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

교육학 박사 학위논문

도덕과 실천윤리 교육 체계화를 위한 상황인지 학습이론 활용 방안 연구

2022년 2월

서울대학교 대학원

사범대학 윤리교육전공

김 하 민

도덕과 실천윤리 교육 체계화를 위한 상황인지 학습이론 활용 방안 연구

지도교수 정 창 우

이 논문을 교육학 박사 학위논문으로 제출함
2021년 10월

서울대학교 대학원
사범대학 윤리교육과
김 하 민

김하민의 박사 학위논문을 인준함
2022년 1월

위 원 장 김형렬 (인)

부위원장 정창우 (인)

위 원 김하연 (인)

위 원 양해성 (인)

위 원 허윤회 (인)

국문초록

도덕과에서는 실천윤리 교육을 위해 '생활과 윤리'라는 독립적인 과목을 만들어 운영하고 있다. 그러나 교육과정에서 실천윤리 교육에 중점을 두고 있음에도 불구하고 교과교육의 관점에서 왜 실천윤리 교육을 해야 하며, 어떻게 교육해야 하는지 종합적으로 연구되지 않았다. 이에 본 연구는 도덕과 실천윤리 교육의 주관 과목으로 '생활과 윤리' 교육을 체계화하는 방안을 모색하고자 하였다.

실천윤리 교육에 대한 선행 연구를 고찰한 결과, 실천윤리 교육에 대한 연구 필요성이 제기되었음에도 불구하고 아직까지 학술적 정의도 논의되지 않았음을 발견하였다. 이에 논의의 토대를 마련하기 위해 실천윤리 개념이 등장하게 된 배경을 탐색하여 실천윤리 교육을 "실생활에서 윤리적 문제를 발견하고 해결하는 과정을 통해 윤리적 삶을 살 수 있도록 안내하는 교육"으로 정의하고 실천윤리의 연구 내용과 방법, 목적 등을 포괄하였다.

이러한 관점에서 도덕과 실천윤리 교육의 현황을 분석한 결과 '생활과 윤리' 과목의 성격이 임의로 정의되어, 응용윤리학의 범위가 확장됨에 따라 실천윤리라는 용어로 대체되고 있는 배경을 충분히 반영하고 있지 못하다는 문제가 드러났다. 교육 내용은 실천윤리 문제의 특성이 반영되어 실용성을 추구하는 실천윤리의 탐구 방향에 부합하도록 방법적 지식을 보완하고 탐구 질문을 제시하는 방법을 수정 해야 할 필요성을 확인하였다. 또한 문제 해결을 추구하여 교육 방법을 제시하지만 수업의 효과성과 이론적 근거에 기초해 설계가 되지 않기에 개선 과제로 포괄하였다.

실천윤리 교육의 실행을 위해서는 구체적인 교수·학습 과정이 안내될 수 있어야 하는바, 문제 해결 학습으로서 실천윤리 교육의 성격을 파악하고 효과적 처방이 이뤄질 수 있도록 활용할 수 있는

학습이론을 탐색하였다. 구성주의 학습이론이 문제 해결 학습을 처방하기 위한 이론적 근거로 적합하지만 보다 엄밀한 의미 분석이 필요하다. 왜냐하면 구성주의가 포괄적으로 정의되면서 상대주의, 구조주의, 발달심리학의 관점에 따라 상반되는 관점이 혼재되어 있기 때문이다. 특히 도덕과에서 그동안 논의되어온 구성주의적 도덕교육론은 인간의 보편적 도덕성에 기초한 Kohlberg의 이론을 중심으로 하는데 이는 실용적 문제 해결 과정에서 필연적으로 상황성을 고려해야 하는 실천윤리 교육의 특성과 상충되기 때문이다.

도덕과 실천윤리 교육의 체계화를 위해서는 교육공학에서 말하는 상황인지 관점에 기초한 구성주의 학습이론을 활용하는 것이 대안이 될 수 있다. 상황인지 학습이론이란 상황인지 관점에 기초한 구성주의 학습이론으로 인지가 고정된 실체로 존재한다는 도식에서 벗어나 맥락 속에서 지식이 형성된다는 관점을 나타낸다. 상황인지 학습이론은 학습이 지식을 머리에 저장하는 과정이 아니라 사회적 참여를 통해 의미를 구성하는 과정으로 설명함으로써 실천윤리 문제 해결 학습의 방향을 적확하게 드러낼 수 있다. 이론의 학습과 적용은 분리된 것이 아니라 문제 해결이라는 하나의 맥락에서 함께 다뤄진다.

또한 상황인지 학습이론에 기초하여 만들어진 교수·학습 모형을 활용하면 문제를 제기하는 과정부터 문제 해결에 유용한 도구나 자원이 무엇이며 어떻게 활용해야 하는지까지 다룰 수 있기 때문에 실천윤리 수업을 효과적으로 설계할 수 있다. 특히 이론 교육과 문제 탐구가 따로 이뤄졌던 교육 방법의 한계를 인지적 도제 모델을 통해 보완할 수 있다. 그 밖에도 특정 상황에서 행위자의 도덕성을 기를 수 있도록 맥락이 풍부한 생성적 학습환경 설계나 사례기반 추론 능력을 배양할 수 있는 구성주의 학습 환경 설계 모델을 사용할 수 있다.

상황인지 학습이론은 문제의 내용을 직접적으로 규정하는 것은 아니기 때문에 교육 내용을 특정하지는 못한다. 하지만 어떻게 내용을 제시하여야 문제 해결에 효과성을 높일 수 있는지 방향을 드러낼 수 있다. 추상성이 높은 이론이라 할지라도 그 자체로 가르치는 것이 아니라 풍부한 맥락을 통해 학습해야 새로운 상황에서도 그 지식을 활용할 수 있는 인지 유연성이 생성된다. 따라서 실천윤리 교육 내용도 단편적으로 제시하는 것이 아니라 학습자가 충분히 맥락을 활용해 지식을 구성할 수 있도록 풍부한 사례를 제시해야 한다. 그리고 문제 해결의 방법 역시 단일한 것이 아니기 때문에 윤리학의 응용 이외의 방법을 고려하여 다양한 문제 해결 과정을 경험하도록 기능을 확장시켜야 한다.

본 연구는 동양윤리의 주요 방법론을 연구 대상에 포함하지 못했으며, 초·중학교 '도덕'에서 다루고 있는 실천윤리 주제에 대한 교육을 포괄하지 않았다는 한계가 있다. 그럼에도 불구하고 '생활과 윤리'가 실천윤리 교육을 담당하는 과목으로서 공통 교육과정의 '도덕' 교육과 구분되는 특성을 밝히고, 상황인지 학습이론을 활용해 실천윤리의 문제의식이 과목의 성격, 교수·학습 방향, 수업 설계의 수준까지 일관된 관점에서 체계화하는 방안을 제시하였다는 점에서 의의를 지닌다.

주요어 : 실천윤리 교육, 실천윤리 교육 방법, 상황인지 학습이론, 도덕 교과 교육, 구성주의 학습이론, 문제 해결.

학 번 : 2016-30418

목 차

Ⅰ. 서론 ····· 1
1. 연구 목적 ····· 1
2. 연구 방법 및 절차 ····· 7

Ⅱ. 실천윤리 교육의 이해 ····· 9
1. 실천윤리의 의미 ····· 9
1) 실천윤리의 등장 배경 ····· 9
2) 실천윤리의 정의와 특성 ····· 18
2. 실천윤리 교육의 의미 ····· 25
1) 실천윤리 교육 현황 ····· 25
2) 실천윤리 교육의 정의와 특성 ····· 34

Ⅲ. 도덕과 실천윤리 교육의 현황과 과제 ····· 41
1. 도덕과 실천윤리 교육의 현황 및 문제점 분석 ····· 41
1) 성격 및 목표 ····· 43
2) 교육 내용 ····· 46
3) 교육 방법 ····· 55
2. 도덕과 실천윤리 교육의 개선 과제 ····· 65
1) 성격 및 목표의 모호성 보완 ····· 65
2) 실천윤리 문제 해결 특성을 반영한 내용 제시 ····· 67
3) 문제 해결의 효과성을 고려한 교수·학습 설계 ····· 71

Ⅳ. 도덕과 실천윤리 교육 개선을 위한 체계적 접근 ····· 74
1. 실천윤리 특성을 고려한 학습이론 활용의 필요성 ····· 74
1) 수업 설계의 이론적 근거 확보 ····· 74
2) 구성주의적 도덕교육론 활용의 한계 ····· 78

2. 도덕과 실천윤리 교육을 위한 상황인지 학습이론의 도입 ····· 90
1) 상황인지 학습이론의 정의 ····· 90
2) 실천윤리 문제 해결 학습의 방향 조망 ····· 96
3. 실천윤리 수업을 위한 상황인지 학습이론의 활용 ····· 101
1) 인지적 도제 모델을 활용한 이론 중심 수업 ····· 101
2) 생성적 학습환경 설계를 활용한 행위자 중심 수업 ····· 108
3) 구성주의 학습환경 설계 모델을 활용한 사례 중심 수업 ····· 115

Ⅴ. 상황인지 학습이론에 기초한 도덕과 실천윤리 교육의 실제 ····· 121
1. 도덕과 실천윤리 교육의 성격 및 목표 ····· 121
1) 실천으로서 학습의 의미 이해 ····· 121
2) 지식구성의 과정으로서 탐구와 성찰 ····· 124
2. 도덕과 실천윤리 교육 내용 ····· 126
1) 내용 요소의 맥락화 ····· 126
2) 문제 해결 기능의 확장 ····· 131
3. 도덕과 실천윤리 교수·학습 방향 ····· 135
1) 문제 특성에 따른 교수·학습 모형 처방 ····· 135
2) 문제 해결 지원을 위한 교수·학습 자료 활용 ····· 144
3) 수업 설계의 주체로서 교사와 학습자의 역할 명시 ····· 147
4. 도덕과 실천윤리 수업을 위한 단원 설계 ····· 150

Ⅵ. 결론 ····· 166

참고문헌 ····· 171
Abstract ····· 191

표 목 차

<표 2-1> 국내외 윤리학자의 응용윤리 내용 영역 분석 현황 ····· 16
<표 2-2> 4구성 요소의 기능 및 인지 정의 상호작용 ····· 30
<표 2-3> 윤리적 의사결정 과정에서 대안 선택을 위한 검사 ····· 33
<표 3-1> 도덕과 실천윤리 교육 분석 기준 ····· 42
<표 3-2> '생활과 윤리' 교육과정 성격 ····· 43
<표 3-3> '생활과 윤리' 내용 요소 ····· 47
<표 3-4> '생활과 윤리' 교과서에 나타난 실천윤리 영역 및 주제 ····· 50
<표 3-5> '생활과 윤리' 영역별 기능 ····· 52
<표 3-6> '생활과 윤리' 쟁점별 집필기준 ····· 56
<표 3-7> '생활과 윤리' 성취기준에 제시된 교수·학습 방법 ····· 59
<표 3-8> '생활과 윤리' 지도서 수업 계획안 ····· 62
<표 4-1> 정보처리 이론과 상황인지 이론의 비교 ····· 85
<표 4-2> Lave의 형식적·비형식적 교육의 구분 ····· 91
<표 4-3> 상위 지식 습득의 문제점과 인지 유연성 모델의 특징 ····· 97
<표 4-4> 상황인지 기반 이론 중심 수업 모형 ····· 106
<표 4-5> 상황인지 기반 행위자 중심 수업 모형 ····· 114
<표 4-6> 상황인지 기반 사례 중심 수업 모형 ····· 120
<표 5-1> 문제 맥락을 구체화한 내용 요소 개정 방안 ····· 127
<표 5-2> '과학과 윤리' 관련 내용 요소 학교급별 계열성 ····· 129
<표 5-3> 문제의 비구조성을 높인 내용 요소 개정 방안 ····· 131
<표 5-4> 실천윤리 탐구의 특성을 반영한 내용 요소 개정 방안 ····· 132
<표 5-5> 실천윤리 문제 해결 방법을 고려한 기능의 예 ····· 134
<표 5-6> 중학교 도덕 지도서에 제시된 교수·학습 모형 ····· 138
<표 5-7> 도덕과 교수·학습 모형 ····· 141
<표 5-8> 교수·학습 방향의 자료 제시 방안 ····· 145
<표 5-9> 인지 및 협업·의사소통 도구를 활용한 교수·학습 방향 ····· 147
<표 5-10> 교사·학습자의 역할을 명시한 교수·학습 방향 ····· 149

<표 5-11> ‘인공지능 시대와 윤리’ 중단원 설계 ····· 150
<표 5-12> 상황인지 기반 이론 중심 수업 설계 사례 ····· 152
<표 5-13> 상황인지 기반 행위자 중심 수업 설계 사례 ····· 157
<표 5-14> 상황인지 기반 사례 중심 수업 설계 사례 ····· 161

그 림 목 차

[그림 1-1] 연구의 절차 ····· 7
[그림 2-1] 실천윤리 교육의 정의 ····· 38
[그림 4-1] 인식론적 관점에 의한 학습이론 분류 ····· 84
[그림 4-2] 상황학습이론, 상황인지 이론, 상황인지 학습이론의 관계도 ····· 95
[그림 4-3] 구성주의 학습환경 설계 모델 ····· 116
[그림 5-1] 문제 다양성을 고려한 실천윤리 교육 방법 선택 매트릭스 ····· 137
[그림 5-2] 초등학교 '도덕' 단원 설계 모델 ····· 143
[그림 5-3] 도덕과 실천윤리 교육 단원 설계 모델 예시 ····· 143
[그림 5-4] 인공지능 윤리 딜레마 판단도구 ····· 154
[그림 5-5] 자율주행 자동차 딜레마 문제 ····· 160
[그림 5-6] 모럴머신의 트롤리 딜레마 제시 ····· 163
[그림 5-7] 모럴머신의 수행 결과 분석 예시 ····· 164

Ⅰ. 서론

1. 연구 목적

도덕교육의 궁극적인 목적은 교육을 통해 학습자가 윤리적으로 살아가게 하는 것이라 해도 과언이 아니다. 소위 전문가들은 직관적인 판단에 의해 '윤리적 삶이 무엇인지' 숙고하지 않고도 자동적으로 행동한다고 한다(Lapsley & Power, 정창우 역, 2008: 269). 그러나 일반적으로는 윤리적 삶을 살고자 결심했다 하더라도 '어떻게 사는 것이 윤리적인가'에 대한 실천적 물음에 봉착하게 된다. 실천윤리(practical ethics)는 윤리학이 가진 실천적 속성을 더욱 강조하는 용어로 삶과 윤리학의 연계를 직접적으로 탐구하는 분야이다(LaFollette, 2003; Oderberg, 2000; 변순용, 2014). 이론 윤리학이 삶의 맥락을 추상적으로 접근한 것에 반해, 실천 윤리학은 삶 속에서의 윤리학을 탐구하는 방식으로 인정받고 있다. 실천윤리에 대한 탐구를 통해 학적 대상으로만 삶을 사유하는 것이 아니라 삶 속에서 실천해야 하는 문제로 인식하게 한다.

도덕과에서는 2007 개정 교육과정부터 '현대생활과 윤리' 과목을 만들어 고등학생을 대상으로 실천윤리 교육을 하고 있다(교육인적자원부, 2007a: 32). 교과목의 성격에서 실천윤리에 중점을 두고 있다고 밝히면서 실천윤리를 우리 생활에서 발생하는 윤리 문제들에 대해 다양한 논의를 이해하고 합리적 해결 방안을 모색하는 것으로 설명한다. 더불어 윤리 문제에 대해 윤리학적 접근을 중심으로 지도하되 다양한 학문적 관점과 접근 방법을 활용하도록 안내한다(교육인적자원부, 2007a: 32). 2009 개정 교육과정에서는 과목명이 '생활과 윤리'로 바뀐 뒤 현재까지 '현대 생활에서 발생하는 제반 윤리적 문제'에 대해 해결하는 것을 목표로 교육이 이뤄지고 있다(교육과학기술부, 2011: 33; 교육부, 2015a: 35).

'생활과 윤리'는 학생들이 선호하는 과목으로 자리 잡아 학교 현장에서도 활발히 교육되고 있다(우선하, 2019). 그러나 '생활과 윤리'가 도덕과 선택과목으로 안정적인 자리매김을 했음에도 불구하고 실천윤리 교육의

주관 과목으로서 갖는 특성에 대해서는 주목받지 못했다. ‘생활과 윤리’에 대한 선행 연구를 분석해보면, 대체로 다음과 같은 유형으로 구분할 수 있다. 첫째, 대학 수학 능력 시험의 과목으로써 제도의 변화에 따라 실질적 운영 방향을 연구한 것이다. 처음 시험 과목으로 채택된 시점에는 어떻게 평가 문항을 구성할 것인가에 대해 연구가 이뤄졌다(윤영진, 2013; 조성민, 2013). 2022 개정 교육과정에서는 고교학점제라는 주요한 제도 변화가 예고됨에 따라 이에 맞춘 운영 방안에 대한 고민이 수반되었다(문경호, 2021).

둘째, 고등학교에서 이뤄지는 도덕과 교육을 분석·보완하기 위해 연구하는 것이다. 고등학교에서 도덕과 교육은 고등학교 1학년에 ‘통합사회’ 과목을 통해 실행되고 고등학교 2-3학년 시기에 ‘생활과 윤리’, ‘윤리와 사상’이라는 선택과목을 통해 실시된다. ‘통합사회’ 과목이 도덕과 내용이 반영되어 있지만 사회군으로 묶여 사회과 교육과정에 근거하여 개발·운영되고 있기 때문에 고등학교 도덕과 교육을 논의하기 위해서 ‘생활과 윤리’ 과목에 대한 분석 및 보완에 대한 연구가 수행되고 있다(권미정, 2021; 전형권, 2015; 정결, 2016; 신지선, 2020; 이혜진, 2021; 함규진, 2021).

셋째, 응용윤리학을 담당하는 과목으로서의 특성을 고려하되 성격, 내용, 방법 등에 대한 부분적으로 연구한 것이다. 성격에 대한 연구는 윤리함의 개념에 관한 연구(김국현, 2017)가 있으며, 내용에 관한 연구로는 교육과정 내용체계에 관한 연구(김남준, 2020) 외에는 주로 하위 주제나 방법이 추가되어야 한다는 논의가 이뤄지고 있다. 예를 들어 가족윤리(박균열 외, 2019), 음식윤리(김석신, 2016), 로봇윤리(지현아, 2020) 등의 주제를 추가 하거나, 응용윤리의 연구방법으로 동양윤리적 방법(배문규, 2016; 장승희, 2016; 전광수, 2018; 안승우, 2021; 안승우, 2021), 자연화된 반성적 평형의 방법(김일수, 2021a)을 사용하자는 연구가 이뤄졌다. 그 밖에 교수·학습 방법으로 협력적 쟁점토론 수업모형을 적용하자는 것(이병기, 2017), 융합적 교육방법을 사용해야 한다는 것(김일수, 2021b) 등이 제안되고 있다.

이상의 선행 연구를 종합해보면 윤리교육 연구자들 사이에도 실천윤리를 가르치는 과목으로서 '생활과 윤리'에 대한 인식이 충분하지 않으며, 교육 과정 개정 등의 요인에 의해서 과목의 명칭이나 주요 방법 등이 변경되고 있다는 점이 드러난다. 일부 연구자들이 응용윤리를 가르치는 과목으로 '생활과 윤리'를 바라보고 개선 방안을 탐구하고 있으나 체계적인 접근이 이뤄지고 있지 않다는 한계가 있다. 체계적인 접근이란 교과 교육학적인 관점에서 성격, 목표, 내용, 교수·학습 방법 등에 대해 일련의 체계성을 갖춘 모형을 제시하는 것을 의미한다(전재영, 2012: 137-138, 김형렬·이슬기, 2021: 94에서 재인용). '생활과 윤리' 교육이 국가 수준 교육과정에 기초하여 이뤄지고 있다는 점에서 형식적인 체계는 갖추고 있음에도 불구하고 실질적인 체계성이 부족해진 배경에는 다음과 같은 요인이 작용한 것으로 보인다.

첫째, 실천윤리의 의미가 무엇인지 충분한 고찰이 이뤄지지 않았다. 윤리학이 실천 철학으로 분류되며, 마땅히 배운 것을 실천하는 것을 전제한다는 점에서 실천윤리가 무엇인지 개념이 명료하지 않다면 교육의 방향을 안내하기 어렵다. 더욱이 도덕과 교육 전체에서 실천을 지향하고 있음에도 불구하고 별도로 실천윤리 교육을 하는 이유를 정당화하기 위해서는 실천윤리 교육의 의미가 명확해질 필요가 있다.

실천윤리의 개념이 등장한 배경을 보면 응용윤리학의 방법과 내용 영역이 확장됨에 따라 사용된 것으로, 단지 윤리에서 실천을 강조하는 수사적 표현은 아니다. 마땅히 윤리가 실천 학문임에도 불구하고 메타 윤리 연구로 인해 삶과 괴리가 있던 부분에 대한 문제 의식에 기초하여 윤리학의 본질을 다시 삶과 연계하여 탐구의 대상을 삶의 문제에 주목하는 응용윤리학 분야가 연구되기 시작했다(김일수, 2021a: 214-215). 점차 응용윤리 분야 연구가 활발히 이뤄짐에 따라 윤리학의 응용 이외의 방법론도 활용되기 시작하고, 세부적인 주제를 다루게 되면서 범위가 확장되어 용어가 연구의 대상을 적합하게 표현하지 못한다는 문제가 발생했다. 이러한 배경하에 응용윤리 대신 실천윤리라는 용어가 사용되고 있다(정원규, 2005: 204).

교육과정에서도 응용윤리라는 용어가 실천윤리로 변경되었지만 실천윤리는 동서양윤리 이론을 통해 다양한 윤리 문제의 해결 방안을 모색하는 것으로 정의되고 있다(교육부, 2015a: 33).[1] 이는 실천윤리의 개념이 등장한 배경을 충분히 드러내지 못하고 응용윤리와 동일한 것으로 간주함으로써 교육의 성격을 윤리학 이론의 응용으로 제한하는 문제를 야기한다. 실천윤리를 문자 그대로 이해하여 실천을 강조하는 윤리교육 정도로 이해하게 되는 것을 막고, 응용윤리학에서 확장된 개념으로 문제 해결을 위해 더 많은 방법을 활용할 수 있도록 하기 위해서는 실천윤리에 대한 적확한 이해에 기초하여 도덕과 실천윤리 교육의 방향이 설정되어야 한다.

둘째, 기존의 과목을 통합하여 만들어지면서 교육 내용이 포괄적으로 제시되고 있다. '생활과 윤리'의 전신인 '현대 생활과 윤리'는 2007 개정 교육과정이 개편되는 과정에서 '시민 윤리'와 '전통 윤리' 과목이 통합되어 만들어진 과목이다(문경호·김국현, 2015: 14). '시민 윤리'에서는 시민 사회의 윤리적 문제 해결을 목표로 사회 윤리학 및 응용윤리학, 사회과학적 접근에 토대를 두는 과목으로 성격을 밝히며 현대 사회의 문제로서 생명 존중과 환경 윤리, 성윤리, 경제 윤리 등을 비롯해 준법 정신 등 민주 시민으로서의 태도에 대해 다뤘다(교육부, 1997: 45-46). '전통 윤리'에서는 전통 윤리 사상을 탐구하고 창조적으로 계승하여 실제 생활에 적용, 실천하는 것을 목표로 부모, 형제, 교우 관계와 관혼상제, 예절 등을 내용으로 제시했다(교육부, 1997: 56-57).

이후 '현대 생활과 윤리'에서 현대 생활의 제 영역에서 발생하는 윤리적 문제를 탐구 대상으로 합리적 해결 방안을 모색하는 실천윤리에 중점을 둔다고 밝히면서(교육인적자원부, 2007a: 32) 전통윤리의 이론은 상대적으로 축소되었다. 전통윤리가 응용윤리의 내용과 방법으로 갖는 가치가 충분히 반영되지 않았다는 문제가 제기되어 2009 개정 교육과정에서

1) 2009 개정 교육과정에서는 학생들이 우리 민족의 유구한 윤리적 전통을 현대적으로 계승하고 현대 생활에서 발생하는 제반 **윤리적 문제에 대한 올바른 이해와 깊이 있는 성찰**을 위해 전통 윤리(한국학) 및 응용윤리학적 접근을 중심으로 하면서 동시에 이와 연관된 다양한 학문적 관점과 접근 방법을 적극 활용하여 지도하도록 한다고 서술된다(교육과학기술부, 2011: 33).

‘생활과 윤리’로 과목 명칭이 바뀌고 과목 성격에 조상들의 윤리적 삶을 현대적 시각에서 재음미한다는 내용을 포함하고, 전통 윤리(한국학) 및 응용윤리학적 접근을 중심으로 한다고 명시적으로 밝힌다(교육과학기술부, 2011: 32). 유교윤리, 한국학 등 동양 윤리의 경우 응용윤리학의 내용과 방법으로서 어떤 기능을 하는지 연구가 수행된 반면(장승희, 2016: 84), 시민 윤리에서 다루던 통일 등의 내용은 응용윤리학과 어떤 관계를 갖는지에 대해 충분한 논의가 이뤄지지 않은채로 2015 개정 교육과정의 내용 영역에 포함되어 있다. ‘생활과 윤리’가 실천윤리 교육을 담당하는 과목으로 체계성을 갖추기 위해서는 실천윤리의 의미를 고려하여 내용이 조직될 수 있도록 해야 한다.

셋째, 교과 교육적 측면에서 ‘생활과 윤리’ 교육의 방법에 대한 논의가 충분히 이뤄지지 않았다. ‘생활과 윤리’ 과목의 내용 체계에 대한 연구(김남준, 2020) 등 내용영역을 종합적으로 다룬 연구는 존재하지만, 일부 단원이나 제재가 아니라 전체 내용에 대한 교육 방법을 다룬 논문이 부재하다. ‘생활과 윤리’가 교과교육적 측면에서 갖는 특징은 윤리학 이론을 통해 문제 해결에 접근한다는 점이다. 교육 방법의 성격을 따져보면 문제 해결은 학습자의 주도성을 대표하는 학습방법으로 여겨지는 데 반해 이론의 교육에 활용되는 강의식 방법은 교사 주도적인 방법으로 분류된다(유병열, 2009). ‘생활과 윤리’가 추구하는 ‘이론을 활용한 문제 해결’이라는 방법은 교육 방법에 있어 상반된 지향점을 같이 갖고 있다. 교육과정에서는 학습자의 주도성을 강조하여 문제 해결에 초점을 두고 토론과 탐구 등의 방법을 제안하고 있으나, 이렇게 접근할 경우 학습자 중심의 이론 교육을 어떻게 실행할 것인지는 여전히 안내되지 않는다.

근본적으로는 앞서 적시한 바와 같이 실천윤리의 문제 해결이 도덕과 교육에서 추구하는 문제 해결의 방향과 어떤 차이가 있는지 모색하여 교육 방법을 제시할 필요가 있다. 윤리학 이론의 활용을 도덕과 실천윤리 교육의 특징으로 강조할 경우, ‘윤리와 사상’에서 역시 윤리 사상을 학습하여 창의적인 문제 해결력을 함양할 것을 지향하고 있다는 점에서 차별점을 갖기 어렵다(교육부, 2015a: 49). 따라서 실천윤리 문제 해결이 갖는

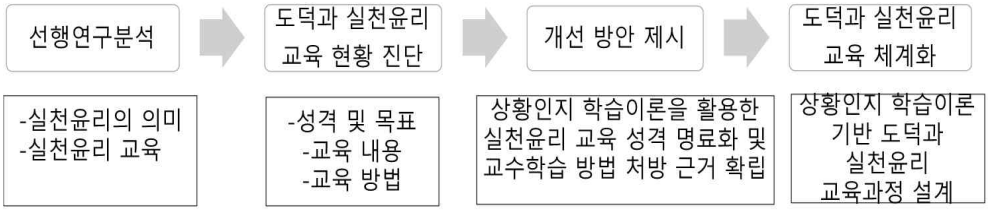
의미를 규명하고 이를 바탕으로 실천윤리 문제 해결에 특성에 맞는 교육 방법이 모색되어야 할 필요가 있다.

이처럼 '생활과 윤리' 교육이 실천윤리 교육을 위한 과목을 표방하고 있음에도 불구하고 아직까지 교과교육 차원에서 교육의 성격과 내용, 방법을 다룬 종합적 논의가 부족하다는 한계가 나타난다. 따라서 본 연구에서는 도덕과 실천윤리 교육의 주관 과목으로 '생활과 윤리' 교육을 체계화하는 방안을 탐색해보고자 한다. 이를 통해 실천윤리 문제를 당위적으로 접근하는 것이 아니라 학습자가 실제적 삶의 문제로 느낄 수 있도록 개선이 이뤄져야 한다는 문제의식을 반영하고(김대군, 2015; 허윤회, 2019), 구체적인 수업 설계 예시를 제공해 실제 교육을 담당하는 교사들을 지원하고자 한다(박인옥 외, 2005: 502).

2. 연구 방법 및 절차

본 연구의 목적은 도덕과 실천윤리 교육에 적합한 이론적 토대를 밝혀 체계화하는 것이다. 연구의 대상은 '생활과 윤리' 과목을 중심으로 한다. 실천윤리 교육을 생명윤리, 과학 기술 윤리 등 하위 영역에 대한 교육으로 정의하자면 중학교뿐 아니라 초등학교에서도 관련 내용에 대한 교육이 이뤄지고 있다고 할 수 있다. 그러나 직접적으로 실천윤리 교육을 지향하고 있지 않다는 점에서 도덕과 과목 중 실천윤리와의 관련성을 명시적으로 표현한 과목으로 제한하였다.

이 연구는 실천윤리에 대한 기초 연구를 토대로 교육에 활용할 수 있는 방안을 수립하는 응용연구(applied research)의 성격을 지닌다(이종승, 2009: 40-41). 응용연구의 목적은 당면한 실제적인 문제를 해결하는 것으로, 특정한 문제에 초점을 맞춰 필요한 정보를 얻기 위해 계획된다. 연구의 세부 과정은 문헌 분석을 통해 [그림 1-1]과 같은 순서로 이뤄진다.



[그림 1-1] 연구의 절차

먼저 도덕과 실천윤리 교육의 성격을 파악하기 위한 이론적 기초로 실천윤리에 대한 개념, 특성, 연구 방법 등과 관련된 선행 연구를 분석할 것이다. 실천윤리에 주안점을 둔 과목으로서 교과의 성격을 정립하기 위해 실천윤리에 관한 연구를 분석하여 응용윤리학에서 개념이 발전된 양상을 파악하고, 실천윤리의 특성이 무엇인지 확인할 것이다. 실천윤리 교육은 이뤄지고 있으나 실천윤리 교육의 학술적 정의가 드물다. 이에 실천윤리 교육 현황과 문제의식에 기초하여 실천윤리 교육을 정의하고자

한다. 다음 문제 해결 방법에 따라 실천윤리 교육 방법을 유형화하여 제시할 것이다.

Ⅲ장에서는 도덕과 실천윤리 교육을 표방하는 '생활과 윤리' 과목을 중심으로 어떻게 교육이 이뤄지고 있는지 현황을 분석할 것이다. 앞서 살펴본 실천윤리, 실천윤리 교육의 의미와 견주어 과목의 성격과 목표에 실천윤리의 특성을 반영하고 있는지 분석할 것이다. 다음 교육 내용이 실천윤리 특징을 담고 문제 해결에 필요한 지식을 포괄하여 제시되고 있는지 파악할 것이다. 마지막으로 교육 방법이 실천윤리 문제 해결에 효과적인 방법을 이론적 근거를 토대로 제시하고 있는지 볼 것이다.

Ⅳ장에서는 도덕과 실천윤리 교육의 방법을 개선하기 위해 실천윤리 교육의 특성을 고려한 학습이론을 활용해야 하는 필요성을 논증할 것이다. 도덕 교과 교육의 범주에서 실천윤리 교육의 특수성을 고려하지 않고 포괄적으로 접근했을 때 생길 수 있는 한계를 지적하며, 보편성을 강조하는 Kohlberg류의 도덕교육과 상황성을 강조하는 실천윤리 교육의 차이를 살펴볼 것이다. 그리고 공통의 학습이론으로 활용되고 있는 구성주의 학습이론이 가진 다의성을 분석하여 실천윤리 교육에서 지향하는 교육의 방향은 상황인지 기반의 구성주의 학습이론에 기초하는 것이 적합하다는 점을 확인할 것이다. 논증을 토대로 기존의 수업 방법의 한계를 보완하기 위한 대안으로 실천윤리 교육 방법에 따라 상황인지 기반 이론 중심 수업 모형, 사례 중심 수업 모형, 행위자 중심 수업 모형을 제안할 것이다.

Ⅴ장에서는 연구 결과를 종합하여 도덕과 실천윤리 교육 방법을 개선하기 위한 방향과 수업 설계 실제를 다룬다. 2015 개정 교육과정에서 나타나는 한계를 보완하여 상황인지 학습이론에 기초하여 실천윤리 교육을 실행할 수 있도록 성격 및 목표, 교육 내용, 교수·학습 방향을 제시할 것이다. 끝으로 2022 개정 교육과정에 새롭게 내용으로 반영될 인공지능 윤리를 내용으로 선택하여 상황인지 학습이론을 토대로 만들어진 교수·학습 설계 모형을 적용한 단원 설계 예시를 통해 실행 방안을 구체화하고자 한다.

Ⅱ. 실천윤리 교육의 이해

실천윤리라는 용어보다 학계에서 더 많이 사용되는 용어는 응용윤리학이다. 응용윤리학은 윤리학의 응용 혹은 적용을 통해 삶의 문제를 해결하고자 하는 과정을 의미한다. 그러나 점차 삶의 문제를 탐구하는 과정에서 윤리학의 응용만으로 해결되지 않는 내용이 등장하고 삶의 주제가 폭넓게 탐구됨에 따라 응용윤리학이라는 용어의 적절성이 재고되었다. 2015 개정 교육과정에서도 응용윤리 대신 실천윤리라는 용어를 사용하고 있다. 응용윤리학의 범위가 확장되어 실천윤리라는 용어가 사용되게 된 배경을 살펴보고, 이를 토대로 실천윤리 교육이 무엇인지 탐구해보고자 한다.

1. 실천윤리의 의미

1) 실천윤리의 등장 배경

실천윤리는 응용윤리학의 의미가 확장됨에 따라 등장한 개념으로, 실천윤리의 이해를 위해서는 응용윤리학의 방법과 내용에 어떤 변화가 있었는지 살펴볼 필요가 있다. 응용윤리학은 1960년대 후반 미국에서 일어난 시민권 운동과 기술의 발전으로 윤리적 이슈에 대한 사회적 관심이 높아지며 연구되기 시작했다. 인종차별과 전쟁 등에 대한 반향으로 평등, 정의, 시민 불복종, 차별 철폐 조치, 평화주의 등 대중적이고 실천적인 문제에 대한 사회적 관심이 높아졌다. 과학 기술 및 의학이 발전하면서 임신중절, 뇌사, 환경오염 등 많은 윤리적 문제가 발생하여 실천적인 문제를 다루는 윤리학의 필요성이 요청되었다(황경식 외, 2012: 284). 이와 더불어 메타 윤리학이나 규범 윤리학은 현실 문제에 제 역할을 하지 못한다는 성찰을 토대로, 윤리학자들이 실천적 문제를 직접적으로 연구하기 시작하면서 응용윤리학 분야가 발전하게 되었다(박장호, 2014: 32).

응용윤리는 특정한 삶의 맥락에서 발생하는 문제에 대해 윤리 이론을 적용하여 해결하고자 하는 것으로 정의된다(Singer, 김성한 외 역, 2005: 7-8; Pieper, 진교훈·류지한 역, 1999: 99; 박찬구, 2012: 11). 이러한 정의는 응용되는 것으로서 규범 윤리와 응용되는 대상으로서 도덕적 문제의 관계가 설정된다. 그런데 연구의 방법과 대상이 확장됨에 따라 응용윤리학이라는 용어가 실제 연구의 내용을 포괄하지 못하는 한계가 드러났다.

먼저 응용윤리학은 윤리학의 '응용'이라는 측면에서, 일정한 이론 윤리학을 전제로 해서만 성립될 수 있는가 하는 의문이 제기되었다. 도덕 문제의 구체적 해결 과정에서 이론 윤리학의 논의들에 의존할 수밖에 없는 것이 현실이지만, 그렇다고 모든 도덕 문제가 이론 윤리학으로 해결되는 것은 아니기 때문이다(박병기, 2003: 4-5; 이대희, 2009: 4-5). 일반적으로 윤리학 이론을 사례에 적용하여 행위의 지침을 도출하는 방법은 연역적 추론 과정을 거친다(박찬구, 2012: 15; Beauchamp & Childress, 박찬구 외 역, 2017: 650-651). 연역적인 방법은 윤리 이론(theory)과 윤리이론에 해당하는 원리(principle)가 무엇인지 점검한 뒤 구체적인 사례에 적용하는 과정으로 이뤄진다(노영상, 2002: 378).[2)]

연역주의 모델은 윤리학의 적용이라는 응용윤리학의 초기 문제 의식을

---

2) Singer는 연역적 방법론을 선택하여 실천윤리학을 전개한 대표적인 경우라 할 수 있다. 그는 실천윤리에 대한 자신의 윤리학적 입장을 공리주의로 표명한다(Singer, 박세연 역, 2019: 8). 공리주의를 활용하여 실천윤리 분야에 적용하는 과정에서 존재의 유정성(sentinence), 즉 쾌고 감수 능력을 그 하위 조건으로 내세운다. 유정성이란 쾌락이나 고통을 느낄 수 있는 능력을 의미하는 것으로 공리주의 이론에 따라 선(good)이란 쾌락을 늘리고 고통을 줄이는 원리에 기반함으로, 도덕적 고려는 유정성을 가진 존재들을 대상으로 한다고 주장한다. 그가 공리주의를 실천윤리의 구체적인 문제에 대입하는 과정은 이론에서 바로 사례로 적용되는 것이 아니라, 이론을 구체화한 원칙과 원칙의 적용에 있어 필요한 하위 조건을 통해 특정 사례에 이르기까지 계속 하향하는 방식을 취한다. 예를 들어 낙태에 접근하는 방식을 살펴보면 다음과 같다.

이론: 공리주의
원리: 최대다수의 최대행복
조건: 존재의 유정성
사례: 낙태를 허용할 것인가
판단: 태아는 임신 주수에 따라 쾌고감수능력의 여부가 달라진다. 이러한 능력이 발달하지 않은 주수의 태아는 낙태가 허용가능 하다.

잘 드러내지만 방법론적 한계를 가지고 있다는 비판을 받고 있다. 가장 근본적인 문제는 연역주의 모델은 이론의 다원성을 전제하지 않는다는 점이다(이상목, 2003; 정원규, 2005; 황경식 외, 2012). 연역법이 적용되기 위해서는 무엇이 대전제가 되어야 하는지에 대한 합의가 있어야 한다. 그런데 원리의 다원성을 전제하지 않은 상태에서 특정 이론 하나를 선택하여 적용하게 된다면, 다른 도덕 판단 기준을 가진 당사자들의 합의를 끌어내기 어렵다(이상목, 2003: 227).

연역주의 방법의 한계를 보완하기 위한 방법론으로 정합주의(coherentism)에 근거한 방법론이 사용되었다. 정합주의는 특정 신념의 정당성이 다른 신념들 사이의 정합성(coherence)에 의해 도출된다는 주장으로 기초 신념이 스스로 정당화된다는 점을 부정하는 요소와 신념들 사이의 상호지지(mutual support) 관계에서 정당성이 도출된다는 점을 긍정하는 요소로 이뤄져 있다(한상기, 2003: 99).

정합주의는 토대주의와 함께 인식적 정당화의 대표적인 방법으로 활용된다. 토대주의는 특별한 기초 신념(basic beliefs)을 바탕으로 다른 모든 신념이 정당화된다고 주장하는데 기초 신념이란 그 정당성이 다른 어떤 신념에 의해 이뤄지지 않으면서 정당화되는 신념이라 말할 수 있다. 즉 의심할 수 없는 전제에서 논리적으로 결론을 도출한다는 점에서 연역적인 논증 과정이 수반된다. 반면 정합주의는 우리의 신념이 인식적으로 정당화되는 이유는 다른 신념들과의 상호지지 관계 때문으로 본다. 정합주의는 신념을 정당화하는 것은 항상 다른 신념들에 의해서만 가능하다는 이유로 기초 신념의 가능성을 거부한다. 따라서 정합주의는 어떤 토대나 기초 없이 신념들이 서로를 정당화한다는 것을 증명해야 한다. 정합주의 방법은 신념을 정당화하기 위하여 모든 도덕적 전제나 판단을 검토하여, 이 전제와 판단이 이론과 일치하는 과정을 만들어나가는 방법을 택한다(김일수, 2018: 213-215).

가장 널리 알려진 정합주의 접근법은 반성적 평형(reflective equilibrium)의 방법으로, 원리와 사례 분석을 상보적 관점에서 바라보는 것이다(황경식 외, 2012: 290-293). 이 방법은 Rawls가 『정의론』에서 정의의

원칙을 도출하기 위해 사용한 것으로 숙고된 도덕 판단을 체계화하여 도덕원칙을 구성하고, 이 도덕 원칙이 다시 도덕 판단을 수용할 수 있는지 검토하는 반복적인 과정을 거친다. 이 과정은 원칙과 판단의 갈등과 불일치를 끊임없이 반성하고 결국에 원칙과 판단을 일치시켜 평형에 도달하는 것으로 원칙과 판단 중에 인식론적 우선권을 부여하지 않는 것이 정합성의 핵심이다(김일수, 2018: 216).

반성적 평형이 정합주의 이론으로 분류되는 것에 대한 비판도 존재한다(최경석, 2020). 반성적 평형이 의무론을 전제함으로써 토대주의적 시각에서 크게 벗어나지 않았다고 보기 때문이다. 그러나 반성적 평형에는 최초의 검사 과정을 통과한 숙고된 판단이 특정한 유형이어야 한다는 가정이 없다. 또 최종적인 판단의 목표지점이나 특권적 지위를 가지는 판단을 인정하지 않았다는 점에서 정합주의로 분류된다(김일수, 2018: 217-218).[3]

실천윤리 연구분야에서 정합주의 방식을 채택하여 연구한 대표적인 사례는 Beauchamp과 Childress가 제안한 생명·의료윤리(biomedical ethics)의 원칙이 있다(Beauchamp & Childress, 박찬구 외 역, 2017: 674).[4] 그들은 반성적 평형의 관점에서 도덕적 사고는 가설과 같은 과학적 진술을 평가하는 과정과 유사하다고 주장한다. 과학은 단지 관찰과 실험만을 포

3) 한편 정원규는 Rawls가 『정치적 구성주의』 이후 반성적 평형의 방법을 사용하지 않고 다른 방법론으로서 중첩적 합의(overlapping consensus)를 사용한다는 점을 근거로, 실천윤리학의 방법론으로서 반성적 평형 대신 정치적 절차주의(political proceduralism)를 제안한다(정원규, 2005: 217). Rawls의 반성적 평형 방법은 의무론적 세계관 안에서 형성된 것으로 설령 반성적 평형의 개념을 Daniels의 주장대로 두터운 것으로 해석하더라도 여전히 목적론이나 덕이론 등을 포괄할 수 없다는 점에서 실천윤리의 방법론으로 한계가 분명하다고 평가한다. 이에 반해 정치적 절차주의는 비상대주의적 입장에서 다원주의를 긍정할 수 있는 대안으로 목적론과 덕이론 등을 포괄함으로써 합의를 이끌어낼 수 있는 가능성을 높일 수 있다고 주장한다(정원규, 2005: 222). 그의 주장은 실천윤리학에서 규범의 다원성을 긍정하면서도 상대주의적 문제를 비껴갈 수 있다는 점에서 유용하나, 아직 실천윤리학의 주요 방법론으로 활용되고 있지 않다는 점에서 본문에서 다루지 않는다.

4) 생명의료윤리의 원칙은 자율성 존중, 악행금지, 선행, 정의의 4원칙이다(Beauchamp & Childress, 박찬구 외 역, 2017: 25). Beauchamp과 Childress의 기본 입장은 생명윤리 논의에만 국한되는 것이 아니라 기업윤리학과 전문직 윤리학 등에도 영향을 끼쳤다(박장호, 2014: 52).

함하는 귀납적인 것도 아니고, 수학과 선험적인 전제들을 사용하는 연역적인 것만도 아닌 것처럼 윤리학에서 정당화 역시 경험과 유추에 치중한 귀납주의 방식이나 일반적 규범에 우월성을 부여하는 연역적인 것도 아니다(Beauchamp & Childress, 박찬구 외 역, 2017: 678-679).

그러나 정합성 그 자체만으로 도덕적 정당화의 문제가 완성되는 것은 아니다. 왜냐하면 이론과 원리에 대한 정합성은 형식적 특성으로 내용의 도덕성을 담보할 수 없기 때문이다. "해적의 윤리 신조(Pirates' Creed of Ethics)"처럼 정합적인 체계에서 만들어진 결과가 반도덕적인 것일 수 있다. 이에 도덕적 정당화의 과정에서 정합성 이외에 공통도덕(common morality)에 기초하는 것이 필요하다(Beauchamp & Childress, 박찬구 외 역, 2017: 679-680).

공통도덕이란 도덕을 따르기로 다짐한 모든 사람에 의해 공유되는 규범들의 집합이다(Beauchamp & Childress, 박찬구 외 역, 2017: 7). 공통도덕 이론은 이론의 출발을 일상적인 도덕 신념에 기초함으로써 순수 이성 등에 호소하지 않는다. 또 선 이론적인(pre theoretical) 도덕적 가치들과 정합적이지 않은 윤리이론에 대해 회의적이다. 둘 이상의 조건부 원칙을 활용하여 일반적인 수준의 규범적 진술을 형성한다는 점에서 다원주의적이다(Beauchamp & Childress, 박찬구 외 역, 2017: 685). 공통도덕은 공통도덕을 논증 없이 처음부터 수용 가능한 숙고된 판단의 집합으로 받아들임으로써 정합론보다는 토대론적 관점에 가까운 것으로 보기도 한다. 그러나 반성적 평형은 초기의 규범을 제공할 공통도덕을 활용하더라도 정합성의 방법(반성적 평형)을 사용하여 공통도덕이 발전하는 과정을 인정한다(Beauchamp & Childress, 박찬구 외 역, 2017: 680-681). 이렇게 정합적인 방법을 통해 형성된 원칙은 순수한 이론으로서 가치를 지니는 것이 아니라, 생명·의료영역에서 일어나는 의사결정과 정책의 개발에 필요한 방법을 제시하는 점에서 실천적 가치를 가진다(이상목, 2003: 232).

정합주의 방법보다 더 직접적으로 실천적 논증을 추구하는 맥락주의 방법도 사용된다. 맥락주의 모델은 결의론(casuistry)으로 불리기도 하며 원리에서 실제 문제로 다가가는 것이 아니라 사례로부터 원리로 상향식

접근을 취한다(Frey & Wellman, 2005: 8).[5] 결의론은 법학에서 애용되는 사례 분석 방법을 도덕에 적용한 것으로 도덕적 해결책을 얻기 위해 사례 분석 및 유비 추론의 방법을 이용하는 접근법이다(황경식 외, 2012: 293-294).

결의론적 과정은 주어진 도덕적 사례를 구성하고 있는 바가 무엇인지 찾고 그와 관련 있다고 생각되는 여러 범주 사례 가운데 가장 적합한 범주를 선별하는 것으로 시작한다. 다음 현안 사례와 범주 사례와의 유사점과 차이점을 비교하는 유비 추론을 토대로 주어진 도덕 문제에 대한 결론을 내리게 된다(박찬구, 2012: 16). 개별사례에서 얻은 도덕 판단의 누적된 결과를 통해 도덕 이론이나 원리를 정하는 기준을 도출한다(노영상, 2002: 375). 이러한 방식은 논리적으로 귀납법에 기초한 것으로 특정한 사례에 관한 개별적 판단에 근거해 파생적이나 도덕 원칙이나 규칙을 구성하는 상향식 방법이다(김일수, 2018: 213).

Jonsen과 Toulmin은 결의론의 기술이 실천윤리에서 핵심적인 역할을 담당한다는 것을 주장한다. 그들은 결의론이 특정한 도덕적 혼란 혹은 관심 사례(cases of concern)에 대한 실용적인 해결책으로서 가치가 있다고 말한다(Jonsen & Toulmin, 권복규·박인숙 역, 2014: 38). 그들은 결의론을 “사례와 상황의 해석과 분류를 기반으로 윤리에 대한 일반적 설명을 구축하려는 시도”로 정의하며, 특정한 현실 상황에서 일어날 수 있는 도덕 문제를 풀기 위한 정당하고 효과적인 실용적 절차로 소개한다(Jonsen & Toulmin, 권복규·박인숙 역, 2014: 35).

결의론적 논증(argument) 방식은 공리적인 접근과 논증의 기능에서 차이를 나타낸다(Jonsen & Toulmin, 권복규·박인숙 역, 2014: 66-68). 논증은 두 가지 구분되는 기능이 있는데 이론적 논증은 일종의 증명이라면 실천적 논증은 문제를 해결하는 방법이다. 이론적 논증 과정은 특정 공

5) 결의론(casuistry)은 의식에 대한 사례들(cases of conscience)을 뜻하는 라틴어 casus conscientitae에서 유래하며 중세에는 당혹스러움(perplexed conscience)을 일으키는 난해한 사례에 대한 연구와 토론을 의미했다.(http://caae.phil.cmu.edu/Cavalier/80130/part2/casuistry/Casuistry.html). 최근에는 사전적 의미로 결의론이란 윤리학에서 사례 기반의 추론 방법을 일컫는다.(https://www.britannica.com/topic/casuistry), 검색일: 2021.02.17.

리의 정당성에 의해 사례 x에 대한 특정 행위 X가 필연적으로 유도되는 일련의 과정이라면 실천적 논증은 실제적 문제 해결을 위해 고려해야 할 것들을 논리적으로 조직하는 것이다. 이 두 가지 논증의 목적과 과정은 차이가 있다. 이론적 논증은 상황에 의존성을 줄이고 보편적 타당성을 보장하는 방식으로 이뤄진다면, 실천적 논증은 상황의 특성을 고려하여 해당 문제의 잠정적 결론을 유도하는 방식으로 이뤄진다.

결의론의 추론 과정은 실천적 논증으로 일반적 원리 보다 각 사례에서 드러나는 차이에 초점을 맞춘다(Jonsen & Toulmin, 권복규·박인숙 역, 2014: 40). 그리고 사례에서 나타나는 차이를 분류하여 "도덕적으로 의미 있는 유사점과 차이점을 상세하게 구분한 조직적인 지형도" 즉 도덕 분류학(moral taxonomy)을 만들어 실제 상황의 도덕적 문제를 해결할 수 있도록 돕는다(Jonsen & Toulmin, 권복규·박인숙 역, 2014: 41). 사례에서 나타나는 유사점과 차이점을 분류하는 것은 도덕 쟁점을 해석하는 기초 기술이 된다. 이를 바탕으로 유비 추론(analogical reasoning)을 통해 기존에 합의를 보아 해결된 분류 체계를 사용하여 새롭게 되는 문제가 되는 유형의 사례에 대해 합의점을 모색한다.

결의론적 방법에서는 새로운 사례에서 추가적인 이해를 하거나 논쟁적 쟁점에 대해 동의가 이뤄진 범주(paradigm) 혹은 유형 사례(type cases)를 기반으로 유추를 활용한다(Jonsen & Toulmin, 권복규·박인숙 역, 2014: 80). 결의론의 방법은 제한된 사람 간의 도덕적 토론과 논쟁을 통해 이뤄지기 때문에 참여자들만의 편견과 해석에 따라 범주 사례가 선택, 해석, 적용될 수 있다는 문제를 내포한다(이상목, 2003: 240). 하지만 이 방식은 모든 상황에 적용 가능한 해결책은 찾는 것이 아니라 특정 상황에 대한 합의점을 모색하는 것이기 때문에 해결 방안은 잠정적 대안으로서 구체적(concrete), 시의적(temporal), 추정적(presumptive)이라는 특징을 지닌다(Jonsen & Toulmin, 권복규·박인숙 역, 2014: 57). 어떤 문제에 대해 해결 방안을 잠정적인 형태로 제시하는 것은 특정 의견을 독단적인 답으로 간주하지 않음으로써 다양한 견해의 차이가 수용될 수 있는 여지를 제공한다(Jonsen & Toulmin, 권복규·박인숙 역, 2014: 81).

또한 사례나 문제 사례에 대한 사실 분석만으로 도덕 문제에 대한 해결책이 이어질 수 없다는 비판을 받는다(황경식 외, 2012: 293-294). 이는 결의론적 방법을 유일한 대안으로 제시한 것으로 오해한 결과이다. 결의론을 주장하는 것은 연역적, 정합적 방법을 대체하기 위한 것이 아니라 실천적 추론의 방법으로 또 다른 대안을 제시한 것이라 할 수 있다. 결의론적 방법은 문제 해결과정에서 필요에 따라 특정 사례가 어떤 이론과 관련 있는지를 밝혀내는 데 활용될 수도 있다(Iltis, 2000: 279-280). 어떤 이론과 관련성이 있는지 뚜렷하지 않은 문제 사태에 대해 결의론의 방식을 활용하여 유사한 경우를 분석함으로써 특정 사례에 대한 이론적 해석을 돕는 기능도 한다. 그러기에 결의론적 방법은 영미계의 기업윤리와 공학윤리 분야에서는 문제 해결에 효과적인 방법으로 인정받아 널리 사용되고 있다(김영수, 2003: 119).

한편 응용윤리학의 방법론이 확장된 것처럼, 연구 대상도 확장되고 전문화되고 있다(LaFollette, 2003: 4).[6] <표 2-1>에서 보듯 윤리학자들은 응용윤리학의 내용 영역을 어떤 분야에서 윤리적인 문제를 다루느냐에 따라 의료윤리, 생명윤리, 사회윤리, 경제윤리, 학문윤리, 생태윤리, 평화윤리 등으로 구분하였다(Pieper, 진교훈·류지한 역, 1999; 이대희, 2009).

<표 2-1> 국내외 윤리학자의 응용윤리 내용 영역 분석 현황

학 자	응용윤리 내용 영역	
Pieper (1999) 이대희 (2009)	-의료윤리 -생명윤리 -사회윤리 -경제윤리	-학문윤리 -생태윤리 -평화윤리
Singer (2005)	-동물과 윤리 -생명과 권리 -생명윤리와 공공의료 -섹스와 젠더 -선행과 기부	-행복과 돈 -국가와 정치 -인류와 미래 -과학과 기술

6) 의학윤리, 경영윤리, 환경윤리 분야는 각각 네 개 이상의 학술지가 만들어졌으며, 관련된 직업과 학위 과정이 늘어나는 등 실천윤리의 세부 분야가 전문화되고 있다(LaFollette, 2003: 4).

박찬구 (2012)	-가정윤리 -성 윤리 -양성평등윤리 -경제윤리 (분배정의, 신자유주의)	-환경윤리 -생명윤리 (안락사, 인간복제, 동물권) -정보윤리 -연구윤리
박장호 (2014)	-환경과 윤리 -고통의 윤리학 -페미니즘과 윤리 -진화론과 윤리 -생명윤리학 -인간 복제와 윤리 -성공과 윤리(자본주의)	-시민 불복종 -부패와 윤리 -거래와 윤리 -문학과 윤리 -포르노그라피와 윤리 -컴퓨터와 윤리 -민족과 윤리 -국제시민윤리

최근에는 광범위한 내용 영역이 아니라 구체적인 이슈를 중심으로 광범위한 인간의 활동이 탐구되고 있다(Hansson, 2017: 4). 음식윤리(Pojman, 2013), 패션 윤리(fashion ethics) 연구(Kirsi, 2015; Thomas, 2017)를 비롯해 교통수단이 인간에게 미치는 해악의 크기를 고려하여 이에 대한 윤리적 성찰과 행동이 필요하다고 주장하는 교통 윤리(road ethics) 연구(Ori, 2020) 등 실천윤리라는 이름 아래 거의 일상의 모든 것에 대한 탐구가 이뤄지고 있다(Hansson, 2017). 이 밖에도 교육, 국제 관계, 박물관, 지적인 빈곤, 장애, 광고 죽음, 자살, 노예제도, 동물권 등 다양한 주제가 윤리의 범주 안에서 다뤄지고 있다(Hansson, 2011: 196).[7] 이렇게 학문의 체계가 확장됨에 따라 응용윤리학은 그 학문에서 다루는 문제가 어떤 것인지를 명확히 표현하지 못한다는 문제가 드러난다(정원규, 2005: 204). 이에 응용윤리라는 용어는 실천윤리(practical ethics)라는 표현으로 대치되고 있다(변순용, 2014: 3-4; 황경식 외, 2012: 284).

7) 14개의 주제는 죽음, 자살, 안락사, 낙태, 영아살해, 장기이식, 사형, 인구, 핵 문제 등으로 영역을 구분하지 않고 제시되어 있다. 이후 Singer가 편집한 『실천윤리학』에서는 기후변화, 환경, 도덕적 행위의 이유 등이 새롭게 다뤄진다(Singer, 황경식·김성동 역, 2018). 한편 2010 Philosophers Index 2010을 분석하여 721개의 윤리 분야를 주제나 내용 영역에 따라 23개로 정리했을 때 건강, 의학, 간호 분야가 약 49%의 비중을 차지한다. 다음은 경영윤리와 연구윤리가 뒤를 잇고 나머지 20여 개의 연구는 상대적으로 비중이 적다(Hansson, 2011: 195-196).

2) 실천윤리의 정의와 특성

본 논문에서는 실천윤리를 응용윤리학의 확장개념으로 보고, 실천윤리란 학적 탐구와 실천을 연결하고자 하는 실천적 성격의 윤리학으로 정의한다. 실천윤리를 응용윤리의 확장개념으로 보는 것은 넓은 의미의 응용윤리는 실천윤리와 호환 가능함을 의미한다. 그러나 좁은 의미에서 윤리학의 응용이라는 제한적 방법을 지향하는 응용윤리는 실천윤리의 하위영역으로 분류된다. 개념 사용의 혼란을 줄이기 위하여 실천윤리와 응용윤리학을 혼용하여 사용하지 않고 구분하여 정의할 것이다. 본 연구에서 응용윤리학은 좁은 의미로 사용하여 '윤리학 이론을 적용하여 문제를 해결하고자 하는 것'으로, 실천윤리는 '윤리학의 응용 이외의 연구 방법도 사용하는 확장된 개념'으로 정의한다.

실천윤리의 특성을 파악하기 위해서는 윤리학의 의미도 점검이 필요하다. 윤리학이 옳고 그름에 관한 학문으로, 기본적으로 실천을 지향한다고 할 때는 굳이 '실천'이라는 수식을 하는 것이 불필요한 것으로 느껴질 수 있다. 그러나 메타윤리학처럼 실생활과 유리되어 학술적 탐구를 하는 영역도 존재한다는 점을 고려했을 때, 실천윤리는 윤리학의 탐구 목적이 실용적 기능에 있음을 강조하는 것으로 이해할 수 있다.

