

세계관으로서의 종교교육

정문선 (성균관대학교 박사과정)

본 논문은 공교육으로서의 종교교육의 가능성을 정당화 하는 것과 동시에 현재 우리나라에 적합한 종교교육의 유형 내지는 성격을 드러내는 데 그 목적이 있다. 공교육으로서의 종교교육의 정당화는 한편으로는 가치중립주의 비판을 통해, 다른 한편으로는 전인교육의 필수적인 차원이라는 점을 드러내는 것으로 논증하고자 했다. 오늘날 자유민주주의 사회에서 종교는 '가치중립성'이라는 미명하에, 개인적 경험과 관련되는 것으로써 사적영역에 국한되어야 하는 것으로 이해된다. 그 결과 종파교육으로서의 종교교육은 서구 공교육에서 점차 배제되어 왔다. 한편 우리나라 공교육에서 교양교육으로서의 종교교육은 전혀 이루어지고 있지 않으며, 종교계 사립학교에서만 종파교육적 종교교육이 제한적으로 이루어지고 있는 실정이다. 그러나 교육의 궁극적인 목적이 전인교육이라고 한다면, 종교적 차원을 가르쳐야 한다. 왜냐하면 종교는 그 자체가 총체적 세계의 일부이면서 동시에 다른 영역의 지식으로 하여금 총체적 세계를 볼 수 있는 마음을 형성하기 때문이다. 그렇다면 교육에서 종교적 차원을 가르치는 것은 어떤 방식으로 이루어져야 하는가? 이 문제에 대해 본 논문에서는 종교교육을 '세계관 교육'으로 볼 수 있는 가능성을 검토하고자 한다. 이것을 위해 하이데거를 비롯한 여러 사상가들의 '세계관' 개념과 피터스(Peters, R. S.)의 '교육'의 개념 분석과 가다머(Gadamer, H. G.)의 '자기도야로서의 교육' 아이디어를 통해 '세계관 교육'으로서의 종교교육'의 의미를 드러내고자 한다. 단적으로 말하면 세계관 교육으로서의 종교교육은 진정한 진리에의 헌신을 가능하도록 한다는 점에서 교육의 목적도 만족시키면서 종교의 목적도 만족시킬 수 있을 것으로 기대된다.

주제어: 공교육으로서의 종교교육의 정당화, 가치중립주의, 전인교육, 세계관, 교육, 세계관 교육으로서의 종교교육

I. 서론

교육은 어떤 종류의 교육이든 간에 그것이 지향해야 할 가치들(values; aims; goals)이 있다. 그런데 시대적 요청에 따라 가치들의 우선순위는 부침(浮沈)을 겪어왔다. 지난 20세기는 전반적으로 모더니즘이 팽배한 시대였다. 모더니즘의 가장 큰 특징은 초월적인 형이상학적 차원, 종교적 차원을 배제한 것이다(강영택 외, 2013: 31). 1970년대 후반 이전까지 교육의 중심적 가치는 단적으로 말하면 지식, 이성, 과학이었다. 그러나 1970년대 후반 이후 등장한 포스트모더니즘은 이전 세대에서 제외되어 왔던 종교적 차원에 대해 다시 이야기하기 시작했다. 헌팅턴은 21세기는 종교의 시대로 시작되었다고까지 말한다(새뮤얼 헌팅턴, 2004: 438).

종교는 우리 삶 속에 깊이 자리 잡고 있으며, 사실 큰 영향을 주고 있다. 그러나 신기하게도 우리나라에서 종교교육은 아직 적극적으로 다루어지는 주제는 아니다. 그 이유는 자유민주주의 사회에서 종교는 사적영역에 국한되는 것으로 여기는 암묵적 합의 내지는 타당성 구조 때문이다. 특정 종교의 선택은 여전히 개인의 고유 권리이다. 그러나 그렇다고 해서 종교교육 자체가 불가능하거나 사적영역에만 국한되어야 하는 것은 아니다. 왜냐하면 우리가 의식하든 못하든, 인정하든 인정하지 않든 간에 우리는 어떠한 입장에서 서 있기 때문이다. 우주에는 중립적인 사실들이란 존재하지 않고 오직 하나님에 의해 창조된 사실들만이 존재하기 때문에 중립성이란 가능하지 않다. 인간은 하나님의 해석을 받아들여든지 아니면 스스로 자신이 신이 되어 자기 자신의 우주의 의미를 창조하려고 시도하든지 할 뿐이다(창 3:5, 러쉬두니, 2007: 60). 사실이란 해석의 문맥 속에 놓여 있으며, 해석들은 이론 이전의 종교적 전제들에 근거하고 있다(러쉬두니, 2007: 29, 36). 이와 같이 인간은 누구나 어떠한 관점을 가질 수밖에 없으며, 그것들은 특정한 세계관을 전제한다.

한편 오늘날은 다원주의 사회이다. 다원주의 사회에서 종교교육은 대체적으로 ‘플레랑스’(tolerance)를 강조하는 방향으로 이루어지고 있다. 그러나 플레랑스는 교육받은 결과 나타나는 태도이지, 그 자체가 궁극적인 종교교육의 목적이라고 보기는 어렵다. 종교교육에서 지나치게 플레랑스를 강조하다 보면, 각 종교 안에 전제된 서로 다른 세계관의 차이를 제대로 인식하지 못할 우려가 있다. 각 종교는 인간이 근본적으로 묻게 되는 동일한 질문들, 예를 들어, 인간이란 무엇인가, 세계의 본질은 무엇인가, 죽음 이후의 삶은 어떻게 되는가, 세계는 어떻게 만들어졌는가 등에 대해 서로 다른 이야기들을 들려준다. 따라서 종교교육은 동일한 질문들에 서로 다른 이야기를 하고 있는 각 종교들의 인식론적 불일치를 이해할 수 있도록 돕는 것이어야 한다. 왜냐하면 우리의 사고는 진공상태에서 이루어지는 것이 아니며, 각각의 주장들이 동일한 진리치를 갖는 것이 아니기 때문이다.

본 논문은 공교육으로서의 종교교육의 가능성을 정당화 하는 것과 동시에 현재 우리나라에 적합한 종교교육의 유형 내지 성격을 드러내는 데 그 목적이 있다. 공교육으로서의 종교교육의 정당화는 한편으로는 가치중립주의 비판을 통해, 다른 한편으로는 전인교육의 필수적인 차원이라는 점을 드러내는 것으로 논증하고자 한다. 오늘날 자유민주주의 사회에서 종교는 ‘가치중립성’이라는 미명하에, 개인적 경험과 관련되는 것으로써 사적영역에 국한되어야 하는 것으로 이해된다. 그 결과 종파교육으로서의 종교교육은 서구 공교육에서 점차 배제되어 왔다. 한편 우리나라 공교육에서는 종교교육이 전혀 이루어지고 있지 않으며, 종교계 사립학교에서만 종파교육적 종교교육이 제한적으로 이루어지고 있는 실정이다. 그러나 교육의 궁극적인 목적이 전인교육이라고 한다면, 종교적 차원을 가르쳐야 한다. 왜냐하면

종교는 그 자체가 총체적 세계의 일부이면서 동시에 다른 영역의 지식으로 하여금 총체적 세계를 볼 수 있는 마음을 형성하기 때문이다. 그렇다면 교육에서 종교적 차원을 가르쳐야 한다는 것의 구체적인 의미는 무엇인가? 교육에서 종교적 차원은 어떠한 방식으로 다루어질 수 있으며, 다루어져야 하는가? 이 문제를 해결하기 위해 본 논문에서는 교육에서 종교적 차원을 가르쳐야 한다는 것의 구체적인 의미를 ‘세계관 교육으로서의 종교교육’으로 해석함을 시도하고자 한다. 이 주장을 뒷받침하기 위해 하이데거를 비롯한 다양한 학자들의 ‘세계관’ 개념과 피터스의 ‘교육’의 개념을 검토하고 이것을 바탕으로 ‘세계관 교육으로서의 종교교육’의 의미를 드러내고자 한다.

II. 공교육으로서의 종교교육의 정당화

1. 자유민주주의의 가치중립주의 비판

다양한 가치가 공존하는 21세기 다원주의 시대에 종교교육은 선택과정이 아니라 필수과정으로 받아들여져야 한다. 삶에 중요한 영향을 미치는 부분을 개인의 사적 선택으로만 맡겨 두는 것은 어찌보면 무책임한 것이라고 할 수 있다. 교육에서 가치중립주의를 주장하는 사람들은 기본적인 자유주의적 원리를 표현하는 방식은 다를지라도 중립성(neutrality)에 의존하고 있다는 것은 공통적이다. 그들에 의하면, 국가는 좋은 삶의 다양한 견해들에 대해서 반드시 중립적이어야 한다(White, 이지현 외 역, 2002: 39).

