

유대인 하브루타 학습의 이해와 정착을 위한 과제*

김보경**

논문초록

최근 유대인의 하브루타 학습이 교육현장에 도입되면서 토론학습의 중요성이 새롭게 인식되고 있다. 하브루타는 유대인들이 토라나 탈무드와 같은 경전을 학습할 때 두 명이 짝을 이루어 텍스트를 확대 해석해 나가는 추론적 토론의 형태를 띤다. 본 연구에서는 유대인의 하브루타가 한국의 전통적인 학습문화에 의해 형성되어 온 학습방법들의 취약점을 보완할 수 있는 것으로 보았다. 그리고, 하브루타가 국내에 지속적으로 정착되기 위해 하브루타의 종교적 배경과 교육적 요소를 이해하고, 하브루타의 도입에서 발생하는 근본적 제약을 극복하기 위한 우리 교육의 과제를 제시하는데 연구의 목적이 있다. 하브루타에서 사용되는 유대교 텍스트에는 하나님의 텍스트라는 절대적 지식관과 다양한 해석의 가능성을 허용한 상대적 지식관이 이중적으로 적용되고 있으며, 하브루타는 그 자체가 수단이자 목적인 종교적 행위로 이해될 수 있다. 교육이론의 측면에서 하브루타는 세대를 걸친 창조적 해석학의 순환 활동으로 질문과 답하기의 과정을 통해 지식의 영속한 이해에 도달하게 한다. 하브루타가 우리 교육에 정착되기 위해서는 위와 같은 사회문화적 맥락에서 방법이 아닌 문화로 도입되어야 한다. 이를 위해 우리는 신앙과 같은 당위성을 가진 교육의 내재적 목적 설정이 필요하다. 또한 고전 텍스트가 창의적인 사고를 증진시킴을 이해하고 그 가치를 인정해야 하며, '모름'이 허용되는 학습 공동체성을 길러야 하며, 하브루타 수업모형을 보급하기 이전에 하브루타 학습모형을 규정하는 것이 필요하다고 하겠다.

주제어 : 하브루타, 유대인, 유대교, 텍스트, 해석, 학습방법, 학습문화

* 이 논문은 제32회 기독교문화학회(2015. 11. 07. 성균관대학교) 교육분과에서 저자가 발표한 것을 수정·보완한 것임.

** 전주대학교 교육학과 교수

2015년 11월 29일 접수, 2016년 1월 5일 최종수정, 1월 8일 게재확정

1. 서론

서울특별시교육청은 2015교육지표로 ‘질문이 있는 교실’, ‘우정이 있는 교실’, ‘삶을 가꾸는 교육’을 선포하였고, 특별히 ‘질문이 있는 교실’ 실현을 위하여 수업 혁신 연구 교원동아리 운영, 수업 혁신 교원연수 지원, ‘질문이 있는 토론 모형’ 개발 및 보급 등을 지원하고 있다(서울특별시교육청, 2015. 4). 광주광역시교육청 또한 ‘질문이 있는 교실, 행복한 학교’를 혁신교육 2기의 핵심 슬로건으로 내세우며, 수업기술을 넘어선 진정한 배움중심의 수업으로 혁신하고자 노력을 하고 있다(광주광역시교육청, 2015. 3.). 수업에서의 질문에 대한 관심은 유대인의 학습방법인 하브루타(havruta)가 국내에 소개되면서 더욱 증폭되었다. 하브루타란 히브리어로 친구를 의미하는 하베르(haver)와 같은 어원을 가지고 있으며, 본래는 우정 또는 동료애를 의미한다. 그러나 유대인들이 성서를 연구하는 장소인 베이트 미드라쉬(beit midrash, 연구의 집)에서 유대교 텍스트인 토라와 탈무드를 두 명씩 짝을 이루어 연구하게 되면서, 친구의 우정이라는 의미보다는 친구와 같이 학습하는 하는 형태를 지칭하는 용어로 사용하게 되었다(Kent, 2013). 그들은 짝을 이룬 후 토라와 탈무드의 특정 텍스트를 정하고 이를 해석하기 위해 질문과 토론과 논쟁을 이어간다. 동일한 텍스트에서도 다양한 해석이 허용되어 경전을 공부하면서도 논쟁이 가능하다.

하브루타가 공식적으로 한국에 도입된 것은 2012년 탈무드하브루타연구회가 발족된 후이다. 이후로 하브루타에 관한 서적이 잇달아 출간되었고, 하브루타교육세미나가 개최되고, 하브루타에 대해 공중파에 수차례 소개되면서 하브루타 교육이 큰 이슈가 되었다. 2014년에는 하브루타교육협회가 발족되었고, 발족된 지 8개월만인 2014년 12월 현재 전국에 25개의 지회를 갖게 되었다(하브루타교육협회, 2015). 각 지회에서는 민간자격증인 하브루타교육사 자격과정을 운영하고 있다. 이외에도 다양한 기관에서 ‘하브루타교육사’와 같은 하브루타 관련 민간자격과정¹⁾을 운영하고 있다(한국직업능력개발원 민간자격정보서비스, 2015). 대표적인 교원원격연수기관인 한국교원연수원(<http://hstudy.co.kr>) 통계에 의하면 2015년 상반기 교원들이 가장 선호하는 직무연수는 ‘질문하고 토론하는 하브루타 교육의 기적’이었다(데이터뉴스, 2015. 8. 3).

1) 하브루타독서지도사, 하브루타코칭전문가, 하브루타부모교육사, 하브루타수학교육지도사, 하브루타경제교육지도사 등 2015년 10월 현재 16개의 민간자격과정이 운영되고 있다.

이와 같은 하브루타의 도입과 확산은 매우 급속도로 진행되고 있으며, 관련 자격명을 볼 때 하브루타를 혁신적인 교육방법으로 인식하고 있음을 알 수 있다. 특히 하브루타는 유대인들의 창의성 발달의 원동력이며, 그들의 학문적 또는 경제적 성취의 근거로 제시되고 있다(김금선, 2015; 오대영, 2014; 이나연, 2014; 장영숙, 2015; 전성수, 2012, 2014). 그러나 하브루타를 단순하게 교육방법이나 수업모형으로 이해하고 도입하기에는 우리와 유대인의 사회·문화적 맥락이 매우 다르다. 하브루타는 종교적 문헌들을 학습할 때, 주어진 텍스트의 확장적 해석을 통해 의미를 창출해 나가는 과정을 최소 두 명이 해야 한다는 당위성을 내재하고 있다. 이는 하브루타를 성서 텍스트로 수행하는 유대교 종교예식의 일종으로 인식하기 때문이다. 신을 예배하는 종교예식은 대체로 집단적 형태로 진행하고, 개인이 수행하는 경우는 흔하지 않다. 하브루타를 하는 장소는 유대인들이 모이는 장소로 주로 예배하는 집인 회당(synagog), 유대인 전통 도서관인 예시바(yeshiva), 가정 등이다. 유대인들의 가정은 신앙공동체의 의미가 매우 큰 것을 볼 때(남소영, 2013; 민대훈, 2005; 이범구, 2012), 이들에게 하브루타는 교육방법이나 수업모형이라기보다는 일종의 종교의식과 같은 문화적 현상으로 인식하고 있다고 보는 것이 합당하다.

일반적인 교수설계의 절차에 따르면 교수방법이나 수업모형은 왜 가르치는가(요구)와 무엇을 가르치는가(분석)에 대해 분석이 이루어진 후에 선정해야 하는 과업이다(Dick, Carey., & Carey, 2014). 그러므로 하브루타라는 방법을 도입하여 적용하기 전에 ‘유대인들은 왜 하브루타를 하는가? 유대인은 어떠한 내용으로 하브루타를 하는가?’를 먼저 이해할 필요가 있다. 특정 교육방법은 교육의 사상적 배경에 따른 교육의 목적과 내용에 따라 선정되거나 개발된다. 목적과 내용을 이해하지 못한 채 도입되는 방법은 방향의 설정에 오류가 생기고 부작용을 낳게 되어 지속되기 어렵다. 예를 들어, 우리 교육방법은 주로 미국에서 도입되는 경우가 많은데, 열린교육, 수준별 수업, 협동학습, 프로젝트 학습, 구성주의, 거꾸로 수업(flipped classroom) 등이 그러하다. 그러나 외국에서 시작된 교육에 대한 담론은 그 나라의 문화적 기반을 이해하지 못하고 도입되면 초기에 관심을 끌다가 부작용을 낳거나 별다른 성과가 없어 자연스럽게 사라지게 된다(김현섭, 2015). 특히 유대인들은 다른 민족과 달리 종교적 성향이 매우 강하므로 하브루타의 유대교적 맥락에 근거한 교육의 목적과 내용에 대한 이해가 없이 하브루타의 외현적 방법만을 국내 교육에 도입할 경우 하나의 학습문화로서 하브루타를

지속할 것을 보장하기 어렵다.

또한 유대인 학습의 탁월성은 그들의 창의성에서 매우 높은 평가를 받는다. 이러한 창의성은 그들이 하나님의 절대적인 뜻을 이해하려고 노력한다는 점과 인간들의 다양한 관점과 해석에 매우 개방적이라는 점에서 찾을 수 있다. 일반적인 창의성 교육에서는 후자에만 초점을 두어 유연하고 독창적인 면에 초점을 두지만 유대인의 경우 그 이전에 하나님이 인간을 향한 절대불변의 진리를 먼저 탐색한다. 이와 관련된 선행연구로 오대영(2014)은 유대인의 창의성에 관한 연구²⁾에서 유대인의 창의성 발현의 요인으로 이해중심학습, 자기주도학습 문화, 질문과 토론 문화, 문화적·인종적 다양성, 하브루타 학습문화, 가정의 대화문화, 절박한 생존의식을 제시하였다. 그는 이 7가지 요인이 나타난 이스라엘의 사회문화적 배경으로 유대인의 정체성을 유지하며 유대교적 종교문화를 지키고 있다는 점, 여호와 하나님이 이스라엘 백성을 선택했다는 선민 사상, 다민족 공동체라는 점을 제시하였다. 이러한 점에서 볼 때 유대인의 창의성을 발달시킨 질문과 토론문화는 그들이 창의성을 추구했다기보다는 그 이면의 하나님의 절대적인 법과 뜻을 알고 지키려는 문화적 특성이 있음을 알 수 있다. 즉 학습문화를 창출한 종교적 문화가 존재한다는 것은 학습이 도구가 아니라 학습 그 자체가 목적이 되는 내재적 학습동기를 갖게 하기 때문에 학습의 효과나 지속력이 매우 강력하다고 볼 수 있다.

본 연구에서는 유대인의 하브루타가 한국의 전통적인 학습문화가 형성해 온 다양한 학습방법들을 보완할 수 있는 것으로 본다. 때문에 하브루타가 국내에 지속적으로 정착되기 위해 하브루타의 종교적 배경과 교육적 요소들을 이해하고, 하브루타의 도입에서 발생하는 근본적 제약을 극복하기 위한 우리 교육의 과제를 제시하는데 있다. 여기서의 근본적 제약은 주로 유대인 사회와 한국인 사회의 학습문화적 차이에서 비롯된 것으로, 근본적인 제약이란 그 행위를 하게 되면 어쩔 수 없이 발생하게 되어 어떠한 노력으로도 완벽하게 극복되지 못하는 것을 말한다(이홍우, 1998: 411). 외국의 교육사상이나 교육방법을 도입하기 위해서는 반드시 문화구조와 역사적 배경이 다름에서 오는 불일치가 존재할 수밖에 없고, 그 불일치는 어떠한 노력으로도 일치시킬 수는 없다. 그럼에도 불구하고 근본적 제약이 발생하는 원인을 이해하게 되면 완벽하게 극복되지

2) 오대영(2014)은 이스라엘 유대인의 창의성의 사회문화적 배경 연구에서 이스라엘 거주 한국인 4명과 유대인 16명을 인터뷰하여 유대인 창의성의 사회문화적 배경요인 7가지를 추출하였다.

못하더라도 그 제약으로 인한 모순과 불일치는 완화시킬 수 있는 대안적 활동을 발견할 수 있게 된다. 본 연구에서는 하브루타의 정착을 위한 대안적 활동을 과제로 제시하고자 한다. 본 연구의 주요 문제는 다음과 같다.

- 첫째, 하브루타의 유대교적 배경은 무엇인가?
- 둘째, 하브루타의 교육적 요소는 무엇인가?
- 셋째, 하브루타의 정착을 위해 극복해야할 과제는 무엇인가?

