

A Study on the Types and Prospects of Religious Education from the Perspective of Theology of Religions: Focusing on Knitter's Mutuality Model

Jinsu Hwang*

Sunmoon University

Abstract

[Objective] This paper aims to explore a desirable form of religious education, focusing on Paul Knitter's 'Mutuality Model' within theologies of religions.

[Contents] To accomplish this purpose, the study evaluates the attitudes that religious educators should adopt towards other religions by examining Knitter's four models: the Replacement Model, the Fulfillment Model, the Mutuality Model, and the Acceptance Model. These four models are then applied to analyze the three types of religious education: confessional religious education, religious education as religious studies, and education for religiousness.

[Conclusions] Education for religiousness is well-suited to the Mutuality Model and is considered appropriate for the following reasons: 1) its goals align with both the Ministry of Education's curriculum and the mission of religiously-affiliated schools, 2) it can mitigate conflicts associated with traditional confessional religious education, and 3) by recognizing religiousness as a shared foundation among religions, it promotes interreligious dialogue, unity, and cooperation in the classroom.

[Keywords] Religious education, Theology of religions, Religious pluralism, Paul Knitter, Mutuality model, Religiousness

* Corresponding to Jinsu Hwang (Associate Professor, Department of Theology, Sunmoon University)

E-mail : jinsuhwang@gmail.com

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

종교신학으로 본 종교교육 유형 및 전망: 니터의 관계모델을 중심으로

황진수
선문대학교 신학과 교수

요 약

[연구 목적] 본 연구는 종교신학 유형 중 하나인 폴 니터(Paul Knitter)의 ‘관계모델(Mutuality Model)’을 중심으로 종교 다원성 시대에 적합한 종교교육 형태를 탐구하는 것을 목표로 한다.

[연구 내용] 이를 위해 본 연구는 니터의 네 가지 모델, 즉 대체모델, 완성모델, 관계모델, 수용모델을 검토하여 종교 교육자가 가져야 할 태도를 모색하고, 이러한 네 가지 모델을 바탕으로 종교교육의 세 유형인 신앙고백적 종교교육, 종교학으로서의 종교교육, 그리고 종교성 교육을 각각 분석한다.

[결론] 종교성 교육은 니터의 관계모델과 잘 어울리고, 다음과 같은 면에서 종교 다원성 시대에 적합하다고 판단된다. 첫째, 종교성 및 영성을 고양하는 종교성 교육의 목표는 전인적 인격을 형성하고 삶의 의미를 깊이 있게 성찰, 체험할 수 있다는 점에서 교육부의 교육과정과 종립학교의 교육 취지가 일치될 가능성이 있다. 둘째, 관계모델에 기반을 둔 종교성 교육은 종립학교의 건학이념을 추구하면서도 종교 다원성 시대의 맥락을 반영함으로써 기존 신앙고백적 종교교육을 둘러싼 갈등을 줄여갈 수 있다. 셋째, 종교성이라는 종교 간 공통 기반의 가능성을 염두에 두고 종교 수업 현장에서 종교 간 대화 및 일치, 협력의 문화를 조성할 수 있다.

[주제어] 종교교육, 종교신학, 종교다원주의, 폴 니터, 관계모델, 종교성

I. 들어가며

종립학교(宗立學校)는 종교인 및 종교 단체가 설립·운영하거나 특정 종교의 사상을 건학이념으로 둔 학교로서, 학교의 교육과 운영 전반에 종교적 관점이 반영되는 특징을 갖는다. 특히 대부분 종립학교가 종교 관련 수업을 개설하여 종교교육을 하고 있다. 그런데 종립학교에서 행해지는 종교교육은 특수한 종교적 건학이념을 반영하면서도 보편적인 종교 개념 및 현상을 종교학적으로 다루어야 하므로 보편과 특수 사이의 긴장이 발생할 수밖에 없다.

1981년 제4차 교육과정에서 ‘종교’ 교과를 자유선택교과 안에 포함한 이래 국공립과 사립을 망라한 모든 중·고등학교에서 종교 수업을 개설할 수 있지만, 지금까지 종립학교를 제외한 일반 학교에서 종교 수업이 개설된 사례는 없다(Ko, 2013: 42). 이는 한편으로 공교육 체제 속에서 중등학교가 교양과목 중 하나로 종교 수업을 개설하는 것이, 비록 그 취지엔 공감하더라도, 현실적으로 매우 어렵다는 것을 의미하고, 또 한편으로 종립학교가 종교 과목을 그 본래 취지를 넘어서 특정 종교의 사상 및 건학이념을 교육하는 수단으로 활용해 온 것이 현실이었음을 의미한다(Ko, 2013: 49-54).

이와 같은 현실은 종교교육의 장기적 발전 관점에서 보게 될 때 그리 긍정적이지만은 않다. 오늘날과 같이 다문화, 다종교 사회에서 종교의 의미와 역할, 가치 등에 관한 통찰력을 기르고 종교적 갈등을 지혜롭게 극복해가기 위해선 종교교육이 더욱 확대될 필요가 있기 때문이다. 공립학교에서 종교교육이 필요하다는 점은 지금까지 많은 연구자에 의해, 특히 해외 종교교육의 사례 연구를 통해 지속해서 제기되었다(Jung & Han, 2014: 113-148; An, 2013: 71-100; Yoo, 2011: 131-146; Yoo, 2013: 199-219; Lee, 2020: 553-578). 영국의 경우, 1944년 「교육법」 개정을 통해 종교교육(religious education)을 공립학교의 의무교육으로 지정했고, 1988년 「교육개혁법」을 통해 종교교육의 ‘교육적 차원’이 강조되며 “전인교육의 필수적 교육과정의 하나”로 정착하였다(Ryu, 2013: 7-8).¹⁾ 우리나라의 현실을 놓고 볼 때 의무교육으로까지는 시기상조일 수 있으나, ‘교양 교육 수준에서의 종교성 교육’이 종립학교의 범위를 넘어 더욱 확산하여야 할 필요성은 분명히 있다. 하지만 종교교육의 장기적 발전을 위해서는 우리나라 종교교육 발달 과정에서 나타난 종립학교 종교교육의 갈등 상황을 먼저 극복해야 하는 과제가 놓여 있다.

종립학교 종교교육의 갈등이란 한 마디로 특정 종교의 세계관을 학생들에게 교육하고자 하는 학교 측의 바람과 종교 현상에 관한 종합적인 안목을 교육적 차원에서 제공하려는 교육과정 간의 긴장 관계라고 할 수 있다. 이러한 상황은 교육부가 2009년 고시를 통해 <생활과 종교> 교과를 <종교학> 교과로 그 명칭을 바꾸고, 2015년도 개정 교육과정에 맞춘 『(고등학교) 종교학』(Ko et al., 2018: 1-186) 교과서가 세종특별자치시교육청에서 출판된 이후에도 크게 나아지지

1) 다만 1988년 법이 종교교육에 기독교적 성격이 반영될 것을 오히려 강조함으로써 세속화, 다문화 시대에 역행했다는 평가도 있다(Chung, 2009: 91-97).

않았다. 2022년 개정을 앞두고 개신교, 가톨릭, 불교 등 종교교육 관계자들이 ‘2022 개정 교육과정과 종교·종교학 교육과정에 대한 질문’이란 제목의 세미나를 열고 종교학과 종교교육의 차이를 전제하며 ‘지식교육에서 영성교육으로의 전환’, ‘건학이념에 맞는 종교교육 권한 부여’ 등을 주장한 바 있다(Kookmin Ilbo, 2021.8.6.). 2024년 현재, 2022년 개정 교육과정에 맞춰 <삶과 종교> 교과서를 각 교단에서 새로 집필하고 검·인정을 받으려는 과정에 있는데, 종파교육과 종교학 간의 갈등은 여전히 현재진행형이다.

관건은 교육과정이 개정되고 교과서가 새로 집필되더라도 종립학교가 교육내용을 그대로 따르지 않을 가능성이 크다는 점이다(Ryu, 2013: 25). 이러한 상황에서 종교교육을 둘러싼 갈등의 해소를 위해선 교육부 차원의 노력도 필요하지만, 더욱 중요한 것은 종립학교 자체의 현시대에 관한 인식과 태도 변화일 수 있다. 물론 각 종교가 신봉하는 진리의 본질 자체는 변화할 수 없고 그 진리를 종교교육에 반영하려는 노력 또한 간과할 수 없다. 하지만 각 종단이 오늘날 종교의 다원성을 긍정적으로 이해하면서, 자기 종단이 지닌 진리성과 타 종단의 진리성, 더 나아가 세속적 가치에 관한 성찰을 시도하며 그 다원성에 관한 종합적 관점, 즉 자기 종단의 진리에 입각한 열린 시각을 펼쳐간다면, 기존의 배타적 종파교육을 지양하고 현 교육과정 방향과 접점을 찾아갈 수 있을 것으로 기대한다.

