

## 「인성교육진흥법」 제정의 종교교육적 의미

### - 종교와 인성교육의 관계를 중심으로\* -

성 해 영\*\* · 박 범 석\*\*\*

서울대학교

---

#### 〈요 약〉

---

「인성교육진흥법」은 2015년 1월에 제정되어 7월부터 시행되었다. 동법은 개인과 가정의 책임으로 여겨졌던 인성교육을 국가와 사회의 책무로 다루기 시작했다는 점에서 그 의미를 갖는다. 그러나 현 시점에서 인성교육이 법으로 제도화되었다는 사실은 역설적으로 우리 사회에서 타인과 더불어 사는 일이 그만큼 어려워졌음을 뜻한다. 즉, 우리 사회가 인성교육에 대해 전면적으로 고민하지 않으면 안 되는 상황에 이르렀다고 볼 수 있다.

한편 인성교육의 책임이 가정이나 학교에 국한되지 않고, 사회와 국가의 책임으로 변화했다는 점에서 종교계 역시 바람직한 사회적 역할을 고민해야 한다. 그 주된 이유는 종교가 인간을 더 나은 존재로 변화시키고, 인격적 성장을 지향한다는 점에서 인성교육의 목적과 불가분의 관계를 가지기 때문이다. 본 연구는 종교계에서 인성교육을 시행할 경우 어떤 문제가 제기될 수 있는지를 살펴보고 그 해답을 모색해 보려 한다. 이러한 목적에서 이 논문은 다음과 같은 물음들을 다룬다. 첫째, 왜 우리는 지금 인성교육을 필요로 하는가. 둘째, 인성교육의 개념은 종교교육과 어떻게 관련될까. 셋째, 종교계 인성교육 프로그램의 과제와 전망은 무엇일까 등이 이 글이 제기하는 주된 질문이다.

핵심주제어: 인성교육진흥법, 인성, 영성, 종교적 교육

---

---

\* 이 논문은 2007년 정부(교육과학기술부)의 재원으로 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임 (NRF-2007-361-AL0016).

\*\* 제1저자: 서울대학교 인문학연구원.

\*\*\* 교신저자: 서울대학교 인문학연구원.

## I. 머리말

「인성교육진흥법」은 그 제정 목적을 “건전하고 올바른 인성(人性)을 갖춘 국민을 육성하여 국가사회의 발전에 이바지함”이라고 밝히고 있다.<sup>1)</sup> 또 동법 2조 1항은 인성교육을 “자신의 내면을 바르고 건전하게 가꾸고 타인·공동체·자연과 더불어 살아가는 데 필요한 인간다운 성품과 역량을 기르는 것을 목적으로 하는 교육”으로 정의하고 있다. 결국 이 법에 따르면 인성교육은 자신의 내면을 닦아, 타인을 포함해 자신의 범위를 벗어난 차원과 더불어 살 수 있도록 ‘인간다운 성품과 역량’을 기르는 것이라고 할 수 있다.

법에 나타난 인성교육의 정의는 몇 가지 점을 분명하게 드러낸다. 우선 ‘인성(人性)’이란 개인의 내면적인 품성으로 교육과 같은 의도적인 노력을 통해 길러질 수 있는 그 무엇으로 정의되고 있다는 점이다. 다시 말해 인성은 개인의 자질과 품성에 속하지만, 인종처럼 변화할 수 없는 것이 아니라 후천적인 노력에 의해 도야(陶冶)될 수 있다는 의미이다. 그리고 동법은 개인의 인성을 갈고 닦아야만 하는 이유가 타인과 공동체, 넓게는 자연과 같은 개인적인 차원을 넘어선 대상과 올바르게 관계 맺기 위함이라고 밝힌다. 그러니 인성교육의 목적은 나 아닌 다른 대상과 ‘더불어 사는 것’이다. 그런데 이를 뒤집어 보면 나 아닌 다른 대상과 ‘더불어 사는 것’이 잘 안 되는 탓에 우리 사회가 심각한 어려움에 처하게 되었고, 역설적으로 「인성교육진흥법」을 필요로 하게 된 것임을 알 수 있다.<sup>2)</sup>

개인과 가정의 책임으로 여겨졌던 인성 교육이 국가적인 차원에서 다루어지게 되었다는 점에서 「인성교육진흥법」의 제정은 의미심장하다. 현 시점에서 인성교육이 법으로 제도화되었다는 사실은 그만큼 우리 사회가 어려운 상황에 처해있음을 단적으로 보여준다. 즉, 우리 사회가 인성교육을 전면적으로 고민하지 않으면 안 된다는 문제의식이 부각되었다고 볼 수 있다. 그럼에도 불구하고 「인성교육진흥법」은 인성교육 부재에 따른 혼란 못지않은 진지한 물음을 던지게 만든다. 지금까지의 교육은 과연 인성교육과 무관한 것이었는지, 또 새롭게 제안되는 인성교육은 기존의 교육체계와 어떤 차별성을 지니는 것인지, 그리고 어떠한 형태로 운영되어야 효과적인지 등과 같은 질문들이 그것이다.

큰 맥락에서 바라보면 인간성이나 사람됨과 관련한 모든 것이 인성교육의 내용이 될 수밖에 없다. 국어, 수학, 영어, 사회 등과 같은 교과 교육 역시 사람됨을 위한 필수적인 요소이지, 사람됨 밖의 교육이라 말하기 어렵다. 이러한 관점에서 인성교육을 이제야 새롭게 도입했다는 주장은 현행 공교육 과정이 사람됨과 무관한 교육이었음을 인정하는 모

1) 「인성교육진흥법」, 제1조(목적) “이 법은 「대한민국헌법」에 따른 인간으로서의 존엄과 가치를 보장하고 「교육기본법」에 따른 교육이념을 바탕으로 건전하고 올바른 인성(人性)을 갖춘 국민을 육성하여 국가사회의 발전에 이바지함을 목적으로 한다.”

2) 성해영, 「인성교육진흥법 제정에 따른 종교계의 과제와 역할」, 『인성교육진흥법 시행과 불교계의 과제』, 제63차 대한불교조계종 포교원 주최 조계종포교정책연찬회 발표문, 2015 참조.

순적 결과를 초래한다. 그렇다고 교과 교육 전체가 인성교육이었다고 주장해도 어려움은 쉽게 해소되지 않는다. 모든 것이 인성교육이라면 그 어느 것도 인성교육이 아니라는 역설도 성립하기 때문이다. 그러니 현 단계에서는 ‘무엇이 인성교육인가’를 말하는 것보다 ‘무엇이 인성교육이 아닌가’를 말하는 것이 더 명료하다고 느껴질 정도이다.

어떠한 방식이건 오늘의 교육이 더 나은 방향으로 변화되어야 하는 점은 분명하다. 또한 인성교육이 가정이나 학교에 국한되지 않고 사회와 국가의 책무로 강조되어야 하는 상황에 이르렀다는 사실도 명확하다. 이런 맥락에서 종교의 사회적 역할 역시 고민되어야 한다. 인간을 더 나은 방향으로 고양시키고 성장시킨다는 종교의 취지는 인성교육의 근본 목적과 무관하지 않기 때문이다. 다시 말해 「인성교육진흥법」 제정을 계기로 우리 사회가 지향하는 인성교육의 방향과 종교계가 추구하는 인성교육이 어떠한 관련성을 갖는지를 살펴봐야 한다. 이 연구는 이런 상황에서 종교계가 인성교육을 추진하거나 시행할 경우 어떠한 물음들이 제기될 수 있는지와 그에 대한 해답을 다루고자 한다.

## II. 인성교육진흥법 제정의 의미

### 1. 인성교육이 요구되는 현실

인간은 사회 속에서 삶의 의미를 찾는 존재이다. 우리는 타인과 함께 잘 살아갈 때 행복감을 느끼지만, 더불어 살아가는 데 실패하면 자신은 물론 사회 공동체의 위기를 감지한다. 즉, 개인적인 인간관계들이 제대로 기능하지 않으면 공동체의 해체까지 초래된다. 구성원 간, 공동체 간의 상호 관계(inter-relation)와 상호 의존성(inter-dependence)이 그 어느 때보다 높아진 현대에서는 이러한 경향성이 더욱 뚜렷해졌다. 과학과 기술의 발달에 힘입은 교통과 통신의 발달로 인해 개인이 더 이상 독립된 섬처럼 존재할 수 없기 때문에 인간관계 실패에 대한 위기의식은 더욱 심각한 문제로 부각된 것이다.

그러나 그 어느 때보다 교류와 관계가 강조되는 현대에 우리는 역설적으로 더 고립되고 분리되어 가고 있다. 특히 21세기 대한민국의 구성원인 우리가 더욱 외로운 존재로 변모했다는 사실은 여러 가지 통계로도 잘 드러난다. 한 사람으로만 구성된 1인 가구의 비율은 해가 갈수록 놀라운 속도로 증가하고 있다.<sup>3)</sup> 초혼의 시점 역시 점점 늦어져 가고,<sup>4)</sup> 아예 결혼을 생각하지 않는 사람 역시 과거에 비해 대단히 많아졌다.<sup>5)</sup> 결혼을 하더

3) 통계청에 따르면 1인 가구의 비중은 1990년에 전체 가구 수의 9%에 불과했으나, 2000년에는 16%로, 2014년에는 26%로 증가했다. 통계청은 2015년에 1인 가구 비중이 27.1%를 찍은 후 2035년에는 34%에 달할 것으로 예상하고 있다.

