

하브루타를 적용한 실천적 지식 학습 모형 개발

A Study on Development of Havruta-based Learning Model for Practical Knowledge

김보경 (Bo Kyeong Kim)*

Abstract

The purpose of this study is to recognize that there have been problems of one-time bible education focusing on transferring knowledge without her or his daily contexts of a Christian. Thus, this study has attempts to find an alternative. This study has aimed at developing a Havruta-based practical knowledge learning model, with which a Christian or a learner has her or his quiet time and find God's revelation and apply the message to her or his everyday life. The research has been conducted as a formal research method, and the initial model has been developed by deriving the factors and learning principles to be reflected in the model through theoretical considerations. In addition, two learning cases have been developed for adult learners by applying this method. Through this process, the final model has been obtained by modifying the previous model through learners and experts' feedbacks. The havruta-based practical knowledge learning model is one for cyclical development, which forms a middle layer of seemingly revealing learning activities and inner cognitive activities of learners. This model could be experienced through continuity of revelation through words that are received in various ways when God's words are connected to practice. It would take time for God's words to move from a Christian or learner's life to her or his realm of practice, because this model is a fully self-directed learning model in which she or he could find and implements knowledge of practice by herself or by himself. This model could be used to redesign existing cramming Bible education programs, and it is necessary to educate about role of facilitator and questions-making strategies.

Key Words : practical knowledge, everyday learning, practical bible education, havruta, formative study

이 논문은 2019년 기독교학문연구회 춘계학술대회 교육분과에서 발표한 논문을 수정보완한 것임.

* 전주대학교(Jeonju University) 교육학과 교수, 전북 전주시 완산구 천잠로 303, bokim@jj.ac.kr
2019년 07월 17일 접수, 08월 21일 최종수정, 09월 09일 게재확정

1. 서론

지식의 폭발적 증가는 장기기억에 정보를 저장하고 수용하는 전통적 학습에 대한 회의를 불러 일으켰다. 이에 대한 대안으로 사회에서 해결해야 하는 다양한 문제를 제시해 주고 이를 해결하게 하는 문제해결 활동중심 학습이 강조되고 있다. 그러나 최은순(2016: 66)은 교과에서 다루어야 할 능력이 문제해결능력이라면 알파고의 등장으로 교육은 역사상 가장 큰 위기에 봉착한 것이라고 하였다. 교사로부터 주어지는 문제해결활동 또한 학습자의 삶과 괴리된 또 하나의 이론적 활동이며 학생의 일상으로 확장되지 못하는 일회적 학습기회라는 점에서 기계에게 대체될 수 있다는 한계를 가진다(손민호, 2006). 이론적 지식은 실제 문제 사태에 그대로 적용할 수 없다. 그러기에 문제 상황에 따라 이론을 실제적 지식으로 변형시켜야 한다(권낙원, 박승렬, 추광재, 2006: 188). 추상적이고 보편적인 이론을 다시 구체적이고 특수한 실제에 적용하기 위해서는 문제해결자 자신이 처한 현실 또는 맥락에 맞도록 구상하는 능력을 갖추어야 한다(정범모, 2012: 166). 그러나 최근 형식적 교육기관에서 창의적인 방식으로 운영되는 문제해결지향적 교수·학습모형은 여전히 학습자의 일상이 배제된 문제상황이 활용된다. 문제해결안을 찾기 위한 실행은 가능하지만, 학습자의 맥락이 반영되지 않은 문제해결활동은 삶의 변화를 가져오는 실천이라고 보기는 어렵다.

실천적 지식이란 관조나 사유의 대상이 되는 절대적이고 보편적 지식과 달리 인간의 행위와 관련한 인간의 영혼 및 이성의 작용을 다루고 있다(한수민, 임병노, 2016: 868). 실천적 지식은 이론적 지식을 다양한 상황과 맥락에 적용하면서 생성되는 것으로 개인이 지식의 생성자가 되며 실천가가 되어야 한다는 점에서 개인의 자발적 학습에 기반한다. 특히 실천은 자신이 직면하는 문제에 대해 해결하고자 하는 욕구를 가지고, 삶의 구체적 상황에 처하여, 자신의 신체를 움직이는 행위자가 되어 체득되는 지식이다. 드레퓌스(Dreyfus, 1972)는 기계에게는 신체가 없고, 이해관계에 의한 상황에 처할 수 없으며, 욕구가 없기 때문에 기계는 인간의 지능을 절대 모사할 수 없다고 하였다. 이러한 측면에서 볼 때 개인의 문제해결 욕구를 해소하기 위해 특정 상황속에서 몸을 움직여서 행동해야 하는 실천적 지식의 학습이야말로 인간이 유일하게 할 수 있고, 기계에 의해 대체 불가능한 학습이라고 볼 수 있다.

한국 교회의 성경공부는 대체로 일방적이고 획일적인 주입식 교육으로 운영되거나

일회적이고 이벤트성 교육에 의존하고 있다(김난예, 2015: 171). 이러한 성경공부는 성경 본문을 해석하기 위해 치열하게 노력할 필요가 없으며, 하나님의 지식을 오늘 나의 상황에 적용하는 부분이 성경공부 안에서 다루어지지 않아 말씀이 삶으로 연결되기 쉽지 않다는 문제점을 가지고 있다. 그러나 성경공부는 불변의 진리인 말씀(text)과 지속적으로 변화하는 맥락(context)을 연결하고 소통하는 프락시스(김순성, 2016: 10)를 경험케 하는 교육이어야 한다. 신학의 실천적 측면을 강조한 하이팅크(Heitink, 1999: 3-6)는 기독교 신앙의 전통을 현대 사회에서 해석하여 전달하는 의사소통을 위한 행동이론을 실천신학이라고 하였다. 교회가 성도 개인과 사회의 아픔과 고통을 해석하고 이를 풀어내지 못한다면 사회에 어떠한 선한 영향을 미칠 수 있을 것인가 반성적으로 생각해볼 때가 왔다. 특히 그동안 믿음과 행위에 대한 이분법적 오해로 교회교육에서 행위와 실천을 통한 성숙을 믿음보다 상대적으로 소홀히 여겨왔다. 이로 말미암아 기성세대가 다음세대에게 신앙인의 삶을 ‘보여주지’ 못했고 이는 다음세대가 교회를 이탈하는 원인 중 하나가 되었다.

하브루타는 유대인들의 독특한 토론 문화로 둘씩 짝을 지어 질문과 논쟁을 통해 토라와 탈무드와 같은 유대인 고전 텍스트를 창조적으로 해석하는 것이다(김보경, 2016). 기독교 신자들은 평생에 걸쳐 수많은 설교와 간증, 성경공부를 통해 성경의 말씀을 듣는다. 특히 미디어의 발달은 텍스트로서의 말씀을 눈과 귀로 들을 수 있는 기회를 폭발적으로 증가하게 하였다. 그런데 수많은 말씀을 가르쳤음에도 성도의 삶이 변화하지 않는 것은 교회교육에서 성도들이 말씀의 실천가가 되는 것을 돕는 일에 무관심하였거나 교회 밖의 콘텍스트에 접근하기 어렵다는 한계를 극복하지 못하였기 때문이다. 유대인들은 텍스트와 콘텍스트의 연결을 하브루타의 질문과 토론을 통해 지속하고 있다. 지금까지 하브루타는 종교적 문헌을 가지고 책상에 앉아 토론과 논쟁을 하는 것이었다. 이러한 치열한 토론과 논쟁이 책상 앞에서 끝나기보다는 학습자의 삶으로 연장되기 위해 하브루타에서 실천적 지식을 도출하도록 하고 이를 삶에서 실천해보는 모형을 개발하는 것이 필요하다. 이것은 학습자나 일반 성도의 삶이 성화되기 위해 꼭 필요한 학습모형이며 말씀이 육신이 되는 경험을 제공하여 진리가 우리 삶에 충만할 수 있게 되는 것(요 1:14)을 도울 수 있다.

본 연구에서는 성경공부와 같이 텍스트를 주요 내용으로 사용하는 학습에 유대인의 질문과 논쟁의 하브루타 학습을 적용하여 개인이 자신의 삶에 조명된 말씀을 실천적

지식의 형태로 발견하는 것을 돕고 이를 삶에 적용하여 실천하는 것을 돕는 학습모형을 개발하고자 한다. 이러한 학습모형의 적용을 통해 말씀과 삶, 영과 육이 분리된 이원화된 삶에서 벗어나 말씀이 성령의 조명으로 우리의 육신이 되게 하며(요 1:14), 인간의 과편화, 분절된 정체성(김정신, 2002: 54; 유재봉, 2013: 98; 허영주, 2010: 262)을 해소하고자 한다. 이러한 연구목적을 위해 설정한 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 하브루타를 적용한 실천적 지식 학습 모형은 어떠한가?

둘째, 하브루타를 적용한 실천적 지식 학습 모형의 적용을 위한 과제는 무엇인가?

II. 이론적 배경

1. 실천적 지식

아리스토텔레스는 영혼과 이성이 인간 행위와 관련하여 얻는 지식을 실천적 지혜(phronesis)라고 하였다. 아리스토텔레스는 니코마코스 윤리학에서 이 프로네시스를 '이성을 동반한 참된 품성상태로 인간에게 좋은 것과 나쁜 것에 관계하는 것이며 인간으로서 전체적으로 잘 살아가는 것과 관련해서 무엇이 좋고 유익한지 숙고하고 참된 파악을 통해 올바른을 실현하는 활동 곧 프락시스(praxis)'를 말한다고 하였다(Aristoteles, 2008). 실천적 지혜는 당시 관조나 사유의 대상으로서의 절대적·보편적 지식과 구분되었다(한수민, 임병노, 2016: 868). 아리스토텔레스의 논의 이후 라일(Ryle, 1984/2004)의 방법적 지식, 폴라니(Polanyi, 1962/2001)의 암묵적 지식, 오우크쇼트(Oakeshott, 1967, 1991)의 인격적 앎을 통해 실천적 지식에 대한 논의는 이어져왔다. 최근에는 평생교육 또는 성인교육에서 비형식 학습, 일상학습 등에서 실천적 지식의 학습이 주요 이슈로 논의되고 있다.

미디어의 발달로 보편적이고 이론적인 지식의 강연과 전달은 이미 각종 매체를 통해 다양하게 제공되고 있다. 특히 1984년 캘리포니아 몬터레이에서 개최된 테드(TED, Technology, Entertainment, Design) 컨퍼런스는 1990년 두 번째 컨퍼런스가 큰 성공을 거두자, 2006년 테드 토크스(TED Talks)라는 이름으로 온라인에 무료로 강연을 제공하면서 전 세계에 대중강연 바람을 불러일으키고 있다(김수현, 2013). 이러한 강연시장

의 성장은 유튜브(Youtube), 비메오(Vimeo)와 같은 비디오 공유 플랫폼에서 제공되는 강의, 각종 온라인 교육 플랫폼에서 제공되는 코스웨어, 교회 홈페이지와 팟캐스트(Podcast)에서 제공되는 설교 등이 넘쳐나게 하였다. 온라인 강의의 홍수속에서 캠퍼스 기반 학교와 교회의 역할은 먼대면(face to face) 교육의 장을 적극적으로 활용하여 학생과 성도가 보편적이고 절대적인 지식으로부터 자신의 삶에 적용할 구체적이고 실천적인 지식을 발견하고 이를 삶에 적용하는 것을 돕는 일을 해야 할 것이다.

