

종교교육학연구 제14권. pp.75~92

서울: 한국종교교육학회, 2002.

종교성 함양의 교육학적 의미

박 범 석

(동국대 강사)

《요약》

종교교육은 각 종교들에서 추출된 교육적 함의들을 교육적 체계내에서 가르치는 실천 행위이다. 동시에 교육학적 관점에서 현재의 종교에 관한 문제들을 지속적으로 환기시켜 주어야 할 책무를 갖는다. '종교란 무엇인가'라는 원자론적 질문에서 '종교란 어떠한가 하는가'라는 생성론적 질문으로 나아갈 수 있는 비전을 제시하는 일이 그 하나일 것이다.

본 연구는 종교교육이 어떻게 교육학의 영역으로 포섭될 수 있는가에 대한 문제의식에서 출발한다. 이는 종교교육의 원리나 실천방안을 논의하기 이전에 선행되어야 할 교육학적 전제들을 일깨우는 작업이 될 것이다. 근대 종교학적 개념인 종교와 종교교육에 따른 모순과 오해들을 지적하고, 종교성이 교육학적 인간이해의 대상이 될 수 있는가에 대해서도 함께 논의해 보고자 한다.

※ 핵심 주제어: 근대적 패러다임, 종교적, 종교성, 종교교육, 교육종교학,

I. 서 론

현대의 사회를 흔히 정보화 사회, 지식기반사회라고 부른다. 정보통신기술의 비약적 발달로 정보와 지식이 폭발적으로 팽창하고, 이들을 무한의 속도로 유통시킬 수 있는 시대를 표현한 말이다. 우리는 이러한 기술공학적 변화들이 인간의 삶의 질을 향상시켜줄 것이라는 막연한 기대속에서 살아가고 있다. 그러나 이러한 시대적 분위기에는 대부분 정보와 지식에 대한 피상적인 인식이 투영되

어 있다. 특히 지식이라는 개념을 특정한 역사적·문화적 맥락에서 성립된 것이 아닌, 인류의 보편적이고 객관적인 산물로 간주하는데 있다. 현대의 지식은 철저히 서구의 학문 전통에서 축적되어 왔다. 즉, 과학적 세계관에 입각한 근대 서구인들의 독특한 언어, 문화, 역사적 환경 등에서 산출된 특수한 사회적 가치에 불과하다. 이러한 지식을 생산하는 과학적 이성은 끊임없이 자기 아닌 다른 것을 분석하고 조작하여, 모든 대상들을 통제가능한 양적인 것으로 환원시킨다. 따라서 이성의 산물로서의 지식은 그 자체로 가치중립적일 수도 객관적일 수도 없다. 지식은 외견상으로 객관화된 앎을 체계인 듯 보이나, 그 이면에는 세계를 대상화시키고 지배하고자하는 인간적 소유욕이 내재하는 것이다. 특히 서구의 이성에는 자신들을 제외한 모든 것들을 소유의 대상으로 규정지어온 그들만의 역사가 내면화되어 있다. 근대 서구인들의 동양적 관심과 축적된 지식들은 대부분 식민화를 목적으로 의도된 것임은 잘 알려진 사실이다.

이제 지식은 그 자신이 주체가 되고 인간을 수단화, 도구화시키는 반전을 거듭하고 있다. 즉 인간의 욕망을 축적하는 도구로서의 지식이 반대로 인간을 대상화시키고 있다. 이러한 지식관의 변화는 필연적으로 교육관의 변화로 이어진다. 현대사회를 '지식기반사회'라고 규정하는 것에서도 볼 수 있듯이, 지금의 현실은 인간 자신이 더 이상 이 사회의 기반이 될 수 없음을 보여주고 있다. 인간이 그 자체로서 존중되지 못하고 '인적 자원'으로서만 기능하는 것이다.¹⁾ '신지식인' 역시 현실적 인간상을 적극적으로 반영한 것일지라도, 인간을 교환가치와 상품가치로 환원시킨 전형적인 사례임을 부정할 수 없다.²⁾

인간에게서 가장 소중한 물음들은 수치화, 계량화, 객관화시킬 수 없다. '삶의

1) 한명희, 「지식기반 사회에서의 학교역할에 관한 철학적 반성」, 서울: 교육철학회, 《교육철학》 제27집, 2002, 161쪽.

2) 인간을 선험적 주체로 놓고 인간만을 절대적 우위에 두려는 사고방식은 동서고금을 막론하고 서구의 근대라는 시기에 와서야 확고히 정착된다. 인류역사상 욕망을 긍정하는 유일한 체제인 자본주의의 융성과도 역사적 맥락을 같이한다고 볼 수 있다. 따라서 근대적 주체의 욕망을 긍정하는 모든 형태의 논의는 자본주의의 소비산업의 일환으로 환원되가고 있다. 교육에 있어서도 아동의 흥미, 욕구 등을 긍정하면서 적극적으로 활용하고자 하는 본래의 순수한 시도들은 아동을 상대로 하는 소비산업의 대상으로 변질되고 있다. 몬테소리나 프뢰벨이 근본적으로 의도한 아동의 영성(靈性)이나 신성(神性)의 자각에 대한 교육역시, 본질적 의도와는 관련없이 학원과 교재, 문구들의 무책임한 양산을 위한 수단으로 전락되고 있다.

의미', '일상의 신비', '생의 자각' 등과 같은 것은 우리가 가장 절실하게 느끼는 본질적인 물음들임에도 불구하고 근대적 이성의 사유대상에서 제외된다. 과학적 인과성으로 포착될 수 없는 것은 가차없이 배제되는 것처럼 과학적 교수-학습의 체계 안에 이러한 물음들이 들어설 여지는 없다. 단지 가시적으로 검증될 수 있는 교수행위와 학습행위의 기계적 상호작용만이 인정될 뿐이다.³⁾ 따라서 교육은 깨우침과 자각의 과정이 아닌, 암기를 통한 지식의 '소유' 과정으로 전락한다. 지식이 사물에 대한 지배와 소유의 욕망을 반영하듯이 학습은 암기를 통해 그러한 지식을 소유하고자 하는 욕망을 반영하는 것이다.⁴⁾

종교성의 함양은 이처럼 근대적 지식관이 포기한 인간 내면의 문제들을 교육의 본질로 회복하려는 시도를 의미한다. 즉, 양적인 것들을 질적으로 승화시키고, 가시적인 것에서 비가시적인 것을 읽어내는 능력의 함양이다. 대상세계에 대한 소유와 지배의 욕망이 투영된 얇이 아닌, 그것들과 소통하고 친숙해지고 교감을 얻으려는 얇으로의 회귀이다. 종교성의 자각 역시 근대적 지식교육의 주체인 이성의 편협함을 해체시키는 작업이 된다. 즉, 이성적 인간 본성의 한계를 극복하는 새로운 인격성으로의 전환을 의미한다고 볼 수 있다. 양적이고 가시적인 것들만을 담당해온 것이 근대적 이성의 기능이었다면, 종교성은 이를 보완하고 통합할 수 있는 하나의 탈근대 시대적 대안 개념이 될 것이다.⁵⁾

3) 서명석, 『선문답의 탈근대 교육』 (서울 : 아름다운 세상, 1999), 16쪽.

