

교과관에 따른 종립학교 종교 교과 구성과 활용의 문제

박 범 석

경희대학교

〈요 약〉

종교 교과의 효용성은 유일하고 절대적인 지식을 가르치는 데 있는 것이 아니라 학생 스스로 삶의 의미를 깨닫고 관조할 수 있는 계기를 제공하는 데 있다. 학생의 자각없이 맹목적으로 종교 교리나 신앙을 수용하도록 하는 것은 오히려 종교교육을 하지 않는 것만 못하다. 공교육에서의 종교교육은 경직되고 불변적인 가치를 내포하는 교과관으로부터 벗어나 종교교과를 통해 학습자들이 스스로 사고하고 판단할 수 있는 역동적인 종교수업으로 변화시킬 필요가 있다. 그런 점에서 종교교과는 ‘해석된’ 내용들의 체계이기 보다는 ‘해석되어야 할’ 텍스트에 가깝다. 교과의 내용과 구성이 아무리 정교한 내적 일관성에 의해 짜여져 있다하더라도 교사와 학생의 역동적인 상호작용을 통한 창의적인 해석을 촉발시킬 수 없다면 교과로서의 역할을 다했다고 볼 수 없다. 따라서 교과 는 완결된 산물로 규정하기 보다는 생성되어 가는 구성물로 보는 것이 적절하다. 교과의 효용은 교과 내부에 있는 것이 아니라 그것이 어떠한 컨텍스트에서 활용될 수 있는가에 달려 있다고도 할 수 있다.

본 연구는 교과관이라는 교과의 근원적 성격을 통해서 종교교재의 문제를 성찰하고자 한다. 종교교재를 매개로하여 이루어지는 종교 수업상황에서 교육주체들이 어떻게 상호작용의 역동을 드러 내는지도 분석될 것이다. 현 공교육의 토대에서 교과의 역할과 지위가 갖는 근본적인 가능성과 한 계를 살펴보는 기회가 되리라 생각하며, 아울러 공교육의 제한된 시공 속에서 종교수업의 효과를 극대화 할 수 있는 방법을 찾는 하나의 계기가 되기를 기대한다.

핵심 주제 : 교과관, 텍스트, 포스트모던, 텍스트상호성

I. 서 론

종교교과는 해당 종립학교의 건학 이념 구현에 필요한 내용을 포함하면서, 동시에 종파와 교리를 초월한 종교적 성찰이 가능하도록 구성되어야 한다. 그러나 최근까지의 종교교과를 둘러싼 논의들을 보면 이 두 내용을 종교교과에서 조화롭게 공존하도록 배치하는 것은 그리 쉽지 않은 듯 보인다. 앞의 내용이 특정 종교의 특수성이 강조되고 신앙의 차원이 중시된다면, 뒤의 내용은 교육의 공공성을 중심으로 종교적 중립성이 우선적으로 강조된다. 이러한 종교교과 성격의 모호성과 불일치는 교육정책의 부재에서 원인을 찾을 수도 있으나, 어쩌면 종교교과가 갖는 태생적인 모순에서 기인한 것일지도 모른다. 종교적 특수성을 존중하자니 교육적 보편성을 확보할 수 없고, 교육적 타당성만을 강조하자니 종교적 자유가 훼손될 수 있다는 점에서 더욱 그러하다.

교육정책의 측면에서 보면, 이미 제6차 교육과정 개정에서 종교교과의 모호성을 극복하려는 시도가 진행되었다고 평가된다. 종립학교에서 특정 종교를 가르치는 것을 인정하면서도 종교 일반에 대한 이해와 안내가 가능하도록 배려한 것은 6차 교육과정의 종교과목에 대한 중요한 시도일 것이다. 그러나 이러한 정책적인 배려가 본래 의도한 결과로 이어지는 것은 별개의 문제임이 드러난다. 현실적으로 종교 과목은 공교육 전반에서 이루어지는 국민공통교육과정이기보다는 특정 종립학교에서만 진행되는 특수한 교육에 해당된다. 종립학교들은 제6차 교육과정의 종교교육에 대한 배려를 특정 종교에 대한 지식을 강조해도 좋다는 정도로 자의적인 해석을 해왔기 때문에 더욱 그러하다. 따라서 종립학교 수업현장에서의 종교교육은 해당 종교의 교리를 중심으로 이루어진 것이 사실이며, 종교교재 역시 특정 종교교리를 중심으로 구성되어 온 것도 사실이다.

제7차 교육과정에서는 좀 더 구체적이고 상세한 안내를 통해 종교교과의 내용체계를 분명히 하고, 재량활동을 강화함으로써 종교 과목을 정착시키는데 기여했다고 평가된다. 그럼에도 제7차 교육과정이 종교교과의 모호함과 불일치를 해소했다고 판단하기는 어렵다. 무엇보다 종교학적 종교교육과 신앙교육적 종교교육 간의 갈등을 해소하지 못했고, 건학이념을 반영한 해당 종교의 교육기회가 지나치게 적다는 비판을 면할 수 없기 때문이다.¹⁾ 다른 한편으로는 성직자 중심으로 구성된 현장 종교교사들에게 중립적인 종교문화 전달의 한계에 대한 문제의식도 고려되어야 할 당면과제이다.²⁾

이러한 종교교육과 종교교과에 관한 문제의식은 이미 학술대회의 장에서 여러 차례 다루어져 왔다.³⁾ 종교교육이 인성형성, 사회적 통합, 문화의 건전한 발전을 위하여 종교에

1) 손원영, 「제7차 교육과정과 기독교학교의 종교교육」, 『종교교육학연구』 22(서울: 한국종교교육학회, 2001), 128-129쪽.

2) 정진홍, 「제7차 교육과정과 종교교육」, 『종교교육학연구』 13(서울: 한국종교교육학회, 2001), 37-38쪽.

3) 한국종교교육학회에서는 종교교육과 종교교과와 관련하여 2001년 추계학술대회에서 「제7차 교육과정과

대한 지식의 교육과 학습이 되어야 한다는 주장이 있었고,⁴⁾ 호교론적·신학적 종교교육이 아니라 객관성을 토대로 종교과학적 입장에서 종교를 그 자체로 이해하는 교육이 필요하다는 주장도 있다.⁵⁾ 또한 종교교육이 특정 신앙교육에 편향되기보다는 인문학적 교양교육이 되어야 함을 역설하기도 한다.⁶⁾ 이러한 주장들은 공통적으로 종교교육에서 ‘종교’의 신앙보다는 ‘교육’의 공공성 측면에 강조점을 두는 입장으로 보인다.⁷⁾ 이에 대한 절충과 통합을 시도한 ‘보편적 종교문화교육’과 ‘특정 종교교육 이해교육’의 순환적 교육과정의 구성에 따른 교수-학습 모델의 제안은 종교교육의 보편성과 특수성을 고려한 점에서 시사하는 바가 크다고 할 수 있다.⁸⁾

종교교육의 성격과 그 역할에 대한 논의는 여전히 진행 중에 있다. 종교교육에 이미 다양한 가치들이 내포되어 있고 다양한 집단들의 요구들이 혼재되어 있기 때문에, 모든 종교교육의 주체들을 만족시킬만한 해답을 내 놓기는 쉽지 않다. 다만 활발한 논의의 장이 마련되어 있다는 것만으로도 앞으로 진전된 종교교육의 방향을 기대할 수 있을 것이다. 이러한 시점에서 종교교육을 둘러싼 종교 집단들의 요구들을 분석하는 일도 필요하지만, 교과가 갖는 근본적인 가능성과 한계에 비추어 종교교과와 가치를 이해하는 일도 병행되어야 할 것이다. 종교교육의 문제는 종교교육과 관련한 이해집단의 요구사항이 관철되지 못해서라기보다는 본래부터 교과가 갖는 한계성에서 기인할 수 있기 때문이다.

