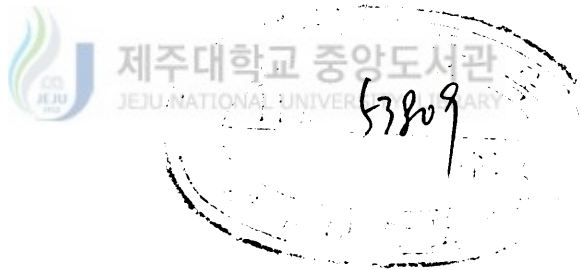


11
315.419
한 진옥

석사학위청구논문

초등학교 도덕교육을 위한 콜버그
도덕교육론 연구

지도교수 허 정 훈



제주대학교 교육대학원

국민윤리교육전공

한 진 옥

1996년 8월

초등학교 도덕교육을 위한 콜버그
도덕교육론 연구

지도교수 허 정 훈

이 논문을 교육학석사학위논문으로 제출함

1996년 6월 일

제주대학교 교육대학원 국민윤리교육전공



한진옥의 교육학 석사학위 논문을 인준함

1996년 7월 일

심사위원장	인
심사위원	인
심사위원	인

<국문초록>

초등학교 도덕교육을 위한 콜버그 도덕교육론 연구

한 진 옥

제주대학교 교육대학원 국민윤리전공

지도교수 허 정 훈

본 논문은 초등학교의 도덕교육에 적용하기 위해 콜버그의 도덕교육론을 살펴본 것이다.

콜버그는 도덕성을 어떠한 행위를 선택해야 하는가를 판단하는 능력이며, 도덕성은 나이가 들수록 보다 높은 단계로 발달해 나간다고 보았다. 그는 도덕성 발달이론을 체계화시켜 발달단계를 3수준 6단계로 나누고, 도덕적 딜레마를 통해 도덕적 추론을 하는 과정에서 도덕성이 발달한다고 보았다. 이러한 발달은 도덕교육이라는 인위적인 노력에 따라 촉진될 수 있다고 보았다.

그러나 교실에서의 토론식 수업을 통해 도덕성을 발달시키는 데는 한계가 있음을 알고, 개인의 도덕적 행동에 영향을 끼치는 도덕적 분위기에 관심을 기울인다. 결국 그는 도덕교육에서 잠재적 교육과정의 중요성을 인식하였고, 집단의 분위기를 중시하는 '정의로운 공동체적 접근'을 통해 달성해보고자 했다. 실제로 콜버그는 클러스터학교에서 참여민주주의 형태의 정의로운 학교 프로그램을 도입하여 자신의 이론을 증명하고자 하였으며, 약간의 긍정적인 성과를 얻었다.

콜버그의 이러한 도덕교육론은 도덕성 발달을 위해서는 도덕수업에서의 도덕교육만으로는 한계가 있으며, 학생을 둘러싼 사회전체가 정의로워야함을 시사한다. 따라서 콜버그의 이론을 초등학교에서의 도덕교육과 관련시켜 본다면, 개인의 도덕성 발달을 위해서는 도덕수업에서의 가치갈등수업과 함께 정의로운 학교·학급을 통한 도덕적 분위기를 만들어 주어야 함을 뜻한다.

목 차

국문초록

I. 서 론	1
II. 콜버그의 도덕성 발달이론	5
1. 도덕성의 본질과 원리	5
2. 도덕성 발달단계	11
3. 도덕성 발달과 도덕교육	18
III. 콜버그의 정의로운 공동체 이론	23
1. 정의로운 공동체 접근의 배경	23
2. 정의로운 공동체 학교 이론	28
3. 정의로운 학교의 예	41
IV. 초등학교 도덕교육에의 적용	45
1. 발달이론의 도덕교과 교육에의 적용	45
2. 정의로운 공동체 학교 적용 모색	51
V. 결 론	56
참고문헌	59

Summary

I. 서론

현대사회는 하루하루 빠르게 변화하는 가운데 도덕적 혼란 또한 심해지고 있다. 이러한 사회에서는 가치관이 빠른 속도로 변화하고 도덕률과 법칙이 다양하여 이들이 서로 상충되기도 하므로, 미래를 살아갈 아동 및 청소년에게 가르쳐야 할 도덕교육이 어떠한지 할 것인가는 모든 교육자들의 고민이 아닐 수 없다.

여태까지 학교에서의 전통적인 도덕교육은 도덕적 가치를 주입하거나 교화하는 등의 덕목 중심의 도덕교육이었다. 이러한 방법은 앞으로의 변화에 적절히 대응할 수 없는 도덕교육이라고 생각한다. 한편 현대의 도덕교육은 주로 도덕적 문제 사태의 해결을 염두에 둔 도덕교육에 관심을 두었다.¹⁾ 이러한 '지적 판단'의 도덕교육을 강조한 대표적인 학자로는 미국의 교육학자인 콜버그(Lawrence Kohlberg)를 꼽을 수 있다. 그는 피아제(Jean Piaget)의 인지발달론을 도덕교육에 접목시켜, 도덕적 갈등사태의 제시와 그 토론을 통하여 어떠한 상황에서도 적용가능한 판단능력을 키워주려고 하였다. 그러나, 콜버그의 이러한 지적 판단훈련을 통하여 도덕성을 발전시킨다는 이론에 대해 많은 비판이 제기되었다. 다양한 비판이 있겠으나, 중요한 비판은 지적판단의 훈련이 과연 실제의 도덕행동에 얼마나 반영될 것이냐 하는 것이다.²⁾

도덕성 발달의 인지적 접근을 통하여 도덕교육을 생각했던 콜버그 자신도 이론을 수정시켜 간다. 그의 이론의 변화를 전기와 후기로 나누어 살펴보면 다음과 같다.

전기에서 콜버그는 피아제의 인지발달이론에 영향을 받아 아동의 도덕성은

1) 한국의 경우는 제 4차 교육과정부터 이러한 인지적 접근을 수용하였다.

김태훈(1996), "인지주의적 도덕교육 접근법의 적용방안에 대한 논의", 「초등도덕교육」 창간호, 한국초등교육학회, p. 112.

2) 한 예로 피터스(R.S.Peters)는 콜버그가 '이성'의 도덕만을 지나치게 강조하였다고 비판하면서 '습관'의 도덕이 실제적·논리적으로 중요한 교육의 내용임을 역설하였다.

R. S. Peters, 「도덕발달과 도덕교육」, 남궁달화 역(1995), 교육과학사, pp. 189-221.

나이가 들수록 보다 높은 단계로 발달해 나간다는 도덕성 발달 이론을 체계화 하였다. 그는 6단계의 도덕성 발달단계를 규정하여, 도덕적 딜레마를 제시하고 도덕적 추론을 통해 해결해 나가는 과정에서 도덕적인 발달을 높이고자 하였다. 그의 제자 블레트(Blatt)는 경험적인 연구를 통해 발달론적 교육이 도덕단계의 상승을 증진시킨다는 사실을 증명하였고, 콜버그는 블레트가 시도한 과정에 대한 철학적 정당화를 제공하였다.

후기에서는 뒤르켐(Durkheim), 드리븐(Dreeven), 그리고 듀이(Dewey)의 영향을 받은 콜버그는 도덕성 발달이론에 대한 블레트의 연구와 자신의 사고가 잠재적 교육과정에 의해 발생하는 구조적 문제를 고려하지 않음으로서 한계를 지니고 있음을 발견하게 된다.³⁾ 이에 따라 콜버그는 듀이의 진보주의적 사상에 뒤르켐의 공동체이론을 통합하였으며, 드리븐의 잠재적 교육과정에 주의를 기울이게 된 것이다.

처음에 콜버그의 도덕성 발달이론은 많은 성과와 호응을 얻었으나, 장기적인 도덕성 발달에는 영향을 미치지 못하는 한계가 존재함을 콜버그는 시인했다. 즉 기존의 성인들도 대부분 도덕 단계인 3단계와 4단계에 머물러 있으며 5단계와 6단계에 도달한 사람은 극소수라는 사실을 알게 된 것이다. 정의를 실현하기 위하여 개인의 도덕발달과 학교의 진보주의적 관점을 동시에 실현하면서 교육적 민주주의 속에서 잠재적 교육과정을 운영하는 방법을 발견하게 된다. 이러한 시도를 콜버그는 정의로운 공동체적 접근(Just Community Approach)를 통하여 달성해 보고자 했다. 콜버그는 자신의 이론을 전개하는데 그치지 않고 실제로 교육프로그램을 운영하여 자신의 이론을 증명하고자 하였다. 그 과정에서 1970년 중반부터 전개되는 콜버그의 도덕교육 프로그램은 '정의로운 사회'의 특성을 띠고 전개되기 시작한다.⁴⁾

이에 따라 국내의 콜버그의 도덕교육론에 대한 연구도 대체로 3가지로 나누어 볼 수 있다.

첫째, 콜버그의 발달단계이론을 소개하는 연구와 함께 콜버그의 도덕성을

3) 김향인(1994), "콜버그의 정의 공동체에 관한 연구", 석사학위논문, 서울대학교 대학원, pp. 2-3.

4) 문용린(1988), "콜버그의 생애와 사상", 「교육개발」 제 10권 제 5호(통권 56호), p. 107.

측정하는 방법에 대한 연구가 많이 이루어졌다.

둘째, 콜버그의 이론을 교육현장에 어떻게 적용할 것인가에 대한 관심이 많아져, 이는 곧 가치탐구 수업모형, 가치명료화 수업모형 및 가치갈등 수업모형 등 도덕교육 방법론에 대한 연구가 활발해졌다.

셋째, 콜버그의 이론 자체의 한계와 그 대안, 그리고 콜버그 자신의 이론 수정에 대한 연구들이 진행되었다. 이는 곧 정의로운 공동체에 관한 연구들로서, 이론적 연구와 함께 우리나라의 대안학교이론으로서의 가능성을 모색하는 연구들이라 할 수 있겠다.

그러나 아직까지의 연구논문들은 대부분 발달이론을 가치교육에 적용하거나 정의로운 공동체 이론을 학교에 적용시킬 수 있는지에 대한 논의 만이 있을 뿐, 이 두 이론을 상호보완적으로 하여 학교에서의 도덕교육에 적용시켜보려는 연구물은 찾아보기 힘들었다. 따라서 연구자는 이러한 콜버그의 도덕교육론을 도덕발달이론과 정의로운 공동체 이론으로 나누어 살펴보고, 두 이론이 서로 어떠한 관계에 있으며 이러한 콜버그의 도덕교육론을 학교현장에서 어떻게 적용해 볼 것인지를 연구해 보았다.

연구절차는 크게 3가지로 나누어 연구하고자 한다.

첫째, 콜버그의 도덕교육론에 있어서 도덕성의 개념과 도덕성의 원리, 그리고 도덕성 발달이론과 도덕교육에 있어서의 인지적 접근에 대하여 살펴보고자 한다.

둘째, 개인의 도덕성 발달에 대한 인지적 접근의 한계와 그 보완으로서의 정의로운 공동체 이론을 알아볼 것이다. 정의로운 공동체 접근의 배경, 정의로운 학교의 개념, 그리고 미국에서 콜버그의 이론을 실험한 세 개의 고등학교 중 콜버그의 이론을 가장 많이 반영한 한 학교를 중심으로 실제 정의로운 공동체 이론의 실험과정과 결과를 알아 볼 것이다.

셋째, 도덕성 발달이론과 정의로운 공동체이론이 우리 나라 도덕교육에 주는 의의와 학교교육에의 적용가능성을 연구할 것이다. 그가 제시한 도덕 교육의 방향은 크게 교실에서 토론을 통한 방법과 학교 생활 자체의 잠재적 교육 과정을 통한 방법으로 나눌 수 있다.⁵⁾ 이에 따라 연구자는 콜버그의 도덕성

발달이론은 도덕교과 시간에 도덕적 갈등사태를 통한 토론식 수업에 적용해 보고, 정의공동체 이론은 교과 수업시간 외 학교생활에서의 정의로운 학교공동체와 정의로운 학급공동체에의 적용⁶⁾을 모색해 보고자 한다.



5) 교육부, 교사용 지도서 「도덕」 4-1, 국정교과서주식회사, 1996, p. 45.

6) 대부분의 논문들이 콜버그의 이론을 실제 학교활동에서 어느 시간에 적용할 것인지에 대한 설명이 부족하다. 미국과 한국의 교육과정의 차이를 생각하여 적용가능성을 생각해 보아야 한다고 생각한다. 그리고, 학교활동과 학급활동도 넓게 보아서는 특별활동에 속하고, 특별활동은 형식적 교육과정에 속한다고 볼 수 있다.

II. 콜버그의 도덕성 발달이론

1. 도덕성의 본질과 원리

콜버그의 도덕에 대한 다음의 주장은 그의 도덕성에 대한 생각을 단적으로 보여준다. “도덕이라는 용어의 기본적 지시체는 판단의 유형 혹은 의사결정 과정의 유형이지 행동, 정서 혹은 사회적 제도의 유형은 아니다.”⁷⁾ 콜버그는 도덕성을 도덕적인 갈등 사태를 해결하는데 사용되는 판단의 근거나 이유의 특성으로 정의하며⁸⁾, 도덕성이란 어떠한 행위를 선택해야하는가를 판단하는 능력을 말한다고 밝히고 있다.

콜버그는 도덕성이 독특하고, 독자적인 영역이라고 주장한다.

“만약 도덕성이 독특하다면 그것의 독특성은 일반적 형식적 준거에 의해 규정되어야만 한다. 그렇게 하여 나의 초윤리적 개념은 형식주의적이다. Kant 이래 대부분의 의무론적 도덕철학자들처럼, 나는 도덕성의 내용에 준해서라기보다는 오히려 도덕판단, 방법, 관점의 형식적 특성에 준해서 도덕성을 규정한다. 비인칭성, 이상성, 보편가능성, 구상 가능성 등등은 도덕판단의 형식적 특성들이다. 도덕적 추리는 이 특성들을 가지는 추리이기 때문에 이 특성들은 어떤 도덕판단에 대해 주어진 이유들에서 가장 잘 드러난다. 그러나 우리가 철학자의 도덕적 형식에 근접해 가는 도덕판단의 발달적 수준이 존재한다는 것을 인식할 때 오로지 도덕성에 대한 형식적 규정이 의미있을 것이라고 나는 주장한다. 이 인식은 (1) 판단을 도덕적이도록 하는 형식적 준거가 있다는 것, (2) 이 준거들은 도덕판단의 가장 성숙한 단계에서 충분히 만족된다는 것, 그래서 (3) 우리의 판단의 성숙한 단계는 덜 성숙한 단계보다 더 도덕적이라는 것(형식주의자의 의미에서 도덕적으로 보다 적절하다는 것)을 보여준다.”⁹⁾

7) L. Kohlberg, 「도덕발달의 철학」, 김민남·김봉소 역(1985), 교육과학사, p. 223.

8) 김윤하(1987), “Kohlberg 도덕교육관의 분석적 연구”, 박사학위논문, 동아대학교 대학원, p. 5.

이러한 콜버그의 도덕성의 개념은 이해관계를 달리하는 당사자들의 관점을 조정하기 위한 논리라고 볼 수 있다. 다시 말하면 도덕성은 개인들이 모여 살기 위해 규칙을 만들고 그 규칙을 따름에 있어서 개인들이 무엇을 해야하고 무엇을 하지 않아야 하는가를 아는 능력과 태도로 개념화될 것이다. 그의 연구문제의 소재는 사람들이 그 무엇을 선택했느냐가 아니라 그 선택을 위해 무엇을 어느 수준에서 숙고했는가이다.¹⁰⁾

개인에 있어서의 도덕성은 외적 규범이 단순히 그대로 반영된 것이 아니라 개인이 능동적으로 사회환경과 상호작용하면서 자신의 인지구조에 동화한 것이며, 도덕발달은 도덕규범을 이해하고 사고하는 방법의 변화 즉 능동적인 주체의 인지적 변화라고 파악하고 있다.¹¹⁾ 도덕발달의 인지적 중요성을 주장함으로써 도덕성의 두드러진 특성은 그것이 능동적 판단을 포함하고 있다는 것이다. 콜버그는 이 판단의 구조를 아동들의 규칙에 대한 정확한 지식이나 인습적 신념으로서 연구하지 않고, 갈등상황에서 규칙과 도덕적 행위에 대한 이 유로서 아동들이 사용하고 해석하는 것으로서 연구한다. 그는 특정 도덕행위를 결정하는 인성의 일반적 측면은 아동의 도덕판단이며 이는 도덕적 개념들의 발달수준에 직결된다고 본다.¹²⁾ 따라서 아동이 어떤 이유로 그러한 도덕선택을 하게 되었는지를 중요시한다.

콜버그는 개인 내부에서 어떤 가치가 다른 가치와 갈등상황에 놓이게 될 때 야기되는 문제 즉, 어느 가치를 따를 것인가를 개인이 어떻게 결정하는가, 어느 가치가 더 우월하다고 판단하는가에 관심을 갖고 이 판단과정이 피아제의 평형화과정과 유사하다고 본 것이다. 이 상황은 개인에게 불평형을 초래하였으므로 평형상태를 회복하기 위해 그는 자신이 신봉하는 가치를 결정해야 하며 그 결정을 자신과 남에게 정당화시켜야 한다. 그는 이 문제를 습관적인 사고방식에 따라 동화하거나 자신의 사고방식을 이 문제에 알맞도록 조절하는 논리적 과정을 거쳐야 한다고 주장한다. 이러한 도덕판단은 도덕적 문제에 관

9) L.Kohlberg, 「도덕발달의 철학」, p. 224.

10) 김민남(1992), 「Kohlberg : 도덕발달이론」, 교육과학사, p. 15.

11) 김윤하, “Kohlberg의 도덕교육관의 분석적 연구”, p. 17.

12) 김윤하, 위의 글, p. 15.

해 추론하는 방법이 구조화되는 자기 통제적, 진보적 평형화의 과정이다. 그것은 매일의 생활에서 일어나는 도덕적 갈등에서 의미를 찾는 사고과정에 절대 필요한 것이다. 이와 같이 도덕성의 발달과정에 관한 콜버그의 견해는 피아제의 지적 발달이론에 있어서의 인지적 불평형 개념과 평형개념의 확장이다.¹³⁾

앞에서 살펴본 콜버그의 도덕성은 다음 두 가지의 뚜렷한 특징을 가진다고 말할 수 있다.¹⁴⁾

첫째, 도덕성은 도덕판단에 관련된다. 도덕성은 결코 행동적 선택이 아니다. 행동 그 자체는 도덕 혹은 비도덕이 아니다. 상황적·정서적 동기와 결과들에 의해 제약될 수 밖에 없는 행동으로부터 도덕 그 자체에 대한 필요충분한 조건을 발견할 수 없다. 그 행동에 붙여진 이유가 도덕 혹은 비도덕을 결정한다. 도덕판단은 곧 행동에 이유를 주는 과정이며 그 이유는 결코 합리화가 아니라 그 행위의 적절성의 추구를 위한 합당한 자격을 가지고 있다. 이 합당성은 사회적 세계의 정당한 질서, 동시에 누구에게나 적용 가능한 것을 추구하는 인간의 자연적 과정으로부터 확보된다.

둘째, 도덕적 추리는 근본적으로 인지적 구조를 가진다. 즉 그것은 인지적이라는 한정어를 가지는 것이 아니라 독특한 인지구조를 가진다. 도덕적 추리는 인간의 논리적 추리와 병행한다는 인식은 도덕성의 정서적 영역 혹은 태도의 영역을 무시하는 것이 아니라 도덕성의 근본적 존재방식을 규정하는 일이다. 그는 이러한 규정으로부터 도덕성의 과학적 연구와 도덕성의 사회개혁의 지적 참여에 대한 권능을 확고히 한다.

