

Viewing the Bible as Symbols : Theoretical Reflections of Symbol Didactic*

Won Seok Koh**
(Presbyterian University & Theological Seminary)

Abstract

The purpose of this study is to theoretically explore symbol didactic, which serves as a mediator and integrator of human experience with biblical experience. Based on a deep consideration of the functions and roles of symbols, as studied in psychology, philosophy, religious studies, and theology, this study aims to examine representative theories of Bible didactic that have introduced symbolic action into Christian education. By exploring these theories, we aim to provide a comprehensive understanding of the role of symbols in Christian education and their impact on the learning process. This study is divided into two main parts. In the first half, it examines the meanings of symbols and their functions as discussed by prominent scholars from various disciplines who have paid attention to symbols, including S. Freud and C. Jung in psychoanalysis, E. Cassirer and P. Ricoeur in philosophy, M. Eliade in religious studies, and P. Tillich in theology. In the second half, the study critically analyzes and discusses representative theories of symbol didactic, such as those proposed by H. Halbfas and P. Biehl, which have applied the symbolic action of neighboring disciplines to Christian education. Symbol didactic differs from traditional biblical didactic, which aims to transmit content, by using symbols as a medium to facilitate dialogue between the learner's experiences and those of the Bible. This approach enables learners to experience the deep relationship between the content of the Bible and the experiences of biblical figures with their own experiences, and provides an opportunity to deepen that experience.

Key Words

Symbol, Bibeldidactic, Bible Study, Symbol didactic, Halbfas, Biehl, Expeireince, Bible as Media

Received May 19, 2024 Revised June 28, 2024 Accepted June 29, 2024

* This work was supported by Presbyterian University & Theological Seminary Grant.

** Author : Won Seok Koh, Professor, Presbyterian University & Theological Seminary, wskoh87@puts.ac.kr

성서를 상징으로 바라보기 : 상징교수학의 이론적 고찰*

고원석**
(장로회신학대학교)

논문 요약

연구 목적 : 본 연구의 목적은 인간의 경험과 성서의 경험을 중재하고 결합시키는 상징교수학을 이론적으로 고찰하는 것이다. 이미 심리학, 철학, 종교학 및 신학에서 상징의 기능과 역할이 깊이 고찰되었던 것을 바탕으로 하여, 상징작용을 통한 성서교육에 도입한 대표적인 성서교수학 이론을 고찰하고자 한다.

연구 내용 및 방법 : 본 연구는 크게 두 부분으로 구성된다. 전반부에는 이웃 학문, 즉 정신분석학, 철학, 종교학 및 신학에서 상징에 주목하여 탐구한 대표 학자들을 중심으로 그들에게 상징이 어떤 의미였는지를 살펴본다. 후반부에는 그러한 이웃학문의 상징작용을 성서교수학에 적용한 대표적인 상징교수학 이론, 즉, 할프파스(H. Halbfas)와 비일(P. Biehl)의 상징교수학을 살펴보고 비판점을 논의하고자 한다. 주로 문헌연구 방법을 사용한다.

결론 및 제언 : 상징교수학은 내용전달을 목적으로 하는 전통적인 성서교수학과 달리 상징이란 매개체를 통해 학습자들의 경험과 성서 속의 경험이 만나 서로 대화할 수 있게 한다. 이를 통해 성서의 내용과 성서 인물의 경험이 학습자들의 경험과 깊은 관계를 이루고 있다는 것을 경험케 하며 그 경험을 더 깊어지게 하는 훈련의 기회를 제공한다.

〈 주제어 〉

상징, 상징교수학, 교수법, 경험, 할프파스, 비일, 기독교교육, 성서 교육. 매개체로서 성서

□ 2024년 5월 19일 접수, 2024년 6월 28일 심사완료, 2024년 6월 29일 게재확정

* 이 논문은 2024년도 장로회신학대학교 학술연구비 지원을 받아 수행한 연구임.

이 논문은 2024년 한국기독교교육학회 춘계학술대회에서 발표한 연구를 수정·보완하여 작성한 것임.

** 장로회신학대학교 기독교교육과 교수, wskoh87@puts.ac.kr

I. 들어가는 말

성서(말씀)를 상징으로 바라본다는 것이 낯설게 느껴질 수 있다. 하지만 말씀을 상징으로 바라보려는 노력은 이미 성서 안에서 시도되었다. 구약성서는 하나님과 아브라함 사이의 언약의 말씀을 할레라는 표징(상징)으로 제시한다(창17:11). 또 이집트에서 일어난 대재앙은 히브리 백성을 해방시키려는 하나님의 의지의 상징이었다(출7:1-6). 예언자 에스겔은 안식일이 이스라엘이 하나님의 거룩한 백성임을 드러내는 상징이라고 말한다(겔20:12, 20). 신약 성서의 요한복음은 예수 그리스도의 기적을 기적 이상의 의미를 가지고 있는 상징(표적)이라고 지칭한다. 그런 점에서 성서의 말씀을 상징과 연관 짓는 노력은 큰 문제가 되지 않는다.

문제는 말씀과 상징을 연관 짓는 행위가 구체적으로 무엇을 의미하는가, 특별히 교수학적 차원에서 말씀을 상징적으로 접근하는 것이 어떻게 구현되는가 하는 것이다. 사실 우리는 주변에서 상징이란 표현을 다양한 의미의 차이를 가지고 사용한다. 몇 가지 예를 살펴보자.

- ① 우리별 1호는 우리나라 우주 개척사의 상징적 존재가 될 것이다.
- ② 그 나라 대통령직은 국가를 대표하는 상징적 직위일 뿐이다.
- ③ 이 소설은 한 인물을 통해 권력을 상징적으로 묘사하고 있다.

①에서 상징은 탁월한 대표적 존재의 의미를 가지고 있다. 반면, ②에서 상징은 실질적인 권한이 부족한 겉모습의 존재로 상징적임을 말하고 있다. 또, ③에서는 직설적 표현이 아닌 간접적 진술을 “상징적”이라고 묘사한다. 이처럼 상징이 사용되는 다양한 의미의 차이 때문에 “성서를 상징으로 바라보기”의 의미는 명확하지 않다. 따라서 상징교수학의 교육적 원칙 또한 명확해 보이지 않는다. 그래서인지 모르겠으나 국내 기독교교육학 분야에서 상징을 통한 교수학적 연구나 접근은 신학계 전체의 상징 연구에 비해 부족한 편이다. 기독교교육학에서 연구된 상징 연구의 대부분은 예전이나 예배, 성례전과 관련된 연구(오성주, 2006; 남혜연, 2007; 고흥식, 2012; 신형섭, 2013, 2015; 오동섭, 2023), 또는 철학 및 신학의 상징 연구를 기독교교육학적으로 검토하거나 원론적 차원에서 적용을 시도한 연구다(이준영, 2002; 장신근, 2004; 이신재, 2010; 양금희, 2012; 이지철, 2014; 한병기, 2015; 김희영, 2021; 백향목, 2023). 상징을 기독교교육 및 성서교수학의 틀로 차용하여 접근한 연구는 손에 꼽을만 하다(김성애, 1998; 김성애, 2001; 이순희, 2003; 이신애, 2007; 이안나, 2012; 장은실, 2011).

본 연구는 국내에 충분히 소개되지 못한 상징교수학 이론을 소개하려는 의도로 시작되었다. 먼저 상징이 요청된 시대적 상황을 간략하게 살펴보고(II), 정신분석학적, 철학적, 신학적 차원의 상징 연구를 고찰하고, 그 개념을 정리하고자 한다(III). 이어서 독일에서 대두된

대표적 상징교수학 이론을 할프파스(H. Halbfas)와 비일(P. Biehl)의 연구를 중심으로 살펴보고(IV), 상징교수학에 대해 제기되는 비판점을 살펴본 후(V), 성서를 상징으로 접근하는 것의 의미를 종합적으로 언급하며 글을 맺고자 한다(VI).

II. 시대상황과 상징의 요청

1. 이성주의의 한계와 구체적 지각능력

“인류세”의 개념은 최근 지구 시스템 전체가 심각하게 흔들리는 새로운 지구 연령대를 경고하며 등장했다(이광석, 2019). 문제는 현대인들이 생태학적 문제의 심각성을 인정하면서도 구체적인 해결 방안에 대해 무감각하다는 것이다. 전문가들은 그 근본 이유를 근대 과학이 지향한 이성 패권주의에서 찾고 있다. 이성과 합리성에 기초하여 인류의 발달을 모토로 삼은 근대 인식 원칙이 구체적이고 가시적인 문제를 외면함으로써 생활세계를 파괴하고 황폐케 하는 주요인이 되었다는 것이다. 이로 인해 우리 주변의 구체적인 현상에 대한 우리의 지각능력을 회복시켜야 한다는 학문적 반성과 요청이 일어나게 되었다(고원석, 2018, 304-305에서 발췌).

2. 신앙교육의 경험적 전환: 경험에서 본문으로

20세기 말 현대 사회는 양면적인 모습을 드러내기 시작했다. 전자기술의 발달과 우주산업의 등장은 젊은이들로 하여금 미래지향적인 사고를 갖게 했지만, 기술산업사회의 이면에서 드러난 사회적 모순이 표면화되면서 사회적 갈등과 다툼, 폭력과 전쟁이 빈번하게 되었다. 이러한 사회적 현실의 심각성을 고민하게 된 교회는 기존의 신앙교육 및 성서교육의 패러다임을 근본적으로 재고하지 않을 수 없게 되었다. 이 때 “경험적 전환”이 성서교육에서 일어나게 되었다. 독일의 기독교교육학자 카우프만(H. B. Kaufmann, 1968)은 “성서가 기독교교육의 중심에 서 있어야 하는가?”라는 질문을 던지며, 성서를 기독교교육의 대상과 재료로 삼아온 것이 신학적으로나 교육학적으로 정당화될 수 없는 오류라고 주장했다. 그는 성서교육의 목적을 “현재를 살아가는 참 그리스도인, 참 인간”으로 보았으며 성서교육의 출발점을 성서 본문이 아니라, 현대 사회에서 자기상실의 위기에 직면해 있는 젊은이들의 현실(문제)에 둘 것을 주장했다(Theissen, 2010, 101; Wegenast, 1968; 고원석, 2013, 293-294에서 요약, 발췌).