본 연구는 교과관이라는 교과의 근원적 성격을 통해서 종교교재의 문제를 성찰하고자 한다. 현 공교육의 토대에서 교과의 역할과 지위가 갖는 근본적인 가능성과 한계를 살펴보는 기회가 되리라 생각하며, 아울러 공교육의 제한된 시공 속에서 종교수업의 효과를 극대화 할 수 있는 방법을 찾는 하나의 계기가 되기를 기대한다.

종교교육』을 다루었고, 2005년 추계학술대회에서 『종교교육학 어떻게 할 것인가』라는 주제로, 2006년 춘계학술대회에서 『종립학교, 종교교육의 방향』이라는 내용을 통해 다양한 종교전통에서 본격적으로 종교교육과 교육과정의 문제를 논의한 바 있다.

- 4) 정진홍, 『종교교육의 실태-각급학교 종교교육 실태분석-』, 한국정신문화연구원 편, 『철학 종교사상의 제문제』 6(성남: 한국정신문화연구원, 1990), 273쪽.
- 5) 이은봉, 『학교에서의 종교교육의 필요성』, 국제크리스찬교수협의회 편, 『학문과 종교』(서울: 도서출판 주류, 1987), 38쪽.
- 6) 고병철, 『한국 종교교육의 정황과 방향』, 『종교교육학연구』 21(서울: 한국종교교육학회, 2005), 133쪽.
- 7) 김귀성, 『종교 교재 개발의 과제와 전망』, 『종교교육학연구』 22(서울: 한국종교교육학회, 2006), 126쪽.
- 8) 김용표, 『불교계 종립학교와 종교교재』, 『종교교육학연구』 22(서울: 한국종교교육학회, 2006), 155-156쪽.

Ⅱ. 교과관의 문제와 종교 교재 구성의 한계

1. 교과관의 변화와 종교교육의 가능성

교과서에 대한 일반적인 인식은 ‘교과서적’이라는 형용사적 의미에서 유추해 볼 수 있다. 일상에서 “그의 기술과 능력은 가히 교과서적이다!”라고 감탄했다면 여기에서의 교과서적이라는 표현은 누구라도 인정할 수 있는 모범적인 사례임을 뜻한다. 이와 달리 누군가 “이 내용은 너무 교과서적이야”라고 한다면 지극히 구태의연하고 뻔한 내용임을 의미한다. 교과서와 관련한 하나의 표현이 그 용례에 따라 완전히 다른 의미로 쓰인다는 것은 흥미로운 일이지만, 이러한 두 가지 상충된 의미가 우리에게 놓인 교과서에 대한 상반된 인식을 대변한다.⁹⁾

첫 번째 용례에서는 교과서라는 대상이 신뢰롭고 보편타당한 내용들로 구성되었다는 점을 반영하고, 두 번째 용례는 교과서는 더 이상 새로울 것도 없이 구태의연한 내용임을 뜻한다. 사전적 의미로 보더라도 교과서적이라는 말은 1) 해당분야에서 모범이 되는 것, 2) 판에 박혀서 현실적이지 않은 것이라는 두 의미로서 설명된다. 일상에서는 두 번째 의미가 더 널리 쓰이는 듯하다. 학생들의 입장에서 보면 교과서적이라는 표현은 대부분 재미없고 지루한 내용으로 받아들일 때 사용된다. 종교교육에서의 종교교과에 대한 관념은 여기에 더 고리타분한 인상을 추가하며, 설교(說敎)라는 말이 더해지면서 그 인상은 한층 더 부정적이다. 설교의 사전적 의미도 두 가지로 나뉠 수 있다. “설교를 통해 감동을 받았다”는 문장과 “이제 설교는 그만 두시지”라는 문장은 설교에 대한 상반된 의미 체험을 가능하게 한다. 학교에서 설교라는 말을 학생들이 쓸 때는 많은 경우 두 번째 의미를 연상시킬 것이다.

종교교육이 ‘교과서적’ 내용을 ‘설교’하듯이 학교에서 이루어진다면 그 수업시간은 학생들에게 고역이 아닐 수 없을 것이다. ‘교과서적’인 교육내용을 ‘설교’라는 교수법을 통해서 전달하려는 순간 공교육 현장에서 구현하려했던 종교교육의 본래 취지는 반감된다. 다행히도 최근의 교과서에 대한 관점은 상당히 많은 변화를 가져왔다고 평가된다. 실제 현장에서의 변화 여부와는 별도로 학교 교육이 교과서 중심, 교사중심, 획일적인 수업 중심에서 벗어나야한다는 논의들이 활발했고 누구라도 경직된 교재중심적 전달방식을 탈피해

9) 교과서에 대한 일반적 인식의 이와 같은 모순적 양상은 교과서를 제공하는 입장과 수용하는 입장의 차이에서 비롯된 것으로 이해할 수도 있다. 교과서를 제작하여 공급하는 입장에서는 교과활용의 극대성보다는 내용오류의 최소화를 염두에 두는 면이 더 클 것이다. 반면 교과서를 수용하고 적용하려는 학습자의 입장에서는 교과서가 얼마나 자신의 생활과 학습에 최대 효과를 줄 것인가에 관심을 갖는다. 이러한 교과서의 제작과 활용에 대한 입장의 차이는 결국 교과서에 대한 인식의 간격을 더 크게 만들 가능성이 있다.

아하는 점에 공감하고 있다.

교과서에 대한 변화된 관점은 다음과 같은 표로서 설명될 수 있다.¹⁰⁾

〈표 1〉 교과관의 변화에 따른 내용 비교

구분	전통적인 교과서	바람직한 교과서
교과서관	· 불변의 가치를 갖는 교과서 · 교과내용 전달에 적합한 교과서 · 지식 영역 중심의 교과서 · 교사의 교수 중심 체제	· 교육과정 구현을 위한 다양한 자료 중의 주된 자료 · 교육과정 실행에 적합한 교과서 · 지식과 함께 기능·태도 함양, 창의력·사고력 배양을 중시하는 교과서 · 학습자의 동기유발을 중시
진술형태	· 지식 요약형, 개념 압축형 · 강의 요강형	· 다양한 사실·사례 제시형 · 학습 과정(절차·방법) 중시형
단원전개	· 전 단원에서 동일한 방법 · 통제된 시간과 공간을 전제	· 단원·주제에 따라 다양한 전개 · 체험과 활동에 중심을 둔 내용 배치
내용선정	· 지식 전달 중심 · 체계의 내적 일관성 중시	· 핵심 개념 관련 생활 경험, 사례 중심 · 교과 내용의 실용성, 유용성 추구

전통적인 교과관을 탈피하려는 시도로서 바람직한 교과서의 특징을 살펴보면 교과서는 학습을 위한 유일하고 절대적인 교재가 아니라, 다양한 활동과 체험을 가능하게 하는 도구 중의 하나에 가깝다. 전통적인 교실상황이 교사 중심의 수업설계와 수업계획안을 통한 통제된 학습이 중심이었다면, 새로운 교육관의 경우에는 학생 스스로 주도적이 되어 학습 계획을 수립하고 과제 탐구, 자료 수집, 문제 발견 및 해결방안 탐색, 발표, 토론, 결론 도출 등의 활동이 요구된다. 교사는 학습자의 적극적이고 자율적인 탐구활동을 지지하고 도움을 줄 수 있는 촉진자로서의 역할이 더 커진다.¹¹⁾

교과관의 변화는 결국 수업상황의 변화와 수업주체들의 관계 변화를 이끌게 된다. 교수—학습 과정 속에서 지금까지의 교수 중심의 수업과 그러한 수업을 성립시킨 교과서라는 관점으로부터 학습 중심의 수업을 성립시키는 교과서의 관점으로 전환되어야 한다. 즉, 학습 중심의 수업을 구상하고 학습자 중심의 교육이라는 전제 아래 ‘학습재(學習材)’로서의 교과서에 대한 기본적 요소를 확정하는 작업이 필요하다. ‘교재로서의 교과서’를 ‘학습재로서의 교과서’로 전환시켜 나감에 있어서 가장 중요한 세 가지의 지향점을 다음과 같이 정리해 볼 수 있다.¹²⁾

10) 이 표는 김만곤, 『교과서 제도의 현황 및 발전 방향』, 『교과서연구』 41(서울: 한국종교교육학회, 2003), 11쪽을 참조하였다.

