

_____ (1897b) *Our Educational Policy*, [베어드자료 마이크로필름, 고신대학교 이상규교수 소장]

_____ (1914) "Educational Mission Problem," *Korea Mission Field* 10(10), 296-299.

_____ (1914-1915) *Personal Repot(1914-1915)*, [베어드자료 마이크로필름, 고신대학교 이상규교수 소장]

金森通倫(Kanamori, Paul M.), 『信仰のすゝめ』(*The Christian Belief*). 배위량 역 (1922). 『그리스도교의 신앙』. 京城: 朝鮮耶蘇敎書會.

山實軍平(Yamamuro Gumpei) 『平民の福音』(*The common people's Gospel*). _____ 역 (1925). 『평민의 복음』. 京城: 救世軍營.

Anonymous, *Fundamental truths concerning the work of Christ*. _____ 역 (1917). 『그리스도의 스업(基督之事業)』. 京城: 朝鮮耶蘇敎書會.

Brooks, James H. *Till He Come*. _____ 역 (1922). 『죽지림론』. 京城: 朝鮮耶蘇敎書會.

Bunyan, John, *Grace Abounding to The Chief of Sinners*. _____ 역 (1921). 『변연오한 신행록』. 京城: 朝鮮耶蘇敎書會.

Elliott, Delber H. *Hand-book for young Christians*. _____ 역 (1931). 『기독교청년의 실생활(基督靑年 實生活)』. 京城: 朝鮮耶蘇敎書會.

Judson, A. *Guide to Heaven*. _____ 역 (1908). 『턴로지귀(天路指歸)』. 경성: 대한예수교서회.

2. 기타 단행본 및 학술지

김영제 (1989). 『교회와 신앙고백』. 서울: 성광문화사.

박용규 (2000). "한국교회 종말신앙 -역사적 개관-." 『성경과 신학』. 27. 190-222.

박정신 (1993). "구한말 일제초기의 기독교신학과 정치 - 진보적 사회운동과 민족주의 운동을 중심으로." 『현상과 인식』. 17(1). 103-125.

배도환 (2009). "윌리엄 베어드의 죽음 이해." 『부경교회사연구』, 23. 50-65.

_____ (2010). "대학문제를 통해 나타난 배위량의 교육선교사상 및 역사적 의의." 『신앙과 학문』. 15(2). 75-94.

탁지일 (2013). "윌리엄 베어드와 대학문제." 한국기독교문화연구소 편. 『베어드의 선교와 사상』. 서울: 숭실대학교출판부.

李省展, 『アメリカ人宣教師と朝鮮の近代 : ミッションスクールの生成と植民地下の葛藤』, 서정민·가미야마 미나코(神山美祭子) 역 (2007). 『미국 선교사와 한국 근대 교육』. 서울: 한국기독교 역사 연구소.

Baird, Richard. H. (1968) *William M. Baird of Korea : A profile*. Oakland.

Park, Chung-Shin (2003) *Protestantism and Politics in Korea*. Washington: University of Washington Press.

Underwood, Horace H. (1926) *Modern Education in Korea*. New York: International Press

다원주의사회에서 종교교육의 방향

정문선 (성균관대학교 박사과정 수료)

1. 서론

본 논문의 목적은 현대 다원주의 사회에서 종교교육의 의미를 검토하고, 그것이 나아가야 할 방향을 모색하는 데 있다. 교육의 목적은 시공을 막론하고 언제나 인간으로 하여금 '좋은 삶'을 영위하게 하는 데 있다. '좋은 삶'의 정의는 시대마다 그리고 학자마다 다양하다. 한편 교육에 있어서 '좋은 삶'은 '전인(全人)의 형성'과 밀접한 관련을 맺어왔다. 대체적으로 전인은 인간의 지(知)·정(情)·의(意)가 고르게 조화롭게 발달한 원만한 인간을 의미한다. 이것은 교육의 역사에서 전통적으로 진(眞)·선(善)·미(美)·성(聖)의 가치를 추구하는 것으로 전개되었다. 종교적 차원은 성(聖)과 관련된 것으로 한편으로는 예술적 차원(美)보다 온전한 의미의 삶 전체에 대한 통합된 태도를 가지게 하며, 다른 한편으로는 윤리적 차원(善)보다 온전한 의미의 이상적 목적 추구에 헌신하게 한다(박철홍, 2004: 9; 유재봉, 2011). 이와 같이 교육의 목적이 '좋은 삶', '전인의 형성'이라고 할 때, 교육에 있어서 종교적 차원을 논하는 것은 필수불가결하다³²⁶⁾.

서구에서는 20세기 후반 포스트모더니즘의 영향으로 진선미의 개념에 대한 전복이 일어나고, 특히 쉘(종교)과 관련해서는 진리의 비절대화를 주장하게 되었다. 이것은 기독교의 교조에서 벗어나 종교다원주의를 지향하게 되었다. 이러한 흐름의 영향으로 '종교학'에 대한 관심이 높아지고 종교에 대한 재개념화, 세계종교, 종교통합 등에 관한 논의가 이루어지게 되었다. 종교학의 창시자 M. 뮐러(Max Müller)는 종교학(religions wissenschaft, science of religion)을 "세계의 종교를 과학적 방법을 이용하여 체계적으로 연구하는 학문"이라고 정의했다. 종교학은 '종교의 제 현상(신조, 의례, 경전, 윤리, 신화, 경험, 문화, 공동체 등)에 대한 가치중립적이고 객관적인 연구를 시도하는 학문'으로 이해된다(김구산, 1995: 27-29).

한편 M. 엘리아데(Mircea Eliade)는 "종교학은 성스러운 것과 인간의 관계를 탐구하는 학문이며, 종교학의 가장 근원적인 목적은 종교경험과 종교표상의 본질을 탐구하는 것"으로 규정한다. 엘리아데의 종교학적 입장은 종교적인 것과 종교적이지 아닌 것을 구분하는 판단기준을 설정하는 일, 종교를 전체로 조망하는 일, 그리고 종교를 종교자체로 이해하려는 학문으로 요약할 수 있다(M. Eliade, 1969: 6-7; 김용표, 2010: 18). 즉 종교학은 특정종교의 진리가 아닌 보편적인 종교현상의 원리를 찾아내는 학문이라는 것이다. 이러한 의미에서 종교학은 '인간의 본질 속에 내재하는 종교성과 역사를 통해서 다양하게 표현되어 온 종교현상을 체계적으로 연구하여 종교적 인간(Homo Religiosus)과 종교의 본질을 총체적으로 해명하려는 인간학'이라고 볼 수 있다. 오늘날 이루어지고 있는 종교교육은 대체로 '신앙'을 위한 교육이라기보다는 종교를 하나의 '학문'으로 가르치는 것을 전제한다.

종교교육은 모든 종교에 관한 교육(education about religion)과 종교적인 가르침(religious teaching), 그리고 종교 가르치기(teaching religion)를 포함하는 의미로 사용된다(박상진, 2010: 15-16). 대체로 다

326) 본 논문의 목적은 교육에 있어서 종교교육의 필요성 내지 정당화 하는 것이 일차적인 목적이 아니므로 자세한 논의는 하지 않기로 한다. 이것에 관한 보다 자세한 논의는 유재봉(2011)을 참조할 것.