좀 더 자세히 보자면 윤리학 탐구의 내용과 목적이 윤리학적 개념을 정초하거나 당위의 발생 기제를 밝히는 등에 초점을 두고 있었다면 실천윤리는 생활에서 발생하는 문제를 직접적으로 다룬다(박장호, 2014: 50).[8] 실천윤리는 단순히 사회 문제에 대한 학술적 담론에서 그치는 것이 아니라, 하나의 의제(agenda)로 기능하면서 실질적인 사회의 변화를 만

8) 실천윤리에서 도덕적 문제로 거론되는 것은 사회적 쟁점과 관련된 문제이다. Rachels는 『Moral Problems』를 통해 도덕적 문제로 편견, 낙태, 태아 연구, 빈곤, 처벌제도, 전쟁, 자살, 안락사 등의 문제를 제시한다(Rachels, 1979). 이 책은 미국 대학에서 메타 윤리 중심으로 이뤄지던 교육의 방향을 구체적인 실천윤리를 가르치는 것으로 전환하는 데 도움을 주었다고 평가받는다. 국내에 이 책이 소개될 때도 대부분의 사회적 문제들이 근본적인 측면에서 윤리적인 문제라는 신념이 공유되어서, 『사회윤리의 제 문제』라는 이름으로 번역되기도 했다(Rachels, 황경식 외 역, 1983: 9).

들어낸다. 안락사를 둘러싼 논쟁은 대표적 사례가 될 수 있다. Singer는 1980년에 처음 『실천윤리학』을 집필한 뒤 이 책에 포함되어 있던 안락사에 대한 견해가 가져온 파장에 대해 설명한다. 안락사에 대한 그의 견해는 사회적 논쟁을 촉발했으며 이 의견에 반대하는 사람에 의해 살해 위협을 받을 만큼 격렬한 형태로 나타났다고 말한다(Singer, 황경식·김성동 역, 2018: 7).

국내에서는 2008년 '김 할머니' 사건으로 처음 산소호흡기를 제거하는 형태의 안락사가 허용되면서 안락사에 대한 논쟁이 본격적으로 이뤄졌다(이기식, 2009: 362). '안락사를 허용할 수 있는가'의 문제를 토론하는 과정에서 죽음에 대한 다양한 관점이 만들어졌다(류지한, 2003: 48).[9] 이후 무의미한 연명치료에 대한 중단을 법적으로 허용해야 한다는 의견을 바탕으로 2018년에는 일명 존엄사법으로 불리는 '연명의료결정법'이 시행되어 2020년 기준 존엄사 선택을 한 사람은 총 11만 명으로 집계된다.[10] Singer가 공리주의 논의를 토대로 동물 해방을 주장했던 것도 사회운동으로 이어졌다. 그의 이론에 공감하는 사람은 채식을 주장하고 공장식 농장 앞을 점거하거나, 농장의 동물을 탈출시키거나, 실험실 쥐를 풀어주는 등 말 그대로 '동물해방운동'을 했다.[11]

이렇게 윤리의 응용 자체가 사회 문제 해결의 한 과정으로 이해되는 현상은 응용윤리학의 제도화(institutionalisation of applied ethics)라 불린다(Bayertz, 2002: 38-39).[12] 윤리전문가가 사회의 각 분야의 문제 해

9) 안락사와 관련된 논쟁에서 죽음의 개념은 자연사, 비자연사로 구분되고, 다시 비자연사의 범주에는 고의사, 비(非)고의사로 나뉜다. 고의사는 자살과 타살로 나뉘며, 이타적 살인의 범주 안에 안락사를 포함한다. 그 밖의 죽음의 형태로는 조력자살, 자력 자살 등의 개념이 있다.

10) https://www.mk.co.kr/news/it/view/2020/08/843763/, 검색일: 2020.09.11.

11) PETA는 종차별주의에 반대하는 단체로, 2015년 Peter Singer Prize를 제정하여 종차별주의를 극복하기 위해 노력한 사람에게 상을 주고 있다. Singer는 그 첫 번째 수상자이다. PETA 홈페이지(https://www.peta.org/about-peta/learn-about-peta/), 검색일: 2020.09.26. Singer는 삶 속에서 동물권 보호를 실천하고자 노력하는데, 그는 채식을 통해 불필요한 육류 섭취를 줄임으로써 윤리적 삶을 살아가고자 한다. 또 그는 비영리단체 'The life You Can Save'를 설립하여 '빈곤 지역에서 태어난 사람들에게 지속적으로 기부해야 한다'는 주장을 실천으로 옮기고 있다. Peter Singer 개인홈페이지(https://petersinger.info/), 검색일: 2020.09.26.

12) Bayertz는 제도화를 institutionali's'ation으로 표기하였으나 보다 일반적으로는 in

결에 참여하게 되는 과정을 일종의 제도화로 본 것이다. 특히 생명과학과 의학 분야는 다양한 층위에서 제도화가 이뤄지고 있다. 단위 병원이나 연구 기관의 윤리 위원회가 설치되는 지역적 제도화부터, 국제 외과협회나 보건복지부의 국가적 윤리 위원회 등 국가적 수준의 제도화가 이뤄졌다. 또 유럽 연합이나 유럽의회의 워킹그룹 같은 중개적(translational) 수준의 제도화나 유네스코의 특별 위원회 같은 국제적 수준의 제도화도 이뤄지고 있다. 애초 연구가 실용적 문제 해결을 위해 수행되기 때문에 연구 산출물의 형태도 학술적 출판보다 프로토콜, 보고서, 제안서나 지령으로 만들어진다. 연구 평가의 기준 역시 진실성(truthfulness)과 더불어 실현 가능성, 실용성, 법률적 타당성 등의 여부를 포함하는 형태로 이뤄진다.

실천윤리의 다른 특징은 학제성이다. 실천(practice)은 전문직 종사자의 업무 혹은 일을 가리키는 말로 사용되기도 한다(정연재, 2010: 282). 전문직 종사자가 자신의 직업 생활에서 겪는 도덕적 의사결정 및 판단 등을 할 때, 필연적으로 윤리학적 지식만으로 문제를 해결하는 것이 불가능하다(Bayertz, 2002: 37). 전문직에서 다뤄지는 관련 주제에 대한 이해와 더불어 문제 상황이 갖는 특수성, 역학 구조 등에 대한 이해가 동반되어야 한다. 그래서 실천윤리의 특정 분야는 해당 분야의 종사자들에 의해 깊이 있게 연구되거나 전문직종에 있는 사람들과 윤리학자들의 협업을 통해서 탐구되기도 한다.

예를 들어 인공지능 분야에서는 윤리적 딜레마를 해결하는 것이 새로운 기술과 비즈니스 모델 개발에 주요한 이슈가 되었다(김효은, 2019: 4). 이에 따라 인공지능 관련 윤리 지침은 윤리학자가 아니라 미국전기전자학회(IEEE)에 의해 먼저 연구되기도 하였다. 이 연구에는 과학, 정부, 기업, 학술 단체 등에 속한 법, 윤리, 철학, 정책 관계자들이 100여 명이 참여하여 인공지능 윤리를 위한 가이드라인을 제시했다.[13] 국내에서도 201

---

stitutionalization으로 표기한다. 제도화란 제도가 확립되는 과정을 일컫는 것으로 '특정 상태나 속성을 담고 있는 사회적 질서나 패턴, 곧 제도가 되는 과정'으로 정의된다. 즉 어떤 것이 제도화되었다는 것은 지속적·반복적 상호작용을 통해 법칙과 같은 사회적 사실로서 자격을 획득하게 되는 것을 말한다(정경순, 2006: 5).

13) 네 가지 쟁점은 인권, 책임, 투명성, 교육이다. 인권에 관한 쟁점은 인공지능의

9년 정부 차원에서 인공지능 윤리 원칙을 제정하기 위해 10여 개 이상의 정보통신기술 기업과 인공지능윤리 전문가들의 의견 수렴과정을 거쳐 '이용자 중심의 지능정보사회를 위한 원칙'을 발표했다.[14] 이 밖에도 법, 정책, 기술, 산업 등 다양한 분야에서 인공지능의 윤리적 문제에 대한 학제적 연구가 이뤄지고 있다(이중원, 2019: 17-18; 허유선 외, 2020: 166). 이처럼 실천윤리 분야의 연구는 윤리 분야 내용과 연구집단에 의해서만 이뤄지는 것이 아니라 다양한 실천 분야의 전문적 지식을 포함해 학제적인 연구로 수행된다.

한편 실천윤리는 아직 일어나지 않았지만 앞으로 일어날 것으로 예상되는 문제를 탐구하여 바람직한 방향을 제시하는 예방적 성격도 지닌다(Bayertz, 2002). 나중에 생길 수 있는 더 심각한 문제를 막기 위해 건전한 윤리적 판단을 기초로 실천하는 것이다(김대군, 2015: 83). 윤리는 비단 현재의 문제만이 아니라 발생할 수 있는 상황에 대한 예측을 통해 문제를 예방할 수 있는 역할을 담당해야 한다. 미래사회를 대비하는 것은 예견(forecasting)과 예측(prediction)을 통해 미래의 대략적인 방향성을 제시하는 것으로부터 시작된다. 미래사회를 대비하기 위해서는 인간 생

제작과 사용과정에서 인권을 침해하고 있는지를 판단해야 한다는 주장이다. 또 책임은 문제가 발생했을 경우 책임의 소재를 명확히 할 수 있는 기준이 필요하다는 것이다. 다음 투명성(transparency)은 인공지능이 무슨 일을 하고 있는지 알 수 있도록 투명성이 유지되어야 한다는 것이며 교육(education)은 발전과정에서 오용을 방지하기 위해 사회적으로 인식을 공유할 수 있는 장치로서 교육이 필요하다는 주장이다. 사이언스타임스, 인공지능 윤리'4대쟁점' 나왔다, 2016.12.15.기사 https://www.sciencetimes.co.kr/news/%EC%9D%B8%EA%B3%B5%EC%A7%80%EB%8A%A5-%EC%9C%A4%EB%A6%AC-4%EB%8C%80-%EC%9F%81%EC%A0%90-%EB%82%98%EC%99%94%EB%8B%A4/ 검색일: 2020.09.26.

14) 해당원칙은 정보문화 포럼 산하 지능정보화 사회 윤리분과위원회에서 연구를 수행하여, 이후 과학기술정보통신부, 한국정보화진흥원과 함께 지능정보사회윤리 가이드라인(안)을 발표했다(김명주, 2017: 51). 이후 한국정보화진흥원에서 2018년 지능정보사회 윤리가이드라인과 지능정보사회 윤리헌장을 만들어 배포했다. 해당 내용은 사람 중심의 서비스 제공 원칙, 투명성과 설명 가능성 원칙, 책임성 원칙, 안전성 원칙, 차별금지 원칙, 참여원칙, 프라이버시와 데이터 거버넌스의 7가지 원칙을 담고 있다. 7가지의 원칙은 4가지 대원칙(PACT), 공공성(publicness), 책무성(accountability), 통제성(controllability), 투명성(transparency)에 기초한다(김명주, 2017: 52)(https://www.nia.or.kr/site/nia_kor/ex/bbs/View.do?cbIdx=66361&bcIdx=20238&deptCode=%27&parentSeq=20238), 검색일: 2020.09.26.

활, 문화, 제도, 구조 등의 변화에 대한 대략적이고 흐름을 읽고, 가능성 있는 미래(possible futures), 개연성 있는 미래(probable futures)에 대한 이해를 바탕으로 선호 미래(preferable futures) 등과 같은 대안 미래를 제시하는 것이 필요하다. 이때 특정 부문의 취약성이나 위기의 징후를 발견하여 예방적 차원에서 대안을 제시하고 대책을 마련하는 것도 중요하다(손현주, 2016: 23-26).

실천윤리가 갖는 예방적 성격은 환경윤리 영역에서 잘 드러난다. 환경문제가 일단 발생한 뒤에 규제할 경우, 해로운 영향이 감소할 때까지는 많은 시간이 걸리고, 때로는 회복 불가능한 경우에 도달하기도 한다. 따라서 미리 상황을 예측해서 환경문제를 예방하는 것이 최선의 해결 방책이다(김대군, 2015: 83). 현재의 행동이 미래에 가져올 영향을 고려해서 이뤄질 수 있도록 장기적 관점에서 윤리적 책임을 일깨울 필요가 있다. Kuhlmann은 Jonas가 제시한 책임 원칙을 분석하여 어떤 것의 가치와 위기라는 현상이 존재하고, 그 상황을 변화시킬 수 있는 능력이 있는 존재가 있다면 그 존재자는 상황에 대한 책임이 생긴다고 해석한다. 이를 토대로 인간은 일상적 행위가 가져올 장기적 부작용에 대해 알기 위해 노력해야 하며, 교육해야 할 의무가 있다고 주장한다(변순용, 2014: 20-21).

현대 사회의 불확실성은 행위 대안이 무엇인가 보다, 개별 대안들이 가져올 장기적인 결과의 중요성을 상기시킨다. 복잡한 사회 속에서 특정 행위를 특정 영역에 한정시키는 것이 무의미하게 되어버렸기 때문이다(변순용, 2014: 40-41). 즉 X라는 문제에 대한 대안 A가 무엇인지 밝히는 것만으로는 불충분하며, A라는 행위가 지속될 때 어떤 상황이 발생할 수 있는지를 고려할 수 있어야 한다. 불확실성이나 무지의 상황에서 사용되는 원칙을 '사전주의의 원칙(precautionary principle)'으로 부른다. 이 원칙은 심각한 위험이 예상되는 경우에 그 위험이 실제로 일어나리라는 확실한 증거가 없어도 사전에 경고하는 차원의 조치가 필요하다는 내용이다(최훈, 2014: 312-313). 이 개념은 1970년대 후반부터 1980년대 전반에 걸쳐 과학적 증거에 앞서 행동을 취하고 생태 공간을 보호하고 비용

효과와 과실의 허용범위를 형량하는 등으로 확대되었다(이원봉, 2015: 205). 이후 사전주의 원칙은 환경 영역에서 중요한 원칙으로 다뤄지며 동물 성장 호르몬 사용을 금지하는 1985년 유럽 연합 집행 위원회의 결정, 1987년 북해 보호를 위한 런던 회의, 1992년 환경과 개발에 관한 유엔회의 각료 선언(리우 선언) 등 국제회의에서 선언되었다. 이 선언들은 안전이 결정적으로 증명되지 않았거나 절대적으로 확실한 과학적 증거로 인과관계가 확립되기 전이라 하더라도 위험을 예방하는 조치가 필요함을 역설한다(최훈, 2014: 324).[15]

생명공학이나 나노기술 등과 공학윤리 분야에도 사전주의 원칙이 적용되고 있다(최훈, 2014). 이때 사전주의 원칙은 미래의 불확실성에 대해 확률적 계산에 의존하는 것이 아니라, 불확실함 자체에 대한 책임을 강조한다는 점에서 공리주의적 원칙의 적용과 차이점을 드러낸다(이원봉, 2015: 209-210). 위험의 결과나 발생확률이 알려진 경우, 일반적인 위험평가에 의존하여 정량적인 실험 방법과 확률이론, 비용 편익 계산에 따라 조치하는 것은 당연하다.[16] 그러나 위험의 결과나 가능성, 확률도 모두 불분명한 경우로 말 그대로 무지(ignorance)의 상태에 대해서도 윤리적 고려가 필요하다고 주장한다는 점에서 사전주의가 가지는 특성이 드러난다(최훈, 2014: 328).[17] 이것은 실천윤리의 탐구과정은 이미 발생한 문제

15) 사전주의 원칙이 새로운 기술을 소개하기 전에 안전성의 증명이 요구되기 때문에 발명을 억압할 수 있으며, 보호무역주의자의 수단을 정당화하는데 오용될 가능성이 있다는 점, 또 사전 예방 결정 과정이 비민주적이라는 점 등에 대한 비판을 받았다고 평가한다(이원봉, 2015: 209). 그러나 이런 비판에 대해 사전주의 원칙의 옹호자들은 사전주의 원칙이 오류나 위험 가능성이 있다고 해당 기술이나 활동을 전면 금지(prohibition)하거나 자제(abstention)하는 것을 의미하는 것은 아니고 반박한다. 그보다는 발생할 수 있는 위험에 대해 다양한 수준의 조치로 세심하게 대응하는 것을 뜻한다(하대청, 2010: 157).

16) 사전주의 원칙에서 위험의 종류는 위해나 결과, 위험이 발생할 개연성의 정도나 확률, 이에 대한 인간의 지식수준에 따라 4가지로 나뉜다. 첫째는 리스크(risk)로 위험의 결과나 발생확률이 알려진 경우이다. 둘째는 모호성(ambiguity)으로 유전자 조작 식품 문제와 같이 확률은 어느 정도 알지만 그 결과에 대해 논쟁적인 경우이다. 셋째는 불확실성(uncertainty)으로 결과는 알고 있지만 그 확률이 정확하지 않은 경우로 새로운 발암물질을 그 예로 들 수 있다(하대청, 2010: 158-159).

17) 사전주의의 합리성을 판단하는 기준으로 A라는 사전주의와 원하지 않는 결과 X를 예방하는데 기여한다고 믿을 외적인 이유가 필요하다는 주장도 있다. 이러한 관점에서는 부적과 같은 미신적인 행동은 행위자의 믿음과 상관없이 사전주의에

만을 다루는 것이 아니라, 앞으로 발생할 수 있는 문제가 무엇인지 예측하여 제시하는 과정도 포함한다는 점을 시사한다. 실천윤리의 특징과 성격을 종합해보면 실천윤리는 옳고 그름의 문제를 포함하긴 하지만 실용적, 학제적, 예방적 성격을 나타내면서 순수 학문 탐구의 과정과는 구분된다는 점을 알 수 있다.

해당하지 않는다고 분류한다(최훈, 2014: 326).

2. 실천윤리 교육의 의미

1) 실천윤리 교육 현황

국내 교육과정에서는 실천윤리에 주안점을 둔 과목이 설치되어 운영되고 있지만 아직까지 학계에서 실천윤리 교육을 무엇으로 정의해야 하는지에 대한 논의는 찾아보기 어렵다. 예를들어 직접적으로 책 제목에 실천윤리를 내세운 『Ethics in the First Person-a guide to teaching and learning practical ethics』라는 저서에서도 실천윤리 교육의 정의는 제시하지 않는다(Elliott, 2007).

실천윤리보다 오래 사용된 응용윤리학이라는 용어로 대체해서 확인해보아도 상황은 크게 다르지 않다. 응용윤리 교육이 비교적 체계적으로 다뤄진 문헌은 1980년 Daniel Callahan과 Sissela Bok에 의해 편집되어 발간된 『Teaching Ethics in Higher Education』이 최초다. 이 책은 2년 동안 고등교육에서 윤리학을 가르치기 위한 프로젝트에서 나온 것으로, 대학 과정에서 어떻게 각 분야에서 윤리학을 가르쳐야 하는지에 대해 만들어진 응용윤리 교육 교재이다. 이 책은 공학, 환경, 언론, 법률 등 다양한 분야에 점차 전문가들이 양성되고 규범이 만들어지거나 개정되는데 영향을 끼쳤다고 평가 받는다(Elliott, 2007: 7). 이 책의 목차 구성을 보면 학부생을 대상으로 하는 윤리 교육 과정, 윤리 교육의 목적 등에 대해서 다루고 있으며 직접적으로 applied ethics education 혹은 practical ethics education이라는 용어를 사용한 연구는 나오지 않는다(Callahan & Bok, 1980).

각 대학에서 응용윤리 교육도 활발히 행해지고 있음에도(Rest & Narvaez, 문용린 외 역, 2006) 학술적 개념이 부재한 역설적 현상이 나타난 이유는 응용윤리의 하위 영역으로 분류되었던 공학윤리, 생명윤리 등이 각 분야의 단과대학을 중심으로 교육되면서, 윤리교육의 관점에서 내용이 종합되지 않았기 때문이다. 2016년에서야 응용윤리 분야의 교육에 대한 종합적인 차원의 논의가 필요하다는 문제의식이 제기되어 『Internati

onal Journal of Ethics Education』이라는 학술지가 발간되었다.[18)]

학술지 창간과 더불어 응용윤리 교육에 대해서 탐색이 시작되었다는 점에서는 고무적인 일이지만, 여전히 응용윤리 교육을 무엇이라 정의해야 하는지에 대해서는 담론이 형성되지 않고 있다. 이러한 한계를 고려하여 실천윤리 교육에 대한 논의의 출발점을 만들기 위해 응용윤리 교육의 현황을 분석한 뒤 앞서 살펴본 실천윤리의 특성에 비추어보아 실천윤리 교육을 정의하고 특성을 정리해보고자 한다.

응용윤리 교육이 이뤄지고 있는 현황을 분석해보면 크게 세 가지 양상을 확인할 수 있다. 첫째는 응용윤리교육을 윤리학 이론의 적용을 통해 접근하는 것이다(박장호, 2014; 박찬구, 2012). 응용윤리 교육을 위해 활용되는 윤리학 이론은 주로 공리주의, 의무론 등이다(박찬구, 2012: 17). 공리주의는 의사결정의 기준으로 행동이 결과적으로 얼마나 많은 행복을 창출할 수 있는지를 염두에 둔다(박찬구, 2012: 18-19). Singer는 공리주의적 입장에서 실천윤리연구를 하는 학자로, 그는 벤담의 공리주의 정식을 활용하여 생명윤리의 제 문제에 적용한다. 최대 다수의 최대 행복이라는 원리를 활용했을 때 최대 다수에 포함되는 것은 인류만 국한되는 것이 아니다. 이때 도덕적 고려의 대상은 쾌고 감수능력을 가진 존재자 일반에게 해당하는 것으로 해석한다. 그래서 동물을 포함한 존재자의 고통을 감소시키는 것을 도덕적인 것이라고 주장한다.

의무론자들은 행위의 내적 성질에 주목하여 도덕성을 판단한다. 즉 행위가 오로지 의무감에서 행해지고 행위의 원리가 보편화 될 수 있다면 옳은 행위이다. 이것은 Kant의 정언명법에 기초하고 있다. Kant는 “너 자신의 행위 원리가 보편적 법칙이 되기를 원할 수 있도록 행위할 것”과 “너 자신이나 타인의 인격을 수단으로 여기지 말고 항상 목적으로 대우할 것”을 요구한다. 이 두 가지 정식을 바탕으로 응용윤리 영역에서 ‘원리는 모두에게 적용될 수 있는 객관적 타당성을 지녀야 한다’는 것과 ‘인간 존엄성에 입각해야 한다’는 내용이 도출된다(박찬구, 2012: 20-21). 이

18) 이 학회는 Henk Ten Have가 편집장을 맞아 운영하고 있으며 2021년 현재 총 136편의 논문이 발표되었다. https://www.springer.com/journal/40889/ 검색일: 2021.11.17.

정식을 실천적 영역에 적용할 경우, 의사 결정 과정에서 선택된 원리가 보편화 될 수 있을 것인지가 중요하게 다뤄진다.

응용윤리 교육을 응용윤리학을 가르치는 것으로 본다면, 교육 방법은 윤리학 이론을 학습하여 실제 사례에 적용하는 연역적 추론의 과정을 가르치는 것으로 이해할 수 있다. 학습자는 특정 상황에서 어떤 행동이 옳은 것인가를 도출하기 위해 자신의 입장과 비슷한 이론 혹은 더 정당화가 잘 된 이론을 선택하여 적용하도록 안내된다. 이렇게 윤리학 이론을 중심으로 가르치는 교육 방법은 학습자가 자신 및 타인의 윤리학적 입장을 탐색하고 명료화하는 데 도움을 줄 수 있다는 장점이 있다(Benatar, 2007: 671-672). 학습자들은 이론을 학습함으로써 실천윤리 문제에 대한 자신의 입장과 상대방의 입장이 어떤 이론에 기초하는지 분명히 인식할 수 있다. 토론 과정에서 상대방의 입장을 이론에 근거하여 해석하는 과정에서 논쟁을 조금 부드럽게 접근하는 부수적 효과도 기대할 수 있다. 학습자들은 구체적 문제에 대해서는 뚜렷한 의견을 가지고 있지만, 이론에 대해서는 상대적으로 덜 확정적인 태도를 보이기 때문이다. 무엇보다 이론 중심 교육 방법은 문제 해결 이후에 이론의 구성 과정을 경험할 수 있는 이론적 자원을 가르친다는 장점이 있다(Saunders, 2010: 635-637). 비록 문제 해결에 직접적으로 도움이 되는 이론을 찾지 못하더라도, 이론과 상식적 판단 사이에 정합성(coherence)을 추구하는 과정에서 학습자들은 새로운 이론을 구성해 가는 과정을 경험할 수 있다.

두 번째는 응용윤리 교육을 전문직, 혹은 특정 분야 종사자를 위한 윤리교육으로 이해하고 행위자 중심으로 접근하는 것이다(Rest& Narvaez, 문용린 외 역, 2006; Bebeau, 2002). 소위 전문직 윤리(professional ethics)라 불리는 특정 분야 종사자들이 실제 직업 생활에서 갖춰야 할 규범이나 덕목 등에 대해 가르치는 것을 응용윤리 교육이라 간주하는 것이다. 이는 응용윤리에 대한 덕 윤리적 접근과 도덕 심리학적 경향과 맥락을 같이 한다. 공리주의나 의무론의 적용을 통해 옳고 그름에 대한 판단에 초점을 맞췄다면 덕 윤리에서는 행위의 옳고 그름을 판단하는 도덕 원칙보다는 유덕하다고 인정되는 인격의 모델에 주목한다. 덕 윤리를 표

방하는 사람들은 도덕 원리를 추구하기보다 바람직한 도덕공동체를 구성하는데 인간 존중, 성실, 정직 등 필요한 덕목과 인격적 모델을 설정한 후 이를 교육하는데 주력한다(박찬구, 2012: 23-24).

덕 윤리의 기본 입장은 행위자 중심성과 덕성 판단이며, 덕 윤리가 제시하는 행위지침은 유덕한 성품을 가진 사람이 할 법한 것을 행하라는 것이다. 따라서 덕 윤리적 접근의 기본 형태는 응용윤리에서 요구되는 도덕적 실천을 위해 행위자가 갖춰야 할 덕을 제시하고 구체적인 문제 상황에 직면해서 행위자가 이러한 덕을 어떻게 드러내는지 보여주는 것이다(노영란, 2012: 353).

응용윤리에 대한 덕 윤리적 접근은 유덕한 사람이 드러내는 덕목들에 근거하여 행위지침을 구성한다(노영란, 2012; 장동익, 2019). 이러한 행위지침은 낱낱의 행위수행을 통해 지켜지는 것이 아니라 삶 전반에 걸쳐 유덕한 성품을 형성하고 실행하는 것에 중점을 둔다. 덕 윤리는 기본적으로 도덕적 문제가 발생하는 상황과 그러한 상황에서 유덕한 성품을 가진 행위자가 내리는 판단을 중시하는 특수주의(particularism)를 취한다. 따라서 덕 윤리에 기초하여 내리는 의사결정은 구체적 상황을 고려해서 내려지는 유연한 방식이다(노영란, 2012: 354-355). 덕 윤리적 접근은 응용윤리가 지향하는 도덕성을 확장해줄 뿐만 아니라 이러한 도덕성을 실현하는 적절한 방식을 보여준다. 덕 윤리학자들은 행위자를 공동체적 존재로 보는바, 도덕적 행위를 삶의 영역에 결부시키는데, 의료윤리, 공학윤리, 경영윤리 등에서 덕 윤리적 접근이 직업인의 덕으로 나타나는 경향도 같은 맥락으로 이해할 수 있다(노영란, 2012: 374).

Rest 역시 응용윤리 교육을 전문직이 갖는 도덕성에 대한 교육이라 보고, 전문직의 판단 능력이 교육을 통해 얼마나 향상되는지를 측정함으로써 교육의 효과성을 검증하고자 하였다(Rest & Narvaez, 문용린 외 역, 2006: 12-16). 그는 전문직을 '특정한 전문성을 가진 직무환경에 속한 개인을 총칭하는 것'으로 정의하고, 의사, 간호인을 비롯하여 스포츠인, 저널리스트 등의 직업 윤리에 대한 연구를 종합한다.

Rest는 도덕성과 관련하여 인지발달론자들이 도덕적 가상 딜레마에 대

한 의사결정 정당화에 대한 문제만으로 연구의 폭을 제한함으로써 다른 측면을 무시한 측면이 있다고 평가한다(최용성, 2014: 173). 실제 삶의 맥락에서 행동으로 옮길 수 있게 하기 위한 방법론을 마련하기 위해 도덕성의 개념에 사회학습, 행동주의, 정신분석학, 사회심리학적 접근을 모두 포괄시킨다(최용성, 2014: 173). Rest는 도덕 판단력에 집중되어 해석되던 도덕성의 개념을 확장하여 도덕적 행동을 위해서는 도덕적 민감성(구성 요소 1), 도덕적 판단(구성 요소 2), 도덕적 동기화(구성 요소 3), 도덕적 실행력(구성 요소 4)의 요소가 이뤄진다는 4 구성 요소 모델(4 component model)을 제시한다(Kurtines & Gerwirtz, 문용린 역, 2004: 488-489).[19]

각 구성 요소는 도덕 행위의 내적 과정으로 성격 특성 혹은 덕목이 아니다(Kurtines & Gerwirtz, 문용린 역, 2004: 489). 구성 요소는 도덕적 행동을 만들어내기 위한 인지-정서의 상호작용이 동반된 과정으로, 인지와 정서는 독립되어 있지 않다고 전제한다(Kurtines & Gerwirtz, 문용린 역, 2004: 490). 4 구성 요소 모델 안에서 전체 요소가 복합적으로 어떻게 관계를 맺는지는 규명되지 않았지만, 각 요소가 도덕적 행동의 예측 변인으로 기능하는 점을 밝힘으로써 무엇을 가르치는 것이 효과적일지에 대한 근거를 제공했다(Rest, 1986: 34).

19) 도덕적 민감성은 가능한 행위들을 예상하고, 각 행동이 가져올 영향에 대해 인식하는 것과 상황에 대한 설명을 의미한다. 상황에 도덕적으로 반응하기 위해서는 특정한 행동이 필요할 때 재빠르게 반응해야 하고 적절하게 그 사건들을 설명할 수 있어야 한다. 도덕적 판단은 가능한 행동 중에서 무엇이 가장 도덕적인지 결정하는 것이다. 도덕 판단의 기제는 사회 규범 혹은 도식으로 이해된다. 도덕적 동기화는 다른 모든 가치와 의도들보다 도덕적 가치에 우선권을 부여하고 그 가치를 실행하고자 하는 것을 의미한다. 도덕적 실행력은 자아 강도와 선택된 행동을 수행시키는 데 필요한 사회적·심리적 기술을 결합한 것이다(Kurtines & Gerwirtz, 문용린 역, 2004: 491-500).

<표 2-2> 4구성 요소의 기능 및 인지 정의 상호작용[20]

(Kurtines & Gerwirtz, 문용린 역, 2004: 489)

요소	과정의 주된 기능	인지-정의적 상호작용
요소 1	개인의 행위가 다른 사람의 안녕에 어떻게 영향을 미치는지의 관점에서 상황을 설명한다.	사람이 다른 사람으로부터 어떻게 영향을 받고 그들에게 공감, 혐오감 등을 느끼는지에 대해 추론을 한다.
요소 2	행위에 대한 도덕적인 과정이 무엇인지 명확히 하는 것으로 특별한 상황에서 도덕적인 이상을 확인한다.	추상적이고 논리적인 그리고 개인적인 의견에 바탕을 둔 가치의 측면들 모두가 도덕적인 의미체계를 구성하는 데 포함되며 도덕적 이상은 인지와 정의적 요소 모두로 구성된다.
요소 3	이상에 관한 경쟁하는 가치 결과 중에서 영향을 미칠 한 가지를 선택하며, 개인의 도덕적인 이상을 충족시키려고 노력할지를 결정한다.	다양한 목표들의 상대적인 유용성에 대한 계산; 감정은 전망(outlook)에 영향을 미치며 인식에 대한 방어적인 왜곡이 일어나고, 공감은 결정을 강요하고, 사회적인 이해는 목표에 대한 선택을 동기화한다.
요소 4	사람이 하고자 하는 바를 실행하고 충족시킨다.	목표에 대한 인지적 변형에 영향을 받은 과제에 대한 지속성이다.

Rest와 Narvaez는 4 구성 요소 모델이 비록 완성된 모형이라 할 수는 없어도 도덕의 심리학적 기능을 총체적으로 규정할 수 있는 계기가 될

20) 본 표의 원래 제목은 행동을 산출하는 내적 과정(Inner Processes Producing Behavior)이다(Rest, 1986: 27). Rest는 행동을 표출하기 전에 각 구성 요소가 심리적인 작용을 일으킨다는 점에서 Inner Process라 말하고 있으나, 실제 표의 내용이 도덕 요소의 기능과 관련된 인지 정의 상호작용이 어떻게 이뤄지고 있는지 설명하고 있다는 점에서 조금 더 직접적으로 내용을 드러내기 위해 표 제목을 4구성 요소의 기능 및 인지-정의 상호작용으로 제시한다.

수 있다고 자평한다. 여러 전문직업 영역에 적용을 통해 발전한 것으로 도덕적 실패(moral failure)의 원인을 알 수 있게 하기 때문이다. 또한 도덕교육이 성공적으로 이뤄진다는 것을 가늠할 수 있는 척도를 제공한다는 점에서 유의미하다(박장호, 2016: 10; Bebeau, 2002: 282). 수업 집단에 대한 사전 사후 검사를 통해 검사 결과(p 값) 변화를 토대로 어떤 교육 방식이 효과적이었는지를 평가할 수 있다.[21] 또 학생에게 도덕성 사전 사후 검사의 결과에 대한 피드백을 제공함으로써 이후 자신 스스로 방향을 세워 어떻게 발전해가야 할지에 대해 안내 할 수도 있다. 이렇게 응용윤리 교육을 행위자의 도덕성 문제로 바라보고 교육하는 방법은 심리학적 정당화를 거쳐 프로그램의 효과성이 검증되었다는 점에서 긍정적인 평가가 가능하다. 또한 특정 직종에 종사자들의 도덕성 발달을 통해 향후 발생할 수 있는 문제를 예방할 수 있다는 점에서 교육적으로도 가치를 가진다(정연재, 2010: 293).[22]

셋째, 응용윤리를 옳고 그름에 관한 문제가 아니라 실제 문제 해결의 문제로 보고 교육이 시행되기도 한다(Davis, 2014; Iltis, 2000; Pinkus et al., 2015). 사례 중심 접근 방식은 윤리학적 접근에서 드러난 이론 의존성에서 벗어나, 선택, 결정, 행위에 대해 실용적인 태도로 문제 해결에 접근하는 특징을 나타낸다(Iltis, 2000: 272). 이 접근 방법은 응용윤리학으로 이해되던 초기 문제의식에서 실천윤리로 변하게 되는 지점과 동일한 양상이 반영된다. 실생활의 윤리적 문제가 윤리학의 응용으로 접근으

---

21) Bebeau는 도덕성 측정 검사 결과를 비교하여 효과적인 교육 방법으로 딜레마 토의, 영화를 사용한 수업, 학습자 중심의 도덕적 담화(moral discourse), 딜레마 토론 이후 논증 작문 등을 제시한다(Bebeau, 2002: 282).

22) 임상수는 Rest의 4 구성 요소를 활용하여 정보윤리 교육에 접근한다. 도덕적 민감성과 관련된 것으로 정보윤리 공감력의 향상, 도덕적 판단과 관련된 생산적 정보 리터러시 증진, 도덕적 동기화와 관련된 정보윤리의 긍정적 모범사례 제시, 도덕적 실행력과 관련된 구체적 행동 기능 연습을 제시한다(임상수 외, 2014: 157-158). 김지영 외 연구진은 의과대학 학생들을 대상으로 하는 의료윤리 수업을 위해 도덕적 딜레마 토론 중심의 프로그램을 개발하여 실무에서 도덕적 판단 능력을 높여주고자 하였다(김지영 외, 2000). 최용성은 Rest의 4 구성 요소 이론에 기반하여 연구윤리교육 프로그램을 개발하고 효과를 검증한다. 그는 4 구성 요소를 기르기 위해 협동학습과 콜버그 딜레마 토론 수업 모형을 활용하여 프로그램을 운영한 뒤 효과성을 보고한다(최용성, 2014: 196).

로만 해결될 수 없다는 점에서 실제적인 문제 해결 방법이 추구되는 것이다. 사례를 직접적으로 다룸으로써 학제적인 성격의 문제들이 고유한 특성을 인정받는 형태로 탐구될 수 있다는 점에서 실천윤리의 성격을 적절하게 반영할 수 있는 접근 방식이라 할 수 있다(Pinkus et al., 2015: 782).[23]

사례 중심 교육 방법은 이론의 이해를 돕기 위한 보조도구로 사용되는 전통적 사례 활용법과 달리, 사례로부터 시작하여 사례를 분석하고 논의하면서 해결책을 찾는 과정을 경험함으로써, 실제적 상황에서 안전하게 도덕적 의사결정을 할 수 있도록 돕는다(Huff & Frey, 2005: 399). 예를 들어 실천윤리 문제 해결을 위해 이론에 의지하지 않고도 아래와 같은 윤리적 의사결정 절차에 의해서도 해결할 수 있다(Davis, 2014: 7).[24]

---

23) Pinkus 외 연구진은 생명공학분야의 윤리 문제를 다루는 과정에서, 생명공학분야에 대한 전문적 지식의 깊이에 따라 도덕적 추론 능력에 차이가 나타난다는 연구 결과를 보고한다. 그들의 연구에 따르면 실천윤리 교육에서 도덕적 추론을 잘 할 수 있으려면 윤리적 지식만 필요한 것이 아니라 실천분야의 지식이 필요함을 알 수 있다(Pinkus et al., 2015: 777-778). 테네시 대학에서는 실제 문제 사례를 해결하는 수업을 통해 공학 계열 학생과 비공학계열 학생이 협력하는 기회를 제공하였다. 공학윤리 문제는 순수하게 공학적인 지식만을 요구하는 것도, 윤리적인 지식만으로 해결하기 어렵기 때문이다. 학생들은 사례를 활용한 교육 방법을 통해 과학 연구에서 나타나는 윤리적 선택의 성격과 특징을 파악할 수 있는 분석기술과 상호작용기술을 학습하였다(손경원, 2007: 68-69).

24) 7단계의 의사결정 단계의 처음 절차는 문제를 진술(state)하는 것이다. 마음을 불편하게 하는 결정이 있다든가 이익이 갈등 되는 상황이 있는지 등을 점검한다. 두 번째는 사실관계를 점검한다. 대부분 상황을 자세히 들여다보는 과정에서 문제가 해결되기도 하고, 오히려 급격하게 다른 문제로 바뀌기도 한다. 세 번째는 관련 요소를 확인하는 것이다. 문제와 관련된 사람, 법, 전문직 강령(professional code), 예산 등 다른 실제적 제약이 있는지 검토한다. 다음 단계에서는 대안의 목록을 개발한다. 이때 대안은 상상력을 발휘하여 양자택일의 딜레마 상황을 피하고 누가 갈 것인가, 어떤 말을 할 것인가와 관련된 다양한 대안을 마련할 수 있도록 한다. 다섯 번째 단계에서는 각각의 대안을 검사해본다. 검사는 다양한 각도에서 이뤄질 수 있다. 여섯 번째는 1-5 단계에 기초하여 대안을 선택하는 과정이다. 그리고 일곱 번째 단계에서 1-6 단계를 다시 살펴보면서 더 나은 대안이 있는지 생각해 보는 것이다.

<표 2-3> 윤리적 의사결정 과정에서 대안 선택을 위한 검사

(Davis, 2014: 7)

위해검사	이 선택지가 다른 대안에 비해 위험성이 높지 않은가?
공공성 검사	나의 선택 결과가 대중에게 알려져도 괜찮은가?
옹호가능성 검사	다른 위원회나 집단들의 반론에 대해 방어 가능한 수준의 결정인가?
동료 검사	이 문제에 대한 나의 선택을 동료에게 물어보았을 때 어떤 반응을 보일 것인가?
전문가 검사	내 직업의 윤리 위원회 등은 이 선택지에 대해 어떻게 생각할지 생각해보는 것
기관 검사	기관의 윤리담당자(ethics officer)나 법률 자문가는 이 결정에 대해 어떻게 생각할지 떠올려 보는 것
가역성 검사	선택의 결과가 내게 적용된다 해도 받아들일 수 있는가?
권리 검사	다른 사람의 권리를 침해하지 않는가?
가치 검사	이런 선택을 자주하게 된다면 나는 어떤 사람이 될 것인가?

사례 중심 교육 방법은 문제 해결에 실용적으로 접근함으로써 이론 중심 교육 방법에 대한 현실적 대안으로 여겨진다. 윤리학 이론을 가르칠 충분한 시간도 확보하기 어렵고 설령 이론을 가르치고 나더라도 의사결정자들이 서로 다른 이론을 선택하는 문제에서 자유롭기 때문이다(Davis, 1997, 2009, 2011, 2014). 윤리 이론을 지나치게 단순화함으로써 각 이론에서 드러나는 차이점을 무리하게 같은 범주로 다루는 것에 대한 문제나 실천윤리의 문제 해결을 다양한 이론의 취사선택 문제로 여긴다는 우려에서도 자유로운 방법이다(Lawlor, 2007: 370-372; Saunders, 2010: 636).

사례 중심 교육 방법에서는 이론의 적용을 통한 연역적 추론 방법 대신 사례 기반한 귀납적 추론을 통한 교육 방법이 활용된다(Keefer & Ashley, 2001: 377-378). 사례 기반 추론(case based analogy)은 과거의 경험을 기반으로 사례에 담긴 문제를 이해하고 해결 방안을 만드는 것이다(조규락·조영환, 2019: 120). 사례 기반 추론 방식은 결의론적 모형에서 제시되었던 윤리적 추론 방법으로, 유추의 과정을 통해 연구할 문제가

무엇인지 발견하고 개념을 범주화하거나 이론적 용어와 경험적 용어를 연결하는 데 도움을 줄 수 있다(이광성, 2018: 130-132).

2) 실천윤리 교육의 정의와 특성

먼저 응용윤리 교육에 대한 현황을 분석한 이유는 실천윤리의 개념은 이론적으로 어느 정도 타당성을 확보할 수 있으나, 실천윤리 교육에 대한 개념은 실체가 없다는 점에서 우회적으로 응용윤리 교육의 현황 분석을 토대로 실천윤리 교육을 정의하기 위함이었다. 실천윤리가 응용윤리에서 확장된 개념이라는 점을 고려했을 때, 실천윤리 교육 역시 응용윤리학에 대한 교육보다는 넓은 범주를 다루는 것이 논리적으로 타당하다. 앞서 살펴본 모든 방법을 포괄하여 응용윤리 교육이라 규정한다면, 실천윤리 교육의 범주를 더 확장하여 제시해야 하는 부담에 놓인다. 물론 비형식적 교육의 형태로 광고를 통한 환경 보호 캠페인이나 정부, 기업, 사설 단체에서 실시하는 사회교육 등을 포괄한다면 이 또한 가능한 주장이다.[25]

---

25) 기업에서 실시되는 실천윤리 교육은 대체로 자신의 직원들을 대상으로 하는 윤리 경영 교육, 기업의 사회적 역할과 관련하여 수행하는 각종 캠페인 활동 등을 아우를 수 있다. 기업체를 중심으로 윤리강령을 제정하고 이를 감독할 수 있는 기구를 설치하여 운영하고 있다(김용식, 2007: 112). 여러 기업은 임직원을 중심으로 전 직원에게 윤리 이론, 사례 토론 등을 통해 조직 내 윤리적인 경영 문화가 정착되는 것을 목표로 교육을 하고 있다(김용식, 2007: 128). 기업들은 캠페인의 형태로 사회교육의 역할을 담당하기도 한다. 광고는 그 자체로 교육을 목적으로 하는 것은 아니지만 메시지를 통해 지식과 가치를 전달하고, 사람들의 의식변화를 할 수 있으며, 사람의 마음을 움직여 선택하는 행동을 유도한다는 점에서 사회 교육적 기능을 하고 있다고 평가된다(한준상, 1989: 38-42). 예를 들어 Patagonia라는 의류기업은 친환경 기업을 내세우며 기업의 가치를 환경을 고려하는 비즈니스 모델을 만드는 것으로 삼는다. 옷을 생산하는 과정에서 면직류에 대한 농약 사용 등 환경에 끼치는 영향을 인식하고, 점차 친환경적인 소재를 개발하는 데 힘을 써왔다. 2011년 '이 옷을 사지 마세요(Don't buy this Jacket)'라는 광고를 통해 친환경적인 제품이라 하더라도 생산과 소비의 과정이 환경에 영향을 미친다는 점을 알렸다. 이후로도 망가진 옷을 수선하여 오래 입는 방식으로 자연을 지킬 수 있음을 다양한 방식으로 알리고 있다. Patagonia홈페이지(https://www.patagonia.com/business-unusual/), 검색일: 2021.03.28.

환경부에서는 '환경교육진흥법'에 따라 환경교육 종합계획을 수립하고 국가환경교육센터를 만들었다. 또 환경교육포털을 구축하여 유아, 가족 등을 대상으로 하

그러나 이러한 방법은 윤리적인 삶을 주창하는 어떤 것이든 모두 실천윤리 교육 범주로 귀속시켜 개념의 내포를 지나치게 넓게 설정한다는 문제가 있다. 현실적인 대안은 응용윤리 교육을 윤리학 이론의 적용을 통해 문제 해결을 시도하는 것으로 규정하고, 이와 더불어 행위자나 사례 중심으로 접근하는 교육 방법을 포괄하여 전체를 실천윤리 교육으로 정의하는 것이다. 이 방식은 실천윤리 교육의 범주를 지나치게 확장하지 않고도, 기존의 응용윤리 교육 현황을 반영하면서 동시에 응용윤리와 실천윤리의 개념 범주 차이를 드러낼 수 있다는 점에서 효과적이다. 이에 본 연구에서는 일차적으로 응용윤리 교육을 '윤리학 이론의 적용을 통해 문제 해결을 시도하는 교육'으로, 실천윤리 교육을 '이론, 행위자, 사례 중심 교육 방법 등을 응용윤리 교육에 비교했을 때 확장된 방법을 통해 윤리적 문제를 해결하는 교육'의 총체로 구분하고자 한다.

실천윤리 교육의 내용을 구체화하기 위해서는 윤리적 문제가 무엇인지도 보다 명확해질 필요가 있다. 이때 응용윤리학의 내용영역에 근거하여 윤리적 문제를 규정하는 것은 실제 문제의 복잡성을 충분히 반영하기 어렵다는 한계가 있다. 예를 들어, 음식윤리에서 다루는 문제의 경우, 소득 수준 차이에 따라 먹을 수 있는 음식의 질이 달라지고 이에 따라 건강의 수준까지 달라진다는 점에서 정의(justice) 문제로 다뤄지기도 한다. 동시

는 교육 프로그램을 제공하고 있다. 그리고 사회환경교육을 강화하기 위해 국가전문자격으로 사회환경교육지도사를 양성하여 환경교육의 대상자를 다양화할 수 있도록 지원한다. 환경교육포털https://www.keep.go.kr/portal/4, 검색일: 2021.02.02. 한편 환경교육은 범교과 주제로 선정됨에 따라 과학(윤진아·남윤경, 2020), 사회(허수미, 2016), 실과(오정숙·이상원, 2014) 등에서 다뤄지고 있다.

정부 출연 기관인 한국인터넷진흥원은 범국민의 건강한 인터넷 이용문화 조성을 위해 유·청소년 및 교원을 대상으로 인터넷윤리 교육을 하고 있다. 교육의 내용은 스마트교육 환경에서 인터넷 윤리 이슈 및 교수법을 다루며 온·오프라인 형태로 교육 프로그램을 제공하고 있다. 한국인터넷진흥원(https://www.kisa.or.kr/business/promotion/promotion5_sub1.jsp). 검색일: 2021.02.02.

사설단체에서도 실천윤리 교육을 실시하고 있다. 한국체육철학회와 대한체육인협회 공동주최로 스포츠 윤리 교육사 양성을 위한 스포츠 윤리 아카데미를 개설하여 운영하고 있다. 스포츠 교육의 내용으로는 의무론, 목적론, 덕 윤리에 대한 교육, 도덕적 추론 기술 배양을 비롯하여 스포츠의 사회적 역할과 스포츠인으로서 도덕적 책임과 의무, 스포츠와 환경문제, 스포츠와 세계화 스포츠와 젠더 등 거시적 관점에서의 윤리적 문제도 다뤄지고 있다(박성주, 2013: 90).

에 사람이 섭취하는 음식이 동식물을 이용하는 과정이라는 점에서 생명윤리 또는 환경윤리와도 연계가 될 수 있다(김하민, 2013).

또 윤리적 문제를 응용윤리학의 내용 영역에 대한 교육이라고 규정한다면, 실천윤리가 실용적 탐구라는 본래의 성격이 훼손되고 객관적 사실에 대한 교육으로 진행될 우려가 있다. 각 분야의 연구가 전문화되어 세부적인 내용체계를 갖추게 되면서 오히려 학습자의 삶과 괴리되어 독립된 영역에 대한 교육이 되고 있다는 비판을 고려할 때 '나 자신의 이야기'로 도덕적 관점을 형성할 수 있는 '일인칭 시점의 교육'을 지향한다는 점이 분명해져야 한다(Elliott, 2007: 2-5).[26]

반대로 행위자와 관련된 모든 윤리적 문제를 실천윤리의 문제로 간주한다면 굳이 실천윤리라는 용어를 사용하는 의도가 퇴색될 수 있다. 이에 응용윤리의 내용영역 혹은 행위자 중심으로 내용을 결정하는 것이 아니라 실천윤리의 특징을 바탕으로 실천윤리 교육에서 다루는 윤리적 문제의 특징을 규정하면 다음과 같다. 첫째, 실천윤리 교육에서 다루는 윤리적 문제는 실용적 성격의 문제이다. 윤리학에서 다루는 주제는 '죽음은 무엇인가'와 같은 추상성이 높은 문제를 포괄한다. 그런데 이러한 질문이 실천윤리의 문제로 분류되기 위해서는 실제 문제 해결의 맥락이 동반되어야 한다. 예를 들어 안락사의 문제에서처럼, 죽음을 판정하기 위한 기준을 마련하기 위해 삶에 대해 탐구한다면 실천윤리의 문제라고 할 수 있다. 하지만 순수하게 학적 탐구를 위해 '삶이 무엇인가' 묻는다면 이는 실천윤리의 문제로 분류하지 않는다.

둘째, 실천윤리의 문제는 학제적인 내용을 포함한다. 실제 세계에서 발생하는 윤리적인 문제를 해결하는 과정은 순수한 사고 실험의 과정과 달리 의사 선택 과정에서 해당 분야의 전문적 지식도 요구한다(Pinkus et al., 2015). 그러기에 실천윤리의 문제가 옳고 그름에 관한 판단을 수반하더라도, 교육을 통해 각 분야의 기술이나 경제적 요인 등 현실적 요건을

26) 생명윤리의 경우 연구가 축적되어 죽음과 임종, 유전학 및 게놈 연구, 건강관리와 공중 보건, 정신 건강 요법 및 신경과학, 환자 관계, 생식 작용 및 생식 기술, 연구 조사, 의료 사회학, 전쟁 및 인권의 남용 등의 내용이 제시되고 있다(강두호, 2012: 213-214).

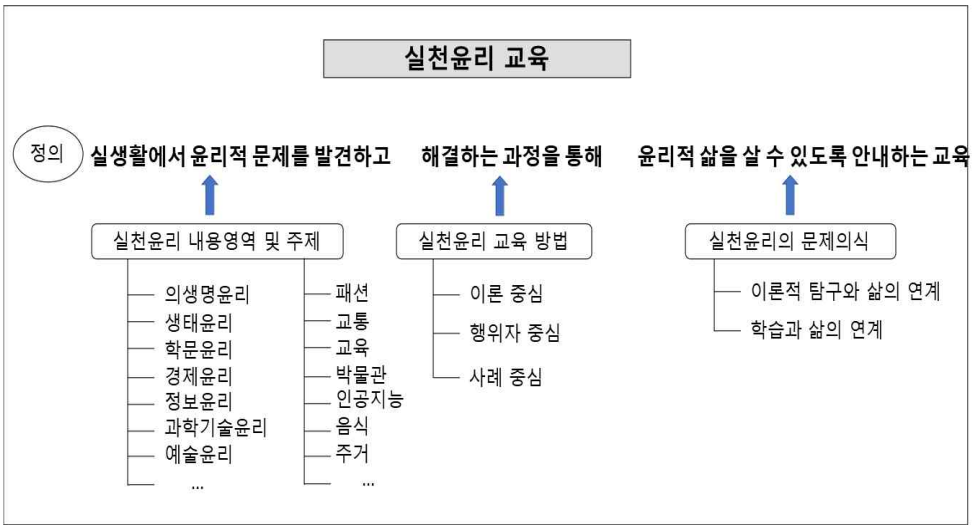
고려하여 의사결정을 할 수 있도록 안내해야 한다. 이는 도덕과 교육에서 문제 해결이 주로 상황에서 도덕과 무관한 요소를 배제하고 도덕적 딜레마의 해결로 접근하여 도덕적 사고 판단력과 합리적 의사 결정 능력을 기르는 것을 주요 목표로 간주한 것(최병태, 2002: 26-31)과 차이를 나타낸다.

셋째, 실천윤리의 문제는 예방적 성격을 지닌다. 실천윤리의 문제가 실생활의 문제를 다룬다고 해서 현재 해결 중인 문제만을 다루는 것은 아니다. 아직 발생하지 않았지만 사회 변화에 따라 생길 수 있는 문제에 대해서도 다룬다. Meyers(2018)의 문제 유형으로 규정하자면 완전히 새로운 도덕적 영역이라 어디서부터 평가를 해야 하는지 모르는 상황에서 발생하는 도덕적 무지(moral ignorance)에 해당하는 문제라고 할 수 있다. 이 과정에서 새로운 문제 해결을 위해 과거의 문제 해결 사례를 되짚어 보는 활동도 포함될 수 있다. 실천윤리 교육의 실용성을 지나치게 강조하여 현재 당면한 문제로 해석하는 것은 실천윤리의 예방적 기능과 사례 기반 추론을 통한 문제 해결 방법을 충분히 고려하지 않은 것이다. 따라서 실천윤리 문제 해결 교육에서는 문제의 특성을 시간적 배경으로 귀속하는 것이 아니라 문제 해결의 목적과 방법에 초점을 맞춰 문제를 예상하여 대안을 만들 수 있는 과정을 포함하여야 한다.

실천윤리의 특성에 기초하여 윤리적 문제의 성격을 규정하는 것은 여전히 구체적인 내용은 특정하지 못하는 한계가 있다. 하지만 각 분야에서 이뤄지는 실천윤리 교육이 구체적인 맥락에서 발생하는 문제를 다루면서 교육 대상과 내용이 좁혀질 수 있으며, 각 분야의 특성을 포괄하여 종합적으로 다루기 위해서는 다소 추상적인 수준에서 정의를 하는 것이 범주 구성에 적합하다.[27] 따라서 본 연구에서는 실천윤리교육을 **'실생활**

27) 실천윤리 교육의 하위 범주로 포함할 수 있는 분야는 다양하다. 공학윤리 교육은 1989년 워싱턴 협약에 의해 공학교육의 국제 표준까지 마련되었다(이재승, 2008: 230). 공학교육의 국제표준절차에 윤리와 관련된 항목을 설정하여, 공학자들이 가져야 하는 윤리적 책임의식과 공학적인 문제 해결에 윤리적 기준이 반영되고 있음을 교육하도록 안내하고 있다(고인석, 2010: 13; 이재승, 2008: 233). 국내에서도 한국공학교육인증원(ABEEK: Accreditation Board for Engineering Education in Korea)을 설립해 공학교육의 국제적 인증에 참여하고 있다(이재승, 2008: 230).
생명윤리 교육은 1970년대 후반 생명윤리 분야의 연구와 교육을 하는 Hasting

에서 윤리적 문제를 발견하고 해결하는 과정을 통해 윤리적 삶을 살 수 있도록 안내하는 교육'으로 정의하고자 한다. 이 정의에 기초하여 앞서 살펴본 실천윤리교육의 내용, 방법 등을 정리하면 다음과 같다.



[그림 2-1] 실천윤리 교육의 정의

이 정의는 삶에서 성찰되는 실천윤리 내용 영역 및 주제를 '실생활의 윤리적 문제'로 포괄할 수 있으며, 문제 해결 과정에서 실천윤리의 방법론을 반영할 수 있다. 무엇보다 실천윤리 교육의 목적이 학습과 삶을 연계하는 것임을 드러내어 교육의 성격을 명시하였다는 장점이 있다. 본

Center가 설립되어 생명윤리에 대한 대중의 관심을 촉구하고, 토론의 장을 열고 정책 수립에 참여하는 등 역할을 담당하고 있다.(https://www.thehastingscenter.org/). 검색일: 2021.03.26. 국내에서는 1980년 가톨릭대학교 의과대학에 의학윤리과목이 개설된 이래 전체 의과대학에 의료윤리 과목이 개설되어 운영되고 있다(최경석, 2007). 교육의 대상도 의대 학부생(김지영 외, 2000), 간호대학생(이윤정·김윤수, 2017), 간호사(최미선, 2019) 등 의료계 종사자를 포함하여 요양보호사(정은영·박지경, 2015), 예비 과학교사(신수경 외, 2020) 까지 확장되고 있다.

그 밖에도 환경윤리 교육(허윤회, 2019), 정보통신윤리 교육(최현호, 2006), 스포츠 윤리 교육(박성주, 2013), 기업윤리 교육(김용식, 2007), 인공지능 윤리 교육(Jobin et al., 2019), 경제윤리교육(이철훈, 2008; 최지선·장미정, 2020), 직업윤리교육(장유정, 2016) 등 다양한 분야의 교육이 이뤄지고 있으며, 미국에서만 약 10,000개 대학에서 실천윤리 관련 과목이 설치·운영되는 등 실천윤리 교육이 활발히 이뤄지고 있다(Rest & Narvaez, 문용린 외 역, 2006: 13).

연구에서 도덕과 실천윤리 교육을 체계화하고자 하는 이유는 도덕과 교육에서 사용되는 인간의 보편성을 전제하는 교육 방법이 실천윤리 교육의 문제 해결에 동일하게 활용하는 것에 대한 문제 의식에 기인한다. 그러기에 실천윤리 교육의 특성을 좀 더 구체화하고자 한다.

첫째, 실천윤리 교육에서 실생활의 문제를 다룬다는 것은 각 사람이 처한 상황적 맥락을 고려한다는 의미이다. 실생활은 각 사람의 직업, 국적, 성별 등 다양한 맥락적 요인에 의해서 달라질 수 있다. 실천윤리 교육은 실생활의 문제를 다룸으로써 특정 상황에 있는 사람이 가진 구체적인 문제 해결에 대한 교육을 지향한다. 이 때문에 실천윤리에서는 도덕적 판단 등 의사결정의 결과가 모든 사람에게 적용 가능한 수준의 보편성을 요구하지 않는다.

둘째, 실천윤리 교육에서 문제 해결의 목적은 실질적 문제를 해결하기 위함이다. 전통적 가치와 문화적 영향이 높았던 과거와 달리, 현대 사회가 복잡해짐에 따라 구체적 내용을 가르치기보다는 더욱 도덕의 형식을 가르치는 교육이 필요하다고 강조되며, 그 방안으로 도덕적 문제 해결력을 기를 것이 제안되기도 하였다(정보주, 2008). 그러나 실천윤리는 삶의 구체적인 문제, 즉 형식만이 아니라 복잡성을 담고 있는 실제 내용을 직접적으로 다루면서 해결해 나갈 수 있도록 하는 것이다.