4) 암기가 반드시 부정적이라는 의미는 아니다. 문제는 암기 자체가 아니라 암기'위주'라는 교육현실에 있다. 암기를 학습에 필요한 조건으로 보는 것이 아니고, 절대적인 목적과 결과물로서 보는데서 파생되는 문제이다. 지금도 학생의 평가가 얼마나 짧은 시간내에 많은 것을 암기하느냐로 이루어지는 것은 지식을 물질화시키고 소유하고자 하는 시도들을 의미한다.

5) 탈근대라는 말은 서구의 포스트모더니즘과는 분명히 구분되어야 한다. 포스트모더니즘은 서구의 독특한 역사와 사상에 뿌리를 둔 것으로, 주로 근대적 이성의 한계를 인식하는 데서 출발한다. 따라서 그 배경적 토양을 달리하는 우리에게서의 탈근대는 서구의 포스트모더니즘과 동일한 문제의식이 될 수는 없다. 애초에 이성이라는 개념을 상정하지 않고 출발한 동양적 사유체계내에서 이성의 폐단은 존재하지 않는다. 단지 현대에 서구의 이념적 세례를 받고 있는 우리의 현실로서는 불가피하게 포스트모더니즘적 경향을 부분적으로 수용할 수밖에 없을 것이다. 엄밀히 말해서 우리의 현실은 전근대와 근대, 탈근대적 경향이 혼재해 있다. 따라서 우리에게서 서구에서 이식된 근대적 세계관 자체에 대한 반성을 메타적으로 승화시키는 노력이 동시에 요구된다. 왜 서구의 문제의식이 우리의 문제의식과 동일시되어야 하는가에 대한 근원적 성찰이 없이는 또다른 포스트모던적 식민화로의 회귀가 될 것이다. 포스트모더니즘에 관련된 모든 이슈들은 서구의 근대적 주체중심주의, 이성

그러나 종교교육의 정당성을 일깨우는 작업들에 비해 종교교육을 교육학적 관점에서 정초하려는 논의들은 여전히 부족하다. 교육학 전공자들조차도 종교교육이 교육적 과제라기 보다는 종교적 사명으로 인식하는 것이 일반적이다. 이것은 종교교육이 여전히 교육학적 입장에서 주체적으로 수용되지 못하고 있음을 잘 드러내주고 있는 것이다.

본 연구는 종교교육이 어떻게 교육학의 영역으로 포섭될 수 있는가에 대한 문제의식에서 출발한다. 이는 종교교육의 원리나 실천방안을 논의하기 이전에 선행되어야 할 교육학적 전제들을 일깨우는 작업이다. 근대 종교학적 개념인 종교와 종교교육에 따른 모순과 오해들을 지적하고, 종교성이 교육학적 인간이해의 대상이 될 수 있는가에 대해서도 함께 논의될 것이다.

II. 종교성 개념의 형성

‘종교성’ 개념을 명확히 이해하기 위해서는 먼저 ‘종교’라는 단어의 의미를 기존의 관념으로부터 환기시킬 필요가 있다. 종교라는 용어의 일상적 관념은 기독교, 불교, 이슬람교, 힌두교, 유교 등과 같은 기존의 종교단체들을 전제하고 있다. 그러나 종교라는 말이 이러한 특정한 교리체계를 갖춘 상호 배타적이고 독립적인 종교단체들을 의미하기 시작한 것은 근세 이후에야 성립된 것이다. 스미스에 따르면 ‘교리체계’라는 의미로서 ‘종교’ 관념이 확고하게 형성된 것은, 활발했던 종교개혁의 움직임이 17세기에 와서 추상적인 신학적 논쟁들로 변질된 시점으로 본다. 이후로 교리들을 체계화하고 보존하는 인간집단이라는 개념이 형성되었고, 18세기에 와서는 ‘종교들’이라는 상호 배타적인 이념 공동체들이 독자적인 교리 체계를 소유하고 있다는 생각이 일반화되었다. 19세기에는 역사적·전통적 차원이 혼합되면서 각각의 종교 단체들은 그 자체로 오랜 동일성을 가진 복잡한 유기체들로 간주되기에 이르렀다. 즉, 종교라는 실체적 개념은 근대의 성립과 함께 고착화되었고, 계몽주의의 주지주의적 경향이 반영됨으로써 특정화된 교리체계가 배타적으로 성립하게 된 것이다.⁶⁾

중심주의에 대한 비판과 더불어 서구에 문화적 식민화되가는 우리의 현실에 대한 통렬한 비판과 탈피가 되어야 한다. 이정우, 『가로지르기』 (서울 : 산해, 2000), 223-229쪽.

지금까지 학자들은 ‘종교란 무엇인가’라는 물음을 던져두고 그 해답을 찾기 위한 다양한 방식의 정의와 설명을 시도해 왔으나 그 어느 것도 만족할 만한 함의를 이끌어내지는 못하였다. 시도된 정의들은 특정 시대와 역사적 맥락속에서 특정 종교의 교리에 부분적인 타당성을 갖는 정도이지, 그 외의 종교집단과 종교현상들에 대한 설명으로는 부적절하다. 하나의 물음이 던져지고 그 물음을 해결하기 위한 노력이 공허해질 때 우리는 물음 그 자체를 다시 한번 재고해 볼 시점에 놓인다. 물음 그 자체가 문제시되고 무의미한 것이라면 그 물음은 과감하게 해소시켜버리는 용단이 필요하다. 이미 분석철학자들이 주장해온 것처럼 대부분의 사상사적 문제들은 문제해결이 아닌 문제해소가 선행되어야 한다는 것이다. 이러한 맥락에서 스미스는 ‘종교’라는 말이 확실하거나 뚜렷한 대상이 없는 왜곡된 개념이기 때문에 그 자체가 폐기되어야 할 것을 주장한다. ‘종교적’이라고 부를 수 있는 현상들은 의심의 여지없이 명백히 존재하지만, 이러한 현상들 자체가 명확한 실체를 이루고 있다는 관념은 근거가 없음을 의미한다.⁶⁾

