

교육의 종교적 지평에 관한 연구

박 범 석*

동국대학교

〈요 약〉

교육과 종교는 인간을 현재 상태보다 더 나은 존재로 고양시키기 위한 공통적인 목적성을 가지면서, 그 과정상으로는 점진적이고 축적적인 성장인가 아니면 비약적이고 초월적인 성숙인가에 따른 다양한 양태로 나타난다. 이들 두 영역이 다른 학문과 구분되는 눈에 띄는 특징은 공통적으로 ‘교(敎)’라는 가르침의 의미를 갖는 점이다. 얇이라는 인식의 차원에 머물지 않고 가르침이라는 실천과 구현의 의미를 담고 있는 것은 학문 영역에 있어서도 독특한 성격이라 할 수 있다. 인간과 문화의 가르침이라는 점에서 두 학문 영역의 실천(praxis) 체계는 다른 그 어느 학문보다 가치중심성과 책임성이 내포되어 있다.

이러한 관점에서 교육의 종교적 지평을 논의하는 것은 교육을 통한 지적인 축적과 인격적 성숙은 물론 인간존재의 근원적인 성찰과 궁극적인 변화를 모색하기 위한 시도로서의 의미를 갖는다. 이를 위해 본 연구는 대표적인 서구의 교육이론에 내포된 종교적 차원과 영적 지향성을 음미하였다. 나아가 인간의 체험세계의 근저에는 개별적인 무의식과 집단적인 신화 세계가 밀접한 상호관계의 역동으로 존재하고 있음을 드러내고, 그에 따른 신화적-시적 상상력에 기반한 교육과정 구성의 필요성을 재개념주의자의 주장을 통해 살펴보았다. 이러한 교육의 종교적 양상들이 이론적이고 추상적인 면에서만이 아니라, 교육활동의 실제적인 측면에서도 종교적 지평과 만나고 있음을 설명하기 위해 성직으로서의 교직관의 가치와 통과의례로서의 인격형성의 특징을 간결하게 제시하였다.

핵심 주제어 : 종교적 단계, 영적 친화력, 신화적-시적 상상력, 통과의례

* 이 논문은 2005년 정부(교육인적자원부)의 재원으로 한국학술진흥재단의 지원을 받아 수행된 연구임 (KRF-2005-043-B00033)

I. 서 론

교육현상과 종교현상은 다양한 차원과 층위에서 공통적인 특징을 지닌다. 두 영역은 인간 간의 근원적인 변화욕구와 성장의지를 충족시키려는 목적성을 공유하고 있으며, 각각의 활동과정이 지속적인 반성적 사고와 반복적인 숙련을 독려하는 점에서도 유사한 형태를 드러내고 있다. 좀 더 구체적으로 표현하면 교육과 종교는 인간을 현재 상태보다 더 나은 존재로 고양시키기 위한 공통적인 목적성을 가지면서, 그 과정상으로는 점진적이고 축적적인 성장인가 아니면 비약적이고 초월적인 성숙인가에 따른 다양한 양태로 나타난다. 이들 두 영역이 다른 학문영역과 구분되는 눈에 띄는 특징은 공통적으로 ‘교(敎)’라는 가르침의 의미에 있다. 앎이라는 인식의 차원에 머물지 않고 가르침이라는 실천과 구현의 의미를 담고 있는 것은 학문 영역에 있어서도 독특한 성격이라 할 수 있다. 인간과 문화의 가르침이라는 점에서 두 학문 영역의 실천(praxis) 체계는 다른 그 어느 학문보다 가치중심성과 책임성이 내포되어 있다.

이러한 두 학문의 공통성은 근대 이후에 분리되는 과정을 겪는다. 즉 과학적 앎의 문 제만을 대상으로 하는 교육계와 교리상의 믿음만을 중시하는 종교계는 근대 이후 평행선을 그리며 각자의 영역을 구축해 왔다. 그러나 앎과 믿음은 서로 분리될 수 없는 동전의 양면과 같은 인식의 두 측면이다. 예를 들어 ‘무엇을 안다’고 할 때 그 인식의 주체는 스스로 알고 있다는 확신과 믿음이 있어야 한다. ‘지구가 자전하는 것을 안다’는 것은 내가 직접 확인할 수 없음에도 지금까지의 축적된 인류의 지식과 성취를 믿고 있다는 의미이다. 물론 이 믿음은 이전의 천동설이 주장되었던 시대의 사람들이 지구를 중심으로 하늘이 움직인다는 믿음과 같은 것이다. 마찬가지로 ‘무엇을 믿는다’는 것은 그 믿음의 대상에 대해 스스로 알고 있음을 의미한다. ‘신을 믿는다’ 든가 ‘구원을 믿는다’라고 할 때 신과 구원이 무엇이라는 것은 그 믿음을 가진 사람들에게는 구체적으로 그려질 수 있는 앎의 형태라는 것이다.

아는 것과 믿는 것이라는 두 인식의 기준으로 교육과 종교의 영역을 단순화시키는 것이 반드시 바람직하지 않을 수도 있다. 그러나 이러한 도식을 통해 교육과 종교의 전개양상과 문제상황을 파악하는 것이 용이하다면 하나의 방법적 기준으로 삼을 수 있을 것이다. 신념과 믿음이 결여된 채 지식 내용 채우는 데 급급한 교육상황이나, 이해와 관조가 부족한 상태로 맹목적 신앙을 강요하는 종교현실에서는 이러한 방편적 접근이 유용할 수 있다고 기대된다.

본 연구는 이러한 문제의식에 근거하여 교육이론과 활동에서 접할 수 있는 종교적 지평들을 논의하고자 한다. 교육사상가들의 이론에 내포된 종교적 차원들을 이해하고, 체험 세계의 신화적 성격과 교육활동의 제의적 측면을 살펴보고자 한다.

II. 교육이론의 종교적 지평

1. 키에르케고르와 루소

교육과 종교의 밀접한 관련성을 드러내주는 대표적 사상가로서는 키에르케고르, 루소, 페스탈로찌, 프리벨, 몬테소리 등을 들 수 있다. 키에르케고르는 인간의 실존과 관련하여 교육의 종교적 차원을 구체화한 선구적 사상가라 할 수 있다. 그는 인간실존의 단계를 심미적 단계(aesthetic stage), 윤리적 단계(ethical stage), 종교적 단계(religious stage)의 세 단계로 구분하고 삶과 관련된 지식 역시 이에 따라 세 가지 종류로 구분하였다.¹⁾ 인간실존의 세 단계는 자아의 성장에 따른 위계적 단계로 드러난다. 여기에서 교육내용은 각 단계에서의 개개인이 경험하는 구체적인 삶의 자세를 가리키며, 교육은 각 단계에 놓여있는 현실태(actuality)와 거기에 내재된 가능태(possibility)의 상호 긴장 속에서 역동적으로 극복해나가는 과정을 의미한다. 따라서 객관적 지식은 주관적 삶의 자세로 전환될 때 비로소 의미를 갖게 된다. 즉, 삶에 대한(about life) 지식이 아닌, 삶 자체(life-itself)로서의 자세로 변모된 것만이 의미있는 지식이라고 말할 수 있다.

첫 번째 단계인 심미적 인간은 현실성과 가능성이 미분화된 즉각적 존재이며, 그에게 중요한 것은 현재 그가 ‘어떤 상태에’ 있는가 하는 점이다. 이에 비해 윤리적 인간은 현실태와 가능태의 긴장 속에서 형성을 경험하며, 그에게 중요한 것은 그가 현재 어떤 상태에 있는가가 아니라 ‘어떻게’ 장차의 모습으로 되는가에 있다. 종교적 단계에서는 자아발달의 과정이 궁극에는 ‘신인 동시에 인간’이라는 역설(paradox)적 존재로서의 인간 실존을 드러낸다.²⁾ 키에르케고르의 역설은 부정적이거나 회의적이지 않은 적극적이고 포괄적인 ‘간접전달’로서의 교육적 의미를 갖는다.³⁾ 즉, 이성이나 합리에 의해 해결할 수 없는 초월적 단계로의 접근을 설명하기 위해서는 역설에 의할 수밖에 없음을 말한다.

