

기독교적 교수-학습 모형 탐색: D. I. Smith의 '기독교적 실천으로서의 가르침'

**A Study on a Model of Faith-Informed Teaching: Teaching as a
Christian Practice by D. I. Smith**

유은희 (Eun Hee Yoo)**

ABSTRACT

This paper explores the attempts to design Christian teaching and learning by D. I. Smith, director of the Kuyers Institute for Christian Teaching and Learning and professor of education at Calvin University. While it is inappropriate to present his various and complex approaches as a single model because he does not label them as such, it is still beneficial to explore his approaches in order to expand and deepen the discussion of faith-informed teaching and learning beyond reframing curriculum from a Christian worldview, illuminating content and issues from a Christian perspective, emphasizing the character and modeling of the Christian teacher, and suggesting pedagogical principles and methods appropriate to Christian principles and premises. His theory draws on McIntyre's emphasis on the importance of practice in the formation of habits and virtues, Wenger's pedagogical reflections on communities of practice using concepts such as identity, repertoire, participation and reification, and Dykstra's theological reflections on the formative power of Christian practices and faith community. Smith suggests to think of pedagogy as building a pedagogical home where teachers and students engage and participate in certain rhythms of life and by doing so, they are formed. To design Christian teaching and learning, he proposed three strategies: seeing anew, choosing engagement, and reshaping practice. Incorporating the definition of social practice by MacIntyre, teaching Christianly is a complex, coherent practice with an intrinsic good: to help students grow as a whole person

* 2023년 8월 11일 접수, 9월 5일 최종수정, 9월 5일 게재확정
이 논문은 2023학년도 총신대학교 교내학술연구비 지원을 받아 수행된 연구임

** 총신대학교(Chongshin University) 기독교교육과 교수, 서울특별시 동작구 사당로 143, eunhe.eyoo@gmail.com

and disciples of Christ. It is a historical practice that has been practiced since the beginning of the Christian community in the Old Testament, and it is a social practice that can be learned and done in a more fitting and mature way by practicing it with mentors and peers within the community of practice.

Key words: Christian teaching and learning, Christian worldview, imagination, practice, integration of faith and learning

I. 들어가는 말

기독교적으로 가르친다는 것은 기독교적 학문함과 불가분의 관계이다. 제임스 스미스(J. Smith)가 젊은 칼빈주의자에게 보내는 편지(2010)에서 말하듯이 처음 개혁주의 전통에 입문한 사람들은 “그 전에 알지 못했던 깊은 우물을 성경에서 발견”하고 피조세계에 대한 호기심을 비롯해서 “거룩한 지적인 모험을 격려”하는 전통을 만나게 된다(2010: 2, 3). 만물을 그분의 지혜와 권능으로 창조하셨기에 “우리 인간 삶의 모든 영역에서 만유의 주재이신 그리스도께서 ‘나의 것이다!’라고 외치지 않는 영역은 한 치도 없다”(Kuyper, 박태현 역, 2020: 71). 하나님의 주권은 “만물이 주에게서 나오고 주로 말미암고 주에게로” 돌아간다는 말씀에도 잘 드러난다(롬 11: 36). 죄의 영향이 총체적이듯 구속하시는 하나님의 은혜와 능력도 총체적이고 포괄적이다. 만물을 지으신 하나님께서 죄로 인해 타락한 세상을 회복하시고 완성하실 삼위일체 하나님의 주권과 영광은 구원뿐 아니라 인간 삶의 모든 영역에서도 인정된다. 하나님의 형상으로 창조되고 하나님과 언약적 관계 내에 있는 인간의 모든 행동과 동기는 종교성으로부터 나오며, 하나님과의 언약에 신실하고 순종하는 방향으로 혹은 반역하고 불순종하는 방향으로 행해질 수 있기에 신앙은 학문함과 교육을 포함한 모든 인간의 활동과 문화에 영향을 미친다(김성수, 2015 ; Dooyeweerd, 2012). “먹든지 무엇을 하든지 다 하나님의 영광을 위하여” 하고(고전 10: 31), “하나님 아는 것을 대적하여 높아진 것을 다 무너뜨리고 모든 생각을 사로잡아 그리스도에게 복종하게”하는 것(고후 10: 5)은 학문과 교육의 영역에도 적용된다. 그렇기에 아브라함 카이퍼는 세상에는 거듭난 사람과 그렇지 않은 사람으로 두 종류의 인간이 존재하듯이 거듭난 사람이 하는 학문과 그렇지 않은 사람이 하는 학문, 두 종류의 학문이 존재한다고 한다. 반틸의 경우에도 학문뿐 아니라 교육에도 성경에 계시된 삼위일체 하나님을 전제하는 교육과 그렇지 않은 교육 사이에는 상반성(antitheses)이 존재하고 그 대립은 교육철학뿐 아니라 교육과정, 교육방법, 학생을 보는 관점과 교사의 권위 등 모든 면에서 드러난다고 주장한다(Van Til, 이경섭 역, 2017).

그러나 동시에 개혁주의 신앙은 일반은총 교리를 간과하지 않는다. 니콜라스 월터스토프는 아브라함 카이퍼와 반틸의 주장 그리고 거듭남과 기독교세계관 및 기독교 철학적 전제의 중요성을 인정하면서도 기독교적 학문함의 출발점은 다른 학문을 하고자 함이 아니라 신실한 학문을 추구함이라고 말한다(Wolterstorff, 신영순·이민경·이현민 역, 2014). 신실하게 학문을 추구한 결과가 하나님을 전제하지 않고 학문을 하는 사람들의 수학, 심리학, 혹은 과학과는 다른 수학, 다른 심리학, 다른 과학으로 판명될 수도 있고, 하나님의 일반은총으로 인해 유사할 수도 있다. 반틸도 교육의 결과와 관련해서 월터스토프와 유사하게 일반은총의 영향을 인정한다. 그럼에도 불구하고 창조, 은혜 언

약, 믿음, 일반은총, 하나님의 주권에 대한 기독교 교리 및 신학은 신앙과 학문의 통합뿐 아니라 기독교교육이라는 과업의 타당성과 중요성을 뒷받침해왔고, 그에 대한 실천으로 기독교적으로 학문하고 가르치는 노력은 발전해왔다. 더 나아가 기독교적 세계관에 기초한 교육과정의 기독교적 재구성과 기독교적인 가르침은 기독교학교를 기독교적으로 만드는 가장 중요한 특징 중 하나로 자리매김했다.

더불어서 신앙과 가르침을 통합하고자 하는 기독교사를 지원하기 위한 많은 자료와 모형들이 소개되었다. 대표적인 모형들로는 창조-타락-구속의 기독교 세계관 관점으로 단원을 재구성하는 브루멜론의 모델(Brummelem, 2009), 성경적 세계관의 다섯 가지 요소를 통합하여 수업계획안을 설계하도록 돕는 오버만과 존슨의 성경적 세계관 통합 수업 모델(Overman & Johnson, 2004), 성경의 내러티브로 형성된 하나님의 백성을 양육하기 위해 성경을 전체를 관통하는 열 개의 주제와 단원 및 학습경험을 연결하도록 돕는 ‘변화를 위한 교육(Teaching for Transformation)’(Monsma, 2015), 교육과정 개발을 위한 큰 그림 모형으로 성경 이야기의 주요 주제이면서 학습에 대한 학생들의 반응이 될 수 있는 스물세 개의 주제를 교육과정과 연결하는 ‘디자인에 의한 변화(Transformation by Design)’(Dickens et al., 2017 ; Hanscamp et al., 2019) 등이 있다.

최근에는 기독교 세계관이라는 용어가 지나치게 철학적, 엘리트적, 주지주의적으로 사용되어 온 데 대한 비판적 성찰로 ‘사회적 상상력(social imagery)’이라는 표현을 선호하거나 전인식적 차원과 습관, 욕망, 몸을 포함하는 형성(formation)적 측면에 대한 고려가 강조되고 있다(Smith, 박세혁 역, 2016 ; 2018). 또한, 백인 개혁주의 철학자들이 주도했던 기독교 학문과 예술의 흐름에 흑인 오순절 전통과 루터교 등을 포함하는 다양한 기독교 전통의 참여로 기독교적 학문에 대한 보다 풍성한 접근이 이루어질 수 있음을 제안하는 목소리가 있다(Jacobson & Jacobsen, 2003 ; Van Til ; Daniel III, 2005). 기독교적 가르침과 관련해서도 교육의 목적과 철학, 교육과정의 내용을 신앙과 통합하거나 기독교적으로 재구성하려는 노력이 많이 이루어졌다. 그러나 세계관의 주제와 교과 내용을 연결시킬 뿐 학습경험에서 깊은 의미의 통합을 이루기가 쉽지 않을 뿐 아니라, 특히 교수 학습방법과 교수설계 차원에서의 기독교적으로 가르치는 행위에 대한 연구와 실천은 여전히 미비함이 지적되고 있다(박은숙, 2010 ; 김정효 & 이해지, 2011 ; 이은실, 2013). 최근 기독교적 원리와 상응하는 교수방법이나 학습원리를 제안하는 논문들이 발표되는 것은 고무적이나, 교수-학습 상황에서 일어나는 가르치고 배우는 실천과 학습경험의 미묘함과 복잡성에 신앙이 다양한 방식으로 스며들어 학생의 형성에 관여하게 되는 기독교적 교수-학습 과정에 대한 통찰은 여전히 부족하다. 본 논문은 이러한 틈새를 보충하면서 기독교적으로 가르치고 배우는 실행에 대한 논의와 실천을 확장하는 데 데이빗 스미스(D. I. Smith)의 접근이 공헌하는 바가 크다 판단하여 그의 접근을 탐색

하고자 한다.

스미스는 중등학교 제2외국어(러시아어, 프랑스어, 독일어) 교사로 시작하여 칼빈대 교수로 재직하고 있는 현재까지 지난 30년간 기독교적으로 가르친다는 의미를 연구하고 실천하며 여러 나라의 기독교 교사들과 여러 전공의 교수들과 협업하여 기독교적인 수업을 개발해 왔다. 연구자와의 대화에서 스미스는 자신의 접근을 하나의 모델로서 생각하지 않는다고 했다. 실제로 그는 여러 프로젝트에서 다양한 접근을 활용했다. 대신 그의 연구와 프로젝트를 관통하는 한 가지 질문이 있는데 그것은 “가르치고 배우는 과정이 그 정도가 어떠하든지 간에 어떻게 의미 있는 방식으로 기독교적일 수 있는가?”에 관한 것이다 한다. 그 방식은 기독교 세계관적 접근일 수도, 비유일 수도, 실천일 수도, 덕이나 내러티브일 수도, 영성이나 환대일 수도 있다. 물론 때로는 모델이 필요하지만 정말 자신이하고자 하는 것은 처방전이나 요리법을 제시하기보다는 이론이 담긴 사례를 통해 비판적 실재론자들이 말하는 것과 같은 여러 지도를 보여주는 것이며, 교수-학습 과정을 관찰하며 “이것 한 번 보라, 흥미롭지 않은가? 그 전에 이런 식으로 생각해 본 적이 있는가? 이렇게 생각해 본다면, 뭐가 달라질까? 새로운 것을 배우게 될 것인가?”와 같은 질문과 대화를 여는 것이라 했다(Smith, personal communication, April 27, 2023). 그가 교실에서 일어나는 일과 교수-학습이라는 실천의 복잡성을 단순하게 환원시키는 오류를 범하길 원치 않기에 그의 접근을 한 모델로 소개하는 데 조심스러움이 있지만, 본 논문에서는 그가 기독교 교사들을 대상으로 최근 진행한 워크숍¹의 주제명을 따라 그의 접근을 ‘기독교적 실천으로서의 가르침(teaching as Christian practice)’으로 일시적으로 명명하고 그가 교사들을 돕는 데 활용하는 한 모델(What If Learning)을 소개하겠다(Smith, 2018 ; Cooling et al., 2016). 본 논문의 구성은 스미스가 가진 문제의식으로부터 시작해서 그의 접근의 이론적 배경과 모델을 살펴보고, 결론으로 그의 접근의 함의에 대해 논의하되, 특히 실천이라는 개념에 초점을 맞추고자 한다.

