

## 배려 수업 모형과 사례 연구

### - 초등학교 도덕과를 중심으로 -

오 기 성

(경인교육대학교 교수)

---

#### 《 요 약 》

---

이 연구는 초등학교 도덕과에서 학습자들의 정의적 도덕성을 함양하기 위한 배려 수업 모형 개발과 그 사례를 제시하는 데 목적이 있다. 이를 위해 이 연구는 우선 학습자들의 통합적 도덕성 함양에 있어 정의적 도덕성이 갖는 위상을 살펴보고 그 중요성을 탐색하고자 하였다. 그리하여 인지, 정의, 행동적 도덕성의 상호관계에 있어 정의적 측면의 도덕성이 핵심적 위치를 차지하며, 따라서 도덕과 교육에서도 학습자들의 정의적 도덕성을 함양하는 것이 중요한 관건임을 지적하였다. 그리고 이러한 정의적 도덕성 함양의 중요성에 비추어 이 연구는 상호관계, 애착, 연민, 공감 등 정의적 도덕성 함양에 중점을 두는 배려윤리 교육론의 이론 구조를 소개하였다. 배려윤리 교육론에서 특히 주목한 것은 전념과 동기전환이었다. 따라서 이 연구는 정의적 측면에서 초등학생들의 배려 능력 함양을 위해 전념과 동기전환을 핵심으로 하는 수업 모형을 개발하고, 이에 대한 적용 사례를 제시하였다.

주제어 : 정의적 도덕성, 공감, 배려윤리, 전념, 동기전환

---

## I . 서론

제7차 도덕과 교육과정은 통합적 도덕성 함양을 위해 인지적 영역에서는 도덕적 추론 능력, 도덕적 의사 결정 능력 등의 요소를, 정의적 영역에서는 도덕적 정서, 도덕적 열망, 감정이입 등의 요소를, 행동적 영역에서는 도덕적 행위 수행 능력, 의지, 습관 등의 요소 함양을 목표로 하고 있다. 이러한 목표 달성을 위해 교과서에서 제시되는 하나의 제재는 3차시로 구성되며 인지적 측면 중심의 1차시 수업에서는 주로 규범과 관련된 도덕적 이해, 도덕적 사고와 판단력 등을 기르는 데 중점을 둔다. 정의적 측면 중심의 2차시 수업에서는 규범과

관련된 도덕적 느낌을 표현하고, 자신과 타인의 도덕적 정서를 공유하며, 도덕적 모범에 비추어 자신을 반성하는 태도를 기르는 데 중점을 둔다. 행동적 측면 중심의 3차시 수업에서는 규범과 관련된 도덕적 행위 능력, 도덕적 실천과 습관을 기르는 데 중점을 두고 있다.

그러나 실제 초등학교 현장의 교사들에게 있어, 특히 2차시 정의적 측면 중심의 도덕성 함양과 관련한 수업은 쉽게 이끌어 갈 수 있는 상황이 아니다. 즉 교사들은 정의적 측면 중심의 교수·학습 과정에 대해 여러 어려움을 느끼고 있다. 이는 일상적인 맥락의 도덕과 수업이 대부분 교과서 해설식 수업이 주류를 이루고 있다는 데 원인이 있기도 하다<sup>1)</sup>. 그러나 도덕성의 정의적 측면을 강조하면서도 현재 지도서에 제시된 배려 모형은 구체화되지 않은 지침적 성격만을 지님으로써 구체성을 상실하고 있기 때문에 교육현장에서 활용되기 어려운 상황이라는 점도 주요한 원인이 되고 있다.

따라서 본 연구는 초등학교 도덕과에서 학습자들의 정의적 도덕성을 함양하기 위한 수업 모형을 개발하고, 그 적용 사례를 제시하는 데 연구의 목적을 두고자 한다. 이를 위해 이 연구는 문헌연구 방법을 통해 우선 배려 수업 모형의 이론적 배경으로서 통합적 도덕성 함양에 있어 정의적 도덕성이 갖는 위상을 살펴보고 이를 기초로 상호관계, 애착, 연민, 공감 등 정의적 도덕성 함양에 중점을 두는 배려윤리 교육론의 이론 구조를 통해 정의적 측면에서 초등학교 학생들의 배려 능력 함양을 위한 수업 모형을 개발하여, 그 적용 사례를 제시하고자 한다.

