

카리스마의 집중과 확산, 그 기로에서 - 가톨릭 중등 종교교과서 문제를 중심으로 -*

김남희

가톨릭대학교 학부대학 교수

Charisma at the Crossroads of Concentration or Diffusion - with a focus on textbooks for religious education at Catholic high schools -

Kim, Namhui

The Catholic University of Korea

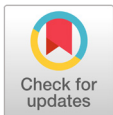
namikisb@hanmail.net

Abstract

‘Religion’ was first introduced as an elective subject in the fourth National Curricula (1981~1987). After going through several rounds of national curricula, the subject was renamed to ‘Religious Study’ in 2011, and the Ministry of Education provided detailed guidelines on the nature, goal, contents of ‘Religious Study’ in National Curricula revised in 2015. These standardized guidelines on common curricula reflected the ministry’s mandate for religious schools to avoid education on specific religious sects and to strengthen education on overall religious knowledge. Five years have passed since the revised National Curricula came into effect, and it is time to examine whether religious schools are offering a course on ‘Religious Study’ and providing education on religious knowledge.

For this purpose, we mostly focused on the issues regarding textbooks for religious study, which is a key learning tool, to understand the current state of religious education given at religious schools. Specifically, an in-depth interview was conducted with teachers in charge of religious education at Catholic high schools in Korea, to understand how textbooks are used in class.

One of the notable findings was that teachers in charge of religious education at Catholic high schools did not choose ‘Religious Study’ and instead opted for ‘Living and Personality’, which is a subject involving creative experiences. And for the class ‘Living and Personality’, the teachers used textbooks that covered education on personality and character-building. This suggests that religious education at Catholic high schools has shifted from education on religious sects and knowledge to broader education on character-building. However, it was observed that underutilization of textbooks on personality and character-building did not merely reflect dissatisfaction with textbooks for religious study, but created a fundamental problem of confused identity regarding religious education. We applied the concept of charisma established by Edward Shils and interpreted this phenomenon-problems contained in high school textbooks and teachers’ confused identity-as a process whereby charisma expanded from the core to the periphery.



OPEN ACCESS

KJRE. 2020 December, 64(1): 1-20

DOI: <https://doi.org/10.12972/kjre.20200015>

Received: November 28, 2020

Revised: December 8, 2020

Accepted: December 28, 2020

Copyright: © 2020 Korean Journal of Religious Education

* 본 연구는 2020년도 가톨릭대학교 교비연구비의 지원으로 이루어졌음



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution Non-Commercial License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>) which permits unrestricted non-commercial use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

Key words: Religious education, textbook on religious study, Catholic high school, charisma, Centre and Periphery

I. 들어가며

<종교> 교과는 1980년대 제4차 교육과정(1981~1987)에서 처음 채택되었다. 논리학, 철학, 심리학, 교육학과 함께 <종교>가 자유선택과목으로 개설된 것이다. 이후 제5차 교육과정(1987~1992)을 거치면서 <종교>는 ‘자유선택과목’에서 ‘교양선택교과’로 변경되고, 2단위 교과시간으로 배정되었다. 이로써 <종교>는 체계적인 교과목으로 자리 잡기 시작했다. 이는 제4차와 제5차 교육과정을 거치면서 정부 승인 종교 교과서가 발행되기 시작되었고, 종교교사 자격을 부여하기 위한 연수과정이 생겨나면서 종교교사가 정식 배출되기 시작되었다는 것을 의미한다.

이러한 <종교> 교과의 체계화는 제6차 교육과정(1992-1997)을 거치면서 강화되었다. 2단위에서 4단위로 교과시간이 확대되고, ‘종교’ 교과에 대한 구체적인 교과과정이 마련되었다. 다른 교과서와 마찬가지로 『종교』 교과서 또한 집필을 위한 지침도 표준화되었다. 제7차 교육과정 개정(2007-2009)에서는 <환경>을 제외한 교양과목에 공통적으로 ‘생활’이라는 명칭이 추가되면서, <종교> 교과는 <생활과 종교>로 개칭되었다. 그러나 2011년 8월 9일 제 7차 교육과정 재개정이 공시되면서 <생활과 종교>는 <종교학>으로 개칭되었다. 2015년 개정 교양 교육과정 연구개발은 합동워크숍, 오프라인 협의회, 온라인 협의회, 현장적합성 검토, 공청회 등의 과정을 거치면서 <종교학> 교과의 개정방향과 핵심역량을 더욱 명료하게 제시하였다.¹

제4차 교육과정에서 처음으로 정규과목이 된 <종교>교과가 여러 차례 교육과정을 거치면서 <생활과 종교>로, <종교학>으로 개칭되었다는 것은 교육부가 의도하는 종교교육의 성격이 그대로 반영된 결과라 할 수 있다. 좀 더 구체적으로 말하면, 1980년대 중립학교들이 종교교과의 정규화를 요청했을 때, 교육부는 학생들의 자기수양과 인문학적 교양교육 차원에서 이를 수용하였다.² 이후 교육부는 여러 교육과정을 통해 표준화된 공통 교육과정 지침을 마련하고, 종교교과에 관한 이론과 타종교에 대한 이해를 강화하기 위해 교과목 또한 계속해서 변경했다. 특히 2011년에 종교교과를 <종교학>으로 개칭하고, 2015년 개정을 통해 종교학 교육과정 지침을 더욱 세분화한 것은 특정 종교나 종파 교육을 지양하고자 하는 교육부의 의도를 더욱 명확히 드러낸 것이었다.

그렇다면 교육부가 의도한 바대로 현재 종교학 교육이 이루어지고 있을까? 김종서는 제6차 교육과정 당시 교육부가 추진하는 종교교육은 “결국 종교교육의 두 가지 측면, 즉 (종교지식교육과 종교정조교육을 포괄하는) 보편적 교육과 종파적인 특수적 교육 양자가 실용적으로 절충”³된 것이라 평가했다. 그러나 1980년대 중립학교와 교육부가 이미 서로 다른 교육 의도를 가지고 시작된 종교교과 확대 및 종교 교과목의 정규화 과정이 40여년이 지난 현재 교육부의 의도대로 시행되고 있는지 살펴볼 필요가 있다. 특히 2011년 <종교학>으로 교과명이 변경되고, 4년 뒤 2015년에 개정 교육과정에서 종교 과목의 성격, 목표, 내용에 대한 지침이 마련된 상황 속에서, 종교학 수업이 각 학교 현장에서 어떻게 적용되고 있는지 살펴볼 필요가 있다.

이를 위하여 교과 수업에서 중요한 학습도구라 할 수 있는 종교 교과서에 대한 문제를 중심으로 고찰하고자 한다. 종교교과의 정규화를 요구했던 각 중립학교에서는 종교가 교과로 등록된 이후 교육부의 교육과정 지침에 따라 교과서를 제작하고, 정부 승인을 받은 종교 교과서를 각 수업 현장에서 사용해왔다. 한국 가톨릭계 중등학교에서도 교육과정 지침에 따라 교과서를 제작하여 수업에서 활용해 왔다. 종교교과서 제작, 검인정 그리고 실제 수업에서의 교과서 활용, 이 세 단계의 절차에 대한 검토는 곧 교육부가 제정한 교육과정이 현장에서 적용되고 있는지를 보여주는 척도가 될 수 있다.

따라서 본고에서는 먼저 한국 가톨릭계 중등학교 종교교육에서 종교교과서가 어떻게 활용되는지 살펴보고자 한다. 이를 위하여 한국 가톨릭계 중등학교에서 종교교육을 담당하고 있는 교사들을 대상으로 질적면접 (Qualitative Interview)을 적용해 보고자 한다.⁴ 즉 종교교사를 대상으로 질문지와 심층면담을 통해 종교교과서 활용 현황을 탐색하고 파악하고자 한다. 이어서 종교교과서 활용 현황을 통해 드러나는 문제를 발견하고, 이에 대해 분석하고자 한다. 마지막으로 중등 종교교과서가 직면한 문제적 상황에 대해 에드워드 실스(Edward Shils)의 카리스마 개념, 즉 집중과 확산 개념을 적용해 고찰해 보고자 한다.

II. 한국 가톨릭계 고등학교 종교교육과 종교교과서

1. 한국 가톨릭계 고등학교 종교수업의 현재적 상황

지금까지 한국 가톨릭계 중등학교 종교수업과 관련된 양적 연구 가운데 주목할 만한 연구는 먼저, 조영관의 「한국 가톨릭계 중등학교 종교교육의 실태 및 개선방안 연구」(가톨릭대학교 대학원, 석사학위논문, 1998)와 김홍주의 「한국 가톨릭계 중등학교 종교교육의 현 실태 및 새로운 방향성」(가톨릭대학교 대학원, 석사학위논문, 2018)이다. 이 두 연구는 가톨릭계 중등학교의 종교교육 현황의 시대적 흐름을 살펴볼 수 있다는 점에서 연구사적 의의가 있다. 특히 실태 조사 가운데 종교담당 교사를 대상으로 ‘종교교육 교재(교과서)의 사용 여부’, ‘종교교육 교재(교과서)의 비중’, ‘교재(교과서) 만족도’, ‘종교수업에서 이루어지는 교육내용’ 등의 변화를 파악할 수 있었다. 다만 본고의 주제라 할 수 있는 종교교과서에 관한 연구를 면밀히 살펴보기에는 아쉬움이 있었다.

다음으로, 최근 발표된 이미선·김경이의 「가톨릭고등학교 종교교육에 대한 교사의 인식과 실천」(『종교교육학연구』 54, 2017) 연구는 종교교육 현장에 있는 종교교사들을 직접 면담하고, 각 교사의 종교교육에 대한 인식과 경험을 심층 분석했다는 점에서 가치 있는 질적 연구라 할 수 있다. 다만 종교교과서와 직접적으로 관련된 질적 연구라기보다는 “가톨릭학교의 종교교육이 교사들에 의해서 실제로 어떻게 운영되고 있는지에 대한 탐색을 목적”⁵으로 하고, “이를 통해 계획된 교육과정과 교육과정 실천 사이에 어떤 일치와 차이가 있는지, 종교 교육과정 실천에서 교사들의 어려움은 무엇인지 규명”⁶하는 것이었다. 따라서 교사들이 실제 수업에서 어떤 종교교과서를 채택하고 어떻게 활용하고 있는지, 그리고 그에 따른 어떤 어려움을 겪는지에 대한 구체적인 자료를 찾을 수는 없었다.

마지막으로, 본 연구와 가장 밀접한 관련이 있는 연구로는 최영희의 「가톨릭 학교의 지침과 종교교재」(『종교교육학연구』 22, 2006)가 있다. 최영희의 연구는 1950년대부터 2002년까지 가톨릭 학교에서 사용되었던 종교교과서를 시대별로 소개하고, 교과서 내용 또한 면밀하게 분석하고 있다는 점에서 본 연구의 선행연구로서 그 가치가 충분히 있다고 할 수 있다. 다만 이 연구가 후속 연구로 이어지지는 못하고 일회적 연구에 그친 한계를 안고 있다.