3. 말씀과 경험의 통합적 요구 - 상징

20세기 후반에 접어들면서 기독교교육과 관련하여 제기되었던 다양한 접근이론들, 예를 들어 본문중심의 기독교교육, 문제지향적 기독교교육, 학생중심의 기독교교육 등의 이론들을 종합해야 한다는 요청이 제기되었다. 본문중심의 기독교교육이 인간 현실과 경험에 대해서 진지하게 고려하지 못한다는 문제점이 이미 오래전부터 제기되었는가 하면, 문제지향적, 학생중심의 기독교교육은 성경 본문이 가지고 있는 의미를 심도있게 다루지 못한다는 비판을 받고 있었기 때문이다. 이러한 본문과 경험의 통합을 추구하려는 성서교육에 대한 요청 속에서 주목을 받게 된 것이 “상징”이다. 상징은 성서와 신앙 내용에 대한 이해와 젊은이들의 현실 경험을 분리시키지 않고 통합할 수 있는 매개체의 역할을 하리라 기대를 받게 되었다 (Theissen, 2010, 167; 고원석, 2018, 311에서 발췌).

III. 상징 이해

1. 정신분석학의 상징 이해

1) 프로이트: 억압된 욕망의 표현

꿈에서 성적인 재료의 묘사에 상징이 풍부하게 이용된다는 것을 잘 알고 있으면, 이러한 상징들 중 많은 것들이 ‘부호’처럼 분명하게 규정된 의미를 가지고 있지 않을까 묻게 된다. [...] 꿈은 잠재적 사고를 은폐시켜 묘사하기 위해 이러한 상징을 이용한다(Freud, 1997, 416, 418).

정신분석학의 창시자 프로이트(S. Freud)는 꿈 해석을 위해 상징을 도구로 사용하였다. 특히 그는 상징을 무의식의 표현, 억압된 욕망과 충동을 드러내는 간접적 방식이라고 보았다. 예를 들어, 꿈, 실수, 농담, 신경증 증상 등 다양한 형태로 나타나는 상징은 의식적인 수준에서는 인지하기 어려운 무의식적 갈등과 욕망을 왜곡된 형태로 드러내는 암호화된 징후에 해당한다. 따라서 프로이트는 임상 치료를 위해 상징 분석을 중요한 도구로 활용했다. 꿈, 환상, 자유연상 등에서 나타나는 상징을 분석함으로써 환자의 내면세계, 다시 말해서 환자의 억압된 욕망이나 무의식적 갈등, 방어기제를 이해하고 그 근원을 찾아내어 치료할 수 있다고 보았다. 하지만 프로이트에게 있어서 상징이란 부정적인 것, 극복의 대상이다. 비록 상징을 무의식과 의식 사이의 연결고리로 보았지만, 프로이트에게 상징은 늘 본질이 왜곡된 형태로 등장하기 때문이다.

2) 융: 무의식의 원형을 드러내는 창

칼 융(Carl G. Jung, 1996)은 인간의 정신과 심리적 경험이 프로이트의 환원주의적 설명으로는 충족될 수 없는 의미와 목적을 가지고 있다고 보고, 프로이트와는 다른 정신분석학의 길을 걸어갔다. 프로이트에게 있어서 꿈은 억압된 욕구가 상징적으로 드러난 것, 즉 왜곡된 형태로 표현된 욕망의 산물이었다면, 융은 꿈을 집단 무의식의 원형을 드러내는 창(窓)으로 보았고 꿈의 상징들도 개인적 경험과 더불어 문화적 배경을 고려하여 해석해야 한다고 주장했다. 프로이트에게 있어서 상징은 억압된 욕구를 감추고 있는 암호화 같은 것이어서, 해석(분석)을 통해 문제의 근원을 발견하고 극복해야 할 부정적 대상이다. 하지만 융에게 있어서 상징은 미지의 영역에 전적으로 속해 있는 어떤 것, 장차 속해야 할 어떤 것을 유사성을 통해서 해명하고자 하는 것이다. 융에게 있어서 상징은 인류의 보편적 경험을 담고 있을 뿐만 아니라 인간의 꿈, 신화, 민담, 제의 등 인간 문화의 초석(elementare Bausteine)과 같은 중요한 역할을 담당하고 있기 때문에 개인의 성장과 자아의 발견에 큰 도움을 준다(Jung, 1996, 24-27, 40; Jung, Hall & Jacoby, 2018, 192).

융은 상징이 문명의 과정에서 분열되고 상처 입은 인격의 통합(개성화) 과정에 중요한 역할을 한다고 보았다. 특히 인간이 문명화 과정에서 신비와 거룩의 가치를 상실하게 된 것을 융은 상당히 심각하게 경고한다. 융에 따르면, 인간은 근대 과학화 과정에서 ‘신비’와 ‘거룩’(누미노스)으로부터 눈을 돌림으로써 인간은 자연과 우주로부터 고립된 존재가 되었다고 말한다. 융은 이 엄청난 인간의 손실을 보상할 수 있는 통로를 상징, 특히 꿈 상징에서 찾았다.

꿈 상징은 우리가 지니고 있던 본래의 성질을 불러 일으킨다. 그러나 불행하게도 꿈은 그 내용을 [인간이 이미 상실해버린] 자연의 언어로 나타낸다. 그래서 우리에게서 낯설어 보이고, 그래서 이해하기 어려운 것이다. 바로 이 때문에 우리는 꿈 상징을 현대어의 합리적인 용어와 개념으로 번역해야 하는 일과 만나게 된다(Jung, Hall & Jacoby, 2018, 141).

결국 프로이트와 달리 융에게 있어서 상징은 인간 정신 구조의 중요한 구성 요소이자, 인간이 상실한 인간의 본래성을 회복할 수 있는 개성화 과정의 원동력이다. 그래서 융은 다양한 문화권에서 볼 수 있는 “만다라” 상징에 주목한다. 만다라는 전체를 상징하는 원 또는 정방형의 모습을 가지고 있는데다가 동일한 법칙과 규칙적인 배열을 가지고 있는 인간 심성의 원형이라고 보았기 때문이다. 이러한 만다라의 상징은 인간 심리의 혼란을 해결하기도 하고 감정적 혼란이나 개념적 무질서에서 인격을 벗어나게 해주며 인간 존재의 통일을 이루어주기도 한다(Jung, Hall & Jacoby, 2018, 317-323; 이규민, 2015; 이규민·김은주, 2020).

2. 철학적 상징 이해

1) 카시러: 상징적 존재, 인간

독일의 철학자 카시러(Ernst Cassirer, 2011, 21-32, 47-52)가 고민했던 가장 근본적인 문제는 “인간이 자기 자신에 대해 지니는 지식의 위기,” 다시 말해서 인간의 삶의 모습이 인간의 사상과 문화의 여러 영역들로 분열되어 자신과 세계를 통합적으로 수용하지 못하는 윤리적 문제였다. 카시러에게 있어서 철학함의 목적은 개별과학을 넘어서 존재에 대한 통일적 전체를 파악하는 것이었다. 하지만 그는 세계 전체를 객관화하여 어떤 하나의 근원이나 기원으로부터 존재의 통일성을 파악하려는 전통적인 환원주의적 형이상학을 통해서는 이러한 목적에 도달할 수 없다고 보았다. 그 대신에 그는 인간 정신의 다양하고 개별적인 창조적 행위를 담아낼 수 있는 통일적 형식을 찾고자 했다. 결국 카시러는 이렇게 분열된 인간의 모습을 전체적으로 파악하려는 문제의 해결책을 상징체계에서 찾았다. 상징은 인간 정신의 개별적이고 감성적인 부분을 담아내는 매체임과 동시에 인간 정신의 보편성과 상호성을 드러내는 형식이기 때문이다. 카시러는 상징을 “인간의 모든 활동에 널리 퍼져 있으며 문화 전반이 기초하고 있는” 터전으로 보았고, 그리하여 상징을 자기 철학의 주 대상으로 삼게 되었다.

카시러(1956, 78)는 상징을 “인간 정신의 모든 표현”(alle Objektivationen des menschlichen Geistes)이라고 정의한다. “이 상징의 형식으로는 언어, 종교, 신화, 예술 등이 포함되며, 이 상징을 통해서 인간은 세계 인식과 자기 삶을 구현한다.” 이 짧은 정의를 통해 우리는 카시러(2008, 55-56; 2011, 64-84, 92-108)가 이해한 상징의 특징을 파악할 수 있다. 첫째, 인간은 “상징적 존재,” “상징적 동물”(das animal symbolicum)이라는 것이다. 카시러는 인간이 자신을 표현할 때 늘 감성적이고 특수한 매체를 통해서 표현한다는 사실에 주목하였다. 인간은 세계를 오로지 상징을 통해서만 간접적으로 이해할 수 있다. 카시러에게 있어서 인간의 지식은 모두 상징적 지식이며 이 상징적 지식이 인간 인식의 힘과 한계를 특징 짓는다. 둘째, 상징은 인간 의식의 선형적 능력이다. 상징은 “인간 정신의 독특한 기능이며 인간과 동물을 구별하는 근본적인 특징”이다. 단순 신호와 반응에 의존하는 동물과 달리, 인간은 상징을 통해 현실을 표현하고 의미를 창조하여 새로운 지식을 전달한다. 그런 점에서 상징이란 단순히 감각적-물리적 대상을 지시하거나 표현하는 것을 넘어 인간의 상상력과 창조력을 발휘할 수 있게 하며, 결국에는 인간 문화와 문명의 발전을 가능하게 하는 토대로 작용한다. 셋째, 상징의 대표적 형식으로는 언어, 종교, 신화, 그리고 예술 등이 있다. 이러한 상징 형식들은 인간 의사소통의 도구로 그치는 것이 아니라, 그 고유한 의미와 기능을 가지고 인간 문화를 표현하고 창조하는 데 중요한 역할을 한다. 상징은 세계 이해를

위한 인간의 관점을 형성하고 삶을 깊이있게 만든다. 카시러는 인간의 상징적 능력(상징화)을 3단계로 구분하여 설명한다. 첫째는 표현적 단계(Ausdruck)로 감각적 경험을 이미지로 표현하는 단계다. 예를 들어, 그림을 그리거나, 음악 연주, 제스처를 취하는 행위이다. 이 표현적 단계는 직관적이고 감각적이라는 특징을 갖고 있다. 둘째는 표상적 단계(Darstellung)로 이미지를 개념으로 표현하는 단계다. 언어, 수학, 논리가 이 표상적 단계에 해당하며 추상적이고 명료한 표현이라는 점이 그 특징이다. 셋째는 상징적 단계(Symbol)로 개념을 새로운 의미로 연결하고 창조하는 단계를 말한다. 앞에서 언급한 예술, 종교, 신화가 여기에 속하며 상상적이고 다층적인 표현이라는 점이 그 특징이다.

2) 리코르: 생각을 불러일으키는 힘

상징은 “우리의 환상에서 자주 출몰하는 충동의 힘, 시적 언어에 불을 붙이는 상상적 존재 양식의 힘, 그리고 그 모든 것을 포괄하는 힘”이다(Ricoeur, 1994, 113).

