

종교교육학연구 제13권. pp.3 42

서울: 한국종교교육학회, 2001.

제7차 교육과정과 종교교육

정진홍

(서울대학교)

《요약》

제7차 교육과정 개편은 종교교과의 교과내용에도 상당한 영향을 미치고 있다. 이미 교육인적 자원부에서는 이를 위해 제7차 종교과목 내용과 방법 및 평가에 대한 자세한 내용을 발표한 바 있고 이에 준하여 교과서가 집필되고 있다.

이 논문은 이러한 계기에서 제6차 교육과정과 제7차 교육과정에서 종교교과의 내용이 어떻게 달라졌는지, 그것이 담고 있는 문제는 어떤 것인지, 그리고 장차 종교교육은 어떤 방향으로 발전해 나아가야 할 것인지 하는 문제들을 살펴보고 있다.

먼저 이 논문은 한국 중등학교에서 이루어지고 있는 종교교육이 세 가지 커다란 모순을 안고 있음을 적시하고 있다. 종교과목 설치의 법률적 모호성과 종교교육 내용의 모호성, 그리고 종교교육 현장에서 직면하는 모호성이 그것이다. 그런데 이러한 갈등적 요소는 제6차 교육과정에서 상당히 지양되고 있다. 종립학교에서의 종교교육을 특정한 종교를 가르치는 신도교육으로부터 일반적인 종교문화에 대한 이해교육으로 바꾸었기 때문이다.

그러나 급격한 사회-문화적 변화와 더불어 새로운 교육내용이 요청되는 계기에서 제7차 교육과정 개편이 이루어졌다. 이 과정에서 필자는 제6차 교육과정 내용을 검토하고 제7차 교육과정이 지향해야 할 방향과 교과내용에 대한 안을 제시한 바 있다. 일반적으로 제6차 교육과정에서는 종교교육이 비록 특정종교만을 가르치는 것을 피하고 종교일반에 대한 개략적인 안내와 이른바 세계종교라고 일컬어지는 종교들과 한국의 전통적인 종교들을 가르치도록 하고 있지만 교육내용은 주로 각 종교들의 교의나 사상사에 치중되고 있다. 따라서 특정한 종교의 성직자들이 주로 종교과목을 가르치는 현장의 사정에서 볼 때 이러한 교육내용은 자연스럽게 한계에 부딪칠 수밖에 없게 되어있고, 학생들도 종교를 살아있는 문화현상으로 만나면서 자신의 실존적 문제나 가치의 문제에 직면하면

서 반응할 수 있는 대상으로 여기기 보다 난해하고 현학적인 관념의 체계로 오해하기 쉽게 되어있다.

따라서 제7차 교육과정 개편에서는 종교일반에 대한 더 친절한 안내와 더불어 각 종교의 전통적인 교의나 사상사에서 추출될 수 있는 내용들을 인간이 삶을 살아가는 과정에서 직면하는 여러 현실적인 문제들, 곧 죽음이나 고통, 정의나 인권, 자연이나 생명 등과 직접적으로 조응시켜 종교적 가치가 문화 속에서 어떤 의미를 지니고 있고, 그것이 내 삶과 어떻게 연계되어질 수 있는가 하는 것을 범종교적 시각에서 살피도록 하는 것이 더 좋으리라고 여겼다. 역사적 접근에서 주제적-현실적 접근으로 방향을 전환하고자 한 것이었다.

그러나 이 안은 상당한 수정을 거쳐 전혀 다르게 변모되었다. 이 논문에서는 그 다름을 상세하게 살피고 있다. 그러나 안이 완벽하다든지 결정된 내용이 잘못되었다고 주장하는 것은 아니다. 제6차 교육과정에 이어 제7차 교육과정도 상당히 진보적이고 개방적인 종교교육을 지향하고 있는 것은 분명하다.

중요한 것은 종교교육의 이념과 방향을 분명히 하는 일이다. 당장 중립학교에서의 종교교육을 정당화하기 위한 교양선택과목으로 종교과목을 이해하는 것은 지나치게 소심하다. 만약 종교교육이 진정으로 필요하다면, 다시 말해서 종교다원문화 속에서 종교간의 갈등과 해소가 긴요한 일이라는 사태를 인식하고, 또 종교적 인성이 건강하지 않을 수도 있다는 종교문화의 부정적 측면에서 비롯하는 개인적 사회적 문제를 절감하고 이를 지양하기를 원한다면, 종교교육은 더 적극적으로 중립학교에서 뿐만 아니라 각급학교에서 당연하고 자연스럽게 교양선택과목으로 채택될 수 있어야 한다.

그렇게 하기 위해서는 종교과목이 종교‘를’ 가르치는 신도교육이 아니라 종교라는 문화에 ‘대하여’ 가르치는 인문적인 교양교육이 되어야 하고, 이를 담당하는 교사도 성직자가 아니라 종교과목을 이수한 종교교사여야 한다. 중립학교의 설립정신이기도 한 종교적 이념은 오히려 특별활동을 중심으로 한 의례의 수행에서 나타내도록 하는 것이 더 바람직한 것일 수도 있다.

중요한 것은 제7차 교육과정에서 나타난 종교교육의 내용이 종교문화 전체의 건전한 발전을 위해 부정적이지 않다고 하는 사실이다. 오히려 이러한 과정을 거쳐 모든 시민들이 건전한 종교관을 가지게 될 때 우리 사회 안에 있는 개개 종교들도 더 건전하게 발전될 수 있을 것이다.

핵심 주제어: 종교교육의 모호성, 종교를 가르치는 종교교육, 종교에 대하여 가르치는 종교교육, 종교에 대한 역사적-사상사적 접근, 종교에 대한 주제적-현실적 접근, 성직자의 종교교육과 종교교사의 종교교육, 교양선택과목으로서의 종교.

I. '종교'와 설정의 배경 및 현실적인 문제들

1. 종교교육의 모호성

고등학교 종교교과의 설치¹⁾는 근원적인 문제를 안고 있다. 이 문제는 세 가지 모호성으로 요약할 수 있다. 첫째는 '종교'와 설치의 법률적인 모호성이고, 둘째는 '종교'교육 내용의 모호성이며, 셋째는 '종교'교육 실시의 현장에서 일어나는 모호성이다.

먼저 법률적인 모호성부터 살펴보자. 우리 나라 헌법은 제11조에서 “모든 국민은 법 앞에 평등하다. 누구든지 성별·종교·또는 사회적 신분에 의하여 정치적·경제적·사회적·문화적 생활의 모든 영역에 있어서 차별을 받지 아니한다”고 되어있고, 제20조 [종교의 자유]에서는 “① 모든 국민은 종교의 자유를 가진다. ② 국교는 인정되지 아니하며, 종교와 정치는 분리된다”고 규정하고 있다. 동일한 헌법 조항에 근거하여 교육기본법 제6조 [교육의 중립성] ②에서는 “국가 및 지방자치단체가 설립한 학교에서는 특정한 종교를 위한 종교교육을 하여서는 아니 된다”고 규정하고 있다. 따라서 국공립학교에서의 종교교육은 근본적으로 불가능하다.

그런데 사립학교의 경우, 사정은 다르다. 헌법에 의하여 보장되는 기본적인 종교의 자유와 교육기본법 제 4조 [교육의 기회균등]의 “모든 국민은 성별·종교·신념·사회적 신분·경제적 지위 또는 신체적 조건 등을 이유로 교육에 있어서 차별을 받지 아니한다” 및 제11조 [학교 등의 설립] ②의 “법인 또는 사인은 법률이 정하는 바에 의하여 학교 및 사회교육시설을 설립·경영할 수 있다”에 의거하여 특정 종교의 선교나 포교를 우선하는 목표로 하는 교육기관을 설립하고, 당해 종교를 확산하기 위한 종교교육을 시행하고 있다. 종교학교, 종단학교 또는 종립학교(이후 잠정적으로 종립학교로 통일하기로 함)에서의 종교교육은 헌법의 자유권에 근거하고 있는 정당한 것일 뿐만 아니라 교육기본법에서도 이에 대한 부정적인 규제는 없다. 실제로 각급 사립 종립학교에서는 당

1) 제6차 교육과정 개정 결과를 명시한 교육부 고시 제1992-19호(1992. 10. 30)에 따른 「고등학교 교양 선택 교육과정 해설(교육부)」은 종교 과목 설치에 대한 자세한 배경을 설명하고 있다.

해 종교를 가르치는 종교교육이 실시되어 왔다. 더욱이 교육기본법 제 25조〔사학의 육성〕에서는 “국가 및 지방자치단체는 사립학교를 지원·육성하여야 하며, 사립학교의 다양하고 특성 있는 설립목적이 존중되도록 하여야 한다”고 규정하고 있어 종립학교의 종교교육은 실질적인 보호막을 지니고 있는 것으로 이해할 수도 있다.

그러나 초중등교육법에 의하면 사정은 그렇게 단순하지 않다. 제6조〔지도 감독〕에 의하면 “국립학교는 교육인적자원부 장관의 지도 감독을 받으며, 공·사립학교는 교육감의 지도 감독을 받는다”고 되어있고, 제 7조〔장학지도〕에서는 “교육인적자원부장관 및 교육감은 학교에 대하여 교육과정운영 및 교수 학습방법 등에 대한 장학지도를 할 수 있다”고 명시하고 있고, 나아가 제 23조〔교육과정〕②에서는 “교육인적자원부장관은 교육과정의 기준과 내용에 관한 기본적인 사항을 정하며, 교육감은 교육인적자원부장관이 정한 교육과정의 범위 안에서 지역의 실정에 적합한 기준과 내용을 정할 수 있다”고 정하고 있다. 뿐만 아니라 제 29조〔교과용 도서의 사용〕의 ①에서는 “학교에서는 국가가 저작권을 가지고 있거나 교육인적자원부장관이 검정 또는 인정한 교과서를 사용하여야 한다”고 정하고 ②에서는 “교과용 도서의 범위·저작·검정·발행·공급·선정 및 가격사정에 관하여 필요한 사항은 대통령령으로 정한다”고 규정하고 있다.

그러므로 종립학교의 자율성은 현실적으로 제한되어 있다. 더욱이 공교육을 사교육에 제도적으로 위탁하고 있는 실정 때문에 사정은 더 복잡하다. 학교선택의 자유가 제도적으로 불가능해진 예를 들면 1967년 중학교 무시험제도의 실시라든지, 1974년 고교 평준화 정책에 의한 학군제 실시 등이 그것이다. 각 종립학교에서 실시하는 특정한 종교교육이 기본적인 종교자유나 사립학교의 특수성에 근거한 것으로만 승인될 수 없는 심각한 상황에 놓이게 된 것이다.

이와 아울러 학생 개개인이 원하지 않는 종립학교에 입학하여 자신의 신앙과 다른 종교의례나 종교교육을 받아야 하는 문제도 심각하게 논의되었다. 이러한 문제는 1980년에 대학 입시에서의 내신제 실시와 더불어 더 첨예한 문제로 등장하였다. 종립학교는 개인이 향유하는 종교의 자유를 훼손할 수 있을 뿐만 아니라 그러한 사실 때문에 상당한 불이익을 받아야 하는 어려움이 현실로 드러난 것이다.

정치와 종교의 분리를 전제한 기본적인 헌법이념이 교육의 현장에서 직면한 이러한 딜레마를 극복하기 위하여 여러 가지 대처방안이 수립되었다. 가장 대표적인 것은 제4차 교육 과정(문교부 고시 제442호, 1981. 12. 31)에서부터 ‘종교’ 과목을 자유선택과목으로 지정하여(논리학, 철학, 심리학, 교육학과 더불어) 학교에서 개설할 수 있도록 하였고 교과서도 인정도서로 승인하도록 하였다. 편제와 시간 배당만 규정하고 있을 뿐 별도의 교육 과정이나 교사의 자격은 명시하지 않았음에도 불구하고 이러한 조치는 법률적인 딜레마를 상당히 감소하는 효과를 가져왔다. 이러한 시책은 제5차 교육과정(문교부 고시 제88-7호, 1988. 3. 31)에서도 지속되었다. 다만 각 종단에서 편찬한 종교 교과서를 교육부 장관의 승인을 받아 사용하도록 하였다. 특기할 것은 종교교사 양성을 위한 단기 연수를 통하여 자격증을 부여하기 시작하였다는 사실이다. 관행적으로 성직자가 담당하고 있던 현실이 크게 달라진 것은 아니지만 종교과목의 담당교사의 자격에 대한 논의가 현실화된 것은 종교교육의 내용에 대한 관심이 구체화되기 시작한 것이라고 판단할 수 있는 의미 있는 진전이었다.

