

다원주의 사회에서의 종교교육 : 한국에서의 종교교육 가능성 탐색

정문선*

유재봉**

논문초록

본 논문의 목적은 현대 다원주의 사회에서 종교의 의미를 검토하고, 종교교육이 나아가야 할 방향을 모색하는 데 있다. 이를 위해 '다원주의'의 개념을 명료화하고, 다원주의 사회에서 종교를 바라보는 관점을 검토하며, 다원주의 사회에서 종교교육의 방향을 탐색함으로써 그것이 한국의 종교교육에 주는 시사점을 제시하고 가능한 반론들을 검토하고자 한다. 다원주의(pluralism)는 다원성과 다르다. 다원성이 사실과 관련된 것이라면, 다원주의는 다원적 사실을 지적하는 것을 넘어 다원성을 장려하고 허용하는 것이 좋다는 의견 내지 태도를 의미한다. 다원주의 사회에서 종교교육의 방향은 크게 두 가지로 생각해 볼 수 있다. 하나는 종교'교육'(Religious Education)이고, 다른 하나는 '헌신된 다원주의'(committed pluralism)를 지향하는 것이다. 종교'교육'은 종교를 교육의 개념적 기준에 부합하게 가르침으로써 단순히 종교를 비교종교학적으로 가르치거나 종교교리를 주입하는 종교'수업'의 수준을 넘어서도록 한다. 헌신된 다원주의는 지식을 형성함에 있어 앞의 주체와 대상이 통합되어 있음을 드러내줄 뿐만 아니라, 가치중립적인 지식은 존재할 수 없다는 것을 지적함으로써 다원주의의 가치중립주의 신화에서 벗어날 수 있도록 해준다. 그러나 종교'교육'은 적극적으로 기독교적 진리를 제시하지 않는다는 점에서, 그리고 헌신된 다원주의는 다원주의 그 자체가 가지고 있는 근본적 한계 때문에 기독교적인 관점에서는 여전히 온전하지 못하거나 불만족스러울 수 있다. 한국사회 맥락에서의 종교교육의 방향은 교육의 개념에 충실하면서 철학적·신학적 성격을 지닌 종교'교육'이어야 한다. 이것은 가장 온전한 기독교적 종교교육이라기보다는 적극적 종교교육이 금지되어 있는 한국의 상황에서 하나의 전략적 선택 내지 대안으로서의 가치를 갖는다고 볼 수 있다.

주제어: 다원주의, 헌신된 다원주의, 종교학, 종교교육, 신앙교육

* 성균관대학교 교육학과 박사과정 수료, 주저자

** 성균관대학교 교육학과 교수, 교신저자

2014년 5월 6일 접수, 7월 3일 최종수정, 7월 7일 게재확정

I. 서론

교육의 목적은 인간으로 하여금 ‘좋은 삶’을 영위하게 하는 데 있다. ‘좋은 삶’의 정의는 시대마다 그리고 학자마다 다양하지만, 대체로 ‘전인(全人)의 형성’과 밀접한 관련을 맺어왔다. 전인은 지(知)·덕(德)·체(體) 혹은 지(知)·정(情)·의(意)가 조화롭게 발달한 원만한 인간을 의미한다. 교육은 전인을 형성하기 위해 전통적으로 진(眞)·선(善)·미(美)·성(聖)의 가치를 추구해왔다. 교육의 종교적 차원은 성(聖)을 추구하는 것과 관련된다. 그것은 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: 136). 이 점에서 교육에서 종교적 차원을 논하는 것은 필수불가결하다.

교육에서 종교적 차원의 추구가 불가피함에도 불구하고, 현대 사회는 그것의 가치를 소홀히 다루어왔다. 서구에서 종교적 가치가 배제된 것은 모더니즘(modernism)의 형성과 궤를 같이 한다. 모더니즘은 중세의 무지몽매함에서 탈피한다는 미명하에 14세기 르네상스 시대부터 시작되었으며, 18세기 계몽주의 시대에 절정을 이루었다. 모더니즘의 문제는 ‘이성’ 자체의 특성을 제대로 이해하지 못했다는 데 있다. 모더니즘은 이성의 자율성과 이성을 통한 지식을 절대시하고 있지만, 인간의 이성 그 자체도 이미 전통과 경험에 의존적일 수밖에 없다. 즉 모든 앎에는 앎의 주체가 개입되고, 그것은 언어, 상징, 이야기 등으로 구현된 앎의 전통을 전수받은 주체에게만 가능하다. 폴라니(M. Polanyi)의 표현에 의하면, 그것은 모든 앎에 내포된 암묵적 요소이다(Polanyi, 1962/ 표재명 외 옮김, 2001: 42, 139-153). 어떤 권위에도 종속되지 않는 객관적 진리를 추구하고자 했던 모더니즘은 그 출발부터 모순점을 안고 있으며, 이후 그 자체가 하나의 이데올로기가 되었다.

모더니즘의 이데올로기화에 문제를 제기하며 등장한 것이 바로 포스트모더니즘(postmodernism)이다. 포스트모더니즘의 표현을 빌리면, 모더니즘은 보편성이라는 미명하에 ‘거대담론’(Truth; Story)을 추구하지만, ‘미시담론’(truths; stories)들의 특수성을 인식하지 못하였다. 모더니즘은 보편성이라는 미명하에 ‘거대담론’(Truth; Story)을 추구하며 획일화를 강요한다. 포스트모더니즘은 진선미성의 보편성과 절대성에 대한 의심을 불러 일으켰다. 포스트모더니즘은 모더니즘에서 제외되었던 성(聖)의 가치를

다시 생각하게 하고 공론의 장(場)으로 끌고 나왔다는 점에서는 의미가 있다. 그러나 그것은 모더니즘의 한계는 간과했지만 니체의 ‘신은 죽었다’라는 언명에서 알 수 있듯이 ‘진리’ 그 자체를 포기하는 근본적인 문제를 안고 있다. 포스트모더니즘의 절대적·보편적 진리의 부정은 또한 종교에 관한 관점에 큰 영향을 미쳤다. 모더니즘이 이성을 통해 객관적이고 보편적인 지식을 추구하였다면, 포스트모더니즘은 특수한·상대적인 다수의 지식을 추구한다. 이러한 영향으로 종교 부문에서는 각 종교 간의 상대성을 주장하며 종교 다원주의가 대두하게 되었다. 포스트모더니즘에 의하면, 더 이상 ‘(보편적) 진리’는 존재하지 않으며 설사 존재한다 하더라도 그것은 ‘(특수한) 진리들’ 일 뿐이다. 누구에게나 보편타당한 진리라는 것은 존재하지 않으며, 설사 존재한다 하더라도 그것을 알 수 없다는 불가지론의 입장을 취한다. 인간이 할 수 있는 일은 다만 대화를 통해 가치중립적인 입장에서 타자들을 이해하고, 그것을 바탕으로 서로에 대한 이해를 증진시키며, 보다 포용적인 사회와 나은 인간을 만드는 것이다.

포스트모더니즘의 영향을 받은 다원주의 사회에서의 종교교육은 대체로 특정 종교의 교리교육(혹은 신앙교육)이기보다는 종교 일반이 가지는 공통성과 보편성을 교육한다. 전자를 ‘종교수업’으로서의 종교교육(Religious Instruction: RI)이라고 부른다면, 후자는 ‘종교학’으로서의 종교교육(Religious Studies: RS)이라 부를 수 있다(유재봉, 2013b: 202-207). 종교학으로서의 종교교육의 목적은 신과의 만남, 구원, 인격의 초월 등에 두기보다는 다원주의사회에서 한 구성원으로서 살아가는데 필수적인 정보를 제공해줌으로써 종교의 차별이나 분쟁을 지양하고 평화로운 통합적 사회를 이루어 가는 데 둔다.

