

A Study of Early Research on Interreligious Education: Kagan, Boys and Lee, and Van der Ven and Ziebertz

Joung Chul Lee*

Kookmin University

Abstract

[Objective] The purpose of this study is to explore and analyze early studies on “interreligious education” and examine the characteristics of interreligious education that are evident in these studies.

[Contents] To accomplish this purpose, this study examines three sets of research: Kagan (1952), Boys and Lee (1996; 2006), and Van der Ven (1994) and Ziebertz (1993; 2007). Kagan’s study compared the educational effects on Christian teenagers when a Jewish rabbi conducted the education himself in the 1950s. Kagan reported that significant attitude change occurred when participants were able to express their honest feelings and thoughts in dialogue. Boys and Lee conducted a long-term education program with 11 Jewish educators and 11 Catholic educators. They reported how relationship building and learning together had a significant impact on deepening understanding and changing thoughts. Van der Ven and Ziebertz categorized the monoreligious model, the multireligious model, and the interreligious model and theorized that the interreligious model could bring change and be necessary in modern society.

[Conclusions] As a result, it is observed that all of these early studies demonstrated that interreligious education is ‘education for transformation.’ It is also about encountering lived religion that is embodied in each participant. Transformation happens when perspective exchange and critical self-reflection take place among them.

[Keywords] Interreligious education, Interreligious dialogue, Interreligious model, Kagan, Boys and Lee, Van der Ven and Ziebertz

This work was supported by the Ministry of Education of the Republic of Korea and the National Research Foundation of Korea(NRF-2021S1A5A8070141).

* **Corresponding to** Joung Chul Lee (Professor, College of General Education, Kookmin University)
E-mail : joungchul.lee@kookmin.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

종교간 교육의 초기 연구들에 대한 탐구: 케이건, 보이즈와 리, 그리고 반더벤과 지베르츠

이정철

국민대학교 교양대학 교수

요 약

[연구 목적] 본 연구의 목적은 ‘종교간 교육(interreligious education)’의 초기 연구들을 비교, 분석하고, 이들 연구에서 나타난 종교간 교육의 특징을 살펴보는 것이다.

[연구 내용] 이를 위해 본 연구는 Kagan(1952), Boys & Lee(1996; 2006), 그리고 Van der Ven(1994)과 Ziebertz(1993; 2007)의 연구를 살펴본다. Kagan의 연구는 1950년대 기독교 청소년에게 유대인 랍비인 본인이 직접 실시한 교육 효과를 비교한 실증연구이다. 그는 각 종교의 공통점보다 차이점이 강조되고, 참여자의 솔직한 감정과 생각이 대화적으로 드러날 수 있을 때 유의미한 태도의 변화가 있음을 보고하였다. Boys와 Lee는 유대인 교육자 11명과 가톨릭 교육자 11명과 함께 2년 8개월에 걸친 교육을 진행하였다. 이들은 질적연구를 통해 ‘관계형성’과 ‘함께배움’이 서로에 대한 생각 변화에 얼마나 큰 영향을 미쳤는지를 보고하며, 종교간 교육에 대한 학계의 관심을 증폭시켰다. Ziebertz와 Van der Ven은 단일종교 모델, 다종교 모델, 종교간 모델을 구분하여 이론화하였다. 특히, ‘관점교환’과 ‘자기성찰’이 있는 다종교 모델에 근거한 종교간 교육이 변화를 가져올 수 있으며, 따라서 현대 사회에 필요한 모델임을 제안하였다.

[결론] 본 연구의 결론은 다음과 같다. 초기 연구들에서 나타난 종교간 교육의 특징은 첫째, 이것이 근본적으로 ‘변화를 위한 교육(education for transformation)’이라는 점이다. 둘째, 종교간 교육은 대표자 간의 대화나 상대 종교에 대한 단순한 지식 습득이 아니라, 참여자 개인들의 삶과 이야기에서 구현되는 살아있는 종교(lived religion) 간의 만남과 상호배움을 추구한다는 점이다. 셋째, 참여자들의 변화는 그들 사이의 관점교환과 자기성찰을 통해 가능하다는 점이다.

[주제어] 종교간 교육, 종교간 대화, 종교간 모델, 케이건, 보이즈와 리, 반더벤과 지베르츠

I. 서론: 종교간 교육의 등장

‘종교간 교육’이란 서로 다른 종교적 지향성을 지닌 참여자들 간의 상호배움을 도모하는 종교교육의 한 형태이다. 해당 교육은 기존에 논의된 종교교육의 방법들과는 다소 차이가 있다. 종교교육이란 잘 알려진 대로 ‘종교의 교육,’ ‘종교에 관한 교육,’ 그리고 ‘종교적 교육’이라고 하는 세 가지 형태가 주로 논의되어왔다. 종교의 교육이란 간단히 말해 특정 종교를 위한 교육이며, 참여자가 그 종교의 가르침을 체득하고 더 깊은 수준으로 내재화하는 것을 목표로 하는 교육이다. 종교에 관한 교육은 대체로 참여자가 배우려는 종교와 거리를 유지한 채 해당 종교에 대한 객관적 지식을 습득하는 것을 목표로 하는 교육이다. 마지막으로 종교적 교육이란 특정 종교를 가르치기보다 내면의 평화나 초월성에 대한 인식 등을 함양하는 것을 목표로 하는 교육이다. 즉, 종교의 교육이란 일차적으로 신앙을 위한 교육이며, 종교에 관한 교육은 지식의 습득, 종교적 교육은 종교성 혹은 영성 형성을 위한 교육이라고 할 수 있다. 이에 반해 종교간 교육은 근본적으로 변화를 위한 교육이다. 이 교육은 (아래 더욱 설명하겠지만) 타자와 자신에 대한 이해를 심화하여, 나와 이웃에 대한 인식과 태도의 변화를 경험하게 하는 교육이다. 이 교육은 종교에 관한 교육이나 종교적 교육처럼 종교에 대해 다양한 지향을 지닌 참여자들이 함께 교육의 장에 초대되지만, 종교를 참여자와 분리하는 것이 아니라 오히려 서로의 종교적 관점을 적극적으로 교환하는 것을 목표로 한다. 즉, 이 교육은 특정 종교만을 위한 ‘~의(of)’의 교육이나 객관적 지식을 얻기 위한 ‘~에 관한(about)’ 교육이 아닌, 종교를 삶에 구현하고 살아가는 각기 다른 개인들 사이의 서로배움을 지향하는 ‘~부터(from)’의 교육이며 ‘~와 함께(with)’의 교육이다(Lähnemann, 2017: 32; Lee, 2019a: 404).

