

다 종교사회에서 학교종교교육의 목적설정 및 교수학습방법에 관한 연구

김 광 철

한신대학교

〈요 약〉

국가 주도의 종교교육과정은 제4차 교육과정(문교부 고시 제442호, 1981.12.31.)이 시행되면서 종교 과목이 자유선택교과로서 교육과정 편제에 들어옴으로써 본격화 되었다. 그 후 제 5, 6, 7차 교육과정을 거쳐 2015년 개정 교육과정에 이르기까지 학교종교교육은 현재 교육당국에서 발전시켜온 ‘보편적 종교 지식’ 중심의 종교문화교육과 각 종교 교단 및 교과 별로 실행되고 있는 ‘신앙’ 중심의 종교교육 형태가 불완전한 공존을 거듭하고 있다. 이러한 종교교육에 대한 하나의 통일된 목적설정의 어려움은 종교교육 자체의 성격을 모호하게 만들고 있다. 본 논문에서 연구자는 종교교육 목적 설정의 모호성의 원인을 분석하고 향후 학교종교교육의 목적이 종교적 다원사회의 현실인식 위에서 종래의 ‘지식’과 ‘신앙’의 편향적 강조가 아닌 상호보완적 관계를 지향해야 함을 서술하였다. 이러한 의미에서 최근 종교교과와 관련된 2015년 개정 교육과정의 ‘성찰적 종교교육’과 다문화·다종교 사회에 발맞춘 교육내용의 편입은 크게 고무적이다. 그러나 여전히 종교교육 목적설정의 모호성은 극복되어야 할 과제로 남는다.

본 논문은 다음과 같이 구성된다. 첫째, 종교교육과정의 목적 변천을 개괄적으로 탐구하였다. 둘째, 2015년 개정 교육과정의 종교교육목적을 비판적으로 고찰하였다. 셋째, 종래의 학교종교교육의 목적을 두 가지 관점, 즉 ‘가치중립성’과 ‘종교성’을 중심으로 분석하였다. 먼저, 국가 주도의 ‘보편적’ ‘가치중립적’ 종교지식의 추구는 종교 심연의 세계에 대한 국가의 규범적 일반화의 오류를 범하기 쉽다. 다른 한편 종립학교 주도의 선교적 열망에 기초한 신앙교육은 종립학교의 정체성의 보장 측면에서는 긍정적이나 종교적 다원상황에서 이웃종교에 대한 배움의 필요성에 직면해 있다. 오늘날 종립학교에서 ‘신앙적 정체성’의 혼란을 이유로 종교일반에 대한 교육을 회피하는 경향을 띠고 있으나 오히려 ‘신앙적 정체성’은 이웃종교의 거울을 통해 형성될 수 있음을 밝혔다. 넷째, 종교교육의 목적의 모호성을 극복하기 위해 대화적 종교교육의 실천과 더불어 상호종교교육(간종교교육)을 대안으로 제시하였다.

핵심주제어: 학교종교교육, 종교적 정체성, 종교성, 상호종교교육, 대화, 이해와 관용, 종교적 다양성

I. 서론

다 종교사회는 다양한 진리체계와 종교전통들이 한 사회 안에서 공존하고 있다는 가치 중립적 표현이다. 오늘날 다양한 종교를 가진 사람들 간에 서로 협력해야 한다는 것은 모든 사회에 적용되는 도덕적 명령이라 하겠다.¹⁾ 실제로 한 사회 안에서 종교는 사회 통합적 기능을 가짐과 동시에 사회갈등의 원인이 될 수 있다.²⁾ 다행히 지금까지 한국 사회에서 종교간 관계는 비교적 평화롭게 인식되어 왔다. 한국은 불교, 개신교, 천주교 뿐 만 아니라 천도교, 원불교 및 전통종교들이 서로 공존하고 있는 종교적 다원주의 사회 혹은 다 종교사회이다.

그러나 한국사회에서 종교간 갈등과 분쟁의 잠재적 가능성이 아주 없는 것은 아니다. 한국의 경우 일부 근본주의 신앙인들의 이웃종교에 대한 배타주의적 태도는 지속적으로 나타나고 있다. 뿐만 아니라 종교간 이해의 차이에서 발생하는 종교 갈등과 함께 종교 차별 혹은 종교 편향과 관련된 갈등들도 나타나고 있다.³⁾ 이러한 갈등은 실제 각 종교가 추구하는 진리주장들 간의 다름이라기보다 자신의 진리주장을 절대화하려는 근본주의적 입장간의 마찰이라 할 수 있다. 이는 ‘타자’ ‘다름’ ‘다원’에 대한 깊이 있는 인식의 부재를 드러낸다.⁴⁾

실제로 ‘다른’ 사회의 문제로만 인식되어 왔던 종교간 분쟁과 갈등은 점차 한국사회가 예측하고 준비해야 할 ‘우리’의 문제로 받아들여지고 있다. 이러한 상황에서 종교간 갈등과 분쟁을 미연에 방지하고 나아가 종교간 상호 이해와 관계의 성숙을 위한 종교교육적 노력은 필수적이다.

학교는 종교적 다원성(religiöse Pluralität)을 경험하는 대표적 장소이다. 학교는 저마다 다른 세계관, 가치관, 종교적 신념과 체험을 가진 학생들이 공동으로 생활하는 배움의 장소이다. 이렇게 학교에서 경험되는 종교적 다원성은 종교교육과 관련하여 다음과 같은 물음을 제기 한다: “학생들은 종교적 다원성을 어떻게 경험하는가? 종교적 다원사회에서 과연 종교교육은 왜, 어떠한 목적을 가지고, 어떻게 실현되어야 할 것인가?” 결론부터 말하자면 종교교육은 학생들이 경험하는 종교적 다원성을 풍요로움으로 인식하도록 돕고, 그

1) 윌프레드 캔트웰스미스, 『지구촌의 신앙-타인의 신앙을 어떻게 이해할 것인가』 (서울: 분도출판사, 2008), 173쪽.

2) 정진홍, 『종교문화의 이해』 (서울: 청년사, 1995), 310-334쪽. 정진홍은 오늘날 종교가 공동체를 응집하는 통합 기능과 공동체를 해체하는 균열 기능을 함께 가지는 역설적 모습으로 나타난다고 보았다. 그는 현대 사회에 이르러 종교의 통합기능보다 균열적인 기능이 현저해 진다고 보고, 복잡한 사회변동과정과 종교의 관계를 논하였다.

3) 안국진·유요한, 「한국 내 종교 갈등 및 종교차별 상황 극복을 위한 제언」 『종교와 문화』 19 (서울: 서울대학교 종교문제연구소, 2010), 181-183쪽.

4) 문화체육관광부, 『종교교육 현황과 개선방안 연구』 (서울: 문화관광부, 2005), 3쪽.

안에서 자신들의 종교적 정체성을 발견하고, 상호이해와 관용을 돕는 ‘배움의 장’으로서의 역할을 다해야 할 것이다. 따라서 오늘날 종교교육학은 어떠한 형식의 종교교육 수업이 종교적 다원사회에 적합한 형태인지 숙고해야 할 중대한 과제 앞에 서 있다.

현재 학교에서 이루어지고 있는 종교교육의 형태는 크게 국가가 주도하고 있는 종교학적 종교교육과 종립 학교에서 지향하고 있는 선교차원의 종교교육이 혼재되어 있다. 제4차 교육과정(1981.12.31-1987.7.30)에서 제7차 교육과정(1997.12.30-2007.2.27)에 이르기까지 두 가지 상이한 교육목표가 절충, 유지되어 왔으며, 점차 종교학적 종교교육의 측면을 좀 더 강화하는 방향으로 발전되어 왔다.⁵⁾ 이러한 경향성은 2015년 개정 교육과정에 이르기까지 계속되어 왔다. 이에 따라 종교교육의 성격과 관련된 평가 역시 ‘종교학적 관점’과 ‘신앙적 관점’을 상호 대립적 이해하려는 입장과 상호 조화와 병행을 추구하려는 입장이 병존하여 왔다.⁶⁾

현재 교육당국에서 발전시켜온 ‘보편적 종교 지식’ 중심의 종교학적 종교교육과 각 종교 교단 및 교파 별로 실행되고 있는 ‘신앙’ 중심의 종교교육 형태간의 현실적 괴리는 구조적으로 고착화된 상태이다. 더욱이 입시중심의 교육제도로 인해 공립학교에서는 종교교육은 현실적으로 이루어지지 못하는 상황에서 교육당국에서 편찬한 종교교육과정이 자신의 종교적 설립이념과 선교목적을 종교교육을 통해 실현하고자 하는 종립학교에서 얼마나 그 실효성을 지니며, 적용되고 있는지는 의문이다.