이러한 종교교육은 전인의 형성이라는 교육의 본질적 목적에 부합하는가? 오늘날 우리 사회의 가장 두드러진 특징 중 하나가 다원주의라고 할 때, 다원주의 사회에서 종교교육은 어떻게 이루어져야 하는가? 이 문제를 해결하기 위해서는 먼저 다음과 같은 일련의 질문들에 대답할 필요가 있다. ‘다원주의’의 개념은 정확히 무엇인가? 다원주의는 ‘종교’를 어떻게 이해하는가? 다원주의 사회에서 ‘종교교육’은 필요한가? 만일 필요하다면 어떻게 이루어져야 하는가? 등이다. 본 논문의 목적은 현대 다원주의 사회에서 종교의 의미를 검토하고 종교교육이 나아가야 할 방향을 모색하는 데 있다. 이러한 목적을 위해 이 논문에서는 첫째, ‘다원주의’의 개념을 명료화하고, 둘째, 다원주의 사회에서 종교를 비판적으로 검토하고, 셋째, 다원주의 사회에서 종교교육의 방향을

탐색하며, 한국의 종교교육에 주는 시사점 및 가능한 반론들을 제시하고자 한다.

이러한 논의에는 명시적으로 혹은 암묵적으로 모종의 관점 내지 세계관이 가정되어 있다. 이 논문은 종교교육이 진인적인 발달과 교육의 개념에 충실해야 한다는 점을 지적함으로써 그 동안 배제되어 온 공교육 영역에서 신앙과 학문의 통합을 시도할 수 있는 장(場)을 마련해준다는 점에서, 그리고 공교육에서의 종교교육은 각 종교의 전체들을 비판적으로 사고할 수 있도록 하는 종교‘교육’이어야 하고, 그것에 바탕을 두어 다원주의 사회에서 불합리한 신념과 믿음으로 인한 갈등을 합리적으로 해소할 수 있게 해 준다는 점에서 기독교적 논의에 기여할 수 있을 것이다.

II. 다원주의의 개념

현재 우리가 살고 있는 사회에는 다양한 가치관이 공존하고 있다. 뉴비긴의 표현을 빌리면 “세계는 언제나 다원적”(Newbigun, 1989/홍병룡 옮김, 2007: 58)이었다. 그러나 우리가 유념해서 살펴보아야 할 것은 단순히 우리 사회에 다양한 가치관이 존재한다는 사실이 아니라 그것을 넘어 다양한 가치관들을 허용하는 것이 바람직하다는 주장, 즉 다원주의(pluralism)이다. 다원주의와 관련하여 가장 첨예한 문제 중 하나가 바로 ‘종교를 어떻게 이해해야 하는가?’이다. 현대 다원주의 사회에서 종교가 어떤 의미를 가지고 있으며, 어떤 한계를 가지고 있는가? 나아가 그것은 교육에 어떠한 영향을 미치는가? 종교교육이 필요하고 또 가능하다면 그것은 어떠한 형태로 이루어져야 하는가? 등의 문제를 검토하기 위해서는 먼저 ‘다원주의’의 개념을 명료하게 이해할 필요가 있다.

다원주의(pluralism)는 다음의 몇 가지 개념군(概念群), 즉 ‘다원성’(plurality) 혹은 ‘다원적’(plural)인 것, ‘다원주의적인 것’(pluralist), 그리고 ‘다문화주의’(multiculturalism)와 혼동되기 쉽다. 먼저 ‘다원성’ 혹은 ‘다원적’이라는 것은 다원적인 현상 그 자체, 즉 가치, 신념, 생활방식 등에 다양성이 존재한다는 사실을 일컫는데 비해, ‘다원주의적인 것’은 다원적인 현상에 관한 주장이나 공식적인 견해 내지 태도를 일컫는 말이다. ‘다원성’ 혹은 ‘다원적’이라고 말하는 것은 가치의 다양성, 문화의 다양성과 같은 ‘사실’의 문제를 지적하는 것이라면, 어떤 사회가 ‘다원주의적’이라는 것은 ‘다른 가치, 다른 문

화 등이 또 다른 가치나 문화 등과 차별 없이 존재할 권리가 있다'는 '가치판단'의 문제를 함의한다(Haydon, 1997: 116, n.1).

다음으로, '다원주의'와 '다문화주의'는 생활방식, 사고방식, 종교·도덕적 신념, 철학적 입장이나 문화적 정체성 등에 차이나 다양성이 있다고 보는 점에서는 공통적인 특성을 갖고 있다. 그러나 엄밀히 말하면, '다원주의'는 범위 면에서 모든 현상에 적용될 수 있는 반면에, '다문화주의'는 문화적인 영역에 한정된다. 이 점에서 '다문화주의'는 '다원주의'의 한 측면으로 볼 수 있다. 종교 다원주의는 문화적 다원주의의 하위 범주로 보는 것이 적절할 것이다. 그럼에도 불구하고, 문화의 개념은 흔히 인간이 만든 모든 것을 포괄하는 광범위한 개념으로 사용되므로, '다문화주의'와 '다원주의'는 특히 교육의 영역에서는 종종 동일한 개념으로 쓰인다(유재봉, 2002: 197).

현대사회가 다원주의 사회라는 것은 크게 두 가지 용법 혹은 의미로 이해된다. 하나는 기술적(descriptive) 의미로서, 다원주의는 우리 사회에 다양한 문화와 종교와 생활방식이 존재한다는 사실을 드러낸다. '다원성' 내지 '다원적인 것'의 의미가 여기에 해당된다. 이것은 우리 사회에 '다원성(plural, plurality)'이 존재하고 있다는 '사실'을 알려줄 뿐 어떠한 가치주장이나 태도를 요구하지는 않는다. 다른 하나는 규범적(normative) 의미로서 그것은 단순히 우리사회에 다원성이 존재한다는 것을 보여주는 것을 넘어서, 다원성이 존재하는 것이 바람직하며 그것을 승인하는 것이 옳다는 주장 내지 가치판단을 담고 있다. 그러나 과연 다원주의가 바람직한 태도인가 하는 문제는 보다 세밀한 논의를 필요로 한다.

규범적 의미의 다원주의에는 다음의 두 가지 전제, 즉 '자유주의'(liberalism)와 '상대주의'(relativism)가 논리적으로 가정되어 있다. 첫째, 종교적 측면에서 자유주의는 모든 종교는 본질적으로 동일하며 삶에 대한 타당성 있는 관점을 제공한다고 주장한다. 미국의 예에서 보듯이, 다원주의는 어느 누구도 개인의 종교적 신념으로 인해서 불이익을 받아서는 안 된다는 정책으로 나타난다. 자유주의적인 정치적 신념을 가진 이들에게, 특정 종교의 진리를 주장하는 것은 '자유'의 원리에 위배되고, 따라서 종교적 진리를 가르치거나 강요해서는 안 된다. 실제로, 자유주의적 정치의제에서 모든 종교는 동등하게 대우 받아야 한다고 규정한다(McGrath, 1996/김선일 역, 2001: 221-223).

다원주의는 또한 '상대주의'(relativism)를 상정하고 있다. 상대주의는 어떠한 주장이나 이론이 그 자체로 보편타당한 것이 아니라 어떤 상황, 즉 지역, 시간, 공동체 내지

개인에 따라 ‘국지적’(local)으로 타당하다는 주장이다. 상대주의는 진리가 하나가 아니라 다수라는 입장을 취한다. 따라서 상대주의 입장을 따를 때 한 가지 주장, 혹은 한 공동체/개인의 주장만이 절대화될 수 없다. 오히려 각 공동체/개인 간의 차이를 인정해야 하며, 나아가 각 공동체/개인 간의 정당한 차이는 존중되어야 한다고 본다.

이상의 분석에 따르면, 다원주의는 다음과 같은 특징을 갖는다. 첫째, 다원주의는 기술적 의미와 규범적 의미로 사용되며, 특히 ‘규범적’ 의미의 다원주의는 현상이 다원적이라는 ‘사실’을 넘어서 ‘가치’를 담고 있는 개념으로써 우리에게 가치중립적 태도를 취할 것을 종용한다. 둘째, 다원주의는 정치적으로 자유주의와 밀접한 연관을 맺고 있다. 자유주의는 모든 종교가 본질적으로 동일하며, 모든 종교는 각자 나름의 진리라는 것으로 이해된다. 셋째, 다원주의는 상대주의를 전제하고 있다. 그러므로 다원주의자들이 보기에, 보편적인 진리란 없으며, 시간과 공간적 맥락에 따라 상이한 진리들이 존재한다.