4) 통계청의 조사에 의하면 초혼의 경우 평균 연령은 1991년에 남성(28.38세), 여성(25.58세)에서 2014년

라도 자녀를 갖지 않겠다는 사람들도 크게 늘었으며,<sup>6)</sup> 이혼율 역시 높아졌다.<sup>7)</sup> 비슷한 맥락에서 부모를 부양하겠다는 자녀들의 수 역시 현저하게 줄었다.<sup>8)</sup> 게다가 홀로 죽음을 겪고 한참 만에 발견되는 고독사(孤獨死)의 사례는 이제 우리에게 더 이상 낯선 일이 아니다.<sup>9)</sup> 오늘 우리 사회에서는 많은 사람들이 혼자 살아갈 뿐만 아니라 죽음마저도 홀로 맞는다.

이런 현상 못지않게 심각한 문제는 스스로 목숨을 끊어 생을 마감하는 자살이 해마다 늘고 있다는 사실이다.<sup>10)</sup> 왕따와 학교 폭력 때문에 자살하는 청소년들,<sup>11)</sup> 취직이 안 된 탓에 삶의 희망을 잃고 동반 자살하는 젊은이들,<sup>12)</sup> 생계형 빈곤으로 진 빚을 갚지 못해 자살하는 빈곤층,<sup>13)</sup> 외로움과 질병을 홀로 겪다가 목숨을 스스로 끊는 노인들에<sup>14)</sup> 이르기까지 삶의 희망을 발견하지 못해 자살을 선택하는 사람들은 그 어느 때보다 많아졌다. 또 공동체의 미래로 간주되는 아동과 청소년의 낮은 행복 지수<sup>15)</sup> 역시 우리 사회가 경제

에는 남성(32.4세), 여성(29.8세)으로 변화한 것으로 나타났다.

- 5) 한국보건사회연구원의 2014년 조사에 따르면 반드시 결혼해야 한다고 응답한 비율은 33.6%(1998년)에서 20.3%(2012년)로 감소했다. 「가족변화양상과 정책함의」, 한국보건사회연구원(2014.9.19.)
- 6) 자녀를 꼭 가져야 한다고 응답한 비율은 73.7%(1997년)에서 46.3%(2012년)으로 감소했으며, 반드시 가질 필요는 없다는 응답은 26.0%(1997년)에서 53.5%(2012년)으로 증가했다. 「가족변화양상과 정책함의」(2014.9.19.)
- 7) 2000~2010년 사이의 우리나라의 1000명당 평균 이혼 건수는 2.72로 1951~1959년(0.20)보다 13.6배가 증가했다. 한편 우리나라는 1996년부터 일본의 이혼율을 앞질러 아시아에서 최고 수준에 달했다. 「한국, ‘이혼율’ 아시아 최고 수준...13.6배 ↑」(이데일리, 2014.3.6.)
- 8) 부모 부양이 가족 책임이라고 응답한 비율은 89.9%(1998년)에서 33.2%(2012년)로 줄어든데 반해, 스스로 해결하겠다는 응답은 8.1%(1998년)에서 13.9%(2012년)로, 사회가 책임져야 한다는 응답은 2.0%(1998년)에서 52.9%(2012년)로 큰 폭으로 증가했다. 「가족변화양상과 정책함의」.
- 9) 2014년의 경우 ‘고독사’는 1008명이었는데, 이는 2013년보다 15%가량 증가한 숫자이다. 한편 전국의 독거노인은 2013년 138만 명으로, 2000년의 54만 명보다 2.5배가량 많아졌다. 「‘고독사’ 50대서 급증, 노인에 국한된 문제 아니다」(헤럴드경제, 2015.3.24.)
- 10) 한국형사정책연구원에 따르면 2013년에 우리나라에서 14,427명이 스스로 목숨을 끊었다. 이는 인구 10만 명당 평균 자살률 29.1명으로 OECD국가의 평균 자살률 12.1명의 배가 넘는 수준이다. 「위기의 아버지들..남성 자살률 나이 들수록 증가」(연합뉴스, 2015.5.7.)
- 11) 한국건강증진재단에 따르면 10~19세 인구 10만 명당 자살자는 2001년 3.19명에서 2011년 5.58명으로 57.2% 증가했다. 이는 OECD국가 중 칠레의 59.2%에 이어 두 번째로 높은 증가율이다. 「청소년 자살률 10년 새 57% ↑..증가율 OECD 2위」(한국일보, 2013.9.11.)
- 12) 「또 동반 자살..경주서 남녀 4명 동반 자살」(중앙일보, 2015.4.5.), 「부산 모텔서 남녀 대학생 동반 자살...군입대, 취업문제 고민」(조선일보, 2013.5.21.), 「중병 든 사회 ‘동반자살’ 쇼크」(주간동아, 2012.12.24.)
- 13) 「송과 세 모녀 이어 부친 세 자매 생활고 비판 자살」(뉴스에듀, 2015.5.25.)
- 14) 남성 노인은 비정상적으로 높은 자살률을 보여주었다. 80세 이상 남성의 10만 명당 자살률은 168.9명에 달했다. 여성보다는 남성의 자살률이 월등히 높았다. 이는 60세 이상이 되면 자살률이 감소하는 외국에 비해 우리나라 노인들의 사회, 경제적 부담이 과중한 탓으로 분석된다. 「위기의 아버지들..남성 자살률 나이 들수록 증가」(연합뉴스, 2015.5.7.)
- 15) 「행복의 조건, 청소년 행복지수 OECD 국가 중 최하 ‘깜짝」(조선비즈, 2014.6.1.)

적으로는 풍요로워졌지만, 심각한 위기를 맞고 있다는 사실을 단적으로 보여준다.

우리가 겪고 있는 위기의 주요 원인은 더불어 사는 데 어려움을 겪기 때문이다. 앞서 살펴본 것처럼 자살을 포함한 다양한 사회적 병리 현상들은 서로가 서로에게 분리되어 마치 홀로 떨어진 섬처럼 살아가게 된 사회에서 발생한 불가피한 비극이다. 사회적 존재인 우리에게서는 가정을 포함해 함께 어울리는 공동체가 반드시 필요하지만, 현재 우리는 공동체를 잃고 있다. 전통적인 확대가족이 부모와 자식으로만 구성된 핵가족으로 변모한 것도 잠시, 이제 우리는 1인 가구가 전체 가구 수의 30%에 육박하는 가족 해체 현상을 본격적으로 경험하는 중이다. 마을과 같은 지역 공동체가 사라진 지는 이미 오래이며, 이웃이 누구인지 전혀 알지 못한 채 살아간다. 이러한 상황에서 관계의 단절과 분리, 그리고 이로 인해 개인이 겪는 심리적 고립감과 불안감은 심각한 수준에 도달했다. 예전처럼 타인의 보살핌과 배려를 받기는 더 이상 어려워졌고, 우리 모두는 자신의 삶을 ‘무한 책임’져야 하는 주체로 내몰렸다.

게다가 경쟁과 능률을 강조하며, 개인의 능력을 극대화시킬 것을 요구하는 신자유주의는 장점 못지않은 치명적인 결과를 초래했다. 능력과 성과에 부합하는 보상 체계와 자신이 스스로를 전적으로 책임진다는 논리는 개인의 자유를 신장하고 시장 경제를 발전시키는 데에 혁혁한 공로를 세웠다. 그러나 신자유주의가 촉발한 ‘무한 경쟁’의 논리는 인류 공동체를 지탱시킨 ‘상호부조(相互扶助)’와 같은 전통적인 돌봄의 가치를 몰아냈다. 이렇게 개인이 스스로를 책임져야 한다는 생각이 지배적인 가치관으로 부각되면서, 내가 타인과 분리된 존재라는 관념을 굳건하게 만들었다. 이처럼 애초에는 국가의 위압적 권위에 반발해 개인의 자유와 권리를 옹호하고, 개인을 책임과 권리의 독립적 주체로 자리 잡게 만들었던 근대적 정신이 무한 책임의 논리를 더욱 강화시켰던 것이다.

현대 교육 역시 이 흐름에서 자유롭지 않다. 서양에서 시작된 근대적인 교육 정신은 기독교의 신학적인 도그마로부터 교육을 독립시키기 위해 세속 교육의 확립에 그 기초를 두었다. 즉, 신학 대학이 유일한 고등교육기관이었던 상황에서 종교적 가치로부터 거리를 두는, 제대로 된 의미의 세속 대학이 유럽에서 등장한 것은 불과 두어 세기 전의 일이다. 이제 대학은 더 이상 종교적 가치 구현을 설립 목적으로 삼지 않게 되었고, 교육의 지향은 삶의 의미와 가치와 같은 덕목을 함양하기보다는 전문화된 분과 학문 체계에 입각한 지식을 ‘수익자 부담의 원칙’에 입각해 학생들에게 전달하는 일로 변모했다.

특히 현대의 교육기관 중에서도 정점을 차지하고 있는 대학은 사회가 요구하는 세분화된 전문 지식을 가르친다. 즉, 대학은 분과학문 체계에 입각해 각 분야의 전문 지식을 전달하는 것을 교육의 목적으로 삼지, 개인이 어떤 삶을 살아야 하는가와 같은 가치의 문제를 다루려 하지 않는다. 물론 대학은 여전히 인문학을 통해 보다 통합적인 세계관을 형성해 주려 시도하지만, 그 범위와 효과는 제한적이다. 특히 분과 학문적 편향성은 대학원과 같은 전문 과정에서 더욱 심화된다. 예컨대 생명공학의 박사 과정 프로그램에는 생명 존

중 내지 생명의 의미에 관한 내용이 포함되어 있지 않다. 또 모든 사람이 죽음을 피할 수 없지만, 인간의 죽음을 전면적으로 다루는 의과대학에서는 죽음의 의미와 떠난 사람의 죽음을 어떻게 수용해야 하는지를 고민하지 않는다.

