

2024 한국도덕윤리과교육학회 동계학술대회

인성교육의 체계적 실천을 위한 도덕·윤리과 교육의 과제

2024. 12. 6.(금) 14:30~18:00

서울대학교 사범대학 10-1동 308호

韓國道德倫理科教育學會

2024 한국도덕윤리과교육학회 동계학술대회 일정

일시		발표 및 내용	사회자
제1부 개회사	14:00~ 14:30	○ 등록	
	14:30~ 14:40	○ 개회사: 추병완(춘천교대, 한국도덕윤리과교육학회장)	김봉제 (서울교대)
제2부 발표 및 토론	14:50~ 16:20	○ 혐오와 『중용』의 도덕 - 발표자: 김백녕(춘천교대 강사) - 토론자: 황인석(서울대 자유전공학부)	윤현진 (한국IT학교)
		○ 인성교육과 철학적 탐구공동체 - 존 듀이의 인성 개념을 중심으로- - 발표자: 박상욱(울산고운중) - 토론자: 김은미(한국교육과정평가원)	
		○ 국가 인성교육의 체계성 확립을 위한 제언 - 인성교육의 출발점 설정을 중심으로- - 발표자: 신호재(공주대) - 토론자: 김형렬(서울대)	
	16:20 ~16:30	휴 식	
	16:30~ 17:30	○ 인성교육의 효과성 진단을 위한 검사 도구 개발 - 공동체적 인성을 중심으로- - 발표자: 손경원(충북대), 정창우(서울대), 길혜지(충북대), 이인태(공주교대), 김윤경(전 금파중), 이철아(언남고) - 토론자: 박균열(경상국립대)	김봉제 (서울교대)
		○ 다층지원체계(MTSS) 기반 인성교육 사례가 도덕·윤리과 교육에 주는 시사점 - 발표자: 김윤경(전 금파중) - 토론자: 성현영(경상국립대)	
제3부 종합 토론	17:30~ 17:50	종합토론 및 총회(감사보고, 차기 학회장 선출)	김봉제 (서울교대)
	17:50~ 18:00	폐회사	추병완 (춘천교대, 본회 회장)

목 차

▶ 사회자: 윤현진(한국IT학교)

■ 발표주제 1

- 혐오와 『중용』의 도덕

발표자: 김백녕(춘천교대 강사) 3

토론자: 황인석(서울대 자유전공학부) 16

■ 발표주제 2

- 인성교육과 철학적 탐구공동체 -존 듀이의 인성 개념을 중심으로-

발표자: 박상욱(울산고운중) 21

토론자: 김은미(한국교육과정평가원) 44

■ 발표주제 3

- 국가 인성교육의 체계성 확립을 위한 제언 -인성교육의 출발점 설정을 중심으로-

발표자: 신호재(공주대) 49

토론자: 김형렬(서울대) 66

▶ 사회자: 김봉제(서울교대)

■ 발표주제 4

- 인성교육의 효과성 진단을 위한 검사 도구 개발 -공동체적 인성을 중심으로-

발표자: 손경원(충북대), 정창우(서울대), 길혜지(충북대),
이인태(공주교대), 김윤경(전 금과중), 이철아(언남고) 71

토론자: 박균열(경상국립대) 103

■ 발표주제 5

- 다층지원체계(MTSS) 기반 인성교육 사례가 도덕·윤리과 교육에 주는 시사점

발표자: 김윤경(전 금과중) 113

토론자: 성현영(경상국립대) 137

2024 한국도덕윤리과교육학회 동계학술대회
인성교육의 체계적 실천을 위한 도덕·윤리과 교육의 과제

<발표주제 1>

협오와 『중용』의 도덕

발표자: 김백녕(춘천교대 강사)

토론자: 황인석(서울대 자유전공학부)

혐오와 『중용』의 도덕

김백녕(춘천교대 강사)

I. 서론

이 글은 혐오문제를 『중용』에 입각해서 다루고자 하는 시도이다. 그 이유는 크게 두 가지다. 혐오문제는 인식(인지)의 문제이자 동시에 정서(감정)의 문제이다. 인식(인지)에 국한된 문제가 아니다. 그리고 혐오문제의 핵심은 인식(인지)와 정서(감정)의 부조화와 불균형에 있다. 부조화와 불균형은 『중용』의 핵심내용이다. 이런 점에서, 이 연구를 동양고전에 입각한 편견과 혐오연구의 시작으로 삼는다.

혐오문제를 옹호론과 회의론으로 구분하여 각각의 입장을 대비한 연구(고현범 2016)과 혐오를 개인적 감정으로서의 혐오감과 사회적 현상이나 개인적 감정이상의 의미를 갖는 혐오(aversion)로 구분하여 분석한 성과(최현철 2017)은 혐오문제에 대한 선 이해에 좋은 자료이지만 『중용』의 도덕과는 거리가 있다. 그리고 혐오문제를 다루면서 옹호론과 제거론을 맞대어 비교하여 차이를 밝히는 데에 치중하면 결국 문제해결의 시작점으로 다시 돌아가고 있다는 인상을 주기 쉽다(권영화 2022). 『중용』의 도덕은 혐오문제의 원인을 인식(인지)와 정서(감정)의 부조화에서 찾는다. 『중용』은 대처와 대극상황에서 감정을 인지하고 이해하며 조절함으로써 어느 한 편에 치우치는 것을 경계하라고 가르친다. 『중용』은 그 대처와 대극상황을 다양성이 공존하고 존중받는 세계로 우리를 이끈다. 편견은 혐오를 일으키고, 혐오는 편견과 부정적 인식을 강화한다. 반혐오는 이분법적 사고 극복에 영향을 주고, 반편견은 안녕과 번창에 대한 기대와 희망의 싹을 틔운다. 치우친 견해가 편애를 낳는다. 편견성이 해소된 자리에 사랑과 존중의 감정이 싹튼다. 안녕과 번창은 사랑과 존중의 감정표현으로부터 시작된다. 혐오는 불안과 해악을 초래한다. 이 심리적 생물학적 사실들이 우리를 감정의 문제에 집중하게 만든다. 그런데 동양고전에 입각해서 혐오문제를 다룬 최근의 연구 성과들은 감정의 문제에 주목하고 있지 않은 것처럼 보인다(김연재 2019, 김준승 2020). 그리고 혐오문제를 감정이 아닌 인식의 문제로 접근하기도 한다(유종영 2024). 그러나 이런 접근으로는 다원화된 현대사회에서 발생하는 여러 문제들과 혐오문제 사이의 차이점을 드러내기 어렵다. 동양고전에 입각해서 혐오문제를 다뤘더라도 감정 중심의 『중용』 해석에 소극적인 경우도 있다(정빈나 2023, 한지윤 2024).

‘혐오와 『중용』의 도덕’은 편견과 반편견, 혐오와 반혐오를 박학(博學), 심문(審問), 신사(愼思), 명변(明辨)에서 독행(篤行)으로 이어지는 성지(誠之)의 과정 속에서 다룬다(2장 혐오와 성지). 3장 ‘반혐오와 중화(中和)’에서는 감정의 철학에서 중시되는 감정의 적절성 문제를 『중용』의 중

절(中節)과 중화(中和) 개념 위주로 논의할 것이다. 마지막 4장(‘혐오, 통제인가 조절인가’)에서는 신독(愼獨)의 성지는 규범을 통해 감정적 성향(정서)이 지닌 본연의 상태와 기능을 되찾는 노력이고, 이 노력으로 자기 안에서 이루어지는 내적인 과정에서 행사되는 통제력이 길러질 수 있음을 강조할 것이다.

II. 혐오와 성지(誠之)

‘혐오(嫌惡)’란 싫어하고 미워함이다. 싫어하고 미워하는 감정은 흔히 경멸과 멸시를 동반한다는 점에서 심각한 사회적 문제를 야기하는 원인으로 지목된다. 이 감정은 여성과 동물은 물론이고, 특정한 개인이나 계층 또는 집단에 대해서도 경멸과 멸시를 동반한다는 점에서 문제시된다. 혐오의 뿌리는 혐오감(disgust)을 느끼는 자를 제외한 모든 것이 혐오의 대상이 될 수 있고, 혐오감을 느끼고 있다는 것 자체가 싫어하고 미워하는 이유가 된다는 생각이다. 이런 점에서 여성혐오는 여성에 대한 확고한 편견이며,¹⁾ 동물혐오는 동물에 대한 확고한 편견이다.

진화론자들에 따르면, 혐오는 자신에게 끼칠 오염과 해로움에 대한 생물학적 방어기제다. 이에 따르면, 혐오감을 느낀다는 것은 진화적으로 적응한 결과다. 그러나 이 방어기제가 자신이 처한 상황을 오염과 순수의 대극상황이나 오염당하는 자와 오염시키는 자의 대치상황으로 인식(인지)한 상태에서 작동하면 편견에 빠지고 이 편견으로 혐오감이 생긴다. 이 위험성에 주목하다 보면, 누스바움(Nussbaum, M.)의 경우처럼, 혐오감정을 반사회적 감정으로 규정하게 된다.²⁾ 누스바움은 다음과 같이 말한다. “혐오의 사고내용은 전염이라는 신비적 생각과 순수성, 불멸성, 비동물성 - 우리가 아는 인간 삶의 선상에 놓여 있지 않은 - 에 대한 불가능한 열망을 담고 있기 때문에 전형적으로 비합리적이다. 규범적 의미에서 비합리적일 뿐 아니라, 다른 사람의 권리와 필요를 인정하지 않는 태도나 나르시시즘과 긴밀히 연관되어 있다는 점에서 실천적인 의미에서도 신뢰할 수 없다.”³⁾ 누스바움은 특히 인지내용의 비합리성을 문제삼고 있다. 그러나 부도덕함에 대한 비판 역시 혐오의 인지내용일 수 있다. 반편견과 반혐오의 인지내용은 합리적이다. 그러나 누스바움은 감정과 혐오감을 구분하면서 회의론을 전개한다. “감정은 인성 형성에 바람직한 기여를 할 수 있다. 모든 감정은 대상에 대한 평가를 수반하며, 대상을 사소한 것이 아니라 중요한 것으로 평가한다.”⁴⁾

타폴레(Tappolet, C.) 역시 감정의 발생은 감정적 성향에 따라 달라진다고 본다. “혐오사례에서 알 수 있듯이, 감정적 에피소드는 항상 감정적 성향에 의존하는 것 같다. 다시 말해, 꽃병이 깨지는 사건은 꽃병이 연약하다는 것을 보여주는 사건이다. 이렇듯, 우리가 경험하는 감정은 감정적 성

1) Daley, Gemma (2012). Macquarie Dictionary has last word on misogyny., https://ko.wikipedia.org/wiki/여성혐오에서_재인용.

2) 마사 누스바움 지음, 조계원 옮김(2015), 『혐오와 수치심』, 서울: 민음사, 196쪽 참고.

3) 같은 책, 36-39쪽.

4) 같은 책, 55-63쪽.

향의 발현이다.”⁵⁾ 의존한다는 표현은 감정적 성향을 좋은 것도 나쁜 것도 아니라고 본 것인가. 혐오를 다른 감정, 특히 분노나 두려움과 구분하며 설명하는 맥락에서 제기된 ‘의존’이라는 표현은 단순히 감정적 성향과 발생적 감정의 관계를 형용한 것은 아닌 것처럼 보인다. “프리즈다(Frijda 1986; Scarantino 2014 참조)가 지적했듯이, 두려움과 혐오는 둘 다 보호를 목표로 하는 감정이다. 두려움은 위협으로부터 자신을 보호하려는 감정이고, 혐오감은 오염으로부터 자신을 보호하려는 감정이다.”⁶⁾ 감정의 의도적 대상에는 특정한 대상은 물론이고, 사건이나 사태 역시 포함된다. 이 ‘상황[物]’에서 중요한 것은 “정신상태의 지시성과 관련성이다. 감정은 다양한 의도적 대상을 취할 수 있다(Deonna & Teroni 2012, Scarantino & de Sousa 2018). 그러나 감정의 의도적 대상이 그 원인과 동일하지 않은 경우도 있으며, 또한 인과력이 부족한 의도적 대상과 관련된 경우도 있다는 것을 명심하는 것이 중요하다(de Sousa 1987).”⁷⁾

감정과 혐오의 감정을 분류하고 구분하려는 시도는 감정적 성향(정서)의 분류와 구분으로 이어진다. 현대의 일부 감정철학자들은 “여러 종류의 감정적 성향이 있다는 데 동의한다(Broad 1954; Frijda 1994a; Deonna and Teroni 2012 참조). 한 종류의 감정을 수반하는 감정적 성향이 있는가 하면 여러 종류의 감정을 수반하는 감정적 성향도 있다(Naar 2013). 사랑과 존중의 감정은 도덕적 인정과 불인정(multitrack dispositions)의 표출인 반면 혐오감은 단일한 성향(singletrack dispositions)의 표출이다.”⁸⁾ 나르와 타폴레는 공통적으로 감정적 성향(정서) 차원에서 혐오를 차별적으로 취급한다. 혐오문제에 대한 누스바움의 인과적 진단은 혐오의 감정을 차별적으로 다뤘은 경향과 밀접한 관련이 있다. 그러나 『중용』에 따르면, 표현되지 않은[未發] 것은 좋은 것도 나쁜 것도 아니다. 발생적 감정[已發]과 달리, 의도적 대상을 갖지 않은 정신상태이므로 지시성이나 관련성을 갖지 않는다. 따라서 선악 무규정적이다. 드 수자(De Sousa, R. 1987)가 지적한 것처럼, 감정적 성향과 발생적 감정 사이의 인과력도 크지 않다.

성(誠)은 저절로 갖추어지고 (하늘의) 도는 저절로 실행되지만, 모든 일의 시작과 끝은 성지(誠之)에 달려 있다. 성지의 노력이 필요하지 않은 상황[物]이란 없다. 그러므로 군자는 성지를 귀하게 여긴다. 성지는 인식(인지)의 문제에 국한되지 않는다. 성이 저절로 갖추어지는 것에 불과한 것은 아니다. 성은 상황의 조건(원인)이다. 개인적 차원에서 말하면 어진 마음[仁]을 기르는 것이 성지이고, 사회적 차원에서 말하면 (상황에) 지혜롭게 대처하는 것[知]이 성지이다. (어진 마음과 지혜로움은) 자연적 성향의 탁월함[德]이며, (이 탁월함을 발휘하는 것이) 안과 밖을 일치시키는 방법이다. 그러므로 (이 자연적 성향의 탁월함으로) 상황에 대처하는 것은 시의적절하다.⁹⁾

5) Tappolet, C.(2023). *Philosophy of Emotion: A Contemporary Introduction*. New York: Routledge. p. 31.

6) Ibid., p. 83.

7) Ibid., pp. 24-25.

8) Ibid., p. 32.

9) 『中庸』, 25장, “誠者, 自成也, 而道, 自道也. 誠者, 物之終始, 不誠, 無物. 是故, 君子, 誠之爲貴. 誠者, 非自成己而已也, 所以成物也. 成己, 仁也, 成物, 知也. 性之德也, 合外內之道也, 故時措之宜也.”

‘성지’는 사람다워지기 위한 노력이다. 박학, 심문, 신사, 명변에서 독행으로 이어지는 성지의 과정은¹⁰⁾ 사람이 사람다워지기 위해서 사람다움이 무엇인지를 알고 안 것을 행동에 옮기는 과정을 개념적으로 구분해서 설명한 것이다. 『중용』의 ‘과정 언어적 세계’¹¹⁾의 중심은 이성적 사고[앎]이 도덕적 행동[함]으로 옮겨지는 성지의 과정[物]에 있다. 그리고 다시 이성적 사고[앎]과 도덕적 행동[함]을 이어주는 매개에 주목한다. 그것은 중화와 중절이다. ‘성지’와 ‘치중화’에 따르면, 우리가 어떤 대상에 혐오감을 느꼈다는 것이 사실일지라도, 이 생물학적 사실만으로 성지의 참됨이 보장되는 것은 아니다. 그리고 우리가 순수성과 영원성, 그리고 비동물성에 대한 열망을 가졌다는 것이 사실일지라도, 이 심리적 사실만으로 성지의 참됨이 보장되는 것도 아니다. 물론 편견과 혐오가 성지의 참됨과 무관하다고 할 수도 없다. 동물적 유한성을 가진 이상 편견과 혐오의 완전한 극복은 불가능하다. 혐오가 도덕적 동기를 형성할 수도 있고, 반혐오의 과잉으로 인해 도덕적 실패로 귀착될 수도 있다. ‘성지’는 편견에서 반편견으로의 전환과 혐오에서 반혐오로의 전환, 그리고 편견에서 반혐오로의 전환과 반편견이 반혐오로 이어지도록 하는 노력을 의미한다. 『중용』이 감정의 문제를 유기적인 관점에서 바라보고 있음을 알 수 있다. 그리고 성지와 불성에 대한 구분이 인간다움과 도덕성의 가치 존재에 대한 신념의 확고함, 사회적 규범과 도덕적 기준에 대한 인식의 명료성, 그리고 자기감정에 대한 인지와 이해와 조절여부에 따라 이루어진다고 보는 입장이라는 점에서, 『중용』은 감정의 문제를 통합적인 관점에서 바라보고 있음을 알 수 있다. 유기적이고 통합적인 관점에서 본 감정적 성향(정서)는 좋은 것도 나쁜 것도 아니다. 물론 발생적 감정에 대해서도 규범성을 말하기 어렵다. 발생적 감정은 참됨의 최소성립조건이거나 또는 조건의 후보에 불과하다. 물론 성지의 참됨이 감정을 규범적 확실성으로 이끄는 것도 아니다. 『중용』은 친밀성(사랑)과 존중(존경심)¹²⁾의 차등적 표현(品節)¹³⁾을 인성교육의 체계적이고 구체적인 실천방법으로 간주하고 있는데, 이 실천적 노력은 성지의 참됨을 위한 규범의 후보군을 형성하려는 노력에 해당한다.

좋은 것도 나쁜 것도 아니라면, 감정이란 결국 무엇이며, 감정은 규범이나 도덕과 어떻게 연결되는가. 다시 ‘감정’으로 돌아가 보자. 그린(Green, O. H.)에 따르면, 유기체의 생존은 주변환경에 대한 지각적 신념과 행동의도, 그리고 욕망으로 구성되는 유기체의 정신적 표상에 달려 있다.¹⁴⁾ 이 표상은 무관심성과 관련이 없으며, 수동성과는 거리가 멀다. 상황에 대한 반응은 생물학적 요인과 문화적 요인의 복잡한 혼합에 의해 결정된다.¹⁵⁾ 그것은 생존을 위한 평가지각이자 평가인식이며, 안녕과 번창을 위한 행동 준비상태다. 좋은 것과 나쁜 것의 구분은 주관적 느낌과 사회적 상황[物]의 부합여부에 따라 이루어지며, 부합여부에 대한 판단은 개인적 경험을 넘어선 것들 사이의

10) 『中庸』, 20장, “誠者, 天之道也, 誠之者, 人之道也. 誠者, 不勉而中, 不思而得, 從容中道, 聖人也. 誠之者, 擇善而固執之者也. 博學之, 審問之, 慎思之, 明辨之, 篤行之.”

11) Ames, Roger T. & Hall, David L.(2001). *Focusing the Familiar: A Translation and Philosophical Interpretation of the Zhongyong*. University of Hawaii Press. pp. 10-11., 이장희(2015), 『『중용』의 誠 개념: 로저 에임즈의 이해를 중심으로』, 온지학회, 『온지논총』 제42집, 420-421쪽에서 재인용.

12) 『中庸』, 20장, “親親之殺, 尊賢之等, 禮所生也.”

13) 朱熹, 『中庸章句』上, “修, 品節之也.”

14) Green, O. H.(1992). *Emotions: A Philosophical Theory*. Kluwer Academic Publishers. p. 19.

15) <https://plato.stanford.edu/entries/emotion/>(Emotions as Patterns of Salience)

‘균형적 충족’에 따라 이루어진다. “중절이란 당연의 절도에 부합함을 뜻한다. (...) 발현한 것이 당연의 절도에 부합했을 때를 ‘감정의 바름[正]’이라고 말한다. 거스름이 없기에 화(和)라고 말한다.”¹⁶⁾ 중절의 적절성과 중화의 적절성은 곧 상황 맥락적 적절성이며, 이 적절성은 다양한 요인들로 구성된다. 좋은 것과 나쁜 것의 구분은 생존을 위한 정신적 표상이나 생물학적 방어기제의 작동, 사회적 규범이나 도덕적 기준 사이의 부합여부, 그리고 사회적 영향에 따라 결과 차원에서 이루어진다. 『중용』에서는 그것을 성지와 불성으로 가름하여 설명한다. 성지는 인식(인지)와 정서(감정)의 상호 인과적 영향속에서 감정의 왜곡을 줄이고 편견과 혐오를 극복하고자 하는 노력이다. “함이 있을 때나 없을 때나 항상 근본이 되므로 ‘대본(大本)’이라고 하고, 한 개인의 감정이 곧 천 만 명의 감정과 같게 되므로 ‘달도(達道)’라고 한다.”¹⁷⁾ 성지는 대상을 포용하려는 성향의 표출로 모든 사람이 하나가 될 수 있음을 전제한 것이다. 사회통합의 감정적 기초는 사랑과 존중이다.

그러나 『중용』이 도덕을 주관적 감정표현에 그친다고 보는 이모티비즘(emotivism)과 같은 입장인 것은 아니다. 감정적 토대를 갖는 도덕판단이 신념과 다른 태도의 표명이고, 타인의 태도에 영향력을 행사하기 위한 수단이거나 조정의 수단에 불과하다고 보는 입장과는 거리가 있다.¹⁸⁾ 『중용』의 도덕은 성지 역시 성에 근거하고 있으며, 이 성을 도덕의 절대적 기준이나 최종 근거로 삼는다. 심문, 신사, 명변은 가치의 실재성과 이 실재에 대한 인식가능성을 전제하고 있다. 그리고 『중용』의 과정 언어적 세계는 성에서 성지로, 성지에서 중절과 중화의 적절함으로 이어지는 과정을 보여주고 있으며, 택한 것을 지켜 나아가는 성지의 노력은 감정과 규범성 또는 감정과 도덕을 연결하려는 시도이다. 편견과 혐오는 성에서 명에 이르는 과정[自誠明]에서건 명에서 성에 이르는 과정[自明誠]에서건, 사욕(私欲)을 제외하곤 언제나 성지와 연관지어 논의된다. ‘不誠, 無物’은 사욕이 발생했음을 암시한다. 성지는 편견에서 반편견으로의 전환과 혐오에서 반혐오로의 전환은 물론이고, 편견에서 반혐오로의 전환과 반편견에서 반혐오로 이어지는 모든 과정을 포함한다. 『중용』에 따르면, 이 전환과 도덕적 실패의 원인은 사물에 대한 탐욕[物欲]으로 인해 발생하는 감정표현의 부적절함[不中節]에 있다.

III. 반혐오와 중화(中和)

‘반혐오’는 혐오에 반대한다는 뜻이다. 반혐오가 이성적 사고와 비판적 성찰로 일어나는 반편견에 의해 발생한다는 점에서 보면, 혐오에 대한 혐오나 도덕적 혐오로 표현되는 이 반혐오 역시

16) 『新訂四書補註備旨』, 中庸, 卷之一, “中節是合於當然之節度. (...) 發皆中節, 情之正也, 無所乖戾, 故謂之和”

17) 『新訂四書補註備旨』, 中庸, 卷之一, 喜怒節旨, “無爲乃有爲之原, 故曰大本, 一人之情, 即千萬人之情, 故曰達道.”

18) 권수현(2012), 「감정과 정서: 구성적 센터멘탈리즘을 중심으로」, 대한철학회, 『철학연구』 제123집, 9쪽.

성지의 상황[物]을 구성하는 요소 중 하나라고 할 수 있다. 예를 들면, 콜나이(Kolnai, A.)에게 있어서 혐오는 도덕적 부패나 타락에 대한 비난의 신뢰할 만한 출발점이다. 이 출발점으로서의 혐오가 곧 반편견과 반혐오이다. 콜나이는 도덕적 연약함이나 무능함을 가장 경계했는데, 보다 더 중요한 것은 이 도덕적 연약함과 무능함의 핵심을 과잉의 관념, 즉 경계를 잃는 것이라고 보았다는 점이다.¹⁹⁾ 콜나이에 따르면, 혐오는 도덕의 영역에서도 작동하며 또 작동되어야 한다. 하이트(Haidt, J.) 역시 이와 유사한 입장에서 있다. 하이트의 도덕성 기반 이론과 사회적 직관 개념이 지니는 한계는 혐오문제에도 영향을 끼친다. 도덕성 형성에는 다양한 요소들이 요구되며, 도덕판단과 도덕적 행동에서 이성과 도덕적 반성의 역할을 간과할 수 없다.²⁰⁾ 그리고 의사결정이나 도덕판단에서 역겨움이 주도적 임무를 수행한다고 주장한다.²¹⁾ 반편견 의식이 반혐오나 사랑의 감정을 일으킬 수 있다. 그리고 반혐오 감정은 반편견 의식을 강화할 수 있다. 이성적 사고와 반성적 성찰은 성지로 대변되는 그 전환과 실패의 전 과정에서 요구되며, 감정표현의 적절함은 다시 이성적 사고와 반성적 성찰에 좋은 영향을 준다.

콜나이보다 더 신중한 입장을 취하는 누스바움은 그 도덕적 혐오를 혐오가 아닌 반대나 분노로 이해한다. 누스바움은 혐오를 사회적으로 건설적이지 않으며, 법적인 목적으로도 신뢰할 수 없다고 보면서, 부도덕함 자체를 혐오하는 것처럼 보일 때조차도 사실 그것은 반대나 분노의 표현이라고 말한다.²²⁾ 또한 혐오스러운 특성을 타인에게 돌리면서 자신과 분리하고 배제하는 출발점이 되는 혐오감의 위험성에 주목한다. 그러나 『중용』과 달리, 그 전환과 실패에 대한 구체적인 설명은 보이지 않는다. 누스바움은 혐오문제의 원인은 정서(감정) 차원에서 찾고, 이 문제에 대한 해결책은 인식(인지) 차원에서 찾고 있다.

『중용』 역시 사랑과 존중의 감정이 도덕적 행동의 감정적 토대임을 인정한다. 박학, 심문, 신사의 공부는 이성적 사고를 포함하고, 성정(性情)의 덕으로 의로움을 말하고 있다는 점, 그리고 수도(교)와 품절에서 사랑과 존중의 감정학습을 강조하고 있다는 점에서, 『중용』은 그 문제의 원인을 인식(인지)와 정서(감정)의 부조화로 보고, 그 해결책 역시 그 상호작용 속에서 찾는다. 비판적 사고와 감정이입으로 구성되는 반편견과 반혐오는 편견에 대한 동체의식을 바탕으로 한다. 혐오를 지양하는 반혐오적 노력은 동체의식을 바탕으로 한 감정의 공적 전환(공감)에 있다.²³⁾ 성지는 반편견에서 편견으로 귀착되는 도덕적 실패와 반혐오에서 혐오로 귀착되는 도덕적 실패를 겪지 않도록 하기 위한 노력이다. 성지는 도덕적 동기가 반혐오로 이어지고, 반혐오가 정서적 건강으로 이어지는 감정의 흐름과 변화를 성찰하고, 타인의 감정에 공감하는 방식으로 안녕과 번창에 기여하려는 노력이

19) 배리 스미스 · 캐롤린 코스마이어 엮음, 아우렐 콜나이 지음, 하홍규 옮김(2022), 『혐오의 현상학』, 파주; 한울엠플러스, 44-49쪽.

20) 이정렬(2020), 「하이트(J. Haidt)의 ‘사회적 직관’ 개념의 도덕심리학과 도덕교육적 적용의 적절성에 대한 연구」, 한국윤리학회, 『윤리연구』 제131호, 201-202쪽.

21) 신은화(2021), 「혐오와 수치의 도덕성 문제: 맹자, 하이트, 누스바움의 견해를 중심으로」, 대한철학회, 『철학연구』 제159집, 113쪽.

22) 마사 C. 누스바움 지음, 임현경 옮김(2024), 『타인에 대한 연민』, 서울: 알에이치코리아, 151-152쪽.

23) 김치완(2021), 「혐오문제에 대한 유가적 접근: 도덕감정론을 중심으로」, 원광대학교 인문학연구소, 『열린정신 인문학연구』 제22집 제3호, 271쪽.

다. 이런 점에서, 혐오문제를 바라보는 『중용』의 관점은 통합적이고 전체적이라고 할 수 있다.

희로애락이 생기지 않은 상태를 ‘중(中)’ 이라고 하고, 생긴 뒤에 중절을 이룬 경우를 ‘화(和)’ 라고 한다. ‘중’ 은 천하의 대분이고, ‘화’ 는 천하의 달도이다. 중화를 다하면, 천하가 제자리에 있고 만물이 길러진다.²⁴⁾

‘중화’란 희로애락이 생기지 않은 상태와 생긴 그것이 상황에 부합함을 가리킨다. ‘치중화’란 모든 상황에 적절히 대처하는 마음과 모든 상황에 도를 흰히 알고 능숙하게 함을 의미한다. 지혜로운 대처란 차이와 다양성을 이해하고 받아들이는 것이다. 반면전은 정의감에 기초하며, 정의감은 불공정과 부당한 대우에 대한 구별과 비판의식에 토대를 둔다. 지혜로운 대처는 어진 마음 없이 성립할 수 없다. 어진 마음에 토대를 둔 지혜로운 대처는 자연적 성향의 탁월함이 발휘된 결과이며, 이 탁월함의 발휘로 인식(인지)와 정서(감정)의 조화, 앎과 함의 조화, 그리고 사람과 사람의 조화가 가능해진다. 어진 마음과 지혜로움을 따르는 것[率性]이 감정표현의 적절성 충족의 관건이다. ‘성지’는 규범을 통해서 감정적 성향(정서)가 지닌 본연의 기능과 상태를 되찾는 노력이며, 자연의 이치와 도덕적 기준, 그리고 감정표현의 적절성 충족을 통해 감정과 도덕을 연결하는 체계적이고 구체적인 방법이다.

감정의 적절성 평가는 감정인지와 이해, 사회적 상황탐색, 사회적 규범과 도덕적 기준에 대한 인식, 성지를 위한 규범들, 상황 맥락적 사고의 통합으로 이루어진다. 그리고 사회적 기술의 습득과 발휘, 사회적 역량의 강화와 전개, 인식능력과 정서지능의 발달문제와 얽혀 있다. 감정조절의 기술은 사회적 기술의 토대이다. 『중용』에서 제시하는 최적의 길은 미발의 중, 중절, 대분의 중, 달도의 화로 이어지는 길이다. 성지의 과정은 감정표현의 순간순간을 통찰함으로써 개념화될 수 있지만, 이 개념화는 그 과정의 전개를 온전히 담아낼 수 없다. 따라서 그에 따른 적절성 평가는 결국 자의적인 것이 되기 쉽다. 이런 점에서 도덕적 기준의 절대화[天命之謂性]이 요구된다. 그것은 성지에 규범성을 부여하기 위한 시도라고 할 수 있다. 성지의 노력이 중절과 부중절의 대치나 화와 불화의 대극에서 벗어난 대분의 중과 달도의 화로 귀결된다. “조심성과 경계심으로 ‘중’을 다하고, 내면을 성찰하여 삼가는 공부로 ‘화’를 다하는 것이 우리가 마땅히 해야 할 공부다. 천지가 제자리에 있고 만물이 길러지는 것은 저절로 이루어지는 결실이다. 사람으로서 행해야 할 옳은 길이 있기에 공부가 필요하다. 공부를 하면 반드시 결실을 맺게 된다.”²⁵⁾ 성지에는 내면 성찰과 도덕적 기준에 대한 숙고 역시 포함된다. 중절의 적절성과 중화의 적절성 개념에는 도덕적 혐오에 대한 옹호와 누스바움의 우려가 모두 포함된다. 중절의 적절성은 상황과 맥락에 따라 감정표현의 적절성 여부를 문제삼은 것이고, 중화의 적절성은 감정적 성향(정서)가 발생적 감정으로 드러나는 과

24) 『中庸』, 1장, “喜怒哀樂之未發, 謂之中, 發而皆中節, 謂之和. 中也者, 天下之大本也, 和也者, 天下之達道也. 致中和, 天地位焉, 萬物育焉.”

25) 『新訂四書補註備旨』, 中庸, 卷之一, 補, “戒懼以致中, 謹獨以致和, 當然之工夫也. 天地位萬物育, 自然之效驗也. 有是義理, 必有是工夫, 有是工夫, 必有是效驗.”

정과 발생적 감정이 타인에게 표출되는 과정, 그리고 발생적 감정이 사회적 상황속에서 타인과 사회에 영향을 끼치는 과정에서 각각 상황 맥락적 적절성을 문제삼은 것이다. ‘미발의 중’은 감정 자체가 적절한 감정과 부적절한 감정으로 구분될 수 없음을 말하고 있다. 이와 달리, 만약 혐오현상의 인과적 진단에 치우치면, 누스바움의 경우처럼 성지나 중절, 또는 중화의 적절성 대신 법률적 실천을 택하게 된다.

『중용』이 혐오를 직접 다루지 않았다는 점을 들어 부인할 수도 있다. 그러나 『중용』과 혐오의 관계가 명시적이지 않다고 하더라도, 혐오건 반혐오건, 『중용』에서는 적어도 타고난 성향을 거짓된 것으로 보지는 않는다. 『중용』 제1장 첫 문장에 쓰인 ‘性’자에 대한 해석에 주목해 보자. 주자는 그 ‘性’자를 “건순오상(健順五常)의 덕”²⁶⁾으로 해석한다. ‘건순오상의 덕’이란 어진 마음, 공경심, 의로움, 지혜로움을 각각 건과 순으로 분류 구분한 것이다. 다섯 가지 덕성이 각각 굳셈과 순함이라는 두 가지 속성을 아울러 지니고 있다는 것이다. 주자의 이 해석에 대한 풀이 하나를 살펴보자. “태연히 피어나는 어진 마음은 타인을 보살피고자 하는 마음이다. 마음의 작용은 그침이 없다. 찬연하게 빛나는 공경심은 막혀 있지 않으니 장엄하다. 이 어진 마음과 공경심은 타고난 성향의 탁월함이다. 정당함과 부당함을 구별해야 할 때 못 본 듯 덮어두려 하지 않으려는 것은 의로움이고, 옳음과 그름을 판별하려는 것은 지혜로움이다. 이 의로움과 지혜로움은 (도리에 따르려는 도덕적 본성의) 순함이다. 미더움 그 자체는 이치여서 바꿀 수 없다. 미더움 역시 굳셈과 순함의 속성을 아울러 지니고 있는데, 굳셈은 ‘바뀌지 않음’이고 순함이란 ‘이치에 순응함’이다.”²⁷⁾ 타고난 성향의 탁월함은 선 지향적 정서로 풀이할 수 있으므로, 발생적 감정으로서의 희로애락 역시 목표 지향성을 지니고 있을 가능성이 있다. 편견과 반편견, 혐오와 반혐오의 전환과 도덕적 실패의 문제는 타고난 성향과 관련지어 논의될 수밖에 없다. 그러나 그 인과력은 크지 않다.

IV. 혐오, 통제인가 조절인가

다문화사회가 요구하는 도덕윤리교육은 반편견과 반혐오 문제를 비껴갈 수 없다. 반편견과 반혐오는 우리의 삶, 앓, 함의 전 영역에 걸쳐 있는 문제일 뿐 아니라, 보다 나은 삶을 위해 우리가 갖추어야 할 능력들, 즉 분별력, 공감능력, 자제력, 공정함, 사랑, 존중, 관용을 길러서 진정으로 행복한 삶을 사는 데에 필수적이기 때문이다. 여기에서 반편견 교육(anti-bias education)과 반혐오 교육(anti-disgust education)의 중요성을 알 수 있다. ‘반편견’을 편견에 대한 비판으로 정의하면, 반편견 교육은 어떤 대상이나 상황에 대한 그릇된 인식(인지)를 비판적으로 사고하고, 이로써 정서적

26) 朱熹, 『中庸章句』上, “天以陰陽五行, 化生萬物, 氣以成形而理亦賦焉。猶命令也。於是, 人物之生, 因各得其所賦之理, 以爲健順五常之德 所謂性也。”

27) 眞德秀, 『西山讀書記』, 卷五, 仁義禮智信, “仁之油然而, 生意不可遏, 禮之燦然, 明晰不可亂, 健之爲也。義不拂夫可否之宜, 智不昧夫是非之別, 順之爲也。若夫信, 則體是理而不易者, 健也。循是理而無所違者, 順也。”

건강을 유지하며, 바르고 공정한 행동을 낳는 준비상태를 갖추고, 이 감정을 적절히 표현하는 능력을 기르는 교육이라고 할 수 있다. 그리고 ‘반협오’를 이유없이 싫어하고 미워하면서 상호작용을 회피하려는 시도로 정의하면, 반협오 교육은 어떤 대상이나 상황에 대한 이유없는 싫음과 미움을 비판적으로 성찰하고, 이로써 정서적 건강을 유지하며, 안녕과 번창을 위한 준비상태를 갖추고, 이 감정을 적절히 표현하는 능력을 기르는 교육이라고 정의할 수 있다. 반면견과 반협오는 우리가 새로운 사회통합의 기제로서 ‘다양성 안의 통일성을 실현’²⁸⁾하는 데에 목적이 있다.

도덕지능은 인식(인지)와 정서(감정)의 상호작용에 의해 길러진다. 그리고 정서(감정)이 유발한 행동의 결과에 따라 증명되고, 다시 이 결과에 대한 비판적 성찰을 통해 길러질 수 있다. 반면견 교육과 반협오 교육의 핵심이 ‘감정학습을 통한 도덕적 민감성 기르기’라고 한다면, 이성적 통제, 감정에 대한 인지와 이해와 조절, 그리고 감정표현이 타인에게 미치는 영향에 대한 도덕적 고려를 반면견과 반협오의 필요조건으로 인정할 수 있다. 협오문제에서 가장 중요한 것은 스스로 자신의 내면에서 일어나는 감정 자체를 인식하고 반성적으로 성찰할 수 있는 시민의식이며, 이는 그런 감정을 식별해 내는 감수성을 기르는 일이다.²⁹⁾ 민감성 조건의 추가는 이성적 통제와 감정조절의 병행 학습이 중요함을 의미한다. 이로써 자기 안에서 이루어지는 내적인 과정에서 행사되는 통제력이 길러진다. 누스바움은 “타인을 동등하고 존엄한 존재로 볼 수 있는 능력을 함양하는 교육”³⁰⁾을 강조한다. 이와 달리 정서(감정)교육을 통해서 도덕적 민감성(moral sensitivity)과 감정적 민감성(emotional sensitivity)을 기쁨으로써 우리의 감정은 도덕적인 것이 될 수 있다고 주장하기도 한다.³¹⁾ 『중용』의 성지, 신독과 시중, 그리고 치중화는 그 두 가지 실천방법을 포괄하고 있다. 성지, 신독과 시중, 치중화는 결국 이성적 통제, 이성적 통제에 의한 감정의 조절, 그리고 자기조절능력을 갖춘 감정주체 스스로 반면견과 반협오의 감정을 적절히 표현하는 실천방법을 제시하고 있다.

본성은 하늘이 명령한 것이고, 도(道)는 본성을 따르는 것이며, 가르침과 배움은 도를 익히고 행하는 것이다. 도라는 것은 잠시도 멀리할 수 없는 것이다. 멀리할 수 있다면, 그것은 도가 아니다. 그러므로 군자는 남들이 보지 않을 때에도 경계하고[戒愼], 남들이 듣지 않을 때에도 두려워한다[恐懼]. 숨겨진 것은 드러나고, 어렵פות한 것은 뚜렷해지기 마련이므로, 군자는 외딴 곳에서도 삼가해야 한다[慎獨].³²⁾

인간성의 기원, 인간성 회복, 인성교육에는 미발의 중의 선재성, 선악 무규정성, 그리고 목표 지향성이 함축되어 있다. ‘천명(성)’은 도덕적 기준의 절대화와 자연적 본성의 존재를 전제한 것이

28) 추병완(2012), 「협오적 인종차별주의와 도덕교육」, 한국초등도덕교육학회, 『초등도덕교육』 제40집, 312쪽.

29) 박승익(2021), 「협오의 이중성에 대한 현상학적 분석」, 동국대학교 동서사상연구소, 『철학·사상·문화』 제36호, 66쪽.

30) 마사 누스바움 지음, 박용준 옮김(2019), 『정치적 감정』, 파주: 글항아리, 19쪽.

31) 양선이(2016), 「체화된 평가로서의 감정과 감정의 적절성 문제」, 인제대학교 인간·환경·미래연구원, 『인간·환경·미래』 제16호, 122-123쪽.

32) 『中庸』, 1장, “天命之謂性, 率性之謂道, 修道之謂教. 道也者, 不可須臾離也, 可離, 非道也. 是故, 君子, 戒愼乎其所不睹, 恐懼乎其所不聞. 莫見乎隱, 莫顯乎微, 故君子, 慎其獨也.”

며, ‘술성(도)’는 타고난 성향과 도덕적 기준의 부합을 전제한 것이며, ‘수도(교)’는 사람다움을 알고 안 것을 행함으로써 사람다움을 회복하는 데에 있어서 감정학습이 중요함을 전제한 것이다. 『중용』 제1장 첫 문장과 “(致中和, 天地位焉, 萬物育焉) 도를 체화하고 실현하는 데에 최선을 다해야 함을 말한 것이다. ‘치중(致中)’은 조심하고 두려워할수록 천명의 성이 온전해짐을 말한 것이고, ‘치화(致和)’는 신독이 깊어질수록 술성의 도를 다하게 됨을 말한 것이다. 천지를 제 자리에 있게 한다는 것은 치중의 결실이고, 만물을 기른다는 것은 치화의 결실이다.”³³⁾

도덕적 기준의 절대화와 자연적 본성에 대한 긍정은 인간의 평등한 존엄성에 대한 존중과 비인간 존재의 존엄의 가치에 대한 존중이 전제된 것이고, 타고난 성향과 도덕적 기준의 부합 요구에는 이성과 감정, 인식과 정서, 인지와 감정의 상호작용을 통한 도덕지능 함양에 대한 요구가 전제된 것이며, 사람다움의 회복을 위한 감정학습의 강조에는 이성적 통제, 감정에 대한 인지와 이해와 조절, 그리고 감정표현이 관계에 미치는 영향에 대한 도덕적 고려에 대한 요구가 전제된 것으로 이해된다. 이 세 가지를 생략된 전제로 인정하면, 반편견과 반혐오 교육에서 『중용』의 도덕이 지니는 도덕교육적 의의는 보다 명확해진다. 『중용』에 따르면, 사랑과 존중의 감정은 부류의 차이에 따른 구별에 기초하여 차등적으로 실현되어야 한다. 그리고 그것에 기초하여 공감의 범위를 확대해 나아가야 한다. 『중용』의 도덕은 이 감정학습이 가장 현실적인 길임을 보여주고 있다.

『중용』의 도덕에 따르면, 도덕적 민감성은 조심성[戒愼]이나 경계심[恐懼]을 가짐으로써 길러진다. 개인적인 차원의 노력[慎獨]과 사회적 상황에 대한 적절한 대처[時中]에 모두 조심성과 경계심이 요구된다. 조심성과 경계심은 인식(인지), 정서(감정), 언행이 항상 도덕적 기준에서 부합해야 함을 의식하고 있는 상태다. 주자는 다음과 같이 말한다. “마음의 주재능력이 유지되고 있는 상태에서는 감정이 생기지 않을 때의 그 중합이 유지된다. 품절에 중합이 있어서 조화롭다. 주재능력을 잃은 마음은 느낌을 가질 수 없는 목석일 뿐이다. 목석과 같은 마음은 큰 근본이 세워지지 않은 마음이다. 이런 마음으로 교감하면 쉽사리 쏠리고 만다. 천하에 도가 행해지지 않는 원인이 이것이다. 움직일 때나 고요할 때나 마음은 항상 경(敬)의 상태에 있어야 한다. 조심하고 우려하면서 은밀한 속마음을 삼가면 마음의 주재능력은 회복된다. 마음의 주재능력이 회복 발휘되어 생긴 감정은 타고난 성향의 탁월함이 드러난 것이다.”³⁴⁾ 마음의 주재능력이란 신독과 시중으로 길러진 도덕적 민감성을 가리킨다. 이것은 조심성과 경계, 그리고 우려로 길러지며, 이 감정학습으로 감정적 성향(정서)의 안정과 건강이 회복된다. 이 안정과 건강으로 감정주체는 공감의 범위를 확대해 나아갈 수 있다. 조심성과 경계심, 신독과 시중, 안정과 건강이 그 힘을 길러준다.

신독과 시중은 사고와 감정과 행동을 통제하고 조절하는 능력을 기르는 방법이다. 이 통제와 조절로 우리는 어떤 대상이나 상황에 대한 무관심이나 편애 어느 한 편에 치우치지 않을 수 있다. 이

33) 『新訂四書補註備旨』, 中庸, 卷之一, 致中節旨, “致中, 則戒懼益純, 而天命之性全, 致和, 則愼獨益至, 而率性之道盡. 天地位, 致中之效也, 萬物育, 致和之效也.”

34) 朱熹, 『朱子大全』, 卷五十一, 答董叔重, “此心存, 則寂然時, 皆未發之中, 感通時, 皆中節之和. 心有不存, 則寂然者, 木石而已, 大本有所不立也, 感通者, 馳肆而已, 達道有所不行也. 故夫動靜一主於敬, 戒謹恐懼而謹之於獨焉, 則此心存而所寂感, 無非性情之德也. 不知是否”

통제와 조절로 자제력이 길러지며, 이로써 사랑과 존중의 감정표현은 적절성을 갖게 된다. 신독과 시중의 노력을 통해 길러진 자기조절능력으로 편견에서 벗어나고 혐오를 극복할 수 있다. 반면견과 반혐오는 신독과 시중으로 길러진다. 이성적 사고와 비판적 성찰, 그리고 감정에 대한 인지와 이해와 조절로 길러진 민감성이 인간의 존엄성 존중과 비인간 존재의 존엄의 가치에 대한 존중의 태도를 형성한다.

V. 결 론

혐오문제는 혐오감의 표출이 심각한 사회적 문제를 야기한다는 점에서 특히 주목되고 있는 문제이다. 따라서 혐오문제는 근본적으로 감정의 문제이다. 그러나 감정의 문제는 이성적 통제의 유무에 따른 조절의 성과 때문에 제기되는 문제이므로, 결국 혐오문제는 이성적 인식의 문제와 연관지어 논의되어야 한다.

