

## 윤리도덕의 위기와 인성교육의 방법\*

박효중\*\*

### I. 문제의 제기

많은 사람들이 교육의 위기를 거론하고 있으며, 한국의 교육을 말할 때마다 자조적이 된다. 최근 부쩍 늘어난 교육이민이야말로 교육위기의 현주소가 아닐 수 없다. 교육의 위기는 물론 여러 가지의 얼굴로 나타난다. 무엇보다 교실의 황폐화를 의미한다. 또 학생들이 즐겁게 배우는 것이 아니라 고통스럽게 배우는 과정도 교육위기의 한 부분이다. 논어에서 공자는 “때때로 배우고 익히면 즐겁지 아니한가” 하고 설과한 바 있으나, 우리의 학교생활은 이와 정반대다. 혹은 실사구시(實事求是)와는 먼 공리공론의 교육을 지칭하기도 한다. 그런가 하면 인성교육의 실종이 지적되기도 한다. ‘왕따현상’이야말로 이에 대한 대표적 현상이 아니겠는가. 이 가운데 특히 도덕·윤리교육을 담당하는 교육자들이 겸허하게 반성해야 할 부분은 아마도 인성교육의 실종에 관한 부분일 것이다.

오늘날 교사와 학생들은 지식 위주의 교육, 혹은 입시 위주의 교육의 포로가 된 나머지 인성교육을 소홀히 하고 있다. 즉 학교교육에서는 인간답게 사는 올바른 방식을 가르치고 있지 못하며 학생들도 배우고 있지 못하다. 심지어 인간답게 살아야 할 당위(當爲)나 중요성조차 인식하고 있지 못하다. 물론 인성교육의 실종이 전적으로 도덕·윤리교육을 담당하는 교사들의 책임이라고는 할 수는 없다. 대학 입시라는 구조적인 요인과 더불어 인성교육을 경시하는 가정교육, 학부모들의 귀책사유도 적지 않다고 생각되기 때문이다. 특히 전통적으로 가정교육의 큰 몫을 담당했던, 이른바 “밥상머리교육”이 실종된 것도 인성교육 부실을 초래한 큰 요인이다. 시험점수를 잘못 받았다고 회초리를 드는 부모는 많지만, 예의범절이 잘못되었다고 매를 드는 부모는 거의 없다. 그러나 이 점을 충분히 지적한 다음 도덕·윤리교사는 주어진 열악한 여건 내에서도 과연 자기 자신의 소명과 본분을 충실히 이행했는가 하는 반성을 할 필요가 있다. 인성교육의 부실에서 도덕·윤리 교사가 “부덕의 소치”라며 자책해야 할 부분이 있다는 의미이다. 또 이것은 도덕·윤리 교사를 양성하는 책무를 가진 사범대학의 실패이며 교수들의 직무유기이기도 하다. 따라서 우리는 “네 탓이오”를 외치기보다 겸허한 마음으로 “내 탓이오”를 외치고자 한다.

\* 이 논문을 작성하는 데 귀중한 도움을 준 현직 윤리교사 이은규 박사과정생과 윤미정 석사과정생에게 깊은 사의를 표시한다.

\*\* 서울대학교 사범대학 국민윤리교육과

하지만 ‘내탓’, ‘네탓’을 따지며 혹은 구조적 제도적 요인을 거론하는 것만으로 일관하기에는 도덕·윤리교육의 필요성은 절실하며 한편 포기하거나 절망하기에는 도덕·윤리교육의 중요성은 너무나 크다. 이 점에 유의하면서 필자는 “내일 이 세상에 종말이 오더라도 오늘 한 그루의 나무를 심겠다”는 심정으로 도덕·윤리교육의 현장을 분석하고 내일을 위한 개선안을 제시하고자 한다.

## II. 논의의 방식과 제한점

논의를 시작하기에 앞서 우리는 “도덕·윤리는 학교교육을 통하여 가르쳐 질 수 있는가”하는 고전적이며 영원한 질문에 봉착하게 된다. 이 점에 있어 소크라테스는 부정적이었다. 교육을 통하여 가르쳐 질 수 있는 것은 ‘지식’일 뿐, ‘도덕’은 아니라는 것이 “프로타고라스”에서 표출된 소크라테스의 입장이다. 그러나 중고등학교 교육과정을 통하여 도덕·윤리를 가르치고 이를 위한 교사를 양성하는 사범 교육 당사자의 입장에서는 소크라테스의 주장을 거부한다. 만일 학교교육에서 지식만 가르쳐진다면, ‘영리한 사기꾼’과 같은 비윤리인을 산출할 가능성도 실제적이기 때문이다. 물론 그렇다고 해서 도덕교육을 통하여 ‘모든’ 학생들을 바람직한 도덕적 인간으로 만들 수 있다는 이른바 ‘도덕교육만능주의’를 주장하려는 것은 아니다. 때때로 우리는 부도덕한 행동을 일삼는 비행청소년의 출현과 관련하여 “선생이 잘못 가르친 탓”이라는 주변의 질책을 겸허하게 받아들이고 있기는 하지만, 그것이 반드시 타당한 진(眞)의 명제이기 때문은 아니다. 소크라테스의 제자 알키비아데스는 소크라테스의 가르침을 배반하고 부도덕한 삶을 살았던 인물이다. 또 염구는 공자의 가르침과는 반대로 행동함으로써 정치적 출세를 한 사람이다. 그러나 그렇다고 해서 소크라테스나 공자가 제자를 잘못 가르쳐 못된 제자가 나온 것에 대해서 책임을 져야 한다고 책임을 추궁할 수는 없는 일이다. 이 점에서 도덕교육만능주의는 배격되어야 한다고 믿지만, 한편 수많은 양질의 소크라테스와 공자의 제자들을 목도하면서 도덕교육의 가능성과 결실을 기대한다. 따라서 본 연구에서는 도덕·윤리가 학교교육의 중요한 내용으로 다루어 져야한다고 믿는바, 이것이 또한 국민윤리교육과의 존재이유이기도 하다.

이처럼 도덕·윤리는 가르쳐 질 수 있다는 관점에서 교육의 위기에 대하여 분석하고 대처방안을 모색할 필요가 있다. 특히 교육의 실패와 위기가 전인 교육의 위기나 인성교육의 실패로 나타난다면, 인성교육에서의 실패와 위기는 나름대로의 원인을 가지고 있다고 할 수 있다. 이와 관련하여 우선 인성교육의 내용과 목표, 방법 등의 혼란과 무질서에 주목할 필요가 있으며 그 다음으로는 인성교육의 주체와 객체로 나누는 과정에서 첫째, 교육을 받는 학생의 측면과 둘째, 학생들에게 교육을 행하는 교사의 측면에서 접근할 필요가 있다. 따라서 이러한 방식으로 논의가 진행되는 것이 온당하다.

본 논의에서는 특히 한국의 교육 현장에서 인성 교육의 위기를 거론할 때마다 분석의 대상이 되었던 학생 중심의 분석은 일단 차치하고 인성 교육을 담당하는 교사들의 문제를 중심으로 서술해 나가고자 한다. 교사중심의 접근방식에 천착하는 이유는 교사들의 교수내용과 방식 및 도덕적 품성이 학생들의 인성 교육에 직·간접적인 영향을 미친다는 상정을 전제로 하고 있기 때문이다. 실상 교사들이야말로 학생들과 조우하는 시간이 가장 긴 사람들로서 그들의 의식적·무의식적 가르침 혹은 언어적 표현 등, 일거수 일투족이 학생들의 인격 형성에 지대한 영향을 끼치고 있다는 것은 주지의 사실이다. 바로 이러한 위치에 있는 교사들의 인성 형성 과정을 살펴보는 것은 보다 바람직한 학교 현장에서의 인성 교육을 위한 기초작업에 해당하는 부분이라고 생각된다.