원주의 사회에서의 종교교육은 특정 종교의 교리교육(예를 들어, 기독교 교육)이라기보다는 종교 일반이 지지는 공통성과 보편성을 추구하는 교육을 의미한다. 이러한 의미를 지니는 종교교육에서 교육목적은 신과의 만남, 구원, 인격의 초월이라기보다는 다원주의사회에서 한 구성원으로서 살아가는데 필수적인 정보를 제공해주는 것이다. 이러한 교육을 통해 차별이나 분쟁을 지양하고 평화로운 통합 사회를 이루어나가고자 한다. 특히, 오늘날 영국과 미국에서의 공교육으로서의 종교교육은 기독교만이 유일한 진리라는 것을 지키기 위한 목적으로 이루어지기보다는 자유민주주의의 원리에 기반을 둔 법적인 틀 안에서 다원주의를 지키기 위한 방향으로 전개되고 있다. 실제로 허스트는 세속적 사회에서 더 이상 종교가 도덕교육의 토대가 되지 못한다고 지적하면서, 자유-다원주의 사회에서 특정 종교를 옹호하거나 헌신을 유도하는 종교교육은 가치상대주의를 위반하게 된다고 지적한다(Hurst, 1976), 이러한 흐름에서 알 수 있는 한 가지 사실은 오늘날 ‘종교’가 ‘진리’(참과 거짓)와 관련된 문제로 이해되기보다는 하나의 ‘문화현상’ 내지 ‘주관적 신념’의 문제로 전환되고 있다는 것이다.

이상의 논의들에 비추어 다음과 같은 질문들을 제기할 수 있을 것 같다. 과연 오늘날 ‘종교’는 하나의 신념(주관적 믿음)에 불과한 것으로 사적 선택 영역에 국한되어야 하는가? 종교를 이런 의미로 이해한다면 공교육에서의 종교교육은 불가능한 것 아닌가? 그럼에도 불구하고 교육의 목적, 즉 좋은 삶, 진인의 형성에 비추어 볼 때 교육의 종교적 차원의 회복은 불가피하다는 요청은 어떻게 받아들여질 수 있는가? 본 논문에서는 이와 같은 질문들에 대한 해답을 모색하기 위한 선행작업으로 먼저 현대사회의 특징인 ‘다원주의’의 의미를 살펴보고 그것의 문제점에 대해 논의하고자 한다. 둘째, 가능한 ‘종교교육’의 유형과 종교를 하나의 ‘세계관’으로 이해하려는 관점을 검토하고자 한다. 마지막으로, 앞의 두 가지 논의를 바탕으로 다원주의 사회에서 종교교육이 나아가야 할 방향에 대해 논하고자 한다.

II. 본론

1. 다원주의의 의미와 그 문제점

서론에서도 간략하게 언급했듯이, 우리가 살고 있는 사회는 점차 다원화되어가고 있다. 사실 세계는 언제나 다원적이었다. 그러나 지금에 와서야 우리들은 그것에 익숙해지게 되었고 나아가 그것이 바람직하다고까지 생각하게 되었다. 현대사회가 다원주의 사회라는 것은 두 가지 방식으로 이해될 수 있다. 하나는 기술적(記述的) 의미로서 그것은 우리 사회에 다양한 문화와 종교와 생활 방식이 존재한다는 것을 드러내는 것이다. 다른 하나는 규범적(規範的) 의미로서 단순히 우리사회에 다원성이 존재한다는 것을 보여주는 것을 넘어서 다원성이 존재하는 것이 바람직하며 그것을 승인하는 것이 바람직하다는 주장 내지 가치판단을 담고 있는 것이다. 우리가 삶을 살아가는 데 있어서, 그리고 교육 하는 데 있어 검토해야 할 부분은 기술적인 의미라기보다는 규범적인 의미이다. 어떤 현상이나 개념에 관한 기술적인 접근은 ‘사실’에 관심을 갖는 것으로 우리에게 ‘객관적 지식’(정보)을 제공해준다. 한편 규범적인 접근은 ‘가치’와 관련된 것으로 우리로 하여다원주의란 진리의 측면에서 볼 때, 진리가 하나가 아니라 다수라는 것이다. 한 가지 주장, 혹은 한 개인의 주장만이 절대화될 수 없고 차이를 인정해야 한다는 의미를 내포한다. 이러한 다원주의는 20세기 포스트모더니즘에 의해 널리 확산되었다. 인식론적 측면에서 볼 때, 포스트모더니즘의 가장 두드러진 특징은 19세기 이전 서구사회의 진리관의 기반이 되었던 아리스토텔레스식의 모순율의 논리를 거부하는 것이다. 모순율의 논리란 동일한 것이 참이면서 동시에 거짓일 수 없다는 것이다. 포스트모더니즘은 ‘종교’라는 표현보다는 ‘영성’이라는 개념에 주목한다. 영성이라는 용어는 종교성보다 광범위한 외연을 가진 용어로서 여러 학문분야에서 다양한 의미로 사용되고 있다. 대

체로 영성은 종교성과 밀접한 관계를 갖고 있는 것으로 이해되며, 우주적 정신이나 초월적 존재와의 관계를 연결하는 역할을 한다. 또한 영성은 인간이 지닌 심리적 요소 가운데 가장 심층의 영역에 자리한 전인적인 힘의 원천으로 자기 삶의 의미와 목적을 통합하는 핵심적 요소이다. 물질적 삶보다 정신적인 삶을 추구하는 심리 근저에는 영성이 있는 것이다.

포스트모더니즘적 영성운동의 중요한 지향점은 고정된 이념의 해체와 가치의 다원화를 추구하는 것이다. 서구에서 포스트모더니즘의 영향으로 일어나고 있는 영성운동의 대표적인 것으로 뉴에이지운동, 생태운동, 명상운동, 여성운동 등을 들 수 있는데, 이러한 흐름의 기저에는 문화적 다원주의, 평등주의, 몸과 체험을 중시하는 현재주의 등의 사상이 깔려있다. 포스트모던시대의 영성운동은 초월적 존재에의 신앙보다는 자기내부의 영성을 개발하려는 경향이 강하다. 이러한 포스트모더니즘의 진리관의 특징은 진리를 비절대적이고 비고정적인 것으로 상대적이고 관계적인 성격을 갖는다는 것이다(김용표, 2010: 133-135)³²⁷⁾.

이렇게 볼 때, 다원주의는 근본적으로 상대주의와 밀접한 연관을 갖고 있다. 상대주의란 간략하게 말하면, 어떠한 주장이나 이론이 그 자체로 보편타당한 것이 아니라 어떤 상황(어떤 지역 또는 어떤 시간, 어떤 인물)에 대해서 상대적이라고 보는 관점이다. 극단적인 상대주의는 어떠한 보편적 진리의 존재도 거부한다. 강영안에 의하면, 상대주의는 크게 세 가지, 즉 인식론적 상대주의, 윤리적 상대주의, 심미적 또는 감성적 상대주의로 나뉜다. 첫째로 인식론적 상대주의는, 예를 들어 어떤 과학적 주장이 시대나 지역, 인물과 관계해서만이 참이라고 주장하는 경우를 들 수 있다. 둘째로 윤리적 상대주의는 도덕규범이 절대적인 것이 아니라 지역이나 시대에 따라, 그와 관련해서 타당할 뿐이라는 주장을 담고 있다. 마지막으로 심미적 또는 감성적 상대주의는 모든 것을 취향(taste)의 문제로 취급한다. 예를 들어 어떤 대상에 대해 ‘아름답다’ 또는 ‘추하다’는 평가는 주관의 문제로 이해한다(강영안, 1999: 1-2).