『중용』은 부적절함의 원인을 인식(인지)와 정서(감정)의 부조화에서 찾는다. 물론 그 부조화와 혐오의 연관성은 명시적이지 않고, 이성적 인식(인지)와 혐오문제의 상관성은 함축적이다. 이런 점에서 보완이 요구된다. 이 글에서는 『중용비지』와 『중용』에 대한 주자의 관점을 채택하여 보완하려 했다. 주자의 같음과 다름, 하나와 여럿, 일치와 차이의 형이상학은 정서(감정)과 인식(인지)의 ‘관계’로 우리의 시선을 이끈다. 이로써 다름, 여럿, 차이에 대한 존중과 전체의 조화와 공존에 대한 시점이 확보된다. 이 조화와 공존은 감정의 적절함을 가능하게 하는 마음상태에서 다름, 여럿, 차이를 대할 때 확인될 수 있다. 이것은 같음, 하나, 일치에 대한 인식에 기초한 사랑과 존중의 감정표현으로 얻게 되는 결실이다. 『중용』에 따르면, 중절과 중화를 이룬 감정은 도덕적 부패나 타락에 대한 반대의 신뢰할 만한 출발점이다. 그 감정의 인지내용은 규범적 의미에서 합리적이며, 실천적 의미에서 신뢰할 수 있는 기초이다. 그러나 성지의 과정은 물론이고, 반면견과 반혐오의 감정이 반대의 의사표시로 이어지고, 비판적 태도 형성과 행동을 일으키는 과정에서도 부중절과 불화의 가능성은 충분히 인정된다. 이런 점에서 혐오 회의론적 시각에 담긴 우려에 공감한다. 그리고 그 감정의 표현이 타인에게 어떤 영향을 끼칠 것인지에 대해서도 충분히 고려해야 한다. 이런 점에서, 누스바움의 우려섞인 주장에 귀를 기울일 필요가 있다.

신독과 시중은 이성적 인식(인지)와 정서(감정)의 조화를 목적으로 하는 수양공부이다. 계신공구(戒愼恐懼)와 근독(謹獨)은 박학, 심문, 신사, 명변의 성지를 온전하게 하는 방법이며, 안 것을 독행하게 하는 데에 필요한 마음공부법이다. 이 과정에서 감정의 인지와 이해와 조절이 수반된다. ‘화(和)’는 ‘불화(不和)’를 전제한 것이고, ‘화와 불화’는 인식(인지)와 정서(감정)의 조화와 부조화를 지시한다. 『중용』과 송명이학자들의 『중용』 해석에서는 이 부조화의 문제가 인식(인지)와 정서(감정)의 부조화, 앎과 함의 부조화, 그리고 개인과 개인, 개인과 사회집단의 부조화로 분류 구분되어 논의되고 있다. 부조화 문제를 유기적이고 통합적인 관점에서 다루고 있음을 볼 수 있다.

참고문헌

- 권수현(2012), 「감정과 정서: 구성적 센터멘탈리즘을 중심으로」, 대한철학회, 『철학연구』 제123집.
- 권영화(2022), 「인간의 본성과 수치심에 관한 연구: 누스baum(M. Nussbaum)의 혐오 제거론에 대한 반론」, 새한철학회, 『철학논총』 107.
- 고현범(2016), 「누스baum의 혐오 회의론」, 중앙대학교 중앙철학연구소, 『철학탐구』 제43집.
- 김연재(2019), 「陰陽의 致中和에서 본 男女兩性の 氣質의 문화: 혐오와 공감의 경계를 중심으로」, 한국범한철학회, 『범한철학회 학술대회 자료집』.
- 김준승(2020), 「‘혐오’ 극복을 위한 방법론적 고찰: 치중화(致中和)를 통한 서(恕)를 중심으로」, 한국동양철학연구회, 『동양철학연구』 제104집.
- 김치완(2021), 「혐오 문제에 대한 유가적 접근: 도덕 감정론을 중심으로」, 원광대학교 인문학연구소, 『열린정신 인문학연구』 제22집 제3호.
- 마사 너스baum 지음, 조계원 옮김(2015), 『혐오와 수치심』, 서울: 민음사.
- 마사 누스baum 지음, 박용준 옮김(2019), 『정치적 감정』, 파주: 글항아리.
- 마사 C. 누스baum 지음, 임현경 옮김(2024), 『타인에 대한 연민』, 서울: 알에이치코리아.
- 박승역(2021), 「혐오의 이중성에 대한 현상학적 분석」, 동국대학교 동서사상연구소, 『철학·사상·문화』 제36호.
- 배리 스미스 · 캐롤린 코스마이어 엮음, 아우렐 콜나이 지음, 하흥규 옮김(2022), 『혐오의 현상학』, 파주: 한울엠플러스.
- 신은화(2021), 「혐오와 수치의 도덕성 문제: 맹자, 하이트, 누스baum의 견해를 중심으로」, 대한철학회, 『철학연구』 제159집.
- 양선이(2016), 「체화된 평가로서의 감정과 감정의 적절성 문제」, 인제대학교 인간·환경·미래연구원, 『인간·환경·미래』 제16호.
- 유종영(2024), 「혐오시대의 노자 사유에 기반한 도덕교육적 대안」, 『2024년도 한국초등도덕교육학회 연합 학술대회: 저출산 고령화, 어떻게 볼 것인가』.
- 이장희(2015), 「『중용』의 誠 개념: 로저 에임즈의 이해를 중심으로」, 온지학회, 『온지논총』 제42집.
- 이정렬(2020), 「하이트(J. Haidt)의 ‘사회적 직관’ 개념의 도덕심리학과 도덕교육적 적용의 적절성에 대한 연구」, 한국윤리학회, 『윤리연구』 제131호.
- 정빈나(2023), 「혐오에 저항하는 실천주체로서의 군자상(君子像)에 관한 연구: 수오지심에서 추기급인으로서의 발현」, 충남대학교 유학연구소, 『유학연구』 제62권.
- 최현철(2017), 「혐오, 그 분석과 철학적 소고」, 중앙대학교 중앙철학연구소, 『철학탐구』 제46집.
- 추병완(2012), 「혐오적 인종차별주의와 도덕교육」, 한국초등도덕교육학회, 『초등도덕교육』 제40집.
- 하흥규(2023), 「교육혐오의 현상학: 감정과 가치에 대한 아우렐 콜나이의 접근」, 한국사회이론학회, 『사회이론』 제63집.

한지윤(2024), 「혐오문제 해결을 위한 주자의 ‘적절한 혐오’와 도덕과 교육과정 활용 방안」, 한국초
등도덕교육학회, 『초등도덕교육』 제87권.

『新訂四書補註備旨』.(『四書備旨』, 學民文化社, 1992)

朱熹, 『中庸章句』.(사고전서전자판)

朱熹, 『朱子大全』.(사고전서전자판)

眞德秀, 『西山讀書記』.(사고전서전자판)

Green, O. H.(1992). *Emotions: A Philosophical Theory*. Kluwer Academic Publishers.

Tappolet, C.(2023). *Philosophy of Emotion: A Contemporary Introduction*. New York:
Routledge.

<https://plato.stanford.edu/entries/emotion/>

<https://ko.wikipedia.org/wiki/>

“협오와 『중용』의 도덕”에 대한 토론문

황인석(서울대 자유전공학부)

김백녕 선생님의 “협오와 『중용』의 도덕”은 현대사회에서 매우 첨예하게 다루어지고 있는 협오 문제를 동양고전인 『중용』에 입각해 해명하고자 하는 논의입니다. 다양한 현대 학자들의 논의를 경유하여, 협오 문제가 인지와 정서의 부조화와 불균형에 있다는 점을 확인하고 이를 중요한 문제로 다루고 있는 고전이 『중용』이라는 기본적인 문제의식에 기반해 있는 선생님의 글을 통해서 토론자인 저 또한 『중용』의 종지와 그 현대적인 재해석의 방향에 대해서 생각해 볼 수 있는 계기를 갖을 수 있었습니다. 토론문에서는 전공자의 입장에서, 이 글의 설득력을 보다 높이기 위해 필요하다고 생각하는 사항에 대해서 논하겠습니다.

(1) 가장 먼저, 『중용』으로부터 협오에 관한 구체적 논의를 찾을 수 있다는 점에 대한 보다 섬세한 설득이 부족하다는 점을 들 수 있습니다. 발표자께서는 『중용』이 협오를 직접 다루지 않았다는 점을 잠재적인 반론으로 인정하고 있습니다(8쪽). 그러나 이에 대한 재반박에 해당하는 내용을 본문에서 다루지는 않으며, 그 논리적 연결 관계가 불분명한 진술로 이어지고 있습니다. 이는 이 글을 성립시키는 핵심 쟁점인 만큼 이에 대한 명확한 입장이 추가될 필요가 있어보입니다. 『중용』의 경문이 아니라면 협오라는 문제를 다룬 후대에 글에서 『중용』을 인용한 대목을 드는 것도 예시가 될 수 있을 것입니다. “협오건 반협오건, 중용에서는 적어도 타고난 성향을 거짓된 것으로 보는 않는다.” 협오를 주제로 하고 있지만 본문의 논의는 어느새 감정 조절 일반에 관한 논의로 전개되고 있는 것은 이 점과 무관하지 않은 듯 보입니다.

(2) 이 글의 학술적인 기여를 설득하고자 한다면 『중용』 더 나아가서는 동양고전에서 협오문제를 다루고 있는 선행연구들과 이 글이 갖는 관계를 설정하는 작업이 필요할 것입니다. 발표자께서도 본문에 이들 연구를 언급하고 있는 것은 매우 적절하나, 그 분석의 적절성에 대해 재고할 여지가 있어보입니다. 발표자는 김연재(2019)와 김준승(2020)의 연구를 언급하면서, 이들이 “감정의 문제에 주목하고 있지 않은 것처럼 보인다” (1쪽) 지적합니다. 그러나 제가 확인하기에는, 두 연구 모두 ‘치중화’라는 『중용』의 중요한 개념을 중심으로 협오를 감정의 일종으로 다루며 논의의 중심축으로 삼고 있습니다. 대표적인 진술만 여기에 옮기겠습니다. “공감, 희망, 사랑, 믿음, 신뢰 등의 긍정적인 감정으로써 자신의 삶을 고양시킬 수 있어야 한다(김연재, 2019: 52)” ; “협오는 단순하게 한 가지 이유라고 말할 수 있는 것이 아닌 복합적인 데서 파생하는 감정이다.” (김준승, 2020: 127). 발표자께서 이들 선행연구의 한계를 그와 같이 평가한 구체적인 이유가 다른 것이 있다면 지적해주시면 감사하겠습니다.

(3) 이 글을 접한 독자라면 추가적인 논증과 상세한 설명이 기대되는 사항에 대해서 선언적인 진술 이외의 추가적인 서술을 찾을 수 없다는 점 또한 지적할 수밖에 없습니다. 대표적인 예를 들어서, 본문의 논지 전개에서 핵심적인 역할을 하고 있는 ‘성지(誠之)’ 개념을 보겠습니다. 발표자는 『중용』 25장의 성지 개념을 원용하면서 이를 “사람다워지기 위한 노력”이라고 최초 규정합니다. 이는 『중용』 해석사에 일반적인 입장에 해당하므로 저 또한 동의합니다. 그런데 발표자는 본문의 전개 속에서 이 개념을 다양한 방식으로 변주하는데, 문제는 이 확장된 규정에 대한 적절한 근거를 제시하거나 그 의의를 부연설명하는 논의를 전개하지 않는다는 점입니다. 그 확장된 규정의 예를 들겠습니다. “‘성지’는 편견에서 반편견으로의 전환과 협오에서 반협오로의 전환, 그리고 편견에서 반협오로의 전환과 반편견이 반협오로 이어지도록 하는 노력을 의미한다.” (4쪽); “성지는 인식(인지)와 정서(감정)의 상호 인과적 영향속에서 감정의 왜곡을 줄이고 편견과 협오를 극복하고자 하는 노력이다.” (5쪽); “(성지) 편견에서 반협오로의 전환과 반편견에서 반협오로 이어지는 모든 과정을 포함한다.” 핵심 개념에 대한 규정이 한 글에서 이처럼 다양하게 제시된다는 점 자체가 그리 좋다고 생각하지는 않지만, 이를 변주해서 논지를 전개하더라도 독자들이 그 해석의 타당성에 공감할 수 있도록 추가적인 논의를 전제할 필요가 있다고 생각합니다.

2024 한국도덕윤리과교육학회 동계학술대회
인성교육의 체계적 실천을 위한 도덕·윤리과 교육의 과제

〈발표주제 2〉

인성교육과 철학적 탐구공동체

-존 듀이의 인성 개념을 중심으로-

발표자: 박상욱(울산고운중)

토론자: 김은미(한국교육과정평가원)

인성교육과 철학적 탐구공동체

-존 듀이의 인성 개념을 중심으로-

박상욱(울산고운중)

I. 서론

인성교육은 사회 구성원으로서 좋은 삶을 살아가는 데 필요한 바람직한 품성과 역량을 길러주는 위한 교육이라고 볼 수 있다. 이는 보편적으로 우리가 추구해야 하는 가치와 덕목에 바탕을 두되, 구체적인 시대적 맥락과 사회적 상황 속에서 유연하게 해석되고 작동될 필요가 있다. 이러한 점을 감안할 때 인성은 도덕적인 동시에 지적이며 자기통제적인 기제를 반영하는 복잡하고 역동적인 심리적 구조로 개념화될 수 있다(신호제, 2023, 43-44). 최근의 인성교육에 대한 논의는 인성의 개인적 측면과 사회적 측면, 도덕적 측면과 지적인 측면을 어떻게 통합할 것인지에 집중하고 있다(장혜진, 2024; 박찬영, 2019; 정석환, 배정혜 2020; 윤영돈, 2020; 심성보, 2020). 이는 본 연구가 듀이(J.Dewey)의 인성 개념에 집중하는 이유이기도 한다.

본 연구에서 듀이의 인성 개념을 중심으로 논의를 전개하는 이유는 크게 2가지가 있다. 첫째는 인성교육 내에서 벌어지는 도덕성과 시민성의 대립을 경험론적 토대를 바탕으로 조화롭게 풀어낼 수 있는 이론적 근거를 제시하기 위해서이다. 도덕적 인성에 중심을 둔 인성교육은 덕목의 일방적 주입, 교화, 수동적 인성의 함양이라는 비판에서 자유롭지 못하다(황인표, 2017: 165). 반면 자율성과 비판적 사고를 강조하는 시민성에 대해서는 구체적인 도덕적 기준을 상실하고 사회를 도덕적 진공상태로 만들 수 있음을 우려한다(윤영돈, 2020: 171). 이에 시민적 인성교육을 강조하며 도덕성의 토대 위에서 시민교육이 이루어져야 함을 강조하기도 한다(윤영돈, 2020; 심성보, 2020). 올바른 도덕성이 정의로운 시민의 인성적 토대가 되어야 한다는 점은 충분히 이해할 수 있다. 하지만 듀이의 인간 본성에 대한 관점에서 볼 때, 시민성과 도덕성은 경험론적으로 분리될 수 없는 개념이다. 인간의 도덕성은 그 자체가 이미 사회적 상호작용의 산물이기 때문이다. 듀이에게 도덕이란 사회적 관계에 관한 행동 전체를 포괄하는 개념이다(노희정, 2015, 122).

둘째는 인성 발달을 위한 조건과 방향성을 제시해 주기 때문이다. 듀이에게 도덕성과 시민성은 유기체가 환경과의 상호작용을 통해 생명을 이어가고 성장하는 과정과 긴밀히 연계되어 있다. 인간은 외부 환경과의 상호작용을 통해 생존을 확보할 뿐만 아니라 생물학적, 지적, 도덕적으로 성장한다. 이러한 지속적인 성장을 가능하게 하는 최선의 사회체제가 민주주의인 것이다. 따라서 듀이는 민주주의라는 사회적 조건 속에서 인성이 성장해가는 방향성을 제시해 준다. 이는 인간 본성에 대한 경험론적 토대와 인성 개념, 교육적 대안이 유기적으로 연결될 수 있는 지점이다(서용선,

2011).

듀이의 논의에 기초한 인성교육의 방법으로는 프로젝트 수업, 토의 토론 수업 등 다양한 형태가 고려될 수 있으나, 여기서는 철학적 탐구공동체(Community for philosophical inquiry) 수업을 제안하고자 한다. 이는 미국의 교육학자 매튜 립맨(M.Lipman)이 ‘어린이를 위한 철학(Philosophy for children)’ 프로그램을 개발하면서 이에 대한 구체적인 수업 방법론으로 제시한 것이다. 국내에서는 어린이철학과 관련된 논의가 꾸준히 지속되어 왔으나 엄밀히 이야기하면 어린이철학은 구체적인 수업 방법이라기보다는 어린이와 철학을 하고자 하는 광범위한 이론과 방향성을 포괄하는 개념이다(박현주, 2020; 박찬영 2008). 더욱이 립맨이 제안한 ‘어린이를 위한 철학’은 구체적인 교재와 매뉴얼을 갖춘 IAPC 고유의 교육과정을 지칭한다.¹⁾ 따라서 본 연구에서 인성교육의 방법으로 이야기하는 것은 IAPC에 개발한 교육과정이 아니라 철학적 탐구공동체라는 구체적인 수업 이론과 방법을 전제로 한다는 점을 미리 밝힌다.

본 논문의 목적은 듀이의 인성 개념을 중심으로 철학적 탐구공동체를 통한 인성교육 방안을 살펴보는 것이다. 이를 위해 다음 세 가지 질문을 중심으로 논의를 진행하고자 한다. 첫째는 듀이의 인간 본성론에 근거할 때 인성의 개념을 어떻게 봐야 할 것인가? 둘째, 듀이의 인성 개념은 어떻게 교육될 수 있는가? 셋째는, 철학적 탐구공동체는 듀이가 말하는 인성의 바람직한 변화를 효과적으로 추동할 수 있는 환경인가? 이다. 이 연구는 세 가지 측면에서 의미가 있다. 첫째, 인성교육에서 시민성과 도덕성의 대립을 경험적으로 해소하고자 했다는 점이다. 둘째, 인간 본성에 대한 이론과 인성교육 간의 관계를 유기적으로 연결하고 있다는 점이다. 셋째, 인성교육의 구체적인 실천 방안을 인간 본성에 대한 이론을 토대로 제시하고 있다는 점이다.

II. 존 듀이의 인성 개념

1. 듀이의 인간 본성에 대한 논의

인성은 단순히 생물학적 본성으로 국한되지 않는다. 인간다움을 나타내는 본성은 사회적, 예술적, 문화적, 윤리적, 과학적 측면 등에서 다양하게 논의될 수 있다. 그러나 인성교육이 강조된 배경에는 학교폭력, 혐오범죄, 기후 위기, 질서 의식 및 준법정신 미흡 등과 같은 사회적, 윤리적 문제에 대한 대안으로 나온 측면이 크기에 인성의 개념은 인간의 고유한 본성 중 사회적, 도덕적 측면을 상대적으로 강조한다고 볼 수 있다(교육부, 2020; 천세영 외, 2012, 서정화, 2015: 20-21; 황준성, 2011: 50). 그렇다면 인간다움이라는 불리는 도덕적, 사회적 특성은 인간의 고유한 본성과 어떠한 관계를 맺고 있을까?

1) IAPC의 어린이를 위한 철학교육 프로그램은 다음을 참고하기 바람.

https://digitalcommons.montclair.edu/iapc_curriculum_earlychildhood_curriculum/

듀이는 인간의 본성을 가변적인 것으로 본다. 모든 유기체는 불확실한 외부 환경에 대응하는 과정을 통해 생존을 유지한다. 환경에 따라 자신을 유연하게 적응시키지 못하는 종은 유지될 수 없기 때문이다. 인간의 본성 역시 환경과의 상호작용을 통해 지속적으로 재구성되는 것이다. 인간은 완성된 존재가 아니라 불확실한 외부 환경과의 관계 속에서 나타나는 문제 상황을 통해 변화 성장해가는 존재이다.

그 구체적 실수는 자아의 고정성과 단순성에 대한 믿음이다. 그 믿음은 지식인들이 이미 오래전 배제한 일단의 학파들이 조성해왔던 것으로, 이 학파들은 영혼이 통일성과 아미 창조된 완성을 지닌다는 도그마를 내세웠다. 이들과 달리 동기유발과 관심에 관한 진정한 개념에 도달하기 위해서라면, 자아란 만들어지는 과정임을 인식해야 한다.(Dewey, 1922, 최용철 역, 2020a: 161)

환경과의 상호작용을 통해 인간은 자신뿐만 아니라 외부 환경도 변화시킨다. 외부 환경과의 상호작용에서 이루어지는 경험은 수동적 특성과 능동적 특성을 둘 다 가지게 된다(Dewey, 이홍우 역, 2007: 406). 이렇게 수동적, 능동적 경험을 통해 자신과 외부 환경이 함께 변해가는 것을 상호교변(Transaction)의 관계라고 한다(Dewey & Bentley, 1946). 이렇게 변해가는 인간의 본성은 습관(habit), 충동(impulse), 지성(intellect)으로 이루어진다. 인간은 세 가지 요소 간의 긴밀한 상호작용을 통해 변화 성장되어 가는 것이다. 듀이가 말하는 인성 개념은 이 세 가지 요소 간의 관계 속에서 살펴봐야 한다.

흔히 습관은 무의식적으로 반복되는 일정한 행동 패턴을 의미한다. 그래서 습관은 비지성적이며 삶에서 크게 중요하지 않은 요인으로 간주되기도 한다. 하지만 듀이에게 습관은 구체적이며 실천적인 행위 양식이며 환경과의 상호작용을 통해 형성되는 일종의 경향성으로 지적, 정서적, 행동적 측면을 포괄한다. 이런 점에서 듀이는 인간이 이성이나 본능의 창조물이 아니라 습관의 창조물이라고 본다(Dewey, 1922, 최용철 역a, 2020: 148)

습관을 일상적으로 생각하는 기계적 반복으로 생각하면 안 된다. 반복은 습관의 본질이 아니다. 습관은 외부 환경에 대응하는 경향성이다. 특수한 조건 하에서 일관되게 반응하는 양식으로 자주 반복되지 않더라도 그것은 습관의 영역이라고 볼 수 있다(Dewey, 1922, 최용철 역, 2020: 54). 예를 들어 드물게 나타나더라도 특정한 대상에 대해 화를 내거나 누군가에게 연민을 느끼는 것도 습관이라고 볼 수 있는 것이다. 그것은 특수한 조건이나 대상에 대해 드러나는 예비된 경향성의 한 형태이기 때문이다. 그렇기에 습관은 인간 행위의 대부분을 지배하는 총제적인 행위 양식일 뿐만 아니라 정서적, 지성적 방식까지 통합한다.

지각과정, 인지과정, 상상과정, 회고과정, 판단과정, 고안과정, 추리과정 등이 진행될 때에 어김없이 구체적인 습관이 작동한다. ‘의식’이 흐름이든지 아니면 특별한 이미지를 형성하는 감각이든 그 무엇이나 습관의 관계 맺기, 습관 형성과 작동이라는 현상, 습관의 상호침투와 재구성을 드러낸다(Dewey, 1922, 최용철 역b, 2020: 23)

습관은 우리 삶의 대부분을 규제한다. 습관은 우리 삶의 욕구와 행위와 생각까지 규제적인 틀이다. 만약 습관이 없다면 우리에는 지속성과 일관성을 담보하는 성품, 인성이라는 개념은 성립될 수 없다. 인성이 일정한 의도와 동기를 가지고 정서적, 행동적 표현을 담보하는 것이라면 이는 습관의 문제라고 볼 수 있다. 습관이 제대로 작동되지 않으면 우리는 서로 분리되고 일관되지 않은 단순한 다발과 묶음의 집합체가 될 뿐이며, 그 누구도 과거와 미래의 맥락 속에서 안정적인 삶을 살아가기 어려울 것이다. 분리되고 예측하지 못하는 사회 속에서 어떠한 전망을 가지지 못하게 되며, 이에 따른 효과적인 삶의 방식도 선택될 수 없기 때문이다. 성품과 인성이라는 것은 우리를 지배하는 다양한 습관들이 서로 상호침투(interpenetration of habits)하여 하나의 통합된 체계를 이룬 것이다(Dewey, 1922, 최용철 역, 2020: 49).

불확실한 외부 환경은 끊임없이 인간에게 도전과제를 던져준다. 예를 들어보자. 우리는 바깥의 기온이 갑자기 떨어지면 두꺼운 옷을 꺼내 입는다. 그리고 비가 오면 우산을 꺼낸다. 만약 누군가 나를 무시하는 발언을 하면 화를 내기도 한다. 그런데 이러한 상황에서 매 순간 심사숙고를 해야 한다면 인간의 삶은 매우 피곤해질 것이다. 습관은 이러한 쓸데없는 에너지의 낭비를 막으면서 삶을 효율적으로 살아가는 데 중요한 역할을 한다. 다양한 행동 방식과 목적에 대해 즉발적이어서 본능적인 것처럼 보이는 것도 실상은 직접적 의식 아래 작동하는 습관이라고 볼 수 있다.

충동은 질서가 잡히지 않은 에너지라고 볼 수 있다. 그런데 우리는 일상적으로 충동이라는 말을 부정적으로 사용한다. 충동적이라는 것은 이성적이지 않고 사려 깊지도 않다는 의미로 쓰이기 때문이다. 이 때문에 인간다움과 충동은 양립할 수 없는 것처럼 느껴지기도 한다. 하지만 듀이에게 충동은 그 자체로 가치중립적이다. 근원적으로 볼 때 충동이라는 에너지는 인간의 성장을 추구하고, 경험의 재구성을 가능하게 하는 내적인 동력이라고 볼 수 있다.

충동은 활동의 재구성이 이뤄지는 중심축이며 일탈 작용으로 오래된 습관에 새로운 방향을 부여하면서 그 질성을 바꾸려고 한다(Dewey, 1922, 최용철 역a, 2020: 111).

충동은 인간은 무엇인가를 창조하고 변화시켜 가려는 힘의 원천이자 자유의 힘이다. 충동은 스스로를 해방하여 다양한 성장과 변화의 기회를 만든다. 물론 충동은 기회를 만들 뿐 어떠한 목적을 설정하지는 못한다. 또한 충동 그 자체만으로는 구체적인 변화의 몸짓으로 표현될 수 없다. 충동은 습관을 통해서만 자신을 드러낸다. 습관은 충동을 통해 새로움을 드러낼 수 있다(Dewey, 1922, 최용철 역a, 2020: 125).

충동이 없다면 인간은 새로운 가능성으로 나아가고자 하는 열정을 가질 수 없다. 충동은 변화를 위한 에너지를 공급해 주는 무한한 원천이라고 할 수 있다. 그러나 앞서 말했듯이 충동은 무질서하며 방향성을 가지지 않는다. 따라서 충동은 습관이 없다면 어떠한 모습이나 행위, 반응적 양식으로 기능할 수 없다. 그것은 습관과 만날 때, 비로소 습관을 재적응시키고 재조직하게 하는 주축으로서 해방의 원천이 될 수 있다. 하지만 충동 그 자체의 방향성이 예측하기 어렵기에 충동과 습관

은 자칫 잘못된 방향으로 나아갈 수 있음을 유념해야 한다.

이 지점에서 지성이 필요해진다. 지성은 충동의 에너지가 습관의 재구성으로 나아갈 수 있게 하는 방향성을 제공한다. 충동은 습관을 재적응시키고 재조직하게 하는 주축으로서 해방의 원천이지만, 습관에 활력과 적절함을 넣어주는 데 쓰이지 않는다면 그 힘은 아무런 가치를 지니지 못한다. 자기 삶에 대해 성찰한다는 것은 경향을 새로이 하고 습관을 재구성하기 위해서 충동을 어떻게 사용할 것인가에 대한 성찰이라고 볼 수 있다(Dewey, 1922, 최용철 역a, 2020: 196).

젊은 세대의 충동을 심사숙고하여 인간다운 방식으로 다룬다면, 변화된 목적과 욕망의 새로운 미래 사회가 창조될 수 있으리라는 정도까지 의식이 발전했다. 이것이 교육의 의미이다. 왜냐하면 진정으로 인문적 교육이란 사회 상황의 가능성과 필요성의 관점에 비추어 본능에 따르는 본래적 활동을 지적으로 이끌어가는 데 있기 때문이다(Dewey, 1922, 최용철 역a, 2020: 115)

지성은 충동으로 인해 기존의 습관에 균열과 장애가 발생할 때 비로소 작동한다. 습관은 지나치게 조직화, 일상화되어 지속적인 방식으로 작동하기에 탐구와 상상에 적극적인 관심을 기울이지 않는다. 반면 충동은 무질서하고 거친 혼돈상태에 놓여 있어 무언가를 원하기는 하지만 무엇을 원하는지조차 알지 못한다(Dewey, 1922, 최용철 역b, 2020: 23). 습관이 고고한 물결처럼 흘러갈 때 충동이라는 거센 바람과 파도를 만나면 비로소 지성은 스스로 눈을 뜨고 자신의 역할을 한다.

지성은 숙고의 형태로 나타나며 상상, 탐구, 추론, 비교, 평가, 분석, 이해 등의 역할을 수행한다. 지성은 결코 습관을 두둔하지도 않고 습관을 억제하지도 않는다. 지성은 충동이 습관이라는 틀 속에서 자신의 가능성을 해방시킬 수 있도록 도와준다. 지성과 습관이 조화롭게 결합될 수 있는 방식을 설계하는 것이다. 그래서 지성은 일종의 실험이라고 할 수 있다. 습관과 충동이 조화될 수 있는 다양한 행위 방식을 상상하고 시도해 보는 과정이며, 이를 통해 최선의 결과를 따져보는 것이다(Dewey, 1922, 최용철 역b, 2020: 38). 지성을 통해 확보하고자 하는 합리성은 절대적인 본질, 진리, 기준을 근거로 따지는 것이 아니라, 경험적, 생물학적 토대로 충동과 습관의 조화를 지향하는 것이다.

합리성은 충동과 습관에 거역해서 야기된 힘이 결코 아니다. 그것은 다양한 욕구들 사이에서 작용하는 어떤 조화를 얻는 상태이다. 어떤 명사로서 '이성'은 공감, 호기심, 탐색, 실험, 솔직함, 추구함의 맥락에 따라 돌아보려는 용의주도함 등등 여러 성향들이 만족스럽게 협력하는 상태를 의미한다(Dewey, 1922, 최용철 역a, 2020: 45).

인간의 경험은 충동과 더불어 시작하지만, 지성에 의해 인도되어야 한다. 듀이의 지성 개념은 전통적인 이성과는 구분된다. 플라톤부터 이어지는 이성이 진리와 추상적 실재를 관조하는 역할을 맡고 있다면, 듀이의 지성 개념은 구체적인 경험 사태에 기반을 두고 있다. 외부 환경에서 오는 문제를 해결하고 더 나은 대안을 탐색하는 과정에서 원인과 결과 사이의 관계를 깊이 탐색하고, 문제를 명료화하여 더 좋은 해결책을 찾아가는 역할이다. 지성은 추상적 진리, 실재가 아니라 구체적

이고 실천적인 대안을 모색한다. 이 과정에서 고려해야 하는 사회적 규범과 덕목, 감정, 규범, 타인과의 관계를 면밀하게 검토하는 것이다.

2. 듀이의 인성 개념과 인성교육

지금까지의 논의를 살펴보면 인성은 외부의 환경에 대해 지속적이고 안정적인 방식으로 대응하는 행동양식의 총체이며 이는 습관의 영역이라는 것을 알 수 있다. 이에 대해 일부에서는 인성은 단순한 습관으로 볼 수 없다고 비판하기도 한다. 왜냐하면 습관은 외부의 시련이나 고난이 닥쳐오면 언제든지 부러질 수 있다고 보기 때문이다(정창우, 2019, 141-143). 습관에는 어떠한 신념이나 가치가 들어있지 않다고 보는 것이다. 반면에 올바른 인성은 어떠한 고난이나 역경이 오더라도 포기하지 않고 도덕적 행위와 신념을 유지할 수 있어야 한다. 그런데 이는 듀이의 습관 개념과는 조금 다르다.

이를 살펴보기 이전에 우선 듀이가 말하는 도덕의 의미에 대해 살펴볼 필요가 있다. 듀이는 도덕을 특정한 덕목이나 가치의 내면화보다 더 넓게 해석한다. 도덕은 철저히 현실적인 삶과 연결된다. 구체적 현실과 따로 떨어진 이상, 목적, 가치와 연결되는 것이 아니다. 도덕이 의거하는 사실은 인간이 서로 적극적 관계를 맺을 때 나오는 것으로써, 그 과정에서 느껴지는 욕망, 만족감, 충동, 기쁨 등과 관련된다. 이러한 의미에서 행위 과정과 그에 따른 도덕은 이미 사회적이다(Dewey, 1922, 최용철 역b, 2020: 201).

즉 타인과 관계 맺는 행위 양식의 총체가 곧 도덕인 것이다. 타인과 나는 근본적으로 다르다. 이 다름은 그 누구도 쉽게 이해할 수 없다. 도덕적 삶이라는 것은 다양한 타인들과 함께 관계 맺으면서 원만하고 균형 있는 삶을 유지해 나가는 것을 의미한다. 우리가 말하는 미덕과 악덕이라는 것도 사회적 관계를 원만하고 균형 있게 꾸러가기 위해 유용하다고 판단된 지성적 습관이라고 할 수 있다.

미덕과 악덕은 모두 외부의 객관적 요인들과 상호작용하는 습관이다. 습관은 어떤 개인의 결단에 따른 요소와 외부 세계가 제공한 요소들 사이에서 이뤄지는 상호작용이다. 습관은 생리적 관계 맺기이니 만큼 객관적으로 탐구될 수 있고, 또 습관은 개인적 요소 혹은 사회적 요소의 변화에 의해 변경 가능하다.(Dewey, 1922, 최용철 역a, 2020: 26)

한 사회 내에서 다양한 사람들과 관계 맺으며 산다는 것은 쉬운 일이 아니다. 나와 전혀 다른 욕구와 생각을 가진 사람과 생활 환경을 공유하고, 경제, 정치, 문화, 예술적 교류를 이어 나갈 수 있어야 한다. 이 모든 것을 하나하나 심사숙고하게 되면 아마 하루도 버티지 못할 것이다. 그렇기에 습관이 중요한 것이다. 습관은 사유의 에너지를 최소화하면서 전통적 관습과 예절, 규범 등을 활용하여 원만한 관계를 지속하는 데 기여한다. 잘 생각해 보면 우리가 타인과 관계 맺기 위해 하는 말, 행동, 감정 등의 대부분은 습관의 영역이라는 것을 알 수 있다. 하지만 앞서 이야기했듯이 외

부 환경과 타인은 내가 쉽게 예측할 수 없는 영역을 가지고 있다. 이 부분이 표면화될 때 더 이상 습관은 무용해진다.

예를 들어 평소에 잘 지내던 직장 동료가 갑자기 화를 낸다면 어떻게 해야 할까? 또는 누군가 나에게 남을 속이도록 유혹한다면 어떻게 할까? 이러한 상황에서 기존의 습관은 큰 도움이 되지 못한다. 이 상황에서 숨겨진 문제를 파악하고 이에 대한 원인과 대안을 찾아야 한다. 이것이 곧 지성의 역할이다. 이러한 지성을 통해 기존의 습관은 재구성되어 새로운 습관으로 만들어진다. 이렇게 지성화된 습관의 총체가 곧 인성이라고 할 수 있다.

인성교육에 대한 체화적 접근에 의하면, 바람직한 인성에 기반한 윤리적 생활은 상황에 따라 ‘즉각적으로 대응하는’ 행위의 과정이라고 말한다(정창우, 2019: 21). 잘 생각해 보면 윤리적 행위의 대부분은 심사숙고의 과정을 생략한다. 우리가 사는 세계는 언제나 준비된 세계이기 때문에 우리는 그 세계가 무엇이고 그 속에서 어떻게 살아야 하는가에 관해서 심사숙고할 필요가 없다(Varela, 1992, 유권종·박충식, 2009, 32). 그래서 대부분의 윤리적 상황은 추론과 판단이 개입할 여지를 주지 않는다. 이에 대해 바렐라(Varela)는 윤리적 일상의 행위들은 이성적 사유의 산물이 아니라 실은 평소에 학습을 통해 익히 윤리적 노하우(ethical know-how)의 산물이라고 말한다(Varela, 1992, 유권종·박충식, 2009, 100-101). 체화적 접근은 상황에 맞게 무엇을 해야 하는가를 알고 실천하고 성찰하는 과정을 반복함으로써 이를 몸에 익혀 어떠한 상황이든지 응대할 수 있도록 도와주는 일종의 심신 통합적 접근을 의미하는 것이다(정창우, 2019: 22). 이는 듀이의 습관으로서의 인성 개념과 일맥상통한다. 정서적, 지성적, 행동적 측면을 포괄하는 듀이의 습관 개념은 다양한 상황 속에서 지성에 의해 재구성되고 체화된 형태로 드러나기 때문이다.

그렇다면 지성화된 습관으로서 인성을 어떻게 교육시킬 것인가? 듀이에 의하면 습관을 직접 바꿀 수는 없다. 우리가 할 수 있는 것은 습관에 영향을 미치는 다양한 외부적 조건을 지적으로 선택하고 저울질함으로써 습관을 간접적으로 바꾸는 것 뿐이다(Dewey, 1922, 최용철 역a, 2020: 30). 구체적인 인성교육 방안을 찾기 위해 우리가 먼저 논의해야 하는 것은 첫째, 인성교육을 위한 지성의 역할을 구체화시키는 것이다. 습관의 재구성을 이끄는 것은 지성이다. 윤리적 삶을 위해 필요한 지성의 역할을 명확히 정리할 필요가 있다. 둘째는 습관이 환경과의 상호작용을 통해 형성된다고 할 때, 바람직한 습관 형성을 위해 필요한 교육적 환경을 조성하는 방안에 대해 논의할 필요가 있다.

Ⅲ. 지성의 확장과 다차원적 사고

습관의 재구성을 이끄는 핵심적인 역할을 하는 것은 지성이다. 이성의 세계가 절대적, 보편적 실재를 확보하기 위한 닫힌 세계를 기반을 두고 있다면, 지성의 세계는 외부 환경과의 끊임없이 재구성을 통해 사회적 진보를 주장하는 열린 세계이다(박준영, 2015: 36-40). 지성은 문제해결을 위한 반성적 사고 과정으로서 과학적 사고 방법의 성격을 띤다. 듀이는 이를 반성적 사고라고 하는데

다음과 같은 사고의 절차로 이루어져 있다(Dewey, 1910, 정희욱 역, 2011; 83)

〈표 1〉 듀이의 반성적 사고의 절차

1단계	2단계	3단계	4단계	5단계
어려움을 느끼는 것	문제의 명료화	가능한 가설 모색	추리와 논쟁	실험을 통해 통한 가설 검증

1단계는 문제 상황의 출현을 의미한다. 평소의 사유, 정서, 행동의 습관으로 해결되지 않는 익숙하지 않는 상황에 마주하여 당혹감을 느끼는 것이다. 이를 구체적인 문제 사태로 명료화하는 것이 2단계이다. 이러한 문제에 대해 다양한 가설을 만들어 보고, 최선의 대안을 추리하여 검증한다. 이러한 검증된 가설을 통해 새로운 지성적 습관이 만들어지고 이를 통해 미래에 대한 새로운 전망을 가지게 된다.

인성교육의 핵심은 지성을 이용하여 충동과 습관을 조화롭게 통합해 가는 과정이라고 볼 수 있다. 그런데 삶의 도덕적, 사회적 문제들을 해결하기 위해서는 과학적 사고만으로는 부족하다. 듀이가 말하는 반성적 사고의 절차는 기본적으로 과학적 성격을 강하게 가지고 있지만, 실제로 우리 삶은 과학과 논리만으로 해결될 수 없기 때문이다(박준영, 2015: 40-45). 특히 듀이는 지성을 통해 조화를 추구할 때 합당성을 강조하는데, 이는 어떠한 균형을 지향한다.

실제로 합당성(reasonableness)은 욕구와 상반된 어떤 상태라기보다는 차라리 욕구들 사이에 어떤 효과적 관계가 유지되고 있음을 드러내는 질성(quality)이다. 합당성이란 질서를, 미래지향적 관점을, 어떤 균형을 의미하며, 그것은 숙고과정에서 성취되면, 처음에는 서로 양립불가했던 다양한 선호들로부터 나온다(Dewey, 1922, 최용철 역b, 2020: 44)

삶에서 부딪히는 상황들 속에서 어떠한 균형점을 찾아가는 것은 쉬운 일이 아니다. 이는 아리스토텔레스가 말하는 덕을 실천하기 위한 중용적 삶에 가깝다. 이는 논리적, 양적 균형이 아니라 질적, 미학적 균형에 가까운데, 이를 위해서는 과학적 사고를 넘어 다차원적 사고(Multi-dimensional thinking)의 동력이 필요하다. 립맨은 합당한 판단을 위한 다차원적 사고에 대한 논의를 전개하는데 이는 비판적 사고, 창의적 사고, 배려적 사고로 이루어진다.

비판적 사고는 듀이의 반성적 사고에 영향을 받은 것으로 논리적이면서도 기준에 근거한 판단을 강조한다. 이때 기준은 전통, 관습, 규범, 규칙, 사실, 덕목, 가치 등 다양하게 고려할 수 있다. 그리고 이러한 기준을 적용하는 데 있어 일관성, 적절성, 정확성, 수용가능성, 충분성에 근거해야 한다. 더불어 립맨은 비판적 사고에 맥락을 고려하는 사고와 자기수정적 사고도 포함시킨다. 어떠한 문제에 관해 판단함에 있어 그 문제가 놓인 상황과 맥락을 적절하게 고려해야 한다는 것이다. 또한 처음에 설정한 판단 기준이 구체적인 상황이나 다른 반론에 비추어 적절하지 않은 것으로 판단되면 그에 따른 자기 수정도 이루어져야 함을 강조한다. 이때 자기 수정은 아무런 맥락 없이 이

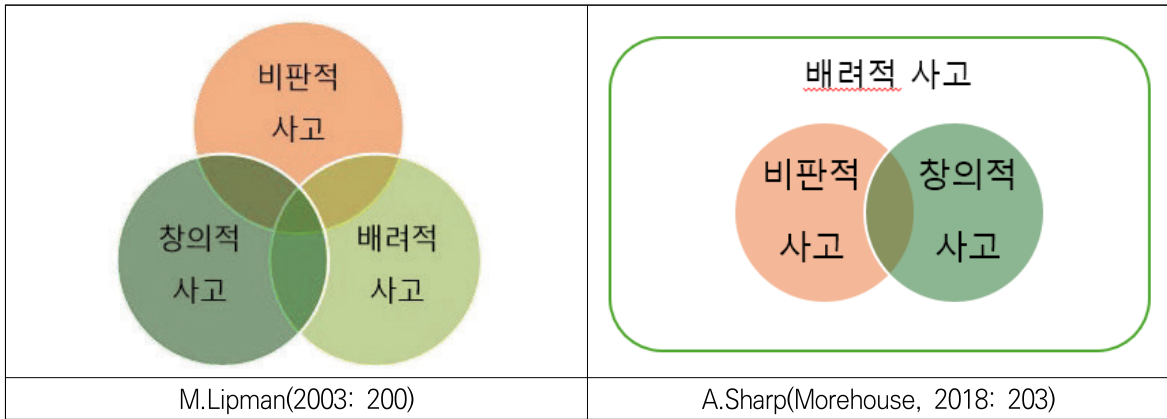
루어지는 것이 아니라 구체적인 근거와 이유를 가지고 이루어져야 한다(Lipman, 2003, 박진환, 김혜숙 역, 2005: 275-295).

창의적 사고는 기존의 없던 새로운 기준, 관점, 대안, 가설, 문제를 제안하는 것이다. 비판적 사고가 의사나 변호사와 같이 전문가적인 판단을 보여 준다면 창의적 사고는 예술가가 보여 주는 미적인 사고와 깊이 관련된다. 창의적 사고는 기존의 관점과 기준을 새롭게 창조하며, 기존의 해결책을 더 많은 가설로 확장시킨다. 또한 도전적이며 실험적인 시도를 허용하며, 다양한 관점을 상상하고 발견과 발명을 촉진시키는 역할을 한다. 이러한 의미에서 립맨은 창의적 사고를 확장적 사고, 도전적 사고, 산파적 사고, 총체적 사고로 표현하기도 한다(Lipman, 2003, 박진환, 김혜숙 역, 2005: 313-324).

마지막으로 배려적 사고가 있다. 배려적 사고는 감정과 가치와 관련된 사고를 의미한다. 타인에게 공감하고 가치에 기반하여 판단하는 사고이다. 이런 측면에서 배려적 사고는 립맨의 이론에서 가장 논란이 되는 부분이기도 하다. 왜냐하면 일반적으로 사고와 정서는 철저하게 분리하여 생각하는 경향이 많기 때문이다. 하지만 최근의 인지과학적 연구를 살펴보면, 우리가 논리적, 이성적 판단을 내릴 때조차 직관과 감정이 관여하고 있음을 알 수 있다(Haidt, 2012, 왕수민 역, 2014; Damasio, 2006, 김린 역, 2017). 즉 실제 판단 과정에서 사고와 감정은 정확하게 분리되기 힘들다는 것이다. 예를 들어 우리가 얼마나 감정을 표현할 때에는 그 상황에 적절한 기준에 근거해야 한다. 만약 타인이 나를 칭찬할 때 우울해하고, 불쌍한 사람을 볼 때 화를 낸다면 이는 적절한 감정이라고 할 수 없다. 즉 감정에도 특정한 판단과 사고가 들어가 있다고 볼 수 있다.

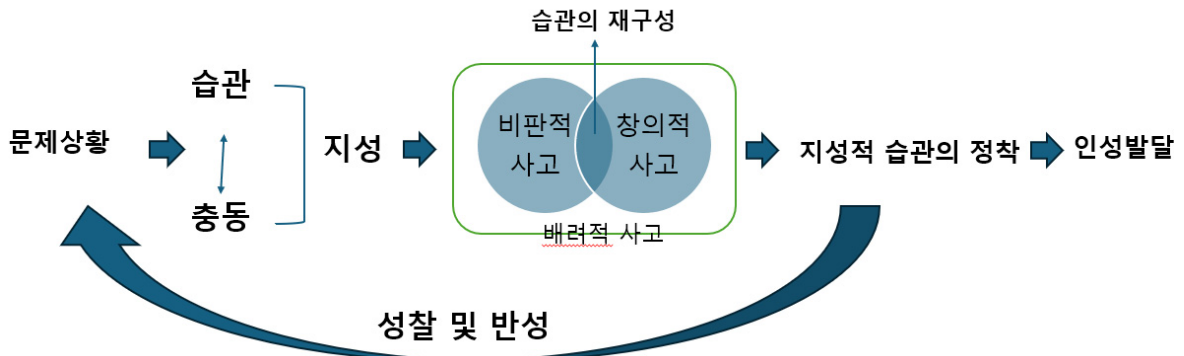
립맨이 주장하는 배려적 사고는 감정과 사고가 함께 작동하는 복합적인 사고 패턴이라고 볼 수 있다. 실제로 배려적 사고는 가치와 감정에 기반한 직관적인 사고의 모습을 가지고 있다. 립맨은 아픈 아이를 볼 때 추론 이전에 먼저 가여워하고 손을 잡으며 걱정해 주는 행동을 하는 것이 배려적 사고의 전형이라고 본다. 이러한 배려적 사고의 특성은 가치부여적 사고, 정서적 사고, 행동적 사고, 규범적 사고, 감정이입적 사고 등으로 나누어 볼 수 있다(Lipman, 2003, 박진환, 김혜숙 역, 2005: 336-347).

