

교실의 도덕공동체(Moral Community) 형성과 도덕과 교육과정의 개선 방향에 관한 연구

- 초등학교를 중심으로 -

이 미 식

(부산교육대학교 교수)

《 요 약 》

초등학교 도덕과 교육내용이 아동들의 삶과 유리되어 있다는 지적이 많다. 도덕교육이 아동들의 삶과 유리된 원인 가운데 하나는 도덕교육이 전근대적 덕목이나 가치를 추구함으로써 근대적 삶을 사는 아동들이 도덕적 의미구성을 하기 어렵다는 것이다.

따라서 도덕과 교육의 방향·목적은 아동의 구체적인 삶에서 출발해야 하고, 교실의 일상적인 삶을 존중하고 반영해야 한다.

학교에서 아동의 구체적인 삶은 교실이라는 공간에서 이루어진다. 교실 공간은 물리적인 곳일 뿐만 아니라, 사랑과 미움, 갈등과 화해, 공적인 것과 사적인 것이 교차하는 정서적이고 심미적이고 윤리적인 공간이다. 그리고 교실공동체는 변화와 움직임이 있는 교육적인 공간이다.

교실을 도덕공동체로 만드는 데 기여하는 도덕과 교육과정이 되기 위해서는 무엇보다도 현재 교실의 실태를 파악해야 한다. 이에 우리는 교실의 도덕적 실태를 질적으로 고찰하고 이를 근거로 하여 도덕과 교육과정의 방향을 모색하고자 한다.

주제어 : 도덕공동체, 도덕과 교육과정, 자율성, 인격성, 대화, 교실 만들기

I. 서론

1. 연구의 목적

도덕과 교육이 독립적인 교과교육으로 추진된 제3차 교육과정 시기(1973~1981)부터, 현재 7차 교육과정기에 이르기까지 도덕교육의 목표와 내용과 관련해서 많은 논의들 가운데 하나는 도덕적 인간을 육성하는 데 어려운 점이 있다는 것이다. 그 이유는 대체적으로 아동들의 삶과 유리된 추상적인 덕목 교육, 도덕적 해석이 어려운 개념위주의 교육내용 구성, 다양하지 못한 교수·학습 방법 등이 지적된다. 그런데 무엇보다도 도덕과 교육이 추상적이고 객관적인 지식을 나열함으로 인해 아동의 일상적인 삶에 변화를 주는 데 있어 부족하다는 것이다. 그러므로 도덕과 교육이 교육적 목적을 달성하기 위해서는 아동의 일상적 삶을 반영하는 노력이 필요하다는 것이다.

그러면 도덕과 교육이 아동의 일상적인 삶을 어떻게 교육과정에 반영할 수 있는가? 학교 교육과정을 이해하는 관점은 두 가지가 있는데, 하나는 교육과정의 의미를 객관적 지식을 체계적으로 설계하고 그에 따라 교육내용을 구성하고 평가하는 것이라는 것과, 다른 하나는 교과 지식을 맥락적이고 해석학적인 것으로 이해하고, 교육 주체들의 해석의 장을 제시하는 것이라는 관점이 있다. 전자가 실증주의적이고 전통적인 견해의 교육과정이라면 후자는 해석학적이고 탈근대의 패러다임을 지닌 교육과정이라고 할 수 있다.

교육과정에 대한 두 가지 견해를 도덕과 교육과정에 적용시킨다면, 전자는 객관적이고 체계적인 윤리·도덕관련 지식을 구성하여 아동들에게 가르칠 수 있는 교육과정을 구성하는 것이라면, 후자는 아동과 교사의 상호작용을 통해 아동의 도덕적 변화를 모색하는 구성력에 초점을 두고 있다고 할 수 있다. 그러므로 전자에서는 아동의 삶을 이해하는 방식이 ‘텍스트에서 컨텍스트로’ 향한다면, 후자는 ‘컨텍스트에서 텍스트로’를 지향한다.

그런데 지금까지 도덕과 교육과정은 텍스트에서 컨텍스트로의 방향으로 구성되어 있다. 그 결과 교사와 학생의 관계가 고정되어 있고, 가르쳐야 할 내용이 주어져 있으며, 형식이 살아있는 삶을 규제하고 있는 것이다.

따라서 본 연구는 도덕교육에 새로운 해법을 찾고자 하는 논의를 위한 기초 연구로써 컨텍스트에서 텍스트를 지향하는 교육과정의 구성에 관심을 갖고자 한다. 즉 학습자인 아동의 구체적인 삶의 실태를 분석하고, 이를 근거로 하여 교사와 아동이 상호관계를 형성하면서 구성할 수 있는 교육과정의 방향에 대해 검토하고자 한다.

이에 우리는 아동의 일상적 문화가 구체적으로 반영되어 있는 교실문화의 특징을 도덕적

공동체¹⁾의 관점에서 고찰하고자 한다. 도덕공동체(moral community)를 고찰의 근거로 삼는 이유는 현재의 도덕교육은 21세기의 삶을 주체적으로 살아야 할 아동을 대상으로 하고 있고, 그 이전의 전통사회와는 다르게 구성원 각각이 주체적이고 창조적인 삶을 살아야 하는 사회라는 것이다. 그리고 구성원들이 서로 서로 도덕적, 지적, 문화적 공동체를 형성해 나갈 수 있는 의지를 지니고 있어야 한다는 것이다.

2. 연구 방법

본 연구를 위해 약 2년 동안 한 달에 한 번씩 부산시 장전동에 있는 초등학교 및 거제동에 위치하고 있는 초등학교를 방문하고 있다. 연구방법은 관찰조사와 면접조사를 주로 하였다. 관찰조사는 교사의 수업활동을 참관하는 형태로 이루어졌다. 그리고 면접조사는 5, 6학년 5명을 대상으로 하여 방과 후 30회에 걸쳐 이루어졌다.

핵심적인 질문은 교실공동체가 도덕공동체의 특징에 비추어 어떤 특징을 지니고 있다고 생각 하는가? 그리고 21세를 지향하는 아동들은 어떤 도덕적 노력을 해야 하는가? 그리고 도덕과 교육의 방향은 어떠해야 하는가에 집중되었다.

본 학교를 연구의 대상으로 삼은 근거는 연구자와 가까운 거리에 있고, 담임교사가 교실을 도덕공동체로 변화시키기 위한 적극적 의지를 갖고 있다. 그리고 현재 도덕교육의 개선에 관심을 갖고 교육활동을 하고 있어서 연구자와 충분히 의견을 나눌 수 있었기 때문이다.

II. 도덕공동체에 대한 이해

1. 교실이 도덕공동체가 되어야 하는 이유

교실을 사회조직이나 집단의 관점에서 보면 공동체의 범주에 속한다고 할 수 있다. 공동체에 대한 정의를 다양하게 규정할 수 있지만, 대체적으로 구성원들이 자유의지에 의해 결합되고, 가치와 규범의 공유를 통해 결속되는 개인들의 집합을 말하는 것으로 정의될 수 있다. 교실 역시 배움을 목적으로 하든, 사회적 진출을 목적으로 하든지 간에 학생들이 선택에

1) 도덕적 공동체(moral community)는 다양하게 관점에서 논의될 수 있는데, 본 논의에서 관심을 갖는 공동체는 커뮤니티가 가능한 구성원들의 삶의 양식으로 간주한다. 공동체는 단순히 일련의 공통의 목적을 갖고 구성된 형식적인 결합체를 넘어서 공동체 구성원들이 자율적으로 상호작용이 가능한 결사체를 의미한다. 21세의 사회의 변화는 구성원들의 자율적이고 자발적인 네트워크 시대에 있다고 본다.

의해 구성된 집단이기에 공동체인 것이다²⁾.