근대 이후의 종교 개념은 복잡하게 얽혀있는 종교들간의 교리와 신앙의 문제들을 지나치게 단순화시켜 파악할 뿐만 아니라, 종교의 본질적 의도와 목적을 왜곡시켜 왔다. 즉, 종교라는 개념이 하나의 ‘사물’과 같이 그 자체로 고유한 경계를 지닌 실체로 규정될 경우에는 종교 개념 자체에 심각한 왜곡을 가져올 수 있음을 의미한다. 이와 관련하여 듀이는 ‘종교(religion)’와 ‘종교적(religious)’이라는 의미는 엄밀하게 구분되어야 하며, ‘종교’라는 일반적 관념이 그 자체로 무의미한 것이라고 간주한다. 즉, 명사로서의 ‘종교’는 특정한 신앙과 실천을 행하는 단체를 의미하거나, ‘종교일반’이라는 추상적 전체를 지칭하게 된다.⁸⁾ 그러나 특정 단체를 지칭하거나 추상적 일반화를 의미하는 실체화된 명사적 개념은 인간이 갖는 인식적 허구에 불과하다. 오히려 종교라는 배타적이고 실체화된 관념으로의 왜곡은 여기에서 출발하고 있다. 이에 반해 ‘종교적’이라는 형용사에는

6) 유럽전통에서도 라틴어 ‘religio’라는 말은 현대적 의미에서 종교를 뜻하지 않았다. 성 아우구스티누스를 비롯하여 종교개혁가인 루터, 칼빈, 쾰링글리의 저서들은 모두 실체화된 종교라는 의미가 아니라 종교적, 그리스도교적이라는 의미이거나 경건성 등을 의도한 것이다. Wilfred Cantwell Smith, *The meaning and end of religion*, 길희성 역, 『종교의 의미와 목적』 (서울 : 분도출판사, 1997), 60-78쪽.

7) 길희성, 위의 책, 42쪽.

8) Dewey, J., *A common faith* (New Haven: Yale university), 1969, pp.7-10.

어떤 실체를 지칭한다거나 특정 종교단체를 의미하지 않는다. 종교라는 말이 상호 배타적이고 단절된 형태의 교파나 교리를 의미한다면, 종교적이라는 말은 그러한 형식상의 경계를 넘어서 의식이 지향하는 궁극적인 상태를 의미한다고 볼 수 있다.⁹⁾

이상의 의미에서 한 걸음 더 나아간다면 ‘종교인’과 ‘종교적 인간’은 분명히 구분될 수 있다. 종교인이 어떤 종교에 소속되어 해당 교리를 익히고 신앙심을 키워나간다면, 종교적 인간은 특정 종교의 소속 여부와 상관없이 각 종교들이 추구하는 바를 스스로 내면화하고 실천해나가는 인간이라 할 수 있을 것이다. 극단적으로 표현하면, ‘기독교인’이 매주 교회에 나가 교리를 익히고 기도하는 신앙인을 의미한다면 ‘기독교적 인간’은 교회를 나가거나 교리를 익히는 행위에 관계없이 이웃을 사랑하고 남을 돕는 인간일 것이다. 동일한 방식으로 ‘불교인’이 절에 다니며 불교를 신앙하는 사람이라면 ‘불교적 인간’은 그 소속집단에 관계없이 자비를 베풀고 생명을 소중히 하는 인간이라고 볼 수 있다. 이처럼 종교라는 말이 배타적인 집단의식과 교리체계에 대한 귀속적 신앙을 의미하는 반면, 종교적이라는 말은 인간의 내적인 의식과 지향을 함축하게 된다. 그런 의미에서 우리의 종교적 삶에서는 배타적인 종교 개념에 따른 갈등이 거의 존재하지 않는다. 즉 유교가 중심적 전통으로 자리하고 있지만, 유교를 배타적으로 신앙한 다거나 유교의 경전을 신봉하지는 않는다. 유교라는 개념 자체는 이러한 서구의

9) 베르그송은 배타적 인간의식의 특징을 설명하기 위해 고체적 사유와 액체적 사유라는 표현을 사용하였다. 인간의 지능은 본래가 모든 현상을 그 자체로 단절되고 분할 가능한 것으로 간주하려는 속성을 갖는다. 변화, 생성, 운동과 같은 것은 결코 분할 가능한 것이 아님에도 불구하고 이러한 것들을 다루고 조작하기 위해서는 고체와 같은 상태로 간주되어야만 한다. 마치 물이나 공기와 같은 것들은 자를 수 없는 것들임에도 불구하고 이들을 나누어 분석하려는 사유방식이 여기에 해당된다. 그러나 끊임없이 변화, 생성되는 사태들을 단절된 고체로서 인식하는데는 한계를 가질 수밖에 없다. ‘지속적’ 현상을 파악하기 위해서는 흐름으로서의 인식, 연속성으로 파악하려는 액체적 사유가 요구되는 것이다.

베르그송의 이러한 통찰은 본래 시간 인식에 대한 과학적 합리성의 한계를 지적한 것이다. 이를 단서로 언어의 통사적 구조에까지 적용시켜 본다면 종교 개념을 이해하는데 보다 용이할 것으로 보인다. 언어에 있어서 품사적 기준으로 볼 때, 고체적 사유를 드러내는 것은 명사에 해당되고, 액체적 사유는 형용사나 동사를 의미한다고 볼 수 있다. 명사는 그 자체로서 경직된 실체로서의 의미를 갖는 반면, 형용사나 동사는 그 자체로 변화되고 움직이는 상태의 표현이다. 따라서 ‘종교’라는 명사적 속성의 경우도 고체적 사유의 전형적인 형태라고 할 수 있다.

근대적 종교라는 개념에서 비껴있기 때문일 것이다. 계몽사상의 주지주의적 경향을 반영하는 서구의 배타적이고 실체화된 종교의 개념으로는 동양적, 혹은 한국적 종교의 '종교적'인 상황을 도저히 설명할 수 없다. 그들에게는 한국인이 유교신자이면서 불교신자이고, 유교적 전통을 따르면서 주말에 교회에 나가는 모습을 양립할 수 없는 모순적 행위로 간주될 수밖에 없다.

그러나 종교인과 종교적 인간에 대한 구분을 이처럼 극단적인 이원적 구조화로 단정지을 수는 없을 것이다. 이 두 측면은 얼마든지 통합될 수 있고 보완될 수 있는 관계이다. 단지 종교교육적 차원에서 지향해야 인간관은 배타적 교리와 신앙에 입각한 종교인의 양성이 아니라 그러한 종교인마저 포용할 수 있는 종교적 인간이 되어야 할 것이다.

