복과 사회복귀

### ① 방임 경험률

한번이라도 방임을 경험한 응답률을 살펴보면, 돌봐주는 사람 없이 밤늦게까지 홀로 집을 본 경험은 58.8%, 더러운 옷을 입고 지내거나 불결한 이부자리에서 잠을 잔 경험은 8.2%, 아파도 부모님(보호자)이 그냥 내버려 둔 경험 7.7%, 자신이 식사를 못해도 부모님(보호자)이 몰랐던 적이 있는 경우 13.7%, 학교를 결석해도 부모님이 모르는 경우 2.0%로 나타났다. 경제적 수준이 낮은 경우 방임 빈도가 높은 것으로 나타났다.

초등학생의 경우 돌봐주는 사람없이 밤늦게까지 홀로 집을 보는 경험이 있는 경우가

44.8%였고, 특히 주3회 이상 혼자 집을 보는 아동·청소년이 3.9%나 되는 것으로 나타나 이들에 대한 각별한 보호가 필요함을 알 수 있다.

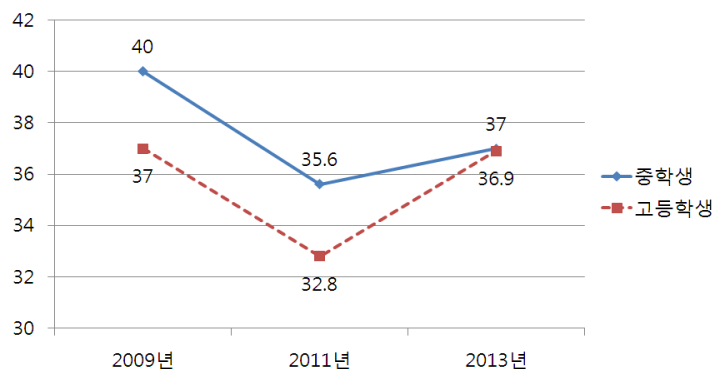
#### 4) 장애, 기초적 보전과 복지

##### (1) 생존 및 발달

###### ① 자살률

10명 중 3.7명이 죽고 싶다는 생각을 해본 적이 있으며 자살 생각의 주요 원인은 학업성적. 중학생 자살생각 이유 중 가족갈등 증가 추세

최근 1년간 죽고 싶다는 생각을 해 본 적이 있다는 응답은 35.9%(가끔 생각 32.3%, 자주 생각 4.6%)로 나타났고, 여학생(45.8%)이 남학생(28.9%)보다 자살생각 빈도가 더 높았다. 학교유형별로는 일반계고등학생 37.3%, 중학생 36.9%, 특성화고등학생 34.9%의 순으로 일반계고등학생의 자살생각 빈도가 가장 높았으며, 지역규모로는 대도시 지역 청소년이, 학업성적 면에서는 성적이 낮은 청소년이 자살생각 빈도가 높았다.



\* 주 : 1) '가끔 있다+자주 있다'='있다'로 계산

2) 문구: 2009년, 2011년 '자살'에서 2013년 '죽고 싶다는'으로 변경.

3) 문구: 2009년 '전혀 없다, 가끔 생각해 본 적이 있다, 자주 생각해 본 적이 있다'에서 2011년 '생각해 본 적이 없다, 가끔 생각한다, 자주 생각한다'로 변경, 2013년은 2011년과 동일.

[그림 11] 최근 1년 동안 자살생각 여부(3개년 추이 : 중학생, 고등학생)

청소년이 최근 1년 동안 자살 생각을 한 적이 있는지에 대한 3개년 추이를 보면, 중학생과 고등학생 모두 2011년도에 줄어들었다가 2013년 다시 늘어나고 있는 것을 볼 수 있다.

## ② 자살생각 원인

자살을 생각하게 된 원인으로는 학업성적(전체 40.4%, 중학생 34.0%, 일반계고등학생 50.5%, 특성화고등학생 27.1%)과 가족 간의 갈등(전체 27.6%, 중학생 33.7%, 일반계고등학생 20.3%, 특성화고등학생 28.1%)이 큰 것으로 나타났다. 경제적 수준이 상·중위층인 경우는 학업성적으로 인해, 하위층은 가족간의 갈등으로 인해 자살을 더 생각하게 되는 것으로 나타났다.

자살생각을 하게 된 주된 이유에 대한 3개년 추이를 살펴보면, 먼저, 중학생의 경우에 학교성적으로 인한 자살생각은 2009년 47.8%, 2011년 34.2%, 2013년 34.0%로 다소 감소하고 있는 것을 알 수 있다. 반면에, 가족간의 갈등으로 인한 자살생각은 2009년 16.0%, 2011년 22.6%, 2013년 33.7%로 증가하고 있었다. 고등학생의 경우 학교성적으로 인한 자살생각은 2009년 40.6%, 2011년 36.2%, 2013년 46.6%로 2013년도에 증가하고 있는 것으로 나타났고, 가족간의 갈등으로 인한 자살생각도 2009년 13.6%, 2011년 21.6%, 2013년 21.7%로 증가하고 있는 것을 볼 수 있다.

## ③ 고민거리 대화상대

고민거리 대화상대 : 친구(41.6%) > 어머니(34.4%) > 대화상대 없음(9.3%) >  
아버지(5.3%) > 담임선생님(1.0%) > 학교 상담선생님(0.8%)

자신의 고민과 걱정거리를 나눌 수 있는 사람이 있는지에 대해 전체 아동·청소년의 9.3%는 고민이나 걱정거리를 나눌 수 있는 사람이 없다고 응답했으며, 친구가 41.6%로 가장 높은 비율을 차지하였다. 그 다음으로는 어머니 34.4%, 형제/자매 5.4%, 아버지 5.3%의 순이었고, 담임선생님(1.0%), 학교 상담선생님(0.8%), 이웃이나 친척(0.6%), 청소년 상담관련 센터(0.4%)는 낮은 비율을 보였다. 학교유형별로 살펴보면, 초등학생은 어머니와 고민을 나눈다는 응답이 51.3%로 가장 높았던 반면에, 중학생과 고등학생은 친구와 고민을 나눈다(중 46.1%, 고 51.5%)는 응답이 가장 높은 비율을 차지하였다. 경제적 수준이 낮을수록 고민을 나눌 사람이 없다는 응답이 많았다. 한편 3년간의 추이를 보면, 초·중학생의 경우 고민 대화상대로 ‘친구’라는 응답이 점차 늘고 있음을 알 수 있다.

#### ④ 안전한 환경

거주하고 있는 동네의 안전도를 알아본 결과, 교통사고로부터 안전하다는 응답은 52.9%, 범죄로부터 안전하다는 응답은 56.8%에 불과해, 나머지 절반 정도의 아동·청소년은 거주지역 환경에 불안함을 가지고 있음을 알 수 있다. 남학생과 초등학생이 안전하다는 응답이 많았고 경제적 수준이 높을수록 안전하다고 느끼고 있었다.

### (2) 보건서비스

#### ① 학교급식 만족도

학교급식에 만족한다는 응답은 75.3%로 나타났고, 24.7%는 만족하지 않았다. 초등학생, 읍면지역, 경제적 수준이 높은 아동·청소년의 경우 만족도가 높게 나타났다.

### (3) 신체적, 정신적 건강 증진

83.6%는 건강하다고 인식. 22.7%는 운동을 전혀 하지 않음.

거의 매일 식사하는 비율은 60.0%. 경제적 수준이 낮을수록 주관적 건강상태와 운동실천율이 낮으며 아침식사 결식율은 높음.

#### ① 주관적 건강평가

아동·청소년이 자신의 신체적 건강에 대해 어떻게 생각하는지에 대해 질문한 결과 건강하다는 응답은 83.6%, 건강이 좋지 않다는 응답은 16.4%로 나타났다. 교급이 낮을수록, 양부모가정 아동·청소년이, 그리고 경제적 수준이 높을수록 건강하다는 응답이 많았다.

#### ② 운동실천율

건강관리를 위해 학교 체육시간을 제외하고 규칙적으로 운동을 하고 있는지를 조사한 결과, 전체 응답자의 22.7%는 전혀 하지 않는다고 응답했고, 월 1-2회는 21.2%, 주 1-2회는 27.9%, 주 3회 이상은 28.2%인 것으로 나타났다.

남학생은 84.7%가 운동을 한다고 응답하였으며, 여학생은 69.2%가 운동을 한다고 응답하여 남학생의 운동실천율이 더 높은 것으로 나타났다. 또한, 남학생은 주 3회 이상 운동한다는 응답이

36.6%로 높게 나타난 반면, 여학생은 운동을 전혀 하지 않는다는 응답이 30.8%로 높았다. 경제적 수준에 따른 차이를 살펴보면, 상위층 아동·청소년은 전혀 운동을 하지 않는 비율이 17.3%인 반면에 중위층은 25.5%, 하위층은 30.8%로 나타나 경제적 수준이 낮은 아동·청소년의 운동실천율이 낮은 것을 볼 수 있다.

한편 3년간의 추이를 보면, 전 교급 학생들이 운동을 하지 않는 비율은 점차 감소하고 1주일에 3회 이상 운동하는 비율이 증가하고 있는 것으로 나타났다.

### ③ 아침식사 결식율

응답한 아동·청소년 중 거의 아침식사를 하지 않는다고 응답한 비율은 17.0%였으며, 보통 하지 않는 편이라는 응답은 7.7%, 보통 하는 편이라는 응답은 15.3%, 거의 매일 하는 편이라는 응답은 60.0%로 나타났다.

성별에 따른 차이를 살펴보면, 남학생의 경우에 거의 매일 먹는 비율은 61.5%로 여학생(58.4%)에 비해 높은 것으로 나타났다. 가족유형에 따른 차이를 살펴보면, 양부모 가정 아동·청소년의 결식률이 낮았고, 경제적 수준별로는 상위층 아동·청소년은 거의 매일 먹는 비율이 65.6%인데 비해 중위층은 58.0%, 하위층은 49.5%로 경제적 수준이 높을수록 결식률이 낮았다. 한편, 등교 전 아침식사를 하는지에 대한 3개년 조사결과, 모든 연령에 걸쳐 아침식사를 하는 비율이 점차 감소하고 있는 것을 볼 수 있다.

다음으로 아침식사를 하지 않는 주된 이유로 입맛이 없어서(34.7%), 아침에 늦게 일어나서(23.1%), 학교에 일찍 가야해서(21.9%) 등으로 나타났는데, 아침에 늦게 일어난 것과 학교에 일찍 가야한다는 응답을 ‘학교등교’ 요인으로 묶어보면 45.0%로 가장 큰 이유로 볼 수 있다.

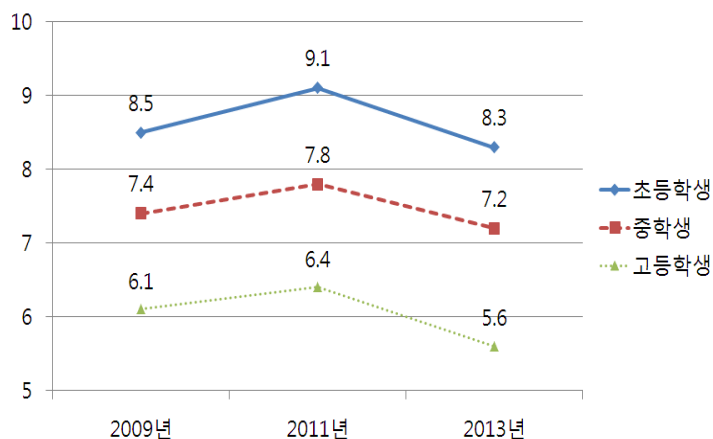
### ④ 수면시간

평균수면시간 : 초등학생 8시간 19분, 중학생 7시간 12분, 특성화고등학생 6시간 11분, 일반계고등학생 5시 27분. 고등학생 10명 중 7명 수면부족

아동·청소년들의 평균 취침시간은 밤 11시 32분(초등학생 10시 34분, 중학생 11시 27분, 일반계고등학생 12시 29분, 특성화고등학생 12시 10분), 평균 기상시간은 6시 34분으로 나타났다(초등학생 7시 10분, 중학생 7시 2분, 일반계고등학생 6시 20분, 특성화고등학생

6시 21분). 아동·청소년의 평균 수면시간은 7시간 6분이었는데, 초등학생 8시간 19분, 중학생은 7시간 12분, 특성화고등학생 6시간 11분, 일반계고등학생은 5시간 27분 순으로, 학업부담이 있는 교급일수록 수면시간이 적은 것을 알 수 있다. 수면시간이 부족하다고 응답한 아동·청소년은 52.8%였는데, 특히 고등학생(일반계고 69.5%, 특성화고 69.1%)의 경우 10명 중 7명은 잠이 부족하다고 생각하고 있었다.

아동·청소년의 평균 수면시간에 대한 3개년 비교 결과, 초등학생의 수면시간은 2009년 8.5시간이었으며, 2013년에는 8.3시간으로 약간 줄어들었으며, 중학생 또한 2009년 7.4시간에서 2013년 7.2시간으로 다소 줄어든 것으로 나타났다. 고등학생은 2009년 6.1시간에서 2013년 5.6시간으로 다른 학교유형에 비해 수면시간의 줄어든 폭이 다소 큰 것을 볼 수 있다.



[그림 12] 평균수면시간(3개년 추이 : 초등학생, 중학생, 고등학생)

## ⑤ 스트레스 인지율

초·중·일반계고 학생의 가장 큰 스트레스는 학업문제,  
특성화고등학생은 미래에 대한 불안

평상시 스트레스를 많이 느끼는 중·고등학생이 41.4%로 나타난 가운데(제9차 청소년건강행태온라인조사), 본 연구에서는 최근 1년 동안 받은 스트레스 정도를 원인별로 알아보았다. 학업문제로 스트레스를 받는다고 응답(그런 편이다, 매우 그렇다)한 비율은 69.3%였으며,



진로 등 미래에 대한 불안 51.6%, 외모 및 신체조건 29.2%, 또래와의 관계 21.9%, 가정불화 18.8%, 경제적인 어려움으로 인한 스트레스는 12.6%로 나타나 아동·청소년들은 학업과 진로에 대한 불안으로 인한 스트레스를 많이 받는 것을 알 수 있다.

학교유형별로 살펴보면, 초등학생의 스트레스 원인은 학업문제(46.2%)와 또래와의 관계가 (20.7%)가 높게 나타났고, 중학생의 경우는 학업문제 74.2%, 미래에 대한 불안 53.0%, 외모 및 신체조건 31.0% 순으로, 일반계고등학생은 학업문제 87.2%, 미래에 대한 불안 81.5%, 외모 및 신체조건 36.1% 순으로, 특성화고등학생은 미래에 대한 불안이 77.4%, 학업문제 68.5% 외모 및 신체조건 42.6%, 경제적인 어려움 31.9% 순으로 나타났다.

## ⑥ 행복도

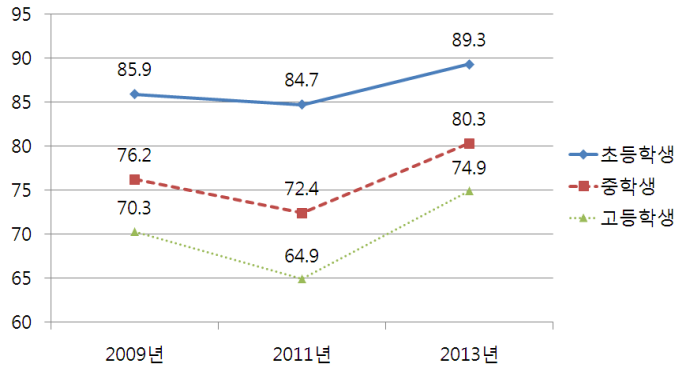
z행복하다 : 초 89.3 > 중 80.3% > 일반계고 75.1% > 특성화고 73.8%

행복하지 않은 가장 큰 이유는 학업부담과 미래에 대한 불안  
학업성과 경제적 수준이 높을수록 행복

현재 행복하다(행복한 편이다, 매우 행복하다)고 응답한 아동·청소년은 81.1%였으며, 초등학생은 89.3%가, 중학생은 80.3%가 행복하다고 하였고, 일반계고등학생은 75.1%, 특성화고등학생은 73.8%가 행복하다고 응답함으로써 학년이 올라갈수록 행복하다고 느끼는 비율은 감소하는 것으로 나타났다. 학업성과 경제적 수준이 높을수록 행복하다는 응답이 많았다.

행복하지 않은 주된 이유는 학업부담(37.3%)이 가장 컸고, 그 다음이 미래에 대한 불안(22.8%), 가정이 화목하지 않아서(10.6%)의 순이었다. 학교유형별 이유를 보면, 초등학생은 학업부담(37.0%), 가정이 화목하지 않아서(17.8%), 친구와의 관계가 좋지 않아서(16.9%)의 순으로, 중학생과 일반계고등학생은 학업부담(37.4%, 42.8%), 미래에 대한 불안(15.5%, 33.9%), 가정이 화목하지 않아서(13.5%, 4.4%)의 순으로, 특성화고등학생은 미래에 대한 불안(36.9%), 학업부담(13.8%), 가정의 경제적 어려움 때문(12.6%)의 순으로 나타났다.

아동·청소년들의 행복도에 대한 3개년 추이를 보면, 전 연령에 걸쳐 2011년에는 행복한 정도가 다소 감소하였다가 2013년에는 다시 증가하는 것을 볼 수 있다.



[그림 13] 행복도(3개년 추이 : 초등학생, 중학생, 고등학생)

## 5) 교육, 여가 및 문화적 활동

### (1) 교육의 기회

최근 1년간 10명 중 5명이 학교에 가고 싶지 않은 적이 있었으며, 가장 큰 이유는  
‘학교수업이 싫어서’

최근 1년간 고등학생 10명 중 3명이 학업중단 생각  
성적을 높이거나 진학을 위한 사교육 경험 74.2%(초등학생과 특목고 학생은 각  
83.8%). 경제적 수준이 낮을수록 사교육 경험률 낮음

#### ① 학교부적응

최근 1년 동안 학교에 가고 싶지 않았던 적이 있었던 경우는 응답자의 반수에 가까운 48.2%였다. 초등학생(35.2%)과 중학생(49.9%)보다는 고등학생(57.4%)이, 성적이 높은 학생(39.4%)보다는 낮은 학생(62.5%)이, 경제적 수준이 높은 학생(41.8%)보다는 낮은 학생(62.1%)이 더 학교에 가고 싶지 않았다는 응답률이 높았다.

학교에 가고 싶지 않았던 이유에 대해 전체 응답자 중에서 70.4%의 다수가 ‘학교의 수업이 싫어서’ 학교에 가고 싶지 않았다고 답하였다(중복응답). 다음으로 ‘몸 상태 혹은 컨디션이 좋지 않아서(57.5%)’, ‘다른 취미활동에 더 관심이 있기 때문에(40%)’, ‘학교 규율이 엄격하고 자유롭지 않아서(37.3%)’, ‘성적이 좋지 않아서(24.4%)’ 순으로 나타났다. 교급별로는 초등학

생은 ‘다른 취미활동 관심’에 중·고등학생은 ‘엄격한 학교규율’에 대한 응답이 상대적으로 높은 경향이 있다.

## ② 학업중단을

최근 1년 동안 공부를 그만두고 학교를 포기할 생각을 한 적이 있는 학생은 23.2%로 5명 중 1명이 넘는 비율로 나타났다. 교급별로는 중학생 16.9%, 고등학생 29.2%(일반계고등학생 29.0%, 특성화고등학생 30.3%)로 고등학생의 경우 10명 중 3명꼴로 학업중단을 생각해본 것으로 나타났다. 특히, 학업성적과 경제적 수준이 낮을수록 학업 포기 생각을 많이 한 것으로 나타났다.

## ③ 사교육 경험률

최근 1년 동안 학교 수업 이외에 성적을 높이거나 진학을 위해 사교육(과외·학원·학습지)을 받은 경험이 있는지 물어본 결과, 74.2%가 사교육의 경험이 있다고 응답하였다. 초등학교의 사교육 경험율은 더 높아서 83.8%로 나타났고, 중학교와 고등학교는 각각 80.4%, 60.4%로 보이고 있다. 특목고 학생들의 사교육 경험율은 초등학생과 같이 83.8%로 가장 높고, 대학진학을 목표로 하지 않는 집단인 특성화고 학생들의 사교육 경험은 가장 낮은 28%를 보이고 있다. 한편, 읍면에 거주하거나 경제수준이 낮거나 학업성적이 낮을수록 상대적으로 사교육 경험이 적은 것으로 나타났다.

## ④ 방과 후 하루 평균 학습시간

초등학생 과반수 이상이 방과후에도 2시간 이상 공부,  
10명 중 2.9명은 3시간 이상 공부

평일 학교 정규 수업시간을 제외한 하루 공부시간을 1시간 미만부터 6시간 이상까지 1시간 간격으로 구간을 제시하고 선택하게 하였다. 하루 2시간 이상 공부하는 경우는 초등학생 52.2%, 중학생 58.4%, 일반고등학생 58.8%, 자율고등학생 68.3%, 특목고등학생 70.6%, 3시간 이상 공부하는 경우는 초등학생 28.9%, 중학생 33.3%, 일반고등학생 38.3%, 자율고등학생 51.3%, 특목고등학생 54.5%였으며, 4시간 이상 공부하는 경우는 초등학생 15.1%, 중학생

15.7%, 일반고등학생 22.4%, 특목고등학생 30.5%, 자율고등학생 34.6%, 5시간 공부하는 경우는 초등학생 6.9%, 중학생 6.5%, 일반고등학생 9.8%, 특목고등학생 12.9%, 자율고등학생 17.6%인 것으로 나타났다. 6시간 이상 공부한다는 응답도 초등학생 2.7%, 중학생 2.4%, 일반고등학생 9.8%, 자율고등학생 6.1%, 특목고등학생 9.4%에 달했다. 초등학생의 학습시간이 중학생 수준인 것을 볼 수 있다.

## (2) 교육의 목표

### ① 학교의 의미와 기능

학교가 교육의 본래적 기능을 하고 있는지 네 개의 질문을 제시한 결과, ‘학교는 학생들이 신체적, 정신적으로 건강하게 성장하는데 도움을 준다’ 66.5%, ‘학교는 학생들의 바람직한 인성을 길러준다’ 66.7%, ‘학교는 학생들이 타인을 배려하고 공동체 의식을 형성하게 한다’ 72.7%, ‘학교는 학생들의 미래 직업이나 사회생활에 필요한 지식을 가르쳐준다’ 86.9% 등의 응답율을 보였다. 전체적으로 교급이 높을수록, 학업성적과 경제적 수준이 낮을수록 부정적인 응답을 하는 것으로 나타났다.

### ② 인권교육 및 다문화교육 경험

인권교육 경험 54.4%, 인권교육 유용성 70.1%, 학교 정규교과시간을 통한 교육 59.6%, 학교 창의적 체험활동시간을 통한 교육 37.5%  
다문화이해교육 경험 45.6%, 다문화이해교육의 유용성 73.2%

최근 1년 동안 인권교육을 받은 경험을 알아본 결과, 교육을 받은 적이 없다고 응답한 학생은 45.6%로 거의 과반에 가까운 수로 나타났다. 1회의 인권교육 경험이 있다고 응답한 학생이 전체의 18.6%이고, 5회 이상 인권교육을 받은 학생은 7.4%로 나타났다. 저학년으로 갈수록 인권교육의 경험이 많게 나타났으며, 학업성적과 경제적 수준이 낮을수록 인권교육의 경험이 적은 것으로 나타났다.

최근 1년 동안 다문화 이해교육을 받은 경험을 알아본 결과, 다문화 이해교육을 받은 적이 없다고 응답한 학생은 전체의 과반수가 넘는 54.4%에 달했다. 1회의 다문화 이해교육을

받은 학생들은 전체의 19.9%이었고, 5회 이상 받은 학생은 4.3%이었다. 학년이 높을수록, 학업성적과 경제적 수준이 낮을수록 다문화 이해교육 경험이 낮게 나타났다.

### (3) 여가, 놀이 및 문화예술 활동

#### ① 청소년시설 이용경험

10명 중 6~7명은 최근 1년간 청소년시설 이용경험이 없음

청소년수련관이나 청소년문화의집은 청소년들이 지역사회에서 다양한 체험프로그램에 참여하고 자율·자치활동 공간을 이용할 수 있는 공공시설이다. 조사결과 최근 1년 동안 청소년수련시설을 이용한 적이 한 번도 없는 아동·청소년이 62.3%에 달했고, 1년에 1~2번 정도 이용한다는 응답이 28.3%에 이르러 한 달에 1~2번 이상 이용하는 실질적인 이용자는 9.4% 정도로 매우 적은 것을 알 수 있다. 고학년으로 갈수록(초등학생 56.6%, 중학생 59.9%, 일반계고등학생 69.3%, 특성화고등학생 69.7%), 학업성적과 경제적 수준이 낮을수록 청소년 시설을 이용해본 경험이 없는 것으로 나타났다. 한편 청소년시설과 이용시설을 모두 포함하여 이용해본 경우 만족도를 물어본 결과, 85.4%가 만족한다고 응답하였다.

#### ② 지역 내 문화·여가시설 충분성에 대한 인식

중학생 10명 중 5.4명, 일반계고등학생 10명중 7명 정도  
청소년 여가·문화 시설·공간 부족

자신이 살고 있는 지역에 아동·청소년을 위한 여가·문화 시설 공간이 충분한지에 대해 충분하다고 답을 한 학생은 48.8%였고, 충분하지 않다고 응답한 학생은 41.2%로 나타났다. 초등학생은 충분하다고 긍정적으로 답변한 비율이 72%에 달하나 중학생은 45.2%, 일반계고등학생은 31.5%, 특성화고등학생은 39.0%에 그쳤다. 지역규모가 작을수록, 학업성적이 낮을수록, 경제적 수준이 낮을수록 여가·문화 시설공간이 부족하다는 응답이 많은 경향을 보였으나 통계적으로 유의한 차이는 아니었다.

### ③ 하루 평균 여가활동 시간

초등학생 10명 중 2.3명, 일반계고등학생 4.8명은 평일 하루 여가시간 1시간 미만

평일 하루 중 자유롭게 활용할 수 있는 여가시간에 대해 1시간 이상~2시간 미만이라는 응답이 30.8%로 가장 많았고 다음으로 1시간 미만이라는 응답이 29.7%로 많이 나타났다. 전체적으로 70.2%의 아동·청소년이 최소 1시간 이상의 여가시간을 가지고 있으나 2시간 이상 여가시간이 있다는 응답은 39.4%로 급격히 줄어든다. 여가시간이 1시간도 안되는 경우는 초등학생 22.5%, 중학생 21.8%, 일반계고등학생 48.4%, 특성화고등학생 20.2%로 나타났다. 하루 여가시간이 3시간 이상인 경우는 초등학생 31.0%, 중학생 24.2%, 일반계고등학생 7.5%, 특성화고등학생 33.5%에 불과했다.

### ④ 휴일 여가활동

휴일에 가장 많이 하는 활동 1순위 : 초등학생은 ‘친구와 놀기’, 중학생과  
특성화고등학생은 ‘게임’, 일반계고등학생은 ‘공부’

휴일에 가장 많이 하는 활동은 친구와 놀기가 48.2%로 가장 많았고 그 다음으로 TV 시청 46.6%, 게임(인터넷 게임, 휴대전화 게임 포함) 43.4%, 집에서 휴식 38.8% 순으로 높게 응답되었다. 공부가 이들 다음으로 23.5%를 차지하고 있는 것도 주목할 만하다. 문화·예술행사 관람(9.1%), 독서(8.6%), 여행(5.1%) 등은 낮은 응답률을 보였다(3가지 활동 중복응답). 성별차이로는 남학생은 게임과 운동을, 여학생은 휴대전화로 통화하기를 많이 하는 것을 볼 수 있다. 교급별로는 초·중학생은 친구와 노는 것을, 고등학생은 휴식을 취하거나 혼자 TV를 보는 활동을 상대적으로 더 많이 하는 것으로 나타났다.

한편, 휴일에 가장 많이 하는 활동에 대한 1순위 응답만을 보면, 게임(20.5%), 친구와 놀기(18.9%), TV 시청(16.6%), 공부(10.5%), 집에서 휴식(9.9%) 순으로 나타나, 게임을 하는 경우가 가장 많음을 알 수 있다. 학교유형별로 보면, 초등학생은 친구와 놀기(23.4%) → TV 시청(18.3%) 순으로, 중학생은 게임(25.4%) → 친구와 놀기(18.9%) 순으로, 일반고 학생은 게임(17.7%) → 공부(16.7%) 순으로, 특목고 학생은 공부(28.1%) → TV 시청(15.2%) 순으로, 자율고 학생은 공부(25.3%) → 게임(16.8%) 순으로, 특성화고등학생은 게임(26.0%) → 친구와

놀이(20.7%) 순으로 나타났다. 일반고, 특목로, 자율고를 포함한 일반계고등학교의 1순위 활동은 공부(17.9%), 게임(17.1%), TV 시청(15.2%), 집에서 휴식(13.9%), 친구와 놀기(13.8%) 등의 순으로, 휴일에도 가장 많이 하는 활동이 ‘공부’로 나타났다.

#### ⑤ 청소년단체활동 참가율

청소년단체 활동학생은 초등학교 10명 중 2명, 중학생 0.6명, 고학생 0.5명

최근 1년 동안 청소년 단체(예: 보이·걸스카우트, 누리단, 한별단, 해양소년단, 우주소년단, RCY 등)에 가입하여 활동하고 있는지 알아본 결과, 전체 응답자의 81.1%가 청소년단체에 가입하지 않고 있으며, 가입하여 활발하게 활동하고 있는 응답학생은 9.5%에 불과하였다. 9.3%의 응답자는 가입은 하였지만 활동하지 않고 있다고 대답하였다. 청소년단체에 가입하여 활동하고 있는 경우는 여학생(10.2%)이 남학생(8.9%)보다 많았고 고학년으로 갈수록 응답률이 낮았으며(초등학교 19.8%, 중학생 5.7%, 고학생 4.7%), 학업성적이 높을수록 단체활동을 활발히 하는 것으로 나타났다(상 12.7%, 중 9.6%, 하 6.0%).

#### ⑥ 동아리활동 참가율

최근 1년간 취미나 문화관련 동아리활동은 10명 중 6~7명이 경험

최근 1년 동안 취미나 문화 활동을 위해 동아리(동호회 포함) 활동(학교 내외 동아리 모두 포함) 경험이 있는 경우는 70.1%로 나타났다. 여학생(72.2%)이 남학생(69.7%)보다 동아리활동을 더 활발하게 하고 있었으며 청소년단체 참여율과는 달리 초등학교(67.5%)보다는 중학생(73.1%)과 일반계고등학교(73.1%)들의 동아리활동이 더 활발하게 나타났다. 학업성적이 높을수록 동아리활동에의 참여가 상대적으로 높게 나타나고 있다.

#### ⑦ 청소년활동에 대한 가정과 학교의 지지도

청소년활동(단체활동, 동아리활동 등)에 대한 지지도 : 가정 60.1%, 학교 69.5%

응답자 가정의 60.1%가 청소년활동 참여에 대하여 지지하는 것으로 나타났고, 응답자 다섯 가정 중 두 가정에 해당하는 39.9%는 청소년활동에 대하여 부정적인 것으로 나타났다. 초등학생(81.4%)의 청소년활동 참여가 압도적으로 지지를 받는 반면 중학생(49.6%)은 일반계 고등학생(54.8%) 보다 가장 낮은 지지를 받고 있었다. 대체로 학업성적이 높거나 경제수준이 높은 가정이 청소년활동 참여에 대한 지지가 높은 것으로 나타나고 있다.

학교가 학생들의 청소년활동 참여를 지지한다는 응답은 69.5%로 나타났다. 교급이 높아질수록 청소년활동에 대한 지지는 낮아지는 것으로 나타났는데(초등학생 83.5%, 중학생 64.7%, 일반계고등학생 63.7%), 특성화고등학생은 57.5%만이 지지한다고 응답하여 특성화고등학교에서의 청소년활동이 활성화 정도가 낮을 것을 예상할 수 있다.

## 6) 특별보호조치

### (1) 경제적 착취

청소년 아르바이트 시 부당 처우 경험 : 근로계약서 미작성(78.4%) > 최저임금 미보장(27.2%) > 임금체불 또는 약속보다 적게 받은 경험(15.1%)

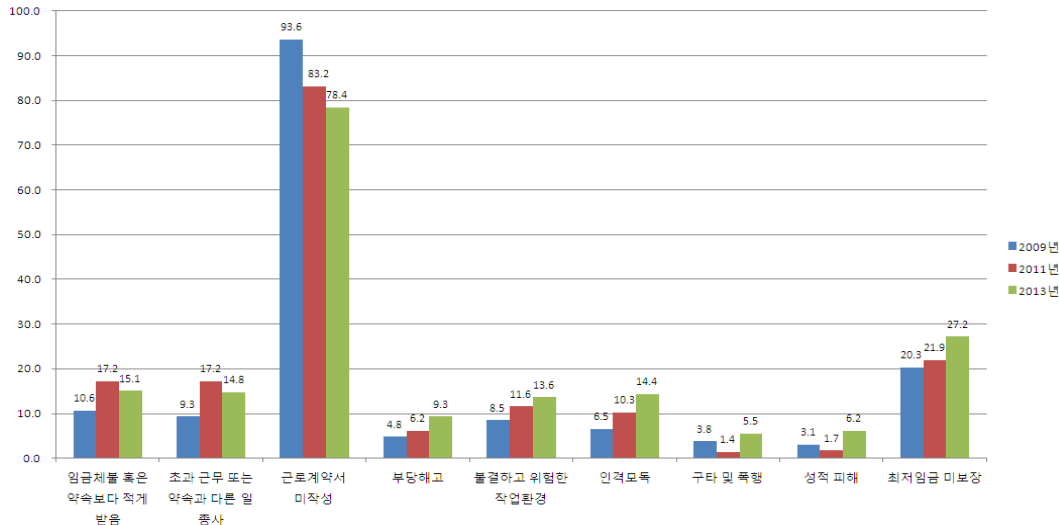
#### ① 아르바이트 부당처우 경험률

2013년도 아르바이트 경험률은 13.3%(중 6.5%, 일반계고 15.2%, 특성화고 41.1%)로, 2011년의 아르바이트 경험률 13.7%에 비해 다소 낮게 나타났다. 학업성적과 경제적 수준이 낮을수록 아르바이트 경험이 많은 것으로 나타났다.

한편, 청소년 아르바이트 시 부당한 처우를 받은 경험은 근로계약서 미작성이 78.4%로 가장 많았으며, 그 다음으로 최저임금 미보장(27.2%), 임금체불 또는 약속보다 적게 받은 경험(15.1%), 초과 근무 또는 약속과 다른 일 종사(14.8%), 인격모독(14.4%), 불결하고 위험한 작업환경에서 일한 경험(13.6%), 부당해고(9.3%), 성적 피해(6.2%), 구타 및 폭행(5.5%) 등의 순인 것으로 나타났다. 2009년, 2011년, 2013년의 3개년 동안 부당 처우 경험을 비교해 보면, 근로계약서 미작성의 경우에는 지속적으로 감소 추세에 있으나, 최저임금을 보장하지 않거나 부당 해고하는 사례가 증가하고 있고, 불결하고 위험한 작업환경도 개선되지 않고



확대되고 있으며, 아르바이트 청소년에 대한 인격모독, 구타 및 폭행, 성적 피해 등도 지속적으로 증가하고 있는 것으로 나타났다.



