

Education Methods for Social Conflicts: Focusing on Gender inequality

Kim, Se-Hee (Korea University, Doctoral Student)

Shin, Chang-Ho¹⁾ (Korea University, Professor)

< ABSTRACT >

This paper aims to propose an education method for schools to foster democratic attitudes in youths for resolving social conflicts such as gender inequality. Gender education is not a goal as a means or function, such as personal success or being wealthy, but is an education method with a moral and ethical purpose to foster well-being, in which individuals are respected and communicate well with each other. Thus, looking into gender inequality present in the current education environments of South Korea, the paper explores ways to practice education methods to resolve such issues. The writers' analysis of gender inequality in education environments confirmed stereotypes regarding gender such as patriarchy, traditional masculinity and femininity still playing out as a 'hidden curriculum'. This paper proposes three educational schemes to help people realize that these problems do not stem from thoughtful consideration for the unique characteristics of gender but from a place of discrimination, as well as to pursue communal peace for all genders. First, classrooms should be made available for open and intersubjective dialogue among teachers and students. Second, students should be provided with a safe environment to share personal experiences, feeling each other's pain, and to build a sense of empathy. Third, students should be taught a method of critical thinking that enables them to analyze an issue from an objective perspective. In order for these to work in practice, it is necessary for schools and teachers to recognize the importance of gender education and the need for its immediate implementation.

Key Words : Inequality, gender, gender inequality, discrimination, difference, gender ethics, critical thinking, intersubjectivity

1) Corresponding Author: Shin, Chang-Ho, Professor, Korea University, 145 Anam-Ro, Seongbuk-Gu, Seoul, Korea, 02841 / E-mail: sudang@korea.ac.kr

사회적 갈등 해소를 위한 학교 교육의 실천 방향: 젠더불평등을 중심으로

김세희 (고려대학교, 박사과정생)

신창호¹⁾ (고려대학교, 교수)

< 요약 >

본 연구는 젠더불평등을 둘러싼 사회적 갈등 문제 해소를 위해 학교 교육에서 민주적 태도를 함양하는 젠더윤리교육이 필요하다고 보고, 이를 실천하기 위한 교육의 방향을 제안해 보려는 것이다. 젠더교육은 개인적 성공이나 부의 축적과 같은 수단이나 기능으로서 목표가 아닌, 공동체 안에서 개인이 존중받고 서로 조화롭게 소통하며 행복한 삶을 살아가기 위한, 즉, 참된 삶을 영위하기 위한 도덕적·윤리적 목적성을 가진 교육이기 때문이다. 이에 실제 한국의 교육현장에 존재하는 젠더불평등 문제를 살펴보고, 그 문제를 해결하기 위한 실천적 교육방법을 모색하였다. 한국의 교육현장은 여전히 가부장적이고 전통적인 남성성이나 여성성으로서의 성 역할과 고정관념이 잠재적 교육과정을 통해 전달되는, 젠더불평등 문제가 상존한다. 이러한 불평등은 성적 ‘차이’에 의한 배려가 아니라 ‘차별’ 이기에, 단지 여성의 권리획득을 위한 작업이 아니라 공동체의 평화로운 질서를 추구하기 위한 일련의 과정이 되어야 한다. 이에 다음과 같은 교육의 실천 방향을 제시하였다. 첫째, 교사와 학생, 학생과 학생 사이에 상호주관적이고 개방적 대화와 토론이 가능한 교실 공간의 확보, 둘째, 자신의 경험을 나누고, 인식의 변화를 두려워하지 않는 용기와 타인의 불편과 고통을 공감하는 연민의 자세 확립, 셋째, 생각의 주체로서 깨어있는 감각을 가지고 현상을 바라보는 비판적 사고 함양이다. 이를 위해 시급한 사안은 교육현장에서 젠더윤리교육의 필요성을 인식하고, 젠더불평등에 대한 의식 변화를 지향하는 교육 실천이다.

주요어 : 불평등, 젠더, 젠더불평등, 차별, 차이, 젠더윤리교육, 상호주관성, 비판적 사고

1) 교신저자: 신창호, 교수, (02841) 서울시 성북구 안암로 145, 고려대학교 / E-mail: sudang@korea.ac.kr
논문투고일자: 2020. 2. 13 / 심사일자: 2020. 2. 14 / 게재확정일자: 2020. 3. 2

I. 서언

지난 2016년 강남역 살인사건을 필두로 미투운동, 메갈리아의 탄생, 정치인 및 유명인들의 성폭행 관련 사건 등으로 한국사회는 급격하게 페미니즘 이슈에 대한 관심이 높아졌다. 하지만 그런 관심만큼이나 사회적 인식이 긍정적으로 변화되었다고 보기는 어렵다. 왜냐하면 익명성이 보장된 SNS를 비롯한 다양한 매체에서 쏟아지는 논쟁과 발언들을 살펴보면, 진정성이나 윤리적 태도는 사라지고, 언어적 폭력의 수위는 점점 높아져, 급기야 ‘남혐’, ‘여혐’과 같은 극단적이고 이분법적 대립양상으로 치닫고 있기 때문이다.

2018년 1월, ‘초중고에서 페미니즘교육을 의무화 하라!’는 청와대 국민청원이 한 달이 채 되지 않아 22만 명 이상의 동의를 얻었지만, 아직도 양성평등교육에 대한 계획조차 제기되지 않고 있다. 성교육 또한 각급 학교의 재량적 운영에 맡겨지고 있어, 설계나 내용에 대한 문제 이전에, 현실적으로 실효성 있는 교육이 수행되고 있지 못한 실정이다. 한국여성정책연구소의 보고서에 따르면, 실제로 현재의 페미니즘 이슈에 대한 공감과 반감 모두 1020세대가 이끌고 있다는 현실은 자라나는 세대에서 성 평등 의식의 격차가 심화되고 있음을 보여준다. 학교는 탈 코르셋을 외치는 여학생들과 개인방송 등 온라인을 통해 성 역할을 학습하는 남학생들이 동일한 공간에 집결하는 젠더 갈등의 충돌장이 되고 있고, 성차별적 혐오 표현이 일상적으로 유통되는, 적어도 성 평등 관점에서는 비교육적인 장소가 되고 있다 (Choi et al., 2018).

또한, 우리 사회의 가장 큰 문제점으로 꼽고 있는 저출산 문제를 둘러싼 사회적 원인을 분석한 연구자료들을 살펴보면(Lee et al., 2005; Lee et al., 2018), 그 원인으로 크게 인구학적 문제, 사회·경제적 문제와 가치관의 문제를 들고 있다. 구체적으로는 현재 저출산의 가장 큰 원인으로 꼽는 것이 자녀 양육에 대한 부담감이다. 통계청 연구보고서를 살펴보면(Lee et al., 2018), 미혼남녀의 비혼화와 만혼화는 더욱 심화되고 있다. 대부분의 출산이 법률혼이라는 테두리 내에서 이루어지는 한국 사회에서 만혼화와 비혼화는 결국 저출산이라는 현상을 낳았다. 기혼 여성을 대상으로 한 조사 결과 자녀 출산과 양육은 부담으로 인식되는 경향이 지속적으로 나타나고 있다. 구체적으로 자녀의 양육비 및 교육비 부담, 일·가정 양립의 어려움 등으로 인하여 자녀 출산을 억제하는 경향성이 뚜렷하게 나타난다.

