

공립 학교에서의 종교 수업의 근거에 관한 논의

*Probleme der Begründung des Religionsunterrichts
an der öffentlichen Schule*

강용원

- I. 서론
- II. 종교 수업에 관한 몇 가지 개념
- III. 공립 학교에서의 종교 수업의 근거
- IV. 기독교 대학에 대한 논의와 관련하여
- V. 결론



강웅원

서울대학교 사범대학에서 과학교육(물리학)을 전공하였으며, 장로회신학대학교에서 기독교교육학을 전공하여 문학석사의 학위를 받은 후, 고신대학교에서 신학대학원과 대학원(구약학)을 마치고 신학석사 학위를 받았다. 1982년 고신대학교에서 전임강사로 시작하여 현재 부교수(기독교교육과 학과장)로 재직 중이며, 학생처장을 역임한 바 있다. 1985년부터 1990년까지 스위스 쾰리히 대학교 신학부에서 실천신학(종교교육학)을 전공하여 신학박사 학위를 받았으며, 독일 튀빙겐 대학에서도 객원교수로 연구하였다. 저서로는 “교회교육의 새로운 전망”이 있다.

Zusammenfassung

Die Diskussion um den Religionsunterricht stand in Europa lange im Spannungsfeld zwischen kirchlicher und schulpädagogischer Begründung. Nach 1945 war die kirchliche Begründung überwiegend, aber im Verlauf der Zeit wurde diese Begründung angezweifelt. In den sechziger Jahren trat an die Stelle der kirchlichen die schulpädagogische Begründung. Die kirchliche Begründung im deutschsprachigen Raum wurde unzulänglich, weil die Volkskirche im Abbau begriffen ist (und damit ein integriertes Gemeindeleben im umfassenden Sinne nicht existiert), die Säkularisierung die Lebensbereiche in autonome Subsysteme der Gesellschaft zerlegt und immer mehr eine individuums- oder gruppenbezogene allgemeine Religiosität an die Stelle einer institutionellen Kirche tritt. Die Daseinsberechtigung des Religionsunterrichts an den öffentlichen Schulen musste deshalb neu und differenziert begründen werden, was zu den drei hauptsächlichen Begründungsansätzen führte (Traditionsorientierung, Humanorientierung und Gesellschaftsorientierung). In den siebziger Jahren unternahmen einige Religionspädagogen die sog. Konvergenzbewegung, d.h. den Vermittlungsversuch von Theologie und Pädagogik in der religionspädagogischen Diskussion. Damit wurde der Versuch unternommen, die falsche

Alternative "von der Kirche her" oder "von der Schule her" zu
überwinden.

I. 서론

본고에서 필자가 논의하고자 하는 것은 독일을 중심으로 한 공립 학교에서의 종교 수업에 관한 것이다. 미국의 경우와는 달리 독일에서는 공립 학교에서 종교 수업이 실시되고 있다. 그렇기 때문에 공립 학교에서 종교 수업이 과연 필요한가에 대해 많은 논의가 진행되어 왔고, 지금도 진행되고 있다. 이 논문에서는 주로 이 문제를 다루려고 한다. 특별히 이 문제를 여기서 다루려는 것은, 이러한 논의가 오늘의 한국 사회 속에서 과연 기독교학교나 기독교 대학이 존재해야 하는가와 관련된 논의와 관련하여 어떤 시사점을 줄 수 있다고 생각되기 때문이다. 기독교학교나 기독교 대학은 그 속성상 오늘의 교육과 대결의 상황에 있을 수 밖에 없다. 그러나 과연 오늘날 기독교 대학이 사회 속에서 고립된 '섬'으로 존재해야 하는가의 문제가 다시 제기된다. 오늘날 기독교 대학이 우리의 한국 사회 속에서 그 존재의 타당성을 인정받기 위해서는 어떤 면에 새로운 관심을 가져야 할까? 필자는 이러한 문제를 독일을 중심으로 한 공립 학교에서의 종교 수업의 근거에 관한 논의와 연관하여 음미해 보고자 한다. 본고에서 기독교 대학이나 기독교학교는 기독교적인 학문공동체로서의 이상적인 학교를 언급하며, 우리나라의 기독교 계통의 학교들은 미션학교라고 명명할 것이다.

II. 종교 수업에 관한 몇 가지 개념

1920년대에 들어서면서 종교 수업에 대한 새로운 주장이 나타나는데, 이 주장은 그 당시에 세력을 얻기 시작한 변증법적 신학과의 관련 아

래서 나타난 것이다. 이 형태의 종교 수업은 히틀러의 민족사회주의에 의해 잠시 위축되었으나 대전 후 새롭게 강조되었다. 우리는 이 형태의 종교 수업을 '복음 교수'(Evangelische Unterweisung)라고 부른다. 이 형태의 종교 수업은 본질상 '하나님의 말씀의 선포'로 이해된다. 이러한 종교 수업의 내용은 하나님의 말씀인 계시이며, 교사는 그 계시의 증인, 혹은 사신(使臣)으로 이해되었고 학생에게는 말씀에 대한 순종과 신앙의 결단이 요구되었다. 우리는 학교 안에서의 종교 수업의 위치와 관련하여 '학교 안에서의 선포'(Verkündigung in der Schule)라는 말을 사용한다. 혹은 다른 표현으로 '학교 안에서의 교회'(Kirche in der Schule)라는 말을 쓰기도 한다. 이와 같은 형태의 종교 수업은 강력한 교회와의 관련성, 믿음으로의 인도와 결단, 그리고 말씀의 강조 등에 그 특성이 있다. 그러나 지나친 개인주의에 기초하고 있으며, 연령에 따른 발달단계와 관심영역에 대한 무관심, 사회문화적 조건에 대한 무관심 등이 비판되고 있다.

해석학적 종교 수업(Hermeneutischer Religionsunterricht)은 1958년에 M. Stallmann에 의해서 주창되기 시작하였다. 해석학적 종교 수업은 R. Bultmann의 신학과 정신과학적 교육학(geisteswissenschaftliche Pädagogik)이 그 근저에 흐르고 있는데, 여기서 가장 주된 과제는 성경 본문의 해석과 이해이며, 이것은 학교 교육의 주된 과제와 일맥상통한다는 것이다. Bailer는 앞에서 논의한 종교 수업의 형태와의 차이를 3가지로 정리해 주고 있는데, (1)종교 수업의 학교 교육적 상황의 인식, (2)단순한 선포가 아니라 이해를 통한 성경 본문과의 참된 연관의 강조, (3)단순한 순종보다는 통찰력과 자유

로운 동의를 요청한다는 점을 들고 있다(Bailer, 1980, 18). 그러나 해석학적 종교 수업의 형태는 지나치게 과거지향적이며, 학생의 관심을 유발하기에 충분치 못하며, 학생의 경험과 문제와 거리감이 있다는 비판을 받고 있다.

문제지향적 종교 수업(Problemorientierter Religionsunterricht)은 1960년대 말과 1970년대 초에 나타나기 시작한 것으로 무엇보다도 종교 수업이 학생들의 기대에 부응해야 한다는 생각에서 구상된 종교 수업의 형태이다. 이것은 H.B. Kaufmann의 논문 “성경은 종교 수업의 중심에 있어야만 하는가?”(Muss die Bibel im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen?, 1966)를 통해서 제창되었다. 그는 이 글에서 종교 수업은 학생들에게 낯선 것이 되었다고 주장하고, 종교 수업은 그들이 가진 오늘의 현실적 문제를 성경에 의해서 해석해 줌으로 그들의 삶 속에서 해석의 능력과 방향지우는 능력을 개발하는 일에 초점을 맞추어야 한다고 주장한다. 이러한 종교 수업의 신학적 배경으로 P. Tillich의 상호관련방법을 들 수 있다. 종교 수업이 어떻게 학생과 사회의 현재와 미래의 현실 극복에 기여할 수 있는지가 이 수업의 과제이다.

III. 공립 학교에서의 종교 수업의 근거

1. 교회적 근거

교회적 근거는 주로 종교 수업의 한 개념인 ‘복음 교수’를 근거로

해서 제시된 종교 수업의 근거이다. 이 근거는 서구 사회에 뿌리박고 있는 깊은 기독교적 전통에 근거하고 있으며, 특히 독일의 경우에는 나치에 항거한 고백교회의 저항이 그 신임을 얻어 확고한 위치에 들어서게 되었다. 교회는 세례받은 어린이에 대한 후속 교육을 학교 교육을 통해서도 실시해야 하며, 교회는 이 수업의 주체이며 책임자라는 것이다. 또한 종교 수업(복음)은 학교와 세속 교육에 장애적 요소로서 비판적 기여를 한다는 것이다.

이미 1920년대와 30년대에 G. Bohne에 의해 논의되었던 종교 수업의 교회적 근거는 1945년 이후에 M. Rang, O. Hammelsbeck, 그리고 H. Kittel 등에 의해서 활발하게 구체화되었다. K. Wegenast는 이것을 다음과 같이 묘사한다. “학교에서의 종교 수업의 강한 교회적 성격이 나타나게 되었다. 대부분의 지역에서 교사는 종교 수업을 실시하기 위한 ‘교회의 전권 위임’을 필요로 했으며, 교회는 종교 교사를 감독했고, 교수 계획이나 교과서 등은 교회 당국의 허가를 필요로 했다.” (Wegenast, 1987, 29f)

종교 수업의 교회적 근거는 선포라는 개념과의 관계 속에서 이루어진다. 이미 G. Bohne에 의하면, 종교 수업은 “하나님의 말씀의 선포”였으며(Bohne, 1936, 2.Aufl., 55ff), 신앙과 순종을 요구하는 것이었다. M. Rang은 Bohne보다 더 예리하게 선포의 개념을 전개하는데, 선포는 배타적으로 하나님의 말씀과만 관련된다는 것이다(Rang, 1947, 2.Aufl., 18). 선포는 어떤 특정한 자세를 전제하는데, 말씀을 고백하는 “증인으로서의 교사”(Rang, 1947, 2.Aufl., 20)와 말씀에 열려있는 “듣는 자로서의 학생”(Rang, 1947, 2.Aufl., 22)이다.