II. 하브루타의 유대교적 배경

역사적으로 유대인 교육을 살펴보면 두 가지 오래되고 중요한 특징이 있다. 첫째, 유대인 교육에는 텍스트가 매우 중심적 역할을 한다는 점이고, 둘째, 그들의 학습은 항상 집단적이고 협력적 과정을 거친다는 점이다(Holzer & Kent, 2014: 4). 이 두 가지 특징은 모두 유대교라는 종교적 배경에서 나타났다고 볼 수 있으며, 하브루타 또한 이 두 가지 특징을 그대로 반영하고 있다. 이 절에서는 위 두 가지 특징을 통해 하브루타 학습을 종교적인 의식의 측면에서 이해해보고자 한다.

1. 유대교 텍스트 해석 활동

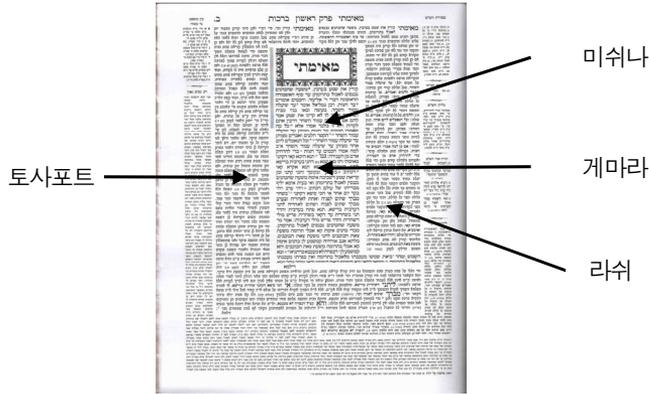
(1) 유대교의 텍스트들

유대인들은 어떠한 내용으로 하브루타를 하는가? 유대인들은 그들의 교육에 텍스트를 주로 사용한다. 유대인들의 대표적인 고전 텍스트로 토라가 있다. 이는 유대교의 율법, 율법의 해석, 율법의 적용을 기록한 종교문서이다. 김성환(1986: 126)은 토라의 내용을 유대인을 향한 하나님의 뜻, 유대인의 사회적 규약, 예식과 전통에 대한 명령과 규례의 세 가지로 제시하였다. 토라의 어원은 히브리어 동사 ‘야라’에서 유래한 것으로 ‘안내하다’, ‘정확히 지시하다’, ‘과녁을 뚫다’라는 의미를 가지고 있다. 즉 토라는 하나님이 유대인들에게 주신 뜻으로 후손에게 정확하게 알려주고 그의 뜻대로 살도록 가르치는 것을 말한다. 토라는 성문토라인 타나크와 구전토라인 탈무드로 나뉘어진다.

타나크(Tanakh)는 유대인들의 경전인 구약성경의 모세오경(Tohra), 선지서(Neviim), 성문서(Ketuvim)의 앞 글자를 따서 성문토라를 부르는 말이다. 구전토라인 탈무드의 경우 유대인들은 “모세는 시내산에서 토라를 받아 여호수아에게 물려주었으며, 여호수아는 장로들에게, 장로들은 예언자들에게, 그리고 예언자들은 이 율법을 대 회당의 남자들인 커네세트 하그돌라³⁾ 학사들에게 전하여 주었다(Mabot I, 1)”라고 설명한다. 그리고 이 장로들의 유전인 탈무드는 성문토라에 의해 정확하게 검증되었다(정우홍, 2002: 227).

탈무드는 유대가 바벨론에게 점령당한 후 국가 재건을 위해 민족적 각성을 일깨우고 유대교 전통과 교리를 후세에 전수하기 위한 해결책의 하나로 제작되기 시작하였다. 즉 B.C. 500년부터 A.D. 500년에 이르는 약 1,000년 동안 2천여 명의 학자들이 타나크를 근거로 구전되어 오던 토라의 가르침을 텍스트로 정리하였다. 이 성문화 작업은 일차적으로 B.C. 200년부터 논의되기 시작하여 A.D. 220년경에 랍비 예후다 하나시에 의해 집대성되었다. 이를 미쉬나(Mishnah)라고 한다. 미쉬나는 ‘반복하다’라는 히브리어인 ‘쉬나(Sanah)’에서 유래한 말로 되풀이해서 여러 번 가르쳐야함을 의미한다. 미쉬나는 6가지 주제인 즈라임(씨앗), 모애드(절기), 나심(여인들), 너지킨(피해자에게 배상 청구권이 생기는 법률행위), 코다습(거룩한 일들), 토하로트(정결)를 다루고 있다. 또한 각 주제는 약 10개 내외의 소주제로 나뉘어 있다. 미쉬나를 텍스트로 정리한 후 이 미쉬나에 대해서 랍비들이 토론하고 다양하게 확대해석한 내용인 게마라(Gemara)를 덧붙이는 작업이 이어졌으며, 탈무드는 미쉬나와 게마라를 합친 것을 지칭한다. 각 소주제는 1권으로 분리되어 제작되어, 탈무드는 총 63권으로 구성되어 있다(변순복, 2004). 탈무드는 분권된 책으로 20권이며 총 12,000페이지의 방대한 분량이다. 탈무드는 타나크의 해석인 할라카(Halaka)가 2/3 분량을 차지하고, 조상들의 지혜를 모은 아가다(Agada)가 1/3의 분량을 차지하고 있다. 한국에서는 탈무드가 이솝이야기와 같은 지혜서나 처세술에 관한 책으로 소개되고 있으나, 이는 주로 아가다이며, 실제로 탈무드의 대부분은 모세오경을 근거로 한 유대교 전통과 교리에 대한 내용으로 유대교인이 아닌 일반인이 배우기에 쉽지 않은 내용으로 구성되어 있다(변순복, 2004). 탈무드는 각 페이지별로 독특한 구성을 가지고 있다.

3) 위대한 모임이라는 의미로 학사들의 총회로 가장 권위있는 모임이다.



[그림1] 탈무드의 페이지 구성(Schottenstein Edition of the Babylonian Talmud)

먼저 가장 상단에 페이지와 장의 이름이 제시된다. 그 아래 정가운데에 미쉬나 텍스트가 자리잡고 있고, 아래에 미쉬나를 해석, 설명, 논의한 게마라 텍스트가 있다. 다음으로 탈무드 본문의 설명의 한 예인 라쉬(Rashi)⁴⁾의 주석이 있다. 페이지의 왼쪽 상단에는 미쉬나에 포함되지 않은 구전 전승인 토사포트(Tosafot)가 제시되어 미쉬나를 보완하고 있다. 그 외 게마라에서 동일하거나 유사한 절을 대조하여 기록한 내용과 해당되는 유대법전 등이 참고자료로 제시된다.

탈무드는 집대성된 지역에 따라 예루살렘 탈무드(팔레스타인 탈무드)와 바빌론 탈무드로 구분한다. 일반적으로 바빌론 탈무드는 예루살렘 탈무드에 비해 내용의 방대함, 문체의 정교함, 편집의 정교함에 대해 보다 높이 평가되고 있어 많은 학자와 유대인들이 바빌론 탈무드에 더 높은 권위를 부여하고 있다. 서정민(2010: 198)은 바빌론 탈무드가 문체와 권위를 더 높게 평가받는 것에 대하여 다음의 이유를 제시하였다. 첫째, 시기적으로 바빌론 탈무드가 예루살렘 탈무드에 비해 더 늦은 시점에 집대성되어 보다 긴 시간적 여유를 가지고 편집될 수 있었다는 점이다. 둘째, 정치적으로 당시 팔레스타인은 로마제국의 박해로 폭동이 일어나고 있었던 반면, 바빌론 지역은 페르시아 제국의 통치하에서 상대적으로 평화롭고 안정적인 공동체를 유지할 수 있어 탈무드의 성문화 작업이 보다 정교하게 진행될 수 있었다는 점이다. 셋째, 종교적으로 팔레스타

4) 11세기 프랑스 트로이의 유명한 학자로 탈무드 본문의 설명과 해석에 탁월하다고 인정되고 있다(변순복, 2004: 7).

인 지역은 로마제국이 기독교를 국교로 받아들이면서 유대인들이 소수종파로 전락한 반면, 바빌론 지역은 조로아스터교와 기독교가 보급되었지만, 페르시아가 종교적 차별 정책을 취하지 않음으로 갈등이 심각하지 않았다. 이러한 이유로 바빌론 지역의 랍비와 학자들은 정치적·종교적으로 안정된 상태에서 보다 장시간 탈무드의 성문화 작업을 진행할 수 있었다. 이와 같이 유대인들은 유대교 율법인 토라와 그 율법의 해석을 집대성한 탈무드의 텍스트로 교육하고 있다.

(2) 이중적 지식관에 기반한 해석

일반적으로 지식관은 인식의 주체와는 독립적으로 절대적이고 보편적인 지식의 존재가 가능하다고 보는 객관적 지식관인 정초주의(foundationalism)와 이에 반하여 지식을 획득하는 경험의 주체들의 인식을 강조한 상대적 지식관인 반정초주의(anti-foundationalism)가 있다(이용남, 2008). 과거 또는 현재까지 객관적 지식관에 근거하여 교과서 텍스트의 해석과 이해를 획득하는 교육이 주를 이루다가 최근 이에 대한 한계를 지적하면서 협력적인 지식의 구성과정에 관심을 두는 상대주의적 구성주의 교육이 강조되고 있다. 이러한 지식관의 변화에 따라 학습자 개인이 교과서의 텍스트를 해석하고 이해하는 활동의 학습에서 다수의 학습자가 협력적 상호작용을 통해 새로운 지식을 생성해내는 활동의 학습으로 변화되었다(김영환, 1998; 박인우, 1998; ASCD, 1995; Brooks & Brooks, 1993). 이에 따라 학습자 참여중심의 교수·학습방법이 보급되었고, 교과서의 텍스트는 보편타당한 절대적 진리와 지식이라기보다는 새로운 지식과 의미의 창출을 위한 보조적 자료 중의 하나로 인식되고 있다.

이러한 지식관의 변화라는 측면에서 유대인의 하브루타 학습을 분석해보면 독특한 계도 두 가지 상반된 지식관이 이중적으로 적용되고 있다는 것을 알 수 있다. 그들은 타나크와 탈무드의 미쉬나 텍스트에 대해 하나님의 절대적 권위를 부여한다. 정우홍(2002: 227)은 토라의 경우 유대교에서 절대적인 권위를 가지고 있으며, 유대인들의 생각에 토라는 세상이 창조되기 전에 선재적으로 존재하였던 것으로 생각한다고 하였다. 성경의 다양한 사본들 중 1947년에 발견된 사해사본은 그간 약 2천 년간 성경의 발간을 의존했던 그리스어 번역판인 70인역 보다 약 천 년 전에 기록된 것임에도 불구하고 똑같은 사실을 볼 때 구약성경의 텍스트가 얼마나 정확하게 전수되었는지를 짐

작할 수 있다. 예를 들어, 유대인 서기관들이 성경을 필사할 때마다 암기한 것을 쓸 수 없어서 자기 앞에 또 다른 두루마리를 펼쳐놓고 각 단어를 소리내어 읽은 후에 필사를 했다. 필사 후 30일 이내에 편집자가 철자와 단어를 세면서 점검한 후, 페이지당 세 개 이상의 실수가 나타나면 사본 전체를 매장시켰다(Stone, 2010). 유대인들이 성경 텍스트의 철자수와 단어수를 기억하거나 텍스트를 숫자화하여 인지하는 습관들이 여기에서 유래했다고 볼 수 있다. 이외에도 유대인들이 구약의 책들을 부르는 명칭에서 그들이 구약의 텍스트에 부여하는 절대적 권위를 부여하고 있음을 알 수 있다. 라틴어 ‘scriptura’는 헬라어로 기록을 의미하는 ‘graphe’를 번역한 말로 신약성경에서는 구약성경의 책들이나 구약성경 전체를 가리키는데 사용되었다. 즉 ‘scripture’는 하나님 자신의 뜻, 활동, 예배의 법도에 대해 인간 증언의 형태로 기록된 특정 문헌을 가리키는 유대-기독교적 명칭이다. 반면에 ‘bible’은 근대 유럽의 신조어로 중세에 책을 의미하는 헬라어 ‘biblia’를 라틴어 여성단수의 명사로 잘못 읽은 결과이다. ‘scripture’는 단수나 복수가 모두 같은 의미로 사용되므로, scripture를 구성하는 모든 내용을 전달하는 것으로 기록물을 유기체적인 한단위로 보는 특징이 있다(박소영, 2012: 25-26). 텍스트가 곧 유대인의 역사를 주관하는 하나님, 규범 그 자체이며, 그의 권위를 표현하는 절대적 기록물인 것이다.