젠더 문제와 관련하여 교육 현장에서의 현황을 알기 위해서는 선행연구들과 한국여성정책연구원, 여성가족부와 같은 관련 부처에서 발간한 학술자료나 통계지표들을 살펴볼 필요가 있다. 관련 자료를 조사하기 위해서는 먼저, ‘성’ 교육과 ‘젠더’ 교육의 개념과 차이를 이해해야 한다.

성(sex)이 생물학적 남성과 여성의 차이를 의미한다면, 젠더(gender)는 사회 안에서 상호 관계를 통해 형성되는 다양한 ‘성의 정체성’을 나타낸다. Oh(2006)에 의하면, 섹스(sex), 젠더(gender), 섹슈얼리티(sexuality)는 모두 ‘성’으로 번역되지만 그 의미는 상이하다. 섹스(sex)는 태어나면서 결정되는 순수 생물학적 성 또는 선천적 성이다. 젠더(gender)는 사회의 문화적 영향, 양육 방법 등에 의해 학습되는 후천적 성을 의미하며, 두 개의 성이 어떻게 조화롭고 행복하게 사회생활을 유지할 것인가에 집중한다. 그리고 섹슈얼리티(sexuality)는 정서적 의미를 내포하는 것으로 인간의 생물학적 성별과 신체 구조, 성관계와 생식 능력을 포함하며, 그것을 기반으로 하는 자아와 성 역할 및 성관계 그리고 규범과 느낌을 총괄한다. Hur(2004)에 의하면, 이러한 젠더의 정체성은 남성성과 여성성을 중심으로 구분하지만, 그 성격의 강함과 약함에 의해 보다 다양하게 나눌 수 있다. 남성성과 여성성도 생물학적 차이를 넘어 그들의 사회적 상호 관계에 따라 구성되고, 사회에서 보편성에 의해 기대되는 남성적 성격과 여성적 성격이 고정되어 있는 것이 아니라 언제나 변할 수 있는 유동적 정체성을 지니고 있다는 것이다.

현재 J. H. Kim(2018)의 UNESCO's guidelines on sexuality education Unesco에 따르면, 성교육은 이제 ‘포괄적 성교육(comprehensive sexuality education)’이어야 함을 강조한다. 포괄적 성교육은 지적·감정적·신체적·사회적 측면의 섹슈얼리티에 관한 커리큘럼을 기반으로 한다. 그 목표는 청소년 및 청년층이 지식·기술·태도·가치를 가지고 그들 스스로의 역량을 강화시키는 동시에 그들의 건강·행복·존엄 등을 인식하고, 훌륭한 사회적·성적 관계를 발전시키며, 그들의 선택이 어떻게 자신의 행복과 다른 사람들의 행복에 영향을 끼치는지 인식하도록 만드는 데 있다.

이런 정의에서 보면, 성교육은 포괄적 의미의 성교육으로서 성과 젠더에 관련된 모든 교육을 포함한다. 하지만 사실상 젠더교육은 젠더의 정체성 문제로부터 그에 따른 사회적 상호관계성, 특히 공정하고 정의로운 조화를 중시하는 철학적 사유가 함축되어야 한다. 때문에 기존의 성교육과는 또 다른 분야로 독립적 영역에서 다룰 필요가 있다.

본고는 위에서 언급한 젠더불평등 문제를 둘러싼 사회적 갈등을 완화시키기 위해서는 학교 교육에서 민주적 태도를 함양하는 젠더윤리교육이 필요하다는 문제의식에서 비롯되었다. 무엇보다도 학교 현장에서 이를 구현하기 위한 교육적 방법을 제안하는 것이 목적이다. 이에 실제 한국의 교육 현장에서 젠더불평등의 문제를 살펴보고, 그러한 문제를 해결하기 위한 실천 방법을 모색하려고 한다.

II. 학교의 젠더불평등 문제

주지하다시피 민주주의의 양대 원리는 자유와 평등이다. 이 가운데 ‘평등’은 ‘공정’과 ‘정의’ 사회를 지향하는 이념적 토대가 된다. 민주주의는 기본 권리조차 억압당하던 시대에 사회적 ‘불평등’을 깨닫고 인간의 기본권을 되찾기 위한 투쟁으로부터 시작되었다는 데서 그것을 확인할 수 있다. 이와 마찬가지로 1928년 영국과 1944년 프랑스에서 싹튼 초기의 여성운동도 양성 평등을 되찾기 위한 여성의 참정권 쟁취에서 시작되었다. 1960년대 중반 이후 미국 여성운동은 평등권 수정안(Equal Rights Amendment : ERA)과 같은 성차별 금지 제도를 통해 남녀의 성차별 철폐 운동을 이끌어냈다. 이런 노력과 희생이 없었다면, 주류 집단의 권력이나 권위에 억압받고 있었던 여성 또는 유색인종과 소수자들의 기본적인 인권 신장은 이루어지지 않았을 것이다.

한국의 경우, 교육의 측면에서 보면, 1960~70년대 여성운동은 여성의 교육 기회 확대에 노력을 기울였다. 이후 여학생의 진학률, 학업성취도 향상 등 여성의 교육 참여는 양적 측면에서 비약적 발전이 있었다. 한국사회는 전통적으로 가족 단위에서 교육을 하는 경우, 딸보다는 아들에게 더 많은 투자를 했다. 자녀 수가 많은 상황에서는 한정된 자원을 집중적으로 투자할 수밖에 없었기에 딸보다 아들에 많은 교육투자를 하는 경향이 훨씬 강화되었다. 초등학교의 경우, 의무교육이 지속되었기 때문에 학생의 남녀비율이 1960년대 이후 큰 변화 없이 비슷하게 유지되었다. 하지만 중학교와 고등학교, 대학교로 올라갈수록, 그 비율은 엄청나게 달라졌다. 1952년 당시 중학교의 경우 여학생은 남학생의 28%, 고등학교의 경우 22%, 대학교의 경우 14%에 불과했다. 중학교 이상에서는 남성이 지배적이었고 학교급이 올라갈수록 그 경향은 심해졌다. 하지만 이러한 남녀 학생 비율의 격차는 오래 지속되지 않았다. 1971년에는 중학교의 여학생 비율이 남학생의 64%, 고등학교의 경우 61%로 높아졌다. 1980년에는 각각 89%와 74%, 1990년에는 각각 94%와 89%로 증가했다. 대학교의 남녀 학생의 비율은 이보다 느리게 변화하였는데, 1971년에는 여학생이 남학생의 30%, 1980년에 29%, 1990년에 59%, 2000년에 85.4%, 그리고 2014년에 90.6%에 이르기까지 여학생의 비율이 증가되어 왔다(Statistics Korea, 2015).