내가 보기에, 우리가 주목해야 할 것은 바로 심미적 또는 감성적 상대주의의 문제이다. 왜냐하면 이것은 인식론적 상대주의나 윤리적 상대주의보다 훨씬 더 퍼져 있는 관점으로, 오늘날에는 윤리적인 문제까지도 취향의 문제로 이해되는 경우가 있기 때문이다. 논리적으로 상대주의에는 ‘상황에 따라서 다

327) 스윌들러(Leonard Swidler) 이러한 아이디어를 체계적으로 논의한 사상이 중 한 사람이다. 그는 진리에 있어서 역사학적, 사회학적, 언어철학적, 해석학적, 실천적, 대화적인 진리관의 재해석을 바탕으로 관계론적 관점을 주장한다. 관계적 진리관의 특징은 다음과 같다. 첫째, 진리 결정의 역사성이다. 진리는 과거와 미래라는 시간상에서 특히 미래에서 중요한 역할을 하는 지향성과 행위가 함께 비절대화되고 역동화된다. 둘째, 지식사회학의 영향이다. 진리는 지리, 문화 그리고 사회적 입장에 따라서 비절대화된다. 셋째, 언어의 한계이다. 어떤 진리에 대한 의미, 특히 초월적인 것은 언어로 표현할 때 진리는 인간 언어가 지닌 본성 때문에 비절대화된다. 넷째, 해석학적 관점에서 볼 때, 모든 진리와 지식은 해석된 진리와 지식이라는 것이다. 그러므로 모든 진리와 지식은 관찰자에 의해서 비절대화된다. 관찰자는 항상 해석자이기 때문이다. 다섯째, 의도성이란 진리의 서술 바탕에는 어떤 행위를 위한 의도가 깔려 있다고 보는 것이다. 인간은 어떤 문제에 있어서 궁극적인 무엇을 원하기 때문에 대답을 위한 질문으로써 혹은 특수한 지식을 추구하기 위한 목적을 세워 놓고 사물을 인식한다는 것이다. 여섯째, 대화적 진리관이란 세계는 수동적으로 받아들이지 않고 대화를 통해 능동적으로 만나는 태도이다. 세계는 인간이 이해할 수 있는 사고의 범주와 언어를 통해서만 말하고 교통할 수 있으므로 질문과 대답을 통해 이해해나간다는 것이다(L. Swidler, 1990: 7-14; 김용표, 2010: 22).

르므로, 즉 절대적인 평가 기준이 있을 수 없으므로)가치판단을 할 수 없다'는 것이 전제되어 있다. 이 전제는 사실적 진술이라기보다는 가치 진술이다. 이 전제에 따르면 위의 세 가지 상대주의의 문제는 결국 국 심미적 또는 감성적 상대주의의 문제로 귀결된다. 그 대표적인 예가 바로 종교의 문제이다. 소위 선진국이라고 불리는 국가들에서 오늘날 '종교'는 더 이상 (객관적)진리와 관련된 것이 아니고 개인의 사적 선택의 문제로 국한된다. 종교다원주의 사회에서 종교는 하나의 문화적 현상 또는 경험으로 이해되며 그것은 취향에 따른 선택의 문제로 축소된다. 내가 보기에, 종교다원주의는 종교에 관한 인식론적 상대주의의 문제를 간과하도록 하며, 미적 혹은 감성적 상대주의의 문제로 환원시킨다는 문제를 안고 있는 것 같다.

이와 유사한 분석을 A. MacIntyre의 『덕의 상실(After Virtue)』에서 찾을 수 있다. 그는 현대사회의 도덕적 불일치의 본질과 정의주의(Emotivism)의 등장이 역사적으로 18세기 '계몽주의 기획(Enlightenment Project)'에서 비롯되었다고 보았다. 본래 계몽주의는 도덕에 관해 신학적이거나 법적이기도 않은 행위의 규칙들에 자율성을 부여함으로써 도덕을 세우고자 했다. 그러나 오히려 이것은 상황에 따른 행위 규칙의 다름을 설명하지 못하게 되었으며, 나아가 도덕의 문제를 정의주의의 문제로 환원시키는 결과를 초래했다. 정의주의란 모든 가치평가적 판단 또는 더 정확하게 말하면 모든 도덕적 판단은 본질상 도덕적 또는 가치평가적인 명제이므로 선호의 표현들, 태도 및 감정의 표현들과 다를 바 없다는 학설이다. 즉 계몽주의 기획으로 인해 초래된 가치(신념)들의 합일불가능성(incommensurability of values)은 도덕적 일치를 보장할 수 있는 어떤 합리적 방법도 없는 것처럼 보이게 하는 문제를 낳게 되었고, 도덕과 신념의 문제를 보편타당한 객관적 지식의 문제가 아닌 취향의 문제로 바꾸어버렸다(맥킨타이어, 1997).

한편 L. 뉴비긴은 '우리는 현재 다원주의 사회에 살고 있다'는 진술 속에 오류가 있음을 지적한다. 그것은 바로 우리는 '신념'이라고 부르는 것과 관련해서는 다원주의자이지만, 이른바 '사실'과 관련해서는 다원주의가 아니라는 것이다. 진자는 개인적 선택의 문제이나, 후자는 공적인 지식의 문제이다(1998: 63). 앞서 논의한 포스트모더니즘에 비추어보면, 종교는 상대주의적인 가치만을 갖는 신념의 문제이지 사실을 담고 있는 지식의 문제가 아니다. 따라서 종교는 개인적 선택의 문제이지 공적인 지식의 문제로 논의될 수 없다는 주장이 성립하게 되는 것이다. 그러나 뉴비긴은 양자가 날카롭게 구분된다는 것은 불가능하며³²⁸⁾, 그렇게 될 수 있다고 생각하는 것 자체가 하나의 신념임을 지적한다.³²⁹⁾ 즉 다원주의의 논리 자체가 자가당착적이라는 것이다.

328) 뉴비긴은 아는 것과 믿는 것의 절대적인 구분이 어렵다는 점을 미국 대법원까지 올라간 최근의 여러 사례들을 들어 논증하고 있다. 그 중 대표적인 예는 공립학교에서 진화과 창조를 가르치자는 제안이 비합법적인 것으로 판결된 경우이다. 이에 따르면 인간의 기원, 본성, 운명에 관한 어떤 견해는 공립학교에서 가르쳐도 좋지만, 그와 다른 견해는 가르치면 안 된다. 그가 보기에, 대법원이 내린 긴 판결문을 보면 진리나 오류의 문제가 고려된 흔적이 없다. 유일한 질문은 그런 견해가 과학인가 종교인가 하는 것이다. 그것이 과학이란 가르쳐도 무방하다. 그것이 참이든 거짓이든 상관없이, 그러나 종교라면 가르쳐서는 안 된다. 참이든 거짓이든 상관없이, 그 이유는 과학이란 우리 모두가 알고 있는 것이고, 종교란 일부 사람이 믿는 것이기 때문이다(뉴비긴, 1998: 63-65).

329) 뉴비긴은 '코기토 에르고 슝(Cogito ergo Sum)─나는 생각한다, 고로 나는 존재한다'는 진술 속에는 이미 상당한 신앙의 행위가 존재함을 지적하였다. '코기토 에르고 슝'이 참된 인식의 출발점 혹은 근거가 되려면, 사물의 실상을 인식하는 면에서 우리에게 오류가 전혀 없어야 된다는 논리적 전제가 우선 참이어야 하는데, 코기토 에르고 슝에는 이것에 대한 증명없이 출발한다(뉴비긴, 1998: 65).

상식적으로만 보더라도 우리가 어떤 종교를 선택하는 행위는 하나의 합리적인 행위이다. 맹목적인 믿음이 아닌 한 우리가 어떤 종교를 선택하는 데는 합리적인 근거가 있기 마련이다. 다만 이때의 합리성은 근대적 의미의 과학주의적이거나 객관주의적이 아닌 부분은 포함된다. 그러나 그렇다고 해서 종교의 문제를 온전히 신념의 문제로 해석하는 것은 그것의 의미를 부당하게 축소시키는 문제를 안고 있다고 생각한다. 종교는 하나의 신념체이지만, 허구나 신화가 아니기 때문이다. 종교에는 세계에 관한 인식, 인간에 대한 인식, 삶에 대한 인식, 윤리적인 가치 등에 대한 인식들이 다 녹아 있다고 보아야 하며, 이것은 '사실'과도 관련된 인식을 포함하고 있기 때문이다. 종교적인 신앙과 관련해서, 팔리(Farley)는 '체계적인 학습'이 필요하다고 주장한다. 종교적 신앙은 실제로 대해서 이야기하기 때문에 진리에 대하여 이야기한다고 보았다.