교수·학습에서 실천적 지식은 주로 교사가 교수상황에서 교수활동을 실천하는 지식의 유형으로서 연구되어 왔다(권낙원, 박성렬, 추광재, 2006). 그러나 학생들의 학습활동의 과정과 결과로서의 실천적 지식에 대한 연구는 부족하였다. 실천적 지식은 개인이 자신의 맥락에서 자발적으로 상황을 개선하는 목적으로 학습되는 지식으로(Elbaz, 1981) 누구나 학습이 가능한 학습 주체의 보편성(김민호, 2015: 6)과 함께 자기주도적 학습의 원리가 적용된다. 자발성은 실천적 지식 구성에서 가장 강조되는 원리이다(한수민, 임병노, 2016: 874). 실천적 지식 학습은 학습자의 삶에서 지속적으로 이루어지기 때문에 학습활동을 지속하려는 학습자의 자율적 열망이 전제되어야 한다(김민호, 2015: 7).

실천적 지식은 형식적 교육상황에서 벗어나 학습자의 일상에서 이루어진다. 손민호(2006)는 실천적 지식의 일상적 속성으로 콘텍스트를 구성하는 실천으로서의 상황 즉각성, 비선형적 실천으로서의 문제해결과정, 지식의 내재적 과정으로서의 사회적 관계의 관리와 경영을 제시하였다. 최근 역량기반 교육과정의 실현으로 지식의 실천성을 강조하고 있으나, 대부분 사회의 요구와 문제를 해결하기 위한 역량강화를 강조하고 있다. 실천적 지식이 활용되는 실천의 맥락과 상황이 학습자 개인의 일상과 밀접한 관련을 맺고 있는지에 대해서는 회의적이다. 즉 문제발견이 학습주체자의 일상에서 발견되지 않고 외부로부터 주어지는 것이며, 문제해결의 동기가 학습자가 일상에서 느끼는 내적 욕구가 아닌 객관적으로 명확한 해결책 개발과 외재적 보상에 있다(손민호, 2006: 8). 그러므로 역량기반 교육은 실천적 측면을 강조하고 있으나 학습자의 일상을 담아 내지 못한다는 점에서 실천적 지식의 일상적 속성을 구현해내고 있지 못하다고 볼 수 있다. 실천적 지식의 학습은 학습자의 일상이 곧 학습의 시간, 학습의 공간, 학습의 내용이 된다. 이러한 측면에서 실천적 지식의 학습은 학습자의 자기주도성의 원리가 반영되어야 하며, 학습자의 일상이 곧 학습의 장이 되어야 한다.

2. 하브루타

하브루타는 짝과 함께 질문과 토론의 과정을 통해 토라와 탈무드와 같은 유대교 고전 경전을 창조적으로 해석하는 활동이다(김보경, 2016). 하브루타 학습은 유대인들의 학습문화로서 그들의 지적, 경제적 성취의 다양한 요인 중 하나로 많은 문헌에서 인정하고 있다(오대영, 2014; 전성수, 2012). 켄트(Kent, 2010)는 수많은 하브루타 학습을 관찰한 후 하브루타의 과정에서 하브루토티들의 여섯 가지 공통된 인지활동이 있음을 발견하였다: 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. 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 것과 초점을 맞추는 것의 균형을 유지하는 것이 중요하다. ⑤ 지원하기(supporting): 파트너가 텍스트를 해석하기 위해 가지는 의문을 해결하도록 도와준다. 그의 노력을 지지해주고, 아이디어를 교환하고 사고를 더욱 명확하게 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. 본 연구에서 개인이 삶에서 실천할 지식을 자신을 향한 하나님의 계시로서 발견하고 순종하기 위한 성경교육이므로 경청하기를 텍스트를 읽고 관찰하는 것으로, 명확하게 하기를 텍스트를 이해하고 해석하는 것으로, 의문가지기는 질문을 개발하는 것으로, 초점 맞추기는 말씀에서 자신을 향한 계시에 집중하는 것으로 활용할 수 있다.

유대인들의 하브루타 학습활동은 이중적 지식관에 근거하고 있음을 알 수 있다. 유대교 고전 텍스트인 토라와 탈무드의 가장 가운데 상단에 미쉬나 텍스트는 하나님의

절대적 권위가 부여되어 있으며(정우홍, 2002: 227), 정확한 전수를 위해 상상을 초월하는 노력을 하였음을 알 수 있다. 예컨대, 서기관들이 성경을 필사한 후 30일 이내 철자와 단어를 점검하여 페이지 당 세 개 이상의 실수가 나타나면 사본 전체를 매장시켰다(Stone, 2010). 반면에 이러한 텍스트를 해석하고 적용하는 데에는 매우 유연하다는 것을 알 수 있다. 특히 종교적 텍스트의 피상성과 추상성은 텍스트를 공부하는 이의 구체적 일상으로 확장되고 다양하게 해석되어야만 자신을 향한 하나님의 계시로 수용될 수 있다. 이러한 측면에서 볼 때 하브루타는 신 그 자체인 토라 텍스트의 권위를 인정하면서도, 그에 대한 인간의 개별적이고 창조적인 해석에 제한을 가하지 않는 이중적 지식관을 가지고 있다(김보경, 2016: 90). 특히 하브루타의 핵심적인 활동인 질문이 생성되기 위해서는 변칙과 불일치의 인식, 언어적 구조화, 문제해결에 대한 의지가 있어야 한다(양미경, 2007). 이는 텍스트에 대해 기존의 해석과 불일치하는 상대주의적 지식관을 허용하기 때문이다. 이러한 이중적 지식관은 일상에서 흔히 볼 수 있다. 즉 반복적이고 예측가능하며 보편적 원리가 작동하는 영역과 예측불가능하며 독특한 사건의 발생으로 예외적이고 특수한 영역이 있다. 개인은 독특한 사건을 보편적 원리에 근거해 이해하기도 하고 이해하기 어려운 경우 다른 원리로 이해해보려고 시도한다.

하브루타는 둘씩 짝을 지어 공부한다. 유대인들은 토라를 혼자서 연구하는 것에 대해서 극도로 부정적으로 생각한다. 랍비 카니나(R. Chanina)는 예레미아 50장 36절의 “칼이 사랑하는 자의 위에 떨어지리니 그들이 어리석게 될 것이며”를 토라를 배우는 학자들에게 적용하여 다음과 같이 해석하였다. “칼이 토라를 혼자서 연구하는 학자의 목에 떨어질 것이며, 그 뿐만 아니라 혼자서 공부하면 어리석게 될 것이다. 왜냐하면 그들을 바로 잡을 사람이 아무도 없으면 잘못된 결론에 도달하기 때문이다.”(Yaakov Ibn Chaviv, 1999: 711). 이는 바벨론 탈무드 마코트(Makkot, 10a)에 나오는 말로 유대인들은 무엇인가를 배울 때 혼자 배우기보다 공동체 속에서 배우는 것을 중요하게 생각한다는 것을 알 수 있다. 이들의 공동체성은 가족에서 가장 강하게 나타나며 이는 혈연관계를 넘어서 동거하는 노예, 첩, 외국인, 피고용인 등을 모두 포함하는 광의의 개념이었다(Buttrick, 1962: 240). 가족 안에서 부모와 자녀가 하브루타를 하는 것은 그 자체가 종교 활동 또는 다음세대를 위한 수직적 선교활동이라고 볼 수 있다. 최명선(1998: 502)은 실천지는 개인적·공동체적 삶의 새로운 비전을 제시할 수 있는 내용으로 윤리적 규범과 원리가 공유되는 대화공동체를 형성해야 한다고 하였다. 이처럼 말씀이 삶

으로 확장되어 해석되는 일은 공동체 안에서 합의되고 점검되면서 본질에서 벗어나지 않고 해석의 균형을 이룰 수 있게 된다. 이러한 측면에서 하브루타 학습은 이중적 지식관을 수용하면서 공동체 안에서 말씀의 다양한 해석과 실천을 검증받을 수 있도록 설계되어야 함을 알 수 있다.

하브루타가 일반적인 토론학습과 다른 점은 첫째, 철저히 텍스트와 텍스트의 해석을 기반으로 하고 있다는 점이다. 토라와 탈무드 텍스트의 특징은 문장과 문장 사이에 사 고의 여백이 크다는 점이다. 어떤 문장을 넣을 것인지 어떤 내용은 넣지 않을 것인지가 절대적인 하나님의 주권 아래 결정된다. 또한 탈무드는 집필한 랍비의 상당히 정교한 의도가 반영되어 텍스트가 기술되어 있다. 특히 바빌론 탈무드의 경우 문체와 편집의 정교함이 높아 예루살렘 탈무드 보다 더 높은 평가를 받는다(서정민, 2010: 198). 하브루타에서는 이러한 텍스트로부터 하브루타 학습자가 조율된다(attuned)고 표현할 정도로 텍스트에 신경 또는 인격을 부여한다. 텍스트를 읽고 그 안에서 해석의 근거를 찾으며 자신의 생각을 유연하게 하고 편견을 철회하는 행위를 조율된 경청(attuned listening)이라고 표현한다(Holzer & Kent, 2014). 둘째, 하브루타는 상대를 이기기 위한 토론이 아니라, 함께 학습하는 즐거움과 기쁨을 주는 것이다(김보경, 2016에서 재인용). 이는 텍스트에 대한 다양한 해석을 위해 짝과 질문하고 논쟁하는 부분이 강조된 것이다. 상대의 해석을 지지하거나 도전하는 것의 궁극적 목적은 하브루타 파트너의 학습을 돕기 위한 것이다. 표면적으로 자신의 해석이 옳음을 파트너에게 설득하기 위해 논쟁하는 것으로 보인다. 그러나 실제로는 각각의 해석에 대해 텍스트의 근거를 찾아 지지해주고 또는 그 해석으로는 타당하게 해석되지 않는 텍스트를 제시하는 도전하기 활동을 통해 자신 또는 상대의 학습을 보완하고 완성해주는 역할을 한다. 그러므로 표면적으로 왕성한 토론이 이루어지더라도 텍스트와 그의 해석활동, 서로의 학습과 성장이 고려된 질문과 논쟁이 아니라면 하브루타 학습이라고 볼 수 없다.

3. 실천지향적 성경교육

교육에서 실천의 부족은 학습자가 자신에 대한 총체적이고 온전한 이해를 불가능하게 하였다. 학습자는 다양한 지식을 습득만 할뿐 이 지식이 일상에서 개인의 일관된 세계관으로 해석되고 펼쳐지는 경험을 할 수 없다. 그러나 종교적, 사회적 영성은 일

상에서 자신의 존재론적 성찰, 비판적 성찰을 통해 추구할 수 있다(English & Mayo, 2012). 영성의 회복은 인간의 파편화, 기계화, 내면의 목마름, 인간성 상실과 인간소외, 교육의 많은 오류를 극복할 수 있게 한다(김정신, 2002: 54; 유재봉, 2013: 98; 허영주, 2010: 262). 신학에 대한 실천적 접근은 19세기 쉴라이어마허(F. Schleiermacher)에 의해 교회 현장과 실천(praxis)의 중요성에 대한 인식이 시작되었으나 크게 관심 받지 못했다. 21세기에 들어서면서 말씀(text)만을 강조하고 현장(context)에는 무관심했던 보수적 관점에 대한 반성과 함께 실천지향적인 신학교육과정과 신학교육방법론에 관심을 가지게 되었다(김순성, 2016: 10). 그럼에도 불구하고 여전히 한국 교회의 성경교육은 텍스트의 이해와 교리 중심성에서 벗어나지 못하고 있다. 특히 말씀을 실현시켜야 하는 성도의 삶의 현장에 전임 사역자들이 접근하기 어렵다는 한계는 성경공부의 추상성과 피상성을 극복하기 어렵게 한다. 실천이 결여된 성경교육은 삶에 구체적인 지침을 주지 못하여 영성에 기초한 인격형성과 성화를 돕지 못한다. 교회의 성경교육이 평신도들의 교회 밖 삶을 구체적으로 다루어주기 위해서는 성경교육의 과정에 성도를 참여시킴으로써 가능해진다. 말씀에 대한 깊은 통찰과 메시지가 제공되면서 성경공부를 참여한 성도들로부터 구체적인 삶을 끌어내어 이를 연결할 수 있다. 이는 계시와 실존의 만남, 텍스트와 콘텍스트의 만남, 연역과 귀납의 상호역동을 가능하게 한다. 이러한 과정은 성도가 말씀을 통해 하나님을 보는 직관과 삶으로 말씀을 살아내는 성화를 촉진할 수 있다.