텍스트에 대한 이러한 절대적 권위를 인정하면서도 텍스트를 해석하고 적용하는 인간들의 다양한 관점에 대해서는 매우 개방적이다. 이들에게는 유대교 텍스트를 읽고 해석하는 독특한 방식이 있다. 유대인들이 토라와 탈무드의 텍스트를 연구할 때 사용하는 ‘연구하다’라는 히브리어의 의미는 텍스트를 깊이 묵상하면서 얻어질 해석, 즉 하나님이 말하려는 뜻과 사상을 찾기 위하여 ‘번역하고 확대하며 다시 확대 해석해가며 추론해 가는 과정’을 의미한다(변순복, 2004: 36). 이러한 텍스트 해석 방법은 종교적인 텍스트 즉, 경전(經典)의 특성에 기인한 것으로 볼 수 있다. 김신(2014)은 경전은 종교적 텍스트로서 종교의례의 시작과 끝이며, 경전의 해석은 곧 종교인의 삶을 규정한다고 하였다. 또한 인간은 경전을 통해 외부와의 경계를 설정하고, 내부적 일체감과 자가증식을 도모하게 되며, 경전을 반복해서 읽으면서 그에 대한 담론이 지속적으로 재생산되고, 확장되어 왔다고 하였다. 텍스트가 종교적인 규례 그 자체로 간주되며, 그의 해석은 궁극적으로 종교인의 삶이라는 맥락에서 적용되어야 하기 때문에, 종교 텍스트의 연구는 보이지 않는 하나님의 뜻을 기록한 추상적 텍스트의 단순 해석 또는 번역

이 아닌 구체적 삶으로 확장시킬 수 있는 해석이 필요하다. 그리고 그 해석의 과정에서 불가피하게 발생하는 피상성과 개별성을 줄이기 위한 노력이 필요할 수밖에 없다. 이러한 노력의 일환으로 토라와 탈무드를 연구할 때 필연적으로 두 명이 같이 하게 된다.

종교 텍스트 해석은 아니지만, 문학 장르의 텍스트에 대한 응답적인 개인의 반응활동으로 이재기(2014: 70)는 해석 텍스트 쓰기의 가치를 주장하였다. 해석 텍스트 쓰기는 텍스트 해석 장면에 도입되는 맥락을 제한하지 않는다고 하였다. 독자는 텍스트에 응답하는 과정에서 수많은 개인적 맥락, 사회문화적 맥락을 도입하게 되며, 그 맥락은 고유성과 상투성, 완고함과 부드러움, 적절함과 부적절함 등으로 다채로울 것이며, 그 대립을 보는 생각의 차이로 시끄러울 것이라고 하였다. 이러한 측면에서 하브루타의 해석적 토론 활동은 학습자가 오로지 텍스트와만 상호작용하는 해석 텍스트 쓰기 활동보다 대인간 상호작용이 포함되어 있으므로 사회적으로 합의된 맥락의 도입 가능성이 더 높다고 볼 수 있다. 토라의 텍스트에 대해 절대성을 인정하지만 이에 대한 해석과 교훈은 랍비들에 의해 지속적으로 더하여지게 되었다. 특히 구체적 삶 속에서 수천 년 전에 고정된 텍스트를 다양하게 적용하고 해석 덧붙인 것을 할라카라고 부른다. 할라카의 형성에 큰 기여를 한 랍비 중 한명으로 인정되고 있는 힐렐(Hillel the Elder, 110 B.C. - 10 A.D.)이 미쉬나를 해석할 때 적용한 일곱 가지 원리가 있다.⁵⁾ 물론 이 원리 중 일부는 힐렐 이전부터 있어왔으나 힐렐이 더욱 구체화시킨 것이다. 이렇듯 유대인들은 랍비가 성경을 해석하는 자신만의 원리를 제안하는 것이 가능하다는 것을 알 수 있다.

탈무드 하브루타도 랍비들이 미쉬나를 다양하게 해석해 놓은 것을 다시 다른 관점과 맥락에서 해석하는 작업으로 일종의 해석적 순환이며, 창조적인 이해의 과정이라고 볼 수 있다. 이러한 측면에서 하브루타는 하나님이 인간에게 준 지식의 정수(精髓, epitome)인 토라 텍스트의 권위를 인정하면서도, 그 해석에 대한 인간의 창조적·비판적 응답에 제한을 하지 않는 이중적 지식관을 가지고 있다고 볼 수 있다.

5) ① 가벼운 것과 무거운 것, ② 표현의 동등성, ③ 하나의 텍스트로 모든 곳에 적용, ④ 두 개 이상의 텍스트를 모든 곳에 적용, ⑤ 일반성과 특수성, ⑥ 다른 구절에서 온 비유, ⑦ 맥락으로부터 설명
<http://www.yashanet.com/studies/revstudy/hillel.htm>

2. 하브루타의 당위성

유대인들은 왜 혼자 공부하지 않고 짝을 지어 하브루타를 하는가? 펄(Pearl, 2004)은 하브루타와 관련된 유명한 탈무드 격언 두 가지를 제시하였다. 가장 흔하게 인용되는 구절이 “O havruta o mituta(BT Ta’anit 23a⁶⁾)”이다. 이는 하브루타를 하지 않으면 죽음을 택하겠다는 표면적 의미가 있어, 유대인 학자들이 짝을 이루어 공부하는 것을 강조할 때 이 구절을 인용한다. 그러나 이 구절을 단순히 하브루타의 중요성을 강조하는 구절로서 독립적으로 해석하기 보다는 이 구절을 제시하고 있는 단락의 전체 맥락을 고려하여 해석해야 한다. 즉, 개인은 사회와 타인의 존중을 받아야 하고 그렇지 않으면 그의 삶은 무의미하다는 철학적 견해가 담겨있다는 의미로 보아야 한다는 것이다(Schultz, 2013). 펄(2004)이 제시한 또 다른 구절은 하브루타에 대해 심각하고 진지하게 표현한 격언으로 “A sword upon the necks and they shall become fools?(BT Makkot 10a⁷⁾)”이다. 토라를 홀로 연구하는 학자들은 목에 칼이 놓여 있는 것처럼 죽음을 초래하게 될 것이고, 그들은 바보가 될 것이며, 심지어 죄를 짓는 것이라고 탈무드에 기록되어 있다. 이처럼 유대인들은 토라와 탈무드를 학습할 때 혼자 연구하는 것에 대해 극도의 부정적 견해를 가지고 있다는 것을 알 수 있다. 하브루타를 하지 않는 것을 ‘죽음’ 또는 ‘죄’에 빗대어 표현한 것을 볼 때 단순히 협력학습이나 토론식 학습과 같은 학습방법으로 인한 교육적 효과 때문에 하브루타를 권하는 것이 아니라는 것을 알 수 있다. 오히려 사회적 규범으로 지키지 않을 경우에 사회적 고립과 도태를 각오해야 하는 것으로 이해될 수 있다.

유대인 교육이 한국에 소개될 때 주로 가정교육에서의 교육방법의 우수성을 강조하며 소개되었다. 고대 이스라엘의 가정의 개념은 단순한 혈연관계에 의해 맺어진 직계

6) 탈무드는 바빌론탈무드와 예루살렘탈무드로 구분되는데, 유대인의 지식인과 지도자들이 바빌론왕국에서 포로생활 중 작성되기 시작한 바빌론탈무드를 더 가치있게 평가한다. 이유는 당시 유대인들 중 주로 지식인들이 포로생활을 하였으며, 이들이 다시 귀환 후 유대사회의 재건을 위해 노력하였기 때문이다. BT란 바빌론탈무드를 말하여 Ta’anit(타니트)란 금식이란 뜻으로 탈무드의 여섯 가지 주제 중 두 번째 주제인 절기(Moed, 모에드)에 속하며 유대인들이 지키는 공적인 금식에 관한 규례를 담고 있다. 23a는 장과 절을 의미한다.

7) Makkot(마코트)란 매질이란 뜻으로 탈무드의 네 번째 주제인 피해자 배상 청구권이 생기는 법률행위(Nezikin, 너지킨)에 속하며 한 주제로 거짓말과 거짓말로 인한 처벌에 관한 규정, 도피성에 관한 규정, 채찍으로 벌하는 범죄에 관한 규정을 다루고 있다.

가족만을 이야기하는 것이 아니라, ‘동거’하는 노예, 첩, 외국인, 피고용인 등을 포함한다. 때문에 유대인은 한 개인에 대한 존재적 의미보다는 가족 또는 공동체의 존재적 의미가 매우 컸다(Buttrick, 1962: 240). 또한 가족공동체의 근원은 하나님이며 부모는 자녀를 낳는 역할을 하되, 양육은 하나님과 함께 하는 것으로 인식하고 있다. 또한 즉장시대부터 부권 가족제도에 의해 아버지의 역할은 절대적이었으며, 아버지는 가족의 교육을 주로 담당하였다(민대훈, 2005). 그들의 가정교육이 강력할 수밖에 없었던 이유는 바로 이러한 종교적 배경에 의한 가족구성원의 역할이 비교적 명확하게 인식되어 있었기 때문이다. 유대인들의 가정교육은 외형적으로 아버지가 토라와 탈무드를 가르치는 교사의 역할을 담당하고 어머니는 가족의 가풍과 유대교적 풍습을 지키기 위한 노력을 한다. 부모의 가정교육에서의 권위는 하나님으로부터 나오며 자녀는 그 권위를 인정하게 된다. 자녀는 부모를 통해 유대교인으로서의 정체성을 가지게 되며 그 정체성은 가족공동체 내에서 정립되어 유대인 민족으로 확산된다. 그러므로 그들의 가정교육의 목적은 유대인 신앙공동체의 결속을 위함이라고 볼 수 있다.

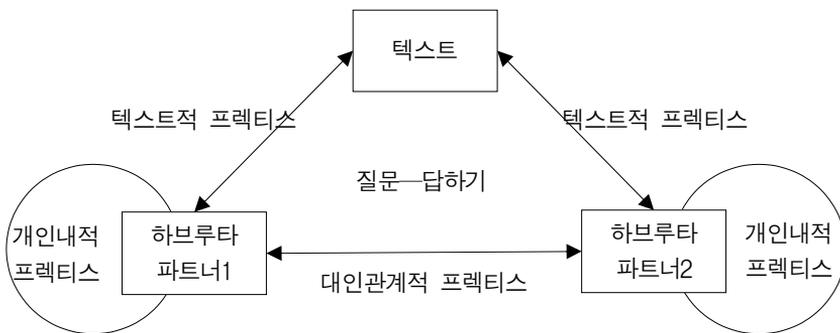
이러한 목적으로 가정교육은 매우 강력한 권위가 있으며 그들만의 독특한 방법을 만들어내게 되었다. 박은혜(2007)은 유대인 가정교육의 교수방법을 구전, 반복과 암송, 귀납법적 질문과 토론, 참여와 경험으로 제시하였다. 이 방법들은 대체로 혼자하기보다는 여럿이 같이 해야 하는 방법들이다. 이들이 가정과 가정교육을 중요시하는 이유는 가정을 일종의 신앙공동체로 인식하고 있기 때문이다. 이러한 인식으로 인해 유대인의 가정교육은 곧 유대교를 다음 세대에게 전달하는 수직적 선교활동이며, 이는 그 자체로 목적이자 수단이 되는 당위성을 가지게 된다.

하브루타는 유대교 고전 텍스트를 중심으로 그 의미를 해석해 가는 활동이다. 하브루타를 올바르게 이해하기 위해서는 그들이 왜 하브루타를 하는지를 이해할 필요가 있으며, 그 이유에는 유대교와 유대교교육에 대한 신앙이 바탕이 되어 있음을 알 수 있다. 그러므로 유대인들의 하브루타를 교육방법이라고 이해하기 보다는 기독교의 소그룹 성경공부와 같이 그 자체가 신앙의 표현이며, 유대인으로서 해야하는 당위성을 가진 종교활동으로 이해하는 것이 더 정확하다고 할 수 있다.