본 논문이 종교신학의 관점에서 종교교육의 유형을 분석하고 방향을 제시하려는 이유가 바로 여기에 있다. 현 사회의 종교 다원성을 어떻게 바라보느냐가 종교교육의 방향 설정에 있어서 중요한 요소라면, 여기에는 한 종교가 자신의 진리 및 타 종교의 진리를 어떻게 이해하느냐를 다루는 종교신학적 담론이 요구되고, 종립학교는 이에 관한 입장 정립을 할 필요가 있기 때문이다. 뒤에서 더 자세히 논하겠지만, 이제까지 종교교육의 큰 세 가지 흐름인 1) ‘신앙교육적 종교교육’, 2) ‘종교학적 종교교육’, 3) ‘종교성 교육’(Kang et al., 2013: 16-21)에는 각각 특유의 종교신학적 관점이 내재해 있기에 각각에 관한 분석이 요구된다.²⁾ 본 논문의 목적은 바로 마지막 유형인 ‘종교성 교육’이 원활하게 이루어지기 위해선 어떤 종류의 종교신학적 관점이 가장 적합한지를 모색해보는 것이다.³⁾ 이를 위해 본 논문은 폴 니터(Paul Knitter)의 네 가지 종교신학 유형을 기본 범주로 하고, 그중에서 ‘관계모델(Mutuality Model)’에 기반을 둔 종교교육 전망을 제

2) 정문선은 이를 ‘신앙고백적 접근(Confessional Approach)’, ‘종교학으로서의 종교교육(Religious Studies: RS)’, ‘종교교육(Religious Education: RE)’으로 구분하기도 한다(Jung, 2024: 194-195).

3) 여기서 ‘종교철학’이란 용어 대신 ‘종교신학’을 쓰는 이유는 각 종립학교가 오늘날 종교 다원성에 관한 입장을 자신의 종교적 진리의 토대 위에 정립해야 하기 때문이다. 종교철학과 종교신학이 다루는 주제는 한 종교가 다른 종교를 어떻게 바라보는가에 관한 것으로 비슷하지만, 종교철학은 철저히 이성적 사유 및 현상에 관한 객관적 기술에 기반을 두는 한편 종교신학은 이 문제의 해답을 종교의 경전이나 계시에서 구한다는 점이 다르다. ‘종교신학’이란 담론의 형태가 기독교 배경에서 발전해 왔기 때문에 여기에서 불가피하게 ‘신학’이란 용어를 계속 사용하지만, 각자 종교가 각자의 진리체계에 기반을 두고 종교 간 관계를 성찰한다는 뜻으로 한정하여 사용하고자 한다.

시하려 한다.

지금까지 다원주의 사회 안에서 공교육으로서 종교교육의 방향성을 제시하는 연구는 다수 있었으나, 종교신학 또는 종교철학의 관점에서 접근한 논문은 그리 많지 않았다. 대표적인 선행연구는 다음과 같다. 정문선·유재봉의 「다원주의 사회에서의 종교교육」은 다원주의 맥락에서 기독교적 종교교육의 가능성을 모색하며 종교‘교육’(Religious Education)이 ‘헌신된 다원주의(committed pluralism)’에 기반해야 함을 주장한다. 헌신된 다원주의는 마이클 폴라니(Michael Polanyi)의 ‘인격적 지식(Personal Knowledge)’에 근거한 다원주의로서, 지식에는 알고자 하는 주체와 앎의 대상이 불가분하게 엮여져 있어서 인간 이성의 한계를 겸허히 인정하고 궁극적 진리에 열린 태도를 지니는 것을 특징으로 한다. 정문선·유재봉의 논지는 비록 기독교적 관점에서 볼 때 다원주의를 지향해야 하는 것이 썩 만족스러울 수 없으나 궁극적 진리에 열린 태도를 보이는 헌신된 다원주의가 대안이 될 수 있다는 것이다(Jung & Yoo, 2014: 122-124). 종교교육에 필요한 종교다원주의의 유형을 제시했다는 점에 있어서 매우 유의미한 연구이지만, 한편으로 이 같은 주장이 기독교 종교교육의 관점에서선 최선책이 아니라 차선책이라는 논지가 보편적인 공감을 얻기 어렵게 만든다.

한편 장종철도 그의 「종교다원주의 상황에 있어서 종교교육의 목적 개선에 관한 연구」에서 기독교 종교교육의 과제를 제시한다. 그는 종교다원주의 관련한 거시적인 신학적 패러다임 세 가지(배타주의, 포괄주의, 다원주의)를 설명하고, 기독교 종교교육은 배타주의나 다원주의보다는 포괄주의의 입장에서 대화와 선교의 끈을 놓아선 안 된다고 주장한다(Jang, 1994: 321-342). 이러한 결론은 기독교 관점에서는 타당할 수 있으나, 오늘날 종교교육의 맥락에서 다종교 상황을 충분히 반영하지 못하고 있다는 한계를 지닌다. 본 논문은 이러한 선행연구를 참조하면서 종교신학의 유형을 좀 더 자세히 다루고, 각각의 유형이 현 종교교육의 양상과 어떠한 관계성을 지니는지를 파악함으로써 종교교육의 방향을 점검해 볼 수 있는 계기를 마련하고자 한다.

이러한 맥락에서, 본 논문은 다음과 같이 세 부분으로 나뉜다. 첫째, 니터의 네 가지 종교신학 유형을 소개하고 다원주의 모델 중 하나인 관계모델의 특징과 장점을 소개할 것이다. 둘째, 이와 같은 종교신학 관점에서 기존 종교교육의 세 유형을 각각 고찰한 후, 마지막으로 관계모델의 관점에서 바람직한 종교교육의 방향을 제시하며 마무리하고자 한다.

II. 종교신학과 종교다원주의

종교신학의 유형을 살펴보기에 앞서, 몇몇 용어에 관한 개념 구분이 필요하다. 먼저 ‘종교적 다원성(religious plurality)’과 ‘종교다원주의(religious pluralism)’를 구분해야 하는데, 종교적 다원성은 우리가 살아가는 사회 안에서 다수의 종교가 각각의 경계를 넘나들며 복합적이고 중첩적

으로 공존하고 있는 사실 자체를 나타낸다. 오늘날 학교나 직장, 공공장소엔 다양한 종교인들이 자신의 신념을 간직한 채 사회 구성원의 책임과 의무를 다하면서 자유롭게 교류하며 살아가고, 더 나아가 개별 종교인의 정체성도 여러 종교적 신념, 문화, 전통 등이 중첩되어 형성되기도 한다. 종교적 다원성은 이러한 현상 및 상태 자체를 묘사하는 기술적 표현이다. 반면에 종교다원주의는 이데올로기를 나타내는 ‘주의(主義)’가 붙어있듯이, 종교적 다원성에 관한 특정한 가치관 및 태도를 내포하는 개념이다. 종교적 다원성에 관한 해석은 해석자에 따라 달라질 수 있기에 종교다원주의는 해석자의 수만큼 다양할 수 있으며, 어떤 공통된 특징을 뽑기도 어렵다. 그리고 ‘종교신학(theology of religions)’은 이러한 종교 다원적 사회 속에서 한 종교가 자신의 경전 및 진리 주장을 토대로 종교적 다원성을 해석하고 자신의 종교적 정체성을 더욱 명확히 이해하려는 시도를 가리킨다(Knitter, 2002: 5-13; Han, 2000: 19-20).

알란 레이스(Alan Race)의 세 유형, 즉 ‘배타주의(exclusivism)’, ‘포괄주의(inclusivism)’, ‘다원주의(pluralism)’는 종교신학 논의에서 꽤 유용한 범주 역할을 해왔다(Race, 1982: 10-105). 니터의 네 가지 종교신학 유형도 레이스의 모델을 기초로 한다. 배타주의는 진리라는 것은 본질상 절대적이고 유일하기 때문에 오직 하나의 종교, 하나의 진리만이 참이고 나머지는 진리가 될 수 없다는 관점이다. 즉, 하나의 진리 주장이 참이라면 다른 진리 주장은 거짓이므로 배제(exclude)해야 한다는 입장이다. 포괄주의는 배타주의와 마찬가지로 오직 하나의 진리만이 존재한다고 보면서도 다양한 종교에 그 진리가 내포되어 있다고 본다. 다만 그 진리를 명시화하고, 개념화하고, 주제화하는 정도에 있어서 종교마다 차이가 있기 때문에, 가장 분명하게 진리를 표현하는 종교가 다른 종교를 포괄(include)할 수 있다는 입장이다(Han, 2000: 27-40). 한편 다원주의는 종교적 진리의 다원성을 인정하는 가운데 각 종교의 진리 주장은 서로 양립하기 어렵고, 어느 하나의 진리 주장이 다른 진리 주장에 종속되거나 환원될 수 없다는 입장을 취한다(Hwang, 2018: 28).⁴⁾

레이스의 유형과 연관시켜 볼 때, 니터의 네 유형 중 대체모델은 배타주의, 완성모델은 포괄주의, 관계모델과 수용모델은 다원주의에 속한다. 그런데 배타주의, 포괄주의도 오늘날 종교적 다원성에 관한 특수한 관점, 태도라고 할 수 있기에, 넓은 의미에서 보자면 레이스의 세 유형이나 니터의 네 모델은 모두 종교다원주의에 속한다고도 말할 수 있다.

1. 니터의 네 가지 종교신학 유형

1) 대체모델(Replacement Model)

대체모델은 레이스의 배타주의에 해당하는 모델로, 오직 하나의 종교만이 초월적 실재와 연

4) 여기서 ‘양립’(compatible)이란 말은 서로 다른 진리 주장의 언어, 개념 등이 같은 선상에서 의미의 손실 없이 상호 해석될 수 있다는 뜻이다.