종교간 교육은 지난 20여 년간 국제 종교교육 학계를 중심으로 많은 주목을 받아왔다. 하지만 이러한 관심은 갑자기 등장한 것은 아니다. 종교간 교육에 관한 연구에 앞서 종교교육 학계에서는 다원사회 속의 종교교육에 관한 연구가 선행적으로 이뤄졌다. 대표적으로 20세기 후반 영국의 Felderhof(1985), 미국의 Thompson(1988), 독일의 Nipkow(1990) 등의 학자들이 다원화된 사회에서의 종교교육을 주제로 활발한 연구를 진행하였다(Lee, 2019a: 404). 이러한 연구의 등장은 자연스러운 것이었다. 왜냐하면 서구사회는 20세기를 기점으로 종교적, 문화적, 인종적으로 점차 다원화되었으며, 그러한 변화는 기독교가 주류인 상태에서 실시하던 종교교육에 큰 도전을 주었기 때문이다(Marty, 1980). 다수의 종교교육 학자들은 다원화된 사회를 배척하거나 무시의 대상으로 삼지 않았다. 이들은 오히려 ‘사회적 다원성(plurality)과 종교적 특수성(particularity)은 어떻게 함께 가르칠 수 있을까’라는 질문과 씨름했다(e.g. Brelsford, 1995; Breuer, 1995; Melchert, 1995; Moore, 1995; Skeie, 1995; Theodore, 1995). 종교간 교육에 대한 실천과 연구들은 바로 이러한 역사적 흐름 위에 등장했다. 주로 2000년대를 기점으로 종교간 교육에 대한 연구가 본격적으로 시행됐다. 종교간 교육은 다원사회 속에 자신의 종교에 헌신하

면서도, 동시에 종교 사이의 연합과 사회통합을 위해 노력하는 종교인들을 길러내기 위한 하나의 교육 방법으로 제시되었다. 특히 이 교육의 실천은 이웃 종교인에 대한 무지, 편견, 혐오가 거대한 폭력으로 분출해버린 홀로코스트에 대한 반성, 이슬람 혐오에 대한 반성, ‘타자성 (otherness)’에 대한 새로운 인식, 그리고 종교교육이 종교폭력의 도구가 아니라 평화의 도구가 되어야 한다는 의지 등이 복합적으로 작용하며 일어났다(Boys 1989; Slater 1989; Schweitzer 2000).

본 논문은 이러한 종교간 교육에 관한 연구 중 가장 초기의 것으로 여겨지는 세 가지 연구를 비교하며 탐구하고자 한다. 세 가지 연구는 유대인 랍비이자 심리학자였던 Kagan의 1950년대의 연구, 가톨릭 종교교육학자인 Boys와 유대교 종교교육학자인 Lee가 공동으로 수행한 1990년대의 “가톨릭-유대인 콜로키움” 연구, 그리고 역시 1990년대 실천신학의 선구자였던 Van der Ven과 Ziebertz의 연구이다.¹⁾ 이 세 연구는 상호 연구에 대해 인지하고 대화를 나눈 연구는 아니다. 언급한 바와 같이 Kagan의 연구는 다른 두 연구보다 40여 년 앞선 연구이고, Boys와 Lee의 연구는 미국, Van der Ven과 Ziebertz의 연구는 유럽을 배경으로 하는 등 서로 간에 시대적, 지역적 차이가 있는 연구들이다. 하지만 그럼에도 불구하고 본 연구가 이 세 연구를 함께 다루고자 하는 이유는 이들의 연구가 무엇보다 종교간 교육의 시작을 잘 보여주기 때문이다. 또한 이들은 서로 간의 차이에도 불구하고, 궁극적으로 종교간 교육이라고 하는 실천의 본질에 대해 공통적인 이해를 보여준다. 따라서 본 연구자는 각 연구를 상세히 소개하고, 그 과정에서 서로의 연구를 연결함으로써, 이 글을 읽는 독자들이 종교간 교육의 탄생과 본질을 깊이 이해할 수 있는 기회를 제공하고자 한다.

II. 태도 변화를 위한 교육: Henry E. Kagan

영어로 ‘종교간 교육’은 보통 두 가지로 표현된다. 하나는 ‘interreligious education’이고, 다른 하나는 ‘interfaith education’이다. 이 둘은 ‘religious’와 ‘faith’를 어떻게 해석하느냐에 따라 미묘한 의미적 차이가 있을 수 있다. 하지만 학계에서는 이 두 단어의 어느 정도의 차이가 있을 수 있음은 인정하면서도 동시에 결정적인 차이를 지닌 것으로 항상 구분하지 않는다. 대체로 연구자가 위치한 사회문화적 상황에 더욱 익숙한 표현, 혹은 연구자가 가진 특정한 해석이나 선호에 따라 두 가지 중 한 가지를 선택하여 사용하는 것이 일반적이다. 같은 이유로 본 연구는 이들을 ‘종교간 교육’과 ‘신앙간 교육’ 등으로 구분하지 않고, 한국 상황에 더욱 익숙한 표현인 ‘종교간 교육’으로 통칭하고자 한다.

1) Van der Ven과 Ziebertz의 연구는 Boys와 Lee와 같은 공동연구는 아니지만, 함께 세 가지 모델의 개념화에 힘썼기에 본 연구에서는 함께 다룬다.

그렇다면 이 ‘종교간 교육(interreligious education 혹은 interfaith education)’이란 용어를 학계에서 가장 먼저 사용한 사람은 누구일까? ‘종교간 교육’이라는 용어는 ‘종교간 대화’라는 용어처럼 누군가가 자신의 독창적 산물로 주장할만한 특별한 조어는 아니다. 하지만, 본 연구자는 학문적인 저술에서 그 내용을 정의하고 연구의 대상으로 삼은 가장 초기 연구를 1950년대 있었던 Kagan(1906~1969)의 연구로 추정한다. Kagan은 유대인 랍비였으며, 또한 미국의 가톨릭 대학인 아이오나대학(Iona College)의 목회상담대학원에서 학생들을 가르친 목회심리학(pastoral psychology) 교수였다. 그는 종교교육학자는 아니었지만, 기독교 신앙을 지닌 청년들을 대상으로 유대인과 유대교에 대해 평생 가르치면서, 당시 미국 기독교인들에게 만연했던 반유대주의를 줄일 수 있는 효과적인 교육 방법에 관해 연구했다. 그는 이때 그가 실시했던 교육, 즉, 유대인이 직접 기독교인들에게 유대교에 대해서 가르치는 교육, 다시 말해 나와 같은 종교를 가진 사람으로부터 이웃 종교에 대해 배우는 것이 아니라, 이웃 종교인으로부터 직접 그 종교에 대해 배우는 교육을 ‘종교간 교육’(Kagan은 interfaith education으로 표현)이라고 표현했다. 이처럼 유대인이 기독교인들에게 직접 유대교에 대해 가르치는 교육은 2차 세계대전 이후 많이 시도되었지만(Minsky, 1945: 145; Kagan, 1952: vii), 그것을 ‘종교간 교육’이라는 이름으로 호명하고, 그 안에서 발생하는 교육적 효과에 대한 과학적 연구를 실시한 것은 Kagan의 연구가 거의 처음에 해당한다. 놀랍게도 ‘종교간 교육’이라는 표현은 1990년대에 이르기까지 Kagan의 연구 외에는 학계에서 거의 등장하지 않는다.

Kagan의 연구가 갖는 의미는 단순히 ‘종교간 교육’이라는 용어를 처음 사용했다는 것에 국한되지 않는다. 그는 또한 종교간 교육을 실시할 때 어떠한 방법을 사용하는 것이 효과적인지 실험을 통해 탐구하였다. 그는 자신이 수행한 세 가지 교육 방법, 즉 “간접집단방법(Indirect Group Method),” “직접집단방법(Direct Group Method),” 그리고 “개인집중인터뷰(Focused Private Interview)”의 결과를 비교하여 어떤 방법이 참여자들의 태도 변화에 더욱더 효과적이었는지 분석하였다. Kagan에 따르면, 간접집단방법은 어느 한 종교를 대표하는 이가 이웃 종교 집단에게 자신의 종교에 대한 정보적 지식을 우호적으로 제공하고, 차이점보다는 공통점에 초점을 맞추는 교육방법이다(Kagan, 1952: 15-19). 이는 종교간 교육으로서 비교적 ‘전통적’인 방식으로 인식된, 당시에 종종 실천되는 방법이었다. 이와 대조적으로 직접집단방법은 기본적으로 참여자들에게 상호 종교 간의 차이와 논쟁들을 이야기할 기회를 제공하는 방법이다. 이 방법은 참여자들이 상대 종교에 대한 자신의 솔직한 감정, 특히 부정적인 감정까지 표현할 수 있도록 장려한다(Kagan, 1952: 19-22). 개인집중인터뷰는 추가적으로 교육자와 각 참여자가 대략 30분씩의 시간을 보내며, 못다 한 질문이나 생각, 감정들을 나누고 그에 대한 답변 등을 들을 수 있는 개인적 대화의 시간이다(Kagan, 1952: 22).