리코르(P. Ricoeur)의 철학적 관심은 근본적으로 해석학에 있다(Simms, 2009). 하지만 근대 해석학의 전통은 주로 합리적-비판적 사유, 역사적-실증주의적 관점에 근거하고 있었기 때문에, 근대적 사유에 근거한 해석학은 고대로부터 전해져 온 신화와 상징의 의미와 가치를 원시적, 전근대적이라는 이유로 외면하는 오류를 범했다. 이것은 인간의 자기 모습에 대한 망각에 속하기 때문이다. 그래서 『악의 상징』(1994, 17-20, 72-73)에 나타난 리코르의 해석학적 과업은 이처럼 망각된 신화와 상징의 의미론적 지평을 회복하는 것이다. 참고로 리코르에게 신화는 상징 해석의 범주에 속한다. 리코르는 상징화 과정을 세 단계로 보고 있다. 첫 단계는 고백에 기초한 일차 상징이다. 신(神) 또는 거룩함(聖)에 대한 근본체험과 그로 인한 실존적 표현을 말한다. 두 번째 단계는 신화적 상징으로서 고백과 체험의 일차 상징이 개인적 공동체적 삶의 이야기 차원으로 확대되는 것이다. 마지막 단계가 엄밀한 의미의 상징으로서 신화적 상징이 합리화, 개념화, 시각화된 형태이다. 종교의 교의나 제의 등이 여기에 속한다. 리코르가 상징 해석에 관심을 기울이는 이유는 상징적 의미는 고립된 문장에서 이끌어 낼 수 없기 때문이다. 상징적 의미는 그것들이 놓여있는 언어를 넘어 더 넓은 텍스트로 손을 뻗고, 나아가 세계에 관한 진리를 말해주는 때문이다.

리코르는 “어떤 언어 표현이 겹뜻 또는 다중의미 때문에 해석되어야 할 곳, 바로 거기에 상징이 있다”고 말한다. 예를 들어, 불은 열정, 정화, 소멸(태움), 분노, 분위기, 심판 등 다양한 상징적 의미를 갖는다. 또한 그는 “직접적이고 일차적이며 문자적인 의미가 넘쳐흘러 간접적이고 이차적이며 비유적인 또 다른 의미를 가리키는 모든 의미작용 구조를 상징”이라

고 부른다(1970, 26; 1974, 16). 이런 상징의 독특성 때문에 상징 해석 및 연구에 큰 어려움이 따른다. 첫째, 상징은 다양한 연구 영역에 속해 있기 때문에 상징이란 용어 자체의 공통분모를 찾기 어렵고 보편적 이론을 정립하기 어렵다는 난점이 있다. 예를 들어, 정신분석학에 있어서 상징은 심층심리학적 갈등이 표출되는 통로라면, 시문학에서 상징은 문학 특유의 이미지와 행위를 표현하는 수단이다. 또 종교학에서 상징은 초월적 존재 또는 거룩함(성현)을 드러낸다. 둘째, 상징은 다층적인 의미 구조를 가지고 있기 때문이다. 상징은 일차적 의미와 이차적 의미를 함께 가진다. 즉, 상징은 표상체의 표면적 의미와 그 표상체가 지시하는 지향적 의미를 동시에 가지고 있다(Ricoeur, 1994, 98-100).

그리하여 리코르(1999, 321)는 “상징은 생각을 불러일으킨다”고 말한다. 리코르가 상징에 주목하는 이유는 상징(symbol)이 비가시적인 초월적 영역을 가시적이고 구체적인 영역과의 연관성 속에서 드러내기 때문이다. “서로 나뉘어 있던 것을 결합시켜 하나되게 한다”는 어원적 의미에도 나타나듯이 상징은 세속적 영역과 초월적 영역, 피안 적 세계와 차안적 세계를 결합하는 매개 역할을 한다.

상징은 생각을 불러일으킨다는 말은, 모든 것이 이미 수수께끼처럼 애기되었다는 것, 그렇지만 결국은 모든 것을 생각의 차원에서 시작하고 다시 시작하고 해야 한다는 것을 뜻한다. [...] 어떻게 상징에서 생각이 가능한가? 우리에게 필요한 것은 상징의 원초적인 신비를 존중하는 해석, 상징이 스스로를 드러내도록 하는 해석이다. 그러나 나아가 그 해석은 책임있는 자율적 생각 속에서 의미를 형성해야 한다(323).

리코르에 따르면, 상징은 단순한 표현이 아니라, 인간의 사고와 경험을 형성하는 중요한 요소이다. 상징은 우리가 세상을 이해하고 해석하는 데 도움을 주며, 우리의 생각과 감정을 형성하는 데에 영향을 미친다. 상징을 통해 우리는 현실의 복잡성을 이해하고, 추상적인 개념을 구체화할 수 있다. 상징은 우리의 인지적, 정서적, 영적 경험을 형성하는 데에 기여할 수 있으며 우리에게 새로운 시각과 관점을 제공하여, 우리의 사고와 감정을 자극하고 확장시킨다.

리코르(1994)의 상징 해석은 단순히 상징을 긍정적으로 관찰하거나 해석하려는 것은 아니다. 그는 상징에 대한 비판적 사유행위를 포함하여 상징 해석의 과정에 돌입한다. 즉 상징에 대한 근대적 태도인 상징에 대한 해체적 행위(설명)와 더불어 상징의 본래적 의미를 되찾는 행위가 동시에 이루어져야 한다는 것이다. “설명으로서의 신화를 해체하는 것은 상징으로서의 신화를 회복하기 위해 필요한 방식이다. 그러므로 회복의 시간은 비평의 시간과 다르지 않다. 어느 모로 보나 우리는 비평의 자식이다. 우리는 비평의 방법을 통해, 다시 말

해 더 이상 깎아내리는 것이 아니라 회복시키는 비평 방법을 통해 비평을 넘어서려 한다”(325). 이러한 비판하기와 되찾기의 변증법적 과정은 창조적 해석을 끌어낼 수 있다. “창조적 해석, 즉 상징의 근원적인 수수께끼를 존중하면서 상징이 스스로 수수께끼를 통해 가르치게 하되, 그것을 출발점으로 삼아 의미를 끌어내는 해석이다”(Simms, 73).

3. 종교적-신학적 상징 이해

1) 엘리아데: 성스러움의 통로

엘리아데(Mircea Eliade, 1981)는 상징을 종교 경험의 핵심 요소로 인식하고, 종교적 상징의 의미와 기능에 대해 심층적인 연구를 수행했던 학자다. 엘리아데는 다음과 같은 명제로 종교에 대한 자신의 입장을 밝히고 있다. 종교는 “인간 의식의 역사 속의 한 단계가 아니라 인간 의식구조의 한 요소”(12)다. 엘리아데의 입장에서 종교는 인류 역사의 특정 시기에 제한되어 존재하는 것이 아니라 인류 역사 전체를 통해 존재하는 보편적 요소라는 것이다. 그에 따르면, 종교적 존재로서 인간(homo religiosus)은 성(聖)과 속(俗)의 이질적이지만 중첩된 세계 속에서 살아가고 있다. 성과 속은 인간이 사는 세계의 “존재의 두 양태,” 역사를 살아가는 인간이 경험하는 “두 개의 실존적 정황”으로 성(聖)없이 속(俗)이 존재하지 않으며, 속(俗)없이 성(聖)을 기술할 수 없다(정진호, 2004, 10-14).

비록 인간에게 일상적인 것은 속(俗)이지만, 그의 존재 의미가 드러나는 것은 성(聖)을 통해서다. 이처럼 성스러움이 드러나는 현상을 엘리아데는 성현(聖賢/hierophany)이라고 부른다. 경험주체인 인간이 일상에서 접하는 특정한 사물이 “실재”가 될 때, 또는 간과할 수 없는 특정한 의미의 담지자가 될 때, 그 때 사물은 일상과 다른 것, 일상에 반(反)하는 것, 곧 성현(聖賢)으로 인식되고 수용된다. 바로 여기서 엘리아데는 상징의 역할을 제기한다. 엘리아데(1958)에게 있어서 “상징들은 실재적인(real) 무엇이나 또는 세계양태(World-pattern)을 가리키기” 때문에, 그들은 늘 독립적인(autonomous)이지만 동시에 종교적이다. 본래 성스러운 것은 “완전히 다른” 것이기 때문에, 그 자체에 직접 접근할 수 없다. 성스러운 것은 반드시 상징을 통해서 나타난다. 그래서 엘리아데는 상징을 “현실 세계를 넘어서 성스러운 것을 드러내는” 매개체라고 정의한다. 그는 상징이 단순히 대상을 표상하는 것이 아니라, 초월적인 실재와의 연결을 가능하게 하는 힘을 지니고 있다고 보았다(김종단, 1988, 200-201서 재인용).

2) 톨리히: 종교적 의미의 교환소

개신교 신학은 오랫동안 “말씀의 신학”(칼 바르트)의 전통 아래서 늘 말씀의 선포와 들음

이 강조되어 왔다. 이러한 신학적 흐름은 그리스도인들에게 있어서 보고 느끼고 체험하는 감각적인 부분에 소홀히 하게 되었고, 그럼으로 말미암아 총체적인 삶을 이루는 말씀의 효력과 생동력은 극히 축소될 수 밖에 없었다. 틸리히(P. Tillich) 신학의 주된 목적은 “종교적으로 회의적인 사람들에게 - 문화적으로는 현대인이요, 감수성에 있어서는 세속적인 사람들 -, 기독교를 이해할 만하고 설득력 있는 것으로 만드는 것”이었다. 곧 신앙과 현대의 문화를 “중재”하는 것이다(Kelsey, 2011, 157, 177). 틸리히(2001)의 상관관계 방법(method of correlation)은 이러한 중재적 맥락에서 등장하게 되었다. 상관관계 방법은 인간의 실존적 질문과 신학적 대답의 상호관계를 통해 기독교 신앙을 해명하려는 노력이다. 이 상관관계에는 몇 가지 세부적인 의미가 있다. 먼저, 상관관계는 피안과 차안, 무한과 유한의 상관관계를 말한다. 즉, “인간적인 것을 지시하는 개념과 신적인 것을 지시하는 개념 사이의 논리적 상호의존성”을 의미한다. 또 상관관계는 종교적 경험에 의한 하나님-인간의 상관관계를 말한다. 즉, 인간의 궁극적 관심과 하나님의 궁극적 관심 사이의 실제적인 상관관계 말이다. 마지막으로 상관관계는 종교적 인식의 차원에서 상징적 관계를 의미한다. 즉, “종교적 상징과 이 상징에 의해서 상징되는 것[의미] 사이”이 상관관계다. 이것은 신앙의 지식과 소통을 가능케 하는 언어이기 때문이다(103-104).

