

I. 서론

1. 연구의 필요성

국제연합이 1948년에 ‘세계인권선언’(The Universal Declaration of Human Rights)을 공포한 이후, 인간의 보편적 권리에 대한 인식은 크게 성장하였다. 보편적 권리에 관한 인식의 성장은 기아, 난민, 전쟁고아 등 결핍으로부터 벗어날 필요가 있는 이들에 대한 재화의 공급(provision)으로부터 이들의 보호(protection)로 성장하게 되었으며, 1989년 ‘아동권리협약’(Convention on the Rights of the Child)이 채택된 이래 성인 뿐만 아니라 아동 및 청소년의 권리 인식은 ‘참여’(participation)로 발전하게 되었다. 그러니까 현대적 권리¹⁾의 요체는 성인과 아동, 청소년을 불문하고 ‘참

- 1) 현대적 권리는 고전적 권리가 미치지 못하는 사회·경제·문화적 권리를 지칭하는 것으로서 복지권이 그 대표적인 권리이다. 현대적 권리를 표방한 효시로서 1919년 독일의 바이마르 헌법이 천명한 사회보장을 받을 권리 등이 거론되지만, 복지권이 권리로서 제 면모를 드러낸 것은 1948년 ‘세계인권선언’(The Universal Declaration of Human Rights)이후라고 보아야 한다. 이를 계기로 고전적 권리를 포함하여 다양한 형태의 현대적 권리는 수 많은 국제 권리문서, 특히 국제권리협약에 의하여 보장되고, 서명당사국의 의무 이행을 규정하고 있다.

현대적 권리의 범주에 속하는 권리는 고전적 권리에 의하여 보장되지 않았지만, 현대 산업사회의 발전과 함께 요구되는 모든 권리들이 포함된다. 여기서는 청소년의 권리와 관련하여, 현대적 권리는 참여권을 핵으로 하여 그들의 자기결정권을 보장하는 전제가 되는 권리를 강조하고 있는 추세이다. 그럼에도 불구하고 고전적 권리가 갖는 의의는 인신 구속의 적법적 절차, 재산권의 보호, 생존·자유·행복추구 등의 천부적 권리를 강조함으로써, 인권 의식의 초석을 마련하였다는 의의를 가지고 있다. 즉 고전적 권리는 인류의 권리인식의 뿌리를 내리는 초석을 마련하였으며, 다

여'에 있다고 볼 수 있다. 그렇다고 해서 보편적 권리가 재화의 공급이나 보호의 인식을 무시하고 보장된다는 의미는 아니다. 그러나 인간의 보편적인 권리는 결핍 상태에 있는 재화의 공급과 보호만으로 보장되는 것이 아니라 그들이 각각의 인격체로서 참여를 보장받을 수 있을 때 보장된다. 따라서 이는 우리가 청소년의 권리를 온전하게 고려하고자 할 때에는 참여에 초점을 맞추어야 한다는 것을 의미한다.

이러한 맥락에서 국제기구(대표적인 기구로 유네스코를 들 수 있음)와 각국의 NGO 단체들은 인권에 대한 의식을 고취하기 위한 교육프로그램의 개발에 착수하였으며 상당한 수준의 개발이 이루어졌다. 그러나 프로그램의 개발이 우리의 실정에 맞추어진 것이라고 보기는 어렵다. 특히 대부분의 청소년이 과다한 학교 학습에 매여 있는 우리 청소년의 현실이 반영되어 있지 않은 일반적인 것이라고 보아야 한다. 또한 대부분의 프로그램은 앞서 언급한 '공급'(provision) - '보호'(protection) - '참여'(participation)의 단계 중에서 '참여' 이전의 단계에 상당 부분 그 초점이 맞추어져 있는 것이 사실이다. 특히 인권교육프로그램의 상당 부분이 제3세계의 아동과 청소년 그리고 주민들을 대상으로 한 것이고, 또 그들을 대상으로 했을 때 그들을 여러 가지 결핍 상태로부터 보호해야 한다는 당위성을 담고 있다. 즉 '참여'에 초점이 맞추어진 교육프로그램은 그리 많지 않다는 것이다. 물론 위에서 지적한 바와 같이, 재화의 공급과 보호를 위한 교육프로그램이 중요하다. 그러나 이러한 프로그램은 주로 구호, 재난으로부터 보호, 인권의 침해 방지와 같은 소극적 의미의 인권 교육프로그램이라고 할 수 있다. 이에 반하여 '참여'에 초점이 맞추어진 프로그램은 청소년이 권리의 주체로서 자신의 삶의 구체적인 현장에서 어떻게 능동적으로 대처해 나가고 이와 관련하여 어떻게 권리를 행사할 수 있는가를 중심으로 한 적극적인 교육프로그램이라고 할 수 있다.

른 한편으로 보면 이후 발전된 현대적 권리는 복지권과 함께 참여권을 핵으로 하여 인권의 형태가 완성해 가고 있다고 볼 수 있다.

이상과 같은 취지에서 본 연구는 참여중심 청소년 인권 교육프로그램 개발의 중요성에 비추어 본 연구는 프로그램 개발에 토대가 되는 기초 연구는 물론 프로그램의 구성 요소의 심층 검토 등 프로그램 시안의 개발을 위한 토대를 마련하고자 한다.

2. 연구목적 및 연구문제

본 연구는 청소년의 참여를 보장하는 인권교육 프로그램을 개발하기 위한 원리, 기법 등을 탐색하고자 하는 기초연구이다. 따라서 본 연구는 청소년의 참여를 실질적으로 신장시킬 수 있는 인권교육프로그램의 개발과 제작의 원리를 밝히고, 그 이론적 토대를 마련하는 데에 그 목적이 있다. 기존의 인권교육 프로그램은 구미의 선진국과 동남아 각 국가들에 의하여 개발된 것이 대부분이었고, 이러한 프로그램들이 국내에 소개된 것이 사실이다. 다른 한편 우리나라 정규 교육과정은, 그것이 인권교육에 직접적으로 초점이 맞추어진 것은 아니지만, 주로 도덕과와 사회과를 중심으로 인권에 관한 교육내용을 포함하고 있다. 그러나 이 모든 경우에 청소년의 실질적인 참여를 보장하거나 참여(또는 참여권)의 중요성을 부각시킨 것이라고 보기는 매우 어렵다. 외국에서 소개된 것은 우리의 실정에 맞지 않는 예를 포함하고 있으며, 정규 교과내용에 포함된 것들은 청소년의 구체적인 삶의 현장을 배제하고 있기 때문이다. 이러한 현실을 고려할 때, 본 연구에서 다룰 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 청소년의 참여(또는 참여권)를 현실적으로 보장하는 프로그램은 어떤 것이어야 하며 또 어떻게 정당화되는가?

둘째, 참여를 신장하는 청소년 인권교육 프로그램을 개발하는 원리는 어떤 것인가?

셋째, 선정된 프로그램 구성 요소들을 정합적으로 조직하는 원리를 모색한다.

넷째, 청소년들이 프로그램의 내용을 효과적으로 학습할 수 있는 구체적인 방안은 무엇인가를 탐색한다. 이를테면 구안된 프로그램을 청소년이 학습하는 데에 있어서 학습효과를 증진시킬 수 있는 방법적 원리를 모색한다.

이상에서 살펴본 바와 같이 본 연구는 다음 단계에서 청소년의 참여를 보장하는 인권교육 프로그램을 제작하는 데에 실제적으로 적용할 수 있는 제작 원리로 활용될 수 있을 것이다.

3. 청소년의 범위

본 연구가 청소년의 참여권을 신장시키는 프로그램의 개발에 일차적 목적이 있는 한, ‘청소년’의 연령적 범주를 제한하거나 한정할 필요가 있다. 실정법 상으로 보면, ‘청소년’의 연령적 범주는 9~24세인 자(청소년기본법 제3조)로 되어 있다. 또한 청소년보호법에 따르면 19세 미만의 자들을 사회적인 해악이나 불이익으로부터 보호받을 자격이 있는 청소년으로 규정하고 있다. 이들 중 대학생의 학령인 19세 이상의 연령을 제외하면, 9~18세의 연령의 아이들이 해당된다. 이렇게 19세 이상의 자를 본 연구의 대상에서 제외하는 이유는 대학생이 실질적으로 행사할 수 있는 참여와 19세 미만의 초·중등학생이 행사할 수 있는 참여의 속성을 같은 맥락에서 평가할 수 없으며, 이러한 제약이 따르는 한, 대학생을 위한 프로그램은 19세 미만의 청소년을 위한 프로그램과는 성격이 전혀 다른 각도에서 개발할 필요가 있기 때문이다. 따라서 본 연구가 초점을 맞추고자 하는 연령은 9~18세의 청소년을 일차적 대상으로 한다.

단, 9~12세의 상급초등학생에게는 적용될 수 있는 프로그램은 매우 제한적이기 때문에 프로그램 적용의 기본 대상은 13~18세의 청소년으로 한정하기로 한다. 이는 9~12세의 청소년을 배제하겠다는 의미가 아니며, 프로그램 개발의 적합성을 높이기 위하여 13~18세의 청소년을 일차적인 적용대상으로 한다는 의미이다.

4. 기대효과

본 연구는 청소년의 참여를 핵으로 하는 인권교육프로그램 개발을 위한 기초연구로서 다음과 같은 효과를 기대할 수 있다.

첫째, 본 연구의 이론적 탐색을 토대로 하여 청소년의 참여 중심의 인권 의식 고취

둘째, 청소년정책 및 교육 관계자에 대한 참여 중심 청소년 활동 고양

셋째, 향후 후속되는 청소년 인권교육 프로그램 개발 연구의 기초자료로 활용: 다양한 청소년 인권교육프로그램 개발에 요구되는 참여 중심 인권교육프로그램 모형 개발의 토대 마련

II. 청소년과 참여

1. 청소년 인권의 속성과 본질

1) 인권의 속성과 본질

인권²⁾의 본질은 두 말할 필요도 없이 인간의 존엄성(human dignity)에서 비롯된다. 인간 존엄의 사상은 윤리학 뿐만 아니라 정치사상, 특히 근대의 정치사상의 어느 쪽에 비추어 보아야 부정할 수 없는 최고의 명제이다. 그러나 ‘인간 존엄성’은 그 개념 자체로 우리에게 실제적으로 시사해 주는 실행성(practicability)이 별로 없다.

그렇다면 인간존엄성에 기인하는 인권의 속성은 무엇인가? 어떤 논리적 속성에 비추어 모든 인간의 권리를 실제적으로 보장할 수 있다는 것인

2) 청소년 문제와 관련하여 볼 때, ‘인권’(human rights)이라는 말의 뉘앙스는 기존의 교육제도와 교사의 권위에 대한 도전으로 해석될 수 있는 불필요한 오해를 불러일으킬 수 있다. ‘인권’은 사실 다의적으로 쓰이는 애매한 말이다. 첫째, ‘인권’은 인간이 지니는 권리라는 총체적인 의미를 갖기 때문이다. 이렇게 보면 ‘청소년의 인권’과 ‘청소년의 권리’는 동의어이다. 둘째, ‘인권’이라는 말은 ‘인간답게 살아갈 권리’라는 규범적인 의미를 갖는다. 이렇게 보면, 이 뜻은 최근에 소개되어 회자되고 있는 제3세대 권리의 맥락에서 사용된다. 셋째, ‘인권’은 ‘인간의 권리’를 총칭하는 말이지만, 이 말은 기존의 제도와 질서에 의하여 권리가 침해당한 상황을 전제하고 주로 사용되는 경우가 많으므로 저항적인 의미를 포함한다. 넷째, 최근에 들어 동물이나 환경 문제에 관심을 집중하게 되면서 동물도 인간과 같이 모종의 권리를 갖는다는 의식이 형성되었다. 이러한 측면에서 보면, ‘인권’은 ‘동물권’(animal rights)에 대비되는 개념이다. 이에 반하여 ‘권리’는 ‘인권’의 저항적 의미도 없고, 모든 상황에 보편적으로 채택될 수 있는 용어이다. 따라서 이상의 어법과 의미로 볼 때, 본 연구는 청소년의 권리를 포괄적으로 다룬다는 측면에서 ‘청소년의 인권’과 ‘청소년의 권리’, 그리고 ‘청소년인권프로그램’과 ‘청소년권리프로그램’이라는 용어를 구별하지 않고 ‘권리’와 ‘인권’을 동의어로 사용하도록 한다.

가? 인권의 논리적 속성은 우선 천부성(entitlement)과 보편성(universality) 두 가지로 볼 수 있다. 실제로 이 두 가지 속성은 성인 뿐만 아니라 아동 및 청소년의 권리가 실제적인 권리임을 정당화시키는 속성이다.

‘천부성’은 권리의 소유자(rights-holder)가 힘(power)을 소유한 자, 청구행위(claim-action)를 할 수 있는 자, 그리고 의무관계에서 권리를 향유한 자만이 권리를 갖는다는 고전적인 권리설을 부정하는 근거가 된다. 이러한 논리는 청소년이 권리의 주체임을 정당화시켜 주는 정당화 근거가 된다.³⁾

다음으로 우리가 아동 및 청소년의 권리 문제와 관련하여 초점을 맞추어야 할 것은 ‘보편성’이다. ‘보편성’이란 예외와 정도의 차이를 인정하는 ‘일반성’(generality)과는 달리 예외나 정도의 차이를 인정하지 않기 때문에 일반적인 권리의 진술이 청소년에 초점을 맞추고 있지 않더라도 청소년의 권리 문제를 모두 포함하는 것으로 보아야 한다. 다만 이러한 보편성에 예외가 있다면, 그것은 권리의 진술이 특정인간의 계약 또는 특정한 인간관계에서 비롯된 권리의 문제인 경우가 그러하다. 이를 특정권(special rights)이라 하는데, 많은 계약관계에 의하여 성립하는 권리 문제의 경우 청소년의 권리 문제와 무관한 경우가 있다. 이를테면 노-사 간의 계약관계에서 야기되는 권리 문제는 일차적으로 청소년의 권리 문제와는 무관하다.

이러한 권리의 두 가지 속성은 청소년이 권리의 수혜자이면서 동시에 권리 주체라는 사실을 입증하는 정당화 근거가 된다.

2) 인권의 실제적 속성

인권의 ‘천부성’과 ‘보편성’이 실제적으로 보장되기 위하여 요구되는 실제적인 속성은 ‘불가분성’(indivisibility), ‘불가양도성’(inalienability), ‘불

3) 이에 관한 보다 자세한 논의는 김정래(1998a, 1998b) 참조.

가침성’(inviolability)이다.

두 말할 필요 없이, 불가분성은 권리를 타인에게 나누어 줄 수 없다는 의미이며, 불가양도성은 타인에게 양도할 수 없다는 의미를 담고 있다. 이에 반하여 불가침성은 권리의 소극적 측면, 즉 타인에 의하여 한 개인의 권리가 침해할 수 없다는 의미를 담고 있다. 이러한 실제적 속성은 ‘천부성’에 기인한다고 볼 수 있다.

반면 보편성은 연령적 제한을 받고 있는 아동과 청소년의 권리 문제에 필수적으로 요구되는 속성이다. 즉 보편성은 아동 및 청소년에게 불가분성, 불가양도성, 불가침성과 같은 실제적인 속성을 성인과 똑같이 부여해 주는 논리적인 속성이다.

이상의 속성에 비추어 우리가 주목해야 할 점은 한 개인이 스스로를 권리의 주체로서 인식하고, 적극적인 참여 태도를 지닐 때 그 개인의 인권이 온전하게 보장된다는 점이다. 그리고 불가분성, 불가양도성, 불가침성은 청소년이 접하는 권리의 실제 상황에서 청소년에게 실질적으로 권리를 향유하게 하고 삶의 구체적인 현장에서 적극적인 참여를 가능하게 하는 준거가 되기도 한다.

3) 청소년의 권리와 참여권

(1) 청소년의 권리

청소년이 향유·행사할 수 있는 권리는 일반 성인이 향유·행사할 수 있는 권리와 다를 바가 없다. 다만, 청소년은 연령적 제한으로 인하여 성인에 비하여 보호받아야 할 권리가 더욱 보장되어야 할 것이다.

권리를 속성별로 보면, 자유권, 복지권, 생명권 등으로 나누어볼 수 있고, 권리의 내용으로 보면, 시민·정치권, 경제권 등으로 분류된다. 권리의 주체의 행위를 놓고 보면, 소극적 권리와 적극적 권리, 그리고 저항권 등으로 분류된다. 이러한 범주별 속성이 결합하여, 적극적 자유권, 경제적 자유권, 경제적 복지권 등의 권리가 성립할 수 있다. 이렇게 청소년이 향

유·행사하는 권리를 범주화하는 이유는 청소년이 향유하는 권리에 대한 정확한 이해가 요구되며 또한 청소년과 청소년 문제 관련자 간의 권리 상충 문제 등이 대두될 수 있기 때문이다.

만약 청소년이 신체적·심리적 학대를 받는다면, 그것은 청소년의 소극적 자유권을 침해한 전형이라고 볼 수 있다. 만약 청소년이 방임되고 있다면 적절한 보호를 받을 권리(이 경우, 복지권)가 침해된 경우라고 볼 수 있다. 청소년의 어떤 권리가 인간답게 살 권리라고 표현한다면, 그것은 적극적 자유권(자기결정권)과 재화에 관련된 한, 경제권이 결합된 형태라고 볼 수 있다.

이와 같은 방식으로 보면, 청소년의 참여권은 적극적 자유권의 범주에 속한다. 물론 참여권을 다시 하위 범주로 나누어 보면, 이를테면 선거 또는 의사결정과정에 참여하거나 어떠한 직에 선출될 권리(피선거권)의 측면에서 보면, 이 경우 청소년의 참여권은 모종의 정치적 참여권이다. 그러나 참여권이 의사표현과 의사존중의 경우와 관련되어 있으면, 그것은 내용상 교육받을 권리(교육권) 또는 유니세프가 권고하는 발달권이라고 보아야 한다. 이와 같이 청소년이 향유·행사할 수 있는 참여권도 그 권리의 내용이나 속성에 비추어 다른 양상을 띠고 있음을 알 수 있다.

여기서 우리가 주목해야 할 점은 청소년의 교육권이라고 했을 때, 그것이 학교 상황에서 부딪치게 되는 교사의 교육에 관한 권한과의 상충관계이다. 우선 교육권은 속성상 고전적 의미의 권리에 속하지 않는 복지권에 속한다. 복지권은 ‘결핍’과 ‘필요’의 개념에서 도출되는 것으로서, 교육권이 복지권의 전형적인 영역으로 볼 수 있는 것이 공교육과 의무교육이라고 할 수 있다.⁴⁾ 그러나 최근 들어서 교육권의 의미를 확장하여 공교육체제의 교육내용과 체제 등에 저항할 수 있는 의미로 확대되고 있는 경향이 있다. 1985년 ‘제4차 UNESCO 국제성인교육대회 선언’(일명 ‘파리선언’)과 1997년 ‘제5차 UNESCO 국제성인교육대회 선언’(일명 ‘함부르크선

4) 이에 관한 자세한 논의는 김정래(1998b) 참조.

언')이 천명하는 바가 바로 그것이다.⁵⁾ 이 때의 교육받을 권리는 수혜를 받는다는 의미의 복지권이 아니라, 자기계발과 관련된 자기결정과 공교육에 대한 저항 등의 내용을 담고 있다. 이러한 교육권의 확장된 해석은 원주민과 소수민족의 교육을 염두에 두고 마련된 것으로 해석된다.