그러면 교실은 공동체의 유형 가운데 어떤 특징을 지니고 있다고 할 수 있는가? 교실뿐만 아니라 사회집단을 구분하는 준거로써 퇴니스의 게마인샤프트와 게젤샤프트, 즉 공동사회와 이익사회의 개념을 많이 활용하는데, *Sergiovanni*는 퇴니스의 개념을 개별학교가 어떤 특징을 지니고 있는가에 따라 *Parsons*의 다섯 가지 기준에 두 가지를 추가하여 일곱 가지 기준으로 관심 대 무관심, 집단지향성 대 개인지향성, 특수성 대 일반성, 귀속 대 성취, 인간 대 과업, 목적 대 수단, 이타적 사랑 대 자아중심적 사랑을 <표 1>과 같이 제시하였다.³⁾

〈표 1〉 구성원 간의 관계 유형

구성원의 관계 유형	게마인샤프트	게젤샤프트
관심 / 무관심	관심	무관심
집단지향성 / 집단지향성	집단지향성	개인지향성
특수성 / 일반성	특수성	보편주의
귀속 / 성취	귀속	성취
인간 / 과업	인간	과업
목적 / 수단	목적	수단
이타적 사랑 / 자아중심적 사랑	이타적 사랑	자아중심적 사랑

- 2) 공동체로서의 교실이나 학교는 공유하는 가치체제, 가치 및 신념을 통한 결속, 공동의 활동, 상호보살핌과 지원의 인간관계, 헌신적인 과업수행, 내부적인 통제방식, 연대를 통한 관리 및 평가 등과 같은 다음의 특징을 지닌다. 첫째, 구성원들 간에 공동으로 공유하고 이해하는 가치체제를 가지고 있다. 둘째, 구성원들 간에 가치, 신념, 감정의 공유를 통해서 결속된다. 셋째, 구성원들 간에 소속감을 느끼게 하는 공동의 활동이 있다. 넷째, 구성원들은 상호 보살피고 지원하는 인간관계를 맺는다. 다섯째, 구성원들의 목표 혹은 과업 달성은 계약에 의하지 않고 헌신에 따른다. 여섯째, 규범, 목표, 가치, 전문적 사회화, 동료정신 등과 같은 내부적인 통제 방식에 의존한다. 일곱째, 구성원들 간의 관리, 평가, 지도성은 공동체적인 연대를 통해서 이루어진다(주철환 역, 2004, pp. 36~37).
- 3) 첫째, 관심 대 무관심 : 구성원들은 상호간에 깊은 관심을 가질 수도 있지만 또는 반대로 상호간에 관심을 갖지 않을 수도 있다. 둘째, 집단지향성 대 개인지향성 : 구성원들은 공동의 이익에 의해서 동기가 부여될 수도 있지만, 또는 반대로 개인적 이익에 의해서 동기가 부여될 수도 있다. 셋째, 특수성 대 일반성 : 구성원들은 구체적인 사실에 기초하여 상황을 평가하고 의사결정을 하기도 하지만 또는 반대로 일반적 절차나 규칙에 따라 상황을 평가하여 의사결정하기도 한다. 넷째, 귀속 대 성취 : 구성원들은 개인의 성취에 관계없이 서로 존중할 수도 있지만 또는 반대로 각 개인이 성취한 업적에 대해서만 인정할 수도 있다. 다섯째, 인간 대 과업 : 구성원들은 공식적 역할을 떠나 폭넓은 인간관계를 맺을 수도 있지만 또는 반대로 역할이나 역할기대 등에 따라 협소한 인간관계를 맺을 수도 있다. 여섯째, 목적 대 수단 : 구성원들은 수단과 목적을 분명히 구분할 수도 있지만 또는 반대로 수단을 목적으로 볼 수도 있다. 일곱째, 이타적 사랑 대 자아중심적 사랑 : 구성원들은 이타적 사랑을 표현할 수도 있지만 또는 반대로 자아중심적인 사랑을 표현할 수도 있다.

그는 학교의 유형을 단위학교 내에서 교사와 학생 사이, 교사 사이, 행정가와 교사 간의 관계 유형에 따라 구분하였다. 게마인샤프트의 특성을 지닌 학교는 보다 자율적이고 개인을 존중하는 공동체 유형이며, 반면에 게젤샤프트의 특성에 가까울수록 딱딱하고 형식적이고 관료적인 사회에 가까워진다. 학교는 게마인샤프트와 게젤샤프트의 특성을 공통적으로 지니고 있지만, 대체적으로 게마인샤프트의 특징을 지니고 있어야 한다. 왜냐하면 학교는 인간을 형성하고 전인격적 가치를 중핵으로 생각하는 교육사회이기 때문이다. 학교는 영리를 목적으로 해서 조직된 어느 조합이나 결사와는 다르고, 특정한 가치의 추구를 목적으로 해서 구성된 클럽이나 협회와도 본질적으로 그 성격을 달리한다. 또 학교는 가족과 같이 자연적으로 형성된 집단이 물론 아니고, 모든 아동 및 청소년들의 전인격의 결합체로서, 그들의 인격적인 향상을 위해서, 교직원들이 공동적으로 노력하는 결합체이다. 그리고 학교는 단순히 정치적 또는 경제적인 필요와 개인의 사회적 진출을 위해서 만들어진 집단으로 볼 수도 있지만, 본질적으로 인간을 형성하는, 진정한 의미에서의 교육의 가치가 발휘되는 장이다. 만약 그렇지 않을 경우 학생들은 학교로부터 부정적인 결과들을 경험하게 되어 학교로부터 소외감과 고독감을 느끼게 된다는 것이다.

현대에서 학교는 불행이 많은 대가를 지불하면서 게젤샤프트 진영 안에 숨어 있었다. 이제는 학교가 게젤샤프트에서 게마인샤프트로 전환할 때 이다. 학교는 공식조직에서 공동체(communiy)로 전환해야 할 때이다(주철환 역, 2004, p. 40).

교실 역시 공동체의 특징을 지닌다. 무엇보다도 교실은 아동들의 일상적인 삶이 이루어지는 공간이다. 아동들은 교실에서 교사의 태도를 모방하고, 또래들로부터 영향을 받으며, 학교의 주변 환경, 학교의 자연환경 등 무수한 교실의 사회·문화적 풍토⁴⁾에 영향을 받는다. 그리고 교실을 통해 세상을 경험하고 삶을 살아가는 방식을 터득한다.

그러면 교실의 공동체의 유형은 어떻게 구분될 수 있는가? 드브리스(DeVries)와 잔(Zan)은 'Moral Classrooms, Moral Children'이라는 저서에서 세 가지 유형을 제시하였다(DeVries & Zan, 1994, pp. 10~22). 첫째, 권위주의(boot camp)형으로 말 그대로 신병 훈련소의 분위기를 가진 교실이다. 교사는 군대의 교관처럼 아동들을 통제하고 억압한다. 수업시간에 교사는 아동들에게 모든 것을 지시하고 통제한다. 교사의 말을 잘 따르는 아동들은 칭찬을 받고, 그렇

4) 교실문화에 대한 개념은 교사·학생의 관계성, 그 관계의 역동성에 관심을 둔다. 히긴스는 학교문화의 척도를 개발하여 SCS(학교문화척도)의 범주와 학교문화 구성의 4가지 측면을 제시하고 있다. 학교문화의 영역으로는 ①학생 간 관계의 질, ②학생과 교사 간 관계의 질 ③학생들이 규칙을 제정하고 규범을 발달시키는데 미치는 영향력, ④학급 내 혹은 특정 활동 내에서 학생 자율성의 수준과, 학교문화 구성의 4가지 측면을 ①규범적 기대가 존재하는 정도 ②학생들의 교사와 학교와의 관계의 질 ③학생 서로간의 관계의 질 ④학교가 학생들에게 교육 기회를 제공한다고 학생들의 지각하는 정도 등이다.

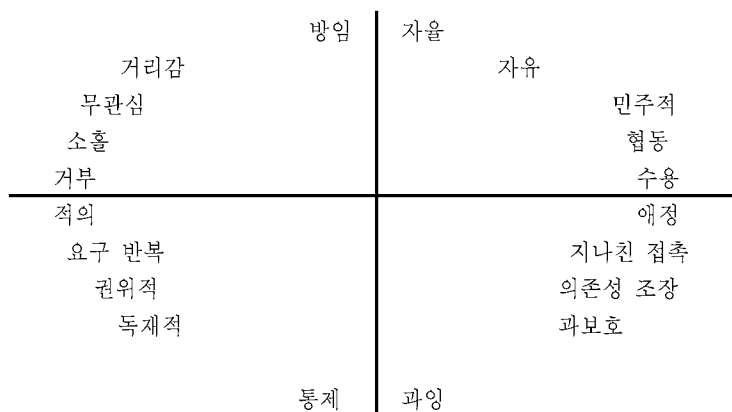
지 않은 아동은 엄한 벌을 받는다. 그 결과 아동은 교사의 통제에 길들여지게 되고, 교사나 외적인 억압의 기제, 감시의 눈이 없으면 비도덕적이고 무질서한 행동을 스스로없이 한다.