Kagan은 이 세 가지 방법을 다섯 집단과의 교육 상황에서 실시하였다. 그리고 과정과 결과를 연구 결과로 남겼다. 첫 두 집단은 코네티컷주(州)에서 있었던 성공회 세미나에서 만난 각각

49명과 48명의 고등학생들이었다. 그리고 나머지 세 집단은 웨스트버지니아주(州)에서 이루어진 감리교 세미나에서 만난 각각 163명, 149명, 116명으로 구성된 고등학생들이었다. 그는 이 다섯 집단을 대상으로 직접집단방법과 간접집단방법을 실시하였다. 그리고 웨스트버지니아에서 만난 집단에서는 개인집중인터뷰를 추가하였다. 그는 간접집단방법을 사용할 때, 시편과 구약의 다른 부분을 사용하여 유대교의 역사와 가르침을 가르쳤고, 유대교와 기독교의 공통점을 강조하는 데 초점을 맞췄다. 하지만 그는 학생들에게 그들이 유대인에 대해 어떻게 생각하고 느끼는지에 대해 말할 기회를 주지 않았다. 반대로 직접집단방법을 사용할 시에는 기독교인 개개인이 유대인과 유대교에 대해 솔직한 감정을 표현할 기회를 제공했다. 그리고 개인집중인터뷰에서는 그러한 표현을 더욱 편하게 표현할 수 있도록 장려했으며, 참여자들이 표현한 내용 중 잘못된 지식이나 오해가 있는 경우 답변을 제공했다. 그는 이러한 교육 후 학생들의 태도에 변화가 있었는지를 양적으로 조사하고, 8개월 후에 한 번 더 조사함으로써 변화한 태도가 유지되었는지를 점검했다.

Kagan은 이 실험을 통해 직접집단방법을 개인집중인터뷰와 함께 실시했을 때 가장 의미 있는 태도 변화가 있었다는 결과를 얻었다. 다음은 그의 결론의 일부이다:

기독교에 대한 기여가 있는 유대교적 기원, 그리고 기독교인과 유대인이 동일하게 공유하는 성서의 종교-민주적 가치를 가르치는 간접집단방법은 유대인에 대한 기독교인의 태도를 바꾸지 않는다. 이 방법은 유대인에 대한 편견의 정도를 낮추지 않는다. 위안이 되는 부분이 있다면, 그것은 잘 알려진 이 종교간 교육방법이 적어도 반유대적 편견을 증가시키지는 않는다는 점일 것이다…… 유대인에 대한 기독교인의 태도에 중대한 변화를 발생시키는 것은 직접집단방법이었다. 이 방법은 기독교-유대교 간의 문제에 집단의 참여를 자극하고, 현대 유대인에 대한 잘못된 정보를 수정하며, 서로에 대한 적대감에 대해 집단 카타르시스적 경험을 제공하고, 유대인과 연결된 가치들을 재정향(reorientation) 할 수 있는 기회를 제공한다. …… 기독교인들의 입장에서 유대인에 대한 더 호의적인 태도는 현대의 기독교-유대교 관계에 초점을 맞춘 개인 인터뷰에서 비롯되었다 (Kagan, 1952: 133).

즉, Kagan은 간접집단방법은 기독교 학생들이 유대인과 유대교에 대해 가진 편견을 줄이는 데 효과적이지 못했지만, 직접집단방법과 집중개인인터뷰는 효과가 높았다고 밝혔다. 그는 이 과정에서 어떤 학생들은 유대인에 대한 매우 공격적이고 편향적인 내용을 표현하였다고 말했다. 하지만 학생들은 자기 생각과 감정을 솔직하게 표현한 후 교육자(Kagan)로부터 추가적인 설명을 들을 수 있었고, Kagan은 이러한 과정이 그들이 갖고 있던 적대적이고 편견이 있는 생각과 감정을 효과적으로 줄이는 데 도움을 주었다고 밝혔다. 그는 이 과정을 “언어적 카타르시스(verbal catharsis)”라고 표현했다(Kagan, 1952: 22).

Kagan의 이러한 연구는 종교간 교육 연구에 있어서 몇 가지 중요한 의미를 가진다. 먼저 그

의 연구는 종교간 교육이라는 방법을 언어적으로 형식화 및 구조화시키고 그 효과를 검증하고자 한 최초의 실증연구였다. 그리고 그가 얻은 결과는 이른바 ‘~부터(from)’의 교육, 즉 타자의 관점과 목소리로부터 직접 교육을 받는 것이 참여자의 태도 변화에 일부 효과가 있음을 밝혔다. 그뿐만 아니라 그의 연구는 서로 간의 공통점보다 차이점에 집중하는 것이 더욱더 효과적이라는 사실도 밝혔다. 다시 말해, 이는 일상적으로 통용되던 ‘서로의 민감하고 실질적인 문제는 가능하면 피하거나 적게 말할 것’이라고 하는 이른바 ‘회피의 법칙’이나, ‘가능하면 서로의 공통점이나 호의적인 내용을 이야기하며 공감대를 형성할 것’이라고 하는 ‘친근함의 법칙’은 사실 태도 변화에 그리 효과적이지 않으며, 반대로 서로에 대한 오해와 문제의식들을 솔직하게 대면하는 방식이 인식과 태도의 변화를 발생시킨다는 사실을 증명한 것이다. 무엇보다 그의 연구는 궁극적으로 종교간 교육이 학습자들로 하여금 다른 종교에 대한 편견과 오해를 넘어서도록 돕는 새로운 교육적 대안이 될 수 있다는 가능성을 보여준 연구였다.

III. 타자와 함께 배우는 교육: Mary C. Boys와 Sara S. Lee

안타깝게도 Kagan의 연구는 이렇다 할 후속 연구들로는 이어지지 못했다. 이유는 분명하지 않다. 평단은 다소 긍정적인 편이었지만(O'Reilley, 1952: 184; Janowitz, 1953: 217), 연구 대상이 제한적이고, 8개월이라는 기간도 태도 변화의 영속성을 점검하기에는 너무 짧은 기간이었기에 그의 연구 결과를 완전히 신뢰할 수는 없다는 비판도 있었다(Oyler, 1952: 266). 하지만 그러한 비판 때문에 종교간 교육에 관한 후속 연구가 나오지 않은 것은 아닐 것이다. 그보다는 미국의 기독교인 비율이 여전히 90% 이상을 유지했던 1950~1970년대의 시대적 상황과 관련이 있다고 보인다. 1965년 이민법이 변화하기 전까지 미국은 유대인 이해를 위한 약간의 교육적 활동을 제외하고 특별히 종교간 교육이라고 하는 실천에 관심을 가질 이유가 많지 않았다.

