Dignity and justice for all of us

제4차 인권교육포럼

인권의 철학적 담론 <유교와 인권>

인권 인접교육으로서의 도덕/시민교육

◉ 일시: 2008.12.12.(금).오후 3시~6시

◉ 장소: 용산역 4층 KTX별실(회의실)

인권교육포럼

제4차 인권교육포럼

인권의 철학적 담론: 유교와 인권

인권교육 인접영역으로서의 도덕(인격)/시민교육

◉ 일시: 2008.12.12.(금).오후 3시~6시

◉ 장소: 용산역 KTX별실

인권교육포럼

제4차 인권교육포럼

목차

사회: 오완호(인권교육포럼 공동대표)

제1주제(15:00~16:00)

● 주제발제 - 인권의 철학적 담론: 유교와 인권

(이승환 고려대 철학과) ---------- 5쪽

● 토론: 조경란(성균관대 철학과)---------- 17쪽

제2주제(16:10~17:10)

● 주제발제 - 인권교육 인접영역으로서의 도덕(인격)교육/시민교육 (심성보 부산교대 윤리교육과)---------- 22쪽

● 토론 : 박현희(구일고 교사)---------- 41쪽

정리 및 평가(17:20~18:00)

2008 인권교육포럼 정리 및 이후 활동 논의(발제: 오완호)

유교와 인권

이승환(고려대 철학과)

유교와 인권

이승환(고려대 철학과)

1. 인권의 기원과 현재적 의미

'인권'(human rights)이란 인간의 존엄성을 보장받고 인간다운 삶을 영위하기 위하여 무시되어서는 안 될 기본적 권리를 말한다. 인권 개념은 서구 근대초엽에 생겨난 자연권(natural rights) 개념에 그 사상적 연원을 두고 있다. 인권은 계몽주의와 시민혁명을 거치는 근대의 과정에서 그 뿌리가 형성되었으므로 이념적으로 자유주의 사상을 바탕에 깔고 있다고 할 수 있다. 근대에 들어 새롭게 부상한 부르주아 계급은 국가권력과 교회권력의 억압으로부터 벗어나 개인의 의지에 따라 자유롭게 정신(종교)활동과 경제활동을 영위하고자 하였고 이러한 염원은 사상의 자유, 생명권, 신체권, 재산권과 같은 기본권의 형태로 나타나게 되었다. 자유주의 사상에 초석을 제공한 로크(J. Locke)는 생명권·자유권·재산권 등의 세 권리를 인간이 천부적으로 부여받은 기본적 권리로 보았으며, 이러한 자연권의 개념은 미국의 '권리장전'(U.S. Bill of Rights, 1791)과 프랑스 혁명시기의 '인간과 시민의 권리에 관한 선언'(Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, 1789)을 거치며 오늘날의 인권 개념으로 발전하였다.

오늘의 인권 개념은 다음과 같은 세부 항목의 권리들을 포함하는 세 가지 '권리군'(rights-clusters)으로 집약된다. 첫째 정신적 자유에 관한 기본권(사상의 자유, 표현의 자유 등), 경제적 자유에 관한 기본권(직업선택의 자유, 소유권, 재산권 등), 신체의 자유에 관한 기본권(체포·구금·수색·압수에 대한 적법한 절차의 보장, 고문의 금지 등) 등을 포함하는 **개인권적 기본권**, 둘째 생명권, 노동권, 교육권 등을 포함하는 **생존권적 기본권**, 셋째 참정권, 청원권, 재판받을 권리 등을 포함하는 **시민권적 기본권**이 그것이다.

오늘의 이러한 인권 개념은 제2차 세계대전이 끝난 직후인 1948년 유엔에서 '세계 인권선언'(Universal Declaration of Human Rights)의 선포를 계기로 국제사회에 확산되었다.

유엔 인권위원회에서 인권선언문의 초안을 작성할 당시 미국을 중심으로 하는 서방세계는 정치적 권리와 시민적 권리를 핵으로 하는 '국가로부터의 자유'를 인권의 주된 항목으로 제시한 반면, 소련을 축으로 하는 구 사회주의 국가들은 노동권이나 생존권과 같은 사회·경제적 권리를 강조하였다. 이는 정치이념이나 경제체제의 차이에 따라 중시되는 권리들이 각기 다르기 때문이다. 유엔 상임이사국 간의 지속적인 토론을 거쳐 1948년 12월 최종적으로 완성된 인권선언문에는 사회주의권의 주장이 일정 부분 수용되어 사회보장에 관한 권리, 노동권, 생존권, 노동조건과 여가에 관한 권리, 사회적 약자의 보호받을 권리, 교육받을 권리 등과 같은 사회·경제적 권리가 인권의 주요 항목으로 삽입되게 되었다. 그리고 1966년에는 유엔에서 '국제인권규약'(International Covenants on Civil and Political Rights)이 채택됨으로서 이제 국제사회에서 인권은 단지 도덕적 권고사항이 아닌 법적 효력을 지니게 되었다.

2. 근대이전의 동양사회에 '인권'은 존재했는가?

근대 이전의 동양사회에 '인권'은 존재했는가? 이러한 질문은 매우 곤혹스러운 비교철학적 물음을 야기한다. 동양에서 '인권'(人權)이라는 한자어는 서구 근대 정치사상을 수용하는 과정에서 새롭게 만들어진 신조어로서, 일본 메이지(明治) 시기에 자유민권운동의 전개과정에서 '천부인권론'이라는 이름으로 처음 제기되었다. 따라서 "근대이전의 동양에 '인권'이 있었는가?"라고 묻는 일 자체가 아예 불가능하다는 회의론이 제기될 수도 있다. 더욱이 지성사적으로 볼 때 '인권'은 서구 시민혁명의 전개과정에서 국가권력이나 교회권력에 대항하여 쟁취한 '시민들의 권리'이기 때문에, 역사의 전개과정에서 자생적으로 시민혁명을 경험해보지 못한 근대 이전 동양사회의 경우 인권이 존재했다고 말하기가 어렵게 된다.

그럼에도 불구하고 전통 동양사회에 오늘의 인권 개념에 해당하는 도덕적 규범마저 없었다고 보아서는 안 될 것이다. 전통 동양사회에 '청구권'(claim-rights)이라는 개념이 없었다고 해서 남에게 빌려주었던 돈을 되받을 권리가 없었다고 할 수 없듯이, 오늘날의 '인권'에 해당하는 명시적인 개념이 없었다고 해서 근대이전의 동양사회에서는 인간을 개나 돼지처럼 잔혹하게 다루어도 좋다고 여겼던 것은 아니다. 『논어』나 『맹자』와 같은 유교경전을 보면 인권선언문에 나열된 '생존권'이나 '사회적 권리'에 해당하는 도덕규범을 곳

곳에서 발견할 수 있다. 예를 들어 공자는 죽은 제후를 장사지내기 위하여 산 사람을 같이 묻어 죽이는 순장(殉葬) 풍습을 강렬하게 비난한 적이 있다. 순장 풍습에 대한 공자의 이러한 비판은 오늘날의 용어로 말하자면 '생명권'(right to life)에 대한 존중을 의미한다. 비록 생명권이라는 단어를 명시적으로 사용하지 않았을지라도 공자는 인간의 생명을 존중해야 한다는 도덕적 주장을 하고 있음을 알 수 있다.

3. 유교정치 사상에서 '생존권'의 강조

고대 동양사회에서 인간의 생존을 위협하는 요인들은 가혹한 정치제도나 경제제도뿐 아니라 낙후한 생산력이나 자연재해와 같은 여러 측면에서 고루 관찰된다. 전제권력에 의한 폭압과 학정(虐政), 제후국 간의 전쟁과 도살, 자연 재해와 기근, 낙후한 생산력과 가혹한 조세제도 등은 인간의 기본적 권리인 생명권을 위협하는 주된 요인이었다. 전제권력의 폭압과 가혹한 형벌로부터 백성들의 생명을 구해내기 위해 공자는 군주들에게 '백성을 위한(爲民) 정치'를 펴도록 권고했고, 맹자는 군주들에게 '인자한 정치' 즉 '인정'(仁政)을 시행하도록 강조했다. 아무리 기후가 좋아서 풍년이 들어도 세금을 바치고 나면 일 년에 수십 일은 굶는 것이 예사로 여겨지던 고대사회에서 백성들이 절실하게 필요로 했던 것은 무엇보다도 '생명권'이라고 할 수 있다. 춘추전국 시대의 공자·맹자로부터 시작하여 청 말의 담사동(譚嗣同)이나 강유위(康有爲)에 이르기까지 동양 정치사상의 핵심을 이루는 '인자한 정치'(仁政)란 생존을 위하여 기본적으로 요구되는 필수여건을 국가가 보장해주는 정치를 의미한다. 이러한 정치 이상은 오늘날의 개념으로 표현한다면 생명권과 노동권 그리고 사회보장권 등이 고루 보장되는 상태를 의미한다. 비록 근대 이전의 동양사회에서 생명권이나 노동권 또는 사회권이라는 명시적인 단어들은 사용되지 않았지만, 우리는 유가의 '인정'(仁政) 이념에서 이러한 권리들이 함축하는 내용이 실질적으로 담겨 있음을 발견할 수 있다.

유가사상가들이 백성들을 대변하여 주장하는 도덕규범은 오늘날 입헌민주주의에서 채택하고 있는 사회적 기본권에 해당하는 내용을 다수 포함하고 있다. 예를 들어 공자가 위정자에게 "백성을 때(時)에 맞게 부려야 한다."(논어, 「학이」)라고 말하는 일은 '부당한 강제노역으로부터의 자유'에 해당한다. 또한 형벌이나 가혹한 처벌대신에 '덕'에 의해 다스리라고 군주들에게 당부하는 일은 '생명의 자유' 그리고 '신체의 자유'와 더불어 '부당하게

체포나 구금을 당하지 않을 자유'를 보장하는 일에 해당한다. 또한 "출신에 관계없이 교육의 혜택이 돌아가야 한다.(『논어』, 「위령공」)라는 공자의 주장은 사회적 기본권인 '교육을 받을 권리'에 해당한다. 그리고 민중이 굶주리지 않도록 항산(恒産)을 보장해주어야 한다(『맹자』, 「양혜왕」)는 맹자의 주장은 경제적 기본권인 '노동할 권리'와 '최저 임금을 받을 권리'에 해당한다고 할 수 있다. 맹자는 공자보다 더욱 급진적으로 (헌정질서를 파괴하는) 독재자에 대항해서 혁명을 일으킬 수 있는 '저항권'까지도 인정하고자 했다. 비록 유교사상에는 현대 자유민주주의 사회만큼의 다양한 '자유'나 '권리'의 항목이 언급되고 있지는 않지만, 유교사상가들이 몸담았던 시대적 상황을 고려한다면 당시에 고통 받고 억압받는 민중들을 위해 언급할 수 있는 권리는 거의 다 말한 것이라고 할 수 있다. 기층민들의 생존권과 사회적 권리에 관한 공자·맹자의 강조는 한대(漢代)에 이루어진 『예기禮記』, 「예운禮運」 편에서 다음과 같이 되풀이해서 강조된다.

> 대도(大道)가 행해지던 시대에는 천하를 개인의 사유물로 여기지 않고 공공(公共)의 것으로 보았다. 그렇기 때문에 임금된 자는 임금의 지위를 자기 자식에게 넘기지 않고 어질고 유능한 자를 가려서 전해주었다. 그들의 말에는 신의가 있었고 사회의 화목을 위해 몸을 닦았다. 사람들은 오직 자기의 어버이만을 친애하지 않고 다른 사람의 어버이에게까지 미치며, 오직 자기 자식만을 사랑하지 않고 다른 사람의 자식에게까지 미쳤다. 노인으로 하여금 안락하게 수명을 누릴 수 있도록 보장해주고, 장년의 사람들은 충분히 능력을 발휘할 수 있도록 일자리를 만들어주었으며, 어린이는 건강하게 자랄 수 있게 해주고, 홀아비 · 과부 · 고아 · 독거노인 · 장애인 · 병자들에게도 생존을 영위할 수 있도록 복지를 마련해주었다.[1)]

『예기』에서 말하는 노인으로 하여금 안락하게 수명을 누릴 수 있게 해주는 일은 현대적 용어로 말하자면 자립 능력이 결여된 노인에게 의료 · 의식주 · 주거 등과 관련된 사회보장 제도를 제공하는 일을 뜻한다.(25조) 그리고 장년의 사람들에게 충분히 능력을 발휘할 수 있도록 일자리를 주는 일은 노동할 수 있는 권리와 실업으로부터 보호받을 권리를 뜻한다(23조). 또한 어린이가 건강하게 자랄 수 있도록 해주는 일은 인권선언 제25조에 명시된 보살핌을 받을 권리 그리고 제26조에 명시된 교육받을 권리 등에 해당한다. 그리고 홀아비 · 과부 · 고아 · 독거노인 · 장애인 · 병자들의 생존을 영위할 수 있게 해준다

1) 禮記, 「禮運」편.

