

개신교 종립학교에서의 종교학 교과서와 종교평화적 성찰

손원영

서울기독교대학교 신학전문대학원 교수

A Critical Study on “Religious Studies” Textbook of Protestant School in the Perspective of Religious Peace

Sohn, Wonyoung

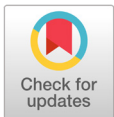
Seoul Christian University

sohnwo@hanmail.net

Abstract

The purpose of this article is to critically assess the “Religious Studies” textbook of Protestant school in the perspective of religious peace. The textbook, developed and approved under ‘2015 Revised Religious Studies Curriculum’, aims to develop a reflective insight and appropriate attitude for religious peace in the multi-religion and multi-cultural context. Therefore, this article defines religious peace as “a process of reducing conflicts and trauma from religious issues and expanding equality and harmony among religions at the same time” and suggests core concepts of religious peace. Based on those concepts, this article explores three different areas of interest. First, this article analyzes three different textbooks used in Protestant School. The analysis recategorizes “Religion and Life” (2018) and “Religion and Livelihood” (2018) as an education for Christian faith rather than religious peace, but regards “Religious Studies” (2018) as an exemplar of religious peace education. Second, this article discovers which social issues and power dynamics are latent in the distinguishment of religious textbooks into faith educational type and religious studies type. In fact, it uncovers the ongoing conflict between the power of ecclesial ministry and the power of civil-academia and finds out inter-religious conflicts like a vandalism of Buddha statue by Christian emphasizes the issue of religious peace. Last, it suggests a future direction of ‘2015 Revised Religious Studies Curriculum’ based on the findings mentioned above. More specifically, it calls for the need to modify the name of religious studies curriculum into ‘religious peace’ curriculum, to develop a separate textbooks for Protestant School and National School on the subject of religious studies, and to create free agent textbooks.

Keywords: Protestant school, religious studies curriculum, textbook, religious peace, critical reflection



OPEN ACCESS

KJRE. 2020 December, 64(1): 21-40

DOI: <https://doi.org/10.12972/kjre.20200016>

Received: November 30, 2020

Revised: December 14, 2020

Accepted: December 16, 2020

Copyright: © 2020 Korean Journal of Religious Education



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.

I. 서론

교통과 통신수단의 혁명적인 발전과 세계화의 급속한 확산으로 국가 간의 장벽이 낮아지고 그 결과 세계가 매우 좁아졌다. 그런 과정에서 다종교와 다문화의 현상은 매우 자연스러운 일이 된 지 꽤 오래다. 비록 최근 코로나 19의 영향으로 국가 간의 장벽이 높아지면서 다종교와 다문화의 급속한 확산이 잠시 주춤해진 것은 현실이나, 다종교 및 다문화의 흐름을 막을 수는 없는 일이다. 그런데 다종교와 다문화의 현상이 심화 되면서, 과거에 심각하게 취급되지 않았던 종교 간의 갈등과 차별이 발생하고, 심지어 종교폭력과 종교테러도 심심치 않게 발생하고 있다.¹ 이 상황에서 ‘종교평화’의 문제는 전 세계적인 문제일 뿐만 아니라 현재 한국 사회가 직면한 결코 간과할 수 없는 문제가 되고 있다. 따라서 ‘종교평화’와 밀접히 관련되어 있는 ‘종교학’ 교과목을 비판적으로 성찰하는 일은 교육과정의 ‘정당성’(rightness)의 측면에서 매우 중요한 일이다.²

사실, 한국의 교육 당국은 2015 개정 종교학 교육과정을 개발하면서 종교학 교육과정의 성격을 ‘다종교 및 다문화’의 배경하에서 개발하였음을 밝히며, 다음과 같이 설명하였다. “다종교 상황에서는 상호공존의 태도가 중시되지만 때때로 공동체 내부뿐만 아니라 종교와 종교 사이, 국가와 종교 사이에 갈등이 발생하기도 한다.(중략) 이러한 상황에서는 인간과 종교의 관계, 다양한 종교 공동체의 문화와 가치 지향, 사회와 종교의 관계 등을 이해하고, 종교와 윤리, 종교와 사회정의, 종교 간의 차이와 차별의 구분 등 여러 문제를 다각도로 탐색하여 그 결과를 실천할 수 있는 성찰적 안목과 태도가 요청되고 있다.”³ 이처럼 다종교 및 다문화의 상황에 대하여 성찰적 안목과 태도를 키우는 일은 ‘종교평화’와도 매우 밀접히 연관된다. 왜냐하면 종교평화란 “종교적인 문제로 발생하는 갈등(conflict)과 상처(trauma)를 줄이고(-), 동시에 평등(equality)과 종교적 조화(harmony)의 폭은 넓혀나가는(+) 일련의 과정”⁴으로 이해될 수 있기 때문이다. 따라서 아래의 본문에서는 위의 종교평화의 개념에 근거하여 종교평화역량을 제시한 뒤, 그것을 준거로 하여 종교학 교과서를 비판적으로 성찰하고자 한다.

한편, 본 논문은 그룸(Thomas H. Groome)의 ‘비판적 성찰’(critical reflection)의 방법론에 따라 다음과 같은 세 가지의 주제를 탐색하려고 한다.⁵ 첫째, 현재 개신교 종립학교에서 사용되고 있는 종교학 교과서를 종교평화의 측면에서 비판적으로 분석 및 추론한다.(비판적 추론, critical reason) 둘째, 2015 개정 종교학 교육과정과 관련된 이슈들이 과거의 교육과정에서 어떻게 논의되었는지를 종교평화적 관점에서 비판적으로 기억한다.(비판적 기억, critical memory) 그리고 셋째, 향후 새롭게 개발되어야 할 종교학 교육과정을 창조적으로 상상한다.(창조적 상상, creative imagination) 그런데 여기 비판적 성찰의 과정에서 중요한 것은 과거와 연관된 비판적 기억이나 미래와 연결된 창조적 상상보다 ‘현재’와 관련된 비판적 추론을 맨 먼저 해야 한다는 점이다. 왜냐하면 다양한 유형의 해석 중 가장 명백한 것이라고 알려져 온 것들은 실제로 아주 먼 ‘과거’라는 시점으로부터 무비판적으로 사용되어온 것으로, ‘현재’의 시점에서도 마치 가장 적절한 해석으로 동일시되고 있어 종종 비판적 성찰의 대상에서 제외되고 있기 때문이다.⁶ 따라서 본 연구는 2015 개정 종교학 교육과정에 따라 개발된 교과서를 먼저 분석하여 문제점들을 추론한 뒤, 그 토대 위에서 종교학 교육과정에 대한 비판적 기억 및 창조적 상상을 수행하기로 한다.

II. 2015 개정 종교학 교육과정에 따른 인정 교과서의 현황과 특성

대한민국의 중등학교에서 사립학교가 차지하는 비율은 매우 높다. 고등학교의 경우, 사립학교는 전체 학교의 41.6%를 차지하고, 그 중 개신교 종립학교의 비율이 45.8%로써 거의 절반에 이른다.⁷ 그리고 대부분의 개신교 종립학교에서는 종교교육을 하고 있는데, 2020년 현재 개신교 종립학교들은 2015 개정 교육과정(2015.9-현재)에 따라 교양 교과

하나로 ‘종교학’ 교과 수업을 진행하고 있다.⁸ 따라서 본 논문은 우선 고등학교 교양선택과목인 ‘종교학’ 교과의 교과서를 대상으로 하여 그 특성을 살펴보고 또 그 토대 위에서 교과서의 분석을 시도한다. 왜냐면 초등학교와 중학교는 국민 공통 기본교육과정의 시기로서 종교학 교육과정이 적용되지 않기 때문이다. 그러면 2020년 현재 개신교 종립학교에서 사용되는 종교학 교과서는 무엇이 있고, 또 어떠한 특성이 있는가? 이것은 다음과 같이 다섯 가지 정도로 설명될 수 있다.

첫째, 개신교 종립학교는 아래의 <표1>와 같이 2020년 현재 세 종류의 종교학 관련 교과서를 사용하고 있다. 첫 번째의 교과서는 한국기독교학교연맹에서 출판한 교과서로서 『종교와 생활II』 (2015 개정 교육과정, 서울특별시교육감 인정, 15-서울-63-고교-17-011)이다.⁹ 이것은 초교과적으로 만들어진 교과서로서 개신교 종립학교에서 가장 많이 사용되고 있다. 두 번째 교과서는 대한예수교장로회총회(통합측) 산하기관인 한국기독교학교연합회에서 펴낸 『종교와 삶II』 (2015 개정 교육과정, 서울특별시교육감 인정, 15-서울-63-17-008) 교과서이다.¹⁰ 이것은 장로교(통합측) 계통의 학교에서 주로 사용되고 있다. 그리고 세 번째 교과서는 2015 개정 ‘종교학’ 교육과정에 따라 세종특별자치시교육청에서 발행한 『종교학』 (2015 개정 교육과정, 세종특별자치시교육감 인정, 15-세종-21-고교-17-004) 교과서이다.¹¹

둘째, 개신교 종립학교에서 사용되는 『종교와 생활(II)』 과 『종교와 삶(II)』 은 서울시교육청으로부터 2017년 10월에 모두 인정되었지만, 그것은 본래 2011 ‘종교학’ 교육과정(2011.8-2015.9)에 근거하여 2014년 1월에 인정되었던 교과서와 큰 내용의 변화 없이 다시 승인받은 교과서이다. 이것은 2015 개정 종교학 교육과정에 따른 새로운 ‘종교학’ 교과서의 개발이 현실적으로 어려운 상황에서 2010년부터 종교 교과서가 ‘심의없는 인정도서’로 분류된 데 따른 효과를 보았다고 말할 수 있다. 이것은 학교에서 교육과정에 없는 과목을 신설할 경우 교육감의 과목 신설 승인부터 받아야 하는 경우로서, 해당학교는 ‘인정도서 개발 계획서’를 교육청에 제출하고 심사에 합격하여 인정도서 인정을 받는 ‘심의있는 인정도서’의 경우와 다르다고 말할 수 있다.¹²

셋째, 2015 개정 교육과정은 교육과정의 명칭과 그 내용 면에서 모두 명실상부한 ‘종교학’ 교육과정이라는 특성이 있다. 주지하듯이, 2011년 이전의 교육과정은 ‘생활과 종교’ 교육과정이었다. 그러다가 2011년에 이르러서 ‘종교학’ 교육과정으로 명칭이 변경되었다. 그러나 2011 ‘종교학’ 교육과정은 그 내용 면에서 여전히 2009 개정 ‘생활과 종교’ 교육과정과 크게 변화가 없었다. 명칭만 ‘종교학’으로 변화된 것이다. 그런데 2015 개정 ‘종교학’ 교육과정에 이르러서는 교육과정의 명칭과 내용이 서로 부합하는 ‘종교학’ 교육과정으로 자리를 잡게 되었다. 그런데 바로 이 지점에서 종종 혼란이 발생할 수 있다. 왜냐면 교육과정의 명칭에 있어서는 2011 교육과정과 2015 개정 교육과정이 모두 ‘종교학’ 교육과정이라는 공통점이 있지만, 교육과정의 내용 면에서는 2015 개정 종교학 교육과정에 이르러서 비로소 ‘종교학’ 중심으로 내용이 더욱 체계화되었기 때문이다.¹³

넷째, 2015 개정 종교학 교육과정의 가장 큰 변화는 교육과정의 성격이 다종교 및 다문화 사회에 적절한 교육과정으로 개발된 점이다. 이것은 2010년에 있었던 대광고 강의석 사건에 대한 대법원의 판결¹⁴이 적지 않게 작용하였음을 부인하기 어렵다. 뿐만 아니라 2015 개정 종교학 교육과정은 학생의 종교적 자유와 정교분리원칙에 덧붙여 ‘다종교 및 다문화 사회’에 대한 사회적 관심이 크게 작용했다고 볼 수 있다. 이것은 앞의 서론에서 언급했듯이, ‘다종교 및 다문화 사회에 적절한 교양인’을 키우기 위한 교육목적이 2015 개정 종교학 교육과정의 핵심적 특성이라고 말할 수 있다.¹⁵ 여기서 다종교·다문화 사회에 적절한 교양인이란 ‘종교평화를 추구하는 인간’과 다름 아니다.