청소년이 향유하는 교육권이 교사의 권한과 상충된다고 보는 데에는 권리에 대한 몇 가지 오해가 있기 때문이다. 첫째, 교육권을 교사의 학생에 대한 '교육시킬 권리'로 보고, 이에 상응하는 권리, 즉 '교육받을 권리'를 학습권으로 보는 관점이다. 따라서 '교육받을 권리'를 '학습권'으로 해석하고 있다. 이 관점은 '교육권'과 '학습권'을 상관개념(correlatives)으로 보는 데서 비롯된다. 상관개념이란 '채권'-'채무'의 관계처럼 권리에 대하여 상대방에게 항상 의무가 발생하는 권리관계를 지칭한다. 둘째, 교육할(시킬) 권리가 존재한다면, 학생들에게 이에 상응하는 의무관계가 성립해야 하는데, 교육권의 경우에는 이러한 관계가 가정할 수 없다. 셋째, 교육권은 앞서 언급한 바와 같이, 복지권이다. 복지권은 고전적인 권리이론의 개념 구조로 설명할 수 없는 권리이다. 복지재나 용역을 수혜받는다라는 것에는 이에 상응하는 어떠한 의무를 상정할 수가 없다.⁶⁾

그렇다면, 교사가 행사하는 힘이란 무엇인가? 그것은 Hohfeld의 분류에 따르면 '권한'에 해당된다.⁷⁾ 여기서 권한이란 국가와 같은 권위체 또는 법령으로부터 업무와 관련하여 부여받은 힘을 의미한다. 그러니까 권한의 행사에는 권한을 소유한 사람이 일정한 자격을 갖추고 있거나, 법령 등에 의하여 모종의 능력을 부여받았을 때 행사할 수 있는 것이다. 지나가는 사람을 검문할 수 있는 것은 경찰관과 같이 오직 사법권을 가진 사람에 의해서만 가능하다. 경찰관도 아무 때나 그리고 아무에게나 임의적으로

5) 이 두 선언의 내용은 한국아동권리학회가 발행한 아동권리연구 제2권 제1호(1998)의 부록에 번역 수록되어 있다.

6) 이에 관한 보다 자세한 논의는 김정래(1998a; 1998b)를 참조.

7) '권한'의 속성에 관한 논의는 Hohfeld(1919)를 참조.

검문하는 것이 아니라 법령 또는 규정에 의거하여 검문을 행할 수 있는 것이다. 교사가 학생을 상대로 가르칠 수 있는 힘의 개념적 근거는 바로 ‘권한’에 있다. 그리고 이 권한은 아무렇게나 행사되는 것이 아니라 교사가 소지한 자격이나 능력의 한도 내에서 행사할 수 있는 것이다. 이러한 맥락에서 보면, 체벌이나 학대의 문제는 교사의 권한 밖에서 야기된 것이라고 볼 수 있다.⁸⁾ 학생 또는 청소년의 교육권에 관한 한, 교사와 학생 간의 권리 상충 관계는 권리의 개념과 속성을 잘못 이해한 데서 비롯되었다고 볼 수 있다.

청소년의 참여 문제와 관련하여 볼 때, 반드시 짚고 넘어가야 할 문제는 교사의 교육에 관한 권한을 넘어서서 학생의 참여 또는 참여권 행사에 걸림돌이 되는 경우이다. 뒤에서 좀더 자세히 살펴보겠지만, 청소년의 참여의 핵, 즉 청소년의 참여를 가능하게 하는 주요한 요인은 청소년의 자기결정력, 자기주도력, 창의적 문제해결력이다. 이 외에도 참여력을 높을 수 있는 여러 가지 심리적 요인이 있다. 참여 행위의 유발을 위해서는 상황판단력이, 참여상황을 인지할 수 있는 권리에 대한 민감성, 그리고 구체적으로 참여해결을 일으키게 하는 동기 등도 포함될 수 있다. 여하간 중요한 것은 청소년의 참여를 이끌어낼 수 있는 것이 중요하다. 이러한 요소는 현행 교육체제와 같이 교사주도의 교수방식과 교육활동 체제 아래서 개발될 수 있는 것이 아니다. 더욱이 우리의 교육 풍토는 교사 위주(주도)의 교육문화가 깊이 뿌리내리고 있어 청소년의 참여를 가로막고 있는 실정이다. 이러한 맥락에서 볼 때 교사가 자신의 권한을 확대 해석하여 행사할 경우 청소년의 참여권 신장은 요원한 일이라고 할 수밖에 없다.

부모의 자녀에 대한 권리의 경우도 마찬가지이라고 할 수 있다. 우리

8) 체벌, 학대, 성폭력 등에 관한 논의는 본 연구의 맥락에 크게 벗어나는 문제일 뿐만 아니라 방대한 별도의 연구를 요구하는 문제이므로, 더 이상 상론하지 않기로 한다.

의 양육 문화는 자녀의 언로(言路)를 방해하는 요인으로 작용하고 있다. 지시 위주의 양육방식도 문제이지만, 부모가 지니고 있는 권리인식의 수준을 다시 점검할 필요가 있다.⁹⁾ 이에 관한 경험적 연구가 요구되지만, 그 대신에 청소년의 참여권 신장을 위한 부모교육의 필요성을 반증하는 일례를 소개하기로 한다. 현재 모 대학에서 아동학으로 박사학위과정을 수료한 40대 주부 한 분이 자신의 아들이 일시적으로 외박한 사건의 전모는 이러하다.

고등학교에 재학 중인 아들이 방학 중 어느 날 친구 4명과 함께 모여 그 중 한 친구의 집에서 밤샘 공부를 한다니 허락해 달라는 것이었다. 그 아이들의 부모와 연락처를 다 아는 처지여서 흔쾌히 허락하고, 아들이 다음날 아침 올 것으로 기대하고 함께 묵겠다던 집에 인사도 할 겸 전화를 드렸더니, 그 집 어머니도 아들의 문제가 궁금하여 아들 친구의 집에 일일이 전화하였으나, 5명의 아이들은 어느 집에서도 묵지 않았던 것이었다. 물론 아이들은 이튿날 거친 안색을 하고 귀가하였고, 자초지종인 즉 허락 받고 가기는 불가능하고 하여 밤샘 공부를 한다는 거짓을 하고 나이트 카페서 밤을 샜다는 것이었다. 하여 어머니 다섯 분이 모여 아이들에게 자신의 의사를 개진하게 하고 자율적인 판단을 맡긴다는 것이 현실적으로 불가능하다는 결론을 얻었노라고 한다.

이 경우, 아이들의 참여를 통한 해결책은 없는 것일까? 부모교육이 제대로 되었다면, 그리고 아이들의 자발적인 참여가 보장되었다면, 아이들이 서로 어울려 춤추고 싶은 욕구는 다음과 같은 방식으로 해결되었을지 모른다. 아이들에게 의사표현 기회를 주고 몇몇 어머니(또는 아버지)가 모여 이 중 한 집이 하루 저녁을 아이들에게 노래하고 춤을 출 시설을 마련해 주면 어떠한가? 우선 아이들의 참여를 신장시키는 방안으로서, 특히

9) 부모를 대상으로 한 인권교육프로그램 또는 참여권을 신장시키는 교육프로그램을 별도로 개발해야 하는 필요성은 여기에 근거한다. 적어도 두 가지 필요성이 대두된다. 하나는 권리인식의 제고에 관한 문제이며, 다른 하나는 자녀를 양육하는 데에 요구되는 권리인식의 문제이다.

청소년의 시설 그것도 놀이 시설이 열악한 우리 현실에서 고려해 볼만한 방안이 아닌가 한다. 물론 여기에는 아이들의 의견을 청취하려는 부모의 개방적인 태도가 전제되어 있어야 한다. 이러한 부모의 태도 변화 없이 자녀의 참여권을 보장한다는 것은 공염불에 불과하다.

(2) 청소년의 참여권

그렇다면, 참여 또는 참여권은 왜 중요한가? 여기서는 다음의 세 가지 측면에서 간략히 살펴보기로 한다.¹⁰⁾

우선, 참여의 의미는 일차적으로 참정의 의미에서 찾아진다. 특히 참여의 정도는 민주주의의 발달을 가름하는 척도이기도 하다. 이상적으로 보면, 직접 참여를 보장한 제도가 가장 좋겠지만, 현대 사회의 직접민주주의 제도는 그 한계 때문에 대의제도를 택하게 된다. 그런데, 대의제도는 참여민주주의의 참여 정신 즉 주민의 직접 참여를 제한하는 경우가 종종 발생하게 된다. 이에 대한 정치학적인 논의를 여기서 다 검토할 수는 없기 때문에, 참여민주주의의 정신을 살릴 수 있는 개념적 도구를 소개하는 것에 그치기로 한다. Wringer(1981)에 따르면, 참여의 정신에는 ‘동등한 영향력의 행사’라는 가정을 깔고 있다는 것이다. 대의제도로 인한 권리의 상실 내지는 상대적 박탈을 막아 보자는 개념적 구안인 셈이다. 이를 참여권에 적용하면, ‘동등한 영향력을 행사할 권리’(rights to equal influence)라고 설명할 수 있다.¹¹⁾

그렇다면, 동등한 영향력의 행사는 왜 중요한 것일까? 이는 사회를 유지시키면서 인간이 천부적이고 보편적인 권리를 타인에게 부당하게 양도 당하거나 박탈되지 않도록 하기 위하여 자신의 권리를 그 대표자에게 위임하였다 하더라도, 위임된 그 상황에서조차 권리의 원천이 위임한 그 개인에게 있음을 천명하는 것이나 다름 없다. 그러니까 참여, 보다 정확히

10) 이에 관한 좀더 자세한 논의는 김정래(1999b) 참조.

11) 이에 관한 보다 자세한 논의는 Wringer(1981)의 제7장과 제14장 참조.

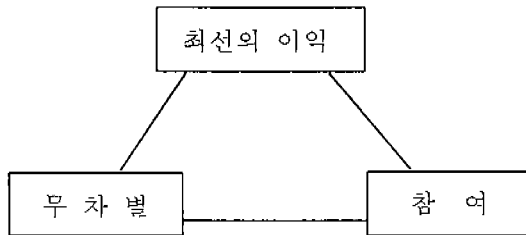
말하자면, 동등한 영향력의 행사는 곧 모든 권리 행사의 요체가 되는 것이다.

둘째, 참여는 자기주도력을 요구한다.¹²⁾ 그러니까 청소년의 참여의 중요성은 발달상의 자기주도력 증진이라고 할 수 있다. 자기주도력이 있다면, 자신만의 독창적인 삶의 목적을 설계하고 자신의 삶을 실행할 수 있으며, 이와 관련하여 이른바 자기결정권도 향유한다고 볼 수 있다. 또한 개인의 자기주도력은 민주사회의 다양성을 보장하는 요인이면서 동시에 민주시민의 자질이기도 하다. 이러한 측면에서 청소년의 참여권이 갖는 중요성은 여타의 권리에 선행하는 것이며, 청소년의 참여권 보장은 자기주도력 증진의 전제가 된다. 뒤에 보다 상세히 소개되겠지만, 자기주도성은 여러 심리학 이론에서 밝혀지고 있다. 특히 발달의 최종 단계는 자기주도적 참여를 전제하고 있다는 점을 강조하고 있다.

셋째, 청소년의 참여권이 중요하다 하더라도, 참여권의 행사가 아무런 전제 없이 이루어지는 것은 아니다. 온전한 참여권은 참여를 행사하는 개인에게 일차적으로 자율적인 판단 능력을 요구한다. 이러한 판단 능력은 최소한의 의무교육과 몇 가지 조건을 만족시킬 때 계발될 수 있다. 그리고 질병, 기아, 빈곤과 같은 결핍 상태는 참여를 방해하는 장애 요인이 된다. 이러한 점을 권리의 측면에서 보면, 결핍 상태를 벗어나게 하는 복지권은 참여권의 전제가 된다.

이러한 참여권의 중요성은 [그림 II-1]을 통하여 확인할 수 있다.

12) 이에 관하여는 영재의 자기 주도력과 견주어 본 연구 제IV장에서 좀더 자세히 살펴볼 것임.



[그림 II-1] 권리의 3대 이념

2. 청소년 인권교육의 특성

1) 청소년 참여의 특성

다음은 청소년의 참여를 신장시키는 인권교육 프로그램 개발과 관련하여 고려해야 할 특성들이다.

첫째, 청소년의 참여는 부모, 교사 및 기타 청소년과 관련한 영향력을 행사하는 사람들로부터 제한과 간섭을 받기 쉽다. 이 때의 제한과 간섭의 명분은 대개 청소년의 이익이라고 하지만, 대부분의 경우 그렇지 못하다는 점이다. 이 때 논란이 되는 개념이 ‘권위적 간섭주의’(paternalism)이다.¹³⁾ 한 가지 확실한 점은 청소년의 자율적 참여에 대한 제한과 간섭이 마약, 흡연, 음주 등과 같은 해악의 경우와 참여권(자유)의 행사가 타인의 그것을 방해하는 경우와 같이 극히 적은 경우의 사례에 국한된다는 점이다.

둘째, 명목상으로 청소년의 참여를 강조하면서 실질적으로 보장하지 못하거나, 성인의 이익을 대변하는 경우가 있다. 청소년의 참여 프로그램의 개발에서 이 점은 특히 경계하여야 한다.

셋째, 참여를 보장하는 프로그램은 참여 청소년 개개인의 상황과 문제를 개별적으로 접근할 수 있는 것이어야 한다. 여기에는 적어도 다음의

13) 이와 관련된 ‘권위적 간섭주의’에 관한 논의는 김정래(1998c; 1999b) 참조.

두 가지 사항을 염두에 두어야 한다. 하나는 프로그램이 일률적으로 모든 청소년에게 적용되지 않는다는 점이다. 다른 하나는 프로그램이 청소년 개인으로 하여금 여러 가지 판단 능력을 동원하게 하도록 통합적인 것이 되어야 한다는 점이다.

2) 참여의 단계

여기서는 앞서 언급한 바와 같이, 청소년의 참여가 명목적인 것이 되지 않도록 하기 위하여 Hart(1992)가 제시한 ‘참여의 사다리’(The Ladder of Participation)를 살펴보기로 한다.

다음에 제시한 <표 II-1>은 번역상의 어려움 등을 고려하여 참여의 정도를 단계별로 나타내기 위한 것이다.

Hart(1992: 8-17)가 제시한 ‘참여의 사다리’ 즉 참여 단계의 특징을 각각 살펴보면 다음과 같다.

① 단계 1: ‘참여조작’이라고 할 수 있다. 아이들에게 참여에 대한 이해나 피드백이 전혀 없다는 점이 특징이다. 이를테면, 아이들의 여론을 조사한 것처럼 발표하지만, 조사에 ‘동원’된 아이들은 그 의미가 무엇인지 전혀 알 길이 없는 경우가 이에 해당한다. 또한 아이들의 그림을 활용하지만, 정작 그림을 그린 아이들은 자신의 그림이 어떻게 활용되는지를 알 길이 없다. ‘참여조작’의 악용 예는 어른들이 자신의 이익을 추구하기 위해 아이들이 실제로 바라는 것을 조사한 것처럼 날조하는 경우를 들 수 있다.

② 단계 2: ‘장식적 참여’라고 번역한 것은 아동의 참여 의사가 피동적이고 피상적이라는 데에 있기 때문이다. 아이들에게 똑같은 티셔츠를 입히고 춤추고 노래하게 하는 행사의 경우를 들 수 있다. 이 경우, 춤추고 노래하는 것은 아이들의 참여이지만, 정작 아이들은 왜 춤추고 노래하는

<표 II-1> 참여의 단계

단계	참여	번역어	비고
1	manipulation	참여조작	참여가 아님
2	decoration	장식적(피상적) 참여	참여가 아님
3	tokenism	대용(명목)참여	참여가 아님
4	assigned but informed	기획된 행사의 자발적 역할 참여	실질적 참여
5	consulted and informed	기획된 행사의 자발적, 실질적 참여	실질적 참여
6	adult-initiated, shared decisions with children	의사결정에 의한 참여	실질적 참여
7	child-initiated and directed	자기주도적 참여	실질적 참여
8	child-initiated, shared decisions with adults	완전한 참여	실질적 참여

지를 알 수가 없다. 행사의 기획은 물론이고 행사의 주체도 아이들이 아닌 성인이다. <단계 1>과 다른 점은 성인들이 아이들이 행사의 주체라고 위장하지 않는다는 점에 있다.

③ 단계 3: ‘명목참여’, ‘대용참여’, ‘대리참여’라고 부를 수 있다. 이 단계에서 아이들의 의견은 청취되지만, 묵하 관심 주제에 대한 아이들의 의사소통이 전혀 이루어지지 않으며, 아이들도 자신의 의견을 스스로 형성하려고 하지 않는다. 행사의 기획 과정상으로 보면, 성인이 참여 대상을 누구로 할 것인가를 결정하고, 아이들은 참여 주제나 이슈에 대하여 아는 바가 없다. 참여선정기준이나 아이들의 의견과 관점이 설명되지 않는다. 뿐만 아니라, ‘아이들이 회의에 참석하여 의견개진을 ~~라고 하였다’라고 함으로써 아이들의 적극적인 참여처럼 위장할 수 있다.

* 이상의 세 가지 단계는 참여라고 볼 수 없다. 아이들의 참여에 대한 자발성이 없기 때문이다. 실질적 참여는 이하 <단계 4>부터이다. 단지 <단계 4>에서부터 <단계 8>까지 참여의 정도 차가 있을 뿐이다.

④ 단계 4: ‘기획된 행사의 자발적 역할 참여’라고 번역할 수 있다. 더 정확히 표현하자면, 아이들이 기획된 행사에 보조적으로 참여하는 것이라고 할 수 있다. 기획은 어른이 하였지만, 참여한 아이들이 참여의 의미를 인지하고 있다는 점에서 실질적 참여의 출발점이 된다. 체육대회와 같은 행사에 보이스카웃 대원이 동원되어 행사의 보조적 역할(이를테면, 질서유지나 쓰레기 치우기)을 수행하는 경우가 이 단계의 예이다. 이 때 스카웃 대원들은 행사의 보조적 역할을 수행하였지만, 행사의 의미(체육대회가 무엇을 하는 행사이며 왜 하는지)와 자신이 맡은 역할의 의미(쓰레기 치우는 일의 의미)를 알고 있다. 중요한 점은 아이들이 행사에 자발적으로 참가한 것이 아니라 스카웃의 명령이나 규칙에 따라 참가가 이루어졌지만, 아이들이 행사의 의미를 알고 있다는 점이다. <단계 3>과 다른 점은 기획된 행사에 참가했다는 점이지만, 행사 참가의 의미를 인지하고 있으며, 또 그렇기 때문에 주어진 역할 행동을 정확하게 수행하였다는 점이다. 그러나 행사참가가 원만히 수행되었지만, 행사의 주체가 아니라는 점에서 온전한 참여라고 볼 수 없다. 따라서 <단계 4>는 여전히 ‘명목참여’의 요소를 담고 있다.

⑤ 단계 5: 이 단계에서 중요한 것은 참여 행사의 기획이 아이들의 의견을 반영하였다는 점이다. ‘consultation’이라는 요소가 실질적인 참여(genuine participation)의 책임을 보여주는 단계이다.

⑥ 단계 6: 기획은 성인이 주도하지만, 기획에서 의사결정의 단계를 아이들이 직접 담당하게 된다는 점이 이 단계의 특징이다. 주어진 신문제작의 틀(성인 기획)에서 아이들이 편집 방향을 스스로 정하고 취재와 제작도 아이들이 직접 하는 경우가 이 단계의 예이다.

⑦ 단계 7: 이 단계는 기획조차도 아이들이 하는 단계이다.

⑧ 단계 8: 이 단계는 명실공히 아이들과 어른이 실질적인 참여의 정도를 대등하게 공유하는 단계라고 할 수 있다. 현실적으로 가능한가에 대한 의문이 생기기도 하지만, 의사결정을 어른들과 공유한다는 점에서 보

면, 불가능한 경우는 아닌 듯하다. 영국의 Summerhill School의 경우가 이에 해당한다고 볼 수 있다.

이상에서 살펴본 ‘참여의 사다리’가 시사하는 점을 살펴보면 다음과 같은 것을 들 수 있다.

첫째, <단계 1>에서 <단계 3>은 참여프로그램의 고안과 개발 원리 수립에서 배제하여야 한다.

