

Sexual Orientation and Gender Identity

제3회 SOGI 콜로키움

성소수자에 대한 학교 폭력과 학교측의 책임

- 대법원 2013.7.26. 선고 2013다203215 사건을 중심으로 -

2014.4.26. (토) 오후3시~6시

사회복지공동모금회 사랑의열매회관 세미나실I

성적지향·성별정체성 법정책임연구회

성적지향·성별정체성 법정책연구회는

성적지향 *sexual orientation*, 성별정체성 *gender identity*과 관련된 인권 신장 및 차별 시정을 위한 법제도·정책 분석과 대안 마련을 위해 2011년 8월에 발족한 연구회입니다. 우리 연구회는 국내외 변호사, 연구자들로 구성되어 있습니다.

회장_ 장서연 (공익인권법재단 공감 변호사)

후원_ 신한은행 110-364-504365 나영정

문의_ sogilp.ks@gmail.com 0505-300-0517

순서

사 회

한가람 || 공익인권변호사모임 희망을만드는법 변호사

제1발제

동성애혐오성 집단괴롭힘으로 인한 자살의 특성과 법원의 태도

박지영 || 상지대학교 사회복지학과 교수

pp.2-18

제2발제

성소수자에 대한 학교 폭력과 학교측의 법적 책임

장서연 || 공익인권법재단 공감 변호사

pp.20-38

제3발제

학교에서의 성소수자에 관한 인식과 혐오에 대한 대응

조대훈 || 성신여자대학교 사회교육과 교수

pp.40-50

제1발제

동성애 혐오성 집단괴롭힘으로 인한 자살의 특성과 법원의 태도
: 심리사회적 부검(psycho-sociological Autopsy) 결과를 중심으로

박지영

(상지대학교 사회복지학과 교수)

※본 발표자료는 홈페이지(lgbtisurvey.kr)에 별도 첨부하오니
참고하여주시기 바랍니다.

제2발제

성소수자에 대한 학교 폭력과 학교 측의 책임

-대법원 2013.7.26. 선고 2013다203215 사건을 중심으로-1)

장서연·한가람

(성적지향·성별정체성 법정책임연구회)

I. 머리말

2009년 11월, 장기간 집단 괴롭힘을 당해 온 피해학생이 고통을 견디지 못하고 자살한 사건이 있었다. 피해학생의 나이는 당시 15세에 불과하였다. 피해학생이 집단괴롭힘을 당한 이유는 그가 동성애 성향을 보이며, 목소리가 가늘고 여성스럽게 행동한다는 이유였다. 피해학생의 부모는 교사의 사용자인 부산광역시를 상대로 손해배상 소송을 제기하였고, 1심 부산지방법원과 2심 부산고등법원은 집단괴롭힘으로 인한 피해학생의 자살이 담임교사가 피해학생에 대한 보호감독의무를 다하지 않아 발생한 것이라고 보고 학교의 설치·경영자인 부산광역시의 손해배상의무를 인정하였다. 그러나 대법원은 2013.7.26. 담임교사에게 피해학생의 자살에 대한 예견가능성이 있었다고 인정하기 어렵다는 이유로 원심판결을 파기환송 하였다.

본 글은 대법원 2013.7.26. 선고 2013다203215 판결에 대하여 비판적으로 검토한 후, 소수자에 대한 혐오를 동기로 한 집단괴롭힘의 특성과 자살위험성, 교사/학교의 보호감독의무에 대해서 살펴해보도록 하겠다.

1) 이 글은 대법원 2013.7.26. 선고 2013다203215 사건의 파기환송심인 부산고등법원 2014.2.12. 선고 2013나51414 판결 사건에서 제출한 서면의 주요내용을 발제문 형식으로 재구성한 것입니다.

II. 대법원 판결의 요지 및 문제점

대법원은 이 사건에서 “집단괴롭힘이란 학교 또는 학급 등 집단에서 복수의 학생들이 한 명 또는 소수의 학생들을 대상으로 의도와 적극성을 가지고, 지속적이면서도 반복적으로 관계에서 소외시키거나 괴롭히는 현상을 의미한다고 할 것인바, 원심이 제1심 판결 이유를 인용하여 망인이 반 학생들 중 일부로부터 집단괴롭힘을 당하였다고 인정 한 것은 정당하다”는 취지로 판시하여 피해학생에 대한 집단괴롭힘이 있었다는 사실은 인정하였다.

그러나 대법원은 피해학생이 집단괴롭힘으로 인하여 자살한 부분의 학교 측 책임에 관해서는 아래와 같이 부정하였다.

“집단괴롭힘으로 인하여 피해 학생이 자살한 경우, 자살의 결과에 대하여 학교의 교장이나 교사의 보호감독의무 위반의 책임을 묻기 위하여는 피해 학생이 자살에 이른 상황을 객관적으로 보아 교사 등이 예견하거나 예견할 수 있었음이 인정되어야 한다. 다만 사회통념상 허용될 수 없는 악질, 중대한 집단괴롭힘이 계속되고 그 결과 피해 학생이 육체적 또는 정신적으로 궁지에 몰린 상황에 있었음을 예견하거나 예견할 수 있었던 경우에는 피해 학생이 자살에 이른 상황에 대한 예견가능성도 있는 것으로 볼 수 있을 것이나, 집단 괴롭힘의 내용이 이와 같은 정도에까지 이르지 않은 경우에는 교사 등이 집단괴롭힘을 예견하거나 예견할 수 있었다고 하더라도 이것만으로 피해 학생의 자살에 대한 예견이 가능하였다는 것으로 볼 수는 없으므로, 교사 등이 집단괴롭힘 자체에 대한 보호감독의무 위반의 책임을 부담한다고 할 수는 없다(대법원 2007.11.15.선고 2005다16034 판결 참조).

원심이 인용한 제1심판결이 인정한 사실관계를 위 법리에 비추어 살펴보면, 망인이 자살하게 된 계기는 반 학생들의 조롱, 비난, 장난, 소외 등에도 기인한다고 할 것이나, 그러한 행위가 아주 빈번하지는 않았던 것으로 보이고, 행위의 태양도 폭력적인 방법이 아닌 조롱, 비난 등에 의한 것이 주된 것이었던 점 등에 비추어 이를 사회통념상 허용될 수 없는 악질, 중대한 집단괴롭힘에 이를 정도라고는 보기 어려우며, 망인이 자살을 암시하는 메모를 작성하기도 하였지만, 이 사건 사고 무렵에 자살을 예상할 만한 특이한 행동을 한 적이 없고, 망인이 2009.11.29. 일요일에 기출하여 다음날 등교하지 않고 방황하다가 그날 22:00경 자신의 집 지하실에서 자살하였는바, 이 사건 사고 발생 당시 담임교사에게 망인의 자살에 대한 예견가능성이 있었다고 인정하기는 어렵다고 할 것이다.”²⁾

이 사건 원심법원은 피해학생의 자살에 대한 학교책임을 인정하였지만, 대법원(주심 김신)은 이를 인정하지 않은 것이다. 같은 사실관계를 전제로 한 1심,2심 법원과 대법원의 판결의 차이는 어디에서 기인하는지 살펴보면, 대법원의 판결은 사실상 자살 책임에 대한 법리보다는 사실관계에 대한 인식의 차이에 있다고 비판받고 있다.³⁾ 법률심인 대법원이 집단괴롭힘 및 자살 예견가능성에 관한 사실관계에서의 원심 판결을 번복하였다는 것이다.

대법원은 이 사건에서의 집단괴롭힘이 “빈번하지는 않았던 것으로 보이고, 행위의 태양도 폭력적인 방법이 아닌 조롱, 비난 등에 의한 것이 주된 것”이어서 “사회통념상 허용될 수 없는 악질, 중대한 집단괴롭힘에 이를 정도라고 보기 어렵다”고 판단하였다. 그러나 이 사건 1심 부산지방법원(재판장 조양희)은 피해학생이 “어느 정도 일정기간 반복적으로 반 학생들 중 일부로부터 적극적인 조롱, 비난을 당하였을 뿐만 아니라 그들로부터 소극적으로 소외를 당한 나머지 정신적 고통을 받았음을 짐작할 수 있고…, 이 사건 괴롭힘이 반년 이상 지속되고 그 정도도 심하여져 감으로 인하여 피해학생이 받게 되는 정신적 고통도 고등학교 1학년인 피해학생으로서는 감내할 수 없는 정도에 이르게 되어 결국 피해학생이 자살에 이르렀다.”고 판단하였다. **자살에 대한 예견가능성**에 관해서도 원심법원은 “담임교사가 피해학생과의 상담과 피해학생 작성의 메모, 경위서 등을 통해 이 사건 괴롭힘과 피해학생의 심리적 불안 상태, 자살의 가능성을 인지하였고, 청소년 정신건강 및 문제행동 선별선문결과 및 BDI(우울척도검사), SSI-BECK(자살생각적조검사), 불안검사(BAI) 결과, 피해학생이 심한 불안, 우울 상태를 보였고 자살 충동 또한 매우 높게 나타났음에도 피해학생 부모에게 위 검사결과를 보여주는 등 그 심각성을 제대로 알려 적절한 조치를 취하도록 유도하지 아니한 채, 피해학생의 동성애적 성향 및 우울감을 알리면서 전학을 권고하는 등의 소극적인 조치만을 취하였다. 담임교사는 위 검사결과 등을 통하여 피해학생이 다른 남학생들에 비하여 욕이나 외모에 대한 비난에 예민하게 반응함을 인식하고 있었고, 교사로서 학생들에게 사회적 소수자에 대한 이해와 관용을 교육하여야 할 지위에 있음에도 피해학생과 반 학생들 사이에 마찰이 일어난 경우 피해학생의 예민함과 동성애적 성향에 원인이 있다고 생각하고 피해학생을 변화시키는 방향으로 해결을 모색하려 하였다. 그 결과 이 사건 괴롭힘이 학기 초부터 피해학생이 자살에 이를 때까지 어느 정도 계속하여 지속되었던 점 등을 종합하면, 담임

2) 대법원 2013.7.26. 선고 2013다203215 판결

3) 오동석, [판결비평] 동성애혐오 집단괴롭힘으로 자살한 학생, 학교 책임 없다?, 참여연대 사법감시센터

<http://www.peoplepower21.org/Judiciary/1086517>

교사는 이 사건 괴롭힘으로 인하여 이 사건 사고가 발생할 것을 예측하거나 예측할 수 있었다고 할 것이고, 담임교사는 상황을 더 심각하게 받아들여 피해학생 부모에게 그 심각함을 제대로 전달하고 교장이나 다른 교사와 상의하여 가해학생들에 대하여 적절한 조치나 감독 등 특별관리를, 피해 학생에 대하여는 세심한 배려를 하는 등 문제해결을 위해 협력함으로써 가해행위로 인하여 발생할 수 있는 위험성을 회피할 수 있었는데 그러한 노력을 다하지 못하였다”고 판단하였다.⁴⁾

대법원은 2005다16034판결을 대입하여 이 사건에서 피해학생의 자살 예견가능성을 부정하는 취지로 판단하였는데, 이는 2005다16034판결의 사실관계와 이 사건 사실관계의 다른 점들을 간과한 것이다. 대법원 2005다16034판결은, 중학교 3학년 여학생이 급우들 사이의 집단따돌림으로 인하여 자살한 사안이었는데 교사가 임원회의를 위하여 학교에 온 피해학생의 어머니를 통하여 피해학생의 정신적 상태를 알게 된 후 불과 몇 시간 만에 피해학생이 자살하였던 점을 들어 교사로서는 피해학생의 자살을 예측할 수 없었다고 판단하였던 것이다. 하지만 이 사건의 경우에는 원심에서 인정한 사실관계만 비추어 보아도, 담임교사가 상담 과정이나, 피해학생이 작성한 메모 및 경위서를 통해서 피해학생이 학기 초부터 지속적으로 급우들로부터 집단괴롭힘을 당한 사실을 인지하고 있었고, 학기 초에 실시한 다요인 인성검사, 6월에 실시한 청소년 정신건강 및 문제행동 선별설문 조사결과, 우울 및 자살생각 척도검사결과 자살 충동이 매우 많고 극심한 불안상태로 나타난 사실 등을 종합하면, 교사의 피해학생의 자살에 대한 예견가능성과 관련하여 대법원 2005다16034판결과 사실관계에서 명백한 차이가 있음에도 불구하고 이를 간과한 것이다.

