creative commons

COMMONS DEED

저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:

저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.

변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 이용허락규약(Legal Code)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

Disclaimer

dCollection

교육학석사 학위논문

건설적 실패 이론의 도덕교육적 적용 가능성 탐색 연구

2021년 2월

서울대학교 대학원

윤리교육과

황성만

건설적 실패 이론의 도덕교육적 적용 가능성 탐색 연구

지도교수 정 창 우

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함
2020년 12월

서울대학교 대학원
윤리교육과
황 성 만

황성만의 석사 학위논문을 인준함
2020년 12월

위 원 장 _____ 박성춘 _____ (인)

부위원장 _____ 정창우 _____ (인)

위 원 _____ 김병환 _____ (인)

국문초록

본 연구에서는 마가렛 클리포드(Margaret Clifford)의 건설적 실패 이론을 도덕성 발달에 적용하여 그 이론적 가능성에 대해 고찰하였다. 즉, 본 연구는 도덕성 발달 과정에서 인간이 겪는 시행착오와 실패 경험을 건설적인 방향으로 전환할 수 있는 방법에 대해 문헌 연구를 통해 이론적으로 정립하고자 한다. 이러한 '건설적 실패'는 수학, 과학, 언어 등 다른 영역의 학습에서 연구되어왔지만, 도덕성 역시 일종의 전문성이나 역량으로 이해한다면, 건설적 실패를 통한 인간의 성장은 도덕 영역에서도 그 중요성이 간과될 수 없을 것이다.

이러한 목적을 위해 가장 먼저, 본 연구에서는 아리스토텔레스의 덕윤리 이론과 사회인지이론을 각각 연구의 윤리학적 기반과 심리학적 기반으로 삼고, 각 이론의 특징과 내용을 간략하게 설명한다. 덕윤리 이론에서는 인간의 도덕성 발달을 위해서는 습관화와 연습이 필요하다고 주장한다. 한편, 사회인지이론에서는 인간의 행동을 개인적 특성과 상황적 맥락의 상호작용의 결과로 해석한다. 사회인지이론에서는 인간의 도덕성을 분석할 때 사회적 인지와 상황을 중요하게 생각한다. 건설적 실패 이론은 이러한 사회인지이론에 넓은 범위에서 포함되며, 그 이론적 기반으로 귀인 이론, 학습된 무기력 이론, 내재적 동기 이론을 삼고 있다. 건설적 실패 이론에서 실패는 목표와 비교했을 때 실제 수행이 미치지 못하는

상태를 말하며, 건설적 실패는 실패 이후에 학습자가 새로운 전략을 찾고, 실패의 원인을 분석하며, 이를 개선하기 위해 추가적인 시간을 들이는 등의 건설적인 반응을 보이는 현상을 말한다. 건설적 실패 이론의 시작은 학습자가 실패의 원인을 찾는 귀인 과정이다. 주로 노력, 능력, 과제의 난이도, 운 등이 실패의 원인으로 지명되며, 이들은 각각 소재, 고정성, 통제가능성이라는 차원에 따라 분류된다. 결론적으로, 고정적이지 않고 통제가능하며 내재적인 노력 귀인은 학습자가 실패 이후 건설적 반응을 보이는 것에 긍정적 영향을 미친다. 이러한 귀인 작용은 이후 학습자에게 부정적이거나 긍정적인 정서를 유발함으로써 행동의 동기나 태도를 결정한다. 이러한 건설적 실패 이론에는 귀인과 같은 인지적 요인이나 정서적 요인뿐만 아니라 개인의 성격적 요인인 실패 내성 역시 작용한다.

또한 본 연구에서는 건설적 실패 이론을 도덕교육에 적용하기 위해 도덕적 맥락에서 실패와 건설적 실패를 다시 정의하였다. 도덕적 실패란 품성, 동기, 판단, 행동을 아우르는 영역에서 이루어지는 규범에서의 이탈 또는 비도덕적 행동이라 할 수 있으며, 도덕적 실패에 뒤따르는 건설적 실패는 규범에서의 이탈 또는 비도덕적 행동 후 학습자가 자신의 행동과 품성을 개선하기 위해 특별한 노력을 할애하고, 자발적으로 시간을 들이며, 적극적인 문제 분석을 수행함을 의미한다. 이뿐만 아니라, 본 연구에서는 도덕교육에 건설적 실패 개념을 적용할 때, 도덕 영역의 특수성으로 말미암아 발생하는 난점에 대해 지적하고 그 대응방안에 대해 고찰한

다.

다음으로는 덕윤리가 건설적 실패 이론을 도덕교육에 적용하기 위해 어떤 도움을 줄 수 있는지 고찰한다. 덕윤리에서 상정하는 이상적 인간상은 덕스러운 사람이며 이는 각각의 상황에서 가장 적합한 선택을 내리는 지혜를 가진 사람을 말한다. 이런 판단력은 수많은 시행착오를 통해 습득되는 것이기 때문에, 실패는 덕윤리의 발달론에서 필수불가결한 요소라고 상정할 수 있다. 이뿐만 아니라 덕윤리 이론과 사회인지이론은 함께 응용될 수 있는 연결점을 가지고 있음을 지적하였다.

본 연구에서는 건설적 실패 이론을 도덕적 맥락에 응용하는 과정에서 기존의 이론을 확장하기 위해 도덕적 감정에 대한 기존의 연구와 성장마인드셋, 숙달목표와 같은 사회인지이론의 개념을 응용하였다. 우선 도덕적 감정으로 수치심과 죄책감이 대표적으로 언급되며, 이 둘의 차이점이 건설적 반응에 어떤 함의를 이끌어내는지 분석한다. 구체적으로, 수치심은 죄책감과 달리 행위자가 자신의 자아와 행동을 결부시켜 생각할 때 발생하기 때문에, 상응하는 방어기제로 인해 행위자의 건설적 반응이 저지되는 경향이 있다. 한편, 행위자가 과제의 목표를 어디에 두고 있는지와 관련된 숙달목표 및 수행목표와 자신의 능력이 변할 수 있는지에 대한 믿음인 성장마인드셋은 실패 경험 이후 개인이 보이는 태도나 동기가 개인마다 차이를 보이는 이유에 대한 설명이 될 수 있다.

마지막으로 이상의 논의가 실제 도덕교육 현장에 조력할 수 있는 방안을 제시할 것이다. 가장 먼저, 도덕적 맥락에서 나타나는

건설적 반응의 예시로서 자기용서 개념이 제시된다. 자기용서는 자신의 과오에도 불구하고 자신이 존엄한 인간이라는 사실을 행위자가 자각할 때, 자신의 잘못을 회피하거나 숨기지 않고, 이에 대한 책임을 인정하며, 더 나은 인간으로 개선되려는 마음을 먹는 것을 말한다. 다음으로, 건설적 실패 이론을 학교 교육의 상황적 맥락에까지 적용하기 위해, 실수 관리 풍토 개념을 도입함으로써, 조직의 문화와 주변 사람의 영향이 건설적 반응을 유발하는데 기여하는 역할에 대해 고찰할 것이다. 마지막으로, 본 연구에서는 건설적 실패 이론을 위해 교사가 실천할 수 있는 지침을 제공하기 위해, 먼저 훈육의 관점에서 학생의 자율성을 존중하고 학생을 지지하는 훈육이 인간의 변화가능성과 잠재력에 대한 믿음과 관련하여 왜 중요한지 설명할 것이다. 또한, 교사가 학생의 도덕적 행동에 대해 가지는 귀인이 학생의 이후 행동과 태도에 미칠 수 있는 영향과 이와 관련된 시사점에 대해 논의할 것이다.

결론에서는 본 연구가 건설적 실패를 도덕성 발달에 적용하면서 가지는 의의와 한계, 그리고 후속연구에 대한 제언을 제공할 것이다.

주요어 : 건설적 실패, 도덕적 실패, 귀인 이론, 사회인지이론, 아리스토텔레스주의 덕윤리, 자기용서
학 번 : 2016-21558

목 차

제 1 장 서론 ····· 1
제 1 절 연구문제와 배경 ····· 1
제 2 절 연구방법 및 범위 ····· 9

제 2 장 이론적 배경 ····· 14
제 1 절 아리스토텔레스주의 덕윤리와 사회인지이론 ····· 15
1. 아리스토텔레스의 덕윤리와 발달 이론 ····· 15
2. 사회인지이론의 행동에 대한 관점 ····· 19
제 2 절 건설적 실패 이론의 기초 ····· 21
1. 건설적 실패 이론의 세 가지 기반 이론 ····· 21
2. 건설적 실패에서 정서와 성격의 역할 ····· 26

제 3 장 건설적 실패 이론의 도덕교육적 적용 ····· 29
제 1 절 건설적 실패 이론의 도덕적 해석 ····· 29
1. 도덕교육에서 실패의 의미와 범위 ····· 29
2. 건설적 실패 개념의 도덕교육적 적용상 난점 ····· 35
제 2 절 덕윤리의 관점에서 실패의 역할 ····· 42
1. 덕윤리 이론에서 실패의 불가피성 ····· 42
2. 덕윤리와 사회인지이론의 접목 가능성 ····· 45
제 3 절 건설적 실패 이론의 확장 ····· 51
1. 도덕적 감정의 매개 역할 ····· 51
2. 숙달목표와 성장마인드셋 ····· 54

제 4 장 건설적 실패의 도덕교육적 함의 ····· 62
제 1 절 건설적 실패의 지향점으로서의 자기용서 ····· 63
1. 자기용서의 개념과 특징 ····· 63
2. 자기용서와 사회인지과정의 관련성 ····· 68
제 2 절 상황적 맥락으로서의 실수 관리 풍토 ····· 72
1. 실수관리풍토의 개념과 특징 ····· 72
2. 실수관리풍토의 도덕교육적 적용 ····· 76
제 3 절 건설적 실패를 위한 교사의 역할 ····· 81
1. 자율성과 지지를 강조하는 훈육 ····· 81
2. 교사의 귀인이 학생의 행동에 미치는 영향 ····· 85

제 5 장 결론 ····· 92

참고문헌 ····· 96
Abstract ····· 114

표 목 차

[표 1] 전문적 실패와 도덕적 실패의 비교 ····· 41

그 림 목 차

[그림 1] 도덕 영역의 건설적 실패에 대한 연구 모형 ····· 12
[그림 2] 와이너의 귀인 이론 ····· 25
[그림 3] 성장마인드셋, 숙달목표, 노력귀인이 건설적 반응에 미치는 영향 ····· 60

제 1 장 서론

물론 당장의 위험을 앞두고 규범, 이상주의, 비전을 고수하는 것은 대단한 용기와 자신감을 필요로 합니다. 하지만 위대하게 실패할 용기가 있는 자만이 위대한 성취를 이룰 수 있는 법입니다 (Kennedy, 2018).

제 1 절 연구문제와 배경

모든 사람은 살면서 실패를 겪는다. 실패는 사람들을 좌절에 빠트리기도 하지만 발전을 위한 도약의 기회가 되기도 한다. 예를 들어, 사람들은 어떤 과제를 성공했을 때보다 실패했을 때 결과의 원인을 적극적으로 찾으며 학습하는 경향이 있다(Wong & Weiner, 1981). 또한, 실패는 학습의 자연스러운 과정으로 여겨진다(Tulis, 2013). 실패를 겪은 사람이 실패의 원인을 자신의 능력 부족으로 돌렸을 때, 무력감에 빠져 학습 의욕이 사라지기도 하지만, 반대로 실수를 돌아보는 습관을 가짐으로써 실패를 극복하고 앞으로 나아갈 수도 있다(Diener & Dweck, 1978). 또한, 실수를 두려워하지 않을 때, 사람들은 창의력과 혁신이 발생할 가능성이 더 크며, 다양한 방법을 실험해보는 경향이 있다(Van Dyck, Frese, Baer, & Sonnentag, 2005).

'건설적 실패'란 실패를 경험한 사람이 이에 좌절하지 않고 건설적인 반응을 보이는 현상으로, 이런 반응의 예시로 학습자의 끈기, 과제에 대

한 흥미, 과제에 대한 선호, 과제에 착수하는 경향, 과제를 재시작하는 경향, 그리고 과제를 위해 자유시간을 할애하는 경향의 증가나 점진적인 수행력의 증가 등을 들 수 있다(Clifford, 1984). 예를 들어, 건설적인 반응을 보이는 학생은 수학 시험에서 낮은 성적을 받았을 때, 자신이 틀린 문제를 다시 돌아보고, 문제를 틀린 원인과 자신이 몰랐던 부분을 검토하며, 같은 실수를 반복하지 않기 위해 자발적으로 더 많은 자유시간을 수학 공부에 할애하게 될 것이다.

이러한 건설적 실패 이론은 심리학자 마가렛 클리포드(Margaret Clifford)에 의해 주창되었다(Clifford, 1984). 그는 이전까지 교육심리학에서 실패는 학습을 방해하는 요소로서 학습에서 피해야할 요소로 여겨졌으며, 이에 따라 실패를 회피하는 관점이 지배적이었다고 지적한다. 예를 들어, 행동과 결과가 무관하다고 인식되었을 때 발생하는 학습된 무기력에 대한 연구 결과는 교육심리학에서 실패에 대한 부정적인 인식을 확산하였다. 학습된 무기력은 부정적인 정서를 유발하고, 불안감을 키우며, 우울감이나 적대감을 증폭시킨다(Miller & Norman, 1979). 또한, 학습된 무기력은 무능감, 스트레스, 좌절감, 분노, 피곤함을 유발하기도 한다. 그러나 클리포드는 이런 학습된 무기력에 대한 연구가 곧 실패의 영향에 대한 결론으로 이어질 수 없다고 지적한다(Clifford, 1984). 학습된 무기력은 실패 경험에서 발생할 수 있는 결과 양상 중 하나일 뿐이며 두 개념이 동일시되어서는 안 된다는 것이다. 학습자가 실패 경험의 원인을 어디에서 찾는지, 실패의 결과에 대해 자신이 통제력을 지니고 있다고 느끼는지에 따라서 학습된 무기력은 발생하지 않을 수도 있다. 그는 교육의 성취가 실패 경험과 양립불가능하지 않으며, 오히려 학업 성취는 실패 경험에 의해 보장될 수 있다고 주장한다. 그는 실패 경험이 장기적으로 긍정적인 결과로 이어지는 작동기제를 심리학의 기존 개념인 학습

된 무기력, 내재적 동기, 귀인 이론을 종합하여 설명한다. 건설적 실패 이론은 이후 학생의 귀인과 동기의 관계에 관한 연구(Austin & Vispoel, 1992), 학생의 목표와 감정이 태도에 미치는 영향에 관한 연구(Tulis & Ainley, 2011), 학생의 감정과 동기에 관한 연구(Meyer & Turner, 2002; Crooks, 1988), 수업 평가 방식과 학생의 동기에 관한 연구(Lebow, 1993)에 응용되어왔다. 또한 국내에서도 건설적 실패는 창의력과의 관계(김종백, 2017), 부모의 마인드셋과 자녀의 그릿 사이의 매개(안태영, 박서단, 양수진, 2020), 기대지각과 학업적 정서조절과의 관계(김은희, 이명숙, 2015), 학습된 무기력과 회복탄력성과의 관계(최현정, 이동귀, 2019)에서 역할이 주목되어왔다.

실패를 발판 삼아 후일에 성공으로 전화위복하는 인간의 능력은 지금까지 수학, 언어, 과학에서의 과제를 대상으로 연구되어왔다(Dickhäuser, Buch, & Dickhäuser, 2011; Holschuh, Nist, & Olejnik, 2001; Steuer, Rosentritt-Brunn, & Dresel, 2013; Tulis, Steuer, & Dresel, 2018). 하지만 건설적 실패 개념은 도덕성 발달의 영역에도 적용 가능할 것이다. 현대 심리학의 발달로 인간의 도덕성은 사고, 감정, 행동을 결정하는 인지적, 생물학적 요인들에 기반한 자연적 속성으로 여겨지기 시작했다(Greenwood, 2011). 심리학의 사회인지적 접근 역시 인간의 도덕적 행동을 상황적 맥락과 개인의 안정적인 특질의 상호작용으로 결정되는 이타적인 행동으로 정의한다(Aquino, Freeman, Reed, Lim, & Felps, 2009). 이런 맥락에서, 수리 능력, 언어 능력과 같은 인지적 역량의 발달에 적용되는 실패로부터의 학습이 도덕성 발달에는 일어나지 않을 것이라고 보기 힘들다. 인성을 도덕적인 문제 해결과 행위 실천을 위해 필요한 지식, 기능, 판단, 탐구, 성찰, 가치, 태도, 실천 등을 포함한 총체적인 특성인 역량으로 보는 관점 역시 도덕성을 갈고 닦을 수 있는 능력으로 여기

는 시각을 지지한다(정창우, 2015). 이에 더해, 도덕성을 다양한 상황에 필요한 기술을 단련하고 그 기술들을 적재적소에 적용하는 전문성의 개념으로 바라볼 것을 주장하는 입장도 있다(Narvaez & Lapsley, 2005). 도덕적 전문성 이론을 수용한다면, 이런 전문성을 단련하는 과정에서 시행착오를 거치고 실패를 극복함으로써 더 능숙해지는 현상이 다른 분야와 마찬가지로 도덕성의 영역에서도 일어날 것이라 기대할 수 있다.

사람들은 살면서 가볍고 무거운 도덕적 과오를 저지른다. 주변인으로부터 선한 사람이라고 칭송받는 사람일지라도 도덕적으로 무결한 삶을 유지하는 일은 쉽지 않을 것이다. 하물며 인성과 지성이 발달하는 과정에 있고 정서가 격변하는 청소년은 수많은 도덕적 시행착오를 겪게 된다. 도덕적으로 성숙한 인간으로 거듭나기 위해서는 모든 순간을 완벽하게 사는 이상적 목표보다는 잘못을 범했을 때 통렬한 반성을 거쳐 같은 실수를 반복하지 않으려는 태도에 무게를 두어야 한다.

최근 소년범죄들의 잔인함과 흉악함에 대한 충격으로 국내에서 소년범죄에 대한 엄벌화와 소년법과 형사법의 연령제한을 낮춰야 한다는 여론이 들끓고 있다(박호현, 김종호, 2018). 그러나 소년법이 기반을 두고 있는 소년보호주의에서 소년이 성인에 비해 육체적, 정신적으로 성숙하지 못한 상태이며, 철저한 관리 및 보호를 통해 반성과 개선의 정도가 크기 때문에, 소년의 재사회화를 통한 사회복귀를 소년법의 목표로 두어야 한다는 이념을 표방하고 있다는 점에서, 소년범죄에 대한 엄벌주의는 낙인 효과를 발생시키고 재사회화의 저지를 일으킬 수 있어 지양되어야 한다(박호현, 김종호, 2018). 청소년을 비행과 일탈로부터 보호하고 도덕적으로 더 개선된 사람으로 인도하기 위해서는, 과오에 대한 엄벌주의보다는 그들이 자신의 잘못을 반성하고 그로부터 교훈을 배워 새로운 삶을 위한 발판으로 삼을 것을 권장해야 한다. 건설적 실패 이론을 도덕성에

적용하는 시도는 이러한 움직임에 기여할 수 있을 것이다.

도덕성 발달의 과정에서 실패와 그 극복이 가지는 중요성에 대해 고찰하기 위해, 본 연구에서는 다른 영역에서 실패를 건설적으로 극복하는 방법에 대해 이루어진 연구들을 검토하고, 이들 문헌에서 다루는 건설적 실패의 개념이 도덕성 발달에도 적용가능한지 여부와 관련된 난점을 다루고자 한다. 도덕 영역의 역량은 수리 능력, 언어 능력과 같은 다른 역량들과 완전히 이질적인 것은 아니지만, 동시에 다른 영역의 발달을 아우르는 특수하고 포괄적인 역량으로 여겨진다(Park & Peterson, 2006). 따라서 다른 영역의 연구를 기계적으로 도덕성 발달에 적용하는 일에는 무리가 있다. 도덕성 발달에서 건설적 실패 개념을 연구하기 위해서는 인간의 도덕성이 가지는 특수한 성질들에 대해 먼저 검토하고 짚고 넘어가야할 필요가 있다.

이런 가능성에도 불구하고, 건설적 실패와 도덕성 발달을 연계하여 주목한 연구는 지금까지 전무함에 가깝다. 나프시카 아사나솔리스(Athanassoulis, 2017)는 이와 관련하여 건설적 실패가 덕목 교육에 독보적으로 유용한 역할을 할 수 있다고 제안했다. 그는 성공보다 실패했을 때 학습자가 자신의 사고과정에 대해 더 깊게 생각한다는 점에 착안하여, 도덕교육자가 학생들로 하여금 실패를 경험하도록 의도적으로 어려운 과제를 부여할 것을 주장하였다. 그러나 그는 실패가 건설적인 결과로 이어지는 경우에 대해 설명하였지만, 건설적 실패와 파괴적 실패를 가르는 원인에 대해서는 상황적 요소가 중요하다고 간략하게 언급하는 것에 그쳤다. 건설적 실패를 이루는 일에 학습자의 태도를 포함해 다양한 인지적, 환경적 요소가 역동적으로 상호작용하며 기여한다는 점을 감안하면(Clifford, Kim, & McDonald, 1988), 건설적 실패를 도덕교육에 적용하기 위해서는 단순히 어려운 과제를 제시하는 것 이상의 연구가 요구

된다. 한편, 프리츠 오저(Oser, 1996)는 도덕적 배움이 필연적으로 고통스러운 것이라 역설하며, 비도덕적 행동과 이로부터 발생하는 분개와 수치가 필수적이라고 주장했다. 그는 비도덕적 행동에 대한 사람의 지식과 경험을 '부정적 도덕 지식'이라고 정의하며, 이것이 사람이 그런 행동을 범하는 것을 막아준다고 설명한다. 심지어 그는 인생에서 훔치거나, 속이거나, 배신하거나, 상처를 주는 일을 한 번도 안 한 사람은 도덕적인 사람이 될 수 없다고까지 발언한다. 또한, 교사들이 실수를 피하는 일에만 주력하는 것 역시 비판한다. 그러나 그가 도덕적 실패의 역할에 대해 강력히 주장한 것에 비해서 그 역시 건설적 실패를 도덕교육에 활용하는 방안에 대해 심리학적인 이론적 전개를 만족스럽게 제공하지 못하였다.

건설적 실패 이론을 도덕성 발달에 적용하기 위해서는 도덕적 실패를 경험한 학습자의 내면에서 어떤 정서적 또는 인지적 과정이 일어나는지 구체적으로 이론을 정립할 필요가 있다. 따라서 본 연구에서는 건설적 실패 이론을 도덕성에 적용할 때 고려해야할 작동기제와 인과적으로 관련된 변수들을 사회인지적 관점에서 정리하고 논의하고자 한다. 도덕성 이외의 영역에서 이루어진 실패에 관한 연구들은 주로 실패에 대한 학습자의 인식이 이후 성취나 정서에 미치는 영향에 초점을 맞추고 있다(Brunstein & Gollwitzer, 1996; Clifford et al., 1988; Dickhäuser et al., 2011; Diener & Dweck, 1978; Holschuh et al., 2001; Tulis & Ainley, 2011). 이 외에도 조직의 실패나 실수에 친화적인 분위기가 수행에 미치는 영향에 대한 연구(Van Dyck et al., 2005; Steuer et al., 2013), 실패의 긍정적 기능에 대한 연구(Mueller & Shepherd, 2012; Wong & Weiner, 1981), 실수에 대처하는 능력을 기르는 훈련에 대한 연구(Keith & Frese, 2005) 등이 있었다. 학습자가 실패를 겪은 후 어떤 태도에 임하는지에 따라 긍정적인 결과로 이어질 수도, 부정적인 결과로 이어질 수도 있다

는 발견은 도덕교육에도 함의를 가져다준다. 학습자의 어떤 특성들이 도덕적 실패를 겪은 후에 일어나는 심리적 과정에 영향을 주는지 밝힐 수 있다면, 교육 현장에서 학생들을 지도하는 방식에 귀중한 참고가 될 것이다.

건설적 실패가 도덕성 발달과 도덕교육에서 발휘할 수 있는 잠재력에 비해서, 지금까지 두 영역의 상호연관성에 주목한 연구는 부족한 실정이다. 무엇보다, 도덕성과 실패에 대한 심리학적 연구는 지엽적인 차원에서 이루어졌을 뿐, 그 둘을 연결하기 위한 통합적이고 이론적인 기틀을 잡기 위한 연구는 이루어지지 않았다. 이런 기존 연구의 한계를 극복하기 위해 본 연구에서는 윤리학적 기반으로 아리스토텔레스의 덕윤리적 관점을 차용하였으며, 심리학적 기반으로는 사회인지이론의 다양한 개념과 연구 성과를 활용하였다. 또한, 건설적 실패의 최종적인 지향점으로서 자기용서 개념을 소개하고 논의하였고, 기존의 도덕교육의 연구들을 활용해 건설적 실패 이론을 학교 교육에서 적용하는 방법에 대해 고찰하였다.

이러한 새로운 접근법은 다음과 같은 기존 연구 사이의 간극들을 채우는 데 일조할 것이다. 첫째로, 사회인지이론에서 지금까지 실패를 학업 성취가 아닌 사회적 관계나 행동 측면에서 조망한 연구는 있었으나 (Erdley, Loomis, Cain, Dumas-Hines, & Dweck, 1997, Eiser, Van der Pligt, Raw, & Sutton, 1985), 이런 연구들은 윤리학적 기반을 가지지 못하였다. 행동과 정서에 관한 단편적이고 개별적인 연구 성과들이 도덕교육에 통찰력을 제공하기 위해서는 윤리학의 이론적 틀 안에서 이해되어야 할 필요가 있다. 이에 본 연구에서는 아리스토텔레스의 덕윤리적 관점에서 인간의 도덕성 발달과 이상적인 인간상을 위한 덕목에 대한 관점을 차용하여, 이를 심리학적 연구 성과와 접목시키고자 한다. 둘째로, 아

리스토텔레스의 덕윤리에서는 인간의 도덕성 발달과 이상적인 삶에 대한 관점에서 실패를 필수불가결한 경험으로 상정하며, 실패와 성장의 연관성을 역설하였으나, 구체적으로 실패를 어떻게 극복해야하는지에 대한 설명을 제공하지 못하였다. 이에 본 연구는 덕윤리의 부족한 점을 현대 심리학 연구의 성과들을 활용하여 공백을 메우고자 한다. 셋째로, 기존의 건설적 실패 이론은 사회인지이론에서 발견한 심리학적 개념들을 충분히 활용하지 못하였다. 건설적 실패 이론이 기반하고 있는 심리학적 이론은 학습된 무기력, 귀인 이론, 내재적 동기 이론이다. 그러나 실패의 극복에 관한 심리학적 논의는 이 세 가지 이론에 국한된 것이 아니다. 이에 따라, 본 연구에서는 사회인지이론의 성장마인드셋, 숙달목표 지향성, 그리고 실수 관리 풍토의 개념을 활용해 건설적 실패 이론을 심리학적으로 더 확장시키고자 한다. 특히, 건설적 실패 이론 내에서 인지적 요소, 정서적 요소, 성격적 요소, 환경적 요소가 각각 작용하는 바에 대해서 고찰함으로써 각각의 측면들이 도덕성 발달을 위해 역동적으로 상호작용하는 과정에 대해 논의한다. 넷째로, 건설적 실패 이론을 도덕성에 적용하기 위해서는 기존 연구에서 다뤄온 실패에 대한 개념들이 도덕적 맥락에서 재해석되어야 할 필요가 있다. 본 연구에서는 도덕적 실패를 윤리학적, 도덕심리학적 맥락에서 어떻게 정의할 수 있는지에 대해 고찰하며, 이런 적용과정에서 생길 수 있는 이론적 난점에 대해 논의할 것이다. 다섯째로, 건설적 실패 이론을 도덕성이라는 새로운 영역에 적용하기 위해서, 다른 교과와 달리 도덕성 발달에서 새롭게 요구되는 건설적 실패의 지향점으로서 자기용서 개념을 활용할 것이다. 도덕적인 실패를 극복한 후의 지향해야하는 바는 비양심적으로 자신의 죄를 망각하고 면제받고자 하는 책략이 아니라 자신의 잘못을 진심으로 뉘우치고 새로운 사람으로 개선되기 위한 도덕적 성찰의 과정이 되어야 할 것이다.

마지막으로, 본 연구에서는 실천적 측면에서 이상의 논의가 교육 현장에서 활용될 수 있는 방안에 대해 제언할 것이다.

제 2 절 연구방법 및 범위

본 연구에서는 도덕성 발달에 건설적 실패 개념을 적용하고, 그 작동 기제에 대한 이론을 정립하며, 나아가 이를 도덕교육에 응용하는 방안을 찾기 위해 문헌 연구를 통한 탐색을 이룰 계획이다. 이를 위해 건설적 실패의 개념을 설립하고 그 작동 기제에 대해 규명한 기존 심리학과 교육학 연구들을 탐색해, 그 성과들을 도덕성 연구에 활용할 수 있는 방법에 대해 고찰할 것이다. 특히, 다른 학습 영역과 도덕성 발달의 영역은 상이한 특징을 지니기 때문에 도덕성 발달의 특수성에 맞춰 건설적 실패 개념을 구현하기 위해서는 도덕성 발달과 도덕 심리학 전반을 아우르는 문헌적인 검토가 필요할 것으로 여겨진다. 이 과정을 위한 구체적인 연구의 전개는 다음과 같다.

먼저, 제 2 장에서는 연구를 본격적으로 시작하기 위한 이론적 배경을 설명한다. 우선, 건설적 실패 이론을 도덕성에 적용하기 위한 윤리학적 기반으로 아리스토텔레스의 덕윤리를 소개한다. 덕윤리 이론에서 이상적인 인간상이자 도덕성 발달의 최종 지향점으로 여기는 지점은 덕스러운 사람이다. 덕스러운 사람이 되기 위해서는 습관화와 상황에 따라 올바른 판단을 내리는 연습을 무수히 많이 거쳐야 한다. 또한, 인간의 행동을 상황적 맥락과 개인의 안정적인 성격의 상호작용으로 바라보는 사회인지 이론의 전반적인 특징에 대해 설명하며, 이 안에서 실패와 건설적 실패가 어떻게 정의되는지에 대해 논의한다. 다음으로, 건설적 실패 이론에

서 실패 경험이 인간의 심리적 작용에 영향을 미치고, 최종적으로 미래의 행동과 태도를 동기화시키는 과정에 대해 설명하는 방법을 구체적으로 제시한다. 건설적 실패 이론은 귀인 이론, 내재적 동기, 학습된 무기력에 기반하며, 학습자가 과제와 실패 경험, 본인의 능력에 대해 인식하는 통제력이 실패 경험 이후의 태도나 행동에 결정적으로 영향을 끼친다고 주장한다. 또한 이러한 사회인지적 개념들은 실패 경험이 유발하는 부정적 정서를 조절한다. 마지막으로, 사람마다 가지고 있는 성격에 따라서 실패에 대한 반응은 달라진다. 건설적 실패 이론에서는 이런 성격적 측면을 실패 내성이라고 정의한다.

