

가톨릭 신앙공동체 성인 종교교육의 실천적 교육모형

- Sharing Praxis를 중심으로 -

김 경 이

가톨릭대학교

〈요 약〉

평생의 신앙 여정에서 종교교육은 교육의 계속성과 평생성을 기반으로 개인과 공동체 신앙의 성장을 돕고 궁극적으로는 신앙이 개인과 공동체의 삶 속에서 실천되고 통합되는 것을 도와야 한다. 종교교육의 실천과정에서는 참가자들의 연령과 신앙발달 등의 특성이 고려된 종교교육 모형이 적용되어야 하며 적절한 종교교육의 방법, 효과적인 종교교육의 환경, 교리교사 교육 등과 같이 종교교육의 전반에 대한 체계적인 연구로부터 얻어진 결과들은 종교교육의 실천을 지원할 수 있어야 한다. 이러한 점은 가톨릭교회의 교리교육에 대한 주요 문헌에서도 강조되어 오던 바이다. 그러나 실제 종교교육 현장에서 이러한 점은 잘 반영되고 있지 않고 특히 성인 종교교육에 대한 체계적인 학술적 연구도 미비한 상황이었다.

본 연구에서는 가톨릭 신앙공동체 성인 종교교육의 실천에 도움이 되고자 토마스 그룹의 Sharing Praxis를 성인 종교교육의 관점에서 재 조망하여 가톨릭 신앙공동체의 성인 종교교육 교육모형으로 재 개념화하고자 한다.

Sharing Praxis는 삶과 신앙의 통합을 목적으로 하는 접근으로 이미 그동안 종교교육과 사목 현장에서 실천되고 있는 접근이다. 이 접근은 다음 다섯 가지 움직임으로 구성되는데 그것은 첫째, 현재의 상황에 대한 인식과 표현. 둘째, 참여자들의 삶에 대한 비판적 성찰. 셋째, 그리스도교 공동체의 이야기와 비전 나눔. 넷째, 그리스도교 이야기와 참가자들의 이야기 사이의 변증법적 해석. 다섯째, 살아있는 신앙을 위한 결정과 응답이다.

본 연구에서는 이 접근이 성인 종교교육의 실천적 모형으로서 의미가 있다고 보는데 그 이유는 성인교육에서 주요한 요소로 간주되고 있는 경험의 활용과 성찰, 이야기하기, 공동체, 신뢰할 수 있는 교육환경 조성, 촉진자로서의 종교교육자의 역할 수행 등이 주요 활동으로 구성되어 있기 때문이다. 이에 Sharing Praxis를 가톨릭 신앙공동체의 성인 종교교육의 실천적 교육모형으로 널리 활용되기를 기대한다.

핵심 주제어: Sharing Praxis, 성인 종교교육, 대화, 비판적 성찰, 경험, 이야기, 공동체

I. 서 론

신앙은 여정에 비유되고 그 여정은 평생 지속되어야 함을 속성으로 한다. 평생 이루어지는 신앙생활에서 종교교육은 개인과 신앙공동체의 신앙 성숙을 돕는다. 가톨릭 교회문헌에서는 종교교육의 계속성과 평생 교육을 강조하고 있다. 교리교육은 교회가 언제나 가장 중요하게 여기는 임무의 하나이며 교리교육은 지속적으로 이루어져야 함은 여러 교회 문헌에서 강조되고 있다.¹⁾

성인 종교교육의 필요성에 대한 논의는 교회 공동체 안의 논의로 국한되지 않는다. 오늘날 평생학습사회의 성인교육에서 종교교육은 주목받고 있는데 그 이유는 의미 있는 삶의 추구라는 종교교육의 목적이 일반 성인교육에서 추구하는 목적과 일치한다는 점 때문이다. 그리고 실제로 많은 성인들이 종교 활동에 참여하고 있다는 점 때문이다. 성인교육의 출발이 성인들의 관심과 흥미 그리고 요구에서 비롯되는 것이라면 종교교육은 일반 성인교육에서도 중요한 주제로 다루어질 수밖에 없는 것이다. 이와 관련하여 미국 성인교육협회가 2000년 발간한 성인교육 핸드북에서도 성인 종교교육의 필요성에 대해 다루고 있다.²⁾

성인 종교교육이 평생 계속되어야 한다는 점의 근거는 신앙은 삶과 분리 될 수 없다는 데 있다. 그런데 성인의 삶은 다양한 역할 수행으로 구성되고 이들 역할은 변화한다. 아내와 남편의 역할, 부모로서, 직장인, 시민으로서의 역할은 변화해 가며 결국 삶이란 거듭 거듭 변화하는 역할을 배우고 실천해 나가는 과정이라 할 수 있다.³⁾ 이처럼 변화하는 역할을 잘 수행하기 위해서는 배움의 과정이 수반되어야 하고 이러한 과정에서 성인 종교교육의 필요가 발생한다는 것이다. 이와 관련하여 엘리야스는 삶의 과정에는 집을 떠나 독립하거나, 첫 직장, 결혼, 자녀출산, 공동체에서의 증대하는 책임감, 은퇴, 가족과의 이별 등과 같이 삶의 전환을 이루는 중요한 시기들이 있으며 이 시기를 성인 종교교육에서 가르칠 수 있는 기회로 보고 활용해야 한다고 주장한다.⁴⁾ 그러나 성인 종교교육의 필

1) 요한 바오로 2세, 『현대의 교리교육』(서울: 한국천주교중앙협의회, 1979), 1항; 교황청 성직자성, 『교리교육 총지침』(서울: 한국천주교중앙협의회, 1997), 4항, 47항, 56항.

2) Leona M. English & Marie A. Gillen, "A Postmodern Approach to Adult Religious Education", Arthur L. Wilson & Elizabeth Hayes(ed.), *Handbook of Adult and Continuing Education* (San Francisco: Jossey-Bass, 2000), pp.523-538.

3) John L. Ellias, *The Foundations and Practice of Adult Religious Education* (Malabar, Florida: Krieger Publishing company, 1993), p.93.

4) *ibid.*, p.100.

요성과 중요성에도 불구하고 가톨릭 성인 종교교육에 대한 학문적 연구와 종교교육 실제에서 이론적으로 참고할 것은 충분하지 않다. 종교교육에 대한 대부분 논의는 아동과 청소년에게 국한되어 있고 성인 종교교육에 대한 연구는 미비한 상황이다.

본 연구에서는 가톨릭 신앙공동체에서 성인 종교교육 연구의 필요성을 지적하고 성인 종교교육 실제에 도움이 되고자 토마스 그룹의 Sharing Praxis(이하 SP)⁵⁾에 기초하여 가톨릭 성인 종교교육의 실천적 교육모형을 제안하고자 한다. 그룹의 접근을 선택한 이유는 다음과 같다.

첫째, 토마스 그룹의 접근은 가톨릭 신앙공동체의 종교교육이 기초해야 할 가톨릭 신학의 배경을 확보하고 있다는 점 때문이다. 이 접근을 소개하고 있는 그의 저서 『기독교적 종교교육』⁶⁾과 『Sharing Faith』⁷⁾에서는 SP를 그리스도교 종교교육과 사목의 실천을 위한 접근으로 소개하고 있다. 보우도인은 그룹의 접근을 긍정적으로 평가하면서 이 접근이 그룹의 종교적 배경인 가톨릭교회의 가톨릭 교리교육에 대한 지침서인 『교리교육 총지침』(101-104항, 245항, 157항)에도 반영되고 있으며 북미와 호주의 가톨릭학교 교리교육에서도 적용되고 있다고 설명하고 있다.⁸⁾

둘째, 종합적 종교교육의 모형으로 긍정적인 평가를 받고 있기 때문이다. 그의 저서인 『기독교적 종교교육』이 현대 그리스도교 종교교육의 고전으로 평가⁹⁾받고 있는 가운데 성공적인 종합적 그리스도교 종교교육이론이라는 평가¹⁰⁾도 받고 있어 그리스도교 종교교육의 모형 또는 프레임으로서 인용되고 또 연구의 주제로 다루어져 오고 있기 때문이다.

셋째, 그룹이 직접 밝히듯 SP는 가톨릭 전통의 종교교육에만 제한적으로 적용되지 않는다. 그는 이 접근이 종교적으로는 개신교와 유대교 일부, 지역적으로는 동양과 서양 그리고 신학적-교육적으로는 보수주의, 자유주의, 급진주의자에 이르기까지 폭넓게 수용되어 지고 있다고 한다.¹¹⁾

그러나 본 연구에서 그룹의 접근을 가톨릭 신앙공동체의 실천적 성인 종교교육모형으

5) 용어의 의미를 ‘함께 참여하는 실천’으로 해석할 수 있지만 이하 본문에서는 약어인 SP로 표기하고자 한다.

6) Thomas H. Groome, *Christian Religious Education* (San Francisco: Jossey-Bass, 1999). 초판은 1980년 출판되었다. 국내 번역서는 이기문 역, 『기독교적 종교 교육』(서울: 한국장로교출판사, 1983). 이하 각주에서는 1999년 출판된 그룹의 다른 저서와 혼동을 피하기 위해 저자명 대신 Christian Religious Education으로 표기한다.

7) Thomas H. Groome, *Sharing Faith: a comprehensive approach to religious education and pastoral ministry* (Eugene Oregon: Wipf and Stock Publishers, 1998). 초판은 1991년 출판되었다. 이하 각주에서는 그룹의 다른 글과 혼동을 피하기 위해 저자명 대신 Sharing Faith로 표기한다.

8) Tom Beaudoin, “The Theological Anthropology of Thomas Groome”, *Religious Education*, 100, 2005, pp.127-138.

9) Leona English, Fenwick Tara & Parsons Jim, *Spirituality of Adult Education and Training* (Malabar, Florida: Krieger publishing company, 2003), p.16.

10) John L. Ellias, op. cit., p.210.

11) Christian Religious Education op. cit., p.viii.

로 제안하는 것은 위와 같은 긍정적 평가에만 비롯되는 것은 아니다. 이 접근에 대한 다음과 같은 비판적 평가는 SP가 실천적 성인 종교교육 모형으로 재 개념 되어야 할 이유가 된다고 보는데 그것은 첫째, 그룹의 접근은 교육이론으로서 충분하지 않다는 지적을 동시에 받고 있기 때문이다. 엘리야스는 다음과 같이 SP를 평가하고 있다. “SP는 교육적으로 충분하지 않다. 왜냐하면 교육이론이 되기 위해서는 철학적, 신학적 자원에 근거할 뿐 아니라 정치적 상황에 대한 논의가 필요하나 그것이 배제되어 있고, 그룹은 사회과학적인 실증적 자료 수집에 기초한 분석에 대해 회의적인 입장인데 이는 결국 이론과 자료에 기초한 교육실천이라는 교육의 전문성을 충족시키지 못한 결과를 낳게 된다. 또한 교육이론은 반드시 가족, 일, 종교, 미디어와 같은 사회의 다양한 교육기관 간의 상호관계를 고려해야 함에도 불구하고 그렇지 못하기 때문에 이 접근을 교육에 관여하는 다양한 활동들에 적용하는 데는 어려움이 있을 것이다.”¹²⁾

즉 가톨릭 신학의 타당성을 확보하고 실제 여러 그리스도교 종단으로 부터의 광범위한 적용에도 불구하고 비판적 관점에서는 이론의 조건을 충족시키기에는 미흡하다는 지적을 받고 있는 것이다.

둘째, 그룹 자신이 이론이나 교육방법이라는 개념 안에 그의 접근을 담으려 하지 않고 있다는 점 때문이다. 그는 이 접근을 모형이나 이론이란 이름으로 제한받는 것에 대해 매우 부정적인 입장을 취하고 있다. 그러나 교육 실제에서 이를 적용하기 위해서는 모형과 이론이라는 용어가 일반적으로 사용되어 진다. 그리고 성인 종교교육 분야의 학자와 실천가들은 성인 종교교육을 위한 체계적인 이론과 교육모형을 요청하고 있다. 그 이유는 평생학습사회라는 이름을 가진 현대 사회에서 성인 종교교육이 갖는 의의에도 불구하고 이에 대한 학문적 연구와 논의가 미흡했기 때문이다. 은총이라는 신앙적 근거 외에는 종교교육이 참고할 만한 이론적 준거를 갖고 있지 못하기 때문이다. 특히 한국 가톨릭에 있어서 종교교육은 실천에 비해 학문적이고 체계적인 연구와 논의가 미흡하였고 성인을 대상으로 하는 종교교육에 대한 논의는 거의 발견할 수 없기 때문이다.