그러나 물론 교사들의 문제가 전부는 아니다. 교사들의 문제 못지않게 바람직한 도덕적 인간상, 즉 호모·에티쿠스(homo ethicus)가 어떤 존재인가 하는 문제에서 상당한 불확실성이 엄존하고 있기 때문이다. 그러므로 호모·에티쿠스의 정립에 따른 어려움부터 논의를 시작하고자 한다.

### Ⅲ. 인성교육에 있어서의 이론적 난제들

교육현장에서 인성 교육과 관련되어 항상 제기되는 문제는 이론이 없어서 인성 교육을 못한다는 것이 아니라 이론이 너무 많고 또한 이에 대한 합의가 이루어지고 있지 못하다는 점에 있다. 인성교육에 대한 다양한 이론들은 서로 상이할 뿐 아니라, 상충하고 있다. 또한 이론은 있는데 현장 접근성이 현저히 떨어지는 이론이 많으며 또한 인성 교육을 위한 환경과 여건이 조성되지 않았다는 반론도 적지않다. 그렇다면 현재 쟁점이 되고 있는 인성교육의 내용과 목표는 무엇인가.

전통적으로 도덕·윤리 교육의 접근에 있어 가장 현저한 이론은 발달이론(development theory)이었다. 발달이론은 아동들이 물리적으로 자라나는 것처럼 아동들의 도덕적 성향과 판단능력도 점진적으로 성장하는 것으로 상정하였다. 이 발달이론에 의하면, 적절한 외부환경만 보장되면 작은 씨가 발아하여 뿌리와 줄기가 자라나고 열매가 맺듯, 한 개인 내부로부터 자생적으로 도덕성이 발전할 수 있다는 것이다. 현대의 발달 이론가들에게 있어 루소의 '에밀(Emile)'은 문제의 이론을 정당화시킬 수 있는 가장 현저한 사례였다. 장 피아제(J. Piaget 1932)가 세 가지의 발달 단계를 주장했다면, 로렌스 콜버그(L. Kohlberg 1981)는 여섯 가지의 발달단계를 설정한 바 있다. 발달이론의 강점은 어디에 있는가. 발달이론은 어린이들에게 강제로 혹은 성급하게 사회적으로 공인된 가치를 주입시키기보다는 많은 도덕적 영역을 어린이들의 자율에 맡길 것을 강조하고 있다는 의미에서 전형적인 '어린이 눈높이' 도덕교육 접근 방식이라고 평가할 수

있을 것이다.

그러나 그렇다고 해서 비판이 없는 것은 아니다. 캐롤 길리건(Carol Gilligan 1982)은 콜버그가 실험대상으로 삼은 아동들이 모두 소년이라는 사실을 지적했다. 하지만 반대로 소녀들의 도덕적 판단에 주목할 때 도덕원리에 대한 관심보다는 특정 개인의 필요와 욕구에 배려하는 반응유형을 보인다는 것이 그녀의 주목할만한 반론이었다. 길리건의 주장은 도덕적 학습에 있어 성별차이가 엄존하고 있음을 시사하고 있다는 점에서 매우 중요하다. 또한 길리건의 반론은 보다 본질적으로 도덕적 성숙(moral maturity)이 무엇을 의미하고 있는지, 또 도덕적 성숙을 어떻게 정의해야 할 것인지에 관한 문제를 제기하는 것으로 보아야 할 것이다. 물론 도덕적으로 최고의 단계라고 규정할 수 있는 상태가 추상적 원리에 의해 지배되는 상태라는 주장은 일단 칸트주의자들에게는 설득력이 있었으나, 이에 반대하는 견해도 만만치 않다.

또 엄밀한 의미에서 도덕발달(moral development)이란 개념자체도 그렇게 질서정연한 개념은 아니다. 도덕발달론에서 암암리에 전제되고 있는 개인주의는 기껏해야 사회적 현상을 인간성숙에 본질적인 내적 특성이라기보다 인간성숙에 도움을 주는 환경적 요인으로 보고 있지만, 부모나 교사 혹은 사회에 의해 바람직한 목표로 설정된 내용을 내면화시키며 인성이 형성되는 것이 도덕발달이 아닐까 하는 반론도 충분히 가능하기 때문이다. 실상 종교단체나 특정한 정교(政敎)일치의 사회에서 강조하는 도덕·윤리교육이란 진실을 말하고 거짓말을 하지 않으며 남에게 피해를 삼가며 약속을 지키는 것 등과 같은 도덕적 규칙을 어린이들에게 주입시키는 것을 의미했다. 이러한 도덕적 규칙이란 ‘도덕적 절대규범(moral absolutes)’에 해당되는 것이었다.

그러나 물론 많은 도덕·윤리학자들은 도덕교육에 있어 단순한 도덕적 행위의 이행을 강조하기보다는 보다 심도있는 내용에 관심을 가져야 한다고 강조해 왔다. 특정 행위가 도덕적으로 나쁜 행위라고 해도 왜 그것이 나쁜가 하고 집요하게 묻는다면 그에 대한 마땅한 근거를 찾기가 어려울 수 있다. 예를 들어 과부의 개가는 우리 조선사회에서 나쁜 행위로 인식되어 왔다. 그러나 과부의 개가가 왜 나쁜가하고 질문을 계속해서 추구한다면 그 도덕적 근거를 발견하기란 쉬운 일이 아니다. 이 경우 할아버지의 재혼이 도덕적으로 나쁜 것이 아니라면, 과부의 개가도 도덕적으로 나쁜 것이 아니라는 비판적 결론에 이를 수도 있을 것이다. 이와 마찬가지로 단순히 “거짓말을 하지 말아야 한다” 혹은 “정직한 사람이 되어야 한다” 또 “친절한 사람이 되어야 한다”는 도덕적 훈계를 반복하기보다 왜 정직해야 하고 왜 친절해야 하는지에 관한 이유를 깨닫게 할 필요가 있다. 결국 도덕·윤리교육은 청소년들로 하여금 도덕적 행위나 규칙의 타당성을 비판적으로 평가할 수 있는 능력을 갖도록 도움을 제공하는데서 그 본연의 의미를 찾을 수 있다. 그렇지 않다면 도덕교육은 주입이나 세뇌 등, 교화(indoctrination)에 불과할 것이다. 이러한 관점에서 볼 때 도덕·윤리교육의 목표는 ‘도덕적 자율(moral autonomy)’이라고

할 수 있다. 만일 아동들이 윤리적 반성능력 없이 맹목적인 도덕규칙 준수자가 된다면, 어떻게 도덕적 행동을 한다고 말할 수 있겠는가.

그렇다면 ‘도덕적 자율’을 옹호하는 입장에서 도덕적 원리들은 어떻게 추출될 수 있는가 하는 점이 문제가 아닐 수 없다. 도덕적 원리추출과 관련하여 다양한 견해가 경합하고 있다. 공리주의(utilitarianism)를 선호하는 입장이 있는가 하면, 행복주의(eudaimonism)를 주장하는 아리스토텔리안도 있고 의무론(deontology)에 천착하는 칸트주의자들도 있다. 특히 칸트는 이러한 도덕적 자율과 관련하여 정언명법(categorical imperative)으로 그 최고 원리를 추출하였다. 칸트주의자들 중에는 헤어(R. M. Hare)나 피터스(R. S. Peters)를 들 수 있다.