그렇다고 해서 이른바 종교의 자유와 그것을 제한하지 않으면 안되는 교육의 현실이 낳는 딜레마, 그리고 종교의 자유를 주장하면서도 다른 종교인에게 제도 안에서 특정한 종교의 종교교육을 과하는 교육의 현실이 낳는 딜레마가 법률적으로 해소된 것은 아니다. 제6차 교육 과정(교육부 고시 제 1992-19호, 1992. 10. 31) 개정에서도 근원적인 해결은 이루어지지 않았다. 그리하여 현재에도 여전히 ‘종교’과목 설치의 법률적 모호성은 명백하게 해결되지 않은 채 지속되고 있다. 그러나 자유선택 교과라는 명칭을 교양선택 교과로 바꾸고, 이수 단위를 2단위로 고정하면서, 학생들의 선택의 폭을 넓힘과 아울러 평점을 부여하지 않고 생활기록부의 교과 학습 발달상황 난에 이수 교과목과 이수 여부만을 기록하게 하고, 개개 학교에서 종교교과를 운영할 때 반드시 자유선택 과목 중에서 다른 한 과목을 개설하여 학생들이 선택할 기회를 주도록 조치함으로써 법적인 딜레마를 상당히 해소할 수 있게 하였다.

다음으로 주목하고자 하는 것은 종교교육의 내용의 모호성이다. 가장 두드러지게 종교교육의 내용에 대한 문제가 제기된 것은 제6차 교육과정 개정에 즈음해서이다. 기존의 교육과정은 각 종단학교가 당해 종교를 가르치는 것으로 일관하고 있었다. 종교교육은 ‘자기 종교인을 양성하기’ 위한 것이었다. 그러나 제6

차 교육과정에서는 교과 내용이 ‘종교 일반’에 대한 이해와 각 종교들에 대한 안내, 그리고 당해 학교의 특정 종교를 가르칠 수 있는 내용들로 편성되었다. 비록 당해 종교에 대한 교육을 승인하면서도 종교문화 일반을 이해하도록 함으로써 ‘종교에 대한 건전한 상식을 가지는 시민을 양성하기’ 위한 것으로 그 내용이 변화하고 있다.

그러나 종교일반이나 여러 종교들에 대해서는, 비록 체계화한 일관성을 유지하고 있지는 못하지만, 윤리·역사·사회 등의 교과를 통하여 종교들의 발상, 교조의 생애, 중요한 가르침의 내용, 그 종교의 역사 등 상당한 지식이 교육되고 있다. ‘종교에 대한 건전한 상식’은 이미 학습되고 있는 것이다. 그렇다면 종교교과에서 의도하는 종교일반과 각 종교에 대한 가르침의 다름과 그 진정한 목적은 무엇인지, 그리고 그러한 내용이 당해 종교의 교육과 어떻게 유기적인 관계를 구성하는지 하는 것이 제6차 교육과정의 가장 핵심적인 사항이 되고 있다. 따라서 제6차 교육과정은 종립학교 종교교육의 자명한 목표라고 할 수 있을 ‘신도의 양성’과 더불어 ‘건전한 상식인을 위한 종교교육’이라고 할 수 있는 새로운 차원을 이에 첨가하면서 상당히 근원적인 변혁을 종교교육 현장에 일게한 ‘사건’이라고 할 수 있다.

하지만 이러한 변화가 구조적으로 내장하고 있는 모호성은 여전하다. 종교교과의 목표가 무엇인가 하는 문제에서 등장하는 두 가지 다른 목표, 즉 종교인의 양성과 종교에 대한 건전한 상식인의 양성이라는 목표의 중첩성 때문이다. 물론 이러한 목표의 중첩성은 앞서 서술한 법률적 모호성과 종립학교에서 시행하고 있는 종교교육의 관행 사이에서 야기된 것이라고 판단된다. 따라서 이러한 중첩성은 쉽게 해소될 수 없는 구조적인 한계를 지니고 있다.

하지만 할 수 있는 한 이러한 한계는 극복되지 않으면 안된다. 그런데 이러한 목표의 불투명성을 명료하게 하기 위해서는 종교 교과의 ‘드러나는 목표’와 그 목표가 실천됨으로써 자연스럽게 이루어질 수 있는 ‘잠재적 목표’를 구분하는 일이 하나의 해결방안일 수 있다. 이를테면 ‘종교일반’과 ‘여러 종교들’에 대한 교육을 ‘드러나는 목표’로 하고, 그것이 종국적으로 ‘신도의 양성’을 위해서도 기여하도록 하는 것을 ‘잠재적 목표’로 설정하는 방안이 그것이다. 특정 종교인의 양성을 종교과목의 목표와 내용으로 할 경우에는 그 특정 종교의 절대성을 주장하는 논리로 인하여 결과적으로 ‘종교문화에 대한 건전한 상식을 지닌 시민을

양성하는 일'이 장애에 봉착할 수 있다는 사실을 고려하면 이것이 바람직한 방향이라고 생각된다.

제6차 교육과정은 이러한 접근을 통하여 세 가지 점진적인 발견적 목표를 설정함으로써 이른바 목표의 투명성 문제를 해결하려는 노력을 보여주고 있다. 그 세 가지 목표는 다음과 같다.

- ① 종교에 대한 폭넓고 균형 있는 지식을 습득하여 건전한 종교관을 정립하게 한다.
- ② 일상 생활에서 부딪히는 어려운 문제들을 해결할 수 있는 신앙심을 확충한다.
- ③ 다른 종교들을 포용하고 국가 사회의 발전에 기여할 수 있는 태도를 기른다

사실상 ①이 종교 교육의 목표가 된다면 ②와 ③은 그 목표의 실현이 초래할 수 있는 자연스러운 결과가 된다. 또한 ①이 현재적(顯在的) 목표라면 ②와 ③은 잠재적 목표가 된다. 그러나 이러한 목표들이 범주적 등가성(等價性)을 가지고 나열되어 있는 상황이 지속된다면 '종교'과목은 여전히 개념의 명료성을 확보하지 못한다. 더구나 법률적 모호성을 극복하지 않으면 안된다는 과제와 교육 과정의 내용을 어떤 것으로 편성하느냐 하는 과제가 단절될 수 없다는 것을 유념한다면 종교교육의 목표는 반드시 명료화되어야 한다. 도식화하여 말한다면 '종교' 과목을 신앙심을 확충한다고 하는 '규범적-정의적(情意的) 과목'으로 설정해야 하는가, 아니면 하나의 문화 현상에 대한 비판적 인식을 가능하게 하는 '서술적-지성적 과목'으로 설정해야 하는가 하는 문제가 분명해야 하는 것이다.

그러나 그렇다 할지라도 교육 현장에서의 모호성은 여전히 현실적으로 남아 있다. 이것이 마지막으로 지적하고자 하는 딜레마이다. 실제로 종교 과목을 가르치고 있는 학교는 종교가 설립한 학교들뿐이다. 현재 시행하고 있는 제6차 교육 과정에 의하면 여타 공립학교에서의 종교교육은 사실상 불가능하다. 특정 종교에 대한 교육을 그 교육 과정이 명백하게 담고 있기 때문이다. 그런데 종단 학교들은 자신의 설립 정신에 이미 자신의 종교를 포교하거나 선교하는 것을 우선하는 목표로 설정하고 있다. 뿐만 아니라 교육기본법에 의한다 할지라도 국공립학교가 아니기 때문에 원칙적으로 종교교육을 할 수 있다.

하지만 제6차 교육과정에는 종교일반뿐만 아니라 당해 종립학교의 종교가 아닌 다른 종교도 가르치도록 되어있다. 따라서 종립학교들은 자신의 종교 이외의

종교를 가르치는 것은 자신들의 학교 설립 정신에 위배된다고 생각하고 있다. 또한 이들 종립학교에서의 종교과목 교육은 대체로 성직자들에 의해서 수행되고 있다. 따라서 종교 일반이라든가 다른 종교에 대한 교육은 불가피하게 일정한 한계에 봉착할 수밖에 없다. 특정 종교의 성직자들은 당해 종교 이외의 종교에 대한 지식이 상당히 제한되어 있을 뿐만 아니라 분명한 자신의 입장 때문에 다른 종교에 대한 오해나 편견을 드러낼 수도 있다. 그리고 자신이 스스로 봉헌하고 있는 종교의 절대성을 주장하는 입장을 포기할 수 없기 때문에 다른 종교를 가르치면서 스스로 갈등을 겪기도 한다. 이 같은 사실은 현장 종교 교사들에 의하여 확인되고 있다. 그러므로 교육 현장에서는 경우에 따라 교육 과정에서 제시한 내용을 모두 가르치지 않고 당해 종교만을 가르치기도 하는 것이 현실이다. 교육 현장에서의 이러한 모호성은 쉽게 해결될 수 없는 문제를 내장하고 있다.

2. 모호성의 극복

그렇다면 이러한 모호성들을 극복하고 해결할 수 있는 방법은 없을 것인가? 이를 위해 최소한 다음의 네 가지 사항을 유념해볼 수 있다.

첫째는 종교교육이 과연 무엇인지를 명료화하는 일인데 그것은 종교교과를 ‘종교문화의 이해’로 분명하게 제시하는 일이다. 그러한 교육과정이 개개 종교를 위해서도 결코 부정적이지 않을 뿐만 아니라 오히려 그러한 교육을 통하여 개개 종교는 자기 종교에의 관심을 현실적으로 유도할 수 있다. 따라서 종립학교로 하여금 이러한 사실을 터득할 수 있도록 하는 일을 우선하지 않으면 안된다.

둘째, 개개 종립학교는 종교 행사나 당해 종교의 종교교육을 과외활동을 통하여 전개할 수 있도록 하여 종교에 ‘대한’ 교육과 종교‘를’ 교육하는 일을 분명하게 구분하도록 하는 일이다. 만약 그것이 충분히 현실화될 수 있다면 종교과목을 개설하는 학교가 반드시 다른 선택교양 과목도 개설하도록 하는 이중적인 조치를 취하지 않고 모든 학생들로 하여금 종교과목을 이수하도록 해도 무리가 없을 것이다. 종교교과를 학습하는 일과 종교행사에 참여하는 일은 근원적으로 다른 것이기 때문이다. 전자는 지적 인식의 영역이고 후자는 자발적인 자기 봉헌의 행위인 것이다.

셋째, ‘종교문화의 이해’가 교육 과정으로 정착할 경우에는 그 과목을 여타 공립학교에서도 선택교양 과목으로 개설할 수 있을 것이다. 그것은 특정한 종교의 신도를 양성하기 위한 것이 아니라 인류의 문화에 대한 비판적이고 건설적인 인식을 도모하는 것이기 때문이다.

종교다원문화의 전통을 가진 우리의 경우 이러한 종교교육은 건전한 종교문화의 창달을 위해서도 각급 학교에서 실시해야 하는 중요한 선택교양 과목일 수 있어야 한다. 그것은 ‘종교와 정치는 분리된다’는 헌법의 정신이나 ‘국가 및 지방자치단체가 설립한 학교에서는 특정한 종교를 위한 종교교육을 하여서는 안된다’는 교육의 중립성의 원칙도 훼손하지 않는 것이다. 오히려 그 법의 진정한 취지를 적극적으로 실현하는 현실적인 방안이다. 이러한 일이 실현된다면 중립학교들은 더 창조적으로 자신의 종교를 포교하거나 선교하기 위한 과외활동을 강화할 수 있을 것이다. 그것이 당해 학교의 설립목표나 정신을 고양하는 가장 효과적인 교육활동일 것이기 때문이다.

넷째, 이러한 교육과정의 실천을 위해 긴요한 것은 종교교사의 양성이다. 비록 현실적으로 성직자들이 종교교육을 전담하고 있다 할지라도 이미 서울대학교 교원 양성소와 인문대학 종교학과가 협동하여 시행한 바 있는(1992년, 1995년, 2000년) 종교 교사 연수 과정은 상당한 효과를 거두고 있다. 이를 상설 기구로 법제화할 필요가 있다. 이러한 노력을 통하여 전문적인 종교교사의 양성이 병행되지 않는 한 종교교육은 현장에서의 모호성을 극복할 수 없을 것이다.

