

프로테스탄트 교육은 인권의 파트너가 될 수 있는가?

- 개신교 종교 교육과 인권의 불화 혹은 연대의 맥락에 관한 성찰 -

손 성 현

웨스트민스터신학대학원대학교

〈요 약〉

이 논문은 개신교 종교 교육과 인권의 관계를 네 가지 양상의 저항에 따라 구분하여 파악하고자 한다. 일차적으로는 개신교 종교 교육이 사회적 차원의 인권 문제에 개입하는 형태에 따라 (1) 인권 문제에 맞서 저항하는 종교 교육과 (2) 인권 억압에 맞서 저항하는 종교 교육을 나누어 생각할 수 있다. 개신교 종교 교육 안에서는 타인의 권리를 무시한 선교 교육과 근본주의적 도덕주의 교육의 경향이 나타나는데 이것은 보편적 인권에 맞서는 교육으로 볼 수 있다. 그러나 개신교의 일각에서는 타자의 권리를 존중하는 급진적 경칭의 교육과 소수자와의 연대를 지향하는 교육, 요컨대 인권 논의 새로운 차원까지 포괄하는 교육을 추구하려는 움직임이 있다. 이차적으로 우리는 어린이의 종교 권리의 관점에서 (3) 종교 권리를 거스르는 개신교 종교 교육과 (4) 종교 권리의 망각을 거스르는 종교 교육을 구분할 수 있다. 하나님을 어떤 전능한 감시자나 심판관으로 내세우고 두려움을 주입하면서 아이들을 통제·조정하는 교육(“하나님 중독”)은 아이들의 (종교적) 발달을 저해하는 종교 교육이다. 정반대로 어린이의 건전한 종교적 발달의 차원을 완전히 무시함으로써 야기되는 종교적 발달 장애(“종교적 카스파 하우스 증후군”)에 맞서서, 어린이와 함께 종교적인 문제에 대해 대화하며 어린이의 종교적 성숙을 도모하는 종교 교육이 가능하다. 인권의 신장을 위한, 어린이의 종교 권리를 위한 종교 교육의 틀 안에서 인권 교육과의 다양한 맞물림이 시도될 수 있다.

핵심 주제어: 개신교 종교 교육, 인권, 타자의 권리, 어린이의 종교 권리, 하나님 중독, 종교적 카스파 하우스 증후군

I. 들어가는 말

‘영화보다 재미있는 인권 이야기’라는 부제를 달고 있는 『불편해도 괜찮아』는 국가인권위원회가 기획하고 경북대학교 김두식 교수가 집필한 책이다. 저자는 간단한 에피소드를 하나 소개하며 책을 시작한다. “마지막 교정 작업 중인 저에게 아내가 물었습니다. ‘당신이 이 책에서 말하려는 인권은 도대체 뭐야?’ 제가 대답했습니다. ‘남에게 대접받고자 하는 대로 남을 대접하라는 거야.’ 예수님 흉내를 낸 대답인데, 인권의 정신을 이보다 멋지게 요약한 문장도 없는 것 같습니다.”¹⁾ 누가복음서(6:31)와 마태복음서(7:12)에 실린 예수의 가르침, 기독교의 창시자인 예수의 가르침이야말로 인권 정신의 알짜미라는 것이다. 그러나 이 ‘영화보다 재미있는 인권 이야기’ 속에 잠깐씩 소개되고 있는 주류 기독교/교인의 모습은 예수의 그 말씀, 혹은 그 인권 정신을 구현하기보다는 그것을 가로막는 실체로서 부각되기도 한다. 대표적인 예가 동성애와 종교의 자유에 대한 근본주의적 기독교/교인의 대응이다.²⁾ 그리고 그들 역시 자신들의 입장을 성서의 말씀으로 정당화할 수 있다. 예수에게서 출발한 기독교/교회이건만 역사적으로 볼 때 보편적 인권 주장과 불화하며 마찰을 일으킬 때가 많았던 것이다. 물론 기독교 신앙에 기초하며 나름 인권 신장에 기여한 사례도 적지 않을 것이다.³⁾ 그러므로 우리는 기독교와 인권의 관계가 다분히 양면적이라는 사실을 의식하지 않을 수 없다. 그리고 만일 인권과 기독교 간의 긍정적 관계 설정, 혹은 적극적 파트너십을 추구하는 사람이라면 이렇게 물어야 할 것이다. 과연 ‘어떤 기독교’가 인권에 기여할 수 있는 기독교일까?

16세기 이후 그 기독교/교회의 또 하나의 흐름이 된 개신교(프로테스탄티즘)의 경우는 어떠한가? 가톨릭교회의 입장에 ‘저항(Protest)하는 사람’이라는 의미에서 프로테스탄트라는 이름을 얻게 된 사람들과 인권의 관계는 과연 어떠한가? 개신교는 오늘 우리 사회의 인권 문제에 어떠한 방식으로 개입하고 있는가? 내가 보기에는 두 가지 흐름의 ‘저항’이 두드러진다. 하나는 타자의 인권을 최대한 존중하고 우리 사회 안으로 품어 안으려는 노력에 노골적으로 저항하는 개신교의 모습이다. 그리고 다른 하나는 권력에 의한 인권 유

1) 김두식, 『불편해도 괜찮아』(창비: 서울, 2010), 4쪽.

2) 위의 책, 73~76, 203~211 참조.

3) 예컨대 1789년 8월 26일 발표된 ‘인권과 시민권 선언’에 대한 가톨릭 교권의 반응을 보자. 교황 비오 6세는 1799년 3월 10일자 소교서(Quod aliquantum)에서 하느님의 계시를 내세우며 “가증스러운 인권의 철학”(종교·양심·출판의 자유와 모든 인간의 평등)을 비난했다. ‘자유·평등·형제애’는 가톨릭교회에서 오랫동안 악마의 표어로 여겨졌다. 반면 프랑스의 가톨릭 사제였던 앙리 밥티스트 그레고르(H.-B. Grégoire)는 하층계급의 동등권과 보편적 인권의 실현을 위해 앞장서서 싸웠으며 다른 성직자들에게도 큰 영향을 끼쳤다. 제2차 바티칸공의회 이후에는 프랑스 인권 선언이 추구했던 보편적 인권의 내용이 원(原)그리스도교의 이상과 연결됐다. Hans Küng, *Das Christentum*, 이종한 옮김, 『그리스도교』(서울: 분도, 2010), 880~899쪽 참조.

린에 저항할 뿐 아니라 우리 시대에 새롭게 형성되고 있는 인권 유린의 장치를 예의주시하고 이 새로운 형태의 인권 유린이 은폐되고 망각되는 것에 저항하는 흐름이다.⁴⁾ 요컨대 인권의 걸림돌이 되고 있는 개신교가 있는가 하면, 더욱 철저한 인권 실현을 위해 신앙적·신학적 실천을 경주하는 개신교도 있는 것이다. 그러므로 인권 문제와 관련하여 모든 개신교의 입장을 어떤 하나의 ‘저항’으로 환원하여 평가하는 것은 생산적인 논의에 별로 도움이 되지 않는다. 여기서도 개신교와 인권의 관계에서 나타나는 이러한 양면성을 놓치지 않는 것이 중요하다.

‘개신교에서의 종교교육과 인권’에 대한 나의 글도 우선적으로 그 양면적 관계를 조망하려고 한다. 개신교의 교육 안에서도 인권에 맞선(against) 저항이 있는가 하면, 인권을 위한(for) 저항이 있다는 판단을 전제한다. 그러나 이러한 시도는 개신교 또는 개신교(종교) 교육을 추상적으로 양분하여 이론화하는 데 목적이 있는 것이 아니라, 그 양면성의 맥락을 살피면서 바람직한 종교교육의 내용과 틀과 방식에 대한 논의에 기여하는 데 있다. 이를 위하여 어린이의 종교 권리, 나아가 인간의 종교 권리를 적극적으로 교육의 영역에 포함시키는 것의 필요성을 논하고, 인간의 종교 권리 관점에서 개신교 종교교육을 전개할 수 있는 가능성에 대해서도 이야기하고자 한다.