도덕적 추리와 논리적 추리의 병행에 대한 인식은 논리적 추리가 도덕성의 발달에 필요하지만 충분치는 않다는 인식이며 나아가 도덕판단의 발달이 도덕 행동에 필요하지만 충분치 않을 것이라는 가정을 함축하고 있다. 도덕성은 현실적으로 그 사람에게 문제(주장하는 갈등)를 해결(갈등해소)하는 논리이고, 이 논리는 그 사람의 문제해결을 위해 적용가능하다고 그가 판단한 규칙들의 정당함의 질문을 포함하고 있다. 그 사람이 도덕성을 가진다고 함은 그의 그

13) 김윤하, 앞의 글, p. 18-19.

14) 김민남, 「Kohlberg : 도덕발달이론」, p. 19-20.

런 규칙들에 대한 정당성을 기하려는 전략을 가지고 있다고 말할 수 있으며, 더 구체적으로 도덕적인 것과 비도덕적인 것 즉 보편가능한 것과 그렇지 못한 것으로 구분하는 전략이다.

또한 콜버그에 의하면 도덕성은 이성적인 추리에 연결되어 연역적인 논리, 객관적인 관점을 추측하는 능력을 지니게 된다. 이 도덕성이 문화에 노출되거나 사람에 따라 차이를 나타내면서 발달하는 경향을 지니고, 가장 이성적 방향으로 향하면서 모든 문화에서 같은 형식을 지니게 되므로, 도덕성에는 불변하는 질서를 통해 나아가는 인간의 보편적인 도덕적 사고의 원리가 있게 된다. 콜버그는 이러한 원리는 성숙한 도덕적 사고와 행동의 기초원리이며, 모든 문화권에 보편타당한 결정의 합리적 원리이고, 인간행복과 정의의 원리로서 규정되고 있다.

앞에서도 살펴 보았듯이 콜버그에 있어서 도덕성은 도덕판단의 '내용'이 아니라 '형식'이다. 따라서 판단의 명백한 도덕적 형식이 존재한다는 관념은 도덕판단이 항상 원리 위에 입각한 것이어야 한다는 것을 요구한다. 즉 도덕판단은 도덕 원리 위에 다시 말해 보편적인(우리가 모든 상황에서 모든 사람들이 채택하기를 원하는) 선택의 양식 위에 성립할 것을 요구한다.¹⁵⁾ 콜버그에 있어서 '도덕원리'란 십계명의 일상적 도덕규칙보다 더 추상적인 어떤 것임을 의미한다. 규칙에는 항상 예외가 있기 마련이지만, 도덕원리란 모든 사려깊은 사람들이 행위의 규칙으로 삼기보다는 오히려 선택에 대한 일반적 안내로 삼을 수 있는 것을 의미한다. 이 원리는 도덕선택에서의 숙고, 혹은 도덕행위를 정당화하는 이유를 언급한다. 이 원리는 규칙도 아니고 가치도 아니며, 구체적인 장면에서 도덕적으로 적합한 모든 요소들을 통합하고 지각할 수 있도록 돕는다. 그러므로 도덕원리는 정당한 대안들 사이의 선택규칙이나 방법이며, 이러한 선택 내에서의 일관성을 내포한다.

선택을 위한 보편적 기초를 함유하고 있는 이 도덕원리는 외부의 강요를 포함하지 않고 평가하는 양식으로서의 원리이며, 원리로서 가장 좋은 선(善)이다. 그러므로, 도덕원리는 대립되는 주장을 해결하기 위하여 도덕적 갈등을 조

15) L. Kohlberg, 「도덕발달의 철학」, p. 228.

종하는 양식이며, 어떠한 상황에서도 어떠한 이를 위해서도 옳은 것을 규정한다. 이러한 도덕원리의 기초는 정의 혹은 평등이다. 이것은 모든 사람의 주장을 그 사람이 누구인가와는 관계없이 공평하게 취급하는 것을 말한다. 이 정의의 원리는 문화적 규칙과 표준의 기초이며, 개인과 구체적인 규칙으로서의 문화와 법률과는 상관없이 결정된다.¹⁶⁾

도덕원리는 도덕규칙의 성질의 일부를 가지고 있지만 그러나 원리는 규칙과는 다르다. 원리와 규칙의 구분을 명료화할 필요가 있으며 그리고 평형된 도덕성은 원리를 갖는다.

첫째, 도덕원리는 적법한 대안들간을 선택하기 위한 규칙 혹은 방법이다. 규칙은 ‘그것을 하지마라 혹은 해라’고 말한다. 즉 규칙은 어떤 행위를 처방한다. 원리는 우리에게 다소간 적법한 두 대안들간의 선택을 만드는 방법을 말해주는 어떤 규칙이다. 규칙은 우리에게 흠치지 말아야 한다는 것을 말하고 또 우리의 가족의 생명을 지켜야 한다고 말해 주지만, 그러나 만약 우리가 하나를 선택해야 한다면 어느 것을 선택하는 것이 좋은지를 말해주지는 않는다. 그러한 선택을 위한 규칙이란 단지 어떤 종류의 행위를 요구하거나 처방하는 것이 아니라 생각하고 평가하는 방식을 규정해야만 한다. 따라서 원리란 선택을 지시해야 할 뿐만 아니라 또한 그러한 선택을 위한 추리(이유)이어야만 한다.

둘째, 도덕원리는 선택을 위하여 보편가능하고 일반적인 기초를 함축하고 있다. 원리는 이러한 추리의 보편성 혹은 이러한 결정규칙의 보편성을 함축한다 ; 선택의 기초는 모든 이가 사용하기에 바람직한 것임을 말하는 기초이다. 더 나아가 그것은 일반적이어야 한다 ; 원리는 적절한 모든 결정들을 질서지워야 하며 그렇지 않으면 원리는 모순이나 갈등을 빚어낼 것이다.¹⁷⁾

콜버그는 이러한 도덕성의 원리의 근거를 정의의 원리에 둔다. 그는 정의의 원리를 인간의 평등성과 인간관계에서의 상호성에 대한 존중으로 규정한다. 정의는 통념상의 인간 특성이 아니며, 행위의 구체적인 것도 아니다. 그것은

16) 문삼렬(1990), “콜버그의 도덕발달론과 도덕교육론에 관한 연구”, 석사학위논문, 경성대학교 교육대학원, p. 13.

17) L. Kohlberg, 앞의 책, pp. 280-281.

가장 쉽고 분명하게 원리의 형태를 취하는 도덕적 논리를 가리키며, 모든 판단의 형식적 기준이므로 인간 존엄의 원리 기초를 둔 사고의 방법이라고 할 수 있다. 정의는 행위의 선택 결정적 근원이며 궁극적인 기준인 까닭이다.¹⁸⁾

콜버그는 정의에 대해서 다음과 같이 설명하고 있다.¹⁹⁾

첫째, 심리학적으로, 복지관심(역할채택, 감정이입)과 정의관심은 도덕성의 출현시에 나타나며 그리고 계속되는 모든 단계에서도 나타난다. 그리고 발달의 진행에서, 보다 분화되고 통합되고 그리고 보편화된 형식을 취한다.

둘째, 그렇지만 이 두가지 중에 오로지 정의만이 가장 높은 단계의 발달에서 원리적 특성을 가질 것이며 -즉 의무적, 범주적인 어떤 것으로서- 복지와 법보다 우선권을 가질 것이다.

셋째, 정의 이외의 '원리들'은 인습적 도덕성 혹은 계약합의적(단계5) 도덕성 중 어느 하나를 초월하려고 애쓰는 사람들에 의해 시도될 수 있지만 그러나 그 원리들은 도덕 갈등을 해소하지 못하기 때문에 혹은 직관적으로 잘못이라고 생각되는 방식으로 갈등을 해소하기 때문에 이 원리들은 원리로서 작용하지 못한다.

넷째, 정의가 유일한 만족스러운 원리라고 믿는 많은 철학자들의 직관적 감정은, 정의가 보다 낮은 단계의 도덕성의 핵심에 대해서도 '정의를 행사하는' 유일한 원리라는 사실과 상응한다.

다섯째, 이것은 시민불복종의 상황에서 가장 명백히 드러난다. 오로지 정의의 원리만이 시민불복종은 언제나 나쁘다고 여기는 단계 5의 계약법적 논증을 극복할 수 있는 합당한 이유를 제공해 줄 것이다.

여섯째, 철학자들이 '그'(the) 도덕원리로서의 정의의 주장에 회의하는 이유는 대개 철학자들은 형식적 의미에서 도덕 혹은 원리에 입각한 개인적 선택의 영역보다는, 범위에 있어서 더 넓은 원리를 추구해 왔다는 것이다.

콜버그는 정의의 특성으로 평형과 가역성을 들고 있다. 가역성은 황금률, '만약 너가 다른 이의 자세에 너를 놓아 볼 때도 그것이 옳다면 옳다.'에 함의된 형식적 증거이다. 그리고 평형된 해결이란 완전히 가역적이어서 쌍방의 문

18) 문삼렬, 앞의 글, p. 14.

19) L. Kohlberg, 「도덕발달의 철학」, pp. 230-231.

제인 경우, 행위자 모두가 서로의 입장을 바꾸어 놓아볼 수 있고 그리고 똑같은 해결을 얻을 수 있는 그런 해결을 말한다.²⁰⁾ 그러므로 평형과 가역성은 서로 유사한 의미를 지니고 있다고 볼 수 있겠다.

2. 도덕성 발달단계

콜버그가 제시한대로 도덕성 발달의 3수준과 6단계를 제시하면 다음과 같다.²¹⁾

첫째는 인습 이전 수준으로, 이 수준에서 아동은 문화적 규칙과 선악, 옳고 그름이라고 매겨진 이름에 순응하면서 행위의 물리적, 쾌락주의적 결과(벌, 보상, 호의의 교환)에 준해서 혹은 규칙과 이름을 붙여주는 사람들의 물리적 힘에 준해서 그러한 규칙과 이름을 해석한다. 수준은 다음의 두 단계로 나누어진다.

단계 1. 처벌과 복종의 오리엔테이션

행위의 물리적 결과로써 그 행위의 선함과 악함을 결정한다. 이 결과에 대한 인간적 의미와 가치에 대해서는 전혀 고려하지 못한다. 벌의 회피와 힘에 대한 맹목적 존경이 그 나름으로 가치화된다.

단계 2. 도구적 상대주의자의 오리엔테이션

옳은 행위란 그 사람의 욕구와, 드물긴 하지만 다른 사람의 욕구를 도구적으로 만족시켜주는 것으로 구성된다. 인간관계는 시장사람들과의 관계로 조명된다. 공정성, 상호성, 평등한 나누어가짐 등의 요소가 나타나지만 이 요소들은 언제나 물리적·실용적 방식으로 해석된다. 상호성은 '내가 내 등을 긁어다

20) L. Kohlberg, 앞의 책, p. 221.

21) L. Kohlberg, 위의 책, p. 53-56.

문용린은 발달단계를 초기의 것(1969)과 후기의 것(1981)의 두 종류가 있다고 말하고, 초기의 것이 도덕성의 개인적 측면을 기술하였다고 하면 후기의 것은 사회적 측면에 대한 고려가 더 집중적으로 진술된 것이라고 설명하고 있다. 후기의 수준에는 과도적 수준인 2/3수준이 포함되어 있다.

문용린(1988), "콜버그의 도덕교육론", 「삶의 원리와 도덕교육」, 제주도교육위원회, pp. 332-338.

오. 그러면 나도 네 등을 긁어주마.’의 문제로 표현된다.

둘째는 인습수준으로, 이 수준에서는 즉자적이고 눈에 드러난 결과와는 관계없이 그 개인의 가족, 집단, 국가의 기대를 지켜가는 것이 값어치 있는 것으로 지각된다. 이 태도는 사적인 기대와 사회질서에의 동조적인 태도일 뿐만 아니라 질서에 대한 충성의 태도 즉 질서를 적극적으로 지키고 지지하고 정당화하려는 태도 그리고 사람들과 집단에 동조하려는 태도이다. 이 수준에는 다음과 같은 두 단계가 있다.

단계 3. 사람들 상호간의 동조 혹은 ‘착한 아이’ 오리엔테이션

착한 행동이란 다른 사람을 즐겁게 해 주고 그 사람의 승인을 얻어낼 수 있는 행동이다. 이러이러한 것이 대부분의 사람의 생각이라는 고정된 이미지에의 혹은 ‘자연적’ 행동에의 동조가 있다. 행동은 때로 의도(동기)에 준해 판단된다. ‘그 사람 좋은 뜻을 가지고 있어.’와 같은 판단이 처음으로 중요시되기 시작한다. 그는 ‘착하게’ 함으로써 인정을 얻는다.

단계4. 사회유지의 오리엔테이션

권위, 고정된 규칙, 사회질서의 유지 등에 대한 오리엔테이션이 존재한다. 옳은 행동이란 그의 의무를 수행하고, 권위에의 존경을 나타내고, 주어진 사회 질서를 질서 그 자체이기 때문에 유지하려는 것 등으로 구성된다.

셋째는 인습이후, 자율적, 원리적 수준으로 이 수준에서는 타당성과 적용력을 가진 도덕적 가치와 원리를 규정하려는 분명한 노력이 존재한다. 타당성과 적용력이란 도덕적 원리를 지니고 있는 사람이나 집단의 권위와는 별도로 이 집단과 그 개인 자신의 동일시와도 별도로이다. 이 수준은 다음의 두 단계를 가진다.

단계 5. 사회계약의 오리엔테이션

옳은 행위란 일반적인 개인적 권리에 준해 성립되고 전 사회에 의해 동의되고 비판적으로 검토되는 표준에 준해 규정된다. 사적인 가치와 의견의 상대성에 대한 뚜렷한 각성이 있으며 이 각성에 대응하는 합의에 이르기 위한 절차적 규칙에 대한 강조가 있다. 권리란 합법적으로 그리고 민주적으로 동의할 수 있는 것이라기 보다, 개인적 ‘가치’와 ‘의견’의 문제이다. 그 결과 ‘법률적

관점'에 대한 강조를 낳지만 그러나 사회적 유용성의 합리적 숙고에 준한 법의 가변성에 대한 가능성을 (단계4의 '법과 질서'에 준해서 법을 고정시키기 보다는) 강조한다. 법률적 영역 밖에 있는 자유로운 협약과 제약이 의무의 강제적 요소가 된다.

단계 6. 보편적 윤리적 원리의 오리엔테이션

권리란 스스로 선택한 윤리적 원리 즉 논리적인 포괄성 보편성 일관성을 지닌 원리에 일치하는 양심의 결정에 의해 규정된다. 이 원리는 추상적이고 윤리적(황금율, 범주적 명령)이다 ; 이 원리는 십계명과 같은 구체적 도덕적 규칙은 아니다. 이 원리의 핵심은 정의의 보편적 원리, 즉 인간권리의 상호성과 평등이라는 보편적 원리와 개인으로서의 인간의 존엄성에 대한 존경이라는 보편적 원리이다.

위의 제시한 콜버그의 도덕성 발달단계이론은 듀이로부터는 진보주의 교육 사상에서 '발달'의 개념을, 그리고 피아제로부터는 '단계'의 개념을 수용하였다.

듀이에게는 어떻게 행동함이 옳을까를 판단해야 하는 문제상황의 평가과정도 논리적 구조를 가진 일종의 판단이다. 그리고 이 평가와 판단의 결과로 가치가 발생하게 된다. 탐구의 궁극적 목적은 진리에 도달하는 것이기 때문이다. 듀이의 경험, 반성적 사고, 탐구, 판단은 콜버그의 도덕성에 있어서 지적인 측면의 골격을 이루고 있다. 유기체와 환경의 상호작용이 경험이라는 관념은, 도덕성의 근본이 되는 인지구조와 같은 개념을 나타낸다. 인지구조의 발달은 유기체와 환경의 상호작용의 결과로 나타나며, 인지구조의 발달은 도덕성의 발달과 병행하기 때문에 경험이 곧 도덕성의 근간이 된다. 경험은 단계발달에 필수적인 것이다. 그리고 더 많고 더 풍부한 자극은 일련의 단계를 거치는 보다 빠른 진보를 인도해 낸다.

아동의 다음 단계를 향한 발달운동은 다음 수준의 사고에의 노출을 포함하며 그리고 사고의 현재의 수준을 문제적 장면에 능동적으로 적용할 것을 요구하는 갈등을 포함한다. 이것은 첫 번째는 아동의 사고양식이나 스타일, 즉 단계에 대한 주의를 의미하며, 두 번째는 그 단계에 맞는 자극 ; 예를 들어 아동 자신의 단계 바로 위의 단계를 추리하는 양식에의 노출을 의미하며, 세 번째

는 아동들간에 존재하는 문제적 장면에 관한 본격적인 인지적 및 사회적 갈등과 불화에 대한 각성을 의미하고, 네 번째는 아동을 능동적이게 할 수 있는 자극에의 노출을 의미한다. 이러한 자극만이 그 자극장면에서 동화력 있는 반응을 일으키며 이 반응은 '지역적' 피이드백과 연결된다.²²⁾

콜버그는 자신이 가진 도덕교육의 목적을 듀이에 따라 '발달단계의 자극'으로 설정하고 있다. 그리고 문제해결을 중시하는 듀이의 교육방법에 맞추어 콜버그도 주입식 교육방법을 강하게 반대하고, 추론의 방법에 따른 교육을 주장한다.

다음으로 콜버그의 도덕발달이론은 피아제의 인지단계이론에 기초를 두고 있다. 피아제에 있어서 도덕적 사태와 관련된 인지구조는 크게 두 가지이다. 하나는 타율적 구조이며 다른 하나는 자율적 구조이다. 그는 피아제의 2단계 구조설이 도덕적 행동과 관련된 인지구조를 너무 단순화시킨 것으로 보고, 사회·문화적 보편성을 지닌 인지구조의 확인과 그 발달단계의 확인에 몰두하게 된다.

인지적인 발달과 도덕발달은 서로 병행하고 있으며, 인지적인 발달은 도덕발달에 충분조건은 아니나 필요조건이다. 피아제에 의하면, 지적 성장과 동료와의 상호작용에서 아동은 인지적 불균형을 경험하게 되고, 이 불균형을 해결하는 과정에서 성숙하게 된다. 이 과정 속에서 아동은 어른의 명령을 상대적으로 인식하게 되고, 아동들을 어른과 동등하게 느끼게 되며, 규칙을 상호 협의의 아래 고쳐지고 만들어질 수 있는 것으로 지각하게 된다. 그리하여 더 이상 규칙을 외부에서 주어지는 권위주의적인 명령으로 생각하지 않고 하나의 내적 원리로 자각을 하게 된다.

콜버그의 도덕발달이론의 단계개념은 피아제로부터 온 것이다. 아동도 성인 철학자와 같이 삶에 대한 기본적 질문, 공간, 시간, 인과율, 생명, 죽음 등의 의미를 생각할 수 있다는 것을 인정하여, 피아제는 모든 아동이 어른들과 다른 방식으로 철학적 질문에 답하는 것을 깨달았다. 피아제는 이 방식의 차이를 단계상의 차 혹은 사고의 질의 차이라고 불렀다. 또한 콜버그에 의하면,

22) L. Kohlberg, 「도덕발달의 철학」, p. 100.

단계는 아동과 세계의 상호작용의 평형화의 모습이지 생물학적 신경학적 구조의 직접 전개이거나 성숙의 직접적인 반영이 아니다. 이것은 사회적 상호작용을 강조한 듀이의 영향을 받은 것으로, 아동 자신의 조직화의 재구조화로 이끄는 것이 단계라는 것을 뜻한다.

