

가톨릭 학교의 학생인권 개념 모형과 실천 방향 모색*

구 본 만

가톨릭대학교

〈요 약〉

이 연구는 가톨릭 학교에 적합한 학생인권의 개념 모형을 제시하고, 그러한 모형의 실천 방향을 모색하는 데 목적이 있다. 연구 목적을 달성하기 위해 이 연구는 학생인권 및 가톨릭 인권의 역사·개념·특징 등과 관련된 문헌고찰을 실시하였다.

가톨릭 인권 개념에 대한 고찰은 학생인권의 근거, 준거, 시각, 내용과 관련하여 기존의 패러다임을 전환할 필요가 있음을 보여주었다. 네 가지 패러다임의 전환은 다음과 같다. 1) ‘근거’ 패러다임의 전환: ‘학생의 권리 중심’에서 ‘학생의 인격적 존엄성 중심’으로, 2) ‘준거’ 패러다임의 전환: ‘자유와 권리 제시’에서 ‘네 가지 실천 방향 제시’로, 3) ‘시각’ 패러다임의 전환: ‘결핍의 가치관’에서 ‘풍요(상생)의 가치관’으로, 4) ‘내용’ 패러다임의 전환: ‘권리와 자유 강조’에서 ‘권리/의무, 자유/책임의 동시 강조’로.

이 네 가지 새 패러다임은 가톨릭 학교 학생인권의 고유한 개념을 정립하는 데 핵심 역할을 한다. 근거 패러다임은 개념 모형의 ‘심장’ 역할을, 준거와 시각 패러다임은 ‘머리’ 역할을, 내용 패러다임은 ‘손’ 역할을 한다. 심장, 머리, 손(3H)은 유기적으로 통합되어야 하는데, 이를 통합하는 원리가 ‘양심’(1C)이다. 이러한 내용의 함축적 표현인 ‘가톨릭 학생인권 3H1C’는 본 연구에서 제시하는 개념 모형이다.

이 개념 모형이 가톨릭 학교에서 실천되기 위한 인권교육의 방향으로 본 연구에서 제안한 것은 ‘양심 형성 교육’이다. 이 교육은 ‘인권에 민감한 양심을 계발’하는 데 초점을 맞춘 인지적 차원(지성)과 ‘계발된 양심을 습성화’하는 데 중점을 둔 실천적 차원(덕성)의 통합으로 이루어진다.

핵심 주제어: 가톨릭 인권, 학생인권, 인격적 존엄성, 승/승 패러다임, 가톨릭 학교

* 본 연구는 2012년도 ‘가톨릭대학교 성심교정 교비연구비’의 지원으로 이루어졌음.

본 연구는 2012년도 한국종교교육학회 국제학술대회(2012년 5월 18일, 대전대학교)에서 발표한 원고를 수정·보완한 것임.

I. 서론

최근 들어 몇몇 시·도교육청을 중심으로 「학생인권조례」¹⁾가 제정되면서 학생인권²⁾은 학생, 학부모, 교육자, 인권 운동가들뿐 아니라 일반 시민들에게도 관심의 대상이 되었다. 학생인권조례에서 규정한 학생의 개별 권리와 자유는 모든 학교와 관련되지만, 그 중에서 특별히 ‘양심과 종교의 자유’는 일반 학교보다는 종교계 사립학교와 관련된 내용으로 보인다. 실제로 2004년에 있었던 대광고 사건은 중립학교의 ‘종교교육 자유’와 학생의 ‘종교 자유’ 사이의 갈등을 촉발시킨 주된 원인이 되었다. 종교의 자유를 침해받았으며 소송을 제기한 이 사건은 2010년 4월 22일에 대법원의 최종 판단을 받았다. 대법원의 판결은 학생의 종교 자유가 중립학교의 종교교육의 자유보다 우선한다는 점을 지적하여 종교교육의 한계점을 제시했다고 할 수 있다.³⁾

종교계 사립학교는 설립 이념에 따라 교육을 실시한다. 건학 혹은 교육이념은 대부분 각 종교의 그것과 크게 다르지 않다. 올바른 종교의 이념이 각 사람의 인간성을 실현하는 방향으로 정향되어 있다면 종교계 사학에서 설립한 학교들의 이념도 그곳에서 교육받는

-
- 1) 이 연구가 진행되고 있는 2012년 4월 현재 ‘학생인권조례’를 제정한 시·도교육청은 16곳 중 경기도 교육청(경기도 조례 제4085호, 2010.10.5. 공포), 광주광역시 교육청(광주광역시 조례 제4017호, 2011.10.28. 공포), 서울특별시 교육청(서울특별시 조례 5027호, 2012.1.26. 공포) 등 세 곳이었다. 그 외 전북, 전남, 강원, 충북, 충남, 경남 등 다른 시·도교육청에서도 조례 제정을 추진 중에 있었다.
 - 2) 국내에서 학생인권에 관한 연구가 활발해 진 것은 2001년 국가인권위원회의 출범과 2004년 학내 종교 자유의 문제가 사회적 이슈가 된 이후로서 비교적 최근의 일이다. 학생인권과 관련한 최근 10년간의 연구를 분석해본 결과 ‘인권교육’ 관련 내용과 ‘학생인권조례’ 관련 내용이 두드러졌다. ‘인권교육’과 관련된 내용으로는 다음을 참조: 구정화, 「유엔아동권리협약을 고려한 학교 인권교육의 방향」, 『사회과교육』 48(서울: 한국사회과교육연구학회, 2009), 1-12쪽; 구정화, 「인권교육 연구학교 운영에 나타난 ‘인권교육’의 실천적 특성과 한계」, 『사회과교육』 49(서울: 한국사회과교육연구학회, 2010), 1-16쪽; 구정화 외, 『교사를 위한 학교인권교육의 이해』(서울: 국가인권위원회, 2005); 박상준, 「인권 교육의 통합적 접근에 대한 이론적 연구」, 『시민교육연구』 35(서울: 한국사회과교육학회, 2003), 115-141쪽; 이대성, 「중등학교에서 법과 인권교육의 현황과 과제」, 『법과인권교육연구』 1(서울: 한국법과인권교육학회, 2008), 71-90쪽; 이종태 외, 「인권교육 개념 및 방향 정립 모색 연구」(서울: 국가인권위원회, 2005); 전경옥, 「학교 인권교육 정책과 인권교육을 위한 대학 - 중학교 파트너십에 관한 연구」, 『한국정치학회보』 42(서울: 한국정치학회, 2008), 189-212쪽; 조태원, 「비제도권 인권교육 현황분석을 통한 학교인권교육의 가능성과 한계」, 『사회과교육연구』 17(서울: 한국사회과교육학회, 2010), 91-108쪽 등. 학생인권조례와 관련된 내용으로는 다음을 참조: 오동석, 「학생인권조례에 관한 몇 가지 법적 쟁점」, 『교육법학연구』 22(서울: 대한교육법학회, 2010), 125-144쪽; 오동석, 「학생인권조례의 현황과 쟁점」, 『월간복지동향』 157(서울: 참여연대사회복지위원회, 2011), 42-46쪽; 전누리, 「학생인권조례 통과와 전망」, 『진보평론』 46(서울: 진보평론, 2010), 207-214쪽; 정연부, 「학생인권 조례에 대한 공법적 검토」, 『토지공법연구』 52(서울: 한국토지공법학회, 2011), 559-587쪽; 최형찬, 「인권, 학생인권, 학생인권조례 - 학생인권조례는 학생인권을 보장하는가」, 『법한철학』 61(서울: 법한철학회, 2011), 415-438쪽 등.
 - 3) 임지봉, 「사립고등학교에서의 종교교육과 학생의 인권」, 『세계헌법연구』 17(서울: 국제헌법학회 한국학회, 2011), 119-123쪽.

학생들의 인간성을 실현하는 방향으로 제정·실천되어야 할 것이다. 따라서 인간 존엄성 실현의 핵심인 인간의 기본적 권리의 보장 및 신장은 종교재단이 세운 사립학교의 교육 과정과 문화 안에서 더욱 드러나고 발전되어야 한다. 이러한 논리에서 볼 때 종립학교는 기본권에 속하는 종교의 자유를 포함하여 학생들의 권리를 보장해야 할 뿐만 아니라 인권 신장에서 다른 학교들의 모범적인 역할을 해 나가야 한다.

종립학교에서 학생인권을 신장하기 위해서는 우선 학생인권에 대한 명확한 개념을 가질 필요가 있다. 그러나 일반학교들과 마찬가지로 아직까지는 다수의 종립학교들이 ‘학생인권의 개념’을 명확히 규정하지는 못한 것 같다. 그 개념은 근거, 준거, 시각, 내용 등에서 신학적·철학적·가치적·관계적·윤리적·실천적인 기반을 갖춘 내용으로 구성되어야 할 것이다. 학생인권의 개념이 분명해질 때 종립학교는 그 개념을 학교의 구조적·문화적 영역에 스며들게 하여 인권을 알고 실천하는 인격인을 양성함으로써 학생인권이 추구하는 목적을 구현할 수 있을 것이다.

이러한 필요성에 따라 본 연구는 학생인권과 가톨릭 인권 개념의 고찰을 통해 가톨릭 학교에 적합한 학생인권의 개념 모형을 제시하고, 그러한 모형을 구현하기 위한 실천 방향을 모색하고자 한다.

이러한 목적을 달성하기 위해 우선 한국의 학생인권에 대해 논의하고(Ⅱ장), 가톨릭에서 말하는 인권 개념을 고찰할 것이다(Ⅲ장). 이어서 가톨릭 학교의 학생인권 개념에 포함되어야 할 핵심요소들을 정의하고, 그러한 요소들을 바탕으로 가톨릭 학생인권 개념 모형을 제시할 것이다(Ⅳ장). 마지막으로 그러한 개념 모형의 실천 방향을 논의하면서(Ⅴ장) 연구를 마무리 할 것이다.

Ⅱ. 한국의 학생인권

1. 학생인권 논의

한국에서의 학생인권 논의는 1996년 체벌금지 법률제정 논의, 2001년 교육행정정보시스템(NEIS) 문제와 국가인권위원회의 출범, 2004년 학내 종교 자유의 문제, 2006년 초·중등교육법 개정 시 학생인권법안 발의와 국가인권위원회의 학생인권침해실태 조사, 2010~2012년까지 시·도교육청 세 곳(경기, 광주, 서울)의 학생인권조례 제정 등을 거치면서 전개·발전하였다.⁴⁾

4) 유성상, 『학생인권 담론과 주요 쟁점 분석』, 『교육정치학연구』 18(서울: 한국교육정치학회, 2011), 243-245쪽.

현재 통용되는 한국의 학생인권 논의는 「세계인권선언」(*The Universal Declaration of Human Rights*, 1948.12.10)의 교육받을 권리(제26조), 「아동권리협약」(*The Convention on the Rights of the Child*, 1989.11.20.)⁵⁾, 「대한민국 헌법」 제31조, 「교육기본법」 제12조 및 제13조, 「초·중등교육법」 제18조의 4, 시·도교육청의 「학생인권조례」 등과 관련된다. 이러한 선언과 법에서 말하는 학생인권 보장의 목적은 모든 학생이 인간으로서의 존엄과 가치를 실현하며 자유롭고 행복한 삶을 이루어 나가는 데 있다.

한국의 학생인권 담론은 정치적·사회적 관점과 맞물려 몇 가지 사항이 쟁점으로 부각되었다. 그 중 핵심 쟁점으로는 1) 학생인권과 교권의 대립, 2) 학생을 미성숙자로 보는 관점과 자율적 주체로 보는 관점의 대립, 3) 학생의 정치 의식화에 관한 논쟁 등이 있다.⁶⁾

2. 학생인권의 개념: 정의, 속성, 범주 및 내용

학생인권이란 간단히 정의하여 인간이 가진 기본권으로서의 인권⁷⁾을 학생이라는 특수한 상황과 관련하여 보장하고자 하는 권리라 할 수 있다.⁸⁾ 이는 학생 또한 인간의 존엄, 자유, 평등을 근간으로 하는 기본적 인권을 가진 권리주체임을 인정하는 것을 의미한다.⁹⁾ 그러나 한국적 상황에서 학생인권이 아동 인권이나 청소년 인권의 일부로 기술되고 있다는 점은 아직까지 학생인권이 법적·제도적으로 명확하게 개념화되지 않았음을 보여준다.¹⁰⁾

학생이 갖는 권리의 속성은 인권의 기본적 속성인 ‘천부성’과 ‘보편성’에서 유래한다. 천부성은 인권이 양도할 수 없는 천부적인 권리를 갖고 태어난 인간의 본성에서 나오는 권리임을 의미하고, 보편성은 그렇기에 예외나 정도의 차이를 인정하지 않음을 의미한다.

5) 「아동권리협약」은 이전까지의 국제문서에 포함된 아동의 권리 내용을 체계적·총체적으로 통합한 문서로 아동을 보호의 대상에서 권리의 주체로 보는 인식의 확산에 기여했다고 평가된다. 전문, 제1부(제1조-제41조) 아동 권리의 내용, 제2부(제42조-제45조) 아동권리위원회의 설치와 권한 및 당사국의 협력, 제3부(제46조-제54조) 협약의 발표 및 관리로 구성되어 있다. 아동의 권리에 대한 선언과 같은 권리규범 등은 이전에도 있었다. 한국 최초의 아동 권리 선언인 소파 방정환의 「아동의 권리 공약 3장」(1923)과 「어린이 헌장」(1975), 국제연맹에 의해 채택된 「아동의 권리에 관한 제네바 선언」(1924), UN의 「아동의 권리 선언」(1959) 등이 그것이다. 그러나 권리선언이나 헌장은 구속력과 강제성이 미약하고 상징적인 의미를 주는 경우가 대부분이라는 점에서 구속력을 갖는 협약과는 차이가 있다. 김혜숙, 「학생의 인권에 관한 연구」(서울: 한국교육개발원, 1999), 78-83쪽; 강민지 외, 「아동권리협약 이행사항에 나타난 아동권리 내용 분석」, 『초등교육학연구』 16(서울: 초등교육학회, 2009), 6쪽.

6) 유성상, 앞의 글, 245-252쪽.