이처럼 대학은 성인이 된 학생들에게 그들이 대학을 졸업하고 삶에서 곧바로 직면하게 되는 문제들을 어떻게 해결해야 하는지를 가르치지 않는다. 연애의 방법을 포함해 타인과 관계 맺고 소통하는 법, 배우자와 대화하는 법, 아이를 낳고 키우는 법, 삶과 죽음의 의미 등이 오늘의 대학이 간과하는 문제들이다. 결국 이와 같은 삶의 실질적인 내용은 개인이 책임져야 할 문제로 변했다. 학생들은 이 문제들을 부모와 같은 주변 어른들이나 친구들에게 물어야 하거나, 혹은 종교에서 그 답을 찾아야만 한다. 특히 삶에서 가장 중요한 문제들의 상당수가 타인과 맺는 인간관계임에도 불구하고, 초중고와 대학을 포함한 대부분의 공교육은 여기에 침묵한다. 다시 말해 공교육은 이른바 삶의 실천적인 물음에 해답을 제시하는 ‘지혜’에 여러 가지 이유로 무관심해졌다.<sup>16)</sup>

이 점에서 국가가 「인성교육진흥법」을 제정한 것은 공교육을 통해 더불어 사는 데 필요한 인성을 함양함으로써 공동체 구성원의 행복을 증진하려는 시도이다. 다시 말해 지식편향의 교육이 빚어낸 결과에 대한 반성으로 이해될 수 있다. 그렇다면 더불어 사는 삶의 지혜가 절박한 현실에서 이 문제를 해결하기 위해 제정된 「인성교육진흥법」은 어떤 내용을 담고 있을까.

## 2. 인성교육진흥법의 주요 내용

「인성교육진흥법」은 서두에서 ‘건전하고 올바른 인성을 갖춘 국민을 육성’해 ‘국가사회의 발전에 이바지’함을 목적으로 한다고 밝히고 있다(제1조 목적). ‘건전하고 올바른’이라는 모호한 표현은 ‘타인·공동체·자연과 더불어 살아가는 데 필요한 인간다운 성품과 역량’이라는 정의에서 보다 구체화된다(제2조 1항). 다시 말해 더불어 사는 데 필요한 성품과 역량이 곧 법이 규정하는 ‘건전하고 올바른 인성’이라는 의미이다. 이 조항들은 현대에 들어 개인이 자신의 이익과 편익만을 앞세우면서 타인과 공동체, 나아가 자연을 전혀 배려하지 않는 탓에, 인간관계와 공동체는 물론이거니와 자연마저 파괴하는 심각한 상황을 초래했다는 반성을 담고 있다. 즉, 내가 아닌 다른 대상과의 소통과 교류, 그리고 배려가 오늘의 위기를 타개하는 데에 무엇보다 중요하기 때문에 이를 인성교육을 통해

16) 이 점에서 지혜(wisdom)는 지식(knowledge)과 다르다. 정보의 전달을 핵심으로 삼는 지식과 달리 지혜는 가치를 포함해 통합성, 이타주의, 감정의 통제와 같은 다양한 측면을 포함하며, 경험을 통해 얻어진다는 점에서 현실의 삶과 유리될 수 없는 무엇으로 파악된다. 지혜의 개념에 대해서는 다음을 참고하라. 로버트 스티븐버그 등 저, 최호영 옮김, 『지혜의 탄생』(서울: 21세기 북스, 2010), 스티븐 홀 저, 김소희 옮김, 『무엇이 그들을 지혜롭게 했을까』(서울: 리더스 북, 2012).

해결하겠는 것이다.

나아가 인성교육이 공교육의 영역에만 국한되는 문제는 아니지만(제5조1항),<sup>17)</sup> 이제는 국가와 지방자치단체가 보다 적극적인 책임을 지겠다는 태도를 밝힌다(제4조).<sup>18)</sup> 이를 위해 정부는 재원을 포함한 구체적인 지원 방안이 포함되어 있는 ‘인성교육종합계획’을 5년마다 수립해 시행하고(제6조), 이 과정에서 공청회 등을 통해 국민과 관련 전문가의 의견을 청취하겠다는 것이다(제8조). 특히 계획의 실현을 돕는 제도적 장치로 ‘인성교육진흥위원회’를 구성해 인성교육 전반에 관한 사항을 심의하며(제9조), 국가와 지방자치단체는 ‘인성교육프로그램’을 개발해 적극적으로 보급할 책무를 진다(제11조). 그리고 인성교육프로그램의 질을 높이기 위한 구체적인 방식으로 ‘인성교육프로그램’의 인증 제도를 도입해 운영할 수 있으며, 인증의 최종 권한은 교육부장관에게 속한다고 규정하고 있다(제12조, 13조, 14조).<sup>19)</sup>

동법은 인성교육의 실효성을 제고하는 방안으로 국가의 예산지원 의무(제15조)와 인성교육의 평가(제16조), 학교 교원의 인성교육 관련 연수 의무(제17조) 등을 제시한다. 특히 교원의 인성교육 관련 연수 의무를 포함해 고등교육법 상의 교육대학·사범대학 등에 인성교육 관련 과목을 필수로 운영한다는 규정은 매우 구체적이다.<sup>20)</sup> 이 외에도 학교 및 언론의 인성교육 지원 장려(제18조, 제19조)를 포함해, 전문인력 양성을 위해 교육부장관 등이 관련 기관 및 단체를 ‘인성교육 전문인력 양성기관’으로 지정하고 필요한 예산을 지원할 수 있도록 한 규정 역시 제도의 구체성과 실현 가능성을 염두에 둔 조항이다(제20조).<sup>21)</sup> 법의 말미에는 관련된 권한의 위임 조항과 함께(제21조), 인증과 관련한 위법 사항

17) 제5조(인성교육의 기본방향) ①인성교육은 가정 및 학교와 사회에서 모두 장려되어야 한다....., ③인성교육은 학교와 가정, 지역사회의 참여와 연대 하에 다양한 사회적 기반을 활용하여 전국적으로 실시되어야 한다.

18) 제4조(국가 등의 책무) ①국가와 지방자치단체는 인성을 갖춘 국민을 육성하기 위하여 인성교육에 관한 장기적이고 체계적인 정책을 수립하여 시행하여야 한다.

19) 인증표시를 포함해 인증의 절차 및 방법 등 인증에 관한 구체적인 사항은 교육부령으로 정하며, 관련 인증 업무를 전문기관 또는 단체 등에 위탁할 수 있다.(제12조 ③, ⑥, ⑦항).

20) 제17조(교원의 연수 등) ①교육감은 학교의 교원(이하 “교원”이라 한다)이 대통령령으로 정하는 바에 따라 일정시간 이상 인성교육 관련 연수를 이수하도록 하여야 한다. ② 「고등교육법」 제41조에 따른 교육대학·사범대학(교육과 및 교직과정을 포함한다) 등 이에 준하는 기관으로서 교육부령으로 정하는 교원 양성기관은 예비교원의 인성교육 지도 역량을 강화하기 위하여 관련 과목을 필수로 개설하여 운영하여야 한다. 한편 시행령은 연수 의무 시간을 구체적으로 규정하고 있다. 제12조 ③항. ③전항의 연수기관의 장은 15시간 이상 직무연수과정 개설시 총 이수시간의 10% 이상을 인성교육 관련 역량 강화를 위한 과목으로 운영하여야 한다.

21) 시행령 제13조 ①항은 전문인력 양성 기관의 선정 대상을 다음과 같이 규정하고 있다. ①법 제20조제2항 및 제3항에 따른 전문인력 양성기관은 다음 각호의 기관 중에서 지정한다.

1. 「고등교육법」 제2조제1호에 따른 대학 중 교육관련 학과 또는 전공이 설치된 대학, 2. 「정부출연연구기관 등의 설립·운영 및 육성에 관한 법률」 제8조에 따라 설립된 연구기관, 3. 교육 등 인성교육 관련 사업을 목적으로 하는 「공익법인의 설립·운영에 관한 법률」 또는 「민법」 제32조에 따라 설립된 법

에 대한 과태료 처분을 할 수 있다는 조항(제22조)이 마련되어 있다.

그 밖에도 교육부는 동법의 효력을 담보하기 위해 「인성교육진흥법 시행령」과 「인성교육진흥법 시행규칙」을 제정했다. 시행령에는 인성교육종합계획 수립(제2조) 및 시행(제3조)을 비롯해 공청회 개최(제4조), 인성교육진흥위원회(제5조, 제6조, 제7조), 인성교육 기준 및 운영(제8조), 인성교육 지원(제9조), 시도 인성교육진흥협의회(제10조), 인성교육 평가(제11조), 교원의 연수(제12조), 전문인력 양성기관의 지정(제13조), 과태료 처분(제14조) 등이 자세하게 규정되어 있다. 특히 시행규칙에는 인성교육 관련 업무를 교육부에서 위탁받아 실제로 수행할 수 있는 ‘인성교육진흥센터’의 기능과 운영에 관한 사항이 다루어지고 있다는 점에서 주목할 필요가 있다(제2조).<sup>22)</sup>

이처럼 동법과 하위 법령들은 인성교육이 필요한 현실을 반영하며, 이 문제를 공교육 시스템 속에서 해결하려는 정책적 의도를 여러 가지 제도적 장치를 통해 구체화하고 있다. 그렇다면 인성교육을 사회와 국가의 책무로 규정하고 있는 동법의 근본 취지는 기존에 다양한 방식으로 논의되어 왔던 종교교육과 어떤 관련성을 지닐까.

