

‘인성교육진흥법’에 나타난 인성교육의 비판적 검토

성균관대 교육학과 석박사통합과정
서다예

< 목 차 >

I 서론

II 인성교육진흥법에 나타난 인성교육의 비판적 검토

1. 인성교육이란?
2. 비판적 검토
 - (1) 법적 규정 자체에 대한 비판적 검토
 - (2) 인성교육진흥법의 개념과 그 내용에 대한 비판

III 기독교적 인성교육의 탐색

1. 기독교적 인성교육의 개념과 이해
2. 기독교적 인성교육의 방향

IV 결론: 기독교적 인성교육의 방향

I 서론

학교폭력으로 인해 2012년도 대구 중학생이 자살한 사건 이후 학교 내 폭력 문제의 심각성을 자각하고 실천중심의 여러 대책이 논의되었다. 그 가운데 하나로 학생들의 인성을 함양시키기 위한 특별한 조치의 필요성이 제시되기 시작하면서 국회 인성교육실천 포럼이 창립하였다. 이후 2014년도 세월호 참사 사건 또한 국민들에게 큰 반향을 불러일으키면서 인성교육의 필요성이 제기됨에 따라 인성교육진흥법이 제정된 배경이 되었다. 세월호 사건의 경우 선장 개인의 기본적인 양심이 무너지면서 행했던 무책임하고 이기적인 행동에 의해 무고한 생명들이 희생되었던 비참한 사건이다. 하지만 이 사건은 비단

선장 개인의 인성 문제에서 그치는 것은 아니다. 한 개인의 비인간적인 면모를 통해 비도덕적인 사회의 단상이 드러난 것이기도 하다. 개인의 무너진 인성이 사회에 가져오는 반향은 생각보다 컸고 인성교육은 가정과 학교뿐만 아니라 사회적 책무의 대상이 되었다. 따라서 정책적인 노력이 더해져 법이 인성교육을 지원하는 틀로써 기능하게 되었다.

여러 이슈들을 통해 인성교육의 시급성이 제기되기는 했지만 기존 교육에서 인성교육이 강조되지 않았던 것은 아니다. 우리나라는 1995년의 5.31교육개혁방안에서 ‘실천위주의 인성교육 강화’라는 과제를 제시하면서부터 20년간 꾸준히 인성교육을 강조해왔다. 그간 교육과정 개정을 통해 인성교육을 위한 활성화 방안을 부각시켜왔지만, 2015년에 인성교육진흥법이 제정된 것은 남다른 의미를 갖는다. 그만큼 현재 우리 사회의 도덕성에 대한 회의가 만연해있다는 것을 반증하는 것이기도 하고, 지금까지 학교에서 이루어진 인성교육이 성공적이지는 못했다는 것을 의미하기도 한다. 이러한 우리 인성교육의 현실적 문제들 때문에 생긴 사회적 요구와 기대에 부응하여 인성교육진흥법이 등장하게 되었다. 그러나 인성교육진흥법이 전 세계적으로 유래 없는 법이기도 하고, 그간 인성교육이 없었다가 생겨난 것이 아니기 때문에 인성교육진흥법에 나타난 인성교육의 개념은 그것을 잘 규정하고 있는 것인지, 방향성의 측면에서 옳은 것인지 검토해볼 필요성이 있다.

정책적 노력 이외에도 참된 인성을 함양하기 위해선 도덕적인 학교의 환경도 중요하다는 점에도 주목하였다. 입시라는 과도한 경쟁을 부추기는 환경은 학생들의 우정과 배려 같은 인간다운 면모를 삭막하게 만들기 때문이다. 따라서 학교 환경에 대한 개선이 학교의 또 다른 과제로 제기된다. 또한 인성의 변화는 삶의 총체적인 관점에서 이해해야 하는 것이므로 인성교육은 가정-학교-사회의 긴밀한 연계 속에서 이루어져야 한다는 점도 강조되었다.

이처럼 인격적으로 완성된 인간을 육성하는 것은 오래전부터 인간의 관심사였다. 그것은 인간의 건전하고 온전한 성장을 지향한다는 점에서 기독교적 가치와 맞닿아있는 것이기도 하다. 따라서 본 논문에서는 인성교육의 개념을 정의한 후 이에 근거하여 현행 인성교육진흥법을 교육기본법 자체의 측면과 내용의 측면에서 비판적으로 검토해보고자 한다. 앞으로 추구해나가야 할 인성교육의 방향을 정립하고자한다. 더 나아가 대안적 인성교육의 탐색의 일환으로 기독교적 인성교육의 개념을 살펴본 후 그것이 제시하는 방향성이 무엇인지 살펴보고 종교와 인성교육의 관련성을 논의하고자 한다.