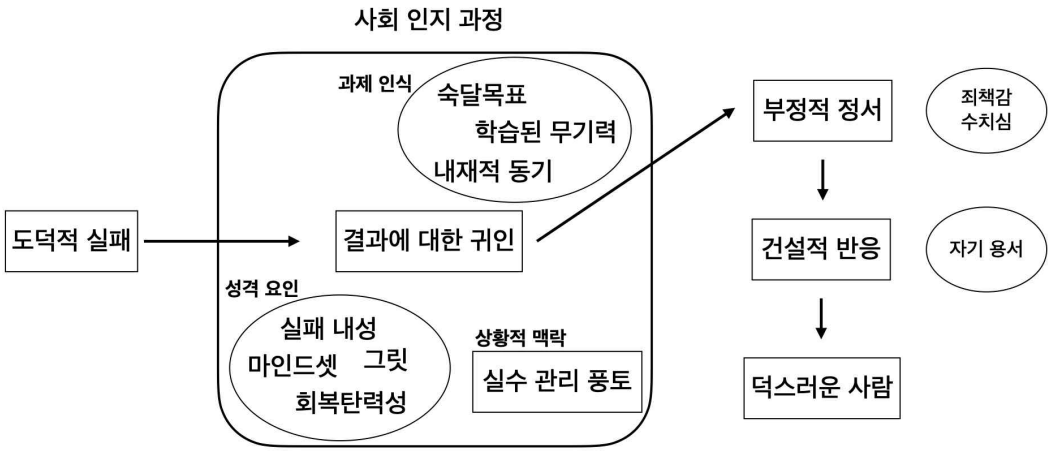
다음으로, 제 3 장에서는 건설적 실패 개념을 도덕성 발달에 적용해야 하는 필요성과 이로부터 얻을 수 있는 강점에 대해 논의한다. 또한, 이와 관련하여 건설적 실패 개념을 도덕성 발달에 적용하는 것이 가능하며 타당한지에 대해서도 고찰한다. 먼저, 덕윤리 이론에서 실패는 필연적으로 일어날 수밖에 없으며, 따라서 덕의 경지에 도달한 사람은 실패를 무수히 많이 겪은 사람이기도 하다. 본 연구에서는 이러한 아리스토텔레스의 덕윤리 이론과 실패의 관계에서 실패 경험이 유발하는 좌절을 극복하는 방법과 기제에 대한 구체적인 조언이 결여되어 있음을 지적하고, 그 한계를 극복하기 위한 심리학적 이론으로 사회인지이론을 채택한다. 이와 관련해, 덕윤리 이론과 사회인지이론이 어떻게 통합될 수 있는지 그 가능성에 대해 고찰한다. 이에 더해, 다른 심리학 이론이 아닌 사회인지이론을 채택했을 때 도덕적 실패를 극복하는 방법에 대한 이론적 고찰에서 생기는 강점이 무엇인지에 대해 논의한다. 이에 더해, 아리스토텔레스의 윤리학과 사회인지이론의 심리학을 기반으로 실패와 건설적 실패 개념을 도덕적 맥락에서 재정의하기 위해, 도덕적 실패의 의미와 그 개념이 가질 수 있는 한계에 대해 논설한다. 또한 본 연구에서는 기존의

건설적 실패 이론이 가진 한계를 극복하기 위해, 사회인지이론의 다른 개념인 도덕적 감정, 성장마인드셋, 숙달목표 및 수행목표를 차용하여 이론적 확장을 꾀하고자 한다.

마지막으로 제 4 장에서는 건설적 실패 이론의 도덕교육적 함의에 대해 고찰한다. 도덕 영역에서 실패에 대한 건설적 반응의 대표적인 예시로 자기용서 개념을 채택하여, 이것이 건설적 실패 이론과 어떻게 관련지어질 수 있는지에 대해서 논의한다. 도덕적 실패를 극복하기 위해서는 비도덕적 행동의 당사자가 자신의 잘못을 부정하거나 회피하는 대신 직면해야하며, 동시에 이에 대한 죄책감에 사로잡혀 미래를 위한 개선을 막는 것을 방지해야 한다. 자기용서 개념은 이런 과정을 설명하는 일에 적절한 개념으로, 비도덕적 행동의 행위자가 자신의 잘못에도 불구하고 피해자처럼 가해자인 자신 역시 존엄성을 가진 인간임을 인식하는 것에서 출발한다. 이러한 자기용서는 죄에 대한 합리화와 면책에 불과한 거짓 자기용서 개념과 구별된다. 다음으로, 상황적 맥락에 해당하는 실수 관리 풍토 개념을 도입하여 상황적 맥락이 실패 반응에 미치는 영향을 건설적 실패 이론 안에 포섭하고자 시도할 것이다. 이에 따라, 실수 관리 풍토과 교육현장, 특히 도덕교육의 측면에서 어떤 시사점을 제시하며, 어떤 활용점을 줄 수 있는지 논의한다. 마지막으로, 본 연구의 마지막에서는 건설적 실패 이론이 실제 도덕교육 현장에서 교육자에게 제시할 수 있는 통찰력과 조언에 대해 고찰한다. 구체적으로, 귀인과 동기, 정서, 상황적 맥락과 같은 사회인지적 과정이 도덕교육에 가지는 함의에 대해 논의하며, 이로부터 도출되는 훈육법으로 자율성을 강조하는 훈육과 학습자를 지지하는 훈육을 도덕교육적 지향점으로 제시한다.

결론을 통해, 건설적 실패 이론을 도덕성 발달에 적용했을 때 얻을 수 있는 함의에 대한 논의를 요약하고, 본 연구의 의의와 한계점을 제시한

다.



[그림 1] 도덕 영역의 건설적 실패에 대한 연구 모형

이상의 연구계획을 기반으로 본 연구의 연구 모형을 도식화하면 [그림 1]과 같다. 먼저, 비도덕적 행동과 같은 도덕적인 실패를 경험한 학습자는 이에 대한 원인을 적극적으로 탐색하게 된다. 이런 원인에는 능력, 노력, 과제의 난이도, 운 등이 있을 수 있으며, 각각의 원인은 고정성, 통제가능성, 소재의 차원에서 차이를 보인다. 이런 귀인의 특징은 실패내성, 그릿, 회복탄력성, 성장마인드셋과 같은 사람이 평소 가진 성격이나 신념에 영향을 받는다. 이와 별개로 현재 마주한 과제에 대해 어떤 동기와 인식을 가지고 있는지도 귀인에 영향을 준다. 예를 들어, 학습자가 숙달목표 또는 수행목표를 가지고 있는지에 따라, 내재적 동기 또는 외재적 동기를 보이는지에 따라, 학습된 무기력 상태에 빠져있는지에 따라 귀인이 달라진다. 귀인은 이후 유발되는 도덕적 정서인 수치심과 죄책감에 영향을 준다. 죄책감과 달리 수치심은 자신의 과오를 자아와 직접적으로 결부하였을 때 느껴지는 감정으로 자존감을 보호하기 위해 수

치심을 느낀 학습자는 실패에 대한 비건설적인 반응을 보이게 된다. 따라서 건설적 반응을 보이기 위해서는 부정적인 감정의 강도를 약화시킬 필요가 있으며, 자아와 과오를 분리시켜 생각할 필요가 있다. 적절한 귀인과 정서의 관리를 통해, 학습자는 비도덕적 행동 이후 자신의 미래 행동을 개선하고, 품성을 함양하기 위해서 적극적으로 노력하는 건설적 반응을 보일 수 있다. 이런 건설적 반응의 대표적인 예시로 자기용서 과정을 들 수 있다. 마지막으로, 건설적 실패를 다수 경험한 학습자는 연습과 습관화의 과정을 통해 인성을 함양하여 이상적인 인간상인 덕스러운 사람에 도달할 수 있다.

제 2 장 이론적 배경

도덕교육에 건설적 실패 개념이 포함되어야 하는 이유는 그것이 인간의 도덕성 발달에서 필수불가결한 요소이기 때문이다. 본 연구에서는 실패와 도덕성 발달의 관계를 아리스토텔레스주의 덕윤리의 관점에서 조명한다. 덕윤리에서는 인간의 도덕성 발달이 습관화를 통해 상황에 맞는 올바른 판단을 내리는 능력을 체득하면서 이루어진다고 설명한다. 그러나 이런 습관화와 연습의 과정에서 학습자는 무수히 많은 실패를 겪을 수밖에 없으며, 심지어 도덕성이 충분히 발달한 덕스러운 사람의 경지에 이른 후에도 도덕적 실패는 일어나곤 한다. 그러나 덕윤리 이론에서는 이런 실패를 겪은 후 맞닥뜨릴 수 있는 좌절감을 극복하는 방법과 이와 관련된 인간의 심리적 기제에 대해 구체적으로 설명하지는 못했다. 본 연구에서는 이런 공백을 해결하기 위해 사회인지적 접근법을 차용한다. 사회인지이론에 따르면 성격이나 인성은 특질적으로 고정된 것이 아니라 개인이 처한 사회문화적 환경에 영향을 받으며, 한편으로는 개인이 자기 자신에 대해 어떻게 인식하는지와 같은 인지적 요소에도 영향을 받아 변화한다. 이에 따라, 학습자가 도덕적 실패를 겪은 후 이에 어떻게 반응하는지는 개인이 해당 경험과 자신의 능력에 대해 어떻게 인지하고 있는지와 교사나 부모가 이에 대해 어떤 지도를 내리는지의 영향을 받는다고 주장하는, 건설적 실패 이론은 실패의 극복과정에 대한 적절한 이론으로 가치를 갖는다. 또한, 이런 접근법은 덕윤리에서 필요로 하는 심리학적 기반을 제공함으로써 도덕교육에서 덕윤리적 접근을 보완해주는 역할을 수행할 것이다.

이에 따라, 본 장에서는 가장 먼저 아리스토텔레스의 덕윤리와 비판

이론에 대한 이론적 배경을 구체적으로 설명한다. 덕윤리 이론에서 도덕 발달의 종착지는 번영의 삶이며, 이를 위한 수단은 습관화와 연습이다. 덕윤리 이론에서 상정하는 도덕 발달은 무관심한 다중, 자기조절의 결여, 자기조절, 참된 덕 네 단계로 이루어져있다. 다음으로, 본 장에서는 사회인지이론의 행동에 대한 관점이 가지는 주된 특징을 요약한다. 첫 번째는 환경과 개인의 성격의 상호결정론이며, 두 번째는 성격 변인이 성격의 작용과 개인차를 설명하기 위한 기본 단위로 설정된다는 점, 세 번째는 복합적이고 역동적인 자아를 가정한다는 점이다. 마지막으로, 이 장에서는 개인이 실패를 겪는 시점부터 이에 대한 건설적 반응을 보이기까지 그 사이에 일어나는 심리적 작동기제에 대해 사회인지이론과 심리학의 다양한 연구 성과들을 활용하여 구체적으로 설명한다. 먼저, 클리포드가 주창한 건설적 실패 이론의 구조를 개괄적으로 설명하고 그 핵심적 요소를 요약한다. 구체적으로 건설적 실패 이론이 기반하고 있는 사회인지적 핵심 개념인 학습된 무기력, 귀인, 내재적 동기에 대해 소개한다. 다음으로, 건설적 실패와 관련된 정서적 요소인 수치심과 죄책감을 도덕적 감정으로서 제시한다. 마지막으로 건설적 실패에 작용하는 성격적 요소인 실패 내성 개념에 대해 설명한다.

제 1 절 아리스토텔레스주의 덕윤리와 사회인지이론

1. 아리스토텔레스의 덕윤리와 발달 이론

현대 도덕철학에서 덕윤리 이론이 다시 주목받기 시작한 계기는 철학자 엘리자베스 앤스콤의 논변이었다(Anscombe, 1958). 그는 의무와 당위 위주의 윤리학을 비판하며, 그러한 의무윤리는 신적인 입법자를 전제로

했을 때만 성립할 수 있다고 지적한다. 그는 “옳은(right)” 일이나 “해야만 하는(ought to)” 일을 인위적이고 일관적이지 않은 개념으로 치부하고, 그보다 “정의로운(just)”과 같은 그 속성의 소유자를 도덕적으로 좋은 사람으로 만들어주는 속성의 개념들이 우월하다고 주장한다(Anscombe, 1958; Hacker-Wright, 2010). 그의 주장에 따르면, “도덕적으로 옳다”는 말은 어떤 행동을 해야하는지 하지 말아야하는지와 관련된 지침으로 여길 수 있지만, 정의로운 행동이면서 동시에 옳지 않은 행동이 있을 수 있기에 문제가 있다. 정의로운 행위자와 옳은 행위가 항상 일치하기 위해서는 그 행위를 확정적인 의무로 만들어주는, 초월자에 의해 설정된 법칙이 있어야 하기 때문이다. 따라서 그는 의무보다는 덕의 개념에 집중하여, 도덕철학이 무엇이 정의로운 사람이나 행동의 기준인지 밝혀내야한다고 주장한다.

덕윤리 이론의 부흥은 이후 도덕심리학과 도덕교육의 영역에서 개인의 인성의 발달에 집중하는 인성교육과 아리스토텔레스의 철학에 기반한 도덕교육, 그리고 교육일반을 아리스토텔레스주의적으로 설명하는 이론에 영향을 주었다(Sanderse, 2015). 이에 더해, 아리스토텔레스의 덕윤리는 인간의 도덕성이 어떻게 발달하는지에 대한 이론적 모형 또한 제시하였다. 덕윤리에 따르면, 도덕발달의 이상적인 종착지는 번영(flourishing)의 삶이자 에우다이모니아(εὐδαιμονία)의 삶이다(Tobin, 1989). 이 목적을 위해서 사람은 알맞은 바람을 가져야 하며, 이 바람을 삶을 통해 실현해야 한다. 그 바람이 향하는 바는 덕스럽게 행동하는 것이다. 덕스럽게 행동하며 덕스러운 삶의 가치를 의식적으로 수용하는 것이 곧 번영의 삶이라고 할 수 있다. 아리스토텔레스주의에는 도덕적 덕과 지적 덕, 두 가지 덕이 있다(Tobin, 1989). 도덕적 덕은 인간의 사회생활, 정치 생활에서 실현되는 미덕으로 용기, 절제, 관대함, 재치, 정의, 친절함, 정직, 친

화력, 차분함, 야망, 자부심, 위엄 등이 있다. 도덕적 덕은 습득된 결정이나 선택의 방식이라고 할 수 있으며, 이는 행동적 측면뿐만 아니라 태도나 흥미 같은 동기의 측면에도 적용된다. 번영의 삶에 도달한 사람은 실천적 지혜(practical wisdom, 프로네시스: φρόνησις)를 가진 사람이다(Tobin, 1989). 실천적 지혜란 인간이 도덕적인 행동과 그렇지 않은 행동을 구별하도록 하는 능력을 말한다(Sanderse, 2015). 실천적 지혜는 일상에서 어떤 행동이 옳은지 계산하거나 숙고하는 능력의 탁월함이라고도 할 수 있다(Curren, 2016). 실천적 지혜를 가진 사람은 특정한 상황에서 어떻게 행동하는 것이 옳은지 알며, 이런 행동에 반영되는 덕목에 대해서 반성적으로 이해하고 있는 사람이다(Tobin, 1989).

덕목의 습득은 생을 통해 계속되는 배움의 과정을 통해 이루어지며, 이런 점에서 덕윤리는 그 자체로 발달이론이라고 할 수 있다(Annas, 2015). 아리스토텔레스주의 덕윤리에서 발달의 원리로 가장 주요하게 강조하는 것은 습관화다(Annas, 2015). 습관화는 가장 먼저 부모, 교사, 자신이 속한 사회의 문화로부터 무엇이 가치있고 무엇이 그렇지 않은지 배우는 것에서 시작한다. 어떤 행동을 해야 하고, 그 행동을 통해 무엇을 배우는지 실천적으로 배우면서 이런 행동의 양식들이 차츰 습관이 되는 것이다. 습관화가 충분히 진행된 사람은 자신이 배운 규칙을 일일이 상기할 필요가 없으며, 이미 내재화한 규칙을 따라 자연스럽게 행동한다(Annas, 2015). 그러나 이런 습관화는 단순히 무의식적인 반복에 불과한 것이 아니며, 자신이 배운 습관을 의식적으로 사용하는 능력을 습득하는 것이라고 할 수 있다(Annas, 2015). 이런 과정은 실천적 지혜의 습득에도 적용가능하다. 실천적 지혜의 함양은 올바른 행동의 습관화를 통해 가능하며, 이런 습관화는 일상에서의 수행과 귀감자와 동료로부터의 감화를 통해 이루어진다(Curren, 2016; Begley, 2006).

인간이 덕목을 체화하여 번영의 삶에 이르는 과정에 관한 아리스토텔레스의 철학을 정리하면, 덕윤리에 기반한 단계적 도덕성 발달 이론을 정립할 수 있다. 이론가의 관점에 따라 구체적인 단계의 구성은 달라질 수 있지만, 본 연구에서는 도덕적으로 무관심한 다중(多衆, 호이 폴로이: οἱ πολλοί)으로부터 시작해, 자기조절이 결여한 상태와 자기조절의 단계를 거쳐 참된 덕의 완성에 이르는 4단계 모형을 기반으로 덕윤리적 발달 이론을 정리하고자 한다(Sanderse, 2015). 첫 번째 단계인 도덕적 무관심에서는 행복을 미덕이 아닌 신체적 쾌락, 명예, 돈 따위의 욕망으로 인식한다. 이는 덕목이 무엇이고 그것이 왜 중요한지에 대해 아직 습관화를 통해 학습하지 못했기 때문이다. 이들은 어떤 행동이 덕스러운지 판단하는 능력이나 미덕과 관련된 행동과 정서에 관한 안정적인 성향도 부족한 상태이다. 무엇보다 이들은 상황에 따라서 가치가 변하며, 배고플 때는 음식을, 가난한 처지에서는 돈을 최우선 가치로 여기는 등 변덕스러운 가치체계를 가지고 있다.

두 번째 단계인 자기조절의 결여는 부모나 교사 등 귀감자의 훈육을 통해 그들의 가치와 의견을 내면화하여 도덕적 무관심에서 한 단계 나아간 상태이다. 이들은 내면화한 가치체계를 통해 부도덕한 행동을 할 때 수치심이나 죄책감 같은 도덕적 감정으로부터 불편함을 느끼기 때문에, 다른 사람이 지켜보지 않을 때도 도덕적인 행동을 실천할 수 있다. 또한 이들은 덕스러운 삶을 살도록 선택하는 일에 도달했으며, 도덕적 지식과 실천적 지혜를 함양하였으나 그것을 올바르게 사용하지 않는 상태라고 할 수 있다. 이들은 비도덕적 행동을 할 때 그 사실을 사전에 알아차리지 못하며, 사후에 죄책감을 느끼며 자신의 잘못을 시인하게 된다. 세 번째 단계는 자기조절 능력이 발달해 도덕적인 삶에 능숙해진 상태이다. 그러나 이들은 덕스러운 삶을 유지하는 것 그 자체에 동기화되어 있지

않으며, 그런 삶을 자발적으로 즐기며 목적으로 삼지 않는 점에서 최종 단계인 참된 덕에 이르지 못했다고 알 수 있다. 즉, 이들은 자신의 판단과 행동을 감정이나 동기가 따라잡지 못한 단계라고 할 수 있다. 이들에게 덕목은 즐거운 것이 아니며 고통을 감내함으로써 이루어지는 것이다. 다만, 여기서 덕스러운 삶이 즐겁기만 한 삶은 아니라는 점에 주의해야 한다. 마지막 단계인 참된 덕에 이른 상태는 번영의 삶에 이른 상태이며, 삶에서 그의 인성의 훌륭함으로 인해 주변 사람으로부터 존경을 받으며, 사회에서 이상적인 인물로 여겨지는 인간상을 말한다. 그들은 미덕에 안정적이고 확정적으로 전념하고자 한다.

2. 사회인지이론의 행동에 대한 관점

사회인지이론은 심리학자 반두라에 의해 창시되었다. 그는 인간의 행동을 환경적 맥락과 개인적 성격 양자 모두에 기반하여 이해하고자 하였다(Bandura, 1986). 사회인지이론에서는 인간은 내적 충동에 의해 행동하는 것도 아니며, 외부 자극에 의해 무의식적으로 통제받는 것도 아니라고 주장하며, 인간의 행동과 인지 및 다른 성격적 요인의 상호작용이 인간의 행동을 결정한다고 역설했다(Bandura, 1986).

사회인지이론에서 말하는 사회적 인지란 개인이 사건에 개인적 의미를 부여하거나 행동을 계획하고, 자신의 동기, 정서, 대인 행동을 조절하는 데 사용하는 인지적 기제와 구조들로 자신에 대한 믿음(self-beliefs)이나 규범, 목표 등이 있다(Cervone, 1991). 이런 인지적 기제와 구조들을 통해 개인은 상황이나 자신에 대해 해석하고, 이는 정서의 발생과 행동의 매개에 중요한 역할을 한다(Dweck & Leggett, 1988).

이런 성격에 대한 사회인지적 접근의 주요한 특징은 세 가지로 요약

할 수 있다(Cervone et al., 2001). 첫 번째 특징은 상호결정론으로, 개인을 둘러싼 사회문화적 환경이 그 사람의 성격 구조가 발달하는 것에 기여하는 한편, 성격 요인은 그 사람이 어떤 환경을 경험하게 되는지와 그 환경의 사회문화적 상황을 어떻게 해석할지에 영향을 준다는 뜻이다(Bandura, 1978).

두 번째 특징으로, 사회인지적 접근 성격의 작용과 개인차를 설명하기 위한 기본적인 단위로 성격 변인을 설정하는 점이 있다. 이런 성격 변인은 기본적인 인지적, 정서적 구조와 기제라고 할 수 있으며, 사회적 기반을 가진다. 즉, 성격 변인은 개인의 사회문화적 경험에 의해 발달되며, 이런 성격 변인이 개인의 성격이 어떻게 작용하는지, 그 작용이 사람마다 어떻게 달라지는지를 결정한다는 것이다. 성격 변인의 인지적인 측면에는 기술, 사회적 역량, 상황 해석에 관한 지식 구조, 자신과 사회의 관계를 이해하는 자기반성 기제, 그리고 목표와 규범, 동기화를 설정하는 자기조절 기제 등이 있다. 이런 인지적 측면은 정서적 측면과 긴밀히 연결되어 있으며, 성격의 작용이란 정서 상태를 조절하기 위해 적절한 인지 전략을 수립하는 과정이라고 할 수 있다.

사회인지적 접근의 마지막 특징은 성격을 복합적이고 역동적인 자아 체계로 이해한다는 것이다. 성격은 사회적 인지와 정서 과정의 역동적 상호작용이며, 성격을 이해하기 위해서는 인지와 정서의 기본 요소들을 조사해야한다. 이런 인지와 정서의 상호작용을 이해함으로써 개인의 성격이 일관성과 고유성을 갖는 방식을 탐구할 수 있다. 또한 사회인지이론은 자기 참조적인 사고와 자기 조절 능력에 초점을 맞추기 때문에 자기자신을 이해하는 방식에 대한 이론이라고 할 수 있다. 이런 복합적이고 역동적인 자아 체계는 개인의 경험, 행동, 발달에 기여한다.

본 연구에서 핵심적으로 다루고자 하는 개념인 건설적 실패 역시 사

회인지적 접근에 속하는 이론이라고 할 수 있다. 건설적 실패 개념을 떠받치는 기반 이론은 귀인 이론과 학습된 무기력, 내재적 동기 이론 세 가지인데, 이는 모두 사회인지적 접근의 맥락을 공유하고 있다(Mccormick & Martinko, 2004; Dweck & Leggett, 1988; Carton, 1996; Cameron, Pierce, Banko, & Gear, 2005; McAuley, Wraith, & Duncan, 1991). 이 이론들은 공통적으로 학습자가 자기 자신에 대해 어떻게 인지하고 있는지가 심리 기제에서 핵심적인 역할을 한다는 점에서, 또한 개인의 성격적 요인뿐만 아니라 환경과 개인의 상호작용이 동기나 정서, 행동에 영향을 미친다는 점에서 사회인지적인 함의를 가지고 있다고 할 수 있다.

제 2 절 건설적 실패 이론의 기초

1. 건설적 실패 이론의 세 가지 기반 이론

건설적 실패이론에서 실패와 건설적 실패의 정의는 다음과 같다. 먼저, 실패는 "목표와 수행 결과 사이의 비율"로 정의된다(Clifford, 1984). 즉, 처음 목표로 한 결과에 실제 수행 결과가 미치지 못한 경우를 실패라고 한다. 또한 실패는 다섯 가지 요소가 필수적으로 요구된다고 여겨진다(Clifford, 1984). 먼저, 목표와 수행이 무엇인지 분명해야하며, 이에 더해 목표에 대한 자각과 수행에 대한 평가, 마지막으로 목표와 수행을 비교하는 절차가 필요하다.

건설적 실패란 "긍정적인 반응이 뒤따르는 실패"를 의미하며, 학습자의 끈기, 과제에 대한 흥미, 과제에 대한 선호, 과제에 착수하는 경향, 과제를 재시작하는 경향, 그리고 과제를 위해 자유시간을 할애하는 경향

의 증가나 점진적인 수행력의 증가 등이 동반된다. 실패에 대한 건설적인 반응으로 학습자가 스스로 모니터링(self-monitoring)하거나 지시(self-instruction)하는 경향과 자신의 오개념과 오류를 고치기 위해 특정 학습활동에 에너지를 투여하는 현상 등이 있다(Diener & Dweck, 1978; Tulis et al., 2018).

건설적 실패 이론은 학습된 무기력 이론, 귀인 이론, 내재적 동기 이론에 그 이론적 토대를 두고 있다(Clifford, 1984). 따라서, 도덕 영역에서의 건설적 실패가 일어나는 과정에 대한 이론을 정립하기 위해서는 이들 기반이론의 공통점을 파악하고, 이 작동기제들이 도덕적 실패에도 상관을 가질 수 있는지에 대해 고찰해야 한다.

먼저, 학습된 무기력은 통제할 수 없는 혐오자극에 노출된 후 적응적 반응을 학습하는 일에 이상이 생기는 현상을 말한다(Roth & Kubal, 1975). 예를 들어, 학습자에게 과제를 풀게 한 뒤, 정답 여부와 상관없는 피드백을 연이어 주어 무기력감을 유발했을 때, 약한 무기력감 조건에서는 과제 수행 능력이 가장 높게 나왔지만, 강한 무기력감 조건에서는 가장 학습자의 과제 수행 능력이 떨어지게 나왔다(통제군: -3.790. 약한 무기력감: -19.050, 강한 무기력감: -.697, Roth & Kubal, 1975). 학습된 무기력은 과제가 중요하지 않다고 여겨질 때, 과제의 난이도가 지나치게 어려울 때 심화된다(Clifford, 1984). 무기력감은 학습에 대한 의욕을 상실시키기 때문에, 학습된 무기력이 발생했을 경우 실패에 대한 건설적 반응은 일어나기 힘들어질 것이며, 따라서 통제불가능한, 중요하지 않은, 지나치게 어려운 과제는 건설적 실패를 방해할 것이다(Clifford, 1984). 학습된 무기력 개념이 건설적 실패 이론에 가지는 주된 함의는 자신이 결과를 통제할 수 있는지 아닌지에 대한 학습자의 인식이 이후 학습에 대한 동기에 지대한 영향을 미친다는 점이다.

다음으로, 귀인 이론은 인간이 특정 사건의 원인을 인식하는 방식에 대한 이론이다(Weiner, 1976). 버나드 와이너(Bernard Weiner)는 성취의 맥락에 귀인 이론을 적용하여 모형을 전개하였으며, 성공과 실패의 원인으로 가장 빈번하게 인식되는 네 가지 요인으로 능력, 노력, 과제 난이도, 운을 제시하였다(Weiner, 1979). 즉, 학습자는 성취에 성공하거나 실패했을 때, 그 원인을 주로 자신의 능력이나 노력, 과제의 난이도 또는 운에서 찾는다는 것이다. 이 네 가지 원인은 소재, 고정성, 통제가능성의 세 가지 차원에 따라 다시 분류될 수 있다(Weiner, 1979). 예를 들어, 능력 또는 재능은 개인의 내부에 위치한 원인이며, 잘 변하지 않기 때문에 고정적이고, 개인이 의도적으로 바꿀 수 없어 통제가 불가능한 원인이다(Weiner, 2010). 능력과 반대로 노력은 똑같이 내재적이지만 고정적이지 않으며, 통제가능한 원인이다. 과제 난이도는 외재적이고, 고정적이며, 교사와 같은 타인에 의해 통제가 가능하며, 이와 반대로 운은 외재적이지만 고정적이지 않으며, 통제가 불가능하다.

인간이 성취의 원인을 어디서 찾는지가 중요한 이유는 이에 따라 그 사람의 다음 행동이 영향을 받기 때문이다. 즉, 귀인과 행동의 동기화는 밀접하게 연관되어 있다. 특히, 성공보다는 실패, 그중 예상치 못한 실패에 직면했을 때 인간은 적극적으로 결과의 원인을 찾으려고 한다(Weiner, 1979).

와이너는 성취의 결과가 다음 행동으로 이어지기까지의 복잡한 기제를 구조화하였다(Weiner, 2010). 제일 먼저, 성취의 결과가 성공 또는 실패의 형태로 발생한다. 성공적인 결과는 행복의 감정을 야기하고, 반면 실패는 좌절감과 슬픔을 주며, 그중 예상하지 못한 실패 또는 중요한 실패는 학습자가 실패의 원인을 적극적으로 찾도록 만든다. 학습자가 실패의 원인을 어디에서 찾는지는 선행요인인 과거 경험이나 사회 규범 등의

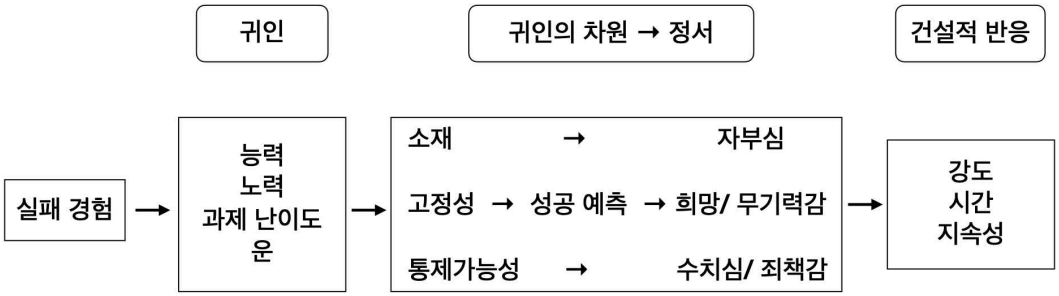
영향을 받는다. 이 선행요인에 따라 학습자는 자신의 실패의 원인이 자신의 능력이나 노력, 과제의 난이도, 또는 운에 있다고 인식한다. 예를 들어, 다른 사람은 잘 본 시험에서 자신이 공부를 열심히 했음에도 자주 낙제한 경험이 많은 학습자는 실패의 원인을 자신의 타고난 재능에서 찾게 된다.