종교의 의미를 위와 같이 이해한다면, 종교는 교육될 수 있다. 팔리는 종교교육은 신학적이거나 하며(즉 반성적 지혜), 그것을 통해 사람들은 계속해서 세상을 사는데 신앙이 무슨 의미를 갖는지 이해하려고 애쓰고, 또 자신의 삶을 그것과 관련시켜 어떻게 관리해야 할지 결정한다고 주장했다. 사람들은 생각하고, 이해하고, 결정하고, 신앙하는 과정에 참여할 필요가 있다(잭 시모어 & 도널드 이 밀러, 1994: 24-25). 이와 같이 종교가 사실과 신념이 녹아있는 총체적 지식이고, 그것이 인간의 삶에 현실적인 영향을 미친다는 점을 고려할 때, 다원주의사회 속에서도 여전히 공교육으로서의 종교교육은 논의되어야 하며, 폐기될 수 없는 중요한 교육과정 중 하나라고 할 수 있다.

2. 종교교육의 유형

다원주의의 문제, 특히 종교 다원주의의 문제를 대하는 태도는 크게 두 가지로 나뉜다. 하나는 배타주의로 여러 다양한 종교들 중에 진리는 하나라는 입장을 취한다. 다른 하나는 포괄주의로 여러 다양한 종교의 보편적인 공통성에 관심을 가지며, 각 종교의 고유성에 대해서는 개방성을 가지고 이해하고 존중해야 함을 주장한다. 포괄주의의 가장 대표적인 예는 가톨릭의 제 2 차 바티칸 공의회와 '비그리스도에 관한 선언'에서 찾을 수 있다³³⁰⁾.

김용표(2010: 257-259)의 종교교육 유형 구분은 물론 '불교'종교교육을 위해 한 것이지만, 일반적인 종교교육의 유형으로 보아도 무방한 것 같다. 그는 종교문화교육의 차원, 종교성교육의 차원, 종파교육의 차원으로 구분한다. 내가 보기에, 세 가지 차원의 종교교육은 각각 차례로 종교교육에 관한 사회·문화인류학적 관점, 철학적 관점, 신학적 관점에 해당되는 것 같다. 첫째로 종교문화교육의 차원은 보편적이고 객관적인 종교에 대한 교육이다. 객관적 차원의 교육은 학생들의 종교의 자유에 대한 배려에서 행해지는 교육이다. 이러한 종교교육의 목적은 객관적인 종교의 역사와 문화에 대한 이해를 통해서 특정 종교에 대한 편견이나 불이해를 불식시키는데 있다. 객관적 종교문화 교육은 객관적 학문 연구방법을 통하여 역사, 윤리, 국어, 사회 등 현행 중등학교의 여러 교과와도 연계하여 가르칠 수 있다. 이러한

330) 이 선언문은 종교가 가지고 있는 공통의 삶의 문제의식을 다음과 같이 정리한다. 사람들은 어제도 오늘도 인간의 마음을 번민케하는 인생의 숨은 수수께끼들의 해답을 여러 종교에서 찾고 있다. 사람이란 무엇인가? 인생의 의의와 목적은 무엇인가? 선이 무엇이고 죄는 무엇인가? 고통의 원인과 목적은 무엇인가? 진실한 행복으로 가는 길은 어디에 있는가? 죽음은 무엇이고 죽은 후의 심판과 판결은 어떤 것인가? 마침내 우리 자신의 기원이지 종착역이며 우리의 실존을 에워싸고 있는 형언할 수 없는 마지막 신비는 과연 무엇인가? 이 선언문에는 비그리스도교적 종교들이 지니고 있는 종교성을 높이 평가하고, 그 종교적 가치를 인정하고 있다.

차원의 종교교육은 종교적 인격교육을 위한 예비적이고 기초적인 단계라 할 수 있다. 여기에서 지향하는 종교적 인간상은 '다양한 종교현상을 객관적으로 이해하고 다른 종교를 포용할 수 있는 종교학적 교양을 지닌 인간'이다.

둘째, 전인적 인간학으로서의 종교교육이다. 부연하면 이것은 교양교육(자유교육)이 목표로 하는 전인적 인간학으로서 종교이해를 통해 학생들의 종교적 심성개발과 도덕성 함양을 지향하는 종교교육이다. 여기에서는 각 종교가 가지고 있는 가치, 예를 들어 특정 종교가 갖고 있는 인간학적 보편성, 사랑, 자비, 평등, 인생관, 세계의 존재 원리 등의 교육을 포함할 수 있다. 이러한 종교교육은 각 종교에 있는 공통된 보편적 종교성의 함양을 통해 다른 지식교육으로는 성취할 수 없는 정신적 능력과 상상력이 길러질 수 있다고 주장한다. 이러한 종교교육에서 지향하는 인간상은 '모든 인간은 종교적 인간으로 보는 인간관과 삶과 자연의 모든 현상에서 종교성을 찾을 수 있는 인간'이다. '종교적 인간(Homo Religiosus)'이란 마음과 행동 속에 성스러움이나 영원을 지니고 사는 사람'으로 항상 거룩한 실재나 궁극적인 것에 참여하는 삶을 사는 인간이며, 자신의 삶 전체를 종교적인 성스러움으로 채우려는 사람이다.

셋째, 특정 종교에 귀의하고자 하는 마음을 지닌 학생들에 대한 교육으로 보다 깊은 종교의 교리 이해와 종교체험을 통해 심신을 고취시켜 이상적인 종교인을 육성하고자 하는 적극적인 의미의 신자화 교육이다.

위의 논의에 비추어 볼 때, 현대 사회의 공교육에서의 종교교육은 마지막의 신자화 교육을 제외한 유형들을 포함하는 것으로 이해될 수 있다. 신자화 교육은 개인의 사적 선택의 문제로 넘겨 버린다. 김용표는 어느 차원의 종교교육이던 간에 궁극적으로는 종교적 인간 또는 특정 종교적 인격을 지닌 인격 교육을 지향한다고 주장한다. 그가 보기에, 일차적으로 공교육에서의 종교교육은 교양의 바탕이 되는 인간의 정신문화의 하나로서 종교성을 개발시켜주려는데 있다. 그러므로 학교에서의 종교교육은 특정 종교의 사상과 문화에 대한 지식을 바탕으로 학생 자신의 삶에 대한 성찰과 올바른 인생관을 지니게 하는데 중점을 두어야 한다.