셋째, 실천윤리 문제 해결에 있어 인간의 도덕에 대한 관념은 단일한 형태로 존재함을 가정하지 않는다. Kohlberg는 문화적 배경이 달라도 인간이라면 동일한 정의 관념을 가지고 있으며, 발달의 경로가 일정한 형태로 나타난다고 주장했다. 도덕성에 대한 문화적 영향력을 인정하는 것이 곧 도덕적 상대주의를 조장하는 것으로 간주하였기 때문에, 형이상학적 측면에서 도덕적 당위를 정당화하고자 하는 Kant의 이론적 토대를 계승하여 인류의 공통점을 강조하였다. 하지만 실천윤리 문제 해결은 도덕에 대한 사람들의 생각이 다를 수 있음을 전제하며, 더 나아가 특정 도덕 이론에 근거해 문제를 해결하는 것이 필수적인 것으로 여기지 않음으로써 윤리학 이론에 대해 실용적 측면에서 접근한다.

이상의 실천윤리 교육의 정의와 특성을 고려했을 때, 실천윤리 교육을

실행하는 과정에서 보편성이 강조되는 교육 방법을 처방하는 것은 한계가 있다. 따라서 실천윤리의 실용적, 학제적, 예방적 문제 해결의 특성이 충분히 반영될 수 있도록 상황성을 고려한 문제 해결 방법이 적용되어야 할 필요가 있다.

Ⅲ. 도덕과 실천윤리 교육의 현황과 과제

이번 장에서는 2장의 논의를 바탕으로 실천윤리 교육을 담당하는 주관 교과로서 도덕과 교육 현황을 분석해보고, 실천윤리 교육을 개선하기 위한 과제가 무엇인지 탐색해보고자 한다. 앞서 실천윤리는 “학적 탐구와 실천을 연결하고자 하는 실천적 성격의 윤리학”으로, 실천윤리 교육을 “실생활에서 윤리적 문제를 발견하고 해결하는 과정을 통해 윤리적 삶을 살 수 있도록 안내하는 교육”이라 정의하였다. ‘생활과 윤리’를 통해 국가 수준 교육과정에 기반하여 도덕과 실천윤리 교육의 형식적인 체계성은 갖춰져 있는바, 실질적으로 실천윤리 및 실천윤리 교육의 의미를 반영하고 있는지 확인해보고 개선 방향을 검토하고자 한다.

1. 도덕과 실천윤리 교육의 현황 및 문제점 분석

도덕과 실천윤리 교육 현황을 분석하기 위한 기준은 다음과 같다. 먼저 분석 영역은 교육 성격 및 목표, 교육 내용, 교육 방법의 세 가지로 설정하였다. 각 영역에 따른 분석관점 및 내용은 다음과 같다. 첫째, 교육 성격 및 목표 분석을 통해 실천윤리의 특성이 반영되어 있는지 분석한다. 교육 목표와 성격에 따라 내용과 방법 역시 달라질 수 있다. 이에 과목의 목표가 실천윤리 문제 해결 과정의 특성을 반영하여 타당하게 설정되었는지 살펴볼 것이다. 둘째, 실천윤리 교육이 응용윤리보다 확장된 범위를 다루고 있으며, 학습자가 윤리적 문제를 발견하고 해결하는 과정을 통해 윤리적 삶을 구현할 것을 기대한다는 점에서 실천윤리 문제 해결에 필요한 지식을 포괄하여 교육 내용이 선정되었는지 파악해보고자 한다. 셋째, 교육 방법이 문제 해결에 실질적인 도움을 줄 수 있도록 이론적 근거에 기반하여 효과적으로 처방되고 있는지 살펴볼 것이다.

<표 3-1> 도덕과 실천윤리 교육 분석 기준

분석 영역	내용
성격 및 목표	실천윤리 문제 해결 과정은 실용적, 학제적, 예방적 성격 때문에 상황성이 강조된다는 점을 고려하여 성격과 목표를 제시하고 있는가?
교육 내용	학습자의 삶을 고려하여 탐구 주제를 맥락적으로 제시하고 있으며, 실천윤리 문제 해결에 필요한 지식을 포괄하고 있는가?
교육 방법	실천윤리 문제 해결에 효과적인 방법을 이론적 근거에 기반하여 제시하고 있는가?

도덕과 실천윤리 교육은 학문의 준거 안에서 관념적으로 존재하는 것이 아니라 교사와 학생이 함께 하는 수업을 통해서 이뤄진다. 수업을 위한 기초 설계는 국가 수준 교육과정과 이에 따라 개발된 교과용 도서에 기초한다. 분석 대상은 교육 과정 및 교과용 도서로 선정하였다. 성격 및 목표는 2015 개정 교육과정의 성격 및 목표 항목을 중심으로 분석할 것이다. 다음 교육 내용은 교육과정의 내용 체계를 중심으로 하면서 세부 내용은 교과서를 통해 살펴볼 것이다. 교과서는 검인정 교과서 형태로 출판되기 때문에 금성출판사, 미래엔, 비상교육, 지학사, 천재교과서의 5종 출판사의 내용을 종합하여 볼 것이다. 교육 방법은 교육과정의 성취기준에 따른 교수·학습 방법과 교수·학습 및 평가의 방향 항목을 중심으로 볼 것이다. 성격 항목에서 제시한 지도 방향과 교사용 지도서에 제시된 수업 설계 예시 등을 참고하여 교육 방법이 적절하게 안내되고 있는지 살펴볼 것이다.

1) 성격 및 목표

교육과정의 성격과 목표 항목에 실천윤리와 관련된 내용이 어떻게 서술되어 있는지 보면 다음과 같다. 먼저 성격 항목에서는 아래 표와 같이 포괄적인 범주에서 과목의 정의, 주안점, 지도 방향 등을 제시하고 있다.

<표 3-2> '생활과 윤리' 교육과정 성격(교육부, 2015a: 33-34)

성격	
정의	'생활과 윤리'는 **현대 사회에서 일어나는 다양한 윤리적 문제와 쟁점**을 윤리적 관점에서 이해하고 합리적으로 해결할 수 있는 도덕적 탐구와 윤리적 성찰 및 실천능력을 기르기 위한 과목
	윤리적 문제에 대한 민감성과 추론 능력을 발달시키고, **실제 삶에서 도덕적 행동을 실천하기 위한** 동기와 품성을 기르기 위한 과목
주안점	'생활과 윤리'는 동서양의 윤리 이론을 토대로 다양한 윤리 문제의 해결 방안을 모색하는 **실천윤리의 성격**에 주안점을 둔다.
	학생들이 현대 사회의 삶에서 발생하는 윤리적 문제와 쟁점들을 **실천윤리학의 관점**에서 탐구하고 성찰함으로써 보다 도덕적인 사회를 만드는데 필요한 도덕적 실천 성향을 지향하는 '윤리함'에 중점을 둔다.
지도방향	'생활과 윤리' 수업에서는 현대 생활에서 발생하는 윤리적 문제와 쟁점들을 학생들이 바르게 이해하고 도덕적으로 탐구하며 윤리적으로 성찰할 수 있도록 한국윤리, 동양윤리, 서양윤리의 관점과 **실천윤리학의 관점**을 중심으로 지도하되, 인문학을 포함한 다양한 학문적 관점과 접근 방법을 적극적으로 활용한다.

성격 항목에서 교육의 주안점을 실천윤리 성격에 두고 있다고 밝히고, 실천윤리학의 관점에서 탐구와 성찰을 하는 것으로 성격을 서술하면서 직접적으로 실천윤리 교육을 위한 과목임을 드러내고 있다(교육부, 2015 a: 33). 이때 실천윤리란 동서양 윤리 이론을 토대로 윤리 문제를 해결하는 것으로 서술하고 있다. 앞서 검토한바 실천윤리가 응용윤리학의 범위보다 확장하여 윤리학 이론 응용 이외의 방법도 사용하여 문제에 접근한다는 점을 고려했을 때, 교육과정에서 실천윤리라는 용어를 사용하고 있

으나 실질적으로는 윤리학 이론의 응용을 중심으로 하는 좁은 의미의 응용윤리학을 다루고 있다고 볼 수 있다.

실천윤리의 특성을 반영하고 있는지 차례로 살펴보면 다음과 같다. '생활과 윤리'를 "현대 사회에서 일어나는 다양한 윤리적 문제와 쟁점을 윤리적 관점에서 이해하고 합리적으로 해결할 수 있는 도덕적 탐구와 윤리적 성찰 및 실천능력을 기르기 위한 과목"으로 정의하는 점(교육부, 2015a: 33)에서 실용적 성격은 반영되어 있다고 할 수 있다. 도덕적 탐구와 성찰의 목적을 순수한 학적 탐구가 아니라 현대 사회의 윤리적 문제의 이해와 해결에 두고 있기 때문이다.

또한 과목의 중점을 표현하는 윤리함(doing ethics)이라는 개념에도 실천윤리 교육이 학습과 실천을 연계하고자 하는 문제의식이 잘 드러난다. 윤리함이란 "윤리적 논쟁거리를 중심으로 현실 속의 도덕 현상과 규범에 대해 탐구하고, 그것을 자신의 가치관과 연계시키는 윤리적 성찰의 과정 자체에 초점을 맞추는 실천적 개념"이다(교육부, 2015a: 33).[28] 현실 속의 도덕 현상과 규범에 대한 탐구를 자신의 가치관과 연계시키고 있다는 점에서 실천윤리가 지향하는바 학적 탐구와 실천의 괴리를 좁히고자 하는 지향점이 적절히 드러난다.

그러나 실천윤리의 학제적 특징은 충분히 반영되어 있다고 보기 어렵다. 물론 성격에는 "실천윤리학적 관점을 중심으로 지도하되 다양한 학문적 관점과 접근 방법을 활용"하여 지도하라는 명시적인 표현이 포함되어 있다(교육부, 2015a: 34). 다양한 학문적 관점이란 도덕과학적 접근과 인문학적 접근 등으로 넓은 범주의 윤리학 안에서의 학제성이라 할 수 있다. 예를 들어 교과서에서는 도덕과학을 크게 신경 윤리학과 진화 윤리학으로 나누어 다음과 같이 설명한다. 신경 윤리학은 도덕적 판단 혹은 의사결정 과정에서 이성과 정서의 역할, 자유 의지나 공감 능력의 소유 여부 등을 과학적 측정 방법을 통해 입증하고자 한다. 진화 윤리학은 도덕성을 진화의 측면에서 설명하여 인간의 이타적 행위를 추상적 도덕

28) 윤리함에 대해서는 도덕함과 더불어 개념의 적합성에 대한 문제가 지적되고 있다(이재호, 2016; 정탁준, 2017). 여기에서는 윤리함의 개념적 지위가 아니라 윤리함이라는 용어를 통해 실천윤리 교육을 어떻게 바라보는지를 주목하고자 한다.

원리가 아니라 생물학적 적응의 산물로 본다. 도덕과학적 접근은 도덕 판단이나 도덕성의 형성과정 해명에 도움을 준다고 서술된다(정창우 외, 2018b: 28). 이는 규범 윤리학의 제 영역에 포함되지 않았던 기술윤리학을 바탕으로 실천윤리의 문제에 접근하고자 하는 것이다.[29]

인문학적 접근도 학제적 접근이라고 보기에는 무리가 있다. 그 의미가 동·서양윤리를 아울러야 한다는 것으로 해석되고 있기 때문이다(문경호·김국현, 2015). 도덕 교과에서 학제적이라는 용어가 정치학, 사회학, 윤리학, 심리학 등의 인접 학문 분야를 지칭했던 것과 달리, 실천윤리는 전문 영역에서 다뤄지는 주제에 대한 이해를 요구한다는 점에서 학제의 범위가 확장되어야 할 필요가 있다.

실천윤리의 예방적 성격을 반영한 부분도 명시적으로 드러나지는 않는다. '생활과 윤리'에서는 "현대 사회에서 일어나는 다양한 윤리적 문제와 쟁점"을 탐구 범위로 제시하고 있다. 현대 사회라는 동시대적 배경을 통해 탐구 문제를 구체화한 것으로 이해할 수 있다. 하지만 실천윤리가 문제 해결을 통해 사회 문제를 예방한다는 기능적 특성이 강조되기보다 문제 해결을 배양하여 개인의 도덕성을 함양하는 측면에서 서술되고 있다.

교육의 목표에서도 아래와 같이 문제 해결의 궁극적 목적을 윤리적 민감성 및 판단 능력 함양 등과 결부시키고 있으며, 공동체의 발전을 직접적으로 지향하기보다 공동체 안에서 윤리적 삶을 살아갈 수 있는 실천 성향을 강조하고 있다(교육부, 2015a: 35).

---

29) 실천윤리의 대표적 학자로 불리는 Singer는 진화심리학을 지지하며 인간의 본성에 대한 근거를 사회 생물학적인 관점에서 찾고(Singer, 김성한 역, 1999), 이에 기반하여 과시 소비, 남녀의 성차이 등의 문제에 대해 진화심리학적 해석과 처방을 시도한다(Singer, 최정규 역, 2007). 한편 도덕과학의 접근이 트롤리 딜레마를 통해 도덕적 판단의 과정에서 이성보다 직관이 우선된다는 기제를 밝혔지만(Greene, 최호영 역, 2017), 트롤리 딜레마는 사고 실험을 위해 만들어진 상황이며, 도덕 판단에 직관이 작용된다는 실험 결과가 실천윤리의 문제, 예컨대 자율주행자동차의 경로 확인 문제 등에 직접적으로 활용되지 않는다는 점에서 어떻게 실천윤리의 이론적 자원으로 활용될 수 있는지에 대한 뒷받침은 더 필요할 것으로 보인다.

고등학교 ‘생활과 윤리’에서는 현대 생활의 제 영역에서 발생하는 다양한 윤리 문제들을 주도적으로 탐구하고 성찰함으로써 인간과 사회를 윤리적인 관점에서 올바르게 이해하고, 윤리적 민감성 및 판단 능력을 함양하며 윤리적 동기를 내면화하여 공동체 안에서 윤리적 삶을 실천할 수 있는 덕성과 역량을 기르는 것을 목표로 한다.

또 다른 특징은 실천윤리의 특성보다 도덕과 총괄 목표 도달을 위한 부분에 집중하여 목표가 서술되는 점이다. 도덕과의 총괄 목표는 21세기 한국인으로 갖춰야 할 핵심 가치를 내면화하고, 도덕적 탐구 및 윤리적 성찰, 실천과정으로 이어지는 도덕함의 능력을 갖춰, 도덕적인 인간과 정의로운 시민으로 살 수 있도록 돕는 것이다. 이러한 목표에 도달하기 위해 초등학교에서는 기본적인 가치덕목과 규범을 이해하고, 중학교에서는 이를 심화하고 도덕적 정체성을 구성하도록 안내한다. 이어 고등학교급에서는 통합사회의 목표를 수용하면서 다양한 윤리적 쟁점에 대해 인식, 해석능력을 갖추고 윤리 고전을 직접적으로 활용해 사유와 성찰 능력 등을 기를 것을 제시하고 있다(교육부, 2015a: 5, 34-35). 이렇게 교과 교육의 위계를 통해 과목의 목표를 제시함으로써 학교급별 교육의 체계를 갖출 수 있지만 실천윤리 문제 해결 과정에서 상황성이 강조된다는 특성이 명시적으로 반영되지 않았다는 한계가 나타난다.

2) 교육 내용

실천윤리 교육을 통해 학생들이 자신의 삶에서 윤리적인 삶을 실천할 수 있도록 안내하기 위해서는 문제 해결에 필요한 지식이 맥락적으로 제시되어야 한다. 이에 ‘생활과 윤리’에서 학습자가 탐구해야 할 내용이 학습자의 삶을 고려하여 맥락적으로 제시하며, 문제 해결에 필요한 지식을 포괄하고 있는지 분석해보고자 한다. <표 3-3>에서 드러나듯 ‘생활과 윤리’ 교육과정의 내용 체계에서 영역 설정은 주제를 중심으로 구성되어 있다. 공통 과목에서 가치 관계 확장법에 따라 자신부터 자연·초월까지 성찰 범주를 확장해 내용 조직 원리로 삼았던 것과 달리 ‘생활과 윤리’의

영역은 생명윤리, 사회윤리, 과학윤리, 평화윤리, 문화윤리로 응용윤리학의 학제 구분을 반영하고 있다.

<표 3-3> '생활과 윤리' 내용 요소(교육부, 2015a: 35-38)[30]

영역	내용 요소
현대의 삶과 실천 윤리	1. 현대 생활과 실천윤리 : 현대 사회의 다양한 윤리적 문제들을 어떻게 해결할 것인가? ① 현대인의 삶과 다양한 윤리적 쟁점들 ② 실천윤리학의 성격과 특징
	2. 현대 윤리 문제에 대한 접근 : 동서양의 윤리를 통해 현대의 윤리문제를 어떻게 풀어갈 수 있는가? ① 동양 윤리의 접근 ② 서양 윤리의 접근
	3. 윤리 문제에 대한 탐구와 성찰 : 윤리적 쟁점들을 풀어가기 위해 우리에게 필요한 것은 무엇인가? ① 도덕적 탐구의 방법 ② 윤리적 성찰과 실천
생명과 윤리	1. 삶과 죽음의 윤리 : 생명의 시작과 끝에서 만나는 윤리는 무엇인가? ① 출생의 의미와 삶의 가치 ② 죽음과 관련된 윤리적 쟁점
	2. 생명윤리 : 생명과학 기술의 발달로 발생하는 윤리적 쟁점들은 무엇인가? ① 생명 복제와 유전자 치료 문제 ② 동물 실험과 동물 권리의 문제
	3. 사랑과 성 윤리 : 성의 가치는 무엇이고 사랑과의 바람직한 관계는 무엇인가? ① 사랑과 성의 관계 ② 결혼과 가족의 윤리

30) 굵은 글자로 표시된 내용 요소는 공통 교육과정의 내용과 직접적으로 연계되는 것이며, 밑줄은 중학교에서 일부 다뤄지고 고등학교에 실천윤리 내용으로 포함된 것이다.

사회와 윤리	1. 직업과 청렴의 윤리 : 직업을 통해 어떻게 행복한 삶을 영위할 수 있는가? ① 직업 생활과 행복한 삶 ② 직업윤리와 청렴
	2. 사회 정의와 윤리 : 공정한 사회로 발전하기 위해 우리에게 필요한 정의는 무엇인가? ① 분배적 정의의 의미와 윤리적 쟁점들 ② 교정적 정의의 의미와 윤리적 쟁점들
	3. 국가와 시민의 윤리 : 참여는 시민의 의무인가? ① 국가의 권위와 시민에 대한 의무 ② 민주시민의 참여
과학과 윤리	1. 과학 기술과 윤리 : 과학 기술은 사실의 문제인가, 가치의 문제인가? ① 과학 기술 가치중립성 논쟁 ② 과학 기술의 사회적 책임
	2. 정보 사회와 윤리 : 사이버 공간의 윤리와 현실의 윤리는 다른가? ① 정보 기술 발달과 정보윤리 ② 정보 사회에서의 매체윤리[31]
	3. 자연과 윤리 : 지속가능한 발전을 위한 윤리는 무엇일까? ① 자연을 바라보는 동서양의 관점 ② 환경 문제에 대한 윤리적 쟁점
문화와 윤리	1. 예술과 대중문화 윤리 : 예술과 도덕은 갈등할 수밖에 없는가? ① 미적 가치와 윤리적 가치 ② 대중문화의 윤리적 문제
	2. 의식주 윤리와 윤리적 소비 : 왜 의식주와 소비가 윤리적인 문제로 등장하고 있는가? ① 의식주의 윤리 ② 윤리적 소비문화

	3. 다문화 사회의 윤리 : 문화를 초월한 보편적 가치는 존재할까? ① 문화 다양성과 존중 ② 종교의 공존과 관용
평화와 공존의 윤리	1. 갈등 해결과 소통의 윤리 : 사회의 다양한 갈등을 극복하는데 필요한 소통의 윤리는 무엇인가? ① 사회 갈등과 사회 통합 ② 소통과 담론의 윤리
	2. 민족 통합의 윤리 : 통일이 지향해야 할 윤리적 가치는 무엇인가? ① 통일 문제를 둘러싼 쟁점 ② 통일이 지향해야 할 가치
	3. 지구촌 평화의 윤리 : 지구촌 평화에 기여할 수 있는 길에는 무엇이 있을까? ① 국제 분쟁의 해결과 평화 ② 국제 사회에 대한 책임과 기여

교과서에서는 <표 3-4>와 같이 실천윤리 영역을 교육과정보다 구체적인 문제 형태로 제시하고 있다. 교과서에 따라 실천윤리의 영역을 다르게 설정하고 있으며 하위 문제는 차이가 있다. 미래엔, 비상에듀, 지학사, 천재의 경우 생명윤리 영역에서 동물실험과 동물 권리 문제를 다루며 금성에서는 생명윤리와 생명공학윤리를 구분하여 생명 복제와 동물 실험 문제는 생명공학윤리의 범주 안에 제시하고 있다(정창우 외, 2018b: 13; 정탁준 외, 2018a: 16; 변순용 외, 2018b, 15; 차우규 외, 2018b: 16). 교육과정에서 성·가족윤리가 하나의 독립된 영역으로 제시된 것과 달리 성윤리 부분은 비상과 금성에서만 실천윤리영역의 내용으로 소개하고 있으며 나머지 교과서에는 실천윤리의 주제 혹은 쟁점으로 다루지 않고 있다.

31) 내용 체계에서 나타나는 특징은 '미래에 예상되는 윤리적 쟁점'을 반영하기 위해 시도한 점이다. 교육과정 개정 시안 연구에는 정보윤리의 미래 문제로 사회관계망(social network service, SNS)에서의 도덕적 문제가 예상되는바 '소통과 윤리' 신설을 제안한다. 또 우리 사회가 다문화 사회에서 공존의 사회로 나아가야 한다는 관점에서 다문화 개념을 공존의 개념에 포함하여 미래 지향성을 확보할 수 있도록 하였다(문경호·김국현, 2015: 12-13).

특히 통일 문제의 경우 실천윤리 교육의 내용으로 적절하지 않다는 의견도 존재한다(문경호·김국현, 2015: 15). 실천윤리학의 관점에서 통일문제를 다뤄온 것은 아니기 때문이다. 교육과정에서 이미 통일을 실천윤리의 내용에 제시했기 때문에 대체로 교과서에 통일 내용을 제시하고 있지만, 천재 교과서에는 실천윤리 영역을 제시하는 부분에서 해당 영역과 통일 문제 모두를 포함하지 않고 있다(김국현 외, 2018a: 12-13; 변순용 외, 2018b, 15; 정창우 외, 2018b: 13; 정탁준 외, 2018a: 16; 차우규 외, 2018b: 16).

<표 3-4> '생활과 윤리' 교과서에 나타난 실천윤리 영역 및 주제

	생명·의료 윤리	생명공학 윤리	성 윤리	직업 윤리	사회 윤리	과학기술 윤리	환경 윤리	문화 윤리	평화 윤리
금성	-생식보조술 -인공임신중절 -안락사 -뇌사	-생명복제 -동물실험	-성적 욕망과 사랑의 차이 -성적 소수자 차별	-직업에서의 성공이 갖는 의미 -직업인의 덕목	-공정한 분배 기준 -사형제도의 존폐	-과학기술의 가치중립성 -과학기술의 사회적 책임	-인간중심주의 -자연관	-예술과 도덕의 관계 -문화 다양성 존중과 보편윤리	-통일 -약소국에 대한 원조

	생명윤리	사회윤리	과학윤리	문화윤리	평화윤리
미래엔	-인공임신중절 -안락사 -뇌사 -생명복제 -동물실험 -동물권리	-직업윤리 -공정한 분배 및 처벌 -시민참여 -시민 불복종	-과학기술의 가치 중립성 -사회적 책임 -정보 기술과 매체의 발달에 따른 문제 -환경문제	-예술 및 대중문화 -의식주 및 소비 -다문화 -종교	-사회갈등 -통일 -국제사회 분쟁 -국가 간 빈부 격차

	생명윤리	성과 가족윤리	사회윤리	과학기술과 정보윤리	환경윤리	문화윤리	평화와 공존윤리
비상	-인공임신중절 -자살 -안락사 -뇌사	-사랑과 성의 관계 -성차별과 양성평등 -성적	-공정한 분배기준 -우대 정책과 역차별	-과학자의 사회적 책임 -과학 기술의	-동서양 자연관 -기후변화 -미래 세대에	-예술과 도덕의 관계 -대중 문화의	-계층·이념·지역·세대 간 사회갈등

	-생명복제 -유전자 치료 -동물 실험과 동물의 권리	자기 결정권 -성상품화 -결혼의 윤리적 의미 -부부윤리 -가족해체 -노인소외	-사형 제도의 존폐	가치 중립성 -사이버 공간의 표현의 자유 -저작권 -사생활 침해 -매체윤리	대한 책임 -생태계의 지속 가능성	상업화에 따른 선정성과 폭력성 -의식주 윤리 -윤리적 소비 -다문화 윤리	-민족의 평화와 통일 -국제분쟁 -반인도적 범죄 -절대빈곤 -해외원조

	생명윤리	사회윤리	과학윤리	문화윤리	평화윤리
지학사	-인공임신중절 -뇌사 -안락사 -생명윤리와 생명과학의 양립가능성 -생명복제 -유전자 치료 -동물실험 -성의 상품화 -부부윤리 -가족윤리	-직업의 본질적 가치 -기업의 사회적 책임 -공정한 분배기준 -사형제도 -국가와 시민의 바람직한 관계 -시민불복종	-과학기술의 가치중립성 -과학기술자의 책임 -정보의 소유권 -표현의 자유 -인간과 자연의 관계 -환경 보전과 개발	-예술과 윤리의 관계 -대중문화에 대한 윤리적 규제 -의식주 윤리 -윤리적 소비 -문화의 다양성과 보편윤리 -종교와 윤리의 관계	-사회갈등 -남북통일 -세계화 -약소국에 대한 원조

	생태윤리	정보윤리	사회 및 문화윤리	생명윤리
천재	-환경오염 -오존층파괴 -기후변화	-사생활 침해 -불건전한 정보 유통 -인터넷 범죄	-개인과 공동체 공존 -시민의 행복과 복지증진 -의식주 -예술 -종교	-인공임신중절 -안락사 -유전자조작 -동식물복제 -인간복제가능성

전반적으로 교육과정의 내용 체계의 영역 분류 기준이 응용윤리학제를 고려하여 제시되고 있으며, 교과서에서 해당 영역의 주제를 구체화하는 형태로 내용이 구성되어 있다. 응용윤리학의 제반 영역에 대한 이해를 위해서는 적합한 내용 구성이라 할 수 있으나, 학습자가 자신의 삶에서

실용적인 문제 해결을 위한 지식을 갖춰나가도록 안내하기 위해서는 관련 주제를 학습자의 삶에 맞춰 제시할 필요가 있다. 특히 질문 방향에 대한 검토가 필요하다. 지금의 탐구 질문은 실용적 탐구가 아니라 학적 탐구로 여겨질 만큼 추상적인 수준에서 내용을 구성하고 있다. 가급적 실용적 차원에서 논의할 수 있도록 문제 상황을 구체적인 맥락에 기초하여 제시할 필요가 있다.

한편 문제 해결에 필요한 지식은 내용 체계의 첫 번째 영역과 기능 항목에서 설명하고 있다. 교육과정 내용 체계에서 첫 번째 영역은 실천윤리의 특성과 문제 해결을 직접적으로 설명한다. 이 영역은 본격적으로 문제 해결을 하기에 앞서 문제에 접근하는 방법으로 동서양 윤리 이론을 제시함으로써 이론 중심 교육 방법의 특성이 나타난다. 기능 부분에서는 방법적 지식을 제시하고 있는데(정창우, 2020a: 469), 여기에서도 윤리학적 관점과 이론의 적용을 중심으로 기능이 제시되고 있다. 구체적으로 보자면 상위 기능으로 제시되는 기능은 윤리적 성찰 및 실천 성향, 자기 존중 및 관리 능력, 도덕적 대인관계 능력, 도덕적 공동체 의식으로 도덕과의 교과역량과 동일하다. 하위 기능에서 중첩된 기능을 나타내거나 반복적으로 제시된 기능을 제외하면 총 7개를 확인할 수 있다.

<표 3-5> '생활과 윤리' 영역별 기능

<table>
<tr><th>영역</th><th>기능</th><th>공통 기능</th></tr>
<tr><td>현대의
삶과
실천윤리</td><td>○ 윤리적 성찰 및 실천 성향
• 윤리학 이해하기
• 윤리 문제에 적용하기
• 윤리적 실천 방안 제안하기</td><td rowspan="5">• 윤리학 이해하기
• 윤리 문제에 적용하기
• 윤리적 실천 방안 (공정한 사회 건설방안) 제안하기
• 윤리적 관점에서 설명하기
• 윤리적 관점(이론)을 통해 정당화하기</td></tr>
<tr><td rowspan="3">생명과
윤리</td><td>○ 자기 존중 및 관리 능력
• 윤리적 관점에서 설명하기</td></tr>
<tr><td>○ 윤리적 성찰 및 실천 성향
• 윤리 이론을 통해 정당화하기</td></tr>
<tr><td>○ 도덕적 대인관계 능력
• 윤리적 관점에서 성찰하기</td></tr>
</table>

<table>
<tr><th>영역</th><th>기능</th><th>공통 기능</th></tr>
<tr><td>사회와
윤리</td><td>○ 도덕적 공동체 의식
• 윤리적 관점에서 설명하기
• 공정한 사회 건설 방안 제안하기
• 윤리적 실천 방안 제안하기</td><td rowspan="8">• 윤리적 관점에서 성찰하기
• 윤리적 관점에서 비판하기</td></tr>
<tr><td rowspan="2">과학과
윤리</td><td>○ 윤리적 성찰 및 실천 성향
• 윤리적 관점에서 정당화하기
• 윤리적 관점에서 비판하기
• 윤리적 실천 방안 제안하기</td></tr>
<tr><td>○ 도덕적 공동체 의식
• 윤리적 실천 방안 제안하기</td></tr>
<tr><td rowspan="3">문화와
윤리</td><td>○ 윤리적 성찰 및 실천 성향
• 윤리적 관점에서 비판하기</td></tr>
<tr><td>○ 윤리적 성찰 및 실천 성향
• 윤리적 실천 방안 제안하기</td></tr>
<tr><td>○ 도덕적 공동체 의식
• 윤리적 관점에서 비판하기
• 윤리적 실천 방안 제안하기</td></tr>
<tr><td>평화와
공존의
윤리</td><td>○ 도덕적 공동체 의식
• 윤리적 관점에서 비판하기
• 윤리적 관점에서 정당화하기
• 윤리적 실천 방안 제안하기</td></tr>
</table>

7개의 하위 기능 중 ‘윤리학 이해하기’와 ‘윤리적 관점을 통해 정당화하기’는 ‘생활과 윤리’에만 등장하는 고유한 기능이다. 도덕 교과 교육이 공통으로 윤리적 접근을 통해 탐구와 성찰을 가르치지만, 윤리학 이론을 직접 가르치고 문제 해결에 사용하게 하는 것은 ‘생활과 윤리’가 처음이기 때문이다. 나머지 5개의 기능은 고등학교 ‘통합사회’에서 일반적으로 제시된 기능이 윤리적 관점과 결합한 형태이다.[32] ‘윤리학 이해하기’는

32) ‘통합사회’에서는 문제 해결 능력과 의사결정 능력을 교과 역량으로 제시한다. 문제 해결 능력을 의사결정능력과 결부하여 “다양한 문제를 인식하고 그 원인과

‘통합사회’의 ‘파악하기’ 기능 학습을 토대로 제시될 수 있다. ‘윤리적 관점을 통해 정당화하기’는 중학교 ‘도덕’의 ‘도덕적 근거와 이유 제시하기’ 등의 기능을 발전시킨 형태로 볼 수 있다. 기능을 제시한 것은 실천윤리 문제 해결에 필요한 방법적 지식을 안내했다는 점에서 의미가 있지만, 실천윤리 문제 해결에 사용할 수 있는 기능을 충분히 다룰 수 있도록 종류를 확장할 필요가 있다.

현상을 파악하여 합리적인 해결방안을 모색하고 가장 나은 의견을 선택하는 능력”으로 설명하고 있다(교육부, 2015b: 119). ‘통합사회’에서는 설명하기, 제안하기, 적용하기, 비판하기, 성찰하기와 같은 기능이 제시된다. 이 과목에서는 기능의 층위가 나뉘지 않고 내용적인 부분도 제외된 채 기술로만 기능이 제시되고 있다(교육부, 2015b: 120-121).

3) 교육 방법

교육 방법은 “교육의 목적을 실현하는데 요구되는 모든 조건”을 의미한다. 구체적으로는 “교육목표를 달성하기 위해 선정된 교육 내용을 학습자에게 효과적으로 전달하기 위한 수단으로서 교사 또는 학습자에게 학습 과제를 가르치는 방법”이다(신재한, 2017: 15). 실천윤리 교육의 효과적 실행을 위해서는 교육의 목적, 내용과 방법이 연계성을 갖고 수업이 설계되어야 한다. 교육과정에서는 개별 성취기준에 대한 교육 방법 예시를 제시하고 있으며, 교수·학습 방향에서 수업 설계를 위한 유의점과 전체 교육의 방향 등을 종합적으로 안내하고 있다. 교사용 지도서의 총론과 각론에도 ‘생활과 윤리’ 교육에 사용할 수 있는 수업 모형의 예시와 차시 수업에 대한 수업 설계 예시가 포함되어 있다. 교육과정과 교사용 지도서의 내용을 비교해보면서 실천윤리 교육의 성격에 맞게 이론적 근거를 토대로 수업 처방이 이뤄지는지 분석해볼 것이다.

앞서 살펴보았듯 ‘생활과 윤리’에서 사용하는 문제 해결의 주요 방법은 윤리학 이론을 활용한 탐구와 성찰이다. 윤리적 탐구와 성찰은 도덕과 전체에서 사용하는 교육 방법으로, 도덕과 과목으로서 일관된 토대 위에 교육 방법이 제시되고 있다. 공통 과목과 구분되는 차이점은 ‘생활과 윤리’에서는 윤리학 이론을 사용해서 쟁점을 중심으로 탐구와 성찰이 이뤄진다는 점이다. 교과서 집필기준에도 쟁점에 따라 윤리적 탐구 활동을 심화하고 토론과 논술이 가능하도록 내용을 조직할 것을 안내하고 있다(교육부, 2015c: 58-60; 교육부, 2016: 186).

<표 3-6> '생활과 윤리' 쟁점별 집필기준

(교육부, 2015c: 58-60 재구성)[33]

쟁점	집필기준
생명 윤리	-생명윤리 **규범교육**과 생명윤리 **탐구교육**이 병행될 수 있도록 교과서 내용 구성. -생명윤리 문제에 대한 **찬성 반대 양측의 주장과 논거 논증**들을 제시하고 학습자가 스스로 주장과 논증과정의 타당성을 탐구할 수 있도록 구성. 찬반양론 기술할 때 쟁점이 되는 규범적 근거 가치 또는 사실에 관해 숙고할 수 있도록 **논증 형태로 기술**.
성·가족 윤리	-사랑과 성의 바람직한 관계에 대해 **도덕적 탐구와 토론** 등의 과정을 통해 학생들 스스로 규범적 결론을 도출해 볼 수 있도록 구성. -현대 사회에서 발생하고 있는 다양한 성과 관련된 문제들에 관해 **도덕적 탐구와 윤리적 성찰**을 실천해 볼 수 있도록 집필.
직업 윤리	-기업가와 근로자의 관계에 대한 상이한 관점들을 이해하고, 양자 사이에 존재하는 **윤리적 쟁점들에 관한 개인윤리적, 사회윤리적 차원에서의 해결방안을 마련**해볼 수 있도록 집필. -직업의 다양화, 전문화에 따른 직업윤리와 청렴한 삶을 바탕으로 공공의 안녕과 복리를 추구하는 공직자의 직업윤리가 학습자의 구체적인 진로와 연계되어 **탐구**가 수행될 수 있도록 기술.
사회 정의	-현대 사회의 **윤리적 쟁점들에 관해 찬반 입장의 주요한 주장과 논거들을 탐구하여 토론**해 볼 수 있도록 집필.
국가와 시민	-시민불복종에 대한 여러 입장과 정당화 논거들, 그리고 그 한계에 관해 **도덕적 탐구와 토론**이 이루어질 수 있도록 집필.

33) 북한이해와 통일 항목은 학습 방법에 대한 내용이 제시되어 있지 않아 포함시키지 않는다.

과학 기술 윤리	-적절한 사례들을 활용하여 과학기술이 가치의 문제로 다루어져야 하는 측면과 사실의 문제로 다루어져야하는 측면을 구분할 수 있도록 집필.
정보 윤리	-저작권 보호와 정보공유권리 사생활 침해, 표절, 국민의 알 권리, 사이버 공간에서 표현의 자유 등 살아있는 쟁점에 대한 찬반 주장과 정당화 논변을 공정하게 소개하여 학생들이 **토론해보고** 규범적 결론을 도출해 볼 수 있도록 구성.
환경 윤리	-동양 서양의 자연관 균형있게 소개. 환경문제를 가치의 차원에서 **탐구**해 볼 수 있도록 기술. -인간과 자연의 관계에 관한 주요 윤리적 입장들(인간중심주의, 동물중심주의, 생명중심주의, 생태중심주의)의 특징을 상호 비교하여 이해할 수 있도록 집필. 이를 바탕으로 **구체적인 환경문제의 대응 방안에 관해 탐구**해 볼 수 있도록 할 것. -성장과 보존의 딜레마 속에서 인류가 선택할 수 있는 길 모색해 볼 수 있도록 집필하고, 환경 문제가 미래 세대의 생존 및 삶의 질 문제와 직결되어 있다는 것을 깨닫고 책임윤리의 관점에서 미래 세대와 환경 문제를 논의해 볼 수 있도록 구성.
예술과 윤리	-미적 가치와 윤리적 가치, 그리고 양자 사이의 관계를 바라보는 주요 입장들에 대한 이해를 바탕으로 자본주의 사회에서 예술의 상업화에 관한 토론을 통해 예술의 상업화가 가져온 긍정적인 점과 부정적인 점에 관해 **탐구**할 수 있도록 함. -구체인 사례들을 중심으로 대중문화가 자본에 종속되는 현상을 다룸으로써 자본과 대중문화의 **적절한 관계를 탐구**할 수 있도록 구성.
의식주와 윤리적	-생활 속 구체적인 **사례탐구** 통해 현대인의 소비문화에 대한 윤리적 성찰 수행, **윤리적 소비의 정당화 논증**을 학습자 스스로 수행해볼 수 있도록 구성.

소비	-의식주는 생존의 문제를 넘어 윤리 문제임을 이해하고 현대 사회에서 발생하는 의식주 관련 문제를 유형별(의복, 먹거리, 주거)로 **탐구해보는 과정**을 통해 삶의 맥락에서 의식주 윤리의 의미와 중요성, 그리고 실천을 위한 노력에 관해 숙고해볼 수 있도록 구성. -합리적 소비와 비교를 통해 윤리적 소비의 주요 특징들을 파악할 수 있도록 하고 현대 사회에 등장하고 있는 다양한 유형의 사회적 기업들, 윤리적 소비의 유형들에 관한 **탐구를 통해** 그것들이 지향하는 보편적인 가치들(환경, 인권, 정의 등)을 이해할 수 있도록 집필. 그리고 윤리적 소비에 동참하려는 의지와 태도 기를 수 있도록 집필.
다문화 사회, 종교와 윤리	-문화의 다양성 존중 속에서 보편 윤리의 가능성에 관해 구체적인 사례들을 중심으로 탐구하고 토론해 볼 수 있도록 집필. -종교의 기원과 본질에 관한 주요 입장들에 대한 이해를 바탕으로 종교와 윤리의 **상관성과 차이점에 관해 탐구**해볼 수 있도록 집필. -종교 간의 갈등 문제를 주요한 갈등 사례들을 중심으로 그 **원인을 탐구**하고, 종교 간 평화로운 공존의 길을 모색해 볼 수 있도록 집필.
사회 통합과 소통윤리	-현대 사회에서 발생하고 있는 갈등을 유형별로 제시하고, 갈등의 뿌리가 되는 **가치, 규범들에 관해 탐구하고 성찰**해 볼 수 있도록 구성.
세계 시민 윤리	-최근 국제사회에서 발생하고 있는 주요 분쟁사례들을 소개하고, 그 원인에 대해 **탐구**해 볼 수 있도록 기술. -세계화의 긍정적인 측면과 부정적인 측면을 공정하게 기술하고, 세계화로 인해 발생하는 **쟁점**들을 사례들을 활용하여 윤리적 관점에서 숙고하고 평가해볼 수 있도록 집필. -국제 사회에서 윤리의 필요성과 이론적 근거에 대한 이해를 바탕으로 국가 간 빈부 격차의 문제, 빈곤과 해외 원조의 문제 등을 여러 이론을 바탕으로 **탐구**할 수 있도록 기술.

교과서에는 단원 활동 마무리 학습에 탐구활동을 제시하여 쟁점 토론과 논술을 할 수 있도록 구성되어 있다. 윤리적 쟁점에 관한 딜레마 토론(정창우 외, 2018b: 60), 창의· 융합을 위한 토론, 논술수업(변순용 외, 2018b: 32) 등이 적용되기도 한다. 그러나 실천윤리 문제 해결을 위해 쟁점 토론이 어떤 가치를 가지며, 윤리학 이론을 활용하는 방법과 어떻게 연계되는지, 또한 어떤 수업 모형을 통해서 지도해야 하는지 교육과정 등에서 안내가 생략되어 있다. 구체적으로 보자면 성취기준 항목에서는 <표 3-7>에서처럼 각 영역당 1개씩 총 6개의 교수·학습 방법을 예시로 제시하고 있다.

<표 3-7> '생활과 윤리' 성취기준에 제시된 교수·학습 방법

(교육부, 2015a: 39-46 참조)

영역	교수·학습 방법	절차	처방 이유 및 유의점
현대의 삶과 실천 윤리	-모둠별 토의 -신문 활용 교육	모둠별 토론 학습 ⓐ 동·서양의 다양한 이론들 학습 ⓑ 논쟁이 되는 주제 선정 및 모둠 구성 ⓒ 모둠 내에서 각자 한가지씩의 관점을 정해 입장을 정리한 뒤 모둠원들에게 설명 ⓓ 모둠 내에서 정리된 입장을 다른 모둠의 입장과 비교하기'의 순서로 진행한다.	다양한 윤리적 문제와 쟁점 바라보는 윤리적 시각을 단순히 소개하지 않고 실제 문제에 이론이 어떻게 적용될 수 있는지 학생 스스로 생각해보도록 하기 위함
생명과 윤리	신문을 이용한 탐구 공동체	ⓐ 주제 선정: 학생들의 인지 수준과 관심사, 교과 내용을 고려 하여 선정 ⓑ 모둠 구성 및 토론 방식 선정: 모둠별 토론 실시 후 패널 토론 또는 일제 토론 실시 ⓒ 탐구지 제작: 토론 및 논술 심화 학습 탐구지 제작 ⓓ 토론 활동 : 토론 규칙 및 절차를 소개하고 토론 주제 제시, 모둠별 토론 진행 후 패널	교사가 일방적으로 특정 윤리관의 맥락에서 정답 제시하기 보다 학생 스스로 자신의 관점을 찾도록 안내. 윤리적 쟁점에 대한 자신의 의견 제시하고 타인과의 토론 과정 통해 합리적인 관점 채택.

		토론 또는 일제 토론 실시 ⓔ 논술문 작성: 토론 이후 논술문 작성 ⓕ 평가의 과정	
사회와 윤리	진로 교육과 연계	제시되지 않음	다양한 직업에 대한 경험. 자신이 갖고자 하는 직업에서 필요한 윤리적 자세에 대해 생각해 볼 수 있도록 안내.
과학과 윤리	성찰적 글쓰기	ⓐ 사전 학습: 학습할 도덕적 가치에 대한 자신의 과거 경험을 토대로 현재와 미래의 삶에 대해 성찰 ⓑ 성찰적 글쓰기 ⓑ-1 묘사하기: 자신의 도덕적 경험을 표면화 ⓑ-2 분석하기: 자신의 도덕적 경험의 원인과 근거를 추론하여 도덕적 현상을 분석 ⓑ-3 표현하기: 자신의 가치관을 기준으로 도덕적 실천 의지를 표현 ⓒ 학습 내용 정리: 윤리적 성찰 결과를 내면화할 수 있도록 학습 내용 재구조화'의 단계로 진행할 수 있다.	학생들이 자신의 삶에서 활용하고 있는 과학기술의 의미와 장단점 및 선용방법 스스로 탐구.
문화와 윤리	입장 바꾸기 활동	제시되지 않음	다문화에 대한 자신의 관점 성찰 및 여러 윤리적 관점에서 자신의 관점 평가.
평화와 공존의 윤리	윤리적 탐구 공동체	제시되지 않음	학생들이 통일에 대해 당위적인 차원에서 이해하지 않고 쟁점으로 바라보고 자신의 생각과 자세를 성찰하도록 안내.

위의 방법 이외에는 교수·학습 방향 항목에서 학습자의 능동적 학습을 위해 토의·토론, 프로젝트학습, 협동학습, 신문 활용 교육 방법을 활용하라고 안내한다(교육부, 2015a: 47). 이상의 방법은 윤리적 탐구공동체를 제외하고 모두 초·중학교 도덕교육에서 사용하는 교수·학습 방법으로, 실천윤리의 문제 해결에서 필요한 이론의 적용이나 사례 기반 추론 등을 가르치기에 적합한 모형이 아니다. 이 과목에서 특징적으로 제시된 윤리적 탐구 공동체 방법의 경우 구체적 수업 절차가 생략되어 있기 때문에 교수·학습 모형으로서 기능은 하지 못한다(교육부, 2015a: 46). 쟁점 탐구가 특징이라면 이에 적합한 교수·학습 모형을 제시해야 하는데 이미 개발되어있는 모형도 소개되지 않고 있다.[34]

성격이나 내용 항목에서 제시했던 부분에 대한 교수·학습 방법이 제시되지 않는 문제도 나타난다. 성격에서 실천윤리 탐구가 동서양 윤리 이론의 적용을 통한 문제 해결이라고 설명하지만, 교과서에서는 실천윤리 탐구의 과정으로 가치 갈등 해결 탐구모형이나 가치 분석 탐구 모형을 제시한다(변순용, 2018b: 35).[35] 이 두 모형을 적용하는 과정에서 가치를 이론과 결부하여 다룰 수는 있지만, 도덕 판단이나 의사결정에 초점을 두고 있다는 점에서 윤리학 이론의 학습과 적용과정을 위한 능력을 직접적으로 길러주는 교수·학습 모형은 아니다.

---

34) 도덕과에서 사용할 수 있는 쟁점 탐구 수업 모형으로 핵심 쟁점 탐구 수업 절차가 있다. 이 과정은 문제상황 제시-윤리적 쟁점의 확인-윤리적 쟁점의 분석-상호토론을 통한 대안적 해결책 마련의 절차로 이뤄진다(정창우, 2013: 391-392).

35) 탐구와 성찰은 성격과 목표, 내용체계에 반복해서 제시되고 있는 윤리 문제 접근 방법으로, 교과서에서도 소개된다(김국현 외, 2018a: 32-39; 변순용 외, 2018b: 33-39; 정창우 외, 2018b: 23-29; 정탁준 외, 2018a: 34-39; 차우규 외, 2018b: 31-36). 도덕적 탐구의 과정은 가치 갈등 탐구 방법과 가치 분석 탐구 모형이 제시된다. 가치 갈등 탐구 방법은 윤리적 쟁점 또는 딜레마를 확인하는 것으로 시작하여 문제 해결에 필요한 자료를 수집하고 분석한 뒤, 윤리적 쟁점에 대한 입장을 채택하고 대안을 설정하여 정당화 근거를 제시하는 과정으로 이어진다. 이후 최선의 대안을 도출하고 도덕적 탐구 활동에 대해 성찰하며 마무리된다(정창우 외, 2018b: 33-34; 변순용 외, 2018b: 35). 가치 분석 탐구모형은 윤리적 쟁점이나 문제 상황 속에 서로 갈등하는 가치가 무엇인지 명료화하는 도덕 판단을 내리는 과정으로, '윤리 문제 확인 및 명료화→ 사실의 진위 및 타당성 탐색→잠정적 도덕 판단→도덕 원리 검사→최종적인 도덕 판단'의 절차로 이어진다(변순용 외, 2018b: 35). 성찰은 거경, 일일삼성, 중용과 같은 철학적 방법과 성찰 일기 쓰기, 작성하기 등이 제시된다(변순용 외, 2018b: 34-39; 김국현 외 2018a: 32-39).

교육 내용으로는 '윤리학 이해하기'나 '윤리 문제에 적용하기'라는 독자적 기능을 제시하고 있지만(교육부, 2015a: 35) 이를 어떻게 학습자의 능동성을 고려하면서 가르쳐야 하는지에 대한 안내가 부족하다. 교사용 지도서나 각 출판사에서 운영하는 온라인 교수·학습자료센터에 있는 교수·학습 과정안 자료에도 교수·학습모형이 사용되지 않고 도입-전개-정리의 흐름으로 수업 설계 예시가 제시된다(김국현 외, 2018b: 34; 변순용 외, 2018c: 30; 정탁준 외, 2018b: 24; 정창우 외, 2018c: 14; 차우규 외, 2018c: 22).[36] 제안된 수업 설계 예시를 살펴보면 학생 중심의 탐구 수업이 이뤄지기보다 이론을 교육해야 하는 현실적 상황에 맞춰 교사 중심의 강의식 수업이 제안되고 있다.

<표 3-8> '생활과 윤리' 지도서 수업 계획안(정탁준 외, 2018b :126)

단계		내용 및 활동	방법	자료
도입	전시 학습 확인	생태 중심주의 이론에는 어떤 것들이 있는지 말해 보자.	문답 학습	교과서
전개	본시 학습 소개	소단원에서 배울 내용을 안내하고 학생 스스로 학습 목표를 설정하도록 한다.	개념 탐구	교과서
	소단원 도입 활동	'생각 나눔'의 질문에 관해 답해 보도록 하여 학습 동기를 유발한다. [지도tip] 자료와 관련하여 "이와 같은 자연 현상이 발생하는 이유는 무엇일까요?" 등의 질문을 하고 답을 유도한다.	강의 학습	
	본문 학습	기후 변화에 따른 윤리적 문제와 환경 보전의 책임을 설명한다. -기후 변화의 원인 및 대응 방안 설명 -요나스의 책임윤리 제시 -미래세대에 대한 책임에 근거하여 환경 보전의 책임 설명	강의 학습	ppt
정리	내용 정리 하기	다음 질문을 통해 본시 학습 내용을 되짚어 본다. 1. 환경 문제의 전 지구적 성격을 가장 잘 드러	문답 학습	학습지

36) 금성출판사는 티칭허브(https://thub.kumsung.co.kr), 미래엔은 엠티처(http://www.m-teacher.co.kr/), 비상교육은 비바샘(https://www.vivasam.com), 지학사는 티솔루션(http://t-sol.jihak.co.kr), 천재교육은 티셀파(http://h.tsherpa.co.kr)를 운영하여 온라인으로 교수·학습을 지원하고 있다. 검색일: 2020.09.26.

		내는 영역은 무엇인가? 2. 책임 윤리의 관점에서 현세대가 미래 세대를 위해 환경 보전의 의무를 다해야 한다고 주장한 학자는 누구인가?		
	차시 예고	차시 학습 주제를 안내한다. 환경적으로 건전하고 지속 가능한 발전의 개념과 방법을 학습한다.		

종합해보면 과목 성격과 목표, 내용에서 일관되게 동서양 윤리 이론을 활용한 문제 해결이라는 접근 방법이 유지되고 있으나 교수·학습 모형의 처방은 탐구 과정 자체에 초점이 맞춰져 있다. 윤리학 이론의 활용이라는 방법이 전체적으로 강조되는 것에 비해, 어떻게 이론을 교육할 것인지 교수·학습모형을 제시하지 않아 실질적인 교육 처방은 교사 중심의 강의식 방법으로 이뤄지고 있음을 알 수 있다.

무엇보다 교육과정에서 성취기준에 따른 교수·학습 방법이나 교수·학습 방향을 통해 교육 방법을 안내하지만 모형의 처방 근거와 절차 등이 자세하지 않아 왜 특정 모형을 활용해야 하는지 충분한 정보를 제공하지 못하고 있다. 일례로 신문을 활용한 교육 방법이 두 가지 성취기준에서 제시되는데 다양한 매체 중에서 신문을 사용해서 가르쳐야 하는지 이론적 관점을 찾아보기 어렵다. 그리고 신문활용교육과 신문을 이용한 탐구공동체가 따로 제시되는데 두 가지 방법이 가진 차이점과 공통점이 적시되지 않는다.

교수·학습 방향 항목에서도 유사한 문제가 나타난다. 학생들이 능동적으로 학습할 수 있도록 토의·토론, 프로젝트학습, 협동학습, 신문 활용 교육, 집단토론 등을 사용할 것이 제안되고 있다. 그런데 각각의 방법이 어떻게 수업으로 구현되는지, 또 어떤 수업에서 효용이 있는 것인지에 대한 설명을 찾아보기 어렵다. 게다가 지도서 각론의 차시 수업 안내에서도 교수·학습모형이 사용되지 않고 도입-전개-정리의 흐름으로 제시된다(김국현 외, 2018b: 34; 변순용 외, 2018c: 30; 정탁준 외, 2018b: 24; 정창우 외, 2018c: 14; 차우규 외, 2018c: 22). 각 출판사에서 운영하는 온라인 교수·학습자료센터에 있는 교수·학습 과정안에도 전체 차시의 흐름은 도

입-전개-정리의 흐름을 유지하고 있다.[37] 교사용 지도서는 예비 교사들과 현장 교사들이 도덕수업을 실행할 때 참조하는 일차적 근거 자료로, 어떻게 교육할 것인가에 대한 안내를 제시한다(서강식, 1999: 165; 서강식, 2011; 127). 그런데 교육과정뿐만 아니라 교사용 지도서에도 수업 모형을 활용한 사례가 적절히 제시되고 있지 않기 때문에 교사가 교육과정에 근거하여 수업을 설계할 수 있는 자료가 부족하다.

이상의 교육 방법은 실천윤리 교육을 할 수 있는 대략적인 방향은 안내하지만, 실질적으로 특정 교수·학습이론이나 설계관점을 포함하고 있지 않기 때문에 수업을 계획하고 실행하는 데 충분한 안내를 할 수 없다. 따라서 왜 특정 교육 방법이 사용되어야 하는지 이론적 근거에 기초하여 교수·학습모형과 자료 등을 포괄하여 제시하는 설계 방안이 마련될 필요가 있다.

37) 금성출판사는 티칭허브(https://thub.kumsung.co.kr), 미래엔은 엠티처(http://www.m-teacher.co.kr/), 비상교육은 비바샘(https://www.vivasam.com), 지학사는 티솔루션(http://t-sol.jihak.co.kr), 천재교육은 티셀파(http://h.tsherpa.co.kr)를 운영하여 온라인으로 교수·학습을 지원하고 있다. 검색일: 2020.09.26.

2. 도덕과 실천윤리 교육의 개선 과제

1) 성격 및 목표의 모호성 보완

‘생활과 윤리’가 실천윤리 교육으로서 과목의 정체성을 다지기 위해서는 성격 및 목표에서 나타나는 모호성을 보완해야 한다. 모호성이 발생하는 지점은 크게 두 가지 부분이다. 먼저는 실천윤리 과목으로서 갖는 성격이 학술적 경향을 반영하지 않고 임의로 제시되고 있는 문제가 있다(김국현, 2019: 3). 현재 과목의 성격에서 ‘윤리함’이라는 용어를 통해 실천윤리 교육이 삶과 학습을 연계하고 있다는 점을 드러내고 있다. 이 용어의 의미는 실천윤리 교육의 지향점을 반영하고 있으나, 학계에서 통용되지 않는 개념으로 오히려 실천윤리 교육에 대한 이해가 어렵게 되고 있다. 새로운 용어를 통해 우회적으로 성격을 드러내기보다 선행 연구 결과를 토대로 실천윤리 교육이 무엇인지에 대한 정의를 직접적으로 서술하고 과목의 성격을 명료화할 필요가 있다. 더욱이 과목의 성격을 표현하는 어휘가 교육과정 개정에 따라 응용윤리에서 실천윤리로 바뀌었다면, 두 개념의 차이가 무엇인지 명시하여 과목의 주안점이 드러나도록 해야 한다.

실천윤리란 점차 윤리학 이론의 적용만으로 해결되지 않는 문제가 증가하게 되자 응용윤리학의 방법론적 한계를 드러내며 사용되는 용어이다. 응용윤리가 윤리학의 응용을 통한 문제 해결을 시도했다면, 실천윤리는 상식의 도덕에 근거해 대안을 제시하는 정합주의적 방법과 사례 자체의 유비추론을 통해 문제를 해결하는 결의론적 방법 등 연구 방법이 확장되었다. 응용윤리학의 연구 내용도 특정 주제영역만이 아니라 거의 일상의 모든 분야에 대해 윤리적 성찰이 이뤄지게 되어 연구의 성격을 용어에 담기에 한계가 나타났다. 이러한 배경을 반영하여 응용윤리 대신 실천윤리라는 용어가 사용되게 되었다(LaFollette, 2003: 4).

전술하였듯 교육과정에서 실천윤리학적 관점은 동서양윤리 이론을 통해 문제를 해결하는 것으로 제시되고 있다. 이러한 방향 설정은 윤리학

과 실천윤리학의 차이를 동서양윤리 이론의 활용에 방점을 두는 것으로, 실천윤리 교육이 응용윤리학 교육과 어떻게 다른 것인지 뿐만 아니라 도덕과 교육의 공통 교육과정과의 방향 차이를 드러내지 못한다. 이론을 적용하는 방법이 실천윤리 탐구에 유일한 방법으로 여겨졌던 과거와 달리 아예 이론 자체를 활용하지 않는 방법까지 활용되고 있음을 고려할 때 확장된 방법을 포함하여 문제 해결에 적합한 방법을 적용할 수 있도록 안내할 필요가 있다(Harris, 2009: 65). 또 지금의 정의에서는 문제 해결이라는 실천윤리의 실용적 성격은 어느 정도 반영되어 있으나 학제적, 예방적 성격은 충분히 반영되어 있다고 보기 어렵다. 이에 교육과정에서 실천윤리학적 접근에 대한 재정의를 통해 문제 해결 방법을 확장하여 제시해야 한다.

모호성이 발생하는 또 다른 부분은 '생활과 윤리' 과목의 성격이 공통 교육과정의 '도덕'과의 성격에 포함되는 개념으로 제시되고 있는 점이다. 2015 개정 교육과정에서는 공통 교육과정 '도덕' 과목의 성격을 도덕함으로 제시하고, '생활과 윤리' 과목의 성격을 윤리함으로 제시하고 있다. 그런데 두 개념은 독립적인 관계가 아니라, 윤리함이 도덕함의 하위 영역에 포함되는 관계로 설정되어 있다(교육부, 2015a: 33). 두 개념을 포함관계로 설정하는 것은 '도덕'에서 지향하는바, 인성 교육의 핵심교과로 도덕교육을 통해 인간 내면의 도덕성을 성찰하고 탐구한다는 점을 강조하여 '생활과 윤리' 교육에서도 인성교육적 접근이 시도되어야 한다는 방향을 제시하는 것으로 해석할 수 있다(김국현·강임숙, 2017: 119).