II 인성교육진흥법에 나타난 인성교육의 비판적 검토

1. 인성교육이란?

인성교육이 무엇인가를 이해하기 위해서는 우선 ‘인성’에 대한 개념을 파악해야 한다. 인성이란 쉽게 정의내리기 어려운 개념이다. 시대마다 학자들마다 인성을 정의하는 것은 다르기 때문이다. 그러나 본 논문에서는 인성교육진흥법에 제정된 현재의 시점에서 인성교육이 의미하는 바를 알아보려고 한다. 인성을 규정하는 다양한 관점에는 무기력한 지식교육의 문제를 극복하기 위해 제시된 인성은 “규범적 의미의 바람직한 도덕적 품성”이라고 보는 관점(유재봉, 2014: 90)도 있고, “사람다운 성품”으로 이해하는 관점(유병열, 2015: 3)도 있고, 사전적 의미를 바탕으로 “사람이 지니고 있는 독특한 바탕으로 그 사람의 품격, 즉 사람됨”으로 풀이하는 관점(강선보 외, 2008: 13)도 있다. 이를 모두 종합해보면 인성은 동물과 식물의 본성과는 다르게 인간만이 가진 고유한 특성이며, 인간으로서 마땅히 길러야 하는 도덕적 성품인 것이다.

인성을 인간다운 삶을 살기 위해 마땅히 함양해야 하는 도덕적 성품으로 이해하는 것은 규범적 의미로 인성을 이해하는 것이다. 규범적 의미의 인성은 또한 인간의 이성과 도덕성이 온전하다는 점, 그리고 합리적인 삶을 통해서나 인성이 가지고 있는 입법적, 집행적, 사법적 기능을 통해 온전한 도덕적 삶을 영위하는 것이 가능하다는 것을 전제로 하고 있다(유재봉, 2014: 93). 이는 인간의 이성과 인성에 대한 신뢰를 바탕으로 하는 합리주의적 전통에서 비롯되었다. 이러한 관점에 따르면 모든 인간에게는 인간다운 이상이 내재되어 있으며 그것은 인간의 이성과 도덕성에 전적으로 의존한다. 따라서 인성의 함양은 의도적이고 처방적인 교육적 노력을 통해 가능하다고 본다. 인성교육진흥법 또한 우리 사회의 도덕성에 회복을 위한 의도적인 교육적 노력의 일환인 것이다.

2. 비판적 검토

인성교육진흥법에 나타난 인성교육은 두 가지 측면에서 비판적으로 검토되어야 한다. 우선 교육기본법의 내용에 대한 검토가 가능할 것이고, 또한 그 내용이 무엇이든 간에 법적 규정 자체에 대한 검토도 필요하다. 다음 절에서는 법의 내용에 대한 검토 이전에 먼저 법의 형식이 갖는 의의와 한계를 살펴보고자 한다.

(1) 법적 규정 자체에 대한 비판적 검토

현재 우리는 인성교육진흥법을 통해서 인성이 무엇인지, 그리고 그 인성의 교육은 어떤 방식으로 이루어져야 하는지 법으로 규정하고 있다. 그러나 앞서 살펴보았듯이 인성이 무엇인지, 더욱이 인성교육이 무엇인지를 정의하는 것은 상당히 어려운 일이다. 그 내용이 무엇이어서 하는지에 대해서도 논의가 필요하지만 다음 절에 걸쳐 논의하도록 하고, 그 내용이 무엇이든 간에 보다 근본적으로 교육기본법 자체에 대한 검토를 하지 않을 수 없다. 법이라는 특수한 개념이 갖는 의미가 있기 때문이다. 따라서 다음과 같은 질문이 생길 수밖에 없다. 과연 인성교육을 법으로 규정해도 좋은가? 만약 그렇다면 그것은 어떤 의미를 갖는가? 반면 그렇지 않다면 어떤 점에서 한계가 있는가? 이에 대해 비판적 검토를 하면서 이러한 법적 규정의 의의와 한계를 살펴보도록 하자.

