

종교교육학연구 제8권. pp.283-303.

서울: 한국종교교육학회, 1999

종교교육에서 제3의 길의 가능성에 관한 연구

-진보주의 종교교육과 정통주의 종교교육의
통전을 위한 상고(相考)¹⁾-

이 재 영

(선문대학교)

《 요 약 》

본 연구는 일반 교육론에서와 같이 종교교육에서 끊임없이 논쟁이 되어 왔던 진보주의 종교교육론과 정통주의 교육론의 통전을 위한 한 시도이다. 지금까지 이 두 논쟁에서는 어느 한 쪽이 다른 한 쪽을 부정하기 위한 논쟁이었다. 그러나 진보주의 종교교육론과 정통주의 교육론이 양극화되거나 선별적인 것이 될 때 균형 있는 종교교육이 될 수 없다고 본다. 균형 있는 종교교육이 되기 위해서는 진보주의 종교교육과 정통주의 종교교육이 통전의 길을 가야하며 상호 보충적인 길을 가야한다고 본다.

본 연구에서는 이러한 길을 제 3의 길이라고 규정하고 제 3의 길을 위한 근거와 방법을 모색하고자 한다. 제 3의 길을 위한 방안은 진보주의 교육과 정통주의 교육은 교육의 대상에 따라 혹은 교육의 내용에 따라 선별적으로 적용되어야 한다고 본다.

I. 서 론

최근 사회주의 사상에 근거한 공산주의의 몰락으로 한편으로는 희망과 한편으로는 세기말적인 불안감이 교차되고 있는 때이다. 이러한 불안한 교차의 때에 영국

1) 종교교육에서 진보적 종교교육이라고 하면 피교육자 중심의 교육으로 인간의 상호작용에 의한 교육을 강조하고 있다. 여기에 비해 정통주의 교육이란 성직자 중심의 교육으로 교회와 교리에 대한 순종을 강조하는 교육이다.

의 사회학자 기든스(Anthony Giddens)의 『제 3의 길』(Giddens, 1998)이 관심의 초점이 되고 있다. 기든스의 『제 3의 길』은 구식 사회민주주의와 신자유주의를 통합하고 하고자 하는 한 시도이다. 개인의 자유와 이기심이 사회를 분열시키는 요인으로 보는 사회민주주의와 개인의 자유로운 활동을 사회 발전의 원동력으로 보는 신자유주의 사상의 문제점을 지양하고 장점을 살려서 제 3의 길을 모색하고자 하는 것이 그의 의도이다.

이렇듯 정치이념에서 사회주의와 자유주의의 통합을 모색하듯이 교육에서도 진보주의 교육론과 정통주의 교육론을 통전하는 제 3의 길의 가능성을 모색하고자 하는 것이 이 글의 목적이다. 교육에서의 정통주의 교육론과 진보주의 교육론의 논쟁은 고대 희랍철학으로부터 끊임없이 계속 되어왔다. 그러나 이 두 교육론 사이의 논쟁에 대한 결론은 아직 내려지지 않았다. 이처럼 논쟁이 결론이 없는 것은 이 두 교육론 중 어느 하나를 선택해야 하는 양자 택일의 문제로 다루어 왔기 때문이다. 종교교육에서 이 두 논쟁이 양극화되거나 어느 하나를 선택한다면 오히려 잃는 것이 더 많을 것이다. 정통교육과 진보교육은 통전의 길이거나 선별적 선택의 길을 걸어오지 않고 양극의 길을 걸어왔다. 한쪽을 선택하고 한쪽을 부정하는 길을 걸어온 것이다.

요즈음 한국의 교육계는 진보교육의 결실이라고 볼 수 있는 열린교육이 관심의 초점이 되고 있다. 정부가 주도하는 교육개혁을 보더라도 “수요자 중심의 교육” “열린교육과정” “열린교실” 등이 개혁의 중심적 개념이 되고 있다. 교육 개혁을 논하면서 과거 전통적 교육 방법을 비판하고 개혁의 방향과 목표를 열린교육 위에 설정하고 있는 것이다. 그리고 열린교육의 실시 여부가 앞서가는 교육의 기준이 되고 있다.

필자가 사는 마을에 열린교육을 목표로 하고 한 초등학교가 세워졌다. 열린교육을 한다는 소문 때문에 학생들의 전학 소동이 벌어지고 학교 주변의 집값이 상승하였다. 열린교육에 대한 교육적 의미도 모른 채 열린교육의 열풍에 휩싸였던 것이다. 그러나 이 학교는 학생의 과다한 전출로 과밀학급을 만들 수밖에 없었고 열린교육다운 열린교육을 실시하지 못하고 말았다.

이러한 교육계의 기류에 편승하여 종교교육에서도 열린교육에 대한 반향이 일어

나고 있다. 종교계를 보면 “열린교육” “열린예배”가 시도되고 있다. 과거의 종교교육은 주입식 교육이고 교사가 일방적으로 이끌어 가는 교육이었기 때문에 경험중심이고 학생중심인 종교교육이어야 한다는 것이다. 그리고 예배도 성직자 중심의 일방적 형태의 예배를 지양하고 신도 중심의 열린 예배가 되어야 한다는 것이다.

그러나 열린교육에 대한 비판적인 견해도 많이 대두되고 있다. 열린교육은 교육의 목표도 분명하지 않고 오히려 아동의 지적 발달을 저해하는 요인이라는 견해도 있다. 종교교육에서 아직 열린교육에 대한 교육적 효과는 검증되지 않았다. 과연 한 사람의 성숙한 신앙인을 양육하는데 열린교육이 어떤 영향을 미칠 수 있을 것인가 하는 문제에 대한 연구가 요구되는 것이다.

종교교육에서 정통주의 교육과 진보주의 교육이 서로를 부정할 것이 아니라 제 3의 길을 모색해야 한다. 제 3의 길은 정통교육과 진보교육을 모두 부정하고 새로운 교육의 길을 만들자는 것은 아니다. 반면에 두 교육론의 장점만 통합해서 새로운 교육론을 만들자는 것도 아니다. 제 3의 길은 이 두 교육론이 상호 보충적 관계로 가야한다는 점과, 피교육자의 신앙발달에 따라, 혹은 교육의 내용에 따라 그 교육을 위한 접근 방법이 달라야 한다는 가정 위에 접근하는 것이다.

II. 종교교육에서 제 3의 길의 필요성

교육이론은 피교육자를 놓고 실험이 되어서는 안된다. 한 인간의 형성이 실험의 대상이 될 수 없기 때문이다. 우리는 열린교육을 놓고 실험할 필요는 없다. 열린교육은 이미 미국의 교육에서 결론이 났다고 볼 수 있다. 필자가 글을 쓰고 있는 이 시간 미국의 콜로라도주의 한 고등학교에서 총기를 난사한 사건이 벌어져 15명이 사망하고 20여명이 중상을 입었다는 뉴스가 흘러나오고 있다.