그러나 이러한 주지주의적 접근방식의 문제는 도덕적 신념이 고차원의 추상적 원리에 기반을 두고 있어야 한다는 주장이 생각처럼 견고하지 못하다는 데 있다. 즉 이성적 정당화(rational justification)의 내용이나 능력에 관한 한, 목적론(teleology)이나 결과론(consequentialism), 혹은 의무론(deontology)처럼 심각한 차이가 존재하고 있다면, 학습자가 자기 자신의 도덕적 신념에 대한 이성적 근거를 발견하지 못할 가능성도 배제할 수 없다. 이러한 상황이 벌어진다면, 도덕적 자율론자들은 도덕적 회의론자와 유사한 입장으로 전락하는 역설이 발생하는 셈이다. 즉 학습자의 입장에서 도덕적 존재가 되어야 할 ‘좋은 이유(good reason)’, 혹은 ‘타당한 근거(reasonable ground)’를 발견할 수 없다면, 구태여 왜 도덕적 존재가 되도록 노력을 해야 하겠는가.

사실 이 문제는 “공화국(the Republic)”에서 직면했던 플라톤의 관심사항과 유사하다고 할 수 있다. 클라우콘과 아데이만투스는 인간이 왜 정의로운 존재가 되어야 하는지 그 도덕적 근거를 소크라테스에게 묻고 있다. 클라우콘이 말하는 ‘기게스의 반지(Gyges' ring)’야말로 정의로운 존재가 되어야 할 이유는 정의를 행할 때 행위자 본인에게 이익이 돌아오고 불의를 행할 때 불이익에 직면한다는 사실을 입증해준다. 물론 플라톤은 이러한 접근방식의 정당성을 부정한다. 플라톤은 특히 수호자집단의 교육을 설명하면서 그들의 도덕적 교육은 이익이 아니라 ‘선의 이데아’에 대한 확실한 근거 위에서 가능하다고 주장하고 있기 때문이다.

그러나 플라톤이 클라우콘에 대한 답변에서 정의(justice)와 이익(interest)의 관계를 적절하게 설명했는지도 문제지만, 설사 수호자들이 선에 대한 적절한 지식을 이데아 세계로부터 확보했다고 해도 그것이 선한 행동을 하는데 충분한지 확실하지 않다. 현대의 주지주의자(主知主義者)들은 도덕교육에 있어 도덕적 지식은 ‘충분조건(sufficient condition)’이라기 보다는 ‘필요조건(necessary condition)’으로 간주한다. 청소년들이 그들이 옳다는 것을 행동으로 실천하기 위해서는 “나는 왜 도덕적 존재가 되어야 하는가” 하는 문제에서 해답을 얻는 것만으로는 부족하고 선이나 정의에 대한 적절한 ‘성향(dispositions)’을 가지고 있어야 하기 때문이다.

한편 이러한 주지주의적 접근방식은 도덕성의 문제를 지나칠 정도로 좁게 접근한다는 비판을 받을 만하다. 개인이 도덕적으로 따라야 하는 규칙과 원리에 지나치게 집착하면 원만한 도덕생활을 영위하는데 있어 충족되어야 할 중요한 다른 가치들을 간과하게 되는 어리석음을 범하게 될 공산이 크기 때문이다. 물론 주지주의적 접근방식에서도 명료성과 같은 '지적인 덕목(intellectual virtue)'과 자비심이나 불편부당성과 같은 '윤리적 덕목(moral virtue)', 혹은 도덕적 의식과 같은 주덕(柱德, master virtue)을 강조하고 있는 것이 사실이다. 하지만 유독 이들만이 도덕·윤리생활에 있어 중시되어야 할 덕목들이라고는 할 수 없다. 그밖에 용기, 친절함, 절제, 쾌락의 자제, 관대함, 협력정신, 자존감이 기초가 된 겸손의 덕목 등이야말로 호모·에티쿠스에게 요구되는 필요한 덕목이 아닐 수 없다. 그렇다면 이러한 덕목들은 어떻게 함양될 수 있을 것인가. 예를 들어 자비심이 주지주의적 접근에서 정당화될 수 있다고 하더라도 그것은 도덕적으로 반드시 해야 한다는 당위(當爲, sollen)의 차원에서 연유하는 것이지, 자연스러운 인지사정(人之常情)이라고 할 수 있는 측은지심(惻隱之心)이나 동료애에서 기인하는 것은 아니다. 여기서 주지주의(rationalism)와 주의주의(voluntarism)는 격돌할 수밖에 없겠는데, 콜버그에 대한 길리간의 비판이 상기되는 것도 바로 이 맥락이다.

모름지기 청소년들은 화가 나도 분노를 억제하고 취미생활이나 식생활등 일상생활에서 쾌락을 자제하는 법을 배울 필요가 있다. 만일 자제할 줄 모른다면, '좋은 삶'을 향유하기를 기대할 수 없다. 그러한 사람이라면 자기 뜻대로 되지 않는다고 투정을 부리는 아이들과 다를 바가 무엇인가. 그런데 자제의 덕성을 함양하기 위해서는 분노를 어떤 방식으로, 어떤 정도로, 어떤 경우에, 어떤 사람들을 대상으로 표출해야 하는가를 배워야 할 것이다. 이러한 상황은 절제의 덕이나 용기의 덕 혹은 인내의 덕의 경우에도 마찬가지다. 문제는 이러한 덕목들을 추상적인 도덕적 원리 안으로 환원시킬 수는 없다는 사실에 있다. 왜냐하면 이들 덕목들은 상황에 따라 적절한 대응을 요구하기 때문이다. 인내의 덕을 가지고 있다고 하여 심각한 수준의 불의(intolerable justice)까지 참아내야 하는 것은 아니다. 또 만용(蠻勇)과 진정한 용기를 구분하기 위해서는 행위자가 추상적·가상적 상황이 아니라 구체적·실존적 상황에 위치해야 한다. 이러한 관점에서 볼 때 도덕·윤리 교육은 청소년들로 하여금 상이한 구체적 상황에서 덕목이 요구하는 방식으로 행동하도록 가르치는데 중점을 두어야 하지 않겠는가.

물론 청소년들은 왜 특정한 절제의 행위를 해야 하는지 그 이유에 대하여 잘 모를 수 있다. 그러나 차차 덕성스러운 행위를 실천해 나가면서 적절한 대응행동을 할 수 있게 배우며 그 과정에서 단순한 쾌락추구보다 절제의 의미 혹은 사려깊게 생각하고 행동하기를 배우게 된다. 이 단계에서 이미 이성은 작용하고 있다고 할 수 있다. 그것은 학습자로 하여금 구체적인 실존상황에서 적절한, 융통성 있는 대응을 하도록 만들기 때문이다. 또 이러한 덕목의 체득을 통하여 아리스토텔레스가 '에우다이모니아(eudaimonia)'

라고 지칭한, 호모·에티쿠스에 대한 보다 커다란 그림을 조망하는 일이 가능할 것이다. 그러므로 아리스토텔레스에 있어 실천적 지혜(practical wisdom)인 분별의 덕, 즉 ‘프로네시스(phronesis)’는 다른 모든 덕목들 안에 내재하고 있는 주덕(柱德)이며, ‘좋은 삶(good life)’을 누릴 수 있게 만드는데 필수적인 덕목이다. 물론 그렇다고 해서 행위자가 적절한 행동을 취하기 위해서 지적인 덕, 즉 이론적 이해가 불필요하다는 의미는 아니다.