세 가지 유형의 사고는 판단 과정에서 각각 독립적으로 작동하지 않는다. 특정한 도덕적, 윤리적 상황에서 신중한 판단이 요구될 때 복합적으로 작동된다. 이에 대해 립맨과 샤프(A.Sharp)는 약간의 의견 차이를 보인다. 립맨은 비판적, 창의적, 배려적 사고가 동등하게 중첩적으로 작동된다고 표현한 반면, 샤프는 배려적 사고의 틀 안에서 비판적 사고와 창의적 사고가 작동된다고 표현한다(Roberto, 2023: 57). 정서와 직관의 중요성을 강조하는 현대 인지과학적 연구 성과에 따르면 샤프의 모형이 더 적절한 것으로 보인다.



[그림 1] 립맨과 샤프의 다차원적 사고의 역학관계에 대한 비교

인성교육적 측면에서 살펴보면, 충동과 습관은 다차원적 사고의 동력을 바탕으로 재구성해 나가는 과정이 필요하다. 비판적 사고를 통해 기존 습관의 적절성을 판단하고 수정해 갈 수 있으며, 창의적 사고를 통해 새로운 대안과 관점을 가질 수 있다. 또한 배려적 사고를 통해 명확한 도덕적 가치를 지향해 가는 방향성까지 확보할 수 있게 된다.



[그림 2] 듀이의 지성적 습관에 기반한 인성교육 모델

IV. 철학적 탐구공동체를 통한 인성교육

1. 철학적 탐구공동체의 의미와 절차

듀이의 지성적 습관에 기반한 인성교육 모델을 적용하기 위한 구체적인 수업모형으로 철학적 탐구공동체를 제안하고자 한다. 철학적 탐구공동체는 어린이철학의 실천적 맥락에서 다차원적 사고와 시민성 함양을 위해 립맨과 샤프가 고안한 수업 모형이다(Gregory, 2022)²⁾. 이 모형은 버클러

2) 립맨은 탐구공동체의 용어를 피스의 이론에서 영감을 받았다고 말한다(Lipman, 2008, 김희용, 박상욱

(J.Buchler)의 판단 개념, 퍼스(C.Pierce)의 탐구 개념, 듀이의 사회적 지성과 민주적 공동체, 미드(M.Mead)의 사회적 자아 개념 등을 이론적 기반으로 만들어진 철학적 토론 수업이라고 볼 수 있다(Gregory, 2022, 2024; Marzio: 2017). 흔히 철학적 탐구공동체는 비판적 사고 함양에 초점을 둔 방법으로 알려져 있다(Lipman, 2008; Zulkifli & Hashim, 2020; Işklar & Öztürk, 2022; 박명숙, 유연옥, 2007; 박현주, 임병갑, 2023). 하지만 철학적 탐구공동체가 인성교육과 도덕성 함양에 도움이 될 수 있다는 연구들도 많이 있다. 가르시아는 철학적 탐구공동체가 좋은 삶을 위한 미덕과 도덕적 습관 형성에 유의미한 영향을 줄 수 있다는 점을 밝혔으며(García-Morión et, 2022) 샤프는 성실, 배려, 정직, 공감, 연민과 같은 친사회적 성향과 감정을 기르는데 유용한 교육적 환경이라고 주장한 바 있다(Sharp, 1995). 케네디(D.Kennedy) 역시 철학적 탐구공동체에서 생성되는 습관은 도덕적 덕목의 형성과 공고화에 도움이 된다는 점을 강조하며 도덕적 덕목은 인지적 차원과 정서적 차원 모두와 깊이 관련되어 있음을 말한다(Kennedy, 2012). 정리해보면, 철학적 탐구공동체가 가진 다차원적 사고라는 지성적 구조와 윤리적 환경은 지성에 근거한 도덕적 습관 형성에 의미있는 기여를 할 수 있을 것으로 생각된다. 수업의 기본적인 절차는 다음과 같다(Lipman, 2003, 박진환, 김혜숙 역, 2005: 142-145).

〈표 2〉 철학적 탐구공동체 수업 절차

1	2	3	4	5	6
공동체 구축	텍스트 읽기	질문 만들기	토론하기	연습문제 활용	심화표현하기

첫째로 수업을 본격적으로 시작하기 전에 집단을 공동체로 재구축하는 활동이 이루어져야 한다. 샤프는 단순한 집단과 공동체를 구분한다. 공동체는 서로의 이야기를 경청하고 다양한 생각과 감정을 존중해 주는 정서적 측면과 함께 공동의 인지적 목표를 가지고 있어야 한다(Sharp & Splitter, 1997: 18). 이를 위해 다양한 공동체 활동으로 경청과 배려의 연습 기회를 확보하고, 협력적으로 탐구할 수 있는 인지적 분위기를 만들어야 한다.

둘째로는 텍스트 읽기이다. 립맨은 철학 소설을 기본으로 한다. 이 속에는 다양한 성향과 신념을 가진 학생들이 다양한 윤리적, 철학적 문제를 가지고 고민하고 토론하는 모습을 보여준다. 이 소설을 읽으면서 아이들은 다양한 인지적, 정서적 모델을 접할 수 있을 뿐만 아니라 윤리적 덕의 모델을 접하게 된다(Marzio, 2017). 그리고 구체적인 상황 속에서 발생하는 도덕적 갈등을 접하면서 윤리적 당혹감에 노출된다.

셋째는 질문 만들기이다. 텍스트를 읽으면서 느낀 당혹감은 구체적인 문제로 명료화되어야 한다. 이는 질문의 형태로 표현된다. 학생들은 텍스트 속의 문제를 자신의 문제로 가져와 질문을 만

역, 2024: 189). 하지만 그레고리(Gregory, 2022)과 스프로드(Sprod, 2024)에 따르면 탐구공동체는 립맨과 샤프의 공유한 용어이다. 퍼스의 이론에서 탐구와 공동체라는 용어가 등장하지만, 탐구공동체라는 용어는 샤프와 립맨이 1978년에 쓴 논문에서 처음 사용된 것임을 밝히고 있다. 이는 Lipman & Sharp(1978) 참조.

든다. 자신이 가진 기존 인지적, 정서적, 행동적 습관이 가진 한계와 문제를 명확하게 인식하고 이에 대한 문제를 제기할 수 있다. 학생들은 문제를 제기하면서 이에 대한 문제의식을 명확하게 말이나 글로 표현할 수 있어야 한다. 이를 통해 질문에 담긴 의도와 문제의식이 명확히 드러날 수 있으며 공동체와도 공유할 수 있기 때문이다. 다음에는 각자가 만든 질문들은 칠판에 적고 동료 학생들에게 발표한다. 발표를 들은 학생들은 질문에 대해 의문을 제기할 수 있으며, 먼저 토론하고 싶은 질문에 손을 들고 이유를 제안할 수도 있다.

넷째는 토론하기이다. 학생들이 뽑은 전체 질문에 관해 토론을 시작한다. 철학적 탐구공동체 수업에 이루어지는 토론은 기본적으로 교사가 주도한다. 이때 주도라는 것은 내용적인 것을 말하는 것이 아니라 절차적인 개입이다. 교사는 다차원적 사고기술과 연속질문을 통해 학생들의 토론이 적절하게 일관성있게 이루어지도록 도와준다. 이때 교사는 학생들이 기존에 가지고 있던 인지적, 정서적, 행동적 습관이 드러나고 충동과 갈등하는 지점을 드러내야 한다. 이러한 지점을 조화롭게 재구성하기 위해 다차원적 사고를 기반하여 반성적 균형에 이를 수 있도록 도와주어야 한다 (Gregory, 2007).

다섯째는 연습문제 활용이다. 이 과정에서 교사는 토론 과정에서 사용되었던 인지적, 정서적 사고기술을 훈련하거나 구체적인 윤리적 쟁점을 다룰 수 있다. 이 단계는 실제 수업에서는 상황에 따라 생략되는 경우도 많다. 마지막으로 심화표현 활동은 토론하기 단계에서 도달했던 반성적 균형을 다시금 성찰하면서 자기 삶에 적용해 보는 것이다. 보통 글쓰기를 통해 이루어지는데 교사의 판단에 따라 다양한 방식으로 이루어질 수도 있다. 학생들은 재구성된 인지적, 정서적, 실천적 습관을 새로운 맥락에 적용해 보면서 지성적 습관으로 정착될 수 있도록 한다.

〈표 3〉 철학적 탐구공동체 수업과 인성교육의 관계

	수업 절차	내용	인성교육적 특성
1	공동체 구성	• 경청, 배려, 존중의 관계 구축	윤리적 환경 구축
2	텍스트 읽기	• 기존의 습관과 충동의 불일치 발견 • 당혹감	습관과 충동의 갈등
3	질문 만들기	• 문제의 명료화	
4	토론하기	• 다차원적 사고의 작동 • 합당성과 반성적 균형 지향	습관의 재구성
5	연습문제 활용	• 사고기술의 연습 및 미덕의 습관화	
6	심화 표현하기	• 재구성된 습관의 적용 및 성찰	지성적 습관

철학적 탐구공동체 수업은 인성교육적 측면에서 볼 때 세 가지 특징을 가지고 있다. 첫째는 구조적 특징으로 다양한 습관과 충동을 무조건 재단하거나 평가하는 것이 아니라 그 자체로 존중하고 상호작용할 수 있는 환경을 제공한다. 탐구공동체는 듀이의 민주적 삶의 원칙에 따라 다양성과 상호작용을 규제적 틀로서 강조하며, 구체적으로 허용성, 참여, 인지적 활동의 공유, 면 대 면의 관계, 의미의 탐색, 사회적 일체감, 숙고, 공평함 등을 그 특징으로 한다(Lipman, 2003, 박진환, 김혜

숙 역, 2005: 133-139). 철학적 탐구공동체 안에 학생들의 어떠한 비난과 조롱, 위협에 대해 걱정하지 않고 자유롭게 자기 생각을 표현하고 비판할 수 있다. 이는 개인의 개성을 존중하고 인격을 평등하게 대우하는 민주적 환경에 기반하고 있다.

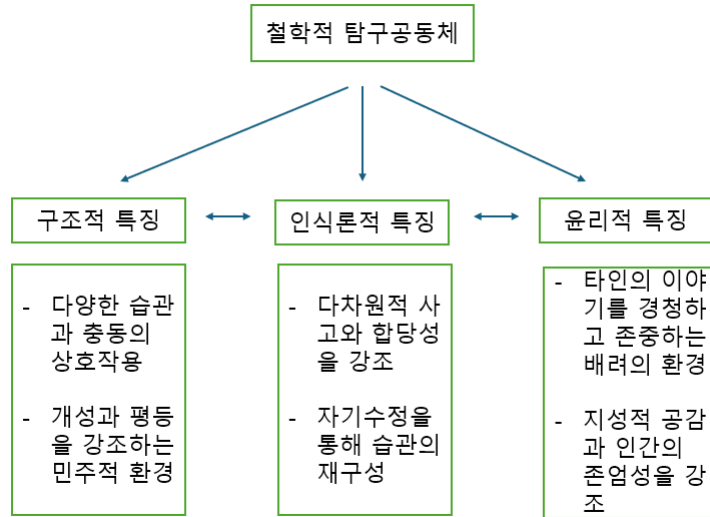
구조화되고 교육적인 탐구공동체 환경은 아이들에게 상호 신뢰와 존중의 맥락에서 중요한 주제를 탐구하고 토론해 볼 수 있는 기회를 제공해 준다. 시간이 지나면 아이들은 교실 안은 물론 교실 밖에서도 지적, 정서적 통제력을 회복하게 된다. 물론 아이들에게 탐구공동체에 속하는 경험은 다소 낯설 수 있으나, 그 경험의 중요성은 윤리적인 측면에서 과소평가 될 수 없다. 왜냐하면 탐구공동체는 배려와 믿음, 공동의 목표, 개인과 집단 모두가 반성적 균형과 성취감을 느낄 수 있는 ‘안전한 공간’에 소속되는 경험을 제공하기 때문이다(Sharp & Splitter, 1997: 174).

둘째로 인식론적 특징으로 습관과 충동의 갈등을 반성적 균형으로 나아가게 하는 다차원적 사고를 자극하고 합당성을 강조한다. 그것은 이미 가지고 있는 신념, 목표, 가치 등으로 이루어진 잠정적인 습관들로 시작하며, 그 절차는 변증법적이다(Lipman, 2003, 박진환, 김혜숙 역, 2005: 145). 현재의 습관은 또 다른 습관과 부딪힐 때, 충동과 습관의 불균형이 초래되고, 지성의 작동을 자극하게 된다. 이 과정에서 자신의 습관이 잘못되었다고 판단되면 자기 수정을 통해 습관을 재구성할 수 있는 기회를 준다. 철학적 탐구공동체 안에서 자기 수정은 그 무엇보다 존중받는 인지적, 정서적 태도에 속한다.

탐구의 목표는 이러한 원재료들이 반성적이고 자기수정적인 토론을 통해 포괄적인 세계관으로 변형되도록 도와주는 것이다. 이러한 방식으로 아이들은 욕구하는 것과 바람직한 것, 선하다고 느끼는 것과 선하다고 정당화할 수 있는 것 등을 구별하는 법을 배운다. 물론, 탐구의 결론으로서의 윤리적 믿음과 가치는 더 나은 반성과 적절한 수정으로 나아가야 한다(Sharp & Splitter, 1997: 176).

셋째로 윤리적 특징으로 타인의 이야기를 경청하고 존중하는 배려의 환경을 제공한다. 철학적 탐구공동체는 면대면의 자리 배치를 통해 강조한다. 이는 서로의 얼굴을 통해 비언어적인 소통을 이루어지며 연민과 공감의 배려적 공동체를 만들기 위해서이다(Sharp, 2018: 120-130). 배려는 타인의 생각과 감정에 관심을 쏟고 각자의 삶의 맥락 속에서 다양한 관점으로 사유할 수 있도록 도와준다. 나아가 탐구공동체는 경청, 배려, 존중과 같은 태도를 모델링함으로써, 하나의 습관으로 자리 잡을 수 있도록 도와준다(Marzio, 2017: 37). 그 과정에서 개개인의 존엄과 인권은 신장된다.

탐구공동체는 공감과 연민의 감정, 관용과 배려가 작동되는 환경일 뿐만 아니라, 타인에 대해 민감하게 반응하는 교실공동체의 구성원들에 의해 다양한 방식으로 생각이 검토되는 환경이다. 이런 의미에서 교실공동체는 윤리 탐구의 장이자 삶의 장이기도 하다(Splitter & Sharp, 1997: 185).



[그림 3] 철학적 탐구공동체의 인성교육적 특징

2. 철학적 탐구공동체를 통한 인성교육 설계

본 수업은 2024년 4월에 중학교 2학년을 대상으로 실제로 진행한 내용을 수정 보완한 것이다.

<표 4> 철학적 탐구공동체를 통한 인성 수업 계획안

수업 주제	인권		
관련 덕목 및 가치	행복, 자유, 인권, 돌봄, 권리, 예의		
대상	중학교 2학년 25명	차시	8차시
수업 목표	·인권의 의미를 이해하고 인권을 기반한 삶의 태도에 대해 탐구한다. ·인권을 존중하는 삶의 태도를 표현하고 연습한다.		
차시별 계획			
차시	수업 절차	수업 내용 및 유의점	비고
1-2	공동체 구축하기	◇ 경청과 배려를 위한 공동체 놀이 ◇ 토론 규칙 설정하기	
3	텍스트 읽기	◇ 돌아가면서 소리내어 읽기 ◇ 내용 이해 및 파악	
4	질문 만들기	◇ 개인질문과 배경설명 쓰기 ◇ 모둠토론을 통해 전체질문 선정	
5	토론하기	◇ 다차원적 사고를 활용한 토론 진행 ◇ 합당성과 균형을 위한 판단 도출	
6	연습문제 활용하기	◇ 토론과정에서 사용한 윤리적 개념 또는 사고기술을 활용한 활동	
7-8	심화 표현하기	◇ 윤리적 판단을 실천적으로 적용해 볼 수 있는 활동 구성 ◇ 교육 연극 활용	

수업을 본격적으로 시작하기 전에 공동체 구축을 위한 활동을 적용한다. 보통의 일제식 수업에 익숙한 학생들의 서로의 눈을 쳐다보고 이야기하거나 경청하는 태도가 익숙하지 않는 경우가 많다. 그래서 첫 1-2차시에는 거쳐 공동체 놀이를 적용하고 토론 규칙을 만드는 데 집중할 필요가 있다. 먼저 학생들에게 철학적 탐구공동체 수업에서 왜 경청과 배려가 중요한지를 이야기하고 토론 과정에서 무엇이 중요할 것이지 생각해 보라고 한다. 이를 통해 개인별로 토론 시간에 지켜야 할 규칙을 만들면 모둠별로 토론 규칙 3가지를 선정하고 이를 칠판에 쓴다. 이렇게 칠판에 쓰인 토론 규칙에 대해 전체 논의를 거쳐 가장 중요하다고 생각하는 규칙 3가지를 정하게 한다. 너무 많은 규칙을 나열하기보다는 반드시 지켜야 하는 공통의 규칙을 3가지 정도가 정해서 지속적으로 점검해 나가는 것이 중요하다. 이후에는 공동체 놀이를 실시한다. 공동체 놀이는 재미를 목적으로 한다가 보다는 철학적 탐구공동체 수업의 목표와 철학이 들어가 있어야 한다. 비경쟁적이고 협력적이어야 하며, 다양한 사고기술을 활용할 수 있어야 한다(이호중, 2005).

철학적 탐구공동체의 기본 교재는 다양한 철학적, 윤리적 아이디어가 들어있는 이야기 기반의 철학 소설이다. 립맨은 IAPC를 통해 다양한 철학 소설을 집필하였으며, 이는 전 세계 60개국 이상에서 활용되고 있다.³⁾ 우리나라에도 IAPC 프로그램의 일부가 번역되어 있으나 미국의 문화에 기반을 두고 있어 우리나라의 학생 문화와 맞지 않는 내용이 많다.⁴⁾ 그래서 필자는 교실에서 경험한 내용을 바탕으로 직접 철학 소설을 작성했다. 다음은 위 수업에서 활용한 인권을 주제로 한 철학 소설이다.

〈표 5〉 철학 소설(인권)

간섭도 적당히 해야지!

오전에 교무실에 불려 간 아름이가 씩씩거리며 교실에 들어왔다. 이를 본 지혜가 아름이에게 다가왔다.
 “정말 너무한 거 아냐? 화장한 게 큰 잘못도 아닌데...”
 눈물을 글썽이며 아름이가 말했다.
 “많이 혼났어? 나도 학교에서 화장 단속을 하는 게 이해가 안 돼”
 지혜도 화를 내며 큰 소리를 냈다.
 그러자 교실에 있는 아이들이 아름이를 쳐다보았다. 이를 지켜보던 담이가 말을 걸었다.
 “이쁘게 보이고 싶은 게 잘못은 아니지”
 아름이는 담이의 말에 위로를 받는 것 같았다.
 “우리에게도 인권이라는 게 있어. 어른들이 시키는 대로 하는 로봇이 아니잖아”
 지혜는 계속해서 말을 이어 나갔다.
 “난 수업 시간에 휴대폰을 사용하지 못하게 하는 것도, 자는 것을 깨우는 것도 너무 싫어. 따지고 보면 이건 우리 모두의 행복추구권을 무시하는 거 아냐?”
 담이도 맞장구쳤다.
 그러자 담이와 함께 있던 영준이는 이해가 되지 않는 듯 조심스럽게 질문을 던졌다.

3) 이는 IAPC의 홈페이지에 소개된 내용을 바탕으로 하였음. <https://www.montclair.edu/iapc/about/>

4) 한국에는 IAPC 프로그램 중 『Pixie』, 『Harry Stottlemeier’s discovery』, 『Nous』에 해당하는 『혼이의 비밀』, 『노마의 발견』, 『나의 친구 보임이』와 그에 따른 지도서가 번역되어 있음. Chetty(2020)는 IAPC에서 개발한 철학 소설이 백인과 미국 문화의 관점을 대변하여 다른 문화적 맥락에 맞지 않으며 인종차별의 문제에서도 자유롭지 않다는 비판을 하기도 하였음.

“그건 우리를 교육하는 데 필요한 조치였던 거 아닐까? 예를 들면 학생이 화장과 외모에만 신경을 쓰면 공부에 소홀하게 되잖아”

이 말에 아름이는 버럭 화를 냈다.

“그건 내가 결정할 일이야. 인간이라면 누구나 자신의 삶을 결정할 권리가 있어”

아름이는 자신이 한 말에 대해 만족하는 눈치였다.

“하지만 우리 부모님도 맨날 나에게 간섭을 한단 말이야. 가기 싫은 학원은 가라고 하고, 먹기 싫은 채소도 먹으라고 하고..”

담이가 짜증나는 듯한 얼굴로 말했다.

“맞아. 난 그게 다 인권 침해라고 보지는 않아. 함께 모여 살기 위해서는 자신의 권리를 어느 정도는 포기해야 하는 거 같아. 그래서 교칙이 있는 거고”

영준이가 침착하게 말했다. 하지만 영준이의 말에 지혜와 아름이는 서운한 듯 보였다.

“꼭 그렇게 말해야 해? 아름이가 지금 얼마나 속상한데..”

지혜가 영준이를 째려보며 말했다.

그 순간, 수업을 알리는 종소리가 울렸다.

수업이 끝나고, 집으로 가는 길에 아름이는 곰곰이 생각했다.

“난 화장해야만 기분이 좋아진단 말이야. 그걸 학교에서 금지할 권리가 없어. 그건 분명해”

하지만 아름이는 담이의 말이 떠올랐다.

“수업 시간에 자는 것을 깨우는 것도 인권 침해인가? 난 그렇게 생각하지는 않는데..”

누군가는 수업 시간에 잠을 자거나 휴대폰을 사용하는 것이 행복이라고 생각할 수 있다. 하지만 그렇게 다 허용하게 되면 학교는 분명 난장판이 되어 버릴 것이 분명했다. 생각이 복잡해진 아름이는 고개를 흔들었다.

집에 오자, 아름이의 오빠인 하민이가 TV를 보고 있었다. 아름이는 하민이에게 오늘 학교에서 있었던 일을 말했다. 하민이는 조용히 아름이의 이야기를 들어주었다.

“그래서 누군가가 너의 선택에 간섭을 하면 안 된다는 거지?”

하민이가 차분하게 질문을 했다.

“맞아. 헌법에도 개인의 자유와 자기 결정권을 보장해주고 있잖아. 남에게 피해만 안 주면 되는 거 아냐?”

아름이는 하민이를 설득시키고 싶었다.

“하지만 우리는 아직 미성년자잖아. 누군가의 보호와 돌봄이 필요하다는 거지. 그래서 부모님과 교사의 간섭이 필요한 거 아닐까?”

그러자 아름이가 소리쳤다.

“그럼 우리는 인권도 없는 거야? 무조건 모든 간섭을 인정해야 되는 거야? 너무 갑갑하고 짜증나”

아름이가 화를 내자 하민이는 아름이를 달래듯이 말했다.

“그건 아니지. 정당한 간섭의 기준이 있을 거야. 인간으로서 누구나 반드시 보장받아야 할 권리가 있는 것처럼 말이야?”

하민이가 이렇게 말하자 아름이에게 갑자기 질문이 생겼다.

“인간으로서 반드시 보장받아야 할 권리?”

“음.. 예를 들면, 누군가 폭력으로부터 보호받아야 할 권리같은 것처럼 말이야”

하민이의 말에 아름이는 고개를 끄덕였다.

“그럼 누구나 예뻐보이고 싶은 권리도 보장해야지”

아름이는 확신에 차서 이야기했다.

“그건 솔직히 좀 어려운 문제이긴 하다. 교칙개정위원회 같은 곳에서 한번 말해봐”

하민이는 웃으면서 자리에서 일어났다. 학원에 갈 시간이었다.

방에 들어온 아름이는 간섭, 인권, 자기결정권과 같은 단어들에 머리에 맴돌았다. 내일 학교에서 가서 선생님께 다시 한번 건의를 드려볼까? 하는 생각도 들었다. 그날 저녁은 선지국이었다. 평소 빈혈이 심한 아름이를 위해 어머니가 준비한 것이다. 하지만 선지국은 아름이가 정말 싫어하는 음식 중 하나였다.

위 철학 소설을 돌아가면서 함께 소리 내어 읽은 후에는 이해되지 않는 내용이나 당혹스러운 지점을 함께 공유하고 살펴보는 시간을 가진다. 이는 토론 전에 공통의 지적, 정서적 경험을 공유하는 중요한 시간이다. 이후 각자의 노트에 이 철학 소설을 읽고 동의하지 않거나 이해되지 않는 내용을 바탕으로 토론 질문과 그에 따른 배경 설명을 쓴다. 각자 만든 개인 질문을 모둠별로 공유하고 전체 토론에 적절한 질문을 뽑는다. 이때 질문 자체가 이해되지 않거나 수정이 필요한 내용에 관해 토론이 이루어진다. 다음은 위 철학 소설을 읽고 나온 질문 중 일부이다.

〈표 5〉 학생들이 만든 질문(예시)

학생 A	학교 교칙이 자신의 마음에 들지 않는다고 해서 지키지 않아도 될까?
학생 B	개인의 의사에 반하는 모든 간섭은 나쁜 것일까?
학생 C	화장하는 것이 학생의 인권에 속하는 이유는 무엇일까?

위 토론 질문에 대해 전체 토론을 실시한다. 이때 교사는 단순히 찬성, 반대가 아니라 다양한 생각, 감정, 욕구들이 서로 교류되고 공유되면서 더 나은 대안, 습관으로 나아갈 수 있도록 해야 한다. 토론 과정에서 교사는 내용적으로는 약하지만 절차적으로는 강해야 한다. 그리고 가장 중요한 것은 학생들의 충동과 습관이 갈등하는 부분을 포착하고 자기 수정으로 나아갈 수 있도록 도와주는 것이다.

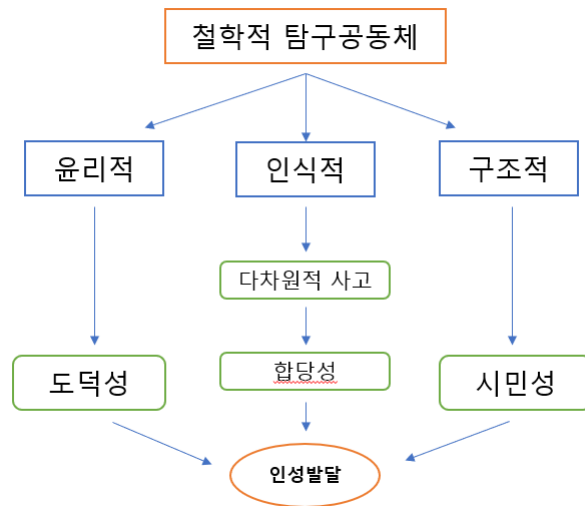
토론이 끝나면 토론 내용에 따라 연습문제를 활용할 수도 있고 교사의 판단에 따라 심화표현활동으로 넘어갈 수도 있다. 토론 과정에서 철학 소설에 있는 윤리적 기준이나 아이디어가 충분히 다루어지지 못했다고 판단되면 연습문제를 활용하는 것이 좋다. 다음은 위 철학 소설과 관련된 연습문제 중 일부이다.

〈표 6〉 인권 철학 소설에 따른 연습문제

<p>1. 다음 중 인권에 속하는 권리를 표시해 보자.</p> <p>가. 행복을 추구할 권리 나. 충분히 수면할 권리 다. 공부할 권리 라. 화장할 권리 마. 평등하게 대우받을 권리 바. 놀 권리 사. 게임할 권리 아. 과소비할 권리 자. 타인을 괴롭힐 수 있는 권리 차. 환경을 파괴할 권리</p> <p>2. 다음의 말에 ‘네’ 또는 ‘아니오’로 답하십시오</p> <p>가. 수업 시간에 자는 것을 깨우는 것은 인권 침해이다. 나. 학교에서 교복을 강제하는 것은 인권 침해이다.</p>
--

V. 결론

본 논문에서 제시한 연구 문제는 크게 3가지였다. 첫째는 듀이의 인간 본성론에 근거할 때 인성의 개념을 어떻게 봐야 할 것인가? 둘째, 듀이의 인성 개념은 어떻게 교육될 수 있는가? 셋째는, 철학적 탐구공동체는 듀이가 말하는 인성의 바람직한 변화를 효과적으로 추동할 수 있는 환경인가? 이다.



[그림 4] 철학적 탐구공동체의 구조와 인성발달

듀이에 의하면 인성은 불변하는 인간의 본성이 아니라 지성화된 습관으로써 끊임없이 재구성되는 과정을 통해 성장한다. 그것은 인간을 둘러싼 사회적 환경과의 상호작용을 통해 드러난다. 습관의 재구성은 충동을 통해 그 동력을 받는데, 충동은 에너지일 뿐 구체적인 방향성을 담보하지는 못한다. 습관의 재구성을 단지 충동에 맡길 경우, 그것은 인성교육이라는 말 자체가 성립될 수 없게 된다. 인성교육이 가능하기 위해서는 지성의 인도가 필수적이다.

따라서 듀이가 말한 인성교육의 핵심은 지성을 통해 바람직한 습관을 만들어 가는 방식으로 이루어져야 한다. 이를 위해 중요한 것은 지성의 역할을 구체화하는 것이다. 듀이의 반성적 사고에 영향을 받은 립맨의 다차원적 사고의 개념은 이에 대해 유용한 시사점을 제공한다. 비판적 사고는 판단 기준에 대한 검토와 자기 수정을 가능하게 하며 창의적 사고는 새로운 대안과 결과를 예측할 수 있게 하는 데 도움을 준다. 그리고 배려적 사고는 감정에 대한 공감과 윤리적 가치 지향을 담보한다. 이러한 사고가 다차원적 사고의 틀 안에서 중첩적으로 작동되면서 성장할 때, 판단의 질도 높아지며 좀 더 나은 습관으로 나아갈 수 있게 된다.

듀이의 관점에서 볼 때 철학적 탐구공동체는 인성 발달을 위한 효과적인 교육적 환경이 될 수 있다. 왜냐하면 철학적 탐구공동체는 경청, 배려, 존중, 공감, 연민과 같은 윤리적 태도를 지속적으

로 연습할 수 있는 윤리적 환경이자, 다양한 층등과 습관이 상호 교류하고 더 나은 대안으로 합의해 나갈 수 있는 민주적 구조를 제공하기 때문이다. 나아가 인식론적 구조로서 다차원적 사고를 통해 합당성과 균형을 나아갈 수 있는 교육적 대안까지 제공해 준다.

오늘날의 인성교육이 과거처럼 고정된 덕목과 가치를 주입하는 방식으로 이루어질 수는 없다. 시민성과 도덕성은 포기할 수 없는 인성의 두 가지 축이다. 그렇기 때문에 철학적 탐구공동체는 인성 발달을 위한 유용한 교육적 대안을 보여줄 수 있다고 생각한다. 물론 이를 위해서는 교사의 세심한 준비와 훈련이 필요한 것은 사실이다. 민주적이면서 배려적인 환경을 구성하기 위한 절차와 기술을 익혀야 할 뿐만 아니라 다차원적 사고에 기반하여 깊이 있는 철학적, 윤리적 토론을 이끌어갈 수 있는 역량도 필요하다. 또한 교사는 공감과 연민, 배려의 모델이 되어야 하고 비판적이면서 창의적인 질문을 제안할 수도 있어야 한다. 이 모든 것이 하루아침에 이루어지지 않는 것이다. 립만은 잘 진행된 철학적 탐구공동체를 하나의 오케스트라로 비유한다(Lipman, 2003, 박진환, 김혜숙 역, 2005: 292-293). 교사는 오케스트라의 지휘자처럼 예술적 감각과 교육적 기술, 윤리적 모델로서의 역할을 지향점을 삼아 지속적으로 노력해 나갈 필요가 있다고 생각한다.

참고문헌

- 교육부(2016), 『인성교육 5개년 종합계획』, 미간행유인물.
- 교육부(2020), 『제2차 인성교육 종합계획』, 미간행유인물.
- 김현용(2003), “탐구공동체를 통한 비판적 사고와 논술의 지도”, 『철학교육연구』, 19(32), 83-98.
- 노희정(2015), “John Dewey 의 도덕관과 도덕교육론에 대한 고찰”, 『초등도덕교육』, 49, 119-141.
- 박명숙·유연옥(2007), “철학적 탐구 공동체 활동이 유아의 비판적 사고에 미치는 영향”, 『열린유아교육연구』, 12(2), 327-347.
- 박준영(2015), 『실용주의 철학의 교육담론』, 경기: 교육과학사.
- 박찬영(2008), 『어린이 철학, 도덕교육에 대한 또 다른 목소리』, 경기: 한국학술정보.
- 박찬영(2019), “어린이철학을 통한 도덕적, 시민적 인성 함양 방안 연구”, 『윤리교육연구』, 51, 525-549.
- 박현주(2020), “‘IAPC 어린이철학 모델에 관한 국내 연구’에 대한 진단과 비판”, 『교육철학연구』, 42(2), 107-136.
- 박현주·임병갑(2023), “립맨 (Lipman, M.) 의 비판적 사고와 철학교육”, 『한국철학교육학회 학술대회 자료집』, 1-19.
- 서용선(2011), “듀이의 프래그마티즘과 사회과교육에서 시민성 개념의 재구성: 인간성, 도덕성, 사회성, 정치성의 유기적 결합”, 『사회과교육연구』, 18(2), 21-32.
- 서정화(2015), “인성교육 진흥을 위한 추진 방향과 과제”, 『인성교육진흥법 시행령 시행을 위한 토론회 자료집』, 2015.2.27. 국회헌정기념관.
- 신호재(2023), “국가 인성교육 정책의 방향 설정을 위한 기본 틀 연구”, 『도덕윤리과교육』, 81, 41-65.
- 심성보(2020), “도덕적 시민성과 정치적 시민성의 공존을 통한 시민적 인성교육의 모색”, 『유덕한 시민을 위한 인성교육론』, 경기: 교육과학사.
- 윤영돈(2020), “시민적 인성교육이란 무엇인가: 민주시민교육과 인성교육의 조화 가능성 탐색”, 『유덕한 시민을 위한 인성교육론』, 경기: 교육과학사.
- 이호중(2005), “놀이를 통한 윤리적 탐구공동체 형성 방안”, 『윤리교육연구』, 8, 171-196.
- 장혜진(2024), “인성교육에서 ‘개인의 도덕성’과 ‘시민성’의 화해 방안”, 『철학연구』, 273-297.
- 정석환·배정혜(2020), “우리나라의 인성교육과 시민교육”, 『동아인문학』, 52, 249-285.
- 정창우(2019), 『21세기 인성교육 프레임』, 경기: 교육과학사.
- 천세영 외(2012), 『인성교육 비전 수립을 위한 정책연구』, 세종: 교육부.
- 황인표(2017), “도덕과 인성교육의 쟁점에 관한 일고”, 『도덕윤리과교육』, 55, 147-175.
- 황준성(2015), “‘인성교육진흥법 시행령’제정 방안”, 『인성교육진흥법 시행령 시행을 위한 토론회 자료집』, 2015.2.27. 국회헌정기념관.

- Chetty, D.(2020), “Racism as ‘reasonableness’: Philosophy for children and the gated community of inquiry”, *Critical Philosophy of Race and Education*, 39-54.
- Damasio, A.(2005), *Descartes’ Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*, 김린 역 (2017), 『데카르트의 오류』, 경기: NUN.
- Dewey, J.(1988)a, *Human nature and conduct*, Carbondale: Southern Illinois University Press, 최용철 역(2020), 『인간 본성과 행위 I』, 서울: 도서출판 봄.
- Dewey, J.(1988)b, *Human nature and conduct*, Carbondale: Southern Illinois University Press, 최용철 역(2020), 『인간 본성과 행위II』, 서울: 도서출판 봄.
- Dewey, J.(2008), *The Later Works of John Dewey, Volume 8, 1925-1953: 1933, Essays and How We Think*, Carbondale: Southern Illinois University Press, 정희욱 역(2011), 서울: 학이시습.
- Dewey, J.(1916), *Democracy and Education: An Introduction to the philosophy of Education*, New York: Macmillan, 이흥우 역(2007), 『민주주의와 교육』, 경기: 교육과학사.
- Dewey, J., & Bentley, A. F.(1946), “Interaction and transaction”, *The journal of philosophy*, 43(19), 505-517.
- De Marzio, D. M.(2017), “Matthew Lipman's Model Theory of the Community of Inquiry”, *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 38(1), 37-46.
- Gregory, M. R.(2024), “Justus Buchler and the Community of Query”, *Journal of Philosophy in Schools*, 11(1), 7-39.
- Gregory, M. R.(2022), “Charles Peirce and the Community of Philosophical Inquiry”, *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 42(1), 1-16.
- Gregory, M. R.(2007), “A framework for facilitating classroom dialogue”, *Teaching philosophy*, 30(1), 59-84.
- García-Moriyón, F., González-Lamas, J., Botella, J., González Vela, J., Miranda-Alonso, T., Palacios, A., & Robles-Loro, R.(2020), “Research in moral education: The contribution of P4C to the moral growth of students”, *Education Sciences*, 10(4), 119.
- Haidt, J.(2012), *righteous mind : why good people are divided by politics and religion*, 왕수민 역, 『바른 마음』, 서울: 웅진지식하우스.
- Işıklar, S., & Öztürk, Y. A.(2022), “The effect of philosophy for children (P4C) curriculum on critical thinking through philosophical inquiry and problem solving skills”, *International Journal of Contemporary Educational Research*, 9(1), 130-142.
- Kennedy, D.(2012), “Lipman, Dewey, and the Community of Philosophical Inquiry”, *Education and Culture*, 28, 36-53.
- Lipman, M.(2003), *Thinking in Education 2nd*, UK: Cambridge University Press, 박진환·김

- 혜숙 역(2005), 『고차적 사고력 교육』, 경기: 인간사랑.
- Lipman, M.(2008), *A Life Teaching Thinking*, New-Jersey: IAPC, 김희용·박상욱 역(2024), 『아이들과 철학하는 삶』, 서울: 살림터.
- Lipman, M. (1981), *Pixie*, New Jersey: IAPC.
- Lipman, M. (1974), *Harry Stottlemier's Discovery*, New Jersey: IAPC.
- Lipman, M. (1996), *Nous: Reasoning About Ethics*, New Jersey: IAPC.
- Lipman, M. (1996), *Nous: Reasoning About Ethics*, New Jersey: IAPC, 한국철학교육아카데미 역(1999), 『혼이의 비밀』, 서울: 한국철학교육아카데미출판부.
- Lipman, M. (1974), *Harry Stottlemier's Discovery*, New Jersey: IAPC, 한국철학교육아카데미 역(1999), 『나의 친구 보임이』, 서울: 한국철학교육아카데미출판부.
- Lipman, M. (1974), *Harry Stottlemier's Discovery*, New Jersey: IAPC, 한국철학교육아카데미 역(1999), 『노마의 발견』, 서울: 한국철학교육아카데미출판부.
- Lipman, M., & Sharp, A. M.(1978), "Some educational presuppositions of philosophy for children", *Oxford review of education*, 4(1), 85-90.
- Morehouse, R.(2018), "Caring thinking, education of the emotions and the community of inquiry. A psychological perspective", In M. Gregory & M. Laverty (Eds.), *In community of inquiry with Ann Margaret Sharp*, 197-208.
- Planas, C. C.(2004), "The Role of the Community of Inquiry in the Process of Knowing", *Analytic Teaching*, 23(2), 84-96.
- Shahrtash, F.(2017), "Multidimensional Thinking in a Community of Inquiry vs. Critical Thinking", *A Journal of Ideas and Culture*, 21(3), 14-43.
- Sharp, A. M., & Laverty, M. J.(2017). "Looking at others' faces", *In Community of Inquiry with Ann Margaret Sharp*, 120-130.
- Splitter, L. J. & Sharp, A. M.(1995), *Teaching for better thinking: The classroom community of inquiry*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Sprod, T.(2024), "What's in a name? The uses of 'Community of Inquiry'", *Journal of Philosophy in Schools*, 11(1), 40-62.
- Tibaldeo, R. F.(2023), *Matthew Lipman and Ann Margaret sharp: Philosophy for children's educational revolution*. New York: Springer Nature.
- Varela, F. J.(1992), *Ethical Know-How*, California: Stanford University Press, 유권종박충식, 『윤리적 노하우』, 서울: 갈무리.
- Zulkifli, H., & Hashim, R.(2020), "Philosophy for children (P4C) in improving critical thinking in a secondary moral education class", *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(2), 29-45.

“인성교육과 철학적 탐구공동체 -존 듀이의 인성 개념을 중심으로-”에 대한 토론문

김은미(한국교육과정평가원)

I. 서론

박상욱 선생님의 ‘인성교육과 철학적 탐구공동체’는 존 듀이의 인성 개념을 바탕으로 립맨과 샤프의 철학적 탐구공동체 모형의 절차와 방법을 인성교육에 적용하고자 하는 시도를 담고 있습니다. 이 발표는 바람직한 품성과 역량을 기르는 인성 교육의 필요성을 밝히고 이를 듀이의 인성 개념에 대한 논의를 통해서 구체화하고자 합니다. 듀이가 인간의 본성을 습관, 충동, 지성의 요소들 간의 상호작용을 통해 설명하고자 했다는 점에 착안해서 이 세 요소들의 조화와 통합의 과정이 인성교육의 핵심이라는 점을 제시하고 있습니다. 즉, 습관과 충동 및 지성을 다차원적 사고의 동력이자 귀결점으로 삼아 비판적이고 창의적이며 배려적인 사고의 형성을 꾀하고자 하는 것입니다. 이러한 인성교육을 실천할 수 있는 구체적인 모형으로 립맨과 샤프의 철학적 탐구공동체 수업을 제시하고 있습니다. 주지하다시피 철학적 탐구공동체 수업은 학생들이 텍스트를 기반으로 질문을 만들고 토론을 주도하는 과정이 일련의 절차로 구조화된 모형이며, 다양한 상호작용을 촉진하는 민주적이고 배려적인 환경 속에서 반성적인 숙고를 통해 자신의 지성적 습관을 수정하고 확장할 수 있다는 특징을 가집니다. 이 발표는 이러한 철학적 탐구공동체 모형을 인성 수업에 적용한 사례를 직접 제시함으로써 인성교육과 철학적 탐구공동체 수업 사이의 연결을 시도한다는 점에서 연구의 의의를 찾을 수 있습니다.

토론자의 본분을 다하기 위해서 궁금한 점 혹은 보완되어야 할 점에 대해서 말씀드리고자 합니다.

먼저, 듀이의 인성 개념에 대한 물음입니다. 인성 개념을 중심으로 인성교육과 철학적 탐구공동체 수업을 연결 짓고자 하는 연구이기에 듀이가 말하고자 하는 인성이 무엇인지에 대한 언급이 더 명료하게 드러나면 어떨까 하는 생각이 들었습니다. 발표문에서 성품과 인성은 다양한 습관들이 상호침투하여 하나의 통합된 체계를 이룬 것이며, 지성화된 습관의 총체가 곧 인성이라는 점이 언급되어 있습니다. 다만, ‘성품(character)’과 인성은 같은 것인지 다른 것인지, “성품이 습관들의 상호침투(Dewey, 최용철 역, 2020a: 49)”라면 이러한 성품은 충동, 지성과 어떻게 관계를 맺고 있는 것인지, 지성화된 습관의 총체만이 인성이라고 정의할 수 있는 것인지 등에 대한 궁금함이 생겼습니다. 아마도 이러한 개념적 정립에 관해서는 이미 발표자께서는 충분히 먼저 고민하셨을 것이기 때문에 이 분야를 잘 알지 못하는 토론자가 하는 질문이라고 생각해 주셨으면 합니다.

다음으로, 듀이의 인성 개념과 철학적 탐구공동체 모형의 적용 사이의 연결고리에 대한 물음입니다. 발표문에서 반성적 사고는 지성을 통한 충동과 습관의 조화로운 통합의 과정으로 제시되고 이러한 사고의 절차를 수업 모형으로 구현한 것이 립맨과 샤프의 철학적 탐구공동체로 예시됩니다. 그렇다면 립맨과 샤프가 말하는 다차원적 사고, 즉 비판적 사고, 창의적 사고, 배려적 사고가 듀이의 인성 개념과 어떻게 연결되는가에 관해서 좀 더 설명될 필요가 있을 것입니다. 즉, 철학적 탐구공동체가 피하고자 하는 다차원적 사고 혹은 사고의 절차가 듀이의 반성적 사고의 절차와 정합적으로 배대 될 필요가 있습니다. 4장 1절의 도입부에서 철학적 탐구공동체 모형이 버클러, 퍼스, 듀이, 미드의 주요 학문적 개념들을 이론적 기반으로 삼고 있다는 점이 언급되고, <표 3>에서 철학적 탐구공동체 수업의 절차가 듀이의 인성교육적 특성과 연결될 수 있다는 점이 제시되어 있습니다. 그렇다면 연구의 후반부가 철학적 탐구공동체를 통한 인성교육적 설계이기에 이러한 수업이 어떻게 학생들의 습관의 재구성을 촉진하였는지에 대해서 드러낸다면 훨씬 더 완결성이 높아질 것으로 예상됩니다. 특히, 이러한 수업 모형의 절차가 습관과 충동의 갈등을 경험하게 하고, 습관을 재구성하여 지성적 습관의 생성으로 직결된다는 점이 수업의 예시에서 보충된다면 더 좋을 것입니다. 이러한 절차들이 인성교육으로 어떠한 변화를 가져왔는지에 대한 설명이 있다면 앞서 언급한 다차원적 사고와 듀이의 인성교육 사이의 연결도 훨씬 더 잘 드러날 것이기 때문입니다.

