creative commons

COMMONS DEED

저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:

저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.

변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 이용허락규약(Legal Code)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

Disclaimer

dCollection

문학석사 학위논문

‘성평등교육활동가’의 정체성과 학교 성평등교육 경험

2022년 08월

서울대학교 대학원

협동과정 여성학전공

신 연 정

‘성평등교육활동가’의 정체성과 학교 성평등교육 경험

지도교수 배 은 경

이 논문을 문학석사 학위논문으로 제출함
2022년 08월

서울대학교 대학원
협동과정 여성학전공
신 연 정

신연정의 석사 학위논문을 인준함
2022년 8월

위 원 장 김 수 아 (인)

부위원장 엄 혜 진 (인)

위 원 배 은 경 (인)

국 문 초 록

이 논문은 페미니즘 리부트 이후 성평등교육에 대한 관심과 요청이 증대했음에도 불구하고, 여전히 미진한 성평등교육 제도에 문제를 제기하며 시작되었다. 현재 성평등교육과 관련한 정책들은 하나로 통일되지 못하고 분산되어 있다. 게다가 그 내용이 구체적이지 못해 형식적으로만 운영되고 있다. 이렇게 불안정한 제도와 추진 체계 속에서 '성평등교육활동가'들은 성평등교육과 관련한 각종 제도의 공백을 채우며 성평등교육을 이어나가고 있다. 성평등교육활동가의 경험은 성평등교육의 제도적, 사회적 맥락 속에서 만들어진다. 따라서 이 논문은 성평등교육활동가의 경험을 경유하여 성평등교육의 현주소를 짚어보고자 한다.

'성평등교육활동가'란 성평등교육을 성평등운동의 수단으로 삼아 사회를 변화시키고자 하는 이들을 말한다. 페미니즘 리부트가 본격화된 시기에 다양해진 페미니즘 운동은 그 어느 때보다 성평등교육의 중요성을 강조했다. 이 시기의 움직임이 성평등교육을 실천의 영역으로 포섭하면서 성평등교육을 통한 페미니즘 운동이 활발해졌다. 당시에 페미니즘 운동으로서 성평등교육을 인식하며 자신을 성평등교육활동가로 정체화하는 이들이 생겨났다. 반면 페미니즘 리부트 이전부터 교육활동을 하던 이들도 많았는데, 그들은 성평등운동의 조류에 따라 자신을 재규정하기 시작했다.

이렇게 탄생한 성평등교육활동가들은 자신을 '강사'보다는 '활동가'로 인식한다. 이들은 교육을 매개로 사회를 변화시키고자 하는 사명감을 갖고 있었다. 성평등교육활동가라는 정체성은 다른 활동가와 연결되어 있다는 집단적 연대감으로 이어진다. 이들은 연대를 강사와 성평등교육활동가의 중요한 차이점으로 인식하고 있었다. 성평등교육활동가의 연대는 교안회의, 피드백 회의 등 구체적인 활동에서도 나타난다. 공동의 교안작업과 피드백 회의는 교육활동가로서의 성장뿐만이 아니라 서로를 향한 위로이자 연대의 과정이었다.

이들이 성평등운동으로서 수행하고 있는 성평등교육은 다음과 같은 특징을 갖는다. 먼저 성평등교육을 통해 사회변화의 주체를 양성하고자 한다. 성평등교육활동가들은 교육대상으로 하여금 교실을 넘나드는 실천을 이끌고자 했다. 이를 위하여 단순히 지식과 정보를 전달하는 데 그치는 것이 아니라 구체적인 실천 방법을 고민하게 한다. 둘째로는 교육의 주제와 내용을 삶의 다양한 부분과 연결시켜 이해하고 있었다. 가령 월경을 설명할 때도 생물학적인 지식에만 국한하지 않고 월경과 관련한 사회적 이슈를 다루고 관계에 대해 고민하고자 한다.

성평등교육활동가들은 성평등 운동가로서 자신의 삶을 성찰하며 다음과 같은 페미니스트 페다고지를 실천하고 있다. 먼저 자신의 수업 안에서 교육 참여자가 평등을 감각하게 하고자 노력하고 있었다. 성인, 강사로서의 권위를 내려놓고 비위계적 관계를 추구하며, 배려와 협동을 강조함으로써 평등한 교실을 만들고자 하였다. 둘째로 교육 참여자의 경험으로부터 지식을 생산하며 교육과 삶을 연결하고자 하였다. 이를 위하여 상호소통하며 교육 참여자의 이야기에 귀를 기울이고 있었다. 마지막으로 공동의 작업을 통해 교육가로서 뿐만이 아니라 페미니스트로서 성장하고자 노력하고 있었다.

그러나 이들의 노력이 수월한 것은 아니다. 성평등교육활동가는 성평등교육을 하면서 여러 어려움과 긴장을 경험하는데, 이는 성평등교육이 놓여 있는 사회적 맥락과 제도적 미비함에서 기인한다. 현재 학교 안에서 성평등교육에 대한 이해가 적고 성평등교육의 중요성이 공유되지 않아 성평등교육은 주변으로 내몰린다. 또한 학교 성평등교육은 외부 강사에게 의존하고 있는 반면에 학교와 외부 강사가 협력할 수 있는 체계는 마련되어 있지 않다.

이에 따라 성평등교육활동가는 다음과 같은 어려움을 겪고 있다. 먼저 명시적인 성평등교육이 부재한 상황 속에서 성교육, 폭력예방교육 등을 통해 성평등교육을 수행하고 있다. 그 과정에서 '성평등'이 삭제되기도 하며 온전한 성평등교육을 수행할 수 없는 상황이다. 둘째로는 성평등에 대한 협소한 이해와 왜곡 때문에 '안전한' 교육을 할 것을 요구

받고 때로는 교육이 취소되기도 한다. 성평등교육을 통해 학교 안에 발생하는 모든 젠더 관련 이슈를 해결해 줄 것을 요구받지만, 그 요구와 달리 충분한 시간이 주어지지는 않는다. 현재 대부분의 성평등교육이 일회성 단회기 교육으로 시행되고 있어 효과적인 교육이 어려울뿐더러 교육 효과를 확인할 수조차 없다.

이러한 상황 속에서 성평등교육활동가들은 '우회전략'을 통해 교육을 이어가거나 학교와 학부모를 '설득'하고자 노력하고 있었다. 그러나 이들의 외부자로서의 위치는 협상을 어렵게 만든다. 또한 성평등교육에 대한 충분한 합의가 없고 외부 민원이나 공격으로부터 보호할 수 있는 제도적 안전망이 부재하기 때문에 성평등교육활동가들이 적극적으로 교육을 이어나가기 어려운 상황이다. 그럼에도 이들의 성평등교육활동가로서의 사명감이 미약하게나마 성평등교육을 유지시키고 있다. 하지만 개인의 열정과 역량에 기대는 방식은 지속가능성이 적다. 따라서 성평등교육이 안정적이고 내실 있게 운영되기 위해 제도적 지원과 정책 마련이 요구된다.

주요어 : 성평등교육, 페미니즘교육, 성평등교육활동가, 성교육, 페미니스트 페다고지, 성평등운동
학 번 : 2020-25887

목 차

제 1 장 서론 ····· 1

제 1 절 문제제기 ····· 1

제 2 절 선행연구 검토 ····· 5

제 3 절 이론적 배경 ····· 9

1. 페미니즘 교육과 페미니스트 페다고지 이론 ····· 9

1) 페미니즘 교육 논의 ····· 9

2) 페미니스트 페다고지의 모색 ····· 11

3) 페미니스트 페다고지와 사회운동의 접점 ····· 14

2. 정치적 기회구조: 성평등교육의 장 창출 ····· 16

제 4 절 연구문제 및 연구방법 ····· 21

1. 연구문제 ····· 21

2. 연구방법 ····· 23

1) 문헌연구 ····· 23

2) 현상학적 연구 ····· 24

3) 심층면접 과정 ····· 24

제 2 장 학교 성평등교육의 역사와 성평등교육활동가 ····· 27

제 1 절 학교 성평등교육의 역사와 운영 ····· 27

1. 1960년대~1980년대:
'순결교육' 에서 (양)성평등교육으로 ····· 27

2. 1980년대~2000년대:
폭력예방교육의 제도화와 그 한계 ····· 31

3. 2010년대 이후:
정치적기회구조와 성평등교육의 장 재구성 ····· 34

4. 학교 성평등교육 제도와 실질의 괴리 ····· 37
제 2 절 학교 성평등교육활동가의 탄생 배경 ····· 41
1. 성평등교육 주체의 다변화 ····· 41
2. 학교 성평등교육의 외주화 ····· 44
3. ‘성평등교육활동가’의 탄생 ····· 45

제 3 장 성평등교육활동의 의미와 페미니스트 페다고지 ····· 51
제 1 절 성평등교육활동가는 누구인가 ····· 51
1. ‘강사’와 ‘활동가’ 사이에서 ····· 51
2. 집합적 정체성으로서의 성평등교육활동가 ····· 57
3. 성평등교육활동가로 살아가기 ····· 61
제 2 절 성평등운동으로서의 성평등교육 ····· 65
1. 성평등교육활동의 의미화 ····· 65
2. 사회 변화의 주체 양성하기 ····· 68
3. 포괄적으로 교육하기 ····· 71
제 3 절 페미니스트 페다고지 실천하기 ····· 73
1. 평등을 감각하게 하기 ····· 74
2. ‘목소리’를 듣기 ····· 77
3. 협동하는 교수학습 공동체 ····· 80

제 4 장 성평등교육활동가와 학교 ····· 82
제 1 절 학교 성평등교육의 주변성 ····· 82
1. 성평등교육활동가의 학교 진입 ····· 82
2. ‘성평등’교육과 ‘양성평등’교육의 대립 ····· 85
3. 성평등교육에 대한 학교의 기대 ····· 91
4. 일회성 단회기 교육의 한계 ····· 95
제 2 절 주변적인 위치에서 학교와 협상하기 ····· 99

1. 외부자로서 교육하기 ····· 99
3. 학교를 설득하는 과정 ····· 103
4. 담당교사와의 협력 또는 갈등 ····· 107

제 5 장 결론 ····· 112
참고문헌 ····· 117
Abstract ····· 125

표 목 차

[표 1-1] 정치적 과정의 변수 ····· 17
[표 1-2] 성평등교육 정책 결정에 대한 정치 과정의 변수 20
[표 2] 면접 참여자의 특성 ····· 26
[표 3] 학교 성평등 관련 교육 비교 ····· 34
[표 4] 청소년성문화센터 운영 방향 및 고유 업무 ····· 40
[표 5] 청소년성문화센터 설치현황 ····· 45

그 림 목 차

[그림 1] 정치적기회구조에 따른 성평등교육의 장 창출과정 ····· 21

제 1 장 서 론

제 1 절 문제제기

나는 2018년부터 성평등교육 담당으로 근무하면서 학교 현장의 성평등교육을 자주 접하였다. ‘성평등’을 둘러싼 경합이 학교 현장에서 더욱 거세지거나 반대로 비가시화되는 것을 목격하였다. 동시에 나 자신이 강사로서 활동하면서 성평등교육의 현실을 목도하였다. 부족한 제도적 지원 속에서 성평등교육을 수행하는 이들은 여러 어려움을 겪는다. 그 가운데 많은 강사들이 소진되어 떠나는 것을 보았다. 학교 성평등교육이 여전히 미진하지만 지금처럼이라도 유지되는 것은 강사들의 노력에 거의 기대고 있기 때문이다. 불안정한 제도적 기반 아래 개인의 열정과 역량만을 요구하고 있는 실정이다. 그러나 이러한 방식은 지속가능성이 희박해보였다. 나의 문제의식은 여기에서 출발했다. 개인의 사명감이나 의지에 따라 수행되는 성평등교육의 지속가능성은 매우 적다. 그렇다면 더 나은 성평등교육을 위해 필요한 제도는 무엇일까, 어떤 방식의 지원이 성평등교육활동의 지속가능성을 높일 수 있을 것인가 하는 질문에서 시작되었다.

페미니즘 리부트[1] 이후 페미니즘 실천에 대한 요청은 성평등교육[2]에

---

1) ‘페미니즘 리부트’는 손희정(2015)이 기존의 페미니즘 문화 운동과 당시에 출현한 운동의 단절과 접속의 지점을 의식하면서 사용한 표현으로 새롭게 등장한 페미니즘 운동의 흐름을 가리키는 개념이다.

2) 이 연구에서 ‘성평등교육’이란 성평등 개념의 이해와 성평등 실천을 목표로 성인지 감수성을 함양하고자 하는 교육 프로그램을 뜻한다. 현재 우리나라에서는 양성평등교육, 성인지교육, 페미니즘교육, 성교육, 폭력예방교육 등 다양한 이름의 교육으로 성평등교육이 실시되고 있다. 배유경(2015)은 이러한 교육들을 ‘성평등한 교육’과 ‘성평등을 가르치는 교육’으로 분리하여 설명하기도 했다. 이 글에서는 위 용어를 포괄할 수 있고 최근에 가장 많이 사용되는 용어인 성평등교육으로 통칭하고자 한다. 그러나 필요에 따라 각 용어를 구분하여 사용한다. 학교에서 성평등교육(성평등을 가르치는 교육)을 할 수 있는 기회가 매우 적고 주로 성교육과 폭력예방교육을 통해서 성평등 개념을 전달하므

대한 요구로 이어졌다. 2018년 ‘페미니즘 교육 의무화 청원’은 성평등 교육에 대한 사회적 관심을 보여준다. 공교육 내에서 페미니즘 교육이 의무적으로 실시될 것을 요청하는 해당 청원은 21만 명 이상의 동의를 얻었다. 청와대는 청원에 대한 답변을 통해 “명시적으로 성평등을 내용으로 하는 교육은 없다”고 시인하며 “통합 인권교육을 본격화할 수 있도록 검토”하겠다고 말하였다. 덧붙여 “교육부 예산 12억 원을 활용하여 교과서에 있는 인권, 성평등 요소를 정밀 분석하고 학습자료를 개발”하겠다고 밝혔다. 하지만 몇 년이 지난 지금까지도 교육과정 내 성평등교육과 관련한 구체적인 기준이나 내용상의 가이드라인이 마련되지 않았다. 여전히 성평등교육과 관련한 성취기준이 없고 교육부, 교육청, 학교 등 유관기관의 적극적인 실천의지가 적기 때문에(이예슬, 2020;124) 성평등교육은 담당교사의 의지나 강사의 역량 그리고 교육대상의 관심 등 현장의 맥락에 따라 그 양과 질이 매우 달라진다.

청원의 답변에서 약속한 교육 계획을 시행하지 않은 것만이 문제가 아니다. 청원의 내용은 구체적으로 ‘페미니즘 교육’을 의무화할 것을 요구하고 있는데 청와대의 답변은 ‘통합 인권교육’에 대한 계획을 설명하고 있다. 독립적인 교육으로서 성평등교육을 인정하지 않고 청원의 주된 내용인 교육의 필요성에도 응답하지 않은 것이다. 해당 답변에서 약속한 바와 같이 교육부 주관으로 2019년 초·중등 인권교육 실태조사를 실시했다[3]. 그러나 해당 연구보고서를 살펴보면 인권교육의 의미와 실천은 분석하고 있지만 성평등교육의 의미와 필요성에 대한 설명은 전무하다. 해당 보고서에서 ‘성평등’이라는 단어는 시·도교육청의 인권교육 관련 정책 현황에서만 등장한다. 청원의 요구와 답변 사이의 간격은 현재 성평등교육이 놓인 맥락을 보여준다. 학교에서는 이미 성교육, 폭력예방교육[4], 인권교육 등 여러 형태로 성평등교육이 시행되어 왔다(엄혜

로 이 글에서 성교육, 폭력예방교육의 사례를 자주 사용한다. 그 경우에는 성평등교육과 구분된 개별적 용어를 사용하고자 한다.

3) 교육부에 2018년도 ‘초·중등학교 페미니즘교육 의무화’ 국민청원 관련 인권교육 실태조사 실시 여부를 질의하여 한국교육개발원의 「초·중등학교 인권교육 현황 및 인권의식 분석」(2019.12.) 보고서를 안내받았다.

진・신그리나, 2019). 그러나 현재 명시적인 성평등교육은 부재하며 성폭력예방교육, 사회교과 등 관련 교육과 교과 속에 혼재해 있다. 여러 연구들은 분산된 형태의 교육이 갖는 문제점과 그마나 존재하는 교육들마저도 성평등 관점이나 내용이 부족함을 지적해왔다(배유경, 2015; 엄혜진・신그리나, 2019; 김수자, 2019; 최유정 외, 2019; 이예슬, 2020; 최윤정, 2021; 윤나현 2022;). 청원의 답변은 분산된 성평등교육의 문제점을 인식하지 못한 채 다시 성평등교육을 인권교육으로 통합시켜 응답하고 있다. 교사들은 청원 답변이 성평등교육과 인권교육을 동일시하는 것은 "'영혼' 없는 대안을 마련한 것과 마찬가지"라고 지적했다(「시사저널」, 2018.06.07.). 2017년 대통령 선거를 앞두고 "성평등・인권교육을 공교육에 포함시키겠다"던 문재인 전 대통령의 약속 (『한겨레』, 2017.02.16.)은 결국 임기가 끝난 지금까지도 지켜지지 않았다.

성평등교육이 여러 형태로 시행되어왔듯이 성평등교육의 주체 또한 공공기관과 민간기업, 그리고 개별 강사에 이르기까지 매우 복잡하고 다양하다(배유경, 2015). 교육 주체의 분산은 성평등교육 제도의 분산에서 기인한다. 1990년대 이후 한국의 여성운동이 여성폭력추방과 법제화에 집중하면서(신상숙, 2008) 각종 예방교육이 제도화되기 시작했다. 이후 폭력예방에 초점을 두기보다 성평등 가치를 전달하는 교육들도 법제화되었다. 그러나 성평등교육을 중심으로 하는 하나의 법이 제정된 것이 아니라 성평등과 관련한 교육, 예컨대 폭력예방교육, 성인지교육, 양성평등교육 등 다양한 교육이 산발적으로 법제화되었다. 개별 교육들은 각기 다른 배경과 경로에 따라 도입되었고 법적 근거도, 교육대상도 다르기 때문에 성평등이라는 포괄적 관점에서 일관된 교육 내용을 구성할 수 있는 구조가 마련되어 있지 않다(「일다」2020. 12. 18). 공공기관 종사자, 학생[5] 등을 대상으로 하는 폭력예방교육과 공무원을 대상으로 하는 성인

4) 폭력예방교육이란 성폭력・성희롱・성매매・가정폭력예방교육을 통칭하는 용어다. 네 개의 예방교육은 각기 다른 근거법을 가지고 의무화되었지만 2014년 관련법 개정을 통해 성평등 관점에서 통합교육을 할 수 있도록 허용되어 이른바 '4대 폭력예방교육'으로 불리기도 한다. 의무교육대상은 공공기관 종사자와 학생이며 점차 시민으로 확대되고 있다.

지교육 그리고 초·중·고등학생을 대상으로 하는 성교육 등 여러 교육 프로그램이 정부주도하에 운영되고 있다. 현재로서는 명시적인 성평등교육이 없기 때문에 학교의 성평등교육은 위에서 언급한 다양한 교육을 통하여 시행된다. 따라서 엄밀히 말하자면 학교 성평등교육은 부재하다고 할 수도, 존재한다고 할 수도 없는 형국이다. 또한 성평등교육의 학교 진입 통로인 각종 교육들은 서로 다른 목표와 교육 주체를 갖고 있다. 즉 학교 성평등교육은 하나의 통일된 교육 목표나 운영 체계 없이 혼란 속에 놓여있다. 명확한 교육 운영 체계가 확보되지 않고 그나마 존재하는 교육마저 의무적으로만 실시되면서(윤나현, 2022) 성평등교육은 교육과정 내의 가장자리로 내몰린다.

각종 성평등교육과 관련한 제도의 착종 속에서 성평등교육활동가[6]는 성평등교육 운영 체계의 공백을 채우며 성평등교육을 이어가고 있다. 주지하다시피 성평등교육이 무엇을, 얼마나, 어떻게 가르치라는 것인지 교육과정 내에 정확히 명시되어 있지 않고(이예슬, 2020;14) 성평등교육은 학교 내에서 주변적 위치를 차지한다. 이러한 상황 속에서 성평등교육활동가는 성평등교육을 하면서 여러 긴장과 어려움을 경험한다. 학교의 외부자인 성평등교육활동가는 담당교사와 끊임없이 갈등하고 협상한다. 이

---

5) 4대 폭력예방교육 중 성희롱예방교육의 의무교육대상에서 학생은 제외되며, 성매매예방교육은 초등학생을 제외한 중·고등학생만 교육 의무대상이다. 이렇듯 폭력예방교육도 세부적으로는 의무교육대상자가 각기 다르다.

6) '성평등교육활동가'란 성평등교육을 성평등 실현의 수단으로 삼고 성평등 운동으로서 성평등교육을 적극적으로 하는 사람들을 뜻한다. '성평등교육활동가'라는 명칭은 2018년부터 본격적으로 사용되기 시작했다. 이전까지는 '성평등활동가' 또는 '성평등교육강사'가 더 자주 쓰였다. 2018년 서울시 성평등 문화확산 사업의 일환인 '서울시 마을 속 성평등 학교 만들기 사업'에서 사업 참여자를 부를 명칭으로 '성평등교육활동가'로 채택한 이후로 해당 명칭이 널리 사용되고 있다. 연구 참여자들은 성평등교육을 성평등 실천이자 성평등 운동의 일환이라고 말한다. 교육가보다는 활동가로 자신을 정체화하고 있으며 스스로를 '성평등교육활동가'로 명명함으로써 교육활동의 목표와 가치를 되새긴다고 말했다. 연구 참여자들이 성평등교육활동에 대해 갖는 의미는 그들이 지난한 교육 환경 속에서도 교육 활동을 이어가는 중요한 동기가 된다. 이 연구는 성평등교육활동의 의미과 그 과정을 드러내고자 하며 따라서 연구 참여자들을 그들에게 가장 익숙하고 중요한 의미를 담은 용어 '성평등교육활동가'로 부른다.

들의 경험은 성평등교육의 제도적, 사회적 맥락 속에서 만들어진다. 따라서 이 논문은 성평등교육활동가의 경험을 경유하여 성평등교육의 실태를 검토해보고자 한다. 기존의 연구들은 실태조사나 제도 분석을 통해 성평등교육 운영의 문제점을 진단했다. 그러나 정책과 같이 명시적으로 드러나 있는 내용을 검토한다고 해서 성평등교육의 실질적 운영과 현장의 맥락을 모두 파악할 수 있는 것은 아니다. 아직까지는 성평등교육을 실시하는 당사자의 목소리에 귀 기울인 연구가 축적되지 않았다. 실제 교육 현장에서 성평등교육을 수행하고 있는 성평등교육활동가의 경험을 면밀히 살펴봄으로써 성평등교육 제도의 착종을 드러낼 수 있을 것이다. 따라서 이 연구는 성평등교육활동가의 성평등교육 경험에서 나타나는 갈등의 양상과 협상 과정 그리고 그 이유를 분석한다. 이를 통하여 성평등교육 제도의 한계를 짚고 더 나은 성평등교육이 실시되기 위하여 나아가야 할 방향을 모색하고자 한다.

제 2 절 선행연구 검토

이 연구는 초·중·고등학교에서 성평등교육을 하는 성평등교육활동가의 경험을 살펴보고 그들이 행위하는 장으로서 성평등교육 제도를 분석하는 것을 목적으로 두기 때문에 기업, 공무원, 일반 시민 성평등교육보다는 학교 성평등교육에 관한 선행연구를 검토하고자 한다. 학교 성평등교육에 대한 기존의 연구 경향은 크게 성평등교육 추진체계를 검토하고 그 한계를 지적하며 개선방안을 제안하는 연구와, 성평등교육의 내용을 분석한 연구로 나눌 수 있다.

학교 성평등교육의 운영 실태를 분석한 연구들은 성평등교육의 구조적 한계와 쟁점을 확인하고 성평등교육이 발전할 수 있는 개선방안을 탐색한다. 지금까지 진행된 연구들이 공통적으로 지적하는 것은 성평등교육과 관련한 각종 교육이 시행되고 있지만 명시적인 성평등교육은 부재하

다는 점이다(배유경, 2015; 김수자, 2019; 엄혜진 외, 2019; 최윤정 외, 2019; 이예슬, 2020; 최윤정 외, 2021; 윤나현, 2022). 특히 초・중・고등학교의 성평등교육이 폭력예방교육, 양성평등교육, 성교육 속에 뒤엉켜 있고 각 교육 내용이 중첩되지만 통일된 목표 없이 운영되고 있음을 비판했다(최윤정 외, 2021). 각 교육 내용의 중복성이 쉽게 해결되지 못하는 것은 각각의 교육을 관장하는 부서가 상이하고 그에 따라 개별 교육들이 각 부처별 정책 안에서 구성되기 때문이다. 여성가족부 내에서 양성평등교육은 여성정책과가, 폭력예방교육은 권익기반과가 담당하고 있으며 교육부와 교육청 내에 성평등교육을 전담으로 하는 독립 부서가 없다(최윤정 외, 2019). 이와 같은 부처의 이질성은 성평등교육의 업무를 주변화한다.

이와 같이 성평등교육의 체계적 지원과 관리 구조가 없는 가운데 학교 성평등교육은 학교의 재량과 일부 교사의 자발적 의사에 따라 시행된다(김수자, 2019; 엄혜진 외, 2019; 윤나현, 2022). 학교의 재량에 맡겨진 성평등교육은 관련 교육의 의무시수조차 제대로 지켜지지 않고 있으며 대상별 특성에 부합하지 못하는 “실적위주의 시간때우기식 교육”(김수자, 2019)이 횡행한다.

배유경(2015)은 그동안 양성평등교육에 관한 연구들이 제도화의 방식이나 방향에 대한 비판적 성찰은 부족했다고 지적한다. 양성평등교육이 관련법이 먼저 제정되고 교육내용이 채워지는 방식으로 이루어졌으며, 양성평등교육의 이론적 자원으로서의 여성학의 활용이나 전문가와의 협력관계가 잘 구축되지 않았다고 보았다. 게다가 양적팽창에 집중해온 결과 내실 있는 교육 운영이 되지 않았다고 지적한다. 성평등교육의 질적 심화를 위해 성평등교육의 체계와 교육내용에 대한 재검토가 요구되며, 성평등교육의 현장에서 활동하고 있는 전문강사 관리체계 역시 새롭게 구축할 필요가 있다고 주장한다.

한편 엄혜진・신그리나(2019)는 학교 성평등교육의 실태와 효과를 분석한다. 성평등교육이 각기 다른 근거와 배경의 교육으로 분절되어 수행되면서 “포괄적인 관점에서 체계적이고 일관된 내용”으로 이루어지지 못

하고 있음을 지적했다. 또한 형식적 관리체계 아래 “성적 차이를 생물학적으로 본질화하거나 비가시화하는 등 모순된 내용과 실천으로 구성” 되면서 학교가 젠더 규범이 재생산의 근원지가 되고 있다고 비판했다.

성평등교육의 내용을 분석한 연구는 교과과정 내에 성평등이 어떻게 다뤄지고 있는지 살펴본 연구와 현재 학교에서 시행되는 성평등 관련 교육들이 어떤 내용과 목표를 갖고 있는지 분석한 연구로 나눠진다. 교과교육에 포함된 성평등 내용요소를 분석한 연구들은 1999년 ‘양성평등교육의 이념 확산’을 교육의 방향성으로 제시한 7차 교육과정 이후부터 한국의 교과과정 내에서 본격적으로 성평등을 다루기 시작했다고 말한다(공세권 외, 2000; 엄혜진 외, 2019; 김수자, 2019;). 특히 2000년에 신설된 「교육기본법」의 ‘남녀평등교육의 증진’은 학교 성평등교육의 법적 근거가 되었다. 그 시기부터 국가 주도의 학교 성평등교육이 본격화되었다. 그러나 최윤정 외(2019)는 교육과정에 나타난 성평등 내용은 여전히 젠더 규범을 기반으로 하고 성역할에 대한 고정관념이 광범위하게 포함되어 있다고 비판한다. 2015년 개정교육과정에 포함된 성평등교육 내용을 분석한 결과 성평등을 직접적으로 명시된 교과 성취기준이 부재하고 성평등을 개인과 가족이라는 미시적인 차원에서 접근하고 있음을 드러냈다(최윤정 외, 2019). 동일한 연구에서 범교과 교육과정에 나타난 성평등 관련 내용 역시 성평등을 당위적으로 서술하고 청소년의 경험을 반영한 내용을 구성하지 못했다고 지적한다. 범교과 학습과정 중 하나인 진로교육의 성평등 내용요소를 분석한 연구는 진로교육 안에서 성평등을 직접적으로 다루고 있지 않으며 일부 사례를 통해 직업에 대한 편견과 고정관념을 문제제기 하는 차원에서 다소 피상적으로 다루어지고 있다고 지적한다(정해숙 외, 2015).

현재 학교에서 시행되는 양성평등교육, 폭력예방교육, 성교육 내용요소를 분석한 연구들도 해당 교육에서도 성평등의 의미와 가치가 명확히 전달되지 않고 있다고 분석했다(엄혜진・신그리나; 2019, 김수자, 2019; 최윤정 외, 2019;). 특히 엄혜진・신그리나(2019)는 양성평등교육의 주요내용이 ‘성별고정관념을 넘어서는 것’으로 요약되지만 성별고정관념이

비교적 흐려진 현재까지도 잔존하는 성차별의 원인과 그 구조를 비판하고 이를 넘어서 성평등 실천을 이끄는 내용은 담지 못하고 있다고 지적한다. 성교육 역시 젠더 규범과 권력관계를 성찰하지 못하고 오히려 성적 차이에 기반한 젠더 불평등의 구조를 승인하는 효과를 가져온다고 지적한다. 성평등교육과 관련한 다수의 연구들이 젠더 관점이 결여된 채 진행되기도 한다. “남녀가 서로 다르기 때문에 배려해야 할 부분이 있다는 것을 인식”하는, “성별을 이유로 행해지는 차별을 극복하는 것”을 성평등교육의 내용으로 제안한다(김혜원 외, 2001). 이렇게 성평등의 이름으로 시행되지만 젠더관점이 결여되고 오히려 젠더규범을 재생산하는 교육으로 작동되고 있다. 김수자(2019)는 일상의 젠더 규범에 의문을 갖고 자신의 경험을 비판적 관점에서 새롭게 해석할 수 있는, 결과적으로 성평등을 향한 사회변화를 견인할 수 있는 교육이 필요하고 제시한다.

한편 실제 성평등교육을 수행하는 교육자의 경험을 분석한 연구가 충분하지 않으나 최근에 등장하고 있다. 이예슬(2020)은 성평등교육을 수행해온 초등 교사들을 심층면접하여 초등학교에서 이루어지고 있는 성평등교육의 내용과 방법을 살펴보았다. 또한 초등 교사들이 교육 수행에 있어 겪는 어려움을 분석한 후, 그들의 어려움을 해결하기 위해 필요한 정책적 변화를 제안하였다. 그러나 학교의 내부자인 교사의 경험을 분석한다는 점에서 본 연구와 구분된다. 본 연구에서는 외부강사인 성평등교육활동가가 학교 내 주변적 위치 때문에 겪는 어려움을 제도적 관점에서 분석하고자 한다.

외부 강사의 경험에 대한 연구로는 전혜영(2015), 이수정・김자영(2021), 윤나현(2022)이 있다. 먼저 전혜영(2015)은 청소년 성교육 강사가 성인지 관점과 청소년 친화 방법론을 고려하게 되는 과정과 그 의미를 기술하였다. 청소년 성교육 강사들이 양성 과정을 통해 자기의 경험을 재해석하고 페미니스트 인식론을 이해하게 된다고 분석하였다. 동시에 실제 교육현장에서 겪는 설명 불가능성과 인식론의 변화에 따른 새로운 충돌을 경험하고 있음을 드러냈다. 윤나현(2022)은 학교 외부 교육자의 경험을 통

해 성평등교육 현장에서 나타나는 ‘백래시’를 분석하였다. 그리고 ‘백래시’에도 불구하고 교육을 실천하고 있는 교육자들의 교육 동기와 의미를 살펴보았다.

이수정・김자영(2021), 성평등교육 정책에 대한 여러 이해당사자를 대상으로 초점집단면접을 실시하여 서울시의 성평등교육 정책에 대한 다양한 인식과 요구를 드러냈다. 해당 연구는 시・도 교육청 중에 유일하게 ‘성평등’을 담당하는 소관부서를 갖고 있으며 성평등교육의 선도적인 역할을 하는 것으로 알려진 서울시교육청의 정책을 분석하였다. 성평등교육 실천경험을 가진 교사, 정책 담당자, 성평등교육 영역에서 활동한 시민단체 활동가의 경험을 통해 성평등교육 정책의 지향점과 혜안을 얻고자 했다. 이 연구에서 도출한 시사점은 현재 성평등교육이 유명무실하게 처리되고 있으며 상위기관의 표준압력에 갇힌 성평등교육 콘텐츠의 한계가 있다는 것이다. 그럼에도 현재 추진되는 서울시 성평등교육 정책은 콘텐츠 개발, 공동체 변화, 학교차원의 스쿨미투 해결에 대한 의지 고양 등 긍정적인 효과를 나타냄을 발견하였다.

정리하자면 기존 연구들은 현재 학교 성평등교육의 운영과 그 내용이 성평등교육의 목적을 달성하기에 역부족이라는 점을 지적한다. 또한 수행하는 따라서 본 연구는 성평등교육활동가가 성평등교육 수행을 하면서 어떤 어려움을 겪고 있으며 그 경험이 어떠한 사회적, 제도적 맥락에서 만들어지는지 살펴보고자 한다.

제 3 절 이론적 배경

1. 페미니즘교육과 페미니스트 페다고지 논의

1) 페미니즘교육 논의

페미니즘 교육은 1960년대 서구를 중심으로 시작된 제2물결 페미니즘의

은 태동과 함께 활발하게 논의되기 시작했다. 제2물결 페미니즘은 ‘여성’이라는 범주가 정치화되고 사적 영역의 정치적 재구성된 역사적 사건(김보명, 2016; 131)으로 이해된다. 제 2물결 페미니즘은 사적인 것의 정치성을 주장하며 삶의 모든 영역에서의 변혁을 요구하면서, 새로운 교육 패러다임의 시작이 되었다. 당대의 이론가들은 여성의 열등성을 전제하고 여성을 배제하는 교육제도(엄혜진, 2020)를 문제 삼았다. 제1물결 페미니즘의 유산으로 여성의 교육기회는 확대되었으나 여전히 여성은 성차별이 만연한 제도적 환경과 여성의 경험을 배제하는 교육에 부딪혔다. 고등교육을 받은 여성들도 주부의 위치에 머무를 수밖에 없거나 그나마 노동 시장에 진출하더라도 성별화된 직업을 얻을 뿐이었다. 제2물결 페미니즘의 문제의식은 여기서 출발했다. 제도적 변화를 넘어 일상의 변화를 추구했고 새로운 방식의 교육을 시도했다. 전통적인 형태의 교육에서 벗어난 소그룹 형태의 자기고백적 교육으로 이를 ‘의식고취’ 또는 ‘의식고양(Consciousness-Raising)’이라 불렀다. 의식고양그룹은 여성의 경험을 재해석하고 여성의 관점에서 사회・정치・문화를 비판했다. 그룹의 성원들은 자신의 경험을 말하고 글을 읽고 쓰는 훈련을 이어갔다. 제2물결 페미니즘을 이어가는 기본 형태는 문자(words)였으며 그것은 여성들의 삶을 변화시켰다(Bunkle, 2016;805). 당대의 이론가들은 여성의 경험으로부터 새로운 지식과 실천적인 이론을 생성했다. 페미니즘 교육은 그 시작부터 교육 관행에 내포된 성차별에 대한 저항이자 동시에 페미니즘 이론의 생성과 전달 통로였다(Briskin; 1992).

페미니즘 교육의 태동에서 알 수 있듯이 페미니즘 교육은 지식 탐구에만 그치는 것이 아니라 교육 그 자체를 변화시켜야 할 대상으로 보고 지식의 남성중심성을 비판한다(엄혜진, 2021). 모든 지식생산과정이 사회적, 정치적 과정이기도 하다는 점을 고려할 때(조순경, 2000;176), 지식의 객관성과 보편성을 의심하는 것은 페미니즘 교육의 주요한 과제이자 실천이다. 20세기 후반의 학문은 그 이전까지 당연하게 받아들여 온 기존 학문과 지식에 대해 근본적인 문제를 제기해왔다(장필화, 2001;87). 페미니즘 교육 역시 객관성이란 무엇인가 질문하며 여성의 삶과 경험을 해석하

는 고유한 인식론을 탐구해왔다(조순경, 2000). 지식의 역사 속에 내재된 남성중심성을 찾아내고 이제까지 간과되어 온 여성의 경험에서부터 이론을 도출하였다. 즉 페미니즘 교육은 페미니즘 사상과 이론의 전달 뿐만 아니라 이론의 생산 그리고 교육 과정 자체에 대한 변혁이라고 할 수 있다.

또한 페미니즘 교육은 교육이 갖는 문화형성의 책임에 주목한다(유현옥, 2003;283). 교육받는 존재들을 수동적인 존재로만 보지 않고 변화의 주체로 인정하며 문화를 만들어가는 존재들로 인식하는 것이다. 이런 점에서 페미니스트 페다고지와 페미니즘 교육은 필연적으로 연결된다. 페미니즘 교육에 관한 이론은 페미니즘 사상과 실천을 교육철학 및 교육방법에 접목시켜 페미니스트 페다고지 개념으로 발전했다(엄혜진, 2021). 페미니즘 교육이 남성지배 사회를 변화시킬 도구이자 실천으로 강조되었듯이 페미니스트 페다고지는 사회변혁에 도구이자 페미니즘 사상에 기초한 교육적 실천으로 연결되었다(Weiler, 1991; Hooks, 1994). 페미니즘 교육과 페미니스트 페다고지는 때로 여성주의 교육, 여성학 교육, 성평등 교육 등으로 불리면서 혼용되기도 한다. 각 용어가 다름에도 발견할 수 있는 공통점은 젠더와 계급 등 억압에 대한 사유를 요구하고 여성의 경험을 젠더 관점에서 재해석한다는 점이다.