3. 새로운 과제

이상에서 살펴본 바와 같이 여타 일반교양 교과(철학·논리학·심리학·교육학·생활경제·생태와 환경·진로와 직업)들과는 달리 종교교과는 법률적·제도적 문제와 아울러 내용의 편성 및 교육의 현장에서 대단히 복합적인 문제를 안고 있다. 교육 과정을 어떻게 편성하여 어떤 교과서를 만드느냐 하는 것만으로 그것이 지닌 복합적인 문제가 해결되지 않는다. 그러므로 종교교육과정의 편성은 그것 자체로 완결되지 않는 한계를 지닌다. 그 작업은 어떠한 입장에서도 충분하고 만족한 것이 될 수 없는 것이다. 제6차 교육과정은 이러한 문제들을 현실과의 조화를 모색하는 차원에서 상당한 수준의 개혁을 성공적으로 이루고

있다. 그렇다면 제7차 교육과정 개편에서는 이를 바탕으로 더 적극적으로 이상적인 편성을 의도해야 할 것이다.

현대, 그리고 현대-이후라고 불리는 새로운 문화의 진전 속에서 인류는 이전보다 더 심각하게 의미나 가치에 대한 물음을 묻고 있다. 그리고 이러한 물음은 인류사를 관통하면서 궁극적인 의미나 가치를 발언해 온 종교문화에 대한 새로운 관심으로 자연스럽게 전개되고 있다. 그러나 그렇다고 해서 그러한 관심이 소박하고 단순하게 신앙을 갖는 다는 것의 중요성에 대한 강조, 곧 특정 종교인의 양성을 기하는 것만으로 구체화되는 것은 아니다. 종교 자체, 그리고 종교문화 일반에 대한 새로운 물음과 인식을 도모하면서 인류의 문제를 재조명하지 않으면 안된다. 예를 들면 이른바 이데올로기의 종언 이후 세계는 종교간의 갈등이라는 새로운 문제에 봉착하고 있다. 이 같은 사태 진전은 인간의 개개 실존의 자리에서나 공동체·국가·국제적인 차원에서나 문화의 차원에서 종교가 결코 개인적인 신앙 여부의 문제로 귀착하는 것이 아님을 실증적으로 제시하고 있다. 따라서 종교적 가치의 수용인 특정 종교에의 실존적 봉헌도 중요하지만 종교일반에 대한 비판적 인식이 아울러 이루어지지 않으면 안된다.

우리의 경우, 종교문화에 대한 이러한 이해는 더 없이 중요하다. 우리의 전통문화의 종교적 속성을 유념해도 그렇거니와 현대 우리 사회의 다종교 상황이 빚는 긴장도 현실적으로 그러하다. 그러므로 우리는 교육의 장에서 종교문화에 대한 비판적 인식과 새로운 종교문화의 창조가 가능한 교육과정을 마련해야 한다.

학교에서의 종교교육은 종교인의 자유권을 행사하는 것만도 아니고, 종교인을 양성하는 것만도 아니다. 그러한 일은 학교의 울 밖에서 개개 종교에 의하여 아무런 제약 없이 이루어지고 있다. 그렇다면 학교에서 이루어지는 종교교육은 그 현실적 장의 다름을 존중하는 맥락에서 학교 밖에서 종교들에 의하여 이루어지는 종교교육과 달라야 한다. 학교에서의 종교교육은 종교문화에 대한 이해를 통하여 인류의 문화를 새롭게 읽고, 현실적인 삶의 복지를 위하여 그러한 문화현상이 어떠한 의미를 지니는가를 터득하게 하는 것으로 그 차별성을 드러내지 않으면 안되는 것이다.

그러므로 종교교육과정은 개개 종교들이 설립한 종립학교에서 이루어지는 관행적인 종교교육을 정당화하는 편의의 자리에서 마련되는 것일 수 없다. 그렇게 이해해서도 안된다. 종교 과목을 교양과목으로 전제하는 한, 그 교육과정은 종

립학교는 물론 여타 공사립을 막론한 각급 학교에서 공히 선택하고 가르칠 수 있는 그러한 것이 되도록 하지 않으면 안된다.

II. 제7차 교육과정 개발의 배경

1. 제6차 교육과정에 대한 평가

1) 종교교육의 의의 및 성격에 대한 평가

제6차 교육과정에서는 종교교육의 의의를 두 가지로 제시하고 있다. 하나는 학생들의 심성개발을 위하여 종교 교육은 반드시 실시해야 할 교과라고 하는 전제이고, 또 다른 하나는 개개 종교가 설립한 종단 학교의 설립정신을 구현하도록 하기 위한 교과라는 전제이다.

그러나 종교교육의 의의에 대한 이러한 서술은 모순과 갈등을 내포하고 있다. 첫 번째 의의를 실현하기 위해서는 ‘종교일반’에 대한 교육을 내용으로 해야 할 뿐만 아니라 모든 학교에서 공히 실시할 수 있는 교과여야 한다. 그러나 두 번째 의의를 실현하기 위해서는 ‘특정 종교’에 대한 교육 내용이 우선되어야 할 뿐만 아니라 강조되어야 하며, 그러한 경우 종교교육은 종립학교에서만 실시할 수 있는 과목으로 한정되기 때문이다.

이러한 갈등 속에서도 제6차 교육과정에서는 이 문제를 현실적으로 접근하기 위한 많은 노력을 기울인 흔적이 뚜렷하다. 우선 지적할 수 있는 것은 제6차 교육 과정이 현행 종교교육의 문제가 과연 무엇인가 하는 것을 분명히 알고 있다는 사실이다. 특정한 종교를 학교에서 가르치는데서 야기되는 다양한 문제들, 그리고 개개 종립학교에서는 자신의 학교 설립정신에 의거하여 특정한 종교를 가르치지 않으면 안될 뿐만 아니라 실제로 그렇게 가르치고 있는 실상이 가지는 갈등을 극복해야 하겠다는 근본적인 문제의식이 뚜렷한 것이다.

이를 해소하기 위하여 제6차 교육과정에서는 종교교육의 ‘성격’을 명확하게 규정하고 있다. 종교 과목은 종교에 대한 기본적인 지식과 이해를 바탕으로 하

여, 종교를 여타 문화현상으로 환원하여 진술하는 태도를 지양하고, 학생들로 하여금 종교 자체의 의의를 터득하게 함으로써, 자신의 실존적인 문제는 물론 인류 문화와 사회 및 국가를 위하여 기여할 수 있도록 하는 것이라고 주장하고 있는 것이다. 다시 말하면 ‘신도를 확보하기 위한’ 종교교육을 지양하고 ‘종교에 대한 건전한 상식을 지닌 교양인을 양성하기 위한’ 종교교육을 지향해야 한다는 근본적인 의의와 성격을 천명하고 있다. 이러한 입장은 그 이전의 교육과정이 종립학교의 당해 종교를 가르치도록 하고 있던 것과 크게 다른 것이다.

2) ‘목표’에 대한 평가

종교교육의 성격에 대한 이러한 명료한 규정에도 불구하고 제6차 교육과정이 제시하고 있는 목표는 의외로 이를 충분히 반영하지 못하고 있다.

제6차 교육과정은 종교교육의 목표를 ① 건전한 종교관 ② 신앙심의 확충 ③ 타종교의 포용과 국가 사회의 발전에의 기여에 두고 있다.

①항은 종교일반에 대한 가르침을 의도하는 것이다. 그러나 ②항은 직접적으로 종교인을 양성하는 것을 목표로 한 것이고 ③항은 바로 특정 종교인을 전제하고 설정된 목표이다. 따라서 비록 형식적으로는 ①항이 ②항 및 ③항과 다르다 할지라도 내용상으로는 한결같이 ‘종교인 양성’ 곧 ‘신도의 확보’를 목표로 하고 있다. 따라서 종교 과목은 ‘종교에 대하여’ 가르치는 것이 아니라 ‘종교를’ 가르치는 것이 목표가 되고 있는 것이다.

물론 ‘종교에 대한 교육’이 종교적 의미나 가치를 학습하게 함으로써 종교적으로 학생들로 하여금 종교적인 태도를 가지게 할 수 있다. 이러한 결과는 자연스러운 귀결이기도 하다. 그러나 그러한 태도의 형성을 우선하는 목표로 설정하는 것은 다르다. 그렇게 되면 종교 과목의 교육은 교육일반이 지향하는 ‘인간교육’의 차원을 차단한 채 특정한 종교인의 양성을 직접적인 목표로 삼는 것과 다를 바 없는 것이 된다. 학교 밖의 종교교육이 되고 마는 것이다.

각 종교가 설립한 종립학교에 국가가 공교육을 위탁하고 있는 현실에서 이 딜레마를 극복하기란 쉬운 일이 아니다. 그러나 이 문제를 해소하기 위한 현실적인 노력이 교육과정 개편을 거듭하면서 점차 구체화될 수 있어야 할 것이다.

제6차 교육 과정은 위에서 예거한 목표를 달성하기 위하여 6개 영역별 중점

사항을 제시하고 있다.

- ① 종교 사상에 대한 기본 지식과 삶의 궁극적 의미를 이해하고, 인생에서 봉착하게 되는 문제를 해결할 수 있는 능력을 길러 성숙한 인간이 되게 한다.
- ② 동양의 유·불·도교와 서양의 그리스교 및 이슬람교 등 여러 지역의 종교를 이해하고, 문화적 전통을 서로 비교할 수 있는 능력을 기르게 한다.
- ③ 한국에서의 외래 종교 사상의 수용 과정을 이해하고, 건전한 종교 생활을 통하여 자아를 실현하고 국가 사회의 발전에도 기여할 수 있게 한다.
- ④ 비판적인 자기 성찰과 종교적 체험을 토대로 하여, 반종교적 편견이나 비합리적인 맹신을 극복하고 정신적으로 건강하고 밝은 사회를 이룩하게 한다.
- ⑤ 경전들의 현대적 의미를 인식하고 배타적인 독단주의로부터 벗어나서, 다른 종교에 대한 이해와 대화를 통하여 더불어 살아가는 인간상을 구현하게 한다.
- ⑥ 특정한 종교의 경전과 교리 및 역사를 배우고 익혀서, 각자의 신앙심을 일상 생활을 통해서 실천함으로써 바람직한 한국 문화를 창조할 수 있게 한다.

목표를 실현하기 위하여 설정한 이러한 6개 영역별 중점 사항들은 사실상 두 범주로 나뉘어진다. ①항으로부터 ③항에 이르기까지는 종교 과목이 종교인을 양성하기 위한 것이 아니라 종교에 대한 건전한 상식을 지니는 시민을 양성하는 것임을 밝혀주고 있다. 따라서 이러한 목표 실현을 위한 중점사항들을 근거로 한다면 제6차 종교교육과정은 그 방향이 분명하게 ‘종교에 대한’ 교육임을 알 수 있다.

그러나 ④항으로부터 ⑥항에 이르기까지 제시된 내용은 특정한 종교인을 전제한 것들이다. 따라서 특정한 종교에 대한 신앙심의 제고는 종립학교의 현실성을 고려할 때 불가피한 배려라고 할지라도 이 항목들은 그 이전의 중점 사항 전체를 무의미한 것으로 하기에 충분하다. 더구나 이 항목이 목표를 설명하는 두 번째 항목인 ‘신앙심의 확충’을 구체화하기 위한 것이라면 종교 과목의 교육은 개개 종교의 포교나 선교 활동일 뿐 그것을 ‘건전한 시민’을 위한 학교의 ‘교육과정’이라고 할 수는 없다. 더 구체적으로 말하면 ④항이나 ⑤항을 적극적으로 앞의 범주에 넣어 수용한다 할지라도 항목 ⑥은 그러한 것들을 수용하지 못하게 할 수도 있는 것이다.

종교 과목을 하나의 규범과학으로 전제하는 것은 학교에서의 종교교육을 위

하여 바람직한 것이 아니다. 종교인을 양성하는 것은 종교가 할 일이다. 학교에서의 종교 과목 교육은 ‘종교에 대한 교육’이어야 한다. 아무리 현실적인 상황이 복잡적이라 할지라도 점차 이에 대한 분명한 구분이 이루어지도록 해야 할 것이다. 제6차 교육과정에서는 이러한 문제를 충분히 의식하고 있으면서도 현실적인 정황에 대한 고려에 더 많은 비중을 둬으로써 종교 과목의 목표를 명료하게 구체화하지 못하고 있다.

3) 교과 ‘내용’에 대한 평가

제6차 교육 과정의 내용은 다음과 같은 6개 영역, 27개 절로 이루어져 있다.