마지막으로 현재 가톨릭 신앙공동체에서는 이미 그룹의 접근이 포함하고 있는 중요한 교육적 활동들이 실천되고 있으나 이에 대한 깊이 있는 이해와 인식이 부족하다는 점 때문이다. 체계적인 교육과 양성과정 없이 가톨릭 성인 종교교육 현장에서 종교교육자 또는 교리교사로 참여하고 있는 평신도 봉사자들에게 참고할 수 있는 이론적 근거를 제시하고자 한다. 다시 말하면 신앙공동체 안에서 성인을 대상으로 하는 가르침과 배움의 과정에 길잡이로 작용할 수 있기를 기대하기 때문이다.

이에 본 연구에서는 한국 가톨릭이라는 종교적 문화적 상황과 성인이라는 특정 연령층의 종교교육 상황 속에서 그룹의 SP를 재 고찰하여 실천적 성인 종교교육모형으로 제안

12) John L. Ellias. op. cit., pp.210-212.

하는 것은 의미 있는 일이라고 보았다. 엘리아스의 지적과 같이 SP는 보다 구체적인 상황에서의 적용 가능성에 대해 검토될 필요가 있다. 왜냐하면 성인 종교교육은 학문적 연구와 전문적 실천을 바탕으로 이루어져야 하기 때문이다.

성인 종교교육의 의미가 다중적일 수 있으나 본 연구는 가톨릭 신앙공동체 내에서 성인을 대상으로 이루어지는 종교교육을 대상으로 하므로 구체적인 의미를 갖는다. 즉 가톨릭 신앙의 전교와 신앙의 성장을 목적으로 성인을 대상으로 이루어지는 의도적이고 체계적인 종교교육으로서 교리교육 또는 신앙교육과 혼용될 수 있는 용어이다.

본 연구는 문헌자료 분석을 통해 수행되어지며 부연 설명이 없는 한 본 논문에서의 종교교육은 가톨릭 전통 안에서 논의로 제한된다.

II. 가톨릭 성인 종교교육에 대한 이해

1. 가톨릭 성인 종교교육의 현황

본 연구와 관련된 현재 우리나라 가톨릭 성인 종교교육의 개략적인 특징은 다음과 같다. 첫째, 성인 종교교육에 대한 연구의 부재이다. 대표적 종교교육 관련 학술지인 『종교교육학 연구』에서도 성인 종교교육에 대한 논의는 거의 없고 주로 아동과 청소년, 학교 종교교육에 대한 논의가 대부분을 차지한다. 본 연구의 대상이 되는 가톨릭 신앙공동체의 경우에도 종교교육에 대한 대부분의 논의는 초·중등 주일학교를 대상으로 이루어지고 있다.

둘째, 성인 종교교육에 대한 교육적 인식이 미흡하다. 현재 교구와 각 본당에서는 성인 신자의 신앙 성장을 위한 다양한 기회들이 많이 있다. 2009년 현재 한국 가톨릭 통계연보¹³⁾에 의하면 신앙 강좌(가톨릭사상, 종교사상, 교회문제 등에 관한 강연회, 연수회, 세미나, 연구발표회, 심포지엄)에 참여한 인원은 863,447명이고 성서사도직(성서 강좌, 성서모임, 성서 묵상)에 참여한 인원은 245,323명이다. 이러한 참여 규모는 20세 이상 신자수 4,405,219명을 기준으로 볼 때 약 25%에 해당한다. 물론 이는 추정치로 중복 참여가 있을 것이므로 실제 규모는 이에 미치지 못할 것이다. 이런 상황에서 미흡하다고 지적하는 이유는 이들 활동들이 종교교육이라는 패러다임에서 이루어지고 있지 않다고 보기 때문이다. 피정, 신앙 강좌, 성지순례, 성서사도직 등의 활동이 신앙의 성장을 도모하는 것임에는 틀림없으나 종교교육이란 의도적이고 체계적인 목표를 가지고 구성된 활동이며 성인 종교교육이라 할 때 그것은 성인들의 신앙발달 특성과 연령 특성 등이 반영된 교육을 일컫는다. 물론 본 연구에서도 가톨릭 신앙공동체에서 은총은 종교교육의 시작이자 결과임

13) 한국천주교 주교회의, 『한국 천주교회 통계 2009』(서울: 한국천주교 중앙협의회, 2010), 11쪽, 36쪽.

을 전제로 한다. 그런데 이러한 전제가 종교교육의 실제에서 교육자와 연구자의 전문성과 실천을 위한 노력을 소홀히 해도 된다는 의미는 아니다. 이미 많은 교회문화에서 종교교육의 중요성에 대해 다루고 있다. 특히 종교교육에서 현대 교육학과 심리학 사회과학의 성과를 활용할 것을 권고하고 있다. 그러므로 종교교육적 인식과 적용의 미흡은 주어진 달란트(마태25:14-30, 루카 19:11-27)를 유용하게 사용하지 않는 것과 다를 바 없는 것이다.

셋째, 성인 종교교육의 전문성 부재이다. 성인 종교교육의 전문성 부재는 두 가지 의미로서 전문가 양성과정의 부재와 종교교육에 참여하고 있는 교육자들의 전문적 소양의 부재이다. 현재 가톨릭신앙 공동체에서 종교교육은 성직자와 수도자 그리고 평신도 봉사자들에 의해 진행된다. 성직자와 수도자의 경우에는 신학과 교리교육이라는 학문적 배경을 가지고 종교교육에 참여하고 있고 신자들의 신앙의 성숙을 돕는 것은 그들의 가장 우선된 과업이다. 그러나 종교교육의 내용 즉 교리 내용에 대해서는 잘 알고 있다하더라도 교리교육의 교수·학습과정에 대한 이해 즉 교육과정 운영에 필요한 방법들을 익힐 기회가 충분했다고는 보기 어렵다. 그 이유는 현재 종교교육자 양성과정에서 종교교육과 교리교수법에 대한 비중이 그리 크지 않은 것으로 보이기 때문이다. 성직자와 수도자가 이러하다면 평신도 종교교육 양성과정의 기회도 매우 제한되어 있음을 추측할 수 있다.

즉 교회문화에서의 강조와 당위성에도 불구하고 종교교육에 대한 논의에서 교수방법, 교육모형에 대한 학문적 연구는 많이 이루어져있지 않고 특히 성인종교교육에 대한 논의와 연구는 거의 없는 상황이다. 그리고 우리나라 성인교육에서 성인의 신앙 활동과 관련한 연구도 거의 찾아보기 어려운 상황이다. 성인 종교교육에 대한 논의는 종교교육과 일반 성인교육에서 모두 주변적인 위치에 머물러 있는 것이다.

2. 가톨릭 성인 종교교육의 목적과 특징

일반적으로 성인 종교교육은 다음 두 가지로 이해될 수 있다. 첫째, 직업교육, 전문교육, 지역사회교육, 문해교육, 건강교육과 같이 성인을 대상으로 이루어지는 다양한 성인교육의 한 부분으로 볼 수 있다. 둘째, 종교가 내용이 되고 의도가 된 교육을 일컫는다.¹⁴⁾ 성인 종교교육의 목적에 대해 맥켄지는 의미를 추구하는 삶을 돕고, 이러한 의미를 확장 탐색하고, 생산적인 방법으로 의미를 표현할 수 있게 하는 것이라고 정의내리고 있는데 이는 성인교육의 목적과 상통하는 것으로 성인교육에서 널리 인용되고 있다.¹⁵⁾ 파울러가 지적하듯 신앙을 인간의 본성¹⁶⁾으로 이해한다면 삶의 의미 추구하고 통합적인 삶을 살아가

14) Leon McKenzie¹, *Adult Religious Education* (Mystic CT: Twenty Third Publication, 1976), p.14.

15) Leon McKenzie², "The Purpose and Scope of Adult Religious Education", N. T. Foltz(ed.), *Handbook of Adult Religious Education* (Birmingham, Alabama: Religious Education, 1986), p.10.

16) James W. Fowler, *Becoming Adult, Becoming Christian: adult development and christian faith* (San Francisco: Jossey-Bass, 2000).

고자 하는 신앙의 성장을 돕는 성인 종교교육은 성인교육에서 간과될 수 없다.

가톨릭 신앙공동체에 초점을 둔 본 연구에서는 성인 종교교육을 가톨릭 신앙의 본질에 기반을 두며 선교와 개인과 공동체의 신앙의 성숙을 목적으로 이루어지는 교육활동을 의미한다. 즉 본 연구에서 성인 종교교육의 의미와 목적은 성인을 대상으로 가톨릭 신앙을 가르치고 이를 삶 안에서 실천할 수 있도록 함으로써 그리스도인으로서의 삶을 충실히 살아가는 것을 돕는 활동이며 성인 교리교육 또는 성인 신앙교육과 혼용할 수 있다. 이는 그룹이 그리스도교 종교교육에서 종교교육의 의미를 교리교육과 동일한 의미로 사용한 것과 같은 맥락이고 맥켄지가 성인 종교교육을 “교육의 주체가 종교적 확신으로 성인의 종교적 잠재성을 실현하고 궁극적으로 인간으로서 완전히 자유롭게 되고 그가 속한 공동체의 삶에 진정으로 참여할 수 있도록 보다 잘 준비시켜내는 공식적으로 구조화된 과정”¹⁷⁾이라는 의미와 같은 맥락이다.

그렇다면 가톨릭교회에서 밝히고 있는 성인 종교교육에 대한 입장은 어떠한가? 가톨릭에서 성인 종교교육에 대한 관심이 환기되기 시작한 것은 제 2차 바티칸 공의회부터이다. 1962년에서 1965년까지 진행된 이 공의회는 성인 종교교육뿐 아니라 가톨릭 종교교육의 근본적이고 심오한 전기를 이루어냈다는 평가를 받고 있다.¹⁸⁾ 매리 보이스의 종교교육과 관련한 제 2차 바티칸 공의회 의의에 대한 다음과 같은 해석은 2차 바티칸 공의회가 종교교육에 미친 영향과 가톨릭 신앙교육의 목적을 이해하는 데 시사점이 크다. 즉 그녀에 의하면 2차 바티칸공의회 전과 후의 신앙교육의 목적에 대한 질문이 다르다는 것인데 전자는 “어떻게 하느님의 계시를 전할 것인가?”였다면 공의회 이후에는 “이것이 신앙의 교육에 어떤 의미가 있는가?”로 달라졌다는 것이다. 즉 “전자가 신앙에 대한 명제적 접근으로서 교회가 가르치는 것을 정확하게 되풀이 하는 것이라면 후자의 질문은 사회과학적 연구에 개방적이고 개인적 성찰을 강조하고 종교교육에서 보다 정의적이고 홀리스틱하고 개별화된 과정을 강조하는 것에 차이가 있다”는 것이다. 이를 통해 종교교육자의 역할도 달라짐을 알 수 있는데 이전의 종교교육에서 교육자의 역할은 매우 기계적이고 중요하지 않을 수도 있다면 오늘날 종교교육에서 교육자의 역할은 보다 중요하게 작용한다는 점이다.¹⁹⁾

3. 가톨릭 성인 종교교육의 교육원리

성인 종교교육이란 성인의 특성을 반영한 학습과 교육원리가 적용된 것으로 성인기의 특징을 이해하기 위해서는 생물학과 의학, 심리학과 교육이론 등 다 학문적 접근이 필요하며 성인 종교교육이 효과적으로 이루어지기 위해서는 성인의 발달단계와 발달과정의 사회적 상

17) Leon McKenzie², op. cit., p.14.

18) John L. Ellias, op. cit., p.142.

19) Mary C. Boys, *Educating in Faith: Maps and Visions* (San Francisco: Harper & Row, 1989), p.4.