미국은 진보적 교육론의 영향을 받아 오늘날과 같이 자유민주국가와 경제적으로 부유한 나라를 이루었다고 볼 수 있다. 그러나 아동중심이고 자유로운 교육의 분위기에서 자란 미국 청소년들의 오늘의 실상을 놓고 볼 때 미국의 진보적 교육이 과연 성공한 교육제도이었던가를 반문하게 된다. 종교계도 마찬가지이다. 미국의

종교는 더 이상 사람들의 정신적 지주로서, 도덕의 수호자로서의 역할을 못하고 있다. 교회는 젊은이들이 떠나고 노인들만이 교회를 지키고 있는 무력한 교회들이 되어가고 있는 현실이다.

1. 종교교육과 학교 교육의 차이

미국의 종교교육학자 웨스터호프(John Westerhoff III)는 종교교육의 가장 큰 문제는 학교-교수형 패러다임을 그대로 받아들이는 것이라고 하였다(Westerhoff III, 1976: 6) 종교교육과 학교교육은 그 목적에 있어서 분명히 다르기 때문에 종교교육은 그 내용과 방법이 학교교육과 같아서는 안된다.

그러나 현실적으로 종교교육의 이미지(Image)는 학교교육의 형태로 고정화되었으며 교육의 매개나 방법이 지식을 전수하는 주입식 교육의 형태로 이루어져 왔다. 오늘날 학교교육에서 이 주입식 교육을 비판하고 열린교육이 대두되자 종교교육도 여기에 편승하여 열린교육에 대한 관심이 높아지고 있는 것이다.

웨스터호프는 “종교 교육이란 신앙공동체 안에서 사람들의 전 삶에 영향을 두며 개인들과 그룹들을 기독교적 삶의 스타일로 개발시키는 계획적이며 조직적 그리고 계속적 노력이다”라고 하였다(Westerhoff III, 1976: 68). 웨스터호프의 견해처럼 종교교육은 어떤 종교기관의 종교적 삶의 양식(樣式)을 형성하기 위한 계획적이고 조직적인 과정인 것이다.

종교교육이 어떤 종교기관의 종교적 삶의 스타일을 형성하기 위한 과정이라고 할 때 그룹의 주장처럼 종교교육은 정치적이어야 한다(Thomas H. Groome, 1980: 15). 즉 정치적이라는 말은 교육목적을 달성하기 위하여 교육 주체자의 의도적이고 구조화된 개입이 필요한 것을 말한다. 종교교육은 열린교육에서처럼 교육과정이나 교육의 현장에서 학습자에 의하여 결정되는 것이 아니라 교육주체자의 정치적 선택에 의하여 결정되기 때문이다.

종교교육은 특정한 교리와 상징체를 이해하고 믿고 결단하기 위한 것을 목적으로 하기 때문에 종교교육이라는 말로 일반화 할 수 없는 것이다. 이 종교교육이 어떠한가 한다는 전제가 있게 된다. 즉 기독교는 기독교적 종교교육이 되어야 하

고, 불교는 불교적 종교교육이 되어야 하며, 유교는 유교적 종교교육이 되어야 한다. ‘~적 종교교육’이 되어야 한다는 것은 바로 종교교육이 정치적이 되어야 함을 말한다.

종교교육이 정치적이라고 해서 곧 주입식교육을 따라야 함을 의미하는 것은 아니다. 종교교육이 사람들에게 진리를 이해시키고, 결단하게 하고, 믿게 하는 과정이기 때문에 학교교육과 같이 강제적인 교육과정이 될 수 없다.

학교교육은 지식의 양, 업적, 기술을 중요시하지만 종교교육은 진리에 대한 이해와 믿음 그리고 결단을 중요시한다. 따라서 종교적 지식은 지식으로 축적되어 있는 것이 아니라 행동을 위한 지식이어야 한다.

종교의 궁극적 목적은 인간의 자유에 근거하고 있다. 인간을 자유와 더불어, 자유 속에서, 자유를 위하여 살게 하는 것이다. 따라서 종교교육도 인간의 자유를 위한 교육이어야 한다(Groome, 1980: 97-98). 인간으로 하여금 선택하고 결정하고 행동하게 하는 자유가 부여되어야 한다. 종교교육은 사람들에게 진리에 대한 선택과 결정을 할 수 있도록 돕는 과정이라고 할 수 있다.

여기서의 자유는 열린교육에서 학습자에게 부여하는 그런 자유와 다르다. 종교교육에서의 자유란 궁극적으로 자유로운 인간이 되기 위한 과정이다. 종교적인 자유란 역설적인 자유이다. 종교에서의 자유는 자기로부터 자유이어야 하며, 관계로부터의 자유이고, 그 종교가 신봉하는 절대자를 위한 자유인 것이다. 종교교육은 이 자유에 장애가 되는 것들로부터 벗어나게 해주는 자유를 위한 교육이 된다.

이처럼 종교교육이 학교교육과 본질적인 차이가 있기 때문에 종교교육은 오늘날 학교교육에서 추구하는 열린교육을 여과없이 받아 들여서는 안된다. 열린교육이 종교교육의 중심적 자리를 차지할 것이 아니라 종교교육을 위한 보충적 방법이 되어야 한다.

2. 종교교육에서 진보주의 교육과 정통주의 교육의 논쟁

종교교육에서의 진보주의 종교교육론과 정통주의 교육론의 논쟁은 교육학에서 진보주의 교육과 본질주의 교육 논쟁과 그 맥을 같이 한다. 학교교육에서와 마찬

가지로 종교교육에서 진보와 정통의 두 논쟁의 도화선이 된 것은 존 듀이(John Dewey)의 교육사상에서부터라고 할 수 있다. 진보주의 교육학자들은 지금까지의 성인 중심적이며, 지식 중심적인 획일적 교육인 전통적 교육론에 반대하고 아동의 개성과 존엄성을 중시함으로써 아동의 자연스러운 성장을 조성하는 개발주의적이고 인격주의적인 아동중심 교육의 가치를 들었다.