H. Kittel에게 있어서 종교 수업의 교회적 근거는 최고점에 도달한다. 그가 쓴 소책자 “종교 수업으로부터 복음 교수로”(Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung, 1947)는 이 영역에서 강한 영향력을 행사하였다. 그에 의하면 종교 수업은 복음과의 특별한 교제이다. 그는 다음과 같이 ‘복음 교수’의 교회적 근거를 묘사한다. “‘복음 교수’가 그의 의미를 충족시키는 곳에는, 그것이 언제나 교회로부터 행해진다. 이것이야말로 정황의 간단한 묘사이다. 이와같이 교회로부터의 삶은 ‘복음 교수’의 본질에 속한다.”(Kittel, 1957, 3.Aufl., 31)

이러한 논의들은 종교 수업의 교회와의 관련성을 강조한다. 교회는 수업의 주체이며, 또한 공동의 책임을 진다. 교회는 선포의 주체이며, 전달자이며, 그 위에서 모든 종교 수업이 관련을 맺으며 머무는 종교 수업의 삶의 영역이며 고향이다. 이제 교회와 학교와의 관계를 더 자세히 논의하기로 한다.

G. Bohne에 의하면, 종교 수업은 학교와 교육에 대해서 비판적인 기여를 해야 한다고 본다. 왜냐하면 종교는 “교육의 큰 장애 요소”이기 때문이다(Bohne, 1929, 56). 그래서 종교 수업은 복음과 학교 사이의 지속적인 긴장 관계 속에 있다(Vgl. Sturm, 1984, 31; 1971, 76). 그는 이렇게 말한다. “종교 수업은 양도할 수 없는 우리들의 교육의 가치 있는 한 부분이며 또한 근거이다. 종교 수업이 하나님을 참으로 진지하게 취급한다면, 종교 수업은 전체적인 교육과 교육의 궁극적인 기본 전제에까지 질문을 제기해야 한다.”(Bohne, 1929, 49) 이것은 복음이 학교세계 속에서 세속 교육에 대해서 비판적으로 존재해야 한다는 사실을 강조하는 것이다.

M. Rang은 종교 수업을 “학교 속의 교회”(Kirche in der Schule)로 파악하였다. 그는 다음과 같이 말했다. “종교 수업은 학교 속의 교회이다. 종교 수업은 그 내적 본질에 의하면, 교회에 속한 것이며, 그의 내용에 있어서는 설교나 혹은 신학적 강의의 내용과 같이 하나님의 말씀이 순수하게 가르쳐지고 있는지 언제나 검토되어야 하는 것이다.” (Rang, 1947, 2.Aufl., 106) 여기서 “학교 속의 교회”라는 말은 다음과 같은 다양한 의미를 갖는다.

(1) 종교 수업은 “교회로부터” 온다는 의미이다(Sturm, 1971, 80). 종교 수업은 그 근거를 세례에 두고 있으며, 엄밀한 의미에서 종교 수업은 ‘보충적인 세례 교육’이다(Rang, 1947, 2.Aufl., 100). “어린이는 세례를 통해서 교회에 속하게 된다. 세례를 통해서 신앙공동체로서의 진입이 시작된 것이다. 만약 유아 세례가 어떤 마술적인 것으로 오해되지 않기 위해서는, 유아 세례는 그 뒤에 따르는 기독교적인 교육과 가르침으로 연결되지 않으면 안된다.”(Rang, 1947, 2.Aufl., 100)

(2) 종교 수업은 학생들을 교회로 이끄는 의도적인 교육이다. 교회적 근거는 종교 수업의 교회적 목표 규정과 끊을 수 없는 관계에 있다. 종교 수업은 성숙한 교회의 구성원으로 이끌어가는 교육이다(Sturm, 1971, 81). M. Rang도 교회의 회원으로서의 어린이와 청소년의 발달에 그 주안점을 두었다(Rang, 1947, 2.Aufl., 24).

(3) 종교 교사는 교회의 직분을 맡은 자이다. 그러므로 그는 교회적인 위임을 필요로 한다. 교사는 어떤 자율적인 교육가가 아니고, 교회

의 위임을 받은 자이다(Rang, 1947, 2.Aufl., 107). “그는 그의 수업을 국가의 대리자로서가 아니고 교회의 대리자로서 행한다.”(Rang, 1947, 2.Aufl., 105)

O. Hammelsbeck에 의하면, 종교 수업은 교회의 전체적인 교리 교수 행위 속에 있다(Hammelsbeck, 1947, 2.Aufl., 43). 교회의 교리 교수는 두 가지 차원이 있는데, 하나는 선교적 단계이고, 또 하나는 교회적 단계이다. 이 두 차원은 깊은 상호관련 속에 있는데, 종교 수업은 선교적 단계에 속하는 것으로 보았다. 그러므로 종교 수업은 “교회의 유기적 기능”이다(Hammelsbeck, 1947, 2.Aufl., 21). “비록 종교 교사가 교회의 영역에서가 아니라, 세속적인 학교의 영역에서 일을 하고 있어도 그는 교회로부터의 전권을 받은 자들이다.”(Hammelsbeck, 1947, 2.Aufl., 55)

H. Kittel에 의하면, 교회는 교사를 통한 개인적인 대표성 속에서 학교 속에 존재한다. 중요한 것은 교사의 인격이다. 그의 증거와 참여를 통해서 종교 수업은 그의 본질적인 요소를 얻는다(Sturm, 1984, 33). 종교 교사로의 위탁은 학교에 의해서 파생된 것이 아니다. 종교는 결코 그것의 전승이나 계속적인 발전을 위해서 국가가 책임을 져야 하는 문화유산이 아니다(Kittel, 1957, 3.Aufl., 37). 그 위탁은 그리스도 자신이 주신 것이다. 이와 관련하여 W. Steck은 다음과 같이 묘사한다.

“단지 ‘교회의 위탁’과 ‘복음의 선포’와의 무조건적인 연결만이 종교 수업을 의미있게 다른 학과목과 구별하고, 종교 수업을 그의 독특한 과제로부터 자율적인 교수과목으로 합법화하는 것을 가능케 할 것이다.

따라서 종교 수업은 학교 교육의 교육 이념에 순응해서는 안되고, 학교의 교육제도 속으로 용해되어서도 안된다.”(Steck, 1985, 2.Aufl., 156)

종교 수업의 교회적 근거는 그것이 명백하다는 특징이 있으며, 내적인 통일성을 지니고 있다. 즉 목표, 내용, 그리고 책임 범위 등이 명백히 성경적, 신학적으로 규정되어 있다. 여기서는 복음과 신앙이 중시되고, 어린이나 청소년 시기에 있는 학생들을 하나님을 위하여 얻고, 그들의 그리스도에 대한 인식을 확대하고, 기독교적인 사회화에 기여하는 것이다. 종교 수업의 교회적 근거는 전적으로 선교적인 열정을 가지고 있으며, 가르치는 자에게는 신앙의 증인으로서의 정체성을, 학생들에게는 성장해가는 신앙인으로서의 정체성을 준다. 교회적 근거는 종교 수업과 성경, 믿음, 교회와의 관련성을 강조하므로 종교 수업의 본질적인 요소들을 강조한다는 점에서 강점을 지니고 있다. 그러나 동시에 다음과 같은 다양한 문제점들이 나타나기도 한다.

(1) 일방적인 교회적 근거는 그 안에 위험을 내포하고 있다. 즉 학교에서의 종교 수업이 다른 과목들로부터 소외되며, 또한 근본적으로 ‘異物體’(Fremdkörper)와 같이 존재하게 된다.

(2) ‘장애요소’로서의 복음은 학교에서 하나의 비판적인 기능으로 나타난다. 그러나 복음의 비판적 힘은 언제나 다른 관점들과의 대화 속에서 제시되는 것이 바람직할 것이다.

(3) 교회적 근거는 개인주의(혹은 결단하는 개인)에 강하게 근거하고 있다.

(4) 여기서는 학생들의 상황이나 관심의 영역들이 충분히 고려되지 못하고 있다. 특히 학교교육적 영역의 사회문화적인 구성 조건들이 고

려되지 않고 있다.

(5) 이 근거는 무엇보다도 규정된 규범이나 행동방식을 받아들이게 하는 것에 목표를 두고 있다.

전반적으로 볼 때, 교회적 근거는 종교 수업의 학교교육적 상황에 걸맞지 않는다는 것이다. 여기서 종교 수업의 학교교육적 근거 확립에 대한 노력이 나타나기 시작하는 것이다.

2 학교교육적 근거

1) 학교교육적 근거의 요청

종교 수업의 교회적 근거는 일반적인 세속화의 경향과 개방화, 다원화되는 사회 현상에 따라 생겨지는 중립적 가치관 등의 영향으로 큰 반발에 직면하게 되자, 종교 수업 역시 학교교육적 목표에 부응해야 그 바른 위치를 찾아갈 수 있다는 주장이 나오게 되었다.