이 원인들은 소재, 고정성, 통제가능성에 따라 다른 감정을 환기하게 된다. 내재적 원인은 외재적 원인에 비해 자존감을 떨어뜨리는 경향이 있으며, 가변적이고 고정적이지 않은 원인은 다음 도전에서는 성공할 거라는 기대를 높이고, 마지막으로 통제가능한 원인은 자신이 충분히 노력하지 않았다는 죄책감과 부끄러움을 느끼게 만든다. 예컨대, 노력의 부족은 학습자가 스스로 자신의 내재적이고 통제가능한 요인이라고 생각하기 때문에 이로 인한 죄책감과 후회를 느끼게 된다. 실패의 원인이 자신의 재능의 부족이라고 생각하면, 이는 내재적이면서 통제불가능한 원인이라고 생각하기 때문에 학습자는 수치와 굴욕을 느끼게 된다. 운의 경우, 항상 가변적인 요인이기 때문에 다음에는 잘 될 수 있다는 희망의 감정을 느끼게 된다.

이런 감정들은 학습자의 최종 행동에 영향을 주게 된다. 예를 들어, 다음에도 성공할 수 없을 거라는 기대는 학습자를 무기력하게 만들고 이것이 학교를 중퇴하는 등의 행동으로 이어지게 되는 것이다. 이와 같은 와이너의 귀인 이론을 시각적으로 정리하면 [그림 2]와 같다.

학습자가 실패의 원인을 어디서 찾는지에 따라 실패에 대한 반응이 달라지게 된다는 점을 감안하면, 건설적 실패 역시 학습자의 귀인에 영향을 받는다고 예상할 수 있다. 실제로, 가상의 인물에 대해 능력보다 노력에 대한 귀인을 할 경우, 사람들은 해당 인물이 미래에 더 나은 수행을 보일 것이라고 예상을 하는 경향이 있다($F = 3.78$, $p < .10$, Clifford

et al., 1988). 또한 사람들이 금연의 실패 원인을 성격이나 금연의 난이도 같은 고정적인 요인에서 찾을 때, 금연에 대한 자신감이 낮게 보이는 경향이 발견되었다(-.266, $p < .001$, Eiser et al. 1985).



[그림 2] 와이너의 귀인 이론(Weiner, 2010에서 재구성)

이러한 귀인 이론의 적용 범위는 학업 성적의 측면에 국한되지 않는다는 점에서 도덕성 발달 연구에 의미를 갖는다. 앞서 언급한 금연에 대한 자신감과 귀인의 상관관계는 행동적 측면에서도 귀인 이론이 효과가 있음을 나타낸다. 또한, 귀인이론은 사회적 관계에도 적용 가능하다. 예를 들어, 사회적 불화의 원인이 개인의 타고난 사회적 관계 능력의 부족에서 찾는 사람들은, 다른 귀인 그룹과 비교했을 때, 가상의 편지를 주고받는 상황에서 편지 답장을 거절당했을 때 다시 보내는 편지에서 가장 성의를 들이지 않는 것으로 나타났다(Goetz & Dweck, 1980).

마지막으로, 내재적 동기란 어떤 활동을 할 때 외부 보상 없이 그 활동 자체를 목적으로 하고자 하는 상태를 말한다(Deci, 1971). 내재적 동기를 가진 학습자는 어려운 과제에 대한 끈기, 과제에 대한 선호, 과제

에 대한 흥미, 과제를 위해 자유 시간을 할애하는 경향을 보이는데, 이것은 건설적 실패의 특징과 동일하다(Clifford, 1984). 이런 내재적 동기는 학습자가 자신의 유능함에 대한 확신이나 자기 결정성(self-determination)을 가질 때(Deci, Cascio, & Krusell, 1975)나 자신이 과제를 하는 이유가 과제 자체를 목적으로 하기 때문이라고 인식할 때(Kruglanski, Friedman, & Zeevi, 1971), 그리고 과제의 난이도가 학습자의 능력과 적절히 맞았을 때(Csikszentmihalyi, 2000) 생겨난다.

학습된 무기력 이론, 귀인이론, 내재적 동기 이론의 결과를 종합하자면, 학습자가 실패에 대해 건설적 반응을 하도록 동기화되려면, 성공과 실패의 원인이 고정적이지 않고, 개선가능하다고 여겨야 하며, 과제가 학습자의 실력에 비해 지나치게 어려워서 좌절감을 주지 않아야 한다. 이를 도덕적 실패에 적용한다면, 비도덕적 행동을 범했으며 동시에 이에 대해 죄책감을 느끼거나 개선하고자 하는 사람은, 자신이 그런 행동을 한 이유가 불변하고 개선할 수 없는 타고난 성격이나 외부요인에 의해 좌우되지 않는다고 믿을 때, 자신의 행동을 개선하기 위한 건설적 반응을 보일 것이라고 추론할 수 있다.

2. 건설적 실패 이론에서 정서와 성격의 역할

이상의 내용을 요약하면, 학습자가 타고난 품성이 도덕적 수행을 얼마나 좌우하는지에 대해 어떤 믿음을 가지고 있는지가 실패 경험을 극복하는 능력의 핵심이 된다. 따라서, 건설적 실패 이론은 그 시발점을 개인의 인지적 믿음에 두고 있다고 할 수 있다. 그러나 건설적 실패 이론은 인지적 측면의 작용으로는 완전히 설명되지 않는다. 이상에서 간략히 설명되었듯이 실패 경험과 이를 극복할 수 없다고 여기는 믿음은 개인에게

좌절감이나 자괴감 등을 유발하고, 이런 부정적인 감정을 매개해 결과적으로 건설적인 반응이 저해되게 된다. 따라서 이런 부정적인 감정을 줄이는 것 역시 건설적 반응을 동기화하기 위한 유망한 방법으로 제안될 수 있으며, 건설적 실패에서 인지적 측면뿐만 아니라 정서적 측면 역시 핵심적인 역할을 한다고 할 수 있다.

인간이 실패를 겪은 후 느끼는 감정은 이후 어떤 태도와 행동을 보이는지에 결정적 역할을 한다. 이상의 건설적 실패에 대한 연구에 따르면, 자신감과 같은 긍정적 감정은 건설적 반응을 동기화하는 반면, 무기력감과 같은 부정적 감정은 건설적 반응을 방해하는 것으로 나타났다. 이는 사회인지이론에서 자책감의 역할에 대해 설명하는 것과 반대된다(Bandura, 1990). 사회인지이론에서는 개인의 도덕성이 발달하면서 외부의 제재를 내면화하게 되고, 이런 내적 규범이 개인이 비도덕적 행동을 했을 때 자책감과 같은 부정적 감정을 일으켜 그런 행동을 자기조절 하도록 만든다고 설명한다. 따라서 부정적 감정은 사람을 도덕적으로 만드는 기능을 수행한다고 할 수 있다.

클리포드와 동료 연구자들은 같은 실패 경험에도 건설적 반응을 더 쉽게 보이도록 만드는 개인적 성향이 있다고 가정했다. 그들은 이런 성향을 실패 내성이라고 이름 지었으며, 개인의 실패 내성을 측정하기 위한 도구를 발명하였다(Clifford et al., 1988). 이 검사 도구는 건설적인 행동과 관련된 문항들과 정서와 관련된 문항들로 나누어져 있으며, 각 문항들의 신뢰도는 .82, .92로 나타났다(Clifford et al., 1988). 실패 내성 점수가 높은 사람들은 실패에 대한 건설적인 행동과 정서 반응을 보이는 경향이 높았으며, 이에 더해 실패의 원인이 능력에 있는 것으로 밝혀진 상황보다 노력에 있다고 밝혀진 상황을 더 선호했다. 연구자들은 이에 대해 실패를 두려워하는 사람들은 새로운 도전을 하는 것을 꺼리기 때문

에 차라리 타고난 능력에 의해 결과가 정해지기를 희망하기 때문이라고 예측했다.

이처럼 실패를 경험했을 때 인간에게 발생하는 심리적 현상은 개인이 가진 성향이 특질들에 영향을 받는다고 할 수 있다. 따라서 지금까지 교육학계에서 주목받아온 다양한 개인의 성향들, 예를 들어 숙달목표 지향성, 성장마인드셋과 같은 연구들이 건설적 실패 현상과 관련성을 갖는 것은 당연한 귀결이다. 그중에는 도덕심리학과 도덕성 발달 이론에서 다루어진 개념들도 있을 것이며, 이 개념들은 건설적 실패와 도덕성 사이의 관계를 탐색하기 위한 실마리가 될 것이다. 건설적 실패 현상은 학습자의 자기 자신에 대한 인지적 믿음, 도덕성과 관련된 부정적 감정, 그리고 개인마다 다른 성격과 특질적 요소가 종합적으로 작용하여 발생한다고 할 수 있다. 그러나 여기에는 사회인지적 접근에서 필수불가결한 요소인 상황적 요소가 아직 결여되어 있다. 또한, 실패에 대한 반응에 영향을 주는 요인들은 클리포드가 제안한 귀인 이론, 학습된 무기력, 내재적 동기에만 국한되어서는 안 된다. 다음 장에서는 건설적 실패 반응에 활용될 수 있는 사회인지적 요인들, 특히 성격적인 요인들을 활용하여 어떻게 건설적 실패에 관한 이론적 확장을 할 수 있을지 고찰할 것이다.

제 3 장 건설적 실패 이론의 도덕교육적 적용

이 장에서는 기존 학습 일반에 적용되던 건설적 실패 이론을 도덕교육에 적용하는 방안에 대해 고찰한다. 우선, 실패와 건설적 실패가 도덕적 맥락에서는 어떻게 정의될 수 있는지에 대해 논의한다. 도덕적 실패는 넓게는 품성, 추론, 동기의 차원까지 확장할 수 있지만 좁게는 비도덕적 행동으로 국한시킬 수 있다. 도덕적 맥락에서 건설적 실패는 비도덕적 행동 후 더 나은 사람이 되고 이후 같은 행동을 되풀이하지 않기 위해 적극적으로 노력하는 태도나 반응을 말한다. 이에 더해, 다른 영역과 달리 도덕교육에 건설적 실패 이론을 적용할 때 생기는 한계점과 그에 대한 알맞은 대응에 대해 논의한다.

다음으로, 본 장에서는 덕윤리 이론이 건설적 실패 이론에 어떻게 적용될 수 있는지에 대해 분석한다. 구체적으로, 덕윤리에서 실패는 필수불가결한 과정으로 여겨져왔음을 지적하고, 또한 건설적 실패 이론의 배경인 사회인지이론과 덕윤리가 어떻게 접목될 수 있는지 설명하였다.

마지막으로 본 장에서는 기존의 건설적 실패 이론을 확장시켜 도덕적 감정, 성장마인드셋, 숙달목표 지향성과 같은 다른 사회인지적 개념이 어떻게 실패 반응을 설명하기 위해 활용될 수 있는지 고찰한다.

제 1 절 건설적 실패 이론의 도덕적 해석

1. 도덕교육에서 실패의 의미와 범위

건설적 실패를 본격적으로 도덕성 발달에 적용하기 위해서는, 이에 앞

서서 일반적인 실패와 건설적 실패의 개념이 도덕 영역에도 적용이 가능한지, 도덕적 맥락에서 이 개념들은 어떻게 정의될 수 있는지 검토하는 절차가 선행되어야 한다. 앞서 살펴본 대로 실패를 목표와 수행의 비율로 정의한다면, 도덕적 맥락에서 목표는 인간이 사회에서 지켜야할 도덕 규범이라고 대입할 수 있으며, 수행은 그런 도덕 규범을 준수하는 것에 대응된다고 말할 수 있을 것이다. 즉, 도덕 영역에서 실패란 예상되는 도덕 규범에서의 이탈이다. 도덕성 발달에서 실수의 역할을 강조하는 관점에서도 부정적 도덕 지식을 비도덕적 행동에 관한 인간의 경험이나 지식으로 정의하고 있다(Oser, 1996).

도덕 규범과 그 이탈의 범위는 좁게는 개인의 개별 행동에 국한시킬 수 있다. 그러나 개인의 도덕성과 사회의 도덕성을 구분하는 것도 가능하며, 정의로운 사회를 지향하기 위해 사회 구조와 제도의 비도덕성을 개선하자고 주장할 수도 있다(Niebuhr, 2013). 또한 개인의 행동적 측면뿐만 아니라 도덕성의 다른 요인인 추론(Kohlberg, 1958)이나 동기(Rest, Thoma, & Bebeau, 1999) 또는 품성(Carr & Steutel, 2005)에도 적용가능할 것이다. 특히 덕윤리에서는 덕스러운 사람을 올바른 행동을 하는 사람이면서 올바른 품성을 가진 사람으로 본다는 점에서 품성에 대한 평가를 도덕적 실패에서 배제하기는 어려울 것이다. 따라서 도덕적 실패란 비도덕적 행동이나 잘못된 도덕적 추론, 동기나 품성 면에서의 올바르지 않다고 평가 받은 상태라고 정의할 수 있다. 그럼에도 불구하고 품성이나 동기, 추론에 비해서 비도덕적 행동이 외현적으로 두드러지기 때문에 관찰하기 쉽고, 따라서 규범의 실패와 성공의 기준이 명확하다는 점에서, 본 연구에서 도덕적 실패의 논의는 대체로 행동적 측면에 집중할 것이다.

도덕성의 범위를 그 내용적 측면에서 피해나 공정성이 아닌 충성심,

순결함, 권위까지 확장시켜야 한다는 입장 역시 있다(Graham, Haidt, & Nosek, 2009). 도덕성을 피해 이상의 영역으로 확장하는 것은 규범윤리적인 측면에서 논쟁적이며, 이에 대해 완전히 논의하는 것은 본 연구에서 포괄할 수 있는 범위를 넘어선다. 또한 심리학적인 측면에서도 충성심, 순결함, 권위에 대한 도덕성으로 분류된 것들이 최종적으로 피해에 대한 도덕성으로 환원될 수 있다는 연구 역시 존재한다(Gray, Young, & Waytz, 2012). 그러나 본 연구의 윤리학적 기반을 아리스토텔레스의 덕윤리로 삼았을 때, 덕윤리에서 권장하는 덕목들이 피해와 공정성의 측면에 국한되어 있다고 보기 어렵다. 예를 들어, 전쟁이 났을 때 공동체의 보존을 위해 개인의 손해와 죽음을 두려워하지 않고 참전하는 것은 고대 그리스 시절부터 권장되어온 덕목일 것이며, 이는 충성심이라는 도덕적 기반에 속한다고 해석할 수 있다. 따라서 본 연구에서 도덕성의 범위를 피해와 공정성을 넘어 충성심, 순결함, 권위로 확장하되, 연구의 편의와 도덕적 성공과 실패의 평가에 대한 논쟁을 줄이기 위해 가장 좁은 의미의 도덕성인 피해와 공정성을 중심으로 비도덕적 행동의 예시를 찾는 것은 어쩔 수 없을 것이다.

도덕성에 대한 단일 연구에서 비도덕적 행동을 단 하나의 전형으로 요약해서 보여주는 것은 불가능하다. 도덕과 관련있는 영역과 무관한 영역의 경계에 대해서도 지속적인 논쟁이 있고, 또한 서로 다른 규범윤리가 경합적으로 도덕적으로 바람직한 사례가 무엇인지에 대한 이견을 보이기 때문이다(Luco, 2014; Kagan, 1992). 다만, 비도덕적 행동의 연구는 포괄적인 비도덕성의 개념보다는 그 양상 중 하나로 인정받는 행동양식에 대한 연구로 진행되어왔다. 예를 들어, 공격적 행동(aggressive behavior)은 다른 사람에게 피해를 주거나 해치는 걸 목적으로 한 행동으로 대표적인 비도덕적 행동으로 여겨진다(Arsenio & Lemerise, 2004;

Coie & Dodge, 1998). 공격적 행동과 유사한 개념으로 반사회적 행동을 예시로 들 수 있다. 반사회적 행동은 다른 사람에게 위해나 손해를 주는 행동 또는 직접적으로 타인에게 신체적, 언어적 위해를 가하는 행동이나 사회 규범을 위반함으로써 타인에게 피해를 주는 행동으로 정의할 수 있다(Sage, Kavussanu, & Duda, 2006; Barriga, Morrison, Liau, & Gibbs, 2001). 반사회적 행동은 공격적 행동, 비행 행동(delinquent behavior)과 함께 외현화 행동(externalizing behavior)이라는 상위개념으로 묶여 언급되기도 한다(Achenbach, 1985). 이외에 비도덕적 행동의 전형으로 위반적 행동(transgressive behavior)을 들 수 있다. 위반적 행동은 법적, 관습적 규범을 어기는 행동으로, 거짓말, 사기, 도둑질 같은 다른 사람에 대한 범죄, 파괴적 행위, 언어적 또는 신체적 폭력, 약물 중독 같은 행위를 포함한다(Moffit, Caspi, Rutter, & Silva, 2001; Bandura, Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, & Regalia, 2001).

위와 같이 도덕적 실패를 공격적 행동, 반사회적 행동, 비행 행동, 위반 행동과 같은 규범에서의 이탈 또는 비도덕적 행동이라고 정의했을 때, 건설적 실패란 이런 실패에 긍정적인 반응이 뒤따르는 경우, 즉, 이후의 비도덕적 행동의 감소 혹은 도덕적 행동의 증가가 뒤따르는 경우를 뜻한다고 정의할 수 있다. 만약 도덕 영역에서도 건설적 실패 현상이 일어난다면, 건설적 실패를 겪은 학습자는 이후 자신의 행동을 교정하기 위해 적극적으로 시간을 투자하고, 자신을 성찰하며, 끈기를 발휘할 것이다. 따라서 건설적 실패, 즉 도덕적 실패에 뒤따르는 건설적 반응이란 도덕적인 개선을 향한 학습자의 동기화라고 해석할 수 있다.

건설적 실패 이론이 본질적으로 동기의 측면에 대한 연구라는 사실을 감안한다면, 도덕적 동기에 대한 기존 도덕성 발달과 도덕심리학의 이론적 성과는 언제든지 건설적 실패에 대한 연구에 적용 가능할 것이다. 건

설적 실패 이론에서는 학습자가 실패의 원인을 타고난 능력에서 찾을 때, 과제가 지나치게 어렵거나, 실패와 성공의 여부가 자신이 통제할 수 없는 요인에 달려 있다고 생각할 때 건설적인 반응을 보이지 못한다고 암시한다. 이를 도덕성에 적용하면, 학습자가 자신의 도덕적 능력에 대해 어떻게 인식하고 있는지, 도덕적 과업에 대해 어떻게 생각하는지가 비도덕적 행동 이후 학습자의 태도에 영향을 줄 것이라고 추론할 수 있다. 따라서 기존 도덕성 발달이론과 도덕심리학에서 자아와 정체성에 대한 연구는 이런 기제에 대한 연구의 시발점이 될 수 있을 것이다.

예를 들어, 도덕적 정체성 이론에 따르면, 책임 판단이 도덕 판단과 도덕 행동을 매개하며, 이런 책임 판단은 자아의 도덕적 측면을 기준으로 삼고, 이런 자아의 일관성을 지키려는 경향이 도덕 행동의 동기가 된다(Blasi, 1994). 이런 일관성에 어긋나는 행동을 했을 때 개인은 죄책감이라는 감정적 반응을 얻게 된다(Blasi, 1983). 단, 이때 도덕적 정체성 이론에서 말하는 죄책감은 도덕심리학의 다른 이론에서 말하는 죄책감과 의미가 다르다. 일반적인 죄책감은 도덕규범을 어겼을 때 가해지는 처벌을 내면화한 것이며, 행동을 규제하는 기제로 사용된다. 이는 사회인지 이론에서 사용하는 의미와도 같다. 그러나 도덕적 정체성 이론에서 말하는 죄책감은 자아정체성의 무결성이 깨졌을 때, 자연스럽게 발생하는 고통이다.

발달 이론에서 인간의 도덕성과 자아의 발달은 청소년기에 통합되기 시작한다(Damon, 1994). 구체적으로, 도덕성의 발달에서는 두 가지 변화가 일어난다. 하나는 다른 사람의 기대와 의견, 즉 평판의 측면에서 도덕적 고려를 하게 된다는 것이며, 다른 하나는 철학적, 정치적 사상을 수용하여 도덕적 고려의 기반으로 삼게 된다는 것이다. 한편 자아의 발달에서도 두 가지 변화가 일어난다. 하나는 자신을 다른 사람과 상호작

용하는 사회적 존재로서 인식하게 된다는 것이다. 도덕성이 다른 사람과의 관계에서 본질적으로 정의된다는 점에서 이는 자아 발달과 도덕성 발달의 접합이 시작됨을 암시한다. 다른 변화는 자신이 지지하는 사상과 믿음의 측면에서 자신을 정의하게 된다는 것이다. 이 역시 도덕성 발달에서 사상의 수용과 지지의 측면과 접합가능성이 생기는 부분이라고 할 수 있다.

이러한 도덕적 정체성 이론은 사회인지이론가에 의해 관련 특질에 기반한 사회적 정체성의 측면에서 재정의되기도 하였다(Aquino & Reed, 2002). 예를 들어, 사람들에게 성경의 십계명을 아는 대로 나열하도록 함으로써 사람들을 도덕적으로 활성화시키면, 그들은 자신을 정의할 때 도덕적인 특성을 자주 채택하는 등 도덕적 정체성에 더 쉽게 접근하게 된다. 이러한 도덕적 점화가 도덕적 정체성의 접근성에 미치는 효과는 회귀분석에서 유의미하였으며(β = .22, $p < .10$), 도덕적 점화와 도덕적 정체성을 자신의 정체성의 중심에 두려는 경향 사이의 상호작용항 역시 유의미하게 나타났다(β = -.33, $p < .05$, Aquino, Freeman, Reed, Lim, & Felps, 2009).

한편, 사회인지이론의 측면에서는 자신의 도덕성에 대한 인식을 자기조절효능감을 통해 설명할 수 있다. 효능감이란 자신이 원하는 결과를 이룰 수 있다는 믿음으로, 행동의 동기의 주요한 원천이며, 다양한 인지적, 동기적, 정서적 요인에 영향을 준다(Bandura, Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, & Regalia, 2001). 사회인지이론에서 설명하는 자기조절 기제는 개인이 내면화한 도덕규범을 어겼을 때 스스로 제재를 부과하는 과정을 말한다(Bandura et al., 2001). 이런 맥락에서, 자기조절효능감은 음주나 마약, 위반적 행위 같은 위험한 행동에 참여하게 만드는 동료의 압력에 저항하는 능력으로 정의된다. 자기조절효능감은 비도덕적 행동을 억

제하는 기능이 있을 것으로 기대되며, 경로분석에서도 자기조절효능감은 위반적 행동에 직접적으로 영향을 주거나(남자 .11, 여자 .11, 모두 $p < .05$), 도덕적 이탈과 반추적 정서를 차례로 거쳐 영향을 주었다(자기조절효능감에서 도덕적 이탈로 남자 -.13, 여자 -.13, 도덕적 이탈에서 반추적 정서로 .47, .34, 반추적 정서에서 위반적 행동으로 남자 .39, 여자 .39, 모두 $p < .05$).

도덕적 정체성 이론에 따르면 개인은 자신의 도덕적 정체성의 일관성을 지키려고 할 때 도덕적으로 행동하며, 사회인지이론에 따르면 개인은 자신이 도덕적으로 행동할 수 있다고 믿을 때 그렇게 행동한다. 이러한 자신에 대한 인식과 도덕적 행동 사이의 관계를 건설적 실패 이론에서 주목하는 능력귀인과 노력귀인에 곧바로 접목시키는 연구는 아직 나타나지 않았다. 우선, 정체성이나 효능감이 개인의 타고나고 불변한 성질로 이해되는지, 또는 개인의 노력과 관련된 심리적 특성을 의미하는지는 단정지어 말할 수 없다. 그러나 능력귀인이 자아에 대한 손상, 부정적 평가를 불러일으키고 이것이 수치심이라는 정서로 이어져 비도덕적 행동을 합리화하는 경향으로 이어진다는 연구 결과들을 고려할 때, 도덕적 정체성에 손상을 입거나, 자기조절효능감이 낮게 인식되었을 때 비도덕적 행동에 영향을 준다는 이론적 연구는 건설적 실패 이론의 함의와 통하는 측면이 있다고 말할 수 있다. 따라서 후속연구에서 능력귀인과 자아정체성, 자기조절효능감이 어떤 상관관계를 보이는지에 대해 더 밝혀진다면, 자신에 대한 인식이 개인의 도덕적 행동에 어떤 영향을 미치는지에 대한 통합적인 접근이 가능할 것이다.

2. 건설적 실패 개념의 도덕교육적 적용상 난점

수학, 과학과 같은 다른 교과와 달리 도덕교육에서 건설적 실패 개념을 적용하는 일에는 여러 가지 난점이 따른다. 가장 먼저, 규범 윤리학적으로 어떤 행동이 도덕적으로 옳은 행동인지 옳지 않은 행동인지에 대해 언제나 사회적 논란이 발생할 수 있으며, 이로 인해 어떤 행동을 도덕적 실패인지 아니면 성공인지 판단하는 일에 어려움이 생길 수 있다(Luco, 2014; Kagan, 1992). 하지만 윤리적 판단이 본질적으로 논쟁적이라고 해서 모든 논쟁에 대한 답을 회피하는 상대주의적 관점만을 견지한다면, 학교에서 교육자를 통한 도덕적 지도는 한 걸음도 이루어질 수 없을 것이다. 따라서 건설적 실패를 포함한 도덕성에 관한 연구와 교육을 수행하기 위해서는 규범윤리적 논쟁이 가장 적은 주제부터 접근해야할 것이며, 그럼에도 불구하고 언제나 다른 사람으로부터 연구자와 교사의 윤리적 기준에 대한 이의제기가 있을 수 있음을 인정하는 자세를 견지해야 할 것이다.

이에 더해, 도덕적 실패와 그것의 건설적 극복의 정의에는 추가적인 조건이 고려되어야 한다. 어떤 비도덕적 행동이 건설적 실패로 분류되기 위해서는 행위자가 자신의 잘못을 인식하고 시인해야만 한다. 예를 들어, 어떤 사람이 다른 사람에게 고의적으로 피해를 준 후에도 양심의 가책을 느끼지 않고, 자신의 행동이 도덕적으로 문제가 없다고 인식한다면, 자신의 행동을 교정해야할 필요성은 느낄 수가 없다. 실패가 일어나지 않았으니 실패를 극복하는 것 역시 불가능하다. 물론 자신의 행동이 잘못되었다고 인식하는 것만으로 자신의 행동을 교정해야할 동기가 생기는 것은 아니다. 따라서 잘못의 시인은 건설적 실패의 충분조건은 아니지만 필요조건이라고 할 수 있다.

이상과 같은 조건 때문에 도덕적 분야에서 건설적 실패 개념을 성립시키는 것은 다른 분야보다 까다로울 수 있다. 첫째로, 행위자가 자신의

행동의 비도덕성을 인식하지 못할 수도 있다. 학습자의 도덕 발달 단계가 지나치게 낮은 경우, 도덕적으로 옳은 행동과 옳지 않은 행동을 구별할 수 있는 능력이 없기 때문에 자신의 행동의 도덕성을 판단할 수 없을 것이다.

둘째로, 행위자는 자신의 행동이 도덕적으로 옳지 않다는 사실을 무의식적으로 인식한 이후에도 합리화를 통해 자신의 행동이 옳은 행동이었다고 자신 또는 타인에게 끊임없이 변명할 수도 있다. 예를 들어, 사회적 직관주의에 따르면, 도덕적 판단은 이성이나 합리적 추론이 아닌 직관적이고 즉각적인 반응을 통해 결정되며, 도덕 추론은 그 판단을 합리화하기 위한 편리한 도구에 불과하다(Haidt, 2001). 따라서 행위자는 비도덕적 행동을 한 후에 다른 사람의 비난으로부터 벗어나기 위해 자신의 행동이 어쩔 수 없거나 잘못되지 않은 것처럼 포장할 수도 있다. 또 다른 예시로 사회인지이론에 따르면, 인간은 개인적 이익이나 상황의 압력에 의해 자신의 평소 도덕 규범을 위반하는 행동을 벌이기도 하는데, 이런 행동에 따르는 양심의 가책으로부터 벗어나기 위해 행동을 합리화하는 도덕적 이탈(moral disengagement)을 범하기도 한다(Bandura, 2002). 도덕적 이탈의 작동기제로는 ‘도덕적 합리화’, ‘완곡어법’, ‘유리한 비교’, ‘책임의 전가’, ‘책임의 분산’, ‘결과 왜곡’, ‘피해자 비난’, ‘비인간화’ 등 여덟 가지가 있다.

행위자가 자신의 비도덕적 행동을 인정하지 않는 경우를 고려하여, 건설적 실패를 연구하는 교사나 연구자는 학습자의 행동을 우선 규범적으로 옳은 일인지 아닌지 일차적인 판단을 한 후, 학습자가 자신의 행동에 대한 도덕적 판단을 인정하는지 아닌지에 대한 이차적인 판단을 거쳐 보고해야 한다. 또한 교육적 측면에서 건설적 실패를 도덕교육에 접목시키려는 교육자는 그 이전에 학습자에게 기본적인 도덕적 규범의 학습과 이

와 관련된 양심의 가책을 느끼는 능력을 학습시키는 과정이 선행되어야 한다는 점을 명심해야 한다.

또한 도덕 영역에서 건설적 실패를 이용한 교육이나 연구는 실행 과정에서 윤리적 논란을 야기할 수 있다. 도덕적인 영역에서 건설적 실패가 결과적으로 학습자의 도덕성 발달에 기여하기 때문에 건설적 실패를 장려한다는 것은 곧 도덕적인 실패, 비도덕성을 장려하는 것을 의미할 수 있다. 도덕적인 실패와 과오를 범하는 것은 인간의 도덕성 발달에서 자연스러운 측면이지만, 교육과 연구를 위해 이에 대한 인위적인 개입을 시작하는 순간부터 학습자의 도덕적 잘못에 대한 외부자의 책임 소재에 대한 논쟁이 생길 수 있다. 이에 대해 실패의 경험이 덕목 교육에 반드시 포함되어야 한다고 주장한 아사나솔리스는 도덕적 실패는 학생들이 피할 수 없는 요소이며, 따라서 이에 대해 미리 경험하고 대비 하지 않으면 실패에 대응하는 능력을 기르지 못할 것이라 역설한다(Athanassoulis, 2017). 또한 그는 교사가 교육적 상황을 재구성하여 학생들이 실패를 경험하도록 만들어야 한다고 주장한다. 예를 들어, 교육자는 실패라는 단어를 사용하지 않고, 학습자가 어려움에 직면한 후 새로운 대안을 찾아내고 목표를 재구성하는 과정으로 소화할 수 있도록 교육의 과정을 조성해야한다고 주장한다. 이런 제언을 받아들인 후에도, 여전히 도덕적 실패에 대한 교육이나 연구에서, 추가적이고 인위적으로 학습자가 비도덕적인 행동에 참여하는 일을 최소화하기 위해서 교육자나 연구자가 세심함 관심을 기울여야 한다는 권장사항은 여전히 제시될 수 있을 것이다.