마지막으로, 철학적 탐구공동체의 인성교육적 적용에 대한 물음이며, 이는 앞선 궁급증과 이어지는 내용이기도 합니다. 발표자께서 창작한 철학 소설을 바탕으로 학생들이 질문을 만들고 전체 토론을 진행하는 수업의 절차가 소개되어 있습니다. 이 과정에서 철학 소설을 직접 지으신 점이 인상 깊게 다가왔습니다. 다만, 일상에서 학생들이 겪을 수 있는 윤리적 소재를 담고 있는 창작 소설을 함께 읽고 공통의 경험을 나누고 질문을 만들어 토론하는 일련의 과정이 좀 더 선명하게 제시되었으면 합니다. 철학 소설을 함께 읽으면서 학생들이 당연하다고 생각하던 사고의 습관에 동요를 일으키고 지적인 반성을 통해 새로운 습관의 생성을 가져온다는 점이 토론의 실제 맥락을 제시함으로써 드러날 수 있을 것이라 기대됩니다. <표 5> 바로 아래 문단에 “토론 과정에서 교사는 내용적으로 약하지만 절차적으로 강해야 한다.” 와 같은 비유적 표현이 수업에서 어떤 의미로 적용되는지에 대해서도 함께 강조되면 어떨까 합니다. 아울러, 직접 만드신 철학 소설의 갈등 상황에서 도덕 문제가 해결되었다는 것은 소설의 전개 속에서 어떻게 나타날 수 있는지에 대해서 여쭙고 싶습니다. 즉, 듀이의 관점에서 도덕 문제가 해결되었다는 것의 의미가 더 명료하게 드러났으면 합니다. 듀이의 인성 개념을 소개할 때 주로 인용하신 『인간 본성과 행위』에서 성품과 행위 과정은 다음과 같이 제시됩니다. “하나, 결과가 어떤 행위의 도덕적 질성을 결정한다는 사실이다. 다른 하나는, 전체적으로 혹은 무조건적으로는 아니지만 결국에는 결과가 욕구와 성향의 본성 때문에 생긴다는 사실이다(Dewey, 최용철 역, 2020a: 57).” 그렇다면 도덕적 문제 해결은 행위가 불러일으키는 결과와 밀접한 연관이 된다고 볼 수 있을 것입니다. 물론 이러한 해석이 행위의 결과에 대한 무분별한 의존으로 이어져서는 안 되겠지만 듀이가 말하는 것과 같이 결과를 광범위하게 해석한다고 할 때 이 소설 속의 문제 상황은 어떤 방식으로 조율되어 균형 잡힌 판단으로 나아갈

수 있는지 궁금합니다. 특히, 교사가 내용적으로 관여하기보다는 절차적으로 이끄는 것이 필요하다고 할 때 어떤 방식으로 진행할 수 있을지에 대해서 함께 제시된다면 이러한 궁금증이 해소될 수 있을 것이라 기대됩니다.

사소하지만 원고의 교정에 관해서도 다음과 같이 의견 드리고자 합니다. 서론의 첫 번째 문단에 인용된 연구자 성함은 ‘신호제’에서 ‘신호재’로 수정하고, 듀이의 저서 『인간 본성과 행위』 인용 표기가 ‘Dewey, 1922, 최용철 역, 2020a’와 ‘Dewey, 1922, 최용철 역a, 2020’가 혼용되어 있어서 하나로 통일할 필요가 있습니다. 2장 1절의 첫 번째 인용문에서 ‘아미’는 ‘이미’로, 바렐라의 저서 인용 표기는 ‘Varela, 1992, 유권중·박충식, 2009, 32’에서 ‘Varela, 1992, 유권중·박충식, 2009: 32’로, 4장 1절의 ‘퍼스(C. Pierce)’는 ‘피어스(C. Pierce)’로 수정할 필요가 있습니다. 이미 반영하셨겠지만 혹시나 하는 마음에 말씀드립니다.

본 토론을 통해서 평소에 관심을 가지고 있었던 듀이의 습관 개념에 관해서 주의 깊게 살펴볼 수 있는 기회를 가질 수 있었습니다. 좋은 연구를 접하게 해주신 발표자에게 감사드리며, 동계 학술 대회에 토론할 수 있는 기회를 주신 한국도덕윤리과교육학회에도 깊은 감사를 드립니다.

2024 한국도덕윤리과교육학회 동계학술대회
인성교육의 체계적 실천을 위한 도덕·윤리과 교육의 과제

<발표주제 3>

국가 인성교육의 체계성 확립을 위한 제언

-인성교육의 출발점 설정을 중심으로-

발표자: 신호재(공주대)

토론자: 김형렬(서울대)

국가 인성교육의 체계성 확립을 위한 제언

-인성교육의 출발점 설정을 중심으로-

신호재(공주대)

인성교육진흥법
[시행 2020. 9. 12.] [법률 제17472호, 2020. 8. 11. 타법개정]
교육부 (인성체육예술교육과) 044-203-6999

제1조(목적) 이 법은 「대한민국헌법」에 따른 인간으로서의 존엄과 가치를 보장하고 「교육기본법」에 따른 교육이념을 바탕으로 건전하고 올바른 인성(人性)을 갖춘 국민을 육성하여 국가 사회의 발전에 이바지함을 목적으로 한다.

제2조(정의) 이 법에서 사용하는 용어의 뜻은 다음과 같다. <개정 2017. 12. 19.>
1. "인성교육"이란 자신의 내면을 바로고 건전하게 가꾸고 타인·공동체·자연과 더불어 살아가는 데 필요한 인간다운 성품과 역량을 기르는 것을 목적으로 하는 교육을 말한다.
2. "핵심 가치·덕목"이란 인성교육의 목표가 되는 것으로 예(禮), 효(孝), 정직, 책임, 존중, 배려, 소통, 협동 등의 마음가짐이나 사람됨과 관련되는 핵심적인 가치 또는 덕목을 말한다.
3. "핵심 역량"이란 핵심 가치·덕목을 적극적으로 능동적으로 실천 또는 실행하는 데 필요한 지식과 공감·소통하는 의사소통능력이나 갈등해결능력 등이 통합된 능력을 말한다.
4. "학교"란 다음 각 목의 어느 하나에 해당하는 기관을 말한다.
가. 「유아교육법」 제2조제2호에 따른 유치원
나. 「초·중등교육법」 제2조에 따른 학교
다. 「재외국민의 교육지원 등에 관한 법률」 제2조제3호에 따른 한국학교

국가 인성교육의 체계성 확립을 위한 제언
-인성교육의 출발점 설정을 중심으로-

공주대학교 윤리교육과 신호재

발표주제 3

논의를 위한 기본 전제

1. 국가 인성교육은 인간의 이기적 본성에서 비롯되는 결점들을 보완할 수 있도록 설계되어야 한다.
2. 국가 인성교육은 이기적인 학생들이 매력적으로 생각할 수 있는 내용으로 구성되어야 한다.

논의의 기본 구조

1. 국가 인성교육의 체계성* 확립을 위해서는, 인성교육의 분명한 출발점이 설정되어야 한다.
*체계성: 일정한 원리에 따라서 낱말의 부분이 짜임새 있게 조직되어 통일된 전체를 이룬 특성이나 상태
2. 최소 개념으로서의 도덕성은 국가 인성교육의 출발점이 되어야 하며, 그것은 인성교육 전체를 관통하고 조직하는 원리의 근본으로 작용해야 한다.
3. 국가 인성교육의 도착점은 출발점과는 달리 하나의 지점으로 수렴되어서는 안 되며, (학생 인성 함양과 관련하여 효과적인 증거를 동반하는 한) 모든 접근을 포괄할 수 있는 무한집합의 특성으로 이해되어야 한다.

국가 수준의 인성교육 추진 흐름

인성교육진흥법



인성교육 종합계획



시도 인성교육 계획/교육부 인성교육 프로그램(&인증제 통과 프로그램)



단위 학교 인성교육 계획 및 실시

국가 인성교육의 체계성 확립을 위한 제언

인성교육진흥법의 제정 배경

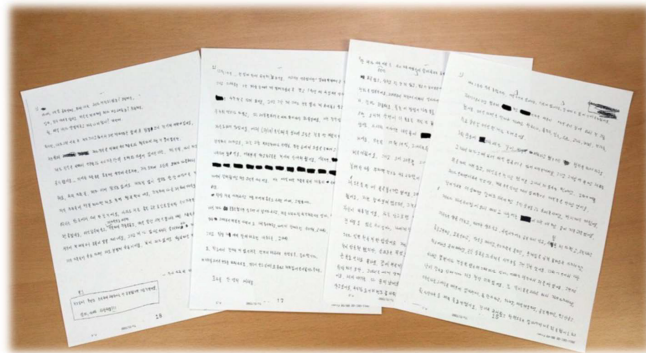


연합뉴스(2013.3.13)

발표주제 3

국가 인성교육의 체계성 확립을 위한 제언

인성교육진흥법의 제정 배경



연합뉴스(2011.12.28)

인성교육진흥법의 제정 배경

국가 인성교육의 체계성 확립을 위한 제언



연합뉴스(2014.4.21)

인성교육진흥법의 제정 배경

국가 인성교육의 체계성 확립을 위한 제언

“인성교육진흥법은 **물질 중심의 현대 사회**에서 잊고 살았던 정신적 가치를 되살리는 의미가 있다. ... 대한민국의 백년대계를 위해 교육이 기본으로 돌아가야 한다. ... 학교 현장에서도 청소년들이 **협동심과 배려심** 등을 키울 수 있도록 입시 위주·지식 위주의 교육을 탈피해 다양한 인성교육이 실시되길 바란다. ... 인성교육진흥법을 통해 우리의 청소년들이 **서로**를 사랑하고, 존중하며, 배려하는 건강한 **시민**으로 자라날 수 있기를 기대한다.”

-정의화 국회의장-

전국뉴스(2014.12.30)

국가 인성교육의
체계성 확립을 위한 제언

인성교육진흥법 제정 맥락으로부터의 시사점

- 개인의 인성 문제가 사회 문제로 확대되고 있음.
 - '인성'은 기본적으로 복수의 개인 간 관계 속에서 그 의미가 성립됨.
- 개인의 인성 문제에서 파악되는 근본적 원인은 '이익'(interests)과 분리되기 어려움.
 - 문제가 되는 대부분의 경우는 '자기 이익의 극대화'와 관련되어 있으며, 이로 인한 갈등이 노정되고 있음.

국가 인성교육의
체계성 확립을 위한 제언

사실 명제로부터의 출발점 설정

- 인간은 기본적으로 자신의 이익을 극대화하기 원하며, 이것은 하나의 심리적 사실임.
- 국가 인성교육은 인간의 이기적 본성을 직시하고, 이로부터 비롯되는 결점을 보완하는 방안을 탐색해야 함.
- 그 방안이 단위 학교 인성교육의 방향을 결정하는 국가 인성교육의 출발점이 되어야 함.

출발점 설정의 기본 방향

국가 인성교육의 체계성 확립을 위한 제언

- 국가 인성교육의 출발점은 공동체적 정신이 아니라, 이익 추구자 혹은 이익 극대화로서의 개체 인간이 갖는 지위를 반영해야 함.
 - 자신의 이익과 전혀 상관 없는 혹은 자신의 이익 문제와 전혀 관계가 없는 출발점 설정은 주입식 국가 인성교육으로 이어질 우려가 있음.
- 국가 인성교육의 출발점은 모든 인간이 자신의 이익을 추구한다는 사실을 전제로 하고, 각 이익 추구자로서의 개인을 동등하게 바라보는 것으로부터 설정해야 함.
- 국가 인성교육의 출발점은 관련된 이해 당사자 모두가 합의할 수 있어야 하기 때문에, 최소 개념의 형태로 설정될 필요가 있음.

국가 인성교육의 출발점

국가 인성교육의 체계성 확립을 위한 제언

Morality

based on the work of J. Rachels

Morality is, at the very least, the effort to guide one's conduct by reason—that is, to do what there are the best reasons for doing—while giving equal weight to the interests of each individual who will be affected by what one does.

Rachels(2003)

국가 인성교육의
체계성 확립을 위한 제언

국가 인성교육의 출발점

- 최소 개념으로서의 도덕성
 - 도덕이란 자신의 행위로 인해 영향 받을 모든 사람들의 이익을 똑같이 고려하면서 이성에 따라 행동하려는 노력, 즉 그렇게 하는 최상의 이유가 있는 행위를 하는 것이다.
 - 인간의 도덕성을 다루는 이론이라면, 이 최소 개념을 어떠한 형태로든 가지고 있음.
 - 인성 및 인성교육도 인간의 도덕성을 다루며, 더 나아가 도덕적 행위자를 내용 요소 중 하나로 설정하기 때문에, 여전히 최소 개념의 도덕성은 유의미함.

발표주제
3

국가 인성교육의
체계성 확립을 위한 제언

국가 인성교육의 출발점

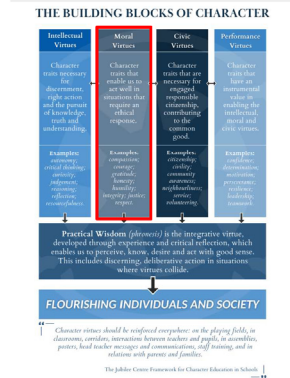
<인성의 의미에서 찾는 도덕성>

인성은 행위 주체가 사회의 효과적인 구성원(an effective member)으로 자리매김하게 하면서도 지적으로 풍성하며 **도덕적 행위자(a moral agent)**로서 기능하게 만드는 심리적 특질의 전체적 집합(the whole set of psychological characteristics)이라고 할 수 있다.

Johnson, McGrath, Bier, Brown, & Berkowitz(2022)

국가 인성교육의 출발점

<인성교육의 의미에서 찾는 도덕성>

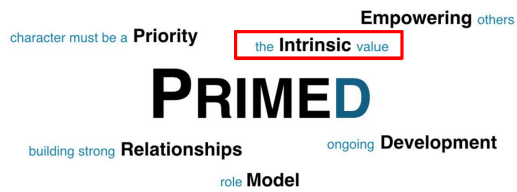


The Jubilee Centre Framework for Character Education in Schools

국가 인성교육의 체계성 확립을 위한 제언

국가 인성교육의 출발점

<인성교육의 의미에서 찾는 도덕성>



PRIMED for Character Education

국가 인성교육의 체계성 확립을 위한 제언

국가 인성교육의
체계성 확립을 위한 제언

국가 인성교육의 출발점으로서 ‘도덕성’

- 유일무이한 출발점은 아님.
 - 다양한 출발점이 있을 수 있으며, 또한 국가 인성교육 전개의 획일화를 방지하기 위해 다양한 출발점을 강조할 필요도 있음.
 - 그러나 최소 개념으로서의 도덕성은 모든 출발점이 확보해야만 하는, 출발점 중의 출발점이라고 할 수 있음.
 - 최소 개념으로서의 도덕성은 다른 출발점들과 대등하게 설정되거나 병렬적 목록에서 그저 발견할 수 있는 하나의 요소가 아님.
 - 국가 수준에서 산출하는 모든 인성교육 계획과 프로그램은 최소 개념으로서의 도덕성이 지닌 의미를 가지고 있어야 함.

국가 인성교육의
체계성 확립을 위한 제언

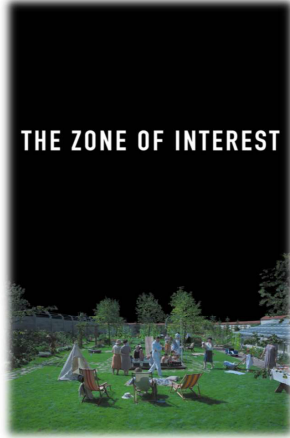
만일, 최소 개념의 도덕성이 출발점이 아니라면?

- 그는 세 딸과 두 아들의 아버지이자 한 여성의 남편이다. 그의 집은 단정하며 잘 정돈되어 있고, 아름다운 정원과 아이들이 놀기에 적당한 크기의 작은 수영장이 있다. 그들은 강가로 소풍을 가고, 정원을 가꾼다. 그들의 아이들도 여느 아이들과 같이 학교에 간다. 그들은 생일 축하 파티를 열어 다른 이들을 초대하여 사회적 모임도 갖는다. 이곳에서 그와 그의 가족은 행복하게 살고 있다. 그는 자신의 직업을 자랑스럽게 여기며 성실하고 충실하게 주어진 일에 임하고 있다. 그의 아내 역시 가정적인 어머니이며 친절한 주부이다. 훗날 그의 자녀 중 한 딸은 워싱턴포스트지(The Washington Post)와 인터뷰하며 자신의 아버지가 세상에서 가장 다정한 분이었다는 것("He was the nicest man in the world. He was very good to us.")을 회상한다(The Washington Post, 2013. 9. 7.).

만일, 최소 개념의 도덕성이
출발점이 아니라면?

국가 인성교육의
체계성 확립을 위한 제언

THE ZONE OF INTEREST



IMDb-The Zone of Interest

만일, 최소 개념의 도덕성이
출발점이 아니라면?

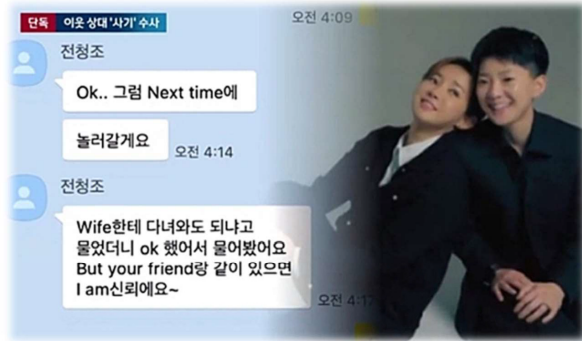
국가 인성교육의
체계성 확립을 위한 제언



Sky News(2021.3.20)

국가 인성교육의
체계성 확립을 위한 제언

만일, 최소 개념의 도덕성이 출발점이 아니라면?



세계일보(2023. 10. 28)

국가 인성교육의
체계성 확립을 위한 제언

만일, 최소 개념의 도덕성이 출발점이 아니라면?

- 루돌프 히스(Rudolf Höss)가 가지고 있던 근면(diligence), 성실(loyalty), 책임(responsibility), 그리고 용기(courage)의 덕은 분명 선하지만, 도덕적 가치는 아님.
- 911 테러범들도 위의 네 가지 인성 특질(character traits)을 높이 평가했을 것으로 예상할 수 있음(그렇지 않았다면, 그들은 목표를 달성할 수 없었음).
- 우리 주변에서도 상대를 자신의 목적을 달성하기 위한 수단으로 여기며, 즉 자신이 추구하는 이익이 상대의 이익을 압도할 수 있다고 생각하며 전략적으로 행동하는 개인들을 많이 볼 수 있음.

국가 인성교육의
체계성 확립을 위한 제언

국가 인성교육에서의 출발점 설정, 그 이후

- 출발점에 비하여 도착점은 한 지점으로 수렴되어서는 안 됨.
 - 국가 인성교육의 도착점은 증거를 가지고 있는 모든 인성교육적 접근과 내용을 포괄할 수 있어야 함.
 - 예: 복합위기 시대 인성교육의 목표로서 인성 역량(정창우, 2023)
- 국가 인성교육도 ‘교육’이기 때문에, 개입(intervention)의 관점에서 설정되어야 함.
 - 국가 인성교육에서 분명한 출발점과 포괄적 도착점을 설정하되, 세부 계획과 영역은 명료한 목적과 의도를 중심으로 구분되어야 함(예: 학생 학교 폭력 방지 영역, 교사-학생 생활 관계 영역 등).

국가 인성교육의
체계성 확립을 위한 제언

국가 인성교육에서의 출발점 설정, 그 이후

- **무엇보다도 인성교육은 도덕교육을 기본으로 실행되어야 함.**
 - 최소 개념의 의미를 지니고 있는 도덕교육은 국가 인성교육의 출발점 논의에서 핵심적인 역할을 수행해야 함.

국가 인성교육의 체계성 확립을 위한 제언

그 밖의 제언

- 한국 사회의 상황과 특수성을 반영한 인성교육의 정책 방향을 설정해야 함.
- 인성교육은 입헌 민주 체제의 정신, 즉 개인에 대한 자유주의적 해석과 공동체적 가치를 동시에 강조해야 함.
- 국가 인성교육의 출발점과 도착점을 연결하는 논리가 적용된 내용 개발 준거 틀을 마련하고, 분명한 목적이 있는 인성교육 내용을 전개해야 함.

국가 인성교육의 체계성 확립을 위한 제언

그 밖의 제언

<준거 틀의 예>

- **개인**: 국가 인성교육에서 설정하는 내용들은 개인의 **이익**(예: **자존감**) 형성 및 제고에 기여해야 함.
(개인의 이익= 국가 인성교육의 출발점)
- **공동체**: 인성교육 정책에서 강조하는 내용들은 **공동체의 협동 체제** 특성에 적합하며, **상호 협동**을 의도할 수 있어야 함.
(공정한 협동 체제 확립 = 국가 인성교육의 도착점 중 하나)

신호재(2023)

국가 인성교육의
체계성 확립을 위한 제언

출발점과 도착점의 중요성



김명순 외(2019)

국가 인성교육의
체계성 확립을 위한 제언

Q&A

국가 인성교육의 체계성 확립을 위한 제언

<참고자료>

교육부(2016). **인성교육 5개년 종합계획** [2016~2020].
 교육부(2020). **제2차 인성교육 종합계획** [2021~2025].
 김명순, 권혁기, 김종완, 여한기, 유철민, 윤성렬, 이인지, 허승환(2019). **놀이로 꽃피는 인성 놀이터**. 한국교육개발원 교수학습자료 TL 2019-06.
 신호재(2023). 국가 인성교육 정책의 방향 설정을 위한 기본 틀 연구. **도덕윤리과교육** 81, 41~65.
 인성교육진흥법 [시행 2018.6.20] [법률 제15233호, 2017.12.19., 일부개정]
 정창우(2023). 복합위기 시대 인성교육의 방향 탐색. **한국도덕윤리과교육학회 학술대회 자료집**, 3-36.
 Johnson, K., McGrath, R., Bier, M., Brown, M., & Berkowitz, M. (2022), A Meta-Analysis of the What Works in Character Education Research, *Journal of Character Education*, 18(1), 87-112.
 PRIMED for Character Education. retrieved from <https://characterandcitizenship.org/primed> (검색: 2024.11.24)
 The Jubilee Centre Framework for Character Education in Schools. retrieved from <https://www.jubileecentre.ac.uk/character-education-/framework-for-character-education/> (검색: 2024.11.24)

국가 인성교육의 체계성 확립을 위한 제언

<참고자료-기사>

세계일보(2023.10.28). "But your friend와 같이 있으면 I am 신뢰예요"...'전청조 밈' 대박 조짐. retrieved from <https://www.segye.com/newsView/20231028505488> (검색: 2024.11.24)
 연합뉴스(2013.3.13). 대구 중학생 고 권승민군 아버지 "가슴에 피멍" retrieved from <https://www.yna.co.kr/view/AKR20130313155300053> (검색: 2024.11.24)
 연합뉴스(2013.4.21). <세월호참사> '8시 10분 사고통보?'... 어이없는 경기교육청. retrieved from <https://m.yna.co.kr/view/AKR20140421129851061> (검색: 2024.11.24)
 연합뉴스(2022.12.28). 대구 중학생 자살 수사 1주일... 드러난 사실들. retrieved from <https://www.yna.co.kr/view/AKR20111228101100053> (검색: 2024.11.24)
 전국뉴스(2014.12.30). 인성교육진흥법 국회 본회의 통과. retrieved from <https://www.jeonguknews.co.kr/news/articleView.html?idxno=10173> (검색: 2024.11.24)

국가 인성교육의
체계성 확립을 위한 제언

<참고자료-기사>

Sky News(2021.3.20). 9/11 anniversary: Who were the September 11th attackers and what are the links with the new Taliban regime? retrieved from <https://news.sky.com/story/9-11-anniversary-who-were-the-september-11th-attackers-and-what-are-the-links-with-the-new-taliban-regime-12402917>(검색: 2024.11.24)

The Washington Post(2013.9.7). Hiding in N. Virginia, a Daughter of Auschwitz. retrieved from https://www.washingtonpost.com/lifestyle/magazine/hiding-in-n-virginia-a-daughter-of-auschwitz/2013/09/06/1314d648-04fd-11e3-a07f-49ddc7417125_story.html (검색: 2024.11.24)

“국가 인성교육의 체계성 확립을 위한 제언 -인성교육의 출발점 설정을 중심으로-”에 대한 토론문

김형렬(서울대)

신호재 교수님의 “국가 인성교육의 체계성 확립을 위한 제언”은 한국의 국가 인성교육 체계를 개선하기 위한 논의와 실천적 제언을 담고 있으며, 특히 국가 인성교육의 체계성 확립을 위해서는 분명한 출발점을 설정하는 것이 필요하다는 점을 강조한다. 보다 구체적으로, 신호재 교수님은 인간의 이기적 본성을 직시하고 이를 보완하는 방안을 탐구하는 것이 국가 인성교육의 핵심 과제라 보고, 이를 토대로 인성교육의 출발점으로 ‘최소 개념으로서의 도덕성’을 설정할 것을 제안한다. 그가 정의한 최소 개념으로서의 도덕성은 인간이 자신의 이익을 추구하는 본성을 전제로 하되, 타인의 이익을 동등하게 고려하는 노력을 포함한다. 이 도덕성은 단순한 출발점에 그치지 않고, 인성교육 전체 구조를 조직하고 관통하는 근본 원리로 기능해야 한다. 신호재 교수님은 국가 인성교육이 도덕성을 출발점으로 삼지 않을 경우 발생할 수 있는 윤리적 문제를 루돌프 회스와 911 테러범들의 사례를 통해 설명하며, 도덕성이 없는 인성교육의 위험성을 경고한다. 나아가 그는 국가 인성교육의 도착점은 출발점과는 달리 단일한 목표로 수립되지 않고, 다양한 접근을 포괄할 수 있어야 한다고 주장한다. 정책적으로는 국가 인성교육이 한국 사회의 특수성을 반영하는 동시에 민주주의 체제의 개인적 자유와 공동체적 가치를 조화롭게 담아내야 하며, 명확한 출발점과 포괄적 도착점을 효과적으로 연결할 수 있는 구체적인 실행 계획이 필요하다고 강조한다.

본 연구는 초중고 학교 현장, 대학, 그리고 사기업 등에서 인성교육 관련 프로그램과 연구가 우후죽순 확산되고 있는 현실 속에서, 인성교육의 목표를 체계적으로 수립하고 내용의 초점을 명확히 할 수 있는 실질적 방향성을 제시한다는 점에서 중요한 의의를 가진다. 특히, 본 연구는 인성교육이 도덕교육을 토대로 실행되어야 한다는 점을 강조하며, 이를 통해 인성교육과 도덕교육 간의 관계를 명확하게 규정하는데 기여한다. 이러한 함의는 도덕윤리과교육 학계에 중요한 시사점을 제공할 뿐만 아니라, 인성교육의 이론적 토대를 강화하고 실천적 접근을 구체화하는데 있어서도 유의미한 방향을 제시한다고 평가할 수 있다. 토론자로서의 소임을 다하기 위해 몇 가지 질문을 던지며 토론을 마무리하고자 한다. 첫째, 연구자가 전제하는 ‘도덕성’과 ‘인성’, 나아가 ‘도덕교육’과 ‘인성교육’의 관계는 무엇인가? 신호재 교수님이 지적한 바와 같이, 인성을 구성하는 중요 요소로서의 ‘도덕적 인성’ 혹은 ‘도덕적 덕’에 대한 강조는 The Jubilee Center Framework for Character Education in Schools을 통해서도 일찍이 제시된 바 있다. 한편, 본 연구는 인성교육의 ‘출발점’이 도덕교육이 되어야 하며, 인성교육이 도덕교육을 ‘기본’으로 실행되어야 한다고 주장하고 있는데, 이는 곧 ‘인성’이 ‘도덕성’을 포함하며 ‘인성교육’이 ‘도

덕교육’을 포함하는 관계를 전제한 것으로 이해되는 것을 의미하는가? 둘째, 인간을 이익 추구자 혹은 이익 극대자로 단정하고, 이것에 기초하여 인성교육의 집을 쌓아 올리는 것은 과연 최선의 접근법인가? 인간은 기본적으로 자신의 이익을 극대화하기 원한다는 점에는 전적으로 동의하는 바이나, 연구자가 지적하는 바와 같이 이것은 (다른 여러 가지 많은 심리적 사실들 중) 하나의 심리적 사실에 불과한 것이 아닌가? 인간에게는 존재하는 자기 중심성을 극복하고자 하는 이타적 동기를 극대화하고 장려하기 위한 인성교육 또한 주입이나 교화적이지 않은 다른 방식으로 진행될 수 있지 않을까? 셋째, 인성교육의 출발점을 개인의 도덕성, 특히 개인의 인성 문제에서 파악되는 이익과 관련된 문제로 한정하는 것은 사회적 문제를 개인화하는 결과를 초래할 수도 있지 않을까? 주지하듯이, 현대 사회의 문제는 단순히 개인의 도덕적 결함에서 기인하는 것이 아니라, 구조적 불평등, 환경적 요인, 정치적 갈등 등 다층적 요인에 의해 발생한다. 개인의 인성 문제가 사회 문제로 확대되고 있음을 강조하는 맥락에서 국가 인성교육의 출발점으로서의 ‘도덕성’을 지나치게 강조하게 된다면, 본 연구의 진의와는 달리 사회적 문제를 개인화하는 결과가 초래될 수도 있다. 이에 국가에서 산출하는 모든 인성교육 계획과 프로그램은 최소 개념으로서의 도덕성을 고려하는 동시에, 보다 구조적이고 포괄적인 접근을 필요로 한다는 점을 강조하는 편이 더 타당하다고 생각된다.

2024 한국도덕윤리과교육학회 동계학술대회
인성교육의 체계적 실천을 위한 도덕·윤리과 교육의 과제

〈발표주제 4〉

인성교육의 효과성 진단을 위한 검사 도구 개발

-공동체적 인성을 중심으로-

발표자: 손경원(충북대), 정창우(서울대), 길혜지(충북대),
이인태(공주교대), 김윤경(전 김파중), 이설아(언남고)
토론자: 박균열(경상국립대)

인성교육의 효과성 진단을 위한 검사 도구 개발

-공동체적 인성을 중심으로-*

손경원(충북대), 정창우(서울대), 길혜지(충북대),
이인태(공주교대), 김윤경(전 김파중), 이철아(언남고)

I. 서론

미래사회는 기술 혁신과 글로벌화로 인해 빠르게 변화하며, 사회적·경제적 구조 또한 복잡해지고 다변화하고 있다. 이러한 환경 속에서 청소년들에게 요구되는 역량은 단순한 지식 습득을 넘어서, 개인과 공동체의 성장을 위한 인성적 역량까지 포함된다. 미래사회는 정보와 기술을 효과적으로 활용할 수 있는 능력뿐 아니라, 타인과 협력하고 도덕적 판단을 내리며 지속 가능한 사회에 기여할 수 있는 인성을 갖춘 인재를 필요로 한다.

2012년 학교폭력 근절 종합대책 발표 이후 인성교육을 통해 학교폭력을 예방하고 학생의 인성 발달을 돕기 위한 정책적 노력을 강화해왔다. 특히, 인성교육의 낮은 효과 원인을 규명하고 인성검사 도구를 개발하여 청소년의 인성 실태를 진단하고자 하였다(지은림 외, 2013; 손경원 & 정창우, 2014). 또한, 단위 학교 중심의 인성교육 계획-실행-평가라는 과정 중심 매뉴얼에 따라 인성교육 시범학교를 운영하면서, 과학적 평가와 분석을 통한 계획 수정 및 보완의 중요성을 강조하였다(손경원, 2016). 종래의 인성교육 만족도 조사를 넘어, 인성 발달 수준을 측정할 수 있는 표준화된 검사(현주 외, 2014)를 개발하여 청소년 인성실태에 대한 진단 및 인성교육의 효과성 준거로 활용되어왔다. 그러나 최근 그 객관성과 신뢰성에 한계가 있다는 지적을 받고 있다. 특히, 자기 보고 방식의 리커트 척도를 사용함에 따라 응답자들이 사회적 바람직성 편향(social-desirability bias)을 가지기 쉽고, 이로 인해 검사 결과의 객관성이 저해될 가능성이 있다. 최근 활발히 이뤄지고 있는 인성과 덕의 과학적 측정 연구를 반영하여 덕목을 신뢰성 있게 평가할 검사 도구의 수정보완이 필요하다.

이러한 인성교육의 효과성 평가 및 환류는 여전히 단위학교에서 정착되지 않은 것으로 보인다. 교육부는 2015년부터 2020년까지 인성교육의 정책적 효과를 분석한 후 추가로 인성교육의 성과를 정책적으로 평가하고 환류하는 절차를 개선하도록 제도화하였다. 조사에 따르면, 인성교육 정책에 대한 만족도가 평균 이상이었으나, 학교 현장에서는 인성교육 정책의 체감도가 낮았다. 인성교육의 효과성 평가는 형식적이며 환류 역시 부족하여 단위 학교뿐만 아니라 국가 차원의 인성교육 정

* 이 논문은 24년 경기도 정책 과제인 『공동체적 인성교육의 효과성 진단을 위한 평가지표 및 검사 도구 개발』에서 발췌한 내용입니다.

책이 충분히 정착되지 않은 것으로 나타났다(교육부, 2020, 10).

2022년 이래 경기도 교육청은 “인성교육은 중요한 시대정신”이라는 인식을 바탕으로 인성교육의 중요성을 강조하며 인성교육을 교육의 정책과제로 삼았다(이지명, 2024). 경기도 인성교육의 목표는 학생들이 자기 삶의 주인으로서 미래사회에 유연하게 대응하고, 윤리적 책임을 통해 자신과 공동체의 행복을 추구할 수 있는 인성을 함양하는 데 있다. 이를 위해 인성은 도덕적 인성, 공동체적 인성, 지적 인성, 수행적 인성이라는 네 차원의 통합적 개념으로 정의되며, 각 덕목을 내면화하는 데 초점을 맞춘다. 인성 함양을 위한 교육은 생태체계적 관점에 기반하여, 학교-가정-지역사회가 협력하는 구조로 이루어진다. 학교에서는 모든 교과와의 연계를 통해 인성교육을 수행하고, 인성 친화적 학교 문화를 조성하는 데 중점을 둔다. 동시에, 가정과 지역사회는 학교 인성교육을 지원하며 인성 함양의 역할을 분담한다(손경원 외, 2022; 이지명, 2024).

이에 본 연구는 국내외 선행연구를 분석하여 인성교육의 효과성 증거를 탐색하여, 증거 기반 정책 평가(Evidence-based Policy Evaluation)의 관점에서 인성교육의 실제 효과성을 검증할 수 있는 인성교육 검사 도구를 개발하고자 한다. 비록 경기도 인성교육의 성과를 평가하기 위해 인성교육을 배려, 존중, 협력, 책임의 공동체적 인성에 제한하고 있지만, 인성교육의 효과성을 진단하는 평가지표 및 검사 도구 개발을 여전히 일반화 가능하다. 본 연구에서는 인성교육의 효과는 단순히 교육 프로그램의 실행에 그치는 것이 아니라, 학교 차원에서 인성교육 체제가 확립되고 학생의 전반적인 성장과 인성교육 성과를 종합적으로 진단할 수 있는 지표가 필수적이라는 입장이다. 따라서 단위 학교 수준에서 인성교육이 안정적으로 정착되고, 결과적으로 인성교육 강화 정책의 효과를 실증적으로 확인할 수 있어야 한다. 이러한 지표는 학교와 학급의 인성친화적 분위기를 평가하며, 인성교육 정책이 학생들에게 미치는 긍정적 변화를 구체적으로 측정할 수 있는 기반이 될 것이다. 나아가 평가지표별 검사 도구를 개발하여 인성검사 중심에서 인성교육 전반의 성과를 평가할 수 있기를 제안하고자 한다.

II. 이론적 배경

1. 인성교육의 성과에 관한 선행연구 분석

1) 인성검사 중심 효과성 평가의 한계

전통적으로 인성교육의 성과는 인성 발달 수준을 측정하여 입증되어 왔다. 청소년 인성 발달 수준을 진단하는 인성지수 연구(지은림, 2013; 정창우·손경원, 2014)나 인성 표준화 검사는 학생 스스로 인성의 핵심 덕들을 진단할 수 있는 검사문항들로 구성되어 있다. 특히 인성표준화 검사는

인성의 사회적 합의 및 구인 설정의 절차적 정당성을 바탕으로, 10개의 인성 핵심 덕목과 역량을 객관적으로 평가할 수 있는 검사 문항을 개발하였다. 인성지수 검사는 주로 자기 보고 척도를 활용하여 개인이 자신의 행동, 감정, 태도 등을 직접 보고하는 방식이다. 그러나 이 방법은 사회적 바람직성 편향에 취약하고, 자기 인식의 한계, 상황 요인의 영향 등을 반영하지 못하는 문제점이 있다. 자기보고 방식은 학생들이 자신의 행동이나 태도를 주관적으로 평가하는 방식으로, 사회적 바람직성 편향에 의해 결과가 왜곡될 가능성을 배제할 수 없다는 한계가 있다는 것이다. 예를 들어, 학생들이 자신을 더 긍정적으로 평가하려는 경향이 있어 실제 인성 발달 상태와 다른 결과를 초래할 수 있다.

그럼에도 불구하고 자기 보고 척도는 중요한 장점을 지닌다. 무엇보다도, 개인 스스로 도덕적 가치가 얼마나 중요한지, 이를 얼마나 실천하는지를 더 정확히 진단할 수 있다. 또한, 이 방법은 다른 검사 방법보다 시간과 비용이 적게 들고, 스스로 검사를 진행할 수 있으며, 데이터 수집 및 표준화된 분석이 가능하다는 중요한 장점이 있다. 이러한 이유로 본 연구에서는 인성 발달 측정을 위해 자기 보고 척도를 사용하되, 검사 도구의 객관도를 높일 수 있도록 학급의 공동체적 인성 지표표를 추가하였다. 더욱이 대안으로 제시된 교사나 학부모의 관찰 평가는 인성 평가를 위해 ‘드러난’ 행동을 평가할 뿐 내면의 동기나 의지, 노력 등을 제대로 평가할 수 없기 때문에 보조적인 도구로 활용될 수밖에 없다는 한계를 지닌다.

한편, 다른 연구에서는 응답자의 객관적 자기평가의 어려움을 개선하기 위한 방법으로 자신의 인성이 아니라 학급 급우의 전반적인 인성 수준을 평가하는 방안을 제안하였다(최용환 외, 2023).

3. 누군가 여러분의 학급을 방문하여 아래의 각 항목에 대하여 친구들을 평가하였다고 상상해 봅시다. 평가 결과가 어떨 것으로 생각하십니까?

보기	①	②	③	④	⑤
	매우 부족	부족	보통	훌륭	매우 훌륭
예의					
효도					
정직					
책임감					
생명 존중					
배려심					
소통 능력					
협동심					

[그림 1] 상황제시형 문항

이 경우 자신의 인성이 아니라 학급 급우의 인성수준을 평가하여 객관적 평가를 유도할 수 있다. 인성교육의 효과를 진단하기 위한 도구로서 상호평가 형태의 이러한 방향도 자기보고 척도의 사회적 바람직성 편향을 극복하는 한 방안이 될 수 있다. 위의 문항이 타인의 인성을 평가한다는

오해를 피하고 상황 제시형이라는 강점을 지니고 있지만, 각 덕목에 대한 설명이나 덕을 소유한 사람들의 특징에 대한 문항으로 구체화 돼 있지 않아서 학생별 덕에 대한 이해 수준에 따라 다르게 대답할 수 있다는 한계가 있다.

덕 교육과 관련된 연구가 늘어남에 따라 덕을 객관적으로 측정하고 평가할 수 있는 도구의 필요성이 커지고 있다. 특히 초·중·고 학교에서 인성교육에 헌신하는 교사들은 덕을 측정하여 교육 효과를 평가할 필요가 있다. 덕과 인성을 과학적으로 측정하기 위해서는 덕의 정의와 특성을 구체화하는 작업이 선행되어야 한다. 그러나 덕은 추상적 특성 때문에 명확히 정의하기 어렵고, 주관적 판단과 다양한 상황의 요인에 의해 영향을 받기 쉽다. 따라서 이를 정확하게 측정하기는 쉽지 않다. 그럼에도 불구하고 철학자와 심리학자의 협력 연구는 상황주의의 초기 비판을 넘어서, 덕이 발휘되는 상황을 식별하고, 개인과 집단에서 덕의 발달 정도를 측정하려는 학제 간 노력으로 발전해 왔다. 한편 철학을 덕의 측정에 더 직접적으로 적용하려는 최근의 시도로, 코클릿과 포워스의 STRIVE-4 모델(Cokelet & Fowers, 2019), 모건 외(Morgan et.al., 2014, 2017)의 덕 측정 연구, 그리고 라이트 외(Wright et.al, 2020)의 연구들이 있다. 특히 아리스토텔레스의 덕 이론과 심리학의 상황주의 논쟁을 통합적으로 수용하면서 등장한 Whole Trait Theory(WTT)와 CIVIC(Comprehensive Inventory of Virtuous Instantiations of Character) 같은 덕 측정법은, 역사적·문화적으로 널리 수용된 덕목들을 신뢰성 있게 평가할 수 있는 타당한 도구를 개발하려는 목적을 지닌다(Cokelet & Fowers, 2019; Snow, 2022). 모건과 그의 동료(2014, 2017)는 덕은 인지적, 정서적, 태도적, 행동적 측면을 포괄적으로 측정해야 함을 주장한다. 즉, 덕의 인지적 이해(개념적 요소), 덕과 관련된 정서적 반응(예: 배려 행위에서의 기쁨), 덕을 지지하는 태도와 동기(덕스럽게 행동하려는 의지), 그리고 실제 발현 빈도(미래의 행동가능성)를 측정하는 것이 필요하다고 제안했다.

라이트와 스노우는 덕이 시간에 따라 발전하는 특성이 있고, 습관화와 지도를 통한 지속적으로 발달한다는 점을 강조한다. 이들은 덕을 인성에 깊이 자리 잡은 성향으로 보며, 다양한 상황에서 일관되게 발현되는 습관적 행동 양식으로 정의한다. 덕 있는 사람은 단순한 본능적 반응이 아닌 실천적 지혜에 의해 동기 부여된다. WTT(Whole Trait Theory)는 덕의 특성을 다섯 가지의 사회적-인지적 시스템(해석적, 동기적, 안정성, 시간적, 무작위 과정) 간 상호작용으로 설명하며, 덕의 발현을 상황에 따른 행동 빈도로 측정한다. 이 모든 연구는 철학적 개념을 심리학적 측정과 결합하려는 진지한 시도로, 향후 보다 타당하고 객관적인 인성검사 개발의 토대가 될 것이다(Snow, 2022).

2) 포괄적 인성교육의 효과성 증거

미국의 인성교육협회(Character.org, 2006)에서 제시한 인성교육 프로그램 평가는 리코나(Likona, 1996)가 제시한 인성교육의 11가지 원칙을 평가 기준으로 삼고, 이 11가지 원칙 각각을 확인할 수 있는 질문지를 구성하여 인성교육의 완성도와 질을 판단한다. <표 1>에 따르면, 11가지 원칙은

어떻게 인성교육을 하는 것이 효과적인지에 대한 기준으로 학교는 인성교육의 핵심가치를 명확히 설정하고, 가정- 학교- 지역사회가 연계하며, 인성교육의 포괄적 접근(도덕적 인지, 도덕적 감정, 도덕적 행동)에 기초하여 교과 및 학교생활 전반에서 학습자에게 실천의 기회를 제공하며 학교 내 교직원들이 학습의 성공을 도울 수 있도록 조직할 것을 제안하고 있다.

〈표 1〉 인성교육의 11가지 원칙(Lickona, 1996)

원칙	내용
인성교육의 목표 내용, 방법	[1 원칙] 인성교육은 좋은 인성의 기초로서 핵심윤리 가치들을 증진시킨다.
	[2 원칙] 인성은 사고, 정서, 행동을 포함하여 포괄적으로 정의되어야 한다
	[3 원칙] 효과적인 인성교육은 학교의 모든 영역에서 핵심 가치들을 증진시킬 수 있는 의도적이고, 주도적이며, 포괄적인 접근을 취해야 한다.
	[5 원칙] 인성을 발달시키기 위해, 학생들은 도덕적 행동을 실천할 기회를 가져야 한다
	[6 원칙] 효과적인 인성교육은 의미있고 도전적인 학습 과정을 포함하며, 이러한 학습의 과정은 모든 학습자에 대한 배려를 갖추고 이들의 성공을 돕는다.
	[7 원칙] 인성교육은 학생들의 내재적 동기를 발달시키기 위해 노력해야 한다.
	[4 원칙] 학교는 배려적인 공동체가 되어야 한다.
인성친화적 환경 조성	[8 원칙] 학교의 교직원들은 인성교육에 관한 책임을 공유하며 도덕적인 학급 공동체를 구성해야 하고, 학생들을 이끄는 핵심 가치들을 함께 따라야 한다.
	[9 원칙] 인성교육은 교직원과 학생들의 도덕적 지도력을 필요로 한다.
가정-학교- 사회의 연계	[10 원칙] 학교는 인성 함양에 있어 반드시 학부모 및 공동체 구성원과 함께 노력해야 한다.
인성교육 평가	[11 원칙] 학교의 인성, 인성교육자로서 학교 교직원의 수행, 그리고 학생들이 좋은 인성을 갖춘 정도를 통해 인성교육 평가가 이루어져야 한다.

〈표 1〉은 리코나의 11가지 원칙을 효과성의 네 범주로 분류해 보면 인성교육의 목표, 내용, 방법(1, 2, 3, 5, 6, 7원칙)과 학교환경 조성(4, 8, 9원칙), 학교- 가정- 지역사회의 연계를 통한 인성교육(10원칙), 인성교육 평가(11원칙)로 구분할 수 있다. 이러한 평가준거는 인성교육의 실행은 물론 학교환경 조성 및 학교와 가정의 연계를 제안하고 있다. 인성교육이 효과적으로 이루어지기 위한 목표, 내용, 방법 등 인성교육의 충실성은 물론 학교환경, 가정-학교-지역사회의 연계, 인성교육의 평가 등을 포함하고 있다.

한편, 베클코위츠(Berkowitz, 2022)는 인성교육의 성과를 평가할 때 고려해야 할 세 가지 요소를 제안한 바 있다. 여기에는 실행의 충실성, 학교환경 척도, 그리고 학생의 인성 발달 지수가 포함된다. 이러한 세 요소는 인성교육이 학교에서 얼마나 잘 실행되고 있는지, 학생들이 얼마나 긍정적인 환경에서 교육을 받고 있는지, 그리고 그 결과로 학생들의 인성 발달이 얼마나 이루어졌는지를 종합적으로 평가할 수 있는 지표를 제공한다. 이에 대해 보다 구체적으로 설명하면 다음과 같다.

첫째, 실행의 충실성이다. 실행의 충실성은 프로그램이 원래 설계된 대로 정확하게 실행되었는지를 평가하는 지표이다. 이는 인성교육 프로그램이 제대로 실행되지 않을 경우, 그 효과가 미미하거나 왜곡될 수 있으므로 중요한 요소로 작용한다. 예를 들어, 프로그램이 교사나 교육자의 이해

부족이나 교육 환경의 제약으로 인해 제대로 실행되지 않는다면, 그 성과는 기대한 바와 다르게 나타날 수 있다.