[그림 14] 아르바이트 부당 처우 경험률

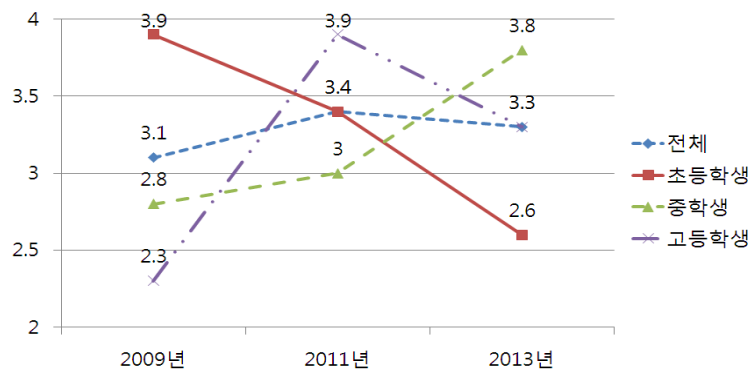
특히, 아르바이트 청소년에 대한 인격모독 경험은 2009년에 6.5%에서 2013년 14.4%로 2배 이상 증가하였고, 구타 및 폭행 경험도 2009년 3.8%에서 2013년 5.5%로 1.5배 이상 증가하였으며, 성적 피해 경험도 2009년 3.1%에서 2013년 6.2%로 2배 증가하여 아르바이트 현장에서의 청소년의 인권에 대한 심각한 침해가 이루어지고 있음을 보이고 있다.

## (2) 성적착취

청소년들의 성적 피해 경험은 3.3%로 2011년(3.4%)에 비해 감소  
 중학생의 경우 2009년 이후 지속적으로 증가하여 2013년에는 3.8%  
 성적피해 유형은 성희롱(59.6%), 성추행(32.6%), 강제적 성관계(5.1%) 순이었음.  
 성적피해를 당한 조손가정 청소년 10명 중 7~8명은 피해를 당하고도  
 전혀 도움을 받지 못하고 있음.

### ① 청소년의 성적 피해 경험률

이 지표는 청소년의 성희롱, 성추행, 강제적 성관계 피해 경험에 관한 것이다. 청소년들의 성적 피해 경험을 2009년, 2011년, 2013년에 본 연구원에서 수행한 실태조사를 바탕으로 비교해 보면, 2013년도의 성적 피해 경험률은 3.3%로 2009년의 경험률(3.1%)에 비해 증가하였으나 2011년의 경험률(3.4%)에 비해서는 다소 감소한 것으로 나타났다. 하지만 학교급별로는 중학생의 성적 피해 경험률과 증가율이 가장 높아, 중학생들의 성적 피해가 가장 심각한 것으로 보여지고 있다. 초등학생의 경우에는 성적 피해 경험률이 2009년 3.1%에서 지속적으로 감소하여 2013년에 2.6%까지 감소하였으나, 중학생의 경우에는 2009년 이후에 지속적으로 증가하여 2013년도에는 3.8%까지 증가하였다. 고등학생의 경우에는 2013년의 성적 피해 경험률이 3.3%로 2011년의 경험률(3.9%)보다는 다소 감소하였으나 2009년의 경험률(2.3%)에 비해서 1.0% 증가한 것으로 나타났다.



[그림 15] 청소년 성적 피해 경험률(3개년 추이 : 전체, 초등학생, 중학생, 고등학생)

한편, 청소년들의 성적 피해 경험률은 성별, 학교유형별, 지역규모별, 가족유형별, 학업성적별, 경제적 수준별로 차이를 보였다. 성별로는 여학생(3.7%)이 남학생(2.9%)보다 성적 피해 경험이 많았으며, 학교유형별로는 중학생(3.8%), 일반계 고등학생(3.5%), 특성화 고등학생(2.8%), 초등학생(2.6%)의 순으로, 지역규모별로는 대도시 학생(3.4%), 읍면지역 학생(3.3%), 중소도시 학생(3.1%)의 순으로, 가족 유형별로는 조손가정 학생(7.2%), 한부모가정 학생(4.3%), 양부모가정 학생(3.1%)의 순으로, 학업성적별로는 학업성적이 하(4.5%)인 학생들이 상(2.8%)이나 중(2.8%)인 학생보다, 그리고 경제적 수준별로는 경제적 수준이 하(5.4%)인

학생이 가장 경험이 많은 것으로 나타났다.

성적 피해를 경험한 청소년들의 피해 유형은 성희롱이 59.6%로 가장 많았고, 성추행이 32.6%, 그리고 강제적 성관계가 5.1%로 나타났다. 초등학생의 경우에 다른 교급 유형에 비해 성희롱 비율(57.9%)이 상대적으로 낮은 반면, 강제적 성관계 비율(7.7%)은 높았으며, 일반고 고등학생의 경우에도 강제적 성관계 비율이 6.8%로 비교적 높게 나타났다.

성적 피해를 경험한 후 도움을 받은 사람은 친구가 31.8%로 가장 많았고, 그 다음으로 부모님이나 보호자(11.8%), 선생님(6.5%), 인터넷(3.0%), 선배(2.4%)나 형제자매(2.4%) 등의 순으로, 부모님이나 보호자에게 알린 경우보다는 친구에게 알린 경우가 많았으며, 경찰에 신고한 경우는 거의 없었다. 특히 조손가정의 청소년들은 성적 피해를 당한 후 누구의 도움도 받지 않은 비율이 76.2%이며, 도움을 받은 경우에도 선배에게만 도움을 받았으며, 보호자나 친구 등으로부터의 도움을 받지 않은 것으로 나타나, 조손가정 청소년들이 관계에 있어서 어려움을 가지고 있음을 알 수 있었다.

### 3. 후속과제

#### ○ 심층분석

- 3개년 데이터 추이와 사회적 배경
- 인권 관련 변수 간 상관관계, 영향요인, 효과 등 → 데이터분석보고서 활성화
- 데이터 생산 및 분석 주기 다양화 : 2013년 데이터에 대해 2014년 분석

#### ○ 지표체계 타당화 지속검토

- 지표항목별 개념과 측정내용
- 지표의 정밀성 강화, 개별지표의 표준화 및 체계화
- 행정통계 활용 지표 : 가용통계 발굴

#### ○ 데이터 활용 확산을 위한 정비

- 원자료의 데이터베이스화 (NYPI 데이터아카이브)
- 3개년 설문지체계와 문항구성 변화
- 2009~2013 데이터 비교 시 유의사항

- 국가통계포털시스템(KOSIS) 등록양식 : 장기적인 반복 횡단조사 데이터 생산 고려
- 인권지수 생산
  - 지수화 작업을 통해 인권실태 비교 기능 고려
  - 유엔 인권지표체계 반영 시 고려점 분석 : 구조 · 과정 · 성과지표

**자료 1** 유엔아동권리협약 국가보고서 작성 기준과 아동 · 청소년 인권지표체계<sup>2)</sup>

영역	지표체계 대분류	하위내용 (협약 조항)
1. 협약 이행을 위한 일반 조치	1. 인권일반 및 일반원칙	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 당사국의 협약 이행의무(제4조)</li> <li>○ 협약 홍보(제42조)</li> <li>○ 국가보고서 활용(제44조 6항)</li> </ul>
2. 아동의 정의		<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 국내법상 아동의 정의(제1조)</li> </ul>
3. 일반 원칙		<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 차별금지의 원칙(제2조)</li> <li>○ 아동이익 최우선의 원칙(제3조)</li> <li>○ 아동의 생명 · 생존 및 발달의 권리(제6조)</li> <li>○ 아동 의견표명의 권리(제12조)</li> </ul>
4. 시민적 권리와 자유	2. 시민적 권리와 자유	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 이름과 국적(제7조)</li> <li>○ 신분의 등록 및 유지(제8조)</li> <li>○ 표현의 자유(제13조)</li> <li>○ 사상, 양심 및 종교의 자유(제14조)</li> <li>○ 결사 및 집회의 자유(제15조)</li> <li>○ 사생활의 보호(제16조)</li> <li>○ 정보접근권(제17조)</li> <li>○ 체벌, 고문 및 기타 비인도적 취급을 받지 않을 권리 (제37조 가, 제28조 2항), 피해아동의 신체적 · 심리적 회복과 사회복귀(제39조)</li> </ul>
5. 가정환경 및 대안양육	3. 가정환경 및 대안양육	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 부모의 자녀지도 책임과 권리 및 의무(제5조, 제18조 1항), 부모의 양육 지원 및 아동보호 시설 및 서비스 개발(제18조 2항)</li> <li>○ 부모로부터의 분리(제9조)</li> <li>○ 가족의 재결합(제10조)</li> <li>○ 아동 양육비 확보(제27조 4항)</li> <li>○ 가정보호를 받지 못하는 아동(제20조)</li> <li>○ 보호 및 양육 관련 조치의 정기적 심사(제25조)</li> </ul>

2) 표 안의 ‘영역’과 ‘하위내용’은 유엔의 아동권리협약 국가보고서 작성지침인 ‘Treaty-specific guidelines regarding the form and content of periodic reports to be submitted by States parties under article 44, paragraph 1 (b), of the Convention on the Rights of the Child (CRC/C/58/Rev.2(2010, 11, 23))’에 따른 영역과 조항 분류를 표로 정리한 것임.

영역	지표체계 대분류	하위내용 (협약 조항)
		<ul style="list-style-type: none"> <li>◦입양(제21조)</li> <li>◦불법 해외 이송 및 미귀환(제11조)</li> <li>◦아동학대, 유기(제19조) 및 신체적·심리적 회복과 사회복귀(제39조)</li> </ul>
6. 장애, 기초보건 및 복지	4. 장애, 기초보건 및 복지	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦장애아동(제23조)</li> <li>◦생존 및 발달(제6조 2항)</li> <li>◦건강 및 보건서비스(제24조)</li> <li>◦신체적·정신적 건강 증진 및 질병 예방, 청소년의 생식보건 권리와 건강한 생활양식 촉진</li> <li>◦유해한 전통관습 폐지(제24조 3항)</li> <li>◦약물남용(제33조)</li> <li>◦부모가 투옥된 아동, 모와 교도소에서 생활하는 아동 보호</li> <li>◦사회보장 및 아동보호시설(제26조, 제18조 3항)</li> <li>◦영양, 의복, 주거 등 적절한 생활수준(제27조 1, 2, 3항)</li> </ul>
7. 교육, 여가 및 문화적 활동	5. 교육, 여가 및 문화적 활동	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦교육에의 권리(제28조)</li> <li>◦교육의 목적, 교육의 질(제29조)</li> <li>◦원주민, 소수집단 아동의 문화권(제30조)</li> <li>◦인권교육과 시민교육</li> <li>◦여가, 오락 및 문화적 활동(제31조)</li> </ul>
8. 특별 보호 조치	6. 특별보호조치	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦난민아동(제22조)</li> <li>◦무력분쟁하의 아동(제38조), 신체적·심리적 회복과 사회복귀(제39조)</li> <li>◦착취상황 하의 아동 <ul style="list-style-type: none"> <li>- 경제적 착취(제32조)</li> <li>- 약물남용(제33조)</li> <li>- 성적착취 및 학대(제34조)</li> <li>- 인신매매 및 유기(제35조)</li> <li>- 기타형태의 착취(제36조)</li> </ul> </li> <li>◦거리에서 생활하는 아동</li> <li>◦법에 저촉된 아동, 범죄 피해자와 목격자 <ul style="list-style-type: none"> <li>- 소년사법 운영(제40조)</li> <li>- 구속, 수감 등 자유가 박탈된 아동(제37조 나, 라), 사형 및 종신형의 금지와 회복적 접근(제37조 가)</li> <li>- 신체적·심리적 회복과 사회복귀(제39조)</li> </ul> </li> <li>◦소수민족, 원주민 아동(제30조)</li> </ul>

# The Current Status of Korean Children and Youth Rights<sup>1)</sup>

## 1. Research Overview

### □ Purpose

- To accumulate time series data with which the status and trend of children's and youth's rights can be identified by conducting repeated cross-sectional study on the status of children's and youth's rights in accordance with human rights indicators of children and youth → base data for comprehensive and systematic monitoring of children's and youth's rights and the establishment of relevant policy.

### □ Survey on the Status of Children's and Youth's Rights

- Produced and announced every year as statistics no. 40201 approved by Korea
- From 2009 to 2012, the rights of children and youth are divided into 4: right of survival, right of protection, right of development and right of participation. In 2009 and 2011, survey was conducted on right of survival and right of protection and in 2010 and 2012, survey was conducted on right of development and right of participation.  
→ Starting from 2013, the survey system was changed to conduct the survey on all four areas a year.

※ 2013 Human Rights Indicators System for Children and Youth: 130 Indicators in 6

---

1) This report is a part of survey result of "Research on the Status of Children's and Youth's Rights in Korea III", a research task of National Youth Policy Institute in 2013. This was released in seminar on Nov. 27, 2013. Refer to final report (Research report 13-R013) to know more about detailed research contents and policy suggestions based on survey results.

areas of general human rights and general principles, civil rights and freedom, home environment and alternative care, disability · basic health and welfare, education · leisure and cultural activities and special protection measures in accordance with the guideline on the writing of implementation report under the UN Convention on the Rights of the Child

#### □ Survey Overview

- Survey target : 9,521 students from grade 4 at elementary school to grade 3 at highschool
- Survey period : May 27~ July 18
- Sampling design and survey method : multistage stratified cluster sampling, self-administered survey

**Table 1**      **Characteristics of Respondents**

Classification		Total (N)	Ratio (%)
Total		9,521	100.0
Sex	Male	4,988	52.4
	Female	4,533	47.6
School Type	Elementary School	2,829	29.7
	Middle School	3,281	34.5
	General/Special Purpose/ Autonomous Highschool*	2,801	29.4
	Vocational Highschool	610	6.4
Size of Region	Metropolitan City	3,945	41.4
	Small and Medium Sized City	4,397	46.2
	County	1,179	12.4
Family Type	Two Parents Family	8,508	89.6
	Single Parent Family	758	8.0
	Grandparent Family	80	0.8
	Others	154	1.6
School Grade	High	2,851	30.0
	Middle	4,001	42.1
	Low	2,651	27.9
Economic Level	High	4,316	45.4
	Middle	3,536	37.2
	Low	1,656	17.4

\* Upon analysis description, it is called "general highschool"

## 2. Survey Results

### 1) General Human Rights and General Principles

#### (1) Awareness of Human Rights

##### ① Human Rights Sensitivity and Attitude

Human rights sensitivity for neighborhood in hardship is about 80%, willingness to advocate human rights is about 56.3%

Overall female students' sensitivity is higher than that of male students and middle school students showed the lowest human rights sensitivity.

Regarding the question "if you would like to help friends in difficulties (bullying)", 76.9% of respondents said "yes" (57.1% said mostly yes and 19.8% said yes) and 2 out of 10 (23.2%) said they do not help. Regarding the question "you feel sorry for the story of children dying of hunger and who cannot receive even though they are sick", 86.8% of children and youth responded yes (49.6% said mostly yes and 37.2% said yes) and 1 out of 10 (13.3%) said they do not feel sorry for the story.

Regarding the question to identify one's attitude to advocate human rights "you are willing to participate in a group or association to help people whose human rights are violated" 56.3% of respondents said "yes" (44.6% said mostly yes and 11.7% said yes) and regarding the question "those who are bullied or subject to violence have the reason", only 51.1% of respondents said (33.3% said mostly no and 17.8% said not at all) indicating that another half of the respondents think victims of violence have the reason to cause violence.

For all four questions, female students are found to have higher human rights sensitivity than male students and middle school students have the lowest sensitivity among all classes of school. Responses to the three questions of sympathy to the neighbors in difficulties and attitude to human rights show that the higher the school record and economic level, the higher positive



responses come. In contrast, responses to questions regarding violence show that the higher the school record and economic level, the lesser awareness of human rights they have.

## ② Recognition of Human Rights

Regarding the opinion "children and youth should follow the thoughts of adults as they don't have enough ability to make a decision", 7 out of 10 students do not agree with it. 8 out of 10 youths need social participation

Regarding the opinion "youth should follow the instruction of parents or teacher as they are not mature enough to make a decision", 31.7% of respondents said "yes" (44.1% of elementary school students, 27.1% of general high school students, 26.5% of students and 23.8% of vocational highschool students). Those with higher economic level tend to think that youths do not have enough ability to make a decision.

Regarding the opinion "youths need to participate in the society with interest in social and political issues presenting their opinion", 80.1% of children and youths said "yes" (57.6% said mostly yes, and 22.5% said yes) indicating that their awareness of social participation is high. The awareness of the middle school students is the lowest and those with higher school record and economic level have the high awareness of social participation.

65.5% said that "association or group (students' association) representing the opinion of the youth helps in solving problems in school" and the response rate is higher among girls than boys.

The awareness of the freedom of expression and human rights related to discrimination is relatively high at about 90%.

Responses to all questionnaires showed that female students have higher awareness of human rights than male students and children from grandparent family and students from vocational high school have lower awareness.

Those with higher school record and economic level tend to have higher awareness of human rights.

Regarding the opinion "all people should have the right to express their opinion freely any time", 90.8% of children and youth said "yes" (48.3% said mostly yes and 43.5% said yes). Those with higher school record and economic level tend to have higher awareness of the human rights related to expression and in particular, the awareness of elementary school students is very high (50.6% of elementary school students said yes to the questions).

Regarding the opinion "we should not discriminate people from difficult family environment", 92.6% of children and youth said "yes" (38.1% said mostly yes and 54.5% said yes). Those with higher school record (high 93.0%, middle 92.2%, low 92.5%) tend to have higher awareness of discrimination based on economic background.

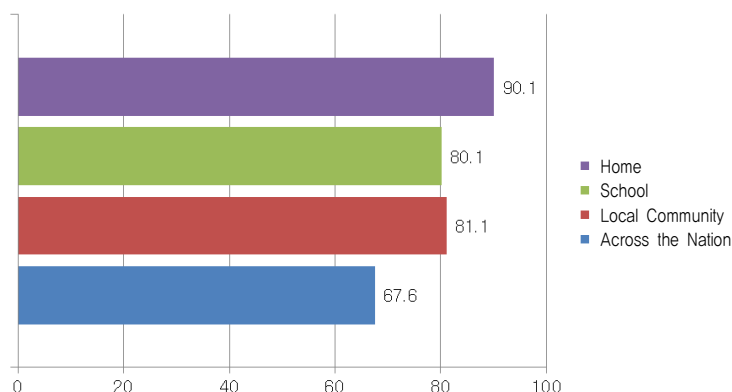
Regarding the opinion "men and women should have equal rights for all matters", 91.7% of children and youth said "yes" (35.4% said mostly yes and 56.3% said yes). Elementary school students showed the highest response rate of 93.4%. Regarding the opinion "other ethnic groups living in Korea should have the equal education right", 85.7% of children and youth said "yes" (45.5% said mostly yes and 40.2% said yes).

### ③ Awareness of the Status of Human Rights for Children and Youth

The respect for human rights by living area is 80 to 90%. The overall respect for human rights of children and youth is 67.6%. Higher rate of female students than male students and those from grandparent family, vocational high school and those with lower school record and economic level tend to respond that their human rights are not respected.

Looking at the responses that children's and youth's human rights are respected at home, school, region and Korea, the level of respect for children's and youth's human rights is the highest at home (90.1%) followed by local community (81.1%), school (80.1%) and Korea (67.6%) (Responses include "respected" and "very respected"). Respondents felt that their human rights are respected in living areas closely related to them like home, school and local community but they think that Korea's overall respect for human rights is relatively low.

The respect for human rights at school is lowered with elevation to higher grade. 70.6% of middle school students responded that human rights are overall respected in Korea followed by students from general high school at 67.4%, elementary school students at 66.3%, and students from vocational high school at 58.2%. Those with higher school record and economic level tend to respond that human rights are respected.



[Figure 1] The Level of Respect for Children's and Youth's Human Rights

#### ④ Awareness of Convention or Organization Related to Human Rights

Half of the respondents said that they have heard of United Nations Convention on the Rights of the Child but only 1.3 out of 10 know the details of the convention.

Ratio of students who have heard of UN Convention on the Rights of the Child, Student Human Rights Ordinance, and National Human Rights Commission was 53.2%, 60.5% and 71.8% respectively and the ratio is lowered to 13.1%, 16.5% and 17.6% respectively in terms of the ratio of students who know the details about them. Overall, higher awareness of human rights convention and organization is found in female students than male students and those with higher school record and economic level. It is indicated that middle school students showed the highest awareness of what the National Human Rights Commission does.

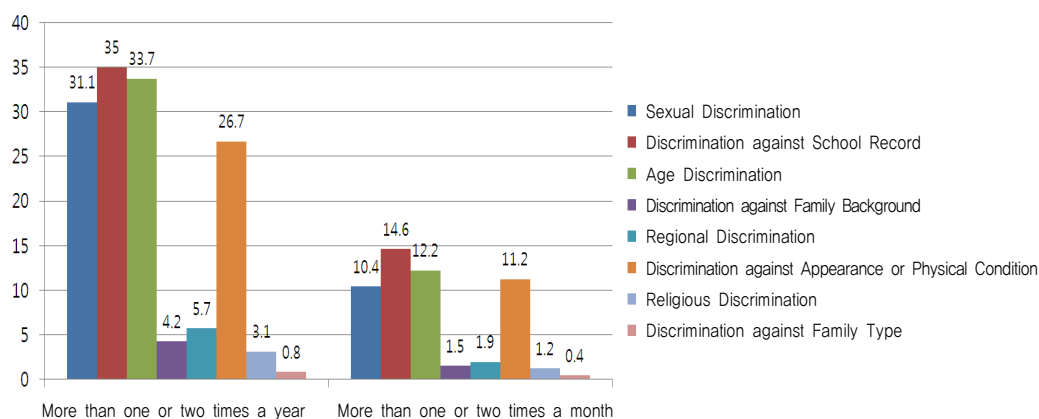
## (2) Ban on Discrimination

### ① Experience of Discrimination

Discrimination against school record > discrimination against age > discrimination against sex > discrimination against physical condition including appearance  
Trend of showing decreasing of discrimination experience from 2011 to 2013

8 types of discrimination experiences were looked into to identify the frequency of discrimination by people near the respondents for the past 1 year: Discrimination against sex, school record, age, home background, region, appearance or physical condition, religion, and family type. The ratio of students experiencing discrimination one or twice a year is the highest for discrimination against school record at 35.0% followed by discrimination against age at 33.7%, sex at 31.1%, appearance or physical condition at 26.7%, region at 5.7%, family background at 4.2%, religion at 3.1% and family type at 0.8%.

The order of discrimination type for the ratio of experiencing discrimination more than two times a month is the same as the ratio of experiencing discrimination more than two times a year and one out of ten students are found to be discriminated one or two times a month against school record (14.6%), age (12.2%), appearance or physical condition (11.2%) and sex (10.4%). The change from 2011 to 2013 shows that the response of "no experience of discrimination" for the 8 types of discrimination is increasing indicating the discrimination is decreasing overall.



[Figure 2] Experience of Discrimination

## ② Awareness of Discrimination and Attitude

Can make friends with friends from multicultural family and friends with disability  
87.9% and 50.7% respectively

Experience of making fun of or bullying youths from multicultural family and  
disabled youths 1.9% and 7.9% respectively

Female students' acceptance level is high and the experience of bullying is  
higher among male students than female students.

Experience of being bullied tend to be high among students from single parent  
family, low-income household

The prejudice and experience of bullying against youths from multicultural family and disabled youths are studied to identify the awareness and attitude of children and youths regarding discrimination. First, the ratio of students who said "I can make friends with people from multicultural family (family where at least one of the parents is foreigner)" is 87.9% (54.8% said mostly yes and 33.1% said yes. The positive response to the question that "I can make friends with youths from multicultural family" tend to be higher in female students than male students, in the order of general high school students (92.5%), vocational high school students (89.4%), middle school students (86.5%), and elementary school students (84.7%), higher in large cities (in the order of large cities at 88.2%), middle cities at 88.1% and county at 8.5%).

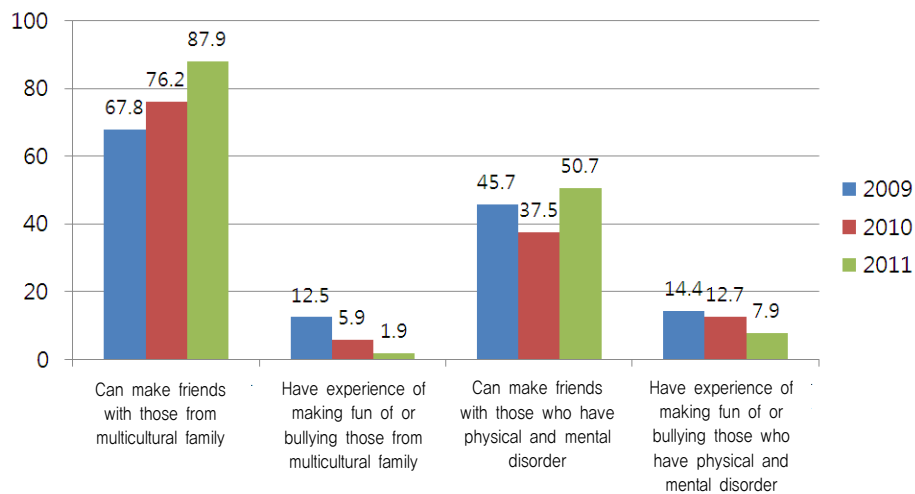
Regarding the question "experience of making fun of or bullying youths from multicultural family", 1.9% said yes (mostly yes 1.6%, yes, 0.3%). In terms of school type, the response rate is the highest in the order of elementary school students (2.4%), middle school students and vocational high school students (1.8% respectively), and general high school students (1.7%).

The ratio of students who responded that they can make friends with youths with physical and mental disorder (mentally challenged, language disorder, Down's syndrome, etc.) is 50.7% (mostly yes 40.6%, yes 10.1%) indicating that prejudice is severer against disabled youths than against youths from multicultural family. The positive response rate was the highest in the order of elementary school students (57.8%), vocational high school students (51.1%), general high school students (50.7%) and middle school students (44.4%). In addition, those from higher economic

level tend to respond positively to the question.

Regarding the question "experience of making fun of or bullying disabled youths", 7.9% of respondents said yes (mostly yes 1.6%, yes 0.3%). The positive response rate was the highest in the order of middle school students (9.5%), vocational high school students (8.5%), general high school students (7.4%), and elementary school students (6.3%). The smaller the scale of the region, the higher experience of bullying students have.

In the meantime, the changes in the awareness and attitude of discrimination for the past 3 years show that the prejudice against youths from multicultural family and youths with disability has been decreased (the response of "Yes, I can make friends with them" increased) and the experience of bullying or making fun of them has been decreased.



[Figure 3] Awareness of Youths from Multicultural Family and Youths with Disability (changes for the past 3 years: overall)

## 2) Civil Rights and Freedom

### (1) Right to Express One's Opinion (Article 12), Freedom to Express (Article 13)

#### [Participation at Home]

Overall, more than 80% of respondents said their opinion is respected at home. Female students, those from two-parent family, those with higher school record and economic level tend to respond that they are respected.

#### ① Parents' Respect for Their Children's Opinion

According to the survey on four cases in terms of respect for opinion at home, ratio of those who said they are respected (mostly yes combined with yes), the positive response rate is the highest upon deciding career and job (87.8%) followed by the decision to study further (84.7%) and decision on important matters at home (80.1%). The decision on the time for study and method (79.6%) showed the lowest positive response rate. The ratio of those who said they are respected is 80% in all cases indicating that respect for children's and youth's opinion is high at home. In particular, the level of respect for opinion is the highest for female students and elementary school students and low for vocational high school students. In all cases, children and youths from two-parents family and those with higher school record and economic level tend to respond that their opinion is respected.

#### [Participation at School]

One out of two students are forced to take unsupervised learning/supplementary class.  
54.6% of students participate in making and revising school rules.

#### ① Guarantee of Students' Decision Right to School Education Activities

Those who responded that "they can make a decision on morning supplementary class (class 0), night unsupervised learning, supplementary classes during vacation" account for 48.2% of total respondents. It means that one out of two students have no right to choose and participate

in supplementary learning with recommendation or instruction of their parents or teachers.

The highest participation rate is found in male students (52.0%) than female students (51.5%) followed by general high school students (53.6%), middle school students (50.7%), vocational high school students (49.7%) and in terms of the location it is in the order of county (57.8%), large cities (52.1%) and small and medium sized cities (49.7%). Those from lower income family tend to be forced to participate in supplementary class.

## ② Ratio of Those who are Allowed to Participate in the Process of Making and Revising School Rules

Only 54.6% of students said that "school reflects students' opinion when it makes or revise rules and regulations" (mostly yes 42.7% and yes 11.9%).

Female students (56.1%) than male students (53.5%) responded positively and the positive response rate is the highest in the order of elementary school students (81.8%), middle school students (45.8%), general high school students (42.1%) and vocational high school students (32.6%). Those with higher school record and higher economic level tend to respond positively to the question of participation in school's rule and regulation making and revision.

## ③ Guarantee of Autonomous Right to Running Students' Association

14.5% said autonomy is guaranteed, 28.5% said that no limitation exists for candidate for president in terms of school record, and 20.8% said budget, location and time for running students' association is guaranteed indicating that the level of autonomy is low. "No idea" accounts for 40 to 60% of responses raising concerns or indifference on autonomous activities. Autonomy of students' association at special purpose high school is relatively high.

To identify the level of autonomy in running students' association, the status of independence, qualification for candidate and support for association's activities were surveyed. Regarding the question "students' association activities can be conducted without interference from teacher and principal", 28.8% said "no" and 1.5% said "yes" and 56.7% said "no idea" indicating that



the cases of no autonomy is 2 times higher than the case where autonomy is guaranteed. More than half of the students said "no idea" indicating that students have no interest in school activities.

Regarding the question "qualification for candidate for board member of the association in terms of school record" 28.5% said that "no requirement" and 30.0% said "there is some requirement" and 41.5% said "no idea" indicating that the cases with limitation for school record is 1.5% higher than that without any limitation to candidate's school record.

20.8% said that "school guarantees budget, location and time for activities related to students' association" and 15.5 said that those are not guaranteed. 63.7% of respondents said they have no idea of details on the students' association.

#### ④ Participation of Students in School Steering Committee

18.1% said that representative of students' association can express opinion in school steering committee. High participation rate in special purpose high school and the rate has been on the increase for the past 3 years.

Regarding the question "if a representative of students' association can deliver students' opinion on school steering committee", 88% said "cannot participate", 7.1% said "can participate but only listen to the meeting, not expressing one's opinion", and 18.1% said "can participate in the meeting and express opinion". (21.5% for special purpose high school, 20.9% for general high school, 20.4% for autonomous high school, 16.2% for middle school, and 15.2% for vocational high school). High share of respondents of 66.0% said they have no idea.

In the meantime, the trend of results in 2010, 2012 and 2013 regarding the participation of students in school steering committee shows that the ratio of students who said representative of students' association can participate in the school steering committee and express students' opinion is increasing for middle school students (11.1% → 13.4% → 16.2%) and high school students (13.0% → 16.6% → 19.9%).

[Participation in Society]

62.4% said they haven't heard of youth participatory organization

26.5% said eligible age for election should be lowered and 53.0% said the current age for election of 19 years should be maintained. Those with higher school record and economic level tend to be conservative regarding the lowering eligible age for election. Almost half of the students responded that participation of students is not respected.

The reasons for feeling difficulty for children and youths to participate are "lack of time" for elementary school students and "social prejudice regarding youths as immature being" for middle and high school students.

#### ① Awareness of Youth Participatory Organization and Experience of Participation

Regarding the question "do you know youth participatory organizations including youth participatory commission, youth steering committee, and youth special meeting?", 62.4% said that "they have not heard of it" and 28.3% said "they have heard of it but don't know details about it", 7.2% said "they know but have no experience of participating it" and 2.1% said that "they are well aware of it and currently participating in it". Higher participation rate is shown among male students than female students and among those with higher school record than those with lower school record.

The trend of 2010, 2012 and 2013 on the participation in youth participatory organization shows that the share of middle school students has been on the decrease (2.2% → 2.0% → 1.8%) while the share of high school students has been on the increase (1.9% → 2.3% → 2.4%).

#### ② Eligible Age for Election

Survey was conducted on the lowering of eligible age for casting a vote. 26.5% said that the age should be lowered and 53.0% said that the current age of 19 years should be maintained, 6.7% said the age should be elevated and 13.8% said they have no idea indicating that almost half of the respondents want to maintain the current level of 19 years. In case of female students,

those with higher school record and economic level tend to have conservative opinion on lowering eligible age for election. By school class, middle school students have high positive responses on lowering the age and the lowest response rate is found among special purpose high school students. The ratio of those who said "the age should be higher than 19 years old" among special purpose high school students is two times higher than total average.

### ③ Level of Participatory Right

Regarding the question "our society guarantees the right to participate under which youth's opinion on youth related issues is heard and youth can participate in solving the issues", 51.6% said "yes" and 48.4% said "no" indicating that almost half of children and youths said their participation is not guaranteed. By school class, 75.6%, 47.7%, 33.4% and 44.3% of elementary school students, middle school students, general high school students and vocational high school students said that their rights to participation is guaranteed indicating that 7 out of 10 general high school recognize that students' participation is not enough. Those with higher economic level tend to respond that their rights are respected (57.1% for high grade, 50.3% for middle grade and 39.8% of low grade).

### ④ Obstacles to Participation

Regarding the "reasons for difficulties for youths to participate in school and society" 35.7% said "social prejudice regarding youths as being immature" 31.5% said "lack of time", 14.3% said "lack of opportunity and method", 13.3% said "lack of information of participation activities", 3.6% said "opposition from parents (guardian)", and 1.6% said "opposition from school". The biggest reason for elementary school students (42.6%) is "lack of time" and "social prejudice regarding youths as being immature" for middle school (40.4%) and high school students (42.4%).

### (3) Freedom of Thoughts, Conscience, and Religion (Article 14)

#### ① Guarantee of Freedom of Religion at School

According to the analysis on the responses from students at religious schools, 40.7% (mostly yes 27.3%, yes 13.4%) said that "only those who want to participate in religious event of school participate" and 59.3% said "no" (mostly no 19.6%, not at all 39.7%) indicating that almost 60% of religious schools make the participation of students in religious events mandatory without establishing alternative programs.