둘째, <단계 4>는 청소년의 참여 동기화에 원용할 수 있는 단계이다. 특히 뒤에 구안될 시뮬레이션 단계에서는 참여 청소년의 문제 상황과 개인차 등을 고려하여 <단계 4>에서 <단계 6>을 적절히 조화하여 원용하여야 한다.

셋째, <단계 7>과 <단계 8>은 참여프로그램의 최종 목표가 되어야 한다. 물론 이 단계에 이르게 하는 프로그램의 개발 가능성 뿐만 아니라 프로그램의 운용은 현실적으로 매우 실행가능성이 희박하다고 볼 수 있으나 이 단계의 참여프로그램은 늘 염두에 두어야 한다.

넷째, Hart가 제시한 참여 단계는 본 연구가 구안하는 ‘현장참여’(제 5 장 참조)를 전제한 것이다. 그러니까 프로그램의 전 단계인 ‘권리이해(학습)’ 단계와 ‘참여연습(시뮬레이션)’ 단계에서는 Hart가 제시한 <단계 4>에서 <단계 8>까지의 모든 참여 형태를 동기화할 수 있는 노력과 원리가 필요하다.

Ⅲ. 인권교육 프로그램의 유형별 분석

기존의 인권 교육 프로그램은 프로그램 제작의 주체별로 보면 공교육 체제의 교과서에서 다루어 온 것도 있고, 유니세프와 같은 국제기구에 의해 개발된 것, 그리고 NGO에 의해 개발된 것으로 분류할 수 있다. 다른 한편, 구성내용별로 보면, 권리학습형, 활동(놀이)형, 문제해결형, 권리협약 내용중심형 등으로 나누어 볼 수 있다.

1. 공교육 교과서 속의 인권교육관련 내용

공교육 체제에서 사용되는 교과서 속의 인권교육 관련 교육내용은 가장 언어적이고 이론적인 프로그램이다. 이 교육내용은 일차적 목적이 인권교육에 있는 것이 아니라, 공교육 교과내용의 일부분으로 다루어진 교육프로그램이기 때문에 본 연구에서 다루고자 하는 인권교육프로그램 개발과 별로 관련이 없다고 해도 과언이 아니다.

또한 교사 주도형 수업을 전제로 하기 때문에 엄밀한 의미에서 인권교육프로그램이라고 분류할 수 없으나 현행 교육체제에서 인권에 관한 학습을 다수 학생에게 전파한다는 장점이 있다. 즉 다수의 학생에게 인권에 관한 기초적인 지식을 전달해 준다는 점이 가장 두드러진 특색이라고 할 수 있다. 따라서 이 영역의 인권 내용은 프로그램 개발 시에 제일 첫 단계의 토론 내용에 포함시킬 수 있을 것이다. 그러나 이러한 내용만 가지고서 참여를 실질적으로 보장할 수 있는 프로그램이라고 하는 데에는 한계가 있다.

이 영역의 인권교육 내용을 보다 구체적으로 살펴보면 다음과 같다. 우선 제6차 교육과정의 구성으로 볼 때, 인권관련 교육내용을 담고 있는 교과는 사회과와 도덕과라고 할 수 있다. 사회과 교육내용의 경우, 인권교육은 독립적인 교육내용이라기보다는 민주시민교육의 일환으로 편성되어

있다고 할 수 있다. 즉 민주시민의 양성을 위한 교육내용은 인권을 존중하고 인권을 신장시키려는 자세를 민주시민의 중요한 자질로 간주하는 것이다.

도덕과의 경우, 교육과정에는 ‘인간존중’, ‘정의의 실현’, ‘자유와 정신’ (자발적 참여), ‘의사표현의 자유와 권리’, ‘복지사회에서의 생존권’, ‘생명 존중과 환경’, ‘공동체정신’ 등이 포함되어 있다.

어느 교과에 의하여 가르쳐지건 인권교육내용은 주로 교사에 의하여 일방적으로 학생에게 전달된다는 특징을 가지고 있다. 그러니까 학생의 입장에서 보면 상당히 수동적인 학습이 이루어지고 있다고 보아야 한다. 이러한 한계를 극복하고 학생의 능동적인 참여를 신장·촉진하기 위해서 전형적인 수업상황을 탈피할 필요가 있다. 실제로 교사의 주도하에 학교 교육의 틀 속에서 인권교육이 이루어지는 경우도 있다.¹⁴⁾

교과서 개발과 관련하여 보면, 현재 개발 중에 있는 제7차 교육과정은 이전의 교육과정보다 인권교육에 더욱 치중하고 있는 것이 사실이다. 이는 제7차 교육과정에서 인권교육의 내용을 더 많이 수록한다는 것이 아니라, 교과서에 실릴 교육내용에 인권 침해의 소지가 있는 내용을 수정하려는 노력을 엿볼 수 있다. 이러한 예로 ‘양성평등교육’을 실현하려는 노력을 들 수 있다.¹⁵⁾ 기존의 교과서에 실린 교육내용에는 실제로 성차별을 은연 중에 조장하는 내용을 상당히 많이 담고 있는 것이 사실이다. 한 연구(한국여성개발원, 1998)에 따르면, 교육과정에 명시적으로는 남녀 평등을 목표하고 있으면서 실제로 남녀간의 교육접근기회만을 강조하고 실생활에서의 차별을 조장하는 경우가 많다는 것이다. 이러한 사실은 인권교육의 측면에서 시사하는 바가 적지 않다. 우선 교과서가 교육내용의 전형

14) 이에 해당하는 수업지도안의 사례는 유네스코한국위원회(1997)에서 펴낸 「인권교육 어떻게 할 것인가」에 소개되어 있다.

15) 한국교육과정평가원(1999), 제7차 교육과정에서 양성 평등교육 실현방안 탐색, 양성 평등 교육 세미나 자료집.

이라는 점을 감안할 때, 그리고 교과서가 공교육 제도에서 개발된다는 점을 감안할 때, 적어도 인권 침해나 불합리의 소지를 제거해야 한다. 만약 그렇지 못한 경우라면, 인권교육프로그램을 공교육 체제에서 운영한다 하더라도 서로 모순되는 내용을 학생에게 제시하는 결과 밖에는 안 되기 때문이다.

교육내용과 학교생활과의 일관성과 관련하여, 학생들이 접하는 사회적 상황과 학교생활의 현실에서 나타나는 학생의 인권 상황이 교과내용으로서 다루어져야 한다는 점이다. 대개의 경우, 학교에서의 수업은 인권의 역사와 관련된 것을 제시하면서 실제로 학생들이 경험하는 우리의 현실 생활에서의 인권 침해, 신장 방안 등을 밀도 있게 다루지 못하고 있다는 점을 유념해야 할 것이다.

어떠한 경우라 하더라도 이 범주에 속하는 인권교육내용은 인권에 관한 기본적 지식을 전달하는 수준에 그치고 있다는 점을 프로그램 개발시에 활용할 필요가 있다. 이는 다음에 살펴볼 정보전달형 프로그램이 시사하는 바와 일맥상통하는 특징이기도 하다.

2. 정보전달형 교육프로그램

정보전달형 교육프로그램은 아동 학대, 난민, 시설청소년, 장애 아동 및 청소년, 기아와 질병에 시달리는 아동 및 청소년의 실태의 정보를 제공함으로써 인권교육의 동기화를 모색하는 교육프로그램이라고 할 수 있다. 앞서 소개한 바와 같이, 공교육 내용이 인권에 관한 지식을 전달해 주는 효과가 있는 것과 마찬가지로 정보전달형 프로그램도 인권에 관한 지식과 정보를 제공해 주는 데 큰 기여를 한다. 그러나 이 유형의 프로그램은 공교육 체제에서의 교과서에 포함된 인권교육 내용이 지향하는 바와는 달리 프로그램 자체가 인권에 대한 동기화를 꾀하고 있다는 점이다. 따라서 이 유형의 프로그램을 ‘동기화 프로그램’이라고 부를 수도 있을 것이다.

이 유형의 프로그램들은 주로 빈민, 기아, 아동 및 여성의 인권 침해 사례를 전달함으로써 프로그램 참여자에게 인권 의식을 고취시키고자 하는 프로그램이다. International Save the Children Alliance에서 간행한 훈련자료집(1997)에 나오는 문항을 예로 들 수 있다. 예컨대, ‘하루에 질병이나 영양실조로 죽는 아동의 수는 얼마인가?’(답: 35,000명), ‘식수 부족으로 고통받는 개도국의 인구는 얼마인가?’(답: 12억, 전 세계인구의 1/5), ‘개발지원금 가운데 교육에 투여되는 돈의 규모는 얼마인가?’(답: 전체 개발지원금의 2%), ‘지난 10년간 전쟁으로 사망한 아동의 수는?’(답: 150만 명), ‘지난 10년간 전쟁으로 인하여 부상당한 아동의 수는?’(답: 400만 명) 등의 내용이 이 유형의 프로그램을 구성한다. 이러한 내용을 학습하면 인권 실태에 관한 정보를 획득하기도 하지만, 학습자가 인권에 관한 동기를 얻게 된다는 장점이 있다. 이 유형이 갖는 또 다른 장점은 정보 전달로 인한 인권 홍보 효과를 꾀할 수 있다는 점이다.

반면에, 이 프로그램이 갖는 장점이 정보 전달의 형태를 근간으로 하는 한, 학습자의 능동적인 참여를 보장하고 있지 못하다는 단점이 있다. 이러한 단점을 보완하기 위해서는 이 프로그램은 학습자의 동기화에 더욱 초점을 맞추어 운영하여야 할 것이다. 동기화에 초점을 맞추기 위한 노력은 비단 정보 전달에 그칠 것이 아니라 학습의 원리를 적극적으로 고려하여 학습자가 동기 부여를 받은 다음 단계로 이행할 수 있는 운영 기법을 개발하는 데에 맞추어져야 한다.

3. ‘아동권리협약’ 중심형 교육프로그램

1989년 유엔이 채택하고 우리나라도 1991년 서명·비준한 ‘아동권리협약’의 내용을 전달하는 데에 초점이 맞추어진 프로그램이다. 이 유형의 프로그램은 유엔의 산하기관(예컨대, 유네스코와 유니세프)과 Save the Children International에서 개발한 프로그램에서 쉽게 찾아볼 수 있다.

이 유형의 프로그램도 아동권리협약에 담긴 인권의 내용을 전달하는 데에 일차적인 목적이 있는 한, 정보전달형 프로그램이라고 할 수 있을 것이다. 따라서 이 유형의 프로그램은 정보전달형 프로그램이 갖는 장점과 단점을 동시에 지니고 있다고 볼 수 있다.

그렇지만, 이 유형의 프로그램이 단순히 정보 전달의 기능만을 하는 것은 아니다. 아동권리협약의 내용을 근간으로 하여, 뒤에 검토할 활동거리 또는 놀이형으로 조직된 프로그램이 있다. 대표적인 프로그램은 유니세프 한국위원회가 제작한 ‘어린이는 어떤 권리를 가졌을까요?’를 들 수 있다. 이 프로그램은 아동권리협약을 카드 삽화를 활용한 게임 형식으로 구성되어 있어 아이들이 생활현장에서 직접 겪게되는 상황을 통하여 ‘협약’의 내용을 학습하도록 구안·조직되어 있다.

이에 반하여 Save the Children이 제작한 Training kit은 아동권리협약의 내용을 체계적으로 조직하여 구성되어 있다. 우선 아동권리협약의 배경에서부터 기본 원칙이 일목요연하게 짜여져 있으며, 학습자로 하여금 인권교육의 기본 원리를 체계적으로 학습할 수 있게 제작되었다는 것이 그 특징이다. 이러한 점들을 고려할 때, 전자의 프로그램은 초등학교 학령기의 아동에게 적합하다고 할 수 있으며, 후자는 중등학교 학령기의 청소년과 인권교육 프로그램을 운영자(또는 청소년 지도자)들이 접근 가능한 프로그램이라고 할 수 있을 것이다. 이러한 사실에 비추어 볼 때, 아동권리협약 중심형 프로그램은 연령별·수준별로 다양한 프로그램 제작이 가능하다는 것을 시사해 준다.

다만, 이 유형의 프로그램이 과연 아이들의 참여를 촉진할 수 있는 프로그램이 되기 위해서는 ‘협약’의 내용을 학습하는 데에 국한시키지 말고, ‘협약’의 내용과 일상생활 현장의 인권 사태와 연계를 고려할 때, 프로그램의 효과를 극대화할 수 있을 것이다.

4. 활동(놀이)형 교육프로그램

활동형 프로그램은 주로 아무런 제약을 받지 않는 NGO에서 제작된 것에서 쉽게 찾아볼 수 있으며, 그 활동의 내용은 아이들의 접근이 용이한 놀이의 형태를 띠고 있다는 점을 그 특징으로 한다. ‘아동권리협약’ 중심형 프로그램과 달리, 이 유형의 프로그램은 아이들의 활동에 초점을 맞춘다는 점에서 ‘협약’ 중심정보다 학습자의 능동성을 더욱 고려하고 있다.

이 유형에 해당하는 프로그램의 대표적인 예가 참여연대(1997)가 제작한 ‘아이들에게도 인권이 있다’로서 다양한 활동거리를 중심으로 구성된 프로그램이다. 이 프로그램은 비록 서두에 ‘아동권리협약’에 관한 소개를 하고 있으나, 실질적인 내용 구성 면에서 보면, 특정한 협약이나 권리 선언에 구애되지 않고 인권 상황이라고 할 수 있는 모든 영역을 망라하여 다양한 방법에 의하여 프로그램을 구성한 것으로 평가된다. 그리고 이 프로그램은 가족 단위의 활동을 전제하고 있다는 점이 특색이다.

활동형 프로그램은 아이들의 경험 세계를 통하여 인권교육을 실시한다는 점에서 상당히 효과적인 프로그램 유형이라고 할 수 있다. 즉 아이들이 겪을 수 있는 활동 상황이나 놀이 상황이 전제되어 있기 때문에 이 유형은 아이들의 동기 부여와 적극적인 참여를 도모할 수 있다는 장점을 가지고 있다. 그러나 이 유형은 이미 개발된 프로그램을 토대로 진행되는 점에서, 아이들이 겪게 될지도 모르는 미지의 상황을 포함시키지 못한다는 단점이 있다. 이 단점을 Hart가 제시한 ‘참여의 사다리’를 통하여 보면, ‘기획된 행사의 자발적 참여’ 수준(제4~5단계)만을 보장하고 있다는 점이다. 즉 이후의 참여 단계를 보장하기 위하여 우리가 고려해야 할 점은 아이들이 직접 설정한 문제 상황을 가지고 자기주도적으로 참여하는 수준의 프로그램을 염두에 두어야 한다는 점이다. 이런 맥락에서 반드시 짚고 넘어가야 할 점은 아이들이 겪게 되는 문제 상황에 초점을 맞추어야 한다는 것이다. 따라서 우리가 관심을 가져야 할 유형은 문제중심형 프로그

램의 개발이다.

5. 문제중심형 교육프로그램

문제중심형 프로그램은 참여를 신장하고 자기주도력을 계발하는 데에 적합한 유형의 프로그램이다. 여기서 ‘문제중심’이란 ‘문제해결’을 의미하는 말이다. 이 유형은 활동중심형과 흔히 혼돈할 수 있는 유형인데, 앞서 지정한 바와 같이, 주어진 상황을 반드시 전제하지 않고 상황의 설정과 문제해결 등 일련의 과정에서 아이들의 기획과 자기 주도적 상황을 전제한다는 점에서 큰 차이가 있다.

이 유형의 프로그램은 우리에게 익숙하지 않은 프로그램일지도 모른다. 우리가 프로그램을 연상하면, 개발·제작자의 의도를 일차적으로 고려하기 때문에, 학습자의 자기주도적 상황 설정을 기획하는 프로그램이 드물기 때문이다. 그러나 우리가 프로그램의 목적을 참여의 신장에 두고 있다면, 그 프로그램은 참여자의 ‘기획’, ‘자기결정’, ‘자기주도성’ 등을 기본 원리로 하여야 한다. 이와 같은 사실은 앞서 살펴본 Hart의 ‘참여의 사다리’를 통하여 확인한 바 있다.

기존의 인권교육프로그램 중 문제중심형 프로그램이 전혀 없는 것이 아니다. 우리나라의 경우, 인권운동사랑방 등에서 개발된 프로그램 등은 문제상황을 중심으로 구성된 문항들을 중심으로 하여 학습자의 문제 해결력을 제고하는 데에 그 초점을 두고 있다. 그러나 이 경우의 문제중심형 프로그램은 문제해결을 위한 예시적인 프로그램으로 보는 것이 타당할 것이다. 왜냐하면, 문제중심형 프로그램의 장점은 학습자의 자기주도성과 학습자 스스로가 제기한 문제(자기 기획)를 중심으로 했을 때 드러나기 때문이다. 이와 관련하여 보면, 이 유형의 프로그램의 개발과 활용에 구성주의 교수-학습의 이론을 원용하는 것을 적극적으로 고려할 필요가 있다.

여기서 ‘구성주의’(constructivism)를 간략히 살펴보기로 한다. 구성주

의와 관련된 기초이론은 윤리학 또는 가치이론에 소개된 내용이라고 할 수 있다. 구성주의 이론에 따르면, 한 개인의 삶은 그 개인의 삶의 설계(life-plan)에 따라 영위될 수 있는 것이다. 이를 좀 더 자세히 설명하면, 한 개인이 자신의 삶을 어떻게 영위할 것인가를 심사숙고(consideration)하는 과정에서 자신이 어떤 삶을 영위할 것이며, 그 삶의 실현을 위하여 어떠한 개인적인 조치를 취해야 할 것인지를 스스로 결정할 수 있는 삶을 전제하고 있는 것이다¹⁶⁾. 구성주의는 윤리학이나 가치이론에서 도입된 것임에는 틀림이 없지만, 이후 교육이론(교수-학습이론)에 영향을 미친 것이 사실이다. 이 이론이 미친 영향이란 다름 아닌 한 개인의 '자기주도성'이라고 할 수 있다. 이를 문제 중심적 인권교육프로그램에 원용하고자 한다면 그 핵심은 프로그램 참여자의 '기획', '자기결정', '자기주도성'이다.

이러한 특징과 더불어 우리가 심각하게 고려해야 할 점은 프로그램 개발과 관련하여 프로그램의 feed-back의 일환으로 평가 체제를 마련할 수 있어야 한다는 점이다. 여기서 평가 체제라 함은 '자기규준평가(self criterion evaluation)체제'를 지칭하는 것으로서, 어떠한 외부의 평가준거를 일차적으로 배제하는 것을 지칭한다. '자기규준평가체제'는 이 유형의 인권교육프로그램의 또 다른 장점이라고 할 수 있다.

뒤에 보다 자세히 논의하겠지만, 문제중심형 프로그램의 핵심적인 특징은 문제 상황에 실제로 참여해야 한다는 것이고, 프로그램이 프로그램

16) 이를 교육과정이론에 소개한 인물은 영국의 John White(1973; 1982; 1990)를 들 수 있을 것이다. 그는 자신의 이론을 전개하면서 '구성주의'라는 개념을 언급하지 않았지만, 구성주의 또는 자기주도적 삶을 교육이론에 도입하면서 그가 소개한 이론은 '인지된 욕망충족'(informed desire-satisfaction)이라는 개념을 원용한 의무교육론(a theory of compulsory curriculum)이다. 물론 그는 자신의 이론을 전개하면서 '자기주도적 삶'에 초점을 맞춘 것이 아니다. 그러나 그의 교육이론에 담겨 있는 기본적인 아이디어는 본 연구가 초점을 맞추고 있는 '참여'라고 볼 수 있다.