2) 페미니스트 페다고지

페미니스트 페다고지에 대한 다양한 설명이 있지만 공통되는 화두로써 페미니스트 페다고지 개념을 정리하자면 여성주의 교육철학에 기초한 교육방법과 교육실천이다(배유경, 2015). 페미니스트 페다고지는 비판적 페다고지의 영향을 받으며 발전했다. 비판적 페다고지의 선구주자로 알려진 교육철학자 파울로 프레이리(Paulo Freire)는 비판적 페다고지를 ‘피억압자의 교육학’이라고 불렀다. 프레이리가 지향하는 교육은 학생을 조작할 수 있는 도구로 여기는 것이 아니라 학생 스스로 자신의 의식을

표현하게 만드는 것이다(김병하, 2002). 프레이리의 비판적 페다고지의 세 가지 핵심 개념은 억압(oppression), 의식화(conscientization), 그리고 대화(dialogue)다(배유경, 2013). 페미니즘이 여성의 억압을 주요한 주제로 삼고 의식화 과정을 통해 사회변혁을 꾀한다는 점에서 비판적 페다고지와 페미니즘은 공통점을 갖는다. 비판적 페다고지는 억압적인 사회조건과 지배구조에 대한 문제제기이자 권력에 대한 사유이며, 그것이 개인의 삶에 어떤 영향을 미치는지 성찰하도록 하는 것을 교육의 역할이자 목표로 삼는다(배유경, 2018). 여기서 발전하여 페미니스트 페다고지는 젠더 불평등을 인지하고 여성이 스스로의 경험을 새롭게 해석하며 사회 변화를 위한 실천을 도모하는 것을 목표로 한다(이예슬, 2020). 즉 억압받는 자들의 해방과 인간화(humanaization)를 목표로, 권력을 성찰하고 개인의 경험을 중시하며, 실천과 사회변화를 향한다는 점에서 비판적 페다고지는 페미니스트 페다고지에 많은 영향을 미쳤다고 할 수 있다.

웨일러(Weiler, 1991)는 두 페다고지가 인간을 변화의 대상이 아닌 주체로 보는 관점을 공유하지만 프레이리의 비판적 페다고지는 남성과 여성 또는 다른 집단에 새겨진 의미와 다양한 억압의 형태를 다루지 않고, 교육자를 남성으로 상정한다고 지적했다. 이렇듯 페미니스트 페다고지는 비판적 페다고지와 많은 부분 맥을 같이 하지만 분명한 차이점을 갖는다. 페미니스트 페다고지는 비판적 페다고지를 넘어 교육에서의 젠더와 계급 그리고 인종 등 다양한 억압에 대한 사유를 요구한다. 페미니스트 페다고지에 대한 여러 설명이 있지만 공유된 의미를 정리해보자면, 페미니즘 실천을 교실 상황에 적용시킨, 페미니즘 이론의 교육적 실천으로 이해할 수 있다(나윤경,1999). 권위주위와 관료주의에 물든 교육 체계에 대한 대안적, 해방적, 민주적 교육 패러다임으로서 페미니스트 페다고지가 강조되고 있다(최성희, 2008). 페미니스트 페다고지는 기존의 권력과 지배를 분석하고, 교실에서 의식변화를 통해 자신의 삶과 사회 변화를 추구한다는 점에서 매우 실천적인 가르침이다(배유경, 2013). 이런 점에서 페미니스트 페다고지를 여성주의 교육학의 이론적 준거틀이라고 할 수 있다.

페미니스트 페다고지 연구를 크게 강의자와 학습자의 관계에 대한 연구, 수업 및 교실환경에 대한 연구, 교수방법론에 대한 연구로 나눌 수 있다. 첫째로, 강의자와 학습자의 관계에 대한 연구는 강의자의 권위와 권력을 성찰한다. 페미니스트 페다고지 연구자들은 기존 교육학에서 강조하는 교사의 권위를 내려놓고 교사와 학생 간의 파트너십을 통해 상호 존중의 관계를 유지할 것을 강조한다(Hooks, 2010). 교사와 학생 간의 수평적인 관계를 통해 권력 관계를 성찰하고 여성주의 가치를 반영하고자 하는 것이다. 한편 웨일러(Weiller, 1991)는 페미니스트 페다고지 안에서 교사의 권위에 대한 모순, 즉 권위에 대한 거부와 필요가 동시에 얘기된다고 지적한다. 페미니즘이 권력관계에 대한 성찰을 중요시하면서 페미니스트 페다고지 연구자와 페미니스트 교사는 제도화된 권위에 대한 거부감을 갖게 됐다. 그러나 교사는 가부장적인 사회에서 공격받고 있는 '말할 권리'로서, 그리고 학생을 임파워링하는 도구로서 교사의 권위가 필요하다. 피셔(Fisher, 1984)는 교사의 지적인 권위를 강조하면서 관료주의 체계 안에서 작동하는 제도화된 권력으로서의 권위가 아닌, 학생 스스로를 자신의 삶으로부터 '앎'을 체현하는 잠재적 이론가로 이끄는 권위가 필요하다고 제안한다.

둘째로, 페미니스트 페다고지는 차이를 인정하고 배우며, 위치성을 성찰하기 위한 조건으로 수업 및 교실 환경의 중요성을 강조한다.(Shrewsbury, 1987; Weiler, 1995; Hooks, 1994). 페미니스트 페다고지의 목표 중 하나는 차이와 인정을 배우고 다양성을 수용하는 것이기 때문이다. 교실은 참여자들의 각기 다른 경험을 나누고 서로의 다름을 존중하는 공간으로 구성되어야 한다. 경험의 공유를 위해서는 구성원 간의 상호 신뢰와 존중이 전제되어야 한다(배유경, 2018). 따라서 페미니스트 페다고지는 교사에게 전적인 통제권을 주는 등의 전통적 가부장적 수업 및 교육 구조에 도전하고 교실 안의 공동체에 초점을 둔다(곽삼근, 2008). 교실 공간을 공동체의 경험을 나눌 수 있는 안전한 공간으로 만들고, 교육은 서로의 경험을 이해하는 도구이자 통로가 되어야 한다. 교사들은 페미니스트 페다고지 실현을 위해 모든 학생이 교사만을 보도록

하는 전형적인 좌석 배치를 서로를 마주볼 수 있게 원형으로 바꾸고 소그룹 활동이나 토론을 활용함으로써 교실 환경을 활동적으로 바꾸기도 한다(Hooks, 2008).

셋째로, 페미니스트 페다고지는 교수방법론의 중요성을 강조한다. 페미니스트 페다고지 교실에서 자주 사용하는 교수방법론은 대화와 토론, 소그룹활동, 글쓰기 과제, 그리고 현장실천 과제 등이 있다(배유경, 2013). 이 모든 방법들에서 협동과 상호소통이 중요시된다. 헤이스(Hayes, 1989)는 교수-학습 과정에서의 협동과 협의적인 의사소통 과정이 페미니스트 페다고지의 핵심이라고 말한다. 학습의 모든 과정에 걸친 협동은 학습 목표 달성에 기여하며 자신뿐만 아니라 다른 학습 참여자들의 교육에 까지 책임의식을 갖게 한다. 학습 협동이 성공하려면 상호소통 방식이 중요하다. 상호적 의사소통은 교사와 몇몇 학생만의 전유물이던 발언권을 구성원 모두에게 나눔으로써 학습자 모두가 학습과정에 참여하도록 이끈다(나윤경, 1999). 또한 페미니스트 페다고지는 '경험'을 학습의 자원으로 활용한다(이예슬, 2020). 프리드만(Freedman, 2009)은 개인의 경험을 나누는 것은 타인의 경험에 대한 사회적 맥락을 이해하도록 돕고 그것이 자신의 지적, 정치적 이해로 변화할 수 있다고 말한다. 교육 참여자의 경험을 교실의 토론으로 가져와 학생들의 통찰을 드러나게 하고, 이미 알고 있던 것을 표현함으로써 학생들에게 새로운 의미를 갖게 할 수 있다(Omolade, 1993; 곽삼근, 2008에서 재인용).

정리하자면 페미니스트 페다고지는 페미니즘 이론의 교육적 실천으로, 교육의 전 과정에서 권력 관계를 성찰하고자 하며 젠더 및 인종 등 다양한 억압에 대한 사유를 시도한다. 페미니스트 페다고지의 궁극적인 목표는 자신과 타인의 삶의 경험을 사회적 맥락 속에서 이해함으로써 그것을 지적인 자원으로 변환하고 사회 변화를 추구하는 것이다. 이 연구에서는 성평등교육활동가들의 교육 경험과 교육의 의미, 그리고 교수방법 등을 해석하는 자원으로서 페미니스트 페다고지를 살펴보고자 한다.

3) 페다고지와 사회운동의 접점

위에서 살펴본 바와 같이 페다고지는 실천을 중시하고 교육대상으로 하여금 사회 변화의 주체가 되도록 독려한다. 페다고지는 실천지향적이고 사회변화를 향한다는 점에서 사회운동과 맞닿아있다. 최근 페다고지와 사회운동의 교집합에 천착하여 활동가로서의 교육자에 대한 논의가 늘어나고 있다. 그러나 아직까지 국내에는 페다고지와 사회운동의 관계에 대한 논의가 많지 않다. 페다고지를 통한 시민교육(허창수, 2017), 교육을 통한 사회변혁(리병도, 2017), 마을교육공동체와 소셜페다고지(김미향, 2021) 등 유사한 영역의 논의 정도만 소개되고 있다. 김미향의 연구는 소셜페다고지 개념을 자세히 설명하고 교육과 사회의 관계성에 주목한다. 소셜페다고지는 이름에서 드러나듯이 교육의 사회적인 영역을 고려하는 관점이다. 국가별로 역사적·사회적 배경이 상이하여 다양한 방식으로 소셜페다고지가 적용되고 해석된다(김미향, 2021). 따라서 일관된 개념 정의가 어렵지만 중첩되는 단어들의 조합으로 정리해보자면 교육의 사회적 본질을 통해 교육을 이해하며, 사회변화를 촉진하고 사회문제 해결을 추구하는 교육적 지향 및 규율이라고 할 수 있다. 소셜페다고지는 교육과 사회 간의 관계성에 주목하고 교육의 본질을 성찰하는 동시에 실천을 강조한다. 교육을 통한 사회문제 해결과 사회변혁이 소셜페다고지의 목표이자 지향점이다. Moss와 Petrie(2019)는 교육과 소셜페다고지의 관계적 가능성을 탐색한다. 소셜페다고지에 대해 보다 넓게 이해할 것을 요청하며 학교 교육을 사회 변화의 장으로서 보고 있다. 처음부터 소셜페다고지는 사회문제에 대한 교육적 해결책을 찾으려는 시도에 기초했다고 말하며 소셜페다고지의 확장을 통해 교육적 관점과 방법을 사회 문제에 적용하고자 한다. 이런 점에서 소셜페다고지는 사회운동과 페다고지의 관계성을 함의한다고 볼 수 있다.

해외 문헌들은 페다고지를 통한 사회운동을 액티비스트 페다고지(activist pedagogy), 교육자 액티비즘(teacher activism), 교육 페다고지(teaching pedagogy), 페다고지 액티비즘(pedagogy activism)등으로 부른다. 용어는 조금씩 다르지만 모두 교육을 변화를 이끄는 수단으로 보고

교육자의 운동가적 실천을 중시한다. 페다고지를 통한 사회운동 관점은 교육대상을 참여적 시민으로 만들고자 하며 교실을 변화의 시작점으로 설정한다. 무엇보다 이 접근은 교육자를 변화의 주체로 보고 활동가로서의 역할을 갖는다고 보고 있다(Alridge, 2020). 페다고지와 사회운동의 관계에 대한 다양한 설명이 있지만 종합하여 정리하자면 교육을 정치적 의제와 행동을 발전시키는 도구(Hytten, 2015)로 보고 교육을 사회운동의 한 방식으로 이해하고자 하는 관점이다.

교육철학자들은 종종 교육은 사회운동의 한 형태이며 교실은 변화 가능성의 공간이라고 제안한다(Hytten, 2015). 특히 에이어스는(William Ayers) 교육의 규범적 차원을 포착하여 사회운동과의 연결성을 설명한다. 그에게 가르치는 행위란 지식을 전달하는 것 이상의 것이다. 교육이란 살아있는 행위로서 선호와 가치, 의무와 선택, 신뢰와 보살핌, 헌신과 정당화를 포함하기 때문이다. 혹자는 교육이란 중립적이고 비정치적이며 객관적이어야 한다고 말하지만, 교육의 객관성에 대한 믿음은 비합리적이며 중립적인 교육은 차별과 폭력을 포함한 사회의 현상을 유지하고 지지하는 것이라고 비판한다(Ayers, 2001). 지식과 지식생산과정은 그 자체로 권력을 포함하고 있기 때문에 객관적일 수 없다는 것이다. 에이어스의 논의는 하딩(Sandra Harding)이 모든 지식은 사회적으로 위치 지어진 것이며 '객관성'을 가장한 진리는 사회적 상황과 존재의 위치를 통해 매개된다(이나영, 2017)고 지적한 것과 연결된다. 에이어스의 논의는 페미니스트 페다고지와 사회운동의 관계에도 적용 가능하다. 그는 교육은 객관적이고 중립적이어야 한다는 규범에서 벗어나 지식을 비판적으로 성찰하고 나아가 문제를 의식하고 행동하는 것을 교육의 비전으로 본다. 하이튼(Hytten)은 사회운동으로서의 교육과 사회운동의 장으로서의 교실의 가능성을 모색한다. 그는 교육을 통해 권력 관계와 억압 구조를 변화시키는 것이 목표가 되어야 한다고 주장한다. 따라서 교실을 활동의 공간으로 보고 있다. 활동가로서의 교육자는 학생들이 교실에서의 학습과 일상생활을 연결하도록 돕는다. 학생들로 하여금 운동을 조직하고 다른 사람들과 협력하여 문제를 해결하도록 교육을 조직해야 한다(hytten, 2015).

2. 정치적 기회구조: 성평등교육의 장 창출

성평등교육의 장이 창출된 배경과 그 과정을 정치적 기회구조 관점에서 살펴보고자 한다. 정치적 기회구조를 간단히 설명해보자면 일련의 정치적 환경이자 동시에 사회운동과 운동조직을 둘러싼 외부조건들에 영향을 미치는 요소로 이해할 수 있다(김정희, 2011). 태로우(Tarrow, 1989)는 사회운동의 성패를 촉진하는 기제들의 조합으로서 정치적 기회구조가 작용하는 것으로 보았다. 정치적 기회구조의 세부적인 내용은 이론가마다 조금씩 상이하다. 성평등교육의 정책 변화 과정을 검토하는 기반으로 가장 적절하다고 판단되는 것은 태로우의 정치적 기회구조 세분화 유형이다. 태로우는 정치적 기회구조를 다음과 같이 나누었다(Kriesi, 2004). 첫째, 정치 체계의 개방정도가 사회운동에 영향을 미친다. 사회운동이 전개되는 나라와 시기의 정치 문화에 따라 저항활동이 허용되거나 위험에 처해진다. 둘째 정치적 동맹이 지닌 안정성의 정도가 정치적 기회구조의 변수가 된다. 정치적 관계가 고정되고 선거 결과가 안정될수록 사회운동의 저항이 정치 체계에 닿기 어려워진다. 셋째, 전략적 위치와 연계된 힘의 존재 가능성과 엘리트 분열의 결합이다. 넷째, 정치 체계의 능력이다. 공공 정책을 발전시키고 사회운동이 제기하는 문제에 답할 수 있는 정치 체계의 능력에 따라 정치적 기회구조가 달라진다. 불안정한 정부 또는 무능력한 행정부인지, 혹은 효율적이고 지속적인 정치 체계인지에 따라 다르게 나타난다.

태로우의 정치적 기회구조 유형을 공공정책과의 관계에서 다시 설명할 수 있다. 키첼트(Kitschelt, 1986)는 정치적 기회구조와 공공정책을 연결하는 분석틀을 제시한다. 그는 사회운동의 요구에 관한 수용도와 개방성의 정도에 따라 정치 체계를 구분한다. 정당의 파편화가 클수록 열린 체계라고 할 수 있다. 운동 조직이나 행위자들에게 공공 정책 결정에 관련한 권한을 주는 제도도 개방성의 지표가 된다. 반대로 결합된 정당과 안정

된 정치는 닫힌 체계의 특징이라고 할 수 있다.

정치적 기회구조는 정치 과정 접근의 틀의 핵심이다(Tilly, 1998). 정치 과정 접근은 맥아담(McAdam, 1998)이 정치적 기회구조 하에 운동을 둘러싼 정치적 조건을 구체화한 사회운동 분석 틀이다. 정치 과정 접근은 구조(structure), 권력구도(configurations of power), 상호작용 맥락(interaction)을 정치적 기회구조의 변수로 설명한다(Kriesi, 2004). 각 변수들은 역동적으로 영향을 주고받는다.

[표1-1] 정치적 과정의 변수

구조	권력구도	상호작용 맥락
정치제도	동맹 구도	정책결정자의 전략
문화적 모델 (담론적 기회)	갈등 구도	억압 또는 촉진의 기회
균열 구조		변화 또는 위협의 기회
국제적 맥락		정치 행위자들의 집단적 전략

한국의 성평등교육 정책 변화 과정을 정치적 기회구조로 분석할 수 있다. 성평등교육 관련법이 만들어지고 정책이 추진되는 과정에서 성평등 운동이 핵심적인 역할을 했으며, 아직도 변화하는 정치적 환경 속에서 성평등교육 정책 추진이 개진되므로 정치적 기회구조로 성평등교육 정책의 결정과 변화 과정을 살펴보고자 한다.

한국의 진보적 여성운동은 1990년대에 들어 폭발적인 연대를 이루며 입법 운동으로 이어졌다. 여성폭력예방 입법운동을 중심으로 전개된 여성운동은 정책의 결정과정과 변화에 많은 영향을 미쳤다(신상숙, 2008). 당시 제정된 여성폭력관련 법들은 현재 성평등교육과 관련한 각종 교육의 법적 근거가 되고 있다. 이렇듯 여성운동은 예방교육의 중요성을 강조하고 성평등교육의 법제화를 이끌어왔다. 사회운동의 성패가 언제나 입법과 정책 변화로 평가되는 것은 아니지만 당시 여성운동은 여성폭력 관련 법들을 입법하는 데 핵심적인 역할을 하며성공을 거뒀다고 할 수 있다

(조현옥, 2008). 당시 입법운동의 성공 배경으로 여성운동의 연대구조 형성, 문민정부의 탄생, 여성단체의 역량강화를 지목할 수 있다(신상숙, 2008). 위에서 살펴본 태로우의 분석에 따르면 이 세 가지의 성공 배경이 여성폭력추방 입법운동의 정치적 기회구조인 것이다.

태로우의 정치적 기회구조 유형에 따라 성평등운동이 성평등교육 정책과 어떤 관계를 맺는지 살펴보자. 첫 번째로 1990년대 민주정권의 탄생은 정치적 개방성을 확보했다고 말할 수 있다. 이는 사회운동을 확산시키면서 진보적 여성운동단체의 발흥을 이끌었다. 두 번째로 한국의 정치적 관계는 늘 미약하게나마 변동의 가능성을 갖고 있었고 촛불항쟁 이후 더욱 양극화되고 있다. 한국의 정치적 관계는 고정적이지 않으며 정치적 배열의 불안정성이 높아지고 있다. 즉 성평등운동이 제기하는 문제와 여성 집단의 불만은 새로운 정치적 배열을 만들 가능성이 있으며 이는 정당들에 위협이 된다. 세 번째로 여성단체의 연대 발전은 성평등운동의 역량을 강화하고 젠더 거버넌스를 구축했다. 이는 여성정책 변화에 핵심적 역할을 이끌었다.

키첼트의 분석틀에 따라 설명하자면, 1990년대 이후 정치 체계의 개방성이 높아지면서 성평등 운동의 요구에 관한 수용도가 높아졌다. 여성운동이 성평등 정책의 의제설정과 채택에 핵심적인 영향을 미칠 수 있게 된 것이다. 여성운동과 여성정책의 관계를 분석한 서미라(2002)는 1987년 민주화의 이행과 91년 지방자치선거, 92년 문민정부의 등장은 여성운동의 주요 정치적 기회구조로 작동하였다고 보았다. 그 시기에 여성운동은 각종 법률과 제도 개선을 위한 활동을 핵심 사업으로 정했다(「한국여성단체연합」, 1995). 당시 입법운동 전개 과정에서 UN 세계여성대회의의 선언도 한국의 여성정책 변화에 핵심적인 정치적 기회구조가 되었다. 1995년 북경회의에서 채택된 성주류화 전략은 여성운동과 정부의 관계를 갈등과 대립의 구도에서 협력의 구도로 전환시켰다(서미라, 2002; 신상숙, 2008). 여성운동이 국가 내부에 진입하여 국가의 운영과 국가정책에 영향을 미치고 각종 사회구조를 변화시키는 역할(Amanda J.Scott, 2004; 조현옥, 2008 재인용)을 수행하게 된 것이다. 기세를 몰아 2000년대에 이

후 여성운동은 정치세력화 운동으로 이어졌고(조현옥, 2005), 성평등 정책 결정과 추진에 더욱 적극적으로 관여했다.

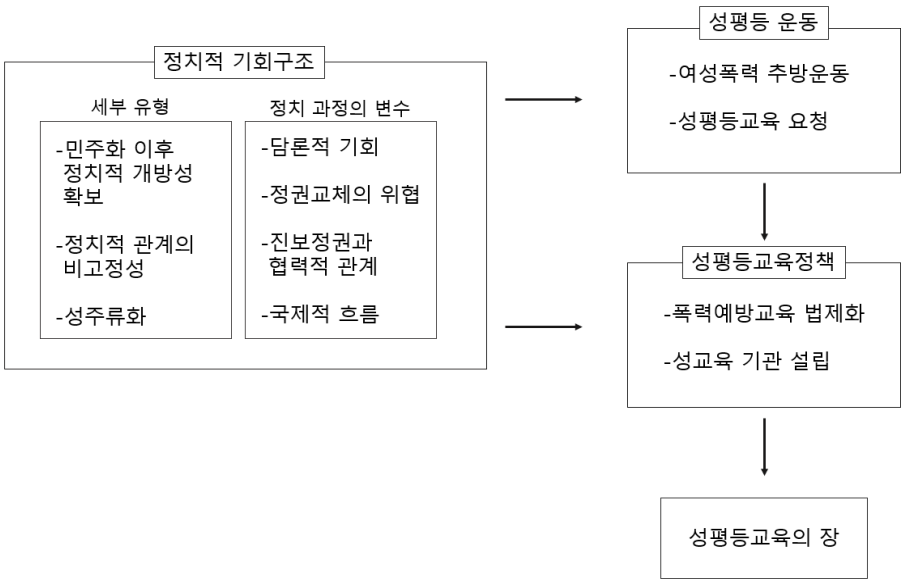
보수 또는 진보 정당의 집권 역시 여성정책 의제 설정과 결정에 중요한 배경이 된다. 2002년 새 정부의 집권이 여성정책에 호의적인 환경을 조성하면서 여성운동의 유리한 정치적 기회구조가 되었다(권수현, 2011). 이 시기에 적극적인 젠더 거버넌스가 구축되면서 여성 단체는 여성정책 결정과 추진에 깊게 개입하게 되었고(김영미, 2002; 김영란, 2004; 조현옥, 2005; 신상숙, 2008; 권수현, 2011). 그때부터 성평등교육 정책과정에 여성단체가 적극적으로 개입하고 성평등교육의 주체가 되었다. 그러나 이후 보수정당으로의 정권교체는 여성운동과 정치적 기회구조를 축소했다. 해당 시기에 여성정책의 중요성이 약화되고 성평등교육과 관련한 논의가 거의 나오지 않았다. 촛불항쟁으로 이끈 2017년 대선은 페미니즘 리부트라는 담론적 기회와 함께 강력한 정치적 기회구조로 작동했다. 21대 총선 역시 학교 성교육정책에 적극 추진을 이끄는 배경이 되었다. 총선 가까운 시기에 발생한 스쿨미투, ‘N번방’ 사건의 심각성에 공감하며 정당별로 「N번방 방지법」을 발의하고 내실 있는 학교 성평등교육의 운영을 약속했다. 특히 이 시기에는 성평등교육의 중요성이 대두되면서 성평등운동은 학교 내 성평등교육의 의무화와, 포괄적 성교육 가이드라인의 적용을 요구했다. 그 요구에 대한 수용으로 비록 서울특별시, 인천광역시 등 지자체 차원이었지만 성평등교육 기관이 만들어졌다. 포괄적 성교육 가이드라인을 제정하는 등 성평등교육 정책을 추진하는 움직임도 포착되고 있다(오마이뉴스, 2020. 08. 27). 이상의 내용을 정치적 과정의 변수에 적용할 수 있다.

[표 1-2] 성평등교육 정책 결정에 대한 정치 과정의 변수

구조	
정치제도	-민주주의 -정당체제
문화적 모델	-페미니즘 리부트 -스쿨미투, N번방
균열 구조	이성애 규범 구조

<table>
<tr><td>국제적 맥락</td><td>-UN 세계여성대회 성주류화 채택
-UNESCO 포괄적 성교육 가이드라인</td></tr>
<tr><td colspan="2">권력구도</td></tr>
<tr><td>동맹 구도</td><td>진보 정당</td></tr>
<tr><td>갈등 구도</td><td>보수 정당</td></tr>
<tr><td colspan="2">상호작용 맥락</td></tr>
<tr><td>정책결정자의 전략</td><td rowspan="4">-선거 공약
-정당 지지율 확보</td></tr>
<tr><td>억압 또는
촉진의 기회</td></tr>
<tr><td>변화 또는
위협의 기회</td></tr>
<tr><td>정치 행위자들의
집단적 전략</td></tr>
</table>

정치적 기회구조는 성평등교육 정책의 동학을 결정한다. 정치적 환경과 조건에 성평등운동이 성평등교육을 요구할 수 있는 개방성을 열어주고, 요구를 수용하면서 성평등교육 정책이 결정되고 변화한다. 성평등교육의 장은 고정적인 것이 아니라 사회적·정치적 환경과 함께 유동적으로 창출되며 그 장에서 성평등교육을 둘러싼 이해당사자들이 행위한다. 정치적 기회구조에 따른 성평등교육의 장 창출을 그림으로 정리하면 다음과 같다.



[그림 1] 정치적 기회구조에 따른 성평등교육의 장 창출 과정

제 4 절 연구문제 및 연구방법

1. 연구문제

이 연구는 성평등교육활동가의 경험에 대한 것으로 성평등교육활동가란 누구이며 이들이 어떠한 사회적 배경에서 탄생하였는지 살펴본다. 또한 성평등교육에 대한 요청이 확대된 사회적 배경과 제도적 조건 속에서 실제 성평등교육활동가들은 어떤 경험을 하는지, 그 경험이 갖는 함의가 무엇인지 파악할 것이다. 성평등교육활동가들이 움직이는 장으로서의 성평등교육 제도를 검토한다. 그들의 경험을 경유하여 성평등교육의 제도적 공백과 착종을 분석하고자 한다.

앞에서 살펴본 바와 같이 기존의 연구들은 거시적인 차원에서 성평등교육의 추진 체계를 살펴보고(배유경, 2015; 김수자, 2019; 최윤정, 2020) 교과교육 속에서 성평등교육이 어떤 내용으로 구성되는지 검토한다(이예슬, 2020; 엄혜진・신그리나, 2020). 그러나 성평등교육이 내실 있게 운영되지 못하는 현실 속에서 체계를 분석하는 것만으로는 성평등교육의 실질적 운영을 파악하기 어렵다. 성평등교육에 관한 다수의 연구가 이루어지고 있지만 실제 현장의 목소리를 담은 연구는 충분히 나오고 있지 않다. 성평등교육을 수행하는 교사들은 어떤 방식으로 교육을 해나가는지(이예슬, 2020), 성평등교육 현장을 혼란시키는 백래시의 형태와 원인이 무엇인지(윤나현, 2022) 분석한 연구는 성평등교육을 수행하는 교육자의 경험을 드러내고 있다. 그러나 학교 성평등교육이 많은 부분 외부강사에게 의존하는 체제 속에서 외부강사인 성평등교육활동가의 경험과 그들의 위치를 제도적 맥락에서 성찰할 필요가 있다. 따라서 새롭게 등장한 주체로서 성평등교육활동가의 의미를 알아보고 그들이 어떤 구조 속에서 성평등교육활동을 이어가고 있는지 살펴보고자 한다.

구체적인 연구질문은 다음과 같다.

첫째, 초・중・고등학교에서 성평등 교육은 어떻게 존재하는가?
둘째, 성평등교육활동가는 누구이며 이들은 어떠한 사회적 배경 속에서 등장했는가?
셋째, 성평등교육활동가의 경험은 어떠한 사회적・제도적 맥락 속에서 만들어지는가?
넷째, 성평등교육활동가가 성평등교육을 수행하면서 겪는 어려움과 긴장은 무엇인가?

2. 연구방법

1) 문헌연구

이 연구는 성평등교육활동가의 경험이 놓이는 사회적, 제도적 맥락으로서 한국의 성평등교육 정책의 배경과 변화를 살펴보기 위해 문헌연구를 실시했다. 문헌연구는 심층면접 이전 단계부터 심층면접 이후 논문을 집필하는 전 과정에서 이루어졌다.

문헌연구는 크게 세 부분으로 구성되었다. 첫 번째로 선행연구 검토로서 성평등교육의 정책적 배경과 변화에 대한 연구들을 살펴보았으며, 두 번째로 성평등교육 내용과 성평등교육활동가의 경험을 분석하기 위한 이론적 자원으로서 페미니스트 페다고지 실천에 대한 연구들과 페다고지와 사회운동의 관계에 대한 연구를 살펴보았다. 마지막으로 성평등교육의 운영체계를 살펴보고자 관련 법령과 제도, 제도화 과정 등을 검토하였다.

2) 현상학적 연구

이 연구는 실제 학교 현장에서 성평등교육을 하면서 자신을 강사가 아

니라 성평등교육활동가로 규정하고 있는 사람들의 경험을 읽어내기 위하여 현상학적 연구 방법을 채택하였다. 현상학적 연구는 하나의 현상에 대한 여러 개인들의 체험(lived experience)의 공통적 의미를 기술한다(Creswell, 2013). 즉 주체들이 사회 현상을 경험할 때 어떤 방식으로 의미를 부여하고 그것에 대해 어떻게 해석하는지 알아보기 위한 연구 방법이다. 현상학은 인간의 체험과 의미에 대해서 주목하면서 세계에 대한 우리의 앎에 집중한다. 그 앎이란 고정적이거나 객관적인 것이 아니며, 우리는 체험을 통해서 우리가 살고 있는 세계의 양상을 확인할 수 있게 된다(이근호, 2007;5). 현상학적 연구에서 중요한 태도는 일상적이고 관습적인 태도에서 이루어지는 앎과 이해를 자명한 것으로 보지 않고 면밀히 검토하는 것이다.(Manen, 2001; 3).

따라서 현상학적인 접근은 성평등교육활동가의 경험을 분석하기에 적절하다고 생각하였다. 성평등교육활동을 사회현상으로 보고, 현장의 눈에서 착종된 구조와 갈등의 양상을 살펴보고 이들이 만들어가는 성평등교육의 내용을 살펴보고자 하였다. 또한 이들의 경험이 만들어지는 과정과 그 경험의 사회적 의미를 살펴봄으로써 성평등교육활동가의 정체성은 무엇인지 분석하고자 하였다. 이를 위하여 성평등교육활동가들의 경험에 직접 다가가고자 심층면접을 자료수집 방법으로 채택하였다.

여기서 밝혀둘 것은 서두에서 서술했듯이 연구자는 연구대상으로 설명한 사람들과 같은 위치에 있는 사람이다. 그렇기 때문에 이들이 말하는 내용에 대해서 쉽게 이해할 수 있고 깊이 다가갈 수 있다는 장점이 있었다. 그러나 연구자의 주관적인 함정에 빠질 수 있기 때문에 최대한 면접 과정이나 면접 자료의 분석에 있어서 객관적인 태도를 유지하고자 노력을 하였다.

3) 심층면접 과정

이 연구는 성평등교육활동가의 경험을 탐색하고 성평등교육활동에서의 어려움과 의미를 그들 스스로의 관점에서 드러내며, 이들의 경험을 사회

적 맥락 속에서 해석하고자 한다. 그 경험을 경유하여 성평등교육정책의 함의를 드러내고 더 나은 성평등교육을 위한 실천 방안을 모색하고자 한다. 이를 위하여 성평등교육활동을 하는 이들의 경험을 직접 들어보는 것이 필요하다고 판단하였고, 따라서 심층면접을 진행하였다.

심층면접은 특정 연구 질문이 있는 연구자가 연구 참여자와 만나서 연구 질문에 관한 소주제를 토대로 대화를 하며 연구 참여자에 대한 이해를 높이고, 대화를 통한 상호작용을 거치면서 새로운 내용과 의미를 생산하는 사회적 만남의 과정이다(김혜경, 2018:205). 특히 페미니스트 질적 연구는 여성의 관점에서 새로운 연구 질문을 도출하고 전반적인 사회변화와 사회정의에 기여하기 위해(Hesse-Biber, 2007: 4) 심층면접을 유용하게 활용해왔다.

심층면접의 목적은 성평등교육활동가의 학교 성평등교육 경험을 듣는 것이었다. 어빙 세이드먼(Irving Seidman, 2006)은 심층면접의 핵심이 타인의 생생한 경험과 그 경험이 의미하는 바를 이해하려는 시도에 있다고 강조한다. 세이드먼에 따라 성평등교육활동가가 성평등교육을 하는 과정에서 무엇을 어떻게 경험하고 있으며 이 경험의 사회적, 정책적 함의가 무엇인지 이해하고자 했다.

성평등교육활동가의 경험을 분석하기 위해 성평등교육활동을 하고 있으며 스스로를 성평등교육활동가라고 생각하는 사람을 대상으로 심층면접을 진행하였다. 면접 참여자는 지인을 통해 소개받거나 연구자가 함께 근무했던 사람들에게 직접 제안했으며 총 12명의 면접 참여자를 선정하였다. 2022년 1월부터 6월에 걸쳐 1~2회 심층면접이 진행되었다. 대면면접을 원칙으로 하였으나 코로나 감염증 상황에 따라 대면 면접이 어려운 경우 화상 면접을 시행하였다. 심층면접은 면접 참여자의 집, 사무실 또는 근방의 회의실에서 이루어졌으며 평균 1시간~2시간 동안 진행되었다. 면접 참여 전 인터뷰에 대한 설명과 동의서 그리고 개인정보 수집 안내 관련 서류를 전송하여 사전에 동의서를 받은 후 면접하였다. 반구조화된 질문지를 바탕으로 면접 참여자의 성평등교육을 하게 된 계기, 성평등교육활동의 의미, 성평등교육 내용과 관련한 경험, 성평등교육 방

식과 관련한 경험 등을 질문했다. 면접 참여자의 동의를 받아 심층면접 내용을 녹음하고 녹취록을 작성했으며 면접 당시 메모와 녹취록을 함께 분석했다. 연구 참여자의 경험을 보충 설명할 수 있는 자료로서 학교 성평등교육 담당교사와 주고받은 메일, 교육 참여자의 교육 만족도 평가서 등을 활용하였다. 면접 참여자의 특성은 [표 2]와 같다.

[표 2] 면접 참여자의 특성

참여자	연령	성별	주로 강의하는 학교	경력	소속(위촉) 단체[7]
A	30대 초반	남	중학교	2년	성문화센터, 페미니즘단체
B	30대 초반	여	중학교	10년	성교육단체
C	30대 중반	여	중학교	7년	페미니즘단체
D	40대 초반	여	중학교	16년	성문화센터
E	30대 초반	남	초등학교	2년	성문화센터
F	40대 중반	여	초등학교	10년	성문화센터
G	40대 초반	여	중학교	5년	-
H	30대 중반	여	중학교	4년	-
I	30대 초반	여	중학교	11년	성교육 기업
J	30대 후반	여	중학교	3년	성문화센터
K	30대	여	초등학교	3년	페미니즘단체

	초반				
L	50대 초반	여	중학교	14년	성문화센터

7) 성평등교육활동가의 소속 형태는 다양하다. 성문화센터 등의 교육기관에서 정규직원으로서 교육 활동을 하는 활동가와 강사로 위촉을 받아 교육활동을 하는 활동가, 시민단체의 활동가로서 교육을 의뢰받아 교육활동을 하는 강사가 있다. 편의상 '소속(위촉)'으로 명시하였다.

제 2 장 학교 성평등교육의 역사와 성평등교육활동가

이 장에서는 국가 주도의 학교 성평등교육이 어떻게 위치해 있으며 어떤 방식으로 운영되고 있는지 검토한다. 그리고 각종 성평등 관련 교육을 수행하는 주요한 주체인 성평등교육활동가는 누구이며, 어떠한 맥락에서 등장했는지 살펴본다. 앞선 연구들이 학교 성평등교육의 제도적 문제로 가장 자주 지적하는 것은 명시적인 성평등교육의 부재와 성평등 관련 교육 간의 분절이다. 현재 교육과정 안에서 '성평등교육'이라는 이름으로 시행되는 교육은 없지만 성평등 가치와 관련 지식을 전달하는 교육들이 여러 이름으로 시행되고 있다. 가장 대표적으로 폭력예방교육, 성교육, 양성평등교육으로 세 가지이며, 각 교육별로 법적 근거와 추진 내용 및 관리 체계가 모두 상이하다. 각 교육들이 어떻게 학교 성평등교육으로 자리 잡게 됐으며 실제 운영 내용과 방식의 문제점은 무엇인지 고찰해보고자 한다.

제 1 절 학교 성평등교육의 역사와 운영

1. 1960년대~2000년대: '순결교육'에서 (양)성평등교육으로

학교 성교육은 성평등교육이 시행되는 중요한 통로 중에 하나이다. 그러나 처음부터 성교육이 성평등의 가치를 전달할 수 있었던 것은 아니다. 1950년대 정결교육이란 이름으로 시작된 교육은 학교에서 성을 이야기할 수 있는 거의 유일의 교육이었다. 1960년대 급격한 인구 증가로 50년대의 '미풍양속 계승'을 위해 시행했던 정결교육(김정옥, 2001)은 '순결교육'으로 전환되었다. 이후 학교는 꽤 오랜 기간 '순결교육'

을 유지해왔다. 그 명칭이 항상 ‘순결교육’인 것은 아니었지만 보호주의적 성으로 청소년의 성을 억압하고 성적실천을 금지하는 방식의 교육이 시행되어왔다. 1978년 교육부에서 발간한 ‘순결 교육 자료’는 성적실천을 하는 청소년의 생활지도와 여학생의 순결을 강조하는 내용을 담고 있다(김성애, 2000; 오영희 외, 2006 재인용). 공식적으로 공교육 안에서 ‘성교육’이 쓰이기 시작한 것은 1982년 교사용 ‘초·중·고 학급지도를 위한 성교육 지침서’를 발간하면서 부터다. 그러나 해당 지침서의 내용은 구체적인 성지식이나 개념을 담기보다 성교육에 대한 규범적인 내용만 있어 전면적으로 실시하기에는 미흡하였다(오영희 외, 2006). 이후 교육과정 개정마다 성교육에 대한 언급이 있었지만 전면적으로 성교육을 시행하거나 구체적인 교육내용을 확립하지는 않았다. 성교육의 교육 방향과 세부적 내용이 마련된 것은 교육인적자원부가 2000년을 ‘성교육 원년의 해’로 지정하고 학교 성교육 기본계획을 수립하면서부터이다(김수자, 2019: 12). 2001년에는 ‘학교 성교육 활성화 지침’을 개발하여 학교에 보급하였다. 해당 지침에는 연10시간 이상의 성교육을 실시하도록 권장했지만 성교육 시수에 대한 구체적인 규정은 없었다. 학교재량에 맡겨진 성교육 지침은 유야무야한 지침이 되었다. 2007년 학교보건법의 개정으로 비로소 학교 성교육의 법적 근거를 마련하였다. 학교보건법 제9조와 제9조의2를 통해 성교육을 실시하고 그 시간과 운영에 대한 사항을 정하도록 명시하였다.

