

인권 개념의 불교교육적 쟁점

박 범 석

동국대학교

〈요 약〉

근대의 인권 개념은 만민의 평등과 기본권을 확립한 점에서 인류 역사에 기여한 바가 적지 않다. 인권은 억압받은 약자들에게 인간으로서의 최소한의 자유와 권리를 의미한다. 그러나 인권의 혜택이 인간에만 제한될 경우 인간 이외의 생명에 대한 차별적인 권한으로 인식될 수 있다. 인권이 근본적인 인간의 권리라고 해도 서구적 인권 개념은 인간‘만의’ 권리라는 배타적인 성향을 부정할 수 없다. 불교에서는 인간이 가진 독점적인 권리로서의 인권을 인정하지 않는다. 인간에게 권리가 인정되려면 만물의 권리가 전제되어야 하고 만물의 권리 안에 인권이 부속될 뿐이다. 불교의 관점에서는 ‘인권(人權)’ 이전에 만물의 생명권(生命權)이 우선적으로 존중되어야 한다.

본 연구는 불교의 입장에서 인간중심적 인권 개념의 문제를 지적하고 교육현장에 적용할 수 있는 과제를 제시하고자 한다. 불교의 관점을 분명히 하기 위해 서구의 인권 개념의 한계를 대비하여 지적하고, 우리의 교육현장에서 문제가 되는 학생 인권의 문제를 논의하였다. 대학입학이 공교육의 목적으로 변질되어 있는 지금의 현실에서 학교 당국은 학생 인권의 보장에 관해 여전히 소극적이다. 미성년 시기에는 인권에 제한을 두어도 좋다는 인식은 인권 개념의 배타성이 여전히 존재하는 것이다. 청소년들이 인권 제한의 수동적인 대상이 아니라 인권 향유의 적극적인 주체임을 자각할 수 있는 지원이 필요하다.

핵심주제어: 인권, 인간중심주의, 생명권, 학생인권

I. 서론

서구에서 시작된 인권(human rights)이라는 말은 ‘인간의 권리’라는 보편적인 의미를 가지고 있다. 억압받은 약자들에게 인권은 인간으로서의 최소한의 자유와 권리를 의미한

다. 개인의 기본권을 보장받기 위해 국왕의 전제적 권력에 저항하기도 하고, 인간의 존엄성 회복을 위해 권위적인 중세 성직자들의 지배에 대항하기도 하였다. 이러한 과정들은 개인주의와 자유주의에 입각하여 인간의 ‘권리’를 요구하는 서구 근대의 시민의식을 반영한다. 만민의 평등과 기본권을 확립한 점에서 서구 근대의 인권 개념은 인류의 역사에 기여한 바가 적지 않다.

인권이 근본적인 인간의 권리라고 해도 서구적 인권 개념은 보편적이기 보다는 추상적이고 소극적이라는 측면이 더 적절하다. 봉건적인 지배와 억압으로부터의 자유는 ‘-로부터’의 자유라는 소극성 때문에 ‘-로의 자유’라는 방향성이 부재할 수 있기 때문이다. 나아가 ‘-로부터’ 자유로운 근대의 인간은 마치 무한정의 자유와 권리를 가진 존재로 착각하게 된다. 스스로가 이전의 왕이나 신이 누렸던 지배 권한을 소유한 것으로 오해하는 것이다. 이것은 ‘인권’이야말로 인간이 가진 독점적 권한이라고 규정하는 오류를 범할 수 있다. 즉 인권은 인간‘으로서’의 기본적인 권리일 수 있지만 다른 면에서는 인간‘만의’ 독점적 권리라고 오해할 수 있다.

엄밀한 의미에서는 인권과 기본권을 구분하기도 한다. “인권은 인간의 본성에서 나오는 자연권을 의미하는데 비하여, 기본권은 국가의 구성원으로서의 시민의 권리로 자연권을 확보하기 위하여 국가가 인정하는 권리”¹⁾를 뜻한다. 기본권이 국왕의 전제 권력으로부터 시민들의 자유와 평등권을 보장하기 위한 것이라면 결국 기본권은 국가가 보장하는 권리를 뜻한다. 그러나 국가가 보장하는 권리라는 것은 안정된 측면보다는 불완전한 측면을 더 강하게 보여준다. 즉, 국가에서 보장하는 것이므로 국가에서 보장하지 못한다면 인권이 존중될 수 없다는 한계를 가지고 있다. 국가 이전에 인간이라는 이유만으로 존중받아야 한다는 가장 근본적인 권리로서 인권 개념이 자리하는 점이다.

이러한 서구적 인권 개념은 불교의 인간관과 대비된다. 불교에서는 인간이 가진 독점적인 권리로서의 인권을 인정하지 않는다. 인간에게 권리가 인정되려면 만물의 권리가 전제되어야 하고 만물의 권리 안에 인권이 부속될 뿐이다. 불교의 관점에서 본다면 인권(人權) 이전에 만물의 생명권(生命權)이 우선적으로 존중되어야 한다. 불교의 생명관에서는 인간 중심주의적인 윤리와 인간 우위의 논리가 개입될 여지가 없다. 물론 서구의 인권 개념이 여타의 생명을 부정하거나 파괴하기 위한 것은 아니라고 항변할 수도 있다. 또한 기독교의 인간 개념은 신의 형상을 닮은 것이라고 한 점에서 인간의 지위를 한층 격상시킨 시도라고 해석할 수 있다. 그러나 서구의 인권개념과 기독교의 인간관은 다른 생명과는 차별화된 인간중심의 독점성을 내포하는 점을 부정할 수 없다.

불교의 생명 무차별적 관점에서 서구의 인권을 인간중심주의라고 비판한다면 혹자는 인권 담론의 맥락이 같지 않다고 지적할 수도 있을 것이다. 인류의 역사에서 근대까지만

1) 김철수, 헌법학개론(박영사, 2001), 254쪽.

해도 인간 내에서의 차별과 계급 갈등을 해소하기도 벅찬데 언제 다른 생명까지 돌아볼 여력이 있겠느냐는 점이다. 실제로 근현대까지 동서를 막론하고 여성차별, 인종차별, 계급차별이 폭력적으로 이루어진 것은 사실이다. 그러나 이러한 차별의 관점은 근원적인 인식 기반의 문제를 도외시하고는 완전히 해결되거나 설명될 수 없는 문제들이다. 이미 인간으로서의 독점적·배타적인 권한을 전제한 상태에서는 인간 내부의 어떠한 선민적·차별적 특권의식도 불가하다고 주장하기 어렵다. 불교의 무차별적인 생명관은 최소한의 어떠한 차별적 기반도 용인하지 않는 절대적인 정언명령적 생명관을 뜻한다.

