

〈 발 제 〉

초·중등학교와 종교교육

박 선 영

(동국대학교)

I. 논의의 성격

그 동안, 한국을 포함하여 세계 각국에서는 청소년들의 도덕적 타락 현상 문제와 관련하여 도덕교육 또는 인격교육의 문제가 심각하게 논의되어 왔다. 이러한 심각한 현상은 학교교육이 조작적 능력에만 치중해 인간 교육을 황폐화시켜 온 결과라고 하는 주장도 있다. 근대이래 공교육의 개념이 등장하면서 국민의 세금으로 운영되는 국·공립의 학교교육에서는 종교 또는 특정 종교의 교육을 제외시켰다. 앞서의 주장은 이런 역사적 배경 속에서 여러 조작적 능력의 차원을 ‘초월’한, 다시 말해 조작적 능력이 근거해야 할 의미의 세계를 이해하고 感得하며 체험하도록 하는 교육을 결과적으로 전연 배제해 온 학교교육에 대한 비판이기도 하다(蜂屋慶, 1985). 이와 비슷한 입장에서 과학주의 교육론과 근대 과학의 한계를 논하면서 ‘초월적 세계’에 대한 교육 관계자의 의식 변화를 강조하기도 한다(和田修二, 1985). 이들의 경우 학교교육이란 일반적으로 초·중등의 학교교육을 뜻하고 있다. 뿐만 아니다. 미국의 경우 거듭되는 연방헌법에의 위헌 판정에도 불구하고 주나 또는 보다 작은 지역 단위의 공교육 기관에서 즉 초·중등학교에서 종교교육이 간헐적으로 시도되어 오고 있다. 이러한 현상은 무엇을 뜻하는가. 이는 단순히 종교적인 편파성이나 집착에서 만의 일은 아닌 것 같다. 종교를 배제한 교육으로는 청소년들을 도덕적으로 건전하게 하기에 부족하다는 인식이 깔려 있는 것으로 보인

다.

건전하고도 확고하며 원만한 인격교육에 있어서 종교 또는 종교적인 것은 필수적이고도 충분한 조건인가. 여기에서 건전하고도 확고하며 원만한 인격이란 구체적으로 어떠한 특징의 인격인가. 더욱이 종교교육이 나라에 따라 6, 7세에서부터 20세 전후에 걸친 초·중등의 보통교육에서 꼭 필요하다는 주장은 과연 타당한 것인가. 이러한 의문들에 대해 모두 그러하다고 하더라도 여기에는 信敎의 자유라는 인간의 기본권 실현에 역행하거나 방해가 될 가능성은 없는가. 이와 같이 “초·중등학교에서의 종교교육” 문제는 여러 차원에서 많은 논란의 쟁점을 함축하고 있다.

발제자는 이러한 여러 논란점을 거시적인 차원에서 전반적으로 검토해 보고자 한다.

II. 근대이래 학교교육과 종교

동서의 다름을 막론하고 근대 이전까지는 대부분의 교육이 이념적으로나 실제의 실천에 있어서나 종교와 불가분의 긴밀한 관계에 있었다. 따라서 교육은 종교를 떠나서 존재할 수 없었다. 그러나 18세기에 이르러 크게 대두된 “근대의 국가주의”(Brubacher, 1966: 53-75)는 교육을 종교로부터 분리하는 경향으로 나아가게 했다. 여기에서 국가주의는 한 마디로 말하여 “모든 가치와 결정은 국가의 보존과 번영에 기초를 두어야 한다는 이념”이라고 할 수 있다. 이러한 이념에서의 교육은 외부의 침해에 대항하여 부유하고 강력한 국가 발전을 성취한다는 공동 목표를 위해 국민들을 일체화시키고 준비시키는 국가적 차원의 공공 사업이라는 성질을 지닌다. 근대의 교육사에 있어서 교육에의 국가 통제 강화, 공교육제도의 발달, 無償의 의무교육 추진 등은 이러한 국가주의와 긴밀하게 연관되고 있다. 이러한 국가주의 교육의 단서는 1740년에 즉위한 프로이센의 프리드리히 2세가 즉위 초부터 교육개혁을 통해 교육을 국가가 장악하려고 꾀한 데(梅根 悟 監修·世界教育史研究會 編, 昭和51: 216-220)에서 시작된다고 할 수 있다.

하지만 위에서 언급한 국가주의는 독자적으로 갑자기 나타난 것은 아니었다. 역사적 큰 흐름 속에서 보면 종교개혁 이후 18세기에 이르러 이성 만능의 색채를 점