인성교육진흥법 제정을 둘러싼 찬·반 의견은 크게 인성교육에 대한 사회적 요구의 시급성으로 볼 때 법의 제정은 필요하다고 보는 견해와 이전까지의 인성교육이 없었던 것이 아니므로 현재의 인성교육을 보완하는 방식으로 가야한다고 보는 견해로 나뉜다. 전자는 담론적 합의의 과정은 많은 노력과 시간이 소요되므로 인성교육에 관한 정책을 입안하고 시행하는 과정을 선행함으로써 차차 인성교육에 대한 사회적 합의를 이끌어낼 수 있다고 보는 관점이다. 인성교육의 성공적인 시행을 위해서는 방향이나 내용, 방법에 등에 대한 합의와 동의가 필요한데 이 과정은 복잡하고 까다롭기 때문에 정책적인 노력과 병행되어야 한다고 보는 것이다(김영래 외, 2015: 22). 이러한 법적 장치는 인성교육에 대한 지속적인 담론 과정과 정책의 보편적 실시를 보장할 수 있다고 보고 있다. 이러한 접근의 초점은 효율적인 시행과 의미 있는 결과에 맞춰질 것이다. 반면 후자는 이 문제가 대화와 담론을 중심으로 하는 담론적 접근을 통해 현재의 인성교육을 정상화해야 할 문제라고 본다. 이는 교육의 주체들이 이상적인 인성교육 개념을 정의하는 과정에서 절충과 합의를 하는 담론 자체가 중요한 것이지 법과 정책을 통해 보장하는 것은 무의미하다고 보기 때문이다. 이 절에서는 인성교육에 있어 법적 규정이 필요한 것인지 아닌지에 대해 논의하고자 하므로 전자의 관점에 대해서 보다 구체적으로 살펴보도록 할 것이다.

‘인성교육진흥법’이 반드시 필요하다는 주장들도 인성교육이란 법령의 강제만으로 시행될 수 있다고 보는 것은 아니다. 인성교육의 실질적인 시행은 교육적 주체들이 자발적인 노력에 달려있는 것이고, 법은 단지 인성교육의 시행을 위한 길잡이의 역할이 크다. 교육법을 통해 교육조직과 재정의 운영에 대한 의무규정을 함으로써 인성교육 시행의 실제적인 틀을 형성하는 것이다(김영래 외, 2015: 22). 이 법에 의해서 학교를 중심으로 인성교육 프로그램을 개발하여 보급하게 되고, 필요에 따라 구성 및 운용은 전문단체 및 전문가에게 위탁할 수 있다. 이상적인 인성교육에 대한 합의가 많은 시간과 노력이 들어가기 때문에 쉽지는 않다. 따라서 법률화는 인성교육이 일정한 방향성을 가지고 ‘보편적 실시’를 가능하게 한다는 점에서 장점을 가진다고 할 수 있다. 이는 현 사회의 무너진 인성, 그리고 그 원인의 하나로 주목된 교육의 역할에 대한 변화를 촉구하는 여론과 사회적 기대에 발맞춰 빠른 대책을 마련하는 모습을 보여주는 것이다.

순수한 인성교육담론에서의 인성교육과 법적구속력을 가진 인성교육은 분명 그 성격이 다르다. 이는 인성의 한 측면인 도덕성을 전통적 방식에서 법 개념으로 이해하는 것과 도덕성 그 자체가 다르게 이해되는 것과 같은 맥락이다. 근대 초기 윤리사상인 기독교, 특히 프로테스탄트의 영향으로 윤리적 삶의 중심은 법률, 규칙, 원리 등이 되었다. 이를 법기반적 도덕관(law-based conception of morality)이라 한다(이지현 · 김희봉 역, 2002: 76-77). 법기반적 도덕성은 법률 속에 도덕성이 구체화된 것으로 볼 수 있다. 법률의 특성상 그것은 특정한 상황에서 어떤 행위를 금지하는 형태로 나타날 수밖에 없다. 그것은 남에게 피해를 입히는 경우에 보통 적용된다. 이를테면 살인, 절도, 신체적 가해 등을 금지하는 것이다. 법은 인간이 지켜야 할 최소한의 의무가 무엇인지 명시해주는 것이라 볼 수 있다. 물론 남에게 피해를 주지 않는 범위 내에서도 도덕은 존재한다. 하지만 전통적으로 법률 체제를 벗어나는 상황에서조차도 일종의 도덕적 명령의 형태로 복종해야 할 규칙이 존재하는 것이다. 규칙과 원리는 인간으로서 살아가면서 해야 하는 일과 하지 말아야 하는 일을 구분하는데 도움이 된다. 그것은 명확한 지시로 나타나기 때문이다. 이러한 법에 근거한 도덕성에 따르면 우리는 ‘어떻게 살아야 하는가?’라는 물음 대신 ‘어떻게 행동해야 하는가?’라는 질문만을 던지게 될 것이다. 의무만을 도덕성의 유일한 것으로 보게 되는 것이다. 다시 말해서, “의무가 윤리적 고려사항의 한 가지 형태가 아니라 완전히 도덕성의 핵심(이지현 · 김희봉 역, 2002: 77)”이 되어버린다.