위에서 간략히 살펴본 바와 같이, 여러 차례 변경된 교육과정 개정과 이에 가톨릭계 학교가 대응해가는 과정 속에서 가톨릭 종교교과서에 대한 연구는 지속적으로 그리고 활발히 진행되지 못했다. 종교교과서 연구에 대한 자료가 절대적으로 부족한 현실은 종교수업 현장의 목소리를 들어보는 질적 연구에 대한 절실함으로 이어졌다. 따라서 본고에서는 가톨릭계 중등학교 종교 담당 교사들의 면담을 통해 종교 교과서에 대한 현황과 문제점을 구체적으로 파악하는 것을 우선적 연구 목적으로 삼았다.

종교 담당 교사들 가운데 면담 대상자는 학교의 특성을 고려하여 정하였다. 일반적으로 한국 가톨릭계 학교는 재단에 따라 운영 주체가 달라진다. 예를 들어, 교구에서 운영하는 학교, 교구에 소속되어 있으나 특정 수도원이 위임받아 운영하는 학교,⁷ 수도원이 독자적으로 운영하는 학교, 이렇게 세 개의 학교로 구분될 수 있다.⁸ 이에 따라 본고에서는 각기 다른 네 개의 고등학교를 선택하였다. 즉 교구에서 직접 운영하는 학교 한 곳, 교구에 소속되어 있으나 특정 수

도원이 위임받아 운영하는 학교 두 곳, 수도원에서 자체적으로 운영하는 학교 한 곳이다. 이 네 개의 학교에서 종교 교과를 담당하고 있는 4명의 교사를 대상으로 심층면담을 진행하였다. 준비한 질문지를 토대로 면담을 하되, 좀 더 풍부한 정보를 얻기 위해 개방형 질문(Open-ended Question)을 주로 사용하였으며, 부분적으로 폐쇄형 질문(Closed-ended Question)을 사용하기도 하였다.

첫 번째, 폐쇄형 질문은 종교교과서 활용 현황을 탐색하고 파악하기 위한 질문으로, 구체적으로는 다음과 같다. 1. 각 학교가 운영하는 종교 수업의 교과목명은 무엇인가? 2. 현재 사용하고 있는 종교교과서[교재]는 무엇인가? 3. 현재 사용하고 있는 종교교과서[교재]의 활용도는 어느 정도인가?

두 번째, 개방형 질문의 경우에는 종교교과서 활용 현황을 통해 드러나는 문제점을 발견하기 위한 것으로, 구체적으로는 다음과 같다. 4. 현재 채택하고 있는 종교교과서[교재]를 선정하게 된 이유는 무엇인가? 5. 사용하고 있는 종교교과서[교재]에 만족하는가? 6. ‘종교학’ 교과 2015년 개정 교육과정의 내용을 인지하고 있는가? 7. 종교교과서 개편이나 새로운 교재 개발이 필요하다고 생각하는가? 8. 종교수업이 나아가야 할 방향은 무엇이라고 생각하는가? 9. 종교수업을 하면서 가장 어려운 점은 무엇인가?

먼저, 면접 대상인 교사와 소속된 학교 유형, 그리고 폐쇄형 질문 1과 2에 대한 답변을 표로 정리하면 다음과 같다.

<표 1> 면접 대상 교사 별 담당 종교수업 교과목명 및 종교교과서

이름	학교 유형	교과목명 (대상 학년)	배정 시수	종교교과서
교사1	교구에서 운영하는 학교	생활과 인성 (1·2학년)	1	생활과 인성 I, II
교사2	교구에 소속되어 있으나 특정 수도원이 위임받아 운영하는 학교	생활과 인성 (1학년)	1	생활과 인성 I
교사3	교구에 소속되어 있으나 특정 수도원이 위임받아 운영하는 학교	인성 (1·2학년)	1	00고등학교 인성수업 워크북
교사4	수도원에서 운영하는 학교	생활과 인성 (1학년)	1	생활과 인성 I

위의 표에서 주목할 만한 현상은 종교 교사가 담당하고 있는 교과목이 <종교학>이 아니라 <생활과 인성> 또는 <인성>이라는 점이다. <종교학>은 6차 교육과정(1992.3~1997.12) 이후 지정된 ‘교양 선택과목’ 중의 하나이다. 한편 <생활과 인성>은 2009년 개정 교육과정 이후 ‘창의적 체험활동’의 일환으로 시행되고 있는 교과목이다. 위의 네 개 가톨릭계 중등학교가 종교교과목으로 <생활과 인성>을 선택했다는 것은 종교교육을 인성교육으로 전환했다는 것을 의미한다. 이는 제7차 교육과정 이후 종교교육을 신앙교육에서 종교학 교육으로의 전환을 도모한 교육부의 의도와는 다른 결과라 할 수 있다.

현재 인성수업에서 사용되고 있는 교과서는 『생활과 인성』(가톨릭학교법인연합회 편찬, 가톨릭대학교출판부)과 자체 제작한 『00고등학교 인성수업 워크북』(2019)이다. 『생활과 인성』은 I과 II로 구분되어 구성되어 있다. 일반적으로 『생활과 인성 I』은 1학년 인성수업 교재로, 고등학교 생활과 인성 II>는 2학년 인성수업 교재로 사용되고 있다. 『생활과 인성 I』은 2009년 개정 교육과정에 따라 편찬된 것으로, 서울특별시교육청으로부터 2015년에 인정 승인을 받았으며, 『생활과 인성 II』는 2015년 개정 교육과정에 따라 편찬된 것으로 서울특별시교육청으로부터 2017년 인정 승인을 받았다.

<표 2> 교과서 『고등학교 생활과 인성 I·II』 목차

『고등학교 생활과 인성 I』	『고등학교 생활과 인성 II』
I. 주체적으로 성장하기	I. 참된 행복을 향한 물음
1. 가능성 믿기	1. 인생의 최고 가치는?
2. 자율성 기르기	2. 행복의 비밀!
3. 책임감 갖기	3. 삶과 죽음은 어떤 관계일까?
4. 인생의 주인공으로 살기	4. 종교와의 만남, 그 의미와 역할
II. 열린 마음으로 다른 사람 받아들이기	II. 종교에서 영성 배우기
5. 진실하게 살기	5. 종교의 관점에서 영성 배우기
6. 참되게 만나고 공감하며 대화하기	6. 종교 경전에서 영성 배우기
- 관계 형성의 비밀1	7. 종교 의례에서 영성 배우기
7. 참된 우정 쌓기	8. 종교 공동체에서 영성 배우기
- 관계 형성의 비밀2	
8. 협력하기	
III. 약자에게 우선적으로 관심 갖기	III. 생활 속에서 영성 실천하기
9. 기쁘게 배려하기	9. 정의롭게 살기
10. 나누며 살기	10. 인간답게 살기
11. 약자를 우선적으로 사랑하기	11. 용서하며 살기

위의 표에 나타나 있는 바와 같이, 교사1의 학교에서는 1,2학년을 대상으로 『생활과 인성 I·II』를 사용하고 있다. 교사2와 교사4의 학교에서는 1학년을 대상으로 인성수업을 하면서 『생활과 인성 I』이 사용되고 있다. 교사3의 학교에서 사용하고 있는 『OO고등학교 인성수업 워크북』은 워크북이라는 단어에서 연상되는 바와 같이 인성수업 담당하는 교사들이 주축이 되어 자체 제작한 교재이다.

먼저 『생활과 인성 I·II』는 총 세 단원으로 이루어져있으며, 단원의 각 장은 네 부분[이야기-활동하기-함께 읽기-실천하기]으로 구성되어 있다. 교과서의 목차는 다음과 같다.

<표 3> 교재 『OO고등학교 인성수업 워크북』 목차

『OO고등학교 인성수업 워크북』	
01 나는 누구인가?	16 상처 난 마음의 치유는 원활한 소통에서 - 말
02 나를 소개합니다.	17 나팔보다 안테나를 세우자
03 내 안의 해피 마일리지 적립!	18 나와 너의 스타일 - 소통, 공감
04 주인공은 나!	19 마음나눔 - 배려, 친절
05 나의 마음은?	20 배려, 3초의 기적 - 배려, 감사
06 정직한 양심	21 시사 인싸, 세상 엿보기 1 - 알아두면 유용한 정치용어
07 행복한 나를	22 시사 인싸, 세상 엿보기 2 - 가족의 변화
08 삶과 죽음	23 시사 인싸, 세상 엿보기 3 - 병역특례
09 존중하는 사회를 향한 개인주의	24 시사 인싸, 세상 엿보기 4 - 소년법
10 갑질로 물든 한국 - 겸손과 존중이 부족한 자아	25 시사 인싸, 세상 엿보기 5 - 환경보호
11 친절, 인간관계	
12 책임감	√ 평화의 기도
13 신은 시간을 아끼는 사람을 맨 앞에 둔다	√ 실천하기[7일간의 실천]
14 꿈, 목표	√ 월요명상
15 꿈의 뜻을 올리자	√ 금요성서

먼저, 『생활과 인성 I·II』의 가장 중요한 열쇠어는 ‘전인적 성장’과 ‘행복한 삶’이라 할 수 있다. 『생활과 인성 I』의 교육목적은 삶에 대한 성찰을 ‘나’로부터 시작하여 ‘우리’[타자-약자]로 확장해나가는 ‘전인적 성장’이다. 이러한 전인적 성장을 위해 필요한 요소를 11가지 원리로 구분하였는데, 그 11가지가 위의 표에서 소개된 각각의 소제목이다. 그리고 11가지 원리를 주체성, 공동체성I, 공동체성II, 세 영역으로 구분하고, 이를 각각 ‘I. 주체적으로 성장하기’, ‘II. 열린 마음으로 다른 사람 받아들이기’, ‘III. 약자에게 우선적으로 관심 갖기’로 목차화했다.⁹ <『생활과 인성 II』는 “『생활과 인성 I』을 심화시키는 영성적 만족감을 살펴보기”¹⁰위한 것을 목적으로 하고 있으며, ‘참된 행복을 향한 물음’, ‘종교에서 영성 배우기’, ‘생활 속에서 영성 실천하기’, 세 부분으로 구성되어 있다.¹¹ 『생활과 인성 I』이 인성교육과 관련된 교재라면, 『생활과 인성 II』는 종교교육과 연관이 있는 교재이다. 즉 『생활과 인성 I·II』는 인성교육과 종교교육이 혼합되어 있는 교재라 할 수 있다.

한편 교사3의 학교에서는 교과서를 자체 개발하여 사용하고 있는데, 그 구성과 내용을 보면 다음과 같다.