Ⅲ. 하브루타의 교육적 요소

1. 창조적인 해석학적 순환

하브루타로 공부하는 한 쌍의 학생들을 하브루타의 복수형인 하브루토티(havrutot)라고 부른다(Segal, 2003). 켄트(Kent, 2006)는 하브루타란 텍스트의 의미를 만들어내기 위한 노력으로 하브루토티 사이에서 일어나는 사회적 상호작용이라고 하였다. 하브루타를 모형으로 접근하기 위해 하브루타의 교육적 요소를 분석하고 요소간의 관계를 표현하는 틀에 대하여 규정할 필요가 있다. 홀저와 켄트(Holzer & Kent, 2014: 54)⁸⁾는 하브루타에서 사용되는 텍스트의 역할에 대해 매우 중요하게 인식하여 ‘하브루타 텍스트 스터디(havruta text study)’라는 용어를 사용하였고, 이를 설명하기 위해 [그림2]와 같이 학습 파트너1, 학습 파트너2, 텍스트의 세 가지 구성요소와 하브루타를 하는 동안 각 구성요소 간에 상호적이고 반복적으로 훈련하게 되는 학습기술을 프렉티스(practices)라는 용어로 제시하였다.



[그림2] 하브루타 텍스트 스터디

하브루타에는 세 가지 프렉티스가 있으며, 이는 대부분 질문-답하기의 형태를 띤다. 첫째, 텍스트적 프렉티스(textual practices)는 학습자와 텍스트 사이의 상호작용에 중점을 둔 프렉티스이다. 학습자는 다양한 읽기를 수행하고, 큰소리로 텍스트를 읽고, 텍

8) 이들은 하브루타를 Dewey의 경험중심이론과 Bandura의 사회학습이론의 측면에서 설명하고자 하였다.

스트를 재진술해 보고, 텍스트의 구조를 분석하고, 질문을 하고, 서로 다른 해석들을 비교하고 평가하게 된다. 둘째, 개인내적 프랙티스(intrapersonal practices)는 학습자가 자신만의 예상, 가치판단, 신념을 가지고 하브루타의 과정에 몰입하는 특징이 있다. 학습자는 텍스트의 해석을 발전시키기 위해 자신의 예상(선입견)을 줄여야 하는데, 이를 위해 텍스트에 제시된 정보와 자신의 파트너가 텍스트에 대해 이야기 한 것을 주의깊게 들어야 한다. 셋째, 대인관계적 프랙티스는 학습자간의 상호작용에 중점을 둔 프랙티스이다. 학습자는 텍스트를 해석하는 과정에서 주의 깊게 경청해야 하고, 들은 것에 대해 코멘트를 해주어야 하고, 파트너의 이야기에 대해 질문을 한다. 이를 통해 파트너가 텍스트를 해석하는 것을 지원해준다.

켄트(2010)는 수많은 하브루타 학습을 관찰한 후 하브루타의 과정에서 하브루토티드의 여섯 가지 공통된 학습활동들이 있음을 발견하였다. 이것은 프랙티스들이 구체화된 것으로 하브루토티드들은 질문과 답하기를 통해 여섯 가지 활동을 한다.

- ① 경청하기(Listening): 텍스트를 깊이 있게 읽고, 파트너가 이야기하는 것에 주의를 기울인다. 단순히 이야기할 기회만을 기다리지 말고 차분하게 파트너의 말을 듣는다. 파트너에게 명확한 질문을 하는 것도 경청하기에 포함된다.
- ② 명확하게 하기(Articulating): 생각한 것을 말로 표현한다. 하브루타의 과정에서 확정적인 진술은 피하도록 한다. 텍스트를 면밀하게 살피고, 아이디어를 구상하고, 새로운 관점을 가져보도록 한다.
- ③ 의문가지기(Wondering): 결론을 도출하려고 노력하는 동안 하나의 텍스트로부터 다양한 해석들이 나올 수 있다. 어떤 관점에서 해석을 마무리하려고 하는 시점에도 하나님의 말씀의 깊이는 끝이 없다는 것을 명심하고, 또 다른 상상과 해석의 가능성을 열어둔다.
- ④ 초점 맞추기(Focusing): 다양한 방식의 해석가능성을 열어둔다 하더라도 길을 잃어서는 안된다. 다양한 가능성 중에서 특정 관점으로 텍스트를 해석하도록 토론을 집중시켜나가야 한다. 텍스트 해석을 위해 방황하는 것(wandering)과 초점을 맞추는 것(focusing)의 균형을 유지하는 것이 중요하다.
- ⑤ 지원하기(Supporting): 파트너가 텍스트를 해석하기 위해 가지는 의문을 해결하도록 도와준다. 그의 노력을 지지해주고, 아이디어를 교환하고 사고를 더욱 명확

하게 할 수 있도록 질문을 해준다.

- ⑥ 도전하기(Challenging): 하브루타는 파트너의 관점을 재고하게 하고, 논쟁에서 모순된 주장을 하는 것을 지적하고, 대안적인 해석을 제안하기 위해서 질문을 통해 파트너에게 도전을 한다. 이것은 사랑과 존경심을 가지고 해야 한다. 하브루타는 상대를 이기기 위한 토론이 아니라, 함께 학습하는 즐거움과 기쁨을 주는 것이다.

켄트(2013)는 수많은 탈무드 하브루타의 과정을 녹화하여 전사하였는데, 그 중 하나를 제시하면 다음과 같다. 데비(Debbie)와 로리(Laurie)는 하브루토티이며, 그들에게 주어진 텍스트는 바빌로니아 탈무드에서 등장하는 두 랍비가 나눈 대화로 다음과 같다.

1. 랍비 삼마이는 랍비 파파의 수업을 들곤 했다. 그리고 그에게 많은 질문을 하곤 했다.
2. 어느 날 삼마이는 파파가 고개를 숙이고 기도하는 모습을 보았고 그 기도 소리를 듣게 되었다.
3. “하나님 저를 삼마이의 무례함으로부터 지켜주소서.”
4. 그러자 삼마이는 침묵하기로 맹세하고 더 이상 그에게 질문하지 않았다.

하브루토티들은 위의 텍스트를 읽고, 단 2개의 문장을 추가하여 완벽하게 해석하라는 과제를 부여받았다. 둘은 큰 소리로 네 번을 같이 읽은 후 45분간 하브루타를 이어졌고, 켄트(2013)는 대화의 일부를 아래와 같이 제시하였다.

데비: 너는 이것에 대해서 어떻게 생각하니?

로리: 글썄, 내 생각엔 파파는 삼마이가 질문하는 것을 좋아하지 않았던 것으로 보아, 가장 문제가 되는 것은 무례함인 것 같아. 아니면 적어도 질문할 때 무례하게 행동한 것과 연관성이 있다고 생각되. 상세하게 나와 있지는 않지만, 넌 어떠한 연관성이 있다고 생각해?

데비: 무례함...

로리: 무례함. 그럼, 그전에 무슨 일이 있었던 걸까?

데비: 음, 나도 어떤 연관성이 있다고 생각하지만, 그 연관성이 좀 애매모호해. 질문하는 것은 좋은 일이고 학생이라면 해야 할 것이라고 생각하기 때문에 좀 이상하지 않아?

로리: 그렇네.

데비: 아마도 질문을 하는 태도가 오만했던 것이 틀림없어.

로리: 음...

데비: 내 생각에, 삼마이는 파파가 보기에 부적절하거나 좋지 않은 방식으로 질문을 한 것 같아.

로리: 음.. 그래

데비: 아니면, 잘난 체 하거나 부적절한 어떤 것이 있어서 파파가 “하나님 내가 삼마이를 땅 바닥으로 내치는 것 같은 행동을 하지 않게 지켜 달라”고 한 것 같아. (웃음) 어쨌든지 분명 질문과 어떤 관련성이 있는 것 같아.

로리: 그래.

데비: 그리고 웃긴 것은, 삼마이가 파파가 기도하는 것을 본 후 어떤 행동을 바로 했었어야 하는데, 실제로는 하지 않았어.

로리: 그래

데비: 파파의 기도를 듣고 나서도, 삼마이는 수업은 들었어. “수업”

로리: 그래.

데비: 그리고 이제 더 이상 질문을 하지 말아야겠다고 결심했지.

로리: 맞아. 나는 삼마이가 마음으로 무엇을 느꼈는지가 궁금해. 당황했거나 수치심 같은 것을 느꼈을 것 같은데….

이와 같이 하브루타는 학습자들이 중심이 되고 교사가 정리하고 지원해주는 토론이라기보다는 텍스트와 텍스트의 해석을 위한 개인내적 또는 대인관계적 활동이 매우 중요한 협력적 텍스트 해석 활동이다. 하브루타의 토론과 논쟁은 이러한 해석학적 활동으로 이는 해석학이 고대로부터 종교문헌의 해석에서 비롯된 것이라는 점으로 이해될 수 있다(이용남, 2008).

그로스만(Grossman)은 텍스트에 접근하는 방식을 텍스트중심 접근(text-based approach), 맥락중심 접근(context-based approach), 독자반응중심 접근(reader-response-based approach)으로 제시하였다(Grossman, 1991). 홀츠(Holtz)는 그로스만의 분류 중 맥락중심 접근이 철학적 이론이나 저자의 생애와 의도, 작품에 나타난 사회문화적 배경정도로 너무 과도하게 단순화되어 제시되었다고 비판하였다. 또한 독자반응중심 접근⁹⁾도 텍스트 읽기의 다양한 방식을 하나로 포괄해서 제시하였다고 하였다(Holtz, 2003: 47). 하브루타에서 하브루토티는 위의 세 가지 방식 모두를 취한다. 최초에는 텍스트중심 접근으로 텍스트의 이해에 초점을 두다가 이후 텍스트속의 맥락에 대해 논리적 추론을 하면서 확장적 해석을 하게 되고, 이후 하브루토티들이 개인적 맥락을 도입하여 텍스트에 반응하게 되는 창조적 해석을 하게 된다.

9) Tompkins가 신비평, 구조주의, 현상학, 정신분석, 해체론 등이 텍스트, 해석, 독자를 규정할 수 있다고 한 것을 근거로 매우 다양한 이론적 방향성들이 독자-반응중심 접근이라는 용어로 칭하였다고 하였다.

텍스트를 창조적으로 해석하는 교육적 활동으로 해석 텍스트 쓰기가 있다. 이재기(2015)는 어떤 대상 텍스트를 읽고 그에 대한 독자의 해석과 반응을 기록한 해석 텍스트 쓰기의 교육적 의의를 다음과 같이 기록하였다.

“그것이 추론이든, 비판이든 텍스트 내 맥락에 머물 것을 요구하는 현재 읽기 교육 장면에서는 발견하기 힘든 모습이다. 해석 텍스트 쓰기는 텍스트에 대한 기억과 회상, 재구조화와 도식과, 요약과 재진술로 고요한 읽기 교실에 틈구멍을 내고, 텍스트와 맥락의 교섭, 맥락과 맥락의 대결, 저자와 독자의 대화로 생기를 불어넣을 것이다. 그리고 여기에 읽기 능력을 신장시키는 교육적 계기들이 잠복해 있을 것이다(이재기, 2015: 70).”

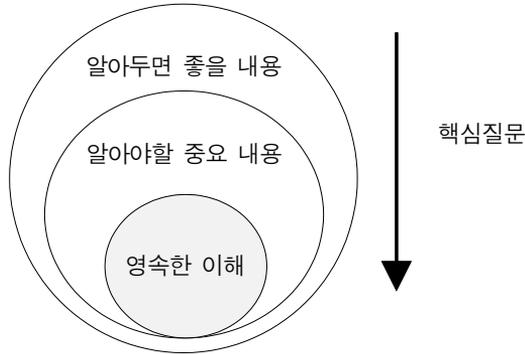
텍스트에 자신의 맥락을 접목하는 응답적 이해를 통한 해석 텍스트 쓰기는 학습자를 창조적 이해에 이르게 한다. 응답적 이해란, 국어수업에서 전형적으로 이루어지는 저자의 의도 파악, 줄거리 파악, 중심 내용 파악, 요약하기가 아니라 독자의 선형적 지식과 독자가 처한 사회문화적 또는 개인적 맥락을 도입하여 텍스트를 이해하는 것이며, 이 과정에서 독자가 도입하는 맥락이 텍스트의 저자가 의식하지 못한 맥락일 때, 글쓰기 과정에서 의식적으로 배제 또는 지연시킨 맥락일 때, 의식하였지만 그 맥락에 대한 이해 방식이 독자와 달랐을 때, 그 맥락은 외재성을 가지며 독자를 창조적 이해로 이끈다고 하였다(이재기, 2015). 이용남(2008)은 해석학자들의 해석학적 활동을 비교하였는데, Schleiermacher는 문법적 해석과 심리적 해석을 통해 텍스트에 대한 오해를 피해 이해에 도달할 것을 강조하였고, Dilthey는 표면적인 이해가 아닌 내면적 의미 탐구의 필요성을 강조하였다고 하였다.