‘순결교육’에서 시작하여 성교육에 이르기까지의 발전에는 여러 정치적 배경이 있다. 1990년대 확보된 정치적 개방성은 여성폭력추방운동 확장의 정치적 기회구조로 작동했다. 1990년대부터 본격적으로 시작된 반성폭력운동은 여성폭력의 문제를 사회적 문제로 드러내고 성범죄 심각성을 알렸다. 1994년 「성폭력범죄의 처벌 및 피해자보호 등에 관한 특례법」을 시작으로, 1997년 가정폭력 관련 법, 1999년 성희롱 관련 조항 신설하는 등 법 제정운동이 성공을 이루었다. 당시 법제정 운동은 여성폭력을 국가적으로 해결해야 할 문제로 인식을 바꾸었다. 이러한 움직임은 성교육 정책화의 담론적 기회가 되었다. 1993년 6차 교육과정에서 성

교육 지도자료를 발간하여 배부했는데, 당시 지도자료 발간사에서 성범죄와 성피해의 심각한 현실을 짚으며 성교육의 필요성을 설명한다(공세권 외, 2000).

괄목할만한 정치적 환경의 변화 중 하나는 1998년 '여성정책담당관' 제도의 도입이다. 교육부를 포함한 6개 정부 부처에 여성정책담당관실을 설치하는 것으로 시작된 이 제도는 정부부처 간의 장벽을 넘어 성주류화 실행의 기반이 되었다(한국여성단체연합, 2017: 84). 교육부의 여성정책담당관실은 성차별적 교육내용 개선, 여학생의 진로 및 직업교육, 성폭력 예방교육에 관한 정책을 체계화하였다(김수자, 2019). 이후 1999년 교육부는 7차 교육과정의 교육정책의 기본 방향을 '여성의 실질적 교육기회 확대 및 양성평등교육 이념의 확산'(남승희, 1999)으로 설정하였다. 중점 과제로 교육과정의 성차별적 내용 개선, 양성평등교육의 이념 확산, 학교 성교육 활성화 등을 추진하면서 교육과정 내 성평등교육이 시작되었다. 당시에 '양성평등' 용어를 적극적으로 사용하였으나 최근의 용례와는 다르게 사용되었다. 최근 양성평등담론과 같이 이원적 성별구성을 유지하려는 시도를 함의하기보다 '민주적 인권사회'를 위해 사용된 정책적 언어였으며(이진옥, 2018) 성평등 가치를 담은 단어로 사용되었다. 7차 교육과정에서 교육내용 상의 성차별적인 영역을 성평등의 관점에서 수정하고, 사회, 도덕, 체육, 국어 등 일부 교과목 관련 단원에 성평등의 의미와 가치를 다루면서(엄혜진・신그리나, 2019) 학교 성평등교육이 본격적으로 시작되었다. 2000년 신설된 「교육기본법」의 제17조의2 '남녀평등교육의 증진'은 남녀평등교육심의회 설치에 관한 법적 근거가 되었다. 교육과정에서 성평등교육을 보다 적극적으로 시행하는 기틀이 되었다. 이후 2007년 범교과학습의 확대로 양성평등교육이 추가되어 학교 성평등교육이 확립될 가능성을 기대할 수 있었다. 그러나 2008년 보수정부의 집권은 여성정책기본계획을 일방적으로 수정하고 교육부 여성정책담당관실과 남녀평등교육심의회를 폐지시켰다. 기존 전담부서가 사라지고 성평등교육과 관련된 중앙 지원 기능이 유명무실해졌다(김수자, 2019: 18). 성평등교육은 담당부서 없이 정책의 공백을 표류하는 상태에 놓인

것이다. 2015년 「양성평등기본법」의 시행은 성평등교육 내실화의 시작이 될 수 있을 것처럼 보였지만, 여전히 성평등교육의 명확한 추진 체계가 마련되지 않았다. 「양성평등기본법」제36조[8]는 양성평등교육의 법적 근거가 되지만 학교는 의무교육 주체도 아니고 실적 관리 체계도 없어서 철저히 학교의 재량에 맡겨진 상황이다.

한편 성교육은 2007년 「학교보건법」의 개정으로 15시간의 의무교육시간을 확보했지만 관련교과와 창의적 체험활동 시간을 활용 가능하게 하여 성교육을 단독적으로 15시간 실시하는 학교는 많지 않다. 또한 지금까지의 성교육 지침으로는 성교육을 통한 성평등교육의 가능성을 확인할 수 없다. 오히려 2015년 교육부가 개발한 「학교성교육표준안」이 "청소년의 성문화 현실을 무시한 금욕 강요, 성차별을 강화, 소수자 배제" 등의 이유로 지탄을 받고 있다(한국여성의전화, 2015). 여성단체와 성교육단체들[9]은 국가 수준의 성교육 표준안을 "한국 성교육의 퇴보를 가져온"것이라고 비판하며 포괄적인 내용을 담은 성교육표준안을 새로 발간할 것을 요구하고 있다.

종합하자면 교육정책에서 성평등을 다루기 시작한 것은 1990년대부터라고 할 수 있다. 당시 민주화 이후의 정치적 개방성의 확보는 여성폭력추방운동이 확대되는 정치적 기회구조가 되었다. 여성운동에 우호적인 정치적 배경은 여성폭력 문제의 가시화와 관련 법 제·개정이라는 성과를 이끌었다. 이러한 정치적 기회구조와 여성운동의 성과는 학교 성교육 발전에 기틀을 마련했다. 성범죄를 사회구조적 문제로 인식하게 되면서 성범죄 예방과 기타 성 문제를 다루는 성교육 지침서가 개발·보급되었다.

---

8) 「양성평등기본법」제36조의 1.국가와 지방자치단체는 가정에서부터 양성평등에 관한 교육이 이루어지도록 노력하여야 한다. 2.국가와 지방자치단체는 「교육기본법」에 따른 학교교육에서 양성평등 의식을 높이는 교육이 실시되도록 노력하여야 한다.

9) 한국청소년성문화센터협의회(전국 59개소의 청소년성문화센터)와 전국성폭력상담소협의회(전국 124개소의 성폭력상담소)를 포함한 17개의 단체가 연합하여 '포괄적 성교육 권리 보장을 위한 네트워크'(이하 포성넷)를 결성하였다. 이들은 국가 수준의 학교 성교육 표준안의 폐지와 포괄적 성교육의 시행을 목표로 성명서 발표, 교육부 질의, 시위 등을 이어나가고 있다.

성주류화 전략 역시 학교 성평등교육 정책 변화를 견인하였다. 교육부 여성정책담당관의 설치는 교육과정 내 성평등이 편입되는 핵심적인 과정이었다. 그러나 이후 정치적 기회구조가 변화하면서 성평등교육 전담부서가 폐지되고 학교 성평등교육 추진 체계가 동력을 상실하게 되었다(조자경, 2017: 26).

2. 2000년대~2010년대: 폭력예방교육의 제도화와 그 한계

학교 성평등교육에서 큰 축을 이루는 것은 단연 폭력예방교육이다. 폭력예방교육은 성폭력예방교육, 성희롱예방교육, 성매매예방교육, 가정폭력예방교육을 아울러 부르는 정책용어이다. 2014년 「양성평등기본법」의 개정으로 개별 교육을 성평등 관점에서 통합 실시할 수 있게 되면서 폭력예방통합교육 관리 제도가 체계화되었고 이른바 4대 폭력예방교육, 또는 폭력예방교육이 정책용어로 자리 잡게 되었다. 폭력예방교육이 의무화되기 이전에 1995년 「여성발전기본법」에서 양성평등교육 시행의 법적 근거가 먼저 마련되었지만 "학교교육에 있어서 남녀평등이념을 고취하고 여성의 교육기회를 확대"해야 한다고만 명시되어 있었다. 「양성평등기본법」으로 개정된 현재도 학교 양성평등교육은 권장사항이며 실적 보고 체계도 갖추어 있지 않다.

폭력예방교육은 개별 교육마다 교육주체와 교육의무대상이 조금씩 다르지만 대부분 공공기관과 학교 등을 그 교육대상으로 삼고 있으며 최근 들어 일반시민으로까지 확대되고 있다. 그 중에서 학생을 교육의무대상으로 하는 교육은 성폭력예방교육, 성매매예방교육, 가정폭력예방교육이다. 각 교육별로 근거법과 도입 시기는 상이하다. 2004년 「성매매방지 및 피해자보호 등에 관련 법률」에서 성매매예방교육을 도입하고 2006년 「가정폭력방지 및 피해자보호 등에 관한법률」에서 가정폭력예방교육을, 2010년 「성폭력방지 및 피해자보호 등에 관한 법률」에서 성폭력예방교육을 명시하면서 학교에서 폭력예방교육이 의무적으로 시행되기 시작했다.

법제화된 폭력예방교육을 통해 성평등한 인식 제고 및 안전한 사회문화를 조성(여성가족부, 2022)하려는 시도는 긍정적이다. 그러나 제도화과정에서 알 수 있듯이 각 교육이 개별적으로 분산되어 실시되고 있으며 학교 안에서 교육대상도 상이하다. 성폭력예방교육과 가정폭력예방교육은 초・중・고등학교 모두 교육의무대상으로 하는 반면에서 성매매예방교육은 중・고등학교만 교육의무대상으로 삼고 있다. ‘폭력예방교육을 통해 성평등한 인식 제고’라는 통일된 목표와 다르게 분산된 교육은 개별 폭력이 모두 젠더에 기반한 폭력이라는 공통점을 이해하기 어렵게 만들고 ‘폭력’에 초점을 둔 범죄 예방교육으로 변모해 가고(최기자, 2022: 147)있다. 동시에 교육 내용의 중첩성이 문제로 지적되기도 한다. 성교육까지 포함한 각 교육의 차이와 특성을 이해하지 못하는 학생들에게는 젠더 관련 교육들이 다양한 이름으로 중복 교육되는 것으로 이해되고 있다(최윤정 외, 2021). 2014년 「양성평등기본법」의 개정으로 폭력예방교육이 성평등관점에서 통합 운영될 수 있는 근거가 마련되었지만, 개별 교육을 연 1회 이상씩 실시해야 하는 것은 동일하다. 통합 운영이란 개별 폭력을 설명하기 전 젠더 위계 구조를 다루는 총론을 설명하여 내용의 중첩성을 해결하고자 하는 시도이다. 그러나 실질적으로 학교 현장에서 개별 교육을 각 한 시간씩 진행하여 세 시간을 할애하는 일이 드물다.

그럼에도 폭력예방교육이 학교 성평등교육의 중심축으로서 의미 있는 이유는 각 교육의 근거법이 성평등교육으로서의 정당성을 부여하고 있다는 점 때문이다. 각 근거법의 시행령은 ‘성인지 관점’에서 교육을 시행하여야 한다고 명시한다. 여성가족부 「폭력예방교육 운영안내 지침」 역시 성평등 관점에서의 폭력예방에 관한 내용을 포함하여야 한다고 안내한다. 학교 안에서 명시적인 성평등교육이 부재한 상황 가운데 성평등 내용을 전달할 수 있는 유일의 통로인 것이다.

그러나 일각에서는 실제 교육 내용이 성평등 가치를 충분히 전달하고 있는지, 젠더 위계 구조를 드러내고 있는지 의문을 제기한다. 최기자(2021)는 폭력예방교육이 사법적 개념과 판단이 교육을 지배하고 젠더 위계 구조 성찰에 실패했다고 지적한다. 예컨대 성희롱예방교육 표준 강

의안을 살펴보면 성희롱이 조직 내 ‘권력’ 문제라는 것에 집중한 나머지 ‘젠더 권력’을 놓치고 보편적인 직장 내 직급 간 권력의 문제로 한정하고 있다. 이렇게 ‘젠더’가 삭제된 채 그 정책용어와 같이 ‘폭력예방’만 남은 교육이 될 위험을 안고 있다. 1980년대 후반부터 2010년대까지 지난한 여성운동의 성과로 법제화된 폭력예방교육이 그 목적과 달리 오히려 젠더 문제를 가리는 자가당착에 놓여있다. 교육을 통해 성차별적 구조와 개인의 의식을 변화시킬 수 있다는 믿음은 페미니즘의 기획(최기자, 2022: 176)이었지만, 현재 폭력예방교육 제도는 시행령이 명시하는 ‘성인지 관점’을 충분히 포함해야 할 과제를 갖고 있다.

폭력예방교육의 제도화는 여성운동의 놀라운 성과이다. 동시에 학교 성평등교육의 핵심적인 수단으로 기능한다. 그러나 분절된 폭력예방교육은 교육대상의 교육 피로도를 높이고 젠더 위계 구조로 인해 발생하는 여성폭력의 공통적 특징을 이해하지 못하게 한다는 한계를 갖는다. 현재 학교에서 시행되는 성평등 관련 교육을 비교 정리하면 아래와 같다.

[표 3] 학교 성평등 관련 교육 비교

구분	성매매예방교육	성폭력예방교육	가정폭력예방교육	성교육
도입	2004년	2010년	2006년	2000년
근거법	「성매매방지 및 피해자보호 등에 관한 법률」제5조	「성폭력방지 및 피해자보호 등에 관한 법률」제5조	「가정폭력방지 및 피해자보호 등에 관한 법률」제4조의3	「학교보건법」제9조 「교육기본법」제17조 2의
소관부서	여성가족부			교육부
교육대상	-교직원 -중·고등학생	-교직원 -초·중·고등학생	-교직원 -초·중·고등학생	-초·중·고등학생
교육횟수	연간 1회, 1시간 이상	연간 1회, 1시간 이상	연간 1회, 1시간 이상	연간 15시간 이상
실적보고	예방교육 실시 결과를 다음연도 2월말까지 여성가족부장관에게 제출			-
비고	성평등 관점에서 통합운영 가능			관련교과와 창의적 체험활동 시간 활용 가능

3. 2010년대 이후: 정치적기회구조와 학교 성평등교육의 장 재구성

성평등교육과 관련한 정책 추진 체계는 젠더와 관련한 사건이 발생할 때마다 크고 작은 변화를 겪는다. 변화의 배경에는 최근 숨 가쁘게 일어난 일련의 젠더 이슈들이 있다. 변화의 시작으로 지목할 수 있는 것은 단연 2015년 페미니즘 리부트다. 2010년대 중반 이후 페미니즘은 한국사회의 대중적 화두가 되었다(오혜진, 2019:2). 페미니즘의 대중화는 그 시기에 발생한 젠더 위계와 관련한 일련의 사건들을 강력하게 문제제기 하는 동력을 제공했다. 또한 성평등 실현에 대한 요구는 성평등교육에 대한 요구로 이어졌다. 특히 2015년대 이후부터 발생한 여러 사건들, 특히나 미투운동과 n번방 사건은 성평등교육의 중요성을 일깨우면서 학교 성평등교육 현장의 환경을 바꾸었다.

2016년에 발생한 강남역 여성혐오 살인사건은 10대, 20대 여성들을 중심으로 하는 새로운 페미니즘 운동의 계기가 되었다. 디지털 공간을 중심으로 진행된 페미니즘 운동은 대중문화와 일상 속에 만연한 '여성혐오' 콘텐츠에 대한 문제제기, 트위터 해시태그 운동 등 다양한 형태로 전개되었다(김보명, 2018). 이러한 디지털 액티비즘은 10대들을 페미니즘 실천의 주체로 이끌었다. 10대들의 페미니즘 운동 참여는 2018년 스쿨미투운동이 전개되는 중요한 자원으로 동원되었다. 페미니즘 리부트와 당시의 페미니즘 실천의 흐름은 스쿨미투운동의 기회 집합이 된 것이다. 스쿨미투는 학교 성평등교육을 활성화하였다. 최윤정 외(2019)의 연구에 따르면 2018년 스쿨미투 사건 이후, 17개 시도교육청 중 58.8%인 10개 교육청에서 성평등 계기교육을 실시한 것으로 나타난다. 당시 잇따른 스쿨미투 고발에 교육부는 '교육분야 성희롱·성폭력 근절대책 추진현황과 향후계획'을 발표했다. 해당 계획에서 밝히는 6대 핵심 영역 중 하나는 '예방교육'이다. 세부 내용은 대부분 교원, 학교 관리자에 대한 양성평등교육, 성범죄예방교육으로 구성되어있다.

2015년 이후 학교 성평등교육의 변화 중 가장 두드러지는 것을 뽑자면

디지털성폭력예방교육의 도입일 것이다. 디지털성폭력예방교육 도입 배경에는 불법촬영 문제를 중심으로 변화한 성평등 운동이 있다. 2016년 '소라넷 폐지운동'[10]은 불법촬영의 충격적인 현실을 고발하였다. '소라넷' 뿐만 아니라 국내 포르노 사이트에 유통되고 있는 영상물들 중 상당수가 불법적으로 촬영된 성관계 영상이라는 점과, 길거리나 화장실 등 일상의 공간에서 자행되는 상습적인 불법촬영 등의 문제를 가시화했다(박영민・이나영, 2019: 3). 정부는 2017년 디지털성범죄 피해 방지 종합대책을 수립하고 4대 추진전략 중 하나로 디지털 성범죄 예방교육을 설정했다. 그 전략에 맞추어 여성가족부 폭력예방교육자료 디지털성범죄 예방교육 자료가 개발되었고, 2018년 여성가족부 「폭력예방교육 운영안내 지침」에 불법촬영 내용이 포함되었다.

2019년 후반 n번방 사건의 발생은 디지털성범죄 문제의 심각성을 공유하는 데 불을 붙였고 디지털성폭력예방교육을 확산시켰다. n번방 사건은 두 가지 관점에서 성평등교육의 외부적 환경을 변화시켰다. 첫 번째는 디지털성폭력예방교육 필요성의 대중적 공감대를 확보한 것이다. 두 번째는 n번방 사건을 통해 성매매의 근본적인 원인으로서의 '성착취'를 정의한 것이다. n번방 사건이 '텔레그램 성착취사건'으로 이름 붙여지면서 '성착취'의 개념을 알리는 계기로 작동했다. 이러한 외부적 환경의 변화와 21대 총선은 n번방 사건을 중심으로 한 성평등 운동에 핵심적인 정치적 기회구조로 작동하였다. 파편화된 정당과 비고정적인 선거결과는 사회운동조직의 저항 가능성에 중요한 기반이 된다(Kriesi, 2004). 당시 결성된 '텔레그램 성착취사건 공동대책위원회'는 국민적 관심이 쏠린 기세를 몰아 정치 체계를 적극 활용했다. 각 당별 21대 총선의 '아동・청소년 성착취 예방 공약 보도자료'를 작성하여 정당을 압박하고 국회에 해결대책과 관련 법안 개정에 대하여 질의하였다. 그 결과 디지털성범죄와 관련한 여러 법률[11]이 개정되었다. 이러한 사회적 환경의

10) 100만명이 넘는 회원을 보유했던 '소라넷'은 불법촬영물이 공유되고 강간모의 참여자들 모집하는 등 여성 대상 범죄가 발생하는 사이트였다. 강간모의, 불법촬영 등으로 논란이 되었지만 수사가 진척되지 않았고 이는 '소라넷 폐지운동'의 촉발점이 되었다.
11) 성폭력범죄의 처벌 등에 관한 특례법, 아동・청소년 성보호에 관한 법률, 정보통신망

변화는 학교 폭력예방교육도 변화시켰다. 2020년 여성가족부 「폭력예방교육 운영안내 지침」에서 디지털성폭력을 포함시키기 시작했고, 여성가족부와 일부 시도교육청은 디지털성폭력예방교육 사업을 시행했다.

한편 페미니즘 리부트 이후 성평등 교육에 대한 요청이 증대하면서 성교육표준안에 대한 지적이 더욱 거세졌다. 앞서 교육부는 2015년 국가수준 성교육표준안을 개발·보급했다. 그러나 성별고정관념을 재생산하고 성폭력 피해자에게 책임을 전가하는 경향성을 노출시키고 있다는 점(조자경 외, 2017: 26)과 다양한 가족의 형태와 성소수자 인권을 배제한다는 점에서 거센 비판을 받았다. 이후 교육부는 몇 차례 수정했지만 수정 후에도 여전히 성평등 관점과 지향해야 할 가치를 제대로 반영하지 못하고 있다는 비판에 직면했다(이수연 외, 2016). 2017년 결집된 연대체 '포괄적성교육권리보장을 위한 네트워크'(이하 포성넷)은 지금까지도 학교 성교육표준안의 전면 폐기와 성평등과 인권에 기반한 성교육으로의 변화를 요구하고 있다. 포성넷의 활동에 대립하여 '동성애·동성혼 개헌 반대 국민연합회'는 학교 성교육표준안의 유지와 "동성애 옹호 교육"중지를 요구하는 시위를 벌였다. 이렇게 학교 성평등교육이 동성애 혐오 담론과 대립구도에 놓였다.

이 대립 사이에서 교육부는 명확한 입장을 내놓고 있지 않았지만 '포성넷'의 요구를 수용하지 않는 태도를 보인다. '2019 학생건강증진 기본계획'은 "성교육표준안 적용을 통한 학교교육에서의 체계적인 성교육" 지침으로 발표했으며 "교사 개인의 가치관이 아닌 성교육 표준안에 근거"하여 교육할 것을 유의사항으로 제시한다. 이후로도 성교육 표준안은 유지되고 있었고 '포성넷'은 성명서 발표, 'UNESCO 성교육 가이드라인' 한국어판 홍보 등 더욱 적극적으로 포괄적 성교육을 주장하였다. 그러나 '포성넷'의 요구에 역행하는 변화가 나타났다. '2021년 학생건강증진 정책방향'에서 주목할만한 수정 사항이 변경된다. 추진방향에서 '포괄적' 이라는 용어가 삭제된 것이다. 20년도까지는 추진방향을 '포괄적·체계적' 성교육으로 정하고 있었다. 전년도 추진방

법이 개정되었다.

향과 비교하여 볼 때, 세 개의 추진방향과 그에 대한 7개의 세부 사항 중 ‘포괄적’ 단어의 삭제만 달라졌다. ‘포성넷’은 추진방향 수정에 대하여 질의했지만 답변을 얻지 못하였다. 과연 추진방향의 수정이 ‘포성넷’의 활동 시기와 공교롭게 일치했을 뿐이라고 할 수 있을까? 2021년 ‘포성넷’은 211개의 단체와 연합하여 릴레이 시위를 펼치는 등 적극적인 활동을 개진했다. 그럼에도 성교육 정책의 명쾌한 변화를 발견하지는 못했다. 그러나 괄목할만한 변화는‘2022년 학생건강증진 정책방향’의 성교육 표준안 내용이 삭제된 점이다. 기본방침이었던 “성교육 표준안 적용”을 삭제하고 “발달단계에 알맞으며 체계적인” 교육을 할 것을 기본방침으로 수정하였다. 성교육 표준안 적용에서 벗어났지만 여전히 구체적인 지침을 마련한 것은 아니다. 성평등 가치가 포함된 체계적인 성교육이 필요하다.

살펴본 바와 같이 성평등교육은 합의된 목표나 방향성이 없이 정치 환경에 따라 변화한다. 변화한 학교 현장에 맞추어 새로운 교안을 개발하고 시의성있는 주제를 다루는 것은 “현실을 반영한 실제적인 내용을” (최윤정 외, 2019: 172)포함한다는 점에서 바람직하다. 그러나 성평등교육 정책 추진 체계가 젠더이슈가 발생할 때마다, 그리고 성평등교육 관련 이해당사자들의 요구에 따라 바뀐다는 것은 안정적인 제도적 기반이 없다는 뜻이기도 하다. 제도적 철학 없이 소관 부처의 결정에 따라 언제든 변화할 수 있다. 이러한 변화 속에서 성평등교육이 어떤 방향으로 갈지 알 수 없다는 위험을 읽을 수 있다. 엄혜진・신그리나(2019)는 성평등교육에 대한 교육 당국의 정책적 관심의 깊이와 방향성이 일선 학교와 교육 주체들의 교육에 중대한 영향을 미친다고 할 때, 성평등교육에 대한 제도적 성찰의 부재가 근본적인 문제로 대두된다고 지적한다.

4. 성평등교육 제도와 실질적 운영

성평등교육을 수행하는 주요한 통로인 폭력예방교육과 성교육은 교육

의무화 필요성을 제기한 후로부터 비교적 빠르게 제도화되었다. 그러나 의무교육으로 제도화되었음에도 여전히 내실 있게 운영되지 못하고 있다는 지적이 끊이지 않는다(정해숙 외, 2013; 조영주, 2018; 김수자, 2019). 특히 성평등교육의 제도와 실질의 괴리로 가장 많이 언급되는 것은 교육시수이다. 성교육은 교육 당국의 지침에서 연간 15시간 이상 실시할 것을 정하고 있다. 그러나 2018년 아하!서울시립청소년성문화센터에서 실시한 「성폭력에 대한 청소년 성인식 실태조사」에 의하면 '지난 1년간 받았던 성교육 시간' 질문에 15시간 이상이라 응답한 비율은 전체 2.7%에 불과하다. 2019년 한국여성정책연구원에서 조사한 결과도 다르지 않다. 학생들이 조사 당시 지난 1년간 성평등교육을 받은 시간은 평균 4.1시간이다(최윤정 외, 2019). 교육의무실시 시간이 15시간임에도 성교육이 시행되지 않는 것은 해당 지침에서 관련교과와 창의적 체험활동 시간을 활용할 수 있도록 했기 때문이다. 관련 교과목을 통해 시행한 교육도 포함하도록 하고 있어서 관련 교과목에서 성교육과 관련한 주제만 언급되어도 성교육을 실시한 것으로 보고할 수 있다.

사실 성교육 의무시수 15시간도 결코 많은 시간이라고 할 수 없다. 2020년 기준 최근 5년간 학교 폭력 중 성폭력 건수가 2배 이상 증가했고(「매일경제」, 2020.10.08.) 청소년의 성적실천이 다양해지는 것(이명화, 2013)을 고려할 때 청소년의 요구와 경험을 반영한 실제적인 교육을 진행하기에 역부족한 시간이라고 할 수 있다. 15시간은 유네스코 포괄적성교육 가이드라인에서 말하는 성교육에서 다루어야 할 기본지식과 목표를 제대로 준수할 수 없는 시간이다. 그 시간마저도 지켜지지 않고 있음에도 교과통합형 교육이라는 함정 때문에 성교육 실시계획과 보고에는 15시간을 실시한 것이 된다.

두 번째로 지적하는 제도와 실질의 괴리는 교육 방식이다. 여성가족부의 「폭력예방교육 운영안내 지침」은 효과적인 교육을 위해 소규모 집합교육을 권장하고 있다. 하지만 말 그대로 권장일 뿐이며 어느 정도의 규모를 소규모라고 의미하는 것인지도 알 수 없다. 실적 점검 기준표에 구체적인 내용이 포함되어 있지 않고 소규모 집합교육을 강조하고 있지

도 않다. 교육부의 성교육 방침 역시 “강의식 지식전달 중심교육에서 벗어나 학생들의 활동을 강화하는 다양한 지도방법”을 활용할 것을 권고한다. 그러나 2018년 한국여성정책연구원의 성교육 수요조사에 따르면 84.3%의 학생이 강의식 성교육을 받았다고 응답했다(조영주, 2018). 강의식 교육이 대다수를 차지하는 이유는 참여식 교육을 할 수 있는 여건이 충분히 마련되어 있지 않기 때문이다.

이렇게 학교 성평등교육은 지침대로 운영되고 있지 않다. 실효성 있는 성평등교육을 위해서 구체적인 지침과 관리 체계가 필요하다. 현재로서는 “실적보고 위주의 시간 때우기식”(김수자, 2019)교육밖에 되지 않는다. 현재 시행되는 방식의 성평등교육은 「양성평등기본법」이 말하는 “양성평등 의식을 높이는 교육”으로 기능하지 못한다. 해당 법은 국가와 지방자치단체는 학교교육에서 양성평등 의식을 높이는 교육이 실시되도록 노력하여야 한다고 말하는 바, 현재 국가가 책임을 유기하고 법을 지키지 않고 있다고 할 수 있다.

마지막으로 성평등교육의 제도와 실질적 운영의 괴리로 청소년성문화센터에 대한 지원 체계를 지적할 수 있다. 학교 성평등교육에 가장 연결되어 있는 기관은 단연 청소년성문화센터이다. 청소년성문화센터는 학교와 청소년성문화센터의 설립 목적은 “성교육을 통한 성평등 인식 고취 및 성적 의사결정능력 향상을 통한 위험 예방 및 성적 주체로서 청소년의 성장”(이명선 외, 2012:107)이다. 설립 목적에 따라 교육프로그램이 운영되고 있다. 수요자 중심, 성평등 관점 및 생애주기별 성별 특성을 고려한 전문적 교육프로그램을 운영하도록 운영 지침에 명시하고 있다. 대규모 일회성 교육을 지양하고 소그룹 대상 특성을 반영한 참여형 프로그램을 지향한다. 여성가족부 ‘여성아동권익증진사업 운영지침’에 따른 청소년성문화센터의 운영 방향과 고유 업무는 다음의 표와 같다.

[표4] 청소년성문화센터 운영 방향 및 고유 업무

운영 방향
- 아동·청소년 특성에 맞춘 올바른 성지식 및 정보 제공 - 학부모 및 양육권자 대상 성교육, 가족 참여 프로그램 실시

- 유해환경 밀집 지역, 농어산촌 지역, 취약계층 대상 찾아가는 예방교육 확대 - 장애 아동·청소년 대상 성보호 교육, 장애·비장애 통합 성교육 실시 - 지역사회 내 아동·청소년 성보호 교육 관련 단체·기관의 허브역할 수행 - 지역별 특성에 따라 아동청소년 성보호를 위한 특성화 사업 추진
고유업무
- 체험관 및 이동형 교육장을 활용한 아동·청소년 성교육 및 성폭력예방교육 - 학교, 청소년시설, 아동복지시설, 농어촌 등 취약지역 등 찾아가는 성교육 실시 - 교사, 기관종사자, 양육자 등 성인 대상 성교육 - 지역사회 교육 및 홍보 - 그 밖에 성교육을 위하여 여성가족부 및 시도가 필요하다고 정하는 사항 * 지방자치단체와 협의하여 센터별 지역특성화 사업을 수행할 수 있음

여성가족부의 운영지침은 위 표와 같이 운영 방향과 고유 업무를 정하고 있지만 해당 업무 수행에 대한 지원체계를 갖추고 있지 않다. 해당 운영지침은 인력구성을 5인으로 정하고 있다. 그러나 찾아가는 성교육을 주요한 업무로 수행하고 소그룹 대상특성 맞춤형 교육을 지향하기에 턱없이 부족한 인력이다. 청소년성문화센터의 운영 실태를 조사한 이명선 외(2012)는 인력이 절대적으로 부족한 현실에서 교육의 질을 담보하기 어렵다는 문제를 지적한다. 또한 채용 기준은 엄격함에 비해 사회복지사에 미치지 못하는 인건비 때문에 고용상태의 안정화를 담보할 수 없음이 시급한 문제라고 말한다.

개별 센터들은 교육인력의 부족한 상황 속에서 찾아가는 성교육과 같은 프로그램을 수행하기 위해 내부 강사진 풀을 활용한다. 자체적으로 강사 양성과정을 운영하여 강사로 위촉하여 고유 업무를 소화하고 있다. 강사 양성에 대한 구체적인 지침이나 세부 내용 없이 센터별 재량에 맡겨져 있어서 센터에 따라 교육내용의 적절성과 전문성 확보가 어렵고 인력충원이 해결될 수 없다(이명선 외, 2012:115)는 문제를 갖는다.

아동·청소년 성보호 교육 관련 단체·기관의 허브역할 수행하도록 명시하고 있지만 청소년성문화센터에 대한 적극적인 홍보가 부족하다. ‘아하!청소년성문화센터’의 실태조사에 따르면 학교와 청소년성문화센터가

협력 체계를 구축하기보다 학교는 강의를 의뢰하고 센터는 강사를 단순 파견하는 방식으로 교육이 수행되고 있다(아하!청소년성문화센터, 2007).

정리하자면 미비하게나마 성평등교육 제도가 존재하지만 교육내용, 방식에 대한 구체적인 지침이 없어 현재 성평등교육은 형식적으로만 운영되고 있다. 또한 효과적인 교육을 위해 필요한 인력 및 예산 지원이 충분히 이루어지고 있지 않은 상황이다.

제 2 절 성평등교육활동가의 탄생배경

1. 성평등교육 주체의 다변화

학교 성평등교육이 다양한 이름으로 시행되는 것처럼 다양한 주체에 의해 실시되고 있다. 성평등교육의 수행 주체를 크게 세 집단으로 나누어 설명할 수 있다. 정부와 시민단체 그리고 민간사업자로 구분된다. 정부 주도의 성평등교육을 수행하는 곳은 한국양성평등교육진흥원과 청소년성문화센터 그리고 서울시성평등활동지원센터이다.[12] 여성단체를 포함한 시민단체에서도 성평등 교육 사업을 운영하고 있다. 한편 미투운동, n번방 사건 등으로 성교육의 중요성이 부각된 이후 성교육 관련 민간사업이 생겨나기 시작했다.

각 집단이 주력하는 교육은 각기 다르다. 양성평등교육진흥원은 폭력예방교육을 주요한 사업으로 삼고 있으며 청소년성문화센터는 청소년 성교육을 담당한다. 여성단체는 반성폭력교육과 성인지교육을, 민간사업은 전연령을 아우르는 성교육 또는 각 기업별로 주요 대상 연령별 성교육을 수행하고 있다.

여성가족부는 폭력예방교육 주무부처로서 전문강사 양성 및 관리체계를

12) 한국여성인권진흥원과 각 시도의 여성정책연구기관도 교육사업을 운영하고 있다. 두 기관은 학교 대상의 교육보다는 여성폭력방지기관 또는 일반시민을 대상을 중점으로 교육 사업과 강사양성과정을 운영한다.

갖고 있다. 폭력예방교육 관련 법령[13]에서 여성가족부는 성폭력 등 폭력예방교육을 효과적으로 실시하기 위하여 전문강사를 양성하여야 하며, 전문강사 양성 등의 업무를 수행하고 지원하기 위한 기관을 설치·운영할 수 있다고 명시하고 있다. 전문강사 양성은 중앙전담기관으로 지정된 한국양성평등교육진흥원(이하 양평원)에서 실시되고 있다. 양평원은 폭력예방교육 전문강사 양산의 대표적인 기관이다. 매년 폭력예방교육, 양성평등교육, 성인지교육 등의 전문강사양성 사업을 운영하고 양성 프로그램에 통과한 자들을 전문강사로 위촉한다. 여성가족부의 예방교육통합관리 제도는 폭력예방교육 실적을 받아 매년 부진기관을 설정하는데, 실적관리 제도에서 '전문강사에 의한 교육'이 교육방법 중 최고점에 해당한다. 최고점을 적용받고자 하는 경우 양평원 위촉강사에 의해 교육이 수행되어야 한다.

그러나 반드시 양평원으로부터 위촉된 강사만 폭력예방교육 강의활동을 할 수 있는 것은 아니다. 누구든지 관련 법령 또는 동 지침에서 정한 교육에서 정한 교육의 방법 및 내용에 위배되지 않는 범위에서 교육활동을 할 수 있다. 전문강사가 아니지만 폭력예방교육활동을 하는 사람들을 일반강사라고 부른다. 여성가족부의 전문강사 양성 및 관리체계가 일반강사의 교육활동도 허용하고 있기 때문에 시민단체를 포함한 민간영역에서 다양한 교육프로그램을 운영하고 있다. 주로 여성단체와 기타 사회교육기관이 참여하고 있으며, 이들은 공공부문과 젠더거버넌스 형식으로 결합되어 있기 때문에 교육사업에 있어서 공공과 민간을 엄밀하게 구분하기 어려울 정도로 상호협력관계를 유지하고 있다(배유경, 2015: 53). 교육사업을 운영하는 비영리단체들은 때때로 정부의 프로젝트를 수탁하여 성평등교육을 운영하기도 한다.[14]

최근 페미니즘이 재부상하고 성교육에 대한 관심이 증가하면서 민간 성교육 기업이 늘어나고 있다. 일부 민간 성교육 기업은 공교육 내의 성

---

13) 「성폭력방지 및 피해자 보호 등에 관한 법률」제5조, 「성매매 방지 및 피해자보호 등에 관한 법률」 제5조, 「가정폭력 방지 및 피해자보호 등에 관한 법률」 제4조

14) 「성폭력방지 및 피해자 보호 등에 관한 법률」제5조의2 ②여성가족부장관 또는 시·도지사는 지원기관의 운영을 대통령령으로 정하는 기관이나 단체에 위탁할 수 있다

교육이 미진함을 부각시키며 개별 성교육을 홍보한다. 즉 이들은 성범죄의 불안을 사업을 확장시킬 기회구조로 삼고 있다. 학부모의 불안에 따라 만들어진 성교육 시장이 확대되고 있다. 또한 내부 강사진의 교원자격증이나 교직이수 여부를 강조함으로써 '가르치는 자'로서의 정체성을 강조하고 있다. 이는 운동과 교육의 관계성을 고민하는 여성단체의 교육사업과 구별된다. 민간 성교육 기업의 사업 운영 방식에 대한 지적도 적지 않다. 성범죄에만 초점을 맞춰 성교육을 "예방주사"로 여기는 것과 공공영역과 사교육을 경쟁구도에 진입시키는 것은 적절하지 않다고 비판한다(이명화, 2018). 이렇게 현재 성평등교육 주체가 다변화된 상황 속에서 각 주체들 간의 갈등이 생겨나고 있다.