키에르케고르는 ‘시간 속에 나타난 영원’이라는 역설을 그리스도의 존재를 예로서 설명하고 있다. 그리스도는 인간의 역사 속에 나타난 영원한 신이며, 개인은 그와의 합일을 통해서만 영원과 시간의 중합이라는 자신의 실존을 완전하게 실현할 수 있다. 그리스도는 개인의 외부에 존재하는, 개인의 현실과 절대적 차이를 지닌 ‘초월적 신’인 동시에 역사 속에 인간의 몸으로 나타난 ‘내재적 신’이기도 하다.

이러한 키에르케고르의 교육적 입장은 기독교적 입장에서의 신과 인간의 관계를 스승과

1) 임병덕, 『키에르케고르의 실존의 개념: 도덕교육에 주는 시사』, 『도덕교육연구』 제9집(한국도덕교육학회, 1997), 130쪽.

2) 위의 책, 136쪽.

3) J. H. Gill, *The Possibility of Religious Knowledge*. Michigan: W.B. Eerdmans publishing, 1971, pp.29-30.

제자의 관계로서 간주하는데서 잘 나타나 있다.⁴⁾ 신은 인간의 자아중심적 상태(ego-centric predicament)를 초월할 수 있는 계기(the Moment)를 제공하고, 인간은 신을 자기 완성의 모델로 상정하여 끊임없이 성장을 추구하기 때문이다. 자아중심성을 벗어나는 것이 교육의 목적인 동시에 종교적 가치임을 드러내는 것은 근대를 극복하기 위한 현대의 사상적 흐름과도 맥을 같이 한다고 볼 수 있을 것이다.

근대를 특징지우는 이성적 자아중심성에 대한 비판은 계몽주의 시대의 교육사상을 대표하는 루소(Rousseau)에게서 보다 적극적으로 나타난다. 루소가 인간의 자연적 본성을 강조한 점은 당시의 계몽주의적 특성인 이성적, 합리적 인간관과는 차별되며, 인간의 본성이 선하다고 본 점은 기독교적 인간관과도 결별하는 지점이다. 루소를 낭만주의적 계열로 구분짓게 하는 이러한 특성은 그의 종교관에서 비롯되었다. 루소는 초월신을 인정하지 않았고, 인간 정신에 내재하는 신, 정서적으로 느끼는 신, 개인적 관계로서의 신을 상정했기 때문에 직접적으로 대화하는 정신이 곧 종교라고 보았다.⁵⁾ 그런 의미에서 그의 종교를 자연종교라고 부르는 것은 자신과 대화하는 정신 자체를 종교라고 함으로써, 인간을 넘어서는 인간 이외의 초월적 존재는 없다고 단언하기 때문일 것이다.

루소가 말하는 자연종교의 신은 인간을 위해 필요한 신이었으나, 인간은 신의 영광을 위한 인간이 아니었다. 루소에게서 종교란 ‘지워지지 않는 문자로서 자연에 의해 내 마음 속에 새겨진 것’,⁶⁾ 즉 양심에 따라 사는 것이 자연인의 신앙자세였다. 루소의 자연종교의 의미를 단적으로 드러내는 것은 ‘본질적인 신앙은 마음의 신앙이다’라고 말한 것에서도 드러난다. 내적인 자기 자신과 직면하여 대화하고 소통하는 과정을 종교라고 보았기 때문에 자신의 자연적 본성을 자각하고 발현해 나가는 과정으로서의 교육과 정확히 일치한다고 볼 수 있다. 루소의 관점에서 본다면 인간에게 있어서 종교의 과정과 교육의 과정은 거의 차이가 없는 동일한 지평임을 의미한다.

이러한 종교적 관점에 입각한 교육은 이성의 한계를 명백하게 밝히고 이성에 적합한 문제만을 다루도록 권장하는데 있다. 종교에는 이성으로만 이해할 수 없는 영역이 존재하기 때문에 합리적인 방법에 입각하여 종교에 접근하는 것은 중대한 오류라고 본 것이다. 여기서에서 주목할 점은 루소가 이성에 대한 비판과 반대를 합리주의가 아닌 독단주의를 통해 비판했다는 점이다. 교육에서 무엇보다 주의해야 할 것은 이성적 독단에 의한 과도한 지식 중대의 욕망이기 때문에, 이성은 남용하고 절대시해서는 안된다고 보았다. 『에밀』에서의 사보아인 보좌신부를 통해 밝히고자 한 “무지하게 되는 것을 배우라”는 의미는 이러한 이성적 인간관에 대한 맹목적 신뢰를 비판하는 것이라 할 수 있다.

4) J. H. Gill, *Op. Cit.*

5) 이해령, 『J.-J. Rousseau의 정치사상』(서울대학교 박사학위논문, 1990), 225쪽.

6) *Ibid.*

우리 시대의 오류 중 하나는 인간의 마음에 이성만이 있는 것처럼 지나치게 있는 그대로의 이성을 사용하는 일이다. 상상력에 애기하는 다양한 기호(signs)의 언어를 소홀히 함으로써 사람들은 가장 강한 언어를 잃어버렸다. 말의 인상은 항상 미약해서, 사람은 귀보다도 눈을 통해서 훨씬 더 마음으로 말을 전할 수 있다. 모든 것을 이성에 맡김으로써 우리는 교훈(precepts)을 언어로 환원시켜버렸다. 이러한 행위는 아무런 쓸모가 없는 것이다. 이성만으로는 결코 활동할 수 없다. 이성 은 드물게 자제하는 때도 있으나, 결코 위대한 일을 한 적이 없다. 항상 추론하는 것은 소인들의 습관이다. 강력한 영혼은 완전히 다른 언어를 지니고 있다. 사람을 설득하고 행동케 하는 것은 이 언어에 의한다.⁷⁾

루소의 다소 과격한 표현은 앞서 밝혔듯이 이성 그 자체의 문제라기 보다는 이성을 절대시하는 근대의 획일적 인간관에 대한 비판이라 할 수 있다. 인간의 영적인 차원이나 심오한 내면의 세계는 이성이 갖는 한계를 겹쳐하게 받아들일 때에만 접근이 가능하다는 것이다. 이러한 루소의 사상적 경향은 후대의 교육사상가들에게 아동중심의 교육관과 함께 종교적 교육관의 흐름으로서 지속적인 영향을 주었다고 볼 수 있다. 특히 그의 직접적인 영향을 받은 페스탈로찌와 프뢰벨에게서는 더욱더 심도있는 교육과 종교의 관련성이 논의되고 있다.

2. 루소 이후의 교육이론

루소의 교육사상에 경도되어 구체적인 교육실천의 방향을 제시한 페스탈로찌(Pestalozzi)는 루소의 자연주의 교육사상 보다는 종교적 교육의 부분에 더 큰 영향을 받았다고 볼 수 있다. 그에게서 종교는 보다 실질적인 인간관 안에서 위치지어진다. 그는 인간의 상태를 발전 단계에 따라 자연적 상태(der Naturzustand), 사회적 상태(der gesellschaftliche Zustand), 도덕적 상태(der sittliche zustand)의 3단계로 구분하고 있다. 그가 강조했듯이 자연상태는 손(Hand)의 발달을, 사회적 상태는 머리(Head)의 발달을, 도덕적 상태는 가슴(Heart)의 발달을 의미한다. 그러나, 사회적 상태에 만족하지 못하고, 그렇다고 자연적 상태로 다시 돌아갈 수 없는 인간의 딜레마적 고통은 도덕적 상태로 해방될 경우에만 초월이 가능하다고 보았다.⁸⁾ 따라서 인간의 종교적 지향은 교육적 지향의 최고 단계를 의미한다.