틸리히(1971, 65-80)에게 있어서 언어는 (우선적으로) 어떤 대상의 의미를 전달하기 위한 “교환소”(저장소)다. 그런데 현실적으로 언어는 엄밀한 의미의 “교환소,” 즉 “의미교환”의 수단으로서 역할을 제대로 수행하지 못한다고 판단되었다. 그래서 이러한 언어의 비엄밀성에 반대해서 수리과학과 논리적 실증주의자들은 객관적으로 엄밀한 언어를 생산하고자 노력하였다. 예를 들어, 수학 기호나 공식처럼 “A는 B이며 C는 절대 아니다”라는 절대 모호하지 않고 그 자체만의 의미를 담고있는 언어를 생산하고자 했다. 하지만 틸리히는 이러한 기호 논리학적 언어 시도가 오히려 언어의 본질, 특히 종교적 언어의 본질에 혼란을 일으켰다고 지적하면서, 이것과 구별되는 상징을 통해 종교적 언어의 창조성과 포괄성을 회복하고자 한다.

틸리히가 바라본 상징의 특징(성격)을 정리하면 다음과 같다. 첫째, 지시적 성격: 상징은 자기 자신을 지시한다기 보다는 다른 대상을 지시하며 가리킨다. 그런 점에서 상징은 자기를 초월한다고 할 수 있다. 예를 들어, “깃발”은 깃발 자체를 지시하기보다는 국가나 특정 단체, 또는 특정 행위를 지시한다. 둘째, 참여적 성격: 상징은 대상을 지시하기만 하는 것이 아니라 지시하는 대상의 현실에 참여하며, 이 현실을 어떤 방식으로 대표한다. 틸리히에 따르면, 여기서 상징과 기호의 차이가 생긴다. 기호는 특정 대상을 지시하는 것에 머문다. 예를 들어, 붉은 신호등은 “차를 멈추라”는 신호에 불과하지 “차의 멈춤”에 존재론적으로 연결되어 있지 않으며, 멈추라는 신호는 다른 기호로 대치할 수 있다. 반면 성례전의 떡과 포도

주라는 상징은 예수 그리스도의 구속 사역을 가리키며 대표하는 동시에 그 구속의 현실에 참여함으로써 다른 것으로 대치할 수 없다. 셋째, 역사적 성격: 상징은 의도적으로 만들거나 발명할 수 있는 것이 아니라 개인이나 공동체의 역사적 현실로부터 생성된 것이다. 따라서 상징은 역사적 제한성을 갖게 되며, 상황에 따라 소멸되기도 한다. 예를 들어, “목자”라는 상징은 농경 사회를 배경으로 하는 것으로 현대 사회는 이질적으로 느껴질 수 있다. 또한, 과거 교회 역사 속에서 성령을 가리키는 비둘기의 상징은 현대인들에게 세속적인 평화를 나타내지, 종교적인 의미를 전달하지는 못한다. 넷째, 개방적 성격: 상징은 새로운 인식의 문을 열어준다. 상징은 닫혀진 내면세계를 열어줌으로써 자신에 대한 새로운 가능성을 열어주며, 보이지 않던 세계를 드러냄으로써 현실에 대한 새로운 지식을 깨우쳐 준다. 감춰져 있던 진리의 세계를 개방하는 역할을 한다. 다섯째, 양면적 성격: 상징은 의미 전달의 과정에서 양면적 효과를 가져올 수 있다. 상징은 새로운 인식을 통해 창조적 의미를 열어줄 수도 있지만 자유를 속박하거나 이상화의 도구가 될 수 있다. 예를 들어, 희생과 구속을 상징하는 교회의 십자가와 달리 독일 나치의 하켄크로이츠(Hakenkreuz)는 한 정치인을 이상화하는 도구로 사용되었다(Grözinger, 1991, 107; 박만, 2003, 88-89).

지금까지 정신분석학적 차원, 철학적 차원, 그리고 신학적(종교적) 차원에서 전개된 상징에 대한 이해를 간략하게 살펴보았다. 종합해 보면, 상징은 인간의 내면세계를 개방시키고 자아의 발전(개성화)에 도움을 줄 수 있다. 또 상징은 개인의 의식세계를 넘어 세계에 대한 이해와 인식의 매개체로 작용한다. 인간은 상징을 통해서 간접적으로 세계를 설명하고 서로 상징적으로 소통한다. 그리하여 상징은 인간의 이해와 사고를 불러일으킨다. 특히 상징은 초월적 실재와 종교적 세계에 대한 이해와 표현의 언어로 사용된다. 결국 상징은 새로운 인식의 세계, 진리 인식의 폭을 넓혀준다. 연구자는 이상에서 논의된 상징의 의미를 성서학자인 슈나이더스(Schneiders, 2003)의 생각을 빌어 다음과 같이 개념화하고자 한다.

상징이란 오감으로 느낄 수 있는 구체적 실체로서 그 안에 초월적 실재가 깃들어 있다. 상징은 초월적 실재를 현재로 불러들여 한 개인으로 하여금 초월적 신비를 경험하고 변형에 이르게 한다(66).

첫째, 상징은 감각적(오감적) 실체이다. 상징은 구체적인 사물, 예를 들어 태양, 물, 산 등의 사물들이 모두 상징에 속한다. 둘째, 상징에는 초월적인 실재가 깃들어 있다. 예를 들어, 우리는 태양의 광채 안에서 창조주를 보고, 물의 시원함을 통해 생명의 샘을 경험한다. 또한 고요히 서 있는 산을 보며 그 굳건한 영원성을 뛰어넘는 존재를 느낀다. 셋째, 상징은 초월적 실재를 현재로 불러들인다. 상징에 깃들어 있는 실재는 우리들의 현실 경험과 맞닿

아 있다. 넷째, 따라서 상징은 개인으로 하여금 초월적 신비를 경험케 한다. 다시 말해서, 우리의 경험 속의 상징은 초월적 실재를 파악할 수 있는 통로 역할을 한다. 다섯째, 결국 상징은 변경에 이르게 한다. 상징은 초월적 경험을 통해 개인으로 하여금 새로운 인식과 존재의 변화를 가능케 한다. 하지만 상징이 무조건 선한 것, 늘 긍정적 역할을 하는 것으로만 보면 문제가 있다. 상징은 양면성을 띠고 있어서 파괴성이 있다는 점을 간과해서는 안 된다. 예를 들어, 거룩의 상징도 있지만 테러를 자행케 하는 상징도 있다(Schneiders, 2003, 66-68; Theissen, 2010, 106-110).

IV. 상징교수학 모델

앞에서 연구자는 기독교교육의 주변 학문이 주목한 상징 이해를 살펴보았다. 이처럼 상징이 정신분석학, 철학, 그리고 신학(종교) 차원에서 주목할만한 역할이 연구되었다면, 기독교교육학 및 성서교수학 차원에서 상징의 역할에 주목하는 것은 자연스러운 일이다. 이제 상징에 근거한 성서교육 모델, 즉 상징교수학 이론을 살펴보도록 하겠다.

1. 할프파스: 제3의 눈

1) 문제의식

카톨릭 기독교교육학자 할프파스(Hubertus Halbfas, 1982)는 상징을 성서교수법 이론으로 발전시킨 대표적 학자다. 할프파스는 성서교육의 교수법적 문제를 제기하며 자신의 상징교수학 이론을 시작한다. 사실 할프파스가 성서교수학적 차원에서 문제를 제기하고 있는 대상은 “문제지향적 성서교육 이론”이다. 문제지향적 성서교육은 전통적인 성서교육이 현실을 살아가는 현대인들의 실존적 상황과 문제를 해결해 줄 수 있는 능력이 없다는 판단하에, 학습자들의 현실과 문제의 수준에서 시작하자는 성서교육 이론이다. 그리고 문제지향적 성서교육의 핵심적 키워드가 위에서 언급한 “경험론적 전환”이었다. 성서교육은 바야흐로 학습자들의 구체적인 삶의 경험과 현실에서부터 비롯되어야 하고, 그 현실의 문제 해결을 최우선의 과제로 삼아야 한다는 것이다(Theissen, 2010, 95).

그렇다고 해서 할프파스가 제기하고 있는 문제지향적 성서교육에 대한 비판이 경험론적 전환 이전으로 돌아가자는 것은 결코 아니다. 할프파스(1982, 14-16)도 전통적인 성서교육이 지나치게 성서 본문과 신학적 주제로 일관함으로써 학생들의 경험과 현실과 동떨어져 피상적 수준에 머물고 있다는 것에 동감하고 있다. 할프파스가 지적하고 있는 문제지향적 성서교육의 문제는 경험론적 전환의 타당성에도 불구하고, 경험론적 전환 이후에 나타난 성서

교육의 핏펜과 폐단 때문이다. 즉, 할프파스의 견해에 따르면, 이러한 학습자 중심의 문제지향적 성서교육이 현시대의 모습에 지나치게 주목한 나머지 현시대의 이성, 비판, 반성, 과학 등을 근거로 하여 신화, 전설, 동화 등을 원시적 언어로 평가하면서 상징을 배척하는 결과를 낳았고, 이러한 상징의 상실은 영혼의 피폐로 이어졌던 것이다.

할프파스(1982)는 이러한 핏펜을 시각(관점)의 전환, 즉 “제3의 눈”을 회복함으로써 해결하고자 한다. 할프파스가 말하는 제3의 눈이란 제1의 눈, 즉 피상적인 현상(감각)에 머물지 않으면서, 동시에 제2의 눈, 즉 현실과 관련없는 비가시적-이상적 세계에 매몰되지 않고, 이 가시-비가시, 감각-이성을 함께 결합할 수 있는 미학적 시각을 말하며, 이를 통해 종교적 차원을 진지하게 바라보게끔 하는 것이다. 할프파스는 제3의 눈을 발전시키기 위해서는 현시대가 상실한 상징을 회복함으로써 가능하다고 보았고 그리하여 그의 성서교수학의 중심에 상징이 위치하게 된다. 제3의 눈을 연다는 것은 “보고, 듣고, 이야기하고, 놀고, 행동하면서 끊임없이 상징을 접하는 것이다. 중요한 것은 합리적인 논쟁이 아니라 감성적인 접촉이다. 상징에 대한 직관을 발전시키는 것이다.” 손성현(2009, 51-52)에 따르면, 할프파스의 상징교수학은 상징을 상징으로 볼 수 있도록 감각을 일깨우는 “전인적 훈련”이다. 즉, “상징에 대한 지각을 촉진할 수 있는 그림, 음악, 축제, 노작, 놀이, 침묵 명상, 문학이 마음껏 동원되는 총체적인 배움의 길이다.”