그러나 인성교육적 차원에서 '생활과 윤리'에 접근하는 것은 실천윤리 교육에서 필요한 문제 해결 과정 자체를 가르치는 것이 아니라 문제 해결에 필요한 인성 역량을 배양하는 문제로 환원시키는 점에서 한계가 있다. 단적으로 2015 개정 교육과정에 Rest가 주장한 도덕적 행동의 산출을 위한 4 구성 요소 모델을 활용하여 목표의 수정이 이뤄졌다(문경호·김국현, 2015: 6). 하지만 4 구성 요소를 목표에 제시하는 과정에서 실천윤리 교육의 특징이 충분히 고려되었는지는 재고의 여지가 있다. 왜냐하면 Rest가 실천윤리 교육을 위해 자신의 이론을 활용했을 때 특정 직업

군에 종사하는 실천가의 도덕성을 다룬 것 반해, 도덕과 실천윤리 교육에서는 '현대 사회의 삶에서 발생하는 윤리적 문제'로 광범위한 맥락을 다루고 있기 때문이다(교육부, 2015a: 33). 문제 해결의 맥락이 포괄적으로 설정되다 보니, 인성에 기초하여 보편성이 강조되는 공통 교육과정의 '도덕'교육과 상황성이 강조되는 실천윤리 교육의 차이점이 적절히 드러나지 않고 있다. 도덕성 발달이 교과 교육의 중요한 목표임은 분명하지만 인간 모두에게 적용할 수 있는 공통적 특성을 토대로 문제 해결에 접근하는 방법은 실천윤리 교육에서 고려해야 할 상황성과 문제 해결의 특성이 반영되지 못한다는 점에서 문제가 된다. 따라서 '생활과 윤리'의 성격과 목표에서 실천윤리 교육의 특성을 반영하기 위해서는 공통 교육과정과의 연속성보다 차이점에 비중을 두고 선택 중심 교육과정으로서 정체성을 뚜렷하게 하는 방향에서 개선이 필요하다.

2) 실천윤리 문제 해결 특성을 반영한 내용 제시

실천윤리학적 관점의 탐구와 성찰이 이뤄지기 위해서는 교육 내용에도 변화가 필요하다. 교육과정에 제시된 내용 요소는 탐구의 주제가 된다는 점에서 실천윤리 탐구의 실질적 내용을 결정한다. 이미 해결되어 더 이상 새롭게 해석될 여지가 없는 문제에 대해서는 현재 혹은 미래 시점에서 실용성을 갖출 수 있도록 내용 수정이 필요하다. '생활과 윤리' 탐구 주제로 새롭게 제안된 내용은 의료 자원 분배이다(우맹식, 2019: 217). 자신의 삶에 직결되는 건강과 의료문제에 대한 관심은 당연한 것으로, 코로나 19 상황을 겪으면서 의료 자원의 분배 문제는 의료인 혹은 특정 환자의 문제에 국한되는 것이 아니라 인류 보편의 문제로 떠오르게 되었다.[38] 이 주제는 시의성이 있어 실천윤리 탐구의 목적을 잘 드러낼 수 있으며, 윤리학적 지식만 요구하는 것이 아니라 사회학적 지식, 의료적

38) 우맹식은 백신 우선 접종 순위 설정에 대해 어떤 정의론의 관점이 반영되어있는지 탐구한다. 그는 공리주의, 자유지상주의, 자유주의적 평등주의, 공동체주의적 입장에서 백신 우선 접종 순의 문제에 대한 해석을 통해 다니엘스의 '공정한 기회의 균등'을 강조하는 입장을 해결책으로 제시한다(우맹식, 2021).

지식 등을 요구하는 학제적 문제라는 점에서 의미 있는 탐구 내용이 될 수 있다.

예방적 관점에서는 인공지능 윤리가 거론되고 있다. 교육부에서는 차기 교육과정 개발 방향을 '인공지능 시대'로 규정하고, 인공지능 시대에 걸맞은 윤리 의식을 갖추도록 요구하고 있다. 인공지능이 점점 사람과 같은 모습으로 발전함에 따라 인간 고유의 학습 특성을 '자기주도성'으로 특정한다. 미래에 인간은 인간과 같은 역할을 하는 인공지능, 혹은 인공지능 로봇과 같이 살게 될 것이다. 이때 생길 수 있는 다양한 윤리적 문제를 예방하기 위해 인공지능 윤리 교육의 필요성이 요구되고 있다(교육부, 2020). 교과 내에서도 인공지능과 로봇으로 변화하는 미래사회에 대비해야 한다는 요구가 존재한다(김국현, 2020; 김남준, 2020; 김하민, 2021, 박형빈, 2020; 변순용, 2020; 정창우, 2020b; 지현아, 2020). 실천윤리 탐구로 의미를 갖기 위해서는 고정된 내용을 계속 가르치는 것이 아니라 시대적 변화를 반영하여 새로운 문제를 발굴하고 제시하는 것이 필요하다.

실천윤리의 성격에 맞는 탐구가 이뤄지도록 교육하기 위해서는 탐구의 질문이 수정될 필요가 있다. 2015 개정 교육과정에서는 탐구를 촉진하기 위해서 내용 요소를 질문의 형식으로 제시한다. 하지만 질문형식 자체가 탐구의 과정을 보장하는 것은 아니다. 당위적 내용을 질문형으로 표현하는 경우 의미 있는 탐구가 되기 어렵기 때문이다(황인표, 2015: 98). 실천윤리학적 관점에서 질문은 문제 해결의 측면에서 진술되어야 한다. 구체적으로 보자면 순수 이론적 탐구가 아니라 실제적 문제 해결의 맥락을 담은 질문을 해야 한다.

윤리학적 관점을 좁게 해석하여 당위적인 차원에서 탐구방향을 설정해 두면, 학습자는 상황 맥락에서 윤리적으로 문제를 제기할 수 있는 기회를 갖지 못한다. 실제 삶의 복잡한 맥락에서 윤리적으로 상황을 인지할 수 있도록 하려면, 수업에서부터 일반적 상황에서 윤리적으로 해석하는 과정을 훈련할 수 있도록 탐구의 질문이 선정되어야 한다. 현재 제시된 몇몇 질문은 윤리학적 탐구를 위한 질문에 머물러 있다. '과학기술은 사

실의 문제인가 가치의 문제인가'를 탐구함으로써 학생들이 과학기술에 윤리적 측면이 있다는 것을 인식 할 수 있지만, 그래서 무엇을 실천해야 하는지에 대한 직접적인 시사점을 찾기 어렵다. 학습자가 생활에서 실천해볼 수 있는 내용으로 질문이 수정되어야 할 필요가 있다. 마찬가지로 "예술과 도덕은 갈등할 수밖에 없는가?'"라는 질문 역시 '예술과 도덕은 갈등한다 혹은 하지 않는다'는 양극단의 대답을 요구하는 형태로 탐구 문제가 진술되어 실용적 측면의 논의보다는 철학적 탐구에 가깝다.

의식주 윤리의 경우 내용 요소 자체는 학생들의 삶과 관련있고, 실천 가능한 내용을 담고 있다는 점에서 적절하다. 하지만 질문은 "왜 의식주와 소비가 윤리적인 문제로 등장하고 있는지" 묻고 교과서에서도 음식윤리는 음식에 윤리적 문제가 무엇이 있는지 사실적 차원에서 탐구 방향이 안내되고 있다(변순용 외, 2018b: 166). 이보다는 실천의 맥락을 구체화할 수 있도록 급식을 중심으로 음식윤리의 문제를 생각해 보게 하는 등의 수정이 필요하다(김태창, 2019: 37).

무엇보다 실천윤리 교육이 궁극적으로 일상의 문제 해결로 이어지길 기대한다면 일상의 문제 해결의 방법을 고려하여 다양한 방식으로 해결할 수 있도록 안내해야 한다. '생활과 윤리' 교육에서 실천윤리학적 접근이나 학제적 접근을 사용하라고 말하면서도, 실질적인 방법은 윤리학 이론의 적용으로 국한되었다. 실천윤리의 문제는 단일하게 윤리학의 응용만으로 접근하는 것이 아니라 사례 자체의 귀납적 추론을 통해 접근해야 하는 문제, 행위자의 도덕성 발달을 통해 접근하는 문제 등도 있다. 실천윤리라는 용어가 사용된 배경 자체가 윤리학 이론의 적용으로 해결되지 않는 문제가 존재한다는 점을 드러내는 것이라는 점에서 교육 내용도 확장이 필요하다.

전문성 이론에 따르면 전문가와 초보자는 개념적 지식뿐만 아니라 절차적, 상황적 지식의 정도에도 차이가 있다. 전문가들은 문제를 풀기 위한 지식과 적용하기 위한 절차와 기술 등을 가지고 있다. 하지만 초보자들은 문제가 무엇인지 명료화하지 않고 일단 풀려고 하는 경향을 드러낸다(Lapsley & Power, 정창우 역, 2008: 267-269). 초보자인 학생들이 문

제를 풀기 위해서는 윤리 이론만 가르치는 것이 아니라 사례에 적용하기 위한 절차와 기술 등도 가르쳐야 한다. 교육과정에서 '기능' 항목을 설정하여 방법적 지식을 제시하고 있으나 내용 자체에 타당성이 부족하다.

상위 기능으로 도덕 교과 역량을 그대로 제시하여 교과 역량과 기능의 위계가 모호해졌다(박영주, 2017: 131). 게다가 도덕적 사고능력과 도덕적 정서능력과 같이 관련성이 높아 보이는 역량은 일부 배제되어 있다(정창우, 2019: 471). 도덕적 사고능력은 그 내용이 단순히 사고의 기제를 다룬 것이 아니라 "일상의 문제를 도덕적으로 인식하고 도덕적 판단 및 추론의 탐구과정을 거쳐 타당한 근거를 가지고 옳고 그름을 분별할 수 있는 능력"으로 정의된다. 윤리적 문제 해결을 지향하는 '생활과 윤리' 과목의 핵심 역량으로 보아도 손색이 없는 역량이라 할 수 있으나 포함되어 있지 않다.

하위 기능의 설정 근거도 실천윤리 문제 해결의 맥락에서 재검토될 필요가 있다. '윤리적 실천 방안을 제안하기'는 사회 문제 해결에 필요한 기능이지만 '도덕적 공동체 의식'과 어떤 측면에서 연계성을 갖는지 직접적으로 드러나지 않는다.[39] '공정한 사회 건설 방안하기'의 경우 사회 문제를 윤리적으로 해석하여 실천 방안을 제시하는 것이므로 '윤리적 실천 방안 제안하기'와 의미가 중복된다. '윤리적 관점에서 정당화하기'와 '윤리이론을 통해 정당화하기'도 별도의 기능으로 제시할 타당한 근거를 찾기 어렵다. 실천윤리 문제 해결 맥락에서 기능 설정의 근거를 확보할 필요가 있다.

종합해보면 교육과정에 제시된 교육 내용이 실천윤리 탐구 방향을 고려하여 실용적 탐구가 될 수 있기 위해서는 내용 요소를 맥락적으로 제시하고, 문제 해결에 필요한 기능을 확장하는 형태로 개선이 요구된다. 이때 실천윤리 교육의 내용 요소를 수정하는 데 현실적인 요건도 고려해야 한다. 도덕과를 통한 실천윤리교육에 대한 요구도 늘고 있으나 현재 제시된 교육과정의 내용 요소도 축소되어야 한다는 교사들의 요구가 있

39) 교육과정에서 말하는 도덕적 공동체의식이란 도덕교과 역량 중 하나로 도덕 규범과 정서 및 유대감을 근간으로 자신이 속한 다양한 공동체의 구성원으로서 소속감을 갖고 살아갈 수 있는 의식을 뜻한다(교육부, 2015a: 3).

기 때문이다(이재호, 2015: 31; 김국현, 2019: 5). 이에 전체 내용요소의 개수를 늘리지 않는 방향에서 질적인 개선을 추구할 수 있도록 한다.

3) 문제 해결의 효과성을 고려한 교수·학습 설계

지도 방향과 교수·학습 방향을 분석했을 때 드러나는 특징은 윤리적 문제 해결을 지향하고 있다는 점이다. 문제에 접근하는 방법을 '탐구와 성찰'로 구체화하고, 다양한 실천윤리 내용 영역에 대한 문제를 쟁점으로 제시하고 있다. 하지만 지금의 교육 방법은 '무엇이 문제인가', '문제에 어떻게 접근해야 하는가'에 대한 고민은 보이나, '문제 해결 능력이 일상생활에 어떻게 전이될 수 있는가'의 측면은 잘 드러나지 않는다. 실천윤리 교육은 단지 지식을 습득하는 것에 그치는 것이 아니라 윤리적 삶을 지향하는 교육이다. 그렇다면 학생들이 배운 내용을 자신의 삶에서 실천할 수 있도록, 문제 해결 과정의 전이를 고려해야 한다.

모든 문제를 단일한 성격을 가진 것으로 간주하고 동일한 절차와 방법을 활용하여 해결하려는 것이 문제 해결에 효과적이지 않다(Jonassen, 2011). 문제의 특성을 세분화하고 문제의 성격과 유형에 맞는 해결 전략을 세워서 접근하는 다양화 전략이 필요하기 때문이다. 실천윤리에서 다루는 실천가의 도덕성 문제는 도덕적인 것이 무엇인지 알면서도 경제적, 사회적 요인으로 인해 도덕적 선택과 갈등하는 문제도 포함한다. 또 실천윤리는 아직 발생하지 않았으나 앞으로 일어날 것으로 예상되는 일에 대해 다룬다는 점에서 도덕적 무지 상태의 문제도 포함한다. 그런데 쟁점을 중심으로 문제를 다루게 되면 문제 해결이 찬성과 반대에 대한 의사결정으로 귀결되어, 도덕적 곤경이나 도덕적 무지 상태의 갈등을 해결하기 위한 학습을 포함하기 어렵다.

게다가 일상적 사태는 복잡한 요소들이 얽혀있기 때문에 무엇을 문제로 보는지는 개인에 따라 다르게 진단할 수 있다. 그래서 주어진 쟁점에 대한 의사결정만이 아니라 문제를 스스로 만들어 볼 수 있도록 하는 과정이 중요하다. 문제 만들기는 문제 해결에 핵심적인 과정으로(Brown & Walter, 2005) 무엇이 문제인지 파악하는 것부터 문제 해결의 과정이 시

작된다. 쟁점은 이미 문제 탐구의 범위를 제한해 둔 것으로 학습자가 무엇이 문제인지 파악할 기회를 제한한다. 따라서 실천윤리 문제를 쟁점으로만 제시하는 것이 아니라, 다양성을 고려해서 제시할 필요가 있다.

실천윤리 교육을 통해 학습자가 실천할 수 있는 동력을 제공하기 위해서는 수업 설계에 대한 보완이 필요하다. 과목의 성격과 목표가 내용에 반영되고, 내용을 가장 적절하게 가르칠 수 있는 수업 모형을 선정하여야 수업이 체계적으로 설계될 수 있다. 현재는 국가 수준 교육과정에 기반하여 이론 활용을 통한 문제 해결을 추구하고 있지만 실질적으로 어떤 수업 모형을 사용해서 이론을 가르칠 수 있는지는 제시하지 않는다. 학습자 스스로 탐구하는 것을 강조하면서도 이론 교육이 실질적으로 어떻게 이뤄져야 하는지 설명되지 않기 때문에 지도서에서는 교사 중심의 강의법을 사용하여 이론을 교육하는 방법이 제안되고 있다. 즉 교사 중심의 이론 수업과 학생 중심의 문제 해결 수업을 병렬적으로 구성한 수업 설계 예시가 제안되고 있다. 학습자 중심의 문제 해결을 지향하면서 동시에 이론을 활용한 문제 해결을 추구한다면 이에 맞춰 새로운 수업 모형이 개발될 필요가 있다.

교육 내용에서 다루고자 하는 주요 내용 요소와 기능을 가르치기 위한 수업 처방 방법도 보완이 필요하다. 과목의 목표에서는 윤리적 민감성 및 판단 능력을 함양한다고 방향을 제시하는데 교수·학습 방향에서 윤리적 민감성을 기르기 위한 방법은 학생들의 삶과 밀접한 문제 상황을 제시하고 풍부한 자료와 매체를 활용하라는 제안만 제시된다. 실천 윤리의 예방적 성격을 고려했을 때, 이미 발생한 문제에 대한 판단 외에도 상황을 윤리적으로 인식하여 문제를 제기하는 민감성에 대한 교육이 필요하다. 도덕과에서 사용하던 문제 중심 수업은 교사가 제시한 문제를 제시하고, 학생은 주어진 문제를 탐색하며 해결하는 과정으로 제시되어 있었기 때문에 민감성을 기르기 위한 수업 모형으로 활용하기에 한계가 있다. 새롭게 생긴 사회 변화 속에서 윤리적 관점에서 문제를 제기할 수 있으려면 도덕적으로 인식하고 문제를 제기하는 과정을 포함한 수업 모형이 필요하다.

실천윤리 문제 해결에 효과적으로 여겨지는 결의론적 방법에 기초한 수업 모델은 아직까지 개발되어있지 않다.[40] 사례 기반 추론에 기초를 둔 문제 접근 방식은 실천윤리 문제의 특징을 오롯이 반영할 수 있는 방법으로, 이론을 활용한 문제 해결이라는 응용윤리학적 방법을 확장하고 도덕과 공통으로 활용되는 4 구성요소 기반 문제 해결방법과 또 다른 방법이 될 수 있다. 이에 문제에 접근하는 방법의 다양성을 알려 효과적으로 문제에 접근을 할 수 있도록 하는 한편 실천윤리 교육의 특징을 반영할 수 있도록 독자적인 수업 모형이 마련되어야 한다.

40) 도덕과 교육에 유추적 사고를 활용하자는 제안이 전무한 것은 아니다. 시민교육의 맥락에서 유추적 사고를 통한 문제 해결을 시도한 연구는 있다(이혜진, 2021: 131).

Ⅳ. 도덕과 실천윤리 교육 개선을 위한 체계적 접근

실천윤리 교육을 통해 학습자가 자신의 삶에서 윤리적 성찰과 문제 해결을 실행할 수 있으려면 수업의 방향이 문제 해결 과정에 효과적으로 나타날 수 있도록 조직되어야 한다. 실천윤리 교육이 체계적으로 실행되기 위해서는 문제 해결의 효과성을 고려하여 적절한 수업 설계가 이뤄져야 한다. 학습이론은 교육에 대한 인식론에 근거하여 수업 처방을 위한 심리학적 근거를 제공한다. '생활과 윤리'는 학습자의 능동성과 자발적인 탐구를 강조하는 구성주의 학습이론의 특징을 내포하고 있으나 지금의 서술만으로는 구체적인 수업 처방을 내리기 위해 충분한 방향성을 제공하지 못한다. 이에 실천윤리 교육의 학습이론으로 상황인지 학습이론을 선정하여 문제 해결 과정으로서 실천윤리 교육의 체계성을 구축하는 이론적 기초로 삼고자 한다.

1. 실천윤리 특성을 고려한 학습이론 활용의 필요성

1) 수업 설계의 이론적 근거 확보

수업 설계의 체계성을 연구하는 것은 교육공학 분야의 연구 분야로, 교육공학이란 적절한 과정과 자원을 만들고, 사용하고, 관리하여 학습을 촉진 시키고 수행을 증진 시키는 연구와 윤리적 실천으로 정의된다(Januszewski & Molenda, 2007: 1). 교육공학에서는 설계, 개발, 활용, 관리, 평가 등의 영역 연구를 통해 교육 실행에 대해 탐구한다(권성연 외, 2018: 21-22). 설계는 인간의 학습과 발달을 촉진하는 방법에 관해 명확한 지침을 주는 이론이다. 설계는 학습이나 발달을 위해 제시된 목표를 달성하는 수단에 초점을 둔다. 결정적인 수준에서 결과를 담보하지 못하지

만, 적어도 사회과학적 용인 범위 이내에서 일정 효과를 기대하기 위한 최선의 방법을 제시한다는 점에서 처방적이다(Reigeluth, 최욱 외 역, 2005: 5-7).

개발은 설계 영역에서 만들어진 내용을 물리적으로 완성하는 영역이다. 다양한 매체와 테크놀로지를 활용하여 개발이 이뤄지며, 구체적으로는 인쇄 공학, 시청각 공학, 컴퓨터 지원공학, 통합 공학 등의 세부 영역으로 나뉠 수 있다. 활용은 개발된 교수·학습자료나 매체를 학습자의 학습과정에 직접적으로 연결하는 영역으로 교수·학습 효과를 증진 시키기 위해 매체를 선정하고 활용하는 방법 등을 포함한다. 관리는 설계, 개발, 활용의 각 과정 및 교육공학의 산출물을 감독하고 학습을 위한 자원의 적절한 배분이 이뤄지도록 하는 영역이다. 평가는 교수와 학습의 적절성을 평가한다(권성연 외, 2018: 22-23).

그동안 도덕 교과 교육에서 교육공학은 매체 활용을 중심으로 연구되면서 상대적으로 설계 부분은 소홀하게 다뤄졌다(김항인, 2008: 52). 교수 설계 부분을 보완하는 것은 교사가 수업의 효과성을 높일 수 있는 방법을 생각하게 하고 교육용 매체를 적절히 활용할 수 있도록 한다는 점에서 학교 교육에 기여한다(임정훈, 2015: 312-314). 하지만 국가수준 교육과정에 교수·학습 방법이 꾸준히 제시되어왔음에도 불구하고 현장에서는 여전히 지도에 어려움을 호소하고 있다.[41]

기존의 인지적 접근에서 벗어나 지, 정, 행 통합적 접근을 시도한 7차 교육과정에서 특히 양적으로 많은 지도 방법이 추가되었으나 이에 대한 현장의 반응을 조사한 결과는 교사들에게 도덕과 수업 시 내용에 따른 교수 방법의 고려 여부를 물었을 때 별다른 교수 방법을 고려하지 않는

41) 국가 수준 교육과정에서도 교수·학습 방법과 자료 내용이 6차 교육과정부터 명시적으로 포함되어 제시되고 있다. 3차 교육과정에서는 '유의점'의 항목으로 제시되던 내용이 4차 교육과정에서는 '지도 및 평가상의 유의점'으로 바뀌어 유지되었다. 6차 교육과정에서 '방법'과 '평가'의 항목으로 세분화되며 명칭이 변경되었다. 7차 교육과정에서는 '방법'이 '교수·학습 방법'으로 바뀌어 2009 개정 교육과정까지 형식이 유지되다가 2015 개정 교육과정에서는 다시 교수·학습과 관련된 항목이 평가와 합쳐져서 '교수·학습 방향 및 평가의 방향'으로 제시된다 NCIC 국가교육과정정보센터(http://ncic.go.kr/mobile.dwn.ogf.inventoryList.do#), 검색일: 2021.08.11.

다는 응답이 57.7%를 차지했다. 학생 지도 시 어려움을 느끼는 이유로는 지도 방법 사용이 모호하고(43.8%), 필요한 자료가 부족하다는 의견(35.4%)이 지배적이었다(차우규 외, 2002: 21-28). 학생들 역시 도덕과 수업의 일반적 형태에 대해 질문하였을 때에 62.9%가 교과서를 읽고난 뒤 그 내용에 대해 선생님의 설명을 듣는다고 응답하여 교수 방법이 제대로 사용되고 있지 않다는 점을 확인할 수 있다(성경희 외, 2003: 17, 김항인, 2008: 64에서 재인용).

현행 2015 개정 교육과정의 교수·학습 방법에 대해서 중학교 교사들은 대체로 도덕 수업을 개선하는 데 유용하다고 평가하면서도 여전히 교수 및 평가와 관련한 어려움을 호소하였으며 참고 자료에 대한 지원이 필요하다는 요청이 많았다. 또 교육과정의 교수·학습 방법이나 모형이 예시자료라 할지라도 왜 특정 주제와 연결되는지에 대한 의미가 모호하다는 지적이 있었다(배주경 외, 2020: 219-226).

'생활과 윤리' 과목의 경우 교육과정은 '도덕'과 비슷하게 교수·학습 방법 선정 근거가 밝혀지지 않고, 지도서 총론에도 수업 모형에 대한 설명이 없다. 더욱이 차시학습의 교수·학습지도안에서도 일반적 수업 절차로 구성됨에 따라 효과적으로 사용할 수 있는 수업 모형에 대한 정보가 충분하지 않다. 실천윤리 교육이 효과적으로 이뤄지기 위해서는 활용 가능한 학습 자원이 무엇인지 파악하고, '왜' 교수·학습 방법이 활용되고, '어떻게' 구체화해야 하는지 근거를 갖출 수 있도록 이론적 보완이 필요하다.

학습이론은 학습이 어떻게 이뤄지는지에 대한 기술적 연구로, 학습을 어떻게 이뤄지게 할 수 있는지에 대한 처방적 연구의 토대가 된다(박성익 외, 2020: 52). 교수·학습 모형은 학습이 어떻게 발생하게 할 수 있는지 처방적 결론을 내리는 것이라면, 학습이론은 학습 현상에 대한 설명을 제공하기 때문이다(조규락, 2003: 4). Hannafin은 교육의 체계적 실행을 위해서는 교육이 지향하는 핵심 기반과 가정의 일관성, 인식론에 부응하는 방법과 접근이 연계되어야 한다고 강조한다(Jonassen & Land, 한승연·한인숙 역, 2014: 26). Hannafin의 주장대로 수업의 체계적인 수행을 위해서는 단순히 교육 방법을 제시하는 것만이 아니라 왜 이런 학

습 방법이 제시되는지에 대한 이론적 기반이 일관된 관점을 유지해야 한다. 교육공학 분야에서는 수업 설계에 앞서 심리학적 연구를 기반으로 이론과 처방이 일관성을 확보하는 방향에서 연구가 수행되었다.

도덕과 교육은 교육공학의 학습이론을 활용하기보다 도덕 심리학을 통해 교육의 방향을 탐색해왔다. 도덕 심리학은 '인간의 도덕적 행위와 관련된 요인과 심리적 작동 기제 및 도덕의 발달에 대해 연구하는 학문'으로 도덕과 교육의 목표, 내용, 방법에 대한 이론적 기초를 제공한다(이정렬·정창우, 2012: 144-145). 도덕 심리학 연구는 Kohlberg를 위시한 인지주의적 이론으로 시작하여 이후 정서, 행동 등의 요소를 종합하여 통합적 도덕성에 대한 연구가 이뤄졌으며 최근에는 사회생물학이나 뇌과학의 연구를 바탕으로 직관적 판단 기제에 대한 내용으로 확장되었다.

도덕 심리학 연구가 간접적으로 교육에 시사점을 제공했던 것과 달리, Narvaez는 기존의 도덕 심리학 연구를 통합하여 도덕적 전문가를 양성하는 것을 목표로 도덕적 기술을 가르치는 방법을 제안함으로써, 학교 현장의 도덕 교육 실천도 고려하고 있다(김하연, 2017: 121-122). 그녀는 교사가 학생과 배려하는 관계를 형성하고, 도덕적 인격과 성취를 지지하는 분위기를 형성하여 도덕적 기술을 가르치고 난 뒤 저자 의식을 기르고 공동체의 지지구조를 확립하는 5단계의 과정을 통해 교육할 수 있다고 제안한다. 이러한 교육 단계는 미네소타 공동체 목소리와 인격교육 프로젝트를 통해 제안된 것으로 실제 수업 실천을 바탕으로 효과성을 검증했다는 점에서 의미가 있다(김하연, 2017: 121, 130).

그럼에도 불구하고 도덕 심리학의 연구를 토대로 실천윤리 교육의 실행방안을 구체화하는 것은 교수·학습의 메커니즘과 수업 처방에 대해서는 직접적으로 다루고 있지 않다는 점에서 한계가 있다. 전술하였듯 수업을 운영하기 위한 교수·학습 설계는 교육공학의 영역으로, 도덕과 교육에서 수업과 관련된 자료 활용이나 수업 설계 방안 등은 교육공학의 이론을 활용하여 제안되고 있다(이인태, 2015). 이에 실천윤리 교육을 체계화하는 과정에서 수업의 구체적인 방법까지 안내하기 위해서는 교육공학의 학습이론을 활용할 필요가 있다.

2) 구성주의적 도덕교육론 활용의 한계

교육공학 분야에서 활용되는 학습이론은 심리학적 배경에 따라 행동주의, 인지주의, 구성주의 학습이론으로 세 가지로 구분된다.[42] 이 중에 문제 해결을 위한 수업의 이론적 근거로 활용되는 것은 구성주의 학습이론이다. 구성주의 학습이론은 행동주의와 인지주의 학습이론이 객관주의적 인식론에 기반해 만들어졌다는 점을 비판하며 구성주의 인식론에 기초해 만들어진 학습이론이다. 일반적으로 구성주의는 객관주의의 대안적 인식론으로 여겨진다(강인애, 1997: 109). 인지주의자들이 지식의 저장으로 학습을 설명했던 것과 달리 구성주의자들은 지식은 개인이 환경과 상호작용하는 과정에서 형성된다고 주장한다. 인간은 동물과 같이 자극에 대해 반응하는 것만 아니라, 인지적 반성을 통해 들어온 자극을 분석할 수 있

---

42) 행동주의 학습이론에서는 인간과 동물의 학습이 같다는 전제하에 반복적인 행동을 통해 학습이 이뤄진다고 보았다. 행동주의 학습이론은 내성적 연구 방법을 사용하는 기존의 철학적 연구나, 정신 분석연구를 비판하며 시작되었다. 행동주의자들은 정신의 존재를 부정하지는 않으나 과학적인 연구 영역으로는 부적절하다고 보고 가시적으로 관찰 가능한 행동의 변화를 통해서 학습의 여부를 판단한다(변영계, 2005: 51). 행동주의적 교육은 훈련과 기능 발달(skill development)에 강조점을 두며, 교육적 성과는 바람직한 행동을 표출할 수 있는 아동의 능력에 의해 가늠된다(정창우, 2004: 16-17). 행동주의는 과학적 검증을 통과한 지식에 절대적 진리성을 보장하고, 단순화된 현실을 제시하기 때문에 객관주의와 같은 토대를 가진다(강인애, 1997: 134). 이때는 지식이 인식하는 주체로부터 독립되어 있다고 보기 때문에, 외부의 지식을 인식 주체 안으로 들여오기 위해서 관찰, 모방, 반복 등의 방법을 사용한다. 이러한 반복, 훈련 등의 학습 과정에서 학습자의 능동성이 고려되지 않았다. 그러나 실천윤리는 정해진 행동을 반복하는 것만으로는 교육되기 어렵다. 상황 맥락에 따라 행동 양식이 달라질 수 있기 때문이다. 게다가 실천윤리에서는 아직 어떤 행동이 적절한 것인지 밝혀지지 않은 문제도 존재한다. 이럴 때는 만들어진 행동을 내면화하기 전에 어떻게 행동해야 하는지 자체를 탐구해서 행동 강령 등을 제시해야 한다. 그래서 행위의 반복을 통해 학습에 접근하는 행동주의 학습이론으로는 실천윤리 교육을 효과적으로 실행할 수 없다.

인지주의 관점은 행동주의가 인간의 내적 작용을 블랙박스와 같이 취급하였다는 문제를 지적한다. 그 대안으로 인지주의 학습이론은 학습을 정보처리 관점으로 바라본다. 정보처리이론은 주변의 자극을 어떻게 지각하고, 지각한 것을 어떻게 기억에 집어넣는지, 또 학습한 것을 사용할 필요가 있을 때 어떻게 찾는지, 새로운 과제나 문제를 풀기 위해 학습한 것을 어떻게 사용하는지에 초점을 맞춘 이론이다(Ormrod, 김인규 외 역, 2016: 196). 정보처리 모델에 기초한 인지주의 학습이론은 후에 상황인지 개념의 출현과 비교하여 다룰 것이다.

는 능력이 있다. 그리고 지식이 환경에 객관적으로 존재하는 것이 아니라, 인간의 반응을 통해 새로운 지식이 만들어지기도 한다. 이러한 관점에서 구성주의 학습이론은 환경에 대한 인간의 능동성을 강조한다.

도덕교육 분야에서도 7차 교육과정부터 학습자 중심의 교육을 표방하면서 다양한 측면에서 구성주의 학습에 대해 연구하여 구성주의적 도덕교육론을 형성해왔다(김항인, 1998; 유병열, 2006; 이영문, 2000; 이재호, 2004; 정창우, 2001, 2004; 추병완, 1999, 2000). 구성주의 학습이론은 학습자의 능동성을 인정하고 지식의 구성 가능성을 전제한다는 점에서 실천윤리 교육을 적절히 설명할 수 있다. 무엇보다 실천윤리 교육이 윤리적 문제 해결 과정에 대한 교수·학습을 전개하고자 한다는 점에서 구성주의 학습이론을 선택하는 것은 타당하다. 그러나 구성주의 학습이론이라는 용어가 교육공학과 도덕교육에서 상이하게 해석되어 실천윤리 교육이 지향하는 바를 분명히 나타내는 데 한계가 있다. 구성주의를 우산 개념으로 사용했을 때는 구성주의적 인식론에 기초한 학습이론 일반을 모두 구성주의 학습이론의 범주로 포함할 수 있지만 상대주의, 구조주의, 발달심리학 등의 관점에 따라 상반된 견해가 드러나기 때문이다. 그래서 세부적 관점에서 어떤 차이가 나타나는지 살펴보며 실천윤리 교육과 호응하는 구성주의 학습이론의 의미가 무엇인지 탐색이 필요하다.

먼저 구성주의와 상대주의의 관계에 대한 이견이 존재한다. 교육공학에서는 구성주의를 상대주의적 인식론으로 간주한다(강인애, 1997). 개인이 인식을 구성할 수 있다는 것은 각자가 처한 환경에 따라 다른 지식이 형성될 수 있는 가능성을 함축하기 때문이다. 이때 형성된 지식에 대해 다원성을 인정함으로써 특정 지식의 절대성을 부여하지 않는다는 점에서 상대주의로 여겨진다. 하지만 도덕 교육론에서는 구성주의를 상대주의로 보는 시각에 대해 비판한다. 정창우는 인식론의 발달에 대한 주요 모델을 분석하면서 인식론적 범주에서 주관적/상대적 지식과 구성적 지식이 다른 범주로 구분된다는 점을 지적한다(정창우, 2004: 166). 그의 주장은 인식 범주에서 주관적 지식과 구성적 지식의 발달이 구분된다는 것을 보여줌으로써 구성주의가 상대주의와 구별되는 심리학적 근거를 효과적으

로 제공했다.

도덕이 구성되는 것이라면 어떻게 당위를 요구할 수 있는가에 관한 질문에 대해서는 Rawls의 '칸트적 구성주의(Kantian Constructivism)'라는 개념에 기초한다(맹주만, 2007b: 117). Kant는 구성주의를 주장하면서도 인식의 구성 범위에 도덕을 포함하지 않음으로써 상대주의 논의를 비껴갔다. 도덕 형이상학에 근거하여 의무의 발생을 주장할 수 있기 때문이다. Rawls는 Kant의 도덕 이론 자체가 아니라 그의 도덕 철학이 갖는 정신을 계승해서 도덕법칙의 논증 과정을 구성주의적인 것으로 해석한다. 비록 Kant가 직접적으로 주장한 내용과는 상반될 수 있지만, Rawls가 정의론에서 적용한 계약론적 방법이 Kant의 방법과 유사함을 강조하기 위해 부여한 명칭이다(맹주만, 2007a: 225).

Rawls가 칸트적 구성주의에서 가장 중요한 발상으로 여기는 것은 '구성의 절차'를 써서 '사람에 대한 특정 개념'과 '정의의 제 일 원칙' 간의 적합한 연결을 수립하는 것이다. 그래서 사람은 '평등하고 합리적 존재'라는 칸트적 개념을 바탕으로 이러한 사람들이 속하는 '원초적 입장에서의 합리적 선택'이라는 구성적 절차, 그리고 이러한 절차에서 만들어지는 '정의의 원칙'을 연결하여 자신의 칸트적 구성주의로 제시한다(노영란, 2016: 39). Kant가 자율의 정식을 통해 도덕법칙을 부과하는 입법자로서 도덕적 행위자를 논한 것과 마찬가지로 Rawls도 계약(구성)에 합의하는 개인의 특성으로 자율성을 언급한다. Rawls는 "인간이 자율적으로 행동하는 경우란 그 행위의 원칙들이 자유롭고 평등한 합리적 존재로서 그의 본성을 가능한 한 가장 적합하게 표현해주는 것으로서 그에 의해 선택될 때"라고 본다(Rawls, 황경식 외 역, 2003: 340). 그는 자율을 자유롭고 평등한 인격들은 목적의 왕국의 입법적 구성원들로서 스스로 부과하는 법칙들에만 종속된다는 의미로 사용한다(김정주, 2008: 182).

원초적 입장의 개인이 자율적인 합의를 통해 규범을 형성한다는 '칸트식 구성주의' 관점은 상대주의적 비판을 피해간다. 각자 나름의 도덕법칙을 세울 수 있는 것으로 보이지만, 실제 개인이 아니라 '원초적 입장'에 있다고 전제함으로써 보편성을 확보하기 때문이다. 이렇게 구성주의를

도덕적 규범의 형성과정과 관련하여 해석하는 방식은 Kohlberg에게도 이어진다. 그는 나치의 학살은 좀 더 보편적으로 적용될 수 있는 의미 있는 표준에 비추어 볼 때도 옳지 않다고 판단할 수 있다고 주장하며 문화적, 윤리적 상대주의에 반대한다(정창우, 2004: 37). 또 상대주의를 반대함과 동시에 구성주의를 메타윤리적 가정에 포함시킨다.

Kohlberg는 Rawls의 이론을 수용하여 정의의 우선성(primacy of justice)을 가정한다(정창우, 2004: 39). 이때 단순히 도덕성의 핵심을 정의로 본 것만이 아니라, 합의나 계약을 통한 규범 구성의 관점도 함께 수용한다. 그는 Rawls의 '도덕 이론의 칸트적 구성주의(Kantian Constructivism in Moral Theory, 1980)'를 인용하며 "구성주의의 주요한 국면은 계약주의, 도덕 원리란 자율적이고 합리적이며, 도덕적인 인간들이 도달하는 협약을 통해 생성되며 또 그 타당성을 부여받는다는 관점이다."라고 밝힌다(배한동·은종태, 2008: 33). 그는 정의 관념이 계약을 통해 생성된다고 밝힘으로써 규범이 정치적 구성물이라고 주장한다.

실천윤리 교육도 규범을 구성 가능한 것으로 본다는 점에서 구성주의 인식론에 기초한다. 그런데 Rawls가 '원초적' 입장에서 합의를 이야기 한 것과 달리, 실천윤리는 '자신의' 입장에서 실제 맥락을 반영하여 규범을 구성한다. 실질적 내용을 담고 규범을 만들기 때문에 보편성이 담보되지 않는다. 실천윤리에서 합의한 규범은 어디까지나 특정 맥락에서 잠정적인 결론으로 상황성을 갖는다. Kohlberg가 상대주의를 비판할 뿐 아니라 가치 다원성에 대해서도 부정적 입장을 취한 것과 달리 실천윤리는 규범의 다원성을 긍정한다. 물론 학자에 따라 특정 이론에 근거하여 실천적 규범을 정당화하기도 한다. 그러나 실천윤리의 문제 해결 과정에서는 다양한 이론적 근거를 지향하는 사람들이 모여 합의할 수 있는 수준의 규범을 만들어낸다. 즉 이론의 다원성을 부정할 수 없는 현실로 인정하고, 그 토대 위에 합의할 수 있는 규칙, 강령 등을 잠정적 결론으로 제시한다. 그래서 실천윤리에서 제시하는 규칙 등은 어떤 상황에도 통용되는 수준의 보편성을 전제하지 않는다. 실천윤리에서 규칙으로 도출된 내용은 정의와 같은 상위 가치라기보다는 구체적 상황에서 특수한 맥락에 맞

춰 해석된 내용으로 층위가 다르다.

구성주의적 학습이론에 대한 심리학적 배경에서도 차이가 존재한다. Piaget는 구성주의 학습이론에서 핵심적인 위치를 차지한다. 그는 발생적 인식론을 통해 인지 구조의 발생을 평형화 개념으로 설명하고, 지식의 발달을 인지 구조의 변화로 설명한다. 감각 운동기, 전조작기, 구체적 조작기, 형식적 조작기라는 인지발달단계 구분은 논리학적 구조의 위계에 의한 것이다(은은숙, 2011: 187). 그는 인지 구조 속에 이미 구성되어 있던 개념이 행위와 관계를 형성함으로써 생겨나는 것으로 보았다. 지식이 외부에서 주어지는 것이 아니라 상호작용을 통해 구성되는 것으로 보았기 때문에 Piaget의 이론은 구성주의로 분류된다(Fosnot, 조부경 외 역, 2001: 20). 그의 인지 관점에서 드러나는 특징은 인지가 구조의 형태로 존재한다고 본 점이다.

인지주의 학습이론에 대비되는 구성주의 학습이론에서는 인지에 대한 구조적 관점이 드러나지 않는다. 1950년대 '기계도 생각할 수 있는가?'에 대한 물음을 통해 인공지능연구가 수행되면서 인지심리학에 이론적 변화가 생겼다. 기존에는 인지를 형성할 수 있는 주체가 사람만 가능한 것으로 간주했지만 기계도 사고의 과정을 모사할 수 있다고 여기게 된 것이다(Negnevitsky, 김용혁 역, 2013: 22-23). 컴퓨터 등 생각하는 기계들이 만들어지면서 인지는 구조적 형태가 아니라 저장될 수 있는 요소로 이해하게 되었다. 이러한 관점에서 학습은 인지 구조를 발달시키는 것이 아니라, 인지 요소를 머릿속에 저장하는 정보처리 관점으로 이해하게 되었다. 정보처리이론(information processing model)에서는 외부에서 들어온 정보가 인간 내에서 어떤 작용을 일으키게 되는지 유비를 통해 설명한다. 정보처리이론은 장기기억에 정신 모델을 습득하는 과정으로 학습이 일어난다고 보았다(Durning & Artino, 2011: 189-190).[43]

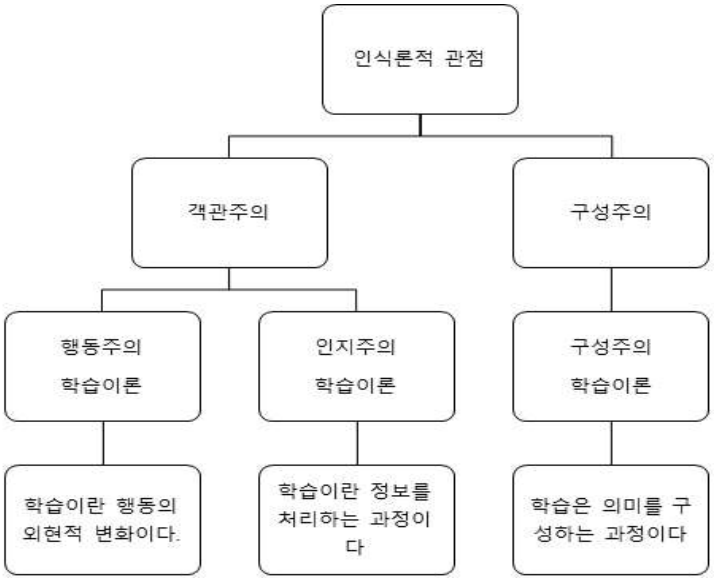
---

43) 정보를 처리하게 되는 과정을 살펴보면 다음과 같다. 감각등록기(sensory registrator)는 일종의 입력장치로서 사람이 감각을 이용해 정보를 입력하여 저장하는 곳이다. 감각 등록기는 사람의 자극을 아주 정확하게 저장하지만 매우 짧은 시간 동안 저장된다는 특징이 있다. 작업기억(working memory)은 흔히 단기기억(short-term memory)이라 불리는데, 정보의 양과 지속시간을 규정하고 통제한다. 이 과정에서 외부로부터 들어온 자극을 선별하여 필요한 것만 저장하려고 한다. 장

정보처리 관점은 학습을 '기억', '저장'의 관점에서 접근하는 이러한 시도는 정보의 입력과 재생과정에서 인간의 능동적 작용을 간과하였다는 비판을 받는다. 이런 교육 방식은 '저금식 교육 시스템(the banking system of education)'으로 교사의 행동은 가르치는 것, 학생의 행동은 기억하는 것으로 이분화하며 창의성을 마비시킨다는 문제가 있다(Freire, 남경태 역, 2009: 90-91). 또 학습의 과정에서 무엇을 획득하는지 명확히 제시하지 못한 채 기억의 과정에만 초점을 맞추는 한계가 드러난다(Fox, 1997: 729-730). 사람들은 그들이 획득한 정보에 대해 종종 독특하고 특유한 방식으로 조직하고 이해하려고 한다. 정보처리모델은 인간이 정보를 수동적으로 재생하는 것이 아니라 나름의 방식으로 구성한다는 점을 간과하였다.

기기억(long-term memory)은 무한한 정보를 영구적으로 저장할 수 있는 곳이다. 장기기억은 일화기억과 의미기억으로 구성된다. 일화기억(episodic memory)은 개인의 경험을 보유하는 저장소로 일상 정보는 주로 이미지로 부호화되며, 정보가 발생한 때와 장소를 기초로 조직된다. 일화기억은 매우 의미 있는 경우가 아니라면 최근에 발생한 정보에 의해 방해를 받기 때문에 인출이 되지 않는다. 의미기억(semantic memory)은 문제 해결전략과 사고 기술, 그리고 사실개념, 규칙 등과 같이 우리들이 경험으로부터 습득했던 일반화 지식이 저장된다(변영계, 2005: 127-130).

정보처리모델은 학습 과정의 이해에 도움을 주었다. 정보처리모델에 따라 학습의 과정은 부호화, 주의, 저장/인출로 나눠진다(변영계, 2005: 135-138). 부호화(encoding)는 어떤 자극을 기억하기 위해 정확히 파악하는 것이다. 이는 자극을 변형시켜 나중에 쉽게 회상될 수 있는 형태로 바꿔주는 것이다. 부호화 과정은 이미 알고 있는 것에 관련지어 기억하려고 하는 것의 정보를 확대하거나, 기억술(mnemonic method)을 사용하는 것 등을 포함한다. 주의(attention)는 처리용량에서의 한계와 관련된다. 정보처리이론의 한 가지 중심가정은 정보를 처리하는 뇌의 용량이 중요한 측면에서 제한된다고 보았다. 뇌의 작용은 한 가지 혹은 소수의 일만 동시에 실행할 수 있다(Lieberman, 이관용 외 역, 1996: 435). 그래서 필연적으로 어떤 정보를 처리할 것인지에 대해 선택이 필요하다. 일반적으로 주의집중은 환경의 특수한 측면에 인지 처리 과정의 초점이 맞춰진다(Ormrod, 김인규 외 역, 2016: 213). 어떤 자극은 주의를 기울이지 않아도 일어난다. 그런 과정은 의식적인 조절 없이 자동으로 수용되어 온 것이다. 반면 어떤 식별 과제는 집중적인 노력과 의식적인 조절이 필요하다(변영계, 2005: 136). 부호화된 자극은 장기기억에 저장이 되어야 한다. 새로 부호화된 자극은 장기기억 내에 있는 선행 정보와 연합을 한다. 이때 장기기억이 형성되기 위해서는 새로 부호화된 자극이 기존의 정보와 연합할 수 있도록, 충분히 반복하는 것이 필요하다. 즉 피험자가 새로운 자극을 떠올리는 경험을 여러 번 투입해주어야 비로소 연합이 과정이 활성화된다(Lieberman, 이관용 외 역, 1996: 434-435).



[그림 4-1] 인식론적 관점에 의한 학습이론 분류(권성연 외, 2018: 182)

구성주의 학습이론은 지식을 고정된 실체로 보는 정보처리 기반의 인지주의 학습이론을 비판하며 상황인지 관점에서 지식의 구성을 설명한다(Cobb & Bowers, 1999: 5). 상황인지는 지식을 고정된 실체로 보지 않고, 맥락 속에서 생성되는 것으로 설명한다(Fox, 1997: 727). 이것은 크게 두 가지 지점에서 고전적 인지심리학의 연구와 차별점을 갖는다. 첫째는 지식을 저장의 대상이 아니라 변화하는 것으로 본 점이다. 고전적 인지심리학에서는 정보처리모델에 기초하여 인지가 기억 처리 장치의 결과물로서 사람의 내부에 있는 것으로 설명했다. 이와 달리 상황인지 관점에 따르면 지식이 맥락에서 생성되기 때문에 학습은 맥락이 없이 일어나기 어려운 것으로 본다. 맥락은 어떤 개념을 이해하기 위한 보조 수단으로 활용되는 것이 아니라 지식과 뗄 수 없는 것으로 인정된다.[44] 이때 상황

44) 단어가 갖는 모호함이나 다중성 뉘앙스, 비유 등 때문에 이해를 위해서는 맥락이 필수적이다. '나, 여기, 내일, 그 다음' 등의 지시어(indexical terms)의 경우 대부분 상황의 부분을 지시(index)하는 것이다. 이것은 맥락에 민감한 수준이 아니라 전적으로 문맥 의존적인 언어의 특성을 드러내고 있다. 비단 지시어만이 아니

은 단지 학습을 위한 자료가 아니라, 학습을 위해 필요한 요소이다. 그래서 상황인지 이론에서는 학습자와 환경이 동등하게 강조된다(Durning & Artino, 2011: 198).

<표 4-1> 정보처리 이론과 상황인지 이론의 비교

(Durning & Artino, 2011: 190)

	정보처리 이론	상황인지 이론
학습의 발생	-장기기억으로 정신 모델의 습득(스키마 등)	-개인적 의미를 습득하는 것이 아니라 만드는 것
학습에 영향 끼치는 요소	-새로운 재료를 저장하기 위해 환경을 조직하는 것	-학습자와 교사 환경의 상호작용이 핵심
기억의 역할	-학습의 장기기억에서 변화를 가져옴(스키마 구성)	-기억에 대한 강조 덜하고 직접적인 인식과 행위에 대한 강조
전이	-정보가 장기기억에 저장되는 것 -학습자가 지식을 다른 상황에 어떻게 적용하는지 알았을 때 일어남	-학습은 항상 맥락적 -의미 있는 맥락에 정착된 실제적 과제에 의해 일어남
교수법에 대한 시사점	-정보를 구조하고 조직하고 계열화하는 것 강조	-정보를 다양한 방식으로 제공

둘째는 상황인지 이론에서는 전이(transfer)되는 것은 인지 요소가 아니라 특정 맥락에서의 실천 양식이라고 본다. 정보처리 이론에서는 전이를 머리 안에 있는 표상을 새로운 상황에 적용하는 것으로 보았다. 반면 상황인지에서 전이란 새롭게 접하는 맥락을 재맥락화(re-contextualize)

라 모든 언어에 대한 적확한 이해는 언어가 사용되는 상황을 통해 이뤄진다. 개념(concept) 역시 추상화된 지식으로 이해되는 것이 아니라 상황, 의미협상(negotiations), 그리고 활동을 통해서 새롭게 이해된다. 그런 의미에서 개념은 완성된 것이 아니라 항상 구성 중이다(Brown et al., 1989: 32-33). 이렇게 상황인지 이론은 개념은 단어와 마찬가지로 언제나 구성 중이라는 맥락 의존적 언어학에 토대를 둠으로써 독특한 성격을 지니게 된다(Allal, 2001: 407-408).

하는 문제이다(윤초희, 2017: 807). 전이는 내용을 적용하는 결과를 보고 판단하는 것이 아니라 새로운 맥락에 맞춰 자신의 지식을 재조직화하는 행위가 일어난 것으로 간주한다. 따라서 학습을 기억의 저장으로 인식했던 정보처리 이론의 관점과 달리, 상황인지 관점에서는 학습자와 교사의 상호작용을 통해 의미를 만드는 활동에 지속적으로 참여하는 것이 중요해진다.

교육 공학 분야에서 구성주의 학습이론은 결국 정보처리 관점을 비판하며 형성된 상황인지 관점에 기초한 학습이론이라고 할 수 있다. 상황인지 관점은 Piaget와 달리 인지에 대한 구조적 관점이 드러나지 않는다. 교수법에 대한 주요한 차이는 정보를 다양한 방식으로 제공해 주는 것을 중요하게 다루는 점이다. 이는 상황 맥락에 따라 인지가 형성되기 때문에 같은 정보라 하더라도 제공하는 방식에 따라 서로 다른 표상이 생기고, 이로 인해 새로운 지식을 형성한다고 보기 때문이다.

도덕교육 분야에서는 구성주의 학습에 대해 Piaget의 구조주의적 인지심리학 입장에서 다루는 경향이 드러난다. 도덕교육 분야에서 대표적 구성주의자로 평가받는 Kohlberg가 자신의 인지심리학 배경을 Piaget에 기초하고 있다고 밝혔기 때문이다(Kohlberg, 1972: 16).[45] 그는 도덕성을 생물학적 보편성이 있는 인지 구조로 바라본다. 그래서 인지 구조의 발달이 문화적 차이와 무관하게 보편성을 가지고 있을 것으로 전제하고 도덕성 발달 단계를 만들어 경험적 연구를 통해 이론을 확인한다(Reimer et al., 유병열 외 역, 2009: 110-112).[46]

실천윤리 교육의 인지 심리학적 전제는 Piaget보다 상황인지 관점에 가깝다. 실천윤리의 지식이 인간 보편의 인지 구조적 차원에서 다뤄지는

45) 정창우는 Kohlberg를 도덕교육 분야의 대표적 구성주의자로 소개하면서 다음과 같이 이유를 밝힌다(정창우, 2004: 171-175). 그는 실재(reality)에 대해 자기 구성적 관점을 가지고 있는데 이는 정의, 의무 등 도덕성의 기본이 개인에 의해 구성된다는 것 의미한다. 그 밖에도 발달을 질적 단계 변화로 표현한 것, 지식을 문제해결 과정에서 습득한다고 본 점, 도덕 발달이 역할 채택 방식의 재구조화 과정으로 설명한 것 등으로 토대로 Kohlberg를 대표적 구성주의자로 평가한다.

46) 네오콜버그학파로 불리는 Rest는 도덕성에 대해 구조적 형태로 접근하지 않고 4구성 요소로 접근한다(Rest, 1986). 그러나 그의 이론은 '구성주의 도덕교육론'으로 포괄되지 않고 있다.

것이 아니라 실천적 문제 해결 과정에서 필요한 상황적 지식을 다루기 때문이다. 물론 구성주의적 도덕교육론에서 Vygotsky의 사회적 구성주의도 함께 다루고 있다(김항인, 1998; 박현진, 2011; 이재호, 2004; 유병열, 2006; 윤영돈, 2014; 정창우, 2004; 추병완, 2011). Tappan은 Vygotsky 이론에 기초하여 도덕교육을 실행할 때는 다음과 같은 전제에 기초하게 된다고 말한다(박현진, 2011: 127-128).

> 1) 도덕기능은 필연적으로 단어, 언어, 담화의 형식에 의해 매개된다.
> 2) 그러한 매개는 근본적으로 사적 혹은 내적 언어에서 전형적으로 내적인 도덕적 대화의 형식에서 발생한다.
> 3) 언어는 대표적인 사회적 매개이기 때문에 사회적 의사소통 과정과 사회적 관계는 필연적으로 도덕 기능의 근원이 된다.
> 4) 단어, 언어, 담화의 형식은 사회·문화적 현상이기 때문에 도덕성 발달은 항상 그것이 발생 되도록 하는 특별한 사회적, 문화적, 역사적 맥락에 의해 이뤄진다.

사회적 구성주의 관점은 구체적인 맥락의 중요성을 강조한다는 점에서 실천윤리 교육의 관점과 호응한다. 학습에서 상호작용과 도구의 필요성이 강조되는 내용 역시 공통으로 드러난다. 하지만 발달심리학적 관점에서 결정적인 차이가 나타난다. Vygotsky는 의사소통을 강조하면서 개인은 성인과의 상호작용을 통해 스스로 발달할 수 있는 부분보다 더 많은 발달을 할 수 있음을 주장한다. Piaget가 인지 구조가 발달해야 학습을 할 수 있다고 본 것과 달리, Vygotsky는 학습을 통해 발달이 이뤄진다고 보았다(정창우, 2004: 177). 비록 두 사람이 학습과 발달의 선후관계에 대한 의견 차이는 있었지만, 학습을 '인지 구조'의 발달이라고 보는 공통적인 시각이 드러난다.

구조주의에 바탕을 둔 발달 이론은 Bruner를 통해 변화한다. 그는 Vygotsky에 영향을 받아 학습을 사회적 상호작용을 통해 학습자 자신의 발견을 통해 새롭게 의미를 구성하고 지식을 구조화하는 과정으로 정의한다(강현석, 2004: 64). 교육 내용으로 상정되는 지식은 학문으로, 지식의 구조는 곧 학문의 구조를 의미한다. Bruner가 구조라고 칭한 것은 논리

적인 구성물로 Piaget가 말하는 구조와 성격이 다르다(이정아, 2016: 65). 지식의 구조에서 나타나는 구조는 표면에 나타나 있는 것이 아니라 대상 저변에 있는 것으로 요소 간의 관계를 이상의 전체성을 나타내는 말이다(박천환, 2011: 6). 그는 지식의 구조를 학생들의 발달 단계에 맞춰 표현하면 어떤 지식이든 이해할 수 있다고 말한다. 지식의 구조를 가르친다는 것은 곧 학문을 이루는 근본 원리를 교육 내용으로 삼아, 인지 발달 단계에 맞춰 조직하는 것이다(강현석, 2004: 57). 인지 발달 단계란 다름 아닌 지식을 표상하는 능력으로 학습자의 연령에 따라 지식의 구조에서 파악할 수 있는 수준이 상이하게 나타난다. 학습자는 작동적 표현(enactive representation), 영상적 표현(iconic representation), 상징적 표현(symbolic representation)의 발달단계를 나타낸다(Bruner, 1966: 39-72, 박천환, 2011: 13-14에서 재인용). 그가 말하는 인지 발달은 지식을 표상(representation)하는 것으로, Piaget가 평형화의 개념으로 인지 구조 발달을 의미한 것과 차이가 있다.

도덕교육에서 Bruner의 이론이 교육과정을 구성하는 원리로 사용되거나, 그가 말한 개념학습 혹은 발견학습 방법이 교수·학습 방법으로 활용되었다. 그렇지만 도덕교육의 교육과정을 설계하는데 그의 후기 이론에서 나타나는 구성의 관점은 적절히 반영되지 않았다(이병기, 2019). 도덕교육의 구성주의 논의에서도 학습 설계에서 나선형 교육과정이나 학습의 계열성이 강조되었지만, 표상을 중심으로 하는 구성주의 개념은 적극적으로 활용되지 않았다.

실천윤리 교육은 실천적 문제 해결을 지향한다는 점에서 인간인지 저변에 놓여 있는 구조의 발달만으로는 직접적인 교육 효과를 기대하기 어렵다. 그보다 구체적인 맥락에서 어떻게 행동해야 하는지에 대한 현상적인 접근이 필요하다. Kohlberg는 현상주의적 가정을 통해 도덕교육에서 의도적으로 행동으로 드러나는 모습보다 인지 구조에 기반한 도덕적 판단을 강조했다. 하지만 실천윤리 교육에서는 실질적 행동 그 자체를 문제로 한다는 점에서 Kohlberg류의 구성주의 도덕교육론의 주요 가정과 차이가 있다. Bruner의 용례를 따라 도덕교육에 대입해보면 지식의 구조

는 도덕 교과 지식을 의미한다. 실천윤리 교육에서 필요한 것은 도덕 교과 지식 자체만이 아니라 지식의 구조를 상황에 맞게 해석하여 재구성하는 능력, 즉 표상 능력이라 할 수 있다. 구성주의 학습이론을 통해 실천윤리를 가르친다는 의미는 인지발달을 통해 도덕적 스키마를 배양한다는 것보다는 도덕적 지식을 어떻게 표상하는지 가르쳐서 문제 해결에 사용할 수 있도록 돕는 것에 있다.