## II. 배려 수업 모형의 이론적 배경

### 1. 도덕성의 구성요소와 정의적 도덕성

1990년대 들어오면서 서구의 도덕교육은 도덕적 인격교육(Moral character education)이라는

- 1) 초등학교 현장에서 도덕과는 학생들에게 ‘공부를 하지 않아도 점수를 따는’ 교과로 분류된다. 그러나 다른 한편으로 도덕과는 교사에게 있어 연구수업을 준비하기에는 ‘어렵고 힘든’ 교과로 인식된다. 도덕과의 수업은 아동들이 다 알고 있다고 생각되는 내용에 대해 아동의 호기심을 불러 일으켜 아동들을 참여시키면서 교사가 원하는 방향으로 이끌어 가기 어렵기 때문이다. 일상적인 맥락의 도덕과 수업에서는 조별, 개인별 의견 발표가 이루어지기도 하고 교사가 교과서 내용의 요점을 정리해 주거나 ‘중요한 부분’에 밑줄을 긋게 하기도 하지만, 대부분 교과서 해설식 수업이 주류를 이루고 있다. 필자가 2002~2006년 동안 참관한 경기, 인천지역의 약 30여 개 초등학교의 도덕과 연구수업에서도 학생들에게 있어 도덕과는 다른 교과에 비해 관심도가 떨어지고 있음을 확인할 수 있었으며, 교사들 또한 가능한 도덕과 연구수업을 기피하고 있었다(김정원, 1997, p. 452). 1정 연수에 참여하는 대부분의 교사들 또한 공통적인 반응을 보이고 있는 것을 볼 때, 일반화의 오류를 범할 수 있으나, 도덕과에 대한 이러한 학생과 교사들의 인식은 공통적인 것으로 보인다(오기성, 2003, p. 121).

형태, 즉 덕의 윤리(ethic of virtue)를 배경으로 하는 덕목론적 접근을 띠게 되었다(조난심, 2003, p. 65). 이러한 흐름은 인지적 측면에서 ‘도덕적 원리’를 강조하는 자율론적 접근의 한계를 극복하려는 하나의 대안으로서 도덕성의 인지적, 정의적, 행동적 측면의 조화로운 발달을 지향하는 통합적 접근을 추구하는 입장이라고 할 수 있다.

우리는 이러한 인격교육론의 대표적인 학자로서 리코나를 들 수 있다. 그러나 리코나의 통합적 도덕교육 이론은 인격교육의 완전한 부활을 주장하는 복고적인 입장이 아니라, 오히려 인지발달 이론과 전통적인 인격교육의 장점들을 상호보완하려는 통합적인 이론을 제시한 입장이라고 할 수 있다.

리코나는 도덕성의 구성요소(훌륭한 인격의 구성요소)를 도덕적으로 아는 것(인지적 도덕성: 知), 도덕적으로 느끼는 것(정의적 도덕성: 情), 도덕적으로 행동하는 것(행동적 도덕성: 行)으로 보았다(Thomas Lickona, 1993, p. 53). 이러한 입장을 수용한 제7차 도덕과 교육과정에서는 도덕성의 구성요소를 인지적 도덕성과 정서적 도덕성, 행동적 도덕성으로 구분하고 세 요소의 통합적 함양을 강조하고 있다.