최근 생태학적 관점에서 서구 윤리의 한계를 재해석하고 극복하려는 시도들이 증가하고 있는 것은 고무적인 일이다. 이들 연구는 환경과 생태 문제의 근본적 원인을 서구적 인간관의 한계에서 찾기도 하고, 기독교적 세계관에 대한 새로운 해석을 통해 문제해결의 실마리를 모색하기도 한다. 이러한 생태적 담론들은 이론적인 정교화와 재해석뿐만이 아니라 구체적인 실천과 적용을 통해 입증되어야 할 문제들이다.

본 연구는 이러한 문제의식에서 출발하여 불교적 입장에서 서구적 인권 담론에 대해 근본적인 문제의식을 제기하고, 학생인권이라는 현실적 문제를 조명하면서 종교교육적 과제를 살펴보려 한다. 불교적 관점을 분명히 하기 위해서 서구의 인권 개념의 한계를 지적하고, 최근 논란이 되고 있는 학생 인권의 문제를 논의하고자 한다.

II. 인권 개념에 대한 불교적 쟁점

1. 인간중심적 인권 개념의 한계

서구의 인권의 개념은 ‘인간만의 권리’라는 배타성을 가진 인간중심성에서 자유롭지 못하다. 헤브라이즘과 헬레니즘은 서구 사상을 대표하는 두 줄기이지만 인간의 독점적 권한과 능력을 인정하는 점에서 상통한다. 인간과 동물을 생명을 가진 동등한 존재로 보지 않고 인간이 아닌 동물은 어디까지나 인간생활의 편의를 위한 부산물로 간주될 뿐이다. 인간은 인간생활에 필요한 목적으로 동물의 생명을 취할 뿐만 아니라, 사냥을 즐기거나 실험을 위해 동물을 살생한다.

아리스토텔레스로 대표되는 고대 그리스의 사상에서 식물이나 동물과는 다른 이성적 능력을 가진 인간을 모든 생물의 우위에 두고 있다.

식물은 동물을 위해 존재하며, 짐승들은 인간을 위해 존재한다. 따라서 가축은 인간이 사용하거나 음식으로 먹기 위해 존재하며, 야생동물들은 식용 및 의복이나 다양한 도구와 같은 삶의 다른 부속품으로 사용되기 위해 존재한다.

자연은 아무것도 아무 목적 없이, 또는 이유 없이 무엇인가를 만드는 법이 없다. 그러므로 자연이 인간을 위해 모든 동물을 만들었다는 것은 의심의 여지가 없다.²⁾

이러한 관점을 그대로 이어받아 중세의 신학 논리로 전개한 토마스 아퀴나스 역시 아리스토텔레스의 목적론적 세계관에 따라 생명의 위계를 정당화한다. 하위 존재의 목적은 상위 존재를 위한 것이기 때문에 식물-동물-인간의 관계는 마치 먹이 사슬과도 같이 인간을 지배의 최종 단계에 위치하게 한다.³⁾ 특히 이성을 인간만이 가진 특성으로 간주하여 이성의 유무에 따라 인간과 만물을 차별하는 이분법적인 사유는 위의 것이 아래의 것을 지배하고 통제하는 차별적·위계적 권위를 전제하고 있다. 인간을 이성적 주체로 상정하였기 때문에 필연적으로 인간과 비인간이 구분될 수밖에 없으며, 그러한 인간을 규정하는 이성과 비이성, 합리와 비합리의 구분이 정당화된다. 이는 서구의 고대로부터 이어지는 실체와 속성, 형상과 본질, 정신과 물질, 영혼과 육체, 선과 악, 인간과 자연을 구분해온 이원적 흑백논리의 연장선상에 놓여있음을 의미한다.⁴⁾

인간을 만물의 우위에 두고 인간에게 만물을 마음대로 관장하고 이용할 수 있는 권한을 부여한 점에서 유대·기독교의 전통 역시 인간중심적이다. 창조의 과정에서부터 인간과 다른 자연물들은 위계와 차별로서 가치를 부여받는다. 또한 신에게 제사를 드리는 과정에서 가축을 희생 제물로서 바치는 것이 가장 중요한 의례로서 받아들여진다.

하느님께서 노아와 그의 아들들에게 복을 내리시며 말씀하셨다. “많이 낳아 온 땅에 가득히 불어 나가라. 들짐승과 공중의 새와 땅 위를 기어 다니는 길 짐승과 바닷고기가 다 두려워 떨며 너 회의 지배를 받으리라”⁵⁾

린 화이트(Jr. Lynn White)는 기독교의 창조신앙은 인간을 신적 초월에 참여한 존귀한 존재로 파악하는 반면, 여타의 모든 ‘물리적 창조물들은 단지 인간의 의도에 봉사할 뿐 다른 목적은 없다’고 단언한다. 그는 이러한 인간중심적 인간관이 결국 서구 근대의 자연과학과 산업사회를 탄생시킨 배경이 되었고 현대의 생태문제를 야기한 근원이 되었다고 주장한다.⁶⁾ 물론 기독교의 창세기에 대한 해석은 다양할 수 있다. 그럼에도 자연을 지배

2) 피터 싱어, 김성한 역, 『동물해방』(서울: 인간사랑, 1999), 321쪽.

3) 아리스토텔레스와 같이 인간에게만 이성이 있고 다른 생명체에는 이성이 없다는 점에서 인간의 독점적 지위를 인정한 것은 토마스 아퀴나스의 분명한 입장이다. 그에 따르면, 인간은 동물에게 잘못을 범할 수 없으며 그럴 수 있다면 그것은 오직 도덕적으로 중요한 존재인 인간에게 간접적으로 잘못을 범할 때뿐이라고 주장한다.(위의 책, 328쪽.)

4) 박범석, 『교육의 종교성 회복을 위한 통합적 접근』, 동국대학교 박사학위논문 2004, 54쪽.

5) 창세기 9:1-2.

6) 린 화이트(Jr. Lynn White)는 생태환경의 위기를 서구의 기독교에서 비롯되었다고 주장한다. 독일의 신학자 드레버만(E. Dreweman) 역시 유대-기독교는 자연을 인간에게 종속시켜야 할 대상으로 본다고 지적하며 성서의 어디에도 인간중심적인 자연이해를 부정할 단서를 찾을 수 없다고 단언한다. 조용훈, 『동

해도 좋다는 인간 권리에 대한 창세기의 입장을 반박하기는 쉽지 않다.

이러한 배경에서의 서구 인권의 개념은 근대로 넘어오면서 개인주의적 주체로서의 성향을 굳건하게 다진다.⁷⁾ 갈통(Galtung)은 서구 인권 개념의 속성으로 다음의 일곱 가지를 제시하고 있다.