결된 참된 종교이기 때문에 그 종교가 다른 종교들을 대체해야 한다는 관점이다. 기독교 관점에서 보자면 신의 계시나 구원이 기독교를 제외한 다른 종교에도 존재하는가에 관한 물음이고, 진리의 본질 관점에서 보자면 진리의 유일성, 배타성에 관한 물음이다. 20세기 개신교 신학자 칼 바르트(Karl Barth)에 따르면, 종교란 초월적 신의 역사를 모방하려는 인간의 노력이므로 종교엔 신의 흔적이 없다. 여기엔 기독교도 예외가 될 순 없는데, 다만 예수 그리스도를 통해 신의 은총과 계시가 주어진 기독교인만이 이러한 종교의 한계를 극복할 수 있다는 것이다(Barth, 1956: 295-301; Knitter, 2002: 23-26). 니터는 완전대체모델과 부분대체모델을 구분하는데, 후자의 경우 타종교에도 계시가 존재함을 어느 정도 인정하지만, 어느 쪽이든 구원의 가능성은 부정하는 것이 대체모델의 특징이다(Knitter, 2002: 19-60).

이와 같은 태도는 비단 기독교인만이 아닌, 종교인 누구나 가질 수 있다. 자신의 종교만이 초월적 실재와 연결된 참된 종교라는 시각과 태도를 보이면 타 종교인과의 대화는 무의미해지고, 오직 타 종교의 거짓 진리를 자기 종교의 참 진리로 대체하려는 시도만 남는다. 진리의 절대성, 유일성은 오늘날과 같은 불확실성 시대를 살아가는 종교인에게 꼭 필요한 처방 약이 될 수 있지만, 타 종교를 비난하거나 가치를 폄하하는 등의 행위는 반드시 피해야 하는 대체모델의 부작용이다.

2) 완성모델(Fulfillment Model)

완성모델은 하나의 종교가 다른 종교를 완성한다는 관점이다. 이는 레이스의 포괄주의에 해당한다. 진리는 하나이며, 그 진리를 가장 높은 차원에서 지닌 종교가 다른 종교를 완성해 줄 수 있다고 본다. 미국 신학자 마크 하임(Mark Heim)의 다음 말이 완성모델 혹은 포괄주의의 본질을 잘 드러낸다. “우리는 두 가지 진리체계(orientations)를, 비록 둘 다 타당하다고 이해할지라도, 동시에 실천할 수 없다. 결국 우리는 모두 포괄주의자다(Heim, 1997, 138).”⁵⁾ 이 말은 세계를 참되게 인식하는 관점이 다수 존재하더라도 인간은 결국 자신이 지닌 하나의 관점에서 세계를 볼 수밖에 없고, 그러다 보니 자신의 관점에서 타인의 관점(종교)을 평가할 수밖에 없다는 뜻이다. 예를 들어, 불교인은 불교의 세계관에서 기독교를 바라볼 수밖에 없고, 기독교의 진리가 아무리 위대하다 하더라도 그 가치는 불교의 시각에서 ‘평가된’ 가치다. 따라서 기독교의 가치는 불교의 관점에서 ‘완성’된다.

완성모델은 이와 같은 관점주의(perspectivism)의 철학적 기반에서 모든 종교를 상호 동등하게 이해해야 하지만(Shin, 2018: 95-99), 사실 근대 이후 기독교 역사 속에서 완성모델(포괄주의)이 재등장할 때만 해도 기독교를 여전히 최상의 진리로 간주하는 우월적 인식이 팽배했다(Knitter, 2002: 64-68).⁶⁾ 다시 말해서, 기독교가 아닌 그 어떤 종교라도 다른 종교를 완성할 수 있다는

5) 필자가 직접 번역함.

6) 니터에 따르면, 3세기 전 기독교 초기 역사는 배타주의보다는 포괄주의 성격이 강했다고 한다. 하지만

생각에는 미치지 못한 것이다. 물론 대체모델보다는 완성모델을 통해 기독교의 타 종교에 관한 인식과 태도가 훨씬 긍정적으로 바뀐 것은 사실이다. 1960년대 제2차 바티칸 공의회를 통해 타 종교에 관한 가톨릭의 공식적 입장은 배타주의에서 포괄주의로 전환되었고, 여기에는 가톨릭 신학자 칼 라너(Karl Rahner)의 역할이 결정적이었다. 라너는 신의 은총은 보편적이고 모든 은총은 ‘체화된 은총(embodied grace)’이기 때문에 기독교 바깥의 종교 전통 안에도 신의 은총 및 계시가 함께 한다고 보았다. 그렇기 때문에 기독교인이 아닌 타종교인도 비록 그들이 명시적으로 깨닫지 못해도 ‘익명의 기독교인(anonymous Christian)’에 다름 아니라고 간주하였다(Knitter, 2002: 68-74). 이러한 그의 생각은, 비록 기존의 배타주의적 관점에서 볼 때 매우 혁신적인 것이었지만, 타종교의 관점에서는 여전히 기독교 우월적 태도에서 벗어나지 못한 것이었다. 그는 타종교 안에도 신의 계시가 있지만 그 진리를 명시적이고 분명하게 표현함에 있어선 기독교의 계시에 미칠 수 없다고 보았다. 즉, 타종교의 진리 주장이 기독교의 진리 주장에 의해 보완되고 더 명확해져야 한다고 본 것이다.

비록 자신의 종교적 관점에서 타 종교를 이해하고 평가하는 것이 피할 수 없는 현실이라 하더라도, 평가하는 주체와 평가받는 대상의 차이는 진리의 우월과 열등으로 이어지기 쉽다. 종교인이라면 누구나 자신의 종교적 진리가 최고이자 최선이라고 믿고 있고, 대체모델과 마찬가지로 완성모델은 진리가 하나라고 보기 때문에 이 같은 우월-열등 갈등은 지속해서 반복될 수밖에 없다. 오늘날과 같은 종교 다원성 시대에 완성모델을 넘어서 또 다른 모델이 요청되는 이유가 바로 여기에 있다.

3) 관계모델(Mutuality Model)

대체모델과 완성모델은 진리의 다원성을 인정하지 않기 때문에 종교 다원성의 현실을 그대로 받아들이기보다는 극복해야 할 대상으로 여긴다. 따라서 종교 다원성을 해석하고 대응한다는 면에서는 다원주의의 한 형태로 볼 수도 있지만, 진정한 의미의 다원주의라고 보기는 어렵다. 반면에 관계모델은 수용모델과 함께 각 종교의 궁극적 길을 있는 그대로 받아들이고 존중한다는 면에서 오늘날 종교다원주의 범주에 잘 어울리는 모델이다.⁷⁾ 다만 관계모델은 종교 간 공통 기반의 존재 가능성을 열어 두고, 수용모델은 공통 기반 자체를 부정한다는 차이점이 있다.

관계모델은 오직 하나의 참된 종교가 있는 것이 아니라 많은 참된 종교가 존재함을 전제하고, 참되고 성숙한 종교들이 공통 기반을 찾아 대화와 협력에 나서야 함을 강조한다. 종교인들이 오

기독교가 로마 국교로 공인된 이후 근대 이전까지 천 년 넘게 배타주의 성격이 지배했고, 16세기 이후 신대륙이 발견되고 여러 종교를 새롭게 만나게 되면서 포괄주의 성격을 다시금 갖게 되었다.

7) 본 논문에서 Mutuality Model을 번역할 때 한글 번역본(Knitter, 2007: 185-247)에 쓰인 ‘관계모델’을 그대로 사용하였다. 하지만 상호 관계 속에 공통 기반이 존재할 가능성 및 상호보완의 가능성까지 암시한다는 점에서 ‘관계’보다는 ‘상보’로 번역하는 것도 가능할 것이다.

늘날 사회가 종교적 다원성을 지닌다는 사실을 받아들이는 것에 머물지 않고, 어떻게 상보적으로 더 대화하고 협력할 수 있는지에 관심 가져야 한다고 촉구한다. 여기서 두 가지 관건이 대두되는데, 하나는 어떻게 한 종교의 진리가 참일 때 다른 종교의 진리가 참이 될 수 있는가이고, 또 하나는 상보적으로 대화와 협력을 하기 위한 공통의 목적이 무엇이냐이다.

대체모델과 완성모델은 진리의 유일성 및 절대성을 전제하기에, 한 종교가 참일 때 다른 종교는 거짓이거나 열등한 위치에 놓이게 된다. 관계모델이 이런 한계를 극복하기 위해선 여러 종교가 동시에 절대적이고 참이 될 수 있음을 먼저 입증해야 한다. 존 히크(John Hick)의 종교철학은, 비록 후대에 많은 비판을 받았지만, 여러 종교가 동시에 참이 될 수 있음을 ‘가설적’으로 제시한 것으로 유명하다. 그에 따르면, 모든 종교의 배후엔 궁극적 ‘실재(The Real)’가 있고 종교들은 그 실재의 다양한 현상(manifestation)이다. 칸트의 물 자체(noumenon)와 현상(phenomenon)을 구분하는 틀을 빌려와 궁극적 실재 그 자체와 경험되고 개념화된 실재 사이에 구분을 짓고 그것을 “종교다원주의를 위한 철학적 골격”으로 삼는다(Hick, 1990: 117-119). 이런 관점에서 볼 때, 실재는 인간의 인식이 닿지 못하는 불가지의 영역에 있기에 실재의 다양한 현상인 종교 간의 근본적인 공통점을 찾는 것은 불가능하다. 따라서 종교 진리의 비양립성, 다원성을 유지할 수 있고, 각 종교가 실재를 참되게(truly) 드러낸다는 점에서 참된 종교가 하나가 아닌 여럿일 수 있게 된다. 히크의 이러한 주장은 종교인이 실재를 어떻게 경험하고 표현하는가와도 연결된다. 모든 종교 경험은 실재에 대한 직접적 경험이 아닌 현상을 통한 “~로서 체험된 것”(experiencing as)이며, 그 체험을 표현하는 언어도 “고정된 사실을 알려 주고 명시하기 위한 과학적 언어”가 아닌, “상징과 은유를 사용한 시적 언어”다(Knitter, 2002: 119). 따라서 어떤 종교가 진리를 표현할 때 ‘하나’, ‘절대’, ‘유일’이란 단어를 쓰더라도 그건 실재의 체험에 관한 시적 언어이므로 “문자 그대로가 아니라 진지하게”(not literally but seriously) 받아들여야 한다고 주장한다(Knitter, 2002: 121).

