

소셜미디어 시대의 새로운 기독교교육 패러다임에 대한 논평

류혜옥 (고신대)

본 논문은 최근 소셜미디어의 확장으로 인해 스마트러닝이 학교 현장뿐만 아니라 일상에서도 원하는 학습을 할 수 있는 교육적 상황을 맞이하고 있는 시점에서 기독교교육의 적용성과 가능성 그리고 경험적 실재를 제시하여 매우 시기 적절하며 유용한 연구라 할 수 있다.

창의적 교수법과 페이스북 북의 활용은 학습공간의 확장과 단순한 학습과 매개자를 넘어선 전인교육의 실천을 도모 할 수 있는 계기가 되고 기독교교육에서 중요한 관점의 하나인 공동체의 실현, 소속감과 안전감도 구현 할 수 있는 교육 방법을 제시하고 있다.

그러나 본 논문에서 제시하고 있는 내용들을 중심으로 논평하고자 한다.

첫째, 페이스북 북은 상호연결적, 정보수집적, 자기성찰적 교육효과를 지닌 보편적 스마트미디어로서 유용한 학습도구이며 학습동기를 촉진 시켜 자기주도학습의 도구로서의 가치가 있다고 하였는데, 본 연구에서 페이스북의 이러한 활용 연구결과에 대해 시간적 공간적 제한이 없는 상황에서 학습자나 교수자가 갖는 일상에서의 제약이나 단점에 대한 제사가 없어 완전한 도구로서의 가치가 검증되었는지가 궁금하다. 교수자에게 오는 긍정적 피드백과 학습자에게 공동체적 소속감을 경험하는 장은 될 수 있으나 소통의 문제에서 소셜미디어가 갖는 자기표현의 과잉이나 공유에서오는 개인적 노출의 꺼림은 그야말로 드러나고 노출되는 미디어의 네거티브 현상이기도 하다. 이러한 요소들에 대한 연구 설계는 불분명하다.

둘째, 소셜미디어는 페이스북, 블로그, 트위터에 따라 그 이용이 사회적 지지나 개인의 정신건강에 대체로 중요(전신현, 2012)함을 제시하고 있지만 본 연구에서 블로그나 트위터를 배제하고 굳이 페이스북을 사용해야하는 근거가 빈약하다. 블로그나 트위터의 사용인구와 페이스북의 사용인구에 따라 도구를 선택하여야 할 것이며 특히 우리나라에서 사용하는 소셜미디어의 활용순위에 따라 교육도구의 선택은 신중해야 할 것이다. 페이스북과 블로그, 트위터는 각각 그 매체마다 조금씩 다른 특징이 있기 때문이다. 굳이 페이스북이 교육에 활용되어야 하는 이론적 근거를 반드시 제시해야 할 것이다.

셋째, 본 연구는 기독교 교육의 실현을 위해서 구성되어야 할 중요한 부분 중의 하나인 실천공동체, 학습공동체의 구성원으로서의 경험을 제공하는데 창의적교수법과 페이스북을 적극적으로 활용하여 스마트환경 같은 현 시대의 교육적 환경에 시도한 점은 미래의 교육에 앞장선 노력으로서 매우 긍정적으로 평가 할 수 있다. 그러나 교육패러다임 변화는 학습자뿐 만 아니라 교수자의 변화도 주목해야하며 단순히 정보공유와 자료공유를 넘어선 교육효과를 기대한다.

연구자의 시대적 환경에 능동적으로 대처하는 교육방법에 대한 연구가 지속적으로 발전하기를 기대하며 논찬을 마치고자 한다.

영국의 종교교육: 학교에서의 종교교육 가능성 탐색

유재봉 (성균관대)

I. 서론

‘학교에서 종교교육을 해야 하는가?’의 문제는 서양은 말할 것도 없고 최근 한국에서도 중요한 교육적 이슈로 부각되고 있다. 그것은 종교계의 (정치적)요구 때문이기도 하고, 교육 그 자체의 문제 때문이기도 하다. 우리나라를 비롯하여 자유 민주주의를 표방하는 많은 국가에서 ‘교육의 가치중립성’이라는 이름으로 학교교육에서 종교교육을 가능한 억제해 왔다. 정치적 관점에서 볼 때, 종교에 관한 문제는 어느 사회에서나 민감한 사항이므로 그것을 학교에서 가르침으로써 얻는 유익보다는 오히려 복잡한 문제를 야기할 수 있기 때문에 가능한 회피하려고 하는 경향이 있다. 자유 민주주의 사회에서 이러한 정치적 문제를 해소하기 위해서는 교육에서 다양한 종교 사이의 균형을 유지하는 것이 불가피하다. 그러나 이 일은 결코 쉬운 일이 아니며, 따라서 대부분의 국가에서 (공립)학교에서 종교교육을 제외하게 된 것이다.

학교에서 종교교육을 배제한 결과, 당연히 총체적 지식을 가르치지 못하게 됨에 따라 총체적 마음을 형성하지 못하고 전인적 인간을 가르는 데 실패하였다. 나아가, 삶의 의미와 목적, 자기 정체성을 잃어버림으로써 여러 가지 교육의 병리 현상들을 노정하였다. 최근에 우리나라의 심각한 문제로 대두되고 있는 학교폭력 현상도, 따지고 보면 인간성 상실에서 비롯된 당연한 결과라고 볼 수 있다. 인간성을 회복하기 위해서는 학교교육을 회복하는 것이 시급한 과제이며, 이러한 과제에 종교교육을 회복하는 것도 포함된다.

그러나 학교에서 종교교육을 한다고 할 때, 종교교육을 어떻게 해야 하는가의 문제는 복잡한 논의를 필요로 한다. 종교교육을 무엇으로 볼 것인지, 종교교육을 하기만 하면 저절로 전인이 회복되고 인간의 문제가 해결되는지, 여러 가지 종교와 가치가 공존하는 사회에서 각 종교가 추구하는 교육을 하는 것이 가능한지, 학교에서 종교교육의 목적은 무엇이며 적합한 종교교육의 형태는 가능한지 등이다.

‘학교에서 종교교육을 어떻게 해야 하는가?’라는 질문에 접근하는 가장 현실적인 방법은 종교교육을 실시하고 있는 국가의 종교교육 사례를 살펴보는 방법이다. 각국마다 종교교육에 대한 입장과 종교교육이 실시되는 방식은 상이하다. 가령, 미국과 프랑스는 공립학교에서 원칙상 종교교육이 금지되고 있다면, 호주는 기본적으로 사회과학에서 종교를 다루고 있으며, 독일에서는 종교교육을 할 수 있다(McCreery·Palmer·Voiels, 2008: 1).

이 글은 학교에서 종교교육을 실시하는 영국의 사례에 비추어 학교에서의 종교가능성을 탐색하고 논의하는 데 그 목적이 있다. 영국의 종교교육에 대해 살펴보는 이유는 두 가지 때문이다. 하나는 영국은 오랫동안 학교에서 종교교육을 실시해오고 있어서 학교에서 실시된 종교교육을 어떻게 하는지를 보여줄 수 있기 때문이다. 다른 하나는 영국은 헨리 8세 때 로마의 교황체제에서 독립한 이래, 기독교(Church of England)가 국교인 나라이지만, 산업화와 도시화의 과정을 거치면서 서부터 더 이상 기독교 국가라고 부르기 어려울 만큼 세속화되어 왔으며, 여러 영연방국가로부터 수많은 이민자들의 유입으로 인해 종교도 다원화 되어있는 상황이다. 이렇게 세속화되고 다원화된 사회 상황 속에서 영국의 종교교육이 어떻게 이루어지고 있는지를 탐색하는 것은 한국의 맥락에서 종교교육을 어떻게 해야 하는지에 대해 중요한 시사점을 제공해 줄 것이기 때문이다. 이러한 목적을 위해, 영국 종교교육의 변천 과정을 종교교육의 성격과 접근방식에 따라 역사적으로 고찰하고, 현행 영국의 종교교육을 국가적 수준과 지역적 수준으로 나누어 제시 한 후, 학교교육에서

종교교육의 가능성을 논의 검토한다.