예컨대 우리가 노약자를 못살게 구는 사람들을 보았을 경우를 리코나의 도덕성 구성요소 측면에서 보자. 이때 우리는 분노가 치밀어 오를 수 있지만(정의적 측면), 우리가 모두 이러한 분노를 겉으로 드러내고 노약자를 구하는 행동(행동적 측면)을 한다는 것은 아니다. 이렇게 볼 때 도덕성의 정의적 측면과 행동적 측면은 구분될 수 있다(고미숙, 2000, pp. 15~16). 또한 노약자가 무고하게 해를 입고 있다는 판단(인지적 측면)에 따라, 우리는 분노를 느꼈을 것이다(정의적 측면). 이것은 또한 도덕성의 인지적 측면과 정의적 측면이 구분될 수 있다는 것을 보여준다.

그러나 도덕성의 세 측면이 지니는 연계성에 대한 리코나의 지적에도 불구하고, 우리는 세 측면들이 서로 구분하기 어려울 정도로 상호 영향을 미치며, 다른 측면들의 영향을 받아 자기의 측면을 구성한다는 점을 도외시할 수 없다. 도덕성은 인정있는 배려를 포함하는 정의적 측면, 객관적인 도덕적 사고와 판단능력을 포함하는 인지적 측면, 단호한 행동의 조화에 달려있다. 도덕적 문제 상황에 대한 객관적 지식과 도덕적 판단, 의사 결정과 관련한 지적 기능, 타인에 대한 관심과 감정이입 등을 포함하는 정의적 측면의 능력, 행위하려는 의지와 용기에 기초한 단호한 행동 등의 도덕성의 세 가지 측면들은 하나로서 작용된다.<sup>2)</sup>

2) 과학철학자 브로노우스키(Jacob Bronowski)는 『풍요로운 시대를 위한 도덕』(A Moral for an Age of Plenty)에서 과학자 슬로틴(Louis Slotin)의 사례를 통해 인지·정의·행동적 도덕성이 분리가 불가능함을 제시하고 있다. 즉, 로스알라모스(Los Alamos)에 있는 실험실에서 원자폭탄의 개발을 돕기 위해 일한 핵물리학자였던 슬로틴이 실험 도중 중성자들이 급증하게 되는 사태에 직면하자 자신을 희생하면서도 동료들을 구하기 위한 행동을 한 사례를 통해 도덕성의 세 측면이 분리될 수 있는 것이 아니라 조화롭게 작용하였음을 지적하고 있다(Hersh et al., 1980, pp. 1~2).

또한 도덕적 문제 사태에 직면하여 인간이 반응하는 행태를 보게 되면, 우리는 도덕성은 인지적 측면과 정의적 측면, 행동적 측면이 서로 중첩되어 있음을 알 수 있다. 예컨대, 동료애를 느낄 수 없는 사람이 있다면, 그는 동정심이 유발된 누군가가 어떤 다른 사람을 도와주는 행위를 이해하지 못할 것이다. 이러한 사람에 의해 내려진 도덕적 판단은 감정이입을 할 수 있는 사람의 판단과는 다를 것이다. 이 사례는 도덕성의 인지적 측면에 열정과 같은 정의적 측면이 포함될 수 있음을 보여준다. 즉, 인지적 측면이 가능해지기 위해서는 합리적 열정과 같은 정서적인 성향이 요구되는 것이다.

또한 일상적인 생활에서 타인의 고통을 우리가 목격한 사례를 살펴보자. 이 상황에서 우리가 감정이입을 할 수 있다고 해보자. 타인의 정서를 대리적으로 경험하게 되기 때문에 나의 행동이 타인에게 해를 끼쳤다는 것을 인식하게 되면, 타인을 고통스럽게 하는 행동을 하지 않을 것이다. 그리고 타인이 고통에 빠졌을 때는 그 고통을 감소시키는 방향으로 행동하게 될 것이다. 이러한 사례는 도덕성의 정의적 측면이 행동에 영향을 주거나 행동을 유발할 수 있다는 것을 의미한다. 나아가 도덕성의 정의적 측면은 도덕적 행동을 지지해주고, 비도덕적 행동을 반대하는 동기적 역할을 할 수 있음을 의미한다<sup>3)</sup>.

