

종교교과에서의 기독교적 종교교육 실천을 위한 교육모형 연구

- 내러티브 교육과정을 기초로 하여 -

김 선 아

강남대 외래교수 / 기독교교육

〈요 약〉

제7차 교육과정에서의 종교교육의 기본방향은 학습자들이 종교문제를 생활 속에서 직접적이고 현실적인 주제로 만나게 하고, 모든 주제들은 구체적이고 실제적인 사례들을 통하여 접근하도록 제시하고 있다. 제7차 교육과정에서의 종교교육의 기본방향에 부합하고, 학습자에게 경험을 제공하는 학습상황을 중요시하고, 학습자 중심의 활동을 강조하는 교수·학습 방법으로서의 이야기하기인 내러티브 교육과정은 종교교과에서 기독교적 종교교육을 실천적으로 수행하는 교육모형을 탐구하는 데 기초가 될 수 있다.

학습자의 개인적 경험과 기독교의 전통을 연결시키는 그룹의 다섯 단계의 실천적 교육모형과 개인의 정체성 이야기를 기독교적으로 재해석하게 하는 오스머의 다섯 가지 차원의 교육모형은 기본적으로 내러티브적 성격을 지니고 있다. 즉 학습자들의 고유한 정체성에 맞게 기독교의 이야기와 비전을 재해석한 것을 학습자들의 것으로 통합시켜 학습자들이 공동체 안에서 헌신하도록 결단을 촉구하는 그룹과 오스머의 교육모형은 모두 내러티브 교육과정에 기초해 있다고 볼 수 있다.

이러한 내러티브적 기본 성격은 그룹의 다섯 단계의 실천적 교육모형과 오스머의 다섯 가지 차원의 교육모형을 기독교적 종교교육의 실천적 수행을 위해 종교교과 수업에 적용함에 있어 그 타당성과 적절성, 그리고 효율성과 매력성이 다음과 같이 드러났다: 첫째, 상상력과 해석적인 재구성을 통해 학습자의 이해능력과 양식을 다양화하는 내러티브는 종교교과에서 기독교적 종교교육의 실천을 위해 적용할 수 있는 매우 타당한 교육과정이 될 수 있다. 둘째, 내러티브 교육과정은 그룹 구성원과의 관계 속에서 학습자들이 인격적이고 창조적인 만남과 돌봄의 경험을 하게 되고 자신들의 신앙을 성장시키게 된다는 기독교적 종교교육의 관점을 적절하게 수용할 수 있다. 셋째,

이야기의 공동체성을 강조하는 내러티브 교육과정은 공동체를 통해 공동의 기억, 공동의 전통 이해, 공동의 삶과 목적을 공유할 수 있다는 기독교적 종교교육의 공동체에 대한 관점과 접목될 수 있다. 넷째, 교사와 학습자와의 상호협동적 관계를 통해 학습의 효율성과 매력성을 증진시킬 수 있다. 즉 교사는 학습자들로 하여금 교육과정에 관심을 가지고 참여하도록 동기부여를 하여 학습자들은 학습 상황을 적극적으로 주도하고, 학습에 매력을 느낄 수 있다.

한편 기독교적 종교교육의 실천을 위한 교육모형으로 이 내러티브적 교육과정을 활용할 경우 매우 개인적인 특성을 지닌다는 점이 우려된다. 이러한 이유에서 기독교적 종교교육의 실천을 위해 내러티브 교육과정을 기초로 한 교육모형을 종교교과에서 사용할 경우, 실제적으로 활용된 사례들의 연구가 선행되어야 할 것이다. 더 나아가 사례연구를 통해 그 효과성과 적절성, 타당성 등이 검증되어야 할 것이다. 이러한 선행연구와 검증이 바탕이 될 때, 학습자들은 기독교적 삶의 양식에 기초한 정체성과 성품을 형성하는 여정에 안전하게 들어서게 되고, 계속하여 학습자들은 그들의 삶의 이야기를 기독교적으로 재해석하는 이 여정에 기쁨으로 참여하도록 초청될 것이다.

핵심 주제어: 학습 상황, 내러티브, 내러티브 커리큘럼, 종교교과, 기독교적 종교교육의 실천

I. 서론: 왜 내러티브인가?

최근 교수·학습 분야에서 구성주의 철학에 기초한 상황적 학습(situated learning) 이론이 부상하고 있다. 구성주의적 관점에서 상황은 개인이 사회적·물리적 상황과의 관계 속에서 주체적으로 지식을 구성해내는 통로가 된다. 학습자는 자기 자신에게 의미 있고 중요한 경험을 제공하는 상황 안에서 지식과 아이디어를 창출하고, 자기 자신의 해석에 의해 지식을 구성하기 때문에 지식은 상황 안에서만 온전하게 이해 될 수 있다는 것이다. 지식은 그 본질상 그것이 생성된 상황을 떠나 독립적으로 알려질 수도 이해될 수도 없다는 지식에 대한 구성주의적 관점은 지식 전달 위주의 전통적인 주입식 방식 대신 학습자 중심의 활동이 강조되는 교수·학습 방식을 제시한다.¹⁾ 다시 말해, 구성주의적 관점은 지식이나 아이디어가 창출되어져 가는 과정에 초점을 두기 때문에 교육과정이나 학습상황에 초점이 주어지는 교수·학습 방식을 제시한다.²⁾

이러한 구성주의적 학습상황에서는 교수·학습 자체가 내러티브라는 수단을 통해 이루어진다. 이야기를 통해 학습자들은 학습상황에서 다른 삶을 경험하며, 그 과정에서 자신의 삶에 대한 이해와 인식을 발달시킨다.³⁾ 또한 질문하고 탐색해가는 과정을 통해 학습

1) 양미경, 『교육과정 및 교수방법』(서울: 교육과학사, 2008), 281쪽.

2) 위의 책, 283쪽. 실제 생활에서 사람들은 탈맥락적인 지식을 논리적으로 적용해서 문제를 해결하지 않고, 그 문제가 제시된 특정상황에 의해 문제를 해결한다. 이것은 실생활을 소재로 하여 학습자에게 친근하게 다가가야 한다는 '연계된 수업'(anchored instruction)의 관점과도 통한다.

3) Bausch가 언급한 이야기의 특징을 요약 정리하면 다음과 같다: 첫째, 호기심을 유발하는 기능을 하고

자들은 내러티브 맥락에 대한 그들의 이해를 고양시키고, 동시에 그들의 개인적인 이야기도 발달시켜 나간다.⁴⁾ 교수·학습 방법으로서의 이야기하기는 인간이 의사소통 수단으로 언어에 의존하는 한 가장 자연스럽고도 보편적인 방법이기 때문이다.

이야기는 학습자들의 개인적인 이야기로만 끝나지 않고 학습자들의 경험을 공유하고 일반적인 이해를 제시하는 공동체를 구성한다. 이를 위해 공동체적 기반에서 상호소통할 수 있는 대화적 내러티브의 사용이 요구되어지고, 학습자가 공동체의 도움을 최대한 경험할 수 있는 맥락적 학습상황이 요구된다. 더 나아가 이야기는 공동체 의식에 공통의 평가 기준을 제공한다. 이런 이유로 공동체를 연결하기 위한 이야기의 사용은 실제로 학습자들에게 미치는 영향력이 매우 강할 수밖에 없다.⁵⁾

제7차 교육과정에서의 종교교육의 기본방향은 학습자들이 종교문제를 생활 속에서 직접적이고 현실적인 주제로 만나게 하고, 모든 주제들은 구체적이고 실제적인 사례들을 통하여 접근하도록 제시하고 있다.⁶⁾ 학습자에게 경험을 제공하는 상황을 중요시하고, 학습자 중심의 활동을 강조하는 구성주의적 교수·학습 방식은 제7차 교육과정에서의 종교교육의 기본방향에 부합하는 교수·학습 방식이 될 수 있다. 더 나아가 교수·학습 방법으로서의 이야기하기인 내러티브 교육과정은 종교교과에서 기독교적 종교교육을 실천적으로 수행하는 교육모형을 탐구하는 데 기초가 될 수 있다. 연구자는 이를 위해 먼저 교육과정의 공동 창안자로서의 학습자와 교사의 역할을 구성주의적 관점⁷⁾에서 논의하고, 내러티브를 통해 학습자의 경험과 이야기를 구성하는 내러티브 교육과정에 대해 고찰할 것이다. 본 연구에서는 그룹(T. Groome)의 프락시스적 교육모형과 오스머(R. Osmer)의 삶의 이야기 재해석 교육모형에 내러티브 교육과정을 적용하는 작업이 시도된다. 그러한 작업을 토대로 하여 종교교과에서의 기독교적 종교교육의 실천을 위한 교육모형의 가능성이 모색될 것이다. 이것은 학습자의 삶의 경험에서 개인의 이야기를 구성하게 하며, 그것을 신앙공동체 안에서 기독교적으로 재해석하는 방법들을 탐구하게 한다. 이러한 탐구야말로 기독교적 종교교육의 실천을 위한 종교교과의 교육모형이 될 수 있다는 것이 연구자의 관점이다. 따라서 본 연구에서는 학습자들의 '삶의 이야기'가 제시되고 성서에서 그 의미를 찾아 그것의 재해석을 시도하게 될 것이다. 그럼으로써 학습자들은 기독교의 이야기와 비전

둘째, 인간과 자연을 전인적으로 묶어주고, 셋째, 인간이 자신의 문화와 연결되게 하는 기능을 하고 넷째, 단어의 원래적 힘을 회복시키고 다섯째, 상상력을 불러일으키고 여섯째, 공동체성을 회복시키고 일곱째, 희망과 덕을 위한 기초를 제공한다. W. J. Bausch, *Storytelling: Imagination and Faith*(Mistic, Conn.: Twenty-Third Publications, 1984), pp.30-80.