- 1) 서구 중심적 인권
- 2) 인권의 발전에 대한 낙관: 인권의 제도화와 인권규준의 확대적용
- 3) 규준성취의 단위로써 개인 혹은 평가단위로써 단일한 인권규준
- 4) 인종 중심적 인권: 인간은 목적이며 자연은 수단이라는 태도
- 5) 서구인의 개인에 대한 인식이 전제된 인권개념
- 6) 경쟁시스템내의 수직적 사회구조에 개인주의를 배합시킨 인권개념: 개인적 인권(집단의 권리, 특히 소외집단의 권리무시)
- 7) 자비·전지·전능의 국왕 이미지 속에서 만들어진 국가개념의 구성에 기여: 국가는 국민에게 보호를 약속하고 국민은 국가의 권위에 서약⁸⁾

갈통이 지적하고 있는 서구 인권의 특징 1)과 2)에 의하면 ‘인권’은 서구의 문화·역사를 배경으로 한 서구인 중심적 개념이며, 그 발전과 함께 인류는 이상사회에 접근해 갈 수 있다는 신념을 전제하고 있다. 이러한 서구중심적이며 인권 낙관적 입장의 문제점은 ‘인권’이 서구 이외의 지역에 대해서 오용될 수 있다는 것이다. 예컨대 근·현대에 인권 선진국이라고 간주되는 서구의 열강은 약소국을 힘으로 위협하고 침략하여 약소민족의 인권을 침탈해 왔으면서도 다른 한편으로는 ‘인권’이라는 이름으로 약소국에 간섭하여 그들의 자유를 침해하고 자국의 이익을 관철시켜 왔다. 이처럼 인간존중과 인간평등을 전제한 ‘인권’이 서구 밖에서는 서구이익을 관철시키는 비인권적 형태로 표현된 것은 그것이 본질적으로 도덕성을 결여한 ‘개인주의적 인권’이기 때문이다. 인권이 상호적으로 추구되지 않고 실질적으로는 약자의 입장을 대변하지 못하기 때문이다. 국가 간에도 마찬가지이다.

갈통이 지적하고 있는 서구 인권의 나머지 특징(3-7)은 세 가지로 압축할 수 있는데, 그 첫째는 서구적 ‘인권’이 개인주의적 인권이라는 것이며(3, 5, 6), 그 둘째는 인종중심적 인권으로서 타생명을 도구화한다(4)는 것이며, 그 셋째는 ‘인권’이 ‘국민과 국가의 관

서양의 자연관과 기독교 환경윤리』(서울: 대한기독교서회, 2002), 167-170쪽.

7) 주체(subject)의 라틴어 어원인 “subjectum”에서 “sub”는 “아래로”, “jectum”는 “던지다”라는 의미로 해석될 수 있다. 즉, 주체는 자기 아닌 모든 것을 자기 아래로 던져두고, 자기 의지대로 조종하고 조질할 수 있다는 힘을 갖게 됨을 의미한다. 한번 주체가 설정되면, 다른 모든 것들은 대상화되고 주변화되며, 수단시되는 것이다. (박범석, 앞의 글, 56쪽.)

8) Galtung, Johan, Human Rights in Another Key(Cambridge: Polity Press, 1994, pp.13-17.(안옥선, 『‘개인주의적 인권’에 대한 불교적 비판』, 『철학논총』28, 새한철학회, 2002에서 재인용)

계를 서약과 보호로 규정'하는 국가개념의 구성에 기여한다(7)는 것이다.⁹⁾

이와 같은 서구 인권의 인간중심적, 이성중심적, 개인주의적 특성들은 오랜 전통 속에서 정치·사회적인 지배와 억압의 도구로서 작용한 측면이 적지 않다. 근대 인권의 긍정적이고 낙관적인 효과에 대해 부정할 수 없지만, 부정적인 측면에 대해 철저하게 성찰하는 작업이 요구된다.

2. 인권에 대한 불교적 관점

불교에서는 인간의 독점적인 권한이나 권리를 인정하지 않는다. 불교의 핵심 개념인 ‘연기(緣起)’와 ‘무아(無我)’에 의하면 이성중심, 개인주의 등과 같은 서구 중심적 자아개념이 성립될 수 없다. 연기는 모든 것이 상호 의존적으로 생성되고 소멸되는 점에서 모든 존재의 관계성을 극대화한 것이다. 연기적 관점에 의하면 관계를 떠난 독자적이고 독보적인 존재는 있을 수 없다. 또한 모든 것들이 관계로 얽혀 있는 점에서 독점적이거나 배타적인 권한이 인간에게 주어질 수 없으며, 무차별한 평등의 논리가 가능해진다.

무아는 모든 것에 불변의 동일성을 갖는 실체가 존재하지 않는다는 점을 드러낸다. 불교에서는 인간을 비롯한 모든 존재에 대해 어떤 고정된 실체성이 있다고 보지 않는다. 즉, 불교는 무실체(무자성)의 존재로서 인간을 규정함으로써 인간이라고 할 만한 어떠한 실체도 인정하지 않고 있다. 인간이란 단지 여러 요소의 인연화합에 불과한 것으로 간주한다. 인간을 비롯한 일체의 존재를 地·水·火·風이라는 사대(四大)의 인연화합으로 보거나 色·受·想·行·識의 오온(五蘊)의 인연화합으로 보는 경우가 그 대표적 일례이다. 이처럼 불교는 인간을 실체가 아닌 관계의 한 양상으로 파악하는 관계론적인 생명관에 토대를 두고 있다.¹⁰⁾

생명은 관계에 따라 역동하는 과정 내지 흐름에 불과한 것이다. 따라서 실체론적인 생명관은 “자아의 실체가 불변하며, 다른 어느 것에 영향 받지 않고 불변적이며, 타자와 서로 나눌 수 없는 최소한의 어떤 고유한 성질을 스스로 내포하는 그런 모습이다.” 반면 관계론적 생명관은 “불변의 실체론적 자아를 거부하며 환경과의 섭동을 통해서 자아의 변화가능성을 함의하는 생태론적 모습을 지닌다. 그렇다고 해서 자아의 정체성이 없다고 하는 것이 아니라 단지 정체성의 의미가 실체적이지 않다는 뜻을 담는다.” 그러므로 관계론적인 생명관에 토대하는 불교의 입장은 실체론적인 생명관과는 성격을 달리한다. 불교에서 말하는 인간의 생명이란 단지 현상에 국한되어 있는 것이 아니라 과거생·현생·내생을 포함한 3세 윤회 전체를 뜻하는 것으로 결국 특정한 어느 시점과 실체를 정하지 않은 순환적 관계의 연속적 과정이다. 불교에서는 그러한 생명의 연속적 과정을 무아(비실

9) 안옥선, 위의 글.

10) 윤종갑, 「불교의 연기론적 생명관」, 한국정신과학회 제28회 춘계학술대회논문집, 2008, 91쪽.