직관(visio)은 성도가 하나님을 직접 보는 행위로 영성 함양의 통로가 된다(김보경, 2018a: 46). 직관은 인식자 내면의 힘으로 대상의 본질을 알아차리는 것이므로(김보경, 2018b), 학습의 모든 과정에서 학습자의 내적 힘과 노력이 필요하다. 특히 기독교의 직관은 하나님으로부터 받은 언어적, 비언어적 메시지를 통해 하나님을 인식하는 것을 의미한다(배시은, 안윤경, 김용태, 2015: 186). 특히 이는 각 개인의 '현재'와 '여기에' 주는 직접적 계시이다(김명용, 2006: 78). 계시로서의 직관은 인간에게 신비적 체험을 제공하기도 하고 일상을 살아갈 때 도덕적으로 민감하게 하기도 한다(Nye & Hay, 1996). 하나님의 형상을 닮은 영성을 가지고 그와 매개체 없이 직접 관계를 맺을 수 있는 직관을 사용할 수 있다면, 그리고 그것이 삶으로 나타나 성화로 이어질 수 있어야 말씀이 육신이 되어 우리 가운데 거하시고 그의 영광을 보게 된다(요 1:14). 즉 직관으로 성화되고 다시 직관에 이르게 되어 연역과 귀납의 순환적 과정을 거칠 수 있게 된다. 실천

지향적 성경교육은 이러한 영적 순환의 과정의 시작점이자 촉진제가 될 수 있다.

실천지향적 성경교육은 충분한 시간을 필요로 한다. 성경지식을 자신의 상황과 맥락에 적용하기 위해 텍스트의 의미를 숙고하고, 실천의 영역으로 전환시킬 지식을 발견해야 하며, 발견한 실천적 지식을 적용할 장과 대상을 모색해야 한다. 그리고 일정기간 동안 그 실천에 순종하고자 하는 결단도 필요하다. 실천을 성공하거나 실패할 경우 그 원인과 과정에 대해 성찰할 시간도 필요하다. 가다머(Gadamer, 1975)는 모든 이해와 앎에 선입견 또는 선이해가 작용한다고 하였다. 그러므로 이해와 앎은 항상 과거, 현재, 미래로 이어지는 시간의 흐름 속에서 형성되는데, 가다머는 이를 ‘시간적 거리 둠(temporal distance)’이라고 하였다. 시간적 거리 둠은 과거 협소하고 그릇된 선입견에서 해방시켜 주며, 새로운 지평으로 확장케 하므로 텍스트의 진정한 의미 발견은 끝이 없게 된다. 앎에 시간적 거리를 허용함으로써 타인의 관점과 지평에 대해서도 수용하고 성찰할 수 있게 되어 주관주의적 상대주의나 객관주의를 넘어설 수 있게 된다(최명선, 1998: 496-497). 그러므로 성경지식의 실천성을 강조하기 위해서는 일회적 학습을 경계하여야 하고 학습과 일상의 연계성, 학습결과와 다음 학습과정의 연계성, 학습결과와 지속성을 유지하기 위해 노력해야 한다(김민호, 2015: 7). 이러한 측면에서 실천지향적 성경교육은 말씀과 일상을 오가는 연역과 귀납적 상호작용을 통한 직관과 성화의 원리가 반영되어야 하며, 실천을 할 수 있는 충분한 시간적 배려의 원리가 반영되어야 함을 알 수 있다.

III. 연구방법

1. 연구절차

본 연구는 형성적 연구방법론(formative research methods)을 사용하였다. 형성적 연구방법론은 새로운 모형을 개발할 때 먼저 이론에 근거한 모형의 원형을 개발한 후 이를 실제 교육 프로그램에 적용하여 투입하여 본 후 학습자의 반응을 통해 모형의 개선점을 발견하여 수정하고 보완하는 방법이다. 이러한 적용과 수정, 보완을 반복하면서 모형을 타당화 하게 된다(임철일, 1998; 정재삼, 1997; 한수민, 임병노, 2016; Reigeluth

& Frick, 1999). 라이겔루스와 프리크(Reigeluth & Frick, 1999/2005)은 형성적 연구의 절차를 1) 어떤 교수설계이론 또는 모형 선택 2) 이론 또는 모형의 사례 설계 및 개발 3) 사례에 관한 형성적 자료 수집 및 분석 4) 사례 수정 5) 자료수집과 수정의 사이클 반복 5) 해당 모형에 대한 잠정적인 수정으로 제시하였다.

본 연구에서는 하브루타를 적용한 실천적 지식 학습 모형을 개발하기 위해 1) 실천적 지식, 하브루타 학습, 실천지향적 성경공부와 관련한 문헌연구를 통해 모형에 포함될 구성요소와 학습 원리 도출 2) 도출된 구성요소와 원리를 적용한 원형 모형 개발 3) 원형 모형을 적용한 1차 학습사례 개발 및 자료 분석 4) 원형 모형 수정 후 2차 학습사례 개발 및 자료 분석 5) 최종 모형 개발 및 학습자와 전문가 피드백을 통한 타당화의 단계를 거쳤다.

2. 학습사례 개발

(1)

본 연구의 목적인 하브루타 기반 실천적 지식 학습 모형 개발을 위해 D시에 위치한 S교회에서 1차와 2차에 걸쳐 학습 프로그램을 실행하였다. 1차에서는 프로그램 진행자(facilitator, 이하 퍼실리테이터)를 제외하고 14명이 참여하였다. 학습 참여자 모집은 교회 내 어머니 교육 프로그램인 ‘마더와이즈’ 수료 및 스태프를 중심으로 모집하였고, 일부는 다음세대 교회교육의 새로운 패러다임을 찾는 이들도 모집하였다. 사전 오리엔테이션에서 자신의 자녀에 대한 관심을 넘어서 다음세대 회복에 비전과 열정이 있는 자들이어야 함을 강조하였다. 최종 학습자는 모두 여자이며 전임 사역자 둘을 제외하고 모두 가정의 어머니로 연령은 30대 후반 ~ 50대 초반이며 다수가 40대 초반이었다. 이들은 교회에서 어머니 사역과 다음세대 사역을 교회 밖에서는 학교교육(초중등 교사)을 담당하고 있다. 이중 교육의 영역별 리더로 세울 수 있는 9명을 선발하여 동일한 퍼실리테이터가 다시 2차 학습 프로그램을 시행하였다.

(2)

1차 학습사례 개발을 위해 2018년 11월 16일부터 2019년 1월 11일까지 5회, 2차 학

습사례 개발을 위해 2019년 1월 18일부터 2월 20일까지 4회를 설계하여 총 9회기를 실시하였다. 각 회기는 일상에서 실천과 성찰의 시간을 충분히 확보할 수 있도록 면대면 학습모임을 가급적 2주간의 간격을 가지도록 설계하였다. 오프라인 면대면 학습으로 하브루타를 진행할 때 사용한 텍스트는 두 종류로 주일예배 설교 본문과 자녀 및 다음세대 교육과 관련된 주제(1차: 성경적 자녀양육, 2차: 소명)의 텍스트를 사용하였다. 그 이유는 하브루타 학습의 이중적 지식관에 근거하여 영과 혼·육의 영역을 같이 다루어 상위지식 또는 근본지식으로서의 영적 지식이 혼·육의 지식과 통합·연결되어 개인의 다양한 실천적 지식으로 발견되고 해석될 것으로 기대하였기 때문이다. 성경은 사도행전 강해 중이었기 때문에 모두 사도행전의 말씀이었고 주로 사도바울이 진도여행 중에 받은 박해나 기적에 관한 내용이다. 교육관련 텍스트는 책, 사설, 논문을 사용하였다. 성경적 자녀교육의 주제와 관련해서는 요한 크리스토프 아놀드의 『아이들의 정원』, 전숙경의 『미디어는 교육을 어떻게 바꾸었나』, 이계호의 『태초먹거리』, 리처드 탈러와 캐스 선스타인의 『넛지(Nudge)』를 사용하였다. 소명에 관해서는 정희준의 사설 ‘치킨집을 차리는 자 누구인가?’ 김현섭과 김성경의 『육구코칭』, 교육부의 ‘2015개정 교육과정 핵심역량’, 오스 기니스의 『소명』을 사용하였다. 텍스트 전체를 다루기보다는 정독하여 질문을 도출할 수 있도록 소량의 텍스트를 선정하였다. 텍스트의 분량은 난이도에 따라 1~10페이지로 다양하였다.

(3)

기존의 교회 교육 프로그램이 교수(teaching) 중심이었다면 이 프로그램은 철저히 학습(learning)이 주가 된다. 하브루타 학습을 위해 2시간씩 오프라인 모임을 계획하였으나 2가지 텍스트에 대한 개인의 실천적 지식(Practical Knowledge, 이하 PK)을 발견하는 과정은 예상보다 많은 시간이 요구되어 매 회기 30분에서 1시간 정도 지연되어 마쳤다. 학습자는 주일설교 본문(사도행전)과 교육관련 텍스트를 미리 정독하면서 질문을 만들어 온다. 학습을 운영하는 퍼실리테이터는 두 텍스트에 대한 간단한 강의 또는 안내를 통해 하브루타 활동을 촉진한다. 준비한 질문을 노트에 써온 학습자들은 짝과 마주보고 앉아 하브루타를 진행하였다. 질문과 토론이 진행되면서 텍스트에 대한 각자의 해석이 완성되면 말씀 중에서 하나님이 자신의 삶에 말씀하시거나 계시하는

것을 발견해내도록 안내한다. 그리고 그것을 자신의 일상에서 실천으로 옮길 수 있도록 구체적인 시간, 장소, 내용이 포함된 행동형 문장으로 표현하여 PK를 개발하고 이를 짝과 함께 나눈다. 성경 텍스트 하브루타를 통해 PK1이 도출되면 퍼실리테이터가 PK1을 전체에게 공유할 수 있는 기회를 주고 마무리한다. 교육 텍스트 하브루타를 통해 도출한 PK2도 동일한 과정을 거치게 된다. PK1, 2가 모두 도출되면 다음 회기에 진행할 텍스트에 대해서 안내한다.

하브루타 짝은 매 회기 바뀌어서 공동체 안에서 다양한 타자의 삶을 경험할 수 있도록 하였다. 매회기 각자 2가지 PK를 2주간 실천한 경험을 공유해야 한다. 이를 위해 소셜 미디어(1차: 밴드, 2차: 카페)에 도출한 질문, 하브루타를 통해 PK도출의 과정, PK를 실천하는 과정을 성찰한 노트를 작성하게 하였다. 작성한 글에는 학습자 누구라도 댓글을 통해 피드백을 제공할 수 있다. 성찰한 내용은 다음 회기 면대면 하브루타 학습 전에 나눌 수 있도록 하였다.