차 띠어 가던 계몽사상과 함께 등장하기 시작한 세속주의의 진전과 과학의 발달이 진밀하게 연관되고 있다. 더욱이 교육이 본격적으로 종교로부터 독립하기 시작하는 것은 미국의 독립선언과 프랑스의 대혁명에 따른 信敎의 자유원칙 등 일련의 역사적 사건들을 직접적인 계기로 한다(Brubacher, 1966: 314-320; 梅根 悟 監修·世界教育史研究會 編, 昭和50: 第二章 이후). 유럽의 경우 중세이래 이 때까지는 기독교가 초국가적인 성격을 가지고 있었다. 따라서 18세기에 등장한 좁은 의미의 근대적 국가주의는 당시의 기독교와 원만한 협력 관계를 형성하거나 유지하기가 어려운 성격의 것이었다. 국가주의는 본질적으로 국가권력의 확대를 의미하는 것이고, 종교에 있어서 이것은 결국 종교에 대한 국가적 통제를 강화하는 것을 뜻하기 때문이다. 그리하여 국가와 교회 사이에 대립과 갈등의 과정을 거쳐 결국은 국가는 종교를 존중하고, 교회는 국가의 기능에 간섭하지 않는 방향으로 서서히 나아가게 된다. 이런 과정 속에서 19세기 중엽부터는 점차 상호 조화의 분위기를 형성하면서 국민교육은 종교인에 의해서라기보다는 국가와 교육 전문가의 수중으로 이전하게 된다. 다시 말해서 교육이 종교로부터 분리하게 된 것이다. 이 과정에 있어서 이념적으로 결정적인 작용을 한 것은 앞서 말한 바와 같이 미국의 독립선언과 프랑스의 대혁명을 계기로 크게 부각된 信敎의 자유이념이었다. 이 이념은 한 번 등장하자, 여러 우여곡절의 과정이 없었던 것은 아니나, 누구도 그 이념의 역사적 흐름을 완전히 거역할 수 없는 것이었다.

교육에 있어서의 신교의 자유이념은 대체로 구미 전역에 확고하게 자리잡게 되어 가며, 특히 이러한 추세는 미국과 프랑스에서 두드러졌다 하겠다. 이에 따라 오늘날 미국과 유럽의 여러 국가에서는 공교육에서 종교교육이 배제되고 있다. 이러한 경향은, 근대 이후 구미의 근대적인 민주주의 이념과 사회·경제적 근대화 이념이 非歐美國에 확산되어 감에 따라, 아랍권의 이슬람교 국가들을 제외한 세계 대부분의 나라에서도 공교육에서는 종교교육이 배제되고 있다. 이는 곧 대부분의 국가에서는 6, 7세에서 20세 전후에 걸친 초·중등학교의 보통교육에서 종교교육이 배제되고 있음을 뜻한다. 물론 대부분의 나라에서는 국·공립이 아닌 사립학교의 경우 전학이념에 따라 종교교육을 할 수 있도록 해 오고 있다. 그러나 대부분의 나라에서는 의무교육을 중심으로 한 공교육의 기간이 확대되어지면서 초등학교와 중학교가 실제로 거의 국·공립화되었다. 물론 나라에 따라 다르기는 하지만

고등학교의 경우도 대부분의 나라에서 사립학교가 차지하는 비율은 아주 작은 편이라 해야 할 것이다.

하지만 여기에서 유의해야 할 것이 있다. 근대의 공교육 체제로의 교육개혁에서 종교교육이 배제된 것은 교육에 있어서 종교적 가치가 전연 필요하지 않다거나 해롭다는 인식에서의 일은 아니었다는 점이다. 信敎의 자유를 보장하기 위한 원칙에서의 일이었던 것이다. 그러나 일단 학교교육에서 종교교육이 금지되자 교육계는 종교가 교육에서 불필요하고 배제되어야만 하는 것으로 오해되어진 측면도 있었다고 해야 할 것이다. 이러한 오해에는 근대 이래 과학의 발달이 커지면서 과학주의가 사회적으로 압도하게 되고, 이러한 과학주의의 사조가 교육계에도 그대로 일반화한 현상의 영향이 작용했다고 할 것이다.

Ⅲ. 종교의 본질과 건전한 종교적 인격의 특질

교육사업을 “가치기업”이라고 규정하기도 한다(Childs, 1967: 3-20). 이러한 표현에는 근대 이래의 시장거래적인 상공업 사회의 문화풍토가 반영되고 있다 할 것이다. 인간교육을 이렇게 상공업적으로 표현하는 데에는 동의하고 싶지 않지만, 교육은 그 자체가 가치지향적인 활동이라는 것을 매우 명료하게 지적하고 있다 하겠다. 이러한 가치지향성은 끊임없이 절대적이고 영원하며 완전한 “궁극적인” 방향으로 나아가게 된다. 그리하여 끊임없이 현실을 초월하고자 하는 경향을 지니고 있다. 여기에서 교육이 내재적으로 지닌 종교성을 발견하게 된다. 종교성은 바로 이러한 궁극적 지향성을 말한다 하겠다. 발제자의 이러한 견해는 종교의 의미를 검토해 보면 보다 뚜렷해질 것이다.