영역	내용
I. 인간과 종교	○ 생활주변의 종교들 ○ 종교적 신념과 이해 ○ 궁극적 가치와의 만남 ○ 종교적 인격 형성
II. 세계 문화와 종교	○ 유교 · 불교 · 도교 · 그리스도교 · 이슬람교 · 힌두교의 전통과 사상 및 그 밖의 종교사상
III. 한국 문화와 종교	○ 전통적인 민간 신앙 ○ 유 · 불 · 도교의 수용 ○ 그리스도교와 이슬람교의 수용 ○ 한국의 민족 종교
IV. 종교경험의 이해	○ 신앙의 여러 관점 ○ 종교의식과 종교적 실천 ○ 종교적 공동 생활
V. 현대 사회와 종교	○ 성스러운 문헌들의 현대적 의미 ○ 종교와 세속 문화와의 만남 ○ 다른 종교들 간의 대화 ○ 종교와 사회의 이상 실현
VI. 특정 종교의 교리와 역사	○ 종교의 경전 ○ 종교의 교리 ○ 종교의 역사 ○ 일상 생활 속에서의 종교적 생활 ○ 종교와 내일의 한국

내용의 구성은 세 부분으로 되어있다. I장을 서론으로 하고 세계 종교와 한국의 종교를 소개하는 II장과 III장이 첫째 부분을 이루고 있고, IV장을 서론으로 하고 V장을 내용으로 하는 둘째 부분이 있으며, 당해 학교의 특정한 종교를 소개하고 교육하는 VI장이 셋째 부분을 이루고 있다. 전체적으로 위의 내용은 두 가지 특징을 가지고 있다. 하나는 종교 일반에 대한 총체적인 조망을 의도하고 있다는 것이고, 다른 하나는 개개 종교를 역사적 접근을 통하여 서술하고 있다는 점이다.

I장과 IV장은 종교의 본질과 구조를 기술한 것이다. 따라서 그러한 서술은 자연스럽게 세계종교 및 한국 종교의 전통과 사상, 그리고 현대 사회 안에 있는 종교에 대한 이해를 유도하는 서론의 역할을 하고 있다. 그런데 이러한 내용의 편성은 종교와 관련된 모든 사항을 총체적으로 다루려고 하는 의도를 드러낸다. 말하자면 ‘종교학 개론’의 성격을 가지고 있는 것이다. 따라서 이 내용을 충분하게 가르친다면 종교 문화에 대한 상당한 지적 관심이 충족될 수 있을 것이지만 동시에 이러한 접근은 종교에 대한 과다한 지식을 강요함으로써 오히려 종교에 대한 혼란스러운 당혹감을 가지게 할 수도 있다. 학생 자신들이 가지고 있는 문제를 논의하고 토론할 수 있는 여지가 마련되어 있지 못하기 때문이다. 특히 I장과 IV장이 분리되어 있어 종교의 본질과 구조가 연계된 지적 체계를 구성하기 어렵게 되어있는 것도 재검토하지 않으면 안될 요인이다. IV장의 내용은 I장과 더불어 세계 종교와 한국 종교의 전통과 사상을 이해하기 위해서도 중요한 전제가 되기 때문이다.

세계 종교와 한국의 종교들을 역사적 접근을 통하여 전통과 사상의 서술만으로 편성한 것도 자칫 종교를 살아있는 현존하는 문화라는 사실을 간과하게 할 위험이 있다. 물론 역사적 접근은 하나의 방법이다. 그러므로 그것 자체로 부적합한 것은 아니다. 그러나 각 종교의 전통과 사상에 대한 지식은 이미 산만하지만 다양한 통로를 통하여 학생들이 습득하고 있는 것이다. 오히려 학생들의 관심은 그러한 역사를 지니고 그러한 사상을 가르치는 종교들의 오늘의 존재 양상이다. 그러한 종교들의 현존이 자신들에게 지금 여기에서 어떤 의미를 가지는가 하는 것이 더 중요하고 직접적인 관심사인 것이다. 역사적 접근은 때로 이러한 문제의식을 차단할 수 있는 위험을 가지고 있다.

또한 전통과 사상을 근간으로 하는 역사적 접근은 교의나 교리에 대한 이해

만을 강조함으로써 결과적으로 종교에 대한 이해를 제한할 위험이 있다. 종교는 교의만이 아니다. 그 교의를 실현하는 사회적 제도이기도 하고 공동체적 조직이기도 하다. 그리고 교의는 문화적 역사적 조건에 따라 무한한 해석의 가능성을 향하여 열려있는 것이기도 하다.

뿐만 아니라 종교가 당해 사회나 문화에서 하나가 아니고 여럿인 경우 그러한 접근은 특정한 종교를 선호하는 논리를 전개하든가 비교라는 이름으로 평가적인 이해를 권위적으로 유도할 수도 있다. 그러므로 이러한 접근은 그 나름의 긍정적 기여에도 불구하고 더욱 현실적인 상황과 관련한 다른 접근에 의하여 보완될 필요가 있다. 종교문화 전체의 맥락에서 그 각 종교들이 차지하는 자리와 그곳에서 이루어지는 상황적 의미를 탐구하는 새로운 접근이 시도되어야 하는 것이다.²⁾

4) 총평

제6차 교육과정은 종교교육의 목표가 어떠해야 하리라는 근원적인 방향을 분명하게 제시하고 있다. 또한 교육 현장과 그러한 목표의 조화를 이루려는 현실적인 배려도 충분히 담고 있다. 그러나 그러한 과정에서 마치 도덕 교과와 같은 규범적 실용성에 대한 성급한 기대를 지나치게 반영하고 있다. 학생들의 건전한 인성 형성이나 문제 해결을 위하여 종교교육이 직접적으로 기여할 수 있기를 기대하고 있는 것이다. 그리하여 이러한 입장은 종교교육을 결과적으로 ‘신도 양성’을 위한 교육으로 정당화하는데 귀착하고 있다.

또한 종교에 대한 모든 것을 가르치겠다는 의욕이 이에 첨가됨으로써 지식의 양이나 폭이 고등학교 학생들의 수준에서 과부하될 수도 있다는 염려를 가지게 한다. 특히 ‘전통과 사상’이라는 이름으로 나열된 세계 종교들과 우리 나라 종교들에 대한 서술은 자칫 종교를 현실적인 삶으로부터 유리시키는 결과를 낳을 수도 있다.

뿐만 아니라 제6차 교육 과정에 의하여 집필된 교과서들이 여타 항목들에 비

2) Th. P. van Baaren and H. J. W. Drijvers ed., *Religion, Culture and Methodology Mouton The Hague*(1973)을 참조할 것. 특히 J. D. J. Waardenburg의 *Research on Meaning in Religion*(pp. 109-136)을 주목할 것.

하여 특정 종교의 교리와 역사에 불균형한 강조를 둠으로써 종교 일반에 대한 학습이 실제로 이루어지지 않고 있다든지, 담당 교사가 의도적으로 여타 부분들을 가르치지 않는 일이 벌어지고 있다. 물론 이러한 사실은 교육 과정 자체의 결함은 아니다. 그러나 개개 종교들이 설립한 종립학교에서만 종교교육이 이루어지고 있다는 현실, 그리고 여타 학교에서는 종교교육을 시행할 수 없다는 전제 등과의 지나친 타협이 결과적으로 종교교육 과정을 기형적인 것으로 만듦으로써 이러한 파행 현상이 벌어지고 있음도 간과할 수 없다. 만약 종교교육을 진정으로 교양선택 교육과정으로 정착시키려 한다면, 비록 제5차 교육 과정에서 상상할 수도 없었던 진일보한 내용을 제6차 교육 과정이 담고 있다 할지라도, 개개 종교가 설립한 종립학교를 전제한 한계에서 벗어나 어느 학교에서나 가르칠 수 있으면서도 교육기본법에서 명시한 ‘교육의 중립성’에 저촉되지 않는 교육과정을 마련해야 할 것이다.

그러나 그렇다고 하는 사실이 종단 학교의 자율성을 침해한다거나 무시하는 것이어서는 안될 것이다.

그러므로 문제는 당해 학교가 아니라 피교육자인 학생들을 중심으로 하여 교육과정을 모색하고 개발하는 일이다. 학습주체에 대한 관심에서부터 교육과정은 마련되어야 한다.

Ⅲ. 제7차 교육 과정 개발의 주안점(안)

그렇다면 제7차 교육과정은 어떻게 마련되어야 할 것인가?

1. 전제

제7차 교육 과정은 미래를 위한 것이다. 물론 미래는 과거나 현재로부터 단절된 것이 아니다. 그러나 과거를 포함한 오늘의 현실이 미래를 위한 유일한 준거일 수는 없다. 따라서 교육 과정 개편을 위하여 미래를 예상하면서 그로부터 투영되는 예측 가능한 두 가지 사실을 다음과 같이 전제하였다.

첫째, 미래의 학생들이 경험할 사회·문화적 현실이 오늘의 정황과 같을 것이라 하는 기대는 비현실적이다. 역사적 전통과 그 속에서 축적된 지식이나 지혜를 간과할 수는 없다. 그러나 그들이 경험할 현실과 그 현실을 직면하면서 그들이 묻는 물음 방식은 지금과 현저하게 다를 수 있음을 예상해야 한다.

그렇다면 종교와 관련하여 예상할 수 있는 미래의 모습은 어떤 것일까? 다음의 몇 가지 사태를 전망해 볼 수 있다.³⁾

- ① 종교는 하나가 아니라 여러이라는 다종교 현상이 어느 문화권에서나 낯설지 않은 일상적인 생활 모습이 될 것이다. 이에 따라 종교간의 갈등이 지금보다 더 격화될 수 있을 것이다. 그러나 동시에 종교간의 공존을 위한 새로운 문화가 추구될 것이다.
- ② 이와 아울러 기존의 종교문화가 가지고 있는 종교적 가치나 의미는 이른바 비종교적 문화의 가치 체계들에 의하여 지금에 비해 상대적으로 평가절하 될 것이다. 이러한 사태는 종교 자체에 대한 새로운 물음을 제기하게 할 것이다.
- ③ 그러므로 종교는 공동체적인 이념적 지표나 규범이기 보다 오히려 각자 자유롭게 선택할 수 있는 개개인의 ‘삶의 모습’이 될 것이다.
- ④ 그러나 가치나 의미에 대한 물음과 회구는 어떤 모습으로나 증가할 것이다.

이와 같은 전망은 특정 종교의 교의 내용이 어떤 것인가 하는 데 대한 관심보다 종교라고 일컬어지는 보편적인 문화 현상의 의미와 기능에 대한 인식을 더 절실하게 요청할 것이다.

둘째, 우리 나라의 학교 상황이 변화하리라는 예상을 할 수 있다. 그러한 변화 가능성으로 다음의 몇 가지 사실을 전망할 수 있다.

- ① 특정 종교를 선교하거나 포교하는 것을 우선적인 목표로 하는 개개 종교의 종단 학

3) Rodney Stark and William Sims Bainbridge, *The Future of Religion: Secularization, Revival and Cult Formation* University of California Press, Los Angeles 1985를 참고할 것. 비록 미국의 경우를 중심으로 다루고 있지만 시사하는 바가 많다. 이곳에서 주장되고 있는 미래 종교의 모습은 단순하지 않다. 종교의 소멸과 부활, 그리고 다른 종교의 출현 등이 복합적으로 일게 될 것이라는 사실을 실증적인 자료를 통하여 시사하고 있다. 필자는 이러한 주장이 곧 우리 현실에서도 그대로 적합성을 가지리라고 판단하지는 않는다. 하지만 이곳에서 주장하는 일정한 경향성은 분명히 우리의 경우에서도 조우할 수 있는 현실이라고 생각한다.

교들은 그러한 이념보다 현실적으로 사회에 기여할 수 있는 공교육의 완성을 더 직접적이고 현실적인 목표로 설정할 것이다.

- ② 뿐만 아니라 다종교 상황이 낳는 종교간의 갈등에 대한 염려는 학교에서의 특정 종교의 교육을 지금에 비해 상대적으로 더 엄격하게 제한하는 방향으로 전개될 것이다.
- ③ 그러나 바로 그러한 사정 때문에 ‘종교에 대한 교육’은 건전한 시민으로써 학생들이 성장할 수 있도록 하기 위하여 모든 각급 학교에서 필요한 교양선택 과목이 될 것이다.

따라서 이러한 전망은 개개 종교가 설립한 종단 학교에서 이루어지고 있는 이제까지의 종교교육은 정규 교과과정(교양 선택 과목을 포함한)을 통해서 이루어지는 것보다 과외활동을 통하여 이루어지는 것이 더 효과적이라는 인식을 제고하면서 종교교육의 개념자체를 재성찰하도록 할 것이다.

2. 종교와 관련된 학문 발전의 특성

종교 문화 전반에 대한 최근의 인식의 논리는 다음과 같은 몇 가지 문제를 새로운 경향으로 제시하고 있다.