건설적 실패의 연구나 교육에서 발생할 수 있는 또 다른 수행적 측면의 윤리적 문제는 건설적 실패의 목표 중 하나가 실패를 겪은 학습자의 부정적 정서를 감소시키는 것에 있다는 점이다(Clifford, 1984). 이를 도

덕 영역에 적용한다면, 도덕적 실패 후 학습자의 건설적 반응을 유도하기 위해서는 비도덕적 행동 후 발생하는 양심의 가책과 같은 감정을 인위적으로 감소시킬 필요가 있다는 뜻이다. 그러나 이는 잘못하면 행위자가 자신의 행동에 대한 책임을 회피하고 면죄부를 얻는 결과로 이어질 수 있다. 따라서 건설적 실패를 활용한 연구나 교육에서는 행위자가 자신의 잘못을 인정하고 앞으로의 행동 개선을 약속하는 과정을 생략한 채 그저 책임을 회피하기 위한 '거짓 자기용서'에 이르지 않도록 세심한 주의를 기울여야 한다. 이와 관련해서는 본 연구에서 더 자세하게 후술할 예정이다.

이에 더해, 일상생활에서의 도덕적 실패가 아닌 교육학적 연구나 실험을 위한 특수한 상황에서는 현실적인 이유로 건설적 실패를 관찰하기 위한 추가적인 조건이 요구될 수 있다. 다른 과목에서의 실패 연구는 수업 시간에 특정한 과제가 주어지고 학습자에게 성공과 실패의 기준이 명시되는 경향이 있다(Dickhäuser et al., 2011; Holschuh et al., 2001; Steuer et al., 2013; Tulis et al., 2018). 이런 환경에서는 실패의 요소인 목표와 수행, 목표에 대한 인식, 수행 결과에 대한 평가, 그리고 목표와 수행을 비교하는 절차를 충족하기 용이하다(Clifford, 1984). 하지만 연구 환경이 아닌 일상생활에서 도덕적 행동은 특정한 목표와 과제가 사전에 주어지지 않고, 우선 행동이 발생한 후 사후적으로 평가하는 경우가 많다. 만약 어떤 비도덕적 행동이 발생하기 전에 행위자가 그 행동이 도덕적으로 잘못되었다는 사실을 인식하지 못했다고 해도, 사후에 그 행동이 비도덕적이라는 사실을 인식한다면 실패를 교정하려는 동기는 발생할 수 있다. 이와 유사하게, 시간적인 측면에서도 연구 상황에서는 보통 개별 과제의 시작과 끝의 기한이 정해져있는 경우가 대부분이다. 하지만 일상생활에서는 어떤 비도덕적 행동이 오랜 시간과 단계적인 절차에 거친 행위일

수도 있다.

마지막으로, 과학이나 수학, 언어 등 다른 분야에서 적용된 건설적 실패라는 현상이 도덕성의 측면에서도 재현될 수 있을지에 대한 회의가 있을 수 있다. 도덕 영역의 건설적 실패에 대한 경험적 연구가 지금까지 한 번도 실현된 적이 없기 때문에 이런 가능성에 대한 의구심은 당연한 것이다. 그러나, 건설적 실패가 사회적 관계 능력에 적용된 사례가 있다는 점에서 이 문제에 대한 낙관적인 시각을 품을 수 있다(Erdley et al., 1997). 요컨대, 사회적 관계에서 난관에 부딪힌 상황에서도 개인이 능력에 대한 유연한 사고를 가질 때 더 긍정적인 개선을 보인다. 도덕 영역이 다른 교과와 구별되는 특성 중 하나가 타인과의 관계라는 점, 사회성이 도덕성과 함께 인성을 구성하는 주요 요인이라는 점에서 건설적 실패가 도덕 영역에서 발휘될 수 있는 가능성은 긍정적이다(정창우, 2015). 이뿐만 아니라, 실패에 대한 기존의 연구가 이미 행동의 영역으로 확장되었다는 사실 또한 도덕성과 건설적 실패의 연관성을 지지한다. 예를 들어, 금연에 실패한 사람이 실패의 원인을 어떻게 해석하는지에 따라 이후 금연의 재도전에 성공할 가능성이 달라진다(Eiser et al., 1985). 도덕교육이 다른 교과와 달리 인지뿐만 아니라 정서, 행동 영역을 포괄적으로 다룬다는 점에서 행동의 실패와 개선에 관한 연구는 도덕성 발달에 유의미한 성과를 가져다줄 것이라고 예상할 수 있다.

이상의 논의를 바탕으로, 도덕적 영역에서 실패와 다른 일반적인 영역, 특히 수학이나 언어와 같은 학업적 영역에서의 실패의 차이점을 나열하면 [표 1]과 같다. 먼저, 전문적 실패가 적용되는 영역은 특정한 직업의 수행이나 학업 과목 등 전문 영역에서의 과업이다. 반면, 도덕적 영역은 규범적 논쟁이 적용될 수 있는 인간의 삶의 전반적인 영역이다. 도덕적 영역은 자신의 품성 개발과 관련된 개인적 영역과 타인과의 관계

를 포괄하며, 특히 직업 생활에서 필요한 업무적 관계뿐만 아니라 친구나 가족과의 관계 등 일상생활의 영역을 아우른다.

[표 1] 전문적 실패와 도덕적 실패의 비교

	전문적 실패	도덕적 실패
실패의 의미	전문 과업의 미달	규범 위반, 위해, 불량한 품성
영역	전문 영역	생활 일반
중심 덕목	지적 덕목	도덕적 덕목
능력 귀인	지능	도덕성
부정적 정서	두려움	죄책감, 수치심
건설적 반응	위험 감수, 도전	자기 용서, 개과천선

두 번째로, 지적 실패와 연관된 덕목은 지적 덕목인 반면, 도덕적 실패와 중심적으로 연관된 덕목은 도덕적 덕목이다. 물론 이는 상대적인 구분으로, 도덕성의 영역에서 지적 덕목의 중요성이 간과될 수는 없다. 예를 들어, 아리스토텔레스의 철학에서 지적 덕목인 실천적 지혜는 도덕적 덕목의 함양에 필수적이다.

세 번째로, 실패의 원인을 타고난 천성이나 능력에 귀인할 때, 지적 실패에서 능력은 전문 영역과 관련된 지능일 것이다. 반면, 도덕적 실패를 능력에 귀인할 때는 당사자의 도덕성의 결함에서 원인을 찾게 된다.

네 번째로, 실패 경험이 유발하는 부정적 정서와 관련하여, 지적 실패

는 행위자로 하여금 실패에 대한 두려움을 야기하며, 이런 부정적 정서는 해당 과업에 재도전하는 것을 막게 되고, 창의적이고 혁신적인 시도를 막게 된다. 반면, 도덕적 실패는 도덕적 규범에서 벗어난 죄책감을 유발하고, 이런 감정이 자아와 관련지어서 강렬하게 일어날 때 수치심이 된다.

마지막으로, 건설적 실패가 의미하는 실패 경험에 대한 건설적 반응은 지적 실패와 관련해서 실패를 두려워하지 않고 해당 과업에 재도전하며 위험을 감수하는 반응이라고 할 수 있다(Clifford, 1991). 그러나 건설적 실패의 지향점으로서 위험 감수의 개념을 도덕적 실패에 그대로 적용할 수 없다. 만약, 비도덕적 행동을 한 사람이 이후 거리낌이 없이 더 과감한 범행을 저지른다면 그것을 바람직하다고 말할 수는 없을 것이다. 도덕적 실패 후 필요한 태도는 자신의 잘못을 뉘우치고 행동을 개선하는 것으로, 바람직한 품성이나 타인과의 관계로 복귀하는 재사회화다. 따라서 본 연구에서는 위험감수가 아닌 자기용서 개념을 도덕적 실패에서 지향해야 할 건설적 반응으로 설정하였다. 도덕적 실패를 극복한다는 것은 자신의 과오를 잊는 것이 아니라 도덕적 잘못에도 불구하고 개인의 인간성은 사라지지 않는다는 자각이며, 행위에 대한 책임으로부터 도망치지 않고 직면하는 용기를 말한다.

제 2 절 덕윤리의 관점에서 실패의 역할

1. 덕윤리 이론에서 실패의 불가피성

덕윤리에 따른 도덕성 발달 이론이 건설적 실패에 주는 함의는 덕목을 함양하는 과정 자체에 실패가 필수불가결한 요소로 자리 잡고 있다는

점이다. 실천적 지혜를 기르기 위한 수행 과정은 길고 무수히 많은 경험들로 이루어져 있으며, 이 과정에서 학습자는 사람들이 옳은 행동을 수행하는 것에 실패하는 다채로운 방식을 관찰해야 한다(Curren, 2016). 즉, 덕을 가진 사람이 되는 과정은 성공의 여정이라기보다는 실패의 여정에 가깝다고 할 수 있다. 자신의 실패와 타인의 실패에 대해 숙고함으로써 학습자는 더 올바른 선택을 내리는 방법에 관한 탁월함을 기를 수 있다. 덕윤리 이론이 도덕의 기준을 행동이나 원칙이 아닌 사람 또는 사람의 품성에 둔다면, 좋은 품성을 가진 사람에게는 훌륭한 사람이 되기 위한 과정이 있었을 것이다. 품성 함양의 과정이 필연적으로 실패를 동반한다면, 좋은 품성을 가진 사람들은 성공에 익숙한 사람이라기보다는 실패에 익숙한 사람이라고 하는 것이 더 적합할 것이다.

이에 더해, 상황에 따라 옳은 행동이 무엇인지 판단하는 과정은 본질적으로 단순하지 않다. 모든 상황에 보편적으로 적용되는 원칙은 없으며, 오히려 도덕적으로 탁월한 사람은 기존의 규칙을 적절하게 위반할 수 있는 응용력을 가진 사람이다(Begley, 2006). 이런 응용력은 교과서처럼 주어진 규칙을 암기한 사람은 가질 수 없는 것이기 때문에, 실천적 지혜는 기존의 지식에서 벗어나는 경험을 통해 습득될 수 있고, 이런 일탈은 때때로 바람직하지 않은 결과로 이어지기 마련이다. 따라서, 도덕적 실패는 품성을 함양하고자 노력하는 사람이라면 겪을 수밖에 없는 도덕성 발달의 자연스러운 과정이라고 할 수 있다.

일각에서는 아리스토텔레스가 묘사하려는 덕스러운 사람은 이상적인 사람이 아니며 어디까지나 현실적인 차원에 있다고 주장한다(Curzer, 2005). 덕스러운 사람도 모든 상황에서 완벽하게 행동을 할 수는 없으며, 덕스러운 사람은 항상 옳은 사람이기보다는 인성적인 측면에서 덕스럽다고 평가받기에 충분한 사람이라고 설명해야 적절하기 때문이다. 이런 현

실적 관점에서 덕스러운 사람이 올바르지 않게 행동할 수 있는 상황으로는 7가지 이유를 제시할 수 있다(Curzer, 2005). 첫 번째는 판단을 내릴 때 참고할 정보가 충분하지 않은 경우다. 두 번째는 상황의 압력으로 굴복해야하는 경우다. 예를 들어, 위험이 이익보다 큰 상황이라면 싸움에서 도망가는 게 옳은 일이 될 수 있다. 세 번째는 사람이 자신의 평소 인성과 다르게 행동할 때이다. 정의로운 사람이 정의롭지 않은 행동을 할 때가 있다. 예를 들어, 감정이 북받칠 때나 탐욕이 강렬할 때, 사람은 간통을 하거나 도둑질을 하기도 한다. 하지만 아리스토텔레스는 한 번의 행동으로 그 사람이 부덕한 사람이 되지는 않는다고 보았다. 네 번째 경우는 사람이 가진 덕에 사소한 틈이 생겼을 때이다. 예를 들어, 불우한 아이들에게 선물을 주던 사람이 아이 한 명을 보고 학창시절 자신을 지독하게 괴롭혔던 아이가 떠올라 마음이 상하여 그 아이에게만 선물을 주지 않은 경우가 있다. 다섯 번째는 미덕을 과도하게 발휘한 경우다. 씀씀이의 미덕도 너무 과하게 발휘되어 다른 사람들에게 지나치게 베풀 경우 정작 자기 자신을 돌보는 것을 잊을 수 있다. 여섯 번째는 악덕이 미덕을 가리는 경우다. 예를 들어, 고대 그리스에서 전쟁에 나가지 않기 위해 자신 대신 전쟁에 나갈 용병을 구하는 사람은 씀씀이의 미덕을 가졌지만 겁쟁이로서의 부덕이 그 미덕을 가린 것이라고 할 수 있다. 마지막으로 도덕적 딜레마 상황에서 부덕한 일을 할 수밖에 없는 경우가 있다. 예를 들어, 독재자가 자신의 가족들을 희생하기를 바랄 때, 가족을 지키기 위해 주군을 배신하는 것은 비열한 일이지만, 그 비열한 행동을 거부하는 것 역시 부덕한 일이다.

그러나 아리스토텔레스의 덕윤리에서는 인간이 맞닥뜨릴 수밖에 없는 실패 경험을 어떻게 극복해야 하는지에 대한 심리적 이론이 부족하다. 앤스콤이 지적하였듯이 덕윤리를 현대에서 다시 재조명하는 과정에서는

그 이론을 보충해줄 인간의 심리적 기제에 대한 이론이 필요하다(Anscombe, 1958 ; Sanderse, 2015). 본 연구에서는 덕윤리를 건설적 실패의 관점에서 경험적 연구를 활용해 설명하기 위해 사회인지적 관점을 차용하고자 한다.

마지막으로 덕윤리가 실패에 대해 조명한 유일한 도덕성 발달 이론이 아님을 언급하고자 한다. 예를 들어, 장 피아제(Jean Piaget)와 로렌스 콜버그(Lawrence Kohlberg)를 위시한 인지발달이론에서도 실패는 발달에 핵심적인 역할을 한다. 자신이 가진 기존의 지식과 새로운 정보 사이의 인지적 비평형(cognitive disequilibrium)이 일어날 때, 인간은 이 둘 사이의 조정을 통해 더 고차원적인 인지 단계로 나아갈 수 있다(Piaget, 1997). 도덕 발달 역시 이와 마찬가지로, 도덕 발달의 6단계 이론에서 사람을 더 높은 단계로 진입할 수 있게 하는 계기는 자신보다 한 차원 높은 사람과의 상호작용에서 얻는 자극이다(Kohlberg, 1981). 실패의 경험은 인간이 예상했던 결과와 다른 결과를 얻게 되는 상황으로, 실패를 겪었을 때 사람은 인지적 불균형을 해소하기 위해 더 높은 차원의 사고를 구사하고자 노력하게 된다. 사람들이 흔히 과제에 성공했을 때보다 실패했을 때 결과의 원인을 적극적으로 찾으며 학습하는 경향이 있다는 사실 또한 이런 인지적 불균형이 발달을 촉진시킨다는 인지 발달 이론과 일맥상통한다고 할 수 있다(Wong & Weiner, 1981). 그러나 논의가 지나치게 분산되는 것을 막고 지면의 한계를 고려하여, 본 연구에서는 아리스토텔레스의 덕윤리로 초점을 좁혀 건설적 실패의 도덕교육적 함의를 논하고자 한다.

2. 덕윤리와 사회인지이론의 접목 가능성

지금까지 아리스토텔레스주의 덕윤리의 관점에서 도덕성 발달 이론에 접근했을 때, 실패는 필수불가결한 자연스러운 발달 과정의 일부라는 점을 확인하였다. 본 연구에서는 여기에서 더 나아가 덕윤리의 관점에 사회인지적 접근의 경험연구 성과들을 활용하여 도덕성 발달에서 겪는 실패 경험을 개인이 어떻게 극복할 수 있는지 설명하고자 한다. 본격적인 논의에 앞서 왜 하필 심리학의 사회인지적 접근이 덕윤리와 실패의 극복을 연결하는 매개로서 채택되어야 하는지에 대한 논증이 필요하다.

첫째로, 덕윤리에서 주장해온 심리적 기제와 사회인지적 접근에서 설명하는 심리적 기제가 중복되는 측면이 있다. 예를 들어, 덕윤리에서는 도덕 발달의 첫 단계를 비도덕적 행동을 했을 때 부모나 교사로부터 받는 처벌을 내면화하는 것이라고 설명한다. 처벌을 받았을 때 느끼는 수치심, 죄책감, 참회 같은 부정적 감정들이 더 이상 외부의 처벌이 없었을 때도 마음속에서 일어날 때, 이런 도덕적 감정이 내면화되었다고 할 수 있다. 사회인지이론에서도 역시 인간의 자기조절능력은 내면화한 도덕규범에 따름으로써 가능하다고 설명한다(Bandura, 1990). 내적인 규범에 어긋나게 행동했을 때 인간은 자책감을 느끼며, 이런 부정적 감정이 인간이 외부 제재가 없을 때에도 비도덕적 행동을 하지 않고 자신을 조절하도록 유도한다. 또한 도덕적 감정은 앞으로 전개할 건설적 실패 이론의 작동 기제의 핵심적인 역할을 하기도 한다.

둘째로, 아리스토텔레스의 덕윤리와 사회인지적 관점은 성격에 관한 통일된 견해 안에서 통합될 수 있다. 비교적 최근에 사회인지적 관점에서는 아리스토텔레스의 성격에 대한 관점을 비판 대상으로 여겨왔다. 예를 들어, 사회인지이론의 창시자 앨버트 반두라(Albert Bandura)는 덕윤리는 본질적으로 도덕성에 관해 성향주의적 이론이며, 따라서 상황에 따른 행동의 변화를 인정하지 않고 타고난 성격이 행동을 결정한다고 본다

고 비판했다(Bandura, 2016, p.25). 또한 아리스토텔레스의 성격에 대한 관점을 갈릴레이적 관점에 대비시키며, 아리스토텔레스주의는 사물을 타고난 본질적 속성을 통해 설명하고자 하며, 성격 역시 본질주의적이며 탈맥락적으로 설명하고자 한다는 주장 역시 있었다(Lewin, 1935; Cervone, Shadel, & Jencius, 2001). 아리스토텔레스에 대한 이러한 관점은 상황주의(situationist)와 성향주의(dispositionist) 논쟁의 연장선에 있다. 상황주의는 성격이 아닌 상황이 사람의 행동을 결정한다는 심리학적 이론으로 상황주의자들은 아리스토텔레스가 성격이 상황의 변화에도 고정적이며, 상황적 압력에도 저항할 정도로 성격의 영향은 강력하며, 사람의 성격의 한 측면은 다른 측면과 강하게 연관되어있기 때문에 사람의 성격은 입체적이지 않다고 본다고 설명한다(Doris, 1998; Harman, 1999; Harman, 2000).

그러나, 상황주의자가 아리스토텔레스를 극단적인 성향주의자로 해석하는 것은 아리스토텔레스의 문헌에 대한 편협한 해석의 결과이다(Croom, 2014). 첫째로, 상황주의자의 비판과 달리 아리스토텔레스는 사람의 성격이 모든 측면에서 동질적이지 않고 입체적이라고 보았다. 예를 들어, 아리스토텔레스는 어떤 사람을 단순히 나쁜 사람으로 평가할 수는 없으며 자기절제가 부족한 사람이거나 활발함이 부족한 사람이라는 등 특정 성격의 결함에 대해 평가할 수 있다고 말했다. 또한 아리스토텔레스는 자금난이나 독재자의 핍박, 질투심 등의 상황에 따라 사람이 다르게 행동할 수 있다는 점을 인정했다. 이에 더해, 그는 덕목이란 서로 충돌하는 두 가지 선택지에서 더 훌륭한 선택지를 찾아내는 것이라 주장하며 인간의 자율적인 지성적 판단의 중요성을 강조했다. 마지막으로 그는 인성이 적합한 교육을 통해 길러질 수 있다는 점을 강조했다는 점에서 성격을 고정적인 것이 아닌 개선 가능한 것으로 보았다. 이상과 같은 이

유로 아리스토텔레스의 덕윤리는 사회인지적 관점과 갈등하기보다는 오히려 합치될 수 있으며, 두 이론을 연계해서 설명하는 것은 권장될만한 일이라고 할 수 있다.

마지막으로 덕윤리를 사회인지적 관점에서 조명하고자 하는 이론적 시도가 이미 진행되고 있다(Lapsley, 2016; Lapsley & Narvaez, 2004). 이들은 콜버그의 인지발달이론이 인간의 덕목, 성격, 자아, 역량, 평판에 대해 관심이 소홀했다고 지적한다(Lapsley & Narvaez, 2004). 콜버그가 덕목 중심의 접근에 우호적이지 않았던 이유는 첫째로, 덕목이 흔히 성격적 요소로 개념화되기 때문이다. 이런 성격중심의 설명은 다양한 상황에도 불변하는 성격의 일관성을 주장하기 때문에 받아들이기 힘들다는 것이다. 둘째로는 덕목 중심의 접근은 특정 문화권에서 선호되는 덕목들의 목록에 집중하게 만들어 결과적으로 문화상대주의에 일조한다는 믿음 때문이다. 그러나 자아, 정체성, 성격과 관련된 주제를 도덕교육에서 외면하는 것은 바람직하지 않다. 왜냐하면 첫 번째로 도덕적 행동에 대한 설명에 자아에 관한 설명이 필요하기 때문이며, 두 번째로 효과적인 교육법을 필요로 하는 사람은 대체로 친절함, 정직, 존중과 같은 덕목 교육에 대한 적절한 조언을 절실히 호소하고 있기 때문이다(Lapsley & Narvaez, 2004).

이런 맥락에서, 사회인지적 접근은 도덕적인 성격을 개념화하는 새로운 창구가 될 수 있다(Lapsley & Narvaez, 2004). 이들에게 좋은 인성을 가진 사람이란 덕목과 관련된 특질들을 가지고 있는 사람이라고 정의할 수 있다(Lapsley, 2016). 이들은 스키마에 대한 접근성과 관련된 전문성의 측면에서 도덕적 성격을 정의할 수 있다고 본다(Lapsley & Narvaez, 2004). 스키마는 구조화된 지식으로 사회적 인식이나 기억을 전달하고 거르는 역할을 한다. 특정 분야에 전문성을 가진 사람은 그 분야와 관련

된 스키마에 더욱 쉽고 익숙하게 접근하는 사람이라고 할 수 있다. 이런 전문성에서의 차이를 도덕적 성격 또는 덕목의 차이를 개념화한다고 주장할 수 있는 것이다.

이들은 도덕적 인성에 대한 사회인지적 접근이 여섯 가지 강점을 지닌다고 주장한다(Lapsley, 2016). 첫째로, 이런 접근법은 윤리 이론적 기반을 활용할 수 있다. 둘째로, 이 접근법은 성격 이론을 통해 인성의 개인차를 설명할 수 있다. 셋째로, 사회인지이론은 상황에 따른 변화에 대해서도 해석할 수 있다. 넷째로, 이는 자동적이고 암묵적인 도덕적 사회인지과정에 대한 이론을 제공한다. 다섯째로, 사회인지적 접근법은 도덕과 관련된 행동을 예측하는 데 도움을 준다. 마지막으로 이 접근법은 도덕적 정체성 발달에 대한 타당한 이론을 제공한다는 장점이 있다.

이상과 같은 강점과 별개로, 건설적 실패 개념이 다른 성격 개념과의 차별성과 연계성을 갖게 한다는 점에서도 사회인지적 접근을 차용해야하는 방법의 장점이 있다. 예를 들어, 장기적 목표를 위한 끈기와 열정을 뜻하는 그릿(grit)의 경우, 역경을 극복하고 노력과 흥미를 유지하는 능력이라는 점에서 실패를 건설적으로 극복하는 과정과 유사함이 강해 보인다(Duckworth, Peterson, Matthews, & Kelly, 2007). 또한 바람직한 발달적 결과를 이루기 위해 역경을 극복하는 능력인 회복탄력성(resilience) 또한 정의상 그릿이나 건설적 실패와 비슷해 보인다(Masten & Coatsworth, 1998). 그러나 그릿과 회복탄력성이 모두 개인의 성격 또는 특질을 나타내는 개념인 반면, 건설적 실패는 실패를 건설적으로 극복한 과정 또는 상태의 개념이라는 점에서 이 두 개념과 건설적 실패는 근본적으로 구별된다.

구체적으로 설명하자면, 건설적 실패 개념은 인간이 타인 또는 자신의 행동의 원인을 설명하는 방식에 관한 이론인 귀인 이론(attribution

theory)에 주된 이론적 기반을 두고 있으며, 이는 개인의 성격보다는 상황에 따른 인간의 인지과정에 관한 연구라고 할 수 있다(Clifford et al., 1988). 예를 들어, 건설적 실패의 이론적 틀 안에는 실패를 건설적으로 극복하는 개인적 성향인 실패 내성이라는 개념이 이미 있지만, 이는 건설적 실패라는 전체적인 과정 중 개인차와 성격 영역에 귀속하는 요인일 뿐, 건설적 실패와 동일시될 수 없다(Clifford, 1988). 마찬가지로, 그릿과 회복탄력성 역시 건설적 실패와 무관한 개념이라기보다는 건설적 실패에 도움이 되는, 건설적 실패라는 인지과정의 성격 또는 특질 요인으로 작용할 가능성을 가진 개념으로 보는 것이 타당하다. 기존 연구에서 그릿과 회복탄력성 사이에 유의미한 상관관계($r = .423$, $p < .001$)가 나타난 것처럼, 건설적 실패의 성격적 측면인 실패 내성과 이들 사이에도 상관이 있을 것이라고 짐작할 수 있다(Georgoulas-Sherry & Kelly, 2019).

건설적 실패가 성격이 아닌 상태라는 사실은 도덕성 발달이론에서 성격 연구만 이루어졌을 때 가지는 한계를 극복할 수 있다는 점에서 강점을 가진다. 예를 들어, 성격 연구가 상황에 따른 변화를 설명하는 일에 한계를 보이기 때문에 사회인지적 관점을 적용할 필요가 있다고 주장이 있다(Lapsley & Narvaez, 2004). 또한, 사회인지적 접근에서는 인간의 성격을 다양한 상황에 따라 변하지 않는 고정적인 특질로 보지 않고, 사회문화적 환경과 이에 대한 인지과정, 자기 자신에 대한 개념에 따라 다르게 발현되는 것으로 본다(Cervone et al., 2001).

따라서 건설적 실패는 이론적 모형에 상황적 요소를 포함시킴으로써 도덕교육 현장의 복잡한 요소들을 감안한 응용력 높은 이론을 제시할 가능성이 높다고 할 수 있다. 이에 더해, 그릿과 회복탄력성은 일반적인 영역에서 역경에 대응하는 인간의 성격이라면, 인지과정인 건설적 실패는 특정한 영역, 예를 들어 도덕교육에 초점을 맞춘 연구가 가능하다.

이는 인지과정은 본래적으로 과제의 성격과 종류에 대응되어 발생하며, 과제의 특성 역시 이론적 모형 안에 포함시키기 때문이다.

제 3 절 건설적 실패 이론의 확장

1. 도덕적 감정의 매개 역할

본 연구에서는 건설적 실패 이론을 도덕적 차원에 접목시키는 것에서 더 나아가 기존 클리포드의 이론에 사회인지이론의 다른 연구 성과들을 접목 시켜 그 이론적 모형을 확장시키고자 한다. 가장 먼저, 귀인이론에도 포함된 죄책감과 수치심이라는 부정적 정서가 도덕심리학 내에서 어떤 초점을 두고 연구되어왔는지 살펴본 후, 이를 건설적 실패 이론 안에 포괄하고자 시도하였다.

대표적인 도덕적 감정인 죄책감(guilt)과 수치심(shameness)에 대한 연구에 따르면, 적절한 부정적 감정은 사람들 자신의 행동에 대해 반성하게 만들고 자신을 개선하도록 만들지만, 지나치게 강렬한 감정은 오히려 사람이 자신의 잘못을 회피하거나 부정하도록 만든다. 이는 앞서 언급한 사람이 부정적 감정으로부터 벗어나고자 할 때 발생하는 도덕적 이탈 현상과 일맥상통한다는 점에서 사회인지이론의 관점과 배치된다고 할 수 없다. 이러한 맥락에서 본 연구에서는 죄책감과 수치심과 건설적 실패에 연관성에 대한 이론적 고찰을 하고자 한다.

죄책감과 수치심은 대표적인 도덕적 감정으로 연구되어 왔다(Tangney, 1991). 구체적으로 이들은 도덕과 연관되어 있으며, 부정적이고, 자의식과 관련된(self-conscious) 감정이다(Tangney, Stuewig, & Mashek, 2007). 자의식 감정은 자기성찰이나 자기평가를 통해 환기되며,

이 중 도덕적 감정은 행동의 강화나 약화로서 작동한다(Tangney et al., 2007). 도덕적 감정은 사람 간에 일어나는 일을 해석하는 능력이나 응보 행위를 위한 동기와 관련이 있다고 알려져 있다(Tangney, 1991).

하지만 비슷해 보이는 죄책감과 수치심 사이에는 뚜렷한 차이가 있다. 죄책감이 자신이 한 특정 행동에 관한 감정인 반면, 수치심은 자아 전반과 결부되는 감정이다(Tangney, 1991). 수치심은 어떤 과오가 개인의 인성에 결부되었을 때 발생하는 감정이기 때문에, 행위자는 자신의 행동이 고정적이고, 내재적이며, 자아 전반에 결부된 결점으로 인해 야기되었다고 여기게 된다(Thomson, Altmann, & Davidson, 2004). 수치심으로 인해 자아에 손상을 입은 행위자는 부정적 감정을 더 강렬하게 체험하기 때문에, 죄책감을 겪은 사람이 보상적 행동을 하려는 반면, 수치심을 겪은 사람은 자신의 결점을 부정하고 숨기려는 모습을 보이게 된다(Thomson et al., 2004). 예를 들어, 비도덕적 행동을 벌인 후 죄책감을 느낀 사람이 자수, 사과, 피해 복구 같은 보상적 행동을 하는 반면, 수치심을 느낀 사람은 부정하거나, 숨거나, 도망치는 등의 행동을 보인다는 것이다.

실제로 수치심과 죄책감은 비도덕적 행동과 서로 상반된 관계를 보인다(Tangney et al., 2007). 다중회귀분석에서 죄책감을 느끼기 쉬운 성격인 죄책감 성향(guilt-proneness)은 범죄행위를 저지르는 비율을 부정적으로 예측했다(-4.04, $p < .05$, Tibbetts, 2003). 또한 구조방정식 모형에서 죄책감 성향은 낮은 일탈행위를 예측했다(X^2 = 29.99, df = 25, p = .22, CFI = .97, RMSEA = .029, β = .29, $p < .01$, Stuewig & McCloskey, 2005).

이와 반대로, 수치심 성향은 음주운전을 하려는 의도와도 상관을 보였고(2.65, $p < .05$, Tibbetts, 1997), 알코올 중독과 약물 중독과도 상관을 보였다(각각 .12, $p < .05$, .21, $p < .001$, Dearing, Stuewig, & Tangney,

2005). 즉, 죄책감이 비도덕적 행동을 억제하는 기능을 가진 반면, 수치심은 그런 행동을 더 촉진하는 기능을 가진 것이다.