그럼에도 불구하고 질적 측면에서는 여전히 발전 속도가 더디었다. 1980년대 이후에 이르러 여러 학자들에 의해 이러한 교육의 질적 측면, 즉 사회의 성 불평등 문제를 재생산하는 기제로서 학교 교육에 대한 비판적 고찰이 이어져 왔다. Kang(1997)을 비롯한 많은 학자들의 연구는 교육과정에서 어떻게 여학생이 성별화되었는지 심층 인터뷰를 통해 보여주는데, 특히, 학교가 학교 문화, 교사의 태도, 학교 교칙, 교육환경 등 잠재적 교육과정(hidden

curriculum)을 통해 젠더규범과 성역할을 내면화시키고 있음을 밝혔다.

한국여성정책연구원(Chung, Ma, & Choi, 2013)은 학교 교육에 내포되어 있는 양성불평등 문제에 대해 다음과 같이 네 가지로 정리한다. 첫째, 학교는 교사의 태도와 가치, 학생들 간의 상호작용 등 잠재적 교과과정을 통해 학생들의 성별에 따른 남성성과 여성성을 강요하고 재생산한다. 둘째, 교과목과 진로·직업 선택에서 성별 분리가 이루어지고 있다. 셋째, 교육과정에서 여성적 삶과 경험이 주변화 된다. 넷째, 학교 폭력과 성희롱 문제가 제대로 해결되지 않고 있다.

이 네 가지 문제점들을 살펴보면, ‘둘째, 교과목과 진로·직업 선택에서 성별 분리가 이루어지고 있다’는 문제점을 제외한 나머지 세 가지 문제가 모두 표면적 교과과정이 아닌 잠재적 교과과정에서 발생하는 것들이다. 이런 점에서 학교에서 양성불평등 해소 문제는 공식적 교과가 아니라 학교 구성원인 교사와 학생의 윤리적 인식 변화에서 찾아야 한다. 젠더에 대한 개념, 불합리하고 불평등한 점들을 인식하는 문제로부터 시작하여, 그것이 교사와 학생의 일상적 대화, 소통, 분위기 등의 학교생활 전반에 잠재되어 있는 상황으로부터 모색해야 한다는 의미이다. 학교 폭력이나 성희롱 같은 문제는 외부적·제도적 강제나 체벌에 의한 방편적 예방으로 가능할 수도 있는 문제지만, 여성적 삶과 경험의 주변화와 같은 현상은 몇 시간의 성교육으로는 불가능하다. 때문에 기본적으로 젠더윤리에 대한 교육적 측면의 인식 변화를 강구하는 교육내용과 방법이 요청된다. 그렇다면 현재 학교의 잠재적 교육과정에 숨겨진 젠더불평등의 현실은 어떠한가?

Chung et al.(2013), Hur(2004), Kang(1997), S. J. Kim(2018)의 연구는 잠재적 교육과정에 숨어있는 젠더불평등을 생생하게 보여준다. 다음은 중학교 여학생들의 이야기(Chung et al., 2013)이다.

“여학생은 꾸준히 계속해야 되는, 꼼꼼하게 해야 되는 것들을 많이 맡는 것 같아요. 출석부 싸인 받는 거라든가, 질관 지우고 이런 것. 남자애들은 힘쓰는 것. 뭐 옮기고, 의자 옮기는 이런 것...”

“남자애들이 장난치다 걸리면 심하게 혼나요. 뭔가 여자라서 그런 선생님들이 심하게 안 혼내니까 그건 저희가 좀 더 유리하고 그런 것 같아요.”

이러한 여학생의 이야기는 젠더교육을 받고 나서 평소에는 ‘여성-남성’ 간의 성적 ‘차이’에 의한 배려라고 알고 있었던 것들이 성별에 따른 ‘차별’이라는 인식의 변화를 겪은 후에 교사의 말에 불편함을 느끼는 사례 중 하나이다. 젠더교육을 실천하는 과정에서 남학생과 여학생 모두가 동시에 느끼는 정서 가운데 하나가 바로 이러한 ‘불편함’이다. 이 ‘불편함’은 인식의 변화과정에서 느끼는 고통 중의 하나이며 그러한 과정을 겪는 자체

가 유의미하다.

Yun(2015)은 인간에게 가장 중요한 인식은 자신이 무엇을 모르는가를 아는 것이라고 하면서, 언어가 성별을 만들고, 고정관념을 형성하기 때문에 우리가 쓰는 모든 언어를 의심해 봐야 한다고 주장한다. 학생들이 느끼는 그러한 ‘불편함’은 자신이 무엇을 모르고 있었는지를 의심해 보고 깨닫는 인식의 과정으로, 교육적 의미가 크다. 또한, 젠더교육이 학생을 대상으로 하는 일방적이고 전통적인 방식으로 가르치는 성교육 시간의 이수만으로 해결되는 일이 아니고, 교사와 학생 모두가 인식의 변화를 겪는 과정으로 이해되고 수행되어야 하는 방식임을 시사한다.

S. J. Kim(2018)의 연구에서는 젠더교실에서 학생들이 자신의 삶 속에서 경험한 일화들이 나오는데 다음과 같이 생생한 목소리를 발견할 수 있다.

“남자들은 둘러앉아 술 마시는데 이모, 할머니, 엄마는 주방에서 일하고 있고 그러는 거는 있죠. 눈에 엄청 거슬러요.”

“저녁 먹고 치우는데 엄마가 힘드시니까 저녁 설거지는 좀 하라고 하셔서 하려고 했는데 할머니가 오셔서 똑같은 얘기(고추 떨어진다)를 하셨어요.”

“요리를 왜 여자가 해야 하는지도 모르겠어요. 요즘 TV에 나오는 셰프들은 다 남자잖아요. 근데 왜 집에서 요리하는 건 여자인가? 생각해보면 남자는 셰프인 데 집에서 요리하는 건 여자인 게 짜증나죠.”

이러한 사례들을 보면 아직도 가사노동에서 젠더불평등이 현저히 드러나고 있음을 알 수 있다. 이런 일들이 일부 학생의 가정에서 벌어지고 있는 것만은 절대 아니다. Korea Institute for Health and Social Affairs의 ‘2018년 전국 출산력 및 가족 보건·복지 실태조사’에 따르면(Lee et al., 2018), 배우자가 있는 15~49세 여성 1만 630명을 대상으로 실제 가사 시간을 조사해 본 결과, 아내는 평일과 주말과 관계없이 하루 평균 3시간 9분, 남편은 평균 37분 집안일을 하는 것으로, 아직도 가사노동에서 불평등이 심각한 것으로 나타났다. 구체적으로 아내의 평균 가사 시간은 평일 189.4분, 토요일 216.2분, 일요일 214.7분인데 반해 남편이 집안일을 하는 평균 시간은 평일 37.2분, 토요일 70.2분, 일요일 74.1분이었다. 남편의 평일 평균 가사 시간을 연령별로 보면, 30세 미만 54.6분, 30~34세 47.8분, 35~39세 39.8분, 40~44세 34.9분, 45~49세 29.1분 등으로 젊은 세대일수록 집안일에 많은 시간을 보내고 있는 것으로 나타났다. 이런 결과를 반영하듯, 가사와 육아 분담의 공평성과 관련해 기혼여성의 52.0%는 ‘남편과 가사를 서로 공평하게 나누어서 하고 있지 않다.’고 여겼다.