둘째, 학교환경 척도이다. 학교환경 척도는 인성교육이 이루어지는 환경의 질을 평가하는 중요한 요소이다. 학생들이 긍정적이고 협력적인 환경에서 교육을 받을 때, 인성교육의 효과는 극대화될 수 있다. 학교환경 척도는 학생들의 행동에 직접적인 영향을 미칠 수 있으며, 인성교육이 성공적으로 이루어질 수 있는 기반을 제공한다. 베닝가 등(Benninga et al., 2003)의 연구는 인성교육의 종합적인 성과를 평가하기 위해, 학교환경과 실행의 충실성을 평가하는 지표가 필요하다고 제안했다. 이 연구는 인성교육이 단순히 교육 내용이나 프로그램의 설계에 그치는 것이 아니라, 그 교육이 이루어지는 환경과 실행 방식이 프로그램의 성과에 중요한 영향을 미친다는 점을 강조했다. 이는 학생들의 인성 발달이 학교에서 제공되는 전반적인 교육 환경과 밀접하게 연관되어 있음을 시사한다.

셋째이자 끝으로, 학생의 인성 발달 지수이다. 학생들의 인성 발달 지수는 프로그램의 결과를 평가하는 중요한 지표이다. 이는 학생들이 교육을 통해 얼마나 도덕적, 윤리적 성장을 이루었는지를 평가하는 방식으로, 인성교육의 핵심 성과를 측정하는 데 유용하다. 다만, 앞서 언급한 바와 같이 자기보고 척도의 한계를 극복하기 위한 추가적인 평가 방법이 필요하다.

이상의 연구들을 참고할 때 인성교육의 효과성 판단 준거에는 인성교육의 충실도와 더불어, 인성교육이 이뤄지는 학교환경, 학교와 가정의 인성교육 연계 등이 포함될 수 있다. 비록 리코나는 인성교육의 평가를 제안하고 있지만 직접 인성 발달을 평가할 수 있는 방안을 제안하지 않았던 반면, 버코워츠는 인성 발달 여부를 성과 지표로 활용할 수 있음을 시사하고 있다.

2. 인성교육 효과성 평가의 모델 개발

본 연구는 인성교육의 효과성을 진단하기 위해서는 기존의 인성발달 중심 검사 도구의 범위를 넘어서 인성교육의 실행 및 환경 요소를 평가하고자 하였다. 이에 공동체적 인성교육의 성과를 포괄적으로 평가할 수 있도록 커크패트릭(Kirkpatrick)의 4단계 교육평가 및 버코워츠의 인성교육 효과성 준거를 바탕으로 평가지표를 개발하였다.

목표 지향 평가는 교육의 정책적, 실제적 목표와 (목표 도달) 결과를 강조함에 따라 교육을 계획하고 운영하는 데 실질적인 도움을 준다. 따라서 성과 평가 혹은 결과 평가로 불린다. 모형은 4단계(반응-학습-행동-결과)의 구분된 절차를 제안하며, 교육 프로그램의 성과를 다각적으로 분석하는데 사용된다. 각 단계는 독립적이면서도 상호 연관되어 있으며, 교육 프로그램이 학습자에게 미치는 영향을 심층적으로 평가하는 체계를 제공한다. 이 모형은 학습자에게 미치는 영향뿐 아니라 학교 조직 전반에 어떻게 기여하는지를 명확하게 평가할 수 있게 한다. 커크패트릭 모형은 평가 목적, 평가 시기, 평가 방법, 평가 대상을 명확히 설정하여 실제 적용에 편의성을 제공하는 반면, 과도하게 단순화된 평가 절차로 인해 현실적인 변용이 다양하게 나타난다(민경석, 최대현, 문경환. 2015).

〈표 2〉 인성교육 평가의 구성

단계	평가 내용
1 . 반응 단계 (Reaction Level)	인성교육 만족도
2 . 학습 단계 (Learning Level)	(학생 단위) 인성 발달 지수
3 . 행동 단계 (Behavior Level)	(학급 단위) 인성 발달 지수
4 . 결과 단계 (Results Level)	인성 친화적 학교 환경

〈표 2〉는 커크패트릭 모델을 인성교육에 적용할 때는 인성교육의 특성을 고려하여 변형하여 적용한 표이다. 인성교육의 특성상 인성을 이루는 덕과 역량은 개념 정의상 덕의 지식 및 이해뿐만 아니라, 일상생활에서의 실천도 기대하기 때문에 2단계(지식 이해, 가치관 이해 정도, 태도 정도에 대한 학습)와 3단계(행동)를 명확히 구분하는 데 어려움이 있다. 또한 위계적이고 단선적인 모델이라는 점에서 한계가 있다. 본 연구에서는 인성교육 프로그램의 평가가 아니라 인성교육의 효과성 성과를 평가한다는 의미에서 평가의 다차원성(반응, 학습, 행동, 결과)으로 접근하고자 한다.

위의 네 단계의 인성교육 평가의 구성에 대한 논의는 다음과 같다. 첫 번째 단계인 ‘반응 단계’는 학습자가 인성교육에 대해 어떻게 느끼는지를 평가한다. 이 단계의 핵심 질문은 “학습자는 교육에 대해 어떤 반응을 보였는가”이다. 학습자가 교육에 대해 느낀 전반적인 만족도, 교육 내용이 얼마나 유용했는지, 교육 환경이나 강사의 역량에 대한 평가 등을 포함한다. 인성교육 전반에 학습자들이 긍정적으로 반응한다면 인성교육에 몰입하고 적극적으로 참여하게 되어 학습 결과가 긍정적으로 나타날 가능성이 높다. 반응 평가는 설문조사, 면접, 피드백 등을 통해 학습자의 의견을 수집할 수 있다.

두 번째 단계인 ‘학습 단계’는 교육을 통해 학습자가 실제로 무엇을 배웠는지를 평가한다. 이는 지식, 기술, 태도의 변화를 측정하는 데 중점을 둔다. 인성교육이 효과적이라면 학습자들은 교육을 통해 인성의 지식이나 판단력, 태도 및 능력을 습득하거나 심화된 성찰을 통해 깊이 있게 이해할 수 있어야 한다. 이러한 학습 성과는 장기적으로 학습자의 행동 변화나 교실 또는 학교 전체의 분위기를 바꾸는 데 기여할 수 있다. 두 번째 단계에서는 인성 발달에 관한 자기 보고 척도를 통한 진단을 통해 이를 확인할 수 있다.

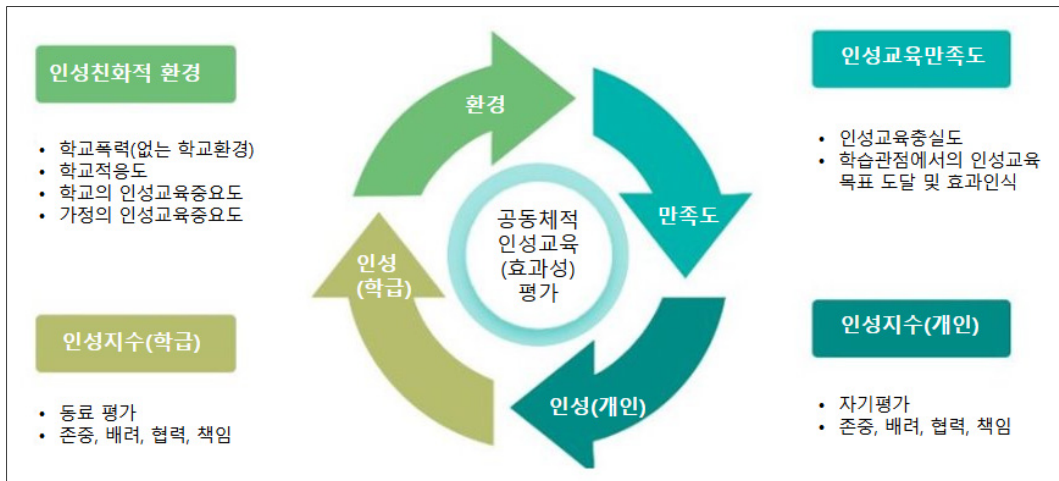
세 번째 단계인 ‘행동 단계’는 교육 이후 학습자의 실제 행동 변화 여부를 평가하는 단계이다. 교육을 통해 배운 내용을 학습자가 실제로 현장에서 적용하고 행동에 변화를 일으켰는지를 평가하는 것이 핵심이다. 이 단계의 주요 질문은 “학습자는 교육 후에 실제로 행동이 변했는가?”이다. 행동 변화 평가를 위해서는 시간 경과에 따른 행동 변화를 추적할 필요가 있다. 인성교육의 경우 학습자가 얼마나 더 책임감 있는 행동을 보였는지, 타인을 배려하는 태도가 얼마나 향상되었는지를 평가할 수 있다. 이를 위해 자기평가, 동료의 피드백, 관찰 등을 활용할 수 있다.

인성교육에서 인성은 덕으로 구성되기 때문에, 덕의 통합적 특성으로 인해 2단계의 학습 결과인 지식이나 능력 습득은 물론 3단계의 행동 특성도 포함하고 있다. 따라서 인성 발달 지수는 2단계와 3단계 모두에 해당될 수 있다.

네 번째 단계인 ‘결과 단계’는 교육의 최종 결과가 조직이나 개인에게 미친 영향을 평가하는 단계이다. 이 단계의 주요 질문은 “교육이 조직과 개인에게 어떤 성과를 가져왔는가?”이다. 결과 평가는 교육이 개인의 성과 향상에 기여했는지, 조직의 목표 달성에 긍정적인 영향을 미쳤는지를 평가하는 것이 중요하다. 장기적 관점에서 교육의 효과를 평가하기 위해 시간이 지나도 성과가 유지되는지를 확인하는 것도 중요하다. 결과 평가의 한계는 교육 프로그램의 성과를 조직의 성과와 직접 연관짓기 어려울 수 있다는 점이다. 따라서 결과 평가는 단기적인 성과에만 초점을 맞출 가능성이 있으므로 장기적 관점에서 이루어져야 한다.

이 단계에서는 인성교육 시행 이후 학교환경에 미친 영향을 평가한다. 인성교육은 학생들의 전인적 발달뿐만 아니라, 궁극적으로 학교 문화의 개선으로 이어져야 한다. 학교환경은 학생들이 지각하는 학교환경 척도로서 학생-교사, 학생-학생 간의 상호작용을 포함한 심리사회적 학교환경으로, 인성교육의 효과성에 중요한 영향을 미친다(Ryan & Patrick, 20).

이러한 본 연구의 인성교육 평가모형은 기존의 인성검사 위주의 평가에서 그 범위를 확장하여 인성교육 성과를 포괄적으로 평가하는 접근이라는 점이 특징이다. 공동체적 인성교육의 지표는 [그림 2]과 같다.



[그림 2] 커크패트릭의 성과 모형에 근거한 공동체적 인성교육 평가지표

본 평가지표는 세 가지 특징을 갖는다. 첫째, 인성교육의 충실성, 학교환경, 인성 발달 지수 등 기존의 인성 발달 지수 중심 평가를 넘어 포괄적인 지표를 제시한다. 공동체적 인성교육의 성과를 평가할 때는 공동체적 인성은 물론 인성친화적 학교 및 가정의 환경, 학생 관점에서 공동체적 인성교육이 충실히 이뤄졌는지를 진단하는 인성교육 만족도를 핵심 지표로 설정하였다. 그리고 커크패트릭의 4단계 성과 평가 기준을 활용하여 학생의 인성교육 만족도로 인성교육의 충실도를 측정하고, 인성 발달 지수와 학급 인성 발달 지수를 통해 행동 단계의 효과를 평가한다.

둘째, 본 공동체적 인성교육 지표는 개별 학생의 인성을 평가하기 위한 것이 아니라, 단위 학급이나 학교의 인성교육 효과성을 평가하기 위한 것이다. 학교 인성교육이 학습자에게 얼마나 효과

적인지, 개인의 인성 발달에 미치는 영향을 평가하고, 학급 내 상호작용에 긍정적 영향을 미치는가를 진단하기 위한 것이다.

셋째, 자기보고 평가의 사회적 바람직성 편향을 개선하기 위해 학급의 친구들이 공동체적 인성을 얼마나 실현하고 있는지 평가하도록 하였다. 학급의 공동체적 인성은 학급 내 상호작용에 근거한 동료 평가이다. 학급이나 학교의 인성교육 효과성을 개선하기 위한 목적으로 활용할 예정이므로 자신이 생각하는 급우들의 전반적인 공동체적 인성 수준에 대한 평가는 인성발달을 진단할 수 있는 보다 객관적 평가지표로 활용될 수 있다.

3. 인성교육 평가지표의 선행연구 분석

1) 공동체적 인성

공동체적 인성은 사회적·도덕적 책임을 바탕으로 타인과 협력하고 소통하며 공동체 내에서 조화롭게 살아가기 위한 인성적 자질로 정의된다. 이는 단순히 개인의 윤리적 책임을 강조하는 것을 넘어, 개인이 속한 공동체와 상호작용하는 방식을 중시하는 철학적 기반을 갖는다. 즉, 공동체적 인성은 개인이 사회 구성원으로서 배려와 협력, 책임감을 발휘하고, 공동체 의식을 지니며 올바른 행동을 하는 것을 의미한다. 이러한 공동체적 인성은 민주시민으로서의 자질을 갖추고 서로의 가치를 존중하며, 타인과 더불어 살아가는 데 필요한 도덕적·사회적 덕목을 포함한다는 점에서 그 중요성이 크다(강영준, 2021; 정태연, 2008).

존중은 “사람이나 사물을 존재만으로 존중할 가치가 있음을 인식하고 그 가치를 소중히 여기는 것”을 의미한다(정창우 외, 2014). 존중은 인간이 스스로를 존중하는 자기 존중(self-respect)으로부터 시작해 모든 사람과 생명체, 사물의 가치를 인정하고 소중히 하는 타인 존중(respect for others), 생명 존중(respect for life)으로 이어진다. 존중은 동서양의 윤리학에서 강조하는 핵심 덕목이었으며, 도덕심리학의 이론과 연구를 바탕으로 인성교육을 통해 길러야 할 주요 가치와 덕목으로 활발히 논의되어 왔다. 존중의 개념을 타인에 대한 존중뿐만 아니라 자기 자신에 대한 존중, 생명에 대한 존중을 포괄하는 것으로 확장하였으며, 존중의 하위 요소를 ‘가치 인정하기’와 ‘차이 수용하기’로 구분하였다. ‘가치 인정하기’는 나 자신을 아끼고 소중히 여기는 것뿐만 아니라 타인의 권리를 인정하고, 다른 모든 생명을 소중히 여기는 자세와 태도를 의미한다. ‘차이 수용하기’는 타인의 입장에서 생각해보려는 역지사지의 태도를 바탕으로 타인의 생각과 가치관을 인정하고 차이를 근거로 남을 차별하거나 배척하지 않는 성향과 태도를 의미한다.

배려는 “타인의 행복이나 복지 등에 관심을 가지면서 그들의 필요나 요구에 민감하게 반응을 보이는 것”을 말한다(정창우, 2015: 106). 나딩스(Noddings)는 배려를 배려하는 사람과 배려받는 사람 간의 관계 속에서 정의하면서, 배려가 완성되기 위해 양자가 가져야 할 특별한 의식 상태에 대해 설명한 바 있다. 특히 그녀는 배려하는 사람의 의식 상태를 ‘전념’(engrossment)과 ‘동기

전환' (motivational shift)으로 구분하여 설명한다. 이에 본 연구에서는 나딩스가 제시한 배려를 사회적 관점채택이나 공감 등과 같은 친사회적 행동과 관련된 개념을 포괄하는 우산 개념으로 바라보면서, 배려의 하위 요소를 '관심갖기' (전념)과 '반응하기' (동기전환)로 구분하고 각각에 해당하는 예비 문항을 개발하고자 하였다.

「인성교육진흥법」의 8가지 핵심가치·덕목 가운데 하나인 협동은 “사회의 공동선(common good)을 창출하고 증진하기 위해 구성원들이 힘과 뜻을 모아 노력하는 것”을 의미한다(정창우 외, 2014). 협동은 공동체가 발전하고 번영하기 위한 필요조건이 되는 것으로서, 공동체의 가장 작은 구성단위인 가정에서부터 사회·국가·인류공동체에 이르기까지 모든 공동체의 흥망성쇠를 좌우하는 기본 요인으로, 공동체 의식이나 연대성(solidarity), 조화정신과 깊은 관련성을 갖는 것으로 설명된다(정창우 외, 2014: 39). 여기서 협동은 협동(cooperation) 또는 협력(collaboration)을 인성교육의 주요 요소·덕목으로 설정한 선행 정책과 연구를 기반으로 하고 있으며 (정창우 외, 2014), 상황에 따라 협동과 협력이 혼용되기도 하지만 강조하는 바에 따라 협동 또는 협력으로 구분하여 사용된다. 본 연구는 협력을 미래사회에 대비한 인성 역량으로서 인성교육진흥법의 협동 덕목을 발전시킨 개념으로 바라보면서, 협력의 하위 요소를 ‘협업하기’, ‘기여하기’, ‘조정하기’, ‘동료애’로 구분하였다(Binkley et al., 2010 ; Jerald, 2009; OECD, 2019; Lemke et al., 2003).

리코나(Lickona, 1991)는 책임을 “자신과 타인을 돌보고, 의무를 이행하고, 공동체에 기여하고, 고통을 완화하고, 더 나은 세상을 건설하는 것”으로 광범위하게 정의하였다. 이러한 정의는 책임을 개인의 행동과 의무에 국한하지 않고 사회와 공동체에 대한 책임까지 포함하고 있다. 본 연구는 개인적 책임과 사회적 책임을 통합한 단일 개념으로서, 책임을 “자신이 삶의 주인이라는 믿음을 가지며 생각, 감정, 행동을 규제하는 능력을 발휘하고 선택과 그에 따른 사회적, 개인적 결과를 기꺼이 감수하는 의지와 태도를 가지며 나아가 자신과 공동체가 더 나은 곳이 되도록 역할을 다하고 기여하는 능력”으로 정의하고자 한다. 하위 구인으로는 ① 통제 소재(locus of control) 지각하기, ② 역할과 의무 수행하기, ③ 선택의 결과 감수하기로 설정하였다. 첫째, 통제 소재 지각하기는 자신의 행동과 그 결과를 통제할 수 있다는 인식을 의미한다. 이는 개인이 자신이 선택한 행동이 환경이나 외부 요인이 아닌 자신의 통제에 달려 있다는 것을 인식하는 것을 포함한다. 둘째, 역할과 의무 수행하기는 개인이 사회적, 직업적, 또는 개인적 역할과 의무를 책임감 있게 수행하는 능력이다. 셋째, 선택의 결과 감수하기는 개인이 자신의 선택이 불러온 결과를 받아들이고 책임지는 태도를 의미한다. 이는 긍정적 결과든 부정적 결과든 변명 없이 그 결과를 수용하고 교훈을 얻는 것을 포함한다.

2) 인성교육 만족도

인성교육 만족도를 조사하는 것은 학생의 관점에서 인성교육이 얼마나 충실하게 실행되었고 효과적으로 이루어졌는지를 이해하는 데 목적이 있다. 이는 학생들이 느끼는 교육의 충실도를 평가

하여, 인성교육이 목표한 성과를 얼마나 달성하고 있는지를 파악하는 데 필수적이다. 버코위츠(Berkowitz)는 연구 기반 인성교육에서 교육의 효과를 분석할 때, 교육 프로그램의 충실도와 성공 여부를 평가하는 것이 중요하다고 주장한다. 인성교육이 충실하게 수행될 때 학생들에게 어떤 긍정적인 변화를 가져오는지에 대한 실증적 근거를 제시하는 것이 필수적이다. 이를 위해서는 인성교육의 목표 설정, 과정 이해, 교사의 역할 등을 종합적으로 평가하는 방식이 필요하다. 선행연구에 따르면, 인성교육 프로그램의 효과에 대한 교사와 학생 간의 인식 차이가 분명히 나타난다. 예를 들어, 교사의 80%가 아동 발달 프로젝트(Child Development Project)와 같은 인성교육 프로그램이 학생의 도덕 발달과 행동 개선에 긍정적인 영향을 미친다고 평가한 반면, 학생들은 이러한 교육이 실질적으로 자신들의 일상생활에 적용되거나 변화를 일으킨다고 느끼는 비율이 상대적으로 낮았다(Chang & Muñoz, 2006). 교사와 학생 간의 이러한 기대치 차이를 이해한다면, 교육의 실질적 유용성과 장기적 가치를 학생들에게 보다 명확하게 전달할 필요가 있다. 이를 통해 교육 목표와 장기적 성과를 학생들이 이해하고, 인성교육이 실생활에 적용 가능한 의미 있는 변화로 이어질 수 있다는 점을 강조할 수 있다. 이러한 맥락에서 학생의 관점에서 인성교육이 얼마나 충실히 실행되었는지를 조사하고자 한다. 본 연구에서는 인성교육 만족도를 교육 목표 도달도, 교육 지지도, 교육 효과성 인식의 세 측면에서 설명하고자 한다.

3) 인성친화적 환경

인성친화적 환경은 학생의 사회적, 정서적, 도덕적 성장을 촉진할 수 있는 학교의 물리적·사회적 환경을 의미하며, 학생들이 존중, 배려, 협력, 책임과 같은 긍정적 성품을 배양할 수 있도록 지원하는 다양한 환경적 요소를 포함한다.

교육부의 2차 인성교육 종합계획(2021-2025)에서는 인성친화적 환경을 두 가지 측면에서 설명하고 있다. 첫째, 민주적 학교 문화 조성은 학생들이 주도적으로 교육 활동에 참여하고 책임감과 소통의 기회를 경험함으로써 학부모의 학교 참여를 통해 가정과 연계된 인성교육을 실현하고자 한다. 둘째, 소통과 배려, 존중이 있는 학교생활을 통해 학생 간, 학생과 교사 간에 상호 존중과 배려가 이루어지며, 다양성에 대한 인식을 높여 공동체 의식을 함양하고자 한다(교육부, 2020). 이와 관련하여 라이언과 데시(Ryan & Deci, 2000)의 자율성 지원 학습환경 연구에서는 학생의 자율성과 상호 존중이 학교 적응 및 학습 동기 향상에 긍정적인 영향을 미친다고 강조한다. 다만, 해당 계획에서는 가정과의 협력 강화를 인성친화적 환경의 구성 요소로 명시하지는 않았으나, 효과적인 인성교육을 위해 가정의 역할을 강조하고 있다.

인성친화적 학교환경은 인성교육이 학교교육의 중심에 있다는 인식을 기반으로 운영되며, 학생들이 타인과 협력하고 배려하며 존중할 수 있는 성품과 역량을 기르는 데 적합한 환경이다. 이를 위해 인성친화적 환경은 ① 존중과 배려의 문화, ② 안전한 환경, ③ 협력적 학습 환경, ④ 감성과 문화적 체험활동을 갖추어야 한다. 이러한 환경 조성을 위한 구체적인 방안으로는 ① 따뜻한 학교

공동체 문화 조성, ② 인성교육 중심의 교육과정 운영, ③ 문예체 테마별 인성교육 활성화, ④ 가정과의 협력 강화가 제시되고 있다(진영아, 2017).

국내의 선행연구에 따르면, 인성친화적 환경은 다음과 같은 특징을 가진다. 첫째, 학교폭력으로 부터 학생을 보호하는 안전한 환경을 조성하며, 둘째, 교사와 학생, 학생과 학생 간에 존중과 배려가 이루어져 학생들이 학교생활에 잘 적응하고, 인성교육이 학교생활 전반에서 충실히 이루어질 수 있도록 한다. 셋째, 가정의 환경 또한 인성친화적 여건을 갖추어야 한다는 점에서 가정과의 협력 강화가 중요하다. 버코위츠와 비어(Berkowitz & Bier, 2005)의 연구는 가정과 학교 간 협력 강화가 학생의 인성 발달에 중요한 요인으로 작용하며, 이를 통해 학교에서의 인성교육 효과가 극대화 된다고 제시하였다. 본 연구에서는 학교 폭력, 학교 적응도, 인성교육 중요도, 가정 인성교육 중요도로 구인을 설정하고자 한다.

Ⅲ. 연구방법

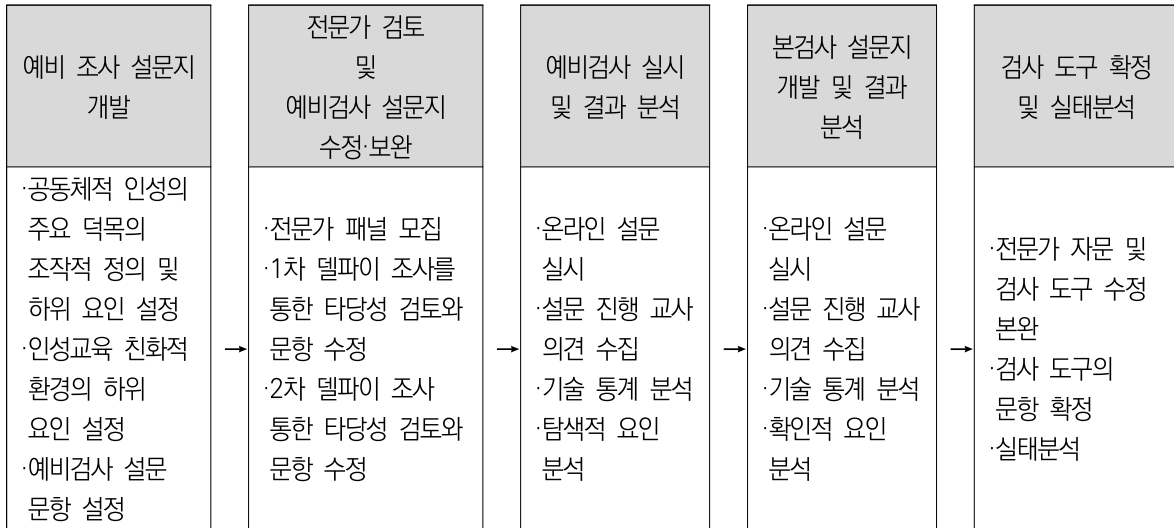
1. 검사 도구 개발 절차

본 연구는 인성교육 효과성 진단 검사 도구 개발을 위해 다음과 같은 개발 절차를 거쳤다. 첫째, 문헌연구를 통한 선행연구 검토 단계로, 인성, 인성교육과 관련된 국내외 연구 및 문헌을 고찰하여 인성교육 효과성의 하위 영역과 구성요인을 추출하였다. 인성교육 평가지표는 물론 지표별 검사 도구의 하위 요인 및 요인별 문항 초안을 구성하였다.

둘째, 델파이 조사를 통해 인성교육 평가지표 및 검사 도구의 내용타당도를 확인하고 수정·보완하였다. 인성교육의 효과성 진단을 위한 평가지표 및 지표별 하위 요인에 대한 객관성과 타당성을 높이기 위해 12인의 인성교육 전공 교수 및 초·중·고 학교 교사들로부터 검사 도구에 대한 자문을 2회에 걸쳐 확인하여 검사지 초안을 확정하였다.

셋째, 예비조사를 통해 탐색적 요인분석을 통해 문항을 선별하였다. 각 지표별 하위 구인 및 문항을 중심으로 요인을 확정하고 신뢰도를 떨어뜨리는 문항과 요인과의 관련성이 떨어지는(요인부하량이.30 이하인) 문항 및 평균값이 4.2 이상의 문항들을 제거하는 과정을 거쳐 문항을 축소, 정리하였다. 그리고 초등 및 중등 교사의 자문을 거쳐 본 검사 문항을 구성하였다.

넷째, 본조사 실시 및 분석단계로 인성교육의 각 지표별 검사 도구의 타당도와 신뢰도를 검증하기 위해 확인적 요인을 분석을 통해 구인구조의 적합성을 확인하였다. 수집된 본 검사 자료들을 토대로 확인적 요인분석을 실시하였고, 개발된 인성검사의 신뢰도와 타당도를 검증하여 최종적으로 인성교육 효과성 진단 검사를 완성하였다.



[그림 3] 인성교육 평가지표 및 검사 도구 개발 절차

2. 연구 대상

구글폼을 이용한 온라인 조사로 이루어졌으며 경기도교육청에서 도내 초·중·고 인성교육 실천학교를 대상으로 공문을 발송한 후에 학교 협력교사의 안내에 따라 학생들이 조사에 자발적으로 참여하는 방식으로 실시되었다. 조사대상 학생은 초등학교는 4학년부터 6학년, 중학교는 1학년 부터 3학년까지의 전체학년을, 고등학교는 1학년과 2학년을 대상으로 하였다. 즉, 학교를 무선표집 하여 해당 학년의 학급 일부를 모두 조사하는 방식이 아니라, 인성교육 실천학교 전체에 이에 대한 안내가 이뤄졌고, 조사 목적에 동의한 학생들이 자발적으로 참여하는 방식이 적용되었다.

결과 조사에 참여한 학생은 초·중·고 합하여 3,320명이었다. 이는 타당화를 목적으로 분석하기에 충분한 응답 수이기는 하지만, 초등학생 931명, 중학생 1,798명, 고등학생 491명 등 학교급별 응답 수 편차가 크게 나타나 고등학생의 응답 사례 수를 기준으로 초등학생과 중학생 응답 자료 중 일부만을 랜덤하게 추출하여 도구 타당화의 목적으로 활용하였다. 본 검사에서는 응답의 성실도를 5점 척도로 조사하였는데 이 또한 최종 분석대상 선정에 활용되었다. 즉, 응답의 성실도가 3 점 이하인 경우에는 제외하였고 응답패턴을 확인하여 동일한 수로 일괄 작성한 경우에도 최종 분석에는 제외하였다. 이러한 과정을 거쳐 최종 분석에 활용된 자료는 1,424명의 응답이다.

분석대상의 학교급별로 학년과 성별 구성비를 제시하면 <표 3>, <표 4>와 같다. 초등학생의 경우 4학년부터 6학년까지 학년별 구성이 거의 유사하며 성별은 여학생이 2.6%p 정도 많았다. 중학생의 경우 3학년의 응답이 타 학년보다 14%p 가량 더 적었으나 성별 분포는 거의 유사하였다. 고등학생의 경우에는 1학년이 7.6%p 적었지만, 성별 분포는 거의 유사하게 나타났다. 결론적으로, 중학교 급에서 3학년이 다소 적었지만, 각 학교급에서의 모든 학년을 고르게 선별하고자 하였으며 성별 분포는 고르게 나타났다.

〈표 3〉 분석 대상 (학교급별 분포)

구분		명	%
초등학교	4학년	162	33.9
	5학년	162	33.9
	6학년	154	32.2
	소계	478	100.0
중학교	1학년	176	37.1
	2학년	183	38.6
	3학년	115	24.3
	소계	474	100.0
고등학교	1학년	218	46.2
	2학년	254	53.8
	소계	472	100.0

〈표 4〉 분석대상(성별 분포)

〈	남학생		여학생		전체	
	명	%	명	%	명	%
초등학교	233	48.7	245	51.3	476	100.0
중학교	239	50.4	235	49.6	474	100.0
고등학교	238	50.4	234	49.6	472	100.0

3. 척도의 개발 및 구성

〈표 5〉는 인성교육 평가지표에 따른 예비검사와 본검사, 최종 검사의 구인 구조 및 문항수의 변천이다. 인성교육 전문가 및 예비검사의 타당화를 거쳐 최종 확정된 문항이다. 개인 공동체적 인성의 경우 예비검사시 49개의 문항을 개발하였지만, 최종 문항에서는 40문항으로 확정하였다. 덕목 간의 상관성을 고려하여 개념의 정의에 충실하게 문항을 개발하고 전문가 내용 타당도를 중시하며, 탐색적 요인분석과 확인적 요인분석을 통해 구인 적합도를 고려하며 최종 검사 도구를 확정하였다. 학급공동체 인성 및 인성교육 만족도는 문항 수에 있어 변동이 없었다.

인성친화적 환경의 경우, 본검사 이후 인성교육 전문가 자문을 통해 학교 적응도와 학교에서 인성 중요도 문항을 추가하였다. 학교 적응도에 ‘학교 구성원으로서의 소속감’을 그리고 인성교육 중요도에서 ‘귀감으로서의 선생님’, ‘가정과의 연계 교육’을 추가하여 총 15문항의 인성친화적 환경 검사를 확정하였다.

〈표 5〉 공동체적 인성교육 검사의 구성

평가지표		구성내용		문항수			
				예비검사	본검사	최종문항	
공동체적 인성	개인 공동체적 인성	존중	자신과 타인의 가치 및 권리 인정하기, 차이 수용하기	12	11	10	
		배려	이해하고 공감하기, 반응하기	12	11	10	
		협력	협업하기, 기여하기, 조정하기, 동료애	12	11	10	
		책임	통제소재를 지각하기, 역할과 의무를 수행하기, 선택의 결과를 감수하기	12(1)*	11(1)*	10	
	학급 공동체적 인성		존중		5	5	5
			배려		5	5	5
			협력		5	5	5
			책임		5	5	5
인성교육 만족도			교육 목표 도달	3	3	3	
			교육 지지도	3	3	3	
			교육 효과성 인식	4	4	4	
인성친화적 환경			학교폭력(괴롭힘) 정도	3	3	3	
			학교 적응도	3	3	4	
			학교 인성 중요도	3	3	5	
			가정 인성 중요도	3	3	3	
총 문항수				90(91)	86(87)	85	

*(예비문항 수)

4. 자료 분석

수집된 자료는 SPSS 25, R 프로그램을 이용하였으며, 구체적인 자료분석은 다음과 같다. 첫째, 측정도구의 전체 및 하위 영역별 신뢰도를 살펴보기 위해 Cronbach α 계수를 산출하였다. 둘째, 공동체적 인성의 요인구조를 탐색하기 위해 탐색적 요인 분석을 실시하였다. 요인추출방법은 주축 요인 추출, 사각회전을 사용하였다. 각 요인의 요인부하량, 설명된 분산의 비율 및 스크리 도표 등을 상호보완적으로 검토하여 요인의 수를 탐색하고, 해당요인에 대한 요인 부하량이 .30이하 문항을 검토하였다. 그리고 평균값이 4.2 이상된 문항 역시 변별도를 고려하여 삭제하였다. 셋째, 측정도구의 요인구조를 확인하기 위해 R을 이용하여 확인적 요인 분석을 실시하였다. 넷째, KEDI 인성 검사와 미국의 국립환경연구센터의 종합적 학교환경 검사를 활용하여 공인타당도를 검사하였다.

IV. 연구결과

1. 인성교육 평가 지표의 타당화

1) 검사문항의 개발

공동체적 인성교육에 관한 선행 연구를 고찰하고, 공동체적 인성교육 평가지표에 대한 이론적 설명을 바탕으로 검사 도구의 초안을 작성하였다. 공동체적 핵심 덕목에 대한 선행연구를 분석하여 덕의 실천적 성격을 강조하기 위해 하위 구인들을 ~ 하기와 같은 기술로 표현하여 덕이 최종적으로 실천과 연계될 수 있다는 점을 밝혔다. 예를 들어 책임의 하위 구인은 ① 통제 소재를 지각하기, ② 역할과 의무를 수행하기, ③ 선택의 결과를 감수하기로 설정하였다. 이를 토대로 검사 문항을 개발하였다.

본 연구에서는 검사 도구의 문항 개발시 다음의 세 가지 사항을 유의하였다. 첫째, 자기 자신에 대한 평가를 자신의 관점뿐만 아니라 타인의 관점에서도 진단할 수 있는 문항 유형을 활용하였다. 둘째, 자기 보고 척도에서 나타날 수 있는 사회적 바람직성 편향과 추상성을 줄이기 위해 덕의 발휘되는 구체적인 상황 장면을 반영하여 학생의 생활 장면에서 덕스러운 태도나 행동을 평가할 수 있는 문항을 개발하였다. 셋째, 덕의 과학적 연구결과들을 반영하여 인지, 정의, 행동 이외에도 다양한 상황에서 덕의 지각 및 내재적 동기화를 확인할 수 있는 문항을, 그리고 온라인 상황에서의 덕의 발휘와 관련된 문항을 개발하였다.

최근 활발히 이루어지고 있는 인성과 덕의 과학적 측정 연구들을 반영하여, 본 연구는 공동체적 인성의 주요 덕목인 존중, 배려, 협력, 책임의 개념을 구체화하고, 덕목 간 상호 의존성 및 상황에 따른 유연성을 측정할 수 있는 척도를 개발하여 타당도와 신뢰도를 확보하고자 한다. 이를 위해 문헌 연구를 통해 공동체적 인성을 구성하는 덕목의 구인 구조와 검사 문항을 개발하며, 전문가 의견 수렴을 통해 검사 도구의 내용 타당도를 검증하였다. 이 과정에서는 각 덕목의 개념과 구인 구조뿐만 아니라 초·중·고 학생의 발달 단계에 적합한 용어 사용과 실생활 연계 여부 등을 면밀히 검토하였다.

검사 도구의 타당도를 확인하기 위해 학생들을 대상으로 설문조사를 실시하였고, 탐색적 요인분석과 확인적 요인분석을 모두 활용하여 구인 타당도를 검토하였다. 공동체적 인성을 구성하는 존중, 배려, 협력, 책임의 덕목은 상호 독립적이지 않으며, 일부 덕목은 서로 관련되거나 중첩될 수 있다. 이에 따라, 예비 검사 단계에서는 탐색적 요인분석을 통해 각 요인을 구성하는 문항을 확인하고, 본 검사 단계에서는 확인적 요인분석을 통해 공동체적 인성과 각 덕목의 요인 구조를 검증하였다. 이 외에도 수렴 타당도와 공인 타당도를 검토하여 검사 도구의 타당성과 신뢰성을 높임으로써 객관적이고 신뢰성 있는 평가 도구를 개발하는 것을 목표로 하였다.

2) 내용 타당도

증거 기반 인성교육의 관점에서 검사 도구의 타당성은 핵심 요소이다. 본 연구에서는 공동체적 인성교육 평가지표와 검사 도구 초안을 대상으로 인성교육 연구 및 교육 전문가 12인을 통해 델파이 조사를 실시하여, 공동체적 인성교육 지표의 타당성, 각 지표별 검사 도구 문항의 내용 적합성, 그리고 학생 발달 수준에 따른 검사 도구의 적합성을 검토하였다. 검사 도구 개발 과정에서는 구인 타당도와 수렴 타당도뿐만 아니라, 전문가들의 합의된 의견을 반영하여 내용 타당도를 강화하고자 하였다. 이를 위해 전문가들에게 공동체적 인성교육 평가지표의 타당성, 설명력, 보편성, 유용성에 대해 질문하고, 전문가 합의도 및 의견을 수집하여 인성교육 평가지표의 모델을 수정하였다. 또한, 각 지표별 문항이 목표 지표를 평가하는 데 개념의 범위 및 해석이 적절하며, 학생 발달 단계에 적합한지를 확인할 수 있도록 자문지를 제공하였다. 1차 델파이 조사 후 수정 및 보완을 거쳐 2차 델파이 조사를 시행하였으며, 이를 바탕으로 본 연구의 공동체적 인성교육 검사 예비 문항을 최종 확정하였다.

델파이 방법은 전문가의 익명성을 보장하기 때문에 자유로운 의견 교환을 촉진함으로써 연구자가 가진 편향성을 줄이고 객관성을 높일 수 있다. 따라서 델파이 방법은 요인 탐색 및 도출(윤성혜·강명희, 2017), 지표개발(강신천·정현용, 2022) 연구에 적용될 수 있다. 델파이 조사에 참여한 패널의 수에 따른 내용타당도(Contents Validity Ration: CVR)의 최소값과 관련하여 N=12일 때, 0.56 이상이어야 내용타당도가 있다고 판단할 수 있다(Lawshe, 1975). 이에 본 연구는 평균 3 이상, 내용타당도 0.56 이상일 때 문항의 내용타당도가 확보되는 것으로 보았다.

첫째, 공동체적 인성교육 평가지표 모델에 대한 타당성, 설명력, 보편성, 유용성을 질의하였다. 이에 대한 전문가들의 응답 결과는 <표 6>과 같다.

<표 6> 공동체적 인성교육 평가지표(안)의 타당성(2차)

영역	평균	CVR	CV	합의도
타당성	3.88	1.00	0.09	1.00
설명력	3.75	1.00	0.12	0.94
보편성	3.88	1.00	0.09	1.00
유용성	4.00	1.00	0.00	1.00

둘째, 공동체적 인성교육 평가지표별 검사문항들의 델파이조사를 진행하였다. 1차 조사를 진행하고 합의도가 0.75이하인 문항들을 수정하였다. 2차 조사분석결과, 모든 문항의 합의도가 0.75 이상이었으므로 의견 일치가 이루어졌다고 판단할 수 있었다. 또한 안정도(CV)가 0.5 이하였으므로 3차 조사를 진행하지 않고 델파이 조사를 종료하였다.

3) 탐색적 요인 분석

델파이 조사 이후 수정된 인성교육 평가지표별 예비검사의 구인 타당도를 확인하기 위해 탐색적 요인 분석을 실시하였다. 탐색적 요인 분석에 앞서, 분석될 표본의 상관 행렬 크기가 요인분석에 적당한지를 알아보기 위해 KMO(Kaiser-Meyer-Olkin) 표본 적정성과 Bartlett의 구형성 검증을 살펴보았다. KMO 적합성지수는 .99이었고, Bartlett 검증 결과는 $p < .001$ 로 유의하였으므로 요인분석에 적합한 행렬이다. 본 연구에서는 평가지표별 특성을 반영하고, 덕들의 상관성을 고려하여 덕목별로 구인구조를 활용하며, 인성교육 만족도, 인성친화적 환경의 지표에서는 지표별 탐색적 요인분석을 실시하였다.

탐색적 요인분석시 최대우도(Maximum likelihood) 방식으로 최초 요인을 추출하였으며, 요인 수를 확인하기 위해 스크리 도표(scree plot), 요인공통분산의 총분산에 대한 누적비율 등을 참고하여 고유치(eigenvalue)가 1.0 이상인 요인 수를 확인하였다. 추출된 요인에 대한 각 변수들의 부하량을 확인한 다음 요인에 대한 직관적인 이해를 위해 주축을 회전하여 서로 밀접하게 연관된 변수들을 그룹화시켜 요인행렬 위치를 단순화하는 요인회전을 실시하였다. 요인회전은 이쿼맥스(Equamax) 회전을 사용하였다.

기술통계 분석 결과를 참고하여 변별력이 적을 것으로 판단되는 문항들, 공통성(communality)과 요인부하량이 적은 문항들을 제외해 나가며 요인분석을 반복적으로 실시하여 최종 요인구조를 확인하였다. 탐색적 요인분석 결과를 통해 확인된 요인에 대한 내적 일관성을 검토하기 위해 신뢰도 계수를 추가로 분석하였다.

첫째, 공동체적 인성(존중, 배려, 협력, 책임)의 덕목별 탐색적 요인분석을 실시한 결과 (공동)요인 부하량이 0.30 이하인 낮은 문항을 제거하고, 덕목별 요인구조를 확인하였다. 그 결과 덕목별 1개의 요인이 추출되었다. 존중은 총 분산은 45.41% 각 문항의 요인 부하량이 .394~.733이며, 배려는 총분산이 53.26%로 각 문항의 요인 부하량이 .0619~.0757, 협력은 0.634~0.768, 책임은 총 분산은 45.10%이며 요인 부하량은 .042~0.695로 나타났다. 신뢰도 계수는 존중($\alpha = 0.86$), 배려($\alpha = 0.96$), 협력($\alpha = 0.89$), 책임($\alpha = 0.87$)로 양호하였다.

둘째, 학급 공동체적 인성의 4덕목(존중, 배려, 협력, 책임)의 총 분산은 72.19 ~ 72.35%에 위치하며, 모두 1요인으로 나타났다. 요인 부하량은 0.582~0.897에 위치했으며, 신뢰도 계수도 0.90 이상으로 모두 양호하였다.

셋째, 인성교육 만족도와 관련된 10개의 문항을 대상으로 탐색적 요인분석을 실시한 결과 10개의 문항은 단일 문항으로 구성되는 것으로 나타났으며 총분산은 69.64%로 확인되었다. 신뢰도 계수는 0.95로 전체 신뢰도를 해치는 문항은 발견되지 않았다.

넷째, 인성친화적 환경을 묻는 12개의 문항을 대상으로 탐색적 요인분석을 실시한 결과 3요인구조를 확인하였다. 요인 1은 학교폭력을 직접 경험하거나 목격한 경험을 묻는 3개의 문항들로 묶였다. 요인 2는 학교생활 적응도와 관련된 문항 3개와 가정에서 인성을 얼마나 중시하는지와 관련

된 문항 3개로 묶여 총 6개의 문항이 포함된 것을 확인하였다. 요인 3은 학교에서의 인성을 중시하는지와 관련된 문항 3개로 묶였다. 요인의 2의 경우 개념적으로 학교 생활 적응도와 가정에서의 인성 중요도가 구분될 필요가 있어 요인을 구분하여 <표 7>과 같이 4요인으로 설정하였다.

<표 7> 인성친화적 환경의 탐색적 요인 분석

문항 번호	문항	요인 부하량		
		요인1 ($\alpha=0.95$)	요인2 ($\alpha=0.78$)	요인3 ($\alpha=0.69$)
친1	최근 한 달 동안 학교에서 다른 학생에게 언어적 혹은 신체적 괴롭힘을 당한 적이 있다.	.906	-.050	.083
친2	학교에서 특정 학생들이 나를 소외시키거나 집단에서 따돌리려는 행동을 한 적이 있다.	.951	-.007	.062
친3	학급에서 다른 학생들이 괴롭힘 당하는 것을 목격한 적이 있다.	.815	.037	.004
친4	나는 학교생활이 만족스럽다.	-.142	.375	.324
친5	나는 학급에서 친구들과 사이가 좋은 편이다.	-.153	.345	.370
친6	나는 학교 규칙을 따르는 것이 중요하다고 생각한다.	.015	.416	.341
친7	우리 학교는 인성교육을 강조하는 분위기이다.	.152	.098	.502
친8	선생님께서서는 수업 시간은 물론 생활지도나 동아리 활동에서 인성이 중요하다고 가르치신다.	.016	.358	.676
친9	다양한 교과(도덕, 국어, 사회 등) 수업 시간을 통해 인성에 대해 생각해 볼 수 있는 토론이나 다양한 활동을 하였다.	.029	.317	.688
친10	우리 집은 인성교육을 강조하는 분위기이다.	.122	.381	.341
친11	우리 가족은 인성의 중요성이나 인성 함양에 필요한 좋은 습관에 대해 이야기하거나 모범 사례가 되어준다.	.065	.841	.268
친12	가정에서 배운 인성교육이 나의 삶에 긍정적 영향을 미치고 있다.	-.025	.829	.213

4) 확인적 요인 분석

(1) 개인수준의 인성검사

개인의 공동체적 인성은 존중, 배려, 협력, 책임의 네 가지 덕목으로 구성되므로, 덕목별 및 공동체적 인성의 전체 구조를 확인한 결과는 <표 8>과 같다. 공동체적 인성은 존중, 배려, 협력, 책임의 네 가지 덕목(1차원)과 각 덕목의 하위 요인 구조(2차원)로 이루어져 있다. 존중은 2개의 하위 요인으로, ① 자신과 타인의 가치 및 권리 인정하기와 ② 차이 수용하기로 구성된다. 배려는 ① 이해하고 공감하기와 ② 반응하기의 두 요인으로 이루어지며, 협력은 ① 협업하기/기여하기와 ② 조정하기/동료애의 두 요인으로 구성된다. 책임은 ① 통제 소재 지각하기, ② 역할과 의무 수행하기, ③ 선택의 결과 감수하기의 세 요인으로 구성된다. 이러한 개인의 공동체적 인성의 2차원 구조 모델의 적합도를 확인하였다.