11) 교과관의 변화는 필연적으로 교사관의 변화를 수반한다. 유연한 교과관을 가진 교사는 교과내용 전달만을 위한 목적으로 수업설계를 하지 않을 것은 분명하다. 또한 교사는 교과와 학습자를 매개하는 중간자 역할에 그치지 않고, 자신과 학생 사이에 교과를 끼워 넣으려고도 하지 않을 것이다. 다만 학생과의 창의적인 학습활동에 필요한 상황과 요구에 따라 교과내용을 선별적으로 활용할 뿐이다.

첫째 지식 중시의 교과서를 학습 의욕을 제고하는 교과서로 전환될 필요가 있다. 학습재로서의 교과서를 만드는 데 가장 중요한 것은 학습자의 학습 의욕을 자극하고, 환기하고, 향상시킬 수 있는 교과서로 만드는 일이다. 흔히 ‘교과서를 가르친다.’는 말이 있는데 이는 교수 중심 수업에서의 교과서를 말하는 것이다. 학습재로서의 교과서는 교과서로 가르칠 때의 교과서가 아니라 ‘교과서로 배울 때의 교과서’라고 말할 수 있다.

둘째로 지식 전달 교과서를 자기 학습력을 향상시키는 교과서로 바뀌어야 한다. 교사가 많은 학생을 일제히 가르치기 위한 도구나 수단으로서의 교과서를 학습자가 주체적이고 자기 주도적으로 학습하는 태도나 기능을 높이는 도구와 수단으로서의 교과서로 전환해야 한다.

셋째로 교사를 돕는 교과서를 학생의 학습 활동을 돕는 교과서로 관점을 변화시켜야 한다. 교사 중심 수업에서는 교과서가 교사의 교수 행위를 돕는 유일한 도구이고 수단이였다. 그러한 수업에서 학습자의 학습 행동은 없었고 수동적으로 교사의 교수 행위를 수용하면 되었기 때문이다. 그러나 학생의 학습 활동이 중시되는 학습자 중심의 수업에서는 교과서가 교사를 돕기 보다는 학생의 학습 활동을 돕는 도구가 되어야 한다.

이와 같이 교과관의 변화에 따른 교육적 상호작용의 양식이 전환될 것이 요구되는 상황에서 종교교과와 구성태도 역시 변화되어야 한다. 종교에 관한 교과 내용의 효용성은 유일하고 절대적인 지식을 가르치는 것이 아니고, 학생 스스로 삶의 의미를 깨닫고 관조할 수 있는 계기를 제공하는데 우선되어야 한다.¹²⁾ 학생의 자발적이고 자각적인 인식없이 맹목적으로 종교 교리나 신앙을 수용하려는 것은 오히려 종교교육을 하지 않는 것만 못하기 때문이다. 따라서 경직되고 불변적인 가치를 내포하는 교과관으로부터 벗어나려는 시도는 종교교과를 통해 역동적으로 종교수업을 변화시킬 수 있는 첫 번째 출발점이라 할 수 있다.

2. 텍스트의 관점과 종교 교재의 문제

전통적인 학교교육의 상황에서 교과서는 해석의 대상이기 보다는 전달의 대상이었다. 수업을 통해서 학생들을 교과서 내용을 숙지하고 교과서의 내용에 대해서는 어떠한 의심이나 부정적 관점이 개입될 수 없다. 현재의 학교에서는 양적으로 많은 지식들이 포함된 교과서의 내용들을 파악하고 평가에 대비하는 것만으로도 버겁기 때문에, 학습자가 교과서의 체계를 분석하거나 비판하는 것은 불가능하다. 또한 국가적 차원에서 교과서 개발과

12) 함수근, 『새로운 교과서의 기능』, 『교과서연구』 30(서울: 한국교과서연구재단, 2002), 11쪽.

13) 지식이란 인간에게 떨어져 객관적으로 존재하는 것이 아니라 인간의 상호작용이나 주관에 의해 구성된 것이라고 구성주의자들(constructivist)은 밝히고 있다. 즉, 교과가 교사와 학생의 상호작용을 경직시키거나 학습작용을 폐쇄적으로 획일화하는 것을 경계하는 관점이라고 할 수 있다. A. Ornstein, & F. Hunkins, *Curriculum: Foundations, Principles, and Theory*. Boston Allyn & Bacon, 1993, p.197; R. Gibson, *Critical Theory and Education*, London: Hodder & Stoughton, 1986, pp.7-8.

편찬에 관여하기 때문에 교과서 권위에 대한 도전은 일종의 국가적 권위에 대한 도전이라 할 수 있다. 교과서의 조직단계에서 이미 지배체계에 종속되어 있으므로 교과서의 구성은 곧 지배 이데올로기가 반영된 활동을 의미한다.

이러한 모더니즘적 교과관에서 학교교육의 내용을 선택하는 일은 학습자의 의지와 무관하게 권위 체계에 의해 일방적으로 결정되어 왔다.¹⁴⁾ 근대적 공교육 체제의 교육 내용, 즉 지식과 기술은 주로 ‘계몽주의적 이성관’에 의해서 성립된 것이다. 모든 판단의 권위를 인간 이성에 부여한 계몽주의에 의하면, 가장 확실한 지식은 이성에 의해 밝혀지며 교육은 이러한 지식, 사상, 문화, 예술, 기술, 신앙 등을 성장하는 세대에게 가르치는 일로 이해된다. 근대 공교육 제도에서 채택된 교과와 그 내용은 수요자의 필요에 의해서가 아니라 공급자의 탁월한 판단에 의해 선택되고 조직되어야 한다는 원칙이 묵시적으로 준수되어 왔다.¹⁵⁾

이성에 기반하여 성립된 교과일지라도 그것이 가치중립적일 수 없다. 교과서 내용은 제도와 무관하게 기술되거나 제시되기 어려울 뿐만 아니라 사회적 권위로부터도 자유롭게 존립하기 어렵다. 포스트모더니즘에서 지적하는 ‘초월적 기의’라는 개념은 학문적·이론적 논의를 거쳐 정당화되지 않았음에도 불구하고 주어진 사회역사적, 정치적 상황에 의해 창출됨으로써 지배 이데올로기로 작용하고 있는 모더니즘적인 이론이나 아이디어를 가리킨다. 특히 후기 구조주의자들에 의하면, 법칙과 권력에 의해 창출되고 지배되는 초월적 기의는 무엇이 진리이고 적합한지를 결정하는 기제로 작용하게 된다는 것을 지적하기 위한 주요 개념이다.¹⁶⁾

〈표 2〉 텍스트에 대한 관점 비교

	모던적 텍스트	포스트모던적 텍스트
언어관	기의의 관점	기표의 관점
지식관	완결된 체계	생성과정의 산물
주체	원저자	해석자
상호작용성	일방적 전달	해석적 상호작용
수용태도	진리로서의 사실	게임으로서의 유희

14) 근대의 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 실증주의(positivism)에 의해 지배된다는 점에서 ‘일차원적(one-dimensional) 사회’라고 규정하였다. 일차원적 사회는 물질적 풍요를 토대로 사회구성원들의 비판과 반대를 억제시키고, 지배와 통제를 자연스럽고 수용하는 사회를 말한다. H. Marcuse, *One-dimensional Man*, Boston: Beacon Press, 1964, pp.9-10.

15) 박순경, 『포스트모더니즘과 교과서』, 『교과서연구』 37(서울: 한국교과서연구재단, 2001), 59쪽.