### Ⅲ. 인성교육진흥법과 종교교육의 관계

#### 1. 인성교육과 종교의 관계

「인성교육진흥법」의 근본 목적은 타인과 더불어 사는 품성과 덕목을 지닌 사회 구성원의 양성에 있다. 동법 2조 2항은 인성교육의 구체적인 내용으로 “예(禮), 효(孝), 정직, 책임, 존중, 배려, 소통, 협동 등의 마음가짐이나 사람됨과 관련되는 핵심적인 가치 또는 덕목”을 제시하고 있다. 그런데 예(禮)를 포함해 정직, 책임, 존중 등과 같은 가치와 덕목은 실제로 종교가 강조하는 윤리적 가치에 다름 아니다.<sup>23)</sup> 즉, 동법이 ‘사람됨’과 관련된 가치로 역설하는 덕목들은, 타인과의 관계 속에서 소통하고, 배려하며 함께 살아가기 위

인. 한편 양성 기관의 지정은 3년을 기본으로 하고, 심사를 통해 재 지정될 수 있다.(시행령 제13조 5항)

22) 인성교육진흥센터는 다음과 같은 여러 가지 업무를 담당한다. 1. 인성교육종합계획 수립 지원, 2. 인성교육 실태조사 등 조사·연구, 3. 생애단계별 맞춤형 인성교육 프로그램 개발·운영 및 보급, 4. 인성교육 프로그램 및 교육과정 인증·확산, 5. 교원 및 학부모 등의 인성교육 연수 지원, 6. 학교·가정·지역사회와 함께 하는 인성교육 네트워크 구축 및 범사회적 캠페인 추진, 7. 인성교육 기관 간 연계체계 구축, 8. 인성교육 종합정보시스템 구축·운영, 9. 인성교육 전문인력 양성기관의 지정 및 지원, 10. 그밖에 인성교육 진흥을 위하여 교육부장관이 위탁하는 사업.

23) 법에서 제안한 덕목은 매우 유교적이다. 이는 유교가 전통적으로 인간관계를 사회적으로 규정하는 데에 대단히 큰 관심을 가져왔다는 사실과 일맥상통한다. 그러나 동 조항에 유교의 인(仁)을 포함해 불교의 자비, 기독교의 사랑과 같이 인간관계를 형성하는 보다 적극적이고 핵심적인 덕목이 포함되지 않았다는 점에는 아쉬움이 남는다.

해 우리가 꼭 갖추어야한다고 모든 종교 전통이 가르치는 바와 일치한다. 다시 말해 타인을 사랑하고, 자비를 베풀며, 어질게 대하라는 종교의 전통적인 덕목이 바로 법률을 통해 진흥하고자하는 인성교육의 핵심 가치와 상통한다는 것이다.

이런 관점에서 보면 종교 창시자들이 그들의 삶에서 타인에게 베풀었던 여러 가지 배려와 배품의 태도야말로 인성교육이 지향하는 바라는 점에서 종교는 인성교육이 지향하는 목표에 가장 근접해 있는 영역이다. 동시에 앞서 살펴 본 것처럼 세속화된 제도 교육이 종교로부터 의식적으로 거리를 둔 탓에 가장 소홀했던 측면 역시 종교적 가치들로 볼 수 있다. 그러니 어떤 방식으로든 ‘종교적’ 관심을 공교육의 장으로 다시 포용하지 않고서는 인성교육을 통해 인간됨을 회복하려는 현대 교육의 시도는 성공적으로 수행되기 힘들 것이다. 다시 말해 오늘 우리의 교육은 우리 삶의 궁극적인 의미와 가치를 고민하는 종교적 관심을 적절하게 반영하지 않고서는 인성교육의 올바른 목표와 방향을 설정하기 어렵다.

현대 교육이 인성교육과 떨어진 가장 큰 원인은 종교와 교육의 엄격한 분리로 볼 수 있다. 근대 이후 서구에서 시작된 분리의 태도는 전통적인 교육이 담당했던 삶의 의미와 가치에 관한 물음을 종교에 전적으로 넘겨주는 결과를 초래했다. 그리고 학교교육은 사회가 요구하는 지식인의 배출과 같은 현실적인 문제에 집중하게 되었다. 특히 자본주의적 발전을 반영하고, 신자유주의적 흐름에서 자유롭지 못하게 된 현대 교육은 지식과 정보의 전달을 통해 세분화된 분과의 전문가를 양성하는 측면에 더욱 초점을 맞추게 되었다. 그 불가피한 귀결로 타인에 대한 배려와 존중과 같은 전통적인 공동체적 가치는 부수적인 것으로 밀려날 수밖에 없었다. 더구나 세계 어느 나라보다 경쟁과 효율성이라는 원칙에 입각해 급속한 기술발달과 경제 성장을 이룬 우리나라는 이런 추세가 더욱 강력하게 나타나았으며, 이로 인해 학교폭력을 포함한 여러 가지 부정적인 위기 징후를 드러내게 된 것이다. 요컨대 「인성교육진흥법」은 이런 위기에 대한 정책적 응답이다.

그렇지만 이 문제가 종교와 교육이 재결합하는 전근대적인 방식으로서는 해결될 수 없다. 유럽의 계몽 사상가들이 비판했듯이 종교의 독단과 독선이 얼마나 쉽게 인간의 자율성과 창의성, 그리고 인권을 끔찍하게 억압할 수 있는지를 우리가 경험으로 알게 되었기 때문이다. 즉, 교리의 근거를 합리적인 검증과 비판을 허용되지 않는 초월의 영역에서 찾는 태도가 지배적인 영향력을 행사하면 그 결과는 불행해지기 십상이다. 예컨대 인도의 전통적인 천민 계층이 그들의 비참한 처지가 전생의 업 때문에 야기되었다는 종교적 교리를 전적으로 수용한다면 사회정치적 억압과 차별을 해결하는 것은 요원할 수밖에 없다. 비슷한 맥락에서 종교의 영향력이 압도적인 사회에서 한 여성이, 남성이 여성보다 우월하다는 종교적 교리로부터 자유로워지기란 불가능에 가깝다.

그런 연유로 근대 서구 사회들은 오랜 시간 동안 지난한 노력을 통해 교육과 정치의 영역을 세속화시킴으로써 종교의 독단을 견제하려 시도했다. 교육을 포함한 사회 전반을 종교에서 분리시키는 세속화 과정을 촉진함으로써 종교적 독선이 야기했던 폐해를 막으려

했던 것이다. 그러한 시도가 당대의 정황상 불가피했고, 동시에 사상적 자유 신장을 포함해 적지 않은 순기능을 가져왔지만, 그 선택이 전적으로 성공적이기만 했다고 보기는 어렵다. 종교와 교육의 엄격한 분리가 공적인 교육의 장에서 종교적 가치와 덕목이 간과되는 현상을 초래했다는 점에서는 더욱 그러하다.

이처럼 종교와 교육의 분리는 한편으로 필연적인 현상이었지만, 다른 한편으로는 양가성을 갖는다. 교육과 종교가 분리되면서 억압과 같은 부정적 문제가 해소되었지만, 인간 삶의 심층적 의미를 탐구하는 종교적 측면도 동시에 약화되었던 것이다. 그러므로 종교적 심성에 기초해 삶의 긍정적인 가치를 회복하려는 시도는 오늘 우리가 겪고 있는 교육 현장의 문제를 해결하는 데에 도움을 줄 수 있으리라 보인다. 이런 맥락에서 학계와 종단은 종교적 가치가 인성교육에 기여할 수 있는 다양한 측면들을 적극적으로 모색해야 하며, 특히 양자의 관계를 종교의 실천적 차원에 초점을 맞추어 조망할 필요가 있다.

## 2. 종교적 인성교육과 실천의 문제

모든 종교는 타인과 더불어 잘 살아갈 것을 강조한다. 나와 함께 사는 이웃이 존귀한 존재이므로 존중되어야 함을 공통적으로 역설한다는 의미이다. 교리와 의례를 포함해 종교 전통이 서로 다르다는 것은 부인할 수 없는 사실이지만, 보편적인 윤리 가치를 공유하고 있다는 점은 분명하다. 불교의 자비, 기독교의 사랑, 유교의 인(仁)은 대표적인 윤리적 가치이며, 종교는 이런 보편적 가치의 실천을 강조한다.

예컨대 수운 최제우(崔濟愚, 1824-1864)가 창시하고 설파했던 동학 역시 그 점에서 크게 다르지 않다. 동학은 인간의 궁극적인 가치를 모든 인간의 내면에 존재하는 한울님에서 찾는 인내천(人乃天) 사상을 핵심적인 가르침으로 제시한다. 이 가르침에 따르자면 우리 모두는 성별이나 신분, 그리고 재산이나 지식에 무관하게 존귀하므로 서로를 존중해야 한다. 수운이 종교적 깨달음을 얻은 후 집안의 두 노비를 면천시켜 각각 수양딸과 며느리로 삼았다는 사건은 동학이 여성, 아동, 노비와 같은 당대의 사회적 약자들을 실제로 배려했다는 점을 증언한다. 또 사회적인 차원에서 동학의 가르침은 동학농민전쟁이라는 실천적 노력으로 구현되었다.