II. 영국 종교교육의 역사

영국은 오랫동안 교회와 학교 사이에 긴밀한 관련을 가지고 있어서 종교교육이 자연스럽게 이루어져 왔다. 의무교육이 도입되기 시작한 1870년 이전에는 영국의 대부분 학교는 종교단체에 의해 설립되었기 때문에, 학교수준에서 각 종교단체의 성격에 부합하게 종교교육이 실시되었다. 1902년 교육법에 의해 종교계 학교는 국가 교육시스템으로 들어오게 되었으며, 지방자치단체가 지방세를 보조함으로써 공영적 성격을 띠게 되었다. 그럼에도 불구하고, 영국의 학교교육은 종교적 색채가 사라지기는커녕, 오히려 재정지원과 운영 측면에서 국교회의 영향력 아래 있었다. 그러다가 종교가 의무교과가 된 것은 1944년 교육법(The 1944 Education Act)에서 비롯되었으며, 1988년 교육개혁법(The 1988 Education Reform Act)을 거치면서 지금까지도 공립학교에서 종교교육이 이루어지고 있다. 영국은 오랫동안 공립학교에서 종교교육이 이루어져 왔지만, 종교교육의 성격 및 접근 방식은 시대에 따라 다소 달랐다고 볼 수 있다. 그것은 대체로 세 가지, 즉 종교 수업과 신앙 고백적 접근, 종교교육과 현상학적 접근, 종교교육과 다종교적 접근으로 나누어 볼 수 있다. 그러므로 영국 학교의 종교교육의 변천과정을 종교교육의 성격과 접근 방식에 따라 다음의 세 시기, 즉 종교수업과 신앙 고백적 접근 시기(1944-1974), 종교학적 지식의 전달과 현상학적 접근시기(1975-1987), 종교교육과 반성적·다원적 접근(1988-현재) 시기로 나누어 고찰할 필요가 있다.

1. 종교수업과 신앙 고백적 접근(1944-1974)

영국의 공립학교 체제는 ‘버틀러법’(Butler Act)이라고 불리는 1944년 교육법(The 1944 Education Act)에 의해서 확립되었다. 이 법에 의해, 5세부터 15세까지 초중등학교에 무상 의무교육이 실시되었다. 공립학교의 교육은 지역교육청(Local Education Authority: LEA)의 관할 아래 있었다. 이 시기의 학교에서의 종교교육은 집단으로 예배를 드리고, 종교교리를 가르치는 ‘종교수업’(religious instruction) 적 성격을 띠고 있었다. 여기서 말하는 예배와 종교수업은 비록 특정 기독교 종파는 아니더라도 적어도 암묵적으로 기독교 신앙의 토대를 둔 것이다. 비록 1944년 교육법에 집단예배와 종교수업에 대한 법적인 규정은 없지만, 모든 공립학교에서의 교육은 대체로 집단 예배로 시작하였고, 또한 종교수업(religious instruction)을 실시하였다(Dent, 1968: 20). 학부모가 요구하는 경우, 예배와 종교교육을 전적으로 혹은 부분적으로 받지 않을 수 있었다.

그러나 1944년 교육법 26항에 의하면, 공립학교의 형태에 따라 예배와 종교수업의 성격은 다소 달랐다⁸³⁾. 영국의 전형적인 공립학교라고 할 수 있는 지역교육청 소속의 학교(County school)에서는 집단 예배나 종교수업이 특정 종파의 예배형식을 따르거나 독특한 교리를 가르치기보다는, 각 학교가 채택하고 있는 지역교육청(LEA)의 공통교육계획서(Local Agreed Syllabus)의 지침에 따라 이루어진다. 공통교육계획서 내용은 주로 이스라엘의 역사, 예수의 생애, 초대교회의 성장 등 기독교 역사였으며, 이러한 내용의 교육을 통해 일상 삶에서 기독교의 가치를 구현하고 기독교 나라를 확장하는 것이 종교교육의 목적이었다(경희라, 2009: 90). 1944년 교육법 27항에 따르면, 자선단체 통제학교(Voluntary controlled school)의 경우, 일반 공립학교처럼 그 학교가 채택하고 있는 공통교육계획서에 따라 이루어지지만, 학부모가 요청하면 일주일에 두 번은 종파의 종교교육

83) 1944년 교육법에 따르면, 영국의 공립학교는 설립주체와 운영방식에 따라 County school(현재, Community school), voluntary aided school, Voluntary controlled school, special agreement school로 구분된다.

을 받을 수 있었다. 종교계 학교인 자선단체보조금학교(Voluntary aided school)나 특별협약학교(Special agreement school) 경우에는, 다른 공립학교와는 달리, 종교교육이 학교운영위원의 통제 하에 있으며, 종교수업도 지역공통교육계획서 반드시 따를 필요 없이 종파교육을 하는 것이 가능하였다(Dent, 1968: 21-22).

1944년 교육법 이후, 영국 학교의 종교교육은 학교의 형태에 따라 약간 다르기는 하지만, 대체로 예배를 드리거나 종교교리를 가르치는 것이 허용되었다. 말하자면, 이 시기의 종교교육은 ‘종교수업’(religious instruction)의 성격을 띠고 있었다. 이러한 성격의 종교교육에 적합한 접근 방법은 ‘신앙 고백적 접근’(confessional approach)이다. 신앙 고백적 접근은 종교적 신념이나 교리, 가치 등을 적극적으로 가르치고 받아들여지게 하는 방식이다. 이러한 접근 방식은 두 가지 측면에서 영국 사회에서 의미를 가지고 있었다. 하나는 영국 사회의 대다수를 차지하고 있는 기독교 신앙을 가진 학부모의 교육적 요구를 만족시킬 수 있다는 점이고, 다른 하나는 비종교적인 학생들에게 기독교적 가치를 가르침으로써 사회의 도덕적 안정성을 확보해갈 수 있다는 점이다(Watson, 2012: 13). 이러한 (공립)학교에서의 종교수업과 신앙 고백적 접근은 종교가 없거나 다른 종교를 가진 학생에게 적극적 종교교육을 해도 좋은가, 그리고 종교수업 혹은 종교에 대한 신앙 고백적 접근은 인독트리네이션(indoctrination)의 문제를 넘어 ‘교육’(education)일 수 있는가의 문제가 제기될 수 있다. 인독트리네이션의 문제는 유독 종교의 교리가 가치의 주입에만 적용되는 것은 아니고, 세속적 신념이나 가치를 주입할 때도 발생할 수 있는 것이기도 하다.

2. 종교학과 현상학적 접근(1975-1987)

영국 학교에서 기독교에 바탕을 둔 종교수업과 신앙 고백적 접근은 별 저항 없이 이루어져 오다가, 1960년대 이민자들의 증가로 회교, 힌두교, 시크교 다른 종교를 가진 이민자들이 증가하면서 문제가 되기 시작하였다. 그 과정은 다음 아닌 다른 종교적 배경을 가진 이민자들의 유입됨에 따라 기독교와 다른 종교를 가진 학생들 사이의 요구를 만족시키는 일이었다. 즉, 비기독교 학생들에게 기독교를 어떻게 이해해야 하고, 기독교 학생들에게 타종교를 어떻게 이해하게 해야 하느냐의 문제였다.