살펴보았듯이 여러 기관과 단체에서 다양한 이름과 형태의 강사양성과정을 운영하고 있다. 셀 수 없이 많은 교육 사업이 운영되고 또 사라지고 있어서 교육주체를 전부 파악하고 평가하는 것이 쉽지 않다. 따라서 강사의 전문성 확인과 관리도 되고 있지 않다. 배유경(2015)은 이처럼 교육주체가 다양해진 이유로 제도화와 의무화라는 정책 방향을 지적한다. 의무교육 대상이 확대되면서 교육의 수요가 창출되고 전부 파악하기 어려울만큼 강사양성과정이 확대되었다. 양적팽창에 주력한 결과 개별강사와 강사양성과정의 질적 관리가 어려워졌다.

한편 폭력예방교육과 달리 성교육은 정부차원의 강사관리체계가 부재하다. 다만 정부는 학교 성교육의 한계를 보완하고, 변화하는 청소년의 문화 및 환경에 맞춘 성교육을 시행하고자(이명선 외, 2012) 청소년성문화센터를 설립하였다. 청소년성문화센터는 「아동・청소년의 성보호에 관한 법률」제47조[15]와 「아동·청소년의 성보호에 관한 법률 시행령」 제15조[16]에 근거한 아동・청소년대상 성교육 전문기관이다. 2007년 전국 16개 시도에 신규 설치로 시작하여 2022년 현재 전국 57개소의 청소년성문화센터가 설치되어 운영되고 있다. 구체적인 사업추진체계는 여성가족부의 '여성아동권익증진사업 운영지침'에 따르고 있다.

15) 아동·청소년 대상 성교육 전문기관의 설치·운영
16) 아동·청소년 대상 성교육 전문기관의 설치·운영의 위탁 등

[표5] 청소년성문화센터 설치현황

구분	전국	서울	부산	대구	인천	광주	대전	울산	경기	강원	충북	충남	전북	전남	경북	경남	제주
고정형	47	8	3	2	2	2	1	1	6	3	2	2	4	4	3	2	2
이동형	10	0	2	-	-	-	-	-	3	1	1	1	-	-	1	1	-

앞선 절에서 설명했듯이 청소년성문화센터는 자체적으로 강사를 양성하고 내부 강사진을 꾸려 교육 사업을 운영하고 있다. 대부분의 성평등교육활동가는 청소년성문화센터를 통해 성평등교육활동을 이어가고 있다.

서울시성평등활동지원센터도 성평등교육을 중요한 사업으로 삼고 있다. 서울시성평등활동지원센터는 「서울시 성평등 기본조례」에 근거하여 "서울특별시의 성평등 사회환경 조성을 위해 시민단체 및 청년활동가들의 성평등 의식과 역량을 강화하고 이를 체계적으로 지원"하는 것에 목적을 둔다. 2012년부터 여성NGO지원센터 설치 및 운영에 대한 논의가 있어왔고 이후 관련 연구와 자문회의와 간담회 등을 거쳐 2018년 설립되었다(나성은・정유진, 2020). 주요 사업 중 하나는 "시민사회 활동가를 대상으로 한 성평등・성인지교육 또는 프로그램 운영"이다. 시민사회 성평등 교육을 실시하고 '성평등교육활동가' 양성 사업을 운영하였다. 시민사회 활동가를 찾아가 성인지감수성 제고를 위한 교육을 제공하고 차세대 성평등교육활동가를 양성하고 있다. 서울시성평등활동지원센터의 양성과정이 갖는 차별점은 청년을 대상으로 한다는 점이다. 해당 센터는 청년활동가 지원 그리고 차세대 성평등활동가 발굴이라는 목적에 따라 연령을 제한하고 있다.

2. 성평등교육의 외주화

현재 학교에서 시행되는 성평등교육은 많은 경우 외부강사에 의해 시행되고 있다. 교육부의 「학생건강증진 정책방향」과 여성가족부의 「폭력예방교육 운영안내 지침」에 따르면 두 교육 모두 외부강사를 활용할 수

있다. 특히 폭력예방교육의 경우 외부 전문강사의 교육을 실시할 것을 적극 권장한다. 여성가족부는 예방교육통합관리체계를 통해 폭력예방교육의 기관별 추진실적을 점검하고 있다. 실적 점검 기준표는 크게 계획, 교육실시, 가점의 항목으로 나뉜다. 교육실시의 세부 평가항목 중 교육방법에서 '전문강사에 의한 교육'을 20점의 최고점수로 정하고 있다. 여기서 '전문강사에 의한 교육'으로 인정되는 경우란 한국양성평등교육진흥원에 등록·위촉된 전문강사의 교육과 청소년성문화센터 강사에 의한 성폭력·성매매 예방교육, 그리고 학교 보건교사의 학생 대상 교육이다. 외부 전문강사의 교육이 아니라면 보건교사의 교육을 시행해야 하는 것이다. 그러나 보건교사의 책무의 광범위함과 업무 과다는 오래전부터 지적되어온 문제다(임미영·이소영, 2014). 또한 보건교사가 폭력예방교육의 전문가도 아니기 때문에 대부분의 학교에서는 외부강사를 통해 폭력예방교육을 실시한다. 실제로 최윤정 외(2019)에 따면 성평등교육의 외부강사 의존도가 매우 높다. 외부강사가 성평등교육을 실시한 비율은 평균 56.6%이지만 학교급이 높을수록 외부강사의 교육 실시비율이 높아진다. 남학교의 경우 외부강사 실시비율은 77.8%로 가장 높은 비율을 보인다(최윤정 외, 2019: 143).

성교육은 교육부 지침에서 반드시 단위학교의 담당교사를 지정할 것을 명시하고 있다. 성교육 역시 대부분의 학교에서 보건교사가 담당교사로 지정되어 있다. 그러나 담당교사는 성교육 기본계획을 수립하고 추진하는 업무를 맡는 것이지 반드시 담당교사가 교육을 실시하는 것은 아니다. 많은 학교가 외부강사를 초빙하여 성교육을 실시하고 있다. 실태조사마다 다르지만 2018년 한국여성정책연구원의 조사에 따르면 중학생을 대상으로 학교 성교육 경험을 조사한 결과 80.4%(복수응답)가 외부강사의 교육을 받았다고 응답했다(조영주 외, 2018). 초등학교의 경우 보건교사가 성교육을 수행하는 비율이 월등히 높지만 중·고등학교는 외부강사가 조금 더 많은 비율로 성교육을 수행하고 있다(김수진 외, 2020).

외부 전문강사에 의한 교육을 최고점에 배치함으로써 사실상 학교 폭력예방교육은 외부에 위탁한 형태이며, 성교육 역시 청소년성문화센터를

설립함으로써 외부강사를 활용한 성교육이 확대되고 있다고 볼 수 있다. 즉 학교 성평등교육으로 기능하는 가장 핵심적인 두 교육 모두 외주화되어 있다. 외부강사의 교육은 해당 교육의 전문성을 확보할 수 있다는 장점과 학생들에게 외부인으로서 인식되어 자신들의 경험을 보다 편하게 말할 수 있다는 장점이 있다(최윤정 외, 2021). 그러나 외부강사는 교육과정에 대한 체계적인 이해도 부족할 수 있고 학교 내부의 상황을 알지 못해 대상 특성에 따른 맞춤형 교육을 수행하기 어렵다는 한계가 있다.

3. 성평등교육활동가의 탄생

위에서 설명한 것과 같이 학교 성평등교육의 외주화와 성평등교육 수행주체의 다변화는 강사양성과정 팽창의 배경이 되었다. 여성운동의 성과로 1990년대 이후 여성단체는 다양한 형태로 정부와 결합하였다(신상숙, 2008). 2000년대에 들어 본격적인 젠더거버넌스가 형성되면서 법 제·개정 운동에 집중했던 여성단체들은 의식과 문화를 개선하려는 교육과 캠페인 방식의 운동을 중점 사업으로 설정한다(배유경, 2016).

여성단체의 교육사업은 대중교육 프로그램과 함께 강사, 지도자 양성과정도 핵심적인 부분을 차지하며 폭넓게 실시되고 있다(배유경, 2015). 여성단체의 양성사업은 대부분 매년, 또는 일정한 주기로 진행되고 있다. 특히 지방자치단체로부터 여성단체에 위탁운영되는 청소년성문화센터와 서울시성평등활동지원센터 두 기관은 성평등교육과 그에 따른 내부 인력풀 즉 강사 양성과정을 주요한 사업으로 삼으며 정기적으로 운영하고 있다.[17]

여성단체의 성평등교육 강사 양성과정의 특징은 운동적인 성격을 갖는다는 점이다. 여성단체의 제도적 안정화가 여성운동의 결과였듯 다시 성평등 교육을 제도화하는 것을 교육 프로그램의 목적으로 두고 있다. 그

17) 청소년성문화센터와 성평등활동지원센터의 주요 사업으로 성평등교육이 명시되어 있다.

목적에 따라 여성단체에서는 일찍부터 강사를 ‘활동가’로도 불러왔다. ‘활동가’란 “특정 행동에 참여하는 유형의 사람(Louis, 2016;244)”을 뜻한다. 활동가라는 명칭은 각종 사회운동이나 지방자치단체의 사업에서도 자주 사용된다. 대표적으로 인권활동가와 마을활동가가 있다. 이러한 용례를 볼 때 한국에서 사용되는 활동가는 “어떤 일의 성과를 거두기 위하여 적극적으로 힘쓰는 사람”을 뜻한다(김동민・정석, 2019;3). 이런 점에서 ‘성평등교육활동가’는 완전히 새로운 개념이라기보다는 성평등교육과 여성운동의 관계성에 대한 지속적인 고민의 결과였다고 할 수 있다. 2010년대 각 기관들의 성평등교육 강사양성과정 홍보물에는 ‘양성평등 마을활동가’ ‘성평등교육강사’ ‘성평등활동가’, ‘성평등강사’, ‘성교육활동가’, ‘마을활동가’ 등이 쓰이고 있다.

정확하게 ‘성평등교육활동가’라는 명칭이 사용된 것은 2017년이다. 그 시기는 페미니즘 리부트가 본격화된 시기로 새로운 형태의 페미니즘 운동이 활발했다. 당시 페미니즘운동은 ‘○○내 성폭력 해쉬태그 운동’과 같이 젠더기반폭력 문제를 제기하고(김희정, 2016) 여성의 ‘안전’ 요구(홍혜은, 2018)에 주요한 초점을 맞췄다. 동시에 젠더기반폭력 근절 방안으로 성평등교육의 중요성을 그 어느 때보다 크게 강조하였다. 교육을 개인을 계몽하는 행위로 바라보는 보수적인 통념이 우려된다는 비판도 존재하지만(엄혜진, 2020), 당시의 움직임이 성평등교육을 실천의 영역으로 견인한 것은 분명하다. 지방자치단체별 성평등, 젠더폭력근절 사업이 만들어지고 관련 교육사업에 대한 지원이 확대되었다. 대표적으로 서울시 성평등 문화 확산 조성 사업은 성평등 문화 확산을 위한 생애주기별 성인지 교육 및 콘텐츠 개발을 통한 활동 및 운영 지원을 사업의 목적으로 하였다(나성은 외, 2020). 이 사업에서 ‘성평등교육활동가’라는 명칭을 채택함으로써 정책의 영역에 처음으로 등장하였다. 2018년 서울시성평등활동지원센터에서도 ‘성평등교육활동가’를 사업명으로 사용하면서 그 이름이 본격적으로 ‘홍보’되었다. 2021년까지 4년간 이어진 서울시 성평등 문화 확산 조성 사업은 ‘성평등교육활동가’의 역할과 위치를 다지는 데 중요한 기틀이 되었다. 해당 사업은 컨소시엄 형태로

청소년성문화센터를 비롯한 여러 단체가 함께 참여하였다. 청소년성문화센터는 일찍부터 ‘마을활동가’, ‘교육활동가’ 등을 사용해왔기 때문에 성평등교육활동가라는 명칭 역시 빠르게 안착할 수 있었다.

페미니즘 리부트는 미투운동, 불법촬영 반대운동, 낙태죄 폐지운동, 아동 성착취 근절운동으로 이어졌다. 지역과 세대를 막론하고 문화 곳곳에 내재된 여성억압을 짚고, 페미니즘 실천하는 사람들이 생겨났지만, 가장 전면에서 여성 폭력의 경험을 폭로하고 집합적 투쟁을 주도한 것은 2030의 젊은 세대라고 말할 수 있다(김민정, 2020). 이들 가운데 일상의 성차별을 성교육을 통해 해결할 수 있다고 믿고, 젠더폭력예방교육의 긍정적 효과를 기대한 자들이 교육의 영역으로 유입됐다. 그들은 시작부터 페미니즘 운동으로서 성평등교육을 인식하며 자신을 성평등교육활동가로 정체화하였다. 반면 페미니즘 리부트 이전부터 교육활동을 하던 이들도 많았는데, 그들은 성평등운동의 조류에 따라 자신을 재규정하기 시작했다. 여성단체들은 이러한 사회적, 정치적 환경의 변화에 감응하였고 현재에는 여러 여성단체들도 성평등교육활동가라는 명칭을 사용하고 있다.

이렇게 성평등교육을 페미니즘운동으로 동조하고 그 활동을 이어나가는 이들이 자신을 성평등교육활동가로 규정한다. 그렇다면 양성사업을 실시하는 단체들이 성평등교육활동가에게 요구하는 자질은 무엇일까? 2017년 이후 진행된 성평등교육활동가 양성과정들을 살펴보면 여성학 이론, 페미니스트 인식론, 그리고 페미니스트 페다고지를 중요하게 여기는 것을 발견할 수 있다. 10개의 양성과정 커리큘럼[18]에서 공통적으로 다루는 것은 위 세 가지였다. 여성운동의 역사, 디지털 성폭력의 이해, 청소년 인권 등 성평등교육과 관련한 각 세부 주제는 기관마다 상이하였다. 대부분의 양성과정은 학력이나 연령의 제한을 두지 않았지만 우선선발 기준을 갖고 있었다. 주로 페미니즘 활동 경력이나 여성학 전공자에 대한 우선 선발 기회를 주고 있다. 서울시성평등교육활동지원센터는 청년(20~30대)으로 양성 대상을 제한했는데 이는 성평등교육활동가의 자격을 제한

18) 대전여민회, 서울동북여성민우회, 서울시립동작청소년성문화센터, 서울시 성평등 문화 확산 조성 사업, 서울시성평등활동지원센터(4개년), 아하!서울시립청소년성문화센터, 인천여성가족재단, 탁틴내일 (가나다 순)

했다기보다 청년활동가 양성이라는 해당 센터의 사업 목적에 따른 것으로 볼 수 있다.

페미니즘 지식의 이해를 중요하게 여기고 교육을 실천적인 행동으로서 페미니스트 페다고지를 강조하는 점은 성평등교육을 위해 필수적인 훈련으로 볼 수 있다. 그러나 각 양성과정이 30시간에서 80시간까지 각기 다르며 수료 기간 설정의 기준 역시 알 수 없다. 기관별 성평등교육활동가 양성과정의 커리큘럼과 기간이 상이한 것을 보아 성평등교육활동가의 자격에 대해 명확하게 합의되지 않았다고 할 수 있다. 성평등교육의 제도화 이래로 강사 내부의 편차에 대한 지적이 이어져왔음을 고려할 때(배유경, 2016) 성평등교육활동가의 전문성 담보를 위한 고민과 논의가 더욱 필요한 시점이다.

제 3 장 성평등교육활동의 의미와 페미니스트 페다고지

제 1 절 성평등교육활동가는 누구인가

이 절에서는 성평등교육활동가의 정체성을 구성하는 것이 무엇인지 살펴본다. 또한 그들이 성평등교육활동가로 살아가기 위해 어떤 노력을 하고 있는지 알아보고자 한다. 성평등교육활동가는 "교육을 매개로 사회를 변화"시키는 사람들로 자신의 삶과 교육을 일치시키고자 노력하고 있었다. 교육가의 정체성보다는 운동가로서의 사명감이 이들의 활동에 큰 부분을 차지하는 것을 발견하였다. 성평등교육활동가라는 정체성은 다른 활동가와 연결되어 있다는 집단적 연대감으로 이어진다. 이 사명감과 연대감은 연구 참여자들의 교육활동을 유지하는 원천이 됨을 확인할 수 있었다.

1. '강사'와 '활동가' 사이에서

앞서 살펴본 바와 같이 성평등교육활동가라는 명칭이 등장하기 전에 교육활동을 하던 사람들은 '강사'로 불렸다. '강사'가 널리 쓰이긴 하였으나 교육을 사회 변화의 도구로 삼고 강사의 위계를 성찰하는 의미를 담아 '매개자' 등의 용어가 사용되기도 하였다. 2017년 이후 '성평등교육활동가'가 적극적으로 사용되면서 그 이름으로 자신을 규정하는 집단이 생겨났다. 연구 참여자들의 대부분은 처음에는 '강사'로 교육활동을 시작하였으나 비교적 최근에 들어 '성평등교육활동가'로 자신을 재규정하였다. 연구 참여자들은 자신의 정체성을 변화시킴과 동시에 교

육활동의 의미를 변화시켰다.

일부 연구 참여자들은 자신의 교육활동을 반성폭력운동을 포함한 성평등 운동에서부터 시작하여 처음부터 자신을 '활동가'로 명명하기도 했다. 반면 본인을 '활동가'로 자칭하는 것을 망설이는 연구 참여자들도 있었다.

> 왜냐하면 성평등교육활동이 제 주된 활동이 아니고요. (중략) 내가 하고 싶은 이야기도 하고 내 신념에 맞으면서 돈도 벌 수 있는 좋은 일인 것 같다고 생각해서 시작한 거였거든요. (참여자K)

참여자K는 자신을 성평등교육활동가로 명명하는 것은 부담스럽다고 밝혔다. K는 페미니즘 운동 단체에서 적극적으로 활동중이다. 페미니즘 운동에 필요한 경제적 자원을 마련할 수단으로서 성평등교육활동을 하고 있었다. 또한 성평등교육활동가라면 "어떻게 하면 교육으로 세상을 바꿀 수 있을까를 더 많이 고민해야" 하는데 자신은 그렇지 않기 때문에 활동가로 부르기 어렵다고 덧붙였다. 참여자K는 자신의 다른 활동을 핵심적인 사회운동으로 보고 성평등교육은 소득활동으로서 이어나가고 있었다. 운동가 또는 활동가의 정체성보다는 직업정체성을 갖고 있음을 확인할 수 있었다.

활동가라는 명칭이 낯설다고 밝힌 참여자L 역시 활동가보다는 직업 정체성을 크게 갖고 있었다. L은 '성평등교육활동가'가 등장하기 몇 년 전부터 교육활동을 해왔기 때문에 '강사'를 훨씬 익숙하게 여겨왔다. 또한 지식전달자로서 자부심을 갖고 있었기 때문에 강사로 자신을 설명하는 것이 편하게 느끼고 있었다.

그는 자신의 교육 방법과 교육 내용을 설명하면서 "정보를 알려주고", "지식을 잘 전달하는", "지식을 확장하는", "문화현상과 지식을 연결하는" 것을 중요한 지점으로 짚고 있었다. 참여자L이 성평등 교육에 있어서 지식을 전달하는 것을 중요하게 여기는만큼 그는 교육을 위한 공부에 모든 시간을 쏟아 왔다. 그러나 최근 성평등교육활동가들을 만나 교류하면서 자신의 교육을 성찰하고 있다고 말했다.

> 거의 모든 시간을 여기에 쏟았어요. 그럼에도 불구하고 저보다 훨씬 나중에 들어오신 분들, 그리고 그분이 어떤 식으로 공부하는지 모르겠지만 내가 저 사람보다 더 많은 시간을 여기에 투자하고 이 영역에서 지식을 좀 더 많이 알고 있는 것 같은데 그분은 늘 재미있다고, "오늘 애들하고 너무 재미있었어요. 재미있었어요." 하는데 난 내 "입으로 애들하고 재미있었어요." 말해본 적이 열 손가락 안에 꼽을 정도였어요. 그래서 작년 이전까지만 해도 늘 재미있다는 게 너무 부러운 거예요. 그리고 재미라는 게 분명히 상호작용이 잘 됐다는 의미가 강력하단 말이에요. 그럼 나는 '내가 너무 많은 얘기를 하는 데 급급했나? 내가 너무 아이들보다 더 많은 얘기를 했나?' 하고 그게 늘 자책이 되고 반성이 됐거든요. 근데 그게 쉽게 안 고쳐지는 거예요. (참여자L)

참여자L은 자신의 교육에서 상호작용이 부족했다고 깨달으며 '강사'로서의 교육을 반추하고 있었다. 최근의 교육에서는 교육 참여자의 경험을 듣고 소통하는 방식으로 상호작용을 시도하고 하고 있다. L의 이러한 시도는 처음으로 교육을 재미있다고 느끼게 했지만 "강력한 강사 정체성"에 대해 고민을 갖게 만들었다. 그는 강사로서의 자부심이 지식 전달에만 초점을 맞추게 된 것은 아닐까 고민하고 있었다. 자신의 교육이 '은행 예금식 교육'이었을지 모르겠다고 밝혔다. 프레이리 (Freire, 1968)는 그의 책 『Pedagogy of Oppressed』에서 교사-학생의 관계가 설명적(narrative)이라는 점을 지적하며 단순 설명식, 지식 주입식 교육을 '은행 예금식 교육'이라고 일컬었다. 참여자L은 프레이리의 이론을 상기하면서 자신의 교육 방식을 성찰하고 있었다. 성찰과 동시에 '강사'와 '성평등교육활동가'의 사이에서 자신의 정체성을 고민하고 있다고 밝혔다.

L이 자신을 활동가라고 부르지 못하는 이유 중 다른 하나로 "현장성이 없는 것"을 뽑았다. 시위에 참여하지 못하고 다른 활동가와 연대하여 사회운동을 하지 못하는 것이 자신이 느끼는 "콤플렉스"라고 말했다. 그럼에도 '현장'에 가고 시위에 참여하기보다는 공부하고 현상을

분석하는 것이 더욱 편하고 잘 맞는다고 느끼고 있었다. 이는 참여자L이 가진 강사로서의 직업 정체성과 연결된다고 볼 수 있다.

자신을 성평등교육활동가로 소개한 연구 참여자들은 스스로를 강사 또는 교육가와 구분하여 설명하였다. 이들이 자신을 설명할 때 가장 많이 사용한 단어는 ‘변화’, ‘운동’이었다.

> 저 스스로 내가 하는 활동이 어떤 활동일까 내가 지금 하고 있는 일이 어떤 일일까를 스스로 생각했을 때 내가 누군가에게 가르침을 주고받고 이런 존재로서의 사람이 아니라 사실 내가 생각했던 부조리하거나 문제적인 어떤 상황들을 함께 바꿔나가는 사람으로서 내가 존재하고 그중에 하나가 누군가를 가르치고 이야기를 나누는 것이라는 저의 지향을 이야기 하면서 활동가라는 언어를 좀 더 선호하는 것 같아요. (참여자D)

참여자D와 같이 스스로를 성평등교육활동가라고 부르는 연구 참여자들은 ‘가르치는 사람’이 아니라 사회를 ‘바꿔나가는 사람’으로 자신을 설명하고자 했다. 이들에게 성평등교육 강사와 성평등교육활동가는 다른 일을 하는 존재이다. “강사는 지식이나 기술을 전수하는 게 핵심이라면 활동가는 운동을 함께하는 사람들”이라고 설명하기도 했다. 참여자I는 자신을 소개할 때 “활동가라는 정체성을 기억하고자 강사라는 말을 최대한 사용하지 않고” 있다고 말했다. 이렇듯 스스로를 강사와 구분하고자 했다.

이들이 자신을 강사와 구분하여 설명하는 것은 ‘성평등교육활동가’의 등장과 연결된다. 페미니즘 리부트 이후 페미니즘 실천에 대한 요구는 성평등교육에 대한 요구로 이어졌다. 페미니즘 운동 단체에서 자체적인 교육 행사를 여는가 하면, 관련 기관에서 운영하는 강사양성 사업의 성격도 변화하기 시작했다. 성평등교육이 성평등 운동의 일환으로 인식되기 시작한 것이다. 연구 참여자들은 이러한 변화 속에서 자신의 교육활동을 새롭게 규정하였다.

교육의 내용은 크게 달라지지 않았는데 강사라고 부를 때와 활동가라고 부를 때의 가장 큰 차이점을 지금 생각해 보면 사명감이 좀 다른 것 같아요. 강사로서는 '오늘 내가 이 지식을 잘 전달하겠다'에 가까웠다면 활동가라는 이름을 달았을 때는, 활동가라고 스스로 부를 때는 '어떤 변화를 이끌어야 할까', '이 학생들이나 내가 지금 마주하고 있는 이 사람들에게 어떤 변화를 이끌어낼 수 있을까' 아니면 '스스로 어떤 지점을 고민하게 만들까'를 조금 고민하고 있는 점이 있죠. (참여자B)

참여자B는 성평등교육활동가라는 명칭이 등장하기 전부터 교육활동을 해왔다. 그는 '강사'로 교육활동을 시작했다. 2017년 이후 성평등교육활동가라는 명칭이 등장하면서 참여자B는 자신의 교육을 돌아보고 활동가로서 교육활동을 이어가고 있다고 밝혔다. 강사에서 활동가로 전향하면서 그는 교육 목표의 초점을 '지식'에서 '변화'도 이동시켰다. 성평등교육활동가가 '변화'를 중요하게 여기는 것은 그들이 단지 교육만 하지 않고 다양한 활동을 전개하는 핵심적인 이유이기도 하다.

우리가 만약에 그냥 강사로서 어떤 기능적인 측면이라던가 그런 것들이 중요하다면 사실 뭐 집회가 있든 시위 현장에 있든 굳이 나가지 않아도 되죠. 그거는 충분히 우리가 보고 배우고 변화하는 어떤 지점들은, 그러니까 교육의 과정으로 만들 수 있는 충분한 재료들은 너무 많거든요. 그런데 많은 경우에 선생님들이 그런 일들이 있을 때 함께 나서가지고 이야기 나누고 함께 시위도 참여하고 이런 과정들이 있을 때 같이 지지도 해주고 하는 그런 차이들이 있지 않나 생각이 들어요. 내가 교육을 뭔가 지식이나 내용들을 전달하는 측면에서 사실 정보가 얼마나 많아요. 굳이 그런 것들이 나가지 않고 품 들이지 않아도 할 수 있는 영역들이 너무 많고 할 게 너무 많은데 내가 활동가이기 때문에 운동의 영역에서 이것들을 바라보니까 나의 개인 시간들을 들여서 시위에 참여하고 주변 사람들에게 함께하자고 이야기하고 그런 것 같아요. (참여자D)

참여자D와 같이 성평등교육활동가들은 자신의 활동을 교육으로 한정하

지 않는다. 시위에 참여하고 연대하여 입장문을 발표하는 것 등 사회운동에 가까운 행위까지 성평등교육활동의 일부라고 생각하고 있었다. 참여자B는 성평등 관련 단체나 행사에 후원을 하는 것도 강사와 구별되는 활동가의 특징이라고 설명했다.

> 성교육 할 때 그냥 일방적으로 가르치는 것만 하지 않잖아요. 어떤 규범적인 거를 다시 고민해보게 하고 그런 부분들을 건드릴 수밖에 없기 때문에 활동 영역이랑 되게 맞닿아 있다고 생각해요. 그리고 내가 그냥 가르치는 내용이 세상은 이렇게 썩었는데 내가 가르치는 건 '여러분 할 수 있어. 할 수 있어' 이러면 거짓말한다고 생각되거든요. 그래서 활동의 영역과 같이 가야 된다고 생각해서 활동가들이 그 안에 들어가려고 노력하고 그래서 저는 개인적으로 스스로 활동가라고 생각해요. (참여자E)

이렇듯 성평등교육활동가들은 모름지기 성평등교육활동이라면 교육을 넘어 다양한 활동을 병행해야 한다고 생각하고 있었다. 자신은 성평등교육활동가가 아니라고 말하는 연구 참여자들 역시 같은 생각을 갖고 있었다. 자신이 사회 변화에 깊게 고민하지 않거나 운동에 참여하지 않기 때문에 활동가라는 명칭이 부담스럽거나 낯선 것으로 다가온다고 응답했다. 자신을 성평등교육활동가라고 부르는 연구 참여자들도, 스스로를 강사나 교육가로 부르는 연구 참여자들도 성평등교육활동을 교육을 매개로 '변화'에 초점을 맞추는 사람들로 이해하고 있다. 즉 연구 참여자들은 성평등교육활동에는 사회운동의 측면이 필요하다고 여긴다.

그러나 성평등교육활동가나 강사의 교육이 내용적인 측면에서나 방법에서나 완전히 다르다고 단언할 수는 없다. 연구 참여자들의 응답처럼 엄격한 의미의 사회운동을 겸해야만 활동가라고 부를 수 있는 것도 아니다. 참여자K는 성평등 운동 단체에서 적극적으로 활동중이다. 그럼에도 그는 자신이 성평등교육활동가라는 것에는 부인했다. 이렇게 성평등교육활동가에 대한 명확한 합의나 정의가 존재하지 않는다.

한편 참여자J는 성평등교육 관련 기관의 직원들이 자신의 정체성을 활

동가보다는 종사자로 보기도 한다고 말했다. 그들은 때때로 직접 학교나 센터에서 성평등교육을 하지만 일차적으로는 교육 제공을 위한 행정적인 업무를 맡는 직위에 있다. 이와 같이 전면적인 교육활동보다는 성평등교육과 관련한 행정 실무를 하는 종사자들은 활동가와는 다소 다르게 생각할 수 있다는 것이다. 즉 성평등교육을 일종의 운동이자 활동으로 이해하지만 본인을 활동가보다는 종사자로 여기는 사람들도 있다고 보았다.

> 저는 청소년성문화센터를 기반으로 하고 있다 보니까 각자가 생각하는 위치의 차이도 좀 있어요. 그니까 본인을 활동가라 지칭을 하시는 종사자 선생님들도 계시고 시립시설의 종사자로 본인을 위치시키는 경우도 계시고 교육자로서의 정체성을 좀 더 강하게 가지고 계시는 선생님들이 계셔서 사실 성교육을 하고 있다고 해서 본인이 다 스스로 성교육활동가고 칭하지는 않으시는 것 같아요. (참여자J)

그러나 관련 기관에서 종사하는 연구 참여자의 대부분은 자신의 업무를 활동의 일부로 이해하고 스스로를 활동가라고 칭하였다. 그들은 반성폭력 운동을 포함한 여성운동으로 성평등교육을 접한 후 관련 직종에 종사하게 됐다는 특징을 갖는다.

2. 집합적 정체성으로서의 성평등교육활동가

성평등교육활동가의 정체성은 혼자만의 것이 아니었다. 함께 활동할 때 그 이름이 완성된다. 성평등교육활동가들은 자신의 활동에 있어서 연대를 중요하게 생각하고 있었다. 나아가 이들은 연대를 강사와 성평등교육활동가의 중요한 차이점으로 인식하고 있었다.

> 대부분 제가 느꼈던 절망감은 동료 활동가들이 고통스러워할 때 혹은 이제 동료가 번아웃으로 일을 못하게 될 때, 혹은 동료가 뭔가 이제 경제적이거나 현실적인 이유로 활동을 못하게 될 때, 교육을 더

> 이상 지속하기 어려워졌을 때 저는 그럴 때 절망감을 느끼게 되더라고요. (중략) 동료들을 계속해서 떠나보내면 이 영역에서 남을 수 있는 사람은 누구인지 걱정이 되죠. 한명이라도 남아서 어떤 이야기라도 해야 나도 계속 하고 그래야 또 다른 교육활동가들이 생겨날텐데 이제는 그럴 수 없겠다는 생각이 들면서 저부터도 맥이 풀리더라고요. (참여자A)

많은 연구참여자가 성평등교육활동을 하며 가장 힘들었던 경험으로 '동료가 떠날 때'를 꼽았다. 이들은 서로가 서로에게 연결된 공동체를 감각하고 있었다. 이들의 집단적 정체성은 여러 측면에서 중요한 역할을 한다. 참여자I는 성평등교육활동을 유지하는 데 중요한 자원으로 '동료'라고 응답했다. 그는 청소년성문화센터 활동 등을 거쳐 현재에는 성평등교육 기업을 운영하고 있다. 처음에는 사업을 하면서 불안했지만 성평등교육활동가라는 집단에서 안정감을 찾았다고 응답했다.

> 동료들과 연대, 유대 이런 게 더 강의를 지속하게 하는 힘이 되는 것 같기도 해요. 제가 이 사업을 할 때 초반에는 불안했어요. 우리가 오래 할 수 있을까라는 생각을 했었거든요. 근데 불안함이 싹 바뀌었어요. 이게 그 느낌인 것 같아요. 동료들이 강사 조직이 아니라 우리는 성평등 관점으로 성교육을 하고 성평등 교육을 하는 사람들이고 우리는 사회적 의미를 갖고 하는 것이라는 걸 미션으로 가져갔을 때 느낌이 완전 달라졌거든요. (참여자I)

성평등교육활동가들의 집단적 정체성은 구체적인 교육 활동과도 이어진다. 연구 참여자들은 상호교류하며 교안을 점검하고 발전해 나가고 있었다. 이들은 교육 전 교안을 만들고 점검하는 '교안회의'와 교육 후에 하는 '피드백 회의'를 통해 협동하고 소통한다. 그리고 이 소통은 개인의 성장뿐만이 아니라 강력한 연대가 되고 있다. 이는 사회운동의 집합행동을 분석한 멜루치(Melucci, 1988)가 집합적 정체성이 행위자들끼리 상호작용하고 소통하면서 서로에게 영향을 미치는 활발한 네트워크를 구성한다고 설명한 것과 일치하다.

교육안을 업그레이드하기 위해서, 강의력을 업그레이드하기 위해서 서로서로 돕고 비판하기를 아끼지 않는 공간이라는 생각을 많이 하거든요. 그게 사실은 내가 그냥 돈 벌기 위해 열심히 하는 개인 강사였으면 그런 것을 하기 어렵잖아요. 내 자료를 내어준다든가 다른 사람 교육을 피드백 한다든가 다 시간을 쓰는 거니까 그게 분명히 어려울 텐데 여기서는 계속해서 서로서로 공부하려고 하는 것뿐만 아니라 내가 여기서 이 선생님들과 이걸 했는데 너무 좋아서 자료를 공유하고 또 저 선생님들이랑 했던 얘기를 공유하고 이런 것들이 저는 서로 공유가 되는 과정인 것 같고 이 영역이 다른 차이를 만들어내는 것 같고요. (참여자A)

참여자A는 한국양성평등교육진흥원에서 강사양성과정을 수료할 때는 강사들 간의 소통이나 상호보완을 경험하지 않았다고 말한다. 반면 서울시성평등활동지원센터의 ‘성평등교육활동가 양성 과정’에서는 활동가 간의 피드백, 소통을 강조하고 계속해서 네트워크를 구성해주었다고 한다. A는 서로의 교안을 봐주고 자료를 나누면서 자신이 성장한다고 느끼고 있었다. 피드백 회의의 과정이 서로를 연결하며 동시에 강사와의 차이를 만드는 지점이라고 여겼다. 교안회의는 깊은 신뢰 속에서 가능하다. 성평등교육활동가들은 서로에 대한 신뢰와 격려를 느끼고 있었다. 참여자E 역시 성평등교육활동가 모임이 “생각을 공유할 수 있는 편안하고 안전한 커뮤니티”라고 말했다.

제가 얼마 전에 ‘강사랑 성평등교육활동가랑 뭐가 다르냐’는 질문을 받았을 때 그 얘기를 했거든요. 일단은 강사는 직업이니까 자기 홍보도 잘해야 되고 그게 생명이잖아요. 그러다 보니까 나만의 독특한 강의안이 중요하고 공유할 수가 없는 거죠. 공유가 안 되면 연대도 안 되지 왜냐하면 공유를 하고 개방이 되어야 무엇이 부족한지 혹은 무엇이 잘 되고 있는지 서로 얘기가 되어야 하는데. (참여자I)

참여자I도 A와 E와 같이 응답했다. 강사라면 본인만의 교안이 중요한

자원이기 때문에 서로에게 공유하지 않는다는 것이다. 하지만 성평등교육활동가는 교안을 보완하고 교육가로서 더욱 성장하기 위해 서로의 것을 공유한다고 말한다. 이들에게 교안의 공유는 연대의 과정이자 동시에 그 결과였다. I는 성평등교육활동가 모임이 “나를 그대로 드러내도 약점이 되지 않는” 되는 공간이기 때문에 교안 및 교육 사례 공유가 가능하다고 덧붙였다. 실수했던 이야기를 나누면서 완성해나갈 수 있다고 말했다. 참여자E 역시 “망한 교육 사례”를 나누는 것의 중요성을 언급했다. 이렇게 성평등교육활동가들은 교안과 교육 사례를 공유하면서 활발하게 교류하고 있었다. 이들의 상호호혜적인 교류는 무엇보다 연대감을 불러일으킨다. 교안회의나 강사 모임과 같은 상호작용의 성격이 이들의 정체성을 조형해가고 있음을(박광형・박동우, 2018;166) 확인하였다.

> 사람이 떠날 때마다 마음이 엄청 안 좋고 개인적으로는 “아직인데.” 약간 이 느낌 들어요. 아직 이 사람에 대해서 좀 더 알아가고 싶고 이 사람이 교육을 어떻게 하고 어떻게 하는 방향으로 가고 싶은지 그리고 저도 제가 뭘 하고 싶어 하는지 덜 알려줬다고 느껴서 교류가 끊긴다는 느낌이 좀 아쉽더라고요. 활동가 한 명씩 바뀔 때마다 “우리 아직 같이 별로 일도 안 해보고 같이 서로 교육에 대한 이야기도 별로 안 한 것 같은데 가야 하네요. 잘 가요.” 이렇게 아쉬운 느낌 (참여자E)

이들은 교육을 통해 연결되어 있었다. 참여자E는 떠난 동료의 교육을 다 알지 못한다는 것, 자신의 교육에 대해 더 나누지 못했다는 점에 섭섭함을 느낀다고 밝혔다. 성평등교육활동가에게 서로를 안다는 것은 서로의 교육을 안다는 것이었다.

성평등교육활동가의 연대는 시위 현장에서도 이어진다. 참여자B는 시위 현장에서 활동가들을 만날 때면 사회 변화를 기대하게 된다고 말한다. 참여자I는 시위 현장에 만난 동료 활동가들과 사회 부정의에 대한 분노를 나누기도 하지만 그 이상의 위로를 나누고 있었다. 시위를 마치고 돌아가며 “오늘도 고생하셨고 다음 주에 또 봐요.” 라고 인사하는 것은

단순한 인사가 아니라 위로, 희망, 격려 등 여러 가지 의미가 내포되어 있다고 설명했다. 많은 시위가 수차례에 걸쳐 긴 기간 이어진다. 그 긴 기간 동안 소진되기도 하지만 동료 활동가들과 함께 사회운동에 참여하면서 "변화할 것이라는 기대"를 나눈다는 것이다. 이렇게 연구 참여자들은 연대를 통해 성평등교육활동을 이어가고 있었다. 이 연대는 성평등교육활동가라는 집합적 정체성으로부터 나오는 것을 확인할 수 있었다. 즉 '성평등교육활동가'는 그 자체로 "자신의 저항에 호응하고 지지하는 커뮤니티"(김은실, 정희진, 2005;78 재인용)로서 존재하고 있었다.