페스탈로찌 교육론의 또 다른 특징 중 하나는 그의 교육사상 전반을 지배하는 사상은 ‘기독교적’이지만 기독교는 아니라는 점이다. 그가 의도하는 개념들은 기독교의 언어를 빌어 쓰고 있으나 결코 기독교에 한정되지 않고 지극히 보편적인 교육 개념으로 통하고 있다. 그는 자기완성을 바라며 성실하게 노력하는 자는 반드시 자기의 약함을 깨닫고 자기 밖의 어떤 큰 힘을 입고자 애쓰게 되는 것을 기도(祈禱)라고 정의 내린다. 나아가 은총

7) Jean-Jacque Rousseau, Emile, trans. by A. Bloom, New York: Basic Books, 1979, p.321.

8) 김정환, 『페스탈로찌의 교육사상』(서울: 고려대학교출판부, 1975), 79-80쪽.

(恩寵)이란 철저히 하느님 중심으로 이루어지지 않고, 그렇다고 인간중심도 아닌, 인간이 자신에게 내재하는 힘으로 하느님을 알게 되고 그에 힘입은 것이라는 이원적 구조의 은총을 강조한다.⁹⁾ 이러한 페스탈로찌의 교육사상은 교육과 종교가 서구적 전통에서 어떠한 지평에서 만나고 있는지를 적절하게 제시해 준다.

희랍의 “교육”에다 히브리의 “종교”를 놓여 넣은 것, 인간의 가능성이라는 추상적인 개념에 절대자의 뒷받침을 준 것, 다시 말하면 교육에다 혼을 넣어 숨을 불어넣고 생명력을 준 것, 이것이 페스탈로찌가, 아니 그의 종교가 교육에 준 위대한 공헌이다. 희랍적인, 아래에서 위로 올라가는 것과 히브리적인, 위에서 아래로 내려오는 것, 이 두 개의 절대 이질적인 사상을 몸소 체험하고 엮어낸 것이 그의 교육론이다. 그는 실로 유한에다 무한을 줌으로써 존재의 근거를 주고 무한에다 유한을 채움으로써 생명을 주었다.¹⁰⁾

페스탈로찌가 추구하는 교육은 손과 머리를 통해서 궁극에는 가슴으로 나아가는 교육을 의미한다. 이는 교육의 지향점이 기능이나 지성이 아닌 감성과 인격을 향해 있다고 할 수 있다. 달리 말하면, “교육”의 과정에는 반드시 “종교적”인 차원의 비약적이고 초월적인 계기를 필요로 한다. 기능과 지성을 상징하는 손과 머리는 “수양(修養)”과 “도야(陶冶)”의 반복적이고 순환적인 노력으로 가능하지만, 인격의 완성을 의미하는 가슴으로 나아가기 위해서는 비약적이고 초월적인 계기를 갖지 않으면 불가능함을 의미한다.

교육의 최종단계로의 해방과 초월의 계기가 종교적 접근을 통해 실현될 수 있다고 본 페스탈로찌의 사상은 프로벨(Fröbel)에게서 보다 더 적극적으로 수용되고 있다. 프로벨은 교육의 모든 과정을 종교적 원리에 의해서 구현하고자 하였고, 모든 관계는 종교적 관계를 통해서 시작된다고 보았다. 만물에 신성(神性)이 내재한다고 본 그의 기본 사상은 신이 만물에 존재함과 동시에 신 안에 만물이 있다는 점에서 단순한 범신론(Pantheism)을 넘어서 있다. 모든 교육의 목적과 방법은 이러한 개개의 신성을 전체로의 통일로 이끄는 주요 원리로서 구성되어 있다.

프로벨이 지향하는 신성을 통한 자기 완결적 실현은 신적 일자(神的一者: Divine Unity)의 개념에 의한 개체와 전체, 자연과 인간, 우주와 신의 통일을 의미한다.¹¹⁾ 그에게서 종교와 교육은 상호 경계 없이 직접적으로 연계되어 있기 때문에, 모든 교육은 종교교육으로 표현된다. 모든 교육 정신은 종교적 정신이며 모든 교육적 실천은 종교적 실천을 의미한다. 이처럼 종교와 교육이 하나의 통합적 원리로서 제시되어 있는 것은 프로벨의 교육사상이 이전의 키에르케고르, 루소, 페스탈로찌의 영향을 통해 일관되게 제시되어 온 교

9) 위의 책, 86-87쪽.

10) 위의 책, 90쪽.

11) F.W.A. Fröbel, *The Education of Man*, trans. by Hailman(1909). N.Y: Appleton company, 1826, p.5.

육의 종교적 차원에 대한 발현이라고 할 수 있다.

오랜 교육적 실천 속에서 영성 교육의 중요성과 가치를 확인해 온 몬테소리(M. Montessori)는 종교적 사고가 결코 일상의 교육과 분리된 것이 아님을 제시하고 있다.

만일 우주의 사고가 아이에게 올바른 방식으로 제시된다면 아이는 단순한 흥미 이상의 것을 성취하게 된다. 그는 그 어떤 흥미 보다 고상하고 만족스러운 감정인 경이(wonder)와 감탄(admiration)을 느끼기 때문이다. 아이의 마음은 더 이상 산만해지지 않고 안정적으로 자신의 일을 할 수 있게 된다. 그 때 얻는 지식은 조직적이고 체계적으로 형성된다. 그의 지적 능력은 전체로서의 비전이 제시되기 때문에 전일적이 되고, 그의 흥미는 모든 대상에 퍼져나가므로 그의 마음은 우주의 중심으로 자리하게 된다. ...우리가 원자나 세포에 접촉할 수 있다 하더라도, 우주로 확장된 지식이 없이는 아무것도 설명할 수 없게 된다.¹²⁾

우주적 관계성에 대한 영적 각성은 단지 아이들이 가져야 하는 교육적 태도에 그치지 않는다. 이것은 모든 관계를 바라보는 태도이며, 관계성을 유지하는 힘이다. 몬테소리는 이를 영적 친화력(spiritual attraction)이라고 표현하였다.¹³⁾ 어린이 자신은 이러한 영적 친화력이 응집된 소중한 생명체이다. 다시 말하면, 교육은 아이들로 하여금 우주의 영적 관련성을 인식시키도록 해야 하지만, 다른 한편으로는 아이들 그 자신이 영적인 힘으로 응집되어 있는 존재임을 자각시키는 일이다. 그런 점에서 교육은 아이들을 대하는 태도와 자세를 전환하는 데서 시작되어야 한다.

이상에서 살펴 본 교육사상가들에게서의 교육과 종교의 관련성은 이들 사상가들에 국한된 독특한 경향성은 아니다. 서구의 교육사상 전반에는 기독교의 사상이, 동양의 교육사상 전반에는 유교와 불교의 사상적 기반이 존재하는 점은 누구도 부인할 수 없다. 단지 본 장에서는 이들 주요사상가들을 통해서 종교와 교육의 상호작용 속에서 그 이론적 배경을 형성해왔고, 때로는 종교의 원리와 교육의 원리가 구분될 수 없을 정도로 밀접한 관련성 속에서 전개되어 왔음을 보이고자 한 것이다. 물론 이들에게서의 종교는 구체적인 특정의 종교를 지시하지 않는 개인의 내면적 성숙과 관련된 다소 추상화된 개념이다. 여기에서의 추상화되었다는 점은 지극히 체험적이고 주관적이라는 점에서 구체화시킬 수 없다는 표현이지, 결코 관념적이거나 이념적인 것을 의미하지 않는다. 인간 개개인에게 그 어느 것으로도 환원할 수 없는 독특한 내면의 경험 세계가 있다는 교육적 관점을 인정한다면, “만민에게는 만개의 종교가 필요하다”는 인도의 격언을 다시금 음미해 보게 된다.