II. 문제 제기

스미스의 문제 제기는 크게 두 가지라고 할 수 있다. 첫째는, 기독교적 학문의 발달과 학문활동이 확산되고 있음에도 불구하고 기독교적 세계관과 신앙을 학문 분야와 통합시키는 연구에 비해 기독교적 가르침에 관한 학문적 연구는 양에 있어서나 질에 있어서나 크게 부족하다는 것이다. 둘째는,

1) 2023년 6월 19일부터 22일까지 미시간 그랜드 래피즈 지역의 기독교학교 교사들과 칼빈 교육대학원 석사과정 학생들을 대상으로 진행된 워크숍의 주제가 ‘Teaching as Christian Practice’ 였다.

교과내용에 초점을 두고 기독교적 세계관으로 사고할 수 있도록 돕는 방식의 신앙과 교수의 통합은 구체적이고 일상적인 수준에서 일어나는 교수-학습 과정을 기독교적으로 성찰하고 재구성하는데 있어서나, 학생들의 지적인 형성뿐 아니라 영적 도덕적 형성을 추구하는 데 있어서 한계가 있으므로 내용의 기독교적 재구성보다는 교수-학습 과정과 실천에 초점을 둔 모형이 필요하다는 지적이다.

1. 기독교적 교수-학습에 관한 학문 활동의 양과 질의 문제

기독교적 학문의 발달에 있어서 기독교적 교수-학습에 관한 연구와 학술활동의 양과 깊이의 부족에 관한 논의는 특히 두 가지 연구에 기반을 둔다. 2014년에 엄준영과 베버스루이스(Um & Beversluis)와 함께 진행한 연구에서 스미스는 기독교적 관점에 기초한 연구의 정체성을 표방하는 학술저널과 기독교적 기관에서 출판되는 학술저널 그리고 다른 종교의 신앙을 포함하는 일부 종교적 학술저널로부터 1970년부터 2009년 사이에 출판된 여러 학술 분야의 논문 9,028편에서 교수-학습 과정, 학생들의 학습, 교실에서의 실천, 교육과정과 교수학습(페다고지) 설계 혹은 구체적인 교수학습 전략들이나 프로그램과 같은 내용이 한 문단이라도 포함된 논문을 페다고지 논문으로 분류하는 작업을 했다(Um & Beversluis, 2014: 78). 그 결과 기독교 저널들에서는 11.3%, 종교적 저널에서는 4.17%가 페다고지 관련 논문으로 분류되었고(2014: 80-82), 학문 분야마다 그 비율은 차이가 있었지만 가장 적은 비율을 보인 분야는 철학, 예술, 영문학 그리고 정치과학으로 0.28%에서 1.35%, 가장 높은 분야는 외국어 33.33%, 비즈니스와 경제 17.20%, 수학 21.74%를 보였다. 그러나 가장 높은 비율을 보인 분야에서 출판된 기독교적 학술논문의 수는 지극히 소수여서 비율이 상대적으로 높게 나왔다는 사실도 고려해야 한다(2014: 83).

양에 관한 문제를 넘어서, 그는 페다고지 관련 논문들이 보이는 경향에 그는 주목한다. 가르치고 배우는 주제를 다루고자 의도한 글들도 인식론이나 포스트모더니즘이나 사상사에 관한 내용으로 관심이 이동하는 경향이 자주 나타나며, 자신의 학문 분야를 기독교적 관점으로 조명할 때 드러나는 깊이와 주장의 미묘한 차이를 분별해내는 정확성과 학문성, 한 주제에 관한 논의에 장기간 관여하며 깊이를 더해가는 일관성과 같은 것이 기독교적 교수-학습을 다루는 논문에는 잘 드러나지 않음을 발견했다. 예를 들면, 페다고지 관련 논문에서는 강의법보다는 모둠 활동이 더 기독교적이라든지, 지적인 측면만 아니라 학생들의 전인에 호소하고 영향을 미치는 교수법을 실천해야 한다는 등의 다소 단순한 이원론적 사고를 보이거나 추상적이고 일반적인 제언을 하는 데 그쳤고, 지속적이기보다는 간헐적이고 단편적인 연구가 발표되는 경향이 있었다(2018: 144-145). 나아가서 스

미스는 보이어를 비롯한 학자들의 연구를 근거로 이러한 경향에 영향을 미친 교수-학습에 관한 학술적 연구가 상대적으로 덜 존중받는 기독교 고등교육기관의 관행과 문화에 대해서도 지적한다 (Smith et al., 2014 ; Smith, 2018).

기독교적 학술활동에 있어서 교수학습 분야에서 드러나는 양적·질적 격차에 대한 또 다른 근거는 앨먼, 글랜저, 거스리가 기독교 단과 대학과 종합대학 협의회(Council for Christian Colleges and Universities: CCCU)에 속한 기관 교직원들을 대상으로 한 설문조사 결과이다(Alleman, Glanzer, Guthrie, 2016). 앨먼과 그의 동료들은 협의회에 속한 110개의 기독교 고등교육 기관 중 두 번째 단계의 연구에 참여한 48개 기관 2,309명의 교수진에게 자신의 신학적 전통이 강의 목표, 강의의 토대가 되는 기초, 세계관 혹은 내러티브, 수업에 대한 동기와 태도, 윤리적 접근 그리고 교수 방법이라고 하는 다섯 개의 영역들에 영향을 미치는지를 물었다. 연구결과는 아래 표와 같았다.

Table 1. Response to the question ‘Does your theological tradition influence the following areas of your teaching?’ (Smith, 2016: 106-107)

질문	그렇다	모르겠다	아니다
강의 목표	48	9	43
강의를 안내하는 토대, 세계관, 내러티브	79	5	16
수업 동기나 태도	78	6	16
윤리적 접근	84	4	12
교수 방법	40	20	40

스미스는 몇 가지 연구결과에 주목하고 있는데, 첫째는 신앙과 학문의 통합이라는 기획이 널리 공감되고 확산되고 있음을 잘 드러내 보여준다고 할 수 있는 신학적 전통이 강의의 세계관, 윤리적 접근, 동기에 영향을 미친다고 하는 긍정적인 답변의 높은 비율이다. 그러나 강의 목표나 교수 방법과 같은 교수 실천에 관한 질문에 대한 긍정적인 답변은 40%대로 상대적으로 낮은 비율을 보였다. 그가 특히 흥미롭게 여긴 것은 교수 방법 영역 내 각 답변의 비율 분포이다(2018: 145-46). 교수 방법에 자신의 신학적 전통이 영향을 미치는지에 대한 ‘아니다’와 ‘그렇다’의 응답 비율은 동등하게 40%였으며, ‘모르겠다’고 답한 비율은 20%로 다른 모든 영역에서 나온 ‘모르겠다’ 답변 비율의 두 배 이상이었다. 다른 영역에 비해 교수진들은 자신의 신앙전통이 교수법에도, 교실에서의 교수-학습 실천에도 영향을 미쳐야 하는지 혹은 그럴 수 있는지에 대해서는 확신이 부족하다는 의미라 할 수 있다(2018: 146). 그 이유는 무엇일까? 이러한 생각의 이면에는 교수 방법이 기술이나 따라야 할

단계와 같이 단순하고 좁게 이해되는 경향도 있다고 지적한다.

2. 교수-학습과 신앙의 통합에 대한 협소한 관점

가르친다는 것이 어떻게 기독교적일 수 있을까? 가르치는 내용이 기독교적이면 혹은 그 내용을 조명하는 관점과 전제가 기독교적이면 기독교적으로 가르치는 것일까? 가르치는 교사가 인격적이고, 학생들을 사랑하고 배려하며 기독교적인 성품을 보인다면 기독교적인 가르침일까? 뇌과학이나 구성주의적인 방법을 통해서 보다 학생중심적이고 참여적인 교수 방법을 활용하면 그 수업이 기독교적인 수업인가? 수업 중 성경 말씀과 하나님이 언급되고, 수업의 결과가 하나님에 대한 지식과 예배 그리고 사회에 대한 봉사로 이어진다면 기독교적인 교수일까? 그럴 수 있다, 그러나 특히 교수-학습 과정이 혹은 폐даго지가 기독교적이라는 의미는 무엇이고 그런 수업은 어떤 모습일까? 스미스는 한 기독교 중고등학교에 교사 전문성 개발을 돕기 위한 강사로 방문했다가 만났던 경험과 연륜이 많은 생물 교사 이야기를 떠올린다. 그 교사가 스미스를 만나자 꺼낸 첫마디는 기독교 세계관을 가져야 한다거나 기독교 세계관을 가르치는 교과목과 가르치는 일에 적용해야 한다고 자신을 설득할 필요가 없다고 것이었다. 그러한 교육은 이미 많이 받아 왔음을 시사한다. 이어진 말이 중요하다. “문제는 대부분 시간에 저는 그저 광합성에 관해서 설명하고 있다는 겁니다(2018: 85).” 신앙과 학문의 통합을 위한 노력이 기독교 고등교육에서부터 학문 분야에 관한 기독교 신학적, 철학적, 세계관적 조명에 집중되어 이루어졌고, 기독교적으로 가르친다는 의미도 “세계관, 전제, 관점, 과학과 종교, 여러 이즘(-ism)들”과 관련하여 시의적절한 이슈들과 가장 논란이 되는 중요한 문제에 대해 언급하고 토의하는 것으로 받아들여질 때가 많았다. 그러나 현장에서는 생물 시간에 늘 종의 기원이나, 환경 문제, 진화와 같은 논쟁적인 이슈들만을 다룰 수는 없다. 그러한 어려운 이슈에 대해서 기독교적 성찰을 제시하고 토론할 때만이 기독교적인 수업을 하는 것이라면, 교사들이 가르치는 시간 대부분에 신앙은 어떤 의미가 있으며, 광합성과 같은 논란거리가 없는 내용을 가르치는 매일의 생물 시간에는 신앙과 교수-학습이 어떻게 관련되는가? 스미스는 이를 상상하도록 돕고 일상의 평범한 가르치는 실천을 안내할 수 있는 렌즈나 틀로서 기독교 세계관이나 철학적 관점들이 그리고 그것을 사용해온 우리의 방식이 충분하지 못했다고 문제를 제기한다(Smith, 2018: 85-86).

더 나아가서 스미스는 기독교적 전제, 관점, 세계관과 같은 높고 거대하고 다소 추상적인 아이디어를 수업에 통합하도록 돕는 자원에 비해 교실의 일상과 구체적인 교수학습의 실천에 신앙이 관여할 수 있는 더 다양한 방식을 상상하고 안내하는 자원은 희소하다고 지적한다. 이는 교과 내용뿐 아니라 학습경험이 가진 형성적 힘을 간과하게 하고, 지적인 측면뿐 아니라 학생의 도덕적·영적 측면

을 포함하는 전인적 기독교적 형성을 추구하는데 미흡하다. 그는 기독교 학교에 다니던 자기 아들이 저녁에 학교 종교수업에서 받아온 학습지를 보여주며 도움을 청했던 일화를 통해 그가 말하고자 하는 바를 설명한다. 학습지는 두 개의 단으로 이루어져서 왼편에는 칭의, 성화와 같은 신학적 용어들이 다른 한 편에는 각 용어의 정의가 기술되어 있었고, 그것을 숙지하는 것이 과제였다. 교육학을 가르치고 신앙을 중요하게 여기는 아버지로서 스미스는 아들에게 “승천은 단지 물리적 공간으로 올라가는 것을 의미하니? 칭의와 성화의 차이점은 무엇이니? 이 중 하나를 설명할 수 있는 이야기나 성경 구절을 생각해 볼 수 있니?”와 같은 질문으로 이해정도를 물어보았다. 처음 몇 질문에 대답하던 아들은 이내 짜증을 표출하며 “아니, 그렇게까지 잘 알 필요는 없어요! 시험에는 단어와 정의를 연결하는 문제만 나올 거예요!”라고 말하며 아버지 손에 들려진 학습지를 빼앗아 갔다고 말했다(2018: 5). 스미스가 주목하는 것은 아들이 이러한 학습지가 과제로 주어지면 추후시험에 어떤 문제가 나오는지를 정확하게 예측하고 그것에 맞게 학습의 성격과 학습에 투자해야 할 시간과 에너지의 양을 선택하고 있다는 것이다. 이러한 형식의 학습지가 과제로 나왔을 때는 깊은 이해보다는 매칭문제를 풀 수 있을 정도의 기억과 암기이면 충분하다는 판단이 아이에게 있었다. 스미스는 여기서 교수학습의 문제는 학습지의 내용이 기독교적이지 않았거나, 기독교적 세계관이 규정하는 한 가지 특별한 학습지 설계 양식이나 시험문제 양식이 있는데 그것을 교사가 따르지 않았거나, 이러한 과제지를 설계한 교사의 성품에 결함이 있거나, 교사가 학생들을 사랑하지 않거나 학생들의 학습에 관심이 없는 것이 아니라고 한다. 다만 학습지의 설계, 시험의 패턴, 십대의 바쁜 학업과 삶의 스케줄과 그것이 주는 압박 등이 맞물려서 그 종교수업의 학습과제지의 양식과 시험출제의 패턴은 의도하지 않았던 결과, 곧 학생이 기독교 신앙에 핵심적인 중요한 신학적 용어를 그 정의의 첫 두 단어 정도를 기억하여 매칭할 수 있을 만큼의 피상적인 학습이면 충분하다는 판단을 하게 하는 결과를 가져왔다고 스미스는 분석한다. 기독교적으로 가르친다는 의미의 확장이 필요하다. 교육내용과 좁은 의미의 교수방법론의 문제를 넘어서, 가르치고 배우는 관행의 다양한 일상적 측면들을 성찰하고 교실에서 일어나는 일의 복잡성을 고려하며 전인적인 기독교적 형성을 추구할 수 있는 기독교적 페다고지를 논할 필요가 있다고 스미스는 주장한다.² 그러한 그의 제안을 ‘기독교적 실천으로서의 가르침’이라고 명명하고 더 자세히 들여다 보자.