다른 한편 여러 위급 상황이나 딜레마 상황에서 우리가 본능적으로 연민, 동정심을 갖게 되면 어떤 구원행동을 감행하려 하지만, 이를 실제로 수행하느냐 마느냐 하는 것은 그러한 연민 또는 동정심을 우리가 얼마나 강력하게 느끼는가에 달려 있다. 그러한 정서를 강하게 느끼면 느낄수록, 우리는 도울 것인가 말 것인가를 따지는 이차적 의사 결정 과정을 갖지 않고 곧바로 행동으로 옮긴다<sup>4)</sup>. 이 경우 오히려 도덕적 행동을 한 후에 위급상황이 얼마나 시급했는지, 그리고 자신의 행동이 도덕적이었음을 알고 그 행동이 바람직한 행동이었음을 판단하게 된다.

나딩스(Nel Noddings) 또한 이러한 접근이 의미가 있음을 제시하기 위해 몇몇의 인상 깊은 경험적 연구를 제시하고 있다. 예컨대 홀로코스트 당시 유대인에 대한 비유대인 구조자에 관한 올리너(Oliner & Oliner, 1988)의 연구가 그것이다. 이 연구에 따르면, 대부분의 비유대

3) 고미숙은 제7차 교육과정에서 통합적 도덕성 함양을 위해 교과서 내용을 차시별로 인지적 측면 중심, 정의적 측면 중심, 행동적 측면 중심으로 제시하고 있지만, 이는 도덕성의 정의적 측면을 매우 협소한 부분으로 이해하는 경향이 강하다고 본다. 정의적 측면은 감정, 정서, 가치, 신념, 의지, 태도 등이 포함될 수 있는 광범위한 영역임에도 불구하고, 이들은 ‘합리적인 열정’ 등에 초점을 두고 있는 것 같다. 인지적 측면에서 내린 결정을 의욕하게 하는 마음을 길러주는 일에 정의적 측면을 감소시킨 감이 없지 않다. 그것은 주로 도덕성의 인지적 측면을 정의적 측면에 선행하고 더 중요한 것으로 바라보고, 이성과 정서의 조화라는 것도 이성의 판단을 정서가 받아들이는 것으로 이해한 데에 기인한다(고미숙, 2000, p. 9).

4) 이와 같은 관점에서 이훈구는 도덕적 사고, 판단력, 추론능력을 ‘차가운 도덕성’으로, 도덕적 연민, 동정심, 측은지심 등을 ‘뜨거운 도덕성’으로 명명하고, 도덕교육에서 후자의 중요성을 강조하였다(이훈구, 2002, pp. 200~202).

인 구조자들은 자신들이 사람들에게 대해 연민을 가지고 있고 고통받는 사람들을 도울 의지가 있다는 집단적인 도덕적 정체성을 지닌 사람들이거나 또는 직접적 배려나 연민에 따라 행위한 사람들이었음을 밝혀주고 있다. 단지 약 10% 정도의 사람들만이 인지적 측면의 도덕성에 기초한 ‘원리’에 따라 움직인 것으로 나타났다. 이러한 연구 결과는 정의적 도덕성이 행동의 관건이 되고 있음을 보여준다.

또한 인간의 삶에 있어 정의적 측면이 자아실현이나 도덕적 인격 형성에 주요한 요인임을 밝히고 있는 최근 주목되고 있는 정서이론을 통해서도 우리는 인간 행동에 있어 정의적 측면의 중요성과 위상을 알 수 있다. 예컨대 루이벤 바온(Reuven Bar-On)은 정서지능을 인간이 일상의 요구에 대처하는 것을 돕는 많은 요인으로 이루어진 서로 관련된 정서적, 개인적 사회능력으로 정의한 후, 10가지 핵심적인 정서지능 요소를 규명하고, 여기에 정서적 행동을 촉진시키는 5가지 촉진요인을 제시하였다. 그는 여기서 촉진요인의 하나인 자기실현을 목적을 달성하고 자신의 잠재력을 실현하려는 추동과 능력으로 정의하고, 정서지능과 자기실현의 관계를 북미, 이스라엘, 네덜란드인을 연구 대상으로 하여 살펴보았다. 그 결과 북미 표본과 이스라엘 표본, 네덜란드 표본 모두에서 정서지능이 높은 사람들이 낮은 사람들보다 자기실현이 높음을 발견하였다. 이러한 연구 결과는 삶에 자아실현의 측면에서도 정서적 측면이 중요한 역할을 하고 있음을 보여준다(Reuven Bar-On; Joseph Ciarrochi, 2001).