3. 성평등교육활동가로 살아가기

성평등교육활동가들은 교육뿐만이 아니라 자신의 삶 전반에서 성평등교육의 가치를 실현하고자 노력하고 있었다. 교육과 삶을 일치시키고 삶에서부터 교육하고 싶은 내용을 보여주고자 했다. 그러나 성평등교육활동가로 살아가는 일은 녹록치 않다. 성평등교육활동가로 살아가는 것이 쉽지 않음에도 그들은 무엇을 위해 애쓰고 있는 것일까. 활동가의 삶을 만들기 위해 어떤 노력을 하고 있는지 알아보고 성평등교육활동을 유지시키는 힘이 무엇인지 살펴본다.

> 저는 기본적인 삶의 태도도 계속 반영되는 것 같거든요. 그냥 제가 강사하면서 이게 돈 벌기 위해 하는 일이라고 생각하면은 조금 더 무책임하게 잘 살 수 있을 것 같아요. 재미있게. 근데 어쨌든 활동가이고 이거는 교육하는 활동가라서 더 그런 것도 있는 것 같은데 내 인생이 방탕하고 하나도 그렇지 않은데 누군가 앞에 나서서 강의를 하고 이게 필요하다고 이런 가치를 지지한다고 말하는 건 되게 허무한 일이잖아요. 그래서 그러지 않으려고 하는 그런 것도 되게 활동가라는 위치에 있어서 고민을 하는 지점이고요. (참여자A)

참여자A와 같이 연구 참여자들은 활동가라면 자신의 삶과 교육이 일치

해야 한다고 믿고 있었다. 자신의 삶에 대해서 끊임없이 고민하고 성평등 가치에 부합하는 방식으로 살아가려고 노력한다고 말했다. 참여자I 역시 성평등교육활동가로서 중요한 면모를 삶과 활동의 일치라고 말한다. “강사라고 한다면 삶과 직업을 구분할 수 있지만” 활동가는 자신의 삶에 대해 끊임없이 고민한다고 응답했다.

> 만약에 내가 다른 직업이었다면 ‘그걸(실천적인 영역들) 고민했을까?’ 하는 생각이 들더라고요. 이게 적절한 표현인지 모르겠지만 어쨌든 성평등이라는 가치관을 가져가고 있고 그것 때문에 내 삶에서 걸리는 부분들 혹은 불편한 부분들이 점점 많이 생긴다거나 혹은 이거는 평상시에 고민 안 해봤는데 이것도 이렇게 될 수 있겠구나 하면서 삶에 대한 이야기를 계속 성찰하고 그것이 교육 내용이 계속 들어가게 되잖아요. (참여자I)

> 성평등 문화라고 하는 것이 교육 현장에서 우리가 교육을 하는 어떤 사람으로서만 그 경험을 하는 것이 아니라 일상의 경험들, 실제로 선생님들이 누구에게 받고 또 베풀고 이런 경험들을 하는 것이 되게 중요하다고 생각했어요. 그게 익숙해져야 청소년들에게도, 우리가 만나는 학생들에게도 익숙하게 나올 거고요. 진짜 말로만 가르치는 강사님들이 너무 많은데 감사하게도 우리가 만났던 선생님들은 대체로 언행을 일치시키려고 노력하셨던 선생님들이에요. 그러면 우리가 실무자로서 지원할 수 있는 방법이 무엇이 있을까? 그렇게 노력하는 선생님들이 더 나은 선생님이 되려고 애쓰시는데 우리가 할 수 있는 게 뭘까? 이런 거를 고민하다 보니까 자연스럽게 활동가끼리 교류할 수 있는 기회를 많이 만든 것 같아요. (참여자D)

참여자D는 성문화센터의 직원으로 성평등교육활동가 양성과정을 운영해왔다. 또한 앞서 설명했던 서울시 성평등문화확산 사업에서 실무자로 일했다. 그는 활동가들이 성평등 가치를 전하는 교육을 수행하기에 앞서 자신의 삶에서 평등을 경험하고 체화해야 한다고 믿었다. 그렇기 때문에 활동가 간의 네트워크를 만들고 상호 교류할 수 있는 방식으로 사업을

운영했다고 말한다. 해당 사업에 참여했던 연구 참여자들은 활동가들 간의 네트워크와 그 방식이 좋은 경험이었고 교육을 위해 중요하다고 느끼고 있었다.

그러나 연구 참여자들은 이렇게 자신의 삶과 교육을 통합시키고 사회이슈에 기민하게 반응하며 살아가는 게 버겁기도 하다고 말한다. 이들은 자신은 "태어날 때부터 정치적으로 올바르고" 성인지감수성이 풍부한 사람이 아님에도 "올바른" 모습으로 살아가야 한다고 여겼다. 일상의 끊임없는 노력 속에서 긴장을 느끼고 있음을 볼 수 있었다. 이러한 긴장과 어려움을 각자의 방법으로 돌파하고 있었다. 참여자A는 SNS를 활동가가 아닌 "사적 자아의 공간"으로 만들어 사용하고 있었다. 참여자B는 동료들과 힘들었던 교육과 교육 참여자에 대한 이야기를 하면서 해소한다고 말했다.

성평등교육활동가로서의 삶의 어려움은 결여된 '직업적 안정'에서도 크게 다가온다. 참여자E는 자신의 직업이 사회적으로 인정받지 못하는 것에서 어려움을 느낀다고 밝혔다. 그는 초면의 사람에게 자신의 직업을 어떻게 설명해야 하는지 항상 고민한다. 그래서 결국 "그냥 교육하는 사람, 강사다" 이렇게 말하지만 그것이 "시위에 나가는 것과 어떻게 연결되는 건지" 설명할 수 없어 답답하고 자신의 정체성이 어렵다고 말했다. 참여자B 역시 동료 활동가 가운데 성평등교육활동가라는 직업을 인정해주지 않는 가족을 두어 외로움과 고통을 느끼는 사람들이 많다고 말했다.

직업적 불안정성은 무엇보다 경제적 어려움과 연결되어 있다. 참여자들은 수입이 일반 직장인에 비해 적은 점은 "활동가로 사는 이상 포기"한 것이지만 고정적인 수입을 담보할 수 없다는 점이 어렵다고 응답했다. 이를 두고 참여자A는 "성평등교육활동가는 아프지 말고 요절해야 한다"고 말했다. 노후를 준비할 수 없고 휴가가 별도로 없기 때문에 질병 상황에 대처하기 특히 취약하다는 것이다. 그는 웃으며 농담으로 던진 말이었지만 연구자는 컴컴한 현실을 목도한 것 같아 아무런 대답을 할 수 없었다. 사명감으로 빛나는 교육활동 너머에 있는 성평등교육활동

가의 현실을 마주한 것이다.

이렇게 지난하고 외로운 교육활동을 이어가는 것에는 어떤 힘이 있을까? 성평등교육활동가는 무엇보다 자신의 활동에 사회적 의미를 되새기며 활동을 이어가고 있었다.

> 약간 우리 활동가들은 다 너무 낭만주의적인 사람들인 것 같아. 뭐랄까 되게 무언가 이렇게 꿈꾸는 게 있고 사실 현실적으로 보면 정말 말도 안 되게 힘든 거잖아요. 근데 그거를 또 해내고 있단 말이지. 그걸 보면서 간혹 그런 생각이 들어요. 이 사람들은 진짜 현실성이 없다. 정말 미래의 몇 년 뒤를 보고 하는 거구나. (참여자I)

경제적 불안정, 열악한 환경 속에서도 이들이 활동을 지속해나가는 것은 세상이 변화할 것이라는 기대 때문이었다. 힘들고 절망스럽다가도 조금씩 변화하는 게 보일 때 힘을 얻는다고 말했다. 참여자A는 이를 “막연한 낙관”이라고 표현한다.

> 사실 세상은 되게 느리게, 내 수명보다는 훨씬 더 느리게 바뀔 거잖아요. 그러면 너무 답답할 것 같아서 그것만 보지는 않고 그냥 그 과정에서 재미있는 것들도 찾고 그래서 내가 이거 했을 때 ‘이 정도 사람들은 남긴 것 같네’ 이런 것들로 막연하게 낙관하고 사실 지금은 좀 재미있으니까 하는 것도 있거든요. 강의했을 때 재미있으니까. 그러면 ‘그중에서 한두 명은 바뀌겠지. 그건 그들의 몫이다.’ 이렇게 생각을 막연하게 하는 거죠. (참여자A)

참여자B는 이를 “확신”이라고 설명한다. 나의 교육이 “누구든 변화시킬 것이라는 확신”이 없으면 교육활동을 이어나갈 수 없다고 덧붙였다.

> 왜냐하면 사실 당장 눈에 보이는 변화가 아니잖아요. 그러니까 내가 하고 있는 교육이 그러니까 ‘내가 가는 이 길이 맞나’ 이런 생각이 자꾸 들텐데 그런 생각 말고 ‘아니야. 누구든 오늘 이 수업을 듣고

바뀌었을 거야. 이상한 악플 안 달았을 거야. 불법촬영물 보려다가 말았을 거야' 이렇게 생각을 해야 더 오래 활동할 수 있고 더 오래 교육할 수 있다고 생각해요. (참여자B)

'기대', '막연한 낙관', '확신' 등 각자가 사용하는 언어는 다르지만 성평등교육활동가들은 사회의 변화를 바라보며 활동을 이어나간다. 성평등문화를 확산시키고 사회를 변화시킨다는 사명감은 어려운 환경 속에서도 활동을 추동하는 강력한 동력이 된다. 이들의 활동은 "현실이 너무 가혹해서 희망이 없어 보일지라도 우리는 반드시 희망을 붙잡고 있어야 한다"는 프레이리(Freire, 1992)의 말을 떠올리게 한다.

제 2 절 성평등운동으로서의 성평등교육

이 절에서는 성평등교육활동가가 성평등교육에 부여하는 의미를 살펴보고자 한다. 성평등교육의 중요성이 대두되기 시작했던 2010년 중반은 페미니즘 리부트가 일어났던 시점이다. 강남역 여성혐오 살인사건을 계기로 다양한 형태의 성평등운동이 전개되었다. 연구 참여자들은 그 시기에 성평등교육활동을 시작했거나, 그때부터 자신의 성평등교육 경험을 반추하며 새로운 성평등교육을 시도하고 있었다. 무엇보다 연구 참여자들이 자신의 성평등교육활동을 성평등운동의 하나로 인식하고 있음을 확인하였다.

1. 성평등교육활동의 의미화

앞서 살펴봤듯이 성평등교육활동은 여러 어려움과 긴장의 연속이며 성평등교육활동가는 불안정한 지위와 열악한 처우[19] 속에 있다. 그럼에도

19) 이 연구에서 강사 처우에 대해 지면을 할애하지 않지만 연구 참여자들은 학교에서

성평등교육활동가들은 왜 활동을 이어나가고 있을까? 성평등교육활동가들은 성평등교육의 사회적 의미를 찾는다. 성평등교육활동을 교육을 넘어 그 이상의 것으로 보고 있기 때문에 활동을 이어나갈 수 있다. 이들에게 성평등교육활동이란 무엇인지 살펴보고자 한다.

> 저희가 교육활동가라는 명칭을 쓰는 것 자체가 우리가 사회를 변화시키는 힘으로서 교육을 선택한 거고 예를 들면 우리가 성평등운동을 하는 데 있어서 동력을 뭐로 가져갈 것인가를 선택한 것이 교육이었던 거죠. 그래서 우리는 운동을 하고 있는데 운동을 하는 도구가 교육이고 이 도구, 성평등교육이라는 도구를 통해서 성평등한 사회를 만들어나가자는 거죠. 사회를 변화시키는 운동의 일환으로서 운동가 정체성을 가져갈 수 있다고 생각을 하는 거예요. 그래서 우리는 교육활동가라는 명칭을 쓰죠. (참여자F)

연구 참여자들은 각자가 표현한 방식은 다르지만 모두 성평등교육활동을 성평등운동의 하나로 보고 있었다. 참여자F는 청소년성문화센터의 직원으로 강사 양성과정을 운영한다. 양성과정에서 '강사'가 아니라 '성평등교육활동가'라는 명칭을 사용하고 있으며 그 이유는 운동의 영역을 더 강조하기 위함이라고 밝혔다. 그는 사회를 변화시키는 "강력한 무기"를 교육이라고 말한다. 특히 "사회 이슈를 반영하지 않는 교육은 죽은 교육"이라고 덧붙이며 교육과 운동의 연결을 중요하게 여기고 있음을 보여주었다.

연구 참여자들이 성평등교육활동의 의미에 대한 질문에 답변할 때 "변화", "매개", "실천"과 같은 단어를 가장 많이 사용하였다. 그들은 말을 종합하자면 성평등교육활동을 이렇게 정의할 수 있다. 성평등교육활동이란 교육을 매개로 실천력을 함양시키며 궁극적으로 사회 변화를

때때로 부당한 대우를 받고 있으며 경제적 안정을 기대할 수 없는 등 열악한 환경 속에 있다고 말했다. 국가인권위원회(2020)는 동등한 자격요건을 갖춘 외부강사가 신분여부에 따라 공무원보다 더 낮은 강사료를 받고 있는 현실을 짚고 이는 차별이라고 판단했다. 따라서 외부강사의 처우 개선을 통해 고용불안을 해결하고(「전민일보」, 2016. 02. 17) 교육활동의 지속가능성을 확보해야 한다.

이끄는 행위(Hytten, 2015)다. 이는 페리에와 뮬러가 (Ferree· Mueller, 2008)가 여성운동을 정의할 때 변화에 초점을 맞춘 것과 부합하다. 이들은 여성이 자신의 역할과 삶의 한계에 도전할 수 있도록 임파워링하며, 기존의 젠더 관계를 변화가 필요한 것으로 인식하도록 돕는 것을 여성운동의 특징으로 지목했다.

> 성평등교육활동가란 일상에서 변화를 만드는 사람들이라고 말할 수 있지 않을까. 근데 그거를 교육이라는 매개를 가지고 하는 사람들이라고 볼 수 있을 것 같고요. (참여자I)

> 저는 성평등교육활동의 사회적인 의미를 되새기기 위해서 성평등교육활동가라고 스스로 쓴다고 생각하거든요. (참여자A)

참여자A는 성평등교육활동가라는 명칭으로 스스로를 부르면서 성평등교육활동의 의미를 만들고 그것을 동력으로 삼아 활동을 이어나가고 있었다. “사회적 의미를 만들어나가는 하나의 활동이라는 것을 잃고 싶지 않은” 마음을 되새기는 것이라고 표현했다. 역시 A에게도 성평등교육활동이란 비단 생계수단이 아닌 성평등운동의 일환이다. 활동이 지치고 어려운 순간을 맞닥뜨렸을 때도 “그냥 강사가 아닌” 성평등교육활동가이므로 교육을 나간다고 설명했다.

이렇게 연구 참여자들의 성평등교육을 추동하는 힘은 “운동가”로서의 사명감이었다. 앞선 절에서 살펴보았듯이 “그냥 강사와 달리” 성평등교육활동가는 사회변화에 대한 사명감과 실천의지를 담고 있으며, 그 명칭을 쓰는 자들은 자신의 삶에서 실천을 이뤄나가는 존재로 쓰이고 있었다. 나아가 성평등교육을 문화정치의 한 형태로서 정치적 통찰과 실천을 동반(엄혜진, 2020)할 것을 강조한다.

> 사실은 성평등교육이라고 하는 게 단순히 다른 국·영·수 교육처럼 지식만 전달하는 것에서 그치는 게 아니라 결국에는 액션의 어떤 측면이 있고 이것을 교육하는 사람들도 운동가적 측면을 가지고 있는 상

태에서 교육을 해야 되는 지점이 있어요. 그래서 교육 활동가라고 명명하고 양성과정을 이제 진행하게 됐죠. 이전에 강사의 개념은 어떤 내용을 계속 주입하는 방식을 담고 있죠. 거기에서 이제 '매개자'라는 언어들을 계속 쓰기도 했었는데 교육과 피교육자, 사회 현상 이런 것들을 새로 매개하는 존재이기도 하고 교육받는 사람들끼리의 매개를 해주는 사람이기도 해서 매개자라는 이름도 쓰기는 했었어요. 그게 사실 일상 언어는 아니기 때문에 좀 더 쉽게 사람들이 뭐 하는 사람인지 알 수 있게 하려면 교육을 하는 활동가라는 정체성으로 가져가면 좋겠다고 해서 그렇게 이름을 붙이게 됐어요. (참여자D)

참여자D는 위에서 언급한 '서울시 성평등 문화 확산 사업'에서 성평등교육활동가 양성과정을 진행하고 성평등교육을 운영해왔다. 해당 사업에서 성평등교육활동가라는 명칭이 사용되고 그 사업이 적극적으로 홍보되면서 '성평등교육활동가'가 본격적으로 사용되기 시작했다. D의 말을 해석하자면 피상적인 개념을 전달하는 교육이 아닌, 교육자와 교육대상이 연결되어 있는 현실에 대한 이야기를 전하는 교육으로서 성평등교육을 하고자 했다. 그리고 변화를 이끄는 사람들로서 성평등교육활동가를 호명한다. 즉 '성평등'을 둘러싼 여러 담론과 이슈들을 사회구조 안에서 다루는 교육이 성평등교육이 되어야 한다는 것이다. 프레이리는 단순한 전달로서의 가르침은 근본적으로 억압이라고 말했다(Freire, 1968; Hytten, 2015 재인용). 연구 참여자들이 비판적 페다고지의 이론을 배경으로 이야기하지 않았지만 이들은 교육현장과 삶에서 느낀 감각으로 성평등교육은 단순한 지식 전달이 되어선 안 된다고 생각하고 있었다. 이들에게 교육을 수행하는 주체는 변화를 만들어나가는 '운동가'여야 한다.

2. 사회변화의 주체 양성하기

연구 참여자들이 성평등교육을 성평등운동의 수단으로 삼고 있기 때문

에 그들이 기대하는 궁극적인 교육효과는 교육을 통한 사회 변화다. 연구 참여자들은 교육대상으로 하여금 교실을 넘나드는 실천을 이끌고자 했다. 성평등교육이 단순히 개념이나 지식 전달에 머무르지 않고 사회문제를 비판하고 자신의 삶을 새롭게 해석하는 도구가 되어야 한다는 것이다. 즉 교육이 현실에서 의미와 실천력을 가질 때(나윤경, 2020) 사회변화를 견인하는 도구가 될 것이라고 믿고 있었다. 참여자B도 같은 맥락에서 성평등교육활동을 의미화하고 있었으며 교육을 통해 변화를 만드는 사람들을 성평등교육활동가로 보고 있었다.

> 교육 대상들의 변화를 조금이라도 이끌어낼 수 있는 사람을 성평등교육활동가라고 생각해요. (중략) 교육활동가는 본인의 교육을 통해서 성평등 실현을 위해서 자신이 할 수 있는, 그러니까 자신의 위치에서 할 수 있는 어떤 역할을 찾고 본인의 변화를 스스로 이끌어낼 수 있도록 도와주는 데 의의가 있다고 생각해요. (참여자B)

연구 참여자들의 성평등교육활동에 대한 의미화는 소셜페다고지의 실천으로 읽을 수 있다. 그들은 사회변화를 위한 강력한 힘으로 교육을 이해하고 사회 변혁을 촉진하려는 교육(김미향, 2021)을 실천하고 있었다.

> 교육이 교육으로 끝나지 않고 당사자가 그 현장에서 이것을 비판적으로 바라보고 실제 일상생활에서 내가 이것을 변화시키는 주체로서 활동할 수 있는가 그래서 그 실천력을 함양해 줄 수 있는 교육으로 포함되었는가가 중요한 거라고 생각해요. 그래서 나도 주체가 되는 거죠. 그래서 우리가 성평등 문화 확산을 하는 주체가 여럿이 있는데 교육을 받은 참여자들도 이 주체로서 성장할 수 있게끔 할 수 있어야지만 성평등 교육으로서 역할을 했다고 저는 생각을 하는 거고, 교육을 받은 당사자가 주체가 될 수 있게 실천력을 높여줄 수 있는 교육이 성평등교육이죠. (참여자F)

참여자F는 자신의 교육이 ‘문제제기식 교육’이 되기를 원하고 있었다. 즉 교육을 통한 의식화와 임파워먼트, 사회변화를 위한 실천으로의

연결을 목표로 한다(이예슬, 2020:8). 연구 참여자들은 “단순히 지식을 전달하기보다 매개자가 돼서” 교육 대상들로 하여금 스스로 자신의 삶을 고민하고 변화시키길 원하고 있었다. 그리고 그 변화가 사회 변화를 이끄는 시작이 될 것이라고 믿는다고 밝혔다.

참여자I는 학생들이 “학생들이 자신의 일상에서 작은 것들이라도 변화시켰으면 좋겠다”는 마음으로 교육을 한다고 말했다. 그는 교육 후에 학생들이 직접 교칙을 바꾼 일화를 전해주었다. I는 한 학교에서 일상의 성차별을 돌아보는 내용의 수업을 진행했다. 해당 수업에서 교육 참여자들이 성차별적인 교칙에 대한 이야기를 꺼냈고 함께 고민을 나눴다. 수업 후 학생들이 모여 학교에 교칙의 변경을 요구하였고 실제로 교칙이 수정되었다고 한다. 이외에도 연구 참여자들은 자신의 수업 참여자가 일상을 변화시킨 크고 작은 사례들을 갖고 있었다. 이들이 무엇보다 학생 스스로 자신의 삶을 돌아보고 변화의 주체가 되는 것을 핵심적인 교육 목표로 갖고 있었기 때문에 가능한 일이었다. 참여자D는 수업의 마지막은 늘 “액션플랜”으로 구성한다고 말한다. 수업이 지식 전달로만 끝나지 않고 실제 행동으로 이어지길 희망하기 때문이다. 연구 참여자들은 교육 참여자가 자신만의 의문점과 관점을 갖도록 일깨우고자(Maher · Tetreault, 2001) 수업을 구성하였다. 이를 통하여 학생들로 하여금 “문화형성자로서의 자각을 가질 수 있도록”(유현옥, 2003;282) 돕고 있었다.

성평등교육활동가들은 교육활동을 사회운동으로 보는 것과 동시에 교실을 변화 가능성의 공간(Hytten, 2015)으로 여긴다. 교실을 사회변화의 출발점으로 보는 것이다. 참여자K는 자신의 교육 경험을 통해 “교육이라는 게 한 사람을 변화시키고 사회의 건강한 구성원으로 살아가게 하는 것에 얼마나 도움이 되는지” 알게 됐다고 밝혔다. 그는 자신의 교육을 들은 학생들이 실제 삶에서 변화를 보여주고 문제를 해결하는 과정을 보면서 교육의 중요성과 필요성을 실감하고 있었다. 참여자A는 이런 점에서 “교육이 변화를 조금 더 가까이서 보는 일”이라고 말한다. 그는 교육 참여자가 자신의 교육을 듣고 삶의 태도를 바꿀 때 가장 큰 보람을

느끼고 있었다. 한 참여자가 교육 만족도 조사지에 ‘성교육은 좀 어려운 것 같다’는 교육 후기를 남긴 것을 보고 의미 있는 답변이라고 느꼈다. 어렵다는 것은 고민을 시작했기 때문이고 그렇다면 변화의 가능성을 발견했다는 것이다. A는 학생들이 작은 변화를 이끌 수 있는 교육을 하고 싶어 했다. 이렇게 성평등교육활동가들은 교육을 통해 교육 참여자들 변화의 주체로 양성하고자 노력하고 있었다.

3. 포괄적으로 교육하기

2009년 유네스코에서 ‘국제 성교육 가이드라인’을 발표한 이후 국제적으로 포괄적 성교육(Comprehensive Sexuality Education)의 필요성과 그 효과에 대해 활발하게 논의되기 시작했다. 특히 매년 높은 십대 임신율을 기록하던 미국은 포괄적 성교육의 도입 후 십대 임신율이 하락한 것을 확인하였고 2015년 이후 포괄적 성교육을 더욱 적극적으로 실행하고 있다(Stanger-Hall KF · Hall DW, 2011). 한국사회에서도 포괄적 성교육의 시도를 곳곳에서 찾아볼 수 있다. 2017년 서울시는 ‘포괄적 성교육 가이드라인’을 개발하고 해당 내용에 기반하여 성평등문화확산 사업중을 진행했다. 2020년 울산광역시교육청은 성희롱 · 성폭력 예방을 위한 종합대책 안에서 포괄적 성교육의 도입을 발표했다. 같은 해 아하!서울시립청소년성문화센터는 유네스코의 2018년 국제 성교육 가이드라인(International Technical Guidance on Sexuality Education)을 번역, 보급하고 포괄적성교육의 중요성을 강조했다.

포괄적 성교육이란 “섹슈얼리티에 대한 인지적, 정서적, 신체적, 사회적 측면에 대해 배우는 커리큘럼 을 기반으로 한 교육(UNESCO, 2018)”이다. 생식생리와 같은 생물학적인 성지식에 국한하지 않고 “사회적, 성적(Sexual) 관계 형성 능력, 자신 및 타인의 복지에 미치는 영향을 고려한 선택 능력, 자신의 삶 속 권리에 대한 이해와 보호 능력을 높일 수 있는 지식, 기술, 태도, 가치를 갖추도록 하는”데 교육 목적이 있다. 연

령(발달)단계에 맞추어 필요한 정보를 제공하고 인권과 성평등에 기초한다는 점과 관계적인 측면을 강조한다는 점이 특징이다.

사실 포괄적 성교육의 실천은 새로운 것이 아니다. 포괄적 성교육이라는 용어는 아니었지만 오래전부터 '포괄적인' 성교육의 시도와 요청이 이어져왔다(이유정, 2021). 청소년성문화센터는 설립 초기부터 보호주의·금지주의적인 성교육에서 벗어나 청소년의 성적 권리를 인정하는 교육을 실천해왔다. "성인지적 관점에 기초를 둔" 성교육을 제공하고자 하는 설립 목적 아래, 아동·청소년의 특성과 발달에 맞는 실천적이고 체험 중심적인 성교육을 실시하고 있다.

연구 참여자들 역시 포괄적 성교육을 익숙하게 여기고 있었다. 연구 참여자들의 대부분이 청소년성문화센터를 기점으로 활동하고 있기 때문에 청소년성문화센터의 포괄적 성교육 실천을 따라 포괄적 성교육을 하고자 노력하고 있었다. 이들은 성교육에 있어서 주로 신체발달, 피임방법 등 성지식에 대한 교육을 의뢰받지만 성지식을 사회적, 개인적 관계와 관련하여 설명한다. 예컨대 참여자B는 월경을 설명할 때 월경중인 학급 친구, 직장 동료 등을 배려하는 구체적인 방법이나 월경휴가제에 대해서 다룬다. 그는 성지식을 삶의 다양한 영역과 연결 지어 수업하는 것이 쉽지 않지만 그럼에도 관계적인 측면을 고려해야 한다고 말한다. "지식을 가르치는 것만으로는 충분하지 않고" 성은 일상과 연결되어 있기 때문이라고 설명하였다. 참여자A 역시 이차성징을 주제로 교육할 때 음핵을 설명하면서 여성의 몸에 부여되는 사회적 의미와 그 속에 숨겨진 성차별에 대해 고민하는 시간을 갖는다고 말한다. 참여자J는 "폭력예방교육을 하더라도 성차별적인 구조를 알아야 하고 성적 동의를 다루면서 성적 권리에 대해 고민"하기 때문에 성평등교육의 세부 주제들은 유기적으로 연결되어 있다고 설명했다. 이렇게 성평등교육활동가들은 각 주제가 분리된 개별적인 교육이 아니라 포괄적인 성평등교육을 수행하고자 노력하고 있었다.

그러나 연구 참여자들은 현재의 단회기 교육 체계 안에서 포괄적인 교육을 하는 것에 한계가 있다고 말한다. 유네스코 국제 성교육 가이드라

인은 하나의 커리큘럼으로 다회기의 연속적인 교육 프로그램 안에서 실현 가능하다. 단회기의 교육에서는 “해야 할 말이 정해져” 있기 때문에 관계, 가치, 권리, 안전 등 포괄적 성교육의 핵심 가치를 전달할 수 없다는 것이다. 참여자J는 단회기의 짧은 교육 시간이 갖는 한계를 극복하고자 다양성을 담은 교육 자료를 활용한다고 말한다. 신체 발달을 설명할 때도 다양한 몸의 그림을 사용하고 있다고 한다. 또한 구체적인 질문을 통해 성적 관계와 권리에 대해서 고민할 수 있는 기회를 주고자 노력하고 있었다.

이러한 노력에도 불구하고 포괄적인 교육이 쉬운 것은 아니다. 연구 참여자들은 현재의 교육 운영 체계는 포괄적 성교육 도입의 장벽이 된다고 느끼고 있었다. 그에 따라 이들은 포괄적으로 교육하는 노력에 이어 포괄적 성교육 제도화를 위해 여러 활동을 이어가고 있었다. 2018년 포괄적 성교육의 도입과 적극적 실천을 요구하는 21개의 단체가 연합하여 <포괄적성교육 권리보장을 위한 네트워크(포성넷)>를 결성하였다. 포성넷은 포괄적 성교육 기본법 제정을 주장하는 기자회견, 교육청 간담회, 1인 릴레이 시위 등을 이어나가고 있다. 연구 참여자들의 대부분은 포성넷의 연합 단체 소속으로 포괄적 성교육의 적극적인 도입을 위한 활동을 함께 하고 있었다.

제 3 절 페미니스트 페다고지 실천하기

페미니스트 페다고지는 인식론적 가정, 교수 전략, 콘텐츠에 대한 접근법, 교실 내 실천, 교사-학생 간의 관계 등에 관한 고려를 포함한다(이예슬, 2020). 다시 말하면 페미니스트 페다고지는 그저 가르치는 기술이 아니라 지식 구성의 과정 전체에 관한 것으로(Maher · Tetreault, 2001) 수업 현장에서의 페미니스트적인 접근을 고려해야 한다. 이에 따라 성평등 교육활동가들은 페미니스트 페다고지를 실천하고자 교실의 역동에 관심을 기울이고 다양한 교수법을 활용하면서 교사의 위치와 역할을 고민하

고 있었다.

1. 평등을 감각하게 하기

페미니스트 페다고지는 페미니스트 인식론에 근거한 교수 전략을 갖는다(나윤경, 1999). 특히 교사-학생의 관계를 성찰하고 학생을 공동의 탐구자로 인식할 것을 강조한다. 페미니스트 페다고지가 억압적인 사회조건과 젠더구조에 대한 문제제기에서 출발했다는 점을 고려할 때 교사-학생의 비위계적 관계는 페미니스트 페다고지의 기본 전제라고 말할 수 있다.

연구 참여자들은 성평등교육을 수행하면서 페미니스트 페다고지의 실천으로 성인-미성년, 강사-학생의 위계를 지우고자 노력하였다. 이들은 권위주의적인 행동에 대한 비판적 감수성(정혜영, 2015;18)을 성평등교육의 필수적인 자질로 여겼다. 연구 참여자들은 인터뷰를 하는 동안에도 학생의 언행이나 반응을 언급할 때 존칭을 사용하기도 했다. 수업 참여자를 존중하는 것은 성평등교육활동가의 기본적인 수업 지침이다. 이들은 구체적인 존중 방법에 대해 고민하고 있었다. 연구 참여자들은 강사-학생의 위계를 없애고자 학생들에게 ‘선생님’이 아닌 활동명으로 부를 것을 요청하기도 한다. 연구 참여자들은 성인, 가르치는 자로서의 권위가 필요 이상으로 드러나는 것을 삼가고 있었다. 그래서 수업 시간 동안 교탁에 서있기 보다 책상 가까이로 다가가 수업을 진행하기도 한다. 참여자I는 같은 이유로 강단에 서는 것이 꺼려진다고 밝혔다.

> 제가 강당교육을 싫어하는 이유 중에 하나가 강단에 서있는 게 별로 안 좋아요. 우리는 위에 올라가 있고 밑에 좌르르 이렇게 (자리 배치가) 돼있는 게 구조상으로도 별로고 그냥 강사라는 것 자체에 되게 권력을 주는 것 같기도 해요. 저희는 되게 많이 노력하잖아요. 예를 들면 선생님이라고 부르지 말고 ○○(활동명)라고 불러달라고 얘기를 한다거나, 일부러 존칭을 사용을 한다거나, 그대라고 부른다거나 이

런 식으로 해서 계속 수평적인 관계를 만들려고 하는데 강당 교육은 그걸 그냥 싹 다 없애버리는 거죠. 싹 없애고 그냥 정말 내용만 전달하는 거죠. 그럴 거면 그냥 비디오 보는 게 낫다고 생각해요. (참여자I)

I는 강당교육의 공간 구성이 위계를 드러낸다는 점에서 불편을 느낀다. 교실의 권위와 교사가 어떠한 권력을 가져야 하는가(배유경, 2018;367)를 고민하고 있었다. 그는 성평등교육활동가로 자신을 재규정하면서 페다고지 실천에 관심을 갖게 됐다고 한다. 그때부터 교사(강사)의 권력을 성찰하고 교사-학생 간의 수평적인 관계를 지향하고자 노력하고 있었다. 교실의 책상 구성을 변경하여 책상으로 함께 들어가기도 하고 선생님이라고 불리기보다는 활동명을 불림으로써 수평적 관계를 구축하고자 했다. 교사의 권위를 내려놓고 교사와 학생 간 상호존중의 관계를 유지(Hooks, 2008)하는 것을 중요하게 여기고 있었다. 이들이 교육 참여자들과 비위계적 관계를 만들고자 하는 것은 단순히 존중의 의미만을 담고 있는 것이 아니다. 수업 전반에서 평등을 체화시키고자 하는 교수 전략이기도 하다.

학생들은 강의 내용을 많이 기억한다기보다는 강사에 대한 분위기 그 수업에 대한 분위기 느낌 그리고 그중에서 한두 문장, 한 단어 이 정도가 기억에 남는다고 생각하거든요. 그래서 교육을 할 때 “선생님 그대라고 부르는 거 너무 징그러워요”라고 말을 해도 수업이 다 끝나고 나면 “선생님 근데 이렇게 존중받는다는 느낌이 뭔지 알 것 같아요”라고 피드백을 써주는 걸 보면 그 말 하나 제스처 태도 이게 정말 중요하다는 거 느껴지거든요. 그래서 그게 성평등 교육에서 더 중요하다고 생각하고. 일단 평등이라는 거를 사실 추상적인 개념이잖아요. 이 개념이라는 거를 머리에 넣기란 쉽지 않다고 생각하거든요. 근데 이걸 내가 실제로 체험해보고 체험을 통해서 나의 권리를 찾아보고 인지해보고 이게 정말 짧은 순간이지만 그게 저는 존중과 그 자세를 통해서 가능하다고 생각을 해요. 그리고 그걸 기대하면서 수업을 하는 거기도 하고요. 그래서 최대한 그들이 하는 질문들이나 반응

들에 대해서 저도 존중이 있는 자세로 보여주려고 하는 거고 평등이라는 게 무엇인지 계속 보여주려고 하는 거죠. (참여자I)

참여자I 역시 비위계적 관계 추구가 평등을 ‘감각’하게 하는 중요한 교수법이라고 말한다. 자신의 교육을 통해 학생들이 평등과 존중을 체화할 수 있는 기회를 제공하고자 했다. 전통적인 교수 방식에서 벗어나 다양한 실천을 하고 있었다. 이러한 모습들을 페미니스트 교수법에 근거한 새로운 교육장면(정민승・유현옥, 2018)으로 볼 수 있다.

활동가들이 (교육 참여자에게) 당연히 존댓말 쓰잖아요. 근데 많은 강사들도 사실 존댓말 쓴단 말이죠. 그렇지만 저희가 하는 태도는 그냥 존댓말에서만 그치는 게 아니라 이 사람이 정말 존중받아 마땅한 주체이고 설령 반페미니즘적인 이야기를 하거나 내 교육에 있어서 저항을 하더라도 이게 그 사람이 악의가 있고 나빠서거나 또는 악의는 있겠지만 나쁜 사람, 막 구제불능이라서가 아니라 속도가 다르기 때문이라고 믿거든요. 그래서 ‘이 사람이 언젠가 달라지지 않을까, 좀 괜찮지 않을까’라고 생각해요. 그래서 그런 태도를 가지고 있을 때도 이 사람을 무시하거나 일방적으로 가르치려 들거나 아니면 위계적으로 대하지 않게 되고 그가 가진 생각을 같이 들으면서 우리가 지금 이 시점에서 만든 것들을 찾아서 같이 성평등으로 갈 수 있다고 생각해요. (참여자A)

참여자A는 자신이 학생을 존중하는 것과 동시에 학생들이 서로 존중하고 배려할 수 있도록 독려하고 있었다. 서로의 사전 지식이 다르더라도 비난하지 않고 생각의 차이를 수용하게 함으로써 평등한 교실 문화를 만들고자 했다. 곽삼근(2008)은 페미니스트 페다고지의 기본원리로 배려를 강조한다. 교육 안에서 배려의 실천 양식은 관계성, 관심과 책임, 감응성, 친밀성 등으로 제시된다. A는 이러한 언어를 사용하지는 않았지만 A의 수업은 배려의 실천 양식을 강조하고 있었다. 그는 다양한 관점과 차이를 가진 학생들이 서로를 비난하거나 무시하지 않도록 독려한다. 구체적인 실천을 위해 “성평등한 공동체를 위한 우리의 약속”을 읽고 교육

을 시작한다고 말한다. A가 직접 구성한 약속문으로 평등 문화, 다양성 존중, 대화와 소통, 적극적인 실천에 대한 태도를 안내하고 있다. A는 약속문을 읽는다고 해서 모든 폭력적 발언과 혐오를 막을 수 있는 것은 아니지만 “이 이슈에 관심이 있는 사람이 안전하다고 느낄 수 있다”고 말한다. 동시에 이 약속문은 지식이 더 많고 성평등 이슈에 익숙한 학생이 그렇지 못한 학생의 발언을 비난하거나 욕하지 않도록 부탁하기 위한 것이기도 하다고 덧붙였다. 그는 교사-학생 간의 위계적 관계뿐만 아니라 학생 사이의 위계적 관계도 고려하고 있었다.