텍스트의 해석에 대한 다양한 이론에서 강조하는 것은 텍스트의 해석은 객관적 해석뿐만 아니라 텍스트를 해석 주체자의 맥락과 내면을 끌어들여 창조적인 이해와 해석에 도달하는 것을 의미있게 보고 있다. 하브루타에서도 텍스트와 하브루토티스 간에 이루어지는 텍스트적, 개인내적, 대인관계적 프랙티스는 텍스트에의 해석학적 활동으로 볼 수 있다. 또한 게마라와 라쉬 등에 제시된 랍비들의 탁월한 해석에 하브루토티스들이 새로운 해석을 덧붙이는 창조적인 해석학적 활동의 연대기적 순환으로 하브루타를 이해할 수 있다.

2. 질문을 통한 영속한 이해 도달

하브루토트들은 하브루타에서 무엇을 배우는가? 지식을 보는 관점으로 구조주의적 관점이 있다. 이러한 관점의 대표적인 학자인 Bruner는 학문중심교육과정 운동을 전개 하면서 지식의 구조라는 개념을 제시하고 교사는 그들의 교실에서 지식의 구조를 가르쳐야 한다고 하였다. 지식의 구조가 무엇인지에 대한 의견이 분분하였지만(박천환, 2011), 해당 학문의 기저를 이루는 일반적인 아이디어(개념이나 원리)를 말하는 것 (Bruner, 1960)에는 공통적으로 동의하고 있다. 브루너(Bruner)의 ‘지식의 구조’ 이후 국내에도 지식을 구조적으로 이해하고자 많은 학자들이 있었다. 그들은 대체로 지식을 이중구조로 본다(박재문, 1998; 송미영·유영만, 2009; 이홍우, 1998, 2002, 2006; 차미란, 2000). 특히 송미영과 유영만(2009)은 지식을 혼돈의 현상적 지식과 그에 질서를 부여하는 묵시적 지식으로 구분하였다. 즉 지식은 그것이 객관적이면서 관찰가능하게 표현된 표층과, 비감각적이지만 인간의 보편타당한 생각으로 이루어진 기저층으로 구성되어 있다고 하였다. 그리고 기저층의 지식은 주체에 의한 심리적 경험을 통해 서로 관계를 맺고 있다는 것이다. 박재문(1998: 44)은 교과서에 나와 있는 지식을 ‘지식의 현상’ 또는 ‘지식의 표면’이라고 하였고, 그 지식의 표층 ‘이면’에 지식의 구조에 해당하는 것이 내재해 있다고 보았다.

브루너의 지식의 구조 개념에 대한 후속 연구들이 이어졌으나 지식의 구조라는 개념이 너무 모호하여 연구자들 간의 개념적 일치를 이루어내기 어려웠다(박채형, 2004). 그러나 감각적으로 표현되지 않으나 지식들을 연결짓고 질서를 부여하는 보편타당한 내용을 위긴스(Wiggins)와 맥타이(McTighe)는 ‘영속(永續)한 이해(enduring understanding)’라는 용어로 집약하였다(조제식, 2005). 위긴스와 맥타이(2005)는 교과내용 우선순위모형을 통해 수업에서 무엇이 가장 중요한지에 대하여 실천적 대안을 제시하였다. 그들은 교과내용의 중요성에 따른 우선순위를 [그림3]과 같이 중첩된 원으로 표상하였다.



[그림3] 교과내용 우선순위 모형

가장 바깥쪽 원을 ‘친숙하게 알아두면 좋을 정도(worth being familiar with)의 지식’으로 표현하였고, 중간층의 원을 ‘알고 실행하는 것이 중요한(important to know and do) 지식과 기술’로 표현하였으며, 가장 중심부에 있는 원을 ‘큰 개념(big ideas)’로 표현하였다. 위긴스와 맥타이는 이것을 “비록 학습자들이 아주 상세한 것들을 잊어버린 이후에도 머릿속에 남아있는 큰 개념 혹은 중요한 이해”라고 하였다(Wiggins & McTighe, 2005: 10). 그리고 가장 중심부에서만 학생이 교과내용의 영속한 이해를 할 수 있다고 하였다. 에릭슨(Erickson)은 이 큰 개념들의 특징을 추상적이며, 하나 또는 두개의 단어로 표상되며, 보편적으로 적용되며, 동일한 속성을 가지는 다른 예로 표상된다고 하였다(Erickson, 2001). 지식의 구조를 이해하는 것이 영속한 이해에 도달하는 것이며, 영속한 이해로 도달하게 하는 질문을 핵심질문(essential questions)이라고 한다(Wiggins & McTighe, 2005). ‘이해’를 단순히 사실을 기억하여 안다는 것을 넘어서 6가지 측면으로 제시하였다. 학생들이 완전히 이해했다면: ① 설명할 수 있어야 한다. ② 해석할 수 있어야 한다. ③ 적용할 수 있어야 한다. ④ 관점을 가지고 있어야 한다. ⑤ 공감할 수 있어야 한다. ⑥ 자기 지식을 가질 수 있어야 한다. 즉 어떤 것을 이해했다는 것은 대상에 대한 기억을 넘어서 대상에 대한 지식과 지능을 새로운 상황에 유연하고 유창하게 적용시켜 새로운 것을 창조해낼 수 있는 능력을 말한다(임유나 등, 2013).

학습자가 영속한 이해에 도달하기 위해서 해야 하는 질문을 핵심질문(essential questions)이라고 한다. 이러한 질문은 학습자의 지속적인 사고와 호기심을 자극하고, 다양한 답이 나와 토론이나 논쟁할 만하며, 후속질문을 일으킨다. 핵심질문은 주로

“어떻게(how)” 또는 “왜(why)”로 시작되는 질문으로 예를 들면, “저자의 생각을 완전하게 이해하기 위해서 나의 삶-텍스트에 나온 상세한 내용-나의 선형지식을 어떻게 연결할 수 있는가?” 가 있다(McTighe & Wiggins, 2013). 학교 현장에서는 교사들이 자신의 교과에서 사용할 수 있는 핵심 질문을 개발하기 위하여 노력하고 있다. 수학에서 연산자와 관련한 영속한 이해의 예로 ‘연산자는 숫자들 간의 관계를 만들어 낸다.’가 있다 이러한 이해에 도달하기 위하여 ‘나는 왜 수학 연산자를 써야하는가?’, ‘수학 연산자는 서로 어떠한 관련이 있는가?’, ‘어떠한 연산자(+, -, ×, ÷, 지수 등)를 쓰지 어떻게 알 수 있는가?’ 라는 핵심 질문을 할 수 있다¹⁰⁾. 핵심질문은 학생의 영속한 이해를 위해 교사들이 준비하는 질문으로 핵심질문을 개발하기 위한 원리가 제시되기도 한다(Wiggins & Wilbur, 2015).

이렇듯 질문은 표상된 지식을 영속적으로 이해하게 하는 방법이다. 하브루토트들은 텍스트를 가지고 끊임없는 질문을 한다. 실제로 탈무드를 철저히 공부하는 유대인들은 정통과 유대인으로 그 수는 많지 않다(이스라엘문화원, 2015). 그러나 질문을 통한 토론과 논쟁의 문화는 보편적으로 공유하고 있다. 그렇다면 그들의 지적 성취는 탈무드의 내용에 기인하기 보다는 하브루타 텍스트 스터디의 과정에서 생성된 질문을 통해 이르는 어떠한 것에 기인한 것이라고 볼 수 있다. 즉 탈무드가 아닌 어떠한 텍스트라도 질문을 생성하면서 학습한다면 학습자는 감각적으로 표상되지 않았어도 더 심층적이고 해당 교과에 보편적으로 적용되는 원리를 발견해낼 수 있다. 하브루타는 생성되는 질문을 통해 텍스트에 표상되어 있지 않지만 영속적인 이해에 도달하게 한다.

IV. 하브루타의 정착

지금까지 하브루타가 국내에 지속적으로 정착되기 위해 하브루타를 종교적 배경과 교육이론의 측면에서 이해하여 보았다. 이러한 이해에 기반하여 하브루타 학습을 도입함에 있어서 우리와 다른 사회문화적 맥락의 차이를 극복하기 위한 우리 교육의 과제

10) 위에서 제시한 수학과와 핵심질문의 예는 미국 Wallingford Public Schools의 “Enduring Understanding and Essential Questions Mathematics K-12” 자료에서 인용한 것이다(출처: <https://www.wallingford.k12.ct.us/>).

를 제시하고자 한다.

1. 한국의 유대인 관심사 변천

유대인에 대한 우리의 관심은 지속적으로 있어 왔으나 인식의 양상은 시대에 따라 다양한 형태의 변천사를 가지고 있다. 하브루타의 도입과 정착을 위하여 하브루타를 단순한 학습방법이 아닌 하나의 문화로서 도입하기 위해 유대인에 대한 우리의 인식 변화를 이해할 필요가 있다.

유대인에 대한 전 국민적 관심을 가지게 된 것은 이스라엘의 농촌개발운동인 ‘키부츠 운동’을 모델로 한 새마을 운동을 추진하게 된 1960-1970년대부터라고 볼 수 있다. 이때 유대인에 대한 매우 긍정적 이미지가 우리에게 각인되었고, 유대인의 성공이 우리의 청사진으로 제시되기도 하였고, 한국은 제2의 유대인이라는 말이 유행하기도 하였다(최창모, 2008: 116). 이때 유대인들에 대한 관심은 주로 열악한 지형적 환경과 주변국과의 위협적인 관계속에서도 강인한 정신으로 버티어 경제성장을 이루는 민족으로 인식되었다.

이후 유대인에 대한 우리의 관심은 경제적인 문제에서 교육의 문제로 옮겨졌다. 특히 교육의 내용이라고 할 수 있는 탈무드와 교육의 현장인 가정교육에 대한 관심이 높아졌다. 유대인의 지혜를 담고 있다는 탈무드가 번역되어 각 가정의 필독서가 되었다. 한국에 출판된 탈무드는 미국의 유대교 신학자이자 랍비로 활동하고 있는 마빈 토카이어(Marvin Tokayer)¹¹⁾가 탈무드의 아гада 부분의 일부를 유대교인이 아니더라도 읽을 수 있는 지혜나 잠언 또는 처세술의 서적을 편집하였고, 이를 일본어로 출판한 것을 다시 한국어로 번역한 것이다. 약 40년 전 탈무드가 한국에 출판¹²⁾된 이후 지속적인 관심을 받았으며, 가정에서 자녀교육을 위한 필독서로 자리 잡게 되었다. 탈무드는 원래 유대인의 이방인에게는 공개되지 않는 지식으로 유대교 교리를 따르지 않는 이들에게는 이해하고 수용하기 어려운 것들이다. 그럼에도 불구하고 한국에서 탈무드

11) 마빈 토카이어는 1962년 랍비 자격을 취득한 뒤, 그 해 한국으로 가서 1964년까지 주한 미군의 중군 랍비로 활동한 적이 있으며, 1968년-1976년까지 일본 와세다 대학교의 히브리어학과 교수로 재임하였다(위키백과).

12) 마빈 토카이어가 최초로 한국에 탈무드를 출판한 것은 1975년으로 탈무드: 유대 5천년의 지혜(육문사) 탈무드(태종출판사), 탈무드: 유대 5천년의 신비(태종출판사) 등이 있다.