이와 같은 가정과 사회에서의 개인적 경험을 학교에서 나눌 수 있는 토론장의 존재 여부는 매우 중요한 문제이다. 위 학생들의 사례에서도 알 수 있듯이 여학생과 남학생은 모두 친구들의 경험담을 통해 자신이 미처 깨닫지 못했던 사실을 알게 되기도 하고, 또는 평소에 자신만 겪고 있던 일로 알고 분노했거나 변화를 포기하고 안주했던 것들에 대해 이러한 경험의 나눔으로써 새롭게 문제를 상기하게 되었다고 고백한다. 또한, 앞으로 자신이 행동해야 할 방식을 선택하거나 결정하는 데 용기를 얻었거나 도움을 받거나 위안을 받기도 했다. 하지만 모두가 긍정적인 상황에 처한 것만은 아니다. 페미니즘을 남성 혐오나 여성우월주의로 이해하고 공격하는 반 페미니즘 정서가 기존의 남성들 사이뿐만 아니라 과격한 구호나 행동을 꺼려하는 여성들 사이에서도 확대되어 왔기 때문이다.

이러한 사회적 분위기는 학교에까지 번져 현장에서 젠더교육을 담당하는 교사들은 젠더, 페미니즘과 같은 용어 자체에 대한 거부감이 크다는 어려움을 토로하고 있다. 다음은 대안 학교 페미니즘 교사들의 말이다(S. J. Kim, 2018).

“페미니즘을 애들하고 공부한다는 이유로 너무 많은 도전들을 받으니까 너무 힘들더라고요... 1학기 때는 애들한테 문제 제기를 엄청 받았죠. 내가 사랑하는 애들한테. 속상하게...”

“제가 페미니즘에 관심 있다고 하면 당장 주변에서 ‘뭘 소리야 지금 남혐 시대야!’ 라면서 적대감을 갖고 페미니즘이라는 단어가 나오자마자 적대감을 갖는 남자친구들을 봐요. 부담감이 있었어요.”

교실현장에서 젠더교육을 담당하고 있는 교사들은 일제히 학생들 사이에서도 존재하는 반 페미니즘 정서에 대해 안타까운 마음을 갖는다고 말한다. 특히 이는 남학생들에게서 많이 나타나는 현상이라고 한다. 따라서 젠더교육은 남학생들이 가지고 있는 반 페미니즘 정서를 불식시킬 수 있도록 합리적이고 이성적인 선택과 판단을 자발적으로 할 수 있는 방식을 고안해야 할 필요성이 있다.

Hooks(2010)는 페미니즘이 여성 집단 또는 특정 인종이나 계급의 여성에게만 이익을 주는 것이 아니라고 말한다. 페미니즘은 우리 삶을 의미 있게 변혁시킬 수 있는 힘을 가지고 있고, 이 투쟁에 남성을 동참시킬 새로운 전략과 성차별주의를 탈 학습할 수 있는 방법을 찾아야 한다. 성차별적 억압을 유지하고 지지하는 주된 행위자는 남성이기 때문에 남성들이 자신들의 의식과 사회 전체의 의식을 변혁시킬 책임을 맡아야만 성차별적 억압은 사라질 수 있다. 한국 사회의 남성 또한 가부장적 남성성이나 전통적 남성성으로 길러지고 사회화되어 왔다. 따라서 차별적으로 재생산되고 영속화된 남성성에 대한 인식이 성적 ‘차이’에 의한 것이 아니라 ‘차별’이었음을 깨닫는 경험이 남성에게도 필요하다. 다음은 젠더연구 대상

자였던 남학생들의 말(Hur, 2004; S. J. Kim, 2018)이다.

“남자가 사회 중심이고 모든 일에 남자가 하고 어떤 기득권도 남자가 거의 차지 해왔고 그 다음에 여성은 거의 남자를 그런 남성들을 써포트 해주는...”

“멘박스 이야기도 있잖아요. 남자들도 스스로를 가장의 역할을 해야 한다. 생계를 책임져야 한다, 그런 이상한 걸로 자기를 억압하고 억압으로 인해서 여자들도 못하는 게 생기고 그런 거잖아요. 같이 해결해야 할 문제고 어쩌면 남자들도 그렇게 편하지만은 않은 사회인데...”

아직도 한국 사회는 가정의 가장 역할은 남성이기 때문에, 남성은 주도적이어야 하고 여자보다 수입이 많아야 하며, 위 학생의 말처럼 생계를 책임져야 한다는 강박감을 받으며 자라난다. 부모님들도 딸, 아들 모두 교육의 기회는 제공하는 편이지만, 아들의 경우 딸보다 더욱 개인적 능력이 우수한 사회인으로 키워야 한다는 양육부담감을 느낀다.

Korea Institute of Child Care & Education(2016)의 ‘한국인의 부모됨 인식과 자녀양육관’에 따르면, 자녀에 대한 기대에 대한 조사에서 여전히 아들에게는 책임감이나 성실성과 같은 성격과 태도를, 딸에게는 외모를 크게 기대한 것으로 나타났다. 자녀가 뛰어나기를 바라는 바를 자녀 성별에 따라 조사한 결과, 아들에게 기대하는 것은 성격과 태도[책임감·성실성](32.7%), 사회성[대안관계·리더십](32.3%), 학업능력[성적](13.0%), 외모(12.95) 순으로 나타났다. 2008년도 조사 결과인 성격과 태도(33.5%), 사회성(32.4%), 학업능력(21.8%), 외모(10.5%), 예체능적 자질(1.8%) 순으로 나타난 것과 비교하면, 10년 가까이 지난 시점에서도 부모들은 여전히 아들의 성격과 태도, 사회성을 우선시함을 알 수 있다. 학업능력에 대한 기대는 이전에 비해 절반 수준으로 낮아졌으며, 외모와 예체능적 자질에 대한 기대는 다소 높아진 것으로 파악된다. 한편, 딸에게 기대하는 것은 외모(31.3%), 성격과 태도[책임감·성실성](31.2%), 사회성[대안관계·리더십](19.1%), 학업능력[성적](13.2%), 예체능적 자질(5.1%) 순으로 나타났다. 2008년도의 조사 결과인 외모(28.4%), 성격과 태도(22.9%), 사회성(21.8%), 학업능력(19.3%), 예체능적 자질(7.5%) 순으로 나타난 것과 비교하면, 2016년도 부모들은 변함없이 딸의 외모를 가장 우선시하며, 사회성 및 학업 성적에 대한 기대가 상당히 상승하였다(Mun, Cho, & Kim, 2016).