『OO고등학교 인성수업 워크북』은 ‘인성교육의 필요성’을 다섯 항목으로 명시하고 있다. 이 다섯 항목에서 교과목의 교육 목표를 두 가지로 가려볼 수 있다. 첫째는 당면한 문제를 해결하기 위해 축적된 지식을 창의적으로 활용할 수 있는 인재이며, 둘째는 소통하고 협동하는 조화로운 인성을 갖춘 세계시민이다. 『생활과 인성 I·II』 교과서에는 교육목표가 명확히 제시되지 않은데 비해, 『OO고등학교 인성수업 워크북』은 비록 교육청으로부터 인정 승인을 받지는 못하였으나, 교육목표를 교재 서두에 제시함으로써 인성교육의 정체성을 분명히 하고 있다. 『OO고등학교 인성수업 워크북』은 세 단계, 즉 생각열기[인성 덕목과 가치 이해하기]-생각더하기[인성덕목을 사회와 연결하여 통찰하기]-실천하기[나의 삶에서 내면화하고 실천하기]로 구성되어 있다.

이 교재에서 눈여겨볼 내용은 ‘실천하기’와 위의 목차에서 √표시로 되어 있는 ‘평화의 기도’, ‘실천하기[7일간의 실천]’, ‘월요명상’, ‘금요성서’ 항목이다. ‘실천하기’는 인성 덕목의 가치를 지식으로만 이해하는 것이 아니라 구체적으로 자신의 생활 속에서 실천하게 하려는 의도로 구성되어 있다. 그 실천의 기간을 7일마다 갱신하게 되어 있는데, 이를 ‘7일간의 실천’이라 명명하고 있다. 구체적으로 ‘이번 주에 꼭 실천하고 싶은 나만의 계획을 기록’하고, ‘한 주간을 돌아보면서 감사했던 일은 무엇인지’ 돌아보고, ‘이번 주에 누구에게 도움을 주고 싶었는지’ 계획하게 한다. 『OO고등학교 인성수업 워크북』은 스스로 가치의 덕목을 계획하고 구체적으로 실천함으로써 자신이 만족하는지 아니면 부족한지 성찰할 수 있도록 유도하고 있다.

√표시로 되어 있는 항목 가운데 ‘평화의 기도’는 아시시의 프란치스코 성인의 기도문이 교재 첫 장에 수록되어 있다.¹² 1,2학년 학생들은 이 ‘평화의 기도’를 매주 화, 수, 목요일 오전 8시에 함께 낭송한다. ‘평화의 기도’를 통해 학생들은 인성수업에 대한 의미를 되새기는 시간을 갖는 것이다. 둘째, ‘월요명상’은 매주 월요일 오전 8시에 이루어진다. 이때 학생들은 월요명상을 통해 기억에 남는 내용을 워크북에 기록한다. 흥미로운 점은 선생님들이 학생들을 위하여 직접 ‘월요명상’을 준비한다는 것이다. 이로써 ‘월요명상’은 수업시간 외에 교사와 학생을 소통하게 하고 성찰하게 하는 인성교육의 장(場)이라 할 수 있다. 마지막으로, ‘금요성서’는 매주 금요일 8시에 이루어진다. ‘월요명상’과 마찬가지로, 학생들이 성경[성경구절]에 대해 명상하고 그 가운데 기억에 남는 내용을 성찰하고 기록하는 활동이다. 『OO고등학교 인성수업 워크북』은 『생활과 인성 II』에 비해 종교적 내용이 적게 삽입되어 있으나, ‘금요성서’, ‘월요명상’, ‘평화의 기도’를 통해 종교적 색채와 가톨릭계 종립학교로서의 정체성을 드러내고 있다.

현재 네 명의 교사가 종교수업으로 채택한 종교교과서[교재]의 내용과 구성은 곧 폐쇄형 질문 중 세 번째인 교과서 활용의 문제로 이어진다. 교사1은 교과서를 약 25-30% 정도, 교사2는 약 30%, 교사3은 100%, 교사4는 2020년에 이 교과서를 처음 사용하기 때문에 수치로 말할 수는 없으나, 이 교재를 전적으로 활용하지는 않는다고 답했다. 교사3의 경우에는 교재를 학교에서 자체적으로 개발했을 뿐만 아니라 교재 안에 인성교육의 목표와 정체성 그리고 교사들이 실질적으로 수업을 하면서 필요하다고 여긴 교육적 요소들을 포함시켰기 때문에 활용도가 높은 것으로 보인다. 반면 나머지 세 명의 교사가 교과서로 채택하고 있는 『생활과 인성』의 활용도는 낮은 편이라 할 수 있다. 낮은 교과서 활용은 이번 질적 조사에서 설정한 개방형 질문과 연결되며, 종교교육에 대한 근본적인 문제로까지 확대된다. 따라서 종교교과서 활용의 문제와 종교교육에 대한 문제점을 다음 장에서 좀 더 구체적으로 살펴보기로 한다.

2. 종교교과서의 부재 그리고 ‘종교학’ 교과목의 부재

‘종교교사의 교과서 사용 여부와 활용의 정도’는 최근에 연구가 이루어진바 있다. 김흥주는 2016년 전국 가톨릭계 중등학교의 종교교사와 학생들을 대상으로 종교교육 실태를 설문조사하면서 ‘종교수업 교재(교과서) 종류’, ‘종교수업시 종교교육 교재(교과서) 사용 여부’, ‘종교수업시 종교교육 교재(교과서)의 비중’에 대해서도 조사하였다. 그 결과에 따르면, 2016년 당시 고등학교 교사[33명] 가운데 36.4%만이 교재를 사용한다고 응답했다. 1998년 조영관의 실태조사에서 종교교사의 77.8%가 교재를 사용한다고 응답한 것에 비하면¹³, 2016년 결과는 급격히 떨어진 수치라 할 수 있다.¹⁴ 교과서 활용이 급격히 떨어진 현상을 통해 종교교과서에 내포된 종교교육의 근본적인 문제점이 무엇인지 살펴보아야 할 것이다.

1998년 당시 종교수업에서 채택하고 있던 교과서는 가톨릭교육재단협의회에서 편찬한 『종교(천주교)』와 살레시오 수도회에서 자체 제작한 『은혜로운 만남』이었다. 살레시오 수도원에서 운영하는 학교를 제외하고 대부분의 가톨릭 학교에서 사용하던 『종교(천주교)』는 교육부 인정(1993.2.3.) 교과서였다. 『종교(천주교)』에는 이전의 교과서와는 달리 타종교에 대한 이해와 문화와 예술로까지 종교교육의 영역을 확장했다는 점에서 “다원사회에 적응을 확고히 하려는 의도”¹⁵가 담겨있다.¹⁶ 이후 2002년에 인정받은 교과서인 『고등학교 종교』(가톨릭교육재단협의회) 또한 교육부가 지향하는 종교교육을 수용하면서도 종립학교로서의 정체성도 유지하고자 한 것으로 보인다.¹⁷ 즉 『종교(천주교)』와 『고등학교 종교』는 보편적 교육으로서의 종교지식교육(종교정조교육)과 특수교육으로서의 종파교육을 절충한 교과서라고 할 수 있다.

그러나 20년이 지난 2016년 실태조사에서 종교교사들은 다양한 교재를 채택하고는 있었으나, 이전의 교재들과는 다른 양상을 보였다. 1학년 고등학생의 경우, 『생활과 인성』이 24.2%[8명]로 가장 높은 비율을 차지했다. 『종교』(가톨릭교육재단협의회), 『철학』(가톨릭교육재단협의회), 『행복교과서』(서울대행복연구센터)는 각 3%[1명]로 채택 비율이 미미했다. 고등학교 2학년의 경우, 『생활과 인성』이 12.1%[4명]였고, 다른 교재 채택은 없었다.¹⁸ 『종교』교과서가 많이 활용되고 있지 않다는 것은 더 이상 종교수업에서 종교지식교육이 이루어지지 않고 있다는 것을 의미한다. 『생활과 인성』, 『행복교과서』 등이 교재로 활용되고 있는 점은 종교교육이 인성교육으로 전환되고 있다는 것을 의미한다. 즉 종교지식교육과 종파교육이 김종서가 강조한 바와 같이 실용적 절충이었다기보다는 긴장된 절충이었으며, 결국 그 긴장의 관계는 끊어졌다는 것을 보여주는 현상이라 할 수 있겠다. 종교교육의 범주가 이미 다양한 교육으로 확대되었다는 것을 의미한다.¹⁹

종교지식교육과 종파교육이 절충된 종교교육을 포기하고 종교수업이 인성교육으로 전환하고 있는 현상은 이번 2020년 심층면담에서도 확인되었다. 교사들이 가장 많이 채택하고 있는 교과서는 2016년 실태조사 때와 마찬가지로 『생활과 인성』 이었고, 교사3이 자체 개발한 워크북도 인성교육 중심의 교재였다. 『생활과 인성 II』에 종교지식교육과 종파교육이 절충된 종교교육 내용이 포함되어 있으나, 교사1의 학교에서만 2학년 종교수업 교과서로 채택되었다는 것은 결국 종교교육이 인성교육으로 이미 전환되었다는 것을 보여준다. 이러한 수업형태의 전환은 곧 종교수업 내 ‘종교학’ 종교교과서 부재와 밀접한 관계가 있다고 볼 수 있다.

‘종교학’ 종교교과서 부재와 관련하여, 2016년 조사에서 주목할 부분은 종교교과서 사용 여부에 대한 ‘무응답’이다. 고등학교 1학년 담당 종교교사의 경우 63.6%[21명], 2학년의 경우 87.9%[29명]가 무응답을 택했다. 김홍주는 이 ‘무응답’을 ‘종교교과서를 사용하지 않거나 해당 학년에 종교수업이 배정되어 있지 않은 경우’라고 밝히고 있다.²⁰ 그런데 이 조사가 가톨릭계 중등학교의 종교교사를 대상으로 실시했다는 점을 고려한다면, ‘무응답’은 단순한 현상 그 이상의 의미를 내포하고 있다고 볼 수 있다. 이번 심층면담에서 교사3은 4~5년 전에 ‘생활과 인성’ 교과목으로 종교수업을 하다가, 2년 전 ‘철학’ 교과목으로 변경하고, 다시 2019년에 ‘인성’으로 최종 변경했다고 진술했다. 교사4의 학교에서도 2019년까지 1학년 학생들에게 ‘철학’ 교과목으로 수업을 하다가, 2020년 현재 ‘생활과 인성’으로 교과목을 변경했다. 2학년은 ‘교육학’을 선택하고 수업을 하고 있다. 교사2의 학교에서도 1학년 종교수업에서만 교재 『생활 인성 I』을 사용하고 있으며, 2학년의 경우 학교가 자체적으로 특화시켜 개발한 프로그램으로 수업을 운영한다고 했다. 이는 종립학교 사정에 따라 종교수업이 인성교육으로 대체되기도 하고, 다른 교양 선택과목으로 변경되었다는 것을 보여준다.