모형적합도에서 RMSEA <.05는 좋은 적합도, <.80 괜찮은 적합도, <.10 보통 적합도이며, CFI와 TLI는 >.90 좋은 적합도이다. <표>에서 볼수 있듯이 존중, 협력, 책임, 등은 CFI와 TLI가 .90이상

거나 가까우며, RMSEA 0.059~ 0.081에 위치하고 있다. 배려의 경우 RMSEA값이 높아 모형 적합도가 양호하다고 보기는 어려우나 이론적으로 가정한 2개 요인구조를 유지하였다. 2차원 4덕 8요인의 공동체적 인성의 모형 적합도(CFI=0.862, TLI=0.852, RMSEA=0.063)는 CFI와 TLI가 .90에 근접하며, RMSEA는 괜찮은 적합도로서 전반적으로 양호하였다.

〈표 8〉 공동체적 인성의 확인적 요인분석 결과

요인 명	하위 요인	모형적합도		
		CFI	TLI	RMSEA
존중	자신과 타인의 가치 및 권리 인정하기	0.966	0.955	0.058
	차이 수용하기			
배려	이해하고 공감하기	0.907	0.877	0.114
	반응하기			
협력	협업하기/ 기여하기	0.949	0.933	0.081
	조정하기/ 동료애			
책임	통제 소재를 지각하기	0.962	0.946	0.059
	역할과 의무를 수행하기			
	선택의 결과를 감수하기			
공동체 인성	위계적 2차 모델(4덕 8요인)	0.862	0.852	0.063

(2) 학급수준의 인성 검사

학급의 공동체적 인성은 예비문항 없이 20개 문항으로 조사되었으며, 이들 문항은 개인의 공동체적 인성을 구성하는 4개 덕목(존중, 배려, 협력, 책임)에 기반하여 구성되었기 때문에 학급의 공동체적 인성이 4개 덕목으로 잘 구성되는지 확인하는 것이 타당화의 주된 내용에 해당한다. 20개 문항 전체 신뢰도(cronbach α)는 0.975로 양호하였고 요인별 신뢰도도 최소 0.894로 나타나 양호한 편이었다

학급 인성을 개념적으로 구성한 4개 요인이 잘 확인되는지 구인타당도를 분석한 결과를 보면 CFI=0.943, TLI=0.934, RMSEA=0.083으로 전반적으로 적합한 것으로 나타났다.

〈표 9〉 학급의 공동체적 인성의 확인적 요인분석 결과

요인 명	요인 (문항수)	모형적합도		
		CFI	TLI	RMSEA
인성교육 만족도	존중	0.943	0.934	0.083
	배려			
	협력			
	책임			

(3) 인성교육 만족도

인성교육 만족도는 예비문항 없이 10개 문항으로 조사되었으며, 그 결과 3개 하위요인으로 구성

된 10개 문항, 즉 ‘교육목표 도달’ 3개 문항과 ‘교육지지도’ 3개 문항, ‘교육 효과성 인식’ 3개 문항으로 타당화되었다. 10개 문항 전체 신뢰도(cronbach α)는 0.951로 양호하였고 요인별 신뢰도도 최소 0.824로 나타나 양호한 편이었다

인성교육 만족도를 개념적으로 구성한 3개 요인이 잘 확인되는지 구인타당도를 분석한 결과를 보면 CFI=0.985, TLI=0.979, RMSEA=0.065로 나타나 전반적으로 적합한 것으로 볼 수 있다.

〈표 10〉 인성교육 만족도의 확인적 요인분석 결과

요인 명	요인 (문항수)	모형적합도		
		CFI	TLI	RMSEA
인성교육 만족도	교육목표 도달	0.985	0.979	0.065
	교육지지도			
	교육효과성 인식			

(4) 인성친화적 환경

마지막으로 인성친화적 환경은 예비문항 없이 12개 문항으로 조사되었으며, 그 결과 4개 하위요인으로 구성된 12개 문항, 즉 ‘학교폭력(괴롭힘) 정도’ 3개 문항, ‘학교적응도’ 3개 문항, ‘학교에서 인성 중요성’ 3개 문항, ‘가정에서 인성 중요성’ 4개 문항으로 타당화되었다. 12개 문항 전체 신뢰도(cronbach α)는 0.804로 양호하였고 요인별 신뢰도도 최소 0.824로 나타나 양호한 편이었다.

인성친화적 환경을 개념적으로 구성한 4개 요인이 잘 확인되는지 구인타당도를 분석한 결과를 보면 CFI=0.957, TLI=0.941, RMSEA=0.065로 나타나 전반적으로 적합한 것으로 볼 수 있다

〈표 11〉 인성친화적 환경의 확인적 요인분석 결과

요인 명	요인 (문항수)	모형적합도		
		CFI	TLI	RMSEA
인성친화적 환경	학교폭력(괴롭힘)	0.957	0.941	0.065
	학교적응도			
	학교 인성 중요도			
	가정 인성 중요도			

2. 인성교육 평가지표 간 상관관계

인성교육의 효과성을 진단하기 위한 공동체적 인성(개인, 학급), 인성교육 만족도, 인성친화적 환경 간의 관계를 살펴보았다(아래 <표 12> 참고). 먼저 공동체적 인성에서의 개인과 학급간의 상관관계는 0.556, 인성교육 만족도와는 0.651, 인성친화적 환경과는 0.587로 다소 높은 상관을 보였다. 개인 공동체적 인성과 학교폭력은 유의하지 않았지만, 학급의 공동체적 인성과 학교폭력은 -.132 부적 상관을 보였다. 모두 99% 유의 수준에서 통계적으로 유의하였다.

〈표 12〉 공동체적 인성교육 지표간 상관관계

	공동체적 인성					학급의 공동체적 인성					인성교육만족도					인성친화적 환경				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	20	
1. 존중	1																			
2. 배려	.704**	1																		
3. 협력	.754**	.737**	1																	
4. 책임	.811**	.686**	.811**	1																
5. 개인공동체적 인성	.897**	.880**	.917**	.911**	1															
6. 학급 존중	.548**	.428**	.437**	.472**	.519**	1														
7. 학급 배려	.539**	.470**	.481**	.481**	.545**	.911**	1													
8. 학급 협력	.545**	.439**	.491**	.486**	.540**	.884**	.913**	1												
9. 학급 책임	.537**	.457**	.465**	.492**	.539**	.903**	.908**	.904**	1											
10. 학급의 공동체적 인성	.563**	.466**	.486**	.501**	.556**	.960**	.969**	.959**	.965**	1										
11. 인성교육만족도	.658**	.558**	.571**	.583**	.655**	.539**	.563**	.587**	.566**	.585**	1									
12. 인성교육지지	.530**	.440**	.437**	.474**	.519**	.454**	.479**	.498**	.482**	.496**	.746**	1								
13. 인성교육효과	.579**	.502**	.514**	.516**	.584**	.523**	.543**	.557**	.548**	.563**	.822**	.806**	1							
14. 인성교육만족도	.656**	.546**	.574**	.584**	.651**	.587**	.611**	.635**	.612**	.634**	.906**	.884**	.939**	1						
15. 학교폭력	-.131**	.030	-.018	-.047	-.040	-.159**	-.135**	-.114**	-.099**	-.132**	-.101**	-.054*	-.084**	-.105**	1					
16. 학교적응	.572**	.411**	.495**	.485**	.539**	.562**	.566**	.583**	.532**	.582**	.611**	.536**	.577**	.702**	-.182**	1				
17. 학교인성중요도	.565**	.487**	.554**	.539**	.593**	.550**	.572**	.600**	.584**	.598**	.654**	.585**	.640**	.759**	-.044	.676**	1			
18. 가정인성중요도	.563**	.425**	.488**	.506**	.545**	.378**	.399**	.417**	.399**	.413**	.564**	.510**	.559**	.607**	-.131**	.530**	.555**	1		
19. 인성친화적 환경	.546**	.498**	.545**	.532**	.587**	.450**	.480**	.508**	.489**	.500**	.607**	.567**	.599**	.672**	.356**	.695**	.793**	.699**	1	

3. 인성교육 실태

1) 인성교육의 실태분석

공동체적 인성교육 검사의 하위 요인별 점수가 어떠한지를 살펴보았다. 공동체적 인성교육 검사의 문항은 5점 척도(1: 전혀 아니다, 2: 약간 아니다, 3: 보통이다, 4: 약간 그렇다, 5: 매우 그렇다)로 측정하였다. 공동체 인성교육 검사 지표별 결과는 <표 13>과 같다.

먼저 지표 평균값을 살펴보면 개인의 공동체적 인성은 3.87, 학급의 공동체적 인성은 3.68, 인성친화적 환경은 4.03(학폭 역문항 처리), 인성교육 만족도 4.01로 나타났다. 자신의 인성을 본인이 평가한 ‘개인의 공동체적 인성’ 과 달리 ‘학급의 공동체적 인성’ 은 학급의 친구들 간 상호작용에 근거하여 학급 친구들이 서로 존중하고, 배려하며, 협력하고 책임 있게 행동하는가에 대한 인식이다. 통계적으로 유의한 차이가 있으며 학급의 공동체적 인성이 좀 더 낮게 나타났다. 학생 관점에서 공동체적 인성교육의 충실도를 측정하고 있는 인성교육 만족도는 4점 이상으로 학생들은 공동체적 인성교육의 필요성이나 그 효과에 대해 긍정적으로 인식하고 있다. 인성친화적 환경에서는 학교폭력의 문항을 역문항 처리하여 평균값을 계산하였으며 학교와 가정의 환경이 인성교육에 긍정적으로 인지하고 있는 것으로 나타났다.

각 하위 지표별로 살펴보면 다음과 같다. 개인의 공동체적 인성에서는 배려(3.69)가 가장 낮았고, 협력(3.82) 책임(3.87), 존중(4.11) 순이었다. 학생들은 스스로 배려가 낮다고 인식하고 있는 것으로 나타났다. 학급의 공동체적 인성에서는 책임(3.56)이 가장 낮았고, 존중(3.68), 배려(3.69), 협력(3.77) 순이었다. 학급의 공동체 인성검사는 개인의 공동체적 인성검사의 사회적 바람직 편향이나 자기 인식의 한계를 극복하고 보다 객관적인 인성 발달 수준을 확인하고자 하였다. 학급의 공동체적 인성 검사에서는 개인의 공동체적 인성 검사에서와 달리 존중이나 책임은 뚜렷하게 낮게 나타났다.

인성친화적 환경의 하위 구인들의 평균값을 보여준다. 인성친화적 환경은 학교폭력, 학교적응도, 학교의 인성교육 중요도, 가정의 인성교육 중요도로 구성되어 있다. 인성친화적 환경의 평균값은 4.03으로 좋은 편으로 나타났다. 하위 구인 중 학교폭력(역)(4.31)로 가장 높고, 가정의 인성교육 중요도(4.27), 학교적응도(4.07), 학교의 인성교육 중요도(3.72) 순으로 나타났다. 공동체적 인성교육 만족도는 교육목표 도달도, 교육지지도, 교육 효과 인식을 구성되어 있다. 전체 평균값은 4.01로 학생들은 공동체적 인성교육에 약간 만족하고 있는 상태이다. 하위 구인별로 살펴보면 목표 도달도(4.11), 교육 지지도(4.01), 교육 효과 인식(3.97) 순으로 응답 비율이 높게 나타났다. 목표 도달도 보다는 교육 효과 인식이 약간 낮았다.

〈표 13〉 공동체적 인성교육 검사의 기술통계

평가지표		구성내용		평균	표준편차
공동체적 인성	개인 공동체적 인성	존중	자신과 타인의 가치 및 권리 인정하기, 차이 수용하기	4.11	0.624
		배려	이해하고 공감하기, 반응하기	3.69	0.8
		협력	협업하기, 기여하기, 조정하기, 동료애	3.82	0.72
		책임	통제소재를 지각하기, 역할과 의무를 수행하기, 선택의 결과를 감수하기	3.87	0.66
		총합(개인)		3.87	0.634
	학급 공동체적 인성	존중		3.68	0.997
		배려		3.69	0.988
		협력		3.77	0.931
		책임		3.56	1.033
		총합(학급)		3.68	0.951
인성교육 만족도	교육 목표 도달		4.11	0.857	
	교육 지지도		4.01	0.949	
	교육 효과성 인식		3.98	0.996	
	총합		4.01	0.811	
인성친화적 환경	학교폭력(괴롭힘) 정도(역채점)		4.31	1.033	
	학교 적응도		4.07	.803	
	학교 인성 중요도		3.72	.806	
	가정 인성 중요도		4.27	.806	
	총합		4.03	.625	

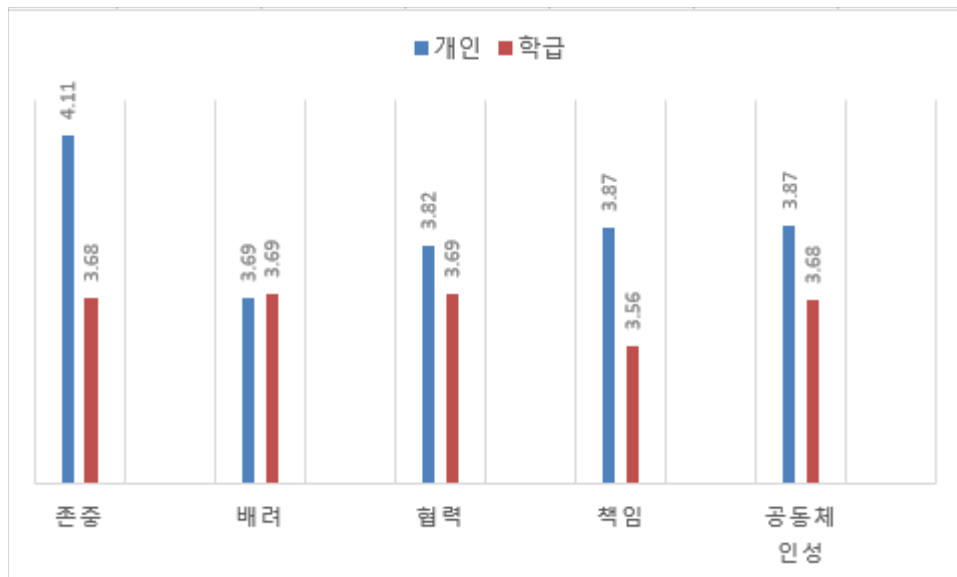
2) 개인과 학급의 공동체 인성의 수준 차이

공동체적 인성의 발달 수준을 좀 더 객관적으로 진단하기 위해 개인의 공동체적 인성과 함께 또래 친구와의 상호작용을 근거하여 학급의 공동체적 인성지수를 측정하도록 하였다. 개인 공동체적 인성지수는 자신에 대한 평가인 반면 학급의 공동체적 인성지수는 학급 내 또래의 인성에 대한 평가라는 차이가 있다. 그럼에도 불구하고 개인과 다르게 학급의 공동체 인성지수는 학급 단위의 지표이기 때문에 양자 간의 차이 여부를 조사하였다. 개인과 학급의 공동체적 인성 수준 차이를 조사한 결과는 <표 14>와 같다. 배려를 제외하고 존중, 협력, 책임, 공동체적 인성에서 개인과 학급의 평균은 통계적 유의수준 하에서 차이가 있는 것으로 나타났다. 사회적 바람직성 편향으로 개인의 공동체적 인성 수준을 좀 더 긍정적으로 평가하는 것으로 해석된다.

〈표 14〉 개인과 학급 간의 공동체적 인성의 차이

항목	공동체적 인성	N	평균	표준편차	t	유의확률
존중	개인	1424	4.109	0.624	19.276	.000**
	학급	1424	3.683	0.997		
배려	개인	1424	3.685	0.805	-0.279	0.78
	학급	1424	3.692	0.988		
협력	개인	1424	3.823	0.721	5.499	.000**
	학급	1424	3.692	0.988		
책임	개인	1424	3.868	0.666	12.811	.000**
	학급	1424	3.559	1.033		
공동체적 인성	개인	1424	3.871	0.634	9.227	.000**
	학급	1424	3.677	0.951		

** .p<0.01



[그림 4] 개인과 학급의 공동체적 인성의 차이

V. 논의 및 시사점

본 연구의 목적은 공동체적 인성교육 평가지표를 개발하고, 각 지표를 측정할 수 있는 검사 도구를 만드는 것이다. 경기도 실행한 공동체적 인성교육은 존중, 배려, 협력, 책임을 핵심 덕목으로 삼아 교과와 연계하여 그리고 창의 체험활동을 통해 인성교육을 진행하고, 인성친화적 학교문화를 조성하고, 가정-학교 연계 인성교육 및 가정의 인성교육 강화를 정책적으로 진행했다. 본 연구에서는 공동체적 인성교육의 효과를 과학적으로 진단하기 위해 증거 기반 인성교육의 철학에 근거하여 평가지표와 검사 도구를 마련하였다.

인성교육은 학생들이 안전하고 즐거운 학교생활을 할 수 있도록 환경을 조성할 뿐만 아니라, 도덕적·사회적 발달을 통해 행복한 시민으로 성장하는 데 중요한 역할을 한다. 인성교육이 학생들의 도덕적, 사회적 성장을 목표로 하지만, 그 효과를 과학적으로 입증하지 않으면 교육적 목표 달성이 어려울 수 있다(손경원, 2016). 인성교육은 추상적인 개념을 다루기 때문에 그 성과를 측정하는 것이 어렵다. 따라서 명확한 평가지표를 통해 프로그램의 성과를 과학적으로 평가하고, 이를 통해 프로그램의 개선 방향을 제시할 필요가 있다(정창우, 2019). 증거 기반 인성교육은 이러한 과정을 통해 교육의 질을 높이고, 학생들이 도덕적, 정서적 발달을 이루는 데 중요한 역할을 한다.

증거 기반 인성교육의 방향에서 인성교육의 성과지표의 주된 초점은 인성교육의 만족도나 학생의 인성 수준의 발달이었다. 전문가의 내용 타당도에 의존하던 기존 연구보다 구인타당도나 수렴 타당도를 확인하는 검사 도구의 과학적 타당화 과정을 거쳐서 인성검사를 개발해왔다. 그러나 이러한 성과지표에 대한 협소한 관점은 인성교육이 학교에서 충실히 실행되었는지, 어떤 프로그램이나 방법들이 효과적이었는지에 관한 충분한 정보를 제공하지 않는다는 한계가 있다. 인성교육은 학생의 교과 및 비교과에서 직접적으로 인성을 가르치는 교육뿐만 아니라, 인성친화적 학교환경에서 자연스럽게 학생들과의 상호작용을 통해 간접적이고 자연스럽게 덕과 인성을 함양할 수 있기 때문이다. 그리고 인성교육은 가정-학교-지역사회 간의 협력적 연계를 통해 인성교육이 이뤄질 때 가장 효과적이다. 따라서 이러한 인성교육 전반의 성과를 포괄적으로 평가하고 정보를 환류할 수 있는 지표를 설정할 필요가 있다.

증거 기반 인성교육의 관점에서 검사 도구의 타당성은 핵심 요소이다. 본 연구에서는 공동체적 인성교육 평가지표와 검사 도구 초안을 대상으로 인성교육 연구 및 교육 전문가 12인을 통해 델파이 조사를 실시하여, 공동체적 인성교육 지표의 타당성, 각 지표별 검사 도구 문항의 내용 적합성, 그리고 학생 발달 수준에 따른 검사 도구의 적합성을 검토하였다. 검사 도구 개발 과정에서는 구인 타당도와 수렴 타당도뿐만 아니라, 전문가들의 합의된 의견을 반영하여 내용 타당도를 강화하고자 하였다. 이를 위해 전문가들에게 공동체적 인성교육 평가지표의 타당성, 설명력, 보편성, 유용성에 대해 질문하고, 전문가 합의도 및 의견을 수집하여 인성교육 평가지표의 모델을 수정하였다. 또한, 각 지표별 문항이 목표 지표를 평가하는 데 개념의 범위 및 해석이 적절하며, 학생 발달 단계에 적합한지를 확인할 수 있도록 자문지를 제공하였다. 1차 델파이 조사 후 수정 및 보완을 거쳐 2차 델파이 조사를 시행하였으며, 이를 바탕으로 본 연구의 공동체적 인성교육 검사 예비 문항을 최종 확정하였다.

예비검사와 본 검사를 통해 공동체적 인성교육 검사 도구의 구인 타당도와 수렴 타당도를 조사하며, 검사 도구를 타당화하였다. 본 검사에서는 경기도 인성교육 시범 학교 학생 1424명을 분석대상으로 하여 검사 도구를 타당화하였다. 공동체적 인성의 각 덕목(존중, 배려, 협력, 책임)은 서로 독립적이면서도 일부 관련되거나 중첩될 수 있기에 덕의 측정 요소는 복합적이고 다차원적인 성격을 지닌다. 본 연구는 이러한 덕의 특성을 고려하여 공동체적 인성검사 도구 개발에서는 탐색적 요인 분석과 확인적 요인 분석을 모두 사용하여, 검사의 구인 타당도를 검증하였다. 공동체적 인성

교육 지표별 모형 적합도를 확인하기 위해 CFI, TLL, RMSEA 지표를 사용하여 평가하였다. 공동체적 인성교육의 네 평가지표의 CFI 값은 0.086~0.985, TLI 값은 0.852~0.979의 범위에 있으며 네 지표 모두 0.9에 근접하기 때문에 적합하였다. RMSEA 값은 0.063~0.083 사이에 위치해 있어 .08에 근접하거나 더 낮아 양호한 적합도로 판정되었다. 공동체적 인성교육의 평가 지표별 수렴타당도를 확인하기 위해 일관성 신뢰도 계수(Cronbach's α)를 분석한 결과, 각 하위 요인별 최종 문항에 대한 문항-총점 간 상관은 0.897에서 0.917로 높게 나타났다.

학생들의 공동체적 인성 수준을 각 지표별로 5점 척도(매우 동의하지 않음: 1점, 매우 동의함: 5점)를 기준으로 하위 요인별로 분석하였다. 개인 공동체적 인성은 3.87, 학급의 공동체적 인성은 3.68, 인성교육 만족도는 4.01, 인성친화적 환경은 4.03(학교폭력 역문항 처리)로 나타났다.

학교급별 공동체적 인성교육 지표의 수준 차이를 살펴보았다. 개인의 공동체적 인성 수준에서는 고등학교가 3.97로 가장 높았고, 중학교는 3.87, 초등학교는 3.77로 가장 낮게 나타났다. 학급의 공동체적 인성 수준에서는 중학교가 가장 낮았으며, 고등학교와 초등학교 간에는 유의미한 차이가 없었다. 이러한 결과는 학교급별 인성 실태에 관한 선행연구 결과와 차이가 있다. 선행연구에 따르면 초등학교의 인성 수준이 가장 높았으며, 고등학교와 중학교는 상대적으로 낮았고, 특히 중학교가 가장 낮게 나타났다(손경원·정창우, 2014; 지은림 외, 2013; 현주 외, 2014). 선행연구와 다른 이번 연구 결과는 경기도 인성 시범학교 학생을 대상으로 했다는 점에서 피험자 대상의 차이 때문일 수 있으며, 또한, 전체적인 인성 수준이 아닌 공동체적 덕목(배려, 존중, 협력, 책임)만을 조사했기 때문일 수도 있으며, 학생들이 자발적으로 온라인 조사에 응답했기 때문에 고등학생 중 인성 수준이 높은 학생들만 응답했을 가능성이 있다. 이로 인해 피험자 편향이 발생했을 수 있다. 한편, 인성교육에 대한 만족도에서는 학교급에 따른 유의미한 차이가 발견되지 않았다. 그러나 학교급에 따라 인성친화적 환경에서는 차이가 있었으며, 고등학교는 3.45로 가장 낮았고, 중학교는 3.53, 초등학교는 3.55로 가장 높은 수치를 기록했다.

본 연구가 인성교육 효과성 평가에 주는 시사점은 다음과 같다. 첫째, 학교에서 인성교육의 효과성을 증진하기 위한 방안으로 공동체적 인성교육평가지표를 적극적으로 활용할 것을 제안한다. 공동체적 인성교육 평가지표는 인성교육이 목표한 성과를 실제로 달성하고 있는지 점검하고, 인성교육의 장단점과 개선이 필요한 영역을 객관적으로 파악하는 데 중요한 증거를 제공할 것이다. 또한, 인성교육에 참여하는 교사, 학생, 학부모에게 그 효과를 명확히 제시함으로써, 인성교육에 대한 지지와 협력을 확보하는 데 도움을 줄 수 있다. 명확한 평가지표의 도입은 평가 과정에서 주관적 판단을 줄이고, 결과의 신뢰성과 일관성을 높이는 데 중요한 역할을 한다.

둘째, 학교환경은 인성교육의 성과에 중요한 영향을 미치는 요소이다. 공동체적 인성검사에서 학교환경이 인성교육에 미치는 긍정적 또는 부정적 영향을 분석하고, 이를 토대로 학교의 물리적 및 심리적 환경을 개선하는 정책을 도입해야 한다. 안전하고 협력적인 학교환경은 인성교육이 효과적으로 이루어질 수 있는 기반이 된다. 본 연구에서는 인성교육의 학교환경 지표를 인성교육의 효과성을 높이기 위한 기본 조건뿐 아니라 인성교육의 최종 성과로서도 다루고자 하였다. 인성친

화적 환경 지표는 인성교육이 학교폭력을 낮추고, 학교적응 및 학교 인성교육을 적극적으로 수행하고 있는지에 대한 인식을 확인하기 위한 것이다. 나아가 학교의 가정환경에 긍정적 영향을 확인할 수 있다.

마지막으로 본 연구의 한계는 다음과 같다. 첫째, 본 연구는 공동체적 인성에 해당하는 존중, 배려, 협력, 책임의 네 가지 덕에 국한된 것이어서 향후 인성교육 효과성을 진단하기 위한 검사가 되기 위해 인성을 이루는 덕들을 추가하여 검사를 개발해야 한다. 둘째, 본 연구의 피험자는 인성교육 실천학교 학생들을 대상으로 하고 있기에 향후 실천학교가 아닌 학교들을 대상으로 인성교육의 효과성 검사 도구를 타당화 할 필요가 있다.

참고문헌

- 교육부(2016), 제1차 인성교육종합계획.
- 교육부(2021), 제2차 인성교육종합계획.
- 교육부 보도 자료(2022. 4. 13). 코로나 19 학생정신건강 변화에 따른 지원 방안 : 학생정신건강 실태조사 결과 및 지원 방안.
- 강선보 외(2008). 21세기 인성교육의 방향 설정을 위한 이론적 기초. *교육문제연구*, 30, 1-33.
- 강신찬·정현용(2022), “델파이 기법을 통한 교육용 콘텐츠의 성과관리 지표 개발 연구”, *한국지식정보기술학회 논문지*, 17(1), 79-89.
- 곽수란(2006), “청소년의 학교적응도 분석”, *교육사회학연구*, 16(1), 1-26.
- 곽윤경, 여유진, 이한나, 정세정, 강예은, 한계레(2023), *사회통합 실태진단 및 대응방안(X): 공정성과 갈등인식*, 한국보건사회연구원 연구보고서 2023-37.
- 김봉제·권기남(2018), “아동학대 예방을 위한 부모 인성역량 강화 프로그램 개발 연구”, *한국보육학회지*, 18(4), 109-121.
- 김봉제(2019), “증거기반 교육(Evidence-Based Practice)의 도덕교육 적용을 위한 비판적 고찰: 미국의 증거기반 교육 사례를 중심으로”. *초등도덕교육*,(65), 209-231.
- 김선주(2017), “인성교육 진흥법 핵심가치덕목에 근거한 대학생용 인성 척도 개발”, *교양교육연구*, 11(3). 217-258.
- 김정남(2013), “중고등학생을 위한 학교적응척도 단축형의 개발과 타당화”, *한국심리학회지: 상담 및 심리치료*, 25(3), 497-517.
- 김희경(2023), “중고등학생의 학교생활 적응 척도개발”, *학교와 수업 연구*, 8(1), 53-84.
- 도승이(2012), 한국 아동과 청소년 정신건강의 현주소와 나아갈 방향. *한국교육포럼21 · 한국행동과학연구소(편), 한국인의 정신건강(pp. 227-254). 교육과학사.*
- 도승이(2013), 행복한 미래 인재 양성을 위한 인성교육의 필요성과 실천방안. *사고개발*, 9(2), 143-159.
- 민경석, 최대현, 문경환. (2015). 경찰교육훈련 평가지표에 관한 연구: Kirkpatrick 모형에 기반하여. *경찰학논총*, 10(2), 9-33.
- 박병춘(2002), *배려윤리와 도덕 교육*, 서울: 울력
- 박성미(2011), “생태학적 체계에 근거한 청소년의 인성 프로그램 개발”, *청소년상담연구*, 19(10), 203-220.
- 서영식외(2019), *철학적 상상력에 기반한 청소년 민주시민교육 발전방안 연구* 대전교육과학연구원 2019.
- 성태제(2007), *교육연구방법의 이해*, 학지사.
- 손경원(2016), 인성교육 프로그램의 효과성 제고 방향. *윤리교육연구*. 41. 49-78.

- 손경원, 이인재, 운영돈, 김윤경, 이혜진, 김하민(2022), 미래사회 변화를 대비한 인성교육방안 연구, 경기도 교육청 보고서.
- 윤성혜·강명희(2017), “텔레파이 기법을 통한 대학생용 세계시민성(Global Citizenship) 측정도구 개발”, 시민교육연구, 49(4), 63-87.
- 이숙정·박소연·이희현·유지현(2014), “학교폭력예방 학급환경 진단도구 개발”, 아시아교육연구, 15(4), 239-263.
- 이승미·장영은·박정윤(2011), “가정-학교 연계를 통한 유아 및 초등학생 인성교육 활성화 방안”, 가정과삶의 질연구, 29(4), 35-47.
- 이지명(2024), “교육정책의 관점에서 바라 본 경기인성교육”, 미래사회의 윤리와 도덕교육(인성교육) 28차 한-중 윤리학 국제학술대회 자료집
- 임은미·이성자(2021), “대학생용 공동체역량 척도개발 및 타당화”, 아시아교육연구, 22(1), 177-200 .
- 임채광(2020), 한국사회의 가치갈등과 민주시민 교육을 통한 해결방안 연구, 한국동서철학연구, 36.
- 정창우(2015), 인성교육의 이해와 실천, 경기: 교육과학사.
- 정창우(2019), 증거 기반 도덕교육의 이해와 실천 방향. *The SNU Journal of Education Research*, 28(3), 43-61.
- 정창우(2024), “인성교육과 시민교육의 관계 설정”, 미래사회의 윤리와 도덕교육(인성교육) 28차 한-중 윤리학 국제학술대회 자료집.
- 정창우·손경원·김남준·신호재·한혜민(2014), “학교급별 인성교육 실태 및 활성화 방안”, 교육부 2013 정책연구개발사업.
- 조강모·이인재·정남진(2002), “협동학습을 활용한 초등학교 인성교육의 활성화”, 초등교육연구, 15(1), 1-26.
- 조연순·김아영·임현식·신동주·조아미·김인전(1998), 정의교육과 인성교육 구현을 위한 기초연구 1. 교육과학연구, 28, 131-152.
- 지은림·도승아·이윤·박소연·주언희·김해경(2012), 인성지수개발 연구, 교육부 정책연구 보고서.
- 진미정·이현아·서현석(2014), “인성개념에 대한 부모의 인식과 가정 내 인성교육에 관한 연구”, 가정과삶의 질연구, 32(3), 85-97.
- 진숙경·김성기·김수현·이원희(2023), 경기인성교육 모델과 연계한 가정의 인성교육 강화방안 연구, 경기도교육연구원.
- 진영아(2017), “중학교 지성 감성 인성교육: 실태분석을 통한 인성친화적 혁신 미래교육구현 방안”, 서울교육. 226.
- 최용환·박운수·김보경·장혜운(2023), 2022년 중앙부처와 시도교육청의 인성교육 이행점검 및 인성교육 정책 분석평가, 한국청소년 정책연구원 보고서.
- Aquino, K., & Reed II, A.(2002), “The self-importance of moral identity”, *Journal of personality and social psychology*, 83(6), 1423-1440.

- Arthur, J., Harrison, T., & Burn, E. (2017), *Teaching Character and Virtue in Schools*. Routledge.
- Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2004), "Research-based character education", *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 72-85.
- Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2007), What works in character education: A research-driven guide for educators. . *Journal of Research in Character Education*, 5, 29-48.
- Berkowitz, M. W. Bier, M. C., & McCauley, B. (2017), Toward a science of character education: Frameworks for identifying and implementing effective practices. *Journal of Character Education*, 13(1), 33-51.
- Berkowitz, M. W. (2022), Implementing and Assessing Evidence-Based Character Education. *Journal of Education*, 202(2), 191-197.
- Johnson, K. P. (2021), A preliminary meta-analysis of character education research (Order No. 27997378).
- Blazar, D. & Kraft, M. (2017), "Teacher and teaching effects on students' attitudes and behaviors", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(1), 146-170.
- Boegershausen, J., Aquino, K., & Reed II, A.(2015), "Moral identity", *Current Opinion in Psychology*, 6, 162-166.
- Colaitis, Spiro Chris(2014), "Impact of character education on student behavior as perceived by staff members" ETD Collection for Fordham University. AAI3628736. <https://research.library.fordham.edu/dissertations/AAI3628736>
- Davis, J., Daniels, K.(2015), *Effective DevOps: Building a culture of collaboration, affinity, and tooling at scale*. Sebastopol, CA: O'Reilly Media Inc.
- Dede, C.(2010). Comparing frameworks for 21st century skills. In J. Bellanca & R. Brandt (Eds.), *21st century skills* (pp. 51-76). Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Hellison, D. R.(2003), *Teaching responsibility through physical activity(2nd ed.)*. Human Kinetics.
- Hoffman, M. L.(2000), *Empathy and Moral Development: Implications for Caring and Justice*, Cambridge University Press. 박재주, 박균열 역(2011), 「공감과 도덕 발달: 배려와 정의를 위한 함의들」, 서울: 철학과 현실사.
- Hoffman, M. L.(2008), "Empathy and prosocial behavior," In Lewis, M., Haviland-Jones, J., & Barrett, Lisa F.(Eds.), *Handbook of emotions*(third edition), Guilford Press.
- Jerald, C.(2009), *Defining a 21st century education*. Alexandria, VA: The Center for Public Education.

- Kim, K., Harris, C., & Pham, L.(2018), “How Character Education Impacts Teachers”, *International Journal of Multidisciplinary Perspectives in Higher Education*. 3(1) 45-67.
- Koenig, J.A. (2011), *Assessing 21st Century Skills*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Lai, E., DiCerbo, K., & Foltz, P. (2017), *Skills for today: What we know about teaching and assessing collaboration*. Pearson.
- Lee, O., Kim, Y., & Kim, B. J. (2012), “Relations of perception of responsibility to intrinsic motivation and physical activity among Korean middle school students”, *Perceptual and Motor Skills*, 115(3), 944-952.
- Lemke, C., Coughlin, E., Thgadani, V., Martin, C. (2003), *enGauge 21st century skills: Literacy in the digital age*. Culver City, CA: Metiri Group.
- Lickona, T. (1996), “Eleven Principles of Effective Character Education”, *Journal of Moral Education*, 25(1), 93-100.
- Lickona, T., Schaps, E., & Lewis, C. (2003), “Eleven principles of effective character education”. Special Topics, General. 50.
- Mergler, A., & Shield, P. (2016), “Development of the Personal Responsibility Scale for adolescents”, *Journal of adolescence*, 51, 50-57.
- Morgan, B., Gulliford, L., & Kristjánsson, K. (2014), Gratitude in the UK: A new prototype analysis and a cross-cultural comparison. *The Journal of Positive Psychology*, 9(4), 281-294
- National School Climate Center(NSCC)(2013), Comprehensive School Climate Inventory (CSCI). Retrieved from <https://www.schoolclimate.org>
- Smithikrai, C., Longthong, N., & Peijsel, C.(2015), “Effect of using movies to enhance personal responsibility of university students”, *Asian Social Science*, 11(5), 1-10.
- Snow, Nancy E. (2022), What is a science of virtue? *Journal of Moral Education* 51 (1):9-23.
- Snow, N. E., Wright, J. C., & Warren, M. T. (2019), *Virtue measurement: Theory and applications*. Ethical Theory and Moral Practice. Routledge Press
- Watson, D., Newton, M., & Kim, M.(2003), “Recognition of values-based constructs in a summer physical activity program”, *The Urban Review*, 35(3), 217-232.

“인성교육의 효과성 진단을 위한 검사 도구 개발 -공동체적 인성을 중심으로-”에 대한 토론문

박균열(경상국립대)

I. 서론

인성교육은 인간 공동체에서 필수적인 전승활동이다. 대체 인간이라면 어떤 성향을 마땅히 견지해야 하는지를 가르치고 또 체득하도록 안내해야 한다. 최근 인공지능에 이 문제와 관련된 내용을 조희해 보았다. 먼저 인공지능으로 본 한국 인성교육의 특징이다. 향후 분석에 참고할 수 있으리라 생각된다.

① 전통적 가치관 기반

- 효(孝)와 예(禮)의 강조: 유교적 전통에서 비롯된 효도와 예의범절을 중요한 덕목으로 삼습니다. 이는 가족 간의 존중과 사회적 조화를 강조하는 교육의 기초가 됩니다.
- 공동체 의식: 한국 사회의 전통적인 공동체 중심 문화를 반영하여 협력과 배려를 중시합니다. 개인보다는 집단의 조화를 우선시하는 경향이 있습니다.

② 학교 교육 중심

- 의무적 인성교육: 2015년부터 '인성교육진흥법'이 시행되면서 초·중·고교에서 인성교육이 정규 과목이나 교과 통합 형태로 진행되고 있습니다.
- 교육 내용의 통합성: 독립적인 과목으로 가르치는 경우도 있지만, 대부분 국어, 사회, 도덕 등 다양한 과목에 인성교육 내용을 포함하여 통합적으로 지도합니다.

③ 현대 사회의 요구 반영

- 민주시민 교육: 현대 사회에서 요구되는 소통, 공감, 갈등 해결 능력 등을 강조하여 학생들이 다양한 사회 환경에 적응할 수 있도록 지도합니다.
- 디지털 시민의식: 디지털 기술이 발달함에 따라 인터넷 예절, 사이버 윤리 등 온라인에서의 올바른 행동을 교육합니다.

④ 체험 중심 교육

- 실천적 활동 강조: 봉사활동, 체험학습, 동아리 활동 등을 통해 이론에 그치지 않고 실제 생활에서 인성을 실천할 수 있도록 유도합니다.
- 감정 교육과 상담: 감정 조절, 공감 능력 강화, 자기 이해를 돕는 프로그램을 통해 학생들의 정서적 성장을 지원합니다.

⑤ 가정 및 지역사회와의 연계

- 가정과 연계된 교육: 부모와 함께하는 프로그램을 통해 가정에서의 인성교육도 지원합니다.
- 지역사회 참여: 지역사회의 문화 행사, 봉사활동 등 다양한 활동을 통해 지역 공동체와의 관계를 배우고 실천할 기회를 제공합니다.

⑥ 글로벌 인성교육의 영향

- 다문화 존중: 글로벌화에 따라 다문화 가정과의 공존, 문화 다양성 존중 등의 가치도 점차 강조되고 있습니다.
- 세계 시민의식: 글로벌 시민으로서 책임과 윤리를 갖춘 학생을 양성하려는 노력이 이루어지고 있습니다.

⑦ 문제점과 과제

- 형식화된 접근: 정량적 평가 중심의 교육 체계가 인성교육에서도 지나치게 형식화될 수 있다는 우려가 있습니다.
- 교사와 학생 간의 소통 부족: 효과적인 인성교육을 위해 학생 개개인의 필요를 반영한 맞춤형 접근이 더욱 요구됩니다.
- 한국의 인성교육은 전통과 현대, 지역성과 세계성을 조화롭게 융합하며, 학생들의 전인적 성장을 목표로 하고 있습니다.*

다음으로 한국 인성교육의 이미지에 대해 검색해 보았다.



출처: ChatGPT Prompt: “한국 인성교육의 특성”(2024.11.29.)

* ChatGPT Prompt: “한국 인성교육의 특성” (2024.11.29.)



출처: Microsoft Bing, “한국 인성교육”(2024.11.29.)

이 논문은 정책과제인 “공동체적 인성교육의 효과성 진단을 위한 평가지표 및 검사도구 개발” (경기도 교육청)의 내용을 토대로 하고 있다. 증거기반 도덕교육 (evidence-based moral education)이 취약한 한국 도덕교육학계에서 이 논문은 많은 반향을 불러일으킬만한 가치있는 연구라고 생각된다. 우리 한국의 도덕교육체계는 전 세계에서 가장 훌륭하다. 독자적인 교육과정, 교과서, 교원양성기관이 있으면 이 모든 것을 관장하는 기구(한국교육과정평가원)가 있다. 단지 한 가지 아쉬운 점은 그 교육의 결과를 세계 학계에 잘 보고하지 않는다는 점이다. 외국학자들이 한국의 사례를 직접 방문해서 연구하는 것은 제한이 있기 때문에 한국의 학자들이 세계무대에 적극적으로 연구결과를 투고하는 일이 시급하다고 본다.

토론자는 이러한 결과가 왜 발생하고 있는지에 대해 곰곰이 생각해보았다. 개별 연구자들이 게을러서 그렇다고는 생각하지는 않는다. 단지 도덕교과교육학의 학문적 정체성에 대한 인식이 소위 ‘교과내용학’ 과 같이 별도의 독립된 학문적 권위를 1/N가진 것으로 오인되는 것에서도 그 원인을 찾을 수 있다고 본다. 토론자는 도덕교과교육학이 소위 교과내용학 속의 그야말로 교과내용을 제외한 나머지의 영역, 즉 교육목표 설정, 교육방법, 교육평가 및 측정의 영역을 제공하는 역할을 해야 한다고 생각한다. 예컨대 통일 및 정치윤리 영역에서 통일의식이나 애국심을 측정하고자 하면 그 주요한 이론과 기법들을 도덕교과교육학 영역에서 가져올 수 있어야 한다. 이러한 생각이 토론자의 우매한 생각만은 아닐 것이다. 평상시 토론자는 “진단하지 않고 진료하는 의사는 돌팔이요, 도덕적 측정을 하지 않고 교육하는 도덕교사는 사이비” 라고 생각한다. 이 논문은 토론자의 개인적인 소신을 긍정적으로 복돋워주고 있다.

토론자는 이 논문에 대한 논평을 두 가지 범주로 나누어서 하고자 한다. 하나는 전체의 설계를 바꿀 수 있다는 것을 전제한 경우이고, 다른 하나는 전체의 설계를 바꾸지 않고 단순 수정을 해야 하는 경우이다.

II. 중요한 일들: 전체 설계를 수정할 수 있는 경우에 대한 논평

1. 전반적으로 통계학적인 분석과 기술방식은 무난해 보인다.

2. 가치 덕목을 요인(factor)으로 상징할 수 있는지가 의문이다. 덕목은 매우 추상적이기 때문에 슬로건으로서의 상징성은 있지만 측정을 위한 준거가 되기 위해서는 많은 추가적인 조치가 필요하다. 이 연구는 이러한 문제점을 공감하지 않고 있는 것으로 보인다(4쪽하6: “덕 교육과 관련된 연구가 늘어남에 따라 덕을 객관적으로 측정하고 평가할 수 있는 도구의 필요성이 커지고 있다”). 이 연구는 덕 자체를 측정하는 것보다는 구성내용을 개발하는 방식으로 구현했다. 19쪽의 <표 5>는 그러한 노력의 결과이다. 예컨대 ‘존중’을 측정하기 위해, 1) 자신과 타인의 가치 및 권리 인정하기, 2) 차이 수용하기가 제시되었다.

토론자는 덕목 자체가 요인이 될 수 없다는 입장을 전제한다. 따라서 근본적인 대안이 모색되어야 한다. 그것은 바로 도덕적 역량(moral competence)이 될 것이다. 역량은 도덕성을 측정함에 있어서 매우 중요한 개념적 근거가 된다. 가장 잘 알려진 도덕적 역량은 James Rest의 4구성요소가 될 것이다. 그 중에서 도덕적 판단력(moral judgment) 개념은 착하게 응답하려고 하는 경향성인 자기기만(self-faking)이 어느 정도 제약되는 James Rest의 DIT(Defining Issues Test) P-index, G. Lind의 MCT(Moral Competence Test)의 C-index, 토론자가 개발한 KMCT(Korean Moral Competence Test)의 KC-index 등이 참고될 수 있다.

3. 이 연구는 자(尺)를 만드는 타당도 검증을 중요한 목표로 삼고 있다. 그런데 응답자의 성실도를 테스트 하는 신뢰도 검증에 유달리 많은 관심을 갖고 있다. 이 연구는 최초 3,320명을 대상으로 조사가 이루어졌는데, 최종 확정된 샘플은 1,424개이다. 거의 60% 가까운 샘플이 버려졌다. 대개 양적 연구에서 10%정도의 불성실응답자와 비교한다면 너무 많은 차이가 난다. 비록 3점 이하를 제외하였고(3점이 보통인데, 그것까지 제거한 것은 너무 가혹하다), 응답패턴을 확인했다고 하지만, 그것을 통해서 내적일치도(Cronbach α 계수)가 높아지는 결과를 가져왔다할지라도, 향후 일상생활 속에서 안 버려져도 되는 샘플들의 응답이 버려지게 됨으로써 발생하는 부작용에 대한 별도의 대응조치가 있을까 하는 생각도 든다. 다시 분석한다면 1점대의 샘플에 국한하여 제거하고, 동일 응답 5개 이상일 경우 제외하는 방식으로 샘플 수를 더 늘리는 것이 적절해 보인다. 조사를 구글폼으로 했다고 하는데, 동일 응답이 5개 이상 반복될 경우 경고조치 등이 이미 마련되어 있었어야 했다.

4. 이 연구는 인성교육의 효과성을 평가하는 도구를 개발하면서, 인성(공동체적 인성)을 측정하기 위한 내용도 포함되어 있다. 사실 이 내용은 별도로 해야 할 내용이다. 만약 이 내용이 포함되지 않는다면, 대개 일반적인 교육평가의 틀에 따라, 계획, 준비, 실시, 결과평가의 순서대로 인성교육을 평가하는 지표를 개발하면 되는 일이다. 여러 가지 중요한 일들이 한꺼번에 제시되어 옥석이 섞이는 느낌을 준다.

5. 이 연구는 초등학교도 조사대상에 포함되어 있는데, 학부모 동의 등 연구윤리를 포함하는 IRB 규정을 어떻게 통과했는지에 대한 보충기술이 필요해 보인다.

