

2017년 한국도덕윤리과교육학회 춘계학술대회

신진 학자 학술 연구 성과 발표 대회

|일시| 2017. 4. 14(금) 14:00-18:00

|장소| 서울대학교 사범대학 교육정보관 10-1동 101호

韓國道德倫理科教育學會

모시는 글

봄기운이 완연한 4월입니다. 본 학회에서는 생동을 시작하는 봄의 기운을 담아 춘계학술대회를 신진 학자들의 연구 성과를 함께 나누는 자리로 마련하였습니다. 이번 춘계학술대회에서는 최근 박사 학위를 수여한 세 분의 박사 학위 논문의 요지인 '도덕적 성격의 구조와 행동의 개인차, 도덕적 동기화의 원천으로서 도덕적 책임의 역할과 형성 방안, 도덕과 교육을 중심으로 한 직업윤리교육의 내실화 방안'을 함께 논의하고자 합니다. 부디 많은 회원님들께서 참석하시어 학술 향연의 장을 열어주시고, 아울러 신진 학자들의 시작을 함께 격려해 주시기 바랍니다.

2017년 4월

한국도덕윤리과교육학회장 박 병 춘 올림

2017년 한국도덕윤리과교육학회 춘계학술대회 일정

시 간	발 표 및 내 용	
13:30~ 14:00	◦등록	
14:00~ 14:10	◦개회사: 박병준(전주교대, 한국도덕윤리과교육학회장)	사회자: 이재호 (광주교대)
14:10~ 15:00	제1주제 발표 ◦발표주제: 도덕적 성격의 변인과 행동 유형 ◦발 표 자: 박보람(한국교원대학교) ◦토 론 자: 김형렬(서울대학교)	사회자: 임상수 (경인교대)
휴식시간(15:00~15:10)		
15:10~ 16:00	제2주제 발표 ◦발표주제: 도덕적 동기화의 원천으로서 도덕적 책임의 역할과 형성 방안 연구 ◦발 표 자: 김혜진(인천대학교) ◦토 론 자: 추정완(목포대학교)	
휴식시간(16:00~16:10)		
16:10~ 17:00	제3주제 발표 ◦발표주제: 직업윤리교육의 내실화 방안 연구 -도덕과 교육을 중심으로 ◦발 표 자: 장유정(인천 남동고등학교) ◦토 론 자: 박형빈(서울교육대학교)	좌장: 박성춘 (서울대)
17:00~ 18:00	floor 토론	
18:00~	폐회식 및 만찬	

[목 차]

■ 제 1발표

- 도덕적 성격의 변인과 행동 유형
 - 발표 : 박보람(한국교원대학교) 1
 - 토론 : 김형렬(서울대학교) 23

■ 제 2발표

- 도덕적 동기화의 원천으로서 도덕적 책임의 역할과 형성 방안 연구
 - 발표 : 김혜진(인천대학교) 27
 - 토론 : 추정완(목포대학교) 43

■ 제 3발표

- 직업윤리교육의 내실화 방안 연구 : 도덕과 교육을 중심으로
 - 발표 : 장유정(인천 남동고등학교) 47
 - 토론 : 박형빈(서울교육대학교) 79

도덕적 성격의 변인과 행동 유형*

Variables and behavior types of moral personality

박 보 람 (한국교원대학교)**

《 요 약 》

도덕적 성격은 도덕적 행동의 작동기제로 기능하며 도덕적 성격 구조에 따라 도덕적 행동은 개인차가 나타날 수 있다. 도덕적 성격은 ‘생물발생’, ‘사회발생’, ‘개체발생’의 3차원으로 구조화될 수 있다. 도덕적 성격의 생물발생 차원은 인간 진화의 결과로서 개인의 생물학적 성격 특질로부터 발생하는 ‘도덕 성향’ 들이다. 도덕적 성격의 사회발생 차원은 사회화되고 경험적으로 학습된 결과로서 개인의 사회인지 구조로부터 발생하는 ‘도덕 도식’ 들이다. 도덕적 성격의 개체발생 차원은 자신과 삶에 대한 성찰의 결과로서 개인의 내러티브 구성으로부터 발생하는 ‘도덕 정체성’ 이다. 본 연구는 개인의 도덕적 행동이 도덕적 성격의 3차원이 통합적으로 작동한 결과임을 밝히고 도덕적 성격 변인의 조합에 따른 도덕적 행동 유형의 다원성을 설명하는 것을 목적으로 한다. 개인의 성격 및 도덕성에 관한 표준화된 검사 결과를 SPSS 23 IBM을 이용하여 상관분석, 요인분석, 군집분석 한 결과, 도덕적 성격을 구성하는 핵심 변인은 자기지향의 ‘도덕적 진실성’, 관계지향의 ‘도덕적 공정성’, 과업지향의 ‘도덕적 의무감’ 으로 나타났다. 도덕적 진실성, 공정성, 의무감의 범위와 강도에 따라 도덕적 행동은 3유형으로 나타날 수 있는데, 진실성, 공정성, 의무감이 모두 높은 ‘모범유형’, 진실성과 의무감은 높으나 공정성이 낮은 ‘주도유형’, 공정성은 높으나 진실성과 의무감이 낮은 ‘지지유형’ 으로 나타났다. 도덕적 행동의 각 유형들은 행동의 방식, 범위, 강도에서 저마다 다른 특성을 갖는다.

주제어: 도덕적 성격, 도덕성향, 도덕도식, 도덕정체성, 자기진실성, 관계공정성, 과업의무감, 도덕적 모범, 도덕적 주도, 도덕적 지지

* 이 논문은 2017년 한국교원대학교 박사학위 논문에 제시된 실증연구를 참조함.

** 교신저자 : boraming@hanmail.net

I. 서론

도덕 심리학에서 도덕적 성격은 개인의 도덕 특성이나 도덕 도식, 도덕 정체성 등으로 고려되어 왔다. 립튼(P. D. Lifton, 1986: 55)은 도덕적 성격을 개인의 모범적인 성격과 행동 특성들로 구성된 도덕 판형(moral template)으로 설명했다. 나바에즈와 랩슬리(D. Narvaez & D. K. Lapsley, 2009: 237)는 도덕적 성격을 도덕 도식(moral schema)의 만성적 접근성으로 설명했다. 블라지(A. Blasi, 2005: 67)는 도덕적 성격을 자기 존재의 핵심을 차지하는 도덕적 정체성(moral identity)으로 설명했다. 도덕적 성격의 이러한 선행연구들은 도덕적 성격이 개인의 생물발생적 성향과 사회발생적 도식, 개체발생적 정체성 등을 포함하는 통합적 성격의 형태임을 함축한다.

도덕적 성격 개념은 최근 도덕철학과 도덕 심리학, 그리고 도덕교육에 대한 연구들에서 도덕성 발달의 심리적 토대를 강조하기 위해 사용되고 있다. 맥아덤스와 펄스(D. P. McAdams & J. L. Pals, 2006: 204)는 도덕적 성격을 ‘성향적 특질(dispositional traits)’, ‘특질적 적응(characteristic adaptations)’, ‘통합적인 삶의 내러티브(integrative life narratives)’ 라는 3차원에서 논의한다. 코헨과 모스(T. R. Cohen & L. Morse, 2014, 43)는 도덕적 성격을 ‘자기조절(self regulation)’ 과 ‘타인배려(consideration of others)’, ‘도덕적 정체성(moral identity)’ 의 3요인으로 설명한다. 플리슨(W. Fleeson, 2014: 178)은 도덕적 성격을 도덕적 행동에 영향을 미치는 ‘도덕성 정도(degree of morality)’ 와 ‘도덕 수행력(ability to implement morals)’ 으로 이원화하여 평가한다. 도덕적 성격의 구조와 요인에 대한 이러한 선행연구들은 도덕적 성격 연구의 이론적 가설이 된다. 그러나 도덕적 성격 개념이 명료하게 규정되지 못하고 있으며, 도덕적 성격의 발생 근원과 변인에 대한 논리적 탐구나 실증적 구명이 엄밀하게 이루어지지 않고 있다. 도덕적 성격 개념을 규정하고 실증연구를 통해 변인을 검증하는 연구는 개념의 엄밀성과 명료성을 제고하여 이론을 발전시키기 위한 본질적인 연구로서 시의적으로 필요성이 매우 크다고 할 수 있다.

본 연구는 개인의 도덕적 행동은 도덕적 성격 3차원의 통합적 작동 결과임을 밝히고 도덕적 성격 변인의 조합에 따른 도덕적 행동 유형의 다원성을 설명하는 것을 목적으로 한다. 따라서 본 연구는 도덕적 성격을 구성하는 ‘도덕 성향’, ‘도덕 도식’, ‘도덕

정체성' 차원을 선행연구 문헌들을 통해 확인하고, 도덕적 성격의 핵심 변인과 도덕적 행동 유형을 표준화된 성격 및 도덕성 검사를 활용하여 실증적으로 밝히고자 한다.

II. 도덕적 성격의 이해

인간의 성격은 단일한 구조로 이루어져 있지 않다. 성격에는 선천적인 성격 특질 차원과 후천적인 인지 구조 차원들이 있다. 성격 특질이 생물학적, 유전적으로 결정되고 잘 변화하지 않는 성격이라면, 인지 구조는 경험과 학습을 통해 변화될 수도 있는 성격이다. 최근에는 한 개인의 성격을 완전히 이해하기 위해 개인의 삶의 정체성을 성격에 포함시키기도 한다. 개인은 삶의 정체성을 형성하는 과정에서 객관적인 행동이나 사건에 주관적 의미를 부여한다. 개인은 정체성을 통해 성격 특질과 인지 구조의 범주를 넘어, 다른 사람과 더 구별되는 고유한 존재가 된다(박보람, 2015: 127~131). 그렇다면 개인의 행동은 성격 특질과 인지 구조, 정체성 차원이 모두 반영된 통합적인 성격 구조 안에서 보다 안정적이고 일관성 있게 설명될 수 있다. 본 연구는 개인의 행동뿐만 아니라 도덕적 행동 또한 성격 특질과 인지구조, 정체성 차원에서 보다 안정적이고 일관성 있게 설명될 수 있음을 제안한다.

본 연구는 개인의 성격 특질이 도덕적 행동 방식의 차이를 만들고 개인의 인지 구조가 도덕적 행동 범위의 차이를 만들고 개인의 정체성이 도덕적 행동 강도의 차이를 만들 수 있음을 규명하고자 2014년 한국교원대학교 윤리교육과 재학생 40명을 대상으로 일련의 표준화된 성격 및 도덕성 검사를 실시하고 자료를 수집하여 통계분석 하였다(박보람, 2017: 51~70).

먼저, 연구에 참여한 학생들의 도덕성을 확인하기 위해 한국 청소년 도덕성 검사도구(KYMT)를 사용하여 학생들의 도덕성 요소, 즉 도덕 민감성(moral sensitivity), 도덕 추론(moral judgment), 도덕 동기(moral motivation), 도덕 품성(moral character)을 측정했다. 더불어 도덕 지능 검사 도구를 사용하여 학생들의 도덕지능, 즉 공감(empathy), 자제력(self-control), 양심(conscience), 친절(kindness), 공정성(fairness), 존중(respect), 관용(tolerance)을 측정했다. 다음으로, 도덕적 성격과 행동 유형을 검증하기 위하여 학생들의

성격을 일련의 성격 검사도구들을 사용하여 순차적으로 실시했다. 자료수집과 통계분석은 한국사회과학데이터센터(KSDC)를 이용하여 온라인으로 처리했다.

성격 검사는 다음과 같은 목적과 방식으로 이루어졌다. 첫째, 개인의 도덕 성향을 확인하기 위해 HEXACO 특질과 도덕성 요소를 상관분석 했다. 둘째, 개인의 도덕 도식들을 확인하기 위해 성격 강점과 도덕성 요소를 상관분석 했다. 셋째, 개인의 도덕 정체성을 확인하기 위해 자기성찰지능과 도덕성 요소를 상관분석하고 도덕적 성격에 대한 성찰보고서를 분석했다.

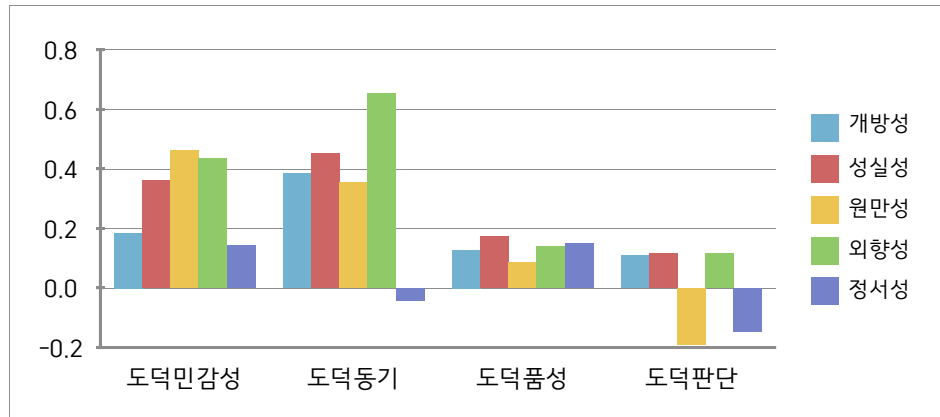
1. 도덕 성향

개인의 성격 특질에는 즉각적으로 익숙하고 일관된 방식으로 도덕적 행동을 수행하게 하는 ‘도덕 성향’이 존재할 수 있다. 성격 특질과 도덕적 행동의 상관관계에 대한 연구에 따르면, 성격 5요인이 어떠한 방식과 강도로 작동하느냐에 따라 도덕적 행동 방식은 다르게 나타날 수 있다. 위커와 피츠(L. J. Walker & R. C. Pitts, 1998: 403)의 연구 결과에 의하면, 도덕적 행동 방식과 성격 특질들 사이에는 높은 상관관계가 있다. 용감한 행동, 배려적 행동, 정의로운 행동으로 도덕 모범을 보인 도덕 행위자들의 성격을 ‘개정된 대인관계 형용사 척도 Big5’의 124개 항목을 사용해 측정한 결과, 용감한 모범은 ‘외향성’의 특질로 특징지어지고 배려적인 모범은 ‘친화성’의 특질로 특징지어졌다. 공정한 모범은 보다 복잡한 특성을 나타냈는데, 그들은 ‘성실성’, ‘정서적 안정성’, ‘개방성’의 특질들로 특징지어졌다.

이러한 연구 결과는 생물발생의 성격 특질 안에 특정한 방식으로 도덕 상황을 관찰하고 느끼고 해석하고 행동하게 하는 고유한 도덕 성향이 존재하며 그 결과 서로 다른 도덕적 행동 방식이 나타날 수 있음을 함축한다. 이러한 점에서 성격 특질은 도덕적 행동 방식의 개인차를 만드는 도덕 성향으로서 도덕적 성격의 한 차원이 될 수 있다.

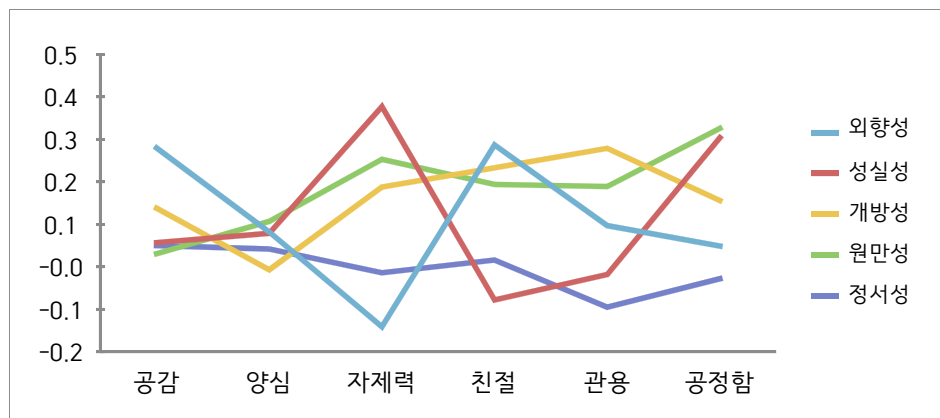
본 연구에서 생물발생 차원의 도덕 성향을 확인하기 위해 성격 특질과 도덕성 4요소를 상관 분석한 결과, 도덕성 4요소의 ‘도덕 민감성’과 ‘도덕 동기’는 성격 특질들과 매우 높은 상관관계를 보였다. 반면, ‘도덕 판단’과 ‘도덕 품성’은 성격 특질들과 상대적으로 낮은 상관관계를 보였다. 이러한 분석 결과는 ‘도덕 민감성’과 ‘도덕 품

성' 이 '도덕 판단' 및 '도덕 품성' 과 다른 차원의 도덕적 성격이며, 생물발생 차원의 도덕 성향일 수 있음을 설명한다.



[그림 1] HEXACO 요인과 도덕성 4요소의 Pearson 상관분석

성격 특질과 도덕 지능을 상관 분석한 결과, '외향성' 특질은 '친절' 하고 '공감' 적인 행동 방식을 촉진하고, '성실성' 특질은 '자제력' 있고 '공정' 한 행동 방식을, '개방성' 특질은 '관용' 적이고 '친절' 한 행동 방식을, '원만성' 특질은 '자제력' 있고 '공정' 한 행동 방식을 촉진하는 것으로 나타났다.



[그림 2] HEXACO 성격 특질과 도덕 지능의 Pearson 상관분석

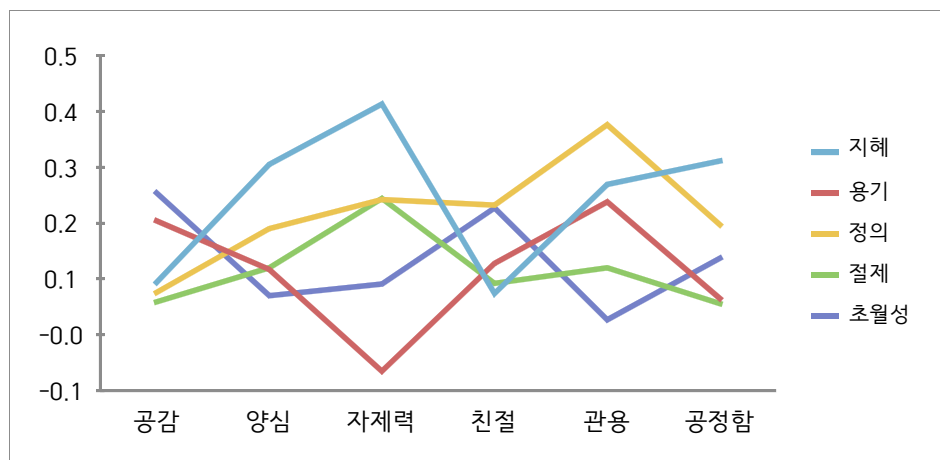
2. 도덕 도식

개인의 인지 구조에는 환경과 역동적으로 상호작용하면서 도덕적 행동을 성공적으로 수행하게 하는 ‘도덕 도식’이 존재할 수 있다. 개인의 인지 구조는 도덕 신념(moral convictions), 도덕 몰입(moral attentiveness), 도덕 민감성(moral sensitivity)의 토대로서 도덕적 행동의 범위에 영향을 미친다(S. J. Reynolds, 2008: 1027; J. R. Sparks & S. D. Hunt, 1998: 92; D. Narvaez & D. K. Lapsley, 2009: 237). 나바에즈와 랩슬리(D. Narvaez & D. K. Lapsley, 2009: 237)는 만성적으로 접근 가능한 도식에 의해 조절되는 경험 영역에서 매우 숙련된 행동을 하는 개인의 경향을 설명한다. 이러한 영역의 도식은 삶의 맥락에서 자동적으로 이용할 수 있는 행동 계획들로 기능하며 도덕 작동의 잠재적, 암묵적, 자동적 특징과 상황적 가변성을 설명해준다. 또한 도식들은 도덕 인지가 도덕적 행동에 미치는 영향력을 설명해준다.

도식과 도식들을 활성화하는 조건들은 도덕 상황의 중요한 특징들을 알아차리는 개인의 차별적 능력을 보여준다. 도덕 모범들은 도덕 추론과 도덕 행동에 만성적으로 접근 가능한 도식들을 가진 전문가라 할 수 있다. 도덕 영역의 전문지식은 다른 능력들처럼 길러질 수 있다. 도덕적 전문지식을 구축하는 것은 도덕의 작동을 향상시키고 도덕적 성격을 구축하는데 긍정적인 영향을 미친다. 이러한 점에서 사회발생의 인지 구조는 도덕적 행동 범위의 개인차를 만드는 도덕 도식으로서 도덕적 성격의 한 차원으로 고려될 수 있다.

본 연구에서 사회발생 차원의 도덕 도식들을 확인하기 위해 성격 강점과 도덕성 4요소를 상관 분석한 결과 ‘도덕 판단’과 ‘도덕 품성’은 성격 강점들과 높은 상관도를 나타냈다. 이러한 결과는 첫째, 도덕 판단과 도덕 품성이 도덕 민감성 및 도덕 동기와 다른 차원의 도덕적 성격임을 함축한다. 둘째, 도덕 판단과 도덕 품성이 생물발생의 타고난 도덕적 성격이라기보다는, 사회발생의 형성된 도덕적 성격일 수 있음을 함축한다. 본 연구는 도덕 판단과 도덕 품성이 개인의 인지 구조를 반영한다고 가정하고 이를 검증하기 위해 그것들을 성격 강점과 상관 분석했다. 성격 강점은 진화적 적응의 발달적 형태로 시간, 상황, 환경, 역할, 맥락에 적응적이며, 경험이나 학습에 따라 변화되고, 도식과 마찬가지로 자주 활성화되고 보상을 통해 강화된다.

성격 강점에서 지혜의 덕목으로서 ‘호기심’, ‘판단력’, ‘통찰’ 강점은 자제력 있고 공정하고 양심적이며 관용적인 행동의 범위를 확장하고, 용기의 덕목으로서 ‘용감함’과 ‘열정’ 강점은 관용적인 행동의 범위를, 정의의 덕목인 ‘공정성’ 강점은 친절한 행동의 범위를, 절제의 덕목인 ‘검손’ 강점은 자제력 있는 행동의 범위를, 초월성의 덕목인 ‘희망’과 ‘영성’ 강점은 공감적인 행동의 범위를 확장하는 것으로 나타났다.



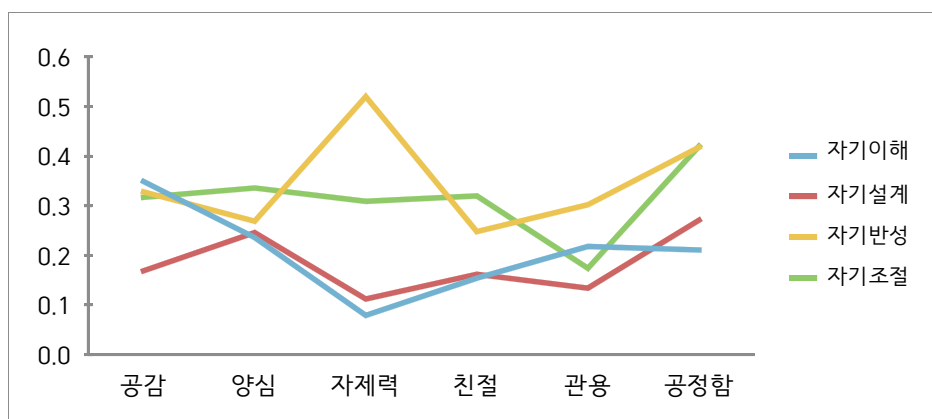
[그림 3] 성격 강점과 도덕 지능의 Pearson 상관분석

3. 도덕 정체성

개인의 정체성에는 도덕적 삶의 방향과 목표를 설정하고 성숙하게 도덕적 행동을 수행하게 하는 ‘도덕 정체성’이 존재할 수 있다. 개인은 자신의 성격 특질 및 인지 구조를 토대로 자기 내러티브를 구성하면서 자신의 삶에 통일성, 일관성, 목적성을 제공하는 자기정체성을 형성한다. 개인은 자기 경험을 내러티브로 구성하고 내러티브를 성찰하는 과정에서 자신의 경험에 일정한 거리를 두고 자신의 사고, 감정, 행동, 가치를 객관적으로 살펴볼 수 있다. 내러티브 성찰은 개인에게 두드러지게 기억되고 보다 잘 회상되는 경험들을 중심으로 이루어진다. 개인 안에서 혹은 다른 사람들과의 관계에서의 갈등을 일으키는 주요한 원천이 윤리적 가치 및 덕목과 관련된 것임을 고려할 때, 개인의 내러티브 성찰은 도덕적 성찰의 방식으로 전개될 수 있다.

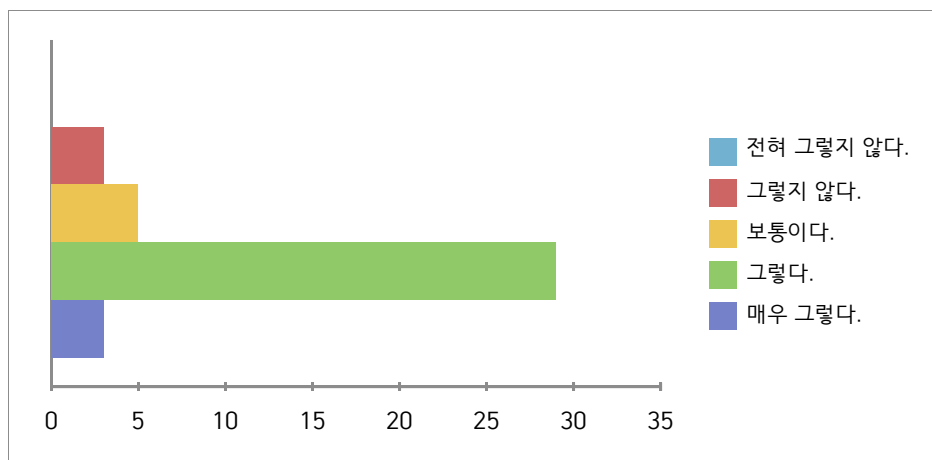
도덕적 성찰은 과거의 도덕 경험이 현재 자신의 도덕적 삶에 미치는 영향을 분석하고, 성찰을 통해 얻은 깨달음을 기초로 도덕적 삶의 목표와 실천 방안을 설계하는 과정이다. 성찰을 통해 반복적으로 확인되는 도덕 가치 및 덕목은 개인의 도덕 정체성의 핵심이 된다. 매킨타이어(A. MacIntyre, 1997, 이진우 역, 1997: 181)에 따르면, 모든 삶의 내러티브 안에는 도덕 관점이 포함된다. 명시적이든 묵시적이든, 사람들은 자기성찰 내러티브를 통해 자신과 사회에 대한 도덕적 입장을 취하고, 자신의 행동을 도덕적 용어로 정당화하거나 비난한다. 자신의 삶에 의미와 정체성을 부여하는 자기성찰 내러티브에는 성격 특질이나 사회인지 구조로 환원될 수 없는 중요하고 측정 가능한 개인차가 존재한다.