이러한 현실적 어려움에 따라 종교교육의 목적 설정이 명확하게 규정될 수 없는 상황이다. 본 논문은 종교교육의 필요성과 그 목적을 기존의 두 가지 흐름의 종교교육, 즉 종교에 대한 일반적 지식을 전달하는 형태와 선교를 위한 신앙 중심의 종교교육 형태 중 어느 한 측면이 지나치게 강조되는 것을 지양하면서, 두 종교교육의 추구하고자 하는 바를 담보할 수 있는 종교교육 실천의 필요성을 드러내는데 그 목적이 있다. 새로운 형태의 종교교육의 탐구는 종교에 관한 보편적 지식의 전달(교양교육)과 학습자의 신앙(종교성)의 촉진, 종교적 정체성과 이웃종교를 향한 개방성이 어떻게 종교교육을 통해서 동시에 균형 있게 촉진될 수 있는가라는 근본적 물음과 직결된다. 이러한 물음에 응답하기 위해서 제4차 교육과정에서 2015년 개정 개정교육과정까지 종교교육의 성격을 개괄하고, 비판적으로 분석하여 나름의 대안을 제시하고자 한다.

5) 교육과학기술부, 『고등학교 교육과정 해설14 교양』 (서울: 교육과학기술부, 2009), 142쪽.

6) 김귀성, 「2015 개정 교육과정에 나타난 “종교학”교과 교육의 쟁점과 과제」 『종교교육학연구』 51 (서울: 한국종교교육학회, 2016), 32쪽.

II. 종교교육과정의 목적 변천

1. 제 4차 교육과정에서 제 7차 교육과정까지 교육목적 변천

국가 수준의 교육과정의 커다란 변화는 총 7회이다. 제 7차 교육과정 이후에는 계정을 통하여 변천되고 있다. 종교교육과 관련하여 주목되는 교육과정의 변화는 제 4차 (1981.12.31.-1987.3.30) 이후이다.

1970년대까지 종교교육은 무엇을 목적으로 누가, 어떻게 종교교육을 할 것인가에 대해 일정한 사회적 합의 없이, 사립학교의 대부분을 차지하는 각 종립학교에서 관행처럼 실행 되어왔다.⁷⁾ 처음으로 한국사회에서 종교교육이 중점적으로 논의되기 시작한 것은 제 3차 교육과정 시기(1973.2.14.-1981.12.30)였다. 제도적 차원에서 제 2차 교육과정 중에 실시된 1968년 중학교 무시험제도, 제3차 교육과정 중에 실시된 1974년 고교 평준화 정책⁸⁾에 의한 학군제와 1980년 대학 입시에서의 내신제는 종교교육 문제에 대한 사회적 관심과 연구를 촉발하는 계기가 되었다. 이른바 무시험 추천제 이후, 자신들의 의사와 상관없이 종립학교에 배정된 학생 층의 입장과 특정 종파 교육을 실시하려는 종립 학교의 입장이 충돌하기 시작하면서 종교교육을 둘러싼 갈등이 발생하게 된 것이다.⁹⁾

제 4차 교육과정 이후 비공식 교과였던 종교가 전인교육의 차원에서 그리고 종립 학교들의 요구와 더불어 교육과정 편제에서 하나의 과목으로 자리 잡게 되었다.¹⁰⁾ 이러한 변화는 종립학교가 법 테두리 안에서 종교교육을 실시할 수 있게 되었다는 긍정적인 측면과 함께 평준화 제도로 인하여 종립학교에 입학하게 된 학생들을 위한 불가피한 조치였다고 평가된다.¹¹⁾ 즉 종교과목을 자유선택과목으로 명시함으로써 종교교육문제를 제도적 차원에서 해결하려는 모색이었다. 그러나 실제로는 편제나 시간 배당만 규정하고 있을 뿐 구체적인 교육과정, 교사의 자격조건, 체계적인 교과서도 집필되지 않았다.¹²⁾

7) 교육과학기술부, 앞의 책, 139쪽.

8) 고병철은 종교교육시행에 관련된 고교평준화 정책을 다음과 같이 서술한다.

“제3차 교육과정 시기인 1973년 6월에 확정된 고교 평준화 시책도 종교교육과 관련하여 주목된다. 고교평준화 시책은 1969년부터 적용된 중학교 무시험 진학제도로 중학교 진학률이 급증되고, 그에 따라 고교입시경쟁이 치열해지고, 학교간의 격차가 심화되는 등의 문제를 해결하기 위한 것이었다... 고교평준화의 핵심 내용은 학생의 평준화를 위해 교원과 시설 등의 평준화를 단행하고 학교의 질을 평준화한다는 것이었다.” “고교평준화의 결과는 교육의 수월성 저하와 획일화 문제뿐 아니라, 사학의 자주성 상실 문제로 이어졌다.”

고병철, 『한국중등학교의 종교교과교육론』 (서울: 박문사, 2012), 178-179쪽.

9) 문화체육관광부, 강돈구 외 3인 편저, 『종교교육의 현황과 개선방안 연구』 (서울: 한국학중앙연구원, 2005), 9쪽.

10) 교육과학기술부, 위의 책, 139쪽.

11) 박상진, 「기독교학교의 정체성에 근거한 종교학 교육과정의 문제점」 『기독교교육논총』 36 (서울: 한국기독교교육학회, 2013), 40쪽.

제 5차 교육과정(1987.3.31.-1992.6.29)에서도 종교교육과 관련된 규정에는 커다란 변화가 없었다. 종전과 같이 종교를 선택한 학교에서 종교 이외의 다른 교양 과목을 추가로 개설하여 학생들에게 선택권을 부여해야 한다는 규정이 유지될 뿐이었다. 그러나 다음의 변화는 주목할 만하다. 첫째, 승인을 받은 종교교과서의 발행되었다는 점이다. 개신교, 불교, 천주교 등에서 나름대로 종교교과서를 편찬하여 교육부 장관의 승인을 받았다. 이에 따라 교과서의 성격과 내용은 다양성을 지녔다. 둘째, 종교교사를 위한 자격 연수 실시된 점이다. 기존의 일선의 교육현장에서 교사자격증 없이 종교인들이 종교교육을 실시했다면, 처음으로 소정의 교직 과목과 종교학 과목을 이수케 함으로써 종교교사 자격증을 부여하게 되었다. 이에 따라 교사자격증에 종교교사라고 공식 표기되었다.¹³⁾

제 6차 교육과정(1992.6.30.-1997.12.29)에는 종교교육과 관련하여 커다란 변화가 생겨났다. 지금까지 별도의 교과과정 없이 종립학교별로 자율적으로 이루어진 종교교육이 체계적인 교육과정과 교육지침에 따라 행해지게 되었다. 교육부의 제 6차 종교교육과목에 대한 해설을 보면 종교교육의 목적으로 다음과 같이 천명하고 있다.

“가. 종교에 대한 폭넓고 균형 있는 지식을 습득하여 건전한 종교관을 정립한다. 나. 일상생활에서 부딪히는 어려운 문제들을 해결할 수 있는 신앙심을 확충한다. 다. 다른 종교들을 포용하고 국가 사회의 발전에 기여할 수 있는 태도를 기른다.”¹⁴⁾

특정 종교의 교리와 신앙을 가르치는 종교교육 형태에서 다양한 종교에 대한 지식과 이해를 갖추는 교양인을 양성하기 위한 종교문화교육으로의 전환이 필요하다는 인식이 교육과정에 반영되어 있음을 알 수 있다. 일부 종단에서 재정된 교육과정을 기초로 새로운 종교교과서를 간행하였지만, 호교론적, 배타적 관점들로 인해, 제정된 교육과정의 취지와 체계를 충분히 따르지 못한다고 평가되었다.¹⁵⁾

제 6차 교육과정에서 종교교과내용의 특징은 종교 일반에 대한 총체적인 조망을 하도록 의도되었고, 개개 종교를 역사적 접근을 통하여 서술하고자 하였다는 점이다.¹⁶⁾ 뿐만 아니라 교육내용 안에 ‘특정 종교의 교리와 역사’를 다룸으로써 종립학교의 현실과 입장, 즉 ‘신앙교육’의 측면을 고려하고 있다. 그러나 전체 교육과정은 종교에 관한 총체적 내용을 다루려는 “종교학 개론”의 성격을 띠었다. 긍정적 측면에서 학생들의 지적 관심을 충족시켜 줄 수 있을 것이라 평가되었다. 그러나 다른 한편 학생들에게 종교에 대한 과다한 지식을 강조할 우려가 있으며, 종교교육을 통해서 학생들이얼마나 자신의 종교적 문제

12) 교육과학기술부, 위의 책, 140쪽.

13) 고병철, 앞의 책, 184-185쪽.

14) 문화체육관광부, 앞의 책, 16쪽. 재인용.

15) 교육과학기술부, 앞의 책, 142쪽.

16) 정진홍, 「제 7 차 교육과정과 종교교육」 『종교교육학연구』 13 (서울: 한국종교교육학회, 2001), 8쪽.

점들을 토론할 수 있는지에 대한 의문이 제기되었다.¹⁷⁾

제 7차 교육과정(1997.12.30.-2007.2.27)에서도 ‘교양교육’과 ‘신앙교육’의 병행이라는 이중적 취지가 그대로 유지, 발전 되었다. 제 7차 종교 교육과정은 종교의 의의나 종교의 일반적 성격에 대한 종교학적 설명을 좀 더 보강하였으며, 세계와 한국의 다양한 종교를 객관적이고 중립적인 종교학적 시각에서 시대와 지역을 넘나드는 교차 문화적 비교를 통해 소개함으로써 종교들 간의 공통점과 차이점에 대해 이해하고, 학습자들로 하여금 종교에 대한 이론적 관점을 구체화 시키고자 하였다.¹⁸⁾

제 7차 교육과정은 종교교육의 목적을 종교인을 양성하는데 두지 않고, 종교에 대한 균형 잡힌 지식을 습득하고 이해를 심화하여 건전한 종교관을 정립하는데 두고 있음을 알 수 있다. 이에 따라 특정 종교의 신앙이나 실천이 개입되더라도 가능한 한 이를 최소화하고 대신에 종교 일반에 대한 지식과 이해를 좀 더 증진시키는 방향을 택하고 있다.¹⁹⁾ 그 구체적인 목표는 다음과 같다.