2) 스미스는 ‘pedagogy’를 의도적으로 사용.

III. 기독교적 실천으로서의 가르침을 위한 이론적 배경

스미스는 스미스(J. Smith), 드 영(R. DeYoung) 등의 동료들과 함께 가르치는 것과 역사적 전통으로 물려받은 기독교적 실천들과의 관계에 관한 책 *Teaching and Christian Practices* (2011)에서 자신의 기독교적 교수-학습 접근의 틀이 되는 세 가지 이론적 배경을 제시한다. 첫째는 사회적 실천의 형성적 성격에 관한 논의를 매킨타이어(A. MacIntyre)와 보르드외(P. Bourdieu)와 같은 학자들의 철학과 사회학적 문헌으로부터 가져왔다. 둘째는 웅어(E. Wenger)와 라브(J. Lave)와 같은 교육학자들의 실천공동체와 상황인지에 관한 이론으로부터 철학과 사회학에서 개발된 ‘실천’의 개념이 교수-학습에서 일어나는 일들을 설명하는데 어떻게 사용될 수 있는지를 보여준다. 셋째는 사회적 실천을 고대로부터 전통적으로 기독교 공동체가 헌신해 온 영적 훈련과 같은 기독교적 실천과 연결시키는 다익스트라(Dykstra)와 같은 학자들의 신학적 성찰을 기독교적 교수-학습을 위한 지혜를 얻는 데 활용한다 (2011: 6).

1. 사회적 실천과 형성으로서의 학습

공동체주의 철학자 매킨타이어가 덕의 상실(2021)이라는 책을 통해 현대 사회의 도덕적 위기를 계몽주의 기획의 실패와 연관 지어 설명하면서 아리스토텔레스의 덕 윤리와 공동체주의를 통한 도덕적 회복의 해법을 제시한다. 매킨타이어는 특히 도덕적 형성을 위해 텔로스(τέλος)와 텔로스를 향해 기울어져 행동하는 습관과 기질인 덕(aretē), 덕을 덕으로 간주하게 하는 공동체의 서사와 전통, 덕이 몸에 새겨지고 텔로스가 구체화하는 선이 내면화되게 하는 사회적 실천의 중요성을 강조한다. 기독교적으로 가르치고 배우는 목적을 스미스는 기독교적 사상이나 관점을 전달하거나 학생들의 지적인 삶에 미치는 영향을 넘어서 전인적인 기독교적 형성으로 여기기에 매킨타이어의 기획은 중요하다. 매킨타이어의 전통, 서사, 실천, 텔로스(τέλος)와 같은 개념들은 스미스의 기독교적 가르침에 대한 접근에 있어서 중요한 의미가 있는데, 특히 실천의 개념이 그러하다. 매킨타이어는 ‘실천’을 보편적으로 통용되는 의미가 아니라 그가 정의한 특정한 의미로 사용하는데, 그 정의는 다음과 같다.

내가 말하고자 하는 “실천”은, 특정한 활동형식에 적합하고 또 부분적으로는 이 활동형식을 통해 정의된 탁월성의 기준을 성취하고자 하는 시도의 과정에서 이 활동형식에 내재하고 있는 선들이 이 활동을 통해——탁월성을 성취할 수 있는 인간의 힘과 관련된 목표와 선들에 관한 인간의 표상들이 체계적으로 확장되는 결과를 가져오는 방식으로——실현되는, 사회적으로 정당화된 협동

적 인간 활동의 모든 정합적, 복합적 형식을 뜻한다(MacIntyre, 이진우 역, 1997: 277)

복잡한 정의이지만 스미스가 주목하는 특징으로 첫째, 실천은 사회적이며, 공동체적이고, 물려받은 것으로서, 일상과 의례의 복합체로서의 성격을 지닌다. 둘째, 모든 활동이나 실천, 일상의 패턴이나 의례가 다 실천이 되는 것은 아니며, 진정한 실천은 그 활동형식에 내재하고 있는 선을 가지며, 그 선은 다른 방식으로는 얻을 수 없고 오직 그 실천에 참여함으로써만 얻을 수 있다. 이러한 내재적인 선을 추구할 때 진정한 의미에서 그 실천의 실천가가 되는 것이다(Smith, 2011: 9). 마지막으로, 모든 실천에는 탁월성의 적절한 표준이 있으며 그 표준은 그 실천을 육성하는 공동체와 전통에 의해서 결정되는 것으로서, 어떤 실천에 참여한다는 것은 실천공동체와 그 표준의 권위를 받아들이는 것이다. 실천의 내적인 선은 다른 실천가들과의 관계에서 그 실천에 자신을 복종시킴으로써 얻어질 수 있다(MacIntyre, 2007: 191). 또한, 역사성과 사회성을 내포한다는 의미에서 실천을 관행으로 번역하는 것이 더 적절할 수 있으나, 생각 없이 무의미하게 기계적으로 행해진다는 의미의 관행과는 구별된다.

사회적 실천의 형성적 힘을 이해하기 위해 매킨타이어나 J. 스미스는 보르드외(Bourdieu)의 아비투스(habitus)개념을 빌려오며, 스미스 역시 그러하다. 보르드외는 실천을 이야기하면서, “실증주의 유물론과는 달리 지식의 대상은 수동적으로 기록되는 것이 아니라 구성되며, 지적 이상주의와 달리 이러한 구성의 원리는 구조화된 구조화하는 성향의 체계로서의 습관이며, 이는 실천에서 구성되고 항상 실용적인 기능을 지향한다”라고 주장한다(Bourdieu, 1990: 52). 실천안에서 구성되고 실용적으로 기능하는 성격을 가지며 ‘구조화된, 구조화하는 성향들의 체계로서의 습관’이라는 표현이 흥미로운데, 그 의미는 다음의 인용문에서 부연 된다. 부르디외는 “특정 계급의 존재 조건들과 관련된 조건화는 아비투스를 생산”하는데, 그 아비투스는 “내구성 있고 전치 가능한 성향들의 체계들이며, 목적에 대한 의식적 지향이나 목적 달성을 위해 필요로 하는 조작들에 대한 신속한 숙달을 전제하지 않고도 그 결과에 객관적으로 알맞은 실천들과 표상들을 생성하고 조직하는 원리로서 구조화하는 구조들”이며 그렇게 기능하기 쉽다고 말한다(Bourdieu, 1990: 53). 아비투스는 목적에 맞게 의식적으로 판단하고 의지적으로 행동을 선택하며 결심하는 과정이 필요하지 않을 만큼, 자발성을 띠는 것으로 여겨진다. 일단 체화되어 두 번째 본성과 같이 내면화되면 이 아비투스는 어떤 면에서는 외적이고 형식적인 규율이나 명시적인 규범보다 더 신뢰할 만하게, 목적이나 결과에 객관적으로 알맞은 방식으로 상황을 인식하고 생각하고 행동하는 실천을 가져올 수 있게 된다(1990: 54). 나아가서 아비투스는 과거 실천의 경험으로부터 왔기에 “역사의 산물”이며 “두 번째 본성으로 내면화된 체화된 역사”이며 “축적된 자본”으로 기능한다(1990: 56). 다시 말해서, “아비투스는 의식이나 의지

가 없는 자발성으로서, 합리주의 이론에서 ‘관성이 없는’ 주체의 반사적 자유와 마찬가지로 기계론적 이론에서 역사가 없는 사물의 기계적 필연성과 반대된다”(1990: 56). Teaching and Christian Practices (2011)를 공동편집한 제임스 스미스는 기독교교육은 정보 전달이나 기독교적인 내용을 소통하고 나누는 것에 관한 것이 아니라 형성에 관한 것으로, “특정 텔로스, 즉 다가오는 하나님 나라의 모양에 의해 규정되는 특정 욕망이나 열정에 의해 정의되는 사람들,” 하나님의 나라에 의해 규정되는 좋은 삶에 대한 궁극적 전망으로서의 텔로스가 습관을 통해 인간의 성품에 새겨져, 제2의 본성이 된 하나님의 백성, 그 텔로스를 향해 기울어진 습관대로 인식하고 행동하는 하나님의 도성의 시민과 제자를 형성하기 위한 것으로 보았다 (Smith, 박세혁 역, 2016: 2018). 그런 면에서 그는 기독교적 형성을 기독교적 아비투스(Abitus)의 형성으로 보기도 한다.

스미스(D. Smith)가 관심을 두는 실천의 다른 측면은 실천이 가진 논리이다. 파스칼은 실천은 논리가 전혀 알지 못하는 논리를 가지고 있다고 했는데, 부르디외도 의례와 같은 “실천에는 논리학자의 논리가 아닌 논리”가 있음을 주장한다(1990: 86). 즉 실천에는 그 나름의 논리가 내재하고 있어서 그 실천에 관여하는 사람들에게 알려지고 경험된다. 스미스는 실천에 내재하는 논리가 있듯이, 페다고지적 실천에도 그 실천에 본래 내재하고 체현되는 환원할 수 없는 논리 혹은 지혜가 있고 (Smith & Smith, 2011, 10-11), 그것이 “구조화된 구조화하는 시스템”(Bourdieu, 1990: 53)으로 형성하는 힘으로 작용할 수 있음을 인식하는 것이 기독교적으로 교수-학습을 설계하고 실천하는 데 유용함을 제안한다.

2. 웨어의 실천공동체 이론을 통한 실천에 대한 교육적 성찰

스미스는 라브와 특히 웨어와 같은 교육학자들의 실천공동체와 상황인지에 관한 논의에 기초해 철학과 사회학에서 개발된 ‘실천’의 개념이 어떻게 교수-학습에서 일어나는 일들을 설명하는 데 도움이 되며 교실의 실천에 영향을 줄 수 있는지를 보여준다(Smith & Smith, 2011: 11). 웨어는 그의 책 실천공동체를 미국 대형보험회사가 운영하는 의료보험청구센터에서 일하는 한 직원의 일과에 대한 문화기술로 시작한다. 웨어에 의하면, 보험처리사들이 상호 작용하며 공동의 업무를 수행하는 사회적 실천은 다양한 역할을 한다. 즉, “회사가 빚어낸 갈등을 해소하는 기제”와 직원 개개인이 세부적인 업무 전체를 알지 못해도 자신의 업무를 처리해 나갈 수 있는 “공동의 기억 역할”, “신참들이 공동체의 실천에 참여할 수 있도록 지원”하는 역할, 공동체의 “특정한 시각이나 말을 만들어 내어” 구성원들이 자신의 업무를 그에 맞추어 처리하도록 돕는 역할, 업무의 “의미 없고 단조로운 측면들을 공동체적인 삶에서의 관례나 이야기, 드라마, 사건, 리듬 등으로 엮어 줌으로” 의미를 얻도

록, “자동적으로 지속 가능할 수 있도록 하는 역할”을 한다(Wenger, 손민호·배을규 역, 2007: 83). 웨어에게 실천이란 “우리가 하는 일에 의미와 구조를 부여해 주는 역사적이고 사회적인 맥락 내에서의 활동”을 의미하며, 그의 정의에 의하면 “실천은 항상 사회적 실천”이다(2007: 84).