7) 인권은 흔히 ‘인간의 기본적 권리’, ‘모든 사람이 가지고 있다고 추정되는 권리’, ‘인간으로서 인간이기 때문에 누리는 권리’, ‘인간의 본성에 내재된 권리’ 등으로 정의된다. 최현, 『인권』(서울: 책세상, 2008), 10쪽; 이종태 외, 앞의 글, 22쪽; 유네스코한국위원회, 『인권교육 어떻게 할 것인가』(서울: 도서출판 오름, 2000), 11쪽.

8) 최형찬, 앞의 글, 418쪽.

9) 이수광, 「학생인권론의 타당성과 내용」, 『교육연구』 9(춘천: 강원대학교 교육연구소, 1999), 263쪽.

10) 유성상, 앞의 글, 239-240쪽.

이 두 속성이 실제로 보장되기 위해 요구되는 속성들로는 ‘불가분성’(indivisibility), ‘양도 불가성’(inalienability), ‘불가침성’(inviolability) 등이 있다.¹¹⁾ ‘인권은 보편적이기 때문에 누구나 예외 없이 향유할 수 있다’는 보편성에 따라 위의 세 가지 속성들은 학생의 경우에도 예외 없이 적용된다. 이러한 속성 외에도 학생이라는 특수한 상황 일체에 따라 향유하는 권리들이 나오는데 이러한 성격을 ‘특수성’이라 한다.¹²⁾

학생인권의 범주와 내용은 학자들에 따라 조금씩 다르다. 이수광은 학생인권을 광의와 협의의 의미로 구분하고, 광의의 의미에서는 ‘학생이 개인적 영역과 사회적 영역에서 누려야 할 기본적 인권’으로, 협의의 의미에서는 ‘학생이 학교사회에서 누려야 할 자유권, 행복권(복지권) 및 사회적 위치로 인해 부과된 위치권’으로 정의하였다. 즉, 그는 학생인권을 크게 기본적 인권으로서의 ‘자유권’과 ‘행복권’, 그리고 학생이라는 특수한 사회적 위치에 따라 사회에서 부과하는 사회제도적 권리인 ‘사회적 위치권’으로 구분하였다.¹³⁾

김혜숙은 학생의 권리를 ‘자유권’(적극적, 소극적), ‘평등권’, ‘생명권’, ‘복지권’, ‘참여권’, ‘교육권’ 등으로 범주화시켰다.¹⁴⁾ 그는 교육권을 ‘교육받을 권리’로 해석하였고, 이러한 해석에 따라 교육권이 현대적 의미의 복지권에 속하며 보편적 인권의 성격을 갖는다고 설명하였다.¹⁵⁾

사회복지의 입장에서 학생인권을 바라본 조미숙은 인간의 기본권을 ‘존엄권’, ‘자유권’, ‘복지권’으로 구분한 후 이에 기반을 두어 학생인권에 포함되는 구체적 권리의 범주를 크게 ‘자유권’과 ‘복지권’으로 구분하였다. 이에 덧붙여 학생이 ‘사회적 간섭’을 받는 존재이기 때문에 학생에 관해 그 사회의 규율과 제도가 정한 범위 내에서 권리의 내용이 결정된다고 보았다.¹⁶⁾

이상의 내용을 참고할 때 학생인권은 <표 1>과 같이 몇 가지 범주와 내용으로 구분할 수 있다. 2012년 현재 한국에서 학생인권과 관련하여 구체적으로 권리를 제시한 대표적인 것으로는 『경기도 학생인권 조례』, 『광주광역시 학생인권 보장 및 증진에 관한 조례』, 『서울특별시 학생인권 조례』가 있다. 아래 제시하는 학생 권리의 내용은 이 세 가지 조례에 나오는 학생의 권리를 바탕으로 작성하였다.

11) 김혜숙, 앞의 글, 10-12쪽.

12) 김혜숙은 학생의 특수성에서 기인하는 권리로서 집안 여건이 넉넉지 못한 학생의 무료급식 문제, 특수아에 대한 특별한 관심과 지원, 의무교육의 무상화 확대 등을 예로 들고 있다. 위의 글, 20쪽.

13) 이수광, 앞의 글, 263-269쪽.

14) 김혜숙, 앞의 글, 20-27쪽.

15) 위의 글, 30-36쪽.

16) 조미숙, 『학교현장에서의 학생인권과 복지』(한국청소년복지학회 추계학술대회, 2003), 70-71쪽.

〈표 1〉 학생인권의 범주와 권리 내용

권리 범주	설명	권리 내용
소극적 자유권	타인으로부터 침해받지 않을 권리 혹은 보호되는 권리(보호권). 모든 권리의 향유와 행사의 초석	• 온갖 폭력, 차별, 방임, 학대, 위협으로부터 보호되는 권리 • 신체의 자유 • 사생활의 자유 • 사상·양심·종교의 자유 • 개인정보를 보호받을 권리 • 징계 등 절차에서의 권리 • 권리침해로부터 보호받을 권리
적극적 자유권	학생이 능동적으로 행사하는 권리, 즉 자율적으로 판단하여 스스로 선택 계획할 권리의 총칭(선택권)	• 두발과 복장의 자유화 등 개성을 실현할 권리 등 • 개인정보를 열람할 권리 • 표현의 자유 • 적극적 행동의 자유 • 집회 및 결사의 자유 • 상담 및 조사 등 청구권
평등권	성별, 종교, 나이, 사회적 신분, 출신지역, 출신국가, 출신민족, 언어, 장애, 용모 등 신체조건, 임신 또는 출산, 가족형태, 가족 상황, 인종, 경제적 지위, 피부색, 사상적·정치적 의견, 성적 지향, 성별 정체성, 병력, 징계, 성적 등을 이유로 차별받지 않을 권리	• 동등한 교육을 받을 권리 • 교육상 동등한 대우를 받을 권리 • 성으로 인해 차별을 받지 않을 권리 • 신체적 사유로 인한 차별을 받지 않을 권리 • 학업부진으로 인한 교육기회를 박탈당하지 않을 권리 • 소수자 학생의 권리 보장 등
복지권	기본적 생계를 유지할 수 없는 결핍으로부터 벗어날 수 있는 권리	• 학교복지에 관한 권리 • 교육환경에 대한 권리 • 급식에 대한 권리 • 건강과 안전에 관한 권리
교육권	교육받을 권리	• 학습할 권리 • 정규교육과정 이외의 교육활동의 자유 • 휴식권 • 문화활동을 향유할 권리
행복 추구권	요체는 ‘자기 결정권’으로 참여권적 선택권	• 자치활동의 권리 • 학교규정의 제·개정에 참여할 권리 • 학교 정책 결정에 참여할 권리

Ⅲ. 가톨릭과 인권

19세기 말부터 현재까지 가톨릭 교회는 인권에 대한 지대한 관심 속에서 인간의 기본 권리가 최대한 실현될 수 있도록 노력을 기울여 왔다. 그것은 교회가 교도권의 가르침으로 반포한 문헌들의 숫자만 보더라도 알 수 있다.¹⁷⁾ 가톨릭의 사회 교리 전체는 침해할 수 없는 인간 존엄을 천명하는 원칙에서 발전해 왔다.¹⁸⁾ 이 장에서는 인권에 대한 가톨릭 교회의 가르침을 근·현대 역사와 개념적 특징 등을 중심으로 살펴보도록 하겠다.

1. 가톨릭 인권 가르침의 근·현대 역사

인권은 가톨릭 교회의 역사 안에서 초창기부터 중요한 주제였다. 초대교회 때부터 모든 사람은 하느님 안에서 형제·자매라는 동등한 존엄성을 강조하였고, 신앙의 자유를 옹호함으로써 인간의 권리와 자유 보호의 기초를 놓았다. 중세 가톨릭 신학자들의 인격과 인격적 존엄성에 대한 연구는 중세와 근대를 거치면서 서구 사회의 인간에 대한 관점 형성의 근거를 마련했다고 볼 수 있다. 그러나 근대 인권 개념이 형성되는 과정만을 놓고 본다면 교회가 직접적으로 기여했다고 보기는 어렵다.

18세기에 시작된 근·현대 보편적 인권 운동과 관련하여 교회의 입장 변화는 크게 세 단계로 구분할 수 있다.

첫째, ‘거부의 시기’로 1789년 프랑스 혁명에서부터 19세기 후반기까지의 약 100년간이다. 교회는 이 시기에 사상과 행동에 있어서 인간의 인격적 권리들을 만족할 만큼 명료하게 신장하거나 옹호하지 못했다. 오히려 인권 운동에 대한 경계, 이의제기, 거부, 단죄의 태도를 보였다.¹⁹⁾ 이러한 교회의 입장은 당시의 시대적 상황에 따른 태도였다. 계몽주의 사상과 프랑스 혁명은 반 교회적 운동을 야기했고, 그 결과 혁명가들이 주장한 인권과 시

17) 19세기 말부터 지난 백여 년간 가톨릭 교회가 교도권의 가르침으로 반포한 사회 교리 관련 문헌들 중 대표적인 것으로는 『새로운 사태』(*Rerum Novarum*, 1891.5.15), 『사십주년』(*Quadragesimo Anno*, 1931.5.15), 『하느님인 구세주』(*Divini Redemptoris*, 1937.3.19), 『어머니요 스승』(*Mater et Magistra*, 1961.5.15), 『지상의 평화』(*Pacem in Terris*, 1963), 『현대 세계의 교회에 관한 사목 헌장』(*Gaudium et Spes*, 1965.12.7), 『민족들의 발전』(*Populorum Progressio*, 1967.3.26), 『팔십주년』(*Octogesima Adveniens*, 1971.5.14), 『세계 정의』(*Convenientes ex Universo*, 1971.11.30), 『교회와 인권』(*The Church and Human Rights*, 1974.12.10), 『현대의 복음 선교』(*Evangelii Nuntiandi*, 1975.12.8), 『노동하는 인간』(*Laborem Exercens*, 1981.9.14), 『자유와 전갈』(*Libertatis Nuntius*, 1984.8.6), 『자유와 자각』(*Libertatis Conscientia*, 1986.3.22), 『사회적 관심』(*Sollicitudo Rei Socialis*, 1987.12.30), 『백주년』(*Centesimus Annus*, 1991.5.1), 『간추린 사회 교리』(*Compendium of the Social Doctrine of the Church*, 2004.4.2.) 등이 있다. 그 외에도 다양한 권고, 연설, 회람 등이 있다.

18) 『간추린 사회 교리』, 107항.

19) 교황청 정의평화평의회, 『교회와 인권』, 김윤주 옮김(왜관: 분도출판사, 1977), 17-18항.

민권은 가톨릭의 입장에서 볼 때 교회에 대항하기 위한 것으로 간주되었기 때문이다. 이 시기에 교황들이 발표한 문헌들은 거부 입장에서 신앙과 양심의 자유, 의사표현의 자유, 언론의 자유, 정치적 자유를 비판하였다.²⁰⁾

둘째, ‘수용과 전환의 시기’로 교황 레오 13세 때부터 비오 12세까지의 약 70년간이다. 인권 운동에 대한 교회의 거부 태도는 레오 13세에 이르러 작은 전환점을 맞게 되고, 20 세기에 발발한 두 번의 세계 대전의 경험을 통해 근본적으로 변화되기 시작한다.²¹⁾ 이 시기에는 주로 인간의 인격적 존엄성에 대한 재발견을 통해 서서히 인권을 강조하기 시작하였다. 인권 운동에 부정적 입장을 보였던 교황 레오 13세는 태도를 긍정적으로 바꾸고, 일련의 회칙들을 통해 처음으로 기본 인권과 정치적 활동에 참여할 시민 권리를 공개적으로 거론하기 시작하였다.²²⁾ 그는 특히 사회교리에 관한 첫 번째 교회문헌으로 불리는 『새로운 사태』에서 인권의 사회적 상황에 특별한 역점을 두고, 노동자들의 권리를 적극적으로 강조하였다. 뒤를 이은 교황 비오 11세는 인권의 실제적 현실화를 위한 선결조건으로 사회적·경제적 상황의 발전을 보장할 공권력의 의무와 공동선을 위해 요구되는 일들, 양심의 자유 등 인간의 천부적 기본권을 강조하였고,²³⁾ 교황 비오 12세는 인간 존엄성을 인간의 권리와 명시적으로 연결시키며 인간의 사회적·문화적·정치적 권리를 새로이 분석하고 제시하였다.²⁴⁾

셋째는 ‘적극적 협력의 시기’로 교황 요한 23세와 제2차 바티칸공의회를 기점으로 현재 까지 이어지는 시기를 말한다. 약 70년간의 수용의 시기 이후 가톨릭 교회가 인권을 적극적으로 옹호하고 신장을 위해 노력한 시기이다. 그 변화의 시작은 교황 요한 23세였다. 회칙 『지상의 평화』에서 교황은 인간 인격의 중추적 지위와 존엄성을 강조하였고, 인간의 권리와 의무를 명백하게 제시하였는데, 이 문헌이 교회 최초의 공식적 인권 선언으로 평가된다. 인권에 대한 교회의 변화된 시각은 제2차 바티칸공의회에서도 분명하게 드러났다. 『종교 자유에 관한 선언』(*Dignitatis Humanae*, 1965.12.7)과 『사목 헌장』은 인권 보호와 축진이 국가의 중심 과제이며 동시에 교회의 정치적 태도를 결정짓는 기준이 됨을 강조하였다. 특히 이 헌장은 하느님의 모상, 계약, 하느님 나라, 인류의 연대성과 같은 개념을 통해 이후에 인권에 대한 성서적-신학적 토대를 구축하기 위해 시도했던 다양한 접근방법들의 중요한 원천의 역할을 하였다.²⁵⁾ 공의회 이후 교회는 인권의 신장이 복음의

20) 유경춘, 『인권 문제에 관한 가톨릭 교회의 가르침』, 『누리와 말씀』 12(인천: 인천가톨릭대학교 출판부, 2002), 151쪽.

21) 김창락, 『인권 운동과 그리스도교』, 『신학사상』 29(서울: 한국신학연구소, 1980), 352-353쪽.

22) 『교회와 인권』, 20항.

23) 『교회와 인권』, 23항.

24) 『교회와 인권』, 24항; 유경춘, 앞의 글, 153쪽.