콜버그는 단계의 개념을 다음의 세 가지로 정리하고 있다.²³⁾

첫째, 단계는 불변의 계열을 의미한다. 제 종류의 도덕판단이 단계를 밟아 진행한다. 물론 아동이 진행의 속도에 있어서는 다양하고 그리고 어떤 수준의 발달에서 정지해버릴 수 있다는 것(‘고착’되는 것)은 가능한 이야기이지만 그러나 만약 그 아동이 계속해서 상향이동을 한다면 그는 이 단계들의 계열과 조화하면서 움직여 갈 것임에 틀림없다.

둘째, 단계는 ‘구조적 전체’, 즉 특정상황에 대한 태도가 아니라 전체적 사고의 방식을 규정한다. 단계는 행위선택의 어느 쪽을 지지하는데 사용될 수 있는 사고의 방식이다. 즉 그것은 도덕적 형식과 도덕적 내용(행위선택)간의 구분을 예시하고 있다. 물론 어떤 개인도 오로지 한 단계에만 속해 있는 것은 아니다. 전형적으로 말하면 아동이 발달할 때 그는 부분적으로 그의 주된 단계(그의 관념의 50%)에 있고 부분적으로는 그가 움직여가고 있는 단계에 있으며, 그리고 부분적으로 그가 이제 막 지나온 단계에 있다.

셋째, 단계개념은 여러 문화적 조건 아래서도 계열의 보편성을 의미하고 있다. 그것은 도덕발달이 단순히 아동이 문화의 언어적 가치나 규칙을 학습하는 문제가 아니라, 보다 보편적인 어떤 것 즉 어떤 문화권에서도 일어날 어떤 것을 반영한다는 것을 의미한다.

실제로 콜버그는 1955년 시카고 주변 학교에서 도덕적 갈등사태(moral dilemma)²⁴⁾이야기에 대한 인터뷰를 통해 아동의 도덕적 사고방식을 구명하는 것에서 출발하여, 같은 대상을 종단적으로 연구하였다. 또한 말레이시아, 대만, 멕시코, 터키 등 문화가 다른 여러 나라의 아동과 청소년들을 대상으로 인터

23) L. Kohlberg, 앞의 책, pp. 168-169.

24) 도덕적 갈등사태란 개인이 어떤 상황에서 어느 것이나 선택하는 것이 가능한, 두 개 또는 그 이상의 선택에 직면한 상황을 말한다.

Jack R. Fraenkel, 「가치탐구 수업을 어떻게 할 것인가?」, 송용의 역(1994), 교육과학사, p. 81.

뷰를 실시하여 다음과 같은 경험적 결과를 얻었다.²⁵⁾

첫째, 아동의 도덕성은 6단계로 이루어진 하나의 계열을 따라 발달한다.

둘째, 이 계열은 문화권에 관계없이 불변적인 것이며, 따라서 누구나 이 계열을 따르게 되어 있다.

그가 규정한 6단계는 개인이 협조적인 사회관계를 보는 방법의 연속적인 변형을 나타내며, 상위단계에 도달하기 위해서는 하위단계에서의 추론이 필요하다는 계열성을 규정하고 있는 의미에서 발달적이다. 발달이란 외부로부터의 더 어려운 내용을 단순히 첨가시켜 가는 것(양적 모델)이 아니라, 일정한 단계를 거쳐 질적 상향을 이룩해 가는 하나의 계열(질적 모델)을 따르는 것이다. 인지발달적 접근은 변화가 새로운 반응양식 속에서 질적으로 명백하지 않는 한 그 변화를 구조적 능력의 변화로 취급하지 않는다.²⁶⁾

발달단계의 특징을 보면, 첫째, 아동들은 나이가 들어감에 따라 점차 더 높은 단계에 이르게 된다. 둘째, 발달계열은 문화의 차이에 상관없이 일정하다. 문화의 차이는 도덕적 판단의 '내용'이나 특정한 가치에서의 차이를 초래하지만, 도덕적 판단의 '구조'는 이 차이와는 상관없다는 것이다. 셋째, 성인이 되었다고 해서 모든 사람이 6단계에 이를 수 있는 것이 아니며 신체적·지적으로 성숙하기만 하면 저절로 도덕성도 6단계가 되는 것은 아니다. 넷째, 단계들이 혼합·중첩되는 경우가 있다.

또한 콜버그는 단계발달을 종합과 분화의 원리로 설명하고 있다. 종합이란 단계가 높아갈수록 보다 낮은 단계를 종합하여 점차 완전한 도덕적 원리를 향하여 나아감을 말하고, 분화란 단계가 높아갈수록 자기 신상에 미치는 사실적 효과(사실 : is)에서 점차 분화된 도덕적 원리(당위 : ought)를 향함을 말한다.²⁷⁾

한편, 듀리엘(Turiel)은 콜버그의 단계가 불변적 순서와 위계성을 구성하고 있고 새로운 사고방식의 획득이 그 이전 단계의 사고양식에 의존하고 있으므로, 아동은 자신의 주 단계 바로 위 단계의 추론에 직면하게 될 때 가장 많은

25) 김윤하, 앞의 글, p. 19.

26) 김윤하, 위의 글, pp. 19-20.

27) 김윤하, 위의 글, p. 21.

영향을 받을 것이라고 가정한다. 상위단계의 논리적 복잡성은 이해를 어렵게 하므로, 아동은 자신의 단계보다 한 단계 이상 높은 단계의 추론은 이해하지 못할 것이며 따라서 인지적 갈등은 일어나지 않을 것이다. 그러나 상위단계는 적절성을 함의하므로 만약 아동이 그 진술을 이해한다면 자신의 사고의 모순과 부적절성을 지각하게 되어 새로운 보다 나은 해결들을 생성하려고 노력할 것이기 때문이다.

튜리엘은 도덕적 사고가 한 단계에서 다음 단계로 변화하는 과정에는 다음의 네 가지 특성을 포함한다고 규정한다.²⁸⁾

첫 번째는 개인이 현재 지니고 있는 사고양식이 도덕적 문제 해결에 부적합함을 깨달으며, 두 번째는 새로운 사고양식을 구성하도록 시도하며, 세 번째는 새로운 사고양식에 대해 단순한 직관적인 이해밖에 갖지 못함으로써 이전의 사고양식과 새로운 양식 간에 긴장이 생겨 이것이 두 단계의 사고 간의 갈등과 동요로 나타나게 되며, 마지막으로 이러한 갈등과 동요를 거쳐 마침내는 이전의 사고 양식이 보다 새로운 사고양식에 종속되고 나아가 이 양자가 새로운 도덕적 사고양식으로 종합되므로써 다음 단계로의 이행이 이루어지는 것이다.

위에서 살펴본 콜버그의 도덕성 발달이론에 대해서는 대체로 다음과 같이 요약해 볼 수 있다.²⁹⁾

첫째, 인간의 도덕행동은 인지구조의 반영이다.

둘째, 도덕적 사태와 관련된 인지구조는 6가지 유형으로 구분되며, 연령과 더불어 1단계에서 6단계에로 발달해 간다.

셋째, 낮은 수준의 인지구조에서 파생되는 행동은 높은 수준의 인지구조에서 파생되는 행동에 비하여 덜 도덕적이다.

넷째, 인지구조는 사회·문화적 조건과 관계없이 보편적으로 발견되며 단지 그 발달에 걸리는 시간과 최종적인 단계에 도달하는 사람들의 수만 다를 뿐이다.

다섯째, 인위적 노력여하에 따라 인지구조의 발달은 촉진될 수도 있다.

28) 김윤하, 앞의 글, p. 23.

29) 문용린, "콜버그의 도덕교육론", pp. 324-325.

3. 도덕성 발달과 도덕교육

콜버그는 인지발달을 개인이 성숙하는 일정한 시기에 따라 비교적 규칙적으로 일어나는 변화과정이라고 파악한다. 그러나 이것은 자동적으로 일어나는 과정이 아니다. 비록 환경이 특정한 단계의 정신적 구조와 조직에 직접적으로 영향을 주지는 않는다 할지라도, 환경적 자극은 각 단계를 통한 진전의 정도를 촉진시키거나 지연시킬 수 있다. 이것이 바로 콜버그가 교육개혁에 있어서 가장 관심을 두게 된 근원이다.

콜버그는 인지발달에 적용한 것과 똑같은 과정들을 도덕성 발달에도 적용하였다. 도덕적 성장 단계들은 인간 유기체가 선천적으로 타고난 조직할 수 있는 성향에 따라 좌우되지만, 그러나 그러한 단계들이 특수하게 또는 유전학적으로 유기체와 연결되는 것은 아니다. 마찬가지로 도덕적 문제들 또는 도덕적 관심에 관한 정신구조의 형성은 경험에 의하여 좌우되는 것이지, 문화나 외적 환경만을 단순히 반영한 것만은 아니다. 콜버그는 오히려 도덕적 판단 단계들은 인간과 외부 환경간의 상호작용적 경험, 즉 어떤 문화 유형을 직접적으로 떠맡기는 경험보다는 인간 자신의 인지적인 조직을 재구성하게 하는데로 나아가는 경험의 산물이라고 주장한다.³⁰⁾

콜버그는 도덕적 성격을 함양하는 교육을 열렬히 지지하였다. 물론 여기서 말하는 성격의 의미는 일차적으로 발달론적 입장에서 정의되는 것이긴 하지만, 그는 '성격발달'이란 일차적으로 인지적이라고 주장한다. 즉 자기 자신들이 보다 큰 인간집단들과 상호의존 관계에 있음을 지각하는 사람은 그들 자신의 운명이 다른 사람들의 운명과 밀접하게 연결되어 있다는 것을 아는 사람들이다. 그래서 그들이 다른 사람들에게 행한 대로 다른 사람들 역시 그들에게 똑같이 행한다는 것을 깨닫기 때문에 정상적으로 행위할 것이라고 주장한다.

도덕적 성격을 함양하기 위한 교육은 일차적으로 도덕적 판단의 발달을 자극하는 것이다. 콜버그에 의하면, 이는 학생들이 상황들 속에 내재한 갈등들을

30) 빌 E. 포리샤·바바라 E. 포리샤, 「도덕성 발달과 교육」, 서규선·최문기 역(1990), 종로서적, pp 46-47.

토의할 수 있는 도덕적 딜레마들을 제시함으로써 가장 잘 이루어질 수 있다. 이러한 토의는 교사가 역할놀이 기법이나 복잡한 딜레마를 심층적으로 파헤쳐 들어가는 소크라테스식의 문답법을 사용함으로써 촉진된다.

위와 같이 도덕적 행동의 수준의 발달을 도덕적 판단의 발달을 통해 획득하고자 하는 콜버그의 접근법은 인지적 접근법이다. 콜버그는 청년들이 토론과 문제해결을 통하여 그들의 가치들을 보다 높은 수준으로 분화시키고 통합시켜갈 수 있도록 하는 가설적인 도덕적 딜레마들을 제시하여야만 한다고 제안한다. 더 나아가 그 가설적 딜레마들은 집단적인 상황에서 학생들의 자발적인 단계 수준들보다 한 수준 한 단계를 높힐 수 있을 만큼 설정되어야 하며, 그럼에 따라 더욱 확장되어 학생들 자신의 발달과 양립가능한 하나의 관점을 구축할 수 있는 것이어야 한다. 그는 교사들이 명심해야 할 것은 보다 낮은 단계 수준에 속한 학생들을 대상으로 논의를 시작해서 보다 높은 수준으로 향상해가는 것을 목적으로 해야하는 것이라고 제안하였다. 이와 관련해서 애당초 보다 높은 단계에 있던 학생들은 교실내 토론에서 상당히 수단적인 역할을 할 수 있다. 이러한 접근법은 학생에게 동떨어진 패턴을 부과하기보다는, 학생이 이미 익숙한 방향에서 다음 단계를 수용할 수 있도록 하는 데 도움을 준다.

콜버그의 인지적 접근의 도덕 교육은 다음 세 가지 차원의 목표를 설정하고 있다.³¹⁾

첫째, 도덕 추론의 '단계'를 상승시키는 것이다. 진보된 추론의 성취는 도덕 교육을 통하여 달성하고자 하는 모든 것들의 전제 조건이다.

둘째, 새롭게 획득한 보다 진보된 추론 능력을 일반화하는 데 있다. 만약 도덕 교육이 보다 높은 단계 구조의 단순한 습득에 머물고 만다면 그것은 실사회와는 동떨어진 사색의 세계 또는 비실용적인 고답적 훈련에 지나지 않는다. 여기에서 말하는 일반화란 두 가지 의미를 내포하고 있다. 우선 학생들은 새로운 추론을 여러 가지 다양한 도덕적 딜레마에 적용하는 것을 배워야만 하고 또한 실세계에서 발생하는 딜레마를 확인할 수 있어야 하며, 그리고 나서

31) 김태훈(1996), "인지주의적 도덕교육 접근법의 적용방안에 관한 논의", pp. 116-117.

이러한 상황을 평가함에 있어 새로이 획득된 추론을 적용할 수 있어야만 한다.

셋째, 학생들이 일상생활에서 보다 발달된 추론을 실천할 수 있도록 하는 것이다. 실천은 학생들이 그들 스스로 내릴 수 있는 가장 진보된 도덕 판단과 일치하여 행동함을 의미한다. 이는 학생들이 반드시 도덕적 인격자가 되어야만 한다는 것은 아니다. 다만 그들이 다른 사람들이 갖고 있는 인간으로서의 권리를 존중하여 행위해야 한다는 것을 뜻한다.

위와같은 도덕교육의 목표를 성취하기 위한 인지 발달 접근법의 방법론적 원리는 다음의 네 가지로 집약할 수 있다.³²⁾

제 1원리는 가설적 딜레마를 통한 실세계와의 관련 증진이다. 학생들의 도덕 판단 수준은, 학교 안팎에서의 일상적인 경험을 통하여 자연스럽게 발달되어진다. 그러나 나이가 들어감에 따라 나타나는 이러한 자연적 발달은 보다 조직적이고 체계적이며 의도적인 학교 도덕교육에 비해 충분한 잠재력의 성취에 덜 효과적이다. 그러므로 도덕 교육은 학생들에게 가설적 상황 속에서 도덕적 갈등을 경험할 수 있는 기회를 제공함으로써 실제 세계의 경험에 대한 중요한 조정자로서의 역할을 하여 그들의 도덕 판단 수준을 향상시키도록 구안되어야 한다. 다시 말하면, 도덕교육은 가설적 딜레마를 통하여 도덕 추론 잠재력의 계발에 대한 촉매로서 공헌하는 경험을 제공할 수 있다. 이것은 궁극적으로 학생들의 도덕판단수준을 향상시키게 된다.

제 2원리는 인지적 불균형의 조장이다. 도덕 이론의 맥락에서 볼 때 인지적 갈등은 도덕 추론의 발달에 필수적 조건으로 받아들여지고 있다. 여기서 말하는 인지적 갈등은 감정적 혼란이나 걱정 혹은 불안이나 비탄과는 다르다. 오히려 당황이나 호기심의 상태, 곧 흥미 있는 이야기나 수수께끼를 들었을 때 나타나는 것과 같은 지적 상태를 의미한다. 이러한 불균형의 경험은 보다 폭넓은 지식을 획득하고자 하는 호기심과 동기를 일구어 낸다. 학교 환경이 이러한 인지 갈등을 창출하기 위해 각기 다른 수준의 학생들을 상호 노출시킬 때 그들의 도덕 발달은 자극된다. 그러나 인지적 단계와 도덕적 단계 간에는

32) 김태훈, 앞의 글, pp. 117-120.

높은 혹은 완전한 경험적 상관을 의미하지는 않는다. 비록 도덕 단계가 논리적 단계의 단순한 특수한 적용은 아닐지라도 논리적 단계는 도덕 단계에 '선결'되어야만 한다. 왜냐하면 논리적 단계가 더 일반적이기 때문이다. 다시 말해서 누구든지 어떤 주어진 논리적 단계에 있을 수 있고 이 논리적 단계와 병행하는 도덕 단계에 있지 못할 수도 있지만 그 역은 가능하지 않다.

제 3원리는 사고 자극자로서의 교사의 역할이다. 교사의 역할은 학생들이 스스로 보다 높은 추론 단계의 자기 발견을 자극할 경험을 설계하는 것이다. 학교 교육은 일반적으로 교사가 부족한 지식을 소유하고 있는 학생들에게 필요한 정보를 직접적으로 제공하는 일련의 과정으로 인식되어 왔다. 그러나 인지적 접근의 측면에서 볼 때, 이러한 인식은 바람직하지 않다. 도덕 교육에서 교사는 그러한 직접적 교수 방식을 탈피해야 한다. 그러면서도 교사는 또한 모든 가치는 상대적이라는 관념을 심어주지 않도록 유의해야 한다. 교사의 임무는 학생들에게 보다 상위 단계에서의 추론 방식을 직접적으로 전수하는 것이 아니다. 그것은 학생들 스스로 발견해야 하는 성질의 것이다. 따라서 교사의 역할은 학생들을 보다 높은 추론 단계의 발견으로 인도할 경험을 설계하여 제공하는 것이다. 도덕교육에서의 바람직한 전략은 교사가 학생들에 적절한 발문을 하고, 적절한 경험을 제공함으로써 그들의 도덕적 추론능력을 향상시킬 수 있도록 자극하는 것이다. 여기서 말하는 적절한 경험이란 다른 아닌 도덕적 문제와 갈등에 직면하여 사고해 보는 기회를 의미한다.

제 4원리는 교수-학습 과정의 민주적 운영이다. 학생 개개인의 권리는 도덕 시간 내내 보호되어야 한다. 이것은 교사나 학급 동료들로부터 공포나 비난없이 어떠한 가치 체계나 신념을 표방하거나 채택할 권리를 포함한다. 이에 덧붙여 학생들은 도덕적 문제나 갈등상황에 대한 토론 활동에의 참여에 결코 강요를 당하거나 압력을 받아서도 안된다. 학생 개개인은 어떤 이유에서라도 선택에 참여하지 않는다는 사실로 인해 교사로부터 벌이나 위협을 받아서는 안된다. 교사는 학생들이 어떠한 신념 체계를 받아들이거나 거부할 권리를 가지고 있음을 인정하고 이를 존중할 책임이 있다. 이와 관련하여 교사는 인지적 접근의 잠재적 남용 가능성을 항상 염두에 두어야 한다. 비록 보다 높은

추론 단계가 더 좋은 단계에 속한 단계임을 인정한다 하더라도, 교사는 어떤 방식을 통해서라도 보다 높은 단계에 속한 학생들을 보다 좋은 학생 혹은 보다 가치 있는 학생으로 인식해서는 안된다. 모든 개인들은 자신들의 신념이나 특성과 관계없이 평등한 인간으로서 인식되어야 한다.