4) 캐롤 로리첸·마이클 재거, 강현석 외 역, 『내러티브교육과정의 이론과 실제 - 이야기를 통한 학습 통합』(서울: 학이당, 2007), 75, 233쪽 참조.

5) 위의 책, 84-86쪽.

6) 교육부, 『고등학교 교육과정 해설 - 교양』(서울: 교육부, 2000), 128쪽.

7) 지식은 학습자의 적극적인 정신활동에 의해 구성되며, 학습자는 의미와 지식을 구성하는 구성자라는 '학습자 중심'의 교육적 입장을 말한다.

을 그들 자신의 이야기들과 비전의 변증법적 해석 속에서 수용하고, 그들의 삶에 적용하기 위해 초대될 것이다.

II. 내러티브 교육과정의 이해 및 템플릿 설계 단계

1. 교육과정 이해

‘교육과정’이라는 단어는 경마장에서 말이 달려가는 ‘경주로’(a course of race)를 의미하는 라틴어 ‘커리큘럼’(curriculum)에서 유래했다.⁸⁾ 이런 어원으로 인해 교육과정에 대한 정의로 ‘교수요목’(a course of study)⁹⁾이 보편적으로 언급되었으나, 21세기 ‘교육과정’은 정해진 목적과 도달점에 이르는 ‘경주로’라는 의미보다 학습자의 의미 있는 성장의 경험을 지속적으로 재구성해 내가는 ‘과정’이라는 의미로 더욱 설득력 있게 받아들여지고 있다.

탁월한 교육과정 연구자인 태너 부부(D. Tanner & L. Tanner)는 지식과 경험의 체계적인 재구성을 교육과정이라고 정의하였다. 이와 같은 정의는 ‘지식과 문화의 전수활동’으로 교육과정을 정의한 전통주의적 입장을 극복한 구성주의적 입장으로 이해할 수 있다. 구성주의에 입각한 교육과정은 전통적인 교재 중심의 접근보다는 학습자 자신의 ‘의미 탐구’를 반영한 하나의 ‘교육과정 지도’(curriculum map)를 만들게 한다. 즉 학습자들의 총체적인 생활의 맥락에서 주제나 개념을 가져오고 이를 통합적인 연결망으로 재구성하는 교육적 작업을 하게 한다. 이런 이유에서 구성주의에 입각한 교육과정은 아이디어 중심의 교육과정으로서 교사와 학생이 함께 탐험해야 하는 큰 아이디어 통신망으로 이해되어진다. 더 나아가 구성주의에 입각한 교육과정은 학습자들의 총체적인 생활의 맥락에서 주제나 개념을 가져오고 이를 통합적인 연결망으로 재구성하는 것이므로 학습자 개개인이 큰 아이디어 통신망에 연결된 무수한 논리적 관계를 개인적으로 어떻게 탐구하느냐가 관건이 된다. 황윤환은 이러한 구성주의적 관점에서 제7차 교육과정을 평가한다면 제7차 교육과정이 제6차 교육과정보다 열린 교육 측면에서 후퇴하였음을 지적하였다. 제7차 교육과정은 수준별 교육과정이라는 이름으로 성적 위주의 획일화된 교육과정이 만들어져 운영될 가능성이 매우 높기 때문이라는 것이다.¹⁰⁾

교육과정은 특정상황에서 경험된 어떤 것을 정의할 수 있기 때문에 경험과 상황이 또

8) 강현석, 『교과교육학의 새로운 패러다임』(서울: 아카데미 프레스, 2006), 286쪽.

9) ‘커리큘럼’이 학교교육에 도입되어 학생이 이수하고 실천해야 할 ‘교수요목’으로서 정식으로 다루어진 것은 Bobbit의 *The Curriculum*(N. Y.: Amo Press, 1918)에서였다. 이화여자대학교 교육공학과, 『21세기 교육방법 및 교육공학』(서울: 교육과학사, 2002), 19쪽 참조.

10) 황윤환, 『교수-학습의 패러다임적 전환』(서울: 교육과학사, 2005), 80-81쪽 참조.

한 강조된다. 교육과정과 상황과의 관계는 다음과 같은 특징이 있다. 첫째, 상황은 환경의 특정한 과정에 따라 상호작용하는 사람으로 구성된다. '교육과정'이란 단어와 함께 교실상황이 직관적으로 떠오르게 되는 것이 중요하며, 교실상황에서 사람, 사물, 과정 사이의 상호작용하는 역동적인 힘을 느끼는 것이 중요하다. 둘째, '교육과정'이란 단어는 사람뿐 아니라 사물과 과정 모두 역사를 가지고 있다는 것을 드러낸다. 특별히 사람은 현재 상황을 다루기 위해 과거를 드러내는, 이야기를 말하는 사람(storyteller)이다. 셋째, 상황은 미래를 향한 방향지시적인 측면이 있다. 즉 상황은 어떤 목적을 향해 미래를 알려 준다.¹¹⁾

한편 학습자의 일련의 잠재적 경험을 '텍스트'로 생각하여 경험에 대해 학습자들로 하여금 더 많이 생각하고 활용하게 하면 할수록 텍스트를 더 많이 이해하게 된다는 견해도 있다.¹²⁾ 표면적 교육과정은 학교의 철저한 계획이 전제되어 있기 때문에 교과를 통해 배우는 지적 경험이 주를 이루나 잠재적 교육과정은 눈에 잘 띄지 않는 숨어 있는 교육과정으로 주로 비지적인 정의적 경험과 관련이 있다. 즉 잠재적 교육과정은 학생들의 흥미, 태도, 가치관, 신념과 같은 정의적 경험과 관련되어 있으며, 주로 교사의 인격적인 감화를 받는다. 이런 점에서 교육과정 자료들에 내재해 있는 '잠재력'이라는 개념의 사용은 교사들에게 달려 있음을 알 수 있다. 그러나 잠재된 교육과정은 학습자의 교육적 성장을 가져오기도 하지만 학교의 의도와 관계없이 배워지고, 도덕적으로 사회적으로 긍정적인 것과 부정적인 것이 뒤섞이게 되어 잠재적 교육과정의 부정적 측면이 드러나고 있다. 예를 들어, 중립적으로 보이는 교육과정 자료들이 '잠재된' 메시지를 문화계층과 성에 따라 차별화된 방식으로 학습자에게 전달되고 있는 것을 들 수 있다.¹³⁾

2. 교육과정의 공동 창안자로서의 교사와 학습자의 역할

탈맥락적이고 추상적인 개념이나 원리로 표상되는 이론적인 지식보다는 실제 세계와 소통하는 맥락적인 교육과정을 요구하고 있는 오늘날의 교육현실은 교사와 학습자의 역할을 교육과정의 공동 창안자로서 재규정한다. 전통적으로 과거에 교육과정의 주도권은 교사에게 있었다. 즉 전통적 학습방식에서는 교사가 교과서에 제시된 교육내용을 일방적으로 학습자에게 전달해 주었다. 여기서 학습자에 대한 고려는 별로 이루어지지 않았다.

이러한 교육현실을 극복하기 위해 교육은 학습자에게 무엇을 주입하거나 억지로 변화시키는 행위가 아니라 학습자의 '잠재력'을 이끌어 내는 행위라는 교육적 입장이 대두되었다. 일례로, 학교교육 현장에서 효과적인 학습을 위해 설계하는 '수업 지도안'도 과거에는 '학습 지도안'이라는 용어로 사용되었으나 오늘날에는 '교수·학습 과정안'이라는 용어

11) 강현석 외, 『교사와 교육과정』(파주: 양서원, 2007), 26-29쪽.

12) 권낙원·민용성·최미정, 『학교교육과정 개발론』(서울: 학지사, 2008), 131-132쪽.

13) 강현석 외, 앞의 책, 217쪽.

를 주로 사용하고 있다. 이러한 현상에서도 볼 수 있는 바와 같이 학습자가 자신의 경험으로부터 자기 자신의 의미를 구성하는 것을 격려하는 학습상황에서 학습이 가장 잘 촉진되고, 교사와 학습자의 상호 관계성 속에서 학습이 효과적으로 이루어짐을 인정하고 있는 추세이다.¹⁴⁾ 이런 교육적 추세에서 교사와 학습자는 끊임없는 피드백을 통한 ‘양방향’ 학습이 이루어지도록 노력하는 관계이다.¹⁵⁾ 교육의 여러 주체들이 협력하여 ‘함께 실현해 가는 교육과정’이라는 두드러진 특징을 가지고 있는 제7차 교육과정에 준해 구성된 종교 교육과정도 교사와 학습자와의 상호 관계성을 강조한다.¹⁶⁾

교육활동은 교재를 매개로 하여 교사와 학습자 사이의 이야기적 활동이 상호복합적으로 일어나는 현상이므로¹⁷⁾ 교사는 완결된 형태의 지식을 학습자에게 일방적으로 제시하는 방식을 지양하고, 학습자로 하여금 분명한 문제의식과 의도를 가지고 자발적으로 참여할 수 있도록 여건을 조성해야 한다. 이를 위해 단계적으로 교사와 학습자의 주도권과 도움의 범위를 긴밀하게 조정해 나갈 필요가 있다. 구체적으로, 교사와 학습자의 역할 및 학습 방식이 재조정될 필요가 있다. 교사는 학습자의 주체적이고 능동적인 학습 상황과 과정을 촉진하여 학습자로 하여금 자신의 참여방식을 확장시켜갈 수 있도록 해야 한다. 예전의 교육과정에서 수업이 교사만의 수업이었다고 한다면 앞으로의 교육과정에서 수업은 학습자가 주도적으로 이끌어 가는 학습자 중심의 수업방식이 되어야 한다.