- ① 각 종교가 자기를 주장하고 설명하기 위하여 종교에 대하여 발언하는 일련의 논의는 결코 인류의 종교 경험을 포괄적으로 설명하지 못한다. 그러므로 우리는 종교문화 일반을 이해할 수 있는 새로운 인식의 논리를 전개하지 않으면 안된다. 따라서 개개 종교에 대한 이해는 인류의 종교 경험이라는 전체 종교 문화의 맥락 속에서 그 종교가 어느 자리를 차지하고 있는가 하는 것을 찾아 비판적으로 인식할 때 비로소 이루어진다.⁴⁾
- ② 특정한 종교인이 된다고 하는 것은 실존적인 선택이고 문화적 우연이다.
- ③ 종교는 인간이 경험한 어떤 삶의 내용이 구체화하여 드러난 현상이다. 따라서 인간의 다양한 경험들 속에서 종교적인 경험이라고 말할 수 있는 그 경험의 독특성을 서술해야 하고, 그 경험이 어떻게 표상화하여 문화 속에서 특정한 종교나 종교적인 가치 또는 종교적 상징으로 현존하고 있는가 하는 것을 탐구해야 하며, 그러한 종교의 기능과 의미를 실존적인 차원과 공동체적인 차원, 그리고 역사-문화적인 차원에서 파악

4) R. Panikkar, *Myth, Faith and Hermeneutics: Cross-Cultural Studies* Paulist Press, New York, 1979를 참조할 것, 특별히 II장 *Tolerance, Ideology and Myth*를 주목할 필요가 있다.

해야 한다.

- ④ 그러므로 종교에 대한 관심은 점차 종교와 여타 문화 현상이 어떻게 서로 만나고 있고, 또 중첩되어 있으며, 왜 갈등하고 있는가 하는 것들을 주요한 주제로 선택하면서, 종교 개념 자체를 확장하거나 재규정하고 있다. 예를 들면 종교와 생명, 종교와 환경, 종교와 정치, 종교와 과학, 종교와 예술, 종교와 인성 등이 절실한 종교적 주제들로 부상하고 있다.
- ⑤ 따라서 개별 종교를 연상하도록 하는 ‘종교’라는 용어보다 인간이 살아가는 포괄적인 삶의 지평을 전제하면서 그 안에 있는 종교, 곧 ‘종교 문화(religion as a culture)’라는 용어를 더 선호한다.⁵⁾

종교에 대한 이러한 새로운 인식의 경향과 관심의 추이를 고려할 때 우리가 지금 사용하고 있는 ‘종교’라는 과목명은 적합성을 상실하게 될는지 모른다. 따라서 교양선택 교육과정으로써의 ‘종교’를 ‘종교 문화의 이해’, ‘종교와 인간’, 또는 ‘종교와 문화’ 등으로 호칭하는 것이 더 현실적일 것이다. 아니면 아예 종교라는 용어가 탈락된 ‘인간의 지혜’라든지 ‘삶의 신비’ 또는 ‘존재와 의미’ 등의 명칭이 선택될 수도 있을 것이다. 그러한 명칭의 변경이 불가능하다면 지금 사용하고 있는 종교라는 용어의 개념을 교양선택 교육 과정에 적합성을 가지도록 재규정할 필요가 있다.

3. 교육 현황 및 교사와 학생의 요구 변화

우리의 교육 현장에서 종교 교육이 직면하는 심각한 문제는 학교 선택권을 제한하고 있으면서도 종립학교의 종교교육을 승인하지 않을 수 없는데서 오는 갈등이다. 그러므로 종교 과목의 설치는 직접적으로는 종립학교의 종교교육을 정당화하기 위한 편법으로 활용되고 있는 것이 현실이다.

이미 앞에서도 언급한 바 있지만 이러한 체제가 미래에도 변하지 않고 지속하리라고 기대할 수는 없다. 학교 안과 밖의 사태가 변화하고 있기 때문이다. 자기 종교의 확산을 의도하는 종립학교의 설립 정신은 현실적으로 퇴색하고 있다. 그러한 직접적인 목적을 능가하는 다른 차원의 현실적인 교육 목표를 성취

5) 정진홍, 『종교문화의 논리』 (서울: 서울대학교 출판부), 2000, pp.1- 19를 참조할 것.

하지 않으면 안된다는 긴박성을 종립학교 스스로 의식하고 있고, 사회의 압력도 그러한 방향으로 종교가 설립한 종립학교들을 유도하고 있는 것이 오늘의 현실이다.⁶⁾

뿐만 아니라 종단 학교들은 자신의 종교를 확산하는 수단으로 학생들을 현실적으로 강제하는 정규 교과과정보다 특별 활동 등 다른 자발적인 비정규 교과 과정을 활용하는 것이 더 효율적이라는 사실을 점차 경험적으로 확인하고 있다. 오히려 ‘종교를 가르치는’ 직접적인 방법보다 ‘종교에 대하여 가르치는’ 간접적인 방법이 자기 종교에 대한 관심을 동기화할 수 있는 효과적인 방법임을 경험하고 있는 것이다. 특히 제6차 교육 과정 개편 이후 종교일반에 관한 교육을 충실하게 시행한 교사들에 의하여 이 같은 사실이 증언되고 있다. 이러한 경험을 통하여 종교의례의 실천은 자유롭게 학생들이 선택할 수 있는 비정규 과목으로, 그리고 종교교육은 정규 과정으로 양립하게 하는 것이 종단 학교 설립 이념을 구현하는데 더 도움이 된다고 하는 주장들이 조심스럽게 확산되고 있다. 그러므로 종교교육의 교육과정이 성공적으로 이루어진다면 각 종교는 그 교과 내용을 교육함으로써 지금보다 더 성숙한 종교인들을 구성원으로 확보할 수 있을 것이다.⁷⁾

현재 학교에서 이루어지고 있는 종교교육에 동의하지 않는 학생들이나 학부모들도 그 과목이 특정 종교인을 양성하기 위한 종교교육이 아니라 종교라는 문화 현상을 이해하기 위한 종교교육이라면 지금 벌어지고 있는 것과 같은 저항을 더 이상 계속하지는 않을 것이다.

오히려 이렇게 될 때 예상할 수 있는 것은 당해 학교의 종교에 봉헌하고 있는 신도들의 반발이다. 종립학교의 설립 정신에 위배되는 종교교육을 시행하고 있다는 사실에 대한 갈등을 겪을 것이기 때문이다. 그러나 바로 그러한 현상이

6) 실증적인 경험적 자료에 의한 것은 아니다. 하지만 학부모들은 종립학교 여부가 관심사이기 보다 자녀가 배정된 학교가 대학 입학률이 어떨까 하는데 대한 관심을 더 가지고 있다. 종립학교에서 이루어지는 종교교육에 대한 저항은 실제로는 불교종립학교에서의 기독교 신자들에 의해서 이루어지는 적은 수의 경우 이외에는 별로 없다. 그러나 그렇다고 하는 사실이 종교교육의 결과와 무관한 것은 아니다. 특정 종교의 교육은 현실적으로 개개 학생들의 인성형성에 상당한 영향을 주고 있기 때문이다.

7) 필자는 1997년에 제6차 교육과정의 평가를 위하여 각 종교(불교, 개신교, 가톨릭)의 종립학교 종교 담당교사들과 만나 토의를 한 바 있다. 이러한 의견들은 그 곳에서 추출된 것이다.

종교교육을 ‘종교 문화에 대한 이해’로 정착시켜야 하는 문제 정황이라는 사실을 교육현장에 있는 종립학교의 주체들이 새삼 확인해야 할 것이다. 이 계기에서 다시 강조한다면 교육의 주체는 종립학교가 아니라 피교육자인 학생들이라는 사실을 유념하는 일이다.

또한 우리가 간과할 수 없는 중요한 사실 중의 하나는 이른바 학생들의 문제 중에서 종교적인 문제가 상당한 비중을 차지한다고 하는 사실이다. 종교는 때로 인성을 성숙하게 하기 보다 독선적이고 자폐적이게 하는 경우도 있다. 그런데 종교로 인한 이러한 학생지도상의 문제는 종립학교뿐만 아니라 여타 학교에서도 일어나고 있다. 종교는 학생 개개인의 인성 형성을 위한 보편적인 문제이다. 그렇기 때문에 그것은 동시에 사회-문화적으로 논의해야 할 중요한 문제, 곧 소박하게 개인적인 현상으로 여겨 간과해도 좋을 현상이 아니다. 이러한 사실을 감안하면 종교교육을 결코 종립학교에 한정되는 교양선택 과정으로 제한할 수 없다. 그것은 모든 학교, 모든 학생들의 문제와 연결된 것이고, 시민 누구나 진지하게 다루지 않으면 아니 될 관심사이다. 그렇다면 종교 교육은 교육기본법에 의하여 제한되고 있는 그러한 한정된 틀을 넘어 시민 교육의 내용으로 자리잡을 수 있어야 한다. 그것이 교육법에서 제시하고 있는 ‘국가 및 지방자치단체가 설립한 학교에서는 특정한 종교를 위한 종교교육을 하여서는 안된다’는 정신을 오히려 살리는 일이다.

이러한 변화가 직접적이고 현실적인 것으로 벌어지고 있는 것은 아니다. 그러나 비록 현저한 현상은 아니라 할지라도 그러한 변화의 조짐은 분명히 나타나고 있다. 그 변화를 교육과정 개정에서 간과할 수는 없는 일이다.

IV. 제7차 교육 과정 개발의 기본 방향(안)

1. 기본 방향

위와 같은 정황을 유념하면서 다음과 같은 기본 방향을 제시하였다.

- ① 학생들이 생활 속에서 만나고 있는 직접적이고 현실적인 종교 문제들을 주제화하도록 한다.
- ② 모든 주제들은 구체적이고 실제적인 사례들을 통하여 접근하도록 한다.
- ③ 논의들을 단일한 해답으로 정리하기 보다 열려진 물음인 채 스스로 지속적인 탐구를 할 수 있도록 한다.
- ④ 종교에 대하여 여타 과목에서 기술하고 있는 내용과 중복되는 것을 피한다.
- ⑤ 개개 종교들의 역사와 전통, 교의와 사상을 일일이 체계화하여 교육내용으로 담는 것을 지양한다.
- ⑥ 개개 종교들에 대한 이해는 선택된 주제의 설명 과정에 용해되도록 한다.
- ⑦ 종교에 대한 비판적인 견해들을 수용하여 논의 과정에서 반영하도록 한다.
- ⑧ 종교문화의 의미를 실존적인 차원, 공동체적인 차원, 문화적인 차원과 연계시키도록 한다.
- ⑨ 그러나 종단 학교에서 특정 종교를 가르치는 현실이 교육 과정 편성에서 완전히 배제될 수는 없다. 그렇다고 해서 여전히 그 내용을 정규 교과과정의 내용으로 편성하는 것도 원칙적으로 불합리하다. 그럼에도 불구하고 이번 제 7차 교육 과정의 개편에서는 제6차 교육 과정 개편에서 특정 종교에 대한 내용을 한 단원으로 설정했던 것을 그대로 따르기로 한다. 교육 현장에서 충분한 준비가 갖추어지지 않은 채 급격한 변화를 의도하는 것은 무모하고 비생산적인 일이기 때문이다.

요컨대 ① 개개 종교를 가르치는 것을 종교 교육의 내용으로 하는 접근을 지양하고 종교와 관련된 ② 현실적인 문제들을 ③ 쉽게 접근하면서 ④ 실제 삶에 적용할 수 있도록 하는 것을 기본 방향으로 설정한 것이다.⁸⁾

8) 참고로 교육부에서 제시한 개정의 배경과 기본 방향을 소개하면 다음과 같다. (제7차 교육과정개요 참조)

배경: 정부 수립 후 제7차의 개정으로 기록되는 이번 교육과정 개정의 배경요인은 세계화·정보화·다양화를 지향하는 교육체제의 변화와 급속한 사회변동, 과학·기술과 학문의 급격한 발전, 경제·산업·취업 구조의 변혁, 교육 수요자의 요구와 필요의 변화, 교육 여건 및 환경의 변화 등 교육을 둘러싸고 있는 내외적인 체제 및 환경, 수요의 대폭적인 변화라고 할 수 있다.

기본 방향: ㉠ 건전한 인성과 창의성을 함양하는 기초·기본 교육의 충실. ㉡ 세계화·정보화에 적응할 수 있는 자기 주도적 능력의 신장. ㉢ 학생의 능력, 적성, 진로에 적합한 학습자 중심 교육의 실천. ㉣ 지역 및 학교 교육 과정 편성·운영의 자율성 확대.

2. 제7차 교육 과정의 내용(안)

교육과정은 크게 세 부분으로 나누었다.