종교의 의미 규정 즉 정의는 매우 다양하게 시도되어 왔다. 따라서 그 유형도 한결같지는 않다(岸本英夫, 朴仁載 역, 1983, 23-30; 小口偉一, 堀一郎, 1973: 255-262). 그러나 틸리히(Paul Tillich)의 “궁극적 관심”이라는 정의(Tillich, 1959: 1)와 비교종교학자 스트렝(Frederick J. Streng) 등의 “궁극적 변화에의 한 수단”이라는 의미 규정(Streng, Frederick J., Lloyd, Jr., Charles L., Allen, Jay T., 1973: 6)은 종교적 관심의 본질과 이러한 관심이 지니는 인간 변화에의 기능이라는 점을 이해함에 있

어 많은 도움을 줄 수 있을 것이다. 다시 말하거니와, 종교는 흔히 완전성·절대성·영원성 등으로 표현되고 있는 궁극적인 세계를 사모하고 회구하며 실현하려고 한다. 그리하여 불완전한 현실의 삶 속에서 인간 개개인에게 궁극적인 체험을 통해 인격의 전환을 이루게 하며, 사회를 갱신시킨다. 이 경우 개개인의 궁극적인 체험의 정서적 특징은 흔히 至高의 淸淨感, 莊嚴感, 喜悅感, 神聖感, 安穩感, 畏敬感, 神秘感, 感謝感, 自他一體感, 慈悲感 등으로 말해지고 있다.

한편, 이러한 체험과도 관련되는 것이면서도 종교적 차원에서 성취한 인격을 이해할 수 있게 하는 최고 경지의 경험은 어떤 특징을 지니고 있는가. 흔히 第三心理學 또는 人間主義心理學의 대표적인 기수로 일컬어져 온 미국의 매스로우(Abraham H. Maslow)는 인간이 지닌 자질 전체를 최고의 경지까지 전개하여 실현시키는 사람이라는 의미에서 “자기실현적 인간(self-actualizing people)”이라는 개념을 제시한 바 있다(Maslow, 1973: 37). 그는 이러한 자기실현적 인간이 경험하는 최고 도달점으로서의 至高經驗이 지니는 종교적 차원을 25가지로 말하고 있어(Maslow, 1973: 59-68) 주목되거니와, 그 내용을 본 발제자 나름으로 요약하면 다음과 같다. 즉 일체의 이분법적인 갈등이나 분열이 사라지고 초인간적인 無欲의 초탈한 모습이 나타나며, 확고한 자기동일성의 자주성을 지녔으면서도 사랑으로 가득차 매우 수용적이고 무아적이며, 물질적 세계의 법칙에 동기화되지 않고, 인생에 있어서 결정적 전환의 계기가 되며, 공포·불안·혼란·방어·갈등 등이 사라지고, 융합·평화·아름다움·善·행복 등의 충일감이 나타난다고 한다. 이러한 내용은 그대로 종교가 지향하는 궁극적 인격의 본질이자 특성이라 할 것이다. 이러한 인격 형성의 과정으로서 각 종교에 따라 다양한 行法이 있다. 그 가운데서도 기독교의 신비가 테레사(Teresa, 1515-1582)의 전기와, 불교의 修行法에도 큰 영향을 끼친 인도의 요가修行의 기본 경전(yoga-sūtra)을 통해서 修行의 정신적 과정을 검토한 연구 결과는 아주 흥미롭고도 많은 것을 시사한다 할 것이다. 이 연구에서는 테레사의 경우 默想(meditation), 조용한 기도(the orison of quiet), 動力의 睡眠(the sleep of powers), 融合(union)의 4단계로 나누어지고 있으며, 요가에서는 八支則(ashta-angāni)의 일부로서 制感(pratyahāra), 執持(dhāraṇā), 靜慮(dhyāna), 三昧(samādhi)의 4단계가 제시되어 있는 바, 그 표현은 서로 다르지만 실질적 내용에 있어서는 대체적으로 感覺作用, 情意作用, 思惟作用, 記憶作用의 순서로 정신을 진

정시키고 정확해 가는 과정이라는 점에서는 유사하다고 한다(岸本英夫, 昭和50: 105-115).

그러나 종교적 인격의 유형론을 살펴보면 종교적 인격이 바람직하기만 한 것은 아니다. 제임스(William James)는, 그의 종교경험에 대한 저서는 종교심리학의 고전 가운데 하나로 평가되고 있거니와, 종교적 인간을 낙천적으로 자력에 의하여 문제를 해결하려고 노력하는 현세 긍정의 일생형(once-born)과 인생의 실패나 좌절 또는 죄악 등의 근원을 자기 자신의 내부에서 찾고 그 구원은 절대적인 他力에서 구하고자 하는 내세 지향의 二生型(twice-born)으로 구분한다. 그리고 앞의 일생형을 “건전한 마음”의 사람이라고 하고, 뒤의 이생형을 “병든 혼”의 사람이라고 한다(James, 1958: 76-139). 이와 유사한 견해는 종교를 권위주의적 종교와 인간주의적 종교로 나누고, 뒤의 인간주의적 종교의 종교적 인격은 그 어떤 권위에 예속됨이 없어 자유롭고 생산적이며 자기실현적이라고 하는 프롬(Erich Fromm)의 견해(Fromm, 1950: 21-64)에서도 발견할 수 있다. 한편 앨포트(G. W. Allport)는 인격 성숙의 판단 기준을 ① 자아의 확장, ② 자기 객관화의 가능성, ③ 인생에 대한 통합적인 철학의 견지 등 세 가지로 들고 있다. 이러한 기준에 따라 그는 종교적으로 성숙한 인격의 情操는 ① 충분히 분화되어 있어 비판적이면서도 유연성을 지니고 있으며, ② 역동적인 성격을 지니고 있어 동기로 작용하는 힘이 자율적이고, ③ 도덕적으로 일관성을 유지하고, ④ 포괄적인 인생철학을 견지하고, ⑤ 통합적이어서 과학이나 기술을 가치나 목적에 결합시키며, ⑥ 기본적으로 개발적이어서 절대적인 확증이 없이도 전심전력하여 성심껏 노력한다고 한다(Allport, 1950). 심리학자들의 이러한 견해들에 대해서는 현세 실용적인 발상에서의 견해라고 하는 비판도 있을 수 있다. 하지만 종교를 위한 교육이 아니라 어디까지나 현세에서의 자주적이면서도 포용적이고 至高한 수준의 자기 실현을 위해 부지런히 노력하는 인간을 형성하고자 하는 교육을 위해서는 깊이 음미할 만한 것들이라 하겠다.