웨어가 의미하는 사회적 실천으로서의 학습에서 몇 가지 중요한 개념이 있는데, 스미스는 그 개념들을 교수-학습 과정과 상황에서 일어나는 일들을 관찰하고 성찰하고 설명하고 기획하는 데 대부분 활용한다. 참여(participation), 관여(engagement), 객체화(reification), 공동 자산으로서의 레파토리(repertoire), 공유된 상상력(shared imagination), 의미의 협상, 경계, 정체성, 소속감, 조율(alignment) 등의 주요 개념 중 뒤에 나올 스미스의 모형을 이해하기 위해 최소한 몇 가지 개념을 살펴볼 필요가 있다. 참여(participation)는 “사회공동체에서 멤버십을 가지고 살아가면서 얻게 되는 사회적 경험과 활동”으로서 행동하고 말하고 생각하고 느끼는 방식, 서로 관계하는 방식과 소속감 등이 “어우러진 복잡한 과정”이면서 ‘전인적’인 성격을 띤다(Wenger, 손민호·배을규 역, 2007: 96). 참여는 실천에 관여하는 것만 뜻하는 것이 아니라 의미의 협상을 통해 교실의 시간적 공간적 제약을 초월하여 정체성을 형성한다(Wenger, 손민호·배을규 역, 2007: 98).

추상적인 생각이나 개념은 그 자체로 작동하고 생명력을 갖기 어렵기에 공동체 내에서 작동하는 생각, 개념들을 “객체로 만들어냄으로써 경험에 형태를 부여하는 과정”이 필요하며, 이를 객체화(reification)라고 부른다(Wenger, 손민호·배을규, 2007: 101). 교수-학습 상황에서 객체화의 예는 의자와 책상의 배열, 교과서, 점수, 수업계획서, 시험, 몸짓, 소리, 이미지 등으로 교수자의 “생각, 가정, 목적들이 공동의 물리적 환경의 일부로 객체화된다”(Smith & Smith, 2011: 13). 이러한 객체화는 공동체 구성원들이 함께 실천에 관여하며 상호 작용하면서 실천공동체에서 무엇을 경험하느냐에 영향을 미치고, 이뿐 아니라 경험과 실천에 형태를 부여함으로써 실천이 매번 많은 주의와 노력을 기울이는 작업이 되지 않도록 하여 지속 가능하도록 지탱하는 역할을 하며, 동시에 미래의 행동을 제한하기도 한다(Wenger, 손민호·배을규 역, 2007: 101 ; Smith & Smith, 2011: 13).

실천공동체의 구성원들은 함께 공동의 업무와 사회적 실천에 참여하면서 행동들의 의미를 협상하고, 서로의 행동과 의미를 나란히 조정하고 조율해 나간다. 이러한 조율의 과정을 거쳐 그 공동체에게 특정한 의미를 지닌 일련의 행동과 언어 등이 만들어지게 되는데, 그것을 웨어는 “레파토리(repertoire 공동의 자산)”라고 불렀다. 레파토리는 “아비투스과 같이 우리가 함께 무엇인가를 하는 방식들에 새겨진 패턴들을 이르는 방식”이며, 그 공동체 사람이라면 누구나 즉각적으로 그것을 인식할 수 있을 뿐 아니라 기대되는 행보이고 그렇기에 다른 실천공동체와의 경계를 규정한다(Smith & Smith, 2011: 13).

마지막으로 살펴볼 개념은 ‘상상’(imagination)으로, 웅어는 그것을 “우리의 경험에 대해 의미를 부여하는 중요한 기제”로 보았다(Wenger, 손민호·배을규 역, 2007: 259). 그는 잘 알려진 두 석공의 이야기를 하며 그 개념을 설명한다. 누군가 그들이 무엇을 하고 있는지 묻자, 한 석공은 쌓아 올릴 정육면체의 벽돌을 자르고 있다고 했고, 다른 한 석공은 성당을 짓는 중이라고 대답했다. 그들이 관여하고 있는 실천과 관련해서는 두 석공은 동일한 일을 하고 있었다. 그러나 그들의 답변에서 드러나듯 자신이 하는 일을 상상하는 방식에 따라 그들은 다른 경험을 하고 있었고, 자신에 대해서 다르게 생각하고, 세계와 다른 방식으로 관계하고 있었다(2007: 259-262). 상상의 차이가 세계와 정체성과 공동의 업무와 실천의 의미를 다르게 해석하고 창조하게 했다. 이러한 상상은 공동체 구성원의 말뿐 아니라 행동에 나타난다. 상상은 실천공동체의 레파토리 내에 체화되고 동시에 레파토리가 상상을 형성하기도 한다(Smith & Smith, 2011: 14).

웅어의 상상, 레파토리, 객체화와 같은 개념들은 스미스가 기독교적으로 가르치기를 돕기 위해 제시하는 세 국면, 곧 새롭게 보기(seeing anew), 관여방식 선택하기(choosing engagement), 그리고 실천 재구성하기(reshaping practice)와 각각 연결된다. 스미스는 기독교 세계관과 비전이 교육적 실천 내에 어떻게 구체화되며, 어떻게 학습이 교사가 가르치는 내용을 통해서만이 아니라 꽤다 고지적 실천을 통해 일어나는지를 살펴볼 수 있는 조직적인 렌즈 혹은 틀을 웅어의 이론이 제공해 준다고 믿는다(Smith & Smith, 2011: 14).

3. 실천에 대한 신학적 성찰

스미스가 기독교적 실천으로서의 기독교적 가르침에 접근하는 마지막 이론적 배경은 역사적 기독교 교회와 전통 내에서 실천의 중요성과 성도들이 신앙과 믿음의 삶에서 성장하는 데 있어서 그 실천이 가진 형성적 힘을 강조했던 다익스트라의 신학적 성찰이다(Dykstra, 2005: 41). 다익스트라는 실천의 정의와 덕을 형성하는 실천의 힘에 대해서 매킨타이어의 견해에 동의한다. 그는 단순히 기독교적 신앙과 삶에 대해서 알거나 그것에 대해서 생각해 보거나 다른 사람들이 그 실천에 참여하는 것을 관찰하는 것으로는 충분하지 않고, 개인적으로뿐 아니라 공동체적으로 실제로 기도하고 예배하고 성경을 읽고 해석하고 낯선 이를 환대하는 등 다양한 기독교적 실천이 실행되는 실천의 맥락에 참여하며, 그 실천들에 관여하면서 신앙과 신앙 안에서의 삶이 성숙하게 된다고 주장한다(2005, 44). 그는 전통적으로 일관되게 행해진 기독교적 실천의 예에 예배와 성만찬뿐 아니라 ‘영적 훈련’(spiritual disciplines)’으로 알려진 실천들도 포함시킨다(2005: 42-43). 이러한 실천은 몸의 관여를 포함하고, 복잡성의 수준과 참여의 범위에 있어서 넓고 다양하며, 하나의 실천은 다른 실천들

과 연결되어 있어서 한 가지 실천에만 관여한다면 그 형성적인 힘을 온전히 경험하기 어렵다(2005: 45, 56).

기독교적 실천들을 잘 행하기 위해서는 가르침과 학습, 반복적인 노력이 필요하기에, 다익스트라는 기독교 교육과 신학적 가르침도 “좋은 코칭”과 같은 성격을 띤다고 말한다. 성장을 위해서는 좋은 코치와 같이 기독교적인 실천들에 지속적으로 관여해왔고, 그래서 그것에 능숙해진 다른 사람들이 필요하다. 신앙에 초보인 성도들을 도와 모델과 멘토와 선생과 동역자가 되어 그 실천에 함께 참여해주고, 그 실천이 요구하는 바를 어떻게 행할 수 있는지 보여주고, 그 실천의 의미와 그 실천에 배어 있는 지혜와 가치와 논리를 설명해주며, 그 실천에 대한 이해와 실행에 깊이와 유능함을 더해 가도록 우리를 매료시켜 줄 사람들이 필요하다(Dykstra, 2005: 72-73). 매킨타이어와 마찬가지로 다익스트라(2005)는 기독교적 실천에 지속해서 참여함으로써 성도들이 기독교 신앙의 삶에 내재하는 덕과 선을 삶에서 실현할 수 있고, 하나님께서 교회를 부르셔서 어떠한 존재가 되고 어떻게 세상에서 살아가기를 원하시는지 그 뜻을 더 깊이 이해하고 확장해 나갈 수 있다고 보았다.

형성적 측면에서, 실천에 지속해서 그리고 훈련된 방식과 패턴으로 참여하다 보면 시간이 지남에 따라 실천은 “더 이상 우리가 행하는 무엇인가가 아니라 우리에게, 우리 안에 그리고 우리를 통해서 우리가 스스로 할 수 없는 무엇인가가 행해지는 장이 된다”고 이야기한다(Dykstra, 2005: 56). J. 스미스(2018) 역시 유사한 의미로 실천은 우리가 행하는 무엇인가일 뿐 아니라 실천이 그 실천에 관여하는 우리에게 행하는 일이 있다고 말한다. 그러나 기독교적인 실천을 통한 형성은 자연스럽게 일어나기 어렵다. 웅어가 언급한 실천공동체의 경계와 다양한 실천공동체의 멤버십 사이의 협상과 같이 성도들은 신앙공동체뿐 아니라 더 넓은 사회의 지적, 정치적, 사회 문화적, 직업적 삶에 다수의 멤버십을 가지고 있으므로 다양한 실천들이 그들의 삶에 침투해 들어와 영향을 미친다. 그러기에 기독교적인 실천을 통한 형성은 자연스럽게 일어나기 어렵고, 체계적인 교육과 이를 위한 계획이 필요하다고 다익스트라는 주장한다(Dykstra, 2005: 73-74).

실천의 정의와 성격, 형성적인 힘에 있어서 일반적인 사회적 실천과 유사한 점이 많음에도 불구하고 다익스트라는 기독교적 실천에는 독특성이 있으며 그리고 그 독특성이 기독교적 교수-학습의 성격의 특징이 되어야 한다고 주장한다. 기독교적 실천의 독특성은 그 실천이 다른 사회적 실천과는 다른 구별된 이야기의 일부이며 다른 전제 위에 구축되었다는 데서 비롯된다(Dykstra, 2005: 75). 외적으로는 같을 수 있으나 이야기가 다르기에 구별된 실천이다. 실천은 “이해할 수 있는 행동(intelligible action)”이어야 하며, 기독교적 실천이라면 성경의 내러티브와 그 이야기로부터 흘러나온 분별력, 상상, 목적, 의미가 깃든 행동이어야 한다(2005: 72). 나아가 다익스트라는 신앙의 실

천은 “궁극적으로 우리 자신의 실천이 아니라 그 가운데 하나님의 실천에 참여하도록 우리를 초청하시는 성령의 거주하심”이며(Dykstra, 2005: 78), “하나님의 은혜와 자비와 임재가 우리에게 알려질 수 있도록 삶에 틈을 창조해주는 공동체적 행동의 패턴”이라는 의미에서 다른 사회적 실천과 구별된다고 한다(2005: 66). 스미스는 이러한 기독교적 실천이 세상에서 그리스도인이 어떻게 보고 느끼고 행동해야 하는지 아비투스를 새겨주고 그러한 환경을 만들어 준다고 하면, 기독교적으로 가르치는 데 있어서 다른 다양한 사회적 실천들을 활용하고 만들어 갈 수도 있겠지만 기독교 전통을 통해 물려받은 기독교 실천들을 교수-학습에 도입함으로써 얻을 수 있는 페다고지를 위한 지혜가 풍성하리라 생각했고, 그 사례들을 Teaching and Christian Practices에 담았다(Smith & Smith, 2011: 17).