그렇다면 2016년 종교교과서 사용 여부에 대해 조사할 당시 ‘종교수업이 배정되어 있지 않아 무응답을 했다’는 것은 교사 면담에서 나타난 바와 같이 종교교사가 인성, 종교, 철학 이외에 다른 교양 선택과목을 채택하여 수업하거나 창의적 체험활동을 하고 있었다고 추론해볼 수 있다. 이는 가톨릭 종립학교에 종교교사는 있으나 종교수업의 부재 상황을 나타내는 것일 수도 있다. 그렇다면 종교수업의 부재는 2015년 개정을 통해 ‘종교학’ 교과과목의 개정방향과 핵심역량을 더욱 명료하게 제시하여 종파교육을 배제한 종교교육을 활성화하고자 했던 교육부의 의도와는 반대되는 결과가 초래된 것이라 할 수 있다. 또한 종교수업에서 인성수업과 관련된 교재(『생활과 인성』, 『행복교과서』)를 채택하고 있다는 점도 교육부의 의도와는 다른 결과라 할 수 있다.

종립학교에서 종교학 수업이 아닌 인성수업을 하고 있는 이유는 이번 질적 조사의 네 번째 질문인 ‘현재 채택하고 있는 종교교과서[교재]를 선정하게 된 이유는 무엇인가?’에 대한 답변에서 추론해 볼 수 있다. 심층면담을 한 네 명의 종교교사 모두 『생활과 인성』 또는 『OO고등학교 인성수업 워크북』을 교재로 채택한 이유에 대해 학생들의 종교적 거부감을 가장 최소화할 수 있기 때문이라고 답하였다. 교사2의 진술에 따르면, 학교에 종교수업을 할 수 있는 공간이 별도로 마련되어 있는데, 예전에는 그곳을 ‘종교실’이라 명명했으나, 학생들의 항의로 현재는 ‘인성실’로 변경했다고 한다. 네 명의 교사 모두 학생들이 강제적 종교교육을 받을 수 없다는 것을 충분히 인지하고 있는 상태이기 때문에 종파교육은 이제 불가능하다고 진단하고 있었다. 게다가 종교학 과목을 선택과목으로 선정하게 되면 또 다른 선택과목을 동시에 개설해야 하는 제도적 모순으로 인해 종교학 수업을 개설하는 것은 불가능하다고 했다.

따라서 『생활과 인성』 또는 『OO고등학교 인성수업 워크북』을 교재로 채택한 종교수업은 종교지식교육도 할 수 없고, 종파교육[신앙교육]도 불가능한 상황 속에서 파생된 종립학교로서의 교육방편이라 볼 수 있다. 심층면담에서도 교사들은 교재에 대한 만족도가 높기 때문에 『생활과 인성』을 채택한 것이라기보다 현재 가톨릭에서 나온 인성 관련 교재로는 유일하기 때문에 선택했다고 대답하였다. 특히 교사2는 교과서가 없는 수업을 하게 되면, 학생들이 그 수업의 의미를 간과하고 수업활동에서도 소홀히 할 수 있기 때문에, 아쉬운 점이 많이 있지만 『생활과 인성』을 채택하고 있다고 답했다. 교사3의 경우에도 수업에 알맞은 교재를 찾을 수가 없어 결국 자체 개발할 수밖에 없었음을 토로했다.²¹

그렇다면 2016년 종교교과서 사용 여부에 대한 조사에서 ‘종교교과서를 사용하지 않기 때문에 무응답을 했다’는 것은 종교수업에 적합한 교과서나 교재가 없었거나 혹은 기존 종교교과서에 대한 만족도가 낮았기 때문은 아니었나 미루어 짐작할 수 있다. 실제로 종교수업에서 교과서 활용의 비중은 낮게 나타났다. 2016년 조사에 따르면, 고등학교 종교수업에서 ‘교과서를 주로 이용하고 그 외 자료를 보충한다’라고 답한 경우는 12.1%[4명]였다. ‘교과서와 기타 자료를 반반씩 사용한다’라고 응답한 경우도 12.1%[4명]였다. 1998년 실태조사에서 각각 14.8%[4명], 33.3%[9명]라고 응답한 것에 비하면 낮은 수치라 할 수 있다. 오히려 1998년 실태조사에서 ‘교과서 외의 자료를 많이 이용한다’라고 응답한 비율은 51.9%[14명]로 과반을 차지했으며, ‘무응답(교과서를 사용하지 않음)’은 한 명도 없었다. 반면 2016년 조사에는 각각 12.1%[4명]와 63.6%[21명]를 차지했다.²²

교과서 활용 비중에 대한 질문에 교과서를 사용하지 않는다는 ‘무응답’이 63.6%로 높게 나타난 이유는 종교수업 교재(교과서)의 만족도와 연관지어 유추해 볼 수 있다. 1998년 당시 종교교사들은 교과서에 대한 불만족으로 전문적인 종교용어가 많은 점, 내용이 방대한 점, 인성교육과 관련된 내용이 부재한 점을 지적했다.²³ 2016년 교과서 만족도 관련 답변에서도 크게 다르지 않았다.²⁴ 그렇다면 교과서를 사용하지 않는다는 ‘무응답’의 비율이 높은 이유는 곧 수업 교재에 대한 만족도가 떨어지면서 교과서를 더 이상 채택하게 않게 된 결과라고 볼 수 있지 않을까 추측해 본다. 물론 종교교사가 담당하는 종교수업에서 교과서가 불필요하여 채택되지 않았을 수도 있다. 그러나 2016년 실태조사에서 교과서 만족도에 관한 질문은 종교교사들이 수업 현장에서 교과서를 사용하는지에 대한 여부를 떠나 현재 시중에 나와 있는 종교교육 교재에 대한 전반적인 만족도를 알아보기 위해 설정한 질문이다. 그렇다면 ‘무응답’이라고 답한 63.6%[21명]의 교사들도 시중에 나와 있는 종교교육 교재의 내용을 숙지하고 있었기 때문에 종교수업 교재(교과서)의 만족도에 대한 질문에 답할 수 있었던 것으로 보인다. 이러한 설문 조사 결과로부터 2016년 당시 종교교사들은 학교에서 대부분을 인성수업을 하거나, 교과서(교재) 없이 각자의 개인 역량에 따라 종교수업을 하거나, 혹은 다른 교과목을 가르치고 있는 상황이라 추론해 볼 수 있다. 또한 학교에 종교교사는 배치되어 있으나 종교수업은 배정되어 있지 않은 모순된 교육적 상황도 미루어 짐작해 볼 수 있다.

종교수업 교재(교과서)에 대한 전반적인 불만족이 결국 종교수업에 대한 정체성에 대한 문제로 이어진다는 점을 이번 심층면담에서도 확인할 수 있었다. 심층면담의 다섯 번째 질문인 ‘사용하고 있는 종교교과서[교재]에 만족하는가?’에 대한 답변에, 교사3만이 유일하게 만족하고 있다고 답했다. 비록 『00고등학교 인성수업 워크북』이 말 그대로 워크북으로 구성되어 있어 교육청의 인정을 받지는 못하였으나 인성 수업을 담당하고 있는 교사들이 직접 개발하였기 때문에 교재에 대한 만족도와 활용도는 교사와 학생 모두에게 높다고 하였다. 또한 교재 내용을 시의 적절하게 매년 업그레이드 할 예정이기 때문에, 교재에 대한 높은 만족도는 당분간 계속될 것이라 예상된다. 따라서 『00고등학교 인성수업 워크북』은 가톨릭학교의 교육이념에 부합하는 인성교육 교재가 아직까지 구비되지 못하고 있는 상황 속에서 종교교사들의 교육적 열정으로 탄생한 적절한 선택이라 할 수 있다.

그러나 『생활과 인성』을 채택한 교사들은 약 25~30% 정도만 활용하고 있다고 대답했다. 그들은 교과서의 활용도가 낮은 이유로 내용의 충실성과 난이도를 언급했다. 교재 안에 담긴 내용이나 표현이 학생들의 생각이나 고민과 부합하지 않고, 또한 그 내용과 관련된 예시나 사례 또한 고등학교 학생들의 수준에 비해 낮다고 지적했다. 그러다보니 수업 현장에서는 교과서 외의 자료를 더 많이 이용할 수밖에 없음을 토로했다. 교사4는 교재 내용에 관한 문제뿐만 아니라 교재의 정체성에 관한 문제도 지적했다. 즉 『생활과 인성』에는 책의 구성에 대해 소개를 하고는 있으나 이 교재가 지향하는 교육목표에 대한 설명은 누락되어 있음을 꼬집었다. 교육목표가 명시되어 있지 않은 교과서(교재)는 곧 교육에 대한 정체성의 부재로 이어진다. 종교수업을 인성수업으로 대체하고 있는 현재의 상황에서 교사4는 종교교사로서 어떤 수업을 해야 하는지에 대한 혼란이 생길 수밖에 없음을 고백했다. 사실 종교교육에 대한 정체성 혼란은 면담 대상자였던 다른 교사들도 하나같이 공감하고 있었고 실제로 깊은 고민을 하고 있었다.

교육부가 종립학교의 현장을 도외시하고 제 7차 교육과정 재개정을 공시하면서 ‘생활과 종교’에서 ‘종교학’으로 개칭했을 때, 종교수업의 정체성에 대한 혼란은 이미 예상되었다고 할 수 있다. 교육부는 실질적 학습량 적정화를 통해 학생 참여 수업으로의 전환 가능성을 제고하기 위해 2015년 개정 교양 교육과정이 공시되었으나, 가톨릭학교에서는 이미 종교교육이 인성교육으로 전환되고 있었음을 이번 심층면담을 통해 확인할 수 있었다. 즉 종교지식교육과 종파교육을 절충하기 위해 시작된 종교교육이 인성교육으로 전환되면서 종교교과서의 부재를 초래한 것이다. ‘종교학’ 교과목은 종립학교에서도 공립학교에서도 선택하지 않는 과목이 되어버렸다. ‘종교학’ 교과목의 부재 현상인 것이다. 이처럼 종교교사들은 종파교육과 종교지식교육 그리고 인성교육, 그 사이에서 교과목에 대한 정체성 혼란을 겪고 있다.