2) 상징 개념과 역할

할프파스(1983)는 먼저 상징의 의미를 파악하기 위해 우리에게 익숙한 단어, “탁자”를 예로 든다. “탁자는 무엇일까?”라는 물음에 사람들은 “탁자는 탁자지”라고 대답할는지 모른다. 『표준국어대사전』에 따르면, 탁자는 “물건을 올려놓기 위하여 책상 모양으로 만든 가구를 통틀어 이르는 말”이다. 얼핏 보면 이것은 모든 사람들에게 명확해서 다른 의문을 제기할 여지가 없어 보인다. 하지만 할프파스는 이러한 우리들의 인식에 의문을 제기한다. 탁자라는 사전적 설명은 정말 그 자체로 탁자를 드러내는 명확한 설명일까? 할프파스는 “탁자는 탁자 이상의 어떤 것”이라고 말한다. 탁자에는 가족들이 모여 앉아 이야기를 나누기도 하고, 탁자에 둘러앉아 음식을 함께 먹기도 한다. 손님이 오면 집안 식구들이 손님을 영접하는 환대의 공간이기도 하다. 사람들의 삶에서 탁자는 가족의 중심부에 놓여있는 공동체의 상징이다.

탁자는 물건이자 생활 도구다. 사람들은 이 물건의 수를 세기도 하고 크기를 재기도 하고 모양을 사진 찍을 수 있다. 탁자가 오래되었다면 사람들은 가구점으로 가서 새것을 구입할 수 있다. 오래된 탁자는 버려지고 새것으로 대체된다. 하지만 다른 것으로 대체할 수 없는 탁자가 있다. 부모로부터 물려받았거나 선물로 받았다면 말이다. 거기에는 그 물건을 물려

준 사람의 삶과 시간이 묻어 있기 때문이다. 그것을 선물해 준 사람의 마음과 사랑이 담겨 있기 때문이다. 그 물건은 나와 누군가의 특별한 관계를 연결시켜주는 매개체이다. 바로 이러한 현실과 상황이 우리 삶에는 존재한다. 대부분의 사람들이 그것에 주목하지 않거나 잊어버리곤 하지만 모든 사람들은 삶 속에서 이런 경험을 가지고 살아간다. 할프파스(1983)는 이러한 기억과 경험을 간직하고 있는 것들이 상징이라고 말한다. 누군가와 반갑게 마주 잡은 손이라든지, 누군가를 끌어안는 행위, 이 모든 것이 기쁨과 사랑의 상징에 속한다. 상징은 이렇게 보이지 않는 것을 드러낸다.

할프파스(1982)는 상징에 대한 명확한 정의란 있을 수 없다고 말한다. 대신에 그는 상징이 기본적으로 가지고 있는 특징을 몇 가지로 정리하여 설명한다. 첫째, 상징은 우리가 경험하는 사물의 표면을 깨뜨리고 그 뒤에 숨겨진 깊이를 드러내는 특징을 가지고 있다. 다시 말해서 상징은 상징물(표상체)을 수준을 넘어 상징물이 지시하는 새로운 현실을 드러내고자 한다. 상징은 사람이 직접 파악할 수 없는 현실을 가리키며, 상징이 아니고서는 다른 경로로 파악할 수 없는 현실을 드러낸다. 둘째, 상징은 상징이 가리키는 현실을 전달하고자 한다. “그것은 그저 상징적일 뿐”이라는 표현은 상징의 고유한 지위를 오해하도록 만든다. 입맞춤이나 포옹은 단순히 사랑을 가리키기만 하는 것이 아니라 사랑 그 자체의 사건이다. 상징은 상징이 드러내고자 하는 새로운 현실을 가리키는 것으로 그치지 않고, 그 상징이 드러내고자 하는 현실에 참여하여 그 현실의 사건을 현재화한다. 상징은 상징이 지시하는 현실을 현재의 사건으로 옮겨놓는다. 셋째, 상징은 임의적으로나 인위적으로 만들거나 제작할 수 없다. 그렇다면 상징은 어떻게 상징이 되는 것일까? 상징은 그 해석과 함께 발생한다. 따라서 중요한 것은 어떤 과정이나 사물에서 그 이상의 의미를 찾는 것이며, 이 구체적인 상황 안에 제2의 정신적 현실이 포함되어 있다는 것을 발견하는 것이다. 따라서 해석적인 인식, 인식의 완수가 상징을 상징되게 한다. 여기에는 상징에 대한 역사성과 사회적 관련성에 주목하는 것이 중요하다. 넷째, 상징은 다른 방법으로는 얻을 수 없는 것을 전해준다. 상징은 구체적인 경험을 심층적이고 초월적인 현실과 연결해주기 때문이다. 상징이 말하는 것을 경험적으로 설명하거나 분석할 수 없으며, 상징적인 방법 이외의 어떤 지식의 방법으로 찾을 수 없다. 그래서 상징은 종교적 실재를 직접적으로 표현할 수 있는 유일한 언어다. 상징은 종교 자체의 진정한 언어다. 종교의 의미를 드러내고, 그 내적 진리를 표현하려고 할 때, 그것은 전적으로 상징의 언어를 통해서 가능하다. 마지막 다섯째, 상징은 고유한 힘을 가지고 있다. 상징은 규칙을 제공하고, 통합하고, 치유하며 성장시키는 힘을 가지고 있다. 그러나 상징은 또한 두려움을 유발하고, 무너뜨리거나 파괴할 수도 있다. 그들의 영향은 항상 사람의 감정 세계와 영혼의 깊이로 확장된다. 따라서 상징은 단지 합리적인 소통의 수단이 아니며, 상징의 진정한 의미는 의식적인 표현에 늘 앞서 있다. 상징을 통해 무의식의 강

력한 힘이 표출되기 때문이다(Halbfas, 1982; Theissen, 2010).

전체적으로 볼 때, 할프파스는 자신의 상징 개념을 종교학자 엘리야데와 정신분석학자들의 상징 이해와 이론에 의존하고 있다. 할프파스에게 상징은 인간의 인지적-합리적 측면과 별개의 심층적 측면에 속한다. 상징은 인간이 의도적으로나 인위적으로 제작할 수 있는 것이 아니라, 근본적으로 인간의 무의식에 의해 생성되며 상징은 상징의 고유성에 의해 밝혀질 뿐이다. 그에게 있어서 상징 이해의 발달심리학적 고려는 없어보인다. 그런 점에서 할프파스의 상징 개념은 지나치게 긍정적이며 신비적 성격이 강하다는 비판을 받을 수 있다(Köber, 1998).

3) 상징교육의 원칙과 과정

할프파스(1982)에 따르면, 상징 교육은 상징을 전체적인 맥락에서 이해하는 것을 목표로 한다. 이는 이야기, 그림, 꿈, 행동 등의 요소를 종합적으로 이해하고, 상징의 의미를 파악하는 것을 의미한다. 할프파스는 상징 교육이 문학 장르의 요구사항에 따라 다양한 요소와 측면을 고려하여 이야기를 이해하고, 오늘날에도 이해할 수 있는 진실성을 가진 이야기를 인식하는 것으로만 달성될 수 있다고 주장한다. 또한, 상징 교육을 통해 은유적이고 상징적인 언어 형태를 다룰 수 있는 능력을 전달해야 한다고 말한다. 할프파스는 상징을 사용할 교육, 생동감 있는 이야기, 상호작용을 통해 이를 실현하고자 한다. 할프파스에 따르면, 상징 교육은 어린이들에게도 활용되어야 한다. 이는 상징이 개인의 무의식 속에서 형성되고, 자체적으로 의미를 가지기 때문에 특별한 해석이나 설명이 필요하지 않다는 것을 의미한다. 상징은 특별한 해석이 필요하지 않으며, 논리적으로 설명하거나 합리적 개념을 사용할 필요가 없다. 예를 들어, “이 상징은 …을 의미한다”라고 하거나 “이 상징이 의미하는 것은 …이다”라는 설명적 태도는 바람직하지 않다. 만일 상징을 그런 식으로 해석한다면, 상징을 빈약한 일반 개념으로 축소시키고, 상징의 고유성과 연관성을 상실하게 될 것이기 때문이다. 할프파스는 상징에 대한 인지적인 접근 대신에 “상징과의 상호작용”에 더 주목하려고 한다. 상징교수법의 목표는 학생들이 이러한 상호작용 과정을 통해 상징적 의미를 경험하는 것이다(Schilling, 1991).

할프파스(1982, 167-172)가 소개하는 상징교수학의 교육과정(주제:빛-어둠)을 간단히 살펴해보도록 하자. 이미 언급한대로 상징교육은 학생들의 ‘제3의 눈’을 열어줌으로써 상징 ‘빛’에 대한 깊이 있는 의미를 경험하게 하는 시간이다. ①교사는 먼저 상징 ‘빛’이 교사 자신에게 의미하는 바를 생각하고 성찰해야 한다. 성서적으로, 그리고 신학적으로 빛이 의미하는 바가 무엇인지를 조사한다. ②미리 학생들로 하여금 초를 하나씩 준비하도록 한 후, 교사가 먼저 초에 불을 붙인 후에, 차례대로 학생들이 자신의 초에 불을 켜도록 한다. 어둠 속에서

불이 하나씩 켜질 때 학생들은 빛에 대한 새로운 경험을 한다. ③조용히 명상할 수 있는 음악을 들려주면서 어린이와 함께 교사는 침묵 속에서 초를 들고 교실을 돈다. 음악이 멈추면 발걸음을 멈추고, 다시 음악이 흐르면 발걸음을 옮긴다. 움직임과 멈춤을 반복적으로 시행함으로써 빛을 따라 움직이는 새로운 경험을 유도한다. ④천천히 원으로 둘러앉아 두 손으로 촛불을 가슴높이 정도에 들어 올리게 한 후, 촛불을 응시하도록 한다. 잠시 침묵 속에서 촛불을 바라본 후, 교사의 신호에 맞춰 한 사람씩 촛불을 입으로 불어서 끄게 한다. ⑤활동을 마친 교사는 학생들에 대화를 나눈다. 예컨대 “가정에서 언제 촛불을 켜는가?”하고 질문한 뒤, ‘생일’, ‘성탄절’, ‘저녁 만찬’ 등의 대답이 나오면, 각자 기억나는 일화를 이야기하도록 유도한다. 교사는 잠시 학생들로 하여금 눈을 감게 한 후, 어둠 속에서 느껴지는 것, 감지되는 것이 무엇인지를 생각하도록 한다. 잠시 후 눈을 뜨고 나서 눈을 감고 있던 중 느꼈던 것을 표현하게 한다. 이 과정에서 말(언어)로 이야기할 수도 있지만, 그림이나 몸짓, 노래 등 다양한 형태로 자신의 감정과 느낌을 표현할 수 있다(고원석, 2013에서 발췌).