1950년대에 들어서면서 그 당시의 종교 수업의 주류를 이루던 ‘복음 교수’ 개념과 그에 따른 교회적인 근거는 도전을 받게 되었다. 무엇보다도 많은 교육학자들은 이러한 개념이 교사들에게 지나친 부담이 된다고 주장하였다. 종교 수업은 “학교에 뻗쳐진 교회의 팔”로 이해되었으며(Brummack, 1970, 59), 종교 수업에 대한 성직자들의 규제와 교리 주입 등을 비난하면서 사람들은 그러한 종교 수업의 폐지를 주장하였다(Hepp, 1979, 47). 이러한 반대의 소리 중에서 대표적인 것은 60년대 초에 나타난 ‘사회주의 교사연맹’의 “종교 수업에 대항하는 성

명서”(Flugblatt gegen den Religionsunterricht)였다(Lesebuch für den Religionsunterricht, Zwei Jahrgänge für 15-17 jährige, Stuttgart 1964, 164f). 여기서 종교 수업은 “교회의 대리인(Agent)”으로 묘사되었으며, 젊은이들에게는 다음과 같이 말하고 있다. “종교 수업은 너희들을 무비판적으로 만든다. 그것은 순응하도록 강요하며, 세례 속에서 강요된 그리스도인 됨을 확고하게 하며, 너희들을 평생동안 교회의 회원이 되게 하며 또한 기독교 성만찬을 위해 준비하게 한다. ... 종교 수업을 거부하라.”(Hepp, 1979, 47)

이러한 반대와 함께 또한 증가하는 사회적 관계들의 다원성은 종교 수업을 지속적으로 단지 교회의 요청에 의해서만 근거지을 수 없게 하였다. 그 후 종교 수업의 ‘선포’의 개념이 M. Stallmann에 의해서 비판되기 시작했으며, 그는 또한 종교교육학의 급격한 변화를 요구하였다. 즉 ‘교회적 근거’를 대신하여 ‘학교 교육적 근거’가 제시되어야 한다는 것이다. Stallmann은 종교 수업을 학교의 자기 이해와 목표 설정에 통합시키고, 이를 통하여 종교 수업을 학교 안에서 합법성을 지닌 교과목으로 증명하는 일에 관심을 가졌다(Bailer, 1980, 18). Stallmann은 앞에서 언급한 바와 같이 해석학적 종교 수업의 창시자였는데, 그에 의하면 학생들을 전통으로 인도하는 일이 학교의 중요한 책무이기 때문에, 학생들로 하여금 기독교를 신뢰할 수 있도록 해야 할 책임도 있다는 것이다.(Stallmann, 1958, 167) 그러므로 종교 수업은 신앙으로 이끄는 일이 아니라, 학생들을 기독교적 전통과 친숙하게 만들어야 하는 과제를 가지고 있다. 즉 선포하기보다는 본문에 대한 참여와 해석이며, 학습 목표는 “전통의 이해”이다.(Stallmann, 1958, 199) 여기서 믿음은 학습의 목표일 수가 없으며 종교 수업은 “신앙으

로 향한 문을 여는 것이 아니고”(Stallmann, 1961, 254), 따라서 교회와의 특별한 연결은 불필요하다는 것이다. K. Onnasch는 다음과 같이 세 가지로 종교 수업의 교회적 근거에 대해서 논의하고 있다.

(1) 첫 번째 논의: “그리스도인인 부모들은 그들의 자녀들을 위하여 학교에서 교회적인 종교 수업을 요구할 수 있는 권리가 있다. 학교는 독단적으로 학생들의 교육에 대해 정할 수 없다. 오히려 학교는 ‘2차적 기관’으로 부모들의 위탁을 받고 있다. 그리스도인 부모들은 그들의 자녀들이 집에서와 마찬가지로 학교에서도 교회적으로 교육받기를 요구한다.”(Onnasch, 1970, 11f)

이 주장은 그리스도인 부모들이 세우고 지원하는 기독교 학교가 허용된 상황이라면 충분히 납득될 수 있는 주장이다. 그러나 우리가 논의하는 상황은 공립 학교이다. 만약 공립 학교에서 종교 수업이 존재해야 한다면 그 존재 이유는 다른 방식으로 찾아져야 할 것이다. Onnasch는 다음과 같이 말한다.

“학생들은 학교 생활의 진행에 따라 다소간 안전한 가정으로부터 다양한 견해들이 경쟁하는 열려진 세계를 향하여 성장하게 된다. 학교는 학생들로 하여금 이러한 다원화된 사회에서 스스로를 방향지을 수 있는 능력을 갖추도록 도와주어야 한다...수업의 진행과정에서 학생들은 그들의 부모들이 거부하는 많은 견해들과도 대결하는 법을 학습하지 않으면 안된다. 이를 위해서 학교와 부모는 함께 노력하지 않으면 안되는데, 이를 통하여 학생들은 그들의 종교적인 견해 속에서 성숙해질 수

있는 것이다.”(Onnasch, 1970, 12)

(2) 두 번째 논의: “단지 복음을 통해서만 학교는 이데올로기(교육이 상주의, 지식에 대한 믿음 등)로부터 자유로울 수 있다. 하나님만이 유일하신 주님으로 알려지는 곳에 모든 우상들이 사라질 것이며, 모든 종교적인 세계관들이 가면을 벗게 될 것이다. 그 때 비로소 교사와 학생들은 참으로 객관적으로 작업할 수 있게 된다. 종교 수업은 복음과의 객관적으로 바른 관계 속에서 학생들을 가르쳐야 하는 과제를 갖는다. ... 이러한 교회적 과목은 결국 모든 다른 분야의 수업을 위한 근거를 제공한다. 왜냐하면 학교는 전반적으로 복음에 의해서 규정되기 때문이다.”(Onnasch, 1970, 12) K. Onnasch는 이러한 주장에 대해 다음과 같이 논의한다.

“여기서는 기독교 신앙 자체가 하나의 이데올로기가 될 가능성이 있다. 여기서 사람들은 학교가 갖는 다양한 견해들을 쉽게 인식하지 못하게 되며, 기독교 신앙을 고백하지 않는 교사와 학생들은 실제로 학교로부터 제외된다. 복음의 이념비판적인 힘은 다른 견해들과의 대화 속에서 나타나야 하며, 그것은 단지 학교에서 가르쳐지는 과목으로 보존되는 것만을 통해서 제도적인 안전장치를 갖게 되는 것이 아니다.”(Onnasch, 1970, 13)

(3) 세 번째 논의: “종교 수업은 내용적으로 국가적인 감독 아래 있는 것이 아니기 때문에, 이 과목은 관료주의에 붙잡히지 않을 것이다. ... 이 수업에서 사람들은 사회 비판을 실행하며, 또한 오늘의 학교 조

직의 잘못된 상황을 폭로할 수 있다. ... 교회 투쟁의 시기에서와 같이 사람들은 이 과목의 교회적인 연관성을 고수하므로, 억압적인 학교에서 최소한 한 곳에서도 그러한 억압에 대항하는 저항을 수행해 나갈 수 있게 될 것이다.”(Onnasch, 1970, 13)

물론 우리는 종교 수업의 이런 속성을 인정할 수 있다. 그러나 K. Onnasch는 이러한 극단적인 대결로 나가게 될 때, 결국은 종교 수업의 주도권이 국가로 넘어가게 되고, 종교 수업이 완전히 학교로부터 밀려나가게 될 위험성이 있게 될 것임을 경고하고 있다(Onnasch, 1970, 13f).

여기서 Onnasch는 기독교가 그 나라의 전통과 문화를 지배해온 나라라 할지라도, 비기독교화되어지는 사회 속에서는 공립 학교에서의 종교 수업의 교회적 근거만으로는 일반 대중으로부터 그 타당성을 인정받기 어렵다는 사실을 몇 가지로 정리해 주고 있는 것이다. 그가 강조하는 점은 종래의 종교 수업의 교회적, 신앙적 측면의 약화를 감수하면서도, 변화하는 시대 속에서 종교 수업이 학교교육적 측면에서 왜 필요한가를 추구하는 일이 필요하다는 사실이다.

그는 학생들이 앞으로 살아가게 될 다원화된 세계 속에서 그들이 스스로 판단하고 방향지를 수 있는 능력을 얻게 하기 위해서는 종교 수업이 필요하다는 주장을 하고 있으며, 기독교가 하나의 독단론의 형태로 제시되는 것이 아니라, 다른 여러가지 이념들과의 대화적인 자세로 제시될 것과, 종교 수업의 교육비판적인 극단적인 측면도 중요하지만, 오히려 학교 교육의 현실적인 기대에 부응되는 어떤 결과들을 산출하는 일에도 관심을 가져야 한다는 것이다.

종교교육학에서의 새로운 제안은 종교 수업의 학교에 적합한, 학교와 관련된, 학교와 통합된 이론을 강하게 지향하는 것이다. 학교 교육적 근거에로의 전이는 폐쇄적이고 안정된 사회, 즉 신앙고백적으로 동일한 사람들로 구성되어, '교회가 아직 마을에 있는' 그런 사회로부터, 더욱 더 열린, 그리고 유동적인 사회에로의 발전에서 볼 때 피할 수 없는 현상이라 할 수 있다. 개인화, 다원화, 세속화는 이러한 근본적인 사회적 변화로 이끌려진 다양한 기본적인 경향을 준다. 그러므로 '교회적인 근거인가? 혹은 학교교육적 근거인가?'의 질문은 단순히 개인적 견해나 결단에만 종속되어 있는 것이 아니고, 동시에 이 시대의 사회적 상황에도 종속되어 있는 것으로 보인다.

여기서 우리는 변화를 겪은 유럽의 상황이 공립 학교에서의 종교 수업의 근거에 관한 논의에서 중요한 역할을 했음을 상기하며, 비기독교적인 전통을 가진 우리나라의 상황에서 기독교 학교가 이 사회 속에서 어떤 근거를 가지고 존재해야 하는가 하는 문제에 대한 시사점을 얻을 수 있게 될 것이다.

2) 전통지향적 근거(Traditionsorientierte Begründung)

학교는 근본적으로 전통의 소유와 소화를 가능케 하는 과제를 가지고 있다. 이러한 일을 하는 한, 학교는 언제나 '전통지향적'이다. 여기에 종교 수업의 학교교육적 근거가 연결된다. 특히 M. Stallmann과 G. Otto로 대표되는 종교교육학의 해석학적 개념은 이러한 논의를 위한 노력으로 보인다. 학교는 성장하는 세대에 대해서 어떤 과제를 가지고 있는데, 종교 수업이 과연 이 과제의 해명을 위해서 본질적인 기여

를 할 수 있겠는가의 질문에 그 핵심이 있다.