는 말은 인권선언 제25조 1항에 명시된 "모든 인간은 의식주와 의료, 필수적인 사회보장 제도를 포함하는, 자신과 가족의 건강과 안녕을 위해 적합한 생활수준을 누릴 권리와, 실업, 질병, 불구, 배우자와의 사별, 노령, 또는 그 밖의 자신이 통제할 수 없는 상황에서의 생계의 결핍의 경우에 보장 제도를 누릴 권리를 갖는다."라는 조항의 정신과 정확하게 일치한다. 『예기』에서는 이러한 제반 사회적 권리가 충분히 보장된 상태를 '대도'(大道)가 행해지는 상태라고 말하고, 이러한 권리가 충분히 보장되는 사회를 '대동'(大同) 사회라고 부른다. 대동사회는 생존과 관련된 개인의 기본권과 사회적 권리가 충분히 보장되는 사회이며, 이러한 청사진에는 천하를 소수의 지배층의 사유물로 보지 않고 공공(公共)의 것으로 간주하는 '공적 이성'(public rationality)의 정신이 바탕에 깔려있다.

유교 경전에서 경제적 권리나 사회적 권리에 해당하는 언급은 곳곳에서 쉽게 찾아볼 수 있지만 '정치적 권리'나 '시민적 권리'에 관한 언급이 눈에 띄지 않는 이유는 무엇 때문일까? 그 이유는 대다수 백성이 '정치적 권리'를 누릴 수 있을 만큼 이성적이거나 주체적이지 못하고, 나아가서는 자율적인 시민의식도 아직 성장하지 못한 상황이었기 때문일 것이다. 인구의 90% 이상이 헐벗고 굶주리며 문자마저 해독하지 못하는 근대 이전의 사회에서 모든 사람이 평등하게 정치에 참여하는 일은 가능하지도 않은 일이거니와 나아가서는 바람직하지도 않은 일일 수도 있다. 유교의 정치사상에서 백성은 정치의 주체가 아니라 대상으로 간주되는 이유도 바로 여기서 찾을 수 있을 것이다. 예를 들어 『서경』에서는 좋은 정치란 "마치 엄마가 어린 아기 돌보듯 하는 정치"(如保赤子)라고 적고 있으며, 『춘추좌전』에서는 좋은 정치란 "백성을 다친 사람 보듯 하는 정치"(視民如傷)라고 적고 있다. 많은 비판가들은 유교의 이러한 정치이념이 백성을 '아기' 또는 '병자'와 같이 자율성이 결여된 나약한 존재로 간주하는 '반민주적' 정치사상이라고 비난하곤 한다. 하지만 모든 인간이 평등한 자유를 누릴 수 없었던 시대적 상황에서 엄마가 아기를 보살피는 것처럼 군주가 백성을 보살펴야 한다는 생각을 '반민주적'이라고 비난하는 일은 과연 해석학적으로 좋은 태도일까? 17세기 영국의 정치철학자 홉스(Hobbes) 역시 군주를 목자(牧者)에 비유하고 시민을 양에 비유했다. 근대의 문턱에 접어든 17세기 영국에서도 시민이 양에 비유되는데, 홉스보다 무려 1천2백여 년 전에 살았던 공자·맹자가 백성을 양에 비유했다고 해서 이상할 것이 무엇인가? 인구의 대다수가 문맹이고 교육받지 못한 상황에서 열악한 경제 조건아래 허덕이는 상황이라면 덕스러운 군주가 나서서 "엄마가 아기 보살피듯" 보살펴주는 일이 그렇게도 반민주적이고 흉포한 일일까?

성경이나 찬송가의 구절에서도 예수를 어린 양을 보살펴주는 '착한 목자'라고 칭송하곤 하지만, 우리는 이러한 구절을 반민주적이라거나 반인권적이라고 비난하지는 않는다. 예수라는 절대적 존재 앞에서 나약한 인간이 양으로 취급되는 것은 너무도 당연한 일이기 때문이다. 우리는 엄마가 아기에게 "아이고 예뻐라~ 우리 강아지!"라고 하며 엉덩이를 토닥여주는 일을 반민주적이거나 반인권적이라고 비난하지 않는다. 자율적 생존능력이 없는 가냘픈 생명은 보호의 대상이지 엄마와 대등한 권리를 놓고 다투는 '평등한 주체'의 관계가 아니기 때문이다. 공자가 군주들에게 백성을 사랑하라고 권고하는 이유도 바로 이 때문이다. '인'(仁)은 "인민을 사랑하는 일"(愛人)이다. 공자는 글도 읽을 줄 모르고 기아에 시달리는 백성들을 무자비한 형벌로 다스려서는 안 된다고 말한다.

> 가혹한 세금과 무거운 형벌로 다스리려고 하면 백성들은 빠져나가려고 할 뿐 수치심을 잃게 되고 만다. 그러나 '덕'으로 인도하고 '예'로써 가지런히 한다면 백성들은 부끄러움을 알고 바르게 될 것이다.(논어, 「위정」편).

공자와 마찬가지로 맹자 역시 백성들에게 항심(恒心)을 요구하기 이전에 먼저 항산(恒産)부터 보장해줄 것을 주장한다. '항산'이 없이도 '항심'을 기대할 수 있는 계층은 사(士) 이상의 계급이라야 가능하다고 본 것이다. 먹을 것이 없어 굶주리는 사람은 수치심을 가지기 어렵다. 수십 일씩 굶주리다가 먹을 것을 보면 체면 불구하고 달려드는 것이 생명을 가진 존재의 보편적인 모습이다. 다만 평소에 남다른 지위와 교양을 누렸던 '사람'이라면 이런 상황에서도 체면을 차리려고 노력할 것이다. 이런 사람은 바로 맹자가 말하는 '사'(士)에 해당하는 사람이다. 그러나 문자와 교양을 습득하지 못한 일반 백성은 그렇지 못하다. 당장 목숨을 부지하는 일이 급하지 체면이나 수치심은 교양인의 사치스런 허영이기 때문이다.

안정된 사회를 이룩하려면 먼저 백성들의 생존을 보장해주어야 하고, 백성들을 문화인으로 만들려면 그들의 생존권부터 보장해주라는 것이 공자·맹자의 공통된 생각이었던 것 같다. 유교의 이런 정치사상은 과연 누구의 이익을 위한 것이었을까? 문화대혁명 시기이래 중국학자들은 공자와 맹자의 정치사상이 지배계급의 이익을 위한 것이라고 해석해왔다. 하지만 공자·맹자의 정치사상은 군주와 인민 모두를 위한 것이었다고 판정하는 것이 더 옳을 듯하다. 공자 사상의 핵심이라고 불리는 '서'(恕)는 바로 이러한 내용을 담고 있

다. '서'는 문자적으로 '같음'을 의미하는 '여'(如)자와 '마음'을 의미하는 '심'(心)자가 합쳐서 이루어져 있다. 남을 대할 때 상대방의 입장을 헤아려 "같은 마음으로" 배려해야 한다는 뜻이다. 공자는 '서'의 적극적 표현으로 "내가 서고자 하면 먼저 남을 서게 해주고, 내가 도달하고자 하면 먼저 남부터 도달하게 해주라"고 말한다. 그리고 '서'의 소극적인 표현으로 "내가 남으로부터 당하고 싶어 하지 않는 일이라면 남에게 해서는 안 된다."고 말한다. 이러한 '서'의 덕목은 '호혜성의 원리'(reciprocity)에 해당하는 윤리규범인 동시에, 보편적 윤리원칙이 성립하기 위해 필수적으로 요청되는 '보편화의 원칙'(principle of universalizability)에 해당한다.

공자는 군주의 이익만 대변하고자 한 보수·우파도 아니며, 민중의 이익만을 대변하고자 한 급진좌파도 아니었다. 공자는 군주와 백성 모두에게 이익이 되는 '조화의 정치'를 제시하고자 했던 것이다. 이러한 정치를 실현하기 위해서 공자는 군주들에게 수신(修身)을 통하여 덕성을 연마하라고 권고하는 한편, 민중을 위해서는 생존권의 보장을 주장한 것이다. 공자가 군주들에게 권고하는 '자기성찰'과 '자기절제' 그리고 '덕성의 연마'는 오늘날의 언어로 '적극적 자유'에 해당한다. 경제적으로나 교육적으로나 대단히 열악하고 저급한 문명의 단계에서 그나마 정치에 참여할 수 있는 계층은 우선 문자를 해독할 수 있고 지식과 교양을 습득한 소수 엘리트 계층이었다. 공자가 끊임없이 정치를 담당하는 엘리트 계층을 향하여 "자신을 닦아서 다른 사람들을 편안하게 해주라!"(修己安人)(논어, 「헌문」)고 권고했던 것도 바로 이러한 이유에서였다. 유학에서는 정치를 담당하는 지배계층은 '권리의 향유자'가 되기보다는 오히려 '의무의 담지자'가 되어야 한다고 보았다. 소수의 지배계층만이 정치참여의 자유를 누릴 수 있는 상황에서, 이러한 소수 특권층의 '자유'와 '권리'가 도덕적으로 절제되어 대다수 백성들의 생존과 복지를 위해 봉사해야 한다고 보았기 때문이다. "정치는 바로잡는 일이다!"(政者, 正也)라는 공자의 말은 바로 이러한 맥락 속에서 진정한 의미를 획득한다. 공자가 끊임없이 지배계층을 향하여 덕(德)을 쌓도록 권고하고 욕망을 절제하도록 요구한 것도 바로 이러한 이유에서였다. 만약 공자가 헐벗고 굶주리는 기층민을 향하여 욕망을 절제하라고 권고했다면 이는 그야말로 보수·반동적 주장이 될 것이다. 그러나 당시 대다수 인민들은 절제해야 할 만큼 넘쳐나는 욕망도 없었거니와 그러한 욕망을 기대조차 할 수도 없는 형편이었다. 욕망의 절제는 언제나 욕망이 넘쳐나는 상황에서 요청된다. 헐벗고 굶주리는 대다수 인민들에게는 '욕망의 절제'가 아니라 '최소 욕망의 충족' 즉 '생존권의 보장'이 요청되는 것이다.

‘인간의 권리’와 관련하여 유교 사상가들이 자기 시대에 노력했던 일은 크게 두 방향으로 나누어서 정리해볼 수 있다. 먼저 (1)소수 특권층만이 누릴 수 있던 특권적 권리(privilege-rights)를 도덕적으로 정화시켜 덕스러운 방식으로 행사하도록 요구한 일이다. 이미 지배자의 위치에 올라서서 충분히 권리를 향유하고 있는 계층에게 필요한 것은 또 다른 항목의 권리가 아니라 ‘자기절제’와 ‘약자에 대한 배려’이기 때문이다. 지배계급에 대한 이러한 요구는 자연히 (2)민중의 ‘생존권’을 보장해주는 일로 연결된다. 마치 풍선의 한 쪽을 누르면 다른 한쪽이 튀어나오게 되듯, 사회의 한 (지배)계층이 한정된 재화와 권리를 독점해버리면 다른 계층(피지배계층)은 그만큼의 결핍과 억압을 감내할 수밖에 없기 때문이다.

공자가 자기 시대 인민들을 위해 설파했던 ‘생존권’은 근대에 들어 서양에서 먼저 쟁취되었다. 자유주의는 인간을 종교적 구속과 정치적 압박 그리고 봉건도덕의 쇠사슬에서 해방시킨 공로가 있지만, 이보다 근본적으로 중세 때부터 내려오던 자기보존의 ‘의무’를 자연법적 ‘권리’로 정당화했다는데 더 큰 의의가 있다. ‘자기보존’은 ‘자기 소유권’(sum)이 보장됨으로써 가능해지며, ‘자기 소유권’으로부터 ‘생명에 관한 권리’ ‘신체에 관한 권리’ ‘자유에 관한 권리’가 파생되고, 이러한 제반 권리로부터 다시금 ‘재산 소유권’이 도출된다. 이렇게 생명 · 신체 · 자유 · 재산에 관한 권리가 제도적으로 보장됨에 따라 근대인은 비로소 ‘자기보존’의 권리를 규범적으로 확보할 수 있게 된 것이다. 공자가 그토록 자기 시대의 군주들을 향하여 설파했던 ‘생존의 권리’는 그가 죽은 지 2천여 년이 지난 후 근대 서양에서 먼저 쟁취된 것이다.

그러면 공자는 현대 사회의 ‘자유’와 ‘권리’에 대해 어떻게 생각할 것인가? 공자는 자기가 그토록 염원하던 ‘생존의 권리’가 규범적으로 보장받게 되었다는 소식을 듣고 일단 크게 기뻐해 할 것이다. ‘생명권’이 보장됨으로 말미암아 인간은 고대 사회의 순장과 같은 잔혹한 악습으로부터 벗어날 수 있게 되었고, ‘신체권’이 보장됨으로 말미암아 절대 권력에 의한 가혹한 형벌과 고문으로부터 해방되게 되었으며, ‘재산권’이 보장됨으로 말미암아 노동의 결과물을 자기의 소유로 확보할 수 있게 되었기 때문이다. 그러나 다른 한편으로, 만약 공자가 오늘날 ‘자유’의 이름으로 행해지는 수많은 부조리의 진상을 파악한다면 곧 실망을 감추지 못할 것이다. ‘소유의 자유’라는 이름아래 위협받는 민중의 생존권, ‘언론의 자유’라는 이름으로 조장되는 민족갈등과 지역감정, 그리고 ‘자유수호’라는 미명아래 자행되는 정치적 탄압과 테러 등은 ‘자유’의 진정한 의미를 희석시키는 왜곡된 현상들이다. 공

자가 만약 이 시대에 살았더라면 그는 '자유'라는 이름으로 행해지는 온갖 억압과 불평등 그리고 탐욕과 방종을 교정하기 위해 또 다시 천하를 주유(周遊)하러 나설지도 모른다.