다섯째, 2015 개정 종교학 교육과정 시기에 드러난 가장 흥미로운 변화는 ‘종교학’이란 이름의 교과서가 개발되고 또 실제로 교육현장인 개신교 종립학교에서 적지 않게 사용되고 있다는 점이다. 비록 2011 종교학 교육과정에 따라 2014년도에 ‘종교학’ 교과서가 김윤성 등에 의해 집필되고 경북교육청에 의해 처음으로 인정도서로 개발되었으나, 교육현

<표 1> 2015 개정 교육과정에 따른 인정 교과서 현황

	『종교와생활(II)』	『종교와삶(II)』	『종교학』
집필진	백영철(한국기독교학교연맹 이사장, 집필책임자) 장운석(배재고) 김혜경(보성고) 최은희(강서고) 이기성(배화고) 김종화(명지고) 정서학(송의여고)	김치성(총회교육자원부, 집필책임자) 김신자(송덕여고) 김용관(오산고) 김혜경(보성여고) 우수호(대광고) 이석영(경신고) 조정열(인성여고) 신은정(기독교학교교육연구소)	고병철(한국학중앙연구원, 집필책임자) 박범석(서울대) 박성중(배재고) 이진구(한국종교문화연구소) 조현범(한국학중앙연구원)
인정도서심의회의 및 심의위원(검토위원)	서울특별시교육청인정도서심의회의 위원: 김성태(영신간호비즈니스고, 위원장) 김인혜(정신여고), 천상현(경민비즈니스고) 최병훈(정신여고) 이종철(기독교학교연구소)	좌동	세종특별자치시교육청인정도서심의회의 위원: 서정식(배재대, 위원장) 송광수(경화여고) 신병환(보문고) 이광주(목원대) 이형원(침신대) 이지현(아름고) 최혜진(동탄국제고)
감수기관 혹은 감수위원	김치성(장로교총회교육자원부총무) 정현범(감리교교육부장) 김홍기(전감신대총장) 정석환(전연세대연신원장)	대한예수교장로회총회 교육자원부	한국교원대학교
인정 년도	2017	2017	2017
발행기관	한국기독교학교연맹 (초교파)	한국기독교학교연합회 (장로교 통합측)	세종특별자치시교육청

<표 2> 『종교학』 (2018) 교과서 활용 학교 현황 (검인정교과서협회 제공, 2020.10.현재)

번호	지역	학교명	종교배경	부수	복수개설과목	비고
1	서울	E미디어고	기독교	210	불확실	폐강
2	서울	M여고	기독교	124	철학	
3	서울	S관광고	기독교	238	철학	
4	서울	S여상	기독교	264	불확실	
5	서울	S고	기독교	97	실용경제	
6	대구	K여상	기독교	193	논술	
7	인천	D고	가톨릭	15	철학	
8	광주	D고	기독교	160	교육학	
9	경기	S상고	기독교	384	불확실	
10	경기	C고	기독교	380	심리학	
11	경기	T고	기독교	28	철학	
12	경남	C고	자율형공립고	2	검토중	
13	제주	J고	기독교	202	철학	
14	세종	S고	기독교	31	불확실	

장에서 거의 사용되지 못한 한계가 있었다.¹⁶ 그런데 고병철 등이 집필한 2015 개정 『종교학』(2018) 교과서는 <표2>에서와 같이 현재 약 14개 학교에서 사용되고 있거나 혹은 사용이 검토되고 있으며, 약2,500권의 교과서가 판매되었다. 향후 ‘종교학’ 교과서의 활용이 주목되는 부분이다. 특히 흥미를 끄는 부분은 자율형 공립고에서 ‘종교학’ 교과서의 개설을 검토하고 있는 부분이다. 만약 국공립학교에서 ‘종교학’ 교과가 개설될 수만 있다면, 종교교육이 앞으로 획기적인 전환점을 맞이할 수 있을 것으로 예상된다.

III. 2015 개정 종교학 교육과정 인정 교과서의 종교평화적 분석

1. 종교평화 역량

갈통은 평화를 문화폭력의 측면에서 ‘폭력을 줄여나가는 감폭력(minus-violence)의 과정’으로 설명하였다. 그래서 평화는 폭력과 반비례한다. 이와 관련하여 갈통은 평화의 공식으로 다음과 같은 도식을 제시하였다.¹⁷

$$\text{평화(peace)} = \frac{\text{평등(equality)} \times \text{조화(harmony)}}{\text{상처(trauma)} \times \text{갈등(conflict)}}$$

이처럼 평화는 평등과 조화의 곱에 비례하고, 상처와 갈등의 곱에 반비례한다. 이것은 종교평화에도 그대로 적용된다. 종교평화를 이루기 위해서는 종교적인 문제로 발생하는 ‘상처’(trauma)와 그에 따른 ‘갈등’(conflict)은 줄여야 하고, 동시에 이웃종교에 대한 ‘평등의식’(equality)과 ‘조화’(harmony)의 노력은 증대되어야 한다. 여기서 전자는 ‘감(-)폭력’(minus-violence)으로, 그리고 후자는 ‘증(+)-조화’(plus-harmony)로 부를 수 있다. 즉 종교평화는 감폭력과 증조화가 동시에 추구될 때 그 효과는 배로 커진다. 특히 증조화의 노력이 병행되지 않은 감폭력은 폭력이 재발될 수 밖에 없기 때문에, 증조화의 노력은 결코 간과될 수 없다. 따라서 연구자는 2015 개정 종교학 교육과정에서 강조하는 ‘다종교-다문화 핵심역량’¹⁸이란 다름 아닌 종교평화역량으로 재해석될 수 있음을 주장하면서, 그것을 갈통의 평화이론에 근거하여 네 가지 핵심역량으로 제시하고자 한다. 그것은 증조화 활동으로서의 ① 평등-다문화(equality-multiculture) 역량(EM역량)과 ② 이해-조화(understanding-harmony) 역량(UH역량), 그리고 감폭력 활동으로서의 ③ 상처-치유(trauma-healing) 역량(TH역량)과 ④ 갈등-화해(conflict-reconciliation) 역량(CR역량)이다.

좀 더 구체적으로 네 가지 역량을 설명하면 다음과 같다. 첫째, 평등-다문화 역량은 이웃종교를 ‘법적으로’(de jure) 그리고 ‘실제적으로’(de facto) 차별하지 않고 동등하게 대우하는 역량이다. 특히 이웃종교인의 종교생활은 나의 종교문화와 다를 수 밖에 없기 때문에, 그 다름을 존중하는 다문화 감수성은 종교평화에서 매우 중요하다. 왜냐면 많은 연구자들이 이미 밝혔듯이, 모든 문화의 이면에는 반드시 종교가 자리잡고 있기 때문이다.¹⁹ 따라서 이웃종교의 문화에 대한 다문화 감수성을 기반으로 한 평등-다문화 역량이 증대된다면, 그 만큼 종교평화는 잘 구현된다고 말할 수 있다.

둘째, 이해-조화 역량은 이웃종교에 대한 지적인 이해를 기반으로 하여 이웃종교를 존중하고 평화적인 공존을 추구하는 역량을 말한다. 만약 이웃종교에 대한 이해-조화 역량이 부족하여 인지부조화 현상이 발생하면, 종교 간에는 크고 작은 갈등이 발생할 수 밖에 없다. 왜냐면 많은 경우, 종교적 갈등은 그 무엇보다 상호 이해의 부족에 따른 오해에서 발생하는 경우가 많기 때문이다. 따라서 이웃종교의 진리체계 및 종교문화를 알아가는 과정과 또 그 여정에서 발생하는 공존과 조화야말로 종교평화의 지름길이다.

셋째, 상처-치유(trauma-healing) 역량(TH역량)은 종교적인 문제로 폭력이 발생했을 그로 인해 겪게 되는 심리적 상처를 치유하고 그래서 그 고통을 줄이려는 노력을 말한다. 사실 평화란 폭력을 줄이려는 노력이라고 할 때, 폭력의 종류에는 여러 종류가 있다. 왕따나 차별적 언행과 같은 심리적 폭력, 타인의 신체에 위해를 가하는 물리적 폭력, 그리고 불상훼손이나 종교시설물의 방화와 같은 물질적인 폭력도 있다. 이러한 폭력을 겪은 피해자는 정신적인 충격으로 상처를 입어 정상생활을 하지 못하는 등 큰 고통을 호소하게 된다. 따라서 종교평화는 이러한 상처를 줄이고 피해자를 치유해주는 상처치유의 과정이라고 말할 수 있다.

넷째, 갈등-화해(conflict-reconciliation) 역량(CR역량)은 이웃종교인과의 관계에서 발생하는 종교적 갈등을 조정하고, 더 나아가 종교적 갈등이 발생한 당사자 사이에 대하여 가해자의 참회와 피해자의 용서 과정을 통해 궁극적으로 화해에 이르도록 하는 역량을 말한다. 사실 지금까지 평화교육에서 폭력을 줄이는 방법으로써 갈등조정의 방법을 많이 강조하였다. 특히 가해자의 ‘참회’와 피해자의 ‘용서’가 동반된 화해의 과정에 대하여 큰 관심을 가져왔다.²⁰ 이런 점에서 볼프가 포용의 방식을 화해에 이르는 과정으로 드라마틱하게 제시한 바 있는데, 화해의 역량 강화를 위해 적극적으로 고려할 필요가 있다. 그것은 포용의 4단계 과정으로써 ① 팔 벌리기(opening the arms)-->② 기다리기(waiting)-->③ 포용하기(closing the arms)-->④ 풀어주기(opening the arms again)이다.²¹ 따라서 갈등-화해 역량은 분쟁 당사자 사이의 갈등 해소를 위한 화해의 과정을 말한다.