그렇다면 보다 본격적으로 종교간 교육에 관한 연구가 시작된 것은 언제일까? 대체로 ‘종교간 교육’이라는 개념은 1990년대에 이르러 두드러지게 나타났고, 이러한 흐름 속에는 Boys와 Lee의 연구가 결정적인 촉매 역할을 했다. Boys는 현재 뉴욕의 유니언 신학대학원의 가톨릭 종교교육학자이자 실천신학 학자이며, Lee는 히브리 유니언 칼리지의 유대교 교육 명예교수이다. 이 둘은 릴리 재단(Lilly Endowment)으로부터 받은 약 14만 불 가량의 연구비를 통해, 11명의 가톨릭 교육자들과 11명의 유대교 교육자들, 총 22명의 참여자를 모아 함께 6번의 1박 2일 혹은 2박 3일 프로그램을 진행하였다(Boys & Lee, 1996: 430-432). 6번의 모임을 위해 그들은 1년 이상 준비했으며, 모임들은 총 2년 8개월 정도의 시간에 걸쳐 이루어졌다. 이들은 서로의 종교에 대해 함께 배울 수 있는 커리큘럼을 만들어 진행했다. 그리고 그 과정에서 참여자들이 겪는 경험과 변화를 질적조사를 통해 연구하였다. 이들의 연구는 먼저 1996년 “가톨릭-유대인

콜로키엄(The Catholic-Jewish Colloquium)”이라는 제목의 상당히 긴 보고서 형태의 논문으로 종교교육학회(Religious Education Association)의 학술지인 ‘종교교육학술지(Journal of Religious Education)’에 발표되었다. 이후 이들은 해당 콜로키엄뿐만 아니라 이들이 함께했던 4개의 교육 활동에 대한 추가적인 소개와 성찰을 포함하여 2006년 『대화하는 기독교와 유대교(Christians and Jews in Dialogue)』라는 제목의 책을 출판하였다.

Boys와 Lee의 공동연구는 Kagan의 연구와 약 45년 정도의 차이가 나며, 그 사이를 이어주는 연구들은 딱히 없었다. 또한 Boys와 Lee가 Kagan의 연구를 참조했을 것이라고 보이는 자료는 없다. 하지만 그럼에도 불구하고 이 두 연구 사이에는 몇 가지 유사점들이 있다. 하나는 반세기 만에 다시 등장한 종교간 교육의 참여자가 역시 유대인과 기독교인이었다는 점이다. 이 점은 서구사회에서 종교간 교육이 단순히 정치적 올바름이나 시대적 유행을 따라 시도된 것이 아니라 여전히 홀로코스트 그리고 그것의 원인이 되었던 반유대주의라고 하는 특정한 역사적 배경에 영향을 받고 있다는 점을 보여준다. 또 다른 유사점은 두 교육 모두 실제 교육을 하면서 참여자들의 변화를 조사하는 실행연구(action research)를 했다는 점이다. 또한 Kagan은 연구 결과로서 두 종교 간의 공통점보다 차이점에 집중하는 것이 이해 제고에 도움이 된다는 점을 밝히는데, Boys와 Lee는 이미 그들의 교육 설계에서 두 종교의 공통점을 강조하기보다 차이를 밝히는 일에 집중한 모습을 볼 수 있다. 이를테면, Boys와 Lee는 그들 프로그램의 첫 번째 세션을 “공통의 기반을 확립하는 수단으로 차이를 탐구하기: 유대교와 기독교의 비대칭적 성격(Exploring Differences as a Means of Establishing Common Ground: The Asymmetrical Character of Judaism and Christianity)”이라는 주제로 시작했으며, 두 번째 세션에서는 1세기와 2세기에 있었던 “길고 복잡하며 논쟁적이었던 갈라짐”을 중점적으로 살펴보는 시간을 가졌다(Boys & Lee, 1996: 430-431). 이는 차이와 분리의 과정을 명확히 하면서 서로의 다름을 먼저 확인하려는 그들의 의도가 보이는 교육과정이라고 할 수 있다.

Boys와 Lee의 연구는 Kagan의 연구와 다른 점도 몇 가지 발견된다. 그중에는 사소한 차이도 있고 중요한 차이도 있는데, 먼저 다음 세 가지는 다소 사소한 차이이다. 첫째, Kagan의 연구는 유대인과 개신교인 사이의 교육을 다뤘고, Boys와 Lee는 유대인과 가톨릭 교인 사이의 교육을 다뤘다. 둘째, Kagan은 청소년을 대상으로 했지만, Boys와 Lee는 성인을 대상으로 했다. 셋째, Kagan은 대체로 양적연구를 실시했지만, Boys와 Lee는 질적연구를 실시하였다. 이에 비해 다음 세 가지는 두 연구 사이의 상당히 중요한 차이를 보여준다. 첫째, Kagan의 교육은 단 기간 교육이었던 반면, Boys와 Lee의 연구는 무려 3년에 가까운 시간에 달하는 장기간 교육이었다. 이러한 차이를 통해 Boys와 Lee는 종교간 교육을 통한 생각의 변화나 태도의 변화는 한 번에 이루어지는 것이 아니라 하나의 과정으로서 일어나는 것임을 주목할 수 있었다(Boys & Lee, 2006: 98). 둘째, 또 다른 커다란 차이는 Kagan의 연구는 두 개의 참여하는 종교 사이에 교육자의 역할(유대교)과 학습자의 역할(기독교)이 정해져 있는 한 방향 교육이었던 반면, Boys

와 Lee의 연구는 참여자 두 그룹이 모두 서로에게 교육자도 되고, 학습자도 되는 양방향 교육, 혹은 상호교육의 모델을 보여주었다는 점이다. 또한 이들은 배우의 대상을 단순히 상대 종교로 두는 것이 아니라, 공통된 주제에 대해, 이를테면 앞에 언급한 ‘유대교와 기독교의 비대칭적 성경’에 대해 함께 배운다는 개념으로 접근하였다. 이러한 시도는 그들이 ‘종교간 교육’을 단순히 ‘~부터(from)’의 교육만이 아니라 ‘~와 함께(with)’의 교육으로 이해하였다는 것을 보여준다. 그들은 그들이 실시한 ‘종교간 교육’을 “*Learning in the Presence of the Other*,” 즉 ‘타자의 공재(共在) 속에서 배우기’ 혹은 ‘타자와 함께 배우기’로 표현하였다. 마지막으로 셋째, Boys와 Lee는 단순히 상대의 종교를 책과 같은 조직되고 환원된 정보를 통해 배우거나 그 종교를 잘 알고 있는 어느 대표자에게 배우는 것이 아니라, 상대 종교를 가지고 있는 각각의 참여자들의 삶과 이야기 속에 구현된 구체적이고 특정한 상대의 종교(“the tradition as embodied in the other”)를 만나는 것을 목표로 하였다(Boys & Lee, 2006: 67). 그들은 이렇게 강조하였다: “우리는 추상 속에 있는 타자에 관하여 배우는 것(learning about the other)을 넘어서기를 원했다. 우리의 관심은 우선적으로 참여자들이 지식이 있고 현신 된 유대교와 가톨릭 교육자들에 의해 실제로 살아지고 있는 유대교와 가톨릭을 만나는 방법을 제공하는 데 있었다”(Boys & Lee, 2006: 67). 사실 이 부분은 차이라기보다 Boys와 Lee의 연구에서 훨씬 더 명시적으로 강조된 점이라고 할 수 있다. 아래 설명하겠지만, Kagan의 연구 결과도 결국은 종교를 추상적으로 이해하는 것 보다 타자의 목소리 가운데 표현된 구체적 실체를 만나는 것이 태도 변화를 가져왔다는 결과로 이해할 수도 있다. 하지만 Kagan의 연구는 그것에 대한 구체적인 분석이나 성찰을 담지는 않았다.