자녀 양육관에서 아들과 딸에 대해 기대하는 부모의 기대치는, 자녀들을 대하고 교육하는 가운데 가정 안에서 성별에 따른 젠더규범을 내면화하게 될 것이 자명하다. 딸에게는 개인적인 사회성이나 학업능력보다는 외모를, 아들에게는 외모보다는 책임감과 성실함을 갖추도록 요구한다고 했을 때, 자녀들이 갖게 되는 자존감과 사회적 가치들을 대하는 태도에 어떤 영향을 미치게 될 것인지 상상하는 것은 그리 어려운 일이 아니다.

이런 연구를 통해 볼 때, 교육 현장에서의 성 역할과 젠더규범에 대한 불평등과 관련된 문제점을 요약하면 다음과 같다.

첫째, 여전히 가부장적이고 전통적인 남성성, 여성성으로서의 성 역할과 고정관념이 잠재적 교육과정 내에서 전달되고 있고, 둘째, 그러한 고정관념과 관행이 성적 ‘차이’에 의한 배려가 아니고 ‘차별’임을 알아차리도록 하는 교육이 필요하며, 셋째, 젠더관점에서의 불평등은 단지 여성만을 위한 것이 아니고 모두가 공정한 사회를 지향하는 민주주의를 위한, 그리고 더불어 사는 공동체의 평화로운 질서를 추구하는 일임을 강조하여야 하고, 넷째, 젠더윤리교육은 교사와 학생이 모두 학교 안의 일상 속에서 경험하고 알아차리고 실천해 나가는 일련의 과정으로서 인식되어야 한다.

Ⅲ. 젠더 윤리교육의 실천

1. 비판적 인식의 중요성과 방향성

앞에서 젠더불평등에 대해 논의하였는데, 학교에서 학생들에게 젠더교육이 시작되려면 먼저 그러한 불평등을 ‘알아차리는’ 일이 중요하다. 민주주의는 기본적으로 책임이 따르는 자유와 기회의 평등으로 공정하고 정의로운 공동체를 만들어가는 사회 제도이다. 올바르고 이상적인 자아정체성을 확립해 나가기 위해서는 주변의 환경으로부터 자신을 구성하는 모든 가치들과 정보들 속에서 무엇이 ‘진실’이고 어떤 것이 보다 ‘의미’ 있는지를 판단하는 시선이 필요하다. 젠더윤리교육은 남성만이 가진 권리 획득의 문제가 본질은 아니다. 어디까지가 ‘차이’이고 어디서부터 불평등이 시작되는지에 대한 ‘알아챌’ 또는 ‘질문’ 할 수 있는 관심과 비판적 태도가 중요하다.

비판적 인식이 가능하려면 자신이 생각의 주체가 되어야 한다. 생각의 주체는 개인의 자율성과 본래성에 대한 개념에서부터 사유하지 않으면 안 된다. 개인의 자율성과 본래성에 대해서는 자유주의와 공동체주의를 주장하는 여러 학자들이 대립적 의견을 제시하며 상호 충돌하는 가운데 양립의 가능성을 시도해 왔다.

그런데 ‘젠더(gender)’라는 개념은 그 자체가 사회 문화적으로 ‘구성된’ 개인의 성적 정체성을 의미한다. 젠더는 타고난 ‘차이’에 의해 결정된다기보다 내가 ‘어디에 있는가?’ 그리고 나와 만나는 타인들과 상호작용 속에서 ‘어떠한 반응과 대화를 주고받았는가?’에 의해 ‘구성되는’ 자아에 가까운 개념이다. 다시 말해, 나의 젠더는 Sandel이나 MacIntyre와 같은 공동체주의자들이 강조하였듯이, 자유주의자들이 주장하는 원초적 자아가

아니다. 공동체 안에서 구성되는 자아, Taylor(1992)가 강조하였던 내가 존재하는 자리 주변에서 끊임없이 나와 소통하는 ‘의미의 지평들(Inescapable Horizons)’로 인해 만들어 나아가는 정체성의 개념에 가깝다.

그러나 ‘나’는 젠더정체성을 갖는 하나의 젠더이면서 동시에 몸과 정신, 마음을 가진 통합적 주체이다. 나의 사고, 나의 생각은 나의 행위와 정서를 수행하는 주체이다. ‘나’는 젠더정체성만으로 구성된 자아가 아니다. 따라서, ‘나’는 본질적인 ‘나’와 젠더로서의 ‘나’ 사이에 존재할 수도 있다. 앞에서 언급한 것처럼, 젠더교육은 기회와 권리의 평등이라는 양적 측면보다는 교육 현장 속에서 교사와 학생, 학생과 학생, 지역사회와 학교 구성원 사이에 존재하는 잠재적 교육과정에서의 질적 평등을 구현하려고 한다.

이러한 시점에서 젠더교육은 페미니즘교육 이론에서 반드시 가져와야 할 인식론적 배경에 대해 맥락적으로 잘 설명하고 전달해야 한다. 학생들의 인식과 이해를 위해, 전통적 교육 방식에서처럼 학생을 대상으로 삼는 일방적 전달 교육을 시행해서는 곤란하다. 왜냐하면, 젠더교육은 지식과 정보의 교육, 자기계발이나 직업교육과는 달리, 일상적인 삶 속에서 경험하고 실천하는 교육이기 때문이다. 또한, 나라마다 처해있는 고유한 사회적·문화적·역사적 환경은 지속적으로 변화하고 있기 때문에, 시기마다 사회구성원들이 함께 인식의 변화에 발맞추어 나가야 한다. 그러므로 나의 정체성, 나의 젠더, 젠더의 본질, 사회적 관계와 역사 속에서 이미 존재하는 의미들과 고정관념들, 기존의 전통적 고정관념이나 관행들, 뿐만 아니라 현존하는 페미니즘의 주장들에 대해서도 무조건적으로 수용할 것이 아니라, 생각의 주체로서, 단단하게 스스로 선택하고 진위를 가려낼 줄 아는 비판적 인식을 갖는 것이 중요하다.

이러한 비판적 인식이 가능한 교육이 이루어지려면, 교사와 학생 모두가 어떤 주제 또는 경험에 대해 토론한다고 했을 때, 상대방의 의견을 경청하고 그 입장을 최대한 이해하려는 마음을 가져야 한다. 동시에 선택지나 논리의 종류도 다양할 수 있음을 전제해야 한다. 그리고 새롭게 깨닫고 인식하기 위해 자신의 패러다임을 기꺼이 바꿀 수 있는 자세가 필요하다. 이 때, 인식의 변화에는 반드시 ‘고통’이 따르며, 이러한 ‘고통’의 순간을 서로 이해하고 포용할 줄 아는 ‘연민’이 필요하다.