또한 최근 정서 관련 연구에서는, 인간의 인지적 능력과 정서적 능력은 깊은 관련성을 지니며, 또 정서적 특성이 인간의 인지적 과정에 영향을 주는 중요한 요소로서 부각되고 있다(Booth, Rubin, & Krasner, 1998; Gardner, 1993; Goleman, 1995; 정명화 외, 2005, p. 285). 이들의 연구에 따르면 특히 행동의 동기 유발적 측면에서 정서는 감정이입을 통하여 아동의 사회적 행동을 조절하는 기능을 갖게 한다. 즉 정서는 사회적 상황에서 아동 자신의 행동을 조절하게 하는데, 아동의 정서 표현은 타인의 행동에 영향을 미치고 이로 인해 아동의 정서 반응은 조절될 수 있다. 또한 긍정적 정서는 부정적 정서보다 인간의 긍정적 상태를 계속 지속시키려는 동기를 유발하며, 이에 따라 즐거운 일을 선호하고 더욱 즐겁게 일하려고 하는 내적 동기를 유발한다는 것이다. 따라서 이와 같은 맥락에서 정서교육은 궁극적으로 인격교육(character education)이며, 아동의 자아 형성에도 매우 중요한 역할을 한다고 볼 수 있다. 또한 정서는 사회적으로 바람직한 인간관계의 형성을 위해서도 필요한 기본 능력이다. 최근에는 정서 발달이 성격의 발달과 자아개념 발달에도 중요한 영향을 미친다는 결과들이 밝혀지고 있다(Epstein, 1993; Pervin, 1993).

이러한 사례들을 통해 볼 때, 도덕성의 정의적 측면은 인지적인 측면에 영향을 미칠 뿐만 아니라 도덕적 행위를 촉발시키거나 변화시킬 수도 있으며, 나아가 인격 형성에 중요한 요소임을 알 수 있다. 따라서 인지, 정의, 행동에서 서로 공통적으로 중첩되는 부분은 바로 정의적 측면의 도덕성이라고 할 수 있다. 그러므로 인지와 행동을 매개해 주는 중요한 요인이

바로 정의적 측면이라는 시각에서 볼 때, 정의적 측면의 도덕성을 함양하는 것은 도덕교육의 관건이 된다고 볼 수 있다.

더욱이 도덕성의 정의적 측면은 인지적 도덕성이 초래할 수 있는 부정적 측면을 극복하게 할 수 있다. 이성적으로 행위한다는 것은 논리적으로 도덕적 판단을 하려고 하는 것이다. 그러나 이성적인 것에만 전적으로 의존한 도덕성은 도덕적 사태에 대한 분석력은 뛰어날 수 있을지 모르지만 냉혹한 인간이 될 수 있다(심성보, 2000, p. 195). 예컨대 공감이라는 정서를 중요시하는 공리주의 이론에서는 자비심이나 동정심이 없는 도덕적 판단은 도덕적 행동이 결여된 냉정한 계산에 불과하다고 본다. 즉 공리주의에서는 공감을 도덕적 행동과 판단을 이끄는 주요 요인으로 보고 있다<sup>5)</sup>.

일상적인 생활에서도 우리는 아무리 남을 돕는 것이 옳다고 판단하더라도 정서적으로 그런 느낌이 발동되지 않으면 남을 도울 수 없다. 또한 타인의 어려움에 대한 감정이입에 기초하지 않은 판단은 우월한 동정심을 유발하거나 자신의 이익을 위한 도움으로 방향을 잡을 수 있다. 즉 도덕적 형식을 표면에 내세운 비도덕적 행동으로 유발될 수 있다. 따라서 정서적 느낌은 도덕적 가치를 행위하도록 할 수 있는 심리적 분위기이고, 인지를 올바르게 인도하는 심리적 기제이다.