3. 다원주의 사회에서 종교교육의 방향

종교는 인간 생활에서 부인할 수 없는 엄연한 사실이기에 이른바 '종교학'이라는 것은 존립할 수 있었다. 그러나 종교적인 사람들이 믿는 내용은 그런 의미의 사실이 아니다. 근대의 과학적 방법을 통한 비판적 검사를 통과한 것들만 사실로, 곧 공적인 진리로 가르칠 수 있다. 나머지는 모두 교리(도그마, *dogma*)다. '도그마'(dogma)의 어원은 '도케인'(dokein)으로 이것의 의미는 '~으로 보인다'는 뜻이다. 도그마는 권위있는 당국의 눈에 좋아 보이는, 그래서 좋은 것으로 선전되는 그 무엇을 가리키는 말로 쓰였다. 사도행전 16장 4절에 보면 예루살렘 공의회에서 사도들의 칙령을 지칭할 때 이 단어를 사용하고 있다. '도그마'란 용어는 교회사회적 측면에서 볼 때 권위있게 주어진 어떤 것, 따라서 믿음으로 받아야 할 그 무엇을 지칭할 때 사용되었다. 그러나 현대세계에서는 도그마에 대해 의문을 제기하는 것이 지적인 성숙도와 능력을 표현하는 척도로 간주되는 것 같다. '도그마'에서 유래한 '독단적(dogmatic)'이라는 단어는 무식하고 교만한 것을 대변하는 용어로서, 진리를 추구하는 데 가장 멀리해야 할 태도로 여겨진다. 독단적인 태도는 진리를 성실하게 찾는 태도와는 정반대되는 모습을 가리킨다(뉴비긴, 2007: 21-22). '도그마'와 유사한 단어인 '독트린(doctrine)'의 어원은 라틴어의 'docere'로 이 말의 뜻은 '가르치다'이다. 어원상 독트린은 사람들을 가르치는 명제로 선포된 것을 가리킨다. dogma는 권위적인 가르침을 강조하지만 doctrine과는 달리 승인하도록 제안되었다는 함축 없이 쓰이는 것이 보통이다. dogma는 합당하고 승인될만한 것으로서 제시된 것이라기보다는 진리인 것, 논란의 여지가 없는 것으로서 정립된 것

이다. 독트린은 도그마에 비해 넓은 의미로 사용되는 경우가 많은데, 증거에 의해서 지지되고 권위가 뒷받침되는 원칙으로서 사람들이 수용하도록 제안된 정식화된 이론을 가리키는 경우가 많다. 예를 들어, 'the doctrine of evolution(진화의 교설)', 'Einstein's doctrine of relativity(아인슈타인의 상대성 원리)'에서의 의미이다. 한편 좁은 의미로 사용될 때 독트린은 권위적인 가르침이라는 의미를 바탕에 깔고 있으며 지지자들이나 교인들에 의해서 승인되었음을 전제하는 경우가 많다. 예를 들어, 'a catechism of Christian doctrines(기독교 교리의 문답서)'에서의 의미이다. 독트린과 도그마는 유사한 의미를 가졌지만, 이 둘의 결정적인 차이는 도그마는 참과 거짓을 구분하는 인식론적 판단을 전제할 개념이고, 독트린은 반드시 그러한 의미를 갖는 것은 아니라는 점이다.

우리는 현재 다원주의 사회에서 살고 있다. 이 때의 다원주의는 우리 사회에 다양한 문화와 종교와 생활 방식이 존재한다는 면에서 그럴 뿐 아니라, 그런 다원성을 모두 승인하고 바람직하게 여긴다는 의미에서 다원주의적이다. 서구 사회에서 이런 다원주의 상황은 이전의 그것과 매우 다르다. 과거에는 기독교를 중심으로 공적인 교리가 확립되어 있어서 모든 신념과 행위에 관한 규범을 제공했었다. 그러나 사회가 세속화되면서 다원주의가 그에 걸맞는 사조로 자리잡게 되었는데, 세속사회란 공식적으로 승인된 신념 혹은 행위의 유형이 없는 사회를 일컫는 말이기 때문이다. 이런 사회는 또한 자유로운 사회라고도 생각하는데, 어떤 공인된 교리(도그마)에 의해 좌우되는 사회가 아니라 모든 교리를 비판적인(그리고 생의적인) 시험대에 올려놓는 비판정신에 의해 돌아가는 사회이기 때문이다.(뉴비긴, 2007: 15)

다원주의 사회에서의 종교교육은 독트린을 주입시키는 '교화(indoctrination)로 간주되어서는 안 되고, 참인 진리, 즉 '도그마'를 찾기 위한 교육으로 이해되어야 한다고 생각한다. 뉴비긴(2007: 37)은 '회의주의'를 새로운 도그마로 지칭하며, 도그마를 거부하는 입장에 깔려 있는 그 도그마를 검토해야 한다고 주장한다. 회의주의에 영향을 받은 우리는 흔히 어떤 신조에 동의하는 것보다 의심하는 것이 더 바람직한 지적 태도라는 식으로 가정하는데, 사실은 이런 가정도 하나의 신념으로서 검토되어야 한다.

앞에 주관적 기동과 객관적 기동이 둘 다 있다는 점은 자명한 사실이다. 주관적이라는 말은 알고자 하는 주체가 나라는 것, 그리고 앞의 작업은 나의 개인적 헌신과 오랜 시간 내가 열심히 노력해서 얻은 기술을 요구한다는 것을 의미한다. 아울러 나의 신념에 대해 최종적으로 책임져야 할 사람도 나 자신이라는 점에서 그것은 주관적이다. 이 앞의 작업을 수행할 때 나는 내가 속한 문화에 기대고 있다. 나로서는 나를 형성해준 나의 문화나 전통을 벗어나는 것이 불가능하기 때문이다. 경험을 처리하는 법과 사물의 본질을 파악하는 법은 모두 어린 시절부터 받아온 오랜 훈련을 통하여 주변 문화로부터 내가 습득한 방법이다. 그럼에도 나에게서는 두 가지 책임이 있는데, 하나는 내 문화가 제공해 준 기술을 배우고 그 도구들을 성실히 사용하여 지식을 얻는 일이고, 다른 하나는 그 도구들을 비판하고 정련하고 어쩌면 바꾸기까지 하는 것이다. 이것은 모두 내가 져야 할 개인적 책임이다. 물론 내가 견지하는 신념에 대해서도 책임을 져야 한다. 그러나 다른 한편, 만일 그런 신념들이 단지 나의 느낌을 기술한 것에 불과하다면, 내가 그것을 책임있게 견지하고 있다고 볼 수 없다. 나는 내 신념이 참이라는 것을 확실하기 위해 최대한 노력할 책임이 있다. 달리 말하면, 내가—아무리 더듬거리더라도—참된 실재를 붙잡으려 한다는 것, 그러니까 모든 인간에게 참되고 진실된 그것을 붙들고자 한다는 것, 그리고 내가 계속 노력하여 조금씩 더 발견할수록 그 모습이 더욱 분명히 드러날 그 실재를 찾고 있다는 점을 확실히 해야 한다는 뜻이다.

지난 얼마간 우리 문화에서는 주관적 기동과 객관적 기동이 서로 단절되는 현상이 일어났다. 우리는 한 손에는 도저히 불가능한 이른바 객관성의 이상, 아니 환상을 들고 있다. 개인적 헌신이 전혀 개입되지 않은 소위 '사실'에 관한 지식, 틀릴 위험이 전혀 없고 의심없이 그냥 수용해야 할 그런 것을 이상화했다. 다른 손에는 순전히 주관적인 여러 신념들을 들고 있다. 이는 "나에게는 참이야", "내 느낌이 그

렇다는 것이야”라고 말하는 것, 그저 개인적인 선택의 문제로 치부되는 그런 것이다. 혹시 이런 신념들을 만인이 진리로 받아들여야 한다는 식으로 말했다가는 도저히 용서받을 수 없는 죄, 곧 독단이라는 유죄 판결을 받을 것이다. 그리고 내가 말했듯이, 앎과 믿음을 갈라놓는 이런 이분법이 공명학교와 대학의 교육과정에서 뚜렷이 나타나있다. 이 이분법이 가장 첨예하게 드러난 역사적 사건은 바로 미국 헌법 수정 제 1 조이다. 이것은 법적으로 과학이라 불리는 것(진화론)과 종교(창조론)라 불리는 것을 역지로 나누어 버린 본보기다. 이 법에 의하면, 전자는 공적 진리로 가르쳐도 좋지만, 후자는 그럴 수 없다. 인간이 존재하는 것은 우연히 우월한 힘과 기술을 물려받은 종이 열등한 종을 제거하는 데 성공한 결과라고 가르치는 것은 허용된다. 반면에 인간이 존재하는 목적이 하나님을 영화롭게 하고 그분을 영원히 즐거워하기 위한 것이라는 가르침은 허용되지 않는다. 그런데 이 두 신념 모두 모든 인간에게 해당되는 것이라고도 믿고 있다. 만일 이것이 참이라면 지극히 중대한 사안임에 틀림없다. 이 두 가지는 모두 진상(眞相)에 대한 단언이다. 그러나 다윈의 이론은 증명될 수 없는 것이야 자명한데도 객관적으로 참된 사실로 여겨지는 반면, 후자는 사적인 의견에 불과한 것으로 간주된다.