Ⅲ. 사소한 일들: 전체 설계를 수정할 수 없는 경우에 대한 논평

1. 이 논문은 측정과 관련한 다양한 용어들을 언급하고 있다. 진단, 검사, 평가, 지표 (indicator), 지수 (index), 척도 (scale) 등이 그 예들이다. 그 각각의 쓰임새를 다시 한번 더 점검해볼 필요가 있어 보인다. 진단, 검사, 평가의 경우 결과를 살피는 공통점이 있고, 그 미세한 차이점은 연구의 성격에 따라 달리 사용된다. 지표의 경우 어떤 것을 가르치는 것이기 때문에 측정의 주제를 말한다. 지수는 그 지표가 숫자형태의 값을 도출할 경우를 말한다. 18쪽에서 “3. 척도의 개발 및 구성”이라는 용어를 쓰고 본문 속의 <표 5>는 “검사의 구성”이라는 용어를 사용하고 있다. 기실 후자도 “검사도구의 구성”이라야 용어상의 쓰임새가 맞는 표현일 것이다. 대개 척도는 범위를 가진 응답지, 즉 부동의, 중립, 동의 등과 같은 것을 말한다.

2. <표 2>의 단계에서 ‘반응단계’ (만족도)라는 용어가 부적절해 보인다. 통상 반응은 행위나 활동이 끝나고 난 뒤의 결과를 말한다. 오히려 있어야 할 “준비단계”는 언급되지 않았다.

<표 1> 인성교육 평가의 구성

단계	평가 내용
1. 반응 단계 (Reaction Level)	인성교육 만족도
2. 학습 단계 (Learning Level)	(학생 단위) 인성 발달 지수
3. 행동 단계 (Behavior Level)	(학급 단위) 인성 발달 지수
4. 결과 단계 (Results Level)	인성 친화적 학교 환경

3. <그림 3>의 “본검사 설문지 개발 및 결과 분석”에서 확인적 요인 분석 밑에 “판별타당성 분석”을 추가하는 것이 필요해 보인다.

4. <표 5>에서 예비검사, 본검사, 최종문항으로 이동하면서 줄어들었는데, 어떤 이유로 부적절해서 삭제했는데 각각 밝혀주는 것이 필요해 보인다. 또한 공동체적 인성에서 학급공동체적 인성에 4가지 덕목만이 제시되었는데, 세부 문항은 어떻게 개인공동체적 인성과 달리 구성했는지 설명이 필요하다. 또한 뒤의 <표 9> 속의 4가지 덕목의 하위요인은 같은 성격의 문항 5개만으로 구성되었는지 궁금하다.

5. <표 7>에서 요인적재값(요인부하량)이 보통 .4 이상이면 해당 요인으로 분류할 수 있지만, 요인부하량을 .3이상으로 설정하여 요인2의 경우 .4이하인 친4(.375), 친5(.345), 친10(.381)이 보통의 경우 제외하는데 그 준치 이유를 밝힐 필요가 있다. 60% 가까운 데이터를 버리고 내적 적합도를 .975만큼 끌어올린 것으로는 가늠하기 힘든 결과다. 실제 기술면에 있어서도 “해당요인에 대한 요인 부하량이 .30이하 문항을 검토하였다.”가 아니라 “해당요인에 대한 요인 부하량이 .30이하 문항을 삭제하였다.”라고 하는 것이 더 자연스러워 보인다.

6. 23쪽상 세 번째 단락에서, 신뢰도 계수의 배려($\alpha = 0.96$), 협력($\alpha = 0.89$)에서 소숫점 앞의 “0” 하나를 삭제해야 한다.

7. <표 8>의 하단에 “공동체 인성”의 위계적 2차 모델(4덕 8요인)이 언급되어 있는데, 책임 영역의 하위요인이 3개이면 총 9개 요인인데 확인이 필요해 보인다. 배려의 RMSEA값이 .10이하여야 하는데, .114이다. 확인이 필요해 보인다.

8. <표 14>에서 유의도 표시의 별표는 t값뒤에 통상적으로 위치하는데, 위치 이동이 필요해 보인다.

9. 23쪽상 첫 번째 단락, 요인회전을 Equamax로 했다고 했는데, 이 회전방식이 통상 배리맥스(Varimax)나 쿼티맥스(Quartimax)를 절충하는 방법이기도 하지만 잘 사용되지 않는데 그 이유를 언급할 필요가 있다.

10. 측정모형에 대한 판별타당성을 확인하기 위한 상관관계 분석에서도 각 요인 간의 상관계수를 비교했을 때, 평균분산추출값의 제곱근(\sqrt{AVE})을 활용하여 비교하기도 하는데, 지표간 상관관계만 언급한 이유도 언급이 필요해 보인다. 그리고 이 내용은 앞으로 이동시킬 필요가 있다.

IV. 결론

이 연구는 그 자체로서도 충분한 의미를 갖고 있으면서, 한국의 도덕교육에서 연구풍토를 개선하고, 진작하는 데 중요한 역할을 할 것으로 기대된다. 이 연구는 풍부한 통계적 방법으로 무장하고 있다. 구체적인 부분에서 오타자 수준의 수정은 필요해 보이지만 근본적인 방향을 바꾸어야 할 필요는 없어 보인다. 다만 그 효과성면에서 멀치 한 마리 잡으려고 아주 훌륭한 그물(=통계학)을 사용한 인상을 준다.

기실 이 연구는 공동체적 인성, 인성교육 만족도, 인성친화적 환경 등 전반적인 인성교육의 체계에 대한 평가 플랫폼을 개발하는 데 목표를 두고 개발된 결과물의 요약본이라고 할 수 있다. 통계이론상 문제가 없다고 할지라도 이 논문이 상정하고 있는 3가지의 지표는 그 성격이 완전히 다르기 때문에 엄격하게 신뢰도 제고를 위한 조치를 했지만, 요인분석 등 구체적인 내용분석에서 그에 상응하는 결과를 보여주지 못하는 문제점도 발견할 수 있다. 즉 공동체적 인성은 가치의식이고 그 뒤의 문제는 일반적인 인식도를 나타내는 것입니다. 가치의식도 개인과 집단의 구분이 있어서 그 동질성이 명확히 확보되지 않는 문제도 있다. 앞서 언급했듯이 공동체 인성과 뒤의 2개를 옴니버스 형식으로 구분해서 다시 분석하는 것도 하나의 대안이 될 수 있을 것 같다.

또한 운영면에서 인성교육을 학교 단위에서 실시할 경우, 그 행위자변수별로 교육의 계획, 준비, 실시, 평가 단계별로 무엇을 준비해야 하는지, 나온 결과에 대해 어떻게 해석해야 하는지 등을 매뉴얼 형식으로 보완해서 제시될 필요가 있다.

증거기반의 도덕교육을 위한 이 연구의 시도는 한국 도덕교육학계의 학문적 풍토 조성에 매우 중요한 시사점을 주고 있으며, 향후 많은 반향을 불러일으킬 것으로 기대된다.

향후 학교 교실수업에서도 이러한 시도가 일반화될 수 있었으면 좋겠다. 본 연구에 참여한 모든

분들의 능력과 관심은 이러한 분위기를 주도해주실 수 있을 것으로 기대된다. 또한 한국도덕윤리
과교육학회에서도 정례 학술대회에 즈음하여(예, 하루 전 온라인으로) 도덕교육학에서의 양적연구
방법론에 대한 정보를 공유할 수 있는 연수프로그램을 만들어서 운영해 볼 것을 제안한다. 이제
우리 한국의 도덕교육학계는 주변에 널려있는 보물들을 쫓는 노력을 좀더 많이 해야 하는 당면과
제를 안고 있다.

2024 한국도덕윤리과교육학회 동계학술대회
인성교육의 체계적 실천을 위한 도덕·윤리과 교육의 과제

〈발표주제 5〉

다층지원체계(MTSS) 기반 인성교육 사례가 도덕·윤리과 교육에 주는 시사점

발표자: 김윤경(전 금파중)

토론자: 성현영(경상국립대)

다층지원체계(MTSS) 기반 인성교육 사례가 도덕·윤리과 교육에 주는 시사점*

김윤경(전 금파중)

I. 들어가며

최근 교육부(2024.08.09.)는 「학생 맞춤형 마음건강 통합지원 방안」을 발표했다. 이 방안은 ‘모든 학생의 마음건강 치유회복 역량 강화’와 ‘학생 마음건강을 전문적으로 지원하는 것’을 목표로, ‘예방-발견-치유-회복’ 전 단계에 걸쳐 학생의 마음건강을 통합적으로 지원하는 내용을 포함하고 있다. 인성교육과 관련하여서는 “현행의 인성교육 등에서 주요하게 지도하고 있는 공감, 소통 능력 등 사회정서역량을 강화하도록 지원한다”는 내용을 담고 있다. 이보다 앞서 지난해 서울시교육청(2023)도 「교실 속 긍정적 행동지원 프로세스」를 발표하고, 「교실 속 문제행동 가이드북」(2023)을 보급하여 정서행동 문제 학생을 체계적으로 지원하기 위한 정책을 시행중에 있다.

이러한 정책 동향과 관련하여 본 연구가 주목한 것은 다층지원체계(Multi-Tiered System of Supports, MTSS)에 근거한 정책 실행에서, 정서행동 문제 학생과 인성교육의 역할이다. 학교 현장에서 교사를 힘들게 하는 것은 사소한 규칙을 위반하며 어찌다 감정을 조절하지 못하는 대다수의 학생보다는, 교사의 지시를 따르지 않고 문제를 일으키거나 친구와 어울리지 못하고 학교 나오기를 두려워하지만, 몇 차례의 상담 이외에 별다른 지원을 받지 못하는 정서행동 문제 학생들이다. 그럼에도 불구하고 일반 교사가 정서행동 문제 학생들을 대상으로 교육활동을 진행할 수 있는 자료나 프로그램, 교사 전문성과 활동에 필요한 시공간이 현장에는 거의 없다. 이러한 상황속에서 정서행동 문제를 지닌 학생들은 비행과 범죄를 저지를 가능성이 높을 뿐만 아니라 이에 따른 부정적인 결과를 생애 전체에 걸쳐 경험할 수 있다.

다층지원체계는 이러한 문제에 대응하기 위한 방안 가운데 하나이다. 다층지원체계는 정서행동 문제를 보이는 학생들을 선별하고, 추가적인 개입을 통해 이 학생들이 회복될 수 있도록 체계적으로 지원함으로써, 이들이 정상적으로 학교생활을 할 수 있도록 돕는다. 효과적인 인성교육의 실행을 위해 다층지원체계에 주목할 필요가 있는 것은 인성교육의 대상은 일반 학생뿐 아니라 정서행동 문제 학생도 포함해야 하며, 정서행동 문제 학생에게는 그들에게 적합한 인성교육적 노력이 투

* 본 연구의 III장의 일부는 한국교육개발원의 「세계교육정책 인포메이션 2024년 9호 - 미국, 호주의 사회정서학습(SEL) 정책 동향과 프로그램 운영 사례」(김윤경, 2024)와 서울시교육청교육연구정보원 교육정책연구소의 「사회정서학습에 기반한 문제행동 예방 및 문제학생 지원 방안」(김유리, 미발표)에 발표자가 쓴 내용을 발췌하여 수정한 것이다.

입될 필요가 있기 때문이다.

또한, 이는 정서행동 위기 학생의 문제를 꼭 정신의학과 관련한 병리적 문제나 심리 치료의 대상으로만 보아서는 안 된다는 문제 의식과도 관련된다. 정신의학이나 심리 치료는 정서행동 문제를 보이는 학생의 마음을 이해하고, 효과적인 대처 방안을 찾기 위해 필요하지만, 그렇다고 해서 교육의 역할을 배제하는 것은 바람직하지 않다. 정서행동 위기 학생들에게 자주 나타나는 반사회성이나 분노, 과잉행동은 ‘타인의 권리 무시, 타인에 대한 기만 의도, 도덕적 공감 능력의 결여’와 관련 있는데, 이는 도덕적 노력과 변화를 요구한다는 점에서 분명 의료적이라기보다는 도덕적 영역으로(Charland, 2006; 박형빈, 2017), 교육의 역할이 여전히 중요하기 때문이다. 즉, 학생의 마음건강을 위한 다층지원체계는 인성교육과 통합적으로 실시될 필요가 있으며, 이에 따라 인성교육 역시 다층지원체계를 고려하여 설계될 필요가 있다. 이러한 문제의식에 기초하여 본 발표자는 인성교육과 마음건강 교육이 다층지원체계에 기반하여 통합적으로 실시되는 사례로 미국의 사회정서학습에 주목하고, 실제 사례에서 이러한 통합이 어떤 식으로 이루어지고 있는지 살펴보고자 하였다.

특별히, 본 연구의 대상이 되는 사례는 일리노이주의 사회정서학습(social and emotional leaning) 실행 사례이다. 발표자는 2024년 10월 17~19일 EBS의 미국 사회정서학습에 관한 기획보도¹⁾ 취재에 동행하여 일리노이주는 시카고에 위치한 사회정서학습협회CASEL(Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning)와 일리노이주 교육위원회(Illinois State Board of Education), 토빈 초등학교(Tobin elementary school), 핀리중학교(Finley Junior High school)를 방문하여 면담에 참여하고, 사회정서학습 수업을 관찰하였다. 이후, 수업과 면담을 내용에 대한 기록을 토대로 사례 분석을 실시하였으며, 이를 바탕으로 다층지원체계 체계에 기반한 인성교육이 도덕과에 주는 시사점을 도출하였다. 즉, 본 연구의 목적은 정서행동 문제 학생 지원을 고려한 다층지원체계 기반의 인성교육이 필요한 이유를 살펴보고, 이에 근거하여 도덕과의 역할을 제안하는 것이다.

II. 이론적 배경

1. 정서행동 문제 학생의 특성과 효과적 개입

‘정서행동 문제’는 사회적 규범에서 벗어나는 아동·청소년들의 비정상적인 행동으로(박상현, 강영모, 2024), ‘정서행동 문제 학생’은 학교에서 요구되는 규칙이나 과제수행 능력이 부족하고, 심리·정서적으로 불안정하여 타인의 권리를 침해하거나 규범을 어기는 등 정서 및 행동상의 어려움을 보이는 학생이다. 서울시교육청은 정서행동 위기학생을 “「장애인 등에 대한 특수교육

1) 이상미(2024. 11. 19), EBS 기획보도 “미국은 왜 ‘사회정서학습’에 주목했나?”, <https://v.daum.net/v/20241119134159683>

법] 상 정서·행동장애를 지닌 특수교육 대상자 기준에 부합하지는 않지만 정서적·심리적 이유로 학교생활에 어려움을 겪거나 문제행동을 보이는 학생”으로 정의한다(서울특별시교육청, 2023; 박상현 외, 2023). 여기에는 산만함이나 주의력 부족, 공격성 등의 외현화된 문제와 불안·우울·위축 및 무기력과 같은 내재화된 문제 양상으로 인해, 가정과 학교에서 일상적인 적응에 어려움을 겪고 있는 학생들이 포함된다.

특수교육학에서는 대다수 정서행동 문제를 특수교육 대상으로 선별되지 않더라도 표적 지원이 필요한 고빈도 장애(High-incidence disabilities)로 본다. 고빈도 장애는 학교에서 비교적 흔하게 볼 수 있는 장애로, 장애 분류에 명확하게 포함되지 않는다는 특징이 있다(Siperstein, 2015: 216). 또한 대부분 장애의 정도가 심각하지 않기 때문에 일반 교육 환경에서도 적절한 지원과 조정을 통해 도움을 주는 것이 가능하다. 이 학생들은 대개 기초 학력(읽기, 쓰기, 셈하기)이 부족하고 의사소통, 사회적 기술, 주의 집중 및 행동 조절이 어렵다는 특징이 있다. 우리나라의 경우 기초학력이 부족한 학생을 위해서는 기초학력 향상을 위한 시스템이 마련되어 작동하고 있지만, 주의력결핍 과잉행동장애(Attention Deficit/Hyperactivity Disorder, ADHD)나 정서 및 행동 장애(Emotional or Behavioral Disorders, EBD) 학생의 경우에는 특히 중·고등학교로 갈수록 지원이 미비한 실정이다.

이 학생들에게 관심을 가져야 하는 이유 가운데 하나는 이 학생들이 교우 또는 교사와 갈등을 자주 일으키거나 교실에서 소외되어 긍정적인 학교 분위기 조성을 어렵게 하기 때문이다. 또한, 교사를 소진시켜 정상적인 교육활동 운영을 가로막는 일이 많지만(장재훈, 2024), 표적 지원 대상으로 분류되지 않기 때문에 일종의 사각지대에서 필요한 교육을 거의 받지 못한다. 따라서 이런 학생들의 문제를 이해하고 지도할 수 있는 개별화된 교육적 조치와 심리적 지원에 대한 정책적인 관심이 높아지고 있는 것이다.

도덕 심리적인 측면에서 볼 때, 정서행동에 문제가 있는 학생은 다른 사람과 상호작용할 때 일반 학생과는 다른 사고 패턴을 가지고 있으며, 특히 위협적인 환경을 경계하는 경향이 있다. 또한, 다른 사람들이 자신에 대해 하는 행동을 적대적인 것으로 해석하는 경우가 많다. 나아가 감정 조절 능력이 부족하여 차분하게 문제 해결 기술을 사용하기보다는 감정에 따라 충동적으로 행동하고 사회적으로 능숙하게 행동하는 데 어려움을 자주 겪는다(Committee for children, 2011; Potter et al., 2024).

이러한 학생에게 가장 효과적인 것으로 알려진 지도 방법은 사회적 기술 훈련(social skills training)이다(Siperstein, 2015). 사회적 기술 훈련은 사회 학습 이론(social learning theory), 시행착오 학습 이론(operant learning theory), 사회적 정보 처리(social information processing) 이론 등에 근거를 두며, 사회적 상호 작용, 친사회적 행동 및 사회적 인지 기술을 다루어 사회적 기술을 개선하는 것을 목표로 한다(Gresham 2002). 이러한 기술에는 문제 해결, 관점 수용, 도덕적 추론과 같은 인지적 기술도 포함된다(Spence 2003). 사회적 기술을 훈련시키기 위해 자주 활용되는 교수 방법은 모델링, 코칭, 역할놀이와 같은 것들이다(Maag, 2006). 정서행동적으로 문제가 있는 청소년을 위한 사회적 기술 훈련에 대한 메타분석에 따르면, 사회적 기술 훈련은 학생의 행동 문제를 감소

시키는 데 전반적으로 긍정적인 효과를 나타냈다(Stouwe, et al., 2021).

인성교육 측면에서 주목할 것은 인성교육과 사회적 기술 훈련이 상호적으로 긍정적인 효과를 나타낸다는 것이다. 인성은 한 사람의 사회적 기술을 반영하고, 사회적 기술은 인성의 형성을 돕기 때문이다(Character.org, 2024). 실제로 Carlson(2000)의 연구에 따르면 인성교육은 정서행동 문제 학생을 포함한 모든 학생의 사회적 기술을 향상시켰다. 긍정적 인성 특성을 직접 제시하고 강화를 제공하는 인성교육 프로그램을 실시한 결과, 수업을 방해하거나 거부하고 다툼을 벌이는 행동에 대한 사회적 기술 습득에 효과가 있었다. 이뿐만 아니라 인성교육에 대한 메타분석은 인성교육이 사회적 기술의 향상에 유의미한 효과를 가진다는 것을 보여준다(Jeynes, 2019).

역으로, 사회적 기술 훈련도 인성교육의 효과를 제고할 수 있다. 사회적 기술 훈련은 학생들이 자신의 행동을 조절하게끔 도움으로써 인성교육이 목표하는 사회적 책임감을 학생들이 갖게 하도록 하기 때문이다. 이에 Knoff(2005)는 인성교육이 사회적 기술 훈련을 체계적으로 사용해야 한다고 제안한 바 있다.

사회적 기술 훈련 이외에도 정서행동 문제 학생에게 자기 자신의 가치에 대해 성찰하게 하거나 다른 사람과 연결될 수 있는 기회를 제공하고, 내재적 동기를 부여하는 것도 효과적인 교수 방법으로 알려져 있다(Thomaes et al., 2009).

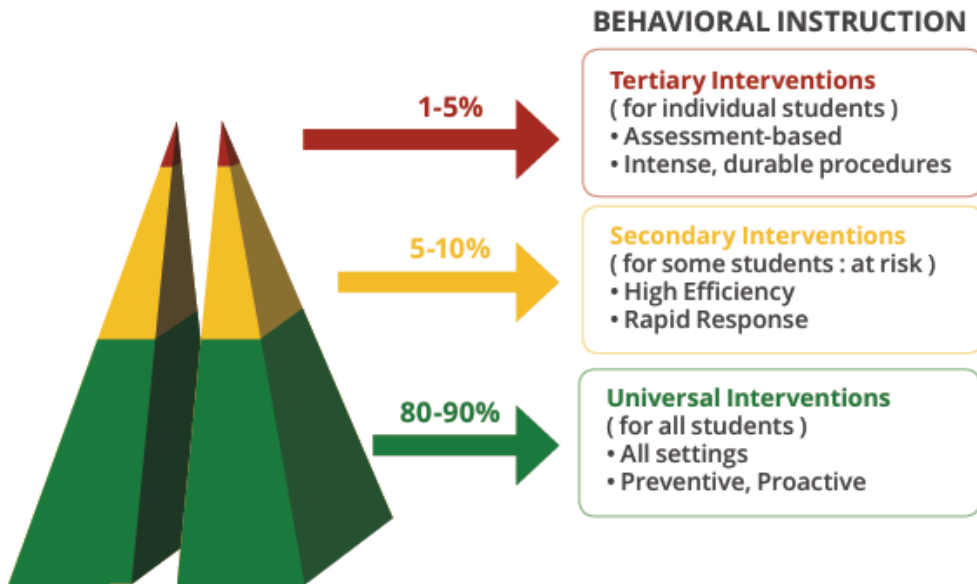
2. 인성교육에서 다중지원체계 접근의 필요성

Siperstein은 “학교 개혁의 고질적인 문제는 결함을 지닌 학생의 고유한 요구를 무시하거나 그러한 요구를 충족시키는 데 실패한다는 것이다” (2015: 215)라고 비판하며, 교육 대상으로 사회정서적 능력에 결함이 있는 학생들을 고려해야 한다고 역설한다. 정서행동 문제를 보이는 학생에게 긍정적인 교육 결과가 나타나기 위해서는 조건의 환경을 가로질러 신중하게 조정되는 강력한 개입이 필요하며, 이러한 개입은 일반적으로 “다양한 요소(교사 훈련, 부모 훈련, 소집단, 개인화된 지원), 다양한 조건의 환경(학교, 가정, 클리닉), 다양한 개입 주체(훈련된 전문가, 교사, 부모, 동료, 아동)” 를 포함한다는 특징이 있다(Siperstein, 2015: 224-225). 그리고 이러한 개입을 가능하게 하는 것이 바로 다중지원체계이다.

다중지원체계(MTSS)²⁾는 학업 성취도를 극대화하고, 학생의 사회적, 정서적, 행동적 발달을 지원하는 예방 시스템으로, 선별, 모니터링, 다층적 예방 시스템, 데이터 기반 의사결정이라는 네 가지

2) 다중지원체계는 미국 초·중등교육 현장에서 널리 사용되는 긍정적 행동중재 및 지원(PBIS: positive behavioral interventions and supports)과 증재반응모형(RTI: response to intervention)이라는 두 가지 서비스 전달 모형을 통합한 것이다. 현재 다중지원체계는 학교 차원에서 체계적으로 모든 학생의 전인적 발달과 성장을 도모한다는 기존의 의의와 더불어, 코로나19에 따른 학업 및 행동 문제 증가에 대응하고 교육 불평등 심화를 해소할 수 있는 접근 방법으로서 중요한 정책적 의미를 지니고 있다(Kearney & Childs, 2021; 정은경 2022: 128-130에서 재인용). 긍정적 행동 향상이라는 목표를 제시하는 PBIS와 달리 MTSS는 긍정적 행동뿐 아니라 사회정서적 발달과 학업 향상 등 교육의 여러 측면을 포괄하는 체계라는 점에서 차이가 있다.

요소로 구성된다(AIR, 2024). 구체적으로, 다층지원체계는 세 층위로 구분되는데, 1단계에서는 모든 학생을 대상으로 보편적인 학업 및 사회정서학습을 포함한 교육이 이루어지고, 2단계에서는 위험 요소가 있는 학생의 문제를 해결하기 위한 표적 개입에 초점을 두며, 3단계에서는 위험에 처한 학생을 대상으로 개별화되고 집중적인 개입을 실행한다([그림 1] 참조). 주로 1단계와 2단계 학생을 대상으로는 일반 교육이 이뤄지며, 3단계 학생에 대해서는 특수 교육 또는 일반 교육이 이뤄진다(AIR, 2024).



[그림 1] 다층지원체계의 학생 행동 개입 구조

출처: CASEL(2018), CONNECTING SCHOOLWIDE SEL WITH OTHER SCHOOL-BASED FRAMEWORKS. https://schoolguide.casel.org/uploads/2019/01/SEL_MTSS-and-PBIS.pdf p.2에서 발췌 수정

미국 인성교육협회(character.org, 2024)에 따르면 인성교육은 다층지원체계의 효과적인 운영을 강조한다(Character.org, 2024). 인성교육을 효과적으로 실행하기 위해 다층지원체계가 유용한 틀을 제공하기 때문이다.

인성교육적 측면에서 볼 때, 1단계 학생들에게 필요한 것은 이 시기 학생들의 인성 발달에 일반적으로 필요한 교육을 투입하는 것이다. 초·중등학교 시기를 거치면서 학생들은 정체성을 형성해 감에 따라 자신의 가치를 성찰하며, 다른 사람과 연결되고 집단에 소속되길 기대한다. 특히 사춘기가 될수록 친구 관계에 민감해지고 정서적으로 예민해진다는 특징도 있다. 또 아동기에서 청소년기로 넘어가면서 타인의 관점을 고려할 수 있는 능력과 도덕적 추론을 할 수 있는 인지적 능력이 증가한다(Gibbs, 정창우 외 역, 2023). 따라서 1단계 학생들을 대상으로 한 인성교육은 이런 발달적 특징을 고려하여 자신의 가치를 성찰하고, 또래 및 교사와 연결되는 경험을 풍부하게 제공하는 동시에, 감정을 조절하고 윤리적 사고를 바탕으로 책임 있는 공동체의 구성원으로 성장할 수 있도록

돕는 것이 중요하다.

우리나라에 시급히 필요한 것은 2단계 학생들에 대한 인성교육적 지원이다. 서론에서 언급한 바와 같이 학교 현장에서 교사를 힘들게 하는 것은 심각한 장애가 있거나, 중대한 범죄를 저지르는 소수의 3단계 학생들보다는, 교사를 따르지 않고 문제를 일으키거나 친구들과로부터 소외되어 심리적 불안으로 힘들어하는 2단계의 학생들이다. 2단계 학생에게는 사고 패턴과 행동의 개선 방향을 명확하게 지시하는 사회적 기술 훈련에 중점을 두는 것이 효과적이며(Gresham, 2010; Siperstein, 2015), 이외에도 자기 삶의 문제들에 대해 성찰하고 자신의 가치를 탐구하며, 부정적인 감정을 조절할 수 있는 방법들을 집중적으로 익힐 수 있는 소집단 수업이 필요하다.

3단계의 위험군 학생은 외부 기관의 치료적 지원이나 그 학생이 특수교육 대상자라면 특수교육 학생을 위한 적극적 지원을 필요로 한다. 일반 교사는 3단계 학생들을 위해 사회적 기술 훈련 등을 고려한 개별 상담을 통해 인성교육을 실시할 수 있으나, 심리적인 안정감을 갖도록 유의해야 하며, 이 학생들에게 개별적인 지원을 하고 있는 전문가나 보호자와 긴밀하게 소통할 필요가 있다.

중요한 점은 2단계나 3단계의 교육이 1단계에 투입되는 교육과 완전히 분리되어서는 안 된다는 것이다. 정서행동 문제를 겪는 학생들은 자기 삶의 문제와 관련하여 집중적인 사회적 기술 훈련을 받는 동시에 1단계의 보편적인 인성교육도 동시에 받아야 한다. Siperstein(2015)에 따르면 2단계의 사회적 기술 훈련은 1단계의 사회정서학습과 조합될 때 강력한 효과를 나타낸다. 2단계나 3단계 학생이 좀더 표적화된 인성교육을 받는 동안 1단계의 학생들은 자기 연령에서 좀더 수준 높은 인성과 관련된 내용을 배울 수 있으며 이런 방식으로 학교는 다층지원체계에 기반한 인성교육을 효율적으로 운영할 수 있다.

Ⅲ. 다층지원체계 기반 인성교육 사례

일리노이주는 미국에서 최초로 주정부 차원에서 사회정서학습 지원을 법령화하여 사회정서학습 성취기준(〈표 1〉 참조)³⁾을 마련한 주이다. 이 성취기준은 10개의 상위 성취기준으로 구성되어 있으며, 유치원~2, 3~5, 6~8, 9~10, 11~12학년마다 20개씩의 구체적인 하위 성취기준들을 포함한다. 성취기준이 중요한 이유는 교사가 성취기준을 통해 구체적인 목적과 기준점을 갖고 교육과정과 수업을 개발하고, 계획부터 평가까지 일관성을 갖고 효과적으로 교육활동을 실행할 수 있기 때문이다.

3) 일리노이주 교육위원회는 학교 바깥으로 사회정서학습을 확대해야 하고, 보다 다양한 문화적·사회적 배경을 가진 학생들에게 보다 적합해야 한다는 인식하에 교육의 주체를 가정과 공동체까지 확대하고 교육의 형평성을 높이는 방향으로 사회정서학습 성취기준을 개정해야 한다는 점을 합의했으며(Illinois State Board of Education, 2021), 이를 바탕으로 2026년 사회정서학습 성취기준 체계가 개정될 예정이다(Illinois State Board of Education, 2024).

〈표 1〉 일리노이주 사회정서학습 성취기준

목표	성취기준
성공적인 학교생활과 삶을 위해 자기 인식과 자기 관리 기술을 향상시킬 수 있다.	자신의 감정과 행동을 확인하고 관리할 수 있다.
	개인의 자질과 외부의 도움을 파악할 수 있다.
	개인적 학업적 목표를 이루는 데 필요한 기술을 적용할 수 있다.
긍정적인 관계를 맺고 유지하기 위해 사회적 인식과 관계 기술을 활용할 수 있다.	타인의 감정과 관점을 인식할 수 있다.
	개인과 집단에서 유사점과 차이점을 인지할 수 있다.
	타인과 효과적으로 상호작용하기 위해 의사소통기술과 사회적 기술을 사용할 수 있다.
개인적인 상황에서 또는 학교나 공동체에서 의사결정기술을 발휘하고 책임감 있게 행동할 수 있다.	건설적인 방법으로 개인간의 갈등을 예방·관리·해결할 수 있다.
	윤리적·사회적 요인과 안전을 고려하여 의사결정을 내릴 수 있다.
	의사결정기술을 통해 학업적·사회적 문제들을 책임감 있게 다룰 수 있다.
	학교와 공동체가 잘 사는 데 기여할 수 있다.

출처: <https://www.isbe.net/Documents/SEL-Standards.pdf>

사회정서학습은 사회정서적 역량 발달을 목표로 두고 역량과 기술을 발달시키는 방법에 초점이 있다는 점에서, 책임 있는 시민을 기르는 데 목적을 두고 가치, 덕목, 당위에 초점이 있는 인성교육(character education)과 차이가 있다. 그럼에도 불구하고, 두 접근은 상호보완적인 측면이 있고 통합적으로 실시되는 경우가 많으며(Elias et al., 2007; Character.org, 2022), 특히 우리나라에서는 인성교육 정책이 추진될 때 사회정서학습이 이론적 근거나 효과적인 방법으로 연구·활용되어 왔다는 점에서 그 운영 사례로부터 인성교육적 시사점을 얻는 것이 충분히 가능하다. 실제 토빈초등학교와 핀리중학교의 교실과 복도 벽들은 존중, 우정, 신중함, 청렴, 협력, 친절과 같은 덕목의 중요성을 강조하는 게시물들로 장식되어 있었으며, 면담 대상자들은 아래와 같이 훌륭한 시민을 기르는 것의 중요성을 강조하고 있었다.

[CASEL 실행 부회장(Vice President of Practice, 이하 CASEL)] 졸업하는 아이들에게 우리가 기대하는 모습은 무엇일까요? 수학과 국어만 잘하길 바라는 것은 아닐 겁니다. 우리는 아이들이 공동체에 기여하는 사람이 되길 기대합니다. ... 이를 위해 우리는 사회정서학습을 체계적으로 실시하기 시작했습니다.

[일리노이주 교육위원회 안전하고 건강한 풍토 조성국장(Executive Director of Safe and Healthy Climate, 이하 일리노이주 교육위원회)] 우리는 학생들에게 전인적인 교육을 제공하여 그들이 훌륭한 시민이 되고 자신이 살고 싶은 삶을 살 수 있도록 돕고자 합니다.

본 사례에서 특히 주목할 점은 일리노이주의 사회정서학습 전체가 다층지원체계를 적용하고 있다는 것이다. 일리노이주의 학교들은 다층지원체계를 기반으로 학생들을 세 범주로 선별하고, 이에 따라 다양한 교육적 지원을 투입하고, 데이터에 근거하여 시스템을 개선하는 식으로 사회정서학습을 실시하고 있었다.

[일리노이주 교육위원회] 사회정서학습이 학교에 미친 긍정적인 영향을 확인하는 효과적인 방법 중 하나는 세 층위에 속한 학생 수를 확인하는 것이에요. 학생들이 3단계를 벗어나고, 2단계에서 1단계로 변화하는 것을 볼 수 있었죠 ...

1. 1단계 대상 보편적 예방 교육

1) 교육 진행 방식과 내용

토빈 초등학교는 유치원부터 5학년(K5)까지 사회정서학습 프로그램인 Second Step의 단원들을 재구성하여, 일주일에 한 단원씩을 학교 전체의 교육활동을 통해 연속적으로 가르친다. <표 2>는 명시적인 사회정서학습 수업으로 Second Step을 실시하는 토빈초등학교의 교육과정 일부이다 (<https://www.bsd111.rg>).

<표 2> 토빈초등학교 Second Step 10월 교육과정

10월	유치원	1학년	2학년	3학년	4학년	5학년
첫째 주	내 생각 말하기	내 생각 말하기	감정 확인하기	다른 사람의 감정 확인하기	복잡한 감정 이해하기	다른 사람의 관점 취하기
둘째 주	감정	감정 확인하기	감정에 대해 더 배우기	관점 이해하기	나와 다른 관점 이해하기	차이 수용하기
셋째 주	더 많은 감정	더 많은 단서 찾기	자신감 느끼기	갈등을 일으키는 감정	대화와 칭찬	존중하며 반대 의견 말하기
넷째 주	분노 확인하기	유사점과 차이점	다른 선호 존중하기	차이 수용하기	함께하기	자비심을 갖고 대하기

교사들에 따르면 Second Step은 디지털 교과서 형태로 제공되며 상세한 스크립트를 포함하고 있기 때문에, 별도의 지도안 개발 없이 활용하기 쉬워서 명시적 수업을 위한 프로그램으로 선호되는 편이다. 토빈초등학교는 사회정서적 기술을 명시적으로 가르치기 위해 Second Step을 이용하지만, 학생들이 감정 인식을 매일 연습할 수 있도록 돕기 위해서는 Zones of Regulation 프로그램을 활용하기도 한다. 이 밖에도 일리노이주에는 사회정서학습을 지원하는 SEL 허브가 있어, SEL 허브에서 제공하는 다양한 사회정서학습 프로그램들을 교사가 자유롭게 활용하기도 한다. 교사는 명시적 수업에서 배운 내용을 조려 시간과 생활지도를 통해 반복적으로 연습할 기회를 제공하며, 가정 연계 과제를 부여하여 가정에서도 학생들이 기술을 연습할 수 있도록 유도하고 있었다. 학교 차원에서는 ‘학부모의 밤’ 과 같은 행사를 개최하여 사회정서학습에 대해 안내하고 가정의 협조를 구함으로써 사회정서학습이 학교 전반에 걸쳐 시행될 수 있게 하고 있다.

[1학년 교사 켄트 (kent)]

일주일에 한 번씩 Second Step 수업을 해요. 한 가지 주제에 집중해서 그 주제를 일주일 내 내 배우도록 해요. 아침 자습 시간에 배운 것을 상기시키고, 새로운 주제를 소개할 때는 이전에 가르친 다른 모든 주제를 연결시켜요.

핀리 중학교도 전체학교접근(schoolwide approach)을 바탕으로 수업, 생활지도, 가정연계 등을 통해 사회정서학습을 적극적으로 실시하는 학교로, 스마트 소셜(Smart Social), 챔스(Champs) 등 다양한 프로그램들을 활용한다. 핀리 중학교 역시 명시적 수업을 위해서는 Second Step 프로그램을 활용하고 있었다. <표 3>는 핀리중학교 학생들이 배우는 Second Step 프로그램의 주요 주제와 내용이다.

<표 3> Second Step 중학생용 프로그램의 주요 주제와 내용

영역	학년 당 단원 수(개)	주제	내용
unit 1	7	성장 마인드셋 갖기와 목표 세우기	개인 및 집단 목표를 세우고 달성하기, 도전으로부터 배우기, 자신의 정체성 탐구하기(강점 인식하기)
unit 2	6	자신에 대한 긍정적 감각 발달시키기	자기 개념의 다양한 측면 탐색하기, 자신감을 키우기 위한 전략 연습하기
unit 3	6	사고 감정 결정	강한 감정과 도움이 되지 않는 생각 인식하기, 감정을 관리하고 스트레스를 줄이기 위한 전략 적용하기, 모든 감정이 가치가 있다는 것을 이해하기, 자신에게 도움이 되는 방식으로 자신의 감정에 반응하기
unit 4	7~8	관계와 사회적 갈등 관리하기	건강한 관계를 발전시키고 유지하기, 다른 사람의 관점 취하기, 갈등을 다루기 위한 전략을 배우기, 다양한 문화적 배경에 따른 차이를 존중하고 이해하기
선택 unit	5	따돌림과 괴롭힘에 대해 인식하기	따돌림과 괴롭힘을 인식하기, 괴롭힘에 안전하게 맞서기, 괴롭힘에 적절하게 대응하기

Committee for Children이 개발한 Second Step은 미국뿐 아니라 여러 나라에서 자주 활용되는 대표적인 교실 기반 사회정서학습 프로그램이다. 연구에 따르면 Second Step 프로그램에 참여한 아동은 통제 집단보다 사회정서적 역량이 뛰어났으며, 방해 행동 수준이 낮았다(Low et al., 2015). Second Step의 강점 가운데 하나는 효과적인 사회정서학습 실행에 관한 연구들에 근거한 통합적인 프로그램이라는 점이다. 이 프로그램은 전체 학교 접근⁴⁾에 기초하여 수업뿐 아니라 학생의 사회정서적 발달에 영향을 줄 수 있는 여러 요인들을 조정할 수 있도록 다양한 장치와 도구들을 제

4) CASEL은 전체 학교 접근(schoolwide approach)을 체계적인(systemic) 접근으로 설명하지만 Second Step은 ‘체계적인’이라는 말은 교수자의 관점을 반영하는 한계가 있음을 지적하며, 학습자의 관점에서 ‘전체적인(holistic)’ 접근으로 설명한다(Committee for Children, 2023).

공한다(Committe for Children, 2023). 예를 들어 프로그램을 가르치고 지원하는 관리자와 교사가 사회정서학습이 성과를 거두는 데 영향을 주는 주요 요인이라는 점을 근거로, Second Step 도구에는 관리자를 위한 회의 일정, 아침 공지 내용과 회의 스크립트, 소통을 위한 지침 등이 담겨 있다. 또한 교사를 위해서는 스트레스와 소진을 예방할 수 있는 자료와 연수, 효과적인 프로그램 실행을 모니터하고 독려할 수 있는 지침과 자문 등을 제공한다. 이를 통해 관리자와 교사가 교실 안팎에서 학생이 사회정서적 기술을 연습할 수 있도록 지원하고, 긍정적인 행동을 장려하며, 학습을 위한 안전하고 지지적인 환경을 조성할 수 있도록 돕는다(Committe for Children, 2015).

특히, 초등 Second Step은 사회정서역량 발달을 통해 자기 조절과 공감 능력이 발달하며, 자기 조절과 공감 능력이 발달할 때 성공적으로 학창기를 보낼 수 있다는 점에 근거하여 구성되었다. 그래서 다양한 방법을 통해 자기 조절 능력을 기르는 초점을 두는데, 특히 감정 조절 능력과 문제 해결력을 기르는 단원들을 통해 자기 조절력을 높이고, 갈등을 피하거나 대처하며 친구 관계를 개선하는 데 필요한 기술을 적용하는 방법을 가르친다. 학생들은 어떤 기술을 배울 것인지에 대한 명확한 인식을 바탕으로 해당 기술을 습득할 수 있는 방법을 교사의 시연과 안내에 따라 학습한다. 특히 자기 삶의 사건들과 연관지어 해당 기술을 사용할 수 있는 방안을 생각하여 발표하거나 친구와 짝을 지어 역할놀이를 통해 기술을 적용해보기도 한다. 또 최근 개정된 프로그램에는 두뇌 향상(Brain Builders) 게임과 학습 기술에 관한 부분을 추가하였다.

모든 명시적 수업은 간단한 두뇌 향상 게임으로 흥미를 유발하며 자기 조절에 필요한 능력을 높이는 활동으로 시작한다. 이는 ‘주의력, 작업 기억력, 억제 능력’ 과 같은 실행 기능 기술(executive-function skills)의 개발과 ‘주의 집중, 경청, 자기 대화, 자기 주장’ 과 같은 학습 기술의 발달이 자기 조절 능력에 긍정적인 영향을 미친다는 연구 결과들에 근거한다. 종합적으로 볼 때, 초등 Second Step의 단원들은 학습 기술, 공감, 감정 관리, 문제 해결에 관한 내용들을 주로 다룬다고 할 수 있다. 이러한 설계에는 ‘또래의 거부, 충동성, 공격성, 문제 행동, 반사회적 행동에 대한 동료의 보상’ 과 같은 위험 요소로부터 학생들을 보호하고 사회적 기술, 소속감과 같은 ‘보호 요소’ 를 기르는 것에 대한 고려가 포함된다(Committee for children, 2011).

중학생용 Second Step은 공감과 관점 수용 능력을 기르고 힘든 일에 대해 긍정적이고 건설적인 해석을 할 수 있도록 도움으로써 학생들의 사회적 소속감 또는 연결감을 개선하도록 설계되어 있다. 이는 연결성을 느끼는 것이 청소년기 어려움을 정상화하고 성공적인 학교생활에 중요한 요인이라는 연구에 근거한다(Walton et al., 2012). 이에 중학생용 프로그램은 성장 마인드셋, 목표 설정, 실행 의도 지니기, 흥미와 가치 확인, 감정 조절, 공감과 사회적 관점 취하기, 괴롭히지 않기를 주요 내용으로 다룬다. 또한 중학생용 Second Step은 ‘If-Then 계획’ 기술을 중점적으로 가르침으로써 이 시기 학생들에게 요구되는 사회정서적 역량을 효과적으로 기르고 실천할 수 있도록 유도한다. ‘If-Then 계획’ 에서 ‘If’ 는 벌어질 일을 예상하게 하는 , ‘Then’ 은 어떤 행동을 선택해야 할지를 고려하도록 하는 신호이다. 학생들을 ‘If-Then 계획’ 을 세우는 연습을 통해 자신이 어떤 선택을 하고 싶은지 명료하게 인식함으로써 건설적인 행동을 실천하려는 의지를 지닌다

(Committee for children, 2020).

2) 교육 목표와 특징

가. 친사회적인 학교 풍토 조성

본 연구의 사례에서 관찰할 수 있는 1단계 개입의 특징은 교육 지원의 목표를 친사회적인 학교 풍토 조성에 두고 있다는 것이다.

[CASEL 부회장] 시카고의 학교들은 따뜻하고, 지지적이며, 치유 중심의 분위기를 구축하고, 규율에 대해 회복적 접근 방식을 취하고 있습니다. ... 사회정서학습의 다섯 가지 역량은 이러한 분위기 구축을 위해 가르쳐야 할 것들을 모은 결과이죠. 사회정서학습이 성공한 이유는 학교 전체, 교실 전체로 접근하고 특정 개인의 행동 대신 분위기와 환경을 바꾸었기 때문입니다. ... 개인 접근 방식의 단점은 우리가 개인만을 바라보고, 어떤 사람들에게 효과가 있을 수 있다는 이유로 교육을 지속할 순 없다는 겁니다.

면담을 통해 확인할 수 있었던 것 중 한 가지는, 피면담자들이 일리노이주의 성취기준 진술의 주체를 학생 개인이 아니라 ‘우리’로 인식하고 있다는 것이었다. 즉 “자신의 강점과 행동을 확인하고 관리할 수 있다”는 성취기준의 주체를 학생 개개인인 아니라 우리로 인식하고 학교 전체의 풍토를 긍정적으로 바꾸는 데 명료한 목표의식을 가지고 있었다. 한 학생의 면담 내용은 사회정서학습이 학교 풍토 조성으로 연결되는 모습을 보여준다.

[핀리중학교 7학년 학생] 오늘 우리는 감정에 대해 배웠고, 긴장을 가라앉히고, 다른 사람을 놀리지 않는 것에 대해 공부했어요. 제 친구들이 제게 많은 도움을 주었어요. 친구들은 제게 진정하라고 말해주고, 제가 할 수 있다면서 저를 응원해줬어요. 몇몇 반 친구들은 “오, 펠린, 넌 해낼 수 있어” 라고 말해요.

사회정서적 기술을 익힘으로써 배려적인 학교풍토를 조성하는 것에 주목해야 하는 이유는 사회적 연결과 관계가 인성 발달에 핵심적인 요소이기 때문이다. 사회적 연결성을 느끼는 것은 인간의 기본적인 욕구(Walton et al., 2012)로 우리의 마음을 움직이는 효과적인 요인이다. 이에 버코위츠는 미국의 인성교육이 학교 유대감의 연구 결과를 제대로 활용하지 못함을 비판하면서, “효과적인 인성교육의 핵심은 교육과정이나 제한된 프로그램을 기반으로 하는 것이 아니라, 학교 문화에 스며들어 있는 사회적 관계성을 기반으로 한다. 학생들의 인성 발달을 뒷받침하는 것은 바로 다른 개인들 그리고 사회 체계로서의 학교와 교실에 대한 개인들의 사회정서적 유대감이다. ... 인성교육은 소속감으로부터 나오는 좋은 사람이 되고자 하는 동기에서 비롯되는 것이다.” (Berkowitz & Bier, 2008; 2002: 58-59; 추병완, 2017: 206에서 재인용)라며 유대감을 촉진할 수 있는 학교 풍토 조

성의 중요성을 강조했다.