16) 박순경 역, 『탈구조주의 교육과정 탐구: 권력과 비판』(서울: 교육과학사, 1998) 참조.

모더니즘과 포스트모더니즘에서 전제하고 있는 텍스트에 대한 관점은 상당한 차이를 가지고 있다. 확정된 의미 체계의 완결을 추구하는 모던적 텍스트의 관점과 달리 포스트모던 텍스트의 관점에서는 모든 것이 텍스트가 된다. 모든 사건이 텍스트이고, 온 사회가 텍스트이고, 온 세계가 텍스트이다. 이런 관점은 모더니즘이 텍스트를 씌어진 커뮤니케이션 형식으로 보았던 것과는 극단적으로 다른, 이를테면 혁명적인 관점이다. 포스트모던 텍스트는 씌어진 커뮤니케이션은 물론이고, 말하여진 커뮤니케이션을 포함하고 모든 커뮤니케이션 행위와 산물을 망라하고 있다. 예를 들어 하나의 주제를 설명하는 교사의 가르침이 텍스트인 동시에, 회초리를 든 교사의 모습 역시 하나의 텍스트이다. 수업의 분위기 역시 텍스트이며 수업현장을 담은 글도 텍스트이다.¹⁷⁾

포스트모더니스트들에게 모든 것이 텍스트이고 텍스트 아닌 것이 하나도 없기 때문에, 모든 텍스트가 서로 얹히고 설켜있다. 모든 텍스트가 서로 뒤섞여 있다는 관점은 소위 텍스트상호성(intertextuality)이라는 용어를 가능하게 한다.¹⁸⁾ 다시 말하면, 어떤 텍스트이건 다른 텍스트의 일부를 인용하거나 또는 개작하는 방식으로 씌어질 수밖에 없다. 다른 어떠한 텍스트를 배제한 완전한 무(無)로부터의 창작이란 있을 수 없게 되며, 어느 시인이 말했듯이 모든 시는 다른 시들의 모방(parody)인 것처럼 모든 텍스트도 마찬가지로 선행된 텍스트에 의존적인 관계를 갖는다. 엄밀한 의미에서 원전, 혹은 원작이란 이 세상에 없고, 고작해야 모작에 지나지 않는 것들이 있을 뿐이다. 다만 형태의 변화를 통한 방법론적 접근의 다양성이 텍스트를 새롭고 신선하게 보이게 할 따름이다.

교과서는 수백만 명의 독자들이 자율적인 선택보다는 반강제적으로 접하게 되는 특이한 유형의 ‘텍스트’라 할 수 있다. 다른 읽기 자료, 즉 텍스트와는 달리 대부분의 학생들에게 교과서라는 텍스트가 자신들의 선택, 의지, 기호, 흥미, 관심과는 관계없이 모종의 제도적 장치에 의하여 일방적으로 주어지며, 그 읽기와 의미의 해석이 일정한 방식으로 강요된다. 이러한 선택과 읽기 및 해석의 자율성 문제의 이면에는 텍스트 지식의 정형화된 특성과 속성이 자리 잡고 있다. 특정 텍스트를 임의적, 자의적으로 선택할 수 없고, 그 의미를 또한 임의적, 자율적으로 해석할 수 없도록 통제하는 제도적 관행은 교과서 지식의 의미나 가치를 이해하고 해석하는 특정한 메커니즘을 암묵적으로 정당화하고 고착화, 관행화하는 것이다.

이러한 메커니즘이 작동하는 양상은 비교적 명료하다. 보편적 지식과 절대 불변의 진리를 표방하면서, 지식을 누적적이고 연속적인 속성을 가진 것으로 개념화하는 객관주의적 인식론에 의하여 교과서 지식의 본질이 규정된다. 과학적 사실과 객관적 정보를 지식의 패러다임으로 규정하면서, 인간의 합리성 계발을 교과서 지식의 본연적 목적으로 추구하

17) 이찬주, 박범석, 『교수-학습과정의 기호학적 탐구』, 『교육문제연구』 16(서울: 동국대학교 교수학습개발센터, 2005)

18) 김경용, 『기호학이란 무엇인가』(서울: 민음사, 1997), 137-141쪽 참조.

는 이러한 계몽주의 내지 실증주의적 담론은 그야말로 교과서에 관한 거대 담론 또는 초담론으로 자리매김하여 온 것이다. 이러한 현상은 각급 학교의 교과나 교과목의 차이에 관계없이 보편적이다.¹⁹⁾

이런 점에 비추어 볼 때, 현대의 교과서는 근대의 인식론적 한계를 벗어날 수 없다는 비난을 면하기 어렵다. 텍스트 의미의 떠돌아다님, 흩어짐, 유희, 해체, 그리고 임의성은 교과서가 아닌 다른 텍스트에서는 이미 낯선 현상이 아니다. 대중 매체로서의 다양한 유형의 서적을 포함한 모든 현대적, 초현대적 텍스트는, 기호학이나 상징 이론에서 이미 밝혀진 것처럼 단 하나의 고착된 의미체계를 추구하지 않는다. 해석과 의미는 기호나 상징, 그 자체의 고유한 내적 속성에 의하여 암호의 해독처럼 자연스럽거나, 또는 일방적으로 일어나는 어떤 신비한 현상이 아니다. 텍스트의 의미는 해석자의 인식의 자평과 역사, 언어적 맥락에 의하여 얼마든지 다양화, 확대·심화될 수 있다. 과학과 합리성에 기초를 둔 특전적 어휘들이 지식을 대표하고 그것들은 단 하나의 공인된 표준적 의미를 가진다는 교과서의 인식론은 이러한 후기 철학의 인식론과 조화를 이루지 못한다.²⁰⁾

모던적 한계를 극복하기 위해서는 교수자와 학습자의 해석적 활동을 적극적으로 권장한 교과서 조직 원칙의 본래 취지대로 돌아가야 한다. 교과서의 주요 기능은 우선, 학생들이 배워야 할 내용을 학습하기 쉽도록 체계적으로 조직·배열하는 것이며, 둘째로 교과서에 제시된 내용으로서의 지식은 독특한 탐구의 과정을 통하여 산출된 것이므로 교과서는 그 내용을 탐구하거나 발견하는 과정을 안내하고 유도하는 기능을 발휘하도록 구성되어야 한다. 셋째, 학습자로 하여금 학습 과제에 좀 더 많은 관심과 흥미를 가지도록 교과서는 동기 유발의 기능을 발휘해야 하고, 넷째, 한 단계의 학습이 끝나게 되면 배운 내용을 다시 확인하고 심화된 학습으로 유도하며, 배운 것을 활용하여 다른 과제를 해결해 보게 하는 기능이 되는 것이다.

이와 같은 맥락에서 교과서 구성의 주안점은 “작품으로부터 텍스트”로 바뀌어야 할 것이다. 이것은 교육 내용을 담은 교과서를 폐쇄적 실체로 보지 않고 어느 하나의 중심이나 본질을 결코 못 박지 않는, 끊임없이 전개되는 역동적 행위로 본다. 결국, 교과서 구성작업은 교육내용으로서의 텍스트 구조 보다는 구조화가 이루어지는 개방적인 과정으로 보여야 하는 것이다. 나아가 교과서의 독자는 텍스트의 메시지를 파악하고, 이데올로기, 권력, 불평등, 억압, 부정의를 탐지할 수 있도록 읽고 해석해야 할 것이다. 요컨대, 독자는 해석자이자 비평가가 됨으로써 텍스트의 위력을 갖출 수 있다. 텍스트의 위력은 텍스트를 접한 독자가 읽고 해석하고, 비평하는 데 있어서 어디까지나 독자의 편에 무게 중심을 둔

19) 윤병희, 『교과서 지식의 급진적 재개념화 가능성의 탐색』, 『교과서연구』 41(서울: 한국교과서연구재단, 2003), 56쪽. William E. Doll, Jr., *A post-modern Perspective on Curriculum*, 김복영 역, 『교육과정과 포스트모더니즘의 시각』(서울: 교육과학사, 1997), 186쪽.