종교교육에서는 이상주의와 실용주의로부터 교육철학을, 존 듀이의 도구주의로부터 교육방법을 받아들여 이를 하나의 진보적 종교교육론을 만들어 낸 것이다. 진보적 종교교육론은 실용주의로부터 인간이해에 대한 영향을 받았다. 실용주의자 윌리엄 제임스(William James)는 자유의지에 대한 개념을 새롭게 전개한다. 그에 의하면 자유주의는 무한한 가능성 세계를 사고하고 또 행동할 수 있는 폭을 말하고 있다. 심지어 자유의지는 고질화된 종교적 교리로부터 인간을 자유케하여 새로운 종교적 가능성을 개방시켜준다는 것이다(은준관, 1978: 239에서 재인용). 이러한 실용주의의 사상을 존 듀이는 교육학에 응용하였다. 듀이는 세계를 진화적 과정으로 이해하는데 인간은 이러한 진화적으로 성장하는 세계 안에서 성장하는 것으로 이해한다. 그리고 인간은 이 세계와 인간이 만나는 상호작용을 통해 성장한다는 것이다.

진보적 종교교육론은 상호작용의 교육방법을 수용하여 하나의 인격이 자기 실현과 함께 다른 인격과의 상호작용을 통하여 인격화가 되어 가는 과정을 사회화(socialization)라고 불렀다. 종교교육의 사회화과정을 정립하고 발전시킨 학자가 조지 코우(George Albert Coe)이다. 코우는 그의 대표적 저서 『A Social Theory of Religious Education』에서 “교육과정의 중심적인 사실은 학생의 사회적 상호작용 속에서 그리고 상호작용을 통하여 성장하는 종교적 경험이다”(Coe, 1922: 80)라고 말한다.

코우의 이러한 사회화과정으로서의 종교교육의 이해는 그의 인격의 이해에서 비롯되었다고 할 수 있다. 코우에게 있어서 인격이란 어떤 고정상태를 뜻하지 않고, 전인적 선택의 행위로서 향상된다고 이해한다. 그의 인격성장의 원리는 첫째 인격이란 자기 선택이라는 가치 선정의 행위를 거쳐 비로소 하나의 인격적 개성으로 성장한다는 것이고, 둘째는 그 선택과 인격적 생성은 다른 인격들과 상호성 혹은

상호응답적인 관계 속에서 만이 가능하다는 사실이다(Coe, 1929: 103-122).

코우는 이러한 종교교육에 대한 이해를 갖고 종래의 전통적 교육에 대해서 비판한다. 1) 주입식 교육은 강제성을 소유한 것으로써 아동의 자기 표현을 억압하므로 왜곡된 인격을 만들거나 반종교적 인간으로 만들기 쉽다. 2) 성인중심 혹은 교사중심의 권위주의적 교육은 아동의 독자적 위치를 무시하며 아동의 인격 가능성을 망각하는 것이다. 3) 교리중심의 교육은 경전을 산 진리에서 고정된 문자로 만들므로 삶의 응용을 상실하게 한다(Coe, 1907: 50).

그는 종교교육에서 제일 중요한 것은 인격적 사귄이라고 말한다. 종교교육은 곧 피교육자가 사랑을 체험할 수 있는 조건을 마련해 주는 것이다. 그 조건 안에서 사랑을 체험하고 지능분석과 습관형성이라는 방법을 통해서 진지한 생활을 가지게 하고, 그 삶의 위기와 신앙을 발전시킬 그런 조건을 제공해 주어야 한다.

조지 코우 이후 1940년까지 진보적 종교교육 운동은 황금기를 누렸었다. 그러나 양차 세계대전과 1930년대 미국에서 일어난 경제공황의 여파는 진보교육의 인간이해에 대한 관점을 흔들어 놓게 되었다. 사람들은 세계대전을 통해 인간의 잔악성과 파괴적 행동을 목격하게 되었고, 경제공황을 통해 물질 앞에 무력한 인간의 실상을 목격하게 된 것이다. 여기서 인간을 무한한 가능성의 존재로 보는 낙관론적 인간 이해는 불신을 받게 되었고 진보적 종교교육 운동은 그 터전이 흔들리게 되었다.

진보적 종교교육론에 반기를 들고 일어난 종교교육운동을 기독교에선 신정통주의 교육론이라고 부른다. 신정통주의 교육론은 인간은 타락한 존재라는 이해 위에 전개된다. 인간은 타락되었기 때문에 스스로 구원에 이를 수 없고 오직 교회와 성서에 의해서만 구원이 가능하다는 것이다. 신정통주의 교육론을 대표하는 학자가 기독교 교육학자로서 제임스 스마트(James Smart)이다. 그는 교육은 개인은 인격성장이거나 사회환경에 적응하는 사회화에서 일어나는 것이 아니라 구속적 공동체로서의 교회가 곧 종교교육을 가능케 하는 현장교육이라고 한다(Smart, 1954).

현대에서 진보적 종교교육의 부활이요 열린 교육의 선구적 역할을 한 것은 파울로 프레이리(Paulo Freire)의 의식화 교육론이라고 할 수 있다. 의식화 교육론은 브라질의 오랜 식민 통치아래 지배자들의 수탈에 시달려 온 민중을 해방하기 위해서

나온 교육론이다. 프레이리는 기존의 모든 교육제도는 억압과 수탈의 참담한 현실에서 수탈을 당해도 침묵해야 하는 침묵의 문화(Culture of Silence)를 유지하기 위한 도구에 불과하다고 비판하였다(Freire, 1990: 10). 즉 기존의 교육은 억압자들이 바라는 수동적 인간 세계와 사회에 대한 문제를 제기하지 않고 비판의식이 거세된 인간을 양성하는 교육이라고 비판하였다.

침묵의 문화를 깨고 사람이 사람다워지는 주체로서의 인간이 되는 교육이 필요한데 이 교육론을 의식화 교육(Education for Critical Consciousness)이라고 한다(Freire, 1969: 27). 즉 인간이 바로 세계 속에서 행동하고 또 이를 변화시켜주는 주체가 되는 존재론적 사명을 수행할 수 있는 사람이 되는 것이다.

프레이리의 교육론은 역사와 인간 이해에 기초하고 있다. 그가 이해하는 역사란 주체로서의 인간과 객체로서의 세계가 계속적인 변증관계 속에 상호작용 하는 실재라고 이해한다. 그리고 교육이란 이 역사의 장에서 인간으로 하여금 계속해서 행동하고 변혁하여 가도록, 즉 인간의 주역화를 돕는 행위라고 한다.

프레이리는 인간을 역사 창조의 주체로서 이해한다. 즉 인간을 동물과는 달리 생활할 뿐만 아니라 존재하며 그 존재는 역사적인 존재로 그들을 부단히 변형시키고 재창조하는 세계 속에서 존재한다. 그러나 인간들은 침묵의 문화에 의해 비인간화되고 있는 것이다. 여기서 인간은 인간성 회복을 위한 역사적 사명을 가지고 있다. 프레이리는 이것을 “인간화 작업”(Freire 1990 : 28)이라고 한다.