훅스(Hooks, 2003)는 가르치는 일은 돌보는(caring)이라고 말한다. 가르치는 사람은 지배의 정치학이 교실에서 실현되지 않도록 학생들을 섬겨야 한다고 주장한다. 성평등교육활동가들의 페미니스트 페다고지 실천은 학생들에 대한 섬김이자 배려로 읽을 수 있다.

2. ‘목소리’를 듣기

마허와 테트로(Maher · Tetreault, 2001)는 페미니스트 교실에서 지식이 생산되는 과정을 연구하면서 ‘목소리’에 주목했다. 이들이 말하는 ‘목소리’란 학생 스스로의 반응, 수업 자료에 관한 자기 자신만의 관점과 의문, 자아의 출현을 의미한다. 마허와 테트로는 페미니스트 페다고지를 다양한 목소리를 발견하는 동시에 형성하는 과정이라고 보았다. 페미니스트 교실에서 교사와 학생은 의사소통하고 서로 배우는 존재이다. 연구 참여자들은 교육 참여자들과 상호 소통하며 그들의 ‘목소리’를 듣고자 노력하고 있었다. 이를 위하여 성평등교육활동가들은 무엇보다 단순 지식 전달식의 교육을 지양한다. 학생들의 경험을 듣고 학생들의 질문을 교육의 중요한 자원으로 여기고 있었다.

> 성과 관련된 주제는 자기 개방이 되게 어렵잖아요. 그러면 이제 교수법을 좀 더 세밀하게 구성을 해야 되겠죠. 자기를 드러내지 않아도

> 얘기할 수 있게끔 한다는 거나 아니면 얘기를 하는 많은 사람이 얘기하지 않더라도 말할 수 있는 어떤 토대를 만든다거나. (중략) 그니까 이제는 내가 많이 알고 있는 정보를 전달하는 게 중요한 게 아니라 알고 있는 것들을 저들이 말한 그 내용들에서 교육을 이끌고 통찰을 줄 수 있는 교수법을 어떻게 만들까 이게 되게 고민이 되더라고요. 다양한 사례들을 나누면서 우리가 가진 의식이나 관념이 뭔지를 발견하는 거잖아요. (참여자L)

참여자L은 단회기 교육 안에서 학생들의 경험을 끌어낼 수 있는 교수전략을 탐구한다. 외부 강사인 자신이 성과 관련한 경험을 이야기할 수 있는 충분한 라포를 형성할 수 없고, 교실이 언제나 안전한 공간이 아니기 때문에 "세밀한 수업 구성"이 필요하다고 말한다. 그는 포스트잇을 활용하거나 간단한 게임을 통해 "간접적으로" 말할 수 있는 방법을 자주 사용한다. 페미니스트 페다고지의 핵심은 교실을 공동의 학습 커뮤니티로 재구성(re-imaging)하는 것인데, 거기서 타인과의 상호성이 존재한다(Shrewsbury, 1987;10). 성평등교육활동가들은 학생들과 서로의 경험, 생각, 관념을 나누면서 공동의 학습 커뮤니티를 구성하고 있었다.

> 예를 들어서 앞에 나와 있으면 제가 어떤 질문을 했을 때 아는 눈빛이 있고 모르는 눈빛이 있잖아요. 보이잖아요. 그게 근데 보통 아는 눈빛은 여학생들이 훨씬 많이 보이는데 손들고 말하고 싶어 하는 애들은 남학생이 거의 대부분이었거든요. 제가 교육할 때 그러면 질문을 다시 좀 더 쉽고 여학생들이 말하기 그러니까 안전한 질문으로 좀 더 안전한 질문으로 바꿔 말하면 한두 명 여학생들이 손을 들기 시작하거든요. 그러면 그때 그 여학생 발표시켜요. (참여자E)

참여자E는 수업에서 소외된 학생들도 토론에 참여할 수 있도록 세심하게 관심을 기울인다. 교사나 몇몇 학생들만의 전유물이던 발언권을 구성원 모두에게 나눔으로써(나윤경, 1999;68) 활발한 소통을 이끌고 있었다. 앞서 마허와 테트로의 개념을 빌려 설명했듯이, 페미니스트 페다고지란 학생들의 목소리를 발견하는 것을 넘어 목소리를 발달시켜가는 과정이기

도 하다. E는 학생들이 자신의 관점과 의문, 그리고 경험을 표현할 수 있는 환경을 구성하고자 했다. 또한 E의 교수 방법은 지금까지 보편적인 지식에서 소외되어 왔던 여학생들의 경험이 수업 안에서 당당하게 토의될 수 있고(송현주, 2002;4), 그들의 경험이 지식으로 연결될 수 있음을 보여주고자 하는 페다고지의 실천으로 읽을 수 있다.

참여자H는 학생들은 아무 말도 하지 않고 자신이 지식을 전달하기만 할 때 "수업이 실패했다"고 느낀다. 그는 좋았던 교육 사례로 학생이 자신의 궁금함을 터놓고 질문하여 그에 대해 깊이 대화했던 경험을 떠올렸다. 수업 중 한 학생이 "한국여자들은 다 '김치녀' 아니냐"고 질문했다고 한다. H는 '김치녀'를 어디서 들어봤는지, 왜 그렇게 생각하는지, 그 학생이 만난 보통의 '한국여자'는 '김치녀'와 어떻게 같고 다른지 등을 질문하며 함께 이야기했다. 대화 끝에 그 학생은 자신의 편견과 유튜브를 통해 접한 잘못된 정보 등을 인식했다. H는 그 질문과 대화의 순간이 백래시로 느껴지지 않았고 질문한 학생이 같은 교실에 있던 학생들로부터 비난을 받지도 않았다고 상기한다. H는 이 경험이 "성평등교육활동가로서 원했던 유일한 순간"이었다고 말한다. 그는 젠더 정의에 대한 정치적인 토론을 통해 가르치는 것, 대화와 성찰을 통해 문제를 해결하는 것(Fisher, 2001)을 원하고 있었다. 그러나 현재의 교육 시스템 안에서는 학생과 대화하고 소통할 수 없다고 덧붙였다.

> 두 시간치 교안을 빽빽하게 마련해서 말하는 것만으로는…. 그것이 매일매일 교실에서 반복되면 효과가 있겠지만 어떤 선언처럼 들리는 교안일 경우에는 하나도 못 건드릴 수 있죠. 누군가의 의문이 충분히 표현되고 누군가가 '나는 이 말에 되게 기분이 좋았다.'이런 말을 하면서 이 말이 왜 기분이 위로가 됐는지 마음이 편해졌는지 충분히 나온다면 사실 그 기억은 되게 교실에 남을 거잖아요. (참여자H)

H는 수업 안에서 참여자들이 스스럼없이 질문할 수 있고 감정을 표현하기를 희망한다. H는 자신의 이야기를 할 수 있을 때 젠더 이슈를 충분히 고민할 수 있다고 믿었다. 학생들의 감정과 경험을 공유하는 것은 쉽

지 않은 과제이나, 학습자가 감성을 표현하고 이해하는 것을 학습 과정에서 매우 중요한 부분으로(나윤경, 1999) 여기고 있다.

3. 협동하는 교수학습 공동체

페미니스트 페다고지는 지식의 일방적인 전달을 지양하고 '참여자 중심'(student-centered), '과정 중심'(process-oriented)의 접근법을 제안한다(최성희, 2008; 169). 성평등교육활동가들은 교육 참여자 중심으로 수업을 구성하고 있었다. 그들은 학생을 교육의 대상으로만 상정하지 않고 수업을 함께 만들어가는 수업의 주체로 인식한다. 참여자B는 교육 참여자의 질문이나 이야기를 통해 수업을 진행하고자 노력한다. 그는 성평등교육에서 "충분히 생각할 시간을 주는 것"이 중요하다고 말한다. 이렇게 참여자 중심의 수업을 구성하고 학생들을 단순히 교육대상이 아닌 능동적인 교육 참여자로 인정하고 있었다.

참여자K는 대안학교에서 한 학기 과정의 긴 다회기 교육을 진행한 경험이 있다. 학생들과 함께 교육 차시별 주제를 정하고 학생들이 원하는 시위에 참여하는 특별활동을 하는 등 학습의 전 과정에서 학생들을 주체적인 참여자로 인식하였다. 헤이즈(Hayes)는 교수-학습과정에서의 협동이 페미니스트 페다고지의 '심장'이라고 일컫는다(나윤경, 1999;67). 연구 참여자들은 학습의 전 과정에서 학생들과 협동을 꾀한다. 참여자I 학생들과 함께 학습의 전 과정을 꾸려나가고자 노력하고 있었다. 그는 다회기 교육을 할 때면 학생들과 함께 수업의 규칙을 정하는 것에서 수업을 시작한다고 밝혔다. 그 수업의 마지막 활동에서는 학생들이 요구한대로 정책 제안서를 작성했다. 그러나 역시 이러한 활동은 다회기 교육에서만 가능하다고 덧붙였다.

연구 참여자들은 단회기 교육에서도 학생을 교육 주체로 참여시키고자 작게나마 노력하고 있었다. 참여자F는 교육에서 교수-학습과정에서 학생들과 협동하며 "상호 배움"을 경험했다.

> 가장 큰 거는 상호 배움. 참여자와 교육을 진행하는 진행자 사이에 상호 배움이 있을 수 있거든요. 근데 사실 그게 없으면 우리가 성장하는 걸 볼 수도 없고 우리가 지원하고 끌어준다는 느낌뿐 아니라 그 당사자에게서 우리가 배우면서 다시 또 그것이 반영될 수 있게끔 돼야 하거든요. 예를 들어 우리가 기획한 교육을 실제로 하면서 참여자들을 통해 발전된 방향으로 바뀔 수 있는데 그러려면 상호 배움이 있어야 가능한 거잖아요. (참여자F)

참여자F의 이야기는 “나는 가르치는 사람으로만 존재하지 않는다”는 참여자D의 말을 상기시킨다. F는 학생들 교육 대상으로만 보는 것이 아니라 자신에게 가르침을 줄 수 있는, 그리고 함께 수업을 만들어가는 교육 주체로 보고 있었다.

연구 참여자들은 학생들뿐만 아니라 동료 활동가와 협동하며 교수학습 공동체를 만들어 나간다. 이들은 획일화된 교안을 사용하지 않고 매 교육마다 교육 대상의 특성에 맞춰 교안을 새로 개발한다. 개인의 교안을 만드는 것이 아니라 함께 교안을 제작하고 서로 의견을 주고받는다. 교육 후에는 ‘피드백 회의’를 통해서 교안을 수정하는 작업을 거친다. 함께 의견을 나누고 작업하며 서로의 교육 경험을 지식으로 발전시킨다. 이는 성평등교육활동가로서의 성장 과정인 동시에 페미니스트로서의 성장 과정이기도 하다. 페미니즘은 드러나지 않았던 여성 개인의 경험에 초점을 맞추고 연대를 이루며 집단적 행동을 일으켜 왔다. 성평등교육활동가들 역시 교수학습에서의 집단적 과정을 중시한다. 참여자I는 “활동가는 교안을 자신의 사업 아이템으로 보거나 서로 경쟁하는 것이 아니라” 서로 공유하고 더 좋은 교안을 위해 함께 고민한다고 말했다. 이러한 협동의 과정은 연구 참여자들이 페미니스트이자 연대의 중요성을 아는 이들이기에 가능하다. 연구 참여자들의 협동의 과정은 제2물결 페미니즘의 의식고양그룹을 연상시킨다. 페미니스트 페다고지가 여성운동의 의식고양에서 기인했다는 점을 고려할 때, 성평등교육활동가의 협동의 과정을 페미니스트 페다고지의 실천으로 읽을 수 있다.

제 4 장 학교 성평등교육의 현장

제 1 절 학교 내 성평등교육의 주변성

본 절에서는 성평등교육의 주변적 위치와 그로 인해 나타나는 성평등교육 실천의 어려움을 탐색해보고자 한다. 성평등교육활동가가 성평등교육을 할 때 겪는 어려움 중 하나는 학교 내에서 성평등교육이 특별활동이나 재량활동처럼 여겨진다는 것이다. 성평등교육의 중요성이 공유되지 않고, "실적위주의 시간 때우기식 교육"(김수자, 2019: 12)이 이루어지고 있어 성평등교육활동가들이 효과적인 성평등교육을 수행하기 어려운 환경이다. 또한 명시적인 성평등교육이 부재한 상황과 입시 위주의 교육체계 안에서 성평등교육의 무게는 더욱 낮아진다(이명선 외, 2011). 그나마 성평등교육이 시행되는 통로인 성폭력예방교육이나 성교육마저도 체계적인 교육 활동이 이루어지지 않고 의무 교육 시간마저 제대로 확보되지 않는다(김나형, 2008; 최유진 외, 2016; 김수자, 2019; 노경자,2019; 윤나현, 2022). 연구 참여자들의 성평등교육 경험을 통해 성평등교육이 학교 안에서 어떤 위치를 차지하고 있는지 구체적으로 검토하고자 한다.

1. 성평등교육활동가의 학교 진입

먼저 성평등교육활동가가 어떤 통로로 학교에서 성평등교육을 수행하고 있는지 살펴보도록 한다. 이들의 학교 진입 방식은 성평등교육이 학교 내에서 어떤 위치를 차지하고 있는지 보여준다. 정규교과 내에 명시적인 성평등교육이 없기 때문에 성평등교육활동가는 주로 성평등과 관련한 교육을 통해 학교에 진입한다. 그들의 학교 진입 과정을 통해 학교 내에서 성평등교육의 필요성이 공유되고 있지 않고 '성평등'의 맥락이 삭제되고 있음을 확인할 수 있었다.

폭력예방교육과 성교육이 학교 성평등교육의 큰 부분을 차지하고 있다는 분석(엄혜진・신그리나, 2019)과 같이 연구 참여자들은 대부분 성폭력예방교육과 성교육 시간을 활용해 성평등교육을 하고 있었다. 학교에서 성평등만을 주제로 하는 교육을 의뢰하는 경우가 적고 위 두 교육 신청이 가장 많기 때문이다. 연구 참여자들은 성폭력예방교육과 성교육을 성평등교육의 기회로 삼는 이유로 두 교육 모두 젠더에 관한 지식과 성평등 관점이 필수적이기 때문이라고 응답했다.

> 학교에서 의뢰하는 거요? 성교육, 폭력예방교육 의뢰하시죠. (중략) "성평등교육 해주세요." 하는 학교가 거의 없으니까 우리가 성평등교육이라는 타이틀을 걸고 한 거는 그거죠. (참여자 F)

> 성폭력예방교육이 학교에서 제일 (많이) 의뢰하는 게 그거니까, 그리고 의무교육이니까 그게 제일 접근하기 쉽죠. (참여자 I)

참여자K는 성폭력예방교육에 "열심히 성평등이라는 것을 섞으며" 교육한다고 말한다. K가 밝힌 것처럼 이들이 실제 수행하는 교육은 성평등교육이라기보다 '성평등'이 '섞인' 교육이었다. 현재 교육 체계 안에 성평등교육활동가들은 폭력예방교육, 성교육 등을 통해 성평등의 관점과 관련한 내용을 전달할 수밖에 없다. 다른 참여자들 역시 폭력예방교육을 성평등교육을 실시하는 수단으로 삼고 있었다.

> 단지 폭력예방교육이라고 하지만 저는 성평등교육을 하죠. 그러면서 교사에게 지금 하는 내용이 되게 폭력예방교육과는 좀 거리가 멀다고 생각하실까봐 먼저 말씀을 드려요. (참여자C)

참여자C는 다회기의 폭력예방교육을 하게 될 경우에는 초기 차시에 성평등교육을 한다고 말했다. 그러나 교육을 의뢰하는 교사가 폭력예방교육과 성평등교육에서 요구하는 바가 다를 수 있기 때문에 미리 교육에 대해서 설명해야 했다. 담당교사에게 "성폭력의 원인이 성차별이며 성

별고정관념 등 인식을 바꾸는 것이 너무나 중요하다”고 설명하면서 성평등교육도 폭력예방교육이 될 수 있음을 설득한다. 참여자C가 폭력예방교육에서 성평등교육을 하는 목적은 「성폭력방지 및 피해자보호 등에 관한 법률 시행령」에서 예방교육을 성인지관점에서 실시할 것을 명시한 목적에 부합하다. 그러나 담당교사의 폭력예방교육 및 성평등교육에 대한 인식과 이해가 부족한 경우 이를 설명하고 설득해야 했다.

참여자L은 성교육, 성폭력예방교육, 성평등교육이 나누어 구분되지 않고 각기 교육에서 다루는 내용을 통합적으로 다루어야 한다고 말한다. 예를 들어 “성교육 중에 연애를 주제로 교육을 하더라도 성적 동의를 다루지 않을 수 없고” 마찬가지로 “성폭력예방교육에서 폭력의 기반이 되는 성차별 문화를 이야기”하려면 성평등교육과도 연결되어야 한다는 것이다. 이런 점에서 성교육과 성폭력예방교육도 성평등교육의 일환이라고 여기고 있었다.

> 결국 이 모든 얘기가 성평등으로 모아질 수밖에 없는데 처음에 시작을 무엇으로 잡느냐 이게 약간 차이가 있을 뿐이죠. 결국 모든 거는 성평등 범주 안에 들어가죠. (중략) 결국은 평등한 관계에 대해서 얘기를 할 수밖에 없게 된 거죠. (참여자L)

성평등교육활동가들은 성폭력예방교육을 하더라도 “성평등한 관점에서 교육해야 성평등 인식을 전달할 뿐만 아니라 이 사회의 차별적인 구조까지 얘기할 수 있다”고 말한다. 이런 의미에서 이들은 성교육과 이른바 4대 폭력예방교육도 성평등교육으로 포섭하여 이해하고 있었다. 이는 한국양성평등교육진흥원에서 제시하는 폭력예방교육의 목표[20]와도 부합하다. 하지만 학교 교육 현장에서 담당자들의 인식은 이와 대립하고 있었다. 연구 참여자들은 성폭력예방교육을 의뢰받을 때 성평등 관점에 대한 요구를 받은 적은 거의 없다고 말했다. “어떻게 하면 피해를 예방할 수

20) 한국양성평등교육진흥원에서 발간한 「2022년 폭력예방교육 운영안내 지침」은 교육 목표를 “예방교육을 통해 성평등한 인식 제고 및 안전한 사회문화 조성”으로 명시하고 있다.

있는지”를 교육해달라고 요청받거나 심지어는 ‘성평등’을 빼달라고 요구받기도 한다고 밝혔다. 연구 참여자들이 말한 것과 같이 4대 폭력이 젠더에 기반한 폭력이라는 점에서 폭력예방교육 역시 젠더에 관한 지식을 바탕으로 성평등 관점의 교육이 되어야 한다. 하지만 학교 내에서 폭력예방교육은 종종 성평등과 무관한 것으로 여겨지고 있었다.

앞선 장에서 보았듯이 세부적이고 구체적인 교육 체계가 없어서 성평등교육의 많은 부분이 담당교사의 의지나 재량에 맡겨져 있다. 이렇게 합의된 교육 내용이나 목표가 없어 담당교사에 따라 요구하는 교육 내용이 달라진다. 그 과정에서 성평등이 누락되거나 젠더 규범을 강화하는 교육이 이뤄지기도 한다(엄혜진・신그리나, 2019).

연구 참여자들이 성교육과 폭력예방교육을 통해서 성평등교육을 수행하고 있지만 엄밀히 말하자면 그 교육은 성평등교육이 아니라 성교육 또는 폭력예방교육이다. 교육 내용 역시 성평등 인식을 담아 설명하지만 주된 내용은 각 폭력예방교육의 소주제에 맞추어 구성된다. 성평등교육을 독립적으로 운영하지 않고 폭력예방교육, 성교육 등을 통해서 시행하는 것은 성평등교육을 분산시키고 성평등교육의 위치를 더욱 주변으로 내몬다. 또한 성교육과 폭력예방교육 모두 성평등 관점이 필요함에도 현재의 분절된 교육 운영 체계에서는 성평등 관점이 투입되기 어렵다. 더욱이 성평등 인식 제고라는 폭력예방교육의 목표를 성취하기 어렵게 만든다는 문제가 있다. 즉 성평등교육의 주변성은 또 다시 성평등교육을 주변화하고 있었다.

2. ‘성평등’교육과 ‘양성평등’교육의 대립

둘째로 학교 성평등교육 현장에서 ‘성평등’과 ‘양성평등’이 어떤 의미로 쓰이고 있으며 두 단어가 어떻게 대립하는지, 그리고 그 대립이 성평등교육의 위치에 어떤 영향을 미치는지 살펴보고자 한다. ‘양성평등’ 대 ‘성평등’의 대립은 성평등교육에 대한 저항과 반격의 원인이

되고 있기 때문에 학교 안에서 두 단어의 의미가 어떻게 작동하는지 분석하는 것이 중요하다.

최근 성소수자, 페미니즘 담론을 비롯한 여러 담론 안에서 ‘양성평등’은 이원적 성별구성을 유지하는 단어로 이해되고 ‘성평등’은 인간은 양성으로 구성되어 있지 않음을 드러내는 동시에 이성애규범에 반대하는 의미를 담은 단어로 사용되고 있다. 특히나 최근 몇 년 사이 보수 기독교를 중심으로 한국사회에 강력해진 성소수자 혐오 담론은 ‘성평등’과 ‘양성평등’의 경계를 선명하게 그었다. ‘성평등’에 반대하는 집단은 ‘성평등’을 ‘동성애 찬성’으로 규정하는 것에서 나아가 ‘성평등’ 교육이 동성애를 조장한다고 주장한다(「경향신문」. 2017. 12. 20). 이러한 논리는 국회법제사법위원회에서도 나타났다. 2018년 법무부 인권국 교육 예산 중 ‘법무·검찰 조직 문화 개선을 위한 양성평등 교육’사업 예산을 삭감하면서 그 이유로 교육 교재에 포함된 ‘성평등’용어를 지적한 바 있다.(「경항신문」.2018. 11. 13).

페미니스트들이 ‘양성평등’보다 ‘성평등’을 보다 적극적으로 사용하게 된 것은 2015년 이후부터다. 여성 정책에서 주로 사용되던 ‘양성평등’은 2014년 「여성발전기본법」을 「양성평등기본법」으로 개정하는 과정에서 본격적으로 경합의 단어가 되기 시작했다. 정희진(2017)은 양성 개념으로 해석되지 않는 여성 문제를 드러내고자 ‘양성평등’ 용어의 문제점을 지적했다. 정부 주도의 여성 정책에서 오랜 기간 사용되어온 ‘양성평등’은 명료하고 직관적인 덕분의 효과적인 설득의 도구로 채택되어 왔다. 그러나 그 효용만큼이나 한계가 명확하고 역설한다. ‘양성평등’은 남성을 중심으로 여성의 지위를 인식하게 하고, 여성이 남성과 같아지는 것을 페미니즘의 목표로 곡해하게 만든다는 것이다. 그리고 성별 이분법을 타파하고 성적 소수자의 정치학을 드러내기 위해서 ‘양성평등’의 폐기가 요구된다고 말한다(정희진, 2017). 또한 ‘Gender equality’라는 용어가 ‘양성평등’으로 번역되고 ‘젠더’를 ‘여성’의 대체어로 사용하면서 실제 ‘젠더’의 의미와 용어상의 이점이 흐려졌다(배은경, 2016). 이러한 이유로 페미니스트들은 이론의 영역에서나

운동의 영역에서나 ‘성평등’을 적극적으로 사용하기 시작했다. 반면 반페미니즘 집단은 페미니즘에 대항하는 의미로 ‘양성평등’을 고수해 왔다. 페미니즘에 대한 반격이 성소수자 이슈와도 연결되면서, 성소수자 혐오 담론은 ‘양성평등’ 대 ‘성평등’ 대립 구도를 공식화했다.

이 대립이 현재 학교 성평등교육 현장에서도 중요한 의제가 되고 있다. ‘양성평등’이 페미니즘에 대한 반격의 개념으로 점차 정립되면서(유정미, 2019) 학교 현장 안에서도 페미니즘에 반대하는 실천으로서 ‘양성평등’교육을 요구하고 ‘성평등’교육에 반대하는 입장이 나타나고 있다. 성평등교육의 내용상의 가이드라인이 없는 상황 속에서 ‘성평등’과 ‘양성평등’의 대립은 어떤 교육을 할 수 있는가, 어떤 교육을 해야 하는가의 문제로 이어지고 있다. 학교 성평등교육 현장에서 두 단어의 대립은 그 자체로 성평등교육의 주변성을 보여준다. 학교 내에 부족한 성평등 인식이 ‘양성평등’담론의 작동을 가능하게 하기 때문이다. 나아가 학교 성평등교육 추진을 가로막으며 성평등교육의 주변성을 더욱 강화하고 있다.

위에서 살펴보았듯 성폭력예방교육과 관련한 법령[21]은 ‘성인지 관점’에서 교육할 것을 명시하고 있다. 그러나 학교 현장에서 ‘성평등’이 누락되고 심지어 도외시되고 있음을 확인할 수 있었다. 참여자B는 학교의 담당교사로부터 “성평등이라는 단어 말고 양성평등이라는 단어”를 사용해달라는 요구를 받았다. 이렇게 직접적으로 ‘성평등’과 ‘양성평등’을 나누고 다른 의미를 갖는 단어로 사용하고 있었다. 연구 참여자들에 따르면 많은 담당교사와 학부모가 ‘성평등’을 ‘동성애’또는 ‘동성애에 찬성하는 입장’으로 이해하는 경향을 보였다. 참여자K는 교육을 의뢰받은 학교로부터 “성평등교육이라고 하면 동성애 얘기를 할 것 같고 학부모들로부터 문의가 왔으니 양성평등 교육으로 해야 될 거 같다”는 이야기를 들었다. 이렇게 학교 교육 현장에서 ‘성평등’은 ‘동성애’로 등치되어 있었다. ‘성평등’교육을 ‘동성애 조장 교육’

21) 「성폭력방지 및 피해자보호 등에 관한 법률 시행령」 2조 3항 ②성인지(性認知) 관점에서의 성폭력 예방에 관한 사항

으로 보고 교육을 거부하는 사례도 있었다. 참여자H는 ‘성평등’ 교육을 반대하는 학부모로부터 자신의 아이를 해당 수업에서 제외시켜 달라는 요청을 받았다고 밝혔다. 학교는 학부모의 요청을 받아들여 해당 교육 시간에 학생이 수업에 참여하지 않는 것을 용인했다. 참여자I 역시 한 초등학교에 성교육 강의를 갔다가 ‘성평등’을 지향한다는 이유로 학부모들의 민원을 받았다고 밝혔다. 이는 ‘성평등을 지향하는 것은 동성애를 조장하는 것’이라는 논리 때문에 발생한 일이었다.

> 학부모 측의 서면을 보면 이 단체는 양성평등이 아니라 성평등을 지향하고 동성애를 찬성하고 뭐 이런 이야기예요. 그래서 저희 강의를 들으면 애들이 이제 동성애에 빠질 거다 이런 거요. (참여자I)

‘성평등’ 교육을 ‘동성애를 조장하는’교육으로 보는 입장은 그 논리가 허술함에도 실제 학교 현장에서는 성평등교육의 실시를 방해하는 주요한 요인이 되고 있다. 참여자A는 교육을 의뢰하는 담당교사와 현장에서 만나는 학교장이 “‘성평등’같은 예민한 이야기는 하지 말아 달라”고 부탁하거나 “그런 단어들”을 빼달라고 요청한다고 밝혔다. 즉 민원과 반발로부터 ‘안전한’ 교육을 해달라는 것이다.

연구 참여자들은 위와 같은 요구에서 두 가지의 다른 대응을 했는데, 하나는 ‘성평등’용어의 수정 요청을 수용하고 단어 사용에 있어서 자기 자신과 타협을 하는 것이다. 다른 하나는 ‘성평등’ 교육의 필요성을 주장하고 그 단어를 고수하는 것이다. 참여자A는 그런 요청을 받을 때 “선생님들을 붙잡고 싸우느니 조금 더 편하게 들어가서” 교육을 하는 것이 더 효율적이라고 느끼고 있었다. 교사 개인의 신념이라기보다 학부모와의 갈등이나 민원을 두려워하는 것임을 알고 있고 용어보다 교육의 내용이 중요하다고 생각했기 때문이다.

> 가장 흔한 갈등은 페미니즘 빼달라는 거였어요. 혹은 이제 성평등을 양성평등으로 고쳐달라는 것도 있고. 동성애 빼달라는 것도 너무 많죠. 근데 웃긴 건 우리 교육 내용은 동성애 얘기가 별로 없어요. 그

러니까 없는데도 빼달라는 거야. (중략) 제가 했던 교육 중에 그것만 (동성애) 두고 하는 교육 내용은 없었거든요. 그런데도 빼달라고 하죠. 그랬던 게 아마 담당하는 선생님들도 자기가 그렇게까지 페미니즘이나 성평등에 반감이 있어서가 아니라 그냥 난처해질까봐가 큰 것 같아서 이 사람 붙잡고 싸우느니 조금 더 편하게 들어가서 (교육)하면 되겠다 하고. (중략) 그래서 어떻게 대처했는지 고민해보면 저는 주로 뺐던 거 같아요. "페미니즘 빼세요." 하면 페미니즘을 성평등으로 바꿨고요. "성평등을 양성평등을 바꿔주세요." 하면 그냥 양성평등이라고 ppt에는 바꿨어요. (참여자A)

참여자D 역시 비슷한 경험을 했는데, 2017년 서울시 성평등 사업의 일환으로 운영했던 사업 '마을 속 성평등 학교 만들기'가 사업명 때문에 민원을 받았다고 한다. 결국 다음해 동일한 사업의 이름을 '존중과 평화의 학교 성문화 만들기'로 변경했다고 밝혔다. 그는 '성평등'을 고수하면서 사업을 운영하지 못하거나 축소하는 것보다 용어를 바꾸고 "우회전략을 사용해서 더 많은 학생을 만나는 것"이 좋겠다고 생각했다. 참여자K 역시 학교에서 '성평등'을 빼달라고 요청하면 "어차피 같은 내용으로 교육하기 때문에 이름은 별로 상관없어서" 용어를 고쳐서 교육을 진행했다고 밝혔다. 참여자G는 학교 교사들이 '양성평등'을 사용하는 것이 교사들에게 가장 "자연스러운" 단어이기 때문에 담당교사가 수정을 요청할 때 굳이 교정하지 않는다고 말했다. 학교 안에서 '성평등'과 '양성평등'이 대립하고 페미니즘을 옹호하거나 배척하는 효과를 내는 단어로 작동하지만 연구 참여자들은 두 단어의 대립에 크게 동요하고 있지 않았다. "단어에 집중하기보다 교육 내용이 중요하다고 생각"하며 학교 안에서 성평등교육을 수행할 수 있는가를 더욱 중요하게 여기고 있었다. 이들의 용어 사용의 타협은 학교에서 성평등교육의 위치를 보여준다. 연구 참여자들이 "내용"에 집중해서 성평등교육을 실시하고는 있지만 적어도 '성평등' 용어가 삭제된 교육을 할 수밖에 없는 실정이다. '성평등'의 삭제는 '양성평등' 담론이 학교 안에서 강력하게 작동하고 있다는 것을 실감하게 한다.

이렇게 연구 참여자들이 ‘양성평등’ 용어에 대한 학교의 요청을 수용하는가하면 일부 참여자는 ‘성평등’ 을 고수하고 그것의 의미를 찾기도 한다. 참여자I는 ‘양성평등’ 교육과 ‘성평등’ 교육을 서로 다른 교육 내지는 학교 내에서 다른 의미를 갖는 교육으로 이해하고 있었다. ‘성평등’ 은 “차별과 배제를 안 한다는 의미” 를 담고 있으며 반페미니즘 담론에 대한 “저항 의식” 을 담고 있다고도 말했다.

> 그거(양성평등 단어)를 빌미로 여러 가지 차별과 배제를 합리화하고 있잖아요. 그게 제도적으로도 보이고 정책적으로도 보이잖아요. 그러니까 그 단어가 너무 거슬리는 거예요. 그래서 더 의도적으로 성평등이라는 단어를 쓰게 되기도 하고, 쓰지 말라고 했을 때도 ‘왜 안 돼?’ 그러면서 더 쓰기도 했던 거 같아요. 약간 그 감정도 사실 있어요. (참여자I)

참여자I와 같이 일부 연구 참여자들은 ‘양성평등’ 이 아닌 ‘성평등’ 교육을 해야 한다고 응답했다. 참여자J는 ‘양성평등’ 이 생물학적인 남녀 성별에 초점을 맞추고 있어서 문제가 있고, 다양성을 다루기 위해서라도 ‘성평등’ 을 사용하는 게 적합하다고 말했다. 교육을 의뢰하는 담당교사에게 이러한 내용을 전달하며 설득하는 과정을 거친다고 말했다. 이렇게 ‘성평등’ 교육과 ‘양성평등’ 교육을 분리하고 페미니즘의 실천으로서 ‘성평등’ 교육이 필요하다고 여기고 있었다.

> 저는 ‘양성평등’교육이라고 하면 진짜 성별고정관념밖에 안 떠올라요. (중략) 약간 이런 느낌. ‘성별이 두 개인데, 이 두 개가 다르지만 잘 화합하면 돼. 마치 퍼즐처럼 조화롭게 살 수 있어.’ 이런 식으로 끝나는 게 ‘양성평등’교육 이미지고, 제가 생각하기에 ‘성평등’교육은 성별 정체성을 다 포함해서 어떻게 차별적이지 않게 서로를 존중하고 살 수 있는지 고민하게 만드는 교육이어서 그 둘이 다르다고 생각해요. (중략) 성평등교육이라면 그냥 인식뿐만이 아니라 실제로 이 사회에서 일어나는 어떤 차별적인 구조까지 얘기할 수 있어야 성평등교육이라고 생각하고 그 점에서 약간 다르다고 생각해요. (참여자E)

이렇듯 참여자E는 현재 학교 양성평등교육이 ‘성평등’에 대한 구체적인 성취기준이 없이 ‘성별이분법 타파하기’와 같이 피상적인 내용만 다뤄지고 있는(최윤정 외, 2019) 점을 똑같이 비판했다. 학교의 양성평등교육이 성평등을 양성 간의 ‘균형’ 감각으로 접근하여 젠더에 대한 왜곡된 인식(엄혜진, 2018)을 심어준다는 지적과 같은 맥락으로 ‘양성평등’교육을 이해하고 있었다. 실제로 제도교육에서 수행되는 양성평등교육은 관련 교육 가운데 포괄적인 젠더교육에 가장 가까움에도 불구하고, 여전히 보수적인 젠더이론에 기대고 있다(박지원, 2020: 90).

이렇게 학교 교육 현장에서 ‘양성평등’은 ‘젠더’와 함께 곡해되고 있으며 이 두 용어의 사용이 성평등교육에 반대하는 집단의 공격의 대상이 된다. ‘성평등’과 ‘양성평등’ 용어의 대립이 가져오는 담론적 효과는 여성정책의 스타디움 뿐만 아니라 학교에서도 동일하다. ‘양성평등’ 담론은 페미니스트 정책의 추진을 저지하고 동성애에 대한 혐오를 만들며 ‘성평등’을 종교적 윤리 문제로 만들고 있다(유정미, 2019). 마찬가지로 학교 성평등교육 현장의 ‘양성평등’과 ‘성평등’의 대립은 동성애 혐오를 재생산하고 있을 뿐만 아니라 성평등교육을 물리적으로 저지하고 있다.

학부모를 가장해 ‘성평등’ 교육에 반대하는 민원을 넣고(이유정, 2022) 학교 성평등교육과 밀접하게 연관되어 있는 청소년성문화센터에도 여러 방법으로 공격을 가하고 있다. 청소년성문화센터는 학교로부터 강의를 의뢰받고 강사를 파견해 성평등교육을 실시하는 기관이다. 반동성애 집단은 청소년성문화센터의 성평등교육에 반대하며 “아이들을 잘못된 성교육으로부터 보호해야 한다”는 민원을 쏟아 붓고 있다. 민원에 이어서 ‘양성평등YES 성평등NO’를 구호로 삼아 청소년성문화센터 설치에 반대하는 시위를 열기도 했다(「뉴스앤조이」2019. 12. 12). 민원을 받은 센터는 민원 응대로 인해 한동안 정상적인 업무가 불가능했고, 결국 교육청으로부터 해당 센터에서 시행하는 ‘성평등교육’ 관련 사업을 ‘양성평등’으로 용어를 변경하라는 지시를 받았다. 윤나현의 지적처럼

(2022) 실제로 ‘양성평등’ 담론은 교육 진행을 어렵게 만들고 있으며 교육을 수행하는 활동가들을 위축시키고 있었다.

정리하자면 ‘양성평등’ 대 ‘성평등’의 대립은 학교 성평등교육의 현장에서도 고스란히 나타나고 있다. 성평등교육활동가는 이러한 대립에 두 가지의 대응을 보였는데, 하나는 용어보다는 내용의 중요성을 강조하며 용어만 수정하고 동일한 교육을 진행하는 것이고 다른 하나는 ‘양성평등’ 교육의 문제를 지적하며 ‘성평등’ 교육의 필요성을 피력하는 것이다. 두 단어의 대립은 단순히 성평등교육활동가의 교육 수행을 어렵게 할 뿐만 아니라 실제로 성평등교육의 실시를 방해하고 있었다. 이 대립은 성평등교육 내용에 대한 합의가 없고 성평등교육의 필요성이 학교 안에서 축소되어 있기 때문에 더욱 강력하게 작동하는 것으로 볼 수 있다. 학교는 ‘사회적 합의’가 부족하다는 이유로 안전한 교육으로서 ‘양성평등’ 교육을 요청한다. 엄혜진·신그리나(2019)는 성평등교육이 ‘안전하게’ 이뤄질 수 없는 상황이야 말로 학교 성평등교육의 실태와 효과를 가장 단적으로 나타내주는 징후라고 설명한다.

3. 성평등교육에 대한 학교의 기대

학교 내에 성평등교육 운영 체계가 명확하지 않고 업무의 중요도는 낮지만 교사들은 성평등교육에 대해 나름의 기대하는 바를 갖고 있다. 교사들의 기대를 크게 두 가지로 나눌 수 있다. 먼저 학교 교사들은 성평등교육을 통해 학교 내 성폭력 관련 문제를 해결할 수 있을 것이라고 기대한다. 둘째는 성평등교육을 통해 학교의 성관련 문제를 예방할 수 있을 것이라 기대한다. 하지만 두 기대를 충족시키기에 학교 성평등교육 실시 시간은 절대적으로 부족하고(김수자, 2019), 여러 연구가 지적하듯(김수자, 2018; 최윤정 외, 2019; 윤나현, 2022) 현재의 주먹구구식의 교육 운영은 성평등교육의 실질적 효과를 내기 어렵게 만든다. 학교가 갖고 있는 성평등교육에 대한 기대를 구체적으로 살펴보고자 한다.