체)의 윤회설로 설명한다.¹¹⁾

중생은 어떻게 생겨났으며 누가 만든 것인가. 중생은 어디서 생겨나서 어디로 다시 돌아가는가. 오직 오온이 모여 생긴 것이며 중생이라고 할 만한 것이 없다. 여러 재료가 화합한 것을 세간에서 수레라고 이름하는 것처럼 오온이 인과 연에 따라 합한 것을 중생이라고 이름 붙인 것이다.¹²⁾

인간은 특별한 근원에서 태어난 것이 아니라 만물과 동일한 원리로서 인과 연에 의해 화합된 존재이다. 모든 생명과 더불어 상호 의존적인 관계라는 것은 결국 불교에서의 동체대비(同體大悲)에 입각한 세계인식을 말한다. 모든 생명이 개별적으로 생멸하지 않고 유기체적 전체로서 연결되어 있기 때문에 자신과 타인의 구분이 없는 대자대비(大慈大悲)의 마음이 형성될 수 있다.

이처럼 인간이 가진 고유한 권한이 해소된 것에 대해 자칫 허무주의나 비관주의로 해석될 수 있다. 이것은 인간중심주의로서 타존재와의 관계가 배제된 관점에서만이 가능한 해석이다. 나와 너가 구분이 없는 연결된 전체로서 인식한 세계에서는 이기·이타, 자신·타인을 분리하는 것 자체가 아무 의미가 없다. 연기적 세계관의 입장에서 인간은 말 그대로 만물의 ‘사이(間)’로서의 존재이며 유기적 전체 안에서 생하고 멸할 뿐이다.

III. 학생 인권에 대한 교육적 쟁점

1. 학생 인권을 둘러싼 논쟁

앞서 서구의 인권 개념과 불교의 인권 개념에 대한 논의는 일종의 세계관과 인간관에 관련된 형이상학적 논의에 가깝다고 할 수 있다. 이러한 형이상학적 이념과 논의를 우리의 교육현실에 적용하여 해석하기는 결코 쉽지 않다. 포스트모던의 담론이 이미 유행을 지나고 있지만, 우리의 교육 현실은 아직 모던적 세계에도 미치지 못하고 있다. 아직 전근대(pre-modern)에 머물고 있다는 표현이 적절하다. 우리의 교육현실은 포스트모던이 아닌 프리모던에 가까움에도 불구하고 이론상으로는 모던뿐만 아니라 포스트모던의 담론들이 혼재한다. 학생 인권과 관련한 근래의 논쟁들을 접하고 보면 이러한 이론과 현실의 괴리를 더욱더 체감하게 된다.

11) 위의 글, 92쪽.

12) 雜阿含經 卷45(大正藏2, p.327中). “衆生云何生 誰爲其作者. 衆生何處起 去復至何所. 尸羅比丘尼作是念. 此是何人欲恐怖我. 爲人爲非人. 爲姦狡人. 作是思惟已即生知覺. 此是惡魔欲作留難. 即說偈言. 汝謂有衆生. 此則惡魔見. 唯有空陰聚 無是衆生者. 如和合衆材 世名之爲車 諸陰因緣合 假名爲衆生.”

학생 인권의 현실에서는 ‘교육적’이라는 개념과 ‘인권적’이라는 개념이 결합되지 못하고 있는 것은 분명하다. ‘교육적’이라는 말에 내포된 의미로서 지식, 정보, 진로, 도덕, 훈육, 교훈 등과 같은 개념을 쉽게 떠올릴 수 있지만, 여전히 인권의 개념은 생소하다. 오히려 학생의 인권을 내세우는 것은 학교 교육에 방해나 장애가 되는 것으로 인식되기 쉽다. 무엇보다 ‘입시’를 지상최대의 과제로 두고 있는 학교현장에서 ‘인권’이라는 용어는 학생, 교사, 학부모 모두가 꺼내서 다루기가 불편한 계륵과 같이 인식된다. 막상 꺼내 들었다 하더라도 어느 누구에게 크게 이득이 없을 것이라는 계산 때문이다.

그러나 학생, 즉 아동과 청소년의 인권은 인권의 한 유형이므로 별도의 제도와 규정이 있지 않는 한 일반적인 인권의 속성을 그대로 지니는 것으로 보아야 한다.¹³⁾ 헌법 제10조에서 “모든 국민은 인간으로서의 존엄과 가치를 가지며, 행복을 추구할 권리를 가진다. 국가는 개인이 가지는 불가침의 기본적 인권을 확인하고 보장할 의무를 진다.”라고 규정된다. 이에 따르면 청소년이 누려야 할 행복을 추구할 권리는 모든 인간이 추구하는 권리와 마찬가지로 보장되어야 한다. 그럼에도 우리 사회는 여전히 청소년은 인권 향유의 주체가 아니라 인권 제한의 대상으로서만 간주된다. 청소년의 인권을 제한하는 것은 청소년을 보호한다는 명목으로 정당화 되어 온 것이 사실이다.

학교 현장에서 학교와 교사는 학생들의 학습권을 침해하는 통상적 이유를 다음과 같이 열거하고 있다. 첫째, 중등학교의 현실적 교육 목표는 상급 학교 진학이다. 둘째, 입시 대비 수업은 학생 및 학부모가 원하는 수업 방식이다. 셋째, 학습 내용 및 수업 방법은 교사가 주도적으로 결정해야 한다. 넷째, 학습 효과를 극대화하기 위한 교사의 권력 행사(물리적 및 여타의 통제기제의 행사)는 정당하다. 다섯째, 정규 교과 외 수업(보충 수업, 자율 학습)은 현실 교육 세계에서 불가피한 선택이다.¹⁴⁾

이러한 입시현실에서 학생에게 책임과 의무가 아닌 권리가 있음을 알려주는 것은 여전히 불편하게 받아들여진다. 학교현장에서 학생인권과 관련한 논의들은 거창한 권리가 아니라 결국 협소한 몇 가지 사례들로 귀결된다. ‘머리 기르지 마라’, ‘화장하지 마라’, ‘교복 제대로 갖춰 입어라’, ‘악세사리 착용하지 마라’ 등과 같은 규제의 여부가 학생 인권을 제는 척도이다. 이러한 규제를 정당화하는 이유는 단지 공부에 방해가 되기 때문이다. 그러나 대학에 가기 위해서, 공부에 방해가 되기 때문에 학습권이 침해되고 기본적인 권리가 억압된다는 것은 이유가 될 수 없다.

물론 학생 인권에 반대하는 입장이 반드시 반인권적이고 억압적이라고 말하기는 어렵다. 학생 시기는 아직 미성숙하고 판단력이 부족하기 때문에 보호받는 측면에서 일부 권리가 제약될 수 있다는 주장이 가능하기 때문이다. 자유론을 쓴 밀(J.S. Mill)의 주장에도

13) 허종렬, 『한국 사회에서의 청소년 인권의 개념과 그 내용』, 『청소년문화포럼』10, 한국청소년문화연구소, 2005.

14) 이수광, 『학생인권 신장방안 연구』, 강원대학교 박사학위논문, 2000, 87-94쪽.