정리하면, 할프파스(1985, 87-94)의 상징교수학은 상징에 관한 수업도, 상징의 의미를 가르치는 수업도 아니다. 상징을 상징으로 볼 수 있도록 감각을 일깨우는 훈련이다. 이 훈련은 보고, 듣고, 이야기하고, 행동하면서 끊임없이 상징을 접하는 것이다. 여기서 중요한 것은 합리적인 논쟁이 아니라 감성적 접촉을 통해 상징에 대한 직관을 발전시키는 것, 다시 말해서 상징에 대한 감각을 촉진하는 그림, 음악, 축제, 노작, 놀이, 명상, 문학을 통해 전인적 종교 언어를 습득하는 것이다.

2. 비밀: 상징은 배움을 불러일으킨다

1) 문제의식

비일은 명실공히 상징교수학을 대표하는 개신교 기독교교육학자이다. 비밀의 교수학 이론을 이해하기 위해 그의 학문 여정을 살펴보는 것은 중요하다. 비밀은 성서학자 볼트만(R. Bultmann)의 해석학적 신학에 학문적 뿌리를 두고 있다. 1956년 비밀은 볼트만의 개인 조교로 활동하면서 청소년수련원의 원장으로 부임하게 된다. 비밀은 볼트만의 곁에서 학문적 작업을 하는 동시에 청소년들과 만나 꾸준히 대화를 이어나갔다. 특별히 수련원에서 종교의식을 거행해 나가는데 있어서 청소년들의 상황을 깊이 고려한 가르침을 추구했다. 성서본문을 다룸에 있어서 청소년들의 삶에 근거한 주제로 접근해 나갔다. 얼마 후 비밀은 “로콤 기독교교육연구소”의 연구원으로 부임하여 성서 해석과 청소년들의 삶의 주제를 연결짓는 노력을 기울였다. 그리고 1970년 괴팅엔 교육대학의 교수로 부임한 이후로 주제중심의 성서교육에 학문적 노력을 기울였다. 1975년경 비밀은 점차 상징교수학으로 전환을 이루는 계

기를 갖게 되는데, 특히 경험(Erfahrung) 개념을 기독교교육의 중심에 두기 시작하였다. 그러던 중 비일은 학생중심, 성서중심, 주제중심의 다양한 기독교교육 모형들을 통합하여 하나의 모델을 제시하려는 의지를 불사르게 되었고, 그 결과 상징교수학 모델이 도출되었던 것이다. 상징교수학은 “학생들로 하여금 상징을 이끌어내어서 그들의 경험을 교육의 주제로 삼는 것이다”(Allmen, 1992, 118).

2) 상징 개념과 역할

할프파스와 마찬가지로 비일도 상징의 다원성과 다양성을 인정하고 있으며, 상징 개념을 명확하게 정의한다는 것은 불가능하다고 보았다. 특별히 비일(1989)은 상징의 형식, 즉 상징 “의미의 이중구조”에 주목한다. 이 의미의 이중구조는 리콤폴트가 주목했던 것으로, 비일은 리콤폴트가 주목한 상징 구조에 착안하고 킬리히가 주장한 종교적 상징의 특성에 근거하여 자신의 상징 이해를 정립한다. 결국 비일(1989)은 상징이 무엇을 의미하는가라는 질문에 관심을 기울이기 보다는 상징의 이중적 의미 구조에 천착하여 주변의 다른 학문들과 대화를 통해 상징의 다양한 역할과 기능에 더 깊은 관심을 기울인다. 비일은 상징의 의미와 특징을 ① 상징의 지시적 성격, ② 상징의 재현적 성격, ③ 상징의 의사소통의 성격, ④ 상징의 치유적 성격, ⑤ 상징의 역사적-사회적 제약성으로 설명한다(고원석, 2018, 318-322). 정리하면, 상징은 일차적 대상(의미)을 넘어서서 이차적 대상(의미)을 지시하며, 과거의 사건을 오늘의 자리로 현재화하고, 공동체 구성원들의 의사소통을 가능케하는 사회적 기능을 돕고, 또 인간 내면의 심층세계를 개시하여 외부세계에 영향을 미침으로써 새로운 의미를 분출시키고, 또 다른 시각으로 바라보게끔 한다. 그런 점에서 상징은 현대인들에게 새로운 “배움을 불러일으킨다”(Biehl, 1989, 46).

3) 비판적 기초상징학으로서 상징교수학

비일(1989)은 자신의 상징교수학 이론을 “비판적 기초상징학”(kritische Symbolkunde)이라고 부른다. “기초상징학”이란 의미의 독일어 표현은 “심볼-쿤데”다. 독일어 “쿤데(Kunde)”란 단어는 사전적으로 지식이나 정보의 전달을 의미하는 것인데, 교육학적 관점에서 볼 때 주로 초등교육의 특정 교과영역을 지칭할 때 사용된다. 예를 들어, “에르트-쿤데”(Erdkunde: 지구/땅을 의미하는 Erde + Kunde)는 지리학(Geographie)의 기초 과목, 즉 지구와 환경에 대한 기초 지식을 다루는 교과목을 말한다. 또 “벨트-쿤데”(Weltkunde: 세계를 의미하는 Welt + Kunde)는 사회학(Sociologie)의 기초과목, 즉 세계 여러 나라들의 제도, 문화, 전통 등을 다루는 교과목을 말한다. 이것은 우리나라에서 “윤리” 과목의 기초 교과로 “바른 생활”을 가르치는 것과 같다. 즉, “Kunde”의 의미는 전문 지식으로 진입하기 위한 “기초

적” 교과목이자, 전반적인 지식영역을 다루고 학습하게 하는 “총체적”인 수업 형태를 의미한다. 그런 점에서 기초상징학으로서 “심볼쿤데(Symbolkunde)”는 기독교 신앙으로 진입하게 하는 기초적 영역이자 통로로서 상징교육을 말하는 것이며, 동시에 기독교 신앙 “전체”에 대한 이해를 추구하는 교수법 이론이라 하겠다.

상징교육은 학습자들로 하여금 상징과의 접촉을 통해 기독교 신앙을 이해하게 하고, 기독교 신앙의 상징세계에 참여케함을 목적으로 하지만, 그렇다고 무조건적으로 기독교 상징체계(신앙체계)를 수용하게하거나 주입하려는 것을 지양한다. 따라서 비일(1989)의 상징교수학은 비판적 태도를 지향한다. 상징교수학은 과거 성서시대와 기독교 역사 속에서 전승된 상징체계를 이해함과 동시에 오늘 우리의 사회 문화 속에서 전승된 상징의 의미를 비판적으로 검토해야 한다. 곧 상징에 대한 참여와 거리둠, 명상과 비판, 그리고 수용과 반성의 과정이 동시에 이루어져야 한다는 것이 비판적 상징교수학의 원칙이라고 할 수 있다.

정리하면, 비일의 상징교수학, 즉 “비판적 기초상징학”(kritische Symbolkunde)은 교육학적 관점에서 특정 과제 분야와 교육 원칙을 가리키지만, 수업의 모든 과제를 포괄하지는 않는다. 비일의 상징교수학은 현대 및 전통적 종교적 상징을 이해하는데 목적이 있지, 특정 상징체계를 습득하는 것에 있지 않다, 상징을 사용하여 자신의 경험을 해석하고 전체적으로 참여하기 위해 일시적으로 상징을 사용하는 것을 목표로 한다. 이러한 상징 이해는 의미 부여와 비판적 반성, 참여와 거리 유지의 상호작용(대화)에서 이루어지며, 전체적 접근과 비판적 해석을 결합한다. 교육현장(수업)에서 다루어지는 상징을 통한 대화는 공통된 경험을 통해 이루어진다. 즉 경험적 학습의 최고의 형태라고 할 수 있다. 그리고 상징에 대한 이해는 오늘날 사회 문화의 현실과 경향을 반영하고 있는 상징에 대한 비판적 태도를 포함한다. 예를 들어, 십자가라는 상징에 있어서 십자가에 대한 기독교적 신학적 의미를 설명하고 수용하게 하는 것이 아니라, 십자가에 대한 공통된 경험은 무엇인지, 그리고 성서 본문 속에 드러나는 경험은 무엇인지를 대화를 통해 살펴보는 것이다. 아울러 오늘날 십자가라는 현대적 경향 속에서 오해되거나 세속화된 십자가의 의미에 대해서 비판적 성찰을 시도한다.

4) 상징 해석의 과정

(1) 구조: 도약(이탈)-흔적-지각

전통적인 텍스트 해석 과정은 먼저 텍스트를 생성하게 했던 과거 구체적인 삶의 자리에 대한 파악에서부터 시작한다. 과거의 현장을 재구성하여 그 (나와는 관련 없는 텍스트 본래의) 의미를 인식한 후, 오늘날 나와서 관련성(적용)을 추구한다. 이 과정을 도식화하면 ①컨텍스트(Kontext)의 재구성, ②텍스트(Text)의 의미 파악, ③현재에 의미 적용(Anwendung)의 순서로 진행된다(Berger, 1999, 110-112).

이에 반해 비일(1999, 230-242)이 주장하는 상징의 해석과정은 텍스트의 본래 자리인 컨텍스트의 재구성을 추구하지 않는다. 그는 상징의 해석과정을 도약(이탈)-흔적-지각의 과정으로 설명한다. ①먼저 텍스트를 둘러싸고 있는 구체적인 컨텍스트의 시간은 정지되고 텍스트는 컨텍스트를 이탈하여, 소위 “도약”(Sprung)을 수행한다. 이로써 상징이 생성되는 것이다. 상징은 과거 일상적인 상황의 일부였던 것이 (특정 사건과 체험의 과정을 통해) 그 일상적인 여정으로부터 분리되고 이탈함으로써 상징이 된다. 이제 본래적인 삶의 자리에서 이탈하여 새로운 자리로 도약한 상징은 새로운 관계맺음을 기다리는 ②‘흔적’의 모습으로 남아있다. 본래 ‘흔적’이란 그 대상(본질)이 희미하다는 것, 단편과 파편으로 남아있다는 것을 말한다. 과거의 기억은 희미해지는 반면, 지금의 현실 속에서 상징은 의미의 보충을 기다린다. 상징이 흔적으로 남아있다는 것이 현실(지금)의 의미를 보충할 수 있는 에너지로 작용한다. 매개체로서 상징은 여전히 우리를 과거 경험의 자리로 이끄는 동시에 오늘 우리의 자리에 새로운 의미를 분출키는 발원체가 된다. ③상징을 이해하려 한다는 것은 상징의 매개적 역할에 주목한다는 것이며, 상징의 흔적을 추적해 나감으로써 과거와 현재, 현실과 심연을 동시에 결합하는 것이다. 거꾸로 말하면, 상징을 대하는 우리는 이러한 파편의 흔적의 상관관계를 발견하고 의미의 흔적을 찾아나서게 된다. 그리고 그 흔적의 추적과정 속에서 새로운 시간의 질적 경험, 과거와 현재를 잇는 시간의 섬광을 지각하게 된다(고원석, 2018, 330-332의 요약).