II. 프로테스탄트 교육과 인권의 관계

나는 개신교 교육이 인권과 관련하여 어떤 형태의 ‘저항’을 보이느냐에 따라 최소한 네 가지 관계 영역을 설정할 수 있다고 본다. 먼저, 개신교 교육이 사회적 차원의 인권 문제에 대해서 어떻게 반응하는지 살펴보자. (1) 사회적으로 어느 정도 공감대를 형성하고 있는 인권, 혹은 새롭게 논의되고 있는 주요 인권 현안에 대해서 격렬하게 저항하는 개신교 교육이 눈에 들어온다. 그런가 하면 (2) 바로 그런 인권 이슈를 적극적으로 받아들이고, 명시적으로나 암묵적으로 인권이 억압되는 메커니즘에 저항하는 개신교 교육이 있다. 이 두 가지의 영역은 주로 기독교 외부에서 이미 형성된 인권 문제, 즉 인권의 ‘내용’에 대해 개신교 종교교육이 어떤 방식으로 대응하느냐 하는 물음과 관계된다. 그런데 그 다음으로는 비교적 개신교 종교교육 내부에서 이루어지는 다양한 형태의 수업과 관련된 물음을 던져 보려고 한다. 우리의 종교교육은 어린이(청소년과 어른의 경우도 마찬가지다)의 종교 권리를 충분히 고려한 교육인가? 이것은 교육의 ‘내용’보다도 그 교육이 이루어지는 ‘방식’과 관계된 물음이다. 이 물음 앞에서 나는 (3) 교육을 받는 사람들의 종교적 발달과 종교 권리를 거스르는 교육과 (4) 그런 종교 권리의 망각을 거스르는 교육의 맥락을

4) 제3시대그리스도교연구소, 『차별금지법 국면에서 인권으로 신학하다』(서울: 평화나무, 2008), 7~59쪽.

제시하려고 한다. 이 네 가지 형태의 관계 영역, 혹은 관계의 맥락은 아래와 같은 도표로 정리할 수 있다.

〈표 1〉 네 가지 형태의 종교 교육

사회적 차원의 인권 문제(내용)에 저항하는 형태 →	1. 인권에 맞서 저항하는 개신교 종교교육 - 타권을 무시한 선교 교육 - 근본주의적 도덕주의 교육	2. 인권을 위하여 저항하는 개신교 종교교육 - 타권을 존중하는 경청의 교육 - 소수자와의 연대 지향적 교육
어린이의 종교 권리에 저항하는 형태 →	3. 종교 권리를 거스르는 개신교 종교교육 - “하나님 중독” - 어른 위주의 일방적 교육	4. 종교 권리 망각을 거스르는 개신교 종교교육 - “카스파 하우스 신드롬”에 저항 - 어린이와 대화하는 종교교육

1. 인권에 맞서 저항하는 종교교육

한국 사회에서 개신교 종교교육이 보편적 인권에 맞서 저항하는 모습이 단적으로 드러난 것은 2004년 서울 D고등학교의 강의석 학생이 학교의 예배 강요에 반대하면서 학생의 종교 자유를 주장하는 1인 시위를 벌이다가 제적된 사건이었다. 이 사건을 통해서 한국 사회는 수많은 종교계 학교가 별 문제 의식 없이 모든 재학생들을 상대로 시행하고 있었던 종교 행사, 예배 등에 대해 관심을 갖게 됐다. 개신교 학교인 D고등학교의 극단적인 조치 이후, 강 군은 법원에 퇴학처분 무효소송을 제기하여 결국 승소했다. 그러나 그 이후로도 종교계 학교의 종교 강요는 계속됐다.⁵⁾ 2011년 12월 19일 서울시 교육청은 서울 특별시의회를 통과한 ‘서울특별시 학생인권 조례’(이하 ‘조례’)를 2012년 1월 26일 공포했는데, 그 가운데 제5절 제16조(“양심·종교의 자유”)에는 이런 종교 강요를 금지하는 내용들이 나열돼 있다. 이 ‘조례’에 따르면 “학생에게 예배·법회 등 종교적 행사의 참여나 기도·참선 등 종교적 행위를 강요하는 행위”, “특정 종교과목의 수업을 강요하는 행위”, “특정 종교를 비방하거나 선전하여 학생에게 종교적 편견을 일으키는 행위” 등은 학교에서 금지된다. ‘조례’는 “학생인권”을, 『대한민국헌법』 및 법률에서 보장하거나 「유엔 아동의 권리에 관한 협약」 등 대한민국이 가입·비준한 국제인권조약 및 국제관습법에서 인정하는 권리 중 학생에게 적용될 수 있는 모든 권리로 이해한다. 그렇다면 그 권리 가운데 하나인 “양심·종교의 자유”를 거부하는 것은 사회적·국제적으로 인정된 인권의

5) 손원영, 『한국문화와 영성의 기독교교육』(서울: 대한기독교서회, 2009), 145~178쪽은 이 사건이 야기한 갈등의 상황을 간략하게 설명하고 이 갈등의 해결 가능성을 종교 교육적 입장에서 고민하면서 구체적인 대안을 제시하고 있다.

실현에 저항하는 셈이다.

종교학자 이찬수의 주장에 의하면, 인권은 “나의 권리[自權]이기도 하지만, 동시에 남의 권리[他權]이기도 하다. [...] 인권으로서의 종교의 자유는 자발적 선교의 자유는 물론 강제로 선교되지 않을 자유까지 포함한다. [...] 강제적 선교는 인간의 존엄에 기반한 종교의 자유권을 박탈하는 셈이다.” 그러나 안타깝게도 “한국 개신교 종교 교육의 현장은 선교되지 않을 자유를 원천적으로 박탈하는 경우가 빈번하다.”⁶⁾ 개신교의 종교 교육이 개신교의 경전, 상징, 예배를 매개로 다른 사람, 즉 개신교에 속하지 않는 사람을 변화시켜 개신교의 일원이 되게 만드는 선교/개종 교육을 고수한다면, 그것은 인권의 주요 내용 가운데 하나인 “양심·종교의 자유”에 맞서 저항하는 교육이 되는 것이다.

다른 한편 개신교 종교교육은 그 밖의 다른 인권에 대해서도 근본주의에 기초한 저항의 움직임을 보인다. 가장 대표적인 예는 여성의 인권, 동성애자의 인권과 관련된 것이다. 개신교 기독교교육학자이자 여성신학자인 임희숙에 의하면 “한국 교회에서 큰 영향력을 발휘하는 근본주의는 [...] 전통적인 가족의 해체, 가부장적 권위의 상실, 전통적인 성 역할의 동요, 성 윤리의 파탄, 동성애의 수용, 다양한 가족 형태의 발달 등 가족을 둘러싼 변화의 소용돌이에 휩쓸린 사람들에게 혼란과 위기의식, 불안감을 극복할 수 있는 확고한 가족관을 제시·보급하면서 강력한 사회문화적 응집력과 정치적 역량을 발휘하고” 있다. 그러나 이로 인해 권위주의적 “가부장제 가족 전통”이 옹호되고, 이에 상응하지 않는 모든 것은 죄로 단정된다. 그리고 이런 근본주의의 입장은 성서에 대한 문자적 해석에 의해서 지지된다. 결과적으로 근본주의적 결혼관과 가족관은 “특정 교리를 중심으로 현대 가족의 사회문화적 변동에 저항함으로써 탈권위주의와 양성 평등을 지향하는 시대의 흐름에 역행하고 있는 것은 분명하다.”⁷⁾ 임희숙은 “적어도 한국 개신교의 다수 분파들을 지배하는 신학 노선”인 “근본주의를 ‘확신의 근거를 찾으려는 강박’(Sicherheitszwang) 아래서 추구되는 종교적 아이덴티티 형성의 한 시도”로 보려고 한다. 이렇게 해서 형성된 아이덴티티는 독특한 멘탈리티와 결합하는데, 그것은 “권위에 대한 맹종, 담론 능력의 결여, 자기가 믿는 진리의 절대화, 자기와 다른 의견에 대한 공격 등으로 표현”된다. 임희숙은 독일에서 이루어진 근본주의 연구의 동향을 소개하는데, 거기에는 “현대에 대한 저항으로서의 근본주의”(Th. Meyer), “극단성으로의 도피로서의 근본주의”(S. H. Pfürstner), “저항운동으로서의 근본주의”(M. Riesebrodt), “사회적, 문화적, 정치적 긴장 속의 선교적 근본주의”(H. Schäfer), “언어와 상상력에 대한 지배로서의 근본주의”(E. Rohr)가 있다. 임희

6) 이찬수, 『한국 그리스도교 비평』(서울: 이화여자대학교출판부, 2009), 223~231쪽. 이찬수에 의하면 이런 한국 개신교의 선교적 종교 교육은 일반적 인권을 무시하는 것이면서 동시에 그리스도교적 인권이 추구해야 할 방향과는 정반대의 길을 가는 것이다. 왜냐하면 “그리스도교적 인권은 남의 권리를 찾아 주는 데서 시작되고, 나의 권리는 결과적으로 주어지는 것이다. 남의 권리는 적극적 요청이며 나의 권리는 그로 인해 주어지는 결과적 선물”이기 때문이다. 같은 책, 225쪽.