포스트모더니즘에서 지적하듯이, 인간이 가지고 있는 진리란 사실 국지적 진리에 불과하다. 그러나 그렇다고 해서 그 모든 국지적 진리들이 참인 것은 아니며, 옳은 것도 아니다. 흔한 예로 ‘인종 차별주의’, ‘나치주의’ 등은 그들 나름대로의 상황에 따른 논리가 있지만, ‘인간의 존엄성’과 그에 따른 ‘평등’이라는 보편적인 가치에 위배되는 것이다. 종교전통으로 대표되는 다양한 세계관이 공존하는 다원주의 사회에서 모종의 가치관을 확립하고 필요한 기술을 습득하는 것은 좋은 삶을 영위하는 데 있어 매우 중요한 일이다. 왜냐하면 종교전통 내지 세계관은 우리의 신념뿐 아니라 행동에까지 영향을 주기 때문이다. 인종 차별주의나 나치주의는 신념으로만 끝난 것이 아니라 역사적으로 ‘홀로코스트’와 같은 끔찍한 행동의 이유가 되었다.

III. 다원주의 사회에서의 종교와 그 비판

다원주의를 규범적인 의미로 이해할 때, 보편적 진리는 없으며 교육에서 종교는 모두 동등한 가치 혹은 고유한 가치를 가진 것으로 수용해야 하는 것처럼 보인다. 그러나 다원주의도 어디에 강조점을 두는가에 따라 두 가지 유형, 즉 ‘공통점에 중점을 둔 다원주의’와 ‘차이점에 중점을 둔 다원주의’로 구분할 수 있다. 공통점에 중점을 둔 다

원주의는 모든 종교 간의 공통기반을 중요하게 생각하며, 그것은 다름 아닌 ‘신’(보편자로서의 하나님) 혹은 ‘구원’이다. 이것이 기독교와 타 종교 간의 대화의 선행조건으로 이해된다. 이러한 관점에서 보면, 각 종교 간의 차이는 단지 동일한 신을 믿는 혹은 동일한 구원에 이르는 상이한 방식에 불과하며, 그 방식의 차이는 상이한 언어, 문화, 역사에 기인한 각 종교들이 가지고 있는 그러한 차이는 다른 종교를 배척하기보다는 대화하게 하며, 대화의 목적은 개종(conversion)보다는 종교 간의 이해의 폭을 넓힘으로써 종교적 진리를 ‘상호보완’ 내지 ‘상호변혁’하는 데 있다.

차이점에 중점을 둔 다원주의는 종교전통들 사이의 차이에 주목하며, 각 종교가 지니고 있는 이러한 차이를 인정하는 것이 종교간 대화의 출발점이다. 각 종교의 차이는 언어의 차이로 나타나며, 각 종교가 가지고 있는 언어의 차이는 단순히 표현방식의 차이를 넘어 ‘삶의 형식’의 차이를 반영하고 있다. 그러므로 각 종교 간에 존재하는 표현의 차이는 재진술을 통해 수정하는 것이 가능하지만, 구조와 같은 삶의 형식을 바꾸는 것은 불가능하다. 이 점에서 종교 간의 대화는 상대적으로 제한적일 수밖에 없다 (Lindbeck, 1984: 80, 130-2).

공통점에 중점을 둔 다원주의와 차이점에 중점을 둔 다원주의는 그 강도 면에서 대체로 전자가 후자보다 약한 의미의 다원주의를 주장하고 있다. 그럼에도 불구하고 두 다원주의에서 종교간 대화의 목적은 근본적으로 다르지 않다. 다원주의에서는 타 종교와의 끊임없는 대화를 통해 각자 자기 수정 내지는 갱신이 일어나며 보다 객관적이고 발전적인 이해를 할 수 있다고 본다. 다원주의에서 종교는 보편적-절대적 진리체계라기보다는 각 공동체의 독특한 신념체계로 이해되며, 각 종교들은 서로에 대해 ‘상대적인’ 가치만을 가지는 것으로 본다.

다원주의자들은 배타주의나 포괄주의에 비해 다원주의가 다종교사회를 이해하는데 보다 발전적인 시각을 제시해 줄 수 있다고 주장한다. 그러나 과연 그러한가? 다원주의가 종교와 종교교육에 주는 긍정적·부정적 영향은 무엇인가? 다원주의가 종교와 종교교육에 주는 긍정적인 점은 다음과 같다. 다원주의는 기독교 중심적인 패권적인 사고에서 벗어나 타 종교와의 대화를 통해 기독교를 더 깊이 이해하는 계기를 마련해 주었다. 테일러(Charles Taylor)는 다문화주의 교육의 가장 큰 유익은 바로 자아에 대한 진정한 이해라고 보았다. 그는 다문화주의 교육을 통해 온전한 자기 이해가 가능하다고 주장하면서, 진정한 자아가 출현하기 위해서는 타자와의 대화를 통한 상호작용이

반드시 필요하다고 하였다. 그에 의하면, 한 사람의 자기 정체성은 부분적으로 다른 사람들에게 비친 그 사람의 이미지에 의해서 구성되기 때문이다(곽덕주 외 공역, 2010: 400-402). 테일러의 견해에 비추어 볼 때, 다윈주의는 타자와의 대화를 통해서 기독교에 대한 깊은 이해를 가질 수 있는 계기를 마련해주었다는 점에서 긍정적 기여를 했다고 볼 수 있다. 다윈주의에 대항하여 일어난 ‘복음주의적 지성’에 대한 각성이 그 대표적인 예이다. 그 동안 지성과 믿음을 별개의 문제, 혹은 지성을 믿음에 위협을 가하는 것으로 오해했던 시각에서 믿음은 지식과 분리되지 않으며 오히려 지성이 믿음을 공고히 하는데 기여할 수 있다는 것을 다시금 깨닫게 되었다.

다윈주의는 또한 그 동안 모더니즘에서 제외되었던 성(聖)의 가치, 즉 종교 내지 영성(spirituality)에 대해 다시 생각하게 만드는 계기를 제공했다는 점에서 의미가 있다. 다윈주의 사회에서는 종교가 유일한 가치는 아니라고 하더라도 하나의 중요한 가치이기 때문이다. 교육적인 측면에서 볼 때, 성의 가치를 통해 비로소 온전한 의미의 전인이 가능하다. 종교는 지식의 범위나 통합적 측면에서 총체적 지식을 구성하는 데 있어 필수적이다. 학교교육에서 종교를 배제한 결과 학생들의 총체적 마음을 형성하지 못하게 하고 전인의 형성을 어렵게 만들었다. 학생들이 배우는 지식의 양은 늘어났지만 자기 존재에 대한 진지한 물음은 사적 선택 영역으로 넘겨버리는, 교육에 있어 중대한 직무유기를 범하는 실수를 초래했다. 전인적 인간의 회복을 위해서 학교에서 종교교육을 회복하는 것은 시급한 과제이다(유재봉, 2013a: 98-99; 2013b: 201).

이러한 긍정적 기여에도 불구하고 다윈주의는 종교와 종교교육에 심각한 문제점을 가져다주기도 하였다. 다윈주의에 대한 비판은 크게 ‘다윈주의’ 그 자체의 오류, 상대주의 인식론의 문제, 그리고 종교교육 면에서의 정당성을 결여 등을 들 수 있다. 첫째, 다윈주의는 그 자체로 논리적 오류를 포함하고 있다. 그것은 일종의 ‘자연주의적 오류’, 즉 사실과 당위를 혼동하는 오류를 범하고 있다. 뉴비긴(L. Newbigin)에 의하면, 우리는 흔히 다윈성과 다윈주의, 즉 다윈주의의 기술적 의미와 규범적 의미를 혼동한다. 그는 ‘우리는 현재 다윈주의 사회에 살고 있다. 그러므로 우리는 다윈주의를 승인하고 지향해야 한다.’는 진술 속에는 두 가지 서로 다른 종류의 진술이 섞여 있으며, 전자에서 후자를 도출하는 것에는 논리적인 비약, 일종의 ‘자연주의 오류’(naturalistic fallacy)가 있음을 지적한다. 다윈성이 존재한다는 것은 ‘사실’과 관련된 진술이지만, 다윈주의를 승인하고 지향해야 한다는 것은 ‘가치(신념)’와 관련된 진술이기 때문이다

(Newbigin, 1989/ 홍병룡 옮김, 2007; 25-26, 39-45).

