

도덕·윤리 교육의 문제와 개선 방향

문용린(서울대 교육학과)

I. 서 론

흔히 한 사회의 도덕적 기강은 그 사회의 운명을 좌우한다고들 이야기한다. 통일신라가 그 혁혁한 기상을 잊어버리고 260년 만에 망하게 된 것은 귀족과 평민 사회를 풍미했던 도덕적 타락이었다고들 이야기한다. 문용린은 「한국도덕교육의 위상」(1989)이라는 글에서 다음처럼 쓰고 있다.

“신라는 경덕왕 때에 이르러 사회의 혼란이 극에 달한다. 이 시기에 당나라에서의 만당풍의 퇴폐적 사조가 신라의 유학생들에게도 전염되었으리라. 이런 사상적 해이와 사회정치적 혼란은 미신·술수·도참설을 유행케 하여 더욱 더 민심의 불안을 가중시켰다. 이런 와중에서 통일신라는 정신적·도덕적 구심점을 잃고, 결국 지방 토호들의 반란으로 나라가 망하기에 이른다.

삼국통일을 이루어 낸 지 260년 만에 신라는 그 자취를 감춘다. 통일을 이루던 그 씩씩한 화랑도의 정신은 어디로 갔는가? 최치원이 고집했던 현묘지도(玄妙之道)는 어디로 갔는가? 국학에서 강조해 가르쳤을 충(忠)·효(孝)·복(服)은 모두 어디로 갔는가? 통일신라 말기의 흐트러진 사회상과 처참한 나라의 모습 속에서 우리는 한국적 정신의 실종을 목도한다.”(32쪽)

로마제국의 멸망에 관해서 역사학자들의 진단은 도덕적 타락을 포함시킨다. 차하순(1979)은 “로마의 멸망”이란 절에서 다음처럼 언급하고 있다.

“더욱이 로마 지배층인 귀족과 도시 인구의 도덕적 퇴폐는 사회심리적 몰락의 원인으로 작용하였다. 일찍이 호라티우스는 ‘지배자인 로마는 사로잡힌 그리스에

의해 포로가 되었다.'고 말한 바 있거니와, 로마의 도덕과 윤리적 규범의 저하는 로마 사회의 쇠퇴를 정신적인 면에서 자극했다고 해석한다.”¹⁾

도덕적 타락을 사회 전체의 타락과 몰락으로 직접적으로 연결시켜 사고하는 데에는 무리가 있을지 모른다. 그러나 분명히 도덕적 타락과 혼란이 대다수의 건전한 국민들을 불안하게 하고, 사회적 삶을 여러 분야에서 제한시켜 불편하게 만들고 있다. 딸을 가진 대다수의 부모들이 불안해 하며, 노소를 불문하고 여자들은 밤거리를 다니길 꺼려하고 있다. 10대·20대 청소년이 불량한 짓을 해도 기성 세대는 그것을 감히 간섭하거나 견제하지 못하고 있다. 이것이 오늘날 우리 주변에서 벌어지고 있는 한국적 도덕의 현주소이다. 이런 상황을 보면서 나라가 망해 가는 조짐이라고는 볼 수 없을는지 모르지만, 적어도 이렇게 나가다가는 큰일나겠다는 생각이 솟는 것을 금할 수는 없다. 도덕이 타락하여 이제 우리들의 생명이나 신체적 안정조차가 위태로워지는 상황에 이르렀기 때문이다.

자동차 사고는 명실공히 세계 최고를 견지하고 있다. 1년에 1만2천 명 가량이 차 사고로 목숨을 잃고 있는데, 이것은 일본에 비해 2배 가량(10만 명 당 사망자 수)이며, 차 1대당 사망률은 일본의 40여 배에 이른다.

성폭력은 어떠한가? 10만 명당 성폭력이 9.8명으로 미국과 스웨덴 다음으로 높아서 세계 3위를 기록하고 있다. 우리가 성이 문란하다고 깔보는 일본도 성폭력 발생률이 10만 명당 1.3명에 불과하다. 우리는 일본보다 성폭력 전수가 거의 8배에 가깝다.

이런 이야기 하자면 끝이 없다. 산업재해율·선박유실률은 일본에 비할 처지조차 되지 못한다. 일본 사회보다 우리 사회가 더 죽고 다칠 확률이 무척 높다. 왜 그런가? 함께 사는 원리로서의 도덕이 지켜지지 않고 있기 때문이다. 우리 한국 사회가 도덕적으로 문제가 있다는 지적이 너무 많아서, 이젠 이런 지적에조차 우리는 둔감해 있다. 이 글은 이런 지적을 다시금 되풀이하려는 것이 아니다. 오히려 회복을 위한 노력을 해야겠다는 문제 의식에서 출

1) 차하순, 「서양사 총론」, 서울 : 탐구당, 1979, 119쪽.

발한다. 여러가지 대안 중에서 이 글은 초·중·고등 학교에서의 윤리·도덕 교육을 통한 대안에 중점을 두고 언급해 보고자 한다. 이를 위해서 우선 초·중·고등 학교에서의 도덕·윤리 교육의 현황을 살펴보고, 그 다음으로 도덕·윤리 교육의 문제점을 지적해 볼 것이다. 마지막으로 현재의 도덕교육 상황과 진단된 문제점을 바탕으로 도덕·윤리 교육의 개선 방안과 그 발전의 방향에 관해서 논의하게 될 것이다.

II. 도덕·윤리 교육의 현황

1. 우리 나라에서 도덕 교육의 특색

전세계에 걸쳐서 아무리 찾아보아도 우리 나라만큼 도덕 교육을 정규 공교육에서 강조하는 나라도 없다. 도덕과 국민윤리라는 단일 교과목을 교육과정상에 정해 놓고, 국가가 이에 해당되는 교과서를 직접 만들어서 초·중·고등 학교의 12년 간을 매주 2시간씩 필수 과목으로 가르치는 나라는 없다. 그것도 모자라서 모든 국가 자격시험과 개인 회사의 취직 시험에서조차 '국민윤리' 시험을 보게끔 하고 있다. 외국에 국비로 유학가고자 하는 젊은이는 물론 국민윤리 시험에 합격해야만 한다.

일본과 동남아시아의 몇 개 국가가 비록 도덕·윤리를 교과목으로 정하여 가르치기는 하지만, 우리 나라처럼 완벽(?)하지는 못하다.

초·중·고등 학교에서의 도덕 교육은 교육과정이라는 법적 문서에 근거를 두고 전개된다. 이 교육과정(교육부령으로 하달됨)에는 도덕·윤리 교육이 어떤 목표를 가지고, 어떤 내용을 몇 시간 다룰지가 규정되어 있다. 이런 교육과정이 1945년 9월 22일의 제1차 교육과정 공표 이래 현재까지 5번의 거듭된 개정을 밟아왔다. 다음은 1차에서 6차까지의 교육과정 개정 시기를 가리킨다.

- 제1차 교육과정 (1945. 9. 22)

- 제2차 교육과정 (1954. 4. 20)
- 제3차 교육과정 (1973. 2. 14)
- 제4차 교육과정 (1981. 12. 31)
- 제5차 교육과정 (1987. 6. 30)
- 제6차 교육과정 (1992. 6. 30)

물론 6차에 걸친 교육과정 개정 속에는 도덕·윤리만이 아니라 전체 교과목이 다 포함된다. 미군정기에 미국인들에 의해서 만들어진 제1차 교육과정에서는 도덕 교육이 정규 교과로 독립되지 못하고 “공민”이나 “사회생활” 속에 포함되었으나, 한국 사람들이 주축이 되어 만든 제2차 교육과정에서부터는 도덕 교육이 대폭적으로 강화되기에 이르렀고, 제3차 교육과정부터는 초·중·고등 학교에서 명실상부한 교과목으로의 도덕·윤리 교육이 자리잡게 된다. 특히 고등학교에서 “국민윤리”라는 본격적인 도덕 교육이 “국어”나 “국사” 교과에서 조차 우선시되는 제1급 국책 교과목으로 등장하게 된다. 더 나아가 “국민윤리”에 대한 애착은 대학 교육에까지 연결되어 대학에서도 교양 필수*로 국민윤리를 의무적으로 이수하게 되었다. 이런 요구에 부응하고자 각 대학에 “국민윤리교육과”가 신설되어 대학에서의 강의뿐 아니라 중·고교 국민윤리 담당 교사의 양성에까지 기여토록 하게 되었다.

지금 현재 초·중·고등 학생들은 제5차 교육과정에 따라 도덕·윤리 교육을 받고 있으며, 이것은 1995학년도까지 계속될 것이다. 제6차 교육과정은 금년에 공표되었지만, 이것은 교과서 제작이 만료되는 시기인 1996학년도부터 일제히 적용된다. 따라서 이 글에서는 제5차 교육과정을 중심으로 도덕·윤리 교육을 논의하고자 한다.

제5차와 제6차(1996학년도부터 적용) 교육과정의 차이는 크게 없다. 다만 국민학교 수준에서 도덕 교육의 강조가 약화되었을 뿐이다. 예컨대 국민학교 3,4,5,6학년에서 제5차까지는 일주일에 2시간씩 도덕 시간이 배정되었으나, 제6차 교육과정부터는 1시간만이 배당되었을 뿐이다. 이렇게 2시간을 1시간

* 그러나 1987년 이후부터 국민윤리는 선택과목으로 이수하도록 바뀐다

으로 축소한 이유는 이해되지 않는 측면이 있으나, “전 교과목에서 도덕을 강조하게 될 것이므로 1시간으로 줄여도 될 것”이라고 개정 실무자들은 강변하고 있기는 하다. 그러나 실제로 다른 교과목에서는 도덕이 하나도 강조되지 않았으므로, 결과적으로 도덕만 약화된 것에 불과할 뿐이다. 비전문가 집단의 맹목적 관여가 시대적 흐름과는 다른 엉뚱한 결과를 낳게 되는 전형적인 사례를 이번 제6차 도덕과 교육과정에서 보게 된다.