12) M. Montessori, *To educate the human potential*, Madras, India: Kalakshetra Publications, 1973, p.9.

13) P. Gang, *Holistic Education*, Brandon: Holistic Education Press, 1993, p.91.

Ⅲ. 체험세계의 신화적 차원

1. 무의식과 신화세계의 유비

어린이의 체험세계는 체험 내용과 구조적 특성상 과학적이기 보다는 신화적인 세계에 가깝다. 이들은 성인들처럼 합리적이고 현실적인 체계로 세계를 인식하고 판단하지 못한다. 또한 경험한 내용을 해석하는데 있어서 원인과 결과가 논리적으로 결합되어 있지 않고 때로는 모순적이고 혼돈적인 세계상이 그대로 드러난다. 이것을 단지 어린이들의 인식 수준이 미성숙하거나 유치하기 때문에 일어나는 과도기적인 특성이라고 말할 수는 없다. 오히려 합리와 논리 이전에 형성된 인간 무의식의 심층을 반영한다. 유년기 체험에는 문명화된 틀이 주어지기 이전의 원초적이고 근원적인 무의식을 탐구하는데 유용한 단서가 내재되어 있다.

유년기와 신화세계는 각각 개인과 공동체의 뿌리에 해당하는 상호 연관성을 보이는 점에서 일종의 유비(allegory)로 해석할 수 있다. ‘개체발생은 계통발생을 반복한다.’는 헤켈(E. Haeckel)의 말은 개체의 발생과정이 그 개체의 계통발생 역사로서 일종의 진화의 축소판임을 주장한다. 인간은 자신의 몸 안에 진화의 전 역사를 압축해서 지니고 있으며 원시시대의 기억을 화석처럼 보존하고 있다는 생각이다. 따라서 개인의 심층세계(Unterwelt)와 인간의 선사세계(Vorwelt)는 시간이 정지해 있는 초시간적 세계이며 무의식과 상상력이 지배하는 신화적 세계를 반영한다. 신화는 인간에게 시간을 초월해 보편적으로 통용되는 삶의 기본 도식을 제공하고, 인간은 오랜 세월을 걸쳐 무의식 속에 받아들인 그 신화적 도식을 원천으로 하여 자신의 삶을 재생산한다는 것이다.¹⁴⁾

... 신화적 사건은 기념하는 것이 아니라 반복하는 것이다. 신화의 주인공이 나타나면서 사람들은 그와 동시대를 살게 된다. 사람들은 더 이상 연대기적 삶을 사는 것이 아니라, 원초적인 시간인 그 사건이 맨 처음 일어난 그 때를 살아가게 된다. 그렇기 때문에 이것을 신화의 “강력한 시간”이라고 부르는 것이다. 이것은 새롭고 강력하고 의미있는 것이 드러나는 “신성한” 시간이다. 그 시간을 다시 체험하고 가능한 자주 재현하며 성스러운 일들의 장엄함을 다시 목도하게 되고 초자연과 만나며 창조의 교훈을 다시 배우는 것은 신화의 의례적 반복을 정형화하려는 욕구에서 나온다. 즉, 신화는 세계와 인간과 삶이 초자연적 기원과 역사를 가지고 있으며, 그 역사가 의미있고, 귀중하며 모범이 된다는 것을 보여준다.¹⁵⁾

엘리아데(M. Eliade)에 의하면 인간은 ‘신화적으로 사는 것(Living a myth)’이 진정한

14) 임종대·이재황, 『신화를 바라보는 몇 가지 시각』, 『독일문학』 제99집(서울: 한국독어독문학회, 2006), 212-214쪽.

15) M. Eliade, *Myth and Reality*, Trans. by Willard R. Trask, New York: Harper & Row, 1975. p.19.

종교적 경험이라고 말한다. 역사적 시간의 변화 속에 사는 인간은 신화를 반복적으로 재현함으로써 ‘태초의 그 때에(in illo tempore)’ 살게 되고 신화적 사건에 참여하게 된다. 그에 의하면 신화는 그 신화를 보존하고 있는 집단의 우주적 모범의 역사를 구성한다. 물론 여기에서의 역사는 근대적 의미의 반복되지 않는 불가역적인 ‘역사’가 아니라, 신화를 통해 반복되는 역사로서 반복 그 자체에 의미와 가치가 놓여 있다. 따라서 신화란 현실과 동떨어진 공상이 아니며 그 민족의 심오한 원초적 사고가 깃들어 있는 경험과 지혜를 반영한다고 이해되어야 한다. 미개사회에서 현존하고 있는 신화 즉 생명을 가진 원시형태의 신화는 단순히 이야기되고 있는 설화일 뿐만 아니라 살아있는 진실(reality)인 것이다.¹⁶⁾

인간이 실행하는 모든 의례와 의미있는 행위들은 신화적 원형을 반복하고 있다. 이러한 반복에는 세속적 시간이 폐지되고 엄밀한 의미에서 연속되지 않는 ‘영원한 현재(eternal now)’ 형태인 신화적 시간으로서의 주술-종교적(magico-religious) 시간이 자리하게 된다. 달리 말하면 신화는 주술-종교적 경험과 함께 인간을 무시간적 시대로 다시 한 번 존재할 수 있게 하고, 이것은 역사 밖의 여명과 낙원의 시간이라 할 수 있는 ‘태초의 그 때에’머물게 하는 것이다.¹⁷⁾

이러한 신화는 원시 문화에서 중요한 기능을 하기 때문에 그 자체로서 진실되고 장엄하고 신성한 것으로서 공동체 문화의 중요한 일부가 된다. 다시 말하면, 신화의 지적 본질이라 할 수 있는 기능적이고 문화적이며 실용적인 원칙들은 신화 자체의 내용에서만 아니라, 그것이 실제 이야기되고 구체화되는 일상생활과 맥락적 관계를 가질 때 비로소 명백하게 드러난다.¹⁸⁾ 신화는 인간과 문화에 대한 근원적 통찰이며, 근원적 관심이라는 점에서 우리의 현실적인 삶과 밀접하게 만나고 있다.¹⁹⁾

한 집단이 근원에 대한 지향으로서 신화를 인식하듯이 한 개인은 자신의 근원에 대한 지향으로서 유년기의 체험세계를 동경한다. 이것은 단순한 퇴행이나 현실 회피 욕구를 넘어서 일종의 심리적인 치유의 특성을 갖는다. 개인의 정신적 치유는 현재의 위기를 재조명하기 위하여 어린 시절의 순수한 원초적 시점으로 되돌아감으로써 시작된다. 마찬가지로 한 집단의 현실적 위기를 재인식하고 당면한 문제 해결을 위해서는 그 공동체의 출발점이 되는 신화적 시점으로 되돌아가는 것이다.

16) Bronislaw Malinowski, 서영대 역, 『원시신화론』(서울: 민속원, 1996), 24쪽.

17) M. Eliade, *Patterns in Comparative Religion*, trans. by Rosemary Sheed, University of Nebraska Press, 1996, pp.429-430.

18) 서영대 역, 앞의 책, 25쪽.

19) 김열규, 『한국의 신화』(서울: 일조각, 1995), 137쪽.