운영자에 의하여 주어지는 것이 아니라 프로그램 참여자가 스스로 문제 해결을 할 수 있는 여건을 프로그램 개발 시에 마련해주어야 한다는 점이다. 실질적인 참여를 보장할 수 있는 프로그램은 참여자 스스로의 문제해결의 측면에서 보면, 프로그램 구안시에 핵심적으로 고려해야 할 사항이다. 물론 이와 같은 주장에 대하여 프로그램은 주어진 상황과 프로그램을 구성하는 구안내용에 의존하는 것이라고 비판할 수도 있다. 그러나 적어도 참여를 신장·촉진할 수 있는 프로그램을 구안하려 한다면, ‘자기주도성’, ‘자기기획’, ‘자기결정’과 같은 요인을 적극적으로 포함시켜야 할 것이다.

IV. 프로그램 모형 개발을 위한 이론적 탐색

이제까지 ‘참여의 사다리’를 통하여 청소년의 실질적인 참여가 어떠한 것인가를 살펴보았고, 기존의 아동 및 청소년을 대상으로 한 인권교육 프로그램이 유형별로 갖는 특징과 장·단점을 개괄하였다. 이 장에서는 주요 발달이론에 나타난 청소년의 특징과 관련하여 ‘참여’가 지니는 의미를 논의해보고, 프로그램 개발시 반드시 고려되어야 할 ‘자기주도성’의 중요성을 추출해보기로 한다.

1. 발달이론과 청소년 참여

여기서는 청소년 참여와 비교적 밀접하게 관련된다고 보여지는 주요 발달이론가인 Erikson, Bandura, Piaget, Kohlberg의 이론을 살펴본다.

1) Erikson의 이론

Erikson은 잘 알려진 바와 같이 neo-Freudian이다. 따라서 인간에 대한 가정에 관한 그의 아이디어를 Freud와 비교할 수 있다. 그는 Freud와 달리 성적 에너지가 아닌 아동의 사회적, 문화적 환경의 중요성에 관심을 두었다. 즉 프로이트 이론이 성적 심리이론이라고 한다면 에릭슨의 이론은 심리 사회적 이론이라고 볼 수 있다. 그가 생각한 성격형성의 두 가지 원리는 점성적 원리와 위기의 원리로서 Freud의 영향받은 바를 사회적, 순화적으로 해석한 것으로 볼 수 있다. 점성적 원리란 태아의 발달을 끊임없이 종합해간다는 것이며, 위기의 원리는 개인의 생리적 성숙과 특정 단계의 각 사람에게 주어지는 사회적 요구에 의해 일어나는 것을 의미한다. 즉 그는 위기의 해결과 더불어 자아가 발달되어 간다고 본 것이다.

Erikson의 발달 이론은 ‘인간 발달 8단계’로 잘 알려져 있다. 그의 자

아발달 또는 성격 발달 8단계는 다음과 같다.

① 유아기(0-2세) : 신뢰 대 불신 단계로서 Freud의 구강기에 해당된다. 이 단계에서는 일관성 있는 관계의 형성이 중요하며 아동의 심리적 요구를 무시하고 거부하고 일관성 없이 반응하면 어린이는 불신감이 생긴다는 것이다.

② 아동초기(2-3세) : 자율성 대 수치 및 의심 단계로서 Freud의 항문기에 해당된다. 이 단계에서 어린이는 신경 근육, 언어 능력 등이 발달되면서 독립적으로 행동하는 것이 가능해진다. 자율성은 배변, 걷기, 자조 기술의 발달과 더불어 생기며, 이와 반대로 수치는 좋지 않다는 느낌을 형성하게 된다. 나아가서 형성되는 의심은 자아에 대한 의심을 뜻하며, 이는 부모가 과잉 통제를 하거나 비난을 하면 자신에 대해 수치, 의심을 갖게 된다는 것을 말한다.

③ 놀이기(4-6세) : 주도성 대 죄의식 단계로서 Freud의 남근기에 해당한다. 이 시기에는 경쟁적이고 상상력이 풍부한 시기로서, 아동의 언어와 신체능력이 눈부시게 발달하며, 주변 세계를 적극적으로 탐색하게 된다. 즉 자신의 활동을 위해 나름대로 목표를 설정하고 계획을 세우며 목표 달성을 위해 노력하게 된다. 또한 아동이 자기주도적 활동을 하려고 하는데, 이 자기주도적 활동을 주변에서 이해해 주고 격려해 주면 어린이는 주도성을 확립할 수 있다. 그러나 어린이가 주도하는 행동에 대해 부모가 제재를 가하거나 비난을 하면 어린이는 자신감을 잃고 죄책감을 느끼게 된다. 또 다른 한편, 초자아가 형성되면서 잘못되었다는 죄의식이 발달하게 된다는 점에 주목할 필요가 있다.

④ 학령기(6-11세) : 근면 대 열등감 단계로서 Freud의 잠재기에 해당한다. 이 단계에서 아이들은 중요한 사회인지적 기술을 익히고 사회생활에 필요한 읽기, 쓰기, 셈하기 등을 학습한다. 이 과정에서 아동은 가정과 학교에서 부과한 과제를 성실히 완수하면서 성취감을 맛보게 된다. 부모, 교사에게서 인정을 받을 수 있는 일에 많은 관심을 갖게 되며, 이런 경험

을 통해 근면성을 학습하게 된다. 이 시기에 아동에게 성취의 기회가 주어지지 않거나 노력을 인정받지 못하게 되면 열등감을 가지게 된다.

⑤ 청소년기(11세-15세) : 정체감 대 역할혼란 단계로서 Freud의 성기에 해당한다. 달리 말하자면, 사춘기에 상응하는 시기이다. 대부분의 사춘기 아이들이 그러하듯이, 이 시기의 아이들은 자아정체감을 형성한다. 이 시기에 관심을 가져야 할 점은 아이들이 자신의 위치, 역할을 발견하는 것이라는 점이다. 이 단계의 아이들은 급격한 신체적 변화와 새로운 사회적 요구, 압력으로 인하여 혼란을 겪게 되며, 내면적으로는 자신에 대한 의문과 탐색, 고민을 하게 된다. 그러나 자기 존재 의미에 대한 해답을 얻지 못하고 오래 방황하거나 고민하면 역할 혼미, 부정적인 자아 개념을 형성하게 되므로, 자신의 존재에 대한 문제에 관심을 가질 필요가 있다. 제 3단계의 놀이기가 '활동의 자기주도성'에 초점을 맞춘 반면, 이 단계에서는 '존재의 자기주도성'이 강조된다고 볼 수 있다.

⑥ 청년기(16-25세) : 친밀감 대 고립감 단계이며, 청소년이 진정한 의미의 친애관계를 갖고 사교적인 사회생활에 관심을 갖게 되는 단계이다.

⑦ 중년기(25-65세) : 생산성 대 침체감 단계이다. 생산성은 사회적 활동 즉, 직업적 성취, 학문적이거나 예술적 업적, 봉사 활동 등을 통해서 발휘될 수 있다. 그러나 이 시기에 생산성을 발휘하지 못하고 타인이나 사회에 대한 관심보다는 자기 자신을 위한 이기적 목적에만 몰두하면 침체감이 형성되는 시기이다.

⑧ 성숙기(65세 이후) : 자아통합감 대 절망감 단계이다. 7-8단계는 본 연구의 목적상 상론을 양기로 한다.

2) Bandura의 사회학습이론

Bandura는 사회적 맥락 속에서 학습하는 강조한다. 사회적 맥락 속에서 학습은 관찰학습, 모방 학습을 의미한다. 여기서 관찰학습이란 일종의 무시행 학습(no-trial learning)을 지칭하는 것으로서, 전적으로 관찰만

을 통해 새로운 행동을 즉시 획득하는 것을 말한다. 그러나 행동주의에서의 관찰과는 달리 관찰이라는 것은 인지적인 과정을 포함하므로 현재 관찰하는 것 외에 새로운 행동이 가져올 가능한 결과를 예측하게 한다. 이를 대리 강화라고 지칭한다. 대리강화의 강도가 높아지기 위해서는 모델과의 애정, 관찰자와의 유사성(성), 모델의 사회적 역할 (예컨대, 형, 언니)의 요소 등이 필요하다.

관찰학습을 이루는 네 가지 구성요소를 살펴보면 다음과 같다.

① 주의 과정 : 모델에 주의를 기울이는 과정이다. 모델이 가진 매력 때문에 주의를 집중하기도 하지만 관찰자의 욕구, 흥미 같은 심리적 특성들에 의해 좌우되기도 한다.

② 파지 과정 : 모델을 관찰한 후 어느 정도의 시간이 지난 후 그 모델을 모방하므로 모델의 행동을 상징적인 형태로 기억하는 방식을 가져야 한다. Bandura는 이러한 상징적 과정을 자극근접, '즉 동시에 발생하는 자극 사이의 역할'이라는 용어로 설명한다. 보통 이러한 자극들은 언어적 부호와 연합되어 기억된다. 그러나 어린 아동일수록 시각적 영상에 더 관련이 될 수도 있다.

③ 운동재생과정 : 행동을 정확히 재생하려면 필요한 운동기술을 갖추어야 한다. 관찰을 통해서 새로운 반응패턴을 알 수 있게 되지만 새로운 신체적 능력을 얻지는 못한다. 이러한 신체적 능력에는 신체적 성장과 연습이 있어야 한다.

④ 강화와 동기적 과정 : Bandura는 그 이전의 인지학습이론가들처럼 새로운 반응의 획득과 수행을 구별했다. 사람은 하나의 모델을 관찰하여 새로운 지식을 획득할 수는 있으나 그 반응을 수행할 수도 그렇지 않을 수도 있다. 수행은 결국 강화와 동기적 변인에 의해 좌우된다. 즉 보상을 얻게 되면 실제로 타인을 모방하게 된다.

이상이 Bandura의 사회학습이론을 개괄한 것인데, 이 이론이 주는 시사점은 살펴보면 다음과 같다.

① 모델학습의 응용 가능성이 많다는 점이다. 특히 사회학습이론은 성역할의 발달에 대해 잘 설명하며, TV등을 통한 모델학습을 잘 설명하고 있다는 점에서 시사하는 바가 크다.

② Bandura의 이론은 문제 행동을 수정할 때 유효한 이론으로 작용한다. 이러한 사실은 인권교육프로그램의 교정적 기능과 관련하여 중요한 시사점을 던져준다. 물론 Bandura의 이론이 특정한 문제행동에 초점을 맞추고 있지만, 프로그램을 고안할 때 이유의 설명이나 즉각적인 벌(강화)의 원리를 반영할 필요성을 제기해준다.

③ 자아개념 형성에 있어서 학습이론은 응용하여 ‘학습된 성공감’을 형성시킬 수 있다는 점이다. 한편 이와는 반대로 학습된 무기력이 야기될 수 있는데 어렸을 때의 성공의 경험이 필요하는 것을 입증해 준다. 즉 지나치게 어렵거나 복잡한 프로그램은 좋은 교육적 도구가 되지 않음을 의미한다. 이는 인권교육프로그램이 청소년으로 하여금 권리주체로서의 하나의 인격체를 형성하는 도구라는 점에 비추어, 프로그램의 개발과 운영 시에 연령별 계열성을 고려해야 함을 시사해 준다.

물론 Bandura 이론을 이와 같이 해석하는 데에는 몇 가지 제약이 따른다. 첫째, 그의 이론은 인간의 본래 가지고 있는 자율성과 내재적인 측면을 과소평가 하였다. 그리고 똑같은 환경인데 다르게 자라는 아이 있음을 간과하고 있다. 즉 인간의 행동을 이해, 조성하는 큰 틀을 제공했으나 인간을 지나치게 수동적으로 봄으로 인해 오해의 여지가 많다고 볼 수 있다. 둘째, 사고력, 문제 해결력, 감정 등의 고차원적 정신 활동을 설명하지 못한다는 점이 크나큰 결점으로 보여진다.

3) Piaget의 이론

Piaget는 생물학과 철학의 배경을 가지고 아동의 정신을 과학적으로 연구하여 독특한 ‘발생적 인식론’을 주창한 인물이다. 발생적 인식론은 인식론의 철학적 문제들 즉 다양한 형태의 지식에 대한 이해와 지식의 분석

과 같은 문제들을 과학적으로 해명하려 했던 이론이다. 행동주의 심리학자나 앞서 소개한 Bandura와는 달리, Piaget는 특히 인지를 주변세계에 의미를 부여하는 유기체에 의해 능동적으로 창조되는 정신구조의 망이며, ‘아는 것’으로 이끌어 가는 내적 과정이라고 생각했다. 그러므로 인지발달은 환경과 유기체의 상호작용을 통해 능동적으로 이루어진다. Piaget에 따르면 이러한 인간의 인지는 네 단계를 거쳐가며 발달한다. 이 4단계의 발달단계가 Piaget의 유명한 인지발달론이다. 이 발달단계는 그 순서가 발생적으로 결정되는 것이며, 문화권을 초월하여 불변적이다. 임상적 면담이라는 그가 직접 개발한 독특한 연구방법에 의해 수행된 그의 연구는 질적으로 다른 그 단계 나름의 특징을 가지며 사고의 일반적 속성에 따라 나뉜다.

우선 Piaget가 인지발달을 설명하기 위해 사용한 주요개념 몇 가지를 살펴볼 필요가 있다. Piaget는 지능의 본질을 밝히기 위해 ‘기능’, ‘구조’, ‘내용’이라는 개념을 사용했다. ‘기능’은 일생동안 불변하는 것인데 적응과 구조화가 그에 포함된다. 적응이란 인간이 동화와 조절의 갈등을 통해 외부세계와 평형화를 유지하려는 선천적 경향을 의미한다. 여기서 동화란 대상이나 정보를 기존의 인지구조 속에 받아들이는 것을 말하며, 조절이란 대상이나 정보가 전혀 새롭거나 복잡해서 기존의 인지구조로 받아들일 수 없을 때, 새로운 인지구조를 형성하는 것을 말한다. 유기체는 외부세계와 접촉하면서 동화와 조절이라는 능동적 적응과정을 통해 인지를 발달시켜나간다. 구조화란 각각으로 분리된 체계 및 구조를 좀 더 응결력 있는 고차원의 상태로 통합시키려는 경향이다. 정신은 기능 외에 ‘구조’를 갖게 된다. 구조는 일생을 통해 규칙적 계열에 따라 변하게 된다. 구조의 기본단위는 도식인데 자발적으로 연습이 되며, 조작이란 도식과 도식의 관계를 머리로 연결짓는 것, 즉 내면화될 수 있는 가역적이고 구조화된 전체의 형태를 띠고 있는 추상적 지적 활동을 의미한다. 이와 같이 조작이 어느 정도의 수준으로 이루어질 수 있느냐에 따라 Piaget의 인지발달단계가

나뉜다. 지능을 설명하는 또 하나의 개념인 ‘내용’은 지능의 구조와 기능을 설명하는 특수한 사례를 지칭하는 범위에서만 의의를 갖는다. 결국 유기체는 인지구조를 가지고 적응과 조직화라는 기능을 통해서 평형화를 이루는 정신적 적응을 통해 발달되어 간다.

다음으로 Piaget는 인지발달의 네 단계를 살펴보자. 첫 발달단계는 감각동작기(0-2세)이다. 아기들은 초기에 외부세계를 생득적인 반사적 도식(예컨대, 빨기 도식)을 가지고 동화시켜 나간다. 이 시기 대부분동안 아동은 감각적이고 운동적인 인지구조를 가지고 반응하게 되지만, 말기쯤 되면, 대상영속성이나 지연모방이 가능하게 된다. 대상영속성이란 아동이 그 대상과 상호작용하지 않을 때에도 그 대상은 계속해서 존재한다는 것을 아는 능력을 말하며, 지연모방이란 예전에 보았던 행동을 지금 이 순간에 그 행동이 보이지 않더라도 모방하는 능력을 말한다. 이 두 가지는 사고가 시작되었다는 것을 예측케 하는 증거가 된다. 이 시기를 통해 유아는 의도적이며 목적 지향적인 행동을 발달시킨다. 이시기의 학습기제는 순환반응이다. 순환반응은 유아가 대상에게 반복적으로 반응하는 것으로 자신의 신체, 외부세계, 외부세계의 탐색의 세 단계로 발전되어간다. 이 시기에 아이들은 또한 대상이 자신의 행동과 무관하게 존재한다는 사실과 자아가 물질세계의 한 대상에 불과하다는 것을 깨닫지 못한다. 이것은 감각동작적 자아중심성인데, 여섯 개의 감각동작하위단계에 따라 조심씩 발전하게 된다. 둘째는 전조작기(2세~7세)인데, 이는 감각동작기에서 조작기로 넘어가는 과도기이다. 전조작적 시기의 자아중심성은 유개념을 확실히 구분 못하는 단어를 사용하는 전개념적 언어의 사용, 혹은 사회적으로 타인의 관점이 아예 존재치 않는 것 등으로 나타난다. 또한 이 단계에서 아동들은 꿈이 실재한다고 믿으며, 어떤 규칙은 절대자로부터 수여된 절대 불변의 것이라고 믿는 타율적 도덕성을 가지며, 세상에 있는 모든 것들은 생명과 감정이 있다는 물활론적 사고를 한다. 또한 수, 양 등에 대한 보존성이 없는데, 보존성은 동일성의 원리, 보상성의 원리, 역조작의 원리

를 이해해야 가능한 능력이다. 아동이 물체의 구체적, 지각적 외양에 쉽게 현혹되어 역동적 변화보다는 상태 그 자체에 관심을 둔다. 이 단계의 말기에 어린이는 탈중심화되어 더욱 복잡한 도식을 발전시켜나가게 된다. 셋째는 구체적 조작기(7~11세)이다. 이 시기부터 논리적 추리가 가능하다. 이 시기에는 정신적 작용이라는 조작이 가능해서, 보존성이나 가역적 사고 등이 가능하다. 특히 6~7세에 수와 길이, 용액, 양에 대한 보존이, 8~9세에는 면적과 무게, 그리고 11~12세에는 부피에 대한 보존이 가능하다. 보존의 획득에 있어서의 이런 차이를 발달단계에 따른 수직적 차이(vertical decalage)와 비교하여 Piaget는 수평적 차이(horizontal decalage)라고 불렀다. 이런 사고는 구체적 사물에만 한정되어 있다. 넷째는 형식적 조작기(11세~15세)이다. 이 시기에 아동은 가설적, 논리적, 추상적 사고를 할 수 있다. 이 시기에도 형식적 자아중심성이 나타나는데, 그것은 젊은이가 이상적 사회체제를 달성하려고 노력하는 데서 볼 수 있다. 그러나 점점 탈중심화, 가역성, 추상적 사고를 하게 되고, 자율적 도덕성을 갖게 되고, 꿈과 사물에 대해 성인처럼 사고하며, 사회적으로도 타인의 관점을 이해할 수 있게 된다.

Piaget의 발생적 인식론이 프로그램 개발과 운영에 주는 시사점은 학습자가 능동적으로 환경에 대응하면서 발달해 간다는 점과 그가 형식적 조작기에서 강조한 가역성, 자율적 도덕성, 추상적 사고 등은 참여가 가능한 전제 조건이 된다는 점이다. 뒤에 살펴볼 Kohlberg의 이론에서와 마찬가지로, Piaget 이론도 학습자의 자율성을 강조했다는 점과 자율성을 지닌 학습 단계를 최고의 발달 단계로 인식했다는 점은, 참여의 중요성이 권리 학습의 핵심을 함의하고 있다. 이에 대한 구체적인 시사점을 한두 가지 살펴보자면, 탈중심성의 경우 민주시민으로서의 중요한 덕목인 타인 존중의 중요성을 엿볼 수 있으며, 자율적 도덕성의 경우 참여가 자기주도적이어야 함을 암시하고 있다.