미성년자의 권리가 제한 될 수 있다는 내용이 있다.

그들이 아직 미성년자일 때는 사회가 그들에게 절대적인 권한을 가진다. 사회는 그들이 어린아이와 미성년인 동안 장차 합리적으로 자기 인생을 꾸려나갈 수 있도록 책임을 져야 한다. 현 세대는 미래 세대의 훈육 선생이면서 동시에 그 토양이 된다.¹⁵⁾

그러나 밀의 이러한 주장은 미성년일 경우 반드시 그 권한이 제한된다는 의미가 아니다. 오히려 미성년자 일수록 사회가 더 적극적으로 그들의 양육과 교육을 책임져야 한다는 것으로 읽힌다. 밀은 관습적으로 기성 세대들이 다음 세대들에게 아무런 성찰없이 진행되는 강요된 훈육을 경계해야 한다고 다음과 같이 주장한다.

한 시대나 사회가 내린 결정이 때로 다른 시대나 다른 사회의 사람들에게는 놀라워 보이기도 한다. 그러나 그런 결정을 내린 특정 시대, 특정 국가의 사람들은 다른 사람들도 오래전부터 늘 자신들과 똑같은 생각을 해왔다고 믿으며 이에 대해 추호도 의심하지 않는다. 그들은 자신이 확립한 규칙이 자명하며 누가봐도 옳다고 여긴다. 거의 모든 사람들이 빠지기 쉬운 이런 착각은 관습이 빚어내는 가공할 만한 부작용 가운데 하나라고 할 수 있다.¹⁶⁾

학생의 인권이 제한되어도 좋다는 것은 대부분 기성세대의 인습적 통념에 기반한 것일 수 있다. 기성세대가 요구하는 ‘학생다움’의 개념에는 그들이 살아오면서 익숙한 내용들이 포함되어 있다. 따라서 변화하는 시대를 살고 있는 다음 세대들이 어떠한 마음가짐과 태도로 생활하는지를 먼저 읽어내지 않으면 소통과 전달이 불가능하다.¹⁷⁾ 마찬가지로 입시위주의 교육현실이 잘못되었다는 것을 모두가 인정하면서도 그러한 잘못된 현실에 기반하여 학생 인권을 억압하는 것을 정당화하거나 묵인하고 있는 것은 부조리의 악순환을 반복하는 것이다.

불교의 측면에서 교육의 본질을 말한다면 그것은 자주적인 각성, 즉 자각에 있다.¹⁸⁾ 학생 시기에 스스로 깨닫고 행동할 기회를 갖지 못한다면 성인이 되어서도 항상 규제와 통제 속에서 익숙한 채로 살아가기 쉽다. 학생들에게 자주적이고 적극적으로 생활하기를 원하면서도 모든 중등학교의 생활이 규제와 처벌일변도로 계획되어 있다면 그것은 분명한 모순이다. 학습자 스스로 자신이 처한 상황을 돌아보고 자기 책임하에 생활할 수 있는 교육문화와 인권환경을 조성하지 않으면 우리의 교육문제의 근원적인 문제를 해결할 길은

15) J.S. Mill, 서병훈 역, 『자유론』(서울: 책세상, 2005), 22쪽.

16) J.S. Mill, 위의 글, 26쪽.

17) 1970년대에 경찰들이 거리에서 장발을 단속하고 치마길이를 채고 다녔다는 것을 요즘 학생들이 들으면 믿지 못하거나 실소를 금할 수 없을 것이다. 규제와 제한이 꼭 필요한지를 반성하지 않으면 뒤 늦게야 폭력이 행사되었다는 것을 자각할 수밖에 없다.

18) 박선영, 『불교의 교육사상』(서울: 동화출판사, 1981), 72쪽.

요원할 것이다.

2. 교육권과 학생인권의 문제

불교의 무차별 관점에서는 성인과 미성년의 구분 자체도 용인될 수 없는 개념이다. 물론 해당 사회의 맥락이나 생물학적 차원에서 구분을 위한 연령 기준을 세울 수 있다. 그러나 그것이 인간의 가치를 규정하는 절대적인 기준이 될 수는 없다. 우리 주변에는 미성숙한 어른이 얼마든지 있으며, 성숙한 인격을 가진 미성년자들을 찾아 볼 수 있다. 문제는 미성년자 혹은 학생에게 인권을 억압하면서까지 기를 수 있는 인격적 성장이 어느 정도 가능할 수 있겠느냐의 문제이다. 어릴 적부터 인권에 대한 권리와 책임의 문제를 경험하지 못한 학생들이 과연 성인이 되어서 자유롭고 성숙한 인권의 문제를 다룰 수 있는지는 미지수이다. 이런 점에서 우리의 교육 현실에서 학생 인권의 문제를 돌아보는 것은 의미있는 주제라고 생각된다.

교육현실에서 학생은 교육을 받는 객체이지만, 교육과 인권을 향유할 수 있는 주체이다. 우리나라에서 학생의 권리라고 한다면 우선적으로 ‘교육받을 권리’와 같은 소극적인 권리를 떠올리게 된다. 교육받을 적극적이지만 권리이지만 현재의 교육구조에서는 교육받아야만 하는 학생의 의무를 권리로 대치시킨 느낌마저 든다. 헌법뿐만 아니라 교육기본법에서도 “학생을 포함한 학습자의 기본적 인권은 학교교육 또는 사회교육의 과정에서 존중되고 보호된다.”라고 명시하지만, 학생의 권리를 적극적으로 옹호하기 위해 학교에서 지원하는 입장은 찾아보기 쉽지 않다.

흔히 학교 현장에서 뿐만 아니라 사회 일반의 시민들도 교권이라는 말을 흔히 사용하고 있다. 교권이란 말을 쓸 때 이는 교사의 권리 또는 권위를 둘 다 포함하는 말로 사용하는 것이 일반적이며, 교사의 권리만을 특히 지칭할 때는 교육권이란 말을 쓴다. 법적 차원에서 교사의 교육권은 교육 내용과 교육방법에 대한 교원의 전문적이고 자주적인 선택 권한을 의미한다. 즉, 교사는 학생을 교육하는 사람으로서 교육할 권리를 가지는데 이는 구체적으로 학교에서 학생을 대상으로 교사의 가르칠 권리를 주로 지칭한다. 이때 교사의 교육권은 자연법적으로는 학부모에게 속하는 자녀에 대한 교육권을 신탁 받은 것이고, 설정법적으로는 공교육의 책임이 있는 국가의 위임에 의한 것으로 볼 수 있다.¹⁹⁾

교사의 교육권은 구체적으로 교과교육에 대한 수업내용 편성권, 교재선택권, 수업방법

19) 교육권이란 말도 협의로 볼 때 교사의 권리, 권한이란 의미로 쓰이며, 광의로는 여기에 교사의 권위와 생활보장권, 신분보장권 및 자율적인 교원단체 활동권 등을 포함한다. 그러므로 포괄적인 개념상으로 볼 때 교권이란 학생교육을 위하여 법이 인정한 교사의 권리와 힘, 그리고 사회적, 윤리적으로 교사의 지위와 전문적인 능력에 기초한 권한과 권위라고 정의할 수 있다. 최인화, 『교원의 교육권 보장과 그 한계』, 『미국헌법연구』 제22권 제3호, 2011, 447쪽.