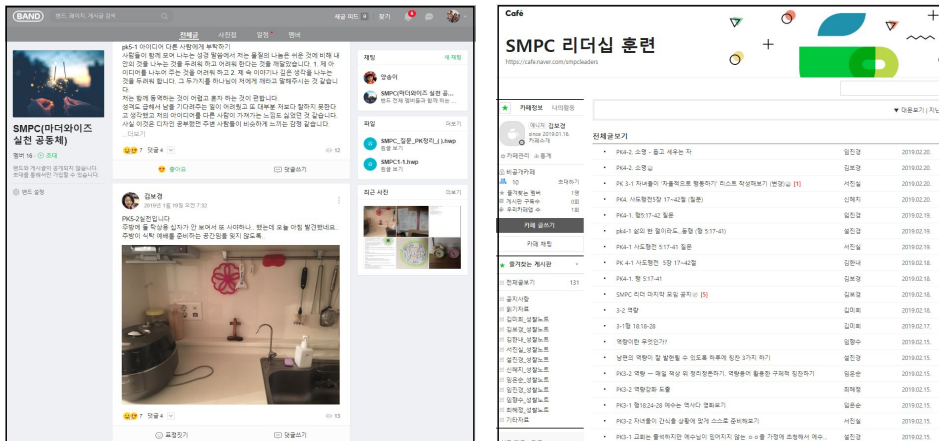


Figure 1. Social media for reflective journals

IV. 모형 개발

1. 모형의 구성요소 및 학습원리

(1)

텍스트 기반 하브루타 학습과 실천적 지식의 발견과 적용에 관한 문헌연구 결과를 토대로 본 모형에 적용되어야 할 요소를 텍스트, 질문, 토론, 발견, 실천, 성찰, 나눔으로 도출하였다. 그리고 각 요소들이 모형 내에서 담당하게 될 역할을 아래와 같이 정리하였다.

첫째, 텍스트(text)는 지식이 공유될 수 있는 형태로 표현되어 있는 글 또는 글 이외에 영상 매체를 포함한다. 텍스트는 학습에서 규범적이고 보편적인 지식으로 누구에게나 합당하여 실천적 지식의 재료 또는 출발점을 제공하는 역할을 한다. 둘째, 질문(questions)은 개인이 텍스트를 읽어내려 가면서 생성되는 의문을 언어적으로 구조화하여 표현한 것이다. 질문은 학습에서 텍스트를 보다 명확하게 해석하게 하고 의문점에 대해 언어적으로 구조화하는 것을 돕는 역할을 하며 하브루타에서 짝과 토론할 때 사용된다. 셋째, 토론(discussion)은 서로 짝을 지어 질문, 경청, 토론, 논쟁, 반박, 지지하는 것이다. 토론은 학습에서 질문을 가지고 짝과 토론하면서 텍스트를 창조적으로 해석하여 지식을 확장하는 역할을 한다. 넷째, 발견(discovery)은 자신을 향한 하나님의 뜻과 음성을 알아내는 것으로 계시를 연역적으로 해석하는 것을 말한다. 발견은 학습에서 확장된 지식을 자신의 일상의 삶에 구체화하여 도입한 후 실천할 행동으로 수렴하는 역할을 한다. 다섯째, 실천(practice)은 발견한 하나님의 뜻을 삶에서 구체화 시켜 행동하고 사고하는 것을 말한다. 실천은 말씀을 삶으로 연결시키고 소통하게 하는 프락시스 또는 성화의 과정을 제공한다. 여섯째, 성찰(reflection)은 실천의 과정을 반성적으로 돌아보면서 기록하는 것으로 학습에서 실천의 과정에서 자신의 삶을 하나님의 뜻에 비추어 귀납적으로 해석하도록 돕는다. 일곱째, 나눔(sharing)은 질문, 실천적 지식, 성찰노트 등을 기록하여 다른 사람과 공유하는 것을 말한다. 나눔은 학습에서 실천에 대한 성찰을 공동체 안에서 나눔으로 개인의 실천지식이 타인의 실천지식 또는 공동체의 지식으로 확장하게 하는 역할을 한다.

(2)

이론적 배경에서 실천적 지식, 하브루타 학습, 실천적 성경교육에 관한 문헌고찰을 통해 성경 하브루타를 적용한 실천적 지식 학습의 원리 여섯 가지를 도출하였다.

첫째, 이중적 지식관에 기반한다. 본 모형은 실천적 지식을 다루고 있지만 성경본문 또는 책, 사실과 같은 규범적이고 명시적인 지식으로부터 출발하게 된다. 절대적이고 보편적 지식의 존재를 강조하는 정초주의(foundationalism)의 지식관과 경험의 주체들의 인식과 해석을 강조한 상대적 지식관인 반정초주의(anti-foundationalism)를(이용남, 2008) 모두 허용할 수 있어야 한다. 이는 유대인들의 하브루타 학습에 나타나는 독특한 현상으로 탈무드의 미쉬나 텍스트에 대해 하나님의 절대적 권위를 부여하지만, 그 텍스트를 해석하고 적용하는 인간들의 다양한 관점에 대해서 매우 유연한 태도를 갖게 한다. 종교적 경전을 해석하는 것은 곧 종교인의 삶을 규정하고(김신, 2014), 그의 해석은 곧 종교인의 삶의 맥락에서 적용되어야 한다. 그러므로 보이지 않는 하나님의 뜻을 기록한 성경의 절대적 권위를 인정하면서도 개인의 구체적인 삶 안에서 확장하여 해석하는데 주저하지 않아야 한다.

둘째, 자기주도적 학습의 원리이다. 실천적 지식이란 학습자가 자신의 삶의 의미, 가치, 질을 높이고자 하는 목적으로 사용되므로 실천적 지식의 학습은 학습자의 자발성과 주도성을 전제로 한다. 실천의 행위자가 곧 학습자 자신이 되며, 학습의 모든 과정에서 주체적 역할을 하게 된다. 한수민과 임병노(2016: 874)는 실천지식 구성에서 학습자 자발성은 가장 강조되는 원리라고 하였다.

셋째, 직관과 성화의 원리이다. 직관은 일상에서 갑자기 임하게 되는 이해 또는 앎이라면 성화는 오랜 시간에 걸친 연습과 훈련으로 체득되어 익히는 것이다. 말씀을 계시로 받아 이를 삶에 적용하는 연역적 접근과 실천을 통해 일상을 다시 말씀에 근거하여 해석하는 귀납적 접근의 상호성이 필요하다. 이는 말씀을 규범으로 삼아 도덕적으로 나약해지는 아크라시아(akrasia)에 빠지지 않도록 하며, 실천만을 강조하여 개인의 성장과 자기계발에만 빠지지 않도록 하는 원리이다.

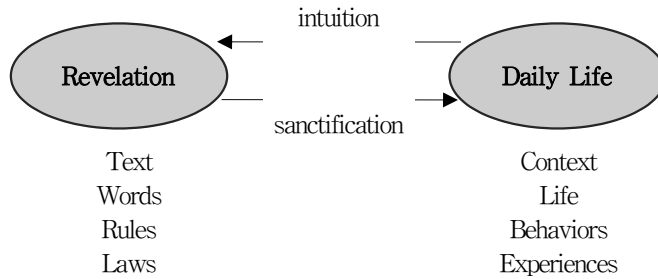


Figure 2. Mutual dynamics between revelation and daily life

넷째, 공동체성의 원리이다. 공동체에 참여한다는 것은 개인이 자신의 삶속의 행위들이 어떠한 의미를 갖는지를 공동체에 속한 이들과 상호간의 관계 안에서 이해하고 공유하는 것을 의미한다. 실천지식은 개인의 삶에 적용하나 그 과정과 결과에 대한 검증은 공동체 안에서 이루어져야 한다. 실천적 지식의 학습은 상황의존적으로 일어나므로 개인 내적인 학습뿐만 아니라 사회속에서 ‘합법적인 주변 참여’를 통해 이루어진다 (Lave & Wenger, 1991). 하브루타는 나이, 학력, 직책에 무관하게 서로 학습할 수 있는 방법으로 교회 신앙공동체 학습에 적합하다(김난예, 2015: 193). 본 연구에서 면대면 하브루타 학습을 하는 이들은 윤리적 규범과 원리를 공유하는 대화공동체(최명선, 1998)에 속하게 된다. 주중 일상을 같이 공유할 수 없는 교회 공동체의 한계를 극복하여 일상의 실천적 경험을 대화를 통해 공유할 수 있어야 한다.

다섯째, 일상학습의 원리이다. 학습의 일상성이란 학습이 일상 안에 존재하고, 일상이 학습 안에 존재하는 것을 말한다(김민호, 2015: 5). 일상이라는 시·공간에서 각 개인은 학습자로서의 정체성을 가지고 주변인과의 관계, 사건, 실천 등에 참여하며 무엇인가를 배워나간다. 일상학습은 무형식 학습의 형태를 띠는데 무형식 학습의 가장 중요한 요소는 경험과 성찰이다. 일상의 경험은 성찰활동을 촉발시키고, 경험에 대해 학습자가 인지적 성찰활동을 함으로써 학습이 일어난다(김한별, 2006: 28). 실천적 지식 학습에 학습자 개인의 일상적 경험과 성찰의 과정을 모형에 반드시 포함시켜야 한다.

여섯째, 시간적 성숙의 원리이다. 실천에는 시간이 필요하다. 실천은 행동으로 나타나며 행동으로 옮기는 과정에서의 시행착오와 성찰의 시간이 필요하다. 그러므로 인지적 영역의 지식 학습과 달리 지식이 내면화되고 실천되기 위한 시간적 여유가 필요하

다. 또한 일상의 무형식적 학습의 형태를 띠기 때문에 실천 속에 드러나는 암묵적 방식을 밝히는 작업이 필요하다(문성숙, 2012:35). 이는 실천적 지식의 과정이 기록이나 구술을 통해 표현될 필요성이 있음을 시사한다. 그러므로 실천적 지식의 발견 - 경험 - 성찰 - 기록 - 공유 - 피드백의 순환적 과정을 거쳐야 하며 하나의 실천적 지식이 학습되어 자신의 삶으로 인격화되기 위해서는 충분한 시간이 필요함을 알 수 있다.

2. 원형 모형

성경 하브루타 기반 실천적 지식 학습 모형의 일곱 가지 구성요소와 여섯 가지 학습 원리를 적용하여 초기에 개발한 모형은 절차적 모형으로 다음과 같다.

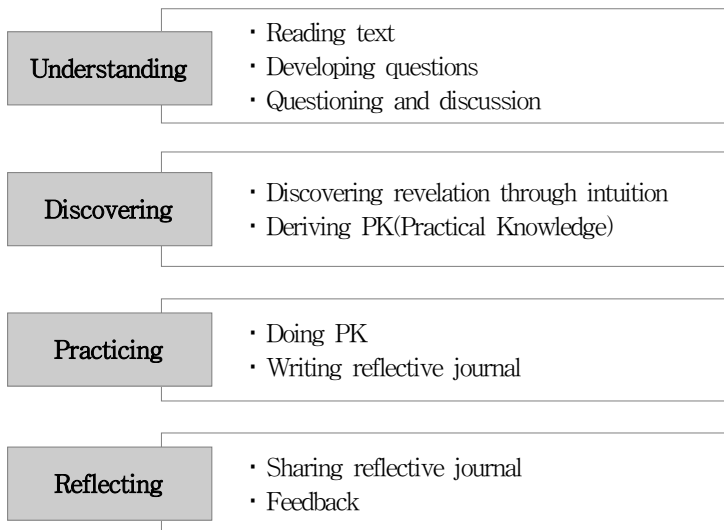


Figure 3. Prototype of Havruta-based learning model for practical knowledge

하브루타를 적용한 실천적 지식 학습 모형에서 학습자는 네 가지 내적 인지적 활동 즉, 텍스트의 이해, 계시의 발견, PK의 실천, 일상의 성찰을 하게 된다. 각 단계별로 이루어지는 학습활동은 다음과 같다. 학습자는 주어진 텍스트를 읽고 질문과 토론을 통해 ① 말씀이 의미하는 바를 명확하게 ‘이해(understanding)’하고, ② 하나님이 나의

삶에 계시로 주시는 말씀을 ‘발견(discovering)’하고, 질문과 토론 마지막에는 내가 삶 속에서 하나님의 마음을 어떻게 표현해낼 것이지를 구체적인 PK를 도출한다. 이는 하나님이 각자에게 주신 지혜와 계시의 영으로서의 지식이다. ③ PK를 개인의 콘텍스트에서 순종하는 마음으로 ‘실천(practicing)’해보고, ④ 실천의 과정과 결과를 ‘성찰(reflecting)’ 한다.