2. “도덕”·“국민윤리” 교육의 개관

1) 구성과 시간 비중

우리 나라의 초·중·고등 학교에서의 도덕·윤리 교육은 대략 <표 1>처럼 전개되고 있다. 초·중 학교에서는 “도덕”이라는 명칭 아래 매주 2시간씩 가르쳐지고 있으며, 고등학교에서는 “국민윤리”라는 이름 아래 3년 간에 걸쳐서 매주 1시간씩 가르쳐진다.

국민학교 3학년부터 “도덕” 시간이 배정되고 교과서가 학기별로 다르게 2권씩 배포되는데, “도덕” 교과서와 “생활의 길잡이”的 두 종류가 있다. “생

<표 1> 도덕·윤리 교과목 시간 비중

학교(학년) 교과목 명칭	주당시간수	교과서	담당 교사	과목 비중 (시간수 / 주간 총시간 수)	덕목 수
국민학교 (3,4,5,6학년) “도덕”	2시간	학년별·학기별 ① “도덕” 교과서 ② “생활의 길잡이” (4년 간 총 16권)	담임 교사	7%(3학년) 6.7%(4학년) 6%(5,6학년)	생활 5영역 26개 덕목
중학교 “도덕”	2시간	학년별 “도덕” 교과서 1권 (3년 간 3권)	전담 교사	6%	생활 5영역 15개 주제
고등학교 “국민윤리”	1시간	“국민윤리” 3년 간 1권	전담 교사	2.9%	6주제 18항목

활의 길잡이”는 독본 및 심화 자료로 쓰이는데, 수업 시간중의 활용 여부는 교사에게 일임되어 있다. 주로 26개 덕목(德目)을 반복적으로 가르치게 되는데, 도덕 과목의 전체 과목에 대한 비중은 6~7% 정도이다.

중학교의 경우 교과서가 학년별로 1권씩 배포되고, 담임이 아닌 도덕 전담 교사가 가르친다. 5개 생활 영역별로 15개 주제를 다루며, 전체 과목에 대해서 약 6%의 비중을 갖는다.

고등학교에서는 3년 간에 1권의 교과서를 가지고 배우게 되는데, 총 시간에 대한 교과목 시간 비중은 약 3% 정도이다. 국민윤리 전담 교사가 가르치게 되는데, 6개 대주제별로 3~4개 항목씩 세분화된 주제를 가르치게 된다. 이 대주제는 초·중학교의 생활 영역 주제와는 사뭇 다르다.

교사들은 도덕과 국민윤리에 대해서 성적 평가를 해서 숫자화된 점수를 제출해야 하며, 이는 다른 과목과 합산되어 학생들의 석차 및 학기말·학년말 평점 산출에 반영하도록 되어 있다.

2) 도덕·국민윤리의 목표와 내용

도덕·윤리 교과에 대한 법적 규정은 교육부령으로 고시되는 문서 속에 구체화되어 있다. 현재 사용중인 교육과정은 1987~1988년 사이에 고시된 것으로 “제5차 교육과정”이라고 흔히 불린다. 1946년 이래로 다섯번째 개정되어 왔으며, 교육부는 현재 1994년 고시를 목표로 하여 “제6차 교육과정”을 준비중에 있다.

“제5차 교육과정”에 명시된 도덕·윤리 교과의 목표와 내용은 <표 2>처럼 요약될 수 있다.

〈표 2〉 도덕·윤리 교과 목표

학교급	학교 목표	학년 목표	
국민학교	생활 습관의 형성	저학년 : 일상생활에 필요한 관습적 도덕 규범을 알고 이를 실천함으로써 도덕적 습관을 형성하는 데 중점을 둠	
	기본 덕목의 내면화	중학년 : 도덕 규범 준수의 이유와 필요성 이해, 타율적 도덕에서 자율적 실천생활 유도	
	도덕적 판단 능력	고학년 : 규범 상호간의 관련성 이해, 도덕·규범간의 갈등 문제를 해결할 수 있는 능력을 기름	
중학교	도덕적 판단 능력 자율적 도덕성의 형성		
고등학교	자율적 도덕성의 형성, 인격의 통합, 가치관(국가관·사회관·인간관)의 형성 윤리에 관한 기초 이론 이해		

이처럼 초·중·고등 학교의 학교급별 목표하에 학년 목표가 정해졌으며, 이것이 다시 초·중학교의 경우에는 ①개인 ②가정·이웃 ③시민 ④국가 ⑤통일 안보 등의 다섯 가지 생활 영역으로 나뉘어서 각 영역별로 성취할 구체적 교육 목표가 정해져 있다.

예컨대 국민학교와 중학교의 ‘개인 생활 영역’에서의 목표를 제시해 보면 〈표 3〉과 〈표 4〉와 같다.

〈표 3〉 국민학교 도덕 교과 목표

(개인 생활 영역의 예)

교과 목표	자신의 발전에 필요한 규범의 의미를 이해하고, 이를 실천함으로써 자율적 인격 형성의 바탕을 기르게 한다.
3학년 목표	자신의 안전과 발전에 기본이 되는 행동 규칙과 생활 태도의 중요성을 알고, 이를 습관화하게 한다.
4학년 목표	자신의 발전에 필요한 기본적 규범의 의미와 중요성을 이해하고, 이를 실천하게 한다.
5학년 목표	자신의 발전에 필요한 여러가지 규범간의 관련성을 이해하고, 이를 구체적 사태에 적용하는 능력을 가지게 한다.
6학년 목표	자신의 행동과 태도를 반성함으로써 자율적 인격 형성의 기초를 다지게 한다.

<표 4> 중학교 도덕 교과 목표

(개인 생활 영역의 예)

교과 목표	자신의 발전과 행복한 생활의 의미를 깨달아 도덕적 판단 기준을 자율적으로 확립하고, 인격의 완성을 위해 노력하게 한다.
1학년 목표	도덕의 의미를 바르게 이해하여 바람직한 공동체 생활을 영위할 수 있게 한다.
2학년 목표	인생의 가치와 사춘기의 발달 과제를 바르게 이해하고, 의미있는 삶을 위하여 노력하게 한다.
3학년 목표	인격의 의미를 바로 알고 자율적 인격 형성을 위해 노력하게 한다.

고등학교의 윤리 교육 목표는 다음과 같은 체계로 설명된다. 즉 ① 자유 민주주의 사회에서 국민 공동 생활에 필요한 윤리관 형성, ② 개인의 발전과 인격 형성, ③ 국민 공동 생활의 향상과 조국 통일에 기여, ④ 우리 나라의 전통 및 사회국가적 현실에 대한 이해와 미래에 대한 예견이다. 이러한 네 가지 목표는 <표 5>의 여섯 가지 대주제별 목표로 더 세분화된다.

<표 5> 고등학교 국민윤리 교과 목표

(주제 영역별 목표 진술)

주제영역	목 표
1. 도덕적 성숙을 이루어야 할 청소년	1) 인생에서 청소년기의 의미를 바르게 이해함으로써 건전한 가치관을 형성하게 하고, 이를 토대로 자아 실현을 위해 노력하게 한다.
2. 동양과 서양의 윤리적 전통	2) 우리와 동·서양의 윤리적 전통을 이해함으로써 민족 공동체의 발전과 인류의 번영에 이바지할 수 있는 윤리관 형성의 바탕을 마련하게 한다.
3. 현대사회의 윤리적 상황	3) 현대 사회의 제반 윤리적 문제점들을 이해함으로써 건전한 사회생활을 영위할 수 있는 의식과 태도를 가지게 한다.
4. 국가 공동체의 삶과 발전	4) 국가 존립과 발전의 정신적 기반을 이해함으로써 민주 복지국가의 건설과 국가간의 협력을 위해 노력하는 자세를 가지게 한다.
5. 이데올로기와 자유민주주의 국가	5) 현대 여러 이데올로기의 본질과 그 성격을 올바르게 이해함으로써 자유민주주의의 이상에 대한 올바른 신념을 가지게 한다.
6. 조국 통일의 문제와 북한 공산 체제의 실상	6) 조국 통일의 당위성과 제반 문제를 이해하고 북한 공산 체제의 실상을 파악함으로써 민주 평화 통일의 실현을 위한 신념을 가지게 한다.

이상과 같은 초·중·고의 도덕·윤리 교육 목표에 근거해서 교육과정은 다시 가르칠 내용을 그 속에 명시해 놓고 있다. 이것이 바로 교육과정상의 '내용'인 셈이다.

국민학교 3학년에서부터 고등학교까지 우리 나라의 학생들이 배우게 되는 도덕·윤리의 내용은 다음의 <표 6>·<표 7>·<표 8>처럼 요약될 수 있다.