현실적 맥락에서 기성의 서구적 '종교' 개념을 완전히 폐기할 것을 합의하기란 쉽지 않다. 이미 종교라는 개념 속에 수많은 역사적 관념들이 축적되어왔기 때문에 종교학의 영역에서 방편상으로 차용될 수밖에 없다. 문제는 이러한 근대적 의미의 종교내에서는 종교성¹⁰⁾ 개념이 올바르게 자리할 수 없다는데 있다. 근대적 종교 개념에서의 종교성은 곧 근대성을 의미할 뿐이다. 즉, 근대 종교학의 입장에서 각 종교들이 규정하는 인간성을 서로 단절된 독자적 의식으로 규정하는 것은 근대적 종교 개념으로부터 추출된 것이다. 기독교에서 궁극적인 것을 지향하는 인간본성으로서의 '영성'을, 불교에서 인간 내면의 잠재능력으로서의 '불성'을, 동학에서 인간의 무한한 가능성으로서의 '무궁성' 등은 종교성을 드러낸 개별적 사례들로 볼 수 있다. 그러나 근대 종교학의 영역에서는 이들이 발생적 연원과 맥락이 다르기 때문에 서로 다른 이념적 산물로서 간주된다. 이들을 비교하는 방향에 있어서도 '다름'을 전제한 동일성의 탐구에 있다.

교육학적 입장에서의 종교성¹¹⁾에 대한 접근은 그 출발점을 달리해야 한다. 인

10) 본 연구에서 종교성은 인간 본연의 인격성이 시대와 문화에 따라 각기 다른 방식의 교리체계로 개별 종교들에 구현된 것을 의미한다. 기독교의 영성이나 불교의 불성은 인간 내면의 종교성이 특성화되어 드러난 사례로 볼 수 있다. 교육학적 입장에서 정초해야 할 종교성은 인간 본연의 내적 성향으로 간주되기 때문에 특정 종교의 교리나 종파적 산물이 될 수 없다.

현재 신문과 같은 매스컴에서 사용하는 종교성이라는 말은 반대로 '특정종교의 색채나 성향'을 의미한다. 예를 들어, "각 종교의 지도자들이 한자리에 모여 종교성을 배제하고 허심탄회하게 대화를 했다"는 식의 표현들은 완전히 다른 맥락에서 이해되어야 할 것이다.

11) 종교성은 인지발달이나 도덕성 발달과 같은 '발달'의 개념으로 설명되어서는 안된다. 현

간에 잠재해 있던 궁극적 가치로의 성향이 각기 다른 종교적 체계내에서 촉발된 것으로 보아야 한다. 다시 말해 각 종교의 교리내에서 배타적 인간 본성을 구축했다는 것이 아니라, 인간내면의 보편적 종교성이 각 종교들의 역사적, 문화적 환경에서 독특하게 발휘된 형태라는 점이다. 영성이나 불성, 무궁성과 같은 것들은 궁극적으로 동일한 인간의식의 지향성을 의미하는 것이다. 이것은 '같음'을 전제한 차이성으로서 논의라는 점에 교육학적 의의가 있다.

Ⅲ. 종교적 교육으로서의 종교성 함양

종교교육(religious education)은 일반적으로 종교의 교육(education of religion), 종교에 관한 교육(education about religion), 종교적 교육(religious education)의

재 종교심리학에서 주로 다루고 있는 종교성은 주로 발달의 입장에서 설명되고 있다. 기본적으로 발달은 상위 레벨과 하위 레벨을 구분하는 종적인 위계의 방식을 취하고 있다. 즉, 하나 하나의 단계는 이전 단계보다 이후의 단계가 보다 더 높은 상위의 수준으로서, 이전의 것을 부정하거나 다른 차원으로 간주된다. 이전 혹은 그 아래 단계는 어떤 식으로든 단절되거나 절하된 상태로 부정될 수밖에 없다. 이러한 단계별, 혹은 종적 위계에 근거한 발달관은 근대적 학문관의 경향과 정확히 일치하고 있다.

그러나 종교성은 기존의 종적 위계에 근거한 획일적 발달관의 입장에서 상정된다면 종교성의 본질을 오도하게 된다. 종교성은 종적 위계나 서열에 근거한 인식의 발달이 될 수 없다. 종교성의 함양은 끊임없이 인식의 질적 변환을 거치면서 확장되고 확대되어 나가는 것이기 때문에, 인식의 지평을 넓힌다는 의미에서 횡적인 수용 능력과 포용 능력의 신장이라고 볼 수 있다. 기존의 종적 위계에 근거한 인식의 편협한 발달관이 아닌, 궁극적 자아로 끊임없이 확장해 나가면서 본래의 의미로 수렴해가는 쌍방향적인 역동적 성향이라고 할 수 있다. 즉 종적 위계와 서열에 근거한 근대적 학문 패러다임에서, 횡적인 확장과 포용으로서 다양한 관점과 질적 층위들을 포섭한다는 인식의 전환을 요구하는 것이다.

기존의 발달관에 따르면 아동기는 그 자체로서 의미를 갖기보다는 이후에 발달이 요구되는, 극복되어야 하는 하나의 과정으로서 간주된다. 그러나 종교성 함양의 관점에서는 아동기를 발달의 과정이라기 보다는 종교성이 온전히 내재되어 구현된 상태로 보고, 그것이 현현되기 위하여 차차 밖으로 번져나가는, 혹은 적서나간다는 의미(涵養)로 보는 것이 적절할 것이다. 기독교에서 어린 아이의 마음과 같지 않으면 하늘나라에 들어갈 수 없다고 보았고, 불교에서는 깨달은 자의 얼굴은 동안(童顔)이라고 한 점을 보더라도, 모든 종교에서 동일하게 아동 혹은 아동기를 종교성이 이미 구현된 상태로 보고 있다. 이는 아동 그 자신에 종교성이 이미 내재되어 있음을 각각의 개별 종교들에서도 여실히 드러내주는 동일한 사례일 것이다.

세 가지 형태로 구분될 수 있다.¹²⁾

종교의 교육은 특정종교의 입장에서 교리체계의 전수와 신앙의 독려를 목적으로 이루어지는 교육이다. 주로 개별 종교집단이나 종립학교 내에서 시행되어 왔으므로 종파교육에 한정된 성격을 갖는다. 각종교의 성립과 함께 해온 오랜 전통을 가지고 있기 때문에, 지금까지도 종교교육은 곧 종파교육이라는 인식이 강하다. 그러나 이러한 종파교육은 엄밀한 의미로 교육학적 관심의 일차적인 대상이라고 볼 수는 없다. 영어교육, 국어교육 등과 같은 교과교육을 지칭하듯이 특정 종교의 교리교육의 성격을 벗어날 수 없기 때문이다.