Stallmann은 현대의 학교 상황에서부터 시작한다. 성취 능력에 대한 사회적인 요청과 가능한한 사회적 경쟁을 위해 유리한 출발점을 얻으려는 개개인의 소원들은 학교로 하여금 그 주된 관심을 직업에 대한 유능성의 촉진과 성취 능력의 고양이라는 면에만 두게 하였다(Vgl. Bailer, 1980, 19). 학교는 참으로 ‘객관적인 가르침’과 ‘유용한 지식’(Stallmann, 1968, 19)을 전달하며, 그래서 학교는 ‘비이념화한 성취 학교’(entideologisierte Leistungsschule)(Stallmann, 1968, 20)가 되었다. 그는 이러한 현상의 원인 중 하나로 전통의 상실을 들고 있으며, 학교는 자라나는 세대에게 자유와 책임을 보여주는 능력을 길러 주기 위해(Stallmann, 1968, 22) ‘세계를 해명하는 일’에 만족하지 않고, 오히려 그에 대한 깊은 ‘이해’로 학생들을 이끌어 주어야 한다고 주장한다.

사실상 학교는 전통의 수호자이며, 그 전통의 전달자의 역할을 한다. 특히 기독교는 서구의 정신세계에서 가장 중요한 요소 중의 하나이므로, 공립 학교에는 학생들로 하여금 기독교의 전통을 해명하고 이해할 수 있도록 이끌어 가야할 과제가 주어지고 있다는 것이다. 따라서 교사는 “기독교를 우리들의 정신적 현실의 요소로 이해해야 하며, 그의 학교 안에서 이러한 현실을 현재화 하고 해석해야만 한다.”(Stallmann, 1958, 182) 그러므로 종교 수업은 기독교적 전통을 해명하고 그것과의 비판적인 대결로 인도하는 과목이다. 이러한 전통지향적 근거는 관점에 따라 다음 몇 가지로 구분될 수 있다.

i) 문화이론적 관점(Der kulturtheoretische Aspekt)

어떤 세대도 零點에서 시작되지 않는다. 각각의 시기는 다양하게 과거에 뿌리박고 있으며, 전달된 문화나 종교 - 서양문화권에서는 기독교적인 경험과 현실 - 에 의해서 형성된다. 기독교적인 전통이 지배하던 서양문화권에서 이제는 기독교가 유일한 사회규정적 힘이 아니고, 오히려 그 중의 하나가 되었다. 이것은 분명히 비기독교화(Entchristlichung)를 의미한다. 그러나 이러한 비기독교화는 서양의 문화와 사회가 아주 깊이 기독교에 근거하고 있으며, 또한 기독교 신앙과 그의 영향사에 대한 인식이 없이는 이해될 수 없다고 하는 사실에 대항하는 것은 아니다(Vgl. Grosch, 1970, 24).

이러한 맥락에서 독일의 한 교회회의는 다음과 같은 결의를 한 일이 있다. “따라서 종교 수업은 학교에 존재해야 한다. 왜냐하면 학교는 젊은이들에게 우리의 문화적 상황을 각인한 정신적 전승들에 대한 신뢰감을 조성해 주어야 하기 때문이다. 기독교는 우리를 형성하는 정신적 전승들에 속하기 때문이다.”(Beschluss der Gemeinsamen Synode der Bistümer der BRD, “Der Religionsunterricht in der Schule” v. 20.-24. 11. 1974, Heftreihe Synodenbeschlüsse Nr. 4 (1975), 2.3.4.)

ii) 학문전통적 관점(Der Aspekt der Wissenschaftstradition)

학교는 그의 역사적 과제를 위해 종교 수업을 필요로 한다는 M. Stallmann의 견해는 Th. Wilhelm의 학교이론에서 받아들여졌다. 그

는 종교 수업의 근거로 다른 관점을 묘사하였는데, 기독교가 학문적 사고와 보편적인 세계사와, 실제하는 사회 구조를 형성하는데 큰 역할을 했다고 하는 사실로부터 종교 수업의 필요성을 근거지으려고 한다. 그는 다음과 같이 쓰고 있다. “만약 신앙의 요소를 학문적 세계로부터 제외시켜버리려 한다면, 학문적 세계는 완전하지 못하게 될 것이다. ... 성경 본문을 포함한 기독교적인 신앙의 전승들은 오늘의 학교에서 일반적인 세계사의 자료에 속할 뿐 아니라, 또한 실제하는 사회 구조에 속한다.”(Wilhelm, 1969, 2.Aufl., 330) 이와같이 Th. Wilhelm은 학문의 세계에서 기독교 전통과의 만남은 필연적인 것으로 보고, 이를 학교의 과제로 취급하였다.

W. Sturm은 Th. Wilhelm의 주장에서 나타나는 합리적인 것과 인 지적인 요소의 과잉을 보면서 거기서 나타나게 될 위험을 지적한다.

“여기서 배타적으로 종교적 현실을 합리적으로만 취급하려는 Th. Wilhelm의 요구는 위험하고 올바르지 않다. 각각의 목표 규정에서 정보, 반성, 그리고 토의 등은 참여나 행위와 나누이지 않고 연결되어야만 한다.”(Sturm, 1971, 182)

iii) 역사적, 해석학적 관점(Der geschichtlich-hermeneutische Aspekt)

이 관점은 역사적인 근원에 대한 바른 이해(현재화)가 없이는 오늘날의 정신적 상황에 대한 근본적인 이해가 불가능하다는 사실에서 출발한다(Gloy, 1971, 200). 즉 인간의 자기 규정은 인간의 자기 해석

(Selbstausslegung)의 역사에 대한 고려를 통해서 가능하다는 것이다. 만약 이 두 가지 과제 - 젊은이들이 오늘날의 정신적 상황을 더 근본적으로 이해하도록 하는 일과, 오늘날과 미래의 도전에 직면하여 올바른 자기 해석의 능력을 소유하도록 하는 일 - 가 학교에 주어진다면, 우리의 정신적 근원의 한 본질적인 요소로서의 기독교가 결정적인 것으로 취급되는 것은 당연한 일이다(Vgl. Gloy, 1971, 200).

H. Gloy는 우리의 정신적 근원이 늦어도 계몽주의 이래로, 기독교적인 전승과 그의 영향력과의 충돌 속에 있는 여러가지 견해들과 움직임에 의해서 각인되어왔음을 환기한다. 이것은 기독교가 계몽주의 이래로 논쟁의 여지가 없을 만큼 거대한 어떤 것이었으며, 또한 이러한 논쟁적 성격은 종교 수업을 위해서는 피할 수 없는 것으로 본다. 이것은 앞에서 묘사한 종교 수업의 교회적 측면과 구별되는 계몽적, 해방적 측면이라 할 수 있다(Gloy, 1971, 200f). 이 측면은 정신적 근원의 본질적인 요소인 기독교전승인 전통을 오늘의 정신적 상황의 근본적인 이해를 위해서 강조한다.

W. Sturm은 이러한 학교이론적 근거로부터 종교 수업을 위한 전통 지향적 목표의 목록을 다음과 같이 제시한다(Sturm, 1971, 178ff).

(1) 종교 수업의 가장 큰 과제는 기독교 전통에 관한 정보와 오리엔테이션을 전달하는 것이다. 여기에는 성경적 전승, 교회사 및 정신사가 포함된다. 정확한 전문 지식이나, 지식 전달은 중요한 역할을 한다.

(2) 또한 이것을 학생들이 바르게 이해하도록 하기 위한 정확한 해석은 아주 중요하다. 이러한 해석에서 중요한 것은 무비판적으로 주어진 것을 받아들이는 것이 아니라, 전달된 것과의 비판적 대결이다. 여기에 우리가 의문을 제기할 수 있는 종교 수업의 지나친 합리적 측면

이 있다.

(3) 전통 지향성에는 피할 수 없이 다음과 같은 과제가 속한다. 즉 학생들을 특별히 성경과 역사적인 본문과의 교제 속에서 학문 지향적 탐구 방법으로 이끄는 일이다.

3) 인간 지향적 근거(Humanorientierte Begründung)

인간 지향적 근거는 학교의 교육적 과제로부터 제기되는데, 학교는 교육 과정을 통해서 학생들에게 자기 자신, 그의 존재의 의의, 그의 삶의 한계상황, 가능한 자기 실현에 관한 질문을 제기하여야 하며, 또한 학생들의 삶에 관한 궁극적 질문에 관하여 대답해 주어야 한다는 것이다. 이러한 관점에서 볼 때 종교는 학교에서 포기할 수 없는 중요한 요소로 등장하게 된다. Th. Wilhelm은 그의 “학교의 이론”(Theorie der Schule, 1967)에서 종교를 모든 삶의 현실에서 작용하는 인간존재의 한 요소로 분류하고, 이것을 기초로 고등학교의 교육과정을 편성하는 예시를 보여주고 있다.

60년대 말 이래로 학교 이론은 학교의 주된 목표를 다양하게 묘사하여 왔다. 즉 ‘자유에로의 능력’, ‘자기 실현의 가능화’, ‘인간화를 위한 도움’ 등이었다. 언제나 학교의 노력의 최고의 목표는 내용적으로 다음과 같은 것이었다. “인간은 어디로부터 왔으며, 어디로 가며, 무엇을 향하며, 왜 존재하는가에 대한 것으로, 의미, 가치, 세계에 있는 모든 사람들과 개인들의 무의미성과 무가치성에 대한 질문 등이다. ... 만약 학교가 모든 사람들을 지원하기를 원한다면, 학교는 모든 의미있는 인간

경험들을 논의해야 하는데, 무엇보다도 인간의 삶의 기본상황과 한계상황이다. 단지 이러한 일을 통해서만 학생들은 그의 전체적인 삶을 지배할 수 있게 된다.”(Beschluss der Gemeinsamen Synode der Bistümer der BRD, a.a.O., 2.3.2.)

이로부터 종교라는 요소는 학교 안에서 인간의 ‘자기 발견’의 과정에서 포기되어서는 안되는 요소인 것이다(H. Gloy, 1971, 198). 만약 학교가 종교 수업을 폐지한다면, “그것은 학교의 진리정신을 거부하는 것이며, 학생들을 그들의 자아됨의 중요한 자리에 홀로 버려두는 것이다.”(Wegenast, 1968, 71) 그러므로 학교는 인간성 지향과 자기 발견, 종교적인 질문 제기가 그 안에서 자리를 차지하는, 존재와 세계를 해석하는 공간이 없이는 존재할 수 없다(Sturm, 1971, 184). 이러한 근거는 H. Gloy에 의해 다음과 같이 강조되고 있다.