도덕 심리학의 최근 연구들에 따르면, 도덕 모범을 보인 사람들의 삶의 내러티브에는 나타나는 몇 가지 특징들이 있다. 그들은 개인의 목표와 도덕적 목표를 거의 구분하지 않고 자기 내러티브 안에서 두 개의 목표를 아주 잘 결합한다(A. Colby & W. Damon, 1999: 342). 그들의 내러티브에서 도덕적 목표는 개인의 목표 안에 내재해 있었으며 그 반대의 경우도 마찬가지이다. 매우 높은 수준의 친사회적 행동을 보이는 청소년들의 자기 내러티브에도 비교 그룹과 대조되는 자기개념이 있다(D. Hart & S. Fegley, 1995: 1346). 그들의 자기개념에는 도덕적 특성과 목표들이 더 많이 귀속되어 있다. 그들은 스스로를 이상적인 자기와 관련지어 더 많이 기술한다. 자기성찰과 자기규정이 담긴 내러티브 안에는 개인의 도덕적 방향성과 정체성이 있으며, 이것은 도덕적 행동 강도와 지속성에 영향을 미친다. 그렇다면 개체발생의인 내러티브 구성은 도덕적 행동의 강도를 지속시키는 도덕 정체성으로서 도덕적 성격의 한 차원으로 고려될 수 있다.



[그림 4] 자기성찰 지능과 도덕 지능의 Pearson 상관분석

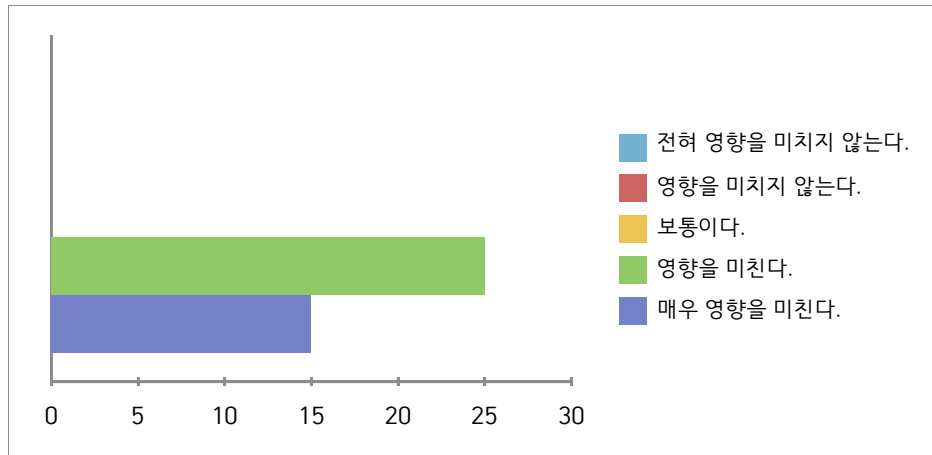
본 연구는 도덕적 성격의 개체발생 차원을 확인하기 위해 자기성찰 지능과 도덕 지능을 상관 분석하였다. 자기성찰 지능의 ‘자기이해’는 공감적이고 양심적이고 관용적이고 공정한 행동을 강화하고, ‘자기설계’는 공정하고 양심적인 행동을, ‘자기반성’은 자제력 있고 공정하고 공감적이며 관용적이고 양심적인 행동을, ‘자기조절’은 공정하고 양심적이고 공감적이고 친절하고 자제력 있는 행동을 강화하는 것을 확인하였다.



〔그림 5〕 성격 및 도덕성 검사 결과들 간의 심리적 일관성

본 논문은 개인의 개체발생 차원의 도덕 정체성을 확인하기 위해 도덕적 성격에 대한 학생들의 자기성찰 보고서를 분석하였다. 보고서에서 대다수의 학생들이 자신의 성격과 도덕성 간의 심리적 일관성이 존재한다고 응답하였다. 성격과 도덕성 간의 심리적 일관성은 성격의 심리적 구성개념으로서 도덕적 성격의 존재가능성을 시사한다.

또한 응답에 참여한 모든 학생들은 자신의 심리적 특성들이 도덕적 행동에 영향을 미친다고 응답했다. 학생들은 다양한 상황에서 자신의 심리적 특성이 도덕적 행동에 긍정적으로 혹은 부정적으로 작용한 사례를 보고했다. 학생들은 자신의 구체적인 도덕 경험에 영향을 미친 자신의 심리적 특성들을 확인하고 성찰하면서 자신의 도덕 정체성을 발견해 갔다. 학생들은 단지 자신의 도덕 정체성을 발견하는데 그치지 않고 앞으로의 도덕적 행동에 대한 다짐과 의지를 강화해 갔다.



〔그림 6〕 개인의 성격 특성이 도덕적 행동에 영향을 미치는 정도

도덕적 성격의 구조와 기능은 고려할 때, 성격의 심리학적 구성 개념으로서 도덕적 성격은 “삶에 방향성과 응집성을 부여하는 개인의 도덕 성향(moral disposition), 도덕 도식(moral schema), 도덕 정체성(moral identity)의 복합적 조직”으로 개념화될 수 있다(박보람, 2017: 12). 도덕적 성격은 도덕적 행동의 개인차를 만드는 성격의 하위 요소로서 작동한다. 도덕적 성격은 성격 안에 도덕성의 차이를 만드는 구조가 있으며, 도덕성 안에 도덕적 행동의 차이를 만드는 심리적 작동기제가 있음을 함축한다. 도덕적 행동의 차이, 다시 말해 도덕적 행동 방식, 범위, 강도에서의 차이는 개인의 생물발생의 성격 특질, 사회발생의 인지 구조, 개체발생의 내러티브를 살펴봄으로써 보다 잘 이해될 수 있다.

Ⅲ. 도덕적 성격의 변인

성격과 도덕성의 상관관계 분석 결과가 도덕적 성격의 3차원을 설명해 준다면, 도덕 성향, 도덕 도식, 도덕 정체성에 대한 요인분석은 도덕적 성격의 개인차를 만드는 핵심 변수를 설명한다. 본 연구는 도덕적 성격에 대한 1차 실증연구에서 확인된 도덕적 성격의 3차원 구조를 토대로, ‘도덕적 성격 변인’을 검증하기 위한 2차 실증연구를 수행했다. 도덕적 성격 변인에 대한 2차 실증 연구는 2016년 6월 한국교원대학교 윤리교육과와

다른 학과들에 재학하고 있는 108명의 학생들을 대상으로 했다(박보람, 2017: 71~149).

먼저 학생들의 도덕성을 확인하기 위해 도덕 지능을 측정했다. 그리고 참여자들의 생물발생의 성격 특징, 사회발생의 인지 구조, 개체발생의 내러티브를 반영하는 HEXACO 요인, 성격 강점, 자기성찰 지능을 측정했다. 이후 학생들의 응답을 SPSS 23 IBM을 사용하여 도덕 지능과 상관관계가 높은 HEXACO 요인, 성격 강점, 자기성찰 지능을 요인 분석하여 3가지 요인으로 변수들을 단순화 했다. 직교 회전 방법인 베리맥스 회전을 통하여 요인 회전을 하였으며, KMO의 적절성과 Bartlett의 구형성을 동시에 검정했다. 일반적으로 KMO가 0.7이상이면 양호한 것으로 판단되는데, KMO 값이 0.775가 나왔으므로 양호하다고 판단되었다. Bartlett 값이 0.05보다 훨씬 작은 값이 나왔으므로 요인분석의 사용이 적합하다고 판단되었다.

<표 1> HEXACO 특징, 성격 강점, 자기성찰 지능의 요인분석

항목	1 요인	2 요인	3 요인	Cronbach's Alpha
HEXACO특질 - 성실성	.869	-.075	-.048	.763
성격 강점 - 지혜	.707	.287	-.147	
자기성찰 지능 - 자기설계	.697	-.012	.484	
성격 강점 - 초월성	.634	-.100	.517	
자기성찰 지능 - 자기반성	.089	.750	.315	.614
성격 강점 - 정의	.061	.722	-.088	
HEXACO특질 - 원만성	-.113	.719	-.095	
자기성찰 지능 - 자기조절	.305	.435	.395	
자기성찰 지능 - 자기이해	.104	.130	.728	.653
HEXACO특질 - 외향성	-.087	-.073	.675	
아이겐값	2.277	1.911	1.784	
변량	22.772	19.112	17.835	
누적 변량	22.772	41.884	59.719	
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy = .702				
Bartlett's Test of Sphericity. Chi-Square X2=209.451(df=45, 0.000)**				

동일한 개념에 대해 측정을 반복했을 경우 동일한 측정값을 얻을 가능성이 있는지 대해서 알아보는 것을 신뢰도 검증 또는 Cronbach 알파검증 이라고 한다. 보통 논문에서는 0.6이상이면 신뢰도가 있다고 판단하는데, 도덕적 성격 1요인의 신뢰도 값이 0.763, 2요인의 신뢰도의 값이 0.614, 3요인의 신뢰도의 값이 0.653이므로 세 가지 요인 모두 도덕적 성격 요인으로 신뢰할만하다고 판단되었다.

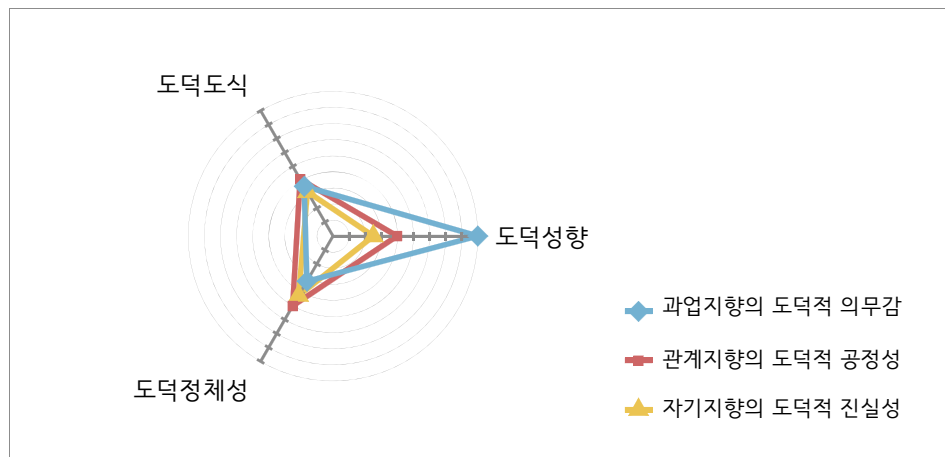
본 연구는 도덕 성향과 도덕 도식, 도덕 정체성의 변인들을 요인 분석한 결과 도덕적 성격의 1요인은 ‘규칙에 대한 성실함’, ‘도덕적 심사숙고’, ‘삶에 대한 목적의식’, ‘도덕적 계획’ 과 같이 과업을 완수하고자 하는 도덕적 특성들을 나타낸다. 이러한 특성들은 과업에 대한 도덕적 의무감으로 나타날 수 있기 때문에 도덕적 성격 1요인의 명칭을 ‘도덕적 의무감’ 으로 부여했다. 과업지향의 도덕적 의무감이 높은 사람들은 편견 없이 공정하게 과업을 수행하고, 자신이 옳다고 느끼는 대로 행동하기 위해 생각과 행동을 조절할 수 있다.

도덕적 성격의 2요인은 ‘이타적인 원만성’, ‘공정한 배려’, ‘타인에 대한 존중’, ‘충동적 정서와 행동 통제’ 와 같이 타인과의 관계를 중시하는 도덕적 특성들을 나타낸다. 이러한 특성들은 타인에 대한 도덕적 공정성으로 나타날 수 있기 때문에 도덕적 성격 2요인의 명칭을 ‘도덕적 공정성’ 으로 부여했다. 타인지향의 공정성이 높은 사람들은 다른 사람의 인격과 권리를 존중하고, 공명정대하게 행동하는 방법을 알뿐만 아니라, 그에 걸맞게 자제력 있고 공정하게 행동한다.

도덕적 성격의 3요인은 ‘진실한 인간관계’, ‘도덕 정체성’ 과 같이 자신의 도덕적 이상과 일관된 행동을 하고자 하는 도덕적 특성들을 나타낸다. 이러한 도덕적 특성들은 자신에 대한 도덕적 진실성으로 나타날 수 있기 때문에 도덕적 성격 3요인의 명칭을 ‘도덕적 진실성’ 으로 부여했다. 자기지향의 진실성이 높은 사람들은 타인의 문제를 자신의 입장에서 타인과 더불어 생각하고, 타인의 고민을 이해하고, 타인의 행복과 기분에 대해 관심을 표현하면서, 타인이 최적의 행복에 이르도록 배운다.

도덕적 성격의 3요인 중 도덕적 의무감은 도덕적 성격의 3차원에서 생물발생 차원의 도덕 성향의 영향을 가장 많이 받으며, 개체발생 차원의 도덕 정체성의 영향을 가장 덜 받는다. 도덕적 공정성은 개체발생 차원의 도덕 정체성과 사회발생 차원의 도덕 도식의 영향을 많이 받는다. 도덕적 진실성은 개체발생 차원의 도덕 정체성의 영향을 가장 많이

받으며, 생물발생 차원의 도덕 성향의 영향을 가장 덜 받는다.



[그림 7] 도덕적 성격 3요인의 발생근원

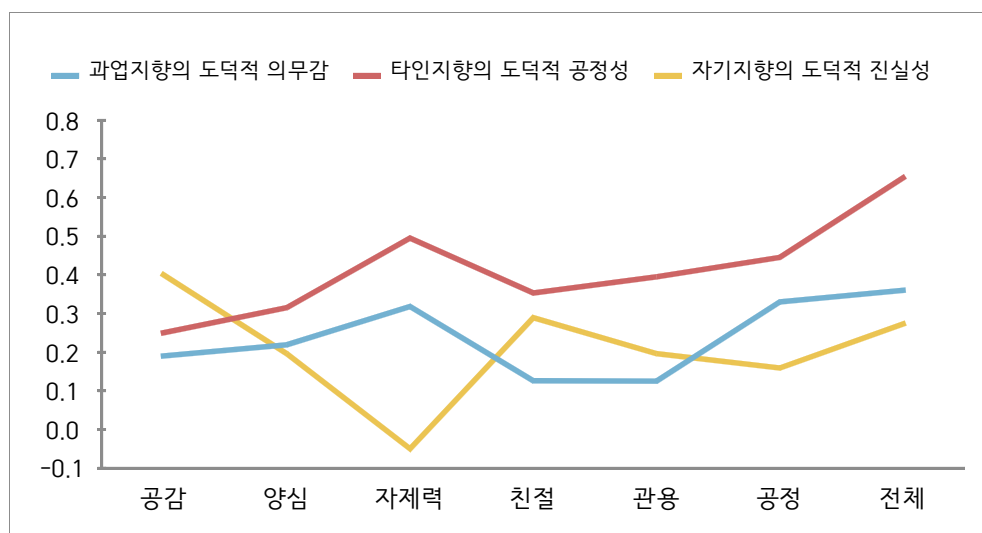
본 논문이 제안하는 도덕적 성격을 구성하는 과업지향의 도덕적 의무감, 타인지향의 도덕적 공정성, 자기지향의 도덕적 진실성은 성격심리학의 선행연구들이 제안하는 도덕성 구성 요인들과 연장선상에 있다고 본다.

<표 2> 도덕적 성격 요인의 선행연구 분석

도덕적 성격 3요인	과업지향의 도덕적 의무감	타인지향의 도덕적 공정성	자기지향의 도덕적 진실성
L. J. Walker	자기차원	타인차원	내면차원
L. J. Walker J. A. Frimer W. L. Dunlop	생산성 (generativity)	관계성 (relational)	자기개발 (self-development)
E. L. Deci R. M. Ryan	유능성 (competence)	관계성 (relatedness)	자율성 (autonomy)
T. R. Cohen L. Morse	자기조절 역량 (self-regulation)	배려 동기 (consideration of others)	도덕 정체성 (moral identity)

위커는 도덕 모범들의 속성을 개인적 주도력을 나타내는 ‘자기’ 차원과 타인에 대한 배려에 초점을 두는 ‘타인’ 차원, 개인의 의지와 양심을 신뢰하는 ‘내면’ 차원에서 분석했다. 위커와 프라이머, 던롭은 도덕적 행동의 작동 요인을 다음 세대에게 지속적인 영향력을 갖는 ‘생산성’, 타인과 관계를 유지하고 밀접하게 상호작용하는 ‘관계성’, 자기이해와 발전을 통해 심리적 행복을 얻는 ‘자기개발’로 제시했다. 디시와 라이언은 자신의 능력을 발휘하고 효율적으로 행동하려는 ‘유능성’, 주위의 사람들과 의미 있는 관계를 맺고자 하는 ‘관계성’, 자신의 행동을 스스로 선택하고 조절하고 계획하고자 하는 ‘자율성’의 3가지 심리적 욕구로부터 개인은 행동이 나타난다고 주장 했다. 코헨과 모어스는 도덕적 성격의 하위 요소를 자기조절의 ‘역량 요소’, 타인을 배려하는 ‘동기 요소’, 도덕적 정체성에 해당하는 ‘정체성 요소’로 설명했다.

이러한 관점에서 과업지향의 ‘도덕적 의무감’, 타인지향의 ‘도덕적 공정성’, 자기지향의 ‘도덕적 진실성’은 도덕적 성격의 3요인으로서 타당한 자격을 갖춘다. 도덕적 성격의 3요인은 도덕 지능들과 서로 다른 상관관계를 나타냈다. 이것은 도덕적 성격의 3요인이 도덕적 성격의 개인차를 만드는 변수로 기능함을 시사한다. 과업지향의 도덕적 의무감, 타인지향의 도덕적 공정성, 자기지향의 도덕적 진실성의 정도와 강도에 따라 도덕적 행동의 방식, 범위, 강도가 달라질 것으로 예측된다.



[그림 8] 도덕적 성격의 3요인과 도덕 지능의 Pearson 상관분석

IV. 도덕적 성격의 행동 유형

본 연구는 도덕적 성격 변인을 기반으로 하는 도덕적 행동들을 유형화하기 위해 응답자들의 반응을 계층적 군집 분석했다. 군집분석은 관찰대상인 개체들을 유사성에 근거하여 보다 유사한 동류집단으로 분류하는 다변량분석 기법이다. 군집분석을 통하여 동일집단으로 분류된 개체들은 공유하는 특성이 유사한 것으로 해석되며, 통계학적 방법은 집단 내 개체들 간의 유사성을 개체 내 변수들 간의 상관계수, 개체간의 거리, 확률적 유사성 측정치 등을 활용하여 측정하고, 이에 기초하여 개체들을 유사한 동류집단으로 분류하는 것이다.

〈표 3〉 도덕적 성격의 계층적 군집분석

	1군집	2군집	2군집	F	1-2	1-3	2-3
HEXACO_성실성	3.44	3.61	2.67	17.879	n.s	***	***
HEXACO_외향성	3.25	3.36	2.98	2.372	n.s	n.s	n.s
HEXACO_정서성	3.50	3.12	3.32	2.604	n.s	n.s	n.s
HEXACO_개방성	3.35	3.61	2.89	5.465	n.s	n.s	***
HEXACO_원만성	2.95	3.61	3.49	10.917	n.s	***	***
성격 강점_지혜	3.32	3.97	3.21	15.608	***	n.s	***
성격 강점_용기	3.22	3.82	2.76	14.034	***	n.s	***
성격 강점_정의	2.21	3.47	2.96	24.036	***	***	***
성격 강점_절제	3.03	3.68	3.44	6.410	n.s	n.s	***
성격 강점_초월성	4.10	4.27	2.93	58.857	n.s	n.s	***
자기성찰_자기이해	4.07	4.29	3.91	2.982	n.s	n.s	***
자기성찰_자기설계	4.11	4.43	3.13	62.320	***	***	***
자기성찰_자기반성	3.29	4.23	3.81	23.204	***	***	***
자기성찰_자기조절	4.19	4.63	3.95	15.114	***	n.s	***
Cluster name	주도 집단	모범 집단	지지 집단	Pillai's trace=13.291***			
				Wilks's Lambda=14.076***			
				Hotelling Lawley trace=14.884***			
				Roy's greatest root=21.690***			

본 연구는 도덕 성향, 도덕 도식, 도덕 정체성 변수들을 총 14개의 요인으로 유형화하여 계층적 군집분석을 실시하였다(박보람, 2017: 140~159). 이때 요인분석에서 나온 도덕적 성격 3요인을 독립변수로 넣었다. 그리고 워드법(ward method)을 이용한 덴드로그램으로 분석을 도출한 결과, 3가지 유형이 적절하다고 확인이 되었다. 도출된 3가지 유형을 바탕으로 k군집분석을 실시하여 군집을 분류했다. 하위 요인에 대해 일원변량 분석과 Scheffe 사후검증을 한 결과 다음과 같은 군집 유형들이 도출되었다.

F값을 보면 모든 변수들의 차이는 유의하다고 나타났다. 사후검증에서는 군집 간의 차이가 있는 것들도 있고 차이가 없는 것들도 있는 것으로 나타났다. 마지막으로 Pillai's trace, Wilks's Lambda, Hotelling Lawley trace, Roy's greatest root는 모두 유의하므로 17개의 요인이 집단을 결정하는데 모두 동일한 효과를 가지고 있다고 할 수 있다.

첫 번째 군집 유형에 속하는 사람들은 성격 특질 중 성실성은 높지만 원만성이 낮았다. 성격 강점 중 초월성은 높지만 절제가 낮았다. 자기성찰 지능 중 자기설계 능력은 높지만 자기조절 능력이 낮았다. 첫 번째 군집의 이러한 특성들을 고려하여 능동적이고 실천적인 ‘주도유형’으로 명명했다.

두 번째 군집에 속하는 사람들은 성격 특질 중에 성실성과 원만성이 모두 높았다. 성격 강점 중 지혜와 초월성이 모두 높았다. 자기성찰 지능 중 자기설계 능력과 자기조절 능력이 모두 높았다. 두 번째 군집의 이러한 특성들을 고려하여 이상적이고 책임감 있는 ‘모범유형’으로 명명했다.

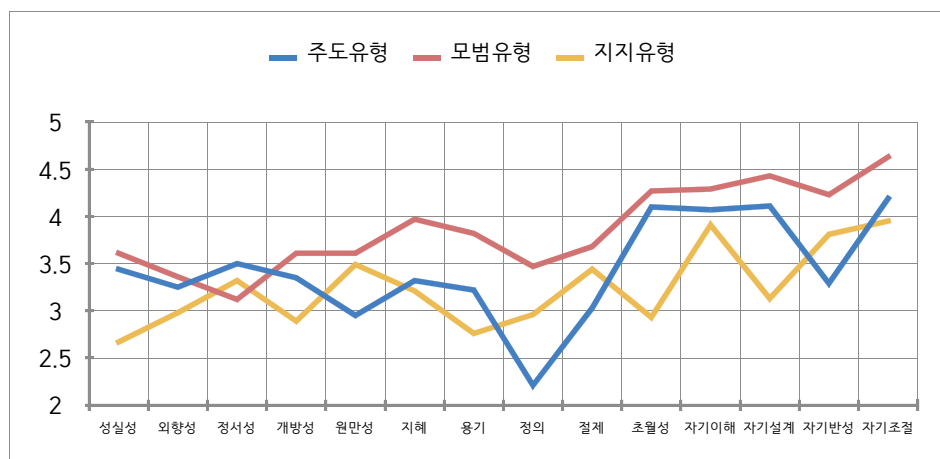


그림 9. 도덕적 성격의 계층적 군집분석

세 번째 군집에 속하는 사람들은 성격 특질 중 원만성은 높지만 성실성이 낮았다. 성격 강점 중 정의는 높지만 초월성이 낮았다. 자기성찰 지능 중 자기반성 능력은 높지만 자기설계 능력이 낮았다. 세 번째 군집의 이러한 특성들을 고려하여 협조적이고 이해심 많은 ‘지지유형’으로 명명했다.

‘모범유형’은 전체적으로 주도유형 및 지지유형보다 도덕적 성격 변수의 평균이 통계적으로 유의하게 높았다. 주도유형과 지지유형의 특성은 다소 상반되게 나타났는데, ‘주도유형’은 지지유형에 비해 ‘성실성’, ‘초월성’, ‘자기설계’의 평균이 높았으며, ‘지지유형’은 주도유형에 비해 ‘원만성’, ‘정의’, ‘자기반성’의 평균이 높았다. 각 도덕적 군집들을 도덕적 성격 요인에 비추어 해석해 볼 때, 모범유형은 과업지향의 ‘도덕적 의무감’, 타인지향의 ‘도덕적 공정성’, 자기지향의 ‘도덕적 진실성’ 요인들이 모두 높았다. 주도유형은 ‘도덕적 의무감’과 ‘도덕적 진실성’ 요인은 높았으나 ‘도덕적 공정성’ 요인이 낮았다. 반면, 지지유형은 ‘도덕적 공정성’ 요인은 높았으나 ‘도덕적 의무감’이나 ‘도덕적 진실성’ 요인이 낮았다.

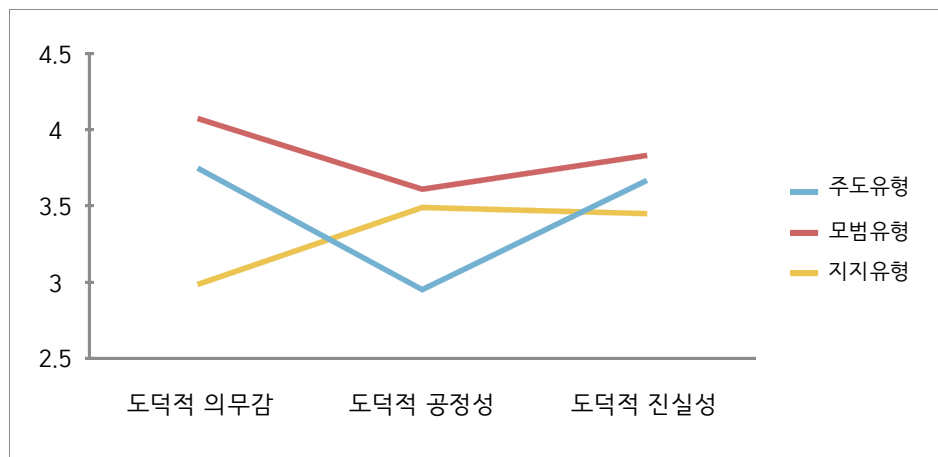
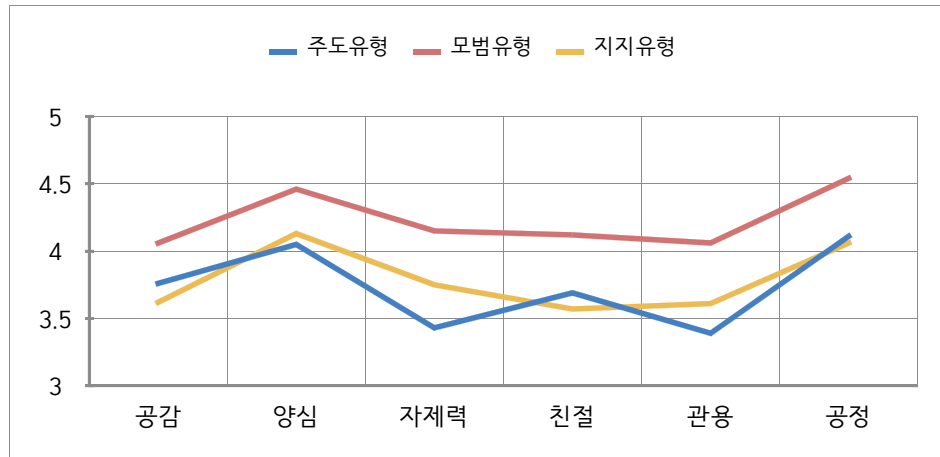


그림 10. 도덕적 성격 3요인과 도덕 행동 군집의 상관관계

주도유형과 모범유형을 가장 분명하게 구분 짓는 도덕적 성격 요인은 ‘도덕적 공정성’이었다. 지지유형과 모범유형을 가장 분명하게 구분 짓는 도덕적 성격 요인은 ‘도덕적 의무감’이었다.



