

A Study on Methodology of Catholic Religious Education for Citizenship Education: Focusing on Thomas Groome's Theory of Education

Kyungyee Kim^{*}

The Catholic University of Korea

Abstract

PURPOSE To suggest implications for school religious curriculum with the theme of civic education based on Thomas Groome's theory of Catholic education.

CONTENTS 1. Civics, civic education, and civic education competencies in the context of religious education. 2. 'Mutual Respect through Understanding of Religion', 'Educating for Intercultural Dialogue', and 'Fraternal Love for Humanity'. 3. Thomas Groome's educational theory and Catholic religious education methodology applied to civic education.

RESULTS Facilitating learner engagement through reflective classroom activities and a respectful and challenging classroom environment. Commitment to the common good and teaching through dialogue. Encourage enthusiasm, questioning, and critical reflection on justice based on their understanding of justice. Based on the meaning of Catholic, it is to respect and welcome diverse opinions. After all, civic education in religious education is not different from character education, and its teaching method is to engage learners, pay attention to the subject, express, reflect, contact, internalize, and help them make decisions.

KEY WORDS Thomas Groome, Integration of Life and Faith, Civic Education, Catholic Education

^{*} **Corresponding to** Kyungyee Kim (Professor, Department of Education, Graduate School, The Catholic University of Korea) E-mail : clara90@catholic.ac.kr

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.
Copyrights ©Korean Association for Religious Education

시민교육을 위한 가톨릭 종교교육 방법론 고찰: 토마스 그룹의 교육론을 중심으로

김경이

가톨릭대학교 대학원 교육학과 교수

요 약

연구 목적 본 연구의 목적은 토마스 그룹의 교육론을 중심으로 가톨릭 종교교육 방법론을 고찰하여 시민교육을 주제로 하는 학교 종교교육과정에 대해 시사점을 제안하는 데 있다.

연구 내용 첫째, 종교교육 맥락에서 시민과 시민교육, 시민교육의 목표 역량에 대해 고찰한다. 둘째, 가톨릭 종교교육에서 접근할 수 있는 시민교육 주제로서 ‘종교 이해를 통한 상호존중’, ‘문화간 대화 교육’, ‘형제적 인류애’에 대해 고찰한다. 셋째, 토마스 그룹의 교육론과 시민교육에 적용할 수 있는 가톨릭 종교교육 방법론을 고찰한다.

결론 토마스 그룹 교육론으로부터의 주요 시사점은 첫째, 가톨릭 인간론에 기초하여 학습자 삶의 관련성을 통한 참여 촉진, 성찰로 이끄는 수업 활동, 존중과 도전이 부여되는 수업 환경 조성이다. 둘째, 가톨릭 사회론에 기초하여 교육자가 공동선에 기여하겠다는 인식과 대화를 통한 수업 운영이다. 셋째, 정의에 대한 이해에 기초하여 정의에 대한 교육자의 열정, 질문 그리고 비판적 성찰 활동이다. 넷째, 가톨릭의 보편성에 대한 이해에 기초하여 다양한 의견에 대한 존중과 환영이다. 결국 종교교육에서 시민교육은 인간화 교육과 다르지 않으며, 인간화 교육의 교수법은 학습자를 참여시키기, 주제에 관심을 기울이게 하기, 표현하게 하기, 성찰하게 하기, 접촉하게 하기, 내면화하게 하기, 그리고 결정하게 하기이다. 이와 함께 수업을 실행하면서 인간화 교육의 교수법에 대한 의식적인 노력을 지속하고 헌신하는 것이 필요하다.

주제어 토마스 그룹, 삶과 신앙의 통합, 시민교육, 가톨릭 교육론

I. 서 론

학교 교육과정에서 시민교육의 중요성과 필요성이 강조되고 있으며, 2022 개정 교육과정에서 시민교육은 범교과 학습 주제로 설정되어 있다. 시민교육에서는 시민지식 뿐 아니라 시민으로서 삶의 태도와 의향을 함양해야 하고 교육에서 다양한 변화가 필요하다는 지적이 있다(Kim et.al., 2018; Min, 2022: 171). 이는 민주시민교육의 중요성이 오랜 기간 강조되어 왔지만 실제 학교 현장에서 민주시민교육은 자리 잡지 못했다는 평가와 연결된다. 학생들의 시민역량 수준과 성인들의 시민역량 수준이 기대에 미치지 못한다는 평가가 계속되고 있다. “과거 반공교육, 안보교육과 같은 방식으로 이루어진 민주시민교육에 대한 부정적 인식, 사회적으로 민주적 정치문화가 정착되지 않은 사회 문화 속에서 이루어지는 학교 민주시민교육의 제한적 기능 등이 복합적으로 작용한 것(Lee et. al., 2020: 54)이 이유로 제시되고 있다. 사회 교과와 도덕 교과가 관련 교과로 운영되고 있지만 이와는 별도로 ‘시민 교과’를 만들어 시민교육을 하자는 주장(Jung, 2017: 186)과 별도 교과제 도입에 반대하며 주제별로 접근(Roh & Kang, 2018: 50)하자는 입장이 있다. 별도 교과를 주장하는 데는 시민교육과 직접 관련이 있는 교과인 사회과와 도덕과의 한계 즉 삶과 연계를 맺지 못하는 내용 중심으로 운영된다는 점을 지적한다. “시민교육은 사회 맥락의 변화를 반영하여 변화 발전을 지속해 오고 있다. 그렇기 때문에 시민교육은 다른 어떤 교과보다 적극적으로 삶과 실천 영역의 통합을 시도해야 하는 상황이다. 이런 시도는 교육방법 상의 변화를 수반하게 된다”(Jung, 2017: 187). 시민교육에서 변화가 필요함을 강조하는 것이다.

시민교육에 대한 이러한 상황을 고려할 때 학교, 평생교육기관, 신앙공동체 등에서의 종교교육 혹은 신앙교육에서 시민교육이라는 주제에 대해 다각적인 논의와 접근이 필요하다. 본 연구는 종교교육에서 시민교육 주제를 다룰 때 적용할 수 있는 종교교육 방법에 대해 고찰하고자 한다. 종교교육에서 시민교육을 다루어야 하는 근거와 필요성은 학교 시민교육이 삶에서 비롯하여 여러 교과에 걸쳐 주제 중심으로 이루어져야 한다는 요구가 있기 때문이기도 하지만 여러 종교 신앙공동체의 종교교육(신앙교육)에는 신앙인의 삶에서 공동체의 일원으로서 살아가는 데 따라야 할 윤리적 규범들을 제시하고 있고, 이를 실행하는 수련의 과정들을 그 안에 담고 있다고 보기 때문이다.

본 연구에서는 가톨릭 신학자이자 종교교육학자인 토마스 그룸(Thomas H. Groome, 보스턴 칼리지)의 가톨릭 교육론으로부터 시민교육에 적용할 수 있는 가톨릭의 종교교육 방법론을 제시하고자 한다. 가톨릭 종교교육 실행의 차원에서 시민교육을 고찰하기 위해 시민교육이란 무엇인가와 함께 종교이해를 통한 상호존중, 문화 간 대화 교육, 형제적 인류애의 시민교육적 주제를 살펴본다. 이어서 토마스 그룸의 교육론에 대해 고찰한다.

II. 종교교육에서 시민교육

1. 종교교육 범위 설정을 위한 시민교육 이해

현재 시민교육이라 불리는 교육에는 인권교육, 평화교육, 시민의 권리와 의무, 다문화교육, 생태 환경 교육에 이르기까지 다양한 주제가 포함되어 있다. 또한 세계시민교육, 민주시민교육, 시민참여교육, 국제이해교육, 지속가능발전교육, 다문화교육, 문화 다양성 교육 등 다양하게 표현되고 있다. 교육 내용과 주제가 교육 프로그램의 명칭과 혼용되고 있다. 여러 용어가 혼재되어 사용되는 것에 교육현장에서는 피로감을 호소한다는 지적도 있다(Han, 2017: 2). 종교교육 방법론을 다루는 본 연구에서는 보다 구체적인 목표와 내용으로 접근하고 있는 시민교육에 대해 고찰하고자 한다. 교육 방법론을 적용하기 위해서는 그 교육이 어떤 맥락에서 이루어지는가를 고려해야 하기 때문이다. 또한 종교교육은 시민교육 교과가 아니고 하나의 주제로서 시민교육을 다루는 것이므로 시민교육의 모든 것을 포함할 수는 없다. 이런 점을 고려하여 시민교육이란 무엇인가? 종교교육과 어떻게 만날 수 있는가에 초점을 두고 고찰하겠다.

1) 누가 시민인가?