학교 교육에서 젠더윤리교육은 실천적 목적과 성격을 가지고 있기 때문에 그러한 비판적 인식을 학생들에게 동기화하고 이끌어내는데 다양한 가능성이 있다. Taylor(1992)는 개인의 자아정체성은 반드시 타인과의 대화, 특히 의미 있는 타자와의 소통을 통해 형성된다고 주장하였다. 젠더정체성은 타자와의 대화, 타자의 상호반응을 통해 형성되는 개념이다. 그러므로 젠더교육은 사용하는 언어, 대화하는 방법, 상호소통의 방식이 무엇보다 중요하다. 그런 점에서 학교에서 수행 가능한 젠더교육의 방법으로 대화와 토론이 있다. 문제는 대화와 토론을 어떻게 이끌어 갈 것인가이다. 그 방법을 모색하기 위해 먼저 대화와 토론의 방향성을

설정할 필요가 있다.

방향성 설정에서 중요한 것은 그것을 인식하는 관점이다. 인식은 크게 ‘명사적 관점 (thenounal mode of viewpoint)’ 과 ‘동사적 관점(the verb mode of viewpoint)’ 으로 나누어 볼 수 있다. 명사적 관점의 인식론적 특징은 서양 윤리학의 전통에서 사물의 ‘본질’ 을 추구하는 관점과 연결된다. 이들은 이성과 감정, 의식과 행위 등을 이분법적으로 분류하고 이성이나 의식을 비교 우위에 둔다. 이러한 전통은 Descartes, Locke 등에서 그 특징을 찾을 수 있다. 이에 비해 동사적 관점은 감성과 이성의 통합, 행위 주체들의 개별적이고 특수한 방법(how-ness)에 관심을 갖는다. Aristoteles, Bergson, Whitehead, Gilligan, Naddings, Hooks 등에서 그 특징을 찾을 수 있다(Lee, 2016).

‘배려’ 에 대한 새로운 시각과 관심으로 윤리교육의 새로운 지평을 연 Gilligan이나 Naddings 등의 Frankfurter Schule의 배려의 인간학을 보면, 정신적 온전함, 합리성의 유지를 위해 꼭 필요한 의욕적 필연성으로 인한 인간의 의지를 강조한다(Michael & Stefaan, 2003). 그들은 인간의 본래성은 누군가를 배려하고 사랑하는 의욕적 필연성에 구속되고 구성된다고 보았다. 결국, 그러한 대상에 대한 관심과 배려의 마음이 존재하지 않는다면, 또는 그 대상이 존재하지 않는다면, 불행히도 의욕적 필연성이 작동하지 않는, 즉 ‘생각할 수 없는 (unthinkability)’ 상태에 놓여져서 삶의 의미는 존재하지 않게 되고 말 것이다. 윤리교육에서 이와 같은 자발적 의지의 작동은 필수적 동력이며, 특히 바람직한 젠더의 정체성을 확립해 나가는 데 꼭 필요하다.

그러므로 젠더윤리를 새롭게 인식하고 함께 사고의 틀을 바꾸어 나가기 위해서는 다음과 같은 태도가 필요하다. 첫째, 생각의 주체로서 깨어있는 감각을 가지고 현상을 바라보는 연습, 둘째, 젠더의 불평등 또는 고정관념과 관련된 정확한 정보와 지식을 선별하고, 자신의 경험을 나누고, 인식의 변화를 두려워하지 않는 용기, 셋째, 나와 타인의 상호소통 과정에서 서로의 불편함이나 고통에 대해 ‘연민’ 을 갖고 공유하는 자세이다. 그리고 젠더교육은 학생과 교사 모두가 타인을 바라보는 관심과 배려를 통해 삶의 진정한 의미를 찾아가는 하나의 과정이라는 동사적 관점으로 그 인식의 방향성을 설정해야 한다.

인식의 방향성을 설정했다면 이제는 구체적인 실천 방법을 모색하고 나아가야 한다. 대화와 토론을 이끌어 나가기 위해, 우리는 ‘무엇을(what)’ 주제로, ‘어떻게(how)’ 사유와 토론을 이끌어, 궁극적으로 어떤 결과를 도출해야 할까?

2. 실천 방향과 방안

가. 상호주관적 의사소통과 개방성

Hooks(2008)는 자신의 페미니스트 강의실은 때로 갈등과 긴장의 공간이자 끊이지 않는 적대감의 공간이 되기도 하는데, 서로의 차이를 대면하는 것이 우리가 어떻게 배울 것인가에 관한 생각을 전환시켜야 하는 의미라고 말한다. 갈등을 무서워하기보다는 새로운 생각을 위한, 그리고 성장을 위한 촉매제로 사용해야 한다고 강조한다. 젠더윤리교육에서 개개인의 경험은 가장 훌륭한 교육적 소재이자 대상이며, 우리는 그러한 경험을 바탕으로 이야기하고 토론을 이끌어 가야 한다. 다시 말해, 각자의 위치성과 정체성에 기반한 경험들 속에서 발견되는 인식 차이와 다양한 견해는 중요한 토론의 소재가 된다. Hooks(2010)는 우리 삶이 고정되거나 정지 되어 있는 것이 아니라 언제나 변화하는 것처럼, 페미니즘 이론은 유연하고 열려 있어야 함을 강조한다.

교육 실천에서 권위주의적 접근을 배격하고 개방된 토론과 자유로운 참여 기회를 확장하는 데 Habermas의 의사소통적 합리성의 개념은 많은 교육학자들에게 영감을 주었다. 그의 합리적 교육 패러다임은 당시의 사회·정치·교육 현상에 대한 탈가치적 접근을 ‘신화’로 규정짓고, 현행의 지배적 규범과 교육 활동을 비판적으로 탐색하려 하였다. Habermas를 따르는 학자들은 교육이 본래 좋은 것이며 사회의 모순과 불평등을 해소하는 데 이바지하고 있다는 생각이 ‘자유주의적 이데올로기’로서 허구적인 것임을 폭로하고, 그 해결방안을 모색하였다(Ko et al., 2002). 이와 같이, 실천에서 벗어난 과학적 논리가 지배하는 이데올로기로부터 해방을 이루기 위해 자기반성과 실천을 중시했던 하버마스의 의사소통적 합리성은 젠더윤리교육의 실천방법을 모색하는 데 시사하는 바가 크다.

Habermas가 강조한 의사소통에서의 상호주관성 개념을 형성하는 프락시스관은 진정한 상호작용이란 무엇인지 그 개념을 정리하는 데 큰 도움이 된다. 자유롭고 평등한 관계가 유지되는 상호존중의 의사소통이 가능하려면, 어느 한 쪽이 보다 엘리트적이거나 권위적이어서는 안 된다. 진정한 도움이란 도와주는 사람과 도움받는 사람이 동시에 서로 도와주는 방식이어야만 한다. Freire에 의하면, 도움이라는 행위는 도움을 주는 사람이 도움을 받는 사람을 지배하려는 왜곡으로부터 자유로워질 수 있다(Sung, 1997). Freire의 ‘진정한 도움’에 대한 이와 같은 정의는 억압자의 입장, 또는 다수 집단의 이데올로기가 팽배한 상황에서는 진정한 도움 자체가 불가능하고, 때로는 폭력이 될 수 있음을 상기시켜 준다. 이는 젠더윤리에서 비주류, 소수에 대한 주류의 시선이 어떠해야 하는가를 성찰하는데 중요한 시사점을 제공한다.

