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 석사 학위논문

혐오 문제 극복을 위한 도덕적 정서 교육 방안 연구

2023년 8월

서울대학교 대학원

윤리교육과

김 민 주

혐오 문제 극복을 위한
도덕적 정서 교육 방안 연구

지도교수 정 창 우

이 논문을 교육학 석사 학위논문으로 제출함
2023년 6월

서울대학교 대학원
윤리교육과
김 민 주

김민주의 석사 학위논문을 인준함
2023년 6월

위 원 장 김 형 렬 (인)

부위원장 정 창 우 (인)

위 원 엄 성 우 (인)

혐오 문제 극복을 위한

도덕적 정서 교육 방안 연구

현대 사회는 혐오 사회라고 불릴 만큼 성 소수자, 외국인 노동자, 여성과 남성, 장애인 등 다양한 대상을 향한 혐오 정서가 팽배해 있다. 혐오 정서에서 파생되는 다양한 문제들을 고려할 때 혐오에 대한 진지한 이성적 검토와 성찰이 이루어지지 않는다면, 사회의 분열과 갈등은 더욱 심각해질 수밖에 없다. 특히, 4차 산업혁명 시대에는 미디어의 익명성과 비대면성으로 인하여 타인이 나와 같은 인격적 존재라는 감각이 무뎌져 혐오와 차별이 극심해지기 쉬운 환경이 조성되었다. 따라서 본 연구는 혐오 문제가 가져올 수 있는 부정적 영향을 최소화하기 위하여, 혐오의 개념 및 혐오가 혐오 문제로 심화되는 원인과 과정을 분석하여, 그것을 토대로 혐오 문제 극복을 위한 도덕적 정서 교육이 필요함을 주장하며 그것의 구체적인 방안을 모색하였다. 본 연구의 과정과 결과를 살펴보면 아래와 같다.

첫째, 2장에서는 혐오 문제의 극복 가능성을 밝히기 위해 혐오의 개념에 대해 깊이 있는 이해를 시도하였다. 혐오에 관한 다양한 연구 결과들을 바탕으로 혐오의 개념을 분석하며 사회적, 도덕적 혐오가 생득적인 반응으로서의 원초적 혐오와 무관하지 않음을 밝혔다. 그리고 이러한 혐오의 개념을 보다 명확히 하기 위하여 혐오와 중첩되어 나타나기 쉬운 부정적 정서들, 이를테면 분노, 경멸 등과의 구분을 시도하였다. 나아가 혐오의 기능에 대한 입장들을 혐오의 긍정적 기능에 대한 입장과 부정적 기능에 대한 입장으로 나누어 살펴보았다. 이를 통해 혐오의 양면적인 속성을 인식하

고 본성에 기반한 자연스러운 혐오 정서를 무조건 배제하기보다는 성찰하여 혐오 문제를 극복할 수 있는 방향으로 조절해 나갈 수 있도록 하는 교육이 필요함을 주장하였다.

혐오 문제를 낳는 투사적 혐오의 정서는 다양한 원인들에 의해 심화되는데, 3장에서는 그 원인과 발전 과정을 분석하였다. 혐오 정서가 혐오 문제로 심화되는 원인 중 하나는 자신 혹은 내집단에 대한 잘못된 애착이다. 인간은 전쟁이나 감염병처럼 생존이 극단적으로 위협받는 상황에서 자신을 지키기 위해 집단에 의지하게 된다. 이때, 자신이 속한 집단의 규범을 강력하게 따르고자 하는 행위는 내집단에 위협이 될 수 있는 타 집단에 대한 배척과 혐오를 심화시키기 쉽다. 또한 자신에 대한 지나친 우월감과 확신은 혐오가 기반으로 하는 비합리적 고정관념을 강화하여 혐오 문제를 낳는다. 두 번째로 혐오가 심화되는 또 다른 원인은 내집단에 한정되어 발휘되는 공감이다. 특정 대상에 지나치게 공감하면, 공감 대상이 아닌 사람들의 고통은 오히려 보지 못하게 되어 편향된 지역이기주의, 인종차별주의 등의 혐오 문제를 낳을 수 있다. 이렇게 심화된 혐오 정서는 사회 속에서 혐오 표현, 차별, 증오범죄, 집단학살 등 다양한 양상으로 확산되며 혐오 문제가 된다.

그런데 사회적으로 발생하는 혐오 문제는 사회 구조의 문제로만 보아서는 안 된다. 혐오 문제는 혐오 정서를 기반으로 하며, 혐오 문제의 근본적인 원인은 자신의 정서가 사회적으로 투사되어 문제를 낳는 것을 성찰하지 못하는 심리적 미성숙의 문제도 있다. 따라서 혐오 문제를 극복하기 위해서는 사회 제도의 개선도 중요하지만, 그에 앞서 구성원이 자신의 정서를 성찰하고 조절하여 불안과 위기 앞에서 혐오하기보다는 협력하기를 택할 수 있는 도덕성을 갖추는 것이 함께 요구된다. 이는 2022 도덕과 교육과정에서 사회구조적 도덕성과 개인적 도덕성을 포괄하는 도덕성을 갖춘 도

덕적 인간을 지향하는 것을 목표로 제시한 것과도 부합한다. 따라서 4장에서는 혐오 문제를 극복하기 위한 도덕성을 함양하는 데 필요한 도덕적 정서 교육의 목적과 내용을 탐구하였다. 먼저, 정서와 도덕적 정서의 개념을 분석하였다. 혐오 문제의 원인이 되는 혐오, 분노, 불안과 같은 기본 정서는 보편적인 동시에 문화에 따라 특수한 것이면서, 무의식적으로 발생하는 동시에 인지에 의해 조절되는 능동적인 것이다. 정서 그 자체는 가치 중립적인 것이지만, 정서를 도덕적 사고를 바탕으로 조절하여 도덕적 행동으로 실현해 나감으로써 도덕적 정서를 실현할 수 있다. 따라서 혐오 문제를 극복하기 위한 도덕적 정서 교육은 이성과 정서의 밀접한 상호의존적 관계 속에서 이루어져야 한다. 다음으로는, 혐오 문제 극복을 위한 도덕적 정서 교육이 추구해야 할 목표를 사회정서학습의 핵심 역량들을 활용하여 자기 인식, 자기 관리, 사회적 인식, 관계 기술, 책임 있는 의사결정과 관련 지어 설정하였다. 또한 혐오 문제를 극복하기 위한 도덕적 정서 교육의 내용을 정서가 표출되었을 때의 결과를 고려하는 도덕적 상상력의 함양, 내집단을 넘어 외집단까지 발휘될 수 있는 공감 역량의 확장, 혐오가 기반으로 하는 신념의 변화를 가져오는 도덕적 통찰력의 증진으로 제시하였다.

마지막으로, 5장에서는 혐오 문제 극복을 위한 도덕적 정서 교육 방안을 실제적으로 모색하기 위하여 도덕과 교육과정, 도덕과 교수학습, 도덕 교사의 역할이라는 세 가지 측면에서 각각 도덕교육적 함의를 제시하였다. 첫째, 2022 도덕과 교육과정에서 나타나는 정서 교육 관련 문제점을 지적하고, 혐오 문제 극복을 위한 교육과정 개선 방안을 제안하였다. 둘째, 혐오 문제 극복에 필요한 도덕적 정서를 함양하기 위한 교수학습 방법으로 정서 인식을 위한 마음챙김 명상과 사회정서학습의 활용, 다양한 집단 범주를 바

탕으로 하는 정체성의 재구성, 내집단과 외집단을 포함하도록 하는 공감 범위의 확대, 디지털 미디어 리터러시 교육과 연계한 정서 성찰의 기회 제공 등을 제시하였다. 또한 이와 관련하여 수업에서 적용할 수 있는 '혐오 문제 극복을 위한 도덕적 정서 학습 모형'과 학생들이 실시할 수 있는 자기 평가 방안을 제시하였다. 셋째, 도덕 교사가 도덕적 정서와 관련해 역할 모델이 되어야 함과 학생들의 정서 성찰과 조절을 촉진하는 조력자가 되어야 함을 강조하면서 도덕 교사의 역할 개선에 대한 인식을 도모하였다.

본 연구는 혐오 및 혐오 문제에 대한 분석이 도덕교육의 외연을 넓게 해줄 수 있다는 가능성에 초점을 두고, 학생들이 혐오 문제를 극복할 수 있는 도덕적 인간이자 정의로운 시민으로 성장하기 위한 도덕적 정서 교육의 방안을 구체적으로 제시하였다는 데 의의가 있다. 앞으로의 도덕교육은 학생들이 실생활에서 자연스럽게 느끼는 혐오와 같은 부정적인 정서를 외면하는 것이 아니라, 적극적으로 수업 현장에서 다룰 수 있도록 해야 한다. 구체적으로는, 학생들이 혐오 문제의 원인이 되는 부정적 정서들을 성찰하고 조절하여 도덕적 정서를 함양하고, 그것을 바탕으로 자신의 혐오 정서가 혐오 문제로 나아가지 않도록 하고, 더 나아가 혐오 문제를 극복하기 위한 협력적 실천을 도모할 수 있도록 해야 한다. 그러기 위하여 본 연구가 학생들의 도덕적 정서를 함양하기 위한 혐오 교육의 접근 방식을 구체화함으로써, 더 나은 자신과 사회로의 변화를 이끌어갈 수 있는 도덕성을 함양하고 혐오 문제를 극복할 수 있도록 하는 데 이바지할 수 있기를 기대한다.

주요어 : 혐오 정서(disgust), 혐오 문제(hate problems), 도덕적 상상력, 공감, 도덕적 통찰, 도덕적 정서 교육
학 번 : 2021-25667

목 차

제 1 장 서론 ····· 1
제 1 절 연구의 필요성 및 목적 ····· 1
제 2 절 연구의 방법 및 구성 ····· 7

제 2 장 혐오에 대한 이해 ····· 12
제 1 절 혐오의 개념 ····· 12
1. 혐오의 의미와 특성 ····· 12
2. 혐오와 유사 정서의 비교 ····· 21
제 2 절 혐오의 기능 ····· 25
1. 혐오의 긍정적 기능에 대한 입장 ····· 25
2. 혐오의 부정적 기능에 대한 입장 ····· 34

제 3 장 혐오의 심화 ····· 42
제 1 절 혐오의 심화 원인 ····· 42
1. 자신 혹은 내집단에 대한 잘못된 애착 ····· 42
2. 내집단과 외집단의 구분 및 정서적 공감의 한계 ····· 47
제 2 절 혐오의 심화 과정 ····· 51
1. 혐오 피라미드에 드러난 혐오의 심화 과정 ····· 51
2. 미디어를 통한 혐오의 심화 과정 ····· 55

제 4 장 혐오 문제 극복을 위한 도덕적 정서 ····· 61
제 1 절 정서와 도덕적 정서의 개념 ····· 61
1. 정서 ····· 61
2. 도덕적 정서 ····· 70

제 2 절 혐오 문제 극복을 위한 도덕적 정서 교육 … 76
1. 혐오 문제 극복을 위한 도덕적 정서 교육의 목적 …… 76
2. 혐오 문제 극복을 위한 도덕적 정서 교육의 내용 …… 84

제 5 장 혐오 문제 극복을 위한 도덕적 정서 교육의 실제 … 89
제 1 절 도덕과 교육과정의 개선 …… 89
1. 2022 교육과정에서 혐오 관련 정서 교육의 문제점 … 89
2. 혐오 문제 극복을 위한 교육과정 개선 방안 …… 100
제 2 절 도덕과 교수학습 방법의 개선 …… 103
1. 혐오 문제 극복을 위한 수업 구성 방안 …… 103
2. 혐오 문제 극복을 위한 평가 방안 …… 115
제 3 절 도덕 교사 역할의 개선 …… 120
1. 도덕적 전문가이자 역할 모델로서의 교사 …… 120
2. 정서 조절과 성찰을 촉진하는 조력자로서의 교사 …… 121

제 6 장 결론 …… 123

참고문헌 …… 130
Abstract …… 149

표 목 차

[표 1] Rozin이 제시한 혐오의 단계 ····· 16
[표 2] Haidt가 제시한 직관적 윤리의 다섯 가지 기반 ····· 29
[표 3] 혐오 표현의 종류 ····· 52
[표 4] 인간의 기본 정서 ····· 62
[표 5] 유의성과 초점에 근거한 도덕적 정서의 분류 ····· 71
[표 6] 사회정서학습의 핵심 역량과 하위 기술 ····· 77
[표 7-1] 초등학교와 중학교 '도덕'의 '내용 체계'에서 정서 관련 서술 내용 ····· 91
[표 7-2] 초등학교와 중학교 '도덕'의 '성취기준'에서 정서 관련 서술 내용 ····· 93
[표 7-3] 고등학교 '윤리와 사상' 과목의 '내용 체계' 및 '성취기준'에서 정서 관련 서술 내용 ····· 95
[표 7-4] 고등학교 '인문학과 윤리' 과목의 '내용 체계' 및 '성취기준'에서 정서 관련 서술 내용 ····· 97
[표 7-5] 고등학교 '윤리 문제 탐구' 과목의 '내용 체계' 및 '성취기준'에서 정서 관련 서술 내용 ····· 99
[표 8] 2022 교육과정의 '윤리문제 탐구' 내용 체계 및 성취기준 개선 방안 ····· 102
[표 9] 혐오 문제 극복을 위한 도덕적 정서 학습 모형 ····· 109
[표 10] 정서 성찰을 위한 인지편향 검토 질문지 ····· 112
[표 11-1] 인지적 영역의 자기평가지(체크리스트) ····· 116
[표 11-2] 인지적 영역의 자기평가지(서술형) ····· 117
[표 12] 정의적 영역의 자기평가지(서술형) ····· 118

그 림 목 차

[그림 1] 혐오 피라미드 ····· 51
[그림 2] 침묵의 나선 모델 ····· 58
[그림 3] Reeve의 정서 모형 ····· 68
[그림 4] 정서와 도덕적 정서의 관계 ····· 74

제 1 장 서론

제 1 절. 연구의 필요성 및 목적

인간이 어떤 판단을 내리고 행동을 함에 있어 '정서 혹은 감정(emotion)'[1]은 큰 영향을 미친다. 특히, '혐오'는 현대 사회에서 문제가 되는 많은 현상의 원인이 되는 정서로 지적되고 있다. 이주 노동자, 난민, 동성애자 등 사회적 약자 및 소수자에 대한 혐오, 여성 혐오와 남성 혐오, 서로 다른 정치 집단에 대한 혐오 등 다양한 형태의 혐오가 사회에 자리하고 있다. 이러한 혐오는 혐오 표현과 혐오 범죄를 포함한 언어적·정신적·신체적 폭력 등 다양한 양상으로 표출되며 차별과 사회적 분열이라는 혐오 문제를 낳는다.

그런데 진화심리학에 의하면, '혐오(disgust)' 그 자체는 생명 보존을 위해 필요한 본능적이고 자연스러운 정서이다. 특정한 냄새, 시각, 촉각에 대한 신체적 반응으로서 혐오는 기본적으로 오염 대상을 피하도록 만들어 신체를 외부의 위험으로부터 보호하는 역할을 한다. 또한 단순한 감각적 불쾌감을 넘어서 사회적으로 확장

---

1) 흔히 'emotion'이라는 단어는 감정 혹은 정서로 번역된다. 정서는 신체적으로 지각된 감각의 개념이 강조된 '느낌(feeling)'(이태성, 2017 : 25), 다른 사람의 상황에 대한 인식과 무관하고 유발 자극이 뚜렷하지 않은 '기분(mood)' (조석환, 2014 : 13) 등보다 포괄적인 개념으로, '인지와 감각, 감정, 욕구, 신념 등과 관련된 복합적 구조물'로 이해될 수 있다. (박형빈, 2009:294) 이에 대해서는 제4장의 1절인 '정서와 도덕적 정서의 개념'에서 상세하게 다루도록 할 것이다. 우선, 본 연구에서는 'emotion'을 표현하기 위해 '정서'를 기본 용어로 사용하되, 문헌을 참고하며 원문 표기를 따라야 할 때, 혹은 느낌의 작용을 의미하는 것을 강조해야 할 때는 '감정'을 함께 쓸 것임을 밝힌다.

되는 과정에서 혐오는 집단의 지배적 질서와 규범을 혼란스럽게 하는 존재를 부정하며 집단의 정체성을 확고히 하는 역할을 하기도 한다. 이때, 혐오는 윤리적 경고 체계의 역할을 한다고도 볼 수 있다. 이를테면, 흉악 범죄를 저지른 범죄자에 대한 혐오는 윤리적 악(惡)을 경계하여 도덕적 공동체를 공고히 하는 역할을 한다.

하지만 우리가 역겹다고 생각하는 속성이 개인이나 집단에 투사될 경우, 혐오 정서는 혐오 대상에 대한 낙인 찍기, 경계 짓기와 위계 세우기 등의 '혐오 문제(hate problem)'로 이어진다. 이는 혐오의 대상이 되는 인간의 존엄성을 훼손하고 그들에 대한 차별과 배제를 확산시킨다는 점에서 윤리적으로 문제이다. 특히, 오늘날 4차 산업혁명 시대에는 사이버 공간의 익명성과 비대면성으로 인하여 타인이 나와 같은 인격적 존재라는 감각이 무뎌지는 비인간화 현상이 벌어지면서 혐오 문제가 더욱 극심해질 수 있는 환경이 조성되었다.

이러한 혐오 문제가 비단 사회에서만 발생하는 것만은 아니다. 학교 현장에서도 혐오 문제가 빈번하게 발생하고 있다. 요즘 학교에서 아이들은 성별에 따라 '한남충'(한국 남자를 벌레에 빗대어 표현하는 용어), '김치녀'(한국 여자를 김치에 빗대어 속되게 이르는 말)와 같은 표현들을 아무렇지 않게 사용하곤 한다. (최민지, 방윤영, 2018) 또한 경제적 배경 혹은 주거 형태에 따라 친구들을 '기생수'(기초생활수급자), '빌거'(빌라에 사는 거지), '엘사'(LH 임대아파트에 사는 아이)라고 부르기도 한다. 이처럼 아이들은 혐오 정서를 바탕으로 자신이 속한 집단과 다른 집단에 속한 아이들에 대한 구분 짓기를 시도한다. (최영권, 김정화, 2020) 이러한 혐오 문제가 확산되면 더 이상 학교는 학생들이 평등하게 배우고 성장할 수 있는 안전한 공간이 아니라, 차별과 배제를 낳는 공간이 될 수밖에 없다. 이 속에서 혐오의 주체인 학생들은 무분별한 혐오의 표출을 당연하게 여기고 타인과 화합하기보다는 배제하는 것에 익숙해진다. 또한 혐오의 대상이 되는 학생들은 스스로 수치심과 열

등감을 느끼고 자신이 소외된 존재라는 낙인감을 학습하게 된다.

한편 국내 도덕교육 분야에서 혐오 자체를 논의하는 선행 연구는 부족한 실정이다. 김태훈(2013)에 의하면, 도덕적 정서에 관한 연구에 있어 공감, 동정, 죄의식, 수치심 등에 관한 연구가 주로 이루어져 왔으며, 혐오, 비난 등에 관한 연구는 많이 이루어지지 못했다. 이러한 문제의식을 바탕으로 김태훈은 비난, 혐오 등의 정서에 관한 포괄적이고 지속적인 연구가 필요하다고 지적하였다. 또한 채석용(2019)은 수치심과 혐오심 등 부정적 정서가 도덕교육에서 다뤄지지 않았음을 지적하며 수치심과 혐오심이 도덕적 정서로서 기능할 수 있는 긍정적 측면에 주목하여 도덕교육에 반영할 필요가 있음을 지적하였다. 이러한 채석용의 연구는 혐오감과 수치심이 사회적 조건과 결부될 때 부정의한 결과를 초래할 수 있다는 점에서 혐오의 부정적 측면을 경계해야 한다고 언급하기는 하였으나, 혐오를 도덕적 정서로 규정짓고 혐오의 부정적 측면 및 극복방안에 대해서는 구체적으로 다루지 않았다는 한계가 있다. 혐오를 보다 직접적으로 다룬 김병연(2022)은 도덕과 교육과정에서 혐오와 같은 정서를 제대로 다루지 않는다는 점에 주목해 혐오 문제를 도덕과 교육과정에 반영하기 위한 적용 방안을 보다 구체적으로 모색할 필요가 있음을 언급하였다. 다만, 김병연의 연구는 혐오 정서에 대한 면밀한 분석 없이 혐오 정서에서 초래되는 혐오 문제의 해악성에 초점을 두고 논의를 진행하였다는 한계가 있다. 종합적으로 살펴보면, 선행 연구들은 혐오와 같은 부정적 정서가 도덕교육 영역에서 많이 다뤄지지 않았음을 공통적으로 이야기하고 있다.

따라서 본 연구에서는 혐오 정서의 복합적 속성에 대해 상세히 분석하고, 혐오 정서가 심화되어 발생하는 혐오 문제의 원인과 발전 과정을 살펴본 뒤, 그것을 종합하여 혐오 문제를 극복하기 위한 도덕교육의 방향성과 적용 방안을 체계적으로 살펴본 선행 연구가 매우 부족하다는 점에 근거해 본 연구의 필요성을 제시하고

자 한다. 특히, 본 연구에서는 인간에게 자연스럽게 발생하는 혐오 정서(disgust)와 사회적으로 차별과 배제를 낳는 혐오 문제(hate problems)를 구분하여 학생들이 내면에서 자연스럽게 발생하는 혐오 정서를 받아들이면서도 그것이 심화되어 발생할 수 있는 혐오 문제는 극복할 수 있도록 하기 위한 도덕적 교육 방안을 모색하고자 하였다.

한편, 2022 교육과정은 도덕과의 목표를 '성실, 배려, 정의, 책임의 핵심 가치를 체득하고 사회적 차원의 도덕 현상에 대한 탐구와 자기 내면의 도덕성에 대한 성찰, 일상의 실천이라는 세 요소로 구성되는 도덕적 지식과 실천의 과정을 연계할 수 있는 도덕적 인간을 바탕으로 정의로운 사회를 만들고자 하는 의지와 역량을 갖춘 시민을 육성하는 것'으로 설정하였다. 동시에 이러한 목표는 '도덕적 지식의 비판적 이해와 수용, 도덕적 사고와 도덕적 정서 기능의 습득, 도덕적 가치 및 태도의 함양 등과 같은 구체적이고 연속적인 과정의 공유를 통해 달성될 수 있다'라고 명시하였다. (교육부, 2022: 6) 이는 실천과 성찰을 바탕으로 더 나은 개인과 사회를 만들어가는 인간을 길러내기 위해서는 단순히 인지적 차원의 역량을 함양하는 것뿐만 아니라, 협력적이고 공감적인 의사소통을 가능하게 하는 건강한 '도덕적 정서'를 함양하는 것이 중요함을 의미한다. 같은 맥락에서, 혐오 문제 심화의 원인이 혐오 정서에 대한 성찰의 부재, 내집단에 국한되어 발휘되는 편협한 공감 등에 있음을 고려할 때, 학생들이 타 집단을 혐오하기보다는 그들과 협력할 수 있는 도덕성을 함양하기 위해서는 '도덕적 정서 함양'이 필요하다. 구체적으로는, 자신의 정서가 혐오 문제로 이어지지 않도록 정서가 기반으로 하는 신념을 성찰하여 바람직한 방향으로 변화시킬 수 있는 도덕적 통찰력, 자신의 정서에서 파생된 행동이 야기할 수 있는 결과를 윤리적 관점에서 고려하는 도덕적 상상력, 내집단에 국한되지 않고 타 집단으로까지 확장될 수 있는 공감 역량 등을 포괄하는 '도덕적 정서'는 혐오 문제 극복에 있어 필수적

이다. 따라서 본 연구에서는 '도덕적 정서 교육'을 혐오 문제를 극복하기 위한 도덕교육의 핵심으로 보고 논의를 진행할 것이다.

도덕적 정서에 관한 연구는 도덕교육 분야에서 지속적으로 이루어져 왔으며 여러 연구가 도덕성을 함양하기 위한 도덕적 정서 교육의 중요성을 언급하였다. 박형빈(2009)은 도덕 교육에서의 도덕적 정서 교육이 이성과 정서를 상호 유기적 관계로 이해하는 맥락에서 이루어져야 한다고 역설하며, 학생들의 정서적 품성 함양과 이의 습관화를 위한 실제적 노력이 요구된다고 주장하였다. 조석환(2014)은 정서와 도덕적 정서의 개념, 도덕적 정서 분류 방법을 제시하고, 도덕적 정서 교육의 이론적 근거를 바탕으로 도덕적 정서 교육을 운영하기 위한 교육 원리와 방안을 제안하였다. 그러나 이러한 선행 연구들에도 불구하고 혐오 문제와 도덕적 정서에 대한 단편적인 연구 결과들을 종합하여 체계화한 연구는 찾기 힘들다. 다시 말해, 혐오 문제를 극복하기 위해 요구되는 도덕적 정서가 무엇인지를 탐구하고, 혐오 문제 극복을 위한 도덕적 정서 교육의 구체적인 방안을 모색한 연구는 찾기 어렵다. 따라서 본 연구에서는 혐오 문제를 극복하기 위해 인지와 정서의 상호보완적 관계를 고려한 도덕적 정서 교육이 필요하다는 점에 주목하여 그 구체적인 방안들을 제안하고자 한다.

정리하자면, 본 연구에서는 혐오의 개념을 분석하여 생득적 혐오와 사회적 혐오 간 관계, 혐오의 기능 등을 밝히고, 이러한 혐오와 혐오 문제를 구분하여 혐오가 혐오 문제로 심화되는 원인과 발전 과정을 탐구하고자 한다. 나아가 혐오 문제를 극복할 수 있는 도덕적 정서 함양의 목적과 내용을 구체화하여, 인지와 정서를 상호보완적 관계에서 바라보는 도덕적 정서 교육을 통해 학생들이 자신의 정서를 조절하고 성찰하여 혐오 정서가 혐오 문제로 나아가는 것을 경계하고 혐오 문제를 극복할 수 있는 도덕성을 기를 수 있음을 논할 것이다. 마지막으로 앞의 연구 내용을 바탕으로 실제적인 도덕적 정서 교육 방안을 교육과정, 교수학습 방법, 교사

의 측면에서 제시함으로써, 혐오 문제 극복을 위한 도덕적 정서 교육이 어떤 식으로 이루어져야 하는지에 관한 실제적 방안을 밝히는 것을 연구의 목적으로 하고자 한다.

제 2 절. 연구의 방법 및 구성

본 연구는 도덕적 맥락에서 혐오의 개념, 심화 원인 및 발전 과정을 파악한 뒤, 혐오 문제 극복을 위해 필요한 도덕적 정서 교육의 목적과 내용을 탐구함으로써 혐오 문제 극복을 위한 도덕교육의 실제적 적용 방안을 제시하는 것을 목적으로 한다. 이에 따른 핵심 연구 물음은 다음의 세 가지로 정리할 수 있다.

첫째, 혐오란 무엇이며, 혐오는 왜, 어떻게 혐오 문제로 심화되는가?

둘째, 도덕적 정서란 무엇이며, 혐오 문제를 극복하기 위한 도덕적 정서 교육의 목적과 내용은 무엇인가?

셋째, 혐오 문제를 극복하기 위하기 위한 도덕적 정서 교육은 실제적으로 어떻게 이루어져야 하는가?

이러한 핵심 연구 물음에 답하기 위해 본 연구에서는 선행 연구들을 종합적으로 분석하여 그와 관련한 비판적 평가를 제시하는 '문헌 연구(literature review)'의 방법을 사용하여 연구를 진행하고자 한다. 본 연구는 혐오 정서의 발생과 지속, 심화 과정을 살펴보기 위하여 윤리학, 철학, 교육학, 심리학, 신경과학, 진화학, 언론정보학, 법학 등의 다양한 학제적 분야를 아우르는 문헌들을 다룰 것이다. 이를 통해 혐오의 개념과 심화 원인 및 발전 과정을 다각도에서 살펴보고, 혐오 문제 극복을 위한 도덕적 정서 교육 방안을 보다 폭넓게 탐색하고자 한다.

2장에서는 혐오 개념에 대해 분석하고, 혐오에 관한 선행 연구를 바탕으로 혐오에 대한 다양한 입장들을 살펴볼 것이다. 나아가 3장에서는 혐오 문제가 심화되는 원인이 무엇인지와 혐오 문제가 어떤 과정을 거쳐 발전되는지를 분석할 것이다. 이를 통해 "혐

오란 무엇이며, 혐오는 왜, 어떻게 혐오 문제로 심화되는가?”라는 첫 번째 연구 물음에 답하고자 한다.

먼저, 2장의 1절에서는 혐오의 의미를 이해하고, 혐오를 유사 정서들과 비교하여 혐오의 개념을 명료화하고자 한다. 구체적으로는, 혐오를 본능적 차원의 혐오와 사회적 차원의 혐오로 구분하고, 혐오와 중첩되어 경험하기 쉬운 부정적인 정서들, 이를테면 분노, 경멸 등이 혐오와 어떻게 다른지를 분석함으로써 혐오의 특징을 면밀히 살펴볼 것이다. 2절에서는 혐오에 관한 여러 선행 연구들을 바탕으로 혐오의 기능에 대해 포괄적으로 살펴보고자 한다. 구체적으로는, 혐오의 기능에 관한 다양한 입장들을 혐오의 긍정적 기능에 대한 입장과 혐오의 부정적 기능에 대한 입장으로 나누어 분석할 것이다.

다음으로 3장의 1절에서는 혐오가 사회적인 혐오 문제가 심화되는 원인을 파악할 것이다. 첫 번째 원인으로는 자신 혹은 내집단에 대한 잘못된 애착을 살펴볼 것이다. 구체적으로는, 불안에서 비롯되는 내집단에 대한 애착 및 부정적 정서를 해소하는 수단으로서의 타 집단에 대한 혐오, 자기 확신과 확증 편향으로 인한 비합리적 고정관념의 강화, 자신에 대한 도덕적 우월감에서 파생되는 타자 및 타 집단에 대한 배척 등이 혐오 문제의 심화 원인이 됨을 밝힐 것이다. 또한 혐오 문제가 심화되는 또 다른 원인으로 내집단과 외집단을 구분을 지으려는 인간의 경향성과 그에 따라 내집단에 한정되어 정서적 공감이 발생하는 한계를 지적할 것이다. 2절에서는 혐오 정서가 어떻게 혐오 문제로 발전하는지를 파악하기 위하여 ‘혐오’가 ‘혐오 표현, 차별, 증오 범죄, 집단학살’ 등으로 연결되는 혐오 피라미드를 이해하고, 미디어를 통한 혐오의 심화 과정을 살펴보고자 한다.

4장에서는 혐오 문제를 극복할 수 있는 개념으로서 ‘도덕적 정서’를 제시하고 그 구체적인 내용을 논의할 것이다. 이를 통해 두 번째 핵심 연구 물음인 “도덕적 정서란 무엇이며, 혐오 문제를 극

복하기 위한 도덕적 정서 교육의 목적과 내용은 무엇인가?”에 답하고자 한다. 먼저 1절에서는 여러 선행 연구를 바탕으로 정서와 도덕적 정서의 의미 및 혐오와의 관계를 파악하며 인간이 보편적으로 자연스럽게 경험하는 기본 정서인 혐오 정서 자체를 비도덕적인 것으로 보고 제거하려 하기보다는 이성과 정서의 상호보완적 관계 속에서 혐오를 성찰하고 조절하여 도덕적 정서를 함양하는 것이 중요함을 밝힐 것이다. 다음으로 2절에서는 혐오 문제를 극복하기 위한 도덕적 정서 교육의 목적을 설정하고, 그것을 바탕으로 학생들이 혐오 문제의 원인이 되는 정서들을 조절하고 성찰하는 데 이바지하기 위하여 실시할 수 있는 도덕적 정서 교육의 내용들을 제시하고자 한다.

5장에서는 이상에서 정립한 혐오와 도덕적 정서 교육에 대한 연구들을 바탕으로, 혐오 문제 극복을 위한 실제적인 도덕적 정서 교육 방안을 모색함으로써 도덕교육적 함의를 밝히고자 한다. 이를 통해 세 번째 핵심 연구 물음인 “혐오 문제를 극복하기 위하기 위한 도덕적 정서 교육은 실제적으로 어떻게 이루어져야 하는가?”에 답하고자 한다. 먼저 1절에서는 교육과정과 관련한 개선 방안을 제시하고자 한다. 이를 위해 먼저 최근 고시된 2022 교육과정에서 혐오 문제를 다루는 것에서의 문제점을 분석하고, 이러한 문제점을 보완하여 도덕적 정서 교육을 개선할 수 있음을 주장할 것이다. 다음으로 2절에서는 인지와 정서의 유기적 관계에 바탕을 두고 혐오 문제를 극복하기 위한 도덕적 정서 교육을 실시하기 위하여, 수업 구성 및 평가와 관련한 개선 방안을 모색하고자 한다. 구체적으로는, Haidt의 이론을 바탕으로 정창우와 석자춘(2021)이 제시한 ‘하이트식 도덕 통찰 모형’을 변용하여 학생들이 자신의 정서를 성찰함으로써 혐오에 관한 도덕적 통찰을 경험하고, 도덕적 정서를 바탕으로 혐오 문제의 극복 방안을 모색할 수 있는 수업 방법을 제시할 것이다. 또한, 인지적 영역과 정의적 영역을 포괄하는 자기평가가 혐오 문제 극복을 위한 도덕적 정서의 함양에 기여

할 수 있음을 밝히며 자기평가에 활용할 수 있는 체크리스트 및 서술형 문항 항목을 제안하고자 한다. 동시에 학생의 정서적 성찰 과정에 대한 교사의 구체적, 긍정적 피드백이 필요함을 주장할 것이다. 마지막으로 3절에서는 혐오 문제를 극복하기 위한 도덕적 정서 교육에 관한 연구 결과들이 도덕 교사의 역할에 시사할 수 있는 함의를 제시할 것이다. 혐오 문제를 다룸에 있어 도덕 교사는 정서적 역량과 관련하여 도덕적 전문가이자 학생들의 역할 모델이 되어야 한다. 동시에 학생들이 다양한 각도에서 사고하고 그러한 인지를 바탕으로 혐오 문제의 원인이 되는 정서를 조절하고 바람직하게 표출하는 것을 연습할 수 있도록 환경을 조성하는 조력자가 되어야 한다.

위의 논의를 통해 본 연구에서는 혐오의 의미, 혐오와 중첩되어 나타나는 유사 정서들, 혐오의 기능 등에 대한 다양한 선행 연구들을 종합하여 혐오를 어떻게 바라봐야 하는가에 대한 종합적인 이해를 도모하고자 한다. 이 과정에서 혐오는 진화 과정에서 발전해온 본성적 정서이자 모든 인간이 보편적으로 경험하는 자연스러운 정서라는 점에서 혐오 정서 자체를 거부하며 근절해야 할 것으로 바라보는 것은 혐오에 대한 잘못된 이해를 바탕으로 함을 주장할 것이다. 한편 혐오는 비합리적 신념에 기초할 수 있으며 투사적 혐오는 낙인찍기 및 위계 세우기, 경계 세우기 등의 문제를 낳으며 차별과 배제 및 폭력의 혐오 문제로 이어질 수 있음을 밝히며 학생들이 자신의 정서를 성찰하고 조절하여 혐오 정서가 혐오 문제로 이어지지 않도록 하는 것이 중요함을 주장할 것이다. 정리하면, 본 연구는 혐오 문제를 극복하기 위하여 혐오 정서 자체를 비도덕적인 것으로 간주하여 학생들이 혐오 정서 자체를 외면하도록 하는 것이 아니라, 인지를 바탕으로 자신의 내면을 잘 들여다보고 정서가 기반으로 하는 비합리적 신념들을 검토하여 바람직한 방향으로 도덕적 정서가 발현되도록 하는 것이 필요함을 역설하며 도덕적 정서 교육 방안을 제시하고자 한다. 이러한 연구의 과정을

통해 부정적 정서로 여겨져 이전에 잘 다루어지지 않았던 혐오와 관련한 도덕적 정서 교육의 접근 방식을 본 연구가 구체화함으로써, 학생들이 오늘날 심각한 문제로 대두되고 있는 혐오 문제를 극복할 수 있는 도덕적 정서를 함양하고 차별과 배제의 사회보다는 공감과 화합의 사회를 만들어갈 수 있는 도덕적 인간으로 성장하는 데 이바지할 수 있기를 기대한다.

제 2 장 혐오에 대한 이해

제 1 절. 혐오의 개념

1. 혐오의 의미와 특성

본 연구에서 연구의 대상으로 삼는 개념인 '혐오'는 영어로 'disgust'이다. 'disgust'는 반대·부정을 의미하는 접두사 'dis'와 맛을 의미하는 'gust'가 결합하여 생긴 합성어이다. 하지만 혐오는 단순히 불쾌한 맛으로만 유발되지 않는다. 혐오는 구토감을 유발하는 역겨운 대상을 멀리하고자 하는 욕구를 수반하며, 동시에 그러한 대상과의 접촉을 생각하는 것조차 꺼리는 것이다. (민경환 외, 2015: 188) 혐오의 기원과 특성을 연구하기 위한 연구들이 다양한 학문 영역에서 이루어져 왔다.

우선, 혐오는 인간의 건강과 생존을 위해 진화 과정에서 만들어진 인간의 생리적인 정서 반응에 기반을 두고 있다. 진화생물학자 Darwin(1872)은 혐오를 '주로 실제로 인식되거나 생생하게 상상되는 미각과 관련된 역겨운 것으로, 부차적으로 후각, 촉각, 나아가 시력을 통해 유사한 느낌을 유발하는 것'으로 정의하였다. (Darwin, 1872/1965: 253). 정신분석학자 Angyal(1941)은 혐오가 '인간과 동물의 신체 노폐물에 대한 특정 반응'이라고 주장하였다. (Angyal, 1941: 395) Tomkins(1963)는 혐오가 원치 않는 친밀감에 대한 반응이라는 Angyal의 주장에 대해 부연설명하면서 혐오를 '혐오스러운 물질과의 정신적 통합이나 친밀감 증가로부터 자신을 방어하기 위해 동원되는 것'이라고 표현하였다. (Tomkins, 1963: 233)

이러한 Darwin, Angyal, Tomkins의 주장에 기반하여 Rozin 외

(2000)는 혐오, 구체적으로는 '핵심 혐오(core disgust)'를 '불쾌한 물질의 입을 통한 통합의 전망에 대한 혐오'로 정의하였다. (Rozin 외, 2000: 637) 다시 말해, 역겨운 무언가가 입에 닿을 수도 있는 순간에 경험하는 극도의 불쾌감이 '핵심 혐오'이다. (민경환, 2015: 188) 이때, 핵심 혐오의 유발 물질은 오염 물질이다. 오염 물질은 허용 가능한 식품에 잠시라도 접촉하면, 해당 식품을 아예 허용할 수 없게 만드는 경향이 있다. (Rozin, Fallon, 1987: 23)

Rozin에 의하면, 핵심 혐오는 진화에 뿌리를 둔 음식과 관련된 감정이다. 동물은 태어날 때부터 무엇을 먹어야 할지 알고 본능적으로 특정 음식의 시각적 이미지, 냄새, 맛을 식별한다. 그와 달리 인간은 한 가지 식량 공급원에 의존하지 않는 잡식성 동물로서 독성이 있는 것이나 영양학적으로 불균형한 식단을 섭취할 위험이 있다. 따라서 인간은 무엇을 먹어야 할지를 후천적으로 학습해야 하고, 이 과정에서 혐오가 생겨났다.

Rozin은 혐오의 진화적 기원을 인정하기는 하지만, 혐오가 나쁜 감각적 특성에 의해 촉발된 거부인 '불쾌감(distaste)'이나 몸에 해를 끼칠 우려에 의해 촉발된 거부인 '위험(danger)'과는 다르게 단순히 맛이 나쁘거나 먹기에 부적절하다고 해서 유발되는 것은 아니라고 본다. '혐오(disgust)'는 혐오감을 유발하는 음식이 불쾌하고 오염되었다고 '생각'하기 때문에 발생한다. 다시 말해, 혐오는 대상의 감각적인 특성에 의해서가 아니라, 대상이 무엇인지, 어디에 있었는지에 대한 관념적인 생각에 의해 촉발된다. (Rozin 외, 1997: 108-109) 이를테면, 갈아서 말린 바퀴벌레가 설탕과 같은 맛을 낸다고 하더라도 그것이 바퀴벌레라는 것을 안다면, 그 달콤한 가루는 혐오를 유발할 수 있다. 또한 치즈를 좋아하는 남자에게 실제로는 동일한 부패 냄새가 발생하는 병에 관해 한 병에는 대변이 들어 있고 다른 병에는 치즈가 들어있다고 말한다면, 그에게 두 물질을 구별하도록 요청했을 때 그는 치즈라고 생각하는 병의 냄새를 좋아한다. (Rozin, Fallon, 1987: 24) 이처럼 혐오는 실제 맛

이나 후각과 같은 감각적 특성보다는 대상의 성격이나 기원, 접촉한 사람 등에 대한 관념적 요소에 의해 촉발된다.