특히 덕 윤리(virtue ethics)의 관점에서 볼 때 이성성은 규칙이나 원리 안에 내재하고 있는 것이 아니라 개인의 폭넓은 ‘좋은 삶’에 자리잡고 있다. 그러므로 덕의 생활은 개인의 범주를 넘어선 공동체의 생활과 유기적으로 연결되게 마련이다. 강조하자면 도덕·윤리교육의 주지주의적 접근이 개인에게 중점을 두고 개인이 어떤 행동을 해야 하는가 하는 문제에 천착한다면, 아리스토텔레스에 있어 윤리생활은 정치공동체의 생활이다.

그러나 덕 윤리에도 문제가 없는 것은 아니다. 무엇보다 아리스토텔레스의 덕윤리가 현대에서 과연 유의미하게 실현될 수 있을까에 관한 의구심이 가장 심각하다. 지금 우리가 살고 있는 사회는 그리스의 폴리스(polis)가 아니다. 매킨타이어(A. Macintyre 1981)가 “덕이후(after virtue)”에서 비판적으로 지적한 대로 덕교육의 전통은 일부 종교 공동체에서나 가능할 뿐, 혹은 모더니즘에 오염되지 않은 일부 공동체 외에는 불가능한 것이 아닐까.

또 다른 문제가 있다. 과연 덕교육이 도덕교육의 전부가 될 수 있을까 하는 점이 그것이다. 덕교육이 유의미하려면 도덕 규칙과 원리적 접근의 요소와 유기적으로 연계되어야 할 필요가 있다고 생각된다. 또 청소년들의 도덕교육 자체에서는 중요하지 않지만, 살인이나 물리적 위해 같은 영역에 속하는 행동을 금기시하는 내용의 도덕 교육이 진행될 필요가 있다. 즉 덕을 함양해야한다는 고귀한 목적 설정보다는 남을 따돌리고 괴롭히는 등, 위해를 끼쳐서는 안된다는 밀(J. S. Mill)의 위해원리(harm principle)를 체득하는 것이 교육현실에서 더욱 더 절실한 목표가 되어야 하지 않을까. 그 이외에도 의문은 적지않다. 아리스토텔레스의 전통처럼 청소년들은 자기자신의 ‘좋은 삶’을 다른 사람들의 그것과 불가분의 것으로 보아야 할까. 혹은 도덕은 분별력(prudence)과 구분되어야 할까하는 문제 등등이다.

상기의 여러 가지 도덕적 이론들을 섭렵하면서 확실한 것은 도덕·윤리교육에서 중요한 원리와 가치들이 바람직한 도덕적 인간이 무엇인지에 관하여 서로 경합하고 있다는 사실이다. 즉 아리스토텔레스의 덕, 공리주의적 고려, 불편부당성, 자율성, 및 인간을 수단이 아니라 목적으로 대우해야 한다는 칸트적 규범, 역할 의무, 및 위해원리 등, 도덕율어외의 금기사항, 개인적 계획에 대한 헌신 등이 도덕·윤리교육과정의 우선순위를 결정하는 문제에서 경합하고 있는 것이 현실이다. 이러한 경합상황은 당연히 도덕·

윤리교육을 통하여 지향해야 할 목표, 즉 호모·에티쿠스가 무엇인가에 대하여 혼신을 야기시키게 마련이다.

즉 상기의 모든 가치가 도덕·윤리교육과정에 포함되어야 한다면 청소년들은 일종의 ‘가치의 위계질서(hierarchy of values)’ 속에서 가르쳐야 할까. 혹은 아리스토텔레스의 방식대로 구체적인 실존적 상황하에서 가치들간의 갈등문제가 해결되어야 할 것인가. 이 모든 것들은 쟁점으로 남아있다.

#### IV. 도덕·윤리교사 양성프로그램의 문제

한국의 도덕·윤리교육은 도덕적으로 바람직한 인간이 무엇인가하는 비전에 있어 우왕좌왕한다는 이론적 문제 못지않게 교사양성 프로그램의 현실적 문제를 안고 있다. 이 문제가 심각한 이유는 설령 이론적 문제가 해결되었다고 해도 그러한 이론적 비전을 현장에서 학습자를 대상으로 내실있게 적용해야하는 사람들은 교사들이기 때문이다. 특히 도덕·윤리분야는 지식의 문제 못지않게 가치문제를 다루고 있는 영역이기 때문에 ‘도덕적 수월성(moral excellence)’을 갖춘 유능한 교사들의 양성은 매우 중요하다. 이러한 관점에서 인성 교육에 있어서 교사 부분에 대한 문제 제기는 다음과 같은 측면에서 가능하다.

무엇보다 대체로 교사 양성 프로그램은 예비 교사로서 갖추어야 할 지식이나 가치, 태도, 습관 등을 중심으로 진행되고 있다. 이때 중요한 것은 바로 교사 양성에 있어서 올바른 인성 형성을 위한 구체적이고 체계적인 프로그램이 작동하고 있는가에 관한 문제라고 생각된다. 실제로 적지않은 교사들의 진솔한 솔회에 의하면, 교단에 서서 자기자신의 주도로 학생들을 대상으로 인성 교육을 진행할 때 적지않게 당혹스러움을 느낀다고 한다. 왜냐하면 예비교사의 단계에서 인성 교육에 대한 구체적인 프로그램에 대한 지적인 이해와 생활화된 체험이 부족하거나 전무하기 때문에 막상 교사가 되어 인성교육을 어떻게 실시할 것인가에 대한 나름대로의 비전이나 ‘매스터 플랜’을 도출해 낸다는 것이 상당히 어렵기 때문이다.

특히 도덕·윤리과목을 담당하면서 학생들의 인성 교육을 교육현장에서 주도적으로 진행해 나갈 교사들은 더 더욱 이러한 어려움에 봉착할 가능성이 높다. 대학에서 윤리교육과를 나와서 현장에 투입되는 윤리·도덕 교사들의 경우 인성 교육이나 전인 교육에 대한 구체적인 경험이 없기 때문에 인성 교육에 대한 구체적인 청사진이나 현장감(現場感) 없이 학생들의 인성 교육을 맡는 경우가 대부분이다. 그러므로 이른바 “궁하면 통한다”는 준칙에 의거, 임기응변의 방식을 취하거나 자기 자신이 일상생활을 통하여 친숙해져있는 방식을 사용하기 마련이다.

그러나 이런 방식이 바람직하지 못하다는 것은 두 말할 나위가 없다. 이런 상황을 감안할 때 현장 인성 교육의 주무 교과로서 모든 인성 교육 프로그램을 주도적으로 입안·집행해야할 위치에 있는 도덕·윤리 교사들에게 대학 시절의 인성 교육 프로그램의 구체적 체험에 대한 필요성은 아무리 강조해도 지나침이 없다. 하지만 현실적으로 도덕·윤리교사의 양성 프로그램과 관련하여 가치와 덕목 등, 인성교육과 유기적으로 밀접하게 연관된 것이 얼마나 있는지 의문스럽다. 대체적으로 대학의 교과과정은 지식 습득 위주의 교과관련 내용으로 채워져 있을 뿐, 예비 교사로서 이들 스스로가 인성을 연마하고 완숙시킬 수 있는 공간적·시간적 여지를 마련해 줌으로써 실생활과 밀접하게 연관된 총체적 경험을 체득하게 만들며 나중에 교단에 섰을 때 학생들에게 인성에 대한 구체적인 지식과 가치있는 경험을 전수할 수 있는 능력의 함양을 목표로 하는 내실있는 유의미한 프로그램은 찾아보기 어렵다.