III. 기독교적 실천으로서의 가르침 설계

1. 가르치고 배우는 집, 페다고지적 가정(pedagogical home) 꾸리기

기독교적 가르침뿐 아니라 가르침 혹은 교수라는 용어의 자체가 협소하여져서 교수법이나 가르치는 기술을 떠올리게 하는 경향이 있으므로 스미스는 의도적으로 교수법이라는 용어 사용을 피한다. 대신 가르치고 배우는 과정으로서의 교수-학습이나, 페다고지와 같은 표현을 의도적으로 채택하고 있다. 특히 그가 사용하는 페다고지(pedagogy)는 특별한 역사적 배경을 전제로 한다. 15세기 중세 유럽에서 대학에 공부하러 오는 학생들은 주로 개인 숙소를 빌리거나 공동학생회관과 같은 곳에서 생활했다고 한다(Smith, 2018: 11). 그의 설명에 의하면, 공동학생회관은 대학에 일부로서 배움의 장소였고, 교수(magister)가 맡아 감독하며 그곳에 함께 거주하는 학생들에게 학문적인 가르침도 제공하고 식사와 공동의 규칙 및 공동체의 일상을 책임을 지는 형태로 꾸려졌다. 당시 이러한 주거 공간들은 “낯선 사람들을 환대하는 이미지로 호스피스나 호스피치즘(hospicium)으로 불리거나, 학생들이 생활하고 배우는 페다고지움(paedagogium, a place of pedagogy), 페다고지의 장소”라 불릴 수 있었다(2018: 11). 그런 의미에서 스미스는 가르친다는 것 곧 페다고지를 오늘날과 같이 가르치는 방법이나 기술, 교사가 학생들에게 행하는 무엇인가, 가르치는 데 있어서 따라야 할 일련의 체계적인 단계로 보기보다는 학생들과 함께 한동안 살아가고 배우는 보금자리로서의 집이나 가정을 만들어가고, 그 안에서 더불어 살아가는 삶의 패턴을 만들어가는 것으로 상상할 것을 제안한다(2018: 11-12). 페다고지움은 아래와 같이 묘사된다.

가르친다는 것은 물론 가르칠 내용과 계획, 몇 가지 전략이나 기술이 있다는 말이다. 그러나 가르친다는 것은 또한 시간과 공간을 어떻게 사용할지, 어떠한 상호작용이 일어날 것인지, 그러한 상호작용을 좌우할 규칙이나 리듬은 무엇이어서야 할지, 무엇이 영양분으로 제공되고 공유된 상상을 구축하는 데 사용될 것인지, 학생들이 움직일 수 있는 패턴들은 어떻게 배치되어야 할지에 대하여 선택하는 것이기도 하다. 페다고지는 학습하는 동안 함께 생활할 수 있는 임시 공간을 제공한다. 그 공간은 조용히 성찰할 시간이 많거나 혹은 적을 수도 있는 곳이며, 학생들이 집중적으로 협력하며 학습하거나 혹은 수동적으로 듣는 곳일 수도 있고, 주변 이웃의 문제가 다루어지거나 혹은 다른 문제들로 인해 옆으로 제쳐지는 곳이거나, 외부의 목소리가 환영받거나 혹은 기피되는 곳일 수도 있고, 초점이 유용성에 있거나 혹은 경이로움에 있을 수도 있는 공간이다. 페다고지는 포용하거나 배제할 수도, 한대하거나 불친절할 수도, 활력을 불어넣거나 죽일 수도 있다(Smith, 2018: 12).

스미스는 만일 우리가 가르친다는 의미를 확장하여 호스피키움이나 페다고지움과 같이 배우러 온 학생들을 환대하고 그들과 함께 생활하고 학습하면서 특정한 방식으로 보고 생각하고 상상하고 느끼고 행동하는 사람으로 함께 성장하고 형성되어 가는 페다고지적 가정(pedagogical home), 곧 가르치고 배우는 집을 세워가는 것으로 상상한다면, 가르친다는 것이 어떻게 기독교적일 수 있는가 하는 질문에 대한 대답도, 기독교적으로 가르치는 실천도 훨씬 풍성할 수 있으리라 주장한다(2018: 12).

2. 새롭게 상상하기, 참여방식 선택하기, 실천 재구성하기

스미스는 가장 최근에 진행한 시민교육 프로젝트(<https://civichospitality.com>)로부터 교실에서 과학과 신앙을 다양하게 연결하는 활동과 수업을 개발한 프로젝트(<https://teachfastly.com>), 가장 초창기 프로젝트로 다양한 교과 영역에서 신앙과 가르침을 연결한 수업을 개발한 “*What If Learning*(만일 학습이 ~라면)” 프로젝트(<https://whatiflearning.com>) 등 다양한 수업개발 프로젝트를 여러 나라 교사들과 진행해 왔다. 모든 프로젝트에 동일한 수업개발모형을 사용하는 것은 아니지만, 그는 자신이 실제로 기독교 교사들을 도우면서 활용했던 간단하면서도 유연한 틀을 소개한다. 이 틀은 *What If Learning*에서 사용되었던 것으로 수업개발을 위한 세 가지 측면 혹은 전략으로 새롭게 보기(see anew), 참여방식 선택하기(choose engagement), 실천 재구성하기(reshape practice)를 제시한다(2018: 69; <https://whatiflearning.com>).

(1) 새롭게 보기(see anew)

첫 번째 측면인 새롭게 보기는 새롭게 상상하도록 초대하는 것이다(Smith, 2018: 69). 스미스는 “가르치고 배우는 것과 교실과 교육에 속한 모든 것이 그저 우리에게 다르게 보이기 시작한다면” 어떤 일이 일어날까 묻는다(Smith & Felch, 2015: 2). 앞서 언급한 두 석공의 예에서 돌을 정육면체로 자르는 동일한 일을 하면서도 자신이 하고 있는 일과 그 일을 하는 이유를 어떻게 상상하느냐에 따라 그 일을 하면서 무슨 경험을 하고 무엇을 배우고 그 결과로 어떠한 사람이 되어가는가가 달라질 수 있는 것과 유사하다. 학교는 무엇과 같아야 하며, 교사로서 나는 누구이며 세계 내 위치가 무엇이고, 학생들이 어떤 존재이며 그들의 필요는 무엇이고, 교실에서 어떤 일이 일어날 수 있는지 등, 당연하고 보편적인 관행으로 여겨 지속해왔던 실천의 패턴들에 주목하고 그것들을 다르게 상상하고 볼 수 있다면 기독교적으로 가르치는 교수-학습 과정에 변화를 가져올 수 있으리라 보았다.

스미스는 다음과 같은 질문을 새롭게 보는 예로 들려준다. 제2외국어를 배운다는 것이 여행을 가고 물건을 사고 서비스를 받는 소비주의와 관광 프레임 안에서 혹은 대학원에 진학하거나 취업을 위한 목적 안에서 이루어지는 경우가 많지만, 만일 낯선 이에 대한 환대와 이웃 사랑의 프레임 안에서 외국어 교육이 이루어진다면 무슨 일이 일어날 것인가 묻는다. 실제 사람들의 삶과 거리가 있는 만화나 스톡 사진의 인위적인 이미지 대신, 만일 그 언어를 사용하는 사람들과 그들의 삶의 경험을 더 깊이 이해하고자 하는 갈망과 공감을 자아내는 이미지를 수업에 활용하기 시작하면 무슨 일이 일어날 것인가? 혼자 작업하는 학습지와 컴퓨터 앞에서 장시간 씨름하는 과제만이 아니라 가족과 공동체 구성원들과 의미 있는 대화와 상호작용을 촉진하는 과제를 내준다면 무슨 일이 일어날 것인가? (2018: 69, 70). 이러한 질문과 상상을 해 보는 것이 새롭게 보기가 하는 일이다.

상상은 이미 누구나 하는 일이며, 그 상상은 사람들의 습관, 직감, 감성, 갈망, 은유, 무엇이 적절하고, 뭔가가 잘못되었다고 느끼는 감각 안에 담겨 있다(Smith, 2018: 70). 예를 들어 “교실을 열매가 풍성한 정원이나, 가르치는 일을 떡을 떼는 것이나, 학습을 순례나, 교육과정 계획을 성전 건축으로 보는 비전에 거할 수 있다면” 가르치고 배우는 방식과 패턴이 새로운 조명하에 변화될 수 있으리라 말한다(Smith & Felch, 2015, 2). 나아가서 상상은 공유된다. 요즘 아이들의 인성이나 학업능력이 예전만 못하다고 혀를 찰 때, 요즘 학교와 교실이 붕괴되었다고 염려할 때, 미래를 준비하기 위해서 이런 교육이 필요하다고 말할 때, 사람들은 학교에 대해서 이상적인 교육 목표에 대해서 혹은 사람됨이 어떠해야 한다고 상상하고 있을 뿐 아니라 자신의 상상을 다른 사람과 공유하고자 하는 것이다(2018: 70). 공유된 상상력은 “우리에게 무엇이 설득력 있고 타당하고 어떻게 행동해야 하는지” 말해주며, 우리의 개인적이고 정신적 세계와 기관과 제도적 실천 및 문화적 틀을 연결해준다”(Smith & Felch, 2015: 5, 6). 교사의 상상력은 학생들에게도 영향을 미치기 때문에 중요한 문제이

다(2015: 5).

스미스는 새롭게 상상한다는 것은 반드시 새로운 것을 상상한다는 의미는 아니라고 말한다. 사물을 올바른 맥락에 두는 방식으로, 세계 안에서 그것을 올바른 각도에서 바라보는 것으로도 이루어질 수 있다(Smith & Felch, 2015: 3 ; Overman & Johnson, 2004 ; Vanhoozer, 2007). 새롭게 보기에서 보고 상상하는 측면은 세계관 혹은 찰스 테일러의 사회적 상상의 기능과 유사하다. 기독교적으로 가르치기 위해서 새롭게 보는 것은 기독교적인 세계관이나 사회적 상상력으로 보는 것과 크게 다르지 않다. 신앙을 증명하는 방식으로 가르치고 배우는 과정을 상상하는 것이다. 그렇게 상상하기 위해서는 성경적 상상을 깊이 흡수하고 기독교 전통에서 그 상상력이 어떻게 구현되었는지를 들여다보고, 성경적 상상이 우리가 학습에 대해서 보고 말하는 방식들에 다시금 생기를 불어넣게 하는 것이 필요하다고 스미스와 펠치는 주장한다(2015: 2). *Teaching and Christian Imagination* 이라는 책에서 그 예를 잘 발견할 수 있다(2015: 2). 스미스가 제안하는 새롭게 보고 상상하기를 도울 수 있는 또 하나의 방법은 동료에게 자신의 교실과 수업을 관찰하게 하고, 교수-학습의 실천에 주목하게 한 후 학생들과 교사와 교과와 주제 사이의 상호작용과 참여하는 리듬과 패턴 그리고 교실에서 일어나는 일들이 어떠한 종류의 세계를 암시하며, 어떤 가치를 장려하고, 어떠한 형성을 추구하고 있는 것으로 보이는지, 왜 그렇게 보이는지 묻고 대화를 나누는 것이다(2018: 71).

교사는 수업계획서를 통해서 혹은 학기나 수업을 시작하면서 교수-학습의 목적과 과정을 새롭게 보고 상상한 바를 말로 표현하고 학생들과 공유할 수 있다. 그러나 고백된 신앙, 제시된 비전, 영감을 주는 말씀이나 인용문을 통해 전달된 수업을 새롭게 보고 상상하는 새로운 프레임은 반드시 학습경험으로 형체와 모습을 드러내야 한다. 따라서 교사가 자신이 상상한 방식과 일관되게 통전적으로 학습경험을 빚어가는 것이 What If Learning의 두 번째와 세 번째 측면이다.

(2) 참여 방식 선택하기(choose engagement)

*What If Learning*의 두 번째 측면은 참여 방식을 선택하는 것(Choosing Engagement)이다. 웹어의 이론에서는 의미의 협상이 일어나고 공동의 레퍼토리(공동자산)를 만들어가는 과정이다. 교수 설계에는 학생들이 어떻게 학습에 참여할 것인지에 대한 “암묵적인 일련의 기대”와 “암묵적 대본”이 내포되어 있다(Smith, 2018: 97). 새롭게 상상한 비전과 일관된 방식으로 학습 과정에 관여할 때 학생들은 무엇을 하며 그들에게 기대되는 참여 방식은 무엇인가를 구조화하는 것이 필요하다. 학생들이 교과서나 수업에 필요한 자료를 읽고 관여하는 방식뿐 아니라 학습되는 모든 것, 곧 학생들 간 그룹을 어떻게 구성하며 동료 학습자들과 어떻게 관계를 맺고 상호작용할 수 있을지, “어떤 목소리와 이야기가 들려지고, 지역 사회 공동체와 더 넓은 사회와는 어떤 관계를 맺을지, 봉사나 정의 추

학습에 통합해야 할지”와 같은 교실과 학교 너머 더 넓은 세계에 관여하는 방식을 선택한다(2018: 112).