2. 신화적-시적 상상력의 교육과정

신화적-시적 상상력(mytho-poetic imagination)이라는 표현은 본래 맥도날드(Macdonald)에 의해 주장된 것이다. 교육과정 이론의 재개념주의자로 알려진 그는 초기 실증주의적 체제접근적 이론을 표방하다가 후에 초월적 사고(transcendental thought)에 근거한 존재론적 해석학에 관심을 가졌다.²⁰⁾ 그가 신화적-시적 상상력이라고 말한 것은 기존의 교육의 과정이 ‘과학적-기술공학적 합리성’에 근거한 것임을 비판하면서 일종의 대안적 교육론으로 제시한 개념이다. 그는 교육과정의 재개념화는 해석학적 이론의 한 형태로서 종교적이면서 초월적이라는 점을 분명히 한다. 그에 의한다면 이론화는 신앙의 행위이면서 종교적 행위이다. 나아가 교육과정 이론화는 기도하는 행위와 같다고 표현한다.²¹⁾

그가 제시하는 교육과정 이론화의 존재론적 해석학의 관점이 종교적이고 초월적이라는 점에서 쉽게 수용되지 않을 수도 있다. 그러나 기술과학적 측면에서 학교교육을 설계하고, 주지주의 지식관에 근거하여 교육과정을 구성하는 것에 대해 비판하는 것은 이미 많은 학자들이 지적해온 바 있다. 그동안 교육과정의 구성을 주도해온 타일러(Tyler)의 모형에 대한 비판이 가장 대표적일 것이다. 타일러의 교육과정 창안은 19세기와 20세기의 경제구조의 변화를 반영한 것을 이해된다. 산업사회로 접어드는 초기에 대량생산 체제를 위해서는 효과적인 생산공정과 노동의 절차를 필요로 하기 때문에, 보다 구체적이고 체계적인 실행방안을 필요로 한다. 따라서 교육의 과정을 교육목적-교육내용-교육방법-교육평가의 획일적인 라인으로 구성함으로써, 최단기간에 최대이윤을 얻기 위한 중앙통제적 관리를 가능하게 한다.

이러한 효율적인 생산공정을 관리하기 위한 체계로서의 교육과정의 가장 큰 문제는 교사와 학생이 지식 자체의 생산에는 참여할 수 없다는 점이다. 다시 말하면, 이들은 지식의 생산자라기 보다는 단순 유통업자로 표현될 수 있다. 권위있는 생산자들에 의해 제작된 지식은 견고한 통조림처럼 내용물에 관여할 수 없이 전달되기 때문이다.

이와 같이 주지주의적 지식관의 문제가 학교교육의 문제로 반영되는 것은 주지주의적 지식관 자체의 한계성뿐만 아니라, 고도 선진산업사회의 상업적 자본주의와 결합됨으로써 교육의 변질을 가속화시켜왔다고 볼 수 있다. 마르쿠제는 선진산업사회가 기술적 합리성(technological rationality)과 실증주의에 의해 지배되는 점에서 ‘일차원적(one-dimensional)

20) 재개념화 운동의 선구자라 할 수 있는 맥도날드는 기술공학적 합리성에 반대하면서 ‘심미적 합리성’이라는 개념을 교육과정 개발에 적용해야 할 기준으로 삼았다고 평가된다. 효율적인 교육과정 구성을 반대한 것이 아니라 오히려 효율성을 높이기 위한 교육과정을 위해서 반드시 심미적 측면이 강조되어야 한다고 보았다. A. Ornstein, & F. Hunkins, *Curriculum: Foundations, Principles, and Theory*. Boston Allyn & Bacon, 1993, p.197.

21) Macdonald, J. & Macdonald, S. *Gender, values, and curriculum*, ed. by W. Pinar. Contemporary Curriculum discourses. Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarisbrick, 1988, p.110.

사회'라고 규정지었다. 일차원적 사회는 물질적 풍요를 토대로 사회구성원들의 비판과 반대를 억제시키고, 지배와 통제를 자연스럽게 수용하는 사회를 말한다.²²⁾

이러한 사회의 구성원들은 피상적 지식으로 구성된 일차원적인 현실을 긍정하고 만족해하기 때문에, 현실 이면의 반대적·이질적·초월적 사유가 불가능하게 된다.²³⁾ 결국, 물질문명의 자연스러운 억압은 인간 사유의 고유한 가치인 현실 비판능력, 초월적 사유능력, 예술적 상상력을 포기하게 만든다는 점에서 일차원적 사회의 지식관의 한계로서 작용한다.

이러한 지식의 배경으로 자리하는 것이 바로 기술적 합리성 혹은 도구적 합리성(instrumental rationality)이라는 것이다. 도구적 합리성은 타인과 자연을 지배하고 통제하여 감독과 권력을 행사하려는 욕구이다. 이는 정서적인 것보다 지적인 것을 선호하기 때문에 감정의 탈가치화(devaluation)와 최소화(marginalisation)를 의미한다. 따라서, 도구적 합리성은 실질적으로는 이성 자체의 쇠퇴를 가져온 일련의 지적인 활동이라 할 수 있으며, 결국 이성을 무기력하게 함으로써 개인적·사회적 성장을 왜곡하고 기형화시켜 왔다고 본다.²⁴⁾ 이러한 도구적 합리성의 지배와 통제의 방식은 실증주의를 통해 분명히 드러난다. 즉, 보편적인 수량화가능성만이 자연지배의 선결조건이기 때문이, 실증주의를 대표하는 과학적 수량화는 자연의 객관적 측정과 지배를 확립하려는 시도임을 의미한다.

물론 실증주의에 근거한 기술공학적 교육과정의 체계는 현재까지도 여전히 유효하다. 또한 기술공학적 이론체계 자체를 부정하고 내세우는 대안들도 여전히 명확하지 않다. 다만 맥도날드는 이론 자체의 내재적 가치를 추구하고 사색과 명상에 의한 성찰로서 이론 자체의 가치를 규정할 것을 요청한다. 폴라니(M. Polanyi)의 인격적 지식(personal knowledge)과 암묵적 지식(tacit knowledge)의 영향을 받은 신화적-시적 상상력은 교육과정에 종교적이고 심미적인 요소들을 강조한다.

신화적-시적 상상력은 통찰력, 가치판단, 상상력의 활용과 관련되며 인간화되고 자서전적(biographical) 형식을 가진다. 그것은 내면세계에 대한 귀 기울임이며, 근원적인 심성으로의 침잠을 통한 창조적이고 영적인 상상력의 발현으로 귀결된다. 신화와 마찬가지로 시의 방법론의 요소인 통찰력, 심상, 상상적인 상징화는 의미구조를 창조하며, 이 의미구조는 상징과 관련된 참여자의 구체적이고 실제적인 경험으로 형성된다.²⁵⁾ 신화적-시적 상상력이 배제된 교육경험에서 교과는 생명력을 잃게 되고, 교사와 학생의 관계는 의미생성의 역동성을 상실하게 되는 것이다.

22) H. Marcuse, *One-dimensional Man*, Boston: Beacon Press, 1964, p.IX-X.

23) *Ibid.*, pp.56-57.

24) R. Gibson, *Critical Theory and Education*, London: Hodder & Stoughton, 1986, pp.7-8.

25) J. Macdonald, & S. Macdonal, *Gender, values, and curriculum*, ed. by W. Pinar, Contemporary Curriculum discourses, Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarisbrick, 1988, p.108.

IV. 교육활동의 종교적 차원

1. 성직으로서의 교사관

교육의 질은 교사의 질을 벗어날 수 없다고 할 정도로 교육활동에서 교사가 차지하는 역할은 지극히 중요하다. 다른 공무원이나 전문직 종사자와 달리 교사에 대한 우리의 인식은 단순 직업인 이상의 의미를 준다. 스승의 그림자도 밟지 않는다고 할 정도로 존경과 공경의 대상이 되었던 시대에 스승은 일종의 경외의 대상이었다. 성직(聖職)으로서의 교사에 대한 관념은 종교집단의 사제(司祭)에 못지 않는 특수한 지위를 부여 받고 있음을 의미한다.