21세기의 학습자는 자신의 경험과 의도 속에서 이야기를 하고, 다시 그 이야기를 계속해서 재구성하면서 의미를 형성해 나가고, 자신의 교육과정을 구성해나간다. 21세기의 학습자는 학습 목표 설정과 계획의 구성자가 될 수 있는 기회를 제공하는 교육과정을 필요로 한다. 내러티브 교육과정이 바로 이러한 기회를 학습자에게 제공할 수 있는 가능성을 가진 교육과정이라고 할 수 있다. 이런 점에서 학습자가 자신의 이야기를 전개하고 재구성할 수 있는 내러티브 교육과정은 새로운 대안이 될 수 있다.

3. 내러티브 교육과정의 이해

이야기하기는 인간 본성 중 하나로 볼 수 있다.¹⁸⁾ 또한 이야기하기로서의 내러티브는 인간의 존재와 더불어 시작된 것이므로 인간 역사와 함께 한다고 볼 수 있다.¹⁹⁾ 내러티브는 지식의 구조를 발견하는 데도 도움을 준다. 지식은 사람들이 다른 사람과 자신의 아

14) 정석기, 『좋은 수업설계와 실제』(서울: 원미사, 2008), 13쪽.

15) 이훈정, 「내러티브 교육과정적 의미 탐색」, 『한국교육학 연구』 10(1)(한국교육학회, 2004), 161쪽.

16) 교육부, 『사회과 교육과정』(교육부 고시 제1997-15호)(별책 7), iii쪽.

17) 강현석, 앞의 책, 283쪽.

18) 엄지숙, 「교육연구에서 내러티브 탐구의 개념, 절차, 그리고 딜렘마」, 『교육인류학연구』 6(1), (한국교육인류학회, 2003), 20쪽.

19) 강현석, 앞의 책, 273쪽.

이디어와 이야기를 공유하는 상황에서 개인적 사회적으로 구성되고 또한 재구성되기 때문이다. 한 분야의 지식의 구조는 학습의 구조와 일치한다. 교육평가활동은 이 두 구조 사이의 관계가 유기적으로 관련되어 있는지 혹은 두 구조가 기대하는 행동변화를 초래할 가능성을 향하여 서로 수렴되고 있는지에 대한 평가를 제공한다.²⁰⁾

내러티브를 통해 의미를 만들어가는 과정으로 학습을 이해한다면 교수·학습은 내러티브적으로 이루어질 수밖에 없다. 강현석에 의하면 내러티브는 곧 교육과정이다.²¹⁾ 내러티브 자체가 교육과정을 의미하고 교육과정이 곧 내러티브의 의미로 재개념화될 수 있다는 것이다. 부연해서 말하자면, 내러티브 교육과정은 내러티브를 통해 학습자의 학습 기회를 구성적이고 해석적으로 조직하여 지식과 경험을 지속적으로 재구성할 수 있도록 해주는 구조를 의미하는 것으로, 내러티브 자체가 곧 교육과정을 의미한다는 것이다. 따라서 내러티브는 교육과정 전반, 즉 교육목표, 내용선정과 조직, 교수방법, 평가와 관련된다. 이것은 웰즈(Wells)가 교육과정을 위한 맥락으로서의 이야기에 대한 자신의 교육적 신념을 표현한 다음의 내용과 상통한다: “마음에서 이야기를 구성하는 것 혹은 이야기를 말하는 것은 의미를 만들기 위한 가장 근본적인 수단 가운데 하나이다. 이야기의 상호소통을 통해서 교사와 학습자는 주제에 대한 그들의 이해를 공유할 수 있고 세계에 대한 그들의 정신적 모형을 더 가깝게 일치시킬 수 있다. 이런 의미에서 이야기와 이야기를 말하는 것은 교육과정의 모든 영역에 관계된다.”²²⁾ 이와 같이 교육과정은 경험과 상황의 상호작용 가운데서, 즉 여러 상황들 속에서 경험된 그 무엇이므로, 교육과정의 내용선정과 조직, 교수방법 등은 내러티브를 통해 가능해진다고 할 수 있다.

교육과정 상황에 대해 반응할 때 학습자가 내러티브를 재구성하고 재구축하게 되는 것은 반성을 통해서다. 학습자 자신의 내러티브는 교육과정적 이유를 위해 반성적으로 재구성된다. 반성적 과정은 언어적으로 매개된 과정이며, 동시에 공동체라는 공간에서 일어나는 의사소통과정이다.²³⁾ ‘재구성’에는 ‘회복’의 의미도 있다. 따라서 교육과정에 있어서 텍스트는 과거, 현재, 미래의 경험일 수 있으며, 인쇄된 텍스트뿐만 아니라 경험을 의미의 ‘회복’과 ‘재구성’의 측면에서 생각할 수 있다. 텍스트가 말하고 있는 것을 발견하는 것을 뜻하는 의미의 ‘회복’과 자신이 말하고자 하는 것을 말하기 위한 ‘재구성’은 양 극단에 해당한다고 볼 수 있다. 의미의 ‘회복’을 위해서는 텍스트를 그 자체로 읽으려고 해야 한다. 텍스트를 읽는 동안에는 자신의 선입견, 편견, 관점, 조망, 희망, 소망 등을 배제해야 한다. 또한 텍스트를 역사화, 심리화, 정치화, 사회화 등을 하지 않는 것이 중요하다. 어떤 이야기에서 ‘회복’한 의미를 ‘재구성’하는 것은 바로 자신이 그 이야기의 의미를 자문할

20) 위의 책, 285쪽.

21) 같은 책.

22) 캐롤 로리첸·마이클 재거, 강현석 외 역, 앞의 책, 82쪽에서 재인용.

23) 이향명, 『상황 중심의 기독교교육』(오산: 한신대학교출판부, 2001), 110쪽.

때이며, 그것을 하나의 내러티브로 말할 때이다. 모든 텍스트 읽기는 개인적 경험에 관한 것이든 교과서에 관한 것이든 ‘회복’과 ‘재구성’이 균형적으로 통합된 것이다. 의미의 ‘회복’의 측면은 의미의 ‘재구성’의 도움을 통해 가능하기 때문에 ‘회복’과 ‘재구성’을 위해서는 ‘이론’과 ‘실제’라는 용어가 적용되는 영역을 고려해야 한다. 그러나 교육과정 상황에서 이론적으로는 분리된 것이 실제로는 통합될 수 있다.²⁴⁾

4. 내러티브 교육과정의 템플릿 설계 단계

우리 삶은 이야기이고, 우리 존재에 대한 살아있는 이야기이다. 개인적으로 사회적으로 이야기를 말하는 개체인 인간은 이야기화 된 삶을 살아간다. 그러므로 내러티브는 기본적인 인간 활동이다. 이야기를 통해서 학습자들은 다른 삶을 경험할 수 있고, 그 과정에서 자신의 삶에 대한 이해와 인식을 발달시킨다. 학습자들은 질문하고 탐색해가면서 내러티브 맥락에 대한 그들의 이해를 고양시키고, 동시에 그들의 개인적인 이야기도 발달시켜 나간다. 여기서 주목할 것은 내러티브 교육과정은 이야기를 구성하는 줄거리라는 핵심요소를 갖추고 있다는 점에서 주제나 개념만으로 배열된 교육과정과는 구별된다는 점이다.²⁵⁾ 내러티브의 줄거리는 그것이 전개되면서 저자가 행동의 묘사를 제공하기 위해 만들어 내는 다양한 사건들로 구성되어 있다. 줄거리 중에서 특히 중요한 것은 이야기의 전환점을 가져다 주는 결정적인 사건들이다. 이러한 사건들은 주인공에 대해 중요한 사실을 말해 주며 이야기를 진행시킨다.

내러티브로 조직된 교육과정을 만드는 데 있어 학습자의 관심을 불러일으키고 탐구력을 기르는 잠재력을 가진 이야기를 선정하기 위해서는 학습자의 동기가 매우 중요하다. 언어주의 한계를 극복하기 위해 다양한 직접 경험을 제공하는 경우, 그 경험은 학습자의 동기나 목적과 긴밀하게 연관되어야 하기 때문이다. 분명한 동기와 목적이 있을 때 비로소 학습자는 자신이 경험하는 요소들을 결집시킬 수 있는 ‘초점’을 발견할 수 있고, 자신의 열의와 사고를 체계화함으로써 하나의 통합된 경험을 이룰 수 있다.²⁶⁾ 그러므로 내러티브 교육과정은 모든 종류의 다양성을 받아들일도록 설계되어야 하고, 개개 학습자의 풍부한 선행 지식을 사용해야 한다.

내러티브 교육과정을 만드는 데 있어서 다음과 같은 템플릿 설계 단계가 유용하다.²⁷⁾

1) 제1단계: 맥락 선정하기

맥락은 학습자와 학습을 둘러싸고 있는 환경이고, 학습이 일어나는 전체적인 상황이다.

24) 강현석 외, 앞의 책, 122-123, 129쪽.

25) 캐롤 로리첸·마이클 재거, 강현석 외 역, 앞의 책, 75, 233, 238쪽.

26) 양미경, 『교육과정 및 교수방법』(서울: 교육과학사, 2008), 287쪽.

27) 캐롤 로리첸·마이클 재거, 강현석 외 역, 앞의 책, 189-249쪽 참조.