### (4) Freedom of Association and Assembly (Article 15)

#### ① Ratio of Those who Experienced Association and Assembly

**2 to 3 out of 10 middle and high school students are a member of discussion activities or groups on social issues.**

**3-year data shows downward trend.**

For the experience of participation in social issues (ex: environmental issues, election, etc.) for the past 1 year, the frequency of activities was asked with the categories of "discussion with friends on social issues", "being a member of groups or internet cafe with same thoughts" and "participation in street assembly or cultural event on social issues".

The case with experience of participation ("sometimes", "frequently") 27.1% are engaged in "discussion on social issues with friends", 20.1% are participate in the form of group activity or internet cafe and 8.1% said they participate in street assembly or cultural event. 2 to 3 out of 10 experience participation in social issues in the form of discussion or being a member of group with same thoughts. The activity in internet cafe and participation in event are more active among middle school students than high school students. Experience of these 3 activities has been on the decrease from 2010 to 2012 to 2013.

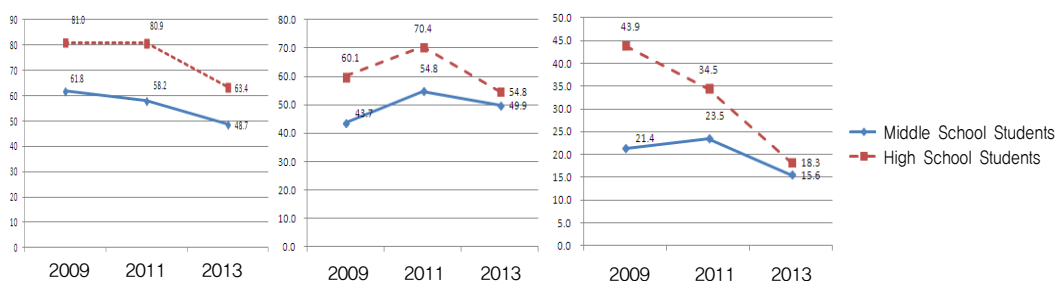
## (5) Protection of Privacy (Article 16)

### ① Ratio of Those who Experienced Inspection on One's Appearance, Dress Code and Belongings

**Inspection on appearance (56.2%), dress code (52.5%) and belongings (17.0%) has been on the decrease**

The experience of being inspected was surveyed with the question "have you ever been inspected for your appearance (hair style, length, make-up), dress code (length of pants or skirts) or personal belongings in one's cabinet or bag for the past 1 year?" The ratio of those who have experienced such an inspection is 56.2% for inspection on appearance (48.8% for middle school students, 63.6% for general high school students and 62.0% for vocational high school students), 52.5% said they have experienced inspection on dress code (50.0% for middle school students, 56.8% for general high school students, 45.6% for vocational high school students) and 17.0% said they have experienced inspection on personal belongings (15.6% for middle school students, 16.7% for general high school students and 25.9% of vocational high school students).

The experience of being inspected on appearance has been on the decrease both for middle and high school students from 2009 to 2011 and 2013. The inspection on dress code for both middle and high school students increased temporarily in 2011 but decreased again in 2013. The inspection on belongings increased by 2.0% in 2011 for middle school students, but overall inspection shows downward trend.



[Figure 4] Experience of Being Inspected on Appearance, Dress Code and Belongings (3-year trend: middle and high school students)

## ② Protection of Students' Information

Disclosure of students who have not paid tuition fee 18.1%, disclosure of students punished 31.5% and disclosure of test score 29.1%

In all cases students' information is not well protected in vocational high schools.

Regarding the question "if a teacher disclose the information on students who have not paid tuition fee (lunch money) in front of other students", 18.1% said "yes" (mostly yes 13.4%, yes 4.7%) and 57.9% said "no" (mostly no 24.0% and not at all 57.9%).

Regarding the question of "disclosure of the name of students being punished and detailed information on punishment", 31.5% said "yes" (mostly yes 22.9%, yes 8.6%) and 68.5% said "no" (mostly no 36.5%, not at all 32.0%) indicating that more than 30% of schools do not protect information of students who are punished.

.Regarding the question of "disclosure of personal test score by teacher to other students", 29.1% said "yes" (mostly yes 20.8%, yes 8.3%) and 71.0% said "no" (mostly no 30.3% and not at all 40.7%) indicating that the personal test score is disclosed in front of friends for three students out of ten.

## (6) Access to Information : Right to Know

School's obligation to announce school rules is kept: 89.7%

Only one to three out of 10 students receive information on children and youth policy and human rights.

## ① School's Notification of School Rules to Students

89.7% of respondents responded positively to the notification of school rules by school (including mostly yes and yes) indicating that 90% of schools notify details of school rules to students. Elementary school and schools in large cities are relatively good at announcing school rules and their changes.

## ② Provision of Children and Youth-Friendly Information

To identify the level of information that influences the life of children and youth provided, it is surveyed that if children and youth are provided with information on youth policy, human rights information including UN Convention on the Rights of Child and the way to have consulting service upon infringement of rights.

Survey results show that only 23.6% of respondents receive information on youth policies and 13.3% receive human rights information related to children and youth. Only 34.7% receive information on counselling and relief upon infringement of rights. In short one to three out of 10 students have been provided with such information. What is noteworthy is that 68.7% of elementary school students said they received information on counselling and relief upon infringement of rights.

(7) Right to not to Subject to Corporal Punishment, Torture and Inhumane Treatment (Article 37.1, Article 28.2)

Three out of ten experienced corporal punishment/insulting/swear word by parents or teacher, more than one out of ten experienced corporal punishment/insulting/swear word by private institute teacher  
The cases of corporal punishment, insulting and swear word by parents and teacher have been on the decrease for 3 years

## ① Ratio of Those who Experienced Corporal Punishment

The survey on the experience of children and youths of corporal punishment for the past 1 year shows that experience rate by parents or guardian is 30.6%, by teacher is 29.8% and by private institute school is 13.4% indicating that three out of ten students experienced corporal punishment by parents (guardian) or teacher and more than one out of ten experience corporal punishment by private institute teacher.

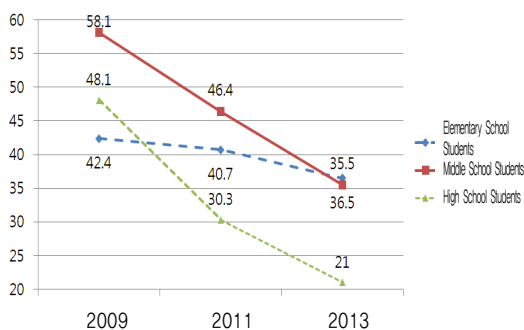
The experience rate of corporal punishment by parents is 36.5% for elementary school students, 35.5% for middle school students, 21.0% for general high school students and 21.1% for general high school students indicating that the younger the age, the higher rate of corporal punishment at home. By school type, 8.7% of elementary school students said they experience one or two

times of corporal punishment a month and the ratio is lowered to 7.4% for middle school students, 2.6% for high school students and 2.5% for vocational high school students. In short the cases of being punished at home by parents (or guardian) for elementary school and middle school students are three times higher than that for middle school students.

The experience of corporal punishment among children and youths by school teacher shows statistical significance by sex and school type. The experience rate of corporal punishment for male students is 37.7% while the rate is 21.1% for female students. In addition, the experience rate is 18.1% for elementary school students, 35.7% for middle school students, 33.6% for general high school students and 34.4% for vocational high school students indicating that the middle school students are punished most and elementary school students are punished the least by teacher at school. In particular, more than 10% of middle and high school respondents said they experience corporal punishment one or two times a month implying that corporal punishment is conducted frequently at school. The experience rate of corporal punishment by private institute teacher shows statistical significance by sex. 16.6% of male students experience punishment while 10.0% of female punishment experience corporal punishment making us judge that private institute teachers puts punishment more on male students than female students. The frequency of the punishment survey shows that 5.1% of male students and 2.8% of female students said they experience corporal punishment one or two time a month, with male students showing two times higher punishment rate.

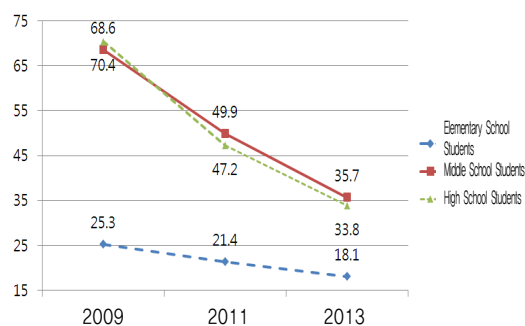
In particular, the 2009, 2011 and 2013 survey results show that corporal punishment by parents (guardian) and teacher has been on the significant decrease.





	2009(%)	2011(%)	2013(%)
Elementary School Students	42.4	40.7	36.5
Middle School Students	58.1	46.4	35.5
High School Students	48.1	30.3	21.0

[Figure 5] Experience Rate of Corporal Punishment by Parents or Guardian (three-year trend: elementary school, middle school, high school students)



	2009(%)	2011(%)	2013(%)
Elementary School Students	25.3	21.4	18.1
Middle School Students	68.6	49.9	35.7
High School Students	70.4	47.2	33.8

[Figure 6] Experience Rate of Corporal Punishment by Teacher (three-year trend: elementary school, middle school, high school students)

## ② Emotional Abuse : Experience of Insulting and Swear Words

The survey on the experience of insulting or swear words among children and youths shows that 33.1% experienced insulting or swear words by parents or guardians and 27.3% experienced insulting or swear words by teacher and 12.4% experienced these by private institute teacher. In short, three out of ten children and youths experienced insulting or swear words by their parents (guardian) or teacher and more than one out of ten heard insulting or swear words by their private institute teacher.

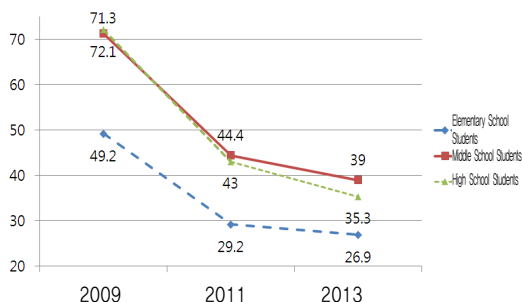
The ratio of students who experienced insulting or swear words by their parents or guardian shows statistical significance by sex, school type and school record. Male students (34.6%) heard insulting or swear word more than female students (33.6%) and the highest rate of being insulted is found among middle school students (39.0%) followed by general high school students (35.8%), vocational high school students (33.2%) and elementary school students (26.9%). In particular, regarding the frequency of being insulted, 10.2% of middle school students, 10.7% of general high school students experience insulting or swear word one or two times a month, which is

higher ratio compared to elementary school students (6.9%) and vocation school students (7.9%). Those with low school record (39.6%) experience more insulting and swear words by parents (guardian) compared to those with middle school record (31.9%) and high school record (31.9%) indicating that parents' insulting or swearing is related to students' school record.

The experience of being insulted or hearing swear by school teacher shows statistical significance by sex, school type and school record. More male students (30.6%) are insulted or hear swear words than female students (33.6%) by school teacher. The highest ratio is found among vocational high school students (33.8%) followed by general high school students (33.7%), middle school students (33.0%) and elementary school students (12.8%) indicating than middle and high school students hear insulting or swear words more than middle and high school students. It is found that those with low school record (34.7%) tend to hear insulting or swear words from school teacher compared with those with high school record (24.8%) and middle school record (24.0%).

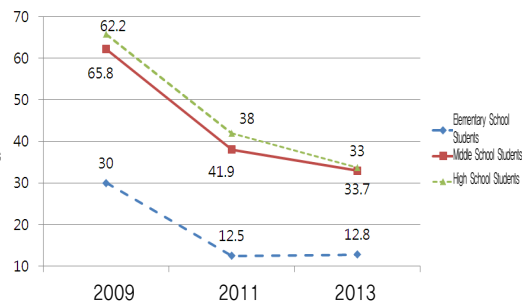
The experience of hearing insulting or swear words by private institute teacher shows statistical significance by sex and school type. More male students (13.7%) are insulted or hear swear words than female students (11.0%) by private institute teacher. The highest ratio is found in middle school students (17.9%) followed by elementary school students (11.2%), general high school students (8.2%) and vocational high school students (5.8%).

In the meantime the experience rate of insulting and swear words has been on the significant decrease from 2009 to 2011 to 2013 (experience of being insulted among elementary school students by teacher increased slightly from 12.5% in 2011 to 12.8% in 2013).



	2009(%)	2011(%)	2013(%)
Elementary School Students	49.2	29.2	26.9
Middle School Students	71.3	44.4	39.0
High School Students	72.1	43.0	35.3

[Figure 7] Experience Rate of Being Insulted or Hearing Swear Words by Parents (three-year trend: elementary school, middle school, high school students)



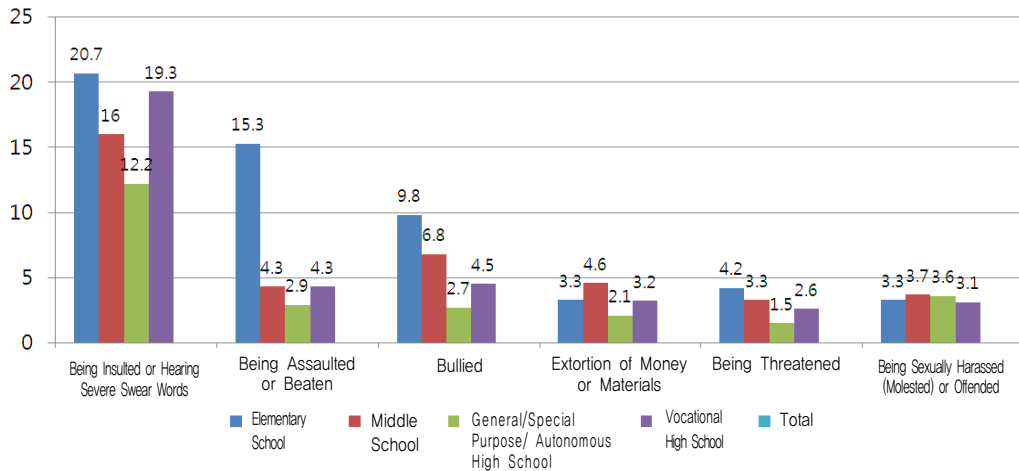
	2009(%)	2011(%)	2013(%)
Elementary School Students	30.0	12.5	12.8
Middle School Students	62.2	38.0	33.0
High School Students	65.8	41.9	33.7

[Figure 8] Experience Rate of Being Insulted or Hearing Swear Words by Teacher (three-year trend: elementary school, middle school, high school students)

### ③ Experience of Violence

Regarding the experience of violence by seniors, juniors and friends at school for the past 1 year, the most frequently found type of violence at school is severe swearing at 16.5% followed by assault and beating (7.2%), bullying (6.4%), sexual harrassment or molestation (3.5%), extortion of money or materials (3.4%), and threatening (3.0%). The severe insulting or searing word cases are 2 times higher than other cases indicating that verbal violence is the most severe among all types of school violences.

The elementary school students experience the most severe school violence for the past 1 year. Two out of ten students experienced severe insulting or swearing by seniors, juniors or friends and more than one out of 10 students are found to be assaulted or beaten. In case of middle school students, the damage of bullying is the most severe and sexual molestation or harrassment are most severe among general high school students. In vocational high school, the most severe form of violence is severe swearing or insulting calling for close attention to this.



[Figure 9] Experience of Violence from Seniors, Minors and Friends at School

#### ④ Ratio of Those who Experienced Violence Online

According to the survey on the violence including swear words, insulting, threatening, sexual harassment, disclosure of privacy on the internet like chatting and bulletin comment for the past 1 year, it is found that in 2013, the ratio of children and youths who said they experienced swear word or insulting (22.1%), threatening (3.4%), sexual harassment (4.5%), disclosure of privacy (4.4%), and bullying (2.4%) is high.

In 2009, 2011 and 2013, the trend of violent experience of elementary school, middle school and high school students shows that those experience on the internet is on the decrease.

### 3) Home Environment and Alternative Care

#### (1) Children and Youths not Protected by Family

Experience of running away from home 5.1%. male students > female students,  
higher experience rate for those with lower economic background

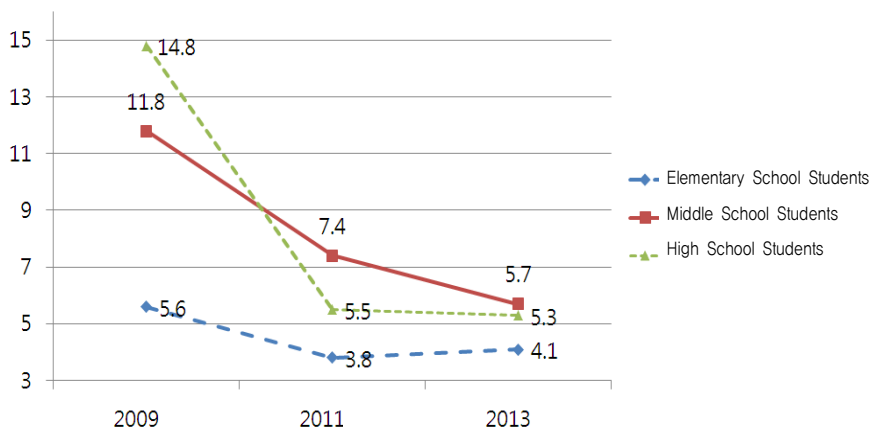
Downward trend of running-away for the three years

The major reasons for running away from home is issues with guardians  
including parents (65.7%) and burden of studying (14.5%)

### ① Experience of Running Away from Home

It is found that 5.1% of children and youths have experience of running away from home for the past one year. 6.3% of male students and 3.7% of female students have the experience of running away from home and the highest rate is found in vocational high school students at 7.1% followed by middle school students (5.7%), general high school students (4.9%) and elementary school students (4.1%). By family type the highest rate is found the children and youths from grandparent family at 12.9% and those with lower economic level tend to have more experience of running away from home.

The trend in running away from home among children and youths showed that the experience of running away from home is on the decreased for elementary school, middle school and high school students compared to 2009 and the significant decrease is witnessed among high school students from 14.8% in 2009 to 5.5% in 2011 to 5.3% in 2013.



[Figure 10] The Experience of Running Away from Home for the Past Year( 3-year trend: elementary school, middle school and high school students)

### ② Reasons for Running Away from Home and Experience of Using Service

The major reason for running away from home was the problem with guardians including parents (65.7%), burden of studying (14.5%) and wanting to be with friends (9.1%). The year-on-year trend on the reasons for running away from home shows that the cases of running away from home due to burden of studying

have increased, and in particular, significant increase is found among elementary school students from 11.1% in 2009 to 13.2% in 2011 to 16.2% in 2013. 93.7% of respondents said that "they have not used the service" and 1.3% said they used counselling service, 1.2% said they used shelter for the youths, 1.0% said they used youth's training institute, and 0.8% said they used the number 1388.

## (2) Children Maltreatment, Abandonment, Physical and Mental Restoration and Return to Society

### ① Experience of Being Neglected

Regarding the experience of being neglected, 58.8% said they stayed home late at night without any carer, 8.2% said they have experience of living with dirty clothes or sleeping in unpleasant bed, 7.7% said they were left alone without parents (guardian) even though they were sick, 13.7% said parents (guardian) do not notice of their hunger, and 2.0% of parents didn't know even though they skipped school. Those with lower economic level tend to be more neglected.

In case of elementary school students, 44.8% said they have experience of being alone late at night without carer and 3.9% of children and youth said they stay at home alone more than 3 times a week indicating significant protection is required for them.

## 4) Disability, Basic Health and Welfare

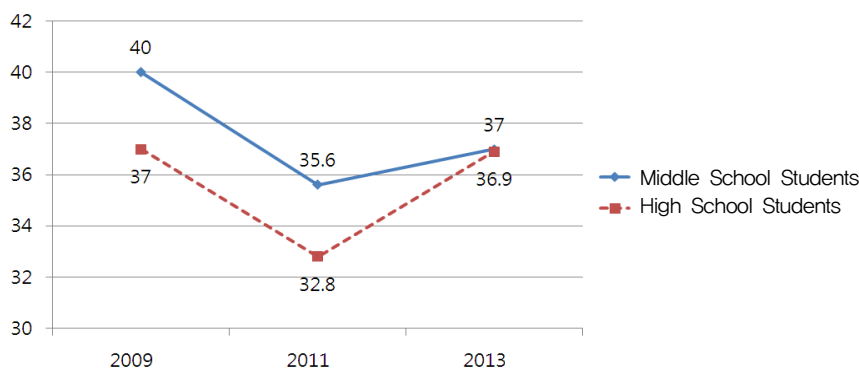
### (1) Survival and Development

#### ① Suicide Rate

3.7 out of 10 have thought of killing oneself for major reasons for school record. The family conflicts became the major reason for killing oneself among middle school students.

35.9% of respondents said that they have thought to commit a suicide for the past 1 year (sometimes 32.3% and frequently 4.6%) and female students (45.8%) is more likely to have

thoughts of suicide than male students (28.9%). The frequency of having thoughts of suicide is the highest among general high school students at 37.3% followed by 36.9% among middle school students, 34.9% among vocational high school students. Youths in large cities and those with lower school record have tendency to have thoughts of suicide.



\* Note : 1) Calculated by combining "sometimes" and "frequently" as "yes"  
 2) Phrase: 2009 and 2011 used the phrase "committing a suicide" but changed to "want to kill oneself" in 2013  
 3) Phrase: In 2009, the phrase was "not at all, sometimes, frequently" but changed to "have never thought, sometimes, frequently" in 2013. 2013 is the same as 2011.

[Figure 11] The Thoughts of Committing a Suicide of the Past Year (3-year trend: middle school students and high school students)

The three-year trend of thoughts of committing a suicide among youths shows that the thoughts were decreased in 2011 for both middle school and high school students but began to increase again in 2013.

## ② Reasons for Committing a Suicide

The biggest reasons for having thoughts of killing oneself are school record (40.4% for total, 34.0% for middle school students, 50.5% for general high school students and 27.1% for vocational high school students), conflicts with family (27.6% for total, 33.7% for middle school students, 20.3% for general high school students and 28.1% for vocational high school students). Those with high and middle economic level tend to have thoughts of suicide due to school record

and lower economic level tend to have such thoughts due to family disputes.

3-year trend on the major reasons for having thoughts of suicide shows that suicide thoughts based on school record decreased from 47.8% in 2009 to 34.2% in 2011 to 34.0% in 2013. In the meantime, the ratio of family conflicts increased from 16.0% in 2009 to 22.6% in 2011 to 33.7% in 2013. The thoughts of committing a suicide due to school record among high school students have increased from 40.6% in 2009 to 36.2% in 2011 to 46.6% in 2013 while thoughts due to family conflicts increase from 13.6% in 2009 to 21.6% in 2011 to 21.7% in 2013.

### ③ Partner to Talk About Problems

Partners to talk about problems : friends (41.6%) > mother (34.4%) >  
no partner (9.3%) > father (5.3%) > home room teacher (1.0%) >  
school counselling teacher (0.8%)

Regarding the question if you have the partner to share concerns and problems, 9.3% of children and youths said that they have no one to talk to and 41.6% said the partner is their friends followed by mother at 34.4%, siblings at 5.4%, and father at 5.3%. The ratio of home room teacher (1.0%), school counselling teacher (0.8%), neighbors and relatives (0.6%) and youth counselling center (0.4%) is very low. 51.3% of elementary school students said that they share their concerns with mother while middle school and high school students share their concerns with their friends (46.1% for middle school students, 51.5% for high school students). Most people with lower economic level said that they have no one to share their problems. The three year trend shows that the share of "friends" as a partner to talk to is increasing among elementary and middle school students.

### ④ Safe Environment

The safety of the place where one lives is investigated and 52.9% said that their place is safe from traffic accident and 56.8% said it is safe from crime indicating that another half of children and youths feel instability regarding their living space. Male students and elementary school students tend to feel more safe and those with higher economic level tend to feel more safe.



## (2) Health Service

### ① Satisfaction of School Meal

75.3% of respondents said that they are satisfied with school meal while 24.7% said that they are not satisfied. Elementary school students, students living in county and youths and children from higher economic level are more satisfactory.

## (3) Improvement of Physical and Mental Health

83.6% recognize them as healthy and 22.7% do not exercise at all  
60.0% eat meal every day. The lower the economic status, the self-perceived health status and exercise rate are lower and rate of skipping breakfast is high.

### ① Evaluation of Self-perceived Health

Regarding the question of self-perceived physical health to children and youths, 83.6% said that they are healthy and 16.4% said they are not healthy. The lower grade students, children and youths from two-parent family and higher economic level tend to respond that they are healthy.

### ② Rate of Conducting Exercise

Survey on the exercise on a regular basis to improve one's health except for physical education at school, 22.7% of respondents said that they do not exercise at all. 21.2% said once or twice a month, 27.9% said one or two times a week, and 28.2% said more than three times a week.

84.7% of male students said they do exercise and 69.2% said they do exercise indicating that the rate of doing exercise is higher in male students. 36.6% of male students said they do exercise more than 3 times a week while 30.8% of female students said they do not exercise at all. The differences by economic level shows that the ratio of those who do not exercise at all is 17.3% for students from higher economic level, 25.5% for middle class and 30.8% for lower class. This shows that children and youths from lower economic level do exercise less.

Three-year trend shows that the ratio of those who do not exercise at all gradually decreased and the ratio of those who exercise more than 3 times a week is increasing.

### ③ Rate of Skipping Breakfast

17.0% of respondents said they do not have breakfast mostly, 7.7% said they usually skip breakfast and 15.3% said they usually have breakfast. 60.0% of respondents said they usually have breakfast everyday.

In case of male students, 61.5% eat breakfast everyday, which is higher than that (58.4%) of female students. Those from two-parent family have lower rate of skipping breakfast. 65.6% of children and youths from higher economic level eat breakfast everyday while the rate decreased to 58.0% for middle class and to 49.5% for lower class. In the meantime, the survey on the breakfast before going to school for three years show that the ratio of having breakfast is on the decrease regardless of age.

The reasons for skipping breakfast was no appetite (34.7%), getting up late in the morning (23.1%), need to go school early (21.9%). If the reason of getting up late in the morning and need to go to school early are combined as the factor of "going to school", the share of this reason is the biggest at 45.0%.

### ④ Sleeping Hours

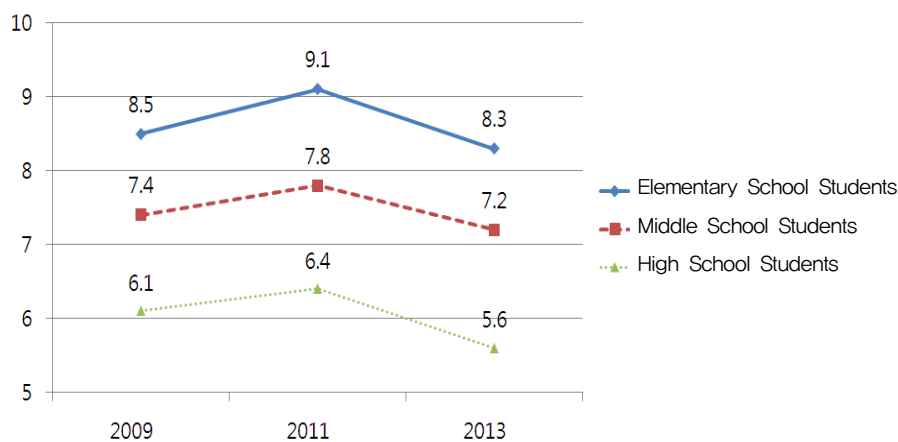
Average sleeping hours: 8 hours 19 minutes for elementary school students, 7 hours 12 minutes for middle school students, 6 hours 11 minutes for vocational school students, 5 hours 27 minutes for general high school.

7 out of 10 high school students do not have enough sleep.

The average sleeping time for children and youths is 11:32 pm (10:34pm for elementary school students, 11:27 pm for middle school students, 12:29 am for general high school students and 12:10 am for vocational high school students and the average time for getting up is 6:34 am (7:10 am for elementary school students, 7:02 am for middle school students, 6:20 am for general high school students and 6:21 for vocational high school students). The average sleeping hours

of children and youths are 7 hours 6 minutes with 8 hours 19 minutes for elementary school students, 7 hours 12 minutes for middle school students, 6 hours 11 minutes for vocational high school students and 5 hours and 27 minutes for general high school students. It indicates that the higher grade sleep less due to burden of studying. 52.8% of children and youths said that they do not have enough sleep and in particular 7 out of 10 high school students said they don't have enough sleep (69.5% for general high school, 69.1% for vocational high school).

Three-year comparison on the average sleeping hours of children and youths shows that sleeping hours for elementary school students decreased from 8.5 hours in 2009 to 8.3 hours in 2013. For middle school students, the hours decreased from 7.4 hours in 2009 to 7.2 hours in 2013. High school students showed relatively significant reduction of sleeping hours from 6.1 hours in 2009 to 5.6 hours in 2013.



[Figure 12] Average Sleeping Hours (3-year trend: elementary school, middle school and high school students)

#### ⑤ Rate of Recognizing Stress

The major cause of stress among elementary, middle and high school students is study and vocational high school students are mostly concerned about future.

It is found that 41.4% of middle and high school students feel lots of stress in daily life

(according to the 9th online survey on youth's health behavior). This study looked at the causes of stress for the past 1 year. 69.3% said that they are stressed with study (mostly yes and yes) and 51.6% said they are concerned about their future including career, 29.2% said appearance and physical condition, 21.9% said relationship with peers, 18.8% said family conflicts, and 12.6% said the reason is economic hardships. It is shown that children and youths are stressed a lot due to study and unstable future.

The causes of stress among elementary school students is study (46.2%), and relationship with peers (20.7%) and in case of middle school students, 74.2% said school performance, 53.0% said unstable future and 31.0% said appearance and physical condition. Vocational high school students said unstable future (77.4%) followed by school record (68.5%), appearance and physical condition (2.6%) and economic difficulties (31.9%).

#### ⑥ Level of Happiness

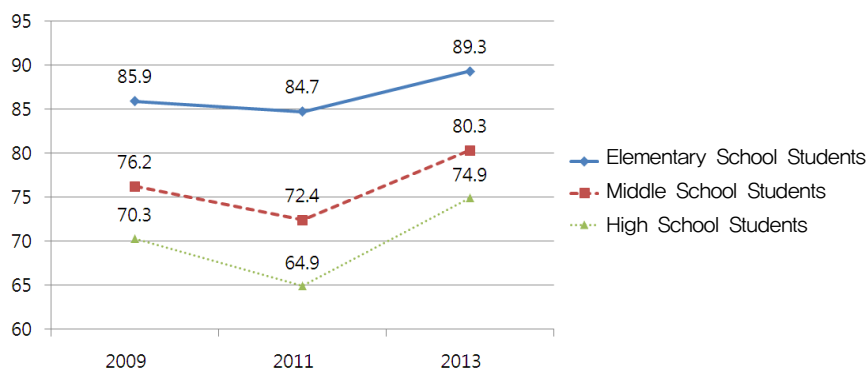
Happy : Elementary 89.3 > Middle School 80.3% >  
General High School 75.1% > Vocational High School 73.8%

The reasons for not being happy are burden of studying and concerns about the future. Those with higher school record and economic level tend to feel happy.

81.1% of children and youths responded that they are happy now (mostly happy and very happy) and 89.3% and 80.3% of elementary school students and middle school students said they are happy and 75.1% and 73.8% of general high school students and vocational high school students said they are happy indicating the higher grade students feel less happy. Those with higher school record and economic level tend to respond that they are happy.

The biggest reason for not being happy is burden of studying (37.3%) followed by unstable future (22.8%), family conflicts (10.6%). Elementary school students pointed out burden of studying (37.0%) followed by family conflicts (17.8%) and bad relationship with friends (16.9%). Middle school and general high school students pointed out burden of studying (37.4%, 42.8%), unstable future (15.5%, 33.9%), family conflicts (13.5%, 4.4%). Vocational high school students said unstable future (36.9%), burden of studying (13.8%) and economic difficulties of family (12.6%).

Three year trend on the happiness level among children and youths showed that the level was slightly decreased in 2011 but began to increase in 2013 again.



[Figure 13] Level of Happiness (3-year trend :elementary school, middle school and high school students)

## 5) Education, Leisure and Cultural Activities

### (1) Education Opportunity

For the pst 1 year, 5 out of 10 students said they didn't want to go to school and the biggest reason for that is "they hate class". For the past 1 year, 3 out of 10 students thought that they want to quit school.

74.2% of students experience private education to increase school record or to enter higher school (83.8% respectively for elementary school students and special purpose high school students). Those with low economic level tend to have lower rate of experiencing private education.

#### ① Maladjustment to school

About 48.2% of students said that they don't want to go to school for the past 1 year. The ratio is 35.2% for elementary school students, 49.9% for middle school students and 57.4% for high school students. Those with higher school score (39.4%) than lower school score (62.5%) and those with higher economic level (41.8%) than lower economic level (62.1%) tend to respond

that they don't want to go to school.

70.4% of the respondents said that "they don't like school class" so that they don't want to go to school (duplicate response). 57.5% of students said that "their physical condition is not good" and 40% said that "they are more interested in other hobbies", 37.3% said that "school rules are strict and not respect for freedom" and 24.4% said that their school record is not good. By school grade, elementary school students tend to respond that "they are interested in other hobbies" and relatively high share of middle and high school students said school rules are strict.

## ② School Dropout Rate

23.2% of students have thought about drop-out of school for the past 1 year indicating that 1 out of 5 students had such a thought. 16.9% of middle school students, 29.2% of high school students (29.0% for general high school students, 30.3% for vocational high school students) have thought about dropping out of school, which is 3 out of every 10 students. In particular, those with lower school record and economic level tend to have thoughts about dropping out of school.

## ③ Rate of Experiencing Private Education

Regarding the question "have you receive private education to improve school performance or enter higher school for the past year?(tutoring, academy, academic paper)", 74.2% said that they experienced private education. 83.8% of elementary school students, 80.4% and 60.4% of middle and high school students have such experience. The experience rate among special purpose school is as high as elementary school students at 83.8% and the rate among vocational school students is the lowest at 28%. In the meantime, those with lower economic level or school record tend to have less experience of receiving private education.

## ④ Studying Hours on Average after School

**More than half of elementary school students study more than 2 hours after school, 2.9 out of 10 study more than 3 hours**

Except for the regular hours for class at school, the studying hours on weekday are divided

from less than 1 hour to more than 6 hours with 1 hour interval. 52.2%, 58.4%, 58.8%, 68.3%, 70.6% of elementary school, middle school, general high school, autonomous high school and special purpose high school students said they study more than 2 hours a day and the ratio of those who study more than 3 hours a day was 28.9% for elementary school students, 33.3% for middle school students, 38.3% for general high school students, 51.3% for autonomous high school students. The ratio of those who study more than 4 hours a day was 15.1% for elementary school students, 15.7% for middle school students, 22.4% for general high school students, 30.5% for special purpose high school students and 34.6% for autonomous high school students. The ratio of those who study more than 5 hours a day was 6.9%, 6.5%, 9.8%, 12.9%, 17.6% respectively and the ratio of those who study more than 6 hours a day was 2.7%, 2.4%, 9.8%, 6.1%, and 9.4% for elementary school, middle school, general high school, autonomous high school and special purpose high school students. It is indicated that the studying hours for elementary school students are as high as those of middle school students.