또한 혐오스러운 대상의 공통적인 특징 중 하나는 그것이 인간에게 자신의 동물적 본성(animal nature)을 상기시킨다는 것이다. 많은 문화권에서 인간들은 자신이 깨끗하고 순결하다고 여기며 자신을 동물과 구별하려 하며, 이로 인해 동물성을 상기시키는 것을 혐오한다. 이를테면, 인간은 독특한 인간의 산물로 여겨지는 눈물에 대해서는 혐오를 느끼지 않지만, 소변, 땀, 정액, 침과 같이 인간을 동물과 연결하는 것으로 여겨지는 여타의 분비물과 배설물들에 대해서는 혐오를 느낀다. 이는 혐오가 인간이 가지는 동물성에 대한 두려움에서 비롯됨을 보여준다. 이러한 두려움으로 인해 인간은 인간화된 의식과 관행을 통해 자신의 동물성을 숨기려고 한다. 모든 문화는 동물성을 숨기는 적절한 인간의 방법을 규정하며, 이러한 규정을 위반하는 사람들은 일반적으로 혐오의 대상이 되어 매도되거나 기피된다. 이를테면, 인간은 동물성을 상기시키는 근친상간과 같은 제한되지 않은 성관계, 동물의 살을 제한 없이 먹는 행위, 제한되지 않은 신체변형 등을 금기시한다. 이렇게 인간이 자신의 동물성을 인식하는 것을 두려워하는 이유는 죽음을 두려워하기 때문이다. 인간은 생물학적 과정을 수행하는 인간만의 고유한 방법을 구체적으로 정의함으로써 죽음으로 이어지는 생물학적 과정의 동물성을 숨기려고 시도한다. 혐오 민감도를 측정하기 위한 척도를 구성한 연구(Rozin 외, 1993)에서 시체와의 접촉과 죽음에 대한 반응은 사람의 전반적인 혐오 민감도를 가장 잘 예측한다는 것이 반복적으로 발견되었다. (Rozin 외, 1997: 112-115)

혐오를 유발하는 대상은 음식, 동물, 신체 배설물, 성적 일탈, 신체 훼손, 열악한 위생 상태, 죽음과의 접촉 등 7가지 범주로 구분된다. 이 7가지 범주들 중 음식, 동물, 신체 배설물은 질병과 감염의 위협이 있는 상황에서 보이는 진화적 적응의 정서인 '핵심 혐오'의 유발 대상이다. 또한 성적 일탈, 신체 훼손, 열악한 위생

상태, 죽음과의 접촉 등의 확장된 혐오 영역은 인간과 동물을 구별하는 고귀한 영혼을 수용하는 신체를 보호하기 위한 '동물성 상기 혐오(animal reminder disgust)'와 관련된다.

앞서 언급한 '핵심 혐오'와 '동물성 상기 혐오' 외에도 대인 관계의 오염과 사회-도덕적 위반 등에 대한 사회적 우려 또한 혐오감과 관련되며, 이러한 사회적 차원의 혐오를 두 가지로 나누어 볼 수 있다. (Rozin, 1997: 107) 첫 번째 사회적 차원의 혐오는 직간접적인 다른 사람과의 접촉이 대인 관계 오염에 관한 우려를 매개로 혐오를 유발하는 '대인관계 간 혐오(interpersonal disgust)'이다. 이를테면, 많은 사람들은 낯선 사람이 이전에 입었던 옷을 입는 것을 꺼리거나, 질병에 걸릴 위험이 있는 것으로 여겨지는 낯선 사람과 접촉하는 것에 거부감을 느낀다. (Rozin, 1997: 107, 115) 이러한 형태의 혐오는 친밀하지 않은 다른 인간과의 접촉을 방해하고, 사회적 차별성과 계층 구조를 유지하는 데 효과적으로 기여한다. (Rozin 외, 2000: 642-643)

또 다른 사회적 차원의 혐오로는 '도덕적 혐오(moral disgust)'가 있다. 다시 말해, 도덕적 규범에 대한 위반은 혐오를 유발한다. 사람들에게 혐오스러운 것들의 목록을 도출하도록 했을 때, 대부분의 사람들은 도덕적 범죄를 언급한다. 이를테면, 아동학대, 인종차별, 살인, 강간 등의 잔혹한 폭행 등에 대한 혐오가 여기에 해당한다. 특히, 성적인 일탈 행위나 잔혹한 폭행 등에 대한 혐오는 혐오에 대한 동물성 상기 관점과도 관련된다. 이렇듯 비도덕적 행동은 혐오를 유발하기에 혐오 민감성(disgust sensitivity)이 높은 개인들은 도덕적으로 과잉 경계를 하는 경향(moral hypervigilance)이 있으며, 그에 따라 도덕적 오염의 위험에 노출되는 것을 줄이기 위한 방식으로 생각하고 행동한다. (Jones, Fitness, 2008) 또한 도덕적 영역에서의 혐오는 사회화의 수단으로서 특별한 역할을 한다. 사람들은 부도덕한 것으로 간주되는 선택이 혐오스럽다고 여길 때, 이러한 실체들을 멀리하려 한다. 예를 들어, 미국에서 담배

흡연이 선호도의 영역에서 부정적인 도덕적 가치의 영역으로 이동함에 따라, 담배, 담배 연기, 재와 같은 담배 잔여물 및 담배 흡연자에 대한 혐오 반응이 증가하였다. 이렇게 특정 개체를 선호도의 문제에서 가치의 문제로 전환하는 과정을 '도덕화(moralization)'라고 한다. (Rozin 외, 2000: 643-644) 도덕화의 과정을 거치는지 아닌지에 따라 같은 대상에 대해서도 혐오 반응이 달라질 수 있다. 이를테면, 건강 때문에 채식을 하는 사람은 육식을 하는 사람들을 혐오하지 않는다. 하지만 도덕화의 과정을 거쳐 도덕적 가치에 기반해 채식을 하는 사람들은 육식 행위 및 육식을 하는 사람을 혐오하며 육식에 대한 욕구를 느끼지 않는다. (Rozin 외, 1997: 67)

정리하면, Rozin 외(2000)는 <표 1>과 같이 '불쾌감(distaste)', '핵심 혐오(core disgust)', '동물성 혐오(animal nature disgust)', 대인관계적 혐오(interpersonal disgust)', '도덕적 혐오(moral disgust)'로 발전하는 혐오의 생물학적, 문화적 진화 과정을 제안한다. (Rozin 외, 2000: 645)

<표1> Rozin이 제시한 혐오의 단계 (Rozin, Haidt, McCauley, 2000: 645)

	혐오 단계(disgust stage)				
	불쾌감(distaste)	핵심(core) 혐오	동물성(animal-nature) 혐오	대인관계적(interpersonal) 혐오	도덕적(moral) 혐오
기능	독성으로부터 몸을 보호	질병 혹은 감염으로부터 몸을 보호	몸과 영혼을 보호하고, 죽음을 부정	몸과 영혼, 사회적 질서를 보호	사회 질서를 보호

유도체	나쁜 맛	음식/먹는 것, 신체 배설물, 동물	성, 죽음, 위생, 신체 외피 훼손	낯선 사람 또는 바람직하지 않은 사람과의 직간접적인 접촉	특정한 도덕적 위반

Rozin에 의하면, 혐오가 다른 대상으로 확장되는 과정은 두 가지 '공감적 마법의 법칙(the laws of sympathetic magic)'에 의해 매개된다. 첫 번째 법칙은 '전염의 법칙(the law of contagion)'이다. 이 법칙은 두 개체가 한 번 접촉하면 속성이 영구적으로 전달된다는 생각에 기반한다. 예를 들면, 지렁이가 음식에 잠깐 접촉하면, 지렁이의 특성이 음식에 들어간다고 여기는 것이 전염의 법칙이 적용된 사례다. (Rozin, Haidt, 1999: 433) 사람들은 잠시 멸균된 바퀴벌레와 접촉한 음료라면 그것이 좋아하는 음료라 할지라도 거부한다. 다시 말해, 사람들은 불미스러운 사람이나 싫어하는 사람에 의해 다뤄지거나 더러운 것과 접촉한 음식이라면 그것이 좋아하는 것이라 할지라도 혐오스러워하며 거부한다. 이러한 혐오가 질병을 피하기 위함이라고 정당화할 수도 있지만, 실제로는 문제가 되는 죽은 바퀴벌레를 살균함으로써 오염의 가능성을 제거한다고 해도 혐오가 유지된다는 점에서 혐오가 확장되는 과정이 실제 오염 여부와는 무관함을 보여준다. 두 번째 공감적 마법의 법칙은 '유사성의 법칙(the law of similarity)'이다. 유사성의 법칙은 표면적으로 두 가지 대상이 유사하면 서로 영향을 주고받는다고 생각하는 것이다. 이로 인해 겉모습이 혐오를 유발하는 대상을 닮은 물체들은 혐오스러운 것으로 여겨진다. 이를테면, 사람들은 초코퍼지로 만들어진 것을 알고 있는 가짜 개 배설물을 섭취하기를 꺼리는데, 이는 유사성의 법칙이 적용되었기 때문이다. (Rozin 외, 2000: 641)

지금까지 혐오가 오염 물질에 대한 핵심 혐오에서 사회적 차원

의 도덕적 혐오까지 확장될 수 있음을 살펴보았다. 이러한 혐오를 더럽거나 유해한 물질을 섭취할지도 모르는 위험에 대한 반응으로서의 혐오인 '원초적(본성적) 혐오'와 사회질서나 규범의 위반에 대한 반응으로서 발생하는 '사회·도덕적 혐오'로 구분할 수 있다. 유사한 맥락에서 Nussbaum은 혐오를 시체, 배설물, 혈액과 같은 인간의 동물성과 유한성을 상기시켜주는 원초적 대상에 대한 '원초적 혐오(disgust at primary objects)'와 역겨운 속성을 특정 집단이나 개인에게 전가하여 그 대상을 혐오스러운 것으로 여기는 사회적 차원의 '투사적 혐오(projective disgust)'로 구분하기도 하였다.[2] (Nussbaum, 강동혁 역, 2020a: 53-61)

우선, 원초적 혐오는 잠재적으로 오염을 유발할 수 있는 것들에 대한 생물학적 반응과 관련이 있다. 인간은 보편적으로 역겹고 불결하다고 여기는 대상에 대해 생리적인 반응으로 혐오 정서를 드러낸다. 혐오스러운 것에 대한 얼굴 표정은 전 세계적으로 인간에게 보편적으로 나타난다. 고름, 구더기, 썩은 음식, 그리고 쥐와 같은 동물들을 청소하는 것은 주름진 코, 벌려진 입, 오므라든 입술과 같은 혐오의 독특한 얼굴 표정을 만들어낸다. 심한 경우, 혐오는 메스꺼움과 구토를 동반하기도 한다. 진화론적인 측면에서, 이러한 반응은 오염된 식품을 먹는 것을 막을 수 있다는 점에서 적응적 가치를 가진다. (Jones, 2007: 768) 또한 인간은 구토, 구더기, 더러운 화장실, 귀뚜라미를 먹는 사람과 같은 혐오를 유발하는 사진을 보거나 혐오를 경험하는 다른 사람의 얼굴 표정을 봤을 때, 뇌의 섬피질(insular cortex)[3]이 활성화된다. (민경환 외, 2015:

---

2) 혐오의 구분에 대한 Nussbaum의 주장은 제2장 제2절의 '2. 혐오의 기능에 대한 회의적 입장'에서 더 자세하게 살펴볼 것이다.

3) 섬피질(insular cortex)은 측두엽과 두정엽 중간에 있는 주름 깊은 곳에 위치한 피질 영역으로 맛의 감각을 일차적으로 받아들이는 영역이다. 선행 연구들을 통해 혐오스러운 사진이나 혐오 표정을 목격할 때 섬피질이 활성됨이 확인되어 혐오와 섬피질 간 관련성이 밝혀졌다. 하지만 공포스러운 사진을 볼 때도 섬피

117, 191-192) 이렇게 원초적 혐오는 인간이 진화 과정에서 가지게 된 자연스러운 정서로서 불결하거나 오염되었다고 생각되는 대상에 대해 본능적으로 경험된다.

하지만 생리적인 반응으로서의 혐오가 사회적으로 확대되는 과정에서 혐오는 각 문화권에서 지향하는 가치와 규범의 영향을 받는다. 이를테면, 일반적으로 미국인은 개인의 권리나 존엄성을 침해하는 행위에 대해 혐오를 경험하는 반면, 일본인은 사회 통합을 방해하는 행동에 대해 혐오를 경험한다. (Haidt 외, 1997: 125-127) 또한 개인의 권리를 강조하는 경향이 강한 미국 서부 지역과 유교적 전통이 깊은 우리나라에서 동성애와 같은 성적 지향에 대해 보이는 혐오 반응이 다를 수 있다. (강인구, 2018: 5-7) 이처럼 사회적 차원의 혐오, 특히 도덕적 혐오는 사회문화적 맥락에 따라 혐오 대상이 다양하게 차이를 가진다.

그렇다면 '사회적 혐오'는 '원초적 혐오'와 어떤 관계에 있는가? 원초적 혐오와 사회·도덕적 혐오는 서로 연관된 교집합을 가지면서도 구분되는 부분이 있다. Moll(2015)은 도덕적 함의가 없는 혐오의 경험, 즉 '원초적 혐오(pure disgust)'가 분개(indignation)의 도덕적 감정으로 위장된 혐오의 경험, 즉 '도덕적 혐오'와 구별될 수 있으면서도 부분적으로 중첩된 신경 기질과 관련된다는 가설을 가지고 검증하였다. 구체적으로는 13명의 정상적인 성인 실험 참가자들에게 순수한 혐오, 분개로 위장된 도덕적 혐오, 중립적인 감정을 느끼게 하는 상황과 관련한 각각의 진술을 읽히고 기능적 자기 공명 영상(fMRI)을 통해 뇌의 혈류를 조사하였다. 그 결과, 원초적 혐오와 도덕적 혐오는 중첩되면서도 구분되는 전두엽과 측두엽의 뇌 영역을 활성화함이 확인되었다. (Moll 외, 2005: 68) 순수한 혐오와 도덕적 혐오는 모두 안와전두엽의 내측 및 외측과 관련이 있다. 동시에 순수한 혐오와 달리, 도덕적 혐오는 안와전두엽의

질이 활성화됨이 밝혀졌으며, 이는 섬피질이 혐오 이외의 다른 정서와도 관련이 있을 수 있음을 시사한다. (민경환 외, 2015: 116, 192)

앞쪽 부위, 왼쪽 이상피질, 앞쪽의 상두전회, 오른쪽 앞쪽의 하전두회를 더 많이 활성화했다. (Moll 외, 2005: 75) 다시 말해, 원초적 혐오와 도덕적 혐오는 구분되기도 하지만 상호 연관된다. 따라서 원초적 혐오와 사회적 차원의 혐오로 혐오를 이분법적으로 구분하는 것은 혐오에 대한 올바른 이해라고 할 수 없다. 혐오 문제를 극복하기 위해서는 원초적 혐오 및 그와 교차점을 가진 사회·도덕적 혐오를 포괄하는 '혐오'가 인간의 본성과 무관하지 않음을 인식하고 혐오가 가지고 있는 여러 속성들을 바탕으로 혐오를 복합적으로 이해할 필요가 있다.

이상의 내용을 종합하면, 혐오는 진화 과정에서 적응적 정서로 발전해 온 기원을 가지고 있지만, 동시에 관념적인 생각에 의해 촉발되는 것이면서 문화에 의해 구성되는 산물이다. 따라서 인간은 오염의 위험으로부터 스스로를 보호하기 위해 더럽고 유해하다고 여겨지는 대상에 대해 보편적으로 혐오 정서를 보이지만, 혐오가 사회적으로 확장되면서 문화적 맥락에 따라 혐오 대상이 다르게 나타날 수 있다. 이때, 혐오가 보편적 가치에 근거하여 성찰되지 못하고 비합리적 신념에 근거하여 특정 집단이나 개인에게 투사될 경우 차별과 배제로 이어지며 혐오 문제를 낳을 수 있다. 따라서 혐오 정서가 혐오 문제로 이어지지 않도록 하기 위해서는 본성적으로 가지고 있는 혐오 정서를 잘 조절하여 관리하는 것이 중요하다. 인간의 생존을 위해 진화적 근원을 두고 확장되어 온 혐오의 정서를 무조건 터부시하며 제거하려 하는 것은 불가능하며, 오히려 혐오를 외면하게 만들어 혐오 문제를 심화시킬 수 있다. 따라서 혐오가 자연스럽게 발생할 수 있는 것임을 인정하되 혐오가 기반으로 하는 인지적 관념을 성찰하고 혐오 문제를 극복할 수 있는 바람직한 도덕적 정서를 함양해나가는 것이 중요하다.

2. 혐오와 유사 정서의 비교

혐오는 경멸, 분노, 증오, 불안 등 다양한 부정적 정서들과 중첩되어 나타나는 경우가 많으며 그러한 정서들과 혼동되곤 한다. 혐오를 유사 부정 정서들과 비교하여 분석한 다양한 연구들이 존재한다.

Rozin 외(1999)는 세 가지의 부정적 정서인 경멸(Contempt), 분노(Anger), 혐오(Disgust)가 전형적으로 문화 전반에 걸쳐 각각 공동체(Community), 자율성(Autonomy), 신성성(Divinity)에 해당하는 세 가지 도덕 규범의 위반에 의해 유도된다는 CAD 가설을 세세우고 이것을 입증하기 위한 실험을 한다. 구체적으로는, 공동체 규범 위반, 자율성 위반, 신성함 위반 중 하나를 포함하는 상황에 대해 미국과 일본의 대학생들에게 설명을 한 뒤 적절한 얼굴 표정이나 적절한 단어를 지정하도록 요청하였다. 그 결과, 피험자들은 공동체 규범을 위반하는 상황과 관련해서는 경멸 표정을, 자율성을 위반하는 상황과 관련해선 분노 표정을, 신성함을 위반하는 행동과 관련해선 혐오 표정을 선택하였다. (Rozin 외, 1999: 574) 결과를 정리하면, 경멸, 분노, 혐오의 세 가지 정서는 다음과 같이 구분될 수 있다. 우선, 경멸은 위계질서(hierarchy)를 포함하는 공동체 규범이 위반되었을 때 느끼는 부정 정서이다. 이를테면, 시험을 보는 과정에서 부정한 행위를 저지른 사람에게 보이는 반응은 '경멸'에 해당한다. 또한 분노는 자율성, 즉 개인의 권리가 침해되었을 때 느끼는 대한 부정 정서이다. 예를 들면, 누군가가 소유물을 빼앗거나 권리 행사를 방해할 때 보이는 반응은 '분노'이다. 마지막으로 혐오는 순수성 혹은 신성성이 위반되었을 때 느끼는 부정 정서이다. 예를 들면, 배설물이나 바퀴벌레를 만지거나 먹었을 때 오염된 것이 체내로 들어온다고 여겨 보이는 반응은 '혐오'이다. (민경환, 2015: 168)

또한 Nussbaum은 혐오(disgust)를 분노(anger)와 구분하면서 투사적 혐오의 문제를 지적한다. 그에 의하면, '분노'는 자신이 중요하게 여기는 대상이 부당한 위해 또는 손상을 당했다는 생각에 기반한다. 이때, 분노는 손상을 가한 사람에 대한 인과적 사고와 위해의 심각성에 대한 인식을 토대로 생겨난다. 반면, '혐오'는 실제적 위험에 의해 생겨난다기보다는 자신이 오염될 수도 있다는 생각에 기반한다. 이때 오염시킬 수 있다고 여겨지는 혐오의 대상은 인간에게 동물성과 유한성을 떠올리게 하는 것이다. 이처럼 혐오는 스스로가 동물성, 유한성을 갖지 않는 불멸한 존재가 되고 싶다는 헛된 소망과 연관되며, 그러한 점에서 혐오는 자기기만을 유발하는 비합리적인 정서이다. (Nussbaum, 조계원 역, 2021: 185-200)

혐오와 분노는 모두 특정 표적을 초점으로 하는 회피적 경향성을 띠고 있다. 하지만 혐오[4]와 분노는 분명한 차이가 있다. 첫째, 혐오는 부당한 '행위'가 아니라, 혐오의 대상이 되는 '사람'에게 초점을 둔다. 다시 말해, 사람들이 저지른 나쁜 행위를 지적하는 것이 아니라, 그 사람 자체를 비난한다. 혐오 정서를 느낀 사람은 혐오 대상이 되는 사람의 행동에 대한 보복이나 응징보다는 그 사람의 격리나 배제를 원한다. 둘째, 혐오는 부당행위라는 개념보다는 동물성을 상기시키는 것과 접촉하지 않으면 자신을 동물성으로부터 보호할 수 있을 것이라는 공상적 사고를 기반으로 한다. 분노는 실제로 피해를 갚아줄 수 있을 것이라는 인과응보적 믿음이 생겨나기 전까지는 실제로 발생한 부당행위와 그 행위를 발생시킨 가해자, 실제 발생한 중요한 피해와 관련성이 깊으며, 이러한 점에서 어느 정도 근거가 있는 정서이다. 반면, 혐오는 '나는 동물성을

4) 앞서 Nussbaum이 혐오를 원초적 대상에 대한 '원초적 혐오'와 혐오스러운 속성을 개인이나 집단에 투사하는 '투사적 혐오'로 구분함을 밝힌 바 있다. 여기서 Nussbaum이 분노와 비교하는 '혐오'는 Nussbaum의 '투사적 혐오'를 가리킨다고 말할 수 있다.

가진 존재들과 달라.'라는 허황된 믿음을 바탕으로 한다. (Nussbaum, 강동혁 역, 2020b: 117-118) 따라서 인종차별주의자나 성차별주의자를 혐오하는 사람은 그들과 접촉하면 오염될 수 있다는 생각을 기반으로 그들을 사회에서 배제하고 격리하기를 희망한다. 하지만 인종차별이나 성차별 행위에 대해 분노하는 사람은 그들이 저지른 비도덕적인 행위를 비난하기에 가해자를 변화시키려는 소망 혹은 그들에 대한 인권 존중과 양립할 수 있다. (Nussbaum, 조계원 역, 2021: 199)

그런데 위에서 언급한 혐오와 차이를 가지는 분노는 미래지향적 생각을 바탕으로 복지를 고민하며 이행을 향해 나아가는 분노[5]에 해당하는 이야기이다. 실제로 분노는 자신이 입은 피해에 초점을 두고 인과응보적 의도를 갖고 균형을 바로잡기 위해 가해자의 지위를 끌어내리고자 하는 것이 많으며, 이러한 분노는 혐오와 중첩되는 경우가 많다. 이행을 향하는 분노와 달리, 가해자의 지위 격하에 초점을 맞춘 분노는 결국 행위가 아니라 가해자에 초점을 두고 그 사람의 지위를 떨어뜨리는 것을 소망하기에 상대방을 열등하고 해로운 존재로 깎아내리는 데로 나아갈 수밖에 없다. 따라서 이행을 향하지 않고 지위에 초점을 둔 분노는 결국 혐오와 가까운 감정이 될 수밖에 없다.[6] 이처럼 투사적 혐오와 분노는 구분되면서도 서로 분리하기 어려운 정서이다. (Nussbaum, 강동혁 역,

---

5) Nussbaum은 분노가 피해를 갚으려는 인과응보적 소망과 결부될 경우 규범적으로 문제가 될 수 있음을 인정하면서, 분노가 피해를 갚겠다며 가해자에게 고통을 주고 싶다는 소망이 아니라, 사회의 복지에 관심을 두고, 부당행위가 더 이상 일어나지 않도록 하는 데 초점을 둔 미래지향적인 계획으로 나아갈 때, 긍정적으로 기능할 수 있음을 주장한다. (Nussbaum, 강동혁 역, 2020b: 90-93)

6) 상대의 지위 격하에 초점을 둔 분노는 혐오로 이어지기 쉽기 때문에 Nussbaum은 도덕적 위반에 대해 비난하고 미래지향적인 개선을 도모하기 위해서는 해당 문제에 대해 혐오하거나 지위에 초점을 두고 분노할 것이 아니라 이행을 향해 나아갈 수 있는 분노의 감정으로 변화시킬 수 있도록 해야 한다고 주장한다. (Nussbaum, 조계원 역, 2021: 199)

2020b: 117-118) 이러한 맥락에서 Nussbaum은 혐오가 단일한 것이라기보다 중첩된 정서라고 주장한다. (Nussbaum, 조계원 역, 2021: 184)

정리하자면, 혐오는 경멸, 분노 등의 감정들과 구분되면서도 서로 뒤섞이기 쉬운 중첩되는 관계 속에 있다. 가해자에게 보복을 해서 균형을 바로잡고 싶다는 분노의 정서는 혐오의 정서로 옮겨가기도 하고 이것이 경멸의 정서와 중첩되기도 한다. 이처럼 혐오는 여러 정서가 섞였다 분리되었다 하는 과정을 거쳐 발전해나간다. 따라서 혐오 문제를 극복하기 위해서는 혐오 문제가 기반으로 하는 '혐오' 정서가 가지는 특징에 주목하는 것도 필요하지만, 다양한 정서들의 계열 안에서 혐오를 이해하는 것도 필요하다. (손희정, 2018: 48) 혐오의 정서가 발생할 때, 자신의 내면을 관찰하여 혐오가 발생하는 원인을 혐오와 함께 중첩되어 발생하는 다른 정서들과 함께 살필 때 비로소 자신의 내면을 잘 이해하고 혐오 정서가 혐오 문제로 심화되지 않도록 할 수 있다.

제 2 절. 혐오의 기능에 대한 입장

1. 혐오의 긍정적 기능에 대한 입장

Devlin, Kass, Haidt 등은 혐오의 긍정적 기능에 주목하여 혐오의 유용성을 인정하는 주장을 밝힌다. Devlin(1965)은 혐오가 사회가 어떤 행동을 용인하고 어떤 종류의 행동을 범죄로 보아야 하는가를 결정하는 데 중요한 역할을 한다고 주장한다. (Deigh, 2006: 393) 그에 의하면, 사회의 통합을 저해하지 않는 한 개인의 자유는 최대한 보장되어야 하기에 용인될 수 있는 한도 내의 것을 법으로 처벌하는 것은 바람직하지 못하다. 다만, 모든 것이 용인될 수는 없기에 혐오는 사회가 용인해서는 안 될 행동을 알려주는 적절한 지표가 될 수 있다. 어떤 행동이 용인될 수 있는 한계를 넘어선 것인지 살피려면, 그 행동이 사회에 해로운 것인지 고민해야 하고, 그 문제를 바라볼 때 그 행위를 진심으로 혐오스럽고 악한 행위로 여기는지를 자문해보아야 한다. 그러한 점에서 Devlin은 혐오를 도덕법의 배후에 있는 힘으로 인정한다. (Devlin, 안준홍 역, 2010: 302-303) 그는 다음과 같이 말한다.

> 나는 깊이 느껴지고 억지로 만들어지지 않은 혐오라면 무시될 수 없다고 생각한다. 그게 있다고 하는 것은 수인(受忍)의 한도에 다다랐다는 데 좋은 표지이다. 모든 것을 용인할 수는 없다. 어떤 사회도 불관용(不寬容), 분노, 혐오가 없이 존속할 수는 없으니, 그것들의 도덕법의 배후에 있는 힘이고, 실로 그것들 또는 그것들과 비슷한 것이 없다면 사회의 감정이 개인의 선택의 자유를 박탈할 만큼 충분히 무거울 수는 없다고 할 수 있을 것이다. (Devlin, 안준홍 역, 2010: 302-303)

그는 어떤 행위를 도덕적으로 허용할 수 있는가를 결정하기 위

해 필요한 것은 합리적·이성적 논증보다는 건전하게 사고하는 사람(the right-minded man)이라면 누구도 자신의 잘못을 인정하지 않고는 다르게 행동할 수 없을 것이라고 여기는 감정, 즉 공통감 혹은 상식(common sense)이라고 주장한다. 그에 의하면, 공유된 도덕성(common morality) 혹은 공유된 규범이나 이상 없이는 사회가 존속할 수 없으며, 그것들은 사람들을 하나로 묶는 '보이지 않는 유대'이다. 공유된 신념을 옹호하지 못하는 사회에서 규범과 이상은 해체되고 구성원들은 떠도는 경향이 있다. 따라서 도덕성이 법적으로 집행될 때 혐오감을 상식적인 도덕적 판단의 표현으로 받아들여야 한다. (Deigh, 2006: 401-402)

Kass(1997/1998)는 복제 양 돌리가 태어나자 이에 대해 탄식을 표하며 '혐오의 지혜(the wisdom of repugnance)'라는 논문을 발표하였다. 그에 의하면, 현대 사회에서는 첨단 과학 기술이 발달하면서 자유롭게 행해지는 한 모든 것이 허용될 수 있다고 여겨지고 인간 존중의 가치가 경시되며 인간이 수단으로 여겨지곤 한다. 이러한 현대 사회에서 혐오는 인류의 중요한 가치를 방어하기 위해 목소리를 높이는 유일한 도구일 수 있다. 다시 말해, 혐오는 인간의 과도한 의지에 반하여 말할 수 없을 정도로 깊은 곳에 존재하는 심오한 무언가를 위반하지 말라고 경고한다. 따라서 혐오(repugnance)[7]는 깊은 지혜가 이성의 힘을 넘어서 그것을 표현하는 감정적 표현이다. 인간이 아버지와 딸의 근친상간, 동물과의 성관계, 시체 훼손, 인육 먹기, 타인 강간 및 살해의 공포, 나아가 인간 복제 등에 대해 혐오를 느끼는 이유는 인간이 정당하게 소중히 여기는 것들에 대한 위반을 즉각적으로 논쟁 없이 직관하고 느끼기 때문이다. (Kass, 1998: 686-687)

---

7) Kass, The Wisdom of Repugnance, The New Republic, New York, 1997: 20; Haidt, The Righteous Mind, New York, Vintage Books, 2012: 177. 이 부분에서 Haidt는 Kass의 repugnance를 혐오(our feelings of disgust)로 번역한다.

Haidt는 Kass의 주장을 수용하면서 도덕적인 문제를 접근함에 있어서 혐오의 필요성을 인정한다. 그는 '이성은 정념의 노예이고, 노예일 뿐이어야 한다.'(Hume, 1980/2018:291)'라는 Hume의 주장에 영향을 받아 '직관이 먼저이고, 전략적 추론은 그 다음이다.'라는 직관주의 원칙을 표방한다. (Haidt, 왕수민 역, 2020: 20) 즉, 도덕적 추론은 자신의 행동을 정당화하는 것과 같은 특정 목적에 따라 사후적으로 구성되는 성격을 가지고 있기 때문에 어떤 문제에 마주했을 때 도덕적 추론보다 도덕적 직관이 더 자동적이고 우선적으로 판단에 영향을 미친다는 것이다.

이를 설명하기 위해 Haidt는 인지인류학자들의 '모듈성(modularity)'의 개념을 차용하여 모듈의 개념을 규정하고 '도덕성 기반 이론(Moral Foundation Theory; MFT)'을 전개한다. '모듈'은 생존의 문제와 연관된 어떤 패턴이 느껴질 때 동물로 하여금 신호를 통해 행동의 변화와 적응을 이끌어낼 수 있도록 하는 뇌 안의 작은 스위치와 같은 것이다. (Haidt, 왕수민 역, 2020: 234-226) 이처럼 인간도 살아가면서 마주하게 되는 도전 과제를 수행하면서 선천적으로 프로그래밍된 특수한 기능들, 다시 말해 진화의 산물로서의 '도덕적 모듈'이 인간의 내면에 존재한다. (정창우, 2020: 182-184; 정창우, 석자춘, 2021: 3) 도덕적 모듈이란 특정 사건들을 마주했을 때, 그것에 대해 순간적으로 직관적인 반응과 혐오, 분노, 동정심 등의 정서를 일으키는 것이다. (Haidt, 왕수민 역, 2020: 234-226) 이를테면, 성인이면서 남매 사이인 줄리와 마크가 피임을 하여 임신의 가능성이 전혀 없는 상태에서 잠자리를 한 사례를 피험자들에게 제시했을 때, 피험자들은 합리적 논거가 없어도 순간적이고 감정적으로 근친상간에 대해 잘못되었다는 도덕판단을 내린다.[8] (Haidt, 왕수민 역, 2020: 87-94) 이처럼 인간의 도덕 판단은 합리적 도덕 추론 이전에 정서를 기반으로 하는 직관에 의해

8) 실험에서 피험자들은 근친상간이 잘못되었다는 직관적 판단을 한 이후에 사후적으로 도덕 판단을 정당화할 근거를 찾는다. (Haidt, 왕수민 역, 2020: 87-94)

자동적이고 즉각적으로 이루어지는데, 이러한 정서는 진화의 산물인 '도덕적 모듈'에서 비롯된다.

모듈을 자극하는 동인은 본래적 동인(original trigger)과 통용되는 동인(current trigger)으로 구분될 수 있다. 본래적 동인은 모듈이 만들어질 당시 원래의 목표물을 의미한다. 예를 들어 바퀴벌레 혐오 모듈의 경우, 바퀴벌레 전체가 본래적 동인이라고 할 수 있다. 반면, 통용되는 동인은 모듈을 어떤 식으로든 자극하는 모든 형태의 동인들을 말한다. 예를 들어, 실제 바퀴벌레뿐만 아니라 그와 유사한 속성을 지닌 것으로 여겨지고 우연하게라도 눈에 띄면 혐오감을 유발할 수 있는 모든 사물이 통용되는 동인에 해당한다. 이 때, 통용되는 동인은 사회문화적 영향으로 시간과 장소에 따라 다르게 나타난다. (Haidt, 왕수민 역, 2020: 235) 이렇게 직관이 사회의 영향을 받음을 주장한다는 점에서 Haidt가 주장하는 이론은 '사회적 직관주의 모델(The Social Intuitionist Model; SIM)'이라고 불린다. (정창우, 석자춘, 2021: 3) '사회적 직관주의 모델'에 의하면, 직관은 선천적인 것이면서 다른 문화의 영향을 받아 변화하는 문화화되는 것이다. (Haidt, 2001: 1040)

Haidt는 직관적 윤리의 기초, 즉 독특한 문화의 영향을 받아 도덕성을 형성하는 기본 요소들을 탐구하였다. 그 결과, 문화가 만들어내는 도덕성 기반 혹은 도덕적 모듈는 위해/배려(harm/care), 공정성/호혜성(fairness/reciprocity), 내집단/충성(ingroup/loyalty), 권위/존경(authority/respect), 순수성/신성함(purity/sanctity)의 다섯 가지 도덕적 모듈에 기초함을 밝혔다. 이와 관련되어 제시되는 Haidt의 원칙이 "도덕성은 단순히 피해와 공정성의 차원에만 국한되지 않는다."이다. (정창우, 2020: 182-184; 정창우, 석자춘, 2021: 3) 각각의 도덕적 모듈은 적응적 도전 과제들 및 하나 이상의 도덕적 정서들과 관련된다. <표2>는 그러한 도덕성 기반 각각이 관련된 적응적 도전 과제, 영역, 특징적 정서를 보여준다. (Haidt, Joseph, 2008: 381)

<표2> Haidt가 제시한 직관적 윤리의 다섯 가지 기반(Haidt, Joseph, 2008: 382)

	위해/배려	공정성/호혜성	내집단/충성	권위/존경	순결/신성함 (고귀함/추함)
적응적 도전	어리고, 취약하거나 다친 친척을 보호하고 돌보는 것	비친족과의 쌍방향 협력의 혜택을 누리는 것	집단 협력의 혜택을 누리는 것	위계질서 속에서 선별적으로 경의를 표하는 것	미생물과 기생충을 피하는 것
적절한 영역 (적응적 동인)	고통, 괴로움, 가족에 대한 위협	속임수, 협력, 속임수	집단에 대한 위협이나 도전	지배와 복종의 징표	배설물(쓰레기), 질병에 걸린 사람들
실제 영역 (현대의 동인의 예시들)	아기 물개, 만화 캐릭터들	부부간의 정절, 부서진 자동판매기	한 사람이 지지하는 스포츠 팀	상사, 존경받는 전문가	금기 사상 (공산주의, 인종차별)
특징적 정서	동정심	분노, 감사, 죄책감	집단의 자부심, 소속감, 반역자들에 대한 분노	존경, 두려움	혐오감 (구토감)
관련 미덕 (및 악덕)	배려, 친절 (잔인함)	공정성, 정의, 정직성, 신뢰성(부정직)	충성, 애국심, 자기희생 (배신, 비겁)	복종, 존경, (불복, 건방짐)	절제, 순결, 경건, 청결, (탐욕, 무절제)

위에서 제시된 Haidt(2008)가 주장하는 도덕적 모듈들 중 본 연구에서 연구 대상으로 삼고 있는 '혐오'와 관련된 모듈은 '순수성/신성함'이다. 이 모듈은 유일하게 사회적인 적응적 도전이 아닌 영양적 도전이라는 점에서 독특하다. (Haidt & Joseph, 2008: 384) 잡식동물인 인간은 새로운 음식에 호기심을 가지고 늘 찾아다니지만, 새로운 것이 안전하다는 것이 입증되지 않으면 안심할 수 없는 '잡식동물의 딜레마'에 처해 있다. 따라서 인간은 잡식성 먹이 전략으로서 진화적 반응인 혐오감(구토감)을 발달시키게 된다. 적절한 구토 반응을 보이는 사람은 지나친 구토 반응을 보이는 사람에 비해 더 많은 음식을 섭취할 수 있는 반면, 구토 반응을 필요 이상으로 보이지 않는 사람에 비해선 미생물이나 기생충을 덜 먹을 수 있었다. 따라서 인간은 먹는 것의 종류와 먹는 것과의 접촉 이력에 대해 경계하면서도 유연하게 만드는 혐오와 관련된 일련의 인지적, 감정적 적응 모듈을 개발하였는데, 이것과 관련된 특징적 정서가 '혐오감(구토감)'이다.

Haidt는 심리학자 Schaleler가 제시한 '행동 면역 체계(behavioral immune system)'의 하나로 혐오감(구토감)을 설명한다. 행동 면역 체계란 감염의 위험성이 느껴질 때 작동되는 일종의 인지 모듈이다. 이를테면, 음식을 청결하게 관리하고, 아픈 환자나 더러운 사람과 멀리 떨어지려 하는 것은 행동 면역 체계의 예시이다. 이처럼 신체 접촉을 통해 퍼질 수 있는 미생물과 기생충을 피해야 한다는 적응적 도전 과제에 기반하여 발달한 것이 '순결/신성함 모듈'이다. 순결/신성함 모듈의 본래적 동인은 감염의 가능성이 있음을 알려주는 감각적 요소들이다. 이를테면 배설물, 쓰레기, 질병에 걸린 사람들이 본래적 동인에 해당한다. 한편, 순결/신성함 기반의 통용되는 동인은 실제 사회에서 문화적 환경에 따라 다르게 나타날 수 있다. 이를테면, 이민자에 대한 태도 혹은 사회에서 금기로 여겨지는 사상들은 문화권에 따라 다양하게 나타나는 통용되는 동인들이다. (Haidt, 왕수민 역, 2020: 276-277)

이 모듈은 순결(chastity) 및 절제(temperance)와 같은 미덕과 정욕(lust) 및 무절제(intemperance)와 같은 악덕을 만들어낸다. 순결/신성함 모듈은 자아의 순결성을 지키려는 의도에서 비롯되어 집단과 세계 전체에 대한 믿음과 감정의 형태로 깊이 도덕화된다. (Haidt, Joseph, 2008, 384) 이는 개별화된 개인들이 함께 하나로 뭉쳐 도덕 공동체를 형성할 수 있도록 하는 데 기여한다. (Haidt, 왕수민 역, 2020: 276-278) 안락사, 줄기세포 연구 등에 관해서 고귀함(purity)이 가진 가치를 배제한다면, 당연히 허용할 수밖에 없으며, 생명기술과 과학기술의 발전에 관한 윤리적 논의에 있어 '순수성/신성함'과 관련된 도덕 모듈은 큰 역할을 한다.

물론 Haidt는 혐오가 가져올 수 있는 부정적 측면에 대해서도 언급한다. 그는 순수성/신성함과 관련된 도덕 모듈이 직관의 '어두운 면'이라고 불릴 수 있는 것의 한 원천일 수 있다고 밝히며, 실제로 순수에 대한 집착은 내집단 기반으로부터의 직관과 결합하여 끔찍한 폭력과 억압을 불러일으킬 수 있다고 언급한다. 인종적 청소인 홀로코스트(Holocaust)와 아프라카계 미국인을 백인과 분리하는 짐 크로우 법(the Jim Crow laws) 등이 그 예이다. (Haidt, Joseph, 2008: 384) 하지만 이에 대해서는 구체적으로 대안을 제시하기보다는 혐오가 도덕 판단의 기반이 되는 직관적 정서임에 주목하여 주장을 전개한다.