〔그림 11〕 군집 유형 간의 도덕적 행동 차이

모범유형은 도덕적 성격의 모든 변수에서 높은 평균을 나타냈다. 주도유형은 지지유형에 비해 친절함과 공정성 변수의 평균이 높았다. 이것은 과업지향의 도덕적 의무감이 친절하고 공정한 도덕적 행동으로 나타날 수 있음을 보여준다. 지지유형은 주도유형에 비해 양심과 자제력, 관용 변수의 평균이 높았다. 이것은 타인지향의 도덕적 공정성이 양심적이고 자제력 있으며 관용적인 도덕적 행동으로 나타날 수 있음을 보여준다.

V. 결론

도덕철학과 도덕심리학의 연구에서 도덕성은 보편적 원칙이나 덕목과 같은 이상적인 형태나 상황과 맥락에 따라 가변적인 형태로 간주되어 왔다. 그러나 개인의 도덕적 행동은 도덕원칙이나 덕목, 상황요인과 같은 어느 한 요인만으로 설명하기 어려우며, 통합적인 성격 구조를 기반으로 가장 잘 설명할 수 있다. 본 연구에서 제안한 도덕적 성격의 하위 요인들은 개인의 도덕적 행동과 대인간 상호작용에서 영향력이 크고 중요한 변수로 기능한다는 점에서 연구 가치가 크다고 판단하여 선정되었다. 본 논문에 구명하고자 했던 도덕적 성격 요인들은 구조적 특성이나 과정적 특성 측면에서 일반적인 성격 요인들과 본질적으로 다르지는 않다. 본 연구는 도덕적 행동의 작동기제로서 도덕적 성격 변인

을 입증하는 것을 연구의 목적으로 두고 있지만, 도덕적 성격 요인들에 대한 평가와 판단에 초점을 두지는 않았다. 비록 본 연구가 도덕적 성격으로 정의되는 완전히 갖춰진 요인들을 제공하지는 않지만, 연구 과정에서 발견된 도덕적 성격 변인들은 도덕적 성격의 구성 개념을 이론적으로 진보시키는 데 기여할 수 있다. 도덕적 행동의 방식, 범위, 강도와 연계되는 도덕적 성격 변인들이 다양하게 발견될수록 도덕적 성격의 개념을 보다 명료하게 이해할 수 있다.

본 연구는 개인의 도덕적 성격 변인의 조합에 따른 도덕적 행동 유형의 다원성을 설명하는 것을 목적으로 했다. 학생들의 도덕적 성격에 기초하여 도덕교육이 전개될 때, 학생들은 자신의 성격 구조에 잘 들어맞는 도덕적 행동 방식과 전략을 발견하고, 도덕적 행동의 동기가 강해질 수 있다. 뿐만 아니라 학생들은 타인의 도덕적 행동 유형과 전략을 이해하게 되면서, 타인의 도덕적 특성과 적응이 자신과 다를 수 있음을 확인할 수 있다. 도덕적 행동의 개인차를 이해하는 것은 고정관념과 편견이 원인이 되는 학교공동체에서의 폭력, 차별 등의 문제를 예방하고 줄이는 데 기여할 수 있다.

참고문헌

- 김혜진 외(2010), 「청소년 도덕 지능 검사도구 타당화」, 『열린교육연구』, 18.
- 박병기 외(2010), 「한국 청소년의 도덕성 발달을 위한 측정 도구 표준화 방안」, 『한국윤리교육학회 학술대회 자료집』, 2010(1).
- 박보람(2017), 「도덕적 성격의 구조에 따른 도덕적 행동의 차이에 관한 연구」, 한국교원대학교 박사학위논문.
- 박보람(2015), Structure of Moral Personality producing Individual Differences in Moral behavior, Journal of Ethics, 104.
- 안채윤, 오미경(2013), 「성인용 자기성찰 지능 척도 개발 연구」, 『인간발달연구』, 20(1).
- Blasi, A.(2005), Moral character: A psychological approach, In Lapsley, D. K. & Power, F. C. (Eds.), Character psychology and character education, Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.
- Colby, A. & Damon, W.(1999), The development of extraordinary moral commitment, In Killen, M. & Hart, D. (Eds.), Morality in everyday life: Developmental perspectives, NY: Cambridge University Press.
- MacIntyre, A.(1981), After Virtue: a study in moral theory, 이진우 역(1997), 『덕의 상실』, 서울: 문예출판사.
- Hart, D. & Fegley, S.(1995). Prosocial behavior and caring in adolescence: Relations to self-understanding and social judgment, Child development, 66(5).
- Narvaez, D. & Lapsley, D. K.(2009), Moral identity, moral functioning, and the development of moral character, Psychology of Learning and Motivation, 50.
- McAdams, D. P. & Pals, J. L.(2006) A new Big Five: fundamental principles for an integrative science of personality, American psychologist, 61(3).
- Graham, J., Nosek, B. A., Haidt, J., Iyer, R., Koleva, S. P. & Ditto, P. H.(2011), Mapping the moral domain, Journal of Personality and Social Psychology, 101(2).
- Sparks, J. R. & Hunt, S. D.(1998), Marketing researcher ethical sensitivity: Conceptualization, measurement, and exploratory investigation, Journal of Marketing, 62(2).
- Walker, L. J. & Pitts, R. C.(1998), Naturalistic conceptions of moral maturity, Developmental psychology, 34(3).

- Lifton, P. D.(1986), Personalogical and psychodynamic explanations of moral development, In Sapp, G. L. (Ed.), Handbook of moral development: Models, processes, techniques, and research, AL: Religious Education Press.
- Reynolds, S. J.(2008), Moral attentiveness: Who pays attention to the moral aspects of life?, Journal of Applied Psychology, 93(5).
- Cohen, T. R. & Morse, L.(2014), Moral character: What it is and what it does, Research in Organizational Behavior, 34.
- Fleeson, W., Furr, R. M., Jayawickreme, E., Meindl, P. & Helzer, E. G.(2014), Character: The Prospects for a Personality-Based Perspective on Morality, Social and Personality Psychology Compass, 8(4).

“도덕적 성격의 변인과 행동 유형”에 관한 토론문

김 형 렬(서울대학교)

1. 박보람 선생님의 연구는 도덕적 성격을 ‘생물발생(도덕성향),’ ‘사회발생(도덕도식),’ ‘개체발생(도덕 정체성)’의 3차원의 변인으로 구분하고 각각의 변인의 조합에 따른 도덕적 행동유형의 다원성에 대해 설명하고 있습니다. 박보람 선생님이 결론 부분에서 잘 지적하고 있는 바와 같이, 본 연구는 도덕적 행동의 작동기제로서의 도덕적 성격의 변인을 실증적으로 규명함으로써 도덕적 성격의 개념을 명료화하는데 기여할 수 있을 뿐만 아니라, 각 개인의 도덕적 성격의 차이에 따른 도덕적 행동 유형의 다양성을 설명하는 데 도움을 줄 수 있는 기초연구로서 그 가치를 인정받을 수 있다고 생각합니다. 토론자로서 아래의 몇 가지 보완과 질의를 하고자 합니다.

2. 우선 서론을 보면 박보람 선생님은 도덕적 성격의 개념에 관한 기존의 선행연구 분석을 토대로 “도덕적 성격의 구조와 요인에 대한 이러한 선행연구들은...(중략)...도덕적 성격 개념이 명료하게 규정되지 못하고 있으며, 도덕적 성격의 발생 근원과 변인에 대한 논리적 탐구나 실증적 규명이 엄밀하게 이루어지지 않고 있다”라는 결론을 도출하였으며, 이러한 결론을 토대로 본 연구의 필요성을 제시하고 있습니다. 그러나 선행연구 분석의 결과가 서론과 본문에 다소 추상적으로 제시되어 있어 과연 실제로 기존의 연구들이 도덕적 성격 개념을 “명료하게” 규정하는 데 실패한 것인지, 도덕적 성격의 발생 근원과 변인에 대한 논리적 탐구나 실증연구가 “엄밀하게” 규명되지 못한 것인지에 대해 의문이 듭니다. 선행연구 분석의 결과를 압축적이면서도 보다 자세하게 밝혀 본 연구가 기존의 선행연구와 어떠한 차별성을 가질 수 있는지, 본 연구가 도덕적 성격의 개념에 관한 연구의 흐름에 어떻게 기여할 수 있는지에 대한 독자의 의구심을 해소할 필요가 있다고 생각합니다.

3. 본 연구는 1) 1차 연구의 경우 한국교원대학교 윤리교육과 재학생 40명(2014년 데이터 수집), 2) 2차 연구의 경우 한국교원대학교 윤리교육과와 다른 학과들에 재학하고 있는—다른 학과가 구체적으로 어떠한 학과인지에 대해 밝힐 필요가 있음—108명(2016년 데이터 수집)을 대상으로 이루어진 것으로 보입니다. 이에 본 연구의 결과가 “도덕적 성격의 변인과 행동 유형”에 관한 일반적 결론을 도출하는 데 얼마나 기여할 수 있는지에 대해 의문이 듭니다(연구 결과의 일반화 가능성에 관한 문제). 데이터의 표본의 수가 (특히 1차 연구

의 경우) 너무 작아 통계 결과의 신뢰성이 문제시 될 뿐만 아니라, 분석 대상이 “윤리교육과 재학생”이라는 특수성을 감안할 때 연구의 결과를 통해 도덕적 성격의 변인과 행동 유형에 대한 일반적 지식을 도출하는 데에는 무리가 있다고 생각합니다. 이에 연구의 목적 자체를 “윤리/도덕/인성교육 관련 전공 대학생 혹은 대학생의 도덕적 성격의 변인과 행동 유형”으로 축소하든지, 이것이 어렵다면 최소한 결론 부분의 연구 결과의 일반화 가능성에 대한 한계점을 명확히 밝힐 필요가 있어 보입니다. 이에 덧붙여, 본 연구의 분석과 관련된 “자료수집과 통계분석은 한국사회과학데이터센터(KSDC)를 이용하여 온라인으로 처리하였다”라는 구절은 삭제하는 편이 나을 것으로 생각합니다.

4. 연구 분석 결과를 이해하는데 다소 혼돈을 주는 방식으로 용어 혹은 문장이 사용된 부분이 있어 이에 대해 몇 가지 보완을 요청하고자 합니다.

4-1. 3페이지에 학생들의 도덕성 요소를 “도덕 민감성, 도덕 추론, 도덕 동기, 도덕 품성”으로 구분한다고 언급이 되었는데 이후 본문에서는 “도덕 추론” 대신 “도덕 판단”이라는 용어가 사용되고 있습니다. 3페이지의 “도덕 추론”을 “도덕 판단”으로 수정할 것을 제안합니다.

4-2. 4-5페이지 “이러한 분석 결과는 ‘도덕 판단’과 ‘도덕 품성’이 ‘도덕 판단’과 ‘도덕 품성’과 다른 차원의 도덕적 성격이며...(후략)” 부분에서 뒷부분의 ‘도덕 판단과 도덕 품성’이 ‘도덕 민감성과 도덕 동기’로 수정되어야 할 것으로 생각합니다.

4-3. 각각의 분석 결과가 어떠한 표를 토대로 제시되고 있는지가 언급되지 않아 가독성이 다소 떨어집니다. “표 3의 결과에서 제시되고 있는 바와 같이...”와 같은 구절을 추가할 것을 제안합니다.

4-4. 표에 사용된 용어와 본문의 분석 결과 제시 부분에 사용된 용어 사이에 차이가 있어 결과 이해에 방해가 되므로 일관된 용어를 사용할 것을 제안합니다. 예컨대, 표 1의 “성실성, 지혜, 자기설계, 초월성” 등의 용어가 본문에서는 “규칙에 대한 성실함, 도덕적 심사숙고, 삶에 대한 목적의식, 도덕적 계획” 등으로 다르게 제시되어 있습니다.

5. 4번 질문의 연장선 상에서, 익숙하지 않은 도덕 심리학의 용어가 다수 사용되어 있어 연구를 보다 잘 이해하기 위해 나름의 방식으로 박보람 선생님의 연구를 아래와 같이 도식화해보았습니다:

도덕적 성격

- 1) 생물발생(도덕성향)--HEXACO 요인(개방성, 성실성, 원만성, 외향성, 정서성)
- 2) 사회발생(도덕도식)--성격강점(지혜, 용기, 정의, 절제, 초월성)
- 3) 개체발생(도덕 정체성)--자기성찰지능(자기이해, 자기설계, 자기반성, 자기조절)

도덕성

- 1) 도덕성 4요인(도덕 민감성, 도덕 판단, 도덕 동기, 도덕 품성)
- 2) 도덕 지능(공감, 자제력, 양심, 친절, 공정성, 존중, 관용)

도덕적 행동 (도덕적 성격이 도덕적 행동의 작동기제로 어떻게 작용하는지를 살펴보는 것이 본 연구의 목적)

위의 도식화된 결과를 토대로 다음의 몇 가지 질의를 하고자 합니다.

5-1. 우선 박보람 선생님께서 ‘도덕성(요인)’ 과 ‘도덕적 행동’ 의 관계를 어떻게 파악하고 있는지 궁금합니다. 연구의 마지막 “도덕적 성격의 행동 유형” 부분의 연구 결과를 토대로 이해한 바에 따르면, 박보람 선생님은 ‘도덕적 행동’ 을 ‘도덕지능(공감, 양심, 자제력, 양심, 친절, 공정성, 존중, 관용)’ 으로 조작화하여 파악하고 있는 것으로 생각됩니다. 그러나 앞선 분석에서는 ‘도덕 지능’ 혹은 ‘도덕성 4요인’ 과 도덕성향/도덕도식/도덕정체성 사이의 상관관계를 각각 살펴보고 있는데, ‘도덕적 행동’ 이 혹시 ‘도덕지능’ 과 ‘도덕성 4요인’ 을 도덕적 행동에 대한 개념적 조작화로 이해하여도 괜찮은지 궁금합니다.

5-2. 만약 위와 같이 ‘도덕지능’ 과 ‘도덕성 4요인’ 을 ‘도덕적 행동’ 이 조작화된 하위 개념으로 파악할 수 있다면, 어떠한 이유에서 ‘도덕성향’ 은 ‘도덕성 4요인’ / ‘도덕지능’ 과의 상관관계 분석을, ‘도덕도식’ 은 (도덕지능은 제외한) ‘도덕성 4요인’ 과의

상관관계 분석을, ‘도덕정체성’은 (도덕성 4요인 제외한) ‘도덕지능’과의 상관관계 분석을 각각 실시한 것인지 궁금합니다.

6. 마지막으로, 본 연구의 핵심 결과로 간주될 수 있는 “도덕적 성격의 행동 유형” 부분의 군집분석 결과—주도유형, 모범유형, 지지유형—가 학생들의 배경변인별로 어떠한 관계가 있는지에 대한 분석을 추가한다면 더 흥미로운 연구결과를 제시할 수 있을 것으로 생각합니다. 예컨대, 학생의 성별/거주지역 등에 따라 학생의 도덕적 성격의 유형이 어떻게 달라지는지에 대해 분석해 볼 수 있을 것으로 생각합니다.

7. 공들여 작성하신 박보람 선생님의 원고를 짧은 시간에 읽고 이해하여 토론문까지 작성하다보니 저의 이해가 미진하여 불필요한 질문을 드린 부분도 많이 있을 것으로 생각합니다. 흥미로운 연구 문제와 연구 결과가 제시된 논문임이 분명하므로 추가적인 토론과 수정 보완을 통해 논문의 완성도를 높일 수 있기를 기대하며 이것으로 토론을 마치고자 합니다.

도덕적 동기화의 원천으로서 도덕적 책임의 역할과 형성 방안 연구*

김 혜 진(인천대학교 강사)

I. 서론

도덕적 동기(moral motive)란 인간이 도덕적 행동을 하게끔 만드는 계기, 또는 조건으로서 심리학에서는 이를 두 가지 상반된 시각으로 바라보았다. 하나는 도덕적 동기를 일상의 다양한 동기들과 동등한 수준으로 생각하는 것이다. 즉, 인간이 배가 고파서 밥을 먹고, 빠르게 이동하고 싶어서 운전을 하며, 쾌락을 느끼기 위해서 음악을 듣는 것과 마찬가지로, 도덕적 행동을 유발하는 동기도 ‘칭찬을 받고 싶어서’, ‘만족감을 느끼기 위해서’, 혹은 ‘좋은 관계를 유지하기 위해서’ 등과 같은 외적 요인에서 비롯된다는 것이다. 이 경우에 도덕적 행동은 다른 인간의 행동들과 상호 교환 가능하며 대체될 수 있는 특징을 가진다. 다른 하나는 도덕적 동기를 인간의 행동을 유발하는 다양한 동기들 가운데 하나가 아닌, 특별한 수준의 동기로 보는 입장이다. 이러한 차원의 도덕적 동기는 때로는 도덕적 행동 그 자체를 동기로 삼기도 하고, 행동에 따르는 부가적인 대가 없이 순수한 형태로 주어지는 것으로 인식되기도 한다. 따라서 도덕적 동기에 대한 후자의 인식은 도덕적 행동을 위한 동기가 다른 인간의 다양한 행동의 동기들과 질적으로 구분되는 것이며 때로는 도덕적 행동이 어떠한 외부적 조건 없이도 발생할 수 있음을 보여준다.

이때, 도덕적 동기가 도덕적 행동을 유발하는 다양한 이유들 그 자체를 의미한다면, 도덕적 동기화(moral motivation)는 도덕적 행동으로 나아가기 위한 과정 속에서 ‘왜 우리가 도덕적으로 행동해야 하는가?’에 대한 판단을 포함하여 구체적으로 도덕적인

* 본 논문은 연구자의 박사학위논문(김혜진, “도덕적 동기화의 원천으로서 도덕적 책임의 역할과 형성방안 연구”, 서울대학교 대학원 박사 학위논문)을 요약·정리한 글로, 이론적 배경이 되는 II·III장의 내용은 생략하였으며, 연구자의 목소리가 담긴 IV·V장을 중심으로 작성하였음을 밝힌다.

행동을 수행하기 위한 행위자 내면의 중요한 요소들의 작용을 의미한다. 즉, 도덕적 동기화는 객관적이고 개별적으로 존재하는 도덕적 동기들 가운데 하나 혹은 그 이상이 개인의 내면에서 복합적으로 작용하여 행동으로 드러나게끔 유발하는 것을 과정이라 볼 수 있다. 이러한 도덕적 동기화를 구성하는 요소가 무엇인지는 다양한 학자들에 의해 연구되어 왔지만, 이들이 일관되게 도덕적 행동으로 이어지지 못한다는 한계가 지속적으로 제기되어 왔다. 하지만 이러한 도덕적 동기화와 도덕적 행동 사이의 간극이 곧 도덕적 동기화의 무용성(無用性)을 의미하거나 도덕적 동기화와 행동 사이의 완벽한 단절을 의미하지는 않는다. 왜냐하면 우리는 도덕적으로 행동하지 못하는 많은 상황에서도 직관적으로 어떻게 행동하는 것이 옳은지, 어떻게 행동했어야 했는지 등을 알 수 있기 때문이다. 따라서 연구자는 이러한 도덕적 동기화의 원천에 대한 검토가 필요하다고 생각하며, 이 연구를 통해서 ‘도덕적 책임(moral responsibility)’이 중요한 원천이 될 수 있음을 논하고자 한다.

책임은 인간존재의 본질적 특징으로, 인간만이 책임질 수 있는 존재로서 고찰된다(변순용, 2007: 25). 한 사회의 구성원으로서 인간은 어떤 환경에 놓이느냐에 따라 그 분야가 다를 뿐 자신의 위치에서 책임을 저야 하는 존재로 놓이게 된다. 한편, 인간이 가지는 책임은 단지 직책이나 역할에 의해서만 주어지는 것은 아니다. 인간이기 때문에 혹은 인간 상호간의 필연적인 관계에서 주어지는 도덕적 책임이 존재하는 것이다. 도덕적 책임이란 자신을 둘러싼 주변 도덕적 환경에 대하여 스스로가 책임감을 가지고 행동함을 의미한다. 이는 구체적인 역할이나 직책이 주어지지 않더라도 우리에게 도움을 요청하는 주위 사람들의 목소리에 귀 기울이는 것이며 그들의 눈을 회피하지 않는 것이다. 이처럼 책임은 결국 인간이라면 지녀야 하는 기본적인 인간다움에 대한 것을 의미하는데, 그 책임의 대상이 어디까지인지, 그리고 어떠한 유형의 책임을 지느냐의 문제는 차치하더라도, 먼저 논의되어야 할 것은 우리는 책임감을 지닌 존재이며, 그것은 바로 도덕에 기반한 책임이어야 한다는 것이다. 이는 곧 도덕적으로 행동해야 하는 그 출발점에, 즉 도덕적 동기화의 원천으로서 도덕적 책임이라는 것이 함께 있어야 함을 의미한다.

II. 도덕적 동기화의 원천으로서 도덕적 책임의 역할

1. 도덕적 책임의 의미

1) 인간존재의 본질적 특징

인간은 우리에게 알려진 유일한, 책임을 가질 수 있는 존재이다. 우리는 직접적으로 이러한 ‘능력’을 단순히 경험적인 판정 이상의 것으로 인식한다. 우리는 이 능력을 인간의 존재 장치 내에 있는 인간의 차별적이고도 결정적인 본질적 특성으로 인식하는 것이다(Jonas, 김종국, 2008: 45).

인간다움을 실현하기 위해서는 인간다움을 실현하는 주체인 ‘나’와 그 인간다움이 실현되어 영향을 받는 나 이외의 ‘타인’이 존재한다는 것을 의미한다. 이러한 측면에서 ‘책임’은 인간다움을 드러내는 한 방식으로 이해될 수 있다. 왜냐하면 책임은 들으려는 의지와 들을 수 있는 능력을 전제로 하기 때문이다. 책임에 대해 경청하고자 하는 것, 책임에 대한 요구 내지 호소를 들으려고 하는 것은 책임이라는 과정의 출발점일 것이다. 그러므로 책임의 과정은 묻는 자, 대답하는 자, 판단하는 자로 구성될 것이며, 여기에 물음, 대답, 판단의 내용이 첨부되어야 할 것이다. 따라서 책임은 물을 수 있으며, 그것에 대해 응답할 수 있으며 판단을 내릴 수 있는 특정한 인간 존재능력의 표현이 되며, 인간 사이에서 발생할 수 있는 것이다(변순용, 2007: 26). 이러한 이유로 책임은 인간 존재의 본질적 특징에 속하며, 책임의 위치나 상황이 어떠한가에 사람이 사람과의 관계 속에서 살아간다면 우리는 그 자체로 책임의 존재이다. 왜냐하면 모든 인간은 원하든, 원하지 않든 스스로에 대한 책임과 동시에 타인과의 관계에 대한 책임을 가지는 존재이기 때문이다. 인간이 스스로에 대한 책임을 지지 않는다면 그는 무기력하고 무의미한 존재가 될 것이며, 타인과의 관계에 대한 책임을 지지 않는다면 그 공동체는 유지될 수 없을 것이다. 결국, 스스로에 대한 책임과 더불어 타인에 대한 책임을 지는 우리는 도덕적 책임감(sense of moral responsibility)을 지녀야 하는 존재임을 알 수 있다.

2) 도덕적 자아의 요소

스스로 책임을 진다는 것은 자아에 대해 작용하는 것이지 개인의 구체적이고 상황에 구속된 욕구와 행동에 작용하는 것은 아니다. 이는 자아를 억제하고 어떤 규범과 행위와 관련하여 스스로에게 일종의 영원한 필연성을 창출하는 것을 의미한다. 이런 식으로 이해하면, 책임감은 개념이 아니고 인지적으로 설명될 수 있는 것도 아니다. 오히려 책임감은 근본적으로 반드시 행동으로 나타내야 하는 스스로에 대한 욕구이다(Lapsely & Power, 정창우 역, 2005: 173).

블라지에 따르면, 도덕적 책임은 자신의 정체성 혹은 자아감(sense of self)과 도덕성의 통합의 결과이다(정창우, 2004: 295). 다시 말해, 블라지는 도덕성에 관한 이성적 이해가 자신의 성격 또는 행위 체계로 통합될 때, 자신에게 부여하는 도덕적 요구에 대한 지배력, 즉 자신의 행동에 대한 주인의식을 느끼게 되고 결국 자신과 타인에 대한 도덕적 책임을 느끼게 된다고 주장하였다(이정렬, 2009: 133). 도덕적 책임은 행위자가 자기 자신과 관련 있는 사람들과의 관계, 그리고 그러한 관계를 통해서 부여된 역할과 의무가 행위자에게 있다고 생각함으로써 만들어 지는 것이다. 따라서 도덕적 자아에게 있어서 도덕적 책임은 어떠한 외부의 압력이나 기대로 인해 만들어지는 것이 아니라 자아에게 요구되는 엄격한 의무에 의해 생기게 되는 것이다. 이처럼 블라지는 책임을 규범과 관계들, 그리고 이러한 규범과 관계들에서 비롯된 의무와 역할을 자신에게 귀속시켜 나가면서 자기 자신과 맺는 특별한 관계로 설명한다(이정렬, 2009: 134). 종합하자면 도덕적 책임은 자신의 정체성, 혹은 자아의 핵심에 도덕성을 받아들인 개인에게서 드러나는 특징적인 기술이나 능력이라고 볼 수 있다. 즉, ‘나를 나이게끔 하는 가장 중요한 특징은 바로 도덕성이다.’, ‘나는 도덕적인 사람이다.’와 같이 자기 자신에 대한 정체성의 가장 중요한 요소로 도덕성을 인식하는 사람은 도덕적으로 행동하는 것에 대해 책임을 느끼며 이에 따라 자연스럽게 도덕적 행동을 수행하게 되는 것이다.

3) 자기-결정의 힘

도덕과 관계된 행동들은 행위를 하는 우리 자신에게 많은 결단과 선택을 요구한다.

때로는 자신의 경향성을 제어해야 할 수도 있고, 때로는 위험을 감수해야 할 수도 있다. 이처럼 도덕적 행동으로 나아가기 위해 많은 노력과 힘을 쓸 수 있도록 해 준다는 의미에서 도덕적 책임은 자기-결정의 힘이 될 수 있다. 예를 들어, 한 사람이 던진 공에 의해 창문이 깨졌다고 가정해 보자. 이 사람은 타인들로부터 창문을 깬 것에 대해 질책을 받을 것이다. 그리고 질책에 따르는 책임은 그 사람의 손에서 떠난 공이 창문에 부딪히는 결과와 연결 되어 있다. 이때, 그 사람이 의도적으로 공을 창문에 던졌는지, 실수로 공이 그 방향으로 날아갔는지의 여부는 해당 행위에 대한 질책과 책임의 강도에 크게 영향을 미친다. 이처럼 행위의 의도에 따라 행위자에게 묻는 책임이 달라질 수 있음은 곧 해당 행위의 주체가 스스로의 행위를 결정하는데 영향을 미쳤는지가 개인의 책임에 중요한 요소가 됨을 의미한다. 이와 같은 맥락에서 우리는 도덕적 상황에서 자신이 내린 선택과 결정에 대해서도 도덕적 책임을 지게 된다.