전통적인 주입식 교수법에서는 맥락이 중요하게 고려되지 않는다. 맥락을 선정하는 것은 단원에 초점을 두는 목표를 선정하는 것과 상호작용하므로 교육과정은 목표와의 상호작용에 영향을 받게 된다. 템플릿에서 둥근 박스모양으로 그려지는 맥락은 교육과정을 담는 그릇으로 표현된 것이다. 이 맥락 선정의 상호작용 과정이 효과적이게 되면 매력적인 학습 상황이 연출된다. 맥락이 확고하게 선정되면, 템플릿의 다음 단계는 탐구질문과 탐구조사를 설계하는 데로 인도한다.

2) 제2단계: 탐구 질문 구성하기

탐구 질문을 구성할 때 제일 먼저 고려해야 할 점은 학습자들의 관점에서 그들의 호기심, 흥미 등을 중심으로 그들이 궁금해 할 것 같은 질문을 중심으로 템플릿에 개요를 그려야 한다는 점이다. 탐구 질문은 학습자들이 제기할 것이라고 예상하는 것과 교사가 중요하다 판단되는 것을 반영한다. 그러나 여기서 유의할 점은 교사가 예상하지 못한 학습자들의 질문의 여지는 항상 남겨두어야 한다는 점이다. 교사가 학습자들에게서 질문을 끌어내어 열거한 후 사고를 하기 위해 질문을 배열하는 순서를 따르는 것이 타당한 방법이다. 탐구질문을 구성할 때 중요한 것은 목표를 항상 고려해야 한다는 점이다. 교육과정 설계자는 항상 목표를 가지고 탐구조사가 설계되기 전에 질문들을 걸러내야 더욱 효율적으로 교육과정 설계를 진행할 수 있게 되기 때문이다.

3) 제3단계: 탐구 조사를 고려하기

탐구조사는 발견에서의 모형, 즉 조사연구이다. 교육과정 설계자는 학습자와 교사에게서 나온 탐구질문으로부터 탐구조사를 설계한다. 탐구조사를 설계하는 것은 선정한 목표와 상호작용하여 조화를 이루도록 해야 한다. 선정한 목표에 따라 탐구조사는 달라지게 되기 때문이다. 탐구조사를 설계하는 것은 학습자가 의미를 구성하는 방법인 구성주의 교육과정, 즉 학습자가 경험으로부터 의미를 구성할 필요가 있다는 구성주의적 접근을 적용하는 것이다. 탐구조사에서 학습자들은 선수 지식을 활성화시키고, 다른 사람들과 새로운 경험을 공유하며, 그러한 경험으로부터 의미를 만드는 기회를 가져야 한다.

4) 제4단계: 협동적 이야기 구성하기

협동적 이야기 구성은 특정 맥락에 있는 교사와 학습자가 함께 만들어가는 것이기 때문에 가장 매력적인 작업이라고 할 수 있다. 또한 문학적 내러티브 특징과 쟁점이나 문제 중심의 내러티브의 특징을 모두 내포하고 있는 협동적 이야기 구성은 허구적인 이야기라기보다는 살아있는 실제 이야기라는 점에서 문학과 다르며, 문제가 실제적이라기보다는 가상적이라는 점에서 쟁점 중심 내러티브와 다르다. 협동적 이야기는 대체로 정해지지 않은 시나리오나 장면에서 시작한다. 장면이 확정되면 학습자들은 스스로를 위한 그럴듯한

인물들을 개발한다. 장면과 등장인물들이 잘 개발되면 교사나 다른 협력자들이 이야기 속에 예상치 못한 사건을 집어넣어 학습자들을 예상치 못한 문제 상황에 봉착하게 한다. 이것은 여러 개의 도전과 딜렘마가 포함된 줄거리로 엮어지게 되며, 줄거리의 주제가 잘 드러나게 구성된다.

5) 제5단계: 평가하기

평가는 학습자들이 문제 해결과정의 지속적인 기록을 하고 관찰을 할 것을 요구한다. 학습자 자신의 문제 해결 결과뿐 아니라 문제 해결의 과정이 학습자의 능력을 평가하는데 중요하기 때문이다.

이상과 같이 살펴본 바에 의하면, 템플릿 설계는 수업을 전체적으로 생각하도록 해주고, 개념화하기 쉬운 지도에 교육과정 설계를 계획하고 구성한다는 점에 그 가치가 있다. 템플릿 설계가 학습현장에서 더욱 가치를 발휘하기 위해서는 학습자의 요구와 흥미에 관심을 가지고 학습 동기를 유발하는 관점을 강화하여야 하며, 내러티브 교육과정 실행을 위한 맥락의 가능성을 계속 열어두어야 한다.

Ⅲ. 종교교과에서의 기독교적 종교교육 실천을 위한 교육모형 탐구

1. 기독교적 종교교육에서의 내러티브 교육과정의 의미

이미 앞에서 언급한 바와 같이 내러티브는 인물들이 관련된 줄거리를 만들고 시간이 흐르면서 그것이 전개되는 문학의 유형이다. 그러나 최근 많은 학자들은 내러티브가 단지 문학유형에 그치는 것이 아니라 개인이 자신의 삶의 의미를 파악하는 방식을 이해하게 하는 유용한 과정임을 지적하였다. 세계에 대한 경험과 지식을 조직하거나 구성하는 가장 자연스러운 방법은 이야기를 만드는 것이고, 어떤 것에 대해 이야기하는 것은 경험을 계속적으로 해석하고 재해석하는 교육과정이라고 할 수 있기 때문이다.²⁸⁾

브루너(J. Brunner)는 온전한 학습은 내러티브적으로 이루어지므로 학습자의 경험을 조직하기 위한 구조로서의 내러티브 혹은 교육과정에서 하나의 수단으로서의 내러티브는 중요한 의미를 지닌다고 강조한다. 이야기 구조는 학습자들의 내적 지식에 이야기의 전형적인 구조를 형성하는 도식으로서 학습에서 이야기를 이해하도록 안내하는 인지적 구조 역할을 하기 때문이다.²⁹⁾ 더 나아가 브루너는 인간의 의식에 대한 이야기의 독특한 역할에

28) 강현석, 앞의 책, 172쪽.

29) J. S. Bruner, *The Culture of Education*(Cambridge, Mass: Harvard Uni. Press, 1996), p.119.

대해 주의를 기울일 것을 강조하면서 인간이 자신의 세계에 대한 경험을 서로 다른 문화적 풍토에서 표현한 사고의 두 가지 양식에 대해 언급하였다. 그는 ‘패러다임적 사고’와 ‘내러티브적 사고’의 두 가지 양식 중에서 ‘내러티브적 사고’ 양식은 인간의 의식과 행동을 함께 구성하는 특징이 있음을 지적하였다.³⁰⁾

내러티브는 상상력과 해석적인 재구성을 통해 학습자의 이해능력과 양식을 다양화하고 학습자의 의미형성 기제로서 중요한 역할을 수행할 수 있다. 이것은 학습기회의 제공을 의미하는 교육과정은 결국 이야기를 통한 학습의 통합으로 구체화되어야 함을 의미한다. 학습 그 자체가 의미 만들기이고, 그것이 곧 내러티브를 의미하는 것이고, 그것은 학습이 통합적으로 전개될 수밖에 없게 하기 때문이다.

21세기의 새로운 사회환경과 교육환경의 변화는 이론과 실천의 통합, 지식과 경험의 연계, 교사와 학습자의 상호협력, 교수와 학습의 양방향적 소통을 요구하고 있다. 내용 중심의 삶의 차원에 머문 지금까지의 기독교교육의 한계를 극복하기 위해 ‘성서적 삶과 기독교적 삶’ 사이의 균형과 일치를 이루려는 의도적인 교육적 활동으로 기독교적 종교교육을 이해한다면³¹⁾ 내러티브 교육과정은 기독교적 종교교육에 있어서 새로운 대안이 될 수 있다. 다시 말해, 학습자들 자신의 이야기를 하게 하는 내러티브적 교육과정의 특성은 기독교적 종교교육의 실천을 위한 종교교과의 새로운 패러다임 구성에 필수적이다. 그러므로 학습자의 경험과 삶의 차원을 내러티브 교육과정으로 접근하는 것은 종교교과에서 기독교적 종교교육의 실천을 위해 수행되어야 할 주요 과제가 되며, 구체적으로 종교교과의 텍스트에서 정교화될 필요가 있다.

2. 기독교적 종교교육의 실천을 위한 프락시스적 교육모형

일찍이 미국의 교육신학자인 코우(G. A. Coe, 1862-1951)는 종교교육의 한 방법으로 사회적 상황에서의 종교적 경험을 강조하였다. 신앙을 주입시키려는 전통적 교육방식이 아니라 청소년들이 당면하고 있는 사회적 문제들에 직접 참여함으로써 자신의 종교적 경험을 계발하도록 격려하여 종교적 가치들을 실천하는 교훈이 되어야 한다는 것이다.³²⁾ 코우의 이러한 종교교육적 관점은 새로운 종교교육은 학습자들의 삶의 현장에서 실제로 경험하고 있는 문제로부터 출발해야 한다는 웨스터호프와 그룹의 ‘기독교적 종교교육’ 관점³³⁾으로 발전되었다. 웨스터호프는 ‘종교 사회화’(religious socialization)³⁴⁾를 통해, 그룹

30) J. S. Bruner, “Narrative and paradigmatic Modes of Thought” in *Learning and Teaching the Ways of Knowing*, Elliot Eisner(ed.)(Chicago: University of Chicago Press, 1985), pp.97-105.

31) 강희천, 『기독교교육사상』(서울: 연세대학교출판부, 1991)과 『기독교교육의 비판적 성찰』(서울: 대한기독교서회, 1999)에서의 논의 참조.

32) J. A. Coe, *A Social Theory of Religious Education*(New York: Charles Scriber's Sons, 1917), p.126.