7) 임희숙, 『기독교 근본주의와 교육』(서울: 동연, 2010), 17~55쪽.

숙은 이렇게 다양한 종류의 근본주의에 맞설 수 있는 “탈근본주의적 성인 교육”을 촉구하는데, 이것은 “불확실성의 불안에서 벗어나 은총의 자유를 수용할 수 있도록 용기를 북돋아 주는 교육적 대안”이며 “권위에 맹종하는 태도에서 벗어나 자기 주체적인 참여로 변화될 수 있는 교육 내용과 교육 방법”을 발전시키는 것이고 “다름을 무조건 배척하지 않고 다름을 다름으로서 받아들이고 존중하는 교육”을 추구하는 것이다.⁸⁾ 그러나 근본주의적 토대 위에서 형성된 아이덴티티와 멘탈리티를 가지고 여성의 평등권을 충분히 인정하지 않는다면, 성소수자의 인권을 부정하는 입장을 가르치는 개신교 종교 교육이라면 인권에 맞서 저항하는 교육이라 할 수 있다.

2. 인권을 위하여 저항하는 교육

개신교 종교교육에는 인권의 억압에 맞서 저항하는, 즉 인권의 온전한 실현을 지향하는 종교교육이 있다. 이런 교육은 기독교와 인권 사이의 근본적 조화를 전제하고, 나아가 그 둘 사이의 연대를 추구하는 신학의 바탕 위에서 이루어진다.

내용적 차원에서 개신교 신학과 인권의 긍정적 관계를 단정하는 사람들은 “현대적인 의미의 인권의 정신은 세계 대종교 전통의 보편적 사랑과 자비의 정신과 본질적으로 다르지 않다”고 보면서 “다양한 종교들의 경전에 근대적 의미의 ‘인권’이라는 낱말은 등장하지 않지만, 그럼에도 근대적 인권의 기초가 되는 인간 존엄성에 대한 선포는 보편적으로 확인된다.”⁹⁾는 사실을 강조한다. 개신교 신학자로서 〈평화인권기독교교육연구소〉 소장인 이춘선은 인권과 깊은 연관이 있는 기독교의 신학적 주제 여덟 가지를 부각시킨다. 이춘선에 의하면 “하나님이 사람이 됨”, “예수(하나님)의 십자가에서의 죽음”, “예수의 부활”, “하나님의 형상”, “십계명”, “기독교의 황금률”, “하나님 나라: 인권의 완전한 실현”, “예수 그리스도의 삶”은 모두 인권과 긴밀한 연관성이 있다. 예컨대 “하나님은 예수를 통해 인간이 되시면서 어린 인간이 되신 것이 아니라 인간 중에 가장 힘없고, 가진 것 없고, 보잘 것 없고, 무시되기 쉽고, 폭력에 그대로 희생될 수밖에 없는 어린이(아기)가 되셨다.” 또 예수는 어린이를 사람 수에 넣지도 않던 시대에 어린이의 존재의 중요성을 인정하고 다른 사람들에게도 그것을 가르치신 예수의 언행은 “과히 오늘날 〈UN아동권리협약〉의 시초라고 볼 수 있다.” 이춘선은 구약과 신약성서의 가르침이 〈세계인권선언문〉과 내용적으로 얼마나 상통하는지를 보여주기 위해서 선언문의 내용과 성서의 구절을 일대일 대응시켜 놓는다. 그 목록에 의하면 〈세계인권선언문〉의 내용 대부분은 성서의 구절과 별 문제 없이 호응한다.¹⁰⁾ 이러한 신학적 관점에 기초한 교육은 성서가 옹호하고 있는

8) 위의 책, 123~150쪽.

9) 이찬수, 위의 책, 211~212쪽.

10) 이춘선, 『기독교와 인권: 〈한국 그리스도교의 인권담론과 신학적 성찰〉에 대하여』(국가인권위원회, 제

인권, 특히 타권(他權)이 훼손되고 무시되고 억압되는 시대적 흐름을 비판하고 거기에 저항할 수 있는 능력을 키우는 교육이다.

그런데 기독교의 인권 담론에서는 단순히 천부인권(天賦人權)에 대한 문제의식을 뛰어넘는 성찰이 시도되고 있다. <제3시대그리스도교연구소>에서 활동하는 개신교 신학자 김진호는 민중신학자 안병무(1922~1996)의 인권론에 기초하여 기독교적 인권 담론의 새로운 문제 설정을 강조한다. 김진호에 의하면 “인권의 문제는, 첫째로 신이 부여한 것이 아니라 신과 인간 사이의 대화적이고 과정적인 소통을 통해 이해되어야 하고, 둘째로 보편성을 기각하고 체제와 박탈 대중의 관계, 심지어 심미화된 내면성의 서사까지 나아가는 반인권적 장치를 비판적으로 드러내는 것이어야 한다. 그리고 마지막으로 그러한 시민 중심적 인식들에서 비시민 중심적 인식들로의 전환을 지향해야 한다.”¹¹⁾ 김진호의 이런 문제의식은 국가가 “반인권적 실체”로서 “국민”의 인권을 탄압하는 주요 세력으로 인식되던 1970년대의 상황과는 다른 상황, 즉 현대 소비사회의 주체인 “시민” 세력이 시민의 경계 밖으로 밀려난 비(非)시민의 인권을 침해하는 상황에 대한 인식에 기초하고 있다. 김진호는 탈주체화된 존재에 대한 관심을 중심으로 인권 담론을 새롭게 할 수 있는 단초를 안병무의 민중론에서 발견한다. 이 새로운 인권 담론의 미덕은 민주화 이후 형성된 “새로운 인권 유린의 장치”, 즉 “시민사회가 적극적으로 공모하여 만들어가는 은폐된 가학성의 체계”를 폭로하고 일상의 여기저기에 숨겨져 있는 배제와 차별에 의해 비시민화, 비인간화된 존재들과의 적극적인 연대를 가능하게 해준다는 것이다.¹²⁾ 나아가 “한국 기독교의 인권 담론이 침묵해온 유일한 주제”인 성적소수자 인권 문제에도 다가서서 “자신의 성적지향을 비하하는 내부의 도덕률로 인해 외부에 도움을 요청하지 못하는 성적소수자들의 고통의 심연을 직시”하고 그들의 인권이 침해당하는 현실을 고발할 수 있게 된다.¹³⁾

새로운 인권 담론은 타종교를 가진 사람이나 특정 종교를 고백하지 않는 사람을 염두에 둔 종교교육에도 적용될 수 있다. 김진호는 타종교와의 대화에 적극적이었던 종교해방신학자 변선훈(1927~1995)의 ‘타종교의 신학’을 ‘들음의 신학’으로 명명하며, 그 신학에 기초한 종교교육의 가능성을 제안한다.¹⁴⁾ 이 신학은 “기독교의 정체성은 자기 자신의 신조와 전통에만 몰두하는 데 있는 게 아니라, 타종교의 진리와 지혜에 귀 기울이는 데서 발견될 수 있다는 주장”이다. 변선훈의 급진적 대화주의에 기초하여 종교교육을 고민한다

11차 인권교육포럼 자료집, 2010), 66~80쪽.

11) 김진호, 『한국 그리스도교의 인권담론과 신학적 성찰: 안병무의 신학을 중심으로』(국가인권위원회, 제 11차 인권교육포럼 자료집, 2010), 41~57쪽.

12) 김진호, 『국경들 너머의 짐승들 혹은 인간들』 『차별금지법 국면에서 인권으로 신학하다』(서울: 평화나무, 2008), 23~27쪽.