이러한 도덕적 정서의 중요성은 자기 자신의 입장을 넘어 타인의 입장을 상상적으로 시연해 보는 역할 채택이 도덕성 발달에 유익하다는 논의와도 관련성을 갖는다. 일례로 레디포드(G. Reddiford, 1981, p. 82)는 상상력이 인간으로 하여금 타인과 공감하고 동정심과 관심을 가지는데 있어 매우 중요한 기제이므로 도덕교육에 있어 필수불가결한 것이라고 주장하였다. 또한 스웡거(David Swanger, 1986, p. 143)는 타인의 입장에서 그의 상황을 상상할 수 있는 능력은 도덕적 사고의 핵심이라고 하였다. 또한 친사회적 배려 행위의 주요 동인에 대한 최근의 사회심리학적 연구 결과에서도 정의적 측면, 특히 공감의 중요성이 강조하고 있다. 연구 결과에 따르면, 다른 사람들이 느끼고 있는 감정을 알아차리는 공감력의 발달이 남을 아끼고 사랑하는 이타심과 관련이 있다. 예컨대 이삭(Isaacs, 1993; 이미식·최용성, 2002, p. 135)은 공감이 다른 사람의 입장에서 바라보는 능력이자 실제적인 나눔을 통한 협력의 능력으로서 상호관계의 뿌리라고 보았다. 나누기, 돕기, 위로하기, 협조하기 등 도덕적 관점에서 권장되는 대표적인 친사회적인 행동은 타인에 대한 관심을 갖고 배려하는 심리적 특성이 행동으로 표출된 것으로서, 결국 공감이 이타성을 그리고 이타성이란 심리적 특성이 친사회적 배려 행위를 낳는다는 것이다. 이렇듯 레디포드나 스웡거, 이삭의 지적처럼, 만일 우리가 자기 자신의 입장을 초월해서 타인의 입장에서 그의 느낌·감정·사고 내용 등을 상상하고 느끼지 못한다면, 우리는 타인의 어려움이나 고통에 대한 이해나 감정이입, 배려를 전혀할 수 없으

5) 공리주의에 있어 공감은 어떤 행동이 대다수의 최대 행복을 위해서 이루어지는가에 대한 동의를 이루는 데 필요한 공통정보를 산출하는 일이라고 본다(정명화 외, 2005, p. 157).

므로 도덕 공동체라는 말의 의미 자체가 무력해지고, 인간의 삶은 매우 거칠고 황폐하기 이를 데 없을 것이다(추병완, 1999, p. 376). 따라서 타인의 입장을 상상적으로 시연함으로써 타인과 공감하고 동정심과 관심을 갖게 하는 교육의 중요성에 대한 논의 또한 도덕성 발달에 있어 정의적 측면의 중요성을 시사하여 준다고 볼 수 있다.

## 2. 배려윤리 교육론과 정의적 도덕성

우리는 누가 어떤 범죄를 저질렀을 경우 어떤 도덕적 원칙 속에서 따지고 나무랄 수 있다. 이것은 흔히 아버지가 하는 처벌 방식이다. 그러나 어머니는 범인이 누구이며 누가 희생에 당하였는지를 더욱 묻고 싶어한다. 그리고 우리 아이가 그랬다면 어떻게 하나 하고 생각을 하기 시작한다. 전자가 특수한 사람과 장소, 그리고 환경의 복잡한 요소로부터 분리시켜 사고를 논리적으로 명약관화하게 하려는 ‘추상화’로 이동한다면, 후자는 사실을 알고 타인의 감정과 개인의 역사 등을 고려하여 감정을 조절하는 ‘구체화’로 이동한다. 아버지는 ‘원칙의 완성’에 자식이 힘쓸 것을 강조하고, 어머니는 ‘자식의 보존’에 원칙이 이용되는 방식을 취한다.