25) E. Hamel, 『‘현대세계의 사목 헌장’ 안에서 인간권리의 성서적 신학적 토대』(*Fondamenti Biblico-Teologici Dei Diritti Umani nella Gaudium et Spes*), 『신학전망』 93(광주: 광주가톨릭대학교 신학연구소, 1991), 40-56쪽.

요구이며 그래서 교회의 임무에서 중심적인 자리를 차지해야 한다고 천명한 뒤 인권에 대한 연구, 문헌발표, 공식적인 표명, 지지, 협력, 실천 등의 다양한 방식을 통해 인권 수호와 증진을 위해 노력하였다. 특히 교황 바오로 6세와 요한 바오로 2세는 인권을 ‘평화’와 연결시켜 인권이 인간의 평화롭고 연대적인 공동생활을 위한 공동의 규범적 토대임을 강조하였다.²⁶⁾

2. 가톨릭 인권 개념의 특징

가톨릭 교회의 인권 역사는 ‘거부’에서 ‘수용과 전환’, ‘적극적 협력’으로의 큰 변화를 보여주었다. 입장이 이렇게 변화될 수 있었던 이유는 무엇이였을까? ‘오해’와 ‘이해’이라는 두 용어는 이러한 변화를 설명해 줄 수 있을 것 같다. 근대적 인권 운동의 초창기에 가톨릭 교회는 시민사회의 인권 주장(특히 종교적 자유)이 진리이신 하느님과 진리 수호의 사명을 맡은 교회를 거부하는 것으로 ‘오해’했었다. 그러나 시간이 지나면서 그것이 교회에 대한 반대가 아니라 인간 본성 자체의 존엄성에 대한 주장이라는 것을 ‘이해’하게 되었고, 그것이 전통적으로 가톨릭이 주장·수호해 온 성경이나 신학적 관심사와 본질적으로 일치한다는 인식을 갖게 되었다. 가톨릭의 전통적인 인간관은 ‘인격적 존엄성을 지닌 존재’였고, 인권은 바로 그 존엄성에서 유래한다는 점을 인식하게 된 것이다.

가톨릭의 인권 개념에서 드러나는 고유한 특징을 살펴보는 것은 가톨릭의 인권 개념을 이해하는 데 도움이 될 것이다. 고유한 특징은 다음과 같이 세 가지로 요약될 수 있다.

1) 인권의 토대인 인간 존엄성의 최종 근거 제시

오늘날 인간 존엄성 개념은 모든 국제적 인권 선언의 출발점이며 토대가 되고 있다.²⁷⁾ 인권 선언들은 인간 존엄성이 이성과 자유를 통해 그 자체로 존엄성을 갖는 인격에서 나오는 것으로, 이는 자연 질서와 도덕률의 요청이라고 주장한다.²⁸⁾ 즉, 인간 존엄성과 인권은 자연법의 요청이며 그 자체로 자연적 명확성을 갖는다는 것이다. 가톨릭 교회의 인권에 대한 가르침에서도 이러한 ‘자연법적 논증’은 중요한 한 축을 이룬다. 그러나 가톨릭의 가르침은 거기서 한 단계 더 나아가 자연법적 논증을 보충해 줄 또 다른 축인 ‘계시신학적 논증’을 통해 완결된다.²⁹⁾ 그것은 인간 존엄성의 근원과 최종 근거에 대한 성찰 없이 자연적 명확성을 주장하는 것만으로는 인권 논의가 충분하지 않다고 보기 때문이다.³⁰⁾

26) 유경춘, 앞의 글, 157-158쪽; 장 루이 토랑 대주교, 「인권은 인류 공동의 유산입니다」, 『한국천주교주교회의의 회보』 77(서울: 한국천주교중앙협의회, 1993), 14-16쪽.

27) 구병진, 「종교자유와 인권」, 『가톨릭사상』 2(대구: 대구가톨릭대학교 가톨릭사상연구소, 1988), 17쪽.

28) 유경춘, 앞의 글, 162-163쪽.

29) 국제신학위원회, 「인간존엄성과 인권」, 『사목』 100(서울: 한국천주교중앙협의회, 1985), 126쪽; 유경춘, 앞의 글, 163-164쪽.

‘존엄성’(dignitas)은 유럽 전통 안에서 볼 때 ‘위계나 높은 지위의 존귀함’을 뜻한다.³¹⁾ 따라서 세상에서 인간이 존엄하다는 것은 다른 생물에 비해 인간이 특별한 지위에 있음을 의미한다. 그것은 스스로 지위가 높다거나 존엄하다고 주장한다고 해서 인정받을 수 있는 것이 아니다. 그 질서를 부여한 누군가에 의해 질서 지워질 때 가능한 것이다. 가톨릭은 바로 이 입장에 주목한다. 세상을 창조하고 질서를 부여하신 분과의 연관성 속에서 인간의 특별한 지위와 존엄성, 그리고 거기에서 나오는 권리와 의무를 제시하는 것이다.

인간 존엄성과 인권에 대한 가톨릭 교회의 계시신학적 논증의 핵심은 “인간의 존엄성은 하느님의 모상(imago Dei)으로서의 존엄성”이라는 점에 있다.³²⁾ 즉, 가톨릭의 인권 사상은 인간의 본질에 관한 ‘창조신학적’인 이해에 기반을 두고 있다. 인간은 하느님의 모상으로 창조되었고 그렇기에 존엄성을 지닌다는 것이 핵심이다.³³⁾ 그리고 이 존엄성에서부터 인간의 기본적 권리가 유래된다는 것이다.³⁴⁾

하느님의 모상으로서의 존엄성은 공의회를 거치면서 그리스도 중심적 시각, 즉 ‘구원신학적’ 이해를 통해 더욱 심화된다. 이성과 자유를 지닌 인간은 역설적이게도 이성과 자유의지를 통해 하느님께 도전하고 자신의 한계를 뛰어 넘고자 하는 유혹에 빠진다. 의무와 책임을 소홀히 한 결과는 ‘죄’로 나타났다. 창세기는 죄가 하느님과 타인과의 관계를 단절시켰고, 스스로를 소외시켰으며, 결국에는 인간의 존엄과 가치를 심각하게 침해했음을 전해주고 있다.³⁵⁾

죄에 의한 인간 존엄성의 훼손은 예수 그리스도를 통해 회복된다. 하느님의 완전한 모상이신 그리스도의 육화와 희생을 통해 인간은 하느님의 자녀로서 하느님의 생명에 참여하게 되었다.³⁶⁾ 즉, 그리스도의 강생구속을 통해 인간의 가치와 존엄성이 명백한 방식으로 드러난 것이다. 요컨대, 가톨릭에서 말하는 인간 존엄성은 인간이 하느님의 모상으로 창조되었다는 사실과 예수 그리스도를 통하여 다시 하느님과 결합되었다는 점에 근거를 두고 있다.³⁷⁾ 이처럼 인권의 궁극적 원천이 국가나 사회가 아니라 인간 자체와 창조주 하느님이시기에 인권은 보편적이고 침해할 수 없고 양도할 수 없는 것이다.³⁸⁾

이렇게 볼 때, 가톨릭의 신학적 인권 이해는 인본주의적 인권 이해가 설명하지 못했던

30) 유경춘, 앞의 글, 163쪽.

31) W. Huber, “Menschenrechte/Menschenwuerde”, *Theologische Realenzyklopaedie* (Berlin, 1992), p.578: 김용해, 『인간존엄성과 인권을 근거 짓는 작업에서의 문제들』, 『사회와 철학』 6(서울: 사회와 철학 연구회, 2003), 220쪽에서 재인용.

32) AAS, XXXVII, 1945, 15항: 『교회와 인권』, 40항에서 재인용.

33) 『사목 헌장』, 12항; 『간추린 사회 교리』, 108항.

34) E. Hamel, 앞의 글, 45쪽.

35) 창세기 3-4장; 『사목 헌장』, 13항; 『간추린 사회 교리』, 115-116항.

36) 『지상의 평화』, 10항; 『간추린 사회 교리』, 121-122항.

37) 구병진, 앞의 글, 17-18쪽; 유경춘, 앞의 글, 165쪽; E. Hamel, 앞의 글, 46-48쪽.

38) 『간추린 사회 교리』, 153항.

핵심적인 부분을 결정적으로 보완해 준다고 볼 수 있다. 인본주의적 인권 이해는 윤리적 인격주의의 입장에서 인권의 근거를 인간 인격의 존엄성에 두고 인간 존엄성을 통해 인권의 합법성을 설명하지만 인간 존엄성의 최종 근거를 제시하지는 못했다. 이러한 근거를 설명하는 것이 신학적 인간 이해이며, 신학적 논증을 통해 하느님과의 연관성 속에서 인간의 존엄성을 논증함으로써 인권이해를 더욱 풍요롭게 해 준다.³⁹⁾

2) 권리/의무와 자유/책임의 동시 강조

가톨릭의 인권 개념의 두 번째 특징은 권리/의무와 자유/책임을 항상 동시에 강조하고 있다는 점이다. 이는 가톨릭의 인권 주장이 권리가 아닌 인간의 인격적 존엄성에 초점을 맞추기 때문이다. 인간은 하느님 앞에서 동등한 존엄성을 지니므로 모든 사람은 하느님의 모상을 마땅히 존경해야 한다.⁴⁰⁾ 하느님 모상에 대한 존경은 바꿔 말하면 다른 사람의 권리를 존중해야 할 의무를 말한다. 어떤 개인의 존엄할 권리의 인정은 다른 사람들에게는 의무와 책임에 해당하기 때문이다.⁴¹⁾ 이처럼 권리들과 의무들은 분리될 수 없게 연결되어 있고, 같은 자연법에서 그 기원, 양식, 불멸성이 유래한다.⁴²⁾ 그래서 가톨릭 교회는 “권리에 수반되는 책임은 인정하지 않으면서 권리를 주장하는 것은 근본적으로 모순”이라고 강조한다.⁴³⁾ 가톨릭의 권리 - 의무, 자유 - 책임의 동시 강조는 권리와 자유 강조에 따른 의무와 책임의 경시 혹은 거부 현상에 대한 위험을 경계하려는 의도이기도 하다.

가톨릭의 이러한 입장은 인간의 본성에 대한 통찰에서 나온다. 가톨릭은 인간의 사회적 본성에 주목한다.⁴⁴⁾ 인간은 태어날 때부터 사회적 존재로서 공동으로 살아가기 때문에 자기 권리를 행사할 때는 다른 사람의 권리와 다른 사람에 대한 자기 의무, 그리고 모든 이의 공동선을 지향해야 한다는 것이다.⁴⁵⁾ 권리 - 의무, 자유 - 책임의 불가분성과 공동선의 강조는 도덕률에서 나오는 것으로, 모든 인간이 타고난 존엄성 때문에 ‘평등’하고 서로를 ‘존중’해야 함을 드러낸다.⁴⁶⁾

모든 인간의 동등한 존엄성과 공동선 지향성은 서로를 존중하는 사회를 건설하기 위한 ‘협력’의 기초가 된다. 협력이 둘 이상의 사람이 목적을 달성하기 위해 책임을 의미 있게 공유할 때 발생하는 것이라면⁴⁷⁾, 공동의 목표와 상호간의 평등과 존중은 협력의 기반이

39) 유경춘, 앞의 글, 165쪽.

40) 교황 요한 바오로 2세, 『가톨릭 교회 교리서』(*Catechismus Catholicae Ecclesiae*, 1992.10.11.)(서울: 한국천주교중앙협의회, 2011), 1934항; 『간추린 사회 교리』, 144항; E. Hamel, 앞의 글, 54쪽.

41) 『지상의 평화』, 44항.

42) 『지상의 평화』, 28-29항.

43) 『간추린 사회 교리』, 156항.

44) 『사목 헌장』, 12항; 『간추린 사회 교리』, 149항.

45) 『종교 자유 선언』, 7항; 『지상의 평화』, 31항.

46) 『지상의 평화』, 44항; 『교회와 인권』, 43항.

47) R. Martin, *The responsibility virus: How control freaks, shrinking violets –and the rest of us –*

되기 때문이다. 협력은 인류가 공동선을 위해 연대할 수 있는 가능성을 보여 준다. 이처럼 인간이 자신과 타인의 권리를 동시에 인정하는 것은 인간 사회에 만연한 온갖 종류의 차별을 제거하고, 대신 인간 존엄성의 실현을 위한 핵심 가치들, 즉 평등, 존중, 협동, 연대 등을 가능하도록 이끌어 주어 인권이 실현될 수 있는 기틀을 마련해 준다.

3) 평화 실현의 실천적 토대로서의 인권

가톨릭 인권의 또 다른 특징은 인간 존중과 인권 실현이 세계가 추구하는 핵심 가치들의 실천적 토대가 된다는 점이다. 20세기에 들어서 두 번의 세계 대전을 거치면서 인류는 전쟁으로 인해 멸망에 이를 수 있다는 위기감을 갖게 되었고, 세계 평화라는 공동선의 실현을 위해 1945년 6월 26일에 유엔을 결성하였다. 앞서 설명했듯이 유엔의 중요한 결실 중의 하나는 1948년 12월 10일에 채택한 「세계인권선언」이다. 이 선언은 인류가 기원하는 평화가 인권과 분리되어서는 실현될 수 없다는 신념에서 나온 것으로 볼 수 있다. 마찬가지로 가톨릭에서도 평화를 인권의 맥락에서 바라보고 있다.

인권에 대한 교회의 첫 공식문헌으로 불리는 교황 요한 23세의 회칙인 「지상의 평화」는 인권과 평화를 직접적으로 연결시켜 논의하였다. 회칙에 따르면 참된 평화는 사회적 존재인 인간의 다양한 관계 안에서 이루어지는데, 이 때 하느님께서 인간의 마음 안에 새겨주신 질서 곧 도덕률에 따르는 것이 중요하다는 것이다.⁴⁸⁾ 이 질서의 핵심은 인간 존엄성을 실현하는 공동선으로서의 인권 증진이다. 곧 인권의 증진 없이는 참된 평화의 실현도 없다는 것이다. 교황 바오로 6세와 요한 바오로 2세도 요한 23세의 관점을 계승하여 인권을 평화의 논리에서 바라보았다.⁴⁹⁾ 인류의 참된 평화를 실현하기 위해서는 하느님께서 원하신 질서인 인간 존중과 인권 신장이 바탕이 되어야 한다. 인권 존중은 사회생활의 상호 관계, 즉 개인들, 가정들, 종교 단체들, 국가들, 세계 공동체들 간 상호 관계가 도덕률에서 나오는 진리, 정의, 사랑, 자유에 입각해서 재구성될 때 가능해진다.⁵⁰⁾ 회칙은 진리, 정의, 사랑, 자유를 평화 건설을 위한 네 가지 가치로 제시하고, 각각의 상호 관계에서 이 가치들이 토대가 될 때 인간 존엄과 인권이 증진되고, 평화가 실현될 수 있음을 강조하였다.