학습열풍이 부는 것에 대해 유대인 온라인 매체인 Matzav.com에 ‘한국에서는 탈무드 공부가 필수(Talmud Study Now Mandatory in South Korea)’라는 제목으로 기사화된 적이 있다(March, 19, 2011).¹³⁾ 기사의 주된 내용은 주이스라엘 대사의 인터뷰 내용으로 유대인의 노벨상 수상의 비밀은 탈무드 학습에 기인하며 이 때문에 한국에서도 탈무드를 배우고 있다는 것이다. 그러나, 이 기사에 댓글을 단 유대인들의 주된 반응은 노벨상 수상자의 대부분은 탈무드 게마라를 읽지 않았다는 점을 지적하고 있다. 그러므로 유대인이라고 모두 탈무드에 능통한 것은 아니다(이스라엘 문화원, 2015). 또한 노벨상 수상자의 대부분은 유대교 교리와 율법을 철저히 지키는 정통파나 보수파 유대인들이 아닌 개혁파나 자유주의 유대인들이라는 점을 지적하고 있다. 물론 이들이 말하는 탈무드는 마빈 토카이어가 출판한 한국식 탈무드가 아닌 탈무드 원전을 의미하기 때문에 이러한 반응을 나타내는 것으로 추정된다. 이러한 점을 통해 유대인들의 성공의 비밀은 탈무드보다는 그들이 탈무드를 공부하는 방법에 있다는데 관심이 옮겨지게 되었다.

한국에서 탈무드는 가볍게 읽으며 유대인들의 지혜를 배우는 교양서적 정도로 생각하였다. 그러나 그들의 창의성은 텍스트로 치열하게 질문하고 논쟁하는 것으로 발달한다(오대영, 2014)는 인식의 변화가 이루어졌다. 또한 우리 교육에서 혁신에 대한 담론이 커지면서 2010년부터 혁신학교가 서울, 경기, 광주, 전남, 전북, 강원에 설립되었다. 혁신학교의 수업은 함께 배우는 교육을 표방하며, 학생들에게는 토론 중심의 수업을 강조하고 있다. 일반학교에서도 배움중심 수업 혁신에 큰 관심을 가지게 되어 수업방법에 대한 새로운 접근을 모색하게 된 시점과 겹치게 되면서 유대인의 토론식 학습방법에 대해 큰 관심을 가지게 되었다.

이와 같이 유대인에 대한 우리의 관심은 경제성장에서, 교육의 내용인 탈무드로, 이후 교육의 방법인 하브루타로 옮겨지게 되었다. 이러한 관심의 변화는 유대인의 세속적 성취에 대한 관심으로 인한 것으로 그들의 경제적 또는 지적 성취의 원인이 무엇인지에 밝히고 이를 모방하기 위한 것이다. 그러나 현대 한국교육에서는 교육의 문제를 해결하기 위하여 외국의 교육철학과 교육방법을 지속적으로 도입하여왔다. 반면에 우리 교육의 문제를 우리 고유의 문화적 배경에서 찾고자 하는 노력은 상대적으로 부족하였다. 또한 외국과 우리의 문화적 차이를 고려하지 않고 무분별하게 교육철학과

13) 출처: <http://matzav.com/talmud-study-now-mandatory-in-south-korea/>

방법을 수용하는 과정에서 교육의 현장은 혼란과 갈등이 더욱 심화되었다. 외국의 수업 혁신 담론을 참고할 필요는 있지만 무조건 따른다고 해서 우리의 수업 문제가 해결되지 않는다(김현섭, 2015).

본 연구에서는 하브루타가 우리 교육의 문제를 해결할 수 있는 대안으로 생각하고 하브루타가 교육의 현장에 올바르게 도입되고 정착될 수 있도록 하브루타의 유대교적 배경과 교육이론적 배경을 면밀하게 살펴보았다. 이를 통해 현재 수업 혁신을 위한 모형으로서 보급되고 있는 하브루타가 수업모형이 아닌 학습문화로서 수용되어 지속적으로 보급될 수 있도록 다음의 과제를 제시하고자 한다.

2. 하브루타 정착을 위한 과제

정범모(2012: 166)는 하나의 보편적 이론을 현실에 적용할 때 복잡한 맥락을 고려하는 ‘구상의 창의성’이 실천가들에게 필요하다고 하였다. 하브루타를 우리 교육 현실에 적용할 때에도 유대인들의 맥락과 우리의 맥락의 차이를 고려하여 적용하는 구상의 능력이 교육실천가들에게 필요하다. 그러한 차이를 고려하여 하브루타의 적용을 위해 우리 교육의 당위성 회복을 통한 내재적 목적의 설정, 고전 텍스트의 가치 인정, 질문이 허용되는 학습공동체 형성, 하브루타 학습모형의 개발과 같은 과제가 선행되어야 한다.

(1) 교육의 당위성 회복

가장 먼저 교육의 당위성에 근거한 내재적 목적의 정립이 필요하다. 우리 교육의 현장에는 교육의 목적이 부재하다. 교육의 목적이란 교육 그 자체를 하는 이유, 곧 교육의 내재적 목적을 말한다. 우리에게 교육은 통해 무엇인가를 얻고자 하는 교육의 외재적 목적 설정이 일반적이다. 교육을 수단으로서 달성하고자 하는 목적은 주로 사회적·경제적 지위의 향상, 경제성장, 생활에 유용한 문제해결이라고 하였다. 피터스(Peters, 1966)는 이와 같이 구체적이고 외재적인 목적을 염두에 두고 하는 교육은 ‘혼련’이라고 하였다. ‘혼련’이란 제한된 기술이나 사고방식을 길러주는 것이다. 그러나 교육의 내재적 목적은 교육을 함으로써 학습자로 하여금 그 교과 또는 학문의 눈으로 현상을 읽어내는 눈을 가지게 하는 것이다. 내재적 목적을 가지고 교육을 하게 되면

학생들이 문제해결 능력을 갖추게 되기보다는 현상을 보는 안목을 가지고 문제발견 능력을 갖추게 된다. 교육을 통해 결과적으로 생활에 유용한 지식을 얻기보다는, 교육의 과정으로서 이론적이고 추상적인 활동을 하는 것이다(이홍우, 1998).

유대인들이 탈무드 하브루타를 하는 것은 유대교적 당위성에 근거한 것이다. 하브루타를 통해 무엇인가를 얻고자 하는 것은 아니다. 노벨상을 받기 위해, 포브스(Forbes) 선정 100대 기업에 들기 위해, 창의성을 신장하기 위해 탈무드를 배우고 하브루타를 하는 것이 아니다. 그들은 그 자체가 하나님을 예배하는 종교활동이며 유대교인으로서의 정체성을 가지기 위해 탈무드 하브루타를 하는 것이다. 뉴욕커지에서 한국에서 탈무드와 탈무드교육이 열풍을 일으키고 있는 현상에 대해서 “한국에서의 탈무드 교육 열풍은 유대인들의 그것과는 다르다. 유대인들은 유대인다운 인간을 양성하기 위한 교육으로 탈무드 교육을 한다면, 한국은 유대인들의 성공의 원인으로 탈무드 교육을 인식하고 있어 세속적이라는 생각이 든다고 하였다(Arbes, 2015). 우리가 창의성을 신장시키고 사회적·경제적 지위를 향상시키기 위해 하브루타를 훈련으로 인식한다는 점에서 유대교적 당위성을 가지고 하브루타를 하는 유대인들의 그것과는 다르다. 이러한 측면에서 교육은 일종의 신앙적 행위로 볼 수 있다. 즉 그 행위 자체가 수단이자 목적이 되어야 한다. 다른 것이 신앙의 목적으로 오는 순간 그것은 더 이상 신앙이 아니듯 교육은 곧 수단이자 목적이 되어야 한다. 유대인들이 탈무드의 그 내용 자체를 수용하고 삶으로 살아내기 위해 탈무드를 배우는 것처럼 우리 교육에서도 교육의 내용 그 자체가 학습의 동기가 되어야 유대인의 교육이 우리 교육현장에 정착될 수 있다.

(2) 고전 텍스트의 가치 인정

고전 텍스트의 가치를 인정하여야 한다. 이창희(2012)는 고전에는 인류가 오랜 세월 에 걸쳐 형성한 삶의 지혜와 태도, 우주와 자연에 대한 관찰, 인간 사회에 대한 통찰이 담겨 있다. 고전은 과거 어느 때보다도 상호 이해와 갈등의 해소, 자연과의 공존이 필요한 현대인들에게 구체적인 실천의 방향과 방법을 제공해 줄 수 있다고 하였다. 함정연과 민현정(2014)은 고전은 전통적인 삶의 방식과 미의식을 보여주며 철학적 의의를 담고 있는 장점이 있으며, 선인의 지혜를 통해 현대 문제를 재해석하고 인간의 내면을 돌아볼 수 있도록 하는 기회를 제공한다고 하였다. 즉 고전은 과거의 우리가 현

재의 우리에게 줄 수 있는 것을 가지고 있다. 김수연(2012)는 고전 텍스트를 읽을 때 주목해야 할 것은 ‘지금의 독자’에게 의미있는 독법을 찾아내는 것이라고 하였다.

다행스럽게도 최근 사회에서 폭넓은 사고를 갖춘 ‘통섭형 인재’를 요구하는 과정에서 각 교육현장에서 인문학과 고전교육을 강화하는 노력이 있다. 그러나 과거 고전교육이 텍스트 자체의 ‘읽기’와 ‘해석’에 비중을 두었다면 현재의 고전교육은 시대를 초월한 간접 경험의 제공과 개인과 사회의 문제해결능력을 신장하기 위한 실용인문학적 성격을 가지고 있다(함정현·민현정, 2014: 489). 그러나 이 또한 고전교육의 당위성을 외부에서 찾는 오류를 범하게 된다.

고전의 가치를 인정하더라도 고전 텍스트의 난해성은 고전 학습의 장애물 중 하나이다. 유대인의 탈무드 또한 매우 난해한 텍스트이다. 마빈 토카이어에 의해 소개된 한국식 탈무드는 매우 간결하고 동화나 우화와 같은 지혜서 또는 잠언서로만 출판되어 있어서, 유대인들이 실제로 난해하고 어려운 율법을 다루고 있는 텍스트로 하브루타를 한다는 것에 대해서는 인지하지 못하고 있다. 특히 고전 텍스트의 특징은 독자와 시대적 역사적 배경이 차이가 있으며, 어법에 있어서도 현대 어법을 사용하지 않기 때문에 읽기가 어렵다. 또한 전 시대를 거쳐 수용될 수 있는 인간의 보편적 사고와 정서에 대해 이야기 하고 있기 때문에 추상적 사고를 요구하고 있다. 이러한 추상적이고 어려운 텍스트는 순환적 확대해석의 과정을 거치는 하브루타에 적합하다. 또한 고전은 위긴스와 맥타이(2005)가 말한 ‘영속한 이해’인 삶의 보편적 정서와 원리를 시대를 초월하여 다루고 있기 때문에 지속적인 질문으로 확대해석을 해나가야 하는 하브루타 교육에 적합하다. 하브루타가 정착되기 위해서는 어려운 고전 텍스트에 대한 가치를 인정하고 이를 학습하고자 하는 학습문화가 필요하다.

(3) 학습 공동체성 형성

학습을 위한 공동체성의 회복이 필요하다. 하브루타는 가장 작은 학습공동체를 경험할 수 있는 기회를 준다. 그리고 그 공동체는 ‘모름’에 대해 허용적이다. 2010년 서울에서 개최된 G20 정상회담 폐막 기자회견에서 오바마 대통령이 “한국 기자들에게 질문권을 하나 드리고 싶다. 정말 훌륭한 개최국 역할을 해주셨기 때문이다.” 라며 질문을 요청하였다. 한참의 어색한 침묵이 흘렀으나 한국 기자 중 어느 누구도 질문하지

않았다. 오바마 대통령은 “아마도 통역이 필요할 것이다.” 라고 배려해주면서 질문해 줄 것을 재요청 하였으나, 끝내 아무도 질문하지 않았다. 이 해프닝은 질문하지 않는 한국 문화를 비꼬면서 최근까지도 이슈가 되고 있다¹⁴⁾.

초등학교부터 대학교에 이르면서 학생들의 학교급이 높아질수록 교실에서, 일상에서 학생들의 질문이 사라진다. 유현숙 외(2010)은 한국 대학생의 학습과정을 분석하였는데, 그 보고서에서 제시된 대학생의 학습일지의 일부분을 다음과 같이 제시하였다.