물론 Piaget의 형식적 조작기에 나타난 특징만이 목하 관심사인 인권

교육프로그램의 개발과 운영에 시사점을 던져주는 것이 아니다. 그의 발달 단계 전 과정에서 볼 수 있는 ‘동화’와 ‘조절’ 그리고 ‘평형’의 원리는 교육프로그램의 제작 시에 각 문항별 내용과 계열적 조직 등에 시사하는 바가 크다고 할 수 있다. 또 운영의 측면에서도 동화와 조절은 프로그램을 통하여 아이들이 받는 경험을 기존 도식에 맞추어 변형시키나 새로운 도식을 만들어 가는 일련의 적응과정의 원리를 충분히 원용할 수 있을 것이다. 또한 권리주체 또는 민주시민으로서의 역할을 학습하는 과정(특히 시뮬레이션 활동: 제5장 참조)에서 자기중심적 사고-탈 중심적 사고, 보존과 서열, 가역적 사고의 학습을 연습하게 함으로써 한 단계 더 나아간 자율적 능력과 참여 태도 등의 역량을 배양하게 할 수 있을 것이다.

무엇보다도 Piaget의 이론이 여타의 이론에 비하여 지니고 있는 장점은 학습에 참여하는 아이들을 수동적 존재로 파악하지 않는다는 점이다. 이러한 특징은 Piaget 이론이 인권교육프로그램 개발에 매우 적합한 이론적 근거가 될 수 있으며, 동시에 공헌하는 바가 크다는 사실을 시사해 준다.

4) Kohlberg의 도덕 발달 이론

Kohlberg는 Piaget의 인지 발달 단계 이론에 입각하여 자신의 도덕발달 단계의 틀을 발달시켰다. 우선 인지적 요인과 사회적 상호작용의 역할을 강조하는 Kohlberg의 도덕발달 이론의 3수준 6단계를 ① 무엇이 올바른가, ② 올바른 것을 행하는 이유는 무엇인가, ③ 각 단계의 사회적 조망은 무엇인가라는 점에 비추어 살펴보면 다음과 같다(Kohlberg, 1976).

[인습이전 수준]

제1 단계 : 벌과 복종 지향(punishment and obedience orientation)

① 옳은 것은 처벌이 따르는 규칙의 위반을 회피하는 것이며, 복종 그 자체를 위한 복종과 사람 및 재산에 물리적 손상을 입히지 않는 것이다.

② 옳은 것을 행하는 이유는 처벌을 회피하기 위해서이고 권위자의 우월한 힘 때문이다.

③ 이 단계의 사회적 조망을 자기 중심적 관점으로 타인의 이해를 고려하지 않거나 그것이 행위자의 이해와 다르다는 것을 이해하지 못한다. 행위는 타인의 심리적 이해의 측면에서가 아니라 물리적 이해의 측면에서 고려된다. 권위자의 관점과 자신의 관점을 명확히 구별하지 못한다.

제 2 단계 : 도구적 상대주의 지향(instrumental relativist orientation)

① 옳은 것은 자신의 직접적인 이해와 관련될 때만 규칙을 따르는 것으로 자신의 이해와 필요를 충족시키기 위해 행동하며 타인에게도 그렇게 하도록 하는 것이다. 올바른 것이란 공정하고 동등한 교환, 거래, 합의이다.

② 옳은 것을 행하는 이유는 타인들 또한 자신의 이해를 갖는다는 것을 인정해야만 하는 세계에서 자신의 이해와 필요를 충족시키려 하는 것이다.

③ 이 단계에서는 구체적인 개인적 조망을 가진다. 모든 개인은 추구해야 할 자신의 이해를 가지며 이러한 것들은 갈등한다. 따라서 올바른다는 것은 상대적이라는 관점을 가진다.

[인습 수준]

제 3 단계 : 대인 동조 혹은 ‘착한 아이’지향(interpersonal concordance or ‘good-boy’ orientation)

① 옳은 것은 자신과 가까운 사람들이 기대하는 바를 따르는 것이다. ‘착하다’는 것은 중요하며, 이것은 선한 동기를 가지고 타인에 대해 관심을 보이는 것을 의미한다. 또한 그것은 신뢰·존경·감시와 같은 상호관계의 준수를 의미한다.

② 옳은 것을 행하는 이유는 자신이나 타인의 눈에 좋은 사람으로 보

일 필요, 타인에 대한 배려, 처지를 바꿔 생각해서 선한 행위를 한다는 믿음, 관계화된 선행을 지지하는 규칙과 권위를 지키려는 욕구 등이다.

③ 사회적 조망 수준은 다른 사람들과 관계를 가진 개인조망 수준으로 개인적 이해보다 우선하는 감정·합의·기대를 의식한다. 구체적인 황금률을 통해 관점들을 관련짓고 자신을 타인의 입장에서 보기는 하지만, 아직 일반화된 체제의 조망은 이루어지지 않는다.

제 4 단계 : 사회유지 지향(society maintaining orientation)

① 옳은 것은 자신이 합의한 실제적인 의무를 수행하는 것이다. 타인의 사회적 의무에 상충되는 극단적인 경우를 제외하고는 법은 지켜야 하는 것이다. 올바르다는 것은 사회와 집단, 제도에 기여하는 것이다.

② 옳은 것을 행하는 이유는 제도를 총체로서 기능하게 하는 것이고, ‘모든 사람이 그렇게 하지 않는다면’ 체제가 붕괴될 것이므로 이를 피하는 것이다. 또한 옳은 것을 행하는 이유는 자신에게 부여된 의무를 이해하려는 양심의 명령을 인식하기 때문이다.

③ 이 단계에서는 개인간의 합의와 동기로부터 사회적 관점을 분리시킨다. 규칙이나 기대를 규정하는 체제의 관점을 수용하고 체제 내에서 차지하는 위치에 의거해서 개인적 관계를 고려한다.

[인습이후 수준]

제 5 단계 : 사회계약 지향(social contract orientation)

① 옳은 것이란, 사람들은 다양한 가치와 견해를 가지며, 대부분의 가치와 규칙은 집단에 따라 상대적임을 인식하는 것이다. 그러나 이러한 상대적 규칙은 공정함을 위해, 그리고 사회적 계약이기 때문에 유지된다. 그러나 생명·자유와 같은 절대적 가치와 권리들은 다수의 의견과 상관없이 어느 사회에서나 지켜져야 한다.

② 옳은 것을 행하는 이유는 모든 사람의 복지와 권리를 보호하기 위

해 법을 만들고 준수해야 한다는 사회계약 정신에 따르는 의무감 때문이다. 가족, 친구, 신의, 책무 등에 대해 자유로운 계약의 책무성을 인식한다. 법과 의무에 대한 관심은 사회 전체의 유용성에 대한 합리적 계산, 즉 ‘최대다수의 최대행복’에 기초해 있다.

③ 사회에 선행하는(prior-society) 조망을 가진다. 이 단계에 있는 사람은 사회유대와 계약에 선행하는 가치와 권리를 인식하는 합리적인 조망을 가진다. 합의, 계약, 객관적 공정성, 정당한 과정이라는 형식적인 기제에 의해 조망을 통합한다. 도덕적, 법률적 관점을 고려하되, 그것들은 때로 갈등하며 통합하기 어렵다는 것은 인식한다.

제 6 단계 : 보편적인 윤리적 원리 지향(universal ethical principle orientation)

① 옳은 것은 스스로 선택한 윤리적 원리를 따른 것이다. 특정한 법과 사회적 합의는 이 윤리적 원리에 기초해 있기 때문에 타당한 것이다. 법이 이 원리와 충돌할 때는 원리에 따라 행동해야 한다. 원리는 정의의 보편적 원리, 즉 인간권리의 평등과 인격체로서의 인간존엄성에 대한 존중이다.

② 옳은 것을 행하는 이유는 합리적인 사람으로서 보편적 도덕원리의 타당성을 믿기 때문이다.

③ 이 단계는 도덕적 관점으로부터 사회적 협약이 도출되는 단계이다. 인간은 그 자체로서 목적이며 또 마땅히 그렇게 대우받아야 한다는 사실과 도덕성의 본질을 깨달은 합리적 개인의 조망을 가진다.

Kohlberg의 도덕발달이론은 목하 관심사인 인권교육프로그램 개발에 다른 이론에 비하여 시사하는 바가 매우 크다. 우선 그의 이론이 일차적으로 관심을 갖는 것은 도덕발달이지만, 그의 도덕발달이론은 인지발달과 불가분의 관계에 있다. 인지주의적 오류를 범하고 있다는 비판이 있을 수

있지만, 도덕성 발달이 인지적 합리주의에 근거하고 있다는 데에 인권교육프로그램이 지향하는 합리적 인간을 전제하고 있다는 점을 간과해서는 안 될 것이다. 이와 관련하여 Kohlberg의 이론은 문화적 보편성을 전제로 한다는 점에 또한 주목할 필요가 있다. 여기에도 물론 여러 가지 반론이 가능하지만, 인권교육이 인간의 보편성과 천부성(entitlement)을 강조하는 한, 그의 이론이 시사하는 바는 매우 크다고 할 수 있다.

특히, 앞서 개괄한 이론 중 제6단계 ‘보편적인 윤리적 원리 지향’은 그 자체로 인권교육의 핵심적 내용을 담고 있다. 보다 구체적으로는 인간의 권리의 평등, 인간존엄성, 합리적 인간이 지녀야 할 보편적 도덕원리의 타당성, 도덕적 사회를 위한 제 조건 등을 포함한다. 이 단계에 담겨있는 내용은 결국 인권교육이 지향하는 바와 한치도 다를 바가 없으며, 인권교육프로그램을 통하여 도달하여야 할 성향, 태도, 가치관이라고 할 수 있다.

물론 Kohlberg의 이론 중 제6단계만이 프로그램 개발에 시사점을 주는 것이 아니다. 그의 ‘인습이전수준’과 ‘인습수준’은 뒤에 살펴볼 ‘시뮬레이션 활동’이 구체적으로 어떠한 하인가를 결정해 주는 중요한 요소들을 담고 있다. 즉 프로그램에 참여하는 아이들이 일상적으로 겪을 수 있는 내용과 지향해야 할 덕목들이 포함되어 있다. 이를테면, ‘벌과 복종’이나 아니면 ‘대인동조’인가 아니면 ‘보편적 가치’를 지향하여야 하는가의 문제 상황은 프로그램을 구성하는 주요내용이 되어야 한다. 또한, 사회성원 간에 이루어진 합의하고 하더라도, 그것이 외재적 가치수단(인습이전수준)에 의한 것인가, 사회 유지를 위한 것(인습 수준)인가, 아니면 보편적 원리의 타당성(인습이후수준) 때문에 합의에 이루어야 하는가 하는 문제도 프로그램 구안의 근간이 되는 내용이라고 볼 수 있다.

실제로 Kohlberg는 자신의 이론을 문제 상황, 더 정확하게 표현하면, 딜레마 상황을 통하여 전개하고 있다. 이 점에 유념하여 교육프로그램도 다음과 같은 모형을 근간으로 구안할 수 있을 것이다.

<표 IV-1> Kohlberg의 도덕발달단계

제1수준	전인습적 도덕성	복종과 처벌 지향적 단계
		상대적 쾌락의 단계
제2수준	인습적 도덕성	착한 소년·소녀단계
		사회질서 및 권위유지의 단계
제3수준	후인습적 도덕성	사회계약 또는 사회적 유용성과 개인의 권리의 단계
		보편적 원리의 단계

이론상으로 보면, Kohlberg 세 가지 수준은 일련의 계열성(sequence)을 전제로 한다. 즉 고정 불변의 순서로 이루어지며 반드시 이전 단계가 이루어져야 다음 단계로 넘어갈 수 있다는 것이다. 그러나 여기에 대한 반론은 실제적 상황은 반드시 그러한 계열성에 의하여 전개되는 것이 아니라는 점이다. 이는 우리의 아이들이 겪는 상황이 복잡하게 전개된다는 사실에서도 쉽게 이해할 수 있다. 그렇다고 해서 프로그램의 개발원리로서 계열성이 무시되어도 좋다는 의미로 받아들여서는 안 될 것이다.

2. 청소년 참여와 영재교육 프로그램

청소년을 위한 학습프로그램모형은 많다. 이 중에서 청소년의 참여와 관련된 인권교육프로그램 개발을 위한 이론적 배경으로서 가장 적합한 것은 아마 영재아를 위한 교육프로그램 모형일 것이다. 왜냐하면, 영재아를 관별하는 여러 가지 특징 중에서 자기주도성은 본 연구가 초점을 맞추고 있는 참여의 핵과 일치하기 때문이다. 즉 자기주도성은 자발적인 참여를 가능하게 하는 결정적인 요인이기 때문이다. 또한 문제를 해결하되 창의적인 방식으로 접근할 수 있는 것은 아동의 참여의 결과의 수준을 높여주게 되어 결국 아동의 참여력을 높여주게 될 것이다. 이하에서 영재용 교수·학습 모형의 특징, 장점, 단점을 분석하여 청소년의 참여향상 프로그램

램 개발에 요구되는 요인을 탐색하기로 한다.

1) 렌줄리(Renzulli) 모형

렌줄리 모형(1985, in: Davies & Rimm, 1994)은 영재를 위한 교수·학습 모형으로 가장 대표적이며 포괄적인 모형으로서 영재교육에서 가장 중시하는 창의적인 문제 해결력 및 수준 높은 산출물을 지향한 실제로 미국의 초·중·고교의 70~80%가 이 모델을 이용하여 영재들을 교육하고 있다. 이 모델은 이전의 영재 프로그램이 주 대상으로 삼았던 상위 3~5%보다는 좀 더 많은 15~20% 학생을 대상으로 다양한 형태와 수준의 심화 학습 프로그램을 제공한다.

렌줄리의 삼부 심화 모형을 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

① 제 1 부 심화 단계: 다양한 주제의 탐색활동

제1부 심화는 학생들의 능력과 관심 분야를 찾아내고 이후의 프로젝트 활동을 수행하기 위해서 다양한 주제에 고루 참여하여 탐색하는 기회를 제공하는 과정이다. 이 단계에서는 전문적이고 세부적인 주제를 다루기보다는 각 분야의 다양한 문제와 쟁점들을 다루어 관심을 불러일으킨다.

② 제 2 부 심화 단계: 집단 훈련 활동

이 단계의 활동들은 다양한 문제들을 좀 더 효과적으로 처리할 수 있도록 하는 기술, 노력, 태도, 방법의 향상을 위한 실제 기능 훈련 활동이 이루어지는 단계이다.

③ 제 3 부 심화 단계: 실제적인 문제에 관한 소집단 혹은 개인별 프로젝트 단계이다. 즉 제 3 부 심화는 실제 문제에 관한 프로젝트 연구 단계라고 볼 수 있다. 제 1 부와 제 2 부에서 학생이 특별히 관심을 갖게 된 주제에 대하여 프로젝트를 수행하는 단계이다. 이 단계에서 학생들은 실질적인 연구자의 역할을 하게 된다. 즉, 생활 속에서 직면하는 문제를 탐구해 보고 산출물을 만들어 내는 사실상의 연구자가 되도록 하여 지식의

단순한 소비자보다 생산자가 되도록 한다.

이 모형은 실제로 청소년이 해결하고자 하는 당면 문제의 속성을 정확하게 파악하는 일의 중요성이 곧 청소년의 참여를 뒷받침하고 있음을 우리에게 시사해 준다.

2) 트레핑거(Treffinger)의 자기 주도적 학습 모형

이 모형(1982, in: Davies & Rimm, 1994)은 제목이 지칭하는 바 그대로 프로그램 참여자에게 자율적 학습에 필요한 기술을 점진적으로 개발시키는 데 필요한 구조를 제공한다. 자율적인 학습을 주관할 수 있는 일련의 기술의 발달에 가장 큰 목표를 두고 있다. 즉 학습에의 참여도를 높이고 자신에게 흥미 있는 분야를 탐색할 수 있게 하여 학습자의 동기를 높여준다. 특히 이 모형의 가장 큰 특징은 학생이 만드는 ‘학습 계약서’이다. 이 계약서를 통해 학생은 자기 주도적인 학습을 보장받을 수 있고, 책임져야 한다.

트레핑거 모형의 네 단계를 살펴보면,

① 제 1 단계: 교사 주도 단계

교사가 학생, 학급에 내용을 제시하고 활동을 제공하는 단계이다. 이때 교사는 출발점 행동을 수행평가방식으로 평가하고 점수를 준다.

② 제 2 단계: 자기 주도 단계 (1)

교사는 학생에게 수준에 맞는 여러 가지 대안활동을 제공한다. 교사는 평가와 목표를 관련시키고 학생이 반응할 수 있는 기회를 제공한다.

③ 제 3 단계: 자기 주도 단계 (2)

교사와 학습자가 진단을 위한 회의를 하여 교사는 대안 선택 과정에 학생이 포함될 수 있게 한다. 교사가 자료를 제공하고 학습의 계열, 범위, 수준이 포함된 학생 계약서를 교수 과정에서 사용한다. 또래가 피드백을 제공하는 사람의 역할을 할 수 있으며 이 단계의 평가를 위해서도 교사와 학생이 회의를 한다.

④ 제 4 단계 : 자기 주도 단계 (3)

학습자가 대안활동이나 프로젝트를 스스로 통제하고 교사는 자료, 교재를 제공한다. 학습자가 교사의 도움을 받아서 진단을 통제하여 학생 자신이 평가하도록 한다.

이 모형에서의 학습이 대개 다른 사람에 의해 평가된다. 아이들은 어떤 경험이나 훈련이 없이 갑작스럽게 효율적이거나 자기 주도적이고 자기 지향적인 학습자가 되리라고 기대될 수 없다. ① 초기의 교사주도단계에서 교사는 개별 학생이나 전체 학급을 위한 활동을 처방한다. 작업시간, 위치, 최종 산물, 평가범주 또한 교사가 결정한다. ② 최초의 자기 주도 단계(과제 스타일)에서 교사들은 학생들이 선택하는 학습활동과 프로젝트 대안을 창조한다. ③ 자기 주도 단계에서 학생들은 보다 적극적인 역할을 측정하고, 그들의 학습 활동, 목적 평가에 대한 결정에 참여한다. 학습되는 것에 관련된 선택을 하는 데에 학생들을 포함시킨다. ④마지막으로 자기 주도적인 스타일에서 학생들은 선택을 할 수 있고, 활동을 자기 선택적인 위치에서 수행할 수 있다. 자기 선택적인 시간에 걸쳐 학생들은 또한 자신의 진보를 평가한다.

이 모형을 청소년 참여 신장 프로그램에 원용할 때 요구되는 것은, 청소년의 자기주도력이 청소년의 능력과 경험에 있어서 따라 각기 다르기 때문에 프로그램 개발자와 운영들은 청소년이 스스로 준비하는 자기주도성의 수준을 스스로 결정할 수 있도록 대비해야 한다는 점이다.

또한 이 모형은 뒤에 살펴볼 청소년 참여를 촉진하는 자기 기준 평가 방식과 ‘학습계약’이라는 참여 청소년의 책무성이 청소년 참여의 근간을 이루고 있어야 함을 시사해 준다.

3) 통합적 교육 모형

이 모형(Clark, 1986, Williams, 1970, in: Davies & Rimm, 1994)은 학습자의 사고, 감정, 감각, 직감력이 서로 상호작용하는 체제 속에서 학

습이 일어난다고 보는 입장이다. 때문에 사고 능력, 감정이나 감성, 육체적 감각 기능, 직감력(통찰력, 창의력)의 다면적인 심리 특성의 계발을 강조한다. 이 모형은 다음과 같은 일곱 가지 학습 요소를 최대화시키고자 한다.

① 적절한 학습 환경 조성: 교사, 학생, 부모의 바람직한 상호작용, 개별 학습이나 소집단 학습, 인지, 감정, 육체, 마음을 모두 자극하는 환경이 조성되어야 한다.

② 편안한 분위기와 긴장의 완화: 이완법, 요가, 명상을 통해 긴장을 완화하고, 교실의 조명, 색깔, 정돈 상태, 냄새의 물리적 환경도 최선이 되도록 한다.

③ 운동과 신체적 협응: 리듬, 역할 놀이, 실물 제작, 실제 사건의 시뮬레이션 제작을 이용하여 신체 움직임이 학습에 통합되도록 한다.