<표 6> 국민학교 도덕 교육 내용 체계

(제5차 교육과정)

생활 영역	주요 지도 요소	3학년	4학년	5학년	6학년
개인생활	명랑	안전한 행동	건강한 신체와 건전한 마음가짐		
	성실	정직한 태도	부지런한 생활	땀흘려 일하는 보람	자기가 하는 일에 최선을 다하기
	생명존중		자연을 가꾸고 아끼는 마음	인간 생명의 귀중함	
	자주	스스로 생각하고 행동하기	올바른 일을 앞장서서 하기	창의와 모방	적성에 알맞는 일과 앞날에 대한 설계
	사려	자기의 잘못에 대한 반성		분별있는 행동	바르고 깊은 생각
	절제	물건을 소중히 다루고 아껴쓰는 생활	시간을 잘 지키고 아껴쓰는 생활		정신적 가치와 물질적 가치
	실천의지			몰라서 못한 사람과 알고도 안한 사람	올바른 신념과 꾸준한 실천
가정·이웃생활	예절	바른 인사와 언행	여러가지 경우의 예절	조상들의 예절 생활에서 본받을 점	예절의 정신과 형식
	가정애	부모님의 사랑, 자녀의 효도	가족끼리 존중하고 아껴주는 마음	화목한 가정 생활	친척간의 화목한 생활
	관용	친구의 잘못을 용서할 줄 아는 마음	친구를 아끼고 믿는 마음	친절한 마음	사랑과 자비의 마음
	경애	고마움에 대해 감사 할 줄 아는 마음	다른 사람의 처지가 되어 생각해보기	어려운 처지의 사람을 도와주기	손아랫 사람에 대한 사랑과 웃어른에 대한 공경

생활 영역	주요 지도 요소	3학년	4학년	5학년	6학년
가정 생활 이웃	애교·애향	우리 학급에서 일어난 흐뭇한 일과 반성 할 일	우리 학교의 자랑과 학교에 대한 긍지	우리 고장에서 일어난 흐뭇한 일	우리 고장 발전에 협력할 수 있는 일
시민 생활	신의	다른 사람과의 약속 이행		서로 신뢰하는 사회	
	준법		자유와 책임		법을 지켜야 하는 까닭
	타인 존중	사람들의 서로 다른 점에 대한 이해의 중요성	약한 사람 차별하지 않기	다른 사람의 이익 존중	다른 사람의 의견 존중
	협동	힘든 일 함께하기	건전한 경쟁과 협동	시민 사회에서의 협동	봉사하는 마음
	공익	공공 시설 아끼기	공중 도덕 지키기	자유와 질서의 의미	개인의 이익과 공동의 이익과의 조화
	정의	공정한 행동	정의감과 용기	민주사회에서의 평등	정의로운 사회
국가 생활	국가애	국토를 사랑하는 마음	나라를 빛내는 일	국가와 개인과의 관계	자유민주국가에 사는 우리의 권리
	국가발전 협력	나라를 강하게 하는 길	노력해서 이룬 우리나라의 발전	경제 생활의 윤리	나와 나라 발전과의 조화
	민족애	나라를 위해 애쓴 조상들	민족의 문화 유산 애호	외국에 사는 우리 동포들의 모습과 그들의 조국애	외래 문물의 도입과 우리 문화 발전
	국제우호			다른 나라와의 문화 교류의 필요성	세계 평화에 기여하려는 자세
통일·안보 생활	남북 분단 인식	함께 살아가야 할 우리 민족		민족의 이질화 문제	
	북한 현실 비판	우리 어린이들의 생활과 북한 어린이들의 생활	우리의 생활과 북한 주민의 생활		우리 체제의 우월성과 북한 공산체제의 문제점
	국방·안보	6·25 남침과 그 이후의 도발 사례	나라를 지키기 위해 애쓴 사람들	우리 나라의 안보와 우리들의 생활	자주 국방의 자세
	통일		통일을 해야 하는 까닭	평화적인 통일과 무력에 의한 통일	평화통일을 위한 우리의 자세

〈표 7〉 중학교 도덕 교과서 내용 체계

(제5차 교육과정)

구 분	1 학 년	2 학 년	3 학 년
개인생활	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 도덕이란 무엇인가를 생각해 보게 하고, 이를 중심으로 인간의 삶과 도덕의 필요성, 바람직한 생활 자세 등을 지도한다. • 인간의 삶과 도덕의 필요성 • 도덕적 인간과 비도덕적 인간 • 합리적 사고와 양심적 판단 • 아는 것과 행하는 것 • 바람직한 생활 자세 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 삶의 가치는 어디에 있는가를 생각해 보게 하고, 이를 중심으로 삶의 의미, 인생의 목표 등을 지도한다. • 삶의 의미, 인생의 목표 • 행복과 욕망 • 도덕적 의무 • 사춘기의 특성, 이성간의 예절 • 개성 발견과 미래에 대한 설계 • 진·선·미·성의 가치 추구 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 인격은 어떻게 도야할 수 있는가를 생각해 보게 하고, 이를 중심으로 개성과 인격, 고난 극복의 자세 등을 지도한다. • 개성과 인격의 의미 • 인격을 갖춘 사람과 갖추지 못한 사람 • 스스로 반성하는 생활 • 고난 극복의 자세 • 수신의 자세 • 살신 성인의 정신
가정생활	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 인간에게 가정생활은 어떤 의미를 가지는가를 생각해 보게 하고, 이를 중심으로 가족 간의 윤리, 현대 사회에서 가정의 역할 등을 지도한다. • 인간과 가정 생활 • 효와 가족간의 전통 • 조상 숭배의 전통 • 경로사상 • 현대 사회에서 가정의 역할 • 가족중심주의와 공동체 생활간의 갈등 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 이웃에 대한 참된 사랑은 어떤 모습인가를 생각해 보게 하고, 이를 중심으로 선행의 동기와 결과, 봉사와 희생, 전통 도덕의 근본 정신 등을 지도한다. • 이웃간의 사랑과 이해 • 상부 상조의 전통 • 선행의 동기와 결과 • 봉사와 희생의 가치 • 전통 도덕의 근본 정신 • 이웃 생활의 성격 변화와 전통 도덕 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 예란 무엇인가를 생각해 보게 하고, 이를 중심으로 예의 근본 정신, 예절과 도덕, 현대 생활에서의 예의 실천 등을 지도한다. • 예의 의미, 예의 근본 정신 • 예절과 도덕의 구분 • 예절의 다양성과 가변성 • 전통 의례의 형식과 근본 정신 • 문에 맞는 예절과 가정 의례 준칙 • 예와 현대 생활
시민생활	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 바람직한 공동체 생활은 어떤 것인가를 생각해 보게 하고, 이를 중심으로 하여 시민 사회의 성격, 시민 사회의 윤리 등을 지도한다. • 시민 사회의 성격, 계약적 인간 관계 • 불신 풍조와 믿음 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 민주 시민의 생활 자세는 어떠해야 하는가를 생각해 보게 하고, 이를 중심으로 인간 존중의 정신, 민주 시민의 윤리 등을 지도한다. • 민주주의의 참뜻, 민주 시민 의식 • 인간 존중, 자율성 존중 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 정의로운 사회는 어떤 사회인가를 생각해 보게 하고, 이를 중심으로 공과 사, 공정한 경쟁의 윤리, 정의사회 건설을 위한 자세 등을 지도 한다. • 살기 좋은 사회 • 원칙에 의해 움직이는 사회, 공과 사의 구분

구분	1학년	2학년	3학년
시민생활	<ul style="list-style-type: none"> • 규칙의 설정 근거와 준법 정신 • 이기주의·개인주의·공익 추구 • 개인 생활과 공동체 생활 	<ul style="list-style-type: none"> • 다양성의 존중, 관용 • 현대 사회에서의 협동의 의미, 참여의 정신 • 대화와 민주적 결정 • 자유와 평등간의 갈등과 조화 	<ul style="list-style-type: none"> • 직업 윤리, 공정한 경쟁 윤리 • 현대 사회에서의 남녀 역할 • 정의사회 건설을 위한 우리의 노력과 자세
국가생활	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 나라와 나는 어떤 관계인지 생각해 보게 하고, 이를 중심으로 국가 성립의 근거, 나라를 사랑해야 하는 까닭 등을 지도한다. • 국가의 성립 근거 • 국민의 권리와 의무 • 나라와 나의 관계 • 나라를 사랑해야 하는 까닭 • 해외 동포와 국가 발전 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 우리 나라를 어떻게 발전시켜야 할 것인지를 생각해 보게 하고, 이를 중심으로 자유경제 체제와 경제 발전 과제, 복지 국가의 미래상 등을 지도한다. • 자유민주주의와 정치 발전의 과제 • 자유경제 체제와 경제 발전의 과제 • 국토 개발과 환경 보존의 과제 • 국제 정세와 이에 대처하는 우리의 자세 • 복지국가의 미래상 • 국가 발전과 나의 발전과의 조화 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 민족 문화의 창달과 인류 문화 발전의 길은 무엇인가를 생각해 보게 하고, 이를 중심으로 민족 문화의 발전, 문화적 주체성 확립, 인류 공영의 과제 등을 지도한다. • 국가 발전과 민족 문화 발달의 과제 • 민족 문화의 참뜻 • 민족 문화 발전의 길 • 외래 문물의 수용과 문화적 주체성 확립 • 세계 여러 나라와의 문화 교류와 세계 평화
통일·안보생활	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 국토 분단의 현실을 알아보게 하고, 이를 중심으로 자주 국방 의지, 우리 체제의 우월성 등을 지도한다. • 국토 분단의 원인과 현실 • 북한 공산 집단의 끊임없는 도발 • 자주 국방의 의지 • 남북한의 정치 생활 비교 • 남북한의 경제 생활 비교 • 남북한의 사회·문화 생활 비교 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 통일을 어떻게 실현시킬 것인지를 생각해 보게 하고, 이를 중심으로 조국 통일의 당위성, 남북한 통일 정책 비교, 통일을 위한 우리의 자세 등을 지도한다. • 조국 통일의 당위성 • 북한 공산 집단의 적화 음모와 우리의 안보 • 통일의 장애 요인과 그 극복 • 남북한 통일 정책 비교 • 통일을 위해 우리가 해야 할 일들 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ 공산 사회의 문제점을 비판해 보게 하고, 이를 중심으로 공산 국가의 현실, 공산주의 이념의 허구성, 자유민주 체제의 우월성 등을 지도한다. • 오늘날의 국제 관계, 이념 대립 문제 • 공산 국가들의 공산화 과정 • 공산주의 이념의 허구성 • 자유민주주의 체제의 우월성