우리의 행동하는 방식 중에서 힘(power)의 한 종류가 되는 도덕적 책임은 우리 스스로가 도덕적 행동을 선택하게 하는 힘이다. 그 힘은 앞서 밝힌 바와 같이 자기-결정의 힘을 의미한다. 힘의 전달자는 사람이다. 그리고 자기-결정의 힘은 행위자의 행동에 있어서 이 힘이 즉각적으로 실천되는지, 우리의 여러 행동 방식 중에서 다른 것들을 넘어서서 도덕적 책임과 관련된 선택을 실천하기 위한 매개가 된다. 따라서 자기-결정의 힘은 왜 우리의 행동과 누락에 있어서 책임에 따르는 행동을 해야 하는지를 알려준다(Thomas, 2009: 129). 또한 자기-결정의 힘은 행동을 결정하는 주체의 자유에 달려있다. 왜냐하면 행동이라는 것은 우리 스스로가 결정하는 것이며, 결정한 내가 수행하는 것이기 때문이다. 따라서 우리는 우리가 수행하는 행동의 통제 아래에 있는 것과 같다. 이는 곧 자기-결정의 힘으로 인한, 행위자의 자유에 근거한 행동 방법 내지 방식을 의미한다. 예를 들어, 한 사람이 생명이 위태로운 사람을 발견하였을 때, 그 사람을 충분히 안전하게 구할 수 있는 상황(혹은 신고를 할 수 있는 상황)에서도 모른척하고 지나쳤다면 그 사람이 법적 처벌을 받지 않더라도 사회적 비난이나 질책을 면하기는 어려울 것이다.¹⁾ 왜냐하면 그 사람은 자신에게 주어진 도덕적 책임에 대하여 스스로 결정

1) 이에 대한 구체적인 예로, 자신이 타고 있던 택시 기사가 심장마비로 의식을 잃었는데도 아무런 구호조치를 취하지 않고 골프 여행을 떠난 승객을 생각해 보라.

SBS, 2016. 8.25. “심장 멎은 택시기사.. 두고 떠난 승객”

<http://media.daum.net/society/others/newsview?newsid=20160825205512179&p2m=false>

을 내린 주체이기 때문이다. 이처럼 자기-결정의 힘으로서 작용하는 도덕적 책임은 행위자로 하여금 도덕적 상황 속에서 스스로가 결정을 내리고 힘을 발휘하여 도덕적 행동을 취하도록 요구하는 능력이자 그러지 못한 사례에 대한 잘못의 근거가 되는 능력이 되기도 한다.

4) 덕으로서의 도덕적 책임

타인의 안녕(well-being)을 위한 책임이나 타인의 요구에 대응하기 위한 책임은 그 대상이 나와 가까운 관계에 있는지, 혹은 무관하거나 적의의 관계에 있는지 여부와 상관없이 논의될 수 있는 문제이다. 그러나 지금 우리가 살고 있는 시대는 타인의 안녕에 대해 관심을 쏟고 있지 않아 보인다. 루이터(D. de Ruyter)에 따르면 “범죄가 많아질수록 특히 청소년 범죄가 많아질수록, 사람들은 타인에 대해 덜 흥미를 가지는 것처럼 보이며, 각자의 안녕을 혼자 힘으로 해결 하는 것처럼 보인다.” (Ruyter, 2002: 25)고 한다. 슈바이커(W. Schweiker)는 책임을 지는 것을 두 가지 차원으로 나누어 설명한다. 첫 번째는 명확하고도 구체적으로 책임을 져야만 하는 경우이다. 예를 들면, 부모로서 아이들의 양육에 대한 책임을 지는 것이나 교사로서 학생들의 교육에 대한 책임을 지는 것 등을 의미한다. 두 번째는 타인의 안녕을 위해 책임을 지는 경우이다. 이 경우에 책임을 지는 사람은 직책과 상황에 따르는 명시적 책임을 가지는 것이 아니라 모든 사람들의 안녕과 요구에 대한 책임을 지는 것을 의미한다. 이처럼 타인의 안녕에 대한 책임을 진다는 것은 나의 자유는 줄어들고, 타인에 대한 나의 책임은 커지게 되는 것을 의미한다. 이러한 이유로 인해 슈바이커는 “책임을 지는 사람 혹은 책임을 갖는 사람은 기꺼이 타인에 대한 책임을 받아들여 실행하게 될 것” (Ruyter, 2002: 26-27)이라고 말한다. 이때, 덕으로서의 책임은 슈바이커가 제시한 책임의 구분 중에 후자에 해당한다. 왜냐하면 덕은 개인이 타인과 함께 살아가기 위해 갖추어야 하는 품성으로, 덕으로서의 책임감을 갖는다는 것은 타인의 안녕과 요구에 귀 기울이는 것을 의미하기 때문이다.

아리스토텔레스는 덕의 본질을 ‘도덕적으로 탁월한 품성, 도덕적으로 훌륭한 것, 칭찬받을 만한 것과 같이 인간을 선하게 만들며 그러한 인간이 자신의 일을 잘하게 하

는 성향’으로 설명했다(Johnson, 노양진 역, 2008: 66). 이러한 아리스토텔레스의 덕의 본질에 근거하였을 때, 도덕적 책임이란 일반적인 상황들 중에서 도덕과 관계된 상황임을 읽어 낼 수 있으며, 그에 따른 책임이 수반되는 올바른 판단과 선택을 하고, 자신의 책임 하에 그 일을 기꺼이 하고 싶어 하는 올바른 욕망을 가진 사람을 의미한다. 아리스토텔레스가 말하는 덕에 근거하여 도덕적 책임을 더욱 구체적으로 정의해 보면 다음과 같이 구성할 수 있다. 아래의 내용은 아리스토텔레스가 덕 있는 사람이 될 수 있는 조건들을 실천적 지혜(도덕적 선택), 도덕적 느낌 내지 성향, 도덕적 습관 형성으로 제시한 것을 바탕으로 덕으로서의 책임을 재구성한 것이다.

〈표-1〉 덕으로서의 책임의 구성요소(Ruyter, 2002: 27-29)

덕있는 사람	덕으로서의 책임
실천적 지혜(중용)	- 타인의 필요와 요청에 응답 - 할 수 있는 것과 해야만 하는 것의 구분 및 선택 - 진실로 응대하는 자세 - 이성애 근거한 합리적 판단 - 도덕적 민감성 - 도덕적 표준을 구분해 낼 수 있는 능력
도덕적 느낌 내지 성향	- 도덕적 책임감²⁾ - 타인을 향한 공감 내지 동정 - 타인의 소망에 응답하려는 욕구
도덕적 습관	- 타인에 대한 장기적인 관심 - 반복적인 책임의 행동

2. 도덕적 책임의 역할

1) 도덕적 상황 해석의 근원

도덕적 상황이란 필연적으로 선택의 문제를 포함한다. 다시 말해, 도덕적 상황은 단

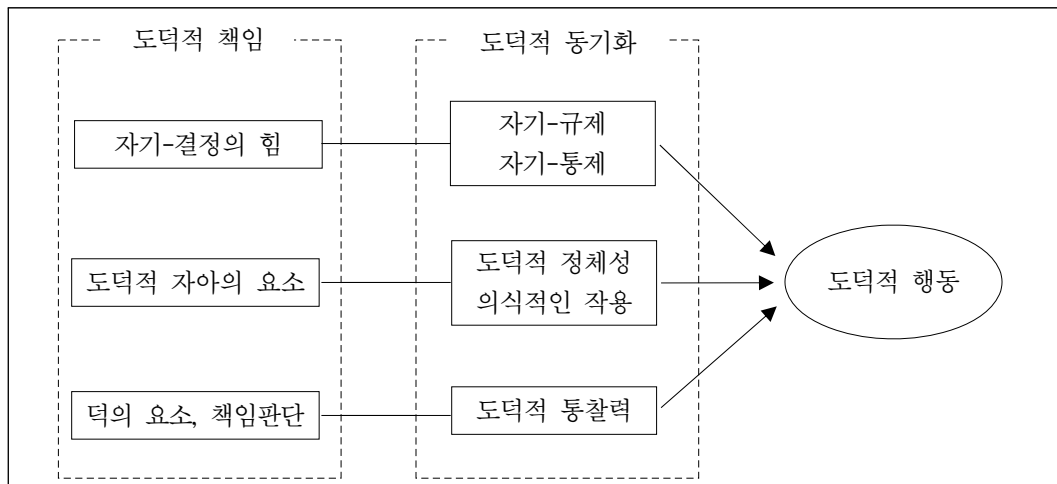
- 2) 도덕적으로 책임감 있는 사람은 다른 사람들을 향한 동정(sympathy) 혹은 공감(empathy)의 감정을 가지고 있는 사람들일 뿐만 아니라(그는 다른 사람들에 의해 관련된 혹은 전해진 감정을 느낄 수 있을 뿐만 아니라) 그들의 소망(바램)에 대해 돌보는 것이 필수적이라 생각한다. 또한 그는 다른 사람들을 존중한다.

순히 ‘도덕과 관계된 상황’ 그 자체를 뜻하는 것이 아니라 그 상황 속에서 행위자가 어떠한 선택을 할 것인가의 문제를 포함하는 개념임을 의미한다. 도덕적 상황의 특징은 다음과 같이 정리될 수 있다. 첫째, 행위자에 의해서 의도적으로 무시될 수 있는 상황이다. 둘째, 도덕적 상황은 행위자에게 복합적인 해석을 요하는 상황으로, 행위의 선택과 결정에 있어서 다양한 요소들을 고려하고 해석해 내는 것을 요구한다. 마지막으로 도덕적 상황은 도덕적 가치와 원리에 따라 해석 될 수 있는 상황이다. 이러한 정의를 통해, 우리는 도덕적 상황이 행위자로 하여금 도덕적 상황을 인식하고, 올바르게 해석할 수 있는 능력을 요구하고 있음을 알 수 있다. 이때 한 가지 중요한 사실은, 도덕적 상황임을 해석하고 인식해 내는 과정에 반드시 행위자가 개입되어 있다는 것이다.

도덕적 책임은 도덕적으로 무관심한 상황을 내가 가장 관심을 둘 수 있는 상황으로 만들어주며, 복잡한 해석을 요하는 상황에서 도덕적 가치와 원리를 적용하여 책임 있는 판단을 해 낼 가능성들을 제공해 줄 수 있다. 왜냐하면 도덕적 책임은 행위자를 둘러싼 상황에서 타인이 요구하는 바를 들으려는 의지와 들을 수 있는 능력을 전제하고 있기 때문이다. 다시 말하면, 도덕적 상황에서 요구하는 사항들을 책임을 전제로 경청하게 될 것이며, 책임에 대한 호소에 귀 기울임으로써 도덕적 판단을 이끌어 낼 수 있음을 뜻한다. 예를 들어 길에 쓰러져 있는 사람을 발견한 상황에서 개인은 다양한 내적 갈등을 할 수 있다. 그냥 무시하고 지나가거나, 자신이 처한 다양한 상황들과의 관계를 고려할 수도 있고, 예전의 비슷한 경험을 바탕으로 무조건적인 도움의 손길을 내밀 수도 있다. 이러한 도덕적 상황에 대한 해석과 그에 따른 선택의 문제 이면에는 반드시 도덕적 책임이 중요하게 자리 잡고 있다. 왜냐하면 앞서 살펴보았듯 도덕적 책임은 ‘인간 존재의 본질적 특징’, ‘도덕적 자아의 요소’, ‘자기-결정의 힘’, 그리고 ‘개인의 덕’으로서 실질적인 작용을 하기 때문이다. 따라서 도덕적 책임은 도덕적 상황을 해석해내고 그에 따른 도덕적 선택을 할 수 있도록 돕는 역할을 수행한다고 볼 수 있다.

2) 도덕적 동기화의 촉발자

연구자는 도덕적 동기화를 ‘행위자가 도덕적으로 행동하게 되는 다양한 동기들 가운데 하나 혹은 그 이상이 복합적으로 작용하여 행동으로 이어지도록 하는 촉발자와 같은 것’이라고 정의하였다. 또한 도덕적 동기화는 한 사람이 행위 함에 있어서 도덕적 선택을 위한 정당화의 과정이라고 할 수 있다. 이러한 점에서 도덕적 동기화는 여러 도덕적 동기 중에 선택된 하나의 동기(또는 여러 동기들의 복합적 작용)를 행위자가 어떻게 받아들일 것인지에 대한 생각 또는 신념이라고 볼 수 있다.³⁾ 한편, 도덕적 책임은 인간존재의 본질적 특징으로서, 타인과 관계된 상황 속에서 도덕적 동기를 선택하고, 행동으로 옮기는 과정에 힘을 실어준다. 이러한 의미에서 도덕적 책임은 도덕적 동기화가 더욱 잘 수행될 수 있도록 돕는 역할을 한다고 볼 수 있다. 다시 말하면, 도덕적 동기화의 중요한 원천으로서 도덕적 책임이 그 역할을 담당하는 것이다. 이는 아래 그림과 같은 형태로 표현될 수 있다.



[그림-1] 도덕적 책임을 통한 도덕적 동기화의 발현과정

그림에서 보듯, 도덕적 책임은 첫째, 자기-결정의 힘으로서 주어진 상황에 맞는 행위를 선택할 수 있도록 하는데, 이는 도덕적 동기화의 자기 규제나 통제의 방향을 설

3) 자세한 내용은 연구자의 박사학위 논문 III장(도덕적 동기화의 특성과 역할)을 참고할 것.

정하는데 도움을 준다. 도덕적 동기화의 과정에서 자신을 규제하거나 통제할 수 있다는 것은 자신의 행위에 있어서 도덕적 요구에 귀 기울이며, 의식적으로 행동할 수 있다는 것을 의미한다. 그리고 그 행동에는 자신의 확고한 선택이 포함되어 있으며, 행위자가 자신의 도덕적 책임에 근거하여 결정할 수 있는 능력을 가지고 있음을 뜻한다. 이러한 사람은 물건을 사고 자신이 받아야 할 거스름돈 보다 많은 돈을 받았을 때, 물질적인 유혹에 흔들리지 않고, 즉시 가게 주인에게 더 받은 돈을 돌려주려고 할 것이다. 이 사람에게는 ‘나는 나 자신에게 정직하다.’는 자기-결정의 힘에 의해 도덕적 책임이 형성되어 있기에 물질적 유혹에 흔들리지 않고 도덕적으로 옳은 행동을 실천할 수 있다.

둘째, 도덕적 책임은 도덕적 자아를 형성하여 발달해 가는 행위자에게서 더욱 분명하게 드러난다. 도덕적 자아가 형성되어 있는 행위자는 옳고 그른 것, 좋음과 나쁨에 대한 이해와 관련된, 즉 도덕성에 대한 이해가 이미 자신의 자아에 통합되어 있는 상태이다. 더 나아가 자신이 왜 도덕적으로 행동해야 하는가에 대한 이유들이 자아로 자리 잡아 도덕적 신념이 형성되어 있는 상태를 의미한다. 따라서 도덕적 자아가 형성되어 있는 사람은 어떠한 보상이나 외부의 통제와 관계없이 도덕과 관계된 것에 늘 자발적이며, 의식적으로 행위 하고자 동기화된다. 또한 도덕적 자아가 형성된 개인이 보여주는 도덕적 행동의 모습은 그렇지 못한 개인의 모습과 분명한 차이를 보일 것이며, 개인을 둘러싼 다양한 상황과 무관하게 지속된다는 특징을 가진다.

셋째, 도덕적 책임은 하나의 덕이자 책임판단을 가능하게 하는 요소로 도덕적 상황을 통찰하여 도덕적으로 동기화되도록 하는데 도움을 준다. 덕으로서의 책임 측면에서는 행위자는 타인의 요구와 필요에 응답하며, 공감하고, 반복된 습관을 통해 책임의 행동을 지속해 나간다. 또한 행위자가 주어진 상황에서 타인의 요구와 필요에 맞추어 책임판단을 내릴 수 있다는 것을 의미한다. 이러한 도덕적 책임의 특징들은 도덕과 관계된 상황들을 다양한 각도에서 해석하여 판단할 수 있으며, 상황에 따른 문제의 본질을 꿰뚫어 볼 수 있는 통찰력이 발현되도록 도움을 준다. 이러한 도덕적 책임과 도덕적 동기화의 상관관계를 통해 연구자는 도덕적 책임이 도덕적 동기화의 원천으로 작용할 수 있음을 밝혔으며, 도덕적 행동으로 나아가기 위한 두 개념 사이의 연결고리를 확인하였다.

Ⅲ. 도덕적 책임의 도덕교육적 적용과 함의

1. 도덕적 책임에 기초한 도덕교육의 방향

도덕적 동기화의 원천으로서 도덕적 책임에 기초한 도덕교육의 방향은 어떻게 설정되어야 하는가. 2015 도덕과 교육과정에서는 가치관계 영역을 ‘자신과의 관계’, ‘타인과의 관계’, ‘사회·공동체와의 관계’, ‘자연·초월과의 관계’로 나누어 제시하고 있다. 또한 각각의 가치관계 영역의 핵심 가치로 성실·배려·정의·책임을 들고 있다. 물론 네 가지의 핵심 가치가 가치 관계 영역을 넘나들며 필요한 요소라는 점을 나타내고 있지만, 책임은 주로 ‘자연·초월과의 관계’ 내용요소에 집중적으로 연결되어 있다. 하지만 도덕교육의 핵심 목표인 ‘도덕함’을 제대로 실현하려면 도덕적 책임이 필수적이다. 왜냐하면 도덕적 책임을 통해 학생들은 도덕적 행동으로 나아가는 과정에서 동기와 결과가 모두 고려된 선택을 할 수 있기 때문이다. 따라서 핵심 가치인 책임은 한 가치관계 영역에만 국한되어서는 안 되며, 각 영역의 내용요소들과 긴밀하게 연결하여 가르칠 필요가 있다고 판단된다.

이러한 측면에서 연구자는 2015개정 교육과정의 내용체계에서 가치관계 영역에 따르는 ‘일반화된 지식’과 ‘기능’을 도덕적 책임 개념과 연관 지어 분석하였다. 2015개정 교육과정 초등학교와 중학교 도덕 내용 체계 안에서 ‘일반화된 지식’과 ‘기능’은 아래와 같이 도덕적 책임과 연결된다.

구분	영역	일반화된 지식	기능	개인적 차원에서의 도덕적 책임
초등학교	자 신 과 의 관 계	(생략)…스스로 자신의 욕구를 다스린다.	- 도덕적 자아 정체성 - 자기감정 조절 - 유혹 이겨내기	- 도덕적 책임은 자신의 정체성을 받아들인 개인에게서 드러나는 특징적인 기술이나 능력
중학교		(생략)…바람직한 자아정체성을 형성해야 한다.	- 도덕적 정체성 정립 능력 - 도덕적 자기 인식존중·조절하기	- 도덕적 책임은 자신의 행위를 결정하는 과정에서 분명한 표현이자 의지를 반영하는 자기-결정의 힘(자신을 스스로 통제하고 다스리는 능력)

〈표-2〉 2015개정 도덕과 교육과정 내용체계와 도덕적 책임

위의 표에서 초등학교와 중학교의 ‘일반화된 지식’과 ‘기능’은 자신과의 관계 영역 중, ‘성실’을 핵심가치에 두고 서술되어 있는 부분이다. 여기에서 도덕적 자아 정체성, 자신의 욕구 다스리기, 자기 조절·존중과 같은 부분은 도덕적 자아로서의 도덕적 책임, 그리고 자기-결정의 힘으로서의 도덕적 책임과 연결 될 수 있는 부분이다. 따라서 자신과의 관계 영역은 ‘성실’의 가치뿐만 아니라 ‘책임’의 가치가 중요하게 논의될 수 있음을 알 수 있다. 이와 마찬가지로 ‘타인과의 관계’, ‘사회·공동체와의 관계’, ‘자연·초월과의 관계’ 영역에서도 덕으로서의 도덕적 책임과 역할 수행으로서의 도덕적 책임을 적용할 수 있음을 확인하였다. 2015개정 교육과정 초등학교 도덕과 중학교 도덕 내용 체계를 분석한 결과⁴⁾, 초등학교와 중학교의 ‘일반화된 지식’과 ‘기능’으로 제시된 ‘타인 입장 이해하기’, ‘관점 채택하기’, ‘책임감 있게 행동하기’, ‘행위 결과를 상상하기’, ‘실천 의지 함양하기’와 같은 부분은 책임의 덕목과 깊은 관계가 있음을 확인하였다. 따라서 타인과의 관계, 사회·공동체와의 관계, 자연·초월과의 관계 영역에 있어서도 ‘배려, 정의, 책임’의 가치와 더불어 ‘책임’의 가치가 중요하게 논의될 수 있음을 확인할 수 있었다.

이상의 논의를 종합해 보았을 때, ‘책임’의 가치는 도덕교과의 특정 영역, 혹은 특정 단원에서 다룰 수 있는 내용이 아니라 전 범위에 걸쳐 다루어져야 하는 내용임을 알 수 있다. 또한, 실제로 교육과정 상에도 ‘책임’의 가치를 근거로 한 기능이 다양한 영역에 걸쳐 강조되고 있는 것을 확인할 수 있었다. 물론 앞서 기술한 바와 같이 교육과정상 핵심 가치들은 영역을 넘나들 수 있는 것으로 기술되어 있다. 하지만 네 영역에 각각의 중점 가치들을 두고 책임을 ‘자연·초월과의 관계’ 영역의 핵심 가치로 둔 것은 자칫 책임이 다른 영역에서는 제한된 역할을 담당한다는 인식을 줄 우려가 있다. 따라서 ‘도덕함’을 목표로 하는 도덕교육이 더욱 효과적으로 실현되기 위해서는 도덕적 책임으로서의 단초인 ‘책임’가치를 하나의 영역에 특정하여 기술하는 것보다 도덕적 주체로서 개인이 가져야 할 기본적인 가치나 덕목으로 기술될 필요가 있다고 판단된다. 이는 도덕교과가 목표로 하는 도덕적 인간의 개념에 부합할 뿐만 아니라 도덕적 주체로서 자아가 가지는 도덕적 책임의 역할을 바로 세우는 작업이 될 것이다.

4) 지면 관계상 표를 생략한다. 자세한 내용은 연구자의 박사학위 논문 p.132의 <표-32 2015개정 도덕 교육과정 내용체계와 도덕적 책임-2>를 참고할 것.

2. 도덕적 책임감 형성을 위한 도덕교육 방법

1) 반성적 책임 일기 작성

학생들이 직접적으로 자신들의 행동 내지 생각을 점검해 보기 위한 가장 효과적인 방법은 ‘자기반성’이다. 이러한 자기반성의 과정은 단순히 역할 모델을 평가하는 것 으로부터 도덕적인 자기 평가를 수행하도록 인도하고, 청소년들의 자기 정의 및 특별한 가치 체계와의 연결에 의미 있는 영향을 미친다(정창우, 2004: 314). 반성적 책임 일기는 학생들이 학교 안과 밖에서 있었던 일들에 대해 단순히 기술하는 것이 아니라 자신이 얼마나 책임 있는 행동을 수행하였는지를 일기의 형식으로 되돌아보는 것이다. 이러한 이유로 반성적 책임 일기는 ‘의식적으로 쓰는 일기’가 될 수 있다. 왜냐하면 반성적 책임 일기는 무심코 지나칠 수도 있었던 나의 일상 상황들에 대해 도덕적 책임을 바탕으로 재해석 해보는 과정이기 때문이다. 다시 말하면, 하루를 돌아보면서 내가 했던 행동들을 도덕적 책임에 비추어 생각해 보고, 특정 도덕적 상황에서 내가 어떻게 반응하였으며, 어떠한 행동을 하였는지, 또는 왜 하지 못했는지에 대해 생각해 보는 일기를 작성하는 것이다. 도덕적 책임에 따라 의도된 반성적 책임 일기를 만들어서 자신의 일과를 체크해 보고, 반성해 보는 시간들은 학생들로 하여금 자신의 과거와 현재, 그리고 미래의 행동에까지 ‘어떻게 행동하고 대처하는 것이 도덕적으로 책임 있는 사람의 행동인가?’에 대해 깊이 생각해 볼 수 있는 시간들을 제공할 것이다.

2) 또래 집단에 대한 책임과제 부여

사회적 존재인 인간은 모두 각자의 자리에서 임무와 역할을 가지고 있다. 또한 우리가 어떠한 자리에서 역할을 맡고 있다는 것은 그 역할을 수행하기 위한 책임이 동시에 수반됨을 의미한다. 이때, 도덕적 책임의 또래 집단은 학교 학생들 모두에게 책임의 과제를 부여하고, 그것을 능동적으로 이끌어 갈 수 있도록 하는 하나의 작은 공동체를 의미한다. 도덕적 책임의 또래 집단 안에서 학생 모두는 한 가지씩의 역할을 부여 받는다. 그 역할이 크든 작든, 모든 학생은 각자의 역할을 부여받는다. 이는 학생들이 수

업에서 모둠활동을 할 때, 각자 맡아야 하는 역할을 부여받는 형태와 유사하다. 즉, 모둠활동 시에 ‘무임승차’ 하는 학생이 발생하지 않도록 이끄미, 지킴이, 기록이, 칭찬이의 임무를 부여하는 것처럼 학급 전체, 더 확장해서는 학교 전체로 학생들에게 책임의 과제를 부여하는 것이다. 그리고 각자 모둠에게 부여되는 도덕적 책임 과제를 주고, 그 안에서 한 명씩 다시 도덕과 관계된 세부적인 책임 과제를 부여 받는다.⁵⁾ 학생들은 각자가 어떤 역할을 맡을 것인지에 대한 자유가 있으며, 도덕적 책임 과제도 학생들 스스로 토의를 통해 정할 수 있다. 이러한 도덕적 책임의 또래 집단은 모둠을 구성하고 그 안에서 각자 분명한 역할을 부여 받음으로써 모든 학생들이 학급(교) 운영에 대해 책임의식을 갖게 하는데 그 의미가 있다. 도덕적 책임의 또래집단은 한 달에 한 번 교사와 점검 및 성찰의 시간을 갖게 되며, 책임 과제는 모둠 별로 돌아가며 다양한 역할을 맡아보는 기회를 갖는다.

도덕적 책임의 또래집단을 구성하여 각자의 역할을 부여받고, 그것을 실천하는 활동은 다음과 같은 점에서 의미를 찾을 수 있다. 첫째, 학생들은 도덕적 책임의 또래 집단을 형성하여, 주어진 책임을 다함으로써 도덕적으로 책임을 지는 방법을 배운다. 학생들은 자신의 책임을 다했을 때, 스스로 달성한 것을 돌아보고 확인할 때, 자신이 학교 운영에 의미 있는 부분을 담당했다고 느낄 때, 자신에게 주어진 책임을 다한 것에 대해 인정받고 감사를 받을 때, 그들이 기뻐하고 자랑스러워하기를 기대한다(Kirschenbaum, 추병완·김항인·정창우 역, 2006: 190-191). 둘째, 학생들은 도덕적 책임의 또래 집단을 통해 학급(교)에서 익힌 도덕적 책임을 확장시켜 나갈 능력을 기를 수 있다. 책임 과제를 부여 받고, 그것의 실천을 통해 긍정적 인식을 가지게 된다면, 이러한 경험은 학교를 벗어난 가정이나 지역사회로 확장될 수 있는 가능성을 갖는다. 마지막으로, 도덕적 책임의 또래 집단을 통해 스스로의 행동을 되돌아보고 책임 있게 행동할 수 있는 의미가 있다. 이는 도덕적 책임의 또래 집단이 기존의 훈육 방식이었던 하향식(top-down) 훈계에서 수평적, 평등적 학습 공동체로 변경됨을 의미하는 것으로, 자발적으로 스스로의 행동을 되돌아보는 계기가 됨을 의미한다.