불교의 자비나 기독교의 사랑 역시 타인과의 관계 속에서 실천됨으로써, 우리가 살고 있는 이곳을 서로를 존중하는 살기 좋은 곳으로 변화시키려는 덕목이다. 불교와 기독교 역시 가르침을 그저 ‘선언’의 차원에서만 강조하지는 않는다. 실제로 이를 실천해 인간관계를 포함해 사회의 모습을 바꿀 것을 역설한다. 그러니 종교는 인간이 만들어 낸 여타 영역과 달리 ‘실천’에 가장 큰 방점을 찍는다고 볼 수 있다. 요컨대 종교는 교리적 가르침을 관념의 차원이 아닌 현실에서 구현하려 시도한다.

붓다의 삶과 가르침은 이론적 담론이 아니었다. 붓다는 치열한 구도를 거쳐 자신이 체

득한 가르침을 전함으로써 동시대인들의 삶을 바꾸기 위해 평생을 탁발했다. 예수 역시 사랑이라는 가르침을 전해 당대인들의 삶과 공동체를 변혁하려 했다. 이처럼 인간 존중이라는 가르침을 관념의 영역에 머물게 하지 않고, 삶의 장에서 구현하려 치열하게 노력하는 태도가 종교의 핵심이다. 만약 붓다와 예수가 그러한 실천적인 태도를 보여주지 않았더라면 불교와 기독교는 전통으로 뿌리 내릴 수 없었을 것이다. 깨달음을 얻고도 궁궐에서 안온한 삶을 꾸린 붓다나, 사랑의 가르침을 전하고도 권력자에게 대우받으며 편안한 여생을 마친 예수의 삶이란 우리로선 상상하기 어렵다.

이 시점에서 법과 제도로써 인성교육을 진흥하겠다고 나선 사실은 결국 우리 사회가 타인을 존중하고 배려하는 구성원을 양성하고 있지 못함을 반증한다. 그리고 그 원인이 무엇이든 모든 종교가 희망하는 현실이 아직 구현되지 않았다는 점 역시 냉정하게 보여준다. 이처럼 인간의 존귀함에 기초해, 서로를 사랑하고 어질게 대하며, 타인에게 자비를 베푸는 공동체를 만들고자 하는 종교의 핵심 목표는 인성교육의 지향점과 일치한다. 즉, 인성교육이 구현하려는 공동체의 모습은 종교가 꿈꾸는 이상향과 크게 다르지 않다. 바로 이 때문에 인간성 상실과 이로 말미암은 증오와 폭력이 난무하는 오늘날에 교육의 종교적 차원이 인성교육의 도입 과정에서 어떤 식으로든 회복될 필요가 절실하다.

그러므로 인성교육이 종교적 차원에서 도입될 경우 무엇보다 강조되어야 할 것은 ‘실천적’ 측면이다. 아무리 좋은 사상이나 이념이라도 그 효용성은 실천 속에서 드러날 수밖에 없기 때문이다. 이 점에서 현재 시행 중인 종교계의 인성교육은 종교와 인성교육의 연관성을 현실에서 실현하고 있는 가장 대표적인 프로그램으로 주목받을 만하다. 그렇다면 종교적 덕목을 ‘실천’을 통해 인성교육으로 연결시키려는 종교계의 인성교육은 어떤 원칙에 입각해 수행되어야 할까. 또 종단이 인성교육을 맡는 데에 수반되는 어려움은 무엇일까. 이런 물음은 종교와 인성교육의 바람직한 관계를 정립하는 데에 꼭 필요한 질문이다.

## IV. 종교계 인성교육의 과제와 전망

### 1. 인성교육 개념의 문제

「인성교육진흥법」 시행에 따른 가장 큰 논란은 ‘인성’과 ‘인성교육’의 의미가 무엇인지에 대한 명확한 합의가 이루어지지 않았다는 점이다. 기본 개념인 인성이 구체적으로 정립되지 않은 상태에서 이를 교육하고 장려한다는 것은 무리한 일이라는 인상을 피할 수 없다. 상식적인 관점에서 인성은 ‘인간됨’, ‘사람다움’이라는 의미로 파악되지만, 개념의 추상성이라는 점에서는 우리의 교육이념인 ‘홍익인간’보다도 더 포괄적이다. 물론 추상적

인 교육 개념이 얼마든지 궁극적인 교육 지표로 제시될 수 있지만, 구체적인 교육현실과 교육과정으로 구현되는 데에는 연결고리가 필요하다. 예컨대 이미 모든 교육이 ‘인간됨’을 목적으로 하고 있다고 주장하면, 우리 교육에서 인성교육이 아닌 것이 무엇이냐는 비판이 가능하다.<sup>24)</sup>

인성 개념은 철학, 윤리학, 심리학, 교육학, 사회학 등 학문 전반에서 각기 다른 의미로 사용된다. 대표적으로 심리학에서의 인성은 흔히 ‘personality’로 번역되며, ‘성격’ 개념에 가깝게 받아들여진다. 심리학과 상담학에서 다루는 성격은 차이를 반영한 유형의 구분이지 종적인 위계를 갖는 인격이나 도덕성을 뜻하는 것은 아니다. 반면 철학과 윤리학에서 다루는 인성은 ‘character’로 번역될 수 있으며, 도덕성을 내포하고 있는 인격 개념에 가깝다. 정신분석학에서의 인격은 정체성의 의미와 혼용되기도 한다. 또 교육학에서는 세부 전공영역과 상황에 따라 성격과 인격의 의미를 함께 쓰고 있다. 차이를 강조할 때에는 성격의 의미로, 성품의 위계를 전제한 경우는 인격의 의미로 사용된다. 게다가 이러한 학문 분과에 따라 상이함을 보여주는 개념은 상황에 따라 혼란스럽게 적용되기까지 한다.

「인성교육진흥법」 2조는 인성교육을 “자신의 내면을 바르고 건전하게 가꾸고 타인·공동체·자연과 더불어 살아가는 데 필요한 인간다운 성품과 역량을 기르는 것을 목적으로 하는 교육”으로 정의하고 있다. 이런 정의에 입각하면 동법이 제안하는 인성 개념은 도덕성과 사회성이 결합된 것으로, 단순한 차이가 아닌 성품의 위계를 전제한 것으로 보인다. 동법이 이처럼 인성 개념에 대해 나름의 명확한 정의에 입각해 있다 하더라도, 이 개념이 인성교육 개념으로 확장될 때에는 다음과 같은 몇 가지 중요한 문제들이 여전히 제기될 수 있다.

첫째, 현재의 교과교육과 인성교육은 별개의 것인가라는 물음이다. 이는 인성교육이 교육내용을 뜻하는 것인지 혹은 교육방법을 의미하는 것인지 분명하지 않다는 말이다. 즉, 새로운 교과의 도입을 통해 인성교육이 비로소 시작되는 것이라면, 기존의 도덕이나 윤리 과목 등과는 어떤 차이가 있는지 불분명해진다. 반면 교육내용이 아닌 교육방법으로서의 인성교육이라 한다면, 모든 교과를 ‘인성교육적’ 방법으로 가르쳐야 함을 의미할 수도 있는데, 이는 더욱 실효성이 떨어진다. 모든 교과를 인성교육처럼 교육한다는 것은 역설적으로 기존의 교육이 인성교육적 측면을 결여하고 있었다는 반증이거나, 향후에 어느 교과도 인성교육에 대한 전적인 책임을 부담하지 않는다는 뜻이 될 수도 있기 때문이다.

24) 박선영은 ‘인성교육’이 성립 불가능한 용어라 주장한 바 있다. “한자 문화권에서 인성(人性, human nature)은 인간이 태어날 때부터 지니고 있는 본성을 뜻한다. 인간의 본성이란 개념적으로 볼 때, 선천적으로 타고 난 것이며 후천적으로 변화되거나 형성될 수 있는 것이 아니다. 이런 점에서 인성은 인간의 본능과 매우 가까운 개념이다. …… 여기에서 우리는 인성이 교육의 대상이나 목적이 될 수 없다는 결론에 이르게 된다. 교육은 본질적으로 인간을 변화하도록 하는 것이기 때문이다. 따라서 인성교육이라는 용어는 도덕교육이나 인격교육이라는 말로 바로잡혀야 한다.”(박선영, 「인격의 구조와 교육」 『한국의 종교와 인격교육』(서울: 아름다운 세상, 1998) 14-17쪽.)

둘째, 중등교육의 목적이 현실에서 대학 입시로 집중되어 있는 상황에서 인성교육 본래의 취지를 살릴 수 있을까라는 문제이다. 실제 중등교육의 현장에서는 대학 입시에 필요한 입시 과목을 제대로 가르치기도 벅찰 만큼 시간 및 인력이 부족하다. 그러므로 오랫동안 입시라는 현실적인 목적에 맞추어 진 기존 교육시스템을 그대로 둔 채 인성교육을 추가하는 것은 새로운 학업부담을 가중시키기 쉽다. 특히 입시에 인성교육을 반영한다는 주장은 인성 사교육을 부추기면서, 이미 과도한 사교육 시장을 더욱 키우는 계기가 될 수 있다. 이런 위험성은 좋은 취지로 도입된 입학사정관제가 결국 과중한 사교육 경쟁을 유발했다는 사례에서 이미 확인되었다. 이런 맥락에서 입시 위주의 교육 시스템에 대한 근본적인 반성과 더불어 도덕성과 윤리의식을 키우기 위해 만든 도덕, 윤리 교과들이 본래의 교육 취지를 구현하고 있었는지를 자문해 보아야 한다.