귀인이론에서는 오랫동안 수치심을 능력과 같은 통제 불가능한 요인과 결부짓는 반면, 죄책감은 노력과 같은 통제가능한 요인과 결부해왔다(Weiner, 1985). 또한 수치심은 동기의 상실을 야기하는 반면, 죄책감은 적극적 행동을 위한 동기부여의 역할을 한다고 알려져 왔다(Weiner, 1985). 즉, 실패의 원인을 어디서 찾는지와 관련된 인지적 믿음은 죄책감이나 수치심이라는 정서적 측면에 영향을 주고, 두 개의 도덕적 감정 중 어떤 감정을 느끼는지에 따라 이를 매개로 이후 도덕적 행동을 수행하는 동기까지 영향을 미친다고 할 수 있다. 정리하자면, 인간이 자신의 비도덕적 행동의 원인을 성격이나 능력 같은 내재적이고 통제불가능하며, 고정적인 요인에서 찾을 때, 죄책감이 아닌 수치심을 느끼게 되고, 이런 수치심은 인간의 자존감과 결부되어 있기 때문에, 자신의 행동을 부정하거나 은폐하려는 행동, 더 나아가 비도덕적 행동을 추가로 범하는 비건설적인 반응을 유도하게 된다.

다만, 이러한 연구 성과가 수치심이라는 감정이 도덕성과 관련하여 오직 부정적으로만 작용한다는 결론으로 이어져서는 안 된다. 예를 들어, 일각에서는 수치심이 자아 성찰을 불러일으킨다는 점, 또한 죄책감에 비해서 더 통렬한 정서라는 점에서 도덕적인 개선에 긍정적으로 기여할 수 있다고 주장한다(Manion, 2012). 이들은 수치심이 도덕적 인격에 대한 책임감을 상기시키고, 자신이 지지하는 가치와 자아를 평가하는 기준에 대해 다시 평가하게 만든다고 역설한다. 따라서 수치심이라는 감정은 인간이 세심한 주의와 합리적인 반응을 동반한다면 도덕적 개선을 위한 자아 성찰에 사용할 수 있다. 그러나, 이러한 수치심의 긍정적 기능에 대한 조건적인 수용은 본 연구의 방향과 상충하는 것이라고 할 수 없다. 왜냐

하면, 세심한 주의와 합리적인 반응의 예시로 제시된 불필요하게 잘못을 과장하지 않기, 자아와 잘못의 관련성을 부풀리지 않기, 바꿀 수 없는 것에 대해 책임감 느끼지 않기와 같은 지침은, 본 연구에서 제시하는 지나치게 부정적인 정서의 역기능을 방지하기 위한 지침과 일맥상통하기 때문이다. 따라서, 본 연구에서 건설적 실패 이론과 도덕적 감정을 통해 제시하고자 방점을 찍고자하는 지점은 수치심이나 죄책감이라는 개념 사이의 이분법보다는 과도한 자기 책망과 이로부터 야기되는 도덕적 회피, 왜곡에 있다고 할 수 있다.

2. 숙달목표와 성장 마인드셋

다음으로, 본 연구에서는 건설적 실패 이론에서 과제와 자기 자신에 대한 인식이 어떻게 학습자의 이후 반응에 영향을 미치는지에 대한 강조에 부합하여, 숙달목표 및 수행목표 이론과 성장 마인드셋 이론이 어떻게 이러한 작동 기제와 맞물려 하나의 과정으로 이해될 수 있는지 고찰하였다.

숙달목표 지향성은 개인이 어떤 과제를 수행할 때, 기술을 발전시키고, 자신의 과업을 이해하고, 역량을 향상시키고, 스스로 정한 기준에 따른 숙달목표를 이루는 것에 목표를 두려는 경향성을 말한다(Ames, 1992). 반면에 수행목표 지향성은 다른 사람보다 앞서나가거나 사회적 기준으로서의 성취, 최대한 적은 노력으로 성공하는 것에 목표를 두는 경향성을 말한다(Ames, 1992). 실제로, 경로모형분석에서 숙달목표 지향성은 실패를 극복하고 향상을 위한 노력으로 이어지는 것으로 확인되었다(.32, $p < .05$, Turner, Thope, & Meyer, 1998). 숙달목표 지향성이 높은 사람들은 실수를 부정적인 것으로 해석하지 않으며, 자신의 부정적인

정서를 성공적으로 통제한다. 즐거움, 자부심 같은 긍정적 정서가 일반적으로 성공의 경험에 뒤따르고, 분노, 수치심, 불안 같은 부정적 정서가 실패의 경험에 뒤따른다(Tulis & Ainley, 2011). 긍정적 정서는 학습자로 하여금 참여, 지속, 도전에 대한 선호 등을 보이도록 도와준다(Tulis & Ainley, 2011). 따라서, 실패에도 불구하고 부정적 정서를 통제할 수 있는 능력은 실패에 대한 건설적 반응에 핵심적인 역할을 할 것이다. 실제로 회귀분석을 통해 숙달목표 지향성은 자신이 성공하는 모습을 상상한 뒤에 느끼는 긍정적 정서에 영향을 주는 것으로 밝혀졌다(β = .254, $p < .001$, Jagacinski, & Strickland, 2000). 또한 숙달목표를 가진 사람은 실패 경험 이후에도 실패를 도전이나 더 나은 발전을 위한 기회로 해석하는 경향을 보였다(Dweck & Leggett, 1988).

따라서 숙달목표 지향성은 건설적 실패 이론과 높은 관련성을 가질 잠재력이 있는 개념이라고 할 수 있다. 건설적 실패 현상이 실패 경험과 인지적 귀인, 부정적 정서, 실패에 대한 반응으로 이어지는 작동기제라고 가정한다면 실패에서 오는 부정적 감정을 증폭시키거나 감소시키는 개인의 성향인 숙달목표 지향성은 건설적 실패 현상을 중재하는 변인으로 여길 수 있다는 결론이 따라 나온다. 즉, 숙달목표 지향성을 가진 사람은 실패를 겪은 후 건설적 반응을 보이기 더 쉬울 것이며, 수행목표 지향성을 가진 사람은 건설적 반응을 보이는데 다소 어려움을 겪을 것이다. 이를 도덕적 맥락에 적용한다면, 단지 남들에게 잘 보이기 위해 도덕적 행동을 행하려는 사람은 한 번 비도덕적 행동을 범한 후 세상 사람들로부터 눈총을 얻게 되었을 때, 그로부터 발생하는 부정적 감정, 특히 수치심과 같은 자존감을 훼손시키는 강력한 감정으로 인해 탈선의 길로 쉽게 빠질지도 모른다. 반면, 사회의 시선 때문이 아니라 스스로 세운 신념을 지키기 위해, 더 나은 사람이 되고자 도덕을 실천하는 사람은 몇

번의 과오를 겪은 후에도 그로부터 겪는 좌절감이나 죄책감을 극복하고 올바른 길을 계속 걷고자 할 것이다.

성장마인드셋이란 캐롤 드웩(Carol Dweck)이 자신이 창시한 개념인 암묵 이론에 붙인 또 다른 이름이다(Yeager & Dweck, 2012). 암묵 이론이란 사람들이 인간의 속성의 변화가능성에 대해 갖는 두 가지 종류의 믿음을 말한다(Dweck, Chiu, & Hong, 1995). 어떤 사람들은 지능이나 도덕성과 같은 인간의 중요한 속성이 변하지 않는다고 믿으며, 이런 믿음을 실체 이론(entity theory) 또는 고정마인드셋(fixed mindset)이라고 한다. 반대로 인간의 지능이나 도덕성 등의 속성들이 변화하고 개발될 수 있다는 믿음을 증진 이론(incremental theory) 또는 성장마인드셋(growth mindset)이라고 부른다(Yeager & Dweck, 2012, Dweck et al., 1995). 일반적으로 성장마인드셋을 지닌 사람은 고정마인드셋을 지닌 사람보다 더 나은 학업성적을 보인다고 알려져 있다. 예를 들어, 중학교에 입학했을 때의 성장마인드셋은 중학교 2학년 말의 수학 성적을 예측했다(β = .17, t = 3.40, p < .05, Blackwell, Trzesniewski, & Dweck, 2007).

하지만 고정마인드셋의 영향은 학업 성적에 국한되어 있지 않다. 능력에 대한 믿음은 개인의 사회적 관계와 성격에도 영향을 미친다. 사회적 관계에 대한 성장마인드셋의 실험에서는 지능이 아닌 성격에 대한 성장마인드셋 설문이 사용된다. 예를 들어, 피험자에게 “성격이란 것은 바꿀 수 없다”와 같은 문항에 응답하도록 만드는 것이다. 펜팔 클럽에 가입하기 위해 보낸 편지가 거절되었기 때문에 다시 한 번 편지를 보내야 한다는 소식을 피험자에게 들려주는 실험에서, 성격에 대한 성장마인드셋을 가진 사람은 두 번째 편지를 더 길게 쓰는 성의를 보이는 것으로 나타났다(Erdley et al., 1997). 즉, 사회적 관계의 실패에도 굴하지 않고, 이를 극복하기 위해 더 적극적인 모습을 보인 것이다. 이에 더해, 성장마인드

셋이 높은 사람은 배제 경험 후에도 낮은 공격성을 보였으며(Yeager & Dweck, 2012), 또한 구조방정식 모형분석에서 고정마인드셋이 높은 사람은 사회적 갈등 후에 복수하고자 하는 경향이 더 강한 것으로 나타났다(β = .43, B = .51; 95% CI [.36, .66], p < .05, X^2(60) = 129.208, p < .05, CFI .968, RMSEA = .057, Yeager, Trzesniewski, Tirri, Nokelainen, & Dweck, 2011).

또한, 성장마인드셋은 도덕 판단에도 영향을 주는 것으로 나타났다. 예를 들어, 판별분석에서 인간의 도덕성에 대한 성장마인드셋을 가진 사람은 고정마인드셋을 가진 사람에 비해서 개인의 권리를 평등과 법보다 우선시하는 경향을 보였다(정준판별분석 표준화 계수: .77, p = .05, Chiu, Dweck, Tong, & Fu, 1997). 또한, 성장마인드셋은 도덕적 행동에도 영향을 미쳤다. 도덕적 성장마인드셋은 6주간의 사회봉사활동의 증가를 조절하는 효과를 보였다(1.17, p < .01, Han, Choi, Dawson, & Jeong, 2018). 이는 성장마인드셋이 단지 인지적 영역뿐만 아니라 정서와 사회적, 도덕적 역량에도 결부되어 있는 요인이라는 점을 시사한다.

성장마인드셋은 사람에 대한 편견에도 영향을 준다. 학교에서 소극적이고 긴장해 있는 가상의 소년의 모습을 보여줬을 때, 성장마인드셋을 가진 사람에게 소년이 나중에 밝고 긍정적인 모습으로 변한 모습을 보여주면, 끝까지 부정적인 모습을 보여줬을 때보다 이 소년에 대해 긍정적인 평가를 내리는 경향이 있었다(Erdley & Dweck, 1993). 반면 고정마인드셋을 가진 사람은 소년이 어떤 결말을 보이든 평가를 바꾸지 않았다. 즉, 성장마인드셋과 대상의 변화 사이에 상호작용항이 유의미하였다(F(1, 89) = 5.18, p < .05). 또 다른 예시로, 용의자가 수염을 기르고 가죽 자켓을 입는 등 범죄자와 같은 용모로 묘사되었을 때, 고정마인드셋을 지닌 사람의 67.3%가 유죄를 선고한 바면, 정장을 입고 깔끔하게 면도를

한 모습으로 묘사되었을 때는 35.6%만이 유죄를 선고했다(X2(1, N=127) = 12.21, p < .001; Gervey, Chiu, Hong, & Dweck, 1999). 반면 성장마인드셋을 가진 사람에게서는 이런 조건에 따른 차이가 나타나지 않았다. 또한, 고정마인드셋을 가진 사람은 범죄 증거가 더 개연성이 있을 때나 그렇지 않을 때나 유죄 선고에 차이를 보이지 않았다.

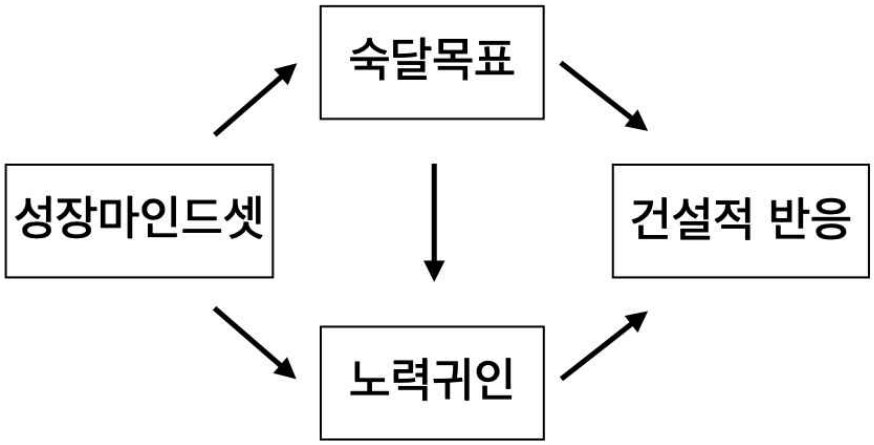
성장마인드셋이 건설적 실패에 대한 연구에서 주목받아야 하는 이유는 다른 무엇보다 성장마인드셋이 건설적 실패의 핵심 개념인 귀인과 건설적 실패와 긴밀하게 연결지어질 가능성이 있는 숙달목표 지향성과 구조적으로 연관되어 있다는 점이다(Dweck & Leggett, 1988). 우선, 고정마인드셋을 가진 사람은 수행목표 지향성을 지닐 가능성도 높으며, 반대로 성장마인드셋을 가진 사람은 숙달목표 지향성을 지닐 가능성이 높다(Dweck & Leggett, 1988). 예를 들어, 똑똑함은 원하면 높일 수 있는 것이라는 문항에 동의한 아동은 새로운 것을 배울 수는 있지만 사람이 얼마나 똑똑한지는 정해져 있다는 문항에 동의한 아동보다 숙달목표를 강조하는 과제를 선택하는 경향이 강했다. 또한 지능은 변할 수 있다는 심리학적 연구를 읽은 아동은 그렇지 않은 아동보다 숙달목표를 강조하는 과제를 선택하는 경향이 강했다.

이에 더해, 성장마인드셋과 귀인, 숙달목표를 가상의 실패 시나리오에 대한 반응과 함께 경로분석한 결과에 따르면(X^2(12) = 17.51, ns, RMSEA = .04, CFI = .09, TLI = .98), 성장마인드셋은 숙달목표를 매개하여 노력 귀인에 영향을 주었으며(β = .05, p = .001), 숙달목표는 노력 귀인을 매개하여 실패 후 계획을 세우는 건설적 반응에 영향을 주었다(β = .15, p < .001., Smiley, Buttitta, Chung, Dubon, & Chang, 2016). 또한 성장마인드셋이 숙달목표를 매개해 계획을 세우는 반응에 영향을 주기도 했다(β = .05, p = .002). 또한 학업 성취 능력에 대한 성장마인드셋을 주제로 한

경로분석에서 성장마인드셋은 숙달목표와 노력 귀인을 긍정적으로 예측하는 것으로 나타났다(각각 .26, $p < .01$, .49, $p < .01$, Aditomo, 2015). 또 다른 연구에서, 실력향상을 위해 추가적인 과제를 풀 의향에 대한 로지스티 회귀모형에 따르면, 노력 귀인은 유의미한 예측 변인으로 나타났다(β = .54, t(58) = 3.62, $p < .001$; Hong, Chiu, Dweck, Lin, & Wan, 1999). 2 x 2 (성장마인드셋 x 부정적 결과) ANOVA를 이 로지스틱 회귀모형의 잔차에 실행했을 때, 유의미했던 성장마인드셋과 부정적 결과 사이의 관계가 더 이상 유의미하지 않은 것으로 나타났다(F(1, 56) = .07). 즉, 부정적인 결과를 받았을 때 추가적인 과제를 풀려는 의향은 성장마인드셋으로부터 노력 귀인을 매개해 영향을 받는다는 의미이다. 한 연구에서는 피험자들에게 고정마인드셋 혹은 성장마인드셋을 유발하는 정보를 제공한 뒤, 가상의 과제를 풀게 하고, 이 과제에 대해 무조건 부정적 결과를 제시하는 실험 후, 구조방정식 모형을 실행하였다(X^2(330, N = 172) = 478.434, $p < .001$, CFI = .914, TLI = .902, RMSEA = .051, SRMR = .061; Song, Kim, & Bong, 2020). 결과적으로 성장마인드셋 조작으로부터 숙달목표를 향한 효과는 피험자가 자신의 노력이나 능력을 통제가능하다고 여기는지 여부에 의해 완전 매개되었다.

이런 성장마인드셋과 숙달목표, 귀인의 구조적 관계는 사회적 영역에도 마찬가지로 적용된다. 예를 들어, 앞서 언급한 펜팔 클럽 실험에서, 숙달목표를 가진 사람은 수행목표를 지닌 사람에 비해서 펜팔 클럽에 거절당했을 때 자신이 충분히 노력하지 않았는지 궁금해 하는 경향이 많았다(F(1, 66) = 10.56, $p < .01$, Erdley et al., 1997). 반대로 수행목표를 지닌 사람은 숙달목표를 지닌 사람에 비해서 통제할 수 없는 요소에 펜팔 클럽에 거절당한 실패 경험의 원인을 찾는 경향이 강했다(F(1, 67) = 6.36, $p < .01$). 한편 같은 실험에서 귀인이론과 성장마인드셋의 관계를

살펴보면, 고정마인드셋을 가진 사람은 성장마인드셋을 가진 사람보다 자신의 실패를 능력의 부족에서 찾는 경향이 강했다($F(1, 66) = 6.56$, $p < .01$).



[그림 3] 성장마인드셋, 숙달목표, 노력귀인이 건설적 반응에 미치는 영향

선행 연구의 성과를 종합하면, 성장마인드셋, 즉 지능이나 도덕성 같은 능력이 변화할 수 있다는 믿음을 가진 사람은, 과제를 수행할 때 실력의 향상 자체를 목표로 삼는 숙달목표를 지향하는 가능성이 높으며, 또한 이런 사람은 자신의 실패와 성공의 원인을 타고난 능력이 아닌 노력에 귀인시키는 경향이 있다. 반대로, 고정마인드셋을 가진 사람은 과제를 수행할 때 실력 향상보다는 다른 사람의 평판과 성과를 중요시하는 경향이 있으며, 이런 사람은 동시에 실패와 성공의 원인을 타고난 능력에서 찾는 경향이 있다. 전자에 해당하는 사람은 실패 경험 이후에도 실패를 극복하기 위한 건설적인 반응, 예를 들어 실패의 원인을 분석하고

이를 개선하기 위해 추가적인 노력을 할애하는 등의 행동을 보일 가능성이 높고, 반대로 후자에 해당하는 사람들은 이런 반응을 보일 가능성이 낮다. 경로분석들에서 성장마인드셋은 대체로 숙달목표나 노력귀인을 매개하여 건설적 반응에 영향을 미치는 경향을 보였으며, 한편 숙달목표는 그 자체로 노력귀인을 매개해 건설적 반응의 원인이 되기도 한다. 이와 같은 관계를 정리하면, [그림 3]과 같다.

제 4 장 건설적 실패의 도덕교육적 함의

본 연구에서는 최종적으로, 지금까지 도덕 영역에서 건설적 실패에 대한 이론적 고찰을 바탕으로, 오늘날 학교를 포함한 교육현장에서 교육자가 이를 참고하여 더 효과적인 도덕교육을 수행하는 방법에 대해 논의한다. 앞서 도덕적 영역에서 건설적 실패는 비도덕적 행동을 수행한 학습자가 자신의 잘못을 시인하고, 이에 대한 죄책감을 느끼며, 이후 행동의 개선을 위해 적극적으로 노력하는 반응을 보이는 것이라고 정의되었다. 이러한 건설적 반응은 자신의 잘못을 부정하거나 그 책임으로부터 회피하려는 비건설적인 반응과 대비된다. 건설적 반응의 구체적인 양상은 다양하게 나타날 수 있다. 예를 들어, 자신이 피해나 상처를 입힌 사람이 있을 경우, 그 사람으로부터 화해와 용서를 구하려는 적극적인 자세가 있을 수 있다. 또한 자신이 어긴 규칙을 다시 확인하고 비슷한 상황에서 이 규칙을 어기지 않고자 결심할 수도 있다. 금연, 금주와 같은 잘못된 습관과 관련해서는 행동의 개선에 도움이 되는 다양한 치료 요법을 찾기 위해 추가적인 시간을 할애할 수도 있다.

본 연구에서는 도덕적 실패 이후 학습자가 보일 수 있는 다양한 건설적 반응 중 자기용서 개념에 대해 자세하게 탐색하고자 한다. 도덕적 실패를 극복하기 위해서는 우선 자신의 잘못된 과거와 화해를 할 필요가 있으며, 그 과오를 직시하고 긍정적으로 승화시키는 노력이 필요하다. 본 연구에서는 자기용서를 건설적 실패 이론을 통해 도달해야할 지향점 중 하나로 채택하여 도덕교육에서 이 개념이 어떤 효용과 의미를 보일 수 있는지에 대해 고찰하고자 한다.

또한, 개인의 성격적 요인은 상황적 맥락에 의해 다르게 발현될 수도

있다. 예를 들어, 실수 관리 풍토는 교실과 같은 공간에서 실수는 학습의 일부라는 믿음을 구성원들이 공유하고, 실수 경험을 공유하며, 실수의 부정적 결과를 줄이기 위해 빠른 대처를 수행하는 풍토를 말한다. 이러한 상황적 맥락은 개인차에도 불구하고 학생들이 전반적으로 실패를 극복하는 경향을 증진하도록 도와줄 수 있을 것이다.

이에 더해, 본 연구에서는 지금까지의 이론적 고찰이 실제 도덕교육 현장에 어떤 통찰력을 제시할 수 있는지에 대해 논의할 것이다. 학습자가 자신의 능력과 행위의 결과에 대해 가지는 인식이 행동 이후 나타나는 동기화에 결정적인 영향을 미친다는 연구 결과는 도덕교육에서 학습자의 인식과 태도에 더 세심한 주의를 기울여야 한다는 함의를 준다. 또한, 개인의 특성은 사회적 환경과 상호작용하여 행동에 영향을 미친다는 사실은 교사와 동료들이 행위자에게 어떤 언어와 행동을 보이는지가 학습자의 이후 행동 개선에 지대한 영향을 미친다는 점 또한 알려준다. 이에 따라, 본 연구에서는 도덕교육에서 그동안 강조해온 자율성과 지지에 초점을 맞춘 훈육법이 건설적 실패 이론의 함의와 어떻게 합치되는지 고찰한다. 또한 건설적 실패 이론의 기반 이론인 귀인의 측면에서 학습자 본인이 아닌 교사의 귀인이 학생의 행동적 측면에 어떤 영향을 미치는지에 대해 설명한다.

제 1 절 건설적 실패의 지향점으로서의 자기용서

1. 자기용서의 개념과 특징

자기용서란 자신의 객관적 잘못을 인정하고, 자신에 대한 연민과 관용, 사랑을 키우며, 자신에 대한 분노를 버리려는 의지를 말한다(Enright,

1996; Hall & Fincham, 2005). 자기용서는 또한 가해 사실과 관련된 자극을 피하고, 자신을 보복하고 벌주려는 비건설적 행동을 그만두고, 자신에게 자애롭게 대하도록 동기화되는 것을 말한다고도 할 수 있다(Hall & Finchan, 2005). 이런 심리학적 정의와 달리, 철학적 정의로서, 특히 칸트 윤리의 시각에서 자기용서는 가해자가 자신의 내재적 존엄과 그것이 자신의 과오와 독립적으로 존재한다는 자각을 말한다(Holmgren, 1998). 용서는 가해자가 참회를 통해 피해자를 인간화하는 과정, 즉 피해자가 한때 인간으로서의 지위를 박탈당했던 처지에서 가해자와 동등하게 고통을 느끼고 감정을 가진 인간이라는 사실을 자각하는 과정과 가해자가 인간화되는 과정, 즉 가해자가 절대악이나 도덕과 무관한 존재가 아니라 인간이라는 사실을 자각하는 것에서 시작한다(Gobodo-Madikizela, 2002). 가해자의 참회와 피해자와 가해자의 인간화를 통해서 가해자의 악함은 용서받을 수 없는 무언가에서 용서받을 수 있는 무언가로 변모한다. 이런 자기용서는 세 가지 요소로 이루어져 있다(Holmgren, 1998). 첫째는 객관적 잘못이나 과오의 존재이며, 둘째는 이런 가해로부터 발생한 부정적인 감정이 극복되어야한다는 점, 마지막으로 자기자신에 대한 내적인 수용이 있다.

자기용서와 피해자가 가해자에게 행하는 타인에 대한 용서 사이에는 여러 가지 차이점이 있다. 그중 가장 특징적인 사항으로는 타인을 용서한 후에 가해자와 피해자는 함께 살아갈 필요가 없지만 자기용서를 하기 위해서는 가해자는 가해자인 자기 자신과 여생을 함께 살아가는 법을 체득해야만 한다는 점이 있다(Enright, 1996; Hall & Fincham, 2005). 심지어, 피해자가 용서를 했는지 여부는 자기용서와는 관계가 없는 것으로 나타났다(Zechmeister & Romero, 2002). 즉, 피해자가 용서를 했는데도 가해자 스스로 자신을 용서하지 못하는 경우도 있으며, 반대로 피해자가

용서를 하지 않았지만, 가해자가 자신을 용서할 수도 있다. 따라서, 자기용서란 최종적으로 피해자를 포함한 다른 사람이 아닌 스스로의 결단으로 완성된다고 할 수 있다. 자기용서의 실패는 자신에게 더욱 힘든 결말로 이어지며, 자신을 용서하기 위해서는 자신의 과거 행위와 자신이 처한 상황을 직면하는 용기가 필요하다. 자신에 대한 용서를 실패한다면 그것은 자기 자신으로부터의 소외, 자기파괴로 이어질 수도 있다(Horsbrugh, 1974). 이외에도 자기용서는 자기 자신에게 피해를 입힌 경우에도 적용 가능하며, 자신의 인성적인 면의 결함에 대한 자책으로부터 벗어나기 위한 용서도 가능하다는 점에서 타인에 대한 용서와 차이점이 있다(Hall & Fincham, 2005).

자기용서란 개념을 접한 사람은 다른 사람에게 피해를 준 가해자가 자신을 스스로 용서한다는 것이 자신의 죄를 합리화하거나 책임을 회피하고 면죄부를 받으려는 행위와 어떻게 다른 것인지 의문이 들지도 모른다. 진정한 자기용서와 단지 죄에서 벗어나기 위한 “거짓 자기용서”를 구별하는 근본적인 차이점은 행위자가 자신의 행위가 잘못되었음을 인정하고, 그런 행동에 대한 비난과 책임감을 수용하는 일에 있다(Dillon, 2001; Holmgren, 1998). 참된 자기용서는 길고 고된 과정이며 자기반성을 필요로 하고, 무엇보다 매우 불편한 과정이다. 반면 거짓 자기용서는 자기기만과 합리화를 통해 이루어지며, 가해자가 자신의 행동과 그 결과를 인정하는 것을 방해한다(Holmgren, 2002; Hall & Fincham, 2005).

참된 자기용서와 거짓 자기용서를 가르는 열쇠인 책임감의 수용은 본래 자기용서와 심리적으로 상충하지만, 행위자가 자신의 죄를 고백하고, 자신이 가진 가치를 재확인하는 과정을 통해 이 둘은 조화될 수 있다(Wenzel, Woodyatt, & Hedrick, 2012). 즉, 가치 재확인(value reaffirmation)이 참된 자기용서가 이루어지게 만드는 핵심 기제인 것이

다. 가치 재확인이란 집단이 공유하는 가치의 타당성을 재확인하고 그런 가치와 그 가치들이 만드는 정체성에 헌신할 것을 표현하는 일을 말한다(Wenzel et al., 2012). 예를 들어, 친구의 비밀을 함부로 폭로하여 망신을 준 전적이 있는 사람은 자신의 행위에 대한 책임과 그로 인해 발생한 피해를 인정하고, 이에 더해 자신과 친구의 관계에서 믿음이 중요한 가치를 지닌다는 사실을 재확인하는 과정을 거칠 수 있다. 같은 맥락에서 죄의 고백 또한 그 죄가 침해한 집단의 가치를 아직도 공유하고 있다는 선언으로서 기능할 수 있으며, 이를 통해 관계회복과 자기용서에 도움이 될 수 있다. 이런 과정은 결과적으로 책임의 수용이 야기하는 거부감을 경감시킴으로써 자기용서에 긍정적으로 기여한다. 실제로, 가까운 사람과의 배신, 갈등, 모욕 등의 관계적 과실에 대한 설문조사를 사용한 선형혼합모형에서 가치 재확인이 책임감 수용과 자기용서의 부정적 관계를 조절하는 역할을 하는 것으로 나타났다. 구체적으로, 가치 재확인이 낮은 집단에서는 책임감 수용과 자기용서 사이의 부정적인 관계가 유의미하게 나타난 반면(β = -.30, $p < .001$), 가치 재확인이 높은 집단에서는 둘의 관계가 유의미하지 않은 것으로 나타났다(β = -.11, p = .186). 따라서, 학습자의 참된 자기용서를 이끌어내기 위해서 교육자는 학습자가 자신의 비도덕적 행동이 침해한 집단의 가치가 무엇인지 충분히 인지하고 있는지 확인해야할 필요가 있을 것이다.

또한 자기용서의 심리치료적 모델에서는 내담자의 자기용서를 이끌어내기 위해서는 책임, 참회, 회복, 갱생 네 가지 구성요소를 도입할 것을 추천한다(Cornish & Wade, 2015). 책임은 자신의 행위와 그 결과에 대한 책임을 수용하는 것을 말하며, 참회는 책임 수용에서 따라나오는 감정 중 수치심은 줄이고 죄책감이나 후회와 같은 감정에 집중하는 것을 말한다. 다음으로 회복은 행위로 인한 피해를 보상하려는 행위를 말하

며, 행위 자체를 발생시킨 평소 습관의 개선이나 침해된 가치의 재확인을 포괄한다. 마지막으로 갱생은 새롭게 개선된 공감, 수용, 자신에 대한 존중을 기반으로 내담자가 자기용서와 도덕적 성장을 이루어내는 것을 말한다. 각각의 구성 요소들을 효과적으로 이끌어내기 위해서 상담자는 다양한 방법을 사용할 수 있다. 구체적으로, 책임 수용의 거부감을 줄이기 위해서 해당 행위를 한 발 떨어져서 더 일반적인 차원에서 생각해보게 하거나, 만약의 내담자가 또는 내담자의 일부가 책임이 있다면 그것은 무엇일지 물어보는 우회적인 방법들을 사용할 수 있다. 참회 과정에서는 내담자가 자기 자신과 행동을 구별 짓도록 도우며, 해당 행위가 자신을 곧 악인으로 만드는 것임을 아님을, 모든 사람은 완벽한 것이 아니며, 자신을 벌주는 것이 과오에 필수적인 반응이 아님을 알려줄 수 있다. 또한 자기 자신에 대해 느끼는 감정을 인정하도록 도울 수도 있다. 회복의 과정에서는 피해자에게 사과하고 어떤 보상을 원하는지 물어보도록 권장할 수 있으며, 피해자에게 직접적으로 사과할 수 없을 때도 해당 행위로 피해를 볼 수 있는 다른 사람들을 돕는 등의 간접적인 교정 행위도 있을 수 있음을 알린다. 마지막으로 갱생의 과정에서는 자신에 대한 새로운 인식을 가지고, 자기용서의 과정에서 무엇을 배웠으며, 어떤 긍정적 변화가 생겼는지 되새기도록 돕는다. 이러한 상담치료적 모델은 교육의 측면에서도 학습자가 비도덕적 행동 후 자기용서에 이르는 과정을 촉진시키는 일에 사용할 수 있을 것이다.