시민들의 좋은 삶을 위해 공적 영역에서 종교를 배제해야 한다는 주장의 전형적인 예는 로티(Rorty, R.)에게서 찾을 수 있다. 로티는 종교를 ‘대화중단자’(conversation-stopper)로 규정하며, 공적 영역에서 종교는 담론 성숙과 공공선 증진에 기여하기보다는 부정적 영향을 끼칠 가능성이 높다고 주장한다. 이창호에 의하면, 로티는 다음의 세 가지 이유를 들어 종교의 공적 영역 참여를 배제해야 한다고 논증한다. 첫째, 그는 종교의 본질을 사적(私的)인 것으로 이해한다. 종교는 신적 존재와 이루어지는 개별 신자의 신앙적 관계에 주된 관심을 가져야지, 그 영역을 벗어나 공적 영역에 참여하는 것은 종교의 본질에 어긋나는 것이라고 까지 주장한다. 둘째, 종교적 이유들(religious reasons)을 가지고 공적 영역에서 의사를 개진하는 것은 공적 토론의 진전에 방해가 된다. 공적 영역에서 통용되는 주장들과 그에 대한 이유들은 세속적이어야 하는데, 종교가 세속적 이유와 근거의 뒷받침 없이 오직 종교적 이유만을 제시하는 것은 세속적 이유로 의사를 개진하는 비종교인들은 응답할 이유나 근거를 찾을 수 없을 것이라고 우려한다. 셋째, 실증적인 이유로서 종교가 공적 영역에 참여해서 긍정적인 영향을 미치기보다는 부정적 영향을 미쳐온 역사적 증거들을 유의해야 한다고 주장한다(이창호, 2013: 159-160). 요컨대, 로티에 의하면 종교는 가치중립주의와 공공선 증진에 유익보다는 폐해를 가져올 가능성이 크므로 공적 영역에서 전적으로 참여해서는 안 되는 것이다.

이와 같이 로티는 공적 담론에서 종교가 끼치는 폐해를 근거로 공적 영역에서 종교의 배제를 주장한다. 그런데 종교적인 이유는 타당하지 않은 것이고, 세속적인 것은 타당하다는 근거는 어디에서 찾을 수 있는가? 종교적인 것과 세속적인 것을 전혀 별개의 것으로 이해하는 것은 사실상 하나의 관점이며, 종교적인 것은 세속적인 것과 상관이 없다는 것을 논리적으로 가정하고 있다고 보아야 한다. 공적 담론이 중단되는 것이 두려워서 혹시라도 그

럴 위험이 있는 모든 신념이나 이유들을 제거하고자 한다면, 공적 토론의 장은 영원히 문을 닫아야 한다. 상식적으로 설득력 있는 주장은 타당한 이유와 적절하고 든든한 근거로 뒷받침되어야 한다. 그런데 어떠한 주장에서 종교를 배제하는 것은 전제와 근거를 배제하는 것이다. 전제와 근거를 배제한 채 주장을 펴는 것이 중립적인 자세이기에 적절한 것이라고 주장한다면, 그러한 주장을 옳다고 받아들일 수 없다(이창호, 2013: 164). 월터스토프에 의하면, 종교적 삶은 사적인 삶에 국한되는 것이 아니라 ‘사회적·정치적 실존’과 본질적으로 연관된다(Audi & Wolterstorff, 1997: 105, 이창호, 2013: 171에서 재인용). 공적 담론의 장에서 종교를 배제하는 것은 로티의 주장을 적용하면, 오히려 자유주의 철학적 신념이나 정치적 신념이 대화중단자의 역할을 하는 것으로 볼 수 있다.

로티를 비롯한 자유주의의 ‘가치중립성’ 논리는 공교육에서 종교교육의 배제의 근거로 작용한다. 그러나 가치중립주의는 바람직하지 않으며, 사실 가능하지도 않다. 일찍이 화이트(White, J.)는 좋은 삶과 관련된 교육목적은 논의하는 데 있어 자유민주주의의 가치중립주의의 문제를 지적한 바 있다. 가치중립주의의 요구에 부응하는 한 가지 대안으로 모든 교육목적에서 삶의 이상(life-ideals)을 배제시키는 방안에 대해 그는 다음과 같이 비판한다. 가치중립주의를 지키기 위해 모든 교육목적에서 삶의 이상을 배제하는 것은 아이들이 추구해야 할 삶의 목적에 대해서 아무런 지도도 해주지 않은 채 그들로 하여금 우연히 선택하도록 내버려두는 것이며 이것은 수용하기 아주 어려운 것이라며 반박한다. 또한 화이트는 가치중립주의 그 자체의 모순을 지적한다. 국가가 (가치중립주의를 전제로 한) 자율성을 지지한다는 것은 사실 중립주의를 포기하는 것이다. 왜냐하면 자율성을 지지하는 것은 이미 좋은 삶에 대한 한 가지 특정한 관념을 지지하는 것이기 때문이다¹⁾. 부연하면 중립주의에 충실하려면, 국가가 학생들로 하여금 ‘다양한 삶의 이상에 접하게 하는 것과 관련된 교육목적’을 설정하는 것은 모순이 된다. 중립주의의 원리를 따를 때, 교육은 학생들이 어떤 삶을 살아야 하는지에 대해 지도(guidance)를 할 수 없게 된다. 그는 이 점에 대해 교육목적은 좋은 삶의 필요조건들이 마련되도록 돕는 것일 텐데, 만일 좋은 삶이 어떤 것인가에 관한 지도를 해줄 수 없다면, 결국 상부구조(superstructure)도 없는 하부구조(substructure)만을 만드는 격이라고 비판한다(화이트, 이지현 외 역, 2002: 43-45).

나아가 중립주의는 자유민주주의의 이상인 ‘자유’, 특히 적극적 자유를 심각하게 침해할 소지를 안고 있다는 한계를 갖는다. 화이트에 의하면, 자유 민주주의 사회는 개인의 자유, 예를 들어 표현의 자유, 신체의 자유, 주입/조종으로부터의 자유, 개인의 프라이버시에 대한 간섭으로부터의 자유 등에 대한 침해를 법적으로, 도덕적으로 금지한다. 그러나 그는 왜 개인의 자유를 중시하는가? 개인의 자유는 궁극적 가치이므로 더 이상 기본적인 것에 근거하여 설명할 필요가 없다는 견해는 받아들이기 어렵다고 반박한다. 왜냐하면 개인의 자유를 궁극적 가치라고 한다면 우리는 모든 형태의 자유를 가치있는 것으로 받아들여야 하는 문제에 봉착하기 때문이다. 예를 들어, 종교적 실천, 사상의 표현, 자신의 삶의 통제, 주거지와 직업의 결정 등에 관해 사람들이 갖고 있는 욕구는 길거리에서 제약없이 운전하고 싶은 욕구보다 중요하다. 그런데 개인의 자유를 궁극적인 가치로 받아들인다면 길거리에서 제약없이 운전하고 싶은 욕구를 제지할 근본적인 이유가 없어지게 된다. 화이트가 보기에 소극적 자유, 즉 인간이 원하는 바를 행하는 데 방해받지 않을 자유에 대한 자유는 그 자체로서 바람직한 것이 아니며 적극적 자유, 즉 자신이 자율적으로 선택한 삶을 살아가는 데 필요

1) 자율성과 좋은 삶(well-being)의 분리에 대해서는 라즈(Raz, J.), 1986, p. 369를 참조할 것. 그는 인간의 자율성이라는 이상이 개인의 좋은 삶에 대한 한 가지 특수한 견해라는 점을 분명히 밝히고 있다.

조건이기 때문에 바람직한 것이다(White, 이지현 외 역, 2002: 45-46).

요컨대 중립주의는 삶의 이상들 중에서 어떤 것을 다른 것보다 선호하는 것을 거부한다. 그런데 이것은 이미 그 안에 자율성의 가치가 암암리에 전제되어 있다는 점에서 자기모순적이다. 한 걸음 물러나서 자율성의 가치를 인정한다 하더라도, 상이한 가치관들 사이에 끼어들지 않는 것이 바람직하다고 생각해야 하는 이유는 무엇인가? 좋은 삶에 대한 어떤 관념을 다른 관념보다 더 선호할 수 없다는 입장을 견지해야 하는 이유는 무엇인가? 라는 질문에 중립주의는 대답할 수 없다(White, 이지현 외 역, 2002: 39-47). 중립주의의 주장 자체가 이미 자율성 옹호라는 어떤 관점이며 선호의 표현이기 때문이다.

리처드 에들린(Edlin, R.)은 화이트보다 더 강한 어조로 가치중립주의를 비판한다. 그는 “교육이 종교적으로 중립적이라는 주장은 비극적이며 신화일 뿐”이라고 주장하며, 실제로 교육은 이제껏 중립적인 때가 한 번도 없었으며 앞으로도 절대 그럴 수 없다고 말한다(Edlin, 2004: 53, 강영택 외, 2013: 56-57에서 재인용). 모든 교육에는 가치가 개입되어 있다. 교육에 있어서 진공상태란 있을 수 없다. 교육에서 모든 가치를 배제하여 순수 객관적이고 중립적인 상태를 만들려고 하는 것은 사실 ‘과학주의적 가치관’과 ‘무종교를 강요하는 가치관’에 사로잡혀 있는 상태일 뿐이다. 공교육은 공적인 차원을 지니기 때문에 편견과 가치 편향적인 것, 주관적인 것을 제외시켜야 한다는 주장은 매우 합리적인 것처럼 보이지만, 사실 그것은 다른 가치가 자리를 대신 차지할 뿐이지 진정한 의미에서 가치중립적이라는 것은 존재하지 않는다(강영택 외, 2013: 56-57).

러쉬두니(Rushdoony, M. R.)는 사실 근대 자유교육 교육과정(liberal/general education curriculum; liberal arts)이 ‘자유란 무엇인가’ 그리고 ‘인간은 자유인이 되기 위해 어떻게 준비해야 하는가?’라는 질문에 대해 오랜 발달과정을 거쳐 형성된 인본주의적이며 종교적인 답변이라고 본다. 이 질문은 기본적으로 종교의 영역에서 제기된 ‘인간은 어떻게 구원받을 것인가?’라는 질문과 동일한 것이다. 이렇게 볼 때, 근대 자유교육 교육과정은 하나의 자유와 구원의 통로이다. 그것은 한 문화가 악과 위협의 침범으로부터 그 문화에 속한 아이들을 구원하는 수단이며, 자유인이 되는 데 필요한 지식과 기술을 가르치거나 혹은 성품을 훈련시켜 미래의 삶을 준비시키는 수단이다. 그렇기 때문에 근대 자유교육은 그것이 인정하던 인정하지 않던 간에 불가피하게 종교적인 과업이다. 툴리히(Tillich)는 이러한 점을 잘 보여준다.