이와 유사하게, 맥그라스(A. McGrath)도 정치적 자유주의에 의해 ‘모든 종교는 동등하게 대우받아야 한다’는 진술에서 ‘모든 종교는 동일하다’는 주장을 하는 것은 정치적 판단에서 신학적 선언으로 슬그머니 이동하는 것임을 날카롭게 지적했다. 자유 다원주의 사회에서 자신의 종교 외에 다른 종교들을 존중해야 한다는 것은 전적으로 타당한 진술이다. 그러나 상이한 종교들을 동일한 것으로 취급하거나 ‘궁극적인 신적 실체’에 대한 똑같이 타당한 표현, 또는 공통적인 구원에 이르는 똑같이 타당한 방식으로 취급해야 한다는 것은 전혀 다른 진술이다(McGrath, 1996/김선일 역, 2001: 222-224). 이것은 종교에 대해 ‘가치중립적’ 태도를 취할 것을 종용하는 하나의 이데올로기로 작용하고 있다. 예를 들어, 기독교에서 예수 그리스도의 독특성을 제거하고 ‘하나님’ 혹은 ‘구원’이라는 개념으로 모든 종교의 공통기반을 모색하려는 시도는 기독교의 특수성을 간과하게 된다. 지식의 특수성을 강조하며 이데올로기화, 패권주의에 대한 비판을 특징으로 하는 다원주의가 오히려 하나의 이데올로기로 작용하고 있다는 것은 역설이다.

다원주의자들은 또한 ‘종교’를 ‘진리 혹은 지식체계’라기보다는 하나의 ‘신념체계’로 이해한다. 종교에는 신념이 포함되기는 하나 그것이 전부는 아니다. 종교들은 다원주의 몽상가들이 주무를 수 있는 반죽 같은 것이 아니라, 존경과 칭찬을 받아야 할 생생한 ‘실재’이다(McGrath, 1996/ 김선일 역, 2001: 248). 예를 들어, ‘나는 하나님께서 천지를 창조하셨다는 것을 믿는다’는 진술은 신념의 문제이지만, ‘하나님께서 천지를 창조하셨다’는 진술은 ‘사실’과 관련된 문제이다. 전자는 사적(private) 선택의 문제이나, 후자는 나의 취향과는 상관없는 ‘공적’(public) 지식의 문제이다. 다원주의에서 ‘종교’는 지식이라기보다는 하나의 ‘경험’으로 이해된다. 다원주의자들은 종교를 상황, 언어, 역사적 배경에 따라 다른 일종의 ‘주관적’ 신념체계로 본다. 그러므로 다원주의에서 ‘종교’는 상대주의적인 가치를 갖는 신념의 문제이지 지식의 문제가 아니기 때문에 개인의 선택 문제이지 공적 지식의 문제로 논의될 수 없다는 주장이 성립하게 된다. 그러나 양자를 날카롭게 구분하는 것은 불가능하며, 그렇게 될 수 있다고 생각하는 것 자체도 하나의 신념이라는 점에서 다원주의는 자기모순을 안고 있다. 우리는 ‘신념’이라고 부르는 것과 관련해서는 다원주의자이지만, 이른바 ‘사실’과 관련해서는 다원주의가 아니다(Newbigin, 1989/ 홍병룡 역, 1998: 63-5). 이것은 곧 종교가 사적 신념만이 아닌 하나의 공적 지식으로 이해되어야 함을 의미한다. 종교가 세계와 인간에 대한 ‘사

실'을 담고 있는 것이라면 그것은 하나의 공적 지식으로서 교육을 통해 가르쳐질 수 있으며, 또한 마땅히 가르쳐야 한다.

둘째, 다원주의가 견지하고 있는 상대주의(relativism)¹⁾ 인식론의 문제이다. 상대주의는 포스트모더니즘에 의해 널리 확산된 것이다. 포스트모더니즘의 진리관의 특징은 진리를 절대적이고 보편적인 것이라기보다는 상대적이고 맥락적인 성격을 갖는 것으로 이해한다. 종교도 예외는 아니다. 보편타당한 절대적인 종교적 진리가 존재할 수 없으며, 상대주의에서는 개념상 진리가 상황에 따라 다르기 때문에, 절대적인 기준이 없으므로 참/거짓, 우월/열등과 같은 가치판단을 할 수 없다.

상대주의 진리관에 따르면, 오늘날 '종교'는 더 이상 (객관적/공적) 진리(Truth)와 관련된 것이 아니고 (주관적/사적) 신념(belief; opinion)으로 간주된다. 다원주의 사회에서 종교는 하나의 문화적 현상 또는 경험으로 이해되며 나아가 취향에 따른 사적 선택의 문제로 축소된다. 그러나 한 가지 지적하고 넘어가야 할 것은 상대주의의 전제 또한 사실 진술이라기보다는 하나의 가치 진술이라는 점이다. 따라서 상대주의 그 자체도 이미 '가치 진술'로서 가치판단을 함의한다. 다원주의는 종교에 관해 인식론적 혹은 윤리적 상대주의의 문제를 간과하도록 하며, 그 대신 미적 혹은 감성적 상대주의의 문제로 환원시킨다는 문제를 안고 있다고 볼 수 있다. 우리는 각 종교의 '컨텍스트'(context)의 다양성에 대해서는 상대주의적인 태도를 취할 수 있지만, 그것의 교리, 즉 '텍스트'(text) 자체에 대해서는 상대적일 수 없다. 상대주의에 대해서 우리가 취해야 하는 건전한 태도는, 존 스토틀(J. Stott)의 표현을 빌리면, "본질적인 것에서는 일치, 비본질적인 것에는 자유를, 모든 것에 사랑을"이라고 할 수 있다(Stott, 1975/ 정지영 역, 2011: 16). 즉, 종교적 진리는 사랑의 정신을 바탕으로 비본질적인 것에 대한 문화상대주의는 가능하고 또 장려해야 하지만, 본질적인 것에 대해서는 인식론적 상대주의가 개입될 여지가 없으며 또한 그것을 수용해서도 안 된다.

셋째, 종교교육 측면에서의 정당성 결여이다. 다원주의 사회에서 종교간 대화의 목

1) 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).

적은 ‘상호변혁’으로 각 종교전통들이 서로를 배우고 받아들여 서로가 내적으로 변화하여 ‘보다 나은’ 종교가 되는 것이다(한인철, 2005: 49). 그 결과 다원주의적 종교교육은 다양한 종교를 잘 이해하고 협력하는 것을 배울 수 있다고 주장한다. 그러나 서로의 생각과 통찰들을 배워 각각의 서로 다른 종교를 성숙시키는 것은 다원주의 사회에서 종교교육의 결과로 얻어지는 부차적인 것이지, 그것의 일차적인 목적이라고 보기는 어렵다. 또한 이러한 목적이 타당성을 가지려면 다음과 같은 전제들을 검토할 필요가 있다. 일단 다원주의에는 ‘보다 나은’ 것을 판단할 기준이 없다. 이 점은 다원주의 사회에서의 종교교육의 목적에 관해 다음과 같은 질문들을 제기한다. 각 종교전통들 간의 만남 이후의 변화된 것이 이전 보다 낫다는 것을 어떻게 보장할 수 있는가? 서로 내적인 변화가 일어나기만 하면 보다 나은 것인가? 다원주의가 지향하는 보다 나은 상태는 어떤 상태인가? 등의 문제는 ‘보다 나은’의 기준이 제시되지 않는 한 다원주의 사회에서 종교교육의 목적을 공허한 것으로 만들 소지가 있다. 만약 ‘보다 나은’의 기준을 제시하고 평가하는 것이 가능하다면, 그것은 다원주의에서도 모종의 합의할 수 있는 보편타당한 기준이 존재한다는 것을 인정하는 셈이 되기 때문에 스스로 모순에 빠지게 된다.

IV. 다원주의 사회에서의 종교교육의 방향 탐색

다원주의 사회에서 종교교육은 어떻게 해야 하는가? 사회의 이상을 실현하기 위해서 이 사회의 구성원들이 그들의 삶에 영향을 줄 요소들은 무엇이고 그것들은 어떻게 알 수 있는가? 나아가 그것들을 결정하는 데 어떻게 참여할 것인지 등에 관한 문제는 삶의 근본적인 문제들로서 곧 종교학의 주제이기도 하다. 다원주의 사회에서의 종교교육은 이러한 문제들을 검토하는 것과 관련되어야 한다.