이상의 논의와 별개로, 자기용서라는 행위가 피해자에 대한 무례에 불과하다는 비판 또한 있을 수 있다. 그러나 자기용서가 피해자에 대한 존중을 전제로 한다는 점을 감안해야하며, 자기용서는 피해자를 모욕하기 위한 목적이 아니라 피해자와 가해자 모두 인간으로서의 존엄성을 지닌다는 자각에 초점을 두고 있다는 사실을 인지해야한다(Holmgren, 2002;

Hall & Fincham, 2005). 자기용서의 첫 번째 과정은 자신을 존엄한 인간으로 대우하고, 자신의 행동의 잘못된 점을 시인하며, 동시에 피해자 역시 자신과 마찬가지로 인간이라는 사실을 인식하는 것이다(Holmgren, 1998). 피해자의 인격을 존중하면 할수록 자신이 범한 죄의 무게는 더 무거워지고 자기용서는 더 어려워지지만 이는 극복해야할 대상이다. 자기용서의 마지막 과정은 피해자에게 적절한 보상을 제공하는 일이다(Holmgren, 1998). 피해자에 대한 보상에는 다양한 방식이 있을 수 있고, 직접적인 사과가 일반적으로 요구되지만, 피해자가 사과를 거부할 경우 자기용서에 사과 행위가 필수적인 것은 아니다. 그러나 피해 사실에 대한 완전한 보상이 항상 가능하지 않다는 사실을 명심해야 한다. 가해자에게는 인간으로서의 한계가 있으며, 한 번 벌어진 일을 완전히 돌이킬 수는 없고, 피해자를 만족시키는 건 영원히 불가능할 수도 있다. 어떤 경우에는 피해자가 이미 사망하거나 자취를 감췄기 때문에 보상을 할 수 없는 경우도 생긴다. 그러나 이런 완전한 보상이 이루어지는 것을 전제하지 않는다고 해서 자기용서가 불가능한 것은 아니다(Holmgren, 1998). 자기용서의 핵심은 피해자와 가해자의 존엄성을 자각하는 것과 자신의 과오를 진심으로 인정하는 일에 있기 때문이다. 다시 말해, 자기용서는 행위자의 내적인 태도에 좌우되는 것이지 외적인 보상 능력에 의해 결정되는 것은 아니다.

2. 자기용서와 사회인지과정의 관련성

자기용서가 이루어지는 사회인지적 작동기제는 죄책감과 수치심 같은 도덕적 감정, 귀인 이론과 같은 인지적 감정, 그리고 이에 따르는 화해의 행동이 서로 엮여서 만들어진다(Hall & Fincham, 2005). 이는 앞서 다

뤄온 건설적 실패 이론의 작동기제와도 중첩되는 요인들이며, 이에 따라 자기용서과 건설적 실패 이론은 암묵적으로 강한 상호연결성을 지니고 있음을 확인할 수 있다.

가장 먼저, 죄책감과 자기용서의 관계를 살펴보면, 많은 연구에서 죄책감이 자기용서를 방해하는 역기능으로 작용한다고 설명해왔다(Hall & Fincham, 2005; Zechmeister & Romero, 2002; Strelan, 2007). 예를 들어, 심리학 수업을 듣는 학생들이 자신의 친구 또는 가족에게 자신과 관련된 잘못과 용서와 관련된 일화를 적어달라고 부탁한 실험에서, 자신을 용서하지 않은 가해자는 자신을 용서한 가해자보다 더 많은 후회(각각 89.8%, 34.5%), 자기비난(89.8%, 32.7%), 죄책감(73.5%, 40.0%)을 보였다(Zechmeister & Romero, 2002). 또한 위계적 회귀분석에서 죄책감은 자존감과 수치심을 통제하고 난 후, 죄책감은 자기용서를 부정적으로 유의미하게 예측하는 변수로 작용했다($F(2, 172) = 7.29$, $p = .01$, $\beta = -.26$). 그러나, 죄책감과 자기용서의 관계는 사과, 보상, 용서 구하기 등의 화해적 행동을 매개로 했을 때, 긍정적인 관계를 보일 것이라고 예측되기도 한다(Ranggannadhan & Todorov, 2010). 죄책감이 화해적 행동을 하도록 행위자를 유도하는 한편, 화해적 행동은 자신의 죄에 대한 올바른 일을 한다는 인식을 일으키기 때문에 당사자의 죄책감과 같은 부정적 감정을 감소시키기 때문이다. 실제로, 죄책감을 측정하는 도구가 죄책감의 만성적이고 부적응적 측면을 강조했을 때와 달리, 죄책감의 화해적 행동의 측면을 강조한 문항 도구를 사용했을 때, 죄책감과 자기용서 사이의 유의미한 상관은 나타나지 않았다(Ranggannadhan & Todorov, 2010). 또한 구조방정식 모형($X^2(3, N = 150) = 6.48$, $p = .09$, CFI = .97, NFI = .95, TLI = .90, RMSEA = .09)에서 죄책감으로부터 화해적 행동으로 향하는 관계는 긍정적인 방향으로 유의미한 것으로 나타났다(B = .38, CR =

4.50, p < .001; Ranggannadhan & Todorov, 2010). 따라서 죄책감과 자기용서 사이의 관계에 대해서는 아직 뚜렷한 관계가 나타났다고 할 수 없다.

수치심 역시 죄책감과 마찬가지로 자기용서와 부정적 관계를 가지고 있다고 예상할 수 있다(Hall & Fincham, 2005). 하지만 죄책감이 화해적 행동의 동기가 될 수 있는 반면, 수치심은 자기존중감과 직결된 감정이기 때문에 책임을 회피하고 외면하려는 행동을 유발하고, 이로 인해 자기를 용서하지 못하는 자기파괴적 태도로 이어질 가능성이 있다(Hall & Fincham, 2005; Tangney, 1995). 수치심 성향은 잘못의 책임이나 비난을 외부로 돌리는 행위나 분노, 흥분, 적대적 태도와 연관이 있다(Tangney, 1990). 실제로, 구조방정식 모형(X^2(3, N = 150) = 6.48, p = .09, CFI = .97, NFI = .95, TLI = .90, RMSEA = .09)에서 수치심 성향으로부터 자기용서로 향하는 경로는 부정적인 방향으로 유의미한 것으로 나타났다(B = -.51, CR = 4.50, p < .001; Ranggannadhan & Todorov, 2010). 또한, 이 모형에서 수치심을 제거한 모형(X^2(1, N = 150) = 2.21, p = .137, CFI = .98, NFI = .96, TLI = .85, RMSEA = .09)의 경우, 최종적인 종속변수인 자기용서에 대한 설명력이 26%에서 8%로 감소한다는 점에서, 수치심과 자기용서 사이의 관계는 강력하다고 할 수 있다.

죄책감 성향은 가상의 인물에게 공감하는 능력이나 관점채택 능력과 같은 인지적 공감능력과 상관관계를 보였다(가상의 인물에게 공감하는 능력은 세 번의 실험 중 하나에서 r = .16, p < .05; 관점채택은 세 번의 실험에서 각각 r = .32, .28, .37, p < .01; Leith & Baumeister, 1998). 반면, 수치심 성향은 다른 사람의 처지에 감정적으로 공감하는 성향이나 다른 사람의 스트레스에 따라서 스트레스를 받는 성향과 상관을 보였다(전자의 경우 세 번의 실험 중 하나에서 r = .17, p < .05; 후자의 경우

세 번의 실험에서 각각 r = .41, .38, .40, p < .05). 또한 죄책감 성향은 최근 있었던 갈등 상황을 상대방의 입장에서 묘사하라고 했을 때의 관점 채택 능력을 예측했다(F(1, 34) = 3.74, p < .05; Leith & Baumeister, 1998). 심지어 상대방의 입장에서 묘사하라고 요구받기 전에도 죄책감 성향이 높은 사람들이 관점 채택을 잘하는 것으로 나타났다(F(1, 34) = 5.76, p < .05). 이와 반대로, 수치심 성향을 가진 사람은 상대방의 입장에서 묘사하라고 요구받지 않은 상황에서 남들보다 적은 관점 채택 능력을 보였다(F(1, 34) = 42.92, p < .001; Leith & Baumeister, 1998).

자기용서는 귀인 이론과도 접점을 가지고 있다. 부적응적인 귀인은 자기용서에 부정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 예를 들어, 자신을 용서하지 못한 사람은 자신의 가해 행위를 독단적이고 무의미한 근원에 귀인하는 경향이 있다(22.4%; 자신을 용서한 사람은 7.3%; Zechmeister & Romero, 2002). 이는 행동의 원인을 외부 요인에 두는 것으로, 비도덕적 행동이 합리적이고 의도적으로 이루어진 행동도 아니었다는 해석으로, 충동적인 가해자의 심성에 가해 원인을 찾는 것이라 볼 수 있다. 이를 귀인의 차원에 대입한다면 고정적이고 내재적인 귀인이라고 할 수 있다. 앞서 설명한 귀인 이론에 따르면 고정적이고 내재적인 귀인은 비건설적인 반응을 동기화한다. 자기용서에 실패하는 사람과 부정적인 귀인은 관련성을 가진다고 볼 수 있다.

이상의 연구를 종합하면, 도덕적 실패를 건설적으로 극복하기 위해서는 가해자나 규범의 위반자가 자신을 용서하는 과정이 필요하다. 따라서 교육자는 학습자가 비도덕적 행동을 보인 후에 죄책감 또는 수치심을 강렬하게 느낀다면, 당사자가 먼저 자기용서의 과정을 거칠 수 있도록 조력해줄 필요가 있다. 또한, 이런 자기용서 과정은 귀인이론이나 수치심이나 죄책감과 같은 사회인지, 정서와 상관성이 있다는 통찰은 학습자에

대한 상담 과정에서 이런 사회인지적 작용에 대한 세심한 관찰이 필요함을 함의한다.

자기용서는 타인 또는 자신에 대한 의무를 다하지 못한 학습자가 그러한 실패에도 불구하고 자신이 존엄성이 가진 인간임을 자각하는 것에서 시작한다. 따라서, 교사는 학생을 항상 존엄한 인격으로서 대우해야 하며, 이 사실을 적극적으로 학생에게 확인시켜줄 필요가 있다. 또한, 자기용서가 아닌 거짓된 자기용서로 학습자가 탈선하지 않도록, 학습자에게 자유에 따르는 책임에 대한 강조를 보여줄 필요가 있다.

제 2 절 상황적 맥락으로서의 실수관리풍토

1. 실수관리풍토의 개념과 특징

앞서 본 연구에서는 숙달목표와 성장마인드셋이라는 개인이 자신의 능력이나 목표에 대해 가지는 인식 또는 그런 인식에 대한 개인적 경향성이 건설적 실패 이론과 가지는 상호관계성을 분석해보았다. 그러나 이런 사회인지적 개념들이 언제나 사회적 환경과 상호작용하는 것이며 생물학적으로 타고나고 고정된 특질이 아니라는 사실에도 불구하고, 이런 개념과 실패의 연관성에서 이론적 초점을 더 확장하지 않는다면, 개인과 환경 사이의 역동적인 작용을 건설적 실패 이론에 반영할 수 없다. 즉, 도덕성 발달에서 건설적 실패의 이론적 기반을 탄탄하게 다지기 위해서는 개인을 둘러싼 상황적 요인, 환경적 요인에 대한 논의를 반드시 덧붙여야만 한다. 사회인지적 관점에서는 도덕적 행동을 상황적 요소와 개인적 요소가 상호작용하여 발생한다고 보며, 상황이 도덕적 행위에 결정적인 작용을 한다고 설명한다(Aquino et al., 2009). 상황에 대한 연구는 개

별 사건을 둘러싼 순간적인 상황의 특징에 대한 연구일 수도 있고, 개인이 소속된 학교나 직장 같은 조직 차원의 맥락일 수도 있고, 평소 개인이 상호작용하는 교사나 동료 같은 타인과의 사회적 관계에 대한 연구일 수도 있다. 본 연구에서는 이런 환경적, 상황적 맥락의 대표적 예시로 실수 관리 풍토(error management climate) 개념을 채택하여, 그 건설적 실패에 갖는 함의를 고찰하고자 한다.

실수와 실패는 상호연관성이 깊은 개념이다(Tulis et al., 2018). 물론 모든 실수가 실패로 해석되는 것도 아니며, 모든 실패 경험이 명확한 실수가 있어서 발생하는 것은 아니다. 실수가 현재 상태와 원하던 목표 사이에 순간적인 불일치라면, 실패는 목표를 달성하지 못한 상태에 관한 더 광범위한 개념이며 그에 따르는 부정적인 결과에 초점을 맞춘다고 여겨진다(Tulis et al., 2018). 이런 개념적 차이에도 불구하고, 실패와 실수 모두 학습의 필수적인 요소라는 점, 교육학적 맥락에서 실패에 대한 두려움과 실수에 대한 두려움은 그 작동기제가 중첩되는 면이 상당할 것으로 예상된다는 점에서 공통점을 가진다(Tulis et al., 2018). 실패와 마찬가지로 실수는 학교와 같은 교육현장에서 학습자로 하여금 비난에 대한 두려움을 유발하고, 자신의 능력에 대한 확신을 잃게 한다. 따라서 본 연구에서는 실수를 극복하는 방법에 대한 연구 성과의 일부를 건설적 실패에 적용할 수 있다고 상정한다.

실수 관리란 실수에 대처하는 방식의 하나로 실수를 완전히 없애는 일에 초점을 맞추는 대신, 실수와 그로 인한 결과를 관리하는 일에 관심을 기울이는 접근법이다(Van Dyck et al., 2005). 이는 실수 자체를 방지함으로써 그 부정적 결과를 줄이려는 실수 예방 접근법과 대비된다. 실수 관리 접근법에서는 실수가 가능한 빨리 보고되고 탐지되도록 노력하며, 그 부정적 결과가 효과적으로 처리되고 최소화하고, 이 과정으로부

터 학습이 일어나기를 희망한다.

실수 관리 접근법의 적용은 컴퓨터 소프트웨어를 다루기 위한 실수 관리 훈련법에서부터 시작되었다(Dormann & Frese, 1994). 실수 관리 훈련법은 학습자를 일부러 그들의 실력보다 높은 난이도에 노출시켜 많은 실수와 오류가 발생하도록 만든다. 그들은 실수가 배움의 한 과정이라는 사실을 숙지 받는다. 학습자들은 문제를 해결하기 위해 적극적으로 최대한 다양한 해결방법을 찾아나가야 한다. 이런 실수 관리 훈련법은 실수를 회피하는 데 초점을 맞추는 훈련법보다 더 좋은 교육성과를 보였다. 예를 들어, 학습자들을 실수 관리 훈련 조건과 실수 회피 훈련 조건에 무작위로 배치한 후 소프트웨어 교육의 결과를 비교했을 때, 쉬운 난이도에서는 차이가 나타나지 않았지만, 중간 난이도와 고급 난이도에서 실수 관리 훈련을 받은 집단이 더 좋은 수행을 보였다(중간 난이도에서 $t = -2.86$, $p < .01$, 고급 난이도에서 $t = -3.03$, $p < .01$; Dormann & Frese, 1994). 또한 비슷한 방식의 다른 실험연구에서 실수 관리 훈련 집단은 실수 회피 훈련 집단에 비해서 처음에는 좌절감이 크게 나타났지만, 후반에는 오히려 좌절감을 더 적게 보인 것으로 나타났다(초반에 $t = 21.41$, $p < .001$, 후반에 $t = -9.55$, $p < .001$; Nordstrom, Wendland, & Williams, 1998). 또한 이 실험에서 실수 관리 훈련 집단은 실수 회피 훈련 집단보다 더 높은 내재적 동기를 보였다($F(1, 90) = 90.73$, $p < .001$, $eta = .29$).

이런 실수 관리 접근법은 훈련법의 차원에서 조직의 문화적 특성에까지 확장되었다. 여기서 조직문화는 조직 내에서 공유되는 규범과 가치의 체계와 공통된 관행을 말한다(Reichers & Schneider, 1990). 조직의 실수 관리 풍토란 실수에 대해 소통하고, 실수에 대한 지식을 공유하며, 실수 상황을 돕고, 실수를 빠르게 탐지하고 처리하는 조직의 관행으로 정의할

수 있다(Van Dyck et al., 2005). 실수 관리 풍토는 7가지 특징으로 정리할 수 있다(Van Dyck et al., 2005). 가장 중요한 첫 번째 특징은 ‘실수에 관한 활발한 의사소통’이다. 활발한 의사소통은 구성원들이 실수에 대해 자유롭게 얘기하게 하고, 실수가 자주 발생하는 상황에 대한 상호 이해를 구축하도록 돕는다. 이는 두 번째 특징인 ‘실수에 관한 지식 공유’로 이어진다. 그리고 실수에 관한 지식을 공유하고 자주 소통하는 구성원들은 세 번째 특징인 ‘실수 상황에서 서로 돕기’에 이를 수 있다. 또한 활발한 의사소통은 네 번째 특징인 ‘빠른 실수 탐지와 피해 통제’를 촉진하다. 일반적으로 실수를 빨리 파악할수록 그로 인해 발생하는 피해는 줄어들게 된다. 이는 차례대로 ‘실수에 대한 분석’과 ‘잘 조정된 실수 처리’, ‘효과적인 실수 처리’로 이어지게 된다. 효과적으로 실수를 관리하는 조직은 실수에 대한 의사소통을 장려한다. 예를 들어, 프로젝트가 실패한 후 파티를 열어 이에 대한 회의를 여는 기업이 있는가 하면, 다양한 상황에서 벌어지는 실수들을 기록한 백서를 편찬하는 조직도 있다. 하지만 대다수의 조직은 실수를 처벌하는 경향이 있으며, 또한 실수를 벌인 사람에 대해서 능력 부족과 같은 부정적인 귀인을 부과하는 경우가 많다. 이런 경향성은 실수에 대한 의사소통을 막는다. 이에 더해, 관리자나 지도자가 의식적으로 실패를 학습의 불가결한 것으로 지도하는 관행과 실패와 실패가 아닌 것을 명확하게 구분하는 문화 역시 실패 관리 풍토의 요인으로 뽑힌다(Cannon & Edmondson, 2001). 일반화선형모형에서, 지도자나 관리자의 지도와 실패에 대한 명확한 구분은 조직 내에 실패에 대한 공유된 믿음에 유의미한 예측변수로 작용했다(각각 $F(1, 427) = 21.89$, $p < .001$, $F(1, 427) = 22.87$, $p < .001$, Cannon & Edmondson, 2001).

경험적으로도 조직 수준의 실수 또는 실패 관리 문화가 유의미한 역

할을 하는 것으로 나타났다. 분산분석에 따르면, 51개의 집단별로 실패에 대한 공유된 믿음은 집단 수준에서 다른 것으로 나타났다($F = 5.02$; $p < .0001$, Cannon & Edmondson, 2001). 즉, 실수나 실패가 발생했을 때 해당 조직이 그것에 대해 공개적으로 소통하는 문화인지에 대한 구성원의 인식이 집단 수준의 변수로 작동한다는 것이다. 또한 일반화선형모형에서도 실패에 대한 공유된 믿음은 조직수준에서 달라지는 것으로 나타났다($F(49, 427) = 3.64$, $p < .001$).

실수 관리 풍토가 가지는 중요한 함의는 조직이 실수로부터의 학습을 적극적으로 권장하게 된다는 것이다. 실수를 두려워하지 않는 조직에서는 창의성과 혁신이 유발될 가능성이 더 높으며, 조직원들이 더 탐구하고 실험하는 자세를 갖게 된다(Van Dyck et al., 2005). 오히려, 실수가 부재한 상황이야말로 미래의 성공에 대한 부정적인 징조이다. 과거의 성공이 오히려 미래의 낮은 성과로 이어질 수 있는 것이다. 성공만 경험한 조직은 실패로부터 배울 수 있는 기회를 박탈당하기 때문이다. 이는 건설적 실패가 암시하는 바와 일맥상통한다. 실제로, 실수 관리 문화는 위계적 회귀분석에서 기업의 목표 성취와 기업의 생존과 관련이 있었다(각각, $\beta = .42$, $p < .01$, $\beta = .51$, $p < .05$, Van Dyck et al., 2005).

2. 실수관리풍토의 도덕교육적 적용

이런 실수 관리의 적용 범위는 소프트웨어뿐만 아니라 핵시설 관리, 항해, 조직관리에까지 광범위한 작업 훈련에 적용되어왔다(Van Dyck et al., 2005). 다만, 이런 경영학적 연구 성과가 교육학의 영역인 교실에 적용되기 시작한 것은 비교적 최근이다(Tulis, 2013, Steuer et al., 2013). 교실의 긍정적인 실수 관리 풍토는 실수를 사회인지적 환경에서 벌어지는

학습의 필수적인 요소로 평가하고 사용하는 것으로 정의할 수 있다(Steuer et al., 2013). 이런 교실의 실수 관리 풍토는 학생의 적응적인 반응으로 이어지고 결과적으로 높은 학업성취를 낳게 된다. 단, 이 맥락에서 실수 관리 풍토는 구성주의적 접근에 따라 객관적인 교실 환경이 아니라 학생 개인이 어떻게 교실의 풍토를 인지하는지와 관련된 것이라고 생각해야 한다. 예를 들어, 교사의 실수에 대한 태도는 실수를 처리하는 방법에 대한 기대와 지지를 결정함으로써 교실의 실수에 대한 풍토를 구축한다(Tulis, 2013). 학생들이 오개념에 대해 토론할 기회를 제공하고 학생들이 스스로 실수를 교정할 기회를 줌으로써 실수를 적응적으로 다루는 능력을 증진시킬 수 있다. 또한, 교실 내 명확한 규범과 정서적으로 안전하고 신뢰할 수 있는 학습 환경이 긍정적인 실수 풍토와 관련이 있다. 자신의 실수가 비웃음 당하지 않을 거라고 믿는 학생들은 실수에 대한 긍정적인 태도를 보일 것이고, 자신의 실수가 처벌받거나 무시당할 거라고 생각하는 학생들은 위험 감수를 피하고 자신의 실수를 숨기려는 경향이 나타난다.

실제로, 위계적 회귀분석에서 교사의 실수 내성은 학생의 실수에 대한 태도를 예측했다(β = .11, $p < .01$, Tulis, 2013). 또한, 다층모형 분석 결과 교실의 실수 관리 풍토가 학생들의 적응적인 정서-동기적, 행동적 반응을 예측했다(β = .13-.28, Steuer et al., 2013). 또 다른 다층경로분석(X^2 = 653.69, df = 20, CFI = .962, TLI = .891, RMSEA = .04)에서는 학급 계층 차원에서 긍정적인 실수 풍토는 적응적인 정서-동기 반응과 적응적인 행동 반응으로 이어지며(각각 .85, .43), 적응적인 정서-동기 반응은 적응적인 행동 반응으로 이어지고(.09), 이는 다시 학업 성취로 이어진다는 것이 확인되었다(.11, Grassinger, Scheunpflug, Zeinz, & Dresel, 2018). 이에 더해, 선형혼합모형에서 교사가 학생들과 토론하고, 학생들

이 스스로 답을 교정하고, 적절한 시간 동안 기다리고, 실수의 학습적 잠재력을 강조며, 교우의 부정적인 반응을 제지하는 등의 긍정적인 실수 처리 기법을 사용했을 때, 중립적인 처리 기법 환경에 비해 더 긍정적인 실수 풍토를 유발했다($F(1, 205.82) = 14.03$, $p < .001$, $d = .49$, Soncini, Matteucci, & Butera, 2020). 또한 같은 실험에서 Mann-Whitney 비모수 검정 결과, 실수 관리 기법을 사용한 조건에서 학생들의 불안이 더 낮게 나왔다($U = 1.127$, $z = -2.00$, $p = .045$, $d = .39$).

이런 인지된 실수 풍토는 여덟 가지 하위 차원으로 구성되어 있다 (Steuer et al., 2013). 통계적으로, 확인적 요인분석 결과 인지된 실수 풍토는 8요인 모델을 만족시켰다($X^2 = 2543.5$, $df = 436$, $p < .001$, $CFI = .93$, $TLI = .92$, $RMSEA = .07$, $\lambda = .57$-$.89$ (문항 하나 제외: .34)). 첫 번째 차원은 교사의 실수 내성이다. 교사가 학생의 실수를 무조건 피해야 하는 요인으로 간주하는 발언을 하거나 정답을 말할 가능성이 높은 학생에게만 질문을 하는 등 행동을 할 때, 학생들이 실수로부터 배울 수 있는 기회는 줄어들게 된다. 두 번째 차원은 평가와 실수의 무관함이다. 학생들이 학습 자체와 성과를 혼합해서 생각할 때 학생들의 동기는 줄어들고 부정적인 실수 풍토가 형성되게 된다. 배움을 성과와 엄격하게 분리해 그 자체로 목적으로 두었을 때 더 생산적인 학습이 일어나게 된다. 세 번째 차원은 실수가 발생 한 후의 교사의 설명, 인내, 도움과 같은 지지적 행동이다. 네 번째 차원은 교사의 부정적인 반응을 제한하는 것이다. 부정적인 반응에는 분노, 짜증, 조롱 등이 있다. 이상의 네 가지 차원은 모두 교사와 관련이 깊은 요인이다. 실수 관리 풍토의 다섯 번째 차원은 부정적인 교우의 반응을 제한하는 것이다. 교우가 보일 수 있는 실수에 대한 부정적인 반응으로는 웃음, 조롱, 놀림 등이 있다. 이런 부정적 반응은 실수 당사자의 부정적인 반응을 일으키고, 실수 회피적 행

동을 야기하며, 이에 따라 실수로부터 배우는 것을 방해한다. 여섯 번째 차원은 실수 위험의 감수이다. 이는 학생들이 두려움이나 수치심에 굴하지 않고 확신이 없는 상황에서도 위험을 감수할 수 있는 환경을 말한다. 이 두 차원은 교우관계와 관련된 차원이다. 일곱 번째 차원은 실수의 분석이다. 마지막 두 차원은 사회인지적 학습의 과정과 연관이 있다. 팀 내에서 개방적으로 문제해결을 하는 것은 실수로부터의 학습을 촉진시킨다. 마지막 차원은 학습을 위한 실수의 기능성이다.

이상의 실수 관리 풍토에 관한 연구 성과를 건설적 실패 이론에 적용하면 몇 가지 함의를 얻을 수 있다. 첫째로, 교실에서 교육자와 학습자들 사이의 실수는 배우는 과정의 일부라는 점과 누구나 실수를 할 수 있다는 인식을 공유해야 한다. 실수는 은폐해야할 것이 아니라 가능한 빨리 포착하여 그 문제점을 개선해야 하는 요인이다. 만약, 교육자나 교우들이 비도덕적 행동을 범한 사람을 인격적으로 격렬하게 비하하는 분위기가 교실에 조성된다면, 행위자는 자신의 잘못에 대한 변명을 늘어놓고 합리화를 하느라 자신의 잘못을 인정하고 돌아보는 시간을 가지지 못할 것이다. 두 번째로, 교육자가 학습자의 실수와 실패를 빠르게 포착하여 반응해야할 필요가 있다. 실수 관리 풍토의 목표는 실수로부터 발생하는 부정적 결과를 최소화하는 것이다. 예를 들어, 학생의 공격적인 행동은 다른 학생에게 신체적, 심리적 상처를 줄 수 있다. 또한 이로 인해 교우간의 관계가 훼손될 경우, 행위자는 원만한 사회적 발달 단계를 거칠 기회를 박탈당할 것이다. 따라서, 학생들 사이의 갈등이 있을 때 교사는 문제 상황을 신속하게 감지하고 이를 중재할 필요가 있다. 또한, 외현적으로 나타나는 공격적 행동이 아니라 내현적으로 나타나는 학생의 심리적 문제 또한 방치될 경우 학생의 인성 발달에 심각한 장애가 될 수 있다. 교사의 적극적인 상담과 관찰은 학습자가 청소년기에 자연스럽게 접

하는 내적 갈등을 탐지하는데 중요한 역할을 할 것이다. 마지막으로, 실수에 대한 개방된 의사소통이 가지는 함의가 있다. 다만, 이는 도덕적 실수를 한 학습자를 공개적으로 비난하고 낙인을 찍는 방식으로 실현되어서는 안 된다. 개방된 의사소통은 사람이 범한 실수가 일시적인 자기조절의 결여로부터 일어난 일이며, 개선될 수 있다는 믿음을 공유하는 것에서 시작되어야 한다. 한 학생이 범한 비도덕적 행동은 다른 학생들도 할 수 있는 전형적인 실수일 가능성이 높다. 이런 실수를 공유하고 주의를 주는 것은 다른 학생이 간접적인 학습을 할 수 있는 기회가 될 것이다.

그러나 도덕적 실패에 관한 실수 관리 풍토는 교실 내에 도덕적 해이 현상을 만연하게 만드는 결과로 이어져서는 안 된다. 예를 들어, 청소년기에는 왕따나 괴롭힘 문제를 피해가 없는 놀이의 일부로 보거나 피해자의 부정적인 성격으로 인해 발생한 사건으로 치부하는 경향이 있다(Teräsahjo & Salmivalli, 2003). 또한 교사가 괴롭힘을 자연스럽고 규범적인 행동으로 인식하는 경우, 이에 대해 부모의 참여 등 개입을 덜 하는 경향이 나타난다($r = -.38$, $p < .05$, Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008). 왕따와 같은 비도덕적인 행동을 방치하는 것은 실수 관리 풍토의 취지와 어긋난다. 교사의 방임으로는 비도덕적 행동을 장기적으로 줄이고, 학생이 자신의 행동에 대해 반성하는 효과를 막는다. 무엇보다도 교우간의 공격적 행동으로부터 야기되는 정신적 피해와 같은 부정적 효과를 줄이는 데 일조할 수 없다. 따라서 실수 관리 풍토를 도덕적 실패에 적용할 때는 신중한 주의가 필요하다.