5) 구체적인 사례는 연구자의 박사학위논문 pp.149-153을 참고할 것.

IV. 결론

본 논문은 ‘도덕적 행동의 실천’이라는 도덕교육의 목표와 동일한 지향점을 두고 출발하였다. 즉, 도덕적 지식을 많이 아는 것이나 단순히 타인의 어려운 상황을 공감해주는 것을 넘어서 도덕적 행동을 실천할 수 있는 학생을 길러내기 위한 방법을 찾는 것이 이 논문의 핵심 목표이다. 이를 위해 이 논문에서는 도덕적 동기화의 원천으로서 도덕적 책임 개념을 중심으로 탐구하였다. 왜냐하면 도덕적 동기화에 있어서 책임의 부재는 도덕적으로 행동해야 할 힘을 얻지 못하는 것이 될 뿐만 아니라, 이는 도덕적 행동의 실패로 연결될 가능성을 내포하고 있기 때문이다. 따라서 도덕적 책임이 도덕적 동기화에 어떠한 의미와 역할을 담당할 수 있을 것인가를 밝히기 위한 논의를 진행하였다. 그 결과 도덕적 동기화는 단순히 도덕적 행동 이전에 발생하는 하나의 단계를 넘어서서 도덕적 행동을 실천하게 하는 촉발자와 같은 역할을 함을 밝히었다. 그리고 도덕적 책임이 도덕적 동기화에 중요한 역할을 할 수 있음을 발견하였다. 또한 도덕적 동기화가 도덕적 행동을 위한 촉발자가 되는 것과 같이 도덕적 책임은 도덕적 동기화를 위한 촉발자이자 원천이 될 수 있다는 것을 밝히었다. 아울러 본 논문은 도덕교육에서 적용할 수 있는 도덕적 책임의 교육방법과 환경 구성 방안을 제시하였다는 특징을 갖는다. 도덕적 책임감 형성을 위한 도덕 교육 방법으로는 반성적 책임일기 쓰기, 책임의 또래 집단 구성 활동을 제시하였다. 이는 도덕적 행동 실천을 위한 도덕적 책임 교육에 의미 있는 방법들이 될 것이며, 실제 학교 교육에서 활용해 볼 수 있을 것이다.

이처럼 본 논문은 도덕적 동기화의 원천으로 그동안 주목받지 못했던 도덕적 책임의 의미와 역할, 그리고 도덕교육적 함의에 대해 논의하였다. 앞으로 도덕적 책임이 도덕적 동기화의 과정에 중요한 역할을 담당한다는 것을 밝히는 효과성 검증 연구가 진행된다면, 더욱 의미 있는 연구가 될 것이라 기대한다. 따라서 차후 연구에는 본 연구에서 제안한 도덕적 책임을 형성시켜주는 방안들, 예컨대 도덕적 책임의 또래 집단과 관련하여 경험연구를 진행한 뒤 그 효과성을 밝혀내는 작업을 진행하고자 한다. 이러한 일련의 연구를 통해 ‘도덕적 행동의 실천’을 위한 다양한 방면의 노력들에 작은 보탬이 되기를 기대한다.

참고문헌

- 김종국(2008), 『책임인가 자율인가?』, 과주: 한국학술정보.
- 변순용(2007), 『책임의 윤리학』, 서울: 철학과현실사.
- 이정렬(2009), “도덕적 인격 형성을 위한 도덕적 정체성의 역할과 도덕교육적 함의”,
서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 정창우(2004), 『도덕교육의 새로운 해법』, 서울: 교육과학사.
- Johnson, M.(1993), *Moral Imagination: Implications of Cognitive Science for Ethics*, 노
양진 역(2008), 『도덕적 상상력』, 서울: 서광사.
- Jonas, H.(1992), *Philosophische Untersuchungen und Metaphysische Vermutungen*,
Frankfurt: Insel Verlag.
- Kirschenbaum, H.(1995), *100 Ways to Enhance Values and Morality in Schools and
Youth setting*, 추병완·김향인·정창우 역(2006), 『도덕·가치 교육을 위한 100가지
방법』, 서울: 울력.
- Lapsley, D. K. & Power, K. C.(2005), *Character psychology and character education*,
정창우 역(2008), 『도덕심리학과 도덕교육』, 서울: 인간사랑.
- Ruyter, D. de.(2002), “The virtue of taking responsibility”, *Educational Philosophy
and Theory*, Vol. 34, No. 1, pp. 25-35.
- Thomas, P.(2009), “Power and moral responsibility”, *Philosophical Explorations*, Vol.
12, No. 2, pp. 127-149.

“도덕적 동기화의 원천으로서 도덕적 책임의 역할과 형성 방안 연구”에 대한 토론문

추 정 완 (목포대학교)

주지하는 바와 같이, 도덕교육의 목적은 학생들로 하여금 도덕적 마음가짐을 갖고, 그러한 바탕에서 도덕적 행위를 실천하도록 이끄는 데 있다고 할 것입니다. 따라서 본 논문의 주제인 도덕적 책임에 근거한 도덕적 동기화의 근거 모색과 도덕적 실천을 위한 도덕적 동기화 요소로서 도덕적 책임의 형성 방안에 대한 논구는 우리의 도덕교육에 매우 중요한 의의가 있다고 생각합니다.

이와 같은 훌륭한 주제 발표에 토론을 맡겨 주신 점에 감사드리면서도, 이 자리에 함께 하고 계신 다른 선생님들보다 조금 먼저 논문을 읽은 토론자로서 본 논문을 간략히 요약하고, 그 과정에서 궁금했던 몇 가지 사항을 질문드림으로써 토론자의 역할을 하고자 합니다.

먼저 서론에서 발표자는, 적어도 두 가지 전제에서 ‘도덕적 동기화의 원천으로서 도덕적 책임’에 관한 사항을 논하겠다고 밝히고 있습니다. 첫째는 도덕적 동기와 도덕적 행위의 관계가 심리학의 일반적인 동기-행위의 관계와는 다른 특별한 관계를 지닌다는 점이고, 둘째는 도덕적 동기를 낳는 도덕적 동기화가 ‘도덕적 동기들이 작용하여 행동으로 드러나게끔 유발하는 과정’이라는 점입니다. 이러한 전제에서 발표자는 도덕적 동기화의 원천으로서 도덕적 책임의 중요성을 강조합니다. 여기서 도덕적 책임은 ‘자신을 둘러싼 주변 도덕적 환경에 대하여 스스로가 책임감을 가지고 행동함을 의미한다(p.2)’는 것으로 정의되고 있습니다.

이러한 정의로부터 출발하여 발표자는, 2장에서 도덕적 책임의 의미를 인간다움을 드러내는 방식, 그중에서도 도덕적 자아의 요소로 제시하며, 도덕적 책임은 일종의 자기-결정의 힘이자 실천 가능성을 포함한 덕으로 제시하고 있습니다.

또한 3장에서는 이러한 도덕적 책임의 역할을 크게 두 가지로 제시하고 있습니다. 첫째는, 도덕적 책임이 도덕적 상황을 해석하는 근원이라는 점입니다. 발표자의 견해에 따르면, 여기서 도덕적 상황에 대한 해석 가능성은 행위자의 개입, 즉 도덕적 상황

에 대한 인식 능력에 따른 것입니다. 둘째는 도덕적 책임이 도덕적 동기화를 돕는다는 의미에서 ‘도덕적 동기화의 촉발자’라는 점입니다. 이것은 앞서 언급한 2장의 도덕적 책임 개념의 주요 내용 요소들이 자기-규제, 도덕적 정체성, 도덕적 통찰력의 도덕적 동기화를 돕고, 그 결과 도덕적 행동이 나타나는 구조로 도식화됩니다.

이러한 틀을 기초로 하여, 발표자는 3장에서 도덕적 책임을 도덕교육에 적용하는 것의 의의와 방법을 두 가지 제시하고 있습니다. 첫째는 일상생활을 스스로 반성할 수 있는 책임 일기입니다. 둘째는 도덕적 책임을 나누는 또래 집단의 역할 과제의 수행입니다.

이상의 내용과 같이, 발표자께서는 도덕적 책임의 의미와 도덕적 책임이 지닌 도덕적 동기화에서의 역할, 그리고 도덕적으로 책임 있는 학생들을 위한 지도 방법 등에 대한 아이디어를 제시해 주셨습니다. 토론자는 본 논문을 읽으면서, 발표자께서 도덕교육이 목적하는 바가 궁극적으로 도덕적 실천에 있다는 문제의식과 깊은 고민을 읽을 수 있었습니다. 다만, 토론자에게 주어진 도덕적 책임을 이행하기 위해 몇 가지 궁금한 사항을 질문 드리고자 합니다.

첫 번째 질문은 행위 일반의 심리학적인 동기와 도덕적 동기를 다른 것으로, 좀 더 정확히 말해서, “특별한 수준의 동기(p.1)”로 보는 이유를 좀 더 상세히 설명해 주셨으면 합니다. 이와 관련하여 발표자는 도덕적 동기가 “때로는 도덕적 행동 그 자체를 동기로 삼기도 하고, 행동에 따르는 부가적인 대가 없이 순수한 형태로 주어지는 것”으로 인식되기도 하는 것이며, 이것은 ‘다른 행위들의 동기와 질적으로 구분되고, 때로 도덕적 행동이 외부적 조건 없이 발생할 수 있는 것임을 보여 준다’고 언급하고 있습니다.

짧은 문맥만으로 이해하기에, 이것은 도덕적 행위에 적용된 도덕적 동기의 특성이 다른 여타의 행위들과 달리 외적인 보상이나 대가를 바라지 않아도 행위로 나타날 수 있다는 의미인 것 같습니다. 만약 그렇다면, 발표자께서는 개인이 심리적 만족감을 목적으로 행한 도덕적 행위에 대한 도덕적 평가에 대해서는 어떠한 생각을 가지고 계신지 궁금합니다. 왜냐하면 도덕적 동기 이외에 다른 어떤 동기도 행위로 인한 보상을 기대하지 않는 행위가 없다는 전제를 통과한다고 하더라도, 도덕적 행위로 인한 개인의 심리적 만족감은 심리적 이기주의의 근거가 될 수 있습니다. 이러한 저의 이해가

틀리지 않다면, 발표자께서는 심리적 이기주의를 도덕적 동기로 포함하는 입장이신지 궁금합니다. 그렇지 않다면, 도덕적 동기의 특수한 지위를 좀 더 설명해 주시면 감사하겠습니다.

두 번째 질문은 도덕적 책임의 정의(定意)에 관한 질문입니다. 발표자께서는 도덕적 책임이 도덕적 행위를 유도하는 도덕적 동기 형성의 원천임을 강조하고 있습니다. 그런데 발표자께서 정의한 도덕적 책임의 개념 속에는 이미 행동의 요소를 포함하고 있습니다. (도덕적 책임이란 자신을 둘러싼 주변 도덕적 환경에 대하여 스스로가 책임감을 가지고 **행동함**을 의미한다. p.2) 이것을 정리해 보면, 도덕적 동기화의 원천이 되는 도덕적 책임이 이미 책임감을 가지고 행동하는 것을 포괄하는 것이 됩니다. 이와 대조적으로, 발표자의 표현에 따르면, 도덕적 동기화는 도덕적 동기를 행동으로 드러나게끔 유발하는 과정입니다. 그렇다면 도덕적 동기화의 원천인 도덕적 책임이라는 개념에 이미 도덕적인 행동화를 포함하고 있기 때문에 일종의 선결문제의 오류에 빠진 논의는 아닌지 의문을 갖게 됩니다. 여기서 도덕적 책임의 개념은 도덕적 책임감 정도의 좁은 의미로 수정하여 이해하는 것이 타당한 것이지요? 아니면 여기서 말하는 도덕적 책임을 의무론자들이 말하는 ‘도덕적 의무’와 같은 개념으로 이해하는 것이 보다 적절한지요?

마지막으로 질문 드리고 싶은 것은 도덕적 책임을 통한 도덕적 동기화의 발현 과정에 관한 것입니다. 이것은 질문이라기보다는 추가 설명을 듣고 싶다는 뜻이 더 강합니다. 발표자는 도덕적 책임의 주요 의미(또는 특성)를 자기-결정의 힘, 도덕적 자아의 요소, 덕의요소, 책임판단으로 제시하고 있습니다. 그런데 언뜻 이것을 분리 가능한 동등한 수준의 의미나 특성으로 이해하기 어렵습니다. 가령 이 도식에서 우리가 도덕적 책임을 자기-결정의 힘으로 이해한다면, 마찬가지로 도덕적 책임을 도덕적 자아의 요소로 이해할 수 있고, 도덕적 책임을 덕의 요소나 책임판단으로 이해할 수 있다는 것이 될 것인데, 그러면 각각은 서로 다른 선명한 특성을 나타내는 것으로 짐작됩니다. 물론 이에 대해서는 도덕적 책임의 특성에 대응되는 도덕적 동기화의 요소가 도식에 제시되어 있기 때문에 일부 그 뜻을 이해했다고 처음에 생각했지만, 오히려 도덕적 동기화에서 제시된 도덕적 정체성/의식적인 작용과 자기-규제, 도덕적 통찰력 등은 서로 중첩적인 부분이 훨씬 많은 것 같다는 생각이 들었기 때문입니다.

이상과 같은 두서없는 질문에 발표자님의 설명을 듣고 싶습니다. 감사합니다.

직업윤리교육의 내실화 방안 연구: 도덕과 교육을 중심으로

장 유 정(인천남동고등학교)

I. 서론

침체된 경제 상황과 날로 한계치를 경신하고 있는 청년 실업률은 사회 각계로부터 다양한 돌파구를 모색하게 하고 있다. 이와 같은 상황에서 고용 가능성과 안정성 높여 주고, 생산의 효율성을 증대시키며, 새로운 기술개발을 촉진하여 국가 경쟁력과 이미지 제고에 긍정적으로 작용하는 직업윤리에 대한 관심이 높아지고 있다. 더욱이 최근 들어 청렴, 부패방지 등이 사회적 화두로 떠오르면서 직업윤리에 대한 관심과 중요성이 가일층 부각되고 있다. 직업윤리에 대한 높아지는 관심은 자연스럽게 직업윤리교육으로 수렴되고 있다. 그러나 직업윤리교육을 요구하는 사회 전체의 합의된 인식에 비해 체계적 직업윤리교육 방안에 관한 연구는 전무한 실정이다. 고용사정의 악화와 연쇄적 문제점들이 하나 둘 노정되고 있는 상황에서 실효성 있는 직업윤리교육의 실시는 시급한 국가사회적 과제가 되고 있다.

본 연구는 내실 있는 직업윤리교육의 방안으로 도덕과 교육을 통한 직업윤리교육을 제안한다. 그리고 다음 두 가지 주장의 근거를 들어 연구의 타당성을 마련하고자 한다. 하나, 도덕과 교육을 통한 직업윤리교육은 지금까지의 직업윤리교육이 가지는 한계를 극복하게 해준다. 둘, 도덕과 교육을 통한 직업윤리교육은 다른 교과교육에서와는 다른 차원의 내실 있는 직업윤리교육을 가능하게 한다. 연구 목적의 달성을 위해 다음과 같은 순서로 연구를 진행한다. 첫 번째, 직업윤리와 직업윤리교육의 의미를 구명한다. 두 번째, 교육과정 변천과정에서 직업윤리교육과 관련된 내용을 분석·평가하고 향후 개선방향을 논한다. 세 번째, 도덕과 교육을 통한 직업윤리교육이 다른 교과교육에서의 교육보다 더 적합하다는 점을 구명한다. 네 번째, 도덕과 교육을 통한 직업윤리교육의 방법을 제안한다.

II. 직업윤리와 직업윤리교육의 의미

직업윤리교육의 내실화 방안을 마련하기 위해서는 먼저 직업윤리교육의 의미 규명이 필요하다. 이에 따라 1절에서는 직업윤리의 정의와 특성을 밝히고, 2절에서는 1절의 분석 내용을 토대로 직업윤리교육의 개념을 정립할 것이다.

1. 직업윤리의 개념

직업윤리(職業倫理)의 사전적 정의는 ‘특정의 직업에 종사하는 사람들이 지켜야 하는 행동 규범’이다. 그러나 이와 같은 정의만으로는 실천적·교육적 논의를 전개하기가 쉽지 않다. 따라서 본 연구에서는 국내외 직업윤리의 정의를 종합·분석하여 직업윤리(vocational ethics)를 ‘일에 대한 긍정적 가치관과 직장 내 갈등 상황을 도덕적으로 해결하는 능력’으로 정의하였다. 일에 대한 긍정적 가치관은 ‘직업생활에서 자신의 일 역할을 수행해내며, 이 과정을 비판적으로 바라보고 도덕적·기능적으로 향상시키고자 노력하는 자세 및 태도’로 덧붙여 설명된다. 이와 같은 정의는 주체의 자발적 의지를 강조하고, 실천적 측면을 부각시켜 교육의 적극적 개입 가능성을 열어준다.

직업윤리의 정의와 더불어 타당하고 실효성 있는 직업윤리교육 방안을 계획하기 위해서는 일반윤리와 구분되는 직업윤리의 특성에 대한 이해가 필요하다. 직업윤리의 가장 두드러지는 특성으로는 적용범위와 행동이 명확하게 규정되어 있다는 점을 들 수 있다. 이와 같은 특성에 따라 직업윤리의 높고 낮음은 이익추구가 조직의 원리가 되는 ‘직장’에서의 규정된 ‘업무’의 이행수준에 따라 결정되게 된다. 다시 말하면 직업윤리는 조직의 생산성에 긍정적으로 작용하는 업무 태도 및 자세, 나아가 사고, 판단 및 합의 능력으로 이해된다.

이와 같이 일차적으로 직업윤리는 주어진 일 역할¹⁾의 달성, 즉 ‘역할도덕’을 중심으로 이해된다. 그렇지만 직업윤리를 역할도덕의 차원에서만 바라보는 것은 많은 경우 도덕 판단의 포기, 책임회피라는 도덕적 중립화를 초래할 수 있고 이는 윤리적 문제와

1) 일 역할은 ‘근로자로서 개인이 직업생활을 시작하면서부터 요구되는 권리와 의무, 표준과 기대의 집합’을 의미한다(Brinkmann, Henriksen. 2008: 624).

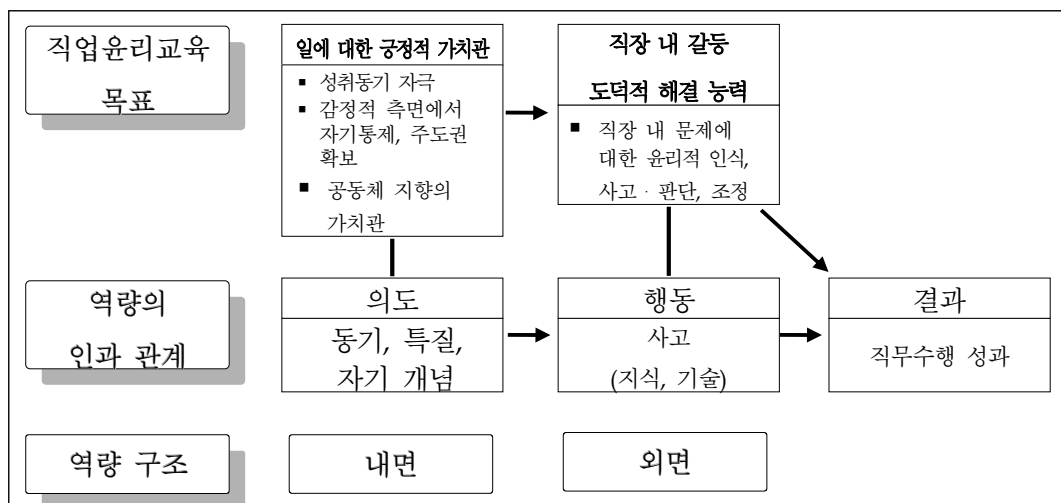
연결된다(Brinkmann, Henriksen. 2008: 624). 또한 일목요연하게 나열될 수 있는 역할도덕은 대부분 관리자 일방의 논리만이 반영된 것으로 근로자들의 일에 대한 거부감을 강화시키고 자발적 자기 연찬과 연마의 노력을 제한하게 하여 수동적 노동자로 전락시킬 위험을 내포한다. 이와 같은 위험성들은 직업윤리가 근면, 성실, 책임 있는 자세 등으로 나열되는 역할도덕의 특성을 가지지만 명문화된 규정이나 기계적인 조항으로만 이해할 수 없는 이유가 된다. 직업윤리를 직종, 지위, 시대, 산업구조 등과 상관없이 절대적인 것으로 인식하든 그렇지 않든 직업윤리를 명문화된 강령들로 이해하려는 시각은 모두 인간의 주체적 적응과 변화의 노력을 경시하는 것이다. 비록 나열되고 있는 가치와 태도들이 그 자체로 매우 바람직하고 추구할 만한 것이라고 하더라도, 이들을 직업윤리라는 말로 미화시킬 수는 없다. 결국 직업윤리는 획일화되고 규정된 역할도덕이 아니라 ‘자신의 직업적 의무를 최우선적으로 여기는 태도’의 특성만으로 설명될 수 있으며, 오로지 자발적 의지에 기반을 두는 특성으로 이해되어야 할 것이다. 그런데 이와 같은 자발적 의지가 온전하고 적절하게 실현되기 위해서는 직장 내 문화와 상황을 파악하고 적응하는 능력, 올바른 사고와 판단력, 인간관계기술 등이 부가적으로 요구된다.

이와 같이 부가적으로 요구되는 능력들 중 핵심적 능력으로 사고·판단의 능력을 들 수 있다. 일반적인 도덕 판단 능력을 의미하는 Kohlberg의 인지적 사고 중심의 일차원적 도덕 판단과 달리 직업윤리에서의 도덕 판단은 다차원적 요소를 고려할 수 있어야 한다. 직장은 수많은 이해관계가 얽힌 다양한 가치기준이 공존하는 갈등의 공간이다. 따라서 올바른 사고와 판단을 위해서는 기존의 도덕 판단에서의 옳고 그름이 아닌 상호 옳음에 대한 근본적 인식의 차이, 위계관계에 따른 무력감, 이익을 추구하는 강력한 욕구, 개별 상황의 윤리적 인식과 맥락을 고려한 사고와 판단 능력이 필요하다. 더불어 이를 실천으로 옮길 수 있는 합의와 조정 능력이 함께 다루어져야 한다. 이와 같이 직업윤리는 자신의 직무를 최우선적으로 여기는 태도와 구체적 맥락 속에서의 도덕적 사고·판단, 실천적 수행을 최종적 목표로 한다는 점에서 일반적 윤리와 구분된다.

2. 직업윤리교육의 의미

앞서 구명한 직업윤리의 개념에 따라 직업윤리교육은 크게 다음의 두 가지의 구분

되는 목표를 가진다. ‘일에 대한 긍정적 가치관 함양’과 ‘직장 내 갈등 상황을 도덕적으로 해결하려는 능력 강화’이다. 두 가지 목표는 궁극적으로는 생산적 일 역할 수행을 지향하는 것으로 직업윤리교육은 전적으로 수행에 방점을 두는 교육이다. 이에 따라 직업윤리교육의 목표는 수행의 직접적인 원인(Spencer, Spencer, 민병모 외 역, 2003: 19)이 되는 역량의 교육과 연결시킬 수 있으며 이를 그림으로 나타내보면 [그림 1]과 같다(Spencer, Spencer, 2003: 21-22의 재구성).



[그림 1] 직업윤리교육 목표와 역량의 상관계

직업윤리교육의 목표와 역량의 상관계를 바탕으로 직업윤리교육의 구체적인 교육내용을 구상하며 <표 1>과 같다.

<표 1> 직업윤리교육의 내용영역 및 내용요소

목표	내용영역	내용요소
일에 대한 긍정적 가치관	I. 일과 직업의 가치와 의미	일의 가치와 특성, 욕구와 감정의 조절, 공동체 지향의 가치관
	II. 직장 내 문제 상황에 대한 윤리적 인식	윤리적 가치
직장 내 문제의 도덕적 해결	III. 직장 내 갈등문제에 대한 윤리적 사고와 판단	가치 판단 기준
	IV. 직장 내 갈등 문제 해결을 위한 조정기술과 수행능력	조정과 타협기술, 대인관계능력

Ⅲ. 교육과정 변천과정에서 직업윤리교육 관련 내용

현재까지 시행되어왔던 직업윤리교육의 공과(功過)를 밝히는 일은 좀 더 발전적인 직업윤리교육 방안을 계획하기 위한 필수적 과정이다. 이를 위해 본 연구에서는 교수요목부터 2015개정 교육과정까지를 분석하고자 한다. 본 연구에서는 직업윤리교육관련 내용의 객관적 분석을 위해 II장의 <표 1>을 활용하여 <표 2>의 분석틀을 마련하였다.

<표 2> 직업윤리교육 관련 내용 분석틀

내용영역	대상내용	구체적 진술 내용
I. 일과 직업의 가치와 의미	일의 가치와 특성, 욕구와 감정의 조절 등의 표현 및 내용	■ 일과 직업의 의미와 중요성에 관한 서술 ■ 일과 직업에 대한 긍정적 가치관이나 태도에 관련되는 표현(성실, 긍지, 이바지 등) ■ 일 역할의 실천적 수행과 관련되는 표현(직분, 책무, 책임, 자질 등) ■ ‘근로’와 결합하는 단어2)
II. 직장 내 문제 상황에 대한 윤리적 인식	일과 직업 생활에서 바람직한 가치를 확인할 수 있는 내용	■ 바람직한 일과 직업 생활의 모습에 관한 표현이나 서술 ■ 일과 직업생활의 궁극적 지향에 관한 표현이나 서술(인간 존엄성, 정의, 평등 등)
III. 직장 내 갈등 문제에 대한 윤리적 사고와 판단	일과 직업 생활에서 적용되는 가치 판단 기준에 대해 확인할 수 있는 내용	■ 일과 직업 생활에서 발생할 수 있는 갈등에 관한 서술 ■ 일과 직업 생활에서 발생할 수 있는 갈등 해결을 위한 사고와 판단을 위한 가치기준에 관한 서술이나 내용
IV. 직장 내 갈등 문제 해결을 위한 조정기술과 수행능력	일과 직업 생활에서 조정과 타협기술, 대인관계능력을 확인할 수 있는 내용	■ 일과 직업 생활에서 발생할 수 있는 갈등의 해결을 위한 노력에 관한 서술이나 내용 ■ 일과 직업 생활에서의 대인관계기술에 관한 서술이나 내용

이제까지의 교육과정에서 직업윤리교육과 관련된 교육이 이루어진 방식을 특징별로 분류하면 ①교과교육을 통한 교육 ②교과교육과 특별활동을 통한 교육 ③학교교육 활동전반에 걸친 통합교육으로 구분된다.

- 2) ‘근로’의 경우에는 ‘부지런히 일함’으로 정의되고 그 자체로 긍정적 가치를 내포한다. 이에 따라 근로와 결합하는 모든 단어를 일의 가치와 의미에 해당하는 것으로 분류한다.