시민에 대한 이해는 역사적, 사회적 존재로서 인간을 바라보되 정치적, 철학적, 문화적 관점에 따라 다르게 볼 수 있다. 이는 종교교육 실행에서는 어떤 관점으로 시민을 바라보고 접근할 것인가의 과제로 이어진다. 사회과 교과의 맥락에서는 시민을 보편적인 인간 개념과 대비해서 역사적인 존재로서 시민, 정치철학적 관점인 자유주의와 공동체주의 입장, 다원주의 사회 속의 시민의 위상과 자질에 대해 살펴보고 이를 종합한 시민의 모습을 고찰해야 한다고 제시한다(Kang, 2007: 85). 사회과 교과에서는 양성해야 할 시민이 갖추어야 할 시민성의 범주와 내용으로 시민적 지식, 시민적 기능, 시민적 가치와 태도로 구분하여 합리성, 정의, 참여, 배려를 제시하고 있다(Kang, 2007: 102). 그렇다면 학교 종교교육의 맥락에서 시민은 누구인가? 어떻게 이해해야 하는가?

본 연구에서는 한나 아렌트의 정치 사유에서 시민개념을 구성하고 있는 관점에 토대한 시민에 대한 설명(Lee, 2022: 458-459)에 주목하였다. 아렌트에 의하면 인간이 된다는 것과 시민이 된다는 것은 같은 의미이다. 인간의 조건을 갖는 것이 곧 시민이 되는 것이다(Lee, 2022: 475). 시민은 조건과 과정의 문제이므로 시민은 되어지는 것이다(Lee, 2022: 459). 아렌트에게 인간의 조건을 갖추는 것은 정치적 주체로의 복귀를 의미하는 데 이는 사유, 판단, 행위, 책임의 주체가 되는 것이며 이것이 시민교육의 가능성의 토대이자 궁극적 목적이 되어야 한다(Lee, 2022: 464). 이 논의에서는 좋은 시민을 기르는 교육의 과제로서 비판적 사유능력을 기르는 것(Lee, 2022: 464)이라고 하는데 이는 교육자로 하여금 수업에서 무엇을 구체적으로 실행해야 하는가

를 알려주는 것이라 하겠다. 이에 본 연구에서는 학교 종교교육에서 시민에 대한 이해는 공동체성을 본질로 하는 즉 사회적 관계를 맺고 살아가는 인간 그 자체로 접근한다. 이는 가톨릭 인간론의 한 측면이기도 하다.

2) 시민교육이란 무엇인가?

시민교육에 대한 정의들을 보면 다원화된 시민사회에서의 이해 충돌과 갈등이 고조되는 상황에서 시민교육이 필요하다는 주장과 함께 시민교육의 목표가 담겨 있다(Park, 2022: 137-138). 이에 따르면 시민교육은 시민사회 구성원들이 서로를 이해하여 갈등을 예방하고 조화를 이루며 살도록 하는 것을 목표로 하는 교육을 말하는 것이다. 시민교육과 관련한 다양한 용어는 시민교육, 세계시민교육, 민주시민교육으로 크게 구분할 수 있다. 시민교육이란 용어가 오랜 기간 사용되고 있지만 현재는 유네스코를 비롯하여 세계시민교육이라는 용어도 많이 사용한다. 세계시민교육 용어가 등장한 배경에 대해 ‘세계시민교육으로 접근할 경우, 개발도상국의 교육뿐 아니라 선진국의 교육 문제도 함께 다룰 수 있고, 교육이 취업과 경제 발전을 위한 도구적인 차원을 넘어서 민주시민으로서의 책임의식과 각성을 강조하기 좋다는 점, 전 지구적인 차원의 문제에 대한 관심과 문화간 이해를 강조하기 좋다는 점이 작용한 것으로 추정한다’(Han, 2017: 21).

국내의 세계시민교육, 민주시민교육, 시민교육 연구 동향을 분석한 연구(Park, 2019: 43)는 각 개념의 특징과 지향성을 구분하고 있다. ‘세계시민교육’은 다문화, 문화, 다양성을 중심으로 글로벌 역량과 국제이해를 위한 교육으로, ‘민주시민교육’은 민주주의, 정치, 제도 등을 키워드로 하며 민주주의를 바탕으로 국가의 정치, 제도, 사회문제에 대해 실천하고 참여하는 교육으로, ‘시민교육’은 사회, 시민성, 시민단체, 참여 등을 키워드로 하며 사회 참여와 실천을 위한 교육으로 개념 구분을 하고 있다.

2022 개정 교육과정에서는 시민교육을 민주시민교육으로 명명하고, 공동체 의식을 바탕으로 다양성을 이해하고 서로 존중하며 세계와의 소통을 강조한다(Ministry of Education, 2022). 청소년의 사회참여역량 조사 연구에서는 시민교육을 개인 시민성, 공동체 시민성, 세계시민성 범주로 구성하고 있다(Kim & Paik, 2014: 61-165). 이 연구는 시민성 측정을 위한 지표를 개발하는 연구이기 때문에 청소년들이 길러야 할 시민성이 무엇인가를 구체적으로 제시하고 있다. 연구에서 개인 시민성은 ‘정치적 관심’ 및 ‘정치적 자아 효능감’, ‘권리·책임의식’, ‘민주적 절차 및 의식’으로 구성하고 있다. 공동체 시민성은 사회참여(관습적 참여, 사회참여운동, 합법적 참여, 비합법적 참여), 사회봉사(환경보호, 입양에 대한 태도, 공동체에 대한 기부), 신뢰·호혜성 및 관용(대인신뢰, 기관 및 제도 신뢰)으로 구성되어 있다(Kim & Paik, 2014: 75). 세계 시민성은 성인지, 이민자에 대한 태도, 국가 및 역사 의식, 국제 관계 이해로 구성하고 있다(Kim & Paik, 2014: 102).

그렇다면 시민교육의 목표 역량은 무엇인가? 국제 시민성 및 시민의식 비교조사(International Civic and Citizenship Study: ICCS)는 현재까지 수행되고 있는 시민의식과 시민교육상황에 관해 엄정하고 공신력 있으며 장기적인 관점을 가지고 있는 국제비교조사로 평가받는다(Chang, 2018: 1-204). 2016년 실시한 ICCS는 민주주의 ‘시민의식 개념’과 이 개념의 ‘배경 맥락’이라는 두 영역으로 구성되었다. 시민의식 개념은 시민사회와 시스템, 시민사회의 원리, 시민참여, 시민정체성으로 구성되었다. 이는 아는 것과 추론 및 적용으로 구성된 ‘인지적 영역’과 태도와 참여로 구성된 ‘정의·행동 영역’에서 분석하고 있다(Chang, 2018: 11-12).

그동안 시민교육에 논의들은 내용 영역과 주로 관련된 것이었다. 그러나 시민교육에 대해 교육과정에서 새롭게 관심을 확대하는 이유, 사회적인 관심과 필요성 강조, 한국 청소년들의 ICCS 조사 결과 등을 고려할 때 내용 영역뿐 아니라 인지, 정의, 행동 영역에서 통합적 접근이 필요하다는 점에 주목하게 된다. 특히 청소년의 시민의식 유형을 ‘가치성숙형’, ‘적극적 참여형’, ‘지식결핍형’, ‘의식결핍형’, ‘참여활동 위주형’으로 구분하여 시계열 조사를 실시한 연구에 의하면 한국 청소년의 시민의식 현황은 과거에 비해 민주적 시민의식 수준이 향상되었고, 이에 상응하는 사회참여적 행동 수준의 변화가 있다는 보고가 있다(Kim et.al., 2018: 98). 2009년 조사에서는 ‘의식결핍형’이 50.1%로 지배적이었고, ‘행동추구형’은 1.9%로 미미했으나 2016년 조사에서는 ‘가치성숙형’의 비중이 37.4%로 가장 컸으며, ‘행동추구형’이 5.3%로 비중이 가장 낮았다. 그러나 여전히 청소년의 시민의식과 참여행동의 괴리는 여전히 교육적 해결과제로 지적되고 있다(Kim et.al., 2018: 99).

학교 교육과정에서 시민교육을 별개의 교과에서 다룰 것인가? 아니면 모든 교과에서 종합적으로 다룰 것인가? 현재는 모든 교과에서 다루는 주제로 접근하는 것이 우세한 상황이다. ICCS 조사에 의하면 시민교육은 11개국에서 별개의 교육과정으로 운영하는 것으로 나타났지만, 이들 국가 중 일부를 포함한 18개국에서는 교육내용이라기 보다는 학교 생활의 일부로 인식한다는 보고가 있다(Chang, 2018: 9). 학교 내에서 시민 참여 경험이 학생들로 하여금 미래 시민으로서 참여할 의지와 동기를 형성하는 데 중요한 역할을 한다는 사실이 확인되고 있는 것이다. 이것이 의미하는 바는 모든 교과와 학교 생활 전반에 걸쳐 기회가 있을 때마다 시민 의식을 길러주고, 참여를 경험하게 하는 것이 시민성 함양에 도움이 된다는 것이다. 공식적인 교육과정 뿐 아니라 잠재적 교육과정을 통해서, 다각적인 접근이 필요하다는 것이다. 이런 측면에서 학교 종교교육도 시민교육을 위한 교육실행에서 예외가 될 수 없다.