4. 계급에 따른 '덕'과 '권리'의 차등적 강조

위에서 살펴보았듯이, 유교에서는 '가진 자'(지배계층)에게는 '자기성찰'과 '자기절제'에 의해 권리를 덕스러운 방식으로 사용하도록 권고하는 한편 '가지지 못한 자'(피지배계층)에게는 더 많은 자유와 권리를 보장해 줄 것을 주장하였다. 유교사상가들의 '덕'과 '권리'에 대한 이러한 '차등적 강조'(differential emphasis)는 오늘날에도 여전히 유효하다고 여겨진다. 오늘의 지배계층에게는 '자기성찰'과 '자기절제'가 결여되어 있으며 약자를 향한 배려의 미덕은 찾아볼 수 없다. 근대 초기에 전제왕권과 교회권력에 대항해서 '인권'을 부르짖었던 신흥 부르주아 계급은 오늘날에는 새로운 지배계급으로 군림하게 되었다. 원래 사회적 약자였던 신흥 부르주아 계급은 봉건 권력을 타파하고 새로운 지배자의 지위에 올라서게 된 것이다. 특히 양도 불가능한 소유권과 영리추구의 무제한적 자유는 새로운 지배계급의 지위를 공고하게 해주는 이념적 방패막이가 되었다. 이들 지배계급의 '소유권'을 위하여 민중들의 '생존권'은 손쉽게 억압당하곤 한다. '권리'의 이름으로 또 다른 '권리'가 억압당하고, 강한 자의 자유를 위하여 약한 자의 자유가 박탈당하는 현실, 이 모든 부조리는 아름답게도 '자유'와 '권리'라는 이름으로 자행된다. 만약 공자나 맹자와 같은 사상가들이 이 시대에 살았더라면 그들은 또다시 강한 자에게는 '자기절제'와 '자기성찰'의 미덕을 권고하는 한편, 사회적 약자를 위해서는 인간답게 살기 위해 필수적으로 요구되는 기본적 권리들이 실질적으로 보장되어야 한다고 주장했을 것이다.

우리는 자유민주주의라는 찬란한 깃발을 내건 정치체제 안에서 살고 있지만, 고통에 찬 양심수의 목소리(사상의 자유)나 굶주림에 고통 받는 해고자 · 실업자의 신음소리(생존권)는 묵살되기 일쑤다. 우리 헌법에는 국제적 인권규약에 상응하는 기본권들이 대거 나열되어있지만, 정작 '언론의 자유'는 특정 당파의 지배 권력에 의해 장악되고, '표현의 자유'는 도로교통법 위반이나 집시법 위반이라는 시시껍적한 하위 법령에 의해 억압받는다. 우리는 명목상으로는 자유민주주의의 세상에 살고 있지만 정작 '자유'를 필요로 하는 사람 그리고 정작 '권리'를 필요로 하는 사람들의 목소리는 묵살되어버리는 것이 자유민주주의의 현주소이다.

5. 인권 상황의 한계와 미래

유교의 관점에서 보았을 때 '인권'은 사회적 강자보다는 오히려 약자들을 위해 고안된 규범적 장치이다. '권리'(rights)는 상대방에게 '의무'(duty)를 강제적으로 부과할 수 있는 '규범적 강제력'(normative force)을 지니고 있기 때문에 강한 구속력을 지닌다. 엄격한 의미에서 '권리'는 항상 그에 상응하는 '의무'를 전제 조건으로 성립한다. 즉 한 개인이 권리를 가질 때 상대방은 이에 상응하는 의무를 지니게 된다. 이렇게 상대방을 의무에 귀속시킬 수 있는 규범적 강제력 때문에 '권리'는 개인(특히 사회적 약자)의 이익이나 자유를 부당한 간섭이나 횡포로부터 보호해주는 기능을 효과적으로 수행할 수 있다. '권리' 개념이 지닌 규범적 강제력 때문에 파인버그(J. Feinberg)는 이 세계가 아무리 인자·자비·동정 등의 미덕으로 가득 찼다고 해도 만약 '권리'가 없다면 이 세상은 도덕적으로 황폐한 땅이 될 것임에 틀림없다고 역설한다.[2] '권리' 개념이 지닌 규범적 강제력과 달리 '덕'은 행위 주체의 자발적 의지와 자율적 성품에 의해 실행되기 때문에 규범적 강제력의 측면에서 확실한 보장을 약속하기 어렵다. 이런 점에서 근대 윤리학의 통용화폐인 '권리' 개념은 전통의 덕윤리가 지닌 '제도적 약점'을 한 단계 보완한 것이라고 평가할 수도 있을 것이다.

권리 개념이 전통의 덕 윤리를 제도적 측면에서 한 단계 보완한 것이라고는 하지만, 다른 측면에서 볼 때 권리 개념은 덕 윤리를 내용적 측면에서 한 단계 강등시켰다는 혐의도 피할 수 없다. '소극적 자유'(negative liberty)에 해당하는 권리(예를 들어 생명권이나 고문받지 않을 권리)들은 한 국가의 정치적 성숙도 또는 민주주의의 신장과 더불어 비교적 용이하게 보장받을 수 있지만, '적극적 자유'(positive liberty)에 해당하는 권리(예를 들어 노동권이나 생존권)들은 한 나라의 정치적 성숙도와 상관없이 '경제적 이유' 때문에 보장받을 수 없게 되는 상황이 빈번하게 발생한다. '권리'라는 이름이 무색할 정도로 상대방(국가 또는 기업)에게 강제력 있는 '의무'를 부과할 수 없는 현실이 자본주의 사회에서는 빈번하게 발생한다. 다시 말해서 정치적 권리 또는 시민적 권리로서의 인권은 국가(또는 권력)에게 '불침해' 또는 '불간섭'이라는 '소극적 의무'를 부과함으로써 비교적 용이하게 보장받을 수 있지만, 사회적 권리 또는 경제적 권리로서의 인권은 '분배' 또는 '복지'라는

2) Joel Feinberg, "The Nature and Value of Rights," in *Bioethics and Human Rights: A Reader for Health Professionals,* edited by Elsie L. Bandman and Bertram Mandman (New York and London: University Press of America, 1986), 19-31쪽.

'적극적 의무'를 국가(또는 기업)에 부과함으로써 자본주의 사회에서는 실현 불가능한 '이름뿐인 권리'로 전락하고 있다. 애당초 인권선언에 삽입될 권리의 항목을 놓고 설전을 벌였던 자유주의권과 사회주의권의 대립은 아직도 그 불씨가 꺼지지 않은 채 뜨거운 쟁점으로 남아있다. 예를 들어 인권선언문 제22조, 23조, 24조, 25조, 26조에 언급된 경제적 권리, 사회적 권리, 노동권, 생존권, 휴식할 권리, 사회보장권 등은 단지 명목상으로 누릴 수 있는 권리의 항목일 뿐, 이를 실제로 보장받을 수 있는 제도적 장치나 규범적 구속력에 대해서는 아무런 언급도 되어 있지 않다. 사회적 약자에게 이러한 권리를 보장해주기 위해서는 가진 자들의 '소유권'(세계인권선언 제17조)을 어느 정도 제약하지 않으면 안 되기 때문에 '권리와 권리의 충돌'은 불가피한 것이다. 이 점이 바로 권리중심의 윤리학이 지니는 치명적인 난점이라고 할 수 있다.

강한 자와 가진 자에게는 자기성찰과 자기절제의 미덕을 강조하는 한편, 약한 자와 못 가진 자에게는 생존권을 보장할 것을 주장해온 유교의 덕 윤리는 바로 이 지점에서 권리중심의 윤리를 보완할 있는 시사점을 제공해준다. 이제 인권의 보편성만을 추상적으로 강조해온 종래의 인권담론은 시급하게 실현이 요청되는 인권의 구체적인 항목들에 대한 적실성 있고 내실 있는 논의로 옮겨가야 한다. 아울러 국제사회는 '세계인권선언'(UDHR)에 대한 후속적·보완적 조치로 사회적 약자에 대한 국가의 '적극적 책임'을 명시하는 '세계책임선언'(UDSR: Universal Declaration of State Responsibility)을 내놓을 필요가 있다.

제1주제 <토론문>

유가와 인권,

그 사이와 합의의 모색

조경란(성균관대 연구교수)

유가와 인권, 그 사이와 합의의 모색

조경란(성균관대 연구교수)

● 우선 이승환 선생님의 글을 따라가면서 이해해보면 대략 다음의 내용이 아닌가 생각한다. 가장 큰 고민의 핵심은 자본주의가 발달하고 근대 국가제도가 기본적인 형태를 갖추었음에도 불구하고 사람들은 행복해질 수가 없다. 왜? 그 이유는 주로 호혜성의 원리이자 보편화의 원칙인 恕의 정치(己所不慾 勿施於人, 己欲立而立人 己欲達而達人)에 근거한 적극적 자유와 최고도덕의 실현이 불가능한 데서 비롯된다. 이의 실현은 상당부분 사회지도층과 그 구심체인 국가가 의무와 책임을 다하지 못한 데서 연유한다. 즉 덕치가 실현되지 않기 때문이다.

○전통 동양사회에 오늘의 인권 개념에 해당하는 명시적 개념이 없었다 해도 이와 유사한 도덕적 규범이 존재하지 않았다고 할 수 없다. 즉 유가사상가들이 주장하는 도덕 규범 안에는 생존권, 저항권 등 서구와 같은 분명한 권리 개념은 아니더라도 청구권 생존권 등 자유와 권리에 버금가는 정도의 개념이 모두 들어 있다. 대표적으로 爲民과 仁政의 정치에서 그 예를 찾아볼 수 있다. 인정이란 생존을 위해 기본적으로 요구되는 필수여건을 국가가 보장해주는 정치를 의미한다. 예를 들어 유가에서 이상사회로 상정하고 있는 『예기』 「예운」편의 大道가 행해지는 大同社會는 인정의 절정을 보여준다고 할 수 있다. 구체적으로는 사회적 약자인 鰥寡孤獨에 맞춰져있는 안배들은 사회보장제도, 노동할 수 있는 권리, 보살핌을 받을 권리, 교육받을 권리 등 인권선언의 규정들을 떠올리게 한다. 이런 대동사회의 청사진에는 천하를 소수 지배층의 사유물로 보지 않고 공공의 것으로 간주하는 공적이성의 정신(天下爲公)이 깔려 있다. 정치적 시민적 권리에 대해서도 유가사상이 출현할 당시 백성은 정치의 주체가 아니라 대상으로 간주했으며 이를 如保赤子가 반민주적이라고 비난하는 것은 시대상황이나 해석학적 입장에서 볼 때 정당하지 못하다.

사실은 유교뿐 아니라 거의 모든 문화와 종교에는 서구의 인권에 해당하는 인도적 윤리관이 포함되어 있고 이런 토대가 20세기 들어 인권의 확산에 큰 역할을 했다고 말하는 『세계 인권 사상사』의 저자 이샤이의 주장도 이 선생님의 주장과 상통하는 면이 있다.

○恕의 정치에 근거한 정치는 특권층에게는 자기절제와 약자에 대한 배려이며 이는 민중의 생존권을 보장해주는 차원으로 이해되어야 한다. 즉 가진 자의 도덕적 의무를 의미하는 노브리스 오블리지를 강조하는 것으로 이해할 수 있으며 이를 동양식으로 표현하면 덕치라 할 수 있다.

이승환 선생님의 이런 서술은 곧 덕치는 아직 법치의 단계에 이르지 못한 단계에서는 물론이고 "덕윤리가 권리중심의 윤리를 보완할 수 있다"(10쪽)는 기술에서 보이듯이 법치를 이룬 경우에도 이에 대한 강력한 보완장치가 될 수 있다는 주장으로 이해된다. 따라서 지금의 상황에서 필요한 것은 사회적 약자에 대한 국가의 적극적 책임을 명시하는 "세계책임선언"이 필요하다.

● 함께 생각해볼 문제

1. 이승환 선생님의 글은 기본적으로 유가사상의 근본이 무엇인지, 유학의 초석을 놓은 공자가 어떤 사회를 구성하려 했는지에 대한 근본적인 이해와 공감이 베이스에 깔려 있다. 이 점에서 이 접근법은 인권의 윤리적이고 저항적 해석을 강조하는 인권의 근원적 서사방식(조효제, 2007)에 속한다고 할 수 있다. 공자와 맹자의 고민과 이승환 선생님의 고민 사이의 時制.