④ 격려와 언어와 행동: 격려하는 말을 통해 책임감, 동기유발, 긍정적인 자아개념을 높이도록 한다.

⑤ 선택이나 의사 결정 기회 부여: 선택, 의사결정 기회를 통해 선택이나 대안적 사고를 할 수 있는 훈련과 연습의 기회를 제공한다.

⑥ 복잡하고 도전적인 인지 활동: 뇌간, 대뇌 등의 여러 기능이 통합되어 잠재적인 능력이 계발될 수 있게 한다.

⑦ 직관력과 통합: 인간의 뇌가 통합적인 방식으로 조직되어 있으므로 이러한 고도의 종합적인 수준의 사고가 일어날 수 있어야 한다.

이 모형은 청소년의 자기 주도적 참여가 특정한 한 프로그램에 의하여 모든 청소년에게 일률적으로 적용될 수 없다는 사실을 뒷받침해 준다. 뒤에 좀더 자세히 살펴보겠지만, 청소년의 실질적인 참여를 보장하는 것은 똑같은 프로그램을 참여 청소년에게 일률적으로 적용하는 데에 있지 않다. 개개의 청소년이 갖고 있는 가정의 사회경제적 배경, 성(gender), 당면한 문제 상황 등이 일차적으로 고려되어야 한다. 이러한 사실은 청소년의 참여권을 신장시키는 교육프로그램이 프로그램 참여 청소년의 입장에

서 볼 때, 청소년과 관련된 여러 요소가 잘 통합되어야 한다는 점을 시사해 준다.

4) 퍼듀(Purdue) 3단계 심화 모형

퍼듀 3단계 심화 모형(Feldhusen & Kolloff, 1981, 1986, in: Davies & Rimm, 1994)은 세 가지 수준의 기술 발달에 초점을 둔다.

① 제 1 단계에서는 기본적인 확산적, 수렴적 사고 능력의 발달에 초점을 둔다. 때때로는 절차사고기술을 포함할 수 있다. 여기서는 단기적이고 교사중심의 활동과 워크북활동이 있으며, 언어영역과 비언어적 영역이 포함되어 있다.

② 제 2 단계에서는 창의적인 문제해결의 발달로서 매우 복잡하고 실행적인 전략과 체계에 초점을 두며, 창의적인 사고 기술을 포함한다.

③ 제 3 단계에서는 독립적인 연구기술의 발달이 목적이다. 3단계 프로젝트는 문제를 정의하고 명료하게 하고, 책과 다른 자료, 발견의 해석, 의사소통 결과에 대한 창의적 방법이나 발달을 도모한다.

이 모형은 본 연구가 구안하고자 하는 세 단계 프로그램 모형에 이론적 근거를 제공해 준다. 즉, 제 1 단계는 청소년이 향유하고 행사할 권리 학습 내용과 관련되며, 제 2 단계는 실질적인 참여 이전에 제시·전개되는 모의상황, 즉 시뮬레이션 상황에서 청소년 스스로가 구안하고자 하는 모의전략과 관련되며, 제 3 단계는 실질적 참여 단계에서의 문제해결력을 비롯한 종합적 판단력과 실행능력의 증진과 관련되기 때문이다.

5) 영재교육프로그램이 주는 시사점

이상의 영재교육 프로그램 모형의 장점을 청소년의 참여를 촉진·신장하는 프로그램 개발의 측면에서 정리하면 다음과 같다.

① 렌줄리 모형의 장점

첫째, 넓은 범위의 학생에게 다양한 수준과 형태의 심화학습 프로그

램을 제공할 수 있다.

둘째, 경쟁적인 분위기보다는 협동적인 분위기를 조성하게 한다.

셋째, 청소년들에게 자신과 비슷한 능력과 성향을 지닌 급우를 만날 수 있는 기회를 제공하며 나아가 더 많은 청소년을 대상으로 심화학습의 질과 범위를 향상시킨다.

넷째, 점진적인 심화 단계를 거쳐가면서 청소년들이 체계적으로 프로젝트에 접근할 수 있게 한다.

② 트레핑거 모형의 장점

첫째, 더 청소년 위주의 교수 - 학습 구조를 사용한다.

둘째, 교사, 또래 동과의 능동적이고 적극적인 상호작용을 하게 하여 사회성 발달을 촉진한다.

셋째, 평가과정이 교사 단독의 판정이나 평가가 아닌, 교사, 학습자가 서로 협의하여 평가한다.

넷째, 학습자가 스스로 참여를 높인다.

다섯째, 학습자 스스로 학습 내용을 결정할 수 있게 하므로 동기유발이 잘 된다.

여섯째, 학습 계약서를 통해 학생의 자기주도적 학습을 보장한다.

③ 통합적 교육 모형의 장점

이 모형은 학습자의 사고, 감정, 감각, 직감력이 서로 상호작용하는 체제속에서 학습이 일어난다고 보는 입장이므로 자칫 영재 청소년의 특정 인지 능력에 강조를 두어 놓치기 쉬운 사고 능력, 감정이나 감성, 육체적 감각 기능, 직감력(통찰력, 창의력)의 다면적인 심리 특성을 고려할 수 있도록 한다.

④ 퍼듀 모형의 장점

퍼듀 모형의 장점은 앞서 언급한 바와 같이, 본 연구에서 초점을 맞추고자 하는 세 가지 수준의 발달에 초점을 둔다는 것이다. 여러 가지 기술을 수준별로 나누어서 체계적으로 접근할 수 있다는 장점이 있다.

V. 청소년 인권교육 프로그램의 개발

1. 인권교육 프로그램 개발의 일반적 원리

인권의 의미와 기존의 영재교육프로그램의 분석을 고찰한 결과 다음과 같이 인권교육 프로그램 개발을 위한 일반적 원리를 정리해 볼 수 있다.

첫째, 청소년 인권교육프로그램은 어떠한 내용과 형식을 지니든지 간에 자기주도성 향상의 원칙 아래서 청소년의 참여를 신장시키는 프로그램이어야 한다. 앞서 지적한 바와 같이, 교육프로그램의 종국적인 지향점은 청소년의 참여권을 보장·신장하는 데에 맞추어져야 한다. 이를 달리 말하자면, 청소년이 교육프로그램을 학습한 결과로 체득하는 태도는 실제 문제에 적극적으로 참여하는 자세와 권리 주체로서의 태도를 함양시킬 수 있는 것이어야 한다.

둘째, 대상 청소년의 심리적, 발달적 특징과 개인차가 적극 고려하여야 한다. 우리 주변에는 다양한 계층과 배경을 가진 청소년들이 있지만, 그들은 일정 정도는 유사한 발달 경로를 거친다. 이를 위해 그들의 발달적, 심리적 특성을 반드시 고려해야 할 것이다. 청소년 인권교육 프로그램의 대상은 연령 또는 학령별로 보면, ① 상급초등학교령 청소년(9~12세), ② 중학교 학령 청소년(13~15세), ③ 고등학교 학령 청소년(16~18세), ④ 대학생(19~24세)으로 나누어 볼 수 있다. 대상별 차별화된 교육프로그램의 제작은 발달 단계상의 교육적인 고려를 해야 한다. 그러나 앞서 지적한 바와 같이, 청소년의 참여는 청소년 개개인이 처한 상황과 개인의 관심사를 고려하여야 한다는 점을 고려할 때, 청소년 참여 프로그램의 성격은 공교육체제의 공통교육과정의 성격과는 판이해야 한다. 이러한 사실은 프로그램의 개발과 함께 현실적으로 프로그램을 적용할 때 요구되는 적용원리 및 지침이 매우 중요하다는 것을 시사해 준다.

셋째, 청소년 참여를 신장하는 프로그램은 사회적인 기능을 수행할 수 있어야 한다. 청소년의 권리 침해를 수정함은 물론, 그것을 사전에 막을 수 있으며, 궁극적으로 청소년이 스스로 자신의 권리 신장을 위하여 보다 적극적인 참여 태도의 형성할 수 있게 하여야 할 것이다. 즉 예방, 개발, 교정 기능을 할 수 있어야 한다. 이에 관하여 다음 절에서 보다 상세하게 살펴보기로 한다.

넷째, 실제 상황에서 권리 침해를 방지하고 권리를 온전하게 행사할 수 있는 심리적 특성의 함양에도 초점을 두어야 할 것이다. 여기에는 자발성, 종합적 판단력, 분석적 판단력이 포함되어 있어야 한다.

자발성(spontaneity)은 다음과 같은 두 가지 가능성에 의해 실현될 수 있다. 하나는 문제제기 가능성(problematic)이다. 이는 기존의 상황과 현실을 그대로 수용하는 학습이 아니라 상황의 비합리성이나 부조리성 등에 대하여 청소년(학습자)이 스스로 문제를 제기할 수 있게 하는 프로그램이어야 한다. 또 하나는 참여 가능성(participatory)이다. 구체적인 실제적인 문제 제기가 가능하더라도, 그것을 해결을 위한 대안을 탐색하고, 해결책의 제시와 해결 상황에서 청소년(학습자)의 자발적이고 실질적인 참여를 보장할 수 있도록 교육프로그램은 구안되어야 한다. 앞서 살펴본 Hart의 참여 단계(참여의 사다리)에서 적어도 <단계 4> 이상의 참여를 유발·촉진할 수 있어야 한다.

종합적 판단력(comprehensive judgement)이란 청소년(학습자)이 문제 사태의 참여를 통하여 교육프로그램은 단일한 해결책을 제시하기보다는 여러 선택지 중에서 상호 비교하여 종합적으로 판단하는 것을 말하며, 분석적 판단력(analytic judgement)이란 청소년(학습자)이 구체적인 상황에 참여하여 스스로 내린 판단을 토대로 판단의 의미와 자신의 이익과 타인의 고려(존중)를 분석할 수 있음을 의미하는 것이다. 그리고 종합적 판단력과 분석적 판단력은 별개의 것으로 간주할 것이 아니라 항상 상호 보완적인 것으로 간주하고 프로그램을 개발하여야 한다. 이는 뒤에 언급할 청

소년의 자기규준평가 체제와 직접적인 관련을 맺는다.

다섯째, 프로그램은 연령별 청소년의 개인차를 고려한 상황 접근가능성(accessibility)을 존중하여야 한다. 즉, 교육프로그램이 청소년(학습자)이 구체적인 상황에서 경험 가능한 상황을 전제하여야 한다. 또한 기존의 교수-학습에서 나타나는 교수자(교사)의 언어 중심적·지시적 상황과는 달리 교육프로그램은 학생들이 겪는 상황 중에서 인권과 관련된 구체적 상황을 제시하고 그 상황의 경험을 통해서 통합된 활동 중심적 상황이 포함된 내용이어야 한다. 또한, 앞서 지적한 바와 같이, 상황 접근가능성은 청소년의 발달과 개별적인 문제 상황과 불가분의 관계임을 잊지 말아야 한다.

여섯째, 프로그램은 실제적으로 자기주도적인 행동패턴의 변화에 초점을 맞추어야 한다. 실제로 학교의 도덕, 사회 교과에서 인권에 대한 기본 개념이 다루어지고 있기는 하지만 청소년이 실제로 자신의 권리를 보호할 수 있는 행위는 기본 개념을 학습하는 것만으로 충분치 않다. 개념을 충실히 이해하는 데에 더하여 판단하고, 실제로 행동해보는 것이 중요할 것이다. 이해에서 실제 참여 행동으로까지 단계적이고 점진적으로 이루어져야 한다. 우선 다양한 권리에 대해 탐색을 하고 그 다음 단계에서 실제 기능훈련이 이루어져야 하며, 최종 단계에서 실제 현장에 직면하여 문제를 해결할 수 있어야 할 것이다. 그리고 가능하면 지금 당장 존재하는 문제를 해결하도록 시도할 수 있는 활동이 프로그램에 포함되도록 개발해야 할 것이다. 이를 위해서 적어도 두 가지 사항은 필수적으로 요구된다. 하나는 영재교육프로그램이 시사하는 자기주도성의 구체적 원리가 포함되어야 한다. 특히 자기주도성의 심화단계에 이르도록 프로그램이 구안되어야 한다는 점이다. 다른 하나는 Hart가 제시한 참여 단계 중 상위 단계의 활동에 참여 청소년의 관심이 집중되도록 프로그램이 구안되어야 한다. 이 두 가지 사항이 간과되면 프로그램은 Hart가 경계한 ‘의사 참여’ 단계(<단계 1>에서 <단계 3>)에 머무르게 된다는 점에 유의해야 한다.

일곱째, 프로그램은 청소년에게 자기 평가를 수시로 그리고 지속적으로 할 수 있는 가능성을 실질적으로 담을 수 있어야 한다. 이 때의 평가 방식은 반드시 '자기규준평가'이어야 한다. 프로그램과 연계된 자기규준평가는 자기주도성의 원칙에서 연역된 것이라고 볼 수 있다. 따라서 자기규준평가에는 참여 청소년 모두에게 일률적으로 적용할 수 있는 어떤 객관화된 평가준거가 존재할 수 없다는 점에 유의하여야 한다. 그리고 종합적 판단력과 분석적 판단력이 상호보완적으로 발휘될 수 있는 자기규준평가를 염두에 두고 프로그램은 개발되어야 한다.

2. 청소년 인권교육 프로그램의 기능

어떤 교육프로그램도 그 내재적인 가치만을 가지고 프로그램을 평가할 수는 없다. 교육프로그램 개발의 이면에는 그 프로그램이 지닌 사회적 기능이 있게 마련이다. 본 연구에서 개발하고자 하는 청소년의 참여를 신장하는 교육프로그램의 경우, 그것이 개발되어 수행하는 사회적 기능을 고려하는 것은 프로그램의 기대효과와 함께 매우 중요한 고려 사항이다.

본 연구에서 제시하고자 하는 인권교육프로그램이 지닌 사회적 기능은 예방적 기능, 개발적 기능, 그리고 교정적 기능이다.

1) 예방적 기능(豫防的 機能)

프로그램의 예방적 기능이란 청소년 인권 침해를 사전에 막을 수 있는 기능을 뜻한다. 여기에는 청소년 스스로의 예방 뿐만 아니라 부모, 교사, 후견인 등 청소년 문제와 관련한 모든 이들에게 청소년 권리가 침해되지 않도록 하는 예방·보호적 기능을 할 수 있도록 프로그램을 개발하여야 한다는 의미까지 포함한다.

청소년의 입장에서 보면 예방적 기능은 청소년 스스로가 권리의 주체로서 스스로의 권리를 수호할 수 있는 인지적 태도와 역량을 길러주는 기

능을 전제로 한다. 따라서 프로그램의 예방적 기능은 주로 정보전달형 프로그램에서 많이 볼 수 있다. 그리고 프로그램의 내용 면에서 보면, 예방적 기능에 치중한 프로그램은 일차적으로 ‘참여’보다는 ‘재화 공급’과 ‘보호’에 치중되어 있다. ‘재화 공급’과 ‘보호’가 청소년을 결핍 상태에서 벗어나게 하는 복지적인 측면 뿐만 아니라 이를 예방하는 측면에 초점이 맞추어져 있기 때문이다.

보다 구체적인 상황을 들어 말하자면, 프로그램은 성폭력의 예방, 성차별의 예방, 집단 따돌림 및 괴롭힘(이른바 ‘왕따’)의 예방에 기여할 수 있어야 한다. 그러니까 예방적 기능이라고 하는 것은 인권교육프로그램이 학습자로 하여금 인권 침해를 예방할 수 있어야 한다는 것을 의미한다.

2) 개발적 기능(開發的 機能)

프로그램의 개발적 기능이란 인권(권리)의 내용에 대한 학습을 이루어지도록 함은 물론이고 청소년의 태도 변화를 도모하는 기능을 뜻한다. 즉 이 기능은 프로그램 학습자로 하여금 청소년 권리의 학습을 통하여 청소년에 대한 태도의 근본적인 변화를 도모할 수 있는 기능이다. 따라서 이 기능은 프로그램의 핵이라는 점에는 재론의 필요가 없다.

그리고 청소년의 권리 신장을 위한 보다 적극적인 참여 태도의 형성은 프로그램의 개발적 기능의 핵심이다. 따라서 청소년 인권관련 프로그램은 종국적으로 이 기능의 개발에 초점을 맞추어야 한다. 물론 개발적 기능의 초점이 ‘참여’에 국한된 것이라고 말할 수는 없다. 프로그램의 개발적 기능에는 학습자의 인권의식, 인권의 내용과 실태, 인권 침해의 사례 등 여러 가지 내용을 포함하고 있기 때문에 인권교육프로그램의 핵이 되는 기능이라고 할 수 있다.

무엇보다도 이 기능은 예방적 기능과 연계되었을 때, 프로그램의 효과를 극대화시킬 수 있다고 할 수 있다. 즉 교육프로그램은 인권의 침해를 예방하고 동시에 인권의식을 고취시키는 방향으로 개발되어야 할 것이다.

3) 교정적 기능(矯正的 機能)

프로그램의 교정적 기능이란 청소년인권침해에 대한 사후 조치적인 역할을 수행할 수 있는 기능을 뜻한다. 이 기능은 청소년 스스로의 그릇된 (또는 소극적) 권리 인식의 교정하고, 다른 한편으로는 타인에 의한 청소년의 권리 침해를 수정해 줄 수 있는 기능을 포함한다.

교정적 기능은 원리상으로 보면 개발적 기능에 환원된다고 볼 수 있다. 그러나 인권학습이 시행되기도 전, 그리고 이러한 교육프로그램을 접하지도 못한 상황에서 많은 청소년의 권리는 무참히 침해당하고 있는 현실을 감안하면, 교정적 기능의 중요성을 간과할 수 없기 때문에 개발적 기능과 분리하여 강조하고자 하는 것이다. 그리고 교정적 기능의 중요성은 그 자체로 그치는 데에 있는 것이 아니라 다시 예방적 기능과 개발적 기능으로 연계되는 데에서 찾아져야 한다.

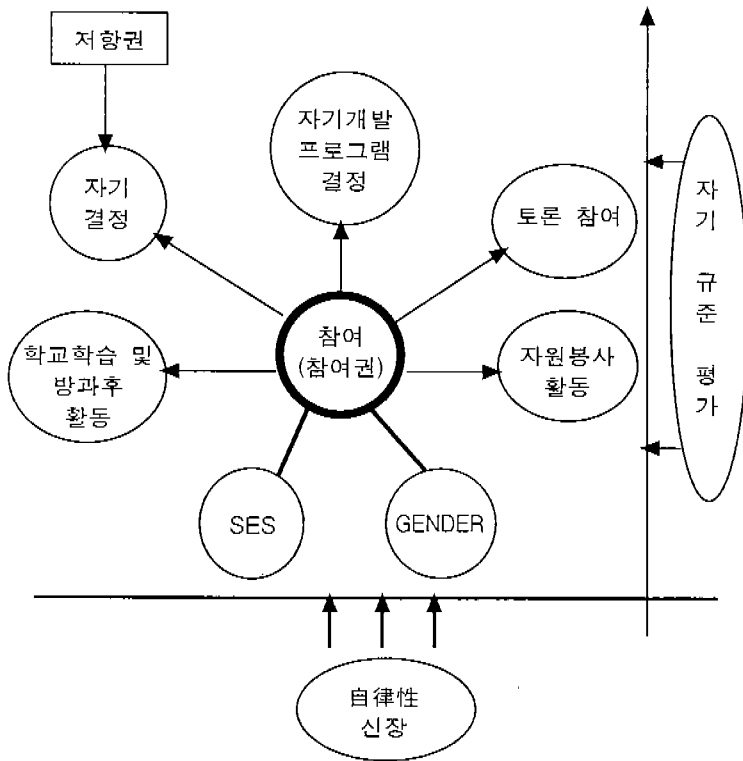
일견 예방적 기능과 교정적 기능은 소극적 권리에, 개발적 기능은 적극적 권리에 상응한다고 볼 수 있다. 여기서 소극적 권리는 주로 소극적 자유권과 보호를 주 내용으로 하는 복지권을 지칭하며, 적극적 권리는 적극적 자유권과 행복추구권 등을 지칭한다. 그러나 이들 기능과 소극적-적극적 권리의 구분이 정확하게 상응하는 것은 아니다. 복지권과 소극적 자유권의 보장은 그 자체로 적극적 자유권과 행복추구권의 전제가 된다. 다시 말하자면 기본적인 생존에 요구되는 재화의 공급과 간섭, 방해, 그 기타 폭력으로부터의 보호가 없으면 개인이 추구하는 활동이나 삶의 방식의 선택 등의 적극적 자유의 실현을 보장할 수 없다는 뜻이다. 이는 앞서 논의한 복지권이 참여권의 전제가 된다는 측면에서 정당화된다.