- ① 종교의 개념을 실제 경험에 기초하여 다듬고, 사회-문화 안에 실재하는 종교의 표상을 살피면서, 역사-문화적 조건에 의하여 다양한 모습으로 현존하는 종교의 상이한 모습들을 이해하도록 하는 종교일반에 대한 설명을 우선하는 부분으로 하고,
- ② 다음으로는 인간 자신과 인간의 삶의 정황인 자연 및 삶을 구성하는 구조인 공동체와 관련하여 일어나는 여러 물음들에 대한 종교적 해답을 모색하는 것으로 편성한다. 종교에 대한 기본적인 이해와 현실적인 의미를 이해할 수 있도록 하려는 것이다.⁹⁾
- ③ 각 종단 학교의 현실을 고려하여 특정 종교에 대한 안내를 한 장으로 첨가하도록 한다.

③항은 원칙적으로 교육 과정 전체와 유기적인 체계를 형성하지 못하는 한계가 있다. 각 종교가 자신을 설명하는 논리를 스스로 지니고 있을 것이기 때문이다. 그러므로 무엇을 가르칠 것인가 하는 것을 당해 종교의 자유로운 재량에 맡기는 것이 최상의 방법이다. 그러나 당해 종교의 역사·경전·교리·그 종교와 일상 생활, 그리고 그 종교가 한국의 현실 속에서 기여할 수 있는 것이 무엇인

9) 개정안에서 필자가 가장 역점을 둔 것이 바로 이 사항이다. 종교에 대한 이해를 역사적 접근을 통해서 하기보다 현상학적 접근을 통해서 이루어보고자 하는 이러한 주제적 방법은 이미 많은 나라에서 시행하고 있다. 특히 다종교 문화권에서 그러하다. 예를 들면 미국의 경우, 주제별 종교문화 안내책자가 그 동안 이루어졌던 역사적 세계종교의 이해라고 할 수 있을 세계종교사를 대치하고 있다. 하나의 예를 들면 Jean Holm과 John Bowker가 편집한 Themes in Religious Studies 총서(Pinter Publishers, London, New York, 1994)가 그것이다. 계속 간행되고 있는 이 총서의 주제들은 Worship, Attitude to Nature, Human Nature and Destiny, Picturing God, Rites of Passage, Women in Religion, Sacred Writings, Sacred Place, Myth and History, Making of Moral Decision 등 다양하다. 각기 별개의 책으로 이루어진 이 총서는 주제에 따라 차이가 있지만 우선 주제에 대한 서론이 한 장을 이루고 있고, 이어 불교, 그리스도교, 힌두교, 이슬람, 유대교, 시크교, 중국종교, 일본종교 등 종교별로 주제에 대한 이해를 서술하고 있다. 결과적으로 독자는 각 종교의 다름과 같음을 알 수 있고, 자신의 취향이나 정서와의 공감여부를 스스로 선택할 수 있으며, 종합적인 시각에서 문제의 문제다움을 심화된 차원에서 탐구할 수도 있다. 필자는 특정 종교의 사상이나 역사적 전개를 이해하는 일보다 이러한 접근이 학생들의 요구에 부응할 뿐만 아니라 건전한 시민으로 종교에 대한 바르고 건강한 이해를 할 수 있도록 하는 효과적인 길이라고 판단한다.

가 하는 주제들은 갖추어야 할 것이다. 당연히 앞의 장들에서 서술한 내용들을 보완하거나 심화하는 내용들이 담겨야 할 것이다.

영역	내용
I. 종교란 무엇인가?	○ 물음과 해답 ○ 사실과 의미 ○ 안다는 것과 믿는다는 것
II. 종교 문화의 여러 모습	○ 경전과 교의 ○ 제의와 수행 ○ 공동체와 이념
III. 서로 다른 종교들	○ 신과 봉헌 ○ 참된 실재와 깨달음 ○ 우주적 질서와 조화 ○ 힘과 의존
IV. 인간에 대한 이해	○ 고통의 문제 ○ 악의 문제 ○ 죽음의 문제 ○ 운명 ○ 자유
V. 자연에 대한 이해	○ 생명의 문제 ○ 물질 ○ 기술 및 과학
VI. 공동체에 대한 이해	○ 도덕적 규범과 실천 ○ 책임·인권·사회정의 ○ 종교간의 화해 및 공존
VII. 특정 종교의 전통과 사상	○ 역사 ○ 경전 ○ 교리 ○ 종교와 일상 생활 ○ 종교와 내일의 한국 문화

3. 교수 학습 방법 및 평가(안)

1) 학습 방법

기본적으로 토의방식을 택한다. 교과서에서 예시한 사례를 중심으로 토의를

전개하되 학생들이 자신들의 문제를 거침없이 제기할 수 있어야 한다.

교사나 학생이 성급한 결론에 도달하거나 전제된 해답을 제시하는 일은 삼가야 한다. 토의의 종결은 제기된 문제의 해결이 아니라 그 문제를 더 현실화하여 자신의 실제 생활에서 새로운 문제의 제시에 이어져야 한다.

토의 과정에서 특정한 종교의 신도인 학생들의 발언이나 반종교적인 태도를 가진 학생들의 발언은 대단히 교조적일 수 있다. 교사는 이러한 태도가 전횡을 하거나 의기소침하지 않도록 배려해야 한다. 또한 교사는 자신의 종교적 태도가 개인적인 소신이고 태도임을 전달할 수 있어야 한다.

2) 학습 평가

교사의 객관적인 평가만이 아니라 학생들의 자기 평가가 아울러 이루어져야 한다. 이를 위해 다음과 같은 항목을 주목할 필요가 있다.

- ① 종교에 대하여 얼마나 더 알게 되었는가?
 - 학생들의 지적 성취
- ② 종교적 가치에 대한 새로운 이해를 가질 수 있게 되었는가?
 - 반종교적 또는 비종교적 태도의 변화
- ③ 일상 생활에서 새로운 태도를 가지게 했는가?
 - 정서적 태도의 변화
- ④ 종교간의 공존과 화해를 위한 지적 정서적 태도가 형성되었는가?
 - 종교적 태도의 변화

V. 확정된 제7차 종교교육과정의 목표와 내용

위의 내용은 제 7차 교육과정 개편에 즈음하여 1997년 교육부가 고려대학교에 ‘고등학교 일반교양 교육과정개정 연구위원회’를 설치하고 ‘제7차 고등학교 일반교양 교육과정 개정시안의 연구개발’에 관한 위탁연구의 내용을 간략하게 요약한 것이다. 그러나 교육부에서는 이 결과에 대한 심의를 거쳐 다음과 같은

제 7차 종교교육과정을 확정 발표하였다. 발표 내용에 따라 이를 정리하면 다음과 같다

1. 개정의 중점

- ① 제6차 교육과정의 골간을 그대로 유지한다.
- ② 단 종교에 대한 학문적 인식의 관점을 강화한다.
- ③ 종단학교 이외의 학교에서도 교양교과로 선택할 수 있도록 한다.

2. 종교교과의 목표에 대한 규정

- ① 종교에 대한 폭 넓고 균형 있는 지식을 습득하여 건전한 종교관을 정립한다.
- ② 일상생활에서 부딪히는 어려운 인생 문제를 극복할 수 있는 성숙한 신앙심을 확충한다.
- ③ 다른 종교를 포용하고 국가 사회의 발전에 기여할 수 있는 바람직한 태도를 기른다.

이러한 목표는 제 6차 교육과정 개편에서 설정한 목표와 다르지 않다. 그러나 실제교육과정 내용은 상당한 변화를 보여주고 있다.

3. 교육과정의 내용

제7차 교육과정의 내용은 8개 영역에 31개 항목으로 되어있다. 이를 정리해보면 다음과 같다.

영역	내용
I. 인간과 종교	궁극적인 물음과 문제 종교와의 만남과 문제 해결 안다는 것과 믿는다는 것 종교의 의의와 역할
II. 종교 경험의 이해	여러 가지 인생 문제 우주관, 역사관, 생사관 경전과 종교 규범 종교 의례와 종교적 실천
III. 서로 다른 종교적 전통	종교 사상과 배경 참된 것과 깨달음 종교의 특성 이해
IV. 세계 종교와 문화	유교와 도교 불교 크리스트교 이슬람교와 기타 종교
V. 인간과 자연에 대한 이해	다양한 인간관 종교적 인간관 종교적 자연관 과학과 종교
VI. 한국 종교와 문화	한국 불교와 문화 한국 유교 및 도교와 문화 한국 크리스트교와 문화 한국 무속신앙과 민족종교
VII. 종교 공동체	공동체의 이념과 구조 종교의 사회적 기능 종교간의 화해와 공존 종교적 인격 형성
VIII. 특정 종교의 전통과 사상	경전, 교리, 역사 종교적 생활 한국 종교와 문화 창조 나의 종교생활 설계

이러한 제7차 교육과정의 내용을 이해하기 위해서는 제6차 및 제7차(안)과 비교하는 것이 효과적이다. 이를 비교해보면 다음과 같다.

제 6차 교육과정	제 7차 교육과정(안)	제 7차 교육과정
I. 인간과 종교 생활주변의 종교들 종교적 신념과 이해 궁극적 가치와의 만남 종교적 인격 형성	I. 종교란 무엇인가 물음과 해답 사실과 의미 안다는 것과 믿는다는 것	I. 인간과 종교 궁극적인 물음과 문제 종교와의 만남과 문제해결 안다는 것과 믿는다는 것 종교의 의의와 역할
II. 세계 문화와 종교 유교, 불교, 그리스도교, 이슬람교, 힌두교의 전통과 사상 및 그 밖의 종교 사상	II. 종교문화의 여러 모습 경전과 교의 제의와 수행 공동체와 이념	II. 종교경험의 이해 여러 가지 인생문제 우주관, 역사관, 생사관 경전과 종교규범 종교 의례와 종교적 실천
III. 한국 문화와 종교 전통적인 민간 신앙 유, 불, 도교의 수용 그리스도교와 이슬람교의 수용 한국의 민족종교	III. 서로 다른 종교들 신과 봉헌 참된 실재와 깨달음 우주적 질서와 조화 힘과 의존	III. 서로 다른 종교적 전통 종교 사상과 배경 참된 것과 깨달음 종교의 특성 이해
IV. 종교경험의 이해 신앙의 여러 관점 종교의식과 종교적 실천 종교적 공동 생활	IV. 인간에 대한 이해 고통의 문제 악의 문제 죽음의 문제 운명 자유	IV. 세계 종교와 문화 유교와 도교 불교 그리스도교 이슬람과 기타 종교
V. 현대 사회와 종교 성스러운 문헌들의 현대적 의미 종교와 세속문화와의 만남 다른 종교들 간의 대화 종교와 사회의 이상 실현	V. 자연에 대한 이해 생명의 문제 물질 기술 및 과학	V. 인간과 자연에 대한 종교적 이해 다양한 인간관 종교적 인간관 종교적 자연관 과학과 종교
VI. 특정 종교의 교리와 역사 종교의 경전 종교의 교리 종교의 역사 일상 생활 속의 종교적 생활 종교와 내일의 한국	VI. 공동체에 대한 이해 도덕적 규범과 실천 책임, 인권, 사회정의 종교간의 화해와 공존	VI. 한국 종교와 문화 한국 불교와 문화 한국 유교 및 도교와 문화 한국 그리스도교와 문화 한국 무속신앙과 민족종교
	VII. 특정 종교의 전통과 사상 역사 경전 교리 종교와 일상생활 종교와 내일의 한국 문화	VII. 종교 공동체 공동체의 이념과 구조 종교의 사회적 기능 종교간의 화해와 공존 종교적 인격 형성
		VIII. 특정 종교의 전통과 사상 경전, 교리, 역사 종교적 생활 한국 종교와 문화 창조 나의 종교 생활 설계

VI. 제 7차 교육과정에 대한 의견

1. 내용상의 특성

1) 교육과정의 구조

구조적으로 본다면 제7차 교육과정은 5부분으로 이루어지고 있다.

- ① 종교일반을 이해하기 위한 I, II 단위
- ② 종교의 다양한 전통과 특성을 이해하기 위한 III, IV 단위
- ③ 종교의 입장에서 인간, 자연, 공동체의 문제를 이해하기 위한 V, VII 단위
- ④ 한국의 종교를 이해하기 위한 VI 단위
- ⑤ 학교의 당해 특정 종교를 가르치기 위한 VIII 단위

이러한 편성체계는 교육내용이 일반적인 이해로부터 출발하여 개별 종교들에 대한 이해를 거쳐 현실적인 문제에 이르고, 그것을 한국적인 상황에서 다시 성찰하면서 개개 학교의 당해 종교에 이르도록 하고 있다.