Ⅲ. 콜버그의 정의로운 공동체 이론

1. 정의로운 공동체 접근의 배경

콜버그는 자신이 초기에 주장했던 개인의 도덕성 발달단계를 향상시키기 위한 인지주의적 접근법에 한계를 느끼고, 정의로운 공동체 접근을 시도한다. 정의로운 공동체 접근(Just Community Approach)³³⁾은 ‘정의’와 ‘공동체’를 결합시키려는 콜버그의 노력을 나타내주고 있다. 즉, 학생들의 권리를 보호하면서 그들의 도덕적 성장을 도모하는 동시에 집단의 권위적 호소력을 도입하는 노력들이다. 이러한 정의와 공동체를 균형 짓는 노력은 콜버그가 초기에 주장했던 도덕교육에 대한 도덕성 발달이론이론 중 몇 가지를 재고하게 만든다.³⁴⁾

콜버그의 도덕발달이론이 교육에 적용되기 시작한 것은 그의 제자인 블래트에 의해서였다. 블래트는 콜버그가 도덕발달 이론형성을 위해 면담자들에게 제시하던 가설적인 도덕 딜레마를 학생들로 하여금 교실에서 토론하게 함으로써 도덕발달의 효과를 가져올 수 있는지에 대해 연구했다. 이것은 콜버그의 도덕발달이론을 교육의 영역에 적용시키는 최초의 시도였다. 블래트는 만약 아동들이 그들 자신의 단계보다 한 단계 높은 도덕적 이성작용의 상태에 체계적으로 노출된다면 그들은 그 상위의 단계의 이성작용에 매력을 느낄 것이고 도덕판단의 상위의 단계로의 발달을 하는데 자극이 될 것이라는 가정을 세운다. 이러한 가정을 검증하기 위하여 블래트는 1968년 유타계 주일학교의 한 학급을 표집하여서 그들의 도덕 발달 단계를 측정한 후 12주간 1주일에 한 번씩 가설적 도덕딜레마를 제시하고 해결책을 제시하도록 했으며 왜 그러한 해결책이 최선의 것인지를 설명하도록 했다. 연구 결과에 의하면 12주 후 도덕

33) 이것은 콜버그가 도덕교육 및 도덕행위의 연구를 위한 실험학급의 성격을 밝히는 연구법의 명칭이다. 이 접근은 참여적 민주주의 위에 기초한 지배구조와 도덕적 토의를 통한 학생들의 도덕성의 발달을 의도한다.

김민남, 「Kohlberg ; 도덕발달이론」, p. 51.

34) 김항인, “콜버그의 정의 공동체에 관한 연구”. p. 37.

발달 단계를 측정한 결과 통제집단에서는 아무 변화를 발견하지 못했음에 비하여 실험집단에서는 64%에 달하는 아동들이 한 단계씩 높은 단계로 발달했음을 발견하였다. 1969년 블래트가 중·고교 학생들을 상대로 한 학기 동안 소크라테스식 딜레마 수업을 한 결과 놀랍게도 단계발달에 있어서 전혀 변화를 보여주지 못한 통제 집단의 학생들과는 달리, 실험집단의 1/3의 학생들이 한 단계 발전했음을 보여주었다.³⁵⁾ ‘블래트효과(The Blatt effect)’라고 불리워지기도 하는 이러한 효과는 에드윈 펜튼(Edwin Fenton)에 의해서 계획된 20학교를 대상으로 한 많은 연구에서도 확인되었다.³⁶⁾

그러나 이러한 소크라테스식 토의방법이 개인의 도덕발달의 증진이라는 목표를 달성한다는 것이 사실이라고 하더라도 도덕교육의 방법으로서 여전히 한계를 나타내고 있다. 블래트는 그의 연구에서 부정행위에 대한 검사를 하고 토론프로그램을 통해 도덕발달의 상위단계로의 이행을 한 사람들에게 부정행위에 대한 검사를 한 결과 도덕적 추리에서 진전된 사람이라 하더라도 프로그램을 거치기 전과 비교해서 부정행위에 대한 유혹에 좀 더 저항하려는 경향을 의미있게 발견하지 못하였다. 여기에서 블래트연구에서의 학생들은 단계 3에서 단계 4로 발전하였으며, 부정행위에 대한 지속적인 저항은 단계 5에서 일어난다는 연구 결과를 감안한다면 이러한 연구결과는 ‘블래트효과’라고 불리는 연구결과와 불일치하는 것은 아니다. 그러나 이 결과는 블래트식의 방법이 아동의 실제적인 도덕행위에 얼마나 효율적인가에 회의론을 갖게 한다.

콜버그는 여기에서 이러한 연구들이 개인의 변화 혹은 발달에만 초점을 두고 있는 이론이 지닌 한계를 인식하게 된다. 콜버그는 개인의 도덕성 발달 이론을 정립했지만 또한 개인의 행위에 미치는 영향에 있어서 사회의 도덕적 분위기의 중요성에 관심을 갖게 되었다. 콜버그에 의하면 도덕적 토론수업은 도덕행위가 아닌 도덕판단의 차원에만 초점을 맞추었기 때문에 한계가 있는 것이 아니라, 학교생활의 실제 삶과 아동과의 관계에 있어서 매우 한정적이기 때문이다. 그러므로 그는 도덕교육의 목표는 개인의 도덕수준에서의 변화 뿐만 아니라 학교생활에 있어서의 변화도 포함해야 한다고 생각하였다.³⁷⁾ 도덕

35) L. Kohlberg, 「도덕 발달의 철학」, p. 8.

36) 김정균(1990), “콜버그 도덕교육론”, 박사학위논문, 영남대학교 교육대학원, p. 48.

교육은 학급과 학교의 맥락 안에서 이루어져야 한다. 이러한 입장에서 아동을 둘러싸고 있는 사회적 세계는 도덕발달을 증진하는 수단과 목적으로 동시에 작용한다.

이러한 토론식 접근의 한계를 인식하고 도덕교육에 대해 공동체 접근을 시도하게 되는 또 다른 계기는 교도소 내에서의 토론 프로그램을 통한 연구이다. 1970년 범죄자들의 갱생을 위해 하버드(Harvard)연구팀들은 도덕 판단 수준의 변화를 시도해 보았다. 그들은 커네티컷(Connecticut)에 있는 체셔(Cheshire)감화원에서 도덕 토론 프로그램을 시작하였다. 이 프로그램의 결과는 도덕 토론을 거친 집단들은 도덕적 사고나 판단에서 얼마간 향상했음을 보여주었다. 그러나 이러한 결과는 긍정적인 것임에도 불구하고 효과에서는 대단히 미약한 것이었다. 하루 24시간의 감화원 생활에서 일주일에 세 번의 토론모임은 거의 의미가 없었다. 더 나아가 죄수들이 석방되고 나면 도덕 토론 프로그램은 좀 더 성숙한 도덕 판단을 위해 아무런 도움도 되지 않았다.

1971년 가을, 하버드연구진은 니안틱(Niantic)에 있는 커네티컷 여자교정센터에서 또 다른 시도를 하였다.³⁸⁾ 니안틱에서 수감자들이나 간수들은 도덕 토론과 민주적인 의사결정 과정에 함께 참여하도록 했다. 이러한 접근 방식에서는 수감자들이 발달단계대로 현명하게 의사결정을 해야함과 함께, 그들이 그들의 생활장면에서 일어나는 일에 대해 책임감과 함께 제 목소리를 가질 수 있어야만 발달이 일어난다는 것이 발견되었다. 1973년 가을까지 니안틱에서의 도덕 발달 프로그램은 2년 동안 실행되었다. 그 결과는 전반적으로 성공적이었다. 다수의 여자 수용자들이 문제가 별로 없었고 꽤 성공적이고 책임감 있는 삶을 영위했다. 이러한 도덕 발달 접근은 정의로운 공동체 구성으로 이어졌다. 여기에서 도덕성 발달을 위한 교육적 접근은 규칙과 판단이 간수와 수감자 모두에 의해서 이루어지는 민주적인 공동체를 구성하는 것을 의미한다. 이러한 공동체는 수감자들이 생활장면에서 규칙을 지키고 갈등을 공평하고 민주적인 방식으로 해결하는 책임감을 지니는 곳이다. 대부분의 다른 수감자들이 사회도덕에 대해 관심을 나타내지 않은 반면 공동체 프로그램에 참여한 수

37) 김정금, 앞의 글, pp. 47-50.

38) 김정금, 위의 글, pp. 50-52.

감자들은 정의나 공평성에 대해서 관심을 나타내었다. 다른 수감자들은 그들은 불공평하게 대우받고 있고 정의롭지 못한 세상에서 살고 있다고 느끼기 때문에 그들은 다른 이들은 공정하게 대우하려 하지 않는다. 공정하게 행동하려면, 그들이 정의로운 세상의 일원이라는 것을 느껴야만 한다. 그들의 입장에서 볼 때 공동체의 모든 기준들이 공정하다고 이해될 수 있으면 그들은 이러한 공동체 기준이나 권위를 받아들이는 것이다.³⁹⁾

이러한 연구는 도덕교육론에서의 정의로운 공동체 학교의 구성과 필요성에 대한 근거를 제공하게 된다. 니안틱연구 이전에는 정의로운 공동체 접근은 콜버그에 있어서 하나의 이상이였으며, 그의 이상에 이 연구는 실질적인 의미를 부여하게 된다. 콜버그는 교정센터에서의 수감자들과 간수들이 정의로운 공동체를 유지할 수 있다면 교사와 학생간에도 가능할 것이라고 생각하였다.

사실 많은 연구들은 도덕판단 단계와 행위의 상관관계를 보여주고 있다. 즉 도덕판단의 수준이 높아질수록 그렇게 행위하려고하는 경향이 높아진다는 것이다. 이러한 입장은 무엇이 옳은 것인가를 진실로 안다면 그렇게 행위할 것이라는 소크라테스의 주지주의적 입장과 상통한다. 그러면 여기에서의 관심은 어떻게 유덕한 것을 진실로 아는가의 문제에 모아진다. 콜버그에 있어 유덕한 것을 진실로 안다는 것은 단순한 덕목의 내면화가 아니라 정의의 추리의 합리적 재구성을 의미하며 진실한 도덕적 지식은 정의의 단계에 도달함으로써 얻어진다. 이러한 입장은 덕은 궁극적으로 하나이며 덕의 이상적 형식의 이름은 정의라는 소크라테스의 입장을 보여준다. 여기에서 도덕판단은 곧 도덕행위와 연결된다.

많은 경우에 도덕적인 행위는 개인의 내적 심리적 요소에 의해 전적으로 결정되는 것으로 간주되곤 했으나, 경우에 따라서는 그렇지 않을 수도 있다. 때때로 도덕적 행위는 사회적 집단적 맥락 안에서 일어나며 그러한 맥락은 보통 개인의 판단에도 지대한 영향을 끼치기 때문이다. 일상적인 생활에서의 개인의 도덕적 판단은 거의 항상 집단의 규범과 집단의 판단방식에 따라서 이루어진다. 콜버그는 미라이(My Lai)대학살을 이런 사실의 단적인 예로 제시하고

39) 김정금, 앞의 글, pp. 50-51.

있다. 미라이 대학살은 미국군인들이 민간인인 여자와 어린이를 학살한 사건이다. 콜버그는 미국군인들이 이러한 행위를 하게된 것은 그들이 개인적으로 그러한 행위가 옳은 일이라고 판단할 만큼 도덕적으로 미성숙해 있었거나 아니면 정신병자였기 때문이 아니라, 그것은 그들이 집단규범을 근거로 해서 일어나는 집단행위에 참가했었기 때문이라고 한다. 그러므로 이러한 민간인 학살행위는 가담한 개인의 도덕판단에 의한 것이 아니라 군대라고 하는 더 큰 제도적 맥락과 그 제도의 의사결정과정에 의한 것이었다. 개인의 도덕판단이라는 것은 그 집단의 분위기에 의해 묻혀진다. 이러한 부도덕한 학살행위는 부도덕한 상관의 명령이 통용될 수 있고, 명령에 묵종할 것이 강요되며 의사결정과정에서의 개개인의 참여가 봉쇄되고 인간 개개인의 도덕판단을 허용치 않는 군대라는 집단의 분위기에서 가능한 것이었다고 본다. 콜버그는 미라이 대학살은 그 당시 그 개인의 도덕적 발달단계의 결과라기 보다는 오히려 그때 그 곳에서 만연해 있는 집단의 '도덕적 분위기'의 결과였다고 본다.

이러한 도덕행위에 대한 도덕분위기의 영향에 대한 연구결과는 곧 학교의 도덕적 분위기에 대한 관심으로 이어진다.⁴⁰⁾ 콜버그의 교도소에서의 연구에서 보여주듯이 도덕토론방식으로의 도덕교육은 그 한계를 가질 수 밖에 없었다. 교도소 수감자들이 도덕문제에 대한 사고방식에서 긍정적인 변화를 가져왔다 하더라도 그들이 정의롭지 못한 교도소에 남아 있는 한 그들의 사고방식에서의 변화가 실제의 행위로 이어지지 못하였다. 그러한 정의롭지 못한 환경이란 개인의 도덕적인 행위의 가능성을 배제하고 수감자들의 높은 수준의 도덕적 행위를 하려는 시도가 역효과를 가져오거나 심지어 자기파괴적인 것이 되어버리는 환경을 말한다. 그러므로 교도소의 생활 속에서의 도덕교육은 제도에의 참여와 그 제도의 도덕적 분위기의 변화를 포함해야만 수감자들을 도덕적으로 교육시키는 가능성이 있다고 할 수 있다.

콜버그는 이러한 학교의 도덕적 분위기를 잠재적 교육과정으로 설명한다.⁴¹⁾ 콜버그에 의하면 도덕교육에서의 잠재적 교육과정은 교육자들로 하여금 학생들을 도덕학습에 포함시킬 수 있는 다양한 기회를 제공할 수 있다. 즉 학

40) 김정금, 앞의 글, pp. 51-52.

41) 김정금, 위의 글, pp. 55-57.

교의 환경과 분위기에서 학생들은 도덕학습에 필요한 다양한 경험들을 생활 가운데서 할 수 있다는 의미이다. 비록 학생들이 도덕문제에 관해 읽고 토론한다 하더라도 실제 생활에서 사회적·도덕적 문제에 관여하는 것보다 더욱 효과적이지는 못하다. 그러므로 학교생활에서 일어나는 도덕문제에 학생들이 직접 관련하게 할 수 있는 도덕적 분위기는 중요하다. 콜버그는 이와 같이 도덕 발달에 적합한 환경적인 맥락을 '정의로운 공동체'의 이념으로 구체화하고 있다.

2. 정의로운 공동체 학교 이론

정의로운 공동체 접근의 초점은 개인이 아니라 집단의 도덕적 분위기이다. 인간의 행위는 사회적인 맥락 안에서 일어나며 정의로운 판단과 행위를 위해서는 정의롭게 운용되는 정의로운 공동체를 필요로 한다. 그러므로 학교에서의 도덕교육은 개개인의 도덕발달 못지 않게 학교의 삶의 변화를 요구한다. 즉 정의로운 공동체 학교는 정의의 학습을 위해 필수적인 요건이다.⁴²⁾ 정의의 학습은 교실과 학교의 맥락 안에서 이루어지며 학생들이 교실과 학교에서 어떠한 경험을 하는가 하는 것이 중요하기 때문이다.

그렇다면 콜버그의 정의로운 공동체에서 '정의'⁴³⁾는 무엇을 뜻하는가? 콜버그는 덕에 관하여 오랜 사상인 소크라테스와 플라톤의 견해에 기반을 두고자 하였다.

첫째, 덕이란 궁극적으로, 다수가 아니라 하나이다. 그리고 덕은 문화나 풍토와 관계없이 항상 동일한 이상적 형식으로 존재한다.

둘째, 이 이상적 형식의 이름은 정의이다.

셋째, '선'은 하나일 뿐만 아니라 또한 덕은 이 선의 지식이다. 선을 아는

42) 김정균, 앞의 글, p. 60.

43) 김윤하는 콜버그가 정의를 도덕적 추론의 논리로서 파악하는데 있어서는 피아제를 따르고, 정의를 반성적인 평형상태에서의 도덕판단인 공정으로 파악하는 데는 롤즈에 따르고 있다고 분석하고, 이 두 사람은 양립할 수 없는 철학적 전통을 나타내고 있으나, 콜버그는 이들 간의 중요한 차이를 구별하지 못했다고 보고 있다.

김윤하, "Kohlberg 도덕교육관의 분석적 연구", pp. 68-72.

사람은 선을 선택한다.

네째, 덕이기도 한 선의 지식은 인습적 신앙의 수용이나 바른 의견이 아니라 선의 이상적 형식에 대한 철학적 지식 혹은 직관이다.

다섯째, 그렇다면 '선'은 가르쳐질 수 있다. 그러나 그 교사는 어떤 의미에서 철인·왕이어야 한다.

여섯째, 선이 가르쳐질 수 있는 이유는 우리가 어렵듯이 혹은 낮은 수준에서 그것을 알고 있기 때문이다. 선의 가르침은 교수라기보다는 소명이다.

일곱째, 선이 가르쳐질 수 없다는 이유는 동일한 선이 여러 다른 수준에서 다르게 알려어져 있기 때문이며 그리고 직접적 교수가 이 모든 수준에 걸쳐 일어날 수는 없다고 보기 때문이다.

여덟째, 덕의 가르침은 답을 주는 것이 아니라 질문하게 하는 방식을 주는 것이다. 도덕교육은 사람을 앞으로 이끌어냄이 전에는 없었던 지식을 마음 속에 집어넣는 것이 아니다.⁴⁴⁾

이상과 같이 콜버그는 덕에 대한 소크라테스의 견해에 기초해서 덕의 이상적 형태로서 정의를 제시하고 있다.

콜버그는 정의만이 모든 도덕적 갈등을 가장 만족스러운 방법으로 해결하는 평형상태를 만드므로 정의가 판단의 최고형식이며, 도덕추론에서 발견되는 모든 차이들은 정의원리의 발달적 본질 때문이라고 하여 정의에 의한 합리성에 가치기준을 둔다.⁴⁵⁾

또한 콜버그의 의무론적이고 형식주의적인 정의의 핵심은 개개의 인간과 인간의 자율성에 대한 보편적이고 일반적인 존경이다. 정의 추리의 최고의 단계인 단계 6은 단계 5의 민주적인 다수의 규칙의 방식과는 다르게 합리적인 도덕 행위자간의 합의에 이를 수 있는 이상적인 문제 해결방식이다. 이러한 이상적인 방식은 롤즈(Rawls)의 무지의 장막⁴⁶⁾ 아래에서 원초적인 사회계약이라고 할 수 있다. 이것을 콜버그에 있어서 이상적인 역할 채택 혹은 정의의

44) L. Kohlberg, 「도덕발달의 철학」, p. 27.

45) 김윤하, 앞의 글, p. 5.

46) 누구도 사회에서 그의 위치를 모르고 또한 자연적 재능이나 능력의 분배에서조차도 그의 위치를 모른다는 가정을 뜻한다.

L. Kohlberg, 위의 책, p. 253.

의자 찾기⁴⁷⁾ 등의 방식으로 나타난다.

콜버그는 대화의 원리가 자신의 단계 6과 합치된다는 것을 정의로운 공동체의 정의의 개념에서 구체적으로 드러내 보이려고 한다. 정의로운 공동체는 사회진화와 합리화를 위한 대화의 원리가 지배하는 제도라고 볼 수 있으며 여기에서의 정의는 정의의 의자 찾기 개념의 구체적인 표현으로 이해될 수 있다.⁴⁸⁾ 정의의 의자 찾기는 정의로운 공동체에서 도덕 갈등에 관한 실질적인 대화는 참여자 자신들의 욕구에 대한 상호적인 수정을 통해 합의에 이를 때까지 계속되는 것을 표현된다.

이제 공동체의 개념을 조금 더 분명히 할 필요가 있다.

콜버그는 중요한 도덕적 이상으로서의 공동체는 플라톤(Plato)에서부터 루소(Rousseau), 헤겔(Hegel)에 이르기까지의 많은 도덕 철학자들과 뒤르켐, 로이스(J.Royce), 듀이, 하버러스(J. Habermas)등에 의해서 다양한 방식으로 규정되어 왔다고 본다. 특히 현대사회에 들어보면서 '자기도취의 문화', 다시 말하면 '자기중심의 세대'에 살아가면서 이러한 공동체에 대한 관심은 더욱 커졌다고 할 수 있다. 이러한 자기중심의 문화란 반드시 정의롭지 못하거나, 혹은 비도덕적인 것은 아니지만 젊은 학생이나 시민들이 개인 중심주의에 빠져 있으며 시민 공동체와 공공의 이익에 무관심하거나 냉담한 것을 말한다. 콜버그의 이러한 자기중심적인 문화를 극복하기 위한 공동체 접근은 듀이와 뒤르켐의 이론을 근거로 하고 있다.