프레이리는 인간화를 위한 교육의 방법으로 의식화 교육론을 창안하게 되었다. “의식화란 사람들로 하여금 스스로 돕도록 밀어주고 비판적인 의식으로 자기 자신의 문제와 직접 맞서게 놓아두며 저 자신의 인간화를 저 자신이 떠 맡도록 해주는 일이다”(Freire, 1990: 68)라고 하였다.

우리 나라도 1980년대 민주정부가 실현되기까지 파울로 프레이리의 의식화 교육론이 많은 영향을 미치게 되었다. 의식화 교육론은 종교 지도자들의 민주화운동에 참여의 이념을 제공한 교육론이라고 할 수 있다. 우리 나라에서는 의식화 교육론을 한국적 토양에 이식하여 의식화 교육론과 그 구조를 같이 하는 민중교육론²⁾을 태동하게 하였고 민주화를 이끌어 나가는 중심적 교육이 된 것이다. 의식화 교육

2) 민중교육은 서남동, 안병무에 의해 주도된 민중신학을 토대로 하여 문동환 김성재 등에 의하여 발전시킨 교육론이다.

론 또는 민중교육론은 인간화를 위한 교육, 민중이 주체가 되는 교육, 현장에 참여하는 교육이라는 점에서 진보적 교육론의 결정체라고 할 수 있다.

1980년대 민주화의 압도적인 사회적인 분위기 아래 교육계도 민주화의 열풍이 불게 되었다. 교육계서는 소위 전교조(전국교원노조연합) 운동이 일어나게 되어 교육개혁의 기치를 올리게 되었다. 전교조 운동이 표방하는 것은 진정한 아동중심의 열린교육으로 가자는 것이다. 민주화가 정착되면서 전교조 운동을 인정하게 되었고 정부에서도 교육 개혁을 주도하였다. 이러한 교육개혁의 맥을 보면 열린교육이라는 교육론이 전제된 개혁인 것이다. 정부가 주도하는 교육개혁을 보면 수요자 중심 즉 학생중심의 교육, 통합교육을 통한 전인교육, 교육과정의 학생 선택권 보장 등 열린교육 이론과 맥을 같이하고 있는 것이다.

그러나 의식화 교육론으로 인하여 종교교육에서 진보주의 종교교육과 정통주의 종교교육의 논쟁이 종결된 것은 아니다. 의식화 교육론은 어디까지나 남미나 과거 한국과 같은 누르는 자와 눌린자가 사회적 구조를 이루었던 나라에 적용되는 교육론인 것이다. 다시 말해서 교육의 구조를 무시하고 과정만을 중시하는 교육론이라고 할 수 있다. 따라서 의식화 교육론 이후 교육론은 새로운 구조로서 제 3의 길이 요구되는 것이다.

3. 열린교육과 그 한계

오늘날 한국의 학교교육은 열린교육이 교육의 최고 최선의 길로 받아들여 지고 있다. 그러나 열린교육이 성숙된 미국의 현 교육의 실상을 볼 때 열린교육이 과연 교육의 최고, 최선의 길인가 하는 의문이 제기 되고 있다. 재미 교육학자 황용길은 미국의 열린교육에 대하여 아래와 같이 비판하며 한국 교육이 미국의 교육제도를 따라가서 안된다고 말하고 있다.

“미국의 공교육은 겉으로 보기에는 화려합니다. 그러나 속은 이제 끓을 대로 끓아터질 날 만을 기다리는 형편입니다. 공룡화된 미국의 공립학교는 제 살을 깎아 먹으며 연명하고, 진보주의 교육은 자기 만족에 빠져 자만하고 게으른 돌 머리 아동을 양산하고 있는 것입니다. 한국의 교육정책은 미국을 무차별 모방하고 있으며,

더욱 염려되는 것은 이렇게 수입되는 교육방식들이 바로 미국의 공교육을 망하게 한 근본 원인으로 비난받고 있는 진보주의 교육사조라는 점입니다. 돈들이고 애써서 망할 길을 가고 있는 꼴이지요”(월간조선, 12. 1998: 244).

열린교육이 인간학적으로나 교육학적으로 볼 때 이상적인 교육이요 매력적인 방법으로 보인다. 그러나 과연 열린교육 제도의 대표 격인 미국의 교육제도가 성공적인 교육제도인가 하는 물음을 제기해 볼 필요가 있다. 미국의 각종 학력 경시대회에서의 입상자들은 미국의 아이들이 아니라 소수 민족 출신의 아이들이라고 하는 점과 마약, 성범죄, 폭력으로 목살을 앓고 있는 미국의 현실을 보면서 과연 열린교육이 성공을 거둔 것인가 하는 회의를 갖게 되는 것이다.

공산주의 사상이 그랬었다. 20여년전만해도 그 사상과 이상에 매료되어 전 세계 인구의 절반 이상이 추종했었다. 평등한 사회, 모든 사람이 부를 축적할 수 있는 사회라는 이상에 매료되었었던 것이다. 그러나 결과적으로 공산주의 사상은 인간에게 많은 고통을 남기고 하나의 지나간 사상에 불과 했고 현실적으로는 더 불평등한 사회 배고픈 사회를 만들어 놓은 것이다. 열린 교육 이론도 마찬가지로의 운명이 될 수 있다고 본다. “아이들을 자연적이고 자율적으로 학습한다” “개인의 특성과 필요에 맞는 학습을 한다” “창조적인 사고력을 개발시키는 교육을 한다” 등 매력적이고 이상적인 교육론이다. 그러나 현실적으로 아이들의 자유가 너무 지나쳐 방종에 이를 수 있는 아이들을 만들 수 있고 아이들의 기초적인 지적 수준의 결여로 응용력이 결여되는 교육이 될 수 있음을 간과해서는 안된다. 열린교육은 학습자 개인의 주체성과 자율성을 중시하고 학습자의 창의성을 높여주는 교육이요 민주적인 교육방법이라고 할 수 있다. 그러나 열린 교육은 교육목표가 불분명해 질 수 있고 지나친 학생의 개별화로 인해 사회적 통합을 위한 인격형성이 결여될 수 있다.

그렇다고 필자가 전통적 교육방법으로 회기하자고 주장하는 것은 아니다. 전통 교육은 파울로 프레이가 지적한 것처럼 “은행적금식 교육”(Freire, 1990: 58)으로 아동을 수동적으로 만들 수 있고 자율적인 학습과 창조적인 학습을 제한한다. 오늘날의 학생들을 보면 학원이나 학교에서 행하여지는 주입식 교육에 길들여져 스스로 탐구하고 성취하는 학습 자세가 결여된다. 이러한 아이들은 선생이 없으면 공

부해야 할 목표와 방향을 잃게 된다. 그러나 정통교육은 나름대로의 장점을 가지고 있다. 지식의 양을 단시간에 축적할 수 있다는 점과 어떤 주제에 대하여 학습자들이 공통적인 의식을 가질 수 있다는 장점을 갖게 된다. 주입식 교육을 통한 지식의 축적은 지식을 체계화시킬 수 있고 창조의 원동력이 된다. 그리고 지식의 양을 축적하기 위한 적당한 경쟁은 학습을 위한 동기부여가 될 수 있다. 열린 교육을 위한 창의력도 지식이 밑바탕이 될 때 발휘될 수 있는 것이다.