III. 집단괴롭힘으로 인한 자살과 학교 측의 민사책임

1. 집단괴롭힘의 특성

「학교폭력예방 및 대책에 관한 법률」 제2조 제1호는 ‘학교폭력’ 가운데 하나로서 ‘따돌림’을 예시하고 있으며, 동조 제1의2호에서 “‘따돌림’이란 학교 내외에서 2명 이상

4) 부산지방법원 2012.7.12. 선고 2011가합24176 판결

의 학생들이 특정인이나 특정집단의 학생들을 대상으로 지속적이거나 반복적으로 신체적 또는 심리적 공격을 가하여 상대방이 고통을 느끼도록 하는 일체의 행위'로 정의하고 있고, 대법원은 '집단따돌림(집단괴롭힘)이란 학교 또는 학급 등 집단에서 복수의 학생들이 한 명 또는 소수의 학생들을 대상으로 의도와 적극성을 가지고, 지속적이면서도 반복적으로 관계에서 소외시키거나 괴롭히는 현상을 의미한다'고 판시하고 있으며(대법원 2007.11.15.선고2005다16034판결, 대법원 2013.7.26.선고 2013다203215 판결), 헌법재판소는 1999.3.25.선고98헌마3030 전원재판부 결정에서 '집단괴롭힘'이란 '이는 한 집단의 소속원 중 자기보다 약하거나 신체적·정신적으로 부족한 상대를 대상으로 집단으로 신체적·심리적인 공격을 지속적으로 가하거나 반복하여 고통을 주는 행동'이라고 정의하고 있다.

집단따돌림의 유형으로는 놀리기(별명을 부르거나 욕을 하면서 조롱함), 시비걸기(사건건 시비를 걸고 약을 올림), 무시하기(물어봐도 대답하지 않고 쳐다보지 않으며, 전혀 말을 걸지 않거나 상대하지 않음), 모욕주기(여러 사람 앞에서 무시하고 창피를 줌, 여러 사람 앞에서 따돌림 당하는 아이를 은연중에 나쁘게 말함), 거절하기(자기 물건을 빌려주지 않으며, 부탁할 때마다 거절함), 훼방 놓기(수업시간에 쪽지를 주거나 말을 걸어서 집중하지 못하게 함), 배제하기(쉬는 시간에 같이 놀지 않고, 등하교 길에 자기들끼리만 가며, 점심시간에 함께 식사하지 않음), 구타하기 등의 유형이 있다.⁵⁾

집단따돌림의 특성으로는 1) 집단따돌림의 가해자들과 피해자가 동일한 학교와 같이 동일한 집단에 속하는 점, 그러므로 그 집단에 속하는 자 즉 학교 측은 집단따돌림에 대한 정보를 얻을 수 있는 기회가 많지만, 학교 밖에 있는 부모는 그 정보를 접할 수 없는 경우가 많다. 2) 싸움과 같은 학교사고는 우연적으로 발생하고 대부분의 경우 1회적으로 끝나는 일이 많다. 그러나 집단따돌림은 수개월 혹은 수년에 걸쳐 계획적, 지속적으로 이루어지는 경우가 많다. 3) 집단따돌림은 음습성을 지니고 있는데, 집단따돌림의 피해학생은 부모에게 걱정을 끼치지 않겠다는 생각이나 자존심 때문에 이를 적극적으로 숨기는 경향이 있다. 따라서 집단따돌림은 우발적인 폭행사고와는 달리 교사가 주의 깊게 관찰하면 예측할 수도 있으며, 그 결과 이는 교사의 주의의무 위반 및 학교 측의 책임을 긍정하는 방향으로 작용한다.⁶⁾

5) 김성연, '왕따' 현상의 연구방법에 관한 노트, 형사정책연구소식 제55호(1999), 16쪽

6) 엄동섭, '학교폭력에 따른 교사 등의 민사책임 -집단따돌림(괴롭힘)을 중심으로, 법교육연구 제7권 제2호(2012년 12월), 72쪽

2. 집단괴롭힘으로 인한 자살과 학교 측의 민사책임

판례는 “학교의 교장이나 교사가 학생을 보호감독할 의무는 교육법에 따라 학생들을 친권자 등 법정감독의무자에 대신하여 감독을 하여야 하는 의무”라고 명시하여 교사나 교장을 교육관계법에 따라 학생을 보호감독할 의무가 있음을 명백히 밝히고 있다.⁷⁾ 다만, 학교 내에서 학생의 전 생활관계에 미치는 것이 아니고 학교에서의 교육활동 및 이와 밀접불가분의 관계에 있는 생활관계에 한하는 것으로 제한하면서, 다시 그 의무 범위 내의 생활관계라 하더라도 사고가 학교생활에서 통상 발생할 수 있다고 하는 것이 예측되거나 예측할 수 있는 경우에 한하여 교사나 교장은 보호감독의무 위반에 대한 손해배상책임을 진다고 하면서, 그와 같은 예측가능성에 대하여는 학교교육에 필요한 교육활동의 때와 장소, 가해자의 분별능력, 가해자의 성행, 가해자와 피해자와 관계 기타 여러 사정을 고려하여 판단하여야 한다고 판시하고 있다.⁸⁾

집단따돌림으로 인해 피해학생이 자살한 경우 피해학생의 부모 등이 가해학생 또는 그 부모 이외에 이른바 대리감독자인 교사, 교장 및 이 대리감독자의 사용자인 학교설치자로부터 손해배상을 받으려면, 일차적으로 다음과 같은 점들이 인정되어야 한다. 첫째, 피해학생에 대한 집단따돌림이 존재했다는 사실, 둘째, 집단따돌림과 피해학생의 자살 사이에 인과관계가 존재한다는 점. 셋째, 교사의 보호감독의무 위반을 인정하기 위한 전제로서 집단따돌림 및 자살에 대해 교사 등이 이를 예견했거나 예견할 수 있었다는 점이 인정되어야 한다.

집단따돌림으로 인해 피해학생이 자살한 경우 학교 측의 민사책임과 관련하여 다수의 판례는 교사의 보호감독의무 위반(자살에 대한 예견가능성)이나 보호감독의무 위반(과실)과 피해학생의 자살 사이의 인과관계를 부정하고 이에 따라 학교측의 책임을 부정하고 있지만 일부 판례를 이를 인정하고 있다.

피해학생이 가해학생들로부터 수개월에 걸쳐 이유 없이 폭행 등 괴롭힘을 당한 결과 충격 후 스트레스 장애 등의 증상에 시달리다 결국 자살에까지 이르게 된 사안에서, 대법원은 가해학생들의 피해학생에 대한 폭행 등은 거의 대부분 학교 내에서 휴식시간 중에 이루어졌고, 또한 수개월에 걸쳐 지속되었으며 당시 학교 내 집단괴롭힘이 심각한 사회문제로 대두되 있었으므로, 담임교사로서는 학생들의 동향 등을 보다 면밀히 파악하였더라면 피해학생의 자살이라는 결과를 사전에 예방할 수 있었는데, 미온적으로 대

7) 대법원 1993.2.12. 선고 92다13646 판결

8) 대법원 1996.8.23. 선고 96다19833 판결

쳐하고 보다 특별한 주의를 기울였어야 함에도 불구하고 별다른 조치를 취하지 않았다고 하여 담임교사의 과실이 있다고 인정한 사례가 있다.⁹⁾ 앞의 판례 법리에 비추어보면, 피해학생의 자살 이전에 피해학생을 상대로 한 집단따돌림이 행해지고 있음을 교사가 이미 인지하였거나 가해학생들에게 유사한 비행전력이 있음을 인지하고 있었음에도 불구하고 적극 대처하지 않는 경우에는 교사 등의 보호감독의무위반이 인정될 수 있다.¹⁰⁾

한편, 대법원 2005다16034 판결은, “집단따돌림으로 인하여 피해 학생이 자살한 경우, 자살의 결과에 대하여 학교의 교장이나 교사의 보호감독의무 위반의 책임을 묻기 위하여는 피해 학생이 자살에 이른 상황을 객관적으로 보아 교사 등이 예견하였거나 예견할 수 있었음이 인정되어야 한다. 다만 사회통념상 허용될 수 없는 악질, 중대한 집단따돌림이 계속되고 그 결과 피해 학생이 육체적 또는 정신적으로 궁지에 몰린 상황에 있었음을 예견하였거나 예견할 수 있었던 경우에는 피해 학생이 자살에 이른 상황에 대한 예견가능성도 있는 것으로 볼 수 있을 것이나, 집단따돌림의 내용이 이와 같은 정도에까지 이르지 않은 경우에는 교사 등이 집단따돌림을 예견하였거나 예견할 수 있었다고 하더라도 이것만으로 피해 학생의 자살에 대한 예견이 가능하였던 것으로 볼 수는 없으므로, 교사 등이 집단따돌림 자체에 대한 보호감독의무 위반의 책임을 부담하는 것은 별론으로 하고 자살의 결과에 대한 보호감독의무 위반의 책임을 부담한다고 할 수는 없다.”고 판시하고 있다.¹¹⁾

앞의 판례는 결과적으로 피해학생의 자살에 대한 학교 측의 책임을 부정하였지만, 집단따돌림으로 인한 자살과 관련하여 학교 측의 책임을 강화하는 취지의 이론이다. 즉, 학교 측의 민사책임을 인정하려면 원칙적으로 교사 등의 피해학생의 자살에 대한 예견가능성이 있어야 하지만, 예외적으로 악질, 중대한 집단괴롭힘의 경우에는 집단괴롭힘에 의한 자살은 정형성이 인정된다고 볼 수 있기 때문에 교사 등의 예견가능성 여부를 판단함에 있어서는 자살이 아니라 집단괴롭힘에 대한 예견·상정가능성만을 판단하면 충분하다는 이론구성을 따르고 있는 것이다.¹²⁾

그런데 본 사안의 경우는, 앞에서 살펴본 바와 같이 원심에서 인정한 사실관계에 의하더라도 담임교사에게 집단괴롭힘 피해학생의 자살에 대한 예견가능성이 충분히 인정된다고 보여짐에도 불구하고, 대법원이 그 판단을 배척하고 다시 집단괴롭힘의 악질, 중

9) 대법원 2007.4.26. 선고 2005다24318 판결

10) 대법원 2007.4.26. 선고 2005다24318 판결

11) 대법원 2007.11.15. 선고 2005다16034 판결

12) 엄동섭, ‘학교폭력에 따른 교사 등의 민사책임 -집단따돌림(괴롭힘)을 중심으로, 법교육연구 제7권 제2호(2012년 12월), 84쪽

대성 문제를 거론하며 학교 측의 피해학생의 자살에 대한 책임을 부정한 근거로 삼고 있는 바, 이는 위 판례의 법리를 오해한 것으로 보인다.