이러한 Haidt의 주장은 한계가 있다. 첫째, Haidt는 미생물과 기생충 등 오염의 가능성을 피하기 위한 혐오가 사회·문화적 혐오로 확산되며 생겨나는 혐오 문제의 심각성에 대해 구체적으로 다루지 않는다. 인간은 미생물과 박테리아가 아니며, 이러한 위험하고 불결하다고 여겨지는 물질에 대한 혐오가 동등한 존엄성을 가진 인간에게 그대로 투사될 경우 낙인 찍기 및 차별과 배제 등 여러 가지 사회 문제로 이어질 수 있다.[9] 이러한 혐오 문제의 해악

9) 이와 관련하여 Nussbaum은 투사적 혐오의 해악성을 다룬다. 이에 대해서는 제2장 제2절의 '2. 혐오의 기능에 대한 회의적 입장'에서 자세하게 다룰 것이다.

성에도 불구하고 Haidt는 도덕 판단의 근거로서 기초가 되는 혐오를 다루며, 이것에서 파생될 수 있는 혐오 문제의 해악성을 구체적으로 다루지 않는다.

둘째, 도덕성의 기반으로 혐오의 정서를 주장하는 것은 도덕적 상대주의의 위험을 안고 있음을 깊이 있게 다루지 않는다. 신체적 오염의 위험성을 가지는 것들에 대한 혐오는 일정 부분 시간과 장소와 무관하게 보편적으로 인간에게 존재할 수 있다. 따라서 이러한 감각적 본능에 기원을 둔 혐오는 사회문화적 환경과 무관하게 공통적으로 나타날 수 있다. 하지만 통용되는 동인에서 기인한 도덕적 혐오는 역겨움을 유발하는 대상이 시대와 장소에 따라 다르게 나타날 수 있다.[10] 이를테면, 공산주의, 인종차별주의, 근친상간 등에 대한 혐오감은 사회문화적 환경에 따라 그 유무와 정도가 다르게 나타날 수 있다. 그런데 이렇게 혐오와 같은 정서를 기반으로 하는 도덕적 직관이 도덕적 판단의 근거로 인정된다면, 주관적 정서의 상대성으로 인하여 보편적 가치는 존재하지 않는다는 윤리적 회의주의의 입장으로 이어질 수 있다. Haidt는 이러한 위험성에 대해 구체적으로 다루지 않는다.

셋째, Haidt는 혐오와 같은 인간의 정서가 가지는 한계를 극복하고 정서를 성찰할 수 있는 도덕교육의 방법을 구체적으로 제시하고 있지 않다. Haidt의 이론에 의하면, 인간의 도덕 판단은 진화 과정에서 발전해온 직관인 선천적 도덕 모듈이 자신이 속한 사회의 덕의 목록들과 만나 형성된 도덕성을 기반으로 한다. (정창우, 2013: 229-235) 따라서 인간은 자신이 인간 종(human species)이자 문화화된(encultured) 존재(Haidt, 2001: 826)로서 가질 수밖에 없는 한계를 인식하고 자신의 도덕 판단이 편향성을 갖고 있지는 않은지를 스스로 검토해야 한다. 마찬가지로, 혐오의 정서에 기반한 도덕판단은 인간의 편향성에 기반할 수도 있고, 합리적인 근거

10) 예를 들어, 동물의 고통에 대한 혐오는 동물권에 대한 사회문화적 인식이 커지면서 오늘날에 와서 더욱 증폭되어 나타날 수 있다.

가 부족할 수도 있다. 그런데 Haidt는 혐오 정서에서 비롯된 도덕적 판단이 가질 수 있는 한계를 극복할 수 있는 도덕교육적 방법을 구체적으로 제시하고 있지 않다. (정창우, 석자춘, 2021: 5, 10)

정리하자면, Devlin, Kass, Haidt 등은 혐오가 인간으로서 용인되어서는 안 되는 윤리적 경계를 명확히 해주는 민감성으로서 개별화된 개인들이 도덕 공동체를 이룰 수 있도록 하는 역할을 한다고 주장한다. 이러한 주장은 본성적으로 가지고 있는 혐오의 정서가 도덕적 사고와 결부되어 긍정적으로 기능할 수 있는 가능성을 보여준다. 다만, 앞의 주장들은 혐오 정서의 비합리성 및 혐오 정서에서 파생될 수 있는 혐오 문제의 해악성을 간과하여 혐오 정서의 복합적 특성을 고려한 균형 있는 주장이라고 보기 어렵다.

2. 혐오의 부정적 기능에 대한 입장

Nussbaum(2010)은 혐오가 내포하고 있는 부정적 측면을 강조하면서 그것을 분명하게 설명하기 위해 혐오를 '원초적 혐오(disgust at primary objects)'와 '투사적 혐오(projective disgust)'로 구분한다. 원초적 혐오란 배변, 구토물, 콧물, 정액, 혈액, 썩어가는 물질, 시체 등 불결하고 오염의 위험성이 있는 물질에 대해 보이는 구토 반응을 의미한다. 이러한 원초적 혐오는 부패와 박테리아 등과 관련된 위험으로부터 스스로를 보호하기 위한 진화적 근원을 가지고 있는 것이면서 대상이 오염되었기에 접촉하면 자신도 오염될지 모른다는 인지적 사고에 기반한 정서이다. (Nussbaum, 임현경 역, 2020: 138-144) 하지만 혐오는 앞서 언급한 신체의 배설물, 동물, 시체 등의 원초적 대상에만 국한되지 않고 다양한 문화적 영역으로 퍼져가며 '투사적 혐오'로 확장된다. (Nussbaum,, 임현경 역, 2020: 146) 투사적 혐오란, 나쁜 냄새, 끈적임, 썩은 물질, 박테리아, 부패와 같은 원초적 혐오의 대상이 되는 물체에서 발견되는 속성을 집단이나 개인에게 귀속시키는 것, 다시 말해 특정 집단이나 사람을 원초적 혐오의 주요 대상과 어떤 식으로든 연결 짓는 것을 말한다. (Nussbaum,, 강동혁 역, 2020a: 146)

Nussbaum은 대상을 면밀히 관찰할 수 없을 때 원초적 혐오로 인하여 인간이 쉽게 위험으로부터 벗어날 수 있다는 점에서 혐오의 유용성을 부정하지는 않는다. 다만, 그녀는 원초적 혐오와 구분되는 '투사적 혐오'의 해악성에 근거하여 법적 결정과 다른 사회제도에서 혐오의 영향력이 최소화되어야 한다고 주장한다. 그녀가 투사적 혐오가 문제가 됨을 지적한 이유는 다음과 같다.

첫째, 투사적 혐오가 기반으로 하는 오염과 연관된 인지적 관념은 실제적인 것이 아니라는 점에서 그러한 혐오에 근거한 판단

은 합리적 판단으로 보기 어렵다. 투사적 혐오는 사회적 규범에 의해 만들어진다. 다시 말해, 사회적 기준들에 의해 특정 개인 혹은 집단은 혐오의 대상으로 간주되는데 이러한 사회적 기준은 실제 사실에 기반하지 않는다. 이를테면, 히틀러와 같은 독일의 반유대주의자들은 유대인들이 실제로 끈적거리거나 구더기와 유사하지 않음에도 불구하고 그들을 끈적거리는 구더기로 묘사하였고 이는 유대인 혐오로 이어졌다. (Nussbaum, 강동혁 역, 2020a: 56) 이처럼 혐오의 대상이 지니고 있다고 여겨지는 오염의 위험성은 실제 위험과 관련되어 물리적으로 존재하는 것이라기보다 상상과 환상에 기반한 것이다. 예를 들어, 인도에서 하류 계층인 불가촉천민들은 집에서 멀리 떨어진 들판에서만 대변을 보지만, 상류 계층 사람들은 병주전자를 사용하여 변을 보고 창문 밖의 배수구로 내용물을 비운다. 따라서 간디는 하류 계층인 불가촉천민이 카스트 상류 계층 사람들보다 습관이 깨끗해서 콜레라에 걸릴 위험이 더 낮다고 관찰하였다. 그럼에도 불구하고 상류 계층 사람들은 불가촉천민을 더럽다고 혐오하였는데, 이 때의 혐오는 이중의 환상, 즉 '타인 혹은 타 집단의 더러움에 대한 환상'과 '자신 혹은 내집단의 순수함에 대한 환상'에 기반한 것이다. 이중의 환상을 품은 사회적 기준에 의해 형성된 혐오는 인간이 자신의 연약함과 취약성을 숨기기 위해 만들어진 것이다. (Nussbaum, 조계원 역, 2021: 602) 사회의 지배 집단은 자신을 죽음과 관련되거나 썩어가거나 냄새나거나 진액이 나오는 것과 거리가 먼 것으로 상정하여 자신들의 동물성과 유한성을 은폐하려고 한다. 이러한 목적에서 지배집단은 혐오스러운 동물성의 세계와 순수한 나 사이의 준-인간을 혐오스러운 존재로 상정한다. 다시 말해, 인간은 고귀한 영혼을 가진 존재로서 스스로를 지키기 위해 투사적 혐오의 대상을 더러운 것으로 표상한다. (Nussbaum, 2010a: 13-21) 이렇게 자신의 순수성을 지키려는 인간의 필요에 의한 사회적 규범이 만들어낸 혐오는 사실이 아닌 잘못된 믿음에 기반할 가능성이 높다. 그렇기 때문에 사

회 규범이나 정책을 정당화하기 위해 혐오로 눈을 돌리는 것은 위험하다. 혐오를 도덕적, 법적, 정책적 판단의 근거로 활용할 경우, 규범이나 정책이 이미 잘 옹호되었다는 오해를 불러일으켜 더 나은 합리적 도덕 판단의 근거를 찾는 것을 중단시킬 수 있다. (Nussbaum, 2010a: 13-21) 이렇게 혐오는 비판적 검토를 거치지 않은 비합리적이고 허황된 신념을 기반으로 하여 이성적 근거를 바탕으로 하는 합리적 도덕 판단을 방해할 수 있다는 점에서 문제가 있다.

두 번째로, 잘못된 믿음을 포함하는 투사적 혐오는 위계 정치(a politics of hierarchy)의 도구로 활용되며 혐오 대상에 대한 배제와 차별, 공격을 낳고 혐오 대상이 지닌 인간 존엄성, 자유 및 평등에 대한 권리를 침해한다. 앞서 언급하였듯 혐오에는 '타자의 더러움에 대한 환상'과 '자신의 순수함에 대한 환상'이 동시에 작용한다. 그런데 이 이중적인 환상은 지배 집단의 소망이 담긴 것으로 불공정한 위계 정치를 만들어낸다.[11] 지배적인 집단은 자신들을 정상적이고 우월한 존재로 표상하고 특정 집단에게 더럽고 불결한 혐오의 속성을 투사하며 그들을 배척하고 차별한다. 역사 속에서 여성, 유대인, 흑인, 동성애자, 불가촉천민과 같은 하층 계급 사람들의 신체는 부패, 불결함, 악취 등의 혐오적 속성이 결부된 더러운 존재로 여겨졌다. (Nussbaum, 조계원 역, 2021: 200-214) 이처럼 혐오의 주체는 자신과 구별되는 존재로 혐오 대상을 상정하여 거리 두기와 경계 짓기를 시도하고, 투사적 혐오는 특정 집단에 대한 지배 집단의 낙인 찍기와 예속의 도구로 활용된다. (Nussbaum, 조계원 역, 2021: 602-603) 따라서 투사적 혐오는 혐오 대상의 인격을 훼손하고, 그들이 동등한 인간으로서 누려야 하는 자유와 평

11) 실제로, 혐오와 위계의 질서 및 차별은 함께 나타나고 함께 사라지는 경향이 있다. 이를테면 인종차별이 이루어지는 동안에는 인종차별의 대상이 되는 흑인에 대한 신체적 기피가 함께 발생하지만, 흑인과의 신체적 기피가 나타나지 않으면서 인종차별도 줄어든다. (Nussbaum,, 강동혁 역, 2020: 56-57)

등에 대한 권리를 훼손한다. (Nussbaum, 임현경 역, 2020: 168)

셋째, 투사적 혐오는 정치적 자유주의 사회에 필요한 존중과 공감적 상상을 어렵게 만든다. 자유 민주주의 사회에서 개인은 평등한 존재로 존중받아야 하며, 누구나 타인의 권리를 침해하지 않는 범위 내에서 개인적인 사적 자유의 영역을 보장받고 자유롭게 선택할 수 있어야 한다. 오늘날 인종, 젠더, 장애 등과 관련된 개인의 특성을 근거로 혐오와 예속을 정당화해서는 안 된다고 여기는 것과 마찬가지로, 종교, 성적 지향 등 인간이 자신을 표현하고 행복을 추구하기 위해 의미가 있는 고유한 특성들은 타인에게 해를 가하지 않는 한 다수의 선호와 무관하게 존중받아야 한다. (Nussbaum, 강동혁 역, 2020a: 24-25) 그런데 이러한 평등한 존중은 타인이 경험하는 세상과 느낌에 대해 상상력을 발휘하여 그의 관점에 공감하고, 타인이 나와 같은 인간임을 인정할 때 가능하다. 이를 위해 '동정심'은 민주적 사회에서 긍정적 역할을 할 수 있는 감정이다. 동정심은 타인을 자신과 마찬가지로 취약성을 공유하는 존재로 여기도록 함으로써 어려움을 겪고 있는 타인과 자신을 연결시키고 타인의 관점에서 고려하는 상상을 통한 감정 이입을 증대시킨다. (Nussbaum,, 조계원 역, 2021: 101) 그런데 자신의 취약성과 불완전함을 숨기기 위해 타인 혹은 타 집단에게 혐오의 속성을 전가하며 구분짓는 투사적 혐오는 도덕적 둔감성을 심화시킨다. 다시 말해, 투사적 혐오는 혐오 대상을 동등한 인간으로 인정하지 않기에 동정심을 결여시키고 타인의 관점을 경험해보려는 시도 자체를 거부한다. 따라서 배제와 차별을 수반하는 투사적 혐오는 서로에 대한 공감과 존중으로 나아갈 수 없으며 정치적 자유주의의 기반을 훼손한다. (Nussbaum,, 강동혁 역, 2020a: 89)

이와 관련하여 Nussbaum은 사회적 소수자에게 혐오의 속성을 전가하고 그들에 대한 법적 규제를 정당화하는 '혐오의 정치(politics of disgust)'를 '인류애의 정치(politics of humanity)'로 전환할 것을 제안한다. '인류애의 정치'란 존중과 상상을 포괄하는 것

으로서, 타인의 삶에 감정적으로 참여할 수 있는 상상력을 발휘하여 상대방을 혐오 대상이 아닌, 인지, 사유, 감정의 중심으로 바라보고 존중할 수 있는 정치적 태도를 의미한다. (Nussbaum, 강동혁 역, 2020a: 28-29) Nussbaum에 의하면, 인간은 누구나 타인의 도움을 필요로 하는 불완전한 존재로서 인간에게 공통적으로 내재된 취약성을 숨기거나 회피하지 않고 인정할 때, 자기 중심주의에서 벗어나 타인의 취약함에 관심을 가질 수 있으며, 타인이 처한 고통이 내가 겪을 수 있는 상황이라는 사실을 인식함으로써 타인의 삶에 공감적 상상력을 발휘하여 타인을 존중할 수 있게 된다. (박인찬, 하홍규, 2022: 88-89) 이러한 평등한 존중이 이루어지는 사회가 Nussbaum이 추구하는 진정한 자유주의 사회의 지향점이다. (Nussbaum, 조계원 역, 2021: 42-43)

더 나아가 흉악 범죄와 같은 도덕적 악을 가려내기 위하여 혐오가 중요한 역할을 할 수 있다는 주장이 설득력 있어 보이지만, 도덕적 악에 대한 혐오 또한 몇 가지 문제점을 내포한다. 우선, 혐오가 기존의 편견과 중첩될 경우 차별적인 도덕적, 법적 판단으로 이어질 수 있다. 이를테면, 백인으로 구성된 배심원단들이 백인 여성에게 범죄 행위를 벌인 흑인 남성을 법적으로 판단하는 경우, 범죄자에 대한 혐오는 범죄자에 대한 더 극단적인 처벌을 요구하도록 이끌 수 있다.

또한 혐오를 바탕으로 범죄자를 자신이 속한 공동체의 구성원으로 간주하기 어려운 괴물로 상정하면, 범죄자를 자신의 행위에 대해 도덕적으로 책임을 질 수 있는 도덕적 행위자로 간주하는 것이 어려워진다. 이렇게 되면, 범죄자가 자신의 잘못에 상응하는 처벌을 받아야 한다는 사실도 근거가 사라진다. (Nussbaum, 조계원 역, 2021: 304) 또한 도덕적 혐오의 대상을 자신과 전혀 다른 괴물로 치부하고 악은 자신과 관련이 없는 것으로 여기게 되면, 인간은 그들 스스로를 되돌아볼 수 없게 되며, 악한 행위가 덜 발생하는 사회를 만들기 위한 미래지향적 고민으로 나아가기 어려워진

다. 인간은 누구나 취약한 존재로서 집단의 압력 혹은 권위의 힘에 의해 언제든 악행을 저지를 수 있는 유약함과 도덕적 맹목성을 지니고 있다. 따라서 인간은 자신도 같은 일을 저지를 수 있는 존재라는 사실을 인식하고 내면에 있는 악을 경계하며 끊임없이 자신을 성찰하고 사회에서 비슷한 악행이 일어나는 것을 방지하기 위해 끊임없이 스스로에게 자신과 사회에 대한 질문을 던져야 한다. 하지만 도덕적 악행을 저지른 범죄자에 대해 혐오를 바탕으로 자신과 다른 존재로 선을 긋게 되면, 이러한 성찰은 이루어질 수 없다. 이를테면, 유대인 학살을 자행한 나치를 혐오스러운 괴물로 여기며 자신을 나치와 분리시켜 악이 자신 외부에 있는 무언가로 간주하게 될 경우, 인간은 혐오스럽다고 여기는 존재들로부터 자신을 분리시킬 수 있고, 더 이상 스스로를 성찰할 필요성이 사라진다. 따라서 Nussbaum은 도덕적 악행을 저지른 사람에 대해 도덕적 세계 밖의 자신과 전혀 다른 무언가로 상정하는 혐오보다는 그를 도덕적 공동체 안의 구성원으로 간주하며 잘못된 행동에 주목하는 분노가 더 법적 판단을 위해 적합한 감정이라고 주장한다.[12] (Nussbaum, 조계원 역, 2021: 301-313)

위와 같은 이유들로 Nussbaum은 혐오가 도덕적, 법적, 정치적 판단과 숙고에 대해 가지는 기능과 관련하여 회의적인 입장을 보인다. 그런데 Nussbaum의 주장 또한 한계가 있다. Nussbaum은 흉악범죄와 같은 악한 행위를 저지른 사람에 대한 도덕적 혐오가 문제라고 주장하지만, 도덕적 혐오는 보편적 가치와 결부된다면 도덕적 판단과 행동을 위해 유용할 수 있다. 인간이라면 저지를 수 없다고 여겨지는 악행을 저지른 범죄자를 괴물로 여기며 거리두기를 시도하는 도덕적 혐오는 도덕적 실패에 대한 강렬한 비난의 의미가 함축되어 있다. (Melo-Martin, Salles, 2011: 164-165; 고현범, 2016: 154) Melo-Martin과 Salles은 다음과 같이 주장한다.

12) 이는 제2장 제1절의 '2. 혐오와 유사 정서와의 비교'에서 언급한 Nussbaum의 혐오와 분개의 차이점에 대한 주장과 관련된다.

혐오가 그 감정을 유발하는 사람이 자유롭게 선택한 성격에 관한 도덕적 판단을 표현한다면, 혐오를 느끼는 것이 부적절한 이유는 불분명하다. 따라서 그 사람이 혐오스럽다고 생각하는 것은 도덕적 의미에서 그 사람이 열등하다고 생각하는 것이고, 그것은 그 타당성이 문제가 되는 판단을 그 사람의 도덕적 성격에 관한 적절한 판단으로 만든다. (Melo-Martin & Salles, 2011: 168; 고현범, 2016: 154-155)

Melo-Martin과 Salles의 주장에 의하면, 개인이 자율적 선택에 따라 평등한 존중과 공감적 상상력, 동정심과 연민[13] 등을 발휘하지 않겠다고 선택한다면, 그 사람은 자신의 선택에 의해 발생하는 도덕적 실패에 대해 책임이 있다. 따라서 그 사람에 대한 도덕적 혐오는 적절한 정서가 될 수 있다. 그뿐만 아니라, Nussbaum은 혐오 대상을 도덕적 세계 밖의 괴물로 상정하게 되면, 자기 내면에 있는 악의 가능성을 성찰하는 것을 억제하여 도덕적으로 나아갈 수 없다고 주장하지만, 오히려 반대로 자신도 악한 존재가 될 수 있다고 인식하는 것이 악효과를 낳을 수 있다. 이를테면, 자신이 범죄자와 같은 악행을 저지를 수 있다고 생각하는 것은 자존감을 약화할 수 있으며, 악에 대한 거부감이 줄어들도록 만들 수 있다. (Morton, 변진경 역, 2015: 40-41; 박인찬, 하홍규, 2022: 90) 반대로 인간은 동등한 공동체의 사회구성원으로서 용납할 수 없는 악한 행위에 대해 혐오를 보이고 그러한 악한 행위 혹은 행위자와 거리를 둠으로써 자신은 괴물이 되지 않으려고 노력할 수 있다.

2장 2절의 내용을 종합하면, 혐오의 긍정적 기능을 주장하는 입장과 투사적 혐오에 근거하여 혐오의 부정적 기능을 주장하는 입장은 모두 한계가 있다. 따라서 혐오의 단일한 측면에 주목하여

13) 평등한 존중과 공감적 상상력, 동정심과 연민 등은 Nussbaum이 자유주의 사회의 토대가 되는 것으로 언급한 역량들이다.

혐오가 긍정적 기능만 가지고 있다거나 부정적 기능만 가지고 있다고 단정하는 것은 혐오 정서에 대한 적절한 이해라고 말하기 어렵다. 혐오 문제에 접근하기 위해서는 혐오의 복합적인 속성을 다각도에서 고려할 필요가 있다. 다시 말해, Devlin, Kass, Haidt 등이 언급한 것처럼 혐오가 때로는 이성적 사고를 넘어서 용인되어서는 안 될 무언가를 알려주는 지표이자 지혜가 될 수 있음을 부정할 수는 없다. 과학 기술이 급속도로 발전하는 사회에서 장기 이식을 위한 복제 인간 개발이 당연하게 이루어지는 사회를 상상했을 때 인간이 느끼는 혐오감은 인간이 이성의 힘만 가지고 과학 기술을 무분별하게 발전시켜나가는 것을 저지할 수 있다. 다만, 이러한 혐오의 기능을 맹신해서는 안 된다. Nussbaum이 언급한 것처럼 혐오가 바탕으로 하는 신념은 사회화와 문화화를 바탕으로 형성된다. 따라서 바람직한 도덕 판단을 위해서는, 보편적 가치에 근거하여 혐오를 성찰하여 혐오가 기반으로 하는 비합리적 신념을 변화시키고 혐오 이외의 합리적인 도덕 판단 근거를 모색하는 것이 필요하다. 또한 투사적 혐오가 초래할 수 있는 낙인 찍기 및 위계 세우기의 위험성을 늘 경계하며 혐오의 정서가 혐오 문제로 확산되지 않도록 주의를 기울여야 한다.

제 3 장 혐오의 심화

제 1 절. 혐오의 심화 원인

1. 자신 혹은 내집단에 대한 잘못된 애착

혐오 자체는 본성에 기반을 둔 자연스러운 정서이며 때로는 인간에게 이성의 힘을 뛰어넘어 무엇인가 잘못되었음을 강력하게 알려주는 민감성이다. 하지만 혐오가 잘 조절되지 않고 개인 혹은 집단에 투사될 경우 개인과 사회에 해악을 낳는 혐오 문제로 커질 수 있다. 혐오가 혐오 문제로 심화되는 원인 중 하나는 자신 혹은 내집단에 대한 잘못된 애착이다.

최인철(2021)에 의하면, 코로나 19와 같은 감염병이나 전쟁 등 생존이 위태로운 상황이 발생했을 때, 인간에게 집단주의적 경향이 커지는 경향이 있다. 생존을 위협하는 상황에서는 불확실성이 커지고 사람들은 그러한 불안을 해소하고 내집단을 지켜줄 수 있는 강력한 지도자를 원하며, 자신의 사생활을 일부 포기하더라도 집단의 규범을 따르려고 한다. 특히, 생존을 위협하는 사건을 촉발한 원인이 타 집단에 있다고 여겨질 경우, 내집단에 의존하려는 강력한 욕구와 함께 해당 타 집단에 대한 혐오감과 미움이 생겨나기 쉽다. 특히, 극단적인 상황에서는 위기를 탈출할 수 있는 해결책을 찾기가 어렵기 때문에 문제의 원인을 타 집단에 귀인하면서 그 집단에 속한 사람들을 배척함으로써 문제에서 벗어나려고 한다. (최인철 외, 2021: 286) 이 경우, 내집단 정체성은 더욱 커지는 반면, 타 집단에 대한 혐오와 차별이 발생한다. (최인철, 2021: 40-42) 실제로 생명이 위협받는 상황 속에서 두려움과 불안에 빠진 사람들이 문제를 공동으로 해결하기 위한 방안을 고민하기보다

는 문제의 원인을 사회적 소수자와 약자들에게 화살을 돌리며 즉각적으로 부정적인 정서를 해소하기 위한 수단으로 삼은 사례가 많다. 유럽에서 1347년부터 4년간 크림 반도 남부 연안에서 시작된 흑사병이 유행하여 도시 인구의 절반이 사망할 정도로 수많은 희생자가 발생했을 때, 불안에 빠진 사람들은 흑사병과 유대인이 실제 어떤 관련이 없음에도 불구하고 '유대인들이 식수에 독을 풀었다'는 소문을 바탕으로 많은 유대인을 생매장하거나 불태워 죽였다. (최현철, 2017: 191) 이렇게 위기가 발생했을 때 문제의 원인을 특정 집단에게 돌리며 혐오를 표출한 사례는 현대 사회에서도 찾을 수 있다. 코로나19가 유행한 2019년 12월에서 2020년 6월 30일까지의 125개의 국내외 언론들의 기사를 분석한 연구에 의하면, 코로나 19 발병 이후 아시아인에 대한 혐오 범죄와 테러 위협이 증가한 것으로 나타났다. 이는 코로나 19의 발원지가 중국으로 지적되면서 중국에 대한 혐오가 퍼져나갔고, 이것이 동아시아 전체에 대한 혐오로 확대되면서 아시아인을 대상으로 하는 인종 차별과 혐오 범죄가 심화되었기 때문이다. (김태영, 2020: 105-108) 이처럼 생존이 중요해지는 순간에는 내집단의 안전을 위협한다고 여겨지는 대상에 대한 혐오가 발생하기 쉽고 이것이 해당 집단에 대한 배척과 차별과 폭력 등 다양한 양상으로 나타난다.

국가인권위원회의 '혐오차별 경험 보고서'(2019)는 혐오의 유형별 원인을 분석하였다. 이에 따르면, 여성 혐오의 원인으로는 '남성을 위한 제도적 지원의 부재', '여성을 위한 제도적 지원의 증가', '자신을 성범죄로 만들어 피해를 줄 수 있다는 의식' 등이 있다. 반대로 남성 혐오의 이유로는 '이전 세대를 통해 경험된 남성에게 유리한 사회구조에 대한 반발심', '남성의 여성 혐오에 대한 반발심' 등이 있다. 또한 이주민 혐오의 이유로는 '우리나라에 살면서 세금, 안전 등의 측면에서 자신에게 피해를 준다는 생각', '범죄에 대한 불안' 등이 있다. 이를 종합하면, 혐오의 주된 원인은 자신이 입을 피해에 대한 걱정과 두려움, 불안이라는 것을 알 수 있

다. 이처럼 자신 혹은 내집단에 대한 애착으로부터 비롯된 불안, 두려움 등의 부정적 정서들은 외부의 위험으로부터 자신 혹은 내집단을 지키기 위한 혐오를 강화한다. (국가인권위원회, 2019: 29)

유사하게 자기 존재에 대한 자존감이 지나칠 경우, 타자 혹은 타 집단에 대한 배제와 비하로 이어지고 이것이 혐오를 가져올 수 있다. 흔히 자존감이 낮을수록 혐오 범죄를 저지를 가능성이 높다고 생각하지만, 실제로는 그 반대이다. (Baumeister 외, 1996) 자기애(narcissism)는 자신의 자존감에 대한 외부적인 위협에 대응하는 공격성과 높은 상관 관계를 가진다. (Bushman, Baumeister, 1998) 또한 자기애는 부풀려진 우월감 및 특권의 자격에 대한 권리 의식과도 관련이 있다. (Baumeister 외, 2000) 따라서 나르시시스트들은 남들보다 우월하며 자신은 특별한 대우를 받을 '자격(entitlement)'이 있다고 믿으며 '타인에 대한 착취하려는 성향(exploitativeness)'을 가지고 있기에 타자에 대한 공격성을 보일 확률이 높다. (Reidy 외, 2008) 유사한 맥락에서 자신이 소중하다는 생각 혹은 자신이 남들보다 우월하다는 생각이 지나치면 자신의 지위와 특권을 보호하기 위해 타인에게 혐오의 속성을 전가하고 해당 집단을 혐오하며 그들에 대한 폭력적 태도로 나아가기 쉽다. 지배 집단이 자신들을 동물성과 구분되는 깨끗한 존재로 상정하기 위해 유대인, 여성, 동성애자 등의 특정 집단에게 더러운 속성을 투사하며 혐오하였다고 주장한 Nussbaum의 주장도 같은 맥락에서 이해될 수 있다.

또한 자기 확신이 지나칠 경우, 혐오 정서를 만들어내는 부정적 고정관념을 변화시키기가 어렵다. 이를테면, 성소수자를 혐오하는 사람들은 혐오의 근거로 동성애는 정신병에 속한다는 주장이나 동물 중에는 동성애를 하는 사례가 없다는 주장을 제시하곤 한다. 하지만 실제로는 세계보건기구(WHO)에서 동성애가 정신질환이 아니라고 발표한 바 있으며, 생태학자들은 동성애를 하는 동물종이 매우 많다는 것을 입증하였다. 또한 이주민을 혐오하는 사람들

은 혐오의 근거로 이주민에 의해 범죄율이 증가한다는 것을 언급하곤 한다. 하지만 실제로 경찰청에 의하면, 내국인보다 외국인의 범죄율이 더 낮게 나타난다.[14] 이처럼 혐오가 기반으로 하는 생각은 사실과 다르거나 특정 개인의 특성을 집단 전체로 부풀려 과잉일반화의 오류를 범한 것일 경우가 많다. 그럼에도 불구하고 지나친 자기 확신은 자기 생각에 부합하는 것이라면 검증 여부와 무관하게 정보를 받아들이도록 하는 확증 편향을 일으키고, 이러한 확증 편향은 혐오가 기반으로 하는 부정적인 고정관념을 더욱 강화시킨다. 다시 말해, 자신의 견해만이 옳다고 생각하며 그 견해를 근거로 타인과 타 집단을 배척하고 폄하하는 것은 그들에 대한 혐오를 심화시킨다.

반대로 자기 존재에 대한 자존감이 손상되었을 때에도 혐오가 발생할 수 있다. 이를테면, 자신이 모욕을 들어 자기 존재를 부정당한 경험이 축적되어 자신을 부정한 대상에 대한 혐오로 이어질 수 있다. 이희수(2021)에 의하면, 2011년 7월 노르웨이에서 무차별 대규모 살상을 벌인 청년에 대한 연구들을 종합한 결과 자기 존재가 부정당했다고 느낀 정서가 혐오의 배경이 되었다. 노르웨이 청년은 학창 시절 학교 폭력을 경험하며 방관하는 동료 학생과 달리 자신이 싫어했던 이주민 학생만이 자신을 보호했다는 사실에 큰 모멸감을 느꼈다. 또한 그는 여성에게 지속적인 관심이 있었지만, 여성이 관심을 주지 않자 미국에서 성형수술까지 감행하였다. 그럼에도 불구하고 만나던 여성이 그를 떠나자 여성 혐오가 생겨났고 이것이 그가 혐오 범죄를 저지르는 원인이 되었다. (최인철 외, 2021: 284-285) 이처럼 개인이 모욕적인 말과 행동으로 자기 존재가 부정당하는 경험을 반복해서 할 경우, 그것들에 대한 분노가 혐오와 중첩되어 나타날 수 있다.

위의 내용을 종합하면, 자신이 피해를 입을지도 모른다는 불안

14) 이주원, 이근아, 유대근, 최훈진 기자, 2022.07.25(2022.07.25.), 「“정의감 때문에”, “동료 지키려고” 평범한 혐오는 그렇게 시작된다」, 서울신문,

과 두려움, 외부의 위험으로부터 자신이 속한 내집단을 지키려는 마음, 지나치게 부풀려진 왜곡된 자기애, 자신을 부정당한 경험을 통해 심각하게 훼손된 자존감 등이 혐오를 혐오 문제로 심화시킬 수 있다. 따라서 혐오 문제를 극복하기 위해서는 개인이 자신의 내면을 잘 들여다보고 불안, 두려움, 분노 등 혐오와 중첩된 감정들을 잘 파악하여 혐오의 원인이 어디에 기인한 것인지를 성찰하고, 도덕적 정서를 바탕으로 혐오 문제를 극복할 수 있는 건강한 자존감을 형성하여 문제가 발생했을 때 문제의 원인을 특정 대상에 귀인하는 것이 아니라, 공동으로 문제를 해결할 수 있는 방법을 미래지향적으로 고민하는 자세를 길러내야 한다.

2. 내집단과 외집단의 구분 및 정서적 공감의 한계

혐오가 혐오 문제로 심화되는 또 다른 원인은 내집단과 외집단을 구분하고 내집단에 한정되어 정서인 공감을 발휘하는 인간의 한계에 있다. Haidt에 의하면, 인간은 조건에 따라 군집 생물이 된다. 다시 말해, 인간은 개인의 사적 이기심을 넘어서 자신을 망각하고 자기보다 큰 무언가에 빠져들 수 있는 능력인 '군집 스위치(hive switch)'를 가지고 있다. (Haidt, 왕수민 역, 2014: 435) 이러한 군집 스위치를 가진 인간은 유사한 성향을 지닌 사람들끼리 모여 집단을 이루고 내집단의 사람들에게는 이타성을 보이는 반면, 타 집단의 사람들에게는 배타성을 드러낸다. 이것을 Haidt는 '도덕은 사람들을 뭉치게도 하고 눈멀게도 한다.'는 도덕심리학의 원칙으로 제시한다. (정창우, 2020: 185-186) 이러한 특징은 집단의 단합력을 높이고 타 집단과의 경쟁에서 승리할 수 있도록 하기도 하지만, 동시에 이분법적 대립 구도를 낳으며 폭력적인 모습으로 발전하기도 한다. (Haidt, 2012/2014: 397; 정창우, 2020: 185-186) 흔히 혐오 문제의 해결책으로 공감이 정답인 것처럼 여겨지곤 하지만, 오히려 공감, 특히 정서적 공감은 특정 대상에게 편향되어 발휘된다는 점에서 한계를 가지며 혐오의 원인이 될 수 있다. 다시 말해, 공감이 자신이 속한 내집단에 국한되어 발휘될 경우, 오히려 타 집단에 대한 무관심과 혐오로 이어질 수 있다.

Hoffman(2011)은 공감의 한계로 '공감 편향'을 이야기하면서 공감 편향의 두 가지 유형으로 '내집단 또는 친숙성 편향(ingroup or familiarity bias)'과 '지금-여기 편향(here-and-now bias)'을 제시하였다. '내집단 또는 친숙성 편향'은 같은 문화적 배경, 민족적 특징, 나이, 성별, 직업 등을 가진 사람들에게 더 큰 공감적 반응을 보이는 것을 말한다. 또한 '지금-여기 편향'은 지금 당장 눈앞에 존재하는 고통 받는 사람들을 선호하며 더 공감을 보이는 것을 말

한다. (Hoffman, 박재주, 박균열 역, 2011: 263-289) 이처럼 정서적 공감은 보편적으로 발휘되는 것이 아니라, 자신과 친숙하거나 시공간적으로 가까운 사람에게 편향적으로 발휘되기 쉽다. 이러한 편향된 공감이 극단적으로 발휘될 경우, 타 집단에 대한 배제와 혐오, 차별로 이어질 수 있다.

Bloom(2017)의 공감에 대한 주장은 Hoffman이 제시한 공감의 편향을 더욱 보충 설명한다. Bloom은 공감을 스포트라이트(spotlight)에 비유하며 동기적 요소로서의 '연민(compassion)'과는 구분되는 '정서적 공감(affective/emotional empathy)'의 문제를 지적한다. 정서적 공감의 한계 중 하나는 공감의 초점이 좁다는 것이다. 스포트라이트가 특정한 공간에만 빛을 비추고 나머지는 어둡게 하듯이, 공감 또한 특정 사람들에게는 더 발휘되는 반면, 공감하지 않는 대상의 정서에는 둔감하게 만드는 경향이 있다. (Bloom, 이은진 역, 2017: 124) 진화적 본성은 낯선 사람보다는 유전자를 공유하거나 자신에게 친절을 베풀었던 이들을 편애하도록 발전하였다. 그렇기 때문에 이러한 편협한 본성이 공감에도 반영된다. 다시 말해, 사람들은 자신에게 도움을 베푼 사람이나 자신이 사랑하는 사람에게 공감을 더 잘한다. (Bloom, 이은진 역, 2017: 133) 이를테면, 사람들은 다른 나라의 사람보다는 자신의 이웃이 처한 고통에 공감하기 쉽고, 백인은 흑인보다 백인의 입장에 공감하기 훨씬 쉽다. (Bloom, 이은진 역, 2017: 48-49) 실제로 상대가 내집단인지 외집단인지에 따라 공감 여부가 달라지기도 한다. 실험 피험자에게 남자 축구 팬을 상대로 손등에 전기 충격을 주는 장면을 지켜보게 했을 때, 전기 충격을 받는 사람이 같은 팀을 응원하는 사람이라면 공감에 관여하는 신경세포가 크게 반응하는 반면, 그 사람이 상대 팀을 응원하는 사람이라면 신경세포가 크게 반응하지 않았다. (Bloom, 이은진 역, 2017: 98)

공감은 특정 사람에게 공감의 초점을 맞추는 것을 넘어서 공감 대상이 아닌 사람을 비인간화하는 데까지 나아가기도 한다. 다시

말해, 사람들은 대개 자신 및 자신과 가까운 사람들은 인간의 본질을 소유한 존재로 보면서 자신에게 낯설거나 적대적인 집단의 사람들은 인간이 아닌 존재로 간주하며 인간 이하의 본질을 부여하고 주체성, 감정과 같은 인간 고유의 자질이 없는 존재로 여기려는 경향이 있다. (Haslam, 2006: 252-264; Bloom, 이은진 역, 2017: 262-263) 따라서 내집단에만 편협하게 공감이 발휘될 경우, 자신이 공감의 스포트라이트를 비추지 않은 대상에 대해서는 Nussbaum이 주장한 '투사적 혐오'가 발생할 수 있다.

정서적 공감의 한계를 통해 유추해 볼 때, 공감이 필연적으로 이타적이고 친사회적인 행동으로 이어지는 것은 아니며, 공감은 때때로 악한 행위를 낳기도 한다. (Bloom, 이은진 역, 2017: 25) 공감은 공감 대상인 특정 인물에게 마음을 더 쓰게 하지만, 공감 대상이 아닌 사람들의 고통은 오히려 보지 못하게 만들어 타 집단에 대한 혐오와 차별, 나아가서는 갈등과 폭력을 낳는다. 지역이기주의와 인종차별주의 등의 문제도 특정 집단에 한정된 공감의 문제에서 비롯된 것으로 볼 수 있다. 자신과 가까운 사람들에게 공감하는 행위는 그 외의 사람들을 대상으로 잔혹한 행위까지도 벌일 수 있는 강한 원동력으로 작용한다. (Bloom, 이은진 역, 2017: 22) 이와 관련하여 Smith(2010)는 다음과 같이 공감의 갈등 촉발 요인을 언급하였다.

> 어떤 사람이 다른 사람에게 억압당하거나 해를 입는 모습을 목격할 때, 피해자의 고통에 공감하는 감정은 피해자가 가해자에게 품는 원한에 동류의식을 갖도록 촉발할 뿐이다. 우리는 피해자인 그가 상대방을 공격하는 모습을 보고 즐거워하고, 그가 자기방어를 하거나 정도를 벗어나지 않는 범위에서 복수하려고 하면, 기꺼이 도우려고 한다. (Smith, 2010; Bloom, 이은진 역, 2017: 250에서 재인용)

실제로 흑인 남성에게 강간당한 백인 여성이나 유대인 소아성

애자에게 착취당한 독일인 이야기들에 대한 공감과 감정 이입은 미국 남부에서 흑인이 표적이 된 폭력이나 유럽에서 발생한 홀로크스트와 같은 폭력적 행위들의 원인이 되기도 한다. 다시 말해, 공감은 액셀러레이터와 같아서 폭력을 자극하는 요인이 될 수 있다. (Bloom, 이은진 역, 2017: 247) 따라서 내집단에 대한 공감은 때로는 타 집단에 대한 혐오 범죄를 일으키며, 이렇게 확산된 혐오는 또 다른 더 큰 혐오를 불러일으켜 혐오 문제로 심화된다.