IV. 종교의 기능과 종교교육의 성격

종교의 기능은 크게 보아 개인과 사회 두 영역으로 나누어 생각할 수 있을 것이

다. 그러나 개인과 사회가 서로 분리되어 있는 것은 아니다. 개인에게는 사회에 의해서 형성되고 길들여지는 측면이 있는가 하면, 이러한 개인은 또한 사회의 구성원으로서 사회를 유지시키고 개선하며 운영하는 주체이기도 하다. 그럼으로 개인과 사회는 상호작용하는 관계에 있다고 보는 것이 타당할 것이다. 이러한 점은 교육의 문제를 생각함에 있어서도 항상 유의되어야 하겠다.

우선 종교의 사회적 기능을 논의해 보기로 하자. 기존의 사회가 지니고 있는 가치관과는 전연 다른 종교가 새로 나타나거나 들어와 보급될 때에는 사회의 갈등을 야기하게 된다. 이러한 현상은 궁극적 가치를 지닌 종교의 성질로 보아 불가피하다고도 할 수 있다. 특히 새로운 종교가 배타적인 절대성을 주장할 때에는 그 갈등은 더욱 첨예한 대립 속에서 크고 격렬할 것이다. 이러한 갈등을 겪으면서도 점차 확산되어 정착하게 되면 이러한 과정 속에서 사회를 혁신하거나 갱신시키는 기능을 하게 된다. 하지만 일단 정착하여 사회의 지배적인 가치가 된 이후에는 사회통합의 기능을 발휘함으로써 그 사회체제를 유지시켜 주는 보수적 기능을 지니게 된다. 이러한 기능을 지닌 종교는 세월의 경과에 따라 초기의 진지함이나 생동감을 잃고 안일해져 세속화됨으로써 그 종교가 지닌 보수적 기능이 사회를 정체시키는 기능으로 작용할 수도 있다. 종교가 사회의 지배적인 세력이 되면서 이러한 정체적 기능을 장기간 지속시킬 때 종교의 부패와 타락 현상이 종종 나타났음을 역사는 보여주고 있다. 때로는 이러한 현상을 타파하고 초기의 진지하고 생동했던 종교 정신으로 돌아가고자 하는 새로운 움직임이 나타나기도 한다. 이 경우에도 초기 종교들이 밟아 가던 과정과 이에 따른 기능을 나타낼 것이다. 한 편 격심한 사회적 전환기에는 기존의 전통적인 종교가 새로운 사회에 부응할 수 있게 내용과 방법을 재해석하고 재구성하여 새로운 모습으로 나타나기도 한다. 이 때는 격심한 사회적 전환에 수반된 진통이나 무리를 완화시켜 준다. 이럴 경우 종교는 전통 사회와 새로운 사회를 연결해 주는 교량적 기능을 담당하게 된다. 그러나 배타적으로 절대적 진리를 주장하지 않고 포용적이며 自己修養的인 동양의 종교들은 종교 문제로 인해 격심한 갈등이나 전쟁을 야기하지 않았다는 것은 매우 주목스런 점이라 하겠다.

종교가 인간 개개인에게는 어떠한 기능을 하는가. 궁극적인 가치를 지향하는 종교는 궁극적 가치에 근거한 일관된 인생관 내지 세계관을 확립하게 함으로써, 유

한하고 상대적인 삶의 현실에 안주하기 쉬운 인간 개개인을 끊임없이 새롭게 거듭나도록 하는 기능을 발휘한다 할 수 있다. 이러한 기능을 보다 구체화해 본다면, 모순과 고뇌로 가득한 현실 속에서도 좌절하지 않고 희망을 지니고 진지하게 그리고 열심히 살 수 있게 한다. 종교는 人間事의 모든 문제들에 대한 궁극적 해결의 방안을 제시하면서 누구나 해탈하고 구원될 수 있다고 가르치고 있기 때문이다. 종교는 조건 없는 절대적 자비와 사랑을 가르치고 있어 이기적인 자기중심적 사고나 탐욕으로부터 인간 개개인을 해방시키는 기능을 지닌다 하겠다. 인생의 의의에 대한 눈뜸을 통해 물질적 가치에만 매몰되지 않아 항상 참회하고 회개하며 감사하고 기뻐하면서 적극적으로 삶을 영위해 가게 한다. 앞서 종교적 차원의 至高經驗에 대한 매스로우의 견해를 언급한 바 있거니와, 그 내용은 종교가 가지고 있는 이러한 기능들에 의해 성취된 것이라 할 것이다.