특히 종교교육의 특성상 정통교육을 폐기하고 열린교육을 종교교육의 방법으로 받아들일 수는 없다. 열린교육과 정통 교육은 상호 보충적인 관계로 받아들여야 한다.

III. 종교교육에서의 제 3의 길의 근거

현재 우리 나라의 학교교육에서는 열린교육의 방향으로 대세가 굳어져 가고 있다. 필자는 종교교육이 학교교육의 대세를 따라 비판 없이 열린 교육을 수용해서는 안된다고 본다. 종교교육과 학교교육은 그 목적과 과정이 분명히 다르다. 따라서 종교교육에서 열린교육의 수용 가능성을 살펴보고 정통주의 교육과의 만남이 이루어질 수 있는 제 3의 길이 모색되어야 한다. 본 장에서는 종교교육에서 진보주의 종교교육과 정통주의 종교교육이 왜 양극의 길, 혹은 선택의 길을 가서는 안 되고 통전의 길이나 상호 보충적인 길을 가야하는가에 대한 근거를 찾고자 한다.

1. 인식론적 근거

인식론은 올바른 지식을 얻는 방법에 대한 논의이기 때문에 교육론의 근거가 된다. 종교교육에서도 종교적 주제들을 인식하는데 경험론에 기초를 두거나 관념론에 기초를 두고 있다. 경험론과 관념론 중 어디에 기초를 두는가에 따라 종교교육의 접근 방법이 달라진다. 종교교육에서 진보주의 종교교육론은 경험론에 기초를 두고 있다. 진보주의 교육 사상가들은 실재로서의 경험을 내 새워 실재로서의 경

험세계를 강조하고 있다. 반면에 정통주의 교육은 관념론에 기초를 두고 문자적 주석이나 암기를 위주로한 교육이 되고 있다.

인식을 위하여 경험론은 실천에 바탕을 두고 있고 관념론은 이론에 바탕을 두고 있다. 종교교육에서 진보주의 종교교육과 정통주의 종교교육의 존재에 앞서 이론과 실천의 선후를 가리기 위한 논쟁이 계속되어 왔다. 이론과 실천의 관계에서 헤르바르트(J. F. Herbert)는 이론이 실천에 선행한다고 보았다. 이론은 실천에 앞서 있으며 실천이 바로 실천일 수 있도록 하며 실천은 이론이 제시하고 규정하는 대로 그대로 이루어지지 않으면 안된다고 보고 있다(오인택 외, 1984: 59에서 재인용)

헤르바르트와 반대로 쉘라이에르마허(F. Schleiermacher)는 이론이 실천을 통하여 발생하며 실체에 의하여 이론의 타당성이 뒷받침된다고 보고 있다. 쉘라이에르마허와 같은 사상이 진보적 종교교육의 근거를 제시하고 있는 것이다.

아리스토텔레스에 의하면 인간의 삶이 일어나는 것은 데오리아(theoria), 프락시스(praxis), 포이에시스(poiesis)에 의한 것이라고 한다. 그리고 이것들에 의해 나타내고 있는 삶의 세 가지 방법들은 사변적인 삶, 실행적인 삶, 생산적인 삶이라고 한다. 종교교육에서 데오리아적 인식을 위한 접근 방법은 종교의 메시지를 전하는 설교나, 설법, 혹은 강론이 있다. 프락시스적인 인식의 접근은 종교적 주제의 실천을 위한 참여를 말한다. 그리고 포이에시스적인 인식을 위해서는 직접 만듦으로 인식하게 되는 것을 말한다. 종교적인 인식은 이 세 가지에서 각각 일어날 수 있다고 본다. 그러나 종교적인 인식론은 점차로 데오리아에서 프락시스로 옮겨져 왔다고 할 수 있다. 즉 종교적인 인식은 관계적이고 경험적이며 활동적인 삶의 양식으로 변천해 왔다고 볼 수 있다.

현대 종교교육에서는 실천이 없는 사변적인 이론을 논하는 교육을 참된 교육이라고 하지 않는다. 만남과 참여, 경험과 관계를 통해 진리를 이해하고 진리를 실천하는 것을 종교교육의 목표와 그 방법으로 삼고 있다.

그러나 인식에 있어서 데오리아를 무시할 수 없는 것이다. 사변적인 삶을 떠난 실천과 생산은 인간의 삶의 의미를 상실하게 한다. 데오리아에 기초한 프락시스가 되고 데오리아와 프락시스에 기초를 둔 포에이시스가 되는 것이다. 인간은 사고하며 행동하고 행동하며 사고하는 존재인 것이다. 따라서 사변적인 삶을 위해 지식

의 축적이 필요하고 이 축적을 위해 교사중심의 주입식 교육이 필요하다. 반면에 축적된 지식을 삶에서 경험하기 위해 피교육자 중심이 교육이 필요한 것이다

관념론과 경험론, 이론과 실천의 문제는 선택적인 것이 아니다. 인식을 위해 경험하며 사고하고 실천을 해야 하는 것이다. 따라서 진보적 종교교육과 정통주의 종교교육은 선택적인 것이 아니라 상호 보충적인 기능을 가지고 있다고 할 수 있다.

2. 인간학적 근거

경영 이론에서 인간에 대한 이해에 따라 지도자의 리더십이 달라지듯이 교육에서도 인간의 이해에 따라 교사의 학습과정에 대한 이해가 달라지게 된다. 인간에 대하여 X-이론적인 이해가 있을 때 인간에 대하여 관리와 통제를 강화하는 리더십의 형태를 갖게 되며 Y-이론적인 인간 이해를 갖게 되면 피지도자의 자율성과 자유가 확대된다(Mcgregor, 1960). 마찬가지로 종교교육에서도 인간을 성선설의 입장에서 보느냐 성악설의 입장에서 이해하느냐에 따라 종교교육의 과정(過程)이 달라지게 된다.

종교교육의 과정은 인간 이해에 기초를 두고 전개된다. 인간에 대한 이해가 부정적이면 종교교육의 과정은 교사중심이요 주입식 교육과정으로 전개되고 인간에 대한 이해가 긍정적이면 아동 중심이요 열린교육을 지향하게 된다.