2. 『종교와생활II』 상,중,하(2018) & 『종교와삶II』 1,2,3(2018)의 종교평화적 내용 분석

우선 개신교 종립학교에서 사용되는 교과서 중 기독교 단체에서 개발한 두 교과서인 『종교와생활II』 (2018)와 『종교와삶II』 (2018)의 내용선정을 분석한다. 이 두 교과서를 묶어서 함께 분석하는 이유는 두 교과서가 기독교학교의 설립이념에 충실한 교육적 관심에 따라 개발된 교과서이기 때문이다. 따라서 이 두 교과서의 내용선정이 종교평화역량을 어느 정도 함축하고 있는지 분석하였고, 그 결과는 <표3>과 <표4>와 같다. 좀 더 구체적으로 두 교과서에 반영된 종교평화역량은 다음과 같이 세 가지 특징으로 설명될 수 있다. 첫째, <표3>과 <표4>에서 음영으로 처리된 부분이 말해 주듯이, 『종교와생활II』 (2018)과 『종교와삶II』 (2018)은 개별종교인 ‘개신교’와 관련된 내용을 지나치게 강조함으로써, 종교평화에 상대적으로 무관심함으로 보여주고 있다. 즉, 우선 『종교와생활II』 (2018)은 상,중,하 세권으로 구성되어 있는데, 각 5단원씩으로 하여 총 15단원으로 이뤄져 있다. 그런데 15단원 중 1/3에 해당되는 5단원이 2015 개정 종교학 교육과정의 내용영역 중 (6)영역인 ‘개별종교들의 이해’(1. 주요 교리와 규범, 2. 사회·문화적 실천, 3. 종교인의 삶과 태도) 부분에 해당된다. 이것은 교과서 전체 분량의 1/3이 개별종교인 ‘개신교’에 초점을 맞춰 교육내용이 선정된 것을 의미한다. 그리고 『종교와삶II』 (2018)은 그 정도가 더 심해 15단원 중 7개의 단원이 (6)영역인 ‘개별종교들의 이해’에 할당하고 있다. 따라서 이것은 종교평화역량으로 볼 때, 종교평화에 간접적인 영향(영문소문자 이탤릭체 표기)만을 줄 수 있을 뿐으로 미흡한 수준을 뜻한다. 왜냐하면 종교평화란 상대적 개념으로 반드시 나의 종교와 구별되는 이웃종교를 전제할 수 밖에 없기 때문이다. 결국 『종교와생활II』 (2018)과 『종교와삶II』 (2018)은 공통적으로 개별종교 부분인 (6)영역을 지나치게 강조함으로써 이웃종교 내지 종교평화에 대하여는 부차적인 관심만을 반영하고 있다고 말할 수 있다.

둘째, 『종교와생활II』 (2018)과 『종교와삶II』 (2018)은 종교평화역량 중에서 2015 개정 종교학 교육과정이 지향하는 ‘다종교-다문화’ 역량을 추구하되, 그 의미를 보편적 의미의 ‘다종교-다문화’의 의미가 아닌 ‘기독교적인 의미로 해석된 역량’(영문대문자 이탤릭체 표기)을 강조하고 있다. 여기서 대문자 표기는 종교평화역량이 소문자보다는 큰 것으로 이해된다. 이것은 개신교 종립학교가 2015 개정 종교학 교육과정을 명시적으로 준수하고 있음을 의미한다. 하지만 이탤릭체가 말해 주듯이, 『종교와생활II』 (2018)과 『종교와삶II』 (2018)에 반영된 대부분의 종교평화역량의 특성은 ‘기독교적으로 해석’된 역량이다. 따라서 『종교와생활II』 (2018)과 『종교와삶II』 (2018) 교과서가 2015 개정 종교학 교육과정이 지향하는 ‘다종교-다문화 역량’ 곧 진정한 종교평화역량에 얼마나 기여할 수 있을지는 매우 의심스럽다.

<표 3> 『종교와생활(II)』 (2018)의 종교평화적 내용 분석

2015개정 종교학교육과정 내용영역	상권(1학년)			중권(2학년)			하권(3학년)		
	단원 및 내용	종교 평화 역량	2015 교육과정의 반영	단원 및 내용	종교 평화 역량	2015 교육과정의 반영	단원 및 내용	종교 평화 역량	2015 교육과정의 반영
(1)영역: 인간과 종교 (1. 종교의 의미, 2. 종교의 역할, 3. 종교자유와 통념)	I. 기독교학교 (1.기독교학교의 시작, 2.기독교학교의 종교교육 활동, 3.교회와 기독교 절기)	em th uh	(6)영역			(5)영역	I. 종교의 다양성 (1.다른 환경 다른 종교, 2. 동서양 종교의 교류, 3. 종교의 차이와 다름)		(4)영역
(2)영역: 종교의 구성 (1.경건과 교리 2.종교의례, 3.종교 공동체)	II. 인간과 종교 (1.종교의 의미, 2.종교적 믿음, 3. 종교의 목적)	UH UH UH	(1)영역	II. 현대사회의 종교와 가정 (1.가정과 가족, 2. 결혼과 성, 3. 가정의 해체와 사회문제)	TH UH TH	(5)영역E	II. 종교공동체의 이해 (1. 종교적 진리와 공동체, 2. 에큐메니컬, 3. 종교간 대화와 공존	UH UH CR	(2)영역
(3)영역: 종교의 세계관 (1.종교의 인간관, 2. 종교의 역사관, 3. 종교의 자연관)	III. 인간과 자연 (1.인간에 대한 이해, 2. 자연에 대한 이해, 3. 과학과 종교에 대한 이해)	UH UH UH	(3)영역	III. 현대사회의 종교와 경제 (1. 가난한 사람과 진정한 부자, 2. 노동의 진정한 가치, 3. 다함께 살아가는 세계경제)	EM EM UH	(5)영역	III. 한국인의 종교 (1. 민간 신앙, 2. 신종교, 3. 불교, 도교, 유교의 전래)	UH UH UH	(4)영역
(4)영역: 종교 전통과 문화유산 (1.세계의 종교, 2.한국의 종교, 3. 종교와 문화의 다양성)	IV. 세계의 종교와 문화 (1. 불교, 2. 이슬람교, 3. 유대교, 4.힌두교)	UH UH UH	(4)영역	IV. 현대사회의 종교와 정치 (1. 정치와 민주주의, 2. 평화와 통일, 3. 정치와 종교의 역할)	CR CR EM	(5)영역	IV. 기독교신앙과 전통(3) (1. 교회의 역사, 2. 한국의 기독교, 3. 한국 기독교의 전래와 특징)	uh uh uh	(6)영역
(5)영역: 현대사회와 종교 (1. 종교와 다종교사회, 2. 종교와 인권, 3.종교와 생명, 과학, 4.종교와 다문화사회)	V. 기독교사상과 전통(1) (1.예수와 기독교, 2. 기독교의 경전과 사상, 3. 예수의 복음, 4. 기독교의 복음 전파	uh uh uh uh	(6)영역	V. 기독교사상과 전통(2) (1.종교가 미치는 영향, 2. 기독교가 한국문화에 미치는 영향, 3. 기독교의 미래)	uh em th	(6)영역	V. 종교의 영향과 미래 (1. 한국에 끼친 종교의 영향, 2. 한국 문화 속의 종교, 3. 한국 종교의 특성과 미래)	uh uh uh	(4)영역
(6)영역: 개별종교들의 이해 (1.주요 교리와 규범, 2. 사회.문화적 실천, 3. 종교인의 삶과 태도)									

<표 4> 『종교와삶(II)』 (2018)의 종교평화적 내용 분석

2015개정 종교학교육과정 내용영역	상권(1학년)			중권(2학년)			하권(3학년)		
	단원 및 내용	종교 평화 역량	2015 교육과정의 반영	단원 및 내용	종교 평화 역량	2015 교육과정의 반영	단원 및 내용	종교 평화 역량	2015 교육과정의 반영
(1)영역: 인간과 종교 (1. 종교의 의미, 2. 종교의 역할, 3. 종교자유와 통념)	I. 인간과 종교 (1. 나를 찾아서, 2. 삶과 죽음, 3. 행복한 만남, 4. 함께 하는 삶, 5. 빛이 되리라, 6. 아름다운 나)	UH UH UH EM UH UH	(1)영역	I. 인간과 사회문제 (1. 함께 살아가는 인간, 2. 자살과 폭력, 3. 낙태와 안락사, 4. 인간복제, 5. 전쟁과 평화, 6. 환경)	TH CR TH TH CR TH	(5)영역	I. 종교와 사회 (1. 내가 사는 현대사회, 2. 문화와 종교, 3. 예술과 종교, 4. 경제와 종교, 5. 현대사회의 종교의 역할)	CR UH TH UH CR	(5)영역
(2)영역: 종교의 구성 (1. 경건과 교리 2. 종교의례, 3. 종교 공동체)	II. 종교현상에 대한 이해 (1. 종교의 이해, 2. 진리란 무엇인가? 3. 경전의 이해, 4. 인간의 종교경험, 5. 종교의 규범과 의례, 6. 종교의 상징)	UH UH UH TH UH UH	(2)영역	II. 한국의 종교와 문화 (1. 한국의 무교, 2. 한국의 불교, 3. 한국의 유교, 4. 한국의 기독교)	UH UH UH UH	(4)영역	II. 인간과 자연에 대한 종교적 이해 (1. 다양한 인간관, 2. 종교적 인간관, 3. 종교적 자연관, 4. 과학과 종교)	UH UH UH	(2)영역
(3)영역: 종교의 세계관 (1. 종교의 인간관, 2. 종교의 역사관, 3. 종교의 자연관)	III. 세계의 종교와 문화 (1. 기독교, 2. 이슬람교, 3. 힌두교, 4. 불교)	UH UH UH UH	(3)영역	III. 종교공동체의 이해 (1. 종교공동체의 이념과 구조, 2. 종교의 기능, 3. 종교간의 대화와 공존, 4. 종교적 인격형성)	UH UH UH UH	(2)영역	III. 예수 그리스도 (1. 이 땅에 오신 예수 그리스도, 2. 일하신 예수 그리스도, 3. 고난 받으신 예수 그리스도, 4. 부활하신 예수 그리스도)	uh uh uh	(6)영역
(4)영역: 종교 전통과 문화유산 (1. 세계의 종교, 2. 한국의 종교, 3. 종교와 문화의 다양성)	IV. 생명의 길 (1. 창조주 하나님, 2. 하나님 앞에 선 인간, 3. 구원하시는 하나님, 4. 함께 하시는 하나님, 5. 가르쳐주시는 하나님, 6. 영원하시는 하나님)	uh th uh uh uh uh	(6)영역	IV. 성경의 이해 (1. 창조와 섭리, 2. 약속과 성취, 3. 사사들의 이야기, 4. 예수님의 교훈(산상수훈), 5. 하나님의 나라(천국 이야기))	uh uh uh uh uh	(6)영역	IV. 믿음의 사람들 (1. 베드로, 2. 삭개오, 3. 니고데모, 4. 사마리아 여인, 5. 사도 바울)	uh uh uh uh	(6)영역
(5)영역: 현대사회와 종교 (1. 종교와 다종교사회, 2. 종교와 인권, 3. 종교와 생명, 과학, 4. 종교와 다문화사회) (6)영역: 개별종교들의 이해 (1. 주요 교리와 규범, 2. 사회.문화적 실천, 3. 종교인의 삶과 태도)	V. 행복한 인간 (1. 용서받은 인간, 2. 사랑으로 사는 인간, 3. 감사하는 인간, 4. 나누는 인간, 5. 꿈꾸는 인간)	th uh uh uh em cr	(6) 영역	V. 믿음의 사람들 (1. 아브라함, 2. 야곱, 3. 요셉, 4. 모세, 5. 다윗)	uh uh uh uh	(6) 영역	V. 교회의 역사 (1. 교회의 시작, 2. 고난 받는 교회, 3. 중세교회, 4. 종교개혁, 5. 근.현대 교회)	uh uh uh uh	(6) 영역