그러나 우리는 신념이라고 부르는 것에 관해서는 다윈주의자일 수 있지만, 사실과 관련해서는 다윈주의자가 아니다. 전자는 개인의 선택의 문제이지만, 후자는 공적인 지식의 문제이기 때문이다. 이런 생각은 어디까지 타당한 것인지 또 그 속에 신화의 요소는 없는지 숙고하는 일은 매우 중요하다. 왜냐하면 오랫동안 자리잡고 있던 정통 교리가 그 자리를 양보하는 것은 그와 다른 신념에 기초한 비판 세력으로부터 공격을 받았을 경우에만 일어날 수 있는 일이기 때문이다. 뉴비긴은 원래 비판이란 텅 빈 정신에서는 나올 수 없음을 지적하며 다윈주의도 하나의 신념에 불과하다고 비판한다(뉴비긴, 2007: 15). 즉 다윈주의의 주장은 자기모순적이다.

다윈주의 사회에서 종교교육을 논의하는 데는 종교를 하나의 ‘세계관’으로 이해하는 것이 도움이 될 것 같다. J. 사이어는 우리 가운데 누구든 지적으로 온전한 상태에 도달하려면 타인의 세계관을 파악할 수 있어야 할뿐더러 우리 자신의 세계관도 인식할 수 있어야 한다고 주장한다. 그에 의하면, 세계관이란, “이야기의 형태로 혹은 실제의 근본적 구성에 대해 우리가 (의식적으로든 무의식적으로든, 일관적 이든 비일관적이든) 보유하고 있는 일련의 전제(부분적으로 옳거나 완전히 잘못된)로 표현되는 것으로서, 우리가 살고 움직이고 몸담을 수 있는 토대를 제공해주는 하나의 결단요 근본적인 마음의 지향”이다(뉴비긴, 2007: 23). 한편 고한·크레이그는 “세계관이란 공유된 큰 이야기속에 배어 있는 기본 신념들을 명료화한 것인데, 그 신념들은 신앙의 결단에 뿌리를 두고 있으며 우리의 개인 생활과 공동생활 전체를 빚어내고 방향을 결정한다”라고 정의한다(고한·크레이그, 2011: 77). 사이어는 우리가 모종의 세계관을 선택할 때, 우리는 왜 그 세계관을 가지고 있는지 그리고 많은 세계관들 중에 왜 그것이 참된 세계관이라고 생각하는지 알아야 한다고 주장한다.

사이어에 의하면, 세계관은 명제로 표현될 수 있으며, 그 명제들은 대체로 다음 일곱 가지 질문에 대한 본질적이고 근본적인 대답이어야 한다³³¹⁾.

- i) 진정으로 참된 최고의 실체는 무엇인가?

331) 사이어는 『기독교 세계관과 현대사상』에서 기독교 유신론, 이신론, 자연주의, 허무주의, 실존주의, 동양 범신론적 일신론, 뉴에이지, 포스트모더니즘 등 8가지 세계관을 비교 검토하고 있다. 한편 L. 스티븐슨(1974)은 세계관으로 명명하고 있지는 않지만, 「인간의 본질에 관한 일곱가지 이론」에서 플라톤: 철인의 통치, 기독교: 하나님의 구원, 마르크스: 공산주의 혁명, 프로이트: 정신 분석, 사르트르: 무신론적 실존주의, 스키너: 행동의 조건화, 로렌즈: 타고난 공격성 등 일곱가지로 나누어 인간의 본질에 대해 비교 검토하였다.

- ii) 외부의 실재 즉 우리를 둘러싼 세계의 본질은 무엇인가?
- iii) 인간은 무엇인가?
- iv) 인간이 죽으면 어떤 일이 일어나는가?
- v) 지식이 가능한 까닭은 무엇인가?
- vi) 무엇이 옳고 무엇이 그른지 어떻게 알 수 있는가?
- vii) 인간 역사의 의미는 무엇인가?

우리는 이러한 질문들에 대한 대답을 회피한 채 살 수 없다. 우리는 이런 입장을 취하거나 저런 입장을 취하게 된다. 어떤 명백한 세계관을 취하기를 거부하는 것, 즉 다윈주의나 회의주의도 결국 그 자체가 하나의 세계관이거나 적어도 하나의 철학적 입장이 된다. 다시 말해, 우리는 이미 다양한 세계관 속에 휘말려 있다. 인간은 살아 있는 한, 자신의 세계관을 검토하며 살든지 아니면 검토하지 않고 살든지 하는 수밖에 없다(사이어, 2007: 23-28). 그러나 소크라테스도 이미 오래전에 “숙고하지 않는 삶은 가치가 없다.”고 천명했듯이, 전자의 삶이 더 낫다는 것은 자명한 것 같다.

교육의 목적이 좋은 삶을 영위하는 것이라고 할 때, 우리가 삶을 이해하는 방식은 인간의 이야기에 대해 어떤 생각을 갖고 있는가에 달려있다고 할 수 있다. 우리의 인생이야기가 그 일부를 이루는 진정한 이야기는 무엇인가? 라는 질문이야말로 성공과 실패에 대한 우리의 신념을 좌우한다(뉴비긴, 2007: 41). 후기 허스트에 있어서 교육적으로 가치있는 사회적 실재를 선택하는 기준 중 하나는 ‘성공적인’ 실재여야 한다는 것이다. 따라서 성공적인 사회적 실재를 선택하기 위해서, 나아가 개인의 좋은 삶을 위해서도 다양한 세계관에 대한 검토는 필수적이라고 할 수 있다.

이상의 논의들을 종합해볼 때, 다윈주의 사회에서 종교교육의 방향은 종교에 관한 사회학적·문화인류학적 접근, 철학적 접근, 신학적 접근 중 다소간 철학적 접근 방식으로 이루어져야 한다고 생각한다. 각 세계관이 위에서 제시한 7가지 질문에 대해 어떠한 답을 가지고 있는지를 알아야 하고, 그것들을 체계적으로 논리적으로 비교·검토를 통해 궁극적으로는 보다 우리의 삶과 인간에 대해 잘 설명해주는 세계관을 찾아야 할 것이다. 여전히 선택의 문제는 개인의 사적 영역에 속하는 것이라고 할지라도, 그렇다고 해서 진리의 유보나 포기는 있을 수 없는 일이다. 이러한 일련의 과정은 다윈주의 사회에서의 종교교육은 각 세계관에 대한 인식론적 검토가 필요하며, 중요한 과업이 된다는 것을 일깨워준다.