Boys와 Lee는 이러한 교육을 여러 차례 실시한 후에 특히 “타자와 함께 배우기(learning in the presence of the other)는 종교간 배움에 필수적이다”라는 결론에 이르렀다(Boys & Lee, 2006: 95). 이 말은 다시 말해 종교간 교육이란 참여자들 간의 대화(conversation)가 있는 교육, 즉 관계형성과 상호교제가 있는 교육이 되어야 함을 말하는 것이었다(Boys & Lee, 2006, 96). 이들은 종교간 교육이란 당시 많이 이루어지고 있던 대부분의 종교간 대화(dialogue), 즉 참여자들은 주변에 앉은 이들의 이름도 모른 채, 자신의 의견을 말하거나 옆 사람의 생각을 들을 기회도 없이, 오직 앞에 앉은 대표자들의 말만 듣고 있다 끝나는 행위와 다르다는 점을 명확히 했다(Boys & Lee, 2006: 96).²⁾ 다시 말해, Boys와 Lee는 종교간 교육이란 기존의 대표자들 사이의 대화가 가질 수 없었던 것, 즉 참여자들 간의 관계와 공동체 형성을 통하여 일어나는 “교육의 감성적이고, 지적이고, 정신적이고, 영적인 영역”에서의 변화- 즉, “형성의 영역(formative dimension)”을 다루는 것임을 강조한 것이다(Boys & Lee, 2006: 96). 이것은 앞서 언급한 바와

2) 영어에서 ‘dialogue’는 보다 형식적이고 논리적 순차성이 있는(linear) 대화를 의미하는 경향이 있고, ‘conversation’은 상대적으로 비형식적이고 비순차적인, 즉 자유로운 흐름이 허용되는 대화를 의미하는 경향이 있다.

같이 어떤 면에서는 Kagan의 연구 결과와 연결된다. Kagan의 연구는 참여자들로 하여금 솔직한 마음을 털어놓고 이야기할 수 있도록 한 직접집단방법과 개인집중인터뷰가 결국은 태도 변화에 영향을 주었다고 하였는데, 이것은 어떤 의미에서 대화적 관계의 형성을 의미하기도 하는 것이었기 때문이다. Boys와 Lee는 이러한 배움의 과정에서 참여자들이 상당한 “인지적 불평형(cognitive disequilibrium)”을 경험할 것이라 예상했고, 그것을 의도하기도 하였다(Kagan, 2006: 67). 왜냐하면 그것이 바로 배움의 과정이고, 배움의 순간이기 때문이다. 이러한 과정을 경험하는 것이 바로 기존의 종교간 대화와 종교간 교육이 달라지는 부분이다. Boys와 Lee는 참여자들이 깨닫게 될 부분과 과정은 완전히 조절할 수 없지만, 그 가운데도 안전하고 효과적인 변화의 배움이 일어나도록 정밀한 준비과정을 갖는 것이 교육자에게 중요함을 강조하였다(Kagan, 2006: 98).

Boys와 Lee는 이러한 교육적 시도를 통해 참여자들 가운데 의미 있는 변화들이 관찰되었음을 보고하였다. 이들은 질적연구를 위해 수집한 참여자들의 코멘트들을 공유하였는데, 그들 중 어떤 이는 이렇게 말했다: “나는 여기서 엄청난 패러다임의 전환을 경험했다. 그것은 유대인과 유대교를 이해하는 방식과 나 자신의 신앙을 이해하는 방식 모두에 해당된다. …… 나는 이전과 다른 사람이 되었다”(Boys & Lee, 1996: 446). 어떤 이는 Boys와 Lee가 의도한 대로, 다른 참여자들과의 관계 속에서 직접 경험하고 배우는 이웃 종교의 가치를 다음과 같이 표현했다: “두 그룹[유대교인들과 가톨릭교인들]이 직접 마주함으로써, 상대방이 무엇을 믿는지 추측하는 것이 아니고, 다른 그룹이 실제로 무엇을 믿는지 확인할 수 있었다. 단순히 무언가에 대한 지식이 아니라, 살아있고, 활동적이며, 의식이 있는 개인에게 구체화 된(embodied) 믿음을 경험해 보는 것이 중요했다”(Boys & Lee, 1996: 447). Boys와 Lee는 또한 이러한 종교간 교육은 단순히 이웃 종교에 대한 이해만을 높이는 것이 아니라 자신의 종교에 대한 이해를 심화시킨다는 사실을 많은 참여자들의 경험담을 통해 확인하였다. 한 참여자는 이들의 교육을 통해 오히려 자신의 종교를 “더욱 미묘한 방식으로(in a more nuanced way)” 이해하게 되었다고 표현했으며, 또한 어느 가톨릭 참여자는 자신이 가장 다이내믹하게 영향받은 것이 자기 자신의 기독교에 대한 이해였다고 말했다(Boys & Lee, 2006: 175). 이들이 경험한 것은 단순히 자기 종교에 대해 더 많은 것을 알게 되었다는 것이 아니라, 어떤 면에서는 타인의 눈으로 자기 종교를 바라보는 경험을 통해서 그동안 보지 못했던 부분들을 새롭게 보게 되고, 때로는 비판적인 시각을 얻게 되기도 했다는 것을 의미했다. 참여자들은 이러한 경험을 매우 의미 있게 받아들였다(Boys & Lee, 2006: 174).

Boys와 Lee도 또한 이러한 자기 종교에 대한 새로운 이해를 갖는 경험이 종교간 교육을 통해 얻을 수 있는 매우 중요한 부분임을 강조했다. 그들은 참여자들이 궁극적으로 배워야 할 것을 “질감화된 특수주의(textured particularism)”라고 표현하였다. Boys와 Lee는 질감화된 특수주의를 “자신의 종교적 전통에 대한 신념과 관행, 그리고 그 전통의 유한성에 대한 예리

한 감각”이라고 정의하였다(Boys & Lee, 2006: 9). 그들은 이것을 “배타적 특수주의(insular particularism)”와 “적대적 특수주의(adversarial particularism)”와 비교하여 설명하였다. 배타적 특수주의는 “지역주의(parochialism)와 동의어이다; 피상적이고, 지역적이며, 종교중심적이지만 상대적으로 온화”한 관점을 말한다(Boys & Lee, 2006: 9). 이 특수주의를 가진 사람들은 표면적으로는 다른 종교를 가진 사람들에게 친절할 수 있지만, 그들이 어떻게 다르거나 그들이 무엇을 믿는지 깊이 이해하지 못한다. 반면 적대적 특수주의는 훨씬 더 과격한 태도다. 이는 “상대를 축소하거나, 회화화하거나, 심지어 악마화하는” 태도이다(Boys & Lee, 2006: 9). 이러한 두 가지 태도와 달리, 질감화된 특수주의는 자신의 종교와 정체성에 대한 강점뿐만 아니라 그것의 한계와 취약성 또한 이해하며 ‘종교적 타자와 교류’를 추구하는 태도이다. 마치 Patel이 말하는 ‘종교간 리더십(interfaith leadership)’을 지닌 사람이다(Patel, 2016: 11). Boys와 Lee에 의하면 이 시대에 필요한 사람은 바로 이러한 리더십을 지닌 사람들이며, 타자와 함께 배우는 종교간 교육은 바로 이러한 리더십을 갖추도록 돕는 교육이다.