“종교에 대한 폭넓은 균형 있는 지식을 습득하여 건전한 종교관을 정립하고, 일상생활에서 부딪히는 어려운 인생문제를 성찰하고 해결 할 수 있는 성숙한 인격을 배양하며, 종교의 다양성과 차이에 대한 이해를 통해 올바르게 참된 삶의 태도를 기른다.

가. 궁극적인 가치와 만남을 통한 자기 성찰과 체험을 바탕으로 종교적 가르침과 의례, 종교 공동체를 이해한다.

나. 다양한 종교들의 특성을 서로 비교하고 그 공통점과 차이점을 이해한다.

다. 종교에 대한 이해를 바탕으로 올바른 인간관과 자연관을 기른다.

라. 한국의 토착 종교와 전래 종교의 전개 및 상호 작용과 이들이 우리 삶에 미친 영향을 이해하고, 건전한 종교관의 확립을 통해 삶의 목표를 정립한다.

마. 종교 공동체의 역할에 대한 균형적 시각을 가진다.

바. 각 종교의 경전, 교리, 역사를 통해 종교의 보편성과 특수성을 이해한다.”²⁰⁾

교육내용은 총 8개의 단원으로 구성되어 있으며, 각 단원은 다시 크게 네 부분으로 이루어져 있다. 종교에 대한 일반적인 이해를 도모하는 1,2 단원, 다양한 사회 문화적 맥락 안에 존재하는 종교들의 다양한 모습을 이해하는 3,4단원, 다양한 종교 전통들을 직접적으로 이해하는 5,6,7 단원, 마지막으로 ‘특정 종교의 전통과 사상’에서 각 종단 학교의 현실을 고려한 특정 종교와 관련된 내용들로 구성되어 있다. 모든 단원은 그 자체로 독립성을 띠며, 유기적인 맥락 속에서 수평적인 관계에 놓여있다.²¹⁾

17) 정진홍, 위의 글, 18-19쪽.

18) 교육과학기술부, 앞의 책, 105쪽.

19) 위의 책, 106쪽.

20) 위의 책, 107-108쪽.

21) 위의 책, 110-111쪽.

상술한 바와 같이 제 4차 교육과정부터 제 7차 교육과정에 이르기까지 종교교육은 조금씩 변화되어 왔다.²²⁾ 종교교육의 목적의 변천과정에서 가장 커다란 딜레마는 종교교육의 이중적 성격이다. 즉 ‘지식’과 ‘신앙’이라는 중첩된 목적설정은 ‘종교’ 자체가 갖고 있는 ‘앎’과 ‘믿음’의 두 차원이 모두 중시되어야 함을 드러냄과 동시에, 현실 중립학교의 자율성과 국가가 종교와 종교교육에 관련하여 고수하려는 중립적 태도 사이의 갈등상황을 나타내고 있다. 이에 따라 교육의 내용 역시 이러한 중첩된 목적을 달성하기 위하여 전체적으로 종교학적, 종교문화교육으로 흐르고 있음에도 불구하고, 동시에 부분적으로 각 종단 및 종파의 신앙교육을 수용하는 형태를 띠고 있다.

2. 2015 개정 교육과정에서 교육목적

이러한 이중적 목적 설정은 2015 개정 교육과정에서도 나타나고 있다. 제7차 교육과정 이후 종교교과의 명칭이 “종교”(7차)에서 “생활과 종교”(2007년 교육과정)로, 다시 2009년 개정 교육과정 이후 “종교학”으로 바뀌어 오늘에 이르고 있다. 이러한 명칭의 변화는 종교학적 교양교과로서 성격의 명확화의 과정이라 하겠다.²³⁾

최근 2015년 개정 교육과정에서 종교학을 종교와 연관된 지식, 경험, 생활 등에 관해 스스로 성찰할 수 있는 안목과 태도를 기르기 위한 과목으로 정의되고 있다. 그 구체적인 목적으로 종교 문화 이해력, 비판적 성찰 능력, 의사소통 능력, 다문화 감수성, 윤리 적·사회적 실천 능력이 제시되었다.²⁴⁾

이러한 목표를 토대로 크게 6개 영역의 교육내용으로 구성되었다. 첫째, 종교의 의미와

22) 박상진은 종교교육과 관련된 종래의 교육과정의 변천을 해방이후부터 제3차 교육과정까지 ‘신앙교육 시기’로, 제4차 교육과정부터 2009년 재개정까지를 ‘종교교육 시기’로, 2011년 재개정 이후를 ‘종교학 교육 시기’로 구분한 바 있다. 박상진, 앞의 글, 37-43쪽.

고병철은 그의 논문에서 제 6차 교육과정부터 2015년 교육과정에 이르기까지 종교교과의 기본 목표와 세부목표, 내용체계와 교수·학습방법 및 평가방법을 도표를 통해서 잘 정리하고 있다. 고병철, 「국가 교육과정(종교학)의 개정 흐름과 2015 종교학 교육과정」 『종교교육학연구』 51 (서울: 한국종교교육학회, 2016), 5-13쪽.

23) 김귀성(2016), 앞의 글, 33쪽.

24) 그 구체적인 세부목표는 다음과 같다.

“첫째, 종교적 의미와 인격 형성의 관계, 종교의 역할, 종교의 자유 등을 핵심으로 인간과 종교의 관련성을 이해한다. 둘째, 교리·의례·조직 등을 핵심으로 종교의 구성 요소를 이해한다. 셋째, 종교의 인간관, 역사관, 자연관 등을 핵심으로 종교의 세계관을 이해한다. 넷째, 세계와 한국에서 전개된 여러 종교 전통의 생성과 변화, 종교 관련 문화유산을 핵심으로 종교 사의 흐름을 이해한다. 다섯째, 종교와 다종교 사회, 종교와 인권, 종교와 생명·과학, 종교와 다문화 사회의 문제를 핵심으로 현대 사회와 종교의 연관성을 이해한다. 여섯째, 개별 종교들의 교리와 실천 규범, 사회·문화적 실천, 종교인들의 삶과 이야기를 중심으로 개별 종교가 제시하는 윤리적 태도를 성찰한다.”

교육부, 『2015 개정 교과교양 교육과정』 (교육부 고시 제2015-74호, 별책19), 서울: 교육부, 2015, 58-59쪽.

역할, 종교의 자유와 통념의 관계를 다루는 ‘인간과 종교’. 둘째, 종교적 경전, 교리, 의례, 공동체를 다루는 ‘종교의 구성’. 셋째, 종교의 인간관, 역사관, 자연관을 다루는 ‘종교의 세계관’. 넷째, 세계의 종교와 한국의 종교, 종교문화의 다양성을 다루는 ‘종교 전통과 문화유산’. 다섯째, 다종교 사회와 인권에 대한 이해를 확장시키는 ‘현대 사회와 종교’. 마지막으로 개별 종교들의 주요 교리와 규범, 사회·문화적 실천, 종교인의 삶과 태도를 다루는 ‘개별종교들의 이해’이다.²⁵⁾

교육내용 중 종교교육의 목적과 관련해 주목될 사항은 교육당국이 보편적 교양교육을 지향하면서도 개별 종교들을 위한 교육영역인 ‘개별종교들의 이해’를 할애함으로써 종교교육 성격의 모호성을 여전히 드러내고 있다는 점이다. 필자가 보기에 이러한 성격의 모호성은 종교학적 종교교육 주창자들과 신앙 교육적 종교교육 주창자들 모두에게 비판을 받게 될 것으로 예상된다. 전자로부터는 인문학적 교양교육으로서의 종교교육의 성격과 부합하도록 종교학적 접근으로 단일화 할 것을 요구받게 될 것이고, 후자에게는 ‘개별종교들의 이해’라는 교육영역이 종립학교의 정체성을 고려한 것이라고 보기 힘들뿐만 아니라 종립학교에서의 실현가능성과 적합성 측면에서 여전히 미흡하다는 비판을 받게 될 것이다. 결과적으로 2015년 개정 교육과정에서도 여전히 ‘지식’과 ‘신앙’의 구분함으로써 종교교육 성격의 모호성을 나타내고 있다.