이러한 히크의 주장은 불가지의 영역이라고 하면서도 ‘실재’가 있다는 것을 어떻게 아느냐는 후대의 물음에 의해 간단히 논파되었다. 종교마다의 궁극적 진리를 모두 참으로 인정하면서도 종교 간 공통 기반을 인식이 닿을 수 없는 영역에 세움으로써 종교 간 수평적 대화의 장을 마련하려 했던 히크의 노력은 비록 개념적으로는 그리 성공하지 못했으나 종교철학의 새 지평을 열었다는 평가를 받는다. 본 논문은 ‘실재’를 불가지의 영역에 두는 히크의 논리에 전적으로 동의하진 않지만, 대부분 종교가 물질을 초월한 영역을 포함한 세계의 총체적 인식을 지향한다고 볼 때 그 ‘심층’ 영역에서 종교가 만날 가능성을 열어 두는 것은 중요하다고 생각한다. 종교학자 오강남은 ‘표층 종교’와 ‘심층 종교’를 구분하고, 종교의 가장 깊은 심층 차원을 ‘신비주의’, ‘영성’, ‘열린 종교’ 등으로 표현한다(Oh, 2011: 6-16).

니터의 관계모델에서 또 하나의 중요한 요소는 바로 니터 자신이 주장하는 ‘윤리-실천적 접근’이다. 이는 여러 종교가 동시에 참이 될 수 있음을 논증하는 데 힘을 쏟기보다는, 그 점은

각 종교마다의 깊은 영성에 맡기고, 더욱 적극적인 대화와 협력을 수행하기 위한 공통의 목적, 과제를 제시하는 데 초점을 두는 방식이다. 니터에게 있어서 종교 간 대화의 가장 중요한 안건은 인류가 공통으로 직면하고 있는 ‘고통’의 문제다. 모든 종교인이 부정할 수 없는 공통 기반은 인류 모두가 ‘하나’의 지구성을 공유하고 있다는 사실이며, 이 지구성 안의 수많은 사람들이 가난, 폭력, 테러, 희생자화(victimization), 환경오염 등에 의해 고통받고 있다는 사실이다. 지상에서의 고통을 외면하는 종교는 없기에 종교 간 공통 기반을 찾아야 한다면 바로 고통의 극복을 위한 윤리적 실천이 되어야 하고, 이를 위해 다양한 종교인들이 힘을 모아야 한다는 것이 니터의 주장이다(Knitter, 2002: 134-142). 니터는 “나의 구세주가 당신의 구세주보다 위대하다.”든가 “나의 진리 주장이 당신의 진리 주장을 완성한다.”라는 말이 배고픔으로 죽어가는 아이들 앞에서 무슨 소용이 있느냐고 반문한다(Knitter, 2002: 140).

관계모델은 각 종교의 참됨을 인정한다는 점에서 다원주의에 접근하는 하나의 길이 될 수 있지만, ‘공통 기반’을 여전히 추구한다는 점에서 종교 다원성을 완전히 받아들이지 못하였다는 평가도 받는다. 희의 의심스러운 철학적 접근은 말할 것도 없고, 니터가 제시한 고통이라는 현실도 고통의 원인, 양상, 해결 방법을 어떻게 바라보느냐에 따라 그 의미가 매우 달라지기 때문에 과연 종교 간 공통 기반이 될 수 있느냐는 의문이 붙는다(Knitter, 2002: 157-162).

4) 수용모델(Acceptance Model)

이러한 맥락에서 마지막 네 번째 수용모델은 그 어떤 공통 기반의 존재 가능성도 받아들이지 않는다. 즉, 종교 간의 차이를 공통 기반이라는 가상의 틀로 절충하려 하지 않고 그저 그 차이를 전적으로 ‘수용’해야 한다는 것이다. 수용모델의 배경엔 현대철학의 핵심 키워드인 ‘언어’가 깔려 있다. 조지 린드벡(George Lindbeck)은 종교를 이해하는 세 가지 방식을 다음과 같이 제시한다. 첫째는 ‘명제-인지적 이해(propositional-cognitive understanding)’로서 이는 종교의 주된 임무가 진리를 인지하는 것이고 인지는 분명한 명제(statement)에 의해서 이루어진다고 본다. 니터의 종교신학 유형으로 보자면 하나의 진리(명제)만이 참이라고 주장하는 대체모델에 가깝다. 둘째는 ‘경험-표현적 모델(experiential-expressive model)’인데, 이에 따르면 인간은 종교적 경험을 먼저 하고 이후 그에 대해 언어로 표현하게 된다. 그리고 종교 경험의 깊이가 매우 깊어서 모든 종교 경험은 궁극적으로 상통한다고 본다. 이는 완성모델 혹은 관계모델에 가까운 개념이다. 마지막으로 ‘문화-언어적 대안(cultural-linguistic alternative)’은 경험-표현적 모델과는 정반대로 언어가 경험에 앞선다고 본다. 종교인은 독특한 종교 언어적 상황과 문화 속에서 성장하고 생활하기 때문에 그 언어문화가 인식, 감정, 사유의 틀로 작용하며 종교 경험을 생성, 구성한다는 것이다(Lindbeck, 1984: 30-45).

비트겐슈타인의 언어철학에 기반을 둔 린드벡의 문화-언어적 대안은 수용모델을 효과적으로 설명한다. “누구도 일반적인 언어(general language)를 쓸 수 없는 것과 마찬가지로, 그 어떤 종

교인도 일반적인 종교 경험을 할 수 없다.”(Lindbeck, 1984: 23)라는 린드벡의 말처럼, 각 종교는 자기만의 독특한 ‘삶의 형태(form of life)’와 언어의 틀을 통해 세상을 바라보기 때문에 종교의 보편적 본질이나 근본적인 공통 기반이 존재한다고 말할 순 없다. 비트겐슈타인의 표현을 빌자면, 말할 수 없는 것에 대해선 침묵해야 하는 것이다. 이와 같은 수용모델의 관점에서 볼 때, 외부에서 어떤 종교의 가르침을 궁극적으로 번역하거나 해석하는 것은 불가능하다.

수용모델은 종교 간 차이를 그 자체로 수용해야 한다는 종교 다원성 시대의 요청을 후기 근대주의(postmodernism)의 맥락에서 가장 잘 받아들이는 관점이라고 할 수 있다. 하지만 과연 인간은 언어의 감옥에 갇혀 사는 것인가? 언어의 형성 과정에는 오랜 역사를 통해 다른 언어와의 끊임없는 교류, 변형, 합성이 이루어지는데 종교 언어만큼은 동종(homogeneity)을 유지하여 하나의 종교 언어가 다른 종교 언어를 해석하는 게 원천적으로 불가능한가? 등의 개념적 의문이 남아 있다(Knitter, 2002: 224-229). 무엇보다도 종교 간 공통 기반의 가능성을 제거함으로써 대화나 협력의 동력 자체를 상실하게 만든다는 한계를 지닌다.

2. 관계모델의 장점

앞서 살펴보았듯이, 니터의 네 가지 종교신학 모델은 모두 저마다의 장단점이 있지만, 대체모델과 완성모델은 한 종교의 진리만을 참이라 보거나 월등하다고 보기 때문에 오늘날 종교 다원성 상황의 갈등을 증폭시킬 우려가 있다. 그렇다면 종교 다원성을 적극적으로 반영하는 관계모델과 수용모델 중에서 어떤 모델이 좀 더 종교 다원성의 선(善)을 살릴 수 있는가?

관계모델과 수용모델의 가장 큰 차이점은 종교 간 공통 기반의 가능성에 관한 수용 여부다. 수용모델은 종교의 문화-언어적 맥락의 다름으로 인해 태생적으로 공통 기반의 가능성을 부인하는 한편, 관계모델은 종교 심층의 인식이나 경험에 있어서든, 혹은 함께 살아가는 이 세계의 문제 해결에 있어서든 종교 간 공통 기반의 가능성에 문을 열어 둔다. 이를 각각 ‘종교성’의 공통 기반, ‘삶의 문제’의 공통 기반으로 나누어 볼 수 있다.

뒤에서 좀 더 다루겠지만, 여기서는 ‘종교성’이란 개념을 삶과 죽음, 인생의 의미 등에 관한 ‘궁극적 관심(ultimate concern)’(Tillich, 1957: 1-4)을 갖고 그 해답을 찾기 위해 물성(物性)에 매이지 않고 초월적 세계에 관한 경험, 지혜 등을 얻고자 하는 인간의 본성 정도로 이해해보자. 이는 영성(靈性)과 매우 밀접한 관련이 있는 개념이다. 각 종교는 인간의 종교성을 고양하고 저마다의 종교적 경험을 통해 삶의 의미를 체득하게 해준다. 진정한 종교성은 종교의 궁극적 경지와 맞닿아 있으며, 각 종교는 그러한 경지를 구원, 해탈 등 다양한 관점에서 제시한다. 관계모델은 종교의 궁극적 경지에서 종교인들이 모든 경계를 뛰어넘어 진정한 관계를 맺을 가능성을 열어 두고 있다. 비록 그러한 궁극적 종교성, 종교 간의 공통 기반을 각자 종교 언어로 표현할 수 밖에 없어 완성모델로 회귀할 우려가 있지만, 관건은 공통 기반의 수립이 가능함을 믿는 열린

자세이다. 또한 인간의 제한된 능력으로 궁극적 진리를 인식적으로든, 경험적으로든 완전히 소유한다는 것은 불가능하며, 언어적으로도 표현에 한계가 있음을 받아들이는 종교적 겸허함이 전제되어 있다. 기독교 신학자 미로슬라브 볼프(Miroslav Volf)는 이러한 인간의 한계로 인해 진리를 말할 때 절대적 확신이 아닌 “임시적 확신(provisional certitude)”을 가져야 한다고 말한다(Volf, 1994: 103). 종교 간 대화나 협력을 추진할 때 이러한 열린 자세, 겸허함이 없다면 일상적 친분 그 이상 단계로 가기 어렵고, 대화의 지속성도 기대하기 어렵다.