이상의 연구로부터 얻게 되는 시사점은 시민교육을 주제로 하는 학습 내용과 학습 경험을 선정함에 있어 다음의 사항이 고려되어야 한다는 점이다. 지식의 영역에서 시민적 삶에 대한 지식, 시민의 권리와 의무, 국가 및 역사 인식과 국제 관계와 상황에 대한 이해, 민주적 절차 및 의식, 다양한 사회 참여 방식에 대한 이해, 정치적 사회적 이슈에 대한 인식과 이해 등이다. 이들 내용과 학습 경험은 교육 활동 안에 직접적으로 다루어지거나 또는 관련지어져야 할 것이

다. 가치와 태도의 영역에서는 지식 영역에 해당하는 사항들에 대한 관심과 실천하려는 태도와 의향 등이 학습 경험으로 조직화되어 실행되어야 할 것이다. 또한 공동체의 일원으로서 살아가는 가치와 태도 이것에서 파생되는 다양성에 대한 존중, 상호존중과 포용성 등이 시민교육에서 경험되어지고 또 길러져야 할 목표로 고려해야 할 것이다. 이 과정에서 비판적 사유는 수업의 과정에서 간과되어서는 안 될 활동이라 할 수 있다.

2. 가톨릭 종교교육에서 시민교육 주제 접근

1) 종교 이해를 통한 상호존중

종교교육은 인문 교양교육, 시민교육, 도덕교육의 차원에서 필요한데 특히 “공립학교에서 종교가 가르쳐져야 한다면 그것은 종교적 근거보다는 시민적 근거에서 정당화될 필요가 있다”(Feinberg, 2013: 438을 Han, 2017: 162에서 재인용)는 주장이 있다. 상호존중이라는 품성을 함양하는 것은 공립학교에서 종교교육을 실행하는 근거가 된다고 한다(Han, 2017: 163-164). 다문화 다종교 사회에서 관용을 바탕으로 하는 공존의 삶을 논할 때 그것은 ‘무지의 관용’이 아니라 ‘지성적 관용’의 정신과 ‘합리적 이견’의 능력을 통해 가능하다(Kunzman, 2006: 103을 Han, 2017: 173에서 재인용). 삶에서 종교가 미치는 영향을 생각하면서 다양한 배경의 시민사회의 구성원을 이해하려 한다면 종교에 대한 이해는 중요하다. 젊은 세대의 탈종교 현상이 가속되고, 청소년들이 종교 관련 교육에 접근할 기회를 갖기 어렵다는 점을 고려하면 종교교육이 상호존중이라는 시민성 함양에 기여할 수 있는 바가 크다. 종교가 있다 하더라도 타종교를 알 수 있는 기회를 갖기 어렵다. 이런 상황을 고려하면 학교 종교교육에서 종교에 대해 배울 수 있는 기회를 갖는 것은 필요하다.

그런데 종교에 관한 지식에서 ‘안다’는 것은 어떤 의미일까? 무엇을 어느 정도까지 다루어야 종교를 알고, 종교로부터 영향을 받은 삶과 문화를 이해하여 상호존중으로 나갈 수 있는가? 라는 질문을 제기할 수 있다. 종교적 경험과 종교적 삶에 대한 실천을 배제하고 종교에 관한 지식만으로는 충분하지 않다. 종교에 관한 지식만으로 타종교를 안다는 것은 인간의 초월성을 고려하는 종교 그 자체의 과묵 특성을 반영하지 못하는 것이다. 종교에 관한 지식만으로 종교교육에 접근하는 것은 종교교육이 갖는 교육적 의미에 비추어 볼 때 가장 소극적인 접근이라 할 수 있다. 한국의 종립학교 종교교육에 대해 학생들의 종교 자유를 침해하는 것은 아닌가? 라는 관점도 있다 보니 국가는 종립학교가 종교교육을 하는데 규제적인 제도적 장치를 두고 있다. 또한 일반 공립학교에서는 개설하려는 의도 자체가 없는 상황이다. 종교가 개인의 삶과 사회의 문화와 역사와 아무 관련이 없는 듯, 교육에서 종교를 무관심의 영역으로 내버려 두고 있는 상황이라 할 수 있다.

그러나 “종교의 자유는 개인의 자율성을 행사하는 방법이기도 하지만 자율성을 향상시키는

방법이기도 하다”(Kim, 2019: 5). “각 개인은 종교와 관련된 문제에 대하여 실질적인 질문을 할 수 있는 능력이 있으며 그 질문에 답하기 위해 개인은 실용적인 추론을 하고 그에 따라 자신의 종교적 삶을 선택하는 실질적인 능력을 가진 존재”(Peters, 1996을 Kim, 2019: 5에서 재인용)라는 것이다. 학교 종교교육에 대한 정책과 교육과정의 방향이 종교 간 갈등을 예방하는 차원을 강조하다 보니 가르침과 배움의 과정에서 작동하는 학습자의 주체성과 자율성을 간과하는 측면이 있다. 종교교육에 대해 소극적으로 접근하다 보니, 실제 배우고 체험할 수 있는 긍정적인 학습 경험에 제한을 가하고 있는 것이다. 이에 종교를 권리에 대한 관점으로 보기보다 선에 대한 관점으로 바라볼 것을 주장하는 Sandel의 견해(Kim, 2019: 7에서 재인용)에 주목하게 된다. Sandel은 종교적 믿음은 그것이 “도덕의 기초가 되고 개인과 공동체의 생활방식에 영향을 주어 사회에 긍정적인 역할을 함으로써” 존중받게 된다고 한다. 이점에 비추어 볼 때, 종교가 공동체에 미치는 긍정적 영향도 교육에서 다루어야 할 것이다. 이를 특정 종교의 선교 활동으로 보는 것이 아니라 신앙이 좋은 삶에 미치는 영향을 보게 함으로써 진정한 의미에서 종교에 대한 존중이 이루어지도록 해야 할 것이다. 종교가 공동체에 미치는 긍정적 영향을 배우게 될 때 종교에 대한 진정한 이해를 할 수 있고, 이것이 상호존중으로 나아갈 수 있게 할 것이다. 이 과정에서 일반적인 사회 규범에 비추어 볼 때 정당하지 않은 것 즉 공동체에 긍정적인 영향을 미치지 않음에도 그것을 종교적 활동이라 할 때는 그것의 정당성에 의문을 갖고 식별할 수 있는 역량도 길러 질 수 있을 것이다.

2) '문화 간 대화 교육'¹⁾

가톨릭교회는 오늘날 다문화 상황에서 “다양한 문화들의 만남이 서로를 풍요롭게 해 주는 원천으로 여겨진다면 그 문화들의 공존은 커다란 자원이 된다”는 관점에서 2013년 『가톨릭 학교의 문화 간 대화 교육: 사랑의 문명을 위한 조화로운 삶』을 발표하였다. 문헌에는 다문화에 대한 가톨릭교회의 관점, 가톨릭학교가 문화 간 대화 교육을 위해 무엇을 해야 하는가를 내용으로 담고 있다. 문화간 대화 교육은 선택적으로 할 수 있는 것이 아니라 그 자체가 교육의 본래 기능을 다 하는 것이라는 점을 밝히고 있다. 이 과정에서 자신에 대한 앎이 중요한데 그것은 정체성을 잃지 않으면서도 다른 문화에 개방적이며 포용할 수 있게 하는 과정으로 본다. 세계화 시대의 시민교육에서 다문화에 대한 이해는 자신의 문화에 대한 앎에서 시작해야 한다는 점과 자신의 문화에 대한 이해가 있을 때 다른 문화와도 조화를 이룰 수 있다는 점을 알려준다. 세계시민교육은 가톨릭학교가 주의 깊게 수행해야 하는 교육활동이라 할 수 있다. 문화 간 대화 교육은 가톨릭 신앙공동체 뿐 아니라 시민사회에도 기여하게 될 것이라는 기대

1) 본문은 교황청 가톨릭 교육성이 발표한 『가톨릭 학교의 문화 간 대화 교육: 사랑의 문명을 위한 조화로운 삶』(한국천주교주교회의 옮김 2013년)의 내용으로 구성하였다. 본문에서는 문헌의 항목 번호만 표기하였다.

를 갖게 한다.

문화에 대한 이해를 도모하는 교육에서 포함해야 할 학습 경험과 교육방법은 무엇인가? 그것은 대화이다. “대화는 자신의 신앙의 정체성에 대한 인식에서 시작되며, 사람들이 타 종교를 접하는 데 도움이 된다. 대화는 단순히 말을 나누는 것이 아니고, 다른 믿음을 지닌 개인과 공동체들과 나누는 모든 유익하고 건설적인 종교 간 관계를 포함하는 것으로 상호 이해를 목적으로 한다”(13항). 문화 간 대화에서 대화는 “타협이 아니며, 서로 다른 종교를 믿는 이들의 상호 증언의 틀이 되어 다른 종교와 거기에서 비롯된 윤리적 행위를 깊이 이해하는 과정이다”(15항). 자신과 자신의 신앙에 대해 명확하게 이해할 것을 강조하는 데 이는 종교 간 대화의 필수 조건이며 종교적 정체성과 분리되지 않는 적절한 문화 간 대화 교육을 위해서는 필수 조건이다(16항). 대화가 자신과 자신의 문화에 대한 이해에서 출발해야 한다고 했듯이 자신에 대한 이해가 명료한 대화를 위한 출발임을 밝히고 있다. 대화의 목표는 무엇인가? 종교로 인한 긴장과 갈등 그리고 잠재적 대립의 극복, 비인간화를 불러일으키는 모든 요소에 대한 정화, 변혁의 동인이 되도록 하기 위함, 전통 문화의 가치를 증진시키는 데 도움이 되게 하는 것(20항)으로 제시하고 있다. 문화 간 대화 교육을 위한 이와 같은 가톨릭학교 종교교육에 대한 기대는 결국 종교 교육이 수행해야 할 지침의 역할을 하는 것이다.