나아가 대법원이 이 사건 집단괴롭힘이 악질, 중대한 집단괴롭힘에 이르지 않았다고 판단한 것은 아래에서 살펴보는 바와 같이, 학교폭력에 노출되기 쉬운 소수자 학생의 취약성, 혐오를 동기로 한 집단괴롭힘의 심각성을 간과한 잘못이 있다.

IV. 혐오를 동기로 한 집단괴롭힘 및 학교 측의 보호감독의무

1. 혐오를 동기로 한 집단괴롭힘의 특성

1) 혐오를 동기로 한 소수자에 대한 집단괴롭힘

편견 또는 혐오를 동기로 한 소수자에 대한 집단괴롭힘(이하 ‘혐오를 동기로 한 집단괴롭힘’이라 함)은 집단괴롭힘 중에서 특수한 것으로서 분류된다. 미국 캘리포니아 교육부에서 펴낸 『학교에서의 괴롭힘(Bullying at School)』에서는 “편견 또는 혐오를 동기로 한 괴롭힘”을 성적 괴롭힘, 신고식(hazing)과 더불어 괴롭힘의 한 종류로 구분하며 다음과 같이 정의하고 있다.

“편견 또는 혐오를 동기로 한 괴롭힘”은 한 개인 또는 집단에 대한 기본적인 편견 또는 혐오에 의한 것을 말한다. 만약 그러한 행위나 사건이 혐오를 동기로 한 경우, 어떤 경우에는 혐오범죄를 구성한다. 혐오를 동기로 한 괴롭힘의 예로는 누군가의 인종, 종교, 출신국가, 성적지향, 신체적 또는 정신적 장애에 대한 조롱을 포함한다. 괴롭힘의 행위는 또한 호전적이고 적대적이며 공격적일 수 있다.¹³⁾

또한 위 책은 「혐오를 동기로 한 괴롭힘과 범죄에 관한 이해」라는 별도의 장에서 혐오를 동기로 한 행위를 다음과 같이 정의하고 있다.

13) 『학교에서의 괴롭힘(Bullying at School)』 8쪽

혐오를 동기로 한 행위를 작업적으로 정의한다면 ‘피해자의 실제의 또는 짐작된 민족, 출신국가, 이주자 지위, 신앙, 성별, 성적지향, 나이, 장애, 정치적 소속, 인종, 기타 신체적·문화적 특성에 관한 편견 또는 적대감을 부분적 또는 전체적인 동기로 한 협박, 괴롭힘, 편협한 비방 또는 모멸적인 발언, 폭력 또는 폭력의 위협, 파괴행위를 통해 정서적 고통, 신체적 손상, 재물 손괴를 가하려는 모든 행동 또는 시도’를 의미한다. 그러한 대상이 되는 사람들은 주로 소수인 인종, 민족, 종교, 성적지향을 지니는 사람들이다.¹⁴⁾

이에 따르면 혐오를 동기로 한 집단괴롭힘은 “학교 또는 학급 등 집단에서 복수의 학생들이 인종, 종족, 출신국가, 장애, 신앙, 성적지향 등에 대한 편견 또는 혐오를 부분적 또는 전체적인 동기로 하여 소수자인 학생들을 대상으로 의도와 적극성을 가지고, 지속적이면서도 반복적으로 관계에서 소외시키거나 괴롭히는 행위”로 정의될 수 있다.

2) 혐오를 동기로 한 집단괴롭힘의 대상

혐오를 동기로 한 집단괴롭힘은 피해자의 실제의 또는 짐작된 민족, 출신국가, 이주자 지위, 신앙, 성별, 성적지향, 나이, 장애, 정치적 소속, 인종, 기타 신체적·문화적 특성 등을 사유로 나타나며, 특히 주로 그 대상이 되는 사람들은 소수인 인종, 민족, 성적지향을 지니는 학생들이다. 한국에서 이러한 혐오를 동기로 한 집단괴롭힘의 대상으로 주로 알려진 소수자 집단은 다문화가족 자녀를 포함한 이주아동·청소년과 청소년 성소수자, 장애 아동·청소년 등이다.

다문화가족 아동·청소년을 대상으로 한 최근의 국가인권위원회 연구용역보고서 『가족형태의 변화에 따른 이주아동의 인권상황 실태조사』(2013)에 따르면 학교폭력에 대한 이주아동의 피해경험에 대하여 있다가 16.2%, 없다가 83.8%로 조사되었다. 이는 전국 학교폭력 실태조사 결과 초·중·고등학생들의 12%가 학교폭력의 피해를 경험하였다고 응답한 것에 비하여 높은 수치다.¹⁵⁾ 또한 학교폭력을 경험했던 응답자들에게 폭력 유형을 조사한 결과, 말로 하는 협박이나 욕설이 46.0%를 차지하였고, 집단 따돌림과 강제 심부름 같은 괴롭힘이 각각 14.0%를 차지하고 있는 것으로 조사되었고, 개인별 평균 1.42개 정도를 당했던 것으로 분석되었다. 2012년 전국 학교폭력 실태조사에 따르면

14) 『학교에서의 괴롭힘(Bullying at School)』 26쪽

15) 『가족형태의 변화에 따른 이주아동의 인권상황 실태조사』 113쪽

일반 청소년들의 학교폭력 유형으로는 협박이나 욕설이 27.3%, 집단따돌림이 12.5%였던 것과 비교해보면 이주 아동·청소년이 다른 청소년에 비해 30%가 넘게 협박이나 욕설을 경험하고 있으며 10%가 넘게 집단 따돌림을 당하고 있는 것으로 나타났다.¹⁶⁾

장애 아동·청소년의 경우에도 집단괴롭힘의 대상이 될 위험성이 크다. 집단 따돌림 또는 괴롭힘에 관한 실증적 연구에서는, 학급을 대상으로 한 관찰에서 4개 학급 중 3개 학급에서 집단 따돌림 또는 괴롭힘의 대상이 되는 학생이 장애학생인 사례가 보고된 바 있다. 이 사례들에서는 장애학생에 대한 신체적·언어적 공격, 사타구니를 만지는 등의 성폭력, 인기투표에서 일부러 1위를 하게 하는 등의 조롱하기 등의 괴롭힘이 일어나고 있는 것으로 나타나고 있다.¹⁷⁾

청소년 성소수자의 경우에도 혐오를 동기로 한 괴롭힘은 심각하게 나타나고 있다. 청소년 성소수자에 대한 2005년의 실증적 연구에 따르면, 청소년 성소수자의 절반 이상이 언어적 모욕을 당한 적이 있고, 20% 정도가 신체적 폭력의 위협을 받거나 개인소지품이 망가진 적이 있었으며, 누군가 자신에게 침을 뱉은 경험이 있는 경우가 15.4%, 누군가가 자신에게 물건을 집어던진 적이 있는 비율이 19.2%, 성적 폭행을 당한 경험이 있는 경우가 10.6%, 주먹질이나 발길질, 무기 등으로 공격당한 경험이 있는 비율도 10% 가량으로 나타났고 3회 이상 무기로 공격당한 경우도 3.8%에 이르렀다.¹⁸⁾

한국청소년개발원이 2006년 청소년 성소수자의 생활 실태 조사를 한 연구보고서에 의하면, “동성애자라고 알려진 후 학교, 교사, 친구 등으로부터 부당한 대우를 받은 적이 있다”고 응답한 청소년은 51.4%에 달했다.¹⁹⁾

3) 혐오를 동기로 한 집단괴롭힘의 특성

소수자에 대한 편견 또는 혐오를 동기로 한 집단괴롭힘은 그 심각성이나 피해 양상에 있어 일반적인 집단괴롭힘과 차이가 있다. 이러한 집단괴롭힘은 피부색, 장애, 성적 지향 등 피해 학생이 선택한 것도 아니고 변화할 수도 없는 개인의 인격이나 존재와 분리될 수 없는 소수자로 분류되는 사유로서의 특성을 공격하기 때문이다. 따라서 편견 또는 혐오를 동기로 한 집단괴롭힘의 경우에는 이러한 집단괴롭힘이 장기간 계속되었다

16) 『가족형태의 변화에 따른 이주아동의 인권상황 실태조사』 114쪽

17) 「제3회 장애인 인식개선 세미나 - 장애아동 집단따돌림의 현황 및 대책」 자료집 18-51쪽 참조

18) 「청소년 동성애자의 동성애 관련 특성이 자살 위험성에 미치는 영향」 279쪽

19) 「성적 소수자 학교내 차별사례모음집」 20쪽, 21쪽, 61쪽

면 이는 사회통념상 허용될 수 없는 악질, 중대한 집단괴롭힘이 계속되었다고 할 수 있다. 피해 학생이 육체적 또는 정신적 궁지에 몰린 상황에 있었는지에 관하여는 개인의 존재와 분리할 수 없는 소수자로서의 특성으로 인해 개인의 존재 자체가 훼손된다는 점을 고려하여야 하는 것이다.

협오를 동기로 한 집단괴롭힘은 그 피해자가 어떤 사람이냐가 아니라 그 피해자가 가진 소수집단으로서의 특성을 공격하므로 피해자에게 더욱 심각한 영향을 미친다. 왜냐하면 피해자는 자신을 피해자로 만든 그 특성을 바꿀 수 없으므로 계속해서 공격당할 것이라는 두려움을 가지게 되고 여기에서 벗어날 수 없다는 인식과 전망을 가지게 되기 때문이다. 피해 학생이 집단괴롭힘을 당한 이유가 그로부터 도망칠 수 없는 자신의 본질적인 요소라는 점은, 협오를 동기로 한 집단괴롭힘의 악영향을 훨씬 강화시키고, 피해자의 자살위험성 역시 높이는 원인이 된다. 이에 따라 학교에서의 협오를 동기로 한 괴롭힘은 특별한 관심과 개입이 필요하다는 점이 인식되고 있다.

또한 협오를 동기로 한 집단괴롭힘은 그 가해를 통해 피해자와 타인에게 폭력적인 의미를 전달한다는 특성을 지닌다. 집단괴롭힘을 통하여 피해자에게 피해자가 담지하고 있는 그 소수자로서의 성격은 사회적으로 용인되지 않고, 또래집단으로부터 받아들여지지 않으며, 그로 인해 쓸모없는 존재라는 메시지를 전달한다. 이러한 이유로 캘리포니아 교육부 발간 자료에서는 협오를 동기로 한 집단괴롭힘에 관하여 설명하면서 “협오범죄는 의미전달 범죄(message crimes)이다”라고 서술하고 있다. 따라서 협오를 동기로 한 집단괴롭힘의 경우 피해 학생은 학교에서 자신이 수용되는 존재가 아니라고 여기게끔 만드는 효과를 낳고, 이를 넘어서 사회구성원으로서의 자격 자체에 대해서 의문을 가지게 한다. 이것이 자살위험성을 높이는 것은 물론이다.