2. 제도와 인간으로 이루어지는 인간관계(덕치를 근본으로 하는)에 대한 근본적인 변화를 목적으로 한 고민의 결정체가 『논어』라는 점에서 공자의 발상은 혁명적 발상-계급관계, 생산관계-이며 사회변혁의 문제와 연관된다. 이런 점에서 혹자는 『논어』와 『자본론』에서 유사성을 발견한다고 말하기도 하는데, 이는 이승환 선생님의 위의 주장과 유사한 면이 없다고 할 수 없음.

3. 또 이를 현대에 적용시키면 현대사회 체제에 대한 근본적 문제제기에 해당, 예컨대 중국같은 나라를 대상으로 하면 중국에서 신좌파의 - 유교를 거론하면서 논의하지는 않지만 - 경우 일반 농민과 노동자가 처한 사회문제에 대한 책임의 주체는 - 비록 국가가 자본의 에이젼트로 전락했다는 판단을 하면서도 - 현실적으로 국가일수밖에 없다는 진단과 유사성이 있음.

비약이 있긴 한데, 세계금융위기가 도래한 지금 세계의 신좌파들이 국가의 적극적인 시장 개입이 적극 고려되어야 한다는 진단과 많은 부분 상통한다. 그런 점에서 이승환 선생님의 주장은 현대사회 체제에 대한 이러한 문제제기에 해당할 수도 있음.

5. 유가의 이상사회인 대동사회는 최고도덕의 실현을 목표로 하고 있다는 점에서 사회주의의 이상인 "능력만큼 일하고 필요한 만큼 가져가"는 도덕적 사회와 근본 원리에서 유사할 수도 있다. 물론 인간관계에 대한 근본적 성찰과 고민에서 비롯된 것은 공통점, 다른 것은 유가는 제3의 계급인 士계급과 권력자의 동맹관계로서 덕치의 실현의 입장에서 보는 것이고, 사회주의는 계급적 관점에서 본 것.

6. 인권과 유가의 목적이 다른 점-인권은 '논의의 문턱'에 불과, 따라서 완벽한 이론체계로서가 아니라 억압이 있는 그곳에 있어야 하는 이른바 현장성을 무시할 수 없는 것이라면, 유가의 인간관계론은 최고도덕을 상정, 이런 차이로 인해 "권리 개념이 전통의 덕윤리를 제도적 측면에서는 한 단계 보완한 것이지만 다른 측면에서는 덕윤리를 내용적 측면에서 한 단계 강등시켰다는 혐의도 피할 수 없다"(9쪽)는 진단이 나올 수 있는 것은 당연한 것. 하지만 동아시아 사회 중 많은 곳이 아직도 현실적으로 최소의 도덕인 법치의 실현도 안되고 있는 상황을 어떻게 봐야 할지?

7. 인권은 권력의 문제-해당 시대의 권력 형태에 대한 저항담론으로 출현-사회구성주의적, 억압권력<-->대항권력

유가적 인권 : 인권개념을 어떤 유토피아적 사회상태, 이상적인 국제질서와 동일시-현실의 제약 속에서 운신할 수밖에 없는 현장의 인권정책을 쉽게 실망-인권문제를 구조적이고 근본적인 차원으로 환원하는 태도-인권문제를 해결하는 방법론이 비현실적.

8. 인권과 문화의 문제를 고정된 것으로 보게 되면 다른 문화간의 공통분모에만 집착-인권이 문화를, 문화가 인권을 변화시키는 일은 이미 문명교류가 시작된 이후부터 전개되기 시작-약한 상대주의와 약한 보편주의(잭 도널리)

9. 논의에 대한 구체화의 필요성 : 구체적 시공간을 고려하는 논의 전개가 필요, 예를 들어 우리가 유교적 사회라고 부르는 것을 잠정적으로 시인한다면 한국과 중국이 이에 해당한다고 할 수 있을 것이다. 예컨대 한국과 중국, 그리고 유동하는 동아시아라는 범주로 나누어 논의가 진행될 필요성.

10. 동아시아의 가파른 문화 변동에 유교적 인권과 동아시아 인권은 어떻게 대응할지 고민해야 : 인권과 문화 문제에서 탈영토화(deterritorialization) 현상과 '이동하는 문화'(travelling cultures) 현상에 대해 어떻게 능동적으로 대응할지의 문제.

인권교육 인접영역으로서 도덕(인격)교육/시민교육

심성보(부산교대 윤리교육)

인권교육 인접영역으로서 도덕(인격)교육/시민교육

심성보(부산교대 윤리교육)

1. 인격(도덕)교육/시민교육과의 관계

1) 도덕교육 vs 인격교육

(1) 도덕교육

서양에서는 적어도 도덕교육(moral education)의 용어를 구성주의적 심리학 구조와 가장 강력하게 연결시킨다. 피아제(1965)에 의해 처음으로 대중적으로 만들어졌고, 콜버그(1971, 1976)에 의해 더욱 강력하게 알려진 도덕교육은 학교환경에서 아동기와 청소년기의 도덕적 인지구조(도덕적 추론 단계)의 발달을 촉진시키기 위한 시도이다. 콜버그(1987)는 정의감의 연속적 구조 여섯 단계를 만들었다. 이 단계들은 본질과 순서에 있어서 보편적이라고 논의되어졌다. 교육적 관점에서 이들의 발달을 촉진시키는 두 가지 주요하고 상호 관련된 교육의 접근법이 있다. 하나는 제한이 없는 도덕문제에 용이한 동료그룹 토의를 수반하는 '도덕적 딜레마 토의(moral dilemma discussion)'이다. 도덕적 딜레마 논의를 구체화하는 더 복잡한, 다른 하나는 '정의로운 공동체 학교'이다. 이러한 작은 민주주의는 명백하게 정의와 공동체를 촉진시키는 데에 초점을 맞추고 있다. 이들 교육전략의 중요한 특징은 심리학에 의해 크게 영향을 받은 이론이라는 것이다. 심리학은 도덕적 추론 단계의 발달과 만족스러운 연구를 장려하기 위해 설계된 것이다.

특히 보다 일반적으로는 인지적 도덕발달과 도덕심리학 사이에 하나의 중요한 차이가 있다. 도덕심리학은 도덕발달과 같이 심리학에 크게 영향 받은 것뿐만 아니라 경험적이고 이론중심적인 경향이 있다. 그러나 도덕발달에 의한 연구에서는 도덕발달연구, 즉 도덕적 추론 단계 발달을 넘어서는 많은 다른 심리학적 개념을 포함하고 있다. 예를 들면 도덕심

리학은 양심, 공감, 가치 그리고 이타적 행위가 있다. 몇몇 시도는 도덕적 심리발달(도덕적 추론 발달을 포함한)의 통합적 모델을 제공하기 위해 이루어졌다. 비록 우리가 다양한 분야를 통합하기 위한 시도의 의미로써 도덕심리학의 보다 넓은 영역으로 바꾼다 할지라도, 우리는 지금 도덕교육과 인격교육 사이의 주요한 불일치가 전자의 도덕적 추론 가능성에 초점을 맞추고 있기 때문에 우리는 주로 도덕적 인지발달의 보다 좁은 범위에 초점을 맞출 것이다.

(2) 인격교육

인격교육(character education)의 분야는 도표로 만들기가 훨씬 더 어렵다. 인격교육이라는 용어는 미국에서 주로 사용되었으나, 도덕교육의 용어보다도 더 오래 사용되었다. 인격교육은 19세기 말에 시작되어 20세기 초까지 40여 년 동안 계속되었으나, 제2차 세계대전으로 중단되었다. 인격교육은 바람직한 습관의 교화에 초점을 맞춘 주로 전통적인 접근법이었다. 존 듀이(1922)조차도 '습관의 상호침투'와 이러한 습관에 영향을 미치는 행동의 결과로 인격을 정의한다. 이 행동주의적 방향은 이 분야의 발달을 위한 중요한 유산으로 남아 있다.

2차 세계대전 후 적극적인 청소년 발달을 위한 교육과 관련하여 미국교육은 공백이 있었다. 하지만 1960년대의 사회적·정치적 대변동으로 인해 오래된 도전에 대한 관심을 떠오르게 하였다. 도덕적 가치와 정책에 대한 사회적 문제에 대해 젊은이를 사회화시키기 위한 많은 접근법이 제안되었다. 그 중 하나가 위에서 말한 '도덕교육(moral education)'이었다. 또 다른 것은 가치명료화(value clarification)였다. 비교적 단명하였지만 도덕적 상대주의의 암묵적 철학이 아니라 '자기발견'을 고무시키는데 초점을 맞춘 영향력 있는 접근법이었다. 또 다른 것은 종종 강한 아리스토텔레스의 정당화와 함께 나왔던 인격교육의 재발견이었다. 사실상 인격교육의 대부분 작업은 아리스토텔레스의 덕 윤리학과 심리적 행동주의 사이의 경계선을 희미하게 하였다.

한편으로는 습관의 습득에 대한 의존이 중첩되기 때문에 그리고 또 다른 편으로는 인격교육이 보다 실천지향적인 영역에서 이론을 덜 강조하기 때문이다. 물론 예외는 있는데, '도덕교육과 인격발달을 위한 기초'라는 그룹의 연구였다. 그러나 1990년대 초 인격교육의 분야가 바뀌었다. 인격교육을 위한 국가적 의제를 개발하기 위한 몇몇 시도는 특히 학교

에서, 적극적 청소년 발달을 도모함으로써 미국에 보급된 그룹의 대형천막 방식[3] 철학으로 동료를 익숙지 않게 만들었다. 이 분수령이 1992년에 이르렀을 때 '인격교육동반자' 단체를 중심으로 기획회의가 열렸다. 이 회의에서 도덕교육 접근법의 대표자를 포함하여 아주 다양한 시각을 가진 전문가들이 참가하였다. 다른 사건들과 발의를 통해 인격교육은 보다 넓은 범위의 교육적·철학적 시각을 포함하게 되었다. 그러나 이것은 적어도 도덕교육운동과 비교했을 때 주로 이론적이고 비과학적인 것이었다. 그러나 보다 최근의 연구에서 나타난 학교에 기초한 알맞은 크기의 집단은 인격교육의 잠재적인 영향력을 설명하기 위해 경험에 바탕을 둔 자료를 만들어 내고 있다.

인격교육은 매우 광범위한 궁극적인 목표, 교육적 전략, 철학적 기원을 포함하여 정의하기 어려운 상태로 남아있다. '인격교육동반자'를 포함하여 '도덕교육을 위한 협회'의 많은 북미 단체에 의해 밝혀졌듯이 도덕교육의 진영과 인격교육의 진영 사이에는 상당히 중복되는 점이 있다. 사실상 많은 인격교육자들이 도덕적 발달을 그들의 인격교육 모델로 통합시키고 있다. 리코나(Lickona, 1991)는 동료 토의를 통한 도덕적 추론을 고무시킬 것을 장려하고 있다. 버코비쳐와 비어(Berkowitz & Bier, 2005)는 효과적인 인격교육 프로그램은 자주 도덕적 발달을 목표로 하고 학급에서 도덕적 토의를 실시하고 있다고 기록하고 있다. 리코나와 데이비슨(Lickona & Davison, 2005)은 그들의 '인격의 8가지 강점'의 목표 중의 하나로써 비판적으로 사고할 것을 포함하고 있다. 특히 '인격교육동반자'의 중요한 자료인 '11가지 원리 자료집'은 인격의 인지 부분에 중점을 두면서 도덕발달과 도덕교육에 대한 장황한 논의를 제공한다. 그럼에도 불구하고 도덕적 인지능력을 발달시키는 데 이론적 토대를 두는 접근법을 견지하는 사람들과 스스로 동기를 부여하는 능력을 가진 도덕적 행위주체로 고무되기를 원하는 비이론적 사람들 사이에는 불편한 긴장이 일어나고 있다.

(3) 도덕교육과 인격교육

도덕교육(여기서는 도덕교육의 인지발달적 접근법으로 정의한다)과 인격교육 사이의 특히 다음과 같은 몇 가지 결정적인 차이점이 있다.

첫째, 도덕교육은 이론에 기초하고 인격교육은 이론상으로만 존재하는 경향이 있다. 도덕교육은 도덕적 추론 발달단계의 인지구조 모델에 의해 그리고 인지구조 모델로부터 주

3) big-tent; 정당이 폭넓은 정치적 견해를 허용하는 일

로 영향을 받았다.

둘째, 도덕교육은 상대적으로 변화의 폭이 크지 않지만, 인격교육은 한 세기를 지나면서 반복적으로 발전되어 왔다.

셋째, 도덕교육은 도덕적 추론 구조의 발달에 초점을 맞춘다. 이것의 예외는 드물게 실행된 '정의로운 공동체 학교' 모델이다. 이것은 도덕적 행동, 가치, 감정 발달을 통합시키기 위한, 협소한 도덕적 추론 발달을 확장시키기 위해 시도였다. 반면에 인격교육은 목표로 한 결과에 대해 매우 종합적이고 다양한 환경을 고려한다. 비슷하게 도덕교육은 매우 좁은 범위의 교육적 전략에 의존하며 인격교육은 매우 광범위하고 다양한 범위의 전략을 가진다.