3. 1차 학습 사례 개발 및 타당화

1차 학습의 주제는 성경적 자녀양육으로 5회기를 진행하였다. 주일 본문 말씀은 성경적 자녀양육과 관련지어진 것이 아니며, 연초부터 진행되던 사도행전 강해 설교이다. 성경적 자녀양육과 관련된 텍스트는 요한 크리스토프 아놀드의 『아이들의 정원』을 포함하여 질문, 미디어, 식생활, 환경의 측면에서 성경적 또는 교육적 접근에 대해서 생각해 볼 수 있는 자료로 선정하였다.

5회기를 마친 후 자신이 작성한 질문, PK, 성찰노트를 보고서 형태로 받았다. 보고서의 내용에 근거하여 다음과 같은 내용을 발견할 수 있었다. 첫째, 학습자들은 초기에 성경 텍스트에 대해 대체로 추상적인 질문을 만들어 왔으나, 회기가 거듭될수록 구체적인 실천과 연결되는 경험을 통해 점차 실제적이고 맥락적인 질문을 도출하여왔다.

○ 1회기 (행11:19-30)

“나는 하나님이 기뻐하시는 그리스도인의 삶을 살고 있는가? 하나님께서 나에게 허락하신 좁은 길은 내 삶의 어떤 영역인가?” (서OO)

“하나님의 명령에 청종함으로 이루어진 역사도 많은데 왜 고난과 환란을 통해 일하실까? 사역 가운데 주님이 함께하시지 않으면(나의 의로 하면) 열매가 없는가? 적은가?” (임OO)

○ 3회기 (미디어와 교육)

“말하기 전 침묵으로 말의 깊이를 더하는가? 아이들에게 미디어를 활용하는 법을 가르쳤는가?”(임OO)

“소셜미디어는 공적인 공간임에도 사적인 공간으로 여겨지는 이유는 무엇인가? 디지털 시대 교회교육이 고민해야 할 문제는 무엇일까?” (설OO)

○ 5회기 (행2:43-47)

“재산과 소유를 팔은 믿는 사람들이 ‘다함께’ 어디에서 지냈을까? ‘각 사람의 필요’를 어떤 기준으로 누가 정했을까?” (임OO)

“왜 갑자기 함께 지내고 모든 것을 공동소유 했을까? 날마다 성전에 모였다면 경제활동이나 집안일은 어떻게 해야 하는가?” (라OO)

둘째, PK의 경우 일회적으로 실천할 수 있는 것과 반복적으로 행하는 것 또는 비정기적이지만 지속적으로 해야 하는 것들이 도출되었다. 그리고 이에 따라 성찰노트도 1회로 작성하는 것과 매일 또는 매주 정기적으로 작성하는 것으로 구분되었다.

○ 일회적 PK

“넋지의 개념을 활용하여 번기에 파리 붙이기, 번기 앞에 묵상 글 붙이기” (김OO)

○ 정기적 PK

“매일 10분 가정예배 드리자: 그리스도인으로서 우리 가정이 어떻게 하나님을 기쁘시게 할 수 있을까 생각하다가 그동안 열망해왔던 가정예배를 드려보고 싶다는 생각이 강하게 들었다.”(서OO)

○ 비정기적 또는 지속적 PK

“미국암협회의 “5 A DAY” 실천: 활성산소를 줄여주는 항산화물질이 풍부한 색깔있는 채소와 과일을 매일 5가지씩 개인접시로 섭취하기. 가능하면 식사 전에 섭취하여 과식을 방지하는 효과도 누리고자 한다.” (임OO)

1차 학습 이후 학습자들의 피드백을 받는 시간을 가졌으며, 다음과 같은 피드백을 받았다. 첫째, PK의 현실성 또는 규모에 대한 피드백이 있었다. 초반에 PK의 범위를 크고 모호하게 잡는 경향이 있었고 이를 실천하기 쉽지 않아 중간에 그만두곤 했는데 점차 구체적이고 현실적으로 2주내에 실천 가능한 작은 규모의 실천 지식을 도출하게 되는 것 같다고 하였다. 둘째, 시간에 대한 피드백으로 2주에 한번 씩 만나 실천과 성찰에 대한 점검이 이루어지고 새로운 PK를 도출하는 것이 적당하다고 하였다. 반면에 매 회기 성경 텍스트와 일반 텍스트 두 가지를 모두 다루기에 시간적으로 부족하여 PK를 완벽하게 도출하고 일상으로 돌아가기가 쉽지 않았다고 하였다. 셋째, 공동체성

유지와 PK의 실천이 느슨해지는 것을 예방하기 위해 온라인 도구를 통한 정기적 점검이 이루어지면 좋겠다고 하였다. 또한 공동의 PK를 정하여 서로 다른 삶의 콘텍스트에서 실천해보면 2주간 서로 물리적으로 떨어져 있지만 공동체성을 느낄 수 있을 것이라는 피드백이 있었다. 넷째, 물리적 환경에 대한 것으로 5회기 동안 3곳의 장소를 바꾸면서 진행하였는데, 역사관, 신학원 강의실, 웰컴홀 중 짝과 물리적으로 가깝게 앉아 마주볼 수 있는 책상 배치인 웰컴홀에서 하브루타 학습을 할 때 가장 효과적이라는 피드백이 있었다. 다섯째, 학습의 일상성으로 나타나는 특성으로 주일 설교본문은 연구자와 학습자가 결정할 수 없는 영역이었음에도 PK도출에 있어서 일반 텍스트의 PK와 연결되는 경험이 있었다고 하였다. 즉 매주 두 개의 PK가 학습자의 일상을 통해 연결 지어진다는 피드백이 있었다.

1차 학습 후 교회 내 신학원을 담당하고 있는 목사님으로부터 초기 모형에 대한 검토를 받아 두 가지의 수정 의견을 받아 수정하였다. 첫째, 인지적 활동을 게시의 이해, 발견, 실천, 성찰로 제시하였는데, 이 중 실천의 경우 인지적 활동이라기보다는 외부로 드러나는 학습활동에 가까우므로 실천을 게시에 대한 ‘순종’으로 바꿀 것을 제안하였다. 또한 각 활동이 절차적으로 제시되어 있는데, 실제로 개인의 일상을 통해 실천이 지속될 수 있으며, 개인과 공동체의 성찰 과정을 통해 보다 깊어지는 성화의 과정과 연결되므로 모형을 순환적인 형태로 바꿀 것을 제안하였다. 또한 게시와 일상, 텍스트와 콘텍스트, 하나님과 개인의 실존의 ‘연결성’이 모형에 표현될 것을 제안하였다.

4. 2차 학습 사례 개발 및 타당화

2차 학습의 텍스트는 1차와 동일하게 사도행전 강해 설교 본문과 교육과 관련하여서는 소명을 주제로 한 텍스트를 준비하여 4회기를 진행하였다. 1차 학습 참여자 중 각 교육부서에서 실제로 이 모형을 적용하여 학습 공동체를 운영할 퍼실리테이터로 세워질 사람을 대상으로 하였기에 2회, 3회기는 일부 학습자가 퍼실리테이터 역할을 해볼 수 있도록 하였다. 1차 피드백을 반영하여 가급적 구체적이고 작은 규모의 PK의 설정, 타임라인으로 흘러가는 SNS가 아닌 실천적 지식의 누적과 성찰노트의 개별성을 반영할 수 있도록 개인 게시판 생성이 가능한 온라인 카페로 바꾸어 댓글형태로 상호 피드백과 점검이 이루어지도록 하였다. 또한 공동의 PK를 매회기 정하였고, 개인의 실

친의 장인 일상이 중심이 되고 다양한 PK가 여기에 더해지면서 지속적인 학습이 일어나는 것에 중점을 두었다.

4회기를 마친 후 자신이 작성한 질문, PK, 성찰노트를 개인 게시판을 통해 보고한 내용에 근거하여 다음과 같은 내용을 발견할 수 있었다. 첫째, 공동 PK의 도출의 과정에서 소외되는 개인이 발생한다. 2차 학습에서 퍼실리테이터를 포함한 열 명의 학습자가 참여하였다. 1회기에 공통 PK로 ‘자녀가 토요일 저녁에 스스로 현금을 결단하고 준비하도록 돕기’를 도출하였다. 성찰을 통해 어린 자녀를 둔 학습자들은 자녀가 현금을 스스로 미리 준비하게 하면서 실천하였으나 성장한 자녀가 있는 경우 이미 자녀 스스로 현금을 준비하고 있었기 때문에 공동 PK가 큰 의미가 없을 수 있었다. 둘째, 체계적으로 정리하고 성찰하는 글쓰기 역량이 부족한 학습자의 경우 실천에 힘썼으나 공유하고 나누는 것에 한계를 보였다. 질문을 도출하고 기록하는 것은 글의 형태가 아니므로 어려움을 느끼지 않았으나, 성찰노트의 경우 실천의 어느 부분을 어떻게 기록해야 하는지 어느 정도 자세하게 기록해야 하는지에 대해 각자의 기준이 다른 것이 발견되었다. 실천의 과정에서 느껴지는 내면과 주변 환경의 변화까지 매우 자세하게 기록하는 학습자가 있는 반면 실천의 결과만 간략하게 정리하는 학습자도 있었다. 본 학습 모형이 다양한 배경의 성인학습자의 일상학습 특성이 강하기 때문에 기대하는 학습결과물의 형식을 어느 정도 수준에서 구조화할 것인지에 대한 판단이 중요하며 이것은 성인학습자들이 일상에서 학습을 스스로 지속해나가게 하는데 큰 영향을 줄 것으로 판단된다.

2차 학습 이후 학습자들의 피드백을 받는 시간을 가졌으며, 다음과 같은 피드백을 받았다. 이들은 본 학습모형의 퍼실리테이터로 활동할 리더들로 운영에 대한 구체적인 코멘트를 적극적으로 제시하였다. 첫째, 2회, 3회에 학습자 중 일부가 직접 자료를 준비하고 퍼실리테이터 역할을 연습해보도록 하였는데 이러한 경험은 학습이 다같이 참여하고 만들어 나갈 때 더 풍성한 시간이 되는 것임을 깨닫게 되었다고 하였다. 둘째, 질문과 토론의 하브루타에 어느 정도 익숙해지면서 자신의 생각을 말하는 훈련이 되어 하브루타 시간이 더욱 부족하게 되었다. 서로 동등한 발언의 기회를 제공하기 위해 모래시계를 사용하여 상대에 대한 시간적 배려를 하도록 하고, 십자가 등의 상징을 하브루타 파트너 사이에 두자는 피드백이 있었다. 이는 하브루타에서 토의하고 대화하는 내용이 개인의 신변으로 흐르지 않고 삶을 텍스트로 끌어들이 해석해 내며 대화 중에

양심의 찰립과 감동에 민감하여 하나님의 음성으로 인식하고 경청하면서 PK를 발견하려고 노력하는데 도움이 된다고 하였다. 셋째, 교회 내 또 하나의 새로운 프로그램으로 개발하기보다는 기존에 하고 있는 목장모임, 셀 모임 성경공부, 각종 양육 프로그램의 소그룹 활동에 적용해보는 방식으로 확산하는 것이 필요하다는 피드백이 있었다. 말씀을 읽고, 말씀대로 살아보고자 하는 것은 모든 성도가 바라는 바이며, 본 모형은 이를 체계적으로 돕기 위한 모형이므로 새로운 프로그램으로 개발하여 운영하기보다 기존 프로그램에서 실천적 측면을 강조하여 말씀의 일상성을 강화하는 형태로 적용하는 것이 더 적합하다는 피드백이 있었다. 그리고 최초의 발견을 강조하는 ‘discovering’의 개념보다는 이미 알고 있었으나 나에게 새로운 의미로 다가오게 되어 발견한다는 ‘finding’의 용어가 더 적합하다는 피드백이 있었다.