이처럼 가톨릭의 인권 개념은 이성의 논리에 따른 사변적 개념이라기보다는 인류의 공동선인 정의와 평화를 실현하기 위한 실천적 개념이며 정의와 평화를 통해 증진시키고자 하는 목적이기도 하다. 따라서 인권의 실현은 실천적인 맥락에서 이루어져야 하고, 특히 구체적인 용어로 번역될 필요가 있다. 가톨릭에서 제시하는 네 가지 가치 ‘진리, 정의, 사

can harness the power of true partnership (New York: Basic Books, 2002), p.66.

48) 「지상의 평화」, 5항.

49) 교황 요한 바오로 2세, 「평화를 수호하고 인권을 옹호하라」, 『사목』 68(서울: 한국천주교중앙협의회, 1980), 125쪽.

50) 「지상의 평화」, 7.37항.

랑, 자유’는 구체적인 상황에서 인권을 실천할 때 방향을 잡아주는 준거로서 인권 실현의 기둥이 된다.

IV. 가톨릭 학교의 학생인권 개념

가톨릭 학교는 종교계 사립학교이긴 하지만 대한민국의 상황에서 볼 때 공교육의 테두리 안에 있다. 따라서 한국 가톨릭 학교의 학생인권 개념은 ‘가톨릭적’ 성격과 ‘학교적’ 성격 둘 다를 고려할 필요가 있다.

앞에서 살펴봤듯이 일반적으로 논의되는 학생인권 개념은 학생의 권리에 대한 성격과 내용을 제공해준다. 이러한 부분은 가톨릭 학교에서 학생인권 개념을 정립할 때에도 충분히 고려해야 할 내용이 된다고 본다. 그러나 학생인권이 학생들로 하여금 자신의 권리를 알고 주창하도록 만드는 데 핵심이 있는 것이 아니라 학생 자신을 포함한 모든 사람이 인격적으로 존엄하게 살아갈 권리와 자유, 그리고 그에 따르는 의무와 책임이 있음을 인식하고 인권의 주체로서 자신의 삶의 현장에서 인간 존중을 실천하며 살아가도록 만들어주는 데 목적이 있다면, 앞에서 살펴본 학생인권의 개념에는 몇 가지 부족한 점이 있다. 첫째, 인권의 ‘근거’에 대한 설명이 미약하고, 둘째, 학생인권이 실제로 적용될 때 기준이 될 ‘준거’가 없으며, 셋째, 학생인권과 관련한 근본적인 ‘시각’이 전제되지 않았고, 넷째 권리와 자유에 수반하는 의무와 책임을 함께 강조하는 ‘내용’으로 구성되지 않았다는 점이다. 근거, 준거, 시각, 내용은 학생인권의 개념을 형성하는 중요한 요소들인데, 앞에서 고찰한 가톨릭의 인권 개념은 이러한 부족한 점을 보완하여 개념을 풍성하게 하는 데 기여할 수 있다.

우선 ‘근거’와 관련하여 가톨릭의 인권 개념은 ‘권리 중심’에서 ‘주체의 인격적 존엄성 중심’의 패러다임을 견지해 줄 수 있다. 둘째, ‘준거’와 관련해서 가톨릭의 인권은 ‘권리의 제시’에 그치는 것이 아니라 그것이 실현될 때 기준이 될 ‘네 가지 준거’를 제시해준다. 셋째, ‘시각’과 관련해서는, 권리와 관련하여 한국 사회에 만연한 ‘결핍의 가치관’(승/패 패러다임) 대신 ‘풍요[상생]의 가치관’(승/승 패러다임)이 전제가 됨을 밝혀준다. 넷째, ‘내용’과 관련해서는 학생이 자신뿐 아니라 타인도 똑같은 인권을 갖고 있음을 이해할 수 있도록 ‘권리와 자유 강조’에서 ‘권리/의무, 자유/책임의 동시 강조’로 패러다임을 전환시켜준다.

이렇게 볼 때, 가톨릭 학생인권 개념은 기존의 개념 패러다임에서는 한정되어 있었거나 부각되지 않았던 내용들을 패러다임의 전환을 통해 새로운 관점에서 확대하고 부각시키며 명료화하는 방식을 통해 정립해 볼 수 있다. 네 가지 패러다임의 전환을 좀 더 자세히 고찰해 보자.

1. 가톨릭 학생인권의 네 가지 개념요소: 근거, 준거, 시각, 내용

1) ‘근거’ 패러다임: ‘학생의 권리 중심’에서 ‘학생의 인격적 존엄성 중심’으로

가톨릭 학생인권의 첫 번째 패러다임 전환은 학생의 권리 중심에서 그 권리를 갖는 주체인 학생의 인격적 존엄성 중심으로의 전환이다. 이는 가톨릭 학생인권의 ‘근거’를 형성한다.

이러한 패러다임의 전환이 필요한 이유는 우선 기존의 학생인권 개념이 권리를 강조하는 데 중점을 두고 있어서 권리와 자유의 목록 제시라는 학생인권의 형식적 차원을 강조하는 것에 머무를 가능성이 높다는 점 때문이다. 이는 곧 인권의 폭넓은 의미나 그것이 지향하는 바를 약화시킬 수 있다. 예를 들면, 학생인권의 토대로 거론되는 유엔의 『아동권리협약』이나 학생의 권리를 직접적으로 제시하고 있는 『학생인권조례』 등은 대부분 학생의 자유와 권리를 나열하는 내용으로 구성되어 있다. 인권의 토대와 근거가 되는 인간의 인격적 존엄성과 그 존엄성에서 나오는 권리라는 인권의 핵심 내용은 전문이나 총칙 등에 간단히 언급하는 정도에 그치고 있다. 인권은 인격의 연장선상에 있으며 따라서 인격에 대한 자각에서부터 시작된다.⁵¹⁾ 인권이 인간의 인격적 존엄성을 실현하기 위한 것이 라면, 학생인권 개념은 무엇보다도 인격적 존엄성에 초점을 맞출 필요가 있다. 인권의 토대에 대한 명확한 설명과 이해가 선행될 때 인권의 풍부한 의미와 그것이 지향하는 바가 드러나며, 이러한 기반 위에 학생들은 자신들의 권리/의무와 자유/책임을 올바른 방법으로 행사할 수 있을 것이다.

학생인권의 근거를 강조하는 패러다임의 확립이 중요한 또 다른 이유는 그것이 교육목적 달성에 기여할 수 있다는 점 때문이다. 인격적 존엄성 중심의 학생인권 개념은 학교의 일반적 사명인 전인교육과도 상통한다. 전인교육은 지·정·의가 통합된 완전한 인간을 양성하는 것을 말한다. 지·정·의는 인격의 중요한 기능이기 때문에 전인교육은 다른 말로 인격의 모든 기능이 온전히 실현된 인간, 즉 인간의 인격적 존엄성을 실현하는 인간을 양성한다는 말과 상통할 수 있다. 이렇게 볼 때 전인교육과 학생인권 개념을 통해 도달하고자 하는 목표가 일치한다. 그렇다면 학생인권 개념에서 인격적 존엄성을 강조하는 것은 기본권을 알려주는 것을 넘어서서 학생들의 전인적 성장에 직접적으로 기여할 수 있는 방법이 될 수 있다.

이러한 이유 외에도 인간 존엄성의 근거에 대한 공통된 이해를 통해 인권을 실현할 수 있는 토대를 마련할 수 있다는 점도 이 패러다임의 중요성을 보여준다. 각 국의 헌법과 기본법, 국제적 인권 선언과 국제법 등에서 인간 존엄성에 관한 규정이나 선언은 그 근본 취지에 있어서만큼은 논란의 여지가 없다. 논란은 인간 존엄성의 구체적 적용, 즉 권리에

51) 유네스코한국위원회, 앞의 책, 20쪽.

관한 문제가 현실적으로 드러날 때이다.⁵²⁾ 그 가능한 이유 중의 하나는 인권과 인간 존엄성의 근거인 인격에 대한 관점이 서로 다르기 때문이다. 즉, 같은 인간 존엄성이라는 용어를 사용한다고 해도 존엄성을 현실화하는 권리 적용은 각자의 인격 이해에 따라 상이할 수 있는 것이다. 인권을 처음 접하는 학생들이 개념적 접근에서부터 인간 존엄성의 근거와 근원에 대한 이해를 공유해 나가도록 돕는 것은 그들이 성인이 되었을 때 인권에 대한 상이한 입장과 적용의 차이를 줄일 수 있는 효과적인 방법이 될 것이다.

2) ‘준거’ 패러다임: ‘자유와 권리 제시’에서 ‘네 가지 실천 기준 제시’로

또 하나의 패러다임 전환은 가톨릭 학교 현장에서 학생인권이 실현되기 위한 기본적인 ‘준거’를 제시하는 것과 관련된다. 학생 권리의 내용을 제시하는 것도 중요하지만, 그러한 권리가 실천 가능하도록 이끌어 주는 명확한 준거를 마련하는 일은 더욱 중요하다. 이 때 준거는 학생인권이 실현되는 방향의 역할을 하기 때문에 어디에 초점을 맞춰서 학생인권을 실천해 나가야 할지, 그리고 학생인권 실천이 제대로 되고 있는지를 가늠하는 기준이 될 수 있다.

학생권리의 범주나 내용과 관련해서는 아동권리협약, 학생인권조례, 가톨릭 사회교리에 서 강조한 권리 목록 등을 기초로 삼을 수 있다. 그러나 그러한 권리 목록에 들어가 있지 않은 내용이 요청될 때나 권리 목록에 들어 있어도 딜레마 상황에서 판단을 내리기 어려울 때도 있다. 이 때 중요한 것은 어떤 요청이 인권으로서의 가치를 갖는가 아닌가 하는 실제적인 기준이다. 따라서 가톨릭 학교에서는 학생인권의 목록을 제시하는 것만이 아니라 다양한 상황에서 인권이 보장받을 수 있는 기준을 학생들에게 제공해줄 필요가 있다.

앞서 살펴봤던 교황 요한 23세의 회칙 『지상의 평화』에서 제시한 평화 실현을 위한 네 가지 기둥 ‘진리, 정의, 사랑, 자유’는 인권과 평화 실현의 중요한 준거 역할을 할 수 있을 것이다. 이 준거들은 사회생활의 근본 규범 곧 하느님께서 인간의 마음 안에 새겨주신 보편적이고 절대적이며 불변적인 도덕률의 바탕이며(진리), 실천 원리이고(정의), 완성으로 이끌어 주며(사랑), 항상 새롭고 더 바람직한 균형을 갖도록(자유) 이끌어 준다.⁵³⁾ 따라서 이 네 가지는 가톨릭 학교에서 인간 존엄성과 인권을 실천해 나가는 준거들로 기능할 수 있을 것이다.

이 네 가지 준거는 하느님께서 인간의 본성 안에 새겨주신 법에서 나오는 것들이다. 이 법은 인간의 양심을 일깨우며 이성적 판단과 자유 행사의 기준이 되는 것으로, 인간 상호간의 관계, 국가 구성원과 국가의 관계, 국가들의 관계, 세계 공동체의 관계를 결정짓는 요소이다.⁵⁴⁾ 즉, 이 질서는 ‘관계’를 규정짓는 준거라 할 수 있다. 이 질서에 충실할

52) 김용해, 앞의 글, 217쪽.

53) 『지상의 평화』, 37-38항.

때 그것은 하느님의 뜻에 일치하는 것이 되며 인류의 공동선인 인권과 평화도 실현될 수 있다.

이 중에서 진리의 질서는 인간 사이의 상호관계가 그 존엄성으로 인해 본성상 동등하고 평등하다는 점을 드러내준다. 정의의 질서는 인간 상호간의 권리들을 인정·존중하고 각각의 의무들을 완성해 나가는 것을 의미한다. 사랑의 질서는 본성상 사회적 존재인 인간이 다른 이의 요구와 필요에 민감하며 자신의 것을 나누어 상호 선익을 도모하는 것을 말한다. 자유의 질서는 모든 인간이 고유한 존엄성에 따라 자기 주도권을 갖고 자유롭게 그러나 책임감을 갖고 행동하는 것을 말한다.⁵⁴⁾

이 네 가지 준거가 인간 마음속에 있는 도덕률에서 유래하는 것이라면, 도덕률을 명확히 인식할 수 있도록 ‘양심을 일깨우고 닦아 나가는 것’과 ‘양심에의 민감성을 습성화하는 것’은 학생인권을 구현하는 실천적 방향이 될 수 있을 것이다.

3) ‘시각’ 패러다임: ‘결핍의 가치관’에서 ‘풍요[상생]의 가치관’으로

학생이 자신과 타인의 인격을 존중하고 인권을 실현하는 존재로 성장하도록 돕는다는 것은 올바른 삶의 가치관을 형성하도록 돕는 노력이기도 하다. 2012년 현재의 한국 교육안에 담겨 있는 가치를 한마디로 표현한다면 ‘경쟁’이 아닐까 싶다. 급속한 경제화 속에서 한국은 경쟁의 가치를 내 걸었고, 이 가치는 경제뿐만 아니라 정치, 사회, 문화, 급기야는 교육에서까지 핵심적인 가치 중 하나로 자리 잡은 듯하다. 어쩌면 경쟁은 한국만이 아니라 전 세계적으로, 현대만이 아니라 역사가 시작된 이래로 인간이 살아가는 하나의 삶의 방식일지도 모르겠다. 그렇게 본다면 경쟁이란 용어 자체를 타타기는 어려운 것 같다. 그러나 경쟁이란 가치 자체를 타타기 어렵다는 것이 오늘날의 편향된 경쟁 이해까지 받아들여야 한다는 것을 의미하는 것은 아니다. 경쟁이라는 외재적 가치 이면에 내포되어 있는 내재적 가치는 서로 다를 수 있기 때문이다.