학교 풍토 조성에 목표를 두어야 하는 또 다른 이유는 그것이 학생의 개인적 발달에도 중요하기 때문이다. 배려적인 학교 풍토는 학생들이 학교에서 겪는 어려움이 일시적이며, 다른 친구와 교사의 도움을 통해 나아질 수 있다는 것을 이해하도록 도와 사회적 어려움을 극복하도록 한다(Walton et al., 2012). 실제로 연구에 따르면(Siperstein, 2015), 사회적 기술을 발달시키기 위해 설계된 프로그램은 프로그램의 내용을 단지 수업하는 것만으로는 효과를 거두기 어려웠다. 의도적으로 학교 풍토를 친사회적이게끔 조성하여 사회적으로 바람직한 행동을 유지하고, 촉진하고, 강화하도록 만들어야만 의도한 결과를 얻을 수 있었다.

이러한 맥락에서 주목할 것은 사회정서학습 정책을 추진하는 피면담자들이 학교 풍토의 긍정적인 향상 정도를 측정하고 평가하는 일을 중요하게 생각하고 있다는 점이다.

[CASEL 부회장] 학생들이 교실에서 소속감을 느끼고 자신이 어떤 사람인지 스스로 알고, 그런 모습을 친구와 선생님들로부터 인정받는다고 느끼는지 어떻게 파악할 수 있을까요? 저는 이것이 더 체계적인 접근 방식으로 측정되어야 한다고 생각했어요. 그래서 우리 학생들이 ‘환영받는다고 느끼는지, 믿을 수 있는 어른이 있다고 느끼는지, 그리고 우리 학교에 다니고 있어서 즐거운지’와 같은 것들을 조사하기 위해 연구합니다.

[일리노주 교육위원회 국장] 제가 주로 하는 일은 학교 풍토가 개선되는 데이터를 확인하는 것입니다. 현재 저희는 일리노이주의 학교 문화나 풍토를 나타내는 다섯 가지 필수 요소를 측정하는 도구나 승인된 외부의 검사 도구를 활용하고 있어요.

다층지원체계 측면에서 보았을 때, 이처럼 학교풍토 수준을 측정하는 것은 학교 풍토 조성에 목표를 둔 1단계의 개입을 모니터링하고, 측정된 데이터에 기반하여 개입을 조정하려는 노력으로 해석할 수 있다.

나. 사회정서적 기술 연습에 대한 초점

1단계 사회정서학습의 또 다른 특징은 그 교육 내용이 대부분 사회정서적 기술 연습으로 구성되어 있다는 것이다. 토빈 초등학교 1학년 학생들은 공감 단원을 통해 사회적 단서를 읽는 기술을 익힘으로써 공감하는 방법을 구체적으로 학습하고 있었다.

[1학년 교사] 제가 가르치는 학년의 주요 목표는 자신이 느끼는 것뿐만 아니라 다른 사람이 느끼는 것도 파악할 수 있게 하는 것입니다. 학년 초가 지나고 아이들이 매우 편안해지기 시작하면 갈등이 일어나기도 하죠. 그래서 친구가 주는 단서를 바탕으로 ‘아, 어쩌면 내가 옳지 않은 말을 했을 수도 있겠구나’를 깨닫는 것이 중요합니다.

공감을 하려면 사회적 상황을 읽는 것에서 시작해야 한다. 이 기술을 익힐 수 있도록 Second

Step의 공감 단원은 문제를 언어로 표현하여 상황을 파악하게끔 한다. 그리고 문제 해결 단계를 적용하여 문제 상황을 해결하도록 한다. 이를 통해 학생들은 그렇지 않으면 문제가 되는 상황에 대응하는 유용한 방법을 배울 수 있는 기회를 얻는다(Committee for children, 2011).

학생들은 이를 ‘STEP’ 이라는 네 단계를 통해서 배운다. ‘STEP’ 은 ‘S: 문제 말하기, 비난하지 않는 방식으로 문제 파악하기’, ‘T 해결책 생각하기: 안전하고 존중하는 방식으로 해결책 찾기’, ‘E 결과 탐구하기: 각 해결책의 긍정적/부정적 결과 평가하기’, ‘P: 최상의 해결책 선택하기: 해결책을 선택하고 이를 수행하는 방법에 대한 계획 수립하기’ 이다. 여기서 마지막 단계의 계획은 학생들이 자기 조절을 개발하는 데 도움이 되는 유용한 기술로, 일반적인 과제와 문제 상황을 처리하는 데 사용된다(Bodrova, Leong, Paynter, & Semenov, 2002; Committee for Children, 2011: 6에서 재인용).

[핀리 중학교 7학년 학생] 바람직하지 않은 행동을 하지 않거나 더 잘할 수 있도록 미리 계획하고 싶은 것이 있으면 적어두거나 친구에게 말하거나 다이어리에 적어둘 수 있다는 것도 배웠어요. 예전에는 보통 머릿속으로만 계획했지만, 선생님은 공책에 기록하거나 친구에게 도움을 요청하라고 가르쳐줬어요. 그래서 만약에 토요일에 힘든 일이 생길 것 같다면(if), 도움이 필요하다(then)고 적어둘 수 있겠죠.

이러한 기술은 개인에게 건설적일 뿐 아니라 친사회적인 행동을 선택하게끔 돕기 때문에 도덕적 발달을 위해서도 중요하다.

[핀리 중학교 7학년 학생] 사회정서적 기술들은 친구들에게 더 친절하고 친구에 대해 더 많이 알고, 다른 사람에게 무례하지 않게 행동하도록 도와줘요. 그러면 사람들이 저에게 더 친절하고 저도 다른 사람에게 더 친절해져요.

다른 사람을 존중하며, 배려하고 공감하는 것을 긍정적인 행동을 증가시킨다(Wilhelm & Bekkers, 2010; Yeager, et al. 2013; Committee for Children, 2020: 4에서 재인용). 즉, 공감하는 구체적인 방법을 익히게 하는 것은 학생들이 긍정적인 행동을 실천하게끔 이끈다. 그럼에도 불구하고 구체적인 기술을 가르치는 것은 학교 교육에서 자주 간과된다. 이점을 피면답자들은 다음과 같이 지적했다.

[CASEL 부회장] 저는 우리(미국의) 학교 시스템이 초창기에 가치와 인성을 교육했고, 그것이 민주적 시민을 기르는 데 기여해왔다고 생각합니다. 하지만 (사회적 기술 연습에 대한 고려가 부족했어요.) 사회정서학습은 사회적 기술을 학교 전반에서 연습하도록 합니다.

[토빈 초등학교 3학년 교사] 저는 나이든 세대인데, 제 세대는 사회적 기술이 부족해서 (타인을) 공감하는 데 어려움을 겪었어요. (반면에) 사회정서학습은 (타인과) 상호작용하는 방법들을 포함하고 있어요. 그것은 다른 사람과 관계를 맺고 공감하는 것이 얼마나 중요한지 이해하게 해줍니다.

다. 전체학교접근

1단계 사회정서학습은 전체학교접근(schoolwide approach)을 바탕으로 학교 전반에서 통합적으로 실시되고 있었다.

[CASEL 부회장] 수업시간에 배운 사회정서적 기술을 학생들이 스스로 연습할 수 있는 시간을 확보해 주는 것이 중요합니다. 모든 사회정서학습 교육과정을 보면 일주일에 한 차시 이상 진행되는 명시적 수업이 포함되어 있어요. 명시적 수업은 학생들이 어떤 사회정서적 기술의 왜 중요한지를 이해하도록 하고, 그 기술이 어떤 기술인지를 알고 연습해볼 수 있게 하기 때문에 꼭 필요합니다. 하지만 복도에서 선생님들이 어떻게 상호 작용하는지, 집에서 가족과 소통할 때, 방과 후 프로그램에 갈 때 배우게 하는 것도 중요합니다. ... 그래서 제가 1학년이라고 가정하고, 화가 났을 때 진정하는 방법에 대한 특정 기술을 배웠다면, 부모님께서도 제가 어떤 종류의 호흡이나 연습을 할 수 있도록 도와주실 수 있고, 방과 후 프로그램에서 선생님께서도 그 방법을 알고 계시다면, 제가 하는 것과 같은 연습을 시작할 수 있을 것입니다. 그러면 그것은 저의 일부가 되고, 제가 삶 속에서 가지고 다니는 기술의 일부가 됩니다.

[일리노이주 교육위원회 국장] 전체 교육 프레임워크에 포함되어야 합니다. 별도로 분리되어야 하는 것이 아니라 교육 시스템 전체의 학습 커리큘럼의 일부가 되어야 합니다.

이처럼 학교 전반의 다양한 요소들을 통합하여 사회정서학습을 실시하는 것을 강조하는 것은 사회정서학습의 효과적인 실행에 대한 연구에 근거한다.

[부회장] 우리는 이를 SAFE⁵⁾라는 약어를 사용해서 이해합니다. 우리는 그것들이 발달적으로 적절하고, 시간이 지남에 따라 구축되도록 계열성을 갖기를 바랍니다. 우리는 사회정서학습이 활동적으로 이루어지기를 바랍니다. 실제로 학생들은 아이디어를 시도하고, 연습하고, 역할놀이를 하면서 사회정서적 기술을 배웁니다. 우리는 SAFE에 부합하는 명시적 수업을 하고, 그 기술을 학생이 다른 수업이나 일상생활에서 연습할 수 있도록 돕습니다.

이와 같은 통합적 접근을 통해 1단계 학생들은 사회정서적 기술을 반복적으로 연습함으로써 일관된 습관으로 만들어 간다. 미국 인성교육협회(character.org)가 제시하는 인성교육을 계획, 실행, 평가, 유지하기 위한 인성교육의 11가지 원리에 따르면 “학교는 학교생활의 모든 측면에서 인성 발달을 고려하여 의도적이고 적극적이며 포괄적인 접근 방식을 취해야” 한다. 인성교육의 결과가

5) ‘SAFE’는 효과적인 사회정서학습 프로그램 연구에 근거하여 도출한 효과적 실행 요소를 의미한다. ‘SAFE’는 다음과 같은 의미를 지닌다(Durlack et al., 2011).

Sequenced 일련의 조정된 활동: 계열성, 여러해 동안 연령과 발달에 적절한 사회정서적 기술의 연습
Active 능동적인 학습: 모두가 기술을 연습해서 경험하는 것
Focused 사회정서적 기술에 대한 초점: 사회정서학습의 중요성에 대해 인식하고 충분한 시간을 할애하는 것
Explicit: 어떤 기술을 배우는지에 대한 명확한 제시

결국에는 학생의 삶에서 실천으로 나타나야 한다는 점에서, 학생들의 삶의 맥락과 밀접하게 연관 되도록 교육 요소들을 조정하고 체계적으로 배치하는 것은 중요성을 지닌다.

2. 2단계 학생 대상 소집단 수업

앞서 언급하였듯이, 우리나라에서 다층지원체계의 2단계 학생에 대한 인성교육적 개입은 매우 부족하다. 다음은 핀리중학교의 2단계에 해당하는 학생들을 위한 소집단 수업을 참관하고 해당 수업을 실시한 학교사회복지사와 수업에 참여한 학생, 교장선생님과 면담한 내용을 바탕으로 2단계 개입이 어떻게 실시되고 있는지를 정리한 것이다.

[핀리 중학교 교장] 아시다시피, 우리 학교에는 삶의 장애물 때문에 어려움을 겪고 있는 학생들이 있습니다. 어떻게 이 장애물을 극복하도록 도울 수 있을까요? 소집단 활동을 위해 도울 수 있다고 생각해요. 다른 학생들은 어렵지 않게 삶의 장애물을 극복하는 법을 배울 수 있어요. 그들이 좀 더 복잡한 과제를 다루는 법을 배우는 동안 (위기 학생들은) 소집단 활동을 통해 장애물을 극복하는 법을 배우죠.

1) 소집단 수업 교사

핀리 중학교에서 소집단 사회정서학습 수업을 담당하는 교사는 학교사회복지사(school social worker)이다. 미국에서 학교사회복지사와 같은 학생의 문제행동에 관한 업무를 전담하는 교사가 따로 있어 학생의 전반적인 복지를 지원하며, 사회적, 정서적, 행동적 문제를 해결하는 데 역할을 한다. 일반적으로 학교사회복지사는 교사, 학부모, 행정가를 연결하는 역할을 하는데, 이를 통해 갑작스러운 비극적인 사건(학생 간 폭력이나 자살 사건 등)과 같은 교내 위기 상황에 대응하여 학생과 교직원에게 정서적 지원을 제공하고, 학부모와 지역사회를 연결하며, 사회정서학습 등 예방 프로그램을 안내하고 추진한다. 특히 학교사회복지사가 하는 주된 업무는 개별 학생 지원과 상담이다. 정신건강, 가정 폭력, 괴롭힘, 트라우마 문제를 겪는 학생들을 대상으로 소집단 수업을 진행하거나 상담을 제공 방식으로 2단계와 3단계에 해당하는 학생을 지원한다.

핀리중학교와 같은 시카고 공립학교에서 학교사회복지사로 일하기 위해서는 사회복지교육위원회(Council on Social Work Education)의 인증프로그램을 교육과정에 포함하고 있는 대학의 석사학위가 필요하며, 더불어 우리나라 교육부에 해당하는 일리노이주 교육위원회(ISBE, Illinois stateboard of Education)가 주는 면허를 취득해야 한다. 이와 같이 자격을 지니는 과정을 통해 학교사회복지사는 아동인권보장과 학생복지 등을 포함한 일반적인 학교사회복지에 대한 지식뿐만 아니라 사회정서학습 및 정신건강에 대한 교육을 이수하고 정서행동 문제 학생을 교육할 수 있는 전문성을 갖춘다.

현재 핀리 중학교에는 모든 학년별로 학교사회복지사를 두고 있으며, 해당 학년의 학교사회복지

사는 학년마다 교사가 바뀔 수 있는 일반 교사들과 달리, 자신이 맡은 학생들이 학년이 바뀌어도 계속 담당함으로써 학생이 졸업할 때까지 지속적으로 관리한다. 이를 통해 학교사회복지사는 학생에게 도움을 주기 위한 정보를 새로운 교사들에게 안내하고, 선생님들이 그 학생에게 유용한 조치를 취할 수 있도록 돕는다. 또한 이는 학생의 입장에서 자신의 삶의 문제에 대해 잘 파악하고 있으며, 문제 해결을 위해 도움을 주고, 친밀한 관계를 맺고 있는 성인이 학년이 바뀌어도 존재하는 것이 되기 때문에 안정감을 얻고 학교에 소속감을 느끼게 하는 장점이 있다.

2) 소집단 수업 대상자 선정과 참여 방식

소집단 수업 대상자는 학교사회복지사가 교사와의 소통을 바탕으로 문제행동이 있는 학생, 소외된 학생, 트라우마 경험을 가진 학생들 중에서 선정한다. 특히 핀리중학교의 학교사회복지사는 학생 간의 관계를 고려하여 학생을 선정한다. 학생 간의 관계가 나쁠 경우 학생이 편안하게 자신의 개인적 문제를 공유하기 힘들고, 수업에 집중하기 어렵기 때문이다. 그렇다 하더라도 모든 수업에서 학생은 자신이 기록한 것을 발표하지 않아도 되고, 원하지 않는다면 기록하지 않아도 된다. 이를 통해 학생들이 소집단 수업에 대해 거부감을 느끼지 않고 단계적으로 사회정서적인 기술들을 익혀나갈 수 있도록 유인한다. 처음 소집단 수업에 참여하는 학생들은 소극적인 경우도 있지만, 시간이 지나면서 수업과 교사, 친구들을 신뢰하게 되고 점차 적극적으로 참여하게 된다.

대상자로 선정된 학생들은 담임교사나 교과교사가 허용하는 시간에 기존 수업에 대신 소집단 수업에 참여한다. 담임교사나 교과교사는 중요한 수업 진도나 평가, 행사 등을 고려하여 학생이 꼭 그 수업에 참여해야 하는 경우가 아니라면 소집단 수업을 들을 수 있도록 한다. 그리고 진도를 따라갈 수 있도록 학습을 안내해서 학습 결손을 최소화하도록 돕고 있다. 학습 결손이 있을 수 있지만 2단계 학생에게는 삶의 문제들을 해결하기 위한 기술을 배우는 것이 더 시급하고 중요하며, 심리적으로 안정적일 때 학습에 더 집중할 수 있기 때문에 일반 수업 대신 소집단 수업을 듣는 것이 더 선호된다.

[핀리 중학교 6학년 학생] 네, 소집단에서 배우는 것이 더 좋아요. 아까도 말했지만, 저는 더 조용하고 작은 집단에서 이야기하는 것을 좋아해요. 큰 집단에서는 말할 때 시끄럽고 아무도 제 말에 주의를 기울이지 않아요. 그래서 마음에 들지 않아요. 작은 집단에서는 인원이 적어서 더 많은 관심을 받을 수 있고, 학교사회복지사가 계셔서, 모두가 제가 하는 일상적인 이야기를 들어주죠.

3) 소집단 수업 진행 방식과 내용

핀리 중학교 학교사회복지사는 자신의 교무실이자 상담실, 수업 교실인 공간에서 2단계 학생들을 대상으로 소집단 수업을 진행한다. 이 수업은 일반적으로 2~3명 정도의 학생들을 대상으로,

한 교시에 해당하는 시간 동안 Second Step 프로그램을 활용하여 진행된다. Second Step을 배운다는 점에서 일반 학생이 참여하는 사회정서학습 수업과 차이가 없지만, 2단계 학생이 참여하는 소집단 수업은 이 학생들이 보다 안전함을 느끼며 집중적으로 사회정서적 기술을 배울 수 있다는 장점이 있다. 실제로 한 학생은, Second Step에 포함된 ‘왜 갈등이 심각해질까?(Lesson 21, Why Conflicts Escalate?)’ 단원(갈등이 심해지는 것을 피하는 기술을 익히는 단원)을 배운 뒤 다음과 같이 말했다.

[편리 중학교 6학년 학생] 저는 교실에서 많은 아이들과 함께 배우기도 하는데, 그때는 시끄럽고 불안해요. 하지만 여기서는 더 평온하다고 느끼고, 지금 여기 있는 친구들과처럼 아는 친구들이 있으면 용기를 내서 더 적극적으로 돼요.

2단계에 해당하는 학생의 경우 부정적 경험의 강도와 불안도가 높을 가능성이 많다. 정서행동 문제를 겪는 학생은 그들은 사람들이 누구인지, 어떻게 행동하는지가 고정되어 있고 변하지 않는다고 믿는 경향이 있는데, 이러한 사고방식은 또래의 행동이 시간이 지나도 변하지 않는 특성에서 비롯된다고 보고, 자신을 불쾌하게 할 때 그들이 의도적으로 그렇게 한다고 믿을 가능성이 더 높다(Yeager et al., 2011; Committee for Children, 2020: 2에서 재인용). 그래서 이러한 학생들은 모욕과 무시를 더 깊이 느끼며 괴롭힘과 동료의 거부 및 배제의 부정적 영향을 증가시킨다. 따라서 이러한 학생은 자신의 이러한 사고방식을 이해하고 수정하려면 더 집중된 개입이 필요하다.

2단계에 속한 학생은 다른 사람이 적대적인 의도를 가지고 있다고 가정하는 적대적 귀인 편향을 가진 경우가 많다. 따라서 관점 취하기를 통해 다른 사람의 의도를 정확하게 파악하도록 연습할 필요가 있다(Van Cleemput, et al., 2014; Committee for Children, 2020: 4에서 재인용). 이에 Second Step은 가상의 상황에서 다른 사람의 관점을 취해 보도록하는 활동을 진행하고, 자신이 경험한 실제 사례에 오늘 배운 기술을 적용하여 해당 사례 속 문제를 어떻게 할 수 있을지 시연해보게 하기도 한다.

[편리중학교 6학년] 한 번은 동생 접시가 더 크고 제 접시가 더 작았어요. 그때 저는 동생이 나보다 더 어리다는 사실을 생각했어요. 저는 6학년이지만 동생은 유치원생이기 때문에 동생이 더 큰 걸 받고 싶어하고 저는 그것을 이해할 수 있었어요.

4) 수업 후속 조치

학교사회복지사는 학생들이 학습지에 적은 내용과 학생들이 말한 것을 바탕으로 후속 조치를 취한다. 담임교사 및 상담사와 후속 조치를 위한 회의를 하기도 하고, 외부 기관의 지원을 의뢰하기도 하며, 가정에 연락하여 협조를 구하기도 한다. 인터뷰에 따르면, 이러한 소집단 수업은 학생에 관해 중요한 정보들을 수집하고, 학생의 어려움을 정확하게 판단할 수 있도록 하기 때문에, 결

과적으로 학교가 적절한 조치를 취하는 데 큰 역할을 한다. 학교사회복지사가 가진 장점은 2단계 학생 및 사회정서학습 운영에만 집중할 수 있는 충분한 시간이다. 학교사회복지사는 다른 행정 업무와 평가에서 배제되고 소집단 수업만 담당하고, 2단계 학생에게 집중할 수 있는 충분한 시간이 있기 때문에 이 학생들의 문제행동을 개선하고 어려움을 극복할 수 있도록 하기 위해 효과적으로 몰두할 수 있다. 이러한 장점을 바탕으로 학교사회복지사는 2단계 학생들이 위기 상황으로 가지 않도록 예방하며, 동시에 문제행동 학생에 대응하느라 다른 교사가 소진되지 않도록 돕고, 건강한 학교 풍토를 조성하는 역할을 하고 있다.

IV. 도덕·윤리과에 주는 시사점

일리노이주의 사회정서학습 실행 사례는 다층지원체계가 왜 필요하며, 어떤 식으로 작동하고 있는지 보여준다. 이와 같은 사실이 우리나라 도덕·윤리과 교육에 주는 시사점을 정리하면 다음과 같다.

첫째, 인성교육 측면에서 다층지원체계의 1단계 예방교육으로서의 성격을 염두에 둔 교육과정 설계가 필요하다. 앞서 살펴본 것처럼, 일리노이주의 사례에서 사회정서학습은 학교 풍토를 개선하는 것을 목표로 학생들이 사회정서적 기술을 연습할 수 있도록 학교 전체에서 통합적으로 실시되고 있다는 특징이 있었다. 그런데 긍정적인 학교 풍토를 조성하는 것은 인성교육뿐만 아니라 도덕·윤리교과에도 중요한 목표이다. 왜냐하면 학생의 도덕성 발달은 도덕적인 공동체의 분위기 속에서 담보되기 때문이다. 개별 학생간의 언어적 토론이 도덕성을 발달시킬 것이라는 데 회의적이었던 콜버그는 교육의 효과적인 단위를 공동체로 보고(Kohlberg, 1971: 82), 사랑의 원리가 중심을 이루는 작은 공화국(Little Republic)을 이상적인 학교로 제안하는 정의공동체 접근법을 주장했다(Power, 2002: 132). 콜버그뿐 아니라 듀이, 나딩스 등 저명한 도덕교육학자들도 학교 풍토를 강조했다. 이는 그 어떤 방법이나 기해도 도덕적 풍토를 지닌 공동체만큼 도덕성 발달에 결정적이지는 않기 때문이다. 좋은 사람이 되고자 하는 동기는 대부분 다른 사람과의 친밀감이나 공동체에 대한 소속감으로부터 나온다. 반면, 다른 사람들로부터 소외된 사람은 자기가 속한 집단에 대해 책임감을 느끼기 어렵고, 타인의 기대에 무관심하여 이탈할 경향성이 크다(추병완, 2017). 즉, 도덕적인 학교풍토를 조성하는 것은 도덕·윤리과에게도 필수적인 것으로, 도덕윤리과는 다층지원체계에 토대를 둔 인성교육과 목표를 공유한다고 볼 수 있다.

정작 보완이 필요한 것은 인성 발달에 필요한 기술 연습과 전체학교접근에 대한 부분이다. 2022 도덕과 교육과정에 따르면 도덕 교과는 “더 나은 삶과 사회를 지향하게 하는 데 도움을 주는” 교과이며, “바람직한 인성을 함양하기 위한 핵심 교과”로 “타 교과와의 긴밀한 연계와 협조를 전제로 교과 통합적 기능도 수행” 하는 교과로 서술되어 있다(교육부, 2022: 5). 하지만 도덕과의 어떤 요소가 인성교육적 요소와 연결되는지, 어떤 방식으로 학교 인성교육에 기여할 수 있는에 관해

서는 구체적인 내용을 찾기 어렵다. 우리나라의 인성교육 체계에서, 도덕과는 인성 발달에 필요한 내용요소를 명시적으로 가르치는 수업을 담당하고, 다른 교과나 학교의 인성교육을 안내하는 역할을 함으로써 인성교육이 실효를 거두는 데 기여할 수 있다. 실제로 도덕과의 내용 체계에 포함된 대부분의 내용들은 인성교육과 밀접한 관련을 지니며, 교과연계 인성교육에 관한 연구들도 도덕교과를 대상으로 수행되는 경우가 많다(신호재, 2017; 전광수, 2018; 김윤경, 이인태, 2018; 박형빈, 2021; 김유리 외, 2022). 그럼에도 불구하고 현재 도덕과 교육과정은 교과 역량의 ‘과정·기능’ 요소를 “탐구와 성찰의 과정”으로 기술하여, 행동적으로 익히고 실천하며 습관화하는 기능들을 학습요소에서 배제시키게끔 유도하고 있어(교육부, 2022; 김윤경, 2023: 58), 인성발달에 필요한 기술을 익히도록 하기 어렵다. 결국 도덕과가 명시적 수업을 통해 인성교육 실행을 지원하기 위해서는 교육과정상에 사회정서적 기술을 가르치는 방법이 교수학습 방법으로 안내되고 내용체계 안에 일정 정도 포함되는 방향으로 개선되는 것이 필요하다.

둘째, 정서행동 문제 학생을 위한 인성교육에서 도덕과의 역할이 논의될 필요가 있다. 앞서 언급한 바와 같이 정서행동 문제 학생들은 인성교육 정책의 사각지대에 있지만, 현장에서는 오히려 인성교육이 필요한 학생으로 자주 언급되는 주된 관심 대상이다. 그동안 도덕과교육 학계에서 정신건강과 도덕교육의 접합점과 도덕 상담에 대한 연구(한국윤리교육학회 편, 2017), 비도덕성에 대한 도덕심리학적 연구(전성은, 2021; 하진봉, 2023; 이인재, 2024)와 같이 정서행동 문제를 해결하기 위해 필요한 연구들이 축적되어 왔음에도 불구하고, 이것이 2단계 학생들을 대상으로 한 도덕교과의 역할을 보여주는 정책으로 이어진 사례는 없었다.

도덕교과는 “[9도01-02] 일상에서 발생하는 부도덕한 행동의 여러 원인을 분석하고, 도덕적 인격이 갖추어야 할 특성들을 파악하여 이를 내면화하는 의지를 기른다.”, “[9도01-06] 내면에 대한 성찰을 통해 심리적 고통과 불안, 우울감 등의 원인을 찾고, 마음의 평온을 얻을 수 있는 방안들을 다각적으로 모색하여 실천할 수 있다”(교육부, 2022: 14)와 같은 성취기준을 통해 비행을 비롯한 비도덕적 행동 문제와 분노나 불안과 같은 정서적 문제를 다룰 수 있도록 하고 있다. 그러나 일반적인 도덕과 수업으로는 정서행동 문제 학생이 성취기준에 도달하게 하는 데 한계가 있다. 왜냐하면 이 학생들은 1단계 학생들과는 다소 다른 삶의 문제를 갖고 있으며, 부정적 사고 패턴을 가지고 있기 때문에 이를 개선하기 위해 보다 집중적인 훈련이 요구되기 때문이다. 예를 들어, 1단계의 학생에게는 새치기와 같이 교실에서 벌어지는 사소한 규칙 위반이나 시험 스트레스 사례에 대해 도덕적 성찰을 하거나 마음을 조절하는 방법을 안내하는 식으로 수업을 할 수 있지만, 2단계 학생에게는 절도나 폭력을 합리화하는 인지적 왜곡을 수정하고 건설적인 갈등 해결 방법을 역할놀이와 같은 방법을 통해 연습하게 하는 것이 효과적이고 적절하다(Potter et al. 2024).

다시 한번 짚고 넘어가야 할 사실은 도덕교과의 대상으로 정서행동 문제 학생을 배제하면 안 된다는 것이다. 2단계의 학생은 1단계 학생들과 다른 사고 패턴과 행동 문제를 나타내지만, 두 단계의 구분이 명확한 것은 아니며, 두 단계의 특성은 연속적인 교차점들 위에 위치한다. 더 중요한 것은 우리나라 학생의 도덕성과 인성 함양에 목표를 두는 교과로서 정서행동 문제 학생에 대해서도

책임감을 갖는 것은 당연하다는 것이다. 따라서 생활지도, 방과후 활동 등을 통해 정서행동 문제 학생을 대상으로 한 인성교육을 지원하거나, 이를 위한 소집단 활동 프로그램이나 지도 매뉴얼 등을 개발하는 데에 도덕과가 적극적인 역할을 하는 것이 필요하다.

셋째, 위와 같은 맥락에서 다층지원체계에 기반한 인성교육을 지원할 수 있는 도덕 교사의 양성에 관심을 가질 필요가 있다. 좀더 구체적으로는 예비 교사나 현직 교사를 대상으로 한 교육과정에 다층지원체계에 기반한 인성교육에 대해 이해하고 도덕·윤리과의 역할을 논의할 수 있는 과목이 개설될 필요가 있다. 특히 정서행동 문제 학생에 대해 이해하고 지도할 수 있는 방법에 대한 과목이 필요하다. 일리노이주의 사례에서 정서행동 문제 학생에 대한 지도는 학교사회복지사가 담당하고 있었다. 일리노이주의 경우에는 정서행동 문제 학생에 대한 학교사회복지사의 교육 역할의 크기 때문에, 대학원 과정에서 교육 심리, 상담, 생활지도, 사회정서학습, 사회적 기술 훈련 교육들을 이수한 학교사회복지사가 2단계 학생을 대상으로 한 소집단 수업을 운영하는 것이 일반적이다. 반면 우리나라에는 이러한 역할을 담당할 수 있는 자격을 가진 사람을 찾기 어렵기 때문에, 교육 당국은 2단계 학생을 위한 교육적 공백을 채울 방안을 고민중에 있다. 정책 방향이 어떻게 나아갈지 예측하기는 어렵지만, 인성교육에 책임을 느끼는 많은 도덕과 교사들이 정서행동 문제 학생을 위해 나름의 역할을 할 것으로 예상된다. 따라서 도덕·윤리과 교사를 양성하는 대학에 ‘생활지도, 도덕심리, 사회정서학습, 상담’ 등에 대한 전문적인 지식을 쌓을 수 있는 과정과 연수들을 개설함으로써 예비교사나 현장교사들이 인성교육에서 제 역할을 다할 수 있도록 도와줄 필요가 있다.

V. 나가며

마음건강 교육과 인성교육은 학생의 친사회적 행동을 촉진하고 긍정적인 변화를 도모한다는 점에서 목표가 같다. 그래서 학생에게 감정을 조절하고, 건설적으로 문제를 해결하며, 다른 사람과 원만한 관계를 맺는 방법을 가르쳐 주는 것은 이 두 교육을 추진하면서 동시에 시행될 수 있다. 그런데 우리 교육이 아이들에게 바라는 것은 마음만 건강한 사람이 아니다. 우리 교육이 바라는 것은 마음만 건강할 뿐만 아니라, 약자를 돌보고 때로는 대가를 바라지 않고 남을 도우며, 아름답고 인간다운 가치를 위해 헌신할 수 있는 사람이다. 팬데믹 이후 심각해진 학생들의 정신건강 문제를 해결하기 위해 마음 건강을 위한 교육이 필요하긴 하지만 그것이 인성교육을 대체해서는 안 되는 이유이다. 인성교육은 마음건강 지원 정책의 1단계로 예방 교육으로 축소되어서는 안 되며, 다양한 부분에서 항상 고려되고 함께 실행되어야 한다. 그러려면 무엇보다 인성교육 자체가 체계적으로 추진될 필요가 있으며, 도덕·윤리과 교육이 연구와 실행에서 중요한 역할을 할 필요가 있다.

덧붙여, 긍정적인 학교 풍토의 조성을 강조하고자 한다. 치열한 입시 경쟁에 더하여 이제는 교사와 학생, 학부모가 서로 각을 세우고 등을 지는 상황 속에서 서로를 신뢰하고 배려하는 학교 풍토가 점점 사라지고 있기 때문이다. 연구에 따르면 동일한 사회정서학습 프로그램을 시행하더라도

그것이 학교 풍토 속에 내재된 학교의 학생들은 그렇지 않은 학교의 학생들보다 행동 문제 감소와 정서적 고통의 감소 정도가 두 배 이상 높았다(Durlak et al., 2011). 결국 인성교육이 효과적으로 실행되기 위해서는 프로그램 개발뿐 아니라 소속감과 유대감을 바탕으로 서로를 공감하고 배려하는 풍토를 조성하기 위한 방안에 관심을 기울일 필요가 있다. 마음건강 교육 정책의 추진이 학교 현장에서는 혼란스럽고 버겁게 느껴지는 상황 속에서 도덕·윤리 교과가 나아가야 할 방향과 소임이 무엇인지 진지하게 논의되어야 할 시점이다.

참고문헌

- 관계부처합동(2024.08.), 「학생 맞춤형 마음건강 통합지원방안」.
- 교육부(2022), 「도덕과 교육과정」, 교육부 고시 제2022-33호.
- 김유리·정재우·소정옥·박진옥·권선향·박상현·박옥선(2022), 「학교 사회정서학습 프로그램 개발 및 적용 방안 연구: 초등학교 도덕과 교육과정을 중심으로」, 서울특별시교육청 교육연구정보원.
- 김윤경·이인태(2018), 「사회정서학습을 적용한 도덕과 교육 활동의 효과 연구」, 『도덕윤리과교육』, 61, 53-81.
- 김윤경(2023), 사회정서학습의 연구 및 실행 동향과 도덕과 적용 방향에 대한 제안, 『한국도덕윤리 교육학회 동계학술대회 자료집』, 43-64.
- 박상현·백영선·남숙경·강영모·전상희(2023), 「정서행동 위기학생 지원시스템 구축 방안 연구: 긍정적 행동 지원의 일반학교 사례를 중심으로」, 서울: 서울특별시교육청교육연구정보원.
- 박상현·강영모(2024), 「일반학교의 정서행동 위기학생을 위한 긍정적행동지원 참여자의 인식과 경험, 지원 요구: 포커스그룹인터뷰」, 『행동분석·지원연구』, 11(1), 79-111.
- 박형빈(2017), 「뇌신경과학과 윤리상담」, 한국윤리교육학회 편(2017), 『도덕교육론 - 도덕 치유와 윤리 상담』, 서울: 교육과학사.
- 박형빈(2021), 「초등학생 인성교육을 위한 교육용 AI의 도덕교육 적용 가능성 탐색: 실용성과 윤리적 고려 사항」, 『초등도덕교육』, 73, 207-248.
- 서울특별시교육청(2023), 「교실 속 문제행동 가이드북」.
- 신호재(2017), 「인문소양 강화를 통한 중등 도덕과 인성교육 방안」, 『윤리교육연구』, 45, 147-185.
- 이상미(2024.11.19), EBS 기획보도 “미국은 왜 ‘사회정서학습’에 주목했나?”. (<https://v.daum.net/v/20241119134159683> 검색일: 2024.11.19.)
- 이인재(2024). 「비도덕적 행위의 자기 합리화 논의와 학교 도덕교육에 주는 함의」, 『한국철학논집』, 80, 285-313.
- 장재훈(2024.06.26.), 교사 92.4% “정서위기 학생 수업방해 경험했다” 교사노조 설문조사, 「에듀프레스」. (<https://www.edupress.kr/news/articleView.html?idxno=11826> 검색일:2024.11.03.)
- 전광수(2018), 「도덕교육에서의 실천인성 프로그램」, 『교양교육연구』, 12(4), 117-137.
- 전성은(2021). 「비도덕적 행위의 윤리학적 검토- 악의 관점에서 본 마이로의 비도덕적 행위 검토를 중심으로-」, 『倫理研究』, 1(135), 145-163.
- 정은경(2022), 「미국의 다층지원체계: 모든 학생의 발달을 지원하는 학교 차원의 통합적 접근」, 『국제사회보장리뷰』, 23, 128-132
- 추병완(2017), 『도덕교육 탐구』, 서울: 한국문화사.
- 하진봉(2023). 「비행 청소년의 비도덕적 경험에 대한 내러티브 탐구」, 『倫理研究』, 1(140), 311-333.
- 한국윤리교육학회 편(2017), 『도덕교육론 - 도덕 치유와 윤리 상담』, 서울: 교육과학사.

- American Institutes for Research(AIR)(2024). What is Multi-Tiered System of Supports (MTSS)? (<https://mtss4success.org/sites/default/files/2024-09/what-is-mtss.pdf> 검색일: 2024.11.10.)
- Carlson, S., Johnson, J., & Veronica, S.(2000), Improving Student Social Skills through Character Education.
- CASEL(2018), CONNECTING SCHOOLWIDE SEL WITH OTHER SCHOOL-BASED FRAMEWORKS. (https://schoolguide.casel.org/uploads/2019/01/SEL_MTSS-and-PBIS.pdf 검색일 2024.11.10.)
- Character.org(2022). CHARACTER & SOCIAL-EMOTIONAL DEVELOPMENT(CSED) National Guidelines.
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D. & Schellinger, K.B.(2011), The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions, *Child Development*, 82, 405-432.
- Elias, M.J., Parker, S.J., Kash, V.M., Weissberg, R.P. & O'Brien, M.U.(2007), Social and Emotional Learning, Moral Education, and Character Education: A Comparative Analysis and a View Toward Convergence, in Nucci, L.P., Narvaez, D., & Krettenauer, T. (Ed.), *Handbook of Moral and Character Education*, London: Routledge.
- Committee for children(2011). REVIEW OF RESEARCH Social-Emotional Learning for Kindergarten-Grade 5. (<https://www.secondstep.org/research> 검색일: 2024.9.1)
- Committee for Children(2020). REVIEW OF RESEARCH Second Step Middle School (<https://www.secondstep.org/research> 검색일: 2024.9.1)
- Committee for Children(2023). The Case for a Comprehensive Approach to Social-Emotional Learning. (<https://www.secondstep.org/research> 검색일: 2024.9.1)
- Gibbs, J.C.(2019), 정창우·이인태·김윤경 역(2023). 『도덕 발달과 실제』, 서울: 교육과학사
- Gresham, F. M., Cook, C. R., Crews, S. D., & Kern, L. (2004). Social skills training for children and youth with emotional and behavioral disorders: validity considerations and future directions. *Behavioral Disorders*, 30, 32-46.
- Jeynes, W.H.(2019), A Meta-Analysis on the Relationship Between Character Education and Student Achievement and Behavioral Outcomes, *Education and Urban Society*, 51(1), 33 -71.
- Kohlberg, L.(1971), Cognitive-developmental theory and the practice of collective moral education, In Wolins, M. & Gottesman, M.(Eds.), *Group care: An Israeli approach*, New York: Gordon and Breach, 342-379.

- Low, S., Cook, C.R., Smolkowski, K., Buntain-Ricklefs, J.(2015), Promoting social-emotional competence: An evaluation of the elementary version of Second Step, *Journal of School Psychology*, 53(6), 463-477.
- Maag, J.W.(2006), Social skills training for students with emotional and behavioral disorders: a review of reviews. *Behavioral Disorders*, 32, 4-17.
- Potter, G.B., Gibbs, J.C., Robbins, M., Langdon, P.E.(2024), *The EQUIP Program For High-Risk Adolescents*, IL: Research press.
- Power, F.C.(2002), Building democratic community: A radical approach to moral education”, In Damon, W.(Ed.), *Bringing in a new era in character education*, Stanford: Hoover Institution Press, 129-148.
- Spence, S. H.(2003). Social skills training with children and young people: theory, evidence and practice. *Child & Adolescent Mental Health*, 8, 84-96.
- Stouwe, T.V.D., Gubbels, J., Castenmiller, Y.L. et al.(2021), The effectiveness of social skills training (SST) for juvenile delinquents: a meta-analytical review. *J Exp Criminol*, 17, 369-396 .
- Thomaes, S., Bushman, B.J., Orobio de Castro, B., Cohen, G.L., & Denissen, J.J. (2009), Reducing narcissistic aggression by buttressing self-esteem: An experimental field study, *Psychological Science*, 20(12), 1536-1542.
- Walton, G.M., Cohen, G.L., Cwir, D., & Spencer, S.J.(2012), Mere belonging: The power of social connections, *Journal of Personality and Social Psychology*, 102(3), 513-532.
- Wiley, A.L. & Siperstein, G.N.(2015), SEL for Sudents with High-Incidence Disabilities, in Durlak, J.A., Domitrovich, C.E., Weissberg, R.P., & Gullotta, T.P. (Eds.)(2015). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*, The Guilford Press.

웹페이지

<https://www.bsd111.rg> (검색일: 2024.9.21.).

<https://character.org/11-principles-in-schools> (검색일: 2024.11.11.).

“다층지원체계(MTSS) 기반 인성교육 사례가 도덕·윤리과 교육에 주는 시사점”에 대한 토론문

성현영(경상국립대)

본 발표문은 일리노이주의 사회정서학습 실행 사례를 통해 다층지원체계에 기반한 인성교육이 도덕과에 주는 시사점에 대해 논의하고, 이를 통해 정서행동 위기 학생에 대한 지원을 고려한 다층지원체계에 기반을 둔 인성교육의 필요성과 이를 바탕으로 도덕과의 역할을 제안하고 있습니다. 인성교육과 관련하여서는 현행의 인성교육 등에서 주요하게 지도하고 있는 공감, 소통 능력 등 사회정서역량을 강화하도록 지원한다는 내용도 포함하고 있습니다. 실제 미국의 학교현장에서 실시되고 있는 체계화된 프로그램 내용과 교사와 학생의 변화에 대한 인터뷰를 통해 도덕과에서의 전문적인 인성교육의 의미와 필요성에 대해 다시 한번 더 생각할 수 있었습니다.

제가 현장에서 교육과정을 운영하는 교사는 아니지만, 현재 장병을 대상으로 하는 군인성교육과 대학교에서는 인성교육을 바탕으로 하는 ‘윤리적 리더십’ 정규 교양강좌를 진행하고 중등 학교에서도 인성교육을 진행해 본 경험이 있기에 제가 이해하는 범위 내에서 본 논문을 간략히 요약하고, 논문을 읽으며 궁금했던 내용에 대해 몇 가지 질문을 드림으로써 토론자의 소임을 다하고자 합니다.

본 발표문에서는 학교 인성교육에서 다층지원체계(MTSS) 접근의 필요성에 대해 정리해주셨습니다. 특히 p.5의 각주에 제시되어 있는 정의를 살펴보면, 다층지원체계는 미국 초·중등교육 현장에서 널리 사용되는 긍정적 행동중재 및 지원(PBIS: positive behavioral interventions and supports)과 중재반응모형(RTI: response to intervention)이라는 두 가지 서비스 전달 모형을 통합한 것으로서 학교 차원에서 체계적으로 모든 학생의 전인적 발달과 성장을 도모한다는 기존의 의의와 더불어, 긍정적 행동 향상이라는 목표를 제시하는 PBIS와 달리 MTSS는 긍정적 행동뿐 아니라 사회정서적 발달과 학업 향상 등 교육의 여러 측면을 포괄하는 한다는 내용을 제시하셨습니다. 특히 p.5의 <그림1>에서 나타난 모형과 연관된 구체적인 프로그램 내용 제시를 통해 일관성이 아닌 학생에 적합한 단계별 교육지원이 구체적이고 합리적임을 한번 더 확인할 수 있었습니다.

또한 일리노이주의 사례를 바탕으로 사회정서학습 지원을 법령화하여 성취기준을 구성하고 유치원부터 중학교의 구체적인 교육목표와 성취기준을 제시함으로써 인성교육의 지속성과 체계성의 중요성과 의미 및 구체적인 선행사례도 제시하였습니다. 특히 토빈 초등학교의 유치원부터 5학년 까지 단원들을 재구성하여 명시적 수업을 포함한 학교 전체의 교육활동을 통해 연속적인 가르침의 내용도 있었습니다. 뿐만 아니라 1단계 사회정서학습은 전체학교접근(schoolwide approach)을 바탕으로 학교 전반에서 통합적으로 실시되고 있으며, 2단계에 해당하는 학생들을 위한 소집단 수업에 관한 통합적인 내용도 포함되어 있었습니다. 마지막으로 수업 후속 조치를 통해 학생이 수업

을 마친 후에도 연속성을 가질 수 있도록 전체학교접근법에 관한 내용도 요약정리 해 주신 점은 인상 깊었습니다.

이상의 내용과 같이, 연구자께서는 다층지원체계(MTSS) 기반하여 내실있는 인성교육 수업에 대해 많은 의견을 제시해주셨는데, 발표 논문을 읽고 궁금한 사항에 대해 질문을 드리고자 합니다. 첫 번째, 다층지원체계가 효율적으로 운영되려면 교육을 실시하기 전 진단이 체계적으로 실시되어야 합니다. 물론 논문 p.128에 제시되어 있듯이 소집단 수업대상자를 학교사회복지사와 교사의 소통을 통해 참여학생들을 선정한다는 내용은 있지만 인성교육 활성을 위한 전문적 진단에 대해서는 어떠한 소견이 있으신지 궁금합니다. 두 번째, 우리나라 학교에서도 상담교사가 있으며, 본문의 내용을 바탕으로 유추해보면 미국에서의 학교사회복지사와 한국의 상담교사의 역할이 유사해 보이는데, 윤리교사의 전문성을 중심으로 다른영역의 전문가와 함께 실시할 수 있는 통합적 인성교육 방법은 어떠한 방법이 있을지 궁금합니다.

세 번째, 2022년 교육과정에서도 언급되어 있듯이 우리 학교 상황 속에서 도덕 교과는 바람직한 인성(人性)을 함양하기 위한 핵심 교과임과 동시에, 시민의 도덕성과 역량을 길러주기 위한 학교 시민교육의 주요 교과 중 하나라는 위상과 역할을 부여받고 있습니다. 인성교육이 안정적으로 실시되고 효과성이 나타나기 위해서는 교육자-학습자에게도 일회성이 아닌 미국의 사례와 같이 정기적인 교육이 진행되어야 하는데, 현재 우리나라에서 실시되고 있는 인성교육에 대해 윤리교사로서 어떠한 평가를 내릴 수 있는지 궁금합니다.

마지막으로 요즘 가장 절실한 교육은 인성교육이라는 사회적 공감대가 형성되어 있는 시기에 미국의 구체적인 사례를 통해 인성교육의 의미와 효과성에 대해 전문적으로 기술해 주신 김윤경 교수님께 감사하다는 말씀을 드립니다. 많은 전문가 분들에게도 실질적 도움이 충분히 될 것이라는 말씀을 전하고 싶습니다. 그리고 이러한 의미있는 주제 발표에 토론을 맡겨 주심에 감사드립니다.

韓國道德倫理科教育學會