다음은 획일주의(factory)형으로 권위주의형과 공동체형 사이의 중간단계이다. 교사가 아동들에게 자신과 같은 욕구를 지닐 것을 강요한다. 강요의 방식이 엄격한 처벌의 형태는 아니지만, 그렇다고 아동들의 자율성을 최대한으로 존중하지 않는다. 교사가 아동이 해야 할 과제의 양이나 과제를 일일이 점검하기 때문에, 아동은 감시의 눈으로부터 자유롭지 못하다.

다음은 커뮤니티(community)형이다. 커뮤니티의 교실에서는 교사가 아동들의 생각을 인정하고 존중하며, 자신의 생각에 긍지를 갖도록 용기를 주고, 조언자로 혹은 양육자로서 설정한다. 교사와 아동들 사이에는 대화와 존중이 기본적인 분위기로 정착된다. 아동들은 교실에서 발생하는 문제를 투표로써 해결하며, 의견 충돌이나 갈등이 일어날 때에도 다른 사람의 관점에서 생각하며, 이를 학습의 기회로 삼는다. 교사와 아동은 스스로 규칙을 설정하고 도덕적 주체자로 자리매김하면서 도덕적 삶을 살기 위해 노력한다.

드브리스와 켄의 교실에 대한 이러한 분류와 해석은 도덕교육을 위해 중요한 시사를 제공한다. 교실에서 이루어지는 도덕교육은 넓게는 학교 전체생활을 통해서 이루어져야 하지만, 대체로 교실을 중심으로 이루어지는 특징을 갖는다. 교실이 바로 중요한 도덕교육의 장이 되면, 교실의 구성원들의 관계는 가장 밀접하고 구체적인 도덕적 관계를 형성하는 것이다. 교사와 아동의 관계, 아동과 아동의 관계가 학급에서 어떻게 형성되느냐 하는 것은 아동이 도덕적 성장의 결정적 경험을 제공하는 것이다.

교실이 군대와 같은 조직과 행동지침으로 운영되느냐, 아니면 공장이나 회사와 같은 조직으로 운영되느냐, 공동체적 성격을 갖고 움직여 가느냐 하는 것은 도덕적 성장이 일어나는 시기에 중요한 도덕적 체험이 될 것이다. 이를 정리해 보면 [그림 1]과 같다



(그림 1) 아동과 교사의 관계를 중심으로 한 교실의 관계 유형

그러면 커뮤니티로서의 교실 공간이 되기 위해서는 어떠한 원리가 요구되는 것일까?

2. 교실의 도덕공동체 형성을 위한 원리

교실이 커뮤니티로서의 공간이 되기 위해서는 우선 도덕적 원리가 지켜져야 하고, 이를 지킬 때 도덕공동체가 되는 것이다. 그러면 교실이 도덕공동체로 되기 위해 지켜야 할 원리는 무엇인가?

우선 교실이 아동의 자율성을 표현하고 나타낼 수 있는 공간으로 여겨져야 한다. 아동들 간에 경쟁의식과 통제중심의 교실문화에서는 아동들을 대상화시킬 수 있는 가능성이 높다.

그리고 아동의 자율적인 능력은 책임 있는 존재로서 행동을 선택하고, 선택한 행동에 대해서는 일관적으로 책임을 질 때 가능하다. 자율적 능력은 개인에게 모든 것을 마음대로 할 수 있는 기회이기보다는 공동체가 인정하는 가치를 자기의 내면적 반성의 과정을 거쳐서, 행위로 나타나는 것이다. 자율적 능력은 행동선택의 범주에 속한다. 그리고 행동은 그 영향이 미치며 궁극적으로 행복한 삶을 지향하기 때문에 행동결과를 중요하게 따져야 하고 인간에 대한 존경과 사랑의 심정도 무시되는 것은 아니다. 그리고 행동선택은 자신의 내면적 결단에 속하기 때문에 이성적 숙고와 반성적 작용, 그리고 진실 등이 고려된다(이석재, 1998, p. 39).

둘째, 교사와 아동, 아동과 아동의 의사소통이 이루어지는 대화의 공간이 되어야 한다. 교사와 아동의 관계가 수직적으로 이루어지는 분위기에서는 의사소통이 쉽게 일어날 수 없다. 그리고 교사가 먼저 솔선하여 모범이 되어야 대화가 용이하게 이루어진다. 특히 자아 중심성이 강한 아동이나 교실의 경우, 교사가 대화의 경험과 구조, 그리고 대화를 통해 누릴 수 있는 기쁨을 경험할 수 있도록 도와주어야 한다.

진정한 공동체 학교는 서로에 대해 정직하고 대화하는 방법을 배우고, 상호간에 냉정함 이상으로 보다 깊이 있는 유대관계를 만들고 함께 기뻐하고, 슬퍼하며 역지사지할 수 있는 사람들로 구성된 집합체이다(주철환, 2004, p. 60).

셋째, 교실이 인격적 관계를 형성하고 경험하는 장이 되어야 한다. 아동이 인격적인 관계를 형성하기 위해서는 배려적 가치의 소중함을 알고 있어야 하고, 이를 경험할 수 있어야 한다. 배려적 가치의 경험은 타자의 고통을 공감하고, 책임감을 느끼고, 나누는 정신에서 비롯된다. 그런 점에서 배려는 상호 책임 있는 행동이다. 무책임한 말과 행동, 거짓된 행동, 지속적인 것이 아닌 순간적인 혜택을 요구하는 행동은 배려적 가치의 실현을 저해하는 요소가 된다. 특히 타자로부터 배려를 받기 위해 솔직하지 못한 행동을 하는 아동, 궁색한 합리화와 변명을 하는 아동, 행동의 일관성이 없는 아동, 타자에게 늘 책임을 돌리고 회피하는 아동, 교사가 타자의 시선이나 관심에서 자아를 묶어두는 아동은 배려적 가치를 경험할 수 있도록

교사의 적극적인 역할을 해야 한다. 그리고 배려적 가치는 정신적인 것이고 내면적인 면이 많기 때문에, 교사나 아동이 이러한 가치를 실현하기 위해서는 지속적인 실천과 반성 그리고 노력이 요구된다.

학생들은 교실에서 생활함으로써 도덕을 배울 수 있다. 학생들은 자신의 또래들로부터 존중과 온정적 배려를 받고, 친구들에게 다시 존중과 온정적 배려를 실천하게 된다. 이러한 반복된 경험을 통해 존중과 온정적 배려는 습관이 되기 시작한다(A. Molner, 1999, p. 96).

배려적 가치의 기준에서 보면 아동은 객관적 지식을 전수 받아야 할 대상을 넘어서 인격적이고 생명을 지닌 그 자체, 합목적적인 존재이다. 모든 도덕적 행위의 정당성은 인간에 대한 배려와 사랑에 있다. 교사는 아동들에게 배려적 가치를 어떻게 가르칠 것인가를 고민해야 한다.

결국 교실이 도덕공동체가 되기 위해서는 구성원들의 관계, 즉 교사와 아동의 관계가 인격적으로 형성되어야 하고, 교사, 아동 모두 자율적이고 책임 있는 삶의 자세를 지녀야 한다. 그리고 정의, 배려, 민주적 의사결정, 책임, 참여, 자치와 공동체 의식을 공동체의 가치로서 인정하고 받아들이고 존중해야 한다. 그리고 개방성과 규정성을 지니고 도덕적 구성능력을 통해 아동들 스스로 자아정체성을 확립해야 한다.

Ⅲ. 교실의 도덕공동체 실태

1. 교실의 문제에 대한 아동의 자율적 참여 정도 : 자율성과 권위의 혼재

우리는 고찰한 바 교실이 도덕공동체로 되기 위한 기본적 원리인 아동의 자율성 정도, 그리고 아동과 교사의 인격적 관계와 의사소통을 중심으로 교실의 실태를 분석하고자 한다.