13) 이숙진, 『성에 관한 억압과 폭력, 그 침묵의 카르텔을 깨기』 『차별금지법 국면에서 인권으로 신학하다』(서울: 평화나무, 2008), 28~42쪽.

14) 김진호, 『기다림과 들음, 종교교육의 공교육화를 향한 하나의 제안』 『교육, 환상과 두려움을 넘어서』(서울: 희망제작소, 2007), 181~194쪽.

면 “결국 종교교육은 종교적 담론이 누군가를, 나아가 무엇인가를 비존재로 취급하고 일방적인 자신의 주장에 따라 그(녀/것)를 마음대로 하려는 태도를 반성하고 지양하게 하는 것에 관한 교육이라고 할 수 있다.” 이러한 종교교육은 모든 “타자화된 것과의 관계 재설정”을 추구하면서 그 타자들에 대한 기다림과 들음을 교육적으로 제도화함으로써 구체화될 수 있다.

요컨대 인권을 위해 저항하는 종교교육은 전통적·근대적 의미의 인권이 권력에 의해 억압당하는 데 저항할 뿐 아니라, 사회적·문화적·종교적 의미의 타자들에게 귀를 기울이고 그들과 연대할 것을 교육적으로 동기 부여하는 것이다.

3. 어린이의 종교 권리를 거스르는 교육

1924년 유럽연맹이 채택한 최초의 아동권리선언(제네바선언) 제1조는 다음과 같다. “어린이에게는 물질적으로나 영적으로나 정상적인 발달을 위해 필요한 수단이 반드시 제공되어야 한다.” 이 선언문은 어린이에게 “영적인” 차원이 있음을 명시한다. 그리고 어린이가 “영적으로 정상적인 발달”을 할 수 있도록 적극적인 노력을 기울여야 함을 강조한다. 이것은 어린이의 종교적 권리에 대한 진단이며 그 권리의 향상을 위한 요청이라고 할 수 있다. 지금부터 나는 어린이의 종교 권리의 입장에서 종교교육의 양면적 ‘저항’을 살펴보고 한다. 미리 말하건대, 이것은 단순히 어린이에게만 국한된 문제가 아니라 청소년과 성인의 종교 권리로도 확대시킬 수 있는 문제다.

나는 종교교육이 오히려 어린이의 종교적 발달에 심각한 장애를 일으키고 두려움과 강박증을 유발함으로써 자유로운 인격 형성을 방해한다면, 그것 역시 인권 침해의 한 양상이 될 수 있다고 본다. 만일 개신교 종교교육이 이런 방식의 교육을 의식적·무의식적으로 재생산하고 있다면, 그것은 어린이의 종교 권리를 심각하게 거스르는 것이다.

독일 튀빙겐대학교 개신교 신학부의 프리드리히 슈바이처(Friedrich Schweitzer) 교수는 이렇게 어린이의 자유로운 자기 형성, 어린이의 건전한 종교적 발달을 가로막고 어린이의 내면을 아프게 하는 교육을 “하나님 중독”(Gottesvergiftung)이라는 개념으로 표현한다.¹⁵⁾ 원래 이 개념은 독일의 정신분석학자 티만 모저(Tilman Moser)가 쓴 책의 제목으로서¹⁶⁾ 종교 교육에 의해 야기된 정신적 피해의 맥락을 서술하고 있다. 슈바이처는 이 개념을 종교교육학의 관점에서 좀 더 섬세하게 규정한다. 그에 의하면 하나님 중독이란 “어린이를 교묘하게 통제하고 조종하기 위해서 하나님을 끌어들이는 교육, 어린이를 부자유하게 하는 교육을 말한다. 가장 대표적인 것이 별주는 하나님 이미지로 어린이에게 겁을 주는 것

15) Friedrich Schweitzer, *Das Recht des Kindes auf Religion*, 손성현 옮김, 『어린이의 다섯 가지 중대한 질문』(서울: 산티출판사, 2008), 68~69쪽.

16) Tilman Moser, *Gottesvergiftung* (Frankfurt a.M. 1976).

인데 [...] ‘하나님 중독’이라는 상징적 표현은 정도의 차이는 있지만 결국 하나님을 어떤 전능한 감시자 혹은 심판관으로 내세우는 종교 교육을 가리킨다.” 이런 식의 종교교육은 어린이의 내면에 고통과 강박 등 부정적 영향을 끼치게 되고, 훗날 어른이 된 뒤에도 이런 영향에서 완전히 자유로워지지 못하는 경우도 있다. 그 결과 기독교라는 종교에 계속 남아있긴 하지만 그 동기가 두려움과 양심의 가책인 바람직스럽지 못한 상황이 나타나고, 다른 한편으로는 그런 부정적인 경험과 인상 때문에 평생 종교에 거리를 두는 일도 생긴다. 슈바이처는 이처럼 “인간을 부자유하고 병들게 만드는 교육”의 문제점으로 다음과 같은 것을 나열한다.¹⁷⁾

- 두려움과 죄책감 : 사랑의 하나님은 모든 걸 보시고 모든 걸 심판하신다.
- 성의 억압 : 육체에 대한 적대감, 혼전 성관계 금지에서 억압이 느껴진다.
- 종교의 이름으로 생각의 자유 금지 : 의심을 겉으로 표출해서는 안 되고 질문을 하는 것조차 수상하게 생각한다.
- 신뢰할 수 없는 교회 : 교회의 지도자들마저 교회의 가르침을 지키지 않는다.
- 실패에 대한 두려움, 자기 자신에 대한 지나친 요구 : 하나님이 특별한 과제를 위해 나를 선택하셨고, 내가 그 기대에 미치지 못하는 것 같아 절망스럽다.

슈바이처는 종교교육의 이런 어두운 이미지가 독일에서 주로 ‘복종’을 교육의 목표로 삼던 시대(1950~60년대)의 소산이라고 지적한다. ‘하나님 중독’의 종교교육 방식은 ‘복종’이라는 교육 목표와 밀접한 관계가 있는 것이다. 독일의 종교교육에서는 이미 그런 치명적 공모 관계의 영향력이 사라졌다고 하는데¹⁸⁾ 오늘 한국 개신교 종교교육의 상황은 어떠한가?

만일 우리의 종교교육이 신학적으로 심각한 문제가 있는 하나님 이미지, 즉 인간의 모든 것을 감시하고 정죄하고 심판하는 하나님 이미지, 큰 성과를 요구하는 하나님 이미지를 학생들에게 일방적으로 선전하고 유포하며, 학생들의 의심과 질문을 별로 고려하지 않는 방식으로 학교의 종교수업, 교회학교의 성경공부, 예배, 설교 등을 진행된다면, 그것은 어린이의 종교적 발달에 저항하는 교육이요 그로 인해 어린이의 종교 권리를 침해하는 교육이다.

4. 어린이의 종교 권리 망각을 거스르는 교육

‘하나님 중독’에 대한 반감, 즉 인간을 부자유하게 만드는 극단적인 종교교육에 대한 반감은 또 다른 극단적 태도를 초래하는데, 그것은 일체의 종교교육에 대한 거부, 나아가

17) Friedrich Schweitzer, 위의 책, 109~110쪽.

18) 위의 책, 112~113쪽.

종교 그 자체에 대한 무지와 경멸이다. 역시 어른이 먼저 갖게 되는 이런 극단적 종교(교육) 거부 태도로 인해 어린이는 제대로 된 종교교육을 받지 못한 채, 종교적 물음에 관한 심각한 무지와 무관심, 편견과 반감을 벗어나지 못하고 미성숙 상태에 머물게 되는데, 앞서 언급한 슈바이처는 이것을 “종교적 카스파 하우스 증후군(religiöses Kaspar-Hauser-Syndrom)”이라고 지칭한다. 카스파 하우스는 1828년 5월 26일 독일 뉘른베르크 거리에 나타난 한 청소년이다. 그는 10~12년간의 어린 시절 대부분을 좁은 방에 갇혀 지냈다고 하는데, 그래서 그의 몸은 십대 중반이었지만 정신 연령의 여섯 살 정도에 불과했다. 슈바이처가 말하는 “종교적” 카스파 하우스 증후군이란 “종교적 질문에 관한 한 철저하게 혼자 내버려진 어린이의 상황”을 말하며, 이런 어린이의 운명은 “삶과 죽음에 관한 질문, 신앙과 하나님에 관한 질문이 있어도 얼마 아파나 다른 어른의 관심과 도움에 의지할 수 없는 어린이의 경험과 상응한다.”¹⁹⁾ 결과적으로 어린이는 종교적 물음에 대해 자신이 느끼고 생각하는 바를 누군가와 나누지 못한 채, 비록 다른 영역에서는 꾸준히 충분한 성장과 성숙의 단계를 밟아 나가지만 종교적 영역에서는 미숙아 단계에 머무는 모습을 보이는 것이다.