넷째, 도덕교육은 인격교육보다는 협소한 범위인 '도덕적 영역'이 주요 관심범위이다. 도덕교육은 정의(justice)에 의한 추론 발달에 초점을 맞춘다. 그리고 더 나아가 대인관계의 관심사에 대한 관계적 도덕과 추론을 통합하고자 한다. 인격교육은 더 광대한 접근법이기 때문에 도덕적 개념과 비도덕적 개념 간의 경계선이 종종 불분명하다. '토대적 특징'으로써 후자를 서술하고자 한 버코비쳐(Berkowitz, 1997)은 그것이 특히 도덕적인 것(인내, 충성, 용기 등)이 아니라 도덕적 행위주체를 지지하는데 기여한다고 제안하였다. 그들은 만약 몸에 익히기만 한다면, 도덕 또는 부도덕적 결말로부터 그들이 적용한 것(다시 말하면, 선 또는 악을 만족시키는데 인내할 수 있는가, 도덕적 또는 부도덕적 이유에 충성할 수 있는가), 어떤 것이라도 그들의 도덕적 상황을 이끌어내었다. 인격의 두 측면(도덕적 인격과 행위적 인격)을 확인할 수 있는 새로운 모델이 제시되었다. 반면에 몇몇 인격교육자들에게는 포괄적인 이중성이 그들을 학교의 학문적인 면과 학교의 주요한 의무, 다시 말하면 모든 아동의 교육과 발달을 중심으로 연결하게 한다.

다섯째, 도덕교육은 자유주의적, 사회과학 전통에서 유래하고, 인격교육은 고전적·전통적 그리고 때때로 철학적 전통으로부터 주로 유래한다. 이것은 지나치게 단순화된 이분법이다. 먼저 언급했듯이 이론은 인격교육보다 도덕교육에서 더 강한 입지를 가지며, 인격교육은 매우 취사선택적인 분야가 되었고 실제로 몇몇 도덕교육을 통합한 것이다. 또한 인격교육은 때때로 이론상의 것이고 덕 윤리와 심리학적 행동주의가 변형되어 결합된 것에 의존한다. 콜버그(Kohlberg, 1981)는 그의 연구에 기초하여 자유주의적 전통에 대해 광범위하게 기술하고 있다. 진보적 교육운동과 듀이는 교육과의 적용에 있어 콜버그에게 큰

영향을 미쳤다. 도덕교육 방법은 자유주의적, 민주주의적 형식을 보였다(정의로운 공동체 학교는 민주적 학교에 대해 진보적인 실험을 했었다. 그리고 도덕적 딜레마 논의는 결론적으로 사실상 권력이 있고 민주적인 것이다). 반면에 전통적인 인격교육에서, 더 보수적이고 계층적인 방법(성인 옹호, 직접적 교수법, 영감을 주는 문화유산)에 의존한다. 아마도 이것은 더 진보적인 뿌리에 바탕을 둔 몇몇 중요한 교육모델이 '인격교육' 프로그램으로 정의되는 것을 피하는 이유일 것이다(Watson et al., 1989; http://www.casel.org).

여섯째, 사회과학에 뿌리를 두고 있는 도덕교육은 경험적인 바탕이나 기원에 더 근거를 두고 있다. 종종 도덕교육 연구를 통합하는 것은 아무 가치가 없었다. 사실상, 포괄적인 검토를 통해 가장 공통적으로 지지되는 인격교육의 결과는 사회적 도덕적 추론 발달이라고 기록하고 있다. 이것은 콜버그의 도덕적 딜레마 논의의 폭넓은 연구에서의 직접적인 산물이다. 더 나아가 그들이 밝힌 인격교육 프로그램으로 지지된 33개 중 2개가 도덕적 딜레마 논의와 정의로운 공동체 학교 프로그램으로 둘 다 도덕발달 모델이다.

2) 인격교육과 시민교육

(1) 민주주의와 인격교육

최근 시민교육의 연구는 민주주의적 관점을 견지하고 있다. 도덕교육이 시민성의 필수적이고 피할 수 없는 측면인가에 대한 논쟁 중에도 불구하고 할스테드와 파이크는 자신들의 관점과는 모순이 되지 않으면서 인격교육의 진부한 고정관념을 거부하고 있다. 왜냐하면 그들은 인격교육을 교화와 도덕적 이유의 어떤 형태에도 접근하지 않고, 민주적 덕목을 받쳐주는 것과는 관련이 없는 어떤 행동에 관한 추론의 이해부족으로써 보고 있기 때문이다(Halstead & Pike, 2006: 44). 인격교육에 대한 대부분의 주요 관점은 사실상 혼합된 도덕적 추론을 하는 것과 민주적 시민성의 적용과 도덕적 반성을 포함하고 있다. 이러함에도 불구하고 특히 유럽에서는 교화적이고 정치적으로 보수적이라는 인격교육에 대한 광범위한 고정관념이 존재하고 있다. 예를 들어 일반적으로 인격교육자들은 학습자로 하여금 정답을 받아들일 것을 고집한다. 그리고 그들은 최근에 미국 인격교육의 실행이 영국의 국가교육과정의 한 부분을 형성하고 있는 일종의 시민교육의 발달에 부적절하다고 충고한다(Davies, Gorard, McQuim, 2005: 354).

분명 민주적 시민성을 위한 교육은 현 사회의 핵심적 덕목과 시민생활의 가치에 관한 권한부여, 토론과 비판적 반성을 포함하는 민주주의적 시각을 필요로 한다. 이러한 덕목과 가치들은 자유, 평등, 합리성, 인내심과 존중, 공정상과 개인과 사회의 권리에 대한 관심, 배려의 윤리와 책임감, 정의, 권위, 참여, 애국심, 다양성, 사생활보호, 정당한 과정과 권리, 그리고 희망, 용기, 자아존중, 신뢰, 정직함과 예의바름을 포함한다. 인격교육을 독단적·교화적·비반성적 것으로 해석할 경우 합리적 긴장이 존재한다. 하지만 앞에서 언급했듯이 인격교육에 대한 이와 같은 시각을 부정적인 측면에서 말하면 넓은 범위에 걸친 인격교육 접근의 대부분이 부적절한 틀에 박힌 것이었고, 가장 좋게 말하면 그릇된 설명뿐이다.

(2) 도덕성 vs 시민성

만약 인격교육과 시민교육 사이의 중복성을 받아들인다면, 두 번째 도전과제는 인격교육과 시민교육에서 차지하는 도덕성의 역할에 대한 논쟁이 될 것이다. 심지어 인격교육 분야 안에서도 도덕성의 위치에 대한 의견 차이가 존재하고 있다. 도덕성이 인격의 한 부분이 되어서는 안 된다고 주장하기는 이상하지만, 일부 사람은 인격이 오로지 도덕적이어야 한다고 주장하고, 또 다른 사람들은 인격이 도덕적인 것에 우월해야 한다고 주장하며, 또 어떤 사람들은 인격이 동등하게 도덕적인 면과 도덕과 관련 없는 측면을 모두 가진다고 주장한다. 흥미롭게도 시민교육의 연구에서도 같은 의견 차이가 존재하고 있다.

많은 사람들은 진정한 민주적 시민성이 필수적으로 도덕성의 계발을 수반하기 때문에 도덕교육이 필요하다고 주장한다. 미국 인격교육에 대한 그들의 걱정에도 불구하고, 할스테도외 파이크(2006)는 도덕성이 시민성의 중심적 역할을 해야 한다고 강조한다. 다른 사람들은 공민윤리 또는 공민적 인격 또는 민주적 인격을 포함한다. 불(2006)은 도덕성과 시민성의 이러한 상호관련성을 명확히 명시한다. "공민교육은 공공의 도덕성을 장려하고 지지한다는 면에서, 즉, 시민의 관계와 서로에 대한 의무를 관리하는 원리에 대한 합의라는 측면에서 분명히 도덕교육의 일종이다"(Bull, 2006: 26).

그러나 시민교육이 도덕교육보다 훨씬 많은 것들을 수반해야 함은 분명하다. 시민교육은 또한 정부와 정치적 역사, 정치적 교양[4], 자신감 등을 포함해야만 한다. 이러한 것들이 인격교육의 한 부분인가 하는 문제는 논쟁거리가 될 법하지만, 이러한 것들이 도덕적 개

4) 정부와 사회적 문제에 관한 것을 읽고 이해할 수 있는 능력을 포함하는, 특히 신중한 투표를 할 수 있도록 하는 교양

념이 아님은 분명하다. 이러한 것들이 도덕적 함축들을 가지기는 하지만, 도덕문제의 중심에 있는 것은 아니다.

카네기 재단의 '학교의 시민적 사명'은 시민성을 지식, 기술, 성향의 조합이라고 정의한다. 이는 인격교육 프로젝트가 내린 인격의 3가지 정의(핵심적·윤리적 가치의 이해, 배려, 행함)와 두드러지게 비슷한 것이다. 학교의 시민적 사명의 3분법에서는 도덕성을 강조하지 않는 반면, <인격교육동반자>는 도덕성을 강조하고 있다. 각각의 경우에서 완전한 시민은 자아, 도덕성, 사회성을 이해해야 하고, 공동선 속에서 행동하도록 동기화되어야 하고, 그러기 위해 필요한 기초를 가지고 있어야 한다. 이러한 복잡한 자질들 안에서도, 인격교육의 목적과 시민교육의 목적 사이에는 상당한 중복성이 있다. 여기에서의 도전적 과제는 두 교육 사이에 유사점과 차이점을 구성하면서 존재하고 있는 것이다. 따라서 청소년의 교육과 사회화에 대한 보다 넓은 토대로서 인격과 시민성의 개념을 충분히 통합할 수 있을 것이다.

3) 소결론

앞에서 언급한 도전적 과제와 논쟁에도 불구하고, 인격교육과 시민교육 사이에 가능성뿐만 아니라 필수적인 관계가 있음은 분명하다. 진정한 도전적 과제는 이 관계에서 전개되는 복잡성에 있다. 이는 시민교육 분야에 팽배해져 있는 인격교육에 관한 그릇된 개념들에 의해 약화된다. 만약 우리가 시민성을 민주적 정치체제의 친사회적 참여(개별적 시민의 심리적 특성에 넓은 부분으로 의존하는)를 이해하였다면 그것이 이해되었을 것이다. 물론 만약 전체주의 정치체제에 복종하는 인물이 되도록 시민들을 세뇌시키는데 관심이 있다면, 이런 논쟁 자체는 소용이 없게 된다. 시민교육은 사실상 인격교육이 기초가 될 필요가 있다. 그 기초는 시민교육자들에 의해 계속적으로 언급되는 공공윤리와 성향의 발달을 촉진하는데 필수적인 것이다. 분명히 이는 몇몇 시민교육자들이 가정한 고정관념을 형성하는 행동주의적 접근인 교화가 아니라, 시민적 덕목과 어울리는 인격교육에의 접근을 가정하고 있다.

인격교육자가 시민교육의 기초적 역할을 한다 하더라도 인격교육과 시민교육이 동일하다는 것과는 거리가 멀다. 시민교육은 정부, 공민과, 역사와 같은 영역에 강한 학문적 배경을 요구한다. 예를 들어 의사소통, 시민적·정치적 교양을 들 수 있다. 게다가 강조점에서도 차이가 있다. 시민교육자들은 개인적 도덕성보다는 공적 도덕성에 더 관심을 두는

경향이 있다. 그리고 시민교육자들은 지역사회봉사와 봉사학습, 그리고 비판적 사고를 더 강조한다. 그러나 이러한 것들은 정도의 문제이지 절대적인 차이가 아니다. 아마도 인격교육과 시민교육의 관계를 부분적으로 중첩되는 밴다이어그램으로 생각하는 것이 바람직하다. 두 분야의 지식 토대는 최소한으로 중복되고 있다. 목표하는 성향이 매우 중복되어 있고, 기술도 부분적으로는 중복된다. 인격교육자의 지식 초점이 도덕개념, 예절, 예의바름에 좀 더 치우치는 반면, 시민교육의 지식 토대는 정치, 정부와 사회생활의 상호의존에 더 초점을 두고 있다. 인격교육과 시민교육의 성질들(각각의 특징, 가치와 동기)은 많은 예를 공유하고 있다. 그 예로는 사회정의, 정직함, 개인적·사회적 책임감, 평등 등이 있다. 물론 몇몇 시민성을 부차적이거나 중심으로 보는 성질들이 있지만, 전반적인 면들은 많은 부분이 중복된다. 인격교육의 많은 기술들 또한 효율적인 사회생활에 필요한 자기관리와 사회적 능력의 기본적인 사회적/정서적 기술로써 시민교육에 적용할 수 있다. 그러나 시민교육 또한 인격교육의 주 관심사인 많은 기술들을 요구한다. 예를 들어 정치적 설득에 대한 저항, 정치적 메시지에 대한 비판적 분석이 있다.

물론 만약 시민교육과 인격교육의 공동의 목표가 친사회적이고 민주주의 사회에의 참여가 효율적인 시민을 만드는 것을 촉진하는 것이라면, 물론 목표와 방법의 공동협력과 중복이 있어야만 할 것이다. 그러면 이는 왜곡된 고정관념을 만연시키기보다는 공동의 문제를 찾아보는 것이 훨씬 더 바람직 할 것이다. 궁극적으로 필요한 것은 견고한 경험적·이론적 연구에 기초한 철학, 방법, 목표의 종합이다. 그러면 그때서야 우리는 최적으로 훌륭한 사람, 훌륭한 시민을 장려하는 학교와 학교 프로그램을 만들어 낼 수 있을 것이다.