우선 교실에서 아동의 자율성 정도를 측정하기 위해 자율성의 정도를 경험할 수 있는 학급회의에 임하는 태도를 관찰하였을 때, 학급회의가 아동의 자율성을 신장시키는 데 기여하는 정도가 높은 경우도 있었지만, 학급회의에 참여하는 그 자체가 회의적인 경우가 있었다.

학급회의는 어쩔 수 없이 하는 일인 것 같습니다. 재미도 없고, 회의 주제도 관심이 없는 것입니다. 학급회의에서 말하는 친구들은 맨 날 그 친구들입니다. 반대표가 되는 친구들은 공부를 잘 하거나, 선생님이 말을 잘 듣는 사람이라는 생각이 듭니다. 그리고 가끔은 학급회의가 서로를 고자질하는 경우도 있고, 말싸움을 하는 경우도 있습니다(초등학교 5학년 학생).

이는 아동들이 의사결정을 통해 문제해결을 했던 경험이 부족한 것은 물론, 개인에게 피해를 주는 문제 이외에 사회적 문제에 대해 관심이 적은 것에서 비롯된 것으로 보인다.

아동들에게 ‘교실에서 이루어지는 활동에 대한 결정권이 누구에게 있는가’라는 물음에 대해 교사라고 대답하는 경우도 있었다.

선생님이 학생들에게 어떤 것을 하려고 하느냐고 묻거나 할 때 간접적으로나 직접적으로나 학생들에게 너희들이 뭘 알겠나 하는 듯의 의심이나 비난의 말투로 물어보는 수도 있습니다. 그리고 말을 잘 하는 학생들이라면 대답을 하겠지만 말을 잘 못하는 학생들은 우물쭈물 하다가 선생님의 결정에 그냥 따라가고 맙니다. 만약 선생님이 잘못된 판단을 내렸다고 해도 어쩔 수 없는 경우입니다. 학생들에게 이런 경우를 물어보면 대답은 거의 “선생님이 무서워서”, 또는 “말을 듣고 보니 선생님 말이 옳아서” 등 입니다(초등학교 5학년 학생).

이는 교실에서 발생하는 많은 도덕적 문제의 해결이 교사를 중심으로 해서 이루어질 수 있음을 보여준다.

그런데 아동들에게 직접적으로 관련된 문제에 대해 교사가 억압적인 태도를 보였을 때, 이에 대해 행동의 개선을 적극적으로 요구하기도 하고 불만을 드러내었다. 따라서 아동의 자율적 태도가 상황에 따라 다르게 나타나고 있다는 것이 확인된다.

그리고 교사의 도덕적 권위가 높을수록, 아동들의 자율성 정도가 높게 나타났다. 도덕적 권위가 높을수록 아동의 자율적 태도가 신장되는 것은 자연스러운 현상이다. 그런데 전근대적 권위주의 측면이 아직도 남아있는 한국문화를 반영하듯 교실에서도 통제적이고 권위적인 교사의 학급에서 비권위적이고 자율적인 교사의 학급보다 아동들이 더 자율적인 경우도 나타났다. 이는 아동들이 교사의 권위정도를 평가하는 기준이 ‘힘이 강함’을 무서움으로 인식할 경우, 교사가 지시하는 상황을 잘 준수하고, 비권위적인 교사의 경우 ‘힘의 약함’으로 인식하여 교사의 의도를 오해하여 무질서하거나 방임적인 생활태도를 보이는 경우도 있었다. 이는 우리사회가 근대성과 비근대성이 동시에 나타나는 특징이 교실에서도 관찰되는 경우에 해당한다고 할 수 있다. 이런 경우, 교사들은 심리적으로 매우 갈등과 혼돈을 경험하는 것으로 나타났다.

그리고 아동의 자율성의 정도는 학교를 어떻게 인식하느냐의 문제와 직결되는 것으로 나타났다. 아동들에게 학교에 왜 오느냐? 혹은 학교를 어떻게 인식하느냐에 대해 질문을 던졌을 때 다양한 의견을 제시하였지만, 대체적으로 사회에서 성공하기 위해서, 직업을 갖기 위해서, 부모님의 요구 등의 의견을 제시했다. 이는 아동들이 학교를 어쩔 수 없이 가야 하는 곳으로 인식하는 것으로 보인다. 이러한 학교에 대한 인식은 교실을 자신의 도덕적 행동을 교정하는 곳으로 인식하기 어렵게 만드는 요소로 작용한다.

학원 갔다가 오면 저녁 12시, 학원 숙제하고, 정리하면 새벽 1시에서 2시, 아침에 일어나면 학교에 가기 싫습니다. 그래도 학교는 가야만 합니다. 학교를 가지 않으면 성공할 수 없다고 부모님이 말씀하십니다. 부모님의 말씀이 아니더라도 우리도 알고 있습니다. 학교는 가야만 하는 곳이라는 것을(초등학교 6학년 학생).

더구나 교실에서 이루어지는 일상적 대화 내용의 대부분이 TV 드라마, 연예인의 사생활, 컴퓨터 게임 정보, 유명상품에 대한 정보, 이성 교제 등 소비 중심으로 이루어지기 때문에 교실이 아동의 소비문화를 조장하는 곳으로 역할을 하고 있다고 할 수 있다.

게임을 하지 못하면 친구를 사귄 수가 없습니다. 학교에서 우리는 무슨 게임이 재미있는지 어떻게 하면 잘하는지 대해 정보를 교환 합니다(초등학교 6학년 학생).

교실이 소비문화를 조장하는 공간으로 활용되고, 아동들의 가치가 더 비싸고 좋은 상품을 사는 것에 관심을 두게 된다면, 자연스럽게 도덕적 가치 기준 역시 양화(良貨)될 가능성이 높은 것이다.

더구나 아동들이 상급학년으로 갈수록 성적에 대한 부담감을 갖게 되고, 성적과 연결된 교과목은 암기의 대상으로 간주한다. 도덕과목 역시 성적의 수단으로 인식되기 때문에 교과 내용을 통해 삶을 배운다는 인식을 하기가 힘들어 진다.

우리가 아동들이 추구하는 공동체 가치 요소를 자율성과 권위를 중심으로 하여 관찰하였을 때, 나타나는 태도는 우선 아동의 자율성과 교사의 도덕적 권위가 상호 보완적인 작용을 한다는 것이다. 아동의 자율성이 교사의 권위적인 태도에 의해 억압되는 경우도 있지만, 도덕적 권위를 가진 교사에 의해 발달이 촉진되기도 한다는 것이다. 이는 교실에서 근대적 가치와 전근대적 가치가 일상적인 삶에서 혼용되어 나타나는 특징으로 보여 진다.

그리고 아동의 자율성을 저해하는 요인은 왜곡된 권위주의의 학교 관료행정뿐만 아니라, 상업주의, 소비만능주의 등이라는 것이다. 모든 것을 소비와 상품으로 인식하는 상업주의와 소비주주의가 아동들의 자율적 능력의 발달을 저해하고 있는 것이다.

2. 교사와 아동의 의사소통의 정도 : 일방적인 측면과 상호구성적인 측면의 혼재

교실이 도덕공동체가 되기 위해서는 교사와 아동들 사이에 의사소통이 이루어져야 한다. 의사소통은 교과서에 제시된 객관적 지식을 중심으로 이루어질 수도 있지만, 삶을 매개로 하여 지속적으로 이루어져 한다. 의사소통은 교사와 아동, 그리고 아동 스스로도 삶은 의미의 끊임없는 구성의 과정이라는 것을 인식해야 한다.

교실에서 교사와 아동의 의사소통이 원활하게 이루어지는 부분은 정서적인 측면이 강하였

다. 예컨대 교사와 아동의 관계에 신뢰가 구축되었거나, 정서적으로 안정감을 준 경우, 의사소통이 원활하게 이루어졌다. 초등학교에서 담임교사의 역할이 절대적이기 때문에, 교사와 아동의 관계가 따뜻한 공감적 관계라면 의사소통이 원활하게 이루어 졌다.