예를 들면 도덕·윤리교사의 경우도 다른 교과와 동일한 참관실습과 교생실습과정을 거친다. 또 교사임용에 있어서도 다른 교과와 똑같이 지식위주의 시험을 치루고 임용된다. 도덕·윤리교사의 교직이 가지는 특수성, 즉 도덕·윤리교사에게 특별히 필요하다고 생각되는 가치나 태도에 대한 평가가 전혀 없는 실정이다<sup>2)</sup>. 바로 여기에 교사 양성 프로그램이 가지는 문제의 심각성이 있다.

둘째, “전인의 육성, 전인의 완성, 바람직한 인간상 구현” 등의 인성 교육의 목표가 전 교과에 편재됨에 따라 인성 교육 자체가 실종되어 버리는 결과를 낳고 있다는 사실이다. 즉, 불행하게도 인성교육에서 다루고 있는 “전인의 구현”이라는 목표가 모든 교과에서 다루어야 할 목표로 확대 해석되어 모든 교사가 총력을 경주해야할 주제로 일반화되는 상황에서 전인 교육 혹은 인성 교육이 가지고 있는 구체성과 실천성이 오히려 결여되는 상황이 초래되었다. 이 점에서 우리는 “모든 과목에서 할 수 있다면 어느 과목에서도 할 수 없다”는 역설이 발생한다는 사실에 봉착하게 된 것이다.

모든 과목에서 인성 교육이 실시된다면 그것은 일견 바람직하고 효과적인 방식이라고 할 수 있겠지만, 한편으로 ‘공공재(public goods)의 문제’가 발생할 여지가 다분하다는 사실에 주목할 필요가 있다<sup>3)</sup>. 즉 모든 것을 포괄하는 규정은 결국 아무것도 규정하지 못하는 법이다. 예를 들어 “명상의 시간 운영하기”, “기본생활 습관 기르기”, “효자·효

2) 도덕·윤리교사의 특수성은 학교현장에서 타교과목의 교사에 비하여 비교적 높은 도덕적 기대를 받고 있다는 사실에서도 입증된다. 즉 같은 잘못을 하더라도 일반교과목의 교사의 경우에는 “그러려니...” 하지만, 도덕·윤리교사의 경우는 다르다. 도덕·윤리교사의 경우에는 “도덕·윤리교사가...”라는 엄한 질책과 눈총이 뒤따르기 때문이다.

3) 공공재의 문제에 관한 한(1994), 박효종의 논의를 참조할 것. 공공재의 문제는 ‘방어적’ 이유와 ‘공세적’ 이유로 협력적 행위보다 비협력적 행위를 취한다는 점에서 발생한다.

부 이야기 들려주기”, “사랑의 편지쓰기”, “가족신문 만들기”, “가훈 실천사례 발표하기”, “경로교실 운영하기”, “3분 말하기”, “선비교실 운영하기”, “먼저 인사하기 스티커 부착 운동” 등등의 전방위 인성교육은 비록 야심작이기는 하나, 가능한 여건조성에 대한 배려없이 또 이에 대한 특별한 효과를 확인할 길 없이 이루어지고 있기 때문에 교사들에게 지나친 부담감만 가중시킴으로서 현장교사들이 보고용 거짓 서류를 작성하는 사례까지 벌어지고 있다. 그 결과 “인성교육이 교육의 모든 것”이라는 야심찬 주장에서 시작되었던, 모든 교과에서 인성 교육을 실시한다는 현재의 인성 교육 진행 방식은 결국 “인성 교육은 아무런 의미가 없으며 따라서 실시할 이유가 없다”는 역설을 낳으며, 교사들에게 부담만 주고 교사를 괴롭히는 교육이 되고 있는 셈이다. 이러한 역설적 상황에서 도덕·윤리 교사들이 짊어져야 하는 짐은 더욱 더 가중되고 있다고 할 것이다.

셋째, 인성 교육을 논의할 때 항상 걸림돌로 운위되고 있는 것이 바로 입시 위주의 교육이다. 주지하는 바와 같이 우리 교육의 현주소를 말할 때 입시 위주의 교육, 대학 가기 위한 교육, 창의성이 말살된 교육, 전인 육성을 ‘의도적으로’ 막아 학생들에게 교육을 단지 출세를 위한 도구로 생각하게 강요하는 교육이라고 단언할 수 있다는 사실에서 우리는 한국교육이 직면하고 있는 딜레마를 짐작할 수 있다. 입시위주 교육의 문제와 병폐는 특히 도덕·윤리과목의 경우에 현저하다. 하지만 한편으로 우리의 입시교육이 단시간내에 개선될 가능성이 희박하다는 현실을 감안하면 자조적인 것만이 능사는 아니다. 현행 입시위주 교육이라는 태생적 한계내에서도 인성교육을 활성화할 수 있는 방안을 적극적으로 찾아볼 필요가 있다. 그것은 예를 들면 지금도 부분적으로 실시되고 있지만 봉사활동이나 현장경험에 대해서 양적으로만 평가할 것이 아니라 질적 평가를 도입하여 가중치를 부여하는 방안이다. 즉 동사무소나 학교부근의 쓰레기 줍기 등에 의한 봉사활동보다 독거노인에 대한 수발봉사활동 등에 대해서 보다 긍정적으로 평가할 수 있지 않겠는가.

넷째, 교육 환경 상의 문제와 교수 기법상의 문제도 바람직한 인성교육에 있어서 도전으로 다가온다. 지금 학교는 교단 선진화에 의해 많은 멀티미디어 시스템이 갖춰지고 있으며 하드웨어적 측면에서 상당부분 컴퓨터에 의한 교육이 가능한 시점에 와 있다고 볼 수 있다. 그러나 하드웨어를 움직이는 소프트웨어의 문제가 오히려 심각하게 발생하고 있는 것이 현실이다. 이와 관련하여 특히 교단 선진화에 의해 교육 공학적인 측면에서의 개선이 이루어지면 교육의 모든 문제가 사라질 것이라고 생각하는 관료들의 안이하고도 경직된 발상은 문제가 있다. 특히 도덕·윤리교육에 있어 ICT교육이 얼마나 효과적일까 하는 점은 의문이다. 물론 ICT교육이 인성교육에 부정적일 것이라고 예단할 근거는 없지만, 적어도 ICT교육이 인성교육에 있어 만능의 해법이 아니라는 점은 확실하다.

또한 인성 교육에 있어서 교사들의 교수 기법도 문제의 여지를 내포하고 있다. 우선

교육공학적 측면부터 거론해 보자. 각 교실에 설치된 멀티미디어 시스템에 익숙하지 못한 교사들은 각 학급에 설치된 교육공학적 도구들에 관해 두려움을 가지고 있는 경우가 적지않다. 그런 상황이다 보니 교사 경력이 오래되면 될수록 그들의 현장 적응도는 제고되는 것이 아니라 오히려 저하되는 역설적 상황이 나타나고 있다.

뿐만 아니라 ‘열린 교육’으로 대변되는 학생 중심의 탐구식 수업 방식도 그들에게는 많은 어려움을 던져주고 있다. 대체로 토론식 수업은 학습자가 스스로 내린 결론을 다중(多衆)앞에서 다짐을 하고 자신의 의견을 언급하기 때문에 가치명료화나 가치분석, 혹은 가치갈등의 시현효과 등, 인성 교육에 있어서 상당한 효과를 기대할 수 있는 수업 방식이었는데 현장 교사들은 동의하고 있다. 인성 교육의 내실화를 위해서는 반드시 필요한 방식 가운데 하나라는 것이다.