셋째, 『종교와생활II』 (2018)와 『종교와삶II』 (2018)은 <표5> 종교평화역량 분포율이 보여주듯이, 종교평화역량 중 ‘UH/uh’역량(이해-조화 역량)이 압도적으로 다수를 차지하면서 종교평화역량 간의 심각한 불균형을 이루고 있다. 좀 더 구체적으로 설명하면, 『종교와생활II』 (2018)은 이해-조화 역량이 63%를, 그리고 『종교와삶II』 (2018)은 그것이 더욱 심화되어 80%를 이루고 있다. 반대로 평등-다문화 역량과 갈등-화해 역량은 10%도 채 안 되는 비율이다. 이것은 종교평화를 위해서 시급해 시정해야 할 부분이다. 다만 하나 긍정적인 점은 종교평화역량 중 ‘이해-조화 역량’의 활성화로 인하여 향후 증조화적 활동의 가능성은 높다고 말할 수 있다.

<표 5> 『종교와생활II』 및 『종교와삶II』의 종교평화역량 분포율

역량\교과서	『종교와생활II』 (2018)		『종교와삶II』 (2018)	
	과(47)	비율(%)	과(75)	비율(%)
EM/em	6	12	2	2
UH/uh	30	63	60	80
TH/th	7	14	7	9
CR/cr	4	8	5	6

결국 『종교와생활II』 (2018)와 『종교와삶II』 (2018) 교과서는 ‘다종교-다문화 사회’에서의 종교적 갈등 해결과 조화를 추구하려는 2015 개정 종교학 교육과정의 성격과 상당 부분 불일치한 교과서로 볼 수 있다. 이것은 신앙교육적 종교교육과 종교학적 종교교육 사이의 오랜 갈등 사이에서 개신교 종립학교가 여전히 신앙교육적 종교교육에 1차적 관심을 두고 있음을 의미한다. 그럼에도 불구하고 『종교와생활II』 (2018)와 『종교와삶II』 (2018)은 비록 종교평화역량 중 기독교적으로 해석된 역량일지언정 ‘이해-조화 역량’을 강조함으로써 향후 종교평화역량의 강화를 위한 토대를 마련하고 있다고 말할 수 있다.

3. 『종교학』 (2018)의 종교평화적 내용 분석

다음으로는 2015 개정 종교학 교육과정에 따라 세종시교육청이 승인한 『종교학』 (2018) 교과서 내용의 종교평화역량을 분석한다. 그 결과는 <표6>과 같으며, 그 특징은 다음과 같은 세 가지로 설명될 수 있다. 첫째, 『종교학』 (2018) 교과서는 2015 개정 종교학 교육과정의 내용선정 준거에 따라 비교적 체계적으로 잘 개발되었다. 즉 종교학 교육과정의 내용 영역과 실제 개발된 교과서의 단원 내용이 거의 일치하고 있다. 특히 『종교학』 (2018) 교과서의 ‘머리말’은 2015 개정 종교학 교육과정에 명시된 교육과정의 성격을 그대로 풀어 잘 인용해 주고 있다.²² 뿐만 아니라 『종교학』 (2018) 교과서는 ‘다종교 상황과 그 속에서 발생하는 갈등’²³ 곧 종교적 갈등을 예상하고, 그 문제를 해결하기 위한 ‘성찰적 안목과 태도’를 가진 인간을 키우기 위한 교과서임을 잘 밝혀줌으로써, ‘종교평화역량’에 긍정적으로 기여할 것으로 평가된다.

둘째, 『종교학』 (2018) 교과서는 특정 종교의 입장보다는 교과서의 명칭인 ‘종교학’이란 용어가 시사하듯이 종교학의 학문적 관점을 충실히 반영한 교과서로 개발되어 다종교-다문화 사회에 일반적으로 적용가능한 ‘보편성’을 확보하고 있다고 말할 수 있다. 이것은 앞서 고찰한 『종교와생활II』 (2018)와 『종교와삶II』 (2018)이 2015 개정 종교학 교육과정의 내용 영역 중 개별종교와 관련된 (6)영역이 거의 1/3 내지 1/2를 차지한 것과 크게 대비된다. 대신에 『종교학』 (2018) 교과서는 (6)영역을 ‘종교와 윤리’의 단원으로 정하여 여러 종교들의 사회문화적 실천 활동을 강조함으로써 종교평화역량의 극대화를 꾀하고 있다.

셋째, 『종교학』 (2018) 교과서는 <표7>의 분포도가 보여주듯이, 종교평화역량 중 ‘이해-조화 역량’(UH, 60%)을 강화하기 위한 교과서로 적절하다. 이것은 앞서 서술한 『종교와생활II』 (2018)와 『종교와삶II』 (2018)이 각각 63%와 80%를 차지하고 있는 것과 비교할 때, 큰 차이가 없다. 이것은 2015 개정 ‘종교학’ 교육과정이 종교학이란 학문의 지식을 전수하는데 초점이 맞춰져 있음을 의미한다. 그런데 과연 종교평화역량이 지식전달 중심의 교육으로 강화될 수 있을지는 여전히 미지수이다. 그런데 흥미로운 것은 『종교학』 (2018) 교과서에서 UH 역량 이외의 EM, TH, CR 역량은 10%대 수준에서 비교적 균형을 유지하고 있다는 점이다. 따라서 ‘이해-조화 역량’을 좀 더 낮추고 다른 세 역량을 높이는 수준에서 향후 교육과정이 개정되거나 수업이 진행된다면 ‘종교학’ 교육과정의 주지주의 경향도 보완될 수 있을 것으로 보인다.

<표 6> 『종교학』 (한국교과서연구재단, 2018)의 종교평화적 내용 분석

2015개정 종교학교육과정 내용영역	『종교학』 (전학년)		
	단원 및 내용	종교평화역량	2015 교육과정의 반영 유무
(1)영역: 인간과 종교 (1. 종교의 의미, 2. 종교의 역할, 3. 종교자유와 통념)	I. 인간과 종교 1. 종교의 의미: 1) 삶의 문제와 종교, 2) 종교의 정의 2. 종교의 역할: 1) 종교의 심리적 역할, 2) 종교의 사회적 역할 3. 종교의 자유: 1) 종교 자유의 의미, 2) 종교 자유의 한계	1 UH, UH 2. TH, CR 3. EM, UH	일치
(2)영역: 종교의 구성 (1. 경전과 교리 2. 종교의례, 3. 종교 공동체)	II. 종교의 구성 1. 경전과 교리: 1) 경전의 뜻, 2) 경전과 교리, 3) 경전 해석의 역사 2. 종교 의례: 1) 달력의례, 2) 통과 의례, 3) 희생제의, 4) 재난 의례와 주술 3. 종교 공동체: 1) 종교 공동체의 형태와 특성, 2) 종교 전문인과 신자의 관계, 3) 종교 공동체의 책무	1. UH, UH, UH 2. UH, UH, UH, UH 3. UH, TH, CR	일치
(3)영역: 종교의 세계관 (1. 종교의 인간관, 2. 종교의 역사관, 3. 종교의 자연관)	III. 종교의 세계관. 1. 종교의 인간관: 1) 종교와 인간 이해, 2) 종교와 삶의 의미 2. 종교의 역사관: 1) 역사관과 우주관, 2) 생사관과 구원관 3. 종교의 자연관: 1) 종교의 자연 이해, 2) 종교의 생명 이해	1. UH, UH 2. UH, UH 3. UH, TH	일치
(4)영역: 종교 전통과 문화유산 (1. 세계의 종교, 2. 한국의 종교, 3. 종교와 문화의 다양성)	IV. 종교전통과 문화유산 1. 세계의 종교: 1) 불교와 힌두교, 2) 유교와 도교, 3) 유대교, 기독교 그리고 이슬람교 2. 한국의 종교: 1) 한국 고대 종교의 이해, 2) 한국 전통 종교의 이해, 3) 한국 근현대 종교의 이해 3. 종교와 문화의 다양성: 1) 세계의 종교 문화유산들, 2) 한국의 종교 문화유산들	1. UH, UH, UH 2. UH, UH, UH 3. EM, EM	일치
(5)영역: 현대사회와 종교 (1. 종교와 다종교사회, 2. 종교와 인권, 3. 종교와 생명, 과학, 4. 종교와 다문화사회)	V. 현대사회와 종교 1. 종교와 다종교 사회: 1) 다종교 사회의 윤리, 2) 종교 간 공존의 윤리 2. 종교와 인권: 1) 종교차별과 인권침해, 2) 인권 감수성과 종교 3. 종교와 생명·과학: 1) 생태계 파괴와 종교적 해법, 2) 종교와 과학의 충돌과 조화 4. 종교와 다문화사회: 1) 한국의 다문화 상황, 2) 다문화	1. CR, EM 2. CR, EM 3. TH, CR 4. EM, EM, CR, EM	일치
(6)영역: 개별종교들의 이해 (1. 주요 교리와 규범, 2. 사회·문화적 실천, 3. 종교인의 삶과 태도)			

<표 7> 『종교학』 (2018) 교과서의 종교평화역량 분포도

종교평화역량\교과서	『종교학』 (2018)		
	과(48)	비율(%)	비고
EM	8	16	
UH	29	60	
TH	5	10	
CR	6	12	

결국 『종교학』 (2018) 교과서는 다종교·다문화 시대에 부응하여 종교평화역량을 극대화하는데 효과적인 교과서로 평가된다. 다만 ‘종교학’이란 학문의 구조에 갇혀 지나치게 주지주의적 관점에서 지식 전수에 초점을 맞춤으로써 종교 평화역량의 균형성을 확보하는 데에는 한계가 있다고 말할 수 있다.

IV. 2015 개정 종교학 교육과정 이전 종교 교과서에 대한 종교평화적 기억

앞의 분석에서 나타났듯이, 현재 개신교 종립학교에서 사용하는 종교학 교과서는 크게 두 가지로 유형으로 구분될 수 있다. 하나는 기독교학교 관련 단체에서 만든 신앙교육적 성격의 교과서(『종교와생활II』 (2018), 『종교와삶II』 (2018)이고, 또 하나는 세종시교육청에서 승인한 다종교·다문화적 성격의 교과서(『종교학』 (2018)이다. 이렇게 상반된 성격의 두 유형이 공존하는 상황에서 ‘종교평화적 관점’에 따라 다음과 같은 세 가지의 비판적인 질문과 더불어 그에 대한 타당성을 고찰하면 다음과 같다.