“민주주의 사회에서의 학교는 오늘날의 개인적이고, 사회적이며 정치적인 요구에 직면하여 오늘날의 사회에서의 삶을 위해서 피할 수 없는 ‘기술적인’ 지식과 능력을 전달하는 일에만 그 자신을 국한시킬 수는 없다. 학교는 오히려 젊은이들을 현재와 미래의 책임성있는 반성과 비판으로 능력지어야 한다. 왜냐하면 우리들의 개인적이며 사회적인 삶의 실천에서의 변화와 결단, 사회적, 정치적 현실과 발전, 그리고 학문탐구와 기술에 있어서의 결과들과 구상들은 ‘가치로부터 자유로운’(wertfrei) 것이 아니기 때문이다. 오히려 이런 모든 것들은 더욱 더 강하게 우리에게, 우리가 누구이며, 어떻게 되기를 원하며, 무엇이 인간에게 추구할 만한 가치가 있는 것인지를 생각하도록 묻는 것이다. 따라서 학교의 과제는 오늘날의 인간 존재의 근거, 전제, 조건, 목표 등에

대한 질서잡힌 숙고에로 이끌고, 또한 연습시키는 것이다. 학교는 삶의 모든 영역에서의 가능성과 도전들에 직면하여 인간적인 ‘자기 정의’(Selbstdefinition)의 장소로서 스스로를 실현시켜야 한다.”(Gloy, 1971, 198)

종교 수업이 학교에 존재해야 하는 이유는, 학교가 학생들의 ‘자기 됨’(Selbstwerdung)을 도와야 하기 때문이다. 또한 종교 수업은 공동체와 삶 속에서의 자신의 고유한 역할과 과제를 적절히 인식하는 일을 그들의 의미를 묻는 질문을 통해서 돕기 때문이다. 인간 지향적 근거는 다음 두 가지 관점으로 나뉘어질 수 있다.

i) 인간학적 관점 (Der anthropologische Aspekt)

이 관점은 모든 인간의 삶에서 작용하는 인간 존재의 한 차원인 ‘종교’의 개념에서부터 시작된다. 인간의 모든 소원과 생각과 행동 속에서 종교는 계속하여 작용하고 있다. 인간의 최종적인 유효성, 근거, 운명, 그리고 확실성에 대해 질문하는 일은 인간의 본질에 속하는 일로, 모든 질문은 ‘믿음 규정적인 확신의 요소’를 포함한다(Gloy, 1971, 199).

Th. Wilhelm에 의하면, 종교적 차원은 절대적으로 인간의 본질에 속한다. “인간은 단지 충동에 의해서 지배되거나 창조적인 힘에 의해서만 무장되어 있는 것이 아니라, 두려움에 의해 쫓기기도 하고 희망을 향하기도 한다. 그는 교육필연적일 뿐 아니라, 구원필연적 존재이다. 그는 다행스럽게도 구원을 약속하는 메시지를 감지하고, 그의 영적인 삶 속에서 구현해 나갈 능력을 가지고 있다.”(Wilhelm, 1969, 2.Aufl.,

329) Th. Wilhelm은 또한 종교적 차원은 현실의 제압을 위해서, 그리고 개인의 인간성의 확인을 위하여 필연적인 것임을 강조한다.

종교의 영역에서 학교가 수행하는 것은, 종교적 관념의 구성과 취급이다. 여기서 말하는 종교란 “경건한, 가까이 있는 세계를 넘어서는, 하나님을 지향하는 삶의 느낌”이라는 의미에서의 종교성과 구별된다 (Wilhelm, 1969, 2.Aufl., 332). 학교는 종교적인 세계 이해 속에서 그의 우연한 관념들을 조직화하고, 그의 한계성을 확대하며, 어느 정도 질서잡힌 종교적 관념의 관련성에 도달하는 기회를 제공해야 한다 (Wilhelm, 1969, 2.Aufl., 333). 여기서 말하는 종교의 개념을 이해하기 위해서 우리는 Halbfas가 티리히의 종교개념을 기초로 다음과 같이 말한 것을 참고할 수 있을 것이다.

“종교적이라 함은 우리의 삶의 근본적인 의미에 대한 질문을 제기하는 것이다. 이로부터 우리는 종교성이 인간이 그의 모든 정신적 표현 형식 속에서 그의 삶과 사회와 세계의 근원과 방향에 대해 질문하는 인간의 가장 깊은 힘으로 이해한다. 그러므로 종교성이란 보편적으로 인간적인 어떤 것으로, 전승된 종교들 속에서 나타난다. 그러나 종교성이 꼭 이런 제도화된 종교의 형태와 연결되는 것은 아니다. 그러므로 종교성은 어떤 종교단체의 밖에서도 세속적인 언어의 형태로도 나타난다. 어떤 사람이 어떤 종교에 소속해 있는지, 혹은 그가 그의 종교성을 위해 어떤 이름을 붙일 수 있는지를 불문하고, 혹은 그가 전파된 견해에 따라서 그 자신을 비종교적, 비신앙적, 혹은 무신앙적 혹은 종교적 대적이라고 묘사하는 경우도 다 마찬가지이다. 그가 인간적인 삶에 의미를 줄 수 있는 모든 것을 위해 열려있는 한, 혹은 다르게 말하면, 그

가 그의 존재 속에서 의식적이든 무의식적이든 최종적인 진지함을 가지고 현존의 운명에 대해 질문을 제기하는 한 그는 종교적이다.” (Halbfas, 1972, 5)

여기에서 인간의 의미 질문은 종교적인 것으로 취급되며, 그를 통해서 각각의 대답은 종교적인 것으로 여겨진다. 그래서 종교는 근본적이며, 인간학적인 카테고리가 된다. 우리는 여기서 종교라는 개념이 전통적인 의미를 넘어서서 인간의 의미를 묻는 모든 행위를 지칭하는 폭넓은 개념으로 사용되고 있음을 알 수 있다.

ii) 경험적 관점(Der empirische Aspekt)

우리의 삶 속에서 신앙적 확신과 신앙적 결단이 중요한 역할을 한다는 사실은 일상적인 현실 체험에서 확인되고 있는 사실이다. 질문을 시작하는 나이의 어린이로부터 시작하여, 사람들은 단순히 눈에 보이는 일상의 삶을 넘어서서 궁극적인 의미, 결정적인 진리, 삶과 죽음을 넘어서는 초월적인 문제에 대한 질문들에 관심을 갖게 된다. 만약 어린이가 종교적인 영향을 받지 않고 성장한다고 해도, 이와 같은 초월적인 질문들은 어린이들에게 이미 존재하는 종교적인 지식에 의해서 두드러지게 나타나고, 그 모습을 드러내는 것으로 보인다(Vgl. Adam/Lachmann, 1984, 70).

여기서 어린이와 청소년의 의미와 가치를 묻는 질문에 대한 명료화가 중요함을 알 수 있다. 단순한 그들의 존재적 질문에 대한 해명만이 중요한 것이 아니고, 동시에 최종적인 질문을 향한 존재 관계의 투명화가 더욱 중요한 것이다. 청소년들은 자기 자신과 세계, 그리고 동료 인

간과 공동체와의 관계에서 자기 결정과 자기 발견으로 인도되어야 할 것이다(Vgl. Sturm, 1971, 187). Schmidt는 Th. Wilhelm의 견해가 지나치게 합리성을 강조한다고 비판하면서, 이러한 경험적 관점을 강조하였다. “인간학적인 논증은 합리성의 한계를 가지고 있다. 합리성만을 가지고 인간은 삶의 부정적인 측면이나, 혹은 유한성이나 고통의 문제를 해결할 수 없다. 학문적으로 세계를 제압하는 것만으로는 위로를 줄 수도, 희망을 일깨울 수도 없다.”(Schmidt, 1982, 28)

이상과 같은 인간지향성은 다음과 같은 종교 수업의 목표를 요구한다(Vgl. Sturm, 1971, 187ff).

(1) 어린이와 청소년의 의미를 묻는 질문과 세계에 관한 질문을 명료화한다.

(2) 여기서 중요한 것은, 단지 철학적이거나 인간학적인 설명만이 다루어지는 것이 아니라, 오히려 이러한 설명의 과정에서 종교나 종교성이 인간학적인 기본현상으로 받아들여져야 한다는 것이다.

(3) 인간 지향적인 목표에는 단지 성경적이며 신학적인 가르침 속에서 삶의 현실을 제시하는 것만이 아니라, 또한 다양한 세계관적인 견해들의 맥락 속에서 성경적, 신학적 가르침을 확증하는 일이다.

4) 사회지향적 근거(Gesellschaftsorientierte Begründung)

학교는 다원화된 사회조직 속의 한 기관으로 학생들로 하여금 그 사회 속에서의 오리엔테이션과 도움을 위한 장비를 제공해야 한다는 것으로, 이 근거는 사회 속에서의 ‘집착상황으로서의 기독교’를 강조하는 것이다. 학교는 학생들이 만나게 되는 기독교와 그 표현들(문학, 예술

등에서), 의식과 축제들에 대한 정보를 제공하고, 그 의미를 해명해 주어야 할 과제를 가진다. 더 나아가서 이 근거는 기독교의 사회비판적 기능을 강조함으로써 현실의 개선에 기여하고자 한다. 이런 경향이 강조된 것은 1970년대로서 S. Vierzig가 이런 주장을 대표한다.