오랫동안 법 개념으로 이해했던 도덕성이지만 현대에서는 도덕성을 그렇게 규정하고 있지 않다. 오히려 그것은 특수한 문화 현상에 지나지 않은 것으로 평가되기도 한다(이지현 · 김희봉 역, 2002: 76). 이처럼 법기반적 도덕성은 도덕성을 필연적으로 좁게 규정할 수밖에 없다. 허용/금지의 의무는 도덕성의 일면일 뿐인 것이다. 현대담론에 의하면 그 의무조차도 문화마다 다르게 규정될 수 있기 때문이다.

따라서 연구자는 법 개념이 도덕과 인성을 규정하는 데 있어 불필요하다고 말하려는 것이 아니라, 법률이 그 규정의 중심이 되었을 때의 문제를 말하려는 것이다. 법기반적 도덕성이 도덕성을 필연적으로 좁게 규정할 수밖에 없었듯이, 법적 장치라는 한계 때문에 교육기본법을 시행하려 할 때 본래 인성교육의 온전한 뜻이 구현되기는 어렵다고 볼 수 있다.

(2) 인성교육진흥법의 내용에 대한 비판

인성교육진흥법은 「대한민국헌법」에 따른 인간으로서의 존엄과 가치를 보장하고 「교육기본법」에 따른 교육이념을 바탕으로 건전하고 올바른 인성(人性)을 갖춘 국민을 육성하여 국가사회의 발전에 이바지함을 목적으로 2015년에 제정되었다. 그 구체적인 내용에 제기되는 의문과 한계를 네 가지 측면에서 제시하고자 한다.

첫째, 법에서 규정한 인성교육의 목적이 다소간 한정적이다. 인성교육진흥법 제 1조에 따르면 “국가사회의 발전에 이바지”하는 것이 인성교육의 최종적인 목표이다. 인성교육

의 시급성을 제기한 여러 차례 사건들 속의 핵심 인물들이 비인간적인 면모가 국민의 의분을 사면서, 한 개인의 무너진 인성이 사회에 가져오는 해악은 생각보다 크다는 것을 자각하게 되었다. 이에 따라 인성교육의 목적이 사회적 일원으로써 시민은 사회적 의무와 책임을 다해야 한다는 점 강조하게 된 것으로 보인다. 그러나 인성교육의 목적이 사회 발전에만 있다고 보기엔 지엽적이다. 인성교육은 근본적으로 우리 삶에서 상실된 인간의 본성을 회복하는 것을 지향하기 때문이다.

둘째, 인성교육은 가정-학교-사회의 연계 속에서 이루어져야함에도 가정의 역할에 대한 규정은 소극적이다. 법에 의하면 교육부 장관, 교육감, 학교장을 인성교육 수행의 주체로써 대표적으로 책무를 부여하고 있는 반면, 학부모들을 인성교육의 수동적 위치에 있는 협조자 정도로 규정하고 있다(유병열, 2015: 4). 법에 의하여 여러 주체들에게 인성교육의 의무를 부과하는 방식이기 때문에 법적으로 가정에게 의무를 부과하기 어려운 측면이 있기는 하다. 하지만 인성교육의 본질적 취지에서 봤을 때 인간의 총체적 삶에서의 인성의 변화를 목적으로 해야 하므로 학생의 삶의 큰 부분을 차지하는 가정의 중요성은 무시할 수 없다.