그러나 이러한 구조적 원칙이 전제되는 것이라면 VI 장은 IV 장에 이어지는 것이 마땅하다. 아울러 V 장도 VII 장 앞에 두어야 전체가 유기적으로 정리될 수 있을 것이다. 그렇지 않으면 전통적인 역사적 사실에 대한 접근과 현실적인 문제에 대한 접근이 명확하게 구분되지 않으면서 예를 들면 V 장도 교의적인 차원이나 사상적인 차원에서 진술 될 뿐 현실적인 문제를 직접적으로 만나는 계기를 마련하지 못할 것이다.

2) 단원의 변화

사실상 앞서 언급한 바와 같이 목표 설정에서 아무런 차이를 두지 않았기 때문에 제7차 교육과정에서 근본적인 변화를 예상한다는 것은 불가능하다. 그러나 세부항목에 들어가면 상당한 변화가 나타난다. 예를 들면 제7차 교육과정에서는 제6차 교육과정에 있던 ‘현대 사회와 종교’가 없어지고 ‘서로 다른 종교적 전통’

과 ‘인간과 자연에 대한 이해’, 그리고 ‘종교 공동체’가 첨가되었다. ‘종교 공동체’가 ‘현대사회와 종교’에 상응하는 것으로 간주한다면 실제로 첨가된 것은 ‘서로 다른 종교적 전통’과 ‘인간과 자연에 대한 이해’이다. 그런데 이 두 단원의 첨가는 매우 중요한 의미를 가진다.

무엇보다도 이러한 변화는 제7차 교육과정이 제6차와 비교하여 현실적인 문제에 더 관심을 기울이고 있음을 보여주고 있다. 그 두 단원은 종교의 다원현상을 유념하는 일과 환경-생태적 문제에 대한 직접적인 관심을 주제화하고 있기 때문이다. 이러한 변화는 주목할 만한 일이다. 왜냐하면 종교를 ‘살아있는’ 것이게 하기 때문이다. 교의적 내용이나 사상사적인 내용의 강조는 자칫 종교를 역사나 전통 속에 윤택시킬 수도 있다. 실제 교육 현장에서 그러한 접근들은 흥미 유발이나 동기부여에서 성공적이지 못하다.

3) 영역의 중첩성

그러나 교육과정 자체의 체제 면에서는 무리가 있어 보인다. 내용의 설정에서 ‘서로 다른 종교적 전통’과 ‘세계 종교와 문화’는 상당한 중첩을 예상하게 하고 있으며, 더 나아가 ‘한국 종교와 문화’와의 부분적인 중첩도 불가피하다. 따라서 ‘서로 다른 종교적 전통’은 종교일반에 대한 유형론적 서술을, ‘세계 종교와 문화’는 개개 종교의 전통에 대한 역사적 서술을, 그리고 ‘한국 종교와 문화’는 한국적 경험에 대한 역사적 기술과 현재의 상황에 대한 기술을 하는 것으로 분명하게 제한할 필요가 있다.

그러나 단위별 구분이 가능한 제한적 서술이 이루어진다 하더라도 III, IV, VI 장이 마련되어 있기 때문에 단위간의 중첩뿐만 아니라 또 다른 중첩이 불가피하다. 종교교과 이외의 교과에 나타나는 종교에 대한 서술과 종교교과에서 다루고 있는 내용이 부분적으로 중첩할 수 있기 때문이다. 각급 학교 교과 내용을 살펴보면 종교를 주제로 한 내용들은 국어, 사회, 역사, 도덕, 예술 등에 산재해 있다. 그런데 그러한 교과에서 종교를 언급하는 준거는 일정하지 않다. 예를 들면 정치나 문화나 전통이나 개인의 정서적인 측면이나 현재의 상황 등과 관련하여 제각기 상이한 접근을 하고 있기 때문이다. 뿐만 아니라 그러한 접근을 통하여 이루어지는 종교에 관한 논의들은 종교교과에서 기술하는 내용과 상충하

거나 갈등할 수 있다. 따라서 이를 고려한 서술이 이루어지지 않으면 종교교과에서 이루어지는 학습내용의 현실적인 의미는 퇴색할 수밖에 없다.

4) 단위별 내용에서 고려해야 할 문제들

내용에서도 영역에서와 마찬가지로 중첩의 소지가 잠재해 있다. 예를 들면 I 장에서 다루어지고 있는 인간의 문제에 대한 관심은 II 장 및 V 장과 무관하지 않다. 비록 맥락의 다름에 따라 전혀 다른 서술이 가능하다 할지라도 근원적으로 3개 영역에서의 인간에 대한 논의가 별개의 것일 수는 없는 것이다. II 장에서 다루고 있는 우주관·역사관·생사관 등도 V 장의 인간관 및 자연관과 불가피하게 중첩될 수밖에 없다.

IV 장과 VI 장에서 유교와 도교를 하나의 범주로 기술하고 있다든지, IV 장에서 이슬람교와 기타 종교를 하나의 범주 안에 둔다든지, VI 장에서 무속신앙과 민족종교를 마찬가지로 하나의 범주 안에 두는 것도 고려해야 할 문제이다.

III 장의 ‘서로 다른 종교적 전통’의 내용으로 항목화된 ‘참된 것과 깨달음’은 사실 다른 내용 항목과 일관성을 유지하지 않는다. 서로 다른 종교적 전통을 시사할 만한 항목은 구체적으로 나열되지 않은 채, ‘종교사상과 배경’ 및 ‘종교의 특성 이해’의 당연한 요청 사이에 그러한 항목이 설정된 것은 그것이 충분히 서로 다른 종교적 전통을 시사할 만한 충분한 주제로 간주되었기 때문에 가능했던 것으로 판단되지만 전혀 설득력이 없다.

또한 제6차 교육과정의 ‘세계문화와 종교’가 제7차에서는 ‘세계종교와 문화’로 변하고 있는데 이는 주목할 만한 시각의 차이를 드러낸다. 현상의 기술준거를 달리하는 것이기 때문이다. 하지만 이러한 영역주제의 변화에도 불구하고 명시적으로 바뀐 것은 제6차에 있던 힌두교가 제7차에서는 제외되고 있고, 제7차에서는 이전에 없던 도교가 포함되고 있다는 사실뿐이다. 불행히도 주제의 변화와 내용에서의 이러한 변화가 동일한 어떤 원칙에 의해서 이루어진 것이라고 확인할 만한 어떤 것도 찾아볼 수 없다.

제6차에서의 ‘한국문화와 종교’도 제7차에서는 ‘한국종교와 문화’로 바뀌었다. 앞의 세계종교와 더불어 분명한 시각의 변화를 드러낸다. 그러나 그 변화가 초래한 내용의 변화를 확인하기는 어렵다. 다만 제6차에서는 ‘전통적인 민간신앙’

이 별개의 항목으로 설정되었던 것에 반하여 제7차에서는 ‘무속신앙’의 항목이 ‘민족종교’와 더불어 하나의 항목을 이루면서 민간신앙의 범주가 무속신앙으로 구체화되고, 그것은 민족종교와 연계된다고 하는 함축을 담고 있다. 그러나 이것은 비록 시각의 다름을 존중한다 하더라도 많은 문제를 야기할 수 있다.

아울러 제6차에서는 ‘인간과 종교’의 영역에 포함되었던 ‘종교적 인격형성’의 내용을 제7장에서는 ‘종교 공동체’의 영역에 포함하여 다루고 있는 것도 중요한 시각의 변화를 시사하고 있다. 인격의 개념이 사회적 맥락에서만 다루어져야 하는 것으로 전제되고 있기 때문이다.

또한 제6차에서는 ‘현대사회와 종교’의 영역에서 다루었던 ‘성스러운 문헌들의 현대적 의미’로 서술한 경전에 대한 항목이 제7차에서는 ‘종교경험의 이해’의 영역에서 ‘경전과 종교규범’이라는 항목으로 정리되고 있다. 이 사실도 상당한 시각의 변화를 함축하고 있는 것임에 틀림없다. 경전의 효용을 사회적 맥락에서 다루는 일과 경전자체를 종교문화의 구성요소로 보는 변화이기 때문이다.

그러나 내용의 이러한 다양한 변화가 일정한 원칙을 준거로 하여 일관성 있게 이루어지고 있다는 것을 확인할 수 있는 어떤 것도 발견할 수 없다. 다만 영역 분류나 내용의 배분 과정에서 작업을 위한 어떤 ‘편의’가 작용한 것은 아닌가 하는 짐작을 할 수 있을 따름이다. 제6차 교육과정과 제7차 교육과정(안)에서 나타나고 있는 영역과 내용을 무원칙하게 절충하고 있다고 판단되기 때문이다.

2. 전체 기조에서 드러나는 주목할 사실들

1) 학습 주체에 대한 배려의 문제

제7차 교육과정 개편이 의도하는 가장 우선하는 것은 학습자의 관심과 문제로부터 출발하자고 하는 것이다. 교육은 당연히 규범적인 것을 요청하는 것이기도 하지만 그것이 학습자의 현실과 유리되는 경우도 없지 않다. 사실상 제6차 교육과정은 종교에 관한 지식을 확장하거나 축적하는 것으로 이루어지고 있다. ‘세계문화와 종교’라든지 ‘한국문화와 종교’에서는 물론이고 ‘종교경험의 이해’나 ‘현대사회와 종교’에서도 사정은 다르지 않다. 예를 들면 ‘전통과 사상’이라는 주제로 세계종교에 대한 서술이 묘사되고 있다든지, ‘종교와 세속문화와의 만남’이

라는 이원적 시각이 당연한 것으로 ‘현대사회와 종교’ 영역의 내용 항목을 이루고 있다든지 하는 것이 그러하다.

제7차에서도 이러한 규범적 요청의 기초는 달라지지 않고 있다. V 장과 VII 장을 제외하고는 거의 그러한 기초를 벗어나지 않고 있다. 예를 들면 ‘종교경험의 이해’의 영역에서도 가장 중요하게 등장하는 내용은 ‘우주관, 역사관, 생사관’이라는 개념적인 용어이다. 경험이 추상화된 언어로써의 개념이기보다 규범적인 내용을 담고 있는 언어로써의 개념이 경험을 재단할 수 있는 그러한 구성을 이루고 있는 것이다.

물론 이러한 한계는 영역이나 내용을 주제화하는 경우 불가피하다. 그러므로 실제 그 주제를 어떻게 서술하여 어떤 기술내용을 담는가 하는 것이 더 중요하고, 또 교수-학습 현장에서 어떤 교육기술이나 방법을 활용하느냐 하는 것이 그 주제를 목표에 상응하도록 하는 관건이다. 그러나 그러한 방법이 효과적이기 위해서는 선택된 주제의 표현자체부터 학습자들을 동기화할 수 있는 것이 아니면 안된다.

더구나 학생들이 가지는 종교교과에서의 요구는 자신의 문제에 대한 어떤 출구를 모색하려는 데로 집중되고 있고, 종교교과의 목표도 결국 종교문화의 이해나 신앙심을 통하여 학생들로 하여금 스스로 자신의 문제를 극복하는 성숙한 시민을 양성하는데 두고 있다면 더 직접적으로 학생들의 문제를 만나 그들의 문제를 수렴하면서 이루어지는 교육과정을 모색해야 할 것이다.

이러한 측면에서 보면 III 장, V 장, VII 장 등은 제6차에서 찾아볼 수 없었던 진일보한 영역 및 내용의 설정이라고 판단된다. 그러나 더 직접적이고 적극적으로 현실 속에서 학생들이 부딪히며 고민을 함직한 여러 가지 문제들, 곧 죽음이나 악이나 고통이나 운명 등에 관하여 종교들이 어떤 대답을 하고 있는지 살펴볼 수 있도록 하면서 종교문화에 대한 새로운 각성을 하도록 하는 것이 중요하다. 물론 종교와 관련된 어떤 서술도 그러한 문제들을 포함하고 있기 때문에 별도로 그러한 ‘지엽적인’ 문제를 주제화하는 것 보다 더 ‘궁극적인’ 문제를 주제화하는 것이 옳을 것이라는 판단도 가능하다. 하지만 규범적 전제는 이른바 탐구적 또는 발견적 동기를 자극하는데 지장을 초래한다는 사실을 유념하지 않을 수 없다.

2) 학교 종교교육의 한계와 가능성의 문제

제6차 교육과정의 중요성은 종교교과를 처음으로 명료하게 규정한 데 있다. 종교‘를’ 가르치는 것이 아니라 종교에 ‘대해서’ 가르치는 것을 그 교과의 목표로 설정한 것이다. 이러한 의도는 제7차에서도 이어지고 있다.