다원주의는 종교교육의 성격과 접근 방식에 큰 영향을 미쳐왔다. 이것을 단적으로 보여주는 한 사례가 영국의 종교교육이다. 영국의 종교교육 사례를 살펴보는 것은 교육학적으로도 의미가 있다. 왜냐하면 1960년대 피터스(R. S. Peters)와 허스트(P. H. Hirst)에 의해 제안된 ‘자유교육’(liberal education) 이념은 ‘교육의 표준’으로 받아들여졌다는 평가를 받을 만큼 영미권과 그 국가들에서 영향을 받은 국가들의 교육에까지

큰 영향을 주었기 때문이다. 영국은 1970년대 중반 이전까지는 신앙교육 형태의 종교 교육을 해왔다. 그것을 ‘종교수업으로서의 종교교육’(Religious Instruction: RI)이라고 불렀다. RI는 1944년부터 1970년대 중반까지 이루어졌으며, 적극적인 예배와 종교교리를 가르치는 것이 포함되었다. 종교교육의 목적은 교육을 통해 일상 삶에서 기독교의 가치를 구현하고 하나님 나라를 확장하는 것이었다. 이 점에서 RI는 ‘신앙고백적 접근’(confessional approach)으로 불리기도 한다. 신앙고백적 접근은 종교적 신념이나 교리, 가치 등을 적극적으로 가르치고 받아들이게 하는 방식이다(유재봉, 2013b: 202-3). RI는 기독교적 가치를 내면화할 수 있지만, 다종교 사회에서 다른 종교를 가지고 있거나 세속적 가치를 가지고 있는 학생에게는 만족스럽지 못한 것일 수 있으며, 정치적 자유를 침해할 소지도 있다.

1970년대 중반 이후 다인종·다문화·다종교 사회가 등장함에 따라 종교교육의 성격도 변화되었다. 그것은 ‘종교학으로서의 종교교육’(Religious Study: RS)이다. RS는 종교에 대해 ‘현상학적 접근’(phenomenological approach)을 취하며, 가치중립적인 태도를 전제로 종교에 대한 객관적인 이해를 추구한다. 이 시기의 종교교육 내용은 기독교 교리나 역사보다는 종교현상과 다양한 세계종교 이해에 역점을 두어 비(非)교리적인 측면을 강조하였으며, 가르치는 방법에 있어서도 종교교리를 주입하는 방식보다는 학생 스스로가 종교의 의미와 가치를 판단할 수 있도록 하는 방식에 중점을 두었다. RS는 비유적으로 말하면 “잘 차려진 이데올로기의 슈퍼마켓 진열장”(Newbigin, 1986/홍병룡 역, 2005: 54)과 같은 종교교육이라고 할 수 있다. RS로서의 종교교육은 종교교육을 주장하는 사람의 입장에서는 다소 비신앙적인 것, 따라서 만족스럽지 못한 것으로 받아들일 수 있는 반면, 인본주의자의 입장에서는 여전히 종교적 내용과 가치를 가르치는 것에 대해 비판적인 입장을 견지할 수 있다(유재봉, 2013b: 203-204).

다원주의 사회에서 신앙교육과 종교학을 가르치는 것이 만족스럽지 못하다면 종교교육은 어떠해야 하는가? 그것은 두 가지 가능성이 있는 듯하다. 하나는 다원주의 사회에서 종교교육의 성격은 ‘RI’나 ‘RS’보다는 종교‘교육’(Religious Education: RE)이어야 한다는 점이고, 다른 하나는 다원주의 사회에서의 종교교육이 ‘불가지론적 다원주의’(agnostic pluralism)에 토대를 두기보다는 ‘헌신된 다원주의’(committed pluralism)를 지향하는 것이어야 한다는 점이다.

먼저, 다원주의사회에서 적합한 종교교육의 방식은 종교‘교육’이다. RE는 일종의 RI

와 RS의 변증법적 통합이라고 볼 수 있다. 영국은 1988년 교육개혁법(Education Reform Act: ERA)을 통해 초기의 적극적인 신앙교육과 관련된 종교수업(RI)이나 '종교학 중심의 종교교육'(RS)을 지양하고, '교육'으로서의 종교'교육'으로 변경했다. 국가 수준의 교육과정에서 모든 교과는 '학생의 영적, 도덕적, 문화적, 지적, 신체적 발달'을 촉진시켜야 하며, 무엇보다도 종교교육은 이러한 목적에 부합할 필요가 있다(McCreedy·Palmer·Voiels, 2008: 3; 유재봉, 2013b: 205). RE는 단순히 비교종교학적 지식을 전달하는 종교학이나 종교교리를 주입시키는 종교수업 혹은 인독트리네이션(indoctrination) 수준에 머물러서는 안 된다. 오히려 종교교육은 종교에 관한 의미 탐색과 더불어 엄격한 탐구와 비판을 허용하는 '반성적 접근'(reflective approach)이어야 한다(Rudge, 2000: 22; 유재봉, 2013b: 206).

RE로서의 종교교육은 종교수업(RI) 혹은 인독트리네이션의 수준을 넘어서 반성적 접근이어야 한다는 말은 구체적으로 무엇을 의미하는가? 이 질문에 답하는 것은 다원주의사회에서 종교교육의 의미와 그것이 추구해야 하는 방향을 드러내주는 일일 것이다. 종교교육은 객관적인 종교적 지식의 무의미한 전달이나 종교적 교리의 맹목적 주입이어서는 안 되며, '훈련'(training)이나 '인독트리네이션'이어서도 안 된다. 이것의 의미를 좀 더 자세하게 이해하기 위해서는 피터스(R. S. Peters)의 교육의 개념을 살펴볼 필요가 있다.

피터스에 따르면, 교육은 세 가지 준거, 즉 규범적 준거(normative criterion), 내용적 준거(cognitive criterion), 방법적 준거(procedural criterion)를 만족시켜야 한다. 규범적 준거는 교육의 내재적 가치로, 개념에 불박여 있는 내재적 가치를 실현하는 것이다. 내용적 준거는 규범적 준거를 내용면에서 구체화한 것으로 지식, 이해, 인지적 안목이며 그것은 무기력한 것이어서는 안 된다. 방법적 준거는, 내용적 준거를 성취하는 방법상의 원리로 지식, 이해, 인지적 안목을 추구하는데 있어서 학습자의 최소한의 의식과 자발성이 전제되어야 한다는 것을 의미한다.

종교에서 인독트리네이션은 특정 종교를 믿거나 개종하게 할 목적으로 특정 교리를 주입시키는 것이다. 인독트리네이션은 우리가 바라는 정신상태를 만들어 내기 위한 것이지만, 교화를 당하는 동안에 사람들은 자기가 믿는 신념의 근거를 파악하지 못하거나, 아니면 자기가 믿는 신념에 대하여 비판이 허용되지 않은 상태에서 신념을 믿도록 하는 것이기 때문에 '교육'이 아니다. 말하자면, 인독트리네이션은 교육의 세 가지 준

거 중에서 첫째와 둘째 준거를 만족시키지 못한다는 점에서 교육이라 부르기 어렵다 (Peters, 1966/ 이홍우 역, 1980: 38).

피터스에 의하면, 교육은 학습자의 학습(learning)을 성취하는 것을 전제로 한다. 다시 말하면 교사의 성취는 오직 학생의 성취로만 정의될 수 있다. ‘모든 교육은 자기교육’이라는 말은 아마도 이 자명한 진리를 지적하는 것이라고 보아야 할 것이다. 따라서 다원주의 사회에서 종교교육의 목적은 ‘개종’이 아니라 어디까지나 학생들로 하여금 ‘합리적인 믿음’(reasoned faith)을 갖도록 돕는 데 있다. 피터스는 이 점에 대해 다음과 같이 말한다.

보다 일반적인 종교적, 정치적 의견에 관한 영역에서는 교사의 입장이 매우 명백하다. 교사는 어떤 종파의 선교사나 정당의 당원 모집관으로 고용된 것이 아니다. 교사의 임무는 민주국가에 사적으로 참여하며 살아가는 시민으로서 필요한 기술, 태도, 지식을 갖추도록 학생들을 ‘입문’시키는 것이다. 정규 수업시간(‘성경’또는 ‘시사’시간)에, 이와 같은 것들을 다루는 경우에도 교사의 주된 노력은 특정한 교리나 정치 강령을 옹호하는데 보다는 종교적 및 정치적 의식을 형성, 심화시키는 데 경주되어야 한다(Peters, 1966/ 이홍우 역, 1980: 215).