도덕적 문제 상황에 대한 접근 방식에 있어 위의 아버지와 어머니의 접근 방법의 차이를 구분하고 이러한 차이에 기초하여 정의적 도덕성을 강조하는 도덕교육에 관한 새로운 접근을 시도한 이론으로서 우리는 길리건(Carol Gilligan)과 나딩스(Nel Noddings)로 대별되는 배려윤리 교육론을 들 수 있다. 이는 종래의 자율론적 접근이 근본적으로 남성지향적인 것이라는 점을 비판하면서 도덕교육에서 여성적 관점의 도입이 필요하다는 데서 출발한다.

도덕성 발달에서 나타나는 성차의 문제를 제기하고 남성 중심의 콜버그의 도덕성 발달단계론을 비판한 길리건에 따르면<sup>6)</sup>, 남성은 도덕성을 권리, 정의, 자율성의 측면에서 인식하는 경향이 크며, 여성은 배려, 반응성, 타인과의 상호관계의 측면에서 생각하는 경향이 크다(Gilligan, 1982; Marcia W. Baron, 199, p. 226). 배려와 책임감의 윤리는 주로 여성들 사이에서 발견되며, 권리와 정의의 윤리는 남성들 사이에서 지배적으로 나타난다. 그녀에 따르면, 남성들은 자신들의 자아를 개별적이고 분리된 것으로 파악하고, 초연한 객관성을 추구하며, 일이나 과제에 기초하여 자신들의 정체성을 정의하고, 추상적이고 공정한 규칙과 원리를 선호하기 때문에 정의와 권리 지향의 도덕적 목소리를 지니게 된다(Paul Crittenden, 1990, pp. 87~88). 따라서 정의의 윤리는 자율성, 개인의 권리, 평등, 갈등의 합리적 해결 등의 도덕성의 인지적 측면을 강조하게 되며, 결과적으로 정체성의 추구, 독립, 분리, 자율성을 특징으로 한다.

6) 콜버그의 철학적 가정은 사회계약론, 칸트의 윤리학 등으로부터 이끌어진다. 이들 이론은 평등을 강조하고 있다는 점에서 공통점을 갖는다. 그러나 무엇보다도 이들은 남성 중심의 세계, 남성 중심의 행위자에 기초한 이론이라는 데 공통점이 있다. 심지어 칸트는 여성이 남성보다 인지적 측면에서 열등하며 남성의 인도를 받아야 한다고 보고 있다(Crittenden, 1990, pp. 87~88).

반면 여성들은 자신들의 자아를 타인과 연결되어 있는, 그리고 상호의존적인 것으로 파악하고 친밀한 인간관계에 기초하여 자신의 정체성을 정의한다. 또한 타인에게 해로움을 끼치지 않으려는 민감성과 자아 및 타인의 복지와 보살핌에 대한 관심, 그리고 구체적인 상황 속에서의 조화로운 관계 형성에 기반을 둔 배려와 반응성의 도덕적 목소리를 지닌다는 것이다(Paul Crittenden, 1990, p. 90). 따라서 배려의 윤리는 보살핌, 타인에 대한 관심, 다른 관점에 대한 인정을 강조하게 되며, 결과적으로 애착, 친밀감의 추구, 자아 감정과 같은 도덕성의 정의적 측면을 강조하는 특징을 지닌다. 물론 길리건은 이러한 정의의 윤리와 배려의 윤리가 서로 보완적인 것이며 중국에는 통합되어야 하는 것으로 보았다.

예컨대 하인드 딜레마에 대처하는 경우를 통해 보면, 남성은 모든 사람들이 논리의 규칙들을 공유한다는 가정하에 그 규칙들에 입각하여 이 딜레마를 해결할 수 있다고 생각하는 경향이 강하다. 이에 비해, 여성은 사람들 사이에 연결이 존재하며 다른 사람들이 자신의 목소리에 귀를 기울여 줄 것이라는 가정하에 대화를 통해 이 딜레마를 해결하려 한다. 여성의 입장에서 이 딜레마에 등장하는 사람들은 대립되는 권리로 대결하는 적이 아니라 인간 관계라는 그물 조직의 공동 구성원들이며, 이 그물 조직은 그들 모두의 존속을 위해 유지되어야 하는 것이다. 따라서 이 딜레마에 대한 여성의 해결책은 인간 관계의 그물조직을 대화를 통해 활성화시키고, 사람들 사이의 연결을 끊기보다는 그것을 강화시켜서 하인즈의 아내가 그 그물 조직 속에 포함되도록 하는 것이다.