종교에 관한 교육은 개별종교들에 관한 지식교육을 의미한다. 종교에 관한 객관적 사실들을 교육시키는 것이므로 특정종교의 교리를 맹목적으로 주입하거나 전수하지는 않는다. 다분히 학문적 관심에 입각한 종교들에 관한 이해활동이므로 종교학 관련 내용이 중심이 된다. 이것 역시 종교교육에 대한 교육학 연구의 본질적 대상으로 보기는 어렵다.

종교적 교육¹³⁾은 특정종교나 교리체계에 구애받지 않는 종교성의 함양에 목적을 둔다. 여기서 구애받지 않는다는 의미는 개별종교들의 교리들을 무조건 배척하는 것이 아님을 의미한다. 각각의 교리들은 모두 교육적 체계 안에 적극적으로 수용되어야 하며, 다양한 종교체험의 교육적인 사례들로서 계발되어야 한다.¹⁴⁾ 종교교육과 종교적 교육이 반드시 양립할 수 없는 것으로 이해되어서도 곤란하다. 특정 종단의 종교인 양성을 목적으로 하는 종교교육은 반드시 필요하다. 그러나 그것이 결국 종교적 교육으로 나아가지 못할 경우에는 편협하고 배타적인 맹목적 신앙인의 되는 것을 경계해야 한다는 점이다. 따라서 종교적 교육은 각기 다른 종교교육의 영역 중 하나라기 보다는 종교교육이 지향해야 할

12) 박선영, 「인격의 구조와 교육」, 한국종교교육학회 편, 「한국의 종교와 인격교육」(서울 : 아름다운 세상, 1998), 33-34쪽.

13) 일본은 종교적 교육을 종교적 정조(情操)교육이라고 표현하고 있다. 磯岡哲也, 「日本の宗教教育における宗教別比較」, 서울 : 강남대학교 인문과학연구소, 《21세기 종교교육과 영성》 국제학술대회, 2001, 41쪽.

최근 소비자 교육과 동일한 취지에서 반사회적 교단이나 사이비 종교집단에 대한 면역성을 기르고 신비나 초능력 등에 현혹되지 않는 과학적 능력을 키우는 '종교에 대한 안전교육', 특정한 종교를 위협하거나 차별하지 않는 '종교적 관용교육' 등의 필요성을 주장하는 경향도 보여진다. 물론 이들은 종교적 교육에 흡수될 수 있는 내용들이다.

14) 박선영, 「불교와 교육」(서울 : 동국대학교역경원, 1982), 16-20쪽.

기본조건이 되는 것이다.

종교적 교육은 기존의 종교교육이 종파적 교리를 주입하거나 배타적 신앙을 강요해서는 안된다는 비판에서 출발해야 한다. 다른 한편으로는, 종교에 관한 지식교육이 중립적인 교육적 가치를 보장한다는 일방적인 오해도 해소시켜 나가야 한다. 종교에 대한 ‘신앙’을 종교에 대한 ‘지식’으로 대체하는 것은 최선의 교육적 대안이 될 수 없기 때문이다. 지식중심의 종교교육이 특정 종교에 대한 맹목적 주입(indoctrination)을 막는 최소한의 소극적 노력일 수 있겠으나, 현재의 교육문제에 대한 총체적 반성으로 이어질 수 없다는 것이다. 자칫 지식중심의 학교교육의 폐단을 그대로 답습하는 일이 될 수 있다. 우리는 이미 학교에서 가르치는 도덕과목이 실제 생활의 도덕성 함양에 별다른 기여를 해오지 못한 것을 잘 알고 있다. 오히려 학교에의 교과중심적 교육방식이 지식 내용과 실제 생활을 분리시키고, 삶과 삶을 단절시켜 왔다. 최근의 교육에 대한 대안적 시도들이 진정한 도덕 교육의 실현을 위해서 도덕 과목이 폐지되어야 한다는 극단적 주장도 이러한 반성에서 기인한다.¹⁵⁾ 섬세하고 깊이있는 성찰없이 공교육에 종교교육 과목이 개설된다면, 도덕 과목과 같은 또 하나의 암기과목을 추가하는 오류를 낳게 될 것이다.

1924년 케임브리지 공동 강의 계획서에서는 “제대로 의도된 모든 교육은 종교교육이다”라고 밝히고 있다. 이는 교육에서 이루어지는 모든 것이 삶의 종교적 시각과 직결된다는 총체적 패러다임이라고 할 수 있다.¹⁶⁾ 그런 의미에서 종교적이라는 개념은 앞에서 밝혔듯이 기성의 근대적 종교개념으로부터 해방될 때, 다양한 교육적 영역으로의 접근이 가능해진다. 종교적 도덕교육, 종교적 윤리교육은 물론이고 각 교과교육에서의 종교적 접근이 이루어질 수 있다. 지금까

15) 도덕 교육이 중요하지 않아서가 아니라, 교육은 본질적으로 도덕 교육이기 때문에 인성 교육은 모든 교과에 고루 스며들어 있어야 한다는 의미이다. 도덕성은 외부로부터 형성된 규칙을 통해 스며드는 것이 아니라 내부로부터 형성되는 것이다. 역사 교과의 경우도 단순한 사건의 연속 이상인 인간 존재와의 관련성속에서 일깨워주어야 함을 지적하고 있다. 즉, 객관성이 어떤 상황에서는 장점을 지닐 수도 있지만, 순수하게 객관적인 역사교육은 후일의 삶에서 세계에 대한 피상적 태도와 권태와 무관심을 낳는다. 기계적 암기에 의한 사실의 학습은 영혼을 파괴하므로, 교사는 열정을 지녀야 하며 담당 교과를 예술적으로 구조화할 수 있는 능력이 있어야 한다. 박의수, 「홀리스틱교육과 슈타이너의 교육사상」, 서울: 한국 홀리스틱교육 실천학회, 《홀리스틱 교육 연구》 제5집(제2호), 2001, 184쪽.

16) 박의수, 위의 책, 47쪽.

지 간과되어온 물음들, 즉 영어를 통해, 수학을 통해, 생물이라는 교과들을 통해 궁극적으로 지향하고자 하는 것이 무엇인지, 그러한 과정들을 수행하는데 요구되는 태도들은 어떠해야 하는지를 물어야 하는 시점에 온 것이다.¹⁷⁾ 종교적이라는 말에서도 의미하듯이 이것은 특정교과의 내용이나 체계가 아닌 종교적 인식에 따른 교수법과 교육관에 관계된 것이기 때문이다.