이와 관련하여 가톨릭학교 종교교육에서 추구해야 할 것은 첫째, 대화를 통해 서로 다른 사고와 정서의 방식을 이해하면서 자신을 성찰하고 자신의 고유한 문화를 찾도록 도와야 할 것이다. 둘째, 세계 시민으로서 수많은 상호의존 관계들을 특징으로 하는 현재의 상황을 이해하는 데 필요한 지식을 제공해야 한다. 셋째, 개인적 정체성을 명확하고 확고하게 인식하도록 돕는 것이다. 넷째, 자신의 경험을 반추하고 행동을 성찰하는 습관을 통해 길러지는 자의식을 개발하는 것이 중요하다. 자의식을 기르기 위해서는 인지적 전략 뿐 아니라 자기 중심에서 벗어나는 교육도 포함되어야 한다. 다섯째, 타문화와 타종교를 가진 이들과 대화하며 연대, 관용, 자유와 같은 보편 가치를 나눌 수 있는 기회를 마련하는 것이다. 여섯째, 삶의 사회적 문화적 상황을 이해하도록 도와주어야 할 책임이 있다. 즉 나눔과 책임을 교육하여야 한다.(63항) 이러한 교육을 함에 있어서 가톨릭학교 종교교육이 교리교육과 다른 고유한 목적이 있다는 점을 강조한다. 교리교육은 “그리스도에 대한 인격적 믿음과 그리스도인 생활의 성숙을 촉진”하는 것을 목표로 하지만 학교 종교교육의 목표는 “학생들에게 그리스도교의 정체성과 그리스도인 생활에 관한 지식을 전수”하는 데 있다. 가톨릭학교 종교교육에서 학생들이 “그리스도교의 중요한 기여를 체험할 수 있고, 선을 발견할 수 있는 기회를 얻는 것, 책임감을 키우고, 비판적 감각을 키우고, 현재를 보다 잘 이해하고, 미래를 현명하게 설계할 수 있도록 과거의 유산을 배우도록 하는 것”(74항)의 중요성을 강조하고 있다.

가톨릭교회의 문화 간 대화 교육에 대한 선언 또한 문화간 대화 교육에 대한 계획된 교육과정이라 할 수 있다. 그러나 계획된 교육과정이 그대로 실행되는 것은 아니다. 그래서 문헌의

마지막 부분은 이를 실행할 교사와 교직원의 역할의 중요성과 양성에 대해 다루고 있으며 교사와 관리자는 “차이를 조화로 이끌고 차이들이 서로 대화하게 만드는 새로운 전문역량이 필요하다”는 점을 밝히고 있다. 또한 교사들의 전문직 공동체, 실천 공동체, 공통의 이념과 연구하는 공동체로서 학교의 역할에 대해서도 강조하고 있다. 문화 간 대화 교육과정 실행을 위해서는 교사 공동체와 이를 지원하는 학교 공동체의 역할이 수반되어야 할 것이다.

3) '형제적 인류애'²⁾

2020년 10월 3일 발표된 프란치스코 교황의 회칙 『모든 형제들』(Fratelli Tutti)은 형제적 인류애와 사회적 우애에 대한 성찰로의 초대이다. 회칙에서는 세상과의 소통, 그 누구도 이웃이 아닌 존재로 남겨 두어서는 안 되며, 온전한 시민으로 살아가는 데 장애가 되는 제도와 문화적 요인들을 극복할 것을 제안하고 있다. 이 회칙이 쓰여진 동기와 발표 당시 상황은 회칙의 내용을 가늠하는 데 도움이 된다. 첫째, 프란치스코 교황은 물리적 근접성을 뛰어넘어 출생지나 거주지의 구애 없이 모든 사람을 인정하고 존중하며 사랑하는 열린 형제애의 본질을 알려 준 프란치스코 성인으로부터 형제애와 사회적 우애에 관해 새로운 회칙을 쓰도록 동기를 부여받았다고 밝히고 있다(2항). 둘째, 프란치스코 교황은 아흐메드 알타예브 대이맘과의 만남에서 영감을 받아 이 회칙을 발표한다고 했다. 아흐메드 알타예브는 이슬람 수니파를 대표하는 인물로서 교황은 그와 함께 2019년 공동선언문 「세계 평화와 더불어 사는 삶을 위한 인간의 형제애」를 발표한 바 있다. 종교 간 차이로 인한 갈등을 해결하기 위한 진정한 만남으로부터 영감을 받았음을 밝히고 있다. 셋째, 이 회칙이 쓰여지고 발표된 시기는 코로나 19 팬데믹이 시작되던 2020년이였다. 그 누구도 원하지 않은 방식이었지만 세상의 모든 이들이 서로 연결되어 있고, 불행이 서로 연결되어 있다는 것을 체감하던 시기였다. 이웃의 고통이 서로 연결되어 있다는 것을 경험하던 시기였다. 문헌에서는 “누구도 삶의 길가에 머물도록 내버려 둘 수 없음”(68항)을, 온전한 시민임에도 “온전한 시민이 되지 못하게 방해하는 많은 것들이 여전히 존재함”(98항)을 의식해야 한다고 강조한다. 형제애는 개인의 자유가 존중되거나 행정적으로 평등이 보장된 환경이 조성되었다고 해서 생겨나는 것은 아니다(103항). 형제애에 대한 교육, 대화, 상호관계와 공동 번영의 가치에 대한 인식을 통하여 형제애를 증진하고자 하는 정치적 의지가 필요하다고 한다(103항).

회칙으로부터 가톨릭학교 종교교육 상황에서의 시민교육 주제를 다룰 때 얻게 되는 시사점은 무엇인가? 첫째, 인간에 대한 이해에서 교육을 시작하는 것이다. 인간의 존엄성, 인간의 가치에 대해 주목하는 것이다. 둘째, 개인과 지역 사회를 초월하여 타인과 모든 이들을 바라보는 것이다. 다른 이들과 인류 가족 전체의 선을 바라고 추구하는 것은 결국 개인과 사회가 온전한

2) 본문은 형제애와 사회적 우애에 관한 프란치스코 교황의 회칙 『모든 형제들』(한국천주교주교회의 옮김 2021년)의 내용으로 구성하였다. 본문에서는 회칙의 항목 번호만 표기하였다.

도덕적 가치의 측면에서 성숙하도록 도와준다는 것을 의식해야 한다. 셋째, 연대는 길러야 할 도덕적 가치이며 사회적 태도라는 인식을 새롭게 하여 연대의 가치를 길러야 한다. 넷째, 자신 뿐 아니라 이웃도 품위 있는 삶을 살 수 있도록 돌보는 것은 실천해야 할 의무라는 점이다. 이러한 맥락에서 재산의 사회적 역할 즉 가난한 이들과 나누고 모든 성원의 생계가 유지되는데 기여할 수 있도록 재고할 필요가 있다는 점을 제시하고 있다. 다섯째, 출생지와 거주지에 따라 인간의 발전이 제한되고 품위있는 삶을 살 수 있는 기회가 제한되지 않도록 형제애를 발휘해야 한다는 것이다.

III. 토마스 그룹의 가톨릭 교육론

1. 가톨릭교육의 실체적 특성과 가톨릭교육 철학

토마스 그룹(1945~)은 저서 『생명을 위한 교육』(Groome, Cho trans., 2021)에서 가톨릭 교육을 위한 영적 비전으로 가톨릭교육 철학을 소개하고 있다. 그는 인간화 교육을 하고자 하는 모든 곳의 모든 이를 위해 글을 썼다고 했다. ‘가톨릭 그리스도교 공동체에 의해 수행되고 있는 모든 교육 활동과 관련되는 가톨릭교육의 철학을 제시하기 위해, 명시적인 신앙 활동이나 종교적 언어가 배제되어지는 상황까지도 포함하는 그런 상황에서 이루어지는 교육을 위해, 가톨릭교육이 목표로 하는 인간화 교육은 모든 교육에서 추구하는 보편적 가치이므로 일반 교육을 위한 가톨릭교육 철학의 기여를 위해 학교와 교사뿐 아니라 모든 교육과 교육자들에게 모든 이를 위한 생명의 교육이 갖는 비전을 제공하여 모든 교육에서 인간화 교육이 실현되는 것에 기여하고자 한다’(Groome, Cho trans., 2021: 20-21).