지금까지 한국 가톨릭계 고등학교에서 종교수업을 담당하고 있는 종교교사 네 명의 심층면담을 통해 종교수업의 현재적 상황을 살펴보고, 종교수업에서 채택된 중등 종교교과서에 대한 활용도와 만족도를 1998년과 2016년 중등학교 종교교육의 실태조사와 비교·분석하였다. 나아가 종교교과서 활용이 급격히 떨어진 현상에서 종교교과서에 내포된 종교교육의 근본적인 문제점을 살펴보았다. 즉 종교교과서가 부재한 상황 속에서 진행되는 종교수업, <종교학> 교과목이 아닌 다른 교과목으로 대체되어 실시하고 있는 종교교육, 그리고 인성교육 기반의 종교교육은 결국 종교교육에 대한 정체성 혼란으로 이어질 수밖에 없다는 점을 살펴보았다. 이 정체성의 혼란은 지금까지 종교교육에서 논의되어왔던 종립학교가 지향하는 종파교육과 교육부에서 의도하는 교육과정으로서의 종교교육 사이의 갈등에서 야기된 것이라기보다는 종파교육과 종교지식교육이 혼재된 종교교육과 인성교육 간의 긴장과 갈등에서 초래된 것이라 할 수 있다. 따라서 다음 장에서는 종교교육의 정체성 혼란을 야기한 종교교육과 인성교육 간의 긴장과 갈등의 양상을 종교사회학자인 에드워드 실스(Edward Shils)가 세속사회 안에서 일어나는 종교현상을 분석하는데 활용한 개념인 카리스마의 집중과 확산을 토대로 살펴보기로 한다.

III. 카리스마의 집중과 확산, 그 기로에서

1. 카리스마의 집중과 확산

‘카리스마’(charisma)는 ‘은혜’를 뜻하는 그리스어 명사 ‘카리스’(charis)의 파생어로서 하느님의 선물 전체를 뜻하기도 하고, 그리스도가 인간에게 베푸는 또는 영원한 생명을 주는 은총의 선물을 의미하기도 한다. 이후 ‘무상의 선물’을 베풀면서 활동하는 성령의 현존을 의미하게 되면서 카리스마는 성령으로부터 받는 다양한 은사를 의미로 사용되었다.²⁵ 20세기 초 독일의 사회학자 막스 베버(Max Weber, 1864-1920)가 오랫동안 그리스도교에서만 제한적으로 사용되었던 카리스마 개념을 다시 도입하면서, 카리스마는 정치, 경제, 사회, 문화에서 사용되기 시작했다. 막스 베버를 비롯한 다양한 학자들이 카리스마 개념에 대한 연구를 시도했다.²⁶

그 가운데 실스(E. Shils)는 막스 베버의 카리스마 개념을 재해석하면서 개인에게 집중되어 있는 카리스마가 제도나 계층, 역할 등의 각 사회로 확산될 수 있다는 점에 주목하였다.²⁷ 그는 카리스마의 확산을 설명하기 위해 베버의 초월적이고 반일상적이며 한 개인에게 국한된 카리스마²⁸를 “경외를 불러일으키는 중심”(Awe-Arousing Centrality)²⁹이라 새롭게 정의하였다. 여기서 ‘중심’(Centrality)이란 물리적, 지리적 공간이 아닌 개인 생활과 사회의 구조 속에 있는 상징적 영역이자 가치와 신념의 질서에 해당되는 영역이라 할 수 있다.

한 사회에는 중심이 있다. 사회 구조 안에는 중앙에 해당되는 영역이 있다. 이 중심부는 유기적인 사회를 사는 사람들에게 다양한 방식으로 영향을 미친다. (...)

중심 또는 중심부는 가치와 신념의 영역에 해당되는 현상이다. 즉 그 사회를 지배하는 상징, 가치, 신념의 질서에 해당되는 중심이다.³⁰

중심부가 한 사회를 지배하는 상징으로서 가치와 신념의 질서를 만들어내기 위해서는 경외를 불러일으켜야 한다. ‘경외를 불러일으킨다’는 것은 한 사회 중심부에 카리스마가 생성되고 있다는 것을 말한다. 쉴스는 일상과 분리된 베버의 카리스마³¹를 비판하면서 세속사회의 중심부에는 신성한 본질의 참여를 불러일으키는 속성이 있다고 보았다.

(...) 중심부는 신성한 본질에 참여한다. 이러한 의미에서, 심지어 사회를 세속적이고 다원적이며 관용적인 사회로 다소 정확하게 인식하더라도, 모든 사회에는 어떤 "공적" 종교가 있다. 반개혁적 원칙-그의 왕국에 그의 종교, Cuius regio, eius religio-은 그 엄격함이 느슨해지고 가혹함이 완화되긴 했으나, 영원한 진리를 지키고 있다.³²

이처럼 쉴스는 카리스마를 일상과 비밀상이 분리된 사회에서 연구한 것이 아니라 “세속화된 사회 안에서 카리스마 현상의 메카니즘”³³을 연구하고자 했다. 따라서 세속화된 사회 안에서 카리스마의 속성을 다음과 같이 기술하고 있다.

사회의 일상적인 기능에는 약화되고 간접적이며 제도화된 카리스마적 성향이 존재하는 것 같다. 사회에는 카리스마적 속성을 평범한 세속적 역할, 제도, 상징, 계층 또는 인간 공동체에 돌리는 보편적 경향이 있다. 카리스마는 사회질서를 파괴할 뿐만 아니라 그것을 유지하거나 보존하기도 한다.³⁴

베버에 의해 인격적으로 해석되어왔던 카리스마 개념이 세속화된 사회 속에서 개인적인 인격체와 더불어 질서, 지위, 제도 등으로 그 의미가 확대되면서 카리스마의 집중과 확산은 사회의 중심부 및 주변부와 연결되어 해석되었다. 카리스마의 집중은 곧 중심부로서 한 사회를 지배하는 가치, 상징, 질서, 신념, 행동양식이 응집된 핵심 또는 핵심제도로 할 수 있다. 반면 주변부는 중심부에 의해 지배되는 또는 중심부에서 소외당한 분야라 할 수 있다. 중심부와 주변부의 관계는 집중된 카리스마가 확산되면서 형성되는 것이기 때문에, 이때 카리스마적 성향의 강도와 위치도 변할 수 있다.³⁵ 즉 카리스마의 확산이란 카리스마적 성향의 강도가 약화되고, 그 위치가 중심에서 주변으로까지 확대되는 것을 말한다. 따라서 카리스마가 확산된다는 것은 중심부에 있던 카리스마가 단순히 주변으로 옮겨지는 것이 아니라, “중심부의 확장”(expansion of center)³⁶이라 할 수 있다.

그렇다면 한 사회 안에서 카리스마의 확산이 왜 생겨나는지, 그 동기에 대해 쉴스는 네 가지를 지적했다. 그 가운데 네 번째 동기는 ‘자유롭고 보편적인 교육’이었다. 즉 자유롭고 보편적인 교육 덕분에 중심적 가치체제와 직접 접촉할 수 있는 세대가 카리스마를 확산시킨다는 것이다.³⁷ 이는 카리스마가 교육을 통해서도 사회로 확산될 수 있다는 것을 보여주는 쉴스의 해석이라 할 수 있다.

2. 카리스마의 중심부와 주변부의 만남 - 영성교육과 시민교육

쉴스에 따르면, 사회의 중심영역은 그 사회 안에서 여러 변화요인에 의해 확장될 수도 있고 축소될 수도 있다. 그런데 대중사회, 시민사회로 변해가던 당시의 사회 속에서 쉴스는 카리스마가 중심부에서 주변부로 확산되어 가고 있다고 진단하고, 이 확산되는 현상을 카리스마의 집중과 확산 개념으로 설명했다. 특히 카리스마가 중심부에서 주변부로 확산되어 가는 여러 동기 가운데, 쉴스가 지정한 ‘자유롭고 보편적인 교육’은 본 장에서 고찰하고자 하는 종교교육의 정체성 모색과 교육의 방향성에도 관련이 있어 주목할 필요가 있다.

현재 가톨릭 고등학교에서 실시하고 있는 종교교육의 가장 큰 특징은 인성교육 기반의 종교교육이다. 김홍주는 여러 차례 개정되는 교육과정 속에서 가톨릭계 중등학교의 종교교육이 인성교육으로 전환되는 현상을 ‘가톨릭 학교 종교교육의 방법이 다양화’되어가는 과정이라고 긍정적으로 평가하였다.³⁸ 심층면담에서도 나타난 바와 같이, 가톨릭 학교에서 이뤄지는 인성중심의 종교교육은 현대 사회 안에서 카리스마가 중심부에서 주변부로 확장되어 가는 현상이라 평가할 수 있다. 즉 쉘스의 카리스마 개념으로 비추어 볼 때 인성교육 기반의 종교교육은 카리스마의 확산이라 해석할 수 있다.

2016년 실태조사에 따르면, 44.06%의 교사들이 ‘윤리·도덕·인성교육’에 수업의 비중을 두고 종교수업을 하고 있다고 답했는데, 이는 종파교육으로 집중되어 있는 카리스마가 어떤 교육 내용을 중심으로 확산되어야 하는지를 보여주는 조사결과라 할 수 있다.³⁹ 그렇다면 현재 사용 중인 종교수업 교재에 첨부되어야 할 내용은 무엇인가’라는 질문에 ‘사회교리(공동선, 생명윤리 등)’를 답한 중등학교 교사들이 15.4%[8명]로 가장 많았다는 것도 같은 맥락이라 볼 수 있겠다.⁴⁰ 이번 심층면담에서도 인성교육 기반 종교수업을 위해 ‘종교교과서 개편이나 새로운 교재 개발이 필요하다고 생각하는가?’에 교사들은 무엇보다도 현재 수업에서 채택하고 있는 <생활과 인성> 교재에 대한 개편작업이 필요하다고 강조했다.⁴¹

한편 2016년 실태조사에서 ‘현재 사용 중인 종교수업 교재에 첨부되어야 할 내용은 무엇인가’라는 질문에 중등교사 52명 가운데 44.2%[23명]이 ‘무응답’을 했다. 또한 ‘현재 사용 중인 종교교육 교재에서 삭제되어야 할 내용은 무엇인가’라는 질문에 80.8%[42명]이 ‘무응답’을 했다. 위의 두 질문에서 ‘무응답’의 비율이 높았다는 점은 김홍주가 지적한 바와 같이, ‘종교수업이 배정되지 않아’ 무응답을 했을 가능성도 있다. 그럼에도 불구하고 설문조사에서 종교교과서에 대한 만족도가 낮아 활용도 또한 적었다는 점을 상기한다면, 종교교재 내용에 대한 첨부나 삭제에 대한 ‘무응답’은 종교교육을 담당한 교사들에게 오히려 다음과 같은 질문으로 되묻지 않을 수밖에 없게 한다. 내가 담당하고 있는 종교수업은 ‘경외를 불러일으키는 중심’이 되고 있는가?