셋째, 구체적인 교육 방법론의 차원에서 인성교육 지도자의 전문성이 어떻게 확보될 수 있는지를 물어야 한다. ‘교육의 질은 교사의 질을 넘어설 수 없다’는 말이 있다. 훌륭한 교사 한 명을 양성하는 것이 수십 가지 교육정책이나 교육기관을 세우는 것보다 더 어렵다는 취지다. 그럼에도 불구하고 「인성교육진흥법」에는 제17조의 교원연수 규정과 제20조의 전문인력 양성이라는 막연한 규정만 있을 뿐 인성교육 교사 및 지도자 양성에 대한 구체적인 대책이 부재하다.<sup>25)</sup> 게다가 동법의 발효 전후 시점에서 이미 다양한 민간기관에서 인성교육지도자 자격증을 남발하고 있는 것에 대해서도 엄격한 인증제 도입 등으로 보다 분명한 입장을 취할 필요가 있다.

그런데 종단의 인성교육에는 상술한 문제 제기에 덧붙여 종교의 특성으로 인해 또 다른 물음들이 부각된다.

첫째, 인성 개념이 종교 전통에서 주장하는 신성(神性), 영성(靈性), 불성(佛性) 등의 개념과 어떤 관계에 있는가라는 물음이다. 영성은 인성과 동일하게 매우 추상적인 개념이라는 한계를 지닌다. 영성이라는 단어는 기독교라는 특수한 맥락에서 발전했지만, 현재에는 종교의 경계를 넘어서 활용되는 보편성을 획득했다. 그러므로 이 개념을 매개로 삼아 종교 간의 상호작용과 소통이 가능해진 측면이 있지만, 여전히 추상성으로 인한 모호함이 남아있다. 예컨대 이 개념이 그 활용을 거부하는 불교계가 제시하고 있는 불성 개념과 어

25) 제17조(교원의 연수 등) ①교육감은 학교의 교원(이하 “교원”이라 한다)이 대통령령으로 정하는 바에 따라 일정시간 이상 인성교육 관련 연수를 이수하도록 하여야 한다. ②「고등교육법」제41조에 따른 교육대학·사범대학(교육과 및 교직과정을 포함한다) 등 이에 준하는 기관으로서 교육부령으로 정하는 교원 양성기관은 예비교원의 인성교육 지도 역량을 강화하기 위하여 관련 과목을 필수로 개설하여 운영하여야 한다. 제20조(전문인력의 양성) ①국가 및 지방자치단체는 인성교육의 확대를 위하여 필요한 분야의 전문인력을 양성하여야 한다. ②교육부장관 및 교육감은 제1항에 따른 전문인력을 양성하기 위하여 교육 관련 기관 또는 단체 등을 인성교육 전문인력 양성기관으로 지정하고, 해당 전문인력 양성 기관에 대하여 필요한 경비의 전부 또는 일부를 지원할 수 있다. ③제2항에 따른 인성교육 전문인력 양성기관의 지정기준은 대통령령으로 정한다.

땡게 같고 다른지를 밝히는 것은 지난한 과제다. 그러니 이 개념들을 활용한 소통과 대화는 더욱 어려운 일이 아닐 수 없다. 이처럼 종교 전통이 독자적으로 발전시켜온 개념들의 정확한 의미와 상호 관계 규명, 그리고 이 개념들과 인성 개념 간의 상호 관계 정의는 쉽지 않은 일이다.

둘째, 앞선 질문에 연결된 문제로 영성 개념의 명료한 이해 없이는 영성교육과 인성교육의 관계 역시 모호해 질 수 있다. 즉, 종교 전통이 시행해 온 기존의 영성교육이 그대로 인성교육으로 바뀔 수 있는 것일까. 종교와 인성교육 사이의 밀접한 연관 관계에도 불구하고, 종단 인성교육에서 종교적 색채를 제거하거나 신앙적 측면을 배제한다면 그것이 세속적 의미의 인성교육과 차별성을 가지게 될 것인가. 귀에 걸면 귀걸이 코에 걸면 코걸이라는 식으로 종단의 모든 인성 관련 교육을 무비판적으로 인성교육으로 간주하는 것도 문제지만, 영성교육이라고 일방적으로 배제하는 것도 문제라는 의미이다. 그러니 인성교육 못지않게 영성교육 개념 자체의 추상성이 야기하는 의문들을 신중하게 다루어야만 한다.

셋째, 종교계 인성교육 교사 및 지도자의 자격에 대한 물음이다. 원론적인 차원에서 볼 때 종단에서 인성교육을 진행하는 전문가는 다른 종교에 대한 편향이나 편견이 없어야 하고, 자신과 피교육자의 종교뿐만 아니라 여러 종교에 대한 공감적 태도와 정보를 충분히 가져야만 한다. 이와 더불어 인성교육에 대한 기본 지식과 교습 방법을 알고 있어야 하며, 자신 스스로가 인품을 갖추고 있을 필요가 크다. 이러한 소양과 준비 없이 종단의 종교인들이 인성교육을 떠맡게 된다면 교육의 효과는 물론이거니와 그로 인한 부작용이 쉽사리 드러날 것이다. 그런데 타종교에 대한 공감적 태도를 포함해 교습에 필요한 여러 측면을 골고루 갖춘 교사나 지도자를 찾거나 양성하는 일이 쉽지 않으리라는 점은 분명하다.

위에서 제기한 근본 개념의 정의를 포함한 여러 문제들은 특성상 해답을 찾기가 쉽지 않으므로, 향후에도 지속적으로 고민하지 않으면 안 되리라 여겨진다. 더욱이 인성교육과 영성교육의 효과는 일반적인 지식이나 기술의 전수와 달리 교육 효과를 측정하거나 평가하기가 매우 어려우므로, 교육계는 물론이고 종교계 역시 더욱 신중할 필요가 크다. 그럼에도 불구하고 종교계의 인성교육은 다음에서 본격적으로 다룰 인성교육의 종교적 특성으로 인해 중요하게 다루어져야 할 것으로 보인다.

## 2. 인성교육의 종교적 특성

종교계가 인성교육에 일익을 담당해야 하는 가장 큰 이유 중 하나는 종교 창시자가 타인에게 베풀었던 배려야말로 인성교육이 지향하는 삶의 귀감이라는 점이다. 또 종교는 우리 심성을 깊이 성찰해 삶의 의미를 궁구함으로써 더 나은 인간이 되는 것을 지향하기 때문이다. 교육이 결국 어떤 심성으로 삶을 살아가는가에 대한 물음이라면 삶의 의미를

찾고 내면의 깊이를 더해간다는 점에서 종교가 교육에 기여할 수 있는 측면은 무궁무진하다. 특히 인성교육은 삶의 진정한 의미를 찾고 실천하려는 종교적 관심을 반영함으로써 더욱 더 풍요로워질 수 있다.

이 대목에서 우리는 종단이 인성교육을 진행할 경우 기존에 이루어졌던 일반적인 종교교육과 어떻게 관련될 수 있는지를 살펴볼 필요가 있다. 종교교육은 크게 ‘종교의 교육’(education of religion), ‘종교에 관한 교육’(education about religion), ‘종교적 교육’(religious education)의 세 가지로 구분될 수 있다.<sup>26)</sup>

우선 ‘종교의 교육’은 특정종교의 입장에서 교리체계의 전수와 신앙의 독려를 목적으로 이루어지는 교육을 지칭한다. 그 시행 주체가 주로 개별 종교집단이나 종립학교이므로 종파교육이라는 한정된 성격을 갖는다. 이런 탓에 일반적으로 종교교육은 곧 신앙교육이라는 인식이 강하다.

반면 ‘종교에 관한 교육’은 개별종교들에 관한 지식과 정보 중심의 교육을 뜻한다. 즉, 종교에 관한 객관적 사실들을 교육시키는 것을 목적으로 삼기 때문에 특정종교의 교리를 피교육자에게 맹목적으로 주입하거나 전수하지는 않는다. 객관적인 지식 전달을 기반으로 삼는 종교에 대한 이해 추구 활동으로 학문적 관심에서 행해지는 종교학 분야가 중심이 된다.

‘종교적 교육’ 혹은 ‘종교적인 교육’은 특정종교의 교리체계에 구애받지 않는 종교성의 함양에 목적을 둔다. ‘구애받지 않는다’는 것은 개별종교의 교리를 무조건 배척하지 않음을 의미한다. 각각의 교리들은 교육 체계 안에서 적극적으로 수용되어야 하며, 다양한 종교체험의 사례들도 교육적으로 활용될 수 있다. 그렇다고 종교교육과 종교적 교육이 양립할 수 없는 것은 아니다. 특정 종단의 종교인 양성을 목적으로 하는 종교교육은 반드시 필요하다. 그러나 그것이 결국 종교적 교육으로 나아가지 못할 경우에는 편협하고 배타적인 맹목적 신앙인이 될 수 있음을 경계해야 한다는 뜻이다. 따라서 종교적 교육은 각기 다른 종교교육의 영역 중 하나라기 보다는 종교교육이 지향해야할 기본조건이라 볼 수 있다.<sup>27)</sup>

요컨대 ‘종교의 교육’은 특정 종교집단의 신앙교육으로 교리교육을 포함한 신도교육에 가깝다. ‘종교에 관한 교육’은 종교와 관련한 지식교육으로 객관적인 정보에 대한 교육이라 할 수 있다. 반면 ‘종교적 교육’은 특정 종교의 교리에 구애받지 않고, 종교적 자각과 성찰을 의도하는 심성 교육이다. 그러므로 종교적 교육은 종교를 배제하는 것이 아니라 모든 종교에 스며있는 종교적 지향과 정조를 적극적으로 반영하는 태도라고 간주할 수 있다.