앞에서 언급하였듯이 젠더윤리에서 ‘공정’, ‘민주적 방식’, ‘정의’의 개념은 가장 중요하게 다루어야 한다. 때문에 교육 방법 자체가 그러한 모범을 보여주어야 한다. 또한, 교사와 학생이 함께 비판적 인식을 배워나가는 과정으로서의 교육이기 때문에 교육 방법적 측면에서의 연구가 선행되어야 한다. Hamermas나 Buber, Freire 등 대화의 중요성에 대해 언급한 학자들은 개인의 정체성·자율성·공공성 등을 바라보는 시각의 차이는 있지만, 교육적 실천 방법에서는 공통적으로 ‘상호 존중’의 윤리를 지향한다. 한 쪽은 주는 입장이고 다른 한 쪽이 받는 입장이라면, 그러한 상호성은 상호주관적이지 않고 일방적일 수밖에 없다. 관계 자체가 상호주관적이지 않은 상태에서는 상호존중이나 개방적 토론이 불가능하다. 젠더교육의 공간에서 교사와 학생, 그리고 학생과 학생은 모두 자신의 주관성을 갖고 ‘무슨 말을 해도 괜찮은(Hooks, 2010)’ 안정감과 서로에 대한 믿음을 가져야 한다. 그 안에서 말하고 의도하고 전제하는 모든 것은 타당성을 인정받는다라는 조건 하에 개방되어 있어야 한다. 이것이 의사소통적 실천의 전제조건이자 열린 토론의 성패를 결정하는 첫 번째 열쇠이다.

나. 실천 과정의 의미

두 번째로 중요한 것은 결론을 유보하고 과정 자체를 지켜보면서 자신을 성찰해나갈 수 있는 시간을 확보하는 일이다. 인간의 삶은 고정되거나 정지되어 있는 것이 아니다. 언제나 변화한다. 이처럼, 젠더윤리교육은 언제나 유연하고 열려 있어야 한다. 많은 페미니즘 학자들도 페미니즘은 이론이자 실천이며 따라서 페미니즘 교육은 혼자 아는 것에 그치지 않고 삶의 변화를 위한 실천임을 강조한다.

Jun(2013)에 의하면, 페미니즘 교육은 현실을 ‘안다’는 것과 현실을 ‘변화시킨다’는 것이 분리되지 않도록 서로를 격려하고 자극하는 과정이어야 한다. Choi(2018)는 페미니스트 페다고지의 보편적 가치를 ‘대화(Dialogue)’와 ‘참여(Participation)’ 그리고 ‘경험(Experience)’으로 압축하였다. 이 가운데 가장 큰 특징은 ‘경험의 재발견’, ‘재이론화’, ‘재규정’이라고 말한다. 또한, Jun(2013)은 학습자가 ‘나의 지식’을 만들어내고, 지식의 주체로 입파워되기 위해서는 자신의 경험을 자신의 언어로 ‘설명-해석-피드백’ 받는 과정이 꼭 필요하다고 언급한다.

이러한 교육이 학교에서 이루어지려면, 경험과 생각의 공유가 자유로워야 한다. 동시에 그 타당성이 인정되는 분위기와 공간이 필요하다. 교사와 학생, 학생과 학생 사이의 상호주관성이 존중되어야 한다. 나아가 동일한 방향의 결론이나 정답을 강요하거나 바로 그 시간에 결론 짓지 않는 자세도 필요하다. 토론의 과정에서도 자신이 몰랐거나 또는 잘못 알고 있었던 부분에 대해 솔직하게 인정할 수 있는 태도도 장려된다. 특히 이러한 태도는 교사들이

모범적으로 그런 모습을 보였을 때, 가장 효과적일 수 있다. 다음은 젠더교육을 진행 중인 대안학교 학생의 발언이다(S. J. Kim, 2018).

“...적어도 자기 스스로 성찰하면서 ... 저희가 보기에는 자꾸 우리한테 힘든 일만 시키는 쌤도 있지만 그 쌤도 연수 같은 거 다니면서 모두 자기성찰이 되면서 자기를 돌아보세요. 그런 생각이 있었던 분이더라도 쌤 이거 차별 아니예요? 라고 하면 생각해보시고 맞는 거 같으면 인정하고 바꾸시고...”

교사가 자기 성찰적 자세를 모범적으로 보여줄 수 있다면 이는 학생들에게 교사의 변화와 성장으로 목격되거나 이해된다. 그만큼 교사와 학생 모두에게 ‘희망’을 준다. 교사의 수용적이고 자기 성찰적 태도는 학생들에게 ‘삶’에서 끝나는 지식이 아니라 삶에서 실천해 나갈 수 있는 인식의 변화를 몸소 보여줌으로써 용기와 자신감을 줄 수 있다. 교사 또한 자기를 돌아보고 성찰함으로써 사용하는 언어와 행동을 변화시켜 나갈 뿐만 아니라, 나아가 학교 문화까지 바꿔내기 위한 다양한 실천을 모색해 나갈 수 있게 된다.

학생들은 젠더규범이나 성차별을 경험할 때, ‘짜증’, ‘불편’, ‘억울’로 자신의 느낌을 표현하곤 한다. 이는 1차적 경험이다. 이에 대한 문제를 제기하면, ‘예민’하고 ‘까칠’한 사람으로 평가받기도 한다. 이는 2차적 경험이다. 그러나 개인이 체험하는 이차적 경험들에 대해 서로 다시 공유하고, 예민하고 까칠한 자신에 대해 주변에서 비난하지 않으며, 오히려 긍정적으로 바라봐주고 격려해 준다면 어떨까?

젠더윤리교육은 이와 같이 일차적 경험의 공유와 해석, 그리고 다시 겪어가는 이차적 경험들이 또다시 긍정적으로 피드백 되면서 자기성찰이 반복되어가는 ‘과정’이 중요하다. 그러한 과정을 통해, 결국 인식의 변화는 찾아오고, 그 순간 실천은 자연스럽게 이루어진다. Hooks(2010)는 이러한 과정을 ‘경험의 열정’이라고 표현한다. 주의할 사안은 어느 위치, 어떤 젠더의 경험일지라도 ‘권위’의 위치에 설 수는 없다는 점이다. 앞에서 언급한 하버마스의 프락시스관과 마찬가지로 상호주관적으로 경험이 공유되고 타당성을 인정받되, 비판적 태도로 정확하고 합리적 판단을 할 수 있도록 노력해야 한다.

IV. 결 어

젠더교육은 개인적 성공이나 부의 축적과 같은 수단이나 기능으로서의 목표가 아닌, 공동체 안에서 개개인이 존중받고 서로 조화롭게 소통하며 행복한 삶을 살아가기 위한, 즉 참된 삶을 영위하기 위한 도덕적·윤리적 목적성을 가진 교육이다. 그러나 한국의 중고등 학

교는 시대정신을 반영하지 못하고 여전히 전통적인 방식으로 젠더의 문제를 잠재적 교육과정
을 통해 전달하고 있다. 이런 점에서 본고에서는 현재 한국 교육이 지니고 있는 젠더불평
등의 문제 짚어보았다.