결론적으로, 종파교육이 종교집단에서의 관심이고 종교에 관한 교육이 종교학적 연구 영역이라면, 종교적 교육은 이 두 영역들을 포괄하는 교육학적 접근이 될 것이다. 즉, 교육학적 접근으로서의 종교적 교육은 종파적 교리주입과 근대적 지식 교육에 대한 한계를 인식하고 극복해 나가려는 시도가 되어야 한다. 그러나 종교와 교육이 불가분의 관계인 것을 상식적 차원에서 누구나 공감하면서도, 교육학적 관점에서 정립하려는 시도는 거의 없다. 종교성을 새롭게 규정하고, 종교적 인간상을 정립하는 것은 여전히 종교적 교육에 대한 교육학적 과제로 남아있다.

IV. 교육종교학 성립의 필요성

근대 종교학적 입장은 종교교육이 종교와 종교과목이라는 정해진 대상에 대한 이해라고 보는 점이다. 앞서 밝혔듯이 종교교육이 특정교과에 대한 교과교육적 성격으로 오해되기 쉬운 부분이 여기에 있다. 종교적 교육은 특정한 종교, 특정한 교과에서 뿐만이 아니라 모든 교과, 모든 대상에 대한 종교적 이해 방식을 포함해야 한다. 그렇다고 종교적 이해 방식이 어떤 구조화된 틀로서의 인식은 아니다. 오히려 자각과 회심을 통해 계발되고 창조되어야 할 구성적 인식이

17) 각 교과교육의 정당성은 대부분 형식도야설에 기반하고 있다. 언어교육이 단지 내용의 습득에 있는 것이 아니라 암기 능력이라는 마음의 형식을 기르는데 있고, 수학교육이 수 학문제를 푸는데 그치지 않고 추리력과 논리적 사고를 길러줄 수 있다는 것이다. 이러한 교과교육의 정당화를 위한 전제는 이미 술한 비판을 받으면서도 여전히 암묵적 지지를 받고 있다. 그러나 형식도야에 대한 비판을 넘어서 보다 궁극적이고 본질적인 교육의 지향으로 한 걸음 더 나아가려면 그러한 암기능력, 추리력들이 도대체 왜, 무엇을 위해 길러져야 하는가를 한번 더 묻지 않을 수 없다. 종교적 교육의 과제는 바로 이러한 근본적인 고민속에서 출발되어야 한다.

라고 할 수 있다.

윌리엄 블레이크(William Blake: "Auguries of Innocence")의 시는 종교교육적 정조를 잘 반영하고 있다.¹⁸⁾

한 줌의 모래에서	To see a World
세상을 보고,	in a Grain of Sand,
들꽃에서 천국을.	And a Heaven in a Wild Flower.
그대의 손바닥 안에	Hold Infinity
무한을 담고,	in the palm of your hand,
시간 속에 영원을.	And Eternity in an hour.

이 간략한 몇 줄에는 유한성을 통해 무한성으로 나아가는 인간의 지향성을 느낄 수 있다. 또한 종교적 인식이 이성적 인식과 어떻게 다른지를 잘 드러내 주고 있다. 이성적 인식이 사물과 현상을 지식이라는 구조 속에 가두는 행위라면, 종교적 인식은 일상속에서 그 자체로서 신비를 느끼면서, 한계에 처한 자신을 더 큰 존재로 이끄는 자각이 될 것이다.

일상의 신비를 자각하는 일은 '신비주의'에 빠지는 것과는 다르다. 작은 것에서 내면의 큰 것을 발견하고, 보이는 것에서 보이지 않는 것을 느끼는 것이며, 현재의 세계관에서 더 확장된 세계관으로의 전환을 일으키는 과정이다. 따라서 허황된 것을 쫓거나 특수한 현상에 고착되는 것은 오히려 일상적 신비와 정반대의 왜곡된 허위의식이다.

교수방식에 있어서도 일상적 신비의 자각과 새로운 세계관으로의 전환은 기존의 근대적 방식속에서 이루어질 수 없는 부분들이다. 근대적 지식관에 근거한 언어는 주로 설명이나 해설을 통하여 전달된다. 설명과 해설은 대상에 대한 명료한 명제적 지식만을 전달할 뿐 그것을 느끼는 주체로서의 이해나 자각을 유발하지 못한다. 즉, 그 사물에 대한 일면적이고 자의적인 규정일 뿐, 그 자체의 창조적 인식과 그것을 대하는 인간의 감정, 느낌, 상상력, 유대감 등을 완전히 차단시키는 행위가 되기 때문이다. 따라서 근대적 교수를 탈피하고자 하는 교수

18) 이숙중, 「인간교육에서 영성교육의 중요성」, 서울 : 강남대학교 인문과학연구소, 《21세기 종교교육과 영성》 국제학술대회, 2001, 89쪽 재인용.

방식은 설명이나 해설을 통한 폐쇄적 방식이 아닌, 지금까지 간과되어온 ‘은유’나 ‘이야기’에 더 큰 비중을 둘 수밖에 없다.¹⁹⁾ 은유를 통해 다양하나 의미영역을 창조해내고, 이야기를 통해 자유로운 상상력을 발현하는 것이다. 이는 근대의 표상적 인식론에서 생성적 인식론으로의 개발을 의미하며, 실증주의적 인식론이 아닌 해석학적 인식론으로의 전환을 의미한다. 근대적 언어의 인식 방식이 대상세계에 대한 고정, 불변, 질서, 법칙화를 추구했다면, 새로운 시대에는 유희, 역설, 복잡, 불확정성 등으로 대체될 것이다.

그렇다면 이러한 종교적 교수방식을 통해 지향하는 ‘종교적 인간상’은 어떠한가 하는가를 살펴볼 필요가 있다. 교육학적인 면에서 ‘종교적 인간상’이란 구체적으로 ‘종교적으로 교육된 인간’을 말한다. 특정화된 인간상을 상정하는 것이 종교적 교육의 본래적 취지를 거스르지만, 그 방향 설정에 대한 논의는 나름대로 의미가 있을 것이다. 그런 의미에서 홀리(R. Holley)는 종교적으로 교육된 인간의 의미를 잘 표현하고 있다.