궁극적인 관심으로서의 종교는 교육이 행해지는 큰 틀을 제공한다. 종교는 관점과 기본적인 방향을 결정한다. 어느 것을 강조할 것인지를 통제하며 성향을 결정한다. 어떻게 인식되고 지칭되든 상관없이 종교적 관심은 교육가를 움직이는 동기이며, 그의 교육 행위의 총체적 유형을 결정하는 동기이다. 궁극적 관심으로서의 교육과 종교 사이의 관계는 사실 상호적인 것이다. 종교는 교육을 위해 궁극적인 기초를 제공하며, 교육은 종교적인 신념을 구체화하기 위한 영역, 즉 구체적인 행위 속에서 믿음을 명시적으로 만들기 위한 훌륭한 영역을 제공한다. 어떤 사람이나 집단에 의해 추진되는 교육의 성격은 그 사람이나 집단을 지배하고 있는 종교적 신념이 무엇인지를 알아볼 수 있는 중요한 시금석이 된다(러쉬두니, 2013: 17에서 재인용).

이상의 논의를 통해 알 수 있는 중요한 사실은 자유주의자들 아니든 간에, 종교가 인생과 역사의 선(善)이나 행복 혹은 좋은 삶에 관한 특수한 개념을 포함하는 진리의 체계이며, 특별히 궁극적 행복이나 선으로 사람들을 인도하는 특수한 삶의 방식을 제시하는 것이라는

점에는 동의를 한다는 것이다. 자유주의자들은 바로 이 이유 때문에 공적 영역에서 종교를 배제해야 한다고 주장하고, 종교의 공적 참여를 옹호하는 사람들은 바로 이 이유 때문에 공적영역에서 종교를 다루어야 한다고 주장한다. 오늘날 대부분의 자유민주주의 사회에서 공교육 교육과정의 기본 전제는 인본주의, 즉 상대주의적 인본주의이다. 자유의 기술인 자유교과는 인간을 긍정하기 위해서 하나님과 진리와 법을 포기한 것이다. 이 때 인간에 대한 긍정은 절대적인 긍정이다. 이것은 다른 말로 하면, 모든 것들은 인간에게 상대적이며, 인간과의 관계에서 실용적인 진리만이 남게 된다²⁾. 그런데 모든 인간 중심적인 신념에는 ‘개인은 공명상자인 사회를 필요로 한다’는 주장이 전제되어 있다. 그러나 결코 진공상태와 같은 사회란 존재하지 않는다(러쉬두니, 2013: 16-27).

2. 종교: 전인교육의 필수적인 차원

우리나라의 종교교육은 교육과정학의 용어를 빌어 표현하자면, ‘영 교육과정’(null curriculum)에 해당된다³⁾. 영 교육과정을 최초로 제안한 아이즈너(Eisner)는 학교에는 공식적인 교육과정에 속하지 않은 많은 교육내용들이 있는데, 만일 학교가 이것들을 공식적인 교육과정에 포함하지 않는다면 학교의 교육적인 영향력은 그만큼 위축되거나 왜곡될 수 있다고 경고하였다(김대현·김석우, 2005: 30-31). 아이즈너가 영 교육과정에 주목한 것은 전인교육의 관점에서 교육이 문자와 숫자, 즉 지식 중심으로 이루어짐으로써 시각, 청각, 운동 등 다른 중요한 능력들의 계발이 제대로 이루어지고 있지 못함을 지적하기 위해서였다. 그런데, 교육에서 종교교육의 배제는 아이즈너가 지적한 것처럼 단순히 인간의 다양한 능력을 조화롭게 계발하지 못하는 것보다 더 근본적이고 심각한 문제를 초래한다.

교육의 궁극적인 목적 중 하나는 전인교육이다. 공교육에서 종교교육의 배제는 전인교육의 실패를 초래한 원인 중 하나이다. 오늘날 총체적 마음이 형성된 전인적 인간을 기르는데 실패한 원인은 지식교육 그 자체의 문제뿐 아니라 종교적 차원의 상실에 있다⁴⁾. 전인교육을 위해서는 종교교육이 필수적이라고 할 수 있는데, 그 이유는 크게 두 가지이다. 하나는 인간관에서 찾을 수 있고, 다른 하나는 종교 혹은 종교적 지식이 가지는 특성 그 자체에서 찾을 수 있다. 첫째, 인간은 종교적 존재(homo religious)이다. 인간 누구에게나 종교적 뿌리가 있는데, 이것은 부인하거나 막는다고 없어지는 것이 아니다. 우리가 이것을 분명하게 의식하거나 그렇지 않거나 차이는 존재하지만, 어떠한 학문이나 행위를 하는 데에는 반드시 종교적 사고가 개입되고, 종교적 가치가 부여된다. 이렇게 보면, 종교교육은 인간의

2) 자유주의, 인본주의, 상대주의는 포스트모더니즘의 두드러진 특징이기도 하다. 포스트모더니즘 사회에서 중요하게 여겨지는 가치는 ‘효율성’ 내지 ‘효과성’이다. 이것에 대한 보다 자세한 논의는 진 에드워드 비스의 『현대사상과 문화의 이해』 2, 3장을 참조할 것.

3) 영 교육과정은 크게 두 가지 의미를 갖는다. 하나는 ‘법적인 구속력이 없는’(zero에 가까운)이라는 뜻을 갖는데, 공적인 문서에 들어있지 않아서 학교에서 가르쳐지지 않는 교육내용이다. 다른 하나는 학습자의 입장에서 ‘학습할 기회가 없는’ 것으로서, 어떤 내용이 공식적 교육과정에 포함되어 있다 하더라도 학습할 기회가 없었다면 영 교육과정에 속한다. 후자의 의미에 의하면, 영 교육과정은 공식적 교육과정에 포함되어 있는가 하는 것과 관계없이 교육적으로 가치 있는 내용 중에서 학생들이 학습할 기회를 갖지 못한 모든 내용을 가리킨다. 이에 비추어 볼 때, 우리나라의 종교교육은 ‘학습할 기회가 없는’ 것으로서의 영 교육과정이다.

4) 전인교육의 실패 원인을 지식 교육 자체의 문제로 보는 입장은 합리주의자들의 견해이다. 이것은 본 논문의 직접적인 관심사가 아니므로 보다 자세한 논의는 유재봉(2013a)을 참조할 것.

삶이 존재하는 곳이면 언제 어디서나 존재해왔다고 볼 수 있다. 우리나라 교육의 역사를 보더라도 무속사상, 불교, 유교, 기독교 등 다양한 종교의 영향을 부단히 받아왔다. 이런 점에서 교육에서 종교는 사적 영역에 국한시키거나 공적 영역에서 배제해야 할 것이 아니라, 오히려 추구되거나 장려되어야 한다(유재봉, 2011: 140). 왜냐하면 그것은 자기 이해와 직결되며, 나아가 교육의 궁극적인 목적인 세계의 이해를 바탕으로 한 전인의 형성의 출발점이 되기 때문이다.

둘째, 종교는 최고·최상의 마음을 형성하고 모든 마음을 통합시킨다. 종교는 그 자체가 총체적 마음의 일부를 구성할 뿐만 아니라 여러 영역의 지식을 전체적으로 관련짓고 통합시키는 역할을 감당한다(박철홍, 2004: 12; Newman, 1852: 52-53; 유재봉, 2011: 141에서 재인용). 동서고금을 막론하고 교육이 추구하는 궁극적 가치는 진·선·미·성(眞善美聖)이다. 그런데 이 네 가지 차원은 동일한 위치에 존재한다기보다는 다소간 위계가 존재한다고 볼 수 있다. 성(聖)은 교육의 종교적 차원에 해당된다고 볼 수 있는데, 이것은 종교성 혹은 영성의 추구하고 관련된다. 나아가 이것은 모든 차원의 지식과 경험을 서로 유기적으로 관련 맺을 뿐 아니라 하나의 전체로 통합한다. 종교적 차원은 한편으로는 예술적 차원보다 온전한 의미의 삶 전체에 대한 통합된 태도를 가지게 하며, 다른 한편으로는 윤리적 차원보다 온전한 의미의 이상적 목적 추구에 헌신하게 한다(박철홍, 2004: 9). 이렇게 볼 때, 교육의 종교적 차원은 교육이 추구해야 할 가장 완전하고 이상적인 형태이다.

이창호는 「기독교의 공적 참여에 관한 철학적 윤리적 탐구」에서 정치적 토론의 목적을 사람들이 갖는 다양한 세계관의 고유한 특징들에 주의하면서 그러한 세계관이 좋은 시민이 되는 목적(vision)과 조화롭게 실현되려면 어떻게 해야 하는가를 묻고 그 답을 찾아가는 것이라고 주장한다(이창호, 2013: 173). ‘교육’을 하나의 공적 담론으로 이해할 때, 이창호가 제안한 정치적 토론의 목적과 교육의 목적은 크게 다르지 않다고 볼 수 있다. 이렇게 볼 때 교육의 목적은 다양한 세계관의 고유한 특징들에 주의하면서 그러한 세계관이 좋은 시민이 되는 목적과 어떻게 조화롭게 실현될 수 있는가를 묻고 그 답을 찾아가는 일 혹은 그러한 것을 돕는 일이라고 할 수 있다.