그러나 토론식 수업을 진행할 때 가장 큰 당혹감을 느낀다고 실토하고 있는 것이 또한 교사들이다. 즉, 학생들에게 수업의 전과정을 맡기고 교사가 상황에 따라 개입하는 방식인 토론식 수업은 그들이 익숙해져있던 수업 스타일과는 판이하게 다르며 실제로 이러한 수업을 이끌고 나갈 능력도 없다고 토로하고 있다. 실상 적절한 토론교육을 예비교사 시절에 받지 못한 채 교단에 선 교사들에게 토론식 수업을 진행하기를 기대하는 것은 마치 “직진하던 자동차가 순식간에 후진하기를 기대하는 것”과 마찬가지로 불가능한 일이다. 이 맥락에서 우리는 “당위는 능력을 함의한다(ought implies can)”는 칸트의 지적을 새삼스럽게 상기할 필요가 있다. 따라서 다양한 연수기회를 통해 수업의 내용을 새롭게 기획하고 열린 방식으로 진행해 나갈 수 있는 능력이 배양된 후 비로소 토론식 수업의 내실을 기대할 수 있을 것이다. 이러한 문제에 대한 보완을 위해 현장에서 근무하는 교사들의 재교육 시스템의 필요성이 요청되고 있음은 두말할 나위도 없지만, 재교육 시스템의 구축을 위해서 노력해야 할 교육인적자원부는 교사들의 이러한 절실한 요구(needs)를 거의 망치하고 있는 상황이다. 아무리 수업 방식이 바람직하다고 하더라도 그것을 운용하는 사람들의 능력과 여건, 및 상황을 고려해야 하는데도 불구하고 그러한 고려는 거의 찾아볼 수 없는 것이 요즘 교육 현장의 현실이다.

다섯째, 인성 교육이 지향하는 바람직한 인성에 대한 구체적인 비전이 없다는 것이 문제다. 이 문제는 이미 전 항목에서 다루어진 것이기는 하나, 특히 교사가 교육현장에서 직면할 경우의 딜레마는 심각하다. 직설적으로 말하자면 인성 교육이 지향하는 이상적인 인간상은 현실에 존재하지 않는 허구적인 인간, 혹은 ‘가상현실(virtual reality)’에나 있을법한 ‘가상적인 인간(virtual person)’으로 비추어지고 있기 때문이다. 우리가 현재 실시하고 있는 인성교육 속에서 구현되는 이상적인 인간상은 크게 서구적 인간형과 동양적 인간형으로 나누어 질 만하다.

서구적 인간형의 이상적인 모습은 ‘바람직한 민주시민’의 모습 속에서 현저하게 투영되고 있는 바, 시민 사회와 민주주의를 올바르게 이끌어갈 수 있도록 하는 가치들(J.

Hoge 2001), 예를 들면 자기 통제, 정직, 신뢰, 용기, 연민, 인내, 인간 존엄성에 대한 존중 등의 가치들을 중심으로 이러한 가치들이 내면화된 인간 형성을 목적으로 삼고 있다. 반면, 이상적인 동양적 인간형, 혹은 보다 정확하게 한국적 인간형, 즉 ‘호모·코레아누스(homo coreanus)’의 전형은 유교적 덕목인 효(孝)와 충(忠)의 가치나 장유유서(長幼有序)의 규범을 내면화한 인간에서 실현될 수 있다고 보여지는데, 이 두 가지 인간형이 공존할 수 있다면 시민윤리교육은 큰 어려움이 없을 것이다. 그러나 교육 현장에서 가치관의 충돌에 의해 어느 하나를 선택해야 하는 경우 상당한 문제점이 야기될 수밖에 없다. 예를 들어 ‘시민적 덕목(civic virtue)’이라고 간주되는 관용(tolerance)이나 신뢰(trust)<sup>4)</sup>는 혈연적 가치가 강조되는 효와 충돌할 수 있다. 또 정의와 공정성의 개념은 온정주의나 의리(義理, good faith)의 개념과 상충한다. 또 동양적 가치라고 해도 효(孝)와 충(忠)은 격돌할 가능성이 농후하다. 이러한 가치충돌상황에 어떻게 대처할 것인가.

그러므로 이 두 가치관을 하나로 종합하고 사회 속에서 원만하게 살아가게 할 수 있는 만드는 통합된 가치관을 어떻게 구축해야 할 것인가의 문제는 상당히 시급하고 중차대한 과제로 등장한다고 하겠다. 하지만 통합적 가치관을 추론해 낸다는 것은 결코 만만치 않은 작업이다. 특히 현재 한국 사회, 혹은 보다 넓게 아시아 지역에서 진행되고 있는 “아시아적 가치(Asian values)” 논쟁을 보면 서구적 가치와 동양적 가치의 통합이나 평화적 공존은 지난(至難)한 일로 사료되기 때문이다. 이 논쟁을 통해 우리는 개인주의적 가치를 중시하는 서구적 전통과 집단주의적 가치를 중시하는 동양적 전통이 하나의 지역에서 서로 각축을 벌이고 있음을 알 수 있으며, 어떤 의미에서 본다면, 한 사회의 전통적 가치와 유입된 외래 가치의 충돌은 불가피한 것이라고 잠정 결론을 내릴 수밖에 없을 것이다.

결국 분명한 것은 도덕·윤리교사들은 교육현장에서 그리스의 신화에서 등장하는바, 아프리카를 떠받치고 있는 아틀라스(Atlas)와 같은 짐을 지고 있다는 사실이다. 혹은 안팎급사등이가 되어있는 것이 현실이다. 그러나 우리는 자조할 수만은 없다. 영어교육이 어렵다거나 실패했다고 해서 영어교육을 포기할 수 없는 것처럼, 도덕·윤리교육이 어렵다거나 실패했다고 해서 이를 포기할 수는 없다. 오히려 제한된 여건하에서나마 위기를 기회로 만들 수 있는 계기로 만드는데 최선을 다해야 할 것이다.

4) 물론 신뢰는 두 가지로 나누어질 수 있다. 혈연공동체내에서의 신뢰는 우리 한국사회 내에서도 의리(義理)로 불리워 질만큼 주요 덕목이며, 후쿠야마는 이를 ‘두터운 신뢰(thick trust)’로 표현한다. 그러나 시민사회에서 함양되어야 할 신뢰는 ‘얇은 신뢰(thin trust)’로서 익명의 사람들사이에 통용되는 신뢰며 한국사회에서는 부족한 덕목이다.

## V. 인성 교육의 내실화를 위한 제안

그렇다면 흡사 ‘고르돈의 매듭’<sup>5)</sup>처럼 풀기가 어렵고, 스프링크스의 문제처럼 고난도를 가진 학교 현장에서의 인성 교육에 대해 어떤 해법으로 접근할 수 있는가? 물론 캐도난마식의 해법을 기대할 수는 없다. 또 전방위해법을 구사하기도 쉽지않다. 그보다는 비교적 현실적으로 가능하고 전략적으로 중요한 대안에 착안하는 편이 어떨까.

이와 관련하여 교사 양성 프로그램의 변화를 거론할 필요가 있다. 일단 현재 사범대학에서 진행되고 있는 교사 양성 프로그램에 의해 양성된 예비 교사들은 지적인 측면에서는 학생들과의 교섭을 원활히 진행하고 있다고 생각된다. 초임 교사들의 의견을 들어 보더라도 대부분 지적인 내용을 학생들에게 전수하는데 큰 어려움은 없었다고 말하고 있다. 오히려 문제가 되는 부분은 바로 학생들의 생활에 대한 지도, 인성에 대한 지도에서 드러난다는 것이다. 즉, 이 부분에 대한 구체적이고 실제적인 경험이 교사 양성 프로그램에서는 거의 제공되지 않기 때문에 학생들의 정서적, 감성적 교육을 제공하는데 있어 많은 어려움에 부딪치고 있는 실정이다.