33) 그룹은 ‘기독교적 종교교육’(Christian Religious Education)이라는 용어가 그의 교육적 관점을 가장 잘

은 ‘프락시스적 방법’³⁵⁾을 통해 기독교적 종교교육의 실천을 강조하였다. 이들의 관점은 개인과 사회와의 통합과정을 교육의 중요한 기능으로 본 뒤르캥의 이론과 맥을 같이 하고 있다.³⁶⁾

웨스티호프는 ‘종교적 사회화’를 “한 세대가 삶에 대한 이해와 삶의 양식을 유지하고 전달하며, 개인들로 하여금 다소 독특한 사고, 감정, 행동 양식을 가지고 공동체 삶에 참여하여 자아 정체성을 개발하도록 돕는 방법”³⁷⁾으로 기술하고 있다. 그룹은 웨스티호프가 사용한 ‘자아’와 ‘정체성’의 용어를 ‘사회화’를 설명하는 데 사용하고 있다. ‘자아’란 한 개인과 관계있는 세 가지 특색인 자아상(self image), 세계관(world view), 가치체계(value system)를 포함하며, ‘정체성’은 개인 자신이 소유하고 있는 연속성(continuity)과 동일성(sameness)의 경험이다. 자아 정체성은 안정된 공동체의 전체적 정신(ethos)을 의미하는 사회·문화 환경(social cultural environment)에서 생성되며, 그러한 정신으로 유입되는 과정이 곧 사회화라는 것이다.³⁸⁾ 그러므로 학습자들의 삶의 이야기, 가정과 사회에서의 실존적 불안과 소외감, 학업의 성공과 실패, 정체성과 소속감의 불확실성, 인간관계의 단절과 심리적 부적응 등이 교육내용이 되어야 한다. 즉 학습자들이 당면하고 있는 삶의 상황에서 출발하여 성서에서 그 의미를 찾아 해답을 제시하는 교육내용이 되어야 한다. 이것은 교육과정에서 학습과 지식을 조직하는 자연스런 방법으로 인간 중심의 이슈와 실재를 제시하는 것과 일치한다. 교육과정은 학생들의 필요와 일상생활의 관심에 기초를 두어야 하고, 그 내용은 성인의 관심과 세계적 이슈의 상호작용으로부터 도출되어야 한다는 관점의 도식을 대비해보면 쉽게 이해할 수 있다.

기독교적 종교교육에 있어서 공동체는 매우 중요하다. 웨스티호프의 ‘종교사회화’는 신앙공동체 그룹을 통해 학습자들이 공동의 기억, 공동의 전통 이해, 그리고 공동의 삶과 목적을 공유할 수 있게 되는 것을 의미한다. ‘종교사회화’의 과정이 더 확대되어 나아가 신앙공동체 그룹을 통해 일어나는 신앙의 성장과 경험이 다른 그룹, 즉 가정, 학교, 직장, 사회에서 실천되는 것이 ‘신앙의 문화화’인 것이다. 공동체 안에서 기독교적 삶의 양식을 전수하고자 한 웨스티호프와 공동체의 신앙을 학습자들의 신앙으로 만들어 공동체 신앙의

표현한다고 밝혔다. T. Groome, 이기문 역, 『기독교적 종교교육』(서울: 교문사, 1993), 54쪽.

34) ‘종교 사회화’를 통한 ‘기독교적 삶의 양식 형성’에 기독교적 종교교육의 목적을 둔 웨스티호프는 교육의 ‘내용’과 ‘과정’을 비교하면서 ‘내용’보다 ‘과정’에 더 치중해야 한다고 주장하였다. J. Westerhoff III, *Values for Tomorrow's Children*(Philadelphia: Pilgrim, 1971), pp.27-30.

35) 그룹(Thomas Groome)은 1980년의 *Christain Religious Education*에 이어 1991년에 저술한 *A Comprehensive Approach to Religious Education & Pastoral Ministry*에서 프레이리(Paulo Freire)의 의식화 교육과정인 실천-이론-반성적 성찰(praxis-theoria-reflection)의 구조를 기초하여 그의 독특한 ‘몹을 함께 나누는 실천’(Shared Praxis in Praxis)의 다섯 단계를 발전시켰다. pp.155-282 참조.

36) E. Durkeim, *Education and sociology*(Glencoe Ill: Free Press, 1956), p.71.

37) Westerhoff and Neville, *Generation*(Philadelphia: United Church Press, 1970), p.39.

38) T. Groome, 이기문 역, 앞의 책, 168쪽.

‘자기화’를 이루려고 한 그룹의 기독교적 종교교육의 목표는 학습공동체를 강조하는 내러티브 교육과정과 일맥상통하고 있음을 알 수 있다.³⁹⁾

기독교적 종교교육의 실천을 위해 ‘프락시스적 방법’을 제안한 그룹은 학습자의 개인적 경험과 기독교의 전통을 연결시키고 있다.⁴⁰⁾ ‘프락시스적 방법’은 ‘이론-실천’의 교육적 패러다임이 ‘실천-이론’의 패러다임으로 전환되는 것이다. 즉 프락시스적 방법은 학습자들의 삶의 현장에서 발생하고 경험하는 사건이나 사물을 출발점으로 하여 그 현장과 삶의 모든 것을 관찰하고 분석하며, 나아가서 미래의 삶까지 예측하는 모든 교육과정을 교육의 내용과 방법으로 삼는다. 그룹은 이를 위해 다섯 단계의 프락시스적 방법을 제시하고 있다. 여기서 그가 프락시스적 방법을 구체적으로 실천하는 다섯 단계의 전개에 앞서 교수·학습의 주제를 선정하고 서술하는 ‘초기화 활동’의 중요성을 강조하는 점에 주목할 필요가 있다. ‘초기화 활동’은 학습자들로 하여금 그들이 처한 현재의 프락시스 시공간에서 자신들의 존재에 관심을 갖도록 하는 것으로서 교육과정의 목표와 주제를 수립하는 매우 중요한 기초과정이다. 이 과정에서 유의할 점은 교사는 학습자들로 하여금 그들의 생활경험에 근거한 교수·학습의 주제에 관심을 가지고 참여하도록 동기부여를 하고, 무엇보다도 주제를 분명하게 이해하여 그 과정이 원만하게 진행되도록 해야 한다는 점이다.⁴¹⁾

프락시스적 방법은 다음과 같은 다섯 단계를 통해 이루어지며, 단계마다 특별한 관심의 초점이 있다.⁴²⁾

- 1) 제1단계: 현재의 행동에 대해 명명하기(Naming/Expressing Present Action). 학습자들은 관심을 기울여야 할 중심주제에 대한 그들 자신의 행동을 명명하기 위해 초대된다.
- 2) 제2단계: 학습자들의 이야기들과 비전들에 대해 비판적으로 성찰하기(Critical Reflection on Present Action). 학습자는 그들이 행하는 것을 왜 행하고 있는지, 그들의 행동에 있을 수 있는 결과들 혹은 의도되고 있는 결과들은 무엇인지 성찰하도록 초대된다.
- 3) 제3단계: 기독교 공동체의 이야기와 비전에 접근하게 만들기(Making Accessible Christian Story and Vision). 교사는 현안의 중심주제에 대한 기독교 공동체의 이야기와 그것이 요청하고 있는 응답을 그룹에게 제시한다.
- 4) 제4단계: 기독교의 이야기와 비전을 학습자들의 이야기들과 비전과의 관계 속에서 변증법적으로 해석하기(Dialectical Hermeneutics to Appropriate Story/Vision to Participants' Stories and Vision). 학습자들은 기독교의 이야기와 비전을 그들 자신의 이야기들과 비전의 변증법 속에서 비판적으로 성찰하며, 이것을 그들의 삶에 적

39) Westerhoff and Neville, op. cit., pp.49-52. T. Groome, *A Comprehensive Approach to Religious Education & Pastoral Ministry*(Sanfransisco: Harper and Pub., 1991), pp.249-265.

40) Groome의 ‘프락시스적 방법’은 그 기저에 내러티브적 성격이 잠재되어 있다.

41) T. Groome, op. cit., pp.155-174.

42) Ibid., pp.298-321.

용하기 위해 초대된다.

- 5) 제5단계: 살아있는 기독교 신앙에 대한 결단과 응답(Decision/Response for Lived Christian Faith). 학습자들은 살아있는 기독교의 신앙을 그들의 삶 속에서 결단하고 응답하기 위해 초대된다.

내러티브 교육과정의 템플릿 설계 5단계의 각각의 준거들⁴³⁾은 위의 프락시스적 교육모형의 5단계에 실천적으로 적용될 수 있다. 이것을 표로 예시하면 다음과 같다.