듀이에 의하면 공동체란 집단 내에서 다양한 관심을 공유하고 있어야 하고 다른 집단과 어떠한 상호작용과 협동적인 상호성이 있어야 한다. 이러한 두 가지 요소는 민주주의에 있어서 기본이다. 콜버그는 이러한 공동체의 입장과, 교육의 목적으로 발달을 제시하고 도덕교육의 방법으로 민주적인 공동체의 이상을 주장하는 듀이의 견해에 동의하고 있다. 또한 듀이의 공공의 이익이나

47) '무도덕적' 혹은 경쟁적인, 노래에 맞추어 의자찾기놀이에서는 단지 한 사람의 '승리자'가 있다. 정의의 의자찾기 놀이에서는 단지 하나의 '승리의' 의자가 있으며, 이 의자는 모든 다른 놀이자들이 그 게임을 하려면 꼭 인정해야 하는 의자, 다시말해 정의에 대한 중요한 주장을 가진 사람의 의자이다.

L. Kohlberg, 앞의 책, p. 256.

48) 김정금, 앞의 글, p. 60.

공동체 같은 좀 더 큰 영역에서의 참여와 책임감을 주장하는 입장 역시 수용한다. 그러나 듀이의 민주적 공동체 이론은 유익한 것이긴 하나 도덕적 공동체의 이론을 충분히 나타내 준 것은 아니라고 본다. 듀이의 민주적인 협력의 이론보다 좀 더 직접적으로 학생들에게 도덕적 결속력을 호소하는 것으로 로이스의 연구를 들 수 있다. 인간은 추상적이고 형식적인 사고를 할 수 있고 자신의 정체성의 문제에 직면하는 이념에 대해 자기자신을 헌신할 수 있으며 다른 사람 혹은 집단 혹은 조물주에 대한 충성심의 미덕으로 문제의 해결책을 찾을 수 있다고 했을 때, 이러한 미덕을 로이스는 헌신의 미덕으로 부른다. 이러한 헌신의 미덕을 콜버그의 정의로운 공동체에 적용시킨다면 정의와 책임의 보편적인 원리에 헌신하는 것을 의미한다.

공동체의 의미는 뒤르켐의 이론에서부터도 도출된다. 뒤르켐은 도덕은 3가지 요소로 구성되어 있다고 보았다. 훈련정신, 사회집단에의 애착, 자율이 그것이다.⁴⁹⁾ 그 중에서 두번째 요소인 ‘집단에의 애착’이 콜버그의 정의로운 공동체 이론의 기반이 되고 있다. ‘집단에의 애착’의 형성은 집단생활을 즐길 기회를 줌으로서 가능하다. 어린이들로 하여금 ‘집단생활을 사고하고 상상하는 것만이 아니라 실제로 살아보도록’ 만들어야 한다.

뒤르켐의 중요한 개념은 집단. 사회 공동체는 개인의 합보다 더 크다는 것과 전체에서의 동료애의 경험은 개인의 도덕적 정서와 행위를 가져온다는 것이다. 이러한 도덕적 정서는 한편으로는 집단의 규범과 규칙에 대한 존중으로 나타나기도 하고 다른 한편으로는 애타주의로 나타나기도 한다. 여기에서 공동체의 의식에 의해서만이 애타주의가 선으로 인식될 수 있다.⁵⁰⁾

그러므로 정의로운 공동체는 정의의 이성작용(추리)인 발달 단계에서 포함된 정의·공정성, 인지적인 역할 채택의 ‘옳음’의 문제에 덧붙여 ‘선’의 문제까지 포함하고 있다고 볼 수 있다. 콜버그는 도덕적 교육에서의 정의로운 공동체 시도는 정의 추리단계의 발달에 포함된 불편부당한, 혹은 인지적인 역할 채택과 같은 ‘옳음’의 개념과 함께 다른 이와 집단에 대한 애착과 보호 같은 이타주의적인 ‘선’의 개념으로부터 나온다고 말한다.⁵¹⁾

49) 김신일(1995), 「Durkheim : 교육이론 연구」, 교육과학사, p. 32.

50) 김정균, 앞의 글, pp. 61-62.

어쨌든 콜버그는 그의 도덕발달 단계이론에서의 개인의 자율성의 확대와 공동체의 전체성을 어떻게 도덕교육에서 양립가능한 것으로 조화시켜내는가에 고심한 것처럼 보인다.

그는 이러한 두 입장을 성공적으로 통합한 한 모델로 이스라엘의 민주적인 키부츠를 예로 들고 있다. 1969년 키부츠를 방문한 이후로, 콜버그는 교사와 학생의 실제생활에서 일어나는 도덕문제에 초점을 맞추고, 민주주의에 의해 이루어지고 공동체에 대한 헌신에 의하여 이루어지는 도덕교육에의 접근 가능성과 그러한 접근이 가치로운 것임을 확신하게 된다.⁵²⁾ 키부츠는 보통의 자본주의 사회에서의 원리와는 다른 어떤 조작적 원리들에 의해 운영되고 있다. 여기에서 교육은 집단체제를 유지하고 있으며 잠재적 교육과정을 의도적으로 사용하고 있다. 그 잠재적 교육과정은 개인의 성취보다 집단을, 계급적인 사회적 관계 보가 평등한 관계를, 그리고 계급적인 의사결정 보다 민주적 의사결정 과정을 옹호하기 위해 사용된다. 정의와 평등, 그리고 동료애의 보편적인 가치에 대한 헌신과 엄격하고 전체적인 규율의 현실 사이의 긴장상태 안에서 존재하고 있다.

이곳에서는 자율성과 전체성이 긴장상태로 공존하고 있으며 바로 이러한 점 때문에 키부츠는 매우 감동적인 곳으로 받아들여질 수 있다. 이러한 자율성과 전체성이 공존하는 방식은 바로 콜버그가 그의 정의로운 공동체의 성격을 규정하는데 영향을 끼치고 있다. 콜버그는 키부츠교육에 접하고 난 후 그의 이론에서 인식할 수 있었던 그 어떤 것보다 키부츠교육의 실재는 더 우수하다고 말하면서 이것은 그의 사고방식 자체에 변화를 가져왔다고 한다.

콜버그의 키부츠방문은 그로 하여금 전적으로 그의 발달이론 자체에서부터 도덕교육의 모델을 찾으려고 해서는 안된다는 것을 인식하게 된다. 오히려 콜버그는 그의 도덕발달이론에 나온 도덕토론의 원리들을 집단적 교육의 원리들과 결합시켜려고 하고 있다. 여기에서 그의 정의로운 공동체 이념을 형성하게 되며 교육의 민주주의에 대해 사고하게 된다.

이러한 콜버그의 정의로운 공동체의 이념은 도덕교육론에서 학교에 적용될

51) 김정금, 앞의 글, p. 62.

52) 김정금, 위의 글, pp. 64-65.

수 있다. 학교의 분위기는 아동의 도덕행위에 지대한 영향을 끼치며 정의의 교육을 위해서 정의로운 학교는 필수적으로 요구된다. 그의 정의로운 공동체의 이념에서 본 정의로운 공동체 학교의 성격은 콜버그의 논문에 의하면 대략 다음과 같이 나타낼 수 있다.⁵³⁾

먼저 정의로운 학교는 민주주의와 공정성에 의거해야 한다. 여기에서는 교사와 학생, 학생과 학생 간의 평등한 관계와 의사 결정과정에 있어서의 공정성을 확보해야 한다는 의미이다.

둘째, 학생들에게 많은 책임감이 부여되어야 한다. 여기에서 그들이 만든 규칙에 대한 복종은 강조된다.

셋째, 개인의 책임감에 덧붙여 집단의 책임감이 강조된다. 개인은 집단의 복지에 책임이 있고, 또한 집단은 개인에게 책임이 있어야 한다.

넷째, 신뢰의 분위기를 형성해야 한다.

다섯째, 사회적 계약관계를 형성해야 한다.

여섯째, 학생들 간의 갈등 혹은 교사와 학생 간의 갈등을 조정하고 중재하는 능력에 의해서 교사의 권위는 확립된다.

일곱째, 교사와 학생은 그들 자신을 위한 공동의 목표를 공유해야 한다.

이러한 것들은 정의로운 공동체 학교의 중요한 성격들을 대략 나타내어주는 몇 가지 예라고 볼 수 있다.

위에서 살펴본 바와 같이 정의로운 공동체 학교에서는 정의를 가르치고 민주적인 시민의식에 대해서 가르치기 보다 그 학교 자체를 정의롭고 민주적인 절차에 의해 운용되도록 하며 학생을 정의롭게 대하는 것이 더욱 중요시된다. 그러므로 정의로운 공동체 학교는 민주주의 사회의 교육적인 부활을 요구하며 이것은 곧 학교의 민주화를 의미한다.

발달론적 입장에서 도덕교육을 받은 사람은 도덕적인 상태에 직면했을 때, 정의의 원리 등에 의해 판단하는 사람이다. 그는 많은 선택들을 고려한 다음 관습이나 법률, 혹은 일시적 기분에 의해서가 아니라 가장 일반적이고 보편적인 정의 원리에 의해 판단하며 이러한 판단을 행동으로 실행한다. 예수, 소크

53) 김정금, 앞의 글, pp. 65-66.

라테스, 킹(Martin Luther King)같은 사람들이 이러한 도덕적인 사람의 예로 제시될 수 있다.

그러나 실제 교육 프로그램에 있어서 그는 단계 4와 단계 5를 강조하게 되고 도덕교육의 목표로서의 단계 6의 정의 원리에 대해 재고하게 된다. 1976년 콜버그는 미국독립 200주년 강연에서 그의 종단적 연구에서 1968년에 청소년이었던 사람들이 1976년까지 아무도 단계 6에 도달하지 못했음을 밝히면서 그의 단계 6에 대한 이론적 진술이 경험적으로 뒷받침되지 못했다고 말하였다. 경험적으로 뒷받침되지 못했다고 해서 교육목표로 설정해서 안된다고 할 수는 없지만 그는 교육목표를 설정함에 있어서 아주 극소수의 사람만이 도달할 수 있는 정의의 단계보다는 오히려 단계 5로 설정하는 것이 더 합당하지 않을까 하고 생각하게 된다.⁵⁴⁾

이러한 점에서 그는 도덕교육은 시민교육이어야 하며 자유로운 시민을 양성함을 그 목표로 해야 한다고 본다. 자유로운 시민이란 사회계약을 수용하고 헌법정신을 존중하는 사람이다. 그러나 이러한 시민교육은 법률 질서, 권위, 국가를 강조하고 자유경제체제만을 가치있는 것으로 가르치는 종래의 시민교육과는 다르다고 볼 수 있다.

교육목표에 있어서 콜버그의 단계 6에서 단계 5로의 변화는 다시 한번 더 변화를 거치게 된다. 그의 논문 “고등학교 민주주의와 정의로운 사회를 위한 교육”에서 그는 더 이상 원리화된 도덕적 이성작용이 도덕 교육의 목표라고 주장하지 않으며 오히려 좋은 시민과 좋은 공동체의 일원으로서 4단계의 도덕성을 강조하고 있다.⁵⁵⁾ 콜버그는 1980년대에 들어서면서부터 대중교육에서의 도덕교육의 목표를 제 4단계, 즉 ‘법과 질서 지향성’으로서의 도덕성의 확립에 만족해야 할 것이란 의사를 표명하게 된다. 적어도 이 세상 모든 사람들이 ‘법과 질서’를 지향하는 도덕성 만이라도 제대로 구비하게 된다면 이 세상은 지금보다 훨씬 더 도덕적인 사회가 될 것이란 생각이다.⁵⁶⁾

그러면 콜버그는 왜 이러한 변화를 가져왔는가? 콜버그는 현대의 개인주의

54) 김정금, 앞의 글, pp. 67-68.

55) 김정금, 위의 글, pp. 68-69.

56) 문용린(1988), “콜버그의 도덕교육론”, p. 339.

가 만연되고 사회나 공동체에 대해 점점 소속감이나 애착이 없어져가는 것에 대해 경계하고 있다. 콜버그는 오늘날 자라나는 젊은이들에게 있어서 가장 중요한 문제는 개인주의이며 그러한 문제의 교육적인 해결책은 바로 참여라고 주장한다.⁵⁷⁾ 콜버그의 도덕 발달이 근본적으로 정의의 단계를 향하여 역할 채택의 양식을 재구조화하는 과정이라면 도덕 발달을 자극하는 기본적인 사회적 장치는 바로 역할 채택의 기회를 부여하는 것이라고 볼 수 있다. 이러한 역할 채택의 필수 요건은 제도 혹은 집단에 대한 참여이며 의사 결정 구조와 의사 결정 구조와 의사 소통에의 참여를 의미한다. 인간 발달이라는 교육적인 과제는 사회와 인간 공동체에서의 충분한 참여를 보장하는 교육을 통하여 달성할 수 있다. 이러한 의미에서 단계 5나 단계 6의 도덕발달은 참여의 경험 없이는 일어날 수 없다고 본다. 콜버그는 단계 6에 해당하는 사람이거나 단계 5에 해당되는 사람이거나간에 그들의 발달은 그들의 정치적인 공동체에의 참여와 불가피하게 관계를 맺고 있다고 한다. 그에 의하면 참여에 의한, 그리고 참여를 위한 교육은 단순한 '시민 교육'의 관심사가 아니라 교육을 인간 발달을 고무하는 것으로 생각하는 어떤 교육철학에서도 관심사가 될 수 있다.

콜버그의 이러한 공동체에의 참여와 공동체의식에 대한 강조는 어떠한 점에서 인습적인 단계 혹은 단계 4에 해당되는 것이라고 볼 수 있다. 그는 그의 도덕교육의 목표가 정의의 단계인 단계 6에서부터 단계 5로 변화되고 여기에서 또한 집단에의 참여와 집단의식을 강조하는 단계 4로 변화하였다고 말한다. 그러나 여기서 단계4는 그의 발달 단계에서 전형적으로 말하는 단계 4라고 말하고 있다. 그의 새로운 단계4의 교육 모델은 참여 민주주의에 대한 직접적인 경험을 요구하고 있으며 바로 이러한 이유 때문에 전통적인 방식의 교화적인 시민교육을 말하는 단계 4와 혼동하지 말 것을 강조하고 있다. 민주적인 공동체를 전제로 한 시민교육의 강조는 이전의, 인습적인 가치를 학생들에게 부과하고 학생들을 교화시키는 4단계의 전통적인 시민 교육과는 구분되어야 한다.

과우워는 그의 논문에서 콜버그의 이러한 후퇴는 정의의 원리라는 교육의

57) 김정금, 앞의 글, pp. 69-71.

궁극적인 목적을 포기하는 것을 나타내지는 않는다라고 말하고 있다. 정의로운 공동체에서의 집단적의식의 강조는 오히려 인습적인 도덕성에 대한 사회적 책임감을 증대시킴으로써 궁극적인 목적을 향해 나아가기 위한 전 단계의 목표로 인식되어야 한다. 이것은 학생들로 하여금 궁극적인 도덕원리의 단계에 도달하기 위해서는 도덕교육에서의 인습적인 단계의 중요성을 간과해서는 안된다는 입장이며 여기에서는 궁극적인 도덕원리의 단계의 설정이 인습적인 단계의 강조와 서로 모순되지 않는다고 보고 있다.

이것은 집단 도덕수준을 높이려는 직접적인 노력은 개인적 도덕판단의 진보를 자극할 것이라는 정의로운 공동체의 가설을 나타내고 있다. 정의로운 학교에서의 강조되는 집단의 일체감은 단순한 일치나 타율성을 의미하는 것이 아니고 도덕적 자율성의 영역 안에 있다. 콜버그에 의하면 학생들은 집단에 일치해야 된다는 것을 배우는 것이 아닐 학생들은 규범을 자신들이 만들고 있으며 학생들 모두의 참여에 의해 만들어진 규범은 모두가 지켜야 한다는 것을 배우며 따라서 도덕적 자율성을 지향하고 있다고 본다.

여기서 여기에서 설정할 수 있는 ‘도덕교육을 받은 사람’의 이상은 자신의 이해관계에 치우침이 없이 자신의 의사 결정을 하는 사람이며 공동체에 대한 능동적인 참여를 통하여 도덕으로 헌신하는 사람이다. 또한 정의의 원리를 나와 타인, 그리고 공동체의 원리로 받아들이며 공동체에 대한 애착이 곧 정의로운 사회에 대한 의무감을 나타내는 사람이다.⁵⁸⁾

콜버그는 이러한 도덕적 책임감과 헌신이 특정한 자신의 공동체에만 국한될 것이 아니라 전 인류에까지 확대될 것을 희망한다. 정의로운 공동체 학교는 이러한 ‘도덕교육 받은 사람’의 이상을 지향하고 있으며 또한 정의로운 공동체 학교의 건설은 이러한 능동적 참여와 도덕적 헌신, 그리고 정의로운 사회에 대한 의무감에 의하여 가능하리라고 본다.

정의로운 공동체 학교에서의 교육과정을 콜버그는 정의의 교육과정이라고 한다.⁵⁹⁾

콜버그에 의하면 교사와 학생에게 있어서의 정의라는 것이, 서로 공유되고

58) 김정균, 앞의 글, pp. 72-73.

59) 김정균, 위의 글, pp. 73-74.

공정한 근거에 의하여 가치결정이 이루어지는 공동체에 참여하는 것을 의미할 때, 이러한 것을 교육 민주주의로 설명된다. 여기에서의 민주주의란 콜버그의 정의의 의자찾기 즉 이상적 역할채택과 대화의 원리가 구체적으로 실현될 수 있는 하나의 제도로 설정된다. 여기에서 역할 채택이란 도덕적 갈등에 관련되어 있는 다양한 사람들의 위치에 자기자신을 놓아보는 것이며 이것은 콜버그의 가역성과 상호성으로서의 정의의 개념 속에서 이해될 수 있다.

왜 학교가 민주적이어야 하며 왜 잠재적 교육과정을 민주주의로 성격 지우는가? 콜버그·파우어 등에 의하면 실제 교육적인 입장에서 보면 민주적인 절차는 도덕발달을 증진시키고 정치체계에 대해 가르치며 학교에서 규율과 조화를 유지하는데 가치있고 효과적인 수단이기 때문이다.⁶⁰⁾

민주적인 학교를 만들어야 하는 실제적인 이유로 콜버그 등은 그들의 저서에서 몇 가지를 제시한다.⁶¹⁾

첫째, 실지 삶의 문제와 그 해결책에 대한 민주적인 토의과정은 가설적인 딜레마에 대한 토론보다 더욱 효과적으로 도덕발달을 증진시킬 것이다.

둘째, 동등한 관계로서의 민주주의는 학생들이 자기 스스로 사고하는 것을 도울 것이며 외부의 권위에 의존하려고 하지 않을 것이다.

셋째, 만약 행함으로서 배운다는 듀이의 학습원리를 우리가 받아들인다면 우리 사회의 민주적인 가치를 학생들에게 가르치는 가장 효과적인 방법은 그들에게 민주주의를 실지로 행하도록 해 주는 것이다.

넷째, 밀이 지적한 대로 폐쇄적이고 권위적인 사회에서보다는 민주적인 사회에서 오류는 더 잘 교정된다. 이것은 교사나 학교 행정가가 의사 결정 과정에 학생들을 포함시킨다면 훨씬 더 현명한 결정을 할 수 있으리라는 것을 의미한다.

다섯째, 민주주의는 학교에서 학교규칙에 대한 주인의식과 책임감을 공유함으로서 학교에서의 성인과 학생들의 또래 문화와의 간격을 극복하는데 도움을 줄 것이다.