협오를 동기로 한 집단괴롭힘은 일반적으로 한 개인의 다른 개인에 대한 괴롭힘이 아니라 집단적인 괴롭힘으로 나타나는데, 그 결과 ‘개인’인 피해자는 더욱 무기력할 수밖에 없게 된다. 이러한 집단적 속성은 그 피해자가 지닌 소수자로서의 특성이 비난가능하고 배척가능하다는 가치를 공유하면서 이루어지는 만큼, 직접적인 가해 학생이 아니라 하더라도 이를 방관하고 조장한 동료 학생들 역시 그러한 편견에 동조함으로써 가해에 적극적으로 가담하였다고 여겨지게 만드는 효과를 낳는다. 이에 따라 피해자는 자신이 받아들여지지 않는 본질적 속성을 가지고 다수자 집단 속에 놓여 있다는 생각을 가질 수밖에 없다. 피해자가 외톨이가 되고 고립감을 경험한다는 것은 이러한 가해의 집단적 속성에서 비롯되는 것이며, 이러한 고립 역시 피해자의 자살위험성을 높이는 원인이다.

유네스코에서 발간한 『동성애혐오성 괴롭힘 없는 학교 - 모두에게 안전한 학교를 만들기 위한 유네스코 가이드북』(2012)에 따르면, 성소수자에 대한 혐오를 동기로 한 집단괴롭힘에 관한 다양한 연구에서는 이러한 괴롭힘은 청소년의 정신적, 심리적 건강에 악영향을 미치며, 학업에도 부정적 영향을 미치는 것으로 나타나고 있다. 연구에 따르면 학교에서 일어나는 반복적이고 장기적인 동성애혐오성 괴롭힘이 우울, 불안, 자신감 상실, 위축, 사회적 고립, 죄의식, 수면장애 등과 분명히 연관되어 있다고 한다. 또한 학교에서 동성애혐오성 괴롭힘을 당한 학생들은 일반 청소년들보다 자해할 생각을 더 많이 하고 자살하는 일도 더 많으며, 알코올이나 약물남용에 빠지기 쉽다는 증거가 있고, 이것이 출석률과 학업성적의 저조로 이어진다. 또한 동성애혐오성 괴롭힘을 당한 경우 위험성이 높은 성적 행동을 하게 될 가능성도 높은 것으로 나타난다.²⁰⁾

2. 혐오를 동기로 한 집단괴롭힘으로 인한 자살위험성

혐오를 동기로 한 집단괴롭힘의 특성상 그 피해자의 자살위험성은 더욱 증가한다. 혐오를 동기로 한 집단괴롭힘으로 인한 자살의 위험성은 여러 연구에서 일관적으로 나타나는바, 이를 살펴보면 다음과 같다.

다문화가족 아동·청소년의 자살위험성은 『가족형태의 변화에 따른 이주아동의 인권상황 실태조사』에 따르면, 다른 아동·청소년에 비하여 큰 것으로 나타나고 있다. 위 연구에서 조사 대상자들이 자살 충동을 경험한 적이 있는지를 알아본 결과, 13-18세 연령대에서 한 번이라도 자살 충동을 경험한 적이 있는 경우가 28.6%로 가장 높았으며, 19-24세가 22.6%로 조사되었다. 전국 아동·청소년 정신건강에 관한 연구에 따르면 '자살에 대해 생각해본 적이 있다'라고 응답한 아동·청소년이 23.4%로 위 연구의 13-18세의 아동·청소년이 5.2% 높게 나타났다.²¹⁾ 이러한 원인이 혐오를 동기로 한 집단괴롭힘인지 명확하게 연구되지는 않았으나, 앞서 살펴본 바와 같이 다문화가족 아동·청소년들이 겪는 혐오를 동기로 한 집단 괴롭힘이 널리 퍼져 있는데 이와의 상관관계를 유추할 수 있다.

혐오를 동기로 한 괴롭힘과 자살위험성의 연관관계는 성소수자와 관련해서 많은 연

20) 『동성애혐오성 괴롭힘 없는 학교 - 모두에게 안전한 학교를 만들기 위한 유네스코 가이드북』(2012), 28쪽

21) 『가족형태의 변화에 따른 이주아동의 인권상황 실태조사』 122쪽

구들이 일관하여 이를 밝히고 있습니다. 2005년에 있었던 청소년 성소수자에 대한 국내의 실증적 연구에 따르면, 반동성애적 폭력의 경험을 한 청소년 성소수자와 자신의 정체성이 자신의 의사와 관계없이 노출된 청소년 성소수자는 그러한 경험이 없는 청소년 성소수자보다 자살위험성이 높은 것으로 나타났다. 이 연구에 따르면 아우팅(outing, 커밍아웃과 달리 자기 자신의 의사에 반하여 자신의 성소수자로서의 정체성이 알려지는 일) 경험이 있는 청소년 동성애자들이 아우팅 경험이 없는 청소년 동성애자들보다 자살위험성이 유의미하게 높았고, 반동성애 폭력의 경험이 있는 청소년 동성애자들이 그렇지 않은 청소년 동성애자들보다 자살위험성이 유의미하게 높았으며, 전체 폭력경험이 많을수록 자살위험성이 높았다.²²⁾

외국에서의 실증적 연구 역시 이와 일치하는 결과를 보여주고 있다. 미국 성소수자 청년들에 대한 연구에 따르면, 청소년기 성소수자에 대한 괴롭힘은 자살위험성을 매우 높이는 것으로 나타나고 있다. 특히 남성인 청소년의 경우 더욱 큰 위험성을 가지는데, 이는 ‘남성다움’에 대한 순응이 강조됨에 따라 나타나는 남성들 사이의 성소수자에 대한 높은 집단괴롭힘의 비율과 관련된다. 특히 이러한 피해정도가 심할수록, 자살위험성은 더욱 높아진다. 청소년기 혐오를 동기로 한 괴롭힘 정도가 높았던 성소수자 청년은 그 정도가 낮았던 성소수자 청년보다 현격히 높은 자살시도율을 보여준다. 즉, 1회 이상 자살시도율을 비교해 보았을 때, 괴롭힘 정도가 낮았던 청년들은 4분의 1, 그 정도가 보통인 청년들은 3분의 1, 그 정도가 심하였던 청년들은 무려 3분의 2로 나타났다. 또한 그 피해 정도가 높았던 청년들은 기준치보다 우울증을 2.6배가 넘게 경험하는 것으로 보고되었고, ‘1회 이상의 자살시도’와 ‘의료적 주의가 요구되는 자살시도’의 보고에 있어서는 5.6배에 이르는 것으로 나타났다.²³⁾

이러한 연구들에 따르면 혐오를 동기로 한 집단괴롭힘을 당하였을 경우 자살위험성은 급격히 높아지는 것으로 나타난다. 성소수자에 대한 괴롭힘을 중심으로 살펴본 세계적인 연구에서 역시 이러한 문제는 일관되게 나타나는데, 유네스코에서 발간한 『동성애혐오성 괴롭힘 없는 학교』에서는 다음과 같이 서술하고 있다.²⁴⁾

22) 『청소년 동성애자의 동성애 관련 특성이 자살 위험성에 미치는 영향』 281쪽

23) 「청소년 성소수자 학교 폭력 피해: 청년기 건강과 적응에 대한 영향(Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender Adolescent School Victimization: Implications for Young Adult Health and Adjustment)」

24) 『동성애혐오성 괴롭힘 없는 학교』 28쪽, 29쪽

■ 아일랜드의 대규모 연구에서는 레즈비언, 게이, 양성애, 트랜스젠더 청소년들이 동성애혐오성 괴롭힘을 당하는 것과 자살을 생각하게 되는 것 사이에 분명한 연관성이 있음을 보여주었다. 대부분은 12세에 자신의 섹슈얼리티에 대해 알게 되는데, 자해를 시작한 평균 연령이 16세였으며, 자살을 가장 많이 생각하는 연령은 17세였다.

■ 북아일랜드에서는 학교에서 괴롭힘을 당한 게이 남성들이 정신질환으로 진단받아 전문가에게 보내지거나, 자해를 하거나, 자살을 생각하고 시도할 가능성이 높았다. 영국의 연구에서는 10대 청소년 전체적으로 15명 중 한 명만이 자해를 한 반면, 레즈비언과 양성애자인 여자청소년들의 경우에는 절반이 자해를 한 것으로 나타났다.

■ 라틴아메리카의 여러 국가를 대상으로 한 연구에서 약 10%의 응답자가 괴롭힘으로 삶이 “힘들고 불행”해졌다고 응답했고, 25%가 괴롭힘을 경험한 이후 “불안”해졌다고 응답했다. 칠레 응답자 중 약 15%는 자살기도를 하였다고 응답했다.

■ 미국의 한 연구에서는 학교 내 동성애혐오성 괴롭힘이 자살의도와 밀접히 관련되어 있다고, 즉 괴롭힘을 많이 당한 학생일수록 자살의도 역시 높다고 보고했다. 다른 연구에서는 트랜스젠더 청소년들의 33%가 차별과 괴롭힘으로 인해 자살을 시도한 적이 있음을 밝혔다.

■ 네덜란드에서는 게이학생 중 9%, 레즈비언학생 중 16%가 적어도 한 번 자살을 시도했다. 이성애자 학생들 중에 자살을 생각한 학생이 30%인 반면, 게이와 레즈비언 학생 중에서는 자살을 생각한 학생이 50%이다.

혐오를 동기로 한 집단괴롭힘의 경우 이로 인한 자살의 위험성은 객관적으로 매우 심대하고 즉각적인 것이기 때문에, 이에 대한 보호·개입의 필요성이 더욱 커진다고 할 것이다. 이처럼 혐오를 동기로 한 집단괴롭힘은 그 자체로 자살위험성을 매우 높게 내포하고 있는바, 혐오를 동기로 한 집단괴롭힘이 계속되고 있었다면 그러한 집단괴롭힘은 그 자체로 사회통념상 허용될 수 없는 악질, 중대한 집단괴롭힘을 구성하고, 이를 통해서 피해 학생은 육체적 또는 정신적 궁지에 몰리는 상황에 놓이므로, 교사 등에게는 피해 학생의 자살에 대한 예견가능성이 있다고 보아야 한다.

3. 이 사건에서 학교 측 조치의 문제점

이 사건에서 담임교사 및 상담교사는 청소년 성소수자에 대한 괴롭힘의 심각성에 대한 인식이 전혀 없어 상황을 악화시켰다. 담임교사는 학기초반에 상담을 통해 피해학생을 도와주려고 했으나, 점차 괴롭힘의 원인이 피해학생의 예민함과 여성스러운 행동 때문이라고 보고, 피해학생을 변화시키거나 전학시키는 방향으로 문제를 해결하려고 하는 등 부적절한 조치를 취하여 상황을 더욱 악화시켰다. 담임교사는 2009년 7월 피해학생의 어머니에게 피해학생의 성정체성 혼란에 대하여 병원에 보내는 것이 좋겠다고 권유하여 피해학생의 동의 없이 피해학생의 성정체성을 누설(아웃팅)하였으며, 담임교사 주장에 의하면 교장, 교감, 학생부장 교사에게 보고하고 의논한 결과 학교폭력이라고 할 수는 없지만 학생이 힘들어하니 전학 권유를 하자고 결론을 내리기도 하였다. 피해학생은 교사들의 소극적이고 방관적인 태도에 교사에 대한 신뢰감을 잃고 더욱 고립될 수밖에 없는 상황이었다.

이와 관련하여 파기환송심인 부산고등법원은 피해학생의 집단괴롭힘으로 인한 자살 부분에 대하여는 대법원의 판결 취지대로 학교 측의 책임을 부정하였으나, 파기환송 후 추가된 예비적 청구로서 집단괴롭힘 자체에 대한 교사의 보호감독의무 위반으로 인한 손해배상책임에 대하여서는 인정하면서 아래와 같이 판시하였다.