〈표 1〉 프락시스적 교육모형과 내러티브 교육과정의 템플릿 설계 준거들과의 실천적 적용

단계	프락시스적 교육모형	내러티브 교육과정의 설계 템플릿
1 단계	현재의 행동에 대해 명명하기	맥락을 위한 준거들 ① 그것은 구조상 내러티브인가? ② 이야기의 중요한 요소를 찾을 수 있는가? ③ 그것은 중요하고 근본적인 주제를 가지는가? ④ 그것은 학습자의 관심과 부합하는 매력적인 맥락인가? ⑤ 학습자들 사이에서 이 이야기에 대한 관심을 끄집어 낼 수 있는가?
2 단계	학습자들의 이야기들과 비전들에 대해 비판적으로 성찰하기	탐구질문에 대한 준거들 ① 텍스트의 본질과 직접적으로 관련되는 질문인가? ② 학습자들이 맥락을 더 잘 이해하도록 도와줄 해결책을 제시하는 질문인가? ③ 그 질문은 학습의 순환적인 특징을 지원하는가? ④ 학습자들로부터 제시되는 질문을 고려했는가?
3 단계	기독교 공동체의 이야기와 비전에 접근하게 만들기	탐구조사의 준거들 ① 탐구조사는 학습자들이 질문에 대한 해결책을 결정하도록 하는가? ② 탐구조사는 학습자들에게 제기된 질문과의 직접적인 관련성을 제공하는가? 즉 내러티브 에 피드백과 질문에 대한 통찰을 제공할 것인가? ③ 탐구조사는 수업단원에 부여했던 목표를 촉진하는가? ④ 탐구조사는 학습자들에게 새로운 처리 기능을 획득하거나 이전에 학습했던 것을 세련시킬 기회를 제공하는가?
4 단계	기독교의 이야기와 비전을 학습자들의 이야기들과 비전과의 관계 속에서 변증법적으로 해석하기	협동적 이야기 구성의 준거들 ① 장면이 교실을 모형으로 만드는 데 적합한가? ② 학습자들이 실제 역할을 맡을 기회가 있는가? ③ 줄거리 속에 실제 문제나 도전을 집어넣을 가능성이 있는가? ④ 학습자들이 제기된 딜레마를 해결할 수 있는가?
5 단계	살아있는 기독교 신앙에 대해 결단하고 응답하기	평가의 준거들 ① 학습의 과정과 결과는 어떻게 평가될 것인가? 학습에 있어서 탐구조사의 지속적인 과정이 중요한 것인가? 아니면 탐구조사의 최종 결과가 중요한 것인가? ② 목표를 향한 학습의 과정은 적절하게 진행되는가? ③ 학습의 결과는 진술된 목표와 직접적으로 관련되고 있는가?

43) 캐롤 로리첸 · 마이클 재거, 강현석 외 역, 앞의 책, 202, 208, 222, 227, 246쪽 참조.

구체적으로, 프락시스적 교육모형 4단계를 기초로 하여 종교교과 단원을 재구성하면 다음의 표와 같다. 이 작업에는 내러티브 교육과정 설계 템플릿 4단계인 협동적 이야기 구성의 준거가 암묵적으로 적용된다.

〈표 2〉 프락시스적 교육모형 4단계를 기초로 한 종교교과 단원의 재구성

단원명: 신앙의 위인들⁴⁴⁾

자원	장면	등장인물	줄거리/도전
신앙의 위인 욥	아라비아의 우스 지역	욥, 욥의 부인과 세 친구들	아라비아 땅 우스에서 대가족을 이루고 하나님을 경외하고 살던 부자 욥은 어느 날 갑자기 큰 시련을 만나게 된다. 욥은 졸지에 재산과 가족을 모두 잃어버리게 되고, 온몸에 지독한 부스럼이 생기고, 부인과 친구들에게 멸시를 당하는 등 감당하기 어려운 고통과 역경에 직면하게 된다. 그러나 욥은 이러한 시련과 고난을 신앙으로 잘 극복하여 전보다 갑절의 복을 받게 된다.
갈등하는 학습자 K	우리나라 Y 지역	P, P의 세 친구들	우리나라 Y 지역에서 살고 있는 중학교 3학년생인 P는 아버지가 어느 날 갑자기 암 판정을 받게 되기 전까지는 남부럽지 않은 가정환경에서 자랐다. 그러나 아버지가 암으로 돌아가신 후부터 P는 편찮은 몸으로 간신히 파출부 일을 하고 있는 어머니와 여동생하고 어렵게 살고 있다. P는 자신의 가정이 갑자기 어려움을 겪게 되자 그동안 신앙생활을 해온 것에 대해 회의를 느끼던 중 친구들의 유혹을 받고 갈등을 느끼고 있다.
주 제			
현재 삶에서 겪게 되는 시련과 고난을 신앙으로 잘 극복하면 미래의 삶은 더욱 행복해질 수 있다.			

3. 기독교적 종교교육 실천을 위한 삶의 이야기의 재해석 교육모형

오스머에 의하면, 내러티브는 개인 정체성의 표현이다. 개인 정체성 형성은 이야기를 통해 이루어진다는 것이다. 정체성은 시간이 지나도 계속되는 한 개인이 가지고 있는 특성으로 삶의 각 단계에서 연속성을 제공해 준다.⁴⁵⁾ 이와 같이 개인 정체성이란 개인이 자신의 정체성을 이해하는 것을 의미한다. 이야기를 통해 자신을 알게 되기 때문이다. 개인 정체성은 개인이 자신의 시간과 에너지를 투자하는 방법에 강력한 영향을 미친다. 이것은 개인의 인간관계, 일상생활을 영위하는 삶의 양식, 그리고 자신이 성취하고자 하는 삶의 양식 배후에 자리하고 있다. 개인의 정체성은 수세기에 걸쳐 형성된 사회적 정체성의 산물이기도 하기 때문에 전통과 깊은 관계가 있다.⁴⁶⁾ 역사적으로, 공동체는 그들의 전통을 전달하는 과정으로 교육을 수행하였다. 기독교 교육에서도 성서의 이야기의 역할이

44) 한국 기독교 학교연맹, 『종교(기독교)－상』(서울: 생명의 말씀사, 2007), 135-14쪽.

45) R. Osmer, *Teaching for Faith*(Westminster: John Knox Press, 1992), p.119.

46) Gadamer는 전통을 “우리 자신의 일부이고, 패러다임이며, 우리 자신에 대한 인식”으로 이해하였다.

H. G. Gadamer, *Truth and Method*, Trans. and ed. by Cummings(N.Y.: Crossroad, 1975), p.250.

매우 컸으며, 해석학적 과정을 통해, 즉 과거의 전통을 비판적으로 성찰하고 재해석하는 과정을 통해 교육을 수행해왔다. 여기서 개인 정체성 이야기의 구성은 완결된 것이 아니라 계속하여 변해가는 과정이라는 사실을 인식할 필요가 있다.⁴⁷⁾

개인의 정체성 이야기의 구성과 기독교적 재해석을 위한 다섯 가지 차원의 교육모형은 다음과 같다.⁴⁸⁾ 오스머의 다섯 가지 차원의 교육모형에서는 다섯 가지 차원이 순차적인 단계만을 따르지 않고 개인의 정체성 이야기 구성 과정에서 혼합되어 나타나기도 한다.

- 1) 기억하기(remembering): 학습자들이 자신의 삶의 이야기의 중요한 부분을 회상해보도록 요청한다.
- 2) 성찰하기(reflecting): 학습자들이 중요한 양식이나 주제를 식별할 수 있도록 그들의 삶으로부터 물려서 있도록 요청한다.
- 3) 대면하기(encountering): 학습자들이 기독교의 이야기, 특히 예수 그리스도에 의해 초점이 맞추어진 이야기의 몇 가지 측면에 관여하도록 요청한다.
- 4) 나누기(sharing): 학습자들로 하여금 다른 사람들에게 비밀로 했던 자신의 이야기의 부분들을 공개하도록 초청한다.
- 5) 결정하기(deciding): 자신에 대한 새로운 이해에 기초하여 학습자들이 지금까지와는 다른 삶을 살도록 요청한다.

위에 제시한 다섯 가지 차원의 교육모형을 가지고 종교교과의 한 단원을 개인의 삶의 정체성 이야기로 재구성해 보면 아래와 같다.

개인 정체성 이야기

단원명: 출애굽과 하나님⁴⁹⁾

주제: 삶의 경험에서 하나님을 대면하게 되면 자신의 삶에 대한 반성적 성찰이 이루어지고 온전한 정체성을 형성하게 된다. 학습자는 과거의 전통을 비판적으로 성찰하고 재해석하는 과정을 통해 신앙공동체의 공동의 이야기를 자신의 이야기로 재해석할 수 있게 되고 공동체에 헌신하게 된다.

첫 번째 이야기: 모세는 이스라엘 백성이 노예 생활을 하고 있던 이집트에서 태어났다. 이때 이집트의 파라오 왕은 이스라엘 백성의 숫자가 불어나는 것에 위협을 느껴 사내 아이가 태어나면 모두 죽이라는 명령을 산파에게 내렸다. 모세의 부모는 하나님을 두려워해서 모세를 죽이지 못한 산파의 덕으로 모세를 3개월 정도 몰래 키울 수 있었다. 3개월이 지나

47) R. Osmer, op. cit., pp.114-116.

48) Ibid., pp.120-121.

49) 한국 기독교 학교연맹, 앞의 책, 82-89쪽.

자 더 이상 몰래 아기를 키울 수 없게 된 모세의 부모는 모세를 갈대상자에 넣어 나일 강에 띄웠다. 그때 마침 목욕하러 나왔던 이집트 공주가 갈대상자에 누워 있던 모세를 발견하여 궁으로 데려가게 되었고, 모세는 그곳에서 공주의 아들로 자라게 되었다. 모세가 청년으로 장성한 어느 날 우연히 자신은 이집트 왕자가 아니라 이스라엘 노예 자식인 것을 알게 되면서 극심한 자기 정체성의 혼란을 겪게 되고 마침내 미디안 광야로 떠나게 된다. 그곳에서 가정을 이루며 40년간 양을 치며 살던 어느 날, 모세는 불이 붙은 떨기나무 가운데서 자신의 이름을 부르시는 하나님과 대면(encountering)하게 된다. 하나님이 불타고 있는 떨기나무에서 그에게 말씀하셨을 때 모세는 이집트에서 살았던 자신의 과거와 광야로 도피한 이유를 기억(remembering)하지 않을 수 없었다. 모세는 자신이 말을 유창하게 하지 못한다는 이유를 들어 하나님의 부르심에 주저하며 변명(reflecting)하였다. 모세는 많이 망설였으나 결국 하나님께서 자신에게 내리신 임무를 받아들이기로 결정(deciding)하고 그 소식을 형 아론과 장인 이드로에게 알린다(sharing). 이 대면(encountering)으로 인해 일어난 모든 일들의 절정은 후에 출애굽기 15장의 모세의 노래에서 기억(remembering)되고 있다.