황, 사회화 과정에 대한 이해 그리고 성인기의 학습이론에 대한 이해에 기초해야 한다.²⁰⁾

성인학습 원리에 대해 중요한 시사점을 제공하는 것은 노울즈의 안드라고지와 매지로우의 성인 학습원리이다. 노울즈가 자신의 관찰을 근거로 성인학습자들이 가지고 있을 것이라고 가정하는 측면은 다음과 같다. “성인은 자기주도적이며 자신의 경험을 가지고 학습 공간에 들어온다. 성인은 학습할 준비가 되어있으며 성인학습자는 문제 해결을 지향하는 학습 성향을 가지고 있다. 성인학습자의 학습동기는 내적 요인에서 비롯된다.”²¹⁾

매지로우는 성인학습자들에게 자기주도성을 촉진시켜 적극적으로 학습하게 하는데 필요한 지도원칙을 다음과 같이 제시하고 있다.

성인학습의 지도 원칙에는 경험의 활용, 학습자의 문화적·심리적 요인 이해, 학습자들이 자신의 학습목표를 설정하고 학습 성과를 적절하게 평가하는 데 필요한 책임감을 고양시킬 수 있도록 도와주어야 한다. 학습자 현재의 개인적 문제, 관심, 이해의 정도와 관련하여 학습 내용을 선정하고 조직해야 한다. 경험에 대한 인식이 자기 반성적이고 통합적이 될 수 있도록 총괄적이면서 세분화된 판단 준거를 활용해야 한다. 학습은 물론 사실의 확인 및 유형화, 관점의 수용 및 선정, 학습관 및 학습 관계 등에 있어서 자기 교정적이고 반성적인 접근을 할 수 있도록 촉진해주어야 한다. 개인 및 집단행동의 이행과 관련된 문제는 물론이고 공적인 문제와 사적인 문제 간의 관계를 인식하는 것과 관련하여 문제 제기식, 문제 해결식 방법을 동원하도록 촉진해야 한다. 학습자들에게 계속 학습을 제공하고 변화를 추구하며 위협을 감수하고자 하는 노력을 격려하고 피드백 할 수 있는 지원적인 환경을 제공한다. 경험적이고 참여 지향적 그리고 실제 지향적인 수업방법을 강조하도록 한다. 학습자로 하여금 선택 범위를 확인하게 하고 선택을 도우며 선택의 질을 재고하고 구체적인 선택을 할 수 있도록 격려해야 한다.²²⁾

가톨릭의 제 2차 바티칸공의회 이후 성인 종교교육의 필요성에 대한 강조는 가톨릭 교리교육 총지침(General Directory for Catechesis)에 잘 나타나있다. 이를 구체적으로 제시하면 167항에서는 계속적인 교리교육의 필요성과 적절한 방법에 의한 교리교육 수행에 대한 교회의 일차적인 책임²³⁾에 대해 언급하고 있으며 171항에서는 구체적인 역사적인 상황에 바탕을 둔 교리교육, 교리교육의 대상자들은 수동적인 수용자가 아니라 적극적인 공동 책임자라는 인식, 교리교육은 수용자의 요구와 능력을 고려하고 상호 보완적인 연령 집단을 기초로 이루어져야 함, 다양한 연령 집단을 위해 준비된 교육방법의 적용²⁴⁾을 강조하고 있다. 172항에서는 성인을 대상으로 하는 강의는 경험과 현재의 상태를 반영할 것,²⁵⁾ 173항에서는 성인교리교육은 적절한 방법론의 선택과 공동체의 중요성, 교리교사

20) John L. Ellias, op. cit., pp.2-3, 37.

21) M. S. Knowles, *The Adult Learner: a neglected species* (Houston: Gulf Publishing, 1990), p.57.

22) 이현림·김지혜, 『성인학습 및 상담』(서울: 학지사, 2003), 61-63쪽에서 재인용.

23) 교황청 성직자성, 앞의 글, 167항.

24) 위의 글, 171항.

25) 위의 글, 172항.

역할의 중요성²⁶⁾에 대해 174항에서는 현세적 일 가운데 하느님의 뜻을 실현, 공동체²⁷⁾에 대해 강조하고 있다.

즉 가톨릭 성인 종교교육의 궁극적 목적은 가톨릭 신자 개인과 공동체의 신앙의 성장을 도와 개인과 공동체의 삶에서 그리스도교의 가치와 덕목이 실현되는 것을 돕는 것이다. 이를 성경적으로 표현하면 이 땅에 하느님 나라의 건설 또는 하느님의 뜻이 실현될 수 있도록 한다는 것이다. 이를 다르게 표현한다면 신앙이 삶 안에 스며들어 삶과 신앙이 구분되지 않고 통합되도록 하는 것으로 신앙 안에서 삶을 성찰하고 그리스도교의 비전으로 재 조망하여 실천하는 과정을 통해 이루어진다고 본다. 이 과정에서 성인들의 개인적·사회적 상황 즉 그들의 문제점과 경험 등이 고려되고 현세의 일 안에서 하느님의 뜻을 실현할 수 있도록 돕는 것이 중요함을 강조하고 있는 것이다.

성인 종교교육에서 적용되어야 할 성인학습의 원리를 요약하면 참여자의 자발적 동기의 유지, 경험의 활용, 현실 문제 해결, 학습과정에서의 참여 등이다. 그리고 가톨릭 교회문화에서 성인 종교교육에서 강조하고 있는 요소를 반영하여 가톨릭 성인종교교육의 원리로 제시할 수 있는 것은 다음과 같다. 이는 곧 SP를 분석하는 근거가 될 것이다.

- ① 가톨릭성인종교교육의 목적은 신앙이 삶 속에서 실천되는 삶과 신앙의 통합
- ② 성인 종교교육에 참여하는 성인들의 심리적, 문화적, 신앙발달 등 특성 반영
- ③ 성인 학습자로서의 특성, 신앙발달의 특성이 반영된 적절한 교육방법 적용
- ④ 역사적·사회적 상황과 통합
- ⑤ 신앙 여정에서의 경험 존중
- ⑥ 성인종교교육에 참여자들의 주체적 참여 촉진
- ⑦ 공동체와 더불어 성장하는 종교교육의 실천
- ⑧ 성인학습자의 참여를 촉진할 수 있는 교육환경 조성
- ⑨ 교리교사의 역할과 신원에 대한 인식

Ⅲ. 토마스 그룹의 Sharing Praxis에 대한 이해

그룹은 SP를 「기독교적 종교교육」과 「Sharing Faith」에서 다루고 있다. 두 책에서 다루는 SP의 내용에는 차이가 없으나 「Sharing Faith」에서는 신학적, 철학적 배경을 보다 많이 다루고 있으며 종교교육뿐 아니라 사목 실천에 적용을 포함하고 있다.

26) 위의 글, 173항.

27) 위의 글, 174항.

1. Sharing Praxis의 배경

그룹의 SP는 그리스도교 종교교육과 사목의 접근이다. 그룹의 SP에 대한 정의는 다음과 같다.

참여자들이 자신의 사회·문화적 실재에 기초하여 자신만의 고유한 역사적 매개성에 대해 비판적으로 성찰하는 참여적이고 대화를 활용하는 교육으로 공동체와 함께 그리스도교의 역사와 이야기에 대해 대화하고 모든 피조물을 위한 하느님 나라를 지향하는 그리스도교인에게 있어서 새로운 프랙시스의 창의적 의도성을 가지고 공동체 안에서 개인적으로 적절하고 그리스도교의 이야기와 비전을 함께 통합하는 접근이다²⁸⁾.

이러한 정의를 통해 알 수 있는 것은 비판적 성찰, 참여, 대화가 SP의 중요한 활동이며 그리스도교와 역사적 매개성에 대한 주체적 인식은 참여자들이 가져야 할 주된 자세이며 공동체, 그리스도교 신앙의 이야기와 비전, 참석자들의 경험과 프랙시스는 SP의 배경이 되는 자원이라 할 수 있다.

그룹은 SP를 이론이 아닌 접근이라고 분명히 밝히고 있다. 그는 이 접근이 방법이 아니고 이론도 아닌 하나의 접근이다. 이 접근은 이론적 배경에 기초한 일반적인 유형이며 학교와 같은 특정 상황을 위한 하나의 방법 그 이상인 점을 강조하고 있다. 그는 언어가 갖는 한계성으로 그의 의도가 충분히 전달되지 않는 것을 우려하고 있는 것으로 보인다.²⁹⁾ 그는 이 접근을 사목에서 사람들과 함께 하는 존재의 방식이라고 설명한다. 그룹이 이처럼 특정한 상황에 국한하는 이론으로 이 접근을 다루지 않는 이유를 다음 두 가지로 추론할 수 있다. 첫째, 그룹 자신이 직접 실제 종교교육과 교육 장면 즉 유치원에서부터 박사과정 세미나에 이르기까지 그리고 다양한 신앙교육 프로그램(학교 종교교육시간 포함), 성인들이 참여하는 여러 프로그램에서 이를 실천함으로써 다양한 종교교육(예비자교리, 성경공부 등)에 적용할 수 있다고 주장한다. 둘째 이 접근은 이미 성경과 신학, 철학 그리고 교육학 등의 분야에서 그 타당한 근거를 찾을 수 있으므로 특정한 상황과 대상에게 국한되지 않을 것이라는 생각에서 비롯된 것으로 여겨진다.

28) Sharing Faith, op .cit., p.135.

29) 이러한 그룹의 관심은 그의 저서 *Language for a "catholic" Church* (Kansas city, MO: Sheed & Ward, 1995)에서 분명히 나타나고 있다. 그는 이 책에서 가톨릭의 보편성을 위해 교회 안에서 사용되는 언어는 포괄적 언어가 되어야 하며 언어적 표현이 하느님에 대한 이해에 장애가 되어서는 안 된다는 점을 밝히고 있다.

2. Sharing Praxis의 주요 구성요소

SP의 주요 구성요소는 프랙시스, 그리스도교 공동체의 신앙 이야기와 비전, 나눔으로 각 구성요소에 대한 그룹이 부여하는 의미는 다음과 같다.³⁰⁾

1) 프랙시스

SP의 중요 활동 가운데 하나인 프랙시스는 명료하게 개념을 정의하는 것이 쉽지 않으며 우리말 표현도 용이하지 않다. 그룹은 이 용어를 삶과 신앙의 통합을 가능하게 하는 도구적 개념으로 사용하고 있다. 프랙시스는 삶의 방식을 설명하기 위해 도입한 철학적 용어로서 그룹은 삶의 프랙시스적 방법이 SP의 기초가 된다고 주장하며 성경과 가톨릭 신학, 철학 그리고 교육학에서 그 근거를 제시하고 있다.

프랙시스의 주요 개념은 첫째, 식별하면서 성찰하는 삶으로부터 배우는 것과 둘째, 보다 광범위한 이론적 자원으로부터 정보를 제공받는 것이다. 즉 인간은 백지상태에서 성찰하는 것이 아니고 이미 경험하고 알고 있는 것으로부터 삶을 성찰한다는 것이다.³¹⁾ 그룹은 이미 사람들이 일상의 삶으로부터 배우고, 이미 알고 있는 것과 관련짓는 등 매일 매일 삶의 프랙시스 방법을 경험한다고 주장한다. 프랙시스는 바람직한 목적 달성을 위한, 신중하고 상상력 있는 성찰적 활동과 관련이 있는데 이는 추상적인 이론도 아니고 기술적인 기술 또는 노하우도 아니라는 것이다. 그 대신 프랙시스는 반성적이고, 실제적이고 바람직한 성과를 지향하는 정보제공적인 활동 그 사이에 속하는 활동으로서 달리 말하자면 이론과 실천의 결합이라고 할 수 있다.

SP 접근에서 프랙시스를 적용하는 구체적인 예는 참석자들이 이미 알고 있고 배울 수 있는 것을 구분하기 위해 자신의 삶을 되돌아보도록 초대하는 활동이다. 이를 통해 세상 안에서 자신의 삶으로부터 지혜와 지식을 인식하는 것이다. 삶의 프랙시스 방법은 교육자로 하여금 신앙에 대한 극히 추상적인 도그마도 실제적인 의의를 가지고 설명해 낼 것을 강조한다.