제 2 절. 혐오의 심화 과정

1. 혐오 피라미드에 드러난 혐오의 심화 과정

인간의 내면에서 발생하는 혐오의 정서는 본성에 기반한 자연스러운 것이지만 다양한 양식으로 표출되고 심화되는 과정에서 혐오 문제를 낳는다. <그림 1>과 같이 혐오는 혐오 표현으로 발전하고, 그것이 다시 차별로 확산되고, 그것이 더 심해지면 증오범죄, 더 나아가서는 집단살해와 같은 폭력적 행위로까지 나아간다. 물론 <그림 1>에 나타난 단계가 무조건 한 번에 한 단계씩 일방향적으로 진행되는 것은 아니다. 혐오가 혐오 표현 등을 거치지 않고 바로 증오범죄로 표출될 수도 있고, 역방향으로 혐오표현과 차별이 확산됨에 따라 사회에 혐오가 더욱 만연해질 수도 있다. (홍성수, 2019: 195-196)

<그림 1> 혐오 피라미드 (홍성수, 2019: 196)

구체적으로 살펴보면, 혐오의 정서를 밖으로 표출하며 표현하

면, 그것이 '혐오 표현(hate speech)'[15]이 된다. 혐오 표현이란, 인종, 민족, 출신 지역, 종교, 나이, 성별, 성적 지향, 장애 등을 이유로 특정 개인이나 집단, 특히 소수자나 소수 집단에게 부정적인 관념을 드러내고, 멸시·모욕·위협을 가하거나, 차별 및 폭력 등 선동 행위를 하여 혐오를 조장하는 표현이다. (홍성수, 2019: 199) 국가인권위원회에서는 혐오 표현을 아래의 <표3>과 같이 네 가지로 분류하였다.[16]

<표3> 혐오 표현의 종류 (국가인권위원회, 2016: 26)

종류	내용
차별적 괴롭힘	차별적 속성을 이유로 특정 개인이나 집단에 모욕감, 수치심, 두려움 등의 정신적 고통을 주는 행위
차별 표시	차별이나 혐오를 의도하거나 암시하는 내용의 표현 행위
공개적인 멸시·모욕·위협	공개적으로 특정 개인이나 집단을 멸시·모욕·위협하여 인간 존엄성을 침해하는 행위
증오 선동	소수자 집단에 대한 차별, 적의 또는 폭력을 조장하는 증오 고취 행위

우선, 혐오 표현의 첫 번째 유형인 '차별적 괴롭힘'이란, 특정 개인 혹은 집단이 가진 차별적 특성을 근거로 정신적인 고통을 가

15) hate speech는 혐오 표현 외에도 '증오 발언', '증오 연설', '증오표현행위', '헤이트스피치' 등으로 다양하게 번역된다. (홍성수, 2019) 다만, 이 때의 speech는 단순히 언어적 글이나 말 뿐만이 아니라 상징성을 가지고 있는 표시, 복장, 퍼포먼스 등을 모두 포괄한다고 보는 것이 적절하기에 본고에서는 '혐오 표현'으로 번역하였다. (홍성수, 2018: 26)

16) 이러한 혐오 표현의 의미와 분류는 학자들에 따라 조금씩 다르게 규정되며, 일상에서 벌어지는 개별적 사례들이 실제 혐오 표현에 해당하는 것인지에 대해서는 기준이 모호할 수 있기에 또 다른 차원의 논의가 필요하다. (구정화, 2018: 13-14)

하는 행위를 말한다. 예를 들어, 직장에서 “너는 여자니깐 출산하면 일을 하는 능력이 떨어질 거야.”라고 말하는 것이 이러한 차별적 괴롭힘에 해당한다. 다음으로, ‘차별 표시’란 차별과 혐오를 의도하거나 암시하는 내용을 표현하는 행위이다. 예를 들면, ‘동성애가 확산되면, 우리나라가 망한다.’와 같은 혐오 대상에 대한 부정적 인식을 정당화하는 말이 차별 표시이다. 다음으로, ‘공개적인 멸시·모욕·위협’은 공개적으로 특정 개인이나 집단을 멸시하거나 모욕을 줘서 인간 존엄성을 침해하는 행위를 말한다. 예를 들면, ‘한국인들은 다 김치 냄새가 지독해서 같이 못 있겠어.’와 같은 표현을 공개적으로 하는 것은 한국인에 대한 멸시와 모욕을 주는 행위가 될 수 있다. 마지막으로, ‘증오 선동’은 소수 집단에 대한 차별과 폭력을 조장하고 고취하는 표현을 말한다. 이를테면, ‘착한 이주민은 없다. 다 죽여버려야 한다.’와 같은 표현은 이주민을 혐오 집단으로 보고 폭력을 조장하는 표현이다. (홍성수, 2017: 58) 혐오 표현은 단순히 표현에 그치지 않고 무의식적으로 사람들에게 혐오 집단에 대한 편견과 선동을 촉진하여 또 다른 혐오와 차별, 폭력으로 이어지고 혐오 집단에게 실제 정신적, 육체적 고통을 가져온다는 점에서 문제이다.

더 나아가 혐오를 행동으로 옮겨 특정 개인 혹은 집단을 배제 또는 분리하고 괴롭힘을 가한다면, 그것은 ‘차별’이 된다. 또한 차별에 그치지 않고 혐오에 기반해 범죄가 발생한다면, 그것은 ‘증오 범죄 또는 혐오 범죄(hate crime)’가 된다. 경우에 따라서는 이러한 차별과 혐오 범죄가 더욱 확대되어 특정 집단을 의도를 가지고 말살하는 ‘집단 살해 혹은 제노사이드(genocide)’로 이어지기도 한다. 나치의 유대인 집단 학살이 바로 그 사례이다.

혐오 그 자체는 진화적 본성에 기반한 적응적이고 자연스러운 본성일 수 있다. 하지만 그것이 혐오 문제의 면죄부가 될 수는 없다. 앞서 혐오 피라미드를 통해 살펴본 바와 같이 혐오 정서가 개인 혹은 집단에게 무분별하게 확산된다면 개인적으로도 사회적으

로도 심각한 문제를 가져올 수 있다. 따라서 혐오 정서의 발생과 혐오 문제로의 심화를 구분하여 혐오 정서는 인정하되, 혐오 정서가 유지되고 심화되어 혐오 문제로 이어지는 것을 경계해야 한다. 구체적으로는, 혐오 문제를 극복하기 위해서는 혐오의 정서가 확산되었을 때 발생할 수 있는 일들을 고려하는 도덕적 상상력을 발휘하여 혐오를 잘 조절하고 혐오 문제로 이어지지 않도록 해야 한다.

2. 미디어를 통한 혐오의 심화 과정

현대 사회에서는 정보통신기술의 발달로 혐오가 혐오 문제로 더욱 증폭되기 쉬운 환경이 조성되었다. 우선, '익명성'을 특징으로 하는 온라인 공간에서는 타인이 자신의 정체를 모르기 때문에 타인의 시선을 의식하지 않고 반사회적, 비도덕적 표현과 행동을 무분별하게 표출하기 쉽다. 따라서 혐오의 주체들은 자신이 일상에서 경험하는 혐오의 정서를 비판적 성찰 없이 혐오 표현으로 내뱉곤 한다. 또한 온라인 공간이 가지는 '비대면성'의 특징은 내가 온라인에서 마주하는 상대가 나와 동등한 인격체라는 생각을 하기 어렵게 만들어 비인간화(dehumanization) 현상을 발생시킨다. (최인철 외, 2021: 93) 그로 인해 온라인 공간에서는 자신이 면대면 오프라인 공간에서는 내뱉지 못할 혐오 표현도 더 서슴없이 할 수 있게 된다.

더욱이 현대 사회에서는 소셜미디어의 발달로 꼭 직접적으로 혐오 표현을 하지 않더라도 혐오 표현을 담고 있는 게시물에 간접적으로 동참하기 쉬워졌다. 이를테면, 뉴미디어 사용자는 큰 노력을 기울이지 않고도 아무 생각 없이 특정 게시물을 공유하거나 '좋아요'를 누르는 행위를 하며 특정 게시물에 대한 공감의 표시를 간접적으로 할 수 있다. 그런데 이러한 행위는 일종의 공개 선언으로 작용하여 본인의 선언에 대한 더 확신을 가져오기도 하며, 태도의 변화를 가져오기도 한다. (최인철 외, 2021: 94) 다시 말해, 미디어 사용자가 소셜미디어에서 생성한 메시지는 팔로워의 인식, 감정, 태도, 행동에만 영향을 미치는 것이 아니라, 사용자 자신의 행동과 태도에도 영향을 미치는데, 이를 셀프 효과(self-effect)라고 한다. (Patti, 2017: 477-478) 이렇게 다른 이들의 혐오 표현에 무의식적으로 동참하면서 개인의 혐오는 더욱 커져간다.

그런데 더욱 중요한 것은 미디어 공간이 '개방성'을 특징으로

하기 때문에 혐오 표현의 직간접적 주체와 대상 이외에도 여러 관찰자들이 혐오 표현에 노출된다는 것이다. (최인철 외, 2021: 94) 미디어에서 생성되는 검증되지 않은 편향되고 왜곡된 정보들은 정서 전염 효과, 폭포 효과, 침묵의 나선 모델, 필터 버블 현상과 확증 편향 등에 의해 미디어 사용자들에게 빠르게 퍼져나가며, 이는 혐오 정서가 혐오 문제로 심화되어 나가는 데 기여한다.

우선, 미디어 환경에서 혐오 문제를 낳기 쉬운 부정적 정서의 표출은 '정서 전염 효과(emotional contagion effect)' 및 '일반 공격 모델(General Aggregation Model, GAM)'을 매개로 다른 이용자의 정서와 태도, 행동에 영향을 주기 쉽다. 이를 보여주기 위한 연구로 Kramer 외(2014)의 페이스북 감정 전염 실험(Facebook's Emotional Contagion Experiment)이 있다. 2012년 1월 연구팀은 페이스북 사용자 689,003명의 뉴스 피드를 일주일 동안 조작하여 그들의 피드에 있는 정서적인 콘텐츠의 양을 줄였다. 그리고 3백만 개 이상의 게시물과 1억 2천 2백만 개 이상의 단어를 분석한 결과, 뉴스 피드에 게시된 긍정적인 상태 업데이트의 양이 줄어들었을 때, 사용자들은 부정적인 상태 업데이트를 더 많이 게시하고 긍정적인 업데이트는 더 적게 게시하였으며, 반대로 부정적인 상태 업데이트의 양이 줄어들었을 때, 사용자들은 긍정적인 상태 업데이트를 더 많이 게시하고 부정적인 업데이트는 더 적게 게시하였다. 또한 사용자가 감정적인 내용에 노출되지 않을수록 상태 업데이트에서 사용하는 단어의 수가 감소하는 것으로 나타났다. (Kramer 외, 2014: 8789-8790; Jukka 외, 2016: 75-76) 다시 말해, 연구는 정서 상태가 정서적 전염을 통해 다른 사람에게 전달될 수 있으며, 이로 인해 사람들이 의식하지 못한 채 동일한 정서를 경험하게 할 수 있다는 것을 보여주었다. 특히 해당 실험은 이러한 정서적 전염이 면대면 상호작용을 넘어서 대면 접촉이 없는 소셜 미디어에서 비언어적 단서 없이도 발생한다는 것을 입증하였다. (Kramer 외, 2014: 8788; Jukka 외, 2016: 76) 이처럼 혐오 표현과

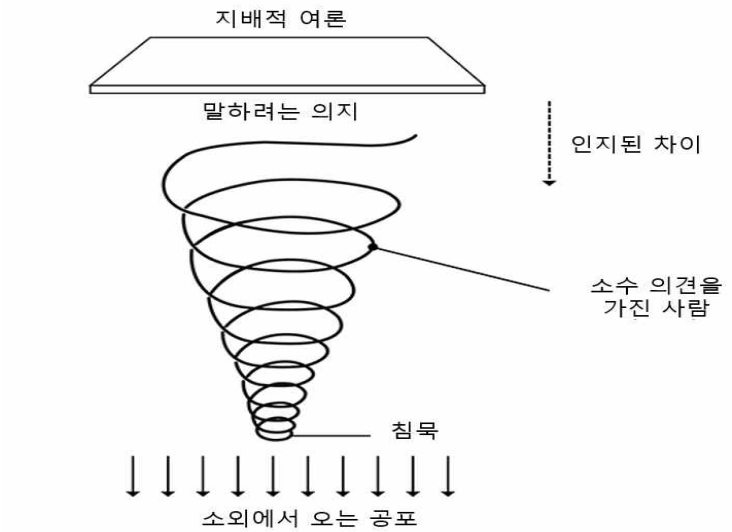
같은 부정적 정서 표현을 많이 접한 미디어 사용자들은 그와 유사한 정서를 드러내는 글을 더 작성할 확률이 높아진다. (Anderson, Bushman, 2018) 또한 일반 공격 모델에 의하면, 공격적인 미디어에 대한 노출은 공격적인 인지와 정서, 폭력에 대한 둔감화 등을 야기하여 공격적인 행동을 증가시킬 가능성을 높인다. (Anderson, Bushman, 2018: 406-407) 유사한 맥락에서 혐오 표현을 포함하는 글이나 영상물은 부정적인 인지나 정서를 활성화하여 타인에 대한 차별적이고 공격적인 행동을 유발할 가능성을 높일 수 있다.

다음으로, 미디어 환경에서는 검증되지 않은 정보가 빠른 속도로 확산되기 쉽기 때문에 미디어를 통해 혐오가 심화되기 쉽다. 구체적으로 살펴보면, Sunstein(2011)은 '연쇄 하강 효과' 혹은 '폭포 효과(cascade effect)'에 의해 어떤 사람의 관점과 믿음이 다른 사람에게 확산되기 쉽다고 주장한다. '폭포 효과'란 앞선 사람들의 말과 행동을 다른 사람들이 모방하면서 특정 행동이 연쇄적으로 전파되는 현상을 말한다. (Sunstein, 이정인 역, 2011: 126) 사람들은 판단을 내려야할 때 다른 사람의 관점에 의존하려 하기 때문에 폭포 효과에 의해 타인의 정보를 그대로 받아들이는 경향이 있다. 이러한 이유로 사실 여부와 무관하게 혐오 표현과 같은 극단적인 정보들이 쉽게 확산되며 혐오가 심화된다. (최인철 외, 2021: 79)

또한 미디어에 의해 다수의 관점이라고 생각되는 의견이 왜곡되어 형성되고 강화되기 쉬운데, 이는 소수 집단에 대한 혐오의 심화에 기여한다. Noelle-Neumann(1993)은 <그림2>와 같은 '침묵의 나선(spiral of silence)' 모델을 제시하면서 지배적 여론에 미치는 미디어의 영향력을 보여주었다. 미디어는 다수가 진실이라고 생각하는 것을 진실로 묘사하고, 그 묘사가 사실인지 아닌지와는 무관하게 지배적 여론에 대한 사람들의 인식에 영향을 미친다. 다시 말해, 미디어에 의해 지배적 여론이라고 생각되는 것이 실제로는 침묵의 나선이 형성되기 이전 대부분의 사람들이 실제로 생각하는 것과 다를 수 있음에도 불구하고 사람들은 미디어에 의해 형

성된 특정한 생각이 지배적 여론인 것처럼 여기며 그러한 지배적 여론과 자신의 생각이 다르다고 생각하면 침묵하려 한다. 이는 사람들이 고립되고 소외되는 것에 대한 두려움이 있어서 자신의 견해가 직관이나 인식을 통해 파악한 다수의 의견과 일치한다고 생각하면 적극적으로 목소리를 내지만, 반대로 자신의 견해가 다수의 견해에 부합하지 않는다고 생각하면 침묵하려고 하기 때문이다. 이것을 바로 '침묵의 나선'이라고 한다. (최인철 외, 2021: 78) 이와 같은 과정을 거쳐 지배 집단의 견해는 여론이 되고 진실로 여겨지며 반대되는 소수의 견해는 질타를 받거나 묵시될 수밖에 없는 구조가 형성된다. 이러한 구조로 인하여 사람들은 지배 집단의 특정 의견에 의해 선동당하고, 소수 집단에 대한 배제와 혐오가 더욱 가속화되기 쉽다.

<그림2> 침묵의 나선 모델
(Noelle-Neumann, 1993; 최인철 외, 2021: 79)



그뿐만 아니라 미디어 환경에서는 사람들이 자신의 생각과 일치하는 의견 위주로 받아들이려고 하는 확증 편향(confirmation

bias)이 발생하기 쉽다. Pariser(2011)는 정보통신기술의 발달로 인터넷에서는 개인 맞춤형 정보를 제공하기 때문에 사람들은 미디어 환경에서 자신의 취향과 관점에 부합하는 정보 위주로 접하게 될 확률이 높아지는 반면, 자신이 관심 없는 정보에는 노출되기 더욱 어려진다는 '필터 버블(filter bubbles)'을 개념으로 제시하였다. 이러한 필터 버블에 의해 사람들은 자신이 무의식적으로 가지고 있는 특정 집단에 대한 부정적 정서와 태도를 강화하기 쉽다. 또한 인터넷 환경은 정보의 홍수라고 불릴 만큼 방대한 양의 정보가 존재하기 때문에 정보를 취사선택하여 받아들일 수밖에 없다. 이 때 사람들은 자신의 가치관이나 의견에 부합하는 정보 위주로 받아들이려 하고, 자신의 관점에 부합하지 않는 정보는 외면하는 확증 편향에 빠지기 쉽다. 사이버 공간에서 확증 편향에 의해 받아들이는 정보는 견해의 극단성을 더욱 강화하여 혐오를 강화한다. 또 이렇게 강화된 혐오는 다시 사이버 공간에서 편향된 정보를 받아들이도록 만든다. 이렇게 혐오는 재생산되고 심화된다. (최인철 외, 2021: 81)

넷째, 미디어 환경에서는 유사한 생각을 가진 사람들끼리 커뮤니티를 형성하여 모이기 쉽고 그러한 사람들끼리 모여 의견을 나누다 보면 더욱 극단적인 생각을 발전시키게 된다. 이것은 Sunstein(2011)이 주장한 집단 극단화 혹은 집단 극화(group polarization)와 관련이 있다. '집단 극단화'란, 집단에서 사람들끼리 의견을 교류하다 보면 자신들의 정보를 전부로 생각하고 편향적인 정보를 수집하게 되고 극단적인 사고와 행동을 하게 된다는 것이다. 집단에서는 강한 주장을 내세우는 사람이 동의를 얻을 확률이 높아 집단 토의를 했을 때 그 결과가 극단적으로 흐를 확률이 높다. 이 과정에서 동의하지 않는 사람은 집단을 떠나고 집단 내에는 점점 더 극단적인 사람만 남게 되어 집단의 동질성이 더욱 커진다. (최인철 외, 2021: 81) 이렇게 극단적인 견해를 가진 사람이 모여 의사소통을 하다 보면 다양성에 노출되기 어려워지고 자신과

다른 환경 속에서 놓여진 사람에 대해서는 이해의 폭이 좁아져 극단적인 견해가 더욱 강해지고 혐오가 심화하기 쉽다.

정리하자면, 익명성, 비대면성 등 사이버 공간의 특성 때문에 미디어 사용자는 혐오의 주체로서 혐오 정서를 어떠한 성찰 없이 그대로 표출하기 쉽다. 또한 연쇄 하강 효과, 침묵의 나선, 집단 극단화 등에 의해 미디어 환경에서는 왜곡되거나 편향된 정보가 재생산되기 쉽다. 따라서 무분별한 혐오 표현에 노출되는 미디어 사용자들이 이를 무비판적으로 받아들일 경우 혐오 정서에 기반한 극단적인 정서를 심화시키기 쉽다.

혐오 문제의 극복을 위해서는 미디어 환경에서 혐오의 표출을 단순히 개인의 표현의 자유에 대한 인정으로 여겨서는 안 된다. 혐오 문제를 극복하려면, 미디어를 통해 접한 특정 집단에 대한 정보가 편향되거나 왜곡된 것에 기인한 것은 아닌지 성찰해보고, 혐오 표현이 사회에 가져올 수 있는 장기적인, 그리고 광범위한 영향력을 고려하여 정서를 조절하고 건강한 방향으로 표현할 수 있는 방법에 대한 미디어 리터러시 교육이 필요하다.

제 4 장 혐오 문제 극복을 위한 도덕적 정서

제 1절. 정서와 도덕적 정서의 개념

1. 정서

혐오 문제를 극복하기 위해서는 혐오 문제의 원인이 되는 다양한 정서들을 파악하여 혐오가 혐오 문제로 심화되지 않도록 잘 조절하고 혐오 문제를 극복할 수 있는 도덕적 정서 능력을 함양하는 것이 필요하다. 이를 위한 교육적 방안을 모색하기 위하여 먼저 '정서'의 의미와 특성을 이해하고, 정서를 어떻게 바라보아야 할 것인가에 대한 관점을 정립하고자 한다.

현대 심리학에 의하면, 인간 종이 보편적으로 가지며 문화에 걸쳐 보편적으로 나타나는 인간의 기본 정서[17]로는 공포(fear), 분노(anger), 슬픔(sadness), 기쁨(joy), 혐오(disgust) 등이 있다. 기본 정서에 대한 선행 연구들을 종합한 Kamper(1987)의 연구를 살펴보면, <표4>와 같이 다수의 학자들이 혐오(disgust)를 기본 정서로 제시함을 알 수 있다. 또한 생존의 위기에서 느끼는 불안과 공포, 혐오와 중첩되며 혐오로 이어지기 쉬운 분노 등 혐오 문제의 원인이 되는 여타의 정서들 또한 인간에게 보편적으로 나타나는 기본 정서임을 확인할 수 있다.

---

17) 기본 정서란, 인간이라는 종 안에서 보편적으로 나타나며, 특정한 원형적 사건에 의해 촉발되며, 생에 초기에 나타나고, 모든 문화에 걸쳐 보편적 표현 양식을 갖추고 있으며, 뇌나 자율 신경계에 독특한 생리적 기반을 두고 있는 정서를 말한다. (James, Michelle, 민경환 외 역, 2011: 39-42; LaFreniere, 위영희 외 역, 2005: 124-125; 조석환, 2018: 26에서 재인용)

<표 4> 인간의 기본 정서 (Kemper, 1987: 266; 조석환, 201: 27)

Plutchik (1962, 1980)	**공포(fear), 분노(anger),** 슬픔(sadness), 기쁨(joy), 수용(acceptance), **혐오(disgust),** 기대(anticipation), 놀람(astonishment)
Tomkins(1962, 1963)	**공포(fear), 분노(anger),** 즐거움(enjoyment), 관심(interest), **혐오(disgust),** 놀라움(surprise), 수치심(shame), **경멸(contempt), 고통(distress)**
Izard(1972, 1977)	**공포(fear), 분노(anger),** 즐거움(enjoyment), 관심(interest), **혐오(disgust),** 놀라움(surprise), **부끄러움(shame/shyness), 경멸(contempt), 고통(distress),** 죄책감(guilt)
Ekamn(1973)	**공포(fear), 분노(anger),** 슬픔(sadness), 행복(happiness), **혐오(disgust),** 놀라움(surprise)
Osgood(1966)	**공포(fear), 분노(anger), 불안-슬픔(anxiety-sorrow),** 즐거움(joy), 고요한 행복(quiet pleasure), 관심/기대감(interest/expectancy), 놀라움(amazement), 지루함(boredom), **혐오(disgust)**
Emde(1980)	**공포(fear), 분노(anger),** 슬픔(sadness), 즐거움(joy), 관심(interest), 놀라움(surprise), 고통(distress), **수치(shame), 부끄러움(shyness), 혐오(disgust),** 죄책감(guilt)

정서(emotion)는 개인적인 체험의 영역에서 주관적으로 경험되며 복합적인 작용에 의해 발생하기 때문에 정의되기 어려운 개념이다. 따라서 정서는 정의된다기보다는 다양한 정서에 관한 연구들을 토대로 이해되는 것이라고 여겨져야 한다. (Kagan, 노승영 역, 2012: 47; 조석환, 2018: 19-20) 정서에 대해서는 심리학, 생리학, 문화인류학 등 다양한 학문 분야에서 연구되어 왔다.

우선, 정서는 진화 과정에서 가지게 된 적응적 특성으로 인간에게 보편적으로 존재하는 것이지만, 동시에 문화에 따라 특수하게 나타나는 것이다. Darwin(1872)은 다수의 동물과 어린 아동의

정서 표현이 성인의 것과 비슷하다는 사실을 바탕으로 진화 과정에서 정서 표현을 발전시켰다고 주장한다. (Kalt, Shiota, 민경환 외 역, 2007: 31) 이후 정서에 대한 진화론적 접근을 취한 연구들에 의하면, 정서의 기반이 되는 유전자는 무작위 돌연변이로 인간의 유전자 속에 나타났고, 정서를 가진 인간은 그렇지 않은 자손보다 번식에 유리하였기에 자연선택의 과정으로 정서의 기반이 되는 유전자가 세대에 걸쳐 인간 전체 유전자풀로 확산되었다. (Kalt, Shiota, 민경환 외 역, 2007: 35) 유사한 맥락에서 Plutchik는 모든 유기체가 자신의 생명 유지와 존속에 도움이 되는 방향으로 정서를 발전시킨다고 주장한다. (정명화 외, 2005; 권재은, 2020: 36-37) 종합하면, 정서는 진화 과정에서 인간이 생존하고 환경에 적응하면서 보편적으로 나타났다. 혐오 문제의 주된 원인이 되는 정서인 혐오 또한 인간이 더럽고 불결하다고 여겨지는 것에 대한 면역 반응의 체계로서 진화적 적응 과정 속에 발전해온 정서임을 앞에서 밝힌 바 있다.

하지만 이렇게 정서가 진화적 과정에서 적응적으로 형성된 특성이라는 사실이 모든 정서가 반드시 똑같은 방식으로 드러난다는 것을 의미하는 것은 아니다. 정서는 보편적이지만 동시에 문화의 영향을 받아 문화권에 따라 다른 정서가 나타나기도 한다. 다시 말해, 정서는 문화적 보편성과 특수성을 모두 가지고 있다. Ekman(2003)은 문명과 접촉한 적이 없는 포레족을 대상으로 어떠한 언어적, 상황적 단서 없이 서양인의 정서 표현 사진을 보고 정서를 인식하도록 하는 연구를 진행하였다, 그 결과, 그들은 공포, 분노, 기쁨, 슬픔, 혐오, 놀람의 6가지 표정을 인식하였다. (Ekman, 이민아 역, 2006: 27-31; 손경원 외 외, 2010: 339) 이를 통해 문화와 관계없이 보편적으로 인식될 수 있는 기본 정서가 있음을 확인할 수 있다. 다만, 기본 정서를 통해 정서의 보편성을 확인했다는 사실이 문화권과 관계 없이 모든 사람들이 같은 방식으로 정서를 표현한다는 것으로 이어지는 것은 아니다. Friesen(1972)의 연구에

의하면, 수술 절차에 대한 혐오스러운 장면이 등장하는 비디오를 볼 때, 미국인과 일본인은 공통적으로 혼자 있을 때 상당한 혐오 정서를 드러냈다. 하지만 그들이 대학원생이라고 밝힌 실험자와 함께 비디오를 시청하였을 때, 미국인은 자신의 정서를 숨기지 않았던 반면, 일본인은 혐오 표정을 감추고 공손하게 미소를 지었다. (Kalt, Shiota, 민경환 외 역, 2007: 61; 손경원 외, 2010: 340) 이처럼 혐오 정서는 무의식적이고 자동적이고 자연적으로 느껴질 수 있는 보편적 정서이지만, 문화의 영향을 받아 학습하는 인간은 자신의 혐오 정서를 조절하여 표현하는 방식에서 차이가 나타날 수 있다.

둘째, 정서는 무의식적이고 수동적으로 발생하는 것이면서 인지와 인식을 바탕으로 의식적으로 조절할 수 있는 능동적인 것이다. 정서는 나의 의지와 무관하게 발생하여 느껴질 수 있다. Izard는 정서가 생물학적 기반을 바탕으로 한다고 밝히면서 태어난 직후 인지 능력이 부족한 유아와 이후 성장 과정에서 인지 능력이 발달한 성인 모두 무의식적이고 자동적인 정서 반응을 보인다고 주장하였다. 또한 Ekman은 정서가 인지적, 사회적, 문화적 영향을 받기는 하지만, 기본적으로는 생물학적 기반에 의해 자동적이고 무의식적으로 경험되는 것이라고 주장하였다. (Reeve, 정봉교 외 역, 2011: 371; 조석환, 2018: 22) 이렇게 정서가 무의식적으로 자신의 선택과는 무관하게 수동적으로 발생하는 탓에 Peters는 인간이 종종 정서에 사로잡히면 제대로 된 인식과 판단이 어려워지며, 정서에 사로잡힌 사람은 구속된 노예와 다름없다고 비유하였다. (김병길, 김순자, 1994: 32; 손경원 외, 2010: 341)

하지만 이러한 정서의 수동성에도 불구하고 인간은 정서에 사로잡히지 않고 자신의 정서를 조절할 수 있다. 정서에 대한 생리학적 접근의 대표적인 학자인 James(2006)는 정서가 감각적 느낌이라고 보며, 감각적 느낌 자체는 생리적 자극과 반응에 의해 촉발되는 것으로 본다. 구체적으로, 사건에 대한 인지와 평가는 신체

적 변화를 유발하며, 이러한 신체적 유발에 대한 감각적 느낌이 정서이다. 따라서 신체적 변화를 유발하는 원인이 정서가 아니라, 신체적 반응 그 자체가 정서라 할 수 있다. (James, 정양은 역, 2006: 1065) 예를 들어, 우리가 공포라는 정서 때문에 몸을 떠는 것이 아니라, 몸을 떠는 신체적 변화로 인해 공포라는 정서를 경험한다. 이와 유사하게 우리는 혐오라는 정서 때문에 혐오 표정을 짓는 것이 아니라 혐오 표정을 짓는 신체적 반응과 관련된 느낌이 혐오 정서이다. 따라서 지각이 인식에 머물고 신체적 변화를 유발하지 않는다면, 정서는 유발되지 않을 수 있다. (James, 정양은 역, 2006: 2040-2041) 이렇듯 사건에 대한 인식에 의해 유발된 신체의 변화가 정서를 만들어내는 것이기에, 정서를 통제하고 조절할 수 있는 가능성이 생겨난다. (박형빈, 2009: 288-289) 이를테면, 혐오 대상을 차별하고 배제하며 거부감을 드러내는 행동을 통해 혐오의 정서가 더욱 강화될 수 있다. 따라서 혐오 대상에 대해 혐오 표정을 지으며 거부감을 드러내기보다는 자신의 내면을 잘 들여다보고, 사소하게는 혐오 표정을 짓지 않고 대상과 신체적으로 접촉하는 것을 꺼리지 않는 등의 다른 신체적 행동 양식을 취함으로써 혐오 정서를 조절할 수 있다.

이렇게 정서를 조절할 수 있다고 보는 입장은 정서에 대한 인지적 접근과도 관련된다. 정서에 대한 인지론적 접근에 의하면, 인지적 평가나 믿음이 정서에 영향을 미치기에 정서와 인지는 별개의 대립하는 것이라기보다 상호보완적인 관계를 이룰 수 있는 것이다. 인지적 접근을 취하는 학자로는 Lazarus, Weiner, Solomon, Wilson 등이 있다.

Lazarus(1994)는 정서와 이성에 대한 이분법적 구분을 비판하면서 정서와 이성이 상호 유기적인 관계에 있다고 주장한다. 그에 의하면 개인이 어떠한 믿음을 가지고 상황에 어떠한 의미를 부여하느냐에 따라 정서가 달라질 수 있다. 다시 말해, 사람들이 사건에 의미를 부여하면 그 생각이 감정을 발생시키고 이로써 분노,

수치심, 동정심과 같은 정서가 생겨난다. 반면, 사람들이 사건과 무관하다고 생각하면 정서는 경험되지 않는다.

또한 Weiner에 의하면, 문제의 원인을 어디에 귀인하느냐에 따라 정서가 달라질 수 있다. 같은 사건에 대해서도 다른 생각을 가지고 다르게 귀인한다면 정서를 다르게 경험할 수 있다. 이를테면, 성공을 자신의 노력에 귀인한다면, 자부심이 발생하지만, 타인의 도움에 귀인한다면 감사가 발생한다. (Reeve, 정봉교 외 역, 2011: 371-372; 조석환, 2018: 22) 이와 유사하게 어떤 문제가 발생했을 때, 그 문제의 원인을 특정 집단에 귀인한다면 그 집단에 대한 혐오가 발생하기 쉽지만, 그것이 아니라 객관적인 상황과 같은 외부 요인에 귀인한다면 문제의 해결책을 고민할 수 있는 방향으로 나아갈 수 있게 된다.

또한 Solomon(2003)은 정서를 갖게 되는 것은 그 행동에 대한 판단 때문이기에 정서는 필연적으로 판단을 수반한다고 본다. 다시 말해, 정서는 판단의 복합체이다. 예를 들어, 분노나 수치심과 같은 정서가 그 사건이나 상황에 책임이 있다는 판단의 복합체이며, 모욕과 같은 정서는 타자와의 비교 상태에 대한 판단의 복합체이다. 판단으로서의 정서가 반드시 의식적이고 숙고적으로 의도되거나 분명히 표현되는 것은 아니지만, 인간은 자신의 정서와 정서-판단에 대해 분명히 표현하고 주의를 기울이고 숙고할 수 있으며, 그렇게 함으로써 그러한 판단을 유지하고, 강화하고, 확대한다. (Solomon, 2003: 11) 이러한 관점에서 본다면, 정서는 직관적인 측면이 있지만 동시에 판단의 복합체라는 점에서 합리적인 것으로서 개인은 정서를 '선택'하고 유지하고 확대하는 과정에서 '책임'이 있다. 이러한 이유로 Solomon은 인간이 정서적 삶과 관련하여 '운명의 선장(the captains of our fate)'은 아닐지라도, '노를 젓는 사람(the oarsman)'과 같다고 말한다. (Solomon, 2003: 17-18) 이를테면, 누군가가 특정한 장소와 시간에 '저 사람이 혐오스럽다.'라는 판단으로서의 혐오의 정서를 느낄 수 있지만, 판단은 거기에 그치

는 것이 아니라 모든 종류의 기억과 의도와 상상과 연관되며 상황을 고려한 개인의 선택에 따라 판단으로서 발생한 정서가 유지되거나 강화될 수 있다. 이러한 정서의 유지 및 강화와 관련된 선택에 대한 책임은 개인에게 있다.

이처럼 정서에 대한 인지적 접근에 근거하면, 이성은 정서와 무관하지 않으며, 이성과 정서를 이분법적 대립 구도로 바라보기보다는 상호 유기적인 관계로 바라보아야 한다. 정서는 인간의 진화 과정에서 발전해온 자연스러운 것이고 자신의 의지와는 무관하게 느껴질 수 있는 것이지만, 인지가 정서에 영향을 미치기에 인간은 인지적 과정을 통해 정서를 성찰하며 바람직한 방향으로 조절해 나갈 수 있다. 다시 말해, 혐오 문제의 원인이 되는 부정적 정서들의 발생은 자연스러운 것이지만 인간은 인지를 바탕으로 정서를 바람직한 방향으로 변화시켜 나갈 수 있다.

더 나아가 정서는 여러 요소들이 상호작용하는 복합체로 이해될 수 있다. Oakley(1992)는 정서를 인지(cogniton), 욕구(desires), 정서성(affects)의 요소들이 역동적인 관계를 이루고 있는 복합체라고 정의한다. (Oakley, 1992: 6) 그는 정서를 인지적 측면으로만 해석하는 것의 문제를 지적하며 인식과 욕구가 있을지라도 정서성이 결핍되어 정서적으로 무감각하다면, 상황에 맞는 적절한 행위가 나타날 수 없기에 비도덕적 문제가 나타날 수 있다고 주장한다. 사람들은 정서성에 의해 감동받고 움직이고 흥분되기에 감정은 사람들이 적절한 행동을 하도록 하는 동기가 된다. (Oakley, 1992: 185; 박형빈, 2009: 292) 이렇듯 정서는 단순히 인지적 요소만 작용한다고 보기 어려우며, 인지, 욕구, 정서성의 복합적인 요소가 함께 유기적으로 작용하고 있는 것으로 이해되어야 한다. 따라서 혐오 문제 극복을 위한 정서 교육을 위해서는 혐오 정서가 기반으로 하는 신념에 관한 성찰과 관련된 '인지적 측면', 자신과 타인의 정서를 함께 공유하고 느끼는 것과 관련된 '정서적 측면', 혐오 문제 극복을 위한 행동을 실천으로 옮기려는 욕구와 관련된

‘동기적 측면’을 모두 포괄하는 방향으로 접근이 필요하다.

<그림3> Reeve의 정서 모형 (Reeve, 김아영 외 역, 2018: 400; 조석환, 2018: 25)

또한 Reeve(2018)는 <그림3>과 같이 정서의 통합적인 특성을 강조하면서 정서를 삶의 중요한 사건이 발생했을 때 도전과 적응을 위하여 주관적 감정, 신체적 반응, 목적의식, 사회적-표현적 행동의 네 부분이 상호작용하며 조화롭게 조정하는 심리적 구성체라고 정의하였다. (Reeve, 김아영 외, 2018: 400; 조석환, 2018: 24-25) 정서가 발생하면 인지 과정에 근거해 ‘감정 요소’가 주관적으로 경험된다. 이때, 정서는 뇌의 활성화 및 신체적 변화와 같은 ‘생리적 반응’을 발생시킨다. (조석환, 2014: 24-25) 또한 정서는 ‘목적 의식’을 바탕으로 자신이 처한 상황에 대처하기 위하여 어떤 행동을 하고자 하는 욕구를 수반한다. 이러한 정서는 ‘사회적, 표현적 행동’을 통해 타인에게 전달된다. 이를테면, 자신의 인지적 신념에 기반해 발생한 혐오 정서는 뇌의 영역 중 섬피질을 활성화한다. (민경환 외, 2015: 191) 또한 혐오 정서는 불결하거나 더럽다고 여겨지는 대상으로부터 멀어지려는 욕구를 수반하며, 타인과

소통할 때 혐오하는 얼굴 표정부터 혐오 표현에 이르기까지 다양한 언어적, 비언어적 행동으로 표출된다. Reeve의 정서 모형은 혐오와 같은 정서가 단순히 감정적 측면이 아니라, 정서가 일어나는 맥락성, 정서의 인지적 조절, 목표지향적 동기, 사회적-표현적 측면이 다차원적으로 연관됨을 보여준다. (이윤주, 2019: 11)

정리하자면, 혐오, 분노, 불안과 같은 혐오 문제의 원인이 되는 기본 정서들은 인간이 보편적으로 경험하는 것이지만 동시에 문화의 영향을 받는 특수한 것으로서 같은 정서를 느끼더라도 문화에 따라 정서에 대한 표현이 달라질 수 있다. 또한 정서는 무의식적으로 발생하지만, 인지의 영향을 받아 인간은 정서를 의식적으로 조절할 수 있다. 따라서 정서는 인지와 대립하지 않으며 오히려 상호 보완적인 관계 속에 있다. 나아가 정서는 인지, 욕구, 정서성 혹은 감정, 목적의식, 신체적 각성, 사회적-표현적 측면과 같은 다양한 요소가 통합적으로 작용하고 있는 복합체로서 단면적으로 정의될 수 없다.

이러한 정서의 특성에 근거하면, 도덕교육에 있어 혐오 문제와 관련된 정서들을 어떻게 접근해야 할 것인가를 생각해 볼 수 있다. 인간은 진화 과정에서 발전해온 혐오, 불안, 분노 등의 정서를 자연스럽게 느낄 수 있다. 따라서 혐오 등의 부정적 정서들과 혐오 문제를 구분하지 않고 혐오를 경험하는 것 자체를 문제시한다면 그것은 혐오에 대한 잘못된 이해에 근거한 것이다. 중요한 것은 학생들이 내면에 존재하는 혐오 문제의 원인이 되는 다양한 정서들을 인식하고 해당 정서에 얽매이거나 매몰되지 않고 인지를 바탕으로 잘 조절하여 바람직한 방향으로 표현할 수 있도록 하는 것이다. 이때, 혐오 문제와 관련된 정서를 다룸에 있어 인지적 측면, 감정적 측면, 욕구적 측면, 사회적-표현적 측면 등을 모두 통합적으로 고려할 수 있어야 한다.