이러한 문제를 대처하는 방법으로 대두된 것이 ‘종교학’(studies of religions)적 지식을 가르치는 것이다. 종교학을 가르친다는 것은 종교적 신념과 가치를 갖도록 하기보다는 종교현상을 객관적으로 이해하는 데 일차적인 목적을 둔다. 종교학을 가르치는 것으로서의 종교교육은 특정 종교 교리나 종교사를 가르치는 것보다 다양한 종교현상에 대한 객관적 기술과 설명을 제공하는 ‘현상학적 접근’(phenomenological approach) 방식이다. 말하자면, 교사는 종교학을 가르칠 때, 다양한 종교의 내용을 교사 자신의 종교적 신념과 관계없이 각 종교에 관한 객관적 사실과 정보를 가진 중립적 방식으로 가르치는 것이다. 이 시기의 종교교육은 교육내용 면에서 기독교 교리나 역사보다는 종교 현상과 다양한 세계종교 이해와 비교리적인 것을 강조하였으며, 가르치는 방법도 종교 교리를 주입하는 방식보다는 학생 스스로가 종교의 의미와 가치를 판단할 수 있도록 하는 방식에 주안점을 두게 되었다. 종교학에 대한 현상학적 접근은 상이한 종교마다 독특한 진리를 가지기 때문에 타종교에 대한 존경과 관용하는 것을 전제하고 있다.

종교학에 대한 현상학적 접근 방식은 1970년대 중반에 접어들면서 ‘공통교육계획서’(Local Agreed Syllabus)에도 반영되기 시작하였다. 그 내용은 각 지역마다 조금씩 다르기도 하지만, 기독교와 같은 특정 종교의 가치나 교리를 가르치는 것보다는 세계종교에 대한 이해를 길러주는 것을 강조하는 방향으로 바뀌었다. 이러한 변화된 종교교육은 종파교육을 주장하는 사람의 입장에서 는 다소 비신앙적인 것으로 만족스럽지 못한 것으로 받아들일 수 있으나, 인본주의자 입장에서는 여전히 왜 종교적 내용과 가치를 가르쳐야 하느냐에 대해 비판적인 입장을 견지할 수 있다.

종교학에 대한 현상학적 접근으로서는 종교교육은 다양한 종교 현상을 편견 없이 객관적 이해를 가능하게 한다는 점, 다종교 사회에서 상이한 종교 이해를 촉진시킨다는 점, 상이한 종교 간에

는 고유한 종교적 진리를 가지며 영적 타당성이 존재한다는 사실을 이해함으로써 상이한 종교에 대한 존경심을 가지게 한다는 점에서 의미를 가진다. 그러나 이러한 방식의 종교교육은 종교의 신념이나 가치를 내면화하는 데는 한계를 가진다. 그리고 실제 교실 수업상황에서 교사가 언제나 중립성을 지키는 것이 사실상 어렵다. 교사는 수업자료의 선택할 때나 가르치는 방법 면에서 자신의 선호가 반영될 수밖에 없기 때문이다.

3. 종교교육과 반성적·다원주의적 접근(1988-현재)

학교에서 '종교수업을 통한 신앙 고백적 접근'은 종교를 내면화 할 수 있지만, 다종교사회에서나 종교가 없거나 세속적 가치를 가지고 있는 학생에게는 만족스럽지 못할 수 있다. 이와는 달리, '종교학에 대한 현상학적 접근'은 다양한 종교에 대한 객관적 이해를 가져다 줄 수는 있지만, 종교교육의 본래의 목적을 달성하기에는 한계가 있다고 볼 수 있다. 그러므로 이러한 종교교육의 문제를 극복할 수 있는 접근이 요구된다. 이러한 문제의식이 반영된 것이 1988년 교육개혁법(Education Reform Act: ERA)이다.

교육개혁법(ERA)은 종교교육과 관련하여, 세 가지 핵심내용을 포함하고 있다. 그것은 모든 학생은 '종교교육'을 받아야 한다는 점, 모든 학교는 매일 종교적 예배를 제공하여야 한다는 점, 종교는 대체로 기독교적 성격을 띠어야 한다는 점이다(Baker, 1992: 14). 교육개혁법에 드러난 종교교육의 성격과 방법상의 변화가 어떤 것인지 1944년 교육법과 비교해보면 확연하게 드러난다. 아닌 게 아니라, 1944년 교육법에 비해, 1988년 교육개혁법은 종교교육에 관한 사항이 상당히 바뀌었으며, 그러한 변화는 학교에서의 종교교육의 정책과 성격 변화를 의미한다. 그 변화는 크게 다음의 세 가지다.

첫째, 종교교육과 관련된 용어의 변화이다. 1944년 교육법에서 사용되던 '종교수업'(Religious Instruction: RI)이라는 용어가 1988년 교육개혁법에서는 '종교교육'(Religious Education: RE)이라는 용어로 변경되었다. 이 용어에 함의되어 있듯이, 이제 모든 공립학교는 종교교육을 실시하되, 이전에 다소 자유로웠던 특정 종교교리나 종교적 신념을 가르치는 '종교수업'은 할 수 없게 된 것이다.

둘째, 1944년 교육법에는 종교수업에 기독교를 명시하지 않았으나, 1988년 교육개혁법에는 '기독교'를 명시하고 있다는 점이다. 종교교육에서 기독교를 명문화 한 이유는 1970년대의 다종교·다문화 사회가 되고, 종교교육도 종교학에 관한 현상학적 접근을 하게 되면서 점차 영국의 기독교문화, 종교유산, 국가 정체성이 상실되어 갔기 때문이다. 이러한 영국의 정신적 전통과 문화를 회복하기 위한 일환으로 교육과정에 기독교를 명시한 것으로 볼 수 있다.

셋째, 1988년 교육개혁법에는 영국의 전통 종교인 기독교를 명시하고 있으면서 동시에 영국의 주요 다른 종교를 교육해야 한다는 점도 명시하고 있다(8.3항). 영국의 종교교육의 지침을 제공하는 각 지역(교육)청마다 가지고 있는 공동교육계획서(Agreed Syllabus)에는 그러한 내용이 반영되어 있다. 이것은 영국의 전통 문화인 기독교에 대한 이해의 중요성과 더불어 영국이 다문화·다종교 사회라는 점을 인정하고, 상이한 종교와 종교적 신념을 이해하며, 나아가 그러한 종교적 신념을 가진 사회 구성원들을 상호 존중하는 사회를 유지하기 위한 것으로 볼 수 있다(McCreery-Palmer-Voels, 2008: 3).

이렇듯, 1988년 교육개혁법에 드러나 있는 영국 학교의 종교교육의 성격은 '종교수업'이나 '비교종교학적 지식의 전달'보다는 '종교교육'이여야 하며, 종교교육 방식도 '신앙 고백적 접근'이나 '현상학적 접근'보다는 '반성적·다원적 접근'으로 볼 수 있다. 1988년 이후, 영국 학교의 '종교교육'(RE)은 두 가지 방식으로 드러난다. 하나는 국가 수준의 교육과정인 지향하는 방향 면에서이고, 다른 하나는 학교 수준의 종교교과를 통한 교육면에서이다.