“이러한 경우 담임교사는 교육청이나 성소수자 단체의 자문을 거쳐 성소수자의 처지와 심리를 이해하고 성소수자에 대한 차별의 성격을 알아야 하며 그런 인식의 토대 위에, 가해학생들에게는 적극적으로 개입하여 직접 교육을 하거나 전문기관의 상담을 받게 하고 여의치 아니할 경우 격리조치를 취하고, 피해학생에게는 지지적 상담을 하고 타인에게 그의 동성애적 성향을 알릴 때도 사전에 양해를 구하는 방법으로 신뢰관계를 유지해야 하며, 이 사건 집단괴롭힘이 피해학생의 동성애적 성향과 관련이 있는 만큼 부모들에게 좀 더 적극적으로 전문가의 도움을 받을 것을 권고하거나 직원으로 전문상담기관에 의뢰를 했어야 한다. 그러나 담임교사는 피해학생의 심리적 고통이 극심하다는 사실이 외부로 표출된 2009년 6월 중순 청소년 정신건강 및 문제행동 선별 설문 이후에도, ‘동성애적 성향의 학생이 집단괴롭힘을 당하고 있는 문제’에 관한 행동지침을 교육관계자나 전문기관에 구하지 아니하였고, 가해자에게 가벼운 주의를 주고 피해자에게 성소수자 문제에 전문성이 없는 상담교사에게 상담을 받게 하거나 전학을 권유하는 식으로 대처한 잘못이 있다.”²⁵⁾

V. 동성애혐오성 괴롭힘 없는 학교를 만들기 위한 학교의 정책²⁵⁾

‘동성애혐오성 괴롭힘’(homophobic bullying)은 특정 젠더에 편향된 괴롭힘으로, 실제나 외견상 보이는 성적지향 또는 성별정체성을 이유로(actual or perceived sexual orientation or gender identity) 특정 젠더에 편향된 괴롭힘을 말한다.²⁷⁾ 여러 나라의 연구결과에서 청소년들은 가정이나 지역사회에서보다 학교에서 동성애혐오성 괴롭힘을 더 많이 경험하는 것으로 나타나고 있다. 동성애혐오성 괴롭힘은 놀림, 인신공격, 공공연한 조롱, 소문 퍼뜨리기, 협박, 밀거나 때리기, 소지품을 훔치거나 망가뜨리기, 사회적 고립, 사이버괴롭힘, 신체적 또는 성적 폭력, 살해 위협 등 다양한 형태를 띠고 있으며, 단지 성소수자 학생들에게만 영향을 미치는 것이 아니라, 실제로 성소수자라고 파악된 학생보다 더 많은 학생들이 피해를 당했다고 보고되고 있다.

많은 학부모와 교사들이 학교 내 괴롭힘을 ‘별일 아닌’ 것으로 생각하지만, 2006년 ‘유엔 아동폭력에 관한 세계보고서’에서는 괴롭힘이 심각한 교육상의 문제인 것으로 나타났다. 조사에 따르면, 레즈비언, 게이, 양성애자, 트랜스젠더, 간성을 포함하여, 주류의 성규범과 젠더규범에 부합하지 않는 것으로 보이는 누구나가 성과 젠더를 이유로 한 괴롭힘의 대상이 되고 있다. 동성애혐오성 괴롭힘은 청소년의 정신적, 심리적 건강에 악영향을 미치며, 학업에도 부정적 영향을 미친다. 연구에 따르면 학교에서 일어나는 반복적이고 장기적인 동성애혐오성 괴롭힘이 우울, 불안, 자신감 상실, 위축, 사회적 고립, 죄의식, 수면장애 등과 분명히 연관되어 있고, 학교에서 동성애혐오성 괴롭힘을 당한 학생들은 일반 청소년들보다 자해할 생각을 더 많이 하고 자살하는 일도 더 많다.

1. 학교의 괴롭힘 금지 정책

학교의 괴롭힘 금지 정책(학교폭력 예방정책)에 성적지향과 성별정체성에 대한 보호가 포함되어야 한다. 이런 정책이 있는 학교에서는 학생들이 동성애혐오성 발언을 듣는 일이 더 적고, 성적지향과 연관된 피해를 경험했더라도 그 정도가 더 약했다고 응답하는 것으로 나타났다.

25) 부산고등법원 2014.2.12. 선고 2013나51414 판결

26) 『동성애혐오성 괴롭힘 없는 학교 - 모두에게 안전한 학교를 만들기 위한 유네스코 가이드북』(2012) 참고

27) 즉, 실제로 성소수자이거나 실제로 성소수자는 아니지만 외견상 성소수자로 보이는 청소년들에 대한 괴롭힘을 모두 동성애혐오성 괴롭힘으로 정의하고 있다.

2. 교사와 교직원의 역할

교사도 한 개인으로서 사회전반에 깔려 있는 가치와 신념을 동일하게 공유하고 있어서, 젠더규범에서 벗어난 학생들에 대해 의식적으로나 무의식적으로 부정적인 인식을 표출할 수 있는데, 이것이 동성애혐오성 괴롭힘을 정당화시킬 수 있다. 교사들이 다른 형태의 괴롭힘에 비해 동성애혐오성 괴롭힘에 개입하는 경우가 적다는 것이 이를 뒷받침하는 증거이다. 따라서 전 교직원을 대상으로 교육하고 지원하는 것이 중요하다. 교사의 열의, 자신감, 지식, 태도, 기술에 따라 동성애혐오성 학교폭력에 대한 대응의 효과가 달라지고, 교과과정 내용에 따라 다양성을 존중하는 마음을 키울 수도 있고, 동성애혐오를 강화할 수도 있기 때문이다.

3. 교사, 학부모, 학생의 인식 제고 및 지지환경의 조성

교과과정은 학생들이 학교에서 배우는 것 중 극히 일부분일 뿐이므로 안전하고 서로 존중하며 차별하지 않는 학교환경 조성하는 것이 무엇보다 중요하다. 교직원, 학생, 학부모와 함께 논의하여 고양하고자 하는 가치를 찾고 명확한 규칙과 책임을 정립하고, 학교는 학생이나 교직원이 동성애혐오성 괴롭힘이나 발언을 하는 것을 인종차별적 발언이나 장애인에 대한 괴롭힘과 마찬가지로 절대 용납할 수 없다는 확고한 입장을 분명히 해야 한다. 교직원교육을 통해 동성애혐오성 괴롭힘에 대해 인식하고, 괴롭힘이 발생했을 때 어떻게 행동하고 개입해야 하는지 교육하고, 괴롭힘이 발생했을 때 안심하고 신고하고 대응할 수 있는 비밀신고절차를 수립하고, 괴롭힘의 피해학생 뿐만 아니라 가해학생과 방관학생에 대한 지원을 모두 마련하며, 학생과 교직원들이 도움을 받으려면 어디로 가야 하는지 정보를 제공한다. 교내에서 안전하지 못한 장소들을 찾아내고, 복도, 학교근교, 체육시설, 쉬는 시간 등 교실 밖 학교의 안전을 확보하는 방안을 마련한다. 잘 훈련된 교직원이나 외부기관과 연계하여 학교상담이나 멘토링서비스를 구축하거나, 교직원과 학생이 참여하는 중재서비스나 또래지지 메커니즘을 마련하는 방안을 고려해야 한다. 국가별 상황을 감안해서, 비폭력, 인권기반, 아동보호, 성소수자 NGO와 같은 적절한 지지집단의 전문성을 활용한다. 전문성 있는 NGO 위탁하는 체계를 만들고, 교육기관에서 공동으로 실행할 수 있는 활동을 개발한다.

4. 교과과정의 통합

이상적인 교과과정에는 동성애혐오와 동성애혐오성 괴롭힘에 대한 대응이 포함되어 있어야 할 뿐 아니라, 강의 및 학습자료에 게이, 레즈비언, 양성애자, 트랜스젠더인 사람들에 대한 좋은 예를 포함시키는 포용적인 접근을 취해야 한다.

'성교육에 대한 국제기술지침(International Technical Guidance on Sexuality Education)'에서는 포괄적인 교육과정이 되려면 정보, 가치, 태도 및 사회적 규범, 대인관계 및 인간관계 기술, 책임감을 포함하도록 권고. 정보에는 차별금지, 평등과 성역할, 성적다양성이 포함되어야 합니다. 가치, 태도, 규범에는 관용, 존중, 인권, 평등의 원칙이 포함되어야 한다. 책임감에 대한 수업에서는 학생들이 상대방의 건강상태나 성적지향에 관계없이 모든 사람에 대하여 존중, 수용, 관용, 공감을 가지고 다른 사람에 대한 자신의 행동에 책임을 지도록 권장한다.

5. 모든 학생에 대한 지원

1) 괴롭힘을 당한 학생

동성애혐오성 괴롭힘을 당한 학생이 반복해서 피해를 당하지 않도록 교사, 부모, 또래집단의 지지와 더불어 상담이나 전문적인 치료가 필요할 수 있다.

2) 괴롭힘을 방관하거나 목격한 학생

괴롭힘이 발생할 때, 대부분의 학생들은 가해자도 피해자도 아닌 목격자가 된다. 이들이 동성애혐오성 괴롭힘에 개입하고 사건을 신고하도록 교육과 역량강화가 필요하다. 괴롭힘 사실을 신고하거나 괴롭힘이 멈추도록 서로 도와주는 행동이 인정받고 칭찬받아야 하며, 이런 학생들이 보복당하지 않게 보호하는 장치가 있어야 한다.

목격자는 괴롭힘을 예방하거나 중단시키는데 핵심적인 역할을 할 수 있는 반면, 괴롭힘을 보고도 개입하지 않을 경우 보통 괴롭힘을 용인하는 것으로 여겨지면서 문제를 악화시킬 수 있기 때문에, 목격자가 개입할 수 있는 역량을 갖는 것이 매우 중요. 이처럼 목격자가 가해자에게 미치는 중요한 영향을 인식하여, 예를 들어 '캐나다 안전학교

네트워크(Canadian Safe Schools Network)'에서는 학생들에게 옆에서 침묵하고 있으면 안 된다고 가르친다.

학생들은 대부분 개입할 용기가 없거나, 자신도 피해자가 될 것이라는 두려움 때문에 개입하지 않는다. 하지만 연구에 따르면, 학생들이 개입하는 경우 그 효과가 성인이 개입하는 경우보다 크고 상황을 빠르게 해결할 수 있다. 중요한 것은 교사들이 그들을 지지할 것이라는 점과 학교가 어떤 형태의 괴롭힘도 용인하지 않을 것임을 분명히 전달하는 것이다.

3) 괴롭힘의 가해학생

괴롭힘의 가해학생에게는 벌칙을 집행하는 것과 더불어 행동을 변화시키기 위한 상담과 지원이 필요하다. 가해학생이 사회성을 기르도록 돕고, 협동적인 학습에 참여시키고, 사회적으로 용인되는 방식으로 힘을 행사할 기회를 주고, 또래집단과 건설적인 관계를 맺고 책임감 있게 행동하도록 함으로써, 그들도 다른 사람들과 함께 잘 지낼 수 있다는 깨닫도록 도와주어야 한다. 이와 같은 상담과 지원을 할 자원이나 훈련된 인력이 없는 학교에서는 활용할 수 있는 외부자원을 찾아보고 위탁하는 시스템을 만들 수도 있을 것이다.