2. 도덕적 정서

‘도덕적 정서란 어떻게 분류될 수 있는가’에 대해 다양한 학자들의 논의가 이루어져 왔다. 우선, Spiecker(1988)는 도덕적 정서를 두 가지로 구분한다. 도덕적 정서의 한 종류는 ‘(도덕적) 규칙 정서’로 도덕적 규칙이 상황에 적용되고 있는 상황에서 자신 혹은 다른 누군가가 규칙을 위반하였을 때 일어나는 정서로 죄책감, 수치심, 정의감, 의무감, 분개 등이 여기에 속한다. 이때, 규칙 정서는 인지적으로 도덕 규칙을 습득할 것이 우선된다는 점에서 도덕적 정서의 요소에 인지적 요소가 포함됨을 시사한다. 또 다른 도덕적 정서는 ‘이타적 정서’가 있다. 이타적 정서는 타인의 행복과 불행에 대한 관심 속에서 타인을 지향하는 정서로 동정심, 공감, 관심, 배려심, 애정 등이 여기에 속한다. 이타적 정서는 도덕적 정서의 요소에 마음이 일어나는 것과 같은 느낌의 요소가 포함됨을 보여준다. (Spiecker, 1988: 285-290; 고미숙, 2010: 92-94; 조석환, 2018: 68)

Haidt(2003)는 도덕적 정서를 경멸, 분노, 혐오를 포함하는 ‘타인-비난적인 도덕 정서(Other-Condemning Emotions)’, 수치, 부끄러움, 죄책감과 같은 ‘자아 의식적인 도덕적 정서(Self-Conscious Emotions)’, 다른 사람의 고통에 대한 고통, 공감, 감정이입, 동정심과 같은 ‘타인의 고통에 관한 도덕적 정서(The Other-Suffering Family)’, ‘ 감사, 경외심, 고양과 같은 ’타인을 칭찬하는 것과 관련된 도덕적 정서(The Other-Praising Family)‘로 분류한다. (Haidt, 2003: 855-864)

김태훈(2013)은 Spiecker와 Haidt의 주장을 수용하면서 <표5>와 같이 도덕적 정서의 분류 체계를 제시한다. 다만, 앞서 언급한 Haidt의 분류에서 같은 감정 군에 속하는 정서도 긍정적, 부정적 정서들로 구분이 가능함을 주장하면서 ’초점‘과 ’유의성‘이라는 두

가지 기준을 가지고 도덕적 정서 분류 체계를 제시한다. ‘초점’은 자아와 타인 사이 스펙트럼 속에서 정서가 어디로 향하는가를 의미한다. 또한 ‘유의성’은 긍정적인 것과 부정적인 것 사이 스펙트럼 위에서 정서가 가지는 성질을 의미한다.

<표5> 유의성과 초점에 근거한 도덕적 정서의 분류 (김태훈, 2013: 89-93을 바탕으로 재구성)

	자아 초점	타인 초점
긍 정 적 유의성	◆ 자긍심 : 자존감을 고양시켜 사회적 표준에 맞는 행동을 할 수 있도록 격려	◆ 공감, 동정 : 고통 받는 타인에 대한 관심의 정서를 유발하고, 고통 받는 사람을 돕고자 하는 행위를 유발 ◆ 존경 : 주의와 인지의 범위를 확장함으로써 개인적 자원을 확립시키고 안녕감을 증가시킴 ◆ 감사 : 은혜를 베푼 사람의 도덕적 행동으로부터 나와 수혜자들에게 후속적인 도덕적 동기를 불러일으킴
부 정 적 유의성	◆ 수치심, 죄의식, 당황 : 자아를 반성함으로써 행동을 강화 혹은 처벌하여 도덕적으로 수용 가능한 것에 대한 피드백을 제공하는 정서적 척도로 작용	◆ 분노, 비난, 혐오 : ‘관찰된 부정의를 바로잡기 위해 도덕적으로 올바른 행위를 할 수 있도록 동기를 제공

그런데 이상에서 Spiecker, Haidt, 김태훈 등이 제시한 도덕적 정서의 분류 체계에는 몇 가지 문제점이 있다. 우선, 정서는 인지, 욕구, 정서성 등의 요소가 역동적 관계를 이루며 체험되는 복합적인 것인데, 이를 인지적인 분류 기준만을 가지고 구분 짓는 것은 정서와 인지적 논리 간의 괴리를 가져올 수도 있다. (조석환, 2018: 69) 둘째, 앞서 제시된 분류 체계들은 도덕적 정서로 여겨지는 정서들을 각자의 기준을 가지고 분류하였지만, 모든 도덕적 정서를 포괄하지는 못한다.[18] 셋째, 그들이 분류 체계에서 도덕적 정서로 제시한 정서 또한 그 자체가 정도(degree)에 따라 비도덕적인 정서가 될 수 있다. 예를 들면, 공감은 흔히 도덕적 정서로 여겨지지만, 자신의 집단에 대한 공감이 지나치게 발휘되어 집단 보호를 위한 타 집단에 대한 배척과 차별로 이어질 경우, 공감은 도덕적 정서가 될 수 없다. 또한 신성성 혹은 순수성을 침해하는 것에 대한 혐오 또한 그것이 비도덕적 행위가 아닌 동등한 존엄성을 가진 인간에게 투사되어 혐오 문제를 낳는다면 도덕적 정서라고 할 수 없다.

이처럼 모든 정서는 본질적인 의미에서 도덕적 정서와 비도덕적 정서로 이분법적으로 구분 지을 수 있는 것이 아니다. 앞서 언급한 것처럼 도덕적 정서로 분류되는 정서 또한 적절하게 조절되지 못하여 지나치거나 부족하게 된다면 비도덕적 행동을 유발할 수 있다. 이 경우, 도덕적 정서로 여겨지는 정서 또한 비도덕적 정서가 된다. 반대로 도덕적 정서로 여겨지지 않는 미움과 같은 정서도 대상이 불의한 집단을 향하고 적절한 방향으로 조절되어 도덕적 방식으로 표현된다면 얼마든지 도덕적인 행동을 낳을 수 있

18) Haidt는 도덕적 정서를 4가지 범주로 구분하면서도 '이외의 도덕적 정서들'이 있을 수 있다고 언급하면서 도적적 정서다움(moral emotionhood)은 정도의 문제이며 모든 정서가 그것이 사심 없는 유발인(dlsmterested elicitors)과 친사회적 행동 경향(prosocial action tendencies)을 갖고 있는 정도에 따라 도덕적 정서가 될 수 있다고 주장하였다. (Haidt, 2003: 864)

다. 이와 관련하여 살인, 강간과 같은 명백한 악행을 유발하는 정서는 비도덕적이라고 보는 관점 또한 타당하지 않은데, 그 이유는 악한 '행위'와 그것에 동반된 '정서'는 구분되어야 하기 때문이다. (조석환, 2018: 61) 따라서 정서 중 무엇이 도덕적인 정서이고 무엇이 도덕적이지 않은 정서인가를 이분법적으로 구분하여 도덕적 정서만을 길러내고, 비도덕적 정서는 제거하고 억제하자고 주장하는 것은 바람직하지 못하다.

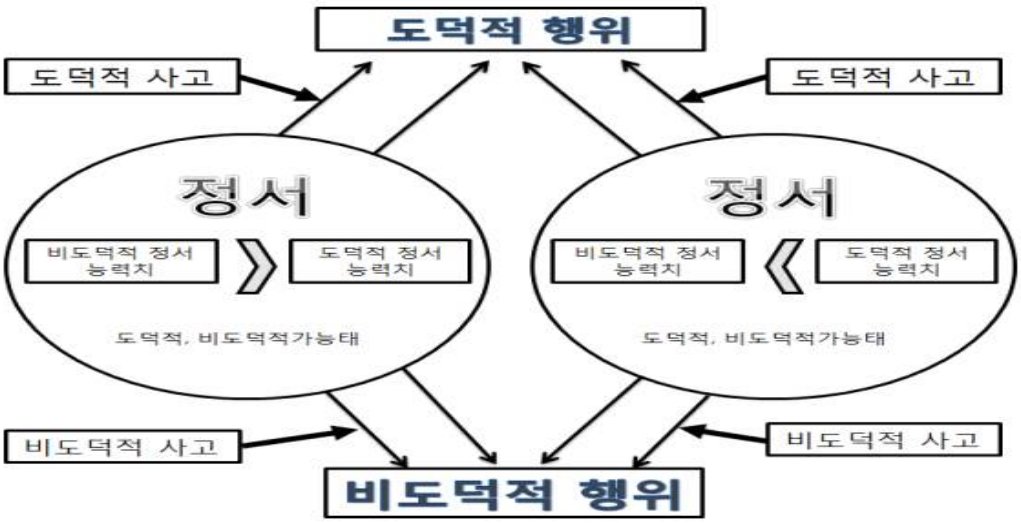
그렇다면 도덕적 정서란 무엇이라고 보아야 하는가? 앞서 살펴본 바와 같이 기본 정서는 인간의 진화 과정에서 생겨난 적응적 특성이라는 점에서 자연스러운 것이다. 따라서 나의 의지와 무관하게 발생하는 정서를 경험하는 것은 보편적으로 일어나는 자연스러운 현상이다. 하지만 정서를 어떻게 조절하며 표현할 것인지는 내가 능동적이고 주체적으로 결정할 수 있으며, 그렇게 자신의 정서를 잘 조절하여 도덕적인 행동을 유발할 수 있는 방향으로 발현시킬 때 그 정서는 도덕적일 수 있다. 그러므로 특정 기준을 가지고 도덕적 정서를 분류하기보다 정서의 발현 과정에 따라 정서의 도덕성 여부를 이야기하는 것이 바람직하다. (이인태, 2016: 74) 모든 정서는 수직선 상에서 비도덕적 정서와 도덕적 정서 사이에 위치하며 도덕적 정서가 될 가능성과 도덕적 정서가 될 가능성을 모두 포함하고 있다. 다만, 모든 정서가 도덕적 정서의 가능성과 비도덕적 정서의 가능성을 같은 비율로 가지고 있는 것은 아니며, 도덕적 정서에 가까운 정서가 있고, 비도덕적 정서에 가까운 정서가 있을 수 있다. 이를테면, 사랑은 대체적으로 도덕적 행위를 유발할 가능성이 높다는 점에서 도덕적 정서에 가깝다. 다만, 지나친 자기 신념에 대한 지나친 사랑은 자기 확신으로 이어져 타자에 대한 폄하와 같은 비도덕적 행위를 유발할 수 있다는 점에서 비도덕적 정서가 될 수도 있다.

정서는 항상 구체적 맥락과 상황 속에서 발현되기에 정서가 도덕적 정서로 발현하기 위해서는 행위자의 자발적 노력, 구체적으

로는 상황에 대한 고려, 도덕적 사고의 작동이 필요하다. 이를테면, 절도를 한 사람에 대한 미움이 생겨날 때, 자신의 내면에 미움이라는 정서가 생겼다는 걸 인식하고 미움을 무분별적으로 표출하는 것이 아니라 그 사람이 절도를 한 이유가 무엇인지, 집에 있는 아이들이 먹을 것이 없어서 절도를 한 것은 아닌지 등 상황과 맥락을 고려하는 도덕적 사고를 바탕으로 한다면 자신의 정서를 도덕적 정서로 발현할 수 있다. 이와 관련하여 조석환(2018)은 '도덕적 정서'를 다음과 같이 정의하였다.

> '도덕적 정서'란 어떤 정서가 특정한 상황에서 도덕성을 확보한 상태로 발현되었을 때, 즉 도덕적 행위를 유발했을 때의 정서이다. 모든 정서는 도덕적 정서로 가능성을 가지고 있는 '도덕적 정서 가능태'이며, 동시에 비도덕적 정서로 발현될 가능성도 갖고 있는 '비도덕적 정서 가능태'이다. 그리고 각각의 정서는 도덕적 정서로 실현될 수 있는 도덕적 정서 능력치를 다르게 갖는다. (조석환, 2018: 67)

<그림4> 정서와 도덕적 정서의 관계(조석환, 2014: 49)



다시 말해, 도덕적 정서란 <그림4>에 표현된 것처럼 도덕적 정서가 될 가능성과 비도덕적 정서가 될 가능성을 동시에 가진 '정서가 도덕적 사고를 바탕으로 도덕적 행위를 유발하는 방향으로 발현된 것을 말한다.

정리하자면, 정서 그 자체는 도덕적인 것 혹은 비도덕적으로 단정 지을 수 없는 가치중립적인 것이다. 다만, 도덕적 사고를 바탕으로 정서를 도덕적 행동으로 실현해 나감으로써 도덕적 정서를 발현할 수 있다. 이러한 관점에 근거하여 혐오 문제의 극복을 위한 도덕적 정서 교육에 대해 생각해볼 수 있다. 기존의 도덕교육에서는 혐오 문제의 해악성에 주목하여 혐오 문제의 원인이 되는 부정적 정서를 절제하고 억제해야 할 것으로 바라보는 입장을 취하였다. 하지만 그러한 접근은 진화적 본성을 기반으로 한 혐오의 정서 자체가 근원적으로 제거될 수 있는 것이 아님에도 불구하고 그 자체를 지나치게 부정적으로 바라봄으로써 학생들이 일상 속에서 자연스럽게 경험하는 혐오의 감정을 들여다보는 것 자체를 외면하도록 만들었다. 혐오는 원초적 본성에 기반한 정서로 혐오를 느끼는 것 자체를 거부하거나 근절하는 것은 어렵다. 다만, 혐오 정서가 확산되어 차별과 폭력 등의 혐오 문제로 이어질 수 있음을 고려할 때, 학생들이 혐오 문제와 관련하여 발생하는 다양한 정서들을 살피고 성찰하여 도덕적 사고를 바탕으로 도덕적 정서를 함양하고 도덕적 행동으로 나아갈 수 있도록 하는 도덕적 정서 교육이 도덕과에서 요구된다.

제 2 절. 혐오 문제 극복을 위한 도덕적 정서 함양

1. 혐오 문제 극복을 위한 도덕적 정서 교육의 목적

본 연구에서는 혐오 문제를 극복하기 위한 도덕적 정서 교육의 목적을 수립하기 위하여 정서 지능과 사회정서학습에 관한 연구들을 살펴보았다. Gardner는 다중 지능 이론(multiple intelligence theory)을 통해 인간의 지적 역량이 다양한 유형의 지능 간 상호작용으로 구성된다고 주장하면서 다중 지능의 요소로 타인의 의도를 파악하고 적절하게 대할 수 있는 '개인 간 지능(interpersonal intelligence)'과 자신의 정서를 파악하고 조절할 수 있는 '개인 내적 지능(intrapersonal intelligence)'을 제시하였다. 이것을 토대로 Salovey와 Mayer는 처음으로 '정서 지능(Emotional Intelligence, EI)'의 개념을 제시하면서 정서 지능을 '사회적 지능의 한 요소로서, 자신과 타인의 감정과 정서를 인식하고, 차이를 구별하며, 생각과 행동에 있어 정서적 정보를 활용할 수 있는 능력이라고 정의하였다. (Salovey, Mayer, 1990: 189; 이인재, 2009: 41; 정창우, 2013: 155) 그리고 이후 그들은 개념의 모호성을 보완하기 위하여 정서 지능을 '정서를 정확히 인식·평가·표현하는 능력, 정서에 접근하고 사고를 촉진시키는 정서를 발생시키는 능력, 정서 및 정서와 관련된 지식을 이해하는 능력, 그리고 정서적·지적 성장을 향상하기 위해 정서를 조절하는 능력'(Mayer, Salovey, 2004: 198)으로 재정의하였다.

이러한 정서 지능의 개념을 대중화하는 데 공헌을 한 Goleman(1995)은 삶을 살아가는 도덕적 태도에 있어 정서 지능이 중요한 역할을 한다고 아래와 같이 밝혔다.

오늘날 매우 빠른 속도로 사회가 해체되고 이기심과 폭력과 비열함이

공동체적 삶의 미덕을 시들어버리게 하는 세상에서 정서 지능은 더욱 중요한 의미를 갖는다. 왜냐하면 정서 지능은 감정, 인격, 도덕적 본능의 결합에 따라 좌우되는 것이기 때문이며, 삶의 근본이 되는 도덕적 태도는 정서 능력에서 나온다는 증거가 늘고 있다. (Goleman, 한창호 역, 2008: 33)

이러한 정서 지능의 이론들을 토대로 하여 미국에서는 정서 지능을 기르기 위한 정서 교육의 방법으로 '사회정서학습(Social and Emotional Learning; SEL)'이 개발되었다. 사회정서학습이란, 일상적 문제 해결, 인간관계 형성, 학습, 복잡한 발달적 요구에의 적응 등과 같은 삶의 과제들을 성공적으로 이끌어 갈 수 있도록 하는 인간의 사회적, 정서적 측면을 이해·관리·표현하는 능력을 기르는 것을 의미한다. (Elias, 1997: 2; 이인재, 2019: 44) 사회정서학습이 목표로 추구하는 핵심 역량과 이를 위한 하위 기술은 <표6>에 제시된 바와 같다.

<표6> 사회정서학습의 핵심 역량과 하위 기술
(Elias 외, 2008: 251-252; 정창우. 2013: 157)

핵심 역량	하위 기술
자기 인식 (self-awareness)	-자신의 정서를 이해하고 이름 붙이기 -자신이 느끼는 정서의 이유 및 상황 이해하기 -내면의 힘을 인식하고, 자신, 학교, 가족, 지원 네트워크에 대한 긍정적 정서를 결집시키기 -자신의 필요와 가치에 대해 알기 -자신에 대해 정확하게 인지하기 -자기 효능감 갖기 -영성(삶의 의미 및 목적감) 갖기

자기 관리 (self -management)	-불안, 분노, 우울을 말로 표현하고 이런 감정들에 대처하기 -충동, 공격성, 자기 파괴적이고 반사회적인 행동 통제하기 -개인적 또는 대인관계의 스트레스를 조절하기 -주어진 과제에 집중하기 -장·단기 목표 설정하기 -깊이 생각하고 철저하게 계획하기 -피드백을 통해 행동 수정하기 -긍정적 동기를 결집시키기 -최선의 상태를 향해 나아가기
사회적 인식 (social -awareness)	-다양성 존중하기 -타인에 대한 존중 보여주기 -주의 깊게 그리고 정확하게 듣기 -타인의 정서에 대해 공감하고 민감성 증대하기 -타인의 관점, 견해, 정서를 이해하기
관계 기술 (relationship skills)	-관계에 있어 정서를 조절하고 다양한 정서와 견해를 조화시키기 -사회-정서적 단서들에 대해 민감성 보이기 -정서를 효과적으로 표현하기 -분명하게 의사소통하기 -타인을 사회적 상황에 참여시키기 -관계 형성하기
책임 있는 의사결정 (responsible decision-making)	-상황을 민감하게 분석하고 문제를 명확히 확인하기 -사회적 의사결정과 문제해결 기술을 실행하기 -대인 관계적 장애물에 대해 생산적이고 문제 해결적 방식으로 반응하기 -스스로 평가하고 반성하기 -개인적, 도덕적, 윤리적으로 책임감 있게 행동하기

이러한 사회정서학습은 도덕적 영역에 국한되지 않고 문제행동을 예방하고 정신 건강을 증진하는 데 필요한 태도를 길러 조화로운 정서·인지·행동의 발달을 통해 전반적인 학업과 인생에서의 성공을 목표로 한다는 점에서 도덕교육과 차이가 있다. (Elias 외, 2008: 248-249) 하지만 사회정서학습은 정서·인지·행동의 조화, 생태학적·발달론적 상황 맥락을 강조한다는 점에서 도덕교육과 유사하며, (Elias 외, 2008: 249) 자기 및 타인 이해, 긍정적 관계 형성, 윤리적 배려 행위의 실천에 관심을 가진다는 점에서 도덕교육과 교차점을 가지며 상호보완적 관계를 이룰 수 있다. (정창우, 213: 161) 따라서 사회정서학습에서 목표로 추구하는 핵심 역량들을 활용하여 도덕과에서 혐오 문제 극복을 위한 도덕적 정서 교육이 추구해야 할 목표를 설정하면, 다음과 같은 목표를 제시할 수 있다.

첫째, 혐오 문제를 일으키는 내면의 정서를 이해하고 받아들이며, 나아가 인간 존재의 특성을 이해할 수 있어야 한다. 혐오 문제의 원인이 되는 부정적 정서들을 비도덕적인 것으로 간주하고 터부시하는 것은 그러한 정서를 느끼는 사람이 자신의 정서를 적극적으로 들여다보고 성찰하는 것을 방해한다. 자신의 의지와 무관하게 발생하는 정서를 들여다보고 그것이 왜 발생했는지 살피며 마주할 수 있는 용기는 자신의 정서가 자연스러운 것일 수 있음을 인정하고 관찰하는 데서 시작할 수 있다. 물론 혐오가 많은 사회적 문제의 원인이 되는 정서인 것은 맞지만, 혐오 그 자체는 인간의 진화적 본성에 기원을 둔 정서로서 표출되는 대상은 달라도 모든 사람들에게 보편적으로 나타나는 자연스러운 정서이다. 따라서 혐오가 잘못되었다며 무조건 거부하며 외면하기보다는 혐오가 잘 들여다보고 조절하고 관리해야 할 자연스러운 정서임을 받아들이고 자신이 느끼는 혐오가 어디에서 기인한 것인지 관찰할 수 있도록 하는 것이 필요하다. 더 나아가 학생들은 인간 존재가 공유하는 특성에 근거하여 자신을 바라볼 수 있어야 한다. Nussbaum이 주장한 것처럼 모든 인간은 취약성을 공유하고 있으며, 자신의 취

약성을 숨기는 것이 아니라, 타인의 취약성을 통해 자신의 취약성을 발견하고 상상력을 바탕으로 타인의 경험에 공감할 때, 혐오의 정치에서 인류애의 정치로 나아갈 수 있다. 따라서 학생들이 인간 존재는 누구나 불완전하고 오류를 저지를 수 있음을 인정하고 자신의 취약성을 받아들이면서도 건강한 자존감을 형성할 수 있도록 하는 것이 중요하다. 지나치게 넘치거나 부족한 자존감은 혐오감을 더욱 심화시킨다. 따라서 혐오 문제를 극복하기 위한 교육에 있어 학생들이 자신에 대한 이해를 바탕으로 자신의 불완전성을 인정하면서도 더 나은 자신을 위하여 스스로를 변화시킬 수 있는 과정 속에서 건강한 자존감을 형성해나가도록 하는 것이 필요하다. 건강한 자존감은 학생들이 자신의 정서가 잘못된 신념에 기반한 것일 경우 그것을 인정하고 변화시킬 수 있도록 하고 자신이 우월하다는 생각에 기반해 편향된 정보를 받아들여 혐오를 심화시키는 것을 방지할 수 있다. 따라서 혐오 문제 극복을 위한 도덕적 정서 교육은 학생들이 내면을 들여다보며 자신을 이해하는 과정을 통해 건강한 자존감을 형성하고, 정서에 매몰되는 것이 아니라 정서를 성찰하며 조절해나갈 수 있는 주체적인 인간으로 성장해 나가는 것을 목표로 해야 한다.

둘째, 자신의 정서를 성찰하여 조절하고 건강한 방향으로 변화시키고 관리할 수 있도록 해야 한다. 혐오 정서는 진화에 기원을 두고 문화적으로 구성된 자연스러운 감정임이지만 혐오의 정서는 비판적 검토를 거치지 않은 비합리적 신념을 기반으로 하는 경우가 많다. 이러한 혐오가 기반으로 하는 신념은 확증 편향, 우월성 편향, 과잉 일반화의 오류와 같은 인간의 무의식적인 편향성과 결합되어 혐오 문제로 나아가는 데 기여한다. 또한 혐오는 생명과 안전을 위협받는 위기 상황에서 오는 불안과 두려움, 자신의 지위와 순결성에 대한 욕구, 자신의 집단이 부당한 대우를 받고 있다는 분노 등 다양한 정서와 중첩되며 다른 정서로 포장되기도 한다. 이러한 혐오가 성찰 없이 무분별하게 표출될 경우, 혐오는 특

정 대상에 대한 차별과 배제를 불러일으키며 혐오 문제로 이어진다. 따라서 혐오 문제를 극복하기 위해서는 학생들이 혐오 정서에서 파생될 수 있는 혐오 문제를 인식하고, 자신의 도덕적 정서를 함양하여 혐오 문제를 극복하겠다는 목표를 가질 수 있도록 해야 한다. 또한 인지와 메타 인지를 바탕으로 자신의 정서가 편향적이거나 비합리적인 신념을 반영한 것은 아닌지 끊임없이 성찰하여 조절하고, 비도덕적이고 반사회적인 행동으로 이어지지 않도록 점검할 수 있도록 해야 한다.

셋째, 타인의 정서를 이해하고 공감하며 다양성을 존중할 수 있는 능력을 함양해야 한다. 이 때, '타인'이라 함은 내집단의 구성원뿐만 아니라 외집단까지 확장된 사람들을 모두 포괄한다. 내집단에 대한 지나친 애착과 내집단에 국한되어 발생하는 편향된 공감은 타 집단에 대한 정서적 둔감을 발생시키고, 궁극적으로 혐오로 이어질 수 있다. 따라서 혐오 문제를 극복하기 위해서는 혐오의 주체와 대상의 이분법적 구분에서 벗어나 자신의 이해와 공감의 범주를 확대하여 혐오 대상의 상황을 이해하고 그들의 관점을 채택하여 그들의 삶을 경험을 공유하려는 노력을 기울여야 한다. 사회경제적 지위, 성별, 장애 여부, 인종 등의 다양한 측면이 복합적으로 작용하여 개인의 개별적 정체성을 구성한다. 그럼에도 불구하고 혐오 대상을 나를 더럽힐 수 있는 대상, 나에게 위협이 되는 대상으로만 바라보게 되면, 고정된 틀에 갇혀 대상의 복합적 특성을 바라보지 못하고 개별적인 고유한 특성을 인지하기 어렵다. 이는 혐오를 정당화하고 혐오 문제로 이어질 수 있다. 따라서 혐오 문제를 극복하기 위한 도덕적 정서 교육은 정서에 매몰되지 않고 학생이 혐오를 느끼는 다른 존재를 다양한 관점에서 바라보고 이해하며 감정이입할 수 있도록 해야 한다. 다시 말해, 학생들이 자신 혹은 내집단과 다른 존재를 혐오하며 차별하기보다는 개별적 존재의 차이를 인정하고 다양성을 존중하는 사람으로 성장할 수 있도록 하는 것을 혐오 문제 극복을 위한 도덕적 정서 교육의

목표로 삼아야 한다.

넷째, 혐오 문제 극복을 위한 도덕적 정서 교육에 있어 학생들이 자신의 정서를 언어적, 비언어적으로 건강하게 표현하고 타인 및 사회와 바람직한 관계를 형성해나갈 수 있도록 해야 한다. 특히, 정보통신기술이 발달한 사회에서는 익명성, 비대면성 등 미디어 공간의 특성으로 인하여 혐오 표현 및 특정 집단에 대한 극단적 견해가 확산되기 쉽기 때문에 학생들이 온라인 공간에서 타인과 건강하게 의사소통할 수 있는 기술을 익힐 수 있도록 하는 것이 중요하다. 이를테면, 혐오 표현과 관련된 교육이 이와 연관된다. 혐오 표현은 특정 집단에 대한 왜곡된 고정관념과 편견을 조장하고 강화하면서 혐오 정서가 혐오 문제로 발전되어 가는 과정에 기여한다. 따라서 학생들이 혐오 표현이 문제가 되는 이유를 고민하고 그것이 가져올 수 있는 해악성을 민감하게 받아들여 혐오 정서를 무분별하게 표출하는 것이 아니라 혐오 표현을 대체할 수 있는 표현들을 고민할 수 있도록 하는 것은 혐오 문제 극복을 위한 도덕적 정서 교육에 있어 매우 필요하다.

다섯째, 학생들이 자신의 정서와 관련된 선택들에 대한 책임 있는 도덕 판단을 바탕으로 혐오 문제를 극복하기 위한 도덕적 행동을 사회적인 실천으로 옮길 수 있도록 해야 한다. 인간은 어떠한 숙고 없이 무의식적으로 정서를 느낄 수 있지만, 이후에 정서와 관련하여 어떤 행동 양식을 취할 것인지는 자신의 선택이다. 따라서 혐오와 같은 정서가 사회적으로 표출되었을 때 발생할 수 있는 결과들을 고려하여 개인과 사회를 개선할 수 있는 방향으로 책임감 있게 행동을 선택할 수 있도록 해야 한다. 이를테면, 불의한 집단에 대해 혐오감이 들 때 그것을 불의한 집단에 대한 폄하 및 배제로 표출하는 것이 아니라, 도덕적 사고를 바탕으로 미래지향적이고 건설적인 방향의 도덕적 행동으로 옮길 수 있도록 해야 한다. Nussbaum이 투사적 혐오보다는 사회의 복지를 고민하는 이행-분노가 더 긍정적일 수 있음을 이야기한 것도 이와 같은 맥락

이다. 혐오 문제를 극복하기 위해서는 자신의 정서를 조절하고 성찰하는 것도 중요하지만, 동시에 혐오 문제를 극복하기 위한 사회적 차원의 노력들이 요구된다. 따라서 학생들이 자신의 정서를 성찰하여 자신을 변화시키는 데 그치지 않고 사회적 차원의 혐오 문제 극복 방안을 함께 고민하고 그러한 변화를 위한 행동을 실천하도록 할 때, 학생들을 혐오 문제를 극복할 수 있는 도덕적 인간이자 정의로운 시민으로 길러낼 수 있다.

2. 혐오 문제 극복을 위한 도덕적 정서 교육의 내용

정서와 이성은 별개의 실체로 독립적으로 존재하지 않는다. 정서는 인지, 욕구, 감정, 신체적 반응 등이 어우러진 총체적인 복합체로서 정서가 도덕적 사고를 바탕으로 도덕적 행동으로 이어질 때 도덕적 정서가 실현될 수 있다. 정서를 인식하고 조절하고 성찰하여 바람직한 방향으로 표현하기 위해서는 정서에 있어 인지적 역할이 반드시 요구된다. 하지만 동시에 이성만 있다고 해서 도덕적 행동으로 이어지는 것은 아니다. 정서에 있어 감정적 요소는 도덕적 행동을 불러일으키는 실천적 동기로서 중요한 역할을 한다. 따라서 혐오 문제 극복을 위한 도덕적 정서 교육은 인지와 정서를 상호보완적인 관점에서 바라보면서 도덕적 정서를 함양하는 것이어야 한다. 이를 위한 도덕적 정서 교육의 구체적인 내용은 다음과 같다.

우선, 혐오 문제를 극복하기 위한 도덕적 정서를 함양하기 위해서는 '도덕적 상상력(moral imagination)'을 길러내야 한다. 도덕적 상상력이란, 주어진 상황에서 가능한 행위들을 파악하고, 자신의 행위로 인해 파생될 수 있는 결과를 고려해볼 수 있게 하며 감정이입을 통해 타인의 경험에 참여시키는 것을 의미한다. (Johnson, 1993: 199-203; 권재은, 2020: 41) 다시 말해, 도덕적 상상력은 인지적 요소에 의한 일반적인 상상력과 다르게, 타인의 요구를 인식하는 도덕적 지각, 도덕적 가치나 규칙을 융통성 있게 적용하는 상상적 합리성, 자신이 다른 사람에게 어떠한 영향을 미치는지에 대한 반성 등을 포괄하는 '인지적 요소'와 타자에 대한 민감성, 공감적·동정적 감정으로서의 정서, 자아에 대한 배려 등을 포괄하는 '정의적 요소'가 어우러진 상상력을 지칭하는 개념이다. (배상식, 2008: 425) 개인은 혐오를 느낄 때 정서와 관련하여 행할 수 있는 선택들과 행동의 결과들을 고려하고, 감정이입을 바탕으

로 타인에게 미칠 수 있는 영향에 대해 '도덕적 상상력'을 발휘함으로써 공감과 동정의 정서를 느끼고 도덕적 행동으로 나아갈 수 있다. 이를테면, 자신이 혐오 정서를 무분별하게 표출하는 것이 혐오 피라미드에 나타난 혐오 표현, 차별, 증오 범죄와 같은 결과로 이어질 수 있음을 고려하고 그러한 결과들을 도덕적으로 상상하는 과정에서 혐오 대상에게 감정 이입하고 혐오 정서를 조절하여 자신의 정서가 차별적 행동으로 이어지지 않도록 행동 양식을 선택할 수 있다.

둘째, 혐오 문제를 극복하기 위한 도덕적 정서 교육은 혐오에 대한 '도덕적 통찰력(moral insight)'을 키울 수 있도록 해야 한다. '통찰' 개념의 어원은 라틴어 intilligere로, 본질을 꿰뚫어 보는 탁월한 지적 능력과 관련이 있으며 '관찰', '이해', '파악' 등의 의미를 포괄한다. (Scola, 2009: 71; 정창우, 석자춘, 2021: 10) Wilson(1971)은 정서 교육의 목표가 정서 상황에서 올바른 대상에 대해 올바른 정서를 느끼고, 이를 적절하게 정서를 표현하고, 올바른 정서 상황을 인지하고, 타인의 정서를 이해하고 공감하며 옳은 정서 행동을 하는 것이라고 보면서, 이러한 목표를 위해 정서 교육에서 정서의 인지 능력, 다시 말해 '통찰'을 중시한다. (Wilson, 1971: 227-228) 그가 말하는 '통찰'이란, 자신과 타인의 무의식적인 혹은 감춰진 감정이나 신념 등을 발견하는 능력을 뜻한다. 자신의 정서에 대한 통찰은 태도의 변화로 이어지며, 태도의 변화는 자신의 정서를 변화시킬 수 있다.(Wilson, 1971: 227-230; 박형빈, 2009: 299) 또한 Kohler는 통찰을 기존의 인지구조로는 문제가 해결되지 않는 막다른 골목의 상황에서 연결되지 않던 요소들이 통합적으로 재구조화되어 문제를 해결하게 되는 것이라고 정의한다. (김경희, 2000; 123-127; 신경진, 2015: 13-15) 이러한 Kohler의 통찰 이론을 적용하여 교육학 영역에서는 통찰 과정을 통해 인지구조가 변화하여 문제를 해결하게 되는 '통찰 학습(insight learning)'을 제시한다. 통찰학습 이론에 의하면, 통찰을 통해 문제가 해결되면, 그렇

게 학습된 문제 해결 방식은 반복 학습을 거치지 않아도 오래 기억되며, 다른 유사한 문제에도 쉽게 전이될 수 있다. (이정모, 2010: 428-430; 신경진, 105: 39) 이처럼 '통찰'은 사람, 사물 혹은 사태의 본질을 꿰뚫어 봄으로써 태도 혹은 인지의 변화를 일어나 문제를 해결할 수 있게 되는 것을 말한다.

이러한 통찰을 도덕적 영역에 적용하면, '도덕적 통찰'[19]은 자신의 (정서가 기반으로 하는) 도덕적 믿음들 간에 비일관성이 있음을 꿰뚫어보고 발견함으로써 삶의 방식을 바꾸거나 인생 계획을 수정하게 되는 것을 의미한다. (Irvine, 2015: 18, 84-92; 정창우, 2021: 11) 이와 관련하여 Irvine(2015)은 도덕적 통찰의 사례를 제시한다. 그는 학생들에게 닭들을 우리에 넣고 죽을 때까지 잔인하게 싸우도록 하는 스포츠인 '투계'의 활동을 설명한다. 그러자 학생들은 투계가 도덕적으로 혐오스럽다고 말하였다. 하지만, 그가 학생들에게 닭고기(육계)를 먹는 것은 도덕적으로 허용 가능한가를 물었을 때, 학생들은 닭들이 학대당하지만 않았다면, 허용 가능하다고 말한다. 이때, Irvine이 육계와 투계의 성장 과정을 설명해준 뒤, 무엇으로 태어나고 싶냐고 질문하자, 학생들은 육계의 성장 방식이 더 잔인하다고 생각하는 듯 투계의 삶을 택한다. 이러한 과정을 통해 학생들은 자신의 도덕적 믿음의 비일관성을 느끼게 되고 어느 순간 도덕적 믿음의 비일관성을 해소하기 위해 채식주의자가 되는 것과 같은 삶의 방식의 변화를 채택한다. (Irvine, 2015:

---

19) Irvine은 도덕적 통찰을 간디형 통찰과 클라크슨형 통찰로 나눈다. 간디형 통찰은 당사자가 준비하지 않은 상황에 무언가 잘못되었음을 즉각적이고 본능적으로 느끼는 격정에 의해 촉발되며, 무언가 잘못되었다고 결론짓는 것이다. 구체적으로는, 무엇이 그릇되었음을 느끼는 도덕적 감정 능력인 도덕감(moral sense)과 무엇을 해야 하는지에 대한 어림 규칙들의 집합인 도덕률의 어긋남을 바탕으로 기존의 도덕률을 변화시키는 것이다. 반면, 클라크슨형 통찰은 이성에 의해 믿음들에 비일관성이 있음을 깨닫고, 그것을 해소하기 위해 애쓰는 것이다. 다시 말해, 도덕률들 간의 비일관성과 결함을 깨닫고 비일관성을 해소하기 위한 행동을 다짐하는 것이다. (Irvine, 2015: 94-113)

18, 84-92) 이와 유사하게 Haidt는 대학원 시절 동물 윤리에 관한 싱어의 논리에 동의하며 모든 형태의 공장 사육에 반대하였지만 당시 육식 생활은 지속하였다. 그러던 중 혐오의 정서를 연구하는 과정에서 소들이 몽둥이를 맞고 갈고리에 걸려 잔인하게 죽임을 당하는 도살장 안의 실상을 담은 영상을 보게 되었고, 이후 붉은색 고기를 보면 메스꺼움을 느꼈다고 한다. 이후에 Haidt는 자신의 믿음과 행동 간 불일치를 해소하고 가능한 붉은색 고기를 덜 먹고 공장사육형 고기가 아닌 것을 택하게 되었다. (Haidt, 2010: 288-289) 이처럼 어떤 사태에 대해 느낀 정서로부터 시작하여 자신의 정서가 기반으로 하는 신념들 간 비일관성을 자각하는 일은 도덕적 통찰로 이어질 수 있고 삶의 태도 변화를 가져올 수 있다. 다시 말해, 도덕적 통찰력은 자신의 정서가 관련하는 믿음들 간 비일관성을 자각하고 인지의 재구조화를 통해 도덕적 행동의 변화를 경험하는 것을 의미한다. 이를 혐오 문제 극복을 위한 도덕적 정서 교육에 적용한다면, 학생들이 혐오 문제의 원인이 되는 정서에 대한 통찰을 통해 잘못된 인지적 신념을 수정하여 정서를 바람직한 방향으로 변화시키고 도덕적 행동으로 나아가도록 할 수 있다.

셋째, 내집단에 국한되지 않는 공감 능력을 함양해야 한다. 앞서 언급하였듯 내집단에 국한된 정서적 공감은 공감의 초점이 되지 않는 대상에 대한 무관심과 혐오를 유발할 수 있다. 따라서 공감이 혐오 문제가 아닌 도덕적 행동으로 이어질 수 있도록 하기 위해서는 정의적 요소, 인지적 요소, 동기적 요소를 모두 포괄하는 공감이 필요하다. 구체적으로는, 타인의 상황과 정서 상태를 이해하고, 자신의 공감이 특정 집단에 편향된 공감은 아닌지 성찰하고, 인지적 상상력을 통해 공감 대상이 아니었던 타인까지 집단 범주를 확대하여 그들의 관점에 공감해보고, 그들에 대해 차별적 행동이 아닌 공감적 배려를 실천할 때 진정한 공감이 이루어질 수 있다. 따라서 혐오 문제를 극복하기 위한 도덕적 정서 교육은 학생

들이 공감적 편향을 극복하고, 인지적, 정의적, 배려적 요소를 아우르는 보다 성숙한 공감 역량을 기를 수 있도록 해야 한다.

정리하자면, 혐오 문제 극복을 위한 도덕적 정서 교육은 인지적 요소와 정의적 요소, 동기적 요소를 모두 포괄하는 도덕적 정서를 함양할 수 있어야 한다. 구체적으로는, 정서로 인해 발생할 수 있는 결과들을 고려하는 도덕적 상상력, 자신의 비합리적 신념을 변화시켜 자신의 정서를 잘 조절하도록 하는 도덕적 통찰력, 내집단을 넘어서 발휘될 수 있는 공감 역량을 길러 학생들이 혐오 문제에 윤리적으로 대처해 나갈 수 있는 도덕적 인간이자 정의로운 시민으로 성장해나갈 수 있도록 해야 한다.