연구 참여자들에 따르면 학교는 “사안 발생 후” 성평등교육을 의뢰하곤 한다. 사안 발생 후에 하는 교육 의뢰를 통해 성평등교육의 효과를 신뢰하는 것으로 볼 수도 있다. 그러나 가해자 교육이나 재발방지 교육 차원에서 교육하는 것이 아니라 성평등교육을 “응급처치”처럼 여기는 것을 확인할 수 있었다.

> 응급처치라고 생각하시는 것 같아요. 뭔가 불안한데, 데이트 이런 거. 연애하는 아이들만 봐도 불안하니까 (중략) “애들끼리 막 이런 일도 있었어요. 이런 것도 (교육)해주시고” 이런 식으로 의뢰하죠. (참여자E)

특히나 대부분 고등학교는 “사안이 있을 때”만 성평등교육을 신청을 한다. 즉 예방적 차원이나 사회구성원으로서 알아야 할 지식전달을 위해 성평등교육을 하기 보다는 문제가 생겼을 때 해결방안으로 성평등교육을 하고 있다. 교육부에서 발간한 학교 내 성희롱·성폭력 사안처리 대응 매뉴얼은 성희롱·성폭력 사후처리 후 예방교육을 통해 안전한 학교 환경을 조성할 것을 권장하고 있다[22]. 그러나 이는 사건을 처리하는 일곱 개의 단계를 마치고 시행하는 마지막 사후 처리 방법이다. 현재 학교에서 성평등교육을 대하는 방식은 성평등교육을 그저 보고용 내지는 간단한 사안처리용으로 여기는 것을 볼 수 있다.

> 그러니까 학교 내에서 학생 간 혹은 교사로부터 성 관련 사건들이 있으면 이제 선생님들이 걱정하시면서 급히 출강을 요청하시죠. (참여자J)

참여자E는 성폭력 사건이 발생한 학교가 재발방지교육을 시행했음을 보여주기 위해 급하게 교육을 신청하기도 했다고 말했다. 그러면서 학교

---

22) 2020년 교육부가 발간한 「학교 내 성희롱·성폭력 사안처리 대응 매뉴얼」은 사안처리를 ①인지 및 상담 ②신고 및 접수 ③초기 대응 ④사안조사 ⑤심의 ⑥징계 ⑦종결 총 7개의 과정으로 나누고 있으며 사후처리로 재발방지 대책 및 수립을 제시한다.

는 그 사건이 정확히 무엇인지 자세한 상황을 설명하지 않고 업무 시간 기준 하루 전에 급히 교육을 요구했다고 한다. 이런 방식을 보고 마치 ‘극약 처방’ 같다고 표현했다. 엄혜진・신그리나(2019)의 지적처럼 성평등교육을 형식적으로 진행하기 때문에 생기는 결과로 볼 수 있다.

> 자세한 상황도 안 알려주는데 교육을 어떻게 준비해요. 그래서 사안을 자세히 알려주고 우리가 시간을 벌어서 좀 더 준비해서 다음에 교육하면 안 되겠냐 했더니 안 되겠대요. 학교에서 순서대로 일을 처리해야 되는데 ‘이쯤에 교육을 해야 돼’가 있는 거죠. 이런 식으로 무슨 교육이 극약처방처럼…. (참여자E)

한편, 성평등교육이 모든 문제를 예방해주는 “만병통치약”으로 여겨지기도 한다. 이는 성평등교육에 대한 학교의 두 번째 기대로 학교는 성평등교육이 모든 성문제를 예방할 수 있을 것이라고 생각하고 있었다. 마치 알약 한 알로 모든 것을 해결할 수 있는 마법의 약처럼 성평등교육이 호출되고 있다. 참여자L은 학교가 교육을 의뢰할 때 “성지식도 다뤄주고, 성폭력 관련 사안이 있었으니 그것도 좀 다뤄줘야 하고, 보건교육을 하긴 했지만 미진하니까 성교육도 좀 넣어 달라”고 요청한다고 말했다. 참여자E 역시 40분 교육을 의뢰하면서 모든 주제를 “꾸겨 넣고” 있어서 힘들다고 토로했다. 한 번의 교육을 통해 모든 것을 해결하고자 하는 학교의 태도는 성평등교육에 대한 몰이해에 기인한다. 성평등교육은 여타의 다른 교육과 마찬가지로 세부 주제와 주제별 학습목표를 갖고 있다(UNESCO, 2018). 그러나 성평등교육과 관련한 지침이나 구체적인 계획안이 없고 교육 내용에 대한 논의도 충분하지 않다. 이러한 가운데 성평등교육을 의뢰하는 교사들은 성평등교육이 무엇인지, 구체적으로 어떤 내용을 담고 있는지 알 수 없다. 그저 학교에서 필요한 모든 내용을 요구하는 것이다. 또한 성교육, 폭력예방교육 및 성평등교육 기회의 부족하기 때문에 한 번의 기회로 모든 것을 해결하고자 하는 것이기도 하다. 윤나현(2022: 35)의 연구에서 지적하듯 대부분의 학교에서 폭력예방교육은 의무교육으로 연 1회, 두 시간 이내로 진행되고 교육대상자들에

게 “생애에 다시는 만날 수 없는” 교육이 된다. 즉 학교 안에서는 성과 관련한 여러 이슈가 발생하지만 이를 충분히 논의할 수 있는 기회가 없다. 그러다보니 담당교사는 성평등교육활동가에게 그동안의 축적된 학교의 성 관련 문제를 모두 쏟아놓게 된다. 그러나 현재 체계 속에서는 교사들의 기대에 부응할 수 없다. 성평등교육이 적절히 시행될 수 있는 운영 체계는 마련되어 있지 않고 현재와 같이 턱없이 부족한 교육 시수로는 학교에서 기대하는 성평등교육의 효과를 내기 어렵다. 단회기의 교육으로 학교의 모든 성관련 문제를 해결하는 것도, 예방하는 것도 불가능하다. 학교는 성평등교육에 대한 기대는 갖고 있으나 체계적인 교육 운영은 하고 있지 않다. 따라서 학교의 성평등교육에 대한 기대는 모순적이라고 말할 수 있다.

4. 일회성 단회기 교육의 한계

성평등교육의 주변적 위치를 지적할 때 교육시수를 언급하지 않을 수 없다. 현재의 학교 성평등교육이 효과적으로 시행되기 어려운 이유 중 하나는 교육시수의 부족이다. 교육시수의 부족은 학교 성평등교육의 주변적 위치가 그 원인이기도 하지만 다시 성평등교육을 주변으로 내모는 원인이기도 하다. 앞에서 지적했듯이 성교육은 연간 15차시의 의무교육 시수를 갖고 있지만 성교육에 15차시를 충실하게 투자하는 학교는 많지 않다(이유정, 2021). 폭력예방교육도 연1회 교육만이 의무사항이기 때문에 대부분 학교는 일회성 단회기 교육을 진행하고 있다. 대부분의 학교가 일회적인 단회기의 성평등교육을 진행한다. 간혹 지자체 교육청 사업의 일환으로 3~5회기의 다회기 교육을 할 때도 있지만 그 교육 역시 연1회 진행되는 일회성 교육이다. 윤나현(2022)의 연구는 1회 교육의 문제점을 지적한다. 강사는 교육에 대한 전문성을 요구 받지만, 결과보고를 위해 필수적으로 포함되어야 하는 내용으로만 구성해도 수업시간이 부족하다고 말한다. 연구 참여자들 역시 일회성 단회기 교육의 한계를 지적

한다.

> 그런 얘기 하나 하고 싶은데, 우리 자체가 2시간 동안 변화를 이끌 수 있는 위치에 있지 않잖아요. 학생들의 경험을 듣고 소통하는 교안을 만들고 싶어도 교안을 그렇게 짤 수 없는 게, 그런 교안으로 (교육을) 가면 학생들이 입을 안 열 가능성이 너무 높기 때문에 교안을 그렇게 만들 수밖에 없어요. 학생들이 뭘 믿고 갑자기 쌩뚱맞게 자기 얘기를 하겠어요? 우리한테. (참여자H)

H의 지적은 위에서 서술한 학교의 성평등교육에 대한 모순된 기대와도 연결된다. 성평등교육의 시수가 절대적으로 부족하기 때문에 실질적인 효과를 기대하기 어렵다는 것이다. 일회성 교육은 성평등에 대한 지식을 전달할 수 있는 시간이 물리적으로 부족하다는 점에서도 문제지만 교육자와 교육대상 간의 라포를 쌓을 수 있는 시간을 주지 않는다는 점에서도 교육효과 저하에 원인이 된다. 훅스(Hooks, 1994)는 페미니즘 교육에서 경험을 학습자원으로 활용하는 것의 중요성을 강조한다. 그러나 성평등교육활동가의 교육은 경험을 공유하기 어려운 조건 속에 있다. H가 말한 바와 같이 학생들이 처음 만난 강사에게 자신의 경험을 말하는 것은 쉬운 일이 아니다. 일회성 단회기 교육 체계 안에서는 외부강사가 서로의 경험을 나눌 수 있는 안전한 교실 환경을 구성할 수 없기 때문이다.

> 학생들의 생각을 사실 일일이 들어보거나 확인할 길이 없잖아요. 그러다가 학교에서 나와서 나중에 활동지나 만족도 조사지를 보고 너무 놀라운 답변을 발견했을 때 이게 수업에서 확인이 됐으면 다 같이 공유할 수 있었는데 너무 내가 이걸 캐치해내지 못한 게 너무 안타깝죠. (참여자G)

성평등교육이 대부분 의무화된 교육(성교육, 폭력예방교육)을 통해서 이루어지고 있기 때문에 필수적으로 다뤄야 할 내용이 정해져있다. 필수적인 내용만 전달하기에도 촉박한 시간 속에서 교육 참여자들의 생각을 상세히 듣고 반응을 살필 수 있는 여력이 없다. 참여자G는 교육이 끝나고

나서야 학생들이 썼던 활동지, 만족도조사지를 보면서 학생들의 생각을 확인한다고 한다. 수업시간에 다뤄졌어야 할 내용을 발견할 때마다 교육자로서 자신의 역량이 부족하다고 느끼고 있었다. 참여자H도 자신의 교육을 스스로 안타깝게 여기고 무력함을 느끼고 있었다. H는 페미니즘 교육을 하고 있는 초등교사의 강연을 듣고 자신의 한계를 깨달았다. 학교 내부 교사가 학급운영, 상호작용 등 잠재적 교과과정(hidden curriculum)을 통해 성평등의 가치를 전달하고 인식을 바꾸고자 노력하는 것을 보면서 자신이 수행하는 교육의 한계를 절감했다. 주어진 시간에 정해진 내용만 말하고 돌아올 뿐 일상적인 경험에 대해 얘기하거나 함께 고민할 수 있는 기회가 없다는 것이다. 결국 자신의 교육은 학생들의 인식을 변화시킬 수 없을 것이라고 생각하고 있었다.

> (담임교사가 성평등한 학급운영을 하면) 1년 뒤에 결과가 바뀐다는 얘기를 듣고 저는 '나의 한계가 이거였구나' 라고 더 명확히 알았죠. (중략) 우리가 진짜 변화를 이끌고 싶어서 하는 마음이 있기 때문에 성별고정관념이라는 그 해로운 고정관념에서 조금이라도 다른 방향으로 가기를 생각하면서 이 활동을 하는 입장에서는 그냥 내 활동 자체가 한계인 것 같아요. 이 두 시간 동안 그 역할을 다 못하고, 못할 수밖에 없는 것 같아요. 나는 그런 변화(페미니스트 초등교사가 말한)를 못 본 것 같다는 감각이 있죠. 정말, 정말로 그 해로움으로부터 아주 조금이라도 다른 방향의 어떤 자극이 갔는가를 확인할 수도 없거니와 꼭 눈으로 확인하지 않아도 내가 스스로 느끼는 것으로도 '그럴 만한 시간이었나?' 그리고 그럴 만한 아까 얘기한 것처럼 정말로 '학생들 마음속에 있는 이야기들 할 수 있었나?' 싶죠. (참여자H)

H의 사례처럼 일회성 단회기 교육은 교육활동가 스스로가 자신의 교육에 대한 자신감을 상실하게 만들고 교육효과를 기대하기 어렵게 한다. 참여자C 역시 일회성 교육에는 점점 아무 기대를 안 하게 된다고 말한다. 한 시간에서 두 시간 사이의 교육에서 전달해야 되는 내용은 이미 정해져있는데 그 짧은 시간 안에서 무엇을 얼마나 할 수 있겠느냐고 되묻는다. 그는 자신의 교육에 대한 자신감도, 잘 할 수 있을 것이라는 효

능감도 낮아지는 것을 느끼고 있었다. 연구 참여자들은 일회성 단회기 교육을 반복하면서 소진을 느끼고 있었다.

교육효과가 있을 것이라고 기대하지 않지만, 교육효과를 확인할 수 없다는 점도 연구 참여자들에게 어려움으로 다가온다. 연구 참여자들은 교육 후의 반응이나 피드백을 통해서 교안을 수정하고 더 좋은 교육을 만들어나가고 싶지만 학생들의 반응을 할 수 있는 방법이 없어 답답함을 느끼고 있었다.

> 매주 만나는 학생들한테는 이 학생들한테 매주 우리가 어떤 이야기를 나누느냐에 따라서 이 학생의 가치관, 인식 이런 것들이 달라질 수 있다고 생각을 하고 실제로 처음에 대안학교에서 오랫동안 같이 페미니즘 공부를 했던 친구들은 지금 막 비건 페미니스트 활동가가 되거나 배운 걸 실천하면서 그렇게 살아가고 있거든요. (중략) 이 교육이라는 게 진짜로 뭔가 사람한테 한 사람을 변화시키고 아니면 사회에 건강한 구성원으로 살아가게 하는 것에 얼마나 도움이 되는지 중요한지 이거를 또 알 수 있는데 한 번만 가면 알 수 없죠. 내가 이걸 잘 전달한 건지 아니면 그냥 혼자 앞에서 떠들다가 지금 가는 건지 그냥 물어보고 대답을 듣고 이 정도는 이제 확인할 수 있지만 실제로 어떤 생각을 하고 있는지는 알 수가 없으니까. (참여자K)

> 1차시 교육은 내가 하고나서 그 교육의 효과가 뭐인지 알 수 없어요. 우리는 잘 모르거든요. 저희 같은 강사들은 모르죠. 학교에 있는 선생님들은 느끼실지 모르겠지만. (참여자J)

참여자K는 대안학교에서의 교육 경험을 상기하며 일회성 교육의 문제를 지적한다. 대안학교에서 한 학기 이상 성평등교육을 하면서 교육 참여자의 경험을 나누고 그들의 일상적 문제에 대한 자세한 내용을 다룰 기회가 있었다. 그는 그 교육 과정에서, 그리고 교육 후에 학생들이 어떤 실천을 했고 내부에 성 관련 문제가 발생했을 때 어떻게 대처하는지 보여줬다고 설명했다. 그러나 이러한 변화는 일회성 단회기 교육을 할

때는 확인할 수가 없다. 변화가 있을만한 수업이었는지, 즉 교육 참여자에게 실질적인 도움을 주고 있는지 확인하기 어려운 상황이다. 교육의 효과를 측정할 수도 없어 교안을 점검할 수 있는 방법도 제한적이다. 최윤정 외(2019: 175) 교육에 대한 저항을 극복하고 교육효과를 제고하기 위해서는 단발성, 일회성 교육이 아닌 연속교육을 할 필요를 제기한다.

제 2 절 주변적 위치에서 학교와 협상하기

앞선 장에서는 학교 내 성평등교육의 주변성을 살펴보았다. 성평등교육의 주변성은 성평등교육을 수행하고 있는 성평등교육활동가들도 주변적 위치에 자리하게 만든다. 학교의 외부자인 성평등교육활동가는 교육을 수행하면서 여러 어려움에 봉착하고 있었다.

1. 외부자로서 교육하기

> 교육하면서 늘 어려운 거는 상황을 정확히 모르니까, 학급 분위기라던가 학교의 분위기들을 사실 아무리 공부를 열심히 하고 가더라도 그 내용들을 정확히 잘 모르니까 수준을 어느 정도로 잡아야 되는지를 모르죠. 현장 가서 파악해야 되는 게 제일 어려워요. (참여자 D)

연구 참여자들이 말한 학교의 외부자로서 가장 힘든 점은 교육대상자의 특성을 미리 파악할 수 없는 것이다. 성평등교육이 효과적으로 시행되기 위해서는 성별, 학년별 등 교육대상의 경험적 특성에 근거한 교육 내용을 마련하는 것이 중요하다(조영숙 외, 2017; 조영주 외, 2018; 최윤정 외, 2021). 동일한 연령, 같은 성별의 청소년이라도 성평등 의식 수준이 다 다르고 관점도 다르기 때문에 대상별 맞춤형 교육을 위해서는 위의 정보들을 파악해야만 한다. 또한 최근 온라인 커뮤니티를 중심으로 만연

한 여성혐오 문화가(윤보라, 2014; 김수아・이예슬, 2017) 청소년들 사이에도 확산되고 있다. 청소년들이 여성혐오 문화에 노출된 정도에 따라 교육 반응이 달라지기 때문에 그에 맞추어 교육을 내용을 구성할 필요가 있다.

연구 참여자들은 대상별 맞춤형 교육을 하고 싶지만 학년, 지역, 성별 등 겉으로 드러나는 특성 외에는 사전에 파악하기가 어려워 맞춤형 교육이 거의 불가능한 상황이라고 지적했다. 직접 학교 홈페이지를 방문해 분위기를 파악하거나 학교가 위치한 지역의 성격을 살펴보는 등 대상 특성을 “공부” 하지만 그것도 여의치 않을 때가 많다.

때로는 사전에 교육대상의 성별조차 파악하지 못하기도 한다. 참여자H는 남녀분반 학급 운영을 하는 학교로부터 사전에 안내를 받지 못하고 학교에 갔다가 현장에서 남녀분반인 것을 알게 됐다. 참여자K도 같은 경험을 했는데, 남학교는 여학교와 달리 대부분 학교명에 ‘남’이 들어가지 않아 남학교인줄 모르고 교육을 갔다가 현장에서 급히 교안을 수정했다. H와 K는 교육을 의뢰받을 당시에 교육에 있어 미리 알아야 할 사항이 있는지 확인했으나 담당교사는 아무런 안내를 주지 않았다. 최근 성평등교육 현장의 혼란을 대표하는 것으로 10대 남자 청소년의 백래시가 지목되고 있고(윤나현, 2022) 남자 청소년과 여자 청소년의 성평등 의식과 페미니즘에 대한 반응이 상이한 점(김애라, 2007)을 고려할 때 성별은 성평등교육에 있어서 중요한 변수가 된다. 그러나 성평등교육활동가는 교육대상의 필수적인 특성조차 놓치기 쉬운 위치에 놓여있다. 참여자F는 학생들의 배경과 사전 지식을 알 수 없기 때문에 “기본만 교육할 수밖에” 없는 상황이라고 말한다.

무엇보다 교육대상의 특성을 정확하게 파악하려면 담당교사의 협조가 필요하다. 담당교사가 교육을 의뢰할 때 해당 교육을 실시하는 목표, 교육대상의 사전 지식 정도, 최근에 발생한 성 관련 이슈 등을 전달해주어야 한다. 그러나 담당교사가 성평등교육에 대한 이해나 의지가 없으면 이러한 정보를 얻는 것이 쉽지 않다.

학교에 가기 전에 매번 이렇게 연락을 드려서 이 학교에 어떤 이슈가 있는지, 혹은 이 학교가 이걸(성평등교육)을 몇 번이나 했는지, 이 학생들은 어느 정도 그걸(성평등) 들어봤는지 이런 것들을 물어보는데 그때 확 느껴지잖아요. 이 담당자 선생님이 진짜 열의가 있구나, 혹은 이 담당자 선생님이 진짜 (성평등교육 담당 업무를) 얻어걸린 거구나, 이거 어쩔 수 없이 떠맡은 거구나. 그럴 때 교육의 질이 엄청나게 달라질 수밖에 없다고 느끼거든요. 반의 특색이라도 좀 알고 있으면 좋겠는데 일단 담당교사도 그걸 모르고 관심도 없으시고. (참여자A)

이렇게 담당교사가 성평등교육에 대한 "열의"가 없어서 교육을 위해 필요한 정보를 얻지 못하는가 하면, 성평등교육활동가가 외부자이기 때문에 교육대상에 대한 특성을 얻지 못하기도 한다. 담당교사는 학교에서 발생한 성 관련 사안을 외부자에게 "누설"한다고 여겨 성평등교육활동가에게 숨기곤 한다. 이는 앞선 장에서 지적된 부분이다. 성폭력 사건 발생 이후 재발방지교육을 의뢰하면서 그 사건이 구체적으로 어떤 내용인지 강사에게 말하지 않아 연구 참여자는 교육을 할 수 없었다. 성평등교육은 교육대상의 인식과 경험이 매우 중요한 영역임에도 담당교사는 학교의 '명예실추'를 이유로 은폐하고 있었다.

꼭 저희가 물어봐요. "선생님 혹시 학교에서 지금 성과 관련한 문제가 있었거나 성차별적인 이슈 이런 게 있었나요?" 하고요. 왜냐하면 교육을 신청하시는 이유가 분명히 있단 말이에요. 그냥 갑자기 뜬금없이 6월 아니면 9월에 성희롱, 성폭력 예방교육을 한다고 그러면 '이때쯤이면 시험기간인데 왜 하지?' 싶을 때가 있거든요. 그래서 물어봐요. 근데 물어봐도 얘기를 안 해주세요. "저희 학교에는 그런 일 없어요." 라고 해놓고 수업을 다 끝나고 나서 막 칭찬해줘요. "선생님 너무 좋았어요. 사실 6반 애들이 안 그래도 얼마 전에 그런 일이 있어가지고" 하면서 얘기를 하는 거죠. 그러니까 우리가 외부자라고 생각을 하니까 '절대 얘기하면 안 돼, 이거는 수치스러운 일이야' 이런 식으로 생각하고 저희한테는 되게 필요한 부분인데도 불구하고 얘

기를 안 해주시기도 하죠. 그러면 이제 교육 내용 자체가 달라지는데. 그게 제대로 이루어지기가 어렵죠. (참여자I)

참여자D 역시 학교가 성평등교육활동가에게 성관련 문제를 말하는 것을 “학교의 명망을 실추시키는 일”로 여긴다고 말한다. 이렇게 성평등교육활동가들은 교육 전에 학교의 분위기를 전혀 모르고, 교육대상의 특성을 사전에 파악할 수 없기 때문에 필수적이라고 생각하는 비슷한 내용으로 교육을 구성할 수밖에 없다고 밝혔다. D는 이것이 “매일 똑같은 교육만 한다”는 평가를 받는 이유기도 하다고 덧붙였다.

학교 성평등교육은 외부 강사 의존도가 매우 높다(최윤정 외, 2019)[23]. 그러나 모순적이게도 외부 강사와 학교가 협력할 수 있는 체계가 거의 없다. 학교는 청소년성문화센터나 개인 강사에게 강의를 의뢰하고, 강사는 주어진 강의를 해야 한다. 성평등교육활동가가 교육에 대해 학교와 논의하거나 조율할 수 있는 시스템이 주어져있지 않다. 연구 참여자들은 “성평등교육에 의지가 있는 담당자를 만나길 바랄 뿐”이라고 말한다. 학교 성평등교육이 일부 관심과 의지가 있는 교사의 재량으로 이루어지고 있다고 지적된 바와 같이(이예슬, 2020; 윤나현, 2022) 성평등교육활동가들도 성평등교육에 의지가 있는 담당교사를 만나야지만 교육 세심하게 준비할 수 있다. 학교의 논의과정에 참가한다는 것은 학교가 “틈을 줘야지만” 가능한 일인데, 학교는 외부강사인 성평등교육활동가에게 함께 교육을 기획하거나 교육에 대해 의논할 기회를 주지 않고 있다(참여자F).

한편 참여자C는 학교의 상황에 대한 이해가 부족하고 학생들과 라포를 쌓기 어려운 등 애로사항이 많지만 외부자로서 갖는 장점도 있다고 말한다. 예컨대 학생들이 학교 내부교사에게는 눈치를 보고 말 하지 못 할 이야기를 하거나 학교의 차별적인 문제를 드러내 성찰하기도 한다. 외부강사의 경우 학생들에게 있어서 자신들의 이야기를 좀 더 편하게 할 수 있다는 분석(최윤정 외, 2019)과 같이 연구 참여자들은 외부자로서의 장점을 활용하고 있었다.

---

23) 한국여성정책연구원에서 발간한 연고보고서에 따르면 학교 성평등교육의 외부강사 실시 비율은 초등학교 41.9%, 중학교 60.3%, 고등학교 71.9%이다.

그러나 외부인으로 갖는 교육상의 이점은 극히 일부분이며 학교의 외부자라는 위치가 성평등교육 수행을 어렵게 만드는 것은 분명하다. 이는 학교 내 성평등교육활동가의 위치 자체의 문제라기보다는 학교의 성평등교육에 대한 인식과 맞닿은 문제이기도 하다. 성평등교육활동가들이 소통하는 담당교사가 성평등교육의 중요성에 공감하고 있지 않으면 교육을 위해 필요한 것을 요청하기가 어렵다. 성평등교육이 주로 성교육, 폭력예방교육을 통해서 실시되고 있다는 점을 생각해볼 때, 성평등교육을 의무적인 업무로만 여기는 것을 문제로 지적할 수 있다. 교육의 중요성에 공감하고 교육효과를 높이려고 노력하기보다 '실적보고'를 위한 형식적 교육을 하는 것이다. 성평등 가치를 담은 교육들이 의무교육으로 법제화되어있으나 교육의 필요성에 대한 공감대가 학교 내부에서는 형성되어 있지 않음을 확인할 수 있다. 두 번째로 학교는 성평등교육활동가를 외부강사로만 여기고 협력의 대상으로 보지 않는다는 점을 지적할 수 있다. 위에서 살펴보았듯이 학교 성평등교육이 많은 부분 외부강사에게 의존하고 있는 반면 외부강사와 학교의 협력 시스템은 부재하다.

2. 학교를 설득하는 과정

그렇다면 성평등교육활동가는 학교에서 의뢰하는대로만 강의를 하고 있을까? 대다수의 연구 참여자들은 더 좋은 성평등교육을 하고자 학교 또는 학부모와 논의할 수 있는 방법을 찾고 있었다. 이들은 성평등교육이 실적위주의 형식적인 교육이 되는 것을 막고 교육효과를 높이는 방법을 도입할 수 있도록 학교를 설득한다. 이들이 학교를 설득하는 방법 중 하나는 "우회전략"이다. 간접적인 언어로 성평등의 가치를 전달하는 것이다. 앞선 장에서 살펴본 바와 같이 학교는 민원을 염려하며 '예민한 얘기'는 하지 말아달라고 요청하곤 한다. 때로는 교안을 사전에 점검해서 수정을 요구하기도 한다. 특히 연구 참여자들은 "동성애 얘기는 빼달라"거나 "동성애가 윤리적으로 잘못됐음을 가르쳐달라"는 등 성평

등 가치에 반대되는 요구를 왕왕 받는다. 참여자J는 그런 요구를 받을 때 교육을 거절하기보다 “학생들이 질문하면 다룰 수밖에 없다.”고 말하고 뒤에 설명을 덧붙인다.

> 동성애 얘기 하지 말라고 하면 사실 저희 같은 강사가 “지금 아이들한테 차별적인 이야기를 가르치라는 소리니까 저희는 교육 못합니다.”하고 나갈 수가 없어요. 그리고 뭔가 선생님에게 메시지는 전달해야 될 것 같고 자리를 박차고 나올 수 없으니까 저희가 주로 쓰는 말이 “학생들이 질문하면 동성애 얘기를 다룰 수밖에 없다”라고 하는 거죠. 그러면 보통 넘어가는데 한 번은 “동성애 가르치는 거 아니냐, 동성애 조장하는 것 아니냐”고 하시더라고요. 그래서 “사람들에겐 다양한 차이가 있고 그 차이가 차별이 되면 안 된다고 저희는 얘기합니다.” 라고 했죠. (참여자J)

연구 참여자들은 교육 내용에 있어서 수용할 수 없는 요구를 받을 때 직접적으로 거절하거나 저항의 태도를 보이기보다는 ‘인권’의 이름을 빌려서 담당교사를 설득하고 있었다. 참여자G는 학교의 교안 수정 요구에 “인권을 기준으로 이야기할 수밖에 없다”고 말하면서 인권교육의 필요성을 피력한다고 말했다. ‘교육자로서 학생의 질문에 답변할 의무’와 ‘인권 관점’을 공격을 피할 수 있는 안전장치로 사용하고 있는 것이다. G는 이를 “한 발짝 뒤로 간다”고 표현했다. 이예슬(2020)은 페미니즘 교육을 하는 초등교사들이 ‘중립적인 입장에서’ 가르칠 것을 요구받고 때로는 그것이 공격의 원인이 되고 있다고 지적한 바 있다. 성평등교육활동가들 역시 ‘양성평등’과 ‘성평등’의 대립에서 ‘중립적인’ 교육을 할 것을 암시적으로 강요받고 있었다. 그들은 ‘인권’, ‘평등’과 같이 논란의 여지가 없는 단어를 사용해서 갈등을 피해가고 있었다. 성평등의 관점을 포기하지 않고 간접적으로나마 전달하고자 하는 노력이자, 성평등교육이 주변적 위치에 놓인 상황 속에서 성평등 가치를 전달할 수 있는 전략 모색으로 읽을 수 있다.

이렇게 갈등을 피하고 우회하는 언어를 사용하는가하면 필요에 따라 정

면 돌파하는 경우도 있다. 청소년성문화센터에서 재직했던 참여자J는 학교에 직접 ‘성평등’교육에 대해 민원을 넣은 학부모들을 센터로 초대했다. 학부모 초청 간담회를 개최해서 교육실과 교육 콘텐츠를 소개하고 교육 필요성을 설명했다. 문제를 제기했던 학부모들이 간담회 이후 별 문제 없이 지나갔고 계획대로 교육을 이어갈 수 있었다. 이렇게 성평등교육활동가들은 교육 철회와 수정을 막기 위해 사안에 따라 할 수 있는 방법을 찾아나간다.

참여자I는 청소년의 성을 억압하고 보호주의 관점의 성교육을 의뢰받은 경험이 있다. 학교 안에서 청소년을 성적 주체로 인정하지 않고 그들의 성적 실천을 금지하는 교육은 성평등교육의 위상과 효과를 취약하게 만드는 요인이 된다(엄혜진・신그리나, 2019: 73). 따라서 성평등교육활동가들은 청소년의 성적 권리를 포괄하고 청소년들의 다양한 성경험을 다루는 교육을 하고자 노력한다.

> 기본적으로 저희 학교 안에서는 연애금지이며 연애 시 보호자의 상호동의서가 있어야 합니다. 이 부분도 같이 교육해주시면 좋아요.
> (참여자I가 교육을 의뢰한 담당교사로부터 받은 메일 중 일부)

I는 위와 같은 메일을 받고 교육을 거절하거나 해당 요구를 무시할 수 있었다. 그러나 성평등교육이라면 그래선 안 된다고 생각했다. 그는 담당교사에게 청소년의 성적 권리를 존중하는 것이 중요한 이유와 그들의 성적 실천을 인정하고 다룰 필요성을 설명하는 ‘제안요청서’를 작성해서 보냈다. 그러나 학교는 제안요청을 받아들이지 않았고, 교육 신청을 철회했다.

이렇듯 언제나 설득이 통하는 것은 아니다. 학교 안에서 강사의 전문성이 인정되지 않고 교육 내용을 사전에 검열하는 것은 물론 강사들은 교육 의뢰기관으로부터 수정이나 철회 요구를 받고 있다(윤나현, 2022: 36). 그 과정에서 성평등교육활동가들은 여러 방법을 통해 교육을 이어가려고 분투하고 있다. 사전 검열을 ‘통과’했지만 교육이 실시되는 교실에 담당교사가 임장지도를 명목으로 들어와 교육의 내용을 확인하기도 한다.

참여자F는 임장지도를 하는 교사로부터 교육 중간에 문제 제기를 받았다. F는 다양성을 보여주는 영상을 교육 콘텐츠로 활용했는데, 임장교사는 해당 영상에 동성커플이 등장한 것을 문제 삼아 교육을 중단시켰다. 그 영상에서 동성커플이 나오는 것은 일부의 장면이고 영상의 주된 내용은 인종, 장애, 성별, 종교 등 다양한 사회집단의 모습을 보여주는 것이었다. F는 임장교사에게 사전에 검토된 자료임을 알리고 영상 시청의 목적을 설명했으나 임장교사는 이를 받아들이지 않았다. 오히려 "강사가 말을 안 듣는다"며 F를 교감실로 데려갔다. 결국 그 교육은 본래 5회기 프로그램으로 계획되었으나 이후에 남은 교육은 취소할 수밖에 없었다. 이렇듯 강사의 전문성이 침해받고 수업 권한이 지켜지지 않아 연구 참여자들이 담당교사를 설득하는 것이 녹록치 않다. 또한 강사의 주변적 위치는 협상을 더욱 어렵게 만든다. 참여자I는 학교를 설득하기 위해 분투하는 자신이 마치 "영업사원이나 포교 활동하는 사람처럼 느껴진다"고 말한다. 연구 참여자들은 교육을 준비하는 과정보다 교사를 설득하고 조정하는 과정에 더 큰 에너지를 소모하고 있었다.

성평등교육활동가들은 학교나 학부모로부터 성평등 가치에 부합하지 않은 요구를 받을 때 학교를 설득하고자 했다. 간접적이고 '중립적인' 단어를 사용하거나 정면으로 나서서 성평등의 가치를 설명했다. 그러나 모든 연구 참여자들이 설득할 수 있는 위치에 있는 것도 아니며 협상이 되지 않는 상황도 존재한다. 위에서 살펴보았듯이 성평등교육의 정당성을 주장할 수 있는 근거가 부족하다. 또한 성평등교육활동가가 교사와 학부모의 민원으로부터 보호받을 수 있는 제도적 안전망이 부재하다. 따라서 이들은 성평등교육에 관심과 열정이 있는 담당자를 만나는 것이 아니면 학교의 요구에 따를 수밖에 없다. 연구 참여자들은 이러한 교육 환경 속에서도 성평등의 가치를 전달할 수 있는 방법을 만들어가고 있었다. 결국 연구 참여자들이 "우회전략"을 사용해서 학교를 설득하는 과정은 성평등 관점을 포기하지 않으려는 노력이자 자기 자신을 지키는 길이기도 했다.

3. 담당교사의 협력 또는 갈등

앞서 살펴보았듯 성평등교육은 담당교사와 성평등교육활동가 간의 협력 체계 속에서 이루어진다. 연구 참여자들이 성평등교육활동을 수행하면서 교육에 가장 큰 영향을 미치는 것은 담당교사의 태도라고 응답했다. 성평등교육활동가는 학교로부터 강의를 의뢰받아 교육을 진행하기 때문에 필연적으로 강의를 의뢰하는 담당교사와 소통하는 과정을 거친다. 그 과정에서 담당교사와 협력하기도 하고 갈등을 경험하기도 한다.

> 보건선생님들이 교육을 요청할 때 본인이 어떤 부분은 할 수 있는데 어떤 부분은 좀 어려워서 요청하는 경우들이 종종 있으세요. 예를 들면 월경이나 이런 건 선생님들이 되게 잘 할 수 있지만 성적자기결정권이라든가 관점에 관한 지점들은 최근 이슈나 이런 부분들이 되게 많이 반영이 되는데 그건 좀 본인이 어렵다고 요청하세요. 그럴 때는 앞 교육의 연장선상에서 교육이 들어가는 부분이 있으니까 좀 협력적인 어떤 내용들이 있죠. 앞에는 무슨 내용을 했고 뒤에는 어떤 내용을 다룰 거고 저희가 어떤 내용을 해 줬으면 좋겠다고 하는 회의를 진행하면서 강의를 진행하는 경우들이 있었던 것 같아요. (참여자D)

참여자D의 사례는 앞선 절에서 살펴본 사례들과 대비된다. 교육대상의 사전지식, 특성을 전혀 알 수 없는 상태로 교육을 준비해야 하는 성평등교육활동가들은 어둠 속에서 벽을 더듬어 걸어가듯 아무것도 모른 채 성평등교육을 수행해야 했다. 반대로 담당교사가 이전에 받은 교육내용과 교육을 의뢰한 이유를 상세히 알려줄 때는 함께 교육을 기획하면서 대상별 맞춤형 교육을 시도할 수 있었다. D의 사례에서 보건교사는 성평등교육활동가의 전문성을 인정하고 도움을 요청했다. D는 이런 경우에는 앞선 교육 내용을 발판으로 한 단계 나아간 교육을 실시할 수 있다고 말한다. D는 교과통합형 성교육을 착실하게 해나가는 학교와도 협력한 경험이 있다. 각 교과교사들과 함께 모여서 교육을 기획하고 교과수업에서 다룰 수 없는 부분을 성평등교육에서 다루는 방식으로 교육을 구성했다.

해당 학교 교사들은 각 교과목에서 다뤄지는 내용과 연결해서 교육할 것을 요청했다. 이런 경우에는 일회성 교육이라도 하나의 통일된 교육목표를 가지고 연속적인 교육의 일환으로 성평등교육을 실시할 수 있다.

> 엄청나게 큰 협력까지는 아니더라도 그 담임 선생님 한 분 한 분이 진짜 중요하다고 생각하거든요. 시작하기에 앞서서 이게 얼마나 중요한 건지 한 번이라도 깔고 들어간 반과 그게 아니라 "그냥 재밌는 수업이니까 들어" 진짜 그렇게 하고 가는 건 엄청 다르잖아요. "너희 좋아하는 성교육이다" 하고 갔을 때 진짜 분위기 다 망치잖아요. (참여자A)

참여자A는 담임교사가 수업 전 수업의 중요성을 언급한 경험을 떠올렸다. 학교 내에서 성평등교육의 중요성이 공유되고 있지 않은 것은 교사들만의 이야기가 아니다. 학생들에게도 '재량활동'으로 여기지고 '노는 시간'이 되는 수밖에 없는 운영 체계 속에 있다(「한국일보」2020. 04. 29). 학생들이 성평등교육에 무관심, 방해, 트집 등으로 반응하는 것(윤나현, 2022)을 보아 교육에 앞서 학생들에게 성평등교육의 중요성을 전달하는 것이 시급해 보인다. A는 담임교사의 간단한 말 한 마디로도 교육의 중요성이 전달되며 그 경우에는 교육태도가 달라진다고 말한다. 반면 성교육을 "재밌는 교육", "너희가 좋아하는 거" 등으로 언급하면서 유희적 측면을 강조할 때는 교육참여자들이 장난스럽게 수업에 임한다고 밝혔다. 참여자I도 비슷한 경험을 했다고 말한다. 교육 시작 전 담당교사가 강사를 소개하면서 "예쁜 강사"나 "젊은 선생님"과 같이 성별을 강조하는 이야기를 할 때 학생들의 성폭력적인 발언, 예컨대 강사의 성경험, 애인의 유무를 질문하거나 자신의 성경험을 장난스레 이야기 하는 등의 발언이 훨씬 많아지는 것을 경험했다. 여성가족부는 폭력예방교육 운영안내 지침을 통해 기관담당자가 교육 전 교육의 목표와 취지를 설명하도록 안내하고 있다(「여성가족부」, 2022). 그러나 현장에서 그 안내는 지켜지지 않고 있었다. 대부분 안내 없이 교육을 바로 진행하거나 오히려 교육을 방해하는 방식으로 교육을 소개하고 있었다. 이렇게

담당교사의 성평등인식, 성평등교육의 중요성 인식은 교육 현장에서 여러 측면에서 영향을 미치고 있다.