그룹은 프랙시스 개념이 아리스토텔레스, 헤겔 그리고 하버마스로부터 기인한다고 밝히고 있다. 아리스토텔레스는 존재의 방식 과 삶의 방식을 테오리아(theoria), 프랙시스(praxis), 포이시스(poiesis)로 구분하고 있는데 이는 각각 학문적, 실천적, 생산적 삶을 의미한다.³²⁾ 헤겔로 부터는 변증법적 단일체에 있어서 이론과 실천, 성찰과 관여를 포함하는 합목적적인 인간 활동을 의미하는 프랙시스 개념을 적용하였고, 하버마스가 밝힌 삶의 프랙시스 방법이 대화론적으로 효과가 있을 때는 해방적일 수 있다는 입장에 기초한 것이다.

30) Sharing Faith, op, cit., pp.135-145.

31) ibid., pp.135-138.

32) ibid., pp.137-138.

또한 그룹은 프랙시스를 아리스토텔레스의 삶의 세 가지 측면 즉 적극적, 성찰적, 창의적 측면을 종합한 포괄적 개념으로 사용한다. 프랙시스의 적극적인 측면은 신체적, 정신적, 의지적 활동을 포함하고 사회적 상황의 삶에서 공공 생활에서 발생하는 것을 포함한다. 성찰적 측면은 자신의 삶에 대한 그리고 사회의 활동에 대한 비판적 성찰을 의미한다. 비판적 성찰이란 분석적·사회적 기억과 비판적·사회적 이성 그리고 창의적·사회적인 상상을 포함하는 활동이다. 프랙시스의 창의적 측면은 적극적이고 성찰적인 측면에 스며들어 있고 계속적이고 책임있는 프랙시스를 위한 추진력이 되며 적극적인 면과 성찰적인 면을 조정하는 작용을 한다.

결론적으로 프랙시스는 새로운 가능성을 연마하고 상상하기 위해 ‘지금 행하고 있는 것’에 관한 의도적 성찰로서 그리스도교 종교교육과 사목에서 프랙시스 과정의 목적은 하느님 나라를 지향하는 살아있는 그리스도교 신앙을 기르고 실천하는 것이라 할 수 있다.

2) 그리스도교 공동체의 신앙 이야기와 비전

SP에서 그리스도교 신앙 이야기와 비전은 성찰의 준거이고 방향이며 구체적 실천의 배경이 되는 주요 요소이다. SP에는 두 가지 수준의 이야기가 다루어지는데 그룹은 공동체의 이야기와 개인의 이야기를 구분하고 있다. 그룹이 의미하는 그리스도교 신앙 이야기와 비전에 대한 설명은 다음과 같다.

신앙 이야기와 비전은 그리스도교 신앙의 역사적 실재를 상징하는 것으로 그리스도교 종교교육에서 SP는 참석자들이 우리 시대와 역사 속에서 나타난 그리스도교 공동체의 신앙 이야기와 비전을 나타내는 상징들에 참여하는 것을 가능하게 한다. 단순한 담화가 그리스도교 신앙의 일부이기는 하지만 그것이 전체는 아니다. 그리스도교인에게 이 이야기의 정점은 예수 그리스도의 삶과 죽음 그리고 부활 안에서의 하느님의 역사적 현존에 기초한다. 역사적 예수는 곧 말씀이 사람이 되신 즉 육화된 이야기 이다. 그리스도교 신앙 이야기를 기억하고 재 구현하는 것은 그리스도교에만 국한되는 것이 아니라 유대교에도 적용되는데 유대교적 신앙의 삶과 그리스도교 신앙의 삶이란 곧 이러한 신앙의 이야기를 구현하고 기억하는 공동체의 상황 속에서 영위되는 것이기 때문이다.³³⁾

한편 비전은 “하느님께서 그리스도교 신앙 이야기 가운데 공동체에게 제시하는 활력 있는 약속”을 의미한다.³⁴⁾ 즉 비전은 궁극적으로 평화와 정의, 사랑과 평화, 전체성과 생명의 충만함이라는 하느님 나라의 의도가 모든 인류와 역사 그리고 모든 피조물에게 충만한 것을 의미하는데 비전과 그리스도교 신앙의 이야기는 분리된 실재가 아니라 동일한 실재의 두 측면이라는 점이 중요하다. 그리스도교 신앙 이야기는 하느님 나라의 이야기이며 비전은 그 나라의 비전이며 그 비전은 그리스도교 신앙의 이야기에 대한 우리의 응답이고

33) *ibid.*, p.139.

34) *loc. cit.*

이야기 속에 있는 하느님의 약속이라는 것이다. 즉 그룹은 신앙 이야기와 비전이 갖는 교육적 의의는 역사적이고 실제적이며 공동체에 속해있다는 소속감과 주인의식을 증진시키며 적극적으로 사람들을 관여시키고 참석자들 간에 대화를 촉진시킨다고 보고 있다.

3) 나눔

SP에서 나눔은 상호적 파트너십, 적극적 참여, 대화(자신과의 대화, 타인과의 대화, 하느님과의 대화, 그리스도교 신앙 이야기와 비전과의 대화)를 의미한다.³⁵⁾ 그룹은 모든 그리스도교 신앙에서 교육은 ‘나눔’의 과정이어야 한다고 지적한다. 그 이유는 그리스도교 종교교육은 근본적으로 상호적인 것을 속성으로 하는 그리스도교 신앙을 가르치는 것이기 때문이라는 것이다. 즉 그리스도인이라는 것은 항상 그리스도교 교회 안에서 멤버십을 의미하는 방법이며 이는 그리스도의 지체를 구성하는 평등의 포괄적 사도직 이 되어져야만 하기 때문이라고 설명하고 있다. 그러므로 종교교육은 공동체를 기반으로 하는 것이어야 하며 모든 사람의 소리가 환영받으며 경청되는 ‘나눔’의 과정만이 그리스도교 종교교육의 목적을 충족시킬 수 있다고 보는 것이다. 즉 답을 제공하거나 또는 의미를 만드는 역할로서의 교사상은 지양되어야 하고 지난 역사 속에서 교사와 전통은 참여자라는 의미는 무시된 채 독단적인 권위주의적인 입장을 취해 왔다고 비판하고 있다.³⁶⁾

이 접근에서 나눔은 두 가지 중요한 요소로 구성되는데 하나는 배우고 학습의 과정에서 발생하는 상호적 역동성이고 나머지 하나는 변증법적 해석으로 이는 참석자 현재의 프랙시스인 개인의 이야기 및 비전과 그리스도교 신앙의 이야기 및 비전 사이를 격려하는 작용을 한다.

① 상호적 역동성

상호적 역동성은 파트너십과 참여 그리고 대화의 역동성을 의미하는데 진정한 파트너십은 모든 참석자들의 계속적인 대화를 기반으로 하며 이는 교사로 하여금 새로운 교사상을 요청한다. 즉 답을 주는 지식의 통제자 아니라 참석자와 함께 하는 자로서 상호 주체적 관계에 놓이게 되는 것이 중요하다는 것이다.³⁷⁾

② 프랙시스와 그리스도교 사이의 변증법적 해석

또한 SP에서 해석의 과정은 필수불가결한데 그 이유는 해석이야 말로 참여자들이 그들 현재의 프랙시스와 공동체의 신앙 이야기와 비전의 상징 모두를 해석하고 설명할 수 있도록 하기 때문이다. 즉 변증법적 해석의 과정을 통해 그리스도교 신앙 이야기를 해석하고 그것이 자신의 삶에 어떤 의미가 있는가 하는 자신의 신앙으로 재해석하게 된다는 것이다. 나눔의 영역은 현재의 프랙시스와 그리스도교 신앙 이야기와 비전 간에 해석적인

35) *ibid.*, pp.142-145.

36) *ibid.*, p.142.

37) *ibid.*, p.143.

관계를 나타내며 이 과정에서 그리스도교 신앙 이야기와 비전을 승인하고 마음에 간직하는 측면과 이에 대해 질문하고 거절하는 측면 그리고 보다 신앙적이 되고 적절한 것으로 재형성되는 측면을 갖는다고 한다.³⁸⁾

이상에서 살펴본 바에 의하면 SP는 사람들 간의 상호작용에서 발생하는 매우 자연스러운 환경에서의 접근이라는 점이다. 교육이론을 알지 못하더라도 사람들은 신뢰로운 공간에서 자신들의 경험에서 비롯된 이야기를 하고 타인의 이야기를 듣는다. 그리고 이것이 신앙공동체 안에서 이루어진 만남들이라면 신앙의 이야기를 함께 하게 된다. 그러나 이를 교육적으로 접근한다는 것은 질문과 성찰의 과정을 통해 신앙의 관점으로 경험을 재조망하고 그 안에서 의미를 형성해 나가는 것을 돕는다는 것을 의미한다. 즉 공동체와 함께 하는 신앙의 성장이라는 목표를 가지고 의도성과 체계성을 가질 때는 신앙공동체 안의 사람들은 이미 행하고 있는 자연스러운 이 활동이 매우 큰 교육적 결과를 낳게 된다는 점이다.

3. Sharing Praxis의 다섯 차례 움직임

SP는 다섯 차례의 움직임(movement)으로 이루어지는데 그룹이 단계나 절차가 아닌 움직임이라는 용어를 사용하는 이유는 구체적인 교육방법과 유형보다는 움직임이라는 용어로서 이 의미가 보다 포괄적이고 유연한 의미로 전달되기를 원했기 때문이다³⁹⁾. 즉 그룹은 이 접근 안에서 종교교육, 교육과 학습 과정의 패러다임의 전환이 포함되기를 원했고 또한 각 움직임이란 고정된 것이 아닌 유동적으로 운영될 수 있음을 의미하고자 했다.⁴⁰⁾ 각 움직임의 주요 활동의 개요는 <표 1>과 같다.

<표 1> SP의 다섯 차례 움직임의 주요 활동

	주요 활동 개요
제 1 움직임	현재의 상황에 대해 명명하고 표현하는 시기: 참석자들이 주제에 대해 생각하고 자신의 이해와 느낌과 반응에 대해 이름을 붙여 표현하도록 하는 시기.
제 2 움직임	비판적 성찰: 참석자들이 관련 주제에 대해 개인적 사회적 경험에 관해 이성과 기억과 상상력을 이용하여 비판적으로 성찰하는 것
제 3 움직임	그리스도교 공동체의 이야기와 비전에 대한 나눔: 관련 주제와 관한 그리스도교 공동체의 이야기와 영성적 비전을 다시 나타내는 것

38) ibid., p.145.

39) Christian Religious Education, op. cit., p.208.

40) ibid., pp.207-208.

제 4 움직임	그리스도교 이야기와 참가자들의 이야기 나눔: 자신의 삶과 관련하여 참가자들이 그리스도교의 이야기를 듣고 참가자들의 이야기를 나눔으로써 “아하”라는 신앙적 깨달음의 순간을 경험하는 시기
제 5 움직임	살아있는 신앙을 위한 결정과 응답: 그리스도교 신앙의 영성적 지혜와 가르침으로부터 배운 것에 대해 응답하며 실천을 시작하는 시기

IV. 가톨릭 신앙공동체 성인 종교교육모형으로서 Sharing Praxis

본 장에서는 가톨릭 신앙공동체 성인 종교교육의 교육모형을 제안하기 위해 앞서 제시한 성인 종교교육의 원리가 이 접근에 어떻게 적용되고 있는지 검토하고자 한다.

1. 교육목표: 가톨릭 성인 종교교육의 목적이 어떻게 진술되고 있는가?

교육의 목표는 교육활동의 방향을 설정하고 결과를 평가하는 준거가 되며 교육의 방법을 선정하는 안내 역할을 한다. 종교교육의 목표는 성숙한 신앙인의 삶이란 무엇인가에 대한 다른 표현이며 신앙인다운 삶의 방식에 대한 선택을 요청받는 경우 신앙인다운 결정을 할 수 있도록 방향을 잡아준다. 성인 종교교육의 목표는 현실의 삶 안에서 신앙의 실천을 돕는 것이라는 점을 명백히 하고 있다. 즉 가톨릭 성인 종교교육의 목적은 신앙이 삶 속에서 실천되는 삶과 신앙의 통합을 돕는 것이다.