두 번째 이야기: 종교교과 수업 시간에 모세의 정체성 형성 이야기를 통해(encountering) K는 어린 시절 가정환경과 학업 성적이 다른 친구들과 차이가 많이 나는 것에 대해 예민하게 받아들이며 괴로워했던 K의 지난날들을 기억(remembering)하였다. 지금은 예전보다 가정 형편도 나아졌고 성적도 어느 정도 향상되었지만 여전히 K의 과거는 마음에 상처로 남아 있다. 그 상처가 치유가 되지 않아 매사에 자신감이 없고 남의 눈치를 보는 습관이 생겨 고민하던 중 K는 종교교과 수업 시간에 모세가 자기 정체성을 형성해가는 과정을 대면하면서(encountering), 당당하지 못한 자신의 모습에 대해 곰곰이 생각(reflecting)해 보게 되었다. 이러한 반성적 성찰 과정을 통해 K는 자신의 과거의 모습과 현재의 모습은 미래에 자신이 원하는 모습이 아님을 직면(encountering)하게 되었다. K는 학급 친구들과 이러한 이야기를 나누게 되면서(sharing) K 자신이 어떠한 모습으로 변화되어야 하는 지 신앙 안에서 결단(deciding)하게 되었다. 이러한 과정은 K 자신의 정체성을 확고하게 세우는 과정이 되었다.

위에 제시한 예 외에도 개인의 정체성 이야기 구성에 있어서 기독교적으로 삶의 이야기를 재해석하는 교육모형은 종교교과 학습상황에서 다양하게 시도되고 실천될 수 있을 것이다. 끝으로, 종교교과에서의 기독교적 종교교육 실천을 위한 교육모형 탐구를 위해 내러티브 교육과정의 설계 템플릿의 준거⁵⁰⁾와 프락시스 교육모형, 삶의 이야기 재해석 교육모형을 비교할 수 있도록 표로 정리해보면 다음과 같다.

50) 캐롤 로리첸 · 마이클 재거, 강현석 외 역, 앞의 책, 202-227쪽.

〈표 3〉 기독교적 종교교육 실천을 위한 교육모형의 비교

모형 단계	내러티브 교육모형	프락시스 교육모형	삶의 이야기의 재해석 교육모형
1단계	맥락 선정하기	현재의 행동에 대해 명명하기(Naming/Expressing "Present Action")	기억하기(remembering)
	①그것은 구조상 내러티브인가? ②이야기의 중요한 요소를 찾을 수 있는가? ③그것은 중요하고 근본적인 주제를 가지는가? ④그것은 학습자의 관심과 부합하는 매력적인 맥락인가? ⑤학습자들 사이에서 이 이야기에 대한 관심을 끄집어 낼 수 있는가?	①학습자들의 현재의 행동과 삶, 사회적 행위, 위치 등을 언어와 다른 수단을 통해서 명명하여 표현하게 한다. ②학습자들이 자신의 삶과 사회 현실, 신앙의 문제를 바르게 표현하게 하고, 다른 사람의 이야기에 귀기울이게 한다. ③교사는 '질문하는 자', '문제를 제기하는 자'로 남는다.	①초점을 맞추어서 기억하기(자서전 쓰기, 삶의 과정에서 하나님 이미지가 어떻게 변화되었는지 이야기하기) ②명상으로 기억하기(꿈을 꾸 것을 기록하여 나누기, 감정을 가지고 시편 읽기)
2단계	탐구 질문 구성하기	학습자들의 이야기들과 비전들에 대해 비판적으로 성찰하기(Critical Reflection on Present Action)	성찰하기(reflecting)
	①텍스트의 본질과 직접적으로 관련되는 질문인가? ②학습자들이 맥락을 더 잘 이해하도록 도와줄 해결책을 제시하는 질문인가? ③그 질문은 학습의 순환적인 특징을 지원하는가? ④학습자들로부터 제시되는 질문을 고려했는가?	①왜 나에게 이런 일이 일어났는가? 왜 나는 이렇게 행동하는가? 왜 내가 이것을 소망하는가? 등의 물음을 통해 학습자들의 이야기들과 비전들을 이야기하게 한다. ②현재 프락시스가 왜 이렇게 형성되었으며, 시대적 상황에서 어떻게 자신들을 재형성할 수 있는가를 분석하고, 상상하는 비판적 의식을 형성하게 한다.	①인생 이야기의 제목쓰기 ②현재 삶의 자리를 성찰하기 ③하나님 이미지의 변화과정 성찰하기
3단계	탐구 조사 설계하기	기독교 공동체의 이야기와 비전에 접근하게 만들기(Making Accessible Christian Story and Vision)	대면하기(encountering)
	①탐구조사는 학습자들이 질문에 대한 해결책을 결정하도록 하는가? ②탐구조사는 학습자들에게 제기된 질문과의 직접적인 관련성을 제공하는가? 즉 내러티브에 피드백과 질문에 대한 통찰을 제공할 것인가? ③탐구조사는 수업단원에 부여했던 목표를 촉진하는가? ④탐구조사는 학습자들에게 새로운 처리 기능을 획득하거나 이전에 학습했던 것을 세련시킬 기회를 제공하는가?	①학습자들이 제기한 문제들에 대해 성서에 포함되어 있는 기독교의 이야기와 비전을 제시하여 양자를 각각 비교하며 이야기하게 한다. ②학습자들의 삶을 위하여 기독교 이야기의 역사적 의미를 제안하고 기독교 신앙을 해석하여 비전을 제시한다. ③교사는 양자의 이야기들과 비전들을 상호 비교 분석하는 자유로운 분위기와 학습 환경을 제공한다.	①성서를 읽은 후 자기의 상황에 맞게 자신의 언어로 이야기하기 ②예수의 비유에서 찾아볼 수 있는 반전과 같은 내용을 구현해주는 비교적 짧은 이야기하기

4단계	협동적 이야기 구성하기	기독교의 이야기와 비전을 학습자들의 이야기들과 비전과의 관계 속에서 변증법적으로 해석하기(Dialectical Hermeneutics to Appropriate Story/Vision to Participants' Stories and Vision)	나누기(sharing)
	①장면이 교실을 모형으로 만드는 데 적합한가? ②학습자들이 실제 역할을 맡을 기회가 있는가? ③줄거리 속에 실제 문제나 도전을 집어넣을 가능성이 있는가? ④학습자들이 제기된 딜레마를 해결할 수 있는가?	①기독교의 이야기와 비전과 학습자들의 것들 사이에 발생하는 차이와 유사점을 구분하고 양자의 갈등을 상호 보완하는 변증적 해석의 활동을 유도한다. ②기독교의 이야기와 비전을 학습자들의 고유한 정체성에 맞게 통합시켜 자신의 것으로 만들게 한다.	①전체 그룹에서 토의하기 ②동심원을 만들어 원 밖에 있는 학습자들은 조용히 토의 경청하기
5단계	평가하기	살아있는 기독교 신앙에 대해 결단하고 응답하기 (Decision/Response for Lived Christian Faith)	결정하기(deciding)
	①학습의 과정과 결과는 어떻게 평가될 것인가? 학습에 있어서 탐구조사의 지속적인 과정이 중요한 것인가? 아니면 탐구조사의 최종 결과가 중요한 것인가? ②목표를 향한 학습의 과정은 적절하게 진행되고 있는가? ③학습의 결과는 진술된 목표와 직접적으로 관련되고 있는가?	①학습자들이 세상에서 살아가는 삶의 양식에 구체적인 결단을 내리도록 촉구한다. ②학습자들로 하여금 그들의 정체성과 성품을 기독교적 가치관 안에서 형성하게 한다. ③학습자들이 자기화시킨 기독교의 이야기와 비전을 실제로 실현하기 위한 결단을 하고 기독교적 프락시스에 동참하게 한다.	①미래의 삶에 대해 극본쓰기 ②배운 것에 기초하여 어떻게 달라진 삶을 살 것인가 이야기하기 ③배운 것의 의미를 다지고 앞으로 자신에게 오게 될 변화에 대해 전체 그룹 앞에서 이야기하기

IV. 결론: 삶의 이야기 재해석의 여정을 향하여

연구자는 본 연구에서 내러티브는 실화문학이라는 문학장르에 그치는 것이 아니라 개인이 자신의 삶의 이야기를 구성하고 자신의 삶의 의미를 파악하게 하는 교육과정인 된다는 관점에 기초하여 내러티브 교육과정의 이론과 실재를 중심으로 기독교적 종교교육의 실천을 위한 종교교과에서의 실천적 모형들을 모색해 보았다.

학습자의 개인적 경험과 기독교의 전통을 연결시키는 그룹의 다섯 단계의 실천적 교육 모형과 개인의 정체성 이야기를 기독교적으로 재해석하게 하는 오스머의 다섯 가지 차원의 교육모형은 기본적으로 내러티브적 성격을 지니고 있다. 즉 기독교의 이야기와 비전을 학습자들의 고유한 정체성에 맞게 재해석한 것을 학습자들의 것으로 통합시켜 공동체 안에서 헌신할 것을 촉구하는 그룹과 오스머의 교육모형은 모두 내러티브 교육과정에 기초해 있다고 볼 수 있다. 이러한 내러티브적 기본 성격은 그룹의 다섯 단계의 실천적 교육

모형과 오스머의 다섯 가지 차원의 교육모형을 종교교과 수업에 기독교적 종교교육의 실천적 수행을 위해 적용함에 있어 그 타당성과 적절성, 그리고 효율성과 매력성이 다음과 같이 드러났다.