〈표 8〉 고등학교 국민윤리 교과서 내용 체계 (제5차 교육과정)

가) 인간과 윤리	(나) 민족과 국가 (다) 국민과 국가
(1) 인간의 삶과 윤리 (가) 인간의 본질과 윤리의 필요성 (나) 개인의 삶과 공동체의 삶	(2) 국가 발전과 윤리 (가) 다원성과 통합성 (나) 국가 발전과 정신 문화 (다) 국가의 이상과 그 실현
(2) 인생에서의 청소년기 (가) 청소년기의 특징 (나) 청소년기의 과제	(3) 국제 관계와 윤리 (가) 국제간의 윤리 (나) 국제 관계의 본질과 변화 (다) 인류와 지구 공동체
(3) 자아 실현과 인격 완성 (가) 삶의 목적과 자아 실현 (나) 삶과 신앙 (다) 가치의 추구와 문화 활동 (라) 인격 완성을 위한 노력	마) 민주주의 이념과 현대 이데올로기의 문제
나) 윤리 사상의 흐름과 특징 (1) 동양 윤리의 전통 (가) 동양 윤리사상의 흐름 (나) 동양 윤리사상의 특징 (2) 서양 윤리의 전통 (가) 서양 윤리사상의 흐름 (나) 서양 윤리사상의 특징 (3) 한국 윤리의 전통 (가) 한국 윤리사상의 흐름 (나) 한국 윤리사상의 특징 (다) 전통 윤리의 현대적 전개	(1) 민주주의 이념과 원리 (가) 민주주의 기본 이념 (나) 민주주의 이념의 전개 (다) 민주주의와 자유경제 체제 (라) 자유민주주의의 생활 원리 (2) 현대 이데올로기의 문제 (가) 이데올로기의 다양성 (나) 이데올로기의 비판과 수용 (3) 공산주의의 이념과 전개 (가) 공산주의의 대두와 그 배경 (나) 공산주의의 이론과 문제 (다) 공산주의의 실상과 문제 (라) 공산주의의 현대적 양상
다) 사회와 윤리 (1) 현대 사회의 윤리적 상황 (2) 현대 사회와 윤리적 실천 (가) 가정생활과 윤리 (나) 사회생활과 윤리 (다) 직업생활과 윤리 (라) 경제생활과 윤리 (마) 정치생활과 윤리 (3) 개인의 도덕성과 사회의 도덕성	바) 조국의 통일과 번영 (1) 국토 분단의 과정 (가) 국토 분단의 배경 (나) 대한민국의 정통성 (2) 북한 공산 체제의 현실 (가) 북한 체제의 특징 (나) 북한 체제의 변화 (3) 통일을 위한 우리의 노력 (가) 조국 통일의 당위성 (나) 남북한 통일 정책의 비교 (다) 통일을 위한 우리의 자세
라) 국가와 윤리 (1) 국가의 본질 (가) 개인과 국가	

III. 우리 나라의 도덕·윤리 교육의 문제점

이상에서 우리는 우리 나라의 초·중·고등 학교의 도덕·윤리 교육의 문서상의 현황을 살펴보았다. 이것은 일종의 계획상의 도덕·윤리 교육이라고 볼 수 있겠다. 이 계획된 교육과정에 따라 학교의 교사들이 수업 시간에 전개하는 교육은 원래의 계획 의도와 같게도 될 수 있고 다르게 될 수도 있다. 아울러 이런 계획과 전개된 교육을 받은 아이들의 머리속에 실제로 들어간 도덕 교육의 내용은 계획된 도덕 교육이나 전개된 도덕 교육과 다를 수도 있다. 그래서 교육학자들은 교육과정을 세 측면으로 나눈다:

- 1) 계획된 교육 과정 : 교육과정상에 진술된 교육 목표와 내용들
- 2) 전개된 교육 과정 : 교사들이 수업 시간에 실제로 가르치는 도덕 교육의 목표와 내용들
- 3) 실현된 교육 과정 : 학생들이 도덕 수업을 받고 난 후에 머리속에 실제로 남아 있게 되는 교육적 성취 수준과 내용들

이런 세 가지 교육과정 개념 중에서 가장 궁극적으로 우리가 기대하는 것은 학생들의 머리속에 실현된 교육과정이다. 즉 도덕 교육을 한 결과로 학생들이 얼마나 도덕적이고 윤리적으로 변했는가 하는 측면이 우리 도덕 교육 자들의 큰 관심거리이다. 이른바 도덕 교육의 효과라고 볼 수 있다. 이것은 또 이런 질문으로 대변된다. 즉 “지난 40여 년 동안 전개해 온 초·중·고등 학교에서의 도덕 교육은 과연 효과가 있었는가?” 하는 질문이 그것이다. 이 질문에 긍정적으로 대답할 수 있다면, 우리는 구태여 현행 도덕 교육의 문제를 애써서 찾을 필요가 없을 것이다. 그러나 만약 부정적인 대답을 할 수밖에 없다면, 우리는 현행의 도덕 교육의 문제를 철저히 진단하고 개선 방안을 마련토록 해야 할 것이다.

이 글의 입장은 후자에 가깝다. 즉 지금까지 전개되어 온 초·중·고등 학교

에서의 도덕·윤리 교육은 큰 성과를 거두지 못했으며, 이 결과로 “과연 도덕 교육이 필요한 것인가?” 하는 회의마저 사회 일반에 확산시켜 왔다는 판단을 전제로 한다. 우리의 초·중·고등 학교에서 도덕·윤리 교육이 도대체 무슨 문제가 있어서 이런 결과를 낳게 되었는가? 이 점을 조금 자세히 살펴보자. 우선 이 문제를 살펴보는데 중요한 개념 구분을 한 가지 하고자 한다. 도덕 교육이 제대로 성과를 거두지 못한 책임을 도덕·국민윤리라는 교과, 그 과목을 담당하는 교사, 교과서 및 교수 활동에서 찾아보는 측면을 도덕·윤리 교과의 내적 측면이라고 개념화할 필요가 있다. 또 도덕·윤리 교과의 내적 측면이 아닌, 도덕 교과 활동을 둘러싸고 있는 학교·사회·가정은 도덕 교육이 성과를 이루는 데 장애 요인으로 작용하는 측면이 있을 수 있는 바 이를 도덕·윤리 교과의 외적 측면이라고 개념화할 수 있다. 어쩌면 도덕 교육은 그런대로 잘 이루어지고 있는데, 학교·가정·사회가 도덕 교육의 성과를 허물어뜨리고 있는지도 모른다. 혹은 그 반대일 수도 있다. 즉 학교·가정·사회는 도덕적인 아이를 요구하고 가르치려는 욕심이 있는데도 불구하고 학교의 도덕 교육이 이런 요구를 제대로 수렴하여 가르치지 못하고 있다는 해석이 있을 수 있다. 결론적으로 본 연구의 입장은 도덕 교육의 내적 측면과 외적 측면 모두 문제라는 시각이다. 이하에서 두 측면을 조금 자세히 살펴보자.

1. 도덕 교육의 내적인 문제

1) 도덕·윤리 ‘교육과정’상의 문제점

교육과정에 반영된 도덕·윤리 교과의 목표와 내용은 우리 나라의 도덕·윤리 교육의 성격을 특징짓는다. 그런 점에서 교육과정에 나타난 특색은 도덕 교육의 주춧돌이라고 볼 수 있다. 이 주춧돌의 특색을 몇 가지 지적하면서 그 문제점을 살펴보고자 한다.

제일 첫째 문제는 교육과정상에 제시된 도덕·윤리 교육의 성격이 일종의 ‘잡탕’ 성격을 띠고 있다는 점이다. 순수하게 도덕·윤리 체계를 가르치도록 요구하면서 동시에 국가의 현실적 상황도 비판없이 수용하도록 가르치라는

요구가 함축되어 있기 때문이다. 개인·가정·이웃의 윤리는 시민·국가·통일 안보상의 행동 규범과 일치할 수도 있지만, 그 근원적 입장에서 뿌리가 다르다. 후자의 영역(시민·국가·통일 안보)은 계약적 사회 의식에 기반하지만, 개인·가정·이웃의 행위 논리는 다분히 자연법적 순수윤리를 기반으로 하기 때문이다. 그래서 시민·국가·통일 안보 영역의 행위 규범은 미국식으로 치면 오히려 ‘사회’ 내용으로 더 적합하다. 사회 상황에 대한 지식과 정보를 바탕으로 적절한 행위 규범이 도출되어야 하기 때문이다. 그러나 순수한 윤리·도덕의 문제들은 현실적 사회 상황의 고려보다는 근원적인 가치 지향, 선과 악의 판단 기준 등이 더 큰 기준이 된다.

이처럼 같이 섞일 수 없는 두 가지 행위 기준과 규범을 함께 섞어서 가르치게끔 되어있는 현행의 도덕·윤리 교과는 그 본질상 문제를 안고 있다.

그래서 어떤 교사들은 도덕과가 “국어”나 “사회” 수업과 구분하기 어렵다고 말하고 있으며, 누구나 가르칠 수 있는 수업이라는 인식도 갖는다. 도덕과 내용의 모호성에 대해서 초·중·고 교사들의 인식은 다음처럼 나타난다. 즉 국민학교 교사의 40.3%, 중학교 교사의 67.9%, 고등학교 교사의 72.7%가 도덕·윤리 교과 내용의 한계가 모호하다고 답변한다.(한국교육개발원, 1989, 160쪽) 도덕과에서 가르치는 내용이 그대로 사회과에서도 가르쳐질 수 있는 내용이라는 교사들의 지적도 또한 많다.(한국교육개발원, 1990, 66~67쪽) 이는 예컨대 도덕·윤리 교과의 정체성이 교육과정을 통해서 분명해지기보다는 오히려 더 모호해졌다는 지적이 되는 셈이다.