IV. 종교간 모델의 이론화: Johannes A. van der Ven과 Hans-Georg Ziebertz

Boys와 Lee의 연구는 종교간 교육이 통상적으로 일어나는 대표자 간의 (주로) 일회성에 그치는 종교간 대화와 어떻게 본질적으로 다른지를 보여주는 매우 의미 있는 질적연구였다. 그렇다면 이 교육 방법을 어떻게 하면 보다 더 이론적으로 모델화하여 이해할 수 있을까? 이 질문에 효과적인 답변을 제시한 연구는 바로 네덜란드 라트라우트대학교(Radboud Universiteit)의 실증신학 및 비교실증신학 종교비교실증과학 교수였던 Van der Ven과 독일 뷔르츠부르크대학교(University of Würzburg) 실천신학 및 종교교육학 은퇴 교수인 Ziebertz의 연구이다. Van der Ven은 넓은 의미에서 종교 사이의 교류 방식을 (1) 단일종교 모델(monoreligious model), (2) 다종교 모델(multireligious model), (3) 종교간 모델(interreligious model)로 분류했다.³⁾ 그리고 Ziebertz는 이 세 가지 모델을 하나 이상의 종교를 가르치는 종교교육이 취하는 접근 방식의 모델로 적용하였다. 이들은 이 중 종교간 모델을 현대사회에 필요한 실천 모델로 제시하였는데, 해당 모델의 내용은 여러 면에서 Boys와 Lee가 시도한 종교간 교육 방식과 연결된다.

Van der Ven에 따르면 첫 번째 유형인 ‘단일종교 모델(monoreligious model)’은 Rahner의 “익명의 기독교인,” Nostra Aetate의 포용주의 신학, 혹은 Knitter의 Fulfillment Model 등과 유

3) 본 연구자는 종교적 다양성을 수용하는 신학교육의 유형을 제시하는 이전의 연구에서 이 세 가지 모델을 차용하여 발전시킨 바 있다(Lee, 2019b). 본 연구는 이 세 모델을 보다 구체적으로 설명하지만, 각 모델의 핵심 내용은 이미 소개된 바가 있음을 밝힌다.

사한 입장을 의미하는 모델이다(Van der Ven, 1994: 247-248; Sterkens, 2001: 51). 이 모델은 이름 때문에 배타주의나 근본주의로 오해되기 쉬운데, 사실은 다른 종교의 존재 자체를 거부하거나 완전히 틀린 것으로 보는 것은 아니다. 오히려 그들 안에 진리의 파편들이 존재할 수 있으므로 “긍정적으로 만나고 교류해야 할” 대상으로 여기는 입장이다(Van der Ven, 1994: 247). 이러한 모델에 기초한 교육은 공교육에서도 이루어질 수 있는데, 유럽 사회가 경험한 것처럼 사회 지배종교의 관점에서 다른 종교들을 배우는 것이다(Van der Ven, 1994: 252). 그런데 이 단일종교 모델의 문제는 오직 한 가지 관점만이 교육 속에 존재하게 된다는 점이다. 다른 종교들은 지배종교의 관점 혹은 그것의 언어와 세계관을 통해서만 설명되고 해석되기 때문에 쉽게 타자화되고 대상화된다. 또한 이러한 과정에서 다른 종교 내부에 있는 설명할 수 없는 복잡성이 지나치게 단순화되거나 무시되는 환원주의의 문제가 발생하기도 한다. Van der Ven과 Ziebertz는 Buber의 개념을 사용하여 이 모델을 “I-perspective” 모델이라 불렀다(Van der Ven, 1994: 252; Ziebertz, 2007: 6).

Van der Ven과 Zieberts는 여러 종교에 대해 교육하는 종교교육의 두 번째 유형을 ‘다종교 모델(multireligious model)’이라고 했다. 이 모델은 종교에 대한 비교종교학(comparative religion)적 접근의 교육적 표현이자 실천이다. 이 모델에서 모든 종교는 최대한 객관적이고 중립적으로 다뤄지며, 신앙을 위한 교육은 이뤄지지 않는다. 이 모델의 특징은 종교적 다양성이 단일종교 모델보다 훨씬 더 적절하게 평가된다는 점이다. 하지만, Van der Ven은 이 모델에는 적어도 다음 두 가지의 문제가 있음을 지적한다. 첫째, 이 모델은 결코 “과연 중립이라는 것이 가능한가?”라고 하는 포스트모던의 질문으로부터 자유롭지 못하다(Van der Ven, 1994: 253). 둘째, 이 모델은 “인간 존재의 종교적 차원을 다른 차원으로 축소시킬 위험”을 가지고 있다(Van der Ven, 1994: 252). 즉, 종교란 결코 인간과 유리되어 추상적으로 대상화된 ‘그것(it)’이 될 수 없고, ‘그것(it)’이지 않다는 점을 역설하는 것이다. 다시 말해, 종교의 진짜 모습은 Boys와 Lee가 강조하고자 했던 것처럼 각 사람의 삶과 이야기 속에 구현된 모습으로서 드러나는 것인데, 다종교 모델의 접근은 이러한 참여자들의 종교적 헌신과 열정이 포함된 특수성을 고려하지 못한다는 문제점이 있다. 즉, 종교의 가장 핵심이 되는 “초월성에 대한 인간의 반응”을 생략하게 되는 것이다(Van der Ven, 1994: 252-253). 따라서 다종교 모델은 종교를 문서화되고 조직화된 정보 또는 고정된 객체로 축소시키는 환원주의의 또 다른 모습을 갖고 있으며, 이에 따라 참여자의 종교적 정체성이나 관점이 개입되는 것을 주관성의 개입으로 간주하고, 참여자의 객관적인 학습을 방해하는 것으로 이해하게 될 가능성을 갖고 있다. 이 모델은 “It-perspective” 모델로 이해된다(Van der Ven, 1994: 252).

마지막으로 Van der Ven과 Ziebertz는 ‘종교간 모델(interreligious model)’을 소개한다. 이 모델은 다원주의의 교육적 표현이다. 이 모델이 갖는 차별성은 바로 “관점교환(perspective exchange)”의 실천이다(Van der Ven, 1994: 253). 단일종교 모델은 나의 관점(I-perspective)만

갖기 때문에 교환할 다른 관점이 없다. 다종교 모델은 다른 관점의 존재는 인식하지만 그러한 관점의 표현이 교육에 참여하거나 기여하는 것을 허용하지 않기 때문에 교환은 역시 일어나지 않는다. 이 두 모델과 비교하여, 종교간 모델의 교육학적 목표는 한 종교를 다른 종교로 내재화하는 것(단일종교 모델)이 아니며, 일반화된 정보를 얻기 위해 여러 종교를 비교하는 것(다종교 모델)도 아니다. 종교간 모델에 입각한 교육은 관점교환을 장려하고, 이를 통해 서로 다른 종교로부터 배울 수 있는 기회를 제공하는 것이다. 이는 Buber의 개념을 사용하자면 “I- and You-perspective” 교육이다. 이 관점교환은 단순히 내 관점을 상대에게 전하고, 상대의 관점을 내가 듣는 것을 넘어선다. Van der Ven은 관점교환을 다음과 같이 설명한다:

[관점교환이란] 당신이 당신 자신의 관점뿐만 아니라 당신이 접촉하고 있는 다른 종교의 관점에서도 당신 자신의 종교를 해석할 수 있다는 것을 의미한다. 그래서, 그것은 당신이 당신 자신의 종교에 대한 스스로의 해석(auto-interpretation)과 타인의 해석(allo-interpretation)을 둘 다 발전시킬 수 있다는 것을 의미한다. 하지만 이것은 동전의 한 면일 뿐이다. 관점교환은 또한 다른 종교를 자신의 종교적 관점뿐만 아니라 해당 종교의 관점에서도 해석할 수 있다는 것을 의미한다. 다른 말로 하면, 종교간 대화는 자신과 타종교에 대한 이중적이고 상호적인 자신의 해석과 타인의 해석을 포함한다는 뜻이다(Van der Ven, 1994: 253).