열린교육은 인간의 성선설을 믿는다. 성선설의 입장에서는 학습자가 원래 선하다는 입장과 학습자는 무한한 가능성을 가진 존재라는 믿음에서 나온 교육론이다. 성선설에 바탕을 둔 교육론의 교육목적은 인간의 가능성과 잠재력을 발현(發現) 시켜 주기 위함이다. 따라서 학습은 자연스런 과정이며 자발적이며 즐거운 과정이 되어야 하는 것이다.

인간의 성선설을 교육의 기본 이론으로 삼은 루소나 실존주의 철학자들은 인간에 대한 긍정적인 철학을 가지고 있다. 인간은 본성이 선한 것이고 유목적적이며 능동적으로 행동하는 주체적인 존재로 이해한다.

비지시적 상담을 주창한 칼 로저스(Carl Rogers)는 적절하고 좋은 환경만 마련되

면 인간은 스스로의 문제를 해결하고 종결할 수 있는 능력을 처음부터 가지고 태어난다고 본다. 이러한 아동은 자기의 학습에 대한 책임감을 느끼게 되므로 자율적인 선택에 의한 교육과정 운영을 주장하고 있다.

최근에 인간을 긍정적으로 보고 인간의 주체성 회복을 위한 교육론이 파울로 프레이리의 의식화 교육론이다. “의식화 교육이란 사람들로 하여금 스스로 돕도록 밀어주고 비판적인 의식으로 자기 자신의 문제와 직접 맞서게 놓아두며 저 자신의 인간화를 저 자신이 말도록 해주는 일”(Freire, 1973: 132)이라고 하였다. 그는 의식화 교육의 방법으로 문제 설정식 방법을 주장한다. 즉 “사람들로 하여금 인간의 문제를 스스로 설정하고 그것을 잡고 씨름하게 하는 것”(Freire, 1973: 41)이라고 한다. 그리고 이러한 교육의 결과로 인간은 세계 안에서 그들 자신을 발견하고 세계와 세계 속에서 그들의 존재하는 방법을 비판적으로 인식하고 능력을 발전시키게 된다고 한다.

지금까지의 종교적 인간관은 성악설로 보는 견해가 우세하여 왔다. 기독교적 인간관을 보면 인간은 타락한 존재이기 때문에 스스로 구원에 대한 의지를 가질 수 없고 구원의 중보자가 필요하다고 본다. 이 중보자가 메시아요 성직자인 것이다. 이러한 부정적인 인간관에서는 개인의 자율성이 보장되는 열린교육은 비판적일 수밖에 없다.

불교적 인간관도 부정적인 인간관이라고 볼 수 있다. 인간은 처음부터 생로병사(生老病死)의 고통을 안고 태어났기 때문에 스스로의 수행을 통해서 해탈의 경지에 들어가야 하는 것이다. 이 수행의 과정에서 자율성과 자유성이 제한을 받을 수밖에 없는 것이다.

유교에서는 잘 알려진 사실로 순자의 성악설과 맹자의 성선설이 있다. 인간을 성악설로 보는 입장은 인간은 통제와 훈육으로 선한 인간이 될 수 있다는 입장이고 성선설의 입장은 인간은 스스로의 선택과 결정으로 선한 인간이 될 수 있다는 입장이다.

인간 이해에 있어서 성선설과 성악설은 선택적인 것이 아니다. 인간은 긍정적인 면과 부정적인 면을 갖고 있다. 인간의 욕망을 놓고 보더라도 선을 위한 욕망과 악을 위한 욕망이 있는 것이다. 따라서 인간이해에 기초를 둔 교육론은 양면성을

견지할 수밖에 없는 것이다. 인간에게 이 양면성이 있기 때문에 교육이 필요한 것이다.

3. 교육학적 근거

본래 교육이라는 ‘education’이라는 말은 열린교육이라는 말과 주입식 교육이라는 두 가지의 의미가 있다. 즉 education의 어원 ‘educere’ ‘이끌어 내다’ ‘끄집어내다’라는 의미와 ‘educare’ ‘기른다’ ‘훈육한다’라는 의미가 있다. 교육을 ‘educere’로 보면 이끌어 내고 끄집어내는 과정으로 보게되며 교육은 자율성과 스스로의 참여에 의한 과정으로 이해하는 것이다. 그러나 교육을 ‘educate’로 보면 교육은 교사에 의해 지식을 넣어 주는 것으로 이해하는 것이다. 따라서 교육에서 이끌어 내는 과정과 넣어주는 과정은 선택적인 것이 아니라 상호 보충적인 과정이다.

열린교육의 교육사상적 뿌리는 진보주의 교육론이라고 할 수 있다. 진보주의 교육 사상은 고대 그리스의 사상가들에게서 뿌리를 찾을 수 있으나 그 줄기가 발전하여 성장하게 된 것은 루소의 사상에서부터라고 할 수 있다. 루소는 진보주의 교육의 가장 중심사상인 아동중심의 교육을 처음 주장하였기 때문이다.

루소에서 시작된 아동중심의 교육은 19세기의 페스탈로치, 프로벨에 의하여 계승되었고 이들 사상이 미국으로 유입되어 호레스만(Horace Mann), 헨리 버나드(Henry Barnard) 등에 의하여 그 사상이 성장하게 되었다. 이들의 교육 사상에 차이는 있지만 이들은 종래의 교육론은 성인 중심이고 권위주의적이며 지식중심이라고 비판하면서 아동의 개성과 존엄성을 중시하는 것을 교육의 사상적 기저로 하였다.

아동중심의 사상을 근거로 하여 생물학적 진화 사상과 실용주의 철학을 접목하여 진보주의의 교육을 개화시킨 학자가 존 듀이라고 할 수 있다. 듀이의 교육 사상의 특징은 (1)어린이 중심의 교육 (2) 본질적 동기부여를 통한 교육 (3) 활동을 통한 교육 (4) 경험의 재건으로서의 교육 (5) 사회 중심의 교육이라고 할 수 있다. 이 다섯 가지 주장이 열린교육의 기초가 된다고 할 수 있다.

듀이의 이러한 교육론에 기초를 두어 종교교육의 진보교육론을 최초로 주장한 사람이 조지 코우(George Coe)가 된다. 조지 코우는 듀이의 교육이론과 술라이에르

마하의 자유주의 신학에 기초하여 그의 종교교육론을 주장하고 있다. 그는 아동을 생성하는 가능성적 인간이라는 이해를 기초로 종교교육은 아동은 사회화 과정을 돕는 과정이라고 말하고 종교교육은 이 사회화를 가능하게 하는 모든 장(場)에서 가능하다고 말한다.

그러나 이러한 진보적인 교육론에 대하여 본질주의 교육론자들은 진보주의 교육론은 1) 이기주의, 개인주의 인간을 형성하였고, 2) 적당주의 사고 방식을 가진 인간형성, 3) 지적으로 무능한 인간을 형성하게 되었다고 비판한다(건국대학교 출판부, 1971: 275).