이런 극단적 상황에 대처한다는 명분으로 또 다시 극단적, 공격적, 일방적 종교교육(‘하나님 중독’의 교육)으로 돌아가지 않고 다른 방식의 길, 제3의 종교교육의 길을 닦아나가는 것은 결코 불가능한 일이 아니며, 또한 꼭 필요한 일이기도 하다. 이 새로운 종교교육은 어린이에게 반드시 필요한 종교적 배움의 가능성을 차단하고 어린이의 삶의 경험과 결부된 종교적 물음을 진지하게 받아들이지 않음으로써 어린이의 종교적 발달을 위축시키고 어린이의 종교 권리를 망각 속으로 빠뜨리는 세속주의적 흐름에 저항하는 종교교육이다. 그런데 이런 종교교육은 도대체 어디서부터 어떻게 시작해야 하는가?

슈바이처는 “어린이의 중대한 질문”에서 시작하는 대화의 종교교육을 제안한다. 그에 따르면 이 질문은 “어린이가 직접 우리에게 던지는 질문일 수도 있고, 우리가 어린이를 교육하면서 맞닥뜨리게 되는 질문일 수도 있다. 이 질문이 명시적이건 암시적이건 어떤 종교적인 대답을 요구하기 때문에 ‘중대한’ 질문인 것이다.” 어른은 어린이가 던지는 이런 중대한 질문을 놓고 어린이와 대화하면서 어린이를 종교적으로 동반할 수 있다. 어른이 과거에 자기가 겪었던 부정적인 경험 때문에, 혹은 질문 그 자체의 모호함 때문에 그 질문을 회피하지 않고 기꺼이 대화의 교육 방식을 선택할 때 새로운 종교교육의 길이 열린다. 슈바이처가 가려낸 어린이의 중대한 질문 다섯 가지와 그 각각의 질문에 따른 (종교)교육적 함의를 간략하게 정리하면 다음과 같다.²⁰⁾

19) 위의 책, 70쪽.

20) 위의 책, 46~65쪽.

〈표 2〉 어린이의 다섯 가지 중대한 질문

어린이의 일상과 관계된 중대한/종교적인 물음들	어린이의 종교적 물음이 담고 있는 신학적/종교교육학적 함의
1. “나는 누구지?” - 나 자신에 대한 물음	- 인간의 정체성 형성에는 인간적 경험을 초월하는 심층적 차원이 내포돼 있다.
2. “왜 죽어야 하지?” - 죽음에 관한 물음	- 죽음에 관한 물음은 상당히 일찍부터 시작되며, 죽음은 우리의 삶을 비추어 보게 하는 문제다.
3. “내가 맘 놓고 기댈 수 있는 곳은 어디지?” - 하나님에 대한 물음	- 삶의 근원적 아늑함에 대한 경험과 물음이 적절한 종교 언어와 만나면서 인성이 발달된다.
4. “왜 다른 사람에게 잘 해줘야 하지?” - 윤리적 행동의 근거에 대한 물음	- 도덕이나 정의의 문제를 설명하는 과정에서 어떤 식으로든 종교적 물음과 맞닿아 있게 된다.
5. “왜 어떤 아이는 다른 종교를 믿어요?” - 다른 종교에 대한 물음	- 낯선 종교가 편견의 대상이 돼선 안 된다. 타 종교에 비추어 자기 종교를 성찰할 수 있다.

이런 중대한/종교적 질문에 대하여 어린이가 주체적으로, 자유롭게 자기의 답을 찾아나갈 수 있도록 옆에서 그의 질문을 지지해 주면서 종교교육의 여정을 함께해주는 것이야말로 어린이의 종교 권리를 진지하게 받아들이는 것이다. 거꾸로 이런 종교적 동반이 없는 교육, 다시 말해 건전한 종교교육의 포기는 어린이의 삶을 구성하는 중대한/종교적 차원을 무시함으로써 통전적 교육을 침해하는 행위가 된다. 종교적 동반이 없는 상태에서 어린이의 자율적 판단만 강조하게 되면 ‘종교적 카스파 하우스 신드롬’을 효과적으로 막을 수 없다. 그러나 어린이가 어른과의 대화를 디딤돌 삼아 종교 문제에 대해서 깊이 성찰하고 주체적인 응답을 모색할 수 있는 능력을 신장하는 종교교육은 우리의 일상 속에서 종교적 차원을 삭제, 왜곡, 배제시키는 세속주의적 흐름에 저항할 수 있는 교육이 될 것이다. 이러한 교육의 목표는 “종교적 성숙”이다. 그리고 여기서 말하는 “성숙”(Mündigkeit)은 “훗날 어린이가 어떤 특정한 신앙을 거부하거나, 나아가 모든 형태의 종교를 거부하는 것까지도 답을 수 있는 성숙이어야 한다.”²¹⁾ 이러한 종교교육은 어린이의 자기 결정 권리를 최대한 존중하는 교육이기 때문이다.

이러한 종교교육이라면 어린이 교육에 꼭 필요한 부분이라고, 교육에서 없어서는 안 될 필요조건이라고 주장할 수 있지 않을까? 뒤집어 말하면, 이런 종교교육을 배제한 교육은 온전한 교육이 될 수 없다고 주장할 수 있지 않을까? 어린이의 종교 권리를 존중하며, 어린이의 종교적 질문에 기초하여 어린이의 종교적 발달을 동반하는 교육은 어른에게도 자신의 종교적 질문과 새롭게 마주할 수 있는 기회가 된다. 어쩌면 그것은, 일체의 종교적 질문을 망각하게 만드는 소유 지향, 소비 지향의 강(레테)을 힘겹게 거슬러 올라가는 웅숭깊은 진리(알-레테-이아)의 여행이 될 수도 있을 것이다.

21) 위의 책, 130~132쪽.

Ⅲ. 인권교육과 종교교육의 맞물림을 위한 시도

모든 교육에 종교교육이 포함되어야 한다는 명제는 오늘날 우리 사회에서 당연한 것으로 받아들여지지 않는다. 굳이 종교라는 요소가 없어도 교육은 큰 문제없이 굴러갈 수 있다는 통념이 있는 것 같다. 오히려 그 종교/종교교육 때문에 큰 논란이 벌어지는 현실을 생각하면 아예 종교교육, 혹은 종교에 대한 교육이 없다면 교육이 편안해질 것이라고 생각하는 사람들도 있을 것 같다. 인권에 대한 교육도 마찬가지다. 비록 “양심·종교의 자유”가 인권의 중요한 내용 가운데 하나지만, 그저 다른 사람의 종교에 참견하지 않는다, 정도의 합의만 있으면 충분하지 않을까?

결코 그렇지 않다. 일단 위에서 우리가 논의한 것을 근거로 하여, 어린이의 종교적 질문을 무시하지 않고 진지하게 받아들이기 위해서라도 종교교육은 꼭 필요하다고 말할 수 있다. 그런데 여기서 한 걸음 더 나아가, 다원화된 우리 시대의 갈등을 제대로 이해하고 적절하게 대처하기 위해서도 종교교육이 필요함을 보여주는 사례들이 있다. 세계적인 가톨릭신학자 한스 쾨링은 최근 프랑스의 이슬람 여자 두건 논쟁과 관련하여 한 가지 흥미로운 지적을 한다. 가톨릭교회와 정치적 긴장관계에 있던 프랑스 정부는 제3공화국(1870~1914) 이래로 ‘라이시테’(laïcité) 정신을 정착시켰는데, 이슬람 여성 두건 문제와 같은 민감한 문제가 터지자²²⁾ 그 정신의 문제가 드러났던 것이다.