현행 교육과정상의 목표와 내용이 갖는 두번째 문제는 초·중·고 학교급별 사이의 연계성이다. 초·중학교가 5개(도덕·윤리) 생활 영역별로 내용을 조직하고 있다면, 고등학교는 윤리학·사회학·정치학 과목 등의 사회과학 계통 학문의 체계를 그 기본 내용으로 조직하고 있다. 국민학교가 주로 26개 도덕 덕목 해설과 그 모범의 제시에 주력하고 있다면, 고등학교는 사회적 행동의 기반을 이루는 학문적 지식의 습득에 주안점을 두고 있고, 중학교는 국민학교와 고등학교 사이의 어중간한 사이에 서 있다.

이와 같은 상이한 체계로 내용이 구성되어 있으면서도 한결같이 내세우는

중요한 도덕 교육의 목표가 도덕 판단 능력의 고양으로 초·중·고 모두에 일관되어 있다. 과연 자율적 도덕 판단 능력이 이렇게 상이한 내용 체계의 조직으로도 가능한 것일까?

현행의 교육과정은 서두에 미사여구로 제시되는 목표와 철학이 후반부의 내용 조직과 수미일관하게 연결되지 못한다. 서론과 본론의 목표와 그 내용이 겉돌고 있다. 이러한 겉됨 내지 불일치는 도덕 교육 이론의 한계이기도 하다. 초·중·고의 각 발달 수준에 걸맞는 일관성있는 내용 체계의 조직이 어떻게 이루어질 수 있는지는 아직 학자들 수준에서도 합의를 보지 못하고 있다. 제4차 교육과정에서보다는 제5차 교육과정에서 초·중학교 사이의 연계가 더 분명해졌다는 긍정적 평가가 학자들 사이에 있다. 제6차 교육과정에서는 초·중·고 사이의 연계가 더 가시화되길 기대해 본다.

2) 도덕·윤리 교과서와 교수 방법상의 문제점

도덕·국민윤리 교과서는 모두 제1종 교과서 즉 국정교과서이다. 전국의 모든 학생들은 교육부가 책임지고 편찬하는 이 책만을 사용할 수 있으며, 다른 출판업자나 학자는 이 책을 편찬하여 판매할 수가 없다.

이같은 교과서 편찬 정책 때문에 파생되는 문제점이 많다.

첫째로 정부의 관심 사항이나 관심 방향에서 벗어난 내용은 도덕·국민윤리 교과서에 반영되기 어려우며, 관심 사항은 또 무리하게 반영될 소지가 크다. 말하자면 과거의 유신 시대에 정부 시책 홍보가 교과서에 과다하게 실린 예가 그것이다.

둘째로 정부의 낮은 발행 단가로 인해서, 또 급속한 추진 일정으로 인해서 충분히 연구되고 손질된 교과서 출판이 어렵다. 낮은 원고료(연구비가 아닌) 책정으로 저명한 학자나 삽화가들이 교과서 편찬 작업에 참여하길 매우 꺼리고 있음은 주지의 사실이다. 1988년의 경우 국민학교 3학년 2학기 도덕 교과서 1권의 개발에 소요된 비용은 인쇄비를 제외하고 600만 원이 안되었다. 원고지(200자) 1매당 약 2,400원이 지급되었다. 이렇게 개발된 책은 그 후 약 500만 부 이상이 찍혀서 학생들에게 배포되었다.

이웃 일본만 하더라도 도덕·윤리 교과서는 국정이 아니다. 민간 출판사가 학자들과 계약하여 출판한다. 학교와 교사는 더 좋은 도덕 교과서를 출판 시장에서 골라서 사용한다.

이상의 국정교과서에서 파생되는 문제점 외에도 교과서는 다른 문제점도 갖는다.

제일 큰 문제는 도덕 교과서가 도덕성 함양에 적합한 자료가 되지 못한다는 데 있다. 예컨대 도덕 교과서는 도덕적 판단 능력이나 도덕적 사고력을 기르는 데 주안점을 두어서 제작되어야 하는데, 현행의 도덕 교과서는 결코 ‘생각할 거리’를 제공하지 못한다고 한다. 도덕 교과서가 단지 읽고 외울 거리만 제공한다고 하면 일반 ‘사회’ 교과서와 무엇이 다른가.

도덕과에 대한 교육 방법의 측면을 살펴보자.

도덕 담당 교사들이 실제로 활용하는 교수 방법은 조사자의 82%가 강의식이라고 대답했다.(“중학교 도덕교육 실태 분석”, 1990, 70쪽.) 이 때의 강의식이란 무엇인가? 교과서의 내용을 설명해 주고, 과제를 제시하고, 학생 개개인의 수준을 확인하지 않는 일체 학습을 뜻한다.

왜 교사들은 이러한 강의식 수업을 하게 되는가? 교사들은 ‘입시’가 강의식 수업을 하지 않을 수 없게 만든다고 주장한다.

중간 고사·기말 고사·연합 고사(고입) 등에 합격시키는 일이 더 중요하기 때문에 교과서 내용을 익혀서 문제푸는 연습을 충분히 하려면 강의식이 가장 효과적이라고 한다. 토론과 대화식으로 수업을 이끌어가는 교사는 극히 일부에 불과했다. 결국 지식 위주의 강의와 설교 위주의 주입식 교육이 우리의 도덕 교육에 범람하고 있다.

도덕 교과의 수업에서 교사와 학생들이 겪는 애로는 다음과 같았다.

- (1) 교과서의 내용과 현재의 사회 현실 사이에 괴리가 커서 그 가치 덕목이 제대로 수용되지 않는다. 예컨대 봉사·희생·정직이 최고라고 배우지만, 현실에서 그대로 행동하는 그들은 바보로 취급된다.
- (2) 교과서 내용이 너무 지루하고 딱딱하여 동기 유발이 안된다.

(3) 학생들이 이미 알고 있는 내용이 거듭 반복된다.

이상의 여러 문제점에 비추어 도덕·윤리 교과서와 교육 방법은 효과적 기능을 제대로 수행하지 못하고 있다. 이런 점은 앞서 언급한 도덕 교과의 정체성과도 연관되어 있다. 도덕이 “무엇을 가르치는 것인가?”에 대한 합의가 없기 때문에 교과서나 교육 방법도 제 방향을 잡지 못한다고 볼 수 있다.

3) 도덕·윤리 교사와 평가상의 문제점

도덕·윤리는 그 나름대로의 교과적 전문성이 필요하다. 수학 전공자가 영어를 가르치기보다는 수학을 가르치는 게 효과적이듯이, 도덕·윤리 전공자가 도덕·윤리를 가르칠 필요가 있다. 그러나 과연 도덕·윤리 전공자가 있는가? 1982년 이전까지 도덕·윤리 전공 교사자격증은 철학·교육학·심리학 전공자에게 두루 개방되어 있었다. 그러다가 1982년도 입학자부터 국민윤리학과 졸업생에게만 도덕·국민윤리 교사자격증이 수여되기에 이르렀다. 따라서 1991년 현재 중·고등 학교에서 도덕을 담당하는 교사의 상당수는 국민윤리학과에서 도덕 교사자격증을 이수한 사람들이 아니다.

아울러 현재 중·고교에서 도덕을 가르치는 교사 중에서도 도덕 교사자격증을 갖지 않은 사람도 또한 많다. 박진환(1988, 268~269쪽)의 연구에 따르면, 경남 지역 국민윤리 교사 805명 중 도덕·국민윤리 교사자격증 소지자는 12%에 불과하며, 미소지자가 88%에 이른다고 한다. 이 경향은 경남 지역에만 국한된 현상은 아닐 것이다.

이렇게 보면 우리 나라의 중·고등 학교에서 도덕·국민윤리가 어떤 교사들에 의해 가르쳐지는지 대충 짐작이 간다.

도덕 교과의 정체성 문제는 교사들의 의식 속에도 반영되어 있었다. 예컨대 “도덕·윤리는 전공자가 아니라도 가르칠 수 있다.”라는 도덕과 담당 교사가 국민학교 56%, 중학교 39%, 고등학교 32%나 되는 것이 그것이다. 도덕과는 아무나 가르칠 수 있다는 인식이 상당히 널리 유포되어 있다.

도덕 교육에서도 평가의 문제가 제기된다. 중간 고사·기말 고사가 있으며, 연합 고사 및 학력 고사 등에 문제가 출제되기 때문이다. 대체로 현재 국

민학교에서는 도덕적 지식 30~40%와 도덕 행동 60~70%의 비율로 평가한 후, 이 둘을 합쳐서 도덕과 성적을 산출한다. 도덕적 지식은 교과서에 있는 내용을 사지선다 형식의 객관식 문항에 정답한 수를 세어서 평가하고, 도덕적 행동은 체크리스트를 만들어서 평가한다.

그러나 행동 평가는 사실상 거의 같은 점수를 가지게 되고, 차이는 객관식 시험에서 나타난다. 교사는 자기 나름대로의 공정성·객관성을 확보하기 위해서 좋은 문제 출제를 위해 애쓰지만, 결국 교과서의 내용을 철저히 암기하고 있는 학생이 좋은 점수를 얻게끔 문제가 출제된다. 이런 와중에서 도덕적 판단력, 도덕적 심성, 도덕적 경험과 행동 등의 진짜 도덕 교육의 효과는 평가되지 못하고 증발되어 버린다. 그래서 실제로 도덕적이거나 도덕적 성장과 변화를 일으킨 아이보다는 도덕 교과서를 열심히 외운 학생이 더 높은 도덕 점수를 받게 된다. 도덕 교육의 본래적 의미가 평가의 관행 때문에 오도되고 있다.