현대를 무한 자유 경쟁 시대라고 부른다. 무언가를 차지하기 위해서 여러 명이 함께 경쟁을 벌이는 것이다. 주로 물질적인 가치들이 여기에 포함되는 데, 예를 들면 자원, 에너지, 재화 등이 그것이다. 한쪽이 차지하면 다른 쪽이 얻지 못하게 된다. 이때의 경쟁에 내포된 가치관은 무엇일까? 그것은 승/패 패러다임(zero-sum paradigm) 곧 ‘결핍’에 기초한 가치관이다. 이 패러다임에서는 내 것이 곧 네 것이 될 수 없다. 내가 얻은 것은 네가 잃는 것이 된다. 내가 갖던지 네가 갖던지 둘 중 하나로 생각하게 된다. 즉, 전형적인 이분법적 사고를 그 안에 내포하고 있는 것이다. 이러한 사고방식에서는 타협은 있을 수 있지만 협력은 어렵다.

그러나 이와 다른 경쟁도 있다. 무언가를 얻기 위해 여러 명이 함께 노력해도 모두가

54) 『지상의 평화』, 5-7항.

55) 『지상의 평화』, 30-35항.

그것을 얻는 경우이다. 주로 정신적·영적 가치들이 여기에 포함된다. 예를 들면, 지식, 사상, 신념, 신앙 등이 그것이다. 한쪽이 차지해도 다른 쪽도 얻을 수 있다. 오히려 여럿이 함께 추구할수록 그것의 가치가 더 커지고 의미는 완전해진다. 이때의 경쟁에 내포된 가치관은 무엇일까? 그것은 ‘승/승 패러다임’(win/win paradigm) 곧 ‘풍요’와 ‘상생’에 기초한 가치관이다. 이 패러다임에서는 내 것이 곧 네 것도 되고, 내가 얻은 것을 나도 얻을 수 있게 된다. 즉 경쟁으로 인해 무언가를 빼앗긴다기보다 서로가 더 풍요로워진다는 풍요의 시각이 작용한다. 함께 나눌수록 더 풍요로워지기 때문에 ‘협력’이 중요한 가치가 되고, ‘연대성’을 발휘할 수 있게 된다. 이렇게 될 때 ‘승/승’ 패러다임은 시너지 효과를 발휘하여 덧셈을 넘어서서 곱셈의 효과를 가져올 수 있다.

인간 존엄성과 학생인권은 ‘풍요[상생]의 가치관’에서 교육되고 실천되어야 한다. 학생 인권이 풍요의 가치관을 통해 개념 정립될 때 중요한 변화들이 가능해진다.

첫째, ‘풍요[상생]의 가치관’은 자신과 타인 모두가 승자이기에 삶의 풍요와 만족을 가져온다. 이 패러다임에서는 타인의 존엄성과 기본 권리를 존중하는 것이 곧 자신의 존엄성과 권리를 존중하는 것이기 때문이다. 모든 사람의 존엄성, 권리, 자유가 존중 받을 때 협력과 연대가 가능해지고, 이를 통해 세상은 더욱 풍요로워지며 인류의 공동선인 평화도 가능하게 된다.

둘째, ‘풍요[상생]의 가치관’은 중요한 다른 가치들을 인식시키고 가치 위계질서를 수립하도록 도와준다. 즉, ‘승/패’ 패러다임에서는 크게 주목받지 못했던 사랑, 존중, 나눔, 배려, 공정, 평등, 헌신, 동료애, 협동, 연대 등의 중요한 정신적·영적 가치들을 새롭게 인식하도록 도울 수 있다. 이러한 새로운 인식은 물질적 가치와 정신적 가치의 위계질서를 분명하게 인식하도록 이끌어주어 가치의 올바른 위계질서를 바탕으로 수립된 가치관 형성을 도울 수 있다. 이러한 가치관은 인간 존엄성과 인권에 대한 이해의 폭을 훨씬 넓혀줄 수 있을 것이다.

가톨릭 학교에서의 학생인권 개념과 교육실천이 ‘풍요[상생]의 가치관’과 연결되어 정립된다면 가치관과 인격 교육에도 기여할 수 있을 것으로 보인다.

4) ‘내용’ 패러다임: ‘권리와 자유 강조’에서 ‘권리/의무, 자유/책임의 동시 강조’로

가톨릭 교회는 인권을 강조했던 초창기부터 항상 인간 권리와 의무 사이의 근본적인 중요성과 불가분의 상호관계를 강조해왔다.⁵⁶⁾ 그것은 교회의 공동선에 대한 인식에서 나온다. 교회는 인권이 평화 실현을 위한 인류 전체의 공동선을 의미한다면, 같은 권리에서 나오는 두 가지 국면인 ‘능력’(facultas)과 ‘의무’(obligatio) 곧 권리의 실존과 거기서 생기는 책임 사이의 논리적이고 실재적인 상관관계를 사람들이 명확히 인식할 때 실천될 수

56) 『교회와 인권』, 3항.

있기 때문이라고 강조한다.⁵⁷⁾

오늘날 드러난 다양한 인권 침해 사례들은 소수자나 사회적 약자들의 권리와 자유를 인정·존중해야 할 ‘의무’와 ‘책임’을 망각하는 데서 시작된다. 인권이 인간의 인격적 존엄성에서 나오는 것으로 모든 사람들에게 동등한 기본적 권리라면 다른 사람의 권리를 인정·존중해야 할 의무는 자신의 권리를 주장하기에 앞서는 전제이며 권리 주장에 따르는 필연적인 책임이다. 인권침해는 흔히 동전의 양면과도 같은 권리와 의무, 자유와 책임 중에서 권리와 자유만을 주장하거나 강조할 때 생긴다. 실제로 오늘날 활발히 논의되고 있는 인권교육은 권리/의무와 자유/책임을 균형 잡힌 시각으로 바라보도록 이끌어주기 보다는 개인의 권리와 자유를 주장하는 능력을 키우는 데에 강조점이 있는 듯하다. 이러한 권리 강조는 시각을 편협하게 만들어 두 주체의 권리를 상호대립적인 것으로 이해하도록 만들 위험을 내포하고 있다. 오늘날 학생인권조례의 핵심 쟁점으로서 학생권리의 일부 내용이 교권을 위태롭게 하는 것으로 인식되고 있는 점⁵⁸⁾은 권리를 강조한 인권 개념의 사례 중 하나가 아닐까 싶다. 교육의 두 주체인 학생과 교사가 권리를 주장하기에 앞서 서로의 권리에 대해 존중해야 할 의무와 책임을 먼저 실천하는 패러다임을 가진다면 학교 교육을 통해 추구하고자 하는 이상의 실현은 교사와 학생의 관계에서부터 시작될 수 있을 것이다.

따라서 가톨릭 학교에서 정립해야 할 학생인권의 개념 모형과 실천 방향은 이러한 점을 고려해야 한다. 자신의 권리와 자유는 타인의 의무와 책임 아래 누릴 수 있으며, 자신의 의무와 책임을 통해 타인의 권리와 자유가 실행될 수 있다. 권리와 의무, 자유와 책임이 항상 동시에 강조될 때 인권은 올바른 의미로 이해될 수 있으며 그것이 인권을 통해 강조하려는 핵심, 즉 인간의 인격적 존엄성을 드러내는 것임을 기억할 필요가 있다.

2. 가톨릭 학생인권의 개념 모형: 학생인권 3H1C

인격적 존엄성 중심, 네 가지 준거 마련, 풍요[상생]의 가치관 정립, 권리/의무와 자유/책임을 동시에 강조 등은 가톨릭 학교 학생인권 개념의 근거, 준거, 시각, 내용을 구성한다. 이 네 가지 구성요소들은 유기적으로 연결되어 가톨릭 학생인권의 특성을 드러낸다.

첫째, ‘근거’인 ‘인간의 인격적 존엄성’의 강조는 학생인권의 확실한 근거와 근원을 드러내려는 것으로 학생인권의 철학적·신학적 기반이 된다. 철학적·신학적 기반은 인권의 근거이며 목적과 관련되기 때문에 학생인권의 ‘마음’ 혹은 ‘심장’(Heart)의 역할을 한다고 볼 수 있다.

57) 『교회와 인권』, 4항.

58) 설규주, 『한국 시민사회의 성장과 학교 인권교육의 과제』, 『사회과교육』 44(서울: 한국사회과교육연구학회, 2005), 45쪽; 유성상, 앞의 글, 247-248쪽.

둘째, ‘준거’로서 제시하는 ‘진리, 정의, 사랑, 자유’는 학생들이 속한 가정, 학교, 사회에서 행하거나 요구되는 행동이 인간 존엄성을 드러내는 가를 가늠하는 기준이나 척도의 역할을 함으로써 학생인권이 추구하는 가치의 기반이 된다. 셋째, ‘시각’인 ‘풍요[상생]의 가치관’은 사회의 경쟁 논리를 풍요의 심리로 바뀌춤으로써 사회화 과정에 있는 학생들이 지녀야 할 핵심 가치의 정립에 영향을 주는 관계적·심리적 기반을 형성할 수 있다. 이 두 구성요소는 학생인권의 기본 가치와 시각을 제시해 주기 때문에 학생인권의 ‘머리’(Head) 역할을 한다고 볼 수 있다.

넷째, ‘내용’으로 ‘권리/의무, 자유/책임의 동시 강조’는 권리 행사가 사회의 윤리 질서 안에서 실천적으로 이루어지기 때문에 실천윤리의 양면을 동시에 강조함으로써 학생인권의 윤리적·실천적 기반을 드러낸다. 이 기반은 학생인권의 구체적이고 개별적인 내용을 제시해 주기 때문에 학생인권의 ‘손’(Hand) 역할을 한다고 볼 수 있다.

이처럼 학생인권의 네 가지 개념요소는 각각의 다른 중요성을 갖고 있는데, 이들의 관계와 역할을 비유적으로 표현한 것이 심장[마음]-머리-손이다. 이 세 용어는 모두 알파벳 첫 글자가 ‘H’로 시작되기 때문에 줄여서 ‘가톨릭 학생인권 3H’로 부를 수 있을 것 같다.⁵⁹⁾

심장[마음], 머리, 손 중에서 외적으로 보이는 것이 손뿐이라고 해서 마음이나 머리가 존재하지 않는다고 말하지 않는 것처럼, 학생인권 3H 중에서 hand, 즉 개별 권리/의무와 자유/책임이 구체적으로 접할 수 있는 내용이라고 해서 근거인 heart와 준거와 시각인 head가 무시되어서는 안 된다. 마음과 머리의 의도와 지시에 따라 손이 기능하듯이, 학생인권 3H에서도 heart와 head는 hand가 제 기능을 발휘하도록 하는 지시자이다. 그러한 관계가 되기 위해서는 심장[마음]-머리-손이 한 사람 안에 유기적으로 연결되어 있는 것처럼 학생인권 3H도 유기적으로 연결되어야 한다.

학생인권 3H를 유기적으로 통합하는 단일성의 원리는 무엇일까? 인권과 인간 존엄성이 하느님께서 마음 깊은 곳에 새겨주신 법을 통해 인식될 수 있다면, 이 법에 충실하도록 이끄는 ‘양심’(Conscience)은 인간 존엄과 인권에 대한 신념(마음)이 이해와 동의(머리)로, 그리고 실천(손)으로 이어지도록 통합하는 원리가 될 수 있다. 양심에 의한 통합성은 또 다른 중요성도 부각시킨다. 대한민국 헌법은 “국민의 자유와 권리는 헌법에 열거되지 아니한 이유로 경시되지 아니한다.”(제37조 제1항)라고 명시하며 실정법상 명문화되지 않은 권리들(도덕권)이 존재함을 말하고 있다.⁶⁰⁾ 학생의 존엄과 권리가 법으로 모두 열거할 수 없더라도 존중받아야 한다면 그것을 파악하고 지키도록 이끌어 주는 양심의 역할은 더욱

59) 3H(Heart-Head-Hand)라는 비유적 용어 사용의 아이디어는 리더십을 머리, 심장, 손의 상호작용 도식으로 설명한 서지오바니(T. Sergiovanni)의 글에서 착안하였다. 그는 리더십의 머리는 심장에 의해 형성되고 손을 움직이며, 손에 해당하는 결정과 행동에 대한 숙고는 다시 심장과 머리를 강화하고 재형성한다고 보았다. T. Sergiovanni, *Moral Leadership. Getting to the Heart of School Improvement* (San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1992), pp.6-9.

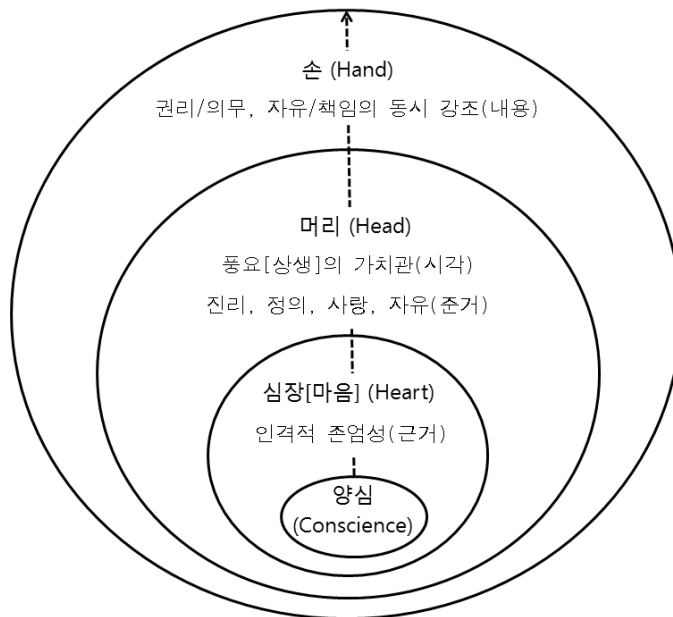
60) 김혜숙, 앞의 글, 15쪽.