스미스는 참여방식 선택하기를 설명하기 위해 본회퍼(Bonhoeffer)의 *성도의 공동생활(Life Together)*을 교재로 사용했던 독일어 강의를 한 예로 사용한다. 본회퍼는 1935년 어려웠던 시기에 독일에서 목회자를 양성하는 작은 신학교를 시작할 기회가 있었고, 이를 위해 교육의 내용뿐 아니라 학생들의 참여방식에 관해 고민했다. 그 결과 “산상수훈에 따라서 사는 삶의 방식을 타협하지 않는 새로운 수도원 주의” 곧 그리스도의 몸인 공동체 안에서 그리스도의 형상으로 빛어지는 제자도에 순종하는 공동체적 실천 모델을 학생들의 참여방식으로 채택했다(Smith, 2018: 99). 아침과 저녁에 긴 공동체적 경건의 시간이 있었고, 깊은 개인 기도와 묵상 시간, 정오 식사 중 낭독과 학기가 진행되는 동안 모든 동료와 한 번씩 함께 긴 산책을 하고, 상대방이 없는 자리에서는 그 사람에 관해서 이야기하지 않고 만일 그렇게 했다는 것을 깨달았으면 자신이 무엇이라 했는지를 그 사람에게 고백해야 하는 규칙 등이 그것이었다(Smith, 2018: 99-100). 본회퍼의 상상력을 사로잡은 제자도에 대한 성찰은 목회자 후보생들이 학습에 참여하는 특정한 방식들을 선택하는 것으로 이어졌고, 경건과 “자아 성찰”과 “공동체적 화해”를 위한 의도적인 실천을 통해 함께 성장하고 형성되어 갈 페다고지적 가정을 구축하려는 시도로 이어졌다.

이러한 내용이 담긴 *성도의 공동생활*을 특정 주제 관련 독일 문학 수업의 교재로 사용하면서 스미스가 고민한 것은 학생들이 이 교재와 어떻게 상호작용하도록 할 것인가에 있었다. 이 책의 내용을 읽고 요약하고 강의하고 토론할 수도 있지만, 그것은 대학의 강의실이라는 특유의 관행에 본회퍼의 대항 문화적인 실천을 길들이는 것이 될 수 있고, 본회퍼가 말하는 바를 지적으로 이해하는 데 그칠 수 있음을 인식했다(2018: 101, 102). 그리스도의 몸 된 공동체의 교제와 제자도를 가시화하고 구현한 실천들에 직접 참여함으로써만 깨닫고 배울 수 있는 것과 형성되가는 경험은 놓치게 될 위험이 있다. 참여의 유형에 따라 다른 학습경험이 이루어질 수 있으므로 스미스는 학생들이 본회퍼가 다룬 기독교적 실천에 실제로 참여하며 형성에 관한 질문에 숙고하며 성찰할 수 있도록, 라브와 웡거(1991)가 말하는 “합법적인 주변적 참여(legitimate peripheral participation)”를 시도하기로 했다. 그중 하나는 캠퍼스에서 주중에 여러 번 만나지만 좋아하지 않는 사람을 선택하여 일주일간 그 사람을 볼 때마다 그가 그리스도에 의해 부르심을 받고 받아들여진 사람이라는 사실을 의식적으로 묵상하고 그들의 삶에 감사하는 일이었고, 그러한 실천을 통해 경험하고 배운 바를 일지로 기록하는 것이었다. 거의 매일 보지만 이름을 모르는 사람을 한 명 선택하여 그 사람을 볼 때마다 그의 안녕을 위해 기도하고 일지를 기록하는 과제도 주어졌다(2018: 102-107). 스미스는 이러한 학습 경험을 계획하는 데 있어서 형성과 제자됨의 혼련 대 비판적 사고라든가 헌신과 형성 대 지적 참여

와 탐구와 같이 이분법적으로 생각할 필요가 없다고 말한다(2018: 112). 사고, 팔고, 예약하는 단어 나 산책하고 애도하고 기도하는 단어의 수준은 그리 차이가 나지 않는다. 학생들은 여전히 독일어 문법을 배우고 독일어 문학을 읽고 이해했다. 거기다 실천을 통해 얻게 된 자아 성찰과 자아 인식 그리고 참여하며 경험하고 얻게 된 통찰에 근거해 책에 기술된 그리스도인이 함께 더불어 살아가는 삶에 대한 본회퍼의 비전과 제안을 더 깊이 평가할 수 있게 되었다(2018: 112).

(3) 실천 재구성하기(reshape practice)

두 번째 측면과 함께 세 번째 측면은 새롭게 보고 상상한 비전이 교수-학습 과정에 구체적으로 그 모습을 드러내게 하는 것이지만, 실천을 재구성하는 이유는 비전과 참여의 연결이 지속 가능할 수 있도록 보강물을 설치하는 역할이라 할 수 있다(2018: 73). 이 전략은 웅어에게 있어서는 “개체화(reification)”에 해당하는 것으로, 교수-학습은 말뿐 아니라, 말의 어조 변화와 강조, “신체 언어, 자세, 이미지, 자료, 리듬, 침묵, 일시 정지, 반복, 생략, 공간 배치”에 의해서 전달되고 구체화되며, 새롭게 상상한 비전과 채택한 참여 방식은 시간과 공간의 조직과 관리, 시각적 자료, 음향, 가구 배치와 같은 물질적 측면들에 대한 고려를 포함하는 실천의 개조를 통해 떠받쳐진다(2018: 73).

교실에는 신체적 의례가 있고 학생들의 경험에 영향을 미치며, 교사의 의도와 태도는 반드시 페다고지적 선택과 행동과 물리적 환경을 통해 상연되고 구현되어야 학생들에게 경험될 수 있다(Smith, 2018: 116). 예를 들어, 첫 수업에서 학생들이 참여하는 학습공동체를 만들고자 비전이 선포되었다 해도, 교사가 자신의 강의안을 읽기에 급급하고 눈을 마주치거나 학생들이 수업에 참여하고 공헌할 기회를 주지 않는다면, 초기 교사의 비전에 공감하여 수업 자료를 미리 읽고 질문하고 토론할 내용을 준비해 수업에 들어오던 학생들도 교사의 선언적 비전의 공허함을 깨달아 결국 노트필기에 집중하는 형태의 참여 방식으로 되돌아갈 수 있다(2018: 73). 다른 예로, 스미스는 맥라렌(McLaren, 1999: 112)의 연구를 기반으로 모든 교실과 교사들에게는 위협을 느끼거나 확신이 서지 않을 때 후퇴하거나 자신의 교사로서의 지휘권을 발동해야 할 때 서게 되는 “권력의 자리(power spot)”가 있다고 말한다. 대체교사가 우연히 그 자리에 서도 각자 자기의 일에 분주하던 학생들이 그를 선생님이로 알고 주목하게 되는 그런 자리이다(Smith, 2018: 117). 그 자리에서 무엇을 하고 그것을 어떻게 활용할 것인가도 실천의 재구성의 한 부분이다. 시간과 속도 역시 학습경험에 영향을 미친다. 교사가 질문 후 기다리는 시간이 지나치게 짧다면, 빨리 반응하는 특정 학생들만이 수업에 참여할 수 있고, 반응하기 위해 언어적으로 문화적으로 더 많은 시간이 있어야 하는 학생들은 수업에서 배제될 수 있다(2018: 120). 신중하게 생각하고 다른 사람의 생각에 세심한 주의력과 공평함과 사랑과 겸손이라는 덕을 가지고 반응하는 습관을 형성하는 데 적합하지 않은 실천일 수 있다(2018:

120). 한 학기나 학년도가 시험과 온라인으로 통보되는 시험결과 그리고 방학이라고 하는 “심판과 해산”으로 끝나지 않고 더 의미 있는 방식으로 마무리될 방법은 없는지, 교회의 전례들과 같이 “축복과 위임”으로 끝난다면 어떻게 상상해 보고, 학기 말 혹은 학년 말 시간을 새롭게 디자인하는 것도 실천의 재구성의 한 부분이라 말한다(2018: 124-125). 디지털 기기를 활용해서 소비하듯 필요한 정보를 찾아내는 식의 읽기 습관을 지닌 학생들에게 성경책을 들고 교실 밖 한적한 장소에 홀로 가서 느린 속도로 읽고 묵상한 바를 손글씨로 적도록 하는 것, 자신의 수업만 아니라 학교 전체의 관행을 고려하여 적절한 분량의 독서를 할당함으로써 학생들에게 기대하는 방식의 독서가 가능하도록 시간의 리듬을 관리하는 것도 공간과 시간의 건축술로서 실천의 재형성이다(2018: 121, 125-126).

마지막으로 스미스가 그의 모형에서 강조하는 바는 말과 실천의 일치, 곧 언어로 표현된 비전과 교사가 만들어가는 가르치고 배우는 가정으로서의 페다고지의 집이 정합성이 있는 온전함(integrity)과 새롭게 보고, 참여방식을 선택하고 실천을 재구성하는 측면들이 일관되고 조화롭게 서로 조율되는(alignment) 것이다(2018: 79). 그러한 일관성과 조화 속에서 상상력은 참여와 실천에 생명을 불어넣고, 참여와 실천 방식은 상상력의 인프라가 되어 그들이 하는 일의 의미를 더 풍성하고 새롭게 할 수 있다. 그러나 그것 없이는 “기독교 학교 상황이라 할지라도 신앙의 언어는 적절한 맥락에서 벗어나 이상하게 들리기 시작할 것”이라 스미스는 경고한다(2018: 79).

V. 논의 및 결론

스미스의 기독교적 실천으로서의 가르침의 What If Learning 모형은 가르치는 내용에 대한 기독교 세계관적 재구성을 넘어서서 가르치고 배우는 복잡하고 신비로운 과정과 실천 전체를 기독교적 신앙에 기반한 새로운 틀에서 상상해보도록(reframing) 교사들을 초청한다. 교실에서 일어나는 가르치고 배우는 관행과 말과 행동의 리듬을 지배하는 이야기와 비유, 그리고 공유된 상상력이 무엇인지 성찰해 보도록 질문을 던진다. 예를 들어, 학교에서 따돌림을 당하는 자녀로 인해 속상해하는 학부모와 대화를 할 기회가 있었다. 수업 중 모둠 형성에서도 쉬는 시간과 점심시간에도 학생은 소외를 경험했다. 한번은 소풍 가는 버스에서 같이 앉아갈 친구가 없을 학생을 고려해 담임교사가 ‘키대로 앉아서 가자’라고 학급에 제안했다. 그러나 학생들의 거센 반박에 결국에는 좋아하는 친구끼리 앉아가자는 학생들 의견을 따르게 되었다고 한다. 인성교육진흥법이 통과되어 인성교육프로그램이 운영되고, 학교폭력 대처를 위한 교사교육이 이루어지고 있지만, 학교 내 따돌림과 폭력은 쉽게 해결되지 않는다. 초등학교 집단따돌림에 관한 논문에서 한 연구참여자는 “여학생들의 무리에

서 가해자를 ‘여왕벌’이라고 하고, 따돌림을 일명 ‘여왕벌 놀이’라고 비유하였는데 무리에서 가해자는 다른 여학생들에게 추앙을 받고 그 권력으로 아이들을 조정하는 형태의 공격 행동을 한다”고 말했다(남순애 & 최지영, 2019: 474). 최근 많은 주목을 받은 ‘더 글로리’라는 드라마에도 ‘여왕벌 놀이’ 비유는 잘 어울린다. 학생들은 서로를 그리고 교사와 교실과 학교를 무엇으로 어떻게 상상하고 있는가?