먼저, 영국의 종교교육의 성격은 국가 수준의 교육과정에 나타나 있다. 1988년 교육개혁법 제 1장에는 전체 교육과정이 지향해야 할 목표를 제시하고 있다. 그것은 모든 교육과정이 학교와 사

회에서 '학생의 영적, 도덕적, 문화적, 지적, 신체적'(Spiritual, moral, cultural, mental, physical: SMCMP) 발달을 촉진시켜야 한다는 점이다. 도덕교육은 자신과 타인을 다루는 방법에 대해 결정할 수 있는 책임성을, 사회교육은 자신과 타인의 관계에 대한 이해를, 문화교육은 자신에 대한 소속감과 다른 사람과 어떻게 살고 다른가를, 영성은 인간조건의 근본을 탐색할 수 있도록 돕는 것이다. 영국에서 학교에서 가르치는 모든 교과는 학생의 영적·도덕적·문화적·지적·신체적 측면의 균형적인 발달을 촉진해야 하며(McCreery-Palmer-Voels, 2008: 70-71), 여기에는 종교성과 영성추구를 포함하고 있는 것이다.

영국의 교육과정에 나타나 있는 종교교과는 단순히 종교교리를 주입하거나 신앙고백을 이끄는 수준을 벗어나, 다른 교과와 마찬가지로 인간의 전인적·균형적 발달을 추구해야 한다. 말하자면, 인간의 전인적 발달을 추구하는 교과의 일부로 종교교과를 다루고 있는 것이다. 이 점에서 영국 학교에서의 종교교육은 '종교수업' 혹은 '인도트리네이션'(indoctrination)이라기보다는 '종교교육'이어야 한다. 교과과 인도트리네이션의 구분 기준은 흔히 가르치는 의도 혹은 목적, 내용, 방법을 든다. 그 중 가장 설득력 있는 기준으로 가르치는 의도 혹은 목적을 든다.⁸⁴⁾ 즉, 가르치는 의도가 학생으로 하여금 개방적이고 비판적 사고를 하게 하는 것이 교육이라면, 폐쇄적 사고를 지니도록 하는 것이 인도트리네이션이다. 이러한 기준에 따르면, 종교수업이 아닌 종교교육이 되기 위해서는 종교에 관한 의미 탐색과 더불어 엄격한 탐구와 비판을 허용하는 '반성적 접근'(reflective approach)이 요구된다(Rudge, 2000: 22).

다음으로, 학교 수준의 종교교육이다. 모든 교과가 영성을 함양해야 하지만, 특히 종교교과는 구체적 종교적 전통의 영성, 영적인 거장들의 삶, 영적인 문제들에 대해 우리의 반응, 영적인 측면을 표현하는 방식 등을 탐색하고 논의한다는 점에서 보다 직접적으로 관련된다고 할 수 있다. 학교에서의 종교교육은 영국의 종교적 전통인 '기독교'를 반영하거나 전반적으로 기독교적 성격을 띠어야 하고, 각 지역의 공동교육계획서에 따라 조금씩 다르지만 대체로 영국의 주요 다른 종교인 유대교, 회교, 힌두교, 시크교, 불교도 포괄하여 가르쳐야 한다.⁸⁵⁾ 공동교육계획서를 비롯한 종교교육에 관한 지침은 각 지역(교육)청에 설치된 종교교육상임위원회(Standing Advisory Council on RE: SACRE)에서 결정한다.⁸⁶⁾ 종교교육상임위원회가 하는 일은 지역의 종교교육을 감독·지원하는 일, 종교교육의 목적과 구체적 목표를 결정하는 일, 종교교육의 내용을 보여주는 공동교육계획서를 검토하는 일, 종교교육을 원하지 않는 경우 그 정당성을 검토하는 일 등을 한다.

영국의 종교교육은 기본적으로 각 지역이 가지고 있는 '공동교육계획서'에 따라 실시되고 있다. 영국(잉글랜드와 웨일즈)에는 모두 126개의 지역 공동교육계획서가 있다. 공동교육계획서는 각 시기에 따라 다소 변화되어 왔으며, 1993년에 입법화 되어 매 5년마다 검토하게 되어 있다. 모든 공동교육계획서는 특정 종파의 독특한 교리를 포함하지 않아야 하며, 주요 핵심 내용도 비슷하지만, 각 공동교육계획서는 철학과 교육모델은 방법에 따라 다소 상이하다.⁸⁷⁾ 종교교육 목적에서의 영적발달에 중점을 두고 있는 공동교육계획서도 있고, 종교적 신념과 가치에 대한 체계적 연구에 중점을 두는 공동교육계획서도 있으며, 종교를 찾는 학생에게 종교의 탐색 기회를 제공해주는 중점을 두는 공동교육계획서도 있다(Rudge, 2000: 16). 그러므로 종교교육을 접근하는 방식도 특정 접근방식을 고집하기보다는 각 지역의 철학이나 특성에 따라 다양하며, 또한 학교 상황과 교사에 따라 한 가지 혹은 여러 가지 방법을 혼용하는 등 '다원적'이고 '융통성 있는' 접근을 허용하고

84) 이러한 입장을 견지하고 있는 대표적 학자는 헤어(Hare, 1965)이다. 내용적으로 확실한 것을 불확실한 것처럼 가르치거나, 방법적으로 비도덕적으로 가르치는 것은 인도트리네이션이다. 인도트리네이션은 교화, 위고 등으로 번역하여 사용되기도 하나 혼동 가능성이 있어 영어식 발음대로 표기하여 사용한다.

85) 2001년 센서스에 의하면, UK 전체의 종교 분포는 불교 0.3%, 기독교 71.6%, 힌두교 1.0%, 유대교 0.5%, 회교 2.7%, 시크교 0.6%, 기타 종교 0.3%이다.

86) 종교교육상임위원회는 국교, 국교 외의 지역 종교, 지역교사협의회, 지방의회의 대표들로 구성된 네 하위 위원회로 구성된다.

87) 공동교육계획서는 지역마다 종교교육의 내용과 구조에 융통성이 있으며, 분량 면에서도 15쪽부터 192쪽에 이르기까지 다양하다.

있다고 볼 수 있다.

III. 영국의 현행 종교교육

지금까지 영국 학교의 종교교육의 성격과 접근방식의 변천과정에 대해 살펴보았다. 종교교육의 성격 면에서 영국 학교는 '종교수업'에서 '비교종교학적 지식'의 전달로, '비교종교학적 지식'의 전달에서 '종교교육'으로 변화해 왔다. 종교교육을 접근하는 방식도 종교교육의 성격에 부합하게 '신앙 고백적 접근'에서 '현상학적 접근'으로, '현상학적 접근'에서 '반성적·다원적 접근' 방식으로 변화되어 왔다고 말할 수 있다. 여기서는 현행 영국 학교의 종교교육이 어떻게 이루어지고 있는지에 대해 좀 더 구체적으로 살펴보려고 한다. 현행 종교교육은 1988년 교육개혁법과 '종교교육에 관한 국가교육과정체계'(Religious Education: Non-Statutory National Framework, 2004)에 토대를 두고 있으며, 국가수준과 지역수준 사이에 적절한 균형과 조화를 이루고 있다. 종교교육의 목적과 법적·제도적 뒷받침을 국가수준에서 제공한다면, 종교교육 시간에 가르쳐야 할 교과에 관한 세부적인 사항은 지방정부 수준에서 하고 있다고 볼 수 있다.