의 결정권, 성적평가권, 생활지도권, 학생징계권 등이다. 다시 말해 교사의 교육권의 개념 속에는 학생들을 가르치기 위한 학습내용의 구성에 따른 권한과 가르친 내용에 대한 이해도를 다양한 평가방법을 통해 진단하고 측정하는 권한, 교수학습 방법의 선정과 적용의 권한, 학생의 인성교육과 진로에 대한 교육권, 학칙을 위반한 학생에 대한 징계권 등이 주로 들어가 있다고 볼 수 있다.²⁰⁾

이러한 교사의 교육권은 일상적으로는 큰 문제없이 받아들여지지만 학습권과 같은 다른 권리들과 상충할 때 갈등이 야기된다. 학생의 기본권에는 교육을 받을 권리(이른바 학습권)뿐만 아니라 생명, 신체, 사생활, 사상, 표현과 언론, 양심과 정치활동의 자유 등이 있다. 나아가 정치나 종교로부터 독립적인 교육을 받을 권리, 적절한 환경에서 교육받을 권리 등이 있다.²¹⁾ 원칙적인 측면에서 본다면 교사의 교육권은 그 자체가 독립적이기 보다는 아동과 학생의 학습권을 보장하기 위한 것이다. 따라서 교권은 학생인권과 대립되는 것이 아니라 상보적인 것이며, 적어도 ‘교권’이 학생인권보다 앞서지 않는다. 교육기본법에서도 학교 운영 규칙과 교사의 교육할 권리가 학생들의 기본적인 인권을 침해해서는 안된다고 규정하고 있다. 교사에게 부여된 ‘교육의 자유’, ‘수업의 자유’와 이로부터 도출되는 교사의 직권은 학생의 ‘교육받을 권리’를 보장해야 한다는 의무에 기초하여 규정되고 행사되어야 하는 것이다.²²⁾

학습권과 관련된 또 다른 쟁점은 종교계 학교에서 학생들의 의사와 상관없이 종교과목 수강과 종교활동을 강요하는 종립학교의 신앙교육에 있다. 신앙교육을 받지 않을 권리가 있는 학생 측과 건학이념 구현을 위한 조치라는 학교 측의 갈등이 여전히 존재한다. 과목 수강과 관련한 단순한 쟁점인 것 같지만 여기에도 복잡한 사안이 얹혀 있다. 예를 들면 자기 의사와 상관없이 종교계 학교에 강제 배정된 학생의 경우는 학습 선택의 자유를 박탈당한 것이 된다. 재단에서는 건학이념을 구현할 수 없는 종교재단의 학교는 존립할 이유가 없다는 논리로서 항변한다. 신앙의 자유인가, 선교의 자유인가의 대립적인 상황이 연출되는 셈이다.

이미 대광고의 사례에서 경험했듯이 대법원에서는 신앙의 자유와 선교의 자유가 갈등할 경우 신앙의 자유가 우선되어야 함을 판결하였다.²³⁾ 지극히 당연한 개인의 신앙선택의

20) 같은 글.

21) 실제로 학교 현장에서 교사의 교육권 행사가 학생이 가지는 헌법적 권리와 갈등을 빚는다는가(예. 체벌, 소지품 검사, 학생의 사적 편지 개봉과 수첩확인, 사물함과 가방의 수색, 용의 복장 및 두발 단속, 학생의 프라이버시권의 행사에 대한 억압 등) 및 학부모의 교육권과의 법적인 갈등(예. 학교 사고에 대한 책임의 한계, 교육과정편성 및 참여권, 학교 선택권, 교육에 대한 전문적 지도조언 요구권, 성적 평가에 대한 이의신청권 등)이나 충돌을 예견할 수 있으므로 교원의 교육자유권은 교육조리 및 교육본질에 근거한 법적 조화 보완적 관계를 항시 부단히 모색하여 가야 한다는 과제가 주어져 있다. 최인화, 같은글, 452-453쪽.

22) 유성상, 『학생인권 담론과 주요 쟁점 분석』, 『교육정치학』 제18집 2호, 2011, 248쪽.

23) 기독교 사립고등학교인 대광고등학교에 재학 중이던 강의석 씨는 추첨을 통해 배정된 학교에서 일방적

자유임에도 불구하고 대법원 판결까지 갔어야 함은 앞서 밝혔듯이 우리 사회가 다양한 시대적 이념이 혼재하고 있음을 확인해준 사건이다. 신앙생활을 할 자유가 있다는 것은 신앙생활을 거부할 자유가 동시에 존재하는 것임을 부정할 수 없다. 그럼에도 이러한 상황이 학교교육에서 드러나는 것은 학교에서는 미성년자들에게 자유와 인권이 제한되어도 좋다는 관념이 일정부분 작용했기 때문일 것이다.

이러한 교육권과 인권의 쟁점이 되는 문제 중에 체벌이 있다. 부모에 의한 가벼운 체벌까지 완전히 금지되는 나라가 2010년 3월 330일 현재 25 개국에 달하고 교사에 의한 체벌이 완전히 금지되는 나라가 약 90여 개국에 이르고 있음에도 불구하고 아직까지 교육수단으로서의 체벌의 합법성 또는 교육에의 합목적성이 세계적으로 논의되고 있다.²⁴⁾ 우리나라에서도 체벌에 대한 논의는 진행 중에 있으며, 체벌의 허용여부에 대해서도 학교나 행정당국에서 모호한 입장을 취하고 있다. 체벌을 교육권의 일부로 보는 관점에서는 체벌의 금지가 교육권의 축소로 이어진다는 주장이 강하기 때문이다. 체벌이 없어진 것과 동시에 교사의 권위도 추락했다는 주장도 여전하다.

학생 인권의 관점에서 본다면 체벌이 교육적인 효과가 있느냐 없느냐의 문제는 더 이상 논의의 대상이 되지 않는다. 체벌이 비인권적이라면 그것이 아무리 교육적일지라도 시행되어서는 안되기 때문이다.²⁵⁾ 그렇다면 문제는 학생에게 어느 정도의 인권을 허용할 것인가에 대한 그 사회의 성숙도와 교육적 수준에 달려 있다. 체벌이 반드시 필요하다는 주장이 우세한 사회적 분위기에서는 체벌 없이는 효과적인 교육방법을 찾을 수 없다는 한계인식이 작용한 것이다. 체벌이 교육적으로 필요한가를 교육자의 입장에서 고민하기 보다는 학습자의 입장에서 어떻게 받아들이고 있는지에 대해서 우선적으로 성찰해 보아야 한다.