2차 학습 후 하브루타 연수를 받고 고등학교에서 생물을 가르치면서 하브루타 수업을 적용해본 경험이 있는 현직교사로부터 1차에서 수정된 모형을 제시하여 검토 받았다. 모형의 요소에서 텍스트라고만 제시하였는데, 하브루타 학습에서 텍스트를 정독하고 관찰하는 것이 매우 중요한데 해당 부분이 표현되지 않았다고 하였다. 이를 반영하여 본문 읽기와 경청을 본문 ‘읽기와 관찰’로 표현하였다.

5. 최종 모형

1차, 2차 학습사례를 통한 학습자 피드백과 전문가 타당화의 과정을 거쳐 다음과 같은 모형으로 수정하였다. 학습 모형은 학습자 내적 인지과정과 외적 학습활동의 중층으로 구분하여 표현하였고, 1차 전문가 검토 의견을 반영하여 게시가 활동과 일상에 연결되는 것을 강조하여 표현하였다. 가운데 원으로 표현된 이해(understanding), 발견(finding), 순종(obeying), 성찰(reflecting)의 내적 인지과정은 본문읽기, 질문생성, 하브루타(질문과 토론), PK도출, 실천과 순종, 성찰 저널 작성 및 공유의 개인 또는 공동 학습활동을 통해 진행된다.



Figure 4. Havruta-based learning model for practical knowledge

초기 모형은 절차적 성격이 강하였으나, 1차 전문가 검토 의견을 반영하여 일상학습의 지속성과 반복적 성격을 반영하여 순환적 모형으로 수정하였다. 실천적 지식 학습의 일상성은 이음새 없는 학습(seamless learning)으로 안주하는 삶을 경계하며 무학습(non-learning)에 이르지 않기 때문이다(김민호, 2015: 7). 또한 인지적 과정과 학습 활동이 명확하게 구분되지 않았던 것을 보완하였다. 즉 이해의 단계의 학습활동이 본문읽기, 질문생성, 하브루타 뿐만 아니라 가장 마지막 성찰저널 작성과 공유의 단계에서도 제시의 말씀을 더 깊이 이해할 수 있음을 표현하였다. 각 학습활동별 교수전략과 매체활용 전략은 1, 2회기에 참여한 학습자들로부터 받은 피드백을 반영하여 다음과 정리하였다.

첫째, 본문읽기 활동에서는 주일 설교본문은 모든 성도에게 공통으로 전달되는 구술 메시지로 이후 학습활동에서 학습자들의 공동체성의 기반으로 작용하게 할 수 있다. 이때 인쇄본 성경책을 필수적으로 준비하여 설교의 본문을 직접 읽고 관찰하게 하여야 하며, 후보에 제시된 설교 요약노트를 참고용으로 활용하게 한다.

둘째, 질문생성 활동에서는 학습 초기에 질문 생성을 어려워하므로 내용 이해를 위해 단순한 사실의 확인, 단어의 의미 등의 질문으로 시작하게 한다. 이후 논리적, 인과적 관계와 같이 사고를 확장하는데 필요한 질문으로 이어지게 하였고, 이후 자신의 일

상적 맥락과 연관 지은 질문으로 심화되도록 안내한다. 질문을 생성하기 어려워하는 학습자에게 퍼실리테이터가 질문의 예를 제시해주고, 질문의 수를 결정해준다. 질문생성을 할 때 가급적 종이에 필사하도록 하여, 시각적 기호 등을 자유롭게 사용하도록 하여 창의적 사고를 자극한다. 최종적으로 생성한 질문은 개인별 게시판에 탑재하여 누적 관리할 수 있도록 하며, 동일한 텍스트를 다양한 관점에서 질문이 생성될 수 있음을 동료 학습자들이 알 수 있도록 한다.

셋째, 하브루타 활동에서는 면대면으로 이루어지며 매 회기 서로 다른 짝과 하브루타를 하도록 설계한다. 한 학습자가 너무 오래 이야기하는 경우 모래시계 등 타임키퍼 역할을 할 수 있는 도구를 사용한다. 이때 얼굴을 정면으로 마주보며 친밀감 있게 질문과 토론을 이어갈 수 있도록 폭이 좁은 카페형 책상을 배치한다. 소셜미디어에 올린 질문을 스마트폰으로 보면서 순차적으로 질문하고 토론하되 성경은 반드시 인쇄된 책으로 준비하여 보도록 한다. 스크린 매체로 성경을 읽을 때 화면 단위로 분절된 사고를 하게 하므로 본 모형에서 강조하고 있는 ‘연결성’을 훼손할 가능성이 크기 때문이다.

넷째, PK도출 활동에서 퍼실리테이터는 언제, 어떻게, 무엇을, 어디에서 등의 질문을 통해 학습자의 사고와 PK를 구체화시키도록 해야 하며, 특히 퍼실리테이터는 PK가 말씀으로부터 도출되었는지를 반드시 확인하여야 한다. 이때 도출한 PK를 온라인 성찰노트 게시판에 꼭 게시하여 개인의 PK를 공동체가 공유한 후 면대면 학습을 종료하도록 한다. PK 도출을 완료하지 못하고 일상으로 돌아가게 되면 실천 학습의 동력을 잃어버리게 된다.

다섯째, PK실천 활동에서는 개인 PK 뿐만 아니라 공동체의 PK를 정하여 같이 실천해 보도록 한다. 이는 교회 공동체가 면대면 학습시간이 제한된다는 점을 보완할 수 있다. 즉 공통된 말씀으로부터 도출된 공동의 실천과 순종이 시간과 공간의 한계를 초월하여 학습공동체성을 강화한다. 이때 실천의 과정을 온라인 게시판에 텍스트 또는 사진 자료를 통해 구체적 일상이 드러나도록 작성하도록 안내한다. 각 게시글에 대해 학습자가 댓글 피드백을 제공하도록 한다.

여섯째, 성찰과 나눔 활동에서는 실천의 과정과 결과를 개인과 공동체가 성찰할 수 있게 한다. 개인은 성찰노트 작성을 통하고 공동체는 면대면 학습에서 성찰을 나누도록 하여 피드백을 받도록 한다. 이때 성찰노트 게시판을 1인 1게시판을 제공하여 자신의 PK와 성찰노트가 누적되게 하여 말씀을 점진적으로 삶에 실천하는 과정을 시각적

으로 확인할 수 있게 한다.

V. 결론 및 제언

본 연구는 성도의 일상의 콘텍스트가 배제된 채 지식전달 중심의 일회적 성경교육에 대한 문제점을 인식하여 그에 대한 대안을 모색하는 것에서 시작되었다. 그리고 성도 또는 학습자가 주도하여 말씀의 텍스트를 해석하고 자신만의 계시를 발견하여 일상에 적용하도록 하브루타를 적용한 실천적 지식 학습 모형을 개발하는 것을 연구의 목적으로 하였다. 모형을 개발하기 위해 실천적 지식, 하브루타 학습, 실천적 성경교육에 대한 이론적 고찰을 통해 모형에 반영될 7가지 구성요소와 6가지 학습원리를 도출하였다. 형성적 연구방법에 근거하여 초기 모형을 개발하고 이를 적용한 학습 사례 두 가지를 개발하였다. 두 사례를 통해 학습자 피드백과 전문가 검토를 거쳐 최종 모형을 도출하였다. 모형을 개발하면서 도달한 결론을 연구문제별로 정리하면 다음과 같다.

첫 번째 연구문제는 하브루타를 적용한 실천적 지식 학습 모형은 어떠한가? 이다. 본 모형에 대한 특징을 기존의 교회교육과의 차이점을 중심으로 기술하면 다음과 같다.

첫째, 순환적인 발달을 지향하는 학습 모형이다. 이는 손민호(2006)가 말했듯이 기존의 교육이 삶과 괴리된 이론적이고 획일적인 학습이라는 점과 김난예(2015)가 지적한 일회적이고 이벤트적 교회 성경공부의 한계점을 보완할 수 있다. 일반적인 학습 모형은 교육과정이 주차별로 단순 누적되어 완성되는 형태를 띤다. 그러나 본 모형의 경우 교육이 완성이 되는 것이 아니라 삶에서 학습이 지속되면서 학습자는 점진적 성화의 과정을 거치게 된다. 이는 일상학습, 무형식학습 등의 특징을 가지면서 학습 모형에 일상이 연결되기 때문에 나타나는 특징이다(김민호, 2015).

둘째, 겉으로 드러나는 학습활동과 학습자 내면의 인지적 활동의 중층구조를 이루고 있다. 본 모형에서 중요한 것은 안쪽 원에서 표현하고 있는 이해-발견-순종-성찰의 인지활동으로 말씀을 이해하고, 자신에게 주신 계시를 발견하고 이를 삶에서 실천하므로 순종을 이루며, 성찰하는 과정을 돕기 위해 학습활동이 이루어지게 된다. 바깥 원에 표현하고 있는 학습활동은 학습자의 특성과 학습환경, 학습요구에 따라 적절한 전략을 사용할 수 있다. 본 모형에서는 교회 여성성도 특히 교육에 관심이 있는 자들을

대상으로 한 학습활동 및 전략을 제시하였다.

셋째, 다양한 경로로 듣게 되는 말씀을 통한 계시의 연속성을 경험할 수 있다. 즉 학습자의 일상에 말씀을 통한 계시가 연속적으로 나타난다. 이는 참가한 학습자들 중 다수의 피드백에서 나타났다. 예를 들어 주일 설교 본문으로 하브루타를 하여 하나의 PK를 도출하고 이를 실천하는 과정에서 수요 예배나 아침 묵상 등 다른 말씀을 읽거나 듣게 되는 경우 또 하나의 새로운 말씀으로 받는 것이 아니라 자신이 삶에서 실천하고 있는 PK에 대해 구체적이고 명확한 계시로서의 말씀이 연속적으로 주어진다. 이는 이들을 통해 한 분의 하나님이 나의 일상에 지속적으로 개입하고 계시는 것을 더 강력하게 경험할 수 있게 되고 계시와 실존의 양쪽을 오가는 직관과 성화의 과정 또는 연역과 귀납의 과정(김순성, 2016)을 통해 한분의 하나님이 지속적으로 말씀하시는 것을 경험할 수 있다.

넷째, 학생 또는 성도가 실천지식을 스스로 발견하고 실행하는 완전한 자기주도 학습모형이다. 이는 한수민과 임병노(2016)가 실천적 지식학습에서 가장 중요한 원리가 자발성의 원리이며, 김민호(2015)가 일상학습에서 제안한 학습자의 자율적 열망에 근거하여 설명할 수 있다. 퍼실리테이터를 통해 최소한의 교육 자료와 안내가 제공되나 대부분 학습자가 질문, 토론을 통해 주도적으로 말씀에 조율되며 말씀에 근거하여 삶의 문제의 해결방안을 찾아내어 실천하고 성찰하고 점검한다. 기존 교회교육이 목회자나 교사 주도적으로 운영되며 학생과 성도는 수동적으로 참여하게 되는 것과는 차이가 있다.