강조하거니와, 인성교육에 있어 지식은 ‘필요조건’일 뿐, ‘충분조건’은 아니다. 물론 인성교육에 있어 지식은 중요하다. 그것은 성교육이나 환경교육에 있어서 가치교육 못지않게 지식교육이 중요한 것과 마찬가지다. 그러나 ‘아는 것’과 ‘실천하는 것’은 다르다. 그렇다면 일단 구체적이고 실천성을 갖는 교육 양성 프로그램의 미비로 인해 인성 교육 혹은 전인 교육의 부실화가 초래된다는 진단을 내릴 수 있을 것이다. 따라서 교사 양성 프로그램에서 바람직한 인성의 개념과 그것을 위한 다양한 사례나 기법, 구체적인 경험 등을 제공할 필요성이 있다는 점을 주장하고자 한다. 여기서 특히 중요한 것은 구체적인 경험이라는 부분이다. 인간의 삶은 복잡하고 다양하며 중첩적으로 얽혀져 있는 관계들의 집합이다. 인간의 삶을 일면적으로 관찰하고 판단한다는 것은 거의 불가능할 수 있다. 따라서 인간의 삶에 대한 다양한 관점들을 예비 교사 학생들로 하여금 직접 체험하게 하는 것이 아마도 가장 좋은 방법이 아니겠는가.

뿐만 아니라 본 맥락에서 무어(G. E. Moore)의 ‘자연주의적 오류(naturalistic fallacy)’를 각별히 상기할 필요가 있다. 즉 윤리적 가치는 정의가 불가능하고 일정한 개념으로

5) 알렉산더 대왕의 일화에 나오는, 황금 수레를 매어 놓은 매듭을 말한다. 이것은 난마처럼 얽혀서 인간이 풀어 내는 것이 불가능했다고 한다. 이 매듭을 푸는 자가 황금마차의 주인이 되어 세상을 지배할 것이라는 전설이 깃들인 것으로 알렉산더는 풀기가 불가능하다는 것을 알고 단칼에 끊어 버리고 황금 수레를 끌고 유유히 외국 원정길에 나서서 승승장구했다고 한다.

환원할 수 없다는 것이다. 그럼에도 윤리적 가치를 정의하고자 한다면 ‘자연주의적 오류’를 범하는 것이다. 예를 들면 노란색을 이해하려면 그것을 직접 경험해 보아야지, 노란색을 경험해 보지 못한 사람에게 아무리 정교한 방식으로 설명해 보아야 효과가 없다. 선(善)에 관한 문제도 이와 마찬가지로. 물론 “선은 정의할 수 없다(the good is indefinable)”는 무어의 명제가 전적으로 타당한 것이라고는 단언할 수 없겠으나, 적어도 한국의 도덕·윤리교사 양성프로그램에서는 적실성이 있다고 판단된다. 즉 예비교사들에게 가치와 덕목을 체험케 하지 못하고 단순히 이에 관한 지식만을 주입하는데 중점을 두는 프로그램은 부실한 것일 수밖에 없다. 또한 여기서 듀이(J. Dewey)가 설파한 ‘런닝 바이 두잉(learning by doing)’의 개념을 떠올리게 되는 것은 자연스러운 일이다.

이러한 관점에서 교사양성 프로그램에 봉사학습(service learning)과 봉사활동(community service)의 도입을 강력하게 제안한다. 즉 봉사활동을 교사양성 프로그램에 도입하여 예비교사들로 하여금 직접 봉사활동을 체험하게 한다면, 인간의 삶에 대한 비전이 다양하다는 사실을 체득할 수 있지 않겠는가. 또 이 봉사활동에 대한 사후토론과 논의 등 피이드백(feed-back)이 이루어지는 봉사학습이 가능하다면, 예비교사들에게 귀중한 ‘도덕적 자산(moral resources)’이 될 수 있을 것이다<sup>6)</sup>. 이 경우 예비교사들은 일면적이지 않은 다차원적인 삶에 대한 이해와 체험을 체득할 수 있을 것으로 보여진다. 그 구체적 방법으로는 도덕·윤리 예비교사 마지막 학년에 적어도 10-15시간을 병원이나 노숙자 합숙소, 사회복지관, 꽃동네 등에서 생활하고 체험하게 하는 방안이 적절하다. 이 경우 가치의 상충문제도 이론적 차원을 넘어서서 절실한 것으로 체험할 수 있고 나름대로 해법도 제시할 수 있는 능력을 함양하게 될 것으로 기대된다. 또한 덕이나 도덕적 가치를 내면화할 수 있는 구체적이며 실존적인 기회를 가질 수 있을 것이다. 그 결과 예를 들면 가난이나 안락사의 문제, 환경윤리등의 사안들을 추상적 이론으로서가 아니라 몸으로 체득하는 일이 가능할 것이다.

뿐만 아니라 능동적으로 윤리적 문제를 접할 수 있는 기회를 통하여 바람직한 인간상에 대한 구체적인 철학도 정립될 수 있지 않겠는가. 즉 봉사활동과 봉사학습을 통하여 이론적으로 해결이 어려운 가치의 상충문제를 현실적으로 해결할 수 있는 길이 열리게 될 것이다. 그것은 마치 ‘제논의 역설(Zeno's paradox)’이 이론적으로는 성립하지만 실제로는 성립하지 않는 것처럼, 같은 범주의 역설을 가지고 있는 것으로 보여지는 도덕·윤리 영역의 갈등문제 해결에 있어서도 귀중한 도움을 줄 것이다.

더욱이 지금 진행되고 있는 제 7차 교육과정에서는 “봉사활동의 생활화”를 추구하고

6) 여기서 봉사활동과 봉사학습의 차이를 분명히 할 필요가 있다. 봉사학습은 봉사활동에 대한 반성과 사후점검이 이루어지는 과정으로서 다분히 교육적인 것이라면, 봉사활동은 활동 그 자체에 무게가 주어져있다. 우리 한국에서 논의되고 있는 봉사의 개념에는 ‘활동’만 강조될 뿐, ‘학습’의 측면이 소홀히 취급되고 있어 유감이다.

있다. 봉사활동은 학생들로 하여금 사회적 책임, 협력의 중요성, 공동체의식의 함양, 자발성에 대한 호소를 통해 자신이 속한 사회가 자신에게 어떤 의미를 가지는가에 대한 구체적인 확인 활동이라고 간주할 수 있다. 이를 통해 타인과의 유대 및 사랑, 관심과 관용 정신의 실천을 통해 지식 위주의 교육 활동을 상당 수준 보완해 주는 효과를 발휘할 수 있을 뿐만 아니라, 최종적으로는 “인간을 수단으로 이용하기보다 목적으로 대우하라”는 인간 존엄성에 대한 구체적인 실천행위로 연결될 수 있을 것으로 기대된다. 결국 도덕·윤리의 절실한 내용에 대한 문제들을 교사가 직접 미리 체험하지 못한다면 중·고등학교 교육현장에서 이루어지는 인성 교육은 그 한계가 명백해지며 동시에 우리 공동체가 추구하는 바람직한 ‘호모·에티쿠스’를 위한 교육은 공염불이 될 가능성이 높을 것으로 우려된다.