더 나아가서 스미스의 모형은 교수-학습의 일부분이나 한 요소가 기독교적이어야 할 뿐 아니라, 교실의 공유된 상상력과 말과 행동의 레파토리와 패턴 그리고 물리적 구조 등 전체가 서로 조화롭게 조율되는 것이 기독교적 교수-학습의 형성적인 힘과 영향력에 있어서 중요한 측면임을 강조한다. 앞선 이야기에서 ‘키대로 앉자’는 교사의 개입이 학생들에게 타당하게 느껴지고 공감을 얻기 위해서는 그 실천이 교실에 이미 구축된 상호작용의 레파토리라는 맥락에 놓일 수 있어야 했고, 그 레파토리를 가능하게 하는 이야기나 비유가 그들을 매료시켜 그들의 공유된 상상력으로 자리 잡고 있었어야 했다. 요즘 우리 사회와 학교에 그러한 이야기가 있는가? 경쟁과 정글, 생존이 오늘 우리 사회, 학교, 교실을 사로잡은 이야기요 비유일지도 모른다. 서로를 붙잡히 여기고 서로를 즐거워하고, 서로의 약점을 함께 짊어지며 다른 친구가 학습과정을 잘 따라오고 있는지 돌아보고 돕는 배움의 공동체를 상상하게 하는 이야기가 어떻게 공유될 수 있고, 그 이야기를 ‘가르치고 배우는 집’의 독특한 삶의 패턴과 리듬, 관여와 실천으로 어떻게 구체화할 수 있을까? 기독교사와 학부모가 함께 고민해야 할 일이다.

우리 사회는 교사가 누구이며, 교사가 학생을 가르치고 교육하고 훈계한다는 의미와 실천은 무엇인지, 교사와 학생, 교사와 부모의 관계는 어떠해야 하는지 다시 상상하기 시작해야 한다. 최근 서이초 교사 사망 사건은 깊은 애도와 분노와 함께 교권 추락과 공교육붕괴, 학생인권조례, 교사 인권과 교권보호에 관한 논쟁과 재발 방지를 위한 제도적 법률적 개선방안에 대한 논의를 촉발했다. 스미스는 “오늘날 교사들은 우리 자신을 성전을 짓는 사람으로 보도록 돕기보다는 네모난 모양으로 돌을 자르는 일에 계속 힘쓰라고 밀어붙이는 환경에서 일한다”라고 말한다(Smith & Felch, 2016: 6). 그렇다고 해서 교육에 대한 상상력이 부재한 것은 아니다. 이어지는 말이 그것을 보여준다(2016: 6).

교육에 대한 우리의 말은 누군가는 뒤쳐지는 여정, [...] 행진하는 중에 누군가는 중도 탈락하는 집단, 하루를 구하는 영웅적인 슈퍼 교사 등에 대한 암묵적인 이야기로 가득 차 있다. 그러나 이러한 이미지 대부분은 우리의 상상력을 자극하여 믿음, 소망, 사랑의 렌즈를 통해 가르치고 배우는 행위를 바라보도록 도와주는 데는 거의 도움이 되지 않는다. 우리의 교육적 상상력은 우리에게 영감

을 주고 주의를 환기시키며 열정이나 냉소주의를 다독이며 그쪽이 아니라 이 방향으로 가라고 살짝살짝 밀기도 한다. 우리의 생각을 사로잡는 이미지가 우리가 어떤 교사가 되는지에 영향을 미친다.

우리 사회와 학교에 이용 가능한 이야기들은 교사들에게 절망이나 냉소주의 대신 소망과 자부심과 의미를 공유하는 데 실패하고 있을지도 모른다(2016: 6).

그러나 스미스의 모형은 상상력을 언급하면서 영감을 줄 뿐 구체적인 상황에는 아무런 변화도 가져오지 못하는 모형이 아니다. 그의 모형은 교육내용과 교수방법뿐 아니라 시험문제의 패턴, 학습과제지의 구조, 반복해야 할 교수-학습 과정의 리듬, 학생들이 교사와 다른 학습자, 학습의 내용에 참여하는 방식, 교사의 포지셔닝과 교과서의 그림, 교실 가구의 배치 등 구체적인 교수-학습 상황 전반을 고려한다. 그는 “우리의 춤의 스텝을 결정하는 것” 곧 매일의 교육적 실천과 교사의 일과를 결정하고 “우리의 열망과 실천 사이의 간극”을 드러내는 것은 시선 높은 곳에 있는 신앙적 사명 선언문이나 철학적 세계관이라기보다는 교사의 발목 높이에서 물러고 달려들며 으르렁거리는 매일의 물질적·관계적 압박과 교수-학습 상황에서 발생하는 문제와 사건과 같은 것들이라 말한다(Smith, 2018, 1).

스미스의 모형에는 다양한 장점이 있지만, 특히 기독교적 상상력으로 교수-학습을 재구성(reframing)하는 일은 명시적인 수준에서부터 암묵적인 수준까지 가능하므로 공교육에서도 활용될 수 있다는 장점이 있다. 더 나아가서 스미스가 사용하는 ‘실천’이라는 렌즈는 교육적 맥락과 교수-학습 과정에서 일어나는 일을 관찰하고 형성적 측면을 더 잘 고려할 수 있도록 돕는 유용한 틀이다. 특히, 오늘날과 같이 온라인 교수와 메타버스 등 교육 매체와 환경의 변화가 급격한 때에 스미스의 통찰은 교수법이나 테크놀로지를 좁은 의미나 이분법적으로 혹은 무죄한 도구로써 보는 대신 다양한 각도에서 그것이 학생들의 형성에 미치는 영향을 고려할 수 있도록 돕는다(Smith et al., 2020). 예를 들어, 교수학습 상황에서의 디지털 기술 활용과 관련해서 스미스(2023)는, 만일 디지털 기기를 ‘도구’로 생각한다면 학습 목표나 결과를 성취하기 위한 효율성이나 효과성에 초점을 두겠지만, 디지털 기술을 매체나 ‘환경’으로 생각한다면, 그러한 환경에서 살아가면서 혹은 디지털 기기를 활용함으로써 학생들이 어떻게 변화되고 형성되어 가는지 질문을 던지게 된다고 한다. 디지털 기술을 ‘사회적 실천’으로 본다면, 디지털 기기 사용과 관련된 공동의 관행을 어떻게 만들어야 하는가를 고민하게 되고, 디지털 기술을 교수-학습에 활용한 한 번의 이상적인 사례에 의해서보다는 그것을 매일 일상적으로 사용하는 방식과 습관에 의해 학생들이 형성되어 감에 주의할 수 있다(Smith, 2023). 나아가 디지털 기술을 통해 선정적이거나 폭력적 콘텐츠나 사이버 따돌림에 노출되는 문제

만 아니라 인터넷 쇼핑과 같은 교사의 감독으로부터 자유로운 습관과 관행이 소비주의와 물질주의를 조장할 수 있고, 빠른 정보 습득, 편리한 접근과 기록, 효율적 과제완수에 익숙해져 깊이 있는 학습과 숙고, 시간이 걸리는 영적인 성장과 관계 형성을 위한 수고를 경시하게 되는 문제에 주의를 기울일 수 있게 한다(Smith, 2023).

스미스의 모형이 주는 도전과 영감은 기독교적으로 가르치는 실천을 사회적 실천으로, 전통과 탁월성의 기준이 있는 실천으로 바라보게 함으로써 멘토의 가르침, 동료의 피드백을 포함하는 기독교사 실천공동체의 역할을 되새기게 하고, 기독교적으로 가르치는 실천을 어떻게 가르칠 것인지, 그 실천의 내재적 선과 탁월성의 기준을 어떻게 명명할 수 있는가에 대한 연구의 가능성을 제시하는 것이다. 연구자는 기독교적으로 가르친다는 행위전통 자체가 실천이라고 말할 수 있으리라 생각한다. 기독교적으로 가르친다는 것은 매킨타이어가 말하듯 사회적으로 성립되고 정합성 있고 복잡한 실천이라 할 수 있고 그렇게 생각함으로써 얻을 수 있는 유익이 있다. 기독교적으로 세상을 보고 가르친다고 하는 것은 구약과 신약의 족장들과 선지자들과 사도들이 해 왔던 일이며, 성경의 저자들뿐 아니라 초대교회 교부들과 성도들이 역사적으로 행해왔던 사회적 실천이다. 그뿐만 아니라, 많은 다양한 실천들의 실천이라 할 수 있는 복잡한 실천이다. 기독교 세계관으로 세상을 보고 해석하는 것, 성경을 읽고 해석하는 것, 기도, 중요한 이슈들을 파악하며 우리가 살아가는 매일의 물리적 도덕적 영적 대기를 읽고 연구하되 피상적 수준을 넘기 위한 훈련, 진보와 보수를 이해하고 통시적인 관점을 갖기 위한 역사이해와 인간 본성 이해를 위한 인문학적 역량, 다양한 이슈들을 신학적으로 성찰하는 신학 함, 세상을 읽고 관찰하되 현상학적 판단 중지 혹은 황금율의 태도의 실천, 비판적 성찰뿐 아니라 공평하고 겸손하고 사랑의 덕을 가지고 책을 읽는 법, 미디어 리터러시, 관용을 뛰어넘는 성경적 환대, 타인의 관점을 존중하면서 자신의 신념을 표현하며 대화하는 방법, 이를 잘 하도록 돕는 멘토와 동료의 필요성, 무엇보다도 학생들의 준비도, 지적 도덕적 영적 수준의 고려, 교육과정 재구성, 새롭게 보고, 관여방식을 선택하고, 실천을 재구성하는 등 여러 실천이 결합된 복잡한 실천이다. 여러 실천이 결합되었기에 다양한 역량의 개발과 훈련을 요구하지만, 그 모든 역량을 결합한 합이 기독교적으로 가르치는 역량이라 할 수 있거나 그 열매를 보장할 수는 없다. 기독교적으로 가르치는 단 한 가지 옳은 방식은 없지만, 나름의 탁월성의 기준에 더 적합하고 더 정합성 있는 방식이라는 것은 있을 수 있으므로 이에 대한 연구가 필요하다. 물론 탁월성에 대한 조작적 정의도 기독교적 맥락에서 필요하다.

스미스의 모형의 한계와 관련하여, 그의 사례가 교실과 학교라는 교육적 맥락에 집중되어 있는 것을 지적할 수 있다. 그러나 온라인과 교실 밖의 교육적 맥락에도 그의 모형의 전이가능성은 충분히 고려해 볼 수 있다. 동시에 교수-학습과정에 초점을 맞춘 그의 모형은 앞서 언급했던 교육과정

을 기독교세계관으로 재구성하는 모형들과 함께 상호보완적으로 사용될 수 있다. 더불어서 스미스는 매킨타이어의 실천의 정의를 빌려 가르치는 것을 실천으로 보았지만, 매킨타이어 자신은 가르치는 것은 다양한 실천들에 대한 봉사나 수단이지 그 이상은 아니며 그 자체로 내적인 선을 지닌 실천이 아니라고 판단하여 가르침을 실천으로 보지 않았다는 사실을 언급할 필요가 있다(MacIntyre & Dunne, 2002: 8-9). 실천은 그의 모형의 핵심적인 요소이기에 이에 대한 부연적인 설명이 필요할 것으로 보인다.

매킨타이어와 달리 여러 교육학자들이 스미스와 같이 가르침을 실천으로 본다. 수학을 예로 들면, 매킨타이어는 수학교사의 실천은 수학자의 실천에 포함될 뿐이라 생각했다. 그러나 교육학자들은 이에 동의하지 않는다. 던은 가르침을 어떤 실천안에 포함된 하나의 재료로서의 기술이나 습관으로 해석하는 것은 교육에 대한 풍성한 관점을 가져오지 못하며, 교사의 실천은 “교과의 선에 의해서만 지배되는 것”이 아니라고 했다(Dunne, 2003: 354, 355). 교사는 학생의 적성과 필요를 판단하여 학생을 위한 더 큰 선을 위해 교과의 선을 옆으로 잠시 제쳐두거나 학생의 준비도와 능력에 따라서 성취와 숙달을 위해 더 밀어붙여야 할 때와 천천히 가거나 방향을 바꿔야 할 때를 분별하고 판단하기를 계속한다고 했다(Dunne, 2003: 355). 즉, 던은 교과만이 아니라 학생에 대한 사랑과 돌봄(care)이 가르치는 행위를 교과와 구별되는 실천으로 만든다고 했다.