셋째, 인성교육의 평가에는 한계가 있다. 인성교육진흥법 제 6조에 따르면, “교육부장관은 인성교육의 효율적인 추진을 위하여 대통령령으로 정하는 관계 중앙행정기관의 장과의 협의와 제9조에 따른 인성교육진흥위원회의 심의를 거쳐 인성교육종합계획을 5년마다 수립하여야 한다.” 이러한 종합계획을 바탕으로 인성교육의 추진 결과에 대한 평가를 하게 되는데 제 16조에 따르면, “교육부장관 및 교육감은 종합계획 및 시행계획에 따른 인성교육의 추진성과 및 활동에 관한 평가를 1년마다 실시하여야 한다.” 인성교육의 계획수립과 평가에 대한 과정은 다음과 같은 문제를 짚고 넘어가지 않을 수 없다. 인성을 어떻게 평가할 수 있는지에 대한 문제와 평가시기에 대한 문제이다. 인성을 평가하기 위해서는 인간의 내면적인 성품이 눈에 보이는 행동으로 나타난 것을 측정해야 하는데 이것이 인성을 얼마나 유의미하게 평가할 수 있는가가 의문이다. 또한 1년마다 있는 평가는 인성교육의 본질적 의미를 퇴색시킬 가능성이 있다. 오로지 평가를 위한 진정성 없는 보여주기 식의 활동 결과들이 양산될 수 있기 때문이다. 인성은 장기적인 관점에서 끊임없는 습관화와 유혹에 맞서 판단과 태도를 절제하는 과정을 통해서 함양되는 것이지 몇 차례의 단기적인 프로그램으로 함양되기를 기대하기는 어렵기 때문이다.

넷째, 인성교육프로그램의 인증제는 자칫 인성교육의 본래 취지를 왜곡할 위험이 있다. 인성교육진흥법 제 12조에 따르면, “교육부장관은 인성교육 진흥을 위하여 인성교육 프로그램을 개발·보급하거나 인성교육과정을 개설·운영하려는 자에 대하여 인성교육프로그램과 인성교육과정의 인증을 할 수 있다.” 이러한 인증업무 또한 전문기관 또는 단체 등에 위탁할 수도 있다. 이는 인성교육의 실제적 내용과 형식, 그리고 방향성이 뚜렷하지 못하다는 것을 반증하는 것이기도 하며, 산발적인 프로그램의 양산은 지속적이고 일관된 품성의 인성을 함양시키는 일에 오히려 혼란을 가중할 수도 있다.

지금까지 인성교육진흥법의 형식적 측면에서의 비판과 그 내용에 대한 비판을 살펴보았다. 다음은 세속적인 인성교육의 대안으로써 기독교적 인성교육을 탐색하고자 한다.

III 기독교적 인성교육의 탐색

1. 기독교적 인성교육의 개념과 이해

기독교적 인성교육의 개념이 무엇인지 살펴보기에 앞서 세속적 인성교육의 개념을 이해해야 한다. 세속적 인성교육은 현재 학교교육을 지배하는 두 가지 철학 사조를 통해 근본적인 이해가 가능하다. 두 가지 철학 사조의 하나는 모더니즘의 토대를 두고 있는 자유교육의 전통이고, 다른 하나는 포스트모더니즘의 토대를 두고 있는 구성주의 교육이다. 첫째, 자유교육은 진리 혹은 지식을 추구하는 마음의 활동을 통하여 실재를 인식함으로써 인간의 이성을 오류와 환상으로부터 자유롭게 한다고 보았다. 이러한 관점의 근저에는 우리가 살아가고 있는 눈에 보이는 세계와 인간을 그 자체로 온전한 것으로 간주한다는 가정이 깔려있다(박상진 · 유재봉, 2010: 56-61). 인간과 세계에 대한 낙관적인 견해는 인간의 이성에 대한 무한한 신뢰에서 비롯되는 것이다. 이러한 자유교육 관점에서의 인성은 곧 인간의 이성과 마음과 동일시될 것이고, 인성교육은 지식을 추구함으로써 합리적인 마음의 계발을 통해 영혼 전체의 발달을 도모하는 방식으로 가능할 것이다.

둘째, 구성주의 교육은 진리 혹은 지식이 외부에 존재하는 것이 아니라 환경과의 상호작용을 하는 개인에 의해서 능동적으로 구성된다고 보았다. 구성주의 교육에 의하면, 인간을 단순히 환경에 반응하는 수동적인 객체가 아니라 경험을 조직화하여 자신의 인식으로 재구성하는 적극적이고 능동적인 주체이다. 이는 인간의 자율성과 인식을 구성하는 능력에 대한 깊은 신뢰가 깔려있는 것이다(박상진 · 유재봉, 2010: 63-66). 이러한 구성주의 교육의 관점에서 인성은 인식을 구성하는 능력 그 자체일 것이고, 인성교육은 그러한 경험을 인식으로 구성함에 있어 바람직한 방향으로 이루어질 수 있도록 촉진하는 방식으로 가능할 것이다.