“현재의 프랑스 시민들은 -엘리트 계층까지 포함하여- 여러 가지 면에서 종교 교육을 제대로 받지 못하고 자란 사람들이며, 그래서 이슬람과 맞닥뜨릴 준비가 제대로 돼있지 않은 상태다. 개인적인 차원의 그리스도교 신앙이 허용되고 있긴 하지만 [...] 거의 사멸한 것이나 다름없으며, 자기 문화의 종교적 배경에 대한 지식도 많이 사라져 버렸다, 그래서 프랑스 대통령 시라크는 자신의 연설을 통해 공립학교에서도 ‘종교 현상(fait religieux)’에 대한 수업’을 전개해야 한다고 말했다. 프랑스 교육부도 공립학교 학생들에게 라이시테 체제의 틀 안에서 종교와 윤리에 대한 최소한의 정보를 제공해 줄 수 있는 방안을 고민하기 시작했다.”²³⁾

우리 세계의 다원화는 더 이상 거스를 수 없는 흐름이 돼버렸다. 그 흐름 속에서 종교적 다양성과 관련된 갈등이 불거질 때가 자주 있다. 쾨링이 지적한 프랑스의 상황은 비종교성을 추구하며 종교교육을 배제한 프랑스 사회가 결국 민감한 종교적 갈등 상황에 제대

22) 차병직, 『인권』(서울: 살림출판사, 2006), 65쪽에 의하면 라이시테 정신은 “비종교성”을 의미하는데, 국가권력은 이 원리에 따라 종교에 관여하지 않으며, 사회적으로 특정 종교를 드러내는 모든 일이 금지된다. 그런데 1989년 파리 교외 어느 중학교에 재학 중인 이슬람 여학생 세 명이 차도르를 쓰고 등교하기를 고집했는데, 학교는 이것이 특정 종교를 드러내는 행위로서 라이시테 정신에 어긋난다면서 세 명 모두 퇴학시켜 버렸다. 그러자 종교의 자유와 소수 민족 인권 문제를 제기하며 라이시테에 반대하는 쪽과, 여성 해방의 관점에서 라이시테를 강력 지지하는 쪽이 팽팽하게 맞서며 격론을 벌였다.

23) Hans Küng, *Der Islam* (München: Piper Verlag, 2006), S. 744.

로 대처하지 못하는 상황이다. 그리고 이런 무능력을 개선하기 위해서 다시금 종교교육의 가능성을 타진하고 있는 모습을 보여준다. 다원화된 사회에서 종교적 갈등을 무조건 부정적인 것으로 볼 필요는 없다. 각각의 종교와 문화에 대한 충분한 상호이해를 바탕으로 대화와 타협이 이루어진다면 그 갈등은 오히려 더욱 지속적이고 평화로운 공존의 실천적 지혜가 구축되는 데 기여할 수 있을 것이다. 위의 사례는, 다원화된 사회에서는 종교에 대한 방임보다는 종교로 인한 갈등과 대립의 해결 능력이 더 중요하며, 그런 역할을 감당할 수 있는 잠재력이 종교교육에 있음을 보여주는 것이라고 할 수 있다.

우리는 종교로 인한 갈등이 폭력적 대결로 번져나갔을 때 인류가 얼마나 큰 고통과 불행을 겪게 되는지를 직간접적으로 잘 알고 있다. 내가 보기에 종교교육은 그 갈등을 미리 방지하거나, 혹은 그 갈등의 상황 속에서 상대방의 종교와 권리를 존중하면서 공존할 수 있는 길을 가장 잘 학습할 수 있는 잠재력을 가진 교육의 현장이다. 종교교육은 종교 간의 분쟁으로 말미암아 나의 인권이 침해당하고, 또한 남의 인권도 침해당하는 상황을 방지할 수 있는 교육, 그래서 궁극적으로 인권을 위해 기여할 수 있는 교육이다. 그렇다면 인권을 위한 교육은 “종교”의 차원을 배제할 수 없다. 이는 종교교육이 내용적인 측면에서나 교육 방식의 측면에서 “인권” 문제를 고려하지 않을 수 없는 것과 비슷하다. “인권 교육”과 “종교교육”은 서로 맞물리며 협력할 수 있다. 나의 이런 진단을 좀 더 구체화하기 위해서 먼저 “종교”를 적극적으로 인권교육에 포함시킨 사례를 소개하고, 이어서 “인권”에 기여하는 종교교육의 모델을 제안해 보려고 한다.

1. “종교”를 끌어안은 인권교육

국제사면위원회 홍콩지부가 1998년 펴낸 『인권을 위한 우리 모두, 우리 모두를 위한 인권(All for Human Rights, Human Rights for All: A Teacher's Resource Book)』의 1단원은 어린이들이 인권에 대한 기본적인 이해에 도달할 수 있게 도와주는 학습 내용들이 소개돼 있다. 그런데 1단권의 제6과 “아동에게 필요한 것”에서는 인간의 영적/종교적 차원을 비중 있게 다루고 있다.²⁴⁾

이 수업의 목표는 “아동의 권리에 대하여 구체적으로 토론해 봄으로써 인권과 인간에게 필요한 것 사이의 관계를 강조하는 데에 있다.” 수업이 시작되면 학생들은 약 3~4명 단위로 조를 만든다. 각 조마다 학생의 키만 한 종지와 필기도구를 나눠 준다. 각 조는 종이 위에 한 사람의 윤곽을 그린다. 그리고 그 윤곽에게 어떤 아동의 이름을 붙여준다. 각 조의 학생들은 이 아동을 책임지고 돌보는 사람들이 된다. 그리고 아래의 〈지시사항〉을 따른다.

24) 유네스코한국위원회 엮음, 『아시아의 인권교육: 호주·인도·홍콩 편』(서울: 도서출판 사람생각, 1999), 477~479쪽에 나와 있는 수업계획안을 약간 변형하여 여기에 소개한다.

- ① 아동의 몸을 세 부분 - 머리 부분, 가슴 부분(여기에 심장 모양을 그려 넣어도 좋다), 신체의 나머지 부분 - 으로 나눈다.
- ② 이 아동이 다 자랐을 때, 성격이 어떻게 될지 결정한다. 그 결정에는 반드시 다음과 같은 특성들이 포함되어야 한다.
 - 가. 정신적 특성(교육받았음 등) - 이 특성을 머리 부분에 쓴다.
 - 나. 영적 특성(종교 등) - 이 특성을 가슴 부분에 쓴다.
 - 다. 육체적 특성(건강 등) - 이 특성을 신체의 나머지 부분에 쓴다.
- ③ 위 2번 단계에서 결정한 특성들을 갖춘 사람이 되기 위하여 이 아동에게 필요한 자원들의 목록을 만든다. 이 자원들에는 반드시 아래 세 가지 필요와 관련한 인간적·물질적 자원들이 포함되어야 한다.
 - 가. 정신적 필요(도서 등) : 여기 포함되는 자원들은 머리 부분에 쓰거나 그린다.
 - 나. 영적 필요(교회 등) : 여기 포함되는 자원들은 가슴 부분에 쓰거나 그린다.
 - 다. 육체적 필요(음식 등) : 여기 포함되는 자원들은 나머지 부분에 쓰거나 그린다.

각 조는 위의 〈지시사항〉에 따라서 조 안에서 함께 토론을 하면서 그 아동의 특성을 써서 그림을 채우고 난 뒤 교실에 전시한다. 그리고 각 조는 그 조가 그린 아이를 설명한다. 설명을 모두 마친 후에는 모두 모여 다음과 같은 질문에 대해 토론한다. “가장 흔하게 나타난 필요는 무엇이었는가? 그 이유는 무엇인가?”, “어떤 사람에게는 없는 필요가 다른 사람에게 있는 이유가 무엇인가? 이러한 필요는 모든 아동들에게 해당되는 필요라고 생각할 수 있을까?”, “이와 같은 여러 가지 필요들 중에서 우리나라에서 무시되고 있는 것이 있는가?”