먼저 교과교육을 통해 직업윤리교육과 관련된 교육이 이루어진 시기는 교수요목부터 제2차 교육과정까지이다. 주로 사회생활과, 국어과, 실업·가정과, 실업과, 반공·도덕 생활 등의 교과에서 근로정신의 강조, 인고·인내, 창조·생산의 기쁨과 책무, 봉공, 직분의 강조 등이 언급되고 있다. 이와 같은 내용은 산업발달과 경제생활 향상에 기여하고 국가사회에 봉사하는 개인의 노력에 초점을 두는 것으로 직업윤리교육의 ‘Ⅰ 영역’에 해당한다고 분석된다.

제3차 교육과정부터 교육과정 편제가 교과활동과 특별활동(학급 활동, 클럽 활동, 학생회 활동(초등은 아동회 활동), 학교 행사의 네 영역)으로 이원화되면서 직업윤리교육과 관련된 내용 역시 두 가지 차원의 활동에서 언급되고 있다. 교과는 주로 도덕과, 사회과, 미술과, 국어과, 실업·가정과, 가정·농업·공업·수산업 등에서 근로와 직업의 존귀함, 근면하고 생산적인 직업생활을 통한 산업발전과 국민생활의 향상에 기여하는 태도 등의 내용이 강조되고 있다. 특별활동은 “심신의 건전한 발달을 조장하며 실천력을 길러서, 근로를 애호하고 건전 풍부한 생활을 영위할 수 있게 한다.”는 목표 하에 지역 사회 봉사, 집단 활동 등의 학교 행사를 통해 실천적 근로활동을 강조하고 있다. 이에 따라 학급 활동, 학생회 활동, 다양한 클럽 활동을 통해 실천적·생산적인 근로 기능 향상과 근로정신 신장이 강조되고 있다. 이와 같은 교육내용은 근로애호, 사회공헌에 해당하며 직업윤리교육의 ‘Ⅰ 영역’으로 분석된다. 제5차 교육과정에서부터는 개인의 근로정신의 중요성과 함께 근로에 관계하는 사회제도의 공정성이 언급된다. 이는 직업윤리교육의 ‘Ⅱ 영역’에 해당된다고 분석된다. 이와 함께 직업윤리교육의 내용에 있어 초등학교에서는 ‘Ⅰ 영역’, 중고등학교에서는 ‘Ⅱ 영역’에 대한 언급이 나타나고 있어 학생의 성숙도에 따른 차별적 교육이 시도되고 있음을 엿보게 한다.

제6차 교육과정부터 2015개정 교육과정까지에서 직업윤리교육과 관련된 교육은 ‘근로정신 함양 교육’으로 지칭되며 관련되는 교과와 함께 특별활동을 통해 중점적으로 지도하되, 학교 교육 활동 전반에 걸쳐서도 통합적으로 다루어지며 지역 사회 및 가정과의 통합 지도에 힘쓸 것이 강조되고 있다. 이에 따라 직업윤리교육과 관련되는 교육은 기존의 도덕과, 사회과, 실과 및 실업·가정과 등의 과목뿐만 아니라 한문, 영어, 국어, 경제 및 다양한 과정별 선택 과목 등 폭넓게 언급되고 있으며 다양한 재량활동(2009개정 교육과정부터는 창의적 체험활동)에도 제시되고 있다. 더불어 직업윤리에 관

한 이해의 폭이 넓어지면서 직업윤리교육의 전 영역이 체계적으로 다루어지고 있다. 더욱이 건전한 직업관과 근로윤리의 형성을 교과와 성격과 목표로 하는 『진로·직업(6단위)』이 신설된 이후에는 좀 더 현실적이며 체계적으로 직업윤리를 교육할 수 있는 가능성이 열리게 되었다.

교수요목부터 2015개정 교육과정까지 교육과정 변천과정에서 직업윤리교육과 관련된 내용은 점차 외연이 확장되고 내연 또한 심화되고 있는 모습을 보여주고 있다. 그럼에도 불구하고 다음과 같은 한계는 온전한 직업윤리교육 실시가 아직은 요연하다는 점을 시사해준다. 첫째, 직업윤리교육 자체의 내적 목적 추구보다는 교육 외적인 측면, 주로 사회경제적 요구들을 충족시키기 위한 교육내용이 주를 이루고 있다. 예를 들어 직업윤리교육과 관련되는 내용은 주로 가정생활의 안정, 직업에서의 성공, 원만한 직업생활, 경제 주체로서 국민 경제 발전에 이바지하는 자세, 미래 직업 세계의 변화에 대처하는 자세 등을 중심으로 언급되고 있다. 이와 같이 뚜렷하고 단기적 목적을 지향하는 교육내용은 모든 교육적 활동을 목적 달성을 위한 기계적 훈련에 지나지 않는 것으로 전락시킬 위험을 가진다. 둘째, 개인적 차원의 능력과 노력만을 부각시키고 있다. 일과 직업을 배타적 개인의 영역으로 치환해버리는 것은 사회의 책임을 방기하는 것이며, 공동체에 대한 배려보다는 개인의 성공만을 추구하는 개인주의적 시민들을 양산해낼 우려를 불식시키지 못한다. 셋째, 주로 선택 과목이나 특성화 고등학교의 전문교과 과목을 통해서 이루어지고 있다. 이는 교육의 대상을 한정하는 것으로 직업윤리교육에 대한 개인적·사회적 요구를 충족시키지 못하는 것이다.

위와 같은 한계는 ①교육내용 자체의 논리와 충실함의 보강 ②일과 직업에 대한 사회·공동체적 차원의 이해 확장 ③모든 학생을 대상으로 하는 교과와 과목을 통한 교육이라는 향후 직업윤리교육의 발전적 방향을 제안하게 한다.

IV. 도덕과 교육을 통한 직업윤리교육의 필요성

이 장에서는 모든 학생을 대상으로 하는 교과를 통한 교육이라는 직업윤리교육의 방향에 부합하는 교과를 모색하고자 한다. 이제까지 교육과정을 분석한 결과 실과(기

술·가정), 진로와 직업, 도덕과가 직업윤리교육과의 높은 관련성을 보여주고 있다. 이에 따라 III장의 분석틀(<표 2> 참고)을 활용하여 이들 교과서의 직업윤리교육과 관련된 내용을 분석하고 직업윤리교육의 적합성과 III장의 개선 방향의 실현 가능성 등을 타진해보고자 한다.

분석 교과는 현재 학교에서 사용되고 있는 2009개정 교육과정에 의해 개발된 초·중·고등학교의 실과, 도덕과, 진로와 직업이다. 이중 국정은 초등학교 도덕 교과서뿐이며 그 외의 교과서는 모두 검정이다. 효율적 연구를 위해 검정 교과서의 경우 학년별·교과별 임의의 한 권씩만을 선정하여 분석하였다. 이에 따라 분석 교과서는 실과의 경우 초등학교 『실과5』, 『실과6』, 중학교 『기술·가정1』, 『기술·가정2』, 고등학교 『기술·가정』, 진로와 직업의 경우 중·고등학교의 『진로와 직업』, 도덕과의 경우 초등학교 『3~4학년 도덕① 도덕3』, 『3~4학년 도덕② 도덕4』, 『5~6학년 도덕① 도덕5』, 『5~6학년 도덕② 도덕6』, 중학교 『도덕1』, 『도덕2』, 고등학교 『윤리와 사상』, 『생활과 윤리』이다. 교과서 분석 시 교과서의 성격과 목표를 파악하기 위해 『초·중·고등학교 교육과정』(교육과학기술부, 2011)을 참고하였다.

1. 교과교육에서 직업윤리교육의 현황과 한계

1) 실과(기술·가정) 교과서에서 직업윤리교육의 현황과 한계

실과(기술·가정)는 실천 교과서의 성격을 가진 보통 교과로서 초등학교 5~6학년군과 중·고등학교 1~3학년군에 편제되어 있다. 초등학교는 실과 과목으로 중·고등학교는 기술·가정 과목으로 가르쳐지고 있으며, 고등학교 기술·가정은 선택 교육과정에 편제되어 있다. 초·중학교 실과(기술·가정)의 교육목표는 “미래의 직업과 일의 세계에 대한 건전한 가치관을 형성하고 진로를 탐색하여 미래 사회에 적응하는 역량과 태도를 기른다.”이다. 이와 같은 교과목표는 직업윤리교육과의 관련성을 짐작하게 한다. 실제로 실과 교과서는 일과 직업의 의미와 중요성, 적극적인 진로탐색과 이를 위한 준비 등의 내용을 통해 직업윤리교육과의 연계 가능성을 내비치고 있다. 일과 직업의 중요성은 행복한 삶과 연관되어 설명되고 있는데, 구체적으로 생계유지, 사회 구성원으

로서 역할수행, 사회 기여, 즐거움과 성취감의 획득, 국가 및 세계의 발전에 기여 등의 측면이 부각되어 있다. 이와 같은 내용은 직업윤리교육의 ‘1 영역’으로 분석된다.

그렇지만 실과(기술·가정)를 통한 직업윤리교육은 다음의 한계를 가진다. 첫째, 직업과 일에 대한 건전한 가치관 형성을 위한 교육내용이 충분하지 않다. 둘째, 건전한 직업관이 생계유지, 사회구성원으로서 역할수행, 자아실현의 세 가지 직업의 의미에 대한 균형 있는 시각 유지로만 규정되고 있다. 이와 같은 직업관만으로는 직장 내 산적한 갈등 상황에서의 윤리적 판단을 내리는 데에 한계가 있다. 셋째, 직업의 문제를 지극히 개인적 차원으로만 한정시킨다. 이는 현실과 부합되지 않으며 곧 한계를 드러내게 된다. 넷째, 일에 대한 규범적 이해만을 서술하고 있어 직업을 자신의 것이 아닌 타인의 일, 대상화된 일로 인식하는 수준에 머무르게 한다.

이와 같은 한계는 원만한 직업생활의 유지보다는 직업탐색과 입문에 초점을 두는, 보다 근본적으로는 일상생활에서 필요한 생활 능력의 함양, 기술의 습득·활용 등 일차원적 수행에 목표를 두는 실과 교육의 성격에 기인한다. 이와 같은 실과의 성격은 다양하고 복잡한 갈등 상황을 인식하고 해결하기 위한 사고와 판단 능력 함양을 요구하는 직업윤리교육에서 한계를 드러낼 수밖에 없다. 더욱이 개인적 차원이 아닌 사회·국가적 차원에서의 직업과 관련된 문제를 조망하는 교육은 거의 불가능하다고 할 수 있다. 결국 실과를 통해 온전한 직업윤리교육을 기대하는 것은 무리라고 판단된다.

2) 진로와 직업 교과서에서 직업윤리교육의 현황과 한계

진로와 직업은 자신과 직업 및 교육 세계를 폭넓게 탐색하고 이를 토대로 졸업 이후 자신의 진로를 주도적으로 개척할 수 있는 역량을 기르는 것을 목적으로 한다. 이를 위해 자신의 성장 가능성을 이해하고, 직업 세계의 변화과정을 탐색하며, 다양한 직업 체험의 기회를 제공하고 있다. 진로와 직업은 원래 제6차 교육과정의 고등학교 보통교과 선택과목인 『진로·직업(6단위)』으로 등장하였고, 제7차 교육과정부터 보통교과 생활·교양의 선택과목이 되었다. 중학교의 경우, 진로와 직업은 2009개정 교육과정부터 선택과목 중 하나로 교육과정에 편입되었다. 중·고등학교 진로와 직업의 교육목표는 “긍정적인 자아개념과 진로·직업에 대한 적극적인 태도를 형성”, “삶에서 진로

와 직업의 의미를 이해”를 서술하고 있어 직업윤리교육의 가능성을 열어두고 있다.

진로와 직업 교과서에서 직업윤리교육과 관련되는 내용의 특징은 다음과 같다. 첫째, 직업 탐색과 준비 과정을 중점적으로 다룬다. 둘째, 직업윤리를 “직업에 종사하는 사람들이 지켜야 하는 행동 규범으로서 직업 사회에서의 양심, 사회적 규범”으로 명시하며, 구체적으로 직업에 대한 소명의식, 성실성, 전문성, 창의성, 협동, 책임의식, 청백리, 장인 정신의 덕목을 언급하고 있다. 셋째, 직업의 의미와 중요성 등 직업윤리교육과 관련하여 ‘Ⅰ영역’에 해당하는 내용이 대부분이며, 일부 직장 내에서 원만한 인간관계를 유지의 중요성을 지적하고 있어 ‘Ⅲ영역’과 ‘Ⅳ영역’이 다루어지고 있다. 넷째, 대부분의 교육이 서술이 아닌 다양한 읽기자료, 관련정보, 학생 활동지 등 학생의 능동적 참여를 독려하는 활동에 의해 이루어지고 있다.

그렇지만 진로와 직업을 통한 직업윤리교육의 가능성은 다음과 같은 점에서 제한적이라고 판단된다. 첫째, 직업에 대한 적극적이고 긍정적인 태도 형성보다는 진로 적성 탐구나 직업 탐구, 진로 선택 및 정보 탐색의 제한된 영역의 교육에만 치중된 내용이 대부분이다(우대권, 2013: 59). 둘째, 교육내용이 일반계 고등학생에게 적합하게 구성되어 특성화고나 특수학교 재학생들에게 맞지 않는다. 셋째, 진로와 직업을 교육하는 교사의 전문성이 의심된다. 이와 관련해서 넷째, 내실을 갖춘 교육 방법에 대한 연구가 부족하다. 다섯째, 입시 과목에서 배제되어 학생들의 학습 의욕이 현격하게 저하되어 있다. 마지막으로 직업윤리교육의 ‘Ⅱ·Ⅲ영역’에 대한 논의가 부족하다.

앞서 실과교육에서 지적된 바 있듯이 직업윤리교육에서 직장 내 갈등상황을 해결하는 능력이나 이를 위한 가치 기준에 대한 논의가 결여된다면 교육의 수단화, 교조주의, 교육이 아닌 훈련이 되어버릴 우려를 불식시킬 수 없다. 통념과 관행이라는 이름으로 직업생활에서 자행되는 부당한 일들을 인식하고 개선할 수 있으며, 다양한 가치가 얹혀있는 갈등 문제를 윤리적으로 해결할 수 있는 능력을 기르기 위해서는 가치에 관한 교육이 필수적이다. 그러나 진로와 직업은 직장이라는 공간의 부당함이나 부정의함을 개선하기보다는 이 공간에 대한 이해와 탐색을 통해 궁극적으로 이 공간으로의 입문을 최종적 목적에 두고 관련되는 역량의 함양에 몰두하고 있다. 따라서 직업윤리교육에 있어서 진로와 직업이 가지는 한계는 교과와 본질과 관련된 문제이며 결국 진로와 직업을 통해 온전한 직업윤리교육을 기대하는 것은 무리임을 알게 한다.

2. 도덕과 교육을 통한 직업윤리교육의 타당성

도덕과는 초·중학교는 공통과목인 도덕, 고등학교는 선택과목인 생활과 윤리, 윤리와 사상으로 교육되고 있다. 학교급과 과목에 따라 다소 차이가 있지만 도덕과는 공통적으로 도덕적 가치 및 덕목의 이해, 도덕적 민감성과 사고 및 판단력의 함양, 실행 능력과 태도의 함양을 목표로 한다. 도덕과 목표에는 직업윤리교육과 관련된 내용이 직접적으로 드러나 있지 않지만 건전한 가치관의 내면화, 도덕적 사고와 판단능력, 올바른 품성 등은 직업윤리교육의 목표와 중첩된다. 따라서 도덕과 교육을 통한 직업윤리교육의 가능성을 기대하게 한다. 특히 초·중학교 도덕 교과서의 가치 관계의 내용요소와 직업윤리교육의 내용영역은 <표 3>과 같이 관련된다.

<표 3> 초·중학교 도덕의 가치 관계와 직업윤리교육 내용영역의 관계

가치 관계	직업윤리교육 관련 도덕과 교육의 내용요소	직업윤리교육 내용영역
도덕적 주체로서의 나	자율, 성실, 반성, 감정의 조절과 표현, 자기계발, 절제, 탐구	I
우리 · 타인과의 관계	감사, 봉사, 배려, 도리	I
	관계와 도덕, 예절, 윤리, 타인존중, 배려, 우정	III
	협동, 예절, 배려, 대화, 갈등 해결, 평화적 해결, 폭력예방, 타인존중	IV
사회 · 국가 · 지구공동체와의 관계	공동체의식, 관계, 궁지, 국가구성원, 공공장소, 질서, 규칙, 공정, 인류애	I
	인권, 규칙, 법, 공정, 사회 정의	II
	질서, 규칙, 사회 정의, 인권 존중, 공동체 의식, 공정	III

생활과 윤리 교과서는 생명과학, 과학기술, 문화, 종교 등 현대 생활의 제 영역에서의 윤리 문제를 다룬다. 우리 삶의 영역은 결코 단절적이지 않으며 교차하고 상관한다. 현대 생활의 제 영역의 문제는 그 분야에 종사하는 사람들의 입장에서는 직업윤리의 문제가 된다. 이밖에도 생활과 윤리 교과서는 직업의 의미와 중요성을 소명의식, 사회제도와 정책, 개인의 양심, 전문성, 인간애, 연대 의식 등 다양한 측면에서 생각하게 하고 있어 직업윤리교육과의 밀접한 관련성을 보여준다.

윤리와 사상 교과서는 동·서양 및 한국 윤리 사상과 다양한 사회사상을 통해 깊이 있는 사유와 판단 능력을 길러주는 교육내용을 담고 있다. 이와 같은 교육내용은 직장

내 갈등 상황의 도덕적 해결 능력을 강화하고자 하는 직업윤리교육의 목표와 직접적으로 연결된다. 이 밖에도 동·서양의 윤리 사상과 사회사상은 <표 4>와 같이 직업윤리교육의 각 내용영역과 연관된다.

<표 4> 윤리와 사상과 직업윤리교육 내용영역의 관계

직업윤리 내용영역	윤리와 사상의 관련 내용
I	정명, 플라톤의 정치사상, 통치자공직자의 자세, 청백리 정신, 건전한 경제 의식과 문화 확립, 직업 소명, 근면, 금욕, 고용, 실업
II	덕치, 민생 안정, 노동자 인권, 환경, 공동체 의식, 상생의 문화, 배려와 나눔의 문화, 완전고용, 최저 임금 보장, 사회 보장 제도, 빈부 격차의 문제 해결
III	인간의 가치, 공정한 경쟁, 합리적 이윤 추구, 경제 질서 준수, 양심, 공동체 의식, 빈부 격차와 계층 간 갈등을 극복하고자 하는 배려와 나눔의 정신
IV	불매운동, 윤리적 소비 운동, 다양한 정책, 법적·제도적 장치

도덕과 교육은 직업윤리교육의 ‘Ⅱ영역’과 ‘Ⅲ영역’의 교육에서 강점을 가진다. 특히 ‘Ⅱ영역’의 교육은 다른 교과교육을 통해서도 불가능하며 유일하게 도덕과 교육을 통해서만이 가능하다. 이 점은 도덕과 교육을 통한 직업윤리교육의 온전한 교육 가능성을 기대하게 한다.

그러나 도덕과 교육을 통한 직업윤리교육의 제안이 단순히 교육 내용이 상당부분이 관련되어 있기 때문이라는 이유만으로 타당하게 수용되기를 기대할 수는 없다. 교육 내용의 상관, 혹은 중복을 이유로 제안된 이제까지의 연계교육의 방안은 예외없이 두 교육의 물리적 결합 수준에 그치고 있다(정홍기, 1992; 강원일, 1996; 하정혜, 2000; 박경미, 2005; 임언 외, 2008; 이지연 외, 2009; 정준교, 2013). 물리적 결합이란 일방 교과의 성격만이 짙게 반영되어 연계 및 통합 교육에 따른 시너지를 제대로 발휘하지 못하게 하는 것을 의미한다. 도덕과 교육과 직업윤리교육의 관계가 명확하게 밝혀지지 않은 상태에서 상관을 내용으로 다루고 있다는 사실 만으로 도덕과 교육의 효과가 그대로 직업윤리교육으로 직결된다고 확신할 수는 없다. 따라서 도

덕과 교육을 통한 직업윤리교육의 주장은 상호 교육의 연관성뿐만 아니라 개별 교육의 한계를 극복하게 해주며, 나아가 기존의 교육에서와는 다른 수준의 성취를 가능하게 해준다는 효과의 측면을 증명할 수 있는 경험적·이론적 근거가 함께 제시되어야 할 것이다.

먼저 도덕과 교육을 통한 직업윤리교육 방안이 개별 교육의 한계를 극복하고 교육적 효과를 배가시킬 수 있다는 근거를 살펴볼 수 있다. 직업윤리교육은 일과 직업을 매개로 하여 발생하는 자신의 역할을 발전적으로 수행하고, 문제 상황을 윤리적으로 해결하는 것을 목표로 한다. 이로 인해 직업윤리교육에서는 사유보다는 행동, 과정보다는 결과적 수행에 방점을 두며 최종적 수행여부를 통해 교육의 성패를 결정한다. 그러나 수행에 방점을 두는 교육은 비판의 무력화, 도덕적 판단 중지, 적당주의로 연결될 수 있어 윤리적인 문제의 소지가 있다. 이와 같은 문제점을 보완하기 위해 직업윤리교육은 사유의 과정을 지향하는 내용의 교육이 필요하다.

한편 도덕과 교육은 인간의 최고 목적인 행복한 삶이 도덕적 삶과 대응관계 혹은 필연적 인과관계에 있다고 전제한다. 여기에서 행복한 삶은 감각적 쾌락이 아닌 이성 에 따르는 삶, 신에 대한 사랑을 기반으로 한 기독교적 덕을 실천하는 삶, 자연적 경향성을 극복한 도덕적 실천 원칙에 따르는 삶을 의미한다. 이와 같은 모습은 절제와 금욕을 동반하는 고난한 자기 극복으로 묘사되고 있어 도덕적 삶을 회피하게 하는 이유로 지적되고 있다(유호중, 2004: 253; 김상돈, 2011: 90-93). 도덕적 삶에 대한 회피는 결국 도덕과 교육에 대한 의욕저하로 이어진다. 이에 따라 도덕과 교육에 있어 학생들의 참여를 촉진하는 다양한 방안이 제안되고 있는데 이 중 가장 효과적인 것으로 학생들의 경험세계를 반영한 구체적이고 현실적인 사례나 윤리적 이슈들을 주제로 다루는 방안을 주목해 볼 수 있다(정창우, 2005: 16-17). 일과 직업은 학생들의 관심도가 가장 높은 주제이면서도 행복한 삶에 기여하는 중요한 요소(직업과 미래연구회, 2014: 349; 정윤경 외, 2014: 70-71)이다. 따라서 직업을 주제로 한 도덕과 교육은 학생들의 흥미와 수업 참여도를 크게 높여줄 것으로 기대된다.

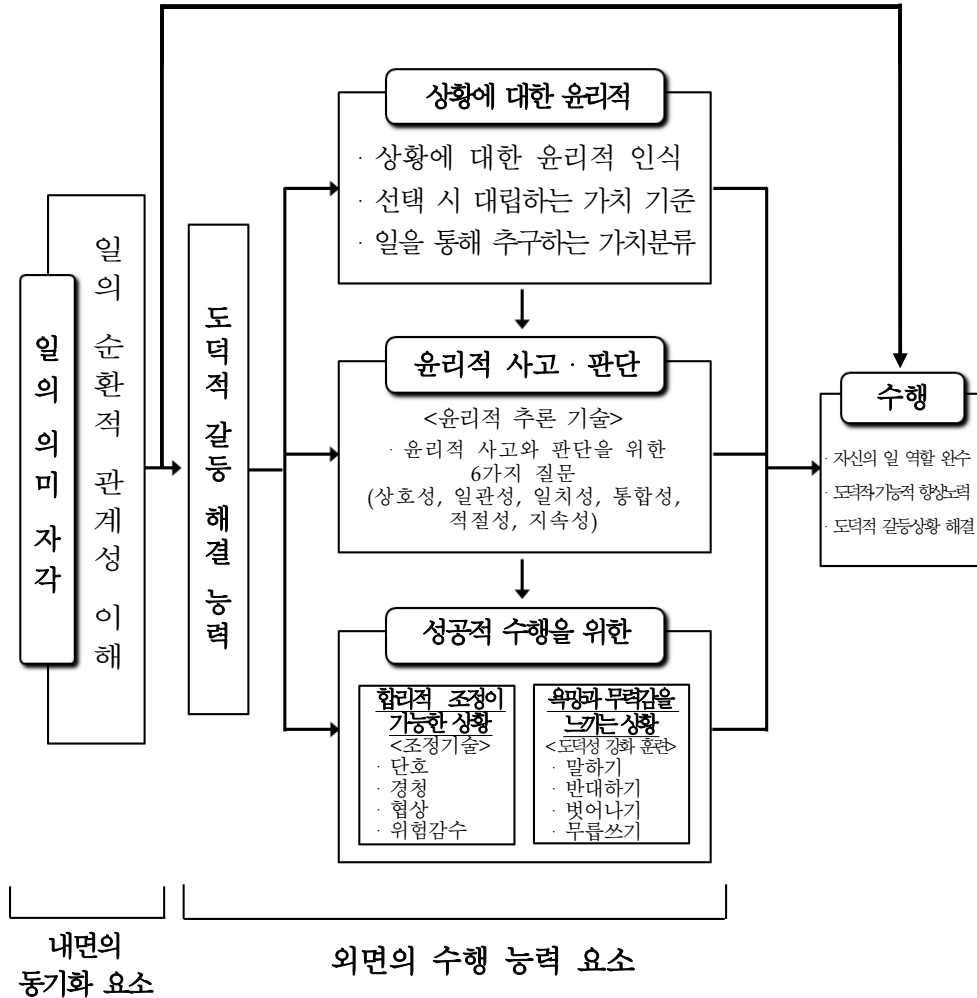
다음으로 일반적인 도덕성과 직업윤리의 긍정적 관계에 대한 이론적이고 경험적인 근거이다. 일반적으로 도덕성은 보편적·원리적 성격을 가지는 것으로, 직업윤리는 특수적·상황주의적·실천적 성격을 가지는 것으로 이해된다. 그러나 Brinkmann, Henriksen

(2008: 624), Ford, Herron(1993), Shanahan, Hyman(2003), James(2010; 2012) 등은 일반적인 도덕성이 직업생활에서의 도덕적 판단, 의사결정, 행동에도 긍정적인 영향을 미친다는 점을 증명하며 도덕성과 직업윤리가 연관되어 있다고 주장하였다. 직업윤리가 일반적인 도덕성을 전제하며 도덕성의 성숙과 관계하고 있다는 사실은 도덕과 교육과 직업윤리교육의 연계교육 효과와 타당성을 증명해준다.

도덕과 교육을 통한 직업윤리교육은 개인적·사회적인 요구에 대한 적극적이고 마땅한 교육적 응답이며 무엇보다 개별 교육의 한계를 극복하게 하는 획기적 대안이 된다.

V.도덕과 교육을 통한 직업윤리교육 내용 및 구현방안

도덕과 교육을 통한 직업윤리교육은 수행의 원인이 되는 내면의 동기 함양과 실천적 수행을 위한 외면의 수행능력 강화라는 두 가지 목표를 가진다. 전자는 모든 존재들과의 관계성과 올바른 도덕적 책임과 의무를 내용으로 하는 도덕과 교육의 강점을, 후자는 실천적 수행능력 함양을 내용으로 하는 직업윤리교육의 강점을 활용할 수 있으며 [그림 2]의 모형에 기초하여 구체적 교육 내용을 전개할 수 있다.