나는 사회자로서 별로 한 것이 없지만 정말 재미있고 보람되어서 추억에 영원히 남아 있을 것 같다. 그리고 최우선으로 선생님을 잘 만나서 이런 것을 할 수 있었던 것 같다. 나는 2지방 꿈이 선생님이 되는 것이다. 나의 1지방 꿈이 이루어지지 않으면 선생님이 될 것이다. 그리고 이런 자리에는 처음이라 조금 떨리긴 했어도 막상 해보니 재미있었다. 그런데 찬성 측에 남자아이들이 자주 떠들어서 그렇지 괜찮았다. 다음에도 더 많이 했으면 좋겠다(초등학교 6학년 여학생).

그리고 아동과 교사의 의사소통의 형성은 정서적인 공감을 이루었을 때 보다 원활하게 이루어진다.

처음엔 떨렸다. 수업을 계속 하다보니 전혀 떨리지 않고 편안했다. 연구 수업 때 교감선생님께서 우리 반에 한 번 더 왔다는 말을 듣고 정말 감동이었다. 그리고 우리 반이 잘했다는 것도 알았다. ○○○, ○○○ 등의 아이들도 발표를 잘 해주었다. 나도 발표를 하려고 했지만 틀린 발표를 할까봐 하지 않은 점이 아쉽다. 그리고 우리 반이 자랑스럽다(초등학교 6학년 학생).

그리고 교실이 대화공동체가 되기 위해서는 교사의 역할이 매우 지대하다. 그런데 현실적으로 교사들의 여건이 그 다지 좋지 않다는 것이다. 교사의 과중한 행정적 잡무는 교사들에게 물리적인 시간을 제한함으로써 교사와 아동의 대화를 단절시킨다. 그리고 교사들의 권위적인 교무실 분위기 역시 교실을 대화공동체로 형성하게 하는데 어려운 요소로 작용한다.

3. 교사와 아동의 인격적 관계 맺기 정도 : 수직적 관계와 수평적 관계의 혼재

교실이 도덕적 공동체로 형성되기 위해서는 교사와 아동, 아동과 아동의 관계가 인격적인 관계를 맺어야 한다. 그런데 교사와 아동 사이의 관계, 아동과 아동 사이의 관계에서 사용되는 인격적 대우의 의미는 다르게 이해되고 있었다. 예컨대 아동들에게 교사로부터 인격적 대우를 받는다는 생각을 할 때가 어떠한 경우인지에 대해 물었을 때, 공부 잘 하는 아이, 못하는 아이를 차별 대우하지 않고 공정하고 친절하게 대우하며, 아동들 편에서 이야기를 들어주는 때라고 응답하였다.

우리 선생님은 짱이에요. 우리랑 이야기가 잘 통해요. 영화도 같이 보고, 게임 이야기도 할 수 있어요. 선생님과 하는 학급 신문 만들기도 재미가 있어요. 선생님은 항상 웃고 짜증을 안 내요(초등학교 6학년 학생).

그런데 아동들에게 교사를 인격적으로 대우하는 것이 무엇인지에 대해 물었을 때, ‘아동들이 스스로 교실에서 해야 할 일을 잘 하는 경우’, ‘교사의 지시나 말을 잘 듣는 경우’, ‘공부를 잘 하는 경우’ 등 교사들에게 직접적으로 관련된 것보다 아동들에게 관련된 것으로 이해하는 경우가 많았다. 이는 교사도 고민하고, 상처받고, 힘들어하고, 배려하고, 인격적으로 인정해야 한다는 인식보다는 교사를 무조건적으로 아동들을 위한 존재로 인식하는 것으로 보인다. 그 결과 아동도 교사를 인격적으로 만나야 한다는 것의 의미를 제대로 파악하지 못하는 경우도 있었다. 그래서 교사 스스로가 아동을 인격적으로 대우한다고 생각하는데 반해, 아동들은 해당 교사를 비인격적이라고 느끼는 경우도 있었다. 이는 교사와 아동들이 기대하고 있는 인격적 관계에 대한 인식의 차이 때문으로 보인다. 그리고 이러한 차이가 극복되지 않아 불신의 감정을 낳은 경우도 있었다.

학생들을 단순한 그냥 아이들이 아닌 하나의 인격체로서 대하고 생각하고 말을 하면 좋은 학교, 학생들이 가고 싶어 하는 학교가 될 수 있을 거라고 생각합니다. 학교에서는 선생님과 학생간의 불화로 인해서 많은 사건들이 일어납니다. 학교에서 문제가 발생하면 항상 거의 끝에는 선생님이 학생들에게 체벌을 가하면서 끝이 납니다. 선생님이 잘못을 하신 경우에도 학생들에게 우선 큰소리로 말하고 하면서 학생들을 주눅을 들게 만들어 무슨 일이든지 생각하지도 못하고 ‘내가 잘못했다’는 마음을 들게 만듭니다(초등학교 6학년 학생).

요즈음 아동들은 친절한 선생님이다 싶으면 만만하게 봅니다. 말도 듣지 않습니다. 무서운 선생님에게는 공손하고 인사도 잘하지만, 친절하고 아이들의 이야기를 잘 들어주는 선생님에게는 오히려 버릇이 없는 경우도 있습니다(초등학교 교사).

교실의 도덕공동체의 시각에서 고찰했을 때 다음의 몇 가지 특징이 나타남을 알 수 있었다.

첫째, 교실은 근대적 가치와 전근대적 가치가 일상적으로 혼용되어 나타나는 공간이라는 것이다. 아동과 교사 모두 그러하였다. 그래서 자율적 교사만이 아동의 자율성을 신장시키는 것이 아니라, 엄격하고 권위적이지만 아동들에게 존경을 받거나 인정을 받는 교사의 경우, 아동들의 자율성 발달에 크게 기여하고 있다는 것이다.

둘째, 아동이 학교 공동체에 무관심하게 만드는 원인은 권위주의적인 학교 풍토와 함께, 학교를 어쩔 수 없이 가야 하는 공간으로 인식하는 것에서 출발하고 있었다. 더구나 교실이 소비문화의 정보를 공유하는 장소가 되어서 더욱더 아동들이 인간다운 자긍심이나 자율성, 주체적인 판단능력보다 남보다 더 많이 갖는 것, 더 많이 즐기는 것 등에 적극적인 관심을 보이고 있었다.

따라서 교실을 도덕공동체로 만들기 위해서는 먼저 학교에 대한 인식의 전환이 필요하다는 것이다. 학교는 단순히 성적을 얻기 위한 도구적 공간이 아니라, 도덕적 삶을 형성하고 배우는 것이라는 인식이 필요하다. 이는 아동과 교사 모두에게 해당한다. 교사도 교실이 도덕적 사태가 발생하는 공간이라는 것을 인식할 수 있어야 도덕적 판단력과 안목, 지혜가 길러진다. 그러므로 교실이 도덕공동체의 공간이 될 수 있는 방법에 대해 도덕교과서에 포함할 필요가 있다.

둘째, 아동의 도덕적 판단능력뿐만 아니라 자율성 능력을 저해하는 것은 전근대적인 권위주의 문화뿐만 아니라, 소비문화와 물질만능주의 등 인간을 도구적 가치로 전락하게 하여 열등하게 만드는 것이다. 따라서 아동들이 거대한 소비문화에 저항하면서 인간의 자율성을 신장시킬 수 있는 제도적 노력과 함께 이와 관련한 내용이 도덕교육에 포함될 필요가 있다.

셋째, 한국사회에 나타나는 전근대적 가치와 근대적 가치가 혼용된 현상이 교실에서도 있기 때문에, 권위와 자율, 덕목과 권위 등의 관계에 대한 적절한 해석이 필요하고, 이러한 것이 교육내용에 포함되어야 한다.

넷째, 도덕교육에 대한 심미적이고 문화적인 접근이 필요하다는 것이다. 도덕적 행동은 아름다움을 느끼는 정서적 활동을 통해 가능하다. 물질적이고 양적인 것으로 환원되지 않는 정신적인 활동인 것이다. 이에 우리는 이러한 방향을 구체적으로 적용하는 방법에 대해 논의하고자 한다.