그럼에도 불구하고 2015 개정 교육과정에서 종교교육과 관련된 가장 중요한 변화는 ‘성찰적 종교교육’의 도입과 다종교사회와 관련된 내용의 새로운 편입이라 할 수 있다. 성찰적 종교교육의 도입은 다종교사회에 직면하여 어찌 보면 당연한 귀결로서 이해된다. 왜냐하면 오늘날 어느 하나의 종교가 진리를 독점할 수 없으며, 다양한 종교적 진리주장들이 동등하게 존중되어야 한다는 인식이 확장되고 있기 때문이다. 학교는 이러한 다종교적 상황이 구체적으로 경험되는 학습의 장이다. 따라서 성찰적 종교교육은 학교교육에서 모종의 고백주의나 이웃종교의 진리 인식에 대해 긍정 또는 부정의 평가나, 이를 수용이나 변증하는 것이 아니라 종교와 관련된 현상, 경험, 진리주장 자체를 인식의 대상으로 삼아 사유, 성찰하도록 돕는 교육이라 하겠다.²⁶⁾

25) 같은 책, 60-61쪽.

26) 고병철(2012), 앞의 책, 387-397쪽. 고병철은 성찰적 종교교육이 지적, 정서적, 의지적 차원과 모두 연결되어 있다고 보았다. “성찰적 교양인의 양성 교육은 호교론적 입장에서 특정 신앙 지식을 일방적으로 전달하거나 다른 신앙 지식을 일방적으로 비판하지 않는다. 또한 선형적인 모종의 영성을 가정하지도 않는다. 또한 무미건조하다는 객관적 지식의 전달 교육이나 신앙을 후퇴시키는 교육도 아니다. 물론 성찰적 종교교육에서 신앙 영역은 학생들의 몫이 된다. 성찰적 종교교육은 지적 차원이 정서적, 의지적 차원과 연결된다는 점에 주목한다. 그리고 지적 차원에서 다양한 종교 현상과 내적 신앙에 대한 다양한 시선들을 끊임없이 반추하며 우리와 타자에 대해 사유한다. 물론 지적 성찰 과정에서 학생들에게는 정서적, 의지적 차원의 고민들이 적지 않을 것이다. 그렇지만 그 과정을 거치면서 학생들은 종교를 통해 살아가는 인간의 삶의 방식과 문화에 대한 성숙한 이해를 경험할 수 있을 것이다. 물론 현재 종립사학이나 현직 종교교사의 입장에서 볼때 성찰적 종교교육은 ‘교양인으로서의 성숙한 신앙인 양성’ 정

교육부는 이러한 성찰적 종교교육을 통해 다종교사회에 종교교육이 공교육의 장에서 그 긍정적 영향력을 확대되기를 기대하고 있다. 이러한 희망적 가능성에도 불구하고 계속 남겨진 물음은 “성찰적 종교교육이 종교학적 종교교육의 성격과 얼마나 부합하는가? 즉 종교 일반에 대한 가치중립적 지식의 확대와 개인의 종교적 경험과 사유의 성찰이 어떻게 조화롭게 추구될 수 있는가?”이다. 이 물음에 대한 대답의 실마리는 오히려 ‘지식’과 ‘신앙’의 이분법적 사고를 탈피하는 것에서부터 시작될 수 있다. 이에 대한 논의는 아래에 더욱 자세히 다루고자 한다.

긍정적인 측면에서 이번 개정 교육과정은 교육과정의 체계성, 효율성을 토대로 조직·구성되었다는 평가를 받고 있다. 또한 종교에 대한 학생들의 다양성(종교인, 무종교인, 반종교인)을 포괄하는 측면에서 다문화·다종교 사회에 기여할 수 있다는 평가도 있다.²⁷⁾ 그러나 부정적 측면에서 종교학적 종교교육은 종교에 자신을 헌신하는 신앙적 결단의 약화, 즉 탈신앙화와 탈종교화, 종교혼합주의적, 지나친 상대주의적 태도를 갖게 할 수 있다는 우려도 있다.²⁸⁾

Ⅲ. 종교교육 목적 변천의 평가

종교교육을 둘러싼 근본적 상황은 종교교육에 대한 종립학교의 자주성과 교육이라는 국가적 차원의 공공성과의 문제로 귀결된다. 교육과정의 개발에 직, 간접적으로 영향을 미친 종교교육학자들은 종립학교의 종교교과교육이 가지는 자주성도 역시 공공성 내 자율성 차원에서 이해되어야 한다는 입장을 취한다.²⁹⁾ 반면 각 종립학교는 종교교육이 사립학교의 자율성을 실현할 중요한 수단임을 분명히 하고 있다. 사학의 자율성과 관련하여 국가주도의 교육과정을 근간으로 한 교육내용이 교육의 획일성을 조장하고 수월성 추구를 제한할 뿐만 아니라 사학교유의 정체성 확립 및 건학이념구현에도 걸림돌이 되고 있는 것으로 인식될 수 있다.³⁰⁾

이렇듯 종교교육의 목적과 성격을 규정함에 있어서 학생, 학부모, 학교, 국가 등 교육의 주체에 따라, 또는 사립학교 법(사학의 자주권), 헌법 및 교육법 등 법적 근거에 따라 다

도로 이해될 수 있을 것이다.” 고병철, 「종립사학과 종교교과교육의 공공성과 자율성」 『정신문화연구』 32-4 (서울: 한국학중앙연구원, 2009), 108-109쪽.

27) 류삼준·손원영, 「2015 개정 종교학 교육과정과 개신교 종교교육」 『종교교육학연구』 51 (서울: 한국종교교육학회, 2016), 86-87쪽.

28) 박상진, 앞의 글, 49-53쪽.

29) 고병철(2009), 앞의 글, 108쪽.

30) 김귀성, 「공교육에서 종교교육의 개념모형 탐색」 『종교교육학연구』 21 (서울: 한국종교교육학회, 2005), 12쪽.

르게 해석되고 받아들여 질 수 있다. 이렇듯 학교에서의 종교교육은 거시적으로 학교교육을 둘러싼 사회, 법률, 제도적인 측면에서 고려될 필요성과, 미시적으로 누가, 왜, 언제, 어떤 목적으로, 교육내용을 선정, 조직하고, 교수-학습활동을 전개하며, 평가할 것인가의 문제와 복합적으로 관련되어 있다.³¹⁾

따라서 국가는 종교교육을 공교육의 성격으로 즉, 종교학적 교양교육으로 발전시켜 나아가기에 있어, 학생들의 종교의 자유가 침해되지 않으면서, 종립학교의 자율성을 보장하기 위해 끊임없이 종교교과 이외에 운영되어야 할 다른 선택과목들이 현실적으로 각 종립학교에서 어떻게 실행되고 있는지 조사를 통해서 보완해 나가야 할 필요성이 있다. 뿐만 아니라 앞으로는 종래의 위로부터의 개정이 아닌 교육현장의 필요와 요구를 충분히 공감하며 소통하는 아래로부터의 개정이 필요하다.³²⁾

본 연구자는 종교교육과 관련된 교육과정의 변화과정을 개괄함으로써 두 가지의 종교교육적 과제, 즉 가치중립성(Neutralität)과 종교성(Konfessionalität)/종교적 정체성(religiöse Identität)에 대한 숙고의 필요성을 인식하였다. 전자를 추구하고자 하는 교육부와 후자를 추구하고자하는 종립학교간의 갈등의 해결은 근본적으로 양자 중 어느 하나를 지나치게 강조하는 이분법적 태도를 벗어나는 길이다.

1. 국가 주도형 목적설정의 문제점

먼저 제기될 수 있는 문제는 “국가가 주도적으로 구성하고 있는 종교에 관한 ‘가치중립적, 보편적 지식’은 과연 가능한가? 여기서 ‘가치중립성’의 의미와 이에 따른 종교교육적 문제는 무엇인가?”이다. 교육당국이 표방하고 있는 ‘가치중립성’, ‘보편성’은 종교교육에 관한 종교성의 거부로서 이해된다. 즉, 종래의 신앙인 양성을 위한 종교교육에 대한 거부이다. 국가가 표방하는 종교교육의 중립성은 국가가 종교단체들로부터 일정한 거리를 유지함으로써 종교교육 자체가 어느 한 종교의 선교적 도구로 전락하지 않도록 하려는 의도를 담고 있다. 이는 종교교육의 자율성을 공공성안에서 이해하려는 것이다.

그러나 문제는 국가가 의도하는 종교교육의 가치중립성은 학습자들로 하여금 진리를 추구하는 각각의 종교의 진리주장들 사이에서 ‘아무런 입장을 갖지 않음’이나, ‘모든 종교적 진리는 동일하다’는 뜻으로 비취질 수도 있다. 종교적 진리를 다루는 종교과목에서 이러한 ‘가치중립성’은 교육 내용의 객관성을 담보하려는 본래의 취지와 다르게 또 하나의 ‘주장’이 될 수 있다는 것이다. 또한 누가 어떠한 목적과 기준으로 ‘가치중립성’ 또는 ‘객관성’을 보장할 수 있는가에 대한 물음은 여전히 남아 있다.

31) 김귀성, 위의 글, 8쪽.

32) 김귀성(2016), 앞의 글, 45쪽.