여기서 가톨릭 교육이념이 공교육 안에서 인성교육으로 확산되고 있는 것을 긍정적으로 평가하는 것도 중요하지만, 가톨릭 교육 정신이 종교수업을 담당한 교사들에게 ‘경외를 불러일으키는 중심’이 되고 있는가를 성찰할 필요가 있어 보인다. 지금까지 가톨릭 종교교과서에 대한 현재적 상황을 살펴보면 드러난 문제는 ‘종파교육과 종교지식교육 사이의 갈등’⁴²이라기보다는 ‘종파교육과 종교지식교육이 혼재된 종교교육과 인성교육 간의 긴장’ 그리고 이 긴장 관계로 초래된 종교수업 정체성에 대한 혼란이었다. 따라서 이러한 인성교육 기반 종교교육의 긍정적 평가 이면에 감추어져 있는 가톨릭 학교 종교교육의 카리스마는 무엇인지 고민을 하지 않을 수 없다. 왜냐하면 현재 운영되고 있는 ‘인성교육 기반의 종교교육’이 쉘스의 정의한 카리스마 개념처럼 ‘경외를 불러일으키는 중심’이 되고 있는지에 대해서는 확신을 할 수 없기 때문이다.

<표 4> 카리스마의 중심부와 주변부 관련 주제어

교사1	교사2	교사3	교사4
가톨릭 영성, 종교성	카리스마의 중심부		
	중심부와 주변부를 이어주는 주제어		
	카리스마의 주변부		
공존, 이해, 배려	다문화교육, 시민교육, 환경교육		
생명, 평화, 사랑	세계종교문화이해, 세계시민교육		
참자아, 신을 닮는 것	세계시민교육		
인간 이해, 종교성, 초월성	종교성 함양 교육		

이러한 고민과 성찰은 심층면담의 여덟 번째 질문인 “종교수업이 나아가야 할 방향은 무엇이라고 생각하는가?”로 이어졌다. 면담한 네 명의 교사 모두 가톨릭 영성을 강조하였다. 교사1은 윤리·도덕·인성교육에 대한 필요성이 강조되고 있는 상황 속에서 인성교육 기반 종교교육도 필요하지만, 그 바탕이 되는 영성적인 측면도 함께 고려되어야 한다고 했다. 교사2 또한 ‘본질로 돌아가야 함’을 강조하면서, 상실된 종교교육의 본질 곧 가톨릭 영성이라 답했다. 교사3은 현재 활용하고 있는 워크북에 세계시민양성이 교육목표로 명시되어 있음을 강조하면서 종교가 지향하는 바는 ‘참자아를 만나고 신을 닮아가고 살아가는 것’이라 하였다. 이러한 측면에서 종교교육과 시민교육이 지향하는 바는 크게 다르지 않다고 보았다. 교사4는 종교성 함양 교육이라고 하였다. 인성교육이 인간에 대한 이해 교육이라면 인성교육 기반 종교교육에서는 초월성·종교성이 전제되어야 한다고 했다. 이를 표로 구성하면 다음과 같다.

종교교육 교사들이 종교수업에서 지향하고자 한 가톨릭 영성과 종교성은 가톨릭 교육의 카리스마로서 실스가 말하는 ‘경외를 불러일으키는 중심’이라 할 수 있을 것이다. 이러한 카리스마의 집중은 가톨릭 학교에 한정되어 확산되는 것이 아니라 현대 세속 사회로의 확장을 시도한다. 그 영역이 바로 카리스마의 주변부라 할 수 있다. 종교교사들이 지향하는 종교수업으로의 전환은 결국 중심부에서 시작된 변화와 주변부에서 나온 요구가 만날 때 실현된다고 볼 수 있다. 이러한 중심부와 주변부의 역동적인 관계를 실스는 다음과 같이 묘사했다.

현대사회의 가장 현저한 변화 중의 하나는 중심부가 그 주변부에 행하는 권력과 권위의 증가이며 동시에 그 사회의 중심부에 대한 주변부의 권력과 권위의 증가이다. 이것은 중심부와 주변부 사이의 거리를 좁혀 준다.⁴³

IV. 나오며

지금까지 한국 가톨릭계 고등학교에서 종교교육을 담당하고 있는 교사를 대상으로 심층면담을 통한 중등학교 종교교과서 활용 현황을 탐색하고 파악하였다. 현재 고등학교에서 활용되고 있는 교재 가운데 『생활과 인성』이 가장 많이 채택되고 있다는 점은 가톨릭계 고등학교의 종교교육이 종파교육이나 종교지식교육이 아닌 인성교육으로 전환되었음을 보여주는 사례라 할 수 있다. 또한 종교교과서에 대한 낮은 채택율과 활용도는 종교교과서에 대한 불만족을 넘어서 종교교육에 대한 근본적인 문제인 정체성의 혼란으로까지 이어진다는 것을 살펴보았다. 마지막으로 중등교과서가 직면한 이러한 문제적 상황을 실스의 카리스마 개념인 집중과 확산에 적용하여 고찰하였다. 가톨릭 학교에서 이뤄지는 인성중심의 종교교육은 현대 사회 안에서 카리스마가 중심부에서 주변부로 확장되어 가는 현상으로 해석할 수 있다.

현재 종교교사들이 겪고 있는 종교교육에 대한 정체성의 혼란에는 ‘공교육 안에서 가톨릭 학교의 교육이념을 어떻게 구현할 것인가’, 그리고 ‘가톨릭 교육이념의 카리스마는 무엇으로 드러나는가’, 또한 ‘종교교육에 담아야 할 내용은 무엇인가’에 대한 고민이 담겨있다. 종교교육의 정체성에 대한 고민은 교육부가 추진하고 있는 종교학 분야 내부에서도 있는 듯 보인다. “중등학교에서 종교학 교과서를 만들어 가르친다 하더라도, 종교학 전공자가 그러한 교과목을 맡아 가르칠 가능성은 별로 없다. 예컨대 종교학과에 교직 과정이 개설되어 있더라도 교직 과정 이수자가 종교 과목을 가르치고 있다는 이야기를 들어본 적도 없다. 그러므로 중등학교에서 종교가 아니라 종교학을 가르쳐야 한다고 주장할 경우, 우리는 그저 종교학이 해답이라는 식의 비현실적인 희망만을 반복하게 된다. 나아가 종교학이 개별 종교의 교과서를 정당화하는 포장지의 역할만을 할 가능성도 없지 않다. 더구나 대학에서의 종교학 교육에 대한 철저한 자기반성이 없이, 어떻게 우리가 종교학을 대안으로 제시할 수 있단 말인가?”⁴⁴

윌스는 『전통』의 머리말에서 왜 자신이 이 주제에 대해 저술했는지 다음과 같이 밝혔다. “이 책이 전통에 관한 내용을 담고 있다는 것은 전통이 필요하다는 증거이다. (...) 나는 사려깊은 학자들이 이 책을 읽고서 전통의 주제를 더 많이 다루기를 바란다. 동시에 이 책에서 취급하는 내용을 더욱 명확하게 수정하고 내가 제시하는 문제를 깊이있게 연구해 주기를 중심으로 바라는 바이다.”⁴⁵ 그는 이와 같이 저술의 의도를 밝히면서 자신의 저서인 『전통』에 ‘변하는 것과 변하지 않는 것’이라는 부제목을 달았다.

한국 가톨릭 중등학교 종교교과서 활용의 문제에서 시작된 종교교육의 정체성에 대한 고민은 이제 가톨릭 교육이념이 학생들로부터, 학부모들로부터 그리고 사회에서 ‘경외를 불러일으키는 중심’이 되고 있는지에 대한 고민으로 확장되어야 할 것이다. 가톨릭 중등학교가 종교수업을 통해 가톨릭 교육이념을 구현하는데 있어 변해야 할 것은 무엇이고 변하지 말아야 할 것은 무엇인지 깊이 있게 고민해야 할 것이다. 즉 한국 가톨릭 중등학교 종교수업은 그리고 그 수업을 하고 있는 교사들은 현재 카리스마의 집중과 확산, 그 기로에 서 있다.

요약

1981년 제4차 교육과정에서 ‘종교’ 교과는 자유선택과목으로 처음 채택되었다. 이후 여러 차례 교육과정을 거치면서 ‘종교’ 교과는 2011년 <종교학>으로 최종 개칭되었고, 교육부는 2015년 개정 교육과정을 통해 ‘종교학’ 교과의 성격, 교육목표, 교육내용에 대한 지침을 구체적으로 마련하였다. 한편 이러한 표준화된 공통 교육과정 지침은 종립학교가 종파교육을 지양하고 종교지식교육을 강화하라는 교육부의 요청이기도 했다. 2015년 개정 교육과정이 시작되고 5년여의 시간이 지난 현재, 각 종립학교에서 실제로 ‘종교학’ 교과를 개설하고 종교지식교육이 이루어지고 있는지 살펴볼 수 있었다.

따라서 본 연구에서는 종립학교의 종교교육 상황을 교과 수업에서 중요한 학습도구라 할 수 있는 종교 교과서에 대한 문제를 중심으로 고찰하였다. 이를 위하여 한국 가톨릭계 중등학교에서 종교교육을 담당하고 있는 교사들을 대상으로 심층면담을 통해 종교교과서 활용 현황을 탐색하고 파악하였다.

여기서 주목할 만한 현상은 각 가톨릭계 고등학교 종교교사들이 ‘종교학’ 교과목을 채택하지 않고 창의적 체험활동인 ‘생활과 인성’을 채택하고 있다는 점이었다. 또한 ‘생활과 인성’ 수업에서 인성교육과 관련된 교재를 활용하고 있다는 점이었다. 이는 가톨릭계 고등학교의 종교교육이 종파교육이나 종교지식교육이 아닌 인성교육으로 전환되었음을 보여주는 사례라 할 수 있다. 그러나 인성관련 교재에 대한 낮은 활용도는 종교교과서에 대한 불만족을 넘어서 종교교육에 대한 근본적인 문제인 정체성의 혼란으로까지 이어진다는 것으로 나타났다. 중등교과서에 내포된 문제적 상황과 교사들의 정체성 혼란에 대해 본고에서는 에드워드 윌스(Edward Shils)의 카리스마 개념을 적용하여, 카리스마가 중심부에서 주변부로 확장되어 가는 현상으로 해석하였다.