즉, 종교간 모델에서 교환되는 관점은 (1) 내 종교에 대한 나의 해석(auto-interpretation of my religion), (2) 내 종교에 대한 타인의 해석(allo-interpretation of my religion), (3) 타인의 종교에 대한 나의 해석(auto-interpretation of the other's religion), 그리고 (4) 타인의 종교에 대한 타인의 해석(allo-interpretation of the other's religion)이다. 이러한 관점들의 교환을 통해 참여자는 타인의 종교에 대한 이해를 깊게 하고, 자신의 종교에 대한 자기 비판적인 관점을 얻게 된다(Van der Ven, 1994: 254-255). Van der Ven은 이러한 관점교환이 바로 종교간 모델의 핵심이며, 이 교환 과정은 참여자들에게 끊임없이 “자기 해체(self-deconstruction)”와 “비판적인 자기 재구성(critical self-reconstruction)”을 요구하면서 변화하게 한다고 확신하였다(Van der Ven, 1994: 255). Van der Ven과 Ziebertz는 이러한 계속된 자기성찰의 과정을 가져오는 종교간 모델이 현대 사회에 필요한 모델임을 주장했다. Van der Ven은 그의 실증연구를 통해 종교간 모델이 사람들이 가장 선호하는 모델은 아니라는 결과를 얻었지만, 여전히 “종교간 모델 외에는…… 다른 종교와 서로 관계하기 위해 실행 가능한 방법이 없다”고 잘라 말했다(Van der Ven, 1994: 257). 마찬가지로 Ziebertz도 이 다원화된 사회를 살아가도록 돕는 가장 확실한 방법은 “다른 관점과의 적극적인 논쟁과 변화 속에 존재”하는 것, 즉 종교간 모델을 실천하며 살아가는 것임을 강조했다(Ziebertz, 2007: 23).

Van der Ven과 Ziebertz의 이러한 모델화 작업은 종교간 교육을 설명하는 보다 이론적인 틀을 제공한다. 이를테면, 앞서 설명한 바와 같이 종교간 모델은 종교간 교육이 비교종교학적 접

근을 따르는 종교학 수업과 어떻게 다른지를 분명히 설명해준다. 또한 종교간 모델은 어떻게 해야 종교간 교육이 참여자의 변화를 가져오는지도 설명한다. 종교간 모델에 근거한 종교간 교육은 지속적인 관점교환과 성찰을 통해 참여자들이 자기 해체와 재구성을 반복하며 변화를 경험하게 한다. 또한 이들의 이론적인 틀은 우리가 앞서 살펴본 Kagan, 그리고 Boys와 Lee의 연구를 더욱 깊이 이해하도록 돕기도 한다. 예를 들면, Kagan의 직접집단방법은 한쪽으로만 일어나는 교육적 시도였음에도 불구하고 그 안에는 학생들에게 관점교환의 기회를 허용했기 때문에 태도의 변화가 일어날 수 있었다는 분석을 할 수 있게 한다. 또한 마찬가지로 Boys와 Lee의 타자와 함께 배움이 변화를 가져오는 이유도 관점교환의 원리로 설명할 수 있는데, 말하자면 장기간 관계 형성을 통해 참여자들이 계속적으로 자기 해체와 재구성을 하였고 때문이라고 분석할 수 있다. Boys와 Lee가 말한 참여자들이 종교간 교육을 통해 얻게 되는 질감화된 특수주의를 얻는 과정도 역시 관점교환을 통한 자기 해체와 재구성의 과정으로 설명할 수 있다.

V. 결론: 변화를 위한 교육

우리는 지금까지 종교간 교육의 초기 연구 세 가지를 살펴보았다. 먼저 1950년대 있었던 심리학자 Kagan의 연구를 살펴보았고, 다음은 1990년대 있었던 Boys와 Lee의 연구를, 그리고 마지막으로 1990년대 중반부터 2000년대 초반까지 이어진 Van der Ven과 Ziebertz의 연구를 살펴보았다. Kagan의 연구는 종교간 교육의 효과를 학문적으로 점검한 첫 번째 연구였다. 이는 유대인 랍비가 기독교인 학생들에게 실시한 한 방향 종교간 교육에 대한 연구였고, 그는 자신의 연구를 통해 공통점보다는 차이점에 기반한 교육, 그리고 친절함보다는 솔직함에 기반한 교육이 학생들의 유의미한 태도 변화를 끌어냈다는 점을 밝혔다. Boys와 Lee의 연구는 20세기 후반 비로소 다원화된 사회가 사회적 현실로 다가왔을 때 종교간 교육에 관심을 학계에 증대시킨 중요한 연구였다. 이들의 연구는 타자의 공재와 대면 속에 이뤄지는 함께 배움, 대화적 관계 속에서 이뤄지는 함께 배움이 참여자들의 변화를 불러오고 질감화된 특수주의를 배우도록 한다는 사실을 밝혔다. 마지막으로 Van der Ven과 Ziebertz의 연구는 종교간 교류의 세 가지 모델인 단일종교 모델, 다종교 모델, 종교간 모델을 비교 제시하며 종교간 교육의 이론화를 시도하였다. 이들의 연구는 특히 종교간 모델은 관점교환이라는 과정을 통해 참여자가 변화를 필수적으로 경험한다는 사실을 강조하였다.

종교간 교육의 초기 연구들에 대한 기초적인 관찰사항 한 가지는 앞서 언급한 대로 이러한 새로운 교육적 실천은 사회 상황에 대한 응답으로 시작되었다는 점이다. Kagan이나 Boys와 Lee의 연구에서 보듯, 서구사회에서는 홀로코스트라고 하는 역사적 경험과 반유대주의에 대한 기독교인의 반성이 종교간 교육의 씨앗이 되었다. 점점 더 종교적으로 다원화되어가는 유럽 사

회의 변화는 역시 Van der Ven과 Ziebertz의 연구의 배경이 되었다. 또 다른 기초적인 관찰사항은 이곳에 소개된 초기 연구들은 모두 실증연구를 실시하였다는 점이다. 이들의 이러한 실증연구는 새로 등장한 종교간 교육의 효과를 증명하는 매우 확실하고 강력한 수단이 되었다. 이후에 등장하는 연구들에서는 실증연구 방법보다는 종교간 교육에 대한 이론적 논의, 사례연구, 교육방법 등에 대한 연구가 주를 이뤘다(e.g. Kujawa-Holbrook, 2014; Wielzen & Avest, 2017; Syeed & Hadsell, 2020). 실증연구가 더 이뤄지지 않은 이유는 정확히 가늠할 수는 없겠지만, 이미 종교간 교육의 효과가 실증적 증명이 필요하지 않을 만큼 광범위하게 체험적으로 증명되었기 때문이 아닐까 추측한다.