교사는 학생들로 하여금 ‘나는 어떻게 해야 하는가’라는 질문을 정면으로 직시하도록 하고 이 질문에 대한 해답의 근거가 되는 근본 원리로 학생을 이끌지 않으면 안 된다. 학생들의 의견이 그 내용에 있어서 교사와 일치하느냐 하지 않느냐는 별도의 문제이다(Peters, 1966/ 이홍우 역, 1980: 214). 요컨대, 종교교육은 인독트리네이션이 아니라 ‘교육’이어야 한다. 우리가 공부하는 것이 어떤 종류의 것이든지 간에 그것이 ‘교육’이라면 반드시 합리성 내지 이성을 전제로 하며, 어떤 신념이나 행위를 주입하는 것이 아니라 그것의 이유를 학생들로 하여금 탐색하도록 돕고 나아가 ‘안목’을 형성하도록 하는 것이어야 한다.

그러나 이러한 교육의 개념에 비추어 종교교육을 이해하려는 것은 기독교적인 관점에서 볼 때 온전하거나 만족스럽지 못할 수 있다. 왜냐하면 기독교적인 종교교육의 가장 궁극적인 목적은 본질상 교육을 받는 사람이 신앙을 가지게 되고 기독교인이 되는 것이기 때문이다. 이 점에서 볼 때, 기독교적인 종교교육은 RE라기보다는 RI이어야 한다는 반론이 제기될 수 있다. 실지로 종교 교리를 교육의 개념에 충실하게 가르친다면 이상적인 종교교육이 될 수 있다. 그러나 RE는 적극적 종교교육이 금지되어 있고, 종

교계 사립학교를 제외한 공교육의 실제에서 종교를 논할 수 있는 접촉점이 없는 한국의 맥락을 감안할 때, 전략적으로 불가피한 대안 내지 교두보라고 생각한다.

이상의 논의가 현재 한국의 종교교육에 대해 주는 시사점은 무엇인가? 한국의 공교육에서는 어떤 종교교육이 이루어져야 하고, 또한 이루어질 수 있는가? 종교가 전인의 발달에 근본적인 토대를 제공한다는 점에서 공교육에서도 종교를 가르치는 것은 더 이상 미루어서는 안 되는 중요한 과제이다. 현재 한국에는 교양과목군의 “종교학”이라는 교과명으로 선택교과의 하나로 설정되어 있다²⁾. 그러나 실제로 이 교과를 선택교과로 운영하는 공립학교는 없다. 이러한 상황에서 공립학교에서 종교교육을 할 수 있는 방법은 크게 두 가지인 것 같다. 하나는 이미 만들어져 있는 “종교학”이라는 교과를 선택이 아닌 필수교과로 바꾸어 RE의 방식으로 가르치는 것이다. 이 방법은 교육과정의 개편 내지 개혁이 필요한 것으로, 논리적으로는 가장 합리적인 방법이나 실제적으로 실현하기에는 제도적인 변화가 뒷받침되어야 한다. 이러한 상황 가운데, 전인의 발달이라는 교육의 본질적인 목적에 비추어 종교의 의미를 드러내고, 다원주의 사회에서 종교교육의 가능성 및 방향을 탐색하는 것은 공교육에서 종교를 다루어야 하는 의식을 깨우는 하나의 시도라는 점에 그 의의가 있다.

다른 하나는 별도의 교과로 가르치지 않고 기존의 모든 교과에 종교적 통찰을 포함시키는 통합(교과)적 접근이다³⁾. 교과에 담긴 지식들은 가치중립적인 것이 아니며, 모종의 전제, 신념, 가치관, 세계관(종교도 포함) 등의 토대에서 출발되고 역사와 전통 속에서 축적된 것이다. 따라서 지식 내지 가치를 내면화하는 과정에는 그것이 정말 타당한가를 열린 마음으로 검토해보고 평가해보는 과정이 반드시 필요하다. 여기에서 궁극적이고 총체적 통합을 가능하게 하는 것이 바로 종교 내지 종교적 가치이다. 다원주의 사회에서 종교교육의 방향은 종교에 관한 사회학적·문화인류학적 접근, 철학적·신

2) 2009년 교육부 고시 2009-41호를 통하여 고등학교 교양교과 교육과정 개정과 함께 ‘생활과 종교’라는 교과에서 ‘종교학’교과로 바뀌었으며, 수정된 종교학 교육과정은 2014년부터 시행되고 있다. ‘생활과 종교’에서도 신앙의 유무에 상관없이 해당 종교를 객관적으로 이해하게 해주는 내용으로 구성하도록 권고하고 있다는 점에서 한국의 종교교과는 대체로 ‘종교학’의 성격을 띠고 있었으나, 교과목의 이름을 바꿈으로서 그 성격을 명백히 하였다고 볼 수 있다

3) 통합적 접근 방법은 이미 해외에서 도덕이나 종교교과목에 오래전부터 시행되고 있다. 예컨대, 영국의 일부학교에서는 종교교육을 인문학 교과에서 한다. 이러한 통합교과가 얼마나 효과적인지에 대해서는 논의의 여지는 있으나, 이 논문은 교육철학적 관점에서 다원주의 사회에서 종교교육의 성격과 그 가능성을 논의하기 위한 것이므로 이것이 일차적 관심사가 아니다.

학적 접근 등 다양한 측면에서 이루어져야 하지만, 가장 근본적인 것은 철학적·신학적 접근이다.⁴⁾ 이것은 각 종교전통/세계관 속에 인간의 삶과 관련된 담긴 중요한 질문들, 예를 들어 ‘우리를 둘러싼 세계의 본질은 무엇인가?’, ‘인간은 무엇인가?’, ‘인간이 죽으면 어떤 일이 일어나는가?’, ‘무엇이 옳고 무엇이 그른지 어떻게 알 수 있는가?’ 등을 철학적 혹은 신학적으로 검토하는 것이다. 이 질문에 대한 답변은 각 종교전통/세계관마다, 그리고 각 교과에 전제된(presupposed) 여러 사상들(-isms)마다 다를 것이다. 교육은 학생들로 하여금 그것들을 체계적으로 논리적으로 비교·검토하도록 장려함으로써 궁극적으로 인간과 삶에 대해 보다 잘 설명해주는 세계관을 찾도록 해주어야 한다. 선택의 문제는 여전히 개인의 사적 영역에 속하는 것이라고 할지라도, 그렇다고 해서 진리의 탐색 자체를 유보하거나 포기할 수 없는 일이다. 이러한 의미의 종교교육에는 각 지식, 그것의 논리적 전제가 되는 종교 내지 세계관(가치관)에 대한 인식론적 검토가 필요하며 이 과정에 진지한 지적 훈련이 수반되어야 한다.

종교교육의 궁극적인 목적은 ‘근본적인 것들에 대한 열린 마음’(Openness with Roots)이다(Alexander & McLaughlin, 2003: 369). 다원주의 사회에서 종교교육은 한편으로는 학생들의 종교적 믿음을 견고하게 세우고 종교적 실제의 일부가 되도록 하기 위해, 다른 한편으로는 학생들의 합리적 자율성과 민주적 시민성을 발달하기 위해 종교적·영적 전통을 수용하는 것이다. 종교교육이 하나의 ‘교육’이라는 점에서 그것은 건전한 합리성의 토대를 전제한다. 그러나 주의할 것은 이때의 근본적인 것들에 대한 열린 마음이란 불가지론적 다원주의여서는 곤란하다는 점이다.