VI. 맺음말

대법원 2013다203215 판결은 소수자 학생의 취약성 및 혐오를 동기로 한 집단괴롭힘의 심각성, 중대성을 간과한 면에서 여러모로 아쉬움이 남는 판결이다. 소수자에 대한 혐오를 동기로 한 집단괴롭힘의 특성과 자살위험성에 관하여 법적으로 규명하고, 소수자 학생에 대한 교사/학교의 보호감독의무를 강화하여 이를 예방할 필요가 있다. 또한 이러한 비극을 되풀이 하지 않기 위하여 사회적으로 청소년 성소수자에 대한 이해를 증진시키고 청소년 성소수자에 대한 폭력과 차별을 예방하기 위한 정책마련이 시급하다. (끝).

제3발제

학교에서의 성소수자에 관한 인식과 혐오에 대한 대응¹⁾

조대훈

(성신여자대학교 사회교육과 교수)

성소수자는 학교의 공식적-잠재적 교육과정을 통해 다루어져야 하는 중요한 교수 주제이어야 하지만, 여전히 한국의 학교에서 성소수자의 존재는 투명인간과도 같다. 2000년대 이후 성소수자 인권 운동은 조금씩 가시적인 성과를 만들어 내고 있지만 국가 교육과정에서 암묵적으로 전제되는 일반적인 인간의 모습은 ‘건강하고’, ‘남성 중심적 성향의’, ‘이성애적 인간’이라 할 수 있다. 본 발표에서 발제자는 학교 교육과정과 학교 문화 안에서 관찰되는 성소수자의 위치를 비판적으로 검토하고자 하며, 이를 통해 우리 학교 안에서 관찰되는 성소수자에 대한 학교 폭력은 단순히 피해자와 가해자만의 문제가 아니라, 학교의 공식적-잠재적 교육과정 및 교사교육의 문제이기도 하다는 점을 강조할 것이다.

I. 중등학교 사회 교과서 안의 성소수자

2000년대 이후 우리나라 학교 교육과정은 세계화와 다문화 사회화의 커다란 흐름을 직시하며 많은 변화를 보이기 시작했다. 특히 시민(civics) 교육과정의 핵심 교과인 ‘사회’ 및 ‘도덕’ 교육과정은 2007 및 2009 교육과정 개정을 통해 ‘다양성’과 ‘타인에 대한 존중’의 가치를 강조하고, 더 나아가 ‘사회적 소수자’에 대한 차별 및 불평등 현상을 비판적으로 조명하기 시작하였다. 하지만, 이러한 새로운 흐름에서 예외적인 주제는 다름 아닌 ‘성소수자’였다.

1) 본 발표문의 일부는 조대훈(2006, 2011, 2014)의 글을 부분적으로 재구성한 결과임을 밝힌다.

성소수자라는 교육과정 주제가 우리나라의 사회과 교육과정에서는 어떻게 기술되고 있을까? 2009 개정 교육과정에 근거하여 개발된 고등학교 「사회」 검정 교과서 5종 및 고등학교 「사회·문화」 검정 교과서 3종을 분석한 결과, 성소수자라는 단어 자체가 공식적 교육과정의 텍스트로 거의 등장하고 있지 않음을 발견할 수 있었다. 고등학교 「사회」 교과서의 경우, K출판사를 제외한 나머지 4개 출판사 교과서에 '성소수자'의 단어 자체가 한 번도 등장하지 않았다. 모든 교과서는 대단원 VI과 VII 부분에서 사회적 소수자로서 결혼이주민 및 이주노동자들이 겪는 인종적·문화적 차별의 관행을 비판적으로 조명하고 있었지만, 사회적 소수자의 범주에 성소수자는 포함되지 않았다.

고등학교 「사회·문화」 교과서 3종의 경우, 2개 출판사 교과서에서는 사회적 소수자의 유형으로서 성소수자 또는 동성애자가 포함되었고, 나머지 1개 출판사 교과서에서는 성소수자에 대한 언급이 없었다. 또한 3개 출판사 교과서 모두 성소수자를 제외한 다른 유형의 사회적 소수자에 대한 차별과 불평등에 대한 심층 분석을 시도하였고, 성소수자의 사례 분석은 제공되지 않았다.

한편, K출판사의 고등학교 「사회」는 현재 출판된 중·고등학교 사회 교과서 중에서 성소수자에 대한 편견과 차별을 가장 심층적으로 다루고 있다는 점에서 눈여겨볼 만하다. '인권 및 사회 정의의 문제와 해결'이라는 중단원에서 K출판사는 외국인 근로자의 인권 문제에 뒤이어, "성소수자의 인권 문제와 해결 방안은 무엇인가?"라는 소단원을 제공한다. 여기서는 "동성애는 장애인가?"라는 질문을 시작으로 트랜스젠더의 입양권, 동성애자 간의 혼인 허용, 성소수자의 국회 진출 등 다양한 성소수자 관련 쟁점을 소개하고, 궁극적으로 성소수자에 대한 편견과 고정관념을 없앨 수 있는 방안을 모색하도록 유도한다.

결론적으로 한국의 고등학교 사회 교과서는 크게 다음의 세 가지 특징으로 요약될 수 있다고 하겠다. 첫째, 교육과정 주제로서의 성소수자 개념은 일종의 '영 교육과정(null curriculum)', 즉 해당 개념의 존재 자체를 교육과정에서 아예 다루지 않는 방식으로 취급되는 경향이 있었다. 인간의 삶에 지대한 영향을 끼치는 사회적 변인들(예: 인종, 종교, 계급, 젠더)과 관련된 불평등 현상, 그리고 사회적 소수자의 인권 보장에 대한 높아진 교육적 관심을 고려할 때, 성소수자는 우리나라 교과서에서 투명인간과도 같은 존재에 해당한다. 성소수자의 개념은 기껏해야 이성애주의 및 전통적인 남성성의 주변부에 위치하는 일종의 호기심의 대상으로 머물고 있다.

둘째, 고등학교 사회 교과서는 '사회적 소수자에 대한 차별적인 조명'을 하고 있었다. 고등학교 사회 교과서에서 가장 일반적인 사회적 소수자의 전형은 국제 이주로 인

해 최근 급증한 결혼이주여성 또는 외국인 이주 노동자였으며, 사회적 소수자의 범주에서 상대적으로 주변화 된 대상은 바로 '성소수자'와 '탈북자'였다. 분석 대상이 된 교과서 중 1개 교과서를 제외한 모든 교과서에서 성소수자는 사회적 소수자 중 가장 주변화 된 개념으로 취급되고 있었다.

마지막으로 성소수자의 개념은 '좁은 의미의 다문화교육'의 정의(定議)에 기초하고 있으며, 이는 결과적으로 성소수자의 삶과 인권에 대한 비판적 이해를 가로막는 장애물로 작용하고 있었다.²⁾ 최근 강조된 국가의 다문화 정책이 우리나라 사회 교과서 텍스트에 적지 않은 변화를 가져온 것은 분명하다. 하지만, 사회 교과서는 국제 이주의 증가로 인해 발생한 사회인구학적 변화가 향후 가져올 다문화 사회의 국내 갈등에 대비하여 인종과 문화에 대한 편견과 고정관념을 극복하는 교육에 중점을 두고 있으며, 이 과정에서 사회적 소수자가 경험하는 차별과 불평등을 개선하기 위한 사회 변혁과 실천을 유도하는 수준까지는 이르지 못하고 있다고 하겠다.

그렇다면 성소수자에 문제에 대해 교육당국은 어떠한 입장을 취하고 있을까? 사실 성소수자의 문제를 교육당국이 외면한 것은 결코 아니다. 2001년 교육부가 발표한 학교급별 '성교육 교사용 지도지침서'는 동성애 개념을 다루고 있다. 예를 들면, 중학교용 지도지침서에는 (일부 거칠고 비전문적인 표현이 있기도 하지만) 동성애를 일탈 행동이 아닌 "하나의 인간적인 삶인 동시에 애정의 형식"이라는 상당히 발전적인 정의를 일부 수용하고 있다(교육인적자원부, 2001a, pp. 146). 그러나, 같은 해에 출간된 고등학교용 성교육 교사용 지도지침서(교육인적자원부, 2001b)에는 동성애를 정신병리학적 관점에 근거하여 설명하는 한계를 그대로 드러내고 있고(p. 138), 에이즈와 동성애의 관계에 대한 해묵은 오해가 여전히 여과 없이 실려 있기도 하다(p. 127). 성소수자의 차별 근절과 인권 보장의 차원에서 동성애나 성전환의 현상을 이해하려는 시도는 아직 국가 교육과정의 차원에서 요원한 실정이다.

II. 잠재적 교육과정 안의 성소수자

공식적 교육과정이 학교에서 학생들이 무엇을 배워야 하는지를 규정하고 있다면,

2) 좁은 의미의 다문화교육이란 '문화에 대한 편견과 고정관념을 극복함으로써 다양한 문화를 객관적으로 이해하고 이를 바탕으로 상호문화에 대한 존중과 태도를 기르는 교육'을 의미하며, 넓은 의미의 다문화교육은 인종, 민족, 문화, 언어, 계급, 외모, 성, 사회적 소수자 현상 등에서 나타나는 불평등과 인권의 문제를 개선하고 보다 나은 사회 변혁을 위해 행동하도록 유도하는 교육을 의미한다(조대훈, 2014).

비공식적 교육과정인 잠재적 교육과정은 학교의 일상생활과 문화를 통해 학생들에게 교육되는 가치, 규범, 태도 등을 의미한다. 성소수자에 대한 잠재적 교육과정은 성소수자 문제에 대하여 상당히 노골적인 조롱과 폭력의 양상을 보이고 있으며, 이러한 학교 문화는 동성애적 성정체성을 지니고 있는 소수의 학생들에게 혹독한 대가를 치르게 만든다. 성소수자의 문제에 대한 교사들의 태도 역시 이러한 학교 내의 보이지 않는 규범의 영향을 받게 된다.

성소수자들의 인권 보장이 제도적으로 상당한 수준에 도달한 미국 사회의 경우, 학교의 잠재적 교육과정은 대부분의 성소수자들에게는 결코 우호적이지 않다. 학교 교실 안의 성소수자 학생들의 경험을 다루고 있는 미국의 연구문헌은 학교 울타리 안에서 관찰되는 일상적 삶이 이성애적 규범에 의해 철저히 지배되고 있으며, 동성애는 우리와 다른 타인, 괴짜, 또는 변태의 단어들과 동의어로 사용되고 있음을 일관되게 보여준다 (Crocco, 2001, 2002; Gilbert & Gilbert, 1998; Lesko, 2000; Levstik & Groth, 2002). 초등 및 중등학교에서 관찰되는 학생들의 또래 문화나 사회과 교실 수업에서 성소수자들은 가벼운 농담의 소재에서부터 집단적 따돌림이나 폭력의 대상으로 활용되곤 하지만, 이를 적극적으로 제지할 수 있는 제도적 수단은 부족한 실정이다. 영국 중등학교의 문화기술적 사례 연구에서 Martin Mac an Ghail(1994)의 주장처럼, 학교 안의 남성주의적-이성애적주의의 담론은 단순히 학교 운동부(예: 농구 및 미식 축구) 대표 선수들과 같은 울퉁불퉁한 근육의 남학생들이 만들어내는 남성적 이미지 그 자체를 통해 만들어진다기보다는, 그것과 구별되는 여성적 그리고 동성애적 정체성을 의도적으로 공격하고 억압하는 과정에서 형성되는 모습을 보여준다.