종교교육에서도 정통주의 종교교육론자들은 진보주의 종교교육론자들의 교육론은 인간에 대한 실존을 간과한데서 비롯되었다고 본다. 즉 어떻게 타락한 인간 스스로 인간화가 가능하냐는 것이다. 타락한 인간은 교사가 구원의 역할을 하는 것이기 때문에 타락한 인간은 선택적이고 의도적인 교육과정을 따라야 한다고 주장한다.

이렇듯 진보주의 교육론과 정통주의 교육론은 각각의 장점과 단점을 가지고 있다. 따라서 이 두 교육론은 상호 보충적인 길을 가야한다고 본다

IV. 종교교육에서 제 3의 길

종교교육의 특성상 진보주의 교육론이 교육의 모델이 될 수 없고 정통주의 교육론이 교육의 모델이 될 수 없다. 주입식 교육과 열린교육을 통합한 제 3의 길이 모색되어야 한다. 제 3의 길은 종교교육의 대상에 따라 교육의 방법을 달리 해야 하며, 교육의 내용에 따라 그 방법을 달리해야 하는 길이라고 본다.

1. 대상의 신앙발달에 따른 교육방법의 적용

교육에서 모든 대상에게 같은 교육과정을 적용할 수 없다. 교육이 이해를 위한 교사와 학생의 커뮤니케이션(Communication)이라고 할 때 이해를 위한 커뮤니케이

선의 방법이 모든 대상에게 똑같은 수는 없는 것이다. 즉 어린이에게는 어린이에게 타당한 교육의 방법이 있고 어른에게는 어른에게 맞는 교육방법이 있다. 종교 교육에서도 그렇다. 초심자나 신앙 경륜이 오래된 자에게 다 똑같은 교육방법이 적용될 수는 없는 것이다. 신앙발달 정도에 따라 각각 다른 교육방법이 적용되어야 한다고 본다.

신앙발달을 가장 폭넓게 연구한 학자가 제임스 파울러(James Fowler)이다. 파울러는 신앙의 발달단계를 다음과같이 6단계로 보고 있다.(Fowler, 1981: 119-211)

제 1단계 : 직관적/투시적 단계 - 4세에서 8세의 어린이들에게서 볼 수 있는 특성으로 감정이 지배적인 역할을 한다. 이 시기에는 모방에 의하여 신앙을 갖는 단계이고 종교적 상징들을 문자적인 뜻으로 받아들인다.

제 2단계 : 신화적/문자적 신앙 - 이 단계는 7, 8세 어린이부터 11, 12세 어린이들이 갖는 신앙의 속성으로 주로 공동체에 귀속되어 특정 전승, 언어, 전설들을 배운다. 이 단계에서 초자연적인 것과 자연적인 것을 구분할 줄 알며 추리적 사고가 가능한 시기이다.

제 3단계 : 종합적/관습적 신앙 - 이 단계는 11, 12세에 시작되는 신앙 단계이다. 이 단계 아이들의 신앙인식은 관습적이고 순응적인 단계이며 이 때 신앙경험은 영구적이 된다. 이 단계는 가정을 중심한 경험이 사회적 집단 너머로 확장되고 자기가 최고의 권위라고 인식하는 것에 종속시키거나 종합화하려는 경향이 나타난다.

제 4단계 : 개별화/성찰적 신앙 - 18세 이후에 나타나는 신앙단계이다. 그러나 많은 사람에게 있어서는 30대 중반과 40대에 나타나거나 혹 이 단계를 성취하지 못할 수도 있다. 이 단계에서는 관습적 종합이 붕괴되고 자아와 그가 속한 집단들의 다양한 관습적 기대들 사이의 조화가 결여될 수 있다. 이 단계는 신앙에서 회의하고 갈등할 수 있지만 회의와 갈등 사이에서 평정을 유지하며 자율적 신앙을 정립하려고 한다.

제 5단계 : 경험적 신앙 - 보통 중년기에 나타나는 신앙의 특성으로 삶의 모호성 안에서도 기꺼이 살려고 하는 자세를 가지며 다른 사람의 입장에도 있는 진실을 이해하고 수용하려고 한다. 신앙은 신앙공동체 안에서 상호적이다.

제 6단계 : 보편화된 신앙 - 이 신앙의 단계는 주체적인 신앙을 하는 단계로 자

아가 더 이상 중심되는 문의처 역할을 하지 않으며 궁극적인 것을 삶의 중심에 놓는다. 초월적 세계는 경험된 실재이며 삶을 사랑하고 세상을 변형시키는 존재가 된다.

위 파울러의 신앙발달 단계의 특징을 보면 신앙발달은 타율적인 신앙에서 자율적인 신앙단계로 옮겨가고 있음을 볼 수 있다. 타율에 의한 신앙에 대한 이해와 받아들이미가 자율에 의한 깨달음과 고백으로 옮겨가는 것이다. 따라서 종교교육의 과정도 신앙발달의 정도에 따라 교사의 개입 정도가 달라져야 한다. 이것은 마치 수영을 배워 나가는 과정과 같다. 수영을 처음 배우는 단계에서 강사의 적극적인 개입이 필요하지만 물을 다스릴 수 있는 완숙한 수영의 단계에서는 수영을 즐기도록 놓아두어야 할 것이다.

즉 파울러가 말한 신앙의 1단계에서 3단계 과정까지는 모방에 의해서, 아니면 집단의 전승이나 전통에 의해, 그리고 대중적인 인습에 의해 신앙을 배우는 단계이다. 따라서 이 단계에서는 교사가 아이들에게 바른 신앙관과 세계관을 심어주기 위하여 적극 개입을 하여야 한다. 이 단계에서는 아이들로부터 이끌어 내는 열린 교육보다는 아이들에게 어떻게 바른 내용을 주입시켜 주느냐에 초점을 맞추어야 한다.

물론 아이들의 호기심과 흥미 유발을 무시하고 교사의 일방적 주입을 말하는 것은 아니다. 교사의 의도적이고 구조적인 교육과정을 가지고 아이들을 이끌어 나가는 교육이 되어야 함을 말한다. 이러한 과정을 통해 아이들이 그 종교의 도그마(Dogma)³⁾를 받아들이고 전통을 전승하는 교육이 되어야 한다.

파울러의 신앙발달 제 4단계에서 6단계까지의 신앙은 주체적이며 성찰적이고 관계적이고 고백적 신앙의 단계이다. 즉 이 단계는 자율적 신앙의 단계이다. 자신과 세상에 대해서 책임 있는 생활을 하는 단계에 있는 신앙인에게 ‘하라’ ‘하지 마라’ 등의 율법적인 신앙이 더 이상 필요하지 않은 단계이다. 이들에게는 스스로 결단하고 행동하도록 도와주는 종교교육과정이 필요하다. 이들에게 주입식 교육보다 그들에게 있는 잠재력과 역량을 발휘하도록 장을 마련해 주는 일이 필요할 것이다.