무엇보다도 프로그램 개발에 있어서 최종적인 목표로 삼아야 할 점은 프로그램이 사회적으로 또는 실질적으로 청소년의 자기 개발을 도모할 수 있어야 한다는 점이다. 이 점이 간과되는 한, 아무리 정교하게 그리고 정합적으로 구안된 어떠한 프로그램도 온전한 프로그램으로 평가받을 수 없을 것이다.

3. 청소년 참여를 신장하는 인권교육 프로그램 기본 모형

1) 모형

이상에서 살펴본 바와 같이 청소년을 위한 인권교육 프로그램의 일반적인 원리와 기능에 근거하여 다음과 같은 모형을 구안하였다.



[그림 V-1] 청소년 참여를 신장하는 인권교육 프로그램 기본 모형

<표 V-1> 청소년 인권교육 프로그램의 단계

단계 모듈	1단계: 권리이해	2단계: 참여연습	3단계: 참여
생존권	토론	시뮬레이션 수업	현안해결
보호권			
발달권			
참여권			
활동의 기본 이념	청소년의 최상의 이익, 무차별, 참여		

(1) 목표

프로그램은 인권의 중요한 네 축인 생존권, 보호권, 발달권, 참여권에 대해 청소년들이 이해, 내면화하고 현실에의 적용연습을 통해, 실제 현장에서 인권 문제를 해결할 수 있는 실질적인 방안을 제시하고, 행동할 수 있도록 하여야 함을 목표로 한다. 물론 ‘참여’가 단계상의 최중에 있지만, 프로그램의 목표는 각 단계에서 청소년 참여를 실질적으로 도모하는 데에 있다.

(2) 모듈별 요소

모듈이라는 것은 여러 활동들이 하나의 주제나 목표 하에 모여서 이루어진 집합 형태를 말한다. 각 모듈은 프로그램의 중요한 한 요소로서 독립적으로 기능하되 위계적으로 구성되어 전체 프로그램으로 통합된다. 각 모듈은 단일한 하나의 권리 영역에 대한 여러 요소를 포함한다.

본 모형에서 기본적인 인권 요소 중에서 유니세프가 권장하는 네 가지를 기본 모듈로 선정하여 구성하였다.

- ① 생존권
- ② 보호권
- ③ 발달권
- ④ 참여권

(3) 활동의 기본 이념

프로그램을 통하여 청소년이 참여하는 활동은 ‘아동권리협약’이 권고하는 세 가지 기본 원칙을 활동의 기본 이념으로 삼았다.¹⁷⁾

① 청소년의 최선의 이익: 청소년과 관련된 모든 행위는 자신의 최상의 이익을 완전히 추구하는 것이어야 한다. 국가, 부모, 그리고 모든 관계자는 어떤 활동이든지 그것이 최선의 이익이 되도록 조치를 취할 이행 의무가 있다.

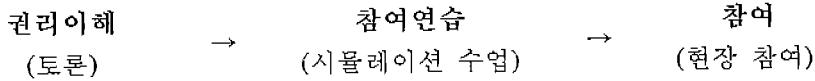
② 무차별: 모든 권리가 예외 없이 모든 청소년에게 적용된다는 원리로서 국가는 어떤 차별의 형태에서든 청소년을 보호할 책임이 있다. 청소년의 어떠한 권리도 차별적으로 침해하지 말아야 하며, 모든 청소년의 권리를 발달시키기 위한 적극적인 조치를 차별 없이 취해야 한다.

③ 참여: 참여의 원칙은 청소년에게 최선의 이익이 되도록 하는 결정적인 절차적인 요인이다. 일견 청소년에게 이익이 되는 어떤 조치라고 하더라도 청소년의 실질적인 참여가 배제되면, 그것은 최선의 이익을 위한 것이 아니다.

2) 활동 단계

프로그램에 참여하는 청소년의 활동 단계는 기본적으로 권리이해-참여연습-실질적 참여의 세 가지 단계로 구안된다. ‘권리이해’ 단계에서는 토론 방법을, ‘참여연습’ 단계에서는 시뮬레이션 방법을, 그리고 ‘참여’ 단계에서는 청소년이 직접 현장에 참여하는 것을 의미한다. 다만 이는 방법상의 원리이고, 활동의 상황과 참여 청소년이 지닌 개인차는 여전히 존중된다.

17) ‘아동권리협약’에 제시된 세 가지 기본 원칙은 무차별의 원칙(제2조), 최선의 이익(제3조), 참여의 원칙(제12조)이다.



(1) 제 1 단계: 권리이해 - 토론

① 목표: 인권에 대한 기본 개념 이해 및 인권의식과 태도의 함양

② 방법: 네 가지 모듈의 요소에 대한 개념 제시 및 토론 (단, 프로그램의 내용상 필요한 경우에 한하여 교사주도로 권리학습 내용이 제시될 수 있음)

③ 내용 선정의 원리:

- 생존권, 보호권, 발달권, 참여권에 대한 토론이 있어야 한다.
- 권리인식을 갖는다는 것이 토론 내용에 포함되어야 한다.
- 권리 주체로서의 자아 인식이 필요하다. 부당한 간섭으로부터 벗어나고, 자기 스스로의 선택지를 자율적으로 선택하며, 자기 스스로의 선택지를 자율적으로 추구하고, 자신의 최상의 이익 추구(the best interests of the child)할 수 있는 자아에 대한 인식이 필요하다.
- 타인에 대한 존중(respect for others)이 필요하다. 자신의 권리를 주장할 수 있기 위해서는 타인을 존중하는 마음이 필요하다.
- 자아 인식과 타인 존중은 상호보완적인 것임을 깨닫고, 이러한 인식은 궁극적으로 인간과 평화에 대한 사랑과 보편적 인권의식 함양을 위한 기본적인 태도임을 인식한다.

④ 내용:

- 인권과 인간 존엄성의 의미와 특징 이해
- 세계 인권선언의 내용과 기초 원리에 대한 토론
- 현재의 우리나라의 관행적 인권 침해의 평가
- 인권 침해 경험의 공유
- 인권 침해 형태의 분류 등

(2) 제 2 단계 : 참여연습 - 시뮬레이션 활동

① 목표 : 인권침해, 권리행사 해결방안을 제시하고 실제 행동을 할 수 있는 판단력 및 자발성 함양

② 방법 : 모듈별로 권리 침해, 권리주장, 권리 행사에 관한 가상 시나리오별 문제 해결을 위한 시뮬레이션 게임

③ 내용 선정의 원리 :

- 전제 : 생존권, 보호권, 발달권, 참여권이 침해되는 있을 수 있지만 가상의 시나리오가 존재해야 한다
- 상황 접근이 가능한 가상상황이어야 한다. 그리고 청소년(학습자)이 구체적인 상황에서 경험 가능하여야 한다.
- 자발성이 강조되어야 한다. 기존의 상황과 현실을 그대로 수용하는 것이 아니라 상황의 비합리성이나 부조리성 등에 대하여 청소년(학습자)이 스스로 제기할 수 있어야 한다.
- 실질적인 참여가 가능해야 한다. 구체적이고 실제적인 문제 제기가 가능하더라도, 그것을 해결을 위한 대안 탐색, 해결책의 제시가 프로그램 참여 청소년이 실제로 채택·적용할 수 있는 상황에서 이루어져야 한다.
- 청소년이 인권에 대한 종합적 판단력을 증대시킬 수 있는 기회를 제공해야 할 것이다.
- 청소년이 구체적인 상황에 참여하여 스스로 내린 판단을 토대로 판단의 의미와 자신의 이익과 타인의 고려(존중)를 분석할 수 있는 분석적 판단력이 함양될 수 있어야 한다. - 종합적 판단력과 분석적 판단력이 동원된 자기평가가 모의(시뮬레이션) 상황에서 이루어져야 한다.

④ 내용 :

- 모호한 시뮬레이션 상황에서 인권 침해 및 권리 주장을 위한 문제 제기

- 인권 수호의 필요성을 정당화하는 방법 모색
- 인권상황이 개선될 수 있는 가능성의 현실화 (가상적 상황)
- 인권 수호를 보장해줄 제도와 조직에 대한 파악 (가상적 상황)
- 인권 침해 방지를 위한 행동계획 수상 및 가상 행동
- 국제 인권 단체 및 조직의 파악 및 연계 방법 모색 등

(3) 제 3 단계 : 참여

① 목표: 청소년이 실제 상황에서 실질적인 참여를 통해 문제를 실제 해결할 수 있는 능력

② 방법 :

- 청소년이 현재 처한 상황에서 해결책 모색 및 창의적으로 인권 침해 현장 혹은 문제 상황에 직접적으로 참여
- 통합적 방법, 자기심화적 능력의 동원

③ 내용 선정의 원리 및 내용 :

- 생존권, 보호권, 발달권, 참여권이 실제 침해되고 있거나 권리 주장을 하기 위한 실제 문제를 포함하여 청소년의 실제 상황에 나타나는 모든 문제
- 구성된 학생 집단 구성원이 겪는 현재의 인권침해 및 권리주장을 위한 문제 파악

④ 자기규준평가 :

- 실제 참여 단계에서 가장 강조되는 것은 자기 평가임.
- 자기규준평가를 원칙으로 함.
- 참여 청소년의 자기 평가 활동에 대한 평가보고의무와 외부평가기준이 없어야 함.
- 자기 보고를 통한 발표를 유도함.
- 옴부즈맨 활동과 연계

3) 프로그램 활동 운영 방법론

(1) 토론 수업

어떤 행동을 하기 전에 상황을 인지하고 그에 관련된 기본 개념을 이해하는 것은 반드시 필요한 일이다. 청소년들은 이미 학교에서 공식적 교육과정을 통해 여러 가지 인권에 대한 지식을 얻는 기회를 갖고 있다. 그러나 교사 일인당 수십 명의 학생의 비율로 이루어진 일방적인 강의식, 주입식 수업으로는 인권의 기본 이념과 개념의 이해가 충실하게 이루어질 수가 없다. 최상의 내면화를 위해서는 스스로 문제를 제기하고 탐구하고, 주변의 사람과 대화하는 방법이다. 참여를 지향하는 인권 교육 프로그램이 되기 위해서는 기본 개념에 대한 이해부터가 단순한 강의가 아닌 적극적인 참여를 전제로 하는 토론식의 수업이 강조되어야 한다.

이 단계의 프로그램을 유형별로 보면, 공교육내 교과서 속의 인권교육관련 내용이나 정보전달형 프로그램의 활용이 적합하다. 초점은 두 말할 필요 없이, 권리 이해에 맞추어야 하고, 인간존엄성을 바탕으로 한 권리의 속성과 범주, 권리 인식을 위한 기본 지식과 이해, 민주시민생활 영위를 위한 타인 존중에 관한 이해, 평화교육 등을 주요 내용으로 하여, 청소년의 자발적 토론을 이끌어낼 수 있어야 한다.

토론활동은 일차적으로 권리에 대한 지식 습득과 기본적 이해에 그 목적이 있으므로, 교사와 청소년 지도자의 직·간접적 개입이 요구되기도 하지만, 참여 신장을 위한 교육프로그램 개발임을 감안할 때, 기존의 교사 위주의 지도 방식은 배제되어야 한다. 프로그램 제시 방법에 있어서도 교과서적인 내용을 일률적으로 할 것이 아니라, 청소년의 구체적인 삶의 현장을 반영하는 내용이나 활동거리를 참여 청소년의 상황에 맞게 조직해야 할 것이다. 비록 교과서 내용을 부득이 토론거리 또는 활동거리로 삼는다 하더라도 명실공히 토론 참여를 가능하게 하는 운영방법이 동원되어야 한다.

토론의 결과, 즉 참여 청소년이 목하 주어진 토론내용에 대한 결론도

청소년 스스로의 생각을 반영하도록 운영하여야 할 것이다.

(2) 시뮬레이션 활동

참여 연습으로서 시뮬레이션 활동에 대한 교육적 관심은 매우 높다. 우선 시뮬레이션 수업의 장점을 살펴보면 다음의 네 가지이다.

첫째 경제성이다. 시뮬레이션으로 하는 것이 실제 현장을 가보는 것보다 적은 비용을 들일 수 있다.

둘째, 재생성이다. 어떤 사건을 재생할 수 있는 유일한 방법이다.

셋째, 가시성이다. 어떤 사건이 생생하게 재현될 수 있다는 것이다.

넷째, 안전성이다. 어떤 사회 사건이나 현상에 직면하는 것은 예기치 못한 위험을 내포한다. 이외에도 자아 참여도가 높고, 적극적인 참여로 자신에의 의존도가 높아지며, 학습 내용의 파지도와 전이도가 높고, 흥미와 자발적인 참여 동기가 높은 것이 장점이다. 때문에 참여신장을 위한 인권교육 프로그램에 적합한 교육 방법이다.

시뮬레이션은 참여자들이 서로 상호관련을 맺으며 실제 자신의 행위의 결과를 즉각적으로 체험하게 한다. 생생한 사례를 재생시킨 모의 현장에서 참가자들이 새로 터득한 기술이나 지식을 응용하고 그들이 취한 행동의 적합성에 관한 피드백을 제공한다. 특히 시뮬레이션은 도덕 및 윤리 교과에서 이미 활용의 효과가 풍부하고 큰 방법이라고 입증된 바 있다.

시뮬레이션 수업은 다음과 같은 순서로 이루어져야 한다.

① 준비: 해당 수업시간에 실시될 시뮬레이션의 목적을 참가자들에게 주지시킨다. 그리고 이 수업을 위해 필요한 사항이나 절차를 소개하여 참가자들이 스스로 목표를 세우고 전략을 짜고 실제로 행해야 할 역할에 대해 생각한다. 그리고 참가자의 역할 및 활동 순서를 정하고 규칙을 분명히 한다.

② 시행: 모의 상황에서 가장 적합한 행동 및 대안을 여러 관점에서 찾아내고, 찾아낸 몇 가지 관점의 차이점을 생각해보는 과정을 통해 자신

의 입장을 세운다. 또한 자기 의견을 주장하도록 해서 의사 교환, 의사 충돌을 갖게 하여 가치 결정 훈련을 한다. 입장이 다른 참가자간의 상호작용을 높이고 각자의 가설을 검증해 보는 기회를 준다.

③ 정리: 참여자들은 자신의 행위의 결과를 알게 됨으로써 즉각적인 피드백을 얻는다. 시뮬레이션 수업 진행 중에 가졌던 느낌이나, 새로이 알게 된 개념, 기술, 절차에 대해 평가한다.

이 단계에서 프로그램 운영은 유형별로 보면, 활동형 프로그램을 중심으로 하거나, 또는 '아동권리협약'의 내용을 중심으로 한 참여연습 즉 시뮬레이션 활동을 통하여 가능할 것이다. 이 단계에는 전 단계에서의 권리학습을 토대로 한 참여연습단계이며 동시에 다음 단계의 현장 참여를 전제로 한 것임을 염두에 두고 있으므로 교사 또는 청소년 지도자에게 고도의 프로그램 운영기법이 요구된다.

기존의 활동형 또는 놀이형 프로그램이 다소 인권교육프로그램의 목적이 무엇인지, 즉 청소년이 도달하여야 할 종착점 목표가 무엇인지를 모호하게 하는 경우가 있으나, 본 모형은 이러한 한계를 극복할 수 있어야 한다. 다시 말하자면, 이 단계의 프로그램에 참여한 청소년이 적어도 실질적인 현장 참여 태도와 자세를 갖추도록 하는 데에 초점을 맞추어야 한다.

(3) 현장 참여

'해보면서 배우다'라는 말에서 알 수 있듯이, 상황이 가능하고 대가가 크지 않다면 체험하고 반성하는 것보다 귀중한 공부방법은 없을 것이다. 참여를 지향하는 인권교육 프로그램으로서 그 목적이 완수되기 위해서 토론과 시뮬레이션 수업으로 다져진 문제 해결력을 가지고 청소년이 직접 문제 상황에 직면하여 실행해보아야 할 것이다.

현장 참여를 증진하기 위하여 간여할 수 있는 관계자 또는 프로그램 운영자가 설정한 목표는 이 단계에서 가시적으로 제시되어서는 안 된다.

만약 가시적인 목표 제시가 참여 청소년 이외의 사람에 의하여 이루어진다면, 그것은 자기규준평가의 원칙에도 어긋날 뿐만 아니라 청소년의 ‘참여’ 정신에도 정면으로 위반되는 것이다. 이와 같은 맥락에서 청소년의 현장 참여를 실질적으로 도모하기 위하여 앞서 살펴본 Hart의 ‘참여의 사다리’를 상기할 필요가 있다. 적어도 현 단계(현장 참여 단계)에서는 두 말 할 필요 없이, ‘참여조작’(manipulation), ‘장식적 참여’(decoration), ‘대용 참여’(tokenism)를 전적으로 배제하여야 한다. 실질적인 현장 참여를 위하여 Hart의 ‘참여의 사다리’에서 시사된 참여의 요체인 ‘기획’, ‘의사결정’, ‘자기주도’를 청소년이 처한 상황에서 보장할 수 있어야 한다. 또한 이 세 가지 원칙을 보장할 수 있는 방향으로 프로그램은 구안되고 개발되어야 한다. 이렇게 하기 위해서 프로그램은 앞서 개괄한 유형 중에서 문제중심형 프로그램을 지향하여야 한다. 다만 기존의 문제중심형 프로그램이 프로그램 개발자, 교사(지도자) 등에 의하여 구안되어 상황 설정된 것임에 유의하여, 문제해결 상황을 청소년들 스스로가 ‘기획’하고, 스스로의 결정에 의하여 해결방안을 모색하고, 기획에서 대안 탐색, 그리고 문제 해결의 전 과정이 자기주도적이 되도록 배려하여야 한다. 이러한 배려에는 적어도 두 가지 사항이 전제되어야 한다. 첫째, 청소년의 ‘기획’과 ‘자기주도성’이 보장될 수 있도록 프로그램은 개방형으로 구안·개발되어야 한다. 여기서 ‘개방형’이라고 하는 것은 문제해결방안과 대안의 탐색이 주어진 몇 개의 해결책에 국한된 것을 의미하는 것이 아니라, 청소년의 창의적인 해결방안이 — 그것이 성인의 기준으로 볼 때 불합리한 것으로 간주될지라도 — 일체의 제약 없이 개진될 수 있는 상황을 전제하여야 한다. 둘째, 개방형 프로그램이 구안된다 하더라도 그것을 운영하는 교사와 청소년 지도자의 역할이 재정립되어야 한다. 이러한 역할 재정립은 프로그램 운영에 있어서 그 성패를 좌우하는 중요한 요인이다. 이를 위하여 무엇보다도 교사와 청소년 지도자들이 가지고 있는 청소년에 대한 인식이 바뀌어야 한다. 즉 청소년을 권리 주체로 보는 청소년관의 획기적인 변화를 요구하

는 것이다. 왜냐하면 이러한 변화 없이 Hart가 제시한 ‘참여의 사다리’의 최고 단계에 이르게 한다는 것은 공염불에 불과하기 때문이다.