(2) 사례: 십자가

십자가는 극악무도한 죄인을 처벌했던 형틀이었다. 십자가는 사람들이 쳐다보는 것조차 몸을 부르르 떨게 했던 형틀이었다. 그런데 예수가 그 십자가에 달림으로써 십자가는 기독교인들에게 본래의 자리에서 이탈하여 의미의 도약을 하게 된다. 사람들은 십자가를 볼 때마다 십자가의 끔찍함이 아니라, 아무 죄없이 죽어갔던 하나님의 아들을 기억하게 되었다. 비록 그 당시 어떤 과정을 통해서 십자가에 달리게 되었는지 그 구체적인 사건의 경위는 후대 사람들에게 희미해졌지만, 사람들은 그 십자가를 통해 십자가에 달린 예수의 흔적을 발견하고 그 예수의 채취를 경험할 수 있었다. 비록 오랜 시간의 간격 속에서 우리는 예수를 직접 바라볼 수는 없지만, 이 십자가의 상징은 우리에게 예수의 흔적을 전달한다. 그래서 우리가 외롭고 힘들어서 울고 싶어질 때, 우리는 십자가를 바라보면서 내 곁에 있는 예수를 지각하게 된다. 때로는 내가 기로에 서서 망설이고 있을 때, 십자가는 내가 가야 할 곳이 어디인지를 말해주기도 한다. 그리스도를 지각할 수 있기 때문이다. 바로 상징이 교육적으로 중요한 이유는 우리의 일상적인 삶 속에 자리하고 있는 구체적인 대상이, 그 삶의 자리를 이탈하여 새로운 의미의 지평으로 도약하면서, 우리가 삶 속에서 그 대상을 지각할 때마다

다 새로운 의미를 분출시키기 때문이다.

V. 상징교수학에 대한 비판

1. 발달심리학의 비판

상징교수학에 대한 비판은 발달심리학적 관점에서 제기되었다. 피아제(J. Piaget)의 인지 발달 이론적 측면에서 볼 때, 상징적 언어 이해는 형식적 조작기에서나 가능하다. 따라서 전조작기 또는 구체적 조작기에 속한 어린이들을 대상으로 인지적 수준에 대한 고려없이 상징 경험을 추진하는 것은 교수학적 차원에서 심각한 오류로 지적되었다(Bucher, 1990, 39). 그래서 위에서 언급한 바 있는 할프파스의 빛과 어둠에 대한 상징교육 사례는 초등학생에게 적절치 않아 보인다. 하지만 할프파스와 달리 비일(1989, 154-161)은 상징 이해에 대한 발달 심리학적 측면을 진지하게 고려한다. 비일의 경우, 피아제와 위니콧(D. W. Winnicott)의 아동발달 이론 및 파올러(J. Fowler)의 상징 발달단계 이론에 근거하여, 상징교육은 언어발달에 필수적이며 종교적 상징과 상호작용을 통해서 신앙 발달이 이루어진다고 확신하였다. 여기서 분명히해야 할 것은 상징교수학은 상징(의미)을 전달하고 이해시키는 것을 목적으로 하는 것이 아니라 상징작용을 통해서 성서와 신앙 성장의 매개체로 삼고자 한다는 것이다. 상징적 표현과 언어를 습득하게 하려는 것이 아니라 - 인지발달 수준에 따라 상징 이해가 다르더라도 - 상징작용을 매개로 성서와 삶을 결합(symballein)시키고자 한다.

2. 기호학의 상징 존재론에 대한 비판

상징교수학에 대한 또 하나의 비판은 지나치게 상징의 존재론적 탁월성을 전제하고 있다는 점이다. 상징이 존재론적으로 초월적 실재를 깃들여 있다고 주장하거나, 또는 리콤피르나 비일의 주장처럼, 상징 자체가 생각이나 배움을 불러일으킨다는 신념이다. 이러한 비판은 기호학(Semiotik)적 관점에서 제기되었다. 독일의 기독교교육학자 마이어-블랑크(M. Meyer-Blanck, 2002)는 상징이라는 존재 자체가 특별한 신비적 능력이 있어서 초월적 경험을 가능케 한다는 상징교수학의 상징개념을 비판한다. 마치 상징 그 자체에 신성이 깃들여 있다는 개념화는 상징을 지나치게 신성화, 이상화함으로써 오히려 상징의 현실성을 떨어뜨리는 오류를 범한다. 실제로 상징교수학자들은 텔리히나 리콤피르의 입장을 수용하여 기호와 상징을 구분함으로써 상징의 존재론적 탁월성을 인정한다. 마이어-블랑크는 상징의 기능은 존재론적 차원에 있는 것이 아니라 상징을 다루는 사람들의 소통행위, 소통능력에 좌우된다고

본다. 그는 퍼스(Charles Peirce)의 기호 이론에 근거하고 있는데, 퍼스에 따르면, “기호(예: 언어)는 인간의 표현수단이 아니다. 인간은 자기 스스로 사고할 수 있는 존재가 아니라 오직 기호 체계와 관습 안에서 사고하고 표현하고 소통하는 존재다. 기호는 인간의 사고를 가능케하는 현실이자 지평이며, 동시에 인간은 (기호를 통한) 사고를 통해 기호를 확장시킨다. 인간의 사고는 언제나 기호 행위를 통해서 이루어지며 기호를 떠나서 인간의 사고는 불가능하다”(고원석, 2019, 207). 따라서 상징이 교수학적으로 중요한 이유는 상징의 매개작용, 즉 기호의 삼중적 구조(약호-대상-해석)가 의사소통 및 의미작용을 활성화하기 때문이다. 따라서 기호학적 입장에서 볼 때, 상징교수학의 핵심은 상징 자체에 있는 것이 아니라 상장을 통한 의사소통 행위 속에서 이루어지는 일상적 경험과 종교적 경험의 결합이며 의미 해석이다.

VI. 나가는 말

상징교수학은 성서를 상징으로 바라보려고 한다. 좀 더 정확히 표현하면, 상징을 매개체로 하여 성서에 접근하려는 교수학적 노력이다. 상징은 인간의 경험과 성서 속의 신앙 경험(주제)을 결합시키는 역할을 한다. 여기서 다시 한번 강조하고 싶은 것은 상징교수학은 상징을 가르침의 대상으로, 전달의 대상으로 삼고 있지 않다는 점이다. 상징교수학에서 상징은 인간의 경험과 성서의 경험을 중재하고 결합시키는 매개체이다. 바로 이 점이 전통적인 성서교수학과 구별되는 상징교수학의 차이점이다. 엄밀히 말해서 구약성서에 등장하는 율법(토라)은 하나님과 이스라엘 백성 간의 계약 관계에 대한 상징이었다. 이스라엘 공동체에서 토라의 상징성이 무시되고 문자적 적용이 일어날 때, 토라에 대한 왜곡이 일어났다. 문자적 순종은 강조되었지만 인간 경험과의 상징적 결합이 끊어졌을 때, 그 율법은 본래적 의미와 역할을 더 이상 수행할 수 없었다. 오늘날 성서의 말씀은 현대 그리스도인들에게 얼마나 의미있는 역할을 수행하고 있는가? 만일 그 역할 수행이 충분하지 않다고 여겨진다면, 그리스도인들의 삶의 경험과 성서의 경험 사이에 흔적으로 남아있는 상징을 다시 한번 주목해야 할 시점이다.

참 고 문 헌

- 고원석(2018). **현대 기독교교육 방법론**. 서울: 장로회신학대학교출판부.
- [Koh, W. S. (2018). *Contemporary Christian educational methodology*. Seoul: PUTS Press.]
- 고원석(2019). 기호학과 기독교교육 - 퍼스의 삼중적 기호이해와 성서교수학적 성찰. **신학과실천**, 64, 203-236.
- [Koh, W. S. (2019). Semiotic and Christian educations didactics - A religious didactical reflection with regard to the triadic semiotic theory of Peirce. *Theology and Praxis*, 64, 203-236.]
- 고흥식(2012). 상징과 의식: 기독교 교육적 의미와 역할 연구. 미간행박사학위논문. 합동신학대학원대학교.
- [Koh, H. S. (2012). *Symbols and rituals : A study of its meaning and application in Christian education ministry*. unpublished Doctoral Dissertation. Hapdong Theological Seminary.]
- 김성애(1998). 경험중심 기독교 교수학으로서의 비판적 상징 교수학. **기독교교육연구**, 9, 165-187.
- [Kim, S. A. (1998). Critical symbol didactic as experience-based Christian education. *Journal of Christian Education*, 9, 165-187.]
- 김성애(2001). 기독교교육 방법으로서의 비판적 상징교수학, **기독교교육정보**, 3, 154-179.
- [Kim, S. A. (2001). Critical symbol didactic as a methodology of Christian education in the information society. *Journal of Christian Education & Information Technology*, 3, 154-179.]
- 김중단(1988). 엘리야데 종교학의 이론적 기초. **정신문화연구**, 34, 185-206.
- [Kim, J. D. (1988). The theoretical basis of Eliade's religious studies. *The Academy of Korean Studies*, 34, 185-206.]
- 김한식(2018). 상징과 은유의 해석에 대하여 - 폴 리코르의 해석학을 중심으로. **프랑스어문교육**, 62, 175-214.
- [Kim, H. S. (2018). The interpretation of the symbol and metaphor - around the hermeneutics of Paul Ricoeur. *SCELLF*, 62, 175-214.]
- 김희영(2021). 4차 산업혁명시대의 기독교의 역할과 교육방향에 관한 연구. **기독교교육논총**, 67, 377-414.
- [Kim, H. Y. (2021). A Study on the role of Christianity and the educational direction in the fourth industrial revolution. *Journal of Christian Education in Korea*, 67, 377-414]
- 남혜연(2007). 예배에서 사용되는 상징매체의 교육적 분석. 미간행석사학위논문. 감리교신학대학교.
- [Nam, H. Y. (2007). *Educational analysis of symbolic media used in Worship*. unpublished master's thesis. Methodist Theological University.]
- 박관(2003). **폴 틸리히: 경계선상의 신학자**. 서울: 살림.
- [Park, M. (2003). *Paul tillich: A borderline theologian*. Seoul: sallim]
- 백향목(2023). 리코르의 상징 해석학의 기독교교육학적 함의. 미간행석사학위논문. 장로회신학대학교.
- [Beak, H. M. (2023). *Christian educational implications of ricoeur's symbolic hermeneutics*. unpublished master's thesis. Presbyterian University and Theological Seminary.]
- 손성현(2009). 상징으로 배우는 신앙의 세계 - 상징교수학1. **기독교세계**, 6, 51-52.
- [Sohn, S. H. (2009). A world of faith learned by symbols - Symbol didactic. *The Christian World*, 6, 51-52.]
- 신형섭(2013). 제인 밴의 상징적 예배언어가 주는 기독교교육적 함의들. **기독교교육논총**, 36, 319-341.
- [Shin, H. S. (2013). Educational implications from jane vann's understanding of symbolic languages of worship. *Journal of Christian Education in Korea*, 36, 319-341]
- 신형섭(2015). 상징적 예배언어 관점에서 본 한국 교회학교 예배현장 분석에 따른 예배교육현장에 대한 기독교교육적 제언. **장신논단**, 47, 317-343.
- [Shin, H. S. (2009). Christian educational implications for the worship education of sunday school in the