그렇다면 이러한 교육의 목적이 SP에서 어떻게 적용되고 있는가? 그룹은 삶과 무관한 종교교육은 무의미하다⁴¹⁾고 단적으로 말한다. 삶을 신앙으로 가져가고 신앙의 관점에서 다시 삶을 재 조망함으로써 신앙의 이성적 측면, 감성적 측면, 실천적 측면을 통합하여 성숙한 신앙을 실천할 수 있다고 보았다. 즉 SP의 목적은 성인들이 머리로 이해하는 신앙을 마음으로 받아드리고 손과 발로 실천하는 즉 이성적, 감성적, 신체적 영역에서의 실천이고 통합이라는 종교교육의 목적을 분명히 제시하고 있다. 그리고 이러한 목적 달성에 적합한 교육방법론으로 경험적, 참여적, 주제적, 실천적 방법을 제시하고 있다.

2. 교육내용: 무엇을 가르치고 교육내용으로 활용할 것인가?

가톨릭 신앙공동체의 종교교육의 주된 내용은 성경 그 자체, 성경과 거룩한 전승에서

41) Thomas H. Groome, “Total Catechesis/ Religious Education: A Vision for Now and Always”, Thomas H. Groome(ed.), *Horizons & Hopes: the future of religious education* (Mahwah, New Jersey: Paulist Press, 2003), pp.4-29.

비롯된 교리이다. 종교교육의 방법에 초점을 둔 본 연구에서는 이와 같은 교리 내용은 논의의 대상이 아니며 초점을 둔 것은 무엇이 교육내용의 자원으로 활용되어야 하는 가로서 성인 종교교육에서는 그것은 경험이어야 한다고 본다. 즉 종교교육에서는 신앙 여정에서의 경험이 존중되고 있는가? 참여자들의 심리적, 문화적, 신앙발달 등의 특성을 반영하고 있는가? 살펴보아야 한다고 보는 것이다.

신학의 실천에 있어서 경험을 필수적인 요소로 강조하는 것은 최근 가톨릭 신학의 의미 있는 변화 가운데 하나이다.⁴²⁾ 제2차 바티칸 공의회 이전에 가톨릭 신학은 대부분 선형적, 연역적, 비역사성을 특징으로 했으나 공의회 이후 가톨릭 신학은 경험적, 귀납적 그리고 역사의식을 기초로 한다.⁴³⁾ 경험은 주체와 실제 간에 발생하는 상호작용의 결과이며 경험의 기본적 특성인 반복적인 경험은 현실을 이해하는 과정에서 필수적인 요소라는 점이다.

성인학습에 있어서 경험은 많은 학자들이 강조하고 있는 요소로서 한송희는 경험이란 주체와 환경이 선택적으로 결합하는 방식에 대한 체득으로서 경험 안에 나와 환경은 함께 녹아 있으며 나와 환경의 관계를 규정하고 안정화하는 과정은 학습과정이며 그 결과 내 안에 축적된 관계성의 총체를 경험이라고 한다.⁴⁴⁾ 경험은 누군가에 의해 형성되는 것이 아니라 학습자 스스로가 적극적으로 구성해 나가는 것이다. 학습이란 지식이 생산되는 과정인 동시에 그로 인하여 경험의 변화가 일어나는 과정이다.⁴⁵⁾

이러한 측면에서 보면 경험을 인식론의 방법으로서 또한 교육의 자원으로 간주하는 그룹의 SP에는 성인 종교교육의 중요한 원리가 적용되고 있는 셈이다. 즉 인식론과 관련해서 그룹은 종교교육에서 장려해야 하는 삶의 방법은 경험적/관계적, 활동적/성찰적 삶의 방법이라고 주장하며 이는 구약과 신약 성경 모두에서 삶이란 곧 하느님을 안다는 것으로 하느님의 뜻을 알고 행한다는 의미이고 이는 곧 경험과 삶에서 응답으로 나타난다는 것이다.⁴⁶⁾

SP과정에서는 자신의 경험을 이야기하면서 그 경험이 갖는 신앙의 의미를 되살리게 되고 이를 통해 영적 감수성을 키워나갈 수 있게 된다. 성인교육에 있어 경험은 교육의 시작이며, 의미가 부여되고 해석된 경험은 교육의 결과물이 되어 학습자에게 되돌아온다. 따라서 SP가 경험을 중요한 교육 자원으로 다루고 그 경험을 되돌아 볼 수 있게 한다는 것은 성인 종교교육의 관점에서 매우 중요하고 의미 있는 방법인 셈이다.

42) Dermot A. Lane, *The Experience of GOD an Invitation To Do Theology* (Mahwah, New Jersey: Paulist Press, 2003), p.14.

43) *ibid.*, p.7.

44) 한송희, 『평생교육론』(서울: 학지사, 2004), 81-82쪽.

45) 위의 글, 84쪽.

46) Christian Religious Education, *op. cit.*, pp.142-145.

3. 교육방법: 성인학습자의 특성에 맞는 교육방법이 활용되고 있는가?

성인 종교교육에서는 성인학습자의 특성을 반영한 적절한 교육방법의 선정과 활용이 무엇보다 중요하다. 최근 자신의 삶에 대해 이야기하기와 성찰 그리고 대화는 무엇보다 중요한 방법으로 주목받고 있는데 이들 방법들이 성인들로 하여금 교육활동에 주체적으로 참여하도록 촉진하고 교육을 통해 현실의 주요 이슈들을 해결하는데 도움을 줄 수 있을 것으로 보기 때문이다.

1) 이야기하기

이야기하기는 오랜 기간 교육에서 중요한 역할을 차지해 왔지만 최근 이야기는 이론적 근거를 갖춘 교육방법으로서 간주되고 있다.⁴⁷⁾ 특히 성인교육과 종교교육에서 이야기하기는 의미 있는 교육방법으로 다루어지고 있는데 왜냐하면 이야기하기는 인간이 과거와 대화할 수 있는 소통의 끈이며 미래를 투사하고 계획하는 현재의 장이라고 보기 때문이다.⁴⁸⁾ 종교교육의 방법으로서 이야기하기에 대해 김선아는 이야기하기에는 학습자들의 개인적인 이야기로만 끝나지 않고 학습자들의 경험을 공유하고 일반적인 이해를 제시하는 공동체를 구성하는 기능이 있다고 하면서 이를 위해 공동체적 기반에서 상호 소통할 수 있는 대화적 내러티브의 사용이 요구되어지고 학습자가 공동체의 도움을 최대한 경험할 수 있는 맥락적 학습상황이 요구된다고 주장한다.⁴⁹⁾ 특히 성인교육에 있어 이야기하기는 성인학습의 중요한 요소와 관련이 있다. 즉 이야기하기는 곧 의미를 만드는 과정이고 자기 자신에 대한 인식과 정체성을 만들어 가는 과정이라고 보기 때문이다.⁵⁰⁾

이와 같이 교육방법으로서 이야기하기가 갖는 영향력은 SP 실천과정에서 두드러지는데 SP에서 이야기하기는 크게 두 가지로 구성된다. 참석자 개인의 이야기와 그리스도교 신앙공동체의 이야기가 그것이다.

개인의 이야기는 첫 번째 움직임과 두 번째 움직임에서 작용하는 것으로 생성적 질문에 대한 답의 형식으로 출발하게 되고 비판적 성찰의 대상이 된다. 개인의 이야기는 그리스도교 공동체의 이야기와 만나면서 종교적 경험으로 이어질 수 있다.

47) 이혼정, 『Bruner의 내러티브 사고양식과 교육』, 『교육문제연구』 20(서울: 고려대학교 교육 문제 연구소, 2004), 73-90쪽.

48) 위의 글, 80쪽.

49) 김선아, 『종교교과에서의 기독교적 종교교육 실천을 위한 교육모형 연구- 내러티브 교육과정 을 기초로 하여』, 『종교교육학연구』 32(서울: 한국종교교육학회, 2010), 85-107쪽.

50) M. Carolyn Clark & Marsha Rossiter, "Narrative Learning in Adulthood", *New Directions for Adult and Continuing Education*, 119(fall), 2009, pp.61-70.

2) 성찰: 주체적 참여를 촉진하고 있는가?

성인학습에 있어 경험에 대한 해석과 의미의 형성은 학습의 과정이고 목적이다. 삶이 곧 경험이라고 하지만 그 많은 경험들 가운데 의미를 부여하지 않은 것은 잊혀져있거나 삶의 에너지로서 완전히 작용하지 않는다. 성찰은 경험을 의미로 되살려준다. 이해와 신념은 타인에 의해 강요되어 질 때 보다 스스로 해석하고 의미를 되새겨 볼 때 더 의미 있는 것이 된다. 성인학습의 구성주의적 입장에서는 학습의 과정을 경험으로부터 의미를 구성하는 과정으로 보며 경험적 학습, 자기 주도적 학습, 관점의 전환과 함께 반성적 실천을 성인학습의 주요 요소로 다룬다.⁵¹⁾ 메지로우의 성찰을 내용성찰, 과정성찰, 명제성찰의 세 가지 유형으로 구분하고 명제성찰은 경험 또는 문제에 관해 오랜 기간 사회적으로 형성된 가정, 신념 그리고 가치에 대해 검토하는 것을 의미한다.⁵²⁾ 사실 비판적 성찰은 성인학습 뿐 아니라 모든 연령 단계의 교육에서 강조되어지는 것이다. 그러나 특히 성인학습에서 성찰이 강조되는 것은 이 시기의 교육이 교육의 수단적·외재적 동기에 의한 것이 아니라 경험으로부터 의미 구조의 형성이라는 내재적 동기에서 비롯된 것이기 때문이다.

그림은 비판적 성찰이란 현재를 평가하기 위한 비판적 추리를 세우고, 현재 속에 있는 과거를 드러내기 위한 비판적 기억을 살리고, 현재 속에 있는 미래상을 그리기 위해 창조적 상상을 동원하도록 요청해야 하는 활동이라고 설명한다.⁵³⁾ 즉 추리, 기억, 상상은 비판적 성찰의 주요 요소이며 이때 비판적이라는 말은 구체화된 이야기와 비전에 있어서 잘못된 것을 발견하려는 부정적 비판을 의미하는 것은 아니고 자신의 추리와 기억 그리고 상상뿐 아니라 성령을 통한 분별의 은총에 따라 이루어짐을 강조하고 있다.⁵⁴⁾

그런데 이 과정에서 비판적 성찰만으로는 충분하지 않다. 경험에 대한 최종적인 성찰은 신학적 성찰로 연결되어야 한다. 신학적 성찰이란 신앙이 삶의 경험과 접촉하도록 하며 또한 삶이 신앙을 접촉하게 하는 도구이며 방법으로서 우리 삶의 단편들을 통합하는 시도이며 믿음으로 살게 하는 접근이다. 신학적 성찰이란 곧 믿음의 행위로서 일상의 삶이 신앙에 관련한 중요한 의제이며 일상 안에서 소리를 가지는 것이다.⁵⁵⁾ 신앙의 성장에서 종교적 경험 또는 체험은 중요하다. 체험이 없는 신앙은 살아있는 신앙이 아니라고도 한다. 그런데 체험은 성찰과 관련이 있다. 현대인에게 바오로 사도와 같은 체험(사도행전 9 장)을 일상의 삶 안에서 기대하기는 어렵다. 그러나 가톨릭 신앙은 하느님께서 인간 삶의 역사에 관심을 갖고 관여하고 있다는 데서 비롯된다. 다른 말로 하자면 가톨릭 신앙은 하느님이 인간의 일상 안에 함께 함을 전제로 한다. 이는 신앙인들은 이미 하느님과

51) Sharan B. Merriam & Rosemary Shelly Caffarella, *Learning in Adulthood* (San Francisco: Jossey-Bass, 1999), p.264.

52) Jack Mezirow, *Transformative dimensions of adult learning* (San Francisco: Jossey-Bass, 1991), p162.

53) Christian Religious Education, op. cit., p.185.

54) ibid., p.188.

55) Joy Gros, *Theological Reflection: connecting faith and life* (Chicago: Loyola Press, 2001), p.3.