이와 관련해 홍은숙은 교육에서 가르치는 지식은 미신과 편견, 개인의 주관이 제거된 객관적인 지식이어야 한다는 주장을 하나의 ‘신화’로서 간주하고, 객관성을 추구하는 과정에서 ‘객관적 지식’의 의미를 소위 ‘객관주의적 지식’으로 해석함으로써 교육적으로 많은 문제를 야기하고 있다고 보았다. 이러한 개인의 주관적 판단이 제거된 ‘무인격적 지식’ 또는 ‘관람자적 지식’이 종교교육을 통하여 추구되었을 때 인식주체와 인식대상의 관계는 멀리 떨어져 있는 소외된 관계, 인식주체가 인식대상을 조작하고 지배하고 소유하는 적대적 관계로 화하고 만다고 비판하였다. 홍은숙은 종교적 진리를 다루는 종교교육에서 객관주의적 지식을 극복하는 방안으로 종교적 진리에 대한 인격성, 공동체성, 상호관계성을 재발견할 것을 주장하였다.³³⁾

고병철은 이러한 비판에 응답하듯 성찰적 종교교육에서 요구되는 종교에 대한 ‘객관적 지식’은 ‘순수한’ 또는 ‘절대적’ 객관성이 아니라 우리와 타인의 공감대 또는 교집합인 상호주관성에 근거한 객관성을 지향해야 한다고 말한다. 그는 종교교육을 통해 다양한 종교현상과 내적 신앙에 대한 지적 성찰이 ‘객관적 지식’의 차원에서 정의적, 의지적 차원까지 나아갈 수 있다고 보았다.³⁴⁾ 그러나 여전히 ‘상호 주관성에 근거한 객관성’의 개념이 모호할 뿐만 아니라, 현재 종교교육과정에서 ‘지, 정, 의 (知,情,意)’의 전인적 차원이 모두 담보되리라 기대하기는 어려워 보인다. 즉 2015 개정 교육과정에서 표방하는 ‘성찰적 종교교육’의 지향점은 옳으나, 여전히 종교를 ‘경험하는 것’으로서가 아니라 ‘객관적으로 이해하는 것’으로서 파악함으로써 진정한 ‘성찰’과 종교적 만남을 스스로 제한하는 우를 범하고 있다.

더불어 교육당국이 표방하고 있는 ‘가치중립성’과 ‘보편성’은 ‘성찰’과 ‘대화’를 표방한 교수학습방법과 부합되지 않는다. 왜냐하면 보편적 종교지식의 탐구는 자연스럽게 종교에 관한 일반적 지식을 배우는 종교학 개론의 형식을 띠게 되고, 이는 교육부가 지향하는 토론위주의 대화적 교수방법³⁵⁾과도 거리를 갖게 되기 때문이다. 현행 교수학습방법은 ‘대화’와 ‘토론’을 표방하고 있다. 그러나 실제수업에서의 대화는 학습주제와 관련한 교사와 학생간의 대화로 집중될 가능성이 높다. 왜냐하면 지식 중심의 교수방법은 암묵적으로 학습자들의 무지를 전제하기 때문에 학습자들의 종교적 경험과 이해, 질문과 의미추구가 부차적인 것으로 이해되는 동시에 종교 일반에 관한 지식의 습득이 일차적 과제로 설정될

33) 홍은숙, 「교육과정에서 지식교육의 신화에 대한 기독교적 대안」 『종교교육학연구』 32 (서울: 한국종교교육학회, 2010), 24-29쪽.

34) 고병철(2009), 106-107쪽.

35) 교육부는 교수·학습 및 평가의 방향에서 크게 설명식 교수학습방법과 탐구·발견식 교수학습 방법을 제시하고 있다. 먼저 설명식 교수학습방법 중 ‘대화식 수업’은 동기 유발 이론을 토대로 종교학에 대한 학습동기가 높아질 수 있도록 대화방식을 취할 것과 이를 위해 교수자는 학습주제와 관련된 주요 질문을 미리 준비할 것을 제시하고 있다. 두 번째 탐구·발견식 교수 학습방법은 학습자 스스로 주제와 관련된 현안을 탐색하고 조사하는 방식이다.

교육부(2015), 앞의 책, 71쪽.

수 있다. 더욱이 지식 중심의 교육은 학습자들의 학습동기와 대화와 토론에 참여하고자 하는 관심을 잃게 할 위험성도 내포하고 있다. 그러나 종교수업 안에서 결코 ‘중립적이지 않은’ 학생들의 종교적 경험과 이해가 부차적인 것이 아니라 본질적인 것으로 고려될 때, 교사-학생 사이의 대화의 축이 학생-학생간의 대화와 토론으로 옮겨지게 될 것이다.

따라서 종교수업에서 종교에 관한 서로 다른 생각과 가치관들이 교환되고, 학생들의 실존적 문제들까지 다루어지기 위해서는 종교에 관한 가치중립적 ‘지식’만으로는 제시된 교수학습방법의 목표를 성취할 수 없을 것이다. 종교교육에 참여하는 교사와 학생들의 종교적 입장과 관점의 ‘다양성’이 오히려, ‘중립성’의 지나친 강조로 인해 종교수업이 자칫 피상적 대화와 개론적 이해의 차원에 머무는 것은 아닌지 우려된다. 김귀성은 이와 관련해 다음과 같이 지식중심의 종교문화교육의 한계를 명확히 하고 있다.

“종교는 사회현상중의 하나이지만 일반적인 지식탐구의 형태와 반드시 일치하지는 않는다. 오히려 세속적인 지식추구의 형태라기보다는 경험적으로 입증하기 어려운 진리(초경험적 진리)를 대상으로 믿음을 강조한다. 그런 점에서 종교는 학교교육에서처럼 지식교육의 대상으로만 국한하기에는 무리가 있다.”³⁶⁾

종교가 가진 본질적 속성상 ‘지식(識)’과 ‘신앙(믿음)’은 불가분리의 관계에 있다. 더욱이 종교적 진리는 인간의 경험을 통해서 이해되기 때문에, 종교교육에 관한 국가의 규범성(staatliche Kanonisierung)은 실제로 종교의 심연의 세계에 대한 국가 주도적 일반화가 될 수 있다. 이에 국가가 종교교육의 목적과 내용을 구성할 때, 어떠한 내용을 어떻게 가르칠 것인가 각 종교단체와 지속적인 조율을 통하여 종교적 경험, 신앙과의 연관성 속에서 더불어 숙고하여야 할 것이다. 이러한 의미에서 류삼준, 손원영은 다음과 같이 주장한다.

“종교에 대한 가치중립적 혹은 객관적 안목과 태도의 함양을 추구하는 종교학적 접근이 공교육의 입장에서 종교교육을 위해 선택할 수 있는 최선의 길이 될지는 몰라도 올바른 종교관 형성 및 이를 위한 공적(公的) 기여라는 종교교육의 핵심 목적을 위한 유일한 방법이라고 볼 수 없다.”³⁷⁾

따라서 보편적, 중립적 종교지식의 탐구는 종교들에 관한 기본적 이해를 돕기 위한 차원에 머물러야 하며, 이를 기초로 학생들 개인의 종교적 입장과 이해가 토론을 통해 심도 있게 나누어 질 수 있는 종교교육의 형태를 띠어야 할 것이다. 이를 위해서는 ‘지식’과 ‘신앙’의 이분법적 목적설정에서 벗어나 다양한 종교에 대한 기초적인 ‘지식’(religionskundliches Grundwissen)위에 학습자들의 다양한 생각, 신앙, 세계관들이 대화를 통해 관점의 교환, 상호 이해, 소통될 수 있는 구조를 가져야 할 것이다.

36) 김귀성, 앞의 글, 11쪽.

37) 류삼준 · 손원영, 앞의 글, 88쪽.

2. 종립학교 주도형 목적설정의 문제점

다음으로 종립학교에게 던질 수 있는 질문은 “종립학교가 가지는 ‘신앙교육’형태에서 종교성은 어떻게 종교학적 종교교육, 즉 종교문화교육과 조화를 이룰 수 있을까?” 하는 문제이다. 이는 종립학교들이 고수하려는 종교성에 대한 계속된 토론을 요청한다. 종립학교들은 종교수업을 통해서 자신의 종교전통을 전수하려는 선교적 열망을 가지고 있다. 예를 들면, 개신교를 배경으로 한 종립학교가 전체 종립학교의 다수를 점하는 현실에서, 개신교의 보수화와 배타적 성격은 특별히 종교교육을 실시함에 있어 이웃종교에 대한 관심 없이 ‘기독교 신앙’의 측면을 강조하는 방향(*religiöse Unterweisung*)으로 전개되었다. 과거 한국기독교의 선교적 열망은 학원선교로 이어졌고, 별다른 비판적 평가 없이 선교적 차원에서 종교교육이 이루어져왔다. 이러한 상황에서 이웃종교와의 만남, 이웃종교에 대한 배움은 오히려 학습자의 종교적 정체성 형성에 장애로서 인식되어왔다.

오늘날 종립학교는 다문화 다종교사회로의 진입을 염두 하여 이웃종교에 대한 배움의 필요성을 인식하고 있으나, 실제로 이러한 교육의 시행을 회피하는 경향을 지닌 것으로 보인다. 그 이면에는 다문화, 다종교사회에서 종교간 상호 배움은 한편 개인의 종교적 정체성을 훼손시킬 수 있다고 판단이 자리 잡고 있다. 그러나 다른 한편 이웃종교와의 만남과 이해의 확장은 자신의 종교적 정체성을 강화시키고, 자신의 신앙에 대한 이해와 더불어 이웃종교에 대한 이해를 가져오게 할 수 있다고 입장도 있을 수 있다. 즉 어떠한 관점에서 ‘종교성-종교적 정체성’을 바라보느냐에 따라 종교교육은 다르게 이루어질 수 있을 것이다. 이러한 의미에서 다문화, 다종교사회는 종교교육의 실천의 위기이며 동시에 기회로서 이해될 수 있다.