IV. 교실공동체 형성을 위한 도덕과 교육의 방향

도덕교육이 교실을 도덕공동체로 형성하기 위해서 도덕과 교육이 아동의 현 실태를 반영하고 이를 극복하기 위한 방안들이 모색되어야 한다. 이를 제7차 교육과정의 목표와 내용을 고찰함으로써 그 개선방향을 모색하고자 한다.

1. 제7차 도덕과 교육목표 · 교육내용의 특징

7차 교육과정에서 도덕과는 ‘학생들로 하여금 자신을 이해하고, 일상생활에 필요한 규범과 예절을 익히며, 국가 · 민족 구성원으로서, 그리고 세계 사회의 일원으로서의 역할과 책임을 파악하게 하여 한국인, 더 나아가 세계 시민으로서의 바람직한 삶을 살아가는 데 도움을 주기 위한 교과’라는 성격적 특징을 지니는 것으로 묘사되고 있다(교육부, 1997, p. 28) 그리고 도덕과의 목표도 위에 제시된 도덕과의 성격과 유사하게 각각 개인생활과 가정 · 이웃 · 학교생활, 사회생활, 국가 · 민족생활 등의 영역으로 나누어 제시되고 있다(교육부, 1997, pp. 28~29).

그리고 한국인으로서 바람직한 삶을 살기 위한 준거로서 4개 생활 영역 20개의 가치·덕목을 선정하여 제시하고 있다. 도덕과 교육의 목표를 네 개 영역으로 나누어 제시한 후에 그에 맞게 각각의 영역에서 5개의 가치나 덕목을 선정하는 방식을 택하고 있다. 이러한 내용 선정의 기준은 비교적 간단하게 다음과 같이 제시되어 있다(교육부, 1997, p. 195)

첫째, 개인의 도덕적 성장과 인격 형성에 필수적인 규범들을 중심으로 내용 요소를 선정하였다.

둘째, 생활 영역별로 학생들이 반드시 달성해야 하는 주요 가치, 덕목을 중심으로 선정하였다.

셋째, 우리의 전통적 규범과 가치, 서구의 민주사회의 가치와 덕목 중에서 오늘날 우리 사회 현실에 적절한 내용들을 선정하였다.

넷째, 초등학교 학생들의 생활 경험과 관련되고, 실천 가능한 경험을 중심으로 선정하였다.

다섯째, 오늘날 우리 사회에서 크게 부각되고 있는 도덕적인 문제들을 도덕적으로 판단해 볼 수 있는 내용들을 중심으로 선정하였다.

개인생활 영역의 생명 존중, 성실, 정직, 자주, 절제를 강조하고, 가정·이웃·학교생활 영역에서는 경애, 효도, 예절, 협동, 애교 및 애향을 강조하고, 사회생활 영역에서는 준법, 타인 배려, 환경 보호, 정의, 공동체 의식을, 국가·민족생활 영역에서는 국가애, 민족애, 안보 의식, 평화 통일, 인류애 등을 강조하고 있다. 그리고 이러한 덕목을 강조하기 위해 다음의 내용을 초등학교 3학년부터 6학년까지 구성하여 가르치고 있다.

〈표 2〉 초등학교 도덕과 교육내용

구분	주요 가치 덕목	3학년	4학년	5학년	6학년
개인 생활	생명 존중 성실 정직 자주 절제	청결 위생 정리 정돈 맡은 일에 책임 다하기 물건을 아끼고 소중히 하기	바른 몸가짐 스스로 생각하고 실천하기 시간을 아끼고 잘 지키기	정직한 생활 절제하는 생활	근면하고 최선을 다하는 생활 생명을 소중히 하기
가정 이웃 학교 생활	경애 효도 협동 애교, 애향	효도와 우애 인사 언어 예절 약속과 규칙을 잘 지키기	친절과 양보 친족간의 예절 친구 사이의 믿음과 우정	서로 아끼고 공경하는 마음 이웃과 다정하게 지내기	사랑과 관용의 자세 학교 고장의 발전과 협동

사회 생활	준법 타인 배려 환경 보호 정의 공동체 의식	거리 교통질서 지키기 환경을 보호하기	공공장소에서의 예절과 질서 공정한 생활 태도	타인의 권익 존중 공익 추구의 생활 민주적 절차 준수	법과 규칙을 잘 지키기 타인에 대한 배려와 봉사 자연 보전과 애호
국가 민족 생활	국가에 민족애 안보 의식 평화 통일 인류애	나라 사랑 분단 현실과 통일 필요성 인식	민족 문화 유산 애호 국가 안보를 위한 바른 자세	국가 발전에의 협력 평화 통일의 당위성 올바른 국제 문화 교류	통일 국가의 미래상과 민족 통일 의지 해외 동포들에 대한 이해와 사랑 세계 평화와 인류 공영

7차 도덕과 교육과정은 아동들에게 한국인으로서 바람직한 삶을 강조하면서, 이의 실천을 위해 덕목을 강조한다. 그리고 덕목의 내용은 사회적 존재로서 마땅히 지켜야 할 것으로 선정하여 제시하고, 이를 아동들에게 가르치기 위해 덕목에 대한 개념적 이해를 강조하고 있다.

이러한 도덕과 교육과정은 다음의 측면에서 몇 가지 문제점을 지적할 수 있다.

우선 아동들에게 제시된 덕목의 선정기준이 너무 추상적이고 애매하다는 것이다. 도덕과 교과서에 제시된 20가지 덕목은 그 각각이 추상적인 목표로 서술될 수 있을 정도로 폭넓다. 그런데 현재 교육과정은 20개의 덕목만을 나열하거나 제시하고 있을 뿐이다.

다음은 현재 아동이 교실에서 직면하고 있는 문제는 근대와 탈근대, 권위와 자율 등으로 인해 가치갈등을 경험하고 있는데 비해, 도덕과 교육은 지나치게 근대적 가치에 관심을 갖고 있음으로 해서, 현실적으로 아동이 당면하고 있는 문제를 도외시하고, 그 결과 아동이 도덕적 삶에 관심을 갖지 못하게 만들고 있다는 것이다.

그리고 교육과정에 제시된 덕목이나 가치가 아동이 도덕적 의미구성을 함양하는데 그다지 도움을 주지 못하고 있다는 것이다. 교육과정이 도덕적 의미에 대해 정답을 제시하고 있기에 아동들이 스스로 찾아가는 길을 차단하고 있다.

그리고 아동들이 이해할 수 없는 추상적인 개념이 지나치게 많다는 것이다. 언어는 삶의 양식이다. 도덕적 언어 역시 예외가 아니다. 그런데 교육과정에 제시된 도덕적 개념이 지나치게 어렵고 추상적인 경우가 있어서 아동들이 이해하기도 힘들고 삶을 투영하기도 힘들다.

마지막으로 현재의 도덕과 교육과정은 교사와 학교중심의 도덕교육만을 상정하고 있다. 교사와 아동의 관계나 학교와 가정의 상호협력적인 부분은 배제되어 있다는 것이다.

2. 도덕과 교육과정 개선을 위한 제언

현재와 같은 교실의 환경에서 아동들이 주체적으로 공동체의 일원이 되기 위해 도덕과 교육과정의 방향은 아동의 자율성을 보다 강조할 뿐만 아니라, 타자에 대한 배려 및 규칙준수, 도덕적인 삶에 대한 존경이나 동경 등을 가르칠 수 있도록 해야 한다. 이에 우리는 학교중심의 교육과정을 구성할 때 제시할 수 있는 몇 가지 방향을 제시하고자 한다.

가. '도덕적 삶에 대해 주체적으로 만들기'에 대한 내용 구성하기

아동이 교실을 도덕적 공동체로 만들기 위해서는 아동 스스로가 도덕적 삶의 주체라는 사실을 인식해야 한다. 아동이 도덕적 주체가 된다는 것은 자율성을 바탕으로 판단능력을 존중하며, 자신의 내면의 목소리를 들을 수 있으며, 타자와의 관계를 형성할 때는 민주적이고 상호 의사소통 구조를 존중할 수 있는 능력을 갖춘다는 것을 의미한다.

아동이 자신의 도덕적 판단능력을 신뢰하고, 자신의 이야기를 존중할 수 있으려면 일상의 실천에서 도덕적 행위를 실천하는 기회를 갖고, 기회를 통해 자신과 타자의 거리를 조정할 수 있는 지혜를 길러야 한다.