2. 도덕·윤리 교과의 외적인 문제

학생들은 도덕·윤리 시간에 배운 대로만 행동할 수가 없다. 설사 아무리 도덕 시간에 도덕적으로 살라고 배웠어도 실제로 그가 도덕적 행동을 하게 되어 큰 손해를 보게 되고 웃음거리가 되거나 바보 소리를 듣게 되면, 그는 도덕적 행동을 하기를 주저하게 될 것이다. 그런 점에서 학생들의 도덕적 행동은 그가 사는 삶의 장면이나 생태적 환경을 고려하지 않을 수 없다. 도덕 시간에 잘 배웠어도 그를 둘러싼 가정·지역 사회·학교가 도덕적 행동을 억압시키고 회피하게 할 수 있기 때문이다.

우리의 학교 환경은 그런 점에서 부정적 평가를 받고 있다. 즉 학교 환경 자체가 비도덕적 요소로 오염되어 있다. 그래서 학교 그 자체는 수업 시간의 가르침과는 달리 학생들에게 비도덕적 행동을 가르치고 있다. 이하에서 이를 조금 자세히 논의해 보자.

학교를 통해서 학생들이 언제나 바람직하고 긍정적인 태도와 지식을 배우

지는 않는다. 이른바 학생들이 학교에서 교과서의 내용만을 배우는 게 아니라 교과서 외적인 것, 즉 교과서나 교사가 의도하지 않은 내용을 배우는 경우가 많다. 이를 가리켜 잠재적 또는 숨겨진 교육과정이라 부른다. 우리나라에서 이러한 잠재적(숨겨진) 교육과정에 대한 연구를 주도한 바 있는 김종서(1987)는 생생한 사례를 수집해 놓고 있다.

한 예로 교사들의 ‘연구 수업’을 통해서 학생들이 무엇을 배우는지 살펴보자. 다음은 김종서의 글이다.

“연구 수업에 임하면 상당한 긴장감을 가지게 되며, 그 결과 경험이 부족한 교사들은 연구 수업 아닌 연극 수업을 하는 경우가 있다. 즉 사전에 공개할 연구 수업을 치밀한 각본에 의하여 여러 차례 연습을 시키고 연습한 그대로를 공개하게 되는 것이다.

특히 아동들에게는 제3자가 연습 여부를 묻는 경우 연습한 일이 없다고 답변할 것까지를 사전 지시하기도 한다.

이렇게 연수 수업이라는 ‘연극’이 제대로 이루어진 경우 참관자 모두를 속일 수는 있을 것이다. 아동들은 사전에 연습한 것 같지 않고 또한 아동들에게 물어보아도 사전 연습을 부인하기 때문에, 참관자들은 그 수업을 격찬할지도 모른다. 그러나 여기에 속일 수 없는 존재들이 있다. 그것은 바로 아동들이며, 이 아동들은 연구 수업이 진행되는 과정에서 그 교사로부터 생생하게 무엇인가를 배우고 있음에 틀림없다. 아동들은 필요한 경우에 우리 선생님이 하는 것처럼 ‘속임수’를 써야 하며 그렇게 함으로써 사회적으로 인정받을 수 있다고 하는 것을 바로 그 교사로부터 연구 수업을 통하여 배울 가능성이 충분히 있다.”(211쪽)

잠재적 교육과정의 또 하나의 예는 학교에서 학생들에게 내리는 온갖 지시와 명령의 부적합성이다. 김종서는 이 점을 다음과처럼 적고 있다.

“K교 6학년 학생들에게 학교에서 금지하고 있는 것과 권장하고 있는 것을 알아 본즉 총 196종이 있었다. 이 중에서 금지 사항이 83.2%인 163종이었으며, 권장 사항은 16.8%인 33종에 불과했다. 또한 이 금지 사항을 어기면 체벌이 가해지며, 과거 1년 동안 남아 96.5%와 여아 68.8%가 체벌받은 경험을 가지고 있었으며, 체벌의 종류도 27종이나 되었다. 이와 같은 학교의 풍토는 한마디로 금지 풍

토라고 할 수 있다. 금지 풍토에서 개성의 자유로운 자아 실현은 기대하기 어려우며 창의력도 또한 신장되지 않을 것이며, 학생들은 통제와 순종의 잠재적 교육과정을 학습할 가능성이 크다.”(160쪽)

이상의 두 가지 사례에서 유추될 수 있듯이 우리 나라의 교육에서 교과서를 가르치는 것 이외의 다른 모든 활동은 거의 통제가 불가능할 정도로 비교 육적 양상이 전개되고 있다. 수학 여행·앨범 제작 등을 둘러싸고 전해지는 소문, 담임 배정과 비행학생 처리를 둘러싸고 들리는 소문, 특정 학생에 대한 교사의 편애에 대한 소문 등을 통해서 학생들은 실제로 부정적인 삶의 태도를 배운다. 이 잠재적 교육과정이 부정적인 한, 학생들이 학교에서 얻게 될 삶에 대한 태도나 행위 방식은 부정적일 수밖에 없다. 우리는 현재 우리나라의 학교에서 전개되고 있는 잠재적 교육과정의 부적합성을 실제로 목도하고 있다. 이것을 긍정적으로 전환시켜야 할 대명제 앞에 우리는 서 있다.

IV. 도덕·윤리 교육의 개선 방향

우리가 도덕적 사회를 가치롭게 여기는 한, 그리고 동방예의지국에 대한 동경을 잃고 있지 않는 한, 도덕·윤리는 학교의 중요한 교과목으로 계속 존속하게 될 것이다. 이러한 전망하에 현재의 도덕·윤리 교과 교육이 풀어가야 할 과제를 몇 가지 제시해 보고자 하며, 마지막으로 이러한 과제 중 가장 핵심적이라고 볼 수 있는 잠재적 교육과정의 활성화 방안을 결론삼아 조금 자세히 논의해 보고자 한다.

1. 도덕·윤리 교육이 풀어야 할 세 가지 숙제

첫째, 한국 사회의 도덕화라는 지평 위에서 도덕·윤리 교과의 분업적 역할이 분명하게 재규정되어야 한다. 학교에서 가르치는 주당 1~2시간의 도덕·윤리에 한국 사회의 도덕화라는 거대한 짐을 모두 엎어놓을 수는 없다.

가정과 사회가 함께 움직여 주어야 한다. 클라리넷 하나로 교향곡이 연주될 수 없듯이, 한국 사회의 도덕화는 주당 1~2시간의 도덕 교육으로는 이루어 지지 않는다. 사회의 전 분야가 ‘도덕적 사회’에 순기능을 발휘해야 한다. 각자의 순기능이 결국 모여서 전체로서의 결과인 ‘도덕 사회’가 가능해진다. 학교에서의 도덕·윤리 교과가 떠맡아야 할 순기능은 무엇일까? 가정과 사회에서 하기 어렵고 학교 상황에서 쉽게 해낼 수 있는 일은 무엇일까? 아마도 도덕에 관한 체계적 지식, 체계적 연습, 사고 훈련, 집단 생활 훈련 등은 가정과 사회에서 하기 어려운 경험이며, 학교에선 오히려 손쉽게 할 수 있는 경험일 것이다. 그렇다면 학교는 주로 이런 일에 몰두해야 할 것이다.

학교의 도덕·윤리가 공연히 사회 도덕화의 모든 책임을 뒤집어쓸 필요도 없고, 그렇다고 모두 회피해서도 안된다. 그러자면 당연히 학교의 도덕·윤리 교과 교육을 가정·사회·국가 등에서 할 수 있는 역할들과 구분해서 고유한 영역을 찾아야 할 것이다.

둘째, 학교에서의 도덕·윤리 교과는 가정과 사회와의 긴밀한 연계 속에서 가르쳐야 한다. 예컨대 학교에서 배운 가치 덕목이 학교 자체의 수업으로 종결되지 않고 가정과 지역 사회의 활동과 연계되도록 해야 한다.

그간 우리 나라에서의 도덕·윤리 교과의 병폐는 가정과 지역 사회를 충분히 고려하지 못했다는 점이다. 예컨대 ‘인사하기’를 학교에서 가르치면서 그 학생들이 가정과 지역 사회에서 실제로 어떻게 인사하며 살고 있는지는 관심 밖의 일로 치부했다. 학교에서 가르치는 내용과 가정과 지역 사회에서의 실제 행동을 연결시켜 보려는 사회공학적(social engineering) 태도를 이제 고려해 볼 때이다. 예컨대 국민학교 2학년 때에 ‘인사하기’를 집중적으로 가르치게 되어있다면, 가정의 부모와 문방구·오락실·슈퍼마켓 등에도 이런 취지를 알려 2학년짜리 꼬마가 나타나면 함께 인사하길 격려하고 칭찬과 함께 관심을 보여주어야 한다. 학교에서의 도덕·윤리 교육을 가정·지역 사회 등의 실제 삶과 연계시키지 않고는 진정한 도덕 교육은 어렵다. 이럴 때 도덕·윤리 교사는 단지 교단에 서서 분필을 들고 목청을 높히는 전통적 교사의 모습은 아니며, 한국 사회의 도덕화를 위한 사회공학자의 모습이어야 한다.