마지막으로 민주주의는 아동들로 하여금 규칙을 더 잘 지키도록 한다. 왜

60) 김정금, 앞의 글, p. 75.

61) 김정금, 위의 글, p. 76.

나하면 공적인 투표나 의사과정을 통해 만들어진 규칙에 대해서는 개인은 그러한 규칙을 지키는데 인간적인, 사회적인 압력을 경험하기 때문이다.

정의로운 공동체 학교의 핵심은 민주주의이다. 그것은 민주주의의 절차가 평등한 참여와 개인 권리의 존경이라는 정의로운 관계를 가장 잘 증진시키는 방법이라고 보기 때문이다. 그러나 민주적인 절차만으로는 불충분하다. 왜냐하면 집단은 민주적 절차에 의해서도 정의롭지 못한 결론에 도달할 수 있기 때문이다. 그러므로 콜버그가 정의로운 공동체 학교의 성격이 정의가 실제적인 문제가 되는 학교에 학생들이 충분히 참가할 수 있는 것을 고무하는 것이라고 했을 때 정의가 실제의 문제가 된다는 것은 중요한 의미를 갖는다. 여기에서 학교란 학생들을 위해 성인 만들어 준 하나의 이상 국가가 아니다. 공동체 형성에 민주적인 절차를 공유해 가는 것을 의미하며, 여기에서 민주적 절차는 정의로운 결정을 향해 나아가는 정의로운 방법으로 설정되고 있다.⁶²⁾

정의로운 학교는 아동들에게 가설딜레마를 제시하던 블래트의 도덕 교육방법에서부터 가설 딜레마 대신 학교에서 일어나는 일상의 문제에 직면하여 도덕적인 판단을 내리게 한다. 또한 민주적인 학교 운영에 직접 참여하게 함으로써 도덕 발달의 증진과 함께 공동체에 대한 애착과 책임감을 가져오게 하는데 목적이 있다. 그러므로 정의로운 공동체 학교에 있어서 핵심적인 교육 방법적인 절차는 참여와 역할 채택의 기회를 확대시키는 것이라고 볼 수 있다. 여기에서 교실과 학교의 분위기는 도덕교육에 있어서의 중요한 도구의 역할을 할 수 있으며 이러한 학교는 또한 정의로운 사회를 위한 중요한 수단이 될 수 있다.

진정한 시민교육을 위해서는 사회제도적인 역할채택-예를 들어 입법가, 판사, 경찰 등의 사회에서의 도덕적 권위의 관점을 취해보는 것이 포함되는-의 경험이 필요하며, 콜버그는 시민 공동체에 대한 실제적인 참여의 경험도 중요하다고 한다.

그러면 학교가 왜 이러한 역할을 담당해야 하는가? 이러한 경험들은 학교를 졸업한 후에 해도 되지 않을까? 콜버그는 만약 학교가 학생들에게 4단계에

62) 김정금, 앞의 글, pp. 78-79.

만 머물도록 한다면 졸업 후 실제로 공공의 의무를 갖게 되고 그것을 위한 참여의 위치에 있게 되고, 그러한 능력이 있을 때 졸업 후 성인이 된 사람들은 그러한 상황을 택하지 않고 오히려 회피하려 할 것이라고 한다.⁶³⁾ 개인의 충분한 발달이라는 교육적인 목표는 학교는 물론 사회나 인간 공동체에 대한 충분한 참여를 통하여 이루어질 수 있다.

그러므로 공공의 참여를 위한 시민교육은 다음 두 가지를 포함한다고 볼 수 있다. 하나는 학교 내에서의 직접적인 참여를 통한 직접 민주주의이며 다른 하나는 이러한 직접 민주주의의 일반화를 위하여 대표 민주주의와 관료적인 형태를 복합적으로 띠고 있는 좀 더 큰 공동체에의 참여이다. 여기에서 정의로운 공동체와 도덕발달은 서로 원인과 결과의 관계가 된다.

콜버그는 교사가 교실에서의 생활과 규율을 지배하게 되는 가치관을 비판적으로 검토하지 않는 한, 다시 말해서 기존의 인습을 단지 강요하는데 그친다면 그는 가치 문제를 진정으로 다루고 있다고 볼 수 없을 것이며 그렇다면 그는 미묘한 형태의 교화를 담당하고 있는 셈이 된다고 본다. 이러한 교사상은 교사가 국가는 사회제도의 대리자라는 생각에 기초한 것이며 자유로운 도덕행위자인 아동을 다루는 자유로운 도덕행위자임을 인정하지 않는다.⁶⁴⁾

발달론적 도덕 교육에서 교사는 학생들의 사고와 판단, 그리고 그에 따른 행위의 발달과정에 도움을 주어야 한다. 교사는 도덕 교육이 우연에 의해서 일어나기를 기대해서도 안되며, 특정한 가치로 교화시키려고 하거나 자유방임의 태도를 취해서도 안된다.

정의로운 공동체 학교에서의 교사는 또한 아동들의 도덕 발달과 도덕적 행위에 도움을 주는 정의로운 분위기를 만드는 잠재적 교육과정의 형성자로서의 역할을 해야 한다. 잠재적 교육과정을 도덕적 분위기로 만드는 것은 어떠한 교육적인 기술이나 이념 혹은 수단의 문제가 아니라 교육가의 도덕적 에너지의 문제이며 학교와 교실은 인간적인 목표를 가져야 한다는 교육자의 신념의 문제이다. 이러한 교육자의 이상은 정의로운 인간상이다.⁶⁵⁾

63) 김정균, 앞의 글, p. 80.

64) 김정균, 위의 글, p. 82.

65) 김정균, 위의 글, pp. 83-84.

정의로운 공동체 학교에서 교사는 정의로운 공동체의 일원으로서의 역할에 충실해야 한다. 공동체의 포부와 공동체에 대한 애착을 학생과 함께 공유해야 한다. 공동체 학교에서 교사는 도덕적 토의와 반성의 근거로 학교와 아동의 일상적인 삶에 있어서의 실제적인 문제를 다루어야 한다. 학생들은 학교에서의 실제적인 문제를 다루어야 한다. 학생들은 학교에서의 갈등에 도덕적인 요소가 있다는 것을 알게 되고 집단 토의과정에서 그러한 문제가 드러나게 된다.

그러나 이러한 토의가 하나의 도덕 수업의 차원에만 머문다면 도덕 발달이나 도덕적 행위에 별 도움을 주지 않는다. 예를 들어 만약 토의 과정에서 학교의 정책이 공정하지 못하고 바뀌어야 한다고 합의되었을 경우 이러한 합의에 대한 교장의 태도는 매우 중요하다, 만약에 교장이 그러한 토의를 하나의 수업방식만으로 취급하고 토의 후의 합의를 무시할 경우, 그러한 토의 방식은 더 이상 지속되지 않을 것이다. 이러한 상황은 형식적인 교육과정과 잠재적인 교육과정의 간격을 더욱 크게 벌려놓으며 학생들은 학교행정가들은 신뢰하지 않게 된다. 콜버그는 도덕 토의에 교사나 학교 행정가가 하나의 일원으로 참가하지 않고 학생들의 행동에 적절하게 자신들의 행동을 변화시키지 않는다면 어떠한 프로그램도 학생들의 행위와 학교를 정의롭게 만드는 데 영향을 끼칠 수 없다고 본다.

이러한 맥락에서 콜버그는 학교에서의 권위의 역할과 교육 행정가와 학생들의 관계를 설정하고 있다. 교사나 교장은 그의 지위로 인한 권위를 가질 수 있다. 그러나 정의로운 공동체 학교에서 교사나 교장은 동등한 한 사람의 공동체의 일원이 되도록 노력해야 한다. 교사나 교장은 여태까지의 의심할 바 없이 주어지고 보장되던 권위의 자리를 지키기보다 민주적 결정과정에 자신을 개방해야 한다. 교사는 교장의 권위는 그들의 지위나 강압에 의해서가 아니라 그들의 지혜와 혜안, 정의로운 절차에 대한 신념과 태도, 그리고 학생들의 존경심에 의해 확보되어야 한다. 이러한 교사와 교장의 권위는 정의로운 공동체 학교에서 매우 중요하다고 본다.

3. 정의로운 학교의 예

도덕교육에서의 정의로운 공동체 이론을 실제 학교에 적용시킨 실험학교로 대표적인 것은 다음 세 학교이다.

먼저 메사추세츠(Massachusetts)주, 캠브리지(Cambridge)의 클러스터(Cluster)학교를 들 수 있으며, 두 번째는 뉴욕(New York)의 스카스대일(Scarsdale)의 스카스대일대안고등학교⁶⁶⁾(이하 A학교라고 부름)가 있고, 세 번째는 메사추세츠주 브록클린(Brookline)의 학교내 학교(School-Within-a-School)을 들 수 있다. 이 세 학교는 모두 공통적인 특징을 가지고 있다. 콜버그 등에 의하면 모두 소규모(60-100명 정도의 학생이 있음)이고 직접 참여 민주주의를 실행하며 대학교수와 대학원생들의 자문을 받고 있으며 정도의 차이는 있지만 교사들은 도덕 발달을 증진시키는 데 대해 관심을 공유하고 있다.⁶⁷⁾

이 세 학교 중에서 클러스터학교와 A학교가 콜버그의 자문을 받아왔다. 그중 클러스터학교는 정의로운 공동체 이론을 학교 현장에 적용시킨 최초의 학교이다. 1974년 콜버그는 덴포드(Danforth)와 캐네디(Kennedy)재단으로부터 도덕발달교육과 정의로운 공동체 접근에 대한 고등학교 교사들을 교육시킬 것을 제안 받는다. 이러한 교육을 위해 캠브리지학교에서 두 가지의 교육 프로그램이 제시된다. 하나는 교사들로 하여금 다양한 도덕 토론을 포함하는 교육 과정이며, 다른 하나는 하나의 캠브리지고등학교 안에 정의로운 공동체 학교를 학교내 학교(School-within-a-school)의 형태로 만드는 것이었다. 클러스터학교는 9학년에서 12학년에 걸친 약 70명의 학생들로 이루어졌으며 학습 과목은 영어, 사회, 전기학이었고, 나머지는 클러스터학교의 모학교인 캠브리지고등학교에서 정규과정으로 배웠다. 클러스터학교는 인종과 학급에 있어서

66) 대안고등학교는 'alternative'를 '대안적'으로 번역한 것인데, 대안학교는 기존의 교육문제를 해결하기 위해 공교육제도내의 개혁에 있어서 대안적 선택들을 실험해 본다. 미국에는 이러한 대안학교가 많이 있으며, 연구진들이 교육위원이나 자문위원으로 참여한다.

하정숙(1987), 「Rousseau의 교육사상 연구」, 학민사, p. 66. 주 227.

67) 김정금, 앞의 글, pp. 85-86.

캠브리지학교의 표본이기도 하였다.⁶⁸⁾

다른 하나의 일은 기존의 대안 학교였던 파일럿(Pilot)학교의 입학을 기다리던 학생들의 학부모들이 콜버그의 자문 하에 새로운 학교를 만들려는 계획이었다. 콜버그는 학생, 교사, 학부모들의 준비위원회에 참가하여 그의 정의로운 공동체에 관한 견해를 피력하였으며 그들은 콜버그의 이론에 관심을 가져 콜버그를 학교 운영의 위원회에 참가할 것을 요청하였다.

이러한 일련의 계획들이 하나의 보고서로 작성되었고 1974년 가을 교육위원회에서 이러한 새로운 대안학교의 설립을 허가함으로써 클러스터학교는 탄생되었다. 이 학교가 다른 대안 학교들과 다른 점은 교장이 없다는 점이다.⁶⁹⁾ 학교를 대표할 때는 교사들이 번갈아 가며 그 역할을 담당하였다. 이러한 방식이 경영면에서는 비효율적일 수도 있었으나, 이러한 방식은 학교의 민주적 성격을 유지하는데 도움이 된다고 생각되었다.

이 정의로운 공동체 학교에서 교사들은 콜버그의 자문을 요청했다. 그러나 교사들은 클러스터학교가 콜버그에게 자신의 이론을 실험하기 위한 연구실험실 같은 의미를 띠게 되지 않기를 바랐다. 학교가 참여 민주주의의 성격을 띠는 한 콜버그는 자문에 응할 것을 동의하였고 중요한 문제들은 교사와 학생의 의사에 의해 결정되는 것이었다. 콜버그는 이미 만들어진 어떤 모형을 적용하려고 하는 전문가의 역할을 하는 것이 아니라 아이디어를 제시하고 구성원 모두가 흥미가 있는지를 알아보고 그들과 함께 클러스터의 성격을 만드는 어떠한 모델을 개발해 나가는 역할을 하였다.

클러스터학교의 처음 3년간의 중요한 교육과정을 살펴보기로 한다.⁷⁰⁾ 교육과정에서의 핵심은 도덕 토의와 역할채택 그리고 의사소통과 학교의 운영구조를 더 넓은 사회의 운영 구조와 관련시키는 것들이었다. 첫 해에는 교사들은 도덕 토의와 다양한 조직구조의 분석에 도움이 되는 책과 자료들을 사용하기로 하였고, 그들의 경험에 도움이 되는 과정들을 실행하였다. 1975년 여름, 교사와 학생들은 하나의 합의에 이르게 되었는데 그것은 재미있게도 읽기와 쓰

68) 김항인(1994), “콜버그의 정의 공동체에 관한 연구”, p. 50.

69) 김정금, 앞의 글, p. 88.

70) 김정금, 위의 글, p. 90.

기 능력이 필요하다는 것이었다. 두 번째 해 가을에는 공동체와 그 공동체를 어떻게 운용할 것인가에 대한 주제에 관해 교육과정이 설정되었다. 교도소, 법관, 학교, 사회단체, 수도원 등에 관련되는 자료들에 대한 독서와 이러한 곳에서의 여행이 계획되었다. 봄학기에는 ‘자유 사회에서의 법률’이라는 주제로 커다란 프로젝트가 설정되었다. 세 번째 해에는 미국 역사가 중요 테마로 설정되고 여기에서 개인과 사회 그리고 공동체에 관한 것에 중점을 두었다. 이 해의 핵심은 미국 역사를 종족, 성, 국가의 관점에서 볼 때의 정의의 문제였다. 그 외 교사와 학생에 의해 필요하다고 생각되는 것들 즉 창작, 고전 읽기, 흑인의 역사, 체육 등이 교육과정에 역시 포함되었다.

클러스터학교의 중요한 규칙들은 처음 6개월 동안 만들어졌다. 그러나 학생들과 교사들은 공동체를 위해서 어떤 규칙이 필요한 것인지 미리 예시하지 않았다. 이 기간에 있어서 학교에서 배우는 가장 중요한 것은 전통적인 학교의 규칙을 위반하거나 공동체의 정신에 반하는 것이거나간에 어떠한 사건이 일어나기 전에는 규칙이 만들어지지 않는다는 것이다. 그 기간동안 추상적인 것, 예를 든다면 도둑질, 약물복용, 수업 빼먹기 등등의 것들은 규칙을 만들어야 할 만큼 시급한 것으로 절감되지 않았다. 그러나 학생들이 약물복용을 하고 공동체 안에서 도난사고가 일어나고 하면서 규칙을 만드는데 대한 논의는 초점을 띠게 되고 구체성을 띠게 되었다.⁷¹⁾ 이러한 공동체의 모임에서의 논의는 처음에는 어처구니 없는 결정을 내리기도 하였지만 몇 달 후 학교는 눈에 띄게 민주적으로 발전해갔다. 도덕적 성장의 징후들(공평성에 대한 고려, 공동체에 대한 관심, 결정 과정에의 직접적인 참여와 책임)은 대부분의 공동체 모임에서 직접 관찰할 수 있었다.

그러나, 콜버그는 민주적인 학교에 참가하는 것이 도덕발달을 돕고 정의로운 사회의 일원이 되는 데 충분한 것은 아니라고 본다. 그는 좀 더 큰 공동체의 참가과정이 없음으로 해서 학생들의 태도가 좀 더 큰 시민사회로까지 확대되지 않았다고 말하면서, 공동체 학교에서의 경험을 사회 공동체에의 경험으로까지 확대해야 한다고 주장한다.⁷²⁾

71) 김정금, 앞의 글, p. 89.

72) 김정금, 앞의 글, pp. 91-92.

최초로 시도된 정의로운 공동체 학교로서의 클러스터는 사실 기존의 학교에 비추어 보았을 때 실로 혁신적이고 놀라운 곳이었다고 볼 수 있다. 이 학교는 기존의 학교운영과 규율의 인습적인 실제에서부터 벗어나는 새로운 출발이며, 콜버그에 있어서 개인의 도덕 발달과 소크라테스식 도덕 토론에 대한 교육적인 강조의 이론을 넘어서는 새로운 출발이기도 하다.



IV. 초등학교 도덕교육에의 적용

1. 발달이론의 도덕교과 교육에 적용

콜버그는 도덕교육의 목적을 아동들의 도덕적 판단능력이 자발적으로 발달하는 것을 고무시켜 자신의 도덕판단을 스스로의 행동을 자극하는 데 사용할 수 있도록 하는 데 있다고 본다. 즉, 다음 단계로의 발달을 자극하여 원리화된 상위단계의 도덕판단능력을 획득하도록 촉진하고, 아울러 이 능력에 일치하는 행동경향성을 촉진시키는 도덕발달의 자극을 목적으로 규정한다. 그에게 있어서 도덕교육의 궁극적인 목표는 사람들로 하여금 도덕성 발달의 제일 높은 단계인 6단계의 '보편성 있는 윤리적 원리 지향성'에 도달시키는 것이다. 6단계의 도덕성은 완전한 자율 속에서 선택된 윤리적 원리에 일치하는 양심의 소리에 따라 도덕판단이 내려지는 단계의 도덕성을 말한다. 물론 이 때의 양심에 입각한 판단은 논리적으로 모순이 없으며, 양심을 지키는 누구에게나 옳은 것으로 인정되며, 시·공간의 일관성이 있는 판단이어야 한다.

한편, 튜리엘은 다음 단계로 이행하는 데는 최적기가 있으며 새로운 단계에 막 도달했을 때는 그 다음 단계로의 이동을 촉구하는 자극에 기꺼이 반응하지 않을 뿐 아니라, 일정 사고단계에 오랜 기간 머물게 되면 그 단계에 고착되므로 이러한 아동들은 결국 다음 단계로의 이행이 어렵게 된다고 설명한다. 즉, 일정단계에 이른 나이 어린 아동이나 단계연령수준에 비해 나이든 아동은 상위단계의 자극에 덜 동화하고 덜 반응한다는 것이다. 그는 콜버그와의 연구에서 10세에서 13세 기간 중 수준 1에서 수준 2에로의 이행이 일어나지 않은 아동은 성인이 되어 수준 3의 획득이 어렵다는 사실을 밝히고 있다. 이 연령은 초등학교 고학년에 해당하는 나이로서, 이러한 사실은 초등학교 도덕교육에서 도덕성 발달단계의 고착을 막고 보다 발달을 향해 나아갈 수 있는 중요한 조건을 만들 수 있음을 시사한다.

도덕교육의 일반적 목적이 4,5,6단계에 도달하는 것이라고 하여도, 이것이

궁극적인 도달목표인 셈이고, 실제학교의 도덕수업의 목표는 학생들로 하여금 현재의 자기 수준보다 1단계 높은 도덕성의 수준을 성취해 내는 것⁷³⁾이다. 현재의 도덕성 수준보다 한 단계 위의 수준으로 끌어 올리려는 시도를 콜버그와 그의 동료들은 ‘+1 전략’이라고 부른다.⁷⁴⁾

이러한 전략을 도덕수업에서 적용가능한 수업은 가치갈등수업이다. 이 수업은 개인의 도덕단계 발달은 높이려는데 목적을 둔 수업이다. 이는 도덕적 딜레마의 제시를 통해 아동들로 하여금 현재의 추론상태에 심각한 부조화를 일으키게 만든다. 그 결과 그들은 이 상태를 타개하기 위한 적절한 해결책을 구하는데 이 때 한 단계 높은 다른 도덕적 추론을 제시해 줌으로써 도덕발달을 진작시킬 수 있다고 본다.