중요하다. 양심은 개별 권리와 의무들이 파악되며 근거를 두는 보루이기 때문이다. 따라서 ‘인권에 민감한 양심을 형성’하는 것은 가톨릭 학교에서 학생인권 개념이 그 충분한 의미로 실현될 수 있도록 이끌어 주는 실천 방향이라 할 수 있다. 이 부분과 관련해서는 V장에서 자세하게 다룰 것이다.

학생인권의 마음, 머리, 손을 의미하는 3H와 그것을 통합하는 하나의 원리인 양심의 첫 글자를 따서 가톨릭 학생인권 개념은 3H1C로 요약될 수 있다. ‘가톨릭 학생인권 3H1C’는 가톨릭 학교에서 학생인권의 개념을 이해하기 위한 하나의 모형이 될 수 있을 것이다. <표 2>는 ‘가톨릭 학생인권 3H1C’ 모형의 핵심 내용을 설명한 것이고, <그림 1>은 그 개념도이다.

<표 2> 가톨릭 학생인권 3H1C 개념 모형

개념요소	핵심 내용	강조 기반	역할(3H)	통합원리(1C)
근거	인간 인격의 존엄성 강조	철학적 · 신학적 기반	심장[마음] (Heart)	양심 (Conscience)
준거	네 가지 실천 준거: 진리, 정의, 사랑, 자유	가치 기반	머리 (Head)	
시각	풍요[상생]의 가치관	관계적 · 심리적 기반		
내용	권리/의무, 자유/책임의 동시 강조	윤리적 · 실천적 기반	손 (Hand)	



<그림 1> 가톨릭 학생인권 3H1C 개념도

이상의 내용을 종합 정리하면 다음과 같이 가톨릭 학교의 학생인권 개념 모형을 정립해 볼 수 있다.

- 가톨릭 학생인권이란 ‘학생이 [인격적 존엄성을 지닌 주체적 존재로서] 개인적·사회적·학교 영역에서 [하느님께서 마음에 새겨주신 양심으로 식별할 수 있는 진리, 정의, 사랑, 자유의 네 가지 척도와 법에 따라] 향유할 수 있는 권리와 자유, [그리고 이에 수반하는 의무와 책임을 포함하는] 총체적 개념’이라 할 수 있다.⁶¹⁾
- 가톨릭 학생인권의 목적은 학생 개개인이 자신뿐 아니라 모든 사람이 인격적으로 존엄하게 살아갈 권리와 자유, 그리고 그에 따르는 의무와 책임이 있음을 인식하고, 양심에 따라 인권을 실현하는 인격적 존재로서 성장하도록 돕는데 있다.
- 가톨릭 학생인권은 네 가지 개념요소로 구성된다.
 - 첫째는 ‘인격적 존엄성의 강조’로서 이는 학생인권의 ‘근거’가 되며 ‘심장’ 역할을 한다.
 - 둘째는 ‘진리, 정의, 사랑, 자유’의 네 가지 척도 확립으로 이는 학생인권의 ‘준거’가 되며 ‘머리’ 역할을 한다.
 - 셋째는 ‘풍요[상생]의 가치관’ 확립으로 이는 학생인권의 ‘시각’을 구성하며 ‘머리’ 역할을 한다.
 - 넷째는 ‘권리/의무, 자유/책임의 동시 강조’로서 이는 학생인권의 ‘내용’이 되며 ‘손’의 역할을 한다.
- 가톨릭 학생인권의 목적에 도달하기 위해서는 각각의 개념요소가 통합적으로 구현되어야 하는데, 이를 통합하는 원리가 ‘양심’이다.
- 양심은 서로를 존중하고 인격적으로 대하도록 촉구하며, 진리·정의·사랑·자유를 실현하는 ‘선’을 행하도록 요구하고, 풍요의 시각에서 상호 신뢰·존중·협력이 가능하도록 하며, 자신뿐 아니라 타인의 권리도 똑같이 존중하고 권리 행사에 따르는 의무와 책임까지도 갖도록 만들기 때문이다.
- 양심은 인간이 홀로 하느님을 만나고 그분의 목소리를 듣는 가장 깊은 내면이다. 양심에 충실한 삶은 하느님께서 원하시는 인격적으로 성숙한 존재가 되도록 이끌어주어 가톨릭 학생인권을 실현하는 실천적 방향이 된다.

‘양심에 충실한 삶’이라는 가톨릭 학생인권의 실천 방향을 좀 더 구체적으로 살펴볼 필요가 있다. 이어지는 내용은 이에 초점을 맞출 것이다.

61) 이 정의에서 ‘[]’ 안의 내용은 학생인권을 정의할 때 자주 생략되는 부분으로, ‘가톨릭 학생인권 3H1C’의 고유한 부분이라 할 수 있다. 이 부분은 학생인권의 근거, 준거, 내용을 제시하며 풍요(상생)의 가치관은 이 세 가지 개념요소에 내포된 근본 시각이다.

V. ‘가톨릭 학생인권 3H1C’의 실천 방향: 양심 형성

인권을 알고 향유하며 존중하는 태도를 기르도록 돕는 일련의 교육적 노력을 ‘인권교육’이라고 한다면,⁶²⁾ 학생인권의 실현은 일차적으로 인권교육을 통해 이루어질 수 있다. 인권교육이라는 동일한 용어를 사용한다 하더라도 교육 방향에 따라 구성과 내용이 달라진다면 가톨릭 학교에서는 어떠한 방향으로 인권교육을 실천해 나가야 할까? 앞의 개념 모형에서 ‘양심에 충실한 삶’이 가톨릭 학생인권 구현의 실천 방향이라면 가톨릭 학교의 인권교육은 우선 ‘양심의 형성’에, 좀 더 구체적으로 말하면 ‘인권에 민감한 양심을 형성’하는 데 초점을 맞출 필요가 있다.

1. 인권에 민감한 양심 형성

가톨릭 교회는 하느님께서 인간의 마음속에 ‘법’을 새겨주셨는데, 이 법은 인간이 복종해야 할 법으로 선을 사랑하고 실천하며 악을 피하도록 인도한다고 가르친다.⁶³⁾ 양심은 우선 이러한 법에 대한 의식이며 행위의 도덕적 가치를 알게 하는 이성의 판단이라 할 수 있다.⁶⁴⁾ 이러한 정의는 일반적으로 정의되는 양심의 개념이기도 하다. 가톨릭의 양심 개념은 여기서 더 나아간다. 양심은 인간이 하느님을 만나 친교 안에서 하느님의 목소리를 듣는 인간 실존의 가장 깊은 내면, 즉 ‘인격’의 핵심이라는 것이다. 따라서 양심은 단순히 의식이나 원리, 느낌이 아니라 하느님과 깊은 인격적 친교를 맺는 장소이며 이를 바탕으로 이웃과의 친교 안에서 자신의 윤리적 의무를 식별하는 내면이라 할 수 있다.⁶⁵⁾ 또한 양심에의 충실성, 곧 인간 마음에 각인된 법에 충실하고 하느님과 이웃과의 친교 안에서 선을 충실히 추구할 때 윤리적 진리를 발견할 수 있기 때문에 양심은 윤리적 진리 발견의 원리이기도 하다.⁶⁶⁾ 양심의 기능은 다양한데, 그 중에는 도덕적 원칙들을 인지하는 일, 이 원칙들을 주어진 상황에 적용하는 일, 윤리적 선을 구체적으로 식별하는 일, 행위에 대해 판단을 내리는 일뿐만 아니라 자신이 행한 행위들에 대해 책임질 수 있게 한다.⁶⁷⁾ 따라서 올바른 양심을 형성하고 계발하는 것은 매우 중요하다. 양심형성의 중요성은 양심교육의 중요성으로 이어지는 데 양심교육은 도덕적 양심으로 깨닫게 된 내적인 법을 인정하고 실천하여 습성화하는 것을 말한다.⁶⁸⁾

(62) 구정화 외, 앞의 글, 17쪽.

(63) 『사목 헌장』, 16항.

(64) 『가톨릭 교회 교리서』, 1778항.

(65) “양심”(유영도), 『한국가톨릭대사전』 8(수덕 신학-양심), 한국가톨릭대사전 편찬위원회(서울: 한국교회사연구소), 2006, 5942쪽.

(66) 같은 책.

(67) 『가톨릭 교회 교리서』, 1780-1781항.

요약하자면, 가톨릭 교회의 양심 논의는 ‘인격’과 ‘친교’에 토대를 두고 있다. 즉, 양심은 단순히 객관적인 윤리법을 구체적인 상황에 적용하는 법의식을 넘어서서 하느님과 이웃과의 깊은 인격적 친교 안에서 윤리적 진리를 식별하는 인격적 자아의 핵심인 것이다.⁶⁹⁾

가톨릭 교회의 이러한 양심 개념은 인권 실현과 직접적으로 연관되어 있다. 타인과의 인격적 친교와 진리에 충실하도록 이끄는 양심은 상호간에 인격적인 관계를 맺도록 이끌어 주어 학생인권을 실현하는 토대가 되기 때문이다. 이러한 관계적 측면과 함께 개인적인 측면에서도 양심은 인권교육에 기여하는 바가 크다. 인권교육은 인권에 대한 지식(지적인 앎)을 넘어서서 삶의 현장에서 직접적인 행동으로 이어지고(실천적인 앎) 그러한 행동들이 하나의 습성으로 자리 잡도록(존재적인 앎) 만들어 주어야 한다. ‘지적인 앎→실천적인 앎→존재적인 앎’으로의 확장은 그것을 연결해주는 강한 실천의지가 수반되어야 하는데, 양심이 바로 결정적인 동력의 역할을 할 수 있기 때문이다. 따라서 가톨릭 학교에서 인권교육의 방향을 설정할 때 학생들이 ‘인권에 민감한 양심을 형성’하도록 만드는 데 초점을 맞춘다면 인권교육의 목적을 달성하는 효과적인 길이 될 수 있다.⁷⁰⁾

‘인권에 민감한 양심’이란 인권 관련 문제 상황에서 어떤 행위·의도·태도에 대해 옳고 그름의 명확한 구별이 습성화된 인격의 도덕적 의식, 판단, 의지의 총체라 할 수 있다. 이 양심은 인권의식과 유사하지만 강한 실천의지를 포함한다는 점에서 차이를 갖는다. 인권의식은 흔히 사회 내의 인권침해 상황에 대한 비판 정신이나 시각으로 볼 수 있다.⁷¹⁾ 인권의식의 형성은 인권교육이 지향해야 할 방향 중의 하나임은 분명하다. 그러나 인권교육의 목적을 인권을 이해하고 인식할 뿐 아니라 이를 실천하는 사람을 양성하는 것이라고 한다면⁷²⁾, 인권의식의 형성만으로는 부족하다. 인권의식화가 자동적으로 인권실천으로 이어지지는 않기 때문이다. 인권의식을 갖고 있다고 하더라도 인권에 민감한 양

68) 『가톨릭 교회 교리서』, 1784항.

69) “양심”, 앞의 책, 5943쪽.

70) 이러한 인권교육의 한 가지 방법은 ‘인권교육’과 ‘양심교육’을 통합하여 구성하는 것이다. 이종태 등은 인권교육의 개념을 명료화하기 위해 인권교육의 인접 개념들, 즉 평화교육, 다문화교육, 세계화 교육, 지속가능한 개발을 위한 교육, 인성교육, 도덕교육, 법교육, 시민교육과 인권교육을 비교 한 후 유사점과 차이점을 제시하였다(이종태 외, 앞의 글, 78-93쪽). 이 교육들은 개념상으로는 구별되지만 인권교육을 보완하며 현실에서 인권을 구현하는 데에 나름대로의 기여점이 있다. 따라서 학교에서의 인권교육은 독립된 교과로 구성하기보다는 인접 개념들과 연관된 ‘통합교육’ 형태로 구성하는 것이 효과적일 것으로 보인다.

71) 이종태 외, 앞의 글, 94쪽.

72) 이종태 등은 인권교육이 지향하는 바를 “각 개인이 자신의 인간으로서의 존엄성을 인식하고, 개인의 권리에 대한 지식을 습득하고 인권감수성을 높여, 자신뿐만 아니라 타인의 권리를 존중하고 민주적 사회의 일원으로 참여하면서 좀 더 나은 사회를 만들기 위해 노력하는, 비판적 의식을 지닌 사람으로 자라나게 하는 것”으로 제시하였다(이종태 외, 앞의 글, 95쪽). 구정화 등은 인권교육의 목표를 1) 인권과 기본적 자유에 대한 존중 강화, 2) 인간의 존엄성에 대한 이해와 감수성의 최대한 발현, 3) 다양한 인간과 집단에 대한 이해와 관용, 평등과 우정의 증진, 4) 모든 사람들의 자유로운 사회적 참여 보장 등으로 제시하였다(구정화 외, 앞의 글, 22-23쪽).

심이 형성되지 않은 사람은 상황에 따라 다른 잣대를 제시할 수 있다. ‘인권 문제 상황에서 선을 행하고 악을 피하라는 명확한 판단 기준’을 의지적으로 습성화해 나가는 것은 인권의식이 실천으로 이어질 수 있도록 이끌어 주는 가장 강력한 원동력이 될 수 있다.

『세계인권선언』이 제시한 교육의 목적인 ‘인격의 발전, 인권과 기본적 자유에 대한 존경의 강화’(제26조 2항)를 실현하기 위해서도 인권에 민감한 양심 형성은 중요하다. 인권이 모든 인간의 존엄성을 존중하고 실현하는 데 목적이 있다면 인권 침해 문제는 인간의 존엄성 침해와 관련된 도덕적 딜레마의 상황에 속한다. 인권의 역사에서 나타난 인권 침해와 권리 획득 과정은 이러한 점을 명확히 보여준다. 도덕적 선택에 직면하여 양심이 이성과 자연법에 부합하는 올바른 판단을 내릴 수도 있고, 반대로 그릇된 판단을 내릴 수도 있다. 면, 올바른 양심 형성은 인권 실현을 통해 교육의 목적을 달성하는 핵심 방법이 된다.

양심 형성이 일상생활에서의 인권의식 실천과 도덕적 딜레마 상황에서의 인권 실현의 원동력이 될 수 있다는 점은 학교에서의 학생인권교육 방향이 인권에 민감한 양심을 형성하는 교육, 즉 ‘양심 형성 교육’으로 진행될 필요성을 보여준다.