독일의 에크아르트 고트발트(Eckart Gottwald)는 이웃종교에 대한 바른 이해를 돕는 종교교육적 노력을 상호종교교육이라 이름하고, 개인의 ‘종교성-종교적 정체성’의 측면에서 다음과 같이 이해하고 있다.

“상호종교교육(*interreligiöses Lernen*)은 이해를 위한 종교교수학적 원리이며, 자신의 종교(신앙)와 자신의 삶의 세계에서 인식되는 낯선 종교들과의 중첩된 만남을 통해 이뤄진다. 더 나아가 상호종교교육은 종교와 기능적으로 비교될 만한 또는 경쟁하는 철학적 세계관들과 세속적 의미체계를 포함한다. (중략) 자신의 종교와 이웃종교와의 만남과 논쟁 안에서 학생들은 스스로 자신의 종교를 인식하고 심화할 수 있으며, 뿐만 아니라 타 종교에 대한 이해를 배울 수 있다. 그들의 거울 안에서 그들은 개인의 신앙을 객관화하여 보고 이해하는 것을 배운다.”³⁸⁾

38) Eckart Gottwald, 『*Interreligiös lernen - interreligiös unterrichten Das Hamburger Hungertuch*』 『*Was ist guter Religionsunterricht? Jahrbuch der Religionspädagogik*』 22 (Göttingen : Neukirchener Verlag, 2006), 231쪽.

그러나 요하임 쿤스트만(Jochaim Kunstmann)은 이러한 관점에 대하여 만약 이웃종교 이해를 위한 종교교육이 제대로 준비되지 않은 상태에서 실행된다면, 종교적 정체성의 혼란, 혼합주의 또는 상대주의로 흐를 가능성이 있음을 경고하고 있다.

“즉 다른 종교와의 만남은 학습자들에게 낯선 것으로부터 자신의 신앙을 돌아볼 수 있게 할 수 있지만, 오늘날 많은 사람들이 자신의 종교적 기원을 잘 모르고 있으며, 상호종교교육을 통해 때때로 오히려 혼란과 혼합주의를 부추길 수 있다는 사실을 모르고 있다. 이웃종교와의 만남이 잘 준비되지 않는다면, 그 만남은 자연히 자신의 종교적 입장을 상대화시키는 방향으로 인도된다.”³⁹⁾

이러한 종교성, 종교적 정체성 형성에 대한 상반된 견해들이 학교 종교교육 현장에서 토론되는 것은 매우 중요하다. 한 사람의 정체성을 구성하는 사건, 과정, 요소들은 매우 많다. 정체성은 개인적 또는 사회적 의미를 갖는다.⁴⁰⁾ 그 중 종교는 인간의 정체성을 구성하는 근본적 요소 중 하나이다. 종교적 정체성은 선형적 성격과 경험적 성격 모두를 갖는다. 선형적 성격이란 예를 들어, 일정 종교를 국교로 하고 있는 국가에서 출생할 경우, 자연스럽게 그 종교에 귀의하게 되는 숙명적 성격을 말하며, 경험적 성격은 한 개인이 종교적 다양성을 경험함으로써 자신의 종교적 고유성을 이해하는 것이다. 이때 종교적 정체성은 차이의 산물, 과정 즉 변화의 산물이라 할 수 있다.

오늘날 다종교 사회에서 이웃종교에 대한 이해를 위한 교육이 개인의 종교적 정체성에 혼란을 줄 수 있다는 우려는 종교적 정체성 자체를 고정적 형태로 이해하는데 기인한다. 그러나 종교에 대한 지식과 신앙은 안내될 수 있을 뿐 강제될 수 없다는 점을 고려할 때, 신앙의 정체성 역시 주체적, 해석학적 과정을 동반할 수밖에 없다. 결론적으로 종교적 정체성은 외부로부터 주입되는 것이 아니라, 스스로의 주체적 경험과 판단을 통해 이루어져가는 과정적 성격을 띠 수밖에 없다. 독일의 종교교육학자 한스게올크 쾰버츠는 종교적 정체성을 상호종교적 관점에서 다음과 같이 서술한다.

“종교적 정체성은 하나의 내면적 그리고 상호주체적 대화(intersubjektiver Dialog)로서, 하나의 이야기과정(erzählvorgang)으로 재구성될 수 있다. 이러한 과정의 구조는 교육적 관점 안에서 차이점과의 논쟁을 연습하도록 기회를 제공하며 그 과정 자체를 정체성 형성에 기여로서 이해하도록 가능성을 열어준다.”⁴¹⁾

39) Jochaim Kunstmann, 『Religionspädagogik』 (Tübingen: A. Francke Verlag, 2004), 194쪽.

40) 사회 심리학적으로 정체성은 주관적 의미와 객관적 의미로 구별된다. 전자는 한 개인으로서 갖게 되는 동일성과 지속성을 의미하며, 개인의 독특성 혹은 성격을 말한다. 정체성의 객관적 의미는 집단 혹은 한 사회 안에서 개인이 갖게 되는 역할이나 지위 혹은 사회적 규범에 의해 주어지는 특질을 의미한다. 이 두 가지 의미는 서로 상보적인 관계에 있다.

류성민, 『종교와 인간』 (서울: 한신대학교 출판부, 1997), 177쪽 각주1. 재인용.

41) Hans-Georg Ziebertz, 『Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik』, (Freiburg: Kaiser/

따라서 다른 종교를 가진 학생들 또는 아무런 종교를 갖지 않은 학생들과의 만남을 통해서 자신의 종교적 정체성과 입장을 재발견하는 것, 그리고 이웃 종교들에 대한 이해와 관용으로 발전해 가는 것은 다종교사회 속에서 종교교육의 중요한 과제로서 인식된다. 학생들의 종교적 경험과 가치관, 입장은 종교수업의 내용을 결정하며, 대화적 수업의 토대를 제공하는 중요한 요소로 이해된다.⁴²⁾

종래의 종교교육의 현실에서 종교성, 종교적 정체성에 대한 강조가 선교적 배경으로부터 기인된 것이라면, 진정한 의미에서 선교를 위한 종교교육적 시도는 학생들로 하여금 자신의 종교적 정체성을 이웃종교에 대한 배움 속에서 형성되도록 돕는 개방성 속에서 이루어져야 할 것이다. 다음 김정재의 글은 시사하는 바가 크다.

“자기 종교의 깊은 샘에서 생수를 마신 사람은 다른 종교에 대한 우월감을 가질 필요를 느끼지 않으며, 다른 종교들과 만나고 대화 협동하는 가운데서 자기정체성을 상실하거나 자기 신앙이 변질되어 버릴까 염려하지 않는다.”⁴³⁾

김정재는 지금까지 이웃종교나 이웃종교 문화에 대한 연구나 접근 자체가 불신앙이요 금기시되고 있는 교육 형태에 문제를 제기한다. 그는 이웃종교들의 실재관, 세계관, 윤리관, 구원관 등을 종교체험을 통해 교육함으로써 다름을 통해 자기종교의 고유성과 정체성을 발견하고 보다 성숙한 이해를 가질 수 있다고 보았다.⁴⁴⁾

지금까지 종립 학교를 중심으로 이루어진 종래의 종교교육은 보편적으로 이웃종교에 대한 관심보다는 자기 종교 안에서 신앙의 정체성을 형성하도록 돕기 위한 신앙교육의 형태를 띠어왔다. 그러나 종교적 정체성을 이웃종교와의 만남과 차이에서 얻어지는 것이라 이해할 수 있다면, 자기 종교에 대한 귀의와 헌신만을 강조했던 지난날의 종교교육의 형태는 이웃종교에 대한 배움의 필요성 위에서 새롭게 변화될 수 있을 것이다.⁴⁵⁾ 즉 학

Gütersloher Verlagshaus, 2002), 134쪽.

- 42) 손원영은 종교교육은 일방적인 주입식교육이 아니라, 자아의 초월을 향한 설득의 교육이요 ‘낮선 것’을 기꺼이 초대하는 ‘환대’의 교육이어야 한다고 보았다. 즉 ‘강요나 강제’에 의해 시행되기 보다는 ‘설득과 양육’에 의해 이루어지는 것이 적절하다는 것이다.

손원영, 「기독교계 사립학교에서의 종교교육: 초·중등교육법 일부 개정법률안과 관련하여」 『종교교육학연구』 23 (서울: 한국종교교육학회, 2010), 221쪽.

- 43) 김정재, 『문화신학담론』 (서울: 대한기독교서회, 1998), 80쪽.

- 44) 김정재, 위의 책, 54쪽.

- 45) 손원영, 『기독교문화교육과 주일교회학교』 (서울: 대한기독교서회, 2005), 139쪽.