이러한 ‘콜버그의 토론 수업 모형⁷⁵⁾’은 도덕적 딜레마의 제시로부터 시작된다. 도덕적 딜레마란 이렇 수도 없고 저렇 수도 없는 도덕적 문제 상황이다. 딜레마는 가상적일 수도 있고, 현실적일 수도 있다.

딜레마가 갖추어야 한 조건들을 구체적으로 지적해 보면⁷⁶⁾, 우선 중심 인물이 있어야 한다. 딜레마에는 딜레마가 초점을 유지하고 있는 중심 인물이나 일단의 주요 집단이 있어야 한다. 학생들은 중심 인물이 어떻게 해야 하는가에 대한 도덕적 판단을 한다.

둘째, 개방적이어야 한다. 개방적인 딜레마는 정확한 세부 사항들이 복잡하게 진술되어 있으면 애초의 딜레마 의도에서 벗어나게 되는 경우가 있게 된다. 물론 이해를 명확하게 하고 생산적인 토론을 가능하게 하기 위해서는 충분한 자료가 제공되어야 할 것이다. 그러나 그것이 사고를 제한하거나 딜레마의 기본 의도를 왜곡시켜서는 곤란하다.

73) 이와 같은 수직적 발달과 함께 도덕성 발달에 있어서 수평적 발달에도 관심을 가져야 한다. 수평적 발달은 하나의 추리의 단계를 일관성을 갖고 다른 종류의 사태에 적용하는 것을 뜻한다. 우리는 항상 도덕적 단계를 앞으로만 내미는 것은 아니다. 현실적으로 모든 사람은 어른이건 아이이건 간에 단계의 혼합을 보여서 다른 상황에 다른 단계를 보인다.

Thomas Lickona, 「자녀와 학생들을 올바르게 기르기 위한 도덕교육」, 정세구 역(1995), 교육과학사, pp. 32-33.

74) 문용린(1988), “콜버그의 도덕교육론”, pp. 339-340.

75) 교육부(1996), 교사용 지도서 「도덕」 4-1, 국정교과서주식회사, pp. 45-47.

76) 김태훈(1996), “인지적 도덕교육 접근법의 적용방안에 대한 논의”, pp. 121-122.

셋째, 갈등 상황이 제시되어 있어야 한다. 갈등 상황이란 여러 사람이 상호 다른 경쟁적 주장들을 지닐 수 있는, 그리고 각 개인들 역시 대안적 행동과 그와 반대되는 행동 사이에서 고민하여 선택해야 하는 그러한 상황을 의미한다. 갈등 상황은 토론을 자극하는데 있어서 보다 효과적이다.

넷째, 학생들의 지적 능력을 고려한 것이어야 한다. 아무리 좋은 딜레마라 하더라도 그 수준이 학생들의 지적 능력에 비해 너무 높거나 낮으면 토론을 자극하기 어렵다.

다섯째, 단계별로 선택이 다양할 수 있어야 한다. 어떤 딜레마가 만장 일치의 결과를 초래할 것인가를 예측하는 것은 물론 쉬운 일이 아니다. 그러나 학생들의 경향을 어느 정도 경험적으로 알고 있다면 예측이 전혀 불가능한 것은 아니다.

여섯째, 흥미가 있어야 한다. 흥미 있는 딜레마는 학생들과 관련이 있는 것, 현실적인 요소를 갖고 실제로 일어날 가능성이 농후한 것, 인지적 불균형을 조장하여 지적 도전감을 불러 일으킬 수 있는 것, 너무 많이 알려져서 신선감이 뒤떨어지거나 시대에 뒤쳐져 있지 않은 것, 학생들 간에 불일치를 야기시킬 수 있는 것 등이다.

그러나 현실적으로 볼 때, 교사가 위와 같은 조건들을 충족시켜주는 딜레마를 직접 작성한다는 것은 매우 어려운 일이다. 가장 바람직한 경우는 비록 도덕 교과서 제재 전체는 아니라 하더라도 몇몇 제재는 교사가 그대로 수업에 투입할 수 있도록 인지주의적 접근에 부합하는 딜레마를 제시해 주는 것이다. 차선의 경우는 교사가 교과서 제재의 내용을 중심으로 딜레마를 정교화시키는 일일 것이다. 다시 말하면, 교사는 교과서에 대한 무조건적인 추종의 입장에서 벗어나 교과서 제재의 내용을 삭제 내지 첨가하여 앞에서 제시하였던 조건들을 어느 정도 충족시켜 줄 수 있도록 재조정함으로써 특정 제재를 딜레마화 하는 것이다.

콜버그는 이러한 딜레마를 통해 수업을 성공적으로 이끄는 요체는 교사의 질문제기에 달려 있다고 보았다. 토론 수업에서 교사의 주된 역할은 바로 학생들에게 적절한 질문을 제기하는 것이다.

질문의 단계는 적어도 두 단계가 있다고 보고 있다. 하나는 '도입 단계'로서 학생들이 도덕 문제에 관한 토론을 시작하게 하고, 학생들의 도덕적 의식을 일깨우려는 것이다. 다른 하나는 '심화 단계'로 학생들의 도덕적 추론의 변화를 유도하기 위한 토론의 요소들에 초점을 둔다.

도입 단계에서 교사의 역할은 다음과 같다.

우선, 다루고자 하는 도덕적 딜레마나 문제사태를 학생들이 이해하는지 확인한다.⁷⁷⁾ 두 번째, 학생들이 그 문제에 내재된 '도덕적' 요소들에 대면하도록 돕는다. 세 번째, 학생들의 판단에 대한 이유나 근거를 이끌어 낸다. 네 번째, 서로 다른 근거를 든 학생들에게 서로 토론을 하도록 격려한다.

이 역할들을 잘 해내기 위해서 요구되는 질문들로서는 다음의 것들을 들 수가 있다.

먼저, 도덕적 문제를 부각시킨다. 학생들에게 주어진 문제에 대한 '하나의 도덕적 입장'을 표명하도록 요구한다. 두 번째, '왜'라는 질문을 한다. 학생의 도덕적 입장에 대한 지지 근거를 제시하라고 요구한다. 이 과정에서 학생들은 동일한 입장을 표명하면서도 그 지지 이유는 다를 수 있음을 배우게 된다. 그 '차이'가 학생들의 흥미를 자극하게 되고, 대화를 시작하게 한다. 세 번째, 상황을 복잡하게 제시한다. 즉 주어진 도덕 문제 해결을 위한 다양한 측면들을 생각해 보게 한다. 이 때 한 가지 방법은 본래의 상황에 새로운 정보를 끌어들이는 것이다.

이상의 도입 단계의 질문들은 도덕 문제의 폭을 부각시키기 위한 것이다.

심화 단계의 도덕적 토론에서는 도덕 문제의 '깊이'에 초점을 둔다. 심화 단계의 질문들은 학생들로 하여금 서로 대립되는 주장과 근거들을 깊이 있게 따져 보도록 한다. 심화 단계의 일반적 질문 전략으로는 다음과 같은 네 가지가 있다.

첫 번째, 다듬기 질문들이 필요한데, 질문들은 동일한 문제의 여러 측면들을 탐색하도록 제기되어야 한다. 단계 변화를 자극하기에는 하나의 질문만으로

77) 보다 이해를 쉽게 하기 위해서 영화, O.H.P, 영사슬라이드, 녹음 테이프로 갈등사태를 제시할 수도 있다. 특히 독해력이 부족한 학급에서 효과적일 수 있다.

로는 충분하지 못한다. 학생들은 확대되고 심화된 논의를 통해서 다른 사람이 하는 주장의 근거를 이해하고 또 그것에 도전할 수 있어야 한다. 이것을 위해 다음과 같은 5가지 전략이 효과적이다.

○ 명료화를 위한 질문 : 진술의 의미를 분명하게 하기 위한 질문을 한다.

○ 특정한 문제에 대한 질문 : 그 문제 사태와 관련한 하나의 도덕적 문제, 예컨대 권위, 애정의 역할, 계약의 의무, 생명의 가치 중에서 하나의 문제를 더 깊이 탐색해 보도록 한다. 이렇게 함으로써 학생들은 자신의 신념을 더 깊이 이해할 수 있다.

○ 갈등 해소를 위한 질문 : 2개의 도덕적 문제들 간의 갈등 해소를 자극하기 위한 질문을 제시한다. 갈등 해소는 결국 대립되는 가치들 간의 우선 순위를 정하는 것이라 하겠다. 가치들의 우선 순위는 도덕적 발달 단계를 반영하는 경우가 많다. 예컨대, 3 단계의 학생들이 '우정'에 큰 비중을 두는 반면에, 2 단계의 학생들은 자신의 이익 보호에 더 큰 비중을 둔다. 이 과정을 통해 학생들은 자신의 가치 체계의 적절성을 검토해 볼 수 있다.

○ 역할을 바꾸어 보기 : 학생이 취하고 있는 것과는 다른 사람의 관점을 취해 보도록 한다. 예컨대, 이제까지 '아들'의 입장이었다면 '아버지'의 입장이 되어 생각해 보라고 요구한다. 이렇게 함으로써 학생들은 '다른 사람의 눈'을 통해서 그 문제사태에 접근할 수 있다.

○ 보편적인 적용의 결과를 생각해 보기 : 만약 학생이 취한 입장을 모든 사람이 따른다면 어떤 일이 생길 것인지를 가상해 보게 한다. 예컨대, '모든 사람들이 법에 복종하지 않는다면 어떻게 될까?' 등의 질문이 그것이다. 이 과정은 학생의 판단이 보편성을 갖는 것인지를 검토하기 위한 것이다

두 번째, 인접한 단계 (+1 단계)의 논의를 부각시킨다. 어떤 학생이 +1 단계에 속하는 주장을 제시하면, 교사는 자연스럽게 다른 학생들이 그 학생의 주장에 귀를 기울이도록 유도한다. 만약 그 반 전체의 학생이 아무도 +1 단계의 주장을 제시하지 않으면 교사가 제시한다.

세 번째, 명료화와 요약하기가 필요하다. 심화 단계에서 교사의 역할은 질문을 적절히 제시하는 것뿐만 아니라, 토론의 진행을 도와 학생들의 발언을

명료화하거나 요약하는 일도 포함된다.

네 번째, 역할 채택을 위한 질문을 해야 한다. 역할 채택을 위한 질문은 앞의 과정에서도 제시된 바 있는데, 여기서 역할 채택을 특히 강조하는 것은 학생들을 자아 중심적 수준으로부터 타인의 사고, 감정 그리고 권리 등을 고려하도록 가르치기 위해서이다. 초등학교 수준에서 역할 채택은 가족 관계 등 학생과 가까운 인간 관계를 중심으로 시도되는 것이 효과적일 것이다.

위와 같은 토론 수업을 위해서 교사는 개방적이고 탐구적인 수업분위기를 조성하여야 한다. 개방적인 분위기는 학생들이 자신을 넘어서서 타인의 입장을 고려할 수 있는 학생들의 능력을 자극하는 데 도움이 된다. 또한 제시된 갈등상황에 대해서 충분히 비판적으로 검토될 수 있도록 탐구적인 수업분위기를 조성해야 한다.

수업과정에서 콜버그의 이론을 적용하여 학생들의 추론능력을 향상시키고자 할 때 주의해야 점은 다음과 같다.⁷⁸⁾

첫째, 가치갈등상황의 계열화에 대한 관심을 가져야 한다는 것이다. 실제 생활에서의 가치갈등상황을 지나치게 단순화시켜서도 안 되며, 그렇다고 해서 학년의 고려없이 일률적인 가치갈등상황을 제시해서도 안된다. 그러므로 학년이 올라가면서 학생들에게 갈등사태를 다양하게 제시해 주어야 한다.

둘째, 가치주입의 발생 가능성을 배제하는 것이다. 가치갈등상황에 대한 토론이 학생 중심의 개방적이고 창의력을 존중하는 수업으로 설계되었다 하더라도, 교사가 콜버그이 도덕성 발달을 위한 단계 자체를 가르치게 될 가능성이 여전히 남아있는 것이다. 만일 콜버그의 이론이 가치수업 내용으로 사용된다면 그 단계라는 것이 바로 교화의 또 다른 형태로 탈바꿈하는 것이기 때문이다.

셋째, 권위주의의 발생 가능성을 배제하는 것이다. 교사가 이미 결론을 내린 갈등상황을 학생 중심의 개방된 토론의 자료로 제공하여 수업을 전개시킬 가능성이 있다는 것이다. 이런 경우 교사는 최적의 방안이라고 이미 생각하고 있는 방향으로 토론을 이끌어 나가기 위하여 제한된 질문만을 하기 쉽다.

78) 추병완(1987), "콜버그 도덕적 추론의 가치교육에의 적용과정", 석사학위논문, 서울대학교 교육대학원, pp. 72-75.

넷째, 상대주의의 발생 가능성을 배제하는 것이다. 가치토론이 개방적이고 가치갈등의 문제에 대한 상이한 주장들이 허용되기 때문에 도덕적 추론 방식은 상이한 주장들이 허용되기 때문에 도덕적 추론 방식은 상대주의적인 결론에 이르게 될 가능성이 있다. 가치갈등의 상황에서 최선의 방안이라고 믿는 일부 학생들과 그에 대해 반대하는 학생들이 서로 더 이상 토론하고자 하지도 않고, 간섭하지도 않는다면 이는 상대주의에 빠지게 되는 것이다.

2. 정의로운 공동체 적용 모색

오늘날 학교에서 학생들에게 전달되는 도덕적 교육 메시지는 두 경로를 통한다. 하나는 도덕과 교과 수업을 통한 도덕 교육이고, 다른 하나는 수업의 잠재적 교육과정의 통로이다. 이 두 통로로 이루어지는 도덕교육은 서로 상충적일 수도 있고, 보완적일 수도 있으며, 아무런 관계도 없을 수도 있다. 그 동안의 많은 연구 결과를 수합해 보면 ‘상충적’이라는 결론이 우세하다.⁷⁹⁾ 이런 점에서 보면 도덕과 시간을 통해서 아무리 좋은 도덕적 가치와 규범을 잘 교육시킨다고 하여도, 학생들이 잠재적 교육과정을 통해서 그것을 오히려 반대로 체험케 된다면 도덕교육의 효과는 전혀 기대하기가 어렵게 된다. 실제에 있어서 우리의 도덕교육의 비효과성은 잠재적 교육과정의 형식적 교육과정에 대한 대항적 성격 때문이라 보여지기도 한다.

그간 우리의 도덕교육 개선 노력은 형식적 교육과정으로 국한되어 있었다. 교육과정을 잘 구성하고, 교과서를 잘 만들고, 교사가 잘 가르치고, 학생이 수업에 몰두케 하고, 평가를 잘 하도록 하자는 데 이제까지의 도덕교육이론이 몰두해 왔다. 이때 콜버그가 잠재적 교육과정의 반도덕적 경향을 거론하기 시작했고, 잠재적 교육과정을 어떻게 활용하고, 통제하는가에 도덕교육의 활로가 있다고 지적하기에 이른 것이다.

콜버그는 잠재적 교육과정을 정의의 교육과정으로 전화시키려 한다. 형식

79) 문용린(1991), “잠재적 교육과정의 활성화”-도덕교육의 새로운 활로, 「21세기를 대비한 교육의 방향」, 제 11차 전국국립사대부속중·고등학교연합회 교육연구 세미나, pp. 36-37.

적 교육과정을 아예 없애버리거나, 형식적 과정에 잠재적 과정을 종속, 수단화하거나 하지 않고, 잠재적 교육과정 속에 내재된 집단성격과 상벌체제, 그리고 힘의 배분을 그냥 방치시키지 말고 정의롭게 운영되고 형성되도록 하자는 것이다, 즉 다른 마로 표현하며, 학교에서의 학생들의 삶을 '정의로운 공동체'로 변화시키자는 것이다. 자기가 속해 있는 교실 속의 삶을 정의롭게 꾸미는 것이 곧 그가 속한 학교를 정의롭게 하는 기본이고, 자기가 속한 학교를 정의롭게 하는 것이 곧 그가 살아갈 사회를 정의롭게 꾸밀 줄 아는 근본이 된다. 작은 곳에서 정의의 삶을 체험하는 것이, 더 큰 사회를 정의롭게 꾸며야 한다는 강렬한 희망을 낳는 것이다.⁸⁰⁾

3장에서 살펴 보았던 미국의 클러스터학교에 대한 콜버그의 실험이 비교적 긍정적인 결과를 가져올 수 있었던 점은, 교육의 지역적 자치화가 완전히 이루어진 바탕 위에서 학교의 운영이 교장의 재량 하에 자율적으로 이루어져 왔다는 사실인 것이다.

반면 한국의 경우 여태까지 교육의 중앙집권적 성격으로 말미암아 관료적이고 권위적인 학교분위기가 대부분이었다. 게다가 병적인 입시풍토는 앞에서 제시한 정의로운 공동체 접근에 매우 부정적인 요인이 된다. 게다가 초등학교의 경우는, 교사의 과도한 수업시수나 과밀학급으로 인해 정의로운 공동체학교 적용에 대하여 현실감 없는 이론으로 생각되어질 수도 있다.

그러나, 우리 나라도 점차 교육자치제의 실현을 눈앞에 두고 있으며, 초등학교의 경우 학급당 인원수의 감축으로 인하여 점차 이러한 이론을 실현해 볼 수 있는 가능성이 열려있다고 볼 수 있다. 특히 제주도 초등학교의 경우는 소규모 소인수 학교가 많은 편이어서 학급 또는 학교 전체적으로 직접 민주주의를 운영해 볼 수 있다고 하겠다. 게다가 최근의 '열린 교육'⁸¹⁾에 대한 전국적인 관심은 오히려 이러한 이론을 적극 활용해 볼 수 있는 조건이 된다.

그러면 먼저 학교 운영에 있어서 정의로운 공동체 적용방안을 모색해보고자 한다.

80) 문용린(1991), 앞의 글, pp. 39-40.

81) 열린 교육이 정의로운 공동체 접근과 직접적인 관련은 없으나, 지난 시기에 관료적이고 획일적인 교육방법을 탈피한다는 점에서 보다 좋은 조건으로 작용한다고 본다.

초등학교의 경우, 현재 운영되고 있는 전교 어린이회를 공동체 교육을 실현할 수 있는 기관으로 삼고 적용하는 일이 바람직하다고 생각된다. 현재 4,5,6학년의 각반 반장으로 구성되어 있는 전교 어린이회는 각 학급에서 이루어진 회의를 통해 토의된 사항을 대표자 전체 회의에 제출하는 형식적이고 단지 회의를 하는 것으로 그치는 경우가 허다하다.

전교 어린이회 조직과 임원 선출을 주로 4학년 이상 전교생이 선거라는 민주적인 절차에 의하여 직선으로 선출하고, 선거 관리위원을 선발하여 전교 어린이 회장과 부회장의 입후보, 등록, 선거운동, 선거 관리위원을 선발하여 전교 어린이 회장과 부회장의 입후보, 등록, 선거운동, 소견 발표 등 조건을 통제하여 공명 선거가 되도록 하여 어린이들이 전교 어린이회장단을 직접 선출하도록 함으로써 학교 운영에 참여하고 참여할 수 있다는 의식을 갖도록 해야 한다고 생각한다.