1988년 교육개혁법에는 국가수준에서 학교가 실시해야 할 종교교육, 예배, 국가교육과정에 관한 전체 틀을 제시하고 있다. 국가수준에서 규정하고 있는 주요 내용은 모든 공립학교가 종교 교과를 의무적으로 가르쳐야 한다는 점, 예배도 전반적으로 기독교적 성격을 띠어야 한다는 점, 전체 교육과정은 학생의 영적, 도덕적, 문화적, 지적, 신체적 발달(SMCOMP)을 신장해야 한다는 점 등이다. 종교교과는 학교에서 반드시 가르쳐야 하는 교과이지만, 학부모가 요청할 경우 예외가 허용되는 유일한 교과이기도 하다. 종교를 비롯한 모든 교과가 추구해야 할 영적, 도덕적, 사회적, 문화적 교육은 뒤에 개인적, 사회적, 보건교육(Personal, Social and Health Education: PSHE)으로 수정되었다. 종교교육은 개인적, 사회적, 보건교육뿐만 아니라 시민교육, 사회정의 교육, 가치교육과도 밀접하게 관련되어 있다.

'종교교육에 관한 국가교육과정체계'(2004)에는 종교교육의 목적과 구체적으로 도달해야 할 성취목표를 제시하고 있다. 이 체계에 나타나 있는 영국 종교교육의 목적은 대체로 다음 다섯 가지이다.

- 첫째, 기독교와 영국을 대표하는 주요 종교에 대한 지식과 이해의 습득·발달이다.
 - 둘째, 개인, 공동체, 사회, 문화에 대한 신념, 가치, 전통의 영향에 대한 이해를 발달시키는 일이다.
 - 셋째, 영국의 주요 종교와 관련된 종교적 도덕적 문제에 대한 합리적 판단능력을 개발시키는 일이다.
 - 넷째, 학생의 영적, 도덕적, 사회적, 문화적 측면을 향상시키는 일이다.
 - 다섯째, 타인에 대한 긍정적 태도, 자신과 상이한 신념을 가진 사람에 대한 존중, 다종교 사회에서 살아가는 태도를 지니게 하는 일이다.
 - 여섯째, 조화로운 사회 유지하도록 하는 일이다(McCreery·Palmer·Voels, 2008: 5-6).
- 영국의 종교교과는 1988년 이후 모든 학생이 배워야 할 의무교과이기는 하지만, 다른 10 기본 교과와는 달리 국가수준의 학습프로그램(programmes of study)과 성취목표(attainment targets)에 대한 상세한 기술이 없는 유일한 교과였다. 그러다가 '종교교육에 관한 국가교육과정체계'(2004)에서 종교교육에서 도달해야 할 목표를 8수준으로 기술하였다. 교육기준청(Ofsted)의 장학관들은 종교교육이 제대로 되고 있는지를 평가할 때, 지역교육청 공동교육계획서에 따라 가르치는지와 학생들의 수준이 국가교육과정체계에 기술되어 있는 수준 중 어디에 해당하는지를 측정한다.

영국의 종교교육에서 무엇을 가르쳐야 하는지에 관한 구체적인 교육과정은 기본적으로 지역수준에서 결정된다. 즉, 공립학교 종교교육의 구체적 방향과 내용은 각 지역의 종교교육상임위원회

(SACRE)의 지역공동교육계획서(Local Agreed Syllabus)에 의해 결정된다. 공동교육계획서의 구체적 내용은 각 지역마다 다양하다. 예컨대, 맨체스터 지역공동교육계획서는 그 지역의 다문화적 공동체의 성격 반영을 반영하고 있다. 1-2학년은 '기독교 가정에서 성장하기', 3-4학년은 '특별한 사람들', 4-5학년은 '특별한 책과 삶의 여정'으로 구성되어 있다. 그러나 종교적 성격을 지닌 자선단체보조학교나 아카데미는 지역공동교육계획서에 따를 필요는 없으나 '종교교육에 관한 국가교육과정체계'의 지침을 따르는 것을 권고한다. 국교와 같은 종교적 성격을 띤 학교의 경우, 국가교육과정체계를 수용하면서 동시에 부가적 목적을 제시하고 있다. 가령, 살아있는 신앙을 소유하기, 종교적 신앙이 어떻게 영적인 삶을 유지하고 계발하는지에 대해 이해하기, 중요하고, 독특하고, 가치 있는 존재감을 발달시키기, 능동적 시민이 되고 이웃을 이해하고 섬기기 등이다.

종교교육을 위한 지역공동교육계획서에는 두 가지 성취목표(Attainment Targets: AT)를 설정하고 있다. 두 가지 성취목표는 '종교에 관한 학습'(Learning about Religion)과 '종교로부터의 학습'(Learning from Religion)이며, 구체적인 내용은 다음과 같다.

- 성취목표1(AT1): 종교에 관한 학습(Learning about Religion)
 - 종교의 본질, 신념, 삶의 교훈과 방식, 원천, 표현의 형식과 실제에 대한 탐구
 - 해석, 분석, 설명 기술, 전문적 어휘, 지식을 사용하여 의사소통하기
 - 궁극적 질문과 윤리적 문제에 대한 이해의 발달
 - 가치와 헌신

- 성취목표2(AT2): 종교로부터의 학습(Learning from Religion)
 - 종교에 대한 학습의 관점에서 자신과 타인의 지각과 경험에 대한 성찰반영
 - 종교에 대한 학습 내용의 응용, 해석, 평가 기술의 발달(McCreery·Palmer·Voels, 2008: 6-7)

지역공동교육계획서의 조직방식은 크게 두 가지로 나뉜다. 하나는 체계적 접근방식이고, 다른 하나는 주제적 접근방식이다. 체계적 접근은 세계 종교를 독특한 특징을 가진 별개의 분리된 단위로 다루는 방식이다. 이 접근 방식은 각 종교의 지식의 건전한 토대를 가지게 할 수 있으나, 각 종교들 사이의 관련성을 볼 수 없는 문제점을 가진다. 이에 비해, 주제적 접근은 예배, 의식, 특별한 책이나 성서 등과 같은 종교의 핵심적 특징을 살펴보고, 다양한 종교 간에 이러한 특징의 본질이나 목적을 탐색하는 방식이다. 이 접근은 종교 간의 관련성을 볼 수 있으나, 각 종교를 정당하게 이해하지 못할 수 있다(McCreery·Palmer·Voels, 2008: 8).

영국 종교교육의 성취 평가는 2005년 교육법에 따라 교육기준청(Ofsted)에서 한다. 종교교육의 지역공동교육계획서에 충실한지와 '종교교육에 관한 국가교육과정체계'(2004)의 수준 기술에 따라 일반적 기준의 관점에서 수준을 기술하고 정확히 학생이 무엇이 부족한지를 기술한다. 종교교육은 두 가지 목표, 즉 '종교교육에 대한 학습'(AT1)과 '종교로부터의 학습'(AT2)에 비추어 평가한다. 전자는 종교의 본질, 종교적 의사소통하기, 궁극적 질문과 윤리적 문제, 가치와 헌신 등에 대한 지식과 이해를, 후자는 종교의 학습내용에 대한 자신의 경험과 감정 등 개인적 반응을 측정한다.