주제어

종교교육, 종교교과서, 가톨릭계 고등학교, 카리스마, 중심과 주변

참고문헌

- 가톨릭교육재단협의회, 『고등학교 종교』, 서울: 가톨릭문화원, 2002.
- 가톨릭학교법인연합회 편찬, 『고등학교 생활과 인성 I』 (서울: 가톨릭대학교출판부), 2016.
- 가톨릭학교법인연합회 편찬, 『고등학교 생활과 인성 II』 (서울: 가톨릭대학교출판부), 2018.
- 교육부, 『고등학교 교양 교과 교육과정』 (교육부 고시 제2015-74호 [별책19]).
- 구본만, 「공교육에서 가톨릭 학교의 종교교육 방향 모색」, 『기독교교육정보』 30, 천안: 한국기독교교육정보학회, 2011.
- 구본만, 「역량중심 교육과정의 쟁점과 2015 개정 종교학 교육과정」, 『종교교육학연구』 51, 서울: 한국종교교육학회, 2016.
- 김귀성, 「2015년 개정 교육과정에 나타난 “종교학”교과 교육의 쟁점과 과제」, 『종교교육학연구』 51, 서울: 한국종교교육학회, 2016.
- 김귀성·류성민·고시용, 『종교 교양교육 활성화 방안 연구』, 문화체육관광부, 2012.
- 김울옥·김경이, 「가톨릭 종교교육 현황조사」, 한국천주교주교회의 한국사목연구소·가톨릭학교교육포럼, □가톨릭학교 종교교육□ 자료집, 2005.
- 김중서, 「현대 한국 고등학교의 종교교과서 연구」, 『종교학연구』 26, 서울: 한국종교학연구회, 2007.
- 김홍주, 「한국 가톨릭계 중등학교 종교교육의 현 실태 및 새로운 방향성」, 가톨릭대학교 대학원 석사학위논문, 2018.
- 에드워드 쉴스, 김병서·신현순 옮김, 『전통』, 서울: 민음사, 1992.
- 윤용복, 「한국 중등학교의 종교교육」, 강돈구, 윤용복, 이해정, 송현주, 류성민, 『종교교육 비교연구』, 성남: 한국학중앙연구원, 2009.
- 이근호 외, 『2015 개정 교육과정에 따른 고등학교 교양교과 평가기준 개발 연구』 (한국교육과정평가원 연구보고), 교육부, 2017.
- 이미선·김경이, 「가톨릭고등학교 종교교육에 대한 교사의 인식과 실천」, 『종교교육학연구』 54, 서울: 한국종교교육학회, 2017.
- 이창익, 「당신은 왜 종교를 가르치고 있습니까?: 종교는 그저 예일 뿐」, 『종교문화비평』 29, 서울: 종교문화비평학회 2016.
- 이향순, 「카리스마의 개념정의와 활용의 비교연구, M. Weber, S. N. Eisenstadt, E. Shills를 중심으로」, 『연세사회학』 3, 서울: 사회발전연구소, 1979.
- 정진홍, 「제7차 교육과정과 종교교육」, 『종교교육학연구』 13, 서울: 한국종교교육학회, 2001.
- 조영관, 「한국 가톨릭계 중등학교 종교교육의 실태 및 개선방안 연구」, 가톨릭대학교 대학원 석사학위논문, 1998.
- 최영희, 「가톨릭 학교의 지침과 종교교재」, 『종교교육학연구』 22, 서울: 한국종교교육학회, 2006.
- 한혜정 외, 『2015 개정 교과 교육과정 시안 개발 연구 II: 고교 교양 교과 교육과정』, 한국교육과정평가원 연구보고 CRC 2015-25-19.

- A. 조지, & P. 그렐로, 김경환 역, 「카리스마」, 『신학전망』 46, 나주: 광주가톨릭대학교 신학연구소, 1979.
- Josef, H., & Rahner, K..(Hrsg.), *Lexikon für Theologie und Kirche* II, Freiburg: Herder, 1986.
- Müller, G., & Balz, H.,(Hrsg.), *Theologische Realenzyklopädie(TRE)* Bd.7, De Gruyter, 1993.
- Shils, E., *Centre and Periphery: Essays in Macrosociology*, Chicago: The University of Chicago Press, 1975,
- Shils, E., “Charisma, Order, and Status”, *American Sociological Review*, Vol. 30, No. 2, (Apr., 1965), pp. 199-213.
- Weber, M., *The Theory of Social and Economic Organization*, ed. by T. Parsons, New York: The Free Press, 1964,
- Weber, M., *Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriss der Verstehenden Soziologie*, Tübingen: Mohr 1985.

Endnote

- 1 김귀성, 「2015년 개정 교육과정에 나타난 “종교학”교과 교육의 쟁점과 과제」, 『종교교육학연구』 51(서울: 한국종교교육학회, 2016), 33쪽; 교육부, 『고등학교 교양 교과 교육과정』 (교육부 고시 제2015-74호 [별책19]), 58-72쪽 참조; 한혜정 외, 『2015 개정 교과 교육과정 시안 개발 연구 II: 고교 교양 교과 교육과정』, 한국교육과정평가원 연구보고 CRC 2015-25-19, 82-97쪽 참조; 이근호 외, 『2015 개정 교육과정에 따른 고등학교 교양교과 평가기준 개발 연구』 (교육부, 2017), 49-50, 57-59쪽 참조; 구본만, 「역량중심 교육과정의 쟁점과 2015 개정 종교학 교육과정」, 『종교교육학연구』 51(서울: 한국종교교육학회, 2016), 65-72쪽 참조; 구본만, 「공교육에서 가톨릭 학교의 종교교육 방향 모색」, 『기독교교육정보』 30(천안: 한국기독교교육정보학회, 2011), 63-67쪽 참조; 윤용복, 「한국 중등학교의 종교교육」, 강돈구, 윤용복, 이해정, 송현주, 류성민, 『종교교육 비교연구』 (성남: 한국학중앙연구원, 2009), 46-52쪽 참조; 정진홍, 「제7차 교육과정과 종교교육」, 『종교교육학연구』 13(서울: 한국종교교육학회, 2001), 13-31쪽 참조.
- 2 김종서, 「현대 한국 고등학교의 종교교과서 연구」, 『종교학연구』 26(서울: 한국종교학연구회, 2007), 43쪽.
- 3 위의 글, 44쪽.
- 4 1980년대 종교 교과가 정규과목으로 채택된 이후, 한국 가톨릭학교 종교교육에 대한 연구는 활발히 수행되어져 왔다. 이 가운데 가장 많은 연구는 가톨릭 학교교육의 정체성과 관련된 문헌 연구와 종교교육의 현황을 파악하기 위한 설문조사 방법의 양적 연구였다. 반면 가톨릭 학교교육 내 종교교육과 관련하여 면담과 같은 질적 연구에 대해서는 그리 활발히 진행되지 못했다. 게다가 가톨릭계 중등학교 종교교과서와 관련한 선행 연구를 찾는 데도 어려움이 많았다. 이러한 상황 속에서, 필자는 실제로 현장에서 종교 수업을 하고 있는 종교교사들로부터 종교교과서에 대한 전문적 견해와 평가를 경청하고 수렴하는 것이 무엇보다도 현재 처한 '가톨릭계 중등학교 종교교과서 문제'를 고찰하는데 있어 의미있는 작업이라 생각했다.
- 5 이미선·김경이, 「가톨릭고등학교 종교교육에 대한 교사의 인식과 실천」, 『종교교육학연구』 54(서울: 한국종교교육학회, 2017), 119-120쪽.
- 6 위의 글, 120쪽.
- 7 본래 수도원 소유의 학교였으나, 여러 이유로 소속 교구에 소유권을 이양하고, 이후 운영권만을 가지고 유지되는 학교를 말한다.
- 8 한국 가톨릭계 중등학교는 2016년 현재 총 65개이다. 65개의 학교는 모두 이 세 개의 범주 중 하나에 속해 있다. 그 가운데 중학교는 28개교, 고등학교는 37개교이다.
- 9 가톨릭학교법인연합회 편찬, 『고등학교 생활과 인성 I』 (서울: 가톨릭대학교출판부), 2016, 8-10쪽.
- 10 가톨릭학교법인연합회 편찬, 『고등학교 생활과 인성 II』 (서울: 가톨릭대학교출판부), 2018, 10쪽.
- 11 위의 책, 10-12쪽.
- 12 교사3의 설명에 따르면, 평화의 기도문 마지막 절은 본래 “우리는 줌으로써 받고, 용서함으로써 용서받으며, 자기를 버리고 죽음으로써 영생을 얻기 때문입니다.”이다. 그런데 이 구절이 학생들에게 종교에서 말하는 죽음의 의미를 잘못 이해할 수 있는 여지가 있어 “우리는 줌으로써 받고, 용서함으로써 용서 받으며, 자기를 내어줌으로써 평화를 얻기 때문입니다.”라고 번안하였다고 한다.
- 13 1998년 당시 16명의 종교교사 가운데 87.5%(14명)가 <종교(천주교)>를, 12.5%(2명)가 <은혜로운 만남>을 사용하고 있다고 답했다; 조영관, 「한국 가톨릭계 중등학교 종교교육의 실태 및 개선방안 연구」 (가톨릭대학교 대학원 석사학위논문, 1998), 67-68쪽.