손원영은 ‘낮선 타자에 대한 환대’의 교육적 의미를 지금까지의 철학과 신학의 논의들을 기초로 탐구한다. (여기서의 타자는 ‘종교적 타자’를 포괄한다.) 특히 그는 임마누엘 레비나스(Emmanuel Levinas)의 타자철학을 개괄하면서 주체가 주체성을 찾는 과정이 곧 타인과의 윤리적 관계를 통해서 즉, 타자의 타자성을 얼마나 수용하고 환대하는가에 있음을 밝히고 근대주의의 합리적 이성을 기초한 주체성의 개념을 비판적으로 성찰해야 할 필요성을 기술한다. 손원영은 이를 토대로 ‘타자성’의 문제(타자의 환대)를 기독교교육학의 구조인 교육목적과 내용의 수정, 교사와 학습자에 대한 새로운 이해, 교육환경의

습자들은 단순히 전도나 회심의 대상이 아니라 스스로 자신의 종교적 정체성을 파악하고 쇄신해가는 주체로서 이해된다. 또한 종교수업에서 학습자들을 종교, 세계관, 윤리적 입장에 따라 각각 분리하여 교육하는 것이 아니라, 공동으로 수업에 참여케 함으로써 ‘주체’와 ‘주체’로의 만남, 상호 배움과 창조적 변화의 기회를 갖게 할 필요성이 있다.⁴⁶⁾

이러한 의미에서 종립학교는 가정과 신앙공동체에서 형성되어온 종교적 정체성이 다른 종교, 세계관, 윤리적 입장을 가진 동료학생들과의 만남을 통해 더욱 명확해 지고 쇄신하도록 하는 교육의 장(場)으로 이해될 수 있다. 이럴 때 종래의 종립학교가 가지게 되는 정체성 혼란에 대한 ‘우려’는 학습자들로 하여금 스스로의 종교적 정체성을 형성하고 쇄신하는 ‘기회’로서 인식될 수 있을 것이다.

무엇보다 중요한 것은 종교 수업 안에서 종교교사의 역할이다. 교사는 학생들의 다양한 종교적 입장, 가치관, 경험들이 교환될 때 지나친 상대주의나 배타주의로 흐르지 않도록 대화와 분위기를 조절하는 역할을 해야 할 것이다. 뿐만 아니라 교사는 학생들이 대화의 기회를 고르게 갖도록 배려하며 교육주제와 관련한 적절한 교육 자료와 질문을 구성하여 제시해야 하겠다. 대화의 관계가 교사와 학생의 획일적 구도를 넘어 학생과 학생으로 확장될 때, 학생들의 종교에 대한 관점과 이해가 교환됨으로써 대화적 삶에 이르고, 대화적 삶은 이웃종교에 헌신하는 다른 동료학생들을 더 깊이 이해하는 관용으로 나아갈 수 있을 것이다.

IV. “상호종교교육”을 위한 제언

이러한 종교교육적 시도를 ‘상호종교교육’ (interreligiöses Lernen)이라 명명할 수 있겠다.(간종교교육) 상호종교교육이란 종교에 대한 종합적 이해를 위해 중립적·객관적 입장을 추구하는 종교학적 종교교육과 달리, 자신의 종교에 대한 충분한 이해와 확고한 신앙을 바탕으로 대화와 소통을 추구하는 교육이다.⁴⁷⁾ 상호종교교육적 대화는 종교전문가들의 토론의 수준에는 미치지 못할지라도 학습자들로 하여금 그들의 삶의 지평 안에서 포착되는 종교 현상, 종교에 대한 질문과 의미의 소통으로서 이해된다.⁴⁸⁾ 이러한 대화와 토론은 수업 참여자들의 관점과 이해의 공통점과 차이점을 낳게 되고, 학생들은 이 ‘낯섬’(fremdes)과 ‘익숙함’(eigenes)을 스스로 이해하며 서로를 관용하는 태도로 나아갈 수 있다.

재구성의 필요성에 대해 서술하였다. 상호종교교육의 관점에서 레비나스의 타자철학은 이웃종교에 대한 배움의 필요성을 근거지우는 철학적 기초로서 이해될 수 있을 것이다.

46) Thorsten Knauth, 『Religionsunterricht und Dialog』 (Münster:waxmann, 1996), 278쪽.

47) 류삼준·손원영, 앞의 글, 91쪽.

48) Thorsten Knauth, 앞의 책, 275쪽.

독일의 기독교교육학자 프리드리히 슈바이쩌(Friedrich Schweitzer)는 상호종교교육이 다음과 같은 기준에 적합해야 한다고 보았다.

- (1) 상호 종교교육은 평화, 관용과 이해를 위한 기여로서 정립되어야 한다.
- (2) 상호 종교교육은 다양한 종교들에 관한 지식과 정보를 기초로 한다. 그러한 지식은 가능한 공동의 배움과 같은 개인적 만남을 통해 가능한 안내되고 지원되어야 한다.
- (3) 상호 종교교육의 중요한 전제 조건 중 하나는 종교들의 자기이해이다. 이것은 다른 관점의 진지한 수용(예를 들어 내적, 외적 관점 사이의 교환)을 포함한다.
- (4) 상호 종교교육은 종교들의 변화하는 관계를 역사적 과정을 고려하면서 인식해야 한다.
- (5) 상호 종교교육은 단지 신학적 교리의 차원이나 종교사의 차원으로 머물 수 없다. 실제로 종교들의 생생한 형식들을 염두 하여야 한다.
- (6) 더불어 어린이와 학생들이 경험한 종교를 고려하기 위해 발달 심리학의 전제들에 입각한 알맞은 접근이 요구된다.⁴⁹⁾

독일 함부르크의 경우 개신교교회의 책임아래 신앙 고백적 종교교육을 실시하고 있으나 실제로는 상호종교적 종교교육을 실시하고 있다. 이는 함부르크의 종교적, 사회적, 문화적 다양성을 반영한 결과이며 긍정적인 평가와 함께 지금도 계속적인 발전을 거듭하고 있다.⁵⁰⁾

한국의 종교다원 상황 속에서 학교종교교육은 스스로의 목적과 내용을 ‘지식’과 ‘신앙’이라는 불완전한 양자택일의 상황에서 벗어나, 일반 국공립학교로 확장될 필요성이 있다. 이를 극복하기 위해서는 상호종교교육의 도입과 함께 종교교육에 대한 근본적 인식의 틀이 바뀌어야 한다.

종교교육은 학생들의 종교의 유무와 상관없이 학생들의 책임성, 개인의 결정과 행동의 능력, 올바른 인격 형성을 위한 필수불가결한 요소이다. 교육은 근본적으로 인간의 성숙, 즉 인간화를 추구하여 왔다. 종교교육은 이러한 온전한 인간을 기르기 위한 교육의 본래적 목적을 완성한다. 종교교육은 학생들로 하여금 여러 종교들을 이해할 수 있는 지식적·

49) Friedrich Schweitzer, 『Religionsunterricht interreligiös : hermeneutische und didaktische Erschließungen』 (Münster: Neukirchener Verlag, 2003), 98-100쪽.

50) 강영택 외 7명 공저, 『종교교육론』 (서울: 학지사, 2013), 121쪽.

함부르크의 종교교육은 “모두를 위한 종교교육”(Religionsunterricht für alle)으로 명명되고 있다. 즉 종교의 유무와 상관없이 학생 개개인의 종교적 입장을 존중하며 학생들간의 관점의 교환, 즉 대화를 종교교육의 근본 구조로 삼고 있다. 우리나라의 중·고등과정을 포함하고 있는 Sekundarstufe 1의 종교교육과정은 아래의 주소로 다운받을 수 있다.

<http://www.hamburg.de/contentblob/2373318/aff409881a17cec88fac1fb06f69f376/data/religion-gym-seki.pdf>

함부르크 종교교육 모델에 대한 자세한 내용은 다음의 도서를 참고.

Wolfram Weiß, 『Religionsunterricht für alle』 『vom Monolog zum Dialog』 (Münster:waxmann, 1996), 163-177쪽.

Wolfram Weiß, 『Dialogischer Religionsunterricht in Hamburg』(Münster:waxmann, 2008)

경험적 차원의 만남을 제공하고, 바로 그곳에서 학생들 각자의 세계관, 가치관, 종교적 경험과 실존적 문제들이 대화를 통하여 서로 교환될 수 있는 장으로 인식되어야 할 것이다.⁵¹⁾

대화는 이웃종교인들(동료학생)과 같은 사회와 역사적 맥락에서 함께 살면서 공동의 경험을 전제로 한 개인과 개인의 만남이다.⁵²⁾ 상호종교교육에서 대화는 매우 중요하다. 여기서 대화는 추상적이거나 관념적이 아니라, 구체적이며 삶과 밀접해야 한다. 이는 종교적 주제에 대한 관점의 교환 뿐 아니라, 삶의 나눔을 포괄해야 한다는 것을 의미한다. 예를 들어, 인간의 존엄, 남성과 여성의 동등한 권리, 가난, 민주주의, 전쟁과 평화, 생명의 보호, 핵실험, 사회적 정의 등과 같은 삶과 밀접한 주제들에 대한 토론을 통해 사회의 공동 과제들을 함께 인식하는 것과 이성교재, 상급학교 진학, 성적, 부모님과 친구와의 관계 등 개인적, 심리적 문제들을 아우른다. 상호종교교육에서 종교적 영역과 사회적 영역, 성과 속은 구분될 뿐 구별될 수 없다.