아니면 콜버그의 말대로 그의 모습은 사회를 도덕화하려는 개혁자의 모습이어야 한다. 말하자면 그는 지역사회 활동에 적극적으로 개입하면서 학생들의 도덕화를 가꾸어가는 적극적 교사를 말한다.

셋째, 학교에서의 도덕·윤리 교육은 학교에서 벌어지는 잠재적 교육과정을 활용하면서, 아울러 잠재적 교육과정을 정의롭게 변화시켜서 학생들이 바른 삶과 도덕적 삶 및 정의(justice) 자체를 체험하도록 진행되어야 한다.

듀이(J. Dewey)가 말했듯이 인간 학습의 본질은 “실제로 해봄으로써 가장 잘 배운다.”는 데 있다. 도덕 교육도 예외가 아니다. 도덕적으로 살아본 사람이 도덕적 삶의 필요를 더 잘 안다. 정의로운 삶의 경험이 있는 사람이 결국 부정의(injustice)에 더 강하게 대응하기 마련이다.

우리는 학교에서 학생들이 도대체 무엇을 배운다고 생각하는가? 거듭되는 시험과 커닝이 발각되지 않는 풍토 속에서 아이들은 “커닝 안하면, 나만 손해다.”라는 메시지를 배운다. “정직하면 순진하고 철없다.”는 동료의 분위기 속에서 아이들은 ‘정직하면 언제나 좋은 것은 아님’을 알게 된다. 요령피운 학생을 제대로 적발하지 않고 대충 넘어가는 교사의 일상적 태도를 통해서 아이들은 “요령 안피우면 나만 바보다.”라는 메시지를 또한 배운다.

이러한 잠재적 교육과정을 근원적으로 바꿔야 한다. 도덕·윤리 시간에 어떤 좋은 덕목을 배워도 학교의 잠재적 교육과정이 이에 대항적이거나 반동적이라면, 그 덕목은 습득되지 못하고 내면화되지 못한다. 오히려 그 반대의 행동을 연습시켜 줄 때를 것이다.(문용린, 1991)

이런 점에서 도덕·윤리 교과는 획일화된 내용의 암기가 아니라 학교에서 벌어지는 흥미진진하고 생생한 사건 자체를 토론하고, 그 처방을 생각해 보고, 집행하는 삶의 장소가 되어야 한다. 그러기 위해서 현행의 도덕·윤리 교과 운영 체제는 과감히 바뀌어야 한다. 예컨대 교과 활동에서 특별 활동으로, 주당 1~2시간에서 3~4시간으로, 도덕·윤리 담당 교사 체제에서 전문 교사 체제로, 교사의 담당 수업 시간의 수를 타교과의 교사와는 다른 개념으로 산정해야 한다. 또한 교사의 지역사회 활동을 근무 시간 속에 충분히 반영시켜야 한다.

2. 잠재적 교육과정의 도덕적 활성화

그렇다면 이제 우리는 도덕 교육의 성과를 높이기 위해 잠재적 교육과정을 어떻게 다루어야 할 것인가? 대체로 세 가지 모델이 있을 수 있다.(참조 : Reimer, 1989, 7~32쪽.)

첫째는 섬머힐에서 예시되는 니일(Neill)식 모델이다. 니일은 꽉 짜여진 수업시간표, 막강한 교사들의 권의, 자신의 의사와는 상관없이 배우도록 강요된 교과의 내용 등으로 구성되는 표면적 교육과정과 교육 체제 속에서는 불만과 스트레스, 적대감과 비관을 경험하고 인간성을 상실하는 잠재적 교육과정이 형성될 수밖에 없다고 지적하면서, 잠재적 교육과정을 표면적 교육과정으로부터 해방시킨다. 즉 학생들에게 “마음대로 할 수 있는 자유,” 예컨대 수업 시간에도 마음내키면 언제고 빠질 수 있는 자유를 허용함으로써 사실상의 표면적 교육과정의 실체를 학교의 고유한 기능 밖으로 몰아낸다. 이른바 그는 학교에 ‘자유의 교육과정(a curriculum of freedom)’을 도입하여 학생들이 누구의 제약도 받지 않으면서 자기의 자유로운 의사에 따라 배울 것을 습득하도록 하였다.

이러한 니일식 모델의 특징은 잠재적 교육과정의 활성화를 위해서 표면적 교육과정의 역할과 기능을 대폭 축소 조정한 것이며, 이 조정의 원리는 학교에서 일체의 기준하는 권위를 불식시키고, 그 대신 학생들에게 최대한의 자유를 부여하자는 것이었다. 니일식 모델은 대단히 급진적이다. 왜냐하면 기존의 학교제도가 기성 세대의 문화적 유산을 기성 세대의 권위(교사 등)를 통해 학생들에게 전달시키는 것으로 굳어져 왔는데, 이 고정 관념을 깨고 오히려 학생의 자유를 전제로 학교제도를 재구성하고 재개념화해야 한다는 주장을 하고 있기 때문이다.

이러한 니일식 모델은 “과연 학교에서 기성 세대(즉 교사)들의 교육적 권위(예컨대 교육 내용과 목표의 설정, 쉽어도 배워야 한다는 교육적 의무론 등)를 배제해도 되고, 실제로 배제할 수가 있는가?” 하는 근원적 물음에 봉

착해 있다.

그래서 교육에서 기성 세대의 미성년 과학습자에 대한 교육적 권위는 배제되어서도 안되고 또 배제하기가 사실상 불가능하다는 입장에 대해서 잠재적 교육과정을 활성화시키려는 시도가 생겨난다.

두번째로 제시한 모델이 바로 그것이다. 이 모델은 뒤르켕식 모델이라고 부를 수 있는바, 표면적 교육과정이 성과를 최대로 거두기 위해서는 잠재적 교육과정의 힘을 적극적으로 활용해야 한다는 것이다. 예컨대 니일은, 학생들이 학교에 다님으로써 각종 불평·불만·스트레스를 경험하고 이를 극도로 내부 속에 억압하게 되면 올바른 정서와 인격을 갖춘 인간이 되지 못하므로, 학교가 학생들에게 ‘자유’를 최대로 허용하여 ‘심리적 억압’을 해소시키는 것이 도덕교육상 좋다고 주장한다. 이에 대해서 뒤르켕식의 모델에서는 그러한 자유를 학생에게 허용해서 얻어지는 최종 결과는 “사회적 도덕의 혼란” 일 뿐이라고 지적하면서, 학교는 학생들에게 사회가 요구하는 ‘가치와 도덕’을 가르치고 이에 걸맞는 행동을 하도록 훈련시켜야 한다고 주장한다. 이런 표면적 교육과정의 의도는 학교에 형성되어 있는 잠재적 교육과정상의 집단 분위기(학교에서는 교실과 학교 분위기)를 최대한 활용함으로써 더 잘 달성될 수 있다는 것이다. 예컨대 집단 압력과 집단 사기 등의 집단 역동(group dynamics) 원리를 이용하는 것이 여기에 해당된다. 말하자면 학생들을 개인 수준에서 교육시킨다기보다 학급과 학교 구성원의 일원으로서 대우하고 가르치자는 것이다.

이 뒤르켕식의 모델은 표면적 교육과정을 위해서 잠재적 교육과정을 수단 시한다. 그래서 이 입장에서는 잠재적 교육과정이 표면적 교육과정에 긍정적으로 기능해야 교육 효과가 크며, 그렇게 기능할 수 있도록 잠재적 교육과정에 대한 통제와 조작이 가능하다는 전제를 필요로 한다. 아울러 이런 전제와 더불어 이 모델은 표면적 교육과정을 당연히 ‘좋고 바른 것’으로 간주해야 하는 관행을 몰고 다닌다. 표면적 교육과정 자체의 성격과 의도에 대한 근원적 논의를 이 모델은 봉쇄시키게 되는 문제를 안고 있다. 이 모델은 예컨대 사회주의 교육에서 일찍부터 적용되고 있는데, 표면적 교육과정에서 “불의

(不義)는 어떤 이유를 막론하고 고발되어야 한다.”고 가르치고, 이 메시지가 교실과 학교에서 집단 압력의 힘으로 실천될 수 있게끔 하기 위해서 이들은 ‘불의를 저지른 아버지’를 고발하는 소련 영웅들을 잠재적 교육과정 속으로 끌어들인다. 이 때 ‘아버지를 고발하는 자식’을 교육에서 격려하고 고수하는 것이 좋은지 나쁜지에 대한 교육적 판단과 논의는 이 사회주의 교육 속에서는 봉쇄된다.

셋째는 콜버그식 모델이다. 이 모델에서는 잠재적 교육과정을 정의의 교육과정(*curriculum of justice*)으로 전환시키려 한다. 말하자면 표면적 교육과정을 와해시키거나(니일식 모델) 표면적 교육과정에 잠재적 교육과정을 종속시키고 수단화하거나(뒤르켕식 모델) 하지 않고, 잠재적 교육과정 속에 내재된 집단 성격과 다이내믹(crowds)·상별 체제(praise) 및 힘의 배분(power)을 그냥 방치시키지 말고 정의롭게(just) 운영되고 형성되도록 하자는 것이다. 다른 말로 표현하면, 학교에서의 학생들의 삶을 ‘정의로운 공동체(just community)’로 변환시키자는 것이다.