- 14 전체 중등학교 교사 가운데는 28.8%만이 교재를 사용한다고 응답했는데, 여기서 고등학교가 36.4%, 중학교가 15.8%였다. 중학교의 경우에는 교재를 거의 채택하고 있지 않는다고 한다. 1998년 당시 채택되었던 종교교재는 가톨릭교육재단협의회에서 편찬한 것이다; 김홍주, 「한국 가톨릭계 중등학교 종교교육의 현 실태 및 새로운 방향성」 (가톨릭대학교 대학원 석사학위논문, 2018), 66쪽.
- 15 최영희, 「가톨릭 학교의 지침과 종교교재」, 『종교교육학연구』 22(서울: 한국종교교육학회, 2006), 176쪽.
- 16 『종교(천주교)』의 집필 의도는 교과서 머리말에 “사립학교의 설립목적은 충분히 발휘되기 위하여 만들었다.”고 명시하고 있다. 또한 가톨릭교회의 기본 이념 전달, 타종교에 대한 이해와 대화증진, 전인교육, 삶과 신앙의 조화, 이웃 봉사를 교육목표로 하고 있다; 위의 글, 175쪽.
- 17 『고등학교 종교』는 ‘나를 찾아서’, ‘인간의 길’, ‘이웃의 종교들’, ‘우리를 사랑하시는 분은?’, ‘우리의 선택’, ‘행복을 찾아서’ 등 총 6장으로 구성되어 있다. 『고등학교 종교』는 머리말에서 ‘가톨릭’이란 말이 지닌 보편적인 성격에 맞게 누구나 쉽게 접근할 수 있도록 구성하였고, ‘생각하는 힘을 기르고’, ‘인간의 가장 높고 신비로운 본성인 종교에 대한 이해와 수용을 증진시키고자’ 집필되었다고 밝혔다; 가톨릭교육재단협의회, 『고등학교 종교』 (서울: 가톨릭문화원, 2002), 1-7쪽 참조.
- 18 김홍주, 앞의 글, 67쪽.
- 19 1998년의 실태조사와 2016년 실태조사의 결과는 큰 변화를 보이기도 하는데, 이때 2005년에 실시한 「가톨릭 학교 종교교육 현황 조사」 (김율옥·김경이)는 20년이라는 시간의 간극을 채워주는 의미있는 자료라 할 수 있다. 2005년 현황조사에 따르면, 조사대상 24개 고등학교 중 ‘종교’만을 개설하여 운영하는 학교는 5개 학교, ‘철학’을 개설한 학교는 8개 학교, ‘종교’와 ‘철학’ 또는 ‘종교’와 ‘창의적 재량’ 수업을 개설한 학교는 9개교였다. 대부분 주당 수업 시수는 1~2시간이었다. 종교 교과가 개설되어 있음에도 불구하고, 이미 다양한 교과목으로 종교수업을 운영하고 있었다. 그렇다면 2016년에 나타난 종교학 교과목의 부재와 그 대안으로 다양하게 종교 교과목들이 개설되고 운영되고 있는 현상은 이미 2000대부터 시작되었다고 볼 수 있다; 김율옥·김경이, 「가톨릭 종교교육 현황 조사」, 한국천주교주교회의의 한국사목연구소·가톨릭학교교육포럼, 『가톨릭학교 종교교육』 자료집, 2005, 83-86쪽; 김귀성·류성민·고시용, 『종교 교양교육 활성화 방안 연구』, 문화체육관광부, 2012, 33쪽에서 재인용.
- 20 김홍주, 앞의 글, 67쪽.
- 21 교사3의 학교에서는 4~5년 전에 <생활과 인성>으로 교과목을 개설하여 운영하다가 2년 뒤 <철학> 교과목으로 전환했었다고 한다. 이후 2019년부터는 다시 <인성> 과목을 운영하고 있다.
- 22 김홍주, 앞의 글, 67-68쪽; 조영관, 앞의 글, 68쪽.
- 23 1998년 실태조사에 따르면, 고등학교 ‘종교수업 교재(교과서)의 만족도’는 ‘매우 만족’이 0.0%[0명], ‘만족’이 7.4%(2명), ‘보통’이 48.1%[13명], ‘약간 불만족’이 44.4%[12명], ‘매우 불만족’이 0.0%[0명]였다; 조영관, 앞의 글, 68-69쪽.
- 24 2016년 조사에 따르면, 고등학교 ‘종교수업 교재(교과서)의 만족도’는 ‘매우 만족’과 ‘만족’이 각 9%(3명), ‘보통’이 54.5%[18명], ‘약간 불만족’이 24.2%[8명], ‘매우 불만족’이 3.0%[1명]였다. 종교수업 교재에 ‘약간 불만족’, ‘매우 불만족’이라고 응답한 종교교사 13명(중학교 교사 4명, 고등학교 9명)을 대상으로 불만족스러운 이유를 구체적으로 질의하였다. 2명의 교사가 ‘내용이 어렵고 전문적인 내용 또한 많아 학생들의 관심을 끌기가 힘들다’고 응답하였고, 1명의 교사가 ‘교육 과정의 범위가 너무나 방대하다고’ 응답했다. ‘타종교에 대한 내용이 부족하다’는 의견이 1명, ‘종교가 없는 학생들이나 타종교 학생들에 대한 배려가 부족하다’는 의견이 2명이었다. 7명의 교사가 기타의견을 냈지만 더 자세한 내용을 알 수는 없었다; 김홍주, 앞의 글, 69-70쪽.

- 25 A. 조지, & P. 그렐로, 김경환 역, 「카리스마」, 『신학전망』 46(나주: 광주가톨릭대학교 신학연구소, 1979), 121쪽; "Charisma"(K. Rahner), *Lexikon für Theologie und Kirche II*, H. Josef & K. Rahner(Hrsg.), Freiburg: Herder, 1986, p.1026; "Charisma"(John H. Schütz), *Theologische Realenzyklopädie(TRE) Bd.7*, G. Müller, & H. Balz(Hrsg.), De Gruyter, 1993, pp.688-691.
- 26 이향순, 「카리스마의 개념정의와 활용의 비교연구, M. Weber, S. N. Eisenstadt, E. Shills를 중심으로」, 『연세사회학』 3(서울: 사회발전연구소, 1979), 60-62쪽 참조.
- 27 “사회의 일상적인 기능에는 약화되고 간접적이며 제도화된 카리스마적 성향이 존재하는 것 같다. 사회에는 카리스마적 속성을 평범한 세속적 역할, 제도, 상징, 계층 또는 인간 공동체에 돌리는 보편적 경향이 있다.”; Edward Shils, *Centre and Periphery: Essays in Macrosociology*, Chicago: The University of Chicago Press, 1975, p.257.
- 28 막스 베버는 카리스마 개념을 다음과 같이 정의하였다. “카리스마는 일상적인 것과 구분되며, 초자연적이거나 초인간적이거나, 혹은 적어도 특별히 예외적인 한 개인의 어떤 특질을 의미하는데, 보통 사람들이 도달할 수 없는 힘이나 고유성을 지니고 있어서 신이 보낸 인물, 또는 모범, 또는 지도자로 간주되는 한 개인의 어떤 특질이다.”; Max Weber, *Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriss der Verstehenden Soziologie*, Tübingen: Mohr 1985, p.140.
- 29 Edward Shils, op. cit., p.257.
- 30 Ibid., p.1.
- 31 베버는 카리스마를 한 개인에게만 부여된 반일상적이고 혁명적인 속성이라 보았다. 그런데 이 한 개인에게 부여된 비범했던 카리스마적 권위는 시간이 지나면서 점차 일상적이고 보편적인 성향을 띠게 되는데, 그는 이 현상을 ‘일상화’(routinization, Veralltäglicung)라 명명하였다. 이로써 그는 카리스마적 권위가 일상화를 통해 전통적이거나 합리적인 권위로 변화된다고 보았다; Max Weber, *The Theory of Social and Economic Organization*, ed. by T. Parsons, New York: The Free Press, 1964, pp.363-367.
- 32 Edward Shils, op. cit., p.1.
- 33 Edward Shils, “Charisma, Order, and Status”, *American Sociological Review*, Vol. 30, No. 2, 1965, p.200.
- 34 Ibid.
- 35 Edward Shils, op. cit., p.273.
- 36 Ibid., p.100.
- 37 카리스마의 확산에 대한 네 개의 동기 가운데 나머지 세 개의 동기는 다음과 같다. 첫 번째는 카리스마를 낳는 중심부로부터 멀리 떨어져 있는 부류들이 열등감을 느끼는 데서 찾을 수 있다. 두 번째는 개인성에 대한 인간의 능력과 충동에 의해서이다. 세 번째는 응집되고 효율적인 중심적 권위를 가진 국민국가의 성장이다; Ibid., pp.273-274.
- 38 김홍주, 앞의 글, 51쪽.
- 39 가톨릭 학교는 종파교육을 하는데 있어 윤리·도덕·인성 중심의 종교교육을 긍정적으로 지향해왔다고 볼 수 있다. 1998년 조사에서도 윤리·도덕·인성 중심의 종교교육 비중이 비교적 높게 나타났다. 2005년 「가톨릭 학교 종교교육 현황 조사」에 따르면, 종교교육에 대해 기대하는 순위에서 인성교육에 가장 높게 반응하였다(학부모 50.3%, 학생 40.3%). 이런 연구 결과를 비추어 볼 때, 종교수업이 인성교육으로 전환되어가는 과정은 우선 예견되었던 것이라 할 수 있다; 김귀성·류성민·고시용, 위의 글, 19-20쪽에서 재인용.

- 40 이 외에 ‘종교 관련 내용(다양한 관점 이해, 개별 종교 설명, 신흥 종교 등)’, ‘교과서 수업 내용 보충 자료(동영상, 예화 등)’ 첨부이 각각 13.5%[7명]였다. ‘인간 본성에 대한 내용(종교적 인간)’, ‘가톨릭 교회 교리 및 신앙 관련 내용’이 각각 5.8%[3명]이었다; 김홍주, 앞의 글, 70쪽.
- 41 특히 1학년 학생들에게 교재로 사용되고 있는 『생활과 인성 I』은 2015년에 출판된 이후 지금까지 개편작업이 한 번도 이루어지지 않은 것도 이 교과서를 충분히 활용하지 못하는 원인이 될 수 있을 것이다. 2016년 조사에서 무응답을 제외하고 『생활과 인성』은 가장 많이 채택된 교재였다. 이번 심층면담에서도 『생활과 인성』은 여전히 교사들에게 선호되는 교재였다. 따라서 교과서 개편작업은 진지하게 고려되어야 할 것이다.
- 42 심층면담을 진행하면서 교사들에게 ‘<종교학> 교과 2015년 개정 교육과정의 내용을 인지하고 있는가?’라는 질문에 교사들은 모른다고 대답하기도 했고, 크게 관심을 가지고 있지 않다고도 답했다. 이는 종교학 교과목으로 종교수업을 개설하지 않은 것이 가장 큰 이유로 추정된다. > 2016년에도 같은 질문으로 조사를 했었는데, ‘매우 잘 알고 있다’는 6.1%[2명], ‘어느 정도 알고 있다’는 39.4%[13명], ‘개정된 사실만 알고 있다’는 21.2%[7명], ‘거의 모른다’는 18.2%[6명], ‘처음 들어보았다’는 9.1%[3명], ‘무응답’은 6.1%[2명]였다. ‘개정 종교학 교육과정 목적 동의 여부’에 대해서는 ‘교육과정의 목적에 전적으로 동의한다’와 ‘대체로 동의한다’가 각각 24.2%[8명], 45.5%[15명]으로 ‘대체로 또는 전적으로 동의하지 않는다’거나 ‘장애가 된다’는 응답보다 월등히 높았다(김홍주, 앞의 글, 92-93쪽). <종교학> 교과 교육과정 개정을 잘 알고 있지 않음에도 불구하고 교육과정에는 동의하는 이유는 아마도 교육부가 추진하고자 했던 종교교육의 취지는 충분히 인지하고 있지만 설문 당시 <종교학> 교과를 개설하지 않았기 때문에, 2015년 개정 교육과정을 숙지하지 않았을 가능성이 크다. 그럼에도 불구하고 교육부가 제 6차 교육과정 때문에 지속적으로 추진해온 <종교학> 교과 개설 정책은 가톨릭 학교 안에서는 실패했다고 볼 수 있다.
- 43 에드워드 실스, 김병서·신현순 옮김, 『전통』 (서울: 민음사), 1992, 322쪽; Edward Shils, *Centre and Periphery: Essays in Macrosociology*, pp.3-16.
- 44 이창익, 「당신은 왜 종교를 가르치고 있습니까?: 종교는 그저 예일 뿐」, 『종교문화비평』 29(서울: 종교문화비평학회 2016), 13쪽.
- 45 에드워드 실스, 앞의 책, 5-6쪽.