종교교과의 학생의 성취수준은 8 수준으로 세분화되어 있다. 예컨대, 수준1(level 1)에 해당하는 성취목표1(AT1)은 몇 가지 종교적인 생활과 실제에 관한 특징적인 용어와 어구를 사용할 줄 알고, 종교적 이야기들을 기억하거나 상경이나 종교적 표현형식을 인식할 수 있는 것이다. 성취목표 2(AT2)는 아동들이 종교에 대해 흥미로웠거나 신기한 것, 자신과 다른 사람에게 가치 있거나 관심을 가지고 있는 것에 대한 자신의 경험과 느낌을 말할 수 있는 것이다. 수준 4 (level 4)는 초등학교가 끝나는 11세에 도달해야 할 성취목표로서, 성취목표1은 종교의 원천, 실제, 신념, 관념, 느낌, 표현의 이해를 기술하거나 보여주는 세련된 종교어휘를 사용할 줄 알고, 종교와 종교 간, 종교 내에서의 관련성, 유사성과 차이를 기술할 수 있으며, 인간 삶에서의 종교적 영향과 다양한 종교적 표현양식의 의미를 제시할 수 있어야 한다. 성취목표 2는 자신의 정체성, 소속감, 의

미, 목적, 진리, 가치, 헌신 등에 대해 의문을 제기할 수 있고 또한 답을 제시할 수 있으며, 자신과 타인에 영향을 미치는 것과 자신과 다른 사람의 삶의 의미에 대해 그들의 생각을 적용할 수 있다(QCA, 2004: 36).

종교교육 수준의 평가는 이러한 성취 수준과 목표에 비추어 학생의 수준을 평가한다. 예컨대, '수업목표가 십자가가 왜 기독교인의 상징이 되었는지를 설명할 줄 안다.'(2학년)라는 수업목표의 경우를 생각해보자. 이 경우 왜 십자가가 기독교인의 상징이 되었는가를 설명하는 것에 대한 구체적인 평가기준이 있을 것이다. 이러한 활동을 수행하기 위해, 학생은 십자가를 그리는 것, 그리고 십자가를 볼 때 생각하거나 연상되는 단어들을 쓰는 활동을 하게 된다. 교사는 학생의 활동에서 예수, 하나님, 하나님의 아들, 죽음, 부활, 십자가, 부활, 새생명, 천국 등을 기대하게 될 것이다(McCreery- Palmer- Voiels, 2008: 121). 교사는 학생들의 다양한 활동을 관찰하고, 학생들이 수행한 작품이나 일들을 채점하기도 하며, 자기 혹은 동료 평가의 방식을 사용하여 그러한 목표들이 성취되었는지를 평가하게 된다.

IV. 학교에서의 종교교육 가능성

지금까지 영국의 학교에서 종교교육이 어떻게 이루어져 왔는지에 대해 종교교육의 성격과 접근 방식 측면에서 고찰하고, 영국의 현행 종교교육의 실재를 제시하였다. 영국은 기독교가 국교이고, 또한 오랫동안 학교에서 종교교육을 의무적으로 실시해왔기 때문에 종교교육을 하는 것이 오히려 당연한 것으로 보인다. 그러나 우리나라처럼 국교가 없이 다양한 종교가 양립해있는 자유민주주의 사회에서도 여전히 학교에서 종교교육을 해야 하는지의 문제는 별도의 검토를 필요로 한다. (공립)학교에서 종교교육을 해야 하는지 하지 말아야 하는지, 종교교육이 가능하다면 어떤 방식으로 가능한지의 문제는 많은 국가에서 최근 중요한 논쟁 중의 하나이다.

학교에서 종교교육이 가능한지, 학교에서 종교교육을 실시한다고 할 때, 그때의 종교교육은 어떤 성격을 지니며, 올바른 종교교육 방법은 무엇인지 등은 종교교육에 관한 핵심적 질문이다. 이러한 질문에 대답하기 위한 실마리를 영국 학교의 종교교육 변화 양상에서 찾아보는 것이 유용할 것이다. 그 이유는 다음 몇 가지 점 때문이다. 첫째, 영국은 오랫동안 학교에서의 종교교육을 해왔기 때문에 그에 관한 많은 지식과 정책의 경험을 가지고 있다는 점이다. 둘째, 영국은 국교로 시작하여 1970년대에 종교가 다른 이민자의 증가로 다종교 사회에서의 학교의 종교교육의 성격과 접근 방식에 대한 고민을 하였다는 점이다. 셋째, 영국은 정치적으로 자유 민주주의 사회를 지향하고 있기 때문에, 우리나라와처럼 자유 민주주의 사회의 맥락 안에서 학교에서 종교교육의 실시에 시사점을 줄 수 있기 때문이다.

교육의 목적을 무엇으로 보든지 간에 학교에서 종교교육의 중요성은 대체로 인정하고 있는 듯이 보인다. 흔히 교육의 목적을 학생으로 하여금 전통적으로 합리적 삶을 영위하도록 하는 것에 두어 왔으며, 최근에는 개인의 웰빙(personal well-being)에 두는 경향이 강하다. 교육의 목적을 합리적 삶의 영위하도록 하는데 있다면, 무엇보다 먼저 합리적 마음을 개발할 필요가 있다. 합리적 마음을 개발하기 위해서는 인간의 경험을 이해하기 위한 여러 가지 '지식의 형식'(forms of knowledge)에 입문하는 것이 요구되고, 종교는 그러한 지식의 형식 중의 하나인 것이다. 그러므로 합리적인 삶을 영위하도록 하기 위해서는 종교를 비롯한 수학, 자연과학, 인문학, 문학 및 순수예술, 철학, 도덕 등의 지식의 형식에 입문될 필요가 있다(Hirst, 1965: 123). 교육의 목적을 개인의 웰빙에 두더라도 인간의 삶을 풍요롭게 하는 것에 종교가 포함된다. 종교는 한 인간이 좋은 삶을 영위하기 위해서 그 사회를 살아가는 사람은 누구나 할 것 없이 반드시 입문해야 할 기본적인 실제(basic practices)이기 때문이다⁸⁸⁾(Hirst, 1993).

88) 허스트에 의하면, 기본적인 실제에는 여섯 영역, 물리적 세계에 대처하는 것과 관련된 실제, 의사소통과

이렇듯, 형식적으로는 학교에서 종교교육이 중요하다는 점을 대부분 인정하고 있으나, 다음 두 가지 이유로 사실상 학교교육에서 간과되고 있는 실정이다. 하나는 종교가 사적영역이라는 점이 다. 학교에서 종교교육을 하지 말아야 한다는 사람의 편에서 보면, 종교는 개인의 취향에 따라서 사적 영역에 불과한 것으로서, 합리성을 결여한 것이다. 그렇기 때문에 종교는 공적 영역에 속하는 일반 교과처럼 학교교육의 대상이 될 수 없다는 것이다. 그러나 종교가 순전히 사적 영역에 속하는 것에 대해서는 논란의 여지가 있다. 종교를 사적인 영역으로 보는 사람은 종교를 '지식의 형식'의 하나로 보기보다는 단순히 '의식(행위)'로 보았기 때문인 것으로 보인다. 지식의 형식으로서의 종교는 인류문화 유산의 경우로서 반드시 입문되어야 할 성질의 것이다. 다른 하나는 가치중립성이란 정치적 이유 때문이다. 정치적 관점에서 학교에서 종교교육을 반대하는 입장에 따르면, 자유 민주주의 사회에서 정치와 종교, 종교와 교육이 분리되어야 하며, 특히 다양한 종교가 공존하는 사회에서 종교교육을 하게 되면 교육의 가치중립성을 해친다는 것이다. 그러나 교육에서 가치중립성은 정치적 편주의가 만들어낸 신화이며, 설사 그 신화가 옳다고 하더라도 종교교육을 받으려는 학생 혹은 학부모의 자유를 침해하며, 또한 종교의 다원성은 종교를 학교에서 가르치지 말아야 하는 이유라기보다는 상이한 종교에 대한 이해와 존중을 가르쳐야 하는 이유라고 볼 수 있다. 종교교육이 중요하고, 종교를 가르치는 것이 정당화된다고 하더라도 문제는 종교교육을 어떻게 하여야 하는가이다. 이러한 문제를 논의하는데, 앞에서 고찰한 영국 학교의 종교교육의 변천사를 참조할 필요가 있다.