- presbyterian church of Korea with attention to symbolic languages of worship. *KPJT*, 47, 317-343.]
- 양금희(2012). 톨리히, 리피르, 라너의 상징이론을 통해서 본 기독교교육의 과제. *기독교교육논총*, 29, 175-206.
- [Yang, G. H. (2012). Tasks of Christian education according to the symbol-theories of Tillich, Ricoeur and Rahner. *A Journal of Christian Education in Korea*, 29, 175-206.]
- 오동섭(2023). 상징, 예술이 있는 예배. *교육교회*, 521, 25-30.
- [Oh, D. S. (2023). Worship with symbols and art. *Educational Church*, 521, 25-30.]
- 오성주(2006). 상징의 제의화 과정과 기독교적 평화교육. *신학과세계*, 55, 129-161.
- [Oh, S. J. (2006). The process of ritualization of symbols and Christian peace education. *Theology and the World*, 55, 129-161.]
- 이광석(2019). '인류세' 논의를 둘러싼 쟁점과 테크노-생태학적 전망. *문화과학*, 97, 22-54.
- [Lee, G. S. (2019). Issues surrounding the anthropocene discussion and techno-ecological outlook. *Cultural Science*, 97, 22-54.]
- 이규민(2015). 융의 종교심리학에 나타난 나타난 종교의 역할과 치유적 기능: 종교 이해의 타당성과 기독교교육적 함의를 중심으로. *기독교교육논총*, 43, 137-167.
- [Lee, K. M. (2015). The role and therapeutic function of religion in carl jung's religious psychology: With a focus on its implications for Christian education. *Journal of Christian Education in Korea*, 43, 137-167]
- 이규민·김은주(2020). 청년기의 기독교 변형화 교육: 융의 무의식 대면과 로터의 변형이론을 중심으로. *기독교교육논총*, 63, 121-150.
- [Lee, K. M. & Kim, E. A study on the transformational Christian education for young adults. *Journal of Christian Education in Korea*, 63, 121-150]
- 이순희(2003). 기독교 성서교육에서의 인지론적 상징이해 교수 방법. 미간행석사학위논문. 서울신학대학교.
- [Lee, S. H. (2003). Teaching method of Christian Bible education through cognitive symbol understanding. unpublished master's thesis. Seoul Theological University.]
- 이신애(2007). 신앙 발달에 따른 상징 교육에 관한 연구: 파울러(James W. Fowler)를 중심으로. 미간행석사학위논문. 서울신학대학교대학원.
- [Lee, S. A. (2007). A study on symbol education from faith stages : With the theory of James W. Fowler. unpublished master's thesis. Seoul Theological University.]
- 이신재(2010). 상징교수법을 통한 기독교교육 연구. 미간행석사학위논문. 목원대학교.
- [Lee, S. J. (2010). A study on Christian education through symbol didactic. unpublished master's thesis. Mokwon University.]
- 이안나(2012). 만남을 위한 기독교 교육에서의 상징 활용에 대한 연구 : 루이스 쉐릴의 「만남을 위한 기독교교육」 중심으로. 미간행석사학위논문. 한일장신대학교.
- [Lee, A. N. (2012). A study on the use of symbols in Christian education for encounter : Focusing on sherrill's the gift of power. unpublished master's thesis. Hanil University and Presbyterian Theological Seminary.]
- 이준영(2002). 기독교 교육에 있어서 상징에 대한 연구. 미간행석사학위논문. 연세대학교.
- [Lee, J. Y. (2002). A study on the smbol of Christian education. unpublished master's thesis. Yonsei University.]
- 이지철(2014). 에른스트 카시러의 사상을 중심으로 본 기독교교육의 인간 이해 연구. 미간행석사학위논문. 장로회신학대학교.
- [Lee, J. C. (2014). A study on the human understanding of Christian education, focusing on the thoughts of ernst cassirer. unpublished master's thesis. Presbyterian University and Theological Seminary.]
- 장신근(2004). 상징과 교회교육: 기독교교육과 상징. *교육교회*, 322, 11-17.
- [Jang, S. G. (2004). Symbols and church education: Christian education and symbols. *Educational Church*, 322,

11-17.]

- 장은실(2011). 상징의 기독교 교육 적용 가능성 연구. 미간행석사학위논문. 장로회신학대학교.
- [Jang, E. S. (2011). A study on the applicability of symbols to Christian education. unpublished master's thesis. Presbyterian University and Theological Seminary.]
- 정진홍(2007). **M.엘리아데: 종교와 신화**. 서울 : 살림출판사.
- [Jung, J. H. (2007). *M. eliade: Religion and mythology*. Seoul: sallim]
- 한병기(2015). “現象學的 解釋學的 基督教教育에의 適用에 寬限 研究 : 폴 리피르의 現象學的 解釋學을 中心으로.” 미간행박사학위논문. 한세대학교.
- [Han, B. G. (2015). A study on the application to the Christian education in the phenomenological hermeneutics : Focusing on thought of Paul Ricoeur. unpublished Doctoral Dissertation. Hansei University.]
- Allmen, J. A. (1992). *Symboltheorie und symboldidaktik am beispiel von peter biehl und hubertus halbfas*. Zürich: Basel University.
- Berger, K. (1999). *Hermeneutik des neuen testaments*. Tübingen/Basel: Francke.
- Biehl, P. (1989). *Symbole geben zum lernen*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.
- Biehl, P. (1999). Bibeldidaktik als symboldidaktik. Sprung - spurensuche - wahrnehmung. In: *Bibeldidaktik in der postmoderne*, Lämmermann, G., Morgenthaler, Chr., Shori, K. & Wegenast, Ph. (Hrg.) Stuttgart: Kohlhammer, 228-245.
- Bucher, A. (1990). *Symbol - symbolbildung - symbolerziehung. Philosophische und entwicklungspsychologische grundlagen*. Ottilien: St. Ottilien.
- Cassirer, E. (1956). *Wesen und wirkung des symbolbegriffs*. Darmstadt : Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Cassirer, E. (2008). **인간이란 무엇인가?** 최명관 역. 서울: 창. (원저 1944년 출판).
- Cassirer, E. (2011). **상징 형식의 철학 I** 박찬국 역. 서울: 아카넷. (원저 1923년 출판).
- Eliade, M. (1981). *Die sehnsucht nach dem ursprung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Freud, S. (2007). **꿈의 해석**. 김인순 역. 서울: 돌출새김. (원저 1900년 출판).
- Grözinger, A.(1991). *Die sprache des menschen. Ein handbuch*. München: Chr. Kaiser.
- Halbfas, H.(1982) *Das dritte auge*. Dusseldorf: Patmos.
- Halbfas, H.(1983). *Religionsunterricht in der grundschule. Lehrerhandbuch 1*. Düsseldorf: Patmos.
- Halbfas, H.(1985). Was heisst Symboldidaktik?. *Jahrbuch der RP 1*, 87-94.
- Jung, C. G.(1996) **인간과 상징**. 이윤기 역. 서울: 열린책들. (원저 1964년 출판).
- Jung, C. G. Hall, C. S., & Jacoby, J.(2018). **융 심리학 해설**. 설영환 역. 서울: 선영사. (원저 1961년 출판).
- Kaufmann, H. B. (1968). Muss die Bibel im mittelpunkt des religionspädagogik. Gert, O.,& Stock, H. (Hrg.) *Schule und kirche vor den aufgaben der erziehung*. Hamburg: Furche, 130-144.
- Kelsey, D. H. (2011). *The Fabric of paul tillich's theology*. Eugene: Wipf & Stock.
- Köber, D. (1998), *Die symboldidaktik nach halbfas und biehl im vergleich*. München: Grin.
- Meyer-Blanck, M. (2002). *Vom symbol zum zeichen: Symboldidaktik und semiotik*. Rheinbach: CMZ.
- Ricoeur, P.(1970). Freud and philosophy: An essay on interpretaton, Savage, D. (Trans.) New Haven/London: Yale University Press. (original in 1965).
- Ricoeur, P.(1974). *The conflict of interpretation: Essay in hermeneutics*, Ihde, D. (Ed.) Evanston: Northwestern University Press. (original in 1969).
- Ricoeur, P. (1994). **해석이론**. 김윤석, 조범현 공역. 서울: 서광사. (원저 1976년 출판).
- Ricoeur, P. (1999). **악의 상징**. 양명수 역. 서울: 문학과 지성사. (원저 1960년 출판).

- Schilling, K. (1991). *Symbole erleben. Glauben erfahren mit hand, kopf und herz*. Stuttgart: Katholisches Bibelwerk.
- Schneiders, S. M. (2003). *Written that you may believe: Encountering Jesus in the fourth gospel*. New York: Crossroad Pub.
- Simms, K. (2009). **해석의 영혼 폴 리콰르**. 김창환 역. 서울: 엘피. (원저 2002년 출판).
- Sturm, W. (1997). Religionspädagogische Konzeptionen des 20. Jahrhunderts. In: Gottfried, A. & Lachmann, R. (Hrg.) *Religionspädagogisches Kompendium*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 37-86.
- Theissen, G. (2012). **성서, 어떻게 가르칠 것인가**. 고원석, 손성현 공역. 서울: 동연. (원저 2003년 출판).
- Tillich, P. (1971). **문화의 신학**. 김경수 역. 서울: 대한기독교서회. (원저 1959년 출판).
- Tillich, P. (2001). **조직신학 1**. 유장환 역. 서울: 한들출판사. (원저 1951년 출판).
- Wegenast, K. (1968). Die empirische wende in der religionspädagogik, *Evangelischer Erzieher*. 20, 111-124.
- 탁자. **표준국어대사전**. 서울: 국립국어원. <<https://stdict.korean.go.kr/>>