영어의 소명(召命)을 뜻하는 성직의 의미는 calling이라는 의미로 쓰여 자신이 선택한 것이 아니라 더 큰 존재로부터 받은 사명이나 숙명과도 같은 직업이라는 뜻이다. 누구나 할 수 없고 누구나 해서도 안 되는 가장 존귀한 역할로서의 성직의 교사관에는 사랑, 헌신, 희생, 청빈 등의 종교적 개념이 내재되어 있다. 현대의 사회가 자본화, 상업화, 물질화되어 가는 비판을 받고 있지만 성직자와도 같은 교사상이 우리에게 관념화 되어 있기 때문에 교사의 성스러운 인격과 성품에 대한 기대는 변화지 않고 있다. 그러므로 도덕적 문제나 실수에 대해서는 다른 직업인과 동일한 수준의 비판이 아닌 더 준엄한 질타를 가한다.

물론 교직은 성직 이외에도 노동직관, 전문직관 등으로 구분되기도 한다.²⁶⁾ 이러한 구분은 교사의 지위가 사회, 정치, 문화적으로 다양한 차원을 가지고 있기 때문이기도 하며, 시대의 변화에 따라 교사를 대하는 태도가 변화되었음을 뜻하기도 한다. 최근 학습자 중심 혹은 수요자 중심의 교육문화로 인해 교사의 권위가 실추 되고, 교사의 권한 역시 제약이 많은 상황에서 이전과 같은 성직자의 권능을 회복하기는 어려울 것이다. 그러나 여전히 한국적 전통에서 교사에 대한 인식은 사제직, 목사직, 승려직과 마찬가지로, 세속적인 직업과는 다른 성스럽고 경건한 측면을 가지고 있다.

성직으로서의 교직관이 곧바로 교사역할의 종교적 차원을 말한다고 할 수는 없다. 그러나 교사와 성직자들은 그 근원이나 심층의 차원에서 상호 공유하는 점이 적지 않다는 의미이다. 어느 종교이건 해당 종교의 창시자들은 신앙을 독려하는 교주의 역할을 넘어서 인생과 우주의 문제에 대해 생각할 수 있는 기회를 준 위대한 스승들이다. 인생의 근본문제를 넘어서 삶과 죽음의 문제를 직면하게 해주는 점에서 단순한 지식을 전달을 넘어서 이들의 가르침은 실존적인 깨침을 유도한다.

성직으로서 혹은 사제로서의 교직관과 교사의 역할을 인정한다면 교사들이 주재하는 수업상황은 일종의 제의적 상황의 재현(representation)을 떠올릴 수 있다.²⁷⁾ 공자의 인

26) 주삼환·서정화, 『장학론·교사론』(갑을출판사, 1983), 238쪽.

(仁)을 가르치거나, 부처의 자비, 예수의 사랑을 가르칠 때에 교사는 단지 과거의 사건이나 내용을 전달하는 데 그치는 것이 아니라, ‘그 때 그 상황’을 눈앞에서 재현하는 것이다. 소크라테스의 문답법을 설명하고 노예소년과의 대화를 예로 들 때는 교사와 학생이 하나가 되어 그 때의 상황을 일종의 추체험을 통해 참여하는 것이다. 엘리아데가 밝혔듯이 가장 근원이 되고 기원이 되는 신화의 상황은 끊임없이 반복되는 것과 마찬가지로 인간 삶의 전형이 되는 완전한 가르침은 시대를 넘어서 반복되는 것이다.²⁸⁾

헤겔은 〈자연〉 속에서 모든 사물은 무한히 반복되며 “태양 아래 새로운 것은 아무것도 없다”라고 주장하였다. 지금까지 우리가 논증해온 모든 사실들은 고대사회의 인간에게도 그와 유사한 관념이 있었다는 것을 말해준다. 고대의 인간에게도 사물들은 무한히 반복되는 것이었고, 따라서 실제로 태양 아래 새로운 것은 아무 것도 없었다. 그렇지만 이미 앞 장에서 살펴본 것처럼, 그 반복에는 의미가 있었다. 그 반복만이 모든 사건에 실재성을 부여해 주기 때문이다. 모든 사건은 하나의 원형, 즉 본보기가 되는 〈사건〉을 모방하기 때문에 반복된다. 게다가 반복은 시간을 정지시키거나 최소한 그 위험성을 감소시켜준다.²⁹⁾

신화의 반복이라는 엘리아데의 지적은 교육상황을 인류학적 차원에서 음미하는 데 적지 않은 시사점을 준다. ‘태양 아래 새로운 것은 아무 것도 없다’는 말처럼 기술과 문명이 발달하고 역사가 진보한다고 해도 인간 삶의 근본 문제들은 여전히 바뀌지 않는다. 현대인들은 인생의 의미, 타인과의 관계, 우주의 신비와 같은 것들에 대해서는 오히려 수천 년 전의 성인들의 가르침에 더 귀를 기울이고 있다. 수업상황에서의 가르침과 배움의 활동은 바로 이러한 성인들과 제자의 위대한 교육적 사건을 재현하는 의미를 담고 있음을 간파할 수 없다.

성스러운 가르침을 매개하고 재현하는 역할에 있어서 교사의 역할이 사제와 다르지 않은 것은 이미 우리의 오랜 전통에서도 드러난다. 우리말로 풀이한 단군신화에 의하면 ‘스승 / 스님 / 스생’이란 말은 무당에서 비롯되었다고 본다. 함경도지방에서는 아직도 무당을 ‘스생’이라고 말하는 것은 신과 인간, 성과 속을 매개하는 역할로서 무당과 스승을 동일시하는 것이다.³⁰⁾ 사이(間)를 뜻하는 ‘숫’에 접미사 ‘응’이 붙어서 ‘사이에 응하는’자로서의

27) 여기서의 재현은 말 그대로 ‘다시(re)’, 내 눈앞에서 ‘나타나는(present)’ 것이다. 모든 줄거리를 알면서도 우리는 매번 햄릿 연극의 공연을 보며 감동하고, 크리스마스가 되면 모든 교회에서 예수 탄생의 순간을 역활극으로서 참여한다. 연기를 하는 당사자나 이를 보는 관객은 단순한 역활의 모방이 아니라, ‘그 때 그 순간’을 재현하는 것이며 가장 모델이 되는 상황을 다시 눈 앞에서 반복하는 것이다.

28) 엘리아데는 신화의 첫 번째 기능으로서 인간의 모든 의례와 주요 활동의 모범의 형태로서 제시한다고 보았다. 고대인들에게 신화는 가장 모델이 될 만한 사례들을 교육할 수 있는 가장 적절한 예화였으며, 그런 의미에서 교육활동은 이러한 신화의 삶을 끊임없이 반복하는 활동이라 할 수 있다. M. Eliade, *Myth and Reality*, Trans. by Willard R. Trask, New York: Harper & Row, 1975.

29) M. Eliade, *Le mythe de l' éternel retour*, 심재중 역, 『영원회귀의 신화』(서울: 이학사, 2003), 996쪽.

30) 정호완, 『우리말로 본 단군신화』(서울: 명문당, 1994), 8쪽.