20) 위의 글, 57쪽.

다. 텍스트가 위력을 갖지 못한다면, 학습자는 부지불식간에 과거로부터 나온 텍스트, 담론, 실제의 포로가 되며, 텍스트와 담론-실제와의 관계에 있어서 불리한 위치에 놓이게 되며, 학교 교육은 무기력하게 되고 만다.²¹⁾

Ⅲ. 종교 교과를 활용한 교육 활동의 문제

1. 교과의 성격과 교육 주체의 상호작용

수업상황에서 교육의 과정은 교사가 학생에게 교과내용을 ‘전달’하는 것으로 표현된다. 그러나 ‘전달’이라는 표현에는 오해의 소지들이 내포되어 있다. 전달하기 위해서는 전달내용물이 있어야 하며 전달하는 주체와 전달받는 객체가 존재한다. 전달의 주체와 객체가 전달내용물의 구성에 관여하지 않는다고 하면 전달 주체와 객체는 단순히 물건을 주고받는 거래관계일 뿐이다. 결국 전달물이 주체가 되고 전달하는 주체와 객체의 관계는 거래를 위한 일종의 유통관계로 전락된다. 다시 말해서, 의미전달의 교육관에서는 교사와 학생은 교과라는 전달물을 상호 거래하는 관계로서 수업상황을 이해하게 된다.²²⁾

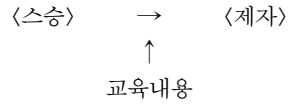
이와 달리 전달 주체와 객체가 전달내용물의 생성에 참여한다면, 이들의 관계는 더 이상 ‘전달’이라는 표현이 성립되지 않는 생성관계로 정립된다. 전달내용물에 해당하는 지식은 고정된 대상이 아니라 유동적으로 변형되고 재구성되는 산물이다. 실제로 수업현장에서 지식은 전달의 대상이 아닌 해석의 대상으로서, 즉 생성과정의 산물로서 인식되어야 한다. 또한 학생은 교육 상품의 소비자 혹은 소유자가 아니라, 교육을 통해 자신을 변화시키고 성장시켜 나가야 하는 존재로서 재인식되어야 한다.

이러한 교사, 학생, 교과라는 세 요소의 교수-학습 관계를 모형별로 이해할 필요가 있다.²³⁾ 첫 번째 모형은 전통적인 교수-학습의 과정으로서 스승과 제자의 관계로 표현된다. 이미 선행학습이 이루어진 사람이 스승의 지위에서 배움을 구하러 온 제자와 교육적 만남을 형성하게 된다. 교과가 형성되기 이전의 교육적 만남은 필연적으로 대화를 통한 상호작용을 통해서 이해의 지평을 넓혀간다. 교과가 존재하지 않았다고 하더라도 가르치고 배우는 내용으로서의 대상이 존재하는 점에서 이를 교육내용이라 할 수 있을 것이다. 따라서 교육내용은 사전에 조직되고 체계화된 것이 아니라 스승과 제자와의 상호작용에 의해서 파생되고 생성된 작용적 산물이다.

21) 박순경, 『포스트모더니즘과 교과서』, 『교과서연구』 37(서울: 한국교과서연구재단, 2001), 53쪽.

22) 이찬주, 『교사와 학생의 의미화 과정에 관한 기호학적 고찰』, 『교육철학』 35(대구: 한국교육철학회, 2008), 385쪽.

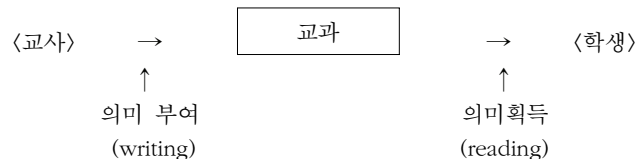
23) 위의 글, 385-386쪽 참조.



이와 같은 스승과 제자의 관계는 무매개적이며 직접적이다. 앞서 밝혔듯이 교과는 사전에 정해지고 계획된 것이 아니라 스승과 제자와의 상호작용을 통해 형성된 산물이며, 이 또한 고정된 것이 아니라 매순간 역동적으로 생성되는 과정적 요소이다. 스승과 제자의 활동이 교육내용이나 방법에 얽매일 수 없고 어디까지나 변화무쌍한 상호관계를 통해 새롭게 정의될 뿐이다. 이러한 스승과 제자의 상호작용 모델은 동서고금을 막론하여 통용될 수 있는 가르침과 배움의 원형이라 할 수 있다. 인격적인 감화와 존재론적 변용을 일으키는 무매개적인 교육관계인 것이다.

이러한 훌륭한 스승과 모범적 제자의 상호작용은 그 자체로서 완결된 교육활동이지만 일회성에 그친다는 문제점을 가진다. 훌륭한 스승이 세상을 떠난 후 그 다음 세대의 제자들에게 훌륭한 스승의 가르침을 받도록 하는 것은 쉽지 않은 일이다. 훌륭한 스승의 역량이나 카리스마를 그대로 이어받지 않고서는 스승으로서의 탁월성을 전수받거나 계발시키는 것은 더욱 요원한 일이다. 결국 선행의 훌륭한 가르침을 전승하고 보완하기 위해서는 오직 기록을 통해 체계화하고 정교화시킨 교과로 구성하는 일이 불가피하게 된다. 일단 교과로서 구성된 이상, 교과에 살아있는 역동적 상호작용의 기록이기 보다는 전승 상의 오류를 최소화할 수 있는 교과 내적 체계에 의존될 수밖에 없다. 교과구성은 학문적 체계와 구조 속에서 공통적이고 보편적인 사실들이 추가되면서 보다 정밀한 원리로서 정착된다.

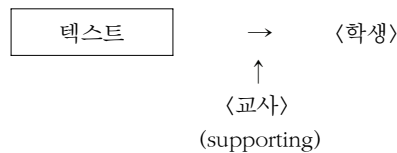
이러한 두 번째 모형에서는 예견되는 문제는 교사가 교육내용을 형성하는 자격을 갖지 못하고 다만 정해진 교과를 매개로 학생과 상호작용 할 수밖에 없는 점이다. 교과체계가 절대시 되면서 교사와 학생이 교과의 한계 내에서만 상호작용하는 폐단을 낳을 수도 있다. 따라서 교사와 학생은 교과에 의해 상호작용적 만남이 소외될 수 없도록 각별한 주의를 요한다. 교과체계가 정교할수록 교과내용이 폐쇄적일 수 있다는 딜레마를 염두해 두어야 한다.



여기에서 읽기(reading)는 기호학에서 ‘해석’이라는 의미로 일반화된 용어이다. 문자화된 텍스트를 읽고 해석하는데 한정되어있지 않고, 모든 해석행위 자체를 지칭하는 해석학

적 행위(hermeneutic act)를 의미한다.²⁴⁾ 이러한 구도만을 보면 학생은 교사에 비해 상대적으로 해석의 자율성을 획득하는 듯이 보인다. 그러나 실제로 교육현장에서는 여전히 학교교육에서 요구되는 특정한 설명만을 수용하도록 강요된다. 이해를 통한 해석이라기보다는 암기를 통한 수용에 가깝다. 이러한 모형에서는 교과에 대한 해석이 교사에게 열려있음을 분명하게 자각해야 하며, 학생 또한 의미해석의 자유가 주어져야 함을 잊어서는 안 된다²⁵⁾.

앞서의 두 모형과 세 번째 모형은 텍스트와 학생을 매개하는 교사의 모형이다.