자기가 속해 있는 교실 속의 삶을 정의롭게 꾸미는 것이 곧 그가 속한 학교를 정의롭게 하는 기본이고, 자기가 속한 학교를 정의롭게 하는 것이 곧 그가 장차 살아갈 사회를 정의롭게 꾸밀 줄 아는 근본이 된다. 작은 곳에서 정의의 삶을 체험하는 것은 더 큰 사회를 정의롭게 꾸며야 한다는 강렬한 희망을 낳게 한다. 콜버그의 입장을 라이머(J. Reimer, 1989)는 다음처럼 요약하고 있다 :

“정의에 대해서 제대로 배운다는 것은 학생 스스로가 정의롭게 취급되어 보는 경험과 정의로운 행위를 실제로 해보는 경험이 매우 중요하다. 이를 콜버그는 교육적 민주주의(*educational democracy*)라고 부른 바 있다. 이런 학교교육 체제 속에서는 학교 구성원 개개인이 모두 학교 규칙의 제정에 동등한 권리를 가지고 있으며, 그 규칙의 적절성 여부는 구성원 전체에 대한 복지와 행복에의 기여도에 의해서 판단된다. 최선의 학습은 바로 실제로 해보는 것이라고 한다면, 정의와 도덕을 배우는 것도 마찬가지일 것이다. 학생들은 자신들의 요구를 추상적인 말로 토론하면서 정의를 배울 뿐 아니라, 학교 생활 속에서 실제로 발생되는 이런저

런 요구를 실제로 정의롭게 해봄으로써도 정의를 배운다.”(25쪽)

이런 취지의 잠재적 교육과정 활성화는 실제로 콜버그와 그 동료들에 의해서 실험적으로 실천된 바 있다. 마사추세츠주의 Cluster School과 뉴욕주의 Scarsdale Alternative High School 및 마사추세츠주의 S. W. S가 그것이다.(Power 외, 1989, 1~6쪽) 이들 학교에서 추진된 교육 전략은 모두 ‘정의로운 사회 접근(just community approach)’이었다. 이 접근법은 학생들의 학교에서의 삶이 정의롭게, 즉 정의의 원리(principle of justice)에 따라 진행되도록 한 것이다. 예를 들자면 지각과 무단 결석자가 많아질 때, 학급 회의나 학교 총학생회를 통해서 이 문제를 해결하기 위한 방안을 참여민주주의적 원리에 따라 해결한다.

학교에서 일어나는 모든 사건과 일이 곧 학교 구성원(교사·학생·교직원 포함)들의 참여하에 민주적으로 해결되도록 한다. 이런 민주주의적 학교 운영을 통해서 잠재적 교육과정의 정의로운 공동체화가 점차로 이루어 갈 수 있음을 콜버그는 확인해 냈다.

필자는 콜버그식 모델을 우리 나라의 경우에도 적용시킬 수 있다고 본다. 다만 아직까지 우리의 학교 운영 체제는 학교 단위로 충분히 독립화되어 있지 않기 때문에 상급 기관(예컨대 교육부와 시·도 교육청)의 획일적 행정과 큰 마찰을 일으킬 우려가 매우 크다. 즉 상급 기관의 일방적 간섭·지시·명령에 대한 학교 단위의 자율적 판단 권한이 너무 적기 때문에, 학교 단위의 잠재적 교육과정 활성화는 난관에 봉착할 수가 있다. 이런 문제만 해결될 수 있다면, 콜버그식 모델의 적용도 큰 무리가 아니다.

구체적으로 무엇을 할 수 있을까? 필자는 ‘학칙대로의 삶’이 학내에서 전개될 수 있도록 하는 일이 잠재적 교육과정 활성화의 한 아이디어가 되리라고 본다.

현행대로의 학칙을 적용하여 학생·교사·교직원·교감·교장 등이 학교 구성원 사이의 상호작용을 규제하되, 각종 위원회를 만들어 학칙을 수정 보완하게 하고 집행하게 해야 한다. 지각자·결석자에 대한 벌칙에서부터 수학 여

행·교내 체육대회 등에 이르기까지 모든 활동(교과 학습 활동은 제외)에 학생 등의 참여민주주의를 적용하고 경험하게 해야 한다.

법 즉 학칙이 최우선적으로 적용되는 잠재적 교육과정이 형성될 수만 있다면, 학교에서의 도덕 교육은 아마도 큰 성과를 이룰 수 있으리라고 본다. 학칙이 서야만 학교 내에서 도덕이 제대로 지켜진다. 학칙을 어겨도 큰 제재가 없을 때 누가 도덕 따위를 지키겠는가? 학교에서 학칙을 지키는 경험과 연습은 사회에서 헌법과 법을 지키는 행위의 초석이다. 학교의 잠재적 교육 과정을 통해서 법과 규칙을 지키는 경험과 연습은 그래서 중요한 것이다.

콜버그는 도덕 교육이 사회를 혁명시키는 것과 같다고 했다. 예수 그리스도가 사랑의 도덕을 내세웠다가, 소크라테스가 진리의 삶을 살라고 젊은이에게 도덕을 외쳤다가, 마틴 루터 킹 목사가 '편견'을 없애자는 도덕을 외쳤다가 사형을 당했고 암살을 당했다. 이렇게 힘들고 어려운 것이 도덕 교육이다. 이런 도덕 교육이 학생에 대한 교사의 외침만으로 제대로 이룩되리라고 기대하는 자체가 잘못이다. 잠재적 교육과정은 바로 도덕 교육을 효과적이게 할 힘을 가진다. 이 힘을 활용해야 하며 이를 활용하는 방법은 '정의로운 공동체적 삶'이 잠재적 교육과정의 내용이게 하는 데 있으며, '공동체적 삶'의 본질은 법과 규칙(학교에서는 학칙)을 평등하게 하고 공평하며 엄격하게 지키는 데 있다. 이것이 바로 도덕 교육을 위한 잠재적 교육과정 활성화의 방향이다.

IV. 요약 및 결론

본 연구는 한국 사회의 도덕성 제고를 위한 진단과 처방을 탐색하는 하나의 영역으로서 도덕·윤리 교육 분야를 집중적으로 다루었다. 주로 초·중·고 등 학교의 도덕·국민윤리 교육을 대상 영역으로 하여 그런 교육이 과거로부터 현재까지 어떻게 추진되어 왔으며, 현재 가지고 있는 문제점이 무엇이며, 이런 것들을 개선하기 위한 방안이 무엇인가를 탐색해 보았다. 그리고 마지-

막으로 하나의 강력한 대안이라고 볼 수 있는 잠재적 교육과정의 도덕적 활성화 방안을 논의하였다.

초·중·고등 학교에서의 도덕 교육은 우리가 도덕적 사회를 가치롭게 여기는 한 계속될 것이 틀림없다. 그렇다고 한다면 우리는 세 가지 과제에 봉착하게 된다. 하나는 도덕·윤리 교육을 내실화하는 것이다. 교과서가 잘 만들어지고, 교사가 사회도덕화에 신념이 있고, 교수 방법에 유능해야 하는 것 등이 이런 과제에 속한다. 두번째 과제는 학교가 그 전체 또는 삶의 장소로서 갖는 도덕화의 기능이다. 이른바 잠재적 교육과정을 도덕적으로 활성화시키는 것이다. 여러가지 모형이 있겠지만, 콜버그식의 정의사회 접근 모형은 우리가 한번쯤 시도해 볼 만한 실천 방안이다. 셋째는 학교를 둘러싸고 있는 가정·지역 사회 및 기타 기관(문방구·오락실·만화가게·식당 등)들이 학생들의 도덕적 체험과 연습을 촉진시키고 조장해 주는 곳으로 바뀌어야 할 과제이다. 학생들이 사는 현장 그 자체가 도덕적 분위기를 갖고 있어야 한다. 이런 도덕적 풍토를 갖추는 일은 기성 세대의 분명한 책임이다. 이러한 세 가지 과제를 훌륭히 성취해 낼 때, 우리 사회는 도덕화되어 갈 것이다. 어느 하나의 과제만을 푼다는 것은 학생들의 도덕화에 그리 큰 영향을 주지 못할 것이다. 그러나 세 과제의 동시적 접근은 큰 상승 효과를 가져오게 될 것이다.

참고 문헌

- 김종서, 「잠재적 교육과정」, 서울 : 익문사, 1976.
- 김종서, 「잠재적 교육과정의 이론과 실제」, 서울 : 교육과학사, 1987.
- 문용린, 「도덕과 교육론」, 서울 : 갑을출판사, 1988.
- 문용린, “한국 사회의 도덕적 위기와 대책”(민주문화아카데미 세미나 주제 발표

- 논문), 서울 : 민주문화아카데미, 1990. 10.
- 문용린, “잠재적 교육과정의 활성화 : 도덕 교육의 새로운 활로”(전국 국립사범대학부속 중고등학교 연합회 교육연구세미나), 제주시 : 제주대 부고, 1991. 10. 31.
 - 박진환, “국민윤리학(교육)과의 당면 과제”, 『국민윤리 연구』 제26호, 서울 : 국민윤리학회, 1988.
 - 한국교육개발원, “한국도덕교육의 위상”, 『연구보고서』(RR89-1), 서울 : 한국교육개발원, 1989.
 - 한국교육개발원, “중학교 도덕교육 실태분석”, 『연구보고서』(RR90-24), 서울 : 한국교육개발원, 1990.
 - Hartshorne, H. & May, M., *Studies in the Nature of Character*, 권1·권2·권3, N. Y. : Columbia University., 1928~1930.
 - Jackson, P., *Life in the Classroom*, N. Y. : Holt, Rinehart and Winston, 1968.
 - Power, F., Higgins, A. and Kohlberg, L., *L.Kohlberg's Approach to Moral Education*, N. Y. : Columbia University Press, 1989.
 - Reimer, J., “From Moral Education to Democratic Governance”, F. C. Power, A. Higgins, L. Kohlberg. *Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education*, N. Y. : Columbia University Press, 1989.
 - Rest, J., “Morality”, K. Flavell and E. Markman. *Hand Book of Child Psychology : Cognitive Development* 권3, N. Y. : John Wiley and Sons, 1983.