불교의 인간관에서 본다면 미성년인 학생과 성인을 분리하여 학생 인권을 제한하는 것은 일종의 차별의식을 전제하는 것이다. 성숙과 깨침의 영역에서는 남녀노소의 구분이 있을 수 없다. 학생을 미성숙하다고 판단하여 권리에 제한을 두어도 좋다는 것은 전적으로 기성 세대의 편견에 의한 것이다. 학생에게 무한 방임의 자유를 부여해야 한다는 것이 아니라 스스로 권리를 인식하고 책임을 느낄 수 있는 기회를 제공해야 한다는 점이다. 학생들이 스스로가 수용하고 용인하는 절차 없이 맹목적으로 규제를 가하는 것은 비교육적인 동시에 폭력적 조치에 가깝다. 규제가 크면 클수록 학생들을 미성숙한 상태의 틀로 가두는 것이며 학생 스스로에게 부족한 존재라는 낙인을 찍는 것과 같다. 학교를 사회 진출을

인 종교 강요로 자유를 침해받았다고 소송을 제기했다. 1심 재판부는 기본권이 침해됐다면 학원 측에 1,500만원 배상판결을 내렸지만 2심 재판부는 오히려 학교 측의 승소를 판결했다. 대법원 최종 판단은 강의석 씨의 손을 들어 주면서 긴 재판이 마무리되었다. (대판 2010. 4. 22. 선고 2008다38288 전원합의체 판결)

24) 이종근, 『체벌의 허용범위에 대한 비교법적 연구』, 『동아법학』 제52호, 2011, 191쪽.

25) 비인권적인 것이 어떻게 교육적일 수 있을까라는 상식적 의문이 들 수 있지만, 우리나라처럼 입시지상주의 상황에서는 비인권적이면서도 교육적이라고 간주되는 현실이 얼마든지 가능하다.

위한 준비기간으로서 수단적 공간으로만 볼 것이 아니라, 학교 자체를 독립된 사회로서 존중하고 학생들에게 그 사회의 일원으로서 권리와 책임의식을 느낄 수 있는 장을 마련하는 것이 진정한 인권교육의 출발점이 될 것이다.

IV. 결론: 인권에 대한 불교교육적 전망

근대 인권 개념의 기초를 제공하는 사상적 기반은 휴머니즘과 계몽주의이다. 휴머니즘과 계몽주의는 공통적으로 인간의 자유와 평등을 주장하면서 정치적으로 봉건적 질서로부터 벗어나려는 시도이다. 종교적으로 본다면 신 중심적 세계관과 인간관을 거부하며 종교적 억압으로부터 해방되려는 의지를 뜻한다. 이러한 소극적 해방은 현대의 신자유주의에 근거를 둔 상업적 자본주의 질서와 적극적으로 결합된다. 생산관계의 변화에 따른 상업자본가의 등장은 자유로운 상업활동과 이윤의 축적을 정당화 하려는 점에서 자본주의 논리와 맥을 같이 한다. 즉, 자기보호와 타인지배를 정당화하려는 이윤과 효용의 극대화 논리로서 자유와 인권의 개념을 대치시킨다.

소유적 권리로서의 인권은 자기 이득의 정당화를 위한 배타적 권리이다.²⁶⁾ 즉, 타인의 자유와 권리를 인정하기 보다는 자신의 권리를 우선적으로 취하고 때로는 타인의 권리의 침해를 불가피한 것으로 치부하거나 외면해 버린다. 인간중심적인 개인주의 인권은 결국 인간이라는 종(種)적인 권리를 옹호하면서 여타의 자연물을 소유하는 것을 정당화시키는 권리로서 작동한다. 고립된 자아로서 자기 권리를 행사하는 것이 전체의 유기적 측면에서 폭력적이며 지배적일 수 있다는 관점을 도외시하는 것이다.

정치적인 인권 개념과 달리 불교를 비롯한 종교에서는 인간의 권리보다는 ‘의무’에 초점을 맞추고 있다는 견해가 적절하다. 종교의 계율과 계명은 결국 인간의 책임과 의무를 강조하고 있다. 서구의 자유 개념과 일치하는 권리보다는 인간적인 원칙에 가까운 책임의식을 보인다. 자신의 권한이 소중하다면 타인의 권한을 소중하게 지켜줄 수 있는 의무와 더 적극적인 복지로서의 책임이 따른다는 점이다. 불교에서의 권한의 보호는 타인의 권한을 넘어서 생명을 가진 만물의 권한으로 확대된다.

결론적으로 불교에서는 서구적 개념의 인권이 존재하지 않는다. 연기적 세계관과 무아의 존재론에서 인간만이 누릴 수 있는 배타적이고 독점적인 권한은 인정될 수 없다. 특히 이성이라는 추상적인 능력에 기반을 두고 인권을 규정할 경우, 학생을 이성이 완성되지 않은 미성년자로서 간주하여 무비판적으로 인권을 제한할 가능성이 크다. 학생과 성인을 획일적인 기준에 의해 구분하여 학생의 인권을 일방적으로 제한할 근거는 없다. 이것 또

26) 안옥선, 앞의 글, 384쪽.

한 인간에 대한 차별이기 때문이다. 어떠한 인간 외적 차별의식도 용납하지 않는 불교의 관점에서 인간 내적인 차별은 있을 수 없다. 결국 인권 문제의 해결 방식은 인간을 어떠한 존재로 규정하고, 학생을 어떠한 존재로 인식하느냐에 따라 달라질 수 있다.

본 연구는 이러한 관점에서 서구적 인권개념의 한계를 지적하고 우리의 교육현장에서 문제가 되는 학생 인권의 문제를 살펴보고자 하였다. 대학입학이 공교육의 목적으로 변질되어 있는 지금의 현실에서 학생 인권에 대한 분명한 선을 긋기는 쉽지 않다. 그러나 제도나 행정에 앞서 우리의 인식의 변화가 이루어진다면 관습적으로 진행되어 온 인권의 억압에 대해서 충분히 개선할 수 있는 여지가 있다고 기대된다. 또한 학생을 교육개혁의 대상으로 보지 않고 교육개혁의 주체로서 세울 수 있을 때 우리 사회는 교육적으로 더 성숙해질 수 있다.

인권문제에 대한 불교교육적 전망을 정리하면 다음과 같다.