결과를 종합하자면 실천윤리 교육은 학습자의 능동성을 지향하며 실천적 문제 해결을 지향한다는 점에서 구성주의 학습이론의 방향과 부합함을 확인하였다. 그리고 구성주의가 가진 다의성을 분석해보았을 때 실천윤리 교육의 방향은 상황인지 관점에 기초한 구성주의 학습이론에 가까운 것으로 구성주의적 도덕교육론에서 사용하는 학습이론을 그대로 사용하는 것은 적합하지 않다는 점을 알 수 있었다.

2. 도덕과 실천윤리 교육을 위한 상황인지 학습이론의 도입

1) 상황인지 학습이론의 정의

실천윤리 교육은 구체적인 삶의 맥락에서 발생하는 윤리적 문제 해결을 추구한다는 점에서, 보편적 지식의 구조를 인정하는 구성주의 학습이론이 아니라 지식의 상황성에 바탕을 둔 상황인지 학습이론에 기초하는 것이 적합하다. 실천윤리 교육의 학습이론으로 상황인지 학습이론을 활용하기 위해 "상황인지 관점에 기초한 구성주의 학습이론"을 상황인지 학습으로 정의하고, 개념화(conceptualization)하여 그 의미를 명료화하고자 한다. 개념화는 학술 용례에서 의미를 분석하여, 유사개념과 의미를 비교하고 반대 사례를 검토한 뒤. 모호한 사례를 검토하는 방식으로 이뤄진다(김국현, 2017: 151).

상황인지 학습이론과 유사한 용어로 먼저 상황학습이론을 살펴보고자 한다. 상황학습(situated learning)이론은 Lave와 Wenger가 인류학적 관점에서 수행한 연구로, 지식이 상황 안에(*in situ*) 존재한다는 생각을 담고 있다.[47] Lave와 Wenger는 자신들의 이론이 학습이론이라는 명칭에도 불구하고 그 성격은 하나의 교육 전략이나 제도, 교수 방법이 아니라는 점을 분명하게 밝힌다(Lave & Wenger, 손민호 역, 2010: 31-32). 하지만 국내의 대부분의 상황학습론 연구자들은 상황학습을 전통적인 학교에서 이뤄지는 수업 방식의 대안이 되는 새로운 수업기법으로 다루고 있다. 이는 주류 인지심리학의 이분법적 인식론을 전제로 상황학습을 오해했기 때문이다(박동섭, 2008: 179).

용어에서 오는 이미지와 달리 상황학습이론은 학습심리이론이라기보다는 학습에 대한 인식론에 가깝다. 어떻게 학습이 이뤄지는지 연구하는 과정에서 실천의 관점에서 학습의 의미를 재구성한 것이기 때문이다. 그

47) *in situ*는 라틴어로 사전적 의미는 원래의 장소(in the original place instead of being moved to another place)라는 뜻을 갖는다(dictionary. cambridge. org/ko/사전/영어/in situ, 검색일: 2020.09.03). Lave는 학습이 일어나는 원래의 장소적, 전제적 개념으로서 상황의 속성을 드러내기 위하여 이 표현을 사용한다.

래서 연구 과정에서 학교 교육의 분석을 의도적으로 느슨하게 다루며 상황학습은 학교 학습과 일상의 학습을 종적으로 다른 것으로 구분하지 않고 하나의 관점에서 설명을 시도한다. Lave는 아래 <표 4-2>와 같이 지금까지 일반적인 관점에서 학교는 과학적 지식을 배우는 공간으로, 일상은 학교에서 배운 지식을 적용하는 공간으로 구분되었다는 점을 지적한다. 이러한 관점에서는 학교 교육은 실험적 방법으로 탈맥락적인 과학적 지식(knowledge)과 일반화된 이론을 가르치는 것으로, 비형식적 교육은 지식의 구체적인 적용과 응용영역을 다루는 것으로 구분해왔다(Lave, 2011: 15).[48] 그러나 이렇게 형식적 교육과 비형식적 교육을 이분법적으로 구분하는 것은 학습이 갖는 일상적 의미를 제거하고 학습을 평범함에서 철학이나 과학으로 이행하는 것으로 바라보기 때문에 적절하지 않다(Lave, 2019: 114).

<표 4-2> Lave의 형식적·비형식적 교육의 구분

(Lave, 2011: 15 재구성)

	형식적 교육(학교)	비형식적 교육(도제)
교육 대상에 대한 연구 방법	실험적 방법	인류학적/질적 연구
학습 내용	탈맥락화된 과학적 지식	맥락이 있는 일상의 배움
교육의 관심사	일반화된 이론	구체적 적용, 응용 분야

Lave와 Wenger는 교육의 형태를 학교 안과 밖으로 나누는 것을 비판하며, 학습의 일원적 관점을 도제의 형태로 보고 다양한 상황에서 도제가 어떻게 이뤄지는지 연구를 종합한다. 이를 통해 학습은 학습자가 공동체의 참여를 통해 이뤄진다는 점과 이 과정에서 참여자가 정체성을 형

48) Lave가 말하는 일반화된 이론(general theory)은 2015 개정 교육과정에서 나타나는 일반화된 지식과 다르다. 교육과정의 용어는 이해중심 교육과정의 백워드 중심 설계에서 나타나는 용어로, 학습을 통해 지속적으로 영향을 미치는 영속적인 이해(enduring understanding)라는 측면에서 표현되는 용어이다(김현수, 2018: 355). Lave가 말하는 일반화된 지식은 맥락이 제거된 고도의 추상성을 가진 지식이라는 점을 강조하기 위해 사용하는 용어이다.

성하게 된다는 점을 발견한다. 학습의 과정이 탈맥락적으로 이뤄지는 것이 아니라 특정 공동체에 먼저 참여한 고참과 새롭게 참여하게 된 학습자(신참)의 관계 속에서 학습이 이뤄진다고 설명한다. Lave와 Wenger는 인류학적 관찰에 사회학적 관점을 통해 학습을 해석하여, 공동체 안에서 힘의 위계에 따라 초심자가 주변인으로부터 학습을 통해 중심부로 이동하게 되는 과정에서 발생하는 힘의 변화를 포착하여 합법적 주변 참여(Legitimate Peripheral Participation, LPP)라 명명한다.[49] 학습자는 처음에 공동체의 주변부에 머물러 다소 중요해 보이지 않는 역할을 감당한다. 그러나 점차 기술을 습득해 가면서 공동체의 중심적 구성원으로 기능하게 된다. 학습은 공동체의 구성원으로 참여하는 과정에서 점차 주요한 역할을 감당하게 됨으로써 발생한다. 참여란 단지 누군가와 함께 어떤 활동에 참가하는 것이 아니라 공동체의 일원으로 성장하면서 정체성을 구성하는 과정을 뜻한다(Wenger, 손민호·배을규 역, 2007: 23).

상황학습이론은 크게 두 가지 지점에서 학습에 대한 인식론적 전환을 가져왔다. 첫째는 학습을 일상의 연장선에서 바라본 점이다. 상황학습이론은 학교 학습을 특수한 지식을 다루는 일상과 괴리된 행위가 아니라, 공동체 참여를 통해 배워나가는 일상적 행위의 하나의 형태로 바라본다(Lave, 2019: 114). 어떤 형태의 지식이든지 그것은 현재 맥락에서 드러나는 의미를 구성하기 위해 과거와 미래의 의미를 재구성하는 힘에 있다는 점을 알게 한다(Lave & Wenger, 손민호 역, 2010: 25). 이런 관점 전환은 학교 학습과 일상의 괴리를 줄이기 위해 인위적으로 '실생활의 소재'를 활용하여 교육 내용에 접목하는 수준이 아니라, 사회적 실천 행위로서 학습이 이미 일상과 연결된 것임을 자각하게 한다. 이는 학습이 갖는 사회적 영향을 느끼게 함으로써 학습에 대한 확장적인 시각을 가질 수 있게 한다. 일상은 학교에서 배운 내용을 적용하는 공간이 아니라, 학

49) '합법적'이라는 말은 불법적인 참여가 존재한다는 말이 아니라 구성원들에게 '공동체에 참여할 수 있는 정당한 권리'를 표현하는 용어이다. '주변'이라는 용어를 통해 드러내고자 하는 것은 참여의 정도에 차이가 나타난다는 점이다. '참여'는 공동체와 관계하는 행동 양식을 나타내는 말이라 할 수 있다(Lave & Wenger, 손민호 역, 2010: 29-30). 최종적으로 '상황학습: 합법적 주변 참여'는 '실천공동체(Community of Practice, CoP)'의 참여라는 개념으로 정립된다.

교에서의 학습 역시 하나의 일상이며 문제 해결 능력의 관점에서도 학교와 일상의 학습이 유사해야 함을 시사한다.

둘째, 학습의 과정에서 학습자와 학습 내용의 관계를 상호구성적인 것으로 바라본다(박동섭, 2008: 179). 기존의 구성주의 이론에서는 학습자의 인지 구조 변화를 통해 내용이 구성되는 것으로 보았다. 그런데 상황학습이론에서는 실천공동체에 참여하는 과정에서 학습 내용이 학습자의 정체성을 구성하고 또한 학습자의 참여를 통해 실천공동체의 도메인이 바뀌는 것으로 설명한다. 학습의 과정에서 변화하는 것은 학습자의 인지 구조만이 아니라 학습 내용도 포함한다. 물론 사회 구성주의 입장에서는 긴 시간에 걸쳐 인간의 학습이 내용을 변화시키는 것에 대해 설명하기도 하였다. 그러나 상황학습에서는 역사적 발생처럼 긴 시간 단위가 아니라, 우리의 삶 안에서 관찰 가능한 정도의 시간 범위 안에서도 지식이 변화하는 현상을 다루고 있다. 이상에서 살펴본 것과 같이 상황학습이론은 인식론적 전환을 가져온 이론으로 학습 심리학 이론이나 교수·학습모형이라 보기는 어렵다.

또 다른 상황인지 학습이론의 관련 개념으로는 상황인지 이론이 있다. 앞서 살펴본 바와 같이 상황인지는 상황학습이론이 인지심리학 분야에서 정보처리 관점의 대안을 제시하는 데 영향을 끼쳐 만들어진 이론이다. Brown과 동료들은 인지의 상황적 속성을 무시하는 것은 중요한 교육의 목표를 놓치는 것이라 비판하며 Lave의 상황학습이론을 활용하여 추상적 내용으로서의 인지가 아니라, 상황성이 강조된 인지를 상황인지라고 부른다(Brown et al., 1989: 32). 상황인지 이론은 지식을 고정된 실체로 보지 않고, 맥락 속에서 생성하는 것으로 여긴다(Fox, 1997: 727; Durning & Artino, 2011: 190).

1989년에 처음 제시된 상황인지는 지속적으로 연구되면서 이론적 체계를 갖춰나갔다. 상황인지 관점에서 어떤 현상은 객관적인 대상에 속해 있는 것이 아니라 활동을 하는 동안에 형성되는 것으로 인식한다는 점에서 현상학적 철학의 계보를 잇는다고 평가된다(Roth & Jornet, 2013: 464-465). 실력 있는 목수(carpenter)가 있다고 할 때, 목수가 사용하는 망치

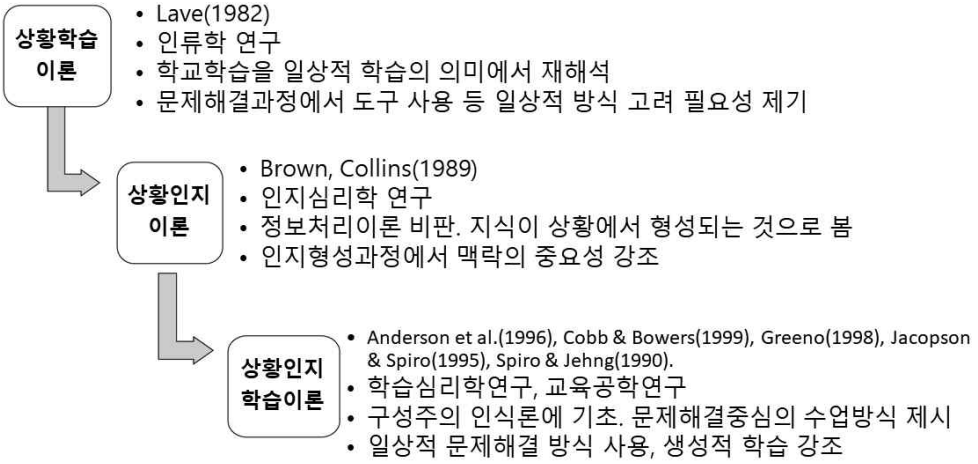
그 자체가 능력을 나타내는 것은 아니다. 목수의 실력은 망치질할 때 비로소 확인할 수 있다. 이러한 관점은 생태심리학에서 사용하는 어포던스(affordance)의 개념과도 연계된다. 어포던스란 어떤 사물의 속성이 원래 내재된 것이 아니라 사물과 그 사물에 대한 인식의 관계를 통해 행위를 유도하는 것을 의미한다.[50] 이처럼 사람들은 사전에 어떤 지식이 있어야만 새로운 학습을 할 수 있는 것이 아니라 적절한 상황 속에서 새로운 지식을 형성한다(Robbins & Aydede, 2009: 39).

인지가 상황에서 만들어진다는 관점은 인공지능, 인공신경망, 로봇학 등의 연구 분야의 실험 결과를 통해서도 뒷받침 된다(Roth & Jornet, 2013: 468-470). 인공지능 분야에서 경험을 통해 어떤 표상이 생긴다고 생각하지 않고, 경험 자체를 누적하는 방향에서 학습을 시킨 결과 의도했던 행동을 할 수 있게 만들었다. 로봇과 신경망을 개발하는데 역시 어떤 표상을 만들고 그것을 통해서 상황을 해석하게 하는 것이 아니라, 상황인지 관점을 차용하여 초기부터 복잡한 정보를 가진 상황 자체를 다루게 함으로써 기술의 진보를 만들었다.

인지에 대한 새로운 관점이 형성됨에 따라 학습에 대해서도 새로운 시도가 행해지게 되었다. 지식이 상황에서 형성되는 것처럼, 학습 역시 상황에서 이뤄져야 한다는 관점이 형성된 것이다(Allal, 2001; Anderson et al.,1996; Cobb & Bowers, 1999; Fox, 1997; Greeno, 1998). 이들은 공통적으로 상황인지의 주요 가정을 수용하여 학습을 설명한다. 본 연구에서 사용하는 상황인지 학습이론이란 바로 이 부분을 의미하는 것이다.

---

50) 어포던스를 행위유도성으로도 번역한다. 어포던스(affordance)는 Gibson이 수여하다는 뜻을 가진 afford를 사용하여 만든 어떤 상황과 사물의 인상이 자연스럽게 특정 행동으로 이끌 수 있다는 점을 나타낸다(신동희, 2014). 흔히 문이 무엇인지 알지 못해도(정신적 표상이 없어도), 동그란 손잡이를 보면 즉시 잡아당겨야겠다고 알아차릴 수 있다는 것을 예로 들며 어포던스가 있다고 표현한다.



[그림 4-2] 상황학습이론, 상황인지 이론, 상황인지 학습이론의 관계도

상황인지 학습이론은 상황인지의 주요 가정의 수용하여 사람의 행동에 어떤 표상이 필요하지 않다는 점을 전제한다. 안다는 것(knowing)은 세상에 대한 규칙이나 사실을 인지적으로 표상하는 것이 아니라 유기체가 세계에서 어떻게 기능하는가와 관련된다. 표상을 통해 사물을 인식하는 것이 아니라는 점은 문제 해결에 대한 새로운 시각을 열어주었다. 기존에는 '구조적으로 동일한' 방법을 사용하여 문제를 해결하려고 했다면 상황인지 관점에서는 문제마다 특성을 고려해서 다른 방법을 통해 접근하게 되었다(Roth & Jornet, 2013: 466-467).

상황인지 학습이론은 학습 능력이 전이에 대해 기존의 인지심리학적 입장과 차이를 나타낸다. 상황인지 이론은 개인과 환경의 상호작용에 대해 주목하는 것 이상으로 개인과 환경 중 특정 요소를 더 중요한 것으로 여기지 않으며, 관계의 상호작용을 연구의 분석 단위로 삼는다(Durning & Artino, 2011: 192). 기존 인지심리학 연구에서는 환경에서 습득된 인지 요소가 새로운 상황에 전이된다고 가정하고 추상화된 원리 교육을 했던 반면, 상황인지 관점에서는 유사한 참여 형식을 요구하는 상황들 사이에서 전이가 일어난다고 본다(Allal, 2001: 411-412).[51] 학습이 잘 이뤄

51) 상황학습이론은 비가시적 영역으로 여겨졌던 인지 학습을 다시 활동의 관점에서 바라볼

지기 위해서는 인지와 행동을 둘러싼 시스템이 제대로 기능하고, 학습자와 상호작용이 일어나야 한다(Greeno, 1998: 5-6). 종합해보면 상황인지 학습이론은 상황인지의 주요 가정을 수용하면서 문제 해결이라는 구체적인 학습 맥락을 다루고 있다는 특징이 있다.

2) 실천윤리 문제 해결 학습의 방향 조망

상황인지 학습이론에 기초해 실천윤리 교육을 한다는 것이 어떤 의미인지 구체화할 필요가 있다. 첫째, 상황인지 학습이론에 기초한다는 것은 개념의 교육과 문제 해결 과정을 이분화하여 접근하지 않는다는 뜻이다. 개념은 실제적 맥락에서 이해될 때 더 오래 기억되며, 더 생산적이고, 유의미하며 전이가 폭넓고 정확하다(Spiro et al., 1987). 사전에 결정된 지식 꾸러미는 경직된 경향이 있어서 새로운 상황에 쉽게 적용되거나 전이될 수 없다(Duffy & Jonassen, 최정임·유화영 역, 2003: 89). 학습자가 단순한 지식과 구조에 익숙해지면, 간단한 지식 구조로 설명할 수 없는 상황에서도 경직되고 단편적인 지식을 적용하게 되는 문제를 나타낸다(Spiro et al., 1988).

개념 습득의 목적이 실제 사례에 적용하기 위해서라면 상황 변화에 대해 자신이 가진 지식을 재구조화하여 활용할 수 있도록 해야 한다. 인지유연성(cognitive flexibility)이란 정보처리 모델을 비판하며 상황인지 관점에서 만들어진 개념으로 급격한 상황 변화에 능동적으로 본인의 지식을 재구조화하여 적응하는 능력을 의미한다. 핵심은 복잡한 지식에 대한 과잉 일반화가 학습 실패의 주요 요인이 된다는 것이다(Jacobson & Spiro, 1995: 3).

수 있게 하였다. 인지와 행동이 분절적으로 여겨졌던 기존의 심리학적 견해와 달리, 실천안에서 인지와 행동의 경계는 낮아졌다. 행동을 관찰 가능한 것으로, 인지를 내적인 작용으로 여겼던 도식에서 벗어나 인지와 행동이 실천의 양식에서 함께 작동하는 것으로 보게 된다. 상황인지 학습이론은 이러한 상황학습의 관점에 기초한바, 인지학습이라 하여 행동을 다루지 않는다고 보는 것은 적절하지 않다.

<표 4-3> 상위 지식 습득의 문제점과 인지 유연성 모델의 특징 (Spiro et al, 1988: 3-10 재구성).

	상위 지식 습득 특징	인지 유연성 이론 특징
문제의 성격	복잡하고 비구조화된 구조에 대한 과잉 단순화	과잉 단순화와 과잉 일반화의 기피
문제에 대한 표상	단일한 정신 표상에 대한 과잉의존	다양한 표상
추론 방법	하향식(top down) 과정에 대한 과잉의존	사례 중심
지식의 성격	맥락 독립적인 개념 표상	사용을 위한(knowledge-in-use) 개념적 지식
새로운 지식의 습득	미리 준비된 지식 구조에 대한 의존	스키마 결합(경직성에서 유연성으로)
지식의 범주	지식 요소에 대한 엄격한 구획화	개념과 사례의 비구획화
교사의 역할	지식의 수동적 전수	능동적 참여, 시범적 가이드와 복잡성 관리를 위한 근접 도움

실천윤리 교육에서 이론 중심 교육은 윤리학 이론을 먼저 가르치고 후에 사례에 적용하도록 안내하는 것 방향에서 이뤄졌다. 하지만 상황인지 학습이론에서는 이론조차 맥락적 성격을 지니는 지식이라고 보기 때문에 상황을 해석하는 과정에서 개념을 습득할 수 있도록 안내한다. 즉 인지 유연성을 고려하여 개념 그 자체에 대한 객관적 이해가 아니라 개념이 어떻게 사용되는지 경험하는 방향에서 교육을 하는 것이다.

둘째, 상황인지 학습이론에서 문제 해결은 학습자 스스로 문제가 무엇인지 발견하는 과정을 포함한다. Spiro와 동료들은 의대생들의 학습에 관한 연구를 통해 학습자들이 상위 지식(advanced knowledge) 습득하고 난 뒤 실제 사례 적용에 어려움을 느낀다는 문제를 발견한다(Spiro, 1988: 3). 그리고 '학습자들의 이해를 돕기 위해서는 단순하고 잘 구조화된 방법으로 제시되어야 한다'는 잘못된 가정(hypothesis)으로 인해 학습에 실패한다고 지적한다. 현대 사회에서 통용되는 지식은 복잡성이 높아서

이러한 복잡성을 의도적으로 배제하고 일반화하는 것은 오개념을 형성할 수 있기 때문이다(Duffy & Jonassen, 최정임·유화영 역, 2003: 96). 현대 사회에서는 급격한 변화에 따라 여태까지 경험하지 못한 형태의 새로운 문제들이 계속 발생하기 때문에 과거의 방식이 그대로 적용되기 어렵다는 점을 고려해서 학습자 스스로 복잡한 상황을 해석할 기회를 부여해야 한다.

실천윤리가 아직 발생하지 않았지만 앞으로 생길 수 있는 문제를 예측하고 예방하기 위한 대안을 탐구한다는 점에서도 학습자 스스로 문제를 만들어 보는 과정은 필수적이다. 게다가 실천윤리에서 다루는 실생활의 문제는 도덕적인 요인만 반영된 것이 아니라 다양한 분야의 전문지식을 비롯해 경제적, 정치적 요인 등에도 영향을 받을 수 있다는 점을 고려했을 때도 교사가 문제를 지나치게 단순화해서 제시하지 않도록 해야한다. 교사가 해석하여 단순화한 단일한 관점만으로 지식을 전달하는 경우, 어떤 학문 영역의 어떤 아이디어든지 지나치게 단순화하게 되기 때문이다(Coulson, Feltovich & Spiro, 1989).

학습자는 답이 정형화되지 않은 문제 상황을 접함으로써 사례에 놓인 상황을 인식하고 선택지를 만드는 등 문제 해결력을 기를 수 있다(Jonassen & Hernandez, 2002: 68). 실천윤리 교육에서 이미 사회적 쟁점이 된 문제만을 다룬다면 이미 발생한 문제에 대해 해결하는 과정을 연습할 수는 있지만, 무엇이 도덕적 문제인지 파악하는 능력은 배양하기 어렵다. 그래서 실천윤리 교육은 무엇이 문제인지 명료하게 쟁점 형태로 만들어 제시하기보다 학습자 스스로 상황을 해석하면서 문제를 구성할 수 있도록 안내하는 과정을 포함해야 한다.

셋째, 상황인지 학습이론에 기초한 문제 해결은 일상적 상황의 문제 해결 과정을 반영한다. 정보처리 이론에서는 문제 해결책을 찾기 위해 머릿속의 구체적인 하위 문제로 세분화한 후에 이를 해결할 수 있는 전략들을 찾아가는 방식으로 문제 해결 과정에 접근한다. 이와 같은 선형적인 문제 해결은 컴퓨터나 맥락 요소를 최대한으로 통제하는 실험상황에서는 가능하지만 다양한 맥락요인들이 상호 작용하는 일상적 상황에서

는 유용하지 않다(윤초희, 2017: 802).

Lave는 학교에서는 정형화된 방식으로 문제 해결 과정이 이뤄지는 것과 달리, 일상생활의 문제 해결 과정에서는 인지 부하가 높은 수학적 계산 같은 방법은 오히려 피하는 현상을 관찰했다. 그리고 일상의 문제 해결 방식은 나름의 목적에 맞춰 유연하게 문제 그 자체를 새롭게 정의하거나 그 장면에 있는 여러 자원을 활용해서 다양한 방식으로 해결한다는 점을 밝힌다(박동섭, 2011: 184). 실천윤리 교육의 목적이 실생활에서 윤리적인 문제 해결이라면 학습 상황에서도 실제 과제의 맥락을 제공하는 한편 문제 해결 과정에 따라 어떠한 기능이 필요한지 구체화 되어야 하며 실제로 사용할 수 있는 문제 해결 도구가 무엇인지 포함하여야 한다.

일상적인 문제 해결 과정에서는 특정 과제를 해결하기 위한 기술도 활용된다. 그런데 이때 기술은 별도로 가르쳐지는 것이 아니라 과제를 해결하는 과정에서 자연스럽게 습득되었다. 예를 들어 옷을 만들기 위해서는 버튼홀 스티치 등의 독특한 양재 기술을 배워야 하는데, 기술은 특정 과제 안에서 습득·활용되는 것이어서 다른 상황에서 어떻게 사용해야 하는지에 대한 고민이 필요 없었다. 게다가 관찰 가능한 형태의 기술이기 때문에 직접 하지 못해도 눈으로 보면서 익힐 수 있는 기회가 주어졌다. 하지만 학교에서는 교육과정 중심의 학습이 일어나다 보니 학습자들은 자신의 삶과 동떨어진 내용에 대해 배우게 된다. 따라서 문제 해결에 필요한 기술을 가르치는 과정에서도 어떤 기술이 필요하며, 어떤 상황에서 이 기술이 사용되는지 학습자가 인식할 수 있도록 의도적으로 과제를 맥락화하여야한다(Collins, Brown & Holum, 1991: 3).

즉 실천윤리 교육에서 일상의 문제 해결 과정을 반영한다는 것은 단지 실생활의 문제를 활용하는 수준이 아니라는 점을 알 수 있다. 삶에서 실천윤리의 문제 해결을 할 수 있도록 과제의 상황을 제시하고 발견전략, 조절 전략, 학습 전략 등 다양한 문제 해결 전략이나 기술 등을 비롯해 문제 해결에 활용할 수 있는 도구와 인적 자원 등이 무엇이 있는지 종합적으로 고려하여 교육해야 한다.[52]

---

52) 발견전략(heuristic strategies)은 문제를 발견하는 기술이다. 전문가들이 사용하는 효과적 발견전략은 대체로 암묵적인 형태로 존재하기 때문에 이를 가시화하여

종합해보면 상황인지 학습이론에 기초하여 실천윤리 교육을 실행한다는 것은 정보처리 관점에서 활용한 선형적인 문제 해결 방법과 달리 학습의 과정과 내용 전반에서 풍부한 맥락을 활용하여 일상적 문제 해결 과정의 다양성을 고려한 학습을 한다는 것을 의미한다.

초심자에게 전달하고자 한다. 두 번째 조절 전략(control strategies)은 가능한 문제 해결 전략을 선택하거나 전략을 언제 바꿔야 하는지를 결정하는 등 학습의 과정에 대해 모니터링하고 진단하고 처방하는 과정을 포괄한다. 마지막 학습전략(learning strategies)은 어떻게 배우는지를 아는 것에 관한 전략이라 할 수 있다(Collins, Brown & Holum, 1991: 13).

3. 실천윤리 수업을 위한 상황인지 학습이론의 활용

도덕과 실천윤리 교육에서는 실천윤리 교육을 위한 별도의 교수·학습 모형이 개발되어 있지 않다. 도덕과 교육에서 일반적으로 사용되고 있는 교수·학습 모형을 활용하는 것으로는 실천윤리 교육에서 지향하는 교육의 목표를 달성하기 충분하지 않다. 상황인지 학습이론에 기초하여 만들어진 교수·학습 모형은 일반적 문제 중심 학습이 가진 한계를 지적하며 학습자의 문제 해결 능력이 실생활에 전이되기 위한 다양한 처방을 제시한다. 이에 상황인지 학습이론에 기초한 교수·학습 설계 모델을 활용하여 실천윤리 교육 방법에 따른 교수·학습 모형을 개발하여 제시하고자 한다.

1) 인지적 도제 모델을 활용한 이론 중심 수업

이론 중심 교육 방법은 실생활의 윤리적 문제를 해결하기 위해 이론을 활용한다. 지금까지 도덕과 실천윤리 교육에서 이론은 주로 강의법을 통해 전달되었다. 강의법은 가장 오래된 교수 기법으로 교과의 주요 개념이나 원리를 학습하는 데 효과적인 방법으로 평가받는다. 하지만 교사의 설명을 중심으로 이뤄지는 방법이기 때문에 학습자들의 문제 해결력을 기르기 어렵다는 한계가 있다(유병열, 2009: 204).

인지적 도제 모델은 교수자와 학습자의 관계를 도제 관계로 규정하고 학습의 과정에서 교사가 학습자에게 문제 해결에 필요한 기술을 가르침으로써 학습자가 스스로 문제 해결의 전문가로 성장할 수 있도록 돕는다. 인지적 도제 모델은 학습의 초기 과정에서 교사가 학습자보다 문제 해결에 필요한 지식과 전략을 사용하는 것에 능숙하다는 사실을 기초로, 6단계에 걸쳐 교사의 도움 없이 학습자가 문제 해결을 할 수 있도록 돕는 과정을 제시한다.

인지적 도제의 실질적인 과정은 도제교육 전반에서 관찰되는 모델링, 스캐폴딩, 코칭의 과정을 포함한다. 전통적인 도제제도에서는 전문가가

초심자에게 먼저 시범을 보이면 초심자는 전문가가 하는 일을 보고 따라 배우게 된다. 예를 들어 전문적인 기능을 가진 목수가 선반(lathe)을 다루는 법을 초심자에게 먼저 시범을 보여주고(modeling) 따라 해보게 한다. 초심자가 서투르게 하면 옆에서 지도한다(coaching). 초심자 혼자서도 다룰 수 있는 선반의 공정을 쉬운 것부터 확인해 준다(scaffolding). 초심자 혼자서도 선반을 다룰 수 있게 되면 전문가는 점차 초심자에게 일을 맡긴다(fading)(강인애, 1997: 54-55).

인지적 도제 이론의 교수 방법은 위에서 제시된 모델링, 코칭, 스캐폴딩 이외에 표현(articulation), 반성(reflection), 탐색(exploration)을 추가하여 총 6가지가 제시된다(Collins, Brown & Holum, 1991: 15; Collins, Brown & Newman, 1987: 16-17). 첫 번째 단계는 모델링(modeling)으로 도제가 견습공에게 자신의 기술에 대해 시범을 보이는 것처럼 교사(전문가)는 학습자(초보자)에게 관찰의 기회를 제공한다. 기술에 대해 명시적으로 가르칠 수도 있고, 함께 하는 과정에서 간접적인 기회를 제공하는 것을 포함한다. 이 과정에서 학습자는 도제의 학습에 대해 조망할 수 있으며, 전체적인 일의 윤곽을 간접적으로 경험할 수 있다.

두 번째는 코칭(coaching)으로 학습자가 직접 해보는 것을 관찰하며 교사는 부족한 부분에 대해 지도를 해준다. 코칭의 과정은 일단 학습자가 실제 업무를 시작하는 과정에서 이뤄진다는 특징을 가지고 있다. 학습을 모두 마친 후에 실제로 학습자가 처음 과제에 투입되는 것이 아니라 관찰 뒤에 직접 실습을 하며 학습이 이뤄지는 것이다.

세 번째는 스캐폴딩(scaffolding)으로 학습자가 근접발달 영역까지 성장할 수 있도록 안내해주는 것이다. 학습자 스스로는 하지 못하지만 적절한 도움이 있으면 할 수 있는 부분에 대해 발견하고 조력을 제공해서 함께 실행해 본다. 위의 세 단계는 기존의 도제 이론에서도 관찰되던 부분이다. 여기에 사고가 갖는 비가시적 특성을 고려하여 다음 두 단계가 추가된다.

네 번째는 표현(articulation)인데 이 과정은 내면에서 일어나는 인지 과정을 탐구학습(inquiry teaching), 사고 과정 말로 표현하기(thinking al

oud), 비판적 학습자 역할(critical student role) 등을 통해 가시적 형태로 표현하는 것이다. 암묵적 처리 과정으로 여겨지던 인지 처리 과정을 가시화하여 표현해봄으로써 학습자가 인지나 메타인지 기술에 대해 학습할 수 있다.[53]

다음 반성(reflection) 단계는 과정을 전문가의 과정과 비교하면서 수정 보완해야 할 점을 찾는 것이다. 이는 인지적 도제를 통해 학습자가 단순히 관찰과 실습을 통해 전문가의 기술을 재생하는 것이 아니라는 점을 뜻한다. 학습자는 자신 나름의 해석과 변형을 통해 발전 방법을 구안하는 등 학습에 능동적으로 임한다. 마지막 탐구(exploration)단계에서는 학습자가 스스로 자신의 문제를 발견하여 주도권(initiative)을 갖고 해결 과정을 경험해보는 것이다. 앞의 세 번째 단계까지는 교사가 주도적으로 행해야 하는 내용이라면 네 번째부터 여섯 번째 단계는 점차 학습자의 역할 비중이 증가한다.

인지적 도제 이론은 실천윤리 교육에 참여하는 교수자와 학습자의 역할이 무엇인지 명료화해준다. 도제 관계에 참여하는 학생과 교사는 모두 서로의 역할 교환을 통해서 인지적 기술을 전수하고, 학습하게 된다. 문제 해결 과정이 교사와 학생, 학생과 학생의 상호작용을 포함하고 있으면서도 교사의 기술 전수 과정을 축소하거나 학생의 자율성을 무시하지 않은 채 양쪽을 조화롭게 고려했다는 장점을 지닌다.

인지적 도제 모델을 이론 중심 수업에 활용해 보면 다음과 같이 진행할 수 있다. 첫 번째 모델링(modeling) 단계에서 교사(전문가)는 학습자(초보자)에게 관찰의 기회를 제공한다. 교사는 학생이 이론을 적용하는 방법을 살펴볼 수 있도록 전문가로서 이론을 어떻게 적용하는지 보여준다. 이때 교사는 자신이 직접 이론을 적용하여 논증하는 과정을 보여줄 수도 있고 윤리적 전문가들이 사용한 논증을 소개하는 형태로 간접적인 모델링을 할 수도 있다. 예를 들어 공리주의 이론을 활용하여 낙태를 옹

53) 인지적 도제 이론에서 상황학습의 영향을 받아 학습의 과정에서 도제형식으로 접근한 것은 사실이다. 하지만 인지적 기술을 가시화하여 도제하는 과정을 정보처리의 용어로 표현하는 점에서는 상황인지의 개념이 학습모델에 충분히 녹아있다고 평가하기에 아쉬움을 남긴다.

호하는 주장을 한 Singer의 논증 과정을 소개하며 이론을 적용하는 방식을 모델링한다.

두 번째는 코칭(coaching)으로 학습자가 직접 해보는 것을 관찰하며 교사는 부족한 부분에 대해 지도를 해준다. 학습자가 규범 윤리를 실제 문제에 적용하려고 할 때 규범 이해에 대해 부족한 점이 있다면, 교사는 일부 개념을 다시 가르쳐 주는 등 직접적인 개입을 할 수 있다. 특히 규범 윤리 이론의 다양한 자원을 학습자 스스로 정리하여 이해하기에는 무리가 있으므로 교사가 각 이론을 알기 쉽게 요약하여 가르치는 등 직접적인 방법으로 지도할 수 있다. 또 텍스트에 기초하여 문제 만들기, 텍스트 요약하기, 다음에 나올 일 예상하기, 텍스트의 난해함 명료화하기(clarifying difficulties with text) 등의 기술(Collins, Brown, & Holum, 1991: 4)이 문제 해결 상황에서 적절하게 활용되고 있는지 확인하며 어떤 기술을 적용하여 문제를 해결하는 것이 좋을지 구체적으로 알려줄 수 있다.

세 번째는 스캐폴딩(scaffolding)으로 학습자가 이론을 적용하여 문제를 해결하는 과정에서 놓치고 있는 부분이 있다면 적절한 발문을 통해 스스로 깨달을 수 있도록 지원한다. 여러 이론 중에서 어떤 이론을 활용하는 것이 가장 적절한 해결책을 제시할 것인지 선택하는 것에 어려움을 겪고 있다면 SWOT 분석, 비용-효과(cost-benefit) 분석, 위험 평가(risk assessment) 등의 기법을 활용하여 의사결정을 통해 문제를 해결할 수 있도록 도울 수 있다(Jonassen, 2012: 344).

네 번째는 표현(articulation)인데 이 과정은 내면에서 일어나는 인지과정을 가시적 형태로 표현하는 것이다. 암묵적 과정으로 여겨지던 인지처리 과정을 가시화하여 표현해봄으로써 학습자가 인지나 메타인지 기술에 대해 학습할 수 있다. 이 과정에서는 주로 논증의 형태로 내면의 인지과정을 가시화 할 수 있다. 논증은 단순하게 주장을 제기하는 것이 아니라 논리적 사고의 과정을 명시화하는 것으로 이해할 수 있다(Joanssen, 1997). 학습자는 왜 이러한 결론에 도달하게 되었는지, 어떤 생각의 단계를 거치게 되었는지 등에 대해 표현할 수 있다.

다음 반성(reflection) 단계에서는 문제 해결 과정을 전문가의 과정과

비교해보면서 수정 보완해야 할 점을 찾는 것이다. 교사는 전문가의 논증을 알기 쉬운 형태로 표현하여 학습자가 자신의 논증 과정과 전문가의 논증 과정을 비교하면서 부족한 부분이 무엇인지 발견할 수 있도록 한다. 마지막 탐구(exploration)단계에서는 학습자가 스스로 자신의 문제를 발견하여 주도권(initiative)을 갖고 해결 과정을 경험하게 한다. 논증 훈련을 해본 주제 이외에 평소 관심 있던 주제를 선택하여 윤리 이론을 적용해보는 과정을 통해 생각을 명료화하고 효과적인 해결 방안을 탐색 할 수 있도록 한다.

인지적 도제 모델을 활용하면 교사 중심의 강의법이 갖는 한계를 보완함과 동시에 문제 해결 수업이라는 실천윤리 교육의 목표도 함께 고려할 수 있다. 하지만 이론 중심 교육 방법은 그 자체로 이론의 적용이라는 하향식(top down) 방법에 지나치게 의존하게 될 위험이 있다. 맥락과 상관없이 이론을 학습하게 되면 복잡성이 높은 실제 사례에 적용할 수 있는 능력이 배양되지 않는다(Spiro, 1988: 3-10). 학습자가 실생활에서도 이론을 적용하여 문제를 해결하는 힘을 갖출 수 있도록 상황 변화에 자신의 지식을 재구조화해서 적용할 수 있는 능력, 인지 유연성을 함께 길러주어야 한다.

인지 유연성을 기르기 위해서는 다양한 표상을 가질 수 있도록 교수 내용을 병렬하고 맥락이 풍부한 사례를 사용해야 한다(Spiro, 1988: 5). 같은 학습자료를 다른 시간에 재조직된 맥락에서 다른 목적으로 다른 관점에서 재검토하는 십자형 조망(criss-crossing)이 고차적 지식 획득의 목표를 성취하기 위해 필수적이라고 보기 때문이다. 완전한 이해를 위해서는 학습 내용이 한 번 이상 다뤄져야 한다. 여러 번의 탐색을 통해 다른 교수 자료와의 연계성을 파악하거나 처음 탐구과정에서 간과된 다른 것들을 발견할 수 있다. 또 십자형 조망을 통해 지식의 다중 상호 연결성(multiple interconnectedness)과 맥락 종속성(context dependency)의 패턴을 시연해보면서 학생들은 비구조화된 지식을 다양하게 사용하도록 준비할 수 있다(Duffy & Jonassen, 최정임·유화영 역, 2003: 100-102).

이에 두 가지 모델의 내용을 종합하여 5단계로 이뤄진 상황인지 기반

이론 중심 수업 모형을 제안한다. 첫 단계는 상황제시 및 문제 찾기로 기존의 이론 적용 과정과 달리 인지 유연성을 기르기 위해 처음부터 단순화된 이론을 가르치기보다 실제 문제의 형식을 담아 복잡한 사례로 접근한다(Jacobson & Spiro, 1995: 3). 이론과 이론을 적용할 문제 상황을 구분하는 것이 아니라 처음부터 복잡한 문제를 제시하고, 그 안에서 이론에 대한 개념학습과 문제 해결 학습이 함께 이뤄질 수 있도록 한다. 예를 들어 기존의 학습 순서가 의무론, 공리주의, 덕이론 등이 무엇인지 개념적 지식으로 습득하고 후에 문제에 적용하여 대안을 만드는 방법이었다면 인지 유연성을 기르기 위해서는 의무론과 공리주의적 시각이 반영된 실제 문제 사례를 제시함으로써 그 안에서 각각의 개념을 발견하고 문제를 찾을 수 있도록 하는 방식으로 접근해야 한다.

인지 유연성을 기르기 위해서는 학습자가 문제에 대한 다양하게 해석하는 과정이 필수적이다(Spiro, 1988: 5). 두 번째 단계에서는 사례에 대해 다양하게 문제를 만들고 비교해볼 수 있도록 한다. 학생 스스로 다양한 관점을 생성하지 못할 수 있으므로 모둠으로 구성하여 모둠 구성원과 문제를 만들어 비교해보거나 다른 모둠이 만든 문제와 비교하며 상황을 다양하게 해석해 볼 수 있도록 한다. 이때 여러 각도로 문제를 탐색하고 개념을 발견할 수 있도록 하기 위해서는 충분한 맥락이 담긴 사례를 제시해야 한다. 예를 들어 영화 자료 등을 선정한 뒤 학습자가 맥락을 탐색하며 동영상을 시청할 수 있도록 태블릿PC 등을 제공하여 하이퍼미디어 환경을 조성해주어야 한다.

<표 4-4> 상황인지 기반 이론 중심 수업 모형

단계	내용	상황인지 학습방법
상황제시 및 문제 찾기	• 영상 시청 - 영상을 보고 문제 만들기 • 모둠 구성 - 비슷한 문제를 제기한 학습자를 같은 모둠으로 배정	인지 유연성

관점 탐색 및 분류	• **윤리적 관점 탐색하기** - 문제에 대해 어떤 윤리적 관점이 나올 수 있는지 생각해보기 • **윤리적 관점 비교하기** - 모둠 내 문제에 대한 관점 비교하기 - 다른 모둠과 관점 비교하기 - 비슷한 관점을 모아 유목화하기	인지 유연성
이론 도입	• **윤리 이론 소개하기** - 관점과 관련된 윤리 이론 설명하기 - 윤리 이론에 비추어 기존의 관점 보완하기	인지적 도제 (모델링/ 코칭/표현)
관심 사례 탐색 및 이론 적용	• **새로운 사례에 이론 적용하기** - 자신의 관심 분야에서 비슷한 문제 사례 탐색하기 - 사례에 이론을 적용해보기	인지적 도제 (스캐폴딩/ 탐색)
적절성 평가	• **전체 학습 과정 평가하기** - 전체 문제 해결 과정에 대한 평가	인지적 도제 (반성)

세 번째 단계부터는 본격적인 이론 도입과 적용에 대한 교육이 이뤄진다. 교사가 이론을 소개하되 학생들이 만든 문제에 각 이론이 어떻게 연결되는지 모델링하여 문제를 제기하고 해결하는 과정에 대한 안내를 제공한다. 이후 학습자 스스로 이론을 적용해볼 수 있도록 새로운 사례를 제공한다. 수업에서 활용된 사례가 국외 사례라면 국내에 유사한 사례를 찾아보거나, 그 밖에 학습자의 관심 분야에서 직접 사례를 찾아 적용해보도록 한다. 만약 학습자 스스로 사례를 찾아내는 것이 어렵다면 교사가 키워드를 제공하여 새로운 사례 탐구를 돕는다.

마지막으로 전체 과정에 대한 반성을 통해 자신의 학습을 평가할 수 있도록 안내한다. 자신의 사고를 전문가의 과정과 비교해볼 수 있도록 전문가 토론 등의 비디오 자료 등을 소개하여 점검해보게 한다. 이렇게 상황인지 기반 이론 중심 교육 방법은 단지 이론을 소개하는 것이 아니라, 이론을 적용하는 과정 전반에 걸쳐 학습자가 스스로 해볼 수 있도록 체계적인 안내가 가능하다.

2) 생성적 학습환경 설계를 활용한 행위자 중심 수업

실천윤리의 문제를 어떤 규범을 정할 것인가의 측면이 아니라 행위자가 어떻게 행동해야 하는가의 문제로 놓고 본다면 학습자의 도덕성 발달을 촉진하도록 하는 방법은 효과적인 대안이 될 수 있다. 다만 이 과정이 실천윤리 교육으로 의미를 갖기 위해서는 학습 상황이 구체적인 삶의 맥락에 기초해야 한다. 도덕성은 다양한 층위에서 논의되며 인간이라면 누구에게나 해당하는 문제일 수 있으나, 실천윤리 교육에서 행위자의 도덕성 문제를 다루는 것은 특정 상황에서 요구되는 도덕적 판단 능력 등을 배양하기 위한 것이기 때문이다.

생성적 학습환경 설계는 어떻게 학습에서 맥락화가 이뤄질 수 있도록 할 수 있는가에 대한 방법을 제시한다. 밴더빌트의 인지공학그룹(Cognitive and Technology Group at Vanderbilt, 이하 CTGV)은 상황인지 이론에서 맥락의 다양성에 주목하여 학습자들이 풍부한 맥락에서 다양하게 문제를 표상할 수 있도록 비디오 매체를 활용한 앵커드 교수법과 생성적 학습환경 설계를 제시한다. 생성적 학습환경(generative learning environment)은 학습을 유의미한 문제 해결의 맥락 안에 정착시켜야 함을 강조함으로써 교실 안에서 도제학습의 장점을 모방할 수 있도록 하는 이론적 특징에 기초하고 있다(Brown, Collins & Duguid, 1989; CTGV, 1990). 주요 목적은 학생과 교사가 다양한 분야의 전문가들이 접하게 되는 문제의 성격과 그 문제의 해결을 위해 사용하는 지식을 이해할 수 있는 환경을 조성하는 것이다(Duffy & Jonassen, 최정임·유화영 역, 2003: 119).

생성적 학습환경 설계는 7가지의 원리를 바탕으로 한다(Duffy & Jonassen, 최정임·유화영 역, 2003: 121). 첫째, 기존의 문제가 주로 활자를 기반으로 제시된 것과 달리 비디오 매체를 활용하여 문제를 제시한다. 연구진은 비디오를 활용하는 것에 몇 가지 장점이 있다고 보고한다. 하나는 언어적 능력이 다소 낮은 학습자들이 문제 해결에 참여할 수 있었다는 점이고, 다른 하나는 초등학교 연령의 학습자들도 40여 분의 꽤 복잡하고 긴 문제 상황을 흥미롭게 접했다는 점이다. 비디오로 문제 상황을

제시하면 인쇄 매체보다 복잡하고 상호관련성이 큰 문제를 만들어 낼 수 있는데 주인공이 겪는 일들을 관찰하면서 개별적 문제들이 어떻게 관계를 맺고 있는지 파악할 수 있다. 또 수학 교과에 활용하기 위해 개발된 문제 상황이지만 맥락이 풍부하기 때문에 이를 가지고 다른 교과에 대해서도 문제를 구성할 수 있는 장면과 사건이 주어질 수 있다.

두 번째 원리는 이야기 형식을 활용하는 것이다. 이야기 형식을 활용하면 문제 해결을 위한 유의미한 맥락을 형성할 수 있을 것으로 보았다. 시리즈에 등장하는 하나를 제외하고는 모두 완결된 이야기이다. 대부분의 이야기는 배경에 대한 정보, 등장인물, 사건의 시작과 결말이 있다. 단 일반적인 이야기와 다른 점은 이야기의 결말은 반드시 학생들이 만들어야 한다는 것이다. 이 내용은 세 번째 원리와 통한다.

셋째, 생성적(generative) 학습 형식을 지향한다. 모범답안을 통해 정해진 해답을 유도하는 대신 학생들이 문제 해결에 이르는 과정에서 복잡한 수학 문제를 만들어내고 해결해 나가도록 안내한다. 학생들은 스스로 문제를 파악하고, 문제 해결에 도움이 되는 정보를 생성함으로써 문제 해결의 전 과정에 적극적으로 참여하게 된다.

넷째, 각 이야기의 문제 해결에 필요한 모든 자료는 비디오 이야기에 내재되어(embedded) 있다. 대다수의 수학적 문제 해결은 명시적으로 공식화된 상태로 제시되어 공식을 적용하는 형태로 이뤄진다. 이와 달리 앵커드 교수법에서는 문제 해결에 필요한 정보들을 이야기 속에 우연히 제시한다. 학생들은 비디오의 앞뒤를 탐색하며 이야기 속에서 숨겨진 힌트를 탐정이 된 것처럼 발견하며, 문제 해결 과정에 즐겁게 참여할 수 있다(Duffy & Jonassen, 최정임·유화영 역, 2003: 123).

다섯째, 문제는 매우 복잡한 형태로 제시된다. 첫 번째 일화는 무려 15개 이상의 하위단계를 거쳐야 해결할 수 있는 문제를 담고 있다. 학생들이 복잡한 문제를 풀기 위해서는 이를 다룰 수 있는 해결 기회가 주어져야 한다. 대신 학생들은 비디오 디스크를 활용하여 문제의 복잡성을 조절할 수 있게 한다.

여섯 번째는 이야기를 한 쌍의 연관된 형태로 제시하는 것이다. 이것

은 단일한 맥락 안에서만 획득된 개념은 그 맥락에 고착되어 새로운 상황에서 쉽게 적용되지 못한다는 점을 고려한 것이다. 한 쌍으로 이뤄진 비디오는 학생들이 한 맥락에서 다른 맥락으로 전이할 수 있는 것은 무엇이며 특수한 맥락에 국한되어 일반화될 수 없는 것들은 어떤 것이 있는지 정확히 분석할 수 있도록 도와준다. 예를 들면 재스퍼 우드베리의 모험 시리즈의 처음 두 개 일화는 여행계획 세우기이다. 첫 번째 일화에서 학생들이 복잡한 상황을 다루는 법을 배우고 두 번째 일화에서 추가적인 중요한 정보들과 함께 그들이 배운 것을 적용하도록 하고 있다.

일곱 번째로 교과 간의 연결을 고려한다. 이야기(narration)는 다른 교과 영역들과 관련된 다른 주제들을 소개하는 기회를 제공한다. 예를 들면 여행계획 세우기 일화에서 해결책을 발견해내기 위해 지도가 사용된다. 이는 지리 항해 그리고 경로 결정 등과 관련된 여러 유명한 여행담으로 자연스럽게 연결될 수 있다.

CTGV는 이러한 생성적 학습환경 설계 원리를 바탕으로 수업모형을 개발한다. 이것은 앵커드 교수법(anchored instruction)이라 불리는데 마치 학습이 상황에 닻(anchor)을 내리는 것과 같이 결합되어 있는 것에 주목한다.[54] 앵커드 교수법은 여러 가지 시리즈의 이야기로 구성되어 있다. 가장 널리 알려진 것이 초등 5학년 수학 수업에 활용하기 위해 제작된 Jasper Woodbury series다. 주인공 Jasper Woodbury가 겪게 되는 모험에 관한 비디오물이다. 전체 이야기는 네 개의 일화들로 구성되어 있다.

앵커드 교수법에서 가장 중요한 점은 학습자들이 다른 사람이 생성한 문제에 단순히 응답하기보다 스스로 이슈와 문제들을 정의하는 것을 배워야 한다는 것이다(여혜진, 2004: 22). 생성적 학습을 위해서는 거시적 맥락(macro context)을 제시하는 것이 중요하다고 보았다. 왜냐하면 미시적 맥락에서는 거의 문제 상황이 규정되어 있어서 학습자들이 스스로 문제를 만들거나 생각해 볼 여지가 적다. 이에 반해 충분한 맥락을 제공하면 학습자는 현실과 마찬가지로 비구조적인 형태로 문제를 접할 수 있을

54) 국내에서는 상황적 수업모형(강인애, 1997; 변영계, 2005), 맥락정착교수(추병완, 2011), 앵커드 수업(여혜진, 2004) 등으로 다양하게 번역된다.

뿐만 아니라 어떤 것이 문제인지를 자신의 상황에 맞게 고려 할 수 있다. 이들은 충분한 맥락을 제공하기 위해 비디오 형태로 20여 분의 이야기를 제공한다. 주인공이 모험하는 과정에서 수학, 과학, 사회 등 다양한 과목과 관련된 문제가 복합적으로 제공된다. 학생들은 협동하여 문제 풀이 과정에 임하게 되며, 비디오디스크를 활용해 비디오를 보면서 필요한 만큼 이야기의 앞뒤를 탐색하며 문제 해결의 과정에 참여할 수 있다.

국내에서도 CTGV의 시리즈를 확인하여 생성적 학습환경을 반영한 수업을 한 결과 대체로 문제 해결력에 유의미한 변화를 나타내는 것으로 보고하였다(여혜진, 2004: 32-34). 생성적 학습은 비구조화된 영역의 문제 해결 능력을 길러주고 학습자의 흥미를 유발하여 문제 해결 과정에서 내적인 동기를 가지는 데 도움을 준다. 또 현장에 설계를 반영한 수업을 구안하여 적용하여 효과성을 검증함으로써 이론의 가치를 경험적으로 보였다는 장점을 지닌다.

실천윤리 교육 방법으로 생성적 학습환경 설계를 활용하면 도덕적 문제 상황을 제시하는 과정에서 학습자의 문제 해결 과정의 맥락이 풍성해지도록 하고 학습자들이 스스로 문제를 만들어 보는 기회를 제공함으로써 실천윤리의 예방적 기능과 관련된 역량을 기를 수 있다. 생성적 학습환경 설계의 원리를 바탕으로 문제 만들기 과정을 포함한 실천윤리의 교육 방법을 모색해보고자 한다. 첫째, 문제를 제시할 때 충분히 탐색할 수 있을 정도의 맥락을 제공해야 한다. 이때 교사는 교수·학습자료의 선정과정에서 맥락이 풍부한 사례를 제작하거나 혹은 적합한 사례를 선택하여 제시할 수 있다. 대체로 영화를 비롯한 영상물을 활용하는 방법이 활용되는데, 영화 속에서 미래에 일어날 것으로 보이는 일들이 시각화되어 현실적인 문제로 받아들일 수 있도록 만들어지기 때문이다. 아직 일어나지 않은 상황에 대해 상상력을 자극하여 새로운 문제를 예상해보는 데 도움을 줄 수 있다(지현아, 2020: 142-145).

충분한 맥락을 제공하였다고 하여 저절로 학생이 문제를 만들 수 있는 것은 아니다. 교사는 모범답안을 통해 정해진 해답을 유도하는 대신 학생들이 문제 해결에 이르는 과정에서 복잡한 문제를 만들고 해결해 나가

도록 안내한다. 상황을 십자조망(criss-crossing)하는 것은 학습자가 사례에 담긴 복잡한 요소를 분석하여 문제를 만드는 데 도움을 줄 수 있다. 십자조망의 사전적 정의는 서로 다른 것을 교차하여 패턴을 만들어 보는 것으로, 상황인지 학습이론에서 십자조망은 사례에 담긴 여러 가지 사실을 서로 다르게 조합하여 문제를 새롭게 표상하는 과정을 의미한다(Jonassen, 2011: 104).[55] 교사는 학습자가 사례를 십자조망 할 수 있도록 안내하는 한편 수업 자료에 문제 해결에 필요한 정보를 충분히 제공하여 문제 해결을 지원한다.

둘째는 이야기를 한 쌍의 연관된 형태로 제시하는 것이다. 단일한 맥락 안에서만 획득된 개념은 그 맥락에 고착되어 새로운 상황에서 쉽게 적용되지 못하기 때문에 많은 주제를 한 번씩 경험하기보다는 동일한 주제라 하더라도 다양한 맥락에서 학습하여 지식을 형성할 수 있도록 기회를 제공해야 한다. 한 맥락에서 문제 만들기를 해보았다면 유사한 주제를 다룬 또 다른 상황 맥락을 제공하여 문제 만들기를 다시 경험할 수 있게 한다. 학교 상황에서의 로봇 출현을 다룬 이야기를 보고 문제를 만들어봤으면, 가정에서 생길 수 있는 문제를 생각하게 하는 등 맥락을 다변화한다.

이야기 형식을 활용하는 것에서 멈추지 않고 생성적 학습이 될 수 있도록 스스로 이야기를 만들어 볼 수 있도록 안내한다. 시나리오 작성을 통해 앞으로 발생할 수 있는 문제를 예측해 보는 과정은 효과적인 교수·학습 방법이 될 수 있다. 학생들은 문제를 시뮬레이션하면서 대안이 가진 장단점을 파악하고 의사결정을 할 수 있게 되기 때문이다(Jonassen, 2012: 353). 교사는 학습자의 도덕적 상상력이 발휘될 수 있도록 적절한 발문을 통해 비계를 놓아주는 한편 과제의 과정을 명확히 하여 학습자가 문제 자체에 집중할 수 있도록 안내한다.

세 번째로 교과 간의 연결을 고려하여 학제적인 문제를 제시한다. 실천윤리의 주제는 학제적인 특성이 있다는 점에서 다양한 교과와 연계될 수 있다(김성율·이옥화, 2016). 예를 들어 인공지능 윤리는 과학, 실과, 수

55) https://dictionary.cambridge.org/ko/%EC%82%AC%EC%A0%84/%EC%98%81%EC%96%B4/criss-cross. 검색일: 2021.12.31.

학, 사회 등의 교과와도 연계된다. 실천윤리의 문제가 가진 학제적 성격을 과잉 단순화하여 도덕적 내용만을 담은 문제로 환원시켜 둔다면 실제 문제 해결 과정에서 상황을 도덕적으로 해석하는 힘을 기르기 어렵다. 각 과목의 특성에 따라 문제를 진단해보고 해결 과정을 제시하는 과정은 실제 실천윤리 영역의 의사결정 과정을 예비로 학습할 수 있는 환경을 제공한다. 따라서 학제적, 복합적 특성이 드러나도록 충분한 상황 맥락을 제공하고 다양한 관점에서 문제를 해석해보도록 안내한다. 이상의 논의를 종합하여 수업 모형으로 제안하면 <표 4-5>와 같다.