학교교육에 대한 두 가지 철학 사조를 통해 살펴본 세속적 인성교육의 해석은 각각 기독교의 인간관에 의해서 비판될 수 있다. 먼저 자유주의적 관점에서의 인성교육은 인간의 이성에 대한 낙관적인 관점으로 인성 또한 합리적인 마음에 의해 함양될 수 있다고 보는데 이는 인성의 타락한 측면을 반영하고 있지 못하다. 기독교적 인간관에서는 인간이 신의 형상으로 창조되긴 했지만, 인간은 죄로 말미암아 타락하여 스스로 인성을 완전하게 회복할 수 없다고 전제하기 때문이다. 다음으로 구성주의적 관점에서의 인성교육은 환경에 마주한 인간이 무한한 자율성을 가지고 스스로 진리를 구성할 수 있다고 보는데 이는 인간의 유한한 측면을 반영하고 있지 못하다. 기독교적 관점에 따르면, 인간의 자유는 하나님의 통치로부터 자유롭게 되는 것을 의미하는 것이 아니며, 오히려 하나님의 뜻에 대해 자발적으로 의존할 때 비로소 자유로울 수 있는 것이다(박상진 · 유재봉, 2010: 66). 인간은 하나님의 통치 아래에서만 타락의 길이 아닌 온전한 진리의 길로 인도될 수 있기 때문이다.

지금까지 우리는 세속적 인성교육의 개념을 두 가지 철학 사조에 기초하여 해석하고, 그것을 기독교적 관점에서 비판하였다. 이를 바탕으로 세속적 인성교육과 비교되는 기독교적 인성교육의 개념은 무엇인지 보다 명확히 살펴볼 필요가 있다. 기독교적인 관점에서, 인간은 다른 피조물과는 달리 하나님의 형상을 지닌 존재이다. 따라서 기독교 인성교육의 핵심은 하나님의 형상을 온전히 회복하고 드러내는 것이다(유재봉, 2014: 94). 이처럼 인간은 신의 형상으로 창조되었기 때문에 인성에는 하나님의 형상이 내재되어 있으면서도 인간의 죄로 말미암아 타락한 것이기도 하다. 따라서 기독교적 인성교육은 소극적으로는 하나님의 형상에 비하여 인간의 부족하고 나약한 모습을 깨닫게 하는 방식에서, 적극적으로는 인간에게 내재된 하나님의 형상을 온전히 회복시키는 방식까지 모두 포괄할 수 있다.

2. 기독교적 인성교육의 방향

인성교육진흥법의 제정이 의미하는 바는 인성교육의 책임이 더 이상 가정이나 학교에 국한되지 않고, 사회와 국가의 책임으로 변화했다는 것이다. 이 점에서 종교계 역시 사회의 한 축으로써 바람직한 사회적 역할을 해야 한다(성해영 · 박범석, 2015: 1). 인성교육이 목적이 인간의 건전하고 온전한 성장에 있다는 점에서 그것은 기독교적 가치와 맞아있는 것이기도 하다. 기독교적 관점에서 인간은 동물이나 식물과는 다른 인간만이 가지고 있는 고유한 특성이 있다고 본다. 그것은 하나님의 형상이 인성에 내재되어 있다는 것이다. 그러므로 기독교적 인성교육은 하나님의 형상을 회복하는 것이 중점이 되어야 한다(유재봉, 2014: 94). 이 점에서 세속적인 인성교육에서 합의하기 힘든 인성교육의 뚜렷한 방향성을 제시한다. 따라서 기독교적 인성교육 개념과 세속적인 인성교육 개념은 서로 합치되는 면도 있을 것이고, 기독교적 인성교육 개념을 통해 기존 인성교육의 개념이 확장되기도 할 것이다. 그 구체적인 근거를 들어 기독교적 관점이 기여할 수 있는 역할에 대해 살펴보려고 한다.