관계를 맺고 있다는 의미가 된다. 즉 체험하고 있다는 의미가 된다. 그러나 신앙생활을 하면서도 하느님을 체험하고 있다는 고백을 하는 것이 쉽지는 않다. 그 이유는 무엇인가? 종교교육의 차원에서 볼 때 이는 신학적 성찰이 뒤따르지 않았기 때문이라 할 수 있다. 신학적 성찰이 수반되지 않은 경험은 원 경험이고 신학적 성찰이 이루어진 후 그것은 종교적 경험으로 전환될 수 있다는 것이다. 이에 『교리교육 총지침』에서는 신학적 성찰은 하느님께서 인간의 삶 안에 어디에서나 언제나 항상 함께 움직이신다는 믿음에 기초한 것이라고 하면서 신학적 성찰의 중요성을 지적하고 있다.⁵⁶⁾ 그러므로 비판적 성찰은 신학적 성찰로 나아가야 하며 신학적 성찰로 연결될 수 있도록 돕는 것은 종교교육자의 몫이라 할 수 있다.

3) 대화: 주체적 참여를 촉진하고 현실의 문제들과 통합을 시도하고 있는가?

대화는 교육의 과정에서 뿐 아니라 일상적인 인간관계에서 늘 있는 일로서 학습 과정에 참여하는 것의 표현이며 공동체를 형성하는 구체적인 방법이다. 대화를 종교교육의 효과적인 전략으로 소개하는 워커에 의하면 대화는 우리가 다른 사람의 입장에서 다른 사람에 관해 배울 수 있게 하는 것이고 우리의 상황에서 다른 사람들이 우리들을 이해하게 하는 전략으로서의 의사소통의 도구이며, 문제해결의 방법이고 전환적 교육의 전략⁵⁷⁾이라고 설명한다. 프레이리도 해방을 목적으로 하는 문제해결식 교육은 대화를 통해 가능하다고 한다.⁵⁸⁾

이처럼 대화는 교육 분야에만 유용한 것이 아니다. 공식적 비공식적 인간관계, 조직 운영에 있어서 대화의 영향력은 크다. 조직발달 분야에서 샤인은 대화는 모든 효과적인 집단 활동의 뿌리라고 하면서 대화의 중요한 목적은 집단이 보다 높은 수준의 의식과 창조성에 도달하도록 하는 것이며 의미구조의 점진적인 창조와 공동적인 사고 과정에서 중요하다고 주장한다.⁵⁹⁾

종교교육에 있어서 대화는 이야기하기와 같이 중요한 교수방법이 된다. 데이비스는 대화를 영성적 의사소통의 언어로 비유한다.⁶⁰⁾ 또한 하임즈는 교사는 신앙을 가르칠 수 없지만 교사는 신앙의 기회가 될 수 있고 또한 모든 신성한 학습은 대화 가운데서 발생한다고 하면서 대화의 중요성을 강조하고 있다.⁶¹⁾

56) 교황청 성직자성, 앞의 글, 36항-37항.

57) Addie Lorraine Walker, "Dialogue as a Strategy for Transformative Education", *Religious Education*, 91(4), 1996, pp.589-599.

58) Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed* (New York: The Continuum International Publishing Group inc, 2003). 초판은 1970년 발행되었다..

59) Edgar Schein, "On Dialogue, Culture and Organizational Learning", *Reflections*, 22, 1993, pp.27-38. from http://www.dukemansion.com/leeinstitute/pdfs/onDialogue_1993.pdf

60) Dent C. Davis, "Dialogue of the soul: the phenomenon of intrapersonal peace and the adult experience of protestant religious education", *Religious Education*, 102, 2007, pp.387-402.

그룹은 대화를 그룹 내에 그리스도교 공동체를 건설하기 위해 필요한 것으로 본다. 그룹의 대화는 부버의 나/너의 대화를 의미하는 것으로서 이러한 대화만이 인간 공동체를 형성하는 것을 가능하게 하며 그리스도교 공동체에서는 더욱 더 그러하다는 것이다.⁶²⁾ 이때 대화란 끊임없이 말을 주고받는 것을 의미하지 않는다. 그룹의 대화에 대한 설명에서 주목할 것은 대화가 자기 자신과 더불어 시작된다는 것과 대화가 말하는 것과 듣는 두 가지 활동으로 구성된다는 점이다.⁶³⁾ 즉 대화는 성찰적 이야기들과 비전에 대해 표현하는 것이고 동시에 듣는 것이어야 한다는 것이다. 이때 중요한 점은 대화는 토론과는 질적으로 다르다는 점이다. 이러한 점이 간과될 때 교육모형으로서 SP는 성공적이지 않을 수도 있다. 또한 이 과정에서의 대화는 진정한 대화인 하느님과의 대화 즉 기도로 몰입될 수 있다는 점을 강조하고 있다.⁶⁴⁾

4. 교육환경: 교육은 공동체와 함께 하며 공동체 안에서 실천되는가?

1) 공동체와 함께 하는 교육환경

함께 함, 배려와 돌봄, 이념의 공유, 신뢰, 다름에 대한 수용 등을 특성으로 하는 사람들의 집단인 공동체는 오늘날 교육과 경영 등 다양한 분야에서 주목받는 토픽이자 요소이다. 가톨릭 신앙과 성인 종교교육 그리고 일반교육에서 공동체는 신앙공동체와 학습공동체라는 교육의 환경, 교육방법과 교육의 목적이자 교육의 결과라는 측면에서 중요한 의미를 갖는 요소다.

성인 종교교육에서는 공동체와 함께 하는 학습을 강조하는 데 그 이유는 인지와 의미가 갖는 사회적 속성과 학습이 사회적 맥락에서 발생한다는 점에 기초한다. 교육을 비롯한 여러 분야에서 활발히 연구되고 실천되고 있는 웬거의 실천의 공동체는 목적 달성을 위해 필요한 것이 무엇인지에 대해 함께 의미를 공유하여 이를 개발하고 함께 실천하는 사람들의 집단을 의미하는 것으로 구성주의 학습이론에 기초하고 있다. 실천의 공동체는 다음 네 가지 전제를 기초로 하는데 첫째는 인간은 사회적 존재이고 이러한 특성이 학습의 중요한 부분이 된다는 점이다. 둘째는 지식은 가치 있는 활동과 관련한 능력의 문제라는 것이고 셋째는 적극적인 관여로부터 얹이 시작되고 넷째 학습의 궁극적인 성과는 세상과 이에 관여하는 경험을 하는 능력인 의미라는 점이다.⁶⁵⁾

61) M. J. Himes, "Communicating the Faith", R. P. Imbelli(ed.), *Handing on the Faith: the Church's Mission and Challenge* (New York : The Crossroad Publishing Company, 2006), pp.109-129.

62) Christian Religious Education, op. cit., p.189.

63) loc. cit.

64) ibid., p.191.

65) E. Wenger, *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity* (New York: Cambridge University Press, 1998)를 Susan Imel & Cynthia J. Zengler, "For the Common Good: Learning Through

특히 성인학습자에게 있어 공동체는 학습자의 참여를 가능하게 하는 출발 조건이 되기도 한다. 즉 성인학습에서 학습의 내용이 참여자의 삶과 얼마나 연관성을 가지며 경험의 의미를 재구성해 낼 수 있는가가 중요한데 공동체는 학습자의 주도성과 참여 그리고 맥락성을 담고 있기 때문에 그러하다는 것이다. 스테인과 아이멜은 성인은 공식적인 교육적 경계 밖의 공간에다 학습 공간을 만들어내며 학습은 교육, 환경, 사회적 그리고 시민의 삶 주변에 자연스럽게 형성된 공동체 안에서 생성된다고 밝히고 있다.⁶⁶⁾

가톨릭 신앙은 공동체와 함께 하는 신앙으로 가르치고 배우는 신앙의 이야기는 개인의 이야기가 아니라 가톨릭 신앙 공동체의 이야기이며 공동체 역사 안에서 활동하는 하느님의 이야기이다. 따라서 공동체라는 환경과 공동체적이라는 방법 그리고 공동체성을 기르는 것은 신앙의 성장과 교육에서 공통적으로 중요한 요소라 할 수 있다.

사실 가톨릭신앙에서 공동체는 가톨릭 신앙의 속성이다. 말씀의 선포, 나눔과 친교, 예배, 봉사는 교회의 네 가지 사명으로 이 가운데 나눔과 친교 그 자체가 공동체의 의미를 갖는다. 또한 공동체는 가톨릭의 인간관이기도 하다. 그룹은 공동체의 동반자로서 인간에 대한 이해를 가톨릭의 인간관 가운데 하나로 들고 있다.⁶⁷⁾ 신앙의 성장에서 공동체의 역할은 성경의 곳곳에서 강조되고 있다. 이처럼 함께 하는 삶인 공동체성은 가톨릭 신앙의 본질적인 요소에 해당한다. 따라서 성인 종교교육에서 염두에 둘 것은 개인의 신앙은 신앙공동체를 통해서 하느님과의 관계를 심화시키고 이를 이웃과의 관계 안에서 실천하는 것이라는 점이다.

즉 공동체성은 그리스도교의 속성이며 따라서 상호적 역동성이 교수·학습 상황에서 발생해야 하며, 대화와 변증적 해석도 참여자 개인의 이야기와 공동체 간에 관계를 격려하는 것이어야 한다.

2) 공동체적 학습 분위기 조성 : 성인학습자의 참여를 촉진할 수 있는 교육환경 조성을 고려하고 있는가?

적절한 학습 분위기 조성은 모든 교육 장면에 공통적으로 적용되어야 하는 사항이다. 그런데 성인학습에서 이를 강조하는 것은 성인학습이 학습자의 자발성에 기초하고 그 자발성이 유지되도록 환경을 조성하는 것이 필요하다고 보기 때문이다. 성인학습에서 학습 분위기는 물리적 환경에 국한되지 않는다. 정서적인 측면 예를 들어 개방성과 돌봄의 분위기, 공동체적인 분위기, 신뢰의 환경들이 중요하다. 물리적 환경은 학습자가 안락함을 느끼는 것

Interagency Collaboration”, *New Directions for Adult and Continuing Education*, 95(fall), 2002, pp.41-49.에서 재인용.

66) David S. Stein & Susan Imel, “Adult Learning in Community: Themes and Threads”, *New Directions for Adult and Continuing Education*, 95(fall), 2002, pp.93-97.

67) Thomas H. Groome, *Educating for Life: Spiritual vision for every teacher and parent* (New York: The Crossroad Publishing, 1999), pp.74-86.

이고 심리적 환경은 학습자들이 존중받고 지지를 받는 분위기를 조성해 주는 것이다.

그럼의 접근에서 실천의 환경은 중요하다. 그는 환경을 정서적 환경과 물리적 환경으로 구분하고 있는데 정서적 환경이란 환영의 느낌, 온화함, 개방성을 지니는 분위기를 말한다. 환대받는 느낌과 편안함은 곧 신뢰의 분위기로 이어지는데 신뢰의 분위기가 형성되지 않으면 기꺼이 이야기하기와 듣기가 조성되지 않으므로 이는 매우 중요한 요소라 할 수 있다. 이에 대해 그룹은 신뢰와 환대는 서로 위에 세워진다고 말한다.⁶⁸⁾

물리적 환경은 온화함, 개방성, 환대와 같은 정서적 환경 조성에 영향을 준다. 그러므로 위와 같은 정서적 환경이 조성될 수 있도록 물리적 환경을 갖추는 것이 필요하다. 따라서 조명, 좌석의 배치, 공간의 색상, 매트 등에 주의를 기울일 필요가 있다. 물리적 환경에서는 규모의 측면도 고려되어야 하는데 그 이유는 참석인원의 규모도 정서적 환경 조성에 영향을 미치기 때문이다.

5. 종교교육자의 역할

종교교육에서 교육자의 역할을 논할 때 촉진자 또는 매개자로서의 역할이 강조 되고 있다. 촉진자는 모든 교육자의 역할에 적용될 수 있지만 종교교육을 진행하는 교육자에게 가장 적합한 역할이라 하겠다. 촉진자로서의 역할을 수행하는 데 있어서 교육자는 정서적 분위기 조성에 한 요소가 된다. 교육자는 부드럽고 신뢰할 수 있는 분위기 조성과 질문을 통해 온화한 정서적 분위기를 유도할 수 있고, 적절하게 대화를 이끌어 가는 방법을 통해 흐름을 이어갈 수 있다.