첫째, 관점을 달리하는 두 유형의 종교학 교과서가 현재 공존하는데, 과연 그 두 유형은 각각 누구의 이해관계와 연결되어 있는가? 사실 이 질문은 종교학 교육과정에 대한 ‘정당성’(rightness)의 물음이다. 일찍이 교육과정 재개념주의자인 스키로(Michael Schiro)는 교육과정의 정당성 논의에는 늘 네 가지의 이데올로기가 함께 공존하며 씨름을 해왔음을 지적한 바 있다. 그것은 학문적 이데올로기(scholar academic ideology), 사회적 유용성 이데올로기(social efficiency ideology), 아동연구 이데올로기(child study ideology), 그리고 사회적 재건 이데올로기(social construction ideology)이다.²⁴ 스키로의 이런 주장을 준거로 개신교 종립학교의 종교학 교과서를 고찰하면, 현재 교과서 내에 서로 갈등하는 두 이데올로기가 공존하고 있음이 발견된다. 하나는 기독교의 복음선교를 명분으로 한 ‘교회권력’ 이데올로기이고, 또 하나는 교육의 중립성을 앞세운 ‘학문-시민 권력’ 이데올로기이다. 전자는 대한민국 공교육의 모태가 선교를 목적으로 설립되었던 개신교계 종립학교였음으로 그 ‘역사성’²⁵과 사립학교의 ‘자주성’²⁶을 주장하는 이데올로기이고, 후자는 ‘종교학’의 학문성을 배경으로 하여 엄격한 정교분리원칙과 학교 평준화 정책을 명분으로 종립학교에서조차 신앙교육적 종교 교육 대신 중립적인 종교학 교육의 실천을 주장하는 이데올로기이다.

<표 8> 개신교인에 의한 훼손사건(홍정기, 2018)

횟수\정부	김영삼정부 1993-1998	김대중정부 1998-2003	노무현정부 2003-2008	이명박정부 2008-2013	박근혜정부 2013-2017	합계
훼손횟수	34	30	86	194	63	407

이 상황에서 현재 교육 당국은 ‘학문-시민권력’의 입장을 견지하면서도 양자의 입장 차를 좁히지 못한 채 한 교육과정 안에 상반된 두 유형의 이데올로기를 ‘애매하게’ 공존시키고 있다.²⁷ 그래서 성격이 다른 종교학 교과서들이 인정 교과서로 모두 승인되었다. 심지어 더욱 아이러니한 것은 2015 개정 ‘종교학’ 교육과정 역시도 이전의 교육과정처럼 내용구성 속의 제6영역에서 ‘개별종교’²⁸를 다루도록 허용하고 있다. 이것은 내용구성 상 상호모순되는 내용으로써 개별종교를 허용하는 방식이 종립학교나 일반 국공립학교 모두에게 불만이 될 수 있다. 따라서 연구자가 보기에 해결점은 이 공존의 방식을 수정하는 것이다. 즉 진정한 공존은 현행 교과서처럼 한 교과서 안에 상호모순되는 두 유형의 공존이 아니라, 완전히 성격을 달리하는 두 종류의 교과서로 곧 ‘종립학교용’ 종교학 교과서와 ‘일반학교용(국공립 및 일반사립)’ 종교학 교과서로의 완전한 분리이다. 왜냐하면 한국의 공교육제도는 외국과 달리 사립학교의 자주성과 공공성을 인정해온 독특성을 결코 간과할 수 없기 때문이다. 이런 점에서 교육당국은 사립학교의 자주성을 존중하는 맥락에서 종교학 교과서가 심의없는 도서로 인정을 신청할 경우 이를 허용할 필요가 있다.²⁹ 그리고 종립학교도 교과서의 선택에 있

어서 교회 권력으로부터 독립하여, 국가 교육과정에 따라 개발된 『종교학』(2018) 교과서의 선택을 전향적으로 검토할 필요가 있다. 이와 더불어, 종교학 교육과정은 사립학교만을 위한 교육과정이 아니라 모든 학교를 위한 ‘교양 교육과정’이다. 그래서 2015 국가 교육과정은 ‘종교학’을 다른 아홉 교과목(철학, 논리학, 심리학, 교육학, 진리와 직업, 보건, 환경, 실용경제, 논술)과 함께 교양 교과의 선택과목으로 분류하여 일반 국공립학교에서도 개설할 수 있도록 제시하고 있다. 그런데 유감스럽게도 현재 대한민국의 국공립학교 중 단 한 곳도 종교학 교과를 개설하지 않고 있다. 이것은 ‘종교학’ 교과란 오직 종립학교에서만 개설되어야 한다는 왜곡된 이데올로기가 작용한 결과로 보인다. 따라서 개신교 종립학교는 신앙교육적 종교교육만 해야 한다는 편견을, 그리고 교육 당국과 일반 학교는 종교교육을 종립학교에서만 하는 것으로 이해하는 왜곡된 의식으로부터 벗어날 필요가 있다.

둘째는 종교평화와 관련된 질문이다. 현행 2015 개정 종교학 교육과정은 ‘다종교와 다문화’ 상황을 전제로 하여 성찰적 안목과 태도를 키우기 위한 교육과정으로 설계되어 있다. 그런데 앞의 분석에서도 드러났듯이, 현재 2015 개정 종교학 교육과정에 따라 개발되어 사용 중인 『종교와생활II』(2018)와 『종교와삶II』(2018)는 종교평화보다는 오히려 기독교 편향적인 교과서로, 반면에 『종교학』(2018)은 종교평화 지향적인 교과서로 분류될 수 있다. 그렇다면, 왜 2015 개정 종교학 교육과정이 다종교-다문화, 곧 종교평화에 깊은 관심을 기울이고 있는가 하는 문제이다. 그리고 동시에 왜 개신교 종립학교는 그러한 이슈에 대하여 소극적인가 하는 문제이다.

사실 종교교육과 관련하여 ‘종교평화’의 문제가 사회적 이슈로 본격 등장한 것은 최근의 일이다. 물론 과거에도 한국 사회에 종교 간의 갈등이 없지 않았지만, 그 정도는 미미하였다. 아니 오히려 종교에 대하여 국민들의 시선은 대체로 호의적이었다. 이것은 10년마다 통계청이 조사 발표하는 인구통계들이 잘 보여준다. 즉 1995년도와 2005년도의 인구조사 발표에서는 모두 종교 인구수가 비종교인 숫자보다 많았다. 그런데 흥미로운 것은 2005년 무종교인이 전체 인구 대비 46.48%였으나 10년 후 2015년에 이르러서는 무려 10%가 더 늘어나서 56.06%를 차지하였다. 수 많은 사람들이 종교를 포기한 것이다. 왜 이런 현상이 생긴 것일까? 이것에 대한 다양한 해석이 가능하겠지만, 분명한 것은 2000년대 중반부터 한국 사회에서는 종교, 무엇보다 보수적인 개신교 집단에 대한 국민들의 불신감이 크게 증대되었다는 사실이다. 특히 이명박 정부 시절에 폭발적으로 증가한 ‘훼불사건’을 비롯한 종교갈등은 종교 포기 및 종교평화의 필요성을 증가시켰다고 말할 수 있다.³⁰ 특히 <표8>에 나타난 홍정기의 연구에 의하면, 1993년부터 2017년까지 24년 동안 개신교인에 의한 훼불사건은 총 407건이 있었고, 그중 거의 절반(194건)이 이명박 정부 때 발생하였다.³¹ 그래서 홍정기는 이명박 정부의 시기를 일컬어 ‘훼불의 전성시대’³²라고 말하였는데, 시사하는 바가 크다. 결국 종교평화에 대한 요구는 훼불사건이 한창일 때부터 제기된 사회적 이슈로써 이명박 정권 이전 시기에서는 상대적으로 큰 사회적 이슈가 되지 못하다가, 그 이후로 종교와 관련된 중요한 주제가 된 것이다. 결국 훼불사건과 같은 종교갈등의 문제가 ‘종교학’ 교육과정으로 자연스럽게 수렴되었다고 말할 수 있다.

좀 더 구체적으로 설명하면, 종교평화의 이슈가 본격적으로 종교 교과서와 연결하여 제기된 것은 7차 종교 교육과정(1997-2007) 이후부터라고 말할 수 있다. 왜냐면, 1차 교육과정에서 3차 교육과정까지는 종교 교과서가 아예 없었고, 4차 교육과정에서는 비로소 종교 교과목이 정식 국가 교육과정으로 편입되었고, 5차-6차 교육과정 때는 국가 교육과정으로서 개발되었고, 본격적으로 종교 과목이 교양과목으로 ‘종교’라는 명칭을 얻게 된 것은 7차 교육과정에 이르러이기 때문이다. 말하자면 7차 종교 교육과정에 이르러서 본격적으로 종교편향의 문제나 종교갈등의 문제가 표면화되었다고 말할 수 있다. 특히 이 때 대광고의 강익석 사건(2004)과 사학법 파동(2005)을 거치면서 학교 내의 종교편향 문제가 크게 제기되었다고 볼 수 있다. 결국, 종교 교육과정의 명칭변경 과정은 종교갈등의 심화 과정과 깊이 연관되었다고 말할 수 있다. 즉 ‘종교’라는 이름으로 시작된 7차 교육과정은 강익석 군의 종교자유 문제가 불거지면서 ‘생활과 종교’ 교육과정으로, 그리고 종교갈등이 첨예화되었던 이명박 정부 이후에는 ‘종교학’ 교육과정으로 종교평화적 요구가 더욱 강조되었다. 이처럼 종교 교육과정의 명칭이 ‘종교’(기독교)-->‘생활과 종교’-->‘종교학’으로 변경된 배경에 개신교인

에 의해 촉발된 종교 간의 갈등이 중요한 이유로 작용했음을 추측할 수 있다. 그러므로 개신교 종립학교는 종교학 교과서의 수업을 통해 그리스도교가 결코 폭력의 종교가 아닌 ‘평화의 종교’임을 교육할 필요가 있다.