‘삶의 문제’ 공통 기반은 전쟁과 테러, 난민 등의 문제가 끊이지 않는 현대 사회에서 더욱 요청되는 사안이다. 종교의 경전에 쓰인 내용이 맞고 틀리는지, 그 의미가 무엇인지 등을 살피는 것도 중요하지만, 더 중요한 것은 그 가르침을 실제 생활 속에서 실천하여 어떤 결과를 이루었는가이다. 이런 관점에서 교리 논쟁은 뒤로 하고 ‘삶의 문제’를 종교 간 대화 및 협력의 공통 기반으로 삼자는 주장은 현실적으로 설득력이 있다.

공통 기반의 유무 여부는 종교 간 만남에 있어서 매우 중요하다. 비단 종교 간의 관계뿐만 아니라 참여자가 누구이든 원활한 상호작용을 위해서는 공통의 주제, 목적 등이 필요하기 때문이다. 따라서 ‘종교성’에 공통 기반을 둔다면 깊은 영성의 차원에서 상호 관계 속에 각자 궁극적 종교 경지에 이를 수 있도록 서로를 격려하고 동반자 관계를 유지해 갈 수 있고, ‘삶의 문제’ 극복에 공통 기반을 둔다면 지역 현안에서부터 글로벌 사안까지 여러 층위의 프로젝트를 종교인들이 함께 펼쳐갈 수 있다. 이렇듯 관계모델은 공통 기반에 대한 가능성을 열어놓은 다원주의 모델로서 종교 간 대화 및 협력의 동력을 만들어낼 수 있는 장점이 있다.

III. 종교신학으로 본 종교교육의 세 유형

우리나라 대법원은 종교교육을 크게 ‘교양교육으로서의 종교교육’과 ‘종파교육으로서의 종교교육’으로 분류한다. 2010년 대광고등학교 강의석 군 관련 ‘종립 사립고교 종교교육 사건’ 대법원 판결문을 보면, “종교적 중립성이 유지된 보편적인 교양으로서의 종교교육”과 “학교의 설립 이념이 된 특정의 종교교리를 전파하는 종파교육 형태의 종교교육”으로 유형을 나누어 대비시키고 있다(대법원 선고 2008다38288, 2010.4.22.). 종교교육 학자들이 제시하는 종교교육 유형도 이와 크게 다르지 않지만, 대체로 교양교육으로서의 종교교육을 ‘종교에 관한 교육’(education about religion)과 ‘종교적 교육’(religious education)으로 세분화하여 이해한다(Ko, 2005: 124-125).

학자들마다 유형의 이름이 조금씩 달라질 수 있지만, 본 논문은 여러 학자의 유형 분류를 참고하여 다음과 같이 세 유형으로 접근한다. 첫째, 신앙고백적 차원에서 종파의 교리나 사상을 전달하고 이해시키려고 하는 ‘신앙고백적 종교교육’, 둘째, 가치중립적 시각에서 종교의 다양한

현상을 학문적으로 접근하는 ‘종교학으로서의 종교교육’, 마지막으로 종교에 관한 지식 전달을 넘어 삶의 지혜와 영성 함양 교육에 힘쓰는 ‘종교성 교육’이다(Jung, 2024: 194-195; Kang et al., 2013: 15-21). 이들 각각의 유형을 종교신학의 관점에서 분석해보고자 한다.

1. 신앙고백적 종교교육

먼저 신앙고백적 종교교육은 “특정 종교의 교리를 가르쳐 그 종교에 대한 신앙심을 갖게 하는 것을 목적”(Kang et al., 2013: 17)으로 하는 교육이라고 할 수 있다. 서두에서도 언급하였듯이, 대부분 종립학교는 종교의 신앙관, 세계관, 가치체계를 기반으로 건학이념을 세워 학교를 운영하고 종교교육을 시행하므로, 종립학교에서만 개설되어 온 종교 과목이 주로 신앙고백적 종교교육의 형태로 운영됐음을 짐작하기란 어렵지 않다.

앞서 살펴본 니터의 종교신학 유형으로 볼 때, 신앙고백적 종교교육 유형은 대체모델 혹은 완성모델에 가깝다. 최근까지 종립학교에서 사용하고 있는 종교 교과서는 대체로 2007년도와 2011년도 개정 교육과정⁸⁾을 반영하여 제작되었다. 2011년도 교육과정에 따르면 1) 인간과 종교, 2) 종교 현상의 이해, 3) 종교의 다양성과 차이, 4) 종교적 인간관, 사회관, 자연관, 5) 세계의 종교와 문화, 6) 한국의 종교와 문화, 7) 개별 종교들의 이해, 이렇게 7개의 영역을 반영하여 교과서를 제작하게 된다. 다만 기존 교과서는 교육과정의 기준을 준수하려고 노력하면서도 마지막 ‘개별 종교들의 이해’ 영역에 자기 종교의 내용을 비중 있게 다루는 것이 특징이다(Yoo, 2017: 237). 예를 들어, 2011년도 교육과정을 반영하여 대한예수교장로회총회교육자원부에서 제작한 『종교와 삶 II』을 보면 각 5개의 단원으로 구성된 상·중·하 책 총 15개 단원 중에서 기독교 관련 내용을 담은 단원이 7개에 이른다(Yoo, 2017: 236-237). 2007년도 교육과정을 반영한 세계평화통일가정연합(이하 가정연합)의 『생활과 종교』도 총 9개 단원 중 2개 단원에서 가정연합의 기본 교리 및 구원섭리 역사관을 다루고 있다(Lee, 2012: 121). 불교, 원불교에서 제작한 교과서도 이러한 흐름에서 큰 차이를 보이지 않는다(Kim, 2012: 64; Kim, 2020: 44).

2015년도 개정 교육과정을 따른 교과서도 기존의 흐름과 크게 달라지진 않는다. 종교학 관련 2015년도 개정 교육과정은 2011년도에 비해 내용 영역이 6개로 축소되고, 학습자가 “종교와 연관된 지식과 경험, 그리고 생활 등을 토대로 종교와 인간에 관해 스스로 성찰할 수 있는 안목과 태도를 기르는 데에”(Ministry of Education, 2015: 59) 초점을 둔다는 특징이 있다. 하지만 전체 구성에 있어서 큰 폭의 변화가 있는 것은 아니고, 무엇보다 ‘개별 종교들의 이해’ 영역을 필수로 유지함에 따라 각 종단에서 그 영역을 교리 소개의 매개로 삼는 현상이 이어진다(Ko, 2016: 20-22). 한국기독교학교연맹에서 2015년도 개정 교육과정을 반영하여 제작한 『(고등학교) 종교

8) 2009년도에 개정 교육과정 총론이 발표되고 종교학 분야에 대한 각론은 2011년도에 고지되었다. 연도에 대한 혼선을 줄이기 위해 여기에서는 2011년도로 일률적으로 표기하고자 한다.

와 생활 II (중)』을 보면, ‘기독교 사상과 전통’을 한 단원에서 집중적으로 다루고 있을 뿐만 아니라, 다른 단원들의 내용 서술에서도 기독교 관점에서의 가치 판단적 내용이 담겨 있다. 예를 들어, 제1단원 ‘1. 창조와 진화’에서 진화를 설명하면서 “모든 생물의 세포 속에 있는 유전 정보를 해독하면서 그 정보를 입력한 지혜의 창조주를 생각하는 것은 당연한 논리요 합리라고 본다.”라고 서술하고 있고, ‘3. 생명 복제’에서는 생명 복제의 위험성을 언급하고 맨 끝에 관련한 기독교 성구를 나열하고 있다(ACSK, 2018: 14. 25-26).

여기서 강조하고 싶은 것은, 이러한 신앙고백적 종교교육이 적절하나 적절하지 않느냐는 가치판단이 아니라, 종립학교의 진학이념 관점에서는 일면 당연한 선택이라는 것이다. 종교적 진학이념은 특정한 가치체계 및 세계관을 담고 있다. 니터의 완성모델 설명에서 언급하였듯이, 이러한 종교적 세계관은 포괄주의나 배타주의로 귀결되기 쉽다. 위 『(고등학교) 종교와 생활 II (중)』의 예에서도, 기독교 세계관에서 받아들일 수 없는 무신론적 진화론이나 유물론적 생명 윤리는 참된 관점으로 ‘대체’되어야 하는 대상이 된다. 또한 매 단원 결론을 기독교 성구 및 가치 판단으로 매조지는 것은 기존의 모든 사상적 흐름을 기독교 관점으로 갈무리하여 완성하려는 의도를 담고 있다. 교과서만을 가지고 종립학교의 전체 종교교육을 판단하기는 무리일 수 있으나, 적어도 종립학교가 채택한 교과서의 내용만 보자면 대체모델과 완성모델의 접근방식이 내재해 있음을 발견할 수 있다.