“필기하느라 쉴 틈이 없는 수업이었다...(중략) 여전히 나는 고등학교식 필기(선생님께서 깔끔하게 정리해서 던져주는 필기)를 할 때 이상하게 평안함과 만족감을 느낀다. 내 머리에서 따로 정리를 하지 않고 바로 받아 적기만 하면 되니까 편해서 그런 것 같다.” (p. 160)

“수업 시간에는 웬지 정답, 혹은 굉장히 의미 있는 말만 해야 할 것 같은 압박감이 든다. (중략) 다른 학생이 하는 말을 듣고 순간 머릿속에 그 분의 말을 보충할 생각이 떠올랐지만 그냥 했던 말 또 하는 건가. 별로 안 중요한 얘기일까 하는 생각에 말하기를 포기했다.” (p. 172)

이외에도 수업에서 질문이 사라진 현상의 원인을 규명한 연구들이 있다(김수란·송인섭, 2014; 류지현·조형정·윤수정, 2007; 양미경, 2007; 황청일·이성호, 2011). 이 중 황청일과 이성호(2011)는 대학 강의식 수업에서 학습자가 경험한 질문 저해요소를 분석하여 학습자 요소, 교수자 요소, 환경적 요소로 구분하여 제시하였다. 먼저 학습자 요소로서 소극적인 학습자가 되어야 한다고 생각, 질문할 가치가 있는가에 대한 판단이 도출되었다. 교수자 요소로서 부정적인 태도와 행동, 질문시간과 질문기회 부재, 부정적인 감정 피드백, 불충분한 정보 피드백이, 환경적 요소로서 어렵고 불편한 교수자와의 관계, 동료학습자의 부정적인 시선과 반응, 대형 강의로 인한 심리적 위축, 질문이 낮은 수업분위기가 도출되었다. 여기에서 눈여겨 볼 요소 중 ‘수업에서 자신이 소극적인 학습자가 되어야 한다고 인식’하고 있다는 점은 앞선 유현숙 외(2010)의 연구에서 필기만 하는 데에도 ‘평안함과 만족감’을 느낀다고 기록한 부분과 비교해 볼만하다.

질문이 생성되는 동력은 학습자의 학습에 대한 주체적인 문제의식에서 시작되며, 학습을 이끌어가는 동력의 역할을 하며, 학습자의 인지구조와 관심, 흥미 등에서 이루어진다(양미경, 2002: 99). 교육적 질문은 진지하고 절실한 상태에서 비롯되고, 현 수준의 한계를 극복하려는 내재적인 가치를 지닌다는 점에서 여타의 상황에서의 질문과 차별

14) EBS 다큐프라임, 왜 우리는 대학에 가는가? 제5부 말문을 터라(2014. 01. 28. 방영).

화될 수 있다(양미경, 1992). 우리의 교실에 이러한 질문이 없다는 것은 학습에 주체적으로 참여하지 못함을 의미하며 교육적 질문이 생성되는 요건인 질문의 생성 요건으로 변칙과 불일치의 인식, 언어적 구조화, 문제해결의 의미(양미경, 2007)가 부족하다는 것을 의미한다. 또한 앞에서 말한 지식관의 변화가 필요하다. 연장자, 권위자, 전문가의 지식에 절대적으로 의존하는 정초주의 지식관에서 벗어나 텍스트를 해석해내는 다양한 관점을 허용하는 상대적 지식관을 수용하지 않으면 변칙과 불일치를 인식하지 못하며 질문은 생성되지 않기 때문이다. 하브루타가 정착하기 위해서는 모름을 인정하는 것, 답이 다름에 대해 허용적인 학습공동체가 마련되어야 한다.

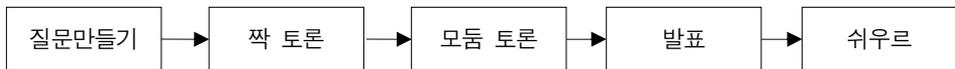
모름과 다름에 허용적인 학습공동체를 위해 질문을 저해하는 요소들을 살펴볼 필요가 있다. 김수란(2015)은 질문을 저해하는 요소들을 학습자 내적인 요인들인 선행지식의 부재, 언어적 표현력 부족, 소극적이고 주변시선을 의식하는 성향, 정초주의 인식론적 신념 등으로 제시하였다. 이러한 학습자 내적 질문저해요인들은 교수자들이 그들의 수업에서 개입하여 충분히 감소시킬 수 있다고 하였다. 또한 질문저해요인을 감소시킬 수 있는 질문촉진 전략을 선행연구들을 정리하여 제시하였는데 다음과 같다. 첫째, 누구나 자유롭게 질문하고 대답할 수 있도록 개방적이고 수용적인 분위기를 조성한다. 둘째, 학습자가 질문할 기회를 확대하고, 질문에 유익한 정보를 제공하는 등의 질문을 위한 긍정적 지지를 한다. 셋째, 교수자가 제기하는 질문을 줄이면 상대적으로 학습자의 질문이 많아진다. 넷째, 학습자 질문에 대해 우호적인 태도로 경청한다. 이와 같은 질문촉진 전략을 교사들이 그들의 수업에서 적극적으로 사용하게 되면 학생들이 자신의 학급 또는 교실을 하나의 학습공동체로 인식하게 하는데 큰 기여를 할 수 있게 된다.

(4) 수업모형에서 학습모형으로

서울특별시교육청이 ‘질문이 있는 교실’을 선포하고 다양한 학교 수업 혁신 모형을 보급하고 있다. 학교 수업 혁신 모형의 예로 스마트러닝, 거꾸로 교실(flipped learning), 프로젝트 학습, 액션러닝과 함께 하브루타 수업이 있다(서울특별시교육청, 2015. 4. 7). 서울특별시교육청과 같이 ‘질문’이나 ‘하브루타’를 공식적으로 표방하지 않더라도 교육부의 교육개혁 방향이 ‘학생의 행복한 삶’으로 자유학기제 확대 정책을 통해 입시위주의 교육이 아닌 토론과 실습 등 학생 참여형 수업을 운영을 독려하고 있다. 이에 각

시도교육청에서는 다양한 학생참여적 수업 혁신 모형을 개발하고 보급하고 있다.

하브루타 수업모형의 예로 질문중심 하브루타 수업, 논쟁중심 하브루타 수업, 비교중심 하브루타 수업, 친구 가르치기 하브루타 수업, 문제 만들기 하브루타 수업 등이 있으며, 각 모형은 5~6개의 활동 단계로 제시되고 있다. 예를 들어, 질문중심 하브루타 수업의 경우 [그림4]와 같은 단계를 거친다(전성수, 2014).



[그림4] 질문중심 하브루타 수업모형

학생들이 본문을 읽고 질문을 만들어 파트너와 일대일 토론을 한 후, 가장 좋은 질문을 뽑는다. 뽑힌 질문으로 모둠끼리 토론을 한후 다시 가장 좋은 질문을 뽑는다. 또 다시 뽑힌 질문으로 집중 토론을 한 후, 그 내용을 정리 발표하고, 마지막에 교사가 정리(쉬우르¹⁵⁾)를 해주는 수업이다. 이외의 다른 하브루타 수업모형의 경우 위와 같은 유사한 단계를 거치고 마지막 단계에 발표와 교사의 쉬우르로 마무리를 하도록 제시되고 있다(하브루타수업연구회, 2014).

이러한 절차적 수업모형은 하브루타 활동의 외형적 절차만을 명세화한 것으로 홀저와 켄트(2014)가 하브루타의 구성요소로 제시한 하브루토티와 텍스트간의 프렉티스인 경청하기, 명확하게 하기, 의문가지기, 초점맞추기 지원하기, 도전하기 등이 포함되어 있지 않다. 즉 하브루토티의 인지적, 정의적 작용이 배제되어 있는 모형을 적용한 수업은 자칫 학생들이 활동은 많이 하지만 무엇을 배우고 있는지 인식하지 못하는 수업이 될 수 있다. 즉 학생에게 지금 하고 있는 활동을 왜 하고 있는지를 잘 설명하지 않으며, 그 활동에 들어 있는 지적인 의미나 성찰적 사고를 할 기회를 주지 않고, 단순한 흥미나 재미를 유발하는 활동에 시간을 보내도록 하는 수업을 할 위험이 있다(강현석·유제순, 2010).

그러므로 하브루타 수업모형이 제시되기 전에 하브루타 학습모형이 먼저 제시되어야

15) 쉬우르(shiur)란, 랍비가 토라의 내용에 대해 해석하고 깊이 있게 가르치는 것으로, 하브루타 수업 모형에서는 교사가 학생 전체와 질문 중심으로 하브루타를 하는 활동을 의미하는 용어로 사용되고 있다.

할 것이다. 일반적으로 교수이론은 학습이론에 근거하여 개발되어야 한다. 학습자의 내적 학습의 과정에 대한 명세화가 없이 학습을 지원하는 교수활동이 개발될 수 없기 때문이다.

V. 결론 및 제언

본 연구에서는 유대인의 하브루타가 국내에 정착되기 위해 하브루타를 종교적 배경과 교육이론의 측면에서 이해하고, 하브루타의 도입에서 발생하는 근본적 제약을 극복하기 위한 우리 교육의 과제를 제시하는데 있다. 이를 위해 본 연구에서는 첫째, 하브루타의 유대교적 배경은 무엇인가? 둘째, 하브루타의 교육적 요소는 무엇인가? 셋째, 하브루타의 정착을 위해 극복해야할 과제는 무엇인가? 에 대해 살펴보았다.

하브루타의 유대교적 배경으로 하브루타에 사용되는 유대교 텍스트들을 살펴보았다. 유대교 텍스트는 하나님이 주신 말씀으로 절대적 진리로 여겨지는 미쉬나와 이에 대한 다양한 해석인 게마라를 통해 하브루타에는 절대적 지식관과 상대주의적 지식관이 모두 허용되고 있다는 것을 알 수 있었다. 또한 유대인들에게는 하브루타가 교육의 모형이나 방법으로 인식되기보다는 유대교 텍스트로 수행하는 종교문화적 행위로 인식되고 있다는 것을 알게 되었다. 하브루타를 교육이론으로 분석해본 결과 하브루타 학습에는 텍스트, 하브루토티 간의 프렉티스들을 통해 텍스트의 창조적 확대 해석의 순환적 과정이라는 것을 알 수 있었다. 또한 하브루토티들은 질문과 답하기의 반복적 과정을 통해 텍스트로 제시된 지식의 현상 이면에서 지식을 생성해내는 영속한 이해에 도달하게 된다. 이 영속한 이해는 시대를 초월한 보편타당한 원리로서 학습 전이력(learning transfer)이 높은 지식이라고 볼 수 있다.

위와 같은 하브루타의 사회문화적 배경을 이해한 후 하브루타가 한국교육에서 정착되기 위해서 제시한 과제는 다음과 같다. 첫째, 유대인들은 교육을 일종의 종교적 행위로 보기 때문에 다른 목적을 달성하기 위해 수단으로 하브루타를 하지 않는다. 종교 활동은 그 자체가 수단이며 목적이다. 우리에게도 교육이 종교와 같이 그 자체가 가지는 순수한 목적과 당위성이 회복되어야 한다. 둘째, 고전 텍스트의 가치가 인정되어야 한다. 고전 텍스트는 대체로 난해한 어휘와 문법, 시대적 배경의 차이로 이해하기 어

렵다. 또한 추상적 사고의 과정을 요구하기 때문에 더욱 교육하기 어렵다. 하브루타는 텍스트 기반의 의미 형성을 위한 확대 해석의 과정이므로 함축적인 고전 텍스트가 사용되는 것이 효과적이다. 셋째, 타인 앞에서 모름을 인정할 수 있는 학습 공동체성이 필요하다. 교수자와 학습자가 다양한 해석과 관점을 허용하는 지식관이 필요하다. 정답을 찾기보다 해답을 만들어낼 수 있는 협력적 공동체성이 없이는 질문으로 이어지는 하브루타는 지속되기 어렵다. 넷째, 현재 보급되고 있는 하브루타 수업모형 외에 학습모형이 보급되어야 한다. 학습모형에 근거하지 않는 수업모형은 보여주기식의 수업이 될 수 있기 때문에 학습자가 학습의 과정에서 어떠한 인지적·정의적 수행이 필요한지에 대해 명세화 해야 한다.