#### ⑤ Leisure Activities during Holiday

The No.1 activity on holiday: elementary school students said "playing with friends", middle school and vocational high school students said "playing game" and general high school students said "studying".

The no. 1 activity on holiday is playing with friends at 48.2% followed by watching TV at 46.6% and playing game (including internet game, mobile phone game) at 43.4% and resting at home at 38.8%. What is noteworthy is that studying accounts for 23.5%. Watching cultural and art event (9.1%), reading (8.6%) and travel (5.1%) account for the lowest share (duplicate response for three activities). By sex, male students play more game and physical activities while female students talk over the mobile phone. By school class, elementary and middle school students play with their friends while high school students take a rest or watch TV alone.

In the meantime, when only no.1 activity on holiday is considered, the order is game (20.5%) followed by playing with friends (18.9%), watching TV (16.6%), studying (10.5%) and taking a rest at home (9.9%). By school grade elementary school students prefer playing with friends

(23.4%) followed by watching TV (18.3%) while middle school students prefer playing game (25.4%) followed by playing with friends (18.9%). General high school students prefer playing game (17.7%)→ studying(16.7%) while special purpose high school students prefer studying (28.1%) → watching TV (15.2%). Autonomous high school students prefer studying (25.3%) → playing game (16.8%) while vocational high school students prefer playing game (26.0%) → playing with friends (20.7%). The number 1 activities for general high school students including general high school, special purpose school and autonomous school were studying (17.9%), playing game (17.1%), watching TV (15.2%), taking a rest at home (13.9%), and playing with friends (13.8%). The activity they mostly do during holidays was studying.

#### ⑥ Participation of Youth's Group Activity

2, 0.6, and 0.5 out of 10 elementary, middle school and high school students participate in youth's group activities

Survey on youth's participation in group activity for the past 1 year (ex: boy scout, girl scout, Nuridan, Hanbyeoldan, Seaexplorers of Korea, Young Astronauts Korea, RCY, etc.) shows that 81.1% of respondents said that they are not a member of those groups and only 9.5% of students said that they are actively engaged in those groups. 9.3% of respondents said that they are a member but not active. Female students (10.2%) is more active than male students (8.9%) in terms of engagement in youth's group and the positive response rate becomes lower and lower as students' grade becomes higher (19.8% for elementary school students, 5.7% for middle school students and 4.7% of high school students) and those with higher school performance tend to be more engaged in group activities (12.7% for high grade, 9.6% for middle grade and 6.0% for low grade).

#### ⑦ Participation in Club Activities

6 to 7 out of 10 students experienced club activities related to hobby or culture for the past 1 year

It is found that 70.1% of students have experience of participating in club activities (including



group activities (including all circles in and outside of school) for their hobby and cultural activities for the past 1 year. Female students (72.2%) is more active in club activities than male students (69.7%) and middle school students (73.1%) and general high school students (73.1%) are more active than elementary school students (67.5%) unlike participation rate in youth's group activity. Those with higher school record tend to show relatively higher participation rate in club activities.

#### ⑦ Support from Home and School for Youth's Activities

Level of support for youth's activities (group activities, club activities): 60.1%  
from home and 69.5% from school

60.1% of respondents said that their family supports for their activities and two out of five families are found (39.95%) to have negative opinion on youth's activities. Elementary school students' activities are overwhelmingly supported (81.4%) while the ratio is decreased for middle school students (49.6%) and general high school students (54.8%). Overall, family with higher school record or economic level show higher support for youth's activities.

69.5% of respondents said that their activities are supported by school. The support level decreases with the school class increases (83.5% for elementary school students, 64.7% of middle school students and 63.7% of general high school students). In the meantime, only 57.5% of vocational high school students said school supports their activities implying that the promotion of youth activities at vocational high schools is low.

### 6) Special Protection Measures

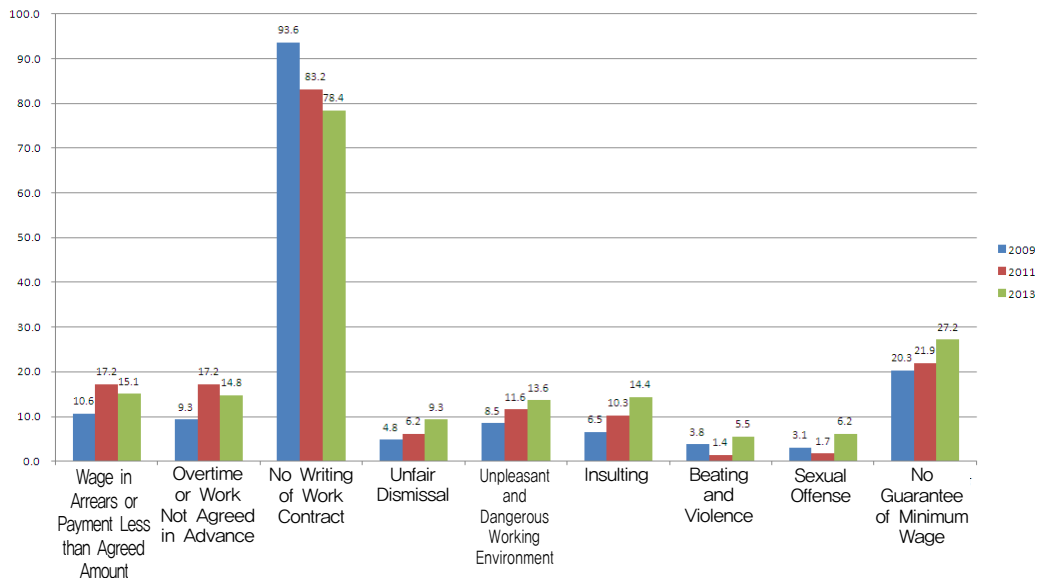
#### (1) Economic Exploitation

Experience of unfair treatment when youths work as part time worker: no  
writing of contract (78.4%) > no guarantee of minimum wage (27.2%) >  
wages in arrears or payment less than agreed amount (15.1%)

① Rate of those who experienced unfair treatment when they work as part timer

In 2013, ratio of students who had worked as a part timer is 13.3% (6.5% of middle school students, 15.2% of general high school students and 41.1% of vocational high school students, which is slightly lower than that in 2011 at 13.7%. Those with lower school record and economic level tend to have more experience of part time work.

In the meantime, most frequent unfair treatment for youth part timers was no writing of work contract at 78.4% followed by no guarantee of minimum wage (27.2%), wage in arrears or payment less than agreed amount (15.1%), overtime or work not agreed in advance (14.8%), insult (14.4%), work in unpleasant and dangerous environment (13.6%), unfair dismissal (9.3%), sexual offense (6.2), beating and violence (5.5%). When the unfair treatments are compared for three years of 2009, 2011 and 2013, the no writing of contract issue has been on the decrease, but the cases of no guarantee of minimum wage and unfair dismissal are on the increase and unpleasant and dangerous environment has not been improved. In addition, insulting, beating, violence and sexual offense against youth part timers are increasing.



[Figure 14] Ratio of Those who Experienced Unfair Treatment upon Part Time Work

In particular the experience of insulting among youth part timers increased by more than 2 times from 6.5% in 2009 to 14.4% in 2013 and the experience of beating and violence increased by 1.5% from 3.8% in 2009 to 5.5% in 2013. The experience of sexual harrassment also increased by 2 times from 3.1% in 2009 to 6.2% in 2013 indicating that human rights of the youth part timers are severely violated.

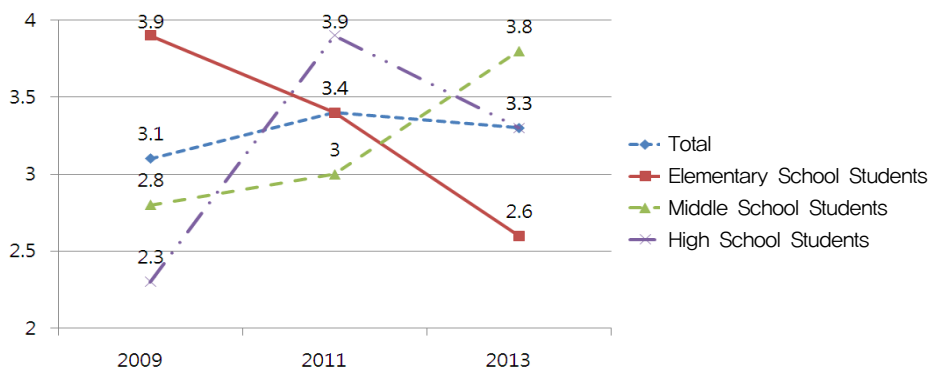
## (2) Sexual Exploitation

The ratio of youths who experienced sexual offense is 3.3%, which is decreased from 2011 (3.4%). In case of middle school students, the ratio has continued to increase since 2009 reaching 3.8% in 2013.

The most frequently found sexual offense is sexual harrassment (59.6%) followed by sexual molestation (32.6%) and forced sexual intercourse (5.1%). 10 out of 7 to 8 youths from grandparent family who was sexually offended do not get any help.

### ① Ratio of Youths who Experienced Sexual Offense

This indicator is related to the experience of youths with sexual harrassment, sexual molestation and forced intercourse. According to the comparison of the results of 2009, 2011 and 2013 survey on the experience of youths with sexual offense, the ratio of those who have experienced sexual offence is 3.3% in 2013, which is increased from 3.1% in 2009 but slightly lower than 3.4% in 2011. By school class, the ratio and increase rate of those who have experienced sexual offense is the highest among middle school students. In case of elementary school students, the ratio has continued to decrease from 3.1% in 2009 to 2.6% in 2013, but in case of middle school students, the ratio has continued to increase since 2009 to 3.8% in 2013. In case of high school students, the ratio was 3.3% in 2013, which is slightly lower than 3.9% in 2011, but 1% higher than 2.3% in 2009.



[Figure 15] Ratio of Youths who have Experienced Sexual Offense (trend of three years: total, elementary school students, middle school students, high school students)

In the meantime, there are differences in the ratio by sex, school type, size of region, family type, school record and economic level. By sex, the ratio of those who have experienced sexual offense is higher among female students (3.7%) than male students (2.9%) and the ratio is the highest in the order of middle school students (3.8%), general high school students (3.5%), vocational high school students (2.8%) and elementary school students (2.6%). By region, it is in the order of large cities (3.4%), students from county (3.3%), small and medium sized students (3.1%). By family type the order is students from grandparent family (7.2%), students from single parent family (4.3%), two-parent family (3.1). By school record, those with lower record (4.5%) than high (2.8%) or middle (2.8%) record and those with lower economic background (5.4%) tend to experience sexual offense.

Among the type of sexual offense experienced by youths, sexual harassment accounts for the biggest share at 59.6% followed by sexual molestation at 32.6% and forced intercourse at 5.1%. In case of elementary school students, the ratio of sexual harassment is relatively low at 57.9% but forced intercourse ratio is high (7.7%). The ratio of forced intercourse among general high school students are high at 6.8%.

In terms of those who helped the youths with sexual offense experience, friends account for the biggest share at 31.8% followed by parents or guardian (11.8%), teacher (6.5%), internet (3.0%), senior (2.4%) or sibling (2.4%) indicating that bigger share of the victim tell the case

to friends than to parents or guardian. There is no case of reporting to the police. In particular the ratio of those who didn't get any help after being sexually offended among the youths from grandparent family is 76.2% and if they get help, those who helped them were seniors at school, not guardians or friends indicating that youths from grandparent family have difficulties in relationship with peers.

### 3. Follow-up Tasks

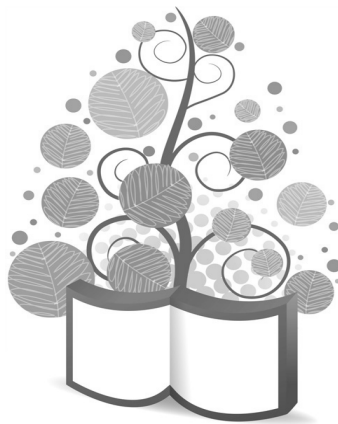
- In-depth Analysis
  - Trend of 3-year data and social background
  - Relation among variables related to human rights, influencing factors, effects, etc.
    - Vitalize data analysis report
  - Diversity the frequency of data production and analysis : analyze 2013 data in 2014
- Review the validity of indicator system continuously
  - Concept and measurement for each indicator
  - Strengthen preciseness of indicator, standardize and systemize individual indicator
  - Indicator using administrative statistics : identify available statistics
- Preparation for the expansion of data usage
  - Making database with raw data (NYPI data archive)
  - Change the 3-year questionnaire system and composition of questions
  - Matters to be considered upon 2009-2013 data comparison
  - Korean Statistical Information Service (KOSIS) registration form : consider long-term repeated cross-sectional survey data production
- Production of Human Rights Index
  - Consider the function of comparing the status of human rights by making index
  - Analyze the things to be considered upon reflecting UN human rights index system: structure, process, performance index



Ⅱ 제 2 부 Ⅱ 한국 아동·청소년 인권 현황과 인권교육의 과제

발 표 4

인권교육의 국내·외 동향과  
발전과제



김 철 홍

국가인권위원회 인권교육과 과장





# 인권교육의 국내 · 외 동향과 발전과제

## 1. 들어가는 말

유엔은 ‘인권에 대해 배우는 그 자체가 권리이고, 인권에 대해 무지를 강요하는 것이나 내버려두는 그 자체가 인권침해’라고 하고 있다. 이런 의미에서 인권교육은 인권보호 및 향상을 위한 가장 기초적 요소이다. 우리의 일용할 양식이다. 유엔도 국가인권기구의 지위에 관한 국제적 원칙인 ‘파리 원칙’과 ‘비엔나 인권선언 및 행동계획<sup>1)</sup>’ 등에서 국가인권기구의 기능으로서 인권교육을 강조하고 있다.

1991년 파리원칙 제3항에서는 국가인권기구는 “인권교육 및 연구 프로그램의 작성을 지원하고, 각급 학교와 대학 및 전문영역에서 그 프로그램을 시행하는데 참여해야 하며, 특히 정보제공과 교육을 통해서 그리고 모든 언론기관을 이용해서 대중의 의식을 향상시킴으로써 인권문제 및 모든 형태의 차별 특히 인종차별에 반대하는 노력들을 널리 알려야 한다”라고 규정하고 있다.

이와 같이 유엔 파리원칙에 입각하여 설립된 국가인권위원회에서 인권교육은 인권보호 · 증진을 위한 정책기능, 조사 · 구제 기능, 국내외 협력기능 등과 함께 4대 주요 기능중 하나이다. 우리나라 법령에서 인권교육에 관한 최초 규정은 국가인권위원회법 제26조<sup>2)</sup>이다. 이는

1) 1993년 개최된 세계인권대회는 인권교육 과목을 채택하는 일의 중요성을 강조하면 모든 국가가 이를 이행하기를 촉구한다(제33절). 각국 정부는 정부간 기구, 국가 인권기구, 비정부단체들의 도움을 받아 인권 의식과 상호관용 정신을 증진시켜야 한다(82절)

2) 제26조는 “위원회는 모든 사람의 인권의식을 깨우치고 향상시키기 위하여 필요한 인권교육과 홍보를 하여야 한다”라고 규정하고 있다. 모든 사람의 인권의식 향상을 위한 인권교육을 실시하기 위해서 국가인권위원회는 「초·중등교육법」 제23조의 규정에 의한 학교 교육과정에 인권에 관한 내용을 포함시키기 위하여 교육인적자원부장관과 협의할 수 있으며(위원회법 제26조 제2항), 위원회는 인권교육과 연구의 발전을 위하여 필요한 사항을 「고등교육법」 제2조의 규정에 의하여 설립된 학교의 장과 협의할 수 있다(위원회법 제26조 제3항). 그리고 위원회는 공무원의 채용시험, 승진시험, 연수 및 교육훈련과정에 인권에 관한 내용을 포함시키기 위하여 국가기관 및 지방자치단체의 장과 협의할

국가인권위원회가 국가기관(입법·사법·행정 포함), 지방자치단체, 그 밖의 공·사단체 등 ‘모든 사람’에 대한 인권교육 ‘종합전담기관’임을 나타내고 있다.

우리나라 인권교육 종합전담기관으로써 국가인권위원회가 위원회 설립된 이후 지난 10여 년 동안 우리 사회에서 인권교육은 커다란 성장을 하였다. 지난 10여 년 간 성장하면서 다양한 양상이 나타나고 있다. 우리 사회에 나타나고 있는 인권교육에 대한 동향을 공무원분야, 초·중·등분야, 대학교분야로 세분하여 살펴보고자 한다. 또한 이런 국내동향과 연계된 유엔 등 인권교육에 대한 국제동향도 함께 살펴보면서 향후 인권교육의 발전과제를 간략하게 모색하고자 한다.

## 2. 인권교육의 국제 동향

### 1) 인권교육의 개념화 동향<sup>3)</sup>

UN이나 UNESCO의 인권교육 논의 초기에는 인권교육에 대한 핵심적인 개념 정의를 제시하지 않았다. UN의 세계인권선언 제26조<sup>4)</sup>와 같이 교육의 입장에서 인권을 강조하였다. 이 조항은 인권 교육적 차원에서 보면 ‘교육이 인권을 강화’시키도록 하여야 한다는 점에서 포괄적인 인권교육 의미를 담고 있다고 하겠다.

이후 ‘UNESCO의 인권교육 관련 권고(1974)’<sup>5)</sup>, ‘비엔나 인권교육에 관한 국제회의’(1978)<sup>6)</sup>, ‘학교에서 인권의 교수 학습에 관한 유럽의회의 권고(1985)’<sup>7)</sup>, ‘오스트리아 비엔나의 세계인

---

수 있다(위원회법 제26조 제4항). 이외에도 위원회는 「평생교육법」에 의한 평생교육단체 또는 평생교육시설에 대하여 그 교육내용에 인권에 관하여 필요한 사항을 포함하도록 권고할 수 있다(위원회법 제26조 제6항).

3) 이종태·조난심·나병현·구정화·송현정·이은규 (2005). 인권교육개념 및 방향정립 모색연구. 서울: 국가인권위원회. pp.39-43을 참고하여 정리

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

5) “인권교육은 국제적 이해와 협력 그리고 관용과 존경 그리고 연대에 대한 태도를 증진시키도록 해야 한다.”

6) “인권교육은 인권에 내재되어 있는 관용과 존중, 연대의 태도를 배양하고, 국내적·국제적 수준에서의 인권에 관한 지식과 이행을 위한 체계를 알려주어야 하며, 국내적·국제적 차원에서 인권이 사회적·정치적 현실 속에서 실현될 수 있는 방안에 대한 자각을 높여야 한다.”

7) “인권교육은 민주주의 원리와 다원주의적 민주주의, 관용, 기회의 평등 그리고 갈등에 대하여 비폭력적으로 해결해

권회의(1993)<sup>8)</sup> 등과 같이 1970년대부터 1990년까지는 인권교육을 세계평화나 세계의 유대를 위한 하나의 역할적 차원에서 논의를 하였을 뿐, 여전히 인권교육에 대한 개념적 설명은 담겨 있지 않았다. 아직도 인권교육에 대하여 명확한 의미를 제시한 것은 아니었다. 예컨대 ‘상호 이해’와 ‘관용’ 그리고 ‘평화’와 같은 공동체적 삶에서의 중요한 가치를 고양시키기 위한 수단적인 것으로 이해하였다. 이런 경향은 1980년대 동서 냉전, 문화권의 차이로 인한 인권에 대한 합의의 어려움, 그리고 지역 분쟁 속에서의 지구 문화촌의 평화적 유지 등이 UN의 중요한 목표였기 때문에 이러한 사정을 반영한 것이라고 하겠다.

인권교육이 수단적인 의미를 넘어서서 인권교육 그 자체의 본질적 의미를 강조하는 논의가 나오기 시작한 것은 ‘인권과 민주주의의 교육 관한 세계 행동계획(1993)’이다. “인권과 민주주의를 위한 교육은 인권 그 자체이며, 사회적 정의, 평화 및 발전의 완벽한 실현을 위한 전제조건이다. 그러한 권리의 구현은 포괄적인 의미에서 민주주의 보호와 사회발전에 일익을 담당할 것이다. 인권과 민주주의를 위한 교육은 인권보장과 인권침해의 방지를 위한 굳건한 토대를 제공할 것이다. 그 교육과정은 국민과 시민사회 삶의 질의 향상을 고무하는 민주적이고 참여적인 과정이 될 것이다.”

그러나 “인권교육은 그 자체가 목적이 아니라 다양한 인권 침해를 제거하고 민주주의와 발전과 관용과 상호존경에 기초하여 평화의 문화를 만드는 수단이다. 이를 위한 행동계획의 궁극적인 목적은 인권문화를 창출하는 것이며 또한 개인이나 집단이 비폭력적 방법에 의해 불만이나 분쟁을 해결할 수 있는 민주적 사회를 발전시키는 것이다.”라고 밝히고 있어 기존에 비하여 인권교육이 무엇이고 어떠한가 하는가에 대한 본질적인 측면을 제시하고 있으나, 아직도 인권교육의 수단적 측면에 대한 이해를 완전히 버린 것은 아니다.

인권교육에 대한 인권교육에 대한 개념적 이해를 시도한 것은 1994년에 발표된 「유엔인권 교육10년(The United Nations Decade for Human Rights Education: UNDHRE)」부터 라고 할 수 있다. “인권교육은 인권과 기본적 자유를 존중하는 가치와 태도를 습득하여 개개인의 인성과 존엄성이 충분히 습득되도록 하는 교육활동이며, 동시에 이러한 변화를 통하여 인종이나 성별, 국적, 종교나 문화 및 기타 구분에 의한 사람들 간에 차별과 편견이 종식되고 평등한 관계와 관용, 이해와 우호 및 평화가 증진되는 사회 형성에 기여하는 활동이다.”라고

나갈 수 있도록 하는 것이어야 한다.”

8) 이 선언에서는 ‘공동체 간의 안정되고 조화로운 관계를 증진시키고 상호 이해와 관용, 그리고 평화를 고양시키기 위해 인권교육을 핵심적으로 고려해야 함’을 강조하고 있다.

정의하고 있다.

그러면서 이를 위한 구체적인 인권교육의 하위 목적을 ‘인권과 기본적인 자유에 대한 존중의 강화, 인격과 인간 존엄성의 완전한 발전 추구, 모든 국가, 선주민, 인종, 지역, 민족, 종교 및 언어집단 간의 이해, 관용, 성의 평등 및 우호관계의 증진, 모든 사람의 효과적인 참여, 평화유지를 위한 유엔 활동의 증진에 도달하기 위해 필요한 지식과 기술의 전달 및 태도의 형성을 통하여 보편적인 인권문화를 건설하는데 목적을 둔 훈련, 보급 및 전달의 노력’이라고 선언하고 있다.

그럼에도 불구하고 유엔 등의 공식 문건에서의 제시된 인권교육의 의미는 포괄적이며 개별 국가 나름의 해석적 여지를 남겨둔 채로 제시되어 그 개념 정의의 명확성이 낮았다. 이에 반하여 인권교육 실천가들의 논의는 매우 구체적인 장면을 다루고 있었다. 그래서 인권교육은 포괄적인 개념 규정에서 아주 미세한 개념적 이해까지 그 내용이 너무나 다양하여 인권교육 업무를 추진함에 있어 어려움<sup>9)</sup>이 나타나기도 하였다.

인권교육 개념은 유엔 인권교육 10년 후속조치로 2004년에 결의된 유엔의 ‘제1차 세계인권 교육프로그램’에서 더욱 명확하게 정의되었다(국가인권위원회 역, 2005). 이 문건에서 “인권 교육은 지식과 기술, 태도 형성을 통해 인권에 관한 보편적 문화를 구축할 목적으로 이루어지는 훈련, 전파, 정보전달과 관련된 노력으로 정의하고 있다. 그러면서 ① 인권과 기본적인 자유에 대한 존중 강화, ② 인격과 존엄성에 대한 감수성의 완전한 발달, ③ 모든 국가, 선주민, 소수집단간의 이해, 관용, 남녀평등 및 우애 증진, ④ 법치주의에 기반을 둔 자유롭고 민주적인 사회에서의 모든 구성원들의 효과적인 참여를 합법화 할 것, ⑤ 평화의 구축 및 유지 ⑥ 인간중심적이고 지속가능한 발전과 사회정의 증진 등과 같은 사항이 포함될 수 있다고 하고 있다.

처음으로 교육 3요소를 도입하여 인권교육을 지식차원, 가치·신념·태도 차원, 행위차원 등 3가지 차원으로 구성되었다고 하였다. ① 지식차원: 인권과 인권 보호를 위한 기제를 배우고, 습득한 기술을 일상생활에 적용한다. ② 가치, 신념, 태도 차원: 인권을 지지하는 가치를 발전시키고 그런 태도와 행위를 강화한다. ③ 행위차원: 인권을 보호하고 증진시키는 행동을 한다. 이와 같이 인권교육 개념의 구성요소를 구체화하였다. 이러한 인권교육에

9) 우리나라의 경우 인성교육, 도덕교육, 민주시민교육, 법교육, 국제이해교육 등 개별적으로 다양한 교육이 도입된 현실에서 인접교육과 관계, 즉 유사성과 차별성 등 인권교육의 정체성 정립이 무엇보다 중요하였다. 인권교육이라는 이름으로 다른 교육이 이루어진 사례가 빈번하게 일어났다. 이와 관련한 자세한 사항은 이종태 외(2005)를 참고하시기 바람.

대한 정의와 구성은 유엔의 ‘제2차 세계인권교육프로그램’에서도 지속되었다.

이런 논의 연장에서 2011년 12월 유엔 총회에서 채택된 ‘인권교육훈련선언’에서는 인권교육은 “모든 인권과 기본적 자유에 대한 보편적 존중과 준수의 증진을 목적으로 하여 모든 교육, 훈련 정보, 인식개선 및 학습활동 등을 포괄하고 있어야 할 뿐 아니라 특히, 보편적 인권문화의 구축과 발전에 이바지할 수 있도록 모든 이의 역량강화를 위하여 지식과 기술을 제공함으로써 인권침해 및 학대의 예방에 도움이 되고 나아가 사람들의 태도와 행동을 이해하고 발전시키는데 이바지하는 활동”으로 정의하고 있다(국가인권위원회 역, 2011).

또한 유엔 인권교육훈련선언은 리스트(Lister)라는 인권교육학자가 주장한 인권교육 요소를 수용하여 인권교육의 구성요소로서 인권에 대한 교육(Education about human rights-개념적 측면), 인권을 위한 교육(Education for human rights-운동적 측면), 인권을 통한 교육(Education through human rights-과정적 측면) 등 3가지를 다음과 같이 제시하였다.

- ① 인권에 대한 교육 : 인권기준과 원칙, 인권의 토대가 되는 가치관과 인권 보호체계 등에 대한 이해 등을 포함
- ② 인권을 통한 교육 : 교육자와 학습자 양자 모두의 권리를 존중할 수 있는 방법의 교육과 학습을 포함
- ③ 인권을 위한 교육 : 자신의 권리를 실천하고 향유할 수 있을 뿐 아니라 상대방의 권리를 존중하고 보호할 수 있는 역량강화를 포함

이와 같이 인권교육은 학습자 자신의 인권 증진하고 타인의 인권을 보호하려는 변화 지향적 운동이며, 인권교육 역시 인권에 관한 학습이 일어나는 곳에서 인권 존중적 환경과 방식에 의해서 지속적으로 이루어져야 하는 다른 과정이다.

이에 국가인권위원회는 유엔의 논의와 인권교육 실천가들의 개념적 논의를 종합 분석하여 인권교육에 관한 입법 활동을 진행하면서 인권교육에 대한 개념을 다음과 같이 정의하였다. 인권교육이란 ‘인권에 대한 이해와 지식을 습득하고 인권을 존중하는 가치와 태도, 품성을 키우며 인권침해 및 차별행위를 당할 경우 이를 극복할 수 있는 역량을 기르고, 타인의 인권보호와 증진을 위한 실천력을 길러냄으로써 인권이 존중되는 사회를 만드는데 기여하는 일체의 교육적 활동’이다.

## 2) 유엔 제1, 2차 세계인권교육프로그램 채택 및 이행 권고

### (1) 유엔 제1차 세계인권교육 프로그램(2005~2009) : 초중등 인권교육 강조

유엔 제1차 세계인권교육프로그램은 초중등 학교에서 인권교육과 교사에 대한 인권교육을 강조하였다. 초등학교와 중등학교(고등포함) 제도 내에 인권교육의 도입과 실천 증진에 초점을 맞추어 학교 인권교육 실행을 위한 이행전략을 수립하도록 권고하였다. 각 국가별 이행전략으로 ① 인권에 기반한 교육정책 수립 ② 정책시행 ③ 학습환경개선 ④ 권리에 기반한 교수-학습과정과 도구 개발(기존 교재 점검과 수정을 포함하여 적절한 교재 제공 등) ⑤ 교직원 인권교육·훈련 등을 필수적으로 포함하도록 하였다.

학교 제도내 인권교육을 위한 정책으로 ‘교육법에 인권교육 포함’하거나 ‘인권교육에 대한 특별법’ 제정, 교육과정에 인권교육을 포함할 것 등을 제시하고 있다. 초등교육과 중등교육에 인권교육 도입은 그 학교가 인권 학습과 실천의 모델이 된다고 할 수 있다.

학교공동체내에서 교사는 학교내 인권교육 도입에 가장 중요한 역할을 담당하기 때문에 교사 인권의식을 제고하는 교육훈련 기회를 제공하여야 한다고 하고 있다. 학교공동체 내에서 인권에 대한 인식제고와 인권교육훈련의 기회는 교사들에게만 제공되어서는 안 되고, 교장과 교감, 학교관리자, 장학사, 학교행정인력, 지방과 국가기관의 교육공무원, 학부모 등에게도 제공되어야 한다고 하였다.

이 밖에도 적절한 훈련 방법론, 즉 성인학습자를 위한 적절한 훈련 방법(특히 학습자 중심의 접근, 가치와 행위에 대한 자각을 이끌 수 있는 동기, 자존감, 정서적 발달을 다룸)과 인권교육 훈련을 위한 적절한 훈련 방법(참여적, 상호작용적, 협동적, 경험적, 실천에 기초한 방법, 이론과 실천의 결합, 학습한 기술을 실제상황 특히 교실상황에 적용 등) 등을 개발하여 활용하도록 권고하였다.

제1차, 제2차 세계인권교육 프로그램은 인권교육의 활동원칙으로서 다음과 같은 원칙을 제시하였다.

- ① 시민적, 정치적, 경제적, 사회적 및 문화적 권리와 개발권(right to development)을 포함하여 인권의 상호의존성, 불가분성, 보편성을 장려한다.

- ② 차이를 존중하고 인정하며, 인종, 성, 언어, 종교, 정치 혹은 다른 견해, 국적, 인종 혹은 사회적 기원, 신체적 혹은 정신적 상태 등 기타 사항에 근거한 편견을 반대하도록 육성한다.
- ③ 지속적 혹은 돌발적으로 발생하는 인권 문제(빈곤, 물리적 갈등과 차별을 포함)를 분석하도록 격려한다. 그 분석은 인권 표준에 부합하는 해결로 이끈다.
- ④ 공동체와 개인들이 그들의 인권 요구를 적시하고 실현하도록 힘을 기른다.
- ⑤ 상이한 문화적 맥락에 맞는 인권 원칙을 세우고, 각 국가의 역사적, 사회적 발전정도를 고려한다.
- ⑥ 지방, 국가, 지역, 세계적 수준의 인권문서들과 인권 보호 기제에 대한 지식과 기술을 기른다.
- ⑦ 인권에 관한 지식, 비판적 분석과 행동기술을 포함하는 참여적 교수방법을 사용한다.
- ⑧ 참여, 인권향유, 인격의 전면적 발달을 고무하도록, 결핍과 공포없는 학습 환경을 조성한다.
- ⑨ 학습자의 일상적인 삶과 관련을 맺는다. 학습자가 인권을 추상적인 규범으로부터 그들이 사는 사회적, 경제적, 정치적 조건의 현실로 전환하여 이해하고 토론할 수 있도록 한다.

## (2) 유엔 제2차 세계인권교육프로그램(2010-2014) : 고등교육 및 공무원 인권교육 강화 등

유엔은 제1차 세계인권교육프로그램(2005~2009)에 이어, 지난 2010년 7월 유엔 총회에서 제15차 인권이사회에서 결의된 제2차 세계인권교육프로그램 행동계획을 최종 채택하였다. 제2차 세계인권교육프로그램은 유네스코 자문을 받아 제2차 세계인권교육프로그램 행동계획 초안을 마련하고, 유네스코를 비롯하여 국가인권기구, 학술연구기관 및 기타 시민사회단체의 전문가들로부터 의견을 청취하고, 각 국가에 의견을 청취하여 마련되었다.

제2차 세계인권교육프로그램은 초·중등 교육과정에서의 인권교육을 강조했던 제1차 세계인권교육프로그램과 달리, 고등교육과정에서의 인권교육, 공무원·법집행관·군인에 대한 인권교육과 훈련을 강조하고 있다. 즉, 제2차 세계인권교육프로그램의 주요 내용은

고등교육과정에서의 인권교육과 공무원, 법집행관, 군인 등 실질적으로 인권교육이 우선되어야 하는 집단에 대한 인권훈련 증진 행동의 방향점과 기준, 국가이행절차를 제시하고 있다. 한편 제2차 세계인권교육프로그램은 각 국가의 이행결과 보고서를 2015년도 인권이사회에 제출할 것을 담고 있다.

유엔의 제2차 세계인권교육프로그램은 인권교육에 대한 사회적 공감대가 확산되어가고 있으나 대학의 자율성과 공공기관의 조직적 특성으로 인해 인권교육을 강제함에 있어 한계를 가지고 있는 우리나라 현실에서 구체적인 국제적 기준을 제시함으로써 국내 인권교육의 기준점을 제시해주고 있다. 다만, 유엔의 행동계획은 각 국가에게 수립할 수 있도록 권고하는 측면이 강하기에, 각 국가가 구체적인 행동계획을 수립하지 않는 한 그에 대한 평가나 조정이 미흡하다고 할 수 있다. 그러나 UPR 등을 통해 간접적으로 강제할 수 있는 측면이 있다.

유엔은 2014년도에 제2차 세계인권교육프로그램이 종료되기 때문에 새로운 인권교육프로그램을 준비하고 있다. 제1,2차 세계인권교육프로그램과 연계성, 새로운 교육중점대상 등에 대해서 인권교육전문가 등으로부터 의견을 수렴하고 있다.

### 3) 유엔 인권교육훈련선언 채택

인권교육과 관련된 국제사회의 또 하나의 중요한 동향은 유엔이 2011. 12. 19. 세계인권선언과 같은 상징성을 가진 ‘유엔인권교육훈련선언(United Nations Declaration on Human Rights Educations and Training)’을 채택하였다는 것이다.