스승은 단군이라는 의미와 같다. 신화 속에 단군은 대부분의 영웅 신화의 주인공처럼 ‘사이’적 존재이다. 따라서 단군이 정치·종교·교육이 분리되기 이전의 시대에 임금이면서 제사를 주관하는 스승이었던 셈이다. 스승으로서의 교사가 성스러운 제의적 가르침의 상황을 매개하는 점은 이처럼 우리말의 전통에서도 드러나는 종교적 지평의 한 측면으로 이해될 수 있다.³¹⁾

2. 통과례의 인격형성

통과의례(Rites of Passage)라는 표현을 처음 사용한 개념(Arnold van Gennep)은 통과례는 개인의 인생고비에 수반되는 의식이라고 본다. 즉, 출생과 성장, 사춘기, 약혼, 결혼, 임신 및 출산, 장례 등의 사건들은 기존의 익숙한 영역에서 낯선영역으로 진입할 때 혼란과 충격을 완충하여 통과하기 위한 것이다. 그는 이러한 통과례를 분리(separation), 전환(transition), 통합(incorporation)의 세 가지 통과례 도식으로 설명하고 있다.³²⁾ 개념에게서 통과례는 자연질서와 인간사회에 폭넓게 적용되는 인식의 틀이라 할 수 있다.

인간의 인생은 자연과 닮아 있어서, 개인과 사회 모두 자연으로부터 독립적일 수 없다. 우주 그 자체는 인간 삶에서 반복되는 여러 단계와 전이, 전진, 상대적인 비활동기 등의 주기성에 의해 이루어진다. 달의 변화(보름달 의식), 계절의 변화(절기들의 축제), 해의 변화(설날) 등 같이 천체의 변화에 따른 의례도 인간의 통과 의례에 포함해야만 한다.³³⁾

상징인류학자인 터너(Victor Turner)는 이러한 통과례의 특징을 다음과 같이 정리한다. 첫째로 분리하는 ‘preliminal’한 단계로서 신성한 시공간과 세속적 시공간을 명확히 구분하는 것을 말한다. 분리단계에서는 제의적 주체들을 그 이전에 그들이 속해 있던 사회 층위로부터 분리시키는 것을 표현하는 상징적 행위들을 포함하며, 이 단계에서 여러 가지 사회적 특징들이 상징적으로 첨예하게 전도되는 형태이다.

둘째로 전환은 ‘liminal’한 단계를 말하고 ‘가장자리’ 혹은 ‘문지방’이라고 부르는 중간단계를 의미한다. 이 단계에서 제의의 주체들은 일종의 애매성의 시기와 영역 즉, 어떤 결

31) 로텐불러(E.W. Rothenbuhler)는 제의의 본질을 의사소통 행위와 관련짓는다. 그는 제의를 종교적 행위나 현상을 넘어서 인간 생활에서 보편적으로 찾을 수 있는 소통 형식으로 다루고 있다. 그에 의하면 일상적인 생활에서도 제의적인 성격을 찾을 수 있게 된다. 또한 각각의 사건으로서의 제의를 명시적 제의로 간주하고 사건들이나 행위의 제의적 측면을 형용사적 제의로 파악한다. 제의는 삶 속에서 상징적으로 영향을 주는 의사소통 행위이며, 참여에 있어서 적절하게 유형화된 자발적 수행이다. E.W. Rothenbuhler, *Ritual Communication-From Everyday Conversation to Mediated Ceremony*, Sage Publications, 1988, pp.4-5.

32) A.V. Gennep, *The Rites of Passage*, The University of Chicago Press, 1960, 10-12쪽.

33) *Ibid.*, pp.3-4.

과로 생긴 사회적인 지위나 문화적인 상태의 속성들을 거의 가지고 있지 않은 일종의 사회적인 중간상태(Social Limbo)에 놓인다.

셋째로 통합은 ‘postliminal’한 단계로서 제의적 주체들이 전체 사회 속에서 상대적으로 새롭고 안정되고 분명한 위치로 되돌아감을 나타내는 상징적인 현상들과 행동들을 포함한다. 이 단계는 어떤 향상된 지위, 좀 더 나은 단계를 표상한다.³⁴⁾

단선적이고 점진적인 성장의 교육관만으로는 비약적이고 초월적인 성장의 교육현상을 설명하기 어렵다. 물론 실존주의 교육관에서 비연속적이고 단속적인 교육과정을 설명하고, 실존적 자각을 교육의 목표로 제시하기도 한다. 그러나 인간 내면의 성장욕구와 변화에 대한 갈망이 실제 사회구조와 문화 속에서 구현되는 과정을 설명하는 도식은 입문의례와 통과의례로서 유용하게 설명될 수 있다.

종교적인 제의나 신화가 융성하던 시대에 인간은 영구한 현재 속에서 살기를 회구했다. 그들은 제의를 통해 창조의 반복과 순환을 재현하고 그 상징성을 통해 역사의 흘러가는 속성을 폐지하고자 했다. 이러한 시대에 있어서의 입사상징으로는 죽음과 재생, 여행과 귀환의 회귀 모티프가 중요한 의미를 띄고 있다. 그러나 역사라는 개념이 뚜렷하게 인식되고 그 직선적인 흐름의 질서가 명백하게 윤곽을 드러냄에 따라 입사제에 있어서 입사상징도 새로운 개념을 지닐 필요가 생겼다. 그것이 바로 초월이라는 개념이다. 소년에서 성인으로, 또는 무지에서 앎으로의 성숙의 모티프는 역사라는 직선 위에 초월의 개념을 담기에 매우 적절했다.³⁵⁾

인격형성의 과정은 통과의례에 따른 통합의 과정이라는 점은 설득력이 있다. 인격의 형성은 시간의 흐름에 따른 단순한 경험의 축적과는 다르기 때문이다. 인격은 자아의 확장이기 보다는 자아의 재편성에 가깝다. 그렇다고 자아의 통합이나 재편성이 한번에 이루어지는 것은 아니다. 이러한 성장의 과정을 프로이트(Freud)의 경우 5단계를 통해 정립하고, 에릭슨(Erickson)은 정체감 형성의 과정으로 간주하여 8단계의 구분을 지은 것이다. 자아의 성장 과정을 개별적인 욕구의 변화에 초점을 둔 프로이트와 달리 사회문화적 환경과의 상호작용에 강조점을 둔 점에서 에릭슨의 인생주기의 단계는 통과의례의 과정에 상응하는 바가 크다. 사회적 관계를 수용하느냐의 여부에 따라 긍정적 결과와 부정적 결과의 대결구도로 설명한 것은 결과적으로 사회적 입문을 통한 재통합을 이루었는가의 성패로 보여지는 것이다.

어느 단계이든 미시적인 통과의례의 과정을 겪겠지만 가장 두드러진 것이 에릭슨의 설명과 마찬가지로 청소년기의 자아정체감 vs. 정체감 혼란(Indentity vs. Identity confusion)의 단계일 것이다. 어린아이와 성인의 중간적 단계에서 새로운 가치체계를 무리없이 수용하

34) V. Turner., *From Ritual to Theatre*. 이기우 외 역, 『제의에서 연극으로』(서울: 현대미학사, 1996), 42-44쪽.

35) 김열규, 『민담학 개론』(서울: 일조각, 1997), 232-233쪽.

느냐의 문제가 청소년기의 가장 큰 발달과업이 된다. 분리-전환-통합의 과정을 ‘죽음-부활’의 단순구도로 보면 이 시기에는 어린아이로서의 자신을 죽여야만이 성인으로서 새롭게 태어날 수 있게 된다. 개인의 성장에는 어린아이로서의 자신을 부정하고 새로운 자아 개념과 성인으로서의 가치체계로 스스로를 통합시켜야 하는 어려움이 따른다.