3) 여기서 도그마란 독단이나 독선과 같은 부정적인 개념이 아니고 어떤 종교나 이념 집단이 자기 집단과 다른 집단을 구분하기 위한 이설(理說)이나 교설(敎說)을 말한다.

2. 종교교육의 내용에 따른 교육방법의 적용

종교교육의 목적을 크게 나누면 종파교육, 도덕교육, 정서교육이라고 할 수 있다. 종파교육이라고 하면 그 종파의 교리, 전통, 등을 교육하는 것을 말하며 도덕교육이란 그 종파가 지양하는 가치의 재건을 위한 생활교육이라고 할 수 있다. 그리고 정서교육이란 인격형성을 위해 바람직한 성격형성을 위한 교육이라고 할 수 있다.

앞장에서 언급한 것처럼 종파교육은 그 특성상 정치적 특성을 가지고 있다. 그 종단의 정체성을 교육하기 위하여 교육 주체자의 의도적이고 계획적인 개입이 필요한 것이다. 한 종교의 교리를 깨닫고 실천해 나가는데 학습자의 주관적 판단과 이해를 위한 교육의 방법으로 접근한다는 것은 올바른 접근 방법이라고 할 수 없다.

대부분의 종교가 교리를 가르치는데 문답식(카테키시즘)이나 주문(呪文)의 형식으로 접근하는 것은 교리가 토의와 논의에 의해 받아들이는 것이 아니기 때문이다. 교리는 주입이 되고 주술적인 반복으로 인해 의식화되어진다.

도덕교육은 모범에 의하여, 인간관계 안에서, 참여에 의하여 가능하다고 본다. 도덕적 인간이 도덕의 원리나 기준을 암송하는 교육에 의하여 이루어지는 것은 아니다. 사랑이라는 것을 이론적으로 설명해서 깨닫는 것이 아니라 만나고 참여하는 데서 이루어지는 것이다. 인간과 인간 사이에서 이루어지고 맺어지는 교제요, 사랑이 곧 도덕교육의 방법이다.

다음으로 정서교육은 느끼는 교육에 의해 가능한 교육이라고 할 수 있다. 자신을 스스로 성찰하거나 다른 사람이나 어떤 그룹으로부터 객관적인 자아를 송환 받고 자신을 수정하는 교육이 필요할 것이다.

종교교육은 그 특성상 과거의 거짓과 위선된 삶으로부터 이탈해서 새로운 공동체에 재가입하는 과정을 담고 있다. 따라서 종교교육은 이성(理性)에 의한 교육과 감성에 의한 교육이 있어야 한다.

위의 근거에 의해 종교교육에서 교리나 전통에 대한 교육은 강의에 의한 주입식 교육이거나 반복에 의한 교육이 적합한 교육이며 도덕교육은 만남과 참여에 의한 교육방법이 적합하다. 그리고 인성교육은 열린교육에 의한 것이 적합한 교육 방법

이라고 할 수 있다.

V. 결 론

종교교육에서 진보주의 종교교육과 정통주의 종교교육이 양자 택일의 길을 가게 되면 이 두 교육론의 논쟁은 영원한 평행선의 길을 가게 될 것이다. 따라서 이 두 교육론이 양극화되거나 선택적인 것이 되어서는 안된다. 한 쪽이 어느 한 쪽을 부정한다면 양자가 다 피해자가 되는 것이다. 이 두 교육론은 상호 보충적인 관계가 되어야 한다.

진보주의 교육론이 주장하는 아동중심이요 경험중심 교육은 정통주의 교육론에서 주장하는 이론과 교리로부터 그의 정당성을 입증 받아야 한다. 그리고 정통주의 교육론은 진보주의 교육의 경험으로부터 이론에 대한 검증을 받아야 한다.

본 논문에서는 진보주의 종교교육론과 정통주의 교육론은 선택적인 것이거나 통합의 길을 가자는 것이 아니다. 교육의 대상에 따라 혹은 교육의 내용에 따라 두 교육론이 상호 보충적이고 선별적으로 적용될 수 있다고 보는 것이다.

즉 신앙인의 신앙 성숙도에 따라 교육자의 개입은 적어질 것이고 진보주의 교육을 따라야 할 것이다. 그러나 초신자일 경우 교사의 개입이 더 요구되는 정통주의 교육론이 적용되어야 한다. 교육의 내용에서 교리나 전통을 전수하기 위한 교육에서는 보다 정통주의 교육이 요구될 것이며 신앙공동체의 활력과 도덕교육에서는 진보적 종교교육의 입장이 요구된다.

본 논문에서 주장하는 제 3의 길은 각 종교기관의 교육론을 일반화시킬 위험성이 있다. 각 종교기관마다. 교육목적이 다르고 수행의 방법도 다르다는 사실을 간과할 수 없을 것이다. 따라서 각 종교기관의 특성에 맞는 교육방법으로 접근해야 한다. 그러나 진보주의 종교교육론과 정통주의 종교교육론이 양극화되거나 선택적이 되어서는 안된다는 사실만은 공통과제가 된다. 이 두 교육론이 상호 보충적인 교육론이 되어함을 부정하게 될 때 종교교육에서 잃는 것이 더 많다고 하는 사실을 재인식해야 할 것이다.

〈참고문헌〉

- 강희천(1991). 기독교 교육사상사. 서울: 연세대학교 출판부
- 건국대학교 출판부(1971). 교육원리. 서울: 삼화인쇄
- 안상원(1971). 신교육사. 서울: 재동출판사
- 오인택 외(1984). 기독교 교육론. 서울: 대한기독교 교육협회
- 은준관(1978). 교육신학. 서울: 기독교서회
- 한국열린교육연구회 편(1996). 열린교육의 이해. 서울: 양서원
- 황용길(1998). 미국식 열린교육---. 월간조선 12
- Coe, George Albert(1922). *A Social Theory of Religious Education*. New York: Charles Scribner Sons
- Freire, Paulo(1973). *Education for Critical Consciousness*. New York: Continuum
- _____ (1990). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum
- Fowler, James(1981). *Stage of Faith*. New York: Harper Collins
- Giddens, Anthony(1998). *The Third Way*. 한상진, 박찬욱 역. 서울: 생각의 나무
- Groome, Thomas(1980). *Christian Religious Education*. San Francisco: Haper & Row
- Smart, James(1954). *The Teaching Ministry of the Church*. Philadelphia: The Westminster Press
- Westerhoff III, John(1976). *Will our children have faith?*. New York: The Seabury Press