2. 인격(도덕)교육과 인권교육과의 관계

인권을 교육에 통합시키는 것은 특정한 형태의 도덕교육을 발견하거나 재발견하는 것인가? 목적을 위해서 어떤 교육적 도구들이 사용될 수 있을까? 이에 대한 접근은 가치를 부과하는 것과 그것과 함께 순응을 요구하는 것으로 구성된다. 이런 접근의 교육은 선악의 구분을 주입하는 것이다. 인권은 다른 모든 가치체계가 측정되는 기준이 된다. 이러한 접근은 교사나 교육자가 도덕적 규범, 즉 인권을 전달하는 것을 수반한다. 인권은 우리에게 유토피아로 나타난다. 유토피아는 사회의 모든 계층과 계급들에게 형상화되고 양육되는 것이다.

인권교육의 관점에서 가장 중요한 주제는 인권의 원칙들에 일치하는 일상생활의 영위이다. 인권교육은 형식교육 속에서 도덕, 사회적 기술, 습관에 관한 지식과 명시적이거나 암묵적으로 '타이르는 일'과 관련이 있다. 이렇게 보면 인권교육의 목적은 '도덕교육'의 목적과 유사하다. 도덕교육은 자아의식을 가져다주고 학교 교육과정의 사회적 상호작용의 가치요구들을 이해할 수 있게 해준다. 이러한 점은 교육의 목적으로써 노동시장에 위한 훈련을 배타적으로 강조하는 것과는 정반대이다. 이름은 인권교육이지만, 인권의 본래적인 의미보다는 "배려하고, 예의를 지키고, 권리만큼 의무도 소중한 줄 아는" 학생을 키워내고자 하는 것으로 그 본질이 왜곡되는 방향으로 흐를 수 있다. 물론 인권교육이 파고들기 어려운 우리의 학교 사회를 고려하여 때로는 부드러운 접근이 필요할 때도 있다. 그러나 인성교육과의 '잘못된 만남'은 인권교육의 본질을 왜곡할 수 있다. 당위성과 거부감 사이의 갈등이 만들어낸 우리 사회 특유의 해결 방법은 인권교육과 인성교육을 뒤섞는 것일 수 있다.

분명 인권교육은 도덕교육과는 달리 세계시장과 글로벌 경쟁의 존재를 무시할 수 없다(특히 가난한 나라에서). 왜냐하면 큰 사회적 대립을 자주 일으키는 현실세계의 요인들 때문이다. 가난한 나라는 중대한 인권폭력이 발생할 가능성을 가지고 있다. 따라서 인간생활에 무조건적 존경과 관련된 도덕적 견해를 사회에 적용하는 것과 난폭한 경제적 경쟁의 현실들은 간단하게 받아들이는 것 사이의 차이점을 이해하는 학습은 아마도 인권 안에서, 인권을 위한 교육에 의해 학생들 사이에 고무되는 비판적 추론의 형식일 것이다. 따라서 인권교육은 도덕교육의 영역과 도덕적/인지적 발달연구 분야에서 축적된 지식을 사용할 수 있다. 가치의 갈등과 다른 권리들 사이에 있을 수 있는 긴장을 각성하도록 학생들을 계발한다는 것은 필수적이다. 달리 말하면 그들로 하여금 인권에 대한 추론을 하게 하는 것은 기본이다.

인권교육은 도덕교육의 어떤 형태처럼 '교화'의 문제에 직면할 수 있다. 그것은 솔직히 논의되지 않으면 안 된다. 인권에 대한 국제적 후원, 국제선언문과 협정에 의한 승인, 그리고 인권의 법률적 개념의 지배가 주어지면 인권의 의미에 대한 해석이 광범위하게 다양하다는 점과 서로 간에 갈등을 불러올 것이라는 점을 간과하기 쉽다. 그렇기 때문에 더욱 강조되는 인권의 보편성과 비분할성은 해석과 적용의 맥락에 따라 그 의미가 변화될 것이다. 따라서 인권교육은 도덕교육의 영역에서 교화에 대한 심화된 연구를 참고해야 한다. 인권교육은 모범적인 태도와 가치의 전달로 인식될 것이다. 인권은 어떤 도덕적 규범의

형태, 세속적인 성질로 축소될 수 없다.

다른 한편으로 도덕교육은 생명의 권리와 인간의 안전과 같은 원칙이 심각하게 대립되는 문제라는 것을 인권교육으로부터 배울 수 있을 것이다. 그들은 개별적 결정과 인간의 의지와 통찰의 영역을 넘어서는 사회적 갈등의 역사를 자각할 것이다. 그들은 심지어 가장 기초가 되는 도덕적 원칙의 의미가 아주 격렬하게 대치되고, 목표에 대한 열정적이고 성실한 추구가 어느 정도의 한계를 넘어서는 인간사회의 기본적 현실인 정치에 직면할 것이다.

아동의 권리주장은 도덕의 최소의 기본 조건이다. 아동의 권리와 인권은 인간상호 간의 도덕을 지탱하는 최소 조건을 유지하거나 회복하기 위해 요청되는 것이다. 아이들이 도덕적으로 선한 사람이 되도록 삶을 스스로 '선택'하고, 그에 따라 행동할 수 있는 자율성과 독립성을 갖도록 도와주어야 한다. 아동의 권리에 대한 확고한 보장 없이는 아동이 주체가 되는 삶과 교육의 근거가 상당히 손상되고 말 것이다. 학생은 학생이기 이전에 인간이다. 그런데, 우리가 학교 인권 교육의 발전 도정에서 만나는 가장 큰 장애는 바로 학생은 학생이라는 가치관이다. 학생은 내일을 위해 오늘을 유보해야 하는 존재로 인식된다. 그 결과 좋은 대학에 들어가기 위해 과도한 학습 노동, 두발이나 복장의 규제, 과도한 체벌과 같은 인권 침해가 정당화되는 결과를 낳는다. 학교에서는 "다 애들을 위해서"라는 명분 아래 인권 침해가 상시적으로 일어난다. "인권을 존중한다고 야간 자율학습, 보충 학습 안 시키는 것이 더 나쁘다"라는 생각도 많은 이들의 공감을 얻고 있는 것이 현실이다. 그러한 공간에서 이루어지는 인권교육은 사람을 변화시킬 수 없다. 오히려 우리의 미래 세대가 냉소와 패배감으로 현실을 바라보게 되는 결과를 낳을 수도 있다. 그러므로 학교 교육과 관련된 모든 이들은 학생은 학생이기 이전에 인간이라는 당연한 명제를 기억해야 할 것이다. 그리고 학생으로 사는 동안에도 다양한 목표와 다양한 삶의 방식을 선택할 권리를 가진 귀한 인간이라는 점을 인정해야 할 것이다.

권리는 도덕의 '최저 기본선'을 제공하려는 것이다. 권리에 의해 취약한 어린이들의 이익을 보장받고, 평등하고 자율적인 존재로서의 존엄성과 가치를 존중하려는 것이다. 권리는 아동의 삶을 인간답게 만들며, 교육을 의미 있게 만든다. 그렇기 때문에 권리의 보장은 아동의 인격형성을 위해서도 반드시 필요하다. 아동의 인권침해는 결국 침해 그 자체에 머물지 않고 인격형성에도 중대한 손상을 끼친다. 언어폭력, 체벌 등은 아이들에게 엄청난 심리적 충격을 주고, 인격형성에 장애를 일으킨다. 따라서 교사는 자신의 전인격으로 아동

들을 대면하면서 인격 전체를 통해 인권을 가르쳐야 한다. 인권에 대한 감각을 갖게 하는 교육은 아동들의 공감능력을 갖도록 도와주는 것이어야 한다.

권리라는 것이 말이 남용되면 통제를 벗어나는 소극적 도덕에 머물 위험이 있다. 한국 사회에서 도덕교육은 타인에 대한 배려나 전통적 규범의 수용을 중요하게 다루는데 이는 인권교육이 강조하는 인권기준과 종종 배치된다. '나라에서 시키는 대로 따라야 한다'는 '충'(忠)의 규범은 양심에 다른 병역거부권이나 저항권과 양립하기 힘들며, '결혼은 남녀의 성스러운 결합'이라는 전통적 규범은 동성애자의 결혼 선택권과 양립하기 힘들다. 다른 문화에 대한 인정과 포용이라는 규범은 특정 문화가 지닌 폭력성(여성할례, 아동체벌 등 여성이나 아동에 대한 학대를 관습으로 정당화하는 문화)에 맞서야 할 인권교육의 과제와 양립하기 힘들다.

그렇다면 인권교육과 도덕교육으로부터 우리는 사람들이 항상 자신은 옳고 다른 사람들의 주장을 무시할 수 있다고 믿도록 고무하는 자신의 행동에 대해 동기를 자기비판적으로 깨닫도록 돕는 도덕적 중재의 새로운 힘을 형성하도록 시도해야 한다. 이러한 교육적 중재의 새로운 형태는 인간집단들 사이에 존재하는 잠재적인 갈등, 즉 사회적, 정치적, 개인적 갈등 등을 깨닫는데 도움을 줄 것이다. 인권교육은 '자신의 인권'에서 '타인의 인권'으로 확산되는 형식으로 제시될 수 있다. 이는 각자가 겪은 인권침해의 경험에서 형성된 인권의식을 성장배경이 다른 타인의 입장에서 다시 체험해 봄으로써 자신의 주관적 세계에서만 머무르지 않도록 하는 것이다. 차이를 수용한다는 것은 자기 자신을 다른 사람의 입장에 놓고 공감을 함으로써 같은 인간이라는 의식을 갖는 것이다. 인권의 침해를 당하고 있는 사태를 보고 동정과 공감을 갖고 고통을 함께 할 뿐 아니라 그것의 해결을 위해 함께 노력하는 것이다.

우리는 인권교육이 직면한 어려움 속에서 타협을 시도해야 한다. 인권교육의 도덕적 차원은 인권문제의 윤리적 민감성과 분별력을 증대하는 데 도움을 줄 수 있다. 아동의 일탈문제가 발생할 경우 처벌만이 능사가 아니라 아동들이 경험하는 고통에 대한 연민과 공감의 태도 속에서 새로운 인간이 되도록 하는 데 더욱 초점을 맞추어야 한다. 타인을 위한 사랑, 따뜻한 배려 그리고 관심 등 더 넓은 도덕적 맥락이 중시되어야 한다. 권리에 대한 인식과 함께 사랑, 배려와 관심, 공감능력이 없다면 인간 상호 간에 심각한 도덕적 결함을 초래할 위험이 있다. 인권교육은 자신과 타인과의 진정한 공감을 통한 인간존중, 인간존엄의 가치와 태도를 내면화하고, 이를 생활 속에서 실천하는 것이다.[5)]

인격교육은 인권의 기본적 자각을 일깨우는 인권교육과 함께 시작하여야 한다. 인권과 인격이 배타적 관계에 있어서는 안 된다. 인격의 개념 속에 인권의 개념이 내포되어야 하고, 또한 인권의 개념 속에 인격의 개념이 들어가 있어야 한다. 인권 없는 인격이나 인격 없는 인권 모두가 인간의 전인성을 모두 담아내지 못하고 어느 한 부분만을 강조할 가능성이 있다. 우리는 이러한 대립을 해소하기 위해 인권교육이 인격교육의 차원에서 이루어져야 하고, 인격교육은 인권교육의 차원을 염두에 두어야 한다. 또한 사람의 권리에 대한

---

5) <반인권교육의 담론>
- 인권은 미성숙한 마음을 가진 사람에게는 너무나 복잡하다.
- 인권은 지나치게 권리를 강조하고 책임을 소홀히 한다.
- 인권을 가르친다는 것은 교사에 의해 교화의 위험이 있는 형식이다.
- 인권은 항상 사회의 얼개를 보존하기보다 사회적 변화에 관심이 있다.
- 인권은 서구와 북미에서 기원한 문화구속적 개념이다. 서구가 중시하는 인권 개념을 타국에 강요하는 것은 간섭이다.
- 인권의 개념이나 무엇인지에 대한 합의가 없다. 학교란 합의된 것만을 가르쳐야 한다.
- 인권은 너무 개인주의적이고 사적이다. 인권은 공공영역의 집단적 권리를 과소평가하고 있다.
- 인권을 가르치는 교사는 인권교육을 너무 확대한다. 인권에 대한 가르침에 머물지 않고 인권을 위한 교육을 위해 '인권학교', '인권교실'을 만들고 싶어 한다. 그리고 여성의 권리, 아이들의 권리와 함께 동물의 권리, 나무의 권리 등을 주장하지만 많은 시민들은 인권의 무한확장을 원하지 않을 것이다.