종교적으로 교육을 받은 사람은 필요한 경우에 영적 통찰력을 발휘할 수 있고, 또한 종교 현상을 학문적으로 이해하고 있는 사람이기도 하다. ... 종교적으로 교육을 받은 사람은 인간의 영적 측면을 알고 있는 사람이다. ... 그리고 인격적인 완성은 물질적 소유, 학문적인 성취, 사회적 지위의 향상이나 정치적 출세와 관련이 있는 것이 아니고, 존재론적 가치에 애착을 가질 때에만 이루어질 수 있는 영적 성숙이나 발달과 관련이 있다는 것을 깨달은 사람이다.²⁰⁾

홀리는 종교적 이해를 모든 사고 방식을 통합시킬 수 있는 통찰력으로 본다. 또한 삶의 영적인 측면을 모든 사람이 공감하고 있기 때문에 종교교육은 사람들간의 의사 소통 수단이라고 밝히고 있다. 따라서 그가 의미하는 종교교육은 교육의 한 측면이 아니라, 교육의 근원적 바탕인 동시에 궁극적인 인간가치를 지향하는 힘으로 보는 것이다.

이러한 종교적 인간관은 근대적 패러다임 속의 인간상과 대조를 이룬다. 근대

19) William E. Doll, Jr., *A post-modern Perspective on Curriculum*, 김복영 역, 『교육과정과 포스트모더니즘의 시각』 (서울 : 교육과학사, 1997), 186쪽.

20) Sealey, J., *Religious Education: Philosophical perspectives*, 강돈구 박진원 역, 『종교교육이론』 (서울 : 서광사), 1992, 77쪽.

적 합리주의는 교육에서 객관적 지적업적만을 중요시함으로써 인간의 내면적, 주관적, 정신적, 영적존재로서의 존재의식이 결여되어 있다. 물론 피상적인 인간 존중이라든가 이성적 존재로서의 존엄성, 인간의 권리의식도 고양시키긴 했지만, 자연과 우주, 그리고 다차원적 실재의 근원적 연관을 가진 영적 존재로서의 인식은 결여되었다. 교육에서는 문제해결력으로서의 사고력만 강조되었을 뿐, 경이감, 신비, 우주적 연관성에서 묵상이나 명상과 같은 것은 관심외적인 것으로 제외되었었다. 이러한 근대적 인간의 모습은 단순한 패러다임으로 그치는 것이 아니라 교육을 보는 시각, 신념체계, 사고방식으로 모든 교육연구와 교육정책, 그리고 크고 작은 교육실천에 침투됨으로써 협소한 교육경험세계를 정당화해온 것이다.²¹⁾

종교적 인간의 양성은 현대에 우리가 직면하고 있는 공동체적, 국가적, 국제적 차원의 종교문제에 있어서도 반드시 필요한 조건이다. 종교다원사회에서는 종교를 문화로 환원시켜 이해하려는 문화적 이해 활동과 함께 내면의 실존적, 정신적 자각을 환기시키는 교육적 노력이 우선되어야 하리라 본다.

여기서 본 연구자는 종교교육학이라는 용어 대신에 교육종교학(religion of education)이라는 용어로 전환되어야 할 것을 제안하는 바이다. 종교교육은 여전히 기독교교육, 불교교육 등과 같은 특정 종교 집단에서의 교리학습을 의미하는 것으로 인식되기 때문이다. 마치 영어교육, 수학교육 등과 같은 특정 교과교수체계를 일컫는 것에 비견된다.²²⁾ 이러한 이해를 단순한 선입견의 문제로 치부할 수 없는 것은 지금까지의 연구가 교육학적 입장에서 종교에 접근했다기 보다는, 개별종교들의 포교나 선교 활동에 교육이 기능해온 것을 그대로 답습해왔기 때문이다. 이것은 종교를 지식화된 교리의 축적된 실체로 간주하고, 이를 전수하는 것이 교육이라는 근대적 사유의 오류에 지나지 않는다. 교육적 관점에서 종교현상에 접근하고 교육현상을 종교적 입장에서 해명하는 것이 모두 교육

21) 한명희, 「한국의 교육적 인간상, 그 실체는 무엇인가?」, 서울 : 한국가톨릭언론인협의회, 《제2회 가톨릭 포럼》, 2001, 16-17쪽.

22) 과거에 교육학을 전공한다고 하면 타전공자들로부터 반드시 돌아오는 질문이 '무슨 교육학이냐'는 것이었다. 근래에 종교교육을 연구한다고 하면 필연적으로 돌아오는 질문이 '무슨 종교냐'는 것이다. 이는 교육학을 마치 교과교육의 일부로 인식하는 일반적 오해와 마찬가지로, 종교교육을 종교에 귀속된 것으로 단정하는 일반화된 인식의 단편적 예에 불과하다.

학의 과제로 보아야 한다면, 종교교육이라는 용어는 과감하게 폐기될 수 있어야 할 것이다.

교육종교학은 종교현상에 대한 교육학적 접근과 교육현상에 대한 종교학적 접근이 쌍방향적으로 소통하면서 구성되어야 한다. '종교란 무엇인가'라는 물음은 앞에서 이미 지적했듯이 일차적 논의 대상이라고는 볼 수 없다. 오히려 '종교란 어떠해야 하는가'라는 물음을 끊임없이 반추해내는 작업이 될 것이다. 교육적 물음은 궁극적으로 가치론적 물음을 지향할 수밖에 없기 때문이다.

V. 결 론

근대적 주체로서의 이성은 자기 아닌 모든 것을 대상화하고 수단화시키면서 스스로를 합리화한다. 모든 것을 양화시키고 조작하여 축적하려는 이성의 활동은 끊임없이 자기증식을 정당화하는 자본의 논리를 닮아있다. 이러한 이성의 산물로서의 지식은 그 자체로서 가치중립적일 수 없고 인간중심적인 지배욕과 소유욕으로부터 자유로울 수도 없다. 정확히 말하면 근대의 이성은 인간 보편의 이성이라고 볼 수 없다. 그 이면에는 동양인을 대상화하는 서구인의 이성이며, 유색인을 주변화 하는 백인의 이성이며, 약자에 대한 억압을 정당화하는 강자의 이성이 자리하고 있다. 교육은 편협한 이성에 기반한 지식의 양적 축적을 합리화하고, 그러한 축적이 다음 단계로 넘어갈 수 있는 절대적 과정임을 끊임없이 주입해온 도구인 것이다.