제 5 장 혐오문제 극복을 위한 도덕적 정서 교육 방안

제 1절. 도덕과 교육과정 개선 방안

1. 2022 교육과정에서 혐오 관련 정서 교육의 문제점

여성 혐오, 남성 혐오, 성소수자 혐오, 장애인 혐오, 이주민 혐오 등 혐오가 무분별하게 표출되면서 혐오로 인해 생겨나는 차별과 배제의 사회 문제는 나날이 심각해져 가고 있다. 학교에서도 학생들이 혐오에 대한 진지한 성찰 없이 혐오 표현을 아무렇지 않게 사용하는 등 혐오에서 비롯된 배제와 차별을 자연스럽게 습득하고 있다. 이러한 혐오 문제를 극복하기 위한 역량을 함양하는 것은 '개인적 도덕성과 사회구조적 도덕성의 유기적 연관성을 토대로 삼아, 성실, 배려, 정의, 책임의 핵심 가치를 체득하여 도덕적 지식과 실천의 과정을 연계시킬 수 있는 도덕적 인간을 바탕으로 정의로운 사회를 만들고자 하는 의지와 역량을 갖춘 시민을 육성하는 것'(교육부, 2022: 6)을 목표로 하는 도덕과의 중요한 과제라 할 수 있다. 따라서 이번 절에서는 교육부가 2021년 11월 발표한 2022 개정 교육과정 총론 주요사항(시안)을 중심적으로 살펴보면서 2022 교육과정에서 혐오 정서와 도덕적 정서 및 혐오 문제와 관련된 교육을 어떻게 다루고 있는지를 살펴보고 그 문제를 파악하고자 한다. 2022 도덕과 교육과정에서 혐오 문제 극복을 위한 학생들의 도덕적 정서 함양과 관련하여 나타나는 문제점을 '목표'와 '내용 체계 및 성취 기준'과 관련하여 각각 다음과 같이 제시할 수 있다.

우선, 2022 교육과정의 '목표'에서 도덕적 정서의 습득이 필요함

을 언급하고 있음에도 불구하고 도덕적 정서의 의미를 명확하게 제시하고 있지 않다. 2022 도덕과 교육과정의 '목표'에서 '도덕적 정서'는 다음과 같이 중요하게 습득되어야 할 능력으로 제시되고 있다.

> 도덕과는 자신을 사고와 행위의 주체로 인식하는 바탕 위에서 비판적이면서도 도덕적인 판단을 할 수 있게 하고, 건전한 **도덕적 정서**를 토대로 협력적이고 공감적인 의사소통을 가능하게 할 것이다. (교육부, 2022: 6)

> 도덕과는 교사와 학생이 도덕 수업이라는 시·공간을 통해 사회적 차원의 도덕 현상에 탐구와 자기 내면의 도덕성에 관한 성찰, 일상의 실천이라는 세 요소로 구성되는 도덕적 지식과 실천의 연계 과정을 공유함으로써 일상 속 실천과 성찰의 연결고리를 확보하는 것을 목표로 한다. 이는 도덕적 지식의 비판적 이해와 수용, **도덕적** 사고와 **정서** 기능의 습득, 도덕적 가치·태도의 함양 등과 같은 구체적이고 연속적인 과정의 공유를 통해 가능하다. (교육부, 2022: 6)

이처럼 2022 교육과정에서는 도덕적 정서가 타인과의 협력적, 공감적 의사소통을 가능하게 하며, 도덕적 탐구, 성찰, 실천의 순환 과정을 포괄하는 도덕성을 함양하는 데 있어 필요한 것으로 언급되고 있다. 혐오가 무분별하게 표출되었을 때 타인과 사회에 미칠 수 있는 영향에 대해 상상력을 발휘하고 혐오 대상으로까지 공감과 이해의 폭을 확장하고 자신의 정서를 성찰하고 조절할 수 있도록 하는 도덕적 정서의 함양은 혐오 문제를 극복하기 위해서도 중요하다.

앞서 선행 연구를 바탕으로 '도덕적 정서'가 도덕적 정서가 될 가능성과 비도덕적 정서가 될 가능성을 모두 가진 정서가 도덕적 사고를 바탕으로 잘 조절되어 도덕적 행위를 유발하는 방향으로 발현된 것이라고 이야기한 바 있다. 이처럼 도덕적 정서는 정서의

인지적 요소, 정의적 요소, 동기적 요소가 잘 조절되고 복합적으로 작용하여 도덕적 행동으로 나아갈 때 발현될 수 있다. 하지만, 2022 교육과정에서는 도덕과의 목표 달성을 위해 도덕적 정서가 필수적임을 언급할 뿐, 도덕적 정서의 이러한 의미를 충분히 제시하고 있지 못하다. 따라서 '도덕적 정서'의 의미를 보다 분명하게 제시할 필요가 있다.

다음으로, 2022 교육과정의 '내용 체계 및 성취 기준'을 살펴보면, 도덕적 정서 함양을 위해 다뤄지는 정서가 행복, 공감 등으로 한정적이며, 혐오 문제를 극복하기 위한 도덕적 정서를 함양하기 위한 방법이 구체적으로 제시되고 있지 않다.

구체적으로, 공통 교육과정인 초등학교와 중학교 '도덕'의 교육과정을 살펴보면, 도덕과의 '내용 체계' 상에서 발견할 수 있는 정서 관련 교육 내용은 <표7-1>과 같다.

<표 7-1> 초등학교와 중학교 '도덕'의 '내용 체계'에서 정서 관련 서술 내용 (교육부, 2022: 7-10)

내용 영역	서술 내용	
	초등학교 도덕	중학교 도덕
자신과의 관계	**<과정·기능: 3-4학년군>** ◎ 자신을 탐구하여 자기**감정**의 소중함 설명하기	**<지식·이해>** ◎ **행복**이란 무엇일까? ◎ **마음의 평화**를 어떻게 이룰 수 있을까? **<과정·기능>** ◎ **행복**의 의미를 검토하고 삶의 목적과 행복의 관계 규정하기 **<가치·태도>** ◎ 자신의 **행복**을 소중히 여기는 자세

타인과의 관계	<지식·이해: 3-4학년군> ◎ 가족의 **행복**을 위해 무엇을 해야 할까? ◎ 타인에 대한 **공감**은 왜 필요할까? <과정·기능: 3-4학년군> ◎ 타인과 **감정** 함께 나누기 <가치·태도: 3-4학년군> ◎ 가족을 **사랑**하는 태도 ◎ 타인에 **공감**하는 태도	<과정·기능> ◎ 관계적 존재의 의미를 고찰하고 타인과 **공감**하며 소통하기 <가치·태도> ◎ 가족 간에 서로 **공감**하며 **감사**하는 태도
사회·공동체와의 관계	<지식·이해: 3-4학년군> ◎ 다른 나라의 사람들까지 **사랑**해야 하는 이유는 무엇일까? <가치·태도: 5-6학년군> ◎ 인류를 **사랑**하는 태도	<가치·태도> ◎ 인류의 고통에 **공감**하는 태도
자연과의 관계		

<표7-1>과 같이 '도덕'의 내용 체계를 살펴보면, 정서와 관련하여 습득되어야 하는 '지식·이해'로 초등학교 수준에서는 '가족의 행복을 위해 무엇을 해야 할까?'와 '타인에 대한 공감은 왜 필요할까?'를 언급하고 있으며, 중학교 수준에서는 '행복이란 무엇일까?', '마음의 평화를 어떻게 이룰 수 있을까?'를 언급하고 있다. 이처럼 초등학교와 중학교 '도덕'의 내용 체계에서는 '감사', '행복', '공감', '사랑'과 같은 긍정적인 정서 위주로 내용 요소를 다루고 있으며, 학생들이 일상에서 자연스럽게 경험하는 부정적인 정서인 '혐오', 혐오와 중첩되어 나타나며 혐오를 심화시키는 원인이 될 수 있는 '불안', '두려움', '분노' 등의 정서를 다루고 있지 않다.

그뿐만 아니라, '내용 체계'에서 정서 교육과 관련된 '과정·기능'을 살펴보면, 초등학교 수준에서는 '자기 감정의 소중함 설명하기',

‘타인과 감정 함께 나누기’를, 중학교 수준에서는 ‘행복의 의미를 검토하고 삶의 목적과 행복의 관계 규정하기’, ‘고통의 원인을 성찰하고, 마음의 평화를 얻는 방법을 모색하기’, ‘관계적 존재의 의미를 고찰하고 타인과 공감하며 소통하기’를 제시하고 있다. 이처럼 ‘과정·기능’으로 타인과의 관계 속에서 부정적 정서를 경험할 때 어떻게 도덕적 행동으로 나아갈 수 있는지를 고민할 수 있도록 하는 탐구 과정이 포함하고 있지 않으며, 탐구 과정이 다소 추상적인 개념들로 모호하게 제시되어 있다.

또한 교과 활동을 통해 기를 수 있는 정서와 관련된 ‘가치·태도’로 초등학교 수준에서는 ‘가족을 사랑하는 태도’, ‘타인에 공감하는 태도’, ‘인류를 사랑하는 태도’를, 중학교 수준에서는 ‘가치·태도’로 ‘자신의 행복을 소중히 여기는 자세’, ‘가족 간에 서로 공감하며 감사하는 태도’, ‘인류의 고통에 공감하는 태도’를 제시하고 있다. 이처럼 긍정적인 정서를 가지는 것을 길러야 할 태도로 언급하고 있지만, 부정적인 정서를 성찰하고 조절하는 태도를 기를 것은 언급하고 있지 않다는 점 또한 한계이다.

내용 요소를 학습한 결과 기대되는 ‘성취 기준’에서도 마찬가지의 문제점이 지속된다. 2022 교육과정의 초등학교와 중학교 ‘도덕’의 ‘성취 기준’에서 감정 및 정서 관련 서술 내용을 살펴보면 <표 7-2>와 같다.

<표 7-2> 초등학교와 중학교 ‘도덕’의 ‘성취기준’에서 정서 관련 서술 내용 (교육부, 2022: 11-18)

	초등학교 도덕	중학교 도덕
자신과의 관계	[4도01-01] 자신의 **감정**을 소중히 여기며 존중하는 태도를 바탕으로 내가 누구인가를 탐구한다.	[9도01-03] **행복**에 관한 심리적, 사회적, 윤리적 접근 등을 통해 행복의 의미를 종합적으로 파악하고, 삶의 목적과 **행복**의 관계를 정립할 수 있다.

타인과의 관계	[4도02-03] **공감**의 태도가 필요한 이유를 이해하고 **도덕적 상상력**을 바탕으로 대상과 상황에 따라 **감정**을 나누는 방법을 탐구하여 실천한다. [9도01-06] 내면에 대한 성찰을 통해 **심리적 고통과 불안, 우울감** 등의 원인을 찾고, **마음의 평온**을 얻을 수 있는 방안들을 다각적으로 모색하여 실천할 수 있다.	[9도02-01] **정서**적, 배려적 공동체로서 가정의 특성과 도덕적 기능을 파악하고, 가정에서 발생하는 갈등을 **공감**적인 소통과 민주적인 과정을 통해 해소하는 의지를 기른다.
사회·공동체와의 관계		[9도03-05] 인류의 고통에 **공감**하며 지구적 차원의 다양한 도덕 문제를 탐구하고, 해결 방안을 모색하여 실천하는 자세를 갖는다.
자연과의 관계		[9도04-01] 인간 이외의 생명체를 도덕적으로 고려해야 하는 이유를 정당화하고, 생명을 가진 존재들이 겪는 고통에 **공감**하며 생명을 소중히 여기는 태도를 기른다.

<표7-2>를 살펴보면, 초등학교급의 정서와 관련된 성취 기준으로 '[4도02-03] **공감**의 태도가 필요한 이유를 이해하고 **도덕적 상상력**을 바탕으로 대상과 상황에 따라 **감정**을 나누는 방법을 탐구하여 실천한다.'를 제시하고 있다. 앞서 혐오 문제 극복을 위한 도덕적 정서 교육의 내용으로 공감과 상상력의 함양을 언급하였다. 따라서 이 성취 기준을 혐오 문제를 극복할 수 있는 도덕적

정서 교육과 연관성을 가지는 것으로 이해할 수 있다. 다만, 초등학교 수준에서 '사회·공동체와의 관계', '자연과의 관계'에 있어 정서 관련 내용이 전혀 다뤄지고 있지 않은 점은 비판받을 수 있다. 특히, 타 집단에 대한 공감의 부족은 혐오 문제를 낳고 사회적 갈등의 원인이 됨을 고려할 때, '사회·공동체와의 관계'에서도 정서 및 도덕적 정서와 관련된 성취 기준을 마련할 필요가 있다.

또한 중학교급에서는 정서와 관련된 성취 기준으로 '타인과의 관계' 영역에서 '[9도02-01] 정서적, 배려적 공동체로서 가정의 특성과 도덕적 기능을 파악하고, 가정에서 발생하는 갈등을 **공감**적인 소통과 민주적인 과정을 통해 해소하는 의지를 기른다.'를 제시하고 있다. 하지만 가정 이외의 타인과의 관계 속에서 발생하는 부정적 정서에서 파생되는 문제들에 대처하기 위한 자세를 기르는 것은 성취 기준에 포함되어 있지 않다.

다음으로, 선택 교육과정은 일반 선택과목인 '현대사회와 윤리', 진로 선택 과목인 '윤리와 사상'과 '인문학과 윤리', 융합 선택 과목인 '윤리문제 탐구'에서도 정서 및 도덕적 정서 교육과 관련하여 문제점을 발견할 수 있다. (교육부, 2021, 47) 우선, 고등학교 '현대 사회와 윤리'에서는 '내용 체계'에서 '정서'를 직접적으로 다루고 있는 것은 없다. '윤리와 사상'의 '내용 체계' 및 '성취 기준'에서 정서 관련 서술 내용을 찾아보면 <표7-3>과 같다.

<표7-3> 고등학교 '윤리와 사상' 과목의 '내용 체계' 및 '성취기준'에서 정서 관련 서술 내용

	내용 체계	성취기준
동양 윤리 사상	<지식·이해> 3. 인간의 **괴로움**은 어떻게 극복될 수 있는가? <가치·태도> · 존재의 고통에 대한 이해와 **공감**	[12 윤사01-03] 불교의 사성제와 자비를 이해하고, **괴로움**을 극복하는 방법을 실천할 수 있다.

한국 윤리 사상	<지식·이해> 2. 도덕적 **감정**은 어떠한 방식으로 발현되는가? · 순수한 도덕본성의 실현 · **일상적 감정의 도덕적 조절** <과정 ·기능> · **일상의 감정을 도덕적으로 조절**하기	[12윤사02-02] 도덕 감정의 발현 과정에 대한 퇴계와 율곡의 주장을 그 이유와 함께 비교·고찰하고, **일상의 감정을 도덕적으로 조절하는 방법**을 제시할 수 있다.
서양 윤리 사상	<지식 ·이해> 2. 진정한 **행복**은 어떻게 달성할 수 있는가? · 쾌락의 추구와 **평정심** · 금욕과 **부동심** <과정 ·기능> · 진정한 **행복**에 대한 실천적 방법 모색하기	[12윤사03-02] **행복** 추구에 대한 쾌락주의와 금욕주의의 입장을 비교하여 고찰하고, 진정한 **행복**을 위한 윤리적 실천 방법을 제시할 수 있다.
사회 사상		

'한국 윤리 사상' 영역에서는 정서의 의미와 발현 방식을 이해하고, 일상의 감정을 도덕적인 방향으로 조절하여 도덕적 정서로 발현될 수 있도록 하는 내용을 직접적으로 다루고 있다는 점에서 의미가 있다. 하지만 퇴계와 율곡과 같은 특정 사상가가 주장한 도덕 감정의 발현 과정과만 연관 지어서 관련 내용이 제시되고 있다는 점에서 비판받을 수 있다. 또한 '동양 윤리 사상' 영역에서는 불교와 관련하여 인간의 괴로움을 이야기하고 있기는 하지만, 혐오와 같이 '타인을 대상으로' 발생하는 정서를 어떻게 조절할지에 대해서는 다루고 있지 않다. 또한 '서양 윤리 사상' 영역에서는 '행복'과 관련지어 정서가 한정적으로 다뤄지고 있다. '사회 사상' 영역에서도 정서 관련 내용이 전혀 다뤄지지 않고 있다. 이처럼 '동양 윤리 사상'과 '서양 윤리 사상' 및 '사회 사상' 모두 타인 및 사회와의 관계 속에서 발생할 수 있는 정서에 대해 구체적으로 다루

고 있지 않다는 점이 한계로 지적될 수 있다.

또한 '인문학과 윤리'의 경우, '내용 체계'와 '성취 기준'에서 <표7-4>과 같이 정서 관련 내용을 제시하고 있다. '인문학과 윤리' 과목에서는 정서와 관련해 '고통과 쾌락', '우정', '사랑' 등을 한정적으로 다루고 있으며, 일상에서 학생들이 경험하는 혐오와 같은 정서를 어떻게 이해하고 그러한 정서에서 파생되는 문제를 어떻게 극복할 수 있을지에 대한 내용 요소를 포함하고 있지 않다. 특히, '다양성과 포용성', '공존과 지속가능성' 영역에서는 혐오 정서를 직접적으로 다루지 않는 것뿐만 아니라 정서 관련 내용 요소를 전혀 언급하고 있지 않은데, 다양성 존중, 공존 등을 위해서는 혐오 문제 극복과 내집단에 국한되지 않은 공감 등이 필수적임을 고려할 때 해당 단원에서도 도덕적 정서의 함양을 위한 내용 요소를 보다 구체적으로 포함할 필요가 있다.

<표 7-4> 고등학교 '인문학과 윤리' 과목의 '내용 체계' 및 '성취 기준'에서 정서 관련 서술 내용

	내용 체계	성취기준
성찰 대상으로서 나	<지식·이해> 1. 고통과 쾌락은 어디서 비롯될까? <과정 ·기능> 「쾌락」을 통해 자기 수용 능력 확립하기 <가치·태도> ·**자신**을 이해하고 **존중**하는 태도 ·**고통과 쾌락에 지혜롭게 대처**하는 자세	[12인윤01-02] **삶의 주체인 나에 대한 성찰**을 바탕으로 **고통과 쾌락**의 근원 및 양상을 탐구하여, **고통과 쾌락**에 지혜롭게 대처하는 자세를 갖출 수 있다.

타인과 관계 맺기	<지식·이해> 2. 진정한 **우정**과 참된 **사랑**에는 어떤 노력이 필요할까? ·**사랑**과 배려의 삶 <과정 ·기능> <가치·태도> ·**타인에 대한 존중**과 관심 ·진정한 **우정**과 참된 **사랑**의 관계 형성 노력	[12인윤02-01] **관계 속에서 살아가는 나에 대한 성찰**을 통해 상호성을 만끽하는 삶을 모색하고 실천할 수 있다. [12인윤02-02] 우정과 사랑의 의미를 탐구하고, 행복한 삶의 기반인 진정한 **우정**과 참된 **사랑**의 관계를 형성하기 위해 노력할 수 있다.
자유와 평등		
다양성과 포용성		
공존과 지속가능성		
삶의 의미에 대한 물음		

마지막으로, <표7-5>를 살펴보면 '윤리문제 탐구'에서는 '행복' 이외의 정서 그 자체를 탐구하는 내용을 내용 요소로 포함하고 있지 않다. 물론 '(2) 시민의 삶과 윤리적 탐구'에서 '사회적 차별 표현'을 다루고 있기는 하지만 이를 혐오 문제 중 하나인 '사회적 차별 표현'에 한정하여 다루고 있다는 점이 한계이다. '사회적 차별 표현', 다시 말해 '혐오 표현'은 단순히 '표현'에 국한된 문제가 아니라 무분별한 혐오 정서에 대한 성찰의 부재와 왜곡된 표출에서 비롯되는 문제이다. 따라서 내용 요소를 '사회적 차별 표현 문제'에 국한하기보다는 주제를 좀 더 확장하여 '혐오 정서 및 혐오 문제'를 내용 요소로 포함한다면 학생들이 혐오 문제에 대하여 더 깊이 있게 탐구하고 성찰해볼 수 있을 것이다.

<표 7-5> 고등학교 '윤리 문제 탐구' 과목의 '내용 체계' 및 '성취기준'에서 정서 관련 서술 내용

	내용 체계	성취기준
(2) 시민의 삶과 윤리적 탐구	<지식·이해> 1. 진정한 **행복**이란 무엇이며, 윤리적으로 살수록 **행복**한가? · **행복**의 의미와 뇌과학적 설명 · 윤리적 삶과 **행복**의 관계 2. **사회적 차별 표현 문제**를 어떻게 해결할 것인가? · **사회적 차별 표현**을 바라보는 다양한 관점 · **사회적 차별 표현** 문제의 해결 방안 <과정·기능> · **행복**한 삶을 위한 윤리의 필요성 정당화하기 · **사회적 차별 표현** 사례를 조사하고 해결 방안 모색하기 <가치·태도> · 윤리적 삶을 통해 **행복**을 추구하는 자세 · 인권에 대한 존중과 관용	[12윤탐02-01] 행복의 의미와 행복에 대한 뇌과학의 연구 성과를 조사하고, 윤리적 삶과 행복의 관계를 탐구할 수 있다. [12윤탐02-03] **사회적 차별 표현 사례**를 조사하고, 이를 바라보는 다양한 관점을 이해하여 윤리적 해결 방안을 제시할 수 있다.

2. 혐오 문제 극복을 위한 교육과정 개선 방안 모색

앞서 2022 교육과정에서 혐오 문제를 극복하기 위한 정서 및 도덕적 정서와 관련한 내용이 내용 요소와 성취 기준에 반영되지 못했음을 확인하였다. 하지만 혐오는 학교급과 무관하게 학생들이 누구나 자연스럽게 경험하는 정서이기에 교육과정을 통해 보다 정서 및 도덕적 정서에 관한 내용을 구체적으로 다룰 필요가 있다. 본 연구에서는 앞서 살펴본 2022 교육과정에서의 혐오 문제 극복을 위한 도덕적 정서 교육에 관해 개선해야 할 사항을 다음과 같이 제시하고자 한다.

우선, 교육과정의 '목표'에서 도덕적 정서의 개념을 보다 구체적으로 제시해야 한다. 현재 제시된 2022 교육과정에서는 도덕적 정서가 필요함을 언급하고 있기는 하지만, 도덕적 정서의 개념이 불분명하게 제시되어 있다. 도덕 판단에 있어 직관에 기반한 정서는 우선적으로 영향을 미친다는 Haidt의 주장을 고려할 때, 학생들이 혐오 문제를 극복할 수 있는 도덕성을 함양하기 위해서는 자신의 정서가 도덕적 사고에 기반한 것인지 끊임없이 성찰하고 점검하여 도덕적 정서를 함양할 수 있어야 한다. 따라서 2022 교육과정에서는 도덕적 정서의 의미를 보다 깊이 있게 제시함으로써, 학생들이 혐오 문제를 극복할 수 있는 도덕성을 함양하기 위해 필요한 도덕적 정서 교육의 방향성을 좀 더 구체화할 수 있어야 한다.

둘째, 교육과정의 '내용 체계' 및 '성취 기준'에서 학생들이 일상에서 자연스럽게 경험하는 혐오, 불안, 분노와 같은 부정적 정서들을 포괄하여 정서를 보다 폭넓게 다룰 수 있도록 내용 요소를 포함하고, 도덕적 정서를 함양하기 위한 방법도 더 구체적으로 제시할 필요가 있다.

혐오 문제를 극복하기 위한 교육과정 개선 방안을 학교급별로 살펴보면 다음과 같다. 우선, 초등학교급에서도 혐오 문제의 원인

이 되는 부정적 정서들에 대한 내용 요소를 교육과정에서 좀 더 포함할 필요가 있다. 초등학생들도 혐오 정서를 일상 속에서 다양하게 경험하며 이것이 학생들의 도덕성 형성에 영향을 미치기에 초등학교 단계에서도 학생들이 혐오 정서와 혐오 문제에 대해서 생각해볼 수 있는 기회를 가지도록 해야 한다. 다만, 초등학교급에서 다뤄지기에는 혐오라는 정서가 복합적인 특성을 지니며, 혐오 문제의 사례 또한 극단적으로 부정적인 것이 많기에 혐오 정서에 대한 깊이 있는 이해를 도모하거나 혐오 문제와 관련된 내용을 직접적으로 다루는 것이 적절할지에 대해서는 보다 심도 있는 논의가 필요할 것이다.

다음으로, 중학교급에서도 학생들이 혐오 문제 극복을 위한 도덕적 정서를 함양할 수 있도록 교육과정의 개선이 필요하다. 중학교 '도덕'에서는 '타인과의 관계' 영역에서 '사랑, 공감, 감사'와 같은 긍정적인 정서를 다루는 데 초점이 맞춰져 있다. 하지만 학생들이 자연스럽게 경험하고 잘 조절되지 않으면 문제를 낳을 수 있는 혐오와 같은 부정적인 정서에 대한 성찰과 조절에 관한 내용 요소도 교육과정에 더 구체적으로 포함할 필요가 있다.

마지막으로, 고등학교급에서는 '현대사회와 윤리', '윤리와 사상', '인문학과 윤리', '윤리문제 탐구'에서 혐오 문제에 대해 좀 더 심도 있게 다룰 필요가 있다. 고등학교 '현대사회와 윤리'는 현대사회의 윤리 문제들을 다양한 사상을 바탕으로 탐구하고 성찰하여 실천으로 옮기는 것을 중점으로 둔 과목인 만큼 현대 사회에서 나날이 심각해져 가는 혐오 문제를 다루는 데 효과적일 수 있다. 특히, '(6) 평화와 공존의 윤리'에서 새터민 혐오, 이주민 혐오 등과 관련된 혐오 문제를 다룸으로써 혐오 문제 극복에 기여할 수 있을 것이다.

고등학교 '윤리와 사상'에서는 이황과 이이를 중심으로 도덕적 감정의 성찰과 조절을 다루는 것 이외에도 동양 사상, 서양 사상, 사회 사상 등 폭넓은 사상들과 연관 지어 혐오 문제의 원인이 되

는 정서들과 도덕적 정서를 다룰 수 있다. 이를테면, 흄의 사상 등을 바탕으로 하이트의 이론 및 최근 뇌과학의 연구 성과와 연관지어 혐오 정서에 대한 깊이 있는 이해를 도모하고, 불교의 연기설과 자비 사상 등과 관련지어 혐오 문제에 대한 접근 방식을 고민해보도록 할 수 있다.

마지막으로, 혐오의 정서와 혐오 문제는 윤리학뿐만 아니라 사회학, 법학, 심리학, 진화생물학 등 다양한 학문 영역과 연계하여 다뤄질 필요가 있다는 점에서 '윤리문제 탐구'에서 혐오 문제를 다루는 것이 가장 효과적일 수 있다. 앞서 언급하였듯 기존의 교육과정의 '윤리문제 탐구'에는 혐오와 관련된 내용 요소가 '사회적 차별 표현 문제'에 국한되어 있는데, 이를 확장해 '혐오 정서에서 파생되는 다양한 혐오 문제'를 '윤리문제 탐구'에 포함한다면 학생들이 보다 다양한 관점에서 혐오 문제를 생각해보도록 할 수 있다. 이 2022 교육과정 '윤리문제 탐구'의 내용 요소를 개선하여 제시한다면, <표8>과 같다.

<표 8> 2022 교육과정의 '윤리문제 탐구' 내용 체계 및 성취기준 개선 방안

	내용 체계	성취기준
(2) 시민의 삶과 윤리적 탐구	**<지식·이해>** 2. 혐오 문제는 왜 생겨나고 심화되며, 어떻게 해결할 것인가? · 혐오의 의미와 혐오 문제의 발생 및 심화 원인 · 혐오 문제의 해악성과 해결 방안 **<과정·기능>** · 혐오 문제의 사례를 조사하고 해결 방안 모색하기 **<가치·태도>** · 혐오에 대해 성찰하고 조절하여 도덕적 정서를 바탕으로 혐오 문제를 극복하려는 자세	[12인윤01-02] 혐오 정서와 혐오 문제의 사례를 탐구하고, 혐오에 대한 성찰과 조절이 필요함을 이해하여 혐오 문제를 해결할 수 있는 방안을 제시할 수 있다.

제 2 절. 도덕과 교수학습 방법 개선 방안

1. 혐오 문제 극복을 위한 교수 학습 방안

혐오 문제 극복을 위한 수업을 구성하기 위해서는 단순히 혐오 문제가 나쁘다고 학생들에게 지도하는 것으로는 불충분하다. 혐오는 진화적 본성에 기원을 둔 자연스러운 정서로서 이성의 능력을 뛰어넘어 윤리적으로 중요한 경계들을 명확히 해주는 동시에 잘못된 관념을 바탕으로 소수 집단에 투사되어 낙인찍기, 위계 세우기 등을 통해 인간 존엄성 훼손의 문제를 낳기 쉬운 복합적 속성을 지니고 있다. 따라서 학생들이 일상에서 자연스럽게 느끼는 정서가 부정적이라고 해서 무조건 제거하는 것이 아니라 그러한 정서를 성찰하여 도덕적 사고를 바탕으로 정서가 바람직한 방향으로 발현될 수 있도록 도덕적 정서를 함양하고 혐오 문제를 극복할 수 있는 도덕적 행동을 고민할 수 있도록 해야 한다. 혐오 문제 극복을 위해 수업에서 실시할 수 있는 교수학습 방법을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 학생들이 혐오 문제의 원인이 되는 부정적 정서들을 외면하지 않고 들여다볼 기회를 제공해야 한다. 이를 위하여 마음챙김 명상 기법과 사회정서학습의 자기 인식 기술을 활용할 수 있다. 현대 심리학에서 '마음챙김'은 특정한 고정된 관점에 대한 집착에서 벗어나, 현재의 순간에 비판단적으로 주의를 집중하고 의도적으로 몸과 마음을 관찰하면서 순간의 경험들을 느끼고 있는 그대로 받아들이는 과정을 통해 자신과 세계를 새롭게 경험하는 것을 의미한다. 다시 말해, 마음챙김이란 비판단, 수용, 개방성, 비집착, 관찰, 현재 경험의 자각, 거리두기, 탈중심화, 메타-인지적 기술, 메타-인지적 통찰, 인지적 탈융합 등을 포괄하는 개념이다. (Kabat-Zinn, 1990, 1994; Goleman, 1980; Martin, 1997; 김민지,

2014; 11-12) 이러한 마음챙김 명상을 활용한다면 학생들이 자신의 몸과 마음을 살펴봄으로써 내면 상태를 알아차리고 성찰하여 자신을 이해하도록 하며 부정적인 정서에 매몰되지 않고 비도덕적인 방향으로 흘러가기 쉬운 생각에서 벗어나 상황에 대한 인지를 변화시킬 수 있는 내면 상태를 갖게 된다. (김민지, 2014; 104) 또한 사회정서학습에서의 핵심 역량인 '자기 인식'을 위한 하위 기술인 '자신의 정서를 인식하고 이름 붙이기', '자신에 대해 정확하게 인지하기' 등을 활용하면 학생들이 자신의 내면을 관찰하고 이해하도록 하는 데 도움을 줄 수 있다. (정창우, 2013: 157) 이러한 마음챙김과 사회정서학습의 자기 인식 기술을 활용하여 학생들이 혐오 문제의 원인이 되는 혐오, 분노, 불안 등 다양한 정서들을 인식하고 관찰하여 자신의 내면 상태를 이해하고 받아들일 수 있도록 해야 혐오 문제를 극복하기 위한 사고와 행동으로 나아갈 수 있게 된다.

둘째, 학생들이 역할 채택 및 다양한 집단 범주의 경험을 통해 도덕적 상상력을 키우고 내집단에 국한되어 공감을 발휘하지 않도록 교육해야 한다. 그러기 위해서는 역할극을 활용하여 학생들에게 다양한 집단의 구성원이 되어 타 집단의 구성원이 처한 상황과 생각을 직접 경험해보고 관점을 수용할 수 있게 하는 기회를 제공할 수 있다. 이를테면, 제인 엘리엇의 '푸른 눈, 갈색 눈' 차별 실험에서는 눈동자 색깔로 인한 차이에 따라 권위가 부여되었을 때 초반에 학생들이 자신의 특권을 바탕으로 친구들에게 차별적 행위를 가하였다. 하지만, 서로의 역할을 교환하였을 때 차별을 받았던 경험이 있는 학생들은 자신의 특권을 조심스럽게 행사하는 모습을 보였다. 이처럼 자신이 속하지 않은 다른 집단의 구성원이 처한 상황을 경험함으로써 공감의 범위를 외집단까지 확장시킬 수 있다. 만일 역할극에서 학생이 공감 능력을 발휘하지 못했다면 교사는 추론적인 설득을 통해 학생들에게 자신의 행동 결과가 다른 사람에게 야기한 고통을 공감적인 방식으로 강조하는 귀납적인 교육

을 실시하여 공감의 폭을 확장시킬 수 있다. 이를 위하여 정보통신기술을 활용할 수도 있다. 이를테면, 메타버스 기술 등을 활용해 학생들이 가상 현실 속 다양한 역할 채택의 기회를 갖도록 하거나 SNS 등을 활용해 다양한 집단의 사람과 접촉할 수 있도록 할 수 있다. 구체적으로는, 메타버스를 활용하여 학생들이 가상현실에서 노인, 다른 인종의 사람, 색맹과 같은 장애를 가진 사람의 눈으로 자신을 볼 수 있게 할 수 있다. 이러한 경험은 학생들이 사람을 유형화하고 차별하는 것을 줄여줄 수 있다. 또한 SNS를 통해 오프라인에서 만나는 한정된 사람이 아닌 다양한 유형의 사람들과 접촉함으로써 공감의 폭을 확대하고 혐오를 해소할 수도 있다.[20]

또한 학생들이 개인의 정체성이 다양한 집단에 근거하여 구성될 수 있는 것임을 인식하여 자신과 다른 집단의 경계 짓기를 극복할 수 있도록 교육해야 한다. 구체적으로는, 자신의 정체성이 하나의 고정된 집단의 속성으로 규정되는 것이 아님을 이해하고, 자신이 주류집단과 비주류집단 모두에 속할 수 있음을 경험하도록 해야 한다. 인간은 누구나 비주류 집단과 주류 집단에 번갈아 속할 수 있으며, 상황별로 소속된 집단에 따라 주류성과 비주류성을 번갈아 가지게 된다. (최인철 외, 2021: 86) 그럼에도 불구하고 자신을 지배 집단의 속성으로만 파악하고, 타인을 피지배 집단의 속성으로만 인식할 경우, 타인을 이해하려는 마음을 가지는 것이 더욱 어려워져 혐오가 심화될 수 있다. 따라서 학생들이 자신과 타인이 모두 다양한 집단에 번갈아 속할 수 있음을 인지하고, 집단의 속성보다는 개별적 고유한 특성에 근거하여 개인을 이해할 수 있도록 해야 한다. 이를 위한 활동을 다음과 같이 제시할 수 있다. 우선, 학생들에게 자신이 속한 다양한 집단을 적어보도록 할 수 있다. 그리고 자신이 가지고 있는 속성 중 주류 집단에 해당하는

20) SNS와 같은 미디어가 혐오를 심화시킬 수 있음을 제3장 제2절 '2. 미디어와 혐오의 심화'에서 언급한 바 있다. 공감의 반경을 확대하기 위해 SNS를 활용하는 교육은 반드시 미디어 리터러시 교육과 함께 이루어져야 한다.

것과 비주류 집단에 해당하는 것은 무엇이 있는지 적어보도록 한다. 이를 바탕으로 학생들이 각각의 집단의 속성을 이유로 특정 대상에게 혐오를 느끼거나 혐오의 대상이 된 경험이 있는지를 성찰해보도록 한다. 이렇게 함으로써 학생들은 자신이 비주류 집단과 주류 집단에 교차하여 속하며 혐오의 주체와 대상이 모두 될 수 있음을 경험해보고, 혐오 대상의 입장을 고려해볼 수 있다. 이때, 교사는 학생들이 자신이 속한 집단이 고정적인 것이 아니며, 내집단과 외집단을 이분법적으로 나누고 특정 집단을 혐오 집단으로 인식하는 것이 문제가 될 수 있음을 학생들이 깨닫도록 해야 한다.

또한 학생들이 하위 집단을 넘어서 상위 집단을 경험하도록 함으로써 그가 속한 하위 집단 이외의 사람들에 대한 혐오를 해소할 수 있다. 다시 말해, 학생들이 내집단과 외집단을 포괄하는 상위 집단을 구성하도록 함으로써 학생들의 공감 편향을 재구성할 수 있다. 예를 들면, 북한과 북한 사람들에 대해 혐오감을 느끼는 학생에게 새터민과 교류하며 친구가 되는 기회를 제공함으로써 새터민에 대한 일반화에서 벗어나 그들을 사회 통합을 위해 함께 노력해야 할 동등한 사회구성원으로 인식하도록 할 수 있다. 이는 새터민 혐오를 해소하고 공감과 친사회적 행동의 범위를 확장시키는 데 기여할 수 있다.

셋째, 자신의 정서가 바람직한 신념에 기반한 것인지를 성찰하여 정서를 조절할 수 있는 기회를 제공해야 한다. 앞서 살펴보았듯 혐오는 검증되지 않은 정보로 형성된 잘못된 신념이나 인지적 관념에 기반하는 경우가 많다. 특히, 미디어 사회에서 개인 맞춤형 정보를 제공하는 필터 버블 현상은 학생들이 편향된 정보를 접하게 하여 확증 편향을 강화시킨다. 따라서 미디어 리터러시 교육과 연계하여 학생들이 무분별하게 확산되는 정보들을 비판적으로 분석하고 자신이 인지 편향에 사로잡힌 것은 아닌지 성찰해보도록 하는 교육을 수업에 반영할 수 있다. 예를 들어, 이주민으로 인한

세금 및 범죄 발생률 증가 등 인터넷에서 접한 정보들을 이유로 이주민에 대한 혐오를 느끼는 학생에게 자신이 기반한 신념이 진짜인지 객관적으로 검토하도록 할 수 있다. 이러한 과정을 통해 자신의 신념에 부합하는 정보만 받아들여 극단적 견해를 강화하고 그에 기반해 혐오 정서를 심화시키는 것이 아니라, 도덕적 사고를 바탕으로 자신의 정서를 어떻게 도덕적 정서로 발현시킬 수 있을지에 대해 고민할 수 있도록 할 수 있다.

넷째, 도덕적 상상력을 발휘하여 혐오의 정서를 무분별하게 표출했을 때의 결과를 고려하고 혐오라는 정서에 매몰되는 것이 아니라 혐오 문제를 극복할 수 있는 도덕적 행동을 실천으로 옮길 수 있도록 장려해야 한다. 특히, 학생들의 삶과 연관 지어 학생들이 일상에서 느끼는 혐오의 정서에 어떻게 대처할 수 있을지를 고민할 수 있도록 하는 것이 필요하다. 이를테면, 학생들이 온라인 게임을 하면서 여성 혐오를 경험한 상황에서 자신이 느낀 혐오가 합리적이었는지 성찰해보고 합리적이지 않다면 정서와 신념을 어떻게 변화시킬 수 있을지 고민해보도록 할 수 있다. 또한 이를 사회적 차원으로 확장하여 여성 혐오, 남성 혐오 등의 혐오 문제에 대해 학생들이 해결 방법을 고민해볼 수 있도록 할 수 있다.

본 연구에서는 이상에서 살펴본 내용을 바탕으로 도덕과 수업에서 혐오 문제를 야기하는 정서를 조절하고 성찰하여 도덕적 사고를 바탕으로 혐오 문제를 극복할 수 있는 행동으로 나아갈 수 있도록 돕는 교수학습 모형을 제안함으로써, 혐오 문제 극복을 위한 도덕적 정서 교육 방안을 모색하고자 한다.

본 연구에서는 정창우 외(2021)가 제시한 '하이트(Haidt)식 도덕적 통찰 모형'을 혐오 문제 극복을 위한 도덕적 정서 교육에 활용할 수 있는 형태로 변용하여 제시하였다. Haidt는 도덕적 판단이 정서에 기반한 직관적 반응에 의해 자동적으로 이루어진다고 본다. 이러한 정서와 직관은 진화와 문화의 영향을 받은 것으로 내집단 중심적 혹은 자기중심적 편향성이나 여타의 인지적 편향성을

내포한다. 따라서 Haidt의 이론을 통해 인간의 직관적인 도덕 판단에 대해 성찰이 필요하다는 점을 시사점을 도출할 수 있다. 다만, Haidt는 인간의 직관적 판단에 대해 비판적으로 성찰할 수 있는 구체적 도덕교육 방법을 제시하고 있지 않다는 점에서 한계를 발견할 수 있다. 정창우 외(2021)는 Haidt 이론적 시사점에 주목하면서 한계점을 개선하여 '하이트식 통찰 모형'을 제시하였다. (정창우, 석자춘, 2021: 9-10) Haidt에 의하면, 혐오는 순수성/신성 모듈을 기반으로 나타나는 정서로 인간의 자동적이고 직관적인 도덕 판단의 기반이 된다. 따라서 본 연구에서는 혐오에 근거한 판단을 성찰하고 바람직한 방향으로 변화시키기 위하여 '하이트식 도덕적 통찰 모형'을 활용할 수 있다고 보았다.