셋째는 교과서 인증제도와 관련하여, ‘종교자유’와 ‘종교평화’ 사이의 관계설정의 문제제기이다. 말하자면, 종교자유와 종교평화는 상호 공존할 수 없는 것인가 하는 문제이다. 주지하듯이, 한국 정부의 교과서 정책은 ‘자유’를 지향해 온 역사이다. 좀 더 구체적으로 설명하면, 교과서 제도의 유형은 크게 네 가지로 분류된다. 그것은 국정제, 검정제, 인정제, 그리고 자유발행제이다.³³ 여기서 한국의 경우는 법률로서 앞의 세 가지만 한정하고 있다. 그런데 “2010년 교과서 제도 선진화 방안”에 따라 국정제와 검정제에서 인정제로 획기적인 전환을 하였다. 그래서 창의적인 교과용 도서의 확대를 위해 인정도서가 획기적으로 확대되었고, 중앙정부 중심의 교과서 개발이 시도 교육청으로 이관됨으로써 자유의 확대를 지향하였다. 하지만 교육과정 연구자들은 거기서 더 나아가 한국에서 아직 시행되지 못하고 있는 ‘자유발행제’의 필요성을 꾸준히 요구하고 있다. 왜냐면 자유발행제는 국가의 개입 없이 민간부문에서 전적으로 교과서의 저작과 발행을 책임 맡는 제도로써, 전 세계적으로 민주주의가 성숙할수록 따르고 있는 제도이기 때문이다.³⁴ 이런 점에서 민주주의 국가인 한국의 경우도 예외가 될 수 없다. 따라서 이제 자유발행제를 전격적으로 실시해야 할 시기이다.

그런데 여기에 아이러니가 있다. 한국 교과서 발행정책이 국정제와 검정제에서 인정제로 옮겨가면서 자유의 정신을 꾸준히 추구해 왔지만, 유독 ‘종교 교과서’만큼은 오히려 자유보다는 ‘통제’ 곧 ‘심의’를 엄격히 해 온 역사라고 말할 수 있다. 이것은 종교 교육과정의 역사에서 잘 드러난다. 1차에서 3차 교육과정까지 종교 교육과정은 특별한 규정이 없었기 때문에 학교의 자율에 맡겨졌다. 당연히 종교 교과서도 ‘자유발행제’ 수준으로 자유롭게 종립학교에서 제작하여 사용되었다. 그런데 4차 교육과정 시기(1981.12-1987.3)부터 종교 교육과정이 정식 교과로 분류되면서 교과서도 인정도서로 분류되고, 그 후부터 지금까지 국가 교육과정의 자유선택 혹은 교양선택 교과로서 심의를 거쳐 인정 교과서가 발행되었다. 종교 교과서가 ‘자율’에서 ‘인정’으로 옮겨진 것이다. 여기까지는 종립학교의 입장에서 볼 때 큰 문제는 없다. 그런데 문제는 인정 교과서가 심의과정을 거치면서 종교적 갈등을 줄이기 위해 ‘종교평화’의 맥락에서 엄격한 ‘종교적 중립’을 요구받고 있다는 점이다.³⁵ 이것은 공교육체계에서는 당연한 조치처럼 보이지만, 사립학교의 자주성을 존중해온 한국 공교육제도의 특수성 측면에서는 충분히 논란이 될 수 있는 부분이다. 바로 이 지점이 종교자유와 종교평화가 만나는 지점이다. 그리고 해법을 찾기가 쉽지가 않아 보인다. 물론 이 문제를 해결하기 위해서는 몇 가지 가능성이 열려 있다. 예를 들어, 교육당국이 종교학 교과서를 포함하여 교양교과에 대한 자유발행제를 전격 실시하거나 혹은 종립학교의 설립이념을 존중하여 ‘종립학교용’ 종교학 교과서를 인정하는 것이다. 물론 종교적 중립의 원칙에 의해 인정된 ‘일반학교용’ 종교학 교과서는 일반사립 및 국공립학교에서 채택될 필요가 있다. 아니면 제3의 길로서, 종교 교과서의 이름을 ‘종교학’ 대신에 ‘종교평화’로 변경하여 내용을 재구성한 뒤 인정하는 것도 고려해 볼 수 있다.

V. 결론을 대신하여: 미래의 종교학 교과서를 위한 종교평화적 상상

2015 개정 종교학 교육과정은 다종교-다문화 사회에서 종교에 관한 성찰적 안목과 태도를 기르기 위해 종교문화 이해력, 비판적 성찰 능력, 의사소통 능력, 다문화 감수성, 윤리적·사회적 실천 능력 등의 역량 강화를 목표를 개발되었다. 이것은 한마디로 ‘종교평화’ 역량의 다름 아니다. 따라서 본 논문은 종교평화역량을 갈등의 평화이론에 근거하여 ① ‘평등-다문화’(equality-multiculture) 역량, ② ‘이해-조화’(understanding-harmony) 역량, ③ 상처-치유(truma-healing) 역량, 그리고 ④ 갈등-화해(conflict-reconciliation) 역량으로 정한 뒤, 그 토대 위에서 2020년 현재 개신교 종립학교에서 사용 중인 종교학 교과서를 비판적으로 성찰한 뒤, 그 정당성의 문제를 탐색하였다. 그 결과, 『종교와생활II』(2018)와 『종교와삶II』(2018)는 종교평화에 대한 일차적 관심보다는 ‘사립학교의 자주성’의 입장 위에서 기독교적 신앙교육에 우선적인 관심을 둔 채, 종교평화의 문제에 접근하여 기독교적으로 해석된 종교평화교육을 강조하고 있음을 발견하였다.

반면에 『종교학』(2018)은 ‘종교학’이란 학문성에 근거하여 2015 개정 종교학 교육과정 개발의 원칙에 충실하게 개발되어 ‘종교평화’ 지향적인 교과서로 적지 않은 개신교 종립학교에서 사용되고 있음이 확인되었다. 그러나 두 유형의 교과서는 여전히 7차 종교 교육과정 이래 지속된 ‘신앙교육적 종교교육’(종교권력)과 ‘종교학적 종교교육’(시민·학문권력) 사이에서 정당성의 문제로 갈등과 논쟁을 지속하고 있다. 그러나 두 권력 사이의 정당성 논쟁에도 불구하고, 2015 개정 종교학 교육과정이 지향하는 종교평화는 누구도 거부할 수 없는 당면 문제가 되었다. 따라서 연구자는 다음과 같은 세 가지의 측면에서 2015 개정 종교학 교육과정의 재개정을 위한 종교평화적 상상을 결론 삼아 제안하고자 한다.

첫째, 향후 재개정될 ‘2015 재개정 종교학’ 교육과정은 ‘종교평화’ 교육과정으로 수정될 필요가 있다. 비록 현재의 국가 교육과정에서 ‘종교학’이 교양교과 군에 포함된 교과목이지만, 그 과목은 학문으로서의 ‘종교학’적 소양만을 가진 교양인 양성이 그 목적이 아니다. 오히려 2015 개정 종교학 교육과정의 성격에서 명시하고 있듯이, 다종교·다문화 사회에서 종교에 관한 성찰적 안목과 태도를 키우기 위한 ‘종교평화적 역량’ 추구의 과목이다. 그렇다면, ‘종교학’이란 교과목의 명칭은 그 이전의 명칭(종교, 생활과 종교 등)보다 좋다고 결코 말할 수 없다. 따라서 연구자는 종교평화가 종교인 뿐만 아니라 이 시대 온 국민의 기본적 관심사라면, 2015 개정 종교학 교육과정의 성격을 계승하는 차원에서, ‘종교평화’(안)로 제안하고자 한다.

둘째, 2015 재개정 교육과정의 명칭이 ‘종교평화’(안)로 한다면, 교육과정 내용선정에 있어서도 종교학적 구성보다는 종교평화역량을 고양시키는 교육내용으로 재구성될 필요가 있다. 이미 앞서 살펴본 대로 현재의 ‘종교학’ 교육과정 내용 체계는 철저하게 학문으로서의 ‘종교학’ 체계를 따르고 있다. 그런데 과연 ‘종교학’이란 학문의 체계를 따르는 것이 적절한 것인가라는 질문을 하지 않을 수 없다. 지금 학생들에게 필요한 것은 이미 2015 개정 종교학 교육과정에서 밝혔듯이, 종교학적 지식이 아니라, 종교평화적 감수성을 높이기 위한 역량이다. 따라서 종교학 교육과정은 비록 교양교과 군에 포함된 교양과목이지만, 단순히 종교학적 지식을 소유한 교양인의 양성이 목적이 아니라면, 그 차원을 넘어서 ‘종교평화교육’으로 교육과정의 의미를 새롭게 재개념화될 필요가 있다. 이런 점에서 평화학자 정주진이 평화교육의 중요성을 강조하며, 교양교육의 차원을 넘어서야 한다고 역설한 점은 시사적이다.³⁶ 왜냐하면 평화교육은 동기와 목표에 있어서 교양교육과 분명한 차별점이 있기 때문이다. 즉 평화교육이 만들어진 동기는 ‘폭력감소’(감폭력)와 ‘평화성취’(증조화)를 위해 종교평화역량을 강화시키는 일이다. 따라서 2015 개정 종교학 교육과정이 다종교·다문화 시대에 종교적 갈등을 줄이고 종교평화를 지향하기로 선언한 이상, ‘종교학’이란 학문성에 갇히지 말고, 과감히 종교평화교육으로 전환하여 그에 부합하는 교육내용을 선정할 것을 제안하는 바이다.

셋째, 교육당국은 대한민국의 교육이 이제 명실상부한 선진국 수준에 이르렀음을 직시하여 교과서 제도로써 ‘자유발행제’를 시행할 필요가 있다. 그리고 ‘종교학’ 교과서도 자유발행제에 따라 종립학교가 학교 설립이념을 구현하는 차원에서 자율적으로 선택하도록 하는 것이 사학의 자주성의 측면에서 적절하다고 본다. 다만 국공립학교에 대해서는 현재와 같이 종교적 종립성을 강조하는 것은 두말할 필요도 없다. 이런 점에서 연구자는 두 가지를 제안하고자 한다. 하나는 종교 교과서를 개인보다는 공적인 단체에서 개발하도록 격려하는 일이다. 이런 점에서 학교 종교교육에 관한 한 전문성이 있는 한국종교교육학회나 혹은 여러 종단이 함께 참여하는 공동개발팀이 종교학 교과서를 집필하면 좋을 것 같다.³⁷ 또 하나는 교육당국이 종교학 교과서의 선택의 폭을 넓히고 또 사학의 자주권을 존중하는 차원에서 ‘종립학교용’ 교과서와 ‘일반학교용’ 교과서를 분리 개발하여 인정해 줄 필요가 있다.