세속적인 인성교육에서 인성교육의 방향은 다소간 모호하다고 할 수 있다. 모든 인간이 온전한 이성과 도덕성을 갖추고 있다고 보는 낙관적인 인간관이 깔려있기 때문에 어떤 측면에서 인간의 온전한 모습을 회복할 수 있는지, 무엇에도 의존하지 않는 자율성에 기초하여서 그것이 가능한 일인지 설명할 수 없기 때문이다. 기독교적인 관점에서, 인간은 다른 피조물과는 달리 하나님의 형상을 지닌 존재이다. 따라서 기독교 인성교육의 핵심은 하나님의 형상을 온전히 회복하고 드러내는 것이다(유재봉, 2014: 94). 그러면서도 동시에 현재 우리 사회에 도덕적 해이 현상이 나타난 것처럼 인간은 욕망에 굴복하는 모습을 가지고 있다. 따라서 인간은 신의 형상으로 창조되었기 때문에 인성에는 하나님의 형상이 내재되어 있으면서도 인간의 죄로 말미암아 타락한 것이기도 하다. 이 점은 기독교적 인성교육의 뚜렷한 방향성을 제시해준다. 기독교적 인성교육은 소극적으로는 하나님의 형상에 비하여 인간의 부족하고 나약한 모습을 깨닫게 하는 방식으로 가능할

것이고, 적극적으로는 인간에게 내재된 하나님의 형상을 온전히 회복시키는 방식으로 가능할 것이다.

인성을 함양한다는 것의 의미는 인간의 삶의 총체적인 모습에서의 도덕적이고 합리적인 모습으로의 변화를 의미한다. 나아가서 기독교적 의미를 덧붙이자면, 타락한 인간의 모습을 극복하고 본래 인간만이 지닌 온전한 하나님의 형상을 회복하는 변화의 과정을 의미한다고 볼 수 있다. 그렇기 때문에 학생들이 가장 많은 시간을 보내는 학교라는 공간에서의 교육도 물론 중요하지만 가정-학교-사회의 긴밀한 연계가 중요할 수밖에 없다. 뿐만 아니라 기독교적 관점에서의 인성교육은 기존의 것보다 다양한 수준에서의 교육이 가능할 것이다. 이를테면 교회가 하고 있는 신앙교육이라든지 기독교 학교에서 실시하는 채플, 그리고 기독교 대학에서의 비교과의 다양한 활동으로 지역사회를 위한 봉사프로그램까지 모두 포함할 수 있다(한미라, 2015: 321). 학교와 지역사회 그리고 교회가 연계되는 프로그램은 개인의 삶의 다양한 영역에서의 지속적인 사회적 실천성을 도모할 수 있다는 점에서 본래 인성교육의 의미에 합치된다고 할 수 있다.

그러므로 기독교적 인성교육은 인성교육 개념의 본질적 의미와 방향성을 제시할 수 있다는 점에서, 그리고 현실적인 시행에 기여할 수 있는 부분이 있다는 점에서 의의를 갖는다. 기독교적 입장에서 볼 때, 인성은 기술적 의미보다 규범적 의미로 이해되어야 한다는 점에서 본질적 의미를 규정하고, 인성교육은 오염되고 부패한 인간으로 하여금 하나님의 형상을 회복하는 방식으로 이루어질 수 있다는 점에서 방향성을 제시한다. 또한 현실적인 차원에서 인간다운 성품을 함양하는 인성교육은 학교의 역할만으로는 또는 단기간의 프로그램 진행으로 해결할 수 있는 문제가 아니므로 기독교 공동체가 바람직한 사회적 역할로써 기여할 수 있는 부분이 있다. 이와 같이 가정과 학교 그리고 교회의 협력은 공교육을 벗어난 곳에서도 총체적인 인성교육의 지속성을 유지할 수 있다는 점에서 기독교적 인성교육을 한 대안으로 제시할 수 있을 것이다.

IV 결론: 기독교적 인성교육의 방향

세속적인 인성교육 개념과 그것에 근거한 현행 인성교육진흥법을 비판적으로 검토하고 그것의 대안으로써 기독교적 인성교육을 제시하고자 하였다. 인성교육을 법적 장치를 통해 의무화한 것은 전 세계적으로 전례 없는 일이기 때문에 법 개념이 가지는 형식적인 한계를 고려하지 않을 수 없다. 법은 허용/금지의 의무만을 부여하므로 인간의 타락한 본성을 절제하는 데에는 효과적이지만 하나님의 형상을 회복하는 적극적인 측면에서는 기독교적 인성교육의 온전한 뜻이 구현되기는 어렵다. 이는 법 개념이 인성을 규정하는 데 있어 불필요하다고 말하려는 것이 아니라, 법률이 그 규정의 중심이 되었을 때는 문제가 발생한다는 것이다. 또한 앞으로 추구해나가야 할 인성교육의 방향을 정립하는 데 있어 뚜렷한 방향성을 가지지 못하는 인성교육진흥법의 내용적 한계는 다음과 같다. 첫째, 법에서 규정한 인성교육의 목적이 다소간 한정적이다. 둘째, 인성교육은 가정-학교-사회의 연계 속에서 이루어져야함에도 가정의 역할에 대한 규정은 소극적이다. 셋째, 인성교육의 평가에는 한계가 있다. 넷째, 인성교육프로그램의 인증제는 자칫 인성교육의 본래 취지를 왜곡할 위험이 있다.