나딩스도 가르치는 행위는 물론 수단이나 봉사적인 측면이 있지만, 그 이상은 아니라는 매킨타이어의 말은 지난 친 표현이며, 가르침은 실천이되 특히 “관계적 실천”이라 주장한다(Noddings, 2003: 241, 242). 예를 들어, 수학교사는 수학자 그룹의 내부 기준에 맞지도 않을 뿐 아니라 수학교사도 자신을 수학자로 생각하지도 대부분 시간을 수학을 연구하거나 새로운 수학자를 양성하면서 보내지도 않는다(2003: 248). 그러한 수학교사가 있다면 대학에서나 고등학교에서 수학을 가르치는 일부 교사에 지나지 않을 것이라 말한다. 대신 나딩스가 생각하는 가르침이라는 활동의 형태에 내재하는 선은 첫째로, 학생이 전인적으로 발전하는 것이며, 교사는 이 발전을 돕는 책임을 받아들이고 노력한다(2003: 249). 교사는 자신이 가르치는 내용뿐 아니라 학생과 관계하는 방식과 태도가 학생이 느끼는 교실에서의 안정감과 지적인 탐구에 대한 열정 등 모든 면에 영향을 미친다는 것을 인지하며, 자기 과목만 아니라 넓은 문화적 역량을 가지고 학생들이 다른 분야에도 폭넓게 관심을 가지도록 초청하고, 수학교사로 영감을 줄 뿐 아니라 교육받은 사람이 어떡해야 하는지에 대한 영감을 주며, 수학이라는 배움을 어디에 어떻게 활용할지는 학생들이 자신의 목적과 삶에 따라 선택하고 판단하도록 자유를 준다고 했다(2003: 249). 그는 이 모든 노력을 포함하는 가르침이라는 실천은 관계적인 성격을 지닌다고 보았다(2003: 249-250). 나딩스가 말하는 가르침의 또 다른 내적인 선은 실천가에게 지적인 성장을 격려하는 실천이라는 데 있다(2003: 251). 그러나 여기에서도

교사의 주안점은 교과목 지식 자체라기보다는 학생을 가르치는 일에 있다. 자신의 교과목 분야 최근 발전 동향을 탐구하지만 무엇을 언제 얼마나 가르칠까를 판단하는 데는 “수학자의 탁월성 기준”을 따르다 지식으로 학생들을 압도하거나 낙심시키기보다는, 학생의 필요와 능력을 고려하는 즉 “가르침의 내적 탁월성 기준”을 활용한다(Noddings, 2003: 251).

결론적으로, 나딩스는 가르침은 실천이되, “관계적 실천이며, 내재적 탁월성을 위한 구별된 준거를 지니고, 학생과 교사 모두에게 그 선을 부여하고 나누어주는 실천”이라 주장하는데 기독교적인 가르침에도 적용될 수 있는 논리이다(Noddings, 2003: 251). 기독교적으로 가르치는 실천 역시도 기독교 교사가 마땅히 갖추어야 할 역량이며 교사 자신에게도 성장과 약속과 만족을 주는 실천이지만, 무엇보다도 학생을 향한 관계적 실천이다. 삼위일체 하나님께서 학생들의 마음의 눈을 밝히셔서 그의 부르심의 소망이 무엇이며 성도 안에서 그 기업의 영광의 풍성함과 우리에게 베푸신 능력이 어떠한 것을 알게 하시고 성령 안에서 하나님이 거하실 처소가 되기 위하여 세상과 교회의 주되시는 예수 그리스도 안에서 함께 지어져 가게 하시고 이방인 중에서 선한 행실을 가져 주를 영화롭게 하고 복음에 합당하게 행하는 제자가 되게 하는 실천이다.

본 논문은 스미스의 실천으로서의 기독교적 가르침의 이론적 배경과 What If Learning 모형에 대한 이론적 탐색에 그쳤다. 그러나 앞서 소개한 세 개의 웹사이트에서 과학, 종교, 시민교육을 비롯한 다양한 교과와 주제와 관련해 현장의 교사들과 함께 설계하고 실행한 선별된 수업 사례들에 대한 분석을 통해 스미스의 모형에 대한 이해를 돕고, 그의 모형을 따라 수업과 교수-학습 경험을 개발해 보고 그 가능성을 검토해 보는 후속 연구가 필요할 것으로 보인다.

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

참고문헌

- 김성수 (2015). **기독교 교육학 개론**. 부산: 생명의 양식.
- 김정효·이해지 (2011). 기독교 교육과정개발을 위한 교육과정개발이론의 검토와 그 활용. **신앙과 학문**, 16(1), 33-60.
- 남순애·최지영 (2019). 초등학교 여학생의 집단따돌림에 대한 교사의 대처경험. **교육심리연구**, 33(3), 451-481.
- 박세혁 역 (2016). **하나님 나라를 욕망하라**. Smith, J. K. A. (2009). *Desiring the Kingdom*. 서울: IVP.
- 박세혁 역 (2018). **습관이 영성이다**. Smith, J. K. A. (2016). *You Are What You Love*. 서울: 비아토르.
- 박은숙 (2010). 기독교 팀기반학습 모형개발. **기독교교육논총**, 24, 256-283.
- 박태현 역 (2020). **아브라함 카이퍼의 영역주권**. Kuyper, A. (1880). *Souvereiniteit in eigen kring*. 군포: 다함.
- 손민호·배을규 역 (2007). **실천공동체**. Wenger, E. (1999). *Communities of Practice*. 서울: 학지사.
- 신영순·이민경·이현민 역 (2014). **shalom을 위한 교육**. Wolterstorff, N. (2004). *Educating for Shalom*. 서울: SFC.
- 이경섭 역 (2017). **개혁주의 교육학**. Berkhof, L. & Van Til, C. (1989). *Foundations of Christian Education: Addresses to Christian Teachers*. 서울: 개혁주의신학사.
- 이은실 (2013). 기독교 교육과정개발 및 재구성 관련 석사학위논문 분석 **신앙과 학문**, 18(1), 73-98.
- 이진우 역 (1997). **덕의 상실**. MacIntyre, A. (1984). *After Virtue* (2rd ed.). 서울: 문예출판사.
- Alleman, N. F., Glanzer, P. L. & Guthrie, D. S. (2016). The integration of Christian theological traditions into the classroom: a survey of CCCU faculty. *Christian Scholar's Review*, 45(2), Wint 2016, 103-124.
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Brummelen, H. V. (2009). *Walking with God in the Classroom*. Purposeful Design Publication.
- Cooling, T., Green, B., Morris, A. & Revell, L. (2016). *Christian Faith in English Church Schools*. Bern, Switzerland: Peter Lang AG, International Academic Publishers.
- Daniels, D. D. III. (2005). 'Wonder and Scholarship': reflecting on Jacobsen and Jacobsen's scholarship and Christian faith. *Pneuma*, 27(1), 110-114.
- Dickens, K., Hanscamp, M., Mustin, A., Parker, C., Stok, J. & White, T. (2017). *Transformation by Design: the Big Picture*. National Institute for Christian Education.

- Dooyeweerd, H. (2012). *Roots of Western Culture*. On, Canada: Paideia Press/ Reformational Publishing Project.
- Dunne, J. (2003). Arguing for teaching as a practice: a reply to Alasdair MacIntyre. *Journal of Philosophy of Education*, 37(2), 353-369.
- Hanscamp, M., Clarke, D., Mustin, A. & Parker, C. (2019). *Transformation by Design: Crafting Formational Learning*. Christian Education National.
- Jacobsen, D. & Jacobsen, R. H. (2003). *Scholarship and Christian Faith: Enlarging the Conversation*. New York, NY: Oxford University Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- MacIntyre, A. & Dunne, J. (2002). Alasdair MacIntyre on education: In dialogue with Joseph Dunne. *Journal of Philosophy of Education*, 36(1), 1-19.
- McLaren, P. (1999). *Schooling as a Ritual Performance: Toward a Political Economy of Educational Symbols and Gestures*, 3rd ed. Latham, MD: Rowman & Littlefield.
- Monsma, Doug. (2015). Teaching for transformation: see the story, live the story. *Christian Courier* (Feb. 9). Retrieved August 2, 2023 from <https://www.christiancourier.ca/teaching-for-transformation-see-the-story-live-the-story/>
- Noddings, N. (2003). Is Teaching a Practice? *Journal of Philosophy of Education*, 37(2), 241-251.
- Overman, C. & Johnson, D. (2004). *Making the Connections*. Puyallup, Washington: The Biblical Worldview Institute.
- Smith, D. I. & Smith, J. K. A. (2011). *Teaching and Christian Practices*. Grand Rapids, MI: Wm B. Eerdmans Publishing Co.
- Smith, D. I., Um, J. & Beversluis, C. D. (2014). *The scholarship of teaching and learning in a Christian context*. *Christian Higher Education*, 13(1), 74-87.
- Smith, D. I. & Felch, S. M. (2016). *Teaching and Christian Imagination*. Grand Rapids, MI: Wm B. Eerdmans Publishing Co.
- Smith, D. I. (2018). *On Christian Teaching*. Grand Rapids, MI: Wm B. Eerdmans Publishing Co.
- Smith, D. I., Sevensma, K., Terpstra, M. & McMullen, S. (2020). *Digital Life Together: The Challenge of Technology for Christian Schools*. Grand Rapids, MI: Eerdmans.
- Smith, D. I., 2023. Digital Life Together: Seven Questions about Technology and Formation. 2023 Korea Society for Christian Education Information Technology(KSCEIT) International Conference (2023. 03. 25).

Smith, J. K. A. (2010). *Letters to a Young Calvinist: An Invitation to the Reformed Tradition*. Grand Rapids, MI: Brazos Press.

Vanhoozer, K. J., Anderson, C. A. & Sleasman, M. J. (Ed.) (2007). *Everyday Theology: How to Read Cultural Texts and Interpret Trends (Cultural Exegesis)*. Grand Rapids, MI: Baker Academic

Van Til, K. (2007). Scholarship and Christian faith. *Calvin Theological Journal*, 42(1), 177-180.

<https://whatiflearning.com>

<https://teachfastly.com>

<https://civichospitality.com>

<https://www.teachingfortransformation.org/>

기독교적 교수-학습 설계 탐색: D. I. Smith의 '기독교적 실천으로서의 가르침'

**A Study on a Model of Faith-Informed Teaching: Teaching as a
Christian Practice by D. I. Smith**

유은희 (충신대학교)

논문초록

본 논문은 칼빈대학에서 Kuyers Institute of Christian Teaching and Learning의 디렉터이며, 교육학과 교수로 재직 중인 D. I. Smith의 기독교적 교수-학습 설계를 위한 시도를 탐색한다. 기독교적으로 가르친다는 의미와 실천을 확장하고 더 온전하게 하기 위한 자신의 다양한 시도를 하나의 모형으로 명명하고 있지 않기에 하나의 접근이나 모형으로 소개하는 것은 부적절하나, 기독교적 세계관으로 교육과정을 재구성하고 교육내용과 쟁점을 기독교적 관점으로 조명하며 기독 교사의 성품과 모범을 강조하고 기독교적인 원리와 전제에 적합한 교수원리나 방법을 제안하는 것을 넘어 기독교적으로 가르치고 배우는 논의를 더 확장하고 발전시켜 나가는데 스미스의 시도가 중요한 통찰을 제시 해주리라 기대하기에 본 연구의 의의가 있다. 그의 이론은 매킨타이어의 습관과 덕의 형성에 있어서 실천의 중요성, 웅어의 실천공동체의 참여, 정체성, 레파토리, 개체화 등의 개념을 활용한 실천에 대한 교육학적 성찰과 실천과 공동체의 형성적 힘에 대한 다익스트라의 신학적 성찰을 이론적 배경으로 한다. 기독교적으로 가르친다는 의미를 무엇을 가르치는가의 문제만 아니라 학생과 교수자가 함께 살아갈 삶의 패턴과 실천이 있는 페다고지적 집을 만드는 과정으로 확장하고, 그 실천에 참여함으로써 특정한 방식으로 세상을 바라보고 생각하고 행동하는 사람으로 만들어가는 형성되어가는 학생의 전인적 형성에 주의를 기울였다. 기독교적 교수-학습을 설계하기 위해서 그는 새롭게 보고 상상하며, 학습 자료와 서로에게 관여하는 방식을 선택하고, 실천을 재구성하는 전략을 제안했다. 기독교적으로 가르치는 것은 매킨타이어가 생각한 것과 달리 학생들을 전인적으로 성장하도록 돕고 그리스도의 제자로 세우기 위험이라는 내재적 선을 지닌 복잡하고, 정합성 있는 실천이다. 그 나름의 탁월성의 기준이 있고, 이는 구약의 기독 공동체의 시작부터 연습해 온 역사적 실천이며, 멘토와 동료들을 포함하는 실천공동체와 함께함으로 더 성숙하고 온전해질 수 있는 사회적인 실천이다.

주제어: 기독교적 교수-학습, 기독교 세계관, 상상력, 실천, 참여, 신앙과 학문의 통합