다원주의 사회에서 종교교육의 다른 가능성은 ‘헌신된 다원주의’(committed pluralism)를 지향하는 종교교육이다. 뉴비긴은 다원주의를 ‘불가지론적 다원주의’와 ‘헌신된 다원주의’로 구분한다. 불가지론적 다원주의는 포스트모더니즘에서 말하는 다원주의다. 그것은 진리란 알 수 없는 것이고, 상이한 신념과 행위를 판단하는 기준이 없다고 본다. 인간 본성이 어떻게 작동해야 마땅한지 그 방식에 관해 이야기하는 것은

4) 다원주의 한국사회에서 종교교육의 방향 중 가장 근본적인 것이 철학적·신학적 접근이라는 것이 반드시 종교를 가르치는 교사가 철학과 신학을 (동시에) 전공해야 한다는 것을 의미하는 것은 아니다. 철학과 신학을 전공한 사람은 종교 그 자체와 그 안에 전제되어 있는 세계관을 잘 이해할 수 있지만, 종교교과를 가르치는 일은 다른 종류의 일이기 때문이다.

개인적 의견에 불과하고, 인간의 삶의 목적이 실제로 어떤 존재에 의해 제시되었다고 주장하는 것은 수용 불가능한 독단으로 취급된다. 여기에는 궁극적 실재란 알 수 없는 것이라는 가정이 깔려있다. 이것이 바로 불가지론적 다원주의다(Newbigin, 1989/ 홍병룡 역, 1998: 47). 이러한 다원주의는 현재 우리 사회에 만연한 것으로, ‘가치중립적 태도’를 중용하는 하나의 이데올로기로 작용한다.

‘헌신된 다원주의’는 폴라니의 ‘인격적 지식’(personal knowledge) 아이디어에 의지해 명명된 것이다. 헌신된 다원주의란 ‘지식’의 개념을 재해석함으로써, 모더니즘의 ‘객관적’ 지식 신화(객관주의)와 포스트모더니즘의 ‘주관적’ 신념 이데올로기(주관주의) 모두가 오류가 있음을 보여준다. 그에 의하면, 지식은 순전히 객관적인 것도 아니고 그렇다고 완전히 주관적인 것도 아니다. 그것은 인격적이고 책임있는 헌신으로 진리를 추구하고, 발견된 것을 공적으로 진술하는 것이다. 모든 앎(지식)에는 알고자 하는 주체와 알고자 하는 대상이 존재하며, 이것들은 불가분의 관계이다. 따라서 앎에는 주체의 인격적 요소, 즉 직관, 상상력, 건강한 판단력, 위험을 감수하는 용기, 철저한 끈기와 같은 요소들이 영향을 미친다(Polanyi, 1962/ 표재명·김봉미 옮김, 2001: 22, 47). 이 점에서 객관주의자가 의미하는 객관적 지식이란 존재하지 않는다. 앎의 대상은 또한 나의 외부에 있는 저 밖의 실재라는 점, 나아가 내가 발견한 것을 관련된 상황에서 기꺼이 발표하고 시험받는다는 점에서 순수하게 주관적이지 않다. 폴라니의 견해는 과학적 지식에 대해 분석한 것이지만, 그는 모든 앎에 인격적 헌신과 공적 요소가 있음을 보여줌으로써 객관주의와 주관주의의 극단에서 벗어날 수 있는 길을 제시해주었다. 한마디로 헌신된 다원주의는 어떤 앎(지식, 가치)이 진리인지 아닌지 열린 마음으로 검토하되, 실재를 가장 잘 설명해주는 궁극적이고 본질적인 앎 혹은 진리를 우리가 완전히 알 수 없다 하더라도 그것의 존재 자체를 부인하지 않는 것이다. 이것은 불가지론적 다원주의보다 인간 이성의 한계를 겸허히 인정한다는 점에서 합리적이며, 앎 혹은 진리의 추구에 있어 건강한 겸손의 태도이다.

그러나 공교육에서의 종교교육이 헌신된 다원주의를 지향해야 한다는 주장은 기독교적인 관점에서 볼 때, 온전하지 못하거나 만족스럽지 못할 수 있다. 헌신된 다원주의는 지식의 공적요소와 인격적 헌신을 강조함으로써 극단적 상대주의에 빠지는 것을 막아주고, 이성의 한계를 인정함으로써 진리에 대한 교만한 태도에서 벗어날 길을 열어주지만, 여전히 다원주의가 가진 한계를 공유하고 있다고 볼 수 있다. 이와 같이 다

원주의에 전제되어 있는 가치중립성 개념 자체에 모순이 있음에도 불구하고, 현실에는 가치중립주의가 만연해 있다. 이러한 상황에서 헌신된 다원주의를 지향하는 종교교육은 현실적인 대안 중 하나일 수 있다.

헌신된 다원주의는 공교육에서 종교교육이 이루어질 수 있는 가능성을 열어준다는 점에서 의의가 있다. 포스트모더니즘적·불가지론적 다원주의에서 종교교육은 교육에서 가치중립성을 해치는 것으로 여긴다. 그러나 교육에서 가치중립성은 정치적 자유주의가 만들어낸 신화이며, 설사 그 신화가 옳다고 하더라도 종교교육을 받으려는 학생 혹은 학부모의 자유를 침해한다. 또한 학교에서의 종교교육을 반대하는 사람이 그 근거로 드는 종교의 다원성은 종교를 학교에서 가르치지 말아야 할 이유가 되기보다는 오히려 상이한 종교에 대한 이해와 존중을 가르쳐야 하는 이유가 되어야 한다(유재봉, 2013b: 212). 모든 삶에 인격적 헌신이 포함된다는 것은 모든 삶에는 오류가능성이 있음을 솔직하게 인정하는 태도와 연결된다. 그러나 그렇다고 해서 삶이 자의적인 것은 아니다. 그것은 전통을 아주 신중하게 받아들여서 더 깊은 탐구의 토대로 그것들을 활용해서 얻어진 것이다. 참된 이해를 구현하기 위해서 우리는 일단 전통을 신뢰해야 한다. 전통은 새로운 경험을 파악하고 제 자리를 잡아주기 위한 틀(framework)을 제공해주기 때문이다. 그러나 이것은 고정된 것이 아니라 새로운 오류가 발견되면 변경되고 수정되는 것이다(Newbiggin, 1995/ 김기현 역, 2008: 62-63). 이것이 곧 교육의 과정이라고 할 수 있다. 교육은 전통에의 입문이며, 전통과 현재의 끊임없는 대화이다.

V. 결론

글로벌 사회가 점차 진행됨에 따라 한국도 이제 다양한 인종, 사상, 문화, 종교가 공존하는 다원주의사회가 되었다. 다원주의 사회에서 전통이 전수되고 재창조 되는 과정은 종교에 대한 성찰이 없이는 온전하게 이루어질 수 없다. 다원주의에서 문제가 되는 것은 바로 ‘가치중립성’이다. 이것은 정치와 교육에 있어서 ‘정·교 분리’의 원칙으로 나타난다. 그 결과 다원주의는 종교가 실제적으로 우리 삶에 깊은 영향을 주고 있음에도 불구하고, 공적 영역에서 종교는 철저하게 배제되고 사적 선택의 문제로 취급된다. 그러나 종교는 인간이 스스로를 규정하는 방식에 대한 문제들에 깊이 관련된다. 인간은

스스로를 유지하거나 그들의 삶을 나누고, 질서를 지키면서 각 개인들과 집단들의 권리를 규정해 가며, 다음 세대 혹은 이방인들에게까지도 자신들의 가치관과 이념들을 전달하기 위해서 공동체를 형성한다. 종교는 이러한 전 과정에 가장 본질적이고 근본적인 영향을 준다. 공동체 내에서 가치관과 이념들을 전수하고 재창조하는 과정은 본질적으로 교육의 과정과 동일하다. 그러므로 다원주의 사회에서도 ‘종교’는 여전히 우리 삶의 중요한 토대로서, 알아야 할 이유가 있고 나아가 적극적으로 공적인 교육의 장(場)에서도 가르쳐야 할 필요가 있다.