종교교육의 교육학적 과제는 근대적 지식교육에 대한 문제의식을 지속적으로 환기시키는데서 시작된다. 종교성의 함양 역시 이성이 갖는 '나'라는 배타적이고 이기적인 속성에서 벗어나 '우리'라는 공동체적이고 상호관련적 인식으로의 전환에서 출발한다. 그러나 종교성이 이성과 양립할 수 없는 배타적인 인간성향으로 오해되어서는 곤란하다. 마치 이성이라는 실체가 인간본성에 존재하듯이 또 다른 종교성의 실체를 상정한다면, 인간의식의 분열을 인정하는 동시에 불완전한 인간성이 추가될 뿐이다. 즉, 이성은 자기긍정의 전제하에 자기확장을 정당화한다. 이성이 갖는 특성중 하나인 반성적 사고 역시, 자기긍정을 위한 반성일 뿐, 통렬한 자기부정과 버림을 전제한 반성은 될 수 없다. 따라서 종교성의 자

각은 이러한 이성이 철저히 자기를 부정하고 자기를 버릴 수 있을 때 비로소 생성되는 통합적이고 궁극적인 가치지향성의 자각이다. 이성의 불완전한 성향이 각성의 계기를 통해 인격적 전환을 일으키는 총체적 인간성으로의 회심(回心)을 의미하는 것이다.

종교교육은 각 종교들에서 추출된 교육적 함의들을 교육적 체계내에서 가르치는 실천행위이다. 동시에 교육학적 관점에서 현재의 종교에 대한 문제들을 지속적으로 환기시켜 주어야 할 책무를 갖는다. '종교란 무엇인가'라는 질문에서 '종교란 어떠해야 하는가'라는 질문으로 나아갈 수 있는 비전을 제시하는 일이 그 하나일 것이다.

이상의 논의들을 정리하면서 후속되어야 할 연구과제는 다음과 같다.

첫째, 개별종교들에서 나타나는 종교성들, 예를 들어 기독교에서의 '영성', 불교에서의 '불성', 동학에서의 '무궁성' 등과 같은 인간의 본성을 규정하는 종교성의 방식들이 어떻게 인격적으로 수용될 수 있는가에 대한 교육학적 해명이 요구된다. 앞서 언급했듯이 종교성은 인간의식에 내재한 성향이면서 궁극적으로 지향해야 할 교육적 가치이다. 따라서, 개별 종교들에서 종교성을 정의하는 방식이 어떠한 차이를 가지며, 어떠한 범주에서 통합될 수 있는가를 교육학적 관심으로 포섭해야 할 것이다.

둘째로 종교적 경험을 교육적 경험으로 통합시켜내는 이론적 체계화가 요구된다. 일상적으로 의미하는 '교육적'이라는 말은 주로 '지식적'이거나, '교훈적'인 것을 의미할 정도로 편협한 근대적 가치를 반영하고 있다. 교육적 경험은 다양한 경험들을 통합하고 정리해내는 이론적 토대가 이루어져야 그 영역을 확장해갈 수 있다. 종교적 경험과 밀접한 관련이 있는 도덕적 경험, 미적 경험들 역시 교육적 경험과의 관련속에서 논의되어야 할 영역들이다.

끝으로, 종교교육이 공교육에서 구현되기에는 적지 않은 어려움이 따른다. 즉, 공교육의 효율적 운영상 모든 교육은 교과를 중심으로 운영될 수밖에 없기 때문에, 종교교육이 교과에 의존하는한 기존의 교과중심적 지식교육의 한계를 벗어날 수 없다. 종교교육이 인간의 궁극적 종교성의 발현을 목적으로 한다면 교과의 이해를 넘어선 실존적 자각을 이끌어 낼 수 있어야 한다. 이는 교과를 통한 이해와 더불어 교사의 교수법에 따른 깨우침을 무엇보다 필요로 하는 부분이다. 따라서 종교교육 목적 달성을 위한 교과의 구성, 교수의 설계, 교사관의

확립 등과 같은 실질적인 계획들이 구체적이고 종합적으로 구안되어야 한다. 체제중심의 과학적 인식론을 극복하는 것이 종교교육의 본질임에도 불구하고, 체제화된 교과나 교수법이 개발되어야 하는 교육현실적 모순을 어느 정도 감내하지 않으면 안될 것이다.

<참고문헌>

- 박선영, 『불교와 교육』, 서울: 동국대학교역경원, 1982.
- _____, 『종교와 인격교육』, 한국종교교육학회편, 『한국의 종교와 인격교육』, 서울: 아름다운 세상, 1998.
- 박의수, 「홀리스틱교육과 슈타이너의 교육사상」, 《홀리스틱 교육 연구》 제5집 제2호, 2001.
- 서명석, 『선문답의 탈근대 교육』, 서울: 아름다운 세상, 1999.
- 이숙중, 「인간교육에서 영성교육의 중요성」, 《21세기 종교교육과 영성》, 강남대학교 인문과학연구소 국제학술대회, 2001.
- 이정우, 『가로지르기』, 서울: 산해, 2000.
- 정진홍, 「제7차 교육과정과 종교교육」, 《한국종교교육학회 추계학술대회》, 2001.
- 한명희(2001), 「한국의 교육적 인간상, 그 실체는 무엇인가?」, 서울: 한국가톨릭언론인 협의회, 《제2회 가톨릭 포럼》.
- _____(2002), 「지식기반 사회에서의 학교역할에 관한 철학적 반성」, 《교육철학》 제27집, 2002.
- 磯岡哲也, 「日本の宗教教育における宗教別比較」, 강남대학교 인문과학연구소 국제학술대회, 2001.
- Dewey, J., *A common faith*. New Haven: Yale university, 1969.
- Smith, W.C., 김희성 역, *The meaning and end of religion*, 『종교의 의미와 목적』, 서울: 분도출판사, 1997.
- William E. Doll, Jr., *A post-modern Perspective on Curriculum*, 김복영 역, 『교육과정과 포스트모더니즘의 시각』, 서울: 교육과학사, 1997.

The pedagogical significance of cultivation of religiousness

Park, Beom-Seok

(the lecture of Dongguk university)

《Abstract》

This paper is intended as an investigation of setting the direction of 'religion of education' for overcoming the limit of religious education in the view of educational point.

We can classify the religious education in three categories. It should be differentiated into 'education of religion', 'education about religion' and 'religious education'. The first one has derived from the religious organizations. The second one has developed from the history of religion. The last one should be the investigational dimension of education. But only few attempts have so far been made at the last one. 'Religious education' is to discuss the educational aspects of the religious phenomena and the religious cultures. This subject deserves more than a passing notice. Viewed in this light, I suggest in this paper that we need new educational domain to discuss the religious education in the view of educational part.

This will be one of valid arguments to overcome the modern paradigm and heal the problems of knowledge-centralized present education.

Key Words : modern paradigm, religious, religiousness, religious education, education of religion.