아동의 도덕적 능력을 함양하는 교육과정이 되기 위해서는 아동이 현재 도덕적 삶을 살고 있고, 수많은 삶의 과정을 살아가는 존재라는 것을 인정하고 이를 받아들이는 여백을 가져야 한다. 예컨대 제7차 도덕과 교육과정 6학년 단원에(4단원 우리학교, 우리고장) 학교생활 단원이 제시되어 있지만, 아동들이 학교를 주체적으로 만들고 변화시킬 수 있는 공간이라는 의식을 갖기가 쉽지 않다. 즉 교과서 구성을 보면 학교의 위치, 학교의 자랑, 학교의 발전 등 추상적인 개념만 나열하고 있다. 이를 통해서 아동이 학교의 주체라는 인식, 학교를 사랑해야겠다는 의지를 갖기 어렵다.

이에 우리는 학교가 아동들에게 의미있는 도덕공동체가 되기 위해서는 다음의 것을 고려해 볼 수 있다.

우선 도덕과 교육내용에서 교실 만들기의 개념을 교사와 아동이 공유하도록 하는 것이다. '교실 만들기'⁵⁾의 개념은 아동들이 삶터로서 교실을 가꾸는 일을 의미한다. 제한된 공간이긴 하지만, 교실이 삶의 공간이기 때문에 교실청소, 뒷정리, 화분 가꾸기, 교실 뒷면 꾸미기를 아동들이 사용하고 애정이 담길 수 있는 공간으로 형성할 수 있다는 것이다. 그리고 교실의 운영 및 조직을 아동들이 적극적으로 구성한다는 것을 의미한다. 그리고 교실에서 발생하는 문제 예컨대 도벽, 왕따, 욕설, 지각문제, 부정행위 등의 공동의 문제를 함께 해결하고, 개선

5) 단위학교에서 사용하는 의미는 교실 꾸미기, 환경미화 등의 개념으로 통용되는데, 교실 꾸미기 혹은 환경미화는 교실의 물리적 환경을 의미하는 경우가 많다. 교실 만들기는 단순히 교실의 물리적 환경뿐만 아니라, 교실공동체, 교실문화와 같은 다양한 의미가 내포되어 있다.

하며 새롭게 규칙이나 필요한 제도나 절차를 만들어 가는 과정을 통해 생활공동체를 형성할 수 있다는 것이다.

우리는 교실 만들기를 도덕교육의 내용으로 구성하고자 할 때 다음의 몇 가지를 고려해 볼 수 있다.

- 교실 만들기의 개념 공유 : 교사나 아동들이 교실을 만든다는 개념에 익숙하지 못하기 때문에 교사나 아동의 인식 공유의 단계가 필요하다.
- 교실 만들기의 체험 공유 : 교사나 아동들이 만들고자 하는 교실의 상을 공유하면 그러한 이미지를 아동이나 교사가 교실활동이나 기타 활동에 적합한지에 대해 생각할 수 있도록 상상의 체험을 해 본다.
- 교실 만들기에 대한 이미지 만들기 : 아동이 직접적으로 이미지를 만들어서 제시하고 모든 아동들과 교사가 최선의 방안을 한 가지 선택하는 것이다.
- 평가 : 교실 만들기를 통해 하나의 방안을 선택했다면, 이에 대한 지속적인 평가, 그리고 재실천 등의 행동이 뒤따라야 한다.

나. 도덕적 대화 기술을 습득할 수 있는 내용 구성하기

교실의 도덕공동체 형성을 위해서는 교사와 교사, 아동과 교사, 아동과 아동의 인격적 만남과 신뢰적 관계가 절대적으로 필요하다.

신뢰와 안정감의 분위기가 결여되면 어떠한 적절한 외적 환경이 제공된다 하더라도 아동의 삶은 정상적으로 이루어질 수 없다(Bollnow, 1972, p. 21).

교사와 아동, 아동과 아동의 인격적 만남과 신뢰의 형성은 교실에서 발생하는 어떠한 실망과 고난이 있어도 희망과 미래적 전망을 가질 수 있는 인내를 가질 수 있도록 한다(Bollnow, 1972, p. 22). 왜냐하면 신뢰와 인격적 만남을 통한 관계의 형성은 타자의 순간의 왜곡된 판단, 혹은 즉흥적이고 일시적인 분노에 대해 즉각적으로 반응하지 않고 타자의 행동에 대해 이해하고 기다릴 수 있는 여유를 주기 때문이다.

인격적 관계를 형성하기 위해서는 신뢰를 토대로 한 대화가 필요하다. 대화에는 일상적 대화, 추상적이고 논증적인 대화, 인격적 대화 등이 가능하다. 대부분의 일상적 대화나 추상적이고 논증적인 대화의 경우, 인격적 대화를 기초로 하여 이루어져야 한다.

그런데 현재 교실의 실태를 고려할 때 권위주의적 요소가 교사는 물론 아동의 대화를 단절하고 왜곡시키는 문화로 작용하고 있다는 것을 알 수 있었다. 그러므로 도덕과 교육과정에 권위주의 문화의 부정적인 측면이나, 아동이 대화의 자질을 함양할 수 있는 기술이나 방법 등이 구체적으로 교육과정에 포함되어야 한다. 그리고 인간관계 기술이나, 나와 다른 관

점을 지닌 사람들을 설득하는 방법, 나의 이야기를 상대방에서 잘 전달하는 방법 등이 교육 과정에 포함하는 것이 필요하다고 본다.

다. 도덕적 판단 능력을 신장시키는 내용 구성하기

아동의 도덕적 판단 능력을 성장시킨다는 것은 아동이 행동의 주체로서 역할을 하는 것을 의미한다. 아동들이 스스로 선택한 행동이나 말에 대해서 책임을 질뿐만 아니라, 어떤 외부적 조건, 가정환경 등에 의해서가 아니라 존재 그 자체로 행복한 존재라는 것을 인식할 수 있어야 한다.

우리사회와 같이 근대적 가치와 전근대적 가치가 복잡하게 얽혀있는 일상문화에서는 자율이 방임과 혼용되어 있고, 아동의 경우 이를 적절하게 구분하고 일상에 적용시키기 어렵다. 따라서 도덕과 교육과정에 아동의 자율성을 신장시키는 방법이 구체적으로 교육과정에 포함되어야 한다.

아동의 자율적 능력을 신장시키기 위해서는 위의 기준들이 교육내용에 포함되어야 하고, 아동들이 도덕적 행위를 선택하는 과정을 경험하고 실천할 수 있어야 한다.

그리고 아동이 도덕적 자율적 능력을 지닌 인간이 되기 위해서는 인간에 대한 사랑뿐만 아니라, 지성적 분별과 정의적 확인의 과정이 있어야 한다. 그리고 아동들이 무의식적 동기나 내면의 충동적 욕구나 외적인 강제 등에 의한 행동이 아니라, 자율적인 확신에 의해 도덕적 행위를 선택할 수 있도록 해야 한다. 그리고 자신이 선택한 행동에 대해서는 그 행동을 선택할 경우 일어날 감정적 갈등이나 타인의 질책이나 비난 등을 감내할 수 있는 정의적 준비를 할 필요가 있다. 그리고 선택한 행동에 대해서는 일관성과 함께 책임 있는 자세를 함양할 방법이 교육과정에 포함될 필요가 있다.

마. 문화 체험을 강화하는 내용 구성하기

아동이나 교사가 문화를 통해 자신의 정체성을 형성하는 시기가 탈근대 사회의 특징이다. 입는 옷, 취미, 취향, 먹는 음식을 통해 자신의 정체성을 형성해 가는 것이다. 부르디외(P. Bourdieu)는 주체는 아비투스(habitus)의 취향에 따라 형성된 사회적 무의식으로 육체에까지 체화된 정향이라고 한다. 특히 아동은 문화를 통해 자신의 정체성을 형성하는데 적극적이다.

그런데 현재의 교실이나 아동이 속한 공동체는 다양한 문화가 생성되지 못하고 단순히 소비문화나 황금만능주의 가치관을 무비판적으로 받아들여 지고 있는 것이다.