이 초기 연구들에서는 또한 몇 가지 공통적으로 강조되는 것들이 있는데, 이러한 내용들은 종교간 교육의 특징을 이해하는데 큰 도움을 준다. 첫째, 이들은 모두 종교간 교육의 핵심을 이해를 위한 교육을 넘어서 변화를 위한 교육(education for transformation)으로 이해했다. Kagan의 연구는 처음부터 ‘어떻게 하면 사람들이 이웃 종교인, 혹은 이웃 종교에 대해 가지는 편견, 선입견, 부정적 태도를 변화시킬 수 있을까’라는 질문으로 시작되었다. 그리고 Boys와 Lee, Van der Ven과 Ziebertz의 연구 모두 ‘과연 무엇이, 어떻게 참여자들의 변화를 가져오는가’라는 문제에 집중되어 있었다. 즉, 종교간 교육의 궁극적 목표는 결코 지식의 습득이나 가벼운 영감의 획득이 아니라 이웃 종교에 대한 이해, 그리고 더 나아가 생각, 태도, 행동의 변화를 요청하는 교육이다. 둘째, 이들은 모두 이러한 변화를 위한 교육은 책이나 이론이 아닌, 사람과 사람들의 이야기 혹은 목소리로부터 구현되는 이웃 종교를 만날 때 가능하다는 사실을 강조했다. 왜냐하면 그것을 통해 바로 살아있는 종교(lived religion)를 만나고, 그 안에 담긴 복잡성 및 다양성을 경험할 수 있기 때문이다. 종교학자 Smith는 종교를 “축적된 전통(cumulative tradition)”과 “개인의 신앙(personal faith)”으로 구분하였는데, 그의 관점에 따르면 종교간 교육은 “축적된 전통” 간의 교육이 아닌, “개인의 신앙” 간의 교육이라고 할 수 있다(Smith, 1963: 154-169). 셋째, 이들은 모두 이러한 개인 간의 만남을 통한 변화를 위해서는 진솔한 소통과 관계 형성이 중요하다고 보았다. Kagan의 연구에서는 직접접단방법과 개인집중인터뷰를 통해 그 효과를 확인하였고, Boys와 Lee는 2년 8개월에 걸친 장기 교육을 통해 그 효과를 경험하였고, Van der Ven과 Ziebertz는 관점교환이라고 하는 특징을 갖는 종교간 모델을 통해 그 효과를 이론적으로 설명하였다. 이 점은 종교간 교육이 일회성이나 혹은 대표자 간에만 이뤄지는 과거의 종교간 대화와 얼마나 다른지를 명확하게 보여준다.

국내에서의 종교간 교육에 관한 연구는 이제 시작 단계이다. 현장에서는 종교간 교육이라고 부를 만한 약간의 실천들이 있었지만 충분치 않았고, 그러한 교육에 대한 구체적이고 정밀한 학문적 응답은 두드러지지 않았다. 이슬람 혐오와 사찰 훼손 등의 문제가 계속되고 있는 지금, 우리는 종교간 교육, 변화를 위한 교육이 절실히 필요하다. 대학은 교양교육으로, 종교지도자를 양성하는 기관에서는 종교간 이해와 감수성을 훈련하는 필수과목으로, 지역의 신앙공동체들은

하나의 신앙훈련이자 신앙실천으로 종교간 교육이 실시되어야 할 것이다. 이를 위해 본 연구자는 이 논문이 종교간 교육에 대한 관심을 불러일으키고, 그에 관한 연구를 진작시킬 수 있는 작은 디딤돌이 되기를 바라며 글을 마친다.

References

- Boys, M. C. & Lee, S. S. (2006). *Christians and Jews in Dialogue: Learning in the Presence of the Other*. Woodstock, VT: SkyLight Paths Publishing.
- Boys, M. C. (ed.) (1989). *Education for Citizenship and Discipleship*. New York: Pilgrim Press.
- Brelsford, T. (1995). Christological Tensions in a Pluralistic Environment: Managing the Challenges of Fostering and Sustaining Both Identity and Openness. *Religious Education*, 90(2), 174-189.
- Breuer, E. (1995). Particularity and Pluralism: Judaism and the 'Other' in an Age of Dialogue. *Religious Education*, 90(2), 277-285.
- Felderhof, M. C. (ed.) (1985). *Religious Education in a Pluralistic Society: Papers from a Consultation on Theology and Education Held at Westhill College, Selly Oak*. London: Hodder and Stoughton.
- Janowitz, M. (1953). Changing the Attitude of Christian toward Jew: A Psychological Approach through Religion. *American Sociological Review*, 18(2), 216-217.
- Kagan, H. E. (1952). *Changing the Attitude of Christian toward Jew: A Psychological Approach through Religion*. New York, NY: Columbia University Press.
- Kujawa-Holbrook, S. A. (2014). *God beyond Borders: Interreligious Learning among Faith Communities*. Eugene, OR: Pickwick Publications.
- Lähnemann, J. (2017). Interreligious Education: A Way for Building Trust. Wielzen, D. and Avest, I. T. (ed.). *Interfaith Education for All: Theoretical Perspectives and Best Practices for Transformative Action*. Rotterdam, the Netherlands: Sense Publishers, 31-43.
- Lee, J. C. (2019a). Beyond Essentialist Interreligious Education: Insights with a Whiteheadian Perspective of Multiplicity. *Religions*, 10(7), 404.
- Lee, J. C. (2019b). Religious Others in (Christian) Seminaries: Three Approaches and Conundrums. *Religions*, 10(11), 595.
- Marty, M. (1980). This We Can Believe: A Pluralistic Vision. *Religious Education*, 75(1), 37-49.

- Melchert, C. (1995). Pluralistic Religious Education in a Postmodern World. *Religious Education* 90(3-4), 346-59.
- Minsky, L. (1945). Interfaith Activities. *The American Jewish Year Book*, 46, New York, NY: Springer, 143-148.
- Moore, M. E. (1995). Teaching Christian Particularity in a Pluralistic World. *British Journal of Religious Education*, 17(2), 70-83.
- Nipkow, K. E. (1990). Ecumenical and Inter-Religious Education: Observations and Reflections from a West German Perspective. *Journal of Empirical Theology*, 3(2), 5-22.
- O'Reilly, C. T. (1953). Changing the Attitude of Christian toward Jew. *American Catholic Sociological Review*, 14(3), 183-184.
- Oyler, M. D. (1952). Changing the Attitude of Christian toward Jews: A Psychological Approach Through Religion. *Marriage & Family Living*, 14(3), 265-267.
- Patel, E. (2016). *Interfaith Leadership: A Primer*. Boston: Beacon Press.
- Schweitzer, F. (2000). 'Education After Auschwitz': Perspectives from Germany. *Religious Education*, 95(4), 359-372.
- Skeie, G. (1995). Plurality and Pluralism: A Challenge for Religious Education. *British Journal of Religious Education*, 17(2), 84-91.
- Slater, N. G. (ed.) (1989). *Tensions between Citizenship and Discipleship: A Case Study*. New York: Pilgrim Press.
- Smith, W. C. (1963). *The Meaning and End of Religion: A New Approach to the Religious Traditions of Mankind*. New York: Macmillan.
- Sterkens, C. (2001). *Interreligious Learning: The Problem of Interreligious Dialogue in Primary Education*. Leiden: Brill.
- Syeed, N. & Hadsell H. (eds.) (2020). *Critical Perspectives on Interreligious Education: Experiments in Empathy*. Leiden: Brill.
- Thompson, N. H. (ed.) (1988) *Religious Pluralism and Religious Education*. Birmingham, AL: Religious Education Press.
- Van der Ven, J. A. & Ziebertz, H-G. (1994). *Religiöser Pluralismus und Interreligiöses Lernen*. Kampen, Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Van der Ven, J. A. (1994). Religious Values in the Interreligious Dialogue. *Religion & Theology*, 1(3), 244-260.
- Wielzen, D. & Avest, I. T. (eds.) (2017). *Interfaith Education for All: Theoretical Perspectives and Best Practices for Transformative Action*. Rotterdam, the Netherlands: Sense

Publishers.

Ziebertz, H-G. (1993). Religious Pluralism and Religious Education. *Journal of Empirical Theology*, 6(2), 82-90.

Ziebertz, H-G. (2007). A Move to Multi?: Empirical Research Concerning the Attitudes of Youth toward Pluralism and Religion's Claims of Truth. Pollefeyt, D. (ed.). *Interreligious Learning*. Leuven: Leuven University Press, 3-24.