여기에서 가장 중요한 것은 학교장의 교육관이라고 생각한다. 아동들의 도덕성 발달을 덕목주입의 입장에서 보느냐 발달론적 입장에서 보느냐에 따라 전교 어린이회의 결정사항을 학교장이 학교 운영에 반영하고 수용하는 척도가 된다고 할 것이다.

또한 지역사회 선거관리 위원회에 연락을 취하여 선거 홍보용 비디오 테이프와 기표대, 투표함을 대여받아 기표소를 설치하고 합동 연설 등 실감나는 투·개표를 하는 것도 선거 방법에 대한 충실한 교육이 될 수 있고, 선거에 직접 참여할 수 있다는 점에서 어린이들의 공동체 의식에 함양될 수 있을 것이다.

그리고 중등학교와는 달리 초등학교에서는 담임교사가 학교의 대부분의 시간을 아동들과 생활한다는 점에서 중등학교에서보다 적용가능성이 더 크다고 여겨진다. 특히 제 6차 교육과정의 개정에서 두드러지게 강조하는 것이 학급 활동이다. “학급 활동이란 개인의 바람직한 성장을 위한 기본 생활 습관의 형성과 원만한 학급 공공 생활을 위해 학급 구성원으로서 공동체 의식을 기르며 공동의 목표를 생활 속에서 실천하는 자발적이고 자율적인 학급 단위 활동이다.”⁸²⁾

교육 과정에서 추구하는 인간상은 건강한 사람, 자주적인 사람, 창의적인 사람, 도덕적인 사람으로 하고 있으며 이의 구현을 위하여 도덕성과 공동체 의식이 투철한 민주 시민으로의 육성을 교육 과정의 구성 방침으로 삼고 있다. 이를 특별 활동에서 적극적으로 반영하기 위하여 학급 활동의 역할이 매우 중요한 위치를 차지하고 있다. 도덕적이고, 공동체 의식이 투철한 민주 시민의 육성은 점차 도덕성이 무너지고 사회 생활이 이기주의로 물들어 가고 있는 현실에 비추어 볼 때 매우 중요한 교육적 의미를 지니고 있는 사항이다. 이의 구현은 교과 교육을 통하여 이를 수도 있지만 교과 교육에만 의지하다 보면 자칫 지식 중심의 교육이 될 위험성이 있다. 도덕적이고 공동체 의식이 투철한 민주 시민의 육성은 교과와의 연계를 갖으면서 실천 중심의 특별 활동을 통하여서 그 효율성으로 발휘할 수 있다. 그 이유는 학생들이 학급에서 생활을 할 때 등·하교 시간, 아침 자습 시간, 조·종례 시간, 쉬는 시간, 점심 시간, 청소 시간, 방과 후의 시간 등으로 교과외의 활동에 상당한 시간을 쓰고 있기 때문에, 교과 시간에 배운 것이 학급 생활에 연계되어 실천에 옮겨지지 않으면 도덕적이고 공동체 의식이 투철한 민주 시민 육성은 기대하기 어렵게 되기 때문이다.

그 중에서도 학급 어린이회 활동을 통한 직접 민주주의 실천이 가능하고, 교사도 학급의 한 구성원이 되어 한 표를 행사하는 공동체가 이루어진다면 벌써 정의 공동체는 성공하고 있다고 볼 수 있다. 학급 어린이회 활동은 학급 협의 활동과 역할 분담 활동으로 나누어진다.⁸²⁾ 학급 협의 활동의 내용으로는 학급 어린이회 조직, 임원 선출, 운영에 관한 일 등이 있고, 역할 분담 활동에는 학급 생활에 필요한 일, 과제 등의 분담에 관한 일, 교과 학습 준비 활동에 관한 일, 학급 환경 개선, 위생 관리에 관한 일 등으로 구성되어 있다.

학급 협의 활동의 경우, 1·2학년은 교사의 주도로 이루어지고 3학년 이상은 주로 어린이회 조직을 통하여 이루어지는 데, 학년이 높아질수록 점차 자율성을 확대하도록 한다. 여기서는 학급내에서 일어나는 다양한 사태에 대하여 민주적인 토론이 가능하도록 분위기를 조성하여야 한다. 일상적인 생활에

82) 교육부(1995), 「특별활동」 1·2·3학년, 국정교과서주식회사, p. 56.

83) 교육부, 앞의 책, p. 57.

서 일어나는 사태에 대한 토론은 가상적인 딜레마보다 더욱 진지한 토론이 될 수 있으나, 경우에 따라서는 학급운영면에서는 비효율적일 수 있다. 그럼에도 불구하고 이러한 과정이 도덕수업에서 길러진 지적판단발달을 보다 확고히 할 수 있다. 그리고, 교사는 토론한 내용이 실천될 수 있도록 학생들을 격려하여 지적판단의 도덕성 뿐만 아니라 행동의 도덕성도 길러주어야 한다.

역할분담활동 전학년에 걸쳐서 이루어지는 데, 학년이 높아갈수록 학급의 청소나 일인일역 등의 아동 활동에 대하여 학생들에게 점차 자율권을 부여하고 규칙과 질서를 제정하도록 한다. 그리고 역할을 자꾸 바꾸어 다른 사람의 입장이 되는 훈련과 함께 공동체에서 자신의 역할에 대해 인식하는 계기로 삼아야 한다.



V. 결 론

연구자는 앞에서 콜버그의 도덕교육론은 도덕성 발달이론과 정의로운 공동체이론으로 나누어 살펴 보았다. 콜버그의 전기이론인 도덕성 발달이론에서 도덕성은 결국 도덕판단에 한정하여 있음을 볼 수 있다. 그는 자신의 도덕판단의 개념 속에 도덕행동을 구상할 수 있는 가능성(사실상 그의 도덕판단은 일반적 의미에서 도덕행동과 대조되는 개념은 아니다)을 탐색하면서 도덕판단이 도덕행동의 가장 확실하고 예언력 있는 요소이며 그래서 도덕판단의 설계가 어느 정도의 도덕행동의 예언력을 가지는가에 대한 연구를 실시해왔다.

그럼에도 불구하고 후기에 들어서는 그의 도덕행동에 대한 관심은 차라리 도덕교육의 관심으로 새롭게 전개되고 있다. 처음 그는 가설적 딜레마의 토의를 통해 학생들 개개인의 도덕판단의 단계를 높이는 실험적 연구를 행한 바 있다. 그는 거기서 도덕적 진보에 대한 몇가지 중요한 효과를 발견하지만 곧 그러한 연구 설계와 결론이 교육에 대한 '심리학자의 오류'84)라는 것을 알게 된다.

콜버그가 후기에 실험적으로 도덕교육에 적용하였던 '정의로운 공동체'는 그의 도덕행동과 도덕교육의 접근이다. 정의로운 공동체의 접근은 도덕행위란 사회적 혹은 집단의 문맥에서 일어나며, 그리고 그 문맥은 보통 개인의 도덕적 의사결정에 심대한 영향을 미친다고 가정하고 있다. 개인적 도덕행위는 집단규범 혹은 과정의 기능이며 그리고 도덕적 의사결정은 사실상 상황에 대한 그 집단내의 우세한 정의에 의해 제약되어 있다. 그렇다면 도덕교육은 도덕적 분위기의 혁신에 관한 일이다. 그리고 도덕성의 발달이란 공유된 규범의 발달이라고 개념화될 것이다. 정의로운 공동체 가정은 집단도덕 수준을 높이려는 직접적 노력은 개인적 도덕판단의 진보를 자극할 것이라는 것, 그리고 덧붙여

84) 심리학자의 오류란 심리학자들이 심리학적으로 진실이라고 여겨지는 바의 것은 교육프로그램의 토대이어야 한다고 생각하는 오류이다.

김민남, 「Kohlberg : 도덕발달이론」, p. 51.

집단수준을 높이는 것은 학생들의 현재의 도덕행위 수준의 진보에 효과를 가진다는 것이다.

결국 이 두 이론은 서로 보완적일 뿐만 아니라 콜버그의 핵심적인 관심은 도덕성 발달에 있다고 보아야 할 것이다. 그는 개인의 도덕성 발달을 자극하기 위해 보완적으로 잠재적 교육과정인 도덕적 분위기에 관심을 들었던 것이다. 왜냐하면 도덕행위는 실제로 도덕적 추리보다 더 넓은 범위의 실천적 추리에 의존하기 때문이다. 도덕행위의 연구는 가설적 딜레마보다는 실생활 딜레마에서 사람들의 의사결정과정에 관심을 두었던 것이다. 다시 말하면 가상적 딜레마(수업시간의 토론거리)에서 진짜 딜레마(학교의 공동체 생활에서 해결해야 할 도덕적 문제상황)로 눈을 돌린 것이라 할 수 있다.

물론 이 때의 도덕교육의 목표는 인습적 단계인 4단계이다. 그러나, 이는 새로운 4단계로서 참여 민주주의에 대한 직접적인 경험을 요구하고 있으며 바로 이러한 이유 때문에 전통적인 방식의 교화적인 시민교육을 말하는 단계 4와는 다른 것이다. 인습 이후의 단계인 5와 6은 집단적 과정을 넘어선 것이기 때문에 그것은 도덕교육의 목적이라기 보다는 이상을 구성한다고 보아야 할 것이다.

연구자는 이러한 상호보완적인 두 이론을 학교의 도덕교육에 적용하기 위해서는 다음과 같은 조건이 필요하다고 생각한다.

첫째, 콜버그의 도덕교육론에 대해 알고 있어야 한다. 특히 교사는 학생의 발달단계를 사정할 수 있는 능력이 있어야 한다. 이는 도덕수업시간의 토론상황에서만 해당되는 것이 아니라 학교·학급활동 등 일상생활에서 벌어지는 도덕적 상황까지를 말한다. 학생들의 발달 단계는 같은 연령층에 있다 하더라도 각각 다를 수 밖에 없다. 따라서 교사는 같은 토론 주제를 가지고도 학생 각자에게 다른 차원의 발문을 할 수 있다.

둘째, 교사는 단계발달을 자극할 수 있는 발문훈련을 하여야 한다. 허용적인 분위기 조성 뿐만 아니라 인지적 불평형을 느끼게 하는 발문기술이 필요하다.⁸⁵⁾ 물론 발문 기술은 교사가 아동의 발달단계를 사정할 수 있는 능력을 전

85) 정세구(역), 「자녀와 학생들을 올바르게 기르기 위한 도덕교육」은 미국과의 한국의 문화적 차이에도 불구하고, 대화기법을 훈련하는 데 좋은 자료가 될 수 있다.

제한다 하더라도 대화기법에 대한 훈련은 필요하다고 본다. 교사가 습관적으로 쓰는 발문이 단계발달에 별로 효과적이지 않을 수 있기 때문이다.

셋째, 수업시간 또는 협의 시간에 토의된 내용이 실제 수업의 활동에서 실천할 수 있는 도덕적 분위기를 만들어야 한다. 현장에서 느끼는 문제 중의 하나는 교사 자신이 도덕 수업시간이나 협의 시간에는 다양한 사고와 토론에 허용적이면서 그 시간이 끝남과 동시에 비민주적이고 권위적인 학급운동을 하게 된다는 점이다. 이는 오히려 개인의 도덕발달을 가로막을 수 있다. 정의로운 공동체이론에서도 살펴 보았지만 개인의 도덕발달은 사회적 분위기, 학교에서는 잠재적 교육과정과 밀접한 관련성이 있기 때문이다.

넷째, 콜버그 이론에 대한 비판적 입장을 가지고 적용하여야 한다. 콜버그 이론은 여러 도덕성 발달이론들 중의 하나이다. 특히 아동기에는 지적 판단 못지 않게 습관의 도덕성도 도덕성 발달에 중요한 역할을 할 수 있다. 왜냐하면 규칙을 지키지 않아본 사람은 규칙을 지키는 것이 무엇인지 정확히 모를 수도 있기 때문이다. 따라서 초등학교에서 강조하고 있는 기본생활습관교육과 상충되지 않도록 적절한 고려가 필요하다고 본다.

또한 미국과 한국간의 정서적·문화적 차이를 고려하여 적용해 보아야겠다. 유교적 관념이 많은 우리나라에서 자신의 의견을 당당히 이야기하고 행동할 수 있는 분위기가 아니다. 이는 콜버그의 도덕교육론을 학교교육에 적용하기 위해서는 교육방법에 대해 더 많은 연구가 필요함을 뜻한다고 하겠다.

참 고 문 헌

<단행본>

- 교육부(1996), 교사용 지도서 「도덕」 4-1, 국정교과서주식회사.
- 교육부(1995), 「특별활동」 1·2·3학년, 국정교과서주식회사.
- 교육부(1996), 「특별활동」 4·5·6학년, 국정교과서주식회사.
- 김동규(1996), 「Freud : 리비도의 발달과정과 성격형성론」, 교육과학사.
- 김민남(1992), 「Kohlberg : 도덕발달이론」, 교육과학사.
- 김신일(1995), 「Durkheim : 교육이론 연구」, 교육과학사.,
- 이돈희(1995), 「도덕교육원론」, 교육과학사.
- 하정숙(1987), 「Rousseau의 교육사상 연구」, 학민사.
- 빌 E. 포리샤·바바라 E. 포리샤, 「도덕성 발달과 교육」, 서규선·최문기 역(1990), 종로서적.
- Jack R. Fraenkel, 「가치탐구 수업을 어떻게 할 것인가?」, 송용의 역 (1991), 교육과학사.
- John Rawls, 「공정으로서의 정의」, 황경식 외 4인 역(1995), 서광사.
- L. Kohlberg, 「도덕발달의 심리학」, 김민남 역(1988), 교육과학사.
- L. Kohlberg,, 「도덕발달의 철학」, 김민남·김봉소 역(1985), 교육과학사.
- R. S. Peters, 「도덕발달과 도덕교육」, 남궁달화 역(1995), 문음사.
- Thomas Lickona, 「자녀와 학생들을 올바르게 기르기 위한 도덕교육」, 정세구 역(1994), 교육과학사.
- William C. Crain, 「발달의 이론」, 서봉연 역(1987), 중앙적성출판사.

<논문>

- 장기수(1990), “초등학교 도덕교과서의 가치지향내용 분석”, 석사학위논문, 동아대학교 대학원.
- 강석봉(1991), “국민학교 교과서에 나타난 도덕교육 내용분석”, 석사학위논문, 경남대학교 교육대학원.

- 구영미(1988), “가치교육방법에 관한 일연구”, 석사학위논문, 고려대학교 교육대학원.
- 김정금(1990), “콜버그 도덕교육론”, 박사학위논문, 영남대학교 교육대학원.
- 김원영(1988), “콜버그의 도덕성 발달과 가치교육에의 적용”, 석사학위논문, 동아대학교 교육대학원.
- 김순자(1984), “R.S.Peters의 도덕교육에 있어서 정서의 지위”, 박사학위논문, 경상대학교 대학원.
- 김윤하(1987), “Kohlberg 도덕교육관의 분석적 연구”, 박사학위논문, 동아대학교 대학원.
- 김태훈(1996), “인지주의적 도덕교육 접근법의 적용방안에 대한 논의”, 「초등도덕교육」 창간호, 한국초등교육학회.
- 김평식(1991), “도덕과 제 교수모형에 관한 연구”, 석사학위논문, 전남대학교 교육대학원.
- 김항인(1994), “콜버그의 정의 공동체에 관한 연구”, 석사학위논문, 서울대학교 대학원.
- 문삼렬(1990), “콜버그의 도덕발달론과 도덕교육론에 관한 연구”, 석사학위논문, 경성대학교 교육대학원.
- 문용린(1988), “콜버그의 생애와 사상”, 「교육개발」 제 10권 제 5호(통권 56호), 한국교육개발원.
- 문용린(1988), “콜버그의 도덕교육론”, 「삶의 원리와 도덕교육」, 제주도 교육위원회.
- 문용린(1991), “잠재적 교육과정의 활성화” -도덕교육의 새로운 활로-, 「21세기를 대비한 교육의 방향」, 제 11차 전국국립사대부속중·고등학교연합회 교육연구세미나.
- 민태식(1990), “콜버그 도덕교육론에 비추어 본 한국 국민학교 도덕교육”, 석사학위논문, 영남대학교 교육대학원.
- 박 경(1991), “콜버그의 정의 공동체에 관한 비판적 분석”, 이화여자대학

교 대학원.

- 박동헌(1989), “콜버그의 도덕발달이론에 관한 연구”, 석사학위논문, 동국대학교 대학원.
- 부성희(1992), “콜버그 도덕발달론의 심리학적 - 철학적 접근방식에 관한 고찰”, 석사학위논문, 이화여자대학교 대학원.
- 송길원(1990), “소집단 토론이 도덕판단 수준에 미치는 효과”, 석사학위논문, 고려대학교 교육대학원.
- 신동인(1984), “철학적 관점에서 본 국민학교 도덕과 교육과정 변천에 관한 연구”, 석사학위논문, 충남대학교 대학원.
- 유현실(1990), “도덕·도덕성·도덕교육에 관한 종합적 연구”, 석사학위논문, 서울대학교 교육대학원.
- 윤영민(1991), “도덕교육을 위한 콜버그 도덕발달이론 고찰”, 석사학위논문, 성균관대학교 대학원.
- 이경원(1996), “콜버그의 인지적 도덕성 발달에 관한 조사연구”, 「초등도덕교육」 창간호, 한국초등교육학회.
- 이석호(1990), “도덕이론에서의 종합적 연구에의 한 접근”, 박사학위논문, 서울대학교 대학원.
- 이영순(1989), “초등교육의 도덕교과 과정 분석”, 석사학위논문, 부산대학교 대학원.
- 임태평(1987), “Richard S. Peters의 도덕교육론”, 박사학위논문, 영남대학교 대학원.
- 임현길(1994), “콜버그의 정의로운 공동체에 대한 연구”, 석사학위논문, 교원대학교 대학원.
- 정세원(1991), “존듀이의 도덕관에 비추어 본 한국국민학교 도덕교육”, 석사학위논문, 영남대학교 대학원.
- 추병완(1987), “콜버그 도덕적 추론의 가치교육에의 적용과정”, 석사학위논문, 서울대학교 교육대학원.

<Summary>

**The Study on the Lawrence Kohlberg's Moral Education Theory :
it's Implication to the 'Morality Lesson' in the Elementary School**

Han, Jin-Wook

National Ethics Education Major
Graduate School of Education, Cheju National University
Cheju, Korea

Supervised by Professor Hur, Jeong-Hoon

This article is to study L.Kohlberg's moral education theory for the purpose of its application to the 'morality lesson' in the elementary school.

Kohlberg regarded the morality, which would develop more and more to a higher stage with age, as the ability to decide which action to choose

In his view the moral development process was divided into three levels and six stages, and in each level and stage individual morality was developed by the moral analogy made through alternative moral dilemma. of course, moral education was estimated to facilitated its maturity in this process.

But as moral development only through the class teaching has its

* A thesis submitted to the Committee of the Graduate School of Education, Cheju National University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Education in August, 1996.

limitation, he had much concern in the construction of moral environments which affected the individual moral activity. As a result he made the conclusion that the the goals of moral education could be accomplished by 'Just Community Approach', which meant ; ① to realize the importance of potential education process by means of the aid of moral environments, ② to make much of the moral environments surrounding the school, and ③ emphasize the school education program of moral lesson under the principles of the democracy of participation.

And he tried to prove his theory in the Cluster school, really succeeding to some degree.

L.Kohlberg's moral education theory is summarized as follows : ① the moral education in the class has its limitation to the full development of individual moral development and therefore ② just community as moral environments of the school should be highly evaluated.

In conclusion, L.Kohlberg's moral education theory can be to the desirable case of the moral lesson in the elementary school and then his theory implies that it is inevitable to introduce the method of value-conflict teaching as well as to build the moral environments, 'just community', in the elementary school for the individual moral development to full extent.