유엔 인권이사회는 2007년 9월 인권교육 중요성을 인식시킬 수 있는 유엔교육훈련선언 초안을 인권자문위원회(Advisory Committee)<sup>10)</sup>에 요청했으며, 5명의 인권자문위원을 중심으로 초안이 마련되어, 관련 기관과 단체의 의견수렴과 정부 간 워킹그룹을 통해 초안을 수정·보완하였다. 2011. 3. 17. 2011년 제16차 유엔 인권이사회(2011. 2. 28.~3. 25)에서

---

10) 유엔 인권이사회에 결의에 의해 인권소위원회에서 인권자문위원회(Advisory committee)로 변경된 인권자문위원회는 인권이사회에서 요청하는 주제별 사안(thematic issues)에 대한 연구결과를 토대로 전문적 자문을 주요기능으로 하는 전문가 그룹으로서 해당 주제의 이행을 목표로 함. 인권이사회내의 Think Tank의 역할을 수행함. 인권이사회는 자문위원회에 인권교육훈련선언이외에도 식량권, 실종자, 장애인, 여성, 한센인 등 소수집단의 인권, 국제질서 등 7개 주제별 조사·연구를 위임함.



인권교육훈련선언 최종 채택(A/HRC/16/L.1)하였고 그해 유엔 총회에서 최종 의결한 것이다.

인권교육훈련선언은 기본권으로서 인권교육 접근권, 인권교육에 대한 국가의 책무성과 국가수준의 조치사항, 공적·사적영역에서 인권교육을 활성화 할 것을 권고하는 등 인권교육에 관한 종합적 준거틀을 제시하고 있다. 이 선언은 전문과 총 14개 조항으로 구성되어 있는데, 인권교육의 정의, 원칙과 함께 처음으로 인권교육에 대한 접근할 권리(right to human right education)를 기본권으로서 강조하고 있다(제1조). 특히 인권교육이 인권에 대한 교육(지식), 인권을 통한 교육(교수학습방법-기술), 인권을 위한 교육(자기존중·타인존중 태도)이라는 인권교육의 개념과 정의를 분명히 하고 있으며, 인권교육이 전 생애 평생교육으로서 인권교육과 사회 각 영역 인권교육 실시(제3조)를 담고 있다.

인권교육을 보장하는 기본적 책임을 국가에 있음을 규정하면서 구체적으로 인권교육을 위한 국가정책 수립, 공무원에 대한 인권교육훈련 등 강조(제7조~9조)하고 있다. 또한 NGO 등 민간영역의 인권교육 역할 강조 및 NGO 소속 종사자에 대한 인권교육 제공 보장(제10조), 인권교육을 위한 유엔 등의 국제기구의 책무(제11조), 국제 및 지역인권기구의 인권교육 역할 부여(제13조) 및 인권교육훈련선언의 이행을 위한 국가의 조치 의무 부여(제14조)하고 있다.

인권교육훈련선언은 제3조에서 인권교육을 전체 연령층을 포괄하는 평생과정으로 정의하면서 ‘인권교육 및 훈련은 모든 사회분야에 걸쳐 적용된다면 학문의 자유를 고려하여 유치원, 초·중·고등 등의 모든 교육과정과 공교육 또는 사교육, 공식·비공식 혹은 비정규 과정이든 모든 형태의 교육과 훈련, 학습에 관련되어 있다. 그 중에서도 직업훈련 특히, 훈련자와 교사, 국가공무원의 훈련과 평생교육, 대중교육, 공공정보와 인식활동 등을 포함한다’라고 하고 있다.

인권교육훈련선언에서 제시한 인권교육의 원칙으로 세계인권선언과 관련 국제인권조약 및 규범 등의 원칙을 기반으로 하여 아래와 같은 관점을 내포하고 있어야 한다고 하고 있다.

- ① 국제적, 지역적, 국가적 수준에서 인권과 기본적 자유의 보호를 위한 보장 뿐 아니라 보편적 인권의 기준과 원칙 등을 인식하고 이해하며 수용할 것
- ② 모든 사람이 자신의 권리 뿐 아니라 타인의 권리를 존중해야 할 책임을 인식하고 자유롭고, 평화로우며, 다원적이고, 화합할 수 있는 사회 성원으로서 개인의 발달을 진작할 수 있는 보편적 인권문화를 발전시킬 것

- ③ 효과적인 인권 실현의 추구 및 관용, 반차별, 평등을 발전시킬 것
- ④ 어떠한 차별도 받지 않고 양질의 인권교육훈련의 접근을 통하여 모든 사람에게 동등한 기회를 보장할 것
- ⑤ 인권침해 및 학대를 예방하고 모든 형태의 차별, 인종주의, 고정관념, 집단적 혐오증을 부추기는 유해한 태도, 편견과 싸워 이러한 악습을 근절시킴에 기여할 것

### 3. 인권교육의 국내동향

#### 1) 공무원 등 인권교육 제도화 동향

인권교육 제도화 수준은 ① 교육훈련기관의 각 과정에 정규 인권과목개설, ② 교육훈련기관에 정규 인권과정개설, ③ 인권교육 관련지침 제·개정, 인권교육 관련법령 제·개정으로 구분하여 추진하였다. 인권교육 제도화의 단계는 과목개설, 과정개설, 교육지침 제·개정, 인권교육 의무화 하는 개별법령 제·개정 순으로 발전하였다.

인권교육의 제도화 동향 중 가장 뚜렷한 현황은 정신보건법과 노숙인복지법 등 개별법에 인권교육 조항을 삽입하거나 지방자치단체별 인권조례 등을 제정하면서 인권교육 의무조항을 포함하거나, 행정규칙을 제정하거나 개정하여 인권교육을 의무화하는 흐름이다.

##### (1) 행정규칙 등에 의한 인권교육 의무화 동향

공무원영역에 인권교육이 도입되는 초기에는 ‘공무원교육훈련지침’에 시책과목으로 인권교육실시가 포함되면서 중앙 행정공무원 교육기관에서 인권특강이 개설되기 시작하였다. 행정공무원 인권교육은 2006년 시작되어 2007년도 중앙인사위원회 ‘공무원교육훈련지침’에 공무원 교육훈련기관 교육과정(2주 이상)에 인권교육이 포함되면서 제도적 도입이 시작되었다. 이명박 정부가 출범하면서 공무원교육훈련지침에서 삭제되었다가 2011년부터 다시 ‘공무원교육훈련지침’에 시책과목으로 포함되었다. 이에 의거하여 각 공무원교육훈련기관에서 인권특강 수준으로 과목이 개설되기 시작하였다. 국방부도 2006년도부터 인권교육훈련

제정 이전까지는 육·해·공군 장병 교육훈련기관에서 인권이라는 용어대신에 ‘장병기본권’이라는 과목을 국방부 통제과목<sup>11)</sup>으로 개설하였다.

경찰, 군대 등에서 행정규칙을 제정하거나 개정하여 인권교육을 의무화하는 흐름이다. 그동안 국가인권위원회는 우선적으로 인권침해 차별행위 예방차원에서 위원회 진정사건이 가장 많은 교정·경찰 등 법 집행공무원 인권교육 제도화를 위해 노력해 왔다. 그 결과 군대, 경찰, 검찰 등과 관련하여 군 인권교육 훈련 등 7개 행정규칙<sup>12)</sup>을 통해 인권교육이 의무화 되었다. 군대, 인신구속 업무를 수행하는 검찰, 경찰 등 국가권력 집행을 통한 다양한 인권침해 및 차별행위가 빈번하게 발생하고 있기 때문에, 이들 종사자에 대한 인권교육을 실시하여 인권의식을 함양하여 인권침해 차별을 예방하기 위해 인권교육을 행정규칙으로 의무화하고 있는 것이다.

**표 1 행정규칙에 의한 인권교육 의무화 현황**

행정규칙(소관)	교육대상	주요내용
부대관리훈령 (국방부)	양성 및 보수교육을 받는 모든 장병	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 교육내용 <ul style="list-style-type: none"> <li>· 성적소수자의 올바른 이해(성군기 위반 예방교육)</li> <li>· 장병 인권교육에 ‘성적소수자 인권보호’ 포함</li> </ul> </li> </ul>
군 수사절차상 인권보호에 관한 훈령(국방부)	상담과 수사업무 (검찰관, 검찰수사관, 군사법경찰관, 군사법경찰리 등) 종사자	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 인권교육</li> </ul>
군 인권교육 훈령(국방부)	전군	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 교육시간 <ul style="list-style-type: none"> <li>· 일일교육 : 수시    · 주간교육: 30분</li> <li>· 월간교육 : 30분    · 반기교육: 30분</li> </ul> </li> <li>○ 교육내용 <ul style="list-style-type: none"> <li>· 인권교육, 인권연수과정</li> <li>· 지휘관은 사이버 인권교육과정 이수</li> <li>· 인권교관: 공통과정(연1회), 심화과정(연1회)</li> <li>· 군 의료업무, 수사업무, 교정업무, 상담업무 과정 운영(1박2일)</li> </ul> </li> </ul>

11) 통제과목이란 국방부가 각 군에 대하여 교육시행을 지정한 교육과목을 말한다..

12) 국방부 ‘군인권교육훈령’ 이외에도 부대관리훈령, 군수사절차상인권보호에관한훈령, ‘인권보호수사준칙’(법무부), ‘전투 경찰순경 등 관리규칙’(경찰청), ‘인권보호를 위한 경찰관 직무규칙’(경찰청) 등이 있다.

행정규칙(소관)	교육대상	주요내용
인권보호수사준칙 (법무부)	검사, 수사업무 종사자	○ 인권감수성
전투경찰순경 등 관리규칙(경찰청)	전경	○ 교육시간 : 매주 수요일 2시간 ○ 교육내용 : 정신교육(인권교육 포함)
인권보호를 위한 경찰관 직무규칙 (경찰청)	경찰관	○ 인권교육
인권보호를 위한 경찰관 직무규칙 (해양경찰청)	경찰관	○ 인권교육

\* 출처: 김철홍(2013), 지방자치단체 인권교육 어떻게 할 것인가, 서울: 국가인권위원회.

## (2) 법률에 의한 인권교육 의무화 동향

국내의 인권 동향 중 가장 뚜렷한 것 중 하나는 정신보건법과 노숙인복지법 등 개별법에 인권교육 조항을 삽입하면서 시설종사자에 대한 인권교육 의무조항을 포함하는 흐름이다. 요컨대 사회적 약자를 보호·수용하는 시설에서의 인권침해 예방을 위한 사회복지시설 종사자(정신보건시설, 노숙인시설의 종사자)에 대한 인권교육이 강화되었다. 이후 일명 도가니 사건 등과 관련하여 아동·장애인 등 사회적 약자에 대한 관심이 높아지면서 「아동의 권리에 관한 협약」에서 정한 청소년·아동의 권리 및 복지 증진을 위해 인권교육이 의무화되었다.

개별 법령에 인권교육 실시에 관한 규정이 처음으로 도입된 대표적인 법이 ‘정신보건법’이다. 정신보건법 제6조의2(인권교육)에 보면 “정신보건시설의 설치·운영자, 종사자는 인권에 관한 교육을 받아야 한다(2009.3.22. 시행)”라고 규정하고 있다. 이를 위하여 보건복지부장관은 제1항에 따른 교육을 위하여 전문교육기관을 지정할 수 있으며, 국가는 지정한 교육기관에 대하여 그 사용되는 비용의 일부를 예산의 범위 안에서 보조할 수 있으며, 지정된 기관은 보건복지부장관의 승인을 받아 교육에 필요한 경비를 징수할 수 있도록 규정하였다(2010.1.18. 시행). 법률에서 인권교육이 의무화된 법률은 다음과 같다.

표 2 법률에 의한 인권교육 의무화 현황

법률 (소관)	교육 대상	교육 시간	교육내용	시행일
정신보건법 (보건복지부)	정신보건시설의 설치·운영자, 종사자	연 4시간 이상	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 환자의 기본권, 입·퇴원 절차, 처우개선 · 퇴원 청구 등 인권보호에 관한 사항</li> <li>· 환자의 권익보호 및 이익에 관한 사항</li> <li>· 정신질환자의 사례 및 정신보건시설에서의 인권침해사례에 관한 사항</li> <li>· 그 밖에 정신질환자의 인권에 관한 지식 · 정보와 인권에 대한 인식 형성에 필요한 사항</li> </ul>	' 08.3.2 1
노숙인 등의 복지 및 자립지원에 관한 법률 (보건복지부)	노숙인 시설의 종사자	연 4시간 이상	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 노숙인 등에 대한 인권보호방안</li> <li>· 노숙인 등에 대한 인권침해사례, 구제 및 예방에 관한 사항</li> <li>· 노숙인시설 종사자의 인권감수성 향상에 필요한 사항 등</li> </ul>	' 12.6.8
청소년기본법 (여성가족부)	청소년		청소년의 권리	' 12.8.2
아동복지법 (보건복지부)	아동		아동의 권리 및 복지증진	' 12.8.5
사회복지 사업법 (보건복지부)	사회복지시설 (법인)에 종사하는 사회복지사	연 8시간 이상	인권에 관한 내용(보수교육)	' 12.8.5

\* 출처: 김철홍(2013). 지방자치단체 인권교육 어떻게 할 것인가. 서울: 국가인권위원회.

### (3) 조례에 의한 인권교육 의무화 동향

지방자치단체가 지역 주민의 인권보장을 위해 인권조례 제정을 하면서 인권교육을 의무화 하는 조항을 규정하는 흐름이 있다. 광주시(2009.11), 경상남도(2010.3), 전라북도(2010.7) 등의 지방자치단체가 인권조례를 제정하면서 촉발되었다. 광역지방자치단체뿐만 아니라 기초자치단체에서도 인권조례를 제정하고 인권교육을 의무화하는 사례가 나타나고 있는데,

‘인권교육의 지역화’로서 매우 고무적 현상이라고 하겠다. 지자체 인권교육 제도화는 공무원 교육훈련지침내 시책과목으로 인권교육 반영(2006) -> 지자체 공무원 연수원 ‘인권과목’ 개설(2008~2012) -> 인권과정 개설(제주, 충북, 광주, 부산, 전남 2008-2012) -> 인권조례 제정(광주, 전북 등)에 따른 인권교육 의무화(2010-2012) 단계를 거치고 있다.

2012년 2월 기준에 의하면 제정된 인권조례에 인권교육이 포함된 현황을 보면 광역자치단체 8개, 기초자치단체 24개 등 32개이다. 대부분 지자체는 단체장이 소속공무원 등에 대한 인권교육 실시를 의무화 하고 있다. 24개 지자체에서 1회 이상 인권교육 실시를 의무화 하고 있으며, 2회 이상은 광주, 서울 성북구 등이다.

지자체가 실시하는 인권교육의 중점대상은 소속공무원 및 직원뿐만 아니라, 단체장이 지도 감독(출자, 출연하는)받는 법인이나 단체의 종사자, 출연과 재정보조 받은 복지시설(법인, 단체 포함) 종사자, 공공기관 구성원(지방공기업법의 공사 공단 등 포함) 등을 주요 대상으로 하고 있다. 따라서 지자체가 대상으로 삼고 있는 교육대상에게 연 1회, 또는 2회 교육을, 몇 시간으로 하면서 어떻게 실시해야 할지에 대한 구체적 계획을 수립하는 것이 필요하다. 조례에서 정한 교육대상, 즉 지도감독을 받는 법인, 단체 등의 종사자의 인원은 몇 명인지, 이들의 업무특성은 어떤지 등을 고려하여 교육실시 계획을 수립하는 것이 필요하다. 인권조례에 나타난 인권교육 주요대상 및 실시회수 현황을 보면 다음과 같다.

**표 3**      **인권조례에 나타난 인권교육 주요대상 및 실시회수 현황(2012. 2. 기준)**

구      분		지 방 자 치 단 체	
		광    역	기      초
회 수	1회 이상 (24개)	전북, 충남, 울산, 대전(4개)	고성, 고양, 광명, 김포, 목포, 문경, 부여, 완도, 울산북구, 울산동구, 원주, 진주(2시간이상), 함양, 화성, 고흥, 광주서구, 대구달서구, 보성군, 부산진구, 서울관악구(20개)
	2회 이상(2개)	광주	서울성북구
	미정(3개)	부산	부산해운대구, 부산중구(2개)

구 분		지 방 자 치 단 체	
		광 역	기 초
대 상	소속공무원 및 직원 (30개)	광주, 전북, 부산, 충남, 전남, 서울, 울산, 대전(8개)	고성, 고양, 김포, 목포, 문경, 부산해운대구, 부산북구, 부산중구, 부여, 서울성북구, 완도, 울산동구, 원주, 진주, 함양, 화성, 고흥, 광주서구, 대구달서구, 보성군, 부산진구, 서울관악구(22개)
	공공기관 구성원(지방공기업법의 공사 공단 등 포함)	전북, 부산, 서울(3개)	진주
	지도 감독(출자, 출연하는)받는 법인이나 단체의 종사자(17개)	부산, 충남, 전남, 서울, 울산(5개)	고성, 고양, 김포, 목포, 문경, 부산중구, 부여, 완도, 원주, 진주, 함양, 화성, 고흥, 광주서구, 보성군, 서울관악구(16개)
	출연과 재정보조 받은 복지시설(법인, 단체 포함) 종사자(9개)	광주, 전북, 부산, 서울(4개)	부산해운대구, 서울성북구, 울산북구, 울산동구, 진주(5개)
	인권관련기관 구성원	전북	부산북구

\* 출처: 김철홍(2013). 지방자치단체 인권교육 어떻게 할 것인가. 서울: 국가인권위원회.

각 지자체는 공무원 등 지자체 내 인권교육 실시를 위하여 필요한 사항을 <표 4>와 같이 조례에 구체적으로 규정하고 있다. 첫째, 25개 지자체(광역7개, 기초18개)가 소속공무원 등에 대해서는 의무화를 하고 있지만, “사업장 및 민간단체 등에 대하여 인권교육이 시행될 수 있도록 권장하여야 한다”라고 규정하면서 사업장이나 민간단체의 인권교육 시행에 대한 권장을 의무화 하고 있다. 이는 민간영역에 대한 자율성을 보장하기 위한 조치라고 할 수 있다. 어떻게 권장을 해야 할지, 권장방안에 대한 고민이 필요하다. 사업장과 민간단체의 다른 특성을 고려한 권장방안 마련이 필요할 것이다. 둘째, 21개 지자체(광역 4개, 기초17개)가 교재개발과 강사 양성·지원을 규정하고 있다. 각 지자체의 특성과 인권적 상황을 고려한 교육 자료를 개발하겠다는 의욕으로 보인다. 강사 양성 지원 또한 마찬가지이다. 단, 중앙정부와 광역지자체 등과 예산의 중복 투자되는 것을 예방하는 고려가 필요할 것이다.

셋째, 21개 지자체(광역 4개, 기초17개)가 인권교육의 효율적 실시를 위한 관계자협의회 구성을 규정하고 있다. 인권교육 실시를 관주도가 아니라 지역내 전문가, 관련단체 등과

함께 하겠다는 구상은 고무적이라고 하겠다.

이외에도 ‘기타 인권교육을 위해 필요한 사항’을 포괄적으로 규정하고 있다. 부산지역의 지자체는 ‘학생에 대한 인권교육 홍보 사항 부산교육감과 협의, 연구 발전을 위한 공청회, 세미나 개최 및 전문기관에 조사연구 의뢰’(부산) 등을 특별하게 규정하고 있다. 특히, 부산 해운대구, 부산북구는 ‘사업장에서 인권교육 시 필요물품 및 강사지원, 교육 필요예산 지원’을 명시하고 있다.

**표 4**      **인권조례에 나타난 인권교육 활동 사항**

구 분	자 치 단 체	
	광 역	기 초
사업장이나 민간단체의 인권교육 시행의 권장(25개)	광주, 부산, 충남, 전남, 서울, 울산, 대전(7개)	고성, 고양, 김포, 목포, 문경, 부여, 서울성북구, 완도, 원주, 진주, 함양, 화성, 고흥, 광주서구, 대구 달서구, 보성군, 부산진구(지도감독 법인 단체), 서울관악구(18개)
교재개발 (21개)	부산, 전남, 서울, 울산(4개)	고성, 고양, 김포, 목포, 문경, 부산중구, 부여, 서울 성북구, 완도, 원주, 진주, 함양, 화성, 고흥, 광주서구, 보성군, 서울관악구(17개)
강사양성·지원 (21개)	부산, 전남, 서울, 울산(4개)	고성, 고양, 김포, 목포, 문경, 부산중구, 부여, 서울 성북구, 완도, 원주, 진주, 함양, 화성, 고흥, 광주서구, 보성군, 서울관악구(17개)
인권교육협의회 구성 운영 (21개)	광주, 부산, 전남, 울산(4개)	고성, 고양, 김포, 목포, 문경, 부산중구, 부여, 서울 성북구, 완도, 원주, 진주, 함양, 화성, 고흥, 광주서구, 보성군, 서울관악구(17개)
기타 인권교육을 위해 필요한 사항 (19개)	부산, 전남, 울산 (3개)	고성, 고양, 김포, 목포, 문경, 부산중구, 부여, 완도, 원주, 진주, 함양, 화성, 고흥, 광주서구, 보성군, 서 울관악구(16개)
특별 규정 사항	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 학생에 대한 인권교육 홍보 사항 부산교육감과 협의(부산)</li> <li>- 연구 발전을 위한 공청회, 세미나 개최 및 전문기관에 조사연구 의뢰 (부산)</li> <li>- 사업장에서 인권교육시 필요물품 및 강사지원, 교육 필요예산 지원 (부산 해운대구, 부산북구)</li> </ul>	

\* 출처: 김철홍(2013). 지방자치단체 인권교육 어떻게 할 것인가. 서울: 국가인권위원회.



## 2) 초·중등학교 인권교육 동향

초중등학교 및 대학교 교육과정에 인권교육을 도입하기 위한 노력은 2002년부터 ‘교사인권의식조사연구’, ‘제7차 교육과정 교과서 인권관련 내용 분석 연구’ 등 국가인권위원회 설립이후부터 본격화 되었다. 초중등학교 교과서를 인권적 관점에서 분석하여 교과서의 인권침해·차별행위적 내용을 수정하도록 교육부에 권고하여 수정하기도 하였다. 초·중등 정규 교육과정에 인권교육을 도입하기 위해 ‘유·초·중·고등 인권교육과정 개발연구’를 하여 교육부와 교육과정내 인권교육도입을 협의하였다.

앞서 살펴봤듯이 2005년 유엔이 인권교육10개년 후속조치로서 세계인권교육프로그램을 채택하여 1차 시기(2005-2007)에 초등학교와 중등학교에서 인권교육도입을 권고하면서 추진의 근거를 확보하였다. 국가인권위원회는 세계인권교육프로그램을 번역하여 교육정책담당자들에게 배포하면서 유엔의 권고사항 이행을 위해 초·중등학교 교육과정내 인권교육도입을 촉구하기도 하였다.

2006년 교육인적자원부는 주5일제 수업에 대비하여 2009년부터 연차 적용을 목표로 현행 제7차 교육과정 개정작업을 진행했는데 국가인권위원회는 교육과정 개정 시안의 인권 관련 내용을 검토했다. 검토 결과, 개정 시안에는 현행 교육과정에 비해 인권 관련 내용이 전반적으로 강화됐으나 교육과정 총론, 도덕과, 실과의 개정 시안에 일부 수정·보완이 필요하다고 판단해 교육인적자원부에 검토 의견을 제출했다. 예를 들어 교육과정 총론의 학교 급별 교육 목표에 ‘인권의 가치’를 포함할 것, 도덕과의 ‘사랑과 축복 속에서의 나의 탄생’이란 표현을 미혼모나 한부모 자녀 등을 감안해 ‘존귀한 나의 탄생’으로 표현하고, 실과의 교수·학습 방법에서 국가·사회적 요구사항의 예로서 ‘인권교육과 양성평등교육’을 포함할 것 등이다. 교육인적자원부는 도덕과 및 실과에서 위원회의 의견을 일부 반영했다. 위원회는 교육인적자원부의 ‘교육과정·교과서 발전협의회’와 ‘교육과정심의회’에 참여해 교육정책에 인권교육이 반영되도록 지속적인 노력을 기울였다.

이런 결과 2007년도 개정교육과정(2007. 2. 28 교육인적자원부 고시)에서 인권 및 인권교육이 강화되었다. 창의적 재량활동으로 인권교육과정 운영할 수 있으며, 학교수준의 교육과정 운영지침에 인권교육이 35개의 범교과적 학습주제의 하나로 포함되어 인권교육이 교육활동 전반에서 통합적으로 다루어지도록 강조하고 있다.

각 교과 중 도덕과의 경우 새로운 사회변화에 따라 요구되는 도덕적 가치들을 제시하고자 노력하여 인권을 비롯하여 정보윤리, 생명윤리 등이 강조되어 인권을 내용으로 하는 단원이 들어있고, 사회과의 경우에도 인권 단원이 설정되어 있으며, 여타과목에서도 인권과 연결된 내용이 강화되었다.

도덕과목에는 ‘생명의 소중함’(초등 3학년), ‘편견극복과 관용’(초등 6학년), ‘평화적 해결과 폭력예방’(중등 2학년), ‘인간존엄성과 인권’, ‘세계 평화와 인류애’(중등 3학년) 등이 반영되어 생명존중, 인권존엄성과 소수자 보호, 편견극복 및 폭력예방을 학습하도록 되어 있다.

사회과 과목에는 초등 6학년 ‘우리나라 민주정치’ 내용에서 인권을 존중하는 태도를 기르도록 하였다. ‘인권보호와 헌법’(중학교 2학년), ‘인권’(고등학교 1학년) 등이 주요 내용으로 반영되어 인권의 기본개념과 인권의 발달과정, 생활주변 인권문제 등을 학습하도록 함으로써 인권의 중요성을 이해할 수 있게 되었다. 이외에도 영어과와 국어과에서도 ‘남녀평등, 인권과 민주 시민 생활 등 민주의를 고취하는 데 도움이 되는 내용’을 수업의 소재로 활용하도록 하였다.

2009년 개정된 초중교육과정에서도 창의재량활동 교과로서 인권교육이 포함되었고, 2011년 새롭게 개정된 교육과정에서도 전반적으로 ‘학습 내용 20% 감축’에도 불구하고 인권 내용이나 요소를 다룰 수 있는 단위에는 변동이 없었다. 도덕과는 초등에서 ‘인권’ 독립단원 신설과 중학교에서 ‘인권’ 독립단원이 유지되었다. 사회과는 중학교에서 ‘인권보장과 법’ 독립단원 유지 등 2007년 수준을 유지하였으나, 고등학교에서는 사회 교과가 국민공통교육과정에서 선택교육과정으로의 변경됨에 따라 고등학교 사회(10학년)에 개설된 인권단원이 실질적으로 폐지되었다. 고등 사회 선택 과목 <한국지리>, <세계지리>, <경제>, <법과 정치>, <사회·문화>에 인권내용이 포함되기도 하였다.

이로써 우리나라는 유엔이 인권교육 10개년 후속조치로서 제안한 세계인권교육프로그램의 권고사항, 즉 초·중등학교 등 정규 교육과정내 인권교육 도입 권고를 이행하게 되었다. 초·중등 학생기는 개인의 가치관 형성에 있어 매우 중요한 시기이고, 아직 학교가 입시위주의 환경으로 인해 많은 인권의 문제를 안고 있는 현실에서 정규 교육과정에 인권교육 도입은 학교내 인권교육 활성화를 통한 친인권적 학교문화 조성에 크게 기여할 것으로 보인다.

이후 국가인권위원회는 초중등 교육과정의 수시 개정에 대한 대응과 개정 ‘교과서 안 인권찾기’ 사업의 일환으로 학생 및 교사 대상 교과서 모니터링단을 2009년부터 지금까지

매년 운영하여 인권침해적 사례 등 문제적 내용에 대해 교육과학기술부에 수정 또는 삭제 권고를 하고 있다. 이와 함께 국가인권위원회 진정·결정사례 및 다양한 콘텐츠 등이 교과서에 수록될 수 있도록 지원하고 있다.

또한 국가인권위원회는 교사들의 인권교육지도역량을 높이기 위해 시·도교육청 교사 교육훈련기관에 인권과목개설을 추진하였다. 매년 인권강좌 개설현황을 조사 및 요청과 교육연수기획담당자 대상 워크숍 등을 개최하여 인권교육 필요성 인식을 높이는데 노력하였다. 그 결과 2004년부터 교육부의 ‘교원양성 연수기본계획’에 인권교육이 포함되기 시작하면서 시·도교육청의 각 과정에서 인권과목이 개설되기 시작하였다. 최근에는 교감자격연수, 교장자격연수 등에 인권강좌가 개설되는 등 교사대상 인권강좌가 지속적으로 확산되고 있다. 특히 최근에는 경기, 서울, 광주, 전북 등 학생인권조례가 제정됨으로써 시도 교육청 차원에서 학생 및 교사대상 인권교육이 의무화되어 초·중등학교 및 교원연수기관에 인권교육이 확산되었다.

### 3) 대학교 인권교육 동향

초중등학교 인권교육 뿐만 아니라 고등교육기관인 대학에서도 인권교육이 도입되고 있다. 유엔 제2차 세계인권교육프로그램에서도 대학 등 고등교육에서 인권교육 역할이 본적이고 본질적임을 강조하고 있다. 대학은 우리사회 경찰, 검찰, 학교, 사회복지 등 각 분야의 예비법조인, 예비교사, 예비사회복지사 등을 양성하고 있다. 특히 법, 경찰, 교육, 사회복지 등 인권과 밀접한 관련을 가진 전문가들은 반드시 인권을 존중하는 가치와 태도에 대한 교육을 받아야 함에도 불구하고 인권교육을 받지 못하고 우리사회에 배출되고 있다. 인권교육을 받지 못한 이들은 사회에 나와서 인권침해 및 차별행위를 통해 인권문제를 야기하고 있기 때문에 인권침해 및 차별행위를 예방하기 위해서는 재직 전(pre services) 단계에서부터 인권교육이 실시되어야 한다.

2002년도부터 국가인권위원회는 예비법조인 양성기관인 법과대학내 국제인권법 등 인권과목을 도입하기 위해 대학과목 개설현황을 조사하면서 인권과목 개설을 요청하였다. 초기에는 법대 중심으로 초기 법대 중심으로 국제인권법 등 인권과목 개설(2002)되다가 인문사회과학대학으로 인권과목이 개설 확대되었다. 또한 11개 대학의 인권교육연구중심대학 지정

운영과 함께 법학전문대학원이 개설되면서 공익 인권 특성화 주제로 로스쿨 설치(2007~2008, 영남대, 전남대 등)되었고 공익인권센터, 인권교육센터, 인권센터 등이 개설되어 운영되고 있으며 전남대, 영남대, 한양대 등에서 인권학술지를 발간하고 있다.

2003년 이후 국가인권위원회는 각 대학의 인권관련<sup>13)</sup> 과목 개설 현황을 조사하고 인권과목 개설을 요청하고 있다. 2003년 43개 대학 63개 과목, 2004년 49개 대학 71개 과목, 2007년 58개 대학 113개 과목, 2010년 76개 대학 272개 과목, 2011년 76개 대학 129개 과목, 2012년 132개 대학 525개과목이 개설되었다. 2005년도, 2008년도 국·공립대학만을 대상으로 조사를 하였을 때는 15개 대학 22개 과목, 17개 대학 50개 과목이었다.

대학당 평균 과목 개설 현황을 보면 2003년 1.47, 2004년 1.45, 2005년 1.46에서 2007년 1.95부터 2008년 2.94, 2010년 3.58, 2011년 1.70, 2012년 3.98로 증가하였다. 평균 1~4개과목이 개설되었다. 사립대학보다는 국·공립대학에서 인권과목 개설이 많았다. 2003년(1.47)과 비교하면 2013년 3.98로 10년에 2배 이상 확대하였다.

표 5 연도별 대학교 인권과목 개설 현황

년도	조사대상	조사결과 개설현황				대학당 평균 과목개설수
		개 설 대학수	개설과목			
			계	교양	전공	
2003	국·공·사립	43	63	32	31	1.47
2004	국·공·사립	49	71	21	50	1.45
2005	국·공립	15	22	7	15	1.46
2007	국·공·사립	58	113	50	63	1.95
2008	국·공립	17	50	5	45	2.94
2010	국·공립	18	93	20	73	5.17
	사립	58	179	—	—	3.09
	계	76	272			3.58

13) 인권교과목은 교과목 전체가 인권내용을 주제로 하는 교과목을 말하며, 인권관련교과목은 1주차라도 인권관련내용(권리, 차별, 관련, 조약 등)을 포함하고 있는 과목을 말한다. 예컨대 인권관련 교과목은 인권과목보다 폭 넓은 개념으로서 여성, 노인, 장애인, 아동 등 사회적 약자소수자의 차별현황, 관련 국제협약 등을 다룬 교과목으로 간주하였다. 인권관련교과목은 법·정치관련, 사회복지관련(장애, 아동, 여성, 노인, 사회복지법제 등), 국제·평화·NGO관련, 다문화관련, 여성(여성학, 현대사회와 여성 등)관련, 일반사회 등으로 분류하였다.

년도	조사대상	조사결과 개설현황				대학당 평균 과목개설수
		개 설 대학수	개설과목			
			계	교양	전공	
2011	국 · 공립	18	34	－	－	1.89
	사립	58	95	－	－	1.64
	계	76	129	－	－	1.70
2012	국 · 공립	25	158	－	－	6.32
	사립	107	367	－	－	3.43
	계	132	525	－	－	3.98

인권과목은 여전히 법학 관련 과목(인권과 법, 인권법 등)이 높은 비중을 차지하고 있으나, 법과대학에서 인문사회과학대학으로 확산되고 있다. 그리고 사회적 약자 및 사회복지 관련 교과목과 정보사회, 문화·예술, 종교 등과 인권의 관계를 다루는 교과목 등이 새롭게 개설되는 추세에 있다.

2012년도 조사에 의하면 개설되어 있는 ‘인권 관련 교과목’은 대학(학부과정) 68%, 대학원(석·박사 과정) 31%, 평생교육원 1%의 비율로 개설되어, 학부과정에 더 많이 개설되어있는 것으로 조사되었다. 교과목 성격별로 분류해본 바에 의하면, 교양필수 3%, 교양선택 17%, 전공필수 8%, 전공선택 71%로 선택교과가 88%로 압도적인 것으로 조사되었다. ‘필수’보다 ‘선택’비율이 높은 이유는 교양이나 필수 모두를 선택화하는 대학교육정책과 관련되어 있다고 본다.

인권관련과목 중 교과목 전체가 인권내용을 주제로 하는 인권 교과목 현황을 보면 대학(학부과정) 57%, 대학원(석·박사 과정) 41%, 평생교육원 2%로 대학원 개설비율에 있어 ‘인권 교과목’ 41% 비율이 ‘인권 관련 교과목’ 31% 보다 높은 것으로 조사되었는데, 이는 법학전문대학원에 개설되어있는 다수의 인권 교과목 때문인 것으로 분석된다. 인권교과목도 인권관련교과목과 같이 유형별로 분류해보면 교양필수 4%, 교양선택 24%, 전공필수 8%, 전공선택 62%으로 ‘선택’이 86%로 압도적이었다. 2012년도 조사의 인권관련과목의 과목명 현황을 보면 다음과 같다.