이러한 서구의 사례와 비교해 볼 때 한국의 학교에서 나타나는 성소수자에 대한 규제와 폭력 역시 더 이상 용인될 수 없는 수준에 이르고 있는 것으로 나타나고 있다 (국가인권위원회, 2005). 하지만, 국가인권위원회의 보고서에 실린 학교 안 성소수자의 인권 침해의 사례들은 그 동안 언론 또는 교육기관을 통해 제대로 일반인들에게 알려지지 않았던 것이 사실이다. 이 같은 성소수자 문제의 비가시화의 현상은 성소수자에 관한 이야기가 아직까지 학교의 잠재적 교육과정의 차원에서 철저히 금기시 되고 있다는 점을 간접적으로 말해주고 있다.

중등학교 교직 문화에서 성소수자와 관련된 한 가지 두드러진 현상은 **‘묻지도 말고, 대답하지도 말라’**는 암묵적인 원칙이었는데(조대훈, 미간행 자료), 이를 통해 성소수자의 존재 자체는 학교 안에서 철저히 부정되고 있었다. 면담에 참여한 사회 교사들은 분명 **‘비이성애자 학생’**의 존재를 감지하고 있었다. 학교의 상담부서에서조차도 성소수

자를 위한 상담 프로그램은 고사하고, 성소수자의 개념에 대한 객관적인 이해조차 제대로 이루어지지 않은 모습을 보여주었다.³⁾ 한국의 학교에 엄연히 존재하는 청소년 성소수자들은 교육적·사회적 지원을 전혀 받지 못한 채, 철저하게 몸을 낮추고 자신을 드러내지 않고 살거나, 아니면 용기 있게 커밍아웃하되 그러한 행동의 결과는 자신이 감당해야 하는 선택의 기로에 놓여 있다.

이러한 학교 상황은 청소년 동성애자들에게 심각한 영향을 미치는 것으로 조사되었다. 13~23살 청소년 동성애자 105명을 대상으로 2005년에 실시된 한 설문조사에 따르면, 한국의 청소년 동성애자들이 심각한 자살 위험에 노출되어 있다는 점을 보여주고 있다(한겨레21, 제 588호). 조사 대상자의 70% 이상이 자살에 대해 생각해보는 경험이 있고, 18.1%가 ‘매우 자주 해봤다’고 응답했으며, 실제 자살을 시도해본 경우가 45.7%로 절반 가까이에 이르렀다. 반면 다수의 이성애자 청소년들이 가지는 성소수자에 대한 인식은 여전히 냉랭하기만 하다.⁴⁾

성소수자의 문화 코드는 대중매체 콘텐츠(예: TV 연속극, 코미디, 영화, 웹툰)의 인기 있는 소재로 이미 자리 잡았으며, 성소수자의 문제는 더 이상 주류 사회의 대중문화 차원에서 금기시해야 할 주제가 아니라 하겠다. 하지만, 우리 학교는 아직도 성소수자의 문제에 대해 문을 굳게 걸어 잠그고 외면하는 마지막 영역에 해당한다. 교사는 교실 안에서나 복도에서 벌어지는 대화에서 오고가는 성차별적이고 동성애 혐오적인 이야기들에 귀 기울일 필요가 있고, 더 나아가 그러한 표현들에 대하여 학생들 스스로 반성해 보는 교육적 경험을 교실 안에 마련해 주어야 한다.

3) 2006년 봄, 서울 소재 남자고등학교 진로상담부장과의 심층면담은 특히 동성애자 학생들에 대한 공교육 차원의 배려와 지원이 얼마나 부족한지를 느낄 수 있게 해주었다. 김희연(가명) 교사는 자신의 학교에 극소수의 동성애자 학생들이 존재한다는 사실을 감지하고 있었지만, 이에 대한 조치를 해 줄 수 없는 상황을 안타까워하였다. 김 교사는 마치 학교 당국이 “동성애자는 우리 학교에 있지도 않고, 만약 있다고 해도, 이를 공식적으로 언급해서는 안 된다”는 암묵적인 원칙을 가지고 있는 것 같다고 이야기하였다. 이러한 상황에서 김 교사가 할 수 있는 일은 그저 개인적으로 그 학생을 불러 정서적 안정을 위한 일상적인 상담을 해 주는 것이었다. 특히 김 교사는 아웃팅, 즉 타인에 의해 그 사람의 성적체성이 드러나는 상황이 발생되지 않을까, 그리고 그로 인해 해당 학생이 엄청난 곤경에 처하지 않을까 무척 걱정하는 모습이였다(조대훈, 미간행자료).

4) 또한, 한국청소년상담원의 한 연구보고서(장재홍, 2003)에 따르면, 조사 대상 청소년들은 동성애에 대해 ‘이해하기 어렵다’(34.7%)는 반응을 가장 많이 보였고, ‘징그럽다’ ‘정신병이다’ 등의 응답이 그 뒤를 이었다. 반면 ‘충분히 이해할 수 있다’, ‘나와는 다르나 그럴 수 있다’는 긍정적인 대답은 9.3%에 그쳤다. 한국성적소수자문화인권센터(2005, 한겨레 21, 제588호에서 인용)는 2005년 10월 서울의 고등학생 101명(여성 49명, 남성 54명)을 대상으로 동성애에 대한 설문조사를 실시하였는데, 여기서도 63%의 학생들이 ‘남자와 여자만 서로 사랑하는 것이 자연의 섭리다’라고 믿고 있었고, 44%의 학생들이 ‘동성애는 정신병’이라고 생각하고 있었다는 결과를 보고하고 있다.

그런데, 왜 유독 학교 안에서 성소수자의 이야기를 하는 것이 더 어려운 것일까? 성소수자에 대한 차별과 불평등을 시정하는 정책을 지지하는 사람들조차도, 성소수자의 개념을 학교교육과 교직사회 안에서 다루는 것에 유보적인 태도를 보일 수 있다. 즉, 성소수자의 문제는 일반적인 인권 보장의 차원과 학교교육 차원에서 각각 다르게 인식되는 경향이 있다고 하겠다. 다음 장에서 이에 대해 구체적으로 이야기해 보도록 하겠다.

III. 학교 교사와 성소수자

성소수자의 이슈가 학교 현장에서 제대로 다루어지지 못하는 첫 번째 이유를 우리는 **교사 변인**에서 찾을 수 있다. 교사가 학교 교육의 변화에 중추적 요인이라는 사실은 아무리 강조해도 지나침이 없다. 교사는 단순히 사회과학적 지식을 학생들에게 전달하는 이해시키는 존재라기보다는, 담당 교과 영역에서 독특한 수업 지식을 구성하고 그것을 바탕으로 학생들의 인지적 사고 능력과 정의적 태도에 영향을 주는 존재이다. 교사는 교육 현장의 맥락적 정보에 근거한 실천 이론을 바탕으로 공식적 교육과정을 해석하고 재구성하여 가르친다(차경수·조대훈, 2012; Cornett, 1990; Elbaz, 1983; Ross, Cornett, and McCutcheon, 1992; Schön, 1983, 1987; Thornton, 1991). 이러한 발견은 교실에서 성소수자의 이슈가 교사들의 개인적 가치관에 의해 크게 영향 받을 수 있고, 학생들은 그러한 교사의 수업 내용을 무비판적으로 수용할 가능성이 있다는 주장을 가능케 한다. 교사가 수업 시간에 다루는 내용에 대하여 스스로 행하는 **자기 검열 (self-censorship)**은 국가의 권위주의적인 교육과정 통제보다도 교실수업 현상에 더 강력한 힘을 발휘하기 마련이다. 성소수자의 주제를 교실에서 다루고자 할 때 교사는 분명 어려운 상황에 놓이게 된다. 왜냐하면 성소수자의 개념은 단순히 좁은 교실 안의 수업 주제 그 이상의 정치적-이데올로기적 함의를 지니기 때문이다. 그로 인해 교사는 성소수자의 개념을 다룰 때 의식적-무의식적인 자기 검열에 참여하게 된다. 이 같은 자기 검열은 때로는 개인의 종교적 가치관이나 교직 사회에 팽배한 호모포비아의 문화에 의해 영향 받는다.

그런데, 성소수자의 이슈를 학교 안에서 다룰 때 그 동안 한 가지 간과된 사실 하나가 있다. 그것은 바로 **교사의 성정체성**이며, **성소수자 교사의 존재**이다. 교사의 성정체성을 묻는 것은 여전히 학교 사회에서 가장 금기시 되는 일 중에 하나다. 교사 자신의 성정체성, 특히 성소수자로서의 교사의 직업적·사회적 지위는 어떠한 수준인가? 만

약 초등학교 1학년의 어떤 담임교사가 동성애자임을 밝히고 커밍아웃을 했다면 그러한 상황은 학생들과 동료교사 그리고 학부모들로부터 어떠한 반응을 이끌어 낼까? 만약 교원임용시험 1차 관문을 통과한 응시자가 최종 관문인 면접시험에서 자신이 동성애자임을 공개적으로 밝힌다면, 면접위원들은 그 응시자에게 어떠한 판정을 내리게 될까? 만약 이러한 상황에 대해 ‘문제 있다’ 또는 ‘심각하게 생각해 볼 필요가 있다’고 느끼는 사람은 “성소수자로서의 교사 정체성이 교육적으로 바람직하지 않은 결과를 낳을 수 있다”라는 주장을 지지하고 있다고 볼 수 있다. 이는 더 노골적으로 표현하자면, “동성애-성전환자의 정체성은 교사로서의 결격사유에 해당한다”라는 극단적이고도 위험한 주장과 연결된다.

그렇다면 여기서 ‘성소수자 교사들이 학생들에게 미칠 수 있는 부정적 영향’이란 도대체 무엇을 의미하는 것일까? 한 마디로 이는 성소수자의 존재가 어린 학생들에 미칠 ‘성정체성의 혼란’에 초점이 맞추어져 있다. 아직 미성숙한 어린 학생에게 성소수자 교사의 존재는 결코 그 아이들의 가치관 형성 및 성 역할 습득에 바람직하지 못한 결과를 가져올 수 있다는 주장이라 하겠다. 이와 같은 우려에는 분명 성정체성이 후천적-환경적으로 결정된다는 가설, 그리고 “혹시 내 아이도 선생님처럼 동성애자나 성전환자가 되지 않을까?”라는 호모포비아가 자리하고 있다.

교사의 성정체성이 학생들에게 어떠한 영향을 미치는지 추적하고 있는 종단 연구는 전무하다고 할 수 있다. 하지만, 동성애 부부와 이성애 부부 밑에서 자란 자녀의 성정체성 추적 연구 등의 관련 연구에서 알려진 내용들을 종합해 볼 경우, 아동의 성정체성은 역할 모델로서의 성인의 성정체성에 의해 후천적으로 영향 받는 것이 아니며, 유아기 초기 시절 또는 그 이전에 이미 생물학적으로 결정되는 것으로 알려져 있다.⁵⁾ 이미 서구 교육계에서는 “동성애 교사가 내 아이를 동성애자로 만들 것이다”라는 걱정은

5) 예를 들면, Golombok, Spencer, 그리고 Rutter의 연구(1983)는 레즈비언 부모 밑에서 양육된 아이들과 이성애자 부모 밑에서 양육된 아동 27명씩을 조사한 결과, 이들이 보인 교육 형태, 성 역할 행동, 성 정체성의 발달 등에 별다른 차이가 없었음을 보여주고 있다. 그리고 이 밖의 여러 연구에서도 동성애 부모의 가족들과 이성애 부모의 가족들을 비교할 경우, 동성애 자녀가 나올 확률에는 아무런 차이가 없음을 드러냈다. 이러한 부류의 연구들은 동성애가 학습되지 않고 유전된다는 점을 입증하기 위한 제한적 성격의 증거들을 제시해 준다. 또한, 미국 국립과학원회보(PNAS) 최신호(6월27일자)에 발표된 한 연구는 동성애 남자가 포함된 944명을 대상으로 실시한 조사 결과를 보고하고 있는데, 같은 어머니에게서 태어난 형이 많은 사람일수록 동성애 성향을 띠 가능성이 높다는 사실을 보여주었다. 이는 “같은 어머니에게서 태어난 형이 많으면 한 집에 살든 따로 살든, 동성애 가능성이 높지만 배다른 형은 아무리 많아도 동성애와 연관이 없는 것”을 말하고 있으며, 이는 궁극적으로 “남성 동성애가 자라면서 환경적 요인으로 형성되는 것이 아니고 태어나기 전에 이미 결정된다는 사실을 보여주는 것”이라고 연구자는 해석하였다(한국일보, 2006년 6월 27일자 인터넷판).