이렇게 볼 때 진정한 인간 교육을 위해서는 종교가 인간 개개인에게 작용하는 기능을 도입해야 할 것이다. 본 발제자는 “불교교육학의 학문적 성격”을 논의하는 자리에서, 듀우이(John Dewey)가 하나의 實名詞로서의 “종교”와 형용사로서의 “종교적”인 것과는 구분한 것(Dewey, 1972; 朴先榮, 1978)에 示唆 받아 “불교교육(Buddhist education)”을 “불교의 교육(education of Buddhism)”과 “불교적 교육(Buddhistic education)”으로 구분하고자 했다. 아울러 앞의 “불교의 교육”은 불교의 승려교육이나 在家의 불자교육 또는 불교의 포교 차원에서의 교육에서 그 전형적인 형태를 찾을 수 있는 것과 같이 불교의 입장에서 교육의 내용과 방법을 채택하는 교육을, 그리고 뒤의 “불교적 교육”은 교육의 입장에서 불교를 채택하는 교육으로서 인간형성에 있어서 불교에서 가르치고 있는 정신세계나 실천적 삶의 방식 등이 매우 貴하고 重한 가치라고 판단하고 이를 교육의 가치로 도입한 교육을 각각 뜻하는 것으로 할 것을 제안한 적이 있다(박선영, 1995: 36-41). 이러한 입장에서 “종교교육(religious education)”은 “종교의 교육(education of religion)”과 “종교적 교육(religious education in narrow meaning)”으로 구분될 수 있다. 발제자는 한 걸음 더 나아가 종교교육을 종교의 교육과 종교적 교육, 그리고 “종교에 관한 교육(education about religion)”의 세 가지로 구분하고자 한다. 여기에서 “종교의 교육”은 특정 종교의 입장에서 교육의 뜻을 뜻하는 것으로 종파 교육과 대체될 수 있는 용어이다. 그러나 “종교적 교육”은 이와는 달리 인간교육을 위해서 종교가 지니고 있는

세계관이나 삶의 자세와 방식이 매우 貴하고 重한 교육적 가치라고 판단하고 교육에 도입하여 실시하는 교육을 의미한다. 따라서 이러한 종교적 교육에서의 핵심은 사고방식이나 情操에 있어서 “종교성”을 어떻게 형성하고 고양하도록 할 것이냐에 모아지게 된다. 여기에서 발제자가 말하고 있는 종교성은 궁극적 가치지향성을 뜻하며, 이를 보다 구체화하면 — 앞서 논의한 바 있거니와 — 매스로우가 말한 종교적 차원에서 본 至高經驗의 삶을 향한 지향성이라 하겠다. 그리고 이러한 지향성의 실현은 이미 언급한 바 있는 종교의 개인에 대한 기능의 실현이기도 한 것이다. 한편 종교에 관한 교육은 종교의 본질과 삶의 방식, 그리고 그것들이 지니는 개인과 사회에 있어서의 의의, 종교의 문화 현상 등에 관해 이해하게 하는 교육을 뜻한다. 여기에는 종교 일반의 차원은 물론이고 여러 특정 종교들에 관한 이해도 포함된다. 이러한 교육은 인류의 문화 전반의 이해를 위해서도 꼭 필요하다. 뿐만 아니라 세계가 개방화되어 다종교 사회화할 것이며, 모든 것이 빠르게 변해 일성을 띄게 됨으로써 여기에 적응할 수 없는 사람들이 많아지면서 극단적이고도 맹신적인 우상으로서의 사이비 종교가 출현할 가능성이 예고되고 있는 미래를 위한 교육에도 꼭 필요한 것이다.

V. 초·중등학교에서의 종교교육의 필요성과 信敎의 자유

발달심리학적인 관점에서 종교심리를 보면 유·소년기는 종교성의 맹아이다. 왜 그러한가. 인생의 초기에 있어서 체험의 흔적은 잘 지워지지 않아 성인에 이르러서도 지속성을 지니기 쉽기 때문이다. 그리고 종교적 심리의 발달도 인생 초기에 있어서는 부모의 영향이 절대적이라 할 수 있다. 그러나 이 시기의 종교심리는 어디까지나 앞으로 형성될 종교심리의 맹아에 불과할 뿐 진정한 의미에서의 종교성은 지니고 있지 않다는 것이 종교심리학에서의 일반적인 견해이다. 혹 종교성으로 보이는 행동이 있다 하더라도 그것은 어디까지나 사회성의 범주에 속하는 것이다. 이 시기의 심리적 특징은 감각·동작적이고 자기중심성과 擬人化 경향을 특징으로 하며, 또한 목적론적이고 物活論의이며 人工論의이다. 특히 종교심리와 관련된 것으로서 의심 없이 받아들이고 복종하는 輕信性을 그 특징으로 한다. 그러나 점차

협동성, 논리적 사고, 자율적 도덕감정도 발달해 간다. 마침내 후기에 이르면서 도덕적 태도도 객관적 책임론에서 주관적 책임론으로 나아가게 된다.