교실은 문화가 살아 숨쉬는 아름다운 공간이 되어야 한다. 교사와 아동의 문화를 만나고, 아동의 문화가 생성되는 아름다움의 공간이 되어야 한다. 교실이 공동체가 아름다움을 느낄 수 있는 문화공동체가 되기 위해서는 아동들이 문화를 즐기고, 만들고, 향유할 수 있는 예술

적 존재가 되어야 한다.

이를 위해 도덕과 교육과정에 아동들이 문화를 향유하고, 이를 즐기고, 몸과 마음으로 표현할 수 있는 기회·놀이를 통한 도덕적 의미 인식의 방법들이 제시되는 것도 바람직하다고 보여 진다. 이외에도 도덕과 교육과정에 경제적 가치에 대한 올바른 판단 방법, 노동의 신성한 가치에 관련된 것들이 포함되어야 한다.

IV. 결론

초등학교 도덕과 교육을 할 때 고려해야 할 것은 무엇을 가르칠 것인가, 혹은 어떻게 가르칠 것인가 하는 교육의 방법과 내용 이전에 도덕교육을 왜 해야 하는지에 대한 목적을 분명히 해야 한다. 그러면 도덕교육의 목적을 어떻게 설정해야 하는가? 무엇보다도 현재까지 연구의 중심이 되어온 접근을 넘어서서 도덕교육은 아동의 삶을 토대로 하여 이루어져야 한다고 본다. 이러한 연구는 도덕교육을 연역적으로 하는 것이 아니라, 귀납적인 방법으로 하는 것을 의미한다.

이에 본 연구는 아동들의 삶의 장의 하나인 교실을 중심으로 해서 교실을 도덕공동체로 만들려면 어떻게 해야 하는가에 논의의 초점을 두었다. 교실의 도덕공동체는 구체적이고 현실 가능한 세계이며, 아동들의 일상의 삶이 이루어지는 삶의 세계이다.

도덕공동체의 관점에서 일상적으로 만나는 아동의 삶을 관찰했을 때, 무엇보다도 학교를 어쩔 수 없이 다녀야 하는 공간으로 인식하고 있기 때문에, 이에 대한 인식 전환이 요구되고, 아동의 자율성을 신장시키기 위해서 소비주의, 물질만능주의에 대항할 수 있는 담론을 형성해야 하고, 자율과 권위에 대한 통찰력이 요구된다.

이에 우리는 도덕과 교육과정의 방향을 위해 몇 가지 제안을 하고자 한다. 아동들이 삶의 세계인 교실을 도덕공동체로 만들기 위해서는 아동이 교실의 주체로서 교실 꾸미기가 아니라, 만드는 자로서 인정되어야 한다고 본다. 그리고 교실의 도덕공동체는 닫혀있거나 고정된 것이 아니라, 구성원인 교사와 아동, 아동과 아동이 끊임없는 갈등과 해결, 그리고 사랑과 미움, 그리고 성숙한 삶 등 다양한 일개를 통해 형성되고 구성되는 공간으로 인정하고 그것이 도덕교육의 내용에 포함되어야 한다고 본다. 그리고 도덕교육에 대한 심미적이고 문화적인 접근이 필요하다고 보여 진다.

참 고 문 헌

- 강대기(2000). *현대사회에서 공동체는 가능한가*. 대우학술총서.
- 교육부(1997). *도덕과 교육과정 해설*. 대한교과서주식회사.
- 김선구(1999). *공동체주의와 교육*. 학지사.
- 도성달 · 유병달(1996). *사회윤리이론과 도덕교육*. 한국정신문화연구원.
- 박부권(2002). *새로운 교육공동체의 조건과 과제*. 교육공동체의 새로운 위상 정립을 위한 대토론회 기초 발제문. 교육사회학회.
- 송재룡(2001). *포스트모던 시대와 공동체주의*. 철학과현실사.
- 심성보(1995). *공동체주의의 교육윤리학적 연구*. 박사학위논문, 고려대학교 대학원.
- 심성보(2003). 한국초등학교의 민주적 공동체 건설 방안, *한국교육*, 제30집.
- 이지현 외(1996). *개인, 공동체, 교육 I, II*. 교육과학사.
- 이석재(1998). *도덕의 저편, 깨달음으로*. 부산: 부산대학교 출판부.
- 엄기형(2003). *교육공동체 형성을 위한 교육공동체 구성원의 역할 정립 방안*. ER & D Network 제1회 교육 지도자 워크숍. 한국교육개발원.
- 앤소니 기든스(1996). 권기돈 역. *현대성과 자아정체성*. 새물결.
- 유병열(1997). *공동체주의 도덕교육론 연구*. 자체과제 연구보고서. 서울교육대학교 초등교육 연구소.
- 주철안(2002). *학교공동체 이론의 탐색과 교육행정의 과제*. 한국지방교육경영학회 주최 발표문.
- 주철안 역(2004). *학교공동체만들기*. 에듀케어.
- 최협 외(2001). *공동체의 현실과 전망*. 선인.
- 홍은숙(2002). *포스트모더니즘과 교육과정*. 교육과학사.
- Annette, B. (1985). *Postures of the Mind: Essays on Mind and Morals*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Benhabib, S. (1992). *Situating the Self*. Cambridge: Polity Press.
- Brubacher, J. S. (1969). *Modern Philosophies of Education*. NY: McGraw-Hill.
- Bollow. O. F. (1972). *Neue Geborgenheit: Das Problem eine berwindung des Existentialimus*, 3. Aufl., stuttgart: Kohihammer.
- DeVries, R & Zan, B. S. (1994). *Moral Classrooms, Moral Children*. New Teachers Colledge Press.
- Chazan, B. (1985). *Contemporary Approaches to Moral Education*. New York: Teachers College Press.

- Durkeim, E. (1933). *The Division of Labor in Society*. NY : Macmillan.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. NY: Macmillan.
- Gutman, A. (1985). Communitarian Critics of Liberalism. *Philosophy and Public Affairs*, 14(3).
- Lickona, T. 박장호 · 추병완 역(1998). **인격교육론**. 백의.
- Molnar, A. (ed.)(1997). *The Construction of Childrens Character*. Chiago: National society for the Study of Education. 박병기 · 심성보 · 이인재 · 조강모 역(1999). **아동인격교육론**. 인간사랑.
- MacIntyre, A. (1984). *After Virtue*. 2nd edition. Nortre Dame: University of Notre Dame Press.
- Malz. M. (1968). *Psychocybernetics*. New York: Essandes Special Edition.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and Personality*. 2nd edition. New York: Harper & Row.
- Noddings, N. (1984). *Caring: Feminine Approach to Ethics & Moral Education*. Berkely: University of California Press.
- Nisbet R. A. (1985). **공동체이론**. 문학과 지성사.
- Kohlberg, L. (1978). Revisions in the Theory and Practice of Moral Development, In Willian Damon(ed.), *New Directions for Child Development*, No. 2: *Moral Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rawls, J. (1982). *A Theory of Justice*. Cambridge: Harvard University Press. 황경식 역(2003). **정의론**. 이학사.
- Wilson J. (1972). *Practical Mathod of Moral Education*. London: Heinemann Educational Books. 남궁달화 역(2001). **도덕교육 방법의 실제**. 고양: 한국학술정보.

• 논문접수 : 2005 년 4 월 15 일 / 수정본 접수 : 2005 년 11 월 14 일 / 게재 승인 : 2005 년 11 월 28 일

ABSTRACT

Study on Improvement of Moral Education Curriculum and Building Moral Community in Elementary Classroom

Mi-Sik Lee

(Professor, Busan National University of Education)

Our moral education are on the crossroad. And Goal of moral education is obstruct and absurd. moral education is connect life-world. All children should be educated for the growth of Moral Community. So it is important to create moral community in classroom. Moral community is based on communication, dialogue, communality in relationship, truth, mind, respect, truth, caring, inclusiveness, reflectivity, inquiry, social justice, collaboration, commitment.

To build moral community we try to realize commentarial climate of democratic classroom, making classroom, dialogue, networking of family, society system.

Key Words : moral community, moral education of curriculum, autonomy, personality, dialogue, reflectivity, making classroom, network.