위의 수업 계획안이 정확하게 어떤 연령대를 위한 것인지는 정확하게 나와 있지 않으나, 비교적 낮은 연령대의 어린이들을 위한 수업에 적합할 것이라고 추측할 수 있다. 이 수업에서는 인간의 “영적 특성”(spiritual characteristics)이 정신적·육체적 특성과 나란히 비중 있게 다루어지고 있다. 〈지시사항〉을 보면 이 “영적 특성”은 종교와 관련된 것임이 분명해진다. “영적 필요”를 채울 수 있는 것으로는 “교회 등”의 종교공동체가 예시되기도 한다. 이 수업은 종교적 차원도 어린이/인간에게 반드시 필요한 것이며, 그래서 인권과 관련된 것임을 학생들이 주지할 수 있도록 구성돼 있다. “영적 특성”이 머리와 다른 신체 부위를 잇는 가슴에 위치한 것도 눈여겨볼 필요가 있다. 또한 그 영적인 영역에 대한 다양한 표상과 견해가 교환되는 시간을 통해서 학생들은 영적인 것의 너른 스펙트럼을 경험할 수 있다. 그리고 그것이 별로 주목을 받지 못하고 있는 사회적 분위기가 그저 당연한 것이 아님을 감지하는 낯설게 하기 효과도 가능할 것이다. 예컨대 오늘 한국 사회 속에서 자라나는 아이들에게 이런 인권 교육을 했을 때, 다음과 같은 질문이 떠오를 수 있지 않을까? 우리나라에서는 어린이의 정신적/지적 필요와 육체적/영양적 필요는 넘치도록

공급되고 있는데, 영적/종교적 필요는 무시되고 있는 것 아닌가?

2. “인권”을 끌어안은 종교교육

이런 맥락에서 우리는 개신교 신학자요 종교교육학자인 손원영의 문제 제기에 주목할 필요가 있다.²⁵⁾ 그는, 한국의 국·공립학교에서 종교교육 자체가 시행되지 않는 것은 헌법 제20조 제2항 “종교와 정치는 분리된다.”라는 규정과, 교육기본법 제6조 2항 “국가 및 지방자치단체가 설립한 학교에서는 특정한 종교를 위한 종교교육을 하여서는 아니 된다.”라는 규정을 지나치게 소극적으로 해석한 결과라고 본다. 그에 의하면, 이것은 오히려 헌법의 위배다. 헌법 제31조 제1항에 따라 모든 국민이 교육을 받을 기본적인 권리를 가지고 있고, 그 권리 속에는 종교교육도 포함되기 때문이다. “특정한 종교를 위한 종교교육”이 문제가 될 뿐이다. 그래서 “한국의 초·중등학교에서, 특히 국·공립학교에서는 반드시 중립적인 입장에서, 그리고 특정한 종교가 아닌 보편적 차원에서, 인류 공통의 정신적 유산인 종교를 가르치는 종교교육이 요청된다.” 한편 기독교학교의 종교교육의 경우는 그 학교의 모든 학생들에게 기독교를 강요하는 형태의 교육이 지양되고 “기독교 신앙에 관심을 가진 이들을 위한 종교교육”이 추진돼야 한다는 것이다. 국공립학교에서 추진되는 “보편적 종교교육”은 “종교적 갈등을 최소화하고”, “인생의 궁극적인 질문에 해답을 제공할 수 있는” 교육이어야 하며, 기독교학교에서 이루어지는 종교교육의 “특수성”은 특정 종교를 강요하는 차원의 교육이 아니라 “신학적 성찰에 따른 가치 지향적 교육”이어야 한다.

나는 손원영의 주장에 전적으로 동의하면서, 이렇게 보편성(국공립 초중등학교)과 특수성(기독교학교)을 갖춘 종교교육 형태야말로 학생들의 인권에 최대한 기여하는 종교교육의 틀이라고 확신한다. 그것은 자라나는 모든 어린이의 종교적 권리에 합당한 보편적 교육이며, 동시에 다른 신념을 가진 학생들의 권리를 존중하는 특수 교육이기 때문이다. 이런 종교교육의 틀 속에서 프로테스탄트 종교교육은 인권의 중요한 파트너가 될 수 있다.

‘문제 지향적 종교수업’(Problemorientierter Religionsunterricht)은 20세기 독일 개신교 종교교육이 발전시킨 여러 교수학 모델 가운데 하나다. 이 모델은 우리 시대의 현안 문제에 무관심한, 성서 일변도의 종교 수업을 탈피하여 이 세상의 ‘문제’를 향해 적극적으로 다가서려는 교수학 모델이다.²⁶⁾ 당대가 고민하고 있는 정치적, 사회적, 경제적 문제를 종교 수업 안으로 끌어안으려 했던 ‘문제 지향적 종교수업’은 이 세상의 문제를 성서 텍스트만큼이나 비중 있게 다루면서 콘텍스트와 텍스트 사이의 상호연관성을 추구했다. 좀 더

25) 손원영, 『새 시대 새 포도주: 새로운 교회교육과 학교 종교교육』(서울: 도서출판 kmc, 2011), 215~222쪽.

26) 손성현, 『최근 독일의 종교교육학 스케치』, 제3시대그리스도교연구소 엮음, 『촛불과 광장, 정치와 종교』(서울: 동연출판사, 2009), 178~183쪽.

구체적으로는 콘텍스트 안에 있는 ‘문제를 해결할 수 있는 잠재력’을 성서 텍스트 안에서 찾으려고 했다.

세계적인 신약학자로서 종교교육에도 지대한 관심을 보이고 있는 게르트 타이쎈(Gerd Theißen)은 —비록 구체적인 수업 계획서를 제시하지는 않았지만— 성서 안에 나타난 ‘입장 바꾸기’(Positionswechsel) 모티브를 활용한 ‘문제 지향적 모델’의 가능성을 피력한다.²⁷⁾ “너희 가운데서 누구든지 위대하게 되고자 하는 사람은 너희를 섬기는 사람이 되어야 하고, 너희 가운데서 누구든지 으뜸이 되고자 하는 사람은 모든 사람의 종이 되어야 한다.”(마가복음서 10:43) “그는 하나님의 모습을 지니셨으나, 하나님과 동등함을 당연하게 생각하지 않으시고, 오히려 자기를 비워서 종의 모습을 취하시고 사람과 같이 되셨습니다. 그는 사람의 모양으로 나타나셔서 자기를 낮추시고, 죽기까지 순종하셨으니, 곧 십자가에 죽기까지 하셨습니다.”(빌립보서 2:6~7) 성서의 곳곳에서 발견되는 ‘입장 바꾸기’ 모티브는 우리로 하여금 다른 사람의 입장을 고려하여 자신의 특권까지 포기할 수 있는 가능성에 대해 생각해 보게 한다. 타이쎈은 말한다. “성서의 이야기와 이미지를 통해, 입장 바꾸기 모티브의 빛에서 자기의 삶을 성찰하며 살아가고 싶다는 생각을 한 사람 - 그의 결단과 행동은 결코 약한 사람(예컨대 어린이)의 입장을 외면하지 않을 것이다. [...] 입장 바꾸기 모티브를 예로 들어서 보여주려고 했던 것은, 성서의 감춰진 지혜 안에 ‘문제 해결의 잠재력’이 있다는 사실이다.”²⁸⁾ 타이쎈에 의하면 입장 바꾸기 모티브는 ‘겸손’이라는 덕목과도 통하는데, 이것은 약자를 통제하기 위한 수단으로 오용되는 이데올로기가 아니라, “한 사람이 어떤 서열에 있건, 어떤 지위에 있건 상관없이 그 사람의 가치를 인정해 주는 것이며, 높은 사람이건 낮은 사람이건 평등하게 대하는 것”²⁹⁾을 의미한다.

타이쎈이 제시하는 ‘문제 지향적 성서 수업’, 즉 ‘입장 바꾸기 모티브’의 빛에서 오늘 우리의 삶을 되돌아보는 것은 “인권”을 적극적으로 끌어안은 종교수업으로 발전될 가능성이 충분하다. 소수자의 상황을 직접 체험해 봄으로써 그 사람의 입장이 되어 보는 훈련은 여러 인권 교재의 필수 코스이기도 하다.³⁰⁾ 그만큼 ‘입장 바꾸기’는 인권, 특히 차별을 당하는 사람, 비존재화된 약자, 다른 신념을 가진 소수자의 인권을 진지하게 생각해 볼 수 있는 종교수업의 주제가 될 수 있다. 이 논문의 들머리에서 소개한 김두식 교수도 ‘남에게 대접받고자 하는 대로 남을 대접하라’는 예수의 말씀이 인권 정신의 총화라고 했는데, 이 가르침도 성서에 나타난 대표적인 ‘입장 바꾸기’ 모티브일 것이다.