청년기에 가까워 오면서 “질풍노도”의 현상이라 할 수 있는 여러 수준에 있어서의 불안정과 격심한 심리적 동요가 나타난다. 이는 신체적, 생리적 발달은 성숙해 있지만 정신적, 인격적으로는 아직 미숙한 때문이라 해야 할 것이다. 다시 말해 여러 능력들의 발달 사이에 나타나는 불균형성이 그 주된 원인이라고 할 것이다. 물론 이 시기에는 지적, 정서적 발달도 매우 크다. 그러나 신체적, 생리적인 면의 급격한 발달에 비하면 이직도 원숙한 수준에 이르지 못했다 해야 할 것이다. 그러나 이 시기는 종교심리적인 측면에서 매우 중요한 “회의”가 일고 “回心”이 나타나기 시작하는 시기이기도 하다.

여기에서 종교문제와 관련된 회의의 원천은 크게 보아 ① 원초적이라 할 수 있는 것으로서 자기중심적인 怨望이 이루어지지 않음, ② 합리주의적 사고나 상식적 통념에 비추어 볼 때 납득이 되지 않음, ③ 종교교단의 위선이나 결점 등이 열거될 수 있을 것이다(松本 滋, 1979: 95-98). 그러나 이러한 회의를 부정적으로만 보는 것은 옳지 않다고 해야 할 것이다. 회의의 경험을 전연 겪지 않고 유·소년기의 신앙을 계속 지속시키는 것은 오히려 맹신적이어서 미숙한 신앙이라 해야 할 것이다. 유한하고 상대적인 현실 속에서 삶을 영위하고 있는 인간이 무한하고 궁극적인 가치를 지향해 갈 때 유한하고 상대적인 인간현실에 대해 회의하게 되는 것은 오히려 당연하다고 해야겠다. 오히려 이러한 회의와 비판을 통해서 보다 차원 높고 생동하는 신앙을 배양할 수 있는 것이기도 하다. 이런 관점에서 볼 때 성숙한 신앙생활의 영위에는 언제나 회의와 비판의 요소가 함축되어 있다는 톨리히의 견해는 온당하다 할 것이다(Tillich, 1957: 21-22).

한편, 回心(conversion)은 일종의 인격적 전환에 해당하는 것이라 하겠다. 따라서 종교적 차원에서의 회심은 새롭게 거듭남, 정신적으로 새롭게 눈뜸 등으로 표현할 수 있는 종교적 체험이라 할 수 있다. 이러한 회심은 경우에 따라 돌발적이고도 비약적으로 나타나는가 하면 점진적이고도 연속적인 과정 속에서 오기도 한다. 회심의 이러한 성격을 제임스는 “지금까지 분열해 있고 의식의 측면에서는 못됐고 저열하며 불행했던 자아가 종교적 실재를 보다 확고하게 파악함에 따라 통합되어 지고 의식에 있어서는 옳고 탁월하며 행복하게 되는 점진적 또는 갑작스런 과

정”(James, 1958: 157)이라고 말했다. 이 회심이 인격의 형성 내지 발달에 있어 중요한 의미를 지니는 것은 인격을 통합하여 자기 자신의 “아이덴티티(identity)”를 형성하게 하는 결정적 계기가 되기 때문이다(James, 1958: 140-206). 이 아이덴티티는 흔히 정체성·동일성 등으로 번역되고 있으나 자기의 존재 증명, 또는 참된 자아, 자기의 단일성이나 연속성, 불변성, 주체성 등의 감각을 의미한다. 나아가서는 일정한 인격이나 그 외의 대상과의 사이에서, 또는 일정한 집단이나 집단의 구성원 사이에서 형성되기도 한다. 이 경우 아이덴티티는 공통된 가치관의 공유라든지 긍정되는 역할을 매개로 하여 획득되는 연대감과 안정감에 기초하여 형성된 자기 존중 또는 긍정적 自己像을 의미하기도 한다(Erikson, 1968; Erikson, 1980). 여기에서 회심의 체험은 세속적 차원에까지 확대되어 파악되고 있음을 발견하게 된다. 그러나 궁극적 가치를 지향하는 종교의 본질을 고려한다면 종교적 회심의 체험이야말로 인격을 전체적이고도 근원적인 차원에서 전환하게 하는 결정적 계기가 된다 하겠다. 이러한 종교적 체험의 극치는, 다시 한번 말하거니와, 앞서 살펴 본 바 있는 매스로우가 말한 종교적 차원의 지고경험이 될 것이다.