표 6 대학의 인권관련 과목명 현황

영역	교과목 명
법 · 정치	인권의 이해, 인권법, 법과 인권, 국제인권법, 기본권론, 헌법, 노동법, 범죄와 인권, 이민법과 인권, 국제환경 인권법, 공익인권법, 피해자학, 범죄피해예방과 피해자보호, 현대의 시민생활과 법, 경찰과 인권
사회복지	아동청소년권리론, 청소년인권과 복지, 인권과 사회복지, 장애인복지론, 아동복지론, 빈곤아동의 새로운 미래, 여성복지론, 노인복지론, 청소년복지(문제)론, 장애와 차별탐구, 사회적 약자와 사회복지
국제 · 평화 · NGO	NOG, 인권과 국제정치, 인권과 평화, 국제개발협력의 사례와 전략, 전쟁과 평화, 환경
다문화 관련	다문화사회의 이해, 다문화교육의 이해, 다문화사회의 소수자 이해
여성 관련	여성학, 여성과 법률, 법여성학, 현대사회와 여성
일반사회	현대사회와 (소수자) 인권, 북한사회론, 북한인권과 법, 북한인권연구, 인권사회학 현대사회와 윤리문제, 사회적 이슈와 인권
기타 · 일반	인권과 교육, 교육기본권론, 사서와 인권

## 4. 인권교육의 발전과제

### 1) 인권교육의 성과

#### (1) 공무원 분야 인권교육 성과

국가인권위원회의 ‘인권교육 10개년 행동계획안 기초연구’에서는 공무원 인권교육의 성과를 △ 공무원 인권교육 필요성에 대한 인식 제고, △ 공무원 인권교육의 양적 확대, △ 공무원 인권교육의 제도화 달성 등으로 평가하고 있다<sup>14)</sup>.

그동안 공무원 인권교육의 성과를 보면, 첫째, 공무원 인권교육의 필요성에 대한 공무원들의 인식이 향상되었다는 것이다. 국가인권위원회 설립 초기만 해도 국가·지자체 등에서는

14) 나달숙(2011)에서도 “인권교육 활성화를 위한 법 제도적 개선방안”이라는 논문에서 공무원 인권교육의 성과를 인권교육 필요성 및 관심 증대, 인권교육의 양적 확대, 인권교육의 제도화 경향으로 보고 있다.

인권교육 필요성에 대한 인식 수준이 매우 낮았고, 인권교육 그 자체에 대한 부정적 인식의 상황에서 공무원 인권교육 필요성에 대한 인식이 제고되었다는 것은 고무적 현상이라고 하겠다. 특히 군대 및 경찰공무원 분야에서 인권교육 필요성이 더욱 제고되었고 이는 인권교육 제도화로 나타났다.

둘째, 공무원 인권교육의 양적 확대이다. 공무원 인권교육 현황에서 살펴보았듯이 초기보다 군대, 경찰, 법무공무원, 행정공무원 등 각 분야에서 매년 인권교육이 확대되고 있는 추세에 있다. 인권관련 교육과정 및 인권과목 개설 수 등 교육인원, 교육회수가 증대하였다.

셋째, 인권조례제정, 인권교육훈련 규정 제정 등 인권교육의 제도화 경향이다. 앞서 살펴보았듯이 군대, 경찰, 검찰 등과 관련하여 군 인권교육 훈련 등 7개 행정규칙을 통해 인권교육을 의무화 하였다. 그리고 정신보건법, 노숙인복지법, 아동복지법 등 사회적 약자관련 개별 법령에서 인권교육 의무화하기도 하였다. 32개 지방자치단체는 인권조례를 제정하면서 단체장이 소속공무원 등에 대한 인권교육 실시를 의무화하였다. 이외에도 ‘공무원교육훈련 지침’이나 각급 공무원교육훈련계획에 인권연수과정이나 인권과목을 개설하기도 하였다.

## (2) 초·중등학교 인권교육 성과

초·중등학교 분야에서도 그동안 인권교육 성과를 보면 인권교육에 대한 부정적 인식이 약화되었다는 것이다. 인권교육을 거부시하여 인권교육을 하는 교사에 대한 편견이 팽배한 상황에서 인권교육이 초중등 정규교육과정에 도입된 것은 매우 고무적 현상이라고 할 것이다. 이런 결과 2005년도 국민인권의식실태조사에 의하면 인권교육 받은 경험이 10%이내였지만, 2011년 학교 인권교육 실태조사에 의하면 교사 41.1%, 학생 69.1% 인권교육을 받은 경험이 있다고 하여 인권교육 받은 경험이 대폭 증가하였다. 즉 학교 인권교육의 양적 성장을 달성하였다. 인권교육에 필요한 다양한 인권교육 자료들이 개발 보급되어 인권교육에 대한 기초여건이 형성되었다고 하겠다.

그러나 초중등학교 교육과정과 교원연수기관에서 인권교육 제도화와 인권교육의 양적 성장에도 불구하고 국가인권위원회의 최근 조사<sup>15)</sup>에 의하면 다음과 같은 문제점이 나타나고 있다. 첫째, 인권교육 필요성 인식은 높지만, 아직도 인권교육 받은 경험이 낮다는 것이다.

15) 2011년 『초·중·고등학교 인권교육 실태조사』 및 『국민인권의식 실태조사』

초등학생 71.8%, 중학생 78.0%가 ‘자신들에게 인권교육이 필요하다’고 응답했지만 인권교육 받은 경험은 초등학생 46.0%, 중학생의 53.0%에 불과하다<sup>16)</sup>. 인권교육 실시 시간 현황을 보면, 주로 교과 수업시간 81.5%, 창의적 체험활동 24.1%, 조희나 종례시간 13.1% 순으로 인권교육의 대부분이 교과시간에 진행되나, 주로 사회과와 도덕과에 편중되어 있고 인권관련 단위 수업 시간에도 ‘진도 때문에 가르치지 못하는 경우’도 15.5%나 되었다. 이런 현상은 상급학교로 올라갈수록 높아지는 추세(초등 9.3%, 중등 22.7%, 고등 22.2%)이며, 교원들은 학교인권교육 시행에 있어 어려운 점으로 ‘입시로 인한 교육시간 부족’(44.7%)을 꼽았다.

둘째, 교원의 인권교육에 대한 지도역량 부족이다. 초·중등 교원을 양성하는 교육대학교 또는 사범대에서 인권 또는 인권교육 관련 교과목 개설이 부족한 현실에서, 인권교육 시행에 있어 또 다른 어려움으로 ‘교원의 관심과 역량 부족’(30.3%)을 언급하고 있다. ‘인권교육·연수에 참여하고 싶다’고 응답한 교원은 89.9%이나, 교원임용 후 인권관련 교육이나 연수를 받은 경험이 있는 교원은 41.1%에 불과하다.

셋째, 충실하지 못한 인권교육으로 인권 친화적이지 않은 학교문화이다. 교원들은 소속 학교의 인권친화성에 대해 80.4%가 ‘인권 친화적이지 않다’고 부정적인 반응인데, 초등교원 73.2%, 중학교 교원 83.5%, 고등학교 교원 83.4%, 전문계고교 교원 92.3%로 학교급이 올라갈수록 심각한 경향을 보이고 있다. 학생들도 초·중·고등학교 학생의 73.0%가 ‘학교에서 인권침해를 당한 적이 있다’고 응답하고 있으며, 인권침해를 당한 후에도 ‘부당하다고 생각했으나 참고 지나가는’(38.8%), ‘별다른 생각없이 넘어갔다’(36.5%), ‘친구들과 상의’(34.7%), ‘부모님과 상의’(24.7%), ‘선생님과 상의’(18.3%) 순으로 응답. 이런 현황을 볼 때 학교 인권교육이 자신의 인권보호와 타인의 인권존중이라는 인권실천으로 이어지지 못하고 있는 것으로 조사되었다.

넷째, 아직도 인권교육에 대한 편견이 여전하며 인접교육과의 차이에 대한 인식이 낮다는 것이다. 학생인권조례에 대한 논쟁이 정치화되면서 초·중등 교원의 87.5%는 인권교육을 실시하면 자기 권리만 주장할 수 있다는 의견을 가지고 있다. 교원의 인권교육에 대한 부정적 인식이 확인된 바(정해숙·박성정·구정화·최윤정, 2011), 학교영역의 인권교육이 양적 확대는 가져왔으나 실질적 인권의식은 높아졌다고 할 수 없다. 또한 인성교육이 잘

16) 인권교육에 대한 경험수치는 2011년 「국민인권의식조사」에 의하면 초등학생 46.0%, 중학생 53.0%이나, 2011년 학교인권교육실태조사에 의하면 학생의 69.1%가 인권교육을 경험한 것으로 조사되어, 2011년 「국민인권의식조사」 자료를 근거로 함



되면 별도의 인권교육이 필요없다는 의견이 52.5%에 달해 인권교육과 다른 인접교육과의 차이에 대한 인식이 낮게 나타났다.

### (3) 대학교 인권교육 성과

대학교 인권교육의 성과에서도 공무원이나 초중등학교와 같이 인권교육 필요성 인식에 대한 확대와 이에 따른 양적 성장이라고 하겠다. 국가인권위원회 대학 인권과목 개설 현황조사에 보듯이 2002년(위원회 설립 초기) 조사결과를 비교할 때, 인권과목이 실질적으로 2배 정도 확대된 것으로 나타났다. 특히 국·공립대학교가 인권 교과목 확대에 괄목할 정도로 확대된 것으로 평가된다.

이러한 확대는 대학정책적 측면에서는 법학전문대학원의 등장을 통한 공익인권에 대한 관심, 사회적으로는 국가인권위원회의 활동으로 인한 인권에 대한 관심, 인권 이슈의 등장 등이 요인으로 분석된다. 또한 위원회와 인권증진을 위한 MOU 체결대학들(고려대, 이화여대, 영남대)이 다수의 교과목을 개설한 것으로 조사<sup>17)</sup>되어 MOU 체결이 대학내 인권 관련 교과목 확대에 직접적인 변화를 촉진하는 것으로 평가된다. 아울러 매년 정기적으로 추진해온 ‘대학교 인권 교과목 개설현황조사’도 대학교 관계자들에게 인권 교과목에 대한 관심과 인식을 제고하는데 영향을 미쳤다고 평가된다.

또한 대학에서 다양한 인권 관련 교과목의 등장이다. 인권이 법학의 전형적 영역이었다고 판단되어왔던 것에 반해, 사회학, 교육학, 국제관계학, 사회복지, 여성학, 다문화 등 다방면의 학문영역에서 접근되고 있는 것으로 나타났다. 이러한 접근은 여러 분야에서의 인권 관련 법률 제정, 인권 사안이나 쟁점 등이 등장하면서 각 대학별 특화된 교과목 개설의 노력에 힘입은 것이라고 평가된다.

---

17) 인권교육연구중심대학의 인권(관련)교과목 개설 현황을 보면 경상대 7(8), 고려대 15(24), 영남대 9(11), 이화여대 8(14), 인하대 2(3), 전남대 23(27), 전북대 15(19), 충남대 6(9), 충북대 6(13), 한양대(13(15) 등이다. ( )는 인권관련과목을 말한다.

## 2) 인권교육 발전과제

### (1) 공통된 인권교육 발전과제

이러한 성과에도 불구하고 인권교육은 다음과 같은 과제<sup>18)</sup>를 안고 있다. 첫째, 인권교육의 양적확대와 함께 인권교육의 원칙을 준수하는 질적 제고가 필요하다. 1회성 인권특강이 많고 그것도 대규모로 이루어져 인권교육의 효과를 달성하는 데 매우 부족한 실정이다. 특히 인권교육이 의무화 되면서 인권교육 실적 쌓기에 매몰되어 인권교육이 형식화되고 있어 이에 대한 개선이 필요하다. 이를 위해서 ‘인권교육 가이드’ 등을 마련하여 인권교육의 질을 제고할 필요가 있다.

또한 인권교육의 질적 제고를 위해서는 인권교육 추진전략을 인권교육영역에 따른 차별화 전략을 적용할 필요가 있다. 그동안 인권교육이 제도화된 영역에서는 인권교육의 내용을 개론수준에서 각론화 하고 감수성단계를 넘어 행동화단계 프로그램을 적용해야 될 것이다. 그렇지만 신규 영역에서는 지금과 같이 인권교육을 제도화하고 이에 필요한 기초 교육자료를 개발 보급도 병행하여야 할 것이다.

둘째, 인권교육의 대중화를 위한 인권교육의 사회적 인식 제고가 필요하다. 인권교육을 일시적인 사회적·정책적 관심에 그치지 않고 우리 사회의 발전과 성숙을 위한 지속적인 과제로 추진되기 위해서는 인권교육에 대한 사회적 전반의 관심을 보다 광범위하게 이끌어내는 것이 필요하다. 인권교육에 대한 부정적 인식을 해소하고 인권교육 필요성에 대한 인식 제고를 위해 다양한 방식, 매체를 통한 인권교육관련 사회적·정책적 관심의 환기가 필요하다. 그동안 인권교육에 대한 높은 필요성에 비해 인권교육의 확산과 대중화에 대한 구체적이고 지속적인 계획이 부재하였다.

이를 위해서는 무엇보다도 중요한 것은 인권교육 대상을 ‘가해자·피해자’라는 이분법적 도식에서 벗어나 교육대상을 ‘인권옹호자의 관점’에서 바라보고 인권교육을 할 필요가 있다. 인권교육이 인권 피해자적 관점에서 그들을 잠재적 가해자와 인권보호·향상의 대상으로 전제하면서 교화식 교육이 되면 인권을 통한 교육이 되지 못하고 그들의 존중감을 침해하여

18) 공무원 인권교육의 한계를 △공무원 인권교육의 형식화, △인권교육방법상의 한계, △인권교육에 대한 실정법 근거 및 인권교육 평가체계 부재 등 인권교육의 제도적 한계, △공무원제도의 속성에 기인한 한계 등을 들고 있다(양전수, 2011).

인권교육에 대한 거부감을 표출하였다. 모든 인권교육 대상은 한 인간으로 존엄과 가치를 보호받고 향유할 수 있는 존재로 바라보는 것이 필요하다. 자신의 인권문제를 인식하도록 하여 타자, 즉 사회적 약자 소수자에 인권존중의 책임을 느끼도록 하여야 한다.

인권교육에 대한 학문적 및 운동론적 차원의 담론 등 사회적 담론을 통하여 인권교육에 대한 사회적 공감대 형성과 인권교육의 방향성 및 정체성을 정립할 필요가 있다. 이런 과정을 통해서 인권교육의 목적, 가치, 내용, 방법론, 평가방법 등에 관한 합의 틀의 형성을 통하여 인권교육 개념과 방향성을 둘러싼 혼란을 피할 수 있다. 인권과 인권교육에 대한 인문·사회과학적 차원의 담론이 활성화되어야 한다. 인권교육에 대한 사회적 인식 제고를 위해 인권에 종사하는 여러 계층의 전문가들을 중심으로 인권교육의 방향과 철학에 대한 다양한 논의들을 적극적으로 활성화시키는 것이 필요하다.

이와 함께 인권교육의 대중화를 위해 방송, 신문, 인터넷, UCC 등 다양한 매체를 활용한 인권교육 체험 프로그램 등을 개발하여 인권교육에 대한 인식과 이해도를 높이는 인권교육에 대한 홍보 활동을 강화하는 것이 필요하다. 전문가 차원의 인권교육에 대한 인식공감대 형성과 함께 다수 시민 참여를 중심에 두는 인권교육 홍보 방안을 강구하는 것도 필요하다.

셋째, 체계적 교육과정 설계 및 교수-학습방법 개발, 전문강사 양성·관리 등 인권교육의 전문성 강화가 필요하다. 일회적 강의 위주에서 탈피하여 인권교육의 목표를 효과적으로 달성하기 위해 임용에서 퇴직까지의 인권교육과정을 설계하고 이에 입각하여 각 단계별 교육프로그램과 참여형 교수-학습방법을 개발하여 제공해야 한다. 특히, 교육 참가자와 소통하는 교육생 중심의 참여형 프로그램을 진행할 줄 알고 교육현장에서 ‘인권을 통한 인권교육’이 진행할 수 있는 인권감수성이 높은 인권교육 전문강사의 양성이 필요하다. 또한 교육대상별, 인권주제별 등에 따라 적용할 다양한 인권교육 교수-학습방법을 개발하여 보급할 필요가 있다.

넷째, 인권교육이 제도화 되고 있지만 인권교육이 형식화되지 않고 정착되기 위해서는 인권교육이 법적으로 의무화되기 위해 인권교육법 제정이 필요하다. 우리나라는 아직도 인권교육을 받을 수 있는 기회가 충분하지 않고, 체계적이고 지속적인 인권교육 실시를 위한 법적·제도적 장치도 미비한 실정이다. 기관장의 입장이나 정책에 따라서 인권교육이 출렁거린다면 안정적인 인권교육 서비스를 제공할 수 없을 것이다. 입법을 통하여 인권교육이 체계적으로 제도화되지 않으면 공무원 인권교육은 해당 기관장의 의지 여하에 따라 그

시행여부가 결정될 가능성이 높기 때문이다. 모든 사람에게 인권교육을 받을 권리를 보장하고 국가 등 공공기관의 인권교육 책무를 명확히 하며, 우리 사회 각 영역의 자발적 인권교육을 진흥하기 위한 종합적인 체계를 구축하는 인권교육에 관한 법률의 제정이 필요하다<sup>19)</sup>.

다섯째, 인권교육에 대한 국가 및 지자체 수준의 협력·지원체계를 구축할 필요가 있다. 국가인권위원회는 학교인권교육협의회, 군대인권교육협의회, 노숙인인권교육협의회, 노인인권교육협의회 등 분야별 인권교육협의회를 운영하고 있지만 행정공무원이나 모든 분야 인권교육을 아우르는 인권교육협의회를 구성하고 있지 못하다. 국가기관 및 지자체와 민간차원에서 자발적으로 인권교육이 증가하고 있기 때문에 인권교육관련 상호교류와 정책조정을 위해 입법부, 사법부 및 중앙 행정부처, 인권단체, 인권교육 전문가 등이 참여하는 국가차원의 ‘인권교육협의회’를 구성·운영할 필요가 있다.

또한 최근 제정된 인권조례에서 19개 지자체(광역시 2, 기초 17개)가 “인권교육체계 마련 시 필요한 경우 국가인권위원회와 협력할 수 있다”라고 규정하고 있는데, ‘지방자치단체 인권교육협의회’ 등도 구성하여 전사회적 인권교육 협력네트워크를 구축할 필요가 있다.

여섯째, 인권교육에 대한 모니터링 시스템 구축이 필요하다. 각 국가기관 및 지방자치단체에서 인권교육이 이루어지고 있어 이에 대한 인권교육 모니터링<sup>20)</sup>이 필요하지만 제대로 이루어지지 않고 있기 때문에 인권교육의 질적 담보가 어렵다. 인권교육 모니터링을 효과적으로 하기 위해서는 인권교육의 효과를 측정할 수 있는 지표개발이 필요하다. 우리 사회 인권교육을 전담하는 국가인권위원회가 인권교육에 대한 가이드라인을 제시하고 이를 토대로 모니터링을 실시하여 인권교육을 내실화 할 필요가 있다.

일곱째, 인권교육 전문인력 양성하고 다양한 인권교육 서비스를 제공하는 인권교육원 설립이 필요하다. 한국 인권교육은 초기 단계 수준이다. 초기단계에서 실효성 있는 인권교육을 위한 인권교육 전문 강사 육성 및 교재 개발 등 인권교육을 위한 인프라를 갖추기 위한 노력이 필요하다. 더욱이 향후 인권교육을 필요로 하는 대상뿐만 아니라 모든 시민이 인권의식을 가질 수 있도록 하기 위한 기초 소양교육을 실시하기 위해서도 인권교육기관의 설립은 필요하다. 이 기관을 통해 인권교육 프로그램의 개발, 교육자료를 포함한 각종 교재, 다양하고

19) 유엔이 2011. 12. 채택한 인권교육훈련선언은 국가에 모든 사람에게 인권교육에 접근할 권리를 보장하는 책임을 부여하고 있는데, 이를 이행하는 차원에서라도 인권교육법 제정이 필요하다.

20) 국가인권위원회가 매년 각급 공무원 교육훈련기관 및 대학의 인권교육실시 여부 및 교육시간, 교육인원 등을 파악하고 있는 정도이다.

실질적인 교육방법 등을 개발하여 제공할 필요가 있다.

마지막으로 국가수준의 인권교육정책행동계획(인권교육 NAP)을 별도 수립할 필요가 있다. 국가인권정책기본계획에 인권교육이 포함됨으로써 인권교육의 내용 및 비중이 많지 않고, 여러 인권정책과제들 중에 하나로 인권교육 내용이 상대적 소홀하게 다루어지고 있다. 유엔은 ‘인권교육 10년 계획(1994)수립’, ‘세계인권교육프로그램’ 시행 등에서 별도 인권교육계획 수립을 권고하고 있다. 우리나라가 국제사회에서 인권교육의 선도적 역할을 하기 위해서는 ‘인권교육기본계획’을 별도 수립할 필요가 있다<sup>21)</sup>.

## (2) 초·중등학교 인권교육 발전과제

초중등학교에서 나타난 인권교육의 문제를 해결하고 인권교육을 강화되기 위해서는 2012년 ‘인권친화적 학교문화조성을 위한 종합 정책권고’에서 권고하였듯이 다음과 같은 개선이 필요하다.

첫째, 인권 가치를 포함하는 교육기본법 등의 개정을 통해 인권교육제도 기반을 마련할 필요가 있다. 「교육기본법」제2조(교육이념)에 인권가치를 포함하고 인권교육을 강화하도록 하기 위해서 “...(전략) 모든 국민으로 하여금 인격을 도야하고 ..(후략)...”라고 되어 있는 부분을 “모든 국민으로 하여금 서로 인권을 존중하고, 인격을 도야하고 ...”로 수정할 필요가 있다. 또한 학생의 인권교육을 제도화하기 위하여 「교육기본법」 제9조(학교교육) 제3항을 “학교교육은 학생의 창의력 계발 및 인성 함양을 포함한...(후략)...” 부분을 “학교교육은 학생의 기본적 인권과 인성 함양 및 창의력 개발을 포함한”으로 수정할 필요가 있다. 이와 함께 각 시·도교육청 및 학교 평가시스템에 인권교육 실적 등 인권항목이 포함되도록 하여야 한다.

둘째, 학생 인권 교육을 내실화하기 위한 방안을 강구해야 한다. 인권에 대한 존중과 보호 및 증진의식이 생활 속에 실천되고 구현해 갈 수 있는 능력과 품성을 기르기 위해 학생발달단계별 인권교육을 체계화하고, 교과서 개발단계에서도 학생이 학교 생활속에서 인권상황을 연계시켜보는 실천 중심적 사례가 포함될 수 있도록 해야 한다. 도덕과와 사회과를

21) 필리핀은 필리핀의 인권교육을 국제사회에 수출하기 위해 국가인권정책기본계획과 별도로 인권교육기본계획을 추진하였음. 이외에도 2000년 기준으로 보았을 때 튀니지, 말리, 세네갈, 베네수엘라, 에콰도르, 멕시코, 파나마, 벨라루스, 사이프러스, 크로아티아, 체코공화국, 루마니아, 덴마크, 터키, 우즈베키스탄, 인도, 일본, 필리핀 등 18개국이 별도로 수립하고 있다.

제외하고는 인권관련 내용 요소가 미흡하기 때문에 도덕, 사회, 실과, 체육 등 기존교과목에 교과 특성을 고려한 인권관련 내용을 확대해야 한다. 예컨대 실과(기술·가정과)나 청소년기의 발달문제 체육과의 경우, 건강권, 문화권, 성적자기결정권, 전문계교의 상업 및 경제 교과에서 기업경영, 노동, 환경, 소비 등 인권 문제를 다룰 수 있다.

특히, 초등보다는 중·고등학교를 맞는 청소년기에 인권적 상황을 직면하게 됨을 감안하여, 중·고등학교에서 인권교육을 강화하기 위해 「인권」 과목을 포함하여 선택 교과를 5개로 확대하고, 고등학교 교육과정에도 교양 교과를 9개 과목으로 확대하여 「인권」 선택과목으로 개설<sup>22)</sup> 필요가 있다. 인권교육에 대한 편견을 불식하기 위해 자신의 권리 옹호와 타인의 권리 존중이 동반될 수 있는 인권교육 프로그램을 개발하여 보급할 필요가 있다.

셋째, 교원의 인권감수성 향상과 인권교육 지도역량 강화를 위해 교원 양성과정에서 인권교육을 강화할 필요가 있다. 교원 양성과정, 교원 임용 시 그리고 임용 후 교원으로서의 현직 수행에 이르기까지 인권교육과 관련된 능력과 자질 향상이 요구되기 때문이다. 교원양성 대학과 사범대학에서 교직교양, 교직이론, 전공교과에서 인권 및 인권교육을 이수할 수 있도록 관련교과 개설이 필요하다. 그동안 대학 인권과목 개설 현황조사결과에서도 사범대, 교육대 등에서 인권과목이 매우 저조한 것이 현실이다. 교원임용시험 평가항목·평가기준 등에 인권내용이 포함되도록 하는 것도 고려해 볼 만한 것이다.

또한 각 시·도교육청 산하 교육연수원에서 실행하는 자격연수(유·초·중등 1급 정교원 자격연수, 원감·교감·교장 자격연수 등), 직무연수, 전문교육 연수 등에 인권 및 인권교육 내용을 전체 교육시간 중 적정한 인권교육 시간을 포함하도록 해야 한다. 특히 학교인권교육을 실질적으로 책임지고 있는 원감·교감·교장에 대한 자격연수 등에서 인권교육이 강화될 필요가 있다. 이는 2007년 12월 24일 개정된 「초·중등교육법」은 제18조의4(학생의 인권보장)에서 “학교의 설립자·경영자와 학교의 장은 「헌법」과 국제인권조약에 명시된 학생의 인권을 보장하여야 한다”고 규정하여 학생의 인권 보장의 책임을 학교의 장에게 부여하고 있는 만큼, 이에 대한 명확한 인식과 책임성의 강화가 요청되고 있기 때문이다.

22) 2009 개정 중학교 교육과정에 개설되어 있는 선택교과는 「정보」, 「환경과 녹색성장」, 「보건」, 「진로와 직업」의 4개 과목이며, 고등학교 교양 교과는 「철학」, 「논리학」, 「심리학」, 「교육학」, 「종교학」, 「진로와 직업」, 「보건」, 「환경과 녹색성장」의 8개 과목

### (3) 대학교 인권교육의 발전과제

첫째, 교과목별, 교수자별 인권교육에 대한 편차를 줄이는 방안을 강구할 필요가 있다. 대학에서 인권 관련 교과목이 확대되었으나 여전히 법학분야의 인권 관련 교과목 비중이 높으며, 사회복지 및 여성학 분야는 담당 교수별 편차가 크고 일관성이 없다. 사회복지 관련 교과에는 장애인복지론의 경우에는 장애인차별금지 및 권리구제에 관한 법률 시행으로 인권적 접근이 확산되는데 반해, 노인복지론이나 아동복지론은 단순히 사회복지대상자로서의 이해가 보편적일 뿐 권리적 접근은 일반화되지 못한 측면이 있다. 또한 여성, 다문화 관련 교과에서는 대상자별 이해 등이 다뤄지고 있으나, 인권적 접근까지는 확장되지 못하는 경향이 있다.

둘째, 법정분야, 사회복지분야, 교원양성분야 등 특정분야에 인권관련 교과목 개설 확대 및 강화하는 개별화 전략을 모색할 필요가 있다. 법정·교직 및 사회복지분야 등과 인권증진에 지대한 영향을 미친 학과나 대학에 인권교육 확산을 하기 위해 인권 교과목을 전공필수로 할 수 있도록 하거나 자격시험에 인권 관련 내용이 포함될 수 있도록 하는 것이 필요하다.

셋째, 인권교육연구 중심대학 지정·운영을 확산하고 재정적 지원을 확대할 필요가 있다. 11개 MOU 체결대학이 인권 관련 교과목을 확대하고 있으며, 대학교 인권교육 확대에 기여하고 있음이 분명하므로 교육, 사회복지, 국제관계 등에 강점을 가진 대학교를 중심으로 MOU를 확대하는 방안을 모색할 필요가 있다. 대학내 인권 및 인권교육에 관심을 높이기 위해 인권교육교재, 교수학습방안 등과 관련된 다양한 연구 제안 및 대학교 자체 발굴 인권주제에 대한 학술대회나 세미나 등을 지원을 강화하는 것이 필요하다. 이외에도 인권교육에 대한 정보 공유 및 지원하는 체계를 구축할 필요가 있다.

## 5. 나오는 말

인권교육은 하나의 교과목(특강)으로만 도입한다고 해서 성취될 수는 없다. 인권을 알고 옹호할 수 있는 능력과 인간의 존엄성에 대한 존중심은 오직 인권을 존중하는 분위기와 방법을 통해서만 길러질 수 있기 때문이다. 사람들의 존엄성을 무시하는 억압적인 직장분위기

와 강사 중심적 교육방식으로는 결코 올바른 인권교육이 이루어질 수 없다.

성인 학습자를 대상으로 인권교육의 목표를 효과적으로 달성하기 위해서는 첫째, 교사·학생이라는 기존의 위계적 교수모형을 벗어나 강사와 학습자가 동등한 상호작용적 접근원리를 적용할 필요가 있다. 교육가는 이론을 가르치는 사람이 아니라 학습자의 업무현장지향성을 가지고 학습자가 현장에서 직면하는 문제를 같이 고민하고 스스로 문제를 찾을 수 있도록 조력하는 촉진자로서의 자기역할을 재정립해야 한다. 교육자가 일방적으로 지식이나 정답을 전달하는 교육이 아니라 학습자의 참여하에 문제를 함께 풀어가는 참여적 교육방법을 적용하여야 한다.

둘째, 교육 참가 학습자의 특수성에 초점<sup>23)</sup>을 둔 실천적 접근원리 적용이 필요하다. 실천적 접근은 아는 것을 실제 활동으로 전환시키는 것에 초점을 둔 것이다. 이를 위해서는 우선 교육자의 요구에 민감해야 한다. 실제 생활환경에서 학습자는 ‘무엇이 인권보호를 위한 규칙인가?’ 뿐만 아니라 그러한 규칙내에서 자신의 업무를 어떻게 하면 효과적으로 수행할 수 있을 것인가를 알고 싶어 한다. 이 두 가지 요구 중 하나라도 무시하게 되면 교육은 신뢰받지 못하고 효과적이지 않게 된다.

셋째, 행동과 태도의 전반적이고 심층적인 변화를 촉진하는 인권감수성 자극 접근원리를 적용할 필요가 있다. 공무원 등 국가·지자체 종사자 등 각 학습자들은 직업의 특성상 인권 침해적 행동을 할 수 있는 잠재적 상황에 직면해 있다. 그러므로 인권기준의 제시와 구체적 기술을 가르치는 것을 넘어서 감성을 자극하는 교육에 초점을 두어야 한다. 왜냐하면 인권기준이나 법규가 분명하지 않은 실무영역이 존재하기 때문이다. 이런 현장의 문제는 학습자의 인권적 태도나 감수성에 많이 의존하기 때문이다.

---

23) UN 인권최고대표부에서는 직급과 기능에 따라 별도의 교육프로그램을 준비할 것을 권고한다. 즉 상급자들에게는 인권친화적인 법집행의 전략과 정책개발에 초점을 두고, 하급자 교육에서는 실무에 초점을 둘 것을 권고한다. 더불어 특수한 임무, 즉 범죄수사나 공공질서 유지, 혹은 대민업무 등과 관련된 기능에 따라 교육의 초점을 달리할 것을 권고하고 있다.



## 【 참고 문헌 】

- 강순원 (2000). **평화, 인권, 교육**. 파주: 한울.
- 강순원 (2002). **교사를 위한 인권교육길잡이**. 서울: 국가인권위원회.
- 고상준 (2003). **경찰인권교육방법**. 서울: 국가인권위원회.
- 구정화 · 설규주 · 송현정 (2004). **교사를 위한 학교 인권교육의 이해**. 서울: 국가인권위원회.
- 국가인권위원회 역 (2005). 유엔제1차세계인권교육프로그램(2005~2009) 번역자료.
- 국가인권위원회 역 (2010). 제2차세계인권교육프로그램행동계획(2010-2014) 번역자료.
- 국가인권위원회 역 (2011). 유엔인권교육훈련선언문 번역자료.
- 김철홍 (2006). **모더레이터와 강의기법**. 서울: 국가인권위원회.
- 김철홍 (2011). 우리나라 인권교육의 현황과 과제. 경상대학교 발표자료.
- 김철홍 (2012). 군 인권교육 현황과 발전방안. 한국 법과 인권교육학회.
- 김철홍 (2013). 지방자치단체 인권교육 어떻게 할 것인가. **국가인권위원회 워크숍 자료집: 지방자치단체 인권제도 워크숍**, 120-142.
- 나달숙 (2011). 인권교육의 국내외적 현황과 과제 지향과제. **교육법학연구**, 23(1), 85-121.
- 문용린 (2003). **유 · 초 · 중 · 고 인권교육과정개발연구**. 서울: 국가인권위원회.
- 양천수 (2011). 인권교육 10개년 행동계획안 기초연구. **제13차 인권교육포럼 자료집: 인권교육의 국내외적 동향과 실천방안**.
- 유네스코한국위원회 (1995). **인권교육 어떻게 할 것인가**. 서울: 오름.
- 이종태 · 조난심 · 나병현 · 구정화 · 송현정 · 이은규 (2005). **인권교육개념 및 방향정립 모색연구**. 서울: 국가인권위원회.
- 정원오 · 김성기 · 장기성 (2006). **국내외 공공분야 인권교육실태조사**. 서울: 국가인권위원회.
- 정해숙 · 박성정 · 구정화 · 최윤정 (2011). **초 · 중 · 고등학교 인권교육 실태조사**. 서울: 국가인권위원회.

# National and International Trends and Challenges of Human Rights Education in Korea

## 1. Introduction

The UN states that ‘learning about human rights by itself is a right and forcing ignorance about human rights or leaving them unattended itself is a violation of human rights’. In this regard, human rights education is the most fundamental element for protecting and improving human rights. It is our food of daily necessity. The UN emphasizes human rights education as the function of national human rights institutions in the international principles on the status of National Human Rights Institutions like ‘Paris Principles’ and ‘Vienna Declaration on Human Rights and Programme of Action<sup>1)</sup>’

In the paragraph 3 of Paris Principles in 1991 stipulates that National Human Rights Institutions “shall support the drawing up of human rights educational and research programs, participate in implementing the programs in individual schools, colleges and professional areas and make public efforts against all forms of discrimination, especially racial discrimination by improving public awareness particularly providing information and education and using all the journalist organizations”.