제 3 절 건설적 실패를 위한 교사의 역할

1. 자율성과 지지를 강조하는 훈육

본 연구에서는 일반적인 건설적 실패 이론의 함의를 바탕으로, 교실에서 교사가 행할 수 있는 훈육의 차원에서, 두 가지 지향점을 제안하고자 한다. 첫 번째는 학습자의 자율성을 강조하는 훈육이며, 두 번째는 학습자에게 지지적인 훈육이다. 두 가지 훈육법은 모두 건설적 실패 이론의 함의에서 도출 가능하고 해당 이론과 연관성이 깊다. 또한, 이 두 이론은 오랫동안 도덕교육에서 강조되어온 훈육법이라는 점에서, 건설적 실패 이론이 기존의 도덕교육 연구의 성과와 일맥상통한다는 점을 재확인할 수 있다.

건설적 실패 이론에서는 실패의 원인을 고정적이지 않은 일시적인 부주의 등에서 찾을 때 실패를 극복할 가능성이 높다고 보았다. 이는 비도덕적 행동이 인간의 근본적인 결함이 아니라 도덕적 능력을 충분히 발휘하지 못한 결과로 해석하는 관점이다. 따라서, 건설적 실패 이론은 인간에게 내재된 개선 가능성, 성장 가능성에 주목한다. 또한, 건설적 실패 이론에서는 다른 사람의 평판을 위해서가 아니라 자신의 인성 발달 자체를 목표로 할 때 건설적인 반응을 보일 가능성이 높다. 이는 내재적인 동기가 도덕성의 발달에 가지는 긍정적인 영향을 인정하는 관점이다. 이러한 건설적 실패 이론의 관점은 자율성에 대한 강조로 압축할 수 있다. 인간은 강요가 아니라 스스로가 정한 목표에 의해 도덕적인 개선을 수행할 수 있으며, 이러한 자율성을 믿을 때 건설적인 반응을 보일 가능성이 높다. 따라서 교육현장에서는 타율적인, 강압적인 교육방식이 아닌 자율성을 강조하는 훈육법에 기반하여 도덕교육을 전개할 필요가 있다.

학습자의 자율성을 강조한 교육은 강의식 교육이나 지식 전달에 초점을 맞춘 교육을 대체하는 구성주의적 교육법의 등장 이래로 도덕교육에서 강조되어왔다(Watson, 2008). 구성주의적 교육법에서는 학생에게 정당한 사회적, 지적 욕구가 있음을 인정하며, 그들이 문제를 스스로 해결할 능력이 있다고 가정하고, 또한 이들의 자율성을 존중해야 한다고 역설한다.

예를 들어, 아동의 자율성, 소속감, 유능함에 대한 내재적 동기를 중시하는 "발달적 훈육"을 강조하는 Watson(2008)은 학생의 잘못된 행동의 원인을 우선 찾아야 하며, 그에 맞는 훈육법을 사용해야 한다고 주장한다. 어떤 학생들은 자기조절이나 다른 사람의 요구나 규칙에 대한 관심이 일시적으로 결여되어 잘못을 범하곤 한다. 이런 경우에는 교사가 가볍게 주의를 주는 것만으로 평소의 바른 자세로 돌아올 수 있다. 때로는 학생이 학교나 교실의 규칙을 수용하지 못하기 때문에 잘못을 범하기도 한다. 이상의 두 가지 귀인은 학생의 자율성을 최대한 존중하는 원리를 따른 것이다. 학습자는 기본적으로 도덕적으로 옳은 일을 하고자 하는 마음이 있으며, 이를 위해 노력하려는 동기가 있다. 따라서 교사가 이런 자율성을 존중해줄 때 바람직한 행동을 보일 가능성이 높다.

자율성을 존중하는 훈육 방식은 학생 중심 교실에서 강조하는 자기훈육(self-discipline) 개념의 관점에서도 조명할 수 있다(Freiberg & Lamb, 2009). 자기훈육이란 자신에 대한 지식과 인간으로서 성장과 발달에 필요한 행동을 다른 사람의 감시 없이 결정할 수 있는 능력을 말한다. 또한 자기훈육은 학생이 자유와 선택권을 가지고 책임을 질 수 있는 기회를 얻지만, 동시에 원하는 모든 것을 할 수 있지는 않음을 의미한다. 자기훈육법은 교사와 학생이 책임을 공유하고 의미있는 관계를 구축하도록 도와주며, 결과적으로 학생의 동기화를 촉진한다. 또한, 자기 훈

육을 위한 성장은 실수를 하고 그로부터 배우고 성장하는 것을 의미하기도 한다. 자기훈육에서는 고정된 결과보다 책임적 결과를 강조하며, 행동에 관련해 기계적으로 벌이 주어지는 게 아닌 학생이 스스로 책임감과 반성적 성찰을 거칠 시간을 준다. 이를 통해, 자율성을 존중하는 교육철학과 실패를 학습의 기회로 사용하는 교육 방침은 서로 같은 맥락을 공유한다는 사실을 확인할 수 있다. 이외에도, 적극적 훈육(assertive discipline)에서는 학습자의 문제해결능력의 향상에 문제 행동을 방지하는 역할이 있다고 가정하며, 사회적 관계에서 문제를 해결하는 방법을 단계적으로 가르칠 것을 강조한다(Bear, 1998).

물론 잘못된 행동의 원인에 일시적인 의지의 부족만 있지는 않다. 그 외에도, 교사의 지시를 이해하지 못한 경우나 자기조절능력의 부족이나 노력의 부족, 학업 능력의 부족, 잘못된 대인 관계 기법, 강한 사익 욕구 등을 들 수 있다(Watson, 2008). 이런 원인에는 각각 다시 규칙을 설명해주기, 자기조절능력 훈련, 노력을 격려, 학업 능력의 향상, 대인 관계 기법의 수정, 자신의 이익을 다른 사람의 이익과 조화시키는 법을 교육하는 것 등의 해결책을 제시할 수 있다. 여기서 중요한 것은 이러한 개인의 능력의 부족을 암묵적으로 상대적이고 일시적인 조건으로 바라보는 관점이다. 자기조절능력이나 대인관계능력은 사람마다 다르며 특별히 다른 사람보다 부족한 사람이 있을 수 있다. 또한 지금은 역량이 부족할지라도 적절한 훈육을 통해서 길러질 수 있고 그 결과로 행동의 양상 또한 달라질 수 있다. 이상과 같은 믿음이 훈육에 미치는 긍정적인 영향은 건설적 실패 이론의 성장마인드셋과 긍정적인 귀인이 함의하는 바와 일맥상통한다.

건설적 실패에서는 실패를 학습의 필수불가결한 요소로 보며, 교육자가 학습자와 이러한 믿음을 공유할 것을 역설한다. 또한, 건설적 반응을

가로막는 가장 큰 요인은 수치심과 같은 강렬한 부정적 정서다. 교육자가 학습자를 향해 지지적인 훈육을 행한다면, 격려와 돌봄을 받는 느낌이 실패 경험 뒤에 따라오는 부정적 정서를 완화시키는 데 기여할 것이다. 또한, 교사가 학습자를 비난하는 대신 학습자 내부의 잠재력과 능력을 주목해주는 발언을 한다면, 학습자 역시 자기 자신에 대한 믿음을 갖게 될 것이며, 이는 더 나은 사람이 되기 위한 동기까지 이어질 수 있을 것이다.

“권위있는 훈육”의 한 축인 지지는 학생이 교사로부터 지지 받고 존중받는다고 느끼는 정도를 말하며, 따스함, 돌봄, 개방된 의사소통 경험을 포함한다(Thornberg, Wänström, & Jungert, 2018). 권위있는 훈육은 학생이 학교 내 괴롭힘과 괴롭힘 피해경험을 겪는 것을 막아주는 역할을 한다. 지지적인 훈육은 엄격하고 억압적인 훈육법에 비해서 학생의 정서적 요구를 만족시키고, 학생이 자기조절 기술을 단련하도록 도와, 결과적으로 교실 관리를 효과적으로 만든다(Aydin & Karabay, 2020). 또한 지지적 훈육은 학생과 교사 간의 관계를 개선시키며, 문제적 행동을 감소시킨다. 또한 지지적 훈육은 학생이 학교에 대해 긍정적인 반응을 보이도록 만든다. 또한, 학생들은 자신에게 교사가 관심과 염려를 보인다고 인지하면 더 자주 도움을 청하는 경향이 있다(Gregory et al., 2010). 또한 긍정적이고 지지적인 학생과 교사의 관계는 자퇴율을 줄이고, 무기 사용을 감소시키고, 문제 행동을 막는 기능이 있는 것으로 알려져 있다. 이에 더해, 존중과 돌봄을 받고 있다는 인식은 학교의 규칙과 교사의 지시에 협조하려는 동기를 유발한다.

이상과 같은 지지적 훈육과 도덕성 발달 사이의 긍정적인 관계는 건설적 실패 이론의 관점에서도 설명 가능할 것이다. 지지적인 훈육은 학습자가 교사와 학교에 대해 긍정적인 시각과 신뢰를 갖게 하며, 자신을

응원해주는 사람이 있다는 믿음은 일탈행위를 그만두고 자신을 지지해주는 사람의 욕구와 자기 자신의 향상에 대한 욕구를 실현시키고자 만들 것이다. 자율성을 강조하는 훈육과 지지적인 훈육은 건설적 실패 이론을 수용하였을 때, 교육자가 교실에서 보일 수 있는 긍정적인 훈육법으로 제시될 수 있다. 학습자는 비도덕적 행동과 일탈 경험에도 불구하고 자율성을 지닌 존재이며, 이들의 행동은 타고난 천성뿐만 아니라 상황적 맥락과 주변 사람의 대우와 인식, 자기 자신에 대한 믿음에 의해 영향을 받고 개선된다는 것이 건설적 실패 이론이 훈육에 가지는 함의의 핵심이다.

2. 교사의 귀인이 학생의 행동에 미치는 영향

건설적 실패 이론의 핵심은 학습자가 실패 경험 후 그 원인에 대해 가지는 인식인 귀인에 있다. 학습자가 실패 원인을 고정적이고, 내재적이며, 통제불가능한 요인에서 찾을 때, 이는 학습자로부터 강렬한 부정적 정서를 유발하고, 앞으로 자신의 행동이나 품성을 개선해야 할 동기를 저하시킨다. 예를 들어, 비도덕적 행동의 원인이 타고난 도덕성에 달려있다고 믿는 학습자는 자신이 도덕적인 사람이 되기 위해 노력해야할 필요성을 느끼지 못할 것이다. 따라서, 교육자는 학생이 능력 귀인과 같은 부정적인 귀인이 아닌 노력 귀인과 같은 긍정적인 귀인을 할 수 있도록 격려해야할 필요가 있다. 만약 교육자가 인간의 타고난 천성에 대한 강력한 믿음이 있고, 범죄자나 촉법소년과 같은 한 번 비도덕적인 행동을 한 사람은 타고난 품성에 의해 앞으로도 계속 비도덕적인 사람으로 살게 될 거라는 낙인을 행위자에게 지운다면, 도덕교육의 효과적인 수행에 방해가 될 것이다. 하지만 교사의 귀인이 학생에게 미치는 구체적인

영향은 이러한 지침보다 더 복잡하다. 교사의 귀인이 학습지도와 생활지도의 효과에 한 가지 경로가 아니라 다양한 경로를 통해서 동시에 영향을 미친다. 본 절에서는 이러한 관계들을 선행 연구의 결과를 참고해 고찰함으로써 조명하였다.

먼저, 교사가 학생의 행동의 원인에 대해 갖는 귀인도 일반적으로 소재, 통제가능성, 고정성의 차원을 지녔다고 가정되며, 이에 더해 행동의 원인이 학생 자신, 교사, 학교, 가족에 있는지에 관한 책임 차원이 주로 교사의 귀인 연구에 사용되어왔다(Nemer, Sutherland, Chow, & Kunemund, 2019). 여기서 가족 귀인은 동시에 학생의 외적이고 통제불가능하고 고정된 원인의 대표적인 유형으로 분류되기도 한다. 일반적으로, 교사의 귀인과 학생의 귀인은 현실에서 대체로 상반되는 경향이 있다. 예를 들어, 일반적인 학생들의 잘못된 행동에 대한 원인을 물어본 인터뷰 조사에서, 교사들은 가정배경을 주로 원인으로 지적한 반면, 학생들은 교사의 관심이 필요하거나 수업 내용이 의미 없다고 느꼈을 때 학생들이 잘못된 행동을 한다고 답했다(Cothran, Kulinna, & Garrahy, 2009). 또한 교사 경험이 학생의 성취에 대해서 오히려 가족이나 타고난 재능에서 원인을 찾는 경향을 늘린다고 나타났다. 예를 들어, 다변량 분산분석에서 경험이 쌓인 교사는 교사를 준비하는 대학생들과 비교했을 때 학생의 성취에 대해 가족배경에 귀인하는 경향이 컸으며($F[312, 1] = 50.23$, $p < .001$), 생물학적으로 결정된 지능 같은 특성에 귀인하는 경향 또한 강했다($F[312, 1] = 47.51$, $p < .001$, Georgiou, 2008).

이러한 교사의 귀인은 교사의 행동에 영향을 미치는 것으로 알려져 있다. 예를 들어, 판별분석에서 학생이 학습에 어려움을 겪는 원인이 낮은 능력에 있다고 제시된 상황에서 교사들은 해당 학생을 도와주려는 의사, 그 학생을 위해 일을 해보고 싶은 의사, 그 학생을 칭찬하려는 의사,

그 학생에 대한 동정심을 더 높게 보이는 것으로 나타났다(Tollefson & Chen, 1988). 반면, 해당 상황의 원인이 수업시간에 잠을 자는 등 학생의 노력 부족에 있다고 제시된 상황에서는 학생을 비판하려는 의사나 학생에 대한 분노를 더 높게 보이는 것으로 나타났다. 이와 비슷하게, 한 구조방정식 모형에서는(X^2 = 181.69, df = 129, CFI = .98, RMR = .03) 교사가 학업 부진을 겪는 학생에 대해 보이는 능력 귀인은 동정심과 학생을 돕는 것을 포기하는 태도에 긍정적으로 영향을, 분노에는 부정적 영향을 미쳤다(각각 .30, t = 4.37, .18, t = 2.49, -.31, t = -2.19, Georgiou, Christou, Stanvrinides, & Panaoura, 2002). 반면, 노력 귀인은 분노와 포기에 긍정적 영향을 미쳤다(각각 .50, t = 2.33, .20, t = 2.60). 또한 교사의 책임을 강조하는 교사 귀인은 포기에 부정적 영향을 미쳤고(-.51, t = -6.29), 가족 귀인은 포기에 긍정적 영향을 미쳤다(.36, t = 417). 즉, 교사들은 일반적으로 학생의 학업적 실패가 노력이 아니라 타고난 능력에서 기인했을 때, 학생에 대해 우호적인 반응을 보이는 것이다. 반면, 노력이 부족해서 학업에 부진을 겪는 학생에 대해서는 학생의 행동이 의도적이고, 더 잘할 수 있는 가능성이 있는데 이를 자발적으로 그만두었다는 점에서 교사의 분노를 유발하는 것이다. 또한 이런 감정은 학생을 도우려는 의사에도 영향을 미쳤다.

그러나, 이러한 연구 결과가 교사가 학생의 학업 성취가 타고난 능력에 좌우된다는 믿음을 가지는 것이 바람직하다는 함의로 이어지지는 않는다. 무엇보다 교사의 태도에 직접적으로 영향을 주는 요인은 교사의 귀인이 아니라 이후 유발되는 교사의 긍정적 또는 부정적 감정이다. 따라서 교사의 이후 행동을 결정하는 것은 학생에 대한 교사의 태도라고 할 수 있다. 이에 더해서, 교사의 귀인은 학생의 귀인에 간접적으로 영향을 미칠 가능성이 있다. 교사가 학생의 실패가 능력의 부족에 있다고

생각했을 때, 이러한 생각은 교사의 태도에 은연중에 드러나게 되고, 학생이 교사가 자신이 능력이 부족하다고 생각한다는 인식을 갖게 하며, 결과적으로 자기 자신에 대한 믿음을 저하시키는 결과로 이어지는 것이다. 예를 들어, 분산분석에서 학생이 실패할 수밖에 없는 과제를 맞닥뜨린 후, 이에 대한 실험자의 동정심을 인식했을 때, 실험자가 자신에 대해 노력 귀인을 했다고 생각하는 경향이 실험자가 분노를 보인 경우와 대조군보다 높았다(둘 다 $p < .01$, Graham, 1984). 반면, 실험자가 분노를 보인 경우에서는 학생이 실험자가 자신에 대해 노력 귀인을 가졌다고 인식하는 경향이 동정심을 보인 경우나 대조군보다 높았다(둘 다 $p < .01$). 이뿐만 아니라, 실험자의 태도는 학생 자신의 귀인에도 영향을 미쳤다. 구체적으로, 동정심 상황에서는 분노 상황과 대조군보다 능력 귀인이 더 높게 나타났으며(둘 다 $p < .05$), 분노 상황에서는 동정심 상황이나 대조군보다 노력 귀인이 더 높게 나타났다(둘 다 $p < .05$). 또한 경로분석에서는 실험자의 감정 단서가 학생이 추론한 실험자의 귀인에 정적 영향을 미쳤으며(.385, $p < .001$), 추론된 실험자의 귀인은 학생 자신의 귀인에 정적 영향을 미쳤다(.252, $p < .001$, Graham, 1984). 또한 실험자의 감정 단서가 학생 귀인에 직접적으로 정적 영향을 미쳤다(.188, $p < .01$).

이외에도, 교사의 칭찬에 담긴 귀인 방식이 학습자의 실패 이후 자기 자신에 대한 믿음에 영향을 주는 것으로 알려져 있다. 칭찬에는 학습자의 특질이나 인격 전체에 초점을 맞춘 사람중심 칭찬과 노력이나 전략에 무게를 둔 과정중심 칭찬이 있다(Skipper & Douglas, 2012). 유치원 아동을 대상으로 한, 자신을 대변하는 인형이 실수를 하는 가상 시나리오 실험에서, 실험자가 사람중심 비판을 했을 때, 과정중심 비판을 했을 때보다 아동들이 자신의 특성에 대해 부정적인 인식을 보이는 경향이 높게 나왔다(사람중심 $M = 1.36$, $SD = 1.1$, 과정중심 $M = 2.23$, $SD = 1.0$, $t(40)$

= -3.09, p < .01, Kamins & Dweck, 1999). 9세 아동을 대상으로 한 비슷한 실험에서도 같은 결과가 나왔다(Skipper & Douglas, 2012). 자신이 학업적으로 좋은 점수를 받는 가상의 시나리오에서 사람중심 칭찬을 받은 학습자는 과정중심 칭찬을 받은 학습자와 대조군 집단에 비해서 자신의 수행을 낮게 평가했다(t(142) = 2.39, p = .018, d = .40). 이런 칭찬과 비판의 영향력은 사람중심 칭찬이 고정마인드셋을 야기하고, 결과적으로 무기력한 반응을 부르기 때문이라고 해석된다.

이러한 과정 중심 칭찬은 학생이 교사와 학생의 관계를 어떻게 인식하는지에도 영향을 준다. 가상 시나리오 실험에서 사람중심 피드백을 받은 학습자는 과정중심 피드백을 받은 집단과 대조군 집단보다 교사에 대한 호감도가 낮게 나왔으며(t(88) = 2.78, p = .007), 교사가 자신을 선호하는 정도에 대한 인식도 낮게 나타났다(t(86) = 2.74, p = .008, Skipper & Douglas, 2015). 그 이유로는 특질에 초점을 둔 피드백을 받은 사람은 자신의 성과를 일관되게 유지해야한다는 심리적 부담감을 느끼게 되고, 결과적으로 교사와의 관계를 부정적으로 인식한다는 가설이 제시되었다.

학생과 교사의 관계가 중요한 이유는 결과적으로 이러한 관계 인식이 학생의 행동적 측면에 영향을 주기 때문이다. 예를 들어, 구조방정식 모형에서 교사와 학생의 갈등은 학생의 위험한 행동에 유의미한 영향을 미쳤다(.32, p < .001, X^2(56) = 260, TLI = .87, CFI = .92, RMSEA = .06, Rudasill, Reio, Stipanovic, & Taylor, 2010). 그리고 다른 모형에서 교사와 학생의 친밀함은 위험한 행동에 부정적 영향을 미쳤다(-.24, p < .001, X^2(56) = 237, TLI = .86, CFI = .92, RMSEA = .05).

또한 교사의 귀인은 교사의 수업 기법이나 훈육 방법에 영향을 준다는 점에서도 중요하다. 예를 들어, 경로분석(X^2(10) = 14.22, p = .16, RMSEA = .06, CFI = .98, TLI = .93)에서 공격적인 학생에 대한 교사의

내재적, 고정적 귀인은 교사가 이 학생에 대해 화를 내고, 비꼬고, 폄하하고, 깔보는 부정적인 표현을 보이는 경향을 예측했고(.25, $p < .01$), 이런 교사의 반응은 동료 학생들이 해당 학생을 싫어하는 현상을 예측했다(.21, $p < .01$; McAuliffe, Hubbard, & Romano, 2009). 또한, 다른 사람에게 피해를 주는 학생의 행동을 학생 내적인 문제에서 찾는 경향은 교사의 감정적 소진과 연결되어 있다(내적 귀인 하위 20% 집단에서 감정소모 평균 15.42, 나머지 집단에서 17.76, $t = 2.03$, $p < .05$, Bibou-Nakou, Stogiannidou, & Kiosseoglou, 1999).

이뿐만 아니라, 다중회귀분석에서 학생의 문제 행동에 대한 교사의 대처가 문제 행동에 대한 교사의 책임 귀인에 의해 예측되는 것으로 밝혀졌다(Andreou & Rapti, 2010). 구체적으로, 보상과 같은 긍정적 유인을 제공하는 대처법은 학생의 특성이 문제의 원인이라는 생각에 의해 예측되었다. 반면, 위협 대처법은 가족 귀인이 높을 때, 학생 귀인이 낮을 때 예측되었다. 이외에도, 처벌 대처, 생활 태도 기록은 가족 귀인이 높을 때, 학교 귀인이 낮을 때 예측되었다. 지지적 행동, 개인적 교습, 신뢰 얻기, 자가훈련은 가족 귀인이 낮을 때 예측되었다. 상담 대처는 가족 귀인이 높을 때, 학생 귀인이 낮을 때 예측되었고, 학교 규칙을 설명해 주는 대처는 학교 귀인이 높을 때, 학생 귀인이 낮을 때 예측 되었다. 마지막으로 특정 상황에서 문제 지적하기는 학교 귀인이 높을 때 예측되었다.

정리하자면, 교사의 귀인은 교사가 학생의 문제 행동에 어떻게 대처하는지와 관련이 있기 때문에, 효과적인 학습지도나 생활지도를 위해서는 교사 자신이 먼저 학생의 노력이나 변화가능성에 대한 긍정적인 믿음을 가지는 것이 좋다고 결론 내릴 수 있다. 이뿐만 아니라, 교사의 귀인에 대한 믿음은 학생들의 귀인에 대한 사고방식에도 간접적으로 영향을 미

쳐 앞으로 학생들이 자신의 변화가능성에 대해 어떤 믿음을 가지는지도 결정할 수 있다는 점에서 주의가 필요하다. 마지막으로, 교사가 어떤 귀인을 보이는지가 학생과 교사와의 관계에도 긍정적 또는 부정적으로 작용하기 때문에 학생과의 우호적인 관계와 이를 통한 효과적인 도덕교육을 위해서도 교사는 타고난 능력에 의해 학생의 도덕적 행동이 결정된다는 능력 귀인이 아닌 노력 귀인을 보이는 것이 바람직하다는 결론을 도출할 수 있다.

제 5 장 결론

본 연구에서는 건설적 실패 개념을 도덕적 영역에 접목하여, 학습자가 타인이나 자신에 대한 비도덕적 행동을 범하는 도덕적 실패 경험 이후 어떻게 이를 극복하기 위한 건설적인 반응을 보일 수 있는지에 대해 이론적으로 고찰하였다. 우선, 건설적 실패 이론을 도덕적 영역에 적용하기 위한 규범윤리적 기반으로 아리스토텔레스의 덕윤리를 차용하여, 덕윤리 이론에서 어떻게 실패를 이상적 인간상인 덕스러운 사람이 되기 위한 필수불가결한 과정으로 해석하였는지에 대해 설명하였다. 한편, 건설적 실패 이론의 심리학적 배경은 사회인지이론에 기반하고 있다. 사회인지이론에서는 인간의 행동이 개인적인 성격적 요인과 상황적 맥락의 상호작용의 결과라고 설명한다. 또한, 사회인지이론에서는 학습자가 자기 자신의 능력과 과제에 대해 어떤 인지를 가지고 있는지가 이후 태도와 행동에 영향을 준다고 본다. 이에 따라, 건설적 실패이론에서는 귀인과 내재적 동기, 학습된 무기력과 이로부터 유발되는 부정적 정서가 이후 행동을 결정한다고 설명한다. 본 연구에서는 도덕적 정서의 대표적인 예시로 수치심과 죄책감에 대한 연구를 적용하였다. 또한, 본 연구에서는 이러한 기존의 이론을 확장하여, 다른 사회인지적 개념인 성장마인드셋, 숙달목표를 적용하여 이론적 풍부함을 확충하였다. 이에 더해, 건설적 실패 이론의 지향점인 건설적 반응의 예시로 자기용서 개념을 소개하며, 이 개념과 기존의 사회인지적 개념 사이의 연관성을 통해 이론적 유용성을 논의하였다. 또한, 도덕교육의 상황적 맥락, 조직적 맥락이 건설적 실패에 미칠 수 있는 함의를 연구하기 위해 실수 관리 풍토 개념을 도입하였다. 최종적으로는 건설적 실패를 위해 교사가 역임할 수 있는 역할에

대해 논의하기 위해 지지적 훈육과 자율성을 존중하는 훈육 등 훈육의 두 가지 차원에 대해 설명하였으며, 교사의 귀인이 학생의 도덕성 발달에 미칠 수 있는 영향에 대해 고찰함으로써 도덕교육에 건설적 실패 이론이 실용적으로 줄 수 있는 도움에 대해 논의하였다.

이상의 건설적 실패 이론이 도덕성 발달과 도덕교육에 가지는 함의에 대한 연구에서 다음과 의의를 찾을 수 있다. 먼저, 건설적 실패 이론은 도덕성 발달을 개별적인 행동의 시각에서 바라보는 게 아니라, 실패 경험 이후 이에 대한 건설적인 반응과 여기서 이어지는 또 다른 경험과 그로부터 발생하는 반응으로 연속적으로 이어지는 과정으로 본다. 이는 도덕성 발달을 생애 전반에 걸친 지속적인 수련과 자기수양으로 바라보는 관점으로 인간의 발달 과정에 관한 더 현실적이고 적합한 시각을 제시하는 데 도움을 줄 것으로 기대된다. 다음으로, 본 연구는 건설적 실패 이론을 사회인지이론의 심리학적 배경과 아리스토텔레스주의적 덕윤리의 윤리학적 배경을 통합하여 포괄적 관점에서 제시하였다. 또한, 기존의 건설적 실패 이론을 다른 사회인지적 개념과 접목하여 이론적 모형을 확장하였다. 또한, 건설적 실패 이론은 사회적 인지와 정서, 동기화, 환경적 맥락을 모두 포함하고 있다는 점에서 인간의 도덕성을 통합적인 시각에서 바라볼 수 있도록 도와준다. 이에 더해, 본 연구는 도덕 영역에서의 실패와 다른 교과에서의 실패를 비교, 대조함으로써 도덕성을 심리학적 작용을 통해 개발할 수 있는 역량으로서 인식한다. 이런 관점은 최근에 대두되는 도덕적 전문성 이론이나 인성 역량에 대한 연구와 같은 맥락을 공유할 수 있으며, 도덕성에 대한 경험적 접근, 발달심리학적 접근에 기여할 수 있을 것이다. 마지막으로, 본 연구는 도덕성에 대한 고정적인 시각, 결정론적인 관점에 반기를 드는 시도가 될 수 있다. 인간의 도덕적 행동이 생물학적, 사회적 배경이나 타고난 품성에 의해 결정된다

는 시각은 자기실현적으로 도덕적 발달에 부정적인 영향을 미치며, 학습자가 자신의 도덕적 실패에 대한 건설적인 반응 대신 회피나 부정, 합리화 같은 비건설적인 반응을 보이도록 한다. 따라서, 도덕교육이 지향해야 하는 바는 인간의 개선가능성에 대한 믿음이며, 자신의 인성 발달에 대한 내재적이고 자율적인 동기를 강조하는 것이다.

이상과 같은 의의에도 불구하고, 본 연구는 몇 가지 한계점을 지니고 있다. 이러한 한계점은 후속 연구를 통해 보완되어야 할 것이다. 예를 들어, 본 연구는 이론적, 문헌적 연구이기 때문에 경험적이고 실험적인 연구들을 통해 보완되어야 한다. 건설적 실패 이론을 도덕성에 적용하는 시도는 이전에 행동적 영역, 사회관계적 영역에서 건설적 실패 현상을 관측하는 연구를 통해 가능성을 보였지만, 본격적으로 포괄적인 범위의 도덕성 전반과 다양한 윤리적 주제와 관련해서 일어나는 건설적 실패 현상을 관측할 필요성이 있다. 특히, 도덕적 실패 이후 따라오는 건설적 실패와 자신의 책임에 대한 회피나 거짓 자기용서와 같은 기만적 행태 사이의 구분이 어떻게 경험세계에서 명확하게 이루어질 수 있는지에 대한 연구 역시 요구된다. 본 연구의 다른 한계점으로 건설적 실패는 행위자가 자신의 잘못을 시인하고 죄책감을 느끼는 상황에서만 가능하다는 점이 있다. 즉, 건설적 실패는 반성적 성찰이 가능한 도덕적, 인지적 발달 수준에 도달한 학습자에게만 적용 가능할 것이다. 따라서, 도덕적 실패의 건설적 극복에 대한 연구는 학습자에게 기본적인 규범에 대한 인식을 교육하는 법을 함께 제시해야만 교육자에게 의미있는 통찰을 제시할 수 있을 것이다. 이에 더해, 본 연구에서는 도덕적 정서로 수치심과 죄책감과 같은 부정적 정서만을 다룬 한계가 있다. 도덕적 정서에는 자부심이나 자존감과 같은 긍정적인 정서가 있으며, 이러한 긍정적인 정서가 도덕성 발달에 미치는 연구도 최근에 주목받고 있다. 따라서 이러한 긍

정심리학적 시각과 건설적 실패의 통합적인 접근 또한 후속 연구자에게 요청된다. 마지막으로, 다른 도덕성 발달 이론들과 건설적 실패 이론이 어떻게 조화될 수 있는지에 대한 연구가 필요할 것이다. 예를 들어, 도덕적 정체성 이론이나 자기조절효능감 같은 개념들이 노력귀인 또는 능력귀인과 어떤 상관관계를 보이는지에 대한 연구가 있을 수 있다. 이와 같이, 다양한 기존의 도덕성 발달, 도덕 심리학 연구 성과와 건설적 실패 이론의 성과는 구체적인 적용 방안에 대한 추가적인 연구를 통해 통합적이고 포괄적으로 종합한다면, 도덕성 발달에 대해서 더 풍부한 통찰을 제시할 수 있을 것이다.