끝으로 이 단계에서 빠뜨릴 수 없는 요소는 자기규준평가에 의한 ‘자기환류’(self-feedback)이다. 실질적인 현장 참여는 ‘기획’, ‘자기결정’, ‘자기 주도성’을 특징으로 하는 바, 현장 참여에 대한 자기 규준 평가가 이루어져야 한다. 여기서 ‘자기규준평가’란, ① 평가의 준거가 외부 기준에 있지 않으며, ② 평가 준거가 타인에 견주어서는 안되며, ③ 프로그램을 통하여 도달하여야 할 최소점이나 절대점이 없는 평가방식을 의미한다. 이 점은, 앞서 지적한 바와 같이, 참여 또는 참여권의 의의가 ‘동등한 영향력의 행사’에 비추어 정당화된다는 점을 상기할 필요가 있다. 따라서 현장에 참여한 청소년이 수행하는 자기규준평가는 다음과 같은 특징을 지니고 있어야 한다. ① 프로그램 참여 이전의 상황, 즉 출발점 행동을 청소년 스스로가 정한다. ② 참여 청소년이 처한 제 여건을 스스로 유목화하여 평가 준거의 기초 자료로 삼는다. ③ 청소년 스스로가 할 여타의 상황에 어떻게 참여하여 대처할 것인가를 스스로 결정한다.

VI. 요약 및 결론

1. 요약

본 연구는 청소년의 참여를 신장하는 인권교육프로그램 개발을 위한 기초 연구로서 참여에 관한 이론적인 논의와 청소년의 특징에 비추어 본 인권의 속성과 본질을 탐색하였다. 특히 청소년이 향유·행사하는 권리를 개괄하였고, 청소년의 참여권이 갖는 특징을 논의하였다.

이를 바탕으로 하여 청소년 인권교육의 특성을 논의하는 과정에서 ‘참여’의 중요성을 확인할 수 있었으며, 청소년의 실질적인 참여를 도모하기 위하여 ‘참여의 사다리’(The Ladder of Participation)를 중심으로 청소년의 참여가 명목적인 것이거나 조작된 것이 아닌 실질적 참여의 특징을 살펴보았다. 청소년의 실질적인 참여를 도모할 수 있도록 하기 위한 제 특징은 ‘자발적인 기획’, ‘자기 의사결정’, ‘자기주도성’으로 확인되었다.

기존의 인권교육의 유형별 특징을 살펴봄에 있어서, 확인할 수 있었던 사실은 다음과 같다. 첫째, 공교육 교과서에서 다루어지는 내용은 인권교육프로그램이라고 할 수는 없지만, 인권에 관한 기초 지식과 이해를 도모하는 장점이 있다는 점을 확인하였다. 그러나 이러한 교육내용은 여전히 기존의 교사 주도의 교육방식에 의존하는 한, 학습자의 참여를 실질적인 수준으로 높이는 데에는 한계가 있기 때문에 다양한 수업지도안의 개발을 통하여 개선될 수 있다. 둘째, 정보전달형과 ‘아동권리협약’ 중심형 프로그램은 인권에 관한 단순한 정보전달 뿐만 아니라 인권에 대한 관심과 이해를 도모하는 동기화의 장점이 있으나, 주어진 정보 또는 ‘협약’의 내용을 토대로 하기 때문에 청소년들의 ‘자기기획’의 한계가 있다는 점이 지적되었다. 셋째, 활동중심형 프로그램은 아이들의 자발성을 도모하는 유형이라고 할 수 있으나, 그 자발성이 능동적 참여의 초기 단계에 그치는 프로그램이라고 할 수 있다. 넷째, 문제중심형 프로그램은 청소년 스스로

의 문제해결을 중심으로 구안된 프로그램으로서, 자기주도성을 가장 잘 보장할 수 있는 유형이라고 보여진다.

프로그램 모형 개발을 위한 이론적 탐색은 발달이론의 측면과 영재교육프로그램의 ‘자기주도성’의 측면에서 시도되었다. 발달이론은 Erikson, Bandura, Piaget, 그리고 Kohlberg의 것을 탐색하였다. 네 가지 이론 모두에서 확인할 수 있었던 것은 발달의 최종 단계에서 ‘자율적 인간’의 ‘자기주도성’이 강조된다는 점이었다. 특히 Piaget와 Kohlberg의 이론은 우리에게 시사해 주는 점이 두드러졌다. Piaget의 ‘가역적 사고’, ‘평형’ 등의 개념은 우리가 프로그램을 개발할 때 시도할 ‘참여연습’(시뮬레이션)과 민주시민으로서의 ‘타인에 대한 고려’와 같은 덕목의 중요성을 통하여 인권교육프로그램의 내용과 조직이 어떠해야 하는가를 확인할 수 있었다. Kohlberg의 이론은 ‘권리’가 갖는 보편적 가치를 확인시켜 주는 이론이다. 특히 인간 존엄의 가치는 사회나 문화를 초월하여 추구되어야 한다는 점에서 인권교육의 보편적 내용의 필요성을 정당화시켜 준다. 영재교육프로그램을 개발한 결과는 심화의 형태가 자기주도적이라는 점을 들 수 있다. 영재들이 나타내는 교수-학습 내용의 자기 결정과 같은 자기주도적 특징은 인권교육 프로그램의 개발 단계에서 우리가 적극적으로 고려하여야 할 것이다.

마지막으로 인권교육프로그램 개발과 관련된 기본 원리와 프로그램의 사회적 기능, 그리고 기본 모형이 제시되었다. 기본 모형은 세 단계를 원칙으로 하여 운영자가 참여 청소년의 특성과 구체적 상황에 맞게 활용할 수 있는 수준에서 고안되었다. 세 단계 원칙이란 ‘권리이해’, ‘참여연습’, ‘(실질적) 참여’이다. 프로그램 참여에 깔려 있는 기본 이념은 ‘아동권리협약’의 기본 정신을 바탕으로 하였다. 프로그램을 구성하는 모듈은 유네스코가 권장하는 네 가지 기본 모듈, ‘생존권’, ‘보호권’, ‘발달권’, ‘참여권’을 적용하였다. 그러니까 참여가 최종 단계에 있는 것이며, 여타의 권리는 그 자체로 존중되는 것이긴 하지만 동시에 실질적인 참여를 도모하기 위한

단계라고 할 수 있다.

2. 결 론

청소년 인권교육프로그램의 개발과 참여의 신장에 초점을 맞춘 본 연구에서 확인된 결론은 다음과 같다.

무엇보다도 인권교육프로그램의 최고 및 최상의 초점은 ‘참여’에 맞추어져야 한다는 점이다. 여타의 권리가 중요하지 않다는 의미가 아니라, 청소년이 민주시민으로 성장·발달하기 위해서 핵심적으로 요구되는 권리가 참여권이라는 의미에서 그러하다. 그리고 인권교육프로그램은 인간의 보편적 가치가 있음을 학습하는 데에 목적을 두어야 한다. 여기에는 인간존엄, 타인존중, 민주질서의식과 같은 덕목을 담고 있어야 한다.

이렇게 되기 위해서 몇 가지 전제가 뒤따라야 한다. 첫째, 청소년을 권리 주체로 인식하는 청소년관의 변화가 있어야 한다. 그렇지 않고서는 그들에게 ‘실질적이며 완전한 참여’ 기회를 제공한다는 것은 공염불에 불과하다. 청소년을 바라는 관점의 변화는 비단 청소년 문제 관련자에게 국한된 것이 아니다. 여기에는 학부모, 교사, 지도자를 포함하여 사회 전반적인 여건을 지칭하는 말이다. 둘째, 참여의 기회를 제공하고 그것을 보장하기 위하여 청소년 참여는 성인의 정치적인 목적이나 도구로 사용되어서는 안 된다. 셋째, 청소년 참여의 전제는 청소년의 의견을 경청하는 풍토의 조성에서 시작되어야 한다. 이미 한 예에서 살펴본 바와 같이, 토론 문화의 부재는 그들의 탈선과 소외를 야기하기 때문이다.

참여를 신장하기 위한 프로그램을 개발·제작하는 데에는 다음과 같은 사항이 반드시 고려되어야 한다. 첫째, 프로그램은 인권에 대한 기초적인 지식과 이해를 증진하도록 해야 하지만, 이러한 학습이 반드시 그들의 태도 변화와 동기화를 촉진할 수 있도록 초점이 맞추어져야 한다. 둘째, 프로그램을 구성하는 문항들은 각종 권리선언이나 협약의 내용, 인권의

발달과정과 역사 등도 포함되어야 하지만, 조직과 구성은 청소년들이 쉽게 접할 수 있는 구체적인 상황을 담고 있어야 한다. 그렇지 않으면, 프로그램은 교과서적인 내용의 것으로 회귀하는 악순환의 과정을 겪을 것이다. 셋째, 이와 관련하여 프로그램은 청소년의 ‘자기주도성’, ‘자기기획’, ‘자기결정’의 내용을 포함하도록 구안되어야 한다. 이를 위하여 프로그램은 기본형을 제작하고, 위의 원칙을 살릴 수 있도록 그리고 학습자의 개인적인 상황을 고려할 수 있는 개별화가 가능한 개방형으로 제작되어야 한다. 넷째, 위의 원칙은 프로그램의 전 과정에 걸쳐 적용하도록 하되, 낮은 수준에서 높은 수준으로 이행할 수 있도록 계열성을 고려하여야 한다. 다섯째, 프로그램의 조직은 개발적 기능에 적극적으로 관심을 갖는다 하더라도 예방적 기능과 교정적 기능과 같은 소극적인 기능을 반드시 고려해야 한다. 왜냐하면, 인권교육은 인권의식의 고취와 민주시민으로서의 자질의 함양에 목적을 두고 있을 뿐만 아니라 인권침해의 예방과 방지, 그리고 침해된 사례의 극복과 같은 기능을 함께 할 수 있어야 하기 때문이다. 여섯째, 모든 프로그램이 각기 목적에 맞는 평가체제가 있는 것과 마찬가지로, 인권교육프로그램도 참여를 신장하는 방향으로 평가체제를 갖도록 한다. 다만, 그 평가체제는 학습자가 거부감을 전혀 갖지 않는 ‘자기규준평가’ 체제이어야 한다.

끝으로 프로그램의 운영과 관련하여 고려해야 할 사항들은 다음과 같다. 첫째, 단계별로 개발된 프로그램을 운영할 때, 구안된 단계는 일차적으로 논리적인 구분에 의한 것이므로, 어느 단계에서든 참여를 적극적으로 유도할 수 있도록 운영되어야 한다. 둘째, 프로그램이 인권에 관한 지식과 이해와 같은 인지적인 내용을 포함하고 있다고 하더라도, 이 내용이 아이들의 적극적 참여를 위한 동기화에 있다는 점을 염두에 두고 운영하여야 한다. 달리 말하자면, 초점을 인지적 학습에 둘 것이 아니라 정의적(情意的)인 태도 변화에 맞추어 운영하여야 한다. 셋째, 프로그램 운영의 성패는 두 번째 단계인 시뮬레이션 활동에 있다고 해도 과언이 아닌 만

큼, 운영은 여기에 보다 많은 비중을 두어야 한다. 그리고 가급적 참여자가 이 단계에서 자기결정에 따른 많은 시행착오를 겪고 그 결과를 실질 참여에 재생활 수 있도록 운영하여야 한다. 넷째, 마지막 단계에서 참여 청소년이 활동의 주체임을 감안하여, 일체의 결정과정에서 본인의 의사를 존중하도록 하며, 그 의사를 자기 정당화할 수 있는 여건을 충분히 제시해 주어야 한다. 두 말할 필요 없이, ‘자기기획’, ‘자기결정’, ‘자기주도성’이 보장된 ‘자기해결’이 이루어지도록 운영해야 한다. 다섯째, 자기규준평가가 이루어질 수 있는 제반 여건을 확립해 주어야 한다. 이 평가 방식의 진정한 의의는 평등한 삶 또는 ‘참여권’의 의미인 ‘동등한 영향력의 행사’에 있다는 점에 유념하여야 한다. 즉 참여활동의 준거는 외부의 것이나 타인이 마련한 기준이 될 수 없다는 점을 명심하여야 한다.

참고문헌

- 김정래(1997a). '잘살'의 개념과 교육, 교육학연구 제35권 제3호, 한국교육학회. 1-20.
- 김정래(1997b). 교육복지론서설, 한국교육 제24권 제2호, 한국교육개발원, 1-21.
- 김정래(1998a). 권리이론과 교육권, 서울: 교육과학사.
- 김정래(1998b.) 교육권과 학습권, 아동권리연구 제2권 제1호, 한국아동권리학회.
- 김정래(1998c). 권리 주체로서 '아동'의 의미. 아동권리연구 제2권 제2호, 한국아동권리학회.
- 김정래(1999a). 아동인권교육의 의의와 역사적 배경: 세계의 아동권리교육 현황. 한국아동권리학회 1999년 춘계학술대회 발표자료집. 7-21.
- 김정래(1999b). 권위적 간섭주의와 아동의 참여권: 아동권리연구 제3권 제1호. 한국아동권리학회.
- 김정래(역)(1998a). 1985년 제4차 UNESCO 국제성인대회선언(일명 '파리 선언'): 아동권리연구 제2권 제1호. 한국아동권리학회.
- 김정래(역)(1998b). 1997년 제5차 UNESCO 국제성인대회선언(일명 '함부르크선언'): 아동권리연구 제2권 제1호. 한국아동권리학회.
- 문용린(1986). 인지 발달론의 관점에서 본 도덕성 발달연구의 문제와 전망: 교육이론 제1권 제1호. 서울: 서울대 교육학과.
- 문용린(1988). 도덕과 교육론. 서울: 갑을출판사.
- 문용린(1988). 부모를 위한 가정에서의 도덕교육 프로그램 개발. 서울대학교 교육연구소.
- 유네스코한국위원회 편(1995). 인권이란 무엇인가. 서울: 오름.
- 유네스코한국위원회 편(1995). 관용: 평화의 시작 — 평화, 인권, 민주주의

- 교육을 위한 교수·학생 지침서, 서울: 유네스코한국위원회.
- 유네스코한국위원회 편(1997). 인권교육 어떻게 할 것인가. 서울: 오름.
- 유니세프한국위원회 편(1992). 1990년대 한국 어린이/청소년을 위한 참고자료집, 서울: 유니세프한국위원회.
- 유니세프한국위원회 편(1995). 어린이는 어떤 권리를 가졌을까요, 서울: 유니세프한국위원회.
- 유니세프한국위원회 편(1998). 지구촌클럽 — 초등학교 교사용 클럽활동참고자료(실험용), 서울: 유니세프한국위원회.
- 유니세프한국위원회 편(1998). 지구촌클럽 — 중학교 교사용 클럽활동참고자료(실험용), 서울: 유니세프한국위원회.
- 유니세프한국위원회 편(1998). 지구촌클럽 — 고등학교 교사용 클럽활동참고자료(실험용), 서울: 유니세프한국위원회.
- 유니세프한국위원회 편(1998). 초·중등교원 세계교육 일반연수, 서울: 유니세프한국위원회.
- 이용교 외(1996). 청소년 인권보고서, 서울: 한국청소년개발원.
- 인권운동사랑방(1999). 인권교육길잡이, 서울: 사람생각.
- 참여연대사회복지위원회(1997). 아이들에게도 인권은 있다, 서울: 참여연대.
- 천정웅 외(1997). 청소년 참여의 세계적 동향, 서울: 한국청소년개발원.
- 충청남도청소년종합상담실(1999). 청소년과 인권, (청소년인권세미나 자료집), 충청남도청소년종합상담실.
- 한국교육과정평가원(1999). 제7차 교육과정에서 양성 평등교육 실현방안 탐색, 양성평등교육 세미나 자료집.
- 한국여성개발원(1998). 학교내 성차별 실태조사 및 남녀평등의식 고취 방안, 한국여성개발원.
- 한국청소년개발원(1998). 청소년정책과 청소년 참여, 서울: 한국청소년개발원.
- 한국청소년연구원(1992). 청소년의 권리와 사회적 불평등, 서울: 한국청소년연구원.

- 한상진 편(1998). *현대사회와 인권*. 서울: 나남.
- Angel, W. D. (ed.)(1995). *The International Law of Youth Rights*.
Dortrecht: Martinus Nijhoff.
- Blackburn, R. and Busuttil, J. J. (ed.)(1997). *Human Rights for the 21st Century*. London: Pinter.
- Bridges, D. (ed.)(1997). *Education, Autonomy and Democratic Citizenship*. London: Routledge.
- Brownie, I. (ed.)(1994). *Basic Documents on Human Rights*, 3rd ed.
Oxford: Clarendon.
- Crain, W. C.(1980). 서봉연 역(1988). *발달의 이론*. 서울: 중앙적성출판사
- Davis, G. A. and Rimm, S. B.(1994) *Education of the Gifted and Talented*. Boston: Allyn and Bacon.
- Dworkin, G.(1972). *Paternalism*, *Canadian Journal of Philosophy* 7.
133-45.
- Hohfeld, W. N.(1919). *Fundamental Legal Conceptions as Applied in Judicial Reasoning*. New Haven: Yale University Press.
- Fitzgerald, R.(1977). *Human Needs and Politics*, Oxford: Pergamon.
- Flekkoy, M. G.(1991). *A Voice for Children: Speaking Out as Their Ombudsman*, London: Jessica Kingsley.
- Franklin, B. (ed.)(1986). *The Rights of Children*. Oxford: Basil Blackwell.
- Franklin, B. (ed.)(1995). *The Handbook of Children's Rights*. London: Routledge.
- Freeman, M and Veerman, P.(1992). *The Ideologies of Children's Rights*. Dortrecht: Martinus Nijhoff.
- Hart, R. A.(1992). *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*. UNICEF.

- Jones, P.(1994). *Rights*. London: Macmillan.
- Lukes, S.(1973). *Individualism*. Oxford: Basil Blackwell.
- Lukes, S.(1974). *Power*. London: Macmillan.
- Milne, A. J. M.(1986). *Human Rights and Human Diversity*. London: Macmillan.
- Rosenbaum, M. and Newell, P.(1991). *Taking Children Seriously: A Proposal for a Children's Rights Commissioner*. London: Calouste Gulben Kian Foundation.
- Save the Children(1997). *UN Convention the Rights of the Child — An International Save the Children Alliance training kit*. Geneva: International Save the Children Alliance.
- Sieghart, P.(1985). *The Lawful Rights of Mankind*. Oxford: Oxford University Press.
- Thomson, G.(1987). *Needs*. London: Routledge & Kegan Paul.
- White, J. P.(1973). *Towards a Compulsory Curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul.
- White, J. P.(1982). *The Aims of Education Restated*. London: Routledge & Kegan Paul.
- White, J. P.(1990). *Education and the Good Life*. London: Kogan Page.
- Wilson, P. S.(1971) *Interests and Disciplines in Education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Wringe, C. A.(1981) *Children's Rights*. London: Routledge & Kegan Paul.

Abstract

A Preliminary Study on the Development of Human Rights Education Programme for the Youth

Kim, Jeong-Nae

The study has attempted to establish the fundamental principles for developing Human Rights Education Programme(HREP) for the youth in Korea, and paid attention on the advancement of their rights of participation.

In the light of the Ladder of Participation, it has been taken into account of the basic ideas such as the voluntary self-planning, self-determination, and self-regulation. Some developmental psychologists, particularly Erikson, Bandura, Piaget and Kohlberg, have been examined and the ideas involved in certain programmes for the education of the Talented have also been argued alongside with the basic ideas mentioned above.

Practically the designs of HREP require three levels of the youth's participation: the understanding of Human Rights, the simulating situations, and the actual participation, which implies the problem-solving situation in their real lives. The modules of HREP are composed of four basic rights: rights to survival, rights of protection, rights to development, and rights of participation, as the relevant UN agencies have already recommended. These ensure us to consider

‘participation’ as not only a centre of HREP but the supreme objective of HREP. Insofar as HREP is regarded as an educational programme, the self-criterion evaluation model should be a part of HREP and also taken seriously.