요약

본 논문은 개신교 종립학교에서 사용되는 ‘종교학’ 교과서를 종교평화적 관점에서 비판적으로 성찰하는데 그 연구의 목적이 있다. 현재 사용되는 종교학 교과서는 ‘2015 개정 종교학 교육과정’에 따라 개발 및 승인된 것으로서, 다종교 및 다문화의 배경에서 종교평화를 위한 성찰적 안목과 태도를 키우는 목적으로 개발되었다. 따라서 본 연구는 종교평화의 의미를 “종교적인 문제로 발생하는 갈등(conflict)과 상처(trauma)를 줄이고(-), 동시에 종교 간의 평등(equality)과 조화(harmony)의 폭은 넓혀나가는(+) 일련의 과정”으로 정의하면서, 이 개념에 근거하여 핵심적인 종교평화역량을 제시하였다. 그리고 그 토대 위에서 본 논문은 세 가지의 주제를 탐색하였다. 첫째, 종교평화역량을 준거로 하여 개신교 종립학교에서 사용되는 세 종류의 종교학 교과서를 분석하였다. 이 분석을 통해 『종교와 삶』(2018)과 『종교와 생활』(2018)은 종교평화보다는 기독교적 신앙교육에 관심이 크고, 대신에 『종교학』(2018)은 2015 개정 종교학 교육과정에 따라 종교평화의 취지를 잘 살려내고 있었다. 둘째, 종교학 교과서가 신앙교육적 관심 유형과 종교학적 관심 유형으로 명확히 구분된 배경에는 어떠한 권력 관계 및 사회적 이슈가 잠재되었는지를 탐색하였다. 그 결과 종교 교과서를 배경으로 교회권력과 학문-시민권력이 여전히 갈등하고 있으며, 특히 개신교인에 의한 훼손사건 같은 종교 간의 갈등이 종교평화의 이슈를 크게 부각시키고 있음을 발견하였다. 그리고 셋째, 앞의 연구성과를 토대로 하여 본 논문은 향후 개정될 ‘2015 재개정 종교학 교육과정’의 방향을 비판적으로 상상하였다. 그것은 종교학 교육과정의 명칭이 ‘종교평화’ 교육과정으로 수정될 필요가 있다는 점, 종교학 교과서는 종립학교용 교과서와 국공립학교용 교과서로 구분되어 개발될 필요가 있다는 점, 그리고 자유발생제 교과서의 필요성을 제시하였다.

주제어

개신교 종립학교, 종교학 교육과정, 종교학 교과서, 종교평화, 종교평화역량, 비판적 성찰

참고문헌

- “세종특별자치시교육청 분담 인정도서 개발상의 유의점 및 인정기준[고등학교 교과서].” 세종특별자치시교육청 공고제2015-192호. 2015.12.
- “종립 사립고교 종교교육 사건.” [대법원 2010.4.22., 선고, 2008다38288 전원합의체 판결]
- 『고등학교 교양교과 교육과정』. 교육부 고시 제2015-74호[별책19].
- 강희철. 『기독교교육의 비판적 성찰』. 서울: 대한기독교서회, 1999.
- 고병철. 『종교교과교육과 종교교과교재론』. 서울: 박문사, 2014.
- 이진구□조현범□박범석□박성중. 『종교학』. 세종특별자치시교육청, 2018.
- 교육부. “종교학,” 『고등학교 교양교과 교육과정』 (교육부 고시 제2015-74호[별책19]).
- 교육부. 『2015 개정 교육과정-총론』. 교육부 고시 제2015-74호.
- 김귀성. “2015 개정 교육과정에 나타난 ‘종교학’ 교과교육의 쟁점과 과제.” 『종교교육학연구』. 제51권, 2016.
- 김재영. “종교 교과서 인정제도의 변화와 종교 교과서 개발.” 『종교교육학연구』. 제37권, 2011.

- 김치성 □ 김신자 □ 김용관 □ 김혜경 □ 우수호 □ 이석영 □ 조정열 □ 신은정. 『종교와 삶(II)』 1,2,3. 서울: 대한예수교장로회총회교육자원부, 2018.
- 류삼준 □ 손원영. “2015 개정 종교학 교육과정과 개신교 종교교육.” 『종교교육학연구』. 제51권, 2016.
- 박상진. “기독교학교의 정체성에 근거한 종교학 교육과정의 문제점.” 『기독교교육논총』. 제36집, 2013.
- . “종교교육과 사립학교의 자율성.” 『장신논단』. 51:1, 2019.
- . “한국 기독교학교의 자율성 및 정체성 재확립을 위한 과제.” 『기독교교육논총』. 제15권, 2007.
- 박휴용. “핵심역량기반 교육에 대한 비판적 고찰.” 『교육사상연구』. 29:4. 한국교육사상연구회, 2015.
- 백영철. 정운석 □ 김혜경 □ 최은희 □ 이기성 □ 김종화 □ 정서학 □ 『종교와 생활II』 상, 중, 하. 서울: 한국기독교학교연맹, 2018.
- 손원영. “불교와 기독교, 아픔을 공유하다: 개운사 훼손사건 및 불당회복을 위한 모금운동 일지.” 『종교안에서 종교를 넘어』. 레페스포럼기획. 서울: 모시는사람들, 2017.
- . “종교갈등의 양상과 종교평화모델의 탐색.” 『불교평론』. 제22권 제3호. 2020 가을.
- 손원영 교수 불법파면 시 민대 책위편. 『연꽃심자가: 개운사 훼손사건과 종교평화』. 서울: 모시는사람들, 2020.
- 신광철. “종교 교과서 개발의 현황과 과제.” 『종교교육학연구』. 제37권, 2011.
- 안국진, 유요한. “한국 내 종교갈등 및 종교차별 상황 극복을 위한 제언.” 『종교와 문화』. 19권, 2010.
- 유선희. “기독교 종교교과서에 대한 기독교교육적 논의.” 『신학논단』. 제89집, 2017.
- 윤이흠. “공직자 종교차별 예방교육 효율성 제공 방안.” 문화체육관광부, 2011.
- 이 철. “사립학교 종교교육 반대 의견에 대한 비판적 고찰: 강의석 사건에 관한 대법원 판결을 중심으로.” 『현상과 인식』. 35:3, 2011.
- 이찬수. “대화로서의 평화: 대화의 자기초월성과 감폭력적 평화교육.” 『한국종교교육학회 추계학술대회 발표자료집』. 2019.
- 인하대 다문화융합연구소 □ BK21+다문화교육사업팀 □ 다문화생활세계아카이브팀. “다문화사회와 다종교교육.” 『2020년 다문화사회와 다종교교육포럼』 자료집, 2020.7.17.
- 정상우. “공직자 종교차별 예방교육 매뉴얼 및 교재개발연구.” 문화체육관광부, 2009.
- 정주진. 『평화를 보는 눈: 폭력없는 세상은 가능할까』. 서울: 개마고원, 2015.
- 조계종 종교평화위원회. “남양주 수진사 방화관련 종교평화위원회 성명서.” 2020.11.2. (<https://www.hankookilbo.com/News/Read/A2020110219440002852>. 2020.11.3. 검색)
- 조계종 종교평화위원회. 『대한민국 종교차별 사례집』, 2011.
- 한국기독교교회협의회. “남양주시 수진사 방화사건에 대한 한국기독교교회협의회 입장.” 2020.11.3. (<http://m.ecumenian.com/news/articleView.html?idxno=20846>. 2020.11.3. 검색)
- 한미라. “공교육에서 개신교학교 종교교육의 희생.” 『초연결시대 기독교교육의 핵심가치』. 파주: 조이워스, 2019.

홍정기. “훼불의 역사와 대응정책 연구: 한국 개신교의 훼불사건을 중심으로.” 동국대학교 불교문화대학원 석사학위청구논문, 2018.

Apple, Michael. *Ideology and Curriculum*. London: Routledge & Kegan, 1979.

Galtung, Johan. 『평화적 수단에 의한 평화』. 강종일의 역. 서울: 들녘, 2000.

. *A Theory of Peace: Building Direct Structural Cultural Peace*. Transcend University Press, 2012.

Groome, Thomas H. *Christian Religious Education: Sharing Our Story and Vision*. San Francisco: Harper & Row, 1980.

Groome, Thomas H. *Sharing Faith: A Comprehensive Approach to Religious Education and Pastoral Ministry*. New York: Harper Collins Publishers, 1991.

Pinar, William F. Ed. *Curriculum Theorizing: The Reconceptualists*. Berkeley, California: McCuchan Publishing Co., 1975.

Schiro, Michael. *Curriculum for Better Schools: The Great Ideological Debate*. Eaglewood, Cliffs, NJ: Educational Technological Publications, 1978.

Volf, Miroslav. *Exclusion & Embrace: A Theological Exploration of Identity, Otherness, and Reconciliation*. Nashville: Abingdon Press, 1996.

Endnote

- 1 한국 사회에서 종교적 갈등과 종교폭력은 주로 ‘개신교’와 밀접히 연관되어 발생하고 있다. 최근 발생한 대표적인 사례는 김천 개운사 횡불 사건(2016.1.17.)과 남양주 수진사 방화사건(2020.10.14.)을 들 수 있다. 개운사 사건과 관련된 자세한 것은 손원영, “불교와 기독교, 아픔을 공유하다: 개운사 횡불사건 및 불당회복을 위한 모금운동 일지,” 『종교 안에서 종교를 넘어』, 레페스포럼기획 (서울: 모시는사람들, 2017), 187-208; 손원영교수불법파면시민대책위편, 『연꽃십자가: 개운사 횡불사건과 종교평화』 (서울: 모시는사람들, 2020) 참조. 그리고 수진사 사건에 대해서는 조계종 종교평화위원회(위원장 도심)의 성명서(“남양주 수진사 방화관련 종교평화위원회 성명서,” 2020.11.2. <https://www.hankookilbo.com/News/Read/A2020110219440002852>. 2020.11.3.검색)와 한국기독교교회협의회(NCCK)의 사죄성명서(“남양주시 수진사 방화사건에 대한 한국기독교교회협의회 입장,” 2020.11.3.<http://m.ecumenian.com/news/articleView.html?idxno=20846>. 2020.11.3.검색) 참조.
- 2 교육과정 연구에서 ‘정당성’에 대한 논의는 주로 재개념주의자들에 의해 진행되었다. 그런 점에서 본 논문은 재개념주의적 접근의 한 연구라고 볼 수 있다. 재개념주의에 대해서는 William F. Pinar, ed., *Curriculum Theorizing: The Reconceptualists* (Berkeley, California: McCuchan Publishing Co., 1975); Michael Apple, *Ideology and Curriculum* (London: Routledge & Kegan, 1979) 등 참조.
- 3 교육부, “종교학,” 『고등학교 교양교과 교육과정』 (교육부 고시 제2015-74호[별책19]), 58.
- 4 자세한 것은 Johan Galtung, *A Theory of Peace: Building Direct Structural Cultural Peace* (Transcend University Press, 2012); Galtung, 강종일외 역, 『평화적 수단에 의한 평화』 (서울: 들녘, 2000), 576; 이찬수, “대화로서의 평화: 대화의 자기초월성과 감폭력적 평화교육,” 『한국종교교육학회 추계학술대회 발표자료집』 (2019), 23-24 참조.
- 5 Thomas H. Groome, *Christian Religious Education: Sharing Our Story and Vision* (San Francisco: Harper & Row, 1980), 184-187; Groome, *Sharing Faith: A Comprehensive Approach to Religious Education and Pastoral Ministry* (New York: Harper Collins Publishers, 1991), 186-187.
- 6 강희천, 『기독교교육의 비판적 성찰』 (서울: 대한기독교서회, 1999), 22.
- 7 한미라, “공교육에서 개신교학교 종교교육의 희생,” 『초연결시대 기독교교육의 핵심가치』 (파주: 조이워스, 2019), 750.
- 8 우리나라 종교 교육과정의 변화에 대해서는 박상진, “기독교학교의 정체성에 근거한 종교학 교육과정의 문제점,” 『기독교교육논총』, 제36집(2013), 37-38; 류삼준□손원영, “2015 개정 종교학 교육과정과 개신교 종교교육,” 『종교교육학연구』, 제51권(2016), 81-82; 유선희, “기독교 종교 교과서에 대한 기독교교육적 논의,” 『신학논단』, 제89집 (2017), 223-250 참조.
- 9 분석대상 교과서는 『종교와생활II』 상,중,하(서울: 한국기독교학교연맹, 2018)임.
- 10 분석대상 교과서는 『종교와삶(II)』 1,2,3 (서울: 대한예수교장로회총회교육자원부, 2018)임.
- 11 분석대상 교과서는 세종특별자치시교육감 발행, 『종교학』 (한국교과서연구재단, 2018)임.
- 12 ‘심의있는 인정도서’와 ‘심의없는 인정도서’에 대한 자세한 설명은 고병철, 『종교 교과교육과 교과교재론』, 281-284 참조. 여기서 중요한 것은 심의없는 인정도서로 인정되려면, 신청도서의 내용이 민주적 기본질서에 위배되거나 특정의 정당, 종교를 지지하는 등 교과용 도서로서 사용이 부적당하지 않아야 한다. 만약 그럴 가능성이 있다면, 규정에 의거하여 인정도서심의회의 심의를 거치게 된다.
- 13 류삼준□손원영, “2015 개정 종교학 교육과정과 개신교 종교교육,” 81-86.