26) 박선영, 앞의 글, 33-34쪽.

27) 박범석, 「교육종교학 성립의 필요성과 전망」 『종교교육학연구』제14권(서울: 한국종교교육학회, 2002) 참조.

〈표 1〉 종교교육의 분류<sup>28)</sup>

|       | 종교의 교육<br>(education of religion) | 종교에 관한 교육<br>(education about religion) | 종교적 교육<br>(religious education) |
|-------|-----------------------------------|-----------------------------------------|---------------------------------|
| 교육 목적 | 신앙의 내면적 성숙                        | 종교의 객관적 이해                              | 종교적 심성의 함양                      |
| 교육 내용 | 교리를 통한 신앙 독려                      | 종교 관련 지식의 습득                            | 종교적 정조와 인식                      |
| 교육 방법 | 수용과 몰입                            | 분석과 비교                                  | 통찰과 자각                          |
| 물음 방식 | 어떻게 신앙할 것인가                       | 종교란 무엇인가                                | 종교란 어떠해야 하는가                    |
| 담론의 장 | 종교교단                              | 종교학                                     | 교육종교학                           |

인성교육은 바로 세 번째로 제시한 종교적 교육과 많은 부분이 공유될 수 있다. 종교적 색채나 호교론적 의도 없이 종교적 경건성과 조월성의 내면화, 영적 각성 등을 통해 더 윤리적이고 나은 존재가 되는 것을 목적으로 삼기 때문이다.

「인성교육진흥법」은 동법이 목표로 하는 인성교육을 구체화하기 위해 제2조 제2항과 3항에서 핵심 가치 및 덕목과 핵심 역량을 제시하고 있다. 예(禮), 효(孝), 정직, 책임, 존중, 배려, 소통, 협동 등의 마음가짐 등이 핵심 가치 및 덕목이다. 또 핵심 역량으로는 핵심 가치·덕목을 적극적이고 능동적으로 실천 또는 실행하는 데 필요한 지식과 공감·소통하는 의사소통능력이나 갈등해결능력 등이 제안된다. 결국 이런 내용은 종교가 주장하는 핵심 가치와 다르지 않다. 그러니 ‘종교적 교육’의 지향점이 오늘 우리사회가 필요로 하는 소통과 배려를 기본으로 타인과 더불어 살 수 있는 인성을 갖춘 사회 구성원으로 수렴된다는 점에서 인성교육의 종교적 측면은 거듭 부각될 수밖에 없다.

### 3. 종교계 인성교육의 과제

인성교육과 종교교육의 관계는 종교교육이 그동안 씨름해 온 보편성과 특수성의 문제를 그대로 반영하고 있다. 다시 말해 교육적 보편성과 종교적 특수성 사이에서 어떻게 균형점을 찾을 것인가의 물음으로 연결된다. 인성교육이라는 보편 교육적 성격과 종교교육이라는 특수 교육적 영역이 긴장과 갈등 없이 자연스럽게 연계될 수 있다면 바람직하겠지만 현실적으로 쉽지 않은 과제다. 이는 정체성 차원의 문제이기도 하지만, 동시에 교육의 현장에서 겪게 되는 실질적인 사안이기도 하다. 달리 표현하자면 특정 종교의 교리를 호교론적으로 내세우지 않으면서도, 그 종교가 궁극적으로 추구하는 바람직한 인간상을 인성교육과 같은 보편교육의 방법론으로 실천할 수 있을까라는 물음이다.<sup>29)</sup> 물론 종단이

28) 박법석, 「인간본성에 대한 종교교육적 접근」 『종교교육학연구』제15권(서울: 한국종교교육학회, 2002) 참조.

29) 특정 종교를 배경으로 한 종교교육이 반드시 서로 배타적이어야 할 필요는 없다. 이는 마치 불교적 종교교육이 비록 불교의 입장에 선 교육 패러다임이라 할지라도 그것이 선교나 포교적 접근이 아닌 보편

왜, 그리고 어떻게 보편적 인성교육을 실천해야 하는가라는 물음과 더불어.

나아가 이 문제는 공교육의 틀 안에 있는 종립학교가 자기 종교의 건학이념을 내세우면서도 교육의 공적(보편) 성격과 특정 종교(특수)의 신앙교육을 어디까지 추구할 것인가라는 물음으로 구체화되기도 한다. 또 교육 내용이라는 측면에서는 특정 종교의 교리에 대한 강조가 교육의 공공성 및 종교적 중립성과 어떻게 조화를 이룰 것인가라는 문제로 연결된다. 이 물음들은 종교적 특수성과 교육적 보편성의 문제가 여간 주의를 기울이지 않고서는 교육현장에서 두 원칙의 불일치로 인한 혼란으로 이어지기 십상이라는 점을 증언한다.

동시에 이런 물음들은 단번에 해결될 수 없는 교육과 종교의 상호 관계와 함께, 지속적인 해결 노력의 필요성을 보여준다. 그럼에도 불구하고 종단의 인성교육이 우리에게 이미 현실로 다가온 시점에서 종교계 인성교육이 고려해야 할 과제는 다음과 같이 정리될 수 있다.

첫째, 인성교육을 필요로 하는 현 상황에 대한 명확한 인식이다. 우리는 전통적 가치와 현대적 가치가 충돌하는 상황에 처해있다. 이런 시기에는 가치의 공존과 소통의 노력이 절실하다. 그러나 현대의 개인주의적 경향이 야기하는 문제들이 전통적인 가치의 일방적인 수용으로 해결되기는 어렵다. 자유분방한 젊은 세대들에게 전통적 가치를 일방적으로 주입함으로써 우리 사회의 문제가 해결된다고 믿는 것은 반교육적이다. 민주적이고 자율적인 인간상을 지향하는 현대에 걸맞게, 인성교육의 과정 역시 민주적이고 자율적인 방향으로 진행되어야 할 것이다. 가치가 충돌하는 시대에 정부, 종단, 교육기관 등이 일방적으로 시행하는 인성교육은 효과 보다는 부작용과 한계를 더욱 분명하게 드러낼 것이다.

둘째, 인성교육은 ‘종교에 대한’ 교육이 아니라 ‘종교적’ 교육이다. 교육의 근본 목적을 재발견하는 데에 도움을 주는 등 종교가 최근에 이루어지고 있는 인성교육 논의에 기여를 할 수 있지만, 이 사실이 곧바로 종교에 대한 수요 증대로 간주되어서는 곤란하다. 그러므로 일방적으로 종교 교리를 가르치는 것은 종교교육 본연의 가치를 훼손시킬 우려가 있다. 즉, ‘종교적’ 교육의 관점에서 바라보면 종교적 가르침을 삶에서 실천해 타인과 더불어 잘 살 수 있다면, 특정 종교 교리의 수용 여부는 중요하지 않을 수 있다. ‘착한 사마리아인’이 곤경에 처한 사람을 돌보지 않았던 독실한 유대인보다 훨씬 더 종교의 핵심에 충실한 ‘종교적’인 사람일 수 있다는 것이다. 그 점에서 조계종이나 원불교 등이 개발한 인간 마음에 초점을 맞춘 다양한 인성교육 프로그램이 개종이나 자기 종교의 홍보를 목적으로 삼지 않고, 누구나 도움을 받을 수 있는 심리치유의 기제로 기획된 것은 바람직

---

적인 교육패러다임으로 해석될 소지가 있기 때문이다. 따라서 특정 학문의 이론이 보편성을 지니면 지닐수록 학문으로서 정체성이 명료해지는 것으로 받아들여질 수 있다. 타 문화권에서 개발된 특정 학문의 이론이나 실체가 우리 사회의 특수성에도 불구하고 수용되는 데는 적어도 학문의 이론은 시간공간을 초월하여 보편적으로 적용될 수 있다는 전제에 동의할 때만 가능하다.(김귀성, 「공교육에서 종교교육의 개념모형 탐색」, 『종교교육학연구』21, 2005, 10쪽 참조.)

한 사례라 볼 수 있다.

셋째, 종교계의 인성교육 프로그램은 ‘실천’을 지향해야 한다. 종교가 희망을 주는 가장 결정적인 이유는 인간의 존엄성에 입각해 타인을 사랑하고, 어질게 대하며, 자비를 베풀라는 교리를 현실에서 실천해서이다. 또 최근 종교에 대한 사회적 비판이 점증되는 주된 이유는 일부 종교인들이 이상적인 교리를 주장하지만, 실천하지 않기 때문이다. 그러므로 종교계의 인성교육 프로그램 역시 우리 삶의 실제 모습을 개선하는 데에 초점을 맞추어야 한다. 특정 종교 교리나 종교 전통 자체의 우월성을 납득시키는 것이 아닌, 교리적 훌륭함이 삶의 모습을 바꾸는 힘으로 작용하도록 기획되고 진행되어야 한다는 의미이다. 그 점에서 정보 전달이 아닌 삶의 지혜를 체득하고 실천하는 프로그램의 고안이 필요하다.