두 번째 모형과 마찬가지로 세 번째 모형에서도 교사는 소외된 제3자처럼 여겨진다. 그러나 실제로 교사의 역할은 지시자나 감독자이기보다는 안내자에 가깝다는 점에서 교사의 본질적 역할에서 크게 벗어난 것은 아니다. 이러한 모형은 학생이 학습의 자율성이나 해석의 다양성을 추구할 수 있도록 하기 위해 텍스트를 직접 대면하여 이해할 수 있는 기회를 제공해야 하는 점에서 유용할 수 있다. 텍스트로 표현한 이유는 정해진 교과를 넘어서 해석의 대상이 될 수 있는 모든 것을 의미하기 때문이다. 그것은 학생의 생활세계를 포함한 다양한 사회현상과 매체들을 의미한다. 교사 역시 학생의 입장에서는 해석의 대상이 되는 기호이다.²⁶⁾ 그렇다고 교사의 역할이나 가치가 축소되는 것은 아니다. 이미 교과 내용만으로 현대의 복잡하고 광대한 지식을 다 소화해낼 수 없는 정보 홍수의 상황에서는 학생 스스로가 정보를 선별하고 판단할 수 있는 능력을 키우기 위해 사려깊은 교사를 그 어느 때보다 필요로 한다.

이상의 교과를 둘러싼 교육주체들의 상호작용에 대한 세 유형은 진화론적인 순서가 있는 것도 아니고, 어느 것이 특정한 유형보다 절대적인 우위를 갖는 모형도 아니다. 모든 교육의 장에서는 이 세 유형을 동시에 내포한다고 볼 수 있다. 예를 들어 교사가 학생에

24) 김성도, 『현대기호학 강의』(서울: 민음사, 1998), 267-271쪽.

25) 성경은 텍스트와 해석 그리고 권위의 삼각관계를 여실하게 보여주는 모범적인 사례라 할 수 있다. 성경만이 아니라 고대 중세까지 거의 모든 텍스트는 삶을 지도하는 권위를 갖고 있었다. 또한 문자를 독점하였던 성직자, 지식인 계층의 전유물인 문자 텍스트는 언제나 권력과 동반하는 권위를 부여받았다. 김동규, 『텍스트—해석의 권위』, 『철학탐구』 18(서울: 중앙대학교 중앙철학연구소, 2005), 239-240쪽.

26) E. W. Eisner, "Instruction and Expressive Educational objectives: Their Formulation and use in curriculum", *American Educational Research Monograph on Curriculum, Evaluation No. 3*: Rand McNally & Co., 1969, pp.1-18.

게 자신의 체험을 통하여 학생들에게 어떤 깨우침을 유도한다면 첫 번째 형태의 상호작용이 되고, 교과의 내용을 반드시 전달해야 할 필요가 있을 때는 두 번째 형태의 상호작용이 효과적이다. 또한 학습자의 입장에서 교육활동을 정의한다면 학습자에게는 교사를 비롯한 모든 교육환경이 해석대상이 되는 텍스트이므로 세 번째 형태를 뜻하게 된다. 따라서 우리가 분명하게 인식할 것은 어느 한 형태를 고집할 것이 아니라, 그 모든 형태들 중에서 어떠한 콘텍스트에 맞는 상호작용의 유형이 선별되고 조직되어야 하는가라는 점이다.

결국 교수-학습 과정에서 교육과정 지식은 교사와 학습자 사이에서 공유되는 이해와 인식을 매개하며, 이러한 이해와 인식의 결과로서 교사와 학생들 간에 공유되는 교실지식을 창출해낸다. 여기서 교사와 학생들 사이에 상호주관적인 이해와 인식을 가능하게 만드는 것은 그들이 수업의 상황에서 공유하는 교실언어에 의한 의사소통이다. 바꿔 말해서, 교사와 학생들이 교수-학습 과정에서 갖게 되는 해석학적 경험의 물질 토대는 텍스트에 대한 언어적 이해로 환원되는 의사소통 과정인 물음과 답변으로서의 대화이다. 해석학적 경험의 토대인 대화는 교사와 학생들 간에, 텍스트와 해석자 간에 ‘교육적인 만남과 나눔’을 가능케 하는 장이 된다.

종교수업에서 교사와 학생의 대화는 다른 교과활동과 달리 삶에 대한 관조를 내포하거나 인간관계에 대한 통찰을 지향할 수 있어야 한다. 그러나 의도적으로 계획된 활동만을 수업으로 전제하는 학교에서의 수업 설계에서 학습자의 종교적 성찰을 가능하도록 유도하는 활동은 한계가 있다.²⁷⁾ 교사의 학생에 대한 피드백으로서 이루어지는 발문이나 토론 유도 활동은 어디까지나 제한된 시간 안에서 계획된 수업목표 활동을 넘어서 수 없다. 즉, 제한된 시간에 다수의 학생들을 대상으로 진행되는 현재의 종교수업은 학생들 개인의 문제상황을 반영한 상호작용을 기대하기 어렵게 한다.

2. 종교교과활용을 위한 토론 예시

학생의 내면화를 가능하게 하기 위해서는 교수·학습의 과정에서의 교사의 영향이 절대적이다. “교수에 의해 학생의 발달이 어떻게 촉진되는가는 교과를 담당하는 교사에 달려있다.”는 비고츠키(Vygotsky)의 말은 교육에서 교수와 교사의 역할이 얼마나 중요한지를 역설한다. 교과의 체계와 구성이 아무리 정교하고 합리적이라 할지라도 이를 경험세계로 활성화시킬 수 있는 것은 교사의 역동적인 교수활동에 의존할 수밖에 없다. 실질적 의

27) 변영계·이상수, 『수업설계』(서울: 학지사, 2003), 24쪽 참조. 수업은 의도적으로 조직된 교수활동을 의미하며, 효과적이고 효율적으로 학습목표를 달성하도록 계획된 경험을 뜻한다. 의도되지 않은 교수활동은 수업에 포함될 수 없다. 의도한 것만을 추구하는 교수활동과 비의도적인 모든 자각을 포함하는 종교교수 방법은 일견 모순적으로 보일 수 있다. 의도적으로 계획되고 시공적인 제한을 갖는 수업상황에서 종교교육의 무제한적 의도를 담아내기 어렵다고 할 수 있다.

미에서 교과구성의 완결은 교과의 내적체계가 아니라 이를 활용하는 교사의 손에 달려있다고 말할 수 있다. 그러나 우리나라의 경우 오랫동안 교사가 교육과정에 대한 전문성을 갖추도록 돕는 일을 유보해 왔다. 교사를 통해서 보다는 국가가 학교교육의 질을 직접 관리해 왔고, 국가가 직접 교육과정을 개발하고 연구하여 보급하고 관리하는 일을 맡았다. 이를 위해 국가는 교육과정을 중앙집권하고 국정 교과서 체제로 교육과정을 구현함으로써 학교에서 가르치는 교육 내용을 통제하였다. 국가 수준의 교육과정을 그대로 충실히 구현하는 표준화된 도구로서 교과서를 교사에게 쥐어주고, 그것을 가르치도록 구체적으로 안내하는 지도서도 챙겨주었다. 그리고 학업 성취에 대한 표준화 평가를 장치함으로써 교육과정-교과서-학업성취를 직접 챙겨왔다.²⁸⁾

개발자로서의 교사는 협소한 의미로는 ‘자료개발자(Material Developer)’로서의 개념이지만, 넓은 의미로는 교육과정 개발자(Curriculum Developer)로서의 의미를 지니게 된다. 그러나 현실에서 교사가 공식적인 교육과정의 개발자로서 기능하기는 불가능하다. 교사는 이미 주어진 교육과정과 교재를 보조하는 역할로서 만족해야 한다. 이러한 교사 역할의 한계는 현재 교재 및 교육 방법론의 취약성 또는 편향성에서 원인을 찾을 수 있다. 즉, 일반적으로 교재는 개연성을 전제로 불특정 다수의 학습자를 대상으로 하여 구성되어 있음으로 해서, 특정의 언어 교육 환경과 제대로 부합되지 않는 경우가 발생할 수 있다. 나아가 어느 하나의 방법론에 귀착됨으로 해서, 실제 수업에의 적용에서는 한계를 드러내기도 한다.