<친인권교육의 담론>
- 기본적 권리와 자유에 대해 안다는 것은 출생권의 한 부분이고, 따라서 교육과정의 한 부분이 되어야 한다. 인권이 주장으로서가 아니라 학생들의 법교육과 관련되어야 한다.
- 인권의 사례와 이슈는 인간적이고 학생의 인간성에 관심을 가지고 격려하는 것이다.
- 인권은 현대사회를 위해 적합한 가치구조이다. 인권은 현대사회의 시민권을 위한 교육의 본질적 요소이다.
- 인권은 젊은이들에게 믿고 지지할 수 있는 적극적인 내용을 제공해야 한다.
- 어떤 사람도 동떨어진 섬일 수는 없다. 우리 모두가 서로를 지켜주고 도움을 주는 관계에 놓여 있다.
- 젊은이들은 권리와 책임을 가지고 있고 이에 대한 의식의 개발은 시민권 교육의 중요한 부분이다.
- 인권관련 조직이나 단체는 학교에서의 인권교육을 지원할 수 있을 것이다.
- 비폭력적 변화의 촉진은 한 사회 내에서 사회 간의 갈등을 해결하는 긴급한 과제이다.
- 인권에 대한 가르침과 배움은 정당정치를 넘어서는 정치교육에 기여할 것이다.
- 인권의 가르침은 정당정치를 넘어서는 적극적 학습이다.

우리는 인권교육을 둘러싼 찬반논쟁을 통해서 인권교육의 수준이나 위상 그리고 이념적 지표를 올바르게 설정해야 한다. 반인권교육론이 모두 정당하다고는 할 수 없으나 친인권교육론의 이념을 정립하는 데 도움이 될 것이기에 다음과 같이 반인권교육론이 제기하고 있는 우려를 제어하면서 인권친화적 교육론의 내용을 더욱 풍부히 해야 한다.

첫째, 너무 이런 시기에 인권을 강조할 경우 인간으로서 기본을 학습함이 없이 권리의식이 성장하는 것은 바람직하지 않기에 발달단계와 수준을 고려해야 한다.

둘째, 인권은 권리와 책임의 균형을 이루어야 할 것이다.

셋째, 인권교육이 교화의 방식이 아니라, 학생들의 민주적 참여를 통해 학습이 되어야 할 것이다.

넷째, 인권교육은 사회의 보존과 새로운 변화의 요구를 잘 조화시켜 이루어져야 한다.

다섯째, 인권의 개념은 동양과 서양의 문화적 독자성을 인정하면서 보편성을 획득해야 한다. 권리 중심의 서양적 개념과 인성 중심의 동양적 개념이 잘 조화되어야 한다.

여섯째, 학교에서의 인권교육은 모두가 공유한 합의된 개념뿐만 아니라, 형성 과정 중에 있는 개념의 가능성까지 알려주는 것이 교육의 본래정신이다.

일곱째, 인권교육은 개인주의적 사적 내용과 함께 사회적인 공적 내용을 고루 다루어야 한다. 인권교육은 시민교육의 중요한 부분으로 자리잡아야 한다.

여덟째, 인권이 발달되지 않은 나라에서는 특수한 인권교육의 프로그램을 운영할 수 있어야 하고, 사회의 변화와 함께 출현하는 새로운 권리의 내용들을 포함시켜야 할 것이다. 다만 아동의 발달수준에 어울리지 않는 과도한 내용을 너무 일찍 다룰 때 정신적 혼란과 함께 정서적 불안도 가져올 것이다.

교육은 사람에 대한 총체적 이해 속에서 이루어져야 한다. 다른 사람의 권리존중을 중심가치로 가르치되 인간의 존엄성, 공정, 평등, 우정, 양보와 인정이 조화를 이룰 수 있어야 한다. '나는 너와 같다'라는 내 몫 찾기의 평등원리 못지않게 '네가 먼저'라는 양보와 협동에 기초할 때 우리 사회는 인정이 넘치는 사회가 될 수 있다. 유엔총회가 1948년에 선포한 '세계인권선언'의 제26조(교육을 받을 권리)의 제2항에도 "교육은 인격을 충분히 발전시키고, 또 인권과 기본적 자유에 대한 존경을 강화하는 데에 목적을 두어야 한다"고 명시하고 있다. 이렇듯 '인격교육'은 곧 인권교육인 것이다. 인권 없는 인성교육이나 인격 없는 인성교육은 '전인적 인성교육'일 수 없다. 양자가 조화를 이루지 못할 때 인격의 민주화도, 인권의 인격화도 모두 어렵게 된다. 인격과 인권이 동시에 짝을 이루어 발달시킬 때 민주적이고 덕 있는 품성이 형성될 것이다. 즉 '민주적 인성'이 형성될 것이다.

양자를 올바로 결합시키려면 권력의 도덕적 정당성을 확보하기 위해 개개인의 자유와 권리를 주장하는 최소 도덕성을 자각하는 '인권적 인성교육'을 구현함과 동시에 원숙한 인격완성의 지평 위에 권리의식을 자리하게 하는 최대 도덕성을 자각하는 '인격적 인성교육'을 동시에 구현해야 한다. 어떤 상황에서는 '양보'와 '인정'의 덕을 요청하고, 또 어떤 상황에서는 '부정의의 시정'과 '정당한 분배'의 권리를 요청하기도 한다. 때로는 시비지심이나 공정성을 요청하기도 하고, 또 한편으로는 욕망이나 이기심을 극복하려고 권유하는 측은지심이나 양보와 인정을 요구할 수 있다. 문제는 덕의 상황이냐 정의의 상황이냐를 판단하는 실천적 지혜에 의존할 수밖에 없다. 우리는 정의의 도덕을 위한 절차와 공정성을 향한 인권교육을 고수하면서도 동시에 덕과 규범성의 함양을 향한 인격교육을 동시에 구현하는 이중적 과제를 안고 있다.

인격교육은 인간의 최소한의 권리가 보장되지 않으면 인격의 완성을 어렵게 한다. 나의 권리의 자각과 함께 남의 권리를 귀중하게 여기는 인권적 자각이 있어야 한다. 도덕의 민주화가 이루어지지 않으면 기존의 도덕을 더욱 불신하는 보수적 기반을 더욱 공고화할 위험을 안게 되고, 특히 위로부터의 권위적·관례적 도덕이 자행한 교화를 한 치도 벗어나지 못할 위험성도 있다. 한국교육의 도덕적 황폐화 속에서 인격형성이란 그 어느 때보다 중요하게 부상되어야 할 도덕적 덕목이지만, 우리의 경우 민주적 토대가 허약한 현실에서 인권적 자각을 소홀히 하고, 인격의 함양만을 강조할 경우 중세의 봉건적 전체주의로 돌아가는 반역사적 역류의 위험이 상존한다. 이렇게 볼 때 덕을 실천하는 사회적 토대의 민주화에 대한 관심이 부족하여 덕을 개인 차원의 실천에 머물게 하는 개인적 함몰로 전락

하는 것도 바람직하지 않다.

3. 인권교육과 시민교육과의 관계

어느 사회에서든 공동체의 일원으로서 한 개인은 그 사회가 요구하는 규범을 지키고 질서에 순응할 책임을 지닌다. 동시에 한 인간으로서 본래적으로 갖춘 인권과 기본적 자유에 대한 권리는 그 누구도 부정하거나 그 사람에게 비인간적 행위를 하는 일종의 강제할 수 없다. 그런 면에서 인권교육은 책임과 권리에 대한 균형 잡힌 태도를 형성하게 하는 '민주시민적' 성격을 지닐 수 있다. 인권교육은 넓은 의미의 민주시민 교육에 포함될 수 있다. 인권교육은 더불어 함께 사는 사회를 형성하고, 그 안에서 한 존엄한 인간으로서 어떤 사회적 가치와 태도를 갖추어야 할 것인가를 논의하고, 실천하는 행동을 위한 학습의 범주를 구성한다. 그런데 인권교육과 시민교육을 지나치게 동일시할 경우 인권교육의 고유성이 상실될 수도 있다. 시민교육에서 인권이라는 가치 덕목을 강조하기는 하지만, 궁극적으로 시민교육은 합리적인 절차와 이로 도출된 결과를 강조한다는 측면에서 시민교육과 인권교육을 연결할 경우 인권교육에 대한 오해를 야기할 수 있다. 특히 한국의 민주시민교육은 합리적 토론을 통한 갈등의 중재와 다수결의 원칙을 강조하는 경향이 있다. 다수의 동의를 얻은 결과는 민주적일 수는 있어도 반드시 인권적이라고 볼 수는 없을 것이다. 소수자들이 주장하는 인권은 다수의 지지를 얻기까지 오랜 나날을 인내해야 한다. 물론 시민교육에서 합리적 의사소통과정을 중시하고 서로간의 차이를 인정하고 관용하는 것을 강조하면서 인권을 충분히 다룰 수는 있을 것이다. 그러나 사회 전체적인 인권의식이 약하거나 분명하지 못한 사회에서 합리적인 의사소통이 일어난다고 해도 인권을 왜곡하는 경우가 생길 수 있기 때문이다. 종종 시민교육이 그 사회의 전통과 문화를 가르치는 것으로 이해될 때에, 즉 '공민교육'으로 변질될 때 이런 문제는 더욱 심하게 발생될 것이다.

그러므로 도덕의 인권화와 시민적 기반 형성이 무엇보다 중요하다. 도덕의 내면화와 전통에의 도덕적 입문을 올바로 구현하기 위해서는 도덕의 전체주의화를 제어해야 한다. 덕만을 강조할 때 현실감 없는 사람으로 비웃음을 받거나 권위주의 정권의 충실한 충복으로 전락할 위험이 있기 때문이다. 또 한편으로 인격적 덕이 취약한 사람이 권리만을 주장할 때 이기심 많고 인정머리 없는 졸부가 되기 쉽기에 이해관계를 넘어 남을 생각하는 마음, 남의 처지에서 생각할 줄 아는 동료애가 필요하다. 이것이 진정한 인권이다.

완전한 관계의 회복을 위해 보다 차원 높은 인권으로 발전하려면 권리담지자의 '덕이 있는 인격'이 요청된다. 단순히 권리의 개인적 추구가 아니라 이타적 성향을 갖는 도덕성을 가져야 한다. 개인의 자율성과 공동체의 공동선이 함께 추구되어야 하는 것이다. 기존의 인격교육은 인권과 정의에 대한 가치나 민주주의에 대한 관심이 크지 않으면서 인격을 강조하였기 때문에 강제적 규율이나 순응적 봉건성과 권위주의를 극복하지 못하였다. 인격교육은 정의롭고 민주적인 사회에 기여해야 한다. 인격교육은 아동들로 하여금 민주사회의 능동적 참여자와, 진정한 민주사회가 되도록 사회를 변화시키는 행위주체가 되도록 한다. 그리하여 한 공동체가 원칙을 준수하고 배려하는 구성원이나 사회정의의 지지자로 성장하도록 도와야 한다. 민주주의에 가장 적합한 인격교육은 이미 결정된 성향의 총합을 가르치는 것이 아니라, 계속적인 타협과 동의를 요청하는 결정을 열어놓은 민주적 대화로부터 발전하는 것이다. 말하고, 훈화하고, 교화하는 것이 아니라, 대화, 비판, 설득, 타협 등 숙고적 담론의 실천을 통해 공정한 갈등해결을 모색하는 것이다. 참여적 교육구조인 정의로운 공동체를 통해 학생들로 하여금 민주적 사회의 행위주체로 성장시키는 것이다.

그렇다면 우리의 학교교육은 학교의 민주적인 분위기를 형성하는 정의로운 학교 공동체 건설, 도덕적 자발성을 갖게 하는 교사와 학생의 자율성 확대, 배려와 보살핌의 학교공동체 건설, 도덕적 담론 형성을 가능하게 하는 의사소통의 학교 공동체 건설 등이 시급하다. 인격을 함양하는 도덕교육의 실천적 전략에 있어 개인적으로는 한 사람 한 사람 도덕적 삶을 살고자 하는 인격적 노력을 게을리 하지 말아야 하고, 집단적으로는 도덕적 삶을 실천하는 인격 주체들의 자발성과 참여를 유도할 수 있는 구성원들의 동의를 창출함과 동시에 강한 연대감 형성과 사회적 결속이 필수불가결하게 요청된다. 그러나 연대와 결속은 인격교육에 필수적이나 충분하지는 않기에 비판적 간여와 다양성을 존중하지 않으면 안 된다는 점을 유념해야 할 것이다.