그룹은 가톨릭의 실체적 특성으로부터 가톨릭교육 철학을 밝히고 있는데, 그가 제시하는 가톨릭의 실체적 특성은 다음과 같다. 인간 조건에 대한 긍정적 인간론, 일상적인 삶에서 언제나 더 많은 것이 발견될 수 있다는 삶의 성사성에 대해 확신, 인간은 서로를 위해 존재한다는 관계와 공동체성에 대한 강조, 앞선 세대들이 전해 준 그리스도교 신앙의 성경과 성전을 비롯한 지혜, 예술, 학문의 유산을 존중한다는 역사와 전통에 헌신, 삶의 지혜와 책임을 장려하는 성찰적인 삶의 방식을 존중하는 지혜의 인식론, 삶의 거룩함을 추구하는 영성, 하느님 나라의 정의와 사회적 가치를 위해 일함, 모든 사람에 대한 환대 그리고 어느 곳에서든 발견될 수 있는 진리에 대한 개방성을 의미하는 가톨릭의 보편성이 그것이다(Groome, Cho trans., 2021: 88-89).

어떤 개념과 용어에 가톨릭이 수식어로 붙으면 그것의 본질적인 특징은 가톨릭에서 비롯된다. 이는 가톨릭교육, 가톨릭학교 교육 그리고 가톨릭 시민교육에도 적용된다. 교육과 학교교육, 시민교육은 각각 고유한 기능을 갖지만 그 기능은 가톨릭의 본질과 관련될 때 가톨릭교육,

가톨릭학교 교육 그리고 가톨릭 시민교육이 되는 것이다. 이런 측면에서 볼 때 가톨릭교육 철학은 가톨릭의 본질적인 특성이 교육이라는 상황에서 어떻게 구현되어야 하는가의 문제라 할 수 있다. 그것은 가톨릭 시민교육에서도 마찬가지이다. 시민교육의 범주 설정과 내용은 교육이 이루어지는 맥락과 상황에 영향을 받게 되는데, 가톨릭학교 종교교육에서 시민교육이라 하면 가톨릭교육의 본질과의 관계 안에서 설정되어야 하는 것이다.

그들은 『생명을 위한 교육』에서 가톨릭교육 철학을 인간론, 우주론, 사회론, 인식론, 역사와 전통에 대한 이해, 영성, 정의 그리고 가톨릭 보편성의 8개 영역으로 구분하여 제시하고 있다. 서술의 차례는 각 영역에서 신학적, 철학적 논의를 하고 이를 바탕으로 교육자가 교육에 적용할 때 확신하고 헌신해야 할 실천 사항을 제안하고 있다. 8개의 영역으로 나누어 제시하고 있지만 교육자가 실천해야 하는 부분에 가서는 각 영역의 내용에 중복되는 부분이 자주 있다. 특히 인간론과 사회론, 사회론과 정의에 대한 관점, 우주론과 영성에 대한 이해, 인식론과 역사와 전통에 대한 이해는 각각에 대한 이해가 없으면 다른 영역을 이해할 수 없는 부분이 있기 때문에 그러하다. 교육적인 차원에서만 보자면 그룹이 제시한 8개 영역을 앞의 4개 영역에 보편성을 더해 5개 영역으로 재범주화 하여 다루어도 무방할 것이다. 그러나 그룹은 각 영역의 신학적 철학적 논의의 초점이 다르므로 여덟 개 영역으로 나누어 제시하는 것으로 보인다. 이에 본 연구에서는 시민교육과 관련이 있는 부분 즉 인간론, 사회론, 정의에 대한 이해 그리고 가톨릭의 보편성을 중심으로 교육방법론에 대해 살펴본다.

2. 시민교육을 위한 가톨릭교육 방법론

1) 가톨릭의 인간론(인간이해)에 따른 교육방법

가톨릭은 인간 존재를 어떻게 보고 있는가? 인간의 본질적인 측면에 대해 어떻게 가르치고 있는가? 그룹은 가톨릭 그리스도교에서 가르치는 인간론을 후마니타스 인간론이라고 명명한다. 그는 ‘역사적으로 가톨릭이 인간 조건에 대해 긍정적인 신학을 펼치지 못하고 부정적인 인간론을 주장했던 적이 있었다’는 점을 인식하지만, 버나드 로너간이 요약한 표현을 빌어 인간에 대한 가톨릭 그리스도교의 이해는 현실적 낙관주의를 바탕으로 한다고 했다(Groome, Cho trans., 2021: 107-125). 하느님을 닮은 존재임에도 불구하고 죄를 범할 가능성은 남아 있다. 그러나 본질적으로 선하다는 점은 모든 사람을 존엄성과 존중심을 가지고 대해야 하고, 모든 사람은 그렇게 대우받을 자격이 있다는 점의 근거가 된다. 후마니타스 인간론에 의하면 “인간에게 부여된 최고의 소명은 사랑하고 사랑받는 것이며, 여기서 사랑이란 정의와 평화를 위하여 일할 것을 요구하는 사랑을 말한다”(Groome, Cho trans., 2021: 135).

이러한 인간론을 바탕으로 그룹이 제안하는 교육방법은 학생들이 가르침과 배움의 역동성 안에서 적극적으로 참여하게 하는 방안을 활용하는 것이다. 어떻게 참여하게 할 것인가? 그룹

의 제안에서 시민교육에의 적용을 위해 일부를 선정하여 제시하고자 한다. 그것은 “학습자들의 삶과 관련한 그리고 삶을 위한 교육과정”, “학습자들이 성찰할 수 있는 질문을 하고 성찰로 이끄는 활동”, “학습자들에게 도전하게 함”, “가르치는 것에 대한 교사의 열정”, “학습자 자신의 생성력을 요구하는 다양한 과제 부과” 등을 통해 학습자들의 참여를 격려하라는 것이다 (Groome, Cho trans., 2021: 156-158). 교육방법으로 이러한 점을 실행하기 위해서는 조성해야 할 수업 환경이 있는데 그것은 ‘존중하는 환경’과 ‘도전을 부여하는 환경’이다. 존중의 의미는 학습자들이 스스로를 존중할 수 있도록 자신의 말, 표현, 생각, 감정, 활동, 작업 등을 가치있게 여기도록 격려하는 것과 학습자 자신이 존중받는 것처럼 다른 사람들도 똑같이 존중하는 것을 의미한다(Groome, Cho trans., 2021: 160). 도전은 학습자들이 더 성장해가도록 촉진하는 수단으로서 도전을 의미한다. 경쟁을 위해서가 아니라 자신이 가진 능력과 재능을 최대한 발휘하여 도달할 수 있는 수준을 높여갈 때 마련되는 환경을 도전을 부여하는 환경이다(Groome, Cho trans., 2021: 161). 도전을 주는 환경은 학습자들의 자존감을 향상시키는데 작용한다는 점에서 타당한 접근이라고 한다(Groome, Cho trans., 2021: 162). 이 부분은 교사의 전문성을 바탕으로 이루어지는 비고스키의 비계 설정을 연상시킨다.

상호존중은 시민교육의 중요한 키워드이다. 타인에 대한 존중은 자신에 대한 존중에서부터 비롯된다. 존중받은 경험이 있다면 타인에 대한 존중도 비교적 용이하게 접근할 수 있을 것이다. 그러므로 수업 중에 자신과 타인의 말, 표현, 생각 등이 존중받고 수용되고 있음을 체험할 수 있도록 학습 경험을 구성하는 것이 필요하겠다.

2) 가톨릭의 사회론(사회에 대한 이해)에 따른 교육방법

가톨릭은 사람들의 사회적 관계를 어떻게 바라보고 가르치고 있는가? 사람들은 자기 자신, 다른 사람, 사회와의 관계를 어떻게 조망해야 하는가? 어떤 관계로 서로를 바라봐야 하는가? 인간론에서 “공동체 안의 인간”에 초점을 맞추었다면 사회론에서는 “인간들의 공동체”에 초점을 둔다(Groome, Cho trans., 2021: 246). 이는 동전을 서로 다른 측면에서 바라보는 것과 같다. 가톨릭 그리스도교에 의해 제안되는 사회적 관점은 본질적으로 관계 속의 인간임을 드러내며 이는 인간은 본질적으로 선하다는 인간론과 성사적 우주론을 반영한다. 인간론에서 밝힌 본질적 선함에 대한 강조는 관계에 있어 서로에게 책임을 갖는다는 것을 의미한다(Groome, Cho trans., 2021: 247). 삶의 모든 것을 선물로 보고, 보이는 것 너머에 은총의 실재가 있음을 믿는 성사적 우주론은 사회가 하느님 사랑의 매개체라는 관점을 의미한다(Groome, Cho trans., 2021: 247).

가톨릭의 공동체 사회론에서는 개인의 존엄성과 권리 그리고 전체 사회의 공공선 모두를 인정한다. 이때 공동체란 무엇인가? 공동체는 “구원받기” 위한, 그리고 “인간이 되기” 위한 일차적 환경이다(Groome, Cho trans., 2021: 249). 교회는 세상에서 하느님 나라를 위해 일해야 하

며, 사회는 공동선을 위해서 일해야 한다(Groome, Cho trans., 2021: 253). 사회는 공동선을 위해 작용하는 개인들의 공동체로 이해할 수 있다. 개인과 공동체의 관계는 상호 호혜적 관계(Groome, Cho trans., 2021: 257)로 표현되어야 하고, 그것이 실현되도록 교육하는 것이 가톨릭 학교의 사명이다. 이를 위해 교육자는 교육의 목적에 공동선에 두고, 가르치는 내용, 방법, 목적, 장소에 스며들게 할 것을 요청(Groome, Cho trans., 2021: 272)받는다. 교육자들에게 “그들 사명의 “시민적” 측면을 더 열심히 인식하여야 하며, 의도적으로 공동선을 위해 교육하여야 한다”(Groome, Cho trans., 2021: 273)고 강조한다. 공동체를 벗어나서는 인간적으로 사는 것뿐 아니라 그리스도인이 되는 것도 불가능하기 때문이라는 것이다.