2. 종교학으로서의 종교교육

2011년도 개정 교육과정 이후 종교 교과목명이 기존 <생활과 종교>에서 <종교학>으로 바뀌고, 과목명 그대로 종교학이라는 학문 전통의 관점에서 교과서의 전반적인 내용 및 형식이 제시되었다. 그리고 2015년도 개정 교육과정을 반영하여 종단의 관계자가 아닌, 종교학자들이 쓴 『(고등학교) 종교학』이 2018년 세종특별자치시교육청에서 발행되었다. 이 교과서는 교육과정의 취지를 십분 반영하여, 특정 종교의 관점이나 가치판단을 배제하고, 종교 현상 및 “종교 문화에 대해, 이해하고 비판적으로 성찰”(Ko et al., 2018: 3)할 수 있는 능력을 키우는 데 초점을 맞추고 있다. 하지만 안타깝게도 종립학교에서만 운영되는 종교 수업의 현실로 인해 이 교과서가 실제 교육 현장에서 쓰인 사례는 아직 보고되지 않고 있다. 다시 말해서, 종교학으로서의 종교교육을 표방하는 이 교과서가 신앙고백적 종교교육의 현장에서 환영받지 못하고 있는 것이다.

따라서 종교신학의 관점에서 종교학으로서의 종교교육을 분석하고자 한다면 다음과 같은 가정에 근거한 물음에서 출발할 수밖에 없다. ‘만약 종교학을 공교육 체제 중등학교에서 가르친다면, 종교학 교사는 종교에 대해 어떠한 관점 및 태도를 갖추어야 하는가?’ 종교학은 종교를 신앙적으로 변증하는 것이 아니라 연구자의 관점에서 종교의 제 영역을 탐구하는 학문이다. 그러므로 종교학에 몸담은 연구자는, 비록 개인적으로 특정 종교를 신앙하더라도, 어떤 특정한 종교

적 세계관을 자명한 진리로 전제해서는 안 되고, 종교의 다양한 양상이 주변 사회와 인간, 자연, 역사 등과 어떤 상호작용을 맺으며 전개되는지를 적합한 연구 방법을 통해 밝히는 데 초점을 맞춘다. 이러한 태도는 중등학교에서 종교학을 가르치는 교사나 배우는 학생에게 요구되는 면과 크게 다르지 않다.

이런 맥락에서 볼 때, 종교학으로서의 종교교육은 태생적으로 신앙고백적 종교교육과는 다르다. 일단 특정 종교의 진리를 절대적이거나 타월하다고 보는 대체모델, 완성모델의 관점에서는 종교학으로서의 종교교육이 이루어지기 어렵다. 물론 한 종교의 관점에서 타 종교를 이해하는 종교신학으로 종교학 중심 종교교육을 분석하는 것이 부적절하다고 볼 수도 있지만, 중립학교에서만 시행되고 있는 종교교육의 현실을 놓고 볼 때 종교학 교사의 종교신학적 입장을 고려해보는 것은 의미가 있다. 그렇다면 만약 중립학교에서 종교학 수업을 하게 될 때, 교사의 태도는 종교의 다원성을 충실히 받아들이는 관계모델과 수용모델 중 어떤 모델에 좀 더 가까워야 할까?

결론부터 말하자면, 관계모델보다는 수용모델이 종교학의 학문적 태도에 좀 더 가깝다고 본다.⁹⁾ 수용모델은 어떤 거대 담론을 전제하고서 타 종교를 충분히 탐구하지 않고 “적당히 정리해 버리는 관념론적”(Knitter, 2002: 204) 종교신학을 즉시 중단하라는 비교신학자(comparative theologian)의 주장에서 그 특징이 잘 드러난다. 프랜시스 클루니(Francis X. Clooney), 제임스 프레드릭스(James Fredericks) 등은 관념적 전제를 앞세우지 말고, 종교인들 간의 대화와 체험이 우선해야 한다는 개방적 태도를 강조한다(Fredericks, 1999: 167; Clooney, 1993: 193-194). 타 종교에 관한 신학은 대화에 따른 결론이지, 시작이어서는 안 된다는 것이다. 종교학도 최대한 객관적, 중립적 입장에서, 비록 그런 노력 자체가 주관과 객관이 불가분하게 엮인 현실에서 불가능할지라도, 종교를 있는 그대로 바라보고 성찰할 것을 주문하기 때문에 수용모델의 입장과 닮아있다.

하지만 이런 논의는 종교학으로서의 종교교육이 행해지지 않고 있는 상황에서 ‘가정적으로’만 할 수 있다는 한계가 있다. 그리고 건학이념을 구현하고자 하는 중립학교에서 수용모델을 채택할 가능성이 그리 크지 않다는 점, 또한 앞서도 언급하였듯이 공통 기반이 없는 종교 간 대화나 협력은 그 동력을 유지하기 어렵다는 수용모델 자체의 한계 등을 고려하였을 때, 종교학으로서의 종교교육이 작금의 현실에서 뿌리내리기엔 많은 난관이 있다.

9) 여기서 수용모델의 ‘신학적’ 태도가 종교학의 ‘인식론적’ 태도와 일치함을 주장하는 것은 결코 아니다. 신학과 종교학의 학문적 구분을 충분히 인식하면서도 종교 과목을 가르치는 교사의 대부분이 종교인이라는 점을 감안하여, 어떤 전제를 앞세우는 다른 모델보다는 경험 자체를 앞세우는 수용모델이 적합할 수 있음을 가정적으로 제안하는 것이다.

3. 종교성 교육

2022년도 개정 교육과정에서 종교학 과목은 <삶과 종교>로 과목명이 바뀌고 예전보다 큰 폭의 변화가 이루어졌다. 과목명에서도 나타나듯 종교에 대한 학문적 접근만이 아니라, “종교로부터 익힐 수 있는 삶의 지혜”를 학습자가 자기 삶과 경험에 연결하여 성찰하고 실천할 수 있도록 하는 데에 주안점을 두고 있다. “종교 전통으로부터 문제를 인식하고 해결할 수 있는 지식과 의지 그리고 실천력을 기르고, 종교적 지식과 가치를 통합할 수 있는 융합적 사고력”을 기르는 것을 목적으로 한다(Ministry of Education, 2022: 93). 특히 청소년기의 학습자가 종교의 지혜를 탐구하며 자신의 정체성을 깊이 성찰하고, 주변과 사회, 문화, 자연을 통합적으로 바라보는 성숙한 의식을 갖출 수 있기를 바란다.

이러한 맥락에서 2015년도 개정 교육과정과 비교했을 때 눈에 띄는 변화는 ‘종교성과 영성’에 관한 내용 요소가 추가되었다는 점이다. 2022년도 개정 교육과정은 “인간의 영성적 차원도 교육에서 고려해야 할 중요한 부분으로 간주”하는 한편, “눈에 보이지 않는 ‘초월적 세계와 인간의 관계’”를 종교성과 영성의 차원에서 다룰 것을 요구한다(Ministry of Education, 2022: 93, 97). 이러한 변화는 2022년도 개정 교육과정을 앞두고 종교계에서 꾸준히 제기되었던 영성 교육의 필요성을 일정 부분 수용한 결과로 보인다(Kookmin Ilbo, 2021.8.6.).

‘종교에 관한 교육’이 아닌, 인간의 전인적인 인격을 형성하고 영성을 기르는 교육을 해야 한다는 ‘종교적 교육’에 대한 종교계의 목소리는 이전의 신앙고백적 종교교육의 성격과는 다소 결이 다르다. 종교계도 종교적, 문화적 다원성을 지닌 오늘날의 사회 맥락을 주의 깊게 받아들인다. 신앙을 강요하는 식의 교육이 오늘날 MZ 세대로 통용되는 젊은이들에게 더 이상 가능하지 않다는 점을 인식하고 있고, 교리 중심의 관성적 교육이 시대 정신을 관통하여 진리를 새롭게 전파하는 데도 부적합하다는 것을 잘 알고 있다. 다만 종교계가 오늘날 교육을 바라보며 안타까운 것은 오직 물질적 측면에 사로잡혀 삶의 전 영역을 아우르지 못한 채 학문의 영역이 파편화되고, 그 속에서 젊은 학생들이 사실과 가치를 통합하는 융합적 사고력을 잃고 전인적 인격을 갖추지 못한 채 현실의 이득만을 좇는 데 급급하다는 점이다.

이러한 관점에서 종교인들은 물성(物性)에 사로잡히지 않고 초월적 세계와의 접점에서 영성(靈性)을 고취하는 종교야말로 파편화된 교육을 바로잡을 수 있는 지렛대라고 생각한다. 기독교 교육학자 유재봉은 올바른 인간교육의 실패가 “근본적으로 종교적 차원의 상실에서 비롯된 것”으로 보고, “전인교육을 위해서는 그 자체가 총체적 세계의 일부이면서 동시에 다른 영역의 지식으로 하여금 총체적 세계를 볼 수 있는 마음을 형성하게 만드는 종교적 차원을 가르쳐야” 한다고 강조한다(Yoo, 2011: 131). 종교인들이 종교학으로서의 종교교육을 반대하고 종교성 교육을 주장하는 이유가 바로 여기에 있다. 2015년도 개정 교육과정 종교학을 반대하는 이유는 인류 역사의 한 측면으로서의 종교에 ‘관하여’ 공부를 한다고 해도 결국 그것은 파편화된 지식 일

부를 배우는 것에 불과하고, 전인적 품성을 기르는 참된 종교성 교육의 취지에는 미치지 못하기 때문이다.