그룹은 종교교육자의 역할 수행에 대해 설명하면서 신학과 종교교육과의 관계에 대해 언급하고 있다. 그 가운데 리처드 맥브라인의 다음과 같은 진술은 종교교육과 신학과의 관계를 잘 설명하고 있다고 하는데 즉 “훌륭한 신학은 훌륭한 종교교육을 위해 필수적이다. 그리고 훌륭한 교육적 이론과 실행은 훌륭한 신학의 학습과 전달을 위해 필수적이다. 결과적으로 상호존경과 공동연구라는 관계 이외에 종교교육과 신학 사이에 또 다른 가능한 관계는 없다.”⁶⁹⁾ 즉 그룹은 맥브라인의 주장을 인용하면서 신학과 종교교육의 관계가 이론과 실천을 변증법적 합일 가운데 유지하는 관계여야 한다고 지적하고⁷⁰⁾ 동시에 종교 교육자들이 신학의 학문적 배경을 갖추어야 함을 지적하고 있는 것이다.

활력이 있는 신앙 경험은 그리스도교 신앙의 전통으로부터 정보를 제공받아야 하며 전통은 활력이 있는 신앙 경험으로부터 정보를 제공받아야 하고 또 그 상황 속에서 실천되어야 한다는 것이다.

68) Christian Religious Education, op, cit., pp.225-227.

69) ibid., p.230.

70) ibid., p.229.

V. 가톨릭 신앙 공동체 성인 종교교육을 위한 실천적 모형

성인 종교교육 모형을 구성하는 데 있어 교육목표, 교육내용, 교육방법, 교육자, 교육환경 등은 주요 요소로서 간주되어야 하고 각각의 요소에서 고려되고 적용되어야 하는 점은 다음과 같다.

첫째, 교육목표와 관련할 때 성인 종교교육에서 교육목표는 명시적으로 제시되어야 하며 목표는 프로그램 전반에 스며들어야 한다. 교육목표는 교육방법 선정의 기준이 되며 교육의 효과를 반성하는 준거로 작용하기 때문에 교육목표에 대한 명확한 인식은 교육실제에서 매우 중요하다. 프로그램이 갖는 세부적인 교육목적도 중요하지만 궁극적으로 신앙의 성장이라는 차원에서 이 프로그램이 어떤 기여를 해야 하는가를 고려해야 한다는 것이다.

둘째, 교육내용과 관련해서 고려되어야 할 점은 참여자의 경험 곧 삶이 주요한 교육자원으로 활용되어야 한다는 점이다. 물론 그리스도교 공동체의 신앙 이야기가 종교교육의 가장 우선된 교육내용이지만 참여자 삶의 이야기들이 교육자원으로 활용되어 교육내용 선정의 과정에서 충분히 고려되어야 한다는 것이다.

셋째, 교육방법과 관련하여 적절한 교육방법의 선정과 활용은 교육의 목적 달성에 크게 기여한다. 따라서 성인학습자의 특성에 부합하는 적절한 교육방법의 선정이 필요하며 대화와 이야기 나눔, 비판적 성찰과 질문하기, 글쓰기 등은 매우 효과적인 성인교육의 방법이며 성인 종교교육에서 적극 활용되어야 하는 방법이다.

넷째, 교육환경에서 강조되는 점은 공동체 개념이다. 공동체 개념의 적용은 개별 교실 상황에서 뿐 아니라 본당 공동체 그리고 전체 가톨릭 신앙 공동체에게 적용되는 개념이다. 특히 개별 교실에서 공동체 개념을 강조하는 이유는 돌봄과 신뢰에 기반을 둔 공동체 조성이 성인 종교교육의 실제에 크게 작용하기 때문이다.

다섯째, 종교교육자의 역할에서 강조되는 것은 촉진자로서의 역할로서 특히 성인 종교교육에서 교육자는 자신의 삶의 이야기를 적절한 교육자원으로 활용할 수 있는 나눔의 자세가 필요하다.

이상의 내용을 바탕으로 본 연구에서 제시하고자 하는 가톨릭 신앙 공동체의 성인 종교교육을 위한 실천적 모형과 이를 적용한 성인 종교교육의 예는 <표 2>, <표 3>과 같다.

〈표 2〉 가톨릭 신앙공동체의 성인 종교교육의 교육모형

요소	내용
교육목표	삶과 신앙의 통합(life to Faith to life) : 이성·감성·신체적 통합이 이루어진 실천하는 신앙인의 삶을 위하여
교육내용	- 그리스도교 공동체의 이야기: 성경과 거룩한 전승 - 참여자의 경험
교육방법	- 대화(이야기하기와 경청)와 자신의 이야기 나눔 - 비판적 성찰과 신학적 성찰 - 질문하기와 글쓰기
교육환경	- 공동체와 함께 하는 성인 종교교육 - 주체적 참여를 촉진하기 위해 개방적이고 신뢰할 수 있는 정서적 물리적 환경 조성 - 환대받는 느낌을 주는 온유하고 부드러운 정서적 물리적 환경 조성
종교교육자 역할	- 촉진자의 역할을 적절히 수행하기 위한 참석자에 대한 이해 - 토론과 이야기 나눔의 차이 인식 - 자신의 이야기 나눔

〈표 3〉 Sharing Praxis를 적용한 성인 종교교육 운영의 예

	활동의 개요와 목적	세부 활동과 유의사항	질문의 예	교사의 역할과 준비
준비 단계	프로그램 개발	- 프로그램의 목표 - 참석 대상자 선정 - 참석 규모 파악 - 교육목표와 방법에 적합한 공간 확보	- 프로그램의 목적은 무엇인가? - 누가 참석할 것인가? - 시설은 구비되어 있는가? - 어떻게 홍보할 것인가?	프로그램 현황 인식
M1	- 개요: 현재의 상황에 대한 인식과 표현 - 목적: 주제에 대해 생각하는 시간을 가짐으로써 현재에 대한 자신의 이해와 느낌, 반응에 대해 이름 짓고 표현할 수 있게 한다.	- 참가자들에게 자신의 삶에서 주제와 관련한 경험을 되살릴 수 있도록 격려. - 참가자들이 실제 관심을 갖고 중요하게 여기는 이슈와 주제에 대해 인식하는 것을 도움 - 현재의 행동에 대한 인식 - 생성적 주제의 도출 - 참석자들이 흥미롭게 여기는 주제 탐색	- 000에 관한 당신의 이해는 무엇입니까? - 그것이 의미하는 것은 무엇입니까?	- 신뢰의 분위기 조성 - 성찰과 나눔을 촉진할 수 있는 질문 준비

M2	- 개요: 비판적 성찰 - 목적: 참석자들이 관련 주제에 대한 개인적 사회적 경험에 관해 이성과 기억과 상상력을 이용하여 비판적으로 성찰하는 것	- 그들은 그들이 행하는 것을 왜 행하고 있는지 그리고 그들의 행동에 있을 수 있는 결과들 또는 의도되고 있는 결과들은 무엇인지 성찰하도록 초대 - 이성, 기억, 상상	- 무엇이 이런 방식을 초래했는가? - 당신이 생각하기에 그 의미는 무엇인가? - 왜 그들은 자신의 생각을 그렇게 여기는가?	- 교사 자신의 경험 나눔 - 이야기하기가 소수에게 집중되지 않도록 참여를 원하는 사람이 모두 참석할 수 있도록 함
M3	- 개요: 그리스도교 공동체의 이야기와 비전 나눔 - 목적: 관련 주제와 관련된 그리스도교 공동체의 이야기와 영성적 비전을 다시 나타내는 것	- 교육가는 현안의 중심 주제에 대해 기독교공동체의 이야기와 그것이 요청하는 신앙적 응답을 그룹에게 제시 - 대화와 성찰 - 교리지식이 명백하게 다루어져야 함	- 이 이야기가 의미하는 바가 무엇입니까? - 이야기 속의 주인공이 되었다고 상상해 봅시다. 어떤 느낌이 듭니까?	- 그리스도교 공동체의 이야기(성경과 교리)에 대한 정확한 이해 - 설득적이고 직접적으로 그리스도교 공동체의 이야기를 전달
M4	- 개요: 그리스도교 이야기와 참가자들의 이야기 사이의 변증법적 해석 - 목적: 참가자들이 그들의 삶의 상황 속에서 그리스도교의 이야기를 그들의 자신의 것으로 알게 되고 “아하”라는 감탄의 순간을 낳게 한다	- 참가자들은 기독교의 이야기를 그들의 자신의 이야기들과의 변증법 속에서 그들의 삶에 적용하기 위하여 초대 - 그리스도교 이야기와 비전에 대한 참석자 자신의 해석 - 신학적 성찰	- 대화를 통해 여러분 자신의 삶에서 취해야 할 그리스도교 신앙의 이야기와 비전은 무엇입니까? - 그래서 여러분은 지금 어떻게 생각하십니까? - 자신을 위해 무엇을 알게 되었습니까?	- 신학적 성찰을 도움 - 교사 자신의 경험 나눔 - 토론이 되지 않도록 주의
M5	- 개요: 살아 있는 신앙을 위한 결정과 응답 - 목적: 그리스도교 신앙의 영성적 지혜와 가르침으로부터 배운 것에 대해 응답	- 미래를 위한 개인적인 신앙 응답을 선택할 기회가 부여 - 활력이 있는 그리스도교 신앙을 위한 결정	- 그리스도교 신앙의 가르침과 주제와 관련하여 무엇을 배웠습니까? - 만약 누군가가 이런 입장을 받아들인다면 그것이 그들의 삶에서 의미하는 것은 무엇일까요?	- 어떻게 실천할 것인가에 대해 구체적으로 나눌 수 있도록 함
피드백	- 프로그램에 대한 성찰	- 프로그램이 계획한 것과 같이 진행되었는지 검토 - 참석자들의 느낌과 태도에 어떤 변화가 있는지 소감 청취	- 이 프로그램은 여러분이 가졌던 기대에 부합하였습니까?	- 자유롭게 소감을 나눌 수 있도록 함

VI. 결 론

가톨릭 신앙공동체는 신앙의 성장을 돕는 종교교육을 교회의 사명으로 삼아 여러 가지 방법으로 교육 기회를 마련하고 있다. 본당과 수도회 그리고 교구에서는 다양한 프로그램을 통해 신앙교육의 기회를 제공하고 있으며 신자들은 참여하고 있다. 그러나 활발한 실천에도 불구하고 이에 대한 학문적 연구와 교육방법에 대한 논의나 결과에 대한 평가와 피드백에 관한 학문적 논의를 찾기는 어렵다. 그러나 오늘날 성인종교교육이 갖는 의의와 신자들의 신앙이 보다 성숙한 단계의 발달을 기대하는 입장에서는 교육내용에 대한 고민 뿐 아니라 성인들의 특성에 부합하는 성인 종교교육의 접근과 교육방법에 대한 고려가 병행되어야 한다.

신앙의 성숙이란 무슨 의미인가? 교리의 내용을 많이 알고 있다는 의미가 아닐 것이다. 교회의 봉사활동과 단체에 적극적으로 참여하여 분주한 일상을 보내고 있다는 의미가 아닐 것이다. 개인과 주변의 문제에 얽매어 역사적·사회적 상황에 대해 인식하지 못하고 도움을 청하는 이웃의 소리를 듣지 못하는 상태가 아닐 것이다.

신앙의 성숙이란 신앙이 삶 속에 녹아있는 신앙과 삶의 통합을 의미한다. 신앙과 삶의 통합은 매순간 신앙인의 삶의 자세에 대해 요청받을 때 그에 응답하는 것이라고 본다. 머리로 알고 있고 마음으로 수용하며 그리고 들어서 알게 된 것을 삶의 매 순간 실천해내는 것, 자신이 바라보고 있는 일상의 삶을 신앙이라는 거울에 비추어 가던 길을 되돌아보는 삶은 성숙한 신앙인이 보여주는 예가 된다. 교회문헌에는 교리교육을 통해 현대의 문제를 신학적으로 읽을 수 있도록 해야 한다⁷¹⁾는 표현이 있다. 즉 일상의 문제를 신학적으로 읽고 이에 따른 선택을 하도록 돕는 것이어야 할 것이다.