<표 4-5> 상황인지 기반 행위자 중심 수업 모형

단계	내용	상황인지 학습방법
상황 제시 및 이해	• **상황 제시** - 영상을 통해 상황 제시하기 • **상황 이해** - 영상에 등장한 등장인물, 사회적 배경, 대사 등을 통해 상황 이해	생성적 학습
사례 속 인물 선택	• **사례 속 인물 선택하기** - 다양한 등장 인물 중 한 사람을 선택하여 그 사람의 입장에서 상황 정리하기 • **윤리적 문제 제기하기** - 이 사람의 입장에서 느낄 수 있는 윤리적 문제는 무엇인지 찾아보기	인지적 도제 (모델링/코칭)
다른 인물의 문제 탐색 및 상황에 대한 십자 조망	• **다른 인물의 문제 탐색하기** - 다른 인물을 선택하여 윤리적 문제 찾아 보기 • **상황에 대해 십자 조망하기** - 앞서 탐색했던 인물이 가진 윤리적 문제와 비교하며 상황에 대해 십자조망 해보기	생성적 학습/ 인지적 도제 (스캐폴딩)
탐색할 문제 만들기 및 탐구	• **문제 선택하기** - 상황에서 드러난 다양한 사람의 입장 중 자신이 탐구해보고 싶은 입장에서 문제 선택하기 • **자신의 문제 만들기** - 자신의 삶의 맥락에서 비슷한 문제를 찾아 내 문제로 바꾸기 • **문제 탐구하기** - 사례 속 문제에 대한 대안 제안하기 - 내 삶의 문제에 대한 실천 방안 세우기	인지적 도제 (스캐폴딩/탐색)
평가	• **실천 방안 평가하기** • **전체 학습 과정 평가하기** - 전체 문제 해결 과정에 대한 평가	인지적 도제 (반성)

3) 구성주의 학습환경 설계 모델을 활용한 사례 중심 수업

사례에 기반한 결의론적 추론 방식은 특정한 도덕적 혼란에 대한 실용적 해결책이 될 수 있다(Jonsen & Toulmin, 권복규·박인숙 역, 2014: 38). 학습자는 사례에 담긴 상황의 모호성을 줄여가는 과정을 통해 도덕적 의사결정을 기를 수 있다(Johnson et al., 2012). 그러나 지금까지 도덕적 문제 해결을 위한 추론은 원리와 사실에 대한 근거를 바탕으로 판단을 내리는 과정으로 설명되었다. 이론을 토대로 한 연역적 추론 방식으로 접근했을 때 도덕적 갈등은 용어 사용이나 사실 근거, 혹은 원리 근거에 대한 의견 차이에서 발생하는 것으로 여겨졌다(조성민, 2007: 20-25).

상황인지 학습이론에 기초하여 만들어진 구성주의 학습환경 설계 모델은 사례 기반 추론을 지원하도록 수업을 구성하는 방안을 담고 있다. 무엇보다 실천윤리 교육이 문제 해결 과정에서 도구 활용 등 일상적 문제 해결 방법이 무엇인지 충분히 고려하지 않고 이론적으로만 접근했던 점을 보완할 수 있다.[56] Jonassen은 정보처리이론과 행동주의와 같은 객관주의 교수설계에 기반한 수업을 통하여 습득된 지식과 기술이 일상의 문제 해결 활동에 크게 활용되지 못한다는 사실에 주목하였다. 그리고 학습 과정에서 적절한 도구의 사용을 통해 학습자의 문제 해결이 더욱 활발하게 이뤄질 수 있는 것으로 보고 인지 도구를 활용한 구성주의 학습환경 모델(Constructive Learning Environments: CLEs)을 만들었다(조규락·조영환, 2019: 22).

---

56) 국내에서도 구성주의 학습환경 설계 모델을 활용하여 효과성을 검증한 사례가 발표되고 있다. 수학과, 사회과 등에서 실시한 실험연구 결과 문제 해결이나 학습 전이에 대한 효과를 검증한 것으로 보았을 때 구성주의적 학습환경 설계이론은 초등학교 연령에도 효과성을 나타낸다(박성은, 2001; 유욱희·오영열, 2014; 임은진, 2009).

[그림 4-3] 구성주의 학습환경 설계 모델

구성주의 학습환경 모델은 교사의 역할, 학습자의 역할과 교수·학습 상황에 필요한 자원들이 동심원 형태로 제시된다. 이 설계모델은 문제를 중심으로 학습자를 지원하기 위한 인지도구, 대화/협력도구, 사회/맥락적 지원 등을 포괄한다는 특징을 지닌다. 도구의 사용은 단순히 흥미를 진작시키는 것이 아니라 인지 과부하를 줄여주는 효과적인 학습 수단으로서 의미가 격상된다. 문제의 복잡성과 생소함으로 인하여 학습자가 문제를 원활히 풀기 어려울 때 학습자의 활동을 보완하는 인지 도구를 사용한다면 인지 활동을 대체하거나 경감할 수 있다(조규락·조영환, 2019: 27). 문제·과제 표상도구(problem/task representation tools)는 시각 이미지를 통하여 학습자의 문제 이해를 촉진한다. 시각화된 이미지는 문제와 관련된 현상 이해에 유용하다. 예를 들면 지리적 관계망, 기후 패턴, 기후의 영향요인 혹은 수학적 계산 및 인과관계 등을 설명할 때 사용될 수 있다. 문제·과제 표상 도구의 장점은 문제를 언어로 표현할 때 발생할 수 있는 요소 간의 복잡성을 시각화로 단순화시키고 명확하게 보여주는 것

이다(조규락·조영환, 2019: 27). 앞서 앵커드 교수법에서 비디오로 문제 상황을 제시함으로써 학습자가 복잡한 문제 상황을 이해 할 수 있도록 도운 것은 문제 표상도구로서 비디오를 사용한 것으로 볼 수 있다.

다음으로 정적·동적 지식 모델링 도구(static and dynamic knowledge modeling tools)는 학습자가 이해하는 지식을 구체화(articulation)하는 과정을 지원한다. 정적 지식 모델링 도구의 목적은 학습자가 무엇을 알고 있는지, 그리고 알고 있는 것이 어떻게 문제와 관련되는지 지각시키는데 초점이 있다. 정적 지식 모델링을 위해 활용 가능한 도구로는 관련된 지식을 정리할 수 있는 스프레드시트, 개념 간 관계망을 그릴 수 있는 마인드맵(mind map)과 개념지도(concept map), 문제에 대한 이해를 구체화할 수 있도록 돕는 전문가 시스템(expert system) 등이 그 예가 될 수 있다(조규락·조영환, 2019: 28).

동적 지식 모델링 도구는 학습자가 본인의 지식 및 가설에 맞는 모형을 설계하고 시뮬레이션(simulation)으로 조작하고 결과를 분석하는 활동에 사용된다(Jonassen, 2011). 예를 들면 시뮬레이션에서 학습자가 모형을 선택하고 구성 요소 인과관계 그리고 조건 등을 조작할 수 있다. 그리고 실제로 모형을 실험해 본 뒤에 그래프, 표, 애니메이션 등으로 결과 및 효과를 관찰하면서 본인이 가지고 있는 지식 및 가설이 정확한지 아닌지를 동적 모델링 도구를 통하여 검증 및 수정한다(조규락·조영환, 2019: 28).

수행 지원 도구(performance support tools)는 단순, 반복 활동을 자동화 혹은 템플릿화하여 학습자가 문제 해결에 핵심인 고차원적 인지 활동에 집중할 수 있도록 지원하는 것이다. 예를 들면 판매량 계산에 사용되는 계산기 기능 그리고 기억을 보조하여 주요 정보를 기록하는 노트 기능 등이 수행지원 도구라고 할 수 있다. 이러한 수행지원 도구는 학습자가 좀 더 과제 수행에 집중할 수 있도록 하여 문제 해결의 중요 활동 및 학습에 초점을 둘 수 있도록 돕는다(조규락·조영환, 2019: 28). 정보수집 도구(information gathering tools)는 맞춤형 검색엔진을 제공하여 학습자의 문제 해결 활동에 부담을 줄이는 역할을 한다. 대다수의 학습자는 생

소한 주제에 대한 정보검색능력이 부족하기 때문에 검색 활동이 인지부하를 늘릴 수 있다(조규락·조영환, 2019: 28).

Jonassen은 학습자의 정보 수집 도구로 사례 도서관(case library)을 제시한다(조규락·조영환, 2019: 27). 사례도서관은 건물의 형태를 의미하는 것이 아니다. 사례를 수집해서 담고 있는 일종의 아카이브(archive)라고 할 수 있다. 문제 해결에서의 상황성은 맥락을 담은 사례를 통해 드러난다. 이에 학습자의 인지적 유연성을 기르면서도 인지 과부하를 줄여주기 위해 문제와 관련된 같은 맥락을 가진 비슷한 사례들을 모아서 제시하는 것이 필요하다고 보았다. 학습자는 자신이 당면한 문제와 비슷한 사례 도서관에서 사례를 찾아봄으로써, 문제 해결에 필요한 충분한 맥락을 확보하고 사례 기반 추론을 할 수 있다.

그는 대화와 협력 도구도 소개한다(Reigeluth, 최욱 외 역, 2005: 185). 학습은 문제를 해결하기 위해 사람들이 모인 여러 팀에서 일어나기 때문에 대화와 협력이 중요하다. 학습자들이 사회적으로 공유된 지식을 협력하여 구성할 수 있도록 도울 필요가 있다. 공동의 의사소통 과정에 참여하고, 대화의 결과를 공유하고, 지식을 형성해 나가는 과정에서 컴퓨터 매개의 의사소통을 가정한다. 컴퓨터 네트워크를 활용하여 이메일, 채팅, 게시판 등을 통해 담론 공동체를 지원할 수 있다고 말한다. 이상의 도구는 문제를 중심으로 배치되어 교사가 모델링, 코칭, 비계설정 하는 과정에서 학습자가 탐색, 명료화, 반성적 사고를 할 수 있도록 지원한다(Reigeluth, 최욱 외 역, 2005: 188).[57]

실천윤리 교육의 사례 중심 수업을 위해 구성주의 학습환경 설계 모델을 바탕으로 수업 모델을 개발하면 다음과 같다. 먼저 상황제시 및 이해 단계에서는 다양한 방식으로 문제를 표상할 수 있도록 사례를 통해 상황을 제시한다. 학습자는 사례에 담긴 상황을 다양한 각도에서 파악해봄으로써 문제가 무엇인지 맥락적으로 이해할 수 있다. 다음 문제 및 문제의 특성을 파악하는 단계에서는 사례에서 문제가 되는 요소가 무엇인지 명료화한다. 같은 사례라 하더라도 문제는 다양하게 제기될 수 있다. 제기

57) 예를 들어 교사는 이야기에 담긴 내용에 관한 일련의 질문목록을 만들어 윤리적 성찰 과정을 명료화할 수 있다(Nesbit et al. 2018: 8).

된 문제의 특성을 파악하여 문제 풀이의 과정 전체에 대해 인식할 수 있도록 한다.

세 번째 단계는 문제 해결을 위한 자원을 탐색하는 것으로 학습자가 실질적으로 사용할 수 있는 자료, 도구, 지원 등이 무엇이 있는지 파악하는 것이다. 단순히 눈앞에 놓인 과제를 머리로만 탐구하는 것이 아니라 실제 사용할 수 있는 자원을 총체적으로 파악하여 문제를 해결할 수 있도록 안내한다. 문제 사례와 비슷한 사례를 찾아 유비 추론을 통해 내가 당면한 문제 해결 과정에 활용한다.

유추가 잘 이뤄지려면 제시된 사례와 표면적 유사성이 높은 또 다른 사례를 제시하는 것이 필요하다. 학습자가 스스로 관련 사례가 무엇인지 탐색하는 것은 인지 부담이 매우 높기 때문에 사례도서관을 구축하여 관련 주제와 관련된 다른 사례들을 자유롭게 탐색할 수 있도록 할 수 있다(조규락·조영환, 2019: 27). 학습자는 사례도서관을 이용하여 자신의 문제와 관련된 내용을 스스로 탐색하고, 비슷한 사례를 발굴하여 유추하는 능력을 개발할 수 있다.

네 번째 단계는 문제 해결 단계로 앞서 제기한 문제에 대해 자신이 찾은 문제 해결 방법을 활용하여 실제 문제를 해결해보는 것이다. 유추를 통해 당면한 문제에 해결 방법을 제안하며 실제 문제 해결 과정에 사용할 수 있는 자원이 무엇인지 고려하여 문제를 해결하도록 한다. 적절한 인지 도구 사용은 지식이 어떻게 표상되며 얼마나 수월하게 빨리 회상되거나 접근 가능한가와 관련하여 중요한 역할을 할 수 있다(조규락, 2003: 14-16). 실천윤리의 문제 해결 과정이 일상생활에서도 활용될 수 있으려면 문제 해결 과정의 맥락을 유사하게 해야 한다. 따라서 사용할 수 있는 도구, 인력, 주변의 지원 등이 무엇이 있는지 탐색하여 함께 학습환경 설계의 내용에 포함한다.

<표 4-6> 상황인지 기반 사례 중심 수업 모형

단계	내용	상황인지 학습방법
상황 제시 및 이해	• **상황 제시** - 사례를 통해 상황 제시하기 • **상황 이해** - 사례 안에 담긴 상황 파악하기	사례 기반 학습
문제 및 특성 찾기	• **사례 속 문제 찾기** - 사례에서 문제가 되는 요소가 무엇인지 찾아보기 • **문제 특성 파악하기** - 문제 풀이의 공간, 문제 해결해야 하는 사람의 특징, 문제 해결까지 주어진 시간 등 다양한 각도에서 특징 파악하기	구성주의적 학습환경 설계 (실제 문제 해결 방법)
문제 해결을 위한 자원 탐색	• **문제 해결에 필요한 자원 찾기** - 문제 해결에 도움을 줄 수 있는 도구, 사람, 단체 등을 찾아보기 • **문제와 관련된 사례 찾기** - 관련된 사례가 무엇인지 찾아보기 - 현재 문제 사례와 비교하며 풀이 과정에 활용할 수 있도록 유사점을 통해 추론해보기	구성주의적 학습환경 설계 (유추 및 실제 문제 해결방법)
문제 해결	• **문제 해결하기** - 문제 해결에 필요한 자원을 활용하여 문제 해결해보기 - 다른 사례에서 제시된 방법을 응용하여 해결 방안 제안하기	구성주의적 학습환경 설계 (유추 및 실제 문제 해결 방법)
평가	• **문제 해결 방안의 적절성 평가하기** - 실용적 측면에서 대안의 적절성 평가하기 • **전체 학습 과정 평가하기** - 전체 문제 해결 과정에 대한 평가	

Ⅴ. 상황인지 학습이론에 기초한 도덕과 실천윤리 교육의 실제

교육 방법을 체계화한다는 것은 교육의 성격, 내용, 교수·학습 방법 등 전반에 걸쳐 일관된 관점에 기초하여 교육의 실행이 이뤄지는 것을 의미한다. 교육과정은 교과서로 구현되어 학교에서 무엇을 가르칠 것인가를 결정해주는 일차적인 자료가 된다는 점(추병완, 2006: 82-83)에서 실천윤리 교육의 실제 방향을 이끌어 줄 수 있는 기틀이 될 수 있다. 이에 2015 개정 교육과정에서 사용된 실천윤리 교육 방법을 보완하기 위해 이론적 준거로 상황인지 학습이론을 활용하여 대안을 제시하고자 한다. 먼저 상황인지 학습이론을 통해 실천윤리 교육의 지도 방향을 점검하고 전체 교육의 방향을 제시할 것이다. 다음 상황인지 학습이론에 기초하여 내용 체계를 보완하고 실천윤리 교수·학습 방향에서 제시되었던 각 항목에 대해 수정 방안을 제안할 것이다. 마지막으로 실천윤리 교육 방법에 따라 주제를 선정하여 수업 설계 예시를 제시할 것이다.

1. 도덕과 실천윤리 교육의 성격 및 목표

1) 실천으로서 학습의 의미 이해

교육의 주요 목적은 지식을 가르치는 것과 도덕적인 사람이 되도록 하는 것이다. 특히 도덕교육은 도덕적 지식과 실천을 직접적으로 추구하는 교과로 여겨진다. 이미 도덕교육에서 실천을 추구하고 있는 상황에서 실천윤리 교육을 통해 달성하고자 하는 교육적 목표가 무엇인지 고민해볼 필요가 있다. 실천이 갖는 의미는 일상적 도덕의 관점과 윤리학의 학문적 관심에 따라 다소 다르게 이해된다(이홍우, 2006: 240-242). 일반적으로는 도덕적 규범이 나타내는 행동을 하는 것을 실천이라 여긴다. 예를 들어 친절에 대해 배웠다면, 친절을 나타내는 특정 행동을 하는 것을 보

고 도덕적인 실천을 했다고 평가한다. 이러한 관점에서는 도덕교육이란 아는 것을 행동하도록 이끌어 주는 것을 교육의 목적으로 본다. 하지만 윤리학에서는 무엇을 도덕적인 행동으로 볼 것인지에 대한 개념을 탐구한다. 즉 도덕적 행동을 실천하기 전에 무엇을 도덕적인 행동으로 볼 수 있는지에 대한 관점을 형성하는 것에 주안점을 둔다.

도덕교육 일반이 일상적 관심을 공유하는 형태의 실천을 지향하고 있다면, 지금의 '생활과 윤리' 과목을 통한 실천윤리 교육은 윤리학적 관심에 기초하여 실천을 다루고 있다. 과목의 성격에서는 한국윤리, 동양윤리, 서양윤리 이외에도 윤리학의 여러 이론과 개념을 통해 현대 사회의 문제를 탐구하고 성찰하도록 안내한다. 목표에서도 중학교 '도덕'이나 '통합사회'보다 윤리적 관점을 심화하여 다양한 문제에 대한 윤리적 관점의 이해와 윤리적 삶을 실천할 수 있는 덕성과 역량을 기르는 것을 제시한다(교육부, 2015a: 33-34).

단순히 '생활과 윤리' 과목의 필요성을 주장한다면 일상적 의미의 실천을 위한 성향을 기르는 공통 과목과 구별되는 심화된 윤리학적 탐구에 비중을 두는 선택 과목으로 성격을 규정할 수 있다. 하지만 실천윤리에 중점을 두는 과목으로서 '생활과 윤리'가 실천을 윤리학적 탐구로 접근하는 것은 한계가 분명하다. 애초에 윤리학적 탐구에서 응용윤리학 분야가 만들어지게 된 배경에는 윤리적 탐구의 지향점이 실천에 있다는 점이 강조되었기 때문이다(Oderberg, 2000). '생활과 윤리'가 실천윤리에 중점을 둔 과목으로 성격을 규정하면서도, 윤리학적 탐구를 중심으로 접근하는 것은 실천윤리의 핵심적인 문제의식을 배제하는 것과 다름없다.

물론 '생활과 윤리'에서도 '윤리함'의 개념을 통해 윤리적 탐구를 실생활의 실천으로 연계하고자 하는 문제의식이 부분적으로 드러난다. '윤리함'은 탐구의 내용을 삶과 연계시키는 성찰의 과정에 초점을 맞추는 실천적 개념으로 정의된다(교육부, 2015a: 33). 그러나 일상적 의미의 실천과 실천에 대한 윤리학적 관심을 병렬하는 것만으로는 실천윤리 교육의 목적을 적절히 제시하기 어렵다. 여전히 왜 실천윤리 교육이 이뤄져야 하는지에 대한 답변은 안되기 때문이다. 교육의 목적은 현재 가르치고

있는 교육 내용의 의미를 드러내는 것을 뜻한다(이홍우, 2006: 20). 교육의 목적을 밝히는 것은 실천윤리 교육의 의미를 드러냄으로써 교육의 필요성이 무엇인지 일깨운다. 지금까지 도덕교육에서 실천의 의미는 위의 두 가지 맥락에서 논의되었다면, 상황인지 학습이론의 근간이 된 상황학습이론은 실천과 학습에 대한 새로운 의미를 일깨운다.

상황학습은 일반적 이해와 달리 지적인 내용을 학습한 뒤 실천이 일어나는 것으로 보지 않는다. 상황학습이론에서는 학습 공동체에 참여하는 과정을 하나의 실천으로 이해한다. 실천은 교육 내용이나 목표만이 아니라, 학습 자체가 가진 속성을 나타낸다. 학습을 사회적 실천으로 볼 수 있는 이유는 공동체에서 만들어진 지적 구성물을 공유하는 과정으로 보기 때문이다. 개인이 학습하는 내용은 그 형성과정에서 다양한 집단의 의미교섭이 이뤄진 결과물이다. 따라서 혼자 공부한다고 하더라도, 누군가가 만들어 놓은 지식을 탐구하는 과정에서 다른 사람과의 상호작용에 참여하는 것으로 간주할 수 있다는 논리가 가능하다(박동섭, 2015: 15). 참여는 단순히 어떤 활동에 참가하는 것이 아니라 어느 사회 공동체의 참여자로서 성장하면서 정체성을 구성하는 과정이다(Wenger, 손민호·배을규 역, 2007: 23). 학습을 사회적 실천행위로 본다는 의미는 곧 지적 구성물을 공유하는 공동체에 참여하여 그 일원으로써 정체성을 형성하는 것을 뜻한다.

학습을 공동체의 참여로 설명하는 상황학습 이론은 실천윤리 교육의 성격을 적확하게 설명하는 이론이 될 수 있다. 실천윤리 교육은 단지 실천이 무엇인지 탐구하거나, 배운 내용을 행동으로 옮기는 것을 넘어선다. 실천윤리 교육은 사회에서 관심을 가져야 할 내용이 무엇인지 아젠다를 형성하고 학습자의 윤리적 문제 해결능력을 배양해줌으로써 사회적 문제를 예방하는 역할을 담당한다. 실천윤리 교육을 통한 학습은 사회적 문제 해결 과정에 참여하여 윤리적 삶을 구현하는 실천으로서 의미를 지닌다는 점을 일깨운다. 실천윤리 교육의 필요성은 윤리 교육의 사회적 기능과 역할을 명시적으로 드러낸다는 점에서 정당화될 수 있다. 이러한 관점에서 학습을 바라본다면 '생활과 윤리'의 교육의 지향점은 학습자가

윤리적 문제에 관심을 가지고 살아가는 존재가 되도록 하는 것과 윤리에 대한 학습 과정이 사회적인 역할에 참여하는 것임을 일깨우는 것이다.

2) 지식구성의 과정으로서 탐구와 성찰

'생활과 윤리'의 문제 해결 과정은 탐구와 성찰이라는 두 가지 방법이 제시된다. 탐구란 도덕적 사고를 통해 문제를 해결하는 과정으로 설명하고, 성찰은 문제 해결 과정을 삶과 연계해 반성하는 태도로 정의함으로써 공통 과목에서의 탐구 방향과 어떤 차이가 있는지 잘 드러나지 않았다. 실천윤리학적 관점의 탐구를 쟁점을 중심으로 다루거나 윤리학 이론을 사용하는 설명하는 것만으로는 실천윤리 탐구의 속성을 충분히 드러내기 어렵다. 왜냐하면 공통 과목에서도 도덕 규범 및 원리에 대한 탐구를 전제하고 있기 때문이다.

상황인지 학습이론의 관점에서 보면 실천윤리학적 관점의 탐구와 성찰의 의미를 새롭게 부여할 수 있다. 실천윤리 분야의 지식은 정해진 영역에 제한되는 것이 아니라 계속해서 삶에 대한 윤리적 해석을 통해 확장되고 있다. 상황인지 관점에서 보면 삶의 맥락에 따라 지식이 새롭게 구성되고 있는 것이다. 게다가 실천윤리 분야의 지식을 갖춘 사람들이 사회에서 윤리적인 전문가로서 의견을 개진하고 협업하고 있다는 점을 고려했을 때 학습자들이 탐구와 성찰을 통해 주어진 쟁점에 대해서 찬반 토론을 하는 것에서 나아가 스스로 문제를 제기하고 대안을 만들어 보는 지식의 구성 과정을 경험할 수 있도록 해야 한다.

지식을 구성하는 경험을 제공하기 위해서는 학습 활동이 보완되어야 한다. Jonassen은 지식의 구성은 활동을 통해 이뤄진다고 설명하며 학습 활동은 탐색, 구체화, 성찰로 구분한다(조규락·조영환, 2019: 34). 탐색은 학습자가 주체가 되어 문제를 연구하고 관련 사례를 검토하여 해결 방안을 마련하는 활동으로 문제 해결의 목표를 설정하는 과정도 포함한다. 명확화는 학습자가 문제 해결에 필요한 자원을 탐색하고 자신이 알고 있는 지식과 추가로 알아야 할 지식 등을 찾는 활동을 의미한다. 성찰은

두 가지 과정으로 활동 중 성찰(reflection in action)은 문제 해결 효과에 대한 추론, 문제 해결 수행, 결과 관찰, 정보의 수집 그리고 결론 도출 등을 하면서 인지적으로 이뤄지는 성찰 활동을 의미한다. 활동에 대한 성찰(reflection on action)은 활동을 마친 뒤 지금까지 발생한 내용을 분석하여 추후를 계획하는 인지적 활동을 의미한다.

윤리적 탐구는 문제에 대한 탐색 활동에 해당하는 과정으로 볼 수 있다. 윤리적 탐구가 지식의 구성을 위한 활동으로 기능할 수 있으려면 문제 해결의 목표를 학습자가 스스로 세워볼 수 있도록 안내해야 한다. 학습자가 문제 해결의 목표를 설정하도록 하는 것은 문제 해결의 과정에 참여하는 구성원으로서 주도성을 갖고 탐구할 수 있도록 이끄는 구체적인 방법이 될 수 있다.

탐구과정에서 명확화 활동을 추가하여 문제 해결에 필요한 자원을 탐색하고 활용할 수 있는 기회를 제공해야 한다. '생활과 윤리'교육에서는 문제 해결의 필요한 자원을 동서양 윤리 이론을 중심으로 다루었지만 이외에도 신문 기사나 저널 등에 등재된 사례나 해당 분야 종사자와의 만남, 문제를 표상해볼 수 있는 어플리케이션 등 문제 해결에 필요한 자원의 목록을 이론으로 제한하지 않고 폭넓게 제시할 필요가 있다. 직접적인 문제 해결의 방법을 알려주는 자료가 아니더라도 생각을 정리하거나 회의를 진행할 수 있는 도구 등도 탐색하여 문제 해결 과정이 효과적으로 이뤄질 수 있도록 능력을 함양할 수 있도록 한다.

윤리학적 성찰이 문제 해결 과정을 자신의 존재와 연결하여 삶의 태도를 반성하는 방향에서 서술되었다면, 학습 활동으로서 성찰은 문제 해결에 과정에 대한 메타 분석을 한다는 것을 의미한다. 활동 내 성찰과 활동 외 성찰로 접근하는 것은 실천윤리 교육의 실용적 성격을 반영하여 성찰의 목적과 내용을 구체화할 수 있다. 실천윤리 교육에서 성찰은 당면한 문제 해결 과정의 효과성을 돌이켜보고 더 나은 지식을 갖출 수 있도록 하는 실용적 과정으로 설명하여 윤리적 성찰과 구분하여 서술할 수 있다.

2. 도덕과 실천윤리 교육 내용

1) 내용 요소의 맥락화

상황인지 학습이론의 측면에서 보면 학습은 구체적인 상황 맥락을 통해 이뤄지며 표면적 유사성이 높은 과제 간에 문제 해결 능력의 전이가 쉽다. 그래서 탐구 문제 역시 학습자의 상황 맥락을 고려하여 선정되어야 한다. '사회와 윤리' 영역을 보면 직업윤리의 질문으로 '직업을 통해 어떻게 행복한 삶을 영위할 수 있는가'를 묻는다(교육부, 2015a: 42). 직업을 행복의 관점에서 이해하는 것은 직업에 대한 소명감을 갖게 한다는 점에서는 유의미하다. 하지만 직업 일반에 대한 탐구로 접근되기 때문에 학생들의 삶과 요원한 문제로 인식될 우려가 있다. 이러한 문제를 극복하고자 교수·학습 방법에도 진로교육과 연계하여 직업에서 요구되는 윤리적 자세를 생각하라고 안내한다. 그렇다면 내용 요소에도 진로를 명시적으로 제시하여 학생들이 성인, 혹은 사회 일반의 문제로 직업윤리를 탐구하는 것이 아니라 자신의 문제로 탐구할 수 있도록 할 필요가 있다.

또 직업윤리의 내용을 청렴으로 한정 짓는 것이 아니라 청소년 근로 문제 등 직업 생활에서 나타나는 실질적 문제를 다룰 수 있도록 해야 한다. 청소년이 미래에 가지게 될 공직자나 전문직에서의 윤리적 행위 양식을 배우는 것도 필요하다. 그러나 근로 청소년이 있다는 점을 고려하여 청소년들이 주로 갖는 일자리 형태를 중심으로 역할에서 비롯되는 책임과 사회적 영향력 등을 살펴볼 필요가 있다.[58] 물론 15~19세 근로 청

58) 근로 청소년이란 근로에 의한 소득으로 생활을 하는 청소년으로 근로 기준법 67조에 15~18세에 속하는 청소년에 대하여 근로 시간을 제한하고 있다. 청소년 근로문제가 대두됨에 따라 여성가족부에서는 청소년의 근로활동에 대한 진로상담과 권익보호 교육을 위해 청소년근로보호센터를 만들어 운영하고 있다(https://youthlabor.kr/main/page.html?pid=80). 이 사업은 청소년 보호의 관점에서 접근되고 있는 것으로 청소년들의 권리에 대한 교육은 하고 있으나 근로 중에 가져야 할 책임과 소양에 대한 기초 교육은 이뤄지고 있지 않다. 직업 윤리와 관련하여 바른 가치관을 형성하기 위한 교육이 실생활 맥락에서 이뤄질 수 있도록 균형잡힌 교육이 요청된다.

소년의 비중은 7.6%로 적지만, 20~24세에서 고용 비율이 43.5%로 급격히 증가한다는 점(여성가족부, 2020: 19), 고등학교 졸업 후 바로 취업하는 비율이 24.9%라는 점(여성가족부, 2020: 17) 등을 고려하면 고등학교 시기부터 중·후기 청소년(15~24세)의 직업과 관련된 윤리에 대한 교육도 포함해야 할 것이다.

'참여는 시민의 의무인가?'의 질문 역시 학생들의 삶에서 구체적인 의미를 갖기 어렵다. 이미 통합사회 성취기준 [10통사04-02]에서는 시민 불복종 등 시민 참여의 의미와 필요성을 함께 생각하고, 시민 불복종의 정당화 조건에 대해서도 다루고 있다. 이 내용에 대한 탐구 주제로 시민 불복종에 대한 역사적인 사례(간디, 마틴 루터 킹 목사 등)를 찾아보고, 시민 불복종이 정당화될 수 있는 조건을 발표하도록 안내하고 있다(교육부, 2015b: 127-128). 법적 의미의 시민 참여는 당연하게 여겨지기 때문에 실천윤리에서 쟁점으로 다루기에는 적합하지 않다. 그보다는 윤리적 시민성의 관점에서 '청소년도 시민의 의무가 있는가' 등의 질문을 통해 법적으로 참여의 의무가 부과되지 않는 나이에도 시민의 의무를 부과할 수 있는지에 대해 다양한 윤리 이론을 가지고 판단해볼 수 있도록 안내한다. 최근 고3의 참정권 문제가 거론되는 과정에서 시민의 권리와 의무를 특정 나이에 귀속시키는 문제와 관련해서도 첨예한 논증이 이뤄졌었다. 학습자의 생활 맥락을 고려하면서 유의미한 탐구가 이뤄질 수 있게 할 필요가 있다.

<표 5-1> 문제 맥락을 구체화한 내용 요소 개정 방안

영역	2015 개정 교육과정	상황인지 학습이론 기반 개정(안)
사회와 윤리	1. 직업과 청렴의 윤리 : 직업을 통해 어떻게 행복한 삶을 영위할 수 있는가? ① 직업 생활과 행복한 삶 ② 직업윤리와 청렴	1. 진로와 <u>직업 윤리</u> : 직업을 통해 어떻게 <u>윤리적 삶</u>을 영위할 수 있는가? ① 직업과 <u>윤리적 삶</u> ② <u>청소년 직업 생활에서 나타나는 윤리적 쟁점</u>

영역	2015 개정 교육과정	상황인지 학습이론 기반 개정(안)
	3. 국가와 시민의 윤리 : 참여는 시민의 의무인가? ① 국가의 권위와 시민에 대한 의무 ② 민주시민의 참여	3. 국가와 시민의 윤리 : <u>시민으로서 청소년의 의무는 무엇인가?</u> ① 국가의 권위와 시민에 대한 의무 ② <u>민주시민의 참여와 청소년</u>

둘째, 내용요소가 학습자의 사전 지식을 고려하여 선정되어야 한다. 내용이 '도덕' 혹은 '통합사회'와 중복되지 않으면서 계열성을 확보해야 한다(변순용, 2014: 301; 박상욱, 2020: 16-17).[59] 지금과 같이 중학교 단계에서 이미 학습한 내용에 대해 고등학교에서 다시 질문을 하게 되면 학습자는 답이 분명한 정구조 문제로 다가올 수 있다. 학습자들이 비구조적 문제를 다루는 과정에서 상황을 다양하게 조망하고 새로운 문제를 제기할 수 있는 능력이 배양된다. 그러기에 중복되는 내용 요소나 질문형식을 수정하여 탐구의 방향이 제한되지 않도록 해야 한다.

과학과 윤리 영역의 예를 들어 살펴보면 '과학 기술과 윤리'의 경우 과학 기술에 대한 가치 중립성 논쟁을 다루고 있다. 그런데 이 논쟁은 중학교 도덕에서 이미 과학 기술과 도덕의 관계를 탐색했기 때문에 학생입장에서는 당연히 가치를 포함한 문제라고 여기 쉽다.[60] 실천윤리의 특성

59) 한국 검인정교과서협회에 따르면 중학 도덕교과서는 9종으로 교학사, 금성출판사, 동아출판, 리베르스쿨, 미래엔, 비상교육, 지학사, 천재교과서, 해냄에듀이다. 통합사회는 5종으로 동아출판, 미래엔, 비상교육, 지학사, 천재교과서이다(http://www.ktbook.com/),검색일: 2020.09.20. 두 과목의 내용은 '생활과 윤리'의 연계성 측면에서 교육과정을 중심으로 분석하되 부분적으로 지도서 등을 참고할 것이다.

60) 관련 성취기준은 다음과 같다.

[9도04-02] 과학 기술이 현대인의 삶에 미치는 긍정적인 영향과 가치를 설명하고, 동시에 과학 기술이 지닌 문제점과 한계를 열거하며, 과학 기술의 바람직한 활용 방안을 제시할 수 있다.

① 과학 기술은 인간의 삶을 어떻게 바꾸었나?

② 과학 기술은 모든 문제를 해결해 줄 수 있는가?

③ 과학 기술에 책임이 필요한 이유는 무엇인가?

[12생윤04-01] 과학 기술 연구에 대한 다양한 관점을 조사하여 비교·설명할 수 있으며 이를 과학 기술의 사회적 책임 문제에 적용하여 비판 또는 정당화할 수 있다.

을 살리기 위해서는 추상적인 수준에서 과학 기술 일반이 갖는 윤리적 가치를 논하기보다는 구체적인 과학 기술을 소개하며 윤리적 이슈를 다뤄야 한다.

<표 5-2> '과학과 윤리' 관련 내용 요소 학교급별 계열성

영역	생활과 윤리	중학교 도덕	초등 도덕	통합사회
과학과 윤리	1. 과학 기술과 윤리 : 과학 기술은 사실의 문제인가, 가치의 문제인가? ① 과학 기술 가치중립성 논쟁 ② 과학 기술의 사회적 책임	○ 과학 기술과 도덕의 관계는 무엇인가? (과학과 윤리)	-	-
	2. 정보 사회와 윤리 : 사이버 공간의 윤리와 현실의 윤리는 다른가? ① 정보 기술 발달과 정보윤리 ② 정보 사회에서의 매체윤리	○ 정보화 시대에 우리는 어떻게 소통해야 하는가? (정보통신윤리)	○ 사이버 공간에서 지켜야 할 것은 무엇일까? (사이버 예절, 준법)	정보화
	3. 자연과 윤리 : 지속가능한 발전을 위한 윤리는 무엇일까? ① 자연을 바라보는 동서양의 관점 ② 환경 문제에 대한 윤리적 쟁점	○ 자연과 인간의 바람직한 관계는 무엇인가? (자연관)	○ 생명은 왜 소중할까? (생명 존중, 자연애)	자연환경과 인간생활 자연관 환경 문제

정보 사회와 윤리에서 제시한 '사이버 공간의 윤리와 현실의 윤리는 다른가'라는 질문 역시 수정이 필요하다. 사이버 윤리 문제는 초등학교부터 배우는데 중학교 정보윤리 단원조차 현재 기준으로는 너무 진부해져서 학생들에게 의미 있는 시사를 제공하지 못하고 있다는 지적이 나오고 있다(박상욱, 2020: 16-17). 통합사회도 정보화로 나타난 사생활 침해, 사이버 범죄, 정보 격차 등을 다루기 때문에 내용의 중복 문제도 나타난다

(교육부, 2015b: 125). 원격수업이 기본적인 학습 형태로 자리 잡은 현재 상황에서 사이버 공간과 현실을 구분하여 접근하는 것도 일상적 경험과 상반된다.

사회 변화에 따라 새로운 윤리가 필요한지에 대한 쟁점을 다루기 위해서는 첨단 과학 기술을 바탕으로 논의를 전개해야 쟁점을 탐구하는 목적이 분명해질 수 있다. 인공지능은 기존의 과학 기술과 달리 사람의 지능과 외형, 역할을 대신하는 존재로 부상하고 있다는 점에서 새로운 윤리적 탐구가 필요하다는 지적이 나오고 있다(김효은, 2019). 이미 차기 교육과정 개발에도 인공지능 시대에 필요한 소양을 길러야 한다는 공감대가 형성된바, '인공지능 시대의 윤리와 지금의 윤리는 다른가' 등의 질문을 통해 예방윤리적 차원에서 탐구가 이뤄지도록 해야 한다.

환경윤리는 지속가능한 발전을 가치로 삼아 다뤄진다. 통합사회에서 역시 환경문제에 대해 지속가능한 발전을 위한 개인과 제도적 노력을 탐구하도록 하고 있다(교육부, 2015b: 136). '생활과 윤리'의 특징이 있다면 인간중심주의, 생태중심주의 등 동서양의 자연관을 토대로 환경문제 해결 방안을 도출하도록 접근한 점이다(교육부, 2015a: 43). 하지만 환경에 대한 윤리적 쟁점으로 초등학교와 큰 차이 없이 사막화, 기후 변화 등을 다루고 있다. 여기에는 새로운 환경 이슈로 데이터 사용으로 인한 환경오염 문제 등을 다루면서 당위적 차원의 탐구보다 실질적 해결 방안을 모색할 수 있는 탐구가 이뤄지도록 할 수 있다.[61]

61) 데이터 사용에 소모되는 전력을 공급, 관리하는 곳을 데이터센터라고 부른다. 데이터 센터에서 사용하는 장비는 화석에너지를 사용하기 때문에 많은 양의 전기가 소모되고 있다. 또 서버에서 발생하는 열을 식히기 위해 해저에 데이터 센터를 짓는 방안이 검토되고 있는데 해양 생태계나 인체에 미치는 영향에 대해 잘 알려져 있지 않다. http://www.greenpostkorea.co.kr/news/articleView.html?idxno=122118, 검색일: 2021.12.08.

<표 5-3> 문제의 비구조성을 높인 내용 요소 개정 방안

영역	2015 개정 교육과정	상황인지 학습이론 기반 개정(안)
과학과 윤리	1. 과학 기술과 윤리 : 과학 기술은 사실의 문제인가, 가치의 문제인가? ① 과학 기술 가치중립성 논쟁 ② 과학 기술의 사회적 책임	1. 과학 기술과 윤리 : 과학 기술에 대한 윤리적 태도는 무엇인가? ① 과학 기술 연구의 사회적 책임 ② 과학 기술에 대한 사용자 책임
	2. 정보 사회와 윤리 : 사이버 공간의 윤리와 현실의 윤리는 다른가? ① 정보 기술 발달과 정보윤리 ② 정보 사회에서의 매체윤리	2. 인공지능 시대와 윤리 : 인공지능의 시대의 윤리와 지금의 윤리는 다른가? ① 과학기술 발달과 인공지능 윤리 ② 사람과 인공지능의 관계
	3. 자연과 윤리 : 지속가능한 발전을 위한 윤리는 무엇일까? ① 자연을 바라보는 동서양의 관점 ② 환경 문제에 대한 윤리적 쟁점	3. 자연과 윤리 : 지속가능한 발전을 위한 윤리는 무엇일까? ① 자연을 바라보는 동서양의 관점 ② 데이터 사용과 지속가능한 발전

2) 문제 해결 기능의 확장

상황인지 학습이론의 관점에 따르면 문제는 단일한 방법으로 접근되는 것이 아니라 문제의 특성에 따라 다양한 해결 방법으로 접근하는 것이 효과적이다(Jonassen, 1997). 교육과정의 내용체계에서 첫 번째 영역은 실천윤리의 특성과 문제 해결에 대해 개괄하여 제시하고 있다. 이 영역은 본격적으로 문제 해결에 앞서 문제를 해결하기 위해 다양한 윤리 이론을 다룬다. 지금의 방법은 현대 윤리 문제에 대한 접근으로 동서양 윤리 이론을 제시하고 있다. 실천윤리 문제의 해결 방법이 이론 활용 방법 이외에도 사례 분석을 통한 결의론적 방법, 행위자의 도덕성 발달을 통한 문제 해결로도 접근된다는 점을 고려했을 때 관련 내용을 추가해야 한다. 그리고 지금은 도덕적 탐구의 방법이 이론을 적용하는 연역추론의

형태로 제시되지만, 사례의 유비추론을 통해 문제를 해결하는 귀납적 탐구도 포함해야 한다.

<표 5-4> 실천윤리 탐구의 특성을 반영한 내용 요소 개정 방안

영역	2015 개정 교육과정	상황인지 학습이론 기반 개정(안)
현대의 삶과 실천 윤리	2. 현대 윤리 문제에 대한 접근 : 동서양의 윤리를 통해 현대의 윤리문제를 어떻게 풀어갈 수 있는가? ① 동양 윤리의 접근 ② 서양 윤리의 접근	2. 현대 윤리 문제에 대한 접근 : 윤리적 문제를 해결하기 위한 방법은 무엇이 있는가? ① 이론 활용 중심 문제 해결 ② 사례 기반 추론 중심 문제 해결 ③ 행위자의 도덕성 중심 문제 해결
	3. 윤리 문제에 대한 탐구와 성찰 : 윤리적 쟁점들을 풀어가기 위해 우리에게 필요한 것은 무엇인가? ① 도덕적 탐구의 방법 ② 윤리적 성찰과 실천	3. 윤리 문제에 대한 탐구와 성찰 : 윤리적 문제를 풀어가기 위해 우리에게 필요한 것은 무엇인가? ① 도덕적 탐구의 방법 : 연역적 탐구, 귀납적 탐구 ② 윤리적 성찰과 실천

내용 체계에 제시된 기능 역시 실천윤리 탐구의 성격을 반영하여 수정이 필요하다. 지금의 기능은 윤리학 이론을 이해하고 이를 바탕으로 적용하는 연역적 사고에 기초한 문제 해결 과정에 초점을 두고 있다.[62] 유

62) Narvaez의 이론이 4 구성 요소를 배양하기 위한 기술을 체계적으로 제시한다는 점에서 도덕교육에서는 활용 가능성이 있으나 실천윤리 교육에 필요한 기능을 보완하기에는 한계가 있다. 예를 들어 EJ-4 윤리적으로 추론하기에는 실천윤리의 방법론으로 활용되는 유비 추론과 관련된 기술이 포함되지 않는다. 각 기술은 내용이 제거된 형식적 요소로 전문성의 내용이 무엇인지에 대해서는 구체적인 기준을 제시하지 못한다(양해성, 2019: 111-112). 보다 근본적으로는 Narvaez가 초보자와 전문가의 차이를 무의식적인 인지과정인 직관의 측면에서 접근함에 따라(김하연, 2017: 124) 인지의 형태로서 직관의 중요성은 적시했으나 기술의 실질적 맥락은 담지 않은 것이라 할 수 있다.

물론 그녀는 Kohlberg와 달리 자신은 사회 인지 연구의 관점을 받아들여 도덕

비추론을 통해 문제 해결을 시도할 수 있도록 하기 위해서는 윤리적 문제 사례 조사하기, 문제에서 나타나는 공통점 추론하기 등의 기술을 추가해야 한다. 또 행위자 중심 교육 방법을 고려했을 때 사례에 담긴 인물의 도덕성 문제를 파악하고, 그 안에 담긴 딜레마 등을 판단하고, 자신의 문제로 만들어 보는 등의 기능이 추가될 필요가 있다. 실천윤리 교육 방법에서 사용하는 문제 해결 과정에 따라 기능을 제시해보면 다음과 같다. 문제의 특성에 따른 접근 방법에 차이가 있지만 공통적으로 윤리적 문제를 제기하고, 해결 방안을 제안하며 성찰하는 과정을 거치게 된다. 이를 상위 기능으로 포괄하여 정리하면 다음과 같이 기능을 제시할 수 있다.

스키마에 내용도 포함시켰다고 주장한다. 그녀가 사용하는 스키마라는 용어는 장기기억 속에 자리잡은 지식구조로 정보처리를 촉진시키는 메커니즘으로 이해된다(석자춘·정창우, 2017: 27). 즉 스키마라는 용어에 맥락적 요인을 고려했다고 하지만, 여전히 인지 형성 기제에 대해서는 정보처리 관점에 기초하고 있음으로써 상황인지 관점과는 상반된 인지 심리학적 전제에서 교육이 처방되고 있다. Narvaez의 통합적 윤리 교육 모형은 윤리적 기술 교육에 대한 설명을 제공하더라도 실천윤리 교육에서 필요한 기술을 포괄하고 있지 않으며, 실천윤리 지식의 상황성에 대한 고려가 포함되어 있지 않기 때문에 실천윤리 교육에 사용하기에는 적합하지 않다.

<표 5-5> 실천윤리 문제 해결 방법을 고려한 기능의 예

이론 중심 교육 방법	사례 중심 교육 방법	행위자 중심 교육 방법
연역추론	유비추론	맥락발견+문제만들기
• 윤리 이론 이해하기 • 윤리 이론을 문제에 적용하기 • 윤리이론을 통해 해결 방안 제안하기 • 윤리이론을 통해 해결 방안 정당화하기	• 윤리적 문제사례 조사하기 • 윤리적 관점에서 사례 분석하기 • 사례의 공통점 추론하기 • 실천 방안 제안하기 • 실천 방안 실용성 평가하기 • 새로운 윤리 문제 예측하기	• 행위자의 상황 탐색하기 • 4 구성요소로 문제 분석하기 • 자신의 문제로 만들기 • 실천 계획 세우기 • 보편화 검사를 통해 실천에 대해 평가하기

ㅇ윤리적 문제 만들기 • 윤리 이론 이해하기 • 윤리 이론을 문제에 적용하기 • 윤리적 문제사례 조사하기 • 윤리적 관점에서 사례 분석하기 • 행위자의 상황 탐색하기 • 자신의 문제로 만들기	**ㅇ윤리적 실천 방안 제안하기(문제 해결하기)** • 윤리이론을 통해 해결 방안 제안하기 • 사례의 공통점 추론하기 • 4 구성요소로 문제 분석하기 • 실천 계획 세우기	**ㅇ문제 해결 과정 성찰하기** • 윤리이론을 통해 해결 방안 정당화하기 • 실천 방안 실용성 평가하기 • 보편화 검사를 통해 실천에 대해 평가하기 • 새로운 윤리 문제 예측하기

3. 도덕과 실천윤리 교수·학습 방향

1) 문제 특성에 따른 교수·학습 모형 처방

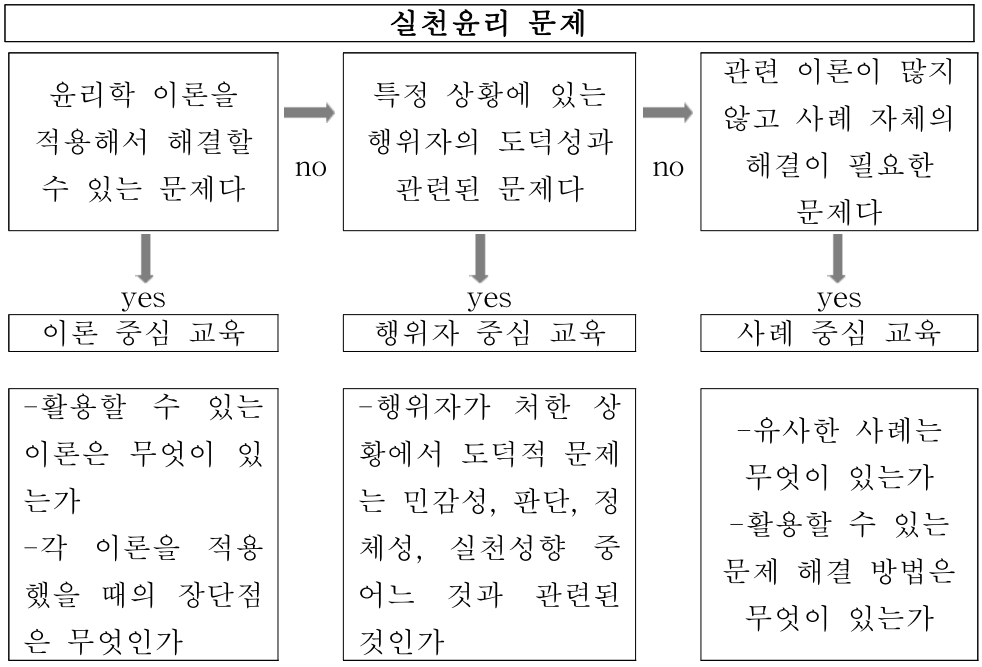
상황인지 학습이론의 전제는 문제는 단일하지 않다는 것이다. 상황 맥락에 따라 지식이 다르게 구성되기 때문에 문제는 필연적으로 다양하기 때문에 문제에 따라 해결 방법도 달라져야 한다(Jonassen, 조규락·박은실 역, 2009: 45). 문제는 내용적 특성이나 형식에 따라 다양하게 나타난다. 수업에서 다루고자 하는 문제에 따라 다른 교육 방법이 활용되어야 하는 바 실천윤리 교육 방법의 종류에 따라 도덕과 실천윤리의 문제를 크게 세 가지 범주로 나눠볼 수 있다.

첫째는 윤리학 관점이 무엇인지 살펴봐야 하는 문제이다. 윤리학 이론을 배우면 일상적 사태에 대해 윤리학적 관점이 무엇인지 명료화하거나 사람들 사이의 윤리적 관점 차이를 이해하기 위한 해석 수단으로 윤리학을 활용할 수 있다. 그리고 이론은 아직 사회적 문제에 대해 윤리적으로 해석하는 자원이 될 수 있다. 미래사회 변화로 인해 인공지능이 가져올 윤리적 문제가 발생이 예측된다면 의무론이나 공리주의 등 윤리학적 관점에서 어떤 문제가 생길 수 있는지 명료화하여 세부적인 문제를 진단하는 것이다. 쟁점에 관한 합의를 하기 전 쟁점 자체가 무엇인지, 각각의 쟁점이 가진 장단점이 무엇인지 이론적 차원에서 검토하기 위해 사용될 수 있다. 실천윤리에 대한 개인의 생각을 명료화하기 위해서도 이론 중심 교육 방법이 사용될 수 있다. 자신의 견해를 가장 잘 대변해 줄 수 있는 이론이 무엇인지 탐색하고 이에 근거하여 자신의 관점을 다듬어 나갈 수 있다. 이런 경우에는 실천윤리 교육에서도 윤리학 이론을 가르쳐야 하므로 이론 중심 교육 방법을 사용하는 것이 적절하다.

두 번째는 행위자의 도덕성이 문제가 되는 경우이다. 행위자가 도덕적 실천을 하고자 하여도 각각의 분야에서 어떤 것이 '도덕적'으로 더 나은 판단인지 명료하게 알지 못할 때가 있다. 때로는 상황을 도덕적으로 인식하지 못하거나 의도적으로 비리를 저지르는 등 도덕성 결여와 관련된

문제가 발생하기도 한다. 예를 들어 소비행위가 윤리적 영향력이 있음에도 불구하고 아직 이러한 인식 없이 행동한다면 사람들에게 소비행위와 관련된 윤리적 문제에 대해 민감성을 길러줄 필요가 있다. 실제 무엇을 구매할 것인가 선택하고자 할 때 윤리적 요소를 고려하여 판단할 수 있게 하며 이를 꾸준히 실천하고자 하는 성향을 길러줘야 한다. 이러한 문제를 가르치기 위해서는 도덕 심리학적 접근을 통해 교육하는 것이 필요하다.

세 번째는 사례 자체의 해결이 필요한 문제가 있다. 이론적 탐색이 충분히 이뤄지지 않았고, 개별행위자의 도덕성만으로도 해결될 수 없는 문제라 할 수 있다. 예를 들어 인공지능 자율 주행 자동차의 주행 방법을 결정하는 과정은 자동차의 경로를 유지할 것인가 혹은 변경할 것인가와 같은 실제적 문제를 다룬다. 주행 방향의 결정행위 자체는 도덕적 문제라 할 수 없으나 그 결과가 다른 사람에게 영향을 미친다는 점에서 도덕적 측면을 고려해야 하는 문제이다. 기술이 상용화되기 위해서는 사례 자체의 해결이 필요하다는 점에서 실용적 차원에서 문제에 접근하고 있다. 이런 문제를 해결하기 위해서는 윤리학적 이론이나 행위자의 도덕성만으로는 접근하기 어렵다. 왜냐하면 기술적 한계나 도로교통법 등 법률체계, 그 밖에 도로에서 생길 수 있는 다양한 변수 등 상황적 요인을 고려해야 하기 때문이다. 이러한 문제를 해결하기 위해서는 유사한 사례가 무엇인지 또 문제 해결 자체에 사용될 수 있는 방법이 무엇이 있는지에 탐색할 수 있는 힘이 필요하다. 따라서 사례 중심 교육 방법을 활용하는 것이 적절하다고 할 수 있다.



[그림 5-1] 문제 다양성을 고려한 실천윤리 교육 방법 선택 매트릭스

앞 절에서 실천윤리 교육 방법에 맞는 교수·학습 모형을 만들어 제시하였다. 세 가지 방법만으로 수업의 목적이 모두 달성될 수 있는 것은 아니기 때문에 교육 방법에 따라 추가로 사용할 수 있는 교수·학습 모형이 무엇이 있는지 더 살펴볼 필요가 있다. 이때 교수·학습 모형을 선별하는 기준은 첫째, 실천윤리 교육의 방법적 특성이다. 세 가지 교육 방법의 특성에 따라 이론, 사례, 행위자에 초점이 있다는 점을 고려해서 도덕 교과에서 사용하는 모형 중에 함께 사용할 수 있는 것을 찾고자 한다. 둘째, 교수·학습 방법의 구체성이다. 기법 수준에서 대략적인 방향만 안내하는 것은 수업 설계에 직접적인 시사를 주기 어렵다. 이에 교수·학습의 절차를 제시하여 실제 단위 수업 지도안을 개발하거나 단원 수업으로 설계할 수 있는 수준의 절차가 있는 모형만 선택할 것이다. 셋째, 교수·학습 방법의 다양성이다. 이름은 다르지만 지향하는 바가 같은 모형의 경우 동일한 모형으로 분류할 것이다. 예를 들어 신문 활용교육과 신문을 이용한 탐구공동체는 신문 활용에 초점이 있다고 보고 하나의 모형으로

살펴볼 것이다.

'생활과 윤리' 교육과정에서 제시하고 있는 교수·학습 모형을 보면 성취기준에 맞춰 제시된 모둠별 토론 학습, 신문 활용 교육, 신문을 이용한 탐구공동체, 성찰적 글쓰기, 입장바꾸기 활동, 윤리적 탐구 공동체 6개와 교수학습 방향에서 제시된 토의토론, 프로젝트학습, 신문활용교육, 집단토론, 협동 학습 5개가 있다. 중복되는 내용을 제외하면 탐구 공동체, 성찰적 글쓰기, 입장바꾸기 활동, 토의토론, 프로젝트학습, 협동학습, 신문활용교육, 집단토론 8개로 정리할 수 있다. 수업 절차가 제시된 내용만 선별하면 탐구 공동체, 성찰적 글쓰기, 신문 활용 교육 방법 3가지로 나타난다.[63] '생활과 윤리'에 제시된 교수학습모형은 3개 정도로 추려지나 도덕과 수업에서 사용할 수 있는 수업 모형은 훨씬 많다. 중학교 도덕 지도서 총론에는 다음과 같이 다양한 교수학습 모형을 소개하고 있다.

<표 5-6> 중학교 도덕 지도서에 제시된 교수·학습 모형

출판사	교수·학습모형	
교학사 (21-27)	일반적 수업 모형 개념분석 수업 모형 가치분석 수업 모형 가치갈등해결 수업 모형 가치명료화 수업 모형	합리적 의사결정 수업 모형 집단탐구 수업 모형 도덕적 토론 수업 모형 역할놀이 수업 모형 도덕적 이야기 수업 모형
금성[64] (20-23)	강의법 토의·토론법 논술법 협동학습	역할놀이 봉사활동 프로젝트 학습법 실천·체험 학습법
동아 (20-25)	역할놀이 수업 모형 쟁점중심 수업 모형	토론학습모형 성취과제분담(STAD) 수업 모형

63) 토의토론이나 집단토론은 딜레마 토론 모형이나 건설적 논쟁 학습 모형 등 구체적 수업 모형으로 발전한 형태가 아니라면 일반적 수업 기법에 해당하므로 교수학습 모형이라 보기 어렵다. 협동학습도 Jigsaw 모형이나 STAD 모형 등으로 구체화되지 않는다면 교수·학습 모형으로 분류하기에 적절하지 않다. 같은 의미에서 '입장 바꾸기'도 수업모형이라기보다 말 그대로 활동내용 수준에서 제시되고 있기 때문에 포함시키지 않는다.

	직소 수업 모형 가치갈등 수업 모형 마인드 스케이프 수업 모형[65]	시청각매체 수업 모형 모형제시 수업 모형
리베르스쿨 (18-21)	강의법 문답법 토의토론법 논술학습[66]	협동학습 봉사학습 역할놀이학습 프로젝트학습
미래엔[67] (40-46)	일반 수업 모형 개념분석 수업 모형 가치 갈등 수업 모형 가치분석 수업 모형 도덕이야기하기 모형 집단탐구 수업 모형	배려수업 모형 가정연계 모형 봉사학습 모형 콜버그딜레마토론 모형 가치명료화 모형 역할놀이 모형
비상교육[68] (19-21)	개념분석 수업 모형 가치갈등 모형 가치분석 모형 도덕적 토론 수업 모형 배려모형	도덕적 이야기하기 모형 역할놀이 모형 가치명료화 모형 집단탐구수업 모형
지학사 (24-25)	봉사학습 방법 배려학습 방법 행위실습 방법 이야기하기 방법	최적방안 찾기 방법[69] 딜레마토론 모형 가치명료화 모형 역할놀이 모형
천재 교과서[70] (32-33)	개념분석 수업 모형 가치분석 수업 모형	가치갈등 해결 수업 모형
해냄에듀 (34-47)	개념분석 모형 가치갈등 수업 모형 토론수업 모형 철학적 탐구 공동체 모형[71] 역할놀이 수업 모형	이야기 수업 모형 프로젝트 수업 모형 배움의 공동체 수업[72] 거꾸로 교실(flipped learning)[73] 하브루타 수업 모형[74]

64) 위의 내용을 교수·학습의 주요 방법 및 모형으로 소개하고 있으나 세부절차가 제시된 것은 봉사활동뿐으로 준비, 실행 반성 및 평가의 단계를 거친다고 제시한다(차우규 외, 2018a: 22).

65) 마인드스케이프(mind scape) 수업 모형은 마인드맵에서 요구하는 규칙을 무시하고 아이디어를 자유롭게 기록해 가는 방법으로 학습과 기억을 촉진하는 수업모형이다(노영준 외, 2018: 22).