어떤 경우에도 완벽한 교재는 물론 존재할 수 없겠지만, 최소한 아래의 5가지 특성은 있다.²⁹⁾

첫째, 교재는 교사가 무엇을 교수하고 학습자는 무엇을 학습해야 하는지를 규정하게 하고, 또 교수 및 학습의 순서를 제시해 준다.

둘째, 어떤 교수 방법론이 활용되어야 하는 지정하게 되고,

셋째, 요구되는 모든 자료를 간단하고, 경제적으로 제공하게 된다.

넷째, 수업 준비에 있어서 교사의 불필요한 시간 낭비를 막아주고,

다섯째, 학습자의 학습 보조재로서 기능할 수 있다.

교육인적자원부에서 고시한 종교 과목에 대한 해설과 예시는 이전보다 구체화된 것은 분명하다.³⁰⁾ 그러나 내용체계에 대한 단원명들에 대해서는 상세하게 제시되고 있으나, ‘교수-학습 방법’이나 ‘평가’에 대한 부분은 애매하게 처리되고 있다. 교수-학습 방법으로는 ‘가. 교과서에서 제시한 주제와 관련한 사례를 중심으로 토의식 수업을 전개하되,

28) 정광순, 『교사의 교재구성 권한과 재량활동 운영』, 『학습자중심교과교육연구』 9-2(충북: 학습자중심교과교육학회, 2009), 234쪽.

29) 최정순, 『“개발자(Developer)”로서의 교사』, 『한국어교육』 8(서울: 국제한국어교육학회, 1997), 132-133쪽.

30) 교육인적자원부, 『교육과정의 편성·운영 지침』 교육부 고시 제2007-79호, 2007.

종교와 관련된 일상생활의 경험을 중시한다.’ 정도로 예시한다. 종교교재가 교재내용에 매몰되지 않고 일상과 사회의 밀접한 문제를 다루기 위해서는 교사의 적극적인 토론 활성화하는 작업이 무엇보다 요구된다고 할 수 있다. 교사는 학생들이 사회적인 이슈와 종교적인 문제가 어떻게 상호작용하는지를 비판적으로 인식하도록 도와야 하며, 학생 스스로 자신의 견해를 정립할 수 있는 기회를 제공해야 한다. 그런 점에서 토론은 역동적인 사고를 가능하게 하고, 글쓰기는 자기 의견을 정립하기 용이한 교육방법의 하나가 될 수 있다.

다음의 토론 및 글쓰기 목록은 연구자가 현재 강의하고 있는 ‘종교교육론’ 수업과 ‘종교교재연구 및 지도법’ 수업에서 진행하는 토론과 글쓰기 주제로 활용하고 있다.

〈표 3〉 토론 및 글쓰기 주제 항목 예시

순서	토론 및 글쓰기 주제
1	종립학교의 의무적인 종교교리 수업은 정당한가
2	양심적 병역거부는 인정되어야 하는가
3	동성 간의 결혼은 허용되어야 하는가
4	방송 중 특정종교 편향 표현은 적절한가
5	낙태는 금지되어야 하는가
6	종교적 신념을 위해 목숨을 버리는 것은 옳은 일인가
7	기독교와 불교를 동시에 신앙할 수 있는가
8	한 종교의 정통과 이단을 구분하는 기준은 존재하는가
9	사후세계를 위해서 현실세계에서 희생하는 것은 옳은 일인가
10	자신의 종교를 위해서 타종교를 억압하는 것은 불가피한가

위의 열 가지 주제는 사회적으로 논쟁 중에 놓인 사안들을 반영하기도 하고, 종교 교리와 일반적인 윤리의식의 갈등을 포함하고 있다. 1~5번까지가 전자에 해당하고 6~10까지는 후자에 해당된다. 모든 주제들은 일정 정도의 배경지식을 필요로 하고, 깊이있는 성찰을 통해서만이 답할 수 있는 주제들이다.³¹⁾

토론의 주제는 학생들이 평소 매스컴을 통해서 접할 수 있는 내용 중에서 종교와 관련된 문제들을 중심으로 선별하였다. 토론의 목적은 누구의 주장의 옳은가 그른가의 문제가 아니라, 주장의 근거가 얼마나 논리적이고 설득력을 갖추고 있느냐를 평가하는데 있다.

31) 위 토론 주제들은 대학생들을 대상으로 한 수업이라 중·고등학교에 그대로 적용하기에는 무리가 있을 수 있다. 중·고등학생 수준에 맞는 표현의 변형을 필요로 하고 그들의 이해수준에 적합한 글쓰기의 안내가 있어야 한다. 대학생들의 경우 평소 생각지 못한 주제들이라 다소 토론의 어려움을 겪기도 했으나, 토론 후에 자신의 생각을 정리하는 글쓰기의 단계를 마무리하면서 사회문제와 종교문제를 동시에 성찰할 수 있는 좋은 기회였다는 평가가 대부분을 차지했다.

따라서 누가 더 합리적인 주장과 논거로서 자신의 의도를 관철하느냐가 중심이 된다. 토론을 원활히 하기 위한 방식으로 학생들은 자신의 개인적 의견과 상관없이 임의로 찬성과 반대의견 두 그룹으로 나누어 진행된다. 토론 진행은 ‘찬성의견 제시-반대의견 제시-반대에 대한 반론 제시-찬성에 대한 반론 제시-찬성 측 재반론-반대 측 재반론-최종 의견 정리’의 순서로 진행된다.³²⁾

대부분의 토론의 그렇듯이 학생들은 주제에 대한 찬성과 반대 어느 한 쪽을 선택하면서 딜레마 상황을 경험한다. 또한 주장이 옳다고 생각하더라도 그 주장에 대한 정당한 근거와 사례를 제시하는데 어려움을 겪는다. 교사는 어느 한 쪽의 주장에 대한 자신의 견해를 드러내기 보다는 학생들의 주장에 대한 근거와 객관성의 문제들을 지적하는 것이 중요하다. 무엇보다 토론의 활성화를 위해 교사의 개입을 최소화해야 하며, 명료하지 못한 토론 내용들에 대해서는 적절하게 재진술해 줄 필요가 있다. 토론 후에 이루어지는 교사의 발문과 피드백은 학생들이 자신의 생각을 정리하고 평가하는 데 도움이 되며, 이후의 글쓰기 작업에서 자신의 의견을 정리하는 기준이 될 수 있다.

V. 결 론

종교교과는 ‘해석된’ 내용들의 체계이기 보다는 ‘해석되어야 할’ 텍스트에 가깝다. 교과 내용과 구성이 아무리 정교한 내적 일관성에 의해 짜여져 있다하더라도 교사와 학생의 역동적인 상호작용을 촉발시킬 수 없다면 무용지물에 불과하다. 따라서 교과는 완결된 산물로 규정하기 보다는 생성되어 가는 구성물로 보는 것이 적절할 것이다. 교과의 효용은 교과 내부에 있는 것이 아니라 그것이 어떠한 컨텍스트에서 활용될 수 있는가에 있다고도 할 수 있다. 그런 점에서 종교교과는 다른 지식 중심의 교과보다 교육내용과 방법에 있어서 더 경직될 가능성이 크다. 종교라는 지식 내용들에 진리의 권위를 부여하여 비판과 논쟁의 여지를 차단하고 일방적으로 전수되어야 할 대상으로 간주될 수 있기 때문이다.