이는 교육에서 학생들에게 시민으로서의 법적인 최소한의 것만을 하는 것에 머무르지 않고 시민으로서의 의무를 관대하게 수행하도록 가르칠 것을 요청한다. 공동선을 위한 교육은 비판적인 사회의식을 기르게 하는 것을 포함한다. 그러면 공동선을 위한 교육은 어떻게 실행할 수 있는가? 구체적인 방법의 적용에 앞서 중요한 것은 교육자가 공동선에 기여하겠다는 인식이다.

첫째, 교육자는 학습자들의 교회적 정체성-생명에 대한 책임감과 ‘교회’에 대한 소속감을 길러 주어야 한다. 둘째, ‘교회’의 공동선을 위해 종교교육자들은 학습자들이 가진 능력과 환경에 따라 적극적이고 헌신하는 공동체의 구성원이 되도록 격려해야 한다. 셋째, 종교교육자들은 학습자들이 ‘교회’의 장점과 단점 모두를 비판적으로 바라보도록 함으로써 ‘교회’의 삶에 관한 사회적 인식을 길러주어야 한다. 종교교육자들이 학습자들에게 ‘교회’의 구조 안에 있는 죄악(예: 성차별 또는 인종차별)을 묵과하도록 조장한다면, 이것은 그들의 사명에 반대되는 일을 하는 것이 될 것이다(Groome, Cho trans., 2021: 275).

위에서 첫 번째 기여는 가톨릭 신자 학생들에게 적용되는 사항이겠지만 나머지 두 개의 기여는 모든 학습자들에게 적용할 수 있는 제안이라 하겠다. 이러한 기여를 고려했다면 교수학습 과정에서는 어떤 학습 경험을 구상하는 것이 적절할까? 이에 대해 그룹은 ‘대화 접근 방식’을 제안한다(Groome, Cho trans., 2021: 277).

대화의 필요성과 중요성은 오늘날 교육현장에서 널리 공유되고 있다. 그러나 교수학습 과정에서 실행하는 것은 쉬운 일이 아니고 그런 기회를 갖기가 쉽지 않다. 교실에서 언어를 매개로 상호작용을 하고 있지만 진정한 대화에 필요한 헌신을 기준으로 놓고 보자면 대화가 아닌 경우가 많다. 그는 하버마스를 인용하며 진정한 대화를 위해 참여자들이 진실을 추구할 것, 대화에서 정직할 것, 결과를 조작하거나 지배하거나 조절하기 위한 시도를 하지 말 것, 진실한 설득 외에는 결코 동의를 강요하지 않을 것을 제안한다(Groome, Cho trans., 2021: 280). 그러니 대화를 준비하는 교육자의 의도가 중요하며, 수업에서 대화를 격려하고 연습할 필요가 있다. 이때 대화를 정말 어려워하는 학습자가 있다는 점에도 주의를 기울여야 한다. 그 상황에 대한 준

비도 필요한 것이다. 즉 교육자는 대화를 시작하는 방법에 대해 고민해야 하고, 학습자를 어떻게 대화에 참여시킬 것인지, 그들의 생각을 어떻게 표현하게 할 것인지에 대한 방안을 강구해야 한다. 이에 대한 구체적인 구상은 교육과정을 실행하는 교수자가 해야 할 몫이지만 그룹은 학습자의 삶에서 시작하라고 권고한다. 이는 널리 인용되는 Keller의 주의 집중, 관련성, 자신감, 만족감(ARCS) 학습동기 모형과 같은 맥락이다.

시민교육의 맥락에서 그룹의 제안이 시사하는 바가 크다. 교육자가 대화 접근 방식을 실행할 때 유의할 점이 있는데 그것은 교육이 본질적으로 언어적인 사건 즉 의미의 세계를 반영하고 매개하는 언어 패턴으로 이루어지는 정교한 대화이므로 ‘언어의 질’에 책임을 져야 한다는 점과 모든 사람의 가치를 존중하는 언어를 사용해야 한다는 점이다(Groome, Cho trans., 2021: 279). 가치와 품위를 떨어뜨리는 언어, 수치심과 모멸감을 주는 언어, 광신적 애국주의, 억압적 또는 차별적 언어, 기계적·통제적·조작적 언어 유형은 교육자가 피해야 함을 강조한다(Groome, Cho trans., 2021: 279). 그룹의 글들에는 그가 의식적으로 포용적 언어 사용, 그리고 차별적이지 않고, 의미를 명확하게 구분하기 위한 언어를 사용하기 위해 노력하고 있음을 확인할 수 있다.

그룹이 교수학습 과정에서의 대화에서 포함해야 한다고 제안하는 것에는 교재와의 대화도 있다(Groome, Cho trans., 2021: 285). 한스 가다머를 인용하여 “텍스트를 통달하려는 호전적인 접근을 경계하고 자신의 삶을 텍스트에 비추어 보고 텍스트의 지혜를 자신의 삶에 비추어 보는 “오고 가기” 라는 관계를 성립할 것을 권유한다(Groome, Cho trans., 2021: 285). 성찰하는 읽기, 자신의 삶의 맥락에서 텍스트와 대화하는 것을 강조하고 있는 것이다.

3) 가톨릭의 정의에 대한 이해에 따른 교육방법

가톨릭은 정의를 무엇이라 가르치는가? 그룹은 가톨릭 교회가 가르치고 있는 바와 같이 “그리스도교의 정의는 모든 사람이 마땅히 받아야 할 몫을 포함할 뿐 아니라 그것을 넘어서는”고 한다(Groome, Cho trans., 2021: 499). 그리스도교는 인간 상호 간의 관계의 모범을 하느님과 인간의 관계에서 찾는다. 즉 하느님이 인간에게 보여주는 아낌없는 사랑이 바로 인간 상호 간의 관계에서도 적용되어야 한다고 가르친다. 그래서 그리스도교의 정의는 저울에 재어서 동등하게 주고 받는 정의가 아니라 아낌없이 주는 것이라고 한다. 그런데 지난 역사에서 그리스도교적 사랑 또는 자선이 이러한 정의를 일정 부분을 가려버렸다고 한다. 그룹은 정의와 사랑의 관계를 비유로 묘사하면서 크림이 되어야 할 사랑 또는 자선이 정의라는 케이크를 너무 많이 덮어서 가려버렸다고 비판한다(Groome, Cho trans., 2021: 499). 정의가 갖고 있는 그리스도교 신앙의 필수 책임이자 의무라는 측면이 간과된 점을 지적하는 것이다. 어느 정도만 자선을 베풀면 그리스도교 신앙인의 사회적 책임은 완수되는 것으로 생각하게끔 사회 정의에 대한 의식이 무뎠던 상황을 지적한다(Groome, Cho trans., 2021: 499). 책임과 의무로서 정의에 대한 감

각을 회복해야 한다는 이러한 논의는 앞에서 살펴 본 『모든 형제들』에서의 형제적 사랑과 사회적 우애와 같은 맥락이다. 오늘날 교회가 자주 인용하는 다음의 진술은 사회 정의에 대한 시대 정신을 잘 담고 있다고 한다. 그것은 “그리스도교의 이웃에 대한 사랑과 정의는 분리될 수 없다. 정의는 이웃의 존엄성과 권리에 대한 인식이기며, 사랑은 정의에 대한 절대적 요구를 암시한다.” 그리고 “정의를 위한 행동과 세상을 변혁시키는 일에 참여하는 것은 복음 선포의 본질적 차원으로 우리에게 다가온다”(Groome, Cho trans., 2021: 501).

그들은 가톨릭의 사회교리가 철학의 자연법 전통과 평화와 정의에 관한 성경적 요청을 모두 반영하고 있으므로 정의에 대한 교회의 가르침을 살펴보기 위해서는 사회교리를 고찰하는 것이 적절하다고 제안한다(Groome, Cho trans., 2021: 510). 사회교리는 “인간의 신성, 존엄성, 우선권을 존중해야 한다. 인간의 존엄성은 권리와 책임을 요구한다. 인간은 본질적으로 사회적인 존재이다. 정의는 공동선과 공공질서에 대한 배려를 요구한다. 보조성과 사회적 주체의 원리는 정의에 이바지한다”를 주요 내용으로 하기 때문이다.