Likewise, human rights education in the National Human Rights Institution (NHRI) established in accordance with the UN Paris Principles is one of the four major functions like policy function for protecting and promoting human rights, function of investigation and remedies, function of

---

1) World Conference on Human Rights held in 1993 emphasized the importance of the adoption of human rights educational subjects and urged all nations to implement it (Paragraph 33). Each government shall promote public awareness on human rights and the spirit of mutual tolerance with the help of intergovernmental institutions, National Human Rights Institutions and NGOs (Paragraph 82)

national and international cooperation. The first provision on human rights education in Korean laws and ordinances is Article 26<sup>2)</sup> of Law on National Human Rights Commission. This represents that the National Human Rights Commission is ‘a general exclusive organization of human rights education for ‘all persons’ including national organizations (legislative, judicial and administrative), municipalities, other public and private groups, etc.

Since the establishment of National Human Rights Commission as a generally responsible institution of human rights education, human rights education has made a big progress in the last 10 years in our society. While it has made a big progress, it has also shown various aspects. The trend of human rights education in our society will be looked into by dividing it into the three sectors of public servants, elementary and secondary schools, and colleges. In addition, it aims to look at the international trends of human rights education like the UN in connection with national trends and to seek the development tasks of human rights education briefly.

## 2. International trends of human rights education

### 1) Trend of conceptualization of human rights education<sup>3)</sup>

In the early stage of the discussion on human rights education by the UN or the UNESCO,

- 
- 2) Article 26 stipulates that “The Commission shall conduct necessary human rights education and publicity in order to raise and improve the public awareness of human rights”. The National Human Rights Commission can consult with the Minister of Education in order to include the content on human rights in school curriculum under Section 23 of 「Law on Elementary & Secondary Education」 (Commission Law, Subsection 2 of Section 26) and the Commission can consult with the principal of school established under the provision of Subsection 2 of 「Law on Higher Education」 on the requirements for the development of human rights education and research (Article 26(3) of Law on Commission) And the Commission can consult with the heads of national and municipal institutions in order to include the content of human rights in the hiring test of public officials, promotion test, training and educational training courses (Commission Law Article 26 (4)). Other than that, the Commission can recommend the inclusion of necessary items on human rights in the educational curriculum of lifelong educational groups or facilities under the Law on Lifelong Education (Commission Law Article 26 (6))
- 3) Jong-tae Lee, Nan-shim Cho, Byung-hyun Na, Jung-hwa Goo, Hyun-jung Song, Eun-gyu Lee (2005). Study on finding the concept of human rights education and the establishment of directions. Seoul: National Human Rights Commission. Referred to pp.39-43

the definition of core concepts on human rights education was not provided. As in the Article 26 of the United Nations Universal Declaration of Human Rights,<sup>4)</sup> it emphasizes human rights from the standpoint of education. From the perspective of human rights education, this article contains the meaning of a comprehensive human rights education in the sense that ‘education shall empower human rights’.

Afterwards, like ‘the UNESCO Recommendation concerning human rights education<sup>5)</sup>’(1974), ‘International Conference on Human Rights Education in Vienna’(1978)<sup>6)</sup>, Recommendations on Teaching and Learning of human rights at school by the European Parliament(1985)<sup>7)</sup>, the Universal Declaration of Human Rights in Vienna<sup>8)</sup>, Austria, human rights education has been discussed as a role of world peace or unity from the 1970s to 1990 and still its conceptual explanation of human rights education was not included. A clear meaning of human rights education was not yet presented. For instance, it was understood as a means of raising important values in the lives of communities like ‘mutual understanding’, ‘tolerance’ and ‘peace’. Such a tendency was to reflect the situation where the UN had important goals including Cold War between the East and the West in the 1980s, difficulty of reaching consensus on human rights because of cultural differences, and peace-keeping in the global cultural village amid regional conflicts.

It was ‘the World Plan of Action on Education for Human Rights and Democracy(1993)’ that the first debate on emphasizing the inherent meaning of human rights education beyond the instrumental meaning of human rights. “Education for human rights and democracy is human rights itself and

---

4) “Education is to develop human character fully and to strengthen the respect for human rights and fundamental freedom. Education will promote understanding, tolerance and friendship among all the national, racial groups or religious groups and also the UN’ s peace-keeping activities”

5) “Human rights education shall promote the attitudes of international understanding, cooperation, and tolerance, respect and coalition”

6) “Human rights education shall foster the attitudes of tolerance, respect and coalition that lie within human rights, inform people of the system for the knowledge and implementation of human rights at the national and international levels, and raise the perception on the ways of accomplishing human rights amid the social and political reality at the national and international levels”.

7) “Human rights education shall resolve democratic principles, pluralistic democracy, tolerance, equal opportunities and conflicts non-violently”

8) In this declaration, it emphasizes that human rights education shall be considered mainly In order to promote the stable and harmonious relationship between communities and to raise mutual understanding, tolerance, and peace

it is a precondition for perfect accomplishment of social justice, peace and development. Realizing such rights will play a role in protecting democracy and social development in a comprehensive perspective. Education for human rights and democracy will provide a strong foundation for guaranteeing human rights and preventing violations of human rights. The educational curriculum will be a democratic and participatory course that encourages the improvement of the quality of public and civil society's life.

But, it states that "human rights education is not a purpose itself but a means of eliminating various violations of human rights and creating the culture of peace based on democracy, development, tolerance and mutual respect. The ultimate goal of action plan for that is to create human rights culture and to develop democratic society to help individuals or groups resolve complaints or conflicts in a non-violent way"; compared to the past, it presents a substantial perspective of what human rights education is and how should it be like but still it does not discard understanding on the instrumental perspective of human rights entirely.

It can be said that conceptual understanding on human rights education has started from the United Nations Decade for Human Rights Education: UNDHRE in 1994. It defines "human rights education is an educational activity of having individuals' personality and dignity acquired fully by acquiring the values and attitudes that respect human rights and fundamental freedoms; at the same time, it is an activity that contributes to society where discrimination and prejudice against people by race, sex, nationality, religion, culture or others are removed, and equal relationship, tolerance, understanding, friendship and peace are promoted through the change".

And it declares that a specific sub-purpose of human rights education is efforts of training, spreading and delivering aiming at building universal human rights culture through forming necessary knowledge, delivering skills and forming attitudes in order to strengthen the respect for human rights and fundamental freedoms, pursue a complete development of human dignity, understanding, tolerance, gender equality and promotion of friendship between countries, native residents, race, regions, nationals, religions and language groups, effective participation by all people, and promotion of the UN peace-keeping activities.

In spite of that, the meaning of human rights education suggested in the official documents

like the UN is comprehensive and it was suggested, leaving room for individual nations' unique interpretation, so the clarity of its conceptual definition was low. On the contrary, the discussion by human rights practitioners covered very specific scenes. Therefore, regarding human rights education, the content varies a great deal from the definition of comprehensive concept to the detailed conceptual understanding ;as a result, when conducting the work of human rights education, difficulties<sup>9)</sup> happened to arise.

The concept of human rights education was defined more clearly in 'the First UN World Program for Human Rights Education' in 2004 as a follow-up of the UN Decade for Human Rights Education (Translated by National Human Rights Commission, 2005). In this document, human rights education is defined as efforts related with training, spreading and information delivering with a view to building universal culture on human rights through forming knowledge, skills and attitudes"

And it states that it can include ①strengthening the respect for human rights and fundamental freedoms, ② complete development of sensitivity about human character and dignity, ③ promoting understanding, tolerance, gender equality and friendship between all nations, native peoples, and minor groups ④ legalizing all members' effective participation of free and democratic society based on rule of law, ⑤ building and maintaining peace ⑥ human-centered and sustainable development and promoting social justice.

Human rights education was composed of three dimensional elements like knowledge, value, conviction and attitude, and behavior by introducing the three elements of education. ① Dimension of Knowledge: Learn the mechanism for human rights and human rights protection and apply acquired skills into daily life. ② Dimension of value, conviction and attitude: Develop the value of backing human rights and strengthen such attitudes and activities. ③ Dimension of behavior: Do the activity of protecting and promoting human rights. Embody the elements of human rights education. The definition and composition of human rights education continued in 'the Second

---

9) In Korea, where individually various education like human character education, morality education, democratic civil education, legal education and education of international understanding was introduced, establishing the identity of human rights education like neighboring education and relation, that is, similarity and differentiation was important most of all. Different cases of education were conducted frequently under the name of human rights education. Regarding the details, refer to Lee, Jong-tae et al (2005).

UN World Program of Human Rights Education’.

In its extension, human rights education in the ‘the UN Declaration on Human Rights Education and Training’ adopted in the UN General Assembly in December 2011 aims at promoting the universal respect and compliance of all the human rights and fundamental freedoms and it should include all education, training information, improving awareness and learning activities and particularly, it should be helpful to prevent human rights violations and abuse and contribute to understanding and developing people’s attitudes and behavior by providing the knowledge and skills for capacity building for all in order to contribute to establishing and developing universal human rights culture (Translated by National Human Rights Commission, 2011).

In addition, the UN Declaration on Human Rights Education and Training suggested the following three as the elements of human rights education like Education about human rights-conceptual perspective, Education for human rights- activity perspective, Education through human rights- Procedural perspective by accepting the elements of human rights education claimed by human rights educational scholar, Lister.

- ① Education about human rights: it includes understanding of standards of human rights and principles, values and human rights protection system as the foundation of human rights
- ② Education for human rights: it includes education and learning in ways of respecting the rights of educators and learners
- ③ Education through human rights: it includes practicing and enjoying one’s own rights and also strengthening capacity of respecting and protecting others’ rights

Likewise, human rights education is change -oriented activity that aims to promote learners’ own human rights and to protect others’ human rights and Human rights education is another process that should be conducted continuously in the places where learning proceeds in the environment and ways of respecting human rights

The National Human Rights Commission generalized and analyzed the UN discussion and conceptual discussion of human rights education practitioners, conducting legislation activity on human rights education and then defined the concept of human rights education as follows. Human rights education

is ‘ a body of educational activities that contribute to creating a society where human rights is respected by acquiring the knowledge and understanding of human rights, developing values, attitude and character of respecting human rights, fostering capacity of overcoming when people fall victim to human rights violations and discriminatory behavior and developing capacity of action for promoting and protecting others’ human rights .

## **2) Adoption and Implementation Recommendation of the First and Second UN World Program for Human Rights Education**

The UN World Program for Human Rights Education(2005~2009): Emphasizing elementary and secondary human rights education

The first phase of the UN World Program for Human Rights education emphasized human rights education in elementary and secondary schools and human rights education for teachers. It recommended establishing the implementation strategy for conducting human rights education in schools, focusing on introducing human rights education in elementary and secondary (including high schools) school systems and promoting the practice. It requires the following to be included as implementation strategy for individual nations: ① establishing educational policies based on human rights ② policy implementation ③ improving learning environment ④ developing teaching and learning process and tools based on rights (Providing proper textbooks including checking the existing textbooks and modifications) ⑤ human rights education and training for faculty members

It suggests to ‘include human rights education into Education Law’ as a policy for human rights education in the school system or enacting ‘special law on human rights education’, human rights education in education curriculum. Introduction of human rights education into the elementary and secondary education can be said to be a model of human rights learning and practice.

It states that in a school community, since teachers are playing the most important role in introducing human rights education at school, opportunities of educational training for raising awareness on human rights should be provided. In a school community, opportunities of raising awareness on human rights and human rights educational training should not be provided only to teachers



but should be provided to principals, vice principals, school administrators, superintendents, school administrative workforce, educational public officials of municipal and national institutions, and parents.

Other than that, it recommends developing and using proper training methodology, that is, proper training method for adult learners(particularly learners-centered approach, motivation to promote self-perception of values and behavior, and self-esteem, emotional development are dealt with) and proper training methods for human rights education training(participatory, interactive, cooperative, experiential, practice-based methods, consolidation of theory and practice, applying learned skills into real situations especially classroom situations)

The First and Second Phases of the World Program for Human Rights Education suggested the following principles as principles of human rights education activities.

- ① Promote interdependence, indivisibility, universality of human rights including civil, political, economic, social and cultural rights and right to development
- ② Respect and recognize differences and promote to oppose prejudice based on race, sex, language, religion, politics or other views, nationality, racial or social origin, physical or mental state
- ③ Encourage analyzing constantly or accidentally occurring human rights issues (including poverty, physical conflicts and discrimination). The analysis leads to resolution befitting the standard of human rights
- ④ Communities and individuals suggest their human rights demands and build capacity to realize them
- ⑤ Establish the principles of human rights befitting different cultural contexts and consider individual nation's historical and social development levels
- ⑥ Foster the knowledge and skills for local, national, regional and global levels of human rights documents and mechanisms of human rights protection
- ⑦ Use participatory methods that include the knowledge of human rights, critical analysis and behavioral skills
- ⑧ Create learning environment with no deficiency and fears in order to encourage participation

- and help people to enjoy human rights and develop holistic human character/personality
- ⑨ Connect to learners' daily life. Help learners to understand and discuss human rights by changing human rights of abstract rules into those of social, economic, political conditions in reality

The Second Phase of the UN World Program for Human Rights Education(2010-2014): Strengthening human rights education for higher education and civil servants/public officials

The UN adopted the Action Plan of the Second Phase of the World Program of Human Rights Education (2005~2009) in the 15<sup>th</sup> Human Rights Council at the UN General Assembly in July 2010, following the First Phase of the World Program of Human Rights Education.

The Second World Program of Human Rights Education drew up a draft of the Action Plan of the Second World Program of Human Rights Education advised by the UNESCO and was prepared by listening to the views of experts from the UNESCO, National Human Rights Institutions, academic research institutions and other civil society groups and views from individual nations.

The Second World Program of Human Rights Education emphasizes human rights education in higher education courses and human rights education and training for public officials, law enforcement officials, soldiers unlike the First World Program of Human Rights Education that emphasized the human rights education in elementary and secondary educational courses. In other words, main contents of the Second World Program of Human Rights Education suggest human rights education in higher educational courses and behavioral directions and standards for promoting human rights training for groups who should be subject to human rights education in the first priority including public officials, law enforcement officials, soldiers and procedures of national implementation. And the Second World Program of Human Rights Education includes the submission of individual nations' report of implementation results to the Human Rights Council in 2015.

The 2<sup>nd</sup> World Program of Human Rights Education spreads social consensus on human rights education but in the reality of Korea, there are limitations on forcing human rights because of college autonomy and organizational characteristics of public institutions it suggests a benchmark of national human rights education by suggesting specific international standards. But, the Action Plan of the UN takes on the aspect of recommending each nation to set it up, unless each nation

establishes a specific action plan, it can be said that its evaluation or mediation is insufficient. But there is an indirectly enforceable aspect through UPR.

The UN is preparing a new human rights education program since the 2<sup>nd</sup> World Program of Human Rights Education ends in 2014. It is listening to views from human rights educational experts regarding the connection with the 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> World Program of Human Rights Education, new targeting subjects for education

### **3) Adopting the United Nations Declaration on Human Rights Educations and Training**

One of important trends in international society related with human rights education is that the UN adopted the UN Declaration on Human Rights Education and Training on December 19, 2011, which takes on the same symbolic nature of the Universal Declaration of Human Rights.

The UN Human Rights Council requested a draft of the United Nations Declaration on Human Rights Educations and Training that could recognize the importance of human rights education to the Advisory Committee<sup>10)</sup> in September, 2007 and a draft was prepared by 5 human rights advisory committee members and the draft was modified and complemented through listening to views from related institutions and groups and intergovernmental working groups. The United Nations Declaration on Human Rights Educations and Training was finally adopted (A/HRC/16/L.1) at the UN Human Rights Council (2011. 2. 28~3. 25) on March 17, 2011 and in the same year, it was finally approved at the UN General Assembly.

The United Nations Declaration on Human Rights Educations and Training suggests a general governing framework of human rights education including the recommendation of the right to

---

10) The Advisory Committee changed by the UN resolution of the Human Rights Council at the Human Rights Sub-Committee serves as an expert group, providing professional advising based on the research results on thematic issues that the Human Rights Council requests and aims at the implementation of the relevant themes. It plays the role of think tank within the Human Rights Council. The Human Rights Council entrusts the advisory committee to conduct survey and research on the 7 themes including human rights of minority groups like the right to food, the missing, people with disability, women, leprosy patients and international order and others other than the declaration on human rights education and training.

human rights education as a basic right, national responsibility for human rights education and national level actions, and facilitating human rights education in public and private sectors. The declaration is composed of preamble and 14 provisions and emphasizes the right to human right education as basic right for the first time along with the definition of human rights education and principles (Article 1). In particular, it makes it clear that the definition and concept of human rights education is education on human rights (knowledge), education through human rights (teaching and learning methods-skills), education for human rights (attitudes of self-respect and respecting others) and human rights education contains human rights education as lifelong education and execution of human rights education in each sector of society (Article 3).

It stipulates that the basic responsibility of guaranteeing human rights education lies in the country and emphasizes the establishment of national policies for human rights education specifically , human rights education and training for public officials (Article 7~9). In addition, it emphasizes the role of human rights education by private sector like NGOs and guarantees the provision of human rights education and training for public officials ( Article 10) and it grants the duties of international organizations like the UN for human rights education (Article 11) and the role of human rights education to international and regional human rights organizations (Article 13) and responsibility of a nation for the implementation of the Declaration on Human Rights Education and Training (Article 14).

The Declaration on Human rights education and Training defines human rights education as a lifelong course encompassing all age groups in Article 3 ; it states that ‘ if human rights education and training are applied into all social sectors, considering academic freedom, they are related with all educational courses of kindergarten, elementary, secondary and higher education and all forms of education, training and learning whether they are public or private education, and official , unofficial or irregular courses. Of all, it includes vocational training, particularly trainers and teachers, training and lifelong education of public officials, education for the public, public information and awareness activities

Based on the principles like International Human Rights Treaties related with the Universal Declaration of Human Rights as the principle of human rights education suggested by the Declaration

on Human Rights Education and Training, it states that it should include the following perspectives.

- ① It should not only guarantee the protection of human rights and basic freedom at the international, regional and national levels but recognize, understand and accept the standards and principles of universal human rights
- ② All the people should recognize responsibility of respecting not only their own rights but also others' rights and develop universal human rights culture that could promote individuals' development as members of free, peaceful, pluralistic, and reconcilable society.
- ③ Pursue the realization of effective human rights and develop tolerance, antidiscrimination and equality
- ④ Guarantee equal opportunities for all people without any discrimination through the access of quality human rights education and training
- ⑤ Prevent human rights violations and abuse and contribute to eliminating bad customs, fighting all forms of discrimination, racism, fixed ideas, harmful attitudes of inciting group hatred, and prejudice

### 3. National Trends of Human Rights Education

#### 1) Trends of institutionalizing human rights education for public officials and others

The Level of institutionalizing human rights education has developed as follows ① establishing regular human rights courses in each course of education and training institutions, ② establishing regular human rights courses in education and training institutions, ③ enacting and revising human rights-education-related guidelines, enacting and revising human rights education-related laws. The stages of institutionalizing human rights education go with creating subjects and courses, enacting and revising educational guidelines, enacting and revising individual laws of obligating human rights education.

The clearest trend of institutionalizing human rights education is to insert human rights education

provisions into individual laws like Law on Mental Health and Law on the Homeless Welfare or include obligatory provisions of human rights education by enacting human rights ordinances by municipality or obligate human rights education by enacting or revising administrative rules.

#### Trend of obligating human rights education by administrative rules

In early stages of introducing human rights education into the sector of public officials, human rights education was included as a policy enforcement subject into 'public officials' education and training guidelines' and human rights special lecture started to be created in central administrative public officials' education institutions. Human rights education for administrative public officials began in 2006 and human rights education was included into the curriculum(more than 2 weeks) of civil servants education and training institution into the 'civil servants education and training guidelines' of the Civil Service Commission in 2007 and that was the starting point of the institutional introduction

Since the inauguration of the Lee, Myeong-Bak administration, it was deleted from the guidelines of civil servants education and training and starting from 2011, it was included into the 'guidelines of civil servants education and training' as a subject for enforcement. In accordance with it, each public official's education and training institution started to create special lecture-level courses of human rights. The Ministry of Defense created 'soldiers basic rights course instead of human rights as the Ministry-controlled course<sup>11)</sup> in the education and training institutions of the army, navy, air force before the enactment of human rights education directives from 2006

The police and the military tend to obligate human rights education by enacting or revising administrative rules. The National Human Rights Commission has made efforts to institutionalize human rights education for law enforcement public officials like correctional institutions, the police who are subject to the most petitions/appeals incidents in the Commission at the prevention level of human rights violations and discriminatory behavior in priority

As a result, in relation to the military, police and prosecutors, human rights education was obligated through 7 administrative rules<sup>12)</sup> including military human rights education and training.

---

11) Controlled Subject means educational subject designated to implement education for each military unit by the Ministry of Defense.

12) Other than 'Education Directive for Soldiers Rights' by the Ministry of Defense, there are Directive for Military

Since various human rights violations and discriminative behavior occur frequently through national authoritative/power execution like the military and prosecutors and the police who conduct personal custody, human rights education has been conducted to those concerned and obligated as administrative rules in order to raise awareness of human rights and prevent violations and discrimination of human rights

**Table 1** Current Status of Obligation of Human Rights Education by Administrative Rules

Administrative Rules (Responsible jurisdiction)	Education Subjects	Main Contents
Directives (The Ministry of Defense)	All Soldiers who receive Gender Equality and Maintenance Training	Education content <ul style="list-style-type: none"> <li>– Understanding sexual minority properly(preventive education for the violation of sexual military discipline)</li> <li>– Including ‘the protection of sexual minority’s human rights</li> </ul>
Directive on Human Rights Protection in the Military Investigation Procedures (The Ministry of Defense)	Those engaged in the duties of consultation and investigation (public prosecutors, prosecutor investigators, military judicial police officers, lower level military judicial police officers)	Human Rights Education
Directive of Military Human Rights Education	All the Military Force	Education Time <ul style="list-style-type: none"> <li>– Daily education: anytime</li> <li>– Weekly education: 30 minutes</li> <li>– Monthly education: 30 minutes</li> <li>– Semi-annual education: 30 minutes</li> </ul> Content of education:

Unit Management, Directive on Human Rights Protection in the Military Investigation Procedures, ‘Rules of Human Rights Protection Investigation’(the Ministry of Justice), ‘Management Rules of Riot Police Officers’(National Police Agency), ‘Rules of Police officers’ ‘Duties for Human Rights Protection’(National Police Agency).

Administrative Rules (Responsible jurisdiction)	Education Subjects	Main Contents
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Human rights education, Human rights workshop course</li> <li>- Commander completes cyber human rights education course</li> <li>- Human rights instructors: Common course (once a year), intensive course (once a year)</li> <li>- Operating military medical course, investigation, correctional, consultation courses (1 night and 2 days long)</li> </ul>
Investigation Rules of Human Rights protection (The Ministry of Justice)	Those engaged in Prosecution and Investigation	Sensitivity of Human Rights
Management Rules of Riot Police Officers (National Police Agency)	Riot Police	Time of Education: Two hours every Wednesday Content of Education: Mental education (including human rights education)
Rules of Police Officers' Duties for Human Rights Protection (National Police Agency)	Police officers	Human Rights Education
Rules of Police Officers' Duties for Human Rights Protection (Korea Coast Guard)	Police Officers	Human Rights Education

\* Source: Kim, Cheol-hong (2013). How municipalities do human rights education? Seoul: national Human Rights Commission.

### Trend of Obligating Human Rights Education by Law

The clearest one of the national human rights trends is to insert human rights education provisions into individual laws like Law on Mental Health and Law on the Homeless Welfare and include obligatory provisions of human rights education for those engaged in facilities. For example, human rights education for those engaged in social welfare facilities (those engaged in mental health



facilities, homeless facilities) was reinforced to prevent violations of human rights in facilities of protecting and accommodating the socially underprivileged.

Afterwards, regarding so-called Dogani incident, as concerns towards socially underprivileged people like children, people with disability, etc. increased, human rights education was obligated to promote the rights and welfare of the youth and children stipulated in the UN Convention on the Rights of the Child (UNCRC)

It is 'Law on Mental Health' that the provisions of practicing human rights education in individual law were introduced for the first time. Looking at Article 6(2) (Human rights education) of Mental Health Law, it stipulates that 'those engaged in the installation and operation of mental health facilities shall receive education on human rights (Implemented on March, 22, 2009). To that end, the Minister of Health and Welfare can designate specialized education institutions for education under Paragraph 1 and the government can support the designated institutions with the part of the expenses within the scope of the budget; it is stipulated that designated institutions can levy the necessary expenses for education with the approval of the Minister of Health and Welfare (implemented on January 18, 2010). Laws that obligate human rights education are as follows:

**Table 2** Current Status of Obligating Human Rights education by Law

Laws (Jurisdiction)	Subjects for education	Time of education	Education Content	Enforcement Date
Mental Health Law	Those engaged in the installation and operation of mental health facilities	More than 4 hours per year	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Issues on human rights protection including patients' basic rights, procedures of hospitalization and leaving hospital, treatment improvement, and claim for leaving hospital</li> <li>- Issues on protection of patients' rights and interests</li> <li>- Matters on cases of mentally-ill patients and cases of violations of human rights in mental health facilities</li> <li>- Knowledge and information on human rights of mentally-ill patients and necessary matters for raising awareness on human rights</li> </ul>	March 21, 2008

Laws (Jurisdiction)	Subjects for education	Time of education	Education Content	Enforcement Date
Law on Supporting Welfare and Independence/self-reliance for the homeless (The Ministry of the Health and Welfare )	Those engaged in homeless facilities	More than 4 hours per year	Plans for human rights protection for the homeless – Matters on cases of human rights violation, remedies and prevention for the homeless – Necessary matters on improving sensitivity of human rights for those engaged in the facilities of the homeless	June, 8, 2012
Basic Law on Youth (The Ministry of Gender Equality and Family)	Youth		Rights of the Youth	August 2, 2012
Law on Child welfare (The Ministry of the Health and Welfare )	Children		Promoting the rights and welfare of the child	August 5, 2012
Law on Social Welfare Business (The Ministry of the Health and Welfare )	Social welfare workers engaged in social welfare facilities (corporation)	More than 8 hours per year	Content on human rights (continuing nursing education)	August 5, 2012

\* Source: Kim, Cheol-hong (2013). How municipalities do human rights education? Seoul: national Human Rights Commission.

### Trend of Obligating Human Rights Education by Ordinance

Municipalities tend to stipulate provisions of obligating human rights education by enacting human rights ordinances to protect human rights of local residents. The trend started by the movement that Municipalities of Gwangju city (Nov. 2009), Gyeongsangnam-do (March, 2010), Jeollabuk-do (July, 2010) enacted human rights ordinances. Not only metropolitan local groups but also basic local government bodies tended to enact and obligate human rights ordinances and it can be said that it is a very encouraging trend as ‘Localizing human rights education’.

Institutionalizing human rights education of local governments reflected human rights education as a subject for enforcement within the civil servants education and training guidelines (2006) → Setting up ‘human rights subject’ for local government’s civil servants training institute (2008~2012) → Setting up human rights subject (Jeju, Choogbook, Gwangju, Busan, Jeonnam 2008-2012) → Obligating human rights education by enacting human rights ordinances (Gwangju, Jeonbuk, etc.) (2010-2012)

As of February 2012, considering the current status of human rights education included in the enacted human rights ordinances, it stands at a total of 32 including 8 in metropolitan local governments, 24 in basic local government bodies. The heads of most of municipalities obligate the implementation of human rights education on their competent civil servants. 24 municipalities obligate the implementation of human rights education more than once and Gwangju and Seongbuk-gu, Seoul obligate implement human rights education more than twice.

The main targets for human rights education implemented by municipalities are not only civil servants and employees but also those engaged in the subsidiaries or groups that their head is guided and supervised (invested, funded) by the local government, those engaged in facilities funded and financially supported by the local government (subsidiaries, groups included), members of public institutions (including public corporations and institutions under the Law on Local Public Corporation)

Therefore, it is necessary to set up a specific plan on how many hours and how to conduct education once a year or twice a year to those who municipalities target for education. It is necessary to establish a plan for conducting education, considering targeted subjects for education stipulated by ordinances, that is, how many employees of subsidiaries and groups guided and supervised are there and what is the characteristic of their work. Main targets for human rights education and the current status of the number of implementation under human rights ordinances are as follows.

**Table 3** Status of Main Subjects and the Number of Human Rights Education Implementation in Human Rights Ordinances (As of February, 2012)

Classification		Local Governments	
		Metropolitan/ Regional	Basic
No.	More than once (24)	Jeonbuk, Choongnam, Ulsan, Daejeon (4)	Goseong, Goyang, Gwangmyeong, Kimpo, Mokpo, Moonkyung, Buyeo, Wando, Ulsan Buk-gu, Ulsan Dong-gu, Wonju, Jinju (over 2 hours), Hamyang, Hwaseong, Gohung, Gwangju Seo-gu, Daegu Dalseo-gu, Boseong-goon, Busan Jin-gu, Seoul Gwanak-gu
	More than twice (2)	Gwangju	Seoul Sungbuk-gu
	Undetermined(3)	Busan	Busan Haewundae-gu, Busan Joong-gu(2)

Classification		Local Governments	
		Metropolitan/ Regional	Basic
Subjects	Civil Servants & employees (30)	Gwangju, Jeonbuk, Busan, Choongnam, Jeonnam, Seoul, Ulsan, Daejeon (8)	Goseong, Goyang, Kimpo, Mokpo, Moonkyung , Busan Haewundae-gu , Busan Buk-gu, Busan Joong-gu, Buyeo, Seoul Sungbuk-gu , Wando, Ulsan Buk-gu,, Wonju, Jinju Hamyang, Hwaseong, Gohung, Gwangju Seo-gu, Daegu Dalseo-gu, Boseong-goon, Busan Jin-gu, Seoul Gwanak-gu (22)
	Members of public Institutions(Including public corporations under Local Public Corporation Law)	Jeonbuk, Busan, Seoul(3)	Jinju
	Those engaged in Guided & Supervised(Invested, funded) corporations or groups (17)	Busan, Choongnam, Jeonnam, Seoul, Ulsan (5)	Gosung, Goyang, Kimpo, Mokpo, Moonkyung, Busan Joong-gu, Buyeo, Wando, Wonju, Jinju, Hamyang, Hwaseong, Gohung, Gwangju Seo-gu, Boseong-goon, Seoul Gwanak-gu (16)
	Those engaged in welfare facilities funded and financed (including corporations, groups)(9)	Gwangju, Jeonbuk, Busan, Seoul (4)	Busan Haewundae-gu, Seoul Seongbuk-gu, Ulsan Buk-gu, Ulsan Dong-gu, Jinju (5)
	Members of human right-related institutions	Jeonbuk	Busan Buk-gu

\* Source: Kim, Cheol-hong (2013), How municipalities do human rights education? Seoul: national Human Rights Commission.

Each municipality stipulates that necessary items for conducting human rights education within municipalities including civil servants as in <Table 4>. First, 25 municipalities (7 Metropolitan, 18 Basic local) obligate human rights education for their civil servants but it stipulates that “ It shall recommend conducting human rights education for businesses and private groups” and obligate the recommendation on the implementation of human rights education for businesses or private groups.

This can be said to be a measure for protecting the autonomy of private sector. It is necessary to consider how to recommend, plans of recommendation.

It will be necessary to prepare ways of recommendation, considering different characteristics of businesses and private groups.

**Table 4** Human Rights Activities in Human Rights Ordinances

Category	Local Governments	
	Regional	Basic
Recommendation on the implementation of human rights education by businesses or private groups (25)	Gwangju, Busan, Choongnam, Jeonnam, Seoul, Ulsan, Daejeon (7)	Gosung, Goyang, Kimpo, Mokpo, Moonkyung, Buyeo, Seoul Seongbuk-gu, Wando, Wonju, Jinju, Hamyang, Hwaseong, Gohung, Gwangju Seo-gu, Daegu Dalseo-gu, Boseong-goon, Busan Jin-gu (guided & supervised corporation group), Seoul Gwanak-gu (18)
Text development (21)	Busan, Jeonnam, Seoul, Ulsan (4)	Gosung, Goyang, Kimpo, Mokpo, Moonkyung, Busan Joong-gu, Buyeo, Seoul Seongbuk-gu, Wando, Wonju, Jinju, Hamyang, Hwaseong, Gohung, Gwangju Seo-gu, Boseong-goon, Seoul Gwanak-gu (17)
Fostering & Supporting instructors (21)	Busan, Jeonnam, Seoul, Ulsan(4)	Gosung, Goyang, Kimpo, Mokpo, Moonkyung, Busan Joong-gu, Buyeo, Wando, Wonju, Jinju, Hamyang, Hwaseong, Gohung, Gwangju Seo-gu, Boseong-goon, Seoul Gwanak-gu (17)
Composing and operating human rights education council (21)	Gwangju, Busan, Jeonnam, Ulsan (4)	Gosung, Goyang, Kimpo, Mokpo, Moonkyung, Busan Joong-gu, Buyeo, Seoul Seongbuk-gu, Wando, Wonju, Jinju, Hamyang, Hwaseong, Gohung, Gwangju Seo-gu, Boseong-goon, Seoul Gwanak-gu (17)
Necessary items for human rights education (19)	Busan, Jeonnam, Ulsan (3)	Gosung, Goyang, Kimpo, Mokpo, Moonkyung, Busan Joong-gu, Buyeo, Wando, Wonju, Jinju, Hamyang, Hwaseong, Gohung, Gwangju Seo-gu, Boseong-goon, Seoul Gwanak-gu (16)
Special provisions	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Consult with Busan superintendent on human rights education publicity issues on students (Busan)</li> <li>- Holding public hearings, seminars for research development and inquiring survey study to special institutions (Busan)</li> <li>- Supporting necessary materials and instructors in time of human rights education in businesses and budgets needed for education (Busan Haewundae-gu, Busan Buk-gu)</li> </ul>	

\* Source: Kim, Cheol-hong (2013). How municipalities do human rights education? Seoul: national Human Rights Commission.

Second, 21 municipalities (4 metropolitan, 17 basic) stipulate textbook development and fostering and supporting instructors. It seems that they show their ambition to develop educational materials considering each municipal characteristics and situations of human rights. It is same as in the support for fostering instructors. But, it is necessary to consider the prevention of overlapping investments of the central government and metropolitan municipal budgets.

Third, 21 municipalities (4 metropolitan, 17 basic) stipulate the composition of related officials' council for conducting efficient human rights education. It can be said that it is an encouraging

idea that it is not government-led human rights education but it will be conducted along with local experts-related groups.

Besides, it stipulates ‘other necessary items for human rights education’ comprehensively. Municipalities in Busan region stipulate ‘consulting the matters on publicizing human rights education for students with the Busan superintendent of Education, holding public hearings and seminars for research development and entrusting survey and research to specialized institutions’ (Busan). In particular, Haewundae-gu, Busan and Buk-gu, Busan state clearly ‘supporting necessities and instructors for human rights education in business workplaces and budgets for education’

## **2) Trends of Human Rights Education in Elementary, Secondary Schools**

Efforts to introduce human rights education in elementary, secondary and college curriculums were made in earnest with ‘Survey and Research on Teachers’ Awareness on Human Rights’ and ‘Analysis and research on the human rights-related content of the textbooks in the 7<sup>th</sup> educational curriculum from 2002 since the establishment of the National Human Rights Commission. By analyzing elementary and secondary school textbooks from human rights perspective, it recommended revising the content of human rights violations and discrimination to the Ministry of Education. To introduce human rights education in the regular curriculums of elementary and secondary schools, they consulted with the Ministry of Education by conducting ‘kindergarten, elementary and secondary and higher educational curriculum development research’.