27) Gerd Theißen, *Zur Bibel Motivieren*, 고원석·손성현 옮김, 『성서, 어떻게 가르칠 것인가』(서울: 동연출판사, 2010), 97~100; 209~211쪽.

28) 위의 책, 99~100쪽.

29) 위의 책, 210쪽.

30) 예컨대 인권교육센터 ‘들’에서 지은 『인권교육, 날다』(수원: 도서출판 사람생각, 2008).

IV. 나가는 글: 두 마리 늑대 이야기?

이 논문을 시작하면서 나는 ‘어떤 기독교’가 인권에 기여할 수 있는 기독교인가를 묻지 않을 수 없는 처지를 이야기했다. 이 논문의 주된 질문, 즉 개신교 종교교육과 인권의 관계에 대한 질문 앞에서 나는 다시 ‘어떤 개신교 종교교육’이 인권의 파트너가 될 수 있는가 라는 자기 질문을 품고 글을 전개해 나갔다. 개신교 안에는, 개신교 종교교육 안에는 하나의 단일한 흐름만이 있다고 생각하는 것은 대단히 유치한 사고방식이다. 그러나 우리는 그 유치가 놀라울 정도로 보편화되어 폭력적인 힘으로 위세를 떨칠 수 있다는 사실을 알고 있다. 기독교, 아니 개신교, 아니 개신교 종교교육 안에 있는 다양성을 단일한 색깔 내지 진영으로 환원시켜 원색적으로 비난하는 여론이 있는가 하면, 거꾸로 그런 비난에 맞서는 단일한 이권 집단을 꿈꾸며 자기 안의 소수의 목소리를 악마화하는 교권이 있다. 따라서 다양한 흐름의 맥락을 소개하는 것은 거기에 저항하는 의미 있는 작업이 될 수 있다. 내가 구분한 네 가지 형태의 개신교 종교교육은 정적인 구분이 아니라 동적인 구분의 시도다. 나누어 규정지으려는 구분이 아니라 자기 스스로를 돌아보며 긍정적인 변화를 추구할 수 있게 하려는 구분인 것이다.

인권의 빛에서 개신교 종교교육의 미래는 ‘어떤’ 종교교육이 더욱 활발해지느냐에 달려 있다. 인권을 위해 저항하는 프로테스탄트 종교교육, 인간의 종교 권리 망각에 저항하는 프로테스탄트 종교교육이 더욱 활발해져서, 어린이의 종교 권리를 훼손하고 보편적 인권에 저항하는 종교교육의 위세를 자연스럽게 눌러 이기기 위해서는 안팎의 관심과 지원이 절실히 요구된다. 그런 의미에서 이미 많은 사람들에게 잘 알려진 〈두 마리 늑대 이야기〉로 글을 마무리려고 한다.

옛날에 한 인디언 노인이 어린 손자손녀에게 이런 이야기를 들려주었다.

“어느 날 할아버지 마음속에 사는 늑대들이 싸우기 시작했단다.

늑대 두 마리가 서로 싸우기 시작한 거야.

한 마리는 두려움과 분노와 시기심과 슬픔과 후회와 욕심과 오만함과 자기연민과 죄책감과 원한과 열등감과 거짓말과 자만심과 우쭐거림과 그리고 자존심이 하늘을 찌르는 녀석이었단다.

다른 한 녀석은 즐거움과 평화와 사랑과 희망과 나눔과 평온과 겸손함과 친절함과 자비심과 우정과 동정과 너그러움과 진실과 공감과 신념으로 가득한 늑대였다.

너희들도 언젠가 어른이 되면 마음속에 사는 이 늑대 두 마리가 싸울 때가 있을 거란다.”

아이들은 잠시 이 말을 곰곰이 생각해보다니 한 아이가 할아버지에게 물었다.

“어떤 늑대가 이겼나요?”

노인의 대답은 간단했다.

“그야, 이 할아버지가 먹이를 주는 쪽이지.”

—조 비테일, 『인생의 놓쳐버린 교훈』 중에서—

참고문헌

- 김두식, 『불편해도 괜찮아』. 서울: 창비. 2010.
- 김진호, 「한국 그리스도교의 인권담론과 신학적 성찰: 안병무의 신학을 중심으로」, 『제11차 인권교육포럼 자료집』. 서울: 국가인권위원회. 2010.
- _____. 「국경들 너머의 짐승들 혹은 인간들」, 『차별금지법 국면에서 인권으로 신학하다』. 서울: 평화나무. 2008.
- _____. 「기다림과 들음, 종교교육의 공교육화를 향한 하나의 제안」, 『교육, 환상과 두려움을 넘어서』. 서울: 희망제작소. 2007.
- 손성현, 「최근 독일의 종교교육학 스케치」, 『촛불과 광장, 정치와 종교』. 서울: 동연출판사. 2009.
- 손원영, 『한국문화와 영성의 기독교교육』. 서울: 대한기독교서회. 2009.
- _____. 『새 시대 새 포도주: 새로운 교회교육과 학교 종교교육』. 서울: 도서출판 kmc. 2011.
- 유네스코한국위원회, 『아시아의 인권교육: 호주·인도·홍콩 편』. 서울: 도서출판 사람생각. 1999.
- 이숙진, 「성에 관한 억압과 폭력, 그 침묵의 카르텔을 깨기」, 『차별금지법 국면에서 인권으로 신학하다』. 서울: 평화나무. 2008.
- 이찬수, 『한국 그리스도교 비평』. 서울: 이화여자대학교출판부. 2009.
- 이춘선, 「기독교와 인권: <한국 그리스도교의 인권담론과 신학적 성찰>에 대하여」, 『제11차 인권교육포럼 자료집』. 서울: 국가인권위원회. 2010.
- 인권교육센터 '들', 『인권교육, 날다』. 수원: 도서출판 사람생각. 2008.
- 임희숙, 『기독교 근본주의와 교육』. 서울: 동연. 2010.
- 제3시대그리스도교연구소, 『차별금지법 국면에서 인권으로 신학하다』. 서울: 평화나무. 2008.
- _____. 『촛불과 광장, 정치와 종교』. 서울: 동연출판사. 2009.
- 차병직, 『인권』. 서울: 살림출판사. 2006.
- Küng, H. *Das Christentum*, 이종한, 『그리스도교』. 서울: 분도. 2010.
- _____. *Der Islam*, München: Piper Verlag, 2006.
- Schweitzer, F. *Das Recht des Kindes auf Religion*, 손성현, 『어린이의 다섯 가지 중대한 질문』. 서울: 산티출판사. 2008.
- Theißen, G. *Zur Bibel Motivieren*, 고원석·손성현, 『성서, 어떻게 가르칠 것인가』. 서울: 동연출판사. 2010.

원고접수 : 2012년 6월 5일/ 1차 심사 : 2012년 6월 22일/ 게재승인일 : 2012년 7월 18일

연구자 소개 : 손성현

① 전공 : 독일 튀빙겐대학교에서 종교교육학 전공(Dr. Theol.) / 세부전공 : 성서교수학

② 관심영역 : 평화 교육, 미적 교육, 비블리오페드라마

③ 주요논저 : 「비블리오페드라마의 교육적 가능성에 대한 고찰」

④ E-mail : kaitus@hanmail.net

Abstract

Protestant Religious Educations as a Partner of the Human Rights?

Sohn, Sunghyun

Westminster Graduate School of Theology

This thesis tries to differentiate four forms of Protestant religious education according to the way how it “protests” in relation to the Human Rights. Regarding how they respond to (social) actual issues of the Human Rights, we can define (1) a form of religious education which protests against the universal human rights (they ignore human rights while they preserve the fundamental morals of religious education.) However, there is also (2) a form of education which protests against various oppressions of the Human Rights (they listen to the voices of the marginalized and build the solidarity with them.) Concerning the rights of Children and their religious education, we have (3) a form of religious education which causes children to have fear and despair by teaching overwhelming image of God as a strict Overseer. These forms of religious education obviously weakens children’s religious development. In opposition to this, we strive to develop (4) a form of religious education which protests against the religious illiteracy and incompetence of our children. These forms of education seriously take children's religious questions and encourage them to cultivate their religious senses (It also heavily considers children's rights as well as their religious education) Furthermore, they help children build the abilities to deal with religious issues of our time.

Key words : Protestant Religious Education, Human Rights, Rights of the Others, Rights of Children, Religious Illiteracy, Religious Senses