‘사회지향적 근거’라는 개념이 보여주는 것과 같이, 이것은 오늘날의 사회와 학생들의 삶의 세계로부터 드러나는 것으로 ‘상황적-실용적’인 것으로 성격지어질 수 있다(Adam/Lachmann, 1984, 68). 이 근거는 다원화된 사회 속의 한 조직으로서의 학교가 학생들로 하여금 사회 속에서의 오리엔테이션을 위한 도움을 제공해야 한다는 사실에서 시작한다. 60년대에 W. Klafki는 그 당시에 학교를 둘러싸고 있던 경제적, 사회적, 정치적 현실이라는 관점에서 학교의 자명성에 대한 수정을 요구하였다. 학교는 모든 사회적인 힘들과의 협동 속에 있어야 한다(Vgl. Klafki, 1965, 5.Aufl., 47ff). W. Kramp에 의하면 학교는 “세계와의 협의적인 상황” 속에 서 있으며(Kramp, 1961, 491), 또한 사회적 관점에서 두 가지의 과제를 가지고 있다. 하나는 학생들로 하여금 “사회에서의 대화 속에 성숙하게 참여할 수 있으며, 또한 세계와의 관계에서 질서있게 행동하며 그 안에서의 책임감을 받아들이 수 있는” 능력을 기르는 것이다(Kramp, 1961, 497). 내일의 학교는 단지 ‘전체 사회 속에서의 기관’으로서 이해되고 실현될 수 있을 것이다. K. Frör는 이렇게 말한다.

“학교는 다원화된 사회의 모사(模寫; Abbild)로 어떤 종교적 견해를 가능하게 하거나, 혹은 누구에게 그런 권한을 주는 것이 아니고, 학생들로 하여금 종교적인 세계 이해의 가능성을 의식하게 하며, 세계 이해

의 가능성을 그 근원으로 이끌어 나감으로, 학생들에게 현실의 종교적인 해석을 위한 도움을 주는 것이다. ... 학교는 이러한 과제의 성취를 우연이나 임의성에 맡겨서는 안된다. 또한 학교는 그것을 이미 학교에 현존하는 교과목에 추가하여 부과할 수 없다. 그것은 고유한 교과목을 필요로 한다. 거기서 현실의 종교적인 이해에 대한 질문들이 명시적으로 언급되며, 또한 전문적인 교육에 의해 정확하게 취급될 수 있다.” (Frör, 1983, 2.Aufl., 174)

이러한 근거는 오늘날의 사회 생활에서의 기독교와의 접촉 상황을 지향하는 것이다. 따라서 다음과 같은 접촉 기회들이 고려되지 않으면 안된다. 즉 기독교적으로 살아가거나 거기에 깊이 개입된 사람들과의 만남, 교회적인 절기나 행사에의 참여, 교회에 다니지 않는 학생들이 매일의 삶에서 접촉하게 되는 현대 소설이나 예술 혹은 철학적, 정치적, 교육학적 글들이나 다양한 교회의 표명들 속에 나타난 기독교적인 내용들이다(Vgl. Adam/Lachmann, 1984, 68). 이러한 접촉 상황에 대응하여, 다양한 사회 지향성의 관점들이 나타난다.

i) 정보적인 관점(Der informatorische Aspekt)

교회, 신앙, 종교는 세계의 모든 부분에서 사회적이며 공동체적이며 정치적인 중요성을 가지고 있다. 사회적이며 정치적이며 공동체적 상황과의 이해적인 관계에 대해 학생들이 능력을 갖추기를 원하는 학교는 ‘종교’에 대한 정보를 무시해서는 안된다(Vgl. Gloy, 1971, 199). 세계와 인간의 현실의 의미를 완성하려는 것이 종교라면, 종교는 필연적으

로 공립 학교에서도 그 위치를 차지해야 한다는 것이다.

H. Stock은 그의 글 “비판적인 학교에서의 종교 수업”(1968)에서 자명한 기독교적인 사회에서 다원화된 사회로의 변천이 이루어진 이 시기에 처하여, 종교 수업의 정보제공적인 기능을 강조하였다. 그는 학교와 학생들의 향의로부터 시작한다. 그들은 학교에서 인간적인 자유를 향유할 수 있는 공간이 제한되었음을 보여준다. 민주주의의 이념은 앞 세워져 있으나 이에 역행하여 실제에 있어서는 개인의 자율성이나 공동 결정이 차단되고 있다. 지금까지의 학교는 낡고 권위주의적인 구조로 정신적이며 윤리적인 참여를 불가능하게 했다. 그러나 오늘의 현대적인 과업의 학교, 성취의 학교에서는 그 경쟁전과 자격 제도와 함께, 인간에 대한 질문은 전혀 제기되지 않고 있다. 그러므로 그 안에서 인간의 ‘자기 규정’이 중시되고, 객관적인 가르침, 자유로운 토론, 사회의 현실 문제에 대한 취급, 개개인의 문제들이 고려되는 ‘비판적인 학교’가 요구된다는 것이다(Stock, 1968, 39). 종교 수업은 학교 안에서 개인적이며 사회적인 문제들이 표현되며 취급되는 장소가 되어야 한다. 그래야만 종교 수업은 학교가 성취 원리에 떨어지는 것을 막을 수 있다. 이와 같은 문제에 대해서 열린 방향 제시적 수업은 H. Stock에 의하면 모든 교사들과 학생들에게 긍정적인 것이 된다고 한다.

ii) 민중교회적 관점(Der volksskirchliche Aspekt)

독일어로 ‘Volkskirche’라는 말은 민중(대중)이라는 말과 교회라는 말이 함께 묶여져서 만들어진 합성어로, 우리말로 적절하게 번역하기 어려운 단어 중의 하나이다. 이 말은 아직도 그리스도인이라고 주장

하는 대다수의 시민들로 구성된 교회, 그럼에도 불구하고 명목상의 그리스도인들이 대부분이기 때문에 그 안에 어떤 무관심과 거리감이 내재된 그런 교회의 개념이다. 이 개념은 아직도 교회가 사회 속에서 중요한 역할을 하고 있으나, 등록된 교인과 교회의 실천 사이에는 피상적인 관계로 연결되어 있는 그런 상황을 나타내 주는 것이다. 민중교회적 관점에서 종교 수업의 필요성을 주장하는 주된 근거는 기독교가 사회 속에서 중요한 내적인 역할을 하고 있다는 사실에서 찾으며, 동시에 민중교회적인 무관심을 극복하기 위해서는 기독교의 역할에 대한 적극적인 인식을 위한 종교 수업이 필요하다는 것이다.

민중교회로서의 교회는 “사회의 한 부분이며, 성경적 전통의 대리인”이다(Adam/Lachmann, 1984, 68). 학교는 종교와 세계관에 있어서 상대적으로 중립적인 국가의 행사로서 그의 학생들이 신앙의 자유와 양심의 자유(독일헌법 41)를 적극적으로 인지하도록 하기 위해 종교 수업을 설치해야 한다는 것이다. 그리고 종교 수업을 통해서 “어린이들에게 형성된 형식의 틀 속에 내용적으로 신앙적인 견해를 채워 넣을 기회를 주는 것이다.”(Adam/Lachmann, 1984, 68) 학교에서는 사회에서 논의되는 것만큼 종교의 주제가 다루어져야 하며, 종교의 문제에 관심이 부여되어야 한다. 또한 종교 수업은 “민중교회적인 상황의 현실적인 평가를 전달하여야 한다.”(Adam/Lachmann, 1984, 69)

“그의 학생들은 그들이 서 있는 그 자리에서 인도되어야 한다. 태반은 교회나 기독교 신앙으로부터 멀리 떨어져 민중교회적인 거리감과 무관심과 무흥미 속에 있다. 이러한 명목상의 신자로서 학생들은 기독교와 비판적으로 대결해야 할 의무가 지워져 있는데, 학교에서의 종교

수업은 그들을 가르치고 인도하여야 한다. 이를 위해서는 성경을 다루는 일이 필요하다. 왜냐하면 성경은 그의 본질과 그의 현실에 따라 기독교를 판단하기 위한 결정적인 내재적 기준이 되기 때문이다. 학생들은 기독교에 관한 근거있는 판단력을 갖추기 위해, 또는 순수한 명목적인 그리스도인으로부터 실존적인 그리스도인이 될 수 있기 위해서 이것을 배우지 않으면 안된다.”(Adam/Lachmann, 1984, 69)

iii) 사회비판적 관점(Der gesellschaftskritische Aspekt)

종교 수업의 사회 지향성 속에서의 이념비판적 관점은 60년대 후반과 70년대 초반의 서구 유럽의 상황과 사회적 목표를 반영하는 것으로, 자주 사용되는 용어인 ‘억압’, ‘해방’, ‘자율적 책임’ 등의 용어들은 이를 잘 보여준다. 종교 수업의 이념비판적 관점은 종교 수업이 세계관적이며, 정치적인 갈등을 해결하는 일에 결정적인 기여를 해야 한다는 것을 강조한다.

종교 수업은 학생들이 사회적 갈등들을 해결할 수 있는 능력을 얻도록 하는 역할을 해야 하는데, 이러한 목표가 이루어지기 위해서는 무엇보다도 ‘비권위적이며, 동반자적인’ 수업의 양식을 전제하며, 다양한 이념들과 확신들이 함께 취급될 것을 요청한다. 이것은 ‘한계 없는 상대주의’를 의미하는 것은 아니며, 다양한 이념과 태도 중에서 책임성 있는 선택을 위해 제공되는 것이다. 왜냐하면 스스로 억압적이지 않고 오히려 열려 있어서 다양한 생각들이 허락되는 수업을 통해서만이, 강요를 통해서 주어지는 적응 연습으로부터 학생들을 이끌어 내고 스스로 갈등의 상황을 해결할 수 있게 하는 가능성을 주기 때문이다

(Sturm, 1971, 206). 또한 종교 수업은 더 이상 현존하는 교회적 질서에 '억압적'으로 순응하게 하는 일을 최선의 과제로 삼지 않고, 오히려 성숙한 신자라는 의미에서 비판 및 판단 능력에로의 교육을 중심 과제로 삼는다는 것이다.