이상과 같이 본다면, 유·소아기는 종교심의 맹아기로서 인생 초기의 경험이 지니는 심리적 지속성을 고려할 때 교육적으로도 종교적인 문제를 결코 소홀히 할 수 없는 시기이다. 自他不二의 자비와 사랑을 느끼고 맛보는 경험, 스스로 깊이 반성하면서 경건하고도 진지한 삶의 모습을 보고 느끼는 경험, 자기중심적인 탐욕에서 벗어나 매사 감사하면서 살아가는 모습을 보고 들으면서 느끼는 경험 등은 이 시기에 있어서 뒷날 건전한 종교성을 형성시킬 수 있는 토대가 될 것이다. 이러한 종교성의 맹아는 신체, 언어, 인지, 정서, 사회성 등의 점진적인 발달과 더불어 도덕성도 보다 높은 수준으로 발전해 가며, 이와 함께 종교성도 맹목적이고 맹신적인 輕信性으로부터 서서히 벗어날 수 있게 된다. 이에 따라 종교성도 보다 성숙된 차원으로 발전해 갈 수 있게 된다. 여기에 학습 지도의 適時性 원칙에 따라 종교성의 발전을 돕고 고무하며 자극하는 교육이 있어야 한다. 나아가 질풍노도의 청·소년기에 접어들면서 불안과 방황이 나타나며, 기존의 권위에 회의하고 도전하는가 하면 종교적 회심이 나타나기 시작한다. 이는 곧 건전한 인격 형성에 위기인 동시에 결정적 계기이기도 하다. 특히 종교적 회심도 인격 형성에 긍정적이기만 한 것이 아니라 — 발표의 시간과 지면의 제약으로 논의하지 못했으나 — “위

기적인 측면도 있는 것이다”(Meadow and Kahoe, 1984: 105-109). 그럼으로 이 시기는 어느 때보다도 각별한 관심과 이해 속에서의 교육적 배려가 절실하게 필요한 시기라 하겠다. 만약 이상과 같은 점을 간과하게 될 때에는 인격교육은 부실하게 될 것이며, 심할 경우에는 차원 높은 인격교육의 부재 속에서 성인에 이르게 될 것이다. 다시 말해서 초·중등학교의 보통교육에서도 반드시 종교교육이 이루어져야 한다. 이러한 필요성은 가정의 교육적 기능이 점차 약화되어 가는 추세를 고려할 때 더욱 절실하다고 할 것이다.

이제 6, 7세에서부터 20세 전후에 걸친 초·중등학교의 보통교육에서 종교교육이 꼭 필요하다는 데에 사회 전반적인 공감대가 형성되었다고 가정하자. 그러나 18세기 이래 줄곧 가다듬어 발전시켜 온 — 아랍 지역의 이슬람교 국가나 영국을 비롯한 일부의 유럽 국가는 아직도 철저히 못한 면이 있지만 — 학교교육에서의 信敎의 자유 문제는 어떻게 되는가.

발제자는 앞의 “4. 종교의 기능과 종교교육의 성격”을 검토하는 자리에서 종교교육을 특정한 종파 교육을 뜻하는 “종교의 교육”, 여러 특정 종교들을 포함하여 종교 일반의 본질과 문화를 이해하게 하는 “종교에 관한 교육”, 특정 종교들의 가르침이나 신념 체계가 아니라 원숙한 인격교육을 위해서 필요한 종교성 즉 궁극적 가치지향성을 교육하는 “종교적 교육” 세 가지로 구분한 바 있다. 그럼으로 사회적으로 공인된 종교 계통의 사립학교에서는 건학이념에 따라 “종교의 교육”을 실시할 수 있을 것이다. 다만 이 경우에도 입학은 지원자에 한정되어야 하고, 학교운영에 있어서 그 출처가 주민 내지 국민의 세금인 보조금을 받지 않아야 한다는 조건이 전제되어야만 한다. 그리고 특정한 종파의 입장에서 “종교의 교육”을 한다 해도 다른 종교들에 대해서 배타적인 선입관이나 태도를 형성 또는 조장하는 일이 있어서는 안 된다. 흔히 “종교의 교육”은 특정 종교를 위한 교육이라는 생각에서 배척하는 경향이 없지 않다. 하지만 종교성을 형성하는 구체적 계기는 많은 경우 특정 종교를 매개로 해서 이루어진다는 점을 고려한다면 일률적으로 배척만 하는 것 또한 재고할 사항이라 할 것이다. “종교의 교육”에 대한 이와 같은 긍정적 평가는 특정 종교의 편견이나 편파성에서 다른 종교들에 배타적인 편견이나 감정을 조장하지 않는다는 전제에서의 판단임도 분명하게 해 두고자 한다. 그리고 주민이나 국민의 세금으로 운영되는 국·공립의 학교에서는 “종교에 관한 교육”은 실시할 수

있다. 그러나 이 “종교에 관한 교육”은 종교적 체험을 매개로 하여 건전한 종교성을 길러 성숙한 종교적 인격 형성을 기하게 하는 교육은 될 수 없음도 또한 분명하다. 하지만 이러한 “종교에 관한 교육”이 학습자에게는 종교성을 지향하게 하는 건전한 토대가 될 수도 있다. 이 점 과소평가되어서는 안될 것이다. 건전하고도 성숙한 인격을 형성하는 인간교육이라는 측면에서 볼 때, 궁극적 가치지향성으로 압축하여 정의할 수 있는 “종교성”을 형성하도록 하는 “종교적 교육”에서 종교교육의 교육적 진가는 나타난다고 할 수 있다. 그리고 이러한 “종교적 교육”은 특정 종교와는 직접적인 관계가 없기 때문에 국·공립학교에서도 실시할 수 있는 것이다. 예컨대 명상이나 묵상은, 비록 명칭이나 방법에 있어서는 서로 다르고 그리고 얼마나 중시하고 강조하느냐에 있어서 차이가 있을지라도, 대부분의 종교가 공통적으로 가지고 있는 修行法이다. 이러한 修行은 어떤 특정 종교의 절대자를 배척하는 것도 아니고, 그렇다고 어떤 특정의 절대자를 신봉하는 것과는 아무런 관계가 없기 때문이다.