참 고 문 헌

김은희, 이명숙(2015). 초등 고학년생의 주요타인 기대지각, 학업적 정서 조절, 학습몰입 및 학업적 실패내성 간의 구조적 관계. **한국교육문제연구, 33**(1), 39-56.

김종백(2017). 지적 성장을 위한 창의적 실패교육. **교육심리연구, 31**(4), 745-766.

박호현, 김종호(2018). 소년법 개정논의에 대한 고찰: 소년사법의 보호이념 강화를 중심으로. **동아법학**, **78**, 1-26.

안태영, 박서단, 양수진(2020). 그릿은 어떻게 길러지고 사회화되는가? 지각된 부모의 실패마인드셋 및 부모의 학업기대, 그리고 대학생의 실패내성의 관계를 중심으로. **한국심리학회지: 발달**, 33(2), 103-121.

정창우(2015). **인성교육의 이해와 실천**. 파주: 교육과학사.

최현정, 이동귀(2019). 초등학생이 지각한 부모의 양육 태도와 학습된 무기력의 관계: 학업 실패 내성과 회복탄력성의 조절된 매개효과. **한국심리학회지: 학교, 16**(2), 189-205.

Achenbach, T. M. (1985). *Assessment and taxonomy of child and adolescent psychopathology*. Newbury Park, CA:SAGE

Aditomo, A. (2015). Students' response to academic setback: "Growth mindset" as a buffer against demotivation. *International Journal of Educational Psychology, 4*(2), 198-222.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of educational psychology, 84*(3), 261.

Andreou, E., & Rapti, A. (2010). Teachers' causal attributions for behaviour problems and perceived efficacy for class management in relation to selected interventions. *Behaviour Change, 27*(1), 53-67.

Annas, J. (2015). Applying virtue to ethics. *Journal of Applied*

Philosophy, 32(1), 1-14.

Anscombe, G. E. M. (1958). Modern moral philosophy. *Philosophy, 33*(124), 1-19.

Aquino, K. (2002). The Self-Importance of Moral Identity. *Journal of Personality and Social Psychology, 83*(6), 1423-1440.

Aquino, K., Freeman, D., Reed II, A., Lim, V. K., & Felps, W. (2009). Testing a social-cognitive model of moral behavior: the interactive influence of situations and moral identity centrality. *Journal of Personality and Social Psychology, 97*(1), 123.

Arsenio, W. F., & Lemerise, E. A. (2004). Aggression and moral development: Integrating social information processing and moral domain models. *Child development, 75*(4), 987-1002

Athanassoulis, N. (2017). A positive role for failure in virtue education. *Journal of Moral Education, 46*(4), 347-362.

Austin, J. R., & Vispoel, W. P. (1992). Motivation after failure in school music performance classes: The facilitative effects of strategy attributions. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 1-23.

Aydin, D. G., & Karabay, Ş. O. (2020). Improvement of classroom management skills of teachers leads to creating positive classroom climate. *International Journal of Educational Research Review, 5*(1), 10-25.

Bandura, A. (1978). The self system in reciprocal determinism. *American Psychologist, 33*(4), 344.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action.* Englewood Cliffs, NJ.

Bandura, A. (1990). Selective activation and disengagement of moral control. *Journal of Social Issues, 46*(1), 27-46.

Bandura, A. (2002). Selective moral disengagement in the exercise of

moral agency. *Journal of Moral Education, 31*(2), 101-119.

Bandura, A. (2016). *Moral disengagement: How people do harm and live with themselves*. New York: Worth Publishers.

Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., & Regalia, C. (2001). Sociocognitive self-regulatory mechanisms governing transgressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*(1), 125.

Barriga, A. Q., Morrison, E. M., Liau, A. K., & Gibbs, J. C. (2001). Moral cognition: Explaining the gender difference in antisocial behavior. *Merrill-Palmer Quarterly*, 532-562.

Bear, G. G. (1998). School discipline in the United States: Prevention, correction, and long-term social development. *School Psychology Review, 27*(1), 14-32.

Begley, A. M. (2006). Facilitating the development of moral insight in practice: Teaching ethics and teaching virtue. *Nursing Philosophy, 7*(4), 257-265.

Bibou-Nakou, I., Stogiannidou, A., & Kiosseoglou, G. (1999). The relation between teacher burnout and teachers' attributions and practices regarding school behaviour problems. *School Psychology International, 20*(2), 209-217.

Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition : A longitudinal study and an intervention, *Child Development, 78*(1), 246-263.

Blasi, A. (1983). Moral cognition and moral action: A theoretical perspective. *Developmental Review, 3*(2), 178-210.

Blasi, A. (1994). Moral identity: Its role in moral functioning. In Kurtines, W. M., & Gewirtz, J. L. (Eds.), *Morality, moral behavior, and moral development*, (p. 168-179). John Wiley &

Sons, Inc.

Brunstein, J. C., & Gollwitzer, P. M. (1996). Effects of failure on subsequent performance: The importance of self-defining goals. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*(2), 395.

Cameron, J., Pierce, W. D., Banko, K. M., & Gear, A. (2005). Achievement-based rewards and intrinsic motivation: A test of cognitive mediators. *Journal of Educational Psychology, 97*(4), 641.

Cannon, M. D., & Edmondson, A. C. (2001). Confronting failure: Antecedents and consequences of shared beliefs about failure in organizational work groups. *Journal of Organizational Behavior, 22*(2), 161-177.

Carr, D., & Steutel, J. (2005). *Virtue ethics and moral education*. Routledge.

Carton, J. S. (1996). The differential effects of tangible rewards and praise on intrinsic motivation: A comparison of cognitive evaluation theory and operant theory. *The Behavior Analyst, 19*(2), 237-255.

Cervone, D. (1991). The two disciplines of personality psychology. *Psychological Science, 2*(6), 371-377.

Cervone, D., Shadel, W. G., & Jencius, S. (2001). Social-cognitive theory of personality assessment. *Personality and Social Psychology Review, 5*(1), 33-51.

Chiu, C. Y., Dweck, C. S., Tong, J. Y. Y., & Fu, J. H. Y. (1997). Implicit theories and conceptions of morality. *Journal of Personality and Social Psychology, 73*(5), 923-940.

Clifford, M. M. (1984). Thoughts on a theory of constructive failure. *Educational Psychologist, 19*(2), 108-120.

Clifford, M. M. (1988). Failure tolerance and academic risk-taking in ten-

to twelve-year-old students. *British Journal of Educational Psychology, 58*(1), 15-27.

Clifford, M. M. (1991). Risk taking: Theoretical, empirical, and educational considerations. *Educational Psychologist, 26*(3-4), 263-297.

Clifford, M. M., Kim, A., & McDonald, B. A. (1988). Responses to failure as influenced by task attribution, outcome attribution, and failure tolerance. *The Journal of Experimental Education, 57*(1), 17-37.

Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1998). Aggression and antisocial behavior. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology, Vol. 3: Social, emotional, and personality development (pp. 779 - 862)*. New York: Wiley.

Cornish, M. A., & Wade, N. G. (2015). A therapeutic model of self-forgiveness with intervention strategies for counselors. *Journal of Counseling & Development, 93*(1), 96-104.

Cothran, D. J., Kulinna, P. H., & Garrahy, D. A. (2009). Attributions for and consequences of student misbehavior. *Physical Education and Sport Pedagogy, 14*(2), 155-167.

Crooks, T. J. (1988). The impact of classroom evaluation practices on students. *Review of educational research, 58*(4), 438-481.

Croom, A. M. (2014). Vindicating virtue: A critical analysis of the situationist challenge against Aristotelian moral psychology. *Integrative Psychological and Behavioral Science, 48*(1), 18-47.

Csikszentmihalyi, M. (2000). *Beyond boredom and anxiety*. Jossey-Bass.

Curren, R. (2016). Aristotelian versus virtue ethical character education. *Journal of Moral Education, 45*(4), 516-526.

Curzer, H. J. (2005). How good people do bad things: Aristotle on the misdeeds of the virtuous. In David Sedley (ed.), *Oxford Studies*

in Ancient Philosophy Xxviii: Summer 2005. Oxford University Press.

Damon, W. (1994). Self-understanding and Moral Development from Childhood to Adolescence. In Kurtines, W. M., & Gewirtz, J. L. (Eds.), *Morality, moral behavior, and moral development*, (p. 109-167). John Wiley & Sons, Inc.

Dearing, R. L., Stuewig, J., & Tangney, J. P. (2005). On the importance of distinguishing shame from guilt: Relations to problematic alcohol and drug use. *Addictive behaviors, 30*(7), 1392-1404.

Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of personality and Social Psychology, 18*(1), 105.

Deci, E. L., Cascio, W. F., & Krusell, J. (1975). Cognitive evaluation theory and some comments on the Calder and Staw critique. *Journal of Personality and Social Psychology. 31.* 81-85.

Dickhäuser, C., Buch, S. R., & Dickhäuser, O. (2011). Achievement after failure: The role of achievement goals and negative self-related thoughts. *Learning and instruction, 21*(1), 152-162.

Diener, C. I., & Dweck, C. S. (1978). An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy, and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology, 36*(5), 451.

Dillon, R. S. (2001). Self-forgiveness and self-respect. *Ethics, 112*(1), 53-83.

Doris, J. M. (1998). Persons, situations, and virtue ethics. *Nous, 32*(4), 504-530.

Dormann, T., & Frese, M. (1994). Error training: Replication and the function of exploratory behavior. *International Journal of Human -Computer Interaction, 6*(4), 365-372.

Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social {sychology, 92*(6), 1087.

Dweck, C. S., Chiu, C. Y., & Hong, Y. Y. (1995). Implicit theories and their role in judgments and reactions: A word from two perspectives. *Psychological Inquiry, 6*(4), 267-285.

Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95*(2), 256.

Eiser, J. R., Van der Pligt, J., Raw, M., & Sutton, S. R. (1985). Trying to stop smoking: Effects of perceived addiction, attributions for failure, and expectancy of success. *Journal of Behavioral Medicine, 8*(4), 321-341.

Enright, R. D. (1996). Counseling within the forgiveness triad: On forgiving, receiving forgiveness, and self-forgiveness. *Counseling and Values, 40*(2), 107-126.

Erdley, C. A., & Dweck, C. S. (1993). Children's implicit personality theories as predictors of their social judgments. *Child Development, 64*(3), 863-878.

Erdley, C. A., Loomis, C. C., Cain, K. M., Dumas-Hines, F., & Dweck, C. S. (1997). Relations among children's social goals, implicit personality theories, and responses to social failure. *Developmental psychology, 33*(2), 263.

Freiberg, H. J., & Lamb, S. M. (2009). Dimensions of person-centered classroom management. *Theory into Practice, 48*(2), 99-105.

Graham, S. (1984). Communicating sympathy and anger to Black and White children: The cognitive (attributional) consequences of affective cues. *Journal of Personality and Social Psychology, 47*(1), 40.

Georgiou, S. N. (2008). Beliefs of experienced and novice teachers

about achievement. *Educational Psychology, 28*(2), 119-131.

Georgiou, S. N., Christou, C., Stavrinides, P., & Panaoura, G. (2002). Teacher attributions of student failure and teacher behavior toward the failing student. *Psychology in the Schools, 39*(5), 583-595.

Georgoulas-Sherry, V., & Kelly, D. (2019). Resilience, grit, and hardiness: Determining the relationships amongst these constructs through structural equation modeling techniques. *Journal of Positive School Psychology, 3*(2), 165-178.

Gervey, B. M., Chiu, C. Y., Hong, Y. Y., & Dweck, C. S. (1999). Differential use of person information in decisions about guilt versus innocence: The role of implicit theories. *Personality and Social Psychology Bulletin, 25*(1), 17-27.

Gobodo-Madikizela, P. (2002). Remorse, forgiveness, and rehumanization: Stories from South Africa. *Journal of Humanistic Psychology, 42*(1), 7-32.

Goetz, T. E., & Dweck, C. S. (1980). Learned helplessness in social situations. *Journal of Personality and Social Psychology, 39*(2), 246.

Graham, J., Haidt, J., & Nosek, B. A. (2009). Liberals and conservatives rely on different sets of moral foundations. *Journal of Personality and Social Psychology, 96*(5), 1029-1046.

Grassinger, R., Scheunpflug, A., Zeinz, H., & Dresel, M. (2018). Smart is who makes lots of errors? The relevance of adaptive reactions to errors and a positive error climate for academic achievement. *High Ability Studies, 29*(1), 37-49.

Gray, K., Young, L., & Waytz, A. (2012). Mind perception is the essence of morality. *Psychological Inquiry, 23*(2), 101-124.

Greenwood, J. D. (2011). On the social dimensions of moral psychology.

Journal for the Theory of Social Behaviour, 41(4), 333-364.

Gregory, A., Cornell, D., Fan, X., Sheras, P., Shih, T. H., & Huang, F. (2010). Authoritative school discipline: High school practices associated with lower bullying and victimization. *Journal of Educational Psychology, 102*(2), 483.

Hacker-Wright, J. (2010). Virtue ethics without right action: Anscombe, Foot, and contemporary virtue ethics. *The Journal of Value Inquiry, 44*(2), 209-224.

Haidt, J. (2001). The emotional dog and its rational tail: a social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological Review, 108*(4), 814.

Hall, J. H., & Fincham, F. D. (2005). Self-forgiveness: The stepchild of forgiveness research. *Journal of Social and Clinical Psychology, 24*(5), 621-637.

Han, H., Choi, Y. J., Dawson, K. J., & Jeong, C. (2018). Moral growth mindset is associated with change in voluntary service engagement. *PLoS ONE, 13*(8), e0202327.

Harman, G. (1999). Moral philosophy meets social psychology: Virtue ethics and the fundamental attribution error. In *Proceedings of the Aristotelian society* (pp. 315-331). Aristotelian Society.

Harman, G. (2000). The nonexistence of character traits. In *Proceedings of the Aristotelian society* (Vol. 100, pp. 223-226). The Aristotelian Society, Wiley.

Holmgren, M. R. (1998). Self-forgiveness and responsible moral agency. *The Journal of Value Inquiry, 32*(1), 75-91.

Holmgren, M. R. (2002). Forgiveness and self-forgiveness in psychotherapy. In S. Lamb, & J. G. Murphy (Ed.), *Before forgiving: Cautionary views of forgiveness in psychotherapy*, 112-135. Oxford University Press on Demand.

Hong, Y. Y., Chiu, C. Y., Dweck, C. S., Lin, D. M. S., & Wan, W. (1999). Implicit theories, attributions, and coping: a meaning system approach. *Journal of Personality and Social psychology, 77*(3), 588.

Horsbrugh, H. J. N. (1974). Forgiveness. *Canadian Journal of Philosophy, 4*(2), 269-282.

Jagacinski, C. M., & Strickland, O. J. (2000). Task and ego orientation: The role of goal orientations in anticipated affective reactions to achievement outcomes. *Learning and Individual Differences, 12*(2), 189-208.

Kagan, S. (1992). The structure of normative ethics. *Philosophical Perspectives, 6*, 223-242.

Kamins, M. L., & Dweck, C. S. (1999). Person versus process praise and criticism: Implications for contingent self-worth and coping. *Developmental Psychology, 35*(3), 835.

Keith, N., & Frese, M. (2005). Self-regulation in error management training: emotion control and metacognition as mediators of performance effects. *Journal of Applied Psychology, 90*(4), 677.

Kennedy, R. F. (2018). *Day of affirmation address* (news release version), University of Capetown, Capetown, South Africa, June 6, 1966. John F. Kennedy Presidential Library and Museum, accessed September, 12.

Kochenderfer-Ladd, B., & Pelletier, M. E. (2008). Teachers' views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization. *Journal of School Psychology, 46*(4), 431-453.

Kohlberg, L. (1958). *The development of modes of moral thinking and choice in the years ten to sixteen*. Chicago: Unpublished doctoral dissertation, University of Chicago.

Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development: Moral stages and the idea of justice*. Harper & Row.

Kruglanski, A. W., Friedman, I., & Zeevi, G. (1971). The effects of extrinsic incentive on some qualitative aspects of task performance. *Journal of personality, 39*(4), 606-617.

Lapsley, D. (2016). Moral self-identity and the social-cognitive theory of virtue. In J. Annas, D. Narvaez, & N. E. Snow (Eds.), *Developing the virtues: Integrating perspectives* (p. 34-68). Oxford University Press.

Lapsley, D. K., & Narvaez, D. (2004). A social-cognitive approach to the moral personality. In D. K. Lapsley (Ed.), *Moral development, self, and identity* (pp. 201-224). Psychology Press.

Lebow, D. (1993). Constructivist values for instructional systems design: Five principles toward a new mindset. *Educational technology research and development, 41*(3), 4-16.

Leith, K. P., & Baumeister, R. F. (1998). Empathy, shame, guilt, and narratives of interpersonal conflicts: Guilt-prone people are better at perspective taking. *Journal of Personality, 66*(1), 1-37.

Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality*. NY: McGraw-Hill.

Luco, A. (2014). The definition of morality: Threading the needle. *Social Theory and Practice, 40*(3), 361-387.

Manion, J. C. (2002). The moral relevance of shame. *American Philosophical Quarterly, 39*(1), 73-90.

Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American psychologist, 53*(2), 205.

McAuliffe, M. D., Hubbard, J. A., & Romano, L. J. (2009). The role of teacher cognition and behavior in children's peer relations.

Journal of Abnormal child Psychology, 37(5), 665-677.

McAuley, E., Wraith, S., & Duncan, T. E. (1991). Self-Efficacy, perceptions of success, and intrinsic motivation for exercise. *Journal of Applied Social Psychology, 21*(2), 139-155.

Mccormick, M. J., & Martinko, M. J. (2004). Identifying leader social cognitions: Integrating the causal reasoning perspective into social cognitive theory. *Journal of Leadership & Organizational Studies, 10*(4), 2-11.

Meyer, D. K., & Turner, J. C. (2002). Discovering emotion in classroom motivation research. *Educational psychologist, 37*(2), 107-114.

Miller, I. W., & Norman, W. H. (1979). Learned helplessness in humans: A review and attribution-theory model. *Psychological bulletin, 86*(1), 93.

Moffit, T. E., Caspi, A., Rutter, M., & Silva, P. A. (2001). *Sex differences in antisocial behavior: Conduct disorder, delinquency, and violence in the Dunedin longitudinal study*. New York: Cambridge University Press.

Mueller, B., & Shepherd, D. A. (2012). Learning from failure: How entrepreneurial failure aids in the development of opportunity recognition expertise. *Frontiers of Entrepreneurship Research, 32*(6), 6.

Narvaez, D., & Lapsley, D. K. (2005). The psychological foundations of everyday morality and moral expertise. *Character Psychology and Character Education*, 140-165.

Nemer, S. L., Sutherland, K. S., Chow, J. C., & Kunemund, R. L. (2019). A Systematic Literature Review Identifying Dimensions of Teacher Attributions for Challenging Student Behavior. *Education and Treatment of Children, 42*(4), 557-578.

Niebuhr, R. (2013). *Moral man and immoral society: A study in ethics*

and politics. Westminster John Knox Press.

Nordstrom, C. R., Wendland, D., & Williams, K. B. (1998). "To err is human": An examination of the effectiveness of error management training. *Journal of Business and Psychology, 12*(3), 269-282.

Oser, F. K. (1996). Learning from negative morality. *Journal of Moral Education, 25*(1), 67-74.

Park, N., & Peterson, C. (2006). Moral competence and character strengths among adolescents: The development and validation of the Values in Action Inventory of Strengths for Youth. *Journal of adolescence, 29*(6), 891-909.

Holschuh, J., Nist, S., Olejnik, S. (2001). Attributions to failure: The effects of effort, ability, and learning strategy use on perceptions of future goals and emotional responses. *Reading Psychology, 22*(3), 153-173.

Piaget, J. (1997). *The Moral Judgment of the Child;* Translated by Marjorie Gabain. NY: Free Press Paperbacks.

Rangganadhan, A. R., & Todorov, N. (2010). Personality and self-forgiveness: The roles of shame, guilt, empathy and conciliatory behavior. *Journal of Social and Clinical Psychology, 29*(1), 1-22.

Reichers, A. E., & Schneider, B. (1990). Climate and culture: An evolution of constructs. In B. Schneider (Ed.), *Organizational Climate and Culture*, 1, 5-39. San Francisco: Jossey-Bass.

Rest, J. R., Thoma, S. J., & Bebeau, M. J. (1999). *Postconventional moral thinking: A neo-Kohlbergian approach*. Psychology Press.

Roth, S., & Kubal, L. (1975). Effects of noncontingent reinforcement on tasks of differing importance: Facilitation and learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology, 32*(4),

680.

Rudasill, K. M., Reio Jr, T. G., Stipanovic, N., & Taylor, J. E. (2010). A longitudinal study of student-teacher relationship quality, difficult temperament, and risky behavior from childhood to early adolescence. *Journal of School Psychology, 48*(5), 389-412.

Sage, L., Kavussanu, M., & Duda, J. (2006). Goal orientations and moral identity as predictors of prosocial and antisocial functioning in male association football players. *Journal of Sports Sciences, 24*(05), 455-466.

Sanderse, W. (2015). An Aristotelian model of moral development. *Journal of Philosophy of Education, 49*(3), 382-398.

Skipper, Y., & Douglas, K. (2012). Is no praise good praise? Effects of positive feedback on children's and university students' responses to subsequent failures. *British Journal of Educational Psychology, 82*(2), 327-339.

Skipper, Y., & Douglas, K. (2015). The influence of teacher feedback on children's perceptions of student-teacher relationships. *British Journal of Educational Psychology, 85*(3), 276-288.

Smiley, P. A., Buttitta, K. V., Chung, S. Y., Dubon, V. X., & Chang, L. K. (2016). Mediation models of implicit theories and achievement goals predict planning and withdrawal after failure. *Motivation and Emotion, 40*(6), 878-894.

Song, J., Kim, S. I., & Bong, M. (2020). Controllability attribution as a mediator in the effect of mindset on achievement goal adoption following failure. *Frontiers in Psychology, 10*, 2943.

Soncini, A., Matteucci, M. C., & Butera, F. (2020). Error handling in the classroom: An experimental study of teachers' strategies to foster positive error climate. *European Journal of Psychology of Education*, 1-20.

Steuer, G., Rosentritt-Brunn, G., & Dresel, M. (2013). Dealing with errors in mathematics classrooms: Structure and relevance of perceived error climate. *Contemporary Educational Psychology, 38*(3), 196-210.

Strelan, P. (2007). Who forgives others, themselves, and situations? The roles of narcissism, guilt, self-esteem, and agreeableness. *Personality and Individual Differences, 42*(2), 259-269.

Stuewig, J., & McCloskey, L. A. (2005). The relation of child maltreatment to shame and guilt among adolescents: Psychological routes to depression and delinquency. *Child maltreatment, 10*(4), 324-336.

Tangney, J. P. (1990). Assessing individual differences in proneness to shame and guilt: Development of the self-conscious affect and attribution inventory. *Journal of Personality and Social Psychology, 59*(1), 102.

Tangney, J. P. (1991). Moral affect: the good, the bad, and the ugly. *Journal of Personality and Social Psychology, 61*(4), 598.

Tangney, J. P. (1995). Recent advances in the empirical study of shame and guilt. *American Behavioral Scientist, 38*(8), 1132-1145.

Tangney, J. P., Stuewig, J., & Mashek, D. J. (2007). Moral emotions and moral behavior. *Annual Review of Psycholgy, 58*, 345-372.

Teräsahjo, T., & Salmivalli, C. (2003). "She is not actually bullied." The discourse of harassment in student groups. *Aggressive Behavior, 29*(2), 134-154.

Thompson, T., Altmann, R., & Davidson, J. (2004). Shame-proneness and achievement behaviour. *Personality and Individual Differences, 36*(3), 613-627.

Thornberg, R., Wänström, L., & Jungert, T. (2018). Authoritative classroom climate and its relations to bullying victimization and

bystander behaviors. *School Psychology International, 39*(6), 663-680.

Tibbetts, S. G. (1997). Shame and rational choice in offending decisions. *Criminal Justice and Behavior, 24*(2), 234-255.

Tibbetts, S. G. (2003). Self-conscious emotions and criminal offending. *Psychological Reports, 93*(1), 101-126.

Tobin, B. M. (1989). An Aristotelian theory of moral development. *Journal of Philosophy of Education, 23*(2), 195-211.

Tollefson, N., & Chen, J. S. (1988). Consequences of teachers' attributions for student failure. *Teaching and Teacher Education, 4*(3), 259-265.

Tulis, M. (2013). Error management behavior in classrooms: Teachers' responses to student mistakes. *Teaching and Teacher Education, 33*, 56-68.

Tulis, M., & Ainley, M. (2011). Interest, enjoyment and pride after failure experiences? Predictors of students' state-emotions after success and failure during learning in mathematics. *Educational Psychology, 31*(7), 779-807.

Tulis, M., Steuer, G., & Dresel, M. (2018). Positive beliefs about errors as an important element of adaptive individual dealing with errors during academic learning. *Educational Psychology, 38*(2), 139-158.

Turner, J. C., Thorpe, P. K., & Meyer, D. K. (1998). Students' reports of motivation and negative affect: A theoretical and empirical analysis. *Journal of Educational Psychology, 90*(4), 758.

Van Dyck, C., Frese, M., Baer, M., & Sonnentag, S. (2005). Organizational error management culture and its impact on performance: a two-study replication. *Journal of Applied Psychology, 90*(6), 1228.

Watson, M. (2008). Developmental discipline and moral education. In L. Nucci, D. Narvaez, & T. Krettenauer (Ed.), *Handbook of moral and character education*, 175-203. Routledge Handbooks Online.

Weiner, B. (1976). An attributional approach for educational psychology. *Review of Research in Education, 4*(1), 179-209.

Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology, 71*(1), 3.

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review, 92*(4), 548.

Weiner, B. (2010). The development of an attribution-based theory of motivation: A history of ideas. *Educational Psychologist, 45*(1), 28-36.

Wenzel, M., Woodyatt, L., & Hedrick, K. (2012). No genuine self-forgiveness without accepting responsibility: Value reaffirmation as a key to maintaining positive self-regard. *European Journal of Social Psychology, 42*(5), 617-627.

Wong, P. T., & Weiner, B. (1981). When people ask "why" questions, and the heuristics of attributional search. *Journal of Personality and Social Psychology, 40*(4), 650.

Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational Psychologist, 47*(4), 302-314.

Yeager, D. S., Trzesniewski, K. H., Tirri, K., Nokelainen, P., & Dweck, C. S. (2011). Adolescents' implicit theories predict desire for vengeance after peer conflicts: Correlational and experimental evidence. *Developmental Psychology, 47*(4), 1090.

Zechmeister, J. S., & Romero, C. (2002). Victim and offender accounts of interpersonal conflict: Autobiographical narratives of forgiveness and unforgiveness. *Journal of Personality and Social*

Psychology, 82(4), 675.

Abstract

A Study on Applications of the Constructive Failure Theory on Moral Education

Seongman Hwang
Ethics Education
The Graduate School
Seoul National University

In the present study, Margaret Clifford's theory of constructive failure is applied to moral development, and its theoretical applications are investigated. The present study aims to perform literature research on how human trial and error experiences can contribute to the process of moral development in a positive direction. The constructive failure concept has been studied in other areas of education such as mathematics, science, and language, but given that morality is also understood as a kind of expertise or competence, the importance of human growth through constructive failure cannot be overlooked in the moral domain.

For this purpose, first of all, this study uses Aristotelian virtue

ethics and social cognitive theory as the ethical and psychological basis of the study, respectively, and briefly explains the characteristics and contents of them. Virtue ethics argues that habituation and practice are necessary for the development of human morality. Meanwhile, in social cognitive theory, human behavior is interpreted as a result of the interaction between individual characteristics and situational context. In social cognitive theory, social cognition and situation are important when analyzing human morality.

Constructive failure theory could be understood as a theory included in a wide range of social cognitive theory, and it is based on attribution theory, learned helplessness theory, and intrinsic motivation theory. In constructive failure theory, failure refers to a state in which actual performance cannot be achieved compared to a goal, and constructive failure means that responses of the learner after a failure such as seeking new strategies, analyzing the cause of failure, and spending additional time to improve it.

The beginning of constructive failure theory is an attribution process in which the learner finds the cause of failure. Mainly, effort, ability, the difficulty of the task, and luck are designated as the cause of failure, and these are classified according to the dimensions of locus, stability, and controllability. In conclusion, instable, controllable, and intrinsic effort attribution positively influences learners' constructive responses after failure. This attribution determines the motivation or attitude of the learners by inducing negative or positive emotions in them. In the constructive failure

theory, not only cognitive factors like attribution and emotional factors but also individual personality factors such as failure tolerance, also acts.

In addition, in order to apply the constructive failure theory to moral education, this study redefined failure and constructive failure in the moral context. Moral failure can be said to be a departure from the norm or immoral behavior in the domain that encompasses character, motivation, judgment, and behavior. The constructive failure that follows moral failure is the learner's behavior such as devoting special effort to improving the problem, taking additional time to it, and analyzing causes of the problem actively. In addition, the author points out the difficulties of applying the concept of constructive failure to moral education arising from the specificity of the moral domain.

Next, the author examines how virtue ethics can help to apply the constructive failure theory to moral education. The ideal human image assumed in virtue ethics is a virtuous person, which refers to a person who has the wisdom to make the most appropriate choices in each situation. Since such judgment is acquired through numerous trials and errors, failure can be assumed as an indispensable element in the development of virtues. In addition, the author points out that virtue ethics and social cognitive theory have a connection in regards to the implications of constructive failure theory.

In order to expand the existing theories, the research on moral emotions and the concepts of social cognitive theory such as growth

mindset and mastery goals were applied. First, shame and guilt are typical moral emotions, and the difference between the two is analyzed in regards to constructive response. Specifically, since shame, unlike guilt, occurs when agents associate their ego and actions, there is a tendency that the constructive reaction of the agent is hindered by the corresponding defense mechanism. Meanwhile, the growth mindset, which is a belief in the changeability of one's ability, and the mastery goals, where the goal of the task is set by the actor, can be an explanation for the reason why the attitudes and motives after failures show individual differences.

Finally, the above discussion will be used to provide a way to contribute to the actual moral education practice. First of all, the concept of self-forgiveness is presented as an exemplary case of a constructive response that appears in a moral context. Self-forgiveness is that an agent realizes that he or she is a dignified human being in spite of his faults, does not avoid or hide his faults, acknowledges responsibility for them, and makes an effort to improve into a better human being. Next, in order to apply the constructive failure theory to the situational and organizational context of school, the author introduces the concept of the error management climate. Additionally, in order to provide guidelines for teachers' practice, the author suggests that, first, the discipline that respects student autonomy and shows supportive attitudes for students. In addition, the author discusses the impact of teachers' attribution to students' moral behaviors and attitudes.

In the concluding chapter, the significance and limitations of the present study and suggestions for follow-up studies are demonstrated.

keywords : constructive failure, moral failure, attribution theory, social cognitive theory, Aristotelian virtue ethics, self-forgiveness
Student Number : 2016-21558