앞에서 언급했듯이, 영국의 종교교육은 기독교 중심의 종교교리를 가르치고 민도록 하는 신앙 고백적 접근에서 시작하여, 1970년대 이후 다인종, 다문화, 다종교 사회가 되면서 다양한 종교 현상을 객관적으로 기술하는 현상학적 접근으로 바뀌었다. 그리고 1988년 교육개혁법 이후에는 기독교적 전통을 내면화 하면서 유지하면서, 동시에 종교교리의 주입을 넘어서 '종교교육'이 되도록 하는 데 초점을 두어왔다. 이러한 종교교육을 위해 종교학에 대한 객관적 설명과 비교종교학적인 지식을 전달하지만 종교적 헌신을 결여하는 '현상학적' 접근 방식, 모든 종교가 가지는 공통적 속성에 호소함으로써 다양한 종교 사이의 화해를 가져오지만 상이한 종교 간의 차이를 간과하고 그러한 차이를 정당하게 존중을 결여하고 있는 '자유 신학적' 접근방식, 종교적 교리나 신념의 주장보다는 그것이 무엇이든지 간에 타인과 타인의 신념을 존중하는 태도를 강조하거나 종교를 통한 인간행성을 강조하는 '교육학적' 접근 방식 등이 상황에 따라 어느 하나 혹은 몇 가지를 혼용하는 방법을 사용해 오고 있다.

영국 학교의 종교교육 사례에서 우리가 주목해야 할 것은 종교수업과 종교교육, 신앙 고백적 접근과 반성적 접근 사이의 문제를 어떻게 해결하느냐 하는 것이다. 영국의 경우에는 시대를 달리 하면서 종교교육의 성격과 접근방식을 바꾸어 갔고, 그 결과는 종교적 신념과 교리의 가치를 최소화하는 방향으로 나아갔다. 그러나 종교적 신념과 교리가 종교의 핵심적 가치라면, 그러한 이슈를 회피하거나 표피적인 접근에 머물러서는 안 된다. 그러면 어떻게 이러한 딜레마를 해결할 것인가?

학교에서의 종교교육 가능성을 탐색하기 위해, 필자는 종교교육의 가능성을 두 종류의 학교와 두 종류의 종교교육을 구분함으로써 논의를 시작하고자 한다. 두 학교라는 것은 사립학교와 공립 학교이며, 두 종류의 종교교육은 '종교적' 교육과 종교적 '교육'이다.⁸⁹⁾ '종교적' 교육과 종교적 '교육'은 모두 종교가 교과로서 가르쳐져야 한다는 사실과 그 가르침이 교육의 개념에 충실해야 한다는 점에서 다르지 않다. 다만, 전자가 종교적 특성이 강조된다면, 후자는 교육적 특성을 강조한다. 이러한 구분에 비추어 필자의 견해를 거친 수준에서 말한다면, (종교계) 사립학교는 '종교적' 교육을, 공립학교는 종교적 '교육'의 특성이 잘 드러나야 한다.

관련된 실제, 개인과 가정생활과 관계된 실제, 광범위한 사회적 실제, 예술과 디자인과 관련된 실제, 종교적 신념과 근본적 가치에 관련된 실제이다(Hirst, 1993: 35; 유재봉, 2006: 76-77).

89) '종교적' 교육과 종교적 '교육'은 학자에 따라 각각 '내부적 관점의 종교교육'과 '외부적 관점의 종교교육', '종교적 종교교육'과 '세속적 종교교육'으로 부를 수도 있으나 정확히 일치하는 것은 아니다(Alexander & Mc Laughlin, 2003).

종교계 사립학교에서 종교교육은 '종교적' 교육(religious education)의 성격을 띠어야 한다. '종교적' 교육이라는 것은 종교의 교리와 가치를 내면화하고 그러한 가치에 헌신하는데 일차적인 목적을 두고 있지만, 그것은 또한 교육의 개념을 만족시키거나 적어도 인독트리네이션을 피할 수 있어야 한다. 종교기관에서 하듯이, 종교 교리나 신조를 맹목적으로 주입하고 암송시키거나 무비판적으로 신앙을 고백하게 하는 것은 특정 종교를 믿도록 하도록 하기 위한 불가피한 과정일지 모르지만, 그것을 '교육'이라고 부르는 어렵다. 종교계 사립학교에서 '종교적' 교육을 하기 위해서는 굳건한 신앙을 가지도록 하는 목적을 가지고 교육을 하되, 합리성에 기반을 둬으로써 무비판적 고백주의나 인독트리네이션의 문제를 극복할 필요가 있다. 그러기 위해서는 특정 종교적 전통에 참여(하여 그러한 종교적 신념이나 가치에 헌신하도록)하는 것과 동시에 비판적 합리성을 견지하는 것 사이에 적절한 균형을 유지하는 것이 요청된다.

이제 이 글의 주 관심사인 공립학교에서의 종교교육의 가능성을 생각해 보자. 원론적으로 말해서 그 가능성은 종교적 '교육'을 하는 것이다. 종교적 '교육'을 하는 방식은 크게 세 가지를 상정해 볼 수 있다. 첫째 가능성은 종교(문제)에 대해 종교적 접근보다는 '교육적 접근'을 하는 것이다. 이에 해당하는 대표적인 예는 종교 교과를 신앙보다는 지식이나 정보로 가르치는 경우이다. 영국의 종교교육의 성취목표 1(AT 1)에서 보듯이, 종교에 '관한' 지식이나 비교종교학적 지식 혹은 정보를 학생들에게 무미건조하게 전달하는 것이다. 이 경우, 종교적 지식과 정보를 가르치기는 하지만, 무기력하거나 파편화된 종교적 지식을 축적하는 데 그치게 될 가능성이 있다. 그러므로 종교에 대한 교육학적 접근은 정보전달 수준에 머무는 것을 극복할 필요가 있다. 이러한 문제를 극복하기 위해서는 두 가지 방식이 가능할 것 같다. 하나는 종교 교과를 다른 교과와 동일한 방식으로 가르치기보다는 '지식의 형식'의 하나로서 종교 교과가 가지고 있는 특성(가령, 핵심 개념, 독특한 논리와 진리를 검증하는 방식)을 잘 반영하여 가르치는 것이다. 다른 하나의 방식은 종교적 지식에 불박혀 있는 종교적 가치와 의미를 탐색하거나 교육의 종교적 차원을 끊임없이 탐구하면서 자신을 성찰해 가는 방식 등이다.

공립학교에서 종교교육을 할 수 있는 두 번째 가능성은 그것을 도덕교육과 관련하여 실시하는 것이다. 기독교 문화가 삶과 사회 전반에 스며들어 있는 서양에서 도덕은 종교와 긴밀히 관련되어 있다. 서구의 많은 도덕적 규범은 기독교에서 유래된 것이며, 이 점에서 종교는 도덕의 토대가 되어 왔다고 볼 수 있다. 아닌 게 아니라, 영국의 교육과정에서도 종교교육은 아동의 영적, 도덕적, 사회적 발달에 핵심적인 교과였으며, 시민의식과 사회정의에 대한 의식을 심어주는 데 핵심적인 역할을 해왔다. 물론 오늘날과 같이 '세속화된 사회에서 도덕이 종교에 토대를 두지 않고 그 자체로서 정당화 하는 것이 불가능한'가에 대해서 논의가 이루어지고 있다. 그럼에도 불구하고 종교는 도덕적인 삶의 체계를 형성하고 있다고 볼 수 있다. 그러므로 학교에서 종교교육이 가능한 방식은 종교 그 자체는 아니지만 종교에서 파생되는 삶의 원리를 가르치는 것이다. 예컨대, 인간의 심성을 함양하고, 인간의 삶을 고양시키며, 도덕적이고 이상적 삶의 경지로 이끌어 가는 것이다.