여기서 ‘종교성’이란 ‘종교적 인간(Homo Religiosus)’의 본성을 가리키는 말로, “자아와 세계의 본질과 삶의 궁극적인 가치를 신념적, 체험적 차원에서 탐구하고 실천하려는 성향”(Han et al., 2007: 97)으로 정의해볼 수 있다. 죽음이라는 물질적 육신의 한계를 직시하면서도, 삶의 궁극적 의미를 끊임없이, 초월적으로 탐구하려는 본성을 의미한다. 이러한 종교성은 어떤 체제를 갖춘 종교를 통해서만 발현되는 것이 아닌 인간이라면 누구나 지닌 본성이지만, 어느 종교든 종교성에 기반을 두고 있기에 종교성과 종교는 떼려야 뗄 수 없는 불가분의 관계를 이룬다. 또 한편으로, ‘영성(spirituality)’은 기독교 전통 안에서 사용된 라틴어 ‘spiritualitas’에서 유래한 말로, 인간의 마음 혹은 영혼이 물질을 초월한 세계, 물질 너머의 영적인 세계를 인식하고 경험하는 것, 그리고 그로 인해 얻게 되는 깨달음, 지혜, 성품 등을 총체적으로 가리킨다(Gil, 2018: 180-181). 학자에 따라 영성을 종교성보다 더 포괄적 의미로 해석하기도 하고(Seong, 2017: 14), 그 반대로 이해하기도 하며(Ko, 2006: 21), 종교성과 영성을 같은 선상에서 통합적으로 바라보기도 한다(Han et al., 2007: 97).

종교성 교육, 혹은 영성 교육은 이처럼 학습자에 내재한 삶의 궁극적 의미와 가치를 탐구하고자 하는 종교적 본성, 물질에 매이지 않고 물질적 지평 너머에서 초월적으로 세계를 아우르려고 하는 영적 본성을 일깨워 오늘날 파편화된 지식 중심의 교육을 보완하고자 한다. 여기서 고무적인 사실은 종교계의 이러한 종교성 교육에 대한 요구가 2022년도 개정 교육과정 <삶과 종교>의 몇몇 키워드들, 예를 들어 ‘종교적 지식과 가치를 통합할 수 있는 융합적 사고력’, ‘미래 사회에 필요한 창의성과 상상력’, ‘종교적 성찰’, ‘종교적 통찰’, ‘종교적 지혜’, ‘정체성 형성’ 등과 맞물릴 가능성이 보인다는 점이다.

다만 관건은 학습자의 종교성 혹은 영성을 키우기 위해 어떠한 매개와 경로가 필요한가이다. 각 종단에서는, 앞서 언급한 포괄주의의 숙명처럼, 종교성을 자기 종교의 언어로 그 개념을 설명하고 종교성을 고취하는 종교적 삶의 길을 제시하게 된다. 기독교 교육학자 이숙중은 영성을 “하나님을 향한 인간의 경험적 노력과 자신을 초월하는 하나님과의 경험적 관계에서의 추구”(Lee, 2001: 294-295)라고 이해하고, 김준희는 불교의 영성을 “번뇌에 물들지 않도록 자신을 잘 통제하여 도덕적으로 영적으로 건강한 상태를 유지하고, 진리를 인식하고 체험하는 것”(Kim, 2023: 55)이라 표현한다. 종교마다 종교성을 이해하고 육성하는 방법이 다르기에, 종교성 교육에서도 종립학교의 특수성과 종교교육의 보편성이 상충할 수 있는 여지는 남아 있다.¹⁰⁾

10) 2022년도 개정 교육과정에는 이전까지 핵심영역으로 두던 ‘개별종교들의 이해’가 없어지고 ‘다양한 종교에 대한 이해’ 영역이 신설되었다. 이는 전자를 통해 개별 종단의 교리 및 역사를 단독으로 다루는 것을 지양하고, 후자를 통해 여러 종교를 함께 다룸으로써 학습자에게 종교마다의 특징을 스스로 성찰할 수 있도록 유도하려는 것이라 할 수 있다. 아직 2022년도 개정 교육과정을 반영한 교과서가 나

하지만 종교성 교육의 차원에서 벌어지는 보편성과 특수성의 대립은 이전의 신앙고백적 종교 교육과 종교학으로서의 종교교육의 대립과는 그 양상이 다르다. 마치 배타주의와 다원주의가 그러하듯 신앙고백적 종교교육과 종교학으로서의 종교교육은 마땅한 접점 없이 평행선을 달렸지만, 종교성 교육의 차원에서는 공교육 관점을 대변하는 교육부의 교육과정과 종립학교의 건학이념 종교교육이 ‘종교성’ 혹은 ‘영성’이라는 초월적 인식과 경험의 장에서 해후할 가능성을 열어놓았기 때문이다.

바로 이 점 때문에, 종교성 교육은 다원주의 모델 중 하나로서 종교 간 공통 기반의 가능성에 문을 열어 둔 관계모델에 주목해야 한다고 생각한다. 종교성 혹은 영성이 제도 종교를 초월하여 인간이라면 누구나 지닌 본성이라고 할 때, 그러한 종교성을 기르는 교육은 결코 어떤 한 종교의 전유물이 될 수 없다. 앞서 논의하였듯이, 관계모델이 포괄주의가 아닌 다원주의 모델이 될 수 있는 이유는 비록 종교 간 공통 기반을 자기 종교의 언어로 표현할 수밖에 없는 한계가 있더라도 그 궁극적 경지를 인식적으로든, 경험적으로든 인간이 전적으로 소유할 수 없다는 점을 인정하기 때문이다. 이는 종교성 교육에 있어서 종교성이라는 공통 기반을 다루는 종교 교사의 태도에 똑같이 적용될 수 있다. 종립학교에서 종교성 교육을 할 때 다분히 자기 종교의 건학이념에 따라 투영된 종교성과 영성을 추구하게 되겠지만, 교과서에 수록된 수많은 이웃 종교의 이야기 속에 담긴 종교성이 자기 종교의 종교성과 연결될 수 있다는 가능성의 문을 열어 두는 열린 태도가 요구되는 것이다.

관계모델은 다원주의 모델이지만, 자기 종교의 특수성을 내려놓으라고도 하지 않고 다른 종교를 무조건 수용하라고도 하지 않는다. 인간의 깊은 종교적 본성이 닿을 수 있는 궁극적 경지에서 제 종교의 특수성이 초월될 수 있다는 가능성을 열어 두고, 이를 공통 기반 삼아 다양한 종교인들이 서로를 배우기 위해 대화에 나서고 지구상의 난문제를 함께 해결해 갈 것을 촉구한다. 이러한 관계모델의 특징은 종교성 교육의 맥락에 잘 어울린다고 할 수 있다. 향후 교육부는 종립학교가 자기 종교 특유의 종교성 및 영성을 종교교육 안에서 다룰 수 있는 공간을 제도적으로 마련해 줄 필요가 있고, 종립학교도 과거의 신앙고백적 종교교육에 내재한 배타주의나 포괄주의를 지양하고, 현 사회의 종교 다원성 맥락을 충분히 고려하여 열린 종교성 교육을 펼쳐가는 것이 필요하다. 교육계와 종교계가 이렇게 조금씩 간격을 좁혀갈 때, 공교육에서의 종교교육은 새로운 장을 맞이할 수 있을 것이다.

오지 않은 상황에서 이 부분은 종립학교로선 첨예한 사안이 될 수 있다.

IV. 나가며

종교교육을 둘러싼 갈등을 해소하기 위해선 교육과정을 개정해가는 교육부 차원의 노력도 필요하지만, 본 논문에서는 현재 종교 과목 운영의 주체인 종립학교의 시대 인식과 태도 변화의 필요성을 강조하였다. 특히 종립학교가 오늘날 종교 다원성 시대의 맥락을 주의 깊게 읽으며 자기 종교의 진리뿐만 아니라 타 종교에 대한 자기 종교의 입장을 성찰하는 것이 필요하다고 보았다. 이를 위해 종교교육을 담당하는 종교인이 타 종교에 대해 어떤 시각을 가져야 하는지를 니터의 종교신학 네 유형으로 알아보았고, 또한 그 관점에서 종교교육의 세 유형을 각각 분석하였다. 기존의 신앙고백적 종교교육은 대체모델 혹은 완성모델에 해당하여 종교 다원성 시대에 적합하지 않은 것으로 판단되고, 수용모델에 가까운 종교학으로서의 종교교육은 건학이념에 바탕을 둔 종립학교 내에서 시행되기 어렵다는 한계가 있다.

반면에 종교성 혹은 영성이라는 인간 본성의 깊은 경지에서 타 종교에 열린 자세를 갖추고 종교적 인간을 육성하려는 성찰과 체험 중심의 종교성 교육은 니터의 관계모델과 잘 어울리고, 다음과 같은 면에서 현시대에 적합하다고 판단된다. 첫째, 종교성 및 영성을 고양하는 종교성 교육의 목표는 전인적 인격을 형성하고 삶의 의미를 깊이 있게 성찰, 체험할 수 있다는 점에서 교육부의 교육과정과 종립학교의 교육 취지가 일치될 가능성이 있다. 둘째, 관계모델에 기반을 둔 종교성 교육은 종립학교의 건학이념을 추구하면서도 종교 다원성 시대의 맥락을 반영함으로써 기존 신앙고백적 종교교육을 둘러싼 갈등을 줄여갈 수 있다. 셋째, 종교성이라는 종교 간 공통 기반의 가능성을 염두에 두고 종교 수업 현장에서 종교 간 대화 및 일치, 협력의 필요성을 강조하고 그 동력을 이끌 수 있다.