이창호가 보기에, 시민으로서 갖추어야 할 태도와 덕을 강조하고 토론의 사회적 규율 안에서 자유롭게 자신의 주장을 표출하는 것은 공적 담론의 활성화와 공공선 증진을 위해 좀 더 좋은 접근이다. 왜냐하면 종교적으로 통합적인 삶을 살고자 하는 이들에게는 그것이 자신을 파편화하지 않고 전인적인 자아를 유지하며 살 수 있는 좋은 길이기 때문이다. 이상의 논의들에 비추어 볼 때, 공교육에서 종교교육은 배제되어야 할 대상이 아니라 오히려 반드시 포함되어야 하며 보다 적극적으로 가르쳐야 할 영역이다.

Ⅲ. 세계관 교육으로서의 종교교육

지금까지 공교육에서 종교교육의 가능성과 그것을 배제함으로써 초래된 전인교육의 실패를 살펴보았다. 그 동안 종교교육은 가치중립주의 신화에 의해 공교육에서 점차 배제되어 왔다. 그 결과 우리는 전인교육의 실패라는 쓰라린 열매를 맺게 되었다. 1970년 대 후반 포스트모더니즘의 등장은 우리에게 그동안 배제되어 왔던 영적인 차원에 대해 다시 눈을 돌리게 하였으며, 교육에서는 특히 ‘영성’(spirituality)에 관심을 갖도록 촉구했다. 이러한 흐름 속에서 교육에서 종교적 차원, 영성의 회복은 어떻게 이해되어야 하는가? ‘교육에서 그

동안 배제되어 왔던 종교를 다루어야 한다. 영성을 길러야 한다.’는 슬로건에 그치는 것이 아니라 실제로 이것을 교육에서 다루어야 한다면 그것은 어떤 방식으로 가능한가? 이 질문이 바로 본 논문의 직접적인 관심사이다. 결론부터 말하면, 이 시대의 종교교육은 ‘세계관 교육’이어야 한다고 생각한다. 이 주장을 뒷받침하기 위해 필자는 하이데거를 비롯한 다양한 학자들의 ‘세계관’ 개념과 ‘교육’의 개념, 특히 피터스의 아이디어를 다시금 검토하고자 한다. 이것을 바탕으로 개략적인 ‘세계관 교육으로서의 종교교육’의 의미를 드러내고자 한다.

(1) 세계관

가치중립주의의 모순성에서 드러나듯이 우리는 진공상태와 같은 사회 속에서 살고 있지 않다. 오히려 인간은 의식하든 의식하지 못하든 많은 전제들을 가지고 살아가는 존재이다. 전제라는 것은 너무나 자명한 것으로 받아들여지기 때문에 대부분의 사람들이 의식하지 못하는 역설적 특징이 있다. 그러나 공리를 전제하지 않고는 수학을 할 수 없듯이 인간의 모든 사고 활동은 전제 없이는 출발조차 할 수 없다. 전제는 공리처럼 무비판적으로 받아들여진다는 점에서 때로는 종교적인 특성을 지니는 것으로 볼 수 있다(양승훈, 1999: 33). 세계관 교육으로서의 종교교육을 논의하기에 앞서, 우선 그 개념의 명료화를 위해 ‘세계관’ 개념을 정리하는 것이 도움이 될 것 같다. ‘세계관’(Weltanschauung; worldview)이라는 용어는 18세기 독일에서 만들어진 것으로, 칸트의 『판단력 비판』에서 처음 등장했다. 이 용어는 본래 감각적으로 주어진 세계(mundus sensibilis)의 직관과 고찰, 그리고 넓은 의미에서 자연에 대한 단적인 파악을 의미했다. 한편 딜타이는 세계관을 다소간 “세계인식”, 즉 이론적 태도로 여긴다. 그에 의하면, 세계관은 내적인 삶으로부터 현실(삶의 경험과 세계상)을 해석하는 것이다.

우리는 현존재의 매 순간 속에서 자신의 삶이 세계에 대해서 가지는 관계맺음을 하며 살아간다. 그 세계는 우리를 직관적인 전체로서 에워싸고 있다. 우리는 매 순간 삶의 가치를 느끼며, 우리에게 영향을 미치는 사물들의 가치를 느낀다. 그러나 이것은 대상적 세계와의 관계 속에서 이루어진다. 반성의 진보 속에는 삶의 경험과 세계상의 발전의 결합이 보존된다. 세계관의 구조에는 항상 삶의 경험이 세계상과 맺는 내적 연관이 보존되어 있다. 이 연관으로부터 삶의 이상이 언제나 도출될 수 있다.

딜타이는 세계관에 대해 특정한 행위들에 대한 의도가 놓여 있지 않으며, 따라서 세계관은 특정한 실천적 관계를 결코 포함하지 않는다고 주장한다.

그러나 이러한 세계관 개념에 관해 하이데거는 너무 인위적인 근거제시이며, 본래적이고 중심적인 “세계”의 의미에 대한 오인이며, 그 낱말이 가진 가장 외적인 의미에만 머물러 있다고 비판한다(하이데거, 이기상 역: 235-239). 그에 의하면, 세계관은 사물들에 대한 순수한 고찰도 아니며, 그것들에 대한 삶의 총합이 아니다. 하이데거는 ‘학문이란 무엇인가’라는 질문을 심각하게 다루는 과정에서 필연적으로 ‘세계관이란 무엇인가’라는 문제와 마주하게 되었다. 그에 의하면, 모든 학문의 밑바탕에는 철학이 깔려 있다. 그러나 철학은 그 학문들 속에서 생겨 나오는 것이 아니다. 한편 세계관과 철학의 관계는 다른 학문과 세계관의 관계와 다르다. 그는 세계관의 내적인 가능성에 필연적이고 명시적으로 철학이 속한다고 말할 수 없지만, 오히려 철학의 내적인 가능성 속에 이미 세계관이 있으며, 그 결과 파생적인 방

식으로 학문은 항상 어떤 세계관에 근거해서만 가능하다고 주장한다(하이데거, 이기상 역: 229).

이렇게 볼 때, 세계관은 항상 입장 취함(Stellungnahme)이다. 그것이 자신의 것이든, 자신에게서 형성된 것이든, 그리고 우리가 함께 만든 것이든, 모방한 것이든, 우리가 확신을 가지고 그 속에 머물고 있으며 빠져 있는 것이다. 하이데거는 세계관을 이렇게 정의한다.

이 확신은 우리가 그냥 “가지고” 있는 것도 아니며, 획득된 통찰과 증명된 명제처럼 가끔 사용하는 것도 아니다. 오히려 세계관은 우리의 행위와 전체 현존재를 움직이는 근본적인 힘(Grundkraft)이며, 우리가 명시적으로 세계관에 호소하거나, 명시적이고 의식적으로 그것으로 소급하려는 결단을 하지 않을 때에서 항상 있는 것이다. 오히려 여기에서 “바라봄”은 ‘나는 이런 관점을 가지고 있다’고 말할 때처럼 “견해(Ansicht)”의 의미를 가진다.

하이데거의 ‘세계관’ 개념은 인간의 중요한 존재적 특성을 일깨워준다는 점에서 그 의미가 있다. 그는 모든 것이 세계관적인 색채 속에서 우리에게 닥쳐오며, 우리 또한 이러한 세계관의 이해 속에서 움직이고 있으며, 우리는 자동적으로 어떤 세계관이 그 뒤에 놓여 있는지를 묻는 존재임을 보여준다.

사이어는 세계관을 “이야기의 형태로 혹은 실재(세계)의 근본적 구성에 대해 우리가 (의식적으로든지, 무의식적으로든지) 견지하고 있는 (부분적으로 옳거나 완전히 잘못된) 전제(혹은 가정)들의 집합으로서, 우리가 살고 움직이고 몸담을 수 있는 토대를 제공해 주는 하나의 결단이요 근본적인 마음의 지향”으로 정의한다(사이어, 김현수 역, 2009: 23). 그에 의하면, 세계관은 하나의 결단(commitment)이다. 세계관의 본질은 인간 자아의 내면 깊숙이 자리잡고 있으며, 단지 지적인 문제가 아니라 오히려 영적 지향성 혹은 영적 성향이라고 해석할 수 있다.

요컨대, 세계관은 사건이나 상황, 자신을 포함한 주변 세계에 대한 인식 또는 판단의 기본이 되는 전제의 틀이다. 그러나 세계관은 실험적 탐구나 이론적 구성이라기보다는 직관적·관조적 의미를 갖는다. 즉 세계관은 개별사물의 연구로부터 귀납적인 결론을 얻으려는 태도나 합리적 고찰과 입증을 중요시하는 연역적 방법이 아니라 인식의 기본 틀 자체이기 때문에 합리나 논리보다 체험 또는 직관이나 관조에 더 가깝다고 할 수 있다. 부연하면, 세계관은 학문의 객관적·논리적 측면인 세계상을 객관적으로 확장해 실천적·주체적으로 세계를 파악하는 것이다. 세계관은 과학과 철학에 비해서는 논리적이지 못하며, 신념에 비해서는 의지적이지 못하고, 신앙에 비해서는 초월적인 면이 부족하지만 철학, 상식, 신념, 신앙 등과 불가분의 관계에 있다. 이런 의미에서 세계관은 공기와 같다. 그것 없이는 살아갈 수 없으면서도 보통 때는 그것이 있음을 알지 못하는 것이다(양승훈, 1999: 33-35).