공립학교에서 종교교육을 할 수 있는 셋째 가능성은 영성을 추구하는 것이다. 종교와 영성이 어떤 관련이 있는지, 영성이 무엇인지에 대해서는 복잡한 논의를 필요로 한다.⁹⁰⁾ 여기서는 영성이 자신의 내면에 대한 성찰과 더불어 초월적·궁극적·이상적 가치를 추구함으로써 총체적 인간의 형성을 가능하게 하는 특성을 가진다는 점을 지적하는 것으로 충분하다. 교육은 교과에 대한 지식의 축적을 넘어 총체적 인간의 형성, 즉 삶을 총체적으로 바라볼 수 있고, 내재와 초월의 세계에 비추어 자신의 내면을 성찰할 수 있게 하며, 일상의 삶을 외경과 성스러운 차원으로 끌어올릴 필요가 있다. 총체적 인간에서 영성은 인간의 부분이면서 동시에 조건으로 볼 수 있다. 이 말은 영성이 총체적 인간의 일부가 구성하고 있을 뿐만 아니라 영성으로 말미암아 비로소 인간의 모든 측면이 통합된 총체적 인간이 가능하다는 뜻이다. 영성이 가지고 있는 초월성은 단순히 인간의 한 측면의 이해에 머무는 것을 넘어서 전체를 조망할 수 있게 하며, 영성이 지니고 있는 생명력은 이러한 인간의 여러 부분과 측면을 역동적으로 통합하는 것을 실지로 가능하게 한다(유재봉, 2013:

90) 이에 관해서 유재봉(2013: 103-107)참조.

109-110). 학교교육에서의 영성추구는 총체적 마음의 형성함으로써 인간을 자유롭게 하는 자유교육의 이상을 실현하는 것이면서 원만한 마음을 구비하여 완전한 자유를 누리는 삶(골로새서 2: 2-3) 혹은 생명을 풍성히 누리는 삶(요한복음10: 10)과 다르지 않다.

V. 결론

이 논문은 인간 삶에서의 종교의 중요성에 비추어 학교에서의 종교교육의 가능성을 영국 교육에서 탐색하는 데 목적이 있었다. 이러한 목적을 위해, 먼저 영국 종교교육의 변천 과정을 종교교육의 성격과 접근방식에 따라 역사적으로 고찰하고, 현행 영국의 종교교육을 국가적 수준과 지역적 수준으로 나누어 제시 한 후, 우리나라의 학교에서 종교교육의 가능성을 논의하였다.

영국은 기독교가 국교인 만큼, 학교에서 종교교육을 하는 것에 별 저항이 없었다. 그러다가 1960년대 이후 영국은 다양한 종교적 배경을 가진 이민자들이 들어오면서 다종교 사회가 되면서 종교교육의 성격과 접근방법에 대한 비판적 검토가 있었다. 그 결과 영국 학교에서의 종교교육은 기독교 교리와 신념을 믿도록 신앙 고백적으로 접근하는 '종교적 수업'에서 '(비교)종교학'을 현상학적 접근하는 방식으로, 다시 비교종교학적 방식에서 다원적·반성적 접근으로 '종교교육'을 강조하는 방식으로 변화하였다.

물론 영국에서도 학교에서 종교교육을 실시에 대해 반대가 없는 것은 아니다. 혹자는 공립학교에서의 종교교육은 시민교육으로 대체될 필요가 있다고 주장하기도 하며(Hargreaves, 1994), 혹자는 종교교육이 도덕교육이나 사회적 교육목적에 주는 공헌에 대해 의심하면서 종교가 필수교과보다는 선택교과여야 한다고 주장하기도 한다(White, 2004). 그럼에도 불구하고, 학교교육이 온전한 인간의 회복과 총체적 인간을 형성하는 것이라면, 그것을 가능하게 하는 종교교육은 불가피한 것으로 보인다.

공립학교에서 종교교육이 가능한 방식은 종교에 대해 종교적 접근보다는 교육적인 접근을 하는 방식, 종교가 함의하고 있는 삶의 방식인 도덕교육을 하는 방식, 그리고 (비종교적) 영성을 추구하는 방식이다. 그러나 학교에서 종교교육이 가능하다고 해서 아무렇게나 해도 좋다는 것은 아니다. 학교에서의 종교교육은 왜곡된 형태의 또 다른 지식교육이나 단순히 슬로건이나 형식에 그치지 않도록 세심한 주의가 필요하다. 말하자면, 학교에서의 종교교육은 한편으로는 교리주입이나 맹목적인 신앙고백의 수준을, 다른 한편으로는 단편적인 지식이나 정보 전달 수준이나 훈련의 수준을 넘어설 필요가 있다. 그리고 종교교육은 종교교과 뿐만 아니라 모든 교과를 통해 종교적인 심성을 함양하고 이상을 실현하는 것이 요청된다.

참고문헌

- 유재봉(2006). 허스트의 실천적 이성과 교육. 『교육철학』, 36. 65-82.
 유재봉(2011). 교육의 종교적 차원과 그 정당화. 『신앙과학문』, 16(2). 131-146.
 유재봉(2013). 교육에서의 영성회복: 학교에서의 영성교육을 위한 시론. 『교육철학연구』, 35(1). 97-117.
 정희라(2009). 세속화 다문화 시대 영국의 종교교육과 기독교 정체성. 『영국연구』, 22. 79-102.
 Alexander, H. & T. H. McLaughlin(2003). Education in religion and spirituality. N. Blake, et. al.(Eds.). *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education*. Blackwell Publishing.

- Baker, M.(1992). *A Parents' Guide to the New Curriculum*. London: BBC Books.
- Barnes, L. P.(Ed. 2012). *Debates in Religious Education*. London and New York: Routledge.
- Dent, H. C.(1968). *The 1944 Education Act*. London: University of London Press.
- Hare, R. M.(1964). Adolescent into Adult. T. H. B. Hollins(Ed.). *Aims in Education*. Manchester: Manchester University Press.
- Hargreaves, D.(1994). *The Mosaic of Learning: Schools and Teachers of the New Century*. Demos Paper 8. London: Demos.
- Hirst, P. H.(1965). Liberal education and the nature of knowledge. In: Archambault(ed.) *Philosophical Analysis and Education*. London: RKP.
- Hirst, P. H.(1993). The foundations of national curriculum: why subjects? P. O'Hear and J. Whites(Eds.). *Assessing National Curriculum*. London: Paul Chapman Publishing.
- Ludge, L.(2000). The place of religious education in the curriculum. A. Write and A. Brandom (Eds.). *Learning to Teach Religious Education in the Secondary School*. London: Routledge Falmer.
- McCreery, E., Palmer, S. & Voiels, V.(2008). *Teaching Religious Education: Primary and Early Years*. Exeter: Learning Matters.
- Qualifications and Curriculum Authority(2004). *Religious Education: the Non-Statutory National Framework*. London: QCA, DfES.
- Watson, B.(2012). Why religious matters. L. F. Barnes(Ed. 2012). *Debates in Religious Education*. London and New York: Routledge.
- White, J.(2004). Should religious education be a compulsory school subject? *British Journal of Religious Education*. 26. 152-164.



국제경상관 310