66) 해당 출판사에서는 교수·학습 모형이란 도덕과의 각 영역에 관한 교수·학습이론을 기반으로 하여 교수·학습의 효과를 극대화하기 위한 교수 및 학습 전략을 통합해 정형화해 놓은 수업 과정이나 절차를 의미하는 것으로 정의하며 위의 여덟 가지 방법을 제시한다(강성률 외, 2018: 18). 그러나 정의와 달리 후술된 수업 방식에서는 정형화된 수업 과정이나 절차가 뚜렷하게 드러나지 않는다는 점에서 과연 수업 모형으로 분류할 수 있는지에 대해서는 비판의 여지가 있다. 다만 논술법은 다음과 같은 절차를 제시한다. 논술법의 절차는 특정한 주제나 문제 사태를 담은 글을 제시하기, 그 문제나 주제에 관해 자유롭게 쓰기 도덕적 딜레마에 초점을 두고 다시 쓰기, 소집단 동료 검토와 협력적 쓰기, 자신의 이야기나 대안으로 마무리하기와 같은 절차로 진행할 수 있다(강성률 외, 2018: 19).

67) 해당 출판사에서는 도덕과 교수·학습 방법으로 교사 중심의 가치 전수 방법(강의법, 이야기법, 시청각 매체 활용법, 모형제시법), 학생 중심의 가치 탐구 방법(문답법, 토의·토론법, 논술법), 도덕과 협동 학습 방법(함께 학습하기, 동료 교수법, 집단 조사 활동, 직소, 협동을 위한 협동학습(co-op co co-op), 학생 팀 성취 부문(STAD), 팀별 대항 방식(TGT), 직소Ⅱ)을 제시한다(정창우 외, 2018a: 29-40).

68) 교수·학습 방법으로 강의식 또는 설명식 수업 방법, 모형제시 수업방법, 가치분석 및 명료화 수업방법, 토의·토론 수업방법, 도덕함을 구현하는 수업방법을 제시한다. 이중 도덕함을 구현하는 수업방법은 2015 개정 도덕과 교육과정에 처음 등장한 도덕함의 교육을 위한 것이다. 구체적으로 역할놀이 방법, 화두를 중심으로 하는 프로젝트학습이나 명상 체험 학습 등을 제시하고 있다(박병기 외, 2018: 19).

69) 최적방안 찾기 방법은 논쟁거리가 되는 도덕문제와 관련하여 찬성과 반대 관점의 장·단점을 충분히 살펴보게 한 후 각 입장의 긍정적인 측면을 최대화하고 부정적인 측면을 최소화하는 방안을 찾아보는 것이다. 이후 각 방안을 실천하기 위한 계획을 구체적으로 세워 실행하고 결과를 평가 반성하는 수업모형이다(추병완 외, 2018: 24).

70) 그밖에 교수·학습 형태로 강의법, 문답법, 토의·토론법을 수업방법으로는 협동학습 방법, 역할놀이 방법, 사회 정서 학습, 프로젝트 접근법을 제시한다(변순용 외, 2018a: 30-31)

71) 철학적 탐구 공동체 수업은 Lipman의 철학적 탐구 공동체 이론에 기초한 수업 모형으로 교재 읽기, 토론주제 만들기, 공동체 다지기, 연습 문제와 토론 계획 활용하기, 심화 반응 고무시키기의 5단계로 구성된다(이호중 외, 2018: 38-39).

72) 배움의 공동체 수업은 사토마나부 교수가 배움을 만남을 통한 대화적 실천으로 정의하며 만든 수업 과정이다. 수업 과정은 준비 단계인 홉(hop)→기본 내용 학습을 하는 스텝(step)→심화 탐구를 하는 점프(jump)로 이뤄져있다(이호중 외, 2018: 43-44).

73) 거꾸로 교실은 강의와 숙제를 바꾼다는 생각에서 출발한 것으로 가정에서 학습해온 내용을 바탕으로 학교에서 이해 확인, 응용 등 시도하는 방법이다(이호중 외, 2018: 45).

74) 하브루타는 파트너와 함께 대화하고 소통하며 협력을 키워가는 교육법이다. 수

이 중에서 중복되는 내용과 세부 수업 절차가 제시되지 않은 일반적인 내용을 제외하면 다음과 같이 정리할 수 있다.

<표 5-7> 도덕과 교수·학습 모형

교수·학습모형
도덕적 토론 수업 모형/쟁점 중심 수업 모형
합리적 의사결정 수업
도덕적 이야기 수업 모형
프로젝트 수업 모형
개념분석 수업 모형 가치분석 수업 모형
가치갈등 수업 모형 가치명료화 수업 모형
철학적 탐구 공동체 모형[75]/집단탐구 수업모형
최적방안 찾기 방법[76]
직소 수업 모형 성취과제분담(STAD) 수업 모형
역할놀이 수업 모형
봉사학습 모형

각 모형은 실천윤리교육 방법을 투입하기 위한 기능을 익히는데 사용할 수 있다. 개념 분석 수업 모형, 가치 분석 수업 모형 등은 윤리 이론을 학습하는 과정에서 주요한 개념이 무엇인지 파악하는 수업을 전개하기 위해 활용할 수 있다. 이론을 적용하기 위해서는 이론 자체에 대한 탐구가 필요하므로 성취 과제 분담(STAD)수업 모형, 직소 수업 모형 등을 활용해 개별이론에 대한 탐구학습을 마치고 학급 단위에서 공유하는

업 절차는 질문만들기→짝토론→모둠토론→발표→전체토론으로 이뤄진다(이호중 외, 2018: 46-47).

75) 철학적 탐구 공동체 수업은 Lipman의 철학적 탐구 공동체 이론에 기초한 수업 모형으로 교재 읽기, 토론주제 만들기, 공동체 다지기, 연습 문제와 토론 계획 활용하기, 심화 반응 고무시키기의 5단계로 구성된다(이호중 외, 2018: 38-39).

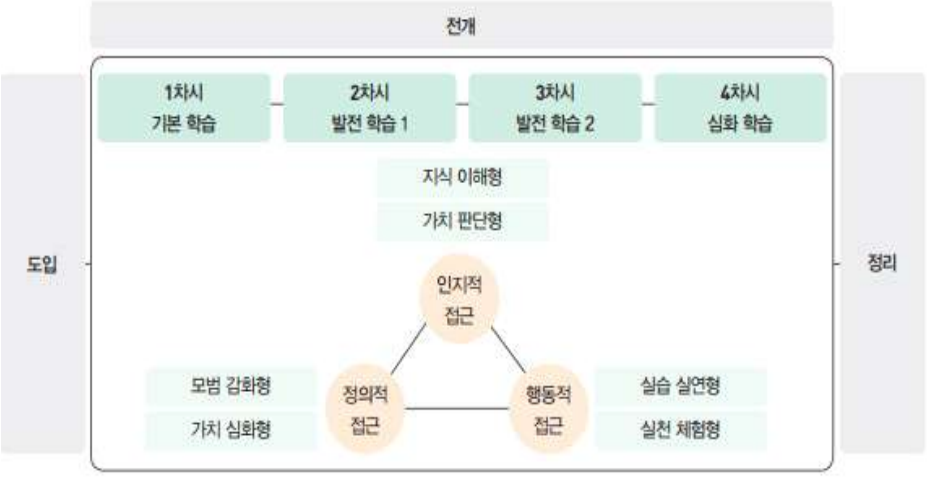
76) 최적방안 찾기 방법은 논쟁거리가 되는 도덕문제와 관련하여 찬성과 반대 관점의 장·단점을 충분히 살펴보게 한 후 각 입장의 긍정적인 측면을 최대화하고 부정적인 측면을 최소화하는 방안을 찾아보는 것이다. 이후 각 방안을 실천하기 위한 계획을 구체적으로 세워 실행하고 결과를 평가 반성하는 수업모형이다(추병완 외, 2018: 24).

수업 등으로 구체화할 수 있다.

행위자 중심 교육 방법으로 접근되는 수업을 진행하기에 앞서, 도덕적 딜레마 판단 능력을 기르거나 역할놀이를 통해 타인의 입장 채택하는 능력을 높이는 등 수업을 할 수 있다. 봉사활동도 실천 성향을 기를 수 있다는 점에서 도덕성 발달에 도움을 줄 수 있다. 또는 자신의 진로계획과 관련하여 실천 분야의 도덕적 문제를 찾고 탐구하는 프로젝트 수업 등으로 진행 할 수 있다.

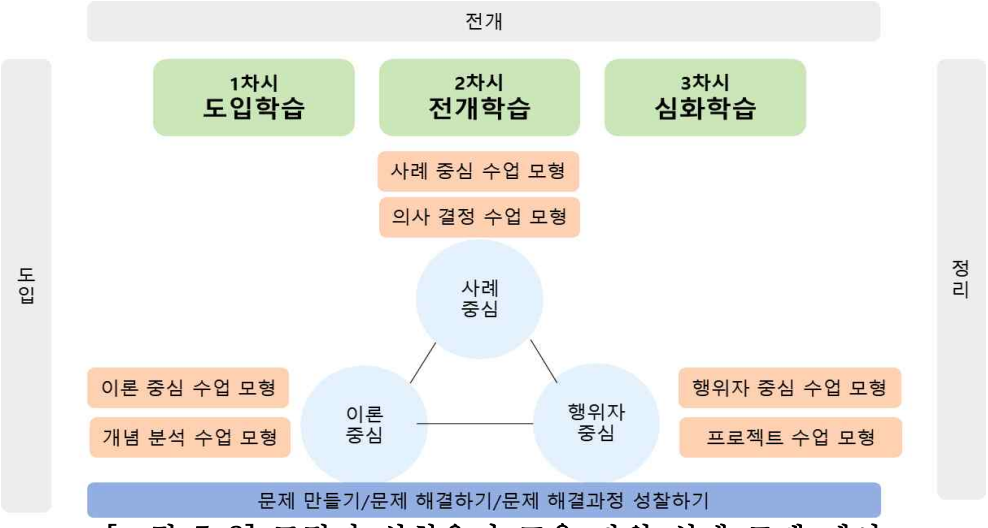
사례 중심 교육 방법과 관련해서는 쟁점 중심 수업 모형이 적절히 활용될 수 있다. 사례에 담기 쟁점을 파악하고 의사결정 과정을 경험할 수 있게 하기 때문이다. 다양한 사례에 대한 유비 추론을 하기에 앞서 단일 사례에 담긴 쟁점 문제를 해결하거나 새로운 문제 사례에 대한 쟁점을 만들고 난 뒤 활용할 수 있을 것이다. 이론의 적용만으로 문제가 해결되지 않을 경우 정치적 구성 과정에 의해 의사결정이 이뤄질 수 있다(정원규, 2005). 최적 방안 찾기 모형은 실질적인 의사결정에 앞서 적절한 대안을 마련하는 과정에서 적절히 사용될 수 있다. 합리적 의사결정 수업 모형을 통해 규범을 확인하고 의미와 타당성을 파악한 뒤 의사결정까지 이뤄지도록 안내할 수도 있다.

단원의 설계 내용 요소와 문제의 특성에 따라 수업 모형을 선택하되, 전체적으로 한 방법에 지나치게 치우치지 않도록 하기 위해서는 단원의 설계 과정에서 문제 유형을 고려해 학습 방법을 두루 사용할 수 있도록 하는 방안도 생각해 볼 수 있다. 실제 초등학교 '도덕'의 경우 [그림 5-2]처럼 단원 설계 모델을 제시한다(교육부, 2019: 52-53). 단원 설계 방식은 통합적 인격교육론이라는 이론적 기초를 토대로 지·정·행의 교육 요소를 단원 설계와 차시학습 설계에 골고루 녹여내려고 했다는 점에서 주목할 만하다. 또 실제 수업의 운영을 고려하여 한 단원을 4차시로 개발하고 그 안에서 세 가지 주안점을 균형 있게 다루도록 함으로써 설계의 현장 적합성을 높였다.



[그림 5-2] 초등학교 '도덕' 단원 설계 모델(교육부, 2019: 54)

실천윤리 교육을 지향하는 '생활과 윤리'의 경우 문제 해결을 통한 윤리적 삶의 실천을 지향한다면 문제 해결의 초점을 균형 있게 다룰 수 있도록 단원 설계가 이뤄져야 한다. 일괄적으로 이론의 적용, 혹은 쟁점을 다루는 것이 아니라 문제 해결 과정에 따라 문제 만들기, 문제 해결하기, 문제 해결 과정에 대한 성찰이 이뤄져야 하며 세부적으로는 어떤 것에 중심을 두고 교육할 것인지 고려하면서 수업 설계를 해야 한다.



[그림 5-3] 도덕과 실천윤리 교육 단원 설계 모델 예시

2) 문제 해결 지원을 위한 교수·학습 자료 활용

교과의 내용 지식 및 교수법 지식과 기술이 일관성 있게 연결될 때 보다 큰 교육적 효과를 볼 수 있다는 점에서 교수·학습 자료를 어떻게 활용할 것인지에 대한 고민도 중요하다(이인태, 2015: 8). 교육과정의 항목에서 어떤 자료를 선택해야 하는지, 또 사용할 수 있는 도구가 무엇인지에 대한 제반 내용은 교수·학습 방향에서 제시하고 있다. 2015 개정 교육과정에서는 교수·학습 방향에는 단순 지식 전달 수업을 지양하고 학생들의 삶과 밀접한 문제 상황을 풍부한 자료와 다양한 매체를 활용하여 제시하라고 나와 있다. 문제 해결 능력이 전이되어야 할 공간이 학생들의 일상이라는 점에서 학생들의 삶과 밀접하게 되어야 한다는 것은 유의미한 서술이다. 하지만 문제 상황을 풍부한 자료와 다양한 매체를 활용하여 제시하고자 하는 근거에 대해서 자세히 안내할 필요가 있다. 풍부한 자료가 의미하는 바가 자료의 다양성을 의미하는 것이라면 자료의 다양성이 윤리적 판단력과 민감성을 함양하는 것에 어떤 역할을 하는지 드러나지 않기 때문이다.

실천윤리 교육의 관점에서 풍부한 자료가 필요한 이유는 문제 해결 능력과 관련하여 생각할 수 있다. 첫째, 풍부한 자료의 의미를 맥락이 풍부하다는 의미로 해석할 수 있다. 이론 중심 교육 방법을 적용할 때 학생들이 이론을 학습하고 다양한 맥락에 적용할 수 있게 하기 위해서는 맥락이 풍부한 자료를 통해 인지 유연성을 기를 필요가 있음을 알아보았다. 지나치게 맥락이 단순화된 상태에서 학습된 지식은 새로운 맥락에서 쉽게 사용되지 않기 때문이다. 따라서 기존의 문구를 맥락이 풍부한 문제로 수정한다면, 문제를 다양하게 표상할 수 있도록 있게 한다는 점에서 문제 해결 능력 전이의 관점을 드러내고 영화, 다큐멘터리, 소설 등 다양한 이야기를 활용하여 수업에 맞게 자료로 구성할 수 있다.[77]

둘째, 풍부한 자료를 양적으로 해석하여 다수의 자료라고 해석할 수

77) 그 밖에 정서적 표현이 풍부한 사례를 사용하면 학생들의 사례에 담긴 주요 정보를 더욱 잘 기억하고 집중하도록 함으로써 도덕적 의사 결정 능력이 높아진다는 연구 결과도 있다(Thiel et al., 2011: 277).

있다. 사례 중심 교육 방법에서는 다양한 사례의 공통점과 차이점을 분석하여 유추하는 과정을 통해 윤리적 문제를 해결했다. Jonassen은 수업 설계 시 문제 해결에 도움이 될 수 있는 자료를 모아 사례 도서관의 형태로 제시할 것을 제안했다(조규락·조영환, 2019: 27). 비슷한 문제를 다루고 있는 다양한 사례를 비교 분석하면서 문제 해결 방안을 도출할 수 있도록 하기 위해서는 다수의 사례가 필요하다는 점에서 풍부한 자료를 다수의 사례를 제공하라는 의미로 풀이할 수 있다.

현재는 검인정 출판사 홈페이지에서 교사용 수업에 활용할 수 있는 자료로 영상 등을 단원별로 제공하고 있다. 그런데 이것은 교사 인증을 통해서 접근할 수 있는 교수 자료로, 학습자가 내용을 탐색하기 위해 쉽게 사례를 접하기 어렵다는 한계가 있다. 티 클리어 등 교사가 관련 교수학습에 대한 자료를 공유하는 웹사이트가 있으나 학습자가 관련 주제에 대해 체계적으로 접근할 수 있는 자료 제공처는 없다.[78] 차후 교사만이 아니라 학생 스스로 관련 사례를 탐구할 때 사용할 수 있도록 주제별로 사례를 탐색할 수 있는 사이트 개발 등을 통해 교수학습을 지원해야 하는 필요성이 있다.

<표 5-8> 교수·학습 방향의 자료 제시 방안

2015 개정 교육과정	상황인지 기반 변경(안)
(1) 단순 지식 전달 수업을 지양하고 윤리 이론을 통한 탐구와 다양한 경험을 통한 성찰을 촉진할 수 있도록 학생들의 삶과 밀접한 문제 상황을 제시하고, 풍부한 자료와 다양한 매체를 활용하여 윤리적 판단력과 민감성을 길러주는 데 초점을 둔다.	~ 학생들의 삶과 밀접한 사례를 제시한다. 맥락이 풍부한 사례를 사용하여 다양한 관점에서 해석하고 문제를 만들며 문제 해결 능력을 길러주는 데 초점을 둔다. 또 같은 문제를 다루는 사례를 다양하게 제시하여 유추를 통해 새로운 해결 방안을 도출하는 방법을 익힐 수 있도록 한다.

78) 티클리어에 교수학습자료 항목이 있지만 도덕과와 관련된 내용은 게시되지 않는다.https://www.edunet.net/nedu/contsvc/listWkstContForm.do?clss_id=CLSS0000000361&menu_id=87, 검색일: 2021.12.08.

다양한 매체를 사용하는 것은 인지도구 사용과 관련해서 생각해볼 수 있다. 교육공학에서 매체(media)는 시각, 청각 등 감각의 특성에 따라 다양한 매체를 사용하여 학습 효과를 높이기 위한 수단으로 연구되었다. 정보처리 관점에서는 정보를 인식할 수 있는 효과성을 높이기 위해 다양한 매체활용이 제안되었다. 하지만 상황인지 관점에서 중요한 것은 매체의 다양성이 아니라 문제 해결에 어떤 도구를 사용할 것인가에 대한 고민이다. 일상적 문제 해결 과정에서 도구를 사용하는 것처럼 수업의 문제 해결 과정에도 적절한 인지도구를 사용하도록 안내해야 문제 해결공간이 유사해지면서 해결능력이 전이될 수 있기 때문이다. 무엇보다 학습과정과 일상생활의 문제 해결 과정이 구분되면 학습능력이 일상생활로 전이되기 어렵다(Lave, 2019).

앞으로 학교 현장에서 주요한 학습도구는 태블릿 PC가 될 것으로 보인다. 개인용 디바이스를 제공하여 1인 1 디바이스를 가지고 디지털 교과서를 활용하는 방향으로 교육 정책도 변화하고 있다.[79] 같은 영상자료를 제공하더라도 교사가 일방적으로 재생해주는 것이 아니라 학생들이 태블릿을 사용해서 적절히 앞뒤로 탐색하면서 다양하게 상황을 파악할 수 있도록 해야 한다. 이외에도 인공지능, VR, AR 등 에듀테크를 교육에 활용하여 디지털 교육 환경에 맞춰 대응할 수 있도록 교육과정 방향이 설계되고 있다(교육부, 2021: 9). 일각에서 인공지능을 활용한 도덕교육 방안 등이 검토되기 시작했다(김봉제, 2021). 문제를 해결하기 위해 각종 에듀테크가 어떤 측면에서 도움을 줄 수 있는지, 활용 가능한 도구는 무엇인지 등에 대해 지속적인 탐색이 필요하다.

문제 해결을 위한 인지도구가 기술적 도구에만 국한되는 것은 아니다. 문제 해결 과정에 자문받을 수 있는 전문가, 온라인 조사, 현장 답사나 체험 등 다양한 방법이 활용될 수 있다. 학생들이 실천윤리 문제 해결에서 활용할 수 있는 인지도구가 무엇이 있는지 생각하면서 학습할 수 있도록 교수·학습 방향을 제시할 필요가 있다.

---

79) https://news.kbs.co.kr/news/view.do?ncd=5226467, 검색일: 2021.12.08.

<표 5-9> 인지 및 협업·의사소통 도구를 활용한 교수·학습 방향

2015 개정 교육과정	상황인지 기반 변경(안)
(5) 개인적 공동체적 관점에서 사회 정의와 평화, 공존의 가치를 집단 토론, 협동학습 등을 통해 탐구해 볼 수 있는 교수·학습을 지향하여 윤리적 삶의 필요성과 가치를 학생들 스스로 깨달을 수 있는 수업을 도모한다.	->개인적 관점에서 자신의 삶에 대한 윤리적인 성찰을 할 수 있도록 문제 표상 도구 등을 사용하고, -> 공동체의 관점에서 다양한 사회 윤리적 문제에 대해 의사소통·협업 도구 등을 사용하여 집단 토론, 협동학습 등을 하면서 윤리적 삶의 ~.
(6) 학생들의 흥미나 요구를 고려하여 스마트 기기 등을 이용한 쌍방향의 교수·학습 방법을 적절히 활용하며, 청소년 세대의 특성과 지역적 특성을 고려한 시사적인 자료를 재구성하여 탐구와 성찰 과정에서 유용하게 활용한다.	-> 문제 해결 과정에 사용할 수 있는 자원을 고려하여 온라인 검색, 전문가 면담, 실천 체험 등의 방법을 통해 실질적인 탐구를 할 수 있도록 한다. -> 온·오프라인 등 학습환경의 특성을 고려하여 다양한 에듀테크를 활용한 문제 해결 수업이 이뤄지도록 한다.

3) 수업 설계의 주체로서 교사와 학습자의 역할 명시

상황인지 학습이론의 관점에서 학습은 인지 내용 요소의 습득이 아니라, 그 자체로 하나의 사회적 참여의 과정으로 이해된다. 학습자는 초심자로서 실천 공동체에 참여하여 도메인을 공유하고 구성원으로 정체성을 형성해 간다. 도덕과 실천윤리 교육의 실행 역시 상황인지 학습이론의 관점에서 본다면 교사와 학생이 하나의 실천공동체를 구성하여 공동의 지식으로서 실천윤리에 대한 학습을 수행하는 것이라 할 수 있다.

그렇다면 수업 설계 과정에서 고참으로 교사의 역할이 무엇인지도 생각해볼 필요가 있다. 교사는 학습 전반에 걸쳐 모델링, 코칭, 스캐폴딩을 통해 참여하고 학습자는 탐색, 명료화, 반추를 통해 학습에 참여한다. 예를 들어 학생이 문제를 탐색하는 데 어려움을 겪으면 교사는 모델링을

통해 시범을 보인다. 학습자가 문제를 명료화하고자 하다 어려움을 겪으면 교사는 코칭을 통해 어떤 접근 방법을 통해 문제를 명료화 할 수 있는지 안내해준다. 마지막 학습자가 문제 해결 과정을 반추하는 동안 부족한 내용이 무엇인지 파악하여 적절한 도구 사용 등을 안내함으로써 스캐폴딩할 수 있다.

2015 개정 교육과정은 수업-평가 모듈을 통해 "학습의 설계와 전개, 평가에 이르는 학습의 전 과정에 학생이 주도적으로 참여"하는 것을 강조하고 있다(차승한 외, 2016: 286). 참여식 교육과정 개발의 필요성은 앞서 2007 개정 교육과정에서도 강조되었던 부분이다(교육인적자원부, 2007b: 9). 이때는 교육과정 연구 공동체를 중심으로 참여가 강조되었다면 2022 개정 교육과정은 국민 참여형 교육과정을 지향하면서 학습자뿐 아니라 일반인까지 교육과정 개발의 주체로 참여시키고 있다(교육부, 2021: 2). 기존의 구성주의 학습이론에서는 학습자 중심의 환경 설계가 이뤄졌지만 수업 설계의 주체로 학습자의 역할을 포함하지는 않았다(Jonassen & Land, 한승연·한인숙 역, 2014: 21-46). 이러한 한계를 지적하며 최근의 교육공학 분야에서는 사용자 중심의 설계(user centered design)를 넘어서 참여적 설계(participatory design)에 대한 관심이 높아지고 있다(조영환, 2018: 40).

학습자 참여를 고려하여 설계하기 위해서는 교수·학습 방향의 내용 서술이 교사 역할 중심으로만 제시되지 않도록 해야 한다. 교사뿐 아니라 학습자도 실천윤리 문제 해결 과정에 참여하기 위한 방향을 인식하면서 나아갈 수 있도록 교수·학습 방향 서술에서 학습자의 역할도 제시해줄 필요가 있다. 학생은 단순히 교사의 역할에 반응하는 존재가 아니라, 또 하나의 학습의 주체로 수업에 참여하게 된다. 실천윤리 교육을 통해 학습자가 한 명의 실천가로서 자신의 삶에서 윤리적 문제를 발견하고, 해결하는 삶을 살 수 있는 존재가 될 수 있도록 하기 위해서는 수업의 적극적 참여를 끌어낼 수 있어야 한다.

<표 5-10> 교사·학습자의 역할을 명시한 교수·학습 방향

2015 개정 교육과정	상황인지 기반 변경(안)
(2) 학생들의 발달 수준에 부합하는 교수·학습 방법을 고려하고, 목표와 내용에 따라 특색 있는 교수·학습 방법을 적용한다. 특히, 토의·토론, 프로젝트 학습, 협동학습, 신문 활용 교육 등 학생들로 하여금 능동적이고 자기주도적인 학습이 이루어질 수 있도록 한다. (3) 윤리적 쟁점이 되는 문제들에 대해 여러 윤리 이론과 관점들을 중심으로 검토하고, 각각의 이론들과 관점에 기초한 가치 판단들이 지닐 수 있는 장단점을 논리적으로 분석한 후, 자신의 관점을 설정하고 이를 학생들 스스로 정당화할 수 있는 교수·학습이 이루어질 수 있도록 한다.	-> 수업을 설계하는 과정에서 문제의 특성에 따라 특색있는 교수·학습 방법을 활용한다. 윤리적 문제 해결에 접근하는 방법에 따라 이론을 활용한 문제 해결 교육을 위해서는 이론 중심 수업 모형, 개념 분석 수업 모형, 사례 기반 추론을 통한 문제 해결 수업을 위해서는 사례 중심 수업 모형, 의사결정 모형, 행위자 중심 수업을 위해서는 행위자 중심 수업 모형, 프로젝트 수업 모형 등을 사용한다.
(4) 실천윤리적 주제들을 탈맥락적으로 다루기보다는 학생들이 삶에서 경험한 것들과 관련하여 구체적인 탐구와 성찰이 이루어질 수 있도록 함으로써 윤리를 실천하는 성향을 함양할 수 있도록 교수·학습을 진행한다.	-> 실천윤리 주제를 자신의 삶에서 경험한 것과 관련하여 ~.
(7) 교사는 윤리적 문제와 쟁점들에 대한 자신의 관점 및 태도가 학생들의 윤리 의식과 관점 형성에 큰 영향을 미칠 수 있음을 항상 유의하면서 교수·학습을 진행한다.	-> ~. 교사는 윤리적 문제 해결 과정에 필요한 기술들을 모델링, 스캐폴딩, 코칭하고 학습자는 문제를 탐색, 명료화, 반추하면서 학습에 참여한다(추가).

4. 도덕과 실천윤리 수업을 위한 단원 설계

상황인지 학습이론을 활용하여 실천윤리 교육 방법을 실행 가능한 형태로 개선하고자 하는 것이 본 연구의 궁극적 목적이다. 새로운 교육과정에 따라 인공지능 윤리 교육에 대한 필요성이 제기되는 지금, 도덕과 실천윤리 교육을 위한 단원 설계 예시를 통해 어떻게 수업이 전개될 수 있는지 제시하고자 한다. '과학과 윤리' 영역은 과학 기술 변화로 인한 윤리적 문제를 탐구하는 부분으로 실천윤리 연구가 실행된 배경과 직접적으로 연계된다. 2015 개정 교육과정에서는 이 영역에서 정보화 시대에 따른 윤리적 문제를 중심으로 다뤘으나 2022 개정 교육과정이 준비되는 지금 기술 환경의 변화는 인공지능을 중심으로 논의되고 있다(교육부, 2020). 인공지능 시대에 생길 수 있는 다양한 윤리적 문제를 예방하기 위해 인공지능 윤리 교육의 필요성이 대두되고 있다(김국현, 2020; 김남준, 2020; 김하민, 2021, 박형빈, 2020; 변순용: 2020; 정창우, 2020b; 지현아, 2020). 이에 앞서 제시한 내용체계의 변화를 기준으로 해당 영역에서 수업을 운영하기 위한 단원 설계 예시를 <표 5-11>과 같이 구성해보고자 한다.

<표 5-11> '인공지능 시대와 윤리' 중단원 설계

중단원	소단원명	학습주제 및 활동	교육방법
인공지능 시대와 윤리	과학기술 발달과 인공지능 윤리	-인공지능 기술 발달에 따른 공정성 문제	상황인지 기반 이론 중심 수업
		-인공지능 사회의 윤리적 문제와 예방	상황인지 기반 사례 중심 수업
	사람과 인공지능의 관계	-인공지능 과의존 문제 -강인공지능 출현으로 변화하는 인간의 역할	상황인지 기반 행위자 중심 수업

이론 중심 수업의 목표는 인지 유연성을 길러 사례에서 드러나는 윤리

적 문제를 이론을 활용해 해결하는 것이라 할 수 있다. 이론 중심 수업은 이론을 활용하여 문제의 대안을 만들거나, 쟁점 토론의 과정에서 찬반 논거를 제시하는 측면에서 교육되었다. 실천윤리학적 탐구를 위해서는 주어진 문제를 해결하는 것만이 아니라 상황을 윤리적으로 인식하는 과정도 중요하다. '과학과 윤리' 제재를 중심으로 상황인지 기반 중단원 설계 예시를 제시하고자 한다. 소단원 1의 내용은 과학 기술의 발달과 인공지능윤리로 인공지능이라는 새로운 기술의 출현이 가져온 변화가 인간사회에 어떤 윤리적 문제를 가져올 수 있는지 예상해보고 예방할 수 있는 방안을 검토해볼 수 있도록 구성하였다.

윤리학의 중심 이슈라고 할 수 있는 공정성과 관련된 문제가 인공지능 기술의 개발과 사용에서 어떻게 드러날 수 있는지 살펴보면서 윤리학 이론을 활용해 볼 수 있도록 안내하고자 한다. 인공지능 공정성 문제를 학습자의 현안 문제로 느낄 수 있도록 대학에서 실시되고 있는 인공지능 면접 시스템의 공정성 문제를 소재로 다룰 것이다. 국내외 대학 입학 과정에서 생기는 여러 가지 인간의 공정성 훼손 문제에 대한 대안으로 인공지능 면접이 실행되고 있다.[80]

앞으로 인공지능 사용이 확대될 것으로 전망되는 지금, 불공정한 인간의 판단을 보완하기 위한 대안으로 여겨지는 인공지능 면접에서 발생할 수 있는 공정성 문제가 무엇인지 살펴볼 필요가 있다. 인공지능을 활용한 입학 면접과 관련하여 발생 할 수 있는 문제는 이외에도 인간의 일자리가 인공지능 일자리로 대체되고 있는 문제, 인공지능 활용 접근성 문제 등이 있다. 가정 교육의 환경 등에 따라 학생들의 인공지능 소양 능력이 달라지고, 이에 따라 합격 여부가 달라질 수 있기 때문이다.

상황인지 기반 이론 중심 모형을 활용하면 학습자들은 인공지능 면접, 채용 등과 관련된 문제가 무엇이 있는지 탐색해보면서 자신들이 가지고 있는 일상적인 공정성의 개념을 이론을 도입하여 개념화하고, 새로운 상

80) 경복대학교에서는 AI 면접을 실행하였으며, 미국에서는 입학사정관제도에 인공지능을 도입할 예정이다. (https://www.youtube.com/watch?v=Ye7kna1rbrU, https://thehill.com/policy/technology/553632-experts-see-new-roles-for-artificial-intelligence-in-college-admissions). 검색일: 2021.12.02.

황에 적용하면서 인지 유연성을 기를 수 있다.

<표 5-12> 상황인지 기반 이론 중심 수업 설계 사례

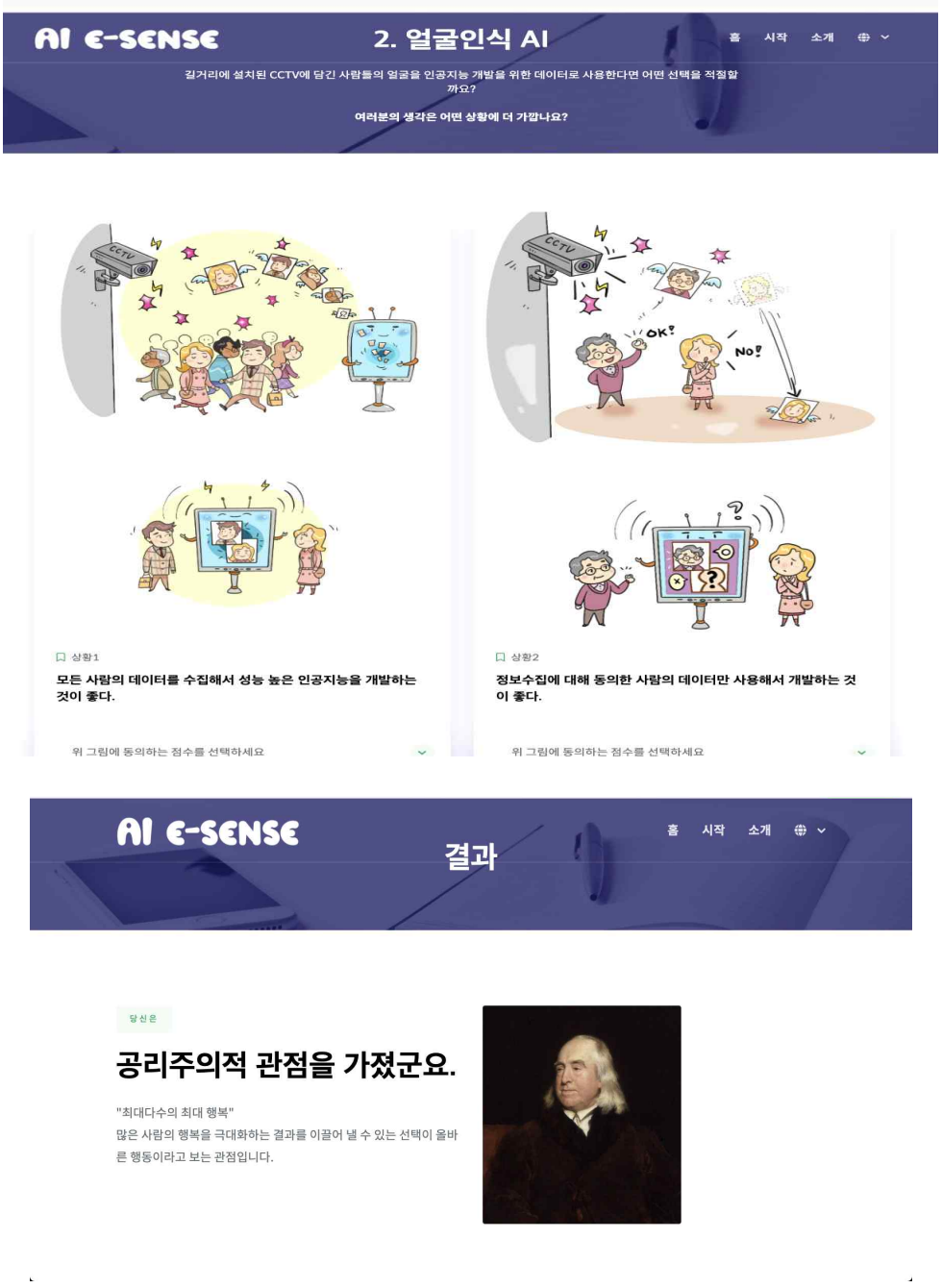
단계 및 차시	교수-학습 활동	자료 및 유의점
상황 제시 및 문제 찾기	**ㅇ 사례 소개하기** - 인공지능 면접용 프로그램 체험해보기 - 입학 선발 인공지능 사용 증가 뉴스 **ㅇ 사례에 담긴 윤리적 문제 찾아보기** - 인공지능에 담긴 편견 문제 - 사람일자리가 인공지능으로 대체되는 문제 - 인공지능 기술의 신뢰성 문제 **ㅇ 모둠 구성하기** - 문제에 대해 심층 탐구할 수 있도록 모둠 구성하기	* 인공지능 면접용 어플리케이션 활용(뷰인터 등) *PC 또는 태블릿 등 *패들릿에 자신이 찾은 문제 적기
관점 탐색 및 분류	**ㅇ 문제에 대한 윤리적 관점 탐색하기** 입학선발 인공지능을 사용하는 것은 오히려 공정할 수 있다/입학선발 인공지능을 사용해도 인공지능의 편견이 반영되어 오히려 수정할 기회가 적다/중요한 판단을 인공지능에게 맡기는 것은 적절하지 않다 등 **ㅇ 다른 모둠에서 찾은 관점과 비교하기** 입학선발 인공지능의 활용에 관한 논의에서 모두 공정한 것이 무엇인가라는 이야기가 나왔다. 입학 선발 인공지능은 사람의 친소관계에 영향을 받지 않기 때문에 공정할 것으로 기대된다. 하지만 사람의 편견이 반영된 데이터가 사용될 경우 인공지능은 불공정한 판단을 지속할 뿐 아니라 사람처럼 스스로 반성할 수 없기 때문에 오히려 더 불공정할 수도 있다.	*온라인에서 진행할 경우 소그룹 활동으로 진행 *구글 닥스 등 협업도구를 활용하여 문제 해결 과정이 이루어질 수 있도록 안내 *윤리적 관점을 분류하는 과정에서 다양한 방식으로 문제를 심층조망하게

	ㅇ 비슷한 관점을 모아 유목화하기 - 공정한 것이 무엇인지에 대한 이야기 - 공정하게 판단하기 위한 방법의 적정성 - 공정하지 못한 상황이 있을 때 적절한 대응	하여 인지 유연성을 기를 수 있도록 안내
이론 도입	**ㅇ 윤리 이론 소개 하기** - 공리주의와 의무론 **ㅇ 윤리 이론 활용하여 기존의 관점 보완하기** - 자신의 입장에 가까운 윤리 이론이 무엇인지 생각해보기 - 교사는 학습자들이 이론을 활용하여 자신의 생각을 정리하고 문제에 대한 의견을 다듬을 수 있도록 도제	*E-SENSE등의 도구를 사용하여 학생들이 자신의 선호하는 이론적 입장을 명료화하는데 도움 제공
관심 분야 탐색 및 이론 적용	**ㅇ 새로운 분야에 이론 적용하기** - 생활에서 이론을 적용하여 상황 해석하기 **ㅇ 새로운 탐구 결과 모둠별로 발표하기**	*자신의 생활 속 사례에 이론을 활용하여 해석하도록 안내
적절성 평가	ㅇ 문제 해결 과정 점검하기 ㅇ 자기평가 및 동료 평가 진행하기	

학습자가 문제에 대한 자신의 이론적 입장을 명료화하는 데 사용할 수 있도록 E-SENSE와 같은 인지도구를 사용할 수 있다.[81] E-SENSE는 인공지능 윤리와 관련된 딜레마 판단을 할 수 있는 플랫폼이다. 다섯 가지 인공지능 관련 딜레마가 공리주의와 의무론적 배경에서 제시된다. 학습자는 자율주행 자동차, 얼굴인식 인공지능, 군사용 인공지능, 의료용 인공지능, 판사 인공지능과 관련된 윤리적 딜레마를 보고 자신의 생각과

81) 플랫폼 설계는 2019년 12월부터 착수하여 기초 작업은 완료되었으나 실제 사용할 수 있는 시기는 2022년 2월 이후가 될 것으로 예상한다. 연구과정은 공동연구자 이영호와 함께 진행하였으며, '인공지능의 윤리적 딜레마 판단 시스템 개발'에 관한 프로시딩을 한국정보교육학회 2021년 동계 학술대회에서 발표하였다

가까운 상황을 선택하고 동의하는 정도를 표현한다.



[그림 5-4] 인공지능 윤리 딜레마 판단 도구(E-SENSE)

학습자는 다섯 가지 선택을 마친 뒤 그림과 같이 자신의 입장이 공리주의와 의무론 중 어느 관점에 가까운지 확인하고 각 문항에 다른 사람의 응답이 어떻게 나타나는지 확인할 수 있다. 이 도구는 인공지능이 각 사회 분야에서 사용될 때, 이론에 따라 어떻게 견해가 달라질 수 있는지 확인하는 데에도 도움을 줄 수 있다.

이처럼 상황인지 기반 이론 중심 수업 차시에서는 초기 학습에서 교사가 문제를 제시하는 것이 아니라 상황을 제시하여 학습자가 다양한 방법으로 사례를 분석해보는 과정에서 인지 유연성을 기를 수 있도록 하는 한편, 교사의 모델링 등을 통해 이론을 적용하는 과정을 도제하고 이론적 관점을 명료화할 수 있는 도구를 사용하여 수업의 효과성을 높일 수 있도록 한다.

다음 실천윤리 교육이 특정 상황에 놓인 사람들의 문제라는 점에서, 행위자의 도덕성과 결부하여 문제를 해석하고 해결할 수 있는 능력의 배양이 필요하다. 인공지능 윤리를 교육하는 과정에서는 학생들이 과학 기술의 개발자라기보다 사용자라는 측면에서 관련 내용을 검토해볼 필요가 있다. 현재 음성인식, 추천 알고리즘, 이미지 생성 등의 약 인공지능 기술은 널리 상용화되어 있다. 점차 인공지능 기술이 인간을 돌보는 분야나 예술 창작 분야, 전문 지식을 다루는 분야에서 사용됨에 따라 인간은 인공지능 기술을 어떻게 바라보고 사용할 것인가에 대한 질문이 제기된다. 더 나아가 인공지능 기술을 의인화하여 기계인 것을 알면서도 사람처럼 취급하는 경향이 증가하여 과의존에 대한 우려도 나타나고 있다(변순용·이연희, 2020: 288).

인공지능 기술의 사용자로서 인간이 갖게 되는 다양한 태도에 대해 조망해보고 바람직한 사용자의 모습이 무엇인지 탐색할 필요가 있다(임상수, 2017).[82] 영화 <A.I.>는 사람을 사랑할 수 있는 인공지능 기술이 개발하려는 과학자의 시도가 성공하면서, 이를 사용하는 사람들의 다양한

82) 임상수(2017, 103-104)는 소비자와 사용자를 동의어로 사용하며, 소비자 윤리의 관점에서 인공지능 시대의 사용자는 권리와 책무를 가지고 있다고 설명한다. 본고에서는 행위자 중심 수업을 전개하기 위해 특정 가치덕목과 직접적인 연관을 짓지 않고, 인공지능 윤리 문제에 관련된 행위자가 누가 있는지 파악하고 문제를 제기해볼 수 있는 방향으로 수업을 처방하고자 한다.

모습에 대해 담고 있다. 주인공은 아픈 아들을 대신하여 자신에게 정서적 위안을 줄 수 있는 용도로 인공지능 로봇을 구입하고 아들처럼 의지한다. 그러나 진짜 아들이 건강을 회복하게 된 후 인공지능 로봇은 버려진다. 이 영화에서는 버려진 인공지능 로봇들이 인간들의 유희를 위해 파괴되는 장면도 등장한다. 또 감정을 느끼는 인공지능의 심리 묘사를 통해 의인화된 감정을 투영해볼 수 있다. <표 5-13>과 같이 상황에 담긴 인물들의 도덕적 문제를 파악해보고, 다각도로 문제 상황을 분석해보면서 문제를 제기해보도록 안내할 수 있다.

<표 5-13> 상황인지 기반 행위자 중심 수업 설계 예시

단계	교수-학습 활동	자료 및 유의점
상황 제시 및 사례 속 인물 선택	**ㅇ 상황 제시하기 및 이해** - 과학기술의 이용 한계, 삶, 가족, 인간과 인공지능의 관계 문제 등을 담고 있는 <A.I.> 요약영상 보기 - 등장인물은 누가 있는지 정리하기 - 영화의 중심 사건이 무엇인지 파악해보기 **ㅇ 사례 속 인물 선택하기** - 엄마, 아빠, 아픈 아이, 가족이 된 AI 로봇, 로봇을 이용해 서커스를 운영하는 사람, 환호하는 관중 등 이야기 속 등장인물 중 하나의 인물을 선택한다. **ㅇ 윤리적 문제 제기하기** - 선택한 인물의 행동에서 윤리적 문제가 무엇인지 파악해본다. - 아픈 아이는 인공지능 로봇을 속인다. 엄마도 인공지능 로봇이 사람이 아니기 때문에 버린다. 거짓말을 하거나 필요에 따라 버리는 것이 왜 불편한 마음이 드는지 의문이다.	* 요약영상 (https://www.youtube.com/watch?v=JLQe_fkso3g) *특정 행위자의 입장에서 이 문제에 대해 어떻게 접근할 것인지 생각해 볼 수 있게 한다.
다른	**ㅇ 다른 인물의 판단 분석하기**	*시간적

인물의 판단 탐색 및 상황에 대한 십자 조망	- 인공지능 로봇이 감정을 느끼더라도 로봇이기 때문에 인간이 그 감정까지 고려해야 한다는 것은 과도한 도덕적 책임을 부여하는 것이다. 그래서 엄마의 결정이 모질게 보일지언정 그렇게 할 수 있는 권리를 인정해주는 것이 필요하다. - 엄마는 한 아이를 살리기 위해 다른 아이가 희생하는 것은 죽음보다는 나은 것이기 때문에 괜찮다고 주장한다. 아이가 죽음을 선택할 권리를 인정하지 않고 살리기 위한 노력을 다른 가족에게도 강요하고 있다. 이것은 생명에 대한 자기 결정권을 침해하는 것일 수 있다. - 의사는 자신이 권한 치료 행위가 가져올 사회적 영향력을 충분히 고려하지 않고 권했다. 이로 인해 한 가정의 관계에 악영향을 끼쳤으므로 직업적 책임이 있다. **ㅇ 상황에 대해 십자 조망하기** - 주인공이 처한 상황은 로봇 제작자, 엄마, 아빠, 사회 등 여러 사람의 선택이 누적된 결과이다. - 각각의 선택을 되돌릴 수 있다면 어떤 판단이 수정되는 것이 필요할지 문제를 찾아보자	여유가 없다면 각기 다른 인물을 탐색하도록 하여 학급 전체에서 종합한다. *상황을 십자 조망하며 개인의 판단 결과가 누적되어 문제가 만들어질 수 있음을 이해하게 한다.
탐색할 문제 선택 및 탐구 및 평가	**ㅇ 문제 선택하기** -아빠/엄마/아이/제작자 등의 입장에서 판단이 다시 필요한 문제 찾아보기 **ㅇ 문제 탐구하기** - 인공지능 기술을 사용할 때 어떤 책임이 발생하는지도 교육이 필요하다. - 엄마는 자신의 정서적 만족감을 위해 다른 존재를 이용하는 것이 어디까지 정당화될 수 있는지 생각해보아야 한다. - 인공지능 기술을 어느 영역까지 사용해도 괜찮은지에 대한 사회적 합의도 필요하다. **ㅇ 자기평가 및 동료 평가 진행하기**	*자신의 생활 속 사례에 이론을 활용하여 해석하게 안내

마지막으로 사례 중심 수업을 위해서는 인공지능 사회에서 새롭게 발생하고 있는 윤리적 문제를 탐색할 것이다. 인공지능 기술과 다른 과학기술의 차이는 자율적인 판단이 가능하다는 것이며, 사람 고유의 역할이라고 여겨졌던 창작, 돌봄 등의 기능을 대신할 수 있다는 점이다. 게다가 점차 휴머노이드나 인공인간의 형태로 외형마저 사람과 유사하게 개발되는 등 인간 존재와의 차이점이 희미해지는 방향에서 발전이 이뤄지고 있다.

특히 현재 인공지능과 관련된 윤리적 가이드라인에서는 기존의 윤리학 범주에서 다루지 않던 신뢰 가능성 등의 새로운 지침이 등장하고 있다. 인공지능이 빅데이터를 처리하는 과정에서 기술적인 한계로 인해 오류가 발생하더라도 원인을 규명하기 어려워서 책임의 소재를 밝히기 어렵다는 점 때문에 '설명가능한 인공지능(explainable AI, XAI)'을 개발하는 것을 윤리적 지향점으로 삼고 있다. 투명성 역시 인공지능 윤리에서 드러나는 독특한 기준이다. 투명성이란 인공지능 개발에 사용되는 데이터와 알고리즘 등이 기업의 핵심적인 이윤추구에 반하지 않는 범위 이내에서 투명하게 공개되어야 한다는 것이다. 2020년 국내에서 생긴 인공지능기반 챗봇 '이루다'는 특정 어플리케이션에서 사용하던 대화를 사용자의 동의 없이 새로운 인공지능 프로그램 개발에 사용하면서 문제가 발생하였다. 정보를 식별 불가능하게 처리했다고 하지만 기술 부족으로 인해 개인을 특정할 수 있었을 뿐 아니라, 사용된 데이터에 인종 차별, 성차별적 요소가 반영되어 있어 논란이 가중되고 결국 법정 공방으로 이어지게 되었다.[83]

기업과 정부가 주도적으로 나서 인공지능 개발에 필요한 윤리적 가이드라인은 어느 정도 합의를 이뤄가고 있는 반면, 인공지능의 행동이 어떻게 발현되도록 하는 것이 윤리적인 것으로 규정할지에 대해 사회적 합의가 이뤄지지 않았다.[84] 인공지능이 자율적 판단을 하는 주체로서 특정

83) http://www.ltn.kr/news/articleView.html?idxno=30915, 검색일: 2021.12.02.

84) 아시모프의 3원칙과 같이 소설의 내용을 바탕으로 로봇 윤리의 3원칙을 제시하고 인간에게 해를 끼치지 않도록 개발하는 것, 인간이 내린 명령에 복종해야 하는 것, 앞선 두 개의 원칙을 어기지 않는 한에서 스스로를 보호해야 한다는 일반적인 기준을 인공지능에 대입하는 경우도 있다(변순용·이연희, 2020: 67). 하지만 이러한 경우는 대원칙을 제안하기는 하지만 구체적인 상황에서의 행동지침을 특

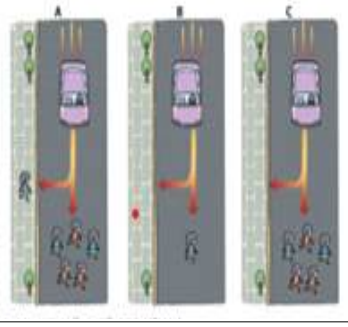
의사결정을 할 때, 그 결과가 윤리적인 범주 안에서 이뤄질 수 있도록 개발이 필요하다는 점은 모두가 동의하지만, 구체적인 사례에서 무엇을 윤리적인 것으로 볼 것인지에 대한 기준은 합의가 되지 않았다.

윤리 이론을 그대로 주입하는 하향식 접근 방법으로는 수많은 사례에 대응하기 어렵다는 점 때문에, 특정 용도의 인공지능이 구체적인 사례에 대한 판단을 어떻게 내리는 것이 적절한지 귀납적 방식으로 윤리적 기준을 합의하고자 하는 시도가 이뤄지고 있다. 앞서 소개한 모럴머신이 그 대표적인 예라고 할 수 있다. 인공지능의 기술 수준과 실제 문제 해결의 과정을 고려한다면 이미 교과서에 소개되고 있는 인공지능 자율 주행 자동차의 개발에 대한 문제를 특정 윤리 이론에 기반하여 귀속시키는 것이 아니라, 실제 사례 판단을 기초로 접근하는 경험을 통해서 사례 기반 추론을 할 수 있도록 안내할 필요가 있다.

2015 개정 교육과정에 따른 교과서에도 그림과 같이 과학 기술과 윤리 단원 등에서 인공지능 윤리와 관련된 사례가 부분적으로 다뤄지고 있다. 이 활동을 상황인지 수업의 맥락에 맞춰 확장해보면 <표 5-14>와 같다.

정하지 못하기 때문에 한계가 있다.

[실천나눔-자율 주행 자동차의 딜레마]

미래에는 운전자가 조작하지 않아도 스스로 주변을 탐색하고 판단하여 주행하는 자율 주행 자동차가 대세가 될 것이다. 자율 주행 자동차는 자동차가 상황을 '인지'하는 단계. 인지한 정보를 바탕으로 주행 상황을 판단하여 주행 전략을 결정하는 '판단' 단계, 방향과 속도 등 상황을 '제어' 하는 단계로 이어지는 원리에 따라 주행한다. 자율 주행 자동차는 돌발 상황에 대응하여 가장 바람직한 선택을 하도록 설계할 필요가 있다. 옆의 그림은 사고와 같은 돌발 상황에 놓인 자율 주행 자동차의 모습이다. 자율 주행 자동차는 멈출 수 없으며, 화살표의 방향으로 움직이도록 설계되었다. 각 상황에서 우리는 어떤 선택을 해야 할까?	 A, B, C는 각각 다음과 같은 선택 상황이다. A: 도로에 있는 여러 명을 희생할 것인가, 인도에 있는 무고한 한 명의 행인을 희생할 것인가? B; 도로에 있는 한 명을 희생할 것인가, 자동차의 탑승자를 희생할 것인가? C: 도로에 있는 여러 명을 희생할 것인가, 자동차의 탑승자를 희생할 것인가?

1. 위의 세 경우에 처했을 때, 자신은 각각 어떤 선택을 할지 생각해보고, 그 까닭을 말해보자.

2. 주행중 돌발상황에 놓인 자율 주행 자동차가 따라야 할 원칙을 모둠별로 만들어 보자.

-원칙 1순위: -원칙 2순위:

-원칙 3순위: -원칙 4순위:

[그림 5-5] 자율주행 자동차 딜레마 문제(정탁준 외, 2018a: 21)

<표 5-14> 상황인지 기반 사례 중심 수업 설계 사례

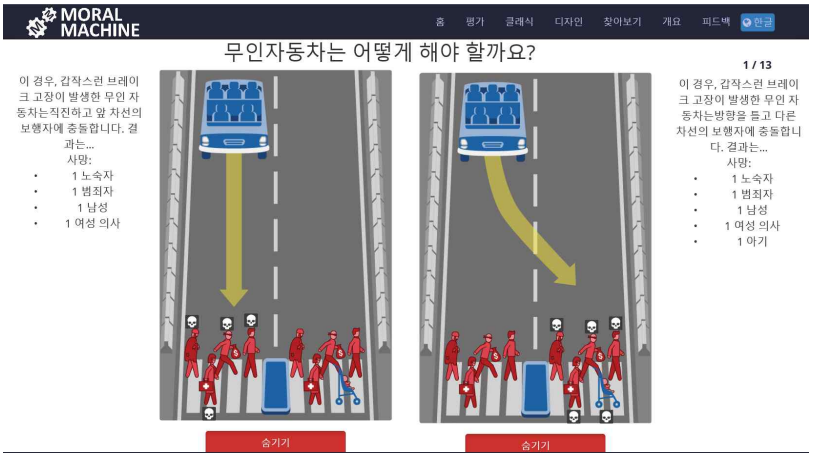
단계	교수-학습 활동	자료 및 유의점
상황 제시 및 이해	○ 상황 제시하기 - 인공지능 자율주행자동차 개발에 따른 윤리적 문제 사례 소개하기 ○ 상황 이해 - 인공지능 자율 주행자동차가 만들어지면서 상용화되고 있음 - 인공지능 자율 주행 자동차의 판단 과정이 인간생활에 영향을 미칠 수 있음	*자율주행자동차의 문제(https://www.youtube.com/watch?v=1__G0cHx2C8) *PC 또는 태블릿등
문제 및 특성 찾기	○ 사례 속 문제 찾기 - 인공지능 자율주행자가 어떤 판단을 내리게 만들어야 할지 정하는 문제 - 인공지능 자율주행차에 반영할 윤리 가이드라인은 어떻게 만들어져야 할지 탐구해야 하는 문제 ○ 문제 특성 파악하기 - 인공지능 시대가 도래함에 따라 개발자뿐 아니라 모두에게 영향을 미치는 문제가 되고 있음 - 기존의 과학적 책임의 관점에서 다루던 문제와 달리 인공지능 기술에 대한 기초적 이해가 요구됨	*기존의 과학적 책임문제와 비교하며 인공지능 윤리의 특성에 대해 유추할 수 있도록 한다..
문제 해결을 위한 자원 탐색	○ 문제 해결에 필요한 자원 찾기 - 인공지능 자율주행 자동차의 판단이 어떻게 되어야 할 것인가와 관련된 법, 뉴스, 기사, 전문가 등 검색 ○ 문제와 관련된 사례 찾기	*모럴머신 사이트(https://www.moralmachine.net/)

	- 인공지능 자율주행 자동차의 판단과 관련하여 해결하고자 했던 다른 사례는 무엇이 있는지 찾아 공통점을 추론해본다. 예) 군사용 인공지능 로봇, 의료용 인공지능 - 가이드라인의 내용을 살펴보며 인공지능의 윤리적 판단에 고려되고 있는 내용이 무엇인지 살펴본다.	
문제 해결	○ 문제 해결하기 - 모럴 머신 등을 이용하여 인공지능 자율주행 자동차에 반영할 수 있는 판단 기준으로 적절한 내용이 무엇인지 탐색해보기 - 상황을 변형시키며 자신이 생각한 원칙이 적용되었을 때 나타날 수 있는 문제 생각해보기	*모럴머신을 시뮬레이션 도구로 사용하며 문제를 표상할 수 있다.
평가	○ 전체 학습 과정 점검하기 ○ 자기평가 및 동료 평가 진행하기	

상황인지 기반 사례 중심 수업은 문제 상황을 제시하여 문제 해결의 필요성을 주지하도록 안내하는 과정으로 시작된다. 첫 단계에서 자율주행자동차와 관련된 판단과정에 윤리적 내용이 고려되고 있는 상황을 소개한다. 실천윤리 문제의 특성을 중학교에서 배운 과학자의 책임과 비교하며 파악해본다. 인공지능 윤리는 과학 기술 윤리처럼 과학자의 책임 문제로만 다뤄지는 것이 아니라, 기술의 영향력을 고려하여 정부, 기관, 연구자, 일반인 등의 관심 속에 연구되고 있음을 알 수 있다. 구체적으로 인공지능 자율 주행 자동차의 판단이 어떻게 이뤄질 수 있을 것인지 방안을 마련하기 위하여 문제 해결에 필요한 자원을 탐색한다. 관련된 뉴스, 법, 기사 등을 검색하고 인공지능 자율 주행 자동차에 대한 기초 이해를 높일 수 있는 강의를 듣는 등 다양한 자원을 활용한다. 또 사람이라면 주행 상황에서 어떤 판단을 하는 것이 적절한지 생각하며 인공지능과의 판단을 유비할 수 있도록 한다.

이 학습에서 사용할 수 있는 인지도구로는 MIT에서 개발한 모럴머신

이 있다. 모럴머신(Moral Machine)은 윤리적 딜레마에 직면한 인공지능의 결정에 대한 사람들의 의견을 수집하고, 일어날 수 있는 문제점들의 시나리오들을 만들고 토론할 수 있는 플랫폼이다.[85] 모럴머신은 트롤리 딜레마(Trolly Dilemma)의 상황을 시각적으로 제공함으로써 문제표상도구로 활용될 수 있다.[86] 트롤리 딜레마의 시나리오는 다양한 상황이 조합되어 있다. 보행자는 성별(gender), 나이(age), 사회적 가치(social value), 건강상태(fitness), 종(species)을 고려하여 다양하게 등장한다. 주행 중 만나게 되는 보행자는 유모차, 청소년, 노인, 경영진, 노숙자, 범죄자, 의사, 운동선수. 임산부, 개와 고양이가 포함된다. 그림과 같이 두 개의 상황 중에 어떤 선택을 할 것인지 클릭한다. 그림만으로 상황이 분명히 인식하기 어려운 경우 요약 버튼을 누르면 언어로 설명이 추가 제공된다.