(2) 교육

세계관 교육으로서의 종교교육의 의미를 드러내는 데 있어서 ‘교육에 있어서 형이상학적 차원을 배제시켰다.’, ‘지나치게 합리주의적이다’, ‘엘리트주의적이다.’ 등 많은 비판들이 존재함에도 불구하고 ‘피터스가 제시한 ‘교육’ 개념 분석은 많은 유익을 줄 것으로 기대된다. 1960년대 등장한 피터스의 교육 개념은 1980년대 중반까지 영미(英美)권과 그것에 영향을 받은 곳에서 하나의 ‘표준’으로 여겨질 정도로 큰 영향을 주었다. 그의 교육 개념은 그의

대표적인 저서 『윤리학과 교육』에 자세하게 논의되어 있다. 피터스는 이 책에서 ‘교육’을 그 개념 안에 불박여 있는 세 가지 기준을 모두 충족시키는 방향으로, 가치있는 활동 또는 사고와 행동의 양식으로 사람들을 입문시키는 성년식(成年式; initiation)이라고 정의한다. 이것을 다른 말로 표현하면 교육은 모종의 가치있는 것이 도덕적으로 온당한 방식으로 의도적으로 전달되고 있거나 전달된 상태를 의미하게 된다.

피터스가 분석한 ‘교육’ 개념의 세 가지 준거는 다음과 같다. 첫째, 규범적 준거로 교육은 모종의 가치있는 활동을 달성하고자 한다. 둘째, 인지적 준거로 모종의 가치있는 활동이란 다른 아닌 지식(knowledge)이다. 그러나 지식은 무기력한 것이어서는 안 된다. 또한 이 때의 지식은 단순한 기술 내지 요령이 아닌 ‘사실을 전체적으로 조직하는 원리에 관하여 다소간의 이해를 수반하는 것’이어야 한다. 피터스는 이것이 의미하는 바를 크게 두 가지로 이해한다. 하나는 지식들이 서로 유리되어 있는 것이 아니라 전체적으로 사물을 보는 ‘안목(cognitive perspective)’을 이루어야 한다는 것을 의미한다. 안목을 이루어야 한다는 것은 특히 전인을 기르는 것과 관련된다. 전인을 기른다는 것은 교육에서 지나치게 전문화된 훈련을 경계한다는 의미 외에 자기가 하는 일의 의미를 넓은 안목으로 파악한다는 뜻이 들어 있기 때문이다. 다른 하나는 소크라테스와 플라톤이 “지식은 덕”이라고 한 말에서 알 수 있듯이, 교육받은 사람의 지식은 어떤 “사고의 형식” 안에 들어와 있다는 데서 당연히 따라 나오는 ‘헌신’을 내포하는 것이어야 한다는 것을 의미한다. 사고의 형식 안에 들어와 있다는 데서 당연히 따라 나오는 헌신이란, 사고의 형식 내지 사물을 보는 틀에 전제된 그 자체의 사정기준을 가치롭게 여긴다는 뜻이다. 그 기준을 이해하고 소중히 여긴다는 것, 즉 헌신한다는 것이 없다면 사고의 형식이란 전혀 무의미한 것이 되고 만다.(피터스, 이홍우 역, 1980: 16-25).

피터스는 교육을 성년식에 비유할 수 있는 근거로 다음의 두 가지를 제시한다. 하나는 마음의 발달에는 사회적 차원이 있다는 점과 다른 하나는 분화된 사고의 형식들이 간주관적인 성격을 가지고 있다는 점이다. 그에 의하면, 교육은 경험있는 사람들이 경험없는 사람들의 눈을 개인의 사적 감정과는 관계없는 객관적인 세계로 눈을 돌리도록 해주는 일이며, “성년식”이라는 말은 교육의 이러한 본질을 잘 나타내준다. 부연하면, 성년식이라는 것은 첫째, 모종의 신념체계에 접하게 되는 과정을 암시한다. 단순한 기술이나 방법을 알게 되는 과정을 성년식이라고 하지는 않기 때문이다. 둘째, 교육을 성년식에 비유하는 것은 교육은 다소간 깊은 이해와 관련되어 있다는 기준에 부합한다. 뿐만 아니라 성년식이라는 말은 그러한 결과를 가져오게 하는 특정한 종류의 과정을 의미한다. 셋째, 그 특정한 과정은 결국 그가 제시한 세 번째 기준에도 부합한다. 어떤 활동을 ‘교육’이라고 부르기 위해서는 피교육자의 의식(意識)과 자발적 참여한다는 최소한의 조건을 충족하는 과정이어야 한다. 성년식이라는 말은 적어도 성년되는 사람들 편 의 의식 내지 합의가 전제된 그러한 과정을 통하여 어떤 사고의 형식 안으로 들어오게 된다는 것을 암시한다(피터스, 이홍우 역: 1980: 54-55).

요컨대, 피터스에 의하면 교육은 공적 언어(public language)에 담겨있는 공적 전통(public traditions), 즉 인류문화유산(cultural heritage)에 입문하는 일이다. 지식의 형식에는 몇 가지 논리적 가정이 불박여 있으며, 지식의 형식에 입문됨으로써 우리는 그 논리적 가정도 동시에 받아들여지게 된다. 지식의 형식에 들어있는 논리적 가정들은 전체적으로 하나의 공통된 ‘삶의 형식(form of life)’을 규정한다. 그 삶의 형식이란 구체적으로 곧 ‘일을 하는 데 올바른 방법과 그릇된 방법이 있다는 생각, 어떤 것은 옳고 어떤 것은 그르다는 생

각, 어떻게 말하고 행동하는가가 결정적으로 중요하다는 생각'을 뜻한다. 따라서 교육을 통하여 지식의 형식으로 입문된다는 것은 그것에 논리적인 가정으로 들어있는 그러한 '삶의 형식'에 헌신하게 되었다는 것을 의미한다. (피터스, 이홍우 역: 1980: x x vi-x x vii). 그런데 피터스는 사람들이 사용하는 언어에는 그 사람들이 보는 세계관이 의결(疑結)되어 있다고 본다(피터스, 이홍우 역: 1980: 53). 개인은 그 언어를 배움으로써 부모와 교사들이 전달해주고자 하는 공적인 유산으로 입문된다. 사실, 피터스의 교육개념 분석에 논리적으로 가정된 전제는 바로 '합리주의'이다. 이 점에 비추어볼 때, 교육에서 중요한 것은 '합리성 내지 이성'의 발달이며, 공적인 유산에 입문된다는 것은 곧 합리적 토의에 참여하는 것을 의미한다.

세계관 교육으로서의 종교교육을 이해하는 데 피터스의 아이디어가 매우 좋은 도움을 줄 수 있음에도 불구하고 그의 아이디어를 참조하는 데는 몇 가지 주의할 점이 있다.

첫째, 피터스는 인간의 세계라는 것은 구체적인 대상을 파악하는 수준에 있어서도 주로 사회문화적 산물로 구성된 한정된 세계이며, 문명된 사회에 있어서는 더욱 그러하다고 해석한다(피터스, 이홍우 역: 1980: 52). 세계가 사회문화적 구성물이라는 피터스의 해석은 세계에서 형이상학적 차원 혹은 종교적 차원을 배제한다면 일견 타당하다. 왜냐하면 인간이란 세계 자체에 대해 인식할 수 없고 세계를 해석할 수 있을 뿐이기 때문이다. 그러나 우리가 살고 있는 실제 세계는 형이상학적 차원 혹은 종교적 차원을 포함하고 있다. 객관적으로 탐구하고 논의할 수 없다고 해서 교육에서 형이상학적 차원 혹은 종교적 차원을 배제하는 것은 세계에 대하여 공정하거나 겸손한 태도라기보다는 오히려 억지로 침대에 맞추어 사람들을 재단한 프로크루스테스(Procrustes)처럼 불공정하고 독단적이고 교만한 태도라고 볼 수 있다. 우리에게 세계 그 자체 외에 말씀으로 계시된 진리, 즉 더 큰 실재가 함께 주어졌다. 뉴비긴의 표현을 빌리자면, 우리는 우리 자신보다 더 큰 실재를 대할 때, 심판관이 아니라 철저히 학생의 자세로 열린 태도를 품고 시작해야 한다(뉴비긴, 홍병룡 옮김, 2011: 12). 세계를 사회문화적 산물로 구성된 한정된 세계로만 파악하는 것은 철저하게 한 눈으로만 세계를 탐구하겠다는 그릇된 태도라고 볼 수 있다.

둘째, 그는 '공적'(public)의 의미를 비개인성(impersonality)⁵⁾과 동일시하며, 나아가 지식의 공적 성격을 강조한 나머지, 지식의 인격적 요소는 온당하게 이해하지 못하는 한계를 안고 있다. 물론 그는 학문을 탐구하는 데 있어, '진리에의 헌신'이라는 태도가 전제되어 있음을 드러내고, 그것을 매우 강조했다. 그는 교육의 두 가지 모형, 즉 금형(金型)모형과 성장(成長)모형에 대해 두 모형 중 어느 것에도 가르치는 사람과 배우는 사람 사이에 있는 성역(holy ground)이라고 할 만한 것이 올바르게 취급되어 있지 않다고 비판한다. 그러면서 이 두 가지 모형은 교육의 비개인적 성격을 도외시하고 있다고 지적한다. 피터스가 말하는 교육의 비개인적 성격이라는 것은 교육에서 전달되는 내용과 그 내용을 비판하고 발전시키는 방법상의 기준이 교사의 것과, 학생의 것도 아닌 채로 양자에 의해 공유되는, 즉 간주관성(間主觀性)을 의미한다고 설명한다. 피터스의 아이디어에 의하면, 교육에서 전달되는 내용과 그것을 비판하고 발전시키는 방법, 즉 지식의 형식에 전제된 공적기준은 교사나 학생에게서 분리되어 별도로 존재하는 별개의 실체처럼 오해할 소지가 있다. 지식의 형식에 전제된 공적기준을 받아들이고 이해하는 것이 교육의 과정이라고 할 때, 그것을 '간주관적인

5) 이홍우의 번역본에는 '비인칭적'으로 번역되어 있으나 본문에서 'impersonality'가 'public'에 반대되는 의미로 사용되었다는 점에 비추어 볼 때, 어색하기는 하지만 비개인성 혹은 비개인적으로 번역하는 것이 더 타당하다고 생각한다.