[그림 2] 도덕과 교육을 통한 직업윤리교육의 모형

1. 직업윤리교육을 위한 도덕과 교육의 내용

1) 순환적 관계성에 기반을 둔 일의 의미 자각

관계성은 인간 생존의 조건이며 인간의 특성, 그 자체이다. 직업의 의미를 관계성과 연결하여 생각해보면 직업은 다음과 같은 새로운 의미를 가진다. 첫째, 직업은 인

간을 자연적 인간이 아닌 사회적 인격이 되게 한다. 실업의 상태에서 개인은 몸과 의식을 가지고 있는 인간이지만 사회적으로는 개인의 지위를 가지지 못한다. 직업은 인간에게 특정한 역할과 지위를 부여하며 개인(person), 혹은 사회적 인격으로 거듭나게 하는 유일한 방법이 된다. 둘째, 직업은 개인적 차원에 한정되지 않는 다양한 차원으로 문제를 바라보게 한다. 오늘날 일은, 특히 직업의 획득과 유지 등 고용과 실업의 문제는 개인의 능력에 한정되지 않는다. 직업은 고용에 관계되는 자격기준, 이익과 권리, 기업의 경영방식, 정부 정책을 아우르는 전체적 차원에서 탐구되어야 하는 주제이다.³⁾ 셋째, 이기적인 동기는 자기이익과 연결되지 않는다. 시장을 운영하는 원리는 적극적 시민성 혹은 가족적 가치와 같은 사심 없는 비시장적 가치에 전적으로 의존한다(Hyland, 1995: 453). 오로지 자기 이익에 몰두하는 개인들로 구성된 기업은 이익 추구라는 본래 목적을 달성할 수 없다. 넷째 직업을 통한 개인의 성취는 그가 속한 공동체 전체의 이익이 되며 새로운 관계의 중심에 그를 위치시킨다. 관계 속에서의 인정과 영향력은 경제적 보상으로 치환될 수 없는 가치와 기쁨을 준다. 또한 이와 같은 가치와 기쁨은 자신에게 기대되는 역할을 훌륭하게 수행해내려는 자발적 의지를 강화시킨다.

인간 존재 방식과 특성인 관계성이 일의 영역에까지 확대되어 이해된다면, 일에 투입되는 우리의 노력과 수고는 결코 일방적이지 않고, 개인적 차원에 그치지 않으며, 경제적 논리로만 설명할 수 없다는 사실을 깨우칠 수 있다. 무엇보다 관계성은 끊임없는 주고받음의 행위 속에서 인정을 추구하며 나아가고자 하는 인간 존재의 지향성을 확인하게 해준다. 따라서 관계성의 개념은 단지 서로 연결되어 있다는 정적인 상태로 서만이 아닌 동적인 의미로 이해되어야 할 필요가 있다. 이 때문에 본 연구에서는 ‘순환적 관계성’이라는 용어를 사용하여 이를 표현한다.

일의 의미 자각은 2015개정 도덕과 교육과정에 따른 초·중학교 도덕의 ‘자신과의 관계’, ‘사회·공동체와의 관계’, 고등학교 생활과 윤리의 ‘사회와 윤리’, 윤리와 사상의 ‘인간과 윤리사상’, ‘사회사상’의 수업에 활용할 수 있다.

3) Gardner(2010)는 훌륭한 일의 달성을 위해서 ①개인 노동자뿐만 아니라 ②직업 내부에서 작업 달성 수준에 대한 자체적인 규제 ③조직 내의 평가와 보상 ④중국과 미국의 시장경제 체제 차이와 같이 사회의 다양한 보상과 제제 등의 4가지 요인을 고려할 필요가 있다고 말하면서 직업이 단지 개인적 차원의 문제로 제한되지 않음을 시사한다(Gardner, 함정현, 2010: 18-19).

2) 도덕적 갈등 해결 능력 강화

직장은 수많은 옳음의 가치 기준이 상존하는 잠재적 갈등의 공간으로 갈등 해결 능력은 성공적인 직업생활을 위해 필수적이다. 갈등 해결 능력은 ①상황을 윤리적으로 인식하는 능력 ②윤리적 사고·판단 능력 ③실행을 위한 조정·타협 능력으로 세분화할 수 있다. 이를 함양하기 위한 구체적 교육내용은 다음과 같다.

먼저 상황의 윤리적 인식 능력을 갖추기 위해서는 사태를 윤리적 문제로 인식할 수 있는 능력과 주제에 따른 입장의 차이를 인식할 수 있는 능력의 함양이 필요하다. 이는 다양한 가치기준에 대한 이해와 규범적이고 윤리적인 가치를 지향하려는 태도의 함양 교육을 통해 가능하다. 예를 들어 의리와 진실, 개인과 공동체, 단기적과 장기적 가치의 대립 가치를 이해하고, 전자보다는 후자의 가치를 추구하는 것이 보다 바람직하다는 사실을 깨달을 수 있는 교육내용을 구상할 수 있다. 물론 가치의 중요성은 상황에 따라 상대적이다. 하지만 보다 바람직하고 윤리적인 가치가 존재하며 이를 지향해야 함을 자각하도록 가르치는 것은 바람직한 직업윤리교육을 위해 심혈을 기울여야 하는 부분이다. 도덕적 갈등 해결 능력의 함양교육에서 윤리적 상황 인식 능력은 간과되기 쉽다. 그러나 이윤의 추구를 궁극적 목적으로 하며, 통념과 관행이라는 이름으로 수많은 부정의한 일들이 정당화되고 습관적으로 행해지는 직장의 현실을 고려할 때, 상황의 윤리적 인식 능력은 이상적 공동체 건설을 위해 반드시 교육되어야 할 것이다.

다음으로 윤리적 사고와 판단 능력의 함양이다. 어떠한 상황이 윤리적으로 갈등의 소지가 있다는 것을 인식한 후에는 이를 해결할 수 있는 방안이 적극적으로 모색되어야 한다. 문제 상황을 해결하기 위한 방안이 윤리적으로 타당하며 반박할 수 없는 도덕적 정당성을 갖추기 위해서는 충분한 추론과 숙고가 동반되어야 한다. 이러한 사고의 과정이 좀 더 윤리적이며 용이하게 진행되기 위해서는 윤리이론의 도움이 필요하다. 윤리이론은 관련된 개념들을 명료화하고, 논증을 구성하고 평가하면서 어떻게 행동해야 하는지를 깨달을 수 있도록 도와준다(Pojman, Fieser, 박찬구 외 역, 2011: 23). 그러나 대다수의 중고등학교 학생들이 다양한 윤리이론의 의미를 이해하고 이를 적용하여 현실의 문제를 해결할 수 있는 수준에 도달하기까지는 상당한 학습시간이 소요된다. 더구나 윤리이론의 이해를 위해서는 적어도 고등학생 정도의 지적 성숙이 필요

하다. 윤리적 사고와 판단은 도덕적 갈등 해결을 위해 가장 핵심적인 과정이다. 하지만 이 과정에 지나치게 초점을 두게 되면 수행능력 향상이라는 직업윤리교육의 궁극적 목표를 잃을 수 있다. 이러한 딜레마를 해결하기 위해 사고와 판단과정에 실질적 도움을 주면서도 대다수의 평균적 지적 수준을 가지고 있는 중고등학교 학생들의 수준에 맞는 단순화된 사고·판단의 기준 개발이 절실하다. 본 연구는 윤리적 사고와 판단 과정에 도움이 되고, 나아가 사고·판단능력을 개발할 수 있도록 Miller, Coady(1986: 11-13), Naylor(1988: 5)를 참고하여 6가지 가치 판단 기준의 질문을 <표 5>와 같이 개발했다. 추론의 과정은 이 질문들에 대한 긍정의 대답이 나올 때까지 반복하도록 한다.

<표 5> 윤리적 사고와 판단을 위한 6가지 질문

연번	가치평가기준	질문
1	상호성	너라면 어떻게 할까?
2	일관성	다른 상황에서도 그렇게 할까?
3	일치성	이 판단이 주위 사람들에게도 도움이 될까?
4	통합성	모든 다른 사람이 이렇게 한다면 어떨까?
5	적절성	혹시 이 판단이 다른 결과를 만들어내지는 않을까?
6	지속성	10년이나 20년 후에 결과는 어떨까?

학생들은 자신의 선택을 정당화하기 위한 사고의 과정에서 보다 심도 있는 추론을 위해 윤리이론에 대한 호기심을 가질 수 있다. 이때 교사는 이러한 호기심이 윤리이론에 대한 추가적인 학습으로 이어질 수 있도록 적극적으로 안내하도록 한다.

마지막으로 성공적 수행을 위한 능력의 함양이다. 도덕적으로 추론하고 자신의 의사를 결정한 후에 확신을 가지고 행동하는 것은 직업윤리교육의 가장 궁극적인 목표이다. 성공적 수행을 위한 능력은 다양한 상황과 관계 속에서의 실행을 위한 기술과 전략의 개발을 통해 함양될 수 있다. 이와 같은 상황은 합리적 조정이 가능한 상황과 욕망과 무력감으로 인해 합리적 조정이 불가능할 경우의 상황으로 나누어 생각할 수 있다. 합리적 조정이 가능한 상황에서의 조정기술 개발을 위한 교육 내용은 Miller, Coady(1986: 13-17), Naylor(1988: 5-6)의 논의를, 그리고 합리적 조정이 불가능할 경우의 조정기술 개발을 위한 교육 내용은 Brinkmann, Henriksen(2008: 627)의 논의를 발전

시켜 각각 <표 6> 과 <표 7>과 같이 정리해볼 수 있다.

<표 6> 합리적 조정이 가능한 상황에서의 조정기술 개발을 위한 교육 내용

조정기술	단호	경청	협상	위협감수
교육 내용	- 공감 "I-language" 로 말하기 - 적절한 몸짓 - 말하는 장소, 시간, 강도, 길이, 빈도에 대해 생각하기 - 피드백을 주고받기 - 열린 질문, 발표, 반복, 강조 등을 적절하게 사용하기 - 수락 시 현실적 한계를 밝히기 - 현실적인 요구하기	- 피드백하기 - 표정과 몸짓을 인식하기 - 말과 몸짓을 알아차리기 - 말과 몸짓으로 반응하기 - 작간접적 태도 및 감정 확인하기	- 사람이 아닌 사건에 주목하기 - 드러나지 않은 이해관계 파악하기 - 드러내는 입장과 의 일치여부 파악하기 - 실현 가능한 해결책을 생각하기 - 객관적이고 정당한 기준으로 결정하기 - 객관적이고 정당한 기준을 개발하기	- 가치위계를 인식하기 - 행동의 성패 가능성을 평가하기 - 가치와 이에 따른 행동의 결과를 이해하기 - 과거의 성패 경험에서 자기 귀인을 파악하기 - 다음 상황 이해하기: win-win, win-lose, lose-lose - 구성원 상호 간 영향을 이해하기

<표 7> 합리적 조정이 불가능한 상황에서의 조정기술 개발을 위한 교육 내용

도덕성 구성요소	무력감 극복	욕망 극복
도덕적 민감성	- 잠재적 희생자, 이해당사자들의 범위 고려하기 - 이해당사자의 입장 중 한 가지 이상에 대해 공감하고 행위 후의 결과를 예상하기	- 잠재적 희생자, 이해당사자들의 범위 고려하기 - 이해당사자의 입장 중 한 가지 이상에 대해 공감하고 행위 후의 결과를 예상하기
도덕적 판단	- 순종하지 않을 시의 두려움을 극복하고 따르지 않기 - 순종의 옳고 그름 고려하기 - 명령, 집단 의견, 권위의 적절성 검토	- 욕망이 즉각적·단기적 만족을 추구함을 인식하고 욕망을 지연, 비판적으로 검토하기 - 단기적 만족보다 장기적 결과 검토하기
도덕적 동기화	반대하기 위해 의지가 중요함을 알기	욕망이 도덕적인 동기보다 더 강함을 알기
도덕적 품성	반대, 회피의 전략 역시 용기임을 알기	욕망이 품성을 시험하고 있음을 알기

도덕적 조정 및 저항기술의 개발은 윤리적 판단이 행동으로 이어질 수 있는 가능성을 높여준다. 뿐만 아니라 대인관계능력을 향상에도 도움이 된다. 2015개정 도덕과

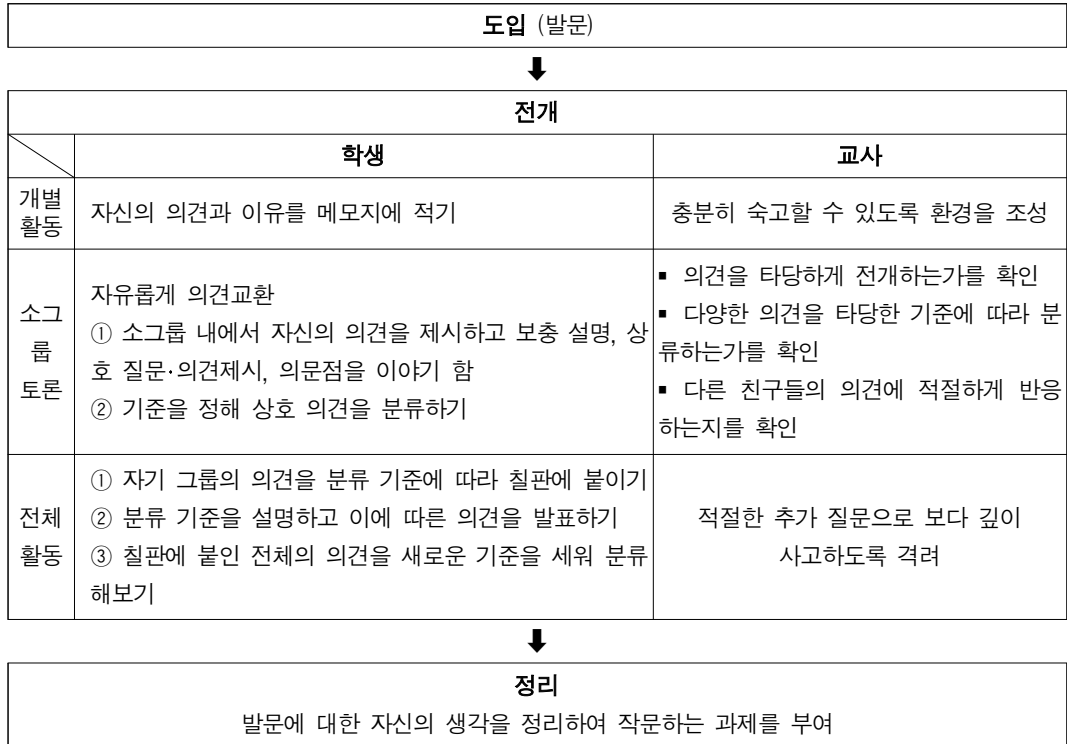
교육과정에서 중학교 도덕의 ‘타인과의 관계’, ‘사회·공동체와의 관계’, 고등학교 생활과 윤리의 ‘현대의 삶과 실천윤리’, ‘평화와 공존의 윤리’, 윤리와 사상의 ‘서양윤리사상’, ‘사회사상’에서 이와 관련된 교육을 실시할 수 있다.

2. 도덕과 교육을 통한 직업윤리교육의 방법 및 적용

도덕과 교육에서의 직업윤리교육은 내면의 동기화를 위한 요소와 외면의 수행능력을 위한 요소를 동시에 함양시킬 수 있는 적절하고 효과적인 교육방법을 통해 이루어져야 한다. 본 연구는 이에 적합한 교육 방법으로 다양한 커뮤니케이션 활동을 제안한다. 커뮤니케이션 활동은 자신의 생각을 비판적으로 검토하는 능력, 능동적으로 다듬어 청자인 상대방에게 전달하는 능력, 마주 대화하며 상대방 이야기의 진위를 매 순간 판단하고 이를 전달하는 능력, 상호 이해를 조정해나가는 능력을 연습할 수 있게 한다. 자기반성, 민감성, 판단력, 순발력, 조정능력 등은 능동적 깨달음과 도덕적 갈등 해결 능력과 직적접으로 연결된다. 본 연구에서는 다양한 커뮤니케이션 활동 중 소그룹 토론, 담론(discourse), 도덕성 강화훈련을 활용하는 수업모형을 제시한다.

1) 소그룹 토론의 수업모형을 통한 일의 의미 자각하기

일의 의미 자각을 위한 소그룹 토론의 수업모형은 [그림 3]과 같다.



[그림 3] 소그룹 토론(discussion)을 활용한 수업모형

2015개정 도덕과 교육과정 중학교 도덕의 ‘자신과의 관계’ 영역의 ‘삶의 목적’의 내용요소에 소그룹 토론의 수업모형을 적용하면 다음과 같은 수업이 가능하다. ‘삶의 목적’의 내용요소는 “본래적 가치에 근거한 삶의 목적 추구가 도덕적으로 정당화될 수 있음을 도덕 공부를 통해 이해하고, 자신의 삶의 목적을 도덕적 이야기로 구성할 수 있다”를 성취기준으로 한다. 도덕적 이야기를 구성하기 위해 학생들은 자신이 어떤 가치를 추구하는지, 삶의 목적은 무엇인지에 대해 묻고 답할 수 있어야 한다. 이와 같은 내용요소를 직업과 관련시켜 직업을 통한 삶의 의미를 보다 심도 있게 생각하게 할 수 있다. 이를 위해 활용할 수 있는 질문을 예시하면 다음과 같다.

1. 어떤 직업에 종사하고 싶으며 그 이유는 무엇인가?
2. 그 직업을 통해서 실현하고 싶은 가치는 무엇인가?
3. 이 직업을 유지하기 위해 어떠한 노력을 해야 하는가?

4. 직업을 가지거나 일을 해야 한다고 생각하는 이유는 무엇인가?
5. 이 직업을 얻기 위해 어떠한 능력을 갖추어야 한다고 생각하는가?
6. 갑자기 직장을 잃게 되거나 혹은 실업 상태가 계속 이어진다면 어떻게 할 것인가?
7. 직업에서 큰 성취를 이루어냈을 때 누가 가장 기뻐해줄 것이며, 누구에게까지, 어떤 이익을 줄 수 있을까?

어떤 직업을 희망하며 왜 희망하는지에 대한 답을 생각하면서 학생들은 자신이 평소 가지고 있었지만 깨닫지 못했던 삶의 목적과 추구하고자 하는 가치와 의미를 장래의 직업과 연결하여 생각해볼 수 있다. 어떤 직업을 희망하며 왜 그런지에 대한 물었을 때, 대부분은 직업이 가지는 경제적 보상, 사회적 지위, 공동체를 위한 헌신, 자아 실현 등 직업의 의미에 관해 그동안 학습해온 객관적 사실들을 별다른 사고 없이 자동적으로 이야기하기 쉽다. 이 때 교사는 다음과 같은 추가적인 질문을 적절하게 던지면서 직업의 의미를 보다 깊이 생각할 수 있는 경험을 제공할 수 있다.⁴⁾

1. ‘최초의 꿈’은 무엇이었나요? 그 때 몇 살이었나요?
2. 이 꿈을 누가 격려했나요? 혹은 실망시켰나요?
3. 꿈이 가지는 어떤 점이 매력적이었나요?
4. 이 꿈을 가지게 된 계기는 무엇인가요?
5. 무엇을 해야 이 꿈을 이룰 수 있을 것이라고 생각했나요?
6. 꿈을 선택할 때 여성이나 남성이라는 사실이 영향을 주었나요?
7. 이 꿈을 선택할 때 누가 가장 큰 영향을 미쳤나요?
8. 이 꿈을 선택할 때 주위의 상황이 어땠나요?

활동 후에는 학생들에게 앞선 발문을 주제로 한 성찰의 글쓰기를 과제로 부여하여 다양한 관계 속에서 성장하고 완성되는 사회적 존재로서의 인격을 깨달을 수 있는 경험을 제공하도록 한다. 직업과 진로에 대한 막연한 생각을 말이나 글로 표현하는 과정에서 학생들은 직업에 대한 구체적 계획을 자신의 삶의 목적과 연결하여 구상할 수 있다. 수업 도입 시 발문은 직업 선택과 유지, 성공 노력, 실업 대책 등 학생 수준에 따라 직업 및 고용과 관련된 다양한 주제를 선택함으로써 단조로움을 피하도록 한다.

4) 구성주의 진로상담 기법의 질문을 참고하여 변형해서 개발한 것이다(Thorngren, Feit, 2001: 294-295)

2) 담론과 도덕성강화훈련의 수업모형을 통한 도덕적 갈등해결능력 강화

(1) 담론(discourse) 활용의 수업모형을 통한 도덕적 갈등 해결 능력 강화

Habermas의 담론은 상호 간 행위 기준을 확립하여 실천하는 데 방점을 둔다. 이는 도덕성의 인지적 성숙에 방점을 두는 Kohlberg의 딜레마 토론과 구분된다. 논거를 가지고 상호 간 행위의 규칙을 정하는 대화를 하고, 서로를 납득시켜 합의에 이르는 과정은 교육적이다. 뿐만 아니라 서로 합의한 규칙을 강한 책임감을 가지고 준수하려는 의지를 가지게 할 수 있다는 점에서 효과 또한 크다고 판단된다. 담론을 수업에 활용하기 위해서는 다음과 같은 규칙이 필요하다.

1. 학급 구성원 모두가 이야기에 참가할 수 있다. : 모두가 대등한 입장이다.
 2. 누가 어떤 발언을 한다고 해도 괜찮다.
: 자기 성실성에 기반 해서 판단이유를 말한다. 전략적 행위는 인정되지 않는다.
 3. 어떤 발언도 수용할 수 있다.
: 타자의 발언에 의해 자신의 마음이 움직인다면 이를 인정하지 않으면 안 된다.
 4. 모두가 납득한 규범은 모두가 지켜나간다.
: 의견이 맞지 않는 경우에는 다시 한 번 이야기한다(渡邊, 大嶋, 2000: 53).
- 이와 같은 규칙을 적용하여 수업모형을 구상하면 [그림 4]와 같다.

도입(대립하는 의견이나 상황을 제시, 대화의 규칙을 확인, 발표 순서 정하기)



전개		
	학생	교사
개별 활동	(제1차 판단) 주인공이 해야 할 행위에 대해 판단하여 이유를 붙여 이야기: 자신의 의견과 타당성을 밝히기	▪ 각자의 선택결과를 예측해 보도록 ▪ 대화의 규칙을 확인하며 담론하도록
소그룹 담론	(제2차 판단) 대화의 규칙에 기반을 둔 담론 ① 제1차 판단과 '예측 결과'에 대해 대화 ② 납득할 수 없는 의견에 대해 찬반의 의사표시 ③ 반대의 의견에 납득하면 의견을 바꿈(상호행위조정) ④ 모두가 공통적으로 가지는 생각에 대해 대화 ⑤ 논점을 좁혀서 대화 ⑥ 소그룹별 '행위기준'과 타당성에 대해 대화	▪ 모두가 발언하도록 ▪ 이야기가 빚나가지 않도록 ▪ 모두가 납득하는 '행위기준'이 되어야 함을 주지하도록 안내함
전체 담론	① 소그룹별 '행위기준'과 타당성에 대해 학급의견을 정리 ② 조별 의견의 차이를 조정하여 전체의 '행위기준'을 정함 ③ 최종판단(close end)을 도출	



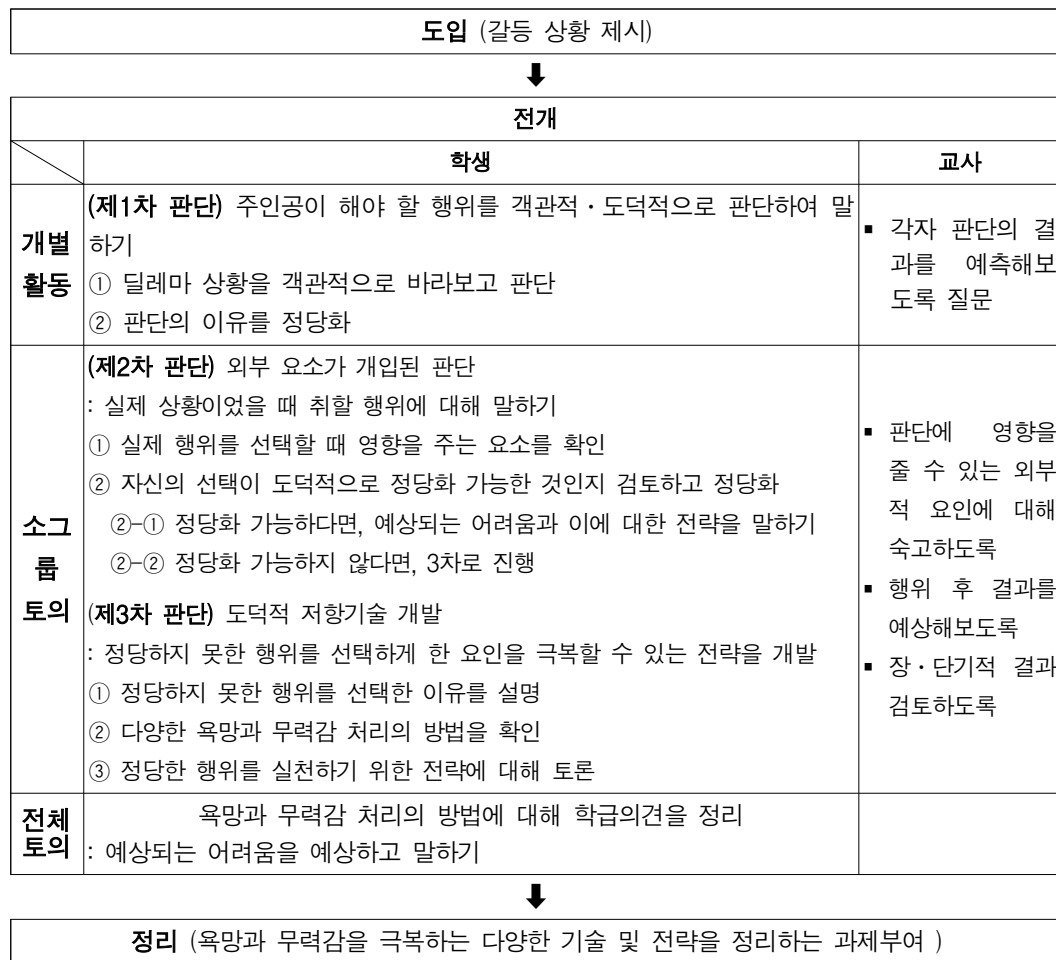
정리(모두가 합의한 합의된 행위 규칙을 정리하고 근거를 정리하는 과제 부여)

[그림 4] 담론을 활용한 수업모형(渡邊, 大嶋, 2000: 57-58을 참고하여 재구성)

담론은 상호 간 성실한 커뮤니케이션과 상대를 배려한 합의를 통해 상호 간의 규칙을 만들어가며, 참여자의 의지와 노력에 따라 보다 정의로운 규칙을 만들 수 있음을 학습하게 한다. 이는 도덕적 갈등 해결 능력의 함양과 관련된다. 2015개정 도덕과 교육과정 생활과 윤리의 ‘사회 정의와 윤리’는 분배적 정의, 교정적 정의 등 다양한 정의의 의미를 이해하는 것을 내용요소로 한다. 고용과 관련된 현실 문제를 주제로 다룸으로써 정의의 의미가 보다 잘 이해될 수 있다. 활용 가능한 주제는 정규직과 비정규직의 임금 및 근로조건 격차, 연공임금체계, 동일노동 동일임금 원리, 고용안정 보장과 노동시장 유연화의 갈등, 정년연장과 조기퇴출, 대기업과 중소기업의 고용 및 임금 격차, 저출산 촉진 및 여성 고용률을 낮추는 고용체계(김대호, 2015: 5-6) 등이다.