III. 결론

우리나라는 영국만큼 다양한 인종이 존재하지는 않지만, 사상, 문화, 종교적인 측면에 관해서는 다윈주의 사회라고 볼 수 있다. 다윈주의라는 용어는 ‘다윈성이 존재한다’는 것을 의미하는 기술적 의미로 쓰이기도 하고, ‘다윈성이 존재해야 하며 그것이 바람직하다’는 주장을 내포하는 규범적 의미로 쓰이기도 한다. 우리가 검토해야 할 다윈주의는 기술적 의미의 다윈주의라기보다는 규범적 의미의 다윈주의이다. 또한 다윈주의는 그 내용에 따라 문화적 다윈주의, 종교적 다윈주의로 구분할 수 있다. 물론 문화와 종교는 아주 밀접한 관련을 맺고 있다. 종교는 어느 관점에서 보면 문화의 한 측면이지만, 이것이 종교의 전부라고 할 수는 없다. 문화적 다윈주의는 한 사회 안에 있는 다양한 문화와 생활방식을 환영하고 그것이 인간의 삶을 풍요롭게 한다고 믿는 태도이다. 한편 종교적 다윈주의는 종교 간의 차이가 진리와 거짓의 문제가 아니라 동일한 진리에 대한 인식의 차이에 있다고 믿는 신념이다. 그러므로 대체로 종교적 다윈주의에서는 종교적 신념을 참이나 거짓의 문제인 것처럼 이야기 하면 안 되며, 그것은 개인의 사적 선택의 문제로 이해되어야 한다고 주장한다. 이러한 흐름에서 알 수 있는 한 가지 사실은 오늘날

‘종교’가 ‘진리’(참과 거짓)와 관련되는 문제로 이해되기보다는 하나의 ‘문화현상’ 내지 ‘주관적 신념’의 문제로 전환되고 있다는 것이다.

이상의 논의들에 비추어 다음과 같은 질문들을 제기할 수 있을 것 같다. 과연 오늘날 ‘종교’는 하나의 신념(주관적 믿음)에 불과한 것으로 사적 선택 영역에 국한되어야 하는가? 종교를 이런 의미로 이해한다면 공교육에서의 종교교육은 불가능한 것 아닌가? 그럼에도 불구하고 교육의 목적, 즉 좋은 삶, 전인의 형성에 비추어 볼 때 교육의 종교적 차원의 회복은 불가피하다는 요청은 어떻게 받아들여질 수 있는가? 본 논문에서는 이와 같은 질문들에 대한 해답을 모색하기 위해 먼저 현대사회의 특징인 ‘다원주의’의 의미를 살펴보고 그것의 문제점에 대해 논의하였다. 둘째, 가능한 ‘종교교육’의 유형을 살펴보고, 종교를 하나의 ‘세계관’으로 이해하려는 관점을 검토하였다. 마지막으로, 앞의 두 가지 논의를 바탕으로 다원주의 사회에서 종교교육이 나아가야 할 방향에 대해 논하였다.

계속 변화하는 세계에서 모종의 가치관을 확립하고 필요한 기술을 습득하는 것은 좋은 삶을 영위하는 데 있어 중요한 일이다. 다원주의의 팽배, 국가적 목표의 혼란, 심각하고 빠른 사회의 변화, 복합문화화, 복합인종, 종교간 대화와 이해에 대한 요구의 증가, 그리고 계속되는 경기 침체와 국제적 무력 분쟁의 위협 등은 교육으로 하여금, 사람들이 사회생활을 하는데 필요한 준비를 하고, 또 사회 변화에 대응할 적절한 수단을 개발하도록 도와줄 것을 요청한다.

한 단일 공동체의 사람들은 스스로를 유지하고, 그들의 삶을 나누며, 질서를 지키며 다시 말해서 각 개인들과 집단들의 권리를 규정해 가며, 다음 세대 혹은 이방인들에게까지도 자신들의 가치관과 이념들을 전달하기 위해서 공동체를 형성한다. 이러한 과제들이 교육의 내용이자 과정이다. 간단히 말하면, 교육은 전통의 전수인 동시에 그러한 전통을 재창조하는 일에 참여하는 작업이다. 다원주의사회에서 전통이 전수되고 재창조 하는 과정은 종교에 대한 성찰이 없이는 온전하게 이루어질 수 없다. 종교는 바로 한 국민이 스스로를 규정하는 방식에 대한 문제들에 깊이 관련되어 있기 때문이다. i) 진정으로 참된 최고의 실재는 무엇인가?, ii) 외부의 실재 즉 우리를 둘러싼 세계의 본질은 무엇인가?, iii) 인간은 무엇인가?, iv) 인간이 죽으면 어떤 일이 일어나는가?, v) 지식이 가능한 까닭은 무엇인가?, vi) 무엇이 옳고 무엇이 그른지 어떻게 알 수 있는가?, vii) 인간 역사의 의미는 무엇인가? 이러한 질문들은 한 사회가 꿈꾸고 있는 이상, 그 사회가 이 사회의 구성원들이 그들의 삶에 영향을 줄 요소들을 결정함에 어떻게 참여할 것인지 등의 기본적인 문제들로서 곧 종교학(신학)의 주제들이다.

다원주의 사회에서의 종교교육은 이러한 문제들을 검토하는 것과 관련되어야 한다. 교육의 목적이 좋은 삶을 영위하는 것이라고 할 때, 우리가 삶을 이해하는 방식은 인간의 이야기에 대해 어떤 생각을 갖고 있는가에 달려있다고 할 수 있다. 우리의 인생이야기가 그 일부를 이루는 진정한 이야기는 무엇인가? 라는 질문이야말로 성공과 실패에 대한 우리의 신념을 좌우하기 때문이다. 후기 히스트에 있어서 교육적으로 가치있는 사회적 실재를 선택하는 기준 중 하나는 ‘성공적인’ 실재여야 한다는 것이다. 따라서 성공적인 사회적 실재를 선택하기 위해서, 나아가 개인의 좋은 삶을 위해서도 다양한 세계관에 대한 검토는 필수적이라고 할 수 있다.

이상의 논의들을 종합해볼 때, 다원주의 사회에서 종교교육의 방향은 종교에 관한 사회학적·문화인류학적 접근, 철학적 접근, 신학적 접근 중 다소간 철학적 접근 방식으로 이루어져야 한다고 생각한다. 각 세계관에 위에서 제시한 7가지 질문에 대해 어떠한 답을 가지고 있는지를 알아야 하고, 그것들을 체계적으로 논리적으로 비교·검토를 통해 궁극적으로는 보다 우리의 삶과 인간에 대해 잘 설명해주는 세계관을 찾아야 할 것이다. 여전히 선택의 문제는 개인의 사적 영역에 속하는 것이라고 할지라도, 그렇다고 해서 진리의 탐색 자체를 유보하거나 포기할 수 없는 일이다. 이러한 의미의 종교교육은 각 세계관에 대한 인식론적 검토가 필요하며, 그것이 중요한 과업이 된다는 것을 일깨워준다.

팔리(E. Farley)는 「깨어지기 쉬운 지식(Fragility of Knowledge)」에서 모든 지식이 결국 혼돈과 모순을 알고, 통제하므로 마지막에는 그것을 정복해보고자 하는 인간의 몸부림의 결과라는 것을 보여주고 있다. 그 자체로서 지식은 깨어지기 쉽고 잘못으로 판명되기 쉽다. 현대에 와서는 더욱이 지식을 ‘전문분야’에 따라 서로 나누고 거기서 또 ‘전문분야 내의 특정분야’를 분류하여 지식을 추구하는 일이 파편화되어버렸다. 각 과목마다 ‘과학’이라는 이름에 진리를 독점하는 것처럼 경쟁하고 있다(시모어·밀리, 1990: 24). 종교적인 신앙과 관련해서, 팔리는 ‘체계적인 학습’이 필요하다고 주장한다. 종교적 신앙은 실재에 대해서 이야기하기 때문에 진리에 대하여 이야기 한다. 이 때문에 교육은 신학적이어서 하며 즉 반성적 지혜를 통한 논의가 이루어져야 한다. 그것을 통해 사람들은 계속해서 세상을 사는데 신앙이 무슨 의미를 갖는지 이해하려고 애쓰고, 또 자신의 삶을 그것과 관련시켜 어떻게 관리해야 할지 결정한다. 사람들은 생각하고, 이해하고, 결정하고, 신앙하는 과정에 참여할 필요가 있다.