- 14 “종립 사립고교 종교교육 사건”[대법원 2010.4.22., 선고, 2008다38288 전원합의체 판결] 참조.
- 15 2015 개정 교육과정 총론에서 제시된 2015 개정 교육과정이 추구하는 인간상은 자주적인 사람, 창의적인 사람, 교양있는 사람, 더불어 사는 사람이다. 그리고 이와 관련된 기본역량으로 여섯 가지를 제시하였다. 그것은 자기관리역량, 지식정보처리역량, 창의적 사고 역량, 심미적 감성역량, 의사소통 역량, 공동체 역량이다. 교육부, 『2015 개정 교육과정-총론』 (교육부 고시 제2015-74호), 7-8. 한편, 이러한 총론에 근거하여 ‘종교학’ 교육과정이 제시하는 역량은 종교문화이해력, 비판적 성찰능력, 의사소통능력, 다문화 감수성, 윤리적·사회적 실천 능력 등의 역량을 함양하는 것이다. “종교학”, 『고등학교 교양교과 교육과정』 (교육부 고시 제2015-74호[별책19]), 58.
- 16 김윤성 외, 『종교학』 (2013)으로 전체학년용이다. 인정번호는 고교-15-037-14-13, 인정년월일은 2013.12.30., 심의없는 인정도서로 280쪽이고, 출판사는 (사)한국검인정(경북교육청)이었다.
- 17 Galtung, *A Theory of Peace* (Transcend University Press, 2012); Galtung, 『평화적 수단에 의한 평화』, 576; 이찬수, “대화로서의 평화: 대화의 자기초월성과 감폭력적 평화교육,” 23-24 참조.
- 18 2015 개정 교육과정에서 강조한 ‘핵심역량’에 대한 비판적 논의가 학계에 적지 않다. 그럼에도 불구하고 본 연구는 2015 개정 교육과정이 지향하는 ‘역량’의 개념에 근거하여 교과서가 집필되어야 함으로 종교평화역량이란 개념을 제시하여 그것을 준거로 교육내용의 선정을 평가하였다. 핵심역량에 대한 학계의 비판적 논의에 대해서는 박휴용, “핵심역량기반 교육에 대한 비판적 고찰,” 『교육사상연구』, 29:4 (한국교육사상연구회, 2015), 54; 김귀성, “2015 개정 교육과정에 나타난 ‘종교학’ 교과교육의 쟁점과 과제,” 『종교교육연구』, 제51권 (2016), 44 참조.
- 19 이런 점에서 최근 인하대학교 다문화융합연구소가 주최한 “2020년 다문화사회와 다종교교육포럼”은 매우 흥미롭다. 자세한 것은 인하대다문화융합연구소, BK21+다문화교육사업팀, 다문화생활세계아카이브팀, “다문화사회와 다종교교육,” 『2020년 다문화사회와 다종교교육포럼』 (자료집, 2020.7.17.) 참조.
- 20 정주진, 『평화를 보는 눈: 폭력없는 세상은 가능할까』 (서울: 개마고원, 2015), 192-227.
- 21 Miroslav Volf, *Exclusion & Embrace: A Theological Exploration of Identity, Otherness, and Reconciliation* (Nashville: Abingdon Press, 1996), 140-147 참조.
- 22 『고등학교 교양교과 교육과정』 (교육부 고시 제2015-74호[별책]), 58; 고병철 외, 『종교학』 (세종특별자치시교육청, 2018), ‘머리말’을 비교할 것.
- 23 다종교사회의 구체적인 함의에 대해서는 고병철, 『종교교과교육과 종교교과교재론』 (서울: 박문사, 2014), 363-374 참조.
- 24 Michael Schiro, *Curriculum for Better Schools: The Great Ideological Debate* (Eaglewood, Cliffs, NJ: Educational Technological Publications, 1978) 참조.
- 25 대표적인 역사성의 문제는 세 가지이다. 첫째는 한국의 초중등교육이 경신학당과 배재학당(1885) 등의 신앙교육적 전통에서 처음 시작되었다는 점, 둘째는 개신교 종립학교를 비롯한 사립학교들이 공교육체제에 편입되게 된 결정적인 이유로 종립학교가 아닌 국가적 필요성 곧 1960년대 급증하는 학생 수를 국공립학교가 감당할 수 없게 되자 국가가 정부 예산으로 사립학교를 통해 교육수요 문제를 해결하면서 시작되었다는 점, 그리고 셋째는 1974년 시행된 고교평준화 정책이 강제적으로 시행된 점 등을 들 수 있다. 이철, “사립학교 종교교육 반대 의견에 대한 비판적 고찰: 강의식 사건에 관한 대법원 판결을 중심으로,” 『현상과인식』, 35:3(2011), 59-74 참조.
- 26 대한민국 정부는 사학의 자주성을 법령으로 인정하고 있다. 그것은 사립학교법 제1조(목적), 교육기본법 제25조(사립학교의 육성), 그리고 헌법 31조 제4항이다. 사학의 자주성에 대한 보다 자세한 논의는 박상진, “한국 기독교학교의 자율성 및 정체성 재확립을 위한 과제,” 『기독교교육논총』, 제15권(2007), 67; 박상진, “종교교육과 사립학교의 자율성,” 『장신논단』, 51:1(2019), 231-258 참조.

- 27 신광철은 교육정책 당국이 종교 과목을 정규 교과화하면서도, 교육과정의 실제적인 적용에 대한 분명한 지침을 제시하지 않은 점, 그리고 실제 교육이 교육과정에 따라 준수되고 있는지에 대한 점검 또한 적극적으로 하지 않은 점을 적절히 지적하였다. 신광철, “종교 교과서 개발의 현황과 과제,” *종교교육학연구*, 제37권(2011), 1-18, 특히 3 참조.
- 28 비록 이전의 교육과정에서는 ‘특정종교’로 표시된 것을 2015개정 종교학 교육과정에서 ‘개별종교’로 표현을 변경하였는데, 그렇다고 하여 신앙교육적 종교교육을 엄격히 금지한 것으로 볼 수는 없다. 왜냐하면 2015 개정 교육과정에 따라서 서울시교육청은 2017년 10월 30일, 『종교와생활II』 (2018) 등을 승인했기 때문이다.
- 29 이런 점에서 개신교 종립학교들은 2019년 말과 2020년 초 세종시교육청과 서울시교육청이 각각 ‘종교적 편향’을 이유로 한국기독교학교연합회가 승인 신청한 개신교 종립학교용 『종교학』 (2019안) 교과서와 『종교와여행』 (2020안) 교과서의 승인을 거부한 것에 대하여 적지 않은 불만을 표하고 있다. 이에 대한 개신교 종립학교의 향후 대응이 주목된다.
- 30 사실 이명박 정부 시기에 훼손사건 뿐만 아니라 ‘땅밟기’나 유력 정치인의 ‘서울시 봉헌 발언’ 같은 크고 작은 종교차별적 사건이 많았다. 이에 따라 공직자 종교차별금지법이 강화되고 각종 종교차별예방교육이 시행되었다. 연구는 주로 문화체육관광부의 용역으로 진행되었는데, 대표적인 연구보고서는 다음과 같다. 정상우, “공직자 종교차별 예방교육 매뉴얼 및 교재개발연구”(문화체육관광부, 2009); 윤이흠, “공직자 종교차별 예방교육 효율성 제고 방안”(문화체육관광부, 2011) 등 참조. 그리고 안국진, 유요한, “한국 내 종교갈등 및 종교차별 상황 극복을 위한 제언,” 『종교와 문화』 19권 (2010), 181-206 등을 비롯한 수 많은 종교갈등 및 종교평화 관련 논문이 쏟아져 나왔다.
- 31 홍정기, “훼손의 역사와 대응정책 연구: 한국 개신교의 훼손사건을 중심으로”(동국대학교 불교문화대학원 석사학위청구논문, 2018), 108-234 참조. <표8>은 홍정기의 논문 부록2. “개신교계의 불교훼손 일지(1993-2017.9)”을 연구자가 정리한 것임. 이 통계는 홍정기가 조계종 종교평화위원회(종평위)에서 발행한 『대한민국 종교차별 사례집』 (2011)의 자료와 언론에 발표된 훼손사례를 정리한 것임.
- 32 홍정기, “훼손의 역사와 대응정책 연구,” 2.
- 33 고병철, 『종교 교과교육과 교과교재론』, 260.
- 34 위의책, 264.
- 35 세종시교육청은 교양교과목 인정도서 개발상의 유의점 및 인정기준을 고시한 바 있는데, 교육의 중립성 유지를 강조하면서 ‘종교학’ 교과 역시 중립성을 존중할 것을 강조하였다. “세종특별자치시교육청 분담 인정도서 개발상의 유의점 및 인정기준[고등학교 교과서],” 세종특별자치시교육청 공고제2015-192호. 2015.12. 참조. 그리고 이러한 원칙에 근거하여 최근 세종시 교육청과 서울시 교육청은 각각 개신교 종립학교 측에서 인정을 신청한 ‘종교학’ 및 ‘종교와여행’(안) 교과서를 탈락시켰다.
- 36 정주진, 『평화를 보는 눈』, 215.
- 37 이미 이런 입장에 대해서는 많은 선행 연구자들이 공통적으로 제안한 바 있다. 김재영, “종교 교과서 인정제도의 변화와 종교 교과서 개발,” 『종교교육학연구』, 제37권(2011), 19-41; 신광철, “종교 교과서 개발의 현황과 과제: 교육과정의 영향을 중심으로,” 1-18; 김귀성, “2015 개정 교육과정에 나타난 ‘종교학’ 교과교육의 쟁점과 과제,” 31-51 참조.