## VI. 결 어

우리사회에서 도덕·윤리교육을 담당하는 교단의 교육자들이 직면하고 있는 도전은 적지않다. 거시적으로 볼 때 산업사회에서 정보화의 사회로 급속하게 변화하는 와중에서 이른바 “영원의 빛아래(sub specie aeternitatis)” 조망할 수 있는 영원한 생명력을 가진 도덕적 원리와 비전을 기대하기란 어려운 일이다. “공자가 죽어야 나라가 산다”는 주장이 대두되는가 하면, “도올의 논어이야기”가 인기리에 팔리고 있는 역설이 야기되고 있는 것이 현실이다. 또 입시위주의 교육, 지식위주의 교육이야말로 인성교육의 걸림돌이 아닐 수 없다. 우리사회의 뜨거운 교육열은 입시열풍이나 입시전쟁으로 환원될 수 있을 뿐, 인성교육을 위한 열기라고는 말할 수 없어 유감이다.

한편 미시적으로는 바람직한 호모·에티쿠스(homo ethicus)에 대한 지속적인 논란, 또 도덕·윤리교육을 담당하는 교사들의 ‘도덕적 수월성(moral excellence)’을 보장해 주지 못하는 교사양성 프로그램도 그 책임을 면할 수는 없다. 특히 교사양성프로그램의 부실화는 약간 극단적으로 표현하자면 전쟁터에 군인을 내보내면서 총쏘는 기술을 체득시키지 않은채 총쏘기 이론만을 가르쳐 전쟁터에 내보내는 것과 다를 바 없다. 그러나 “선은 정의될 수 없다”는 무어의 주장이나 “경험은 제2의 천성” 혹은 “습관에 따라 운명이 달라진다”는 준칙에 유의할 때, 바람직한 인성 교육은 “바람직한 인성” 그 자체를 “학습을 위한 경험”으로 제공해야 하리라고 확신한다. 이를테면 “선에 대한 지식”을 가르칠 것이 아니라 “선” 그 자체를 가르치는 도덕·윤리교육이 되어야 한다는 이야기이다. 그러기 위해서는 예비교사 자신이 먼저 선을 체험하고 선이 무엇인지 체감할 수 있어야 할 것이다. 선(善)과 덕(德)에 대한 실존적 체험이 프로그램화되어 학생들을 가르칠 예비 교사들에게 내면화되지 않는다면, 중·고등학교 현장에서의 인성 교육은 상당 부분 유명무실해질 가능성이 높다고 판단된다.

이러한 관점에서 봉사활동과 봉사학습의 중요성이 다시 한번 각별히 강조될 필요가 있다. 학생은 물론 학생을 담당할 예비교사가 선(善)과 덕(德)을 체험할 수 있는 유일한 영역은 봉사활동에 관한 참여다. 또 봉사활동과 봉사학습을 통하여 이론적 측면에서 해결이 어려운 가치의 갈등문제를 해결할 수 있는 실제적 능력이 함양될 수 있다. 또 각기 상이한 선의 무게나 경중을 가늠해볼 수 있는 능력이 배양되는 것도 봉사활동을 통해서이다.

결국 중고교 학생들에게 바람직한 인성을 심어줄 수 있는 도덕·윤리 교사 교육의 중요한 부분으로서 봉사활동과 봉사학습은 예비교사 교육 프로그램의 하나로 제도화될 필요가 있다. 이 경우 비로소 인지적 영역의 지식중심의 교육이 정서적 영역에서의 정서와 감성교육, 및 행동영역에서의 능력교육과 균형을 이룸으로써 전인교육의 공간이 구축될 수 있는 계기가 마련될 수 있을 것이다. 이 점을 감안할 때 인성 교육에 대한 사범대학의 현행 교사 양성 프로그램은 상당한 문제점을 가지고 있다고 판단되며, 그 타개책의 하나로 실천에 기초한 인성 교육 프로그램의 개설과 그것을 구체화할 수 있는 방법으로 자원봉사에 관한 직접적인 체험의 과정과 봉사학습을 정식 커리큘럼에 포함시켜야 한다고 제안하고자 한다.<끝>

## 참 고 문 헌

- 김태길. 1990. 변혁시대의 사회철학. 서울: 철학과 현실사.
- 박효중. 1994. 합리적 선택과 공공재 II. 서울: 인간사랑.
- 정세구. 2000. “초·중등도덕윤리과 교육반세기의 회고 및 반성과 21세기초의 과제,” 한국도덕윤리과 교육학회, 도덕윤리과 교육, 제12호 6.
- 한국교육개발원 1996a. 교육과정 2000체제 및 구조개선, 신교육과정총론 공청회.
- 한국교육개발원. 1996b. 교육과정 2000총론시안.
- 한국국민윤리학회. 1993. 한국인의 민족정신.
- 한국국민윤리학회. 1993. 한국민족정신탐구.
- Aristotle *Nicomachean Ethics*, trans, with notes by T. Irwin, Indianapolis, IN: Hackett Publishing Company, 1985.
- Carr, D.(1991) *Educating the Virtues*, London : Routledge.
- Dewey, J. (1990) *Moral Principles in Education*, Carbondale and Edwardville, IL: Southern Illinois University Press, 1975.
- Gilligan, C. (1982) *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hoge, J. " Core Values and Morality Perspective in Contemporary American Society : An Educator's Point of View ", 한국 도덕 윤리과 교육학회, <도덕 윤리과 교육>, 제13호, 2001.
- Kohlberg, L. *Essays on Moral Development*, New York: Harper & Row.
- Macintyre, A. (1981) *After Virtue*, Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Peters, R. S. (1981) *Moral Development and Moral Education*, London: Allen & Unwin.
- Piaget, J. (1932) *The Moral Judgement of the Child*, New York: Free Press.
- Plato, Protagoras, trans. W.K.C. Guthrie, in E. Hamilton and H. Cairns(eds) *Plato, The Collected Dialogues including Letters*, Oxford: Oxford University, 1975.
- Plato, *Republic*, trans. P. Shorey, in E. Hamilton and H. Cairns(eds) *Plato, The Collected Dialogues including Letters*, Oxford University Press, 1975.
- Rousseau, J.-J.(1762) *Emile : ou, de l'education*, trans. A. Bloom, Emile: or, on Education, Harmondsworth: Penguin, 1991.
- White, J. (1990) *Education and the Good Life*, London: Kogan Page.

<Abstract>

Moral Crisis and Some Suggestions for Moral Education in Korea

Park, Hyo-chong\*

This study begins by rejecting the Socratic assumption that morality – including the virtues of good citizenship – cannot be taught. Children need to become good, not merely to know about the good. Hence we have to teach morality. However, a great diversity of ethical values are jostling for a place in children's upbringing. They are Aristotelian virtues, utilitarian considerations, intuitionist insights, Kantian values of autonomy and respect for persons, a harm principle, commitment to one's personal projects, and more besides. If these, or most of these, are to be included, are children to be taught to arrange them, in the rationalist mode, in some kind of systematic hierarchy of importance? Or are they to be encouraged, more after the Aristotelian pattern, to resolve conflicts intelligently within and between irreducible values in the light of specific circumstances?

Confronted with the sorry state of affairs in the field of ethics, this study proposes an effective pedagogical tool for teaching ethics and that is service-learning. Service-learning is the incorporation of community service as a tool of educational inquiry. As applied to a training program for ethics teachers, prospective ethics teachers are encouraged to put in 10–15 hours of service during an academic semester at an agency, such as homeless shelter, hospital, senior center or engage in environmental activities such as trail building or improving nature sanctuary. As they provide community service, they are expected to investigate an ethics issue, such as poverty, reproductive rights, attitudes about euthanasia, or a variety of issues of environmental ethics, and incorporate their findings into the class through presentations, class discussion, and papers.

In sum, it is the main argument of this study that service-learning can be a very effective approach for the prospective ethics teachers and that service-learning should be incorporated into the training program for prospective teachers.

---

\* Associate Professor, Department of National Ethics Education, College of Education, Seoul National University.