인성교육진흥법에 대한 비판적 검토를 바탕으로 하여 대안적 인성교육의 탐색의 일환으로써 기독교적 인성교육의 개념을 살펴보았다. 또한 세속적인 인성교육과 다르게 기독교적 인성교육이 제시하는 방향성이 무엇인지 살펴봄으로써 종교와 인성교육의 관련성을 논의하였다. 기독교적인 관점에서 인간은 다른 피조물과는 달리 하나님의 형상을 지닌 존재이면서도 죄로 말미암아 타락한 본성을 지닌 존재이기도 하다. 따라서 기독교적 인성교육의 궁극적인 핵심은 상실했던 하나님의 형상을 온전히 회복하고 드러내는 것이다. 따라서 기독교적 인성교육은 소극적으로는 하나님의 형상에 비하여 인간의 부족하고 나약한 모습을 깨닫게 하는 방식에서, 적극적으로는 인간에게 내재된 하나님의 형상을 온전히 회복시키는 방식까지 모두 포괄할 수 있다. 더 나아가 기독교적 인성교육이 제시하는 방향성을 살펴보기 위해 세속적인 인성교육의 개념을 먼저 살펴보았다. 자유교육과 구성주의 교육으로 대표되는 세속적인 인성교육에는 인간에 대한 낙관적인 관점이 깔려 있다. 이는 어떤 측면에서 인간의 온전한 모습을 회복할 수 있는지, 무엇에도 의존하지 않는 자율성에 기초하여서 그것이 가능한 일인지 설명할 수 없다는 점에서 그 방향성이 모호하다. 이와 달리 기독교적 인성교육은 하나님의 형상의 온전한 회복이라는 뚜렷한 방향성을 제시해준다는 점에서 의의가 있다. 또한 현실적인 차원에서는 기독교 공동체가 사회적 책임을 가지고 인성교육에 기여할 수 있다. 기독교적 관점에서의 인성교육은 기존의 것보다 다양한 수준에서의 교육이 가능하고, 가정과 학교 그리고 교회의 협력은 공교육을 벗어난 곳에서도 총체적인 인성교육의 지속성을 유지할 수 있기 때문이다. 이 점에서 기독교적 인성교육방향을 대안으로 제시하였다.

참고 문헌

- 장선보 · 박의수 · 김귀성 · 송순재 · 정윤경 · 김영래 · 고미숙 (2008). 『인성교육』. 양서원.
- 김영래 외 (2015). “인성교육을 위한 “핵심 가치덕목”과 “핵심 역량”의 연구 모형에 관한 고찰“. 『교육의 이론과 실천』 20권2호. pp.21-45.
- 박상진 · 유재봉 · 홍은숙 · 임희국 · 장화선 · 김선요 · 이숙경 · 김재춘 · 이정미 · 이정기 · 이은실 · 박은숙 · 김재웅 · 강영택 · 황병준 (2010). 『(학교교육에 대한) 기독교적 이해』. 교육과학사.
- 서덕희 (2010) “교육학에서 담론적 접근의 의미”. 『교육사회학연구』 제20권. 제4호 pp.111-137
- 성해영 · 박범석 (2015). “『인성교육진흥법』제정의 종교교육적 의미－종교와 인성교육의 관계를 중심으로－”. 『종교교육학연구』 제49권. pp.1-22.
- 유병열 (2015). “인성교육의 덕교육적 접근과 실천 원리”. 『한국초등교육』.
- 유병열 (2015). “인성교육진흥법의 시행과 학교 도덕·인성교육의 실천 방향”. 『한국초등도덕교육학회 하계학술발표논문집』 2015권 0호, pp.3-15
- 유재봉 (2014). “세속 대학에서의 인성교육”. 『신앙과 학문』 19권 3호. pp.85-106
- J. White (1990). Education and the Good Life. KoganPage.
- 이지현 · 김희봉 역 (2002). 『교육목적론』. 학지사
- 한미라 (2015). “인성교육, 기독교는 어떻게 할 것인가”. 기독교교육정보 47. pp.321-359.