학교는 청소년들이 경험하는 1차적 사회이다. 학교에서 공정함과 정의로움을 경험하지 않
고서는 사회를 긍정적으로 바라보기 힘들다. 앞에서 살펴본 것처럼, 학교에서 젠더윤리교육
은 어쩌면 너무 협소한 영역으로 치부되거나, 보다 급하게 다루어야 할 교육적 과제가 많다
는 이유로 미루어지거나, 또는 갈등을 유발할 수 있다는 이유로 꺼려지기도 한다. 그러나 우
리가 학교 교육에서 실제적 삶 속에 자아 성찰을 경험할 수 있는 영역이 얼마나 있는가? 민
주시민성을 함양하고 인성을 교육하는 유효한 방법이 있는가? 이런 반성에서 젠더불평등과
그 윤리적 차원의 가치를 생각하는 작업은 교육적으로 매우 중요하다.

특히, 지능정보사회, 이른 바 4차 산업혁명 시대에 전 세계는 빠른 속도로 시공간의 제약
이 없이 평평해진 세계를 경험하고 있다. 한국도 다문화 사회라는 새로운 변화를 체험하고
있다. 이러한 시대에 한국의 미래세대들에게 젠더윤리교육은 ‘차이’와 ‘차별’을 구별할
줄 아는 비판의식, 다양성을 인정하고 존중할 줄 아는 배려윤리를 지시한다. 올바른 윤리의
식과 민주주의 정신을 함양시켜 나갈 수 있는 기회를 제공한다.

젠더불평등과 관련한 연구의 경우, 여성학, 보건학, 사회학 분야에서는 활발하게 이루어지
고 있다. 하지만 교육학계에서는 아직도 관심이 부족하다. 젠더불평등 문제 자체를 다루는
것과 젠더윤리를 ‘교육’하는 문제는 다르다. 젠더불평등에 관한 교육의 경우, 교육을 하
는 지향, 즉 철학적 목적성이 존재한다. 기본적으로 다루어야 할 교육적 개념과 방식을 고민
해야 한다. 특히, 실천적 성격이 강한 젠더윤리교육을 학교 현장에서 효과적으로 수행하기
위한 교육적 방법에 대한 연구가 간절하게 필요하다.

이를 위해서는 다른 학문 분야와 연관기관과의 협업을 통해, 각 시기와 연령대에 맞으면
서도 실행 가능한 교육 방법을 함께 모색해 나가야 한다. 무엇보다도 젠더불평등에 대한 전
체 교사들의 관심과 인식, 양성 평등에 대한 현실적 자각, 젠더 문제를 다룰 수 있는 자질함
양 등이 우선적으로 요청된다.

References

- Choi, S. H. (2018). Feminist pedagogy: politics, ethics, aesthetics. *The Korean Society for Feminist Studies in English Literature*, 18(1), 167-188.
- Choi, Y. J., Moon, H. Y., Kim, E. K., Song, H. J., Chae, H. W., & Hong, H. J. (2018). *Study of gender-conscious education in primary and secondary education in foreign countries*. Korean Woman's Development Institute (RM 2018-5).
- Chung, H. S., Ma, H. S., & Choi, Y. J. (2013). *Strategies for enhancing education on gender equality in primary and secondary schools*. Korean Woman's Development Institute (RM 2013-4).
- Hur, C. S. (2004). Gender equality and equity in south Korean education: A proposal for conceptual changes in women's studies. *Korean Journal of Sociology of Education*, 14(2), 219-246.
- Jun, H. K. (2013). *Woman's studies that meets local specificity*. Paper presented at Symposium for The 30th Anniversary of the Women's Studies at Ewha Womans University, Seoul, Korea. (2013.2.16).
- Kang, B. G. (1997). *Girls identity in school: in case of Hanul girls high school* (Unpublished master's thesis). Ewha Womans University, Seoul, Korea.
- Kim, J. H. (2018). Future school methods and the cases of overseas for sexuality education. *The Korean Journal of Health Education*, 2018, 55-62.
- Kim, S. J. (2018). *A study on the practice of feminism education in the school sites- focused on the case of alternative secondary school* (Unpublished master's thesis). Sungkonghoe University, Seoul, Korea.
- Ko, K. H., Kim, C. H., Kim, T. O., Back, S. K. Sim, S. B., Lee, S. O., Jung, E. H., Jung, H. Y., Han, S. J., & Oh, I. T. (2002). *The great educational thinkers 6*. Yonsei University Philosophy of Education Society. Seoul, Korea: Kyowookbook.
- Lee, M. S. (2016). Moral teaching method and character education in elementary school: Focused on Bell Hooks's theory-. *Korea Ethics Education Association*, 39, 135-156.
- Lee, S. S., Sin, I. C., Cho, N. H., Kim, H. K., Jung, Y. S., Choi, E. Y., Whang, N. M., Seo, M. H., Park, S. K., Chon, K. H., Kim, J. S., Park, S. M., Yun, H. S., Lee, S. Y., & Lee, I. J. (2005). *Perspectives and values of Koreans on becoming a parent and child-rearing*. The Presidential Committee on Ageing Society and Population Policy (RM 2005-30(2)).
- Lee, S. Y., Kim, E. J., Park, J. S., Byun, S. J., Oh, M. A., Lee, S. L., & Lee, J. H. (2018).

- The 2018 national survey on fertility and family health and welfare.* Korea Institute for Health and Social Affairs (RM 2018-37).
- Michael, B., & Stefaan, C. (2003). Autonomy and authenticity for education. In S. B. Kand & M. S. Ko (Eds.). *The blackwell guide to the philosophy of education* (pp. 263-288). Seoul, Korea: Hakjisa.
- Mun, M. K., Cho, S. I., & Kim, J. M. (2016). *The perception of parenting and child care in Korea.* Korea Institute of Child Care & Education (RM 2016-21).
- Oh, Y. H. (2006). *Study on sexuality education for future healthy generations.* Korea Institute for Health and Social Affairs (RM 2006-7(5)).
- Statistics Korea (2015). *Statistics on the changes of Korean society in the 70th anniversary of Korean independence.* Gyeonggido, Korea: Humancultureairang.
- Sung, C. S. (Ed.) (1997). *Pedagogy of the oppressed.* Seoul, Korea: Hanmadang.
- Taylor, C. (1992). *The ethics of authenticity* (pp. 32-41). London, UK: Harvard University Press.
- Yoon, E. J. (Ed.) (2008). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom.* Seoul, Korea: Motivebook.
- Yoon, E. J. (Ed.) (2010). *Feminist theory: from margin to center.* Seoul, Korea: Motivebook.
- Yun, B. R., Im, O. H., Jung, H. J., Siu, Ruin, & Nara. (2015). *What's the matter of Mysogyny?.* Seoul, Korea: Hyunsilbook.