그들은 가톨릭 그리스도교 공동체가 신앙이 요구하는 정의와 관련해서 교회의 가르침대로 살아가는 데 실패했던 역사적 증거도 함께 언급하고 있다(Groome, Cho trans., 2021: 520). 그러나 동시에 제2차 바티칸 공의회가 현대 세계의 교회에 관한 사목 헌장 『기쁨과 희망』 제29항을 통해 “그리스도교회는 그 신앙에 의해 모든 형태의 억압과 차별을 반대해야 한다”는 교회의 가르침을 상기시키고 있다. 이를 가톨릭 종교교육의 시민교육에 적용하면 최근 프란치스코 교황이 사과하는 역사적 사건을 함께 다루는 것도 의미 있을 것이라 본다.

그렇다면 어떻게 정의를 가르칠 것인가? 그들은 우선 교육자들은 자신의 삶에서 정의에 대한 개인적 열정이 있어야 함을 강조한다(Groome, Cho trans., 2021: 524). 정의에 대한 강한 내면의 열망이 없다면, 불의로 고통 받는 사람들에 대한 깊은 공감 없다면 가르칠 수 없기 때문이라는 것이다(Groome, Cho trans., 2021: 525). 정확한 지적이다. 시민교육의 주제들은 예컨대, 평화, 정의, 시민참여, 생태 위기 등의 이슈는 그에 대한 공감이 없다면 가르칠 수 없는 주제들이다. 그렇다면 어떻게 정의를 위한 열정을 가질 수 있으며 유지할 수 있겠는가? 그들은 신앙적으로 접근할 것을 권하면서 동시에 성공에 대한 인식을 새롭게 할 것을 권한다. 즉 그들은 현대 사회에서 성공은 문제가 해결된 상황을 의미하고 그렇지 못한 것은 실패로 간주한다는 점에 주목하였다. 그러다 보면 모든 문제가 곧 해결될 수 없다는 것을 알게 되고, 어떤 노력도 시도하지 않게 되는 경향이 야기되고 있는 점을 지적하고 있다. 그러니 정의를 가르치는 교육자들은 가장 단순한 노력도 가치가 있고, 모든 사람이 무엇인가를 할 수 있음을 확신하면서 성공을 다시 정의할 것을 권고하는 것이다(Groome, Cho trans., 2021: 525). 또한 정의를 가르칠 때는 의식적으로 교수방법에 의도성을 가지고 적용해야 한다는 점을 강조한다. 그들은 모든 교사는 그들이 가르치는 과목이나 상황에 상관없이, 그들이 가르치는 내용을 통해 정의를 교육하는 방식을 찾을 수 있고, 또 일부로 가르치는 느낌을 주지 않고도 그렇게 할 수 있다고 확신한

다(Groome, Cho trans., 2021: 534).

이점은 시민교육을 범교과 주제로 다루어야 하는 상황에서 주목하게 되는 부분이다. 비판적 성찰은 정의에 대한 의식을 함양시키는 데 적용할 수 있는 적절한 교육방법이다. 비판적 성찰은 보통 질문으로 시작되므로 수업 중간과 수업 마지막 즈음 질문하고 생각할 기회를 주는 것이 효과적이다. 그리고 성찰을 돕는 다음과 같은 간단한 질문을 활용할 수 있을 것이다. 오늘 다루게 될 주제나 이슈에 대한 여러분의 의견, 느낌, 생각은 무엇입니까? 그리고 그렇게 생각하고 느끼고, 행동하게 만든 것은 무엇 때문입니까? 혹은 그렇게 생각하거나 느끼게 된 까닭은 무엇입니까? 수업에서 이를 적용해야 하겠다는 인식이 있다면 이런 질문을 활용하는 것은 어렵지 않으나 학습 내용에 치중하다 보면 시간을 확보하기가 어려운 상황이 많다. 그러므로 이를 방법으로 적용하기 위해서는 교수자의 인식이 중요하다 하겠다.

4) 가톨릭 보편성에 대한 이해에 따른 교육방법

보편성은 가톨릭교회의 뚜렷한 특징 가운데 하나이다. 가톨릭의 보편성이란 어떤 의미인가? 보편적인 사람이 되는 것은 인간으로 가장 최고의 소명이라고 한다. 자기 중심적이고 좁은 이기심을 초월하는 것이므로 보편적인 사람이 된다는 것은 성숙한 시민이 되어가고 있다는 것과 같은 의미일 것이다. 오늘날 시민교육, 세계시민교육에 대한 필요가 확대되는 것은 분과주의와 지역주의로 인해 야기되는 사회적 갈등을 예방하려는 기대가 있기 때문이다. 그룹은 신학적 철학적 입장에 따라 차이가 있다는 점을 전제로 하면서도 보편성을 서로 다른 신앙을 가진 모든 사람을 포용할 수 있는 인간적인 정서로 설명한다(Groome, Cho trans., 2021: 553). 가톨릭 보편성은 모든 사람의 복지, 권리, 정의를 위한 헌신과 모든 이를 향한 변치 않는 사랑을 수반하며, 인간의 다양성을 환영하고, 다른 전통으로부터 배우는 것에 개방적이며, 모든 인류와 형제자매로 연대하며 살아가는 것을 강조한다. 가톨릭 보편성은 열린 지평과 지구촌 의식을 추구하면서도 자신이 속한 특수한 문화와 정체성의 뿌리를 소중히 여긴다. 보편성을 가진 공동체는 근본적으로 다양한 사람들과 다양한 관점에 포용적이고, 차별과 분리주의적인 정서에서 자유로우며, 팔을 벌려 “낯선 이들,” 특히 가장 도움이 필요한 이들을 환영한다(Groome, Cho trans., 2021: 572).

그룹은 보편성을 포용과 환대로 보고, 이는 역사적 예수님의 정신이라고 한다. 신약 성경학자를 인용하면서 예수님의 공적 사목 활동에서 가장 뛰어난 점 중 하나가 포용적 제자 공동체를 만든 것(Groome, Cho trans., 2021: 550)이라는 점을 강조한다. 하느님 사랑의 보편성은 한계와 경계가 없으므로 사람들에게도 한계와 경계가 없는 사랑을 살아야 하는 것은 하나의 명령으로 본다(Groome, Cho trans., 2021: 555). 이러한 보편성은 가장 가까운 이에서부터 먼 사람까지 모든 이를 돌보아야 한다는 과제를 남겨주는데, 교육에서 보편성을 가르치다 보면 어디까지 돌보아야 하는가에 대한 질문을 받을 수 있다. 그 기준에 대해 고려하자면 보다 많은 보살

핍을 받아야 하는 사람은 지금 가장 도움을 필요로 하는 사람이다. 긴급하게 우선적 돌봄이 필요한 가난한 이들이 여기에 속하는 것이다.

가톨릭의 보편성은 다른 종교 전통에 대한 개방성으로 이어지는데 그렇다고 개방성이 그리스도교 신앙에 있어서 예수 그리스도의 규범성을 약화시켜서는 안된다는 점이 개방성에 대한 전제로 언급된다. 이 개방성은 “교회는 그리스도께서 길이요, 진리요, 생명이시더라는 것을 선포하며 또 끊임없이 선포”하면서 이루어진다. 그룹에게서 보편적이 된다는 것은 자기 자신의 인생관과는 매우 다른 인생관으로부터도 기꺼이 배우고자 하는 것을 의미한다(Groome, Cho trans., 2021: 562). 그룹의 이러한 표현의 전제에는 자기 자신의 인생관이 명확하고, 자신이 어디에 발을 딛고 있는지 명확하게 인지하고 있을 때 보편적이 될 수 있음을 의미한다. 보편성이 가져다 줄 열매에 대한 그룹의 기대가 실로 크다. 그는 편협하고 폐쇄적, 배타적 행위들이 초래한 역사를 알고 있기 때문에 보편성에 더 큰 기대를 두는 것 같다.

모든 이를 확대하는 보편성은 곧 돌봄의 대상에 제한을 두지 않고, 경계 없이 돌봄을 적극적으로 펼치라는 것으로 이어진다. 형제적 인류애의 가르침과 같은 맥락이다. 그렇다면 보편성을 어떻게 길러 줄 것인가? 그룹은 그가 제안하는 여러 교수법에는 모두 가톨릭 보편성의 가치를 반영하고 있다고 한다. 이는 본 글의 앞에서 제시한 것에도 적용된다. 가톨릭 인간론에 따라 교수학습 과정에 전인적 인간을 참여시키는 긍정적 인간론, 세상 속의 모든 측면을 가치 있게 여기고 평범함 안에서 그 이상의 것을 찾는 성사적 관점, 포용적 공동체에 대한 그리고 배움의 공동체적 방식에 대한 확신, 스스로 생각하게 하고, 어디에서든 지혜를 찾으며, 진선미를 향한 인간의 보편적 탐구에 참여하도록 격려하는 삶의 방식 등이다(Groome, Cho trans., 2021: 573-574). 여기에 더하여 학습자들 사이의 관점과 의견의 다양성을 환영하면서 교육과정의 폭을 확장시킬 것을 권한다. 교육자가 학습자들의 다양한 의견에 존중과 환대를 보여줄 때, 이것은 학습자들에게 그들의 기여에 대해 자신감을 부여하고, 그들이 동의하지 않는 이들을 포함한 다른 이들의 기여에 대해서도 존중하게 될 것으로 보기 때문이다(Groome, Cho trans., 2021: 583). 뿐만 아니라 그룹은 자신이 제안하는 가톨릭 교육방법론이 보편적이라고 자신있게 말하는 까닭에는 그것이 일반적인 교육방법에서도 강조되는 교육방법론과 다르지 않기 때문이라 할 수 있다.