다원주의 사회에서 종교교육은 교육의 개념에 충실하게 종교(가치)를 내면화시키는 것이어야 한다. 종교교리는 종교교과의 정수이지만 그 지식의 형식에 맞게 교육할 필요가 있다. 그러나 학생 선발의 자유가 완전하게 허용되지 않는 한국의 상황, 특히 공립학교 상황에서 RI를 실시하기에는 학습자의 종교의 자유를 침해할 수 있다는 문제가 따른다. 그러나 그렇다고 해서 다원주의 사회에서 종교교육은 비교종교학적 종교교육(RS)이어서도 안 된다. RS는 학생들에게 다양한 종교를 접할 수 있는 기회를 제공해 줄 수 있다. 그러나 RS는 가치중립주의를 토대로 각 종교의 일부 혹은 전부를 학생들에게 소개하는 형태로 이루어지며, 각 종교의 교리나 가치를 제시하기보다는 현상적으로 드러나는 종교적 문화의 차이를 다룬다. 종교의 핵심적인 지식의 형식은 사실(문화)적인 것이라기보다는 개념적인 것, 즉 교리 속에 담겨있다는 점에 비추어볼 때, RS는 온전한 의미의 종교교육이라고 보기는 어렵다. 피터스는 무신론자거나 회의론자인 교사가 성경 과목을 가르쳐야 하는 경우를 예로 들면서, 교사가 종교의 기초가 되는 ‘사교의 형식’을 잘 모르거나 그것에 반감을 가지고 있다면, 종교를 ‘종교답게’ 가르칠 수 없다는 문제가 있음을 지적했다(Peters, 1966/ 이홍우 역, 1980: 215). RS는 종파 교육자에게는 물론이고 지식의 형식 이론에 비추어 보아도 불만족스러운 종교교육일 수밖에 없다.

다원주의 사회에서 모든 입장을 만족시키는 종교교육이란 사실상 불가능하다. 그러므로 단계적인 접근이 필요하다. 일단 종립 사립학교들에는 자신들의 종교적 신념에 따라 종교교육을 할 수 있도록 자유를 허용해주어야 한다. 이 때 가능한 종교교육 유형은 RI나 RE가 가능할 것이다. 교육의 개념 및 목적에 비추어 보면, RE가 가장 이상적이나 종교계 사립학교가 RI를 선택한다고 해서 자유 민주주의 원리에 비추어 볼 때 그것을 제한할 수 있는 논거는 희박하다. 그러나 여기에도 모든 종교가 같은 정도의

진리치를 갖는 것이 아니라는 점, 특정 종교의 가치와 신념을 내면화하는 과정은 여전히 인독트리네이션이 아니라 ‘교육’이어야 한다는 점을 근거로 사이비 종교교육이나 비인격적 종교교육은 지양되어야 한다.

다원주의 사회에서 종교교육의 방향이 교육의 개념에 충실해야 한다는 것은 그것이 다소간 ‘철학·신학적 접근’이어야 한다는 것을 의미한다. 이것은 각 종교전통 내지 세계관 속에 인간의 삶과 관련된 담긴 중요한 질문들, 세계의 본질, 인간, 선악의 문제 등을 철학적 혹은 신학적으로 검토하는 것이다. 교육은 학생들로 하여금 그것들을 체계적으로 논리적으로 비교·검토하도록 장려함으로써 안목을 형성하도록 하고, 궁극적으로 우리의 삶과 인간에 대해 보다 잘 설명해주는 세계관을 찾도록 해주어야 한다. 종교 선택의 문제는 여전히 개인의 사적 영역에 속하는 것이라고 할지라도, 진리 탐색의 기회 자체를 주지 않는 것은 큰 직무유기라고 할 수 있다. ‘철학·신학적 접근’으로서의 종교교육에는 각 지식, 그것의 논리적 전제가 되는 종교 내지 세계관(가치관)에 대한 인식론적 검토가 필요하다. 이 과정에 진지한 지적 훈련이 수반되어야 한다는 점에서 그것은 ‘교육’이어야 한다.

“이 논문은 다른 학술지 또는 간행물에 게재되었거나 게재 신청되지 않았음을 확인함.”

참고문헌

- 강영안(1999). “다원주의 어떻게 볼 것인가”. 『신앙과 학문』. 4(1), 1-10.
- 박철홍(2004). “듀이 종교론에 함의된 종교교육의 성격”. 『종교교육학연구』. 18. 3-27.
- 유재봉(2002). 『현대교육철학탐구』. 서울: 교육과학사.
- _____ (2011). “교육의 종교적 차원과 그 정당화”. 『신앙과 학문』. 16(2). 131-146.
- _____ (2013a). “교육에서의 영성회복: 학교에서 영성교육을 위한 시론”. 『교육철학연구』. 35(1). 97-117.
- _____ (2013b). “영국의 종교교육: 학교에서의 종교교육의 가능성 탐색”. 교육과정연구. 31(2). 199-219.
- 한인철(2005). 『종교다원주의의 유형』. 서울: 한국기독교연구소.
- Alexander, H. & McLaughlin, T.H.(2003), “Education in religion and spirituality”. in N. Blake, Pual Smeyers, R. Smith, and P. Standish(Ed.)(2003). *The Blackwell Guide to Philosophy of Education*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Haydon, G.(1997). *Teaching about Values: A New Approach*. London: Cassell.
- Taylor. C.(1989). *Sources of the Self: The Making of the Modern Identity*. Cambridge. M.A.: Harvard University Press in Kohli, Wendy(eds.). *Critical Conversations in Philosophy of Education*. 광덕주·김상섭·나병현·유재봉·한기철 공역(2010). 『다문화시대 대화와 소통의 교육철학』. 서울: 학지사.
- Lindbeck, George A(1984). *The Nature of Doctrine: Religion and Theology in a Postliberal Age*. Philadelphia: The Westminster Press.
- McCreery, E., Palmer, S. & Voels, V.(2008). *Teaching Religious Education: Primary and Early Years*. Exter: Learning Matters.
- McGrath, A. E.(1996). *A Passion for Truth*. 김선일 옮김(2001). 『복음주의와 기독교적 지성』. 서울: IVP.
- Newbigin, L.(1986). *Foolishness to the Greeks: The Gospel and Western Culture*. 홍병룡 옮김(2005). 『헬라인에게는 미련한 것이요』. 서울: IVP.
- _____ (1989). *The Gospel in a Pluralist Society*. 홍병룡 옮김(1998). 『다원주의 사회에서의 복음』. 서울: IVP.
- _____ (1995). *Truth to Tell: The Gospel as Public Truth*. 김기현 옮김(2008). 『복음, 공공의 진리를 말하다』, 서울: SFC.
- Peters, R. S(1966). *Ethics and Education*. 이홍우 옮김(1980). 『윤리학과 교육』. 서울: 교육과학사.
- Polanyi, Michael.(1958, 1962). *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy*. 표재명·김봉미 옮김(2001). 『개인적 지식: 후기 비판철학을 향하여』.

서울: 아카넷.

Rodge, L.(2000). “The place of religious education in the curriculum”. In A. White & A. Brandom(Ed.). *Learning to Teach Religious Education in The Secondary School*. London: Routledge Falmer.

Stott, John(1975). *Balanced Christianity: A Call to Avoid Unnecessary Polarisation*. 정지영 옮김(2011). 『균형잡힌 기독교』.서울: 새물결플러스.

ABSTRACT

Religious Education in a Pluralist Society : Some Possibilities for Religious Education in Korea

Moon-Sun Jung (Sungkyunkwan University)

Jae-Bong Yoo (Sungkyunkwan University)

The purpose of this paper is to explore the meaning of religious education in a pluralist society such as Korea. To accomplish this end, we tackle the following issues: the notions of pluralism, critical examinations of religion, and the possibilities of religious education in a pluralist society. Plurality and pluralism are not the same. The former is related to the matter of fact, whereas the latter is related to the matter of beliefs, i.e., a kind of ideology. Therefore, we may accept plurality, not pluralism. Religion should be understood as ‘a public knowledge’ which consists of a system of beliefs about Reality or God rather than ‘a mere belief’. Accordingly, religion is a public knowledge containing beliefs rather than clotted private tastes or choices. What should be religious education in a pluralist society? The possibilities of it would be the followings. First, religious education in schools should be religious ‘education’, neither religious instruction(RI) nor religious studies(RS). Religious education(RE) tends to pursue reasoned faith rather than inculcation of religious doctrines. Consequently, religious education in a pluralist society has more or less theological or philosophical characteristic. Second, religious education in schools should be grounded in the committed pluralism which stresses the relationship among objects, subjects and knowledge rather than the agnostic pluralism which claims that Reality or God doesn't exist. Although RE would not still satisfy the perspective of faith education, it might be a useful strategy or alternative in the Korean context which prohibits religious instructions.

Key words: pluralism, committed pluralism, religious studies, religious education, religious instruction