다섯째, 본 학습 모형은 PK를 스스로 발견해야 하고 이를 실천해야 하므로 시간적 배려가 필요하다. 이는 가다머(1975)가 말한 ‘앞에 시간적 거리를 두어’ 앞이 삶으로 연장되고 타인의 관점과 지평에 대해서도 수용하고 성찰할 수 있게 하는 것과 견주어 설명될 수 있다. 그러므로 한 주 간격으로 운영되는 기존 교육과 다르게 설계되어야 한다. 본 연구에서는 가급적 2주 간격으로 오프라인 학습모임을 가지려고 노력하였다. 간혹 PK를 명확하게 도출하지 못하고 가는 학습자의 경우 일상에서 실천의 과정이 느슨해지거나 실천과 순종의 동력을 잃는 경우가 나타났다. 그러므로 하브루타를 통해 계시를 받고 PK를 도출하는 시간을 충분히 주어야 하며, 2주 이상의 시간 단위로 설계되 일상학습 과정이 느슨해지지 않도록 성찰노트의 온라인 상호 모니터링과 피드백이 필요하다.

두 번째 연구문제는 하브루타를 적용한 실천적 지식 학습 모형의 적용을 위한 과제는 무엇인가? 이다. 본 모형이 기존 교회교육에 적용하기 위해서 다음을 고려하여 구상하여야 한다.

첫째, 본 모형은 기존 교회교육 프로그램의 재설계에 활용되는 것이 적합하다. 말씀 공부, 묵상, 삶을 나누는 활동은 이미 다양한 프로그램을 통해 교회 안에서 충분히 이루어지고 있다. 다만 이러한 활동이 실천적 지식으로 도출되어 개인의 삶에 연결되지 못하고 공동체 안에서 점검되지 못한 채 각기 다른 프로그램에서 분절적으로 이루어져왔을 뿐이다. 그러므로 본 모형을 적용하여 새로운 교육 프로그램을 개발하기 보다는 기존의 공동체 중심 프로그램을 하브루타와 실천지식을 중심으로 재설계하여 말씀이 개인의 일상으로 연결되어 말씀이 일상으로 번역되고, 일상이 말씀으로 해석될 수 있도록 하는 것이 적합하다.

둘째, 퍼실리테이터가 사고의 구체화, 연역과 귀납의 과정을 돕는 역할을 하여 실천적 지식 학습을 촉진시켜야 한다. 1차 학습 초기에 부각되었던 문제는 추상적이고 광범위한 PK를 도출하는 것이었다. 시간, 대상, 목적, 행위가 구체적이지 않은 PK는 실천과 순종을 어렵게 한다. 그동안 학습자들이 말씀과 글을 자신의 일상과 밀접하게 연결시켜 이해하는 훈련이 되지 않았다. 또한 도출된 PK의 실천의 과정을 다시 말씀에 비추어 성찰하지 못하면 선한 덕목을 쌓는 자기 훈련적 경험으로만 인식될 수 있다. 이를 방지하기 위해서 훈련된 퍼실리테이터가 필요하다. 퍼실리테이터는 말씀과 학습자 사이에서 학습자의 사고를 구체화하고 현실적인 PK를 도출하여, 말씀을 실천하고 실천의 과정을 말씀으로 다시 해석해보는 것을 돕는 역할을 해야 한다.

셋째, 문자미디어와 인쇄물 등을 적극적으로 활용하여야 한다. 교회의 많은 교육이 구술미디어를 사용한다. 구술미디어의 특징 중 하나는 내용이 구술자의 인격과 분리되지 않고 함께 전달된다는 것이다(전숙경, 2017). 구술자의 인격과 영성에 내용이 같이 담겨 전달될 때 간혹 듣는 자는 자신을 향한 계시로 받아들이지 못하곤 한다. 그 예로 학습 초기에 학습자들이 설교의 내용이나 주보의 설교요약에 기반한 질문을 도출하거나 설교자가 말한 내용을 가지고 2차적 해석을 하려는 사례가 있었다. 그러나 문자미디어는 사고와 경험을 객관화시키는 힘이 있다. 하브루타는 텍스트 기반의 유대교 경전의 창조적 해석활동이다. 인쇄물과 텍스트로 내용에 접근하는 것은 주도적으로 질문을 생성하고 자신에게 의미있는 메시지를 발견하게 하는 학습동기를 부여한다. 때문에

가급적 책이나 인쇄물 형태의 텍스트를 활용하도록 한다.

넷째, 질문의 유형과 질문생성 전략에 대해 사전에 교육할 필요가 있다. 성인학습자들은 과거 형식적 교육과정에서 질문이 적극적으로 권장되지 않고 오히려 질문이 저해되는 외적 환경에서 교육을 받았다. 또한 내적으로는 낮은 자존감이 질문을 저해하는 심리적 요인이며(김수란, 2015), 수치심은 질문 저해의 문화적 요인이기도 한다. 이러한 다양한 질문저해 요인을 극복하기 위해서 질문을 개발하고 생성할 수 있도록 질문의 유형과 질문생성 전략에 대해 가르치는 것이 중요하다. 하브루타에서는 텍스트를 읽고 질문을 생성하기 때문에 의사소통을 위한 질문보다는 사고의 수준에 따른 질문 유형을 교육하고, 질문을 쉽게 할 수 있는 질문 문장을 미리 만들어서 제공하는 등의 사전 교육이 필요하다.

다섯째, 상호적인 학습 환경이 제공되어야 한다. 하브루타의 학습의 본질은 학습에서 친구 맺기, 우정의 관계에서 시작된다. 자신의 성취에만 관심을 가지는 것이 아니라 파트너의 성공적인 학습을 지원하고 기여하는데 친구로서 책임감을 가져야 한다(Holzer & Kent, 2014). 때문에 오프라인 학습에서 하브루타가 이루어질 때 짝과 가깝게 얼굴을 마주보고 친밀한 상호작용할 수 있는 장소가 필요하다. 온라인에서도 자신의 실천과 성찰의 과정에 대해 서로 쉽게 피드백할 수 있는 도구를 사용하는 것이 중요하다.

본 연구의 한계점과 후속연구를 위한 제언은 다음과 같다. 본 연구에서 사용한 텍스트는 성경과 교육관련 일반 서적이다. 성경텍스트의 경우 이론적 배경에서 살펴본 하브루타의 본래 개념인 텍스트의 창조적 해석에 초점 맞추어지나 일반텍스트의 경우 해석에 초점을 두기 보다는 자신의 삶과 실천으로 연결하는 질문과 토론이 주를 이루게 된다. 본 연구의 목적이 ‘실천적 지식’ 학습이므로 실천적 지식이 다양하게 도출되는 경험을 제공하기 위해 의도적으로 두 종류의 텍스트를 사용하였는데, 일반텍스트 학습은 토라와 탈무드 하브루타 학습의 원래적 개념과는 거리가 있으나 텍스트로부터 실천적 지식을 발견하고 이를 실천하는데는 매우 도움이 되었다. 본 연구의 모형을 개발하기 위해 학습 사례를 개발할 때 모든 학습자가 여성이며, 그 중 2명을 제외하고 모두 가정의 어머니이며 자녀를 양육하고 있었다. 일반적으로 여성이 남성보다 자신의 삶에 대해 개방적 태도를 가지고 일상을 공유하는 것을 쉽게 여기기 때문에 말씀을 적용하고 그것을 개인적 언어로 표현하고 실천과 성찰을 나누는데 용이하였다고 생각

된다. 그리고 교회에서 소그룹 공동체를 활발하게 하는 성도들도 주로 여성이기 때문에 여성학습자가 본 모형에 보다 적합했다고 볼 수도 있다. 그러므로 본 모형을 여성, 남성 두 성별 모두에게 적용하지 못한 점은 연구의 한계점이라고 생각된다.

후속연구를 위해서는 첫째, 하브루타를 적용한 실천적 지식 학습 모형은 근원지식으로부터 실천지식이 도출되어야 하기 때문에 초신자보다는 중견신자에게 적용할 것을 권한다. 이는 본 모형이 말씀에 대한 기초적 이해와 계시 등의 개념에 대해 경험적으로 이해하고 있어야 하기 때문이다. 만일 초신자를 대상으로 할 때에는 성경 텍스트가 아닌 일반 텍스트 중 성경적 원리나 영성에 기반한 문헌을 사용할 것을 권장한다. 둘째, 주일 설교말씀을 가지고 질문을 도출하는 것은 교회의 성도가 말씀으로 하나의 공동체가 되는데 기여한다는 점을 유념하여 공통된 말씀을 교회교육에서 적극적으로 활용할 것을 제안한다. 동일한 말씀이 각자의 상황에 맞게 해석되어지고 실천으로까지 연결되며, 그 과정이 서로 공유되는 것은 공동체성 강화에 매우 강력한 효과가 있다. 셋째, 교회의 각종 성경교육에서 가르치는 역량과 더불어 학습을 촉진하는 퍼실리테이터의 역량을 가진 이들을 양성하는 것이 중요하다. 퍼실리테이터는 모형을 학습 상황에 맞게 현실로 구상하여 운영하면서 학습을 촉진하는 역할을 해야 한다. 이를 위해서 제공되는 모든 텍스트에 대한 일정 수준 이상의 이해와 선행적 지식이 갖추어져 있어야 하며 학습자들이 말씀과 PK의 연결성을 놓치지 않도록 지속적으로 모니터링하고 코칭을 해주는 역할을 해야 한다. 자신이 알고 있는 성경적 지식을 일방적으로 전달하는 것은 미디어의 발달과 넘쳐나는 설교 콘텐츠의 홍수 속에서 그 의미가 상실되고 있다. 그러므로 교회교육을 담당하는 이들을 중 일부를 가르치는 자에서 촉진하는 자로서 활동할 수 있도록 퍼실리테이터 훈련 프로그램 개발 등을 후속연구로 제안한다.

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

참고문헌

- 권낙원, 박승렬, 추광재 (2006). 개인적 실천 지식으로서의 교수기술의 의미와 형성 과정 탐색. **한국교원교육연구**, 23(3), 187-207.
- [Kwon, N. W., Park, S. Y., & Chu K. J. (2006). An inquiry into the meaning and the acquisition of teaching skills as a personal practical knowledge. *The Journal of Korean Teacher Education*, 23(3), 187-207.]
- 김난예 (2015). 질문생성 전략과 하브루타 신앙공동체 교육. **기독교교육논총**, 43, 169-198.
- [Kim, N. Y. (2015). Question generation strategy and havruta faith community education. *The Journal of Christian Education*, 43, 169-198.]
- 김명용 (2006). 칼 바르트의 계시론. **장신논단**, 25, 69-96.
- [Kim, M. Y. (2006). The doctrine of revelation in the theology of Karl Barth. *Korea Presbyterian Journal of Theology*, 25, 69-96.]
- 김민호 (2015). ‘학습의 일상성’ 구현: 장애요인과 기본원칙. **평생학습사회**, 11(1), 1-26.
- [Kim, M. H. (2015). Challenges and basic principles in ‘Dailiness of Learning’. *Journal of Lifelong Learning Society*, 11(1), 1-26.]
- 김보경 (2016). 유대인 하브루타 학습의 이해와 정착. **신앙과 학문**, 21(1), 81-115.
- [Kim, B. K. (2016). Understanding and prerequisites of Jewish Havruta Learning. *Faith & Scholarship*, 21(1), 81-115.]
- 김보경 (2018a). 영성교육 도입 통로로서 직관의 이해. **신앙과 학문**, 23(2), 29-64.
- [Kim, B. K. (2018). Understanding Intuition as a Way to Introduce Spiritual Education. *Faith & Scholarship*, 23(2), 29-64.]
- 김보경 (2018b). 직관적 사고의 교육적 의의와 교수설계에의 시사점. **교육공학연구**, 34(2), 383-414.
- [Kim, B. K. (2018). Intuitive thinking in education and its implications on instructional design. *Journal of Educational Technology*, 34(3), 617-648.]
- 김수현 (2013). **천재들의 유엔 TED**. 서울: 민음사.
- [Kim, S. H. (2013). *UN of genius, TED*. Seoul: Minumsa.]
- 김순성 (2016). 실천지향적 신학교육을 위한 방법론 및 실천적 제언. **복음과 실천 신학**, 38, 9-37.
- [Kim, S. S. (2016). Methodological & Practical Proposal for Praxis-oriented