'하이트식 도덕적 통찰 모형'은 생각 나누기 및 자료 제시, 자신의 반응 관찰하고 표현하기, 원인 분석 및 탐구 활동, 도덕적 신념의 한계 및 비일관성 검토, 도덕적 통찰, 되고 싶은 자아 및 도덕적 실천 규정 정하기, 확언 및 공유하기, 반복적 실천 및 모니터링 하기의 8단계로 이루어진다.[21] (정창우, 석자춘, 2021: 13) 이러한

---

21) '하이트식 도덕적 통찰모형'은 '제3세대 인지행동치료(cognitive-behavior therapy)'와 '수용-전념 치료(Acceptance & Commitment Theray, 이하 ACT)'를 통해 절차적 정당성을 확보한다. 제3세대 인지행동치료에 의하면, 마음챙김을 바탕으로 자신의 정서 경험을 있는 그대로 알아차리는 과정이 선행될 때 인지적 오류를 파악하고 논박해 수정하는 과정이 긍정적 방향으로의 변화를 계속적으로 이끌어낼 수 있다. (문현미, 2005: 17-18, 21-22) 따라서 '하이트식 도덕적 통찰모형'은 '도덕적 신념의 한계 및 비일관성 검토' 이전에 '자신의 반응을 관찰하고 표현하기' 과정을 거치도록 함으로써 자동적, 직관적 반응에 대한 관찰이 도덕적 통찰에 기여할 수 있도록 한다 (정창우&석자춘, 2021: 15-16) 또한 ACT모델에 의하면, '인지적 탈융합(cognitive defusion)'으로서의 마음 상태가 확보되어야 '가치(value)'의 탐색과 가치에 대한 '전념(commitment)'가 제대로 이루어질 수 있다. (문현미, 2005: 17-18, 22-26) 이를 바탕으로 하여 '하이트식 도덕적 통찰모형'은 '인지적 탈융합'을 '도덕적 통찰' 단계에, '가치'를 '되고 싶은 자아' 단계에, '전념'을 '도덕적 실천 규정 정하기' 단계에 대응하여여 적용한다.

하이트식 도덕적 통찰 모형의 기본 단계들을 변용하여, 본 연구에서는 다음의 <표 9>와 같이 '혐오 문제 극복을 위한 도덕적 정서 학습 모형'을 제안하고자 한다.

<표9> 혐오 문제 극복을 위한 도덕적 정서 학습 모형

1단계	문제 탐구 및 생각 나누기
2단계	(자신과 타인의) 정서 들여다보기
3단계	정서 성찰하기
4단계	도덕적 통찰
5단계	되고 싶은 자아 및 실천 방안 모색하기
6단계	확언 및 공유하기
7단계	반복 실천 및 정서 모니터링하기

1단계인 '문제 탐구 및 생각 나누기' 단계에서는 교사가 혐오 문제와 관련이 있으면서도 학생들에게 정서적 각성을 줄 수 있는 자료(예: 영상, 사진, 신문 기사 등)를 선정하여 제시한다. 이때 유의해야 할 점이 두 가지 있다. 첫 번째로, 혐오 문제는 특히 극단적이고 부정적인 내용의 자료가 많을 수 있기에 학생들의 발달 수준을 고려하여 자료의 선정을 신중히 해야 한다. 다시 말해, 학생들에게 지나치게 정서적 충격을 주어 심리적 내상이나 외상을 일으킬 수 있는 자료는 선정하지 않도록 해야 한다. (정창우, 석자춘, 2021: 13-14) 두 번째로는, 학생들이 속한 내집단(이를테면, 여성 혹은 남성)에 따라 특정 집단에 편향된 자료가 제시될 경우, 학생들이 수업 자체에 반발감을 가지거나 특정 집단의 입장에서만 생각해 볼 우려가 있다. 따라서 어느 한 집단에 편향된 혐오 문제의 사례를 자료로 제시하기보다는 학생들이 치우치지 않은 관점에서 혐오 문제를 생각해볼 수 있도록 혐오 문제의 다양한 사례를 균형있게 제시할 수 있도록 해야 한다. 이때, 다양한 혐오 문제의 유형을 다루기 위하여 교사는 모둠별로 다른 유형의 혐오 문제 자료를 다루도록 과제를 분담하는 직소(Jigsaw) 모형을 이용할 수 있다.

이렇게 제시된 자료를 바탕으로 학생들이 혐오 문제를 탐구하도록 한 뒤에서는 학생들이 앞서 살펴본 혐오 문제와 관련지어 자신이 일상 속에서 혐오 정서를 경험한 사례를 이야기해보도록 한다. 이 때 교사는 학생들이 혐오가 긍정적으로 기능했던 사례(예: 잔인한 사육 환경에 혐오감을 느끼고 채식을 결심하게 된 사례)와 혐오가 부정적으로 기능했던 사례(예: 특정 대상을 향한 무분별한 혐오로 인해 차별을 경험한 사례)를 모두 돌이켜보도록 함으로써 혐오라는 정서가 복합적 속성을 지니고 있기에 도덕적 사고를 바탕으로 잘 조절해나가야 하는 것임을 학생들이 인지하도록 도울 수 있다.

2단계는 '정서 들여다보기' 단계이다. 이 단계에서는 '자신의 정서 들여다보기'와 '타인의 정서 들여다보기' 단계로 나누어 진행할 수 있다. '자신의 정서 들여다보기' 단계에서는 학생들이 내면의 정서 상태를 인식하고 받아들일 수 있도록 해야 한다. 이 과정에서 교사는 학생들이 자신의 정서를 비판단적으로 관찰하고 이해할 수 있도록 마음챙김 명상 혹은 사회정서학습의 자기 인식 기술을 활용할 수 있다. 학생들이 자신의 내면을 관찰하여 있는 그대로 받아들이도록 한 뒤에는 학생들이 자신이 느꼈던 정서의 원인을 분석하고 공유할 수 있도록 해야 한다. 이 때, 교사는 학생들이 혐오뿐만 아니라 혐오와 중첩된 다양한 정서들, 이를테면, 혐오와 불안, 두려움, 분노 등을 포괄적으로 인식하고 정서들 사이의 관련성을 생각해보며 다양한 정서들의 계열 안에서 혐오의 원인을 심도있게 생각해볼 수 있도록 도와야 한다. 이를 위해 마인드맵을 통해 혐오와 관련된 상황에서 자신이 경험한 정서들을 모두 적어보도록 할 수 있다. 이때 살펴본 정서의 원인에 대한 분석은 3단계에서 자신의 정서에 영향을 미친 신념을 비판적으로 성찰할 때 활용될 수 있다.

또한 '타인의 정서 들여다보기' 단계에서는 자신의 정서와 관련된 타인의 정서를 들여다보고 이해할 수 있도록 해야 한다. 이 때, '타인'은 내집단의 구성원만을 의미하는 것이 아니라, 혐오를 느낀

대상, 즉 내집단 이외의 존재까지 포괄한다. 다시 말해, 학생들이 타인의 정서를 들여다봄에 있어 내집단에 한정되어 공감을 발휘하지 않도록 교사가 조력해야 한다. 구체적으로는. 앞서 언급한 것처럼 학생들이 다양한 집단 범주를 바탕으로 자신과 타인의 정체성을 재구성하여 공감 편향을 극복하도록 할 수 있다. 이를테면, 남성의 어려움에 지나치게 공감하며 여성에 대해 혐오를 느끼는 학생에게 공감 편향을 극복하도록 하기 위하여 개인을 여성이 아닌 가족(어머니 혹은 여자 형제) 등으로 범주를 재구성하도록 돕는다면 그들의 정서를 이해하도록 하는 데 기여할 수 있다.

3단계에는 '정서 성찰하기' 단계이다. 이 단계에서는 자신의 혐오 정서가 기반으로 하는 신념이 합리적인지 검토하도록 해야 한다, 구체적으로는 혐오 정서가 내집단 편향성, 과잉 일반화의 오류, 확증 편향 등 인간의 편향성에 기반할 수 있음을 학생들에게 이야기하고, 자신이 느꼈던 편향이 그러한 편향성에 기반한 것은 아닌지 검토할 수 있도록 해야 한다. 이를 위해 <표10>과 같은 '정서가 기반으로 하는 신념의 합리성 검토 질문지'를 활용하여 학생들이 자신의 정서가 비합리적 신념 혹은 인지 편향을 기반으로 함을 새롭게 자각하도록 할 수 있다. 이 때 짝 활동을 통해 서로가 짝의 정서와 관련된 신념을 검토하는 것을 돕도록 할 수 있다. 이를 통해 학생들은 짝의 검토 과정을 관찰하며 정서 성찰과 관련한 모델링의 기회를 가질 수 있다. 다만, 짝 활동을 할 때 혐오를 느낀 상대방을 비난하는 것이 아니라, 자신의 정서와 관련된 신념을 검토하며 정서를 성찰하고 바람직한 도덕적 정서를 함양하는 것이 활동의 주된 목적임을 학생들이 잊지 않도록 안내해야 한다. 이 과정에서 학생들의 정서가 기반으로 하는 신념이 미디어를 통해 접한 내용을 기반으로 할 경우 정서의 근거가 사실에 기반한 것인지를 비판적으로 검토하도록 하는 미디어 리터러시 교육을 함께 활용할 수 있다.

<표10> 정서가 기반으로 하는 신념의 합리성 검토 질문지
(정창우, 석자춘, 2021: 14를 바탕으로 재구성)

정서가 기반으로 하는 신념의 합리성 검토 질문지
◆ 특정 개인의 특성을 특정 개인이 속한 집단 전체에 해당하는 것으로 생각하는 과잉 일반화의 오류를 저지르지는 않았는가?
◆ 복잡하게 생각하기가 싫어서 어떤 대상의 한 면만 보려고 하지는 않았는가?
◆ 나는 틀리지 않는다는 과도한 자신감이 타인이나 타 집단을 객관적으로 평가하는데 오류로 이어지지는 않았는가?
◆ 자신이 가지고 있는 선입견이나 생각에 부합하는 것들만 받아들이는 확증 편향을 저지르지 않았는가?
◆ 나(혹은 내집단)은 맞고 타인(혹은 외집단)은 틀리다는 이분법적 사고를 가지고 있지는 않았는가?
◆ 공감이 내집단에 편향되어 발휘되지는 않았는가?
◆ 명확히 존재하지 않는 인과관계나 상관관계를 자의적으로 만들어 내지는 않았는가?
◆ 권위자 혹은 지배 집단의 것이라고 생각되는 의견을 무비판적으로 수용하려고 하지는 않았는가?
◆ 다수의 의견에 그저 동조하지는 않았는가?
◆ 검증되지 않은 미디어의 정보를 그대로 신뢰하지는 않았는가? 내가 가지고 있는 정보의 출처와 진위 여부를 확인했는가?
◆ 정서가 무분별하게 표출되었을 때 타인과 사회에 미칠 수 있는 영향을 고려하였는가?

4단계는 ‘도덕적 통찰’ 단계이다. 이 단계에서 학생들은 혐오의 정서가 무분별하게 표출되었을 때 발생할 수 있는 다양한 결과들을 고려하는 도덕적 상상력을 발휘해보고, 자신이 가지고 있는 혐오 정서의 한계와 혐오 문제의 해악성을 자각하여 혐오 문제를 극복하기 위한 자신의 삶에 대한 윤리적 성찰을 바탕으로 새로운 삶

의 방식을 채택하게 된다.

5단계에서는 '되고 싶은 자아 및 (혐오 문제 극복을 위한) 실천 방안 모색하기' 단계이다. 이 단계에서는 우선 학생들이 자신의 도덕적 통찰을 바탕으로 되고 싶은 자아상을 고민해보고 정할 수 있도록 한다. 이를테면, 학생들은 '자연스럽게 혐오의 정서를 느끼더라도 그러한 정서를 비판적으로 검토하며 조절하여 혐오 문제로 이어지지 않도록 하는 나'와 같은 이미지를 설정할 수 있다. 다음으로는, 학생들이 혐오 문제를 극복하기 위한 개인적 차원과 사회적 차원의 실천 방안을 모색하게 된다. 개인적 차원에서는 자신의 정서를 도덕적 정서로 발현하기 위한 방법과 혐오를 경험하는 상황에서의 대처법 등을 고민할 수 있다. 이 때 교사는 학생들이 다양한 집단에 기반한 자신의 정체성 인식, 공감 편향의 재구성, 미디어 리터러시 능력 함양 등을 바탕으로 다양한 방향에서 실천방안을 모색해볼 수 있도록 조력해야 한다. 또한 혐오 문제의 극복은 단순히 개인적 차원에 국한되지 않으며 사회적 차원의 문제 해결이 함께 이루어져야 함을 학생들에게 강조하며 학생들이 사회적 차원의 실천 방안까지 모색할 수 있도록 해야 한다. 이 과정에서 학생들은 혐오의 정서가 사회적으로 확산되었을 때 나타날 수 있는 문제들을 고민해보고, 이와 관련하여 해결책을 논의해보도록 할 수 있다. 이를테면, 미디어 공간에서 무분별하게 확산되는 혐오 표현과 관련하여 '혐오 표현의 적절한 규제는 어디까지인가'를 논의하고 혐오 표현을 규제하기 위한 방안을 모색해 볼 수 있다.

6단계는 '확언 및 공유하기' 단계이다. 이 단계에서는 5단계에서 정한 실천 방안을 친구들 앞에서 이야기하며 실천을 다짐한다. 마지막으로 7단계는 '반복 실천 및 정서 모니터링하기' 단계이다. 이 단계에서는 혐오와 관련된 상황이 유사하게 발생했을 때, 자신의 정서를 모니터링하고 관리하여 도덕적 정서를 바탕으로 도덕적 행동을 실천해 나가도록 지도할 수 있다.

위의 수업 모형을 통해 학생들은 자신과 타인의 부정적 정서

를 외면하지 않고 관찰하여 자기 이해와 타인 공감의 폭을 확장하고, 혐오가 기반으로 하는 신념을 성찰하여 혐오에 관한 도덕적 통찰을 경험할 수 있다. 나아가 학생들은 혐오 정서가 비합리적 신념에 기반할 경우 발생할 수 있는 도덕 판단의 한계를 깨닫고 자신의 삶의 방식을 개선하기로 채택하여 도덕적 상상력을 바탕으로 혐오 문제를 극복하기 위한 도덕적 행동의 실천으로 나아가는데 기여할 수 있다.

2. 혐오 문제 극복을 위한 평가 방안

정서는 개인적으로 체험되는 것으로서 주관적인 특성을 지니며 도덕적 정서와 관련된 정의적 영역은 눈에 보이지 않아 수치화하여 확인하기 어렵다. 또한 도덕적 정서는 단순히 감정적 측면에 한정되지 않으며, 인지적 요소와 정의적 요소의 상호보완적인 관계 속에서 복합적으로 발현되기 때문에 이를 분리하여 평가하여서는 안 된다. (이형빈, 김성수, 2022: 130) 따라서 기존에 학교에서 이루어지던 대로 지식을 암기하고 단일한 정답에 근거해 수량화된 점수를 매기는 형태의 지필 평가로는 도덕적 정서의 함양을 평가하는 것이 바람직하지 않다. '학생들이 얼마냐 아느냐'를 측정하는 것이 아니라, 학생들이 자신이 일상 속에서 느꼈던 정서 및 삶의 문제와 연관 지어 도덕적 정서를 함양해나가는 과정 그 자체가 평가가 되어야 한다. 즉, 평가의 과정 속에서 단순히 교사가 학생을 측정하고 이해하는 것이 아니라, 학생이 도덕적 정서 학습 과정 속에서 스스로 자신을 더 깊이 있게 이해하며 성장해나갈 수 있도록 지원하는 '과정중심평가'가 요구된다.

또한 학생의 도덕적 정서의 변화를 평가하기 위해서는 교사만 평가에 참여하는 것이 아니라 학생도 평가의 주체가 될 수 있어야 한다. 즉, 교사가 일방적으로 학생에게 제공하는 피드백에서 벗어나 학생이 스스로 자신의 학습에 대한 피드백을 제공할 수 있도록 해야 한다. 이를 위한 방법으로 '자기평가'를 활용할 수 있다. (이형빈, 김성수, 2022: 61) 자기평가는 스스로 자신의 학습 과정 및 결과를 평가하도록 하는 것으로, 점수와 등수를 매겨 서열화하는 것이 아니라, '자기성찰'을 통해 자신의 강점과 약점을 확인하고 더 성장할 수 있도록 하는 것이 주된 목적이다. 이를 통해 학생들이 주도적으로 학습과 평가를 이끌어가면서 학생들의 학습 동기와 자기 조절 역량이 향상될 수 있다. 또한 자기평가는 학습의 결과를

양적으로 평가하는 것이 아니라 학습자 스스로 자신의 학습의 질을 되돌아보며 자신의 학습을 조절해나가도록 하는 것이기에 인지적 영역 뿐만 아니라 타인이 평가하기 어려운 정서 등과 관련된 내적인 변화를 포괄하는 정의적 영역까지 포괄적으로 점검할 수 있다. (이형빈, 김성수, 2022: 136)

혐오 문제 극복을 위한 도덕적 정서 함양 과정에서의 자기평가는 인지적 영역과 정의적 영역을 모두 통합적으로 평가하는 것이어야 한다. 인지적 영역과 관련된 자기 평가는 자신이 제대로 이해하고 있는 것은 무엇이며 모르고 있는 것은 무엇인지, 앞으로 어떤 것들을 더 학습하고 보완해야 하는지를 스스로 점검할 수 있도록 하는 것으로, 메타인지(meta-cognition)를 활성화하는 과정으로 이해될 수 있다. (이형빈, 김성수, 2022: 136) 혐오 문제의 극복을 위한 도덕적 정서 교육에 있어서 실시할 수 있는 인지적 영역의 자기평가지를 제시하면 <표11-1> 및 <표11-2>과 같다. 구체적으로는, 자신의 정서에 대한 이해, 자신의 혐오 정서가 기반으로 하는 신념의 오류 점검, 자신의 혐오 정서가 타인과 사회에 미칠 수 있는 영향 고려, 혐오 문제의 핵심 파악, 혐오 문제를 극복할 수 있는 실천 방안 탐색, 사후 성찰 등이 인지적 영역의 자기 평가에 포함될 수 있다.

<표11-1> 인지적 영역의 자기평가지(체크리스트)

자기평가 항목	그렇다	보통이다	미흡하다
나의 정서를 관찰하는 과정을 통해 내면에 존재하는 혐오 문제와 관련된 정서들을 살피고 그 발생 원인을 이해하였다.			

내가 가지고 있는 혐오 정서가 비합리적 신념에 기초할 수 있음을 인식하고, 신념들이 인지적 오류 및 편향 등을 바탕으로 하는지를 검토하였다.			
나는 나의 혐오 정서가 무분별하게 표출되었을 경우 타인과 사회에 미칠 수 있는 영향을 고려하였다.			
혐오 문제에서 어떤 요소가 핵심인지 파악하면서 혐오 문제의 발전 과정과 원인을 분석하였다,			
혐오 문제를 극복하기 위해 할 수 있는 대안들을 떠올려 보고 개인적 차원과 사회적 차원의 실천 방안을 모색하였다.			
활동 이후 나의 정서를 지속적으로 모니터링하며 나의 정서가 도덕적 사고를 기반으로 도덕적 정서로 발현되고 있는지 점검하였다.			

<표11-2> 인지적 영역의 자기평가지(서술형)

	나의 평가
혐오 정서와 혐오 문제에 대해 내가 기존에 알고 있던 것은 무엇이며, 과제를 수행하기 이전에 내가 혐오 집단에 대해 가지고 있던 신념은 어떠했는가?	
내가 혐오 정서와 혐오 문제에 대해 새롭게 배우게 된 것은 무엇이며, 활동 이후 내가 혐오 집단에 대해 가지고 있던 신념은 어떻게 변화했는가?	
혐오 정서 및 혐오 문제와 관련하여 앞으로 더 탐구해보고 싶은 것은 무엇인가요?	

정의적 영역과 관련된 자기평가는 정서, 가치, 의지, 태도 등을 점검하도록 하고, 스스로 성찰을 바탕으로 앞으로의 삶의 가치관과 태도에 반영하기 위함이다. (이형빈, 김성수, 2022: 137) 혐오

문제의 극복을 위한 도덕적 정서 교육에 있어서 실시할 수 있는 정의적 영역의 자기평가지를 제시하면 <표12>와 같다. 구체적으로는, 혐오 대상에 대한 정서의 변화, 자신의 혐오 정서에 대한 태도의 변화, 혐오 문제를 극복하기 위해 필요한 바람직한 가치의 모색, 앞으로의 실천 의지 등이 정의적 영역의 자기평가와 관련된다.

<표12> 정의적 영역의 자기평가지 (서술형)

문항	나의 평가
활동 과정을 통해 내가 혐오 대상으로 여겼던 집단에 대한 정서가 어떻게 달라졌나요?	
활동을 통해 내면에 존재하는 혐오 정서에 대해 어떤 태도를 가지게 되었나요?	
활동을 통해 혐오 문제를 극복하기 위해 어떤 가치들이 필요하다고 생각했나요?	
다음에 비슷한 일이 발생한다면, 어떤 정서를 느끼고 싶나요? 이를 위해 어떤 노력을 기울일 수 있을까요?	

그런데 도덕적 정서 교육을 통한 혐오 문제의 극복은 단번에 이루어지는 것이 아니라 학생 자신이 지속적으로 정서를 성찰하고 조절하는 습관을 가지면서 타인을 이해하며 혐오 문제에 대해 숙고할 때 이루어질 수 있다. 따라서 교사는 활동의 결과물만 가지고 학생들을 평가하는 것이 아니라, 정서를 성찰하고 조절하며 도덕적 정서로 발현시켜나가려는 과정 속에서 학생들이 기울인 노력을 칭찬해주어야 한다. 학생들이 혐오 정서를 느꼈다는 사실만으로 자신들을 비도덕적인 사람이라고 간주하고 좌절하게 하는 것이 아니라, 자신의 혐오 정서를 주체적인 태도로 건강하게 조절하고 관리하며 혐오 문제를 극복하려고 하는 노력이 있을 때 도덕적 정

서를 갖춘 도덕적 인간이 될 수 있음을 학생들이 느낄 수 있도록 해야 한다. 다시 말해, 교사는 학생들의 성장 가능성에 대한 믿음을 바탕으로 학생들이 학습 과정에서 기울인 노력에 대해서 구체적이고 긍정적인 피드백을 제공해줄 수 있어야 한다. 또한 학생들의 노력을 인정해주는 것 외에도 학생의 부족한 점을 보완할 수 있도록 피드백을 제공해주어야 한다. 이를테면, 학생이 자신의 정서 조절에 어려움을 겪을 때 학생을 비난하며 지적하는 것이 아니라, 그 학생이 정서에 매몰되지 않도록 마음챙김 명상 기법 등을 알려주는 등 개선 방법을 알려주는 피드백을 제공할 필요가 있다. 이처럼 교사는 학생들의 성장과 변화에 중점을 두고 학생들이 부정적 정서에서 도덕적 정서로 나아갈 수 있도록 용기를 불어넣어 주고 앞으로 나아가야 할 방향을 제시하는 피드백을 제시할 수 있어야 한다.

정리하자면, 혐오 문제를 극복할 수 있는 도덕적 정서를 함양하기 위한 교육에 있어서는 도덕적 정서 능력의 변화 및 성장 과정에 대한 인지적 영역과 정의적 영역을 포괄하는 과정 중심 평가를 실시하여야 하며, 그 과정에서 평가의 주체는 학생이 되어 스스로 자신의 정서를 조절하고 점검하며 도덕적 정서로 발현시켜가는 학습 과정에 책임을 질 수 있도록 해야 한다. 이때, 학생 자신의 피드백과 함께 교사의 피드백도 필요하다. 교사는 학생들이 학습 과정에서 자신의 정서를 들여다보고 조절하며 더 나은 사람으로 성장해 나갈 수 있도록 그들의 노력을 칭찬하고 보완해야 할 점을 개선 방법 및 이후 긍정적 변화 가능성과 함께 언급하며 구체적인 피드백을 제시해주어야 한다.

제 3 절. 도덕 교사의 역할 개선

1. 도덕적 전문가이자 역할 모델로서의 교사

교사가 먼저 학생들에게 혐오 문제의 원인이 되는 정서를 성찰하고 조절하는 역할 모델이 되어야 한다. Mottet과 Beebe(2000)는 사람들이 표현, 발성, 자세 및 동작을 자연스럽게 모방하고 동기화하며 그러한 모방의 활성화와 피드백의 결과로 사람들의 감정이 수렴되는 모습을 보인다는 정서 전염 이론(the theory of emotional contagion)을 확인하기 위하여 465명의 대학의 의사소통 입문 과정에 등록한 피험자들을 대상으로 실험을 하였다. 그 결과, 교실에서 교사와 학생의 비언어적 행동이 관련되고, 학생의 비언어적 행동이 증가함에 따라 학생의 정서적 반응이 증가하며, 학생과 교사의 정서적 반응이 관련될 것이라는 가설이 입증되었다. (Mottet, Beebe, 2000: 3) 이처럼 정서는 타인에게 전염되며, 이를 '정서 전염(emotional contagion)'이라고 한다. 이러한 '정서 전염'으로 인해 학생들은 직간접적으로, 무의식적으로 교사의 정서를 경험하며, 그러한 정서의 영향을 받아 행동하게 된다. (Hatfield 외, 1994; 권재은, 2020: 56) 따라서 교사는 자신의 정서가 학생들에게 어떻게든 전해질 수 있음을 인지하면서 교사가 먼저 자신의 정서를 비판적으로 검토하고 도덕적 사고를 바탕으로 조절하며 도덕적 정서로 발현시켜 정서적 측면에서 모범이 되어야 한다. 교사는 도덕적 전문가로서 일상에서 경험하는 자연스러운 정서를 어떻게 조절하는지 언어적 또는 비언어적 방식으로 보여주어야 하고, 학생들을 대할 때에도 도덕적 대화를 바탕으로 자신의 정서를 성찰하는 모습을 자주 보여줄 수 있어야 한다.

2. 정서 조절과 성찰을 촉진하는 조력자로서의 교사

비도덕적 행동으로 발현되기 쉬운 부정적 정서를 교육함에 있어 무조건 해당 정서를 제거하고 차단하려는 방향으로 교육하는 경우가 많다. 이를테면, 교사는 학생이 부정적인 정서를 표출할 때, “분노하지 마!” “혐오하지 마!”라고 교육하는 것이다. 하지만 이는 학생들이 자신의 정서를 들여다보고 성찰할 기회를 오히려 방해할 수 있다. 교사는 학생들이 자신이 자연스럽게 경험하는 정서를 살피고 조절할 수 있도록 해야 한다.

학생들이 자신의 정서를 이해하고 수용할 수 있도록 하려면 우선 교사는 평소에 학생들이 일상에서 자연스럽게 느낀 정서를 자유롭게 이야기할 수 있는 환경을 조성해야 한다. 다시 말해, 교사와 학생 간에 편안한 분위기 속에서 활발하게 소통할 수 있는 교실 분위기를 조성해야 한다. 사회정서학습의 연구에 의하면, 자신이 가치 있는 존재로 존중받으며 타인과 상호 연결되어 있음을 느낄 때, 학생들은 자신들의 정서적 경험에 대한 도덕적 대화를 하는 과정을 통해 정서의 성찰과 조절, 공감과 역할채택을 경험하고 정서적 기능의 유능성을 획득할 수 있다. (정창우, 2013: 162) 이처럼 학생들에게 도덕적 대화를 통한 정서적 성찰의 기회를 부여하기 위해서는 학생이 부정적 정서를 경험할 때 이를 외면하며 차단하는 것이 아니라, 학생들이 느끼는 정서를 자연스러운 것으로 인정하고, 정서를 공유하며 그러한 정서를 어떻게 조절하고 발현시켜나가야 할지 함께 고민할 수 있도록 안전하고 지지적인 환경을 마련해주어야 한다. 그렇게 할 때, 학생들이 혼자 고립되어 일상에서 느끼는 등의 부정적 정서에 매몰되고 그것을 비도덕적 행동으로 표출하는 것이 아니라 정서에 대한 성찰을 바탕으로 도덕적 정서를 함양해 갈 수 있다. 이 과정에서 교사는 학생들이 정서를 도덕적인 방향으로 변화시킬 수 있다는 믿음을 가지고 학생

들의 도덕적 정서 함양을 위한 노력 자체를 인정하고 칭찬해주어야 한다.

또한 학생이 자신의 혐오를 성찰하고 조절하는 데 있어 어려움을 겪거나 도덕적 통찰 이후 혐오 문제를 극복할 수 있는 도덕적 행동으로 나아가지 못할 때, 교사는 학생이 어려움을 해결하는 데 필요한 적절한 비계(scaffolding)를 제공하여야 한다. 구체적으로 교사는 내집단의 입장에 지나치게 공감하며 혐오의 조절에 어려움을 겪는 학생에게 앞서 언급한 다양한 범주를 통한 정체성의 재구성, 공감 편향의 재구성 등을 할 수 있도록 단서를 제공하여 혐오 주체와 대상 간 경계를 극복하도록 할 수 있다. 또한 타 집단의 관점을 채택해보도록 하는 질문 혹은 자신의 정서가 확산되었을 때 발생할 수 있는 결과를 고려해보도록 하는 질문을 함으로써 학생들이 정서 조절의 어려움을 극복해나가도록 도움을 제공할 수 있다. 예를 들면, 장애인 이동권 보장을 위한 장애인 시위로 인해 겪은 불편함을 이유로 장애인 혐오를 표출하는 학생에게 '내가 후천적으로 장애인이 된다면 어떤 어려움을 경험할까? 그 어려움과 장애인 시위는 어떤 관련성이 있을까? 장애를 갖지 않은 다수의 사람들이 장애인을 혐오하며 장애인들을 배척하고 차별한다면 어떤 일이 벌어질까?'와 같은 질문들을 학생의 수준에 따라 단계적으로 함으로써 학생이 자신의 혐오 정서를 되돌아보고 바람직한 방향으로 변화시켜나가도록 도울 수 있다.

제 6 장 결 론

본 논문은 혐오의 개념과 특성에 대한 분석을 토대로 혐오를 어떻게 바라보아야 하는가에 대한 관점을 정립하고, 혐오 정서에서 파생되는 혐오 문제들을 극복하기 위한 도덕적 정서 교육 방안을 제시하는 것을 목적으로 하였다. 먼저 Ⅱ장에서는 혐오에 대한 선행 연구를 종합하여 혐오의 개념을 분석하며 혐오에 대한 깊이 있는 이해를 시도하였다. 혐오는 오염 물질로부터 스스로를 보호하기 위한 진화적 본성에 기원을 둔 보편적 정서이지만 사회적으로 확산되는 과정에서 문화에 따라 대상과 양상이 다양하게 나타난다. 뇌과학의 연구 결과에 의하면, 본성적 혐오와 사회·도덕적 혐오는 배타적이라기보다는 중첩되면서도 구분되는 뇌 영역과 관련이 있다. 또한 혐오, 경멸, 분노는 각각 신성성, 자율성, 공동체에 대한 위반이라는 점에서 구분되지만, 각각의 정서가 섞였다 분리되었다 하는 과정을 반복하기에 정서가 서로 중첩되는 관계에 있다. 따라서 혐오 문제를 극복하기 위해서는 본성에 기반을 둔 혐오를 제거하려 하기보다는 다양한 정서들의 계열 안에서 혐오를 이해하며 혐오를 잘 조절해 나가는 것이 필요함을 주장하였다.

또한 본 연구에서는 혐오의 기능을 살펴보았다. 혐오는 인간으로서 용인해서는 안 되는 윤리적 경계를 알려주는 민감성으로서 개별화된 개인들이 도덕 공동체를 이룰 수 있도록 하는 긍정적인 기능을 한다. 하지만, 동시에 혐오는 실제적이지 않은 비합리적 관념에 기초하는 경우가 많으며, 인간에게 투사될 경우 낙인 찍기와 위계 정치를 초래하여 인간 존엄성, 자유, 평등과 같은 가치를 위협한다는 점에서 부정적 기능의 위험성을 가지고 있다. 따라서 혐오 문제에 접근하기 위해서는 혐오의 단일한 측면에 주목하기보다는 혐오의 복합적 속성을 고려하여야 함을 주장하였다.

Ⅲ장에서는 혐오가 혐오 문제로 심화되는 원인과 발전 과정을 살펴보았다. 혐오가 혐오 문제로 심화되는 원인 중 하나는 자신 혹은 내집단에 대한 잘못된 애착이다. 생존이 위태로운 위기 상황이 닥쳤을 때 불안과 두려움을 느끼는 사람들은 내집단을 보호하기 위해 타 집단을 혐오하며 배척한다. 또한 자기 확신이 지나칠 경우 혐오를 만들어내는 부정적 고정관념을 변화시키기 어려워 혐오가 심화된다. 반대로 자기 존재가 부정당하는 경험이 쌓여 자존감이 부족할 때에도 혐오가 심화된다. 또 다른 혐오 심화의 원인은 내집단에게 한정되어 발휘되는 정서적 공감의 한계이다. 정서적 공감이 편향되어 발생하면, 공감 대상이 아닌 집단에게는 정서적으로 둔감해지거나, 비인간화 현상이 일어나 혐오가 심화될 수 있다. 이러한 혐오의 심화 과정은 혐오 피라미드를 통해 확인할 수 있다. 혐오 피라미드에 의하면, 혐오는 혐오 표현, 차별, 증오 범죄, 집단 살해 등 다양한 양상으로 표출되며 각각의 양상이 또 다른 혐오를 불러일으킨다. 나아가 현대 사회에서는 정보 통신 기술의 발달로 혐오가 혐오 문제로 심화되기 쉬운 환경이 조성되었다. 미디어 공간의 익명성과 비대면성은 사람들이 무분별한 혐오를 표출하도록 만들며, 온라인 공간에서는 사실 여부와 무관하게 혐오 표현과 같은 극단적인 정보들이 확산되기 쉽기 때문에 혐오가 기반으로 하는 비합리적 신념이 더욱 강화된다.

Ⅳ장에서는 혐오 문제의 원인이 되는 혐오, 분노, 두려움 등을 어떻게 다루어야 하는가를 살피기 위하여 정서 및 도덕적 정서의 개념을 분석하였다. 정서는 인간이 진화 과정에서 가지게 된 특성으로 인간에게 보편적으로 나타나는 것이지만, 문화에 따라 다양한 양식으로 나타날 수 있다. 또한 정서는 무의식적이고 수동적으로 발생하는 것이지만 인지를 바탕으로 의식적으로 조절할 수 있다. 모든 정서는 도덕적 정서가 될 가능성과 비도덕적 정서가 될

가능성을 동시에 가지며, 도덕적 사고를 바탕으로 도덕적 행위를 일으킬 때 도덕적 정서가 될 수 있다. 따라서 혐오 문제 극복을 위해서는 학생들이 혐오 문제의 원인이 되는 부정적 정서를 경험할 때, 정서에 매몰되거나 정서를 차단하는 것이 아니라, 다양한 정서를 받아들이고 인지를 바탕으로 조절하여 바람직한 방향으로 표현하고 도덕적 행동으로 나아갈 수 있도록 하는 것이 중요함을 주장하였다.

다음으로 본 연구에서는 혐오 문제 극복을 위한 도덕적 정서 교육의 목적과 내용을 제시하였다. 혐오 문제 극복을 위한 도덕적 정서 교육은 자신과 인간성에 대한 이해, 정서에 대한 성찰과 조절 및 관리, 타인의 정서에 대한 이해와 공감, 도덕적인 방식으로의 정서 표현, 정서와 관련된 책임 있는 의사결정을 목적으로 해야 한다. 또한 혐오 문제 극복을 위해서 도덕 교육은 정서와 행동이 야기할 수 있는 결과를 윤리적 관점에서 고려하는 도덕적 상상력 증진, 내집단에 국한되지 않는 공감과 배려 역량의 함양, 혐오가 기반으로 하는 비합리적 신념에 대한 도덕적 통찰력의 증진을 내용으로 포괄해야 한다.

Ⅴ장에서는 앞서 살펴본 혐오와 도덕적 정서에 관한 연구 결과물을 토대로 하여 2022 도덕과 교육과정, 도덕과 교수학습 및 평가, 도덕교사의 역할과 관련지어 혐오 문제 극복을 위한 실제적인 도덕적 정서 교육 방안을 제시하였다. 2022 교육과정의 정서 교육 관련 내용 요소와 성취 기준을 살펴보면, 도덕적 정서의 의미와 도덕적 정서의 함양 방법을 구체적으로 제시하고 있지 않으며, 다뤄지는 정서 또한 행복, 공감 등 긍정적 정서 위주로 한정적이다. 따라서 교육과정의 ‘목표’에서 도덕적 정서의 개념을 보다 분명하게 하고, 교육과정의 ‘내용 체계’ 및 ‘성취 기준’에서 혐오와 같은 학생들의 부정적 정서를 다루고 도덕적 정서를 함양하기 위한

방법들에 대한 내용 요소를 보다 구체화할 수 있도록 교육과정을 개선해야 한다.

또한 본 연구에서는 혐오 문제를 극복을 위한 도덕적 정서 교육을 위해 수업에서 활용할 수 있는 실제적인 방법으로 마음챙김 명상과 사회정서학습의 자기 인식 기술 등을 활용한 내면 인식, 다양한 집단을 바탕으로 하는 정체성의 재구성, 상위 범주를 통한 공감 편향의 재구성, 미디어 리터러시 교육과 연계한 정서 성찰의 기회 제공, 혐오 문제 극복을 위한 도덕적 실천방안 모색 등을 제시하였다. 또한 이를 적용할 수 있는 구체적인 수업 모형으로 하이트식 통찰 모형(정창우&석자춘, 2021)을 변형한 '혐오 문제 극복을 위한 도덕적 정서 학습 모형'과 모형의 정서 성찰하기 단계에서 활용할 수 있는 '정서가 기반으로 하는 신념의 인지 편향 검토 질문지'를 제안하였다. 또한 혐오 문제 극복을 위한 도덕적 정서 교육을 실시함에 있어 활용할 수 있는 인지적, 정의적 영역의 자기평가 자료를 개발하여 학생들의 학습과 성장을 위해 활용할 수 있는 방법을 제시하였다.

마지막으로 도덕 교사가 혐오 정서와 혐오 문제를 다룸에 있어 도덕적 전문가로서 역할 모델이 되어야 함과 동시에 학생들의 감정 조절과 성찰을 촉진하는 조력자가 되어야 함을 주장하였다.

본 연구는 다음과 같은 한계가 있다. 우선, 혐오 정서의 특성을 파악하고자 하는 연구는 주로 해외에서 이루어져 왔기에 본 연구는 혐오 정서에 관한 해외의 연구 성과물을 중심으로 살펴보았으며, 이로 인하여 대한민국에서 나타나는 특수한 혐오 정서를 충분히 다루지 못했다. 이를테면, 대한민국은 지역감정에서 비롯된 혐오나, 군대 문제 등에서 비롯된 여성 혐오 등의 역사적 과정을 통해 형성된 혐오에 있어서의 특수한 맥락이 존재한다. 그런데 본 연구에서는 혐오 정서의 보편적인 특성에 초점을 두고 혐오 문제

의 극복 방안을 제시하였기에 대한민국의 특수성을 반영한 혐오 문제의 극복 방안을 다루지 못하였다는 점이 한계이다. 혐오는 사회문화적 영향을 받아 문화마다 다른 양상을 띤다는 점을 고려할 때, 우리나라의 특수한 맥락이 혐오 정서와 맞물려 어떻게 대한민국의 혐오 문제를 심화시키고 있는지를 고려한 추가적인 연구가 필요할 것으로 생각된다. 국내의 사회문화적, 역사적 맥락에 따라 학생들이 느끼는 혐오와 혐오 문제가 어떠한 특수성을 가지고 있는지에 대한 연구를 바탕으로 혐오 문제의 도덕교육적 함의를 발견한다면 대한민국의 교육 현장에서 보다 잘 적용될 수 있는 방향으로 혐오 문제의 도덕교육적 방안을 모색할 수 있을 것으로 보인다.

둘째, 혐오 문제 극복을 위한 도덕적 정서 교육 방안을 제시하는 과정에서 어떻게 혐오 정서를 다루고 혐오 문제를 극복할 수 있는 도덕성을 함양할 것인가를 심도 있게 살펴보았으나, 혐오 문제를 야기하는 거시적 측면의 사회구조적 측면을 제대로 분석하지 못하였다. 혐오 문제는 단순히 개인적 차원에서 조절한다고 해결할 수 있는 문제가 아니라 사회구조적 차원에서의 해결책이 함께 강구되어야 한다. 앞서 살펴본 바와 같이 불안과 두려움에서 비롯되는 내집단 애착이 혐오의 심화 원인이 된다는 점을 고려할 때, 혐오 문제를 극복하기 위해서는 개인의 도덕적 정서 함양 뿐만 아니라 사람들의 불안과 두려움을 해소할 수 있도록 하는 거시적인 차원의 제도들이 마련되어야 한다. (박인찬, 2022: 94) 또한 사회적 약자에 대한 낙인 찍기와 위계의 정치가 혐오 문제와 깊은 연관성을 가짐을 고려할 때, 혐오 문제를 극복하기 위해서는 차별적 구조를 개선하기 위한 거시적 차원의 변화가 함께 병행되어야 한다. 다만, 본 연구에서는 사회구조적 변화를 모색하기 위해서는 그러한 변화를 이끌어갈 수 있는 도덕적 인간이자 민주 시민을 길러내

는 것이 중요하다 보고, 학생들이 혐오 정서를 다루고 혐오 문제를 극복할 수 있는 도덕적 정서를 함양할 수 있는 방안을 마련하는 데 초점을 두었다.