통과의례의 인격형성과정은 점진적이고 축적적인 전통적 교육관과 다른 비약적이고 초월적인 성장을 모색하는 실존주의 교육관과도 상통한다. 다만 통과의례는 원시적이거나 무속적인 의례가 아니라 우리의 삶에서 누구나 겪어야만 하는 삶의 위기이면서 성장의 계기를 상징하는 면에서 실존주의 교육관보다 더 심층적이고 문화적인 인식을 반영한다. 향후 통과의례의 교육론에 대해 교육인류학이나 종교교육의 측면에서 심화된 연구성과들이 나올 것을 기대해 본다.

V. 결 론

교육의 종교적 지평을 논의하는 것은 인간존재의 근원적인 성찰과 궁극적인 변화를 모색하기 위한 교육의 심층적이고 초월적인 측면을 이해하는 시도이다. 이를 위해 본 연구는 대표적인 서구의 교육이론에 내포된 종교적 차원과 영적 지향성을 음미하였다. 나아가 인간의 체험세계의 근저에는 개별적인 무의식과 집단적인 신화 세계가 밀접한 상호관계의 역동으로 존재하고 있음을 드러내고, 그에 따른 신화적-시적 상상력에 기반한 교육과정 구성의 필요성을 재개념주의자의 주장을 통해 살펴보았다. 이러한 교육의 종교적 양상들이 이론적이고 추상적인 면에서만만이 아니라, 교육활동의 실제적인 측면에서도 종교적 지평과 만나고 있음을 이해하기 위해 성직으로서의 교직관의 가치와 통과의례로서의 인격형성을 간결하게 제시하였다.

인간존재는 스스로에게 주어진 재능이나 자질을 구현하려는 자아실현의 욕구가 있는 반면, 자신에게 주어진 조건이나 한계로부터 벗어나려는 자아초월의 욕구를 동시에 지향하고 있다. 그러므로 이러한 상반된 두 욕구가 자칫 교육적 역설이거나 모순적인 목적성으로 여겨질 수도 있을 것이다. 그러나 이것이야말로 인간에 대한 이해가 단일한 구조나 도식으로 설명될 수 없고, 모순을 통합해나가는 다양한 가능성과 의지들이 공존해 있는 인간존재의 다차원성을 드러내는 증거라고 할 수 있다. 지금까지의 교육이 이성적이고 과학적인 측면에서 인간모습을 극대화시키고 강조해왔다면, 이제는 다른 한편의 영적이고 종교적인 인간의 가치들을 음미하고 재해석할 필요가 있다. 균형과 조화, 관계와 통합이 그 어느 시기보다 요구되는 현대사회에서 교육과 종교의 관계에 대한 통합적이고 통찰적인 시각들이 더 많이 논의되길 기대해 본다.

참고문헌

- 김열규, 『민담학 개론』, 서울: 일조각, 1997.
- 김열규, 『한국의 신화』, 서울: 일조각, 1995.
- 김정환, 『페스타로찌의 교육사상』, 서울: 고려대학교출판부, 1975.
- 박범석, 「근대적 교육관에 대한 종교교육적 고찰」 『교육철학』 제23권(경상: 한국교육철학회, 2003).
- 이혜령, 「J.-J.Rousseau의 정치사상」(서울대학교 박사학위논문, 1990).
- 임병덕, 「키에르케고르의 실존의 개념: 도덕교육에 주는 시사」 『도덕교육연구』 제9권(서울: 한국도덕교육학회, 1997).
- 임종대 · 이재황, 「신화를 바라보는 몇 가지 시각」 『독일문학』 제99권(한국독어독문학회, 2006).
- 정호완, 『우리말로 본 단군신화』, 서울: 명문당, 1994.
- 주삼환 · 서정화, 『장학론 · 교사론』. 서울: 갑을출판사, 1983.
- Eliade, M., *Myth and Reality*. Trans. by Willard R. Trask. New York: Harper & Row. 1975.
- Eliade, M., *Patterns in Comparative Religion*, trans. by Rosemary Sheed, University of Nebraska Press, 1996.
- Eliade, M. *Le mythe de l' éternel retour*, 심재중 역. 영원회귀의 신화. 서울: 이학사, 2003.
- Fröbel, F.W.A., *The Education of Man*, trans. by Hailman. New York: Appleton, 1826.
- Gang, P., *Holistic Education*. Brandon: Holistic Education Press, 1993.
- Gennep, A.V., *The Rites of Passage*. The University of Chicago Press, 1960.
- Gibson, R., *Critical Theory and Education*. London: Hodder & Stoughton, 1986.
- Gil, J. H., *The Possibility of Religious Knowledge*. Michigan: W.B. Eerdmans publishing, 1971.
- Macdonald, J. & Macdonal, S., *Gender, values, and curriculum*. ed. by W. Pinar. Contemporary Curriculum discourses. Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarisbrick, 1988.
- Malinowski, Bronislaw, 서영대 역, 『원시신화론』, 민속원, 1996.
- Marcuse, H., *One-dimensional Man*. Boston: Beacon Press, 1964.
- Montessori, M., *To educate the human potential*. Madras, India: Kalakshetra Publications, 1973.
- Ornstein, A. & Hunkins, F., *Curriculum: Foundations, Principles, and Theory*. Boston Allyn & Bacon, 1993.
- Pinar, W. F., *Understanding Curriculum*, 김복영 외(2001), 교육과정 담론의 새 지평, 서울: 원미사.
- Rothenbuhler, E. W., *Ritual Communication-From Everyday Conversation to Mediated Ceremony*. Sage Publications, 1988.
- Rousseau, Jean-Jacque, *Emile*. trans. by Bloom, A. New York: Basic Books, 1979.
- Turner, Victor, *From Ritual to Theatre*, 이기우 외 역, 제의에서 연극으로, 서울: 현대미술사, 1996.

원고접수: 2008년 11월 20일 1차심사: 12월 5일 게재승인일: 12월 10일

연구자 소개: 박범석

- ① 전공: 교육철학, 종교교육 / 소속: 동국대학교 강사
 - ② 관심영역: 불교의 교육론, 현대종교와 교육
 - ③ 주요논저: 〈근대의 지식관 형성배경에 관한 비판적 접근〉, 〈교육과정의 관점에서 본 종교적 경험의 통합적 성격〉, 〈교수-학습 과정의 기호학적 탐구〉
 - ④ E-mail: vinetar@lycos.co.kr
-

Abstracts

A Research on the Religious Dimensions of Education

Park, Beomseok

Professor of Dongguk University

This paper aims to investigate the religious dimensions of theory and praxis in education. There are common objects both of education and religion to cultivate human nature. Most of all, ‘teaching’ is one of the common characters in the practical realms of education and religion. But the problems of this paradigm of education lie in its exclusive emphasis on the logical, rational, and analytic pattern of thinking that tends to cause the lack of attention to the multidimensional qualities in education. Subsequently, it has degraded the religious dimensions in the educational fields such as holistic, ecological, transcendental and intuitive awareness of the world and human existence. The scientific and rational circuit of “teaching-learning” has excluded the personal emotion, feeling and awakening in the field of education. This kinds of modern tendency justified the elimination of the spiritual and transcendental aspects from phenomena of education.

Rites of passage offer us the educational metaphors as the chance to transfer educational aims of self-actualization to that of self-transcendence and to hold a balance between the two. Mytho-poetic imagination allow us to have broad thinking framework based on tacit and intuitive awareness enabling us to overcome the limits of the logical, analytic and conceptual knowledge in modernistic education. Religious experience can be integrated to curriculum or educational program, and different subject-matters. It is necessary to realize the human virtue by sharing education with religion in the integrative dimension. Preferentially, we have to dissolve the distorted ideas about education and religion. Then, It will be the field to give form the ultimate question mutually, like “What is the final virtue of education?” in the religious aspect and “What will be the educational virtue of religion” in the educational aspect.

Key words : religious stage, religious attraction, myth-poetic imagination, rites of passage