본 연구의 출발은 신앙의 성숙을 돕는 종교교육은 어떠해야 하는가? 라는 문제의식에서 비롯되었다. 가톨릭 신앙공동체에서의 성인 종교교육에서 가장 일반적인 종교교육의 방법은 강의식 위주의 교육이다. 강의식 교육방법도 교육의 목적과 내용에 따라 효과적인 교육 방법임에는 틀림없다. 그러나 강의식 교육방법이 가지고 있는 구조적인 문제는 학습자를 수동적인 상태에 머무르게 하며 자신의 경험을 되돌아 볼 기회를 적절하게 제공하지 않는다는 점이다. 교육 과정에서 학습자의 참여나 학습자의 경험으로부터 의미를 해석할 기회를 주기 어려운 경우가 많다. 그리고 학습자가 교육의 주체라는 점을 망각하게 할 요소가 많다.

이러한 관점에서 본 연구에서는 성인들이 참여하는 종교교육 상황에서 그룹의 SP는 참석자들이 자신의 경험을 성찰한 후 신앙 공동체의 이야기를 듣고 신앙의 관점으로 삶을 되돌아봄으로써 의미를 재해석해 보는 기회를 갖게 된다고 보았다. 요한복음 4장의 우물

71) 교황청 성직자성, 앞의 글, 17항.

가에서 예수님을 만난 사마리아 여인의 이야기와 루가복음 24장의 엠마오의 제자들의 이야기에는 삶과 신앙이 만나는 구조가 있다. 이러한 기회는 SP의 적용에서 발견할 수 있기 때문이다.

이에 본 연구에서는 가톨릭 신앙공동체에서의 성인 종교교육이 참 신앙인으로서 삶을 실천하고자 하는 성인들을 효과적으로 돕기 위해 다음과 같은 점을 고려하고 실천할 것을 제안한다.

첫째, 신앙과 삶의 통합이 신앙인의 삶이어야 하고 이를 돕는 것이 종교교육의 목적인다는 점이 종교교육의 목적 진술과 방법 선정에서 희석되거나 망각되지 않도록 강조되어야 한다.

둘째, 성인 종교교육의 중요성에 대한 인식이 필요하다. 이는 효과적인 성인 종교교육의 첫걸음으로써 그동안 종교교육 영역에서 성인들은 주요한 관심의 대상이 아니었다. 그러나 이미 일반 성인교육분야에서 성인학습자의 특성과 학습 원리 등에 대한 연구가 다양하게 이루어져 왔고 성인종교교육은 이로부터 배울 점이 많다. 이는 곧 성인 종교교육의 특성이기도 한 간학문적 접근의 필요성으로 연결되는 바이기도 하다.

셋째, 성인 종교 교육자를 위한 체계적인 교육 프로그램이 필요하다. 현재 가톨릭교회에서 종교교육은 성직자들이 주로 그 역할을 담당하고 있지만 평신도의 참여도 중요한 부분을 차지하고 있다. 평신도들은 예비자교리, 성경공부 등에서 주로 활동하고 있지만 이외에도 미처 의식하지 못하는 사이에 종교교육자로서 역할을 수행하는 경우가 있다. 지금 보다 더 효과적으로 성인 종교교육자로서의 역할을 수행할 수 있고 교육자 스스로 자신의 신앙 성장을 위한 기회를 가지고 있음에도 불구하고 평신도 종교교육자에 대한 지원이 부족하여 의미 찾기 기회를 포착하지 못하는 경우도 있다. 성인 종교 교육자에 대한 체계적인 교육 프로그램을 통해 이들을 지원할 수 있는 방안이 강구될 필요가 있다.

넷째, 성인 종교교육 과정에서는 강의식 위주의 교육방법뿐 아니라 다양한 교육방법이 고려되어야 하는데 특히 성인학습자의 특성을 반영하고 삶의 경험을 성찰하고 해석하는 기회를 제공할 수 있는 방안들이 실천되어야 한다.

다섯째, 향후 성인 종교교육은 이에 대한 학문적 연구를 바탕으로 발전되어야 한다. 그동안 성인 종교교육은 참고할 만한 학문적 배경 없이 진행되어 온 것이나 다름없다. 신학과 종교교육이 상호작용을 하면서 전개되어야 함에도 불구하고 종교교육은 교육내용을 전달하는 수동적인 역할로 만족해 온 경향이 없지 않다. 가톨릭교회는 종교교육에서 연역적 접근과 귀납적 접근이 모두 활용되어야 함을 강조하고 있지만 실제 현장에서는 연역적 접근만이 강조되고 귀납적 접근은 소홀했던 것이 사실이다. 종교교육 현황에 대한 학문적 연구는 귀납적 접근을 가능하게 함으로써 종교교육의 실제와 학문적 성과를 풍요롭게 하는 한 방안이 될 수 있을 것이라고 본다.

참고문헌

- 김선아, 「종교교과에서의 기독교적 종교교육 실천을 위한 교육모형 연구—내러티브 교육과정을 기초로 하여」, 『종교교육학연구』 32, 서울: 한국종교교육학회, 2010.
- 이현림·김지혜, 『성인학습 및 상담』, 서울: 학지사, 2003.
- 이훈정, 「Bruner의 내러티브 사고양식과 교육」, 『교육문제연구』 20, 서울: 고려대학교 교육문제 연구소, 2004.
- 한승희, 『평생교육론』, 서울: 학지사, 2004.
- 요한 바오로 2세, 『현대의 교리교육』, 서울: 한국천주교중앙협의회, 1979.
- 교황청 성직자성, 『교리교육 총지침』, 서울: 한국천주교중앙협의회, 1997.
- 한국천주교주교회의, 『한국 천주교회 통계 2009』, 서울: 한국천주교중앙협의회, 2010.
- Beaudoin, Tom, “The Theological Anthropology of Thomas Groome”, *Religious Education*, 100(2), Philadelphia: The Religious Education Association, 2005.
- Boys, Mary C., *Educating in Faith: Maps and Visions*, San Francisco: Harper & Row, 1989.
- Clark, M. Carolyn & Rossiter, M., “Narrative Learning in Adulthood” *New Directions for Adult and Continuing Education*, 119(fall), San Francisco: Jossey-Bass, 2009.
- Davis, Dent C., “Dialogue of the soul: the phenomenon of intrapersonal peace and the adult experience of protestant religious education”, *Religious Education*, 102(4), Philadelphia: The Religious Education Association, 2007)
- Ellias, John L., *The Foundations and Practice of Adult Education*, Malabar, Florida: Krieger publishing company, 1993.
- English, Leona M., Fenwick, Tara J. & Parsons, Jim, *Spirituality of Adult Education and Training*, Malabar Florida: Krieger publishing company, 2003.
- English, Leona M. & Gillen, Marie A., “A Postmodern Approach to Adult Religious Education”, Wilson, Arthur L. & Hayes, Elizabeth(ed.), *Handbook of Adult and Continuing Education*, San Francisco: Jossey-Bass, 2000.
- Freire, Paulo, *Pedagogy of the Oppressed*, New York: The Continuum International Publishing Group inc, 2003.
- Fowler, James W., *Becoming Adult, Becoming Christian: adult development and christian faith*, San Francisco: Jossey-Bass, 2000.
- Groome, Thomas H., *Christian Religious Education*, 이기문 역, 『기독교적 종교교육』, 서울: 한국장로교출판사, 1983.
- _____. *Sharing Faith: a comprehensive approach to religious education and pastoral ministry*, Eugene, Oregon: Wipf and Stock Publishers, 1998, 초판 1991.
- _____. *Language for a “catholic” Church*, Kansas city, MO: Sheed & Ward, 1995.
- _____. *Educating for Life: Spiritual Vision for Every Teacher and Parent*,

- 김도일 역. 『생명을 위한 교육』. 서울: 한국장로교 출판사. 2001.
- _____. “Total Catechesis/Religious Education: A Vision for Now and Always”. Groome, Thomas H. & Horell, H. D.(ed.). *Horizons & Hopes: the future of religious education*. Mahwah, New Jersey: Paulist Press. 2003.
- Gros, Joy. *Theological Reflection: connecting faith and life*. Chicago: Loyola Press. 2001.
- Himes, M. J.. “Communicating the Faith”. Imbelli R. P.(ed.). *Handing on the Faith: the Church's Mission and Challenge*. New York: The Crossroad Publishing Company. 2006.
- Knowles, M. S.. *The Adult Learner: a neglected species*. Houston: Gulf Publishing, 1990.
- Lane, Dermot A.. *The Experience of GOD an Invitation To Do Theology*. Mahwah, New Jersey: Paulist Press. 2003.
- McKenzie, Leon. *Adult Religious Education*. Mystic, CT: Twenty Third Publication. 1976.
- _____. “The Purpose and Scope of Adult Religious Education”. *Handbook of Adult Religious Education*. Birmingham, Alabama: Religious Education. 1986.
- Mezirow, Jack. *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass. 1991.
- Merriam, Sharan B. & Caffarella, Rosemary Shelly. *Learning in Adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass. 1999.
- Schein, Edgar. “On Dialogue, Culture and Organizational Learning”. *Reflections*. 22 1993. http://www.dukemansion.com/leeinstitute/pdfs/onDialogue_1993.pdf
- Stein, David S. & Imel, Susan. “Adult Learning in Community: Themes and Threads”. *New Directions for Adult and Continuing Education*. 95(fall). San Francisco: Jossey-Bass. 2002.
- Walker, Addie Lorraine. “Dialogue as a Strategy for Transformative Education”. *Religious Education*. 91(4). Philadelphia: The Religious Education Association. 1996.
- Imel, Susan & Zengler, Cynthia J.. “For the Common Good: Learning Through Interagency Collaboration”. *New Directions for Adult and Continuing Education* 95(fall). San Francisco: Jossey-Bass. 2002.

원고접수 : 2011년 1월 21일 1차 심사 : 2월 1일 게재승인일 : 2월 13일

연구자소개 : 김경이

① 전공 : 교육학 (교육행정. 종교교육) / 소속 : 가톨릭대학교

② 관심영역 : 가톨릭학교교육. 성인종교교육. 교사교육. 교육영성

③ 주요저서 : 가톨릭고등교육기관의 정체성 구현을 위한 발전방안 연구, 가톨릭학교교육 이념에 대한 연구, 교직의 이해

④ E-mail : clara90@catholic.ac.kr

Abstract

**The Practical Model of the Andragogy for Faith in
Catholic Faith Community Based on the Sharing Praxis**

Kim, Kyungyee

Catholic University of Korea

In the lifelong journey of faith, religious education should promote the practice and integration of faith in life, as well as faith in an individual and the community. Based on the ongoing and lifelong characteristics of education, religious education needs to bring about growth of faith in individuals and communities. Models of religious education, which consider factors like participants' age and faith development, are to be applied to the practice of religious education. In addition, outcomes of systematic research on general religious education that deal with appropriate religious education methodology, effective religious education environment, and religious educator education should support the practice of religious education. These points have been emphasized in important documents of Catholic church's religious education. However, they are not applied fully to the reality of religious education. Little academic research has been conducted especially in the area of adult religious education. This study intends to re-conceptualize Thomas Groome's Sharing Praxis as an adult religious education model in a Catholic faith community in order to promote the practice of adult religious education. It reviews Sharing Praxis in the perspective of religious education for adults. Sharing Praxis aims to integrate life and faith and has been used in the field of religious education and ministry. This approach is composed of five movements: (1) naming/expressing present action; (2) critical reflection on present action; (3) the Christian community story and vision; (4) dialectical hermeneutics appropriate story/ vision to participants' stories and visions; (5) decision/response for lived Christian faith. This study regards this approach as a meaningful and practical tool of adult religious education, as Sharing Praxis includes critical factors of adult religious education, such as use and reflection of experience, storytelling, community, construction of trustworthy educational environment and facilitator,

as a main activity. Therefore, I expect Sharing Praxis to be widely used as a practical religious educational model for adults in Catholic faith community.

Key words: Sharing Praxis, Adult Religious Education, Dialogue, Critical Reflection, Experience, Storytelling, Faith Community