H. Zirker는 “종교 수업의 정치적 차원”의 목표를 다음과 같이 말했다. “학생은 종교 수업에서 모든 정치적 본성의 질문과 문제 제기에서 기독교적 전통이 가능한 무게로 함께 고려되도록 자극되어야 한다. 그로부터 어떤 완성된 대답을 기대해서가 아니라, 그것의 자극과 명령과 모델적인 상황과 대결하며, 그를 통해서 자율적으로 책임성있는 위치를 얻을 수 있도록 하기 위해서이다.”(Zirker, 1972, 661) 사회비판적인 관점이 강조하는 것은 젊은이들에게 사회적, 정치적 문제의 정신적, 종교적 관점들에 관한 정보를 제공하는 일과 젊은이들이 이러한 관점들을 비판적으로 관찰할 수 있도록 능력지우는 일, 교회적 현실을 바르게 인식하고, 교회의 영역을 넘어서 책임성있는 정치적 행위에까지 이르도록 하게 하는 일들을 강조하는 것이다(Vgl. Gloy, 1971, 200; Sturm, 1971, 202ff).

IV. 기독교 대학에 대한 논의와 관련하여

지금까지 우리는 독일을 중심한 공립 학교에서의 종교 수업의 근거에 관한 논의를 살펴보았다. 변화하는 시대 상황 속에서 공립 학교에서의 종교 수업은 전통적인 교회적 근거만으로는 그 호소력을 상실하였으며, 종교 수업이 새롭게 학교교육적 근거에서 규정되어야 한다는 주장이 강력하게 대두되었다. 최근에도 공립 학교에서의 종교 수업에 대

한 논의는 계속되고 있으며, 전반적인 흐름은 교회적 근거와 학교교육적 근거의 조화로운 통합(Konvergenz)이 강조되고 있다.

교회적 근거의 주장에서 학교교육적 근거로의 전이는 변화하는 상황 속에서 나타나는 필연적인 현상으로 보인다. 그러나 일방적인 교회적 근거가 맹점을 가지듯이 일방적인 학교교육적 근거 역시 종교 수업을 축소시키고, 본래의 의미를 상실시키는 결과를 가져오게 하였다. 1970년대 이후 몇몇 학자들에 의해 이 두 가지 근거를 통합하려는 움직임이 나타나는 것은 주목할 만한 일이다. K.E. Nipkow, H. Schmidt, P. Biehl 등이 이러한 노력을 대표한다고 볼 수 있다. 이러한 노력의 결과로 나타난 몇 가지 현상이 있다면 (1)주된 이념의 변화 현상인데, 단순한 해방, 인간화에서 전통적 개념인 성경, 교회, 신앙 등이 다시 강조되고 있으며, (2)종교 수업에 대한 다양한 접근 현상, (3)교육학에 대한 신학의 우월성(Priorität)이 강조되며, (4)현실과 원리를 연결하는 '상징교육'(Symbol Didaktik)이 활발하게 연구되고 있는 점 등이다.

필자는 여기서 이 논의를 우리의 기독교 대학의 존재 근거에 대한 논의와 연결시켜보기를 원한다. 전통적으로 기독교적인 배경을 가지고 있는 서구의 사회가 비기독교화되면서, 공립 학교에서의 종교 수업이 크게 도전받고 있는 것이 사실이라면, 우리나라는 비기독교적 전통 속에서 기독교 대학의 존립이 도전을 받고 있는 것은 유사한 면이 있다고 본다. 실제로 기독교학교(대학)의 운동이 우리의 현실에서 일방적인 교회적 요청만으로는 많은 사람들로부터 그 타당성을 인정받기가 어렵다는 것이 현재의 상황이다. 기독교적인 전통을 가진 나라라면 몰라도, 우리와 같은 상황에서는 더욱 어려운 점이 많다고 하겠다.

유럽에서 전개된 논의를 통해서 우리의 현실과 관련하여 느껴지는 중요한 시사점이 있다면, 무엇보다도 우리나라의 미션학교가 ‘교회성’과 ‘학교성’을 동시에 회복해야 한다는 사실이다. 우리나라의 초창기의 미션학교들은 그 선교적 근거를 통해서 그의 교회 관련성을 보전했으며, 또는 문화제도적 역할과 민족의식 고취의 역할을 통해 학교성 역시 발휘했다고 보여진다. 그러나 해방 이후의 미션학교는 문화제도적이며, 민족의식 고취의 역할을 상실하고 또한 평준화조치 이후 그 교회적 성격도 많이 도전받고 있다. 이러한 현실에서 미션학교들은 다른 공립 학교와 별 차이 없이 단지 국가의 공교육을 보충하는 역할을 감당하는 학교로 남아서는 안되며 교회로서의 성격과 동시에 학교로서의 탁월성을 회복하는데 주력해야 한다고 보여진다.

여기서 우리는 이와 관련하여 기독교학교의 근거에 대한 깊은 논의가 필요함을 보게 된다. 미션학교와 기독교학교가 다른 의미를 가진다는 것은 다시 설명할 필요가 없을 것이다. 엄밀한 의미에서의 기독교학교는 ‘그리스도인들의 학문의 공동체’로서 전통적인 미션학교의 존재 근거보다는 더 호소력있는 근거를 마련하지 않으면 안된다. 물론 지금까지 존재하고 있는 미션학교 성격의 대학들이 지니고 있는 선교적 차원은 의미있는 것이고, 또한 필요한 것이다. 그러나 이러한 선교적 차원은 오늘의 현실에서 볼 때, 더 자세히 규정되지 않으면 안된다.

필자의 소견으로는 기독교 대학은 앞으로 그 정체성을 세워나가는 노력에 있어서 대학의 ‘교회성’과 동시에 ‘학교성’을 강조해야 한다고 생각한다. 이것은 기독교 대학이 하나의 대학으로서 오늘날의 학생들의 상황과 오늘날의 한국의 새로운 사회적 시민적 상황을 고려해야 한다는 말이다. 이러한 관점에서 볼 때, 일차원적이거나 배타적인 근거는

문제성을 갖는다. 또한 유럽의 상황에서 논의되는 공립 학교에서의 종교 수업의 근거에 대한 논의는 우리에게도 중요한 의미를 준다고 생각한다.

필자가 일하고 있는 고신대학교가 기독교 대학을 지향하면서, 신입생 선발에서 마지막 단계로 (다른 학과들은 이미 실시해 오고 있음)의 예과 학생들의 입학 자격을 학습교인으로 제한한 조처에 대해, 분명히 사회일반으로부터 오는 시선은 그리 따뜻하지 못했다. 물론 학교측은 그 뜻을 굽히지 않고 그대로 시행하였으나, 교육부는 지금까지 허용해 오던 일들을 모두 파기하고 내년부터는 비종교계열의 학과 신입생 모집에서는 기독 신자만을 뽑는 것을 허락하지 않겠다고 하여, 더욱 심각한 문제를 우리에게 던져주었다. 물론 학교측에서는 헌법에 약속된 신앙의 자유로운 표현과 삶, 사학의 건학정신 등을 근거로 이러한 조처들을 포기할 생각은 추호도 없다. 그러나 한 가지 우려되는 것은 기독교 대학이 이 사회 속에서 고립된 '섬'과 같이 되어나 않을까 하는 점이다. 이를 위해서 우리는 기독교 대학을 추구하는 작업 속에서 기독교 대학의 '교회성'만이 아니라, 동시에 '학교성'이 심각히 고려되어야 한다는 자각에 이르게 된다. 기독교 대학은 그 자체로서 하나의 학교이며 또한 대학이다. 그러므로 기독교 대학에게는 이중적인 과제가 주어져 있다. 물론 기독교 학문과 기독교 대학의 운동이 기독교의 선교적 차원이외에, 문화적 차원을 강조하고 있는 것은 사실이나, 바로 이 문화변혁적 차원이 학교교육의 현실과 목표 속에서 구체화되고 현실적으로 그 열매가 나타날 수 있도록 하는 노력이 동시에 이루어지지 않으면 안된다는 것이다.

앞에서 논의한 독일에서의 종교 수업의 학교교육적 근거들은 우리의

전통적 기독교관과 신앙관에서 볼 때, 과격한 면이 있는 것은 사실이나, 우리의 현실 속에서 기독교 대학이 하나의 학교로서 이 사회 속에서 인정을 받지 않으면 안된다는 측면에서 볼 때, 충분히 고려해 볼 만한 주제들로 보인다. 기독교는 우리 사회 속에서도 의미있는 '다수'가 되어지고 있다. 그러기에 기독교 대학은 이 사회 속에서 기독교가 추구하는 모든 형태의 표현들 속에서 기독교를 제시하는 일을 게을리해서는 안된다. 이를 위해서는 기독교 대학에 대한 심각한 투자와 지원이 있어야만 한다. 우수한 학자들이 초빙되어야 하고, 우수한 학생들이 모집되어야 하며, 최고 수준의 학문적 업적들과 결과들이 나타나 학문계를 주도하지 않으면 안된다. 기독교에 관한 모든 질문이 이 대학을 향할 수 있도록 하여야 하며, 이 사회에서 인정받을 수 있는 인격과 실력을 갖춘 졸업생들이 배출되지 않으면 안된다. 비인간화된 세상 속에서 참된 인간성을 추구하는 많은 사람들이 이 학교를 졸업한 사람들에게서 그 모델을 찾으며, 기독교 대학에 인간성 회복의 참된 길을 문의하고, 기독교 대학이 제공하는 대 사회적 프로그램에 등록하며 대학의 문을 두드리도록 해야 한다.

무엇보다도 중요한 것은 기독교 대학은 그의 본연의 가치와 목표를 추구해야 하며, 동시에 그것은 한 학교로서의 기능과도 부합하여야 한다. 기독교 대학은 스스로 고립을 자초할 필요가 없으며, 이러한 기본적인 정신을 홍보하고, 이해시키고, 무엇보다도 더 좋은 학생, 가능성있는 학생들을 모아서, 기대하는 인물들을 배출해 내는 학교가 되지 않으면 안된다. 기독교 대학은 결코 사회의 한 섬이 되어서는 안된다. 그리고 이 사회 속에서의 기능을 망각해서도 안된다. 앞으로의 대학은 각각의 성격을 고유화해 나가지 않으면 안될 것이다. 특이한 대학, 뛰어난

대학이 되지 않으면 살아남기 어렵게 되어 있다. 기독교 대학은 전통적인 기독교적 가치관과 이념을 살려나가면서, 바른 교육이 상실된 이 시대에 그 전형적인 모습을 되살리는 학교가 되지 않으면 안된다. 여기에 덧붙여 유럽에서 논의되고 있는 학교교육적 근거의 세 가지 접근과 기독교 학교의 정체성을 연결시켜 보고자 한다.