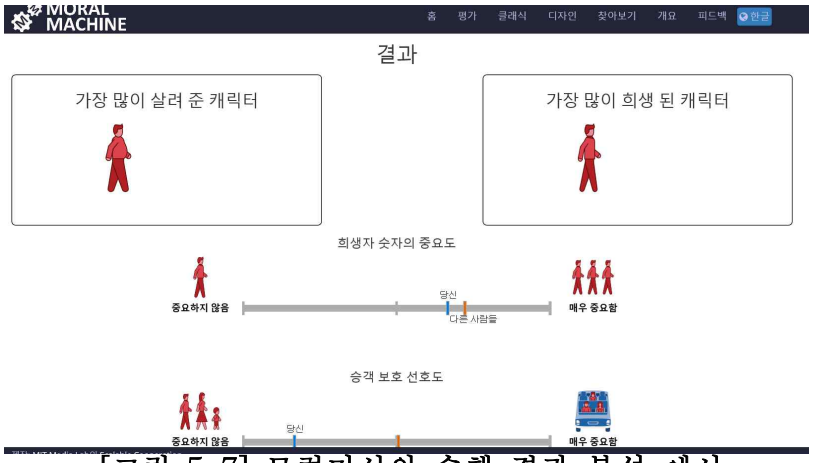


[그림 5-6] 모럴머신의 트롤리 딜레마 제시

85) 모럴머신(http://moralmachine.mit.edu/hl/kr), 모럴머신은 10개 언어(영어, 아랍어, 중국어, 프랑스어, 독일어, 일본어, 포르투갈어, 한국어, 스페인어, 러시아어)로 제공된다. 검색일: 2021.12.08.

86) 앞서 구성주의적 학습환경 설계에서 제시한 Jonassen의 설명에 근거해 인지도구를 문제/과제표상, 정적/동적 지식 모델링, 수행지원, 정보수집으로 분류한다(Reigeluth, 최욱 외 역, 2005: 184-185).

둘째, 모럴머신은 학습자가 현상에 대해 생각하고 분석하고 조직하는 것을 돕고, 이런 현상에 대해 이해하는 바를 약호화 할 수 있는 환경을 제공한다. 모럴머신을 학습자들이 내가 아는 것은 무엇인가와 무슨 뜻인지 알도록 돕는 모델링 도구로 사용할 수 있다. 모럴머신을 활용하면 각 상황에 대한 선택 결과를 다른 사람의 선택과 비교 제시함으로써 내가 내린 도덕적 선택이 어떤 의미를 갖는지 다양한 관점에서 분석할 수 있다. 예를들어 모럴머신의 데이터를 종합적으로 분석한 결과 서양의 문화권에서는 연령별 선호도에서 어린아이를 선호하는 것과 대조적으로 동양의 문화권에서는 노인을 선호하는 것으로 드러난다. 또 남부권의 사람들은 여성을 살리려는 경향이 높지만 서구권의 사람들은 그렇지 않다(Awad et al, 2018: 62-63). 학습자들은 이와 같은 연구 결과와 자신의 생각을 비교하면서 자신의 판단에 대한 의미를 성찰해볼 수 있다.



[그림 5-7] 모럴머신의 수행 결과 분석 예시

한편 원칙을 합의하기 위한 모둠별 토론의 과정에서도 대화/협력도구로 무엇을 사용할 수 있는지 고민해보아야 한다. 학습자들은 문제 해결 과정에서 구글 미트, 줌 등 회의 진행을 지원하는 도구, 공동으로 문서 작업을 수행할 수 있도록 하는 구글 문서, 패들렛, 공동의 토론 과정에서 산출된 기록물을 저장할 수 있도록 공유하는 드롭박스, 공유 드라이브

등 학습자들의 협업을 촉진할 수 있는 다양한 도구 사용을 할 수 있다.

이렇게 탐구한 결과를 종합하여 인공지능 자율주행 자동차의 판단이 어떻게 되어야 하는지에 대한 의견을 발표하고 전체 과정을 평가하며 수업을 마무리한다. 상황인지 기반 사례 중심 방식은 새로운 윤리적 주제에 대해 기존의 지식을 통해 유추할 수 있도록 안내한다. 또 학습자들이 수업의 현장에서부터 문제 해결을 위해 활용할 수 있는 자원이 무엇이 있는지 총체적으로 파악할 수 있다. 이러한 과정을 통해 학습자는 머릿속에서 질문을 탐구하는 것이 아니라 적극적으로 문제 해결에 임할 수 있다.

Ⅵ. 결론

도덕과 실천윤리 교육의 상징적인 과목인 ‘생활과 윤리’는 널리 선택받는 과목이 되었다. 하지만 2022 개정 교육과정에 개정을 앞두고 다시 교과목의 이름을 변경하고자 하는 의견이 제기될 만큼 실천윤리 교육을 위해 만들어진 과목이라는 성격이 제대로 조망되지 못하고 있다. 이에 본 연구에서는 ‘생활과 윤리’를 실천윤리 교육의 관점에 기초하여 성격을 파악하고 교육 내용 및 방법을 포괄하여 체계적으로 구성하고자 하였다.

실천윤리 교육 방법의 체계화는 크게 두 가지 이론적 토대에 기초하여 진행되었다. 실천윤리학의 개념과 방법론에 기초하여 실천윤리 교육을 조망한 것이다. 실천윤리의 개념, 특성, 방법론을 바탕으로 실천윤리 교육을 정의하여 ‘생활과 윤리’를 실천윤리 교육의 담당 과목으로서 분석할 수 있는 관점을 마련하였다. 교육과정 및 교과용 도서 분석 결과, ‘생활과 윤리’는 실천윤리 교육을 지향하면서도 응용윤리학적 관점에서 문제에 접근하고 있으며, 도덕과 교육의 보편적 토대를 강조하는 과정에서 실천윤리의 특수성이 고려되고 있지 않다는 문제가 있음을 확인하였다. 또 문제 해결을 지향하면서도 문제 해결의 방식을 제한적으로 제시함으로써 실천윤리의 학제적 문제를 해결하는 힘을 기르기에 한계가 있었다. 게다가 교수·학습 방법이 임의로 제시되어 있거나 세부 절차가 생략되어 있어 수업을 구성하는데 충분한 방향을 안내하지 못한다.

수업의 처방과 관련된 내용은 교육공학 분야의 주요 연구 영역으로 실천윤리에 대한 탐구만으로는 해결 방안을 마련하기 어렵다. 따라서 교육공학의 이론적 자원을 활용하여 실천윤리 교육 방법의 문제를 보완하고자 하였다. 교수·학습 설계는 학습이론에 근거하여 이뤄지기 때문에 실천윤리 교육의 수업 설계에 앞서, 성격에 맞는 학습이론을 탐색하였다. 그 결과 교육공학의 세 가지 학습이론 중 구성주의 학습이론이 실천윤리 교육의 성격에 가장 부합하는 이론임을 확인하였다.

그러나 교육공학과 도덕교육 분야에서 구성주의 학습이론의 이해가 상이하며, 실천윤리 교육에서 지향하는 학습은 기존의 도덕교육 분야에서

사용되던 구성주의에 대한 이해와 차이가 있다. 이에 구성주의 학습이론에서 나타나는 개념적 차이를 분석하여 실천윤리 교육이 지향하는 학습은 교육공학의 용례와 가깝다는 것을 확인하고 구성주의적 도덕교육론과 구분하기 위해 상황인지 학습이론으로 재개념화하였다.

상황인지 학습이론을 활용하는 것은 실천윤리가 상황의 특수성을 고려하여 잠정적 결론으로서 도덕적 규범을 다루고, 실용적 문제 해결을 시도한다는 점을 반영하여 문제 해결 능력을 높이는 수업에 대해 효과적으로 처방할 수 있게 한다. 무엇보다 도덕과 교육이 도덕 심리학에 근거하여 수업에 활용할 수 있는 도구나 자료 등을 종합적으로 다루지 못했다는 문제를 보완하여 수업의 실효성을 높일 수 있다.

상황인지 학습이론에 기초하여 개발된 학습 모델과 학습환경 설계 모델을 활용하여 실천윤리 교육에서 사용되던 교육 방법에 따른 교수·학습 모형을 개발하였다. 이론 중심 교육 방법은 이론을 가르치면 적용할 수 있을 것이라는 단선적 가정에 기초하여 어떻게 지식을 맥락에 맞게 사용할 수 있는지에 대한 교육이 적절히 실행되지 않았다. 인지 유연성을 기르는 것을 이론 중심 교육 방법의 목표로 제시하고, 인지적 도제 모델을 활용하여 교사와 학습자의 역할이 균형 있게 제시되는 교수·학습모형을 제안하였다.

행위자 중심 교육 방법은 실천적 맥락에 토대를 두고 적용되어야 한다. 인지적 도제 모델을 통해 필요한 기술을 가르치는 것도 필요하지만, 그에 앞서 수업이 맥락적으로 이뤄질 수 있는 설계가 필수적이다. 또한 도덕적 문제를 딜레마 판단으로 제한하는 것이 아니라 학습자가 자신의 삶에서 실천적 문제를 발견하고 판단하는 과정을 경험할 수 있도록 수업의 주안점을 문제 만들기 과정도 가르쳐야 한다. 생성적 학습환경 설계를 활용하여 풍부한 맥락을 제공하여 학습자가 문제를 스스로 만들 수 있도록 수업 절차를 구안하였다.

사례 중심 교육 방법은 도덕적 추론 과정에서 유비 추론을 활용하여 새로운 문제에 대한 해결 방법을 제시할 수 있도록 안내하고자 하였다. 구성주의 학습환경 설계 모델을 활용하여 실생활의 문제 해결 과정을 고

려하여 사용할 수 있는 인지 도구 및 자원이 무엇인지 탐색하여 수업 설계에 포함하였다.

마지막으로 상황인지 학습이론에 기초하여 도덕과 실천윤리 교육을 체계적으로 실행할 수 있도록 '생활과 윤리' 교육과정의 성격, 내용, 교수·학습 방향을 보완하고 단원 설계의 예시를 제시하였다. 상황인지 학습이론에 근거하면 실천윤리 교육의 목적은 윤리적 문제 해결 과정이 사회적 실천으로 의미가 있다는 점을 드러낸다. 실천윤리 교육은 아직 발생하지 않았지만 생길 수 있는 문제를 예측하고 바람직한 예방책을 제시함으로써 사회적 기능을 담당한다. 실천윤리 교육은 사회에 적응하는 인간을 기르는 것에서 나아가 사회를 바람직한 방향으로 이끌 수 있는 능력을 배양하는 역할을 한다.

상황인지 학습이론의 관점에서 도덕과 교육의 내용은 학습자의 삶을 기준으로 맥락이 구성되고, 문제 해결에 필요한 방법적 지식이 풍부하게 담길 수 있도록 해야 한다. 응용윤리학의 학제를 가르치는 것은 추상적 지식을 통해 구체적 사례에 적용하는 선형적 문제 해결 방식의 한계를 드러낸다. 따라서 학제에 따른 내용 구성이 아니라 학생의 삶을 고려하여 상황을 제시하고, 인지유연성을 기르는 방향에서 충분한 맥락을 탐구할 수 있도록 수정되어야 한다.

교수·학습의 처방은 문제의 특성이 다양함을 이해하고, 문제의 특성에 따라 알맞은 교수·학습 모형을 선택하도록 해야 한다. 도덕과에서 사용되고 있는 다양한 모형도 필요에 따라 적절히 활용하며 다양한 윤리적 문제 해결에 필요한 학습이 이뤄지도록 한다. 이때 실생활에서 문제 해결능력이 전이될 수 있도록 일상적 자원이나 도구 등을 활용할 수 있도록 안내하며, 교사와 학습자의 역할을 윤리적 문제 해결이라는 공통의 과제에 참여하는 사람으로서 나타내고 역할을 분명히 할 수 있도록 한다.

본 연구는 그동안 충분한 관심을 받지 못했던 실천윤리 교육 방법에 대해 탐색하여, '생활과 윤리' 과목의 성격과 내용, 교수·학습 설계에 걸쳐 교육 방법을 체계화하는 방안을 제안했다는 점에 의의가 있다. '생활

과 윤리' 교육은 윤리학 이론을 다룬다거나 현대 사회의 문제를 다룬다는 점에서 의미를 갖는 것이 아니다. 실천윤리 교육의 의미는 실생활을 다룬다는 그 자체에 초점을 두는 것이 아니라 윤리적인 삶을 살 수 있도록 윤리적 관점의 문제 의식을 형성하고 문제를 찾아 해결하는 일련의 과정을 교육하는 것에 방점이 있다.

현대 사회라는 문제 해결의 맥락만 강조하는 것은 교육의 목적이 윤리적 삶의 실천에 있음을 간과하는 것이며, 윤리학 이론의 활용만 강조하는 것은 실천윤리의 방법론적 다양성을 포괄하지 못한다는 한계를 드러낸다. 상황인지 학습이론에 기초하여 도덕과 실천윤리 교육을 실행하는 것은 윤리적 문제 해결 과정이 사회적 참여 기능이 있다는 역할을 일깨우고 문제 해결 방법의 다양성을 포괄하여 윤리적 삶의 실행이라는 교과의 본질적 목적을 반영하되 방법적 차이점을 드러낼 수 있다는 장점이 있다.

또한 도덕과 실천윤리 교육의 방법을 체계화하는 것은 사회 각 분야의 실천윤리 교육의 방법론을 선도할 수 있는 역할을 수행할 수 있다는 점에서 중요하다. 도덕 교과 교육 연구를 통해 학문의 구조를 효과적으로 전달하기 위한 방향에서 연구되는 것만 아니라 고등교육기관이나 기업, 각종 위원회 등에서 실시하는 윤리 교육 방법을 개선하는 이론적 자원을 확보할 수 있다. 실천윤리 교육은 이미 도덕과 교육 내에서만 이뤄지는 것이 아니라 의과대학, 공과대학 등 다양한 학문 분야에서 교육이 이뤄지고 있으며 기업이나 정부기관에서도 비형식적 교육이 실시되고 있다. 본 연구는 실천윤리 교육의 전문교과로서 도덕과 실천윤리 교육 방법을 체계적으로 제시하여 다른 분야의 실천윤리 교육에 있어 사용할 수 있는 방법적 자원을 제공하였다는 점에 의미가 있다.

후속 연구를 통해 보완해야 할 본 연구의 한계는 다음과 같다. 첫째, 문제 해결 과정에서 실천윤리교육의 방법론으로 주요하게 거론되는 동양윤리적 관점을 포함할 필요가 있다. 서양윤리의 이분법적 접근을 극복할 수 있는 대안으로 동양윤리 이론이 활용되고 있음에도 불구하고, 본 연구에서는 실용적 학문 탐구로서 유학을 기초로 실생활의 문제에 접근한

실학(實學)의 방법 등에 대해서는 조망하지 못했다. 동양윤리의 전통에서 실천적 문제 해결을 위한 방법이 무엇인지 정련하여 교육 방법으로 개발하기 위한 노력이 필요하다.

둘째, 도덕과 실천윤리 교육의 범주를 초, 중등학교로 확장한다면 가능한 범위가 어디까지인지 탐색이 요청된다. 실천윤리 교육을 윤리적 문제 해결이라고 본다면 초, 중학교의 '도덕' 교육도 포함하여 다룰 수 있고 보수적으로 실천윤리 교육의 내용을 규정하여 생명윤리, 환경윤리 등에 대한 교육으로 해석하더라도 일부 단원의 교육 내용을 포괄할 수 있다. 이미 초등학교에서도 실천윤리 교육이 이뤄지는 것으로 보고, 교육을 확장 해야 한다는 요구가 존재한다는 점(변순용, 2010)을 고려했을 때 도덕과 교육에서 실천윤리 교육의 위상과 방향에 대한 이론적 탐색과 더불어 학문 공동체의 논의를 담은 연구가 수행될 필요가 있다.

셋째, 실천윤리 교육의 내용 선정과정에서 학습자의 생활을 반영할 수 있도록 해야 한다. 상황인지 학습이론에서는 문제 중심 교육 방법을 안내하지만 구체적인 교육 내용을 제시하지는 않는다. 실천윤리가 특정 맥락에서 통용되는 실제적 문제를 다루고 있다는 점에서, 실제 교육을 받는 학생들의 윤리적 문제를 포함할 수 있도록 내용을 구성해야 한다. 경험을 토대로 교육 내용을 구성하는 방법은 학습자의 삶의 맥락이 다르고, 문제가 시기마다 다르게 제기될 수 있다는 한계를 노정한다. 이에 수업의 장면에서 각각의 특성에 맞춰 수업 제재를 선택하는 방법을 사용하는 것이 현실적인 대안이 될 수 있다. 다만 교육과정 수준에서도 내용 요소를 제시하고, 이것이 탐구 주제가 된다는 점을 고려할 때 학습자가 생활에서 마주치는 윤리적 문제가 무엇인지 경험적 연구를 누적하여 이를 토대로 내용 요소를 조직하는 등 실질적 문제를 내용으로 다루기 위한 지속적인 노력이 요구된다.

참 고 문 헌

1. 국내문헌

1) 단행본

강인애(1997), 『왜 구성주의인가?』, 서울: 문음사.

권성연 외 12인(2018), 『교육방법 및 교육공학』, 파주: 교육과학사.

김효은(2019), 『인공지능과 윤리』, 서울: 커뮤니케이션북스

박성익, 임철일, 이재경, 최정임(2015), 『교육방법의 교육공학적 이해』, 파주: 교육과학사.

박장호 편저(2014), 『윤리의 응용과 교육』, 부산: 경성대학교 출판부.

박찬구(2012), 『우리들의 응용윤리학』, 서울: 울력.

변순용(2014), 『삶의 실천윤리적 물음들』, 서울: 울력.

변순용, 이연희(2020), 『인공지능 윤리하다』, 서울: 어문학사.

변영계(2005), 『교수·학습이론의 이해 개정판』, 서울: 학지사.

신재한(2017), 『교육방법 및 교육공학』, 서울: 이모션북스.

신동희(2014), 『인간과 컴퓨터의 어울림』, 서울: 커뮤니케이션북스.

유병열(2006),『도덕교육론』, 파주: 양서원.

유병열(2009), 『도덕과교육론』, 파주: 양서원.

이대희(2009), 『응용윤리의 기초』, 서울: 새문사.

이종승(2009), 『교육·심리·사회 연구방법론』, 파주: 교육과학사.

이중원(2019), 『인공지능의 윤리학』, 서울: 한울아카데미.

이홍우(2006), 『교육의 목적과 난점』, 파주: 교육과학사.

장동익(2019), 『덕이론 그 응용 윤리적 전망』, 서울: 씨아이알.

정창우(2004),『도덕교육의 새로운 해법』, 파주: 교육과학사.

정창우(2013),『도덕과 교육의 이론과 쟁점』, 서울: 울력.

정창우(2019),『21세기 인성교육 프레임-'사람다움'과 '시민다움'을 지향하는 인성교육』,파주: 교육과학사.

정창우(2020a), 『도덕교육의 새로운 해법 2판』, 파주: 교육과학사.

조규락, 조영환 편저(2019),『문제 해결과 학습디자인』, 서울: 학지사.

추병완(2011),『도덕교육의 이해』, 고양: 인간사랑.
황경식 외(2012), 『윤리학과 그 응용』, 서울: 철학과 현실사

2) 논문

강두호(2012), 「생명윤리 교육과정 내용구성의 범위와 계열」, 『도덕윤리과교육연구』, 37, 203-226.
강현석(2004), 「지식구조론의 재구성을 통한 교육과정 설계 원리의 구성」, 『교육과정연구』, 22(2), 55-85.
고인석(2010), 「공학윤리교육의 지향점과 방법」,『철학논총』, 59, 3-23.
권미정(2021), 「『생활과 윤리』 내 '책임' 개념의 보완을 위한 제언 - 한나 아렌트(H. Arendt)를 중심으로」, 『윤리연구』, 134, 233-256.
김국현(2017), 「윤리함의 재개념화와 도덕과 수업에서의 실행」, 『윤리연구』, 117(0), 143-173.
김국현·강임숙(2017), 「'생활과 윤리' 교육과정과 인성교육 방안」, 『한국윤리교육학회 학술대회』, 119-153.
김국현(2019), 「2015 도덕과 교육과정 개정에 대한 도덕과 교사 요구분석」, 『윤리교육연구』 54, 1-34.
김국현(2020), 「인공지능 윤리와 도덕과 교육」, 『Brain, Digital, & Learning』, 제10(1)호, 77-92.
김남준(2020), 「새 도덕과 교육과정에서 응용윤리 영역의 내용선정 기준과 조직 방안」, 『도덕윤리과교육연구』, 69, 115-153.
김대군(2015), 「환경윤리교육에서 이야기의 활용」, 『윤리교육연구』, 36, 77-100.
김명주(2017), 「인공지능 윤리의 필요성과 국내외 동향」, 『한국통신학회지(정보와통신)』, 34(10), 45-54.
김봉제(2021), 「인공지능 기반 도덕과 교육 플랫폼 개발」, 『한국초등교육』, 제31호, 139-158.
김석신(2016), 「음식윤리의 원리에 대한 실질적 접근」, 『환경철학』, 21(21), 171-200.

김성율, 이옥화(2013), 「교과융합 정보윤리교육 프로그램의 개발과 효과분석」, 『컴퓨터 교육학회 논문지』, 19(4), 21-31.
김영수(2003), 「양자시대의 응용윤리학의 도전」, 『새한철학회 학술대회 발표논문집』, 11, 103-127
김용식(2007), 「한국 기업의 윤리교육 체계에 관한 사례연구」, 『POSRI 경영연구』, 7(2), 111-132.
김일수(2018), 「반성적 평형에서 정합주의와 토대주의」, 『윤리연구』 120, 211-239.
김일수(2021a), 「응용 윤리학의 방법으로서 자연화된 반성적 평형」, 『윤리연구』, 132, 213.
김일수(2021b), 「초학문적 융합에 기초한 도덕적 탐구 수업」, 『교원교육』, 37(2), 589-604.
김정주(2008), 「이성의 사실과 도덕적 구성주의의 정당화-칸트와 롤즈의 도덕적 정당화에 대한 연구-」, 『칸트연구』, 21, 163-197.
김지영 외 8인(2000),「딜레마 토론을 활용한 의과대학 윤리교육 프로그램의 개발 및 적용」, 『Korean journal of medical education』, 12(1), 53-63.
김태창(2019), 「학교 급식에서의 음식 윤리 교육의 중요성」, 『환경철학』, 27, 35-60.
김하민(2013), 『음식의 윤리적인 의미 연구: 육식·채식을 중심으로』, 서울교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
김하민(2021), 「초등 도덕과 미래형 교육과정 개정 방향 탐색-인공지능 윤리 교육을 중심으로」, 『초등도덕교육』, 73, 1-27.
김하연(2017), 「나바이스의 도덕적 전문성 모형의 도덕 교사 교육적 함의」, 『윤리교육연구』, 44, 117-155.
김항인(1998), 「사회구성주의와 도덕교육」,『도덕윤리과교육』,9, 344-360.
김항인(2008), 「도덕과교육에서 교육공학 활용의 현황과 발전 방향」, 『도덕윤리과교육연구』, 26, 51-76.
김현수(2018), 「이해중심 교육과정 이론에 근거한 도덕과 교육과정의 재구성 방법」, 『도덕윤리과교육연구』, (60), 349-378.

김형렬, 이슬기(2021), 「학교 다문화교육의 체계적 접근 방안 : 전문가 델파이 조사를 중심으로」, 『교육문화연구』, 27(6), 93-110.
노영란(2012), 「응용윤리에 대한 덕윤리적 접근의 비판적 고찰」, 『철학』, 113, 349-380.
노영란(2016), 「롤즈 이후의 칸트적 구성주의: 구성주의의 딜레마와 존재론적 관련성을 중심으로」, 『윤리연구』, 1(106), 35-62.
노영상(2002), 「생명윤리학 방법론에 대한 연구」, 『장신논단』, 18, 373-400.
류지한(2003), 「안락사의 윤리적 쟁점」, 『철학논총』, 31, 43-73.
문경호·김국현(2015), 「『생활과 윤리』 교육과정 개정의 변화와 쟁점」, 『윤리교육연구』, 37, 1-22.
문경호(2021), 「고교학점제 도입과 2022 교육과정 개정에 따른 도덕과의 변화와 과제」, 『한국도덕윤리과교육학회 학술대회 자료집』, 2021(8), 495-509.
맹주만(2007a), 「롤즈, 칸트, 그리고 구성주의」, 한국칸트학회, 『칸트연구』, 20, 117-150.
맹주만(2007b), 「칸트와 도덕적 실재론」, 한국칸트학회, 『칸트연구』, 19, 213-238.
박균열, 정병삼, 김현수(2019), 「고등학교『생활과 윤리』교과서에 나타난 결혼을 매개로 한 가족 윤리의 내용 분석」, 『학습자중심교과교육연구』, 19(21), 637-666.
박동섭(2008), 「행위, 인지, 학습에 대한 대안적인 인식론으로서의 상황학습론」, 『초등교육연구』, 21(1), 177-203.
박동섭(2011), 「문화적 실천으로서의 학습탐구: 마리는 과연 요리를 만들었는가?」, 『교육인류학연구』, 14(2), 27.
박동섭(2015), 「획득의 학습에서 문화적 실천에의 참가로서의 학습으로」, 『교육인류학연구』, 18(3), 1-35.
박병기(2003), 「응용윤리학의 방법론에 관한 한 고찰-안락사에 관한 도덕주체론적 접근을 중심으로-」,『국민윤리연구』, 52, 1-18.
박상욱(2020). 「2015 도덕과 교육과정에 대한 교사들의 요구 및 쟁점 분석

-중학교 도덕 교사들의 인식을 중심으로」, 『도덕윤리과교육연구』, 68, 1-26.
박성은(2001), 『상황화된 인지 교수방법의 학습효과에 관한 연구』, 연세대학교 대학원 박사학위논문.
박성주(2013), 「스포츠윤리 교육의 내용과 방법」, 『한국체육학회지』, 52(5), 87-94.
박영주(2017), 「2015 개정 도덕과 교육과정에서 도덕함에 대한 소고」, 『초등도덕교육』, 58, 335-358.
박인옥, 박지영, 조은희, 소경희, 김희백(2005), 「생명윤리와 생명윤리교육에 대한 중·고등학교 교사의 인식조사」, 『한국생물교육학회지』, 33(4), 491-504.
박장호(2016), 「D. 나르바이즈의 초기 도덕교육 모형」, 『윤리교육연구』, 42, 1-30.
박천환(2011), 「지식의 구조에 대한 발생론적 해석」, 『초등교육연구』, 24(4), 1.
박현진(2011), 「Vygotsky의 고등정신기능과 내러티브」, 『도덕교육연구, 23(1), 125-151.
박형빈(2020), 「인공지성의 윤리문제와 새로운 도덕과 교육과정 반영 방안」, 『한국도덕윤리과교육학회 학술대회 자료집』, 679-710.
배문규(2016), 「한국 조화 정신의 응용 윤리학적 접근 모색 - 고등학교 교과서 『생활과 윤리』의 내용을 중심으로 -」, 『윤리교육연구』, 41, 103-131.
배주경 외(2020), 「2015 개정 교과 교육과정 실행 모니터링 연구: 초·중학교 모니터링 및 결과 분석」, 한국교육과정평가원 연구보고서.
배한동, 은종태(2008), 「Kohlberg 구성주의에서 상대성 문제」, 『윤리교육연구』, 15, 19-46.
변순용(2010), 「초등 도덕과 교과서 개발에서 실천윤리 반영 방안 연구」, 『한국초등연구』, 21(1), 1-12.
변순용(2020), 「AI 윤리 교육의 필요성에 대한 연구」,『초등교육연구』, 31(3), 153-164.

서강식(1999), 「초등 도덕과 교사용 지도서 분석 연구」, 『도덕윤리과교육연구』, 10, 165-179.
서강식(2011), 「2007년 개정 도덕과 교육과정에 따른 초등 학교 도덕과 교사용 지도서 개선 방향」, 『초등도덕교육』, 35, 127-156.
석자춘, 정창우(2017), 「나바에츠 통합적 윤리교육모형을 활용한 도덕교육 개선 방향」, 『도덕윤리과교육연구』, 54, 23-52.
손경원(2007), 「사례중심적 연구윤리교육 프로그램 개발에 대한 연구」, 『윤리연구』, 64, 53-80.
손현주(2016), 「미래학의 학문적 성격에 대한 시론적 연구」, 『미래연구』, 1(1), 15-35.
신수경, 황신영, 정영란(2020), 「생명윤리 교육프로그램이 예비과학교사의 생명윤리 인식 및 생명윤리 교육의지에 미치는 영향」, 『교과교육학연구』, 24(1), 72-82.
신지선(2020), 『『만민법』의 도덕교육적 함의 : 고등학교 생활과 윤리, 윤리와 사상 과목을 중심으로』, 서울대학교 대학원 석사학위논문.
안승우(2021), 「미래세대를 위한 유교윤리교육의 역할 모색 - 고등학교 '생활과 윤리' 과목을 중심으로」, 『유교사상연구』, 84, 221-260.
양해성(2019), 『사회적 직관주의 이론의 비판적 해석 및 도덕 교육적 함의 연구』, 서울대학교 박사학위논문.
여혜진(2004), 『문제해결 학습상황에서의 앵커드 수업모형 개발 연구』, 서울대학교대학원 석사학위논문.
오정숙, 이상원(2014), 「초등 실과 내용에 기반을 둔 환경기념일을 활용한 환경교육이 초등학생들의 인성에 미치는 영향」, 『한국실과 교육학회지』, 27(2), 153-172.
우맹식(2019), 『정의로운 의료체계 논의의 도덕교육적 함의 연구』, 서울대학교 대학원 박사학위논문.
우맹식(2021), 「백신 우선접종 순위설정에 대한 정의론적 고찰」, 『도덕윤리과교육연구』, (71), 191-217.
우선하(2019), 「'생활과 윤리' 과목의 현장 요구 분석과 대응 - 고등학교

3학년 수업을 중심으로」,『 한국도덕윤리과교육학회 학술대회 자료집』, 99-114.
유욱희, 오영열(2014), 「상황학습 기반 수업이 초등학생의 수학 학습에 미치는 영향」, 『학교수학』, 16(3), 633-657.
윤영돈(2014), 「사회 구성주의에서 본 도덕교육의 인문치료적 접근」, 『초등도덕교육』, 44, 241-266.
윤영진(2013), 「2014학년도 대학수학능력시험에서의 『생활과 윤리』평가 문항 출제의 기본 방향」, 『윤리교육연구』, 29, 187-212.
윤진아, 남윤경(2020), 「환경교육 활성화를 위한 과학과 교육과정과 환경과 교육과정 비교」, 『한국지구과학회지』 41(2), 155-75.
윤초희(2017), 「학습에 대한 '상황'관점 고찰: 이론적 접근, 쟁점과 과제」, 『교육심리연구』, 31(4), 759-818.
은은숙(2011), 「Piaget의 발생학적 인식론의 방법론에 대한 주요 비판들과 그 문제」, 『철학연구』,120, 185-206.
이광성(2018), 「논쟁문제의 해결 과정에서 유추의 필요성과 역할」, 『시민교육연구』, 50(4), 129-144.
이기식(2009), 「죽을 권리를 둘러싼 논쟁」,『헤세연구』, 21(21), 355-378.
이병기(2017), 「도덕적 역량 신장을 위한 토론 수업 모형 연구 -『생활과 윤리』과목을 중심으로」, 『윤리연구』, 114, 163-196.
이병기(2019), 「J. S. Bruner의 교육론에 기반한 도덕과 교육과정 설계: 지식구조의 '발견과 구성' 관계를 중심으로」, 『교육과정연구』, 37(4), 219-242.
이상목(2003), 「원칙에 근거한 생명윤리학의 방법론」, 『철학논총』 31(1), 219-244.
이영문(2002), 「한국사회에 적합한 구성주의 도덕교육 탐색」, 『초등도덕교육』, 9, 75-95.
이원봉(2015), 「나노기술과 새로운 윤리 모델의 모색」, 『철학탐구』, 39, 201-230.
이윤정, 김윤수(2017), 「생명윤리교육 이수 여부에 따른 간호대학생의

죽음 인식, 죽음 태도, 생명·의료윤리 의식의 차이」, 『생명윤리』, 18(2), 95-109.
이인태(2015), 『TPACK기반의 도덕과 교수·학습 자료 설계 모형 연구』, 서울대학교 대학원 박사학위논문.
이재승(2008), 「공학윤리교육의 필요성 및 교육내용과 방법」, 『윤리교육연구』, 16(16), 229-244.
이재호(2004), 「구성주의 도덕교육론: Vygotsky 발달이론의 한 해석」, 학습자중심교과교육학회, 『학습자 중심 교과교육연구』, 4(2), 127-148.
이재호.(2015), 「2015 도덕과 교육과정 개정의 주요 쟁점 및 제언」, 『학습자중심교과교육학회 학술대회 발표집』, 29-38
이재호(2016),「도덕함의 의미와 가치에 대한 고찰」, 『학습자중심교과교육연구』, 16(1), 655-668.
이정렬, 정창우(2012), 「도덕심리학의 흐름 및 쟁점과 도덕과교육의 과제」, 『윤리연구』, 1(87), 143-185.
이정아(2016), 「브루너의 교육적 인식론에 대한 이해와 비판적 고찰」, 『교육연구』, 31(1), 1-26.
이철훈(2008), 「도덕・윤리교과에 있어서 경제윤리교육의 개선방향 - '윤리적 소비'(Ethical Consumption)교육의 필요」, 『윤리철학교육』, 9. 117-130.
이혜진(2021), 『윤리적 시민교육의 실천 방안 연구』, 서울대학교 대학원 박사학위논문.
임상수 외(2014), 『정보화 역기능 예방 동향 분석 및 정보통신윤리교육 내실화 방안 연구』, 대구: 한국교육학술정보원.
임상수(2017), 「소비자 윤리 관점에서 본 인공지능 시대의 윤리교육」, 『윤리연구』, 117, 89-116.
임은진(2009), 『상황인지론에 근거한 지리 수업 모델의 개발과 적용』, 고려대학교 대학원 박사학위 논문.
임정훈(2015), 「학교교육에서의 교육공학 실천에 관한 연구동향」, 『교육공학연구』 31(2), 311-339.

장승희(2016), 「미래사회를 대비한 도덕과 동양윤리교육의 방향 : 고등학교 '생활과 윤리'를 중심으로」, 『윤리연구』, 1(111), 131-164.
장유정(2016), 『직업윤리교육의 내실화 방안 연구 : 도덕과 교육을 중심으로』, 서울대학교 대학원 박사학위논문.
전광수(2018), 「도덕교육과 동학의 윤리관 -『생활과 윤리』 교과의 '평화와 공존의 윤리'를 중심으로」, 『동학학보』, 47(47), 39-65.
전재영(2012), 「학교 다문화교육의 성격 및 목표 체계화에 관한 연구」, 『교육학연구』, 50(1), 131-159.
전형권(2015), 「도덕과 교육에서 다문화주의와 민족주의의 수용에 관한 연구 -고등학교 <생활과 윤리> 교과서를 중심으로-」, 『윤리교육연구』, 37, 23-50.
정결(2016), 「도덕과 교육에 있어서 거시윤리학적 접근의 필요성-고등학교 『생활과 윤리』를 중심으로-」, 『윤리연구』, 109(0), 235-254.
정경순(2006), 「제도주의 관점에서의 평생교육의 제도화 탐색」, 『평생교육학연구』, 12, 1-22.
정연재(2010), 「기술공학시대에서 전문직의 정체성과 윤리의 문제」, 『윤리연구』 77, 281- 300.
정원규(2005), 「실천윤리학 방법론 소고-정치적 절차주의를 제안하며」, 『철학』, 82, 203-234.
정은영, 박지경(2015), 「생명윤리 교육프로그램이 요양보호사에 미치는 효과」, 『한국의료윤리학회지』, 18(3) 262-275.
정창우(2001) 「Piaget와 Vygotsky 이론의 도덕교육적 함의에 관한 연구」, 『도덕윤리과교육』, 13, 1-17.
정창우(2020b), 「도덕과 교육과정 개정의 방향과 과제」, 『한국도덕윤리과 교육학회 학술대회 자료집』, 1-28.
정탁준(2017), 「2015 개정 도덕과 교육과정에 나타난'도덕함'에 대한 비판적 고찰」, 『윤리연구』, 1(115), 261-283.
조규락(2003), 「구성주의 기반의 학습이론 탐구」, 『교육공학연구』, 19(3), 3-40.
조성민(2007), 「도덕 판단의 준거와 정당화 과정」, 『윤리철학교육』,

8, 2-28.
조성민(2013), 「‘생활과 윤리’ 대학수학능력시험 평가문항의 기본 유형 개발에 관한 연구」, 『윤리철학교육』, 18, 147-194.
지현아(2020), 『로봇윤리의 도덕교육적 적용 방안 연구』, 서울대학교 대학원 박사학위논문.
차승한 외 5인(2016), 「2015 개정 중학교 도덕과의 기능 구현을 위한 교수·학습 방법 및 평가 방향」, 『도덕윤리과교육연구』, 52, 275-301.
차우규 외(2002),『초등학교 도덕과 교수·학습 방법 연구』, 한국교육과정 평가원.
최경석(2007), 「의료윤리와 전문직 교육」, 『인간연구』, 12, 218-243.
최경석(2020), 「반성적 평형은 토대주의와 양립가능한가」, 『윤리학』, 9(1), 29-57.
최미선(2019), 「간호사의 생명윤리의식 훈련 프로그램 설계에 관한 연구」, 『생명윤리』, 20(2), 59-73.
최병태(2002), 「도덕적 문제해결 능력과 도덕교육」, 『교육연구논총』, 23(2), 25-42.
최용성(2014), 「대학생의 연구윤리교육 프로그램 개발 및 적용」, 『윤리교육연구』, 33, 169-210.
최지선, 장미정(2020), 「2015 개정 초등학교 교육과정에서의 소비교육 현황 및 윤리적 소비 교육 방안 탐색」, 『한국환경교육학회 학술대회 자료집』, 2020(7), 99-101.
최현호(2006), 「초등도덕과 교육에서 배려윤리를 통한 정보윤리 함양 연구」, 『도덕윤리과교육연구』, 22, 33-358.
최훈(2014), 「공학 윤리교육에서 사전 주의의 원칙과 적용」, 『인문과학연구』 42, 311-333.
추병완(1999), 「구성주의와 도덕교육」, 『철학윤리교육연구』, 15(28), 7-23.
추병완(2000), 「열린도덕과 교육과 구성주의」, 『교육연구』, 17, 3-19.
추병완(2006), 「중학교 도덕 교과서 개발 방향」, 『도덕윤리과교육연구』, (22), 81-98.
하대청(2010), 「사전주의의 원칙은 비과학적인가?」, 『과학기술학연구』

10(2), 143-174.
한상기(2003), 「기초론과 정합론」, 『범한철학』, 28, 89-108.
한준상(1989), 「광고의 사회교육적 기능과 효과」, 『광고연구』, 0(3), 35-60.
함규진(2021), 「고등학교 「생활과 윤리」 교과서의 평화·통일교육 역량 분석 및 제언」, 『인격교육』, 15(1), 167-186.
허수미(2016), 「지속가능성에 기반한 사회과 환경교육의 재구성」, 『학습자 중심교과교육연구』, 16(8), 351-377.
허유선, 이연희, 심지원(2020), 「왜 윤리인가: 현대 인공지능 윤리 논의의 조망, 그 특징과 한계」, 『인간 · 환경 · 미래』, 24, 165-209.
허윤회(2019), 「넛지의 도덕과 교육에의 함의와 활용 방안 : 환경윤리를 중심으로」, 『도덕윤리과교육연구』, 64, 217-240.
황인표(2015), 「2015년 도덕과 교육과정의 체계와 내용에 대한 성찰」, 『도덕윤리과교육연구』 48, 81-110.

3) 교과서 및 교사용 지도서

교육부(2019), 초등학교『도덕 5』, 교사용지도서, 서울: 지학사.
강성률 외 13인(2018), 『중학교 도덕 1』교사용 지도서, 서울: 리베르 스쿨.
노영준 외 8인(2018), 『중학교 도덕 1』교사용 지도서, 서울: 동아출판.
박병기 외 13인(2018), 『중학교 도덕 1』교사용 지도서, 서울: 비상교육.
변순용 외 11인(2018a), 『중학교 도덕 1』교사용 지도서, 서울: 천재교육.
이호중 외 19인(2018), 『중학교 도덕 1』교사용 지도서, 파주: 해냄에듀.
정창우 외 12인(2018a), 『중학교 도덕 1』교사용 지도서, 서울: 미래엔.
차우규 외 8인(2018a), 『중학교 도덕 1』교사용 지도서, 서울: 금성출판사.
추병완 외 10인(2018), 『중학교 도덕 1』교사용 지도서, 서울: 지학사.
황인표 외 9인(2018), 『중학교 도덕 1』, 교사용 지도서, 서울: 교학사.
김국현 외 9인(2018a), 『고등학교 생활과 윤리』, 서울: 비상교육.
김국현 외 9인(2018b), 『고등학교 생활과 윤리』, 교사용 지도서, 서울: 비상교육.
변순용 외 10인(2018b), 『고등학교 생활과 윤리』, 서울: 천재교과서.

변순용 외 10인(2018c), 『고등학교 생활과 윤리』 교사용 지도서, 서울: 천재교과서.
정창우 외 6인(2018b), 『고등학교 생활과 윤리』, 서울: 미래엔.
정창우 외 6인(2018c), 『고등학교 생활과 윤리』, 교사용 지도서, 서울: 미래엔.
정탁준 외 7인(2018a), 『고등학교 생활과 윤리』, 서울: 지학사.
정탁준 외 7인(2018b), 『고등학교 생활과 윤리』, 교사용 지도서, 서울: 지학사.
차우규 외 5인(2018b), 『고등학교 생활과 윤리』, 서울: 금성출판사.
차우규 외 5인(2018c), 『고등학교 생활과 윤리』, 교사용 지도서, 서울: 금성출판사.

4) 기타

교육부(1997), 『도덕과 교육과정』, 교육부 고시 제 1997-15호.
교육인적자원부(2007a), 『도덕과 교육과정』, 교육인적자원부 고시 제 2007-79호.
교육인적자원부((2007b), 『고등학교교육과정해설』(도덕).
교육과학기술부(2011), 『도덕과 교육과정』, 교육과학기술부 고시 제2011-361호.
교육부(2015a), 『도덕과 교육과정』, 교육부 고시 제2015-74호.
교육부(2015b), 『사회과 교육과정』, 교육부 고시 제 2015-74호.
교육부(2015c), 2015개정 교육과정에 따른 교과용도서 개발을 위한 집필 기준(국어, 도덕, 경제, 역사).
교육부(2016), 2015 개정 교육과정에 따른 교과용도서 개발을 위한 편찬상의 유의점 및 검정기준.
교육부(2020), 『인공지능시대 교육정책방향과 핵심과제』.
교육부(2021), 『국민과 함께하는 미래형 교육과정 추진 계획』.
여성가족부(2020), 『2020 청소년 통계』.

2. 국외문헌

1) 단행본 및 번역서

Beauchamp, T. L., Childress, J. F., 박찬구 외 5인 역(2017), 『생명·의료 윤리의 원칙들』, 부천: 부크크(BOOKK).

Brown, S. L., Walter, M. L.(2005), *The Art of Problem Posing*, the Third Edition. Routledge.

Callahan, B., Bok, S. Eds(1980), *Ethics teaching in higher education,* Hastings Center studies in ethics(e-book).

Duffy, T. M., Jonassen, D. H., 최정임, 유화영 역(2003), 『구성주의와 교육공학』,서울: 신호서적.

Elliott, D.(2007), *Ethics in the First Person(A Guide to Teaching And Learning Practical Ethics)*, Rowman&Littlefield Pub Inc.

Fosnot, C. T., 조부경 외 역(2001), 『구성주의: 이론, 관점, 그리고 실제』, 서울: 양서원.

Frey, R. G, Wellman, C. H. Ed(2005), *A Companion to Applied Ethics,* Blackwell Publishing

Freire, P., 남경태 역(2009), 『페다고지』, 서울: 그린비.

Greene, J., 최호영 역(2017), 『옳고 그름』, 서울: 시공사.

Januszewski, A., Molenda, M.(2007), *Educational Technology: A Definition with Commentary,* Routeledge.

Jonsen, A., Toulmin, S., 권복규·박인숙 역(2014), 『결의론의 남용: 도덕 추론의 역사』, 서울: 로도스.

Jonassen, D. H., 조규락·박은실 역(2009),『문제해결 학습: 교수설계 가이드』, 서울: 학지사.

Jonassen, D., Land, S., 한승연·한인숙 역(2014), 『학습환경 설계의 이론적 기반』, 서울: 학지사.

Kurtines, William. M., Gewirtz, Jacob. L., 문용린 역(2004),『도덕성의

발달과 심리』,서울: 학지사.

LaFollette, H. (Eds.)(2003). T*he Oxford handbook of practical ethics,* Oxford University Press.

Lave, J.(2011), *Apprenticeship in Critical Ethnographic Practice*, The University of Chicago Press.

Lave, J.(2019), *Learning and Everyday Life,* Cambridge University Press.

Lave, J., Wenger, E. 손민호 역(2010), 『상황 학습: 합법적 주변 참여』, 서울: 강현출판사.

Lapsley, D. K., Power, F. C., 정창우 역(2008),『도덕심리학과 도덕교육』, 교육』, 고양: 인간사랑.

Lieberman, D. A., 이관용 외 역(1996), 『학습심리학: 행동과 인지』, 서울: 교육과학사.

Meyers, C.(2018). The Professional Ethics Toolkit, *Wiley Blackwell.*

Negnevitsky, M., 김용혁 역(2013), 『인공지능 개론』, 서울: 한빛아카데미.

Oderberg, D.(2000), *Applied Ethics*, Wiley-Blackwell.

Ormrod, J. E., 김인규 외 7인 역(2017), 『인간의 학습』, 서울: 시그마 프레스.

Pieper, A., 진교훈·류지한 역(1999), 『현대윤리학 입문』, 서울: 철학과 현실사.

Pojman, P.(2013). *Food ethics*. |Wadsworth Publishing Company.

Rachels, J., 황경식 외 역(1983), 『사회윤리의 제문제』, 서울: 서광사.

Rachels, J. (1979). *Moral problems*. Harpercollins College Div; 3rd edition.

Rawls, 황경식 외 역(2003), 『정의론』, 서울: 이학사.

Reigeluth, C. M. Ed, 최욱 외 8인 역(2005), 『교수설계 이론과 모형』, 파주: 아카데미 프레스.

Reimer J., Paolitto, P., & Hersh, R., 유병열, 최정근, 박의섭, 김진경 역(2009), 『콜버그 도덕교육의 이론과 실제』, 서울: 레인보우북스.

Rest, J.(1986), *Moral Development: advanced in research and theory,* NY: Praeger.

Rest, J., Narvaez, D., 문용린 외 3인 역(2006), 『윤리경영시대의 전문직업인의 윤리발달과 교육』, 서울: 학지사.

Robins, P., Aydede, M. Eds(2009), *The Cambridge Handbook of Situated Cognition,* NY: Cambridge University Press.

Singer, P., 김성한 역(1999), 『사회생물학과 윤리』, 서울: 인간사랑.

Singer, P. Ed, 김성한 외 역(2005), 『응용윤리』, 서울: 철학과 현실사.

Singer, P., 최정규 역(2007). 『변하지 않는 인간의 본성은 있는가?』, 서울: 이음.

Singer, P., 황경식·김성동 역(2018), 『실천윤리학』, 고양: 연암서가

Singer, P., 박세연 역(2019), 『더 나은 세상』, 서울: 예문아카이브.

Thomas, S. (2017). *Fashion ethics,* Routledge.

Wenger, E., 손민호·배을규 역(2007),『지식창출의 사회생태학: 실천공동체』, 서울: 학지사.

(2) 논문

Allal, L.(2001), “Situated Cognition and Learning: From Conceptual Frameworks to Classroom Investigations”, *Schweizerisch Zeitsch rift fur Bildungswissenschaften,* 23(3), 407-422.

Anderson, J. R., Reder, L. M., Simon, H. A.(1996), “Situated Learning and Education”, *Educational Resercher, 25(4),* 5-11.

Awad, E., Dsouza, S., Kim, R. et al.(2018), “The Moral Machine Experiment”, *Nature,* 563(7729), 59-64.

Bayertz, K., “Self-enlightenment of Applied Ethics”, in Chadwick, R, Schreoder, D(2002), *Applied Ethics Critical Concepts in Philosophy*, Volumn Ⅰ, Nature and Scope, Routledge. 36-39.

Bebeau, M.(2002), “The Defining Issues Test and the Four Component Model: contributions to professional education”, *Journal of Moral Education*, 31(3), 271-295.

Benatar, D.(2007), “Moral Theories May Have Some Role in Teaching Applied Ethics”, *Journal of Medical Ethics*, 33(11), 671-672.

Brown, J. S., Collins, A., Duguid, P.(1989), “Situated Cognition and the Culture of Learning”, *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.

Cobb, P., Bowers, J.(1999), “Cognitive and Situated Learning Perspectives” in *Theory and Practice, Educational Researcher*, 28(2), 4-15.

Collins, A., Brown. J. S., Newman, S. E. (1987), “Cognitive Apprentice ship: Teaching the Craft of Reading, Writing, and Mathematic s”, *Technical Report,* No. 403., 1-27.

Collins, A., Brown, J. S., Holum, A.(1991) “Cognitive Apprenticeship: making thinking visible”, *American Educator(reprinted pdf).*

Coulson, R. L., Feltovich, P. J., Spiro, R. J.(1989). “Foundations of a misunderstanding of the ultrastructural basis of myocardial failure: A reciprocation network of oversimplifications”, *The Journal*

of Medicine and Philosophy, 14(2), 109-146.

CTGV(1990), "Anchored Instruction and Its relationship to Situated Cognition", *Educational Researcher*, 19(6), 2-10.

Davis, M.(1997), "Developing and Using Cases to Teach Practical Ethics", *Teaching Philosophy*, 20, 353-385.

Davis, M(2009), "The Usefulness of Moral Theory in Practical Ethics: A Question of Comparative Cost", Teaching Ethics, 10(1), 69-78.

Davis, M(2011), "The Usefulness of Moral Theory in Teaching Practical Ethics: A Reply to Gert and Harris", *Teaching Ethics*, 12(1), 51-60.

Davis, M.(2014), "Professional Ethics without Moral Theory: A Practical Guide for the Perplexed Non-Philosopher", *Journal of Applied Ethics and Philosophy*, 6, 1-9.

Durning, S. J., Aritino, A. R.(2011), "Situativity theory: A Perspective on How Participants and the Environment can Interact", *Medical Teacher, 33(3),* 188-199.

Fox, S.(1997), "Situated Learning Theory Versus Traditional Cognitive Learning Theory: Why Management Education Should Not Ignore Management Learning," *Systems Practice,* 10(6), 727-747.

Greeno, J. G., et al.(1998), "The situativity of Knowing, Learning, and Research", *American Psychologist*, 53(1), 5-26.

Hansson, O.(2011), "The Topics of Applied Ethics", *Theoria,* 77, 195-1 97.

Hansson, O.(2017), "Theories and Methods for the Ethics of Technology", *The ethics of technology: Methods and approaches*, 1-14.

Harris, C. E.(2009), "Is Moral Theory Useful in Practical Ethics?", *Teaching Ethics*, 10(1), 51-67.

Huff, C., Frey, W. (2005), "Moral pedagogy and practical ethics", S*cience and Engineering Ethics*, 11(3), 389-408.

Iltis, A. S.(2000), "Bioethics as Methodological Case Resolution: Specification, Specified Principlism and Casuistry", *Journal of Medicine and*

Philosophy, 25(3), 271-284.

Jacobson, M. J., & Spiro, R. J. (1995), "Hypertext Learning Environments, Cognitive Flexibility, and the Transfer of Complex Knowledge: An Empirical Investigation", *Journal of Educational Computing Research*, 12(4), 301 - 333.

Jobin, A., Ienca, M., & Vayena, E. (2019), "The global landscape of A I ethics guidelines", *Nature Machine Intelligence*, 1(9), 389-399.

Johnson, J. F., et al.(2012), "Case-Based Ethics Education: The Impact of Cause Complexity and Outcome Favorabililty on Ethicality", *Journal of Empirical Research on Human Research Ethics*, 7(3), 63-77, 2012.

Jonassen, D. H. (1997), "Instructional design models for well-structured and Ill-structured problem-solving learning outcomes", *Educational technology research and development*, 45(1), 65-94.

Jonassen, D. H., & Hernandez-Serrano, J.(2002), "Case-based reasoning and instructional design: Using stories to support problem solving", *Educational Technology Research and Development*, 50(2), 65-77.

Jonassen, D.(2011), "Supporting Problem Solving in PBL", *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 5(2), 96-111.

Jonassen, D.(2012), "Designing for decision making", *Educational Tech Development*, 60, 341-359.

Keefer, M., Ashley, K. D.(2001), "Case-based Approaches to Professional Ethics: A systematic comparison of students' and ethicists' moral reasoning", *Journal of Moral Education*, 30(4), 377-398.

Kirsi, N.(2015), "Ethical Foundation in Sustainable Fashion", *Textiles and Clothing Sustainability*, 1(1), 1-11.

Kohlberg, L.(1972). "A cognitive-developmental approach to moral education", *Humanist*, 32(6), 13-16.

Lantz, G.(2000), “What Kind of Ethics and What Kind of Ethicist?”, *Journal of Applied Philosophy*, 17(1), 21-28.

Lave, J.(1982), “A Comparative Approach to educational Forms and Learning Processes”, *Anthropology and Education Quarterly,* 13(2), 181-187, 1982.

Lawlor, R.(2007), “Moral Theories in Teaching Applied Ethics”, *Journal of Medical Ethics*, 33(6), 370-372.

Nesbit, K., Jensen, G., Delany, C.(2018), “The active engagement model of applied ethics as a structure for ethical reflection in the context of course-based service learning”, *Physiotherapy Theory and Practice*, 34(1), 1-12.

Ori, M(2020), “Why not Road Ethics?”, *Theroia*, 86, 389-412.

Pinkus, R., Gloeckner, C., Fortunato, A.(2015), “The Role of Professional Knowledge in Case-Based Reasoning in Practical Ethics”, *Sci Eng Ethics*, 21, 767-787.

Roth, W. M., Jornet, A.(2013), “Situated Cognition”, *WIREs Cogn Sci,*

Saunders, B.(2010), How to teach moral theories in applied ethics, *Journal of Medical Ethics*, 36, 635-638.

Spiro, R. J., Vispoel, et al.(1987), “Cognitive flexibility and transfer in complex content domains”, *Executive control processes in reading*, 177-199.

Spiro, R. J.(1988), “Cognitive flexibility theory: Advanced knowledge acquisition in ill-structured domains”. Center for the Study of Reading Technical Report; no. 441, 1-13.

Spiro, R. J., Jehng, J. C.(1990). “Cognitive flexibility and hypertext: Theory and technology for the nonlinear and multidimensional traversal of complex subject matter”, In D. Nix & R. J. Spiro (Eds.), *Cognition, education, and multimedia: Exploring ideas In high technology* (p. 163 - 205). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Thiel, C. E. et al.(2011), “Case-based knowledge and ethics education:

improving learning and transfer through emotionally rich cases", *Science and Engineering Ethics,* 19(1), 265-286.

Abstract

A study on Systematization Method of Practical Ethics Education based on Situative Cognition-Learning Theory

KIM HA MIN

Department of Ethics Education

The Graduate School

Seoul National University

Applied ethics emerges as a subdiscipline of ethics that uses ethical theory to solve problems in real life. With the development of science and technology, new ethical problems have arisen so that research on applied ethics has also increased. In addition, the need for ethics educ ation was raised due to ethical deviations of professionals occurring t hroughout society. More than 10,000 courses of applied ethics has bee n installed in U.S., and some area has been specialized by implementi ng the certification system. Although the term applied ethics indicates the method of 'applying' ethics theory, moral psychological methods w ere also used to verify the effectiveness of education by measuring th

e morality of students, or case based learning methods are used to pr edict and prevent the ethical issues might arise in the future.

However, contents and courses of ethics education are diversified an d expanded, there are few researches on applied ethics education. Rec ently, '*International Journal of Ethics Education*' is established to she d light on applied ethics education by synthesizing the subarea of app lied ethics such as bioethics, business ethics, etc. and suggesting teac hing programs. Nevertheless, it is hard to find discussions on instructi on methodology of applied ethics from a comprehensive perspective.

But in Korea, there is a subject called 'Life and Ethics' to teach ap plied ethics based on national-level curriculum. 'Life and Ethics' cover s various fields of applied ethics and it presents instruction method. A nalyzing 'Life and Ethics' education is effective in finding ways of ap plied ethics education. The purpose of this study is to systematize the methods of 'Life and Ethics(L&E)' so that applied ethics education ca n be effectively conducted.

In the L&E curriculum, the term 'practical ethics' is used instead of applied ethics. Practical ethics is a pragmatic and interdisciplinary rese arch field, focusing on how to solve ethical problem in real world. Sin ce the term applied ethics represents the limitation that it does not co ver the subject or method of research, it is replaced by 'practical ethi cs' in academia. Nevertheless, L&E defines practical ethics as solving problems through Eastern and Western ethical theories. This definition is not appropriate because it excludes the methodology of practical eth ics like casuistry and coherentism.

L&E suggests that inquiry and ethical reflection could be used to s olve ethical problems. Inquiry is the process of identifying what ethica l issues are and exploring data to derive alternatives. Ethical reflectio n is to reflect on oneself and decide on the direction of practice based

on one's moral experience. Inquiry and ethical reflection could be essential to study ethics academically so it is used in moral education. But practical ethics education should be designed to cultivate practical skills to solve problems that arise in specific situations. Also, practical ethics deals with interdisciplinary problems which need professional knowledge beyond ethical area. Therefore, it is not appropriate to apply the same instruction method used in moral education to L&E education.

Constructivist learning theory based on situated cognition can be effectively used in practical ethics education. To be specific, the constructivist learning theory used to solve the problem of moral education is based on the universality of the cognitive structure. By emphasizing the common morality of human beings, the context of problem could be abstract. On the other hand, situative cognition-learning theory aims to develop pragmatic problem-solving skills by reflecting the complexity of the phenomenon and generating knowledge in context.

Situated cognition learning theory helps to perceive the differences between practical ethics education and moral education. Also, it is useful to design lessons of practical education. In this study, I suggest 3 different types of instruction method based on situative cognition learning theory. First, cognitive apprenticeship model can be used for teaching ethical theories considering the process of solving the problem. Second, anchored instruction model can be used in moral development-oriented practical ethics teaching. Third, the constructivist learning environment model is useful to develop case based analogy which helps to solve new type of problems.

Practical ethics education based on situative cognition learning theory can maintain a consistent perspective from the philosophical grounds to instruction methodology thoroughly. This study provides a guide

that can be used for practical ethics education in other fields in the f uture by suggesting L&E education methods based on situative cognit ion learning theory.

keywords : practical ethics, teaching practical ethics, moral educ ation, situated cognition learning theory, constructive learning th eory, problem solving.
Student Number : 2016-30418