첫째, 상상력과 해석적인 재구성을 통해 학습자의 이해능력과 양식을 다양화하는 내러티브는 종교교과에서 기독교적 종교교육의 실천을 위해 적용할 수 있는 매우 타당한 교육과정이 될 수 있다.

둘째, 내러티브 교육과정은 그룹 구성원과의 관계 속에서 학습자들이 인격적이고 창조적인 만남과 돌봄의 경험을 하게 되고 자신들의 신앙을 성장시키게 된다는 기독교적 종교교육의 관점을 적절하게 수용할 수 있다.

셋째, 이야기의 공동체성을 강조하는 내러티브 교육과정은 학습자는 자신을 둘러싼 삶의 공간과 사회적 공간과의 관계 속에서 행동 방향을 찾게 되고, 치유를 경험하게 되며, 공동체를 통해 공동의 기억, 공동의 전통 이해, 공동의 삶과 목적을 공유할 수 있다는 기독교적 종교교육의 공동체 관점과 접목될 수 있다.

넷째, 교사와 학습자와의 상호협동적 관계를 통해 학습의 효율성과 매력성을 증진시킬 수 있다. 즉 교사는 학습자들로 하여금 교육과정에 관심을 가지고 참여하도록 동기부여를 하여 학습자들은 학습 상황을 적극적으로 주도하고, 학습에 매력을 느낄 수 있다.

한편 기독교적 종교교육의 실천을 위한 교육모형으로 이 내러티브적 교육과정이 활용될 경우 우려되는 점은 일반적 내러티브 교육과정에서와는 다르게 매우 개인적인 특성을 지니게 된다는 점이다. 객관적 경험과 이야기가 아닌 자기 자신의 경험과 이야기를 노출하고 특정 종교의 신앙과 대면하게 하여 그것을 다른 학습 구성원과 나눈다는 것은 예상 외로 학습자의 저항을 받을 수 있고 비협조적인 수업 분위기가 조성될 수 있다. 이것은 ‘삶’이 ‘삶’으로, ‘지식’이 ‘경험’으로, ‘일방성’이 ‘쌍방성’으로 통합되어지게 하는 교육적 노력이 내러티브 교육과정의 실천으로 나타나게 될 때 교사가 유의해야 할 부분이기도 하다.

이러한 이유에서 기독교적 종교교육의 실천을 위해 내러티브 교육과정을 기초로 한 교육모형을 종교교과에서 사용할 경우, 실제로 활용된 사례들의 연구가 선행되어야 할 것이다. 더 나아가 사례연구를 통해 그 효과성과 적절성, 타당성 등이 검증되어야 할 것이다. 이러한 선행연구와 검증이 바탕이 될 때, 학습자들은 기독교적 삶의 양식에 기초한 정체성과 성품을 형성하는 여정에 안전하게 들어서게 되고, 계속하여 학습자들은 그들의 삶의 이야기를 기독교적으로 재해석하는 이 여정에 기쁨으로 참여하도록 초청될 것이다.

참고문헌

- 강현석. 『교과교육학의 새로운 패러다임』. 서울: 아카데미 프레스. 2006.
- _____. 『교사의 내러티브 경험에 기초한 학교교육과정 운영 및 교과서 컨설팅 방안』. 서울: 한국교육정책연구소. 2008.
- 강현석 외. 『교사와 교육과정』. 파주: 양서원. 2007.
- 강희천. 『기독교교육사상』. 서울: 연세대학교출판부. 1991.
- _____. 『기독교교육의 비판적 성찰』. 서울: 대한기독교서회. 1999.
- 교육부. 『고등학교 교육과정 해설-교양』. 서울: 교육부. 2000.
- _____. 『사회과 교육과정』. 교육부 고시 제1997-15호[별책 7]. 1997.
- 권낙원 · 민용성 · 최미정. 『학교교육과정 개발론』. 서울: 학지사. 2008.
- 소경희. 「교사양성 교육과정에 있어서 ‘내러티브 탐구’의 함의」. 『교육학 연구』 42. 광주: 조선대학교 사범대학 부설 교과교육연구소. 2004.
- 손원영. 『프락시스와 기독교교육과정』. 서울: 대한 기독교서회. 2001.
- 염지숙. 「교육연구에서 내러티브 탐구의 개념, 절차, 그리고 딜레마」. 『교육인류학연구』 6. 서울: 한국교육인류학회. 2003.
- 양미경. 『교육과정 및 교수방법』. 서울: 교육과학사. 2008.
- 이화여자대학교 교육공학과. 『교육방법 및 교육공학』. 서울: 교육과학사. 2002.
- 이향명. 『상황 중심의 기독교교육』. 오산: 한신대학교출판부. 2001.
- 이훈정. 「내러티브 교육과정적 의미 탐색」. 『한국교육학 연구』 10. 서울: 한국교육학회. 2004.
- 캐롤 로리첸 · 마이클 재거. 강현석 외 역. 『내러티브교육과정의 이론과 실제-이야기를 통한 학습 통합』. 서울: 학이당. 2007.
- 토마스 그룸. 이기문 역. 『기독교적 종교교육』. 서울: 교문사. 1993.
- 토마스 그룸. 김도일 역. 『생명을 위한 교육』. 서울: 한국장로교출판사. 2001.
- Bausch, W. J. *Storytelling: Imagination and Faith*. Mystic, Conn.: Twenty-Third Publications. 1984.
- Brownell, E. Ann. *Educating Religion Teachers in the Process of Shared Christian Praxis*. D. Min. Dissertation, Perkins School of Theology. 1987.
- Bruffee, Kenneth A. *Collaborative Learning: Higher Education, Interdependence, and the Authority of Knowledge*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press. 1993.
- Brunner, J. S. “Narrative and Paradigmatic Modes of Thought” in *Learning and Teaching the Ways of Knowing*, Elliot Eisner(ed.), Chicago: University of Chicago Press. 1985.
- _____. *The Culture of Education*. Cambridge, Mass: Harvard Uni. Press. 1996.
- Coe, J. A. *A Social Theory of Religious Education*. N.Y.: Charles Scriber’s Sons. 1917.
- Durkeim, E. *Education and sociology*. Glencoe, Ill: Free Press. 1956.
- Gadamer, H. G. *Truth and Method*, trans. and ed. by Cummings, N.Y. : Crossroad, 1975.

- Groome, T. *A Comprehensive Approach to Religious Education & Pastoral Ministry*. Sanfransisco: Harper and Pub. 1991.
- Johnson, D. Roger, J., Edythe Holubec, and Patricia Roy. *Circles of Learning: Cooperation in the Classroom*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development. 1984.
- Osmer, R. *A teachable Spirit*. Westminster: John Knox Press. 1990.
- _____. *Teaching for Faith*. Westminster: John Knox Press. 1992.
- Tanner, D. & Tanner L. *Curriculum Development*, 2nd ed. N.Y.: Macmillan Publishing Co. Inc. 1980.
- _____. *Curriculum Development: Theory into Practice*, 3rd ed. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall. 1995.
- Westerhoff III & Neville. *Generation*. Philadelphia: United Church Press. 1970.
- Westerhoff III, J. *Values for Tomorrow's Children*. Philadelphia: Pilgrim. 1971.

원고접수: 2010년 1월 14일 1차심사: 1월 26일 게재승인일: 2월 5일

연구자 소개: 김선아

① 전공: 기독교교육 / 소속: 강남대학교

② 관심영역: 기독교교육과 심리학과의 학제간 연구, 종교교과의 교육 모형 연구

③ 주요논저: 『대상관계 이론적 관점에서 본 코메니우스의 교육사상』, 「J. A. Comenius의 유아와 어머니 이해의 대상관계 이론적 재해석」, 「대상관계 이론적 관점에서 제구성한 기독교 신앙교육 목표」, 「전인성 계발을 위한 기독교교육의 가능성 모색: 생의 주기 8단계를 중심으로」, 「종교교과를 위한 새로운 교수·학습 설계 모형 탐구: J. M. Keller의 ARCS 동기설계 모델을 기초로 하여」

④ E-mail: kijshhs@hanmail.net

Abstract

A Study on Educational Models of Religious Curriculum for Christian Religious Education Praxis —Based on Narrative Curriculum

Kim, Sunah

Kangnam University

This article aims to study on the educational models of religious curriculum for Christian Religious Education Praxis. Narrative Curriculum gives an insight to explore the educational models of religious curriculum for Christian Religious Education Praxis. The characteristics of Narrative Curriculum accords with the basic direction of the religious education in the 7th National Curriculum. The basic direction of the religious education in the 7th National Curriculum is like this: First, learners should deal with the problems of religion in their everyday life as the direct and real issues. Second, all issues should be approached through concrete and practical ways. Third, discussions should be led to the method of exploration through the evocation of learners' motivation. Narrative Curriculum, as narrative itself, also offers learning situations to learners for constructing their experiences and encourages 'learners-centered' activities.

Narrative as the shape of personal identity and as the dialectical hermeneutics to appropriate story/vision to participants' stories/vision for lived christian faith can carry out Christian Religious Education Praxis and reconstruct educational models for religious curriculum. Therefore, Narrative Curriculum can be the bases of educational models of religious curriculum for Christian Religious Education Praxis.

This study revealed that 'Praxis model' by Groome and 'Reinterpreting life stories model' by Osmer based on Narrative Curriculum are adequate, appropriate, effective, and attractive educational models of religious curriculum for Christian Religious Education Praxis.

Key words: Learning Situation, Narrative, Narrative Curriculum, Religious Curriculum, Christian Religious Education Praxis.