간혹 담당교사가 수업에 함께 참여해서 자신의 성차별 경험을 나누고, 교실에서 있었던 사례를 끌어와 수업 분위기를 이끌어 가는 등 수업 중간에 도움을 받기도 한다(참여자C). 연구 참여자들은 이러한 도움보다도 가장 큰 협력은 성평등교육의 정당성을 만들어주고 민원으로부터 보호해주는 것이라고 말한다. 성평등교육활동가들은 학부모나 성평등교육에 반대하는 집단으로부터 공격을 받고 있다. 앞서 서술한대로 참여자I는 한 초등학교에 교육을 갔다가 학부모로부터 "성평등을 지향하고 동성애를 조장한다"는 이유로 공격을 받았다. 당시 상황이 매우 심각했다. 학부모회는 교육 전 강사의 '신상'을 알아보고 I가 속한 단체에 여러 차례 전화로 문제를 제기했다. 또한 해당 학교에 서면을 보내고 교육 당일 정문을 막아 I를 학교에 들어가지 못하게 했다. 결국 담당교사가 나와서 I를 데리고 학교로 들어갔고 수업이 중단되지 않도록 교실을 지키고 있었다고 한다. 교육 후에도 학교에 민원이 쏟아졌는데 교감교사가 "우리는 해야 할 일을 한 것"이라고 응대하며 문제를 해결했다고 전했다. 외부의 민원과 공격에 취약한 성평등교육활동가가 믿고 의지할 수 있는 것은 교육을 의뢰한 기관뿐이다. 교육의뢰기관에서도 모르쇠로 일관할 때는 그 풍파를 온전히 성평등교육활동 혼자서 맞을 수밖에 없다. 참여자F는 학교 차원에서 민원을 처리해주는 경우가 있는가하면 민원을 이유로 교육 수정을 요청하거나 철회하는 경우가 있다고 말한다. 그는 후자 학교들에게 민원은 성평등교육을 하지 않기 위해 "내세우는 핑계"같다고 말했다. 외부의 민원에 대응하기 위해서 학교와 성평등교육활동가의 협력이 요구된다.

> 성적 확인해야 된다고 제가 교육 시작하기 전에 5분 정도 가져가신다거나 이럴 때 너무 많죠. 5분 빨리 마쳐달라 하는 경우도 많고요. 왜 그런 행동을 할까 생각이 좀 들죠. 다른 교육에서도 이렇게 하려나 하는 생각이 좀 들더라고요. (중략) 저는 일종의 '딴지걸기'라고 생각할 때도 있거든요. 분명히 지금하지 않아도 되는 것인데 학생들

의 관심을 조금 끈다거나 그러니까. (참여자C)

교육 중에 들어와서 숙제 검사하고, 점수표를 주면서 뒷자리부터 확인하고 앞으로 걷어서 내라고 한다거나, 교육 중간에 학생들 호출하고 그런 거 꽤 많죠. 그러면 사실 맥이 끊기잖아요. (참여자E)

위 사례들처럼 학교 교사들이 수업을 방해하는 일도 잦다. 대부분의 성평등교육은 기말고사 이후 방학을 앞둔 여유로운 시기에 실시된다. 기말고사 이전에는 교과 수업에 집중하고 시험을 준비하기 때문이다. 성평등교육을 주로 하는 시기에는 각종 시험 점수, 수행평가 점수 등 학생들이 확인하고 서명을 해야 하는 것들이 많다. 일부 학교 교사들은 성평등교육 시간에 아무렇지 않게 사용하며 업무를 처리하고 있었다. 이는 앞서 말한 성평등교육의 문제들을 바탕으로 하고 있다. 과연 성평등교육을 중요하고 핵심적인 교육으로 생각했다면 수행평가 점수 확인을 위해 수업 중인 학생을 호출할까? 성평등교육을 수행하는 교육자가 학교 내부의 교사였다면 성적 확인을 목적으로 수업을 빨리 마쳐달라고 했을까? 연구참여자들은 자신의 수업시간이 인정되지 못하는 것 같고 때로는 자신의 수업이 “쓸모없나”고민하게 된다고 말한다.

그럼에도 수업권을 존중해달라고 요청할 수 없는 것은 자신과 교사의 지위의 차이가 있기 때문이다. 성평등교육활동가가 교육을 수행하는 시간은 수학, 과학, 체육 등 학급별로 다르지만 특정 교과 시간이다. 연구참여자들은 해당 교과교사가 그 시간을 자신의 수업시간으로 여기고 있어 자신도 그 시간을 “빌려서” 교육을 하는 것처럼 느끼고 있었다. 그래서 자신의 수업이 교사로 인해 중단되어도 아무런 항의를 하지 못한다. 강사는 학교에서 특정한 지위를 갖지 못한 일용근로자다. 언제든 대체할 수 있는 존재인 것이다. 실제로 교안을 사전에 검열하고 학교의 요구와 부합하지 않을 때 교육을 철회하고 다른 강사를 섭외하는 일이 빈번하게 발생한다. 교육활동을 생업으로 삼고 있는 강사는 자신이 ‘대체’될 염려 때문에 더더욱 학교의 눈치를 볼 수밖에 없다. 학교에서 강사를 대하는 태도는 그 사실을 자명하게 보여준다. 참여자C는 이런 권력

관계는 갈등조차 할 수 없는 관계라고 말한다.

> 저는 갈등이라는 용어로 이것들을 표현하는 것이 적절할까 고민은 돼요. 갈등은 상호적일 때 가능한 것이거든요. 근데 학교에 교육을 하러 간 강사는 갈등을 만들기 어려운 구조인 것 같아요. 그래서 갈등이라기보다 그냥 교사들에게 어떠어떠한 말들을 들은 경험이 있죠. (참여자C)

> 중간 중간에 선생님들이 자기 수업이라고 생각해서 끼어드는 경우도 많죠. (중략) 강사가 내 수업에 들어오는 사람이라는 생각이 있으니까 자기가 직접 개입하시는 경우가 많아요. (중략) 내가 이 수업을 장악해야 되는데 장악할 수 없고 자꾸 선생님들이 치고 들어오신다던가 이런 부분이 외부자로서 가장 어렵죠. (참여자D)

강사의 불안정한 지위는 안정적인 교육 체계가 확보되지 못한 속에서 성평등교육의 실시를 더욱 어렵게 만든다. 성평등교육활동가에 대한 존중과 전문성 신뢰가 필요하다. 성평등교육활동가들은 담당교사와의 협의를 필요로 한다. 성평등교육을 둘러싼 여러 주체 간의 공조 없이는 효과적인 성평등교육을 기대할 수 없을 것이다. 이를 위하여 학교 내 성평등교육 중요성 인식 제고가 요구된다. 또한 학교와 성평등교육활동가의 협력 미비는 담당교사 개인의 의지나 역량의 문제보다는 교원의 과다 업무의 문제이기도 하다. 교사의 업무 과다는 민원에 대응하기 어렵게 만든다. 교사에게 성평등교육을 하면서 제기되는 민원은 추가적인 업무로 보일 수밖에 없다. 이러한 연유로 학교는 민원의 원천을 차단하고자 교안을 사전에 확인하고 민원으로부터 성평등교육활동가들을 보호하는 추가적인 노력을 포기하는 것이다. 담당교사가 안정적으로 성평등교육 업무를 수행할 수 있는 체제의 도입이 시급하다고 말할 수 있다.

제 5 장 결 론

본 논문은 학교 성평등교육에 대한 기존의 연구가 폭력예방교육과 양성평등교육의 추진체계에 대한 내용에 머물러 있다는 점과, 폭력예방교육을 비롯한 의무화된 성평등교육이 외부강사에 의해 실시됨에도 실제 성평등교육을 수행하는 외부강사의 경험에 대한 연구가 충분하지 않다는 문제의식에서 출발하였다. 먼저 최근에 등장한 성평등교육활동가들이 누구이며 이들은 어떠한 사회적, 정치적 상황에서 탄생하였는지 살펴보았다. 이어서 성평등교육활동가의 학교 성평등교육 경험을 살펴보고 그들의 경험이 어떠한 사회적·제도적 환경에서 만들어졌는지 분석하였다.

성평등교육활동가란 2017년 즈음 등장한 집단으로 성평등교육을 성평등운동의 하나로 인식하고 성평등교육으로 사회를 변화시키고자 하는 이들이다. 2000년대 초부터 이미 성평등교육을 수행하는 이들이 존재해왔지만, 페미니즘 리부트 이후 성평등교육을 페미니즘의 실천으로 이해하고 성평등운동의 일환으로 성평등교육을 수행하는 이들이 스스로를 성평등교육활동가로 명명하기 시작하였다. 성평등교육이 활동의 영역으로 포섭된 것은 페미니즘 리부트 시기에 활발했던 페미니즘 운동의 영향을 받았다. 당시 젠더폭력근절이 페미니즘 운동의 핵심 이슈가 되면서 성평등교육에 대한 요구가 증대했다. 이는 페미니즘 운동에 새로 진입한 활동가부터 기존의 성평등교육을 하던 이들까지 성평등교육을 페미니즘 운동의 하나로 인식하게 만들었다.

성평등교육활동가의 경험은 성평등교육을 둘러싼 사회적, 제도적 맥락에서 만들어진다. 따라서 이들의 경험을 면밀히 이해하고자 성평등교육의 역사와 운영 실태를 검토하였다. 1960년대 ‘순결교육’으로 시작했던 성교육은 성에 대한 사회적 인식의 변화에 따라 성지식과 성인식을 다루는 구체적인 성교육으로 발전하였다. 이후 1990년대를 거쳐 성주류화의 도입에 따라 (양)성평등교육이 실시되면서 학교 성평등교육의 기틀이 마련되었다. 이어서 2000년대에 여성운동의 성과로 각종 여성폭력 관련법이 제정되었고 폭력예방교육이 제도화되면서 학교 안에서 성평등교

육을 시행할 수 있는 여러 통로들이 생겨났다. 그러나 개별법들이 산발적으로 제정되면서 그 내용과 체계가 통일되지 못한 채 시행되고 있다. 폭력예방교육이 학교 성평등교육의 중요한 통로임에도 각종 교육의 분산 때문에 성평등의 가치를 충분히 전달하지 못하고 있다.

2010년대 이후에는 성평등교육의 환경이 변화하였는데 그 배경에는 정치적 기회구조의 변화가 있다. 한국의 열린 정당체제는 여성운동의 중요한 정치적 기회구조이며, 이는 성평등교육을 요구하는 페미니즘 운동과도 연결된다. 2015년 페미니즘 리부트 이후부터 발생한 여러 사건들, 특히나 미투운동과 n번방 사건은 성평등교육의 중요성을 일깨우면서 학교 성평등교육 현장의 환경을 바꾸었다. 권력형 성폭력과 디지털성범죄 해결 촉구의 방안으로 성평등교육을 제시하는 움직임이 거세졌다. 당시 21대 총선은 정당별 '법안 발의 경쟁'의 구도를 만들었다. 이는 정부 주도의 성평등교육 사업들이 생겨난 중요한 배경이 되었다. 그러나 각종 사업들은 단기적으로 운영되는 것이다. 학교 내에 명시적인 성평등교육은 여전히 부재하며 체계적으로 운영되지 못하고 있다.

본 논문은 위에서 설명한 것과 같이 불안정한 성평등교육의 제도 속에서도 성평등교육을 포기하지 않고 끝까지 이어나가는 이들에 주목하였다. 성평등교육활동가란 누구인지 분석하고 성평등교육활동의 의미와 이들이 실천하는 페미니스트 페다고지를 살펴보았다. 연구 참여자들에게 성평등교육활동가란, 성평등교육을 통해 사회를 변화시키는 자들이며 성평등운동의 일환으로 성평등교육을 수행하는 사람을 뜻하였다. 성평등교육활동가라는 정체성은 동료들과의 연대를 통해 완성되는 집단적 정체성이었음을 발견하였다. 이들은 성평등교육을 사회운동으로 인식하고 있으며 교육 참여자들을 변화의 주체로 만드는 것에 교육 목표를 두고 있었다. 이들이 실천하는 페미니스트 페다고지를 다음과 같이 설명할 수 있다. 첫째로 강사와 학생 간의 비위계적 관계를 추구하며 학생들이 평등을 감각하고 체화할 수 있도록 노력하였다. 둘째, 교육 참여자의 '목소리'와 경험을 중요하게 여기며 그들의 이야기를 교육의 자원으로 활용하였다. 셋째, 학생을 능동적인 교육 주체로 인식하며 교수학습 과정에

서 협동하고자 노력하고 동료 활동가와 공동의 작업을 통해 서로의 성장을 독려하였다.

그러나 연구 참여자들은 페미니스트 페다고지 실천을 위한 노력이 불가능한 상황을 자주 직면하였다. 학교 내 성평등교육과 성평등교육활동가의 주변적 위치로 인해 효과적인 성평등교육을 수행하기 어려운 상황이다. 명시적인 성평등교육이 부재한 상황에서 성평등교육활동가는 폭력예방교육과 성교육을 통해 성평등교육을 수행하고 있다. 또한 성평등교육활동가는 성평등교육을 수행하면서 여러 긴장과 갈등을 경험한다. 이들의 긴장과 갈등은 학교의 '양성평등' 담론을 비롯한 젠더에 대한 몰이해와 성평등교육에 대한 부족한 인식에서 기인한다. 게다가 현재 성평등교육이 단회기의 일회성 교육으로 이루어지고 있어서 성평등교육에서 다루어야 할 가치와 지식을 충분히 전달하지 못하고 있다.

이러한 환경 속에서도 성평등교육활동가는 성평등교육의 효과를 높이기 위하여 학교와 여러 형태로 협상을 하며 교육활동을 이어가고 있다. 성평등교육활동가는 학교를 설득하기 위해 학부모 간담회, 의견 제안서 등을 전달하고 담당교사와 협의 등을 거치고 있었다. 하지만 이들의 협상이 언제나 성공적인 것은 아니다. 외부자로서의 위치로 인해 '주어진' 교육을 해야 하는 상황에 놓이기도 한다. 그럴 때면 성평등교육활동가는 '우회전략'을 사용하여 조금이라도 나은 교육을 하고자 노력하고 있었다. 이들은 성평등교육에 관심과 의지를 가진 담당교사와 협력을 하며 보다 효과적인 성평등교육을 수행하는가 하면, 페미니즘에 반대하거나 성평등교육에 대한 이해가 없는 담당교사와 갈등을 겪기도 하였다.

이러한 연구 결과를 바탕으로 다음과 같은 정책적 변화를 제언한다. 첫째, 체계적인 성평등교육 제도의 마련이 필요하다. 성평등교육을 중심으로 하는 법적 근거를 마련하고 성평등교육 의무화를 명시함으로써 각종 성평등 관련 교육 부처의 이질성을 해결할 수 있을 것이다. 또한 안정적이고 내실 있는 성평등교육 운영을 위해 제도적, 경제적 지원이 필요하다. 충분한 예산을 확보하고 담당자의 전문성 및 업무에 대한 지원이 마련된다면 성평등 교육을 보다 효과적으로 실시할 수 있을 것이다. 둘째,

성평등교육 내용에 대한 충분한 논의와 함께 가이드라인 마련이 필요하다. 현재 생식생리와 보건 그리고 성도덕에 초점을 맞춘 고답적인 성교육이 계속되고 있다. 또한 '성평등'과 '양성평등'의 대립이 심각한 상황에서 성평등교육 가이드라인의 필요성이 대두된다. 셋째, 학교 성평등교육 관련 부처 그리고 기관 간에 네트워크 모색이 필요하다. 성평등교육 네트워크를 통하여 체계적인 성평등교육을 실시하고 청소년의 성위기 상황에 대처할 수 있는 시스템을 구축할 수 있을 것으로 기대된다. 이를 위하여 청소년성문화센터와 학교의 협력 방안을 모색할 수 있다.

본 논문은 성평등교육활동가의 정체성이 집단적으로 형성되며 연대를 통해 구성되는 점을 포착하고, 이들의 교육활동을 성평등운동으로 의미화하였다는 점에서 의의가 있다. 성평등교육을 통해 학생들이 자신 스스로의 의문점과 관점을 갖게 되고, 일상의 변화를 만들어 나가는 것을 성평등한 사회 변화의 시작으로 읽어내고자 하였다. 또한 성평등교육활동가들이 겪고 있는 어려움을 드러내고, 이들의 갈등과 긴장이 어떠한 사회적·제도적 맥락에서 만들어지는 것인지 분석하였다. 학교 성평등교육이 외부강사에게 의존하고 있음에도 불구하고 학교와 외부강사 간의 협력이 도모되지 않아, 성평등교육활동가는 외부자의 위치를 벗어나지 못하고 있었다. 또한 성평등교육 내용에 대한 통일된 기준이 없고 교육의 정당성이 충분하지 않아 활동가들은 성평등의 가치와 부합하지 않은 교육을 요구받기도 하였다. 그럼에도 이들이 성평등교육을 포기하지 않고 이어나가는 것에는 성평등교육활동가들이 가진 사회운동가로서의 사명감이 발휘되고 있으며, 사회를 변화시키고자 하는 열망이 이들의 활동을 유지시키고 있음을 발견하였다.

그러나 개인의 사명감과 역량에 기대어 유지되고 있는 성평등교육은 그 지속가능성이 적으며, 활동가 개인의 소진을 야기한다. 성평등교육활동가들이 교육활동을 안정적으로 지속할 수 있고, 자신의 교육에 회의나 의심을 갖지 않을 수 있도록 제도적인 지원이 필요하며 사회적 환경이 마련되어야 한다.

한편 이 연구는 표집의 편의성을 위하여 서울에서 활동하는 연구 참여

자의 경험만을 분석하여 지역별 차이를 드러내지 못했다는 한계를 갖는다. 한국 사회의 지역 간 문화적, 교육적 격차가 크다는 점과 페미니즘 운동이 서울 중심으로 확산되었다는 점을 고려할 때 비수도권 소재 학교의 성평등교육 실태와 성평등교육활동가의 경험에 대한 연구가 후속 과제로 남는다. 또한 연구 참여자 간의 연령과 경력이 상이하나 이를 세부적으로 분석하지 못하였다는 점이 한계로 지적될 수 있다. 성평등교육활동가의 연령과 경력에 따른 경험의 차이에 대한 후속 연구가 이루어질 필요가 있다.

참 고 문 헌

<논문 및 연구보고서>

김나형. (2008). 초등학교의 성교육 현황과 개선 방안 연구 [석사학위논문, 아주대학교]

김보명. (2016). 페미니즘 정치학, 역사적 시간, 그리고 인종적 차이. 한국여성학, 32(4), 119-155.

_____ (2018). 페미니즘의 재부상, 그 경로와 특징들. 경제와사회, 99-138.

김상진, 김미숙, 최영렬, 김윤아, 남희래. (2020). 예방교육전문강사 국가자격제도화 도입 방안 연구. 한국직업능력개발원.

김수아, 이예슬. (2017). 온라인 커뮤니티와 남성-약자 서사 구축. 한국여성학, 33(3), 67-107.

김수자. (2019). 학교현장에서의 페미니즘 교육실천 현황과 과제 - 성평등한 공간, 성평등한 주체를 위하여. 교육비평, (43), 94-125.

김수진, 김은빈, 김현진, 원하린, 이혜원. (2020). 학교 성교육 다시 쓰기 : 학교 성교육 실태 및 인식조사 분석을 통한 성교육 제언. 교육비평, (46), 147-177.

김영란. (2004). 한국여성의 정치참여와 여성복지정책의 변화: 남녀고용평등법의 제·개정을 중심으로. 사회보장연구20(1), 27-58.

김영미. (2002). 거버넌스와 여성, 여성정책. 한국정책과학학회보, 6(3), 77-91.

김애라. (2007). 학교교육 현장에서의 여학생의 규범에 대한 협상과 성적 경험에 관한 연구 [석사학위논문, 이화여자대학교]

김희정. (2016). 우리는 모두 '사건'에 응답해야 한다. 뉴 래디컬 리뷰, (70), 278-288.

김혜원, 이종민. (2001). 청소년들을 위한 학교 성교육의 현황과 문제점, 그리고 나아가야 할 방향. 청소년학연구. 제8권 제1호, 117-142

공세권, 이시백, 손애리, 한희정, 윤영옥, 이종준, 문상식. (2000). 학교교육을 통한 체계적 성교육 접근모형 개발-초중고등학교를 대상으로. 보건복지부.

권수현. (2011). 여성운동과 정부, 그리고 여성정책의 동학. 아시아여성연구, 50(1), 7-47.

나윤경. (2020). (반)페미니즘 ‘프로’들의 세상에서 페미니스트 페다고지를 실현한다는 것은. 한국여성정책연구원 세미나자료, 2020(12): 25-28

남승희. (1999). 국민의 정부의 여성 정책과 교육. 제 7차 교육과정에서 양성평등교육 실현 방안 탐색 세미나 자료집. 한국교육과정평가원

노경자. (2019). 학교 성교육 프로그램의 정책적 함의: 남자 중학생의 성태도와 정지식 변화를 중심으로. [석사학위논문, 경기대학교]

박광형, 박동우. (2018). 공동체와 집합행동이 교차할 때. 현상과인식, 42(4), 151-176.

박영민, 이나영. (2019). ‘새로운’ 페미니스트 운동의 등장? :〈불편한 용기〉 참여자들의 경험을 중심으로. 시민과세계, 135-191.

박지원. (2020). [문화비평] n번방 이후의 페다고지 -젠더화된 학교 비판. 오늘의 문예비평, 85-97.

배유경. (2015). 여성주의 관점에서 본 한국 양성평등교육에 관한 연구. [박사학위논문. 서울대학교]

배유경. (2016). 여성단체 교육프로그램의 특성과 전략적 고민. 한국여성학, 32(1), 219-252.

배유경. (2018). 여성학/주의 교육을 위한 페미니스트 페다고지 전략 탐구, 페미니즘 연구

서정건, 김예원. (2014). 소셜 미디어 시대의 사회운동과 정당정치. 한국정당학회보, 13(2), 101-129.

신상숙. (2008). 제도화 과정과 갈등적 협력의 동학: 한국의 반(反)성폭력운동과 국가정책. 『한국여성학』24(1): 83-119.

신진욱. (2004). 사회운동, 정치적 기회구조, 그리고 폭력. 한국사회학, 38(6), 219-250.

아하!청소년성문화센터 (2007). 2007년 청소년성문화실태조사, 서울: 서울시립아하청소년성문화센터.

아하!청소년성문화센터 (2018). 2018년 “백래쉬에 휩싸인 남자청소년을 위한 성교육 대안 모색” 자료집. 서울시립아하청소년성문화센터.

엄혜진. (2018). 페미니즘 교육은 (불)가능한가? 『한국여성학』34(3), 1-37.

엄혜진·신그리나. (2019). 학교 성평등교육의 현실과 효과: 젠더 규범의 재/생산, ‘위험한’ 성평등교육. 『페미니즘연구』19(1): 51-90.

오영희. (2006). 저출산 및 인구고령화 대응 연구: 건강한 미래세대 육성을 위한 성교육 방안 연구. 경제:인문사회연구회 협동연구총서.

유현옥. (2003). 교육개혁의 대안적 패러다임과 여성주의 교육론. 아시아교육연구 4권 2호: 75-292.

이나영. (2017). 페미니스트 질적 연구의 원리. 미디어, 젠더 & 문화 32.4: 71-99.

이명선, 백재희, 배화정, 최자은, 김애라. (2012). <청소년성문화센터> 운영실태 및 개선방안에 관한 연구. 청소년시설환경 제10권 제4호. 2012. 11호

이명화・이목소희・신혜선・함경진・황윤주・정태경. (2013).『2013 서울시 청소년 성문화 연구조사』. 아하!서울시립청소년성문화센터.서울특별시.

이수정・김자영. (2021). 성평등교육 정책에 대한 인식과 개선 방향 -서울시교육청 사례를 중심으로-. 열린교육연구, 29(1), 119-145.

이예슬. (2020). 페미니즘 실천으로서의 성평등 교육. [석사학위논문, 서울대학교 여성학협동과정]

이재경, 김경희. (2012). 여성주의 정책 패러다임 모색과 ‘성평등’. 한국여성학, 28(3), 1-33.

이진옥. (2018). 개헌의 젠더 트러블: 양성평등이 투쟁의 종착지가 된 성평등 개헌의 역설. 『문화과학』, 제94호, 147-175쪽.

_____(2018). 양/성평등 계보와 대안. 미투에 대한 응답, 성평등 개헌: 쟁점 분석과 대안모색 자료집.

임미영, 이소영. (2014). 초・중등학교 보건교사의 직무분석. 한국보건간호학회지, 28(3), 619-632.

윤나현. (2022). 백래시를 넘어 페다고지 실천하기. [석사학위논문. 성공회대학교]

윤보라. (2014). 온라인 페미니즘. 여/성이론, (30), 166-180.

전영옥, 김연근, 이동기. (2013). 학교 비정규직 근로자 근로실태 분석 - A지역을 중심으로 -. 한국자치행정학보, 27(2), 389-417.

전혜영. (2015). 성인지적 청소년 성교육 강사되기. [석사학위논문. 서강대학교]

정해숙, 문유경, 최윤정, 권소영, 이현주. (2015). 진로교육 및 청소년 진로체험 활동 특정성별영향분석평가. 여성가족부.

조순경.(2000).한국 여성학 지식의 사회적 형성(지적 식민성 논의를 넘어서).경제와사회,45(),172-197.

조영숙, 김명륜, 김희은, 임선희. (2017). 성평등 교육 효과성 측정을 위한 기초연구. 서울시성평등활동지원센터.

조영주, 김동식, 남궁윤영, 이혜경. (2018). 청소년 성교육 수요조사 연구:중학생을 중심으로. 한국여성정책연구원

조현옥. (2008). 한국의 여성정책결정에 여성운동이 미친 영향. 한국국제정치학회 학술대회 발표논문집, (), 7-30.

최성희. (2008). 페미니스트 페다고지의 정치, 윤리, 미학. 영미문학페미니즘,16(1),167-188.

최유리. (2018). 교사의 혼종적 정체성(hybrid Identity)에 관한 연구: '페미니스트교사'의 사례를 중심으로. [서울대학교 교육학과 석사학위 논문]

최윤정, 김효경, 장명선. (2021). 국가 주도 성평등교육의 체계적 운영 방안과 관련법 제정 가능성의 탐색. 이화젠더법학, 13(2), 87-134.

최윤정, 박성정, 김효경. (2019). 학교 양성평등 지표를 활용한 교육환경 진단 연구. 한국여성정책연구원.

홍혜은. (2018). 페미니즘적 상상력과 용기를. 여/성이론, (38), 256-266.

Briskin, L., & Coulter, R. P. (1992). Introduction: Feminist Pedagogy: Challenging the Normative. *Canadian Journal of Education* 17(3), 247-263.

Carolyn M. Shrewsbury. (1987). What is Feminist Pedagogy? *Women's Studies Quarterly* Vol. 15, No. 3/4, Feminist Pedagogy (Fall - Winter, 1987), pp. 6-14

David Skidmore. (2006). Pedagogy and dialogue. *Cambridge Journal of Education*, 36:4, 503-514

Derrick P. Alridge. (2020) Theachers in the Movement: Pedagogy, Activism, and Freedom. *History of Education Quarterly* Vol. 60 No. 1 February 2020

Elisabeth Hayes. (1989). Insights from women' s experiences for teaching and learning. New Directions for Counting Education, no 45, San Francisco: Jossey-bass, Fall 1989

Fisher, B. (1984). Guilt and Shame in the Women' s Movement: The Radical Ideal of Action and Its Meaning for Feminist Intellectuals. *Feminist Studies*, 10(2), 185-212.

Freedman, E. B. (1990). Small Group Pedagogy: Consciousness Raising in Conservative Times. *NWSA Journal,* 2(4), 603-623.

Herbert Kitschelt. (1986). Political Opportunity Structures and Political Protest: Anti-Nuclear Movements in Four Democracies. British Journal of Political Science, 16, 57-85.

Katherin Weiler. (1991). Freire and a feminist pedagogy of difference. Harvard Educational Review, 61(4)

Kathy Hytten. (2015). Teaching as and for Activism: Challenges and Possibilities. Philosophy of Education: 2014. Urbana, IL: Philosophy of Education Society, University of Illinois.

Melucci, Alberto. (1988). "Getting involved: identity and mobilization in social movements." *International social movement research.* 1. 329-348

Phillida Bunkle. (2016). The 1944 Education Act and Second Wave Feminism, Women's History Review, 25:5, 791-811

Peter Moss, Pat Petrie. (2019). Education and social pedagogy: What relationship?. *London Review of Education.* Vol. 17(3):393-405. DOI: 10.18546/LRE.17.3.13

Stanger-Hall KF, Hall DW (2011) Abstinence-Only Education and Teen Pregnancy Rates: Why We Need Comprehensive Sex Education in the U.S. PLoS ONE 6(10): e24658. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0024658

Winnifred R. Louis. (2016). The “Activist Identity” and Activism across Domains:A Multiple Identities. Analysis Journal of Social Issues, Vol. 72, No. 2, 2016, pp. 242-263doi: 10.1111/josi.12165

<단행본>

김정옥. (2001). 청년성교육. 양서원

김한상, 김혜경, 박소진, 신경아, 신지은, 염미경, 윤명희, 이나영, 이재성, 정수복. (2018). 문화사회학의 관점으로 본 질적연구 방법론. 휴머니스트

곽삼근. (2008). 여성주의 교육학. 이화여자대학교 출판부

권김현영, 루인, 류진희, 한채윤, 정희진. (2017). 양성평등에 반대한다. 교양인; 서울

손희정. (2015). 페미니즘 리부트 : 혐오의 시대를 뚫고 나온 목소리들. 나무연필

엄혜진, 신그리나, 김서화, 김수자, 최기자, 윤보라, 이진희, 임국희. (2022) 페미니즘 교육은 가능한가. 젠더교육연구소 이제 엮음. 교육공동체벗

이유정. (2021). 성교육은 다음을 가르칩니다. 마티

정민승, 유현옥. (2018). 여성교육론. 한국반송통신대학교출판문화원

한국여성단체연합. (2017). 한국여성단체연합 30년의 역사. 당대

William Ayers. (2001). To Teach: *The Journey of a Teacher*, 2nd ed. Teachers College Press: New York

Marco G. Giugni, Doug McAdam, and Charles Tilly. (1998). From Contention to Democracy. Boulder, CO: Rowman & Littlefield, 229-45.

Frances A. Maher・Mary Kay Tetreault. (2001). The Feminist Classroom: Dynamics of Gender, Race, and Privilege. Rowman & Littlefield. 「젠더, 인종, 계급, 권력이 교차하는 페미니스트 교실」. 전제아 역. (2021). 학이시습

Hanspeter Kriesi. (2004). Political Context and Opportunity. in David A. Snow, Sarah A. Soule, and Hanspeter Kriesi. The Blackwell Companion to Social

Movements. Blackwell Publishing 67-90

Hesse-Biber, S. N. & Leavy, P. L. (2007). Feminist Research Practice. C, London: SAGE.

Hooks, Bell. (1994). Teaching To Transg ress: *Education as the Practice of Freedom.* New York: Routledge. 「경계 넘기를 가르치기」. 윤은진 역. (2008). 모티브북

Hooks, Bell. (2003). Teaching Community: *A Pedagogy of Hope by bell hooks.* Gloria Watkins. 「벨 훅스, 당신과 나의 공동체」. 김동진 역. (2022). 학이시습

Leila E. Villaverde. (2008). Feminist Theories and Education Primer. Peterlang.

Myra Marx Ferree and Carol McClurg Mueller. (2008). Feminism and the Women's Movement: A Global Perspective. The Blackwell Companion to Social Movements. Hoboken: Wiley-Blackwell.

Paulo Freire. (1970). Pedagogy of Oppressed. Continuum International Publishing. 「페다고지」 남경태 역. (2002). 그린비

_____ (1994) Pedagogy of Hope. Continuum International Publishing. 「희망의 페다고지」강성훈, 문혜림 역. (2020). 오르트랩

Tracey Ollis. (2012). A Critical Pedagogy of Embodied Eduction: *Learning to Become an Activiest.* Palgrave macmillan: NY

Van Manner. (2001). Professional practice and doing phenomenology. S. Tooms (Ed.). Handbookof phenomenology and medicine (philosophy and medicine series) (pp. 457-474).Dordrect: Kluwer Press.

<신문 기사>

경향신문. 2017. 12. 20 '성평등'은 왜 '양성평등'이 됐을까...'이데올로기의 최전선' 된 젠더-성소수자 문제.
https://m.khan.co.kr/national/national-general/article/201712201710001

경향신문. 2018. 11. 13 "'성평등'은 동성애 옹호"・・・법무부 '양성평등 교육' 예산 삭감한 국회.

https://www.khan.co.kr/national/court-law/article/201811131432001

뉴스앤조이. 2019. 12. 19 [성교육 전쟁①] '조직적 항의 폭탄' 반동성애 진영 타깃 된 '청소년성문화센터'
https://www.newsnjoy.or.kr/news/articleView.html?idxno=226072

시사저널. 2018. 06. 07. 페미니즘교육 언제쯤 받게 되나요?
http://www.sisajournal.com/news/articleView.html?idxno=175771&replyAll=&reply_sc_order_by=

오마이뉴스, 2020. 08. 27 울산교육청, 전국 최초 '포괄적 성교육' 도입
http://www.ohmynews.com/NWS_Web/View/at_pg.aspx?CNTN_CD=A0002670680

일다. 2020. 11. 28. '페미니즘교육'이 무엇인지 말해야 할 때다.
https://www.ildaro.com/8905

<기타>

한국여성의전화. (2015). 교육부 "국가 수준의 학교 성교육 표준안"을 즉각 철회하라. 성명서

UNESCO. (2018). International Technical Guidance on Sexuality Education.

The identity of ‘Gender equality education activist’ and experience of gender equality education in schools

Shin, Yeonjeong
Interdisciplinary Program in Gender Studies
The Graduate School
Seoul National University

This thesis began by raising a problem with the still incomplete gender equality education policies despite the increased interest and request for gender equality education after the Feminism Reboot. Policies related to gender equality education are not unified but dispersed. Moreover, gender equality education can only operated formally since the policy contents are not specific. Under these undesirable circumstances, gender equality education activists still try to effectively implement gender equality education. They continue by filling the gaps in various systems related to gender equality education. The gender equality education activists’ experience is created in the institutional and social context of gender equality education. Therefore, this thesis aims to examine the current status of gender equality

education through gender equality education activists' experiences.

'Gender equality education activist' refers to those who want to change society through gender equality education as a means of the gender equality movement. The feminist movement active at the time when the Feminism Reboot was in full swing, emphasized the importance of gender equality education more than ever. ~~As~~ Since the movement of this period included gender equality education as a feminist practice, the feminist movement through gender equality education became active. During the feminist movement, some people identified themselves as gender equality education activists. On the other hand, many people had been active before the feminism reboot, and they began to redefine themselves according to the flow of current gender equality movement.

Gender equality education activists born during this era perceive themselves as 'activists' rather than 'educators', as they have a sense of mission to change society through education. The identity of a gender equality education activist leads to a sense of collective solidarity with other activists. They recognized solidarity as an essential difference between educator and activist. The solidarity of gender equality education activists is also shown in specific activities such as studying meetings and feedback meetings. The cooperative studying meetings and feedback meetings were not only a process of growth as education activists but also a process of solidarity toward each other.

Gender equality education as a gender equality movement has the following distinctions: First, they want to nurture the agents of social change through gender equality education. Gender equality education activists wanted to lead the practice that crosses the classroom for the education target. To this end, it does not just convey knowledge and information but makes students think about specific action plans. Second, gender equality education activists recognized that information alone is not enough. They related ~~the~~ sexuality education contents to various parts of life. For example, when explaining menstruation, they tried to tell the social issues related to menstruation and made students

think about relationships.

Gender equality education activists reflected on their lives as gender equality activists and practice the following feminist pedagogy: First, they tried to make the students sense equality in their classrooms. They tried to create an equal classroom by putting down their authority as an adult and educator, pursuing a non-hierarchical relationship, and emphasizing consideration and cooperation. Second, gender equality education activist was intended to connect education and life by producing knowledge from the experiences of students. To this end, they communicated and listened to the participants' stories in the class. Lastly, They tried to grow as a feminist and educator through cooperative work.

However, their efforts were not achieved seamlessly. Gender equality education activists experience various difficulties and tensions while providing gender equality education. Currently, there is a little misunderstanding of gender equality education in schools, and the importance of gender equality education is not shared. In addition, while gender equality education depends on external educators, the system lacks to cooperate with external educators.

As a result, gender equality education activists faced the following difficulties: First, in the absence of explicit gender equality education, gender equality education is being conducted through sexuality education or gender violence prevention education. In the process, 'gender equality' is sometimes deleted and it is impossible to conduct complete gender equality education. Second, because of the social conflict about gender equality, gender education activists are required to tell in a "safe" way. It sometimes resulted in cancellation of gender education classes. Moreover, they are required to resolve all gender issues that arise in schools through gender equality education. Contrary to the request, sufficient time is not given. Gender equality education is being implemented as a one-time, single-session class, so effective education is challenging and the effect of education can not be verified.

In this situation, gender equality education activists try to “persuade“ schools and parents to continue education through a “oblique strategy“. However, their position as outsiders makes negotiations difficult. In addition, since there is no social consensus on gender equality education and no institutional safety net to protect activists against external complaints or attacks, it is difficult for gender equality education activists to continue education actively. Nevertheless, their sense of mission as gender equality education activists maintains gender equality education, albeit weakly. However, relying on individual passions and capabilities is less sustainable. Thus, institutional support and policy preparation are required for gender equality education to be stable and developed.

keywords: Gender equality education, Feminism education, Gender equality education activist, Feminist pedagogy, Sexuality education, Feminist activism

Student Number: 2020-25887