참고문헌

- 강영안(1999), “다원주의 어떻게 볼 것인가”, 신앙과 학문, Vol.4, No.1, 1-10.
강영안(2001), 『주체는 죽었는가』, 문예출판사.
김용표(2010), 『포스트모던시대의 종교교육』, 정우서적: 서울.
유재봉(2011), “교육의 종교적 차원과 그 정당화”, 신앙과 학문, Vol.16, No.2, 131-146.
이승구(2001), “종교다원주의의 종교철학적 논의방식과 그 문제점”, 신앙과 학문, Vol. 6, No.2, 9-43.
M. Goheen and Craig G. Bartholomew(2008), *Living at the Crossroad*, Baker Publishing Group.
윤종식 옮김(2011), 『세계관은 이야기다』, IVP.
C. M. Hamm, *Philosophical Issues in Education: An Introduction*, The Falmer Press: London.
김기수·조무남 공역(2003), 『교육철학탐구』, 교육과학사
A. MacIntyre(1981, 1984), *After Virtue*, University of Notre Dame Press.
이진우(1997), 『덕의 상실』, 문예출판사
A. E. McGrath(1996), *A Passion for Truth*, InterVarsity Press.
김선일 옮김(2001), 『복음주의와 기독교적 지성』, IVP.
J. P. Moreland(1997), *Love Your God with All Your Mind: The Role of Reason in the Life of the Soul*, Navpress.
정진환 옮김(2010), 『그리스도를 향하는 지성』, 죠이선교회.
M. Müller(1873), *Introduction to the Science of Religion*, London:Hesperides Press.
김구산 역(1995), 『종교학입문』, 동문선.
L. Newbigin(1989), *The Gospel in a Pluralist Society*, Eerdmans Publishing Co.
홍병룡 옮김(2007), 『다원주의 사회에서의 복음』, IVP.
J. L. Seymore & Donald E. Miller(1990) ed., *Theological Approaches to Christian Education*, Nashville: Abingdon Press .
김재은·임영택 공역(1994), 『기독교 교육과 신학의 대화』, 성광출판사: 서울.
J. W. Sire(2004), *The Universe Next Door*, InterVarsity Press.

김현수 옮김(2007), 『기독교세계관과 현대사상』, IVP.
Broadbent, Lynne(2002), A Rationale for Religious Education, Broadbent, L. & Brown, A.(ed.), in *Issues in Religious Education*, London: RoutledgeFalmer.

고등학교 『윤리와 사상』 동양윤리단원에 대한 기독교 세계관적 분석 및 단원 재구성

김미영 (한동대학교 교육대학원 출)

초록

본 연구는 공립학교에서 『윤리와 사상』 교과를 가르치면서 경험한 문제의식으로부터 시작되었다. 필자는 공립학교 교사로서 공정함을 유지하고 책임을 다하기 위해 교사의 개인적 가치관을 배제한 채 중립적이고 객관적으로 교과 지식을 다루고자 노력하였다. 그러나 그 결과로 교사 자신의 세계관 혼란과 학생들의 오해, 그리고 학생들의 교과 지식에 대한 정서적이고 인격적인 반응을 경험한 것이다.

이것은 현대 학교 교육과정의 기반으로 하고 있는 지식관의 허구성을 반증한다고 할 수 있다. 이미 많은 학자들은 지식의 중립성을 비판하였으며 기독교 세계관적 관점에서 사물과 지식을 바라볼 것을 주장하고 있다. 가치중립성을 특징으로 하는 현대적 지식관은 지식과 인간의 단결과 공포를 가져온다. 반면 기독교적 지식관은 연결과 사랑의 특징을 가지고 있으며 지식과 인간, 인간과 인간, 인간과 하나님을 연결하고 인격적이고 책임 있는 반응을 요청한다.

본 연구에서는 현대 학교 교육에 관한 문제의식을 기반으로 하여 세계관의 의미와 세계관 분석의 중요성을 살펴본 후 기독교적 지식관과 교육과정 설계 이론들에 대한 문헌 연구를 시도하였다. 특별히 『윤리와 사상』 교과는 학교 교육과정 중에서 종교와 사상, 철학 등을 다루고 있어 세계관적으로 매우 결정적인 위치에 있기에 세계관적 접근은 반드시 필요한 작업이다.

오버만과 존슨은 인본주의 세계관을 기반으로 한 학교 교육과정을 이수한 기독교 학생들이 세계관의 혼란을 느끼고 결국 신앙을 잃는 미국의 상황을 언급하며 세계관 분석의 중요성을 강조한 바 있다. 그러므로 기독교적 지식관을 가진 교사는 책임감과 성실성을 갖고 교사의 역할을 단순히 교과 내용의 전달자가 아닌 재구성자가 되도록 해야 한다. 그리하여 현대의 인본주의적이고 우상숭배적인 교과 내용을 기독교 세계관으로 분석하고 재구성한 수업을 통해 학생들과 교제해야 한다.

본 연구는 『윤리와 사상』 교과서 내용 중 동양의 유교, 불교, 도가 및 도교 사상을 연구의 대상으로 삼았다. 이 사상들은 우리나라에서 문화적 타당성 구조를 가지고 있어 세계관적으로 중요하며 친숙하다는 장점이 있다. 기독교 세계관의 입장에서 동양 윤리 사상인 유교, 불교, 도가 및 도교에 대한 세계관 분석을 시도하였으며 이를 바탕으로 기독교적 수업을 위한 지도안을 재구성하였다.

이것은 매일의 수업 속에서 실현되어야 할 부분이기 때문에 기독교사는 분명한 정체성과 성실함을 바탕으로 교과 내용을 기독교 세계관의 관점에서 재구성하는 것이 요구된다. 이를 위해 반 브루멜른, 오버만과 존슨의 기독교적 교육과정 개발 모델과 반 다이크, 반 브루멜른, 김태현의 기독교적 수업 개발 모형을 고찰하였다. 그런 후 본 연구는 반 브루멜른의 모델과 김태현의 모형을 종합적으로 적용하여 동양 윤리 사상 단원에 대한 기독교적 수업 지도안을 구성해 보았다. 지도안은 공립학교에서 적용할 수 있는 유형과 기독교학교에서 적용할 수 있는 유형으로 구분하여 작성하였다.

공립학교에서는 기독교 세계관에 대한 직접적 언급 대신 기독교 지식관에 근거한 수업이 이루어지도록 구성하였다. 즉 교과 내용이 삶과 행동으로 실천되고 인격적인 관계를 경험하고 반응할 수 있으며 사랑을 기반으로 한 학습이 이루어지도록 하는 것이다. 한편 기독교학교에서 활용할 수 있는 지도안은 각 사상을 기독교 세계관과 비교·분석하는 혼란을 체험하도록 모둠별 및 팀별 토의를 포함하였다. 그리하여 부분적 진리인 동양 윤리 사상과 달리 기독교 진리의 완전성과 우수성을 깨닫게 하여 교과 공부에서 하나님을 주인으로 인정하고 찬양하는 경향이 있도록 의도하였다. 물론 이러한 지도안의 구성은 유교, 불교, 도가 및 도교 사상을 기독교 세계관으로 비교·분석한 사전 연구를 바탕으로 한다.

모든 진리가 하나님의 진리이며, 예수 그리스도가 교육의 주인임을 인정하는 학교 현장을 위해 『윤리와 사상』 교과서의 다른 단원들에 대해서도 세계관적 분석 및 단원 재구성이 활발히 이루어지기를 소망한다. 그리하여 기독교 교사와 학생, 기독교학교가 인본주의적이고 비성경적인 구조 속에서 이원론적 삶과 타협하거나 휩쓸리는 삶을 살아가는 것이 아닌 기독교 세계관적 안목으로 분별하여 신앙과 삶이 통합되고 신앙과 교육이 통합되는 일들이 확산되기를 기대한다.