셋째, 연구에서는 혐오와 도덕적 정서 교육에 관한 선행 연구를 바탕으로 도덕교육적 함의를 제시하면서 혐오 문제 극복을 위한 도덕적 정서 학습 모형을 제안하였으나, 이 모형을 실제 교육 현장에 경험적으로 적용해보지 못했다는 한계를 가지고 있다. 본 연구가 문헌 연구의 방식을 채택하여 이 모형이 교육 현장에서 적용될 때 어떠한 시행착오를 거치고 어떠한 교육적 효과를 가질 수 있는지를 확인하지 못하였다. 따라서 본 연구에서 제시된 수업 모형을 실제 교수학습에 적용하여 모형이 혐오 문제 극복을 위한 도덕적 정서 함양에 효과적으로 기여할 수 있는지를 실증적으로 검증해야 할 필요가 있다.

혐오 문제는 다양한 양상의 갈등 및 폭력의 원인이 되며 사회에서도 학교에서도 점점 심각한 문제로 대두되고 있다. 도덕과에서 추구하는 '도덕적 인간을 바탕으로 정의로운 사회를 만들고자 하는 의지와 역량을 갖춘 시민'(교육부, 2022: 6)을 길러내기 위해서는 사회에서 심각한 문제로 대두되고 있는 혐오 문제를 극복할 수 있는 도덕적 정서 교육 방안을 마련하는 것이 매우 중요한 과제이다. 따라서 본 연구에서는 혐오 문제 극복을 위한 교육 방안을 제시하기 위하여 혐오의 의미와 특성, 심화 원인과 발전 과정 등에 대한 체계적인 분석을 시도하였다. 그 동안 국내의 도덕교육 영역에서는 혐오 정서에 대한 체계적인 연구가 거의 이루어지지 않았다.[22] 따라서 본 연구에서는 혐오 정서 및 혐오 문제에 관한

22) 국내 도덕교육에서 이루어진 혐오에 관한 연구는 혐오 문제의 해악성에 주목하여 혐오 문제의 도덕과 적용방안을 살펴본 김병연(2022)의 연구와 혐오감을 도덕적 정서로 간주하고 도덕교육에 반영할 필요가 있음을 주장한 채석용(2019)

뇌과학, 심리학, 법철학, 언론정보학 등 다양한 분야의 연구들을 종합하여 혐오 정서의 복합적 특성과 혐오 정서에서 혐오 문제로의 확산 과정에 대한 이해를 도모하며 혐오 정서와 혐오 문제를 어떻게 바라봐야 할 것인가에 대한 관점을 정립하고자 하였다. 또한 정서 및 도덕적 정서에 대한 단편적 선행 연구들을 토대로 진화적 본성으로서의 혐오는 제거할 수 없는 자연스러운 정서이지만 혐오 문제의 원인이 되는 다양한 정서를 성찰하고 조절해나감으로써 도덕적 정서를 함양해나갈 때 혐오 문제를 극복할 수 있음을 주장하였다. 동시에 인간이 가지는 직관적 판단의 기반이 되는 정서인 혐오에서 파생되는 혐오 문제를 극복하기 위한 실제적 도덕적 정서 교육 방안을 제시하였다.

이처럼 본 연구는 기존 국내 학계에서 많이 연구되지 않았던 혐오 개념에 주목하여 혐오 정서에 대한 이해를 새롭게 하고, 혐오와 혐오 문제를 구분하여 혐오 문제를 극복할 수 있는 도덕 교육 방안을 구체화하였다는 점에서 의의가 있다. 본 연구가 혐오 문제와 관련하여 학생들이 일상에서 자연스럽게 경험하는 정서를 도덕적으로 변화시켜 나갈 수 있는 도덕교육적 방안을 제시함으로써 학생들이 자신의 부정적 정서를 외면하는 것이 아니라 잘 조절하고 성찰하여 혐오 문제를 극복하기 위한 행동을 모색해나갈 수 있는 주체적 인간이자 정의로운 시민으로 성장해나가는 데 이바지할 수 있기를 기대한다.

의 연구가 있다.

참 고 문 헌

1. 국내 문헌

1) 단행본

경기도교육연구원(2019), 『혐오 교실에 들어오다 학교 안 혐오 현상의 실태와 대책』, 서울 : 살림터.

김경희(2000),『게슈탈트 심리학』, 서울:학지사.

김종갑(2021),『혐오-감정의 정치학』, 서울 : 은행나무.

김태형(2021), 『혐오 시대 헤쳐가기』, 파주 : 열린책들.

민경환 외(2015), 『정서 심리학』, 서울: 센게이지러닝.

박인찬, 박준성, 염운옥, 윤조원, 이재준, 임소연, 조계원, 하홍규, 한의정, 홍성수(2022), 『혐오 이론Ⅰ』, 파주: 한울엠플러스(주)

유민석(2019), 『혐오의 시대, 철학의 응답』, 파주: 서해문집.

이정모(2010),『인지과학』, 서울:성균관대학교 출판부.

이형빈, 김성수(2022), 『백워드로 설계하고 피드백으로 완성하는 성장중심평가』, 서울: 살림터.

이혜정 외(2019), 『혐오, 교실에 들어오다』, 서울: 살림터.

이희승(2020). 『국어대사전(수정판 3판)』 , 서울: 민중서림.

장택수(2004), 『교육연구의 이론과 실제』, 서울 : 형설.

정창우(2016), 『도덕교육의 새로운 해법』, 파주 : 교육과학사.

정창우(2019), 『21세기 인성교육 프레임』, 파주 : 교육과학사.

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

정창우(2022), 『변혁적 도덕 역량 증진을 위한 도덕교육론』, 파주 : 교육과학사.

조석환(2018),『도덕적 정서 교육론』, 파주 : 교육과학사.

추병완(2012), 『다문화사회에서의 반편견 교수 전략』, 서울: 하우.
최인철 외(2021), 『헤이트: 왜 혐오의 역사는 반복될까』, 서울: 마로니에북스.
홍성수(2017), 『말이 칼이 될 때: 혐오 표현은 무엇이고 왜 문제인가?』, 서울: 어크로스.

2) 논문

강서희(2020), 「혐오 정서에 대한 서사교육의 방향 탐색」, 『새국어교육』, 124, 한국국어교육학회, 181-211.
강인구(2018), 「혐오성과 도덕양심신념 및 지각의 관계」, 『중등교육연구』. 66(1), 1-41.
강준만.(2015), 「왜 우리 인간은 '인지적 구두쇠'인가?_한정적 합리성 외」, 『인물과사상』, 37-68.
고미숙 (2010) 「체현과 도덕적 정서교육」, 『윤리교육연구』, 21, 81-108.
고현범(2016), 「누스바움의 혐오 회의론」, 『철학탐구』, 43, 131-160.
구정화(2018), 「사회과교육에서 혐오표현 관련 교육에 대한 시론」, 『시민교육연구』, 제50권 3호, 1-22.
권영화(2022), 「인간의 본성과 수치심에 관한 연구 - 누스바움의 혐오 제거론에 대한 반론」, 『철학논총』 , 107(1), 1-19.
권재은(2020), 「도덕적 정서 함양을 위한 도덕교육 방안 연구」, 『초등도덕교육』, 제70집, 33-62.
김민지(2014), 「마음챙김(mindfulness)의 도덕교육적 함의 연구」, 서울대학교 석사학위논문.
김병연(2021), 「블룸(P. Bloom)의 공감에 대한 비판이 도덕과 교유겡 주는 함의」, 『도덕윤리과교육』, 제 70호, 31-57.
김병연(2022), 「혐오 문제의 도덕과 교육과정 적용방안」,『도덕

윤리과교육』, 제74호, 1-20.
김태영 (2020) 「코로나19 위기에 따른 테러양상 변화 연구 - 언론기사 분석을 중심으로 -」 , 『시큐리티 연구』,, 97-120
김태훈(2013), 「도덕적 정서의 성격과 종류에 관한 연구」, 『도덕윤리과교육』, 제38호, 81-99.
문현미(2005), 「인지행동치료의 제3동향」, 『한국심리학회지: 상담 및 심리치료』, 17(1), 15-33.
박승억(2021), 「혐오의 이중성에 대한 현상학적 분석」, 『철학·사상·문화』,제36호, 59-79.
박인철(2021), 「타자성과 혐오감: 혐오감의 극복을 위한 현상학적 대안을 중심으로」, 『철학연구』, 제135집, 59-86.
박지선(2021), 「누스바움(Nussbaum)의 감정론이 사회과교육에 주는 함의」, 『한국사회교과교육학회 2021년 추계학술발표회』, 67-81.
박형빈(2009), 「도덕교육에서 도덕적 정서교육에 관한 연구」, 『윤리연구』, 제74호, 283-317.
손경원, 이인재, 지준호, 한성구(2010), 「초등학생의 인성함양을 위한 사회정서적 기술 교육프로그램 개발연구 -정서인식 및 정서관리 기술함양 능력을 중심으로」, 『동양고전연구』, 38, 331-336.
손희정(2018), 「혐오 담론 7년」, 『문화과학』, 93호, 20-49.
신경진(2015). 「통찰학습의 도덕교육적 의미와 교수·학습 방안 연구」. 서울교육대학교 교육전문대학원 석사학위논문.
신은화(2021), 「혐오와 수치의 도덕성 문제 - 맹자, 하이트, 누스바움의 견해를 중심으로」, 『철학연구』, 제159호, 113-138.
안혜정(2021), 「논쟁적 주제 '차별과 혐오'를 다룬 고등학교 사회현안 프로젝트 수업 사례 연구」, 『시민교육연구』, 제53권 3호, 117-150.
유리, 「혐오에 대한 인성교육으로서의 문학교육 방안 연구」,

『새국어교육』, 제117호, 31-54.
유종용(2020), 「도덕적 미디어 리터러시 교육에서의 정서의 중요성 -사회직관주의 모델을 중심으로」, 『초등도덕교육』, 제70집, 319-352.
윤세병(2021), 「혐오를 넘어서는 역사교육」,『역사교육연구』 Vol.41., 51-94.
이윤주(2019). 「2015 도덕과 교육과정 상의 '도덕적 정서 능력'의 위계성 거토와 조정」, 『학습자중심교과교육연구』, 제19권 제17호, 1-21.
이인재(2009), 「정서, 무엇을 어떻게 가르칠 것인가?: 초등도덕교육을 중심으로」, 『윤리연구』, 제76호, 33-73.
이인태(2016), 「도덕적 정서 능력 함양을 위한 초등학생용 정서교육 프로그램 설계」, 『도덕윤리과교육』, 제52호, 63-93.
이태성(2017), 「사회과 교육에서 감정 개념의 명료화 -'정동 이론(Affect Theory)'을 중심으로」, 『사회과교육연구』, 24(2), 24-38.
이희지(2022), 「인지편향의 보완을 위한 메타인지의 도덕교육적 함의 연구」, 서울대학교 석사학위논문.
정창우(2013), 「사회정서학습의 이론 체계와 도덕교육적 함의」, 『도덕윤리과교육』, .153-172.
정창우(2019), 「미래 지향적인 도덕과교육의 설계와 실천」, 『한국도덕윤리과학회 학술대회 자료집』, .1-17.
정창우(2020), 「도덕과 교육과정 개정의 방향과 과제」, 『한국도덕윤리과학회 학술대회 자료집』, 1-28.
정창우, 석자춘(2021), 「도덕교육 방법 개선을 위한 하이트(J. Haidt) 도덕심리이론의 적용 방안」, 『도덕윤리과교육』 제72호, 1-27.
조석환(2014), 「도덕적 정서 교육의 체계화 연구」, 서울대학교 박사학위논문.

채석용(2019), 「수오지심: 도덕 정서로서의 수치심과 혐오감」, 『윤리교육연구』 , 제52집, 45-76.
추병완(2012), 「혐오적 인종차별주의와 도덕교육」, 『초등도덕교육』, 제40집, .311-340.
최용성(2023), 「조너선 하이트의 사회적 직관주의자의 틀에서 본 도덕성과 도덕교육에 대한 성찰과 대안적 모색」, 『윤리교육연구』, 36, 25-55.
최현철(2017), 「혐오, 그 분석과 철학적 소고」, 『철학탐구』, 제46집, 175-199.
홍성수(2019), 「혐오(hate)에 어떻게 대응할 것인가?-혐오에 관한 법과 정책」, 『법학연구』, Vol.30, 191-228.
황지원. (2007). 「통찰(insight)의 개념 분석」, 『대한간호학회지』 제37권 제3호. 353-364.

3) 기타

교육부(2015), 『도덕과 교육과정』, 교육부 고시 제2015-74호[별책 6].
교육부(2021), 『2022 개정 교육과정 총론 주요사항(시안)』, 교육부 교육과정정책과, 2021.11.24.
교육부(2022), 『도덕과 교육과정』교육부 고시 제2022-33호 [별책 6].
국가인권위원회(2016), 「혐오 표현 실태조사 및 규제 방안 연구」, 『2016년 국가인권위원회 인권상황 실태조사 연구용역 보고서』.
국립국어원(2023), 혐오, 『표준국어대사전』, 국립국어원 https://stdict.korean.go.kr/.
최민지, 방윤영 기자(2018.05.27.), 「'김치녀'에 '한남충'? 페미니즘과 혐오 사이 10대」,머니투데이,

https://news.mt.co.kr/mtview.php?no=2018052705392860435.
최영권, 김정화 기자(2010.01.06.), 「넌, 엘사·기생수”… 어른들의 차별 바이러스에 감염된 아이들」, 서울신문, https://www.seoul.co.kr/news/newsView.php?id=20200106010018.

2. 국외문헌

1) 단행본

Allport, G. W.(1954). *The nature of prejudice. Basic Books.* 석기용 역(2020). 『편견: 사회심리학으로 본 편견의 뿌리』. 서울: 교양인.

Bloom, P. (2016). *Against empathy: The case for rational compassion.* Random House. 이은진 역(2019). 『공감의 배신: 아직도 공감이 선하다고 믿는 당신에게』. 서울: 시공사.

Bushman, B. J., & Anderson, C. A. (1998). *Methodology in the study of aggression: Integrating experimental and nonexperimental findings.* In R. G. Green & E. I. Donnerstein (Eds.), *Human aggression: Theories, research, and implications for social policy.* San Diego: Academic Press. 24 - 44.

Carlson, J. G. & Hatfield, E. (1991). *Psychology of emotion.* Florida: Holt Rinehart & Winston.

Darwin, C. (1965). *The expression of the emotions in man and animals.* Chicago: University of Chicago Press. (Original work published 1872)

Darwin, C. (1872). *The expression of the emotions in man and animals.* 최원재 역(1988). 『인간과 동물의 감정 표현에 대하여』. 파주: 서해문집.

Ekman, P. (2003). *Emotions revealed: Recognizing faces and*

feelings to improve communication and emotional life. New York: Henry Holt & Co./Time Books. 이민아 역 (2006). 『얼굴의 심리학』. 바다.

Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, T. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Elias, M. J., Tobias, S. E., & Friedlander, B. S. (1999). *Emotionally intelligent parenting: How to raise a self-disciplined, responsible, socially skilled child.* New York, NY: Three Rivers Press.

Elias, M., Parker, S., Kash, M., Weissberg, R., & O'Brien, M. U. (2008). *Social and emotional learning, moral education, and character education: A comparative analysis and a view toward convergence.* Nucci, L. & Narvaez, D. (eds.), Handbook of moral and character education. New York: Routledge.

Emcke, C. (2016). *Gegen den hass.* 정지인 역(2017).『혐오사회』. 다산초당.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence.* New York: Bantam, 한창호 역(2008). 『EQ감성지능』, 서울: 웅진 지식하우스.

Goleman, D. (2001). A*n EI-based theory of performance.* In C. Cherniss & D. Goleman (Eds.). *The Emotionally Intelligent workplace: How to select for measure and improve emotional intelligence in individuals groups and organizations.* San Francisco: Jossey-Bass.

Greene, J. (2014). *Moral tribes: Emotion, reason, and the gap between us and them. Penguin.* 최호영 역(2017), 『옳고 그

름: 분열과 갈등의 시대: 왜 다시 도덕인가』. 시공사.

Haidt, J. (2003). The moral emotions. In R. J. Davidson, K. R. Scherer, & H. H. Goldsmith (Eds.), Handbook of affective sciences. Oxford: Oxford University Press. 852-870.

Haidt, J. (2006), *The happiness hypothesis.* 권오열 역(2010), 『행복의 가설』, 경기: 도서출판 물푸레.

Haidt, J. (2012), *The righteous mind: Why good people are divided by politics and religion.* Vintage. 왕수민 역(2014), 『바른마음: 나의 옳음과 그들의 옳음은 왜 다른가』. 서울: 웅진지식하우스.

Hessell, S. (2010). *Time for Outrage: Indignez-vous!.* 임희근 역(2011),『분노하라』, 돌베개.

Hoffman, M. L. (1984). *Interaction of affect and cognition on empathy.* In C.E. Izard J. Kagan & R. b. Zajonc(Eds.), *Emotions, cognition, and behavior.* Cambridge Universtity Press.

Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and Moral Development.* Cambridge Universtity Press.

Hoffman, M. L. (2008). *Empathy and prosocial behavior.* In M. Lewis, J. HavilandJones, & Lisa F. Barrett (Eds.). *Handbook of emotions*. (3rd ed., pp. 440 - 455), New York: Guilford Press.

Hoffman, M. L. (2002). *Empathy and moral development: implications for caring and justice.* 박재주, 박균열 역(2011), 『공감과 도덕 발달: 배려와 정의를 위한 함의들』, 서울: 철학과 현실사.

Hume, D. (1980). A treatise of human nature, Book Ⅲ : Of morals, Oxford University Press. 이준호 역(2018). 『도덕에 관하여: 인간 본성에 관한 논고 3』. 파주: 서광사.

Irvine, W. (2015). *AHA! : The moments of insight that shape our world.* 전대호 역. (2015). 『아하!: 세상을 바꾸는 통찰의 순간들』. 서울: 까치글방.

James. W. (1990). *The principles of psychology.* 정양은 역(2006). 『심리학의 원리 3』. 서울: 아카넷.

Johnson, M. (1993). *Moral imagination.* Chicago: University of Chicago press.

Kagan, J. (2007). *What is emotion?.* 노승영 역(2012), 『정서란 무엇인가』. 서울: 아카넷.

Kalt, J.W. & Shiota, M. N. *Emotion.* 민경환 외 역(2007). 『정서심리학』. 서울: 시그마프레스.

Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living.* New York: Bantam Doubleday Dell. 장현갑, 김교헌 역 (1998). 『마음챙김 명상과 자기치유. 상,하』. 서울:학지사,

Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life.* New York: Hyperion. 김언조・고명선 역. (2013). 『당신이 어디를 가든 당신은 그곳에 있다』. 물푸레.

Kolnai, A. (2004). *On disgust*, Open Court Publishing. 하홍규 역(2022). 『혐오의 현상학』, 한울아카데미.

LaFreniere, P.J. *Emotional development: a biosocial perspective.* 위영희 역(2005). 『정서발달: 생물사회적 관점』. 서울: 시그마프레스.

Lazarus, R. S., & Lazarus, B. N. *Passion and reason: Making sense of our emotions.* 정영목 역(1997). 『감정과 이성』. 서울: 문예출판사.

Leary, M. R., & MacDonald, G. (2003). *Individual differences in self-esteem: A review and theoretical integration.* In M. R. Leary & J. P. Tangney (Eds.), Handbook of self and

identity (pp. 401-418). New York: Guilford Press.
Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence?. In P. Salovey & D. J. Sluyter (eds.), Emotional development and emotional intelligence: educational implication, New York: Basic Books.
Miller, W. I. (1998). *The anatomy of disgust* ([edition unavailable]). Harvard University Press. Retrieved from https://www.perlego.com/book/1812603/the-anatomy-of-disgust-pdf (Original work published 1998). 하홍규 역(2022). 『혐오의 해부』. 한울아카데미.
Morton, A. (2004). *On evil* (Thinking in action). 변진경 역(2015). 『잔혹함에 대하여: 악에 대한 성찰』. 파주: 돌베개.
Nussbaum, M. C. (2001). *Upheavals of thought: The intelligence of emotions.* Cambridge: Cambridge University Press. 조형준 역(2015).『감정의 격동 1,2』. 새물결.
Nussbaum, M. C. (2004). *Hiding form humanity: Disgust, shame, and the law.* 조계원 옮김(2015).『혐오와 수치심: 인간다움을 파괴하는 감정들』. 민음사.
Nussbaum, M. C. (2010a). *From disgust to humanity: Sexual orientation and constitutional law.* 강동현 역(2015).『혐오에서 인류애로 (성적 지향과 헌법)』. 뿌리와 이파리.
Nussbaum, M. C. (2010b). *Not for profit: Why democracy needs the humanities.* Princeton: Princeton University Press. 우석영 역(2011).『공부를 넘어 교육으로: 학교는 시장이 아니다』, 궁리출판.
Nussbaum, M. C. (2013). *Political emotions: Why love matters for justice.* 박용준 역(2019). 『정치적 감정: 정의를 위해 왜 사랑이 중요한가』. 글항아리.
Nussbaum, M. C. (2016). *Anger and Forgiveness: Resentment,*

generostiy, justice. 강동혁 역(2020b). 『분노와 용서: 적개심, 아량, 정의』. 뿌리와 이파리.

Nussbaum, M. C. (2018). *The monarchy of fear: A philosopher looks at our political crisis.* Simon & Schuster. 임현경 역(2020a). 『타인에 대한 연민: 혐오의 시대를 우아하게 건너는 방법』. 서울: 알에이치코리아.

Reeve, J. (2009). *Understanding Motivation and Emotion.* 정봉교, 윤영수, 김아영, 도승이, 장형심 역(2011). 『동기와 정서의 이해』 서울: 박학사.

Reeve, J. (2015). *Understanding Motivation and Emotion (6th ed.).* 김아영, 도승이, 신태섭, 이우걸, 이은주, 장형심 역(2018). 『동기와 정서의 이해』 서울: 박학사.

Rozin, P, Haidt, J., McCauley, C.R. (2000). *Disgust.* In: L. M. Haviland & J. M. Jones(Eds.), Handbook of Emotions, 2nd ed. New York: Guilford Press. 637 - 653.

Rozin, P, Haidt, J., McCauley, C.R. (2008). *Disgust: the body and soul emotion in the 21st century.* In: Olatunji, B.O., McKay, D. (Eds.), Disgust and Its Disorders. American Psychological Association, Washington, D.C. 9 - 29.

Schaller, M., & Duncan, L. A. (2007). *The behavioral immune system: Its evolution and social psychological implications.* In J. P. Forgas, M. G. Haselton, & W. von Hippel (Eds.), Evolution and the social mind: Evolutionary psychology and social cognition. 293 - 307.

Smith, A. (2010). *The theory of moral sentiments.* Lawrence, KS: Digireads. com. 98-99.

Sunstein Cass R. (2011). *Going to extremes: How like minds unite and divide.* Oxford University Press Inc. 이정인 역. (2011). 『우리는 왜 극단에 이끌리는가』. 프리뷰.

Oakley, J. (1992). *Morality and the emotions*. London: New york: Routledge.

Smith, Adam, D. D. Raphael & A. L. Macfic(Ed.). (1976). *The theory of moral sentiments.* Oxford University Press.

Walton, S. (2004). *Humanity: An emotional history.* Atlantic Books. 이희재 역(2012). 『인간다움의 조건: 인간을 인간이게 만드는 10가지 감정 이야기』. 서울: 사이언스 북스..

Wilson, J. (1971). *Education in Religion and the Emotions.* London, Heinemann.

Williams, M. (2021). *The Science of Hate: How prejudice becomes hate and what we can do to stop it.* 노태복 역(2022). 『혐오의 과학 -혐오 범죄를 일으키는 인간 행동의 어두운 비밀』. 반니.

2) 논문

Anderson, Craig A. ; Bushman, Brad J. (2018). Media Violence and the General Aggression Model. *Journal of Social Issues,* Vol. 74. No. 2, 386-413.

Baumeister, R. F., Smart, L., & Boden, J. M. (1996). Relation of threatened egotism to violence and aggression: The dark side of high self-esteem. *Psychological Review,* 103, 5-33.

Baumeister, R. F., Bushman, B. J., & Campbell, W. K. (2000). Self-esteem, narcissism, and aggression: Does violence result from low self-esteem or from threatened egotism? *Current Directions in Psychological Science,* 9, 26 - 29.

Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles, *Psychological Science in the Public Interest*, 4, 1-44.

Bloom, P. (2017a). Empathy and Its Discontents. *Trends in Cognitive Sciences,* 21(1), 24-31.

Bloom, P. (2017b). Empathy, Schmempathy: Response to Zaki. *Trends in Cognitive Sciences.* 21(2). 60-61.

Borg, J. S., Lieberman, D., Kiehl, K. A. (2008). Infection, incest, and iniquity: Investigating the neural correlates of disgust and morality. *Journal of Cognitive Neuroscience,* 20. 1529 - 1546.

Bushman, B. J., & Baumeister, R. F. (1998). Threatened egotism, narcissism, self-esteem, and direct and displaced aggression: Does self-love or self-hate lead to violence?. *Journal of Personality and Social Psychology* 75, 219 - 229.

Bushman, B. J., Bonacci, A. M., Van Dijk, M., & Baumeister, R. F. (2003). Narcissism, sexual refusal, and aggression: Testing a narcissistic reactance model of sexual coercion. *Personality Processes and Individual Differences,* 84, 1027-1040.

Chapman, H. A., Kim, D. A., Susskind, J. M., Anderson, A. K. (2009). In bad taste: Evidence for the oral origins of moral disgust. *Science.* 323. 1222 - 1226.

Chapman, H., Anderson, A. K. (2014). Trait physical disgust is related to moral judgments outside of the purity domain. *Emotion,* 14(2), 341-348.

Cichocka, A., Marchlewska, M., & de Zavala, A. G. (2016). Does self-love or self-hate predict conspiracy beliefs? Narcissism, self-esteem, and the endorsement of conspiracy theories. *Social Psychological and Personality Science,* 7, 157-166.

Curtis, V., Aunger, R., Rabie, T. (2004), Evidence that disgust

evolved to protect from risk of disease. *Proceedings of the Royal Society Biological Sciences.* Series B. 271.

Curtis, V. (2007). Dirt, disease, and disgust: A natural history of hygiene. *Journal of Epidemiology and Community Health.* 61 (8). 660 - 664.

Curtis, V. (2011). Why disgust matters. P*hilosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences,* 366(1583). 3478-3490.

Ding, Y., Wu, J., Ji, T., Chen, X., & Van Lange, P. A. (2017). The rich are easily offended by unfairness: Wealth triggers spiteful rejection of unfair offers. *Journal of Experimental Social Psychology,* 71, 138-144.

Giner-Sorolla, R., & Chapman, H. A. (2017). Beyond purity: Moral disgust toward bad character. *Psychological Science.* 28(1). 80-91.

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

Goldenberg, A. & Gross, James J. (2020). Digital emotion contagion. *Trends in Cognitive Sciences.* Vol. 24. No. 4

Greene, J., & Haidt, J. (2002). How (and where) does moral judgment work?. *Trends in Cognitive Sciences,* 6. 517-523.

Haidt, J. (2001). The emotional dog and its rational tail: A social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological Review.* 108. 814-834.

Haidt, J. (2003). The emotional dog does learn new tricks: A reply to Pizarro and Bloom (2003). *Psychological Review.*

110(1), 197 - 198.

Haidt, J., Rozin, P., & McCauley, C. (1994). Individual-differences in sensitivity to disgust: A scale sampling 7 domains of disgust elicitors. *Personality and Individual Differences,* 16, 701-713.

Haidt, J., Rozin, P., McCauley, C., Imada, S. (1997). Body, Psyche, and Culture: The Relationship between Disgust and Morality. *Psychology & Developing Societies.* 9. 107 - 131.

Haidt, J., & Hersh, M. (2001). Sexual morality: The cultures and emotions of conservatives and liberals. *Journal of Applied Social Psychology.* 31. 191-221.

Haidt, J., & Bjorklund, F. (2007). Social intuitionists answer six questions about moral psychology. W. Sinnott-Armstrong (Ed.), *Moral Psychology,* Vol. 2. 1-38.

Harris, L., & Fiske, S. (2007). Social groups that elicit disgust are differentially processed in mPFC. *Social Cognitive and Affective Neuroscience,* 2(1). 45-51.

Haslam. (2006). Dehumanizaton: An integrative review. *Personality and Social Psychology Review* 10. 252-264.

Inbar, Y., Pizarro, D., Iyer, R., & Haidt, J. (2012). Disgust sensitivity, political conservatism, and voting. *Social Psychological and Personality Science,* 3(5). 537-544.

Jones, A. & J. Fitness. (2008). Moral hypervigilance: The influence of disgust sensitivity in the moral domain. *Emotion,* 8(5). 613-627.

Jones, D. (2007). The depths of disgust. *Nature,* Vol. 447. 768-772.

Jukka, J., Epp, L., Maija, P., Niina, S. & Turo, U.(2016).

Facebook's emotional contagion experiment as a challenge to research ethics. *Media and Communication*, Volume 4, Issue 4, 75-85

Kemper, T, D(1987). How many emotions are there? Wedding the social and the autonomic component. *American Journal of Sociology.* 93. 263-289.

Kramer, Adam D. I., Guillory, Jamie E., & Hancock, Jeffrey T. (2014). Experimental evidence of massive-scale emotional contagion through social networks. *Proceedings of the National Academy of Sciences - PNAS.* Vol.111 (24). 8788-8790.

May, J. (2014). Does disgust influence moral judgment? *Australasian Journal of Philosophy.* 92(11). 25 - 141.

Mayer, J. D. & Salovey, D. P., Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: Theory, Findings and implications. *Psychological Inquiry.* 60. 196-215.

Melo-Martin, I. & Salles, A.. (2011). On disgust and human dignity. *Journal of Value Inquiry.* Vol.45. 159-168.

Moll, J., R.D. Oliveira-Souza, F.T. Moll, F. A. Ignácio, I.E.Bramati, E.M. Caparelli-Dáquer, & P.J. Eslinger. (2005). The moral affiliations of disgust: A functional MRI study. *Cognitive and Behavioral Neurology.* 18(1). 68-78.

Mottet, Timothy P & Beebe, Steven A. (2000). Emotional contagion in the classroom: An examination of how teacher and student emotions are related. *Educational Resources Information Center(ERIC).* 2-36.

Navarrete, C. D., Fessler, D. M. T. (2006). Disease avoidance and ethnocentrism: The effects of disease vulnerability and disgust sensitivity on intergroup attitudes. *Evolution and*

Human Behavior. 27(4), 270 - 282.

Oaten, M., Stevenson, R. J., Case, T. I. (2009). Disgust as a Disease-Avoidance Mechanism. *Psychological Bulletin,* 135(2). 303-321.

Olatunji, B. O. (2008). Disgust, scrupulosity and conservative attitudes about sex: Evidence for a mediational model of homophobia. *Journal of Research in Personality,* 42. 1364-1369.

Olatunji, B. O., Haidt, J., McKay, D., David, B. (2008). Core, animal reminder, and contamination disgust: Three kinds of disgust with distinct personality, behavioral, physiological, and clinical correlates. *Journal of Research in Personality,* 42, 1243 - 1259.

Olatunji, B. O., Williams, N. L., Tolin, D. F., Sawchuk, C. N., Abramowitz, J. S., Lohr, J. M., & Elwood, L. (2007). The disgust scale: Item analysis, factor structure, and suggestions for refinement. *Psychological Assessment,* 19, 281-297.

Patti M. Valkenburg. (2017). Understanding self-effects in social media. *Human Communication Research,* 43, 477 - 490.

Reidy, D. E., Zeichner, A., Foster, J. D., & Martinez, M. A. (2008). Effects of narcissistic entitlement and exploitativeness on human physical aggression. *Personality and Individual Differences*, 44, 865-875.

Rozin P. (1997), Body, psyche, and culture: The relationship between disgust and morality, *Psychology and Developing Societies.* 9. 108-131.

Rozin, P., & Fallon, A.E. (1987). A perspective on disgust. *Psychological Review.* 94. 23 - 41.

Rozin, P., M. Markwith, & C. Stoess. (1997). Moralization and becoming vegetarian: The transformation of preferences into values and the recruitment of disgust. *Psychological Science.* 8. 67-73.

Rozin, P., Haidt, J., McCauley, C. R., Dunlop, L., & Ashmore, M. (1999). Individual differences in disgust sensitivity: Comparisons and evaluations of paper-and-pencil versus behavioral measures. *Journal of Research in Personality.* 33. 330-351.

Rozin P., Lowery, L., Imada, S., & Haidt, J. (1999). The CAD triad hypothesis: A mapping between three moral emotions (contempt, anger, disgust) and three moral codes (community, autonomy, divinity). *Journal of Personality and Social Psychology,* Vol. 76, No. 4, 574-586

Russell, P. & Ginger-Sorolla, R. (2013). Bodily moral disgust: What it is, how it is different from anger, and why it is an unreasoned emotion. *Psychological Bulletin,* 139(2), 328 - 351.

Spiecker, B. (1988). Psychopathy: the incapacity to have moral emotions. *Journal of Moral Education,* 17:2. 98-104.

Schnall, S., Haidt, J., Clore, G. L., & Jordan, A. (2008). Disgust as embodied moral judgment. *Personality and Social Psychology Bulletin,* 34, 1096-1109.

Scola, C. A. (2009). The light of moral insight. *Journal of Law. Philosophy and Culture,* 3(1), 71-85.

Solomon, R. C. (2003). Emotions, thoughts, and feelings: What is a 'cognitive theory' of the emotions and does it neglect affectivity?. *Royal Institue of Philosophy Supplement.* 52. 1-18.

3) 기타

American Psychological Association. (2010). *Publication manual of the American Psychological Association*. Washington, DC: Author.

Dolan, E. (2017, November 19). *A significant number of mass shooters may be aggrieved narcissists.* Retrieved from https://www.psypost.org/2017/11/significant-number-mass-shooters-may-aggrieved-narcissists-50227.

Abstract

A study on the moral emotion education to deal with emotions of disgust and overcome hate problems

Kim Minjoo

Ethics Education

The Graduate School

Seoul National University

This paper aims to discuss the moral emotion education methods related to the emotion of disgust, and to minimize the negative effects of the hate problems derived from disgust In order to establish a perspective on how to view the emotions of disgust, I presented the meaning and characteristics of disgust and compared it with similar emotions such as anger and contempt to attempt an in-depth understanding of disgust. Based on the research results of disgust, I revealed that disgust is the universal emotion based on evolutionary nature to protect itself from pollutants and has cognitive characteristics triggered by ideas. I categorized disgust into ‘primitive

disgust' as an instinctive response and 'social disgust' that occurs for people considered disgusting or violations of social order or moral norms. According to the findings of neural science, primitive disgust and social disgust are related to overlapping but distinct brain regions rather than exclusive. In addition, disgust, contempt, and anger are distinguished in that they are violations of divinity, community, and autonomy. Each emotion can be mixed so disgust should be understood within the series of various emotions.

There are two main perspectives on the function of disgust. First of all, scholars who argue for the usefulness of disgust in relation to the positive function of it argue that it is an indicator of what behavior has exceeded acceptable limits, a deep wisdom that allows individualized individuals to unite to form a moral community. On the other hand, skepticism about the function of disgust argue that is often based on unrealistic cognitive beliefs. Also, it insists that the effect of disgust should be minimized in determining laws and social systems in that projective disgust threatens values such as human dignity, freedom, and equality by causing stigma and hierarchical politics.

The emotions of disgust that can cause hate problems are intensified and amplified by various causes. One reason is excessive self-esteem. When crisis situations such as war or infectious diseases occur, humans rely on an in-group to protect themselves, deepening collective consciousness. At this time, the act of strongly following the norms of the group to which one belongs can appear as exclusion and hatred of other groups that can pose a threat. Also, excessive superiority and confidence in oneself are likely to strengthen prejudice related to disgust. On the contrary, disgust may develop even when self-esteem is insufficient due to the accumulated experience of being

denied. The second reason for deepening disgust is empathy that is limited to the inner group. Like a spotlight, emotional empathy is likely to focus only on a specific person here and now. If emotional empathy occurs biasedly, it may cause emotional insensitivity or dehumanization about out-groups who are not empathized, resulting in hate problems.

The process by which disgust develops into the hate problems can be seen through the hate pyramid. According to the hate pyramid, disgust is expressed in various aspects such as hate expression, discrimination, hate crime, and genocide, and each aspect causes another disgust and hate problems again. Therefore, even if disgust itself is an adaptive emotion based on evolutionary nature, it is imporant to control the emotion of disgust in that it can cause great harm to individuals and society if it spreads indiscriminately, In addition, in the information society, an environment in which disgust is more likely to develop into hate problems has created. The media space is anonymous and non-face-to-face, resulting in dehumanization, so the emotion of disgust is expressed more guiltlessly and indiscreetly. The openness of the media space indirectly exposes various people to the postings that express hatred and the effect of emotional transmission spreads the feeling of disgust easily. Moreover, cascade effect, spiral of silence, confirmation bias by filter bubbles, and group polarization in the virtual space reinforce the extreme views esulting in hate problems.

I analyzed the concepts of emotions and moral emotions and presented the purposes and contents of moral emotional education to deal with disgust and overcome the hate problem. Emotions are characteristics that humans have in the process of evolution and are

common to humans, but they can appear in various forms depending on culture. In addition, emotions occur unconsciously and passively, but can be consciously controlled based on cognition. Therefore, students should be able to recognize various emotions related to hate problems and reflect on emotions based on cognition rather than being swept away by them so that they can express them in a desirable direction. All emotions have the possibility of becoming moral and immoral emotions at the same time, and can be moral emotions when causing moral actions based on moral thinking.
Considering that disgust is one of the basic emotions, it is a value-neutral natural emotion, but it has the potential to lead to immoral behavior of discrimination and violence. Therefore, moral emotions can be realized when students move toward moral behavior while reflecting and controlling their emotions of disgust based on cognition.

Moral emotional education to overcome hate problems should aim at understanding oneself and humanity, reflection and management of one's emotions, understanding and empathy for other people's emotions, expressing emotions in a moral way, and making responsible decisions related to emotions. Such moral emotional education should be able to cultivate moral emotions that encompass cognitive, affective, and motivational factors. Specifically, in order to overcome the hate problem, moral imagination, empathy and moral insight should be cultivated.

Based on the findings of the previous study on disgust and moral emotions, I suggest practical moral emotional education methods to overcome hate problems in relation to the 2022 moral curriculum, teaching and learning and the role of teachers. First of all, I pointed out that in the 2022 curriculum, it does not specifically present the

meaning of moral emotions and the way to cultivate moral emotions, and the emotions dealt with are limited to positive emotions such as happiness and empathy. Therefore, the curriculum should be improved to clarify the concept of moral emotions and to further specify content elements of ways to deal with students' negative emotions such as disgust and foster moral emotions. In addition, I suggested improvement plans about teaching and learning. They include inner perception using mindfulness meditation and self-awareness techniques of social emotional learning, reconstruction of identity based on various groups, reconstruction of empathy bias through upper categories, opportunities for emotional reflection linked to media literacy education, and seeking moral action to overcome hate problems. I also proposed a 'moral emotional learning model to overcome hate problems' based on 'Haidt-style Moral Insight Model'. Furthermore, I proposed self-evaluation materials to cultivate moral emotions including cognitive and affective areas. Finally, I argued that moral teachers should be role models as moral experts in dealing with the emotions such as disgust, as well as assistants in promoting students' emotional reflection and management.

This study has the following limitations. First, research to understand the characteristics of disgust emotions has been mainly conducted overseas, so this study focused on overseas research results on disgust emotions, which did not sufficiently deal with special disgust emotions in Korea. Secondly, I focused on improving moral and emotional education to overcome the hate problem, the personal aspects of the disgust and hate problems were examined in depth, but the social structural aspects were not properly analyzed. Third, I proposed a moral emotional learning model to overcome the hate problem but it has limitations in that it has not been empirically

applied to the actual educational field.
empirically verify whether the model can effectively contribute to fostering moral emotions to overcome hate problems by applying the class model presented in this study to actual teaching and learning.

However, this study is meaningful in that it sought to deepen the understanding of disgust by paying attention to the concept of disgust that was lacking in existing domestic academia and to specify the way to improve moral emotional education to overcome hate problems. In the future, moral education should be dealt with more actively in the classroom, rather than turning a blind eye to negative emotions such as disgust that students naturally feel in real life. Specifically, it is necessary to allow students opportunities to reflect on their emotions such as disgust, cultivate moral emotions that can control their disgust, and explore social hate problems. Therefore, I hope that this study contribute to fostering students' moral emotions which is essential for their morality and students will be able to grow into moral humans and just citizens who can seek actions to overcome hate problems.

keywords : disgust, hate problems, empathy, moral imagination, moral insight, moral emotion education
Student Number : 2021-25667