것'으로 이해하기보다는 보다 적극적으로 '공동체적인 것'으로 이해하는 편이 타당하다고 생각한다. 인류문화유산에의 입문으로 비유되는 교육은 다른 말로 하면, 하나의 해석 공동체의 일원이 되어가는 과정이라고 할 있다. 따라서 그에 의하면, 본질상 교육은 한 집단의 언어와 개념에 의하여 규정되는 공적인 세계로 사람들을 입문시키며 분화된 사고의 형식에 상응하는 경험 영역들을 탐색하는 일에 참여하도록 이끄는 일이다.

이와 유사한 주장은 가다머에게서도 찾아볼 수 있다. 가다머에 의하면, 교육은 도야(Bildung)로 표현되는 자기교육이다. 그에게 있어 자기교육은 상호작용적 성격을 띠는 것으로 이해된다. 그는 교육을타인을 최대한 이해하려고 노력하는 가운데 항상 다정하게 받아들이는 하나의 자연적 과정으로 해석한다. 두 명의 대화상대자간에 일어나는 '대화의 내적 무한성'이 바로 해석학의 근본적 차원을 보여 주는 것이다. 대화는 끝없이 지속된다. 그러한 연유에서' 진리를 향한 지속적인 '더 나은 이해의 가능성이 생겨난다. 진정한 대화에 근거하는 철학적 해석학은 결코 최종적 언어를 말하지 않는다. 왜냐하면 대화는 항상 끊임없는 과정과 지속적인 움직임에서 일어나는 것이기 때문이다.

한편 가다머는 독일의 도야적 전통을 따르면서도 전통과의 비판적 대화를 시도한다. 그에게 있어 전통은 이해의 선구조(先構造)이다. 피터스의 용어로 표현하면 논리적 전제들(presuppositions)과 유사한 의미를 갖는 것으로 이해할 수 있다. 그에 의하면 이해는 결코 무전제일 수 없으며, 정확히 표현하자면 사물의 선(先)이해(Vorverstaendis)에 의해 비로소 이해가 가능하게 된다. 즉 인식은 진공상태에서 나올 수 있는 것이 아니라 이미 주어진 전통에 근거하여 생겨날 수 있는 것이다. 요컨대, 판단하기 이전의 인간 경험의 총체가 살아 숨쉬는 영역이 바로 전통의 세계이다. 가다머는 자기도야의 중요성을 주장하면서도 역설적으로 '타인과의 공동체적 관계'를 강조한다. 가다머(1990: 311)는 이를 두 대화상대자간에 서로의 지평이 만나 하나로 융합되는 것에 비유하여 '지평 융합'이라는 말을 쓴다. 이러한 은유적 표현을 통해 우리가 알 수 있는 것은 이해가 항상 이해 당사자 어느 한쪽에 의해 이루어지는 과정이 아니라는 점이다. 나와 너, 과거와 현재, 낯익은 것과 새로운 것, 텍스트와 해석자 간의 두 지평 사이에서 융합이 이루어질 때 진정한 이해가 성립된다(가다머, 손승남 옮김, 2004). 이러한 가다머의 주장은 교육에서 전통의 중요성, 의식이 무에서 생겨나지 않는다는 점을 드러내 준다는 점에서 그 의의를 갖는다.

(3) 세계관 교육으로서의 종교교육

이상의 논의들을 종합해 볼 때, 종교교육을 세계관 교육으로 이해해야 하는 이유는 다음과 같다. 첫째, 인간은 세계관이 전제되지 않고는 전혀 사고활동을 할 수 없는 존재이다. 사이어가 지적했듯이, 우리는 무엇에 대해 생각할 때, 예를 들어 '시계를 어디에 두었나?'라는 일상적인 생각에서부터 '나는 누구인가?'라는 심각한 질문에 이르기까지 우리는 언제나 자신의 세계관에 따라 생각하기 마련이다. 인간은 본질상 가치중립적인 존재가 아니므로 개인의 가치 체계를 나타내는 세계관으로부터 자유로울 수 없다. 그러므로 세계관에 대한 우리의 선결과제는 인간은 어떤 형태로든지 불가피하게 세계관을 견지할 수밖에 없음을 인정하는 것이다. 또한 우리가 가지고 있는 세계관에 따라 같은 대상이라도 다른 사람들과 다르게 인식할 수 있음을 인정해야 한다. 그리고 나아가 올바른 세계관이 어떤 것인지 분별하고 그 세계관으로 자신을 잘 무장해야 한다(양승훈, 1999: 35).

둘째, 인간이 진공상태와 같은 상태에서 존재할 수 없다는 것이 명백함에도 불구하고, 공

교육은 자유민주주의의 가치중립성 논리에 밀려 억지로 삶과 삶의 분리를 중용한다. “그렇다면 우리 모두에게 것처럼 중요한 세계관이라는 것이 무엇인가? 나는 그런 말을 들어 본 적조차 없다. 그런데 내가 세계관을 소유할 수 있겠는가?”하는 것이 많은 사람들의 반응일 것(사이어, 김현수 역, 2009: 22)이라는 사이어의 지적은 세계관 교육이 명시적으로 공교육에서 다루어져야 하는 근거가 될 수 있다. 왜냐하면, 자기 자신의 세계관을 깨닫는 일은 매우 가치 있는 일이기 때문이다. 이것은 자각, 자기인식 및 자기 이해로 나아가는 중대한 일보가 된다(사이어, 김현수 역, 2009: 23)

종교교육을 세계관 교육으로 이해하면 다음과 같은 유익들을 얻을 수 있을 것으로 기대된다.

첫째, 세계관 교육으로서의 종교교육은 교육이 ‘인간관’에 대한 탐구로부터 시작되어야 함을 상기시켜준다. 팔머는 『가르칠 수 있는 용기』에서 그동안 교육에서 ‘무엇을’, ‘어떻게’, ‘왜’ 가르칠 것인가만 이야기했지 그것을 가르치는 ‘누구’에 대해서는 무관심했다고 지적했다(팔머, 이종인 외 옮김, 2005: 36-39). 팔머는 특별히 ‘가르치는 사람’(교사)을 염두에 두고 한 말이지만, 이 지적은 교사에만 한정된 것은 아닌 것 같다. 지금까지 교육은 인간 존재의 특성에 대해서 깊이 생각하거나 고려하지 못했다. ‘이성적 존재’, ‘끊임없이 성장하는 존재’, ‘감성적 존재’, ‘도덕적 존재’ 등 하나의 양상을 지나치게 확대 해석하는 오류 위에 교육의 기반을 세웠다. 세계관 교육으로서의 종교교육은 무엇보다 ‘인간관’에 대한 진지한 탐구로부터 출발해야 한다. 요컨대, 인간은 이성적 존재이지만, 이 때의 이성은 죄로 인해 타락한 불완전한 이성이다. 따라서 우리가 아무리 애써 노력해도 우리가 갖게 되는 지식이란 엄밀한 의미에서 완전하지 않다. 모더니스트들은 지식의 객관성을 확보하고자 형이상학적 차원 혹은 종교적 차원을 지식의 토대에서 제거해 버렸다. 그러나 지식의 객관성은 그것들을 제거한다고 해서 얻어질 수 있는 것이 아니다. 오히려 그 토대들을 제거해버림으로써 우리가 갖게 되는 지식은 보다 더 제한적이고 불완전한 것이 되었으며 무기력한 것이 되어버렸다. 피터스가 그렇게 피하고자 애썼던 지식의 무기력함이었지만, 아이러니하게도 교육에서 형이상학적 차원 혹은 종교적 차원의 배제는 이미 그 결론이 예정되어 있는 잘못된 출발이었음을 알 수 있다.

둘째, 세계관 교육으로서의 종교교육은 공교육(세속교육)의 측면에서는 ‘종교적 차원의 회복’이라는 의의가 있고, 기독교 교육의 측면에서는 ‘이성적 믿음’을 갖도록 해주는 데 기여할 수 있다는 점에 그 의의가 있다. 사실 이 두 가지는 별개의 것이 아니다. (자유)교육의 목적, 그리고 성경에 계시된 하나님의 말씀의 뜻이 “진리 안에서의 자유”라고 할 때, 하나는 전자는 세속적 차원에서 종교적 차원의 방향으로 진리를 탐구해가는 것이고, 후자는 종교적 차원에서 세속적 차원으로 진리를 탐구해 가는 것으로서 풍성한 진리에 거하도록 도울 것이다. 세계관 교육으로서의 종교교육은 공교육 측면에서, 기독교 교육측면에서도 유익이 될 것이다. 세계관 교육으로서의 종교교육은 다음의 말씀을 따르는 것으로 볼 수 있다. “그러므로 너희가 그리스도 예수를 주로 받았나니 그 안에서 행하되 그 안에 뿌리를 박으며 세움을 받아 교훈을 받은 대로 믿음에 굳게 서서 감사함으로 넘치게 하라 누가 철학과 헛된 속임수로 너희를 사로잡을까 주의하라 이것은 사람의 전통과 세상의 초등학문을 따름이요 그리스도를 따름이 아니니라(골 2: 6-8).”