불교의 관점, 특히 선불교의 관점에서 본다면 교과는 제한된 언어의 체계라는 점에서 기존의 교과관에 대한 인식의 전환을 요구한다. 언어에 익숙해지거나 언어를 다루는 능력이 뛰어나다 할지라도 그것이 삶을 영위하고, 상황을 지혜롭게 판단하고, 자신의 성장을 이끌어 내는 것과는 별개일 수 있기 때문이다. 그러나 언어에 대한 한계를 인정하는 것이 곧바로 언어를 부정하거나, 지식에 대한 회의를 정당화시킬 수는 없다. ‘땅에 넘어진 자는 땅을 딛고 일어설 수밖에 없듯이’, 언어에 의해 매몰된 중생들은 언어를 딛고 일어설

32) 객관적인 토론의 평가를 위해 평가그룹을 따로 두기도 한다. 평가그룹은 평가기준들을 스스로 마련하여 토론의 끝난 후 자신들의 평가준거와 평가결과를 발표하게 된다.

수밖에 없다. 달리 표현하면, 불교교과를 통해 불교적 가르침을 통찰할 수는 없으나 그것이 궁극의 가르침을 따르려는 하나의 계기를 조성할 수는 있다는 것이다.

종교적 언어관에서 조망할 경우 종교교과는 결국 ‘말할 수 없는 것들을 체계화 하려는 헛된 시도’로 볼 수 있고, 종교교수는 ‘가르칠 수 없는 것들을 가르치려는 무모한 시도’라 할 수 있다. 그럼에도 우리의 교육현실에서 종교교과는 끊임없이 전달되어야 하는 대상이고, 종교교수법은 쉽 없이 가르쳐져야하는 활동이다. 종교교과 자체는 진리의 실체가 있을 수 없지만, 교육현장에서 교사와 학생의 상호작용에 의해서 그 진리의 실질적인 효용이 드러날 수 있다. 종교교과와 구성과 활용은 결국 교육 주체들의 체험을 얼마나 극대화할 수 있는냐는 차원에서 그 가치가 평가될 것이다.

참고문헌

- 고병철, 「중등학교 종교 교과와 교수·학습 방식」, 『교육연구』 43, 성신여대교육문제연구소, 2008.
- 교육부, 「고등학교 7차 교육과정(1)」 교육부 고시 제1997-15호, 1997.
- _____, 「고등학교 교육과정 해설—교양」 교육부, 2001.
- 교육인적자원부, 『교육과정의 편성·운영 지침』 교육부 고시 제2007-79호, 2007.
- 김경배·김재건·이홍숙, 『교과교육론』, 학지사, 2001.
- 김경용, 『기호학이란 무엇인가』, 서울: 민음사, 1997.
- 김귀성, 「공교육에서 종교교육의 개념모형 탐색」, 『종교교육학연구』 21, 서울: 한국종교교육학회, 2005.
- _____, 「종교 교재 개발의 과제와 전망」, 『종교교육학연구』 22, 서울: 한국종교교육학회, 2006.
- 김동규, 「텍스트—해석의 권위」, 『철학탐구』 18, 서울: 중앙대학교 중앙철학연구소, 2005.
- 김성도, 『현대기호학 강의』, 서울: 민음사, 1998.
- 김용표, 「불교계 종립학교와 종교교재」, 『종교교육학연구』 22, 서울: 한국종교교육학회, 2006.
- 김만곤, 「교과서 제도의 현황 및 발전 방향」, 『교과서연구』 41, 서울: 한국교과서연구재단, 2003.
- 박범석, 「교육의 종교적 지평에 관한 연구」, 『종교교육학연구』 28, 서울: 한국종교교육학회, 2008.
- 박순경 역, 『탈구조주의 교육과정 탐구: 권력과 비판』, 서울: 교육과학사, 1998.
- 박순경, 「포스트모더니즘과 교과서」, 『교과서연구』 37, 서울: 한국교과서연구재단, 2001.
- 변영계·이상수, 『수업설계』, 서울: 학지사, 2003.
- 불교교육연합회 편저, 고등학교 종교(불교), 대한불교조계종출판사, 2007.
- _____, 중학교 종교(불교), 대한불교조계종출판사, 2010.
- 손원영, 「제7차 교육과정과 기독교학교의 종교교육」, 『종교교육학연구』 22, 서울: 한국종교교육학회, 2001.
- 윤병희, 「교과서 지식의 급진적 재개념화 가능성의 탐색」, 『교과서연구』 41, 서울: 한국교과서연구재단, 2003.
- 이찬주·박범석, 「교수—학습과정의 기호학적 탐구」, 『교육문제연구』 16, 서울: 동국대학교 교수학습개발센터, 2005.
- 이찬주, 「교사와 학생의 의미화 과정에 관한 기호학적 고찰」, 『교육철학』 35, 대구: 한국교육철학회, 2008.
- 이은봉, 「학교에서의 종교교육의 필요성」, 국제크리스찬교수협의회 편, 『학문과 종교』, 서울: 도서출판 주류, 1987.
- 정광순, 「교사의 교재구성 권한과 재량활동 운영」, 『학습자중심교과교육연구』 9-2, 충북: 학습자중심교과교육학회, 2009.
- 정진홍, 「종교교육의 실태—각급학교 종교교육 실태분석—」, 한국정신문화연구원 편, 『철학종교사상의 제문제』 6, 성남: 한국정신문화연구원, 1990.

- 정진홍. 「제7차 교육과정과 종교교육」. 『종교교육학연구』 13. 서울: 한국종교교육학회. 2001.
- 최정순. 「“개발자(Developer)”로서의 교사」. 『한국어교육』 8. 서울: 국제한국어교육학회. 1997.
- 함수곤. 「새로운 교과서의 기능」. 『교과서연구』 30. 서울: 한국교과서연구재단. 2002.
- Eisner, E. W.. “Instruction and Expressive Educational objectives: Their Formulation and use in curriculum”. *American Educational Research Monograph on Curriculum, Evaluation No. 3*: Rand McNally & Co., 1969.
- Gibson, R.. *Critical Theory and Education*. London: Hodder & Stoughton. 1986.
- Marcuse, H.. *One-dimensional Man*. Boston: Beacon Press. 1964.
- Ornstein, A. & Hunkins, F.. *Curriculum: Foundations, Principles, and Theory*. Boston Allyn & Bacon. 1993.
- William E. Doll, Jr.. *A post-modern Perspective on Curriculum*. 김복영 역. 『교육과정과 포스트모더니즘의 시각』. 서울: 교육과학사. 1997.

원고접수: 2010년 11월 15일 1차심사: 12월 3일 게재승인일: 12월 10일

연구자 소개: 박범석

- ① 전공: 교육철학, 종교교육 / 소속: 경희대학교 강사
 - ② 관심영역: 불교의 교육론, 현대종교와 교육
 - ③ 주요논저: 〈교육의 종교적 지평에 관한 연구〉, 〈교육과정의 관점에서 본 종교적 경험의 통합적 성격〉, 〈육망의 관점에서 본 불교의 교육론〉
 - ④ E-mail: vinetar@lycos.co.kr
-

Abstract

The Composition and Application of the Textbook on Religion from the View of Subject

Park, Beomseok

Kyung Hee University

This research aims to introspect the matters of textbook on religion in the schools of religious foundation from the view of subject. The significance of the subjects on religion in the schools is to give a chance for students to realize the meanings of their life and to contemplate their inner worlds. It takes priority over all else, including the teaching the religious doctrines, dogmatic knowledges, and all the rest of it. The inflexible view of subject makes the religion class so stiff and formal that teacher cannot interact with the students dynamically. There are no free imaginations and critical eyes about religions in that classroom.

The text on religion is not just ‘interpreted’ system, but ‘should be interpreted’ one. It means the text on religion cannot be the absolute scriptures like canon in the religion. It is one the way of motivations for stimulating the interaction between teacher and student. So the subject is created and formed in every kinds of class situation. The usefulness of texts is not in the inner side of it, but in the dynamic context of the class. In the class of religion, students are expected to interact with the teacher as creative interpreters and critics about the text.

Key words : Subject-view, text, post-modern, intertextuality