2022년도 개정 교육과정을 반영한 종교 교과서 제작이 교단마다 진행되고 있는 현실점에서 종교교육은 종교성 교육의 방향으로 향하고 있다. 하지만 여전히 종교적 건학이념에 바탕을 둔 종립학교의 입장과 교육부 교육과정의 관점이 일치하기 위해선 각고의 노력이 필요하다. 변화하는 종교 다원성 시대의 맥락을 오롯이 반영하려는 교육계와 종교계의 노력이 대화와 토론을 통해 참된 종교성 교육으로 열매 맺길 기대해본다.

References

- An, S. (2013). Trends and Limitations of Religious Education in the UK: A New Stream of Theory and Method. *Journal of Religion and Culture*, 20, 71-100.
- Barth, K. (1956). *Church Dogmatics*, vol. 1/2. G. T. Thomson & Harold Knight (trans.). G. W. Bromiley & T. F. Torrance (eds.). New York: Charles Scribner's Sons.

- Chung, H. R. (2009). Religious Education and Christian Identity of Britain in the Secular and Multicultural Society. *British Studies*, 22, 79-102.
- Clooney, F. X. (1993). *Theology after Vedanta: An Experiment in Comparative Theology*. Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- Fredericks, J. L. (1999). *Faith among Faiths: Christian Theology and Non-Christian Religions*. New York: Paulist Press.
- Heim, M. S. (1997). *Salvations: Truth and Difference in Religion*. Maryknoll, N.Y.: Orbis Books.
- Hick, J. H. (1990). *Philosophy of Religion (Fourth Edition)*. Englewood Cliffs, N.J.: A Simon & Schuster Company.
- Hwang, J. S. (2018). Religious Pluralism and Religious Peace. *The Journal of Peace Studies*, 19(1), 25-44.
- Jang, J. C. (1994). The Context of Religious Pluralism and Changing Aims in Religious Education. *Theology and the World*, 29, 280-348.
- Jung, J. A. & Han, M. H. (2014). Religious Education for Public Schooling and Its 'Science of Religion' Curriculum. *Korean Journal of Religious Education*, 44, 113-148.
- Jung, M. S. & Yoo, J. B. (2014). Religious Education in a Pluralist Society: Some Possibilities for Religious Education in Korea. *Faith & Scholarship*, 19(3), 107-129.
- Jung, M. S. (2024). Exploring Types of Religious Education Suitable for a Plural Liberal Democratic Society. *Faith & Scholarship*, 29(1), 185-208.
- Kim, G. S. (2012). Tasks and Present Status of Religious Textbook of Secondary Schools in Won-buddhism. *Korean Journal of Religious Education*, 38, 55-74.
- Kim, J. H. (2023). The Meaning of Spirituality in Buddhist Education in an Age of Loss of Religiosity. *Korean Journal of Religious Education*, 75, 41-61.
- Kim, E. Y. (2020). Development of Religious Textbooks for Buddhist Missionary Schools: System and Reality, the History of Encounter and Parallel. *Korean Journal of Religious Education*, 64(1), 41-54.
- Knitter, P. F. (2002). *Introducing Theologies of Religions*. Maryknoll, N.Y.: Orbis Books.
- Knitter, P. F. *Introducing Theologies of Religions*. 유정원 옮김 (2007). 종교신학입문. 칠곡: 분도출판사.
- Ko, B. C. (2005). The Problems and Directions for the Improvement of Religious Education in Korea. *Korean Journal of Religious Education*, 21, 109-139.
- Ko, B. C. (2013). Issues of the Religious Education in Korean Public Schools. *Journal of Religion and Culture*, 20, 35-70.

- Ko, B. C. (2016). The Revision History of the National Curriculum (Religious Studies) and 2015 Religious Studies Course. *Korean Journal of Religious Education*, 51, 1-30.
- Ko, J. H. (2006). A Study of Practical Alternative of the Religious Education. *Korean Journal of Religious Education*, 23, 17-30.
- Kukmin Ilbo (2021.8.6.). The 2022 revised curriculum should include spiritual education. Retrieved 2024.8.13. from <https://www.kmib.co.kr/article/view.asp?arcid=0924203954>.
- Lee, E. K. (2020). A Research on a Paradigm of Religious Education in School Curriculum: Rereading of Religious Stories from the Eyes of Co-living (Symbiosis). *Theology and Praxis*, 71, 553-578.
- Lee, J. I. (2012). The Development of the Religious Textbooks of Unificationism School. *Korean Journal of Religious Education*, 38, 115-132.
- Lee, S. J. (2001). A Significance of the Spiritual Education in Human Education. *Korean Journal of Christian Studies*, 21, 285-312.
- Lindbeck, G. A. (1984). *The Nature of Doctrine: Religion and Theology in a Postliberal Age*. Philadelphia: The Westminster Press.
- Race, A. (1982). *Christians and Religious Pluralism: Patterns in the Christian Theology of Religions*. Maryknoll, N.Y.: Orbis Books.
- Ryu, S. M. (2013). The Significance and Reality of Religious Education in Public Schools. *Journal of Religion and Culture*, 20, 1-34.
- Seong, H. Y. (2017). 'Religion of no Religion' and New Religiosity. *Religion and Culture*, 32, 1-28.
- Shin, Y. S. (2018). Eine theologische Grundlegung zum interreligiösen Dialog: Eine Untersuchung über den "Mutualen Inklusivismus" von Reinhold Bernhardt. *Korean Journal of Systematic Theology*, 53, 79-126.
- Tillich, P. (1957). *Dynamics of Faith*. New York: Harper & Row.
- Volf, M. (1994). The Unique Christ in the Challenge of Modernity. Bruce J. Nicholls (ed.). *The Unique Christ in Our Pluralist World*. Grand Rapids, Mich.: Baker Book House.
- Yoo, J. B. (2011). The Religious Dimension in Education and Its Justification. *Faith & Scholarship*, 16(2), 131-146.
- Yoo, J. B. (2013). Religious Education in England: Some Possibilities for Religious Education in Schools. *The Journal of Curriculum Studies*, 31(2), 199-219.
- Yoo, S. H. (2017). Evaluation of Christian Religion Textbooks from a Christian Pedagogical Perspective. *Theological Forum*, 89, 223-250.

- 강영택, 유재봉, 박상진, 고원석, 김재춘, 박종보, 임경근, 장화선 (2013). 종교교육론: 학교에서의 기독교적 종교교육. 서울: 학지사. (Translated in English) Kang, Y. T., Yoo, J. B., Park, S. J., Ko, W. S., Kim, J. C., Park, J. B., Im, K. K., & Jang, H. S. (2013). *Theories of Religious Education*. Seoul: Hakjisa.
- 고병철, 이진구, 조현범, 박범석, 박성중 (2018). (고등학교) 종교학. 서울: 이젠교육. (Translated in English) Ko, B. C., Lee, J. G., Cho, H. B., Park, B. S., & Park, S. J. (2018). *(High School) Religious Studies*. Seoul: Ijengyoyuk.
- 교육부 (2015). 종교학. 교육부 고시 제2015-74호 별책 19. (Translated in English) Ministry of Education (2015). *Religious Studies*. 2015-74.
- 교육부 (2022). 삶과 종교. 교육부 고시 제2022-33호 별책 19. (Translated in English) Ministry of Education (2022). *Life and Religion*. 2022-33.
- 길희성 (2018). 종교에서 영성으로: 탈종교 시대의 열린 종교 이야기. 서울: 동연. (Translated in English) Gil, H. S. (2018). *From Religion to Spirituality*. Seoul: Dongyeon.
- 대법원 (2010.4.22.). 선고 2008다38288 전원합의체 판결. (Translated in English) Supreme Court (2010.4.22.). 2008다38288 en banc decision.
- 대한예수교장로회총회교육자원부 (2014). 종교와 삶 II. 서울: 한국장로교출판사. (Translated in English) The Presbyterian Church of Korea Education Department (2014). *Religion and Life II*. Seoul: The Presbyterian Church of Korea Publisher.
- 오강남 (2011). 종교, 심층을 보다. 서울: 현암사. (Translated in English) Oh, G. N. (2011). *Religion at Its Depth Level*. Seoul: Hyunamsa.
- 진성배 (1996). (고등학교) 생활과 종교. 서울: 성화출판사. (Translated in English) Jin, S. B. (1996). *(High School) Life and Religion*. Seoul: Seonghwa.
- 한국기독교학교연맹 (2018). (고등학교) 종교와 생활 II (중). 서울: 생명의 말씀사. (Translated in English) Association of Christian Schools in Korea (2018). *(High School) Religion and Life II (Second Part)*. Seoul: Sangmyung Malsom.
- 한명희, 유상덕, 이은선, 고진호, 김관영, 김성숙, 김정규, 박 석, 박영만, 신동은, 이거룡, 임재택, 최영란, 최준규 (2007). 종교성, 미래교육의 새로운 패러다임. 서울: 학지사. (Translated in English) Han, M. H., Yoo, S. D., Lee, E. S., Ko, J. H., Kim, G. Y., Kim, S. S., Kim, J. G., Park, S., Park, Y. M., Shin, D. E., Lee, G. R., Im, J. T., Choi, Y. R., & Choi, J. K. (2007). *Religiousness, A New Paradigm of Education in Future*. Seoul: Hakjisa.
- 한인철 (2000). 종교다원주의의 유형. 칠곡: 분도출판사. (Translated in English) Han, I. C. (2000). *Types and Religious Pluralism*. Chilgok: Boondo.