셋째, 세계관 교육으로서의 종교교육은 교육과 삶에 있어서 ‘공동체’의 중요성을 깨닫도록 하는 데 도움을 준다. 이 때의 공동체는 진리를 진지하게 탐구하는 해석공동체이며, 그 해석을 바탕으로 삶으로 진리를 살아내는 실천공동체이며, 함께 비전을 지향해가는 소명공

동체이다. 오늘날은 포스트모더니즘의 영향으로 보편적 거대 담론을 인정하지 않으며, 상대주의적이고 개인적인 해석들이 난무하다. 물론 포스트모더니즘에도 ‘부족공동체’가 등장하기는 하지만, 그것은 어디까지나 그들만의 진리이지, 인류 보편적인 진리가 아니며, 그것을 추구하지도 않는다. 모든 앞에는 주체가 개입되고, 앞은 언어, 상징, 이야기 등으로 구현된 앞의 전통을 전수받은 주체에겐만 가능하다. 그러나 모든 앞에 주관적·인격적 요소가 내포될 수밖에 없다고 해서, 앞의 객관적 참조점이 없어지는 것은 아니다(뉴비긴, 홍병룡 옮김, 2011: 50-51).

주관적이고 인격적인 요소가 포함되는 것으로서의 앞의 객관적인 참조점이 되는 것은 바로 ‘전통’이다. 피터스에 의하면 전통은 지식의 공적기준에 의해 끊임없이 대화와 토의를 통해 전수된 것을 가리킨다. 이에 비추어 볼 때, 피터스도 교육을 일종의 해석공동체체로 입문으로 보았다고 이해할 수 있는 여지가 있다. 그러나 공적기준 그 자체가 그것의 참조점이 된다는 점에서 그가 상정하고 있는 전통, 곧 해석공동체는 상대주의의 문제를 원천적으로 벗어나기 어렵다는 데 그 한계가 있다. 피터스와 마찬가지로 가다머의 교육 개념, 즉 ‘전통에 기반을 둔 대화참여자들 간의 끊임없는 대화’에도 그 이해가 참이라는 것을 보증해 줄만한 참조점이 없다. 다만 ‘더 나은’ 이해만 있을 뿐이며, 사실상 이것도 비교할 변치않는 영원한 진리인 참조점이 없다는 점에서 우연적이며, 자의적일 수 있는 한계를 안고 있다. 한편 기독교에서의 전통도 해석공동체를 의미한다. 그러나 이것이 피터스의 그것과 다른 점은 변치않는 영원한 진리인 성경이 그것의 참조점이 된다는 것이다. 뉴비긴에 의하면 성경과 전통은 서로 주고받는 관계이며, 성경이 전통에 대해 규범적인 역할을 한다. 성경은 어디까지나 공동체의 책이고, 그 공동체는 성경이 들려주는 이야기를 중심으로 하는 공동체이다. 성경과 공동체는 서로 불가분의 관계로서 어느 하나를 이해하지 않고는 다른 하나를 알 수 없는 것이다(뉴비긴, 홍병룡 옮김, 2011: 66-67).

넷째, 세계관 교육으로서의 종교교육은 온전한 이성을 추구하도록 도울 수 있다. 교육은 어떤 종류의 교육이든지 간에 그것이 교육이라면 합리성의 추구, 합리주의를 전제하지 않고는 온전한 의미의 교육이라고 할 수 없다. 다만 이 때의 합리성은 피터스가 생각했던 형이상학적 혹은 종교적 차원이 배제된 논리적 합리성이 아니라, 형이상학적 혹은 종교적 차원까지 포함하는 진정한 의미의 이성이어야 한다. (사실상 진정한 의미의 이성은 예수 그리스도의 구속의 은혜로 말미암아 옛 자아가 죽고 새 자아를 부여받을 때 가능한 것이다. 성령의 역사 안에서 우리는 회복된 이성을 통해 진정한 의미의 이성을 추구할 수 있는 길이 열리게 된다.)

이것은 종교교육을 하는 데 있어서도 마찬가지이다. 기독교 교육의 입장에서 신앙을 갖도록 하고, 신앙을 견고하게 하는 종파교육으로서의 종교교육은 매우 중요하다. 그러나 이것이 ‘이성적인 믿음’을 추구하는 것에 대한 우려의 이유가 될 필요는 없다고 생각한다. 신앙의 확립이라는 미명하에 이성적이고 합리적인 탐구를 제한하는 것은 온전한 믿음을 몰이성적 혹은 비이성적인 것으로 보는 오해에서 비롯된 것이다. 물론 하나님께서 주신 계시, 즉 예수 그리스도를 믿는 것은 우리의 이성을 초월해 전적으로 주어지는 하나님의 선물이지만, 그렇다고 해서 그것이 완전히 비이성적인 것은 아니다. 우리는 지·정·의가 전부 타락한 불완전한 존재이지만, 그럼에도 불구하고 우리가 계시를 받아들일 수 있는 순간은 여전히 우리가 (타락한) 이성을 가지고 있던 순간이다. 예수님은 어린아이와 같은 믿음(마 19: 13-15; 막 10: 13-16; 눅 18: 15-17)을 칭찬하셨지만, 다른 한편으로는 믿음이 성장해야 함(시 92: 12-15; 엡 4: 13-15; 히 5: 11-6:2)을 누차 강조하셨다. 공교육에서 종교교육을 배

제시키는 것이나 기독교 교육에서 타세계관 교육을 배제하는 것은 각각 다른 한 극단으로 치우치게 되는 불균형을 초래하는 것으로 총체적 세계에 대한 인식을 불가능하도록 만든다.

IV. 결론

지금까지 본 논문에서는 공교육으로서의 종교교육의 가능성을 검토하는 것과 더불어 현재 우리나라에 적합한 종교교육의 유형 내지는 성격을 드러내고자 하였다. 공교육으로서의 종교교육의 정당화는 한편으로는 가치중립주의에 대한 비판을 통해, 다른 한편으로는 전인교육의 필수적인 차원이라는 점을 드러내는 것으로 논증하였다. 오늘날 자유민주주의 사회에서 종교는 개인적 경험과 관련되는 것으로써 사적영역에 국한되어야 하는 것으로 이해된다. 이러한 주장 속에는 가치중립주의가 전제되어 있다. 그러나 앞서 살펴보았듯이, 가치중립주의 그 자체도 이미 하나의 관점 내지 태도를 취하고 있다는 모순을 안고 있다. 나아가 가치중립주의라는 것은 실제로는 불가능하며, 진정한 의식의 발달이라는 측면에서 볼 때 바람직하지 못하기까지 하다.

그 결과 종파교육으로서의 종교교육은 서구 공교육에서 점차 배제되어 왔다. 한편 우리나라 공교육에서는 종교교육이 전혀 이루어지고 있지 않으며, 종교계 사립학교에서만 종파교육적 종교교육이 제한적으로 이루어지고 있다. 그러나 교육의 궁극적인 목적을 전인교육이라고 한다면, 종교적 차원을 가르치는 것은 필수적이다. 왜냐하면 종교는 그 자체가 총체적 세계의 일부이면서 동시에 다른 영역의 지식으로 하여금 총체적 세계를 볼 수 있는 마음을 형성하기 때문이다. 공교육에서 종교적 차원을 배제하는 것은 교육에서 중요한 것을 빠트린다는 점에서 하나의 영교육과정이 된다.

교육에서 종교적 차원을 가르쳐야 한다는 것의 구체적인 의미를 본 논문에서는 '세계관 교육으로서의 종교교육'으로 해석하고자 시도했다. 이 주장을 뒷받침하기 위해 필자는 하이데거를 비롯한 다양한 학자들의 '세계관' 개념과 피터스와 가다머의 '교육'의 개념을 검토하였다. 세계관이란 한마디로 표현하면, 세계에 대한 인식 또는 판단의 기본 틀이며, 쉽게 환경에 비유할 수 있다(양승훈, 1999: 34). 세계관은 학문의 객관적·논리적 측면인 세계상을 객관적으로 확장해 실천적·주체적으로 세계를 파악하는 것이다. 교육은 비유적으로 표현하면, '지식의 형식에 기반을 둔 전통에의 입문'(자유교육) 내지 '더 나은 이해를 위해 전통에 기반을 둔 끊임없는 대화'(자기교육)라고 할 수 있다.

이것을 바탕으로 본 논문에서는 '세계관 교육으로서의 종교교육'의 의미를 다음과 같이 정리하였다. 종교교육을 세계관 교육으로 이해해야 하는 이유는 첫째, 인간이 세계관이 전제되지 않고는 전혀 사고활동을 할 수 없는 존재라는 점에 있다. 둘째, 인간이 진공상태와 같은 상태에서 존재할 수 없다는 것이 명백함에도 불구하고, 공교육은 자유민주주의의 가치중립성 논리에 밀려 억지로 앎과 삶의 분리를 종용한다. 그러나 인간은 세계관을 떠나서는 모종의 생각과 태도를 가질 수 없는바 교육을 통해 그것을 인식하도록 돕는 것은 매우 가치 있는 일이며, 나아가 앎과 삶이 통합적인 안목으로 바라볼 수 있도록 돕는다는 점에서 공교육에서의 세계관 교육은 필수적인 교육과정 중 하나로 대우받아야 한다.