인권에 민감한 양심 형성은 두 가지 방향으로 진행될 수 있다. 첫째는 ‘인권에 대한 양심의 민감성을 일깨우는 것’이다. 이는 각성을 통해 ‘양심을 계발’하는 것을 의미하는데, 이 방향은 주로 인지적(지성) 차원과 관련된다. 인권의 중요성 인식, 인권 개념·준거·시각·내용·역사·선언·협약 등을 배우는 것, 인권의 직접 경험, 인권경험의 토론 등이 여기에 속한다. 둘째는 ‘일깨워진 양심에 충실한 삶을 살아가는 것’이다. 이는 각성을 통해 형성된 양심이 삶에서 구현되도록 ‘습성화’하는 것을 의미하는데, 이 방향은 실천적(덕성) 차원과 연관된다. 가정·학교·사회의 일상생활에서 인권을 적용하는 것, 사회의 다양한 문제를 인권적인 시각으로 바라보며 해결책을 모색하는 것, 학교생활에서 다양한 참여를 실천하는 것 등이 여기에 속한다. 양심 형성 교육은 이 두 방향을 통합하는 방식으로 이루어져야 한다.

지금까지 가톨릭의 양심 개념, 양심과 인권 실천과의 연관성, 인권에 민감한 양심의 의미와 필요성, 양심 형성 교육의 두 방향 등을 논의하였다. 마지막으로 한 가지 더 살펴볼 것이 있는데 그것은 양심 형성 교육의 적합성 및 타당성에 대한 논의이다. 이론상 학생인권교육이 양심 형성에 초점을 둘 필요가 있다고 하더라도 그것이 실천되는 맥락인 학교교육에 적합하고 타당할 때 실현 가능성이 있기 때문이다. 이와 관련하여 두 가지를 논의하고자 한다. 하나는 양심 형성 교육의 가톨릭 학교교육에의 적합성 여부이다. 다른 하나는 양심 형성 교육의 인권교육 방법으로서의 타당성 여부이다.

우선, 양심 형성 교육은 가톨릭 학교교육에 적합하다. 그 이유는 양심 계발과 습성화가 가톨릭 학교의 고유 사명을 실천하는 중요한 방법이 될 수 있기 때문이다. 가톨릭 학교의 고유 사명인 ‘복음화’는 신앙의 빛으로 문화 속에 담긴 절대 진리를 깨닫는 ‘복음적 깨달음’과 신앙과 생활의 통합 안에서 그리스도인 덕목을 함양해 나가는 ‘복음적 실천’으로

구체화된다.⁷³⁾ 이 중 복음적 깨달음은 복음 중심적 가치관을 형성하는 것인데, 이는 양심 성찰을 통해 일상생활에서 드러난 생각, 태도, 행동이 복음적이었는지를 살피고 복음적 가치에 충실할 것을 결심함으로써 정립해 나갈 수 있다. 복음적 실천은 덕성 함양을 의미하는 데, 덕은 선을 사랑하는 습성을 지닌 인간의 지성과 의지의 능력이 온전히 발전된 상태로써 적극적으로 올바른 것을 행할 수 있는 힘과 능력을 의미한다.⁷⁴⁾ 따라서 선과 악의 근본적 판단기준인 양심에 따르는 삶을 습성화 하는 것은 곧 덕성을 함양해 나가는 확실한 길이 될 수 있다. 이런 점에서 양심 계발과 습성화는 가톨릭 학교의 사명을 구현하는 하나의 방법이 될 수 있고, 따라서 양심 형성 교육은 가톨릭 학교 인권교육의 실천 방향으로써 적합성을 갖는다고 할 수 있다.

둘째, 양심 계발과 습성화가 현재 논의되는 미래 지향적 인권교육의 중요한 방법이 될 수 있다는 점에서 양심 형성 교육은 방법적으로도 타당성을 갖는다. 현재 학교에서의 인권교육은 주로 사회과와 도덕과 등 특정교과를 중심으로 이루어지고 있고, 방법적인 측면에서는 인지적 영역에 제한되어 있으며, 장소적으로는 교실이나 학교에 한정되어 있다.⁷⁵⁾ 인권교육은 인간이 자신의 보편적 권리를 알고, 인권을 존중하고 보호하는 행동양식, 기술, 태도를 형성하도록 돕는 일체의 교육적 노력으로 정의될 수 있다.⁷⁶⁾ 이러한 정의에 따른다면 학교에서의 인권교육은 특정교과의 일부분으로 다루기보다는 통합교과로, 인지적 차원에 그치는 것이 아니라 실천적 차원으로 이어지도록, 학교현장에 한정된 것이 아니라 학생이 접촉하는 모든 상황에서 이루어질 필요가 있다. 이러한 방향은 “행위성향 중심의 인권교육”,⁷⁷⁾ “인권 문해력 및 감수성 신장”,⁷⁸⁾ “인권에 대한 교육·인권을 위한 교육·인권을 통한 교육”⁷⁹⁾ 등 비록 용어적 표현에서는 차이가 있지만 학자들에게서 공통으로 나타난다. 이렇게 볼 때, 학교 인권교육이 지향해야 할 방향은 인권에 대한 지식과

73) 구본만, 『가톨릭 학교의 전인교육 사명에 대한 고찰』, 『가톨릭철학』 17(서울: 한국가톨릭철학회, 2011), 90-91쪽.

74) “덕”(심종혁), 『한국가톨릭대사전』 3(노예 제도-러시아 정교회), 한국가톨릭대사전 편찬위원회(서울: 한국교회사연구소, 2006), 1684-1685쪽.

75) 설규주, 앞의 글, 44-45쪽.

76) 구정화 외, 앞의 글, 17쪽.

77) 박상준은 행위성향 중심의 인권교육을 ‘인권친화적 행위성향’과 ‘반성적 사고력’을 통합하는 것으로 설명한다. 주된 내용은 인권의 중요성 인식, 인권의 경험, 인권경험의 토론, 인권 친화적 행위 실천, 인권친화적 행위 평가로 구성된다. 박상준, 앞의 글, 125-133쪽.

78) 구정화는 ‘인권 문해력’을 지적으로 알게 된 인권을 일상생활에서 적용하며 살아가는 능력으로, ‘인권 감수성’을 일상생활에서 만나는 다양한 사건에 대해 인권적인 요소를 발견하고 적용하면서 인권적 시각을 견지하는 것이라고 설명한다. 그는 인권 문해력과 감수성의 신장을 위해 ‘인권 친화적 교육환경’의 구성을 강조한다. 구정화, 『유엔아동권리협약을 고려한 학교 인권교육의 방향』, 6-10쪽.

79) 리스터(Lister)는 인권의 특징 때문에 인권교육이 단순히 인권의 내용을 강조하는 ‘인권에 대한 교육(지식)’에 그쳐서는 안 되며 ‘인권을 위한 교육(기술과 능력 습성화)’, ‘인권을 통한 교육(환경 조성)’까지 이어져야 한다고 주장한다. 구정화 외, 앞의 글, 17-18쪽.

실천을 ‘통합’하여 ‘습성화’하는 것이다.

양심 형성 교육은 이러한 통합과 습성화에 기여할 수 있다. 인권에 대한 앎을 통해 인권중심적인 시각을 형성하고 판단력을 길러나가는 것은 올바른 양심의 계발 없이는 불가능하다. 죄 등으로 양심이 어두워지거나 무질서에 놓여 있을 때 올바른 도덕적 판단을 하기가 어렵기 때문이다. 또한 일상생활에서 모든 사람이 인간답게 살아가도록 최우선적인 노력을 기울이는 것도 올바로 형성된 양심을 따르는 삶이 습성화되지 않고서는 가능하지 않다. 이런 의미에서 볼 때, 양심 형성 교육은 인권교육의 핵심 방법으로서 타당성을 지닌다고 볼 수 있다.

2. 양심 형성 교육의 두 가지 방식

양심 계발과 습성화가 가톨릭 학교의 사명과 연관되고 인권을 실천하는 학생의 양성과 연관된다면 그것은 한 두 교과목을 통해 실천될 수 있는 성격이 아니다. 오히려 가톨릭 학교의 교육과정 전체와 학교문화 전체에서 고려해야 할 내용이다. 지면 관계상 본 연구에서는 명시적 교육과정(manifested curriculum)으로서 ‘학교 교육과정 접근 방식’과 잠재적 교육과정(latent curriculum)에 속하는 ‘문화적 접근 방식’으로 구분하여 실천 방향만을 간략하게 제시하도록 하겠다.

1) 학교 교육과정 접근 방식

양심 계발과 습성화는 우선 학교의 교육과정 안에 구체적이고 의도적으로 구성되어야 한다. 교육과정의 구성과 관련해서 접근 방식은 독립교과보다는 통합교과 방식이 나을 듯하다.⁸⁰⁾ 그 이유는 첫째, 많은 교과로 인해 과중한 학습 부담을 안고 있는 한국의 교육현실에서 별도의 교과를 추가하는 일이 부담스러울 수 있다. 둘째, 인권이 독립교과가 된다면 인권은 인권담당 교사가 가르치는 것으로 인식되어 다른 교사들은 관심을 두지 않을 수 있다. 셋째, 여러 교과에서 가르친다면 교사들의 인권에 대한 관심이 높아질 수 있고, 이는 잠재적 교육과정에 영향을 줄 가능성이 있다.⁸¹⁾

통합교과의 적용과 관련해서 두 가지 실천 방식이 가능하다. 첫째 방식은 관련 교과 시간에 가르치는 형태이다. 이 형태는 우선 양심 교육의 내용을 정한 후에 학년과 교과별로 연관된 내용을 선정하고 선정된 내용을 관련 교과 교사들이 교과 수업시간에 가르치

80) 한 연구조사 결과에 따르면, 시민단체의 경우 인권교육을 독립교과로 해야 한다는 의견(76%)이 우세했으나, 교사들의 경우 독립교과보다는 기존 교과목에서 가르치고(79%) 기존 단원에 통합 편성하자는 의견(65%)이 우세했다. 문용린 외, 『유·초·중·고 인권교육과정 개발 연구』(서울: 국가인권위원회, 2003), 55-56쪽.

81) 이종태 외, 앞의 글, 97쪽.

는 방식을 말한다.⁸²⁾

둘째 방식은 연구자가 이전 연구에서 제시했던 것처럼 학교 교육과정을 ‘그리스도교적 전인 교육과정’ 형태로 변화시키고, ‘통합과정’의 한 과정으로 양심 형성 교육을 편성하는 것이다.⁸³⁾ 통합과정은 관련 교과 시간에 가르치는 형태와는 달리 한 학기가 끝나는 마지막 한 주(17째주, 대략 25-30시간)를 ‘학생인권 교육주간’ 등으로 명명하여 한 주간 동안 교육을 실시하는 방식이다.⁸⁴⁾ 교육내용은 기존의 인권교육 관련 내용과 함께 인권 능력을 습성화하는 다양한 내용들로 구성하고, 교육방법으로는 토론, 경험, 활동, 영상물 시청, 역할극, 팀 작업 등 모든 학생이 능동적으로 참여할 수 있는 방식을 활용한다. 경험+지식+실천을 통합하는 방식으로 양심 교육을 실시하는 것이 바람직하다면 한 주간을 집중 할애하는 이 방식은 학생들이 학교뿐 아니라 외부에서 직접 체험, 실천하는 내용까지 포함할 수 있다는 장점을 갖는다. 이 과정의 담당교사는 그 학기에 수업을 진행한 교사들이 맡는다. 따라서 준비 과정에서 교사들도 학생인권 개념을 명료하게 이해하고 습성화할 수 있는 기회를 얻게 되는 장점이 있다.

2) 문화적 접근 방식

이 방식은 학교의 문화를 인권 친화적으로 변화시키는 것과 관련된다. 인권의식과 인권에 민감한 양심은 교육뿐 아니라 인권 친화적 환경을 통해서 더욱 고양될 수 있다.⁸⁵⁾ 인권을 가르치고 강조한다고 하더라도 학교의 환경이나 문화가 인권 친화적이지 않다면 그 안에서 교육받은 학생들의 인권 역량을 기대하기는 어렵다. 특히 학생인권 실현이 실천적인 개념이라면 문화의 중요성은 더욱 두드러진다. 학교의 문화와 환경을 인권 친화적으로 변화시키는 것은 인권의 가치가 학생들의 생각과 행동에 스며들게 하는 기반이 될 수 있다. 학교에 인권 친화적 문화를 형성하기 위해서는 다양한 노력이 필요하지만 핵심이 되는 두 가지만 제시하자면 다음과 같다.

첫째, 교장을 비롯한 교사들이 본보기 역할을 해야 한다. 교장과 교사들의 말과 행동은 학생들이 부지불식간에 닮게 하는 가장 강력한 교육내용에 속한다. 한국의 학생들은 하루

82) 위의 글, 97-99쪽.

83) 구본만, 『공교육에서 가톨릭 학교의 종교교육 방향 모색』, 『기독교교육정보』 30(서울: 한국기독교교육정보학회, 2011), 83-86쪽.

84) 이 시간은 2009 개정 교육과정에 따라 새롭게 시행된 ‘창의적 체험활동’ 시간에서 활용할 수 있다. 새 개정 교육과정은 1) 교과와 창의적 체험활동을 ‘통합운영’ 할 수 있도록 하였고(교육과학기술부, 『창의적 체험활동 교육과정』, 2009, 8쪽(4.의 나)), 2) ‘인권교육’을 비롯한 범교과 학습 주제가 관련 교과와 창의적 체험활동 등 교육 활동 전반에 걸쳐 통합적으로 다루어지도록 하고 지역 사회 및 가정과의 연계 지도에 힘쓰도록 권장하고 있다(교육과학기술부, 『2009 개정 교육과정. 초·중등학교 교육과정 총론』(교육과학기술부 고시 제 2009-41호, 2009.12.23.), <http://curri.mest.go.kr/main.jsp?idx=050101> 에서 2011.5.1 인출). 본 연구의 통합과정 방식은 1)의 통합운영과 2)의 통합과정을 모두 활용하는 방식이다.

85) 이종태 외, 앞의 글, 102쪽.