넷째, 인성교육은 청소년만을 대상으로 한정해서는 안 된다. 「인성교육진흥법」은 유치원과 초중고를 포함해 사범대학 등 교원을 양성하는 대학을 인성교육의 주요 추진 기관으로 규정하고 있다. 또 교육의 주체로 가정, 학교, 지역사회와 국가가 연대할 것을 강조한다. 그러나 인성교육이 효과를 거두어 사회가 근본적으로 변하기 위해서는 기성세대를 포함해 공동체 구성원 전체에 대한 장기적 교육이 이루어져야만 한다. 인성교육의 주체인 기성세대가 교육 내용에 부합하도록 살지 않는다면, 인성교육은 청소년들에게 현실의 위선을 확인하고 냉소하게 만드는 계기가 될 수밖에 없다. 그러니 부모, 교사, 기성세대 등 공동체 구성원 전체에 대한 인성교육 프로그램이 기획되고 실행될 필요가 있다. 이런 관점에서 이미 다양한 계층과 연령대를 신도로 망라하고 있는 종단의 역할이 대단히 크다고 본다.

다섯째, 사회복지와 같은 제도적인 차원의 노력이 함께 경주되어야 한다. 북유럽이 채택한 치밀한 사회 복지 정책은 높은 조세 부담에도 불구하고, 공동체 구성원들이 행복해지는 가장 효과적인 기제라는 점을 여러 모로 증언한다. 최근 우리 사회에 일고 있는 덴마크와 같은 북유럽 국가에 대한 높은 관심은 우리 사회가 나아가 방향을 보여준다.<sup>30)</sup> 즉, 인성교육을 통해 구성원들이 인품을 도야하는 것과 더불어 사회복지 정책이 반드시 제도적으로 정착되어야 한다. 의식주를 포함해 삶을 구성하는 기본 요건이 최소한의 수준에서 고루 해결되지 않고서는 인간의 존엄성을 유지하고 타인을 배려하기란 매우 어렵다. 그러므로 사회복지와 같은 제도적 차원의 노력 없이, 오로지 개인의 인품을 도야하는 인성교육만으로 우리 사회의 문제를 해결하려는 시도는 핵심을 놓치는 일이다.<sup>31)</sup>

30) 덴마크의 복지 정책이 국민들의 행복에 미친 영향에 관해서는 다음 책을 참조. 오연호 저 『우리도 행복할 수 있을까 : 행복지수 1위 덴마크에서 새로운 길을 찾다』(서울: 오마이북, 2014).

31) 「인성교육진흥법」이 강조하는 ‘예(禮), 효(孝), 정직, 책임, 존중, 배려, 소통, 협동’과 같은 덕목에 기부를 포함한 적극적인 베품과 나눔의 측면이 약한 것은 끝내 아쉬움으로 남는다. 이런 맥락에서 전통적으로 종교적 가르침을 적극적인 사회복지로 실현시켜 온 종교는 「인성교육진흥법」의 이러한 미비점을 충분히 보완할 수 있다.

## V. 맺는 말

인성교육의 중요성이 강조된 것은 최근의 일만은 아니다. 현대적 교육이 시작된 이후에도 도덕과 윤리를 기반으로 한 가치 문제는 교육의 핵심으로 받아들여졌다. 비판적인 평가에도 불구하고 과거에 제정되었던 국민교육헌장만 하더라도 지금의 「인성교육진흥법」이 지향하는 대부분의 내용을 담고 있었다. 결국 문제는 내용이 아니라, 좋은 주장이 어떤 과정을 거쳐 만들어지고, 실제로 그 주장이 우리 삶에서 제대로 실천되었는가 여부이다. 이상주의적인 내용의 일방적인 선언만으로 우리 삶의 모습이 바뀔 수 있었다면, 인성교육을 법으로 진흥하겠다는 노력은 아예 필요하지 않았을 것이다.

이제 인성교육은 우리에게 현실이 되었다. 법 제정은 우리가 현재의 교육 시스템을 그대로 유지해선 공동체 자체가 위협에 처하게 되리라는 위기의식을 역설적으로 증언하고 있다. 이는 법 제정으로 인해 현실로 다가온 인성교육을 무비판적으로 수용하자는 것이 아니라, 법을 필요로 하는 우리의 상황 자체를 냉정하고 책임감 있게 받아들이자는 뜻이다.

동법에 규정된 내용을 선언하는 것에만 만족해서는 곤란하다. 법 제정을 요청한 현실을 개선하기 위해서는 공동체 구성원 전체가 노력해야 한다. 더욱이 법 제정 과정이 교사, 학생, 학부모 등 교육 주체들의 충분한 참여 없이 급속하게 진행되었다거나, 우리 현실에서 필요한 글로벌 리더십, 세계 시민의식, 다문화 상황 인식 등과 같은 측면들이 효과적으로 반영되지 못했다는 비판으로 인해 동법의 취지 자체가 부정될 필요는 없다.

오히려 이런 비판은 인성교육의 주체를 포함해 교육방법과 내용에 대한 보다 적극적인 논의와 고민을 촉구하는 동기로 기능해야 한다. 희망적인 사실은 종단이 법 시행 이전에도 인성교육에 적극적으로 나섰다는 점이다. 종교계의 인성교육은 정부를 중심으로 진행된 인성교육 담론의 한계를 여러 가지 측면에서 보완할 수 있기 때문이다. 종교의 핵심적 가르침이 인성교육의 지향점과 일치한다는 점을 비롯해, 조직과 전문인력 등은 종단의 장점과 잠재력을 보여준다. 물론 그 가능성이 현실이 되기 위해서는 많은 노력이 필요하다. 그렇지만 종교적 영감과 상상력, 그리고 헌신에 기초한 종교계의 인성교육은 종교 창시자들의 삶이 그러했듯이 곤경에 처한 우리의 삶을 어떤 식으로든 강력하게 바꿀 수 있으리라 기대한다.

## 참고문헌

인성교육진흥법(시행2015.7.21.)

인성교육진흥법 시행령(시행2015.7.21.)

김귀성, 「마음공부와 도덕교육 프로그램 개발의 방향」 『원불교사상과 종교문화』제49권(원불교사상연구원, 2011).

\_\_\_\_\_, 「공교육에서 종교교육의 개념모형 탐색」 『종교교육학연구』제21권(서울: 한국종교교육학회, 2005).

김용표, 『초월과 보편의 경계에서』, 서울: 동국대학교 출판부, 2008.

로버트 스티븐버그 등 저, 최호영 옮김. 『지혜의 탄생』, 서울: 21세기 북스, 2010.

박범석, 「교육종교학 성립의 필요성과 전망」 『종교교육학연구』제14권(서울: 한국종교교육학회, 2002).

\_\_\_\_\_, 「인간본성에 대한 종교교육적 접근」 『종교교육학연구』제15권(서울: 한국종교교육학회, 2002).

\_\_\_\_\_, 「불교교육학의 종교교육적 성격과 과제」 『종교교육학연구』제48권(서울: 한국종교교육학회, 2015).

박선영, 「인격의 구조와 교육」 『한국의 종교와 인격교육』, 서울: 아름다운 세상, 1998.

성해영, 「인성교육진흥법 제정에 따른 종교계의 과제와 역할」 『인성교육진흥법 시행과 불교계의 과제』, 제63차 대한불교조계종 포교원 주최 조계종포교정책연찬회 발표문, 2015.

스티븐 홀 저, 김소희 옮김, 『무엇이 그들을 지혜롭게 했을까』, 서울: 리더스 북, 2012.

오연호, 『우리도 행복할 수 있을까 : 행복지수 1위 덴마크에서 새로운 길을 찾다』, 서울: 오마이북, 2014.

한국보건사회연구원 편, 『가족변화양상과 정책함의』, 2014.

뉴스에듀, 2015.5.25.

연합뉴스, 2015.5.7.

이데일리, 2014.3.6.

조선비즈, 2014.6.1.

조선일보, 2013.5.21.

주간동아, 2012.12.24.

중앙일보, 2015.4.5.

한국일보, 2013.9.11.

헤럴드경제, 2015.3.24.

---

원고접수일: 2015년 11월 30일 심사일: 2015년 12월 7일 게재확정일: 2015년 12월 15일

연구자소개: 성해영

- ① 전공: 종교학 / 소속: 서울대학교 인문학연구원
- ② 관심영역: 종교심리학, 신비주의
- ③ 주요논저: 「종교, 이제는 깨달음이다」, 「문명 속의 불만」, 「문명의 교류와 충돌」
- ④ E-mail: lohela@hanmail.net

연구자소개: 박범석

- ① 전공: 종교교육, 불교교육 / 소속: 서울대학교 인문학연구원
  - ② 관심영역: 불교의 교육론, 현대종교와 교육
  - ③ 주요논저: 「교육의 종교적 지평에 관한 연구」, 「육망의 관점에서 본 불교의 교육론」,  
「인권 개념의 불교교육적 쟁점」
  - ④ E-mail: vinetar@naver.com
-

## Abstract

### **Character-Education Promotion Law and religious education: The relationship between religion and character education**

Seong, Hea-young · Park, Beom-Seok

Professor of Seoul National University

“Character-Education Promotion Law” was enacted in January 2015 and came into force in July. The enactment of the law implies that society is responsible for character-education, which has been traditionally considered as a task of home and community. But the emergence of this law signifies that our society has turned to be a difficult place to live together. In other words, society has recognized the need for character-education and the fact that society must take responsible for it.

The responsibility of character-education is not confined to family and school anymore. That change of the role is inevitable. In that respect, religion also should play a crucial role. As well known, educational value of religion, which is to make a human being better person ethically, is closely related to the purpose of the character-education. This paper is to examine the following questions concerning character-education, and seek to the answer those. First, why do we now need character-education? Second, how is the concept of character-education related to religious education? Third, what is the challenges and prospect of character-education programs, which is carried out by religious organizations?

*Key words: Character Education Promotion Law, character, spirituality, religious education*