종교교육을 세계관 교육으로 이해함으로써 얻을 수 있는 유익은 다음과 같다.

첫째, 세계관 교육으로서의 종교교육은 교육이 '인간관'에 대한 탐구로부터 시작되어야 함을 상기시켜준다. 지금까지 교육은 인간 존재의 특성에 대해서 깊이 생각하거나 균형 있

게 고려하지 못했다. ‘이성적 존재’, ‘끊임없이 성장하는 존재’, ‘감성적 존재’, ‘도덕적 존재’ 등 하나의 양상을 지나치게 확대 해석하는 오류 위에 교육의 기반을 세웠다. 세계관 교육으로서의 종교교육은 무엇보다 ‘인간관’에 대한 진지한 탐구로부터 출발하도록 돕는다. 요컨대, 인간은 이성적 존재이지만, 이 때의 이성은 죄로 인해 타락한 불완전한 이성이다. 따라서 우리가 아무리 애써 노력해도 우리가 갖게 되는 지식이란 엄밀한 의미에서 완전하지 않다. 모더니스트들은 지식의 객관성을 확보하고자 형이상학적 차원 혹은 종교적 차원을 지식의 토대에서 제거해 버렸다. 그러나 지식의 객관성은 그것들을 제거한다고 해서 얻어질 수 있는 것이 아니다. 오히려 그 토대들을 제거해버림으로써 우리가 갖게 되는 지식은 보다 더 제한적이고 불완전한 것이 되었으며 무기력한 것이 되어버렸다. 피터스가 그렇게 피하고자 애썼던 것이 지식의 무기력함이었지만, 아이러니하게도 교육에서 형이상학적 차원 혹은 종교적 차원의 배제는 삶과 삶이 분리되는 무기력함을 낳는 실마리를 제공했다.

둘째, 세계관 교육으로서의 종교교육은 공교육(세속교육)의 측면에서는 ‘종교적 차원의 회복’이라는 의의가 있고, 기독교 교육의 측면에서는 ‘이성적 믿음’을 갖도록 해주는 데 기여할 수 있다는 점에 그 의의가 있다. (자유)교육의 목적, 그리고 성경에 계시된 하나님의 말씀의 뜻이 “진리 안에서 자유”라고 할 때, 하나는 전자는 세속적 차원에서 종교적 차원의 방향으로 진리를 탐구해가는 것이고, 후자는 종교적 차원에서 세속적 차원으로 진리를 탐구해 가는 것으로서 풍성한 진리에 거하도록 도울 것이다(골 2: 6-8). 세계관 교육으로서의 종교교육은 공교육 측면에서, 기독교 교육측면 모두에게 유익이 될 것이다.

셋째, 세계관 교육으로서의 종교교육은 교육에 있어서 ‘공동체’의 중요성을 깨닫도록 하는 데 도움을 준다. 오늘날은 포스트모더니즘의 영향으로 보편적 거대 담론을 인정하지 않으며, 상대주의적이고 개인적인 해석들이 난무하다. 물론 포스트모더니즘에도 ‘부족공동체’가 등장하기는 하지만, 그것은 어디까지나 그들만의 진리이지, 인류 보편적인 진리가 아니며, 그것을 추구하지도 않는다. 앞에서 살펴보았던, 피터스의 교육개념이나 가다머의 교육개념은 모두 공동체적 존재로서의 개인을 이야기 한다. 이것은 기독교도 마찬가지이다. 다만 이 둘의 차이는 변치않는 영원한 참인 참조점이 있느냐 없느냐이다. 이러한 인간과 삶에 있어서 공동체의 중요성을 드러내 주는 것은 파편화 되지 않은 삶과 그것에의 헌신에서 얻어지는 삶과 삶의 일치에 기여할 수 있게 해준다.

교육은 어떤 종류의 교육이든지 간에 그것이 교육이라면 합리성의 추구, 합리주의를 전제하지 않고는 온전한 의미의 교육이라고 할 수 없다. 다만 이 때의 합리성은 피터스가 생각했던 형이상학적 혹은 종교적 차원이 배제된 논리적 합리성이 아니라, 형이상학적 혹은 종교적 차원까지 포함하는 진정한 의미의 합리성이어야 한다. (사실상 진정한 의미의 합리성은 예수 그리스도의 구속의 은혜로 말미암아 옛 자아가 죽고 새 자아를 부여받을 때 가능한 것이다. 성령의 역사 안에서 우리는 회복된 이성을 통해 진정한 의미의 합리성을 추구할 수 있는 길이 열리게 된다.) 이것은 종교교육을 하는 데 있어서도 마찬가지이다. 기독교 교육의 입장에서 신앙을 갖도록 하고, 신앙을 견고하게 하는 종파교육으로서의 종교교육은 매우 중요하다. 그러나 이것이 ‘이성적인 믿음’을 추구하는 것에 대한 우려의 이유가 될 필요는 없다고 생각한다. 신앙의 확립이라는 미명하에 이성적이고 합리적인 탐구를 제한하는 것은 온전한 믿음을 몰이성적 혹은 비이성적인 것으로 오해에서 비롯된 것이다. 물론 하나님께서 주신 계시, 즉 예수 그리스도를 믿는 것은 우리의 이성을 초월해 전적으로 주어지는 하나님의 선물이지만, 그렇다고 해서 그것이 완전히 비이성적인 것은 아니다. 우리는 지·정·의가 전부 타락한 불완전한 존재이지만, 그럼에도 불구하고 우리가 계시를 받아들이

게 되는 순간은 여전히 우리가 (타락한) 이성을 가지고 있던 순간이다. 예수님은 어린아이와 같은 믿음(마 19: 13-15; 막 10: 13-16; 눅 18: 15-17)을 칭찬하셨지만, 다른 한편으로는 믿음이 성장해야 함(시 92: 12-15; 엡 4: 13-15; 히 5: 11-6:2)을 누차 강조하셨다. 공교육에서 종교교육을 배제시키는 것이나 기독교 교육에서 타세계관 교육을 배제하는 것은 각각 다른 한 극단으로 치우치게 되는 불균형을 초래하는 것이다. 종교교육을 세계관 교육으로 이해하고 실천하는 것은 균형 잡힌 앎과 삶을 가능하도록 하며, 앎과 삶이 일치된다는 점에서 진정한 의미의 진리의 헌신이 이루어지는 토대를 마련해 줄 것이다. 진정한 의미의 진리에의 헌신은 교육의 궁극적인 목적이자 동시에 기독교의 궁극적인 목적이기도 하다.

참고문헌

- 강영택 외 (2013), *종교교육론*, 서울: 학지사.
- 김대현·김석우 공저(2005), *교육과정 및 교육평가*, 서울: 학지사.
- 신국원(2005), *니고데모의 안경*, 서울: IVP.
- 양승훈(1999), *기독교적 세계관*, 서울: CUP.
- 유재봉(2011), *교육의 종교적 차원과 그 정당화*, 『신앙과 학문』 16(2), pp.131-146.
- 유재봉(2013a), *교육에서의 영성회복: 학교에서의 영성교육을 위한 시론*, 『교육철학연구』 35(1), 97-117.
- 유재봉(2013b), *영국의 종교교육: 학교에서의 종교교육의 가능성 탐색*, 『교육과정연구』, 31(2), 119-219.
- 이창호(2013), *기독교의 공적 참여에 관한 철학적 윤리적 탐구*, 『신앙과 학문』 18(8), 157-192.
- 최용준(2005), “헤르만도여베르트”. 손봉호 외(2005). 『하나님을 사랑한 철학자 9인』. 서울: IVP.
- Gadamer, H. G.(2000), *Erziehung ist sich erziehen*, 손승남 옮김(2004), 『교육은 자기교육이다』, 서울: 동문선.
- Newbiggin, L.(1978, 1995), *Open Secret: An Introduction to the Theology of Mission*, Michigan: Wm. B. Eerdmans Publishing Co., 홍병룡 옮김(2012), 『오픈시크릿』, 서울: 복있는 사람.
- _____(1996), *Truth and Authority*, Trinity Press International, 홍병룡 옮김(2005, 2011), 『누가 그 진리를 죽였는가』, 서울: IVP.
- Palmer, P.(1993), *To Know as We are Known: Education as a Spiritual Journey*, New York: HarperSanFrancisco, 이종태 옮김(2009), 『가르침과 배움의 영성』, 서울: IVP.
- _____(1998), *The Courage to Teach*, Jossey-Bass Inc., Publisher, 이종인·이은정 옮김(2005), 『가르칠 수 있는 용기』, 서울: 한문화.
- Peters, R. S. (1966), *Ethics and Education*, London: Allen & Unwin Ltd., 이홍우 역(1980), 『윤리학과 교육』, 서울: 교육과학사.
- Veith, G. E. (1994), *Postmodern Times*, Illinois: Good News Publishers, 오수미 옮김(1998), 『현대사상과 문화의 이해』, 서울: 예영커뮤니케이션. Heidegger, M.(1996), *Einleitung in die Philosophie*, Frankfurt: V. Klostermann, 이기상·김재철 옮김(2006), 『철학입문』, 서울: 까치글방.
- White, J.(1990), *Education and the Good Life*, London: Kogan Page, Ltd., 이지현·김희봉 역(2002), 『교육목적론』, 서울: 학지사.
- White, J. (2004), *Should religious education be a compulsory school subject?*, *British Journal of Religious Education*, 26, 152-164.