생활의 대부분을 학교에서 보내고, 학교생활의 대부분을 교사들과의 만남으로 보내기 때문에 교사들의 인격과 가치관은 무엇보다 중요하다.⁸⁶⁾ 교사들이 우선 학생을 존엄한 인격적 존재로 바라보고 그들의 권리를 존중하며 윤리적 모범을 보여줄 때 학생들은 동일시(identification)를 통해 교사의 인격과 가치관을 닮아 나가게 될 것이다.

둘째, 학교 안에 경쟁이 아닌 협동과 연대의 가치를 높이는 활동을 지속적으로 확충시켜 나가는 것이다. 학교 안에 경쟁이 없을 수는 없지만, 경쟁의 가치 기반은 승/패가 아닌 승/승 패러다임으로 전환시킬 수 있다. 즉, 협동과 연대가 기반이 된 상생의 경쟁이 되도록 이끌어 주는 것이다. 이때의 경쟁은 타인을 누르고 이기려는 경쟁이 아닌 서로의 성장을 키워주는 긍정적인 경쟁이 된다. 협력에 기반을 둔 경쟁 문화는 교과나 창의적 체험활동 시간에 학생들이 자주 협력할 수 있는 구조적인 시간을 제공해 주면서 시작될 수 있다. 또한 학교 행사나 일상의 다양한 활동에서도 협력하지 않으면 성취할 수 없는 내용을 자주 제시하여 협력이 학교에서의 주된 생활방식이 되도록 이끌어 줄 필요가 있다. 협력과 연대 활동을 통해 학생들은 협력에 기반을 둔 경쟁의 가치를 몸으로 익히게 되고, 이를 통해 서로가 신뢰, 존중, 배려에 기반을 둔 동료라는 인식을 차츰 형성해 나가게 될 것이다.

VI. 결 론

본 연구는 가톨릭 학교의 학생인권 개념으로 적합한 하나의 모형을 제시하고, 그러한 모형의 실천 방향을 모색하는 데 목적이 있었다. 본문에서 다뤘던 주요 내용은 다음과 같다. 우선 한국의 학생인권 및 가톨릭 인권의 역사·개념·특징 등을 고찰하였다. 가톨릭 인권 개념의 특징 고찰은 근거, 준거, 시각, 내용과 관련하여 기존의 학생인권 패러다임을 새롭게 전환할 필요가 있음을 보여주었다. 이러한 필요성에 따라 제시했던 네 가지 새로운 패러다임은 가톨릭 학생인권의 고유한 개념을 형성하는 요소들로 기능하였다. 이어서 이 개념요소들이 가톨릭 학생인권의 실현을 위해 어떤 역할을 하는지를 설명하기 위해 십장[마음]-머리-손(3H)으로 비유하여 설명하였고, 이를 통합하는 원리로 양심(1C)을 제시하였다. 이러한 설명을 요약하여 ‘가톨릭 학생인권 3H1C’라는 학생인권 개념 모형을 제시하였다. 이 모형이 가톨릭 학교에서 실천되기 위한 인권교육의 방향으로 ‘양심 형성 교육’을 제시했는데, 이 방향은 ‘인권에 민감한 양심 계발’과 ‘계발된 양심의 습성화’라는 인지적(지성)·실천적(덕성)인 두 차원의 통합으로 이루어진다.

가톨릭 학교의 학생인권 개념과 관련하여 학문분야의 선행연구가 거의 없었다는 점은

86) 구본만, 『공교육에서 가톨릭 학교의 종교교육 방향 모색』, 90쪽.

연구를 시작하면서 접했던 어려움이었다. 그러나 연구를 진행하면서 느꼈던 더 큰 어려움은 가톨릭 교회 안에서 이 천년의 역사 동안 발전해 온 인권 개념의 풍부함을 이 짧은 글 안에 담아내야 한다는 것이었다. 이 연구는 그 중 아주 작은 부분만을 담고 있다. 가톨릭 학교에서의 학생인권 개념 및 실천과 관련한 연구가 앞으로도 많은 학자들에 의해 다양한 관점에서 지속되어 그 풍부한 의미가 더욱 심화되기를 희망한다.

참고문헌

- 강민지 외. 「아동권리협약 이행사항에 나타난 아동권리 내용 분석」. 『초등교육학연구』 16. 서울: 초등교육학회. 2009.
- 경기도교육청. 「경기도 학생인권 조례」(경기도 조례 제4085호, 2010.10.5.제정).
- 광주광역시 교육청. 「광주광역시 학생인권 보장 및 증진에 관한 조례」(광주광역시 조례 제 4017호, 2011.10.28.공포).
- 교육과학기술부. 『창의적 체험활동 교육과정』. 2009.
- _____. 『2009 개정 교육과정. 초·중등학교 교육과정 총론』(교육과학기술부 고시 제2009-41호, 2009.12.23.). <http://curri.mest.go.kr/main.jsp?idx=050101>에서 2011.5.1. 인출.
- 교황 요한 23세. 「지상의 평화」(*Pacem in Terris*, 1963.4.11.). 한국천주교중앙협의회. 『교회와 사회(사회 교리에 관한 교회 문헌)』. 서울: 한국천주교중앙협의회. 1994.
- 교황 요한 바오로 2세. 「평화를 수호하고 인권을 옹호하라」. 『사목』 68. 서울: 한국천주교중앙협의회. 1980.
- _____. 『가톨릭 교회 교리서』(*Catechismus Catholicae Ecclesiae*, 1992.10.11.). 서울: 한국천주교중앙협의회. 2011.
- 교황청 정의평화평의회. 「교회와 인권」(*The Church and Human Rights*, 1974.12.10.). 김윤주 옮김. 왜관: 분도출판사. 1977.
- _____. 『간추린 사회 교리』(*Compendium of the Social Doctrine of the Church*, 2004.4.2.). 서울: 한국천주교중앙협의회. 2011.
- 구병진. 「종교자유와 인권」. 『가톨릭사상』 2. 대구: 대구가톨릭대학교 가톨릭사상연구소. 1988.
- 구본만. 「공교육에서 가톨릭 학교의 종교교육 방향 모색」. 『기독교교육정보』 30. 서울: 한국기독교교육정보학회. 2011.
- _____. 「가톨릭 학교의 전인교육 사명에 대한 고찰」. 『가톨릭철학』 17. 서울: 한국가톨릭철학회. 2011.
- 구정화. 「유엔아동권리협약을 고려한 학교 인권교육의 방향」. 『사회과교육』 48. 서울: 한국사회과교육연구학회. 2009.
- _____. 「인권교육 연구학교 운영에 나타난 ‘인권교육’의 실천적 특성과 한계」. 『사회과교육』 49. 서울: 한국사회과교육연구학회. 2010.
- 구정화 외. 『교사를 위한 학교인권교육의 이해』. 서울: 국가인권위원회. 2005.
- 김용해. 「인간존엄성과 인권을 근거 짓는 작업에서의 문제들」. 『사회와 철학』 6. 서울: 사회와철학연구회. 2003.
- 김창락. 「인권 운동과 그리스도교」. 『신학사상』 29. 서울: 한국신학연구소. 1980.
- 김혜숙. 「학생의 인권에 관한 연구」. 서울: 한국교육개발원. 1999.
- “덕”(심종혁). 『한국가톨릭대사전』 3(노예 제도-러시아 정교회). 한국가톨릭대사전 편찬위원회. 서울: 한국교회사연구소. 2006.
- 문용린 외. 「유·초·중·고 인권교육과정 개발 연구」. 서울: 국가인권위원회. 2003.

- 박상준, 「인권 교육의 통합적 접근에 대한 이론적 연구」, 『시민교육연구』 35, 서울: 한국사회과교육연구회, 2003.
- 서울특별시 교육청, 「서울특별시 학생인권 조례」(서울특별시 조례 5247호, 2012.1.26. 공포).
- 설규주, 「한국 시민사회의 성장과 학교 인권교육의 과제」, 『사회과교육』 44, 서울: 한국사회과교육연구학회, 2005.
- “양심”(유영도), 『한국가톨릭대사전』 8(수덕 신학-양심), 한국가톨릭대사전 편찬위원회, 서울: 한국교회사연구소, 2006.
- 오동석, 「학생인권조례에 관한 몇 가지 법적 쟁점」, 『교육법학연구』 22, 서울: 대한교육법학회, 2010.
- _____, 「학생인권조례의 현황과 쟁점」, 『월간복지동향』 157, 서울: 참여연대사회복지위원회, 2011.
- 유경춘, 「인권 문제에 관한 가톨릭 교회의 가르침」, 『누리와 말씀』 12, 인천: 인천가톨릭대학교 출판부, 2002.
- 유네스코한국위원회, 『인권교육 어떻게 할 것인가』, 서울: 도서출판 오름, 2000.
- 유성상, 「학생인권 담론과 주요 쟁점 분석」, 『교육정치학연구』 18, 서울: 한국교육정치학회, 2011.
- 이대성, 「중등학교에서 법과 인권교육의 현황과 과제」, 『법과인권교육연구』 1, 서울: 한국법과인권교육학회, 2008.
- 이수광, 「학생인권론의 타당성과 내용」, 『교육연구』 9, 춘천: 강원대학교 교육연구소, 1999쪽.
- 이종태 외, 「인권교육 개념 및 방향 정립 모색 연구」, 서울: 국가인권위원회, 2005.
- 임지봉, 「사립고등학교에서의 종교교육과 학생의 인권」, 『세계헌법연구』 17, 서울: 국제헌법학회 한국학회, 2011.
- 장 루이 토랑 대주교, 「인권은 인류 공동의 유산입니다」, 『한국천주교주교회의 회보』 77, 서울: 한국천주교중앙협의회, 1993.
- 제2차 바티칸 공의회, 「현대 세계의 교회에 관한 사목 헌장」(*Gaudium et Spes*, 1965.12.7.) 『제2차 바티칸 공의회 문헌』, 서울: 한국천주교중앙협의회, 2011.
- _____, 「종교 자유에 관한 선언」(*Dignitatis Humanae*, 1965.12.7.), 『제2차 바티칸 공의회 문헌』, 서울: 한국천주교중앙협의회, 2011.
- 전경옥, 「학교 인권교육 정책과 인권교육을 위한 대학-중학교 파트너십에 관한 연구」, 『한국정치학회보』 42, 서울: 한국정치학회, 2008.
- 전누리, 「학생인권조례 통과와 전망」, 『진보평론』 46, 서울: 진보평론, 2010.
- 정연부, 「학생인권 조례에 대한 공법적 검토」, 『토지공법연구』 52, 서울: 한국토지공법학회, 2011.
- 조미숙, 「학교현장에서의 학생인권과 복지」, 한국청소년복지학회 추계학술대회, 2003.
- 조대원, 「비제도권 인권교육 현황분석을 통한 학교인권교육의 가능성과 한계」, 『사회과교육연구』 17권, 서울: 한국사회과교육학회, 2010.
- 최 현, 『인권』, 서울: 책세상, 2008.
- 최형찬, 「인권, 학생인권, 학생인권조례 - 학생인권조례는 학생인권을 보장하는가」, 『범한철학』 61, 서울: 범한철학회, 2011.

- Hamel, E., 「‘현대세계의 사목현장’ 안에서 인간권리의 성서적 신학적 토대」(*Fonamenti Biblico-Teologici Dei Diritti Umani nella Gaudium et Spes*). 『신학전망』 93. 광주: 광주가톨릭대학교 신학연구소. 1991.
- Huber, W. “Menschenrechte/Menschenwuerde”. *Theologische Realenzyklopaedie*. Berlin, 1992.
- Martin, R. *The Responsibility Virus: How Control Freaks, Shrinking Violets -And the Rest of Us- Can Harness the Power of True Partnership*. New York: Basic Books, 2002.

원고접수 : 2012년 6월 8일 / 1차 심사 : 2012년 6월 22일 / 게재승인일 : 2012년 7월 21일

연구자소개 : 구본만

① 전공 : 교육학 / 소속 : 가톨릭대학교 ELP학부대학/교직과 조교수

② 관심영역 : 가톨릭 교육, 교육 리더십, 학교교육 향상

③ 주요논저 : 「가톨릭 학교의 전인교육 사명에 대한 고찰」, 「공교육에서 가톨릭 학교의 종교교육 방향 모색」, 「교장의 도덕적 리더십을 통한 학교교육 향상」 외 다수

④ E-mail : pachira-2@hanmail.net

Abstract

A Conceptual Model of a Student's Human Rights in Catholic Schools in Korea and its Practical Directions

Koo, Bonman

The Catholic University of Korea

The purpose of this study is to suggest an appropriate conceptual model for fostering a student's human rights in Catholic schools in Korea, and to search for its practical directions. To accomplish this, this study reviewed the literature of the history, concepts, and characteristics of the human rights of Korean students and the subject of human rights in terms of the Catholicism.

The characteristics of Catholic view on human rights showed the need for paradigm shifts relating to the basis, criterion, viewpoint, and content of a student's human rights. These four paradigm shifts are: 1) a basis paradigm shift from 'focusing on a student's rights' to 'focusing on the dignity of a student's person'; 2) a criterion paradigm shift from 'listing freedom and rights' to 'presenting four practical directions'; 3) a viewpoint shift from a 'zero-sum paradigm' to a 'win/win paradigm'; 4) a content paradigm shift from 'emphasizing rights and freedoms' to 'emphasizing rights/duties and freedom/responsibility simultaneously.'

When these four paradigms are shifted, they are expected to play key roles in forming a proper concept of a student's human rights in Catholic schools. By way of explanation, the basis paradigm serves as the 'Heart' of the model. The criterion and viewpoint paradigms play roles as its 'Head.' The content paradigm functions as a 'Hand.' Heart, Head, and Hand (3H) are synthesized in a single reality by a 'Conscience' (1C). Accordingly, the conceptual model can be labeled as constituting 'a Catholic student's human rights 3H1C'.

This study goes on to provide ways to implement putting this model into practice. The basic direction is 'conscience-formation education.' It is implemented by combining two dimensions: the intellectual dimension (intellect), 'that enlightens a conscience sensitive to

human rights’, and the practical dimension (virtue), ‘that internalizes proper behavior in light of an enlightened conscience.’

Key words : Catholic Human Rights, a Student's Human Rights, Dignity of the Person, a Win/Win Paradigm, The Catholic School