(2) 도덕성 강화수업모형을 통한 도덕적 갈등 해결 능력 강화

Brinkmann, Henriksen(2008: 628-630)은 갈등상황에서의 도덕 판단이 성별, 문화배경, 당사자 간 친밀도, 이해관계 등과 긴밀하게 연관된다고 보았다. 이해당사자들 간의 위계, 이익을 위한 욕구는 직업생활에서 직접적이고 노골적으로 드러난다. 따라서 직업윤리교육은 이러한 욕구를 적절하게 다루는 방법을 교육해야 한다. Brinkmann, Henriksen(2008: 626-630)은 위계에 따른 무력감과 이익을 향한 욕구가 지배적인 상황에서 도덕적으로 문제되는 지시나 선택을 극복하는 저항기술을 개발하는 ‘도덕성 강화 훈련(moral fitness training)’을 제안했다. 이를 활용하는 수업모형은 [그림 5]와 같다.



[그림 5] 도덕성 강화훈련을 활용한 수업모형

도덕성 강화훈련을 활용한 수업모형은 다양한 윤리적 사고와 판단뿐만 아니라 실천을 위한 구체적 방안을 계획하는 능력을 길러줄 수 있다. 2015개정 도덕과 교육과정 중학교 도덕의 ‘타인과의 관계’ 중 ‘평화적 갈등 해결은 어떻게 가능한가’와 ‘폭력의 문제를 어떻게 대할 것인가’에서 다음의 사례를 통해 구조적 폭력에 대처하는 방안을 생각함으로써 직장 내 도덕적 갈등 해결 능력의 강화를 도모할 수 있다.

사례 1. 인턴 기간 중 관리자가 지붕에 두고 온 장비들을 가져와 달라고 부탁한다. 안전 지침에 의하면 지붕에 올라가려면 안전 장비를 사용해야 한다. 그러나 안전장비는 이미 지붕으로부터 모두 철수된 상태이다.

사례 2. 관리자가 유효기간 만료의 냉동식품을 가져오라고 부탁한다. 관리자는 이 재료를 사용하려고 가져오라고 하는 것이다.

사례 3. 인턴으로 있는 회사에서 관리자가 주말에 잔업을 해달라고 부탁하며 큰 액수를 제시한다. 그러나 그 돈은 신고 되지 않는 불법적인 것으로 이를 받게 되면 탈세에 동참하는 일이 된다(Brinkmann, Henriksen, 2008: 629).

도덕적 저항기술 개발은 권력 관계에서 오는 무력감을 이겨내는 훈련뿐만 아니라 사례 3과 같이 이익을 위한 욕구, 혹은 친분관계에서 오는 딜레마 상황을 극복하는 훈련을 포함한다. 이와 관련하여 구체화된 사례를 제안하면 다음과 같다.

사례 1. 수업 후 쉬는 시간에 친구가 비싼 나이프 세트를(학교의 소유) 자기 가방에 넣는 것을 보았다.

사례 2. 친한 친구가 특정 과목의 수업을 어려워하고 있다. 그 친구가 시험 전에 선생님이 눈치 채지 않게 답안을 보여 줄 것을 요구하고 있다.

사례 3. 인턴으로 있는 회사에서 함께 일하는 동료는 매번 점심시간 이후 1-2시간 정도 늦게 나타난다. 동료는 들리지 않기 위해 관리자가 나타날 것 같으면 미리 연락을 달라고 부탁하고 있다.

사례 4. 한 학생이 교사의 차를 훼손했다는 이유로 학교에서 징계를 받고 있다. 그런데 나는 이 학생이 무죄라는 것을 확실히 알고 있다. 왜냐하면 나의 가장 친한 친구가 그 차를 훼손했다는 것을 알고 있기 때문이다(Brinkmann, Henriksen, 2008: 629).

제시된 사례의 상황에서 적절하면서도 도덕적인 행동 전략을 고안하면서 학생들은 합리적 사고와 판단만이 아니라 권력관계에서 오는 무력감이나 이해관계나 친분관계에서 생기는 욕구 등을 극복하는 전략을 개발할 수 있다.

작업장에 대한 윤리적 인식, 사고·판단, 타협과 조정 기술 등의 도덕적 갈등 해결 능력과 관련되는 능력들은 내면적 자각에 비해 관찰이 가능하다. 따라서 앞선 능력을 평가요소로 하는 <표 6>과 같은 학생활동 평가 양식을 평가에 활용할 수 있다.

<표 6> 학생활동 평가 양식⁵⁾

등급척도/ 전체점수		기대 이상	기대 충족	항상 필요	추가 지도
3 - 24-30 기대이상 2 - 18-23 기대충족 1 - 12-17 항상필요 0 - 0-11 추가지도					
학생 활동		점수			
		3	2	1	0
Ⅱ 영 역	1. 갈등하는 요소들을 파악하고 있는가?		2		
	2. 경쟁하는 기준 및 가치들을 파악하고 있는가?		2		
	3. 이해당사자들을 파악하고 있는가?		2		
Ⅲ 영 역	4. 가능한 해결책들을 다양하게 제시하는가?		2		
	5. 가치 판단 기준을 사용하여 상호 간 해결책을 평가하는가?		2		
	6. 상황에 알맞은 해결책을 선택하는가?		2		
Ⅳ 영 역	7. 자신의 의견을 자신 있게 표현하는가?		2		
	8. 타인의 의견에 수용적 자세를 가지는가?		2		
	9. 예의를 지키며 활동에 참여하는가?		2		
	10. 해결책을 실행 시 어려움을 충분히 예상하는가?		2		
총점		0	20	0	0

평가는 우열을 평가하고 등급을 매기는 것에 치중하기보다는 수행의 여부만을 기록하여 반영하는 것이 바람직하다.

5) 자료: Miller, Brown(1990: 64), GDТАЕ(연도불명, 20)의 재구성

도덕과 교육을 통한 직업윤리교육은 일과 직업의 의미의 자각과 도덕적 갈등 해결 능력 강화의 두 가지 차원의 교육을 포괄한다. 이 중 지식과 기술의 교육은 일반 교과 교육을 담당하는 교사를 통해서도 함양할 수 있다. 하지만 가치와 정서, 그리고 도덕성의 함양교육은 차원이 다르다. 이는 특수하게 계획된 교육내용과 고도의 전문적 지식과 기술을 갖춘 전문가의 도움이 필요하다. Blatt, Kohlberg(1975: 132)는 도덕 발달이론과 도덕적 추론 구조의 영향에 대해 이해하고 있는 교사들만이 학생들의 다양한 측면에서의 변화 양식을 분석할 수 있고 나아가 도덕성의 더 수준 높은 단계로 이동하는데 도움을 줄 수 있다고 이야기한다. 따라서 효과적인 방법으로 도덕성을 함양하기 위해서는 인간의 발달 단계, 특히 도덕성 발달 단계에 대한 전문적 지식과 최고의 도덕성에 대한 명확한 이해, 대상자별 그리고 내용별로 적합한 교육 내용과 방법을 취사선택할 수 있으며 이를 적절하게 가르칠 수 있는 능력을 갖춘 교사가 필요하다. 이에 따라 이들 교사를 양성하는 교육기관에 대한 지원 역시 절실히 되는 바이다.⁶⁾

VI. 결론

악화 일변인 경제 상황과 고용 사정은 사회적 물의를 일으키는 각종 사건의 원인이 되고 있으며 수많은 병폐를 낳고 있다. 따라서 이를 개선하기 위한 사회 다방면의 적극적 대책과 노력이 촉구된다. 교육의 분야 역시 예외일 수 없다. 과거 일과 직업에 관한 교육은 일자리 획득과 생산성 향상의 문제를 전문적 지식과 기술을 습득과 같이 개인적 차원에 국한하여 해결하려고 했다. 그러나 최근 들어 이러한 방법이 근본적인 해결책이 되지 못한다는 사실이 밝혀지고 있다. 일자리와 생산성의 문제는 보다 근본적으로 개인의 일과 직업에 관한 인식과 관련되는 문제이며 동시에 사회제도와 정책

6) 현재 우리나라 교육 제도 내에서 지식과 함께 정서적·도덕적 영역에 대한 교육을 떠맡고 있으며 이론적 지식만이 아닌 실천적 지혜를 가르치는 유일한 교과로 도덕·윤리 교과를 들 수 있다. 우리나라에서는 세계적으로 유일하게 공식적인 교사양성 교육과정을 통해서 도덕과 교육에 대한 전문성을 습득한 전문 인력을 배출하고 있다. 도덕 교과의 교사들은 도덕적 전문성을 갖추려고 노력하고 있을 뿐만 아니라 유덕한 사람으로서 모범이 될 수 있는 사람, 비계 설정 및 근접발달지대를 활용하여 ‘안내된 반성’을 이끌 수 있는 훌륭한 지도력을 갖추려고 부단히 노력하고 있다(정창우, 2012: 352).

과 함께 논의되어야 하는 문제이다. 이와 함께 사회 전반의 지배적 이데올로기가 된 개인주의는 우리 삶에서 일과 직업이 가지는 의미를 학교교육을 통해 찾고자 하는 요구들을 증대시키고 있다. 일과 직업이 가지는 본래적 의미를 되살리고, 다양한 차원에서 인간의 삶과 연결해보는 기회를 제공하는 교육은 직업윤리교육으로 개념화될 수 있다. 그렇다면 직업윤리교육은 사회의 제 문제들 및 사회의 지배적 흐름의 밀접한 관련성 아래에서 논의되어야 할 것이다.

그동안 우리 교육은 직업윤리교육과 관련하여 다양한 교과를 통해 일과 직업의 의미와 중요성, 직업에 대한 긍정적 태도와 근로정신의 함양 등의 내용을 가르쳐왔다. 그리고 제6차 교육과정 이후부터는 학교교육활동전반을 통해 근로정신 함양교육을 권장하고 있다. 그러나 이와 같은 내용은 앞서와 같은 직업윤리교육의 온전한 의미를 구현해내고 있지 못하다. 더구나 직업윤리교육을 책임지고 교육하는 주관 교과목이 없는 상태에서 교육과정에서의 그 어떤 지침도 그다지 효과를 발휘하고 있지 못하고 있는 실정이다.

본 연구는 직업을 개인 대 개인이 책임감을 가지고 수행해야 하는 일이라는 일대일의 대칭적 관계로 이해하는 기존의 시각을 넘어서서, 직업을 매개로 새롭게 발생하는 다양한 문제와 상황을 포함하는 직업의 이해를 촉구하고 있다. 그리고 이와 같은 이해를 도와줄 수 있는 구체적 교육 방안을 제시함으로써 직업윤리교육의 새로운 방향을 제안하고 있다. 이는 소극적 태도로 직업생활에 적응하는 것을 강조하는 기존의 직업윤리교육의 틀을 벗어나 자신의 의지대로 직업생활을 구축해가는 주체의 적극적 태도를 부각시키는 것이다. 향후 직업윤리교육에 관한 연구 역시 이와 같은 이해에 기반을 두고 다양한 실천적 교수·학습방안의 마련에 주력할 수 있어야 할 것이다.

참고문헌

- 강원일(1996), “직업윤리교육의 강화방안에 관한 연구”, 제주대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 교육과학기술부(2011a), 『초등학교 교육과정』, 교육과학기술부고시 제 2011-361호, 별책2.
- _____ (2011b), 『중학교 교육과정』, 교육과학기술부고시 제2011-361호, 별책3.
- _____ (2011c), 『고등학교 교육과정』, 교육과학기술부 고시 제2011-361호, 별책4.
- 교육부(2014), 『2009 개정 교육과정의 부분 개정에 따른 중학교 교육과정 해설 총론 증보판』.
- _____ (2015), 『도덕과 교육과정』, 교육부 고시 제 2015-74호, 별책6.
- _____ (2016), 『초등학교 도덕 3, 4, 5, 6』, 서울: 동아출판(주).
- 김대호(2015), “공공성과관리포럼: 노동의 미래 시리즈, 청년에게 최악의 한국고용체제 구조와 해법”, 서울대학교 행정대학원 공공성과관리연구센터.
- 김상돈(2011), “행복과 도덕교육의 관계에 기초한 도덕과 교육 활성화 방안: 도덕과교육의 과학화를 지향하며”, 도덕윤리과교육, 34(34), 81-114.
- 박경미(2005), “현대사회의 직업윤리교육에 관한 연구”, 동아대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박찬구 외(2016), 『고등학교 윤리와 사상』, 서울: 천재교육.
- 변순용 외(2016), 『고등학교 생활과 윤리』, 서울: 천재교육.
- 서우석 외(2016), 『초등학교 실과 5, 6』, 서울: 동아출판.
- 양윤택 외(2014), 『중학교 진로와 직업』, 서울: 중앙교육.
- 우대권(2013), “직업윤리에 대한 창의지성교육 적용 연구”, 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 유호중(2004), “행복교육과 도덕교육”, 도덕교육연구, 16(1), 237-256.
- 이지연 외(2009), 『진로개척을 지원하는 도덕과 교과통합 진로교육』, 서울: 한

국직업능력개발원.

임언 외(2008), 『교육과정과 연계된 진로교육 운영 모델 구축 : 총괄보고서』, 서울: 한국직업능력개발원.

이춘식 외(2013), 『중학교 기술·가정1, 2』, 서울: 천재교육.

_____(2014), 『고등학교 기술·가정』, 서울: 천재교육.

정윤경 외(2014), 『한국인의 직업의식 및 직업윤리(2014)』, 한국직업능력개발원.

정준교(2013), “고등학생의 직업윤리 의식 실태 조사에 근거한 직업윤리 교육 개선 방안 연구”, 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.

장석민 외(2014), 『고등학교 진로와 직업』, 서울: 미래엔.

정창우(2005), “제7차 중·고등학교 도덕과 교육과정에 대한 검토와 개선방향 탐색”, 도덕윤리과교육, 21, 1-32.

_____(2012), “나바예츠(D. Narvaez) 도덕발달 이론의 특성과 도덕교육적 함의”, 도덕윤리과교육, 37, 329-361.

정창우 외(2013), 『중학교 도덕 1,2』, 서울: 미래엔.

정흥기(1992), “직업윤리와 관련된 고등학교 윤리교과서 체제개선”, 도덕윤리과교육, 3, 301-311.

직업과 미래연구회(2014), 『행복한 성공인을 위한 직업과 윤리』, 신지서원.

하정혜(2001), “도덕자본의 관점에서 본 직업윤리”, 서울대학교 대학원 박사학위논문.

渡邊満, 大嶋澄子(2000), “コミュニケーション的行爲の理論に基づく道徳授業の創造”, 兵庫教育大学研究紀要, 20, 49-61.

Blatt, Moshe M., Kohlberg, Lawrence(1975), “The effects of classroom moral discussion upon children’s level of moral judgement”, Journal of Moral Education, 4(2), 129-161.

Brinkmann, Johannes, Henriksen, Ann M.(2008), “Vocational Ethics as a Subspecialty of Business Ethics - Structuring a Research and Teaching Field”, Journal of Business Ethics, 81(3), 623-634.

Ford, Frances A., Herron, Ray V.(1993), “The teaching of work ethics: Current

- practices of work program coordinators in Georgia” , Paper presented at the American Vocational Association Convention, Nashville, TN, December.
- Gardner, Howard, 함정현 역(2010), 『굿워크 굿워커』, 서울: 학지사.
- Georgia Department of Technical & Adult Education(연도불명), “Work Ethics Program Online” , 1-25, http://lor.gvta.org/uploads/sea142/WE_01.htm.(검색일: 2015.08.09.)
- Hyland, Terry(1995), “Morality, work and employment: Towards a values dimension in vocational education and training” , Journal of Moral Education, 24(4), 445-453.
- James, Ian(2010), “A Framework for developing vocational morals” , Journal of Vocational Education and Training, 62(4), 395-413.
- _____ (2012), “Moral Learning for the Workplace: A Role for VET” . International Journal of Training Research, 10(2), 132-148.
- Miller, Pamela F., Brown, D. K.(1990), *Vocational Ethics: A Supplementary Instructional Packet*. Springfield: Illinois State Board of Education.
- Miller, Pamela F., Coady, William T.(1986), *Vocational Ethics. Toward the Development of an Enabling Work Ethic*(53), Springfield: Illinois State Board of Education.
- Naylor, M.(1988), *Vocational Education and the Work Ethic in a Changing Workplace*. ERIC Digest No. 78., Clearinghouse on Adult, C., and Vocational Education, Columbus, E. R.
- Pojman, Louis P., Fieser, J., 박찬구 외 역(2011), 『윤리학 : 옳고 그름의 발견』, 서울: 울력.
- Spencer, Lyle M., Spencer, Signe M., 민병모, 박동건, 박종구, 정재창 역(2003), 『핵심 역량모델의 개발과 활용』, 서울: PSI컨설팅.
- Shanahan, K. J., Hyman, M. R.(2003), “The Development of a Virtue Ethics Scale” , Journal of Business Ethics, 42(2), 197-208.
- Thorngren, Jill M, Feit, Stephen S.(2001), “The career-o-gram: A postmodern career intervention” , The Career Development Quarterly, 49(4), 291-303.

“직업윤리교육의 내실화 방안 연구: 도덕과 교육을 중심으로”에 대한 토론편

박 형 빈(서울교육대학교)

I. 도덕과에서의 직업윤리교육

인공지능, 로봇기술, 생명과학이 주도하는 4차 산업혁명시대를 맞아 새로운 직업군의 등장이 예견되는 시점입니다. 직업에 대한 인식도 과거와는 다른 인식의 접근이 필요하며 이에 따른 직업윤리 및 직업윤리교육이 요구됩니다. 도덕과 교육의 측면에서 볼 때 학생들의 자아실현에 대한 논의가 필요하고 이에 필수 불가결하게 직업윤리를 이야기할 수밖에 없습니다. 이러한 점에서 본다면, 도덕과 교육에서의 직업윤리교육 내실화 방안을 제시한 본 연구는 의미 있는 시도라 판단됩니다.

연구자께서는 체계적인 직업윤리 교육의 필요성에 대한 문제의식을 바탕으로 내실 있는 직업윤리교육 방안으로 도덕과 교육을 통한 직업윤리교육을 제안하고 있습니다. 이에 대한 근거로 첫째, 도덕과 교육을 통한 직업윤리교육은 이제까지의 직업윤리교육이 가지는 한계를 극복하게 해준다는 점, 둘째, 도덕과 교육을 통한 직업윤리교육은 다른 교과교육에서와는 다른 차원의 내실 있는 직업윤리교육을 가능하게 한다는 점을 들고 있습니다. 이를 기반으로 직업윤리와 직업윤리교육의 의미를 규명하고 교육과정 변천과정에서 직업윤리교육과 관련된 내용을 분석 및 평가하여 도덕과 교육을 통한 직업윤리교육이 다른 교과교육에서의 교육보다 더 적합하다는 점을 주장하고, 도덕과 교육을 통한 직업윤리교육의 방법을 제안하고 있습니다.

본 논문은 도덕과에서 실제 적용 가능한 직업윤리교육 수업방법을 제안하고자 하셨다는 데 의의가 있다고 봅니다. 다시 말해, 본 논문은 도덕과에서의 직업윤리

교육을 위한 구체적인 수업방안으로 일의 의미 자각과 도덕적 갈등해결 능력 강화에 주목하며 토론식 수업모형, 담론과 도덕성강화 훈련 수업모형의 수업 방법을 제시하고 있습니다. 토론자는 연구자가 제시하고 있는 첫째, 도덕과 교육을 통한 직업윤리교육이 다른 교과교육에서의 교육보다 더 적합하다는 점에 전반적으로 동의하고, 연구자가 제안한 도덕과를 통한 직업윤리교육의 방안에 대해서도 대체적으로 긍정적인 시각을 갖고 있습니다. 그러나 연구자의 제안을 보다 명료화한다는 측면과 토론자의 의문점을 해소하기 위해 몇 가지 질의를 드리는 것으로 토론자의 소임을 다하고자 합니다.

II. 논의에 대한 의문점들

첫째, 연구자께서는 도덕과 교육을 통한 직업윤리교육을 주장하며 이를 위한 교육 방안을 제안하고 있습니다. 그런데 진로교육의 측면에서 학생들이 자신의 적성에 적합한 직업 선택이라는 측면에서 본다면 다른 교과에서의 통합적인 접근도 필요하다고 생각합니다. 다만, 윤리교육 측면에서 직업윤리교육에 대한 도덕과 역할이 강조되어야 하지 않을까 하는 의문이 듭니다.

둘째, 연구자께서는 내실 있는 직업윤리교육의 방안으로 도덕과 교육을 통한 직업윤리교육을 주장하고 계십니다. 이 주장에 대한 근거를 두 가지 즉, 도덕과 교육을 통한 직업윤리교육은 이제까지의 직업윤리교육이 갖는 한계를 극복하게 한 다와 도덕과 교육을 통한 직업윤리교육은 다른 교과에서와는 다른 차원의 내실 있는 직업윤리교육을 가능하게 한다고 들고 있습니다. 그런데 토론자가 보기에 이러한 주장의 근거가 명확해 보이지 않습니다. 연구자의 주장을 뒷받침하는 보다 타당한 근거 제시가 필요해 보입니다.

같은 논지로 연구자가 주장하고 있는 두 가지 부분 즉, 도덕과에서의 직업윤리교육 방법의 제안과 직업윤리교육이 도덕과에서 이루어져야 한다는 점 가운데 전자에 대해서는 의미 있는 제안이 연구에서 어느 정도 제시되고 있다고 생각됩니다. 반면, 도덕과 교육을 통한 직업윤리교육이 다른 교과교육에서의 교육보다 더 적합하다는 점에 대한 구명은 명백하게 이루어지지 않아 보입니다. 이 부분에 대

한 연구자의 논리적인 설명이 뒷받침되어야 하지 않는가라는 의문이 듭니다.

셋째, 본 논문에서 토론자가 판단하기에 진로교육과 직업교육이 직업윤리교육이라는 용어 안에서 다소 혼용되어 사용되고 있습니다. 그러나 연구자가 의도하신 바대로 직업윤리교육에서 체계적인 교육 방안을 제안하기 위해서는 진로교육과 직업교육에 대한 의미를 규정해 줄 필요가 있어 보입니다.

넷째, 연구자께서는 II장에서 직업윤리 개념을 규명하면서 직업윤리를 Vocational Ethics로 사용하고 있습니다. 그런데 직업윤리에 대해 이야기 할 때, 흔히 직업을 ‘전문직(profession)’과 ‘일반직(vocation)’으로 구분하기도 한다는 점을 상기하면, 연구자께서 의도하고 계신 직업윤리에 대한 체계적인 접근을 위해서는 Vocational Ethics와 Professional Ethics 등을 포괄적으로 다룰 필요가 있지 않는가 하는 의문이 듭니다. 아울러 직업의식, 직업관, 전문직윤리, 공직윤리, 책임윤리 등이 직업윤리의 개념 규명에서 함께 다루어질 필요가 있지는 않는가 하는 의문도 듭니다.

다섯째, 연구자께서는 직업윤리에서 역할도덕이 아닌 자신의 직업적 의무를 최우선적으로 여기는 태도의 특성 즉 자발적 의지로부터의 업무에 대한 태도를 강조하고 있습니다. 이를 기반으로 일에 대한 긍정적 가치관과 직장 내 갈등 상황을 도덕적으로 해결하려는 능력 강화라는 두 가지의 목표를 직업윤리교육의 목표로 제안하고 있습니다. 그런데 직업윤리를 보편직업윤리와 특수직업윤리로 구분하여 생각해 볼 경우, 특수한 직업군에서 요구되는 직업윤리의 측면에서는 역할도덕으로서의 가치, 덕목에 대한 고려도 필요하지 않는가 하는 의문이 듭니다.

여섯째, 연구자께서 제시해 주신 직업윤리교육의 두 가지 목표 즉, 일에 대한 긍정적 가치관과 직장 내 문제의 도덕적 해결에 대한 제시가 연구자가 주장하고 계신 체계적인 직업윤리교육에 대한 충분한 목표라고 보기에는 한정적이라는 생각이 듭니다. 직업윤리교육의 목표로 두 가지를 제시한 부분에 대한 연구자의 보완 설명을 제시해 주셨으면 합니다.

일곱째, 연구자께서는 V장 도덕과 교육을 통한 직업윤리교육 내용 및 구현방안에서 ‘도덕적 갈등 해결 능력 강화’를 위한 교육을 제안하고 있습니다. 그런데 이 부분은 직업윤리뿐만 아니라 모든 도덕 갈등의 영역에서 적용 가능 한 능력임

니다. 이러한 측면에서 직업윤리교육에서는 의사소통 능력과 같은 일반적인 능력 뿐만 아니라 특수직업윤리에서 요구되는 윤리적 측면들을 함께 제시할 필요가 있지 않는가 하는 의문이 듭니다.

마지막으로, 연구자께서 제시하고 있는 직업윤리가 일반윤리의 특수한 형태로 보고 계신 것인지 만약 그렇지 않다면 이에 대해 어떤 견해를 갖고 계신지 궁금합니다. 아울러 연구자께서 제안하신 직업윤리교육의 방법은 직업윤리교육 뿐만 아니라 보편적 도덕교육의 영역에서 다루어질 수 있고 다루어져야 하는 것이라 생각합니다. 이러한 점에서 분명 의의가 있으면서도 동시에 직업윤리의 특수성에 요구되는 내용도 함께 제시할 필요가 있지 않는가 하는 의문이 듭니다. 포괄적 의미에서의 갈등해결, 의사소통 등의 교육방법은 굳이 직업윤리에 국한시켜 논의하지 않아도 되지 않는가 하는 의문이 들기 때문입니다. 다시 말해, 연구자께서 본 논문의 서두에서 제시한 바와 같이 보다 체계적이고 내실 있는 직업윤리교육을 지향하기 위해서는 특수직업윤리에 대한 논의가 함께 이루어져야 할 필요가 있다고 보기 때문입니다.

III. 결어를 대신하며

본 논문은 미래를 준비해야 하는 학생들에게 반드시 요구되는 주제 가운데 하나인 직업윤리라는 주제를 기반으로 논의하고 있습니다. 도덕과에서 실제 적용 가능한 직업윤리교육 방안의 이론적 측면과 실제적 측면을 함께 고민하였다는 점에서 본 논문의 의의가 있다고 생각합니다. 그러므로 토론자의 소임을 면하기 위해 앞서 제시했던 의문들 가운데 본 발표문에 대한 토론자의 이해 부족으로 인해 비롯된 부분이 있었다면 연구자께서 넓은 아량으로 양해해 주시길 부탁드립니다.

끝으로 직업윤리교육이라는 중요한 키워드를 가지고 실제 도덕교육 현장에 적용 가능한 직업윤리교육의 실제 수업 모형 제안을 통해 도덕과 교육의 지경을 넓히는데 일조해 주신 연구자께 다시 한 번 깊은 감사를 드립니다. 감사합니다.