그러나 세 가지 사실 때문에 이러한 의도는 충분히 이루어지지 않고 있다. 하나는 종교과목이 종교에 대한 모든 것을 다 포함하고자 하기 때문이다. 학교 종교교육에서 가능한 것은 실은 전통적인 개념을 사용한다면 종교에 대한 ‘원론적’인 지식, 또는 ‘총론적’인 지식이다. 그리고 그것이 어떻게 현실 속에서 적용 가능한 지혜로 삶을 위해 기여할 수 있게 할 것인가 하는 것, 그리고 그러한 종교문화에 대한 비판적 인식이다. 이러한 이해에 근거한다면 각 종교의 교의나 공동체나 생활규범들을 가르치는 이른바 ‘각론’은 개개 종교의 몫이어야 한다. 그러나 교육내용들은 그러한 모든 내용들을 다 포함하고자 한다. 결과적으로 학교 종교교육과 개개 종교의 종교교육의 경계가 불분명해진다. 학교가 사원이나 성당이나 교회가 되는 것이다.

둘째로 이러한 사실을 당연하게 하는 것은 제6차에 이어 제7차 교육과정에서도 여전히 ‘특정 종교의 전통과 역사’의 영역이 설정되어 있다는 사실 때문이다. 학생들로 하여금 특정 종교의 신앙을 가지도록 의도하는 교육을 수행할 수 있도록 함으로써 실제로 그 이전의 여러 영역들에서 이루어진 학습내용들을 상대적으로 무의미하게 하는 구조를 가지고 있는 것이다. 뿐만 아니라 종교교육의 목표 중에 ‘성숙한 신앙심을 확충한다’는 항목이 분명하게 제시되고 있어 학교 종교교육과 개개 종교의 종교교육의 실질적인 구분이 불가능해지고 있다. 종교에 ‘대한’ 학습이 아니라 종교‘를’ 수용하도록 하는 ‘신도 양성 교육’이 이루어지고 있는 것이다.

셋째로 지적할 수 있는 것은 종교과목을 가르치는 교사들이 대부분 성직자이기 때문에 초래되는 문제이다. 학교에서의 성직자의 역할과 종교교과를 가르치는 교사로서의 성직자의 역할은 반드시 일치하지 않는다. 종립학교가 성직자를 학교에 모시고 일정한 의례의 집전이나 학생들의 생활을 살펴 도와주도록 하는 일은 매우 중요하고 의미 있는 일이며 종립학교가 할 수 있는 당연한 권리이기도 하다. 하지만 성직자가 자기 종교 이외의 종교를 가르친다거나 종교문화 일

반을 비판적 인식의 차원에서 가르친다는 것은 현실적으로 많은 문제를 안고 있다. 성직자가 종교문화에 대한 충분한 지식을 가지지 않았다든지 가질 수 없다는 것이 아니라 성직자의 자의식이 내적으로 겪을 갈등을 유념하는 한 종교 교사의 역할은 성직자의 역할과 동질적인 것일 수 없음을 지적하려는 것이다.

이러한 이유 때문에 학교 종교교육의 한계가 분명해지지 않고 있다. 따라서 학교 종교교육이 수행할 수 있는 적극적인 기여도 상대적으로 모호해지고 있다. 특별히 종교의 자리에서 보면 학교종교교육은 종교를 폄하하는 것으로 이해될 수도 있으며, 개개 종교의 성직자들은 학교에서 가르치는 같은 종교의 성직자들과 의식의 차원에서나 실제적인 교류의 차원에서 마찰을 빚을 수도 있다.

그러나 만약 학교 종교교육을 개개 종교들이 적극적으로 이해한다면 비록 그것이 신도를 양성하기 위한 것은 아니라 할지라도 종교문화에 대한 비판적 인식을 건강하게 지닌 시민을 양성함으로써 그 학생들이 필요하면 스스로 선택한 종교의 문을 두드릴 수 있는 잠재적인 종교인이 될 수 있다는 것을 예상할 수 있다. 뿐만 아니라 당해 사회는 종교에 몰입하여 자기에 대한 인식을 결하고 있는 맹목적인 신도들이 빚는 건강하지 못한 종교문화를 순화하여 사회 자체가 건강한 의미나 가치관을 형성할 수 있는 성숙한 종교인들의 출현을 예상할 수도 있다.

그러므로 학교종교교육은 자신의 한계와 가능성을 분명히 종교들의 종교교육과 구분하는 자의식을 지닐 수 있어야 하고, 이를 교육과정에 담을 수 있어야 한다.

VII. 종교교육과정의 미래를 위하여

제6차 교육과정 개편은 제도 교육에서 이루어지는 종교교육의 성격을 규정하는 중요한 전환점이었다. 그것은 종교교육이 태생적으로 지니고 있는 온갖 모호성으로부터 벗어나려는 최선의 노력이 정착한 것이기도 하다. 이에 이어 제7차 교육과정이 마련되었다. 그러나 역사·사회적인 상황의 급변에도 불구하고 교육과정의 개정은 충분하게 이루어지지 않았다. 그럼에도 불구하고 제6차 개정의 정신을 진일보하여 수행하려는 구체적이고 실질적인 노력을 담고 있다. 특별히

제7차에서는 현대 인류의 문명이 봉착한 여러 문제들에 대한 종교적 가치나 의미에 대한 새로운 인식을 유도하면서 아울러 종교간의 충돌과 갈등으로 인한 예상할 수 없는 파국을 피하기 위하여 종교문화 전체에 대한 조망을 단순한 개개 종교의 '전통과 사상'을 소개하는 일을 넘어 다름을 이해하기 위한 새로운 접근을 시도하고 있다.

그런데 제7차 교육과정이 담고 있는 이러한 두 가지 중요한 현대적 정황은 비단 종교계에 국한된 것이 아니다. 이미 종교의 문제는 어떤 공동체에서나 어떤 개인에게서나 간과할 수 없는 실제적인 '문제'가 되고 있다. 지향해야 할 가치의 차원에서도 그러하고, 제어해야 할 잠재적 부정성의 차원에서도 그러하다.

그렇다면 이미 종교교육은 종단학교에 국한될 일이 아니다. 그것은 건전한 시민을 양성하기 위한 각급 학교에서 공히 이루어져야 하는 필수 불가결한 과목이 아닐 수 없다. 적어도 어느 학교에서나 종교과목을 일반교양선택 과목으로 개설할 수 있어야 하는 것이다. 만약 제6차 이후 점진적으로 분명하게 지향하고 있는 '종교를' 가르치는 종교과목이 아니라 '종교에 대하여' 가르치는 종교과목이 정착하게 된다면 그 교육과정은 종단학교에 국한될 수 없다. 그리고 그렇게 된다면 종교와 정치, 종교와 교육간의 마찰이나 갈등도 충분히 해소될 수 있을 것이다. 그리하여 모든 시민들이 종교적 가치나 의미에 대한 새로운 성찰을 할 수 있도록 한다면 우리 사회는 그만큼 더 성숙하게 될 것이고, 종교문화자체도 더 건강하게 선양될 수 있을 것이다. 이러한 방향으로의 노력이 다방면으로 추진되고 진척되어야 할 것이다.

아울러 개개 당해 종교를 가르치는 VIII 장의 첨가도 다시 성찰할 필요가 있다. 근본적인 문제는 종단학교의 설립목표를 재정의 하는 일이다. 선교나 포교를 위한 것이라는 목적을 간과할 수는 없다. 그러나 그 때 선교나 포교의 개념을 시민을 교육하는 학교의 장에서 이루어지는 것이라는 특수성을 고려하여 재정의할 필요가 있다. 당연히 학교에서 이루어지는 종교교육의 형태나 내용이나 담당주체 등에 대한 철저한 재평가도 이루어져야 한다.

엄밀하게 말한다면 제6차로부터 제7차에 이르는 교유과정의 시행기간인 10년은 그 교육과정이 담고 있는 내용으로 볼 때 급변하는 사회-문화적 정황에 비해 지나친 지체기간이기도 하다. 지나치게 조심스러운 접근을 하고 있기 때문이다. 하지만 이러한 점진적인 노력은 분명하게 결실을 맺으리라고 기대한다.

< 참 고 문 헌 >

- 김중서, 「종교교육 실태분석--종교교육의 이론적 체계화」, 『철학 종교사상의 제문제 (VI)』, 한국정신문화연구원, 1990, pp. 241-269.
- _____, 「한국종교교육의 과제와 전망」, 서울: 한국종교학연구회, 《종교학연구》제20집, 2001, pp.27-40.
- 류성민, 『중·고등학교의 종교교육의 현실과 개선방향--도덕교육에의 기여를 중심으로』, 서울: 현대사회연구소, 1994.
- 박선영 외, 「초·중등학교와 종교교육」, 서울: 한국종교교육학회, 《종교교육학연구》제3권, 1997.
- 윤이흠, 「다종교 문화 속에서의 종교교육」, 『한국종교연구 권I』, 서울: 집문당, 1986, pp.275-281.
- _____, 「고등학교 종교교육의 교육적 의미」, 『한국종교연구 권III』, 서울: 집문당, 1991, pp.326-335.
- 정진홍, 『종교문화의 논리』, 서울: 서울대학교 출판부, 2000.
- T. P. van Baaren and H. J. W. Drijvers ed., *Religion, Culture and Methodology*, Mouton, The Hague, 1973.
- J. Holm and J. Bowker, *Themes in Religious Studies*, Pinter Publishers, London, 1994.
- R. Panikkar, *Myth, Faith and Hermeneutics: Cross-Cultural Studies*, Paulist Press, New York, 1979.
- R. Stark and W. Bainbridge, *The Future of Religion: Secularization, Revival and Culture Formation*, University of California Press, Los Angeles, 1985.

The 7th Curriculum Revision and Teaching Religion

Chung, chin-Hong

(Seoul National University)

《Abstract》

This article deals with the various issues of teaching religion, particularly with the newly revised the 7th Curriculum. Actually the author participated in the process of making revision of 7th Curriculum. However, the draft was modified gravely at the last stage of final review.

This study has attempted to adumbrate the rationale, direction, and contents of revision. In terms of rationale, it is clear that there are contradictions and even dilemmas evident in the legitimacy and practice of teaching religion in the secondary school. Therefore it is a necessity to revise religion-curriculum to make it legitimate. However, it is impossible to reform the regulation of education itself, because it is founded on the constitution which defined the separation of religion and state.

What, then, is to redefine the concept of teaching religion, that is 'religion as a course of study.' Even though the religion class is situated only in the religion-founded schools, there are conflicts in between school and students who has no religion or different belief. And even though religion is recognized one of the most important cultural phenomena, no public school has practical concern to teach religion except in the other courses that raises religion sporadic. The result is an unbalance of education itself. The urgent question is nothing but to redefine the concept and contents of teaching religion. And it should be the education 'about' religion rather than the education 'of' religion. It is important that the 7th Curriculum recognize this that it tried to redefine the concept of the teaching religion and reformulate the contents of religion-curriculum.

However, recognizing that this is the most crucial for the revision of teaching religion, especially for the student who would live in the future, the curriculum is represented rather dogmatic and 'religious' maintaining one particular section in the text for a particular religion that founded the school. And the understanding that the needs and desires of students must be taken into account in formulating the contents of curriculum. But the curriculum is laden heavily with the history of thought and doctrines of world religions as well as Korean traditional religions rather than the

practical issues of students, for instance, human destiny, suffering, death, social justice and so on.

The author of this article clearly pays attention to the limit and possibility of teaching religion at school. It should be noted that it would be unrealistic either to expect the disappearance of teaching religion at religion-founded school, or to hope the teaching religion should be an instituted class at the public school. However, if the concept and contents of teaching religion could be altered far beyond the conventional assumptions, it would not be impossible to expect teaching religion at school in general.

It is suspicious that the 7th Curriculum revision would realize the author's ideal to make the teaching religion as an education 'about' religion so as to overcome dilemmas emerged from legal conflict to class room situations. The contents of curriculum is partly overlapped and redundant. In spite of this, the 7th Curriculum revision, particularly, of teaching religion has not only added attraction but also savory exit, if it could be carefully measured and applied in practical class situation.

Therefore, the author has confidence because there is unanimity among the people that there can be no healthy religiosity without 'religious reform,' includes together with the reformulation of teaching religion at school. Here again, among professionals over a wide spectrum of world opinion, one would find considerable conviction that teaching religion must be the education 'about' religion in the age of religious pluralism and secularism.

Fortunately the 7th Curriculum revision is, the author evaluates it, timely and appropriate. Everybody knows the serious obstacles to the reformation of teaching religion. But at the same time everyone acknowledges the need for it and recognizes that problem can be solved.