As seen before, the UN adopted the World Program of Human Rights Education as a follow-up of the 10<sup>th</sup> anniversary of human rights education in 2005 and secured the basis for implementation by recommending the introduction of human rights education in elementary and secondary schools in the first time period (2005-2007). The National Human Rights Commission translated the World Program for Human Rights Education and distributed to those in charge of education policies and urged them to introduce human rights education within elementary, secondary school curriculums for the implementation of the UN Recommendations.

In 2006, the Ministry of Education and Human Resources conducted the current 7<sup>th</sup> curriculum

revision work aiming at applying annually from 2009 in preparation for the 5 day workweek class and the National Human Rights Commission looked at the content related with human rights in the curriculum revision draft. As a result of the review, the content related with human rights was reinforced overall compared to the current curriculum in the revision draft but it was considered that some revision and complement in the revision drafts of the general introduction of curriculum, moral education, practical courses were necessary, so the views of review were submitted to the Ministry of Education and Human Resources.

For example, it should include ‘values of human rights’ into educational goals of the general introduction of educational courses, express ‘noble, my birth’ instead of ‘my birth out of love and blessing’ in moral education subject, considering unmarried mother or children of single parent ‘human rights education and gender equality education’ as an example of national and social requirements in the teaching and learning methods of practical courses.

The Ministry of Education and Human Resources reflected part of the views of the Commission in moral education subject and practical educational subject. The Commission participated in the ‘Council of Curriculum and Textbook Development’ and ‘Council of Curriculum Deliberation’ of the Ministry of Education and Human Resources, and made constant efforts to reflect human rights education into educational policies.

As a result, in 2007 human rights and human rights education were reinforced in the revised curriculums (Feb. 28, 2007 Official Notice by the Ministry of Education and Human Resources). Human rights education courses as creative activities can be operated and human rights education was included as one of 35 general curriculum learning subjects in school-level curriculum operation guidelines and it emphasizes handling human rights education in the overall educational activities in a combined way.

In case of moral education subject, human rights, information ethics, life ethics are emphasized as part of efforts to present moral values required by new social change, so the unit of containing human rights content included and in case of social studies subject, the unit of human rights was set up and in other subjects human rights-related content was reinforced.

In the moral education subject, ‘preciousness of life’ (3<sup>rd</sup> grade in Elementary), Overcoming prejudice and tolerance (6th grade in Elementary), peaceful solution and violence prevention (2<sup>nd</sup>

year of Secondary), ‘human dignity and human rights’, ‘world peace and love for humanity’ (3<sup>rd</sup> year in secondary) were reflected to learn respect for life, human rights dignity and minority protection, overcoming prejudice and violence prevention.

In social studies, it is instructed to foster the attitudes of respecting human rights in the content of ‘democratic politics in our country’ in the 6<sup>th</sup> grade of elementary school. ‘Human rights protection and the Constitution’ (2<sup>nd</sup> year in middle school), ‘human rights’ (1<sup>st</sup> year in high school) are mainly reflected and basic concepts of human rights and developmental process of human rights, human rights issues in daily life are instructed to learn, so the importance of human rights could be understood. Other than that, in the subjects of English and National Language, ‘the content that helps raise democratic awareness like gender equality, human rights and democratic civil life’ was instructed to use as objects of instruction.

In the elementary, secondary curriculums revised in 2009, human rights education was included as creative activities and in the newly revised curriculums in 2011, there was no change in the units that could handle the content or elements of human rights in spite of ‘20% reduction of instruction content’. As for moral education subject in elementary school, independent unit of ‘human rights’ created and ‘human rights’ independent unit in middle school maintained.

Regarding social studies, in middle school it maintained the level of 2007 like maintaining the independent unit of ‘human rights guarantee and law’ but in high school, social studies changed from the national common curriculum to an elective course and the unit of human rights created in the social studies subject in high school (10<sup>th</sup> year) was abolished actually.

The content of human rights was included into the subjects of social studies in high school <Korean Geography>, <World Geography>, <Economy>, <Law and Politics>, <Society and Culture>

By doing so, Korea became to implement the recommendations of the World Program of Human Rights Education suggested as a ten year follow-up measure to the UN Human rights education, that is, the recommendation of human rights education introduction into regular curriculums in elementary, secondary schools. Elementary and secondary school period is a very important time period in creating individual values and the introduction of human rights education into regular curriculums seems to contribute to creating human rights-friendly school culture by facilitating



human rights education within schools amid the reality where many human rights issues exist because of college entrance exam-centered environment in schools.

Afterwards, the National Human Rights Commission operates textbook monitoring group of students and teachers starting from 2009 up until now every year as part of response to frequent revisions of elementary and secondary curriculums and ‘finding human rights in textbooks’ revised. And it recommends modification or deletion of problematic contents including cases of human rights violations to the Ministry of Education, Science and Technology. Along with that, it is assisting to include cases of petition and decisions of the National Human Rights Commission and various contents into textbooks.

In addition, the National Human Rights Commission proceeded with the creation of human rights subjects in city and provincial education agencies to raise teachers’ capacity of human rights educational instruction. Every year, by surveying and requesting the current status of creating human rights lectures and holding workshops for those responsible for education, training planning, it has made efforts to raise awareness on the need of human rights education. As a result, from 2004 human rights education began to be included in the ‘basic plan of teachers-fostering workshop’ by the Ministry of Education, and human rights subjects in each course of city and provincial education offices began to be created.

Recently, human rights lectures for teachers expand as human rights lectures are created in vice school master qualification workshops and principal qualification workshops. In particular, as students’ human rights ordinances were enacted recently in Gyeonggi, Seoul, Gwangju and Jeonbuk, human rights education for students and teachers at the city and provincial education office level was obligated and human rights education spread in elementary and secondary schools and teachers training institutions.

### 3) Trend of Human Rights Education in Colleges

Human rights education is being introduced not only in elementary and secondary schools but higher education institutions like colleges. In the 2<sup>nd</sup> phase of World Program of Human rights education in the UN emphasizes the basic role of human rights education in higher education like colleges.

Colleges foster potential legal professionals, teachers, and social welfare workers in different sectors like the police, prosecutors, schools and social welfare in our society.

In particular, experts closely related with human rights like the police, education and social welfare should receive education about values and attitudes of respecting human rights; nevertheless, they do not receive human rights education when they serve in our society. Those who did not receive human rights education cause human rights-related issues through human rights violations and discriminative behavior, so human rights education should be conducted from the step of pre-service to prevent human rights violations and discriminative behavior.

The National Human Rights Commission requested the creation of human rights course by surveying the current status of college courses created in order to introduce human rights courses like international human rights law within law schools where they are institutions of fostering preliminary legal professionals since 2002.

In addition, creating law schools along with designated operation of 11 human rights education research-centered colleges, law schools ( 2007~2008, Youngnam University, Jeonnam University) were installed under the theme of public human rights specialization, and public human rights center, human rights education center, human rights center were created and under operation and Jeonnam university, Youngnam University and Hanyang University publish human rights academic journals.

Since 2003, the National Human Rights Commission has surveyed the current status of human rights-related<sup>13)</sup>

Subjects created in colleges and requested the opening of human rights courses. In 2003, 43 colleges created 63 courses, in 2004 49 colleges created 71 courses, in 2007 58 colleges created 113 courses, in 2010 76 colleges created 272 courses, in 2011 76 colleges created 129 courses,

---

13) Human rights course refers to courses that include the theme of human rights and human rights-related courses refer to courses that include at least 1 week-long human rights-related content (rights, discrimination and related treaties, etc.). For instance, human rights-related courses have been considered as courses that cover a more comprehensive concepts than human rights courses like current status of discrimination against the socially underprivileged and minority groups including women, the elderly, people with disability, children and related international conventions. Human rights-related courses are classified into law and politics-related, social welfare-related (disability, children, women, elderly people, social welfare legislation, etc.), international, peace, NGO-related, multi-culture-related, women-related (studies on women, modern society and women, etc.), general society, etc.

in 2012 132 colleges created 525 courses. In 2005, 2008 when the Commission surveyed national and public colleges only, 15 colleges created 22 courses and 17 colleges created 50 courses.

Considering the current status of courses created per college, it shows 1.47 in 2003, 1.45 in 2004, 1.46 in 2005 and starting from 2007, it increased to 1.95 and 2.94 in 2008, 3.58 in 2010, 1.70 in 2011 and 3.98 in 2012.

1~4 courses are created on average. National and public colleges created more human rights courses than private colleges. Compared to 1.47 in 2003, it expanded to 3.98 in 2013, which increased more than two fold in 10 years.

**Table 5** The Current Status of Human Rights Subjects established in Colleges by Year

Year	Subject for Survey	Survey results Current Status of course opening				Average no. of subjects per college
		No. of Colleges	Subjects			
			Total	Elective 교양	Major	
2003	Nat'l, Public, Private	43	63	32	31	1.47
2004	Nat'l, Public, Private	49	71	21	50	1.45
2005	Nat'l, Public	15	22	7	15	1.46
2007	Nat'l, Public, Private	58	113	50	63	1.95
2008	Nat'l, Public	17	50	5	45	2.94
2010	Nat'l, Public	18	93	20	73	5.17
	Private	58	179	—	—	3.09
	Total	76	272			3.58
2011	Nat'l, Public	18	34	—	—	1.89
	Private	58	95	—	—	1.64
	Total	76	129	—	—	1.70
2012	Nat'l, Public	25	158	—	—	6.32
	Private	107	367	—	—	3.43
	Total	132	525	—	—	3.98

Still, courses related the studies of law (human rights and law, human rights law) account for a high share in the subject of human rights, but it spreads from law schools to the colleges of humanities and social science. And it has a tendency of newly creating courses of covering courses related with socially underprivileged and courses of covering the relations with human rights and social welfare, information society, culture, arts, and religion.

According to the survey in 2012, ‘human rights-related courses’ created in colleges (undergraduate courses) account for 68%, graduate school (graduate and doctoral courses) account for 31%, and lifelong education center accounts for 1% and human rights-related courses are found to be created more in graduate courses. Based on the classification by the nature of courses, elective requirements account for 3%, electives account for 17%, major core/requirement account for 8%, major electives account for 71%, so elective courses account for 88% overwhelmingly. The reason that the percentage of ‘electives’ rather than ‘required’ is higher is that it is related with college education policy of selecting electives or required courses.

Of human rights-related courses, regarding the current status of human rights courses that have the overall theme of human rights content, colleges (undergraduate courses) account for 57%, graduate colleges (graduate and doctoral courses) account for 41%, and lifelong education centers account for 2%; considering the percentage of creating courses in colleges, ‘human rights courses’ accounting for 41% were found to be higher than 31% of ‘human rights-related courses’; it is found that it results from a number of human rights courses created in law schools. Classifying human rights courses like human rights-related courses by type, it shows that elective requirements 4%, electives 24%, major requirements 8%, major electives 62%, so ‘electives’ showed overwhelming 86%. The current status of human rights-related courses surveyed in 2012 is as follows.

**Table 6      The current Status of Human Rights-related Subjects in Colleges**

Sector	Name of Subject
Law, Politics	Understanding human rights, Human rights law, law and human rights, International human rights law, basic rights, constitution, labor law, crime and human rights, immigration law and human rights, International environment human rights law, public human rights law, studies of victims, prevention of crime and victim protection, modern civil life and law, police and human rights
Social Welfare	Rights of Children and Youth, Youth Human rights and welfare, human rights and social welfare, welfare of people with disability, welfare of children, a new future for children under poverty, welfare for women, welfare for elderly, welfare for the youth, exploration of disability and discrimination, socially underprivileged and social welfare
International, Peace, NGO	NGO, Human rights and international politics, human rights and peace, cases and strategies of international development cooperation, war and peace, environment
Multicultural	Understanding multicultural society, understanding multicultural education, understanding minorities in multicultural society
Women	Studies of women, Women and Laws, Studies of Law and Women, modern society and women
General Society	Modern society and human rights (of minorities), North Korean society, North Korean Human rights and laws, North Korean human rights research, human rights sociology, modern society and ethical issues, social issues and human rights
Others, General	Human rights and education, education basic rights, history books and human rights

## 4. Tasks for developing Human Rights Education

### 1) Outcomes of Human Rights education

#### (1) Outcomes of Human Rights Education in Civil Servants Sector

In the “Basic Research on Action Plan of the Decade Human Rights Education” of the National Human Rights Commission, the outcomes of human rights education for civil servants were evaluated

as △Raising awareness on the necessity of human rights education for civil servants △ Quantitative expansion of human rights education for civil servants △Achieving the institutionalization of human rights education for civil servants<sup>14)</sup>.

Looking at the outcomes of human rights education, first, civil servants' awareness on the need of human rights education has improved. In the early stage of the establishment of the National Human Rights Commission, the level of awareness on the need of human rights education in national and local governments was very low and amid negative awareness on human rights education itself, raised awareness on the need of human rights education for civil servants can be said to be encouraging trend. In particular, in military and police officers' sector, the need of human rights education was much more raised and it emerged as institutionalization of human rights education.

Second, it is quantitative expansion of civil servants' human rights education. As seen in the current status of civil servants' human rights education, it has a tendency that human rights education expands every year in the sectors of the military, police, legal civil servants, administrative civil servants. The number of human rights-related curriculums and human rights courses created, the number of people who are educated and the number of education increased.

Third, it is the trend of institutionalizing human rights education like enacting human rights ordinances, enacting human rights education and training provisions. As seen before, in relation to the military, police and prosecution, human rights education was obligated through 7 administrative rules including military human rights education.

## (2) Outcome of Human Rights Education in Elementary and Secondary Schools

Looking at the outcome of human rights education in elementary and secondary schools, negative views on human rights education decreased. It can be said that it is very encouraging trend to introduce human rights education into elementary and secondary curriculums in the situation where

---

14) In Na, Dal-sook (2011), in the thesis paper, "Legal and institutional improvement plans for facilitating human rights education", it sees the outcome of civil servants' human rights education as the trends like the need of human rights education and increase in interest, quantitative expansion of human rights education, and institutionalization of human rights education.

prejudice against teachers who conduct human rights education was rampant by the rejection of human rights education.

As a result, based on the 2005 status survey of the national human rights awareness, those who had experience of receiving human rights education accounted for about 10% and based on the 2011 status survey of human rights education, 41.1% of teachers and 69.1% of students responded they had experience of receiving human rights education, so experience on human rights education increased a great deal. That is, quantitative growth of school human rights education was achieved.

It can be said that basic conditions for human rights education were created since various human rights education materials needed for human rights education were developed and distributed.

But, despite the institutionalization of human rights education and quantitative growth in elementary and secondary school curriculums and teachers training institutions, based on the National Human Rights Commission's recent survey<sup>15)</sup> the following problems occur. First, the recognition on the need of human rights education is high but still experience level in human rights education is low. 71.8% of elementary school students, 78.0% of middle school students responded that 'they need human rights education' but as for the experience of human rights education, only 46.0% of elementary school students and 53.0% of middle school students responded they had experience<sup>16)</sup>.

Looking at the implementation time of human rights education, mainly 81.5% of curriculum time, 24.1% of creative experience activities, 13.1% of morning gathering or ending gathering time and most of human rights education is conducted in curriculum time but it is placing emphasis on social studies and moral education and during human rights-related unit class time, 'the case that they cannot teach because of teaching schedule/classwork progress' accounted for 15.5%. Such a trend increases as it goes up to the higher level of school (elementary 9.3%, secondary

---

15) 2011 Status Survey of human rights education in elementary, secondary and higher schools and status survey of national human rights awareness

16) Based on the 2011 「Survey of the National Human Rights Awareness」, experience figures on human rights education show 46.0% for elementary school students and 53.0% for middle school students; based on the status survey of the 2011 school human rights education, 69.1% of students are surveyed as those who experienced human rights education and it was based on the 2011 「Survey of the National Human Rights Awareness」

22.7%, higher 22.2%) and teachers responded that as for difficulties for implementing human rights education, they said 'lack of education time because of entrance exam' (44.7%).

Second, it is lack of leadership capacity for teachers' human rights education. In teachers college and college of education where they foster elementary and secondary school teachers, as for another difficulty in implementing human rights education, they said 'lack of teachers' interest and capacity' (30.3%) when the creation of human rights or human rights education-related curriculums lacks. The teachers who responded 'they want to participate in human rights education and training' accounted for 89.9% and teachers who had experience of human rights-related education or training after being employed as teachers accounted for merely 41.1% .

Third, it is human rights-unfriendly school culture due to its insufficient/improper human rights education. As for the teachers' response on the friendliness of human rights by their school, 80.4% of the respondents said 'not human rights-friendly' and showed negative response; elementary school teachers 73.2%, middle school teachers 83.5%, high school teachers 83.4%, specialized high school teachers 92.3% as the levels of schools go up, they seem to be serious.

Of students, 73.0% of elementary, secondary and high school students responded 'they have experienced human rights violations' and even after their human rights were violated, they responded 'they thought it was unfair but endured' (38.8%), 'They had no specific thought on that and passed it' (36.5%), 'Consulted with friends' (34.7%), 'Consulted with parents' (24.7%), 'consulted with their teacher' (18.3%) Considering the situation, it was surveyed that school human rights education could not be connected with the practice of human rights like the protection of their human rights and respecting others' human rights.

Forth, prejudice against human rights education still exists and the recognition on the difference between neighboring educations is low. The debate on student human rights ordinance has been politicized, 87.5% of elementary and secondary teachers have their view that if human rights education is conducted, students could claim for their rights only. Since teachers' negative view on human rights education (Chung, Hae-sook, Park, Sung-jung, Goo, Jung-hwa, Choi, Yoon-jeong, 2011), was confirmed, quantitative expansion of human rights education in schools but it cannot be said that practical human rights awareness was raised. In addition, if human rights education



goes well, 52.5% of respondents said additional human rights education is not necessary and it showed low recognition on the difference between human rights education and neighboring education.

### (3) The Outcome of Human Rights Education in Colleges

In the outcome of human rights education in colleges, it can be said that the expansion of the recognition on the need of human rights education and quantitative growth as in civil servants or elementary and secondary schools. As seen in the status survey of human rights courses created in colleges by the National Human Rights Commission, compared to the 2002 survey result (in early stage of the establishment of the Committee), it showed human rights courses expanded two fold actually. Particularly, it is evaluated that national and public colleges expanded human rights curriculums remarkably.

It is analyzed that such an expansion results from concerns on public human rights by the advent of law schools in terms of college policies, interest in human rights by the activities of the National Human Rights Commission and the emergence of human rights issues socially. In addition, it was surveyed that universities that concluded MOU (Korea University, Ewha Women's University, Youngman University) for promoting human rights with the Committee set up a number of curriculums<sup>17)</sup>. So signing MOU facilitated direct change in expanding human rights-related curriculums. In addition, it is evaluated that 'survey on the status of human rights curriculums created in colleges' conducted annually had impact in raising college officials' interest and recognition on human rights curriculums.

In addition, it is the emergence of various human rights-related curriculums in colleges. On the contrary to the judgment that human rights was a typical sector of law studies, it showed it was approached into various academic sectors like sociology, pedagogics, studies of international relations, social welfare, women studies, multi-culture. It is evaluated that such an approach resulted from the efforts of creating specialized curriculums for individual colleges with the emergence of

---

17) Considering the status of human rights (related) curriculums of human rights education and research-centered colleges, Gyeongsang University 7(8), Korea University 15(24), Yongnam University 9(11), Ewha Woman's University 8(14), Inha University 2(3), Jeonnam University 23(27), Jeonbuk University 15(19), Choongnam University 6(9), Choongbuk University 6(13), Hanyang University 13(15). ( ) refers to human rights-related subjects.

issues like human rights-related law enactment, human rights issues or problems in several sectors.

## 2) Development Tasks of Human Rights Education

### (1) Common Development Tasks of Human Rights Education

Despite of such achievements, human rights education has the following tasks<sup>18)</sup>.

First, it is necessary to accomplish qualitative improvement of observing the principles of human rights education along with quantitative expansion. It is very insufficient to achieve the effect of human rights education because there are one-time human rights lectures and they are even large-scale. In particular, human rights education was obligated and the focus was on attaining results of human rights education and human rights education became formalized, so its improvement is needed. To that end, it should prepare ‘human rights education guide’ and raise the quality of human rights education.

Moreover, to improve the quality of human rights education, it is necessary that differentiation strategy of human rights education implementation should be applied by sector of human rights education. In the institutionalized sector of human rights education, the content of human rights education should conduct itemized discussion at the introduction level and apply a program in its action stage beyond the stage of sensitivity. However, in new sectors, human rights education should be institutionalized as in now and go with development and distribution of necessary basic educational materials in parallel.

Second, it is necessary to raise social recognition of human rights education for popularization of human rights. It is necessary to attract a broad range of social interest in human rights education in order to implement a consistent task for developing and maturing our society not limiting to its temporary social and policy concerns.

---

18) The limitations of civil servants’ human rights education can be listed as △ formalizing civil servants’ human rights education, △ limitations of human rights education methods, △ institutional limitations of human rights education like the lack of the basis of the positive law on human rights education and evaluation system of human rights education, △ limitations caused by the properties of civil servant system (Yang, Cheon-soo, 2011)

It is necessary to change/refresh public interest in social and policy concerns related with human rights education through various means and media for resolving negative recognition on human rights education and raising awareness on the need of human rights education. Compared to the necessity level of human rights education in the past, specific and consistent plans for expansion and popularization of human rights education lacked.

To this end, the most important thing is that it is necessary to conduct human rights education by looking at those who subject to education 'from the perspective of human rights advocates', breaking away from the dichotomy schema where those who receive human rights education are either offenders or victims.

It is necessary to look at those subject to human rights education as ones whose dignity and value should be protected and ones who could enjoy them as a human being. By helping them recognize their own human rights problems, they should be able to feel responsibility for others, that is, socially underprivileged and minorities to respect others' human rights.

Through social discussion like academic and activist discussion on human rights education, it is necessary to create social consensus on human rights education, establish directions and identity for human rights education. Through the course, by forming the framework of agreement on the purpose of human rights education, value, content, methodology, confusion on the concept and directions of human rights education could be avoided. From humanities and social science perspectives, discussion on human rights and human rights education should be promoted. To raise social recognition on human rights education, centering on experts from different walks of life, who engage in human rights, it is necessary to facilitate various debates on the directions and philosophy of human rights education actively.

In line with it, it is necessary to reinforce promotion activities on human rights education to raise recognition and understanding on human rights by developing human rights experience programs utilizing various media like broadcast, newspapers, internet, and UCC to popularize human rights. And it is necessary to come up with ways of publicizing human rights education focusing on a number of citizens' participation together with creating consensus for recognition on human rights education from experts' perspective.

Third, it is required to strengthen professionalism of human rights education including systematic curriculums design and developing teaching and learning methods, fostering and managing professional instructors. Breaking away from one-time lectures, designing human rights education courses from the employment to the retirement to achieve the goals of human rights education effectively and based on that, education programs by step and participatory teaching and learning methods should be developed and provided.

In particular, it is necessary to foster human rights sensitive instructors of human rights education who could run trainees-centered participatory programs that enable participants to communicate and conduct ‘human rights education through human rights’ at the education sites.

Furthermore, it is necessary to develop and distribute various teaching and learning methods of human rights education that could be applied by subject for education and by theme of human rights.

Fourth, human rights education is being institutionalized but it requires enacting human rights education law to take root not making it formal and to obligate human rights education. In Korea, it is not sufficient to give opportunities to receive human rights education and legal and institutional mechanisms for conducting systematic and consistent human rights education lack. If human rights education is swayed by the positions and policies of the heads of institutions, it could be impossible to provide stable human rights education service.

If human rights education is not institutionalized through legislation, the implementation of human rights education for civil servants might be likely to be decided by the commitment of the heads of institutions. It is necessary to enact a law on human rights education that establishes a general system for promoting voluntary human rights education in each sector of our society<sup>19)</sup>.

Fifth, it is necessary to establish cooperation and support system on human rights education at the national and local governments. The National Human Rights Commission operates Human Rights Education Council by sector including School Human Rights Education Council, Military Human Rights Education Council, Homeless Human Rights Education Council, Senior Human Rights Education Council but it does not compose a comprehensive Human Rights Education

---

19) In the UN Declaration of Human Rights Education and Training adopted in December, 2011, it grants responsibility of protecting rights to human rights education for all the people in a country, to implement it, enacting human rights education law is required.

Council harmonizing administrative civil servants or human rights education for all sectors. Since human rights education in national institutions and municipalities and at the private level increases voluntarily, it is necessary to set up and operate ‘Human Rights Education Council’ at the national level that legislative, judicial bodies and central administrative bodies, human rights groups, human rights experts for human rights education-related mutual exchange and policy coordination.

In addition, in the recently enacted human rights ordinances, 19 municipalities (2 metropolitan, 17 basic) stipulate “ when preparing human rights system, if necessary, they can cooperate with the National Human Rights Commission” and it is necessary to build society-wide human rights education cooperation network by composing ‘Human Rights Education Council of Local Governments’.

Sixth, building monitoring system on human rights education is needed. Human rights education is being conducted in national institutions and local government bodies and human rights education monitoring<sup>20)</sup> is needed but it is not being conducted properly, so the quality of human rights education is not guaranteed.

It needs to develop indexes of measuring the effect of human rights education in order to monitor human rights education effectively. The National Human Rights Commission should provide guidelines for human rights education and based on the guidelines, it should conduct monitoring to raise the quality of human rights education.

Seventh, establishing human rights education center that fosters professional personnel and provides various human rights education services is needed. Human rights education in Korea is in its early stage. In its early stage, it needs to make efforts to build the infrastructure for human rights education including fostering professional instructors of human rights education and developing textbooks for effective human rights education.

Moreover, it is necessary to build human rights education institutions for conducting basic knowledge education to help not only those who need human rights education but also all the citizens to have awareness on human rights. Through the institutions, it needs to develop and provide human

---

20) The National Human Rights Commission merely figures out whether education and training institutions for civil servants and colleges conduct human rights education every year and education time and the number of trainees,

rights education programs and various textbooks including educational materials, and various and practical education methods.

Lastly, it needs to set up national level Human Rights Education Policy Action Plan (Human Rights NAP) separately. Human rights education is included into national human rights policy basic plan and the content and share of human rights education is not large and human rights education is being treated relatively indifferently as one of several human rights policy tasks.<sup>21)</sup>

## (2) Development Tasks of Human Rights education in Elementary and Secondary Schools

It needs to improve the following in order to resolve human rights education issues in elementary and secondary schools and to reinforce human rights education as recommended in 2012 ‘Comprehensive Policy Recommendation for creating Human Rights-friendly School Culture.

First, it needs to prepare the basis for human rights education system through the revision of education basic law that includes human rights value.

In accordance with Article 2 (Education Philosophy) of 「Framework Act on Education」, to include human rights value and reinforce human rights education, it is needed to revise from the part, “…… (Heading omitted) all the nationals build up character...(the rest omitted)…” to “all the nationals shall respect human rights each other and build up one’s character……” In addition, to institutionalize human rights of students, paragraph 3 of section 9 in 「Framework Act on Education」 it should be revised from “school education that includes fostering students’ creativity and building character (the rest omitted)” to “school education shall include students’ basic human rights and character-building and fostering creativity”. Together with it, it needs to include human rights item like human rights education performance into each city and provincial education offices and school evaluation system

Second, it is necessary to come up with ways of improving the quality of human rights education. It is needed to systemize human rights education by students’ development stage to foster capacity

---

21) The Philippines ran human rights education basic plan separately from national human rights policy basic plan to export human rights education to international society. Other than that, as of 2000, 18 countries including Tunisia, Mali, Senegal, Venezuela, Ecuador, Mexico, Panama, Belarus, Cyprus, Croatia, Czech Republic, Rumania, Denmark, Turkey, Uzbekistan, India, Japan, the Philippines set it up separately.

and character to practice respect and protection for human rights and awareness on promotion of human rights and in the textbook development stage, it should be able to include practice-centered cases that students could connect human rights situation with school life.

Excluding moral education and social studies, human rights-related content lacks, so the content of human rights considering the characteristics of curriculums should be expanded in the existing curriculums like moral education, social studies, practicums, physical education. For instance, in case of practicums (skills, homemaking), developmental problems and right to health, right to culture, and right to self-decision of sex in case of physical education, and in the curriculums of commerce and economy of special (technical) schools, they can cover human rights issues like corporate management, labor, environment and consumption.

In particular, considering students in their youth, secondary and high schools rather than elementary school tend to face human rights situation, electives including 「human rights」 subject should be expanded to 5 to reinforce human rights education in middle and high schools and in the curriculums of high schools, electives should be expanded to 9 subjects and create 「human rights」 electives 22). To eliminate prejudice against human rights education, it is necessary to develop and distribute human rights programs that could accompany advocating one's own rights and respecting others' rights.

Third, it is necessary to reinforce human rights education in the teachers' training courses to improve teachers' human rights sensitivity and strengthen capacity of instructing human rights education. It is because improvement of capabilities and qualification related with human rights education is required for fostering teachers, from the time of employment, after employment and till the time of performing incumbent jobs. It is necessary to set up related curriculums to complete human rights and human rights education in teaching electives, teaching theories, major courses in Teachers Colleges and College of Education.

Even in the status survey results of college human rights courses, opening of human rights courses is at a pretty low level in teachers colleges and colleges of education. it would be worthwhile

---

22) Elective courses created in middle school curriculums revised in 2009 are 4 subjects like 「Information」, 「Environment and Green Growth」, 「Health」, 「Career and Profession」 and high school elective curriculums are 8 subjects like 「Philosophy」, 「Logic」, 「Psychology」, 「Pedagogics」, 「Studies of Religion」, 「Career and Profession」, 「Health」, 「Environment and Green Growth」

to consider human rights content in evaluation items and standards of teachers' employment exams.

In addition, in the qualification training (qualification training of 1<sup>st</sup> class regular faculty members in kindergarten, elementary and secondary education, qualification training for vice-principal, vice school masters, school masters), jobs training, special education and training conducted by education and training center under each city and provincial education offices, it should include human rights and human rights education during proper human rights education time out of total education hours. Particularly, it is necessary to reinforce human rights education in the qualification training of vice-principal, vice school masters and school masters who are responsible for school human rights education actually.

In the Article 18 (4) (Guaranteeing Students' Human Rights) of 「Law on Elementary and Secondary Education」 revised on December 24, 2007, it stipulates “ the heads of school founders, managers and principals shall guarantee students' human rights set forth in the 「Constitution」 and International Human Rights Treaties” and since the responsibility for guaranteeing students' human rights is granted to the head of schools, it is requested to strengthen a clear recognition and responsibility.

### (3) Development Tasks of College Human Rights Education

First, It needs to find ways of reducing differentiation of human rights education by course and professor. In colleges, human rights-related courses expanded but still the share of human rights-related courses in legal studies is high and social welfare and studies of women sectors show big differentiation by professor and no consistency.

In the courses of social welfare, regarding welfare theory of people with disability, human rights approach expanded with the enforcements of Anti-Discrimination against and Remedies for Persons with Disabilities Act, welfare theory for seniors or welfare theory for children are understood simply as subjects for social welfare and it seems that approach of rights was not generalized. In the women and multicultural-related courses, understanding of subjects is but it has a tendency that it did not expand to human rights approach.

Second, it is necessary to seek individual strategies that expand and strengthen the creation of human rights-related curriculums in specific sectors like legal sector, social welfare sector,



faculty fostering sector. It is necessary to make human rights curriculums major requirements or include human rights-related content into qualification exams in order to expand human rights education into the areas of law, teaching profession and social welfare and school courses/departments or colleges that had a big impact on the promotion of human rights.

Third, it is necessary to spread the designation and operation of human rights education research-centered colleges and expand financial support. 11 colleges that signed MOU expand human rights-related courses and it is clear that they are contributing to the expansion of college human rights education, so it is necessary to find ways of expanding MOU centering on colleges with strengths of education, social welfare, and international relations. To raise concerns on human rights and human rights education in colleges, it is necessary to strengthen support for various research suggestions related with human rights education materials and teaching and learning methods and academic symposiums or seminars on human rights themes explored by colleges. Other than that, it is necessary to build system for information sharing and support of human rights education.

## 5. Conclusion

Human rights education cannot be achieved just by introducing it as one of courses (special lecture). It is because capacity to understand and advocate human rights and sense of respect for human dignity can be fostered only by the atmosphere and methods that respect human rights. Suppressive workplace environment where human dignity is neglected and instructor-centered education methods cannot conduct proper human rights education at all.

To achieve goals of human rights education for adult learners effectively, first, it is necessary to break away from the existing heretical teaching model of teachers and students, and to apply equal and interactive approach principle of instructors and learners. Educators are not those who teach theories but they should redefine their role as facilitators who help learners to think about problems seriously and find problems on their own in the field with learners' workplace aims. Educators should not deliver knowledge or correct answers unilaterally, but they should apply

participatory education methods, that is, with learners' participation they resolve problems together.

Second, it is necessary to apply practical approaches focusing<sup>23)</sup> on special nature of participating learners. Practical approaches are to focus on conversing thing they know to actual activities. To that end, should be sensitive about educators' demands/requests first.

In their real life, learners want to know 'what are the rules for human rights protection?' and also within the rules, they want to know how to perform their duties effectively. If one of the two demands is neglected, education becomes not reliable and effective.

Third, it needs to apply human rights sensitivity-stimulating approaches that facilitate general and in-depth change in behavior and attitudes. Learners like civil servants and those engaged in national and local governments are facing a potential situation where learners could perform human rights invasive behavior because of the characteristics of their profession. Therefore, they need to focus on the education that stimulates one's emotion/sensitivity not limiting to the provision of human rights standards and teaching specific skills. The reason is that actual gray area exists where human rights standards or rules are not clear and such an on-site problem relies heavily on learners' attitudes or sensitivity.

---

23) The UN recommends preparing additional education programs by position and function. That is, to higher level officials, recommends focusing on strategies of human rights-friendly law enforcements and policy development and recommends focusing on actual work in lower level education. Moreover, special duties, in other words, it recommends changing the focus of education by related function like crime investigation or maintaining public order or public service.

국제 세미나 자료집 14-S17

**한국청소년정책연구원 개원 25주년 기념 국제 세미나**  
**다문화시대 아동·청소년의 인권과 시민교육**

인 쇄 2014년 5월 9일

발 행 2014년 5월 9일

발행처 **한국청소년정책연구원**

서울특별시 서초구 태봉로 114

등 록 1993. 10. 23 제 21-500호

인쇄처 (주)계문사 전화 02)725-5216 대표 류윤희

---

사전 승인 없이 보고서 내용의 무단전재 및 복제를 금함.

---