본 연구의 후속연구를 다음과 같이 제안하고자 한다. 하브루타는 문화로 도입되어야 하므로 교실뿐만 아니라 가정과 사회에서도 하브루타의 적극적 도입을 위한 정책이 필요하다. 문화로 정착되기 위해서는 교육부와 교육청에서의 노력만으로는 부족하며 가정과 기업에서도 질문, 토론, 논쟁하는 문화를 정착시킬 수 있도록 정부의 각 부처가 관심을 가질 수 있는 연구가 진행되어야 할 것이다. 또한 하브루타 학습모형의 개발이 필요하다. 이를 위해 수많은 하브루타의 사례를 수집하고, 어떠한 인지적·정서적 을 거치는지에 대한 질적 연구가 수행되어야 할 것이다.

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

참고문헌

- 강현석·유제순 (2010). “Backward Design을 통한 교육과정설계: 교과에 진정한 이해를 위한 구상.” 『교육철학』. 40. 1-37.
- 광주광역시교육청 (2015. 3). 2015 학교문화혁신 종합 계획.
- 김금선 (2015). 『하브루타로 크는 아이들』. 매일경제출판사.
- 김성환 (1986). 『기독교교육사』. 서울: 대한기독교교육협회.
- 김수란 (2015). “학습자 내적 질문저해요인과 실제 질문과의 관계에서 교수자 긍정적 지지의 조절효과.” 『교육방법연구』. 27(2). 195-210.
- 김수란·송인섭 (2014). “대학 수업에서 학습자의 질문과정 및 질문저해요인과 문제해결력 간의 구조적 관계.” 『교육심리연구』. 28(2). 269-290.
- 김수연 (2012). “<최고운전>의 ‘이방인 서사’와 고전텍스트 읽기교육.” 『문학치료연구』. 23. 109-134.
- 김신 (2014). “텍스트와 종교: 인간 욕망의 경계.” 『문학과 종교』. 19(3). 1-14.
- 김영환 (1998). “한국교육공학계에 나타난 구성주의에 대한 비판적 탐색.” 『교육공학연구』. 14(3). 105-134.
- 김현섭 (2015). 수업의 본질에 대하여 고민하다. <http://eduhope88.tistory.com/199> (검색일 2016.01.07.)
- 남소영 (2013). “한국 기독교인 자녀교육에 대한 유대인 (자녀)교육 이론의 적용에 관한 연구.” 석사학위논문. 총신대학교 교육대학원.
- 류지현·조형정·윤수정 (2007). “학습자 질문 생성에 영향을 주는 요인탐색.” 『교육연구』. 30. 109-129.
- 민대훈 (2005). “토라와 유대인 가정교육.” 『기독교교육정보』. 11. 221-238.
- 박인우 (1998). “학교교육에 있어서 구성주의 원리의 실현매체로서의 인터넷 고찰.” 박성익·강명희·김동식(편). 『교육공학 연구의 최근 동향』. 서울: 교육과학사.
- 박소영 (2012). “기록문헌의 효율적 전달을 위한 정보의 시각화 연구: 모세오경을 중심으로.” 박사학위논문. 한양대학교대학원.
- 박은혜 (2007). “유대인 가정교육에서 비취본 한국 기독교 가정교육의 방법 모색.” 석사학위논문. 목원대학교 신학대학원.
- 박재문 (1998). 『지식의 구조와 구조주의』. 서울: 교육과학사.
- 박재형 (2004). “브루너의 발견학습에 대한 인식론적 고찰.” 『교육학연구』. 42(3). 35-54.
- 박천환 (2011). “지식의 구조에 대한 발생론적 해석.” 『초등교육연구』. 24(4). 1-17.

- 변순복 (2004). 『탈무드란 무엇인가?』. 서울: 로고스.
- 서울특별시교육청(2015. 4. 7). ‘질문이 있는 교실’ 실현을 위한 수업혁신 지원. 초(중)등교육과 초(중)등교육과정팀 보도자료.
- 서정민 (2010). “두 탈무드 탄생의 정치·종교적 환경.” 『중등연구』. 28(3). 197-220.
- 송미영·유영만 (2009). “지식의 이중구조에 따른 기업교육 복잡계의 이해.” 『Andragogy Today: International Journal of Adult & Continuing Education』. 12(2). 89-121.
- 양미경 (1992). “질문의 교육적 의의와 그 연구 과제.” 박사학위논문. 서울대학교대 학원.
- _____ (2002). “학생의 질문 행동 및 내용의 특성과 그에 따른 교육적 시사점 분석.” 『교육학연구』. 40(1). 99-129.
- _____ (2007). “질문 창출 노력의 교육적 의의와 한계.” 『열린교육연구』. 15(2). 1-20.
- 오대영 (2014). “이스라엘 유대인의 창의성의 사회문화적 배경.” 『교육종합연구』. 12(2). 103-131.
- 이나연 (2014. 7. 14). “이스라엘의 Key Success Factor II: 하브루타(Havruta).” 창 조경제 Insight. 서울: 창조경제연구원.
- 이범구 (2012). “유대인 가정교육의 고찰을 통한 기독교 가정교육의 적용과 한계 성.” 석사학위논문. 고신대학교 대학원.
- 이재기 (2015). “응답적 이해와 해석 텍스트 쓰기.” 『독서연구』. 34. 69-111.
- 이용남 (2008). “최근 지식관의 변화와 교육활동의 재구성.” 『교육원리연구』. 13(1). 1-21.
- 이창희 (2012). “고전교과의 도입 및 운영과 그 과제.” 『한국어문교육』. 12. 1-23.
- 이홍우 (1998). 『교육의 목적과 난점(6판)』. 서울: 과학교육사.
- _____ (2002). 『지식의 구조와 교과』. 서울: 교육과학사.
- _____ (2006). “주회와 듀이: 교육이론의 메타프락시스적 성격.” 『도덕교육연구』. 18(1). 1-25.
- 임유나·최한울·이혜정·윤완석 (2013). “이해중심 교육과정과 맞춤형 수업의 통합 가능성 탐색: 초등사회과 역사 영역을 중심으로.” 『학습자중심교과교육연구』. 13(2). 61-83.
- 장영숙 (2015). “하브루타 소집단 주제 토론 과학수업이 과학탐구능력 및 학업성취 도에 미치는 효과.” 석사학위논문. 부산교육대학교 교육대학원.
- 전성수 (2012). 『부모라면 유대인처럼 하브루타로 교육하라』. 서울: 예담프렌드.
- _____ (2014). 『최고의 공부법』. 서울: 경향 BP.

- 정범모 (2012). 『다시 생각해야 할 한국교육의 신화』. 서울: 학지사.
- 정우홍 (2002). “랍비들의 성경 해석 방법을 통하여 본 갈라디아서 3:10-14.” 『개혁 신학』. 13. 225-242.
- 조재식 (2005). “백워드(backward) 교육과정 설계 모형의 고찰.” 『교육과정연구』. 23(1). 63-94.
- 차미란 (2000). “지식의 이중구조: 오우크쇼트의 교육이론을 중심으로.” 『교육과학 연구』. 31(3). 17-32.
- 최창모 (2008). “한국사회의 유대인 이미지 변천사 소고.” 『한국이슬람학회논총』. 18(1). 113-138.
- 하브루타수업연구회 (2014). 2014년 창의·인성 수업연구회 보고서-하브루타 수업 방법 개발·적용
- 유현숙 외 (2010). “한국 대학생의 학습과정 분석 연구.” 한국교육개발원.
- 함정현·민현정 (2014). “대학 교양교육에서 고전 활용에 대한 연구: 한국, 일본, 미국 대학의 교양 고전교육 사례 비교.” 『동방학』. 30. 483-509.
- 황정일·이성호 (2011). “대학 강의식 수업에서 학습자가 경험한 질문 저해요소 분석 연구.” 『교육과학연구』. 42(2). 181-212.
- ASCD (1995). *Constructivism facilitator's guide*. Alexandria. V. A.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Arbes, R. (2015). “How the Talmud Became a Best-seller in South Korea.” Retrieved Jan. 07, 2016. from <http://www.newyorker.com/books/page-turner/how-the-talmud-became-a-best-seller-in-south-korea>
- Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1993). *The case for constructivision classrooms*. Alexandria. V. A.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Bruner, J. S. (1960). *The Process of Education*. 이홍우 역 (1973). 『브루너의 교육의 과정』. 서울: 배영사.
- Buttrick, G. A. (1962). *The Interpreter's Bible Dictionary. vol. 2*. NY: The Abingdon Press.
- Dick, W., Carey, L., & Carey, J. O. (2014). *Systemic Design of Instruction*. (8th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Erickson, L. (2001). *Stirring the head, heart, and soul: Redefining curriculum and instruction (2nd ed.)*. Thousand Oaks. CA: Corwin Press.
- Grossman, P. L. (1991). “What are we talking about anyhow: Subject matter knowledge for secondary English teachers.” in Brophy, J. (Ed.) (1991). *Advances*

- in research on teaching. Vol. 2: Subject matter knowledge.* Greenwich, CT: JAI Press.
- Holtz, B. W. (2003). *Textual Knowledge: Teaching the Bible in Theory and in Practice.* New York: The Jewish Theological Seminary Press.
- Holzer, E., & Kent, O. (2014). *A Philosophy of Havruta-Understanding and teaching the art of text study in pairs.* Boston, MA: Academic Studies Press.
- Kent, O. (2010). "A Theory of Havruta Learning." *Journal of Jewish Education* 76(3). 215-245.
- McTighe, J., & Wiggins, G. (2013). *Essential Questions: Opening Doors to Student Understanding.* Alexandria, VA: ASCD.
- Segal, A. (2003). *Havruta Story: History, Benefits, and Enhancements.* Jerusalem: Academy for Torah Initiatives and Directions.
- Schultz, R. G. (2013). "Havruta: Learning in Pairs." Retrieved Jan. 07, 2016. from <http://www.myjewishlearning.com/article/havruta-learning-in-pairs/>
- Stone, R. (2010). *The Fascinating History of Its Writing. Translation & Effect on Civilization.* 홍병룡 역 (2011). 『성경번역의 역사』. 서울: 포이에마.
- Pearl, E. (2004). "Havruta or Death: An Analysis of Havruta Learning in Light of Hegel's Lord and Bondsman Dialectic." Retrieved Jan. 7, 2015. from <http://www.kolhamevaser.com/>
- Peters, R. S. (1966). *Ethics and Education.* 이홍우 · 조영태 역 (2003). 『윤리학과 교육(수정판)』. 서울: 교육과학사.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by Design (2nd ed.).* Alexandria, VA: ASCD.
- Wiggins, G., & Wilbur, D. (2015). "How to Make Your Questions Essential." *Questioning for Learning* 73(1). 10-15.
- Zlotowitz, M. (1998). *Schottenstein Edition of the Talmud: Berachos. vol. 1.* NY: Mesorah Pubns Ltd.
- <http://www.datanews.co.kr/news/article.html?no=81163> 데이터뉴스 (검색일 2015.01.07)
- <http://www.iscc.co.kr> 이스라엘문화원. (검색일 2015.01.07.)
- <http://www.pqi.or.kr> 한국직업능력개발원 민간자격 정보서비스. (검색일 2015.01.07)
- <http://www.harvruta.re.kr> 하브루타교육협회. (검색일 2015.01.07)

Abstract

Understanding and Prerequisites of Jewish Havruta Learning

Bo-Kyeong Kim (Jeonju University)

Recently Jewish Havruta learning has been introduced, and widely used in many education institutions, while its importance of discussion-based learning has been recognized. The Havruta learning has two partners and make them interpret meanings step by step through speculative discussions, when Jews study their scriptures such as Torah or Talmud. In this article, this author recognizes that the Jewish Havruta may compliment various learning methods which Korean traditional learning culture has brought, and understands its religious backgrounds and educational elements to accept the Havruta learning in Korea, and finally suggests our educational assignments to overcome potential fundamental problems when we may attempt to introduce the Havruta. The Jewish texts for Havruta have consisted of two viewpoints: absolute viewpoint of texts of God and relative viewpoints of possibility for various interpretations. In addition, the Havruta itself may be understood religious acts as methods and purposes. In aspect of an educational theory, the Havruta reaches eternal understanding through questions and answers of circulative activities of creative hermeneutics. In order to accept the Havruta into our educational areas, it must be introduced culture rather than methods in the socio-cultural contexts. To accomplish this, we may need to set up an intrinsic purpose of education, in which religious beliefs may necessitate. In addition, we may accept the thought in which classical texts may encourage creative ideas, and make learning communities in which learners' unknowingness may not be discouraged, and need to codify learning models of the Havruta before introducing teaching models of the Havruta in educational fields.

Key Words: Havruta, Jews, Judaism, interpretation, learning method, learning culture