한날 기우에 불과하다는 생각이 지배적이며, 성소수자 교사의 비교육적 영향에 대한 비생산적이면서도 위험한 논쟁에서 점차로 벗어나고 있다.

한국의 학교에서 '성소수자 교사'의 존재는 아직도 많은 사람들을 불안하게 만든다. 다양성과 타인 배려, 관용의 가치가 강조되는 21세기 학교 교실에서 여전히 성소수자 교사들은 자신의 정체성을 드러낼 엄두를 내지 못한다. 성소수자의 지위를 가진 교사들에 대한 교직사회 내의 호모포비아를 비판적으로 검토하고, 이를 해소하는데 기여하는 프로그램 개발(예: 예비교사교육과정, 현직교사 직무연수)이 절실히 필요한 때이다.

IV. 논의: 그렇다면 이제 무엇을 해야 하는가?

이상에서 살펴본 내용을 고려할 때, 학교 안 성소수자에 대한 인식과 태도가 개선되기 위해서는 다음과 같은 노력들이 지속되어야 할 것이다.

첫째, 우리 사회가 한 때 신봉했던 단일민족주의-순혈주의의 이데올로기를 과감하게 버렸듯이, 이성애적인 삶을 바람직하고 정상적인 것으로 간주하는 또 하나의 이데올로기에 대한 반성이 학교 교육을 통해 이루어져야 한다. 바람직한 시민교육의 목표를 지향한다면, 한국의 학교 교육은 성소수자의 존재와 그들의 인권을 존중할 수 있는 교육과정과 교육법·제도를 개선해야 할 것이다. 하지만, 교육과정과 법, 제도를 바꾸는 것보다 더 어려운 일은 개개인의 일상적 삶을 규제하는 학교 문화를 변화시키는 일일 것이다. 학교는 대다수를 차지하는 이성애자 학생들이 학교 안의 삶 속에서 성소수자를 자연스럽게 이해하고 인정할 수 있는 기회를 교육적으로 제공해 줄 필요가 있다.

둘째, 성소수자의 존재와 인권 문제를 기존의 시민교육적 차원의 포괄적인 인권교육의 틀 안에 위치시켜 보다 정련된 성소수자 인권교육 모델을 개발할 필요가 있다. 이러한 성소수자 인권 교육 모델에서 중요시 되어야 하는 점은 성소수자에 대한 '인권 감수성'을 높이는 일이라 하겠다. 인권 감수성의 증진은 인권의 보편적 속성을 확인하고, 그 틀 안에서 성소수자의 문제를 바라보고 이해하려는 자연적인 동기를 학생들에게 불어넣어 줄 수 있는 교실수업을 통해 가능하다. 여기에는 그 동안 우리 사회에 팽배해 왔던 성소수자에 대한 왜곡된 이미지에 대한 비판적인 검토와 더불어, 관용 교육 또는 타인 배려의 윤리(ethics of caring) 등과 같은 사회적 타자로 규정된 사람들에 대한 배려와 존중의 실천 이론이 중심축을 이루어야 할 것이다.

셋째, 성소수자의 인권 교육이 학교교육에서 성공적으로 안착하기 위해서는 교육

과정과 교수방법상의 노력뿐만 아니라, 보다 근원적으로 교사교육의 차원과 교직문화의 차원에서 의미 있는 사고의 전환이 필수적으로 요구된다. 앞서 논의된 바와 같이 교사는 이데올로기적이고 논쟁적인 주제에 대하여 가장 강력한 검열기관의 역할을 수행하는 존재이다. 성소수자의 이슈에 대해 교사가 교실 안팎에서 어떠한 교수적 의사결정을 내리는지를 살펴보는 경험 연구가 앞으로 지속적으로 이루어져야 한다.

마지막으로, 교사 선발과 교사교육의 차원에서 우리는 ‘묻지도 대답하지도 말고’, ‘긍정도 부정도 말라’는 암묵적인 원칙을 이제 버려야 할 것이다. 무엇보다도 성소수자로서의 교사가 떳떳하게 교단에 설 수 있는 그러한 학교 교직문화가 선행적으로 마련되어야 한다. 이러한 문화를 생성하기 위해 우리에게 혁신적인 교수 모델이나 이론이 필요한 것은 아닐 것이다. 최근 많은 성과를 올린 교직사회의 양성평등 교육과 유사한 전략으로, 성소수자의 인권에 대한 교사 및 행정가들의 인권 감수성을 높이는 작업이 시도되어야 한다. (끝).

참고 문헌

- 교육인적자원부(2001a). 『중학교 성교육 교사용 지도 지침서』. 서울: 교육인적자원부. (자료파일명: bbs1_2-11-2001-04-13-4.hwp)
- 교육인적자원부(2001b). 『고등학교 성교육 교사용 지도 지침서』. 서울: 교육인적자원부. (자료파일명: bbs1_2-11-2001-07-23-5.hwp)
- 구정화(1997). 사회과교육에서 인권교육의 방향에 관한 연구. 『사회와 교육』, 25집, pp. 95-115.
- 국가인권위원회(2005). 『국가인권정책기본계획 수립을 위한 성적소수자 인권 기초현황조사』 (2005년 국가인권위원회 인권상황실태 연구용역보고서). 서울: 국가인권위원회.
- 동아일보(2006년 3월 22일자 인터넷판). “국방부 ‘동성애자 관리규정’ 만들기로”, (<http://www.donga.com/fbin/output?sfrm=2&f=total&n=200603220317>)
- 동아일보(2002년 11월 15일자 인터넷판). “인권위, 사전에 동성에 차별표현 수정권고”. (<http://www.donga.com/fbin/output?sfrm=2&n=200211150354>)
- 문미희(2005). 『예비교사를 위한 인권교육 프로그램의 개발과 적용』. 경기: 한국학술정보(주).
- 서동진(2001). “성적소수자의 인권: 같음과 다음 사이에서”, 『인권과 평화』, 2권 1호, pp. 37-51.
- 장재현(2003). 『청소년의 고민: 내가 동성애자인가요?』. 한국청소년상담원 연구보고서(49). 서울: 한국청소년상담원.
- 조대훈(미간행 논문). 성소수자에 대한 사회 교사들의 인식 연구. 미간행논문.
- 조대훈(2014). 2009 개정 고등학교 사회 교과서에 나타난 다문화교육의 관점 분석. 교육연구, 제58집.
- 컴투게더 역(2000). 『커밍아웃: 동성애자에게 누구나 묻게 되는 300가지 질문과 대답』 (원저자: Eric Marcus). 서울: 박영률 출판사.

- 차경수·조대훈(2012). 『사회과교육의 도전과 전망』. 서울: 동문사.
- 한겨레21(2005). “청소년 동성애자들이 신음하고 있다”. 2005년 12월 6일, 제 588호.
(<http://hani.co.kr/section-021003000/2005/12/021003000200512060588013.html>)
- 한겨레신문(2004년 2월 4일자 인터넷판). “동성애, ‘청소년 유해매체’서 뺀다”.
(<http://www.hani.co.kr/section-005000000/2004/02/005000000200402041856288.html>)
- 한겨레신문(2004년 1월 30일자 인터넷판). “한재, 동성애 유해매체 합헌”.
(<http://www.hani.co.kr/section-005100030/2004/01/005100030200401301917278.html>)
- 한겨레신문(2002년 1월 9일자 인터넷판). “동성애 사이트 유해결정 최소화송”.
(<http://www.hani.co.kr/section-005000000/2002/01/005000000200201091424680.html>)
- 한국일보(2006년 6월 27일자 인터넷판). “남성 동성애는 ‘태생적’”.
(http://article.joins.com/article/article.asp?total_id=2336911)
- 한국일보(2006년 2월 10일자 인터넷판a). 청소년 동성애 “굵어부스럼”, 교사들 외면.
(<http://news.hankooki.com/lpage/society/200602/h2006021013450181030.htm>)
- 한국일보(2006년 2월 10일자 인터넷판b). 청소년동성애 “소문나면 학교생활 끝이예요”
(<http://news.hankooki.com/lpage/society/200602/h2006021013422281030.htm>)
- Bickmore, K. (2002). "How might social education resist heterosexism? Facing the impact of gender and sexual identity ideology on citizenship". *Theory and Research in Social Education*, Vol. 30, No. 2, pp. 198-216.
- Cornett, J. W. (1987). *Teacher personal practical theories and their influence upon curricular and instructional actions: A case study of a secondary social studies teacher*. Unpublished doctoral dissertation, Columbus, OH: The Ohio State University.
- Crocco, M. S. (2001). "The missing discourse about gender and sexuality in the social studies," *Theory into Practice*, Vol. 40, No. 1, pp. 65-71.
- Crocco, M. S. (2002). "Homophobic hallways: Is anyone listening?", *Theory and Research in Social Education*, Vol. 30, No. 2, pp. 217-232.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher Thinking: A study of practical knowledge*. New York: Nichols.
- Gilbert, R. & Gilbert, P. (1998). *Masculinity goes to school*. London: Routledge.
- Golombok, S., Spencer, A., & Rutter, M.(1983). "Children in Lesbian and Single-Parent Households: Psychosexual and Psychiatric Appraisal," *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol. 24, 551-572.
- Levstik, L. & Groth, (2002). "Scary thing, being an eight grader": Exploring gender and sexuality in a middle school U. S. history unit." *Theory and Research in Social Education*, Vol. 30, No. 2, pp. 233-254.
- Mac an Ghaill, M. (1994). *The making of men: Masculinities, sexualities and schooling*. Buckingham, PA: Open University Press.
- Plummer, K. (1992). "Speaking its name: In venting a lesbian and gay studies". In K. Plummer (Ed.), *Modern heterosexualities: Fragments of a lesbian and gay experience* (pp. 2-25). London: Routledge.
- Ross, E. W., Cornett, J. W., and McCutcheon, G. (1992). *Teacher personal theorizing: Connecting*

curriculum and practice, theory, and research. NY, Albany: State University of New York Press.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioners: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioners: Toward a new design for the teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.

Seidman, S. (1996). "Introduction". In S. Seidman (Ed.), *Queer theory/sociology* (pp. 1~29). Cambridge, MA: Blackwell.

Thornton, S. J. (2002). "Does everybody count as human," *Theory and Research in Social Education*, Vol. 30, No. 2, pp. 178-189.

Thornton, S. J. (1991). "Teacher as curricular-instructional gatekeeper in social studies." In J. P. Shaver (Ed.), *Handbook of research on social studies teaching and learning* (pp. 237-248). New York: Macmillan.