첫째, 개인주의적 인권에서 생태적 인권 개념으로의 환기시킬 것을 제안한다. 개체성과 실제개념에 입각한 자아의 개념으로는 환경과 생태를 둘러싼 전지구적인 문제상황을 이해하고 극복하기는 요원하다. 개인주의는 이미 자아의 독점성과 배타성을 전제하기 때문에 상호의존적이고 관계중심적으로 이루어진 세계에 대한 책임성을 갖기 어렵다. 화엄의 세계관에 의하면 한 생명 속에 무량한 세계가 있고 그 무량한 세계마다 생명이 자리잡고서 다른 생명을 살리는 삶을 살고 있다. 이와 같이 생명과 세계는 차별이 없기 때문에 모든 생명 속에 세계가 있고, 모든 세계 안에 생명이 들어있다. 나와 다른 생명의 차별이 없는 무아의 인간관과 나와 모든 것들이 관계되어 있다는 연기의 세계관에서는 모든 생명들이 나와 같이 소중하게 느껴질 수밖에 없다. 최근의 환경문제, 동물보호문제, 생태위기 등의 모든 담론들은 이와 같은 불교의 생태적 인권 개념으로 통섭될 수 있을 것이다.

둘째, 미성숙한 학생관에서 구도자적 보살관으로의 전환이 요구된다. 불교에 있어서 동자(童子)와 동녀(童女)라는 말은 아동기와 청소년기를 모두 포괄한다. 대승불교에서는 이들이 보살로서, 현실에서 이상을 추구하면서도 다른 사람들도 함께 이끌어가는 능동적인 구도자로 표현된다. 화엄경의 선재동자나 대보적경에 나오는 묘혜동녀와 정신동녀가 대표적인 사례이다. 우리나라에서는 미래의 부처님이신 미륵보살이 항상 동자의 모습으로 나타나는 신라 화랑도에서도 그 예를 찾을 수 있다.²⁷⁾ 이러한 관점에서 청소년은 더 이상 미성숙한 존재도 아니며 수동적인 학습자도 아니다. 오히려 성인들에게 영감을 주고 그들을 일깨워주는 보살로서 인식된다.

모든 존재가 관계로서 규정지어 진다는 불교적 관점에서는 지금의 청소년들은 기성 세대들이 대하는 방식에 따라 자의식이 변화될 수 있다고 본다. 청소년들을 주체적이고 책임성이 있는 존재로 존중해주면 그들은 그렇게 관계 맺는 방식대로 행동하고 성장할 것

27) 박선영, 『불교와 교육사회』(서울: 보림사, 1983), 233-234쪽.

이다. 반면 수동적이고 미성숙하다고 치부한다면 그들은 의존적이고 어리석은 존재로 남을 수밖에 없다.²⁸⁾

교육에서 흔히 “문제 아동”은 없다고 한다. 다만 그들을 이해하고 도와주지 못하는 “문제 부모”와 “문제 교사”만이 있다는 것이다. 향후 학생 스스로가 인권을 자각하고 주체적인 책임의식을 가질 수 있도록 도울 수 있는 성숙한 부모와 교사의 노력을 기대해 본다.

28) 6.10 만세 사건, 광주학생운동, 2.28 대구학생 의거, 신의주 학생의거, 4.19혁명 등과 같은 한국 현대사의 가장 큰 사건들의 주역은 중학생과 고등학생들이었다는 점을 상기할 필요가 있다. 3.1 운동으로 옥사한 유관순 열사는 18세의 이화학당 소녀였다. 시대적 위기가 학생들의 성숙을 진작시켰다고도 할 수 있으나, 그들의 주체적인 판단과 책임을 가능하게 하는 사회적 인식에도 관심을 가져야 할 것이다.

참고문헌

雜阿含經 卷45

- 김성한 역, 『동물해방』, 서울: 인간사랑, 1999.
- 박범석, 「교육의 종교성 회복을 위한 통합적 접근」, 동국대학교 박사학위논문 2004.
- 박선영, 『불교의 교육사상』, 서울: 동화출판사, 1981.
- 박선영, 『불교와 교육사회』, 서울: 보림사, 1983.
- 서병훈 역, 『자유론』, 서울: 책세상, 2005.
- 안옥선, 「‘개인주의적 인권’에 대한 불교적 비판」, 2002년 불교학연구회 춘계학술대회자료집.
- 안옥선, 「‘개인주의적 인권’에 대한 불교적 비판」, 『철학논총』28, 새한철학회, 2002.
- 유성상, 「학생인권 담론과 주요 쟁점 분석」, 『교육정치학』18-2, 2011.
- 윤종갑, 「불교의 연기론적 생명관」, 한국정신과학회 제28회 춘계학술대회논문집, 2008.
- 이봉철, 『현대인권사상』, 아카넷, 2001.
- 이수광, 「학생인권 신장방안 연구」, 강원대학교 박사학위논문, 2000.
- 이종근, 「체벌의 허용범위에 대한 비교법적 연구」, 『동아법학』52, 2011.
- 조용훈, 『동서양의 자연관과 기독교 환경윤리』, 서울: 대한기독교서회, 2002.
- 최인화, 「교원의 교육권 보장과 그 한계」, 『미국헌법연구』 22-3, 2011.
- 허종렬, 「한국 사회에서의 청소년 인권의 개념과 그 내용」, 『청소년문화포럼』10, 한국청소년 문화연구소, 2005.

원고접수: 2014년 6월 2일 심사일: 2014년 7월 1일 게재확정일: 2014년 7월 14일

연구자소개: 박범석

- ① 전공: 교육철학, 종교교육 / 소속: 동국대학교 강사
 - ② 관심영역: 불교의 교육론, 현대종교와 교육
 - ③ 주요논저: 〈교육의 종교적 지평에 관한 연구〉, 〈교과관에 따른 중립학교 종교교과의 구성과 활용의 문제〉, 〈육망의 관점에서 본 불교의 교육론〉
 - ④ E-mail: vinetar@naver.com
-

Abstract

Buddhist Educational Issues of Human Rights

Park, BeomSeok

Professor of Dongguk University

The concept of human rights is said to be deeply rooted in the Western philosophy. In Western history, the development of the natural rights thinking established the modern basis for human rights of today. It is also known that the United Nations led the global efforts related to modern international human rights law. This distinction of human rights concept is useful in understanding specific contexts for the rights of human, which, in turn, would help understand and analyze the usage of anthropocentrism.

There are discussions of human rights and rights of nature can be solved simultaneously by an ecological anthropocentrism. An ecological anthropocentrism tries to come true the ideas of security and realization of human Rights, on the other side acknowledge the importance of environmental preservation. But human rights concept of western history has a exclusive rights for human-itself.

The aim of this paper is to show that there is a need for the human rights concept as a view of Buddhist education that based on life rights concept. In Buddhism, human has the same kinds of rights with the all creatures. There is no exclusive rights only for human in Buddhism. Violation of the student human rights in school has the problem at the same level of anthropocentric discrimination. So called progressives assert that we should protect our students' rights from being suppressed due to the expansion of the rights. On the other hand, so called conservatives argue that there should be restrictions on some of the student human rights since they are still in the maturing stage. But there is unarguable thoughts that students has their own rights as a human being as well as all creatures.

Key words: hmman rights, Anthropocentrism, life rights, students rights