(1) 전체적인 학교는 전통을 다음 세대에 전달해 주어야 할 책임을 지니고 있다. 한국에서도 기독교학교는 구체적인 과제를 가지고 있다. 기독교학교는 신앙행위로서의 모든 일들 외에, 세계사의 가장 큰 유산인 기독교를 그 자체로서 탐구하며 전달하는 일, 기독교를 정신적이고 문화적인 현실의 요소로 이해하고, 이러한 현실을 한국적 상황에서 새롭게 해석하는 일을 감당해야 한다. 무엇보다도 200년 이래로 기독교적인 전통이 한국인들의 의식 형성에 크게 관여하였으며, 또한 기독교가 한국의 근대사의 형성 요인으로 작용하였음을 무시할 수 없다. 따라서 기독교 대학은 기독교적 이념으로 모든 다른 전통들과 대결함으로써 세속화된 교육에 대항하여 진정한 자기 실현을 이룰 수 있을 것이다. 그것은 세속화된 교육이 생산해 내는 결함들, 즉 교육 이상주의, 의미로부터의 소외, 테크놀로지의 신격화 현상을 명백히 드러내고, 그 결함을 수정함으로 '문화의 변혁자'로서의 사명을 수행하게 된다.

(2) 학교는 언제나 자라나는 세대의 사회화라는 과제를 가지고 있다. 유럽에서의 사회지향성은 60년대 이래로 뚜렷하게 강조되었고, 오늘날 세속화되고 다원화된 상황 속에서 또한 중요하게 취급되고 있다. 우리의 상황도 그렇게 다른 것은 아니다. 심각한 속도로 발전된 한국의 사

회 속에서 가치의 변화, 세계관의 다원화, 개인화, 사회화의 과제, 전통적 인간 질서의 파괴, 가족 및 세대의 갈등 등이 나타나고 있다. 기독교 대학은 이러한 사회 속에서의 '치료적 기능'을 위해서 존재해야 한다. 기독교 대학의 과제는 사회적 현실 속에서 교회와 그리스도인의 역할을 제시하고 성경적 관점에 기초하여 사회적 문제들과 대결할 수 있도록 돕는 일이다. 한국 교육의 가장 큰 문제는 '지식 획득 지향성'이다. 이것은 당연히 참된 인간교육에의 무관심으로 이끈다. 이러한 결함이 많은 교육은 새롭고도 복합적인 문제들의 해결을 이룰 수 없음은 당연한 일이다. 기독교 대학은 언제나 사회관련성을 충분히 고려하지 않으면 안된다.

(3) 인간 지향이란 인간 그 자체가 가르침과 교육의 중심에서 있음을 말한다. 오늘날의 한국적인 학교 상황에서는 이 점이 매우 미약하다. 교육에서 진정한 삶의 의미가 진지하게 다루어지지 않고 있다. 해방 이후 쉴새 없는 경제적인 성장을 위한 노력은 결국 영적인 공허를 학교에 남겨주었다. 한국의 대학은 개인적 출세를 준비하는 기관으로 전락되었고, 학교는 인간의 주체성이나 자율성을 고려하지 않고 단지 경쟁하는 인간을 생산할 뿐이다. 그래서 학교는 젊은이들에게 스스로를 소외시키는 장소가 되었다. 이러한 상황에서 기독교 대학은 특별한 과제를 갖는다. 기독교 대학은 인간지향적이어야 한다. 왜냐하면, 잃어버린 인간성은 무엇보다도 '기독교적 인간상의 형성'을 통해서 회복될 수 있기 때문이다. 기독교 학교에서 학생들은 용납되어짐, 보호됨, 자유로움, 따뜻한 분위기를 체험할 수 있어야 한다. 학교에서 학생들은 한 인간으로 다루어지고 있음을 느낄 수 있어야 한다. 경쟁이 아니라 협

력, 선별이 아니라 함께 성장하는 일, 이익이 아니라 섬김, 강요가 아니라 자발성이 학교에서 체험되어야 하며, 개인의 고유성과 창의성이 존중받아야 한다. 이러한 접근이야말로 기독교 대학을 향해 많은 사람들이 의미있는 눈길을 던질 수 있도록 하게 하는 한 노력이 될 수 있을 것이다.

V. 결론

이상과 같이 독일을 중심으로 한 공립 학교에서의 종교 수업의 근거에 관한 논의를 기초로 기독교 대학의 존립 근거에 대해 논의하였다. 기독교 대학은 그 교회적 근거와 함께 학교교육적 근거를 더욱 심도있게 연구해야 할 것이다. 기독교 대학은 그 출발로부터 여러가지 어려운 시험대 위에 서 있으며, 앞으로 더욱 더 많은 장애를 만나게 될 것이다. 단지 기독교 대학이 선교적 차원이나, 교회적 요청만을 고수한다면, 현대 사회 속에서 기독교 대학이 존재해야 할 당위성에 대해 많은 사람으로부터 외면을 당하게 될 것이다. 오히려 사회에서는 기독교의 자체적 목적을 인정하면서도, 기독교 대학의 하나의 학교로서의 기능에 더욱 관심을 가질 것이다. 그러므로 기독교 대학은 기독교 대학의 당위성을 교회 자체 내에서 찾음과 동시에, 기독교 대학의 문화적이며, 대사회적 역할에 더욱 깊은 관심을 가져야 할 것이다. 무엇보다도 기독교 대학은 그 자체 내의 목적 달성을 위해 존재함은 물론, 이 사회에 대해서 무엇인가를 주는 대학이 되지 않으면 안된다는 것이다. 그러면 무엇을 줄 수 있을 것인가? 이것이 정리되면 기독교 대학의 사회 속에서의 존재 의의가 정립될 수 있을 것이라고 본다. 끝으로 다시 한번 강조

하고자 하는 것은 기독교 대학의 존립 가능성은 그 영적인 탁월성(교회성)과 또한 학문적인 탁월성(학교성)이 동시에 성취되는 곳에서 가능하다는 사실이다. 이를 위해서는 더욱 깊은 이론적 천착이 필요함은 물론, 정신적, 재정적 후원 세력을 확보하는 일이 선행되지 않으면 안된다.

參考圖書目錄

Adam, G./Lachmann, R., Begründung des schulischen Religionsunterrichts, in: ders.(Hrsg.), Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen 1984, 66ff.

Bailer, A., Profil des Religionsunterrichts, Stuttgart 1980.

Bohne, G., Evangelische Religion. Gegenstand und Gestaltung, Leipzig 1934, 1936, 2.Aufl.

_____, Das Wort Gottes und der Unterricht, Berlin 1929.

Brummack, F. W., Thesen zur Veränderung des Religionsunterrichts, in: Der Evangelische Erzieher, 22 (1970), 59ff.

Frör, K., Grundriss der Religionspädagogik, Konstanz 1983, 2.Aufl.

Gloy, H., Der umstrittene Religionsunterricht, in: Wegenast, K.(Hrsg.), Religionsunterricht - wohin?, Gütersloh 1971, 194ff.

Grosch, H., Heutiges Verständnis von Religionsunterricht in der Schule, in: Wegenast, K.(Hrsg.), Religionsunterricht unterwegs. Zur Theorie und Praxis eines umstrittenen Faches, Hamburg 1970, 17ff.

Halbfas, H., Revision der religiösen Erziehung, in: Informationen zum Religionsunterricht, 1 (1972), 4ff.

Hammelsbeck, O., Der kirchliche Unterricht, München 1939, 1947, 2.Aufl.

Hepp, J., Begründung des Religionsunterrichts, in: Weidmann, F. (Hrsg.), Didaktik des Religionsunterrichts, Donauwörth 1979, 46ff.

Kittel, H., Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung, Hannover 1947, 1948, 1957, 3.Aufl.

Klafki, W., Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 1965, 5.Aufl.

Kramp, W., Das Prinzip der Lebensnähe als pädagogisches Problem, in: Die Deutsche Schule, 53. Jg., 1961, 487ff.

Onnasch, K., Opium der Schüler oder Wahlfach der Avantgarde? Religionsunterricht und Schulreform, Wuppertal-Barmen 1970.

Rang, M., Handbuch für den biblischen Unterricht, Bd. I, Berlin 1939, 1947, 2.Aufl.

Schmidt, H., Religionsdidaktik, Bd.I, Stuttgart 1982.

Stallmann, M., Evangelischer Religionsunterricht, in: Faber, W./Oppholzer, S. (Hrsg.), Didaktik, Schriftenreihe für den Unterricht an der Grund- und Hauptschule, Düsseldorf 1968.

_____, Art. Erziehung und Religion, in: Groothoff, H.H./Stallmann, M. (Hrsg.), Pädagogisches Lexikon, Stuttgart 1961.

_____, Christentum und Schule, Stuttgart 1958.

Steck, W., Der Religionsunterricht in der Schule, in: Wintzer, F. (Hrsg.), Praktische Theologie, Neukirchen-Vluyn 1985, 2.Aufl.,

150ff.

Stock, H., Religionsunterricht in der kritischen Schule, Gütersloh 1968.

Sturm, W., Religionspädagogische Konzeption des 20. Jahrhunderts, in: Adam, G./Lachmann, R.(Hrsg.), Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen 1984, 30ff.

_____, Religionsunterricht-gestern-heute-morgen, Stuttgart 1971.

Wegenast, K., Religionsunterricht an öffentlichen Schulen, in: Theologia Practica (Sonderheft), Hamburg 1968, 66ff.

_____, Kirche und Schule, in: Böcker, W.(Hrsg.), Handbuch Religiöser Erziehung, Bd. I, Düsseldorf 1987, 22ff.

Wilhelm, Th., Theorie der Schule, Stuttgart 1969, 2.Aufl.

Zirker, H., Zur politischen Dimension des Religionsunterrichts, in: Katechetische Blätter 97, 1972.