- Theological Education. *The Gospel and Praxis*, 38, 9-37.]
- 김신 (2014). 텍스트와 종교: 인간 욕망의 경계. **문학과 종교**, 19(3), 1-14.
[Kim, S. (2014). The text and religion: demarcation of human desire. *Literature and religion*, 19(3), 1-14.]
- 김정신 (2002). 영성교육을 위한 탐색적 연구. **교육인류학연구**, 5(1), 53-78.
[Kim, J. S. (2002). An Exploration of the Spirituality Oriented Education. *Anthropology of Education*, 5(1), 53-78.]
- 김한별 (2006). 무형식 학습의 이해: 대학생들의 일상 경험에 대한 내러티브 분석. **평생교육연구**, 12(2), 25-43.
[Kim, H. B. (2006). Understanding informal learning: an analysis of university students' narratives. *Journal of Lifelong Education*, 12(2), 25-43.]
- 문성숙 (2012). 성인학습에서 무형식 기체로서의 실천공동체성 분석: 문화관광해설사 연구. 인하대학교 대학원 박사학위논문.
[Moon, S. S. (2012). Inquiring characteristics of communities of practice in informal learning of the adults: a qualitative study of cultural tourism narrators. Unpublished doctoral dissertation. Inha University. Seoul.]
- 배시은, 안윤경, 김용태 (2015). 직관의 이해에 대한 확장적 연구: 기독교 상담적 접근으로. **복음과 상담**, 23(2), 163-194.
[Bae, S. E., An, Y. K., & Kim, Y. T. (2015). Study on the Expanded Understanding of Intuition: Based on Christian Counseling Approach. *Journal of Counselling and Gospel*, 23(2), 163-194.]
- 서정민(2010). 두 탈무드 탄생의 정치·종교적 환경. **중동연구**, 28(3), 197-220.
[Seo, J. M. (2010). The politico-religious environment surrounding the two Talmuds. *The Journal of the Institute of the Middle East Studies*, 28(3), 197-220.]
- 손민호 (2006). 실천적 지식의 일상적 속성에 비추어 본 역량(competence)의 의미: 지식기반사회? 사회기반지식!. **교육과정연구**, 24(4), 1-25.
[Shon, M. H. (2006). Competence, and everydayness of practical knowledge as its practical foundation. *The Journal of Curriculum Studies*, 24(4), 1-25]
- 양미경 (2007). 질문 창출 노력의 교육적 의의와 한계. **열린교육연구**, 15(2), 1-20.
[Yang, M. K. (2007). Generating questions on purpose: its educational significance and limitations. *The Journal of Yeolin Education*, 15(2), 1-20.]
- 오대영 (2014). 이스라엘 유대인의 창의성의 사회문화적 배경. **교육종합연구**, 12(2), 103-131.

- [Oh, D. Y. (2014). Sociocultural Background of Israel Jew's Creativity. *The Journal of Educational Research*, 12(2), 103-131.]
- 유재봉 (2013). 교육에서의 영성회복: 학교에서의 영성교육을 위한 시론. *교육철학 연구*, 35(1), 97-117.
- [Yoo, J. B. (2013). Spirituality in Education: Towards a Recovery of Spirituality in School. *The Korean Journal of Philosophy of Education*, 35(1), 97-117.]
- 이용남 (2008). 최근 지식관의 변화와 교육활동의 재구성. *교육원리연구*, 13(1), 1-21.
- [Lee, Y. N. (2008). The Current Perspective Change of Knowledge and the Reconstruction of Educational Activities. *Journal of Educational Principles*, 13(1), 1-21.]
- 임철일 (1998). 교수설계이론 개선을 위한 형성적 연구방법론의 탐색. 박성익, 강명희, 김동식(편). *교육공학의 이론, 적용, 논쟁*. 서울: 교육과학사.
- [Lim, C. I. (1998). Exploring formative research methods for improving instructional design theory. In Park, S. I., Kang, M. H., & Kim, D. S. (Ed.), *Theory, application, and argument of educational technology*(pp. 443-466). Seoul: Kyoyookbook.]
- 전성수 (2012). *부모라면 유대인처럼 하브루타로 교육하라*. 서울: 예담프렌드.
- [Jeon, S. S. (2012). *If you are a parent, educate your children with Havruta*. Seoul: YedamFriend.]
- 전숙경 (2016). 초연결사회의 인간 이해와 교육의 방향성 탐색. *교육의 이론과 실천*, 21(2), 55-80.
- [Jeon, S. K. (2016). Understanding of human-being and the orientation of education in hyper connected society. *Theory and Practice of Education*, 21(2), 55-80.]
- 전숙경 (2017). *미디어는 교육을 어떻게 바꾸었나*. 서울: 커뮤니케이션북스.
- [Jeon, S. K. (2017). *How did the media change education*. Seoul: Communicationbooks.]
- 정범모 (2012). *한국교육의 신화*. 서울: 학지사.
- [Chung, B. M. (2012). *Myth of Korea Education*. Seoul: Hakjisa.]
- 정우홍 (2002). 랍비들의 성경 해석 방법을 통하여 본 갈라디아서 3:10-14. *개혁신학*, 13, 225-242.
- [Chung, W. H. (2002). The book of Galatians 3:10-14 through the rabbinical interpretation of the Bible. *Reformed theology*, 13, 225-242.]
- 정재삼 (1999). 결정지향적인 교육공학 연구방법론: 개발연구를 중심으로. *교육공학 연구*, 13(2), 339-359.
- [Chung, J. S. (1999). A decision-oriented research methodology for educational

- technology: focused on developmental research. *Journal of Educational Technology*, 32(4), 867-896.]
- 최명선 (1998). 지식과 교과. *교육과정연구*, 16(1), 493-516.
- [Choi, M. S. (1998). The academic subject as written text in education: its epistemological background and a new understanding. *The Journal of Curriculum Studies*, 16(1), 493-516.]
- 최은순 (2016). 교육에서의 직관의 위치: 아퀴나스 신학의 메타프락시스적 해석. *도덕교육연구*, 28(2), 49-71.
- [Choi, E. S. (2016). The Place of Intuition in Education: A Metapractical Interpretation of Thomas Aquinas' Theological Theory. *The Journal of Moral Education*, 28(2), 49-71.]
- 한수민, 임병노 (2016). 실천적 지식 구성을 위한 교수-학습 모형 개발. *교육공학연구*, 32(4), 867-896.
- [Han, S. M., & Lim, B. R. (2016). A study on development of an instructional model for practical knowledge construction. *Journal of Educational Technology*, 32(4), 867-896.]
- 허영주 (2010). 교사의 영적성숙을 위한 교사교육과정의 변화 방향 탐색. *교육과정연구*, 28(1), 261-290.
- [Hur, Y. J. (2010). A Study on changed curriculum of teacher education for teacher's spirituality development. *Journal of Curriculum Studies*, 28(1), 261-290.]
- Aristoteles (2008). *니코마코스 윤리학*. 이창우, 김재홍, 강상진 옮김. 서울: 이제이북스.
- Buttrick, G. A. (1962). *The Interpreter's Bible Dictionary*, vol. 2. NY: The Abingdon Press.
- Dreyfus, H. L. (1972). *What Computers Can't Do: The Limits of Artificial Intelligence*. New York: Harper & Row.
- Elbaz, F. (1981). The teacher's "practical knowledge": Report of a case study. *Curriculum Inquiry*, 11(1), 43-71.
- English, L. M., & Mayo, P. (2012). Spirituality and adult education. *Learning with Adults*, 8, 179-187.
- Gadamer, H-G. (1975). *Truth and method*. NY: Seabury Press.
- Heitink, G. (1999). *Practical theology: History, theory, action domains: Manual for practical theology*. MI: Eerdmans, Grand Rapids.
- 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.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. 손민호(역), 상황학습. 서울: 강현출판사.
- Ney, R., & Hay, D. (1996). Identifying Children's Spirituality: How do you start without a starting point? *British Journal of Religious Education*, 18(3), 144-154.
- Oakeshott, M. (1967). Learning and teaching. In Peters, R. S. (ed.), *The concept of education* (pp. 108-122). London: Routledge & Kegan Paul.
- Oakeshott, M. (1991). *Rationalism in politics and other essays* (new and expanded edition). Indianapolis: Liberty Press.
- Polanyi, M. (1962). *Personal knowledge*. Chicago: The University of Chicago Press. 김봉미 역 (2001). **개인적 지식: 후기 비판적 철학을 향하여**. 서울: 아카넷.
- Richey, R. Klein, J. D. (2005). Development research methods: Creating knowledge from instructional design and development practice. *Journal of Computing in Higher Education*, 16(2), 23-48.
- Reigeluth, C. M., & Frick, T. W. (1999). A formative research: A methodology for improving theories and models of instruction. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional design theories and models* (Vol. II). Lawrence Erlbaum Associates. 최 욱, 박인우, 변호승, 양영선, 왕경수, 이상수, 이인숙, 임철일, 정현미 역 (2005). **교수설계 이론과 모형 Vol. II**. 서울: 아카데미프레스.
- Ryle, G. (1984). *The concept of mind*. NY: Bames & Noble. 이한우 역 (2004). **마음의 개념**. 서울: 문예출판사.
- Stone, R. (2010). *The fascinating history of its writing, translation & effect on civilization*. 홍병룡 역 (2011). **성경번역의 역사**. 서울: 포이에마.
- Yaakov Ibn Chaviv (1999). *Ein Yaakov: The ethical and inspirational teachings of the Talmud*. Avraham Yaakov Finkel(Trans.) Jason Aronson.

하브루타를 적용한 실천적 지식 학습 모형 개발

김보경 (전주대학교)

본 연구는 성도의 일상의 컨텍스트가 배제된 채 지식전달 중심의 일회적 성경교육에 대한 문제점을 인식하여 그에 대한 대안을 모색하는 것에서 시작되었다. 성도 또는 학습자가 주도하여 텍스트를 해석하고 자신을 향한 하나님의 계시를 발견하여 일상의 컨텍스트에 적용할 수 있는 하브루타를 적용한 실천적 지식 학습 모형을 개발하는 것을 연구의 목적으로 하였다. 연구는 형성적 연구방법으로 진행되었는데, 이론적 고찰을 통해 모형에 반영될 요소와 학습원리를 도출하여 초기 모형을 개발하였다. 그리고 이를 적용하여 성인학습자를 대상으로 학습 사례 두 가지를 개발하였으며, 이 과정을 통해 학습자와 전문가 피드백을 통해 모형을 수정하여 최종 모형을 도출하였다.

하브루타를 적용한 실천적 지식 학습 모형은 순환적인 발달을 지향하는 학습 모형이며, 겉으로 드러나는 학습활동과 학습자 내면의 인지적 활동의 중층구조를 이루고 있다. 이 모형을 통해 말씀이 성도의 삶 속에 실천으로 연결되게 되면 다양한 경로로 받게 되는 말씀들이 연결되어 이해되는 계시의 연속성을 경험할 수 있다. 그리고 이 모형은 실천지식을 스스로 발견하고 실행하는 완전한 자기주도 학습모형으로 말씀이 개인의 삶에서 실천의 영역까지 가기 위해서는 시간적 배려를 필요로 한다. 이 모형은 기존의 주입식 또는 일회적 성경교육 프로그램의 재설계에 활용할 수 있으며, 퍼실리테이터의 역할과 질문생성 전략에 대해 사전 교육을 할 필요가 있다.

: , , , ,