IV. 결 론

본 연구는 종교교육에서 시민교육을 주제로 다룸에 있어 적용할 수 있는 종교교육 방법론을 토마스 그룹의 『생명을 위한 교육』에서 제시한 교육론에서 찾고자 하였다. 토마스 그룹은 가톨릭 교육의 특성을 제시할 수 있는 가톨릭의 실체적 영역을 소개하고, 각 영역의 신학적, 철학

적 근거를 다루었다. 그리고 각 영역에서 교육자가 실행할 수 있도록 교수방법, 내용 선정의 준거 등을 제안하고 있다. 이에 본 연구에서는 가톨릭교육 철학에서 인간론, 사회론, 정의에 대한 이해와 보편성에 대한 이해는 시민교육의 주제가 될 수 있는 문화 간 대화 교육, 형제적 인류애와 부합한다고 보고, 각 영역에서 소개하는 교육 방법론을 적용해 볼 수 있을 것이라 보았다. 그룹은 자신과 동료의 실제 경험 그리고 신학적, 철학적 근거를 바탕으로 여러 방법을 제안하고 있다. 교육방법의 실증적 효과 유무와 관련을 맺어 논의하지는 않고 있다. ‘가톨릭 교육’의 성격에 부합하는 방법을 제안하고 있는 것이다. 그래서 그룹의 교육론이 실증적이지 않다는 지적도 있다. 그가 제안하는 방법들이 ‘가톨릭 교육’에서 다룰 수 있는 시민교육의 주제와 부합하지만 교수자와 학습자의 상황에 따라 결과를 예측하기는 어렵다. 그런데 이는 교수방법에서 늘 수반되는 문제가 아닌가? 교수방법 그 자체가 교수 학습 과정의 결과를 결정하지 않는다. 교육과정 실행에는 다른 요인들이 많이 작용하기 때문이다.

그래서 그룹이 『생명을 위한 교육』 마지막 부분에 교수자에게 제안하는 헌신과 확신은 더욱 의미가 있다. ‘교육방법에 대한 헌신’은 교육방법을 논할 때 흔히 사용되는 표현은 아니지만 설득력이 있다. 종교교육의 수업 과정에 학습자들을 참여시키는 것은 필요한 과정이지만 그룹이 자신의 첫 수업에서 경험했듯이 학생들의 반응이 호의적이지 않을 수 있다. 위에서 제안한 방법을 교수자가 체화하여 생명력있게 활용하려면, 입시 위주의 교육 상황에서 일부 학습자가 호의적인 반응을 보여주지 않는다 하더라도 지속적으로 실천할 필요가 있다. 그가 제안하는 헌신은 다음과 같다. 인간화 교수법을 실현하기 위해 학습자를 참여시키기, 주제에 관심을 기울이게 하기, 표현하게 하기, 성찰하게 하기, 접촉하게 하기, 내면화하게 하기, 그리고 결정하게 하기이다(Groome, Cho trans., 2021: 597)이다. 이 또한 교수방법에서 전에 없었던 새로운 용어와 접근이 아니다. 그러나 교수학습 과정에서 충실히 실행되지 않는 방법들이므로 확신과 헌신에 따라 계속 실행해야 할 부분임에는 틀림없다.

시민교육에서는 시민성 함양과 관련한 지식에 대한 이해와 함께 삶에서 실행하려는 태도와 의향을 가질 수 있도록 교육하는 것이 무엇보다 중요하다. 시민교육에 대한 새로운 관심의 확대 방향의 초점도 이 부분에 모아지고 있다. 본 연구에서도 그룹의 교육방법들을 학습 효과에 기초하여 제시하지 않았다. 교과와 교육목표는 교수자가 구상하는 학습 경험 즉 교수 방법 뿐 아니라 제시하는 목표, 학습 내용과 수업의 분위기와 정서, 교수자 그 자체와 같은 여러 요인을 통해 길러진다. 그룹이 제안하고 있는 가톨릭교육의 방법들 즉 가톨릭교육의 성격과 내용에 부합하는 방법들을 학생들이 경험하게 된다면 그 수업의 효과는 교수자의 시간에 따라 단기에 나타나지 않는다 하더라도 학습자의 시간에 맞추어 언젠가 나타나게 될 것이라는 확신이 있기 때문이다.

References

- Congregation for Catholic Education. *Educating to Intercultural Dialogue in Catholic Schools: Living in Harmony for a Civilization of Love*. 한국천주교주교회의 옮김 (2013). 가톨릭 학교의 문화간 대화 교육: 사랑의 문명을 위한 조화로운 삶. 서울: 한국천주교중앙협의회.
- Groome, T. H. (2011). From Life to Faith to Life: Some Traces. *Journal of Adult Theological Education*, 8(1), 8-23.
- Groome, T. H. *Will There Be Faith?: A New Vision for Educating and Growing Disciples*. 조영관, 김경이, 임숙희 옮김 (2014). 신앙은 지속될 수 있을까?. 서울: 가톨릭대학교출판부.
- Groome, T. H. *Educating for Life*. 조영관, 김경이, 우정원 옮김 (2021). 생명을 위한 교육: 모든 교사와 부모를 위한 가톨릭의 영적 비전. 서울: 가톨릭대학교출판부.
- Han, I. J. (2017). For Religious Education in Public Schools: Reasons and Roles. *Philosophy of Education*, 62, 155-181.
- Jung, C. M. (2017). A Critical Reflection on Citizenship Education of South Korea with a Focus on the aims and curriculum of citizenship education. *The Korean Journal of Philosophy of Education*, 39(2), 175-192.
- Kang, D. H. (2007). Analysis on the Concept of Citizen as the Objective of Social Studies. *Social Studies Education*, 46(1), 83-105.
- Kim, S. H. (2019). A Study on Students' Religious Freedom in Korean Schools. *Philosophy of Education*, 71, 1-25.
- Han, K. K. (2017). From EIU to GCED: The Evolution of Global Education Paradigm and the Confusion in the Schools. *Journal of Education for International Understand*. 12(2), 1-43.
- Lee, S. C., Hur, E. J., & Lee, H. J. (2020). An Analysis of the Determinants of Student' Capabilities for Civic and Citizenship: Evidence from ICCS 2016. *Korean Journal of Educational Administration*, 38(1), 53-78.
- Lee, H. J. (2021). Arendt's Concept of Citizenship and Citizenship Education at University. *Studies in Philosophy East-West*, 101, 457-479.
- Min, H. (2022). Adolescent Citizenship and Civic Education in School. *The Journal of International Relations*, 25(1), 169-191.
- Park, K. H. (2019). The Comparison of Research Trends on Global Citizenship Education, Democratic Civic Education, and Civic Education Using Text Mining Techniques.

- Journal of Education & Culture*, 25(6), 29-49.
- Park, Y. H. (2022). The Meaning of Philia in Democratic Citizenship Education. *The Journal of Moral Education*, 34(1), 137-161.
- Pope Francis. *Fratelli tutti (All Brothers)*. 한국천주교주교회의 옮김 (2021). 모든 형제들. 서울: 한국천주교중앙협의회.
- Roh, K. J., & Kang D. H. (2018). The Significance and Strategy of Issues-Centered Education from the Viewpoint of Citizenship Education. *Theory and Research in Citizenship Education*, 50(4), 49-76.
- 교육부 (2022). 2022 개정 교육과정 총론. 진천: 교육과정평가원. (Translated in English) Ministry of Education (2022). *2022 Revision The National Curriculum for the Primary and Secondary Schools*. Jincheon: Korea Institute for Curriculum and Evaluation.
- 김태준, 백선희 (2014). 청소년 역량지수 측정 및 국제비교 연구 I : IEA ICCS 2016 - 사회 참여역량측정도구개발. 한국청소년정책연구원 연구보고서, 1-253. (Translated in English). Kim, T. J., & Paik, S. H. (2014). *Youth Competency Index Measurement and International Comparative Study I: IEA ICCS 2016 - Development of social participation capability measurement tool*. Korea Youth Policy Institute Research Report. 1-253.
- 김태준, 홍영란, 김미란, 김홍민 (2018). 청소년 역량지수 측정 및 국제비교 연구V: IEA ICCS 2016 - 사회참여역량 분석. 한국청소년정책연구원 연구보고서, 1-163. (Translated in English) Kim, T. J., Hong, Y. R., Kim, M. R., & Kim, H. M. (2018) *Youth Competency Index Measurement and International Comparative Study V: IEA ICCS 2016 - Development of social participation capability measurement tool*. Korea Youth Policy Institute Research Report. 1-163.
- 장근영 (2018). 청소년 역량지수 측정 및 국제비교 연구V: IEA ICCS 2016 - ICCS 결과 보고서. 한국청소년정책연구원 연구보고서, 1-204. (Translated in English) Chang, G. Y. (2018). *Youth Competency Index Measurement and International Comparative Study V: IEA ICCS 2016 - Result Report*. Korea Youth Policy Institute Research Report. 1-204.