이렇듯 종교 수업 안에서 개인의 차이와 다양성은 축복으로 이해된다. 입장이 없다면 차이란 존재하지 않는다. 인간은 같은 사회와 역사적 맥락 안에서 서로 다른 견해와 가치관을 갖는다. 이에 학생들은 가감 없이 종교수업에서 자신들의 관점의 차이를 나눔으로써, 다양성 자체를 당연한 것으로 받아들이게 된다. 중요한 것은 종교수업 안에서 대화가 단순하게 하나의 교수학적 방법으로서 이해되는 것이 아니라, 그 자체로서 종교수업의 근본적 구조로서 이해되어야 한다는 점이다.

V. 결론

필자는 지금까지 학교종교교육의 목적의 변천과정을 탐색하였다. 상론한 바와 같이 국가주도의 종교학적 종교교육은 종교일반에 관한 가치중립적 지식의 탐구라는 측면에서 개인이 가질 수 있는 이웃종교에 대한 무지와 편견을 깨는 긍정적 요소를 가지지만, 다른 한편 학습자들의 종교적 정서, 신앙의 측면을 수용하지 못하는 지식위주 교육관의 한계를 벗어나지 못하는 교육이 될 수 있다.⁵³⁾ 다른 한편 현재 종립학교 중심의 신앙교육의 형태는 오늘날 다문화, 다 종교상황 속에서 확고한 선교적 열망으로 인해 부적합한 요소를 갖고 있음을 확인하였다.

지금까지 학교종교교육의 발전과정에서 종교학적 종교교육과 신앙적 종교교육의 두 측면, 즉 지식과 신앙은 서로 다른 목적을 향해 노정된 듯 보이지만, 하나의 동전의 양면과

51) 같은 책, 32-44쪽.

52) 장종철, 「종교다원주의와 종교교육의 목적개선」 『기독교교육논총』 1 (서울: 한국기독교교육학회, 1996), 215쪽.

53) 문화체육관광부, 『종교 교양교육 활성화 방안 연구』 (서울: 문화체육관광부, 2012), 9쪽.

같이 근원적으로 연결 되어야하는 요소로서 이해된다. 다시 말해 성숙한 인간, 성숙한 신앙인이라는 이중적 목적은 결코 다를 수 없으며, 통전적으로 이해되어야 할 것이다.

앞으로 학교종교교육을 위한 교육과정의 개정은 객관적, 보편적 지식 중심의 종교교육이 추구하는 종교교육의 목적과 각 종립학교에서 주장하는 신앙 교육의 목적이 상호 보완되고 창조적으로 조화될 수 있는 방향으로 변화되어야 할 것이다.

참고문헌

- 교육과학기술부. 『고등학교 교육과정 해설14 교양』 서울: 교육과학기술부, 2009.
- 교육부. 『2015 개정 고교교양 교육과정』 (교육부 고시 제2015-74호, 별책19), 서울: 교육부, 2015.
- 고병철. 「종립사학과 종교교과교육의 공공성과 자율성」 『정신문화연구』 32-4 (서울: 한국학중앙연구원, 2009).
- _____. 『한국중등학교의 종교교과교육론』 서울: 박문사, 2012.
- _____. 「국가 교육과정(종교학)의 개정 흐름과 2015 종교학 교육과정」 『종교교육학연구』 51 (서울: 한국종교교육학회, 2016).
- 김경재. 『문화신학담론』 서울: 대한기독교서회, 1998.
- 김귀성. 「공교육에서 종교교육의 개념모형 탐색」 『종교교육학연구』 21 (서울: 한국종교교육학회, 2005).
- _____. 「2015 개정 교육과정에 나타난 “종교학”교과 교육의 쟁점과 과제」 『종교교육학연구』 51 (서울: 한국종교교육학회, 2016).
- 류삼준·손원영. 「2015 개정 종교학 교육과정과 개신교 종교교육」 『종교교육학연구』 51 (서울: 한국종교교육학회, 2016).
- 류성민. 『종교와 인간』 서울: 한신대학교 출판부, 1997.
- 문화체육관광부. 『종교교육 현황과 개선방안 연구』 서울: 문화체육관광부, 2005.
- _____. 『종교교양교육 활성화 방안 연구』 서울: 문화체육관광부, 2012.
- 박상진. 「기독교학교의 정체성에 근거한 종교학 교육과정의 문제점」 『기독교교육논총』 36 (서울: 한국기독교교육학회, 2013).
- 손원영. 『기독교문화교육과 주일교회학교』 서울: 대한기독교서회, 2005.
- _____. 「기독교계 사립학교에서의 종교교육: 초·중등교육법 일부 개정법률안과 관련하여」 『종교교육학연구』 23 (서울: 한국종교교육학회, 2010).
- 안국진·유요한. 「한국 내 종교 갈등 및 종교차별 상황 극복을 위한 제언」 『종교와 문화』 19 (서울: 서울대학교 종교문제연구소, 2010).
- 윌프레드 캔트웰스미스. 『지구촌의 신앙-타인의 신앙을 어떻게 이해할 것인가』 서울: 분도출판사, 2008.
- 장종철. 「종교다원주의와 종교교육의 목적개선」 『기독교교육논총』 1, (서울: 한국기독교교육학회, 1996).
- 정진홍. 『종교문화의 이해』 서울: 청년사, 1995.
- _____. 「제 7 차 교육과정과 종교교육」 『종교교육학연구』 13 (서울: 한국종교교육학회, 2001).
- 홍은숙. 「교육과정에서 지식교육의 신화에 대한 기독교적 대안」 『종교교육학연구』 32 (서울: 한국종교교육학회, 2010).
- Gottwald, Eckart. 「*Interreligiös lernen-interreligiös unterrichten Das Hamburger Hungertuch*」 『*Was ist guter Religionsunterricht? Jahrbuch der Religionspädagogik*』 22 Göttingen: Neukirchener Verlag, 2006.

- Knauth, Thorsten. 『*Religionsunterricht und Dialog*』 Münster: waxmann, 1996.
- Kunstmann, Jochaim. 『*Religionspädagogik*』 Tübingen: A. Francke Verlag, 2004.
- Schweitzer, Friedrich. 『*Religionsunterricht interreligiös : hermeneutische und didaktische Erschließungen*』 Münster: Neukirchener Verlag, 2003.
- Ziebertz, Hans-Georg. 『*Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik*』, Freiburg: Kaiser/Gütersloher Verlagshaus, 2002.

원고접수일: 2016년 11월 15일 심사일: 2016년 12월 7일 게재확정일: 2016년 12월 10일

연구자소개: 김광철

- ① 전공: 기독교교육학 / 소속: 한신대학교
- ② 관심영역: 종교 신학, 종교다원주의, 다문화/다종교사회, 평화교육
- ③ 주요논저: 1) 한국의 종교갈등 상황에서 기독교적 종교교육의 역할 (박사학위 논문)
Die Rolle der evangelischen Religionspädagogik in den religiösen Konflikten Südkoreas : die Einführung des dialogisch-interreligiösen Lernens in Südkorea
2) 「폴 니터 종교 신학의 기독교교육적 접근」 『神學研究』 제69집 283 - 314.
(2016, 12.31)

④ E-mail: nachgalilee@naver.com

Abstract

Establishing Purpose of Religious Studies in Multi-Religious Society and Study of Teaching and Learning Methods

Kim, Kwang Chul

Hanshin University

Religious education became a part of the regular school curriculum as elective courses upon enforcement of the Fourth Curriculum (Ministry of Education announcement no. 442, Dec. 31, 1981). Since then, through the implementations of the 5th, 6th and 7th Curriculum and the 2015 Revised Curriculum, religious education was progressed by the ministry where its two incomplete forms, the religious and cultural education of ‘general religious knowledge’ and an education based on ‘faith’ by each religious order and denomination, coexist. The difficulty in establishing one unified purpose of religious education is also obscuring the attributes of religious education itself. In the paper, this author analyzed the causes of this obscurity and asserted that, in religious education, the teachings should embrace this religiously plural society and not emphasize on the ‘knowledge’ and ‘faith’ separately but the together. Having established that, the incorporation of the ‘reflective religious education’ curriculum in pace with our multi-cultural and religious society in the 2015 Revised Curriculum is encouraging; but the obscurity of the purpose of the education is still a task to be solved.

This paper is composed as follows : 1. The history of the changing purposes of religious education was generally explored, 2. The 2015 Revised Curriculum critically considered the purpose of religious education, and 3. Conventional purposes of religious education were analyzed in two standpoints, value neutrality and religiosity. First, the pursuit of the ‘general’ ‘value neutral’ religious knowledge is prone to the error of normative generalization with respect to the world of religious abyss. On the other hand, the religious education based on the missional aspiration led by schools founded by religious organizations, in the standpoint of the assurance of their identity, is now facing the need to learn about other religions. At present, these schools tend to avoid education

on general religion due to potential confusion in ‘religious identity’, but it was revealed that ‘religious identity’ could be formed through the mirrors of other religions. Third, interreligious education was proposed as an alternative in addition to practice of dialogic religious education to overcome the obscurity in the purpose of religious education.

Key words: religious education, religious identity, religiosity, interreligious education, dialog, understanding and tolerance, religious diversity.