지금까지 본 발제자는 건전하게 성숙한 인격 형성을 위한 교육에 종교 또는 종교적 가치나 요소가 필수 조건이라는 점을 부각시키려고 노력했다. 그러나 이제는 다시 한 번 깊이 생각해 볼 또 다른 문제가 남아 있다고 본다. 종교 내지 종교적 가치나 요소가 인격교육에 있어서 과연 충분조건인가 하는 문제가 바로 그것이다. 교육에 종교 내지 종교적 가치를 도입하여 실천만 하면 인격교육은 걱정하지 않아도 되는가? 그런 것으로는 생각되지 않는다. 이미 이 발제에서도 밝혔듯이, 교육이라는 측면에서 보면 종교적 인격에도 건전하고 바람직한 유형이 있는가 하면 이와는 반대로 불건전하고 기피해야 할 유형도 있다. 더욱이, 주로 구미에서의 연구 결과이기는 하지만, 근래의 실증적인 여러 자료에 의하면 종교적 신념이 강한 경우에도 무신앙자와 별로 다를 것이 없으며 오히려 많은 경우 더 인색하고 범범자도 많은 경향이 있는 것으로 나타나고 있다. 이는 종교적 신념이 강하면 그것에 비례하여 도덕성도 강할 것이라는 통념은 하나의 논리적 가정에 불과하다는 것을 입증하는 것이라고 하겠다. 한 걸음 더 나아가서 이러한 통념은 하나의 허구관념일 뿐이라고 하는 것이 밝혀진 셈이다. 이 문제에 대해서 한 종교학자는 종교를 궁극적 세계에 대한 상징 체계라는 입장에서 이 상징 체계의 의미에 대해 재음을 요하게 하는 것이라는 견해를 밝히고 있다. 이렇게 볼 때 건전하게 원숙한 종교성은

어떤 것인가 하는 것을 깊이 생각하지 않으면 아니 된다 하겠다. 이런 점에서 볼 때 종파주의적 “종교의 교육”은 경우에 따라서는 본의 아니게 비교육적인 교육이 될 수 있는 위험성이 있음을 유의해야 할 것이다.

〈 참 고 문 헌 〉

- 朴先榮(1978). John Dewey의 宗教教育觀. 師大論叢, 1. 서울: 동국대학교 사범대학.
- 박선영(1995). 불교교육학의 학문적 성격. 종교교육학연구, 1. 서울: 한국종교교육학회.
- 梅根 悟 監修・世界教育史研究會 編(昭和50). 世界教育史大系 9. フランス教育史 I. 東京: 講談社.
- 梅根 悟 監修・世界教育史研究會 編(昭和51). 世界教育史大系 11. トイツ教育史 I. 東京: 講談社.
- 小口偉一, 堀一郎 監修(1973). 宗教學辭典. 東京: 東京大學出版會.
- 岸本英夫, 朴仁載 譯(1983). 종교학. 서울: 김영사.
- 岸本英夫(昭和50). 宗教現象の諸相. 東京: 大明堂.
- 松本 滋(1979). 宗教心理學. 東京: 東京大學出版會.
- 蜂屋 慶(1985). 教育と超越. 蜂屋 慶 編. 教育と超越. 東京: 玉川大學出版部.
- 和田修二(1985). 戦後教育における科學主義と教育關係者の意識變革. 蜂屋 慶 編. 教育と超越. 東京: 玉川大學出版部.
- Allport, G. W.(1950). *The individual and his religion: a psychological interpretation*. New York: Macmillan.
- Brubacher, John S.(1966. 2nd ed.). *A history of the problems of education*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Childs, John L.(1967). *Education and moral: an experimentalist philosophy of education*.

New York York: John Wiley & Sons, Inc..

Dewey, John(1972). *A common faith*. New Haven and London: Yale University Press.

Erikson, Erik H.(1968). *Identity: youth and crisis*. New York · London: W. W. Norton & Company, Inc..

Erikson, Erik H.(1980). *Identity and the life cycle*. New York · London: W. W. Norton & Company, Inc..

Fromm, Erich(1950). *Psychoanalysis and religion*. New Haven and London: Yale University Press.

James, William(1958). *The varieties of religious experience*. New York: The New American Library of World Literature, Inc..

Maslow, Abraham H.(1973). *Religions, values, and peak-experiences*. New York: The King Press, Inc..

Meadow, Mary and Kahoe, Richard D.(1984). *Psychology of religion: religion in individualities*. New York: Harper & Row, Publishers.

Streng, Frederick J., Lloyd, Jr., Charles L., Allen, Jay T.(1973). *Ways of being religious*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc..

Tillich, Paul(1957). *Dynamics of faith*. New York: Harper & Row, Publishers.

Tillich, Paul(1959). *Theology of culture*. London & New York: Oxford University Press.