4. 결론

태어날 때부터 동물적 본성(본능)을 가지고 나왔기에 인간은 생물학적으로 그것을 거역할 수가 없다. 자원이 풍부하면 모르겠으나 그것이 부족하거나 희소성을 갖는다면 소유하고자 하는 경쟁은 불가피하게 발생한다. 인간은 소유욕(식욕, 물욕, 성욕 등)과 권력욕뿐 아니라, 공격성, 시기, 질투, 집착 등 동물성, 즉 이기성을 갖고 태어난다. 그러한 이기성은

인간의 야만성으로 발전하여 폭력과 전쟁을 야기하기도 한다. 이런 본성은 사회유지를 위하거나 공동체생활을 위해 '도야' 되어야 한다. 물론 인간에게는 이타적 욕구로서 동정이나 존경심 등도 동시에 지니며 태어난다. 다만 이 이타성은 이기성에 의해 압도당하기 쉽다. 이기성과 이타성의 양 극단의 인간본성을 화해시키기란 쉬운 일이 아니다. 물론 동물성이 꼭 부정적인 것만은 아니며, 사회발전에 따라 점점 정당성을 확보하고 있는 것도 사실이다. 어찌 보면 그것은 생의 역동이고 동기일 수 있다. 다만 그 이기성이 지나쳐 타인의 욕망과 대립할 때 어떻게 공존하느냐가 중요할 것이다. 양자의 속성과 성향을 조절하는 힘은 '자아'의 역할이다. 이 자아가 이타성을 갖도록 하는 중심적 자질과 능력을 하는 것이 '도덕성'이다. 이런 초자아적 도덕성을 통해 자신과 타인의 욕구를 조정하는 힘을 길러야 한다. 이 힘을 기르기 위해서는 습관과 의지를 키워야 한다. 마치 유리창을 닦듯 매일 청소하지 않으면 먼지가 쌓이게 되듯 도덕성을 쉼 없이 닦아야 한다(漸修).

도덕성이 힘을 발휘하려면 그것을 강제할 수 있는 외부적인 사회적 규칙(규범)이 작동되어야 한다. 그 규칙이나 규범을 준수하도록 강제하는 현실적 힘은 법률이다. 현실적 법률까지 가지 않더라도 규범을 스스로 내면화하여 자발적으로 실천하는 내적인 주체의 힘은 도덕에 의해 이루어져야 한다. 법률이 잘 정비되어 있다고 하더라도 사회적 존재로서 인격의 함양이나 공동체의식이 부족할 경우 그 법을 위반하기 쉬울 것이다. 동시에 법률이 우리의 가치를 잘 구현해 주는 법일 경우는 별 문제가 없지만 그러지 못할 때 인간은 저항할 수밖에 없다. 그 저항은 '시민불복종운동'으로 나타날 수도 있을 것이다. 이럴 경우 도덕은 현실에 '순응하는' 기제가 아니라 그 현실을 변화시키는 '분노'의 힘으로도 작용할 수 있을 것이다. 이 분노의 힘을 이끌어내는 데는 현실을 직시하고 해석하는 비판정신이 매우 중요하게 자리할 것이다. 순응하는 자세와 분노하는 자세는 창과 방패의 관계처럼 극단에 위치해 있다. 양자의 힘이 대립하거나 충돌할 때 어떻게 하느냐? 이는 참으로 어려운 과제일 것이다. 이런 내외의 불일치 과제를 해소하고 화해시켜야 한다.

공동체 문제도 인격의 과제와 결합하느냐 인권의 과제와 결합하느냐에 따라 입장이 달라진다. 성실의 문제도 자신에 대한 성실로 협소하게 보는 경향이 있으나 사회에 대한 성실로 발전시킬 수 있을 것이다. 정의의 상황이냐 덕의 상황이냐는 맥락과 상황에 따라 판단은 달라질 것이다. 파산한 친척에게 빌려준 돈을 갚으라고 윽박지르는 것은 덕의 원리를 무시하는 것이고, 임금을 주지 않는 기업주에게 덕을 베풀라고 요구하는 것은 불의를 수용하는 것이다. 이 상황은 규칙윤리와 덕 윤리의 갈등이다. 원리를 잘못 적용하는 것은

범주오류를 범하는 것이다. 사회의 공적 가치를 위한 정의는 엄격주의, 엄벌주의로 흐를 위험이 있는 반면에 자비와 사랑을 위한 배려는 온정주의로 흐를 위험이 있다. 인격(개인의 덕목과 품성인 정직, 성실, 겸손, 양보 등)과 인권(사람으로서 하늘로부터 부여받은 권리, 인간의 존엄성, 아동이 가져야 할 기본적 권리 등)의 문제, 시민권(정치적 성원이 되는 국가 구성원으로서 갖는 공민권, 자유권, 사회권 등)과 시민성(공동체의식, 교양, 덕목, 공동체의식, 태도 등)의 문제가 마찬가지의 논리가 적용될 수 있을 것이다.

지금까지 도덕교육은 인권 없는 인격, 시민권 없는 시민성의 함양에 경도된 방식을 추구하는 경향을 보였다. 그래서 도덕교육은 항상 양보, 겸손 등의 미덕을 주로 강조하는 내면적 수양의 과목으로서 기능하였다. 그러나 이럴 경우 불의를 간과하는 협소한 인격교육이나 인성교육이 될 위험이 도사려 있다. 물론 정반대로 인격 없는 인권이나 시민성 없는 시민권의 주창은 제도개혁이나 법 개혁에 치우친 나머지 인간으로서 지켜야 할 도리나 책임을 간과하는 비인간화의 오류를 범할 수 있다.

도덕은 정치적으로 보수적 측면으로 해석될 수도 있으나, 진보적 측면으로 해석될 수 있는 요소도 있다. 양쪽 모두를 포괄하는 요소도 있다. 즉, 사회를 지속시키기 위해 필요한 능력을 위한 '보수적인 사회화'로 분류될 수도 있고, 책임 있는 시민성을 함양하기 위한 사회의 정의와 개혁을 지향하는 '진보적 사회화'로 분류될 수도 있다. 그러기에 어느 한 요소만 가지고 분류하기가 쉽지 않다. 도덕교육이 주로 내면의 문제를 다루기는 하지만 그 내면성이 외적(제도적) 현상과 무관하게 독립적 성격을 갖지 않기에 항상 서로 긴장과 대립관계에 놓일 수밖에 없다. 이럴 경우 인간의 현실적 문제, 즉 인권 문제나 시민권의 문제가 발생한다. 그리하여 이 양자의 긴장과 대립을 해소할 수 있는 방안이 나와야 한다. 사회과와 도덕과의 갈등도 그러하다.

그런데 이런 양자의 극단을 피하고자 하는 인권교육론을 별로 보지 못했다. 이러한 현실에서 필자는 공동체교육을 민주주의와 결합시키면서 인격이나 덕의 함양을 절대로 소홀히 하지 않아야 한다고 본다. 다만 덕의 구성요소로서 겸양과 절제 등 소극적 도덕만을 강조하지 않고 불의에 대한 거부나 시민적 참여와 같은 적극적 도덕을 끌어안는 대안을 요청해야 한다. 그래서 양자의 균형을 통해 마음의 평화를 얻는 동시에 세상의 평화를 실현하고자 하는 입장을 동시에 견지해야 한다. 각각의 이념 속에는 서로 대립적인 부분도 있지만 중첩되는 부분도 있다. 이럴 경우 적절한 조합을 통한 관점을 통해 상황과 맥락에 대한 숙고된 판단과 실천적 지혜를 필요로 한다. 인격과 인권, 시민성과 시민권의 두 갈등

적이고 대립적인 요소를 융합해야 한다. 한마디로 내성외왕(內聖外王)과 수기치인(修己治人)의 동시적 구현을 요구한다.

제2주제 <토론문>

인권교육 인접영역으로서

도덕(인격)교육/시민교육』 에 대해

박현희(구일고 교사)

『인권교육 인접영역으로서 도덕(인격)교육/시민교육』 에 대해

박현희(구일고 교사)

◯ 먼저 이 까다로운 주제에 대해 귀한 의견을 펼쳐주신 심성보 교수님께 감사드립니다. 또한 토론자로서의 자리를 제게 허락해 주신 분들께도 깊은 감사를 드립니다.

◯ 토론에 허락된 시간에 비해 발제문의 내용이 굉장히 많기 때문에 저는 도덕(인격)교육이나 시민교육에 대한 독립적인 논의를 다룬 부분(1장)보다는 도덕(인격)교육과 인권교육의 관계를 다룬 부분(2장)과 시민교육과 인권 교육의 관계를 다룬 부분(3장)에 집중하여 제 생각을 이야기해보고자 합니다.

◯ 도덕교육과 인권교육의 관계에 대한 논의 부분에서

첫째, 도덕교육과 인권교육의 관계에 대해 이야기할 때 그 배경이 되는 지금, 여기, 우리라고 하는 맥락의 중요성을 생각해 보고 싶습니다. 도덕교육의 중요성이나 의의, 정의와 같은 논의는 필요하고 또 그 자체로 중요성을 갖는 일임을 부정하지는 않겠습니다. 다만, 도덕교육이 인권교육에 앞서 강조되거나 인권교육이 도덕교육 속으로 흡수되기도 하는 상황의 문제를 보는 것이 중요하다는 것입니다.

다소 극단적인 측면입니다만, 학교에서 도덕교육의 중요성이 얘기될 때에는 "요즘 애들은 갈수록 싸가지가 없어지는데, 어쩌자고 인권을!"이라는 인식이 전제됩니다. 인권교육은 그렇지 않아도 이기적이고 제멋대로인(=싸가지가 없는, 혹은 도덕적으로 타락한) 학생들을

더욱 부추기는 결과를 가져온다고 보는 것입니다. 이 같은 인식은 인권교육에 앞서 도덕교육이 우선되어야 한다는 결론을 가져옵니다.

둘째, 과연 도덕교육과 인권교육이 서로를 보완하면서 보다 높은 수준으로 나아갈 수 있는 길이 있는가에 대해 생각해 봅니다. 도덕교육은 도덕적으로 성숙한 자와 미성숙한 자를 나눕니다. 미성숙한자는 교육을 받고 성숙한 자는 교육을 합니다. 이 같은 논리를 인권교육에 대응시키면 인권의 측면에서 '존중받을 만한 인권'과 '그렇지 못한 인권'으로 나누는 오류가 나타납니다. 이것은 명백한 오류입니다. 왜냐하면 인권은 인간이 인간이기 때문에 가지는 권리이며, 그 권리를 누리기 위해 일정한 자격이나 수련, 사회에의 기여 등이 필요한 것이 아니기 때문입니다.

도덕교육에서는 보다 개인적인 도덕적 완성에 주목하지만 인권교육에서는 개개인이 높은 인권의식을 가진다고 해서 그것이 곧바로 인권이 존중되는 사회로 이어진다고는 보지 않습니다. 인권에 눈뜬 한 사람 한 사람의 노력이 모여 제도를 바꾸고 반인권적인 사회의 주류 담론을 바꾸어 나가는 과정이 이어져야 하기 때문입니다.

도덕교육과 인권교육의 접근이 서로 다름을 보여주는 예를 들어보겠습니다. 몇몇 학교에서 학교 폭력을 막기 위해 인권교육을 도입하였습니다. 그런데 그 내용을 들여다보면 주로 학생들 간의 폭력에 집중되어 있습니다. 물론 학생들 간의 폭력은 나쁩니다. 그러나 뭔가 빠진 것 같지 않나요? 전체 학생들이 피해자가 되는 제도적인 폭력(체벌, 복장이나 두발 규제의 남용, 과도한 학습 노동의 강요 등)에 대해서는 이야기하지 않습니다.

'좋은' 도덕교육이 된다면 이 문제는 해결될 수 있는 것일까요?

◯ 시민교육과 인권교육의 관계에 대한 논의 부분에서

시민교육은 매우 다양한 의미로 사용됩니다. 그러므로 시민교육과 인권교육의 관계를 논의할 때 시민교육이란 '어떤' 시민교육이냐가 중요합니다. 인권을 억압하는 법과 제도를 바꾸기 위한 시민 행동을 하는 것도 시민교육이라 할 수 있지만, 일단 법과 질서를 준수하라고 하는 것도 시민교육이라 할 수 있기 때문입니다. 말씀하신 바와 같이 '어느 사회에서는 공동체의 일원으로서 한 개인은 그 사회가 요구하는 규범을 지키고 질서에 순응할 책임을 지니지만', '동시에 한 인간으로서 본래적으로 갖춘 인권과 기본적 자유에 대한 권리는 그 누구도 부정하거나 그 사람에게 비인간적인 행위를 하는 일종의 강제할 수 없기'

도 합니다. 여기서 시민교육의 양면이 드러난다고 생각합니다. 그러므로 인권교육과의 관계를 논의할 때 말하는 시민교육이란 '어떤' 시민교육인지를 밝힐 필요가 있습니다. 불행하게도 지금까지 학교에서 행해진 시민교육은 많은 부분 법과 질서를 준수하고 책임과 의무를 다하는 측면을 강조하는 쪽이었습니다. 이런 경우 시민교육은 인권교육과 사이좋게 함께 가기가 어려워집니다.

기능적인 측면을 크게 강조하는 시민교육 역시 혐의에서 자유롭지 못합니다. 인권은 소수자의 문제로 제기되는데, 시민교육은 의사결정과정에서 대화와 토론을 충분히 거쳤다면, 다수결로 결정할 것을 권합니다. 또 일단 결정된 것은 받아들이는 자세가 필요하다고 가르칩니다. 물론 소수 의견을 존중하라고 덧붙이지만, 이 구조 속에서 어떤 방식으로 소수의견이 존중될 수 있는지에 대해서는 가르쳐주지 않습니다.

그렇다면 인권교육과 사이좋게 가기 위해서는 어떤 시민교육이어야 할까요? 또 인권교육만으로 충분하지 않은, 시민교육의 자리와 역할은 구체적으로 어떤 것일까요?

감사합니다.