길리건의 이론을 배려윤리 교육론으로 보다 구체적으로 제시한 나딩스는 콜버그의 원리의 윤리를 모호하고 불안정하며 우리를 다른 사람들로부터 분리시키는 것이라고 규정하면서 명백히 반대하였다. 또한 도덕적 판단이 반드시 보편화될 수 있어야만 한다는 관념을 거부하였다. 또한 나딩스는 길리건과 같이 이성, 추상적 사고, 규칙, 그리고 원리들을 남성적인 특성으로, 직관, 감정, 다른 사람들에 대한 수용성, 맥락적 사고는 여성적인 것으로 규정한다. 이러한 맥락에서 나딩스는 윤리학을 법과 원칙에 근거하고 남성의 정신이 지배하는 원리의 윤리와 여성적인 수용성, 관계성, 반응성에 근거한 사랑과 모성적 배려의 정신이 지배하는 배려의 윤리로 구분하였다.

나딩스는 진정한 윤리적 삶의 본질은 서로 알게 되고, 상대방이 느끼는 것을 같이 느끼며, 상대방에 의해 영향을 받게 되는 것이라고 주장하고 있다(Noddings, 1994, p. 9; 추병완, 1996, p. 13). 즉, 그녀는 타인을 향한 수용성 혹은 개방성이 윤리적 삶의 본질을 이루고 있다고 믿고 있다. 동시에 따뜻한 배려의 윤리가 전통적으로 윤리라고 불리어 왔던 것, 또는 도덕적 추론보다도 사회를 위한 하나의 기초로서 더 잘 기능할 수 있다고 믿고 있다.

나딩스에 따르면, 도덕교육에 대한 배려윤리적 접근의 특징은 무엇보다도 정의적 도덕성의 측면에서 도덕적 감정을 교육시켜야 한다는 데 있다(Noddings, 2002, p. 8). 말하자면 판단 능력이나 추론능력 중심의 인지적 도덕성보다는 도덕적 민감성과 적극성, 의지 등을 포함하



는 정의적 도덕성을 강조하는 것이다. 나딩스는 이성이 열정(passion)을 거의 노예화시킨 현대 사회에서 교육의 과업은 열정, 특히 도덕적 감정을 교육시키는 것이라고 보고 있다. 예컨대 악에 직면하였을 때 우리는 혐오감을 느껴야만 한다. 타인의 고통에 직면하여 우리는 그것을 제거하거나 경감시키고자 하는 욕망을 느껴야 한다. 해를 유발하려는 우리의 성향에 직면하여 우리는 충격을 느껴야 하며 실재에 맞서려고 해야 한다. 이렇게 될 경우 우리는 이성이 우리의 올바른 열정을 위해 봉사하도록 하게 할 수 있다고 본다.

또한 도덕교육에 대한 배려윤리적 접근은 행위자 중심적(agent-centered)이기보다는 관계 중심적(relation-centered)이라는 점이 특징이다. 그것은 하나의 덕으로서 배려에 관심을 두기보다는 배려 관계에 더욱 관심을 갖는다(Noddings, 2002, pp. 2~3). 따라서 배려 이론가들은 덕을 직접적으로 가르치려는 것에 주의를 한다. 즉, 교사로서 우리는 학생들에게 덕을 직접적으로 교수하기보다는 그들이 가장 선한 사람이 될 수 있는 조건을 창출하는 데 중점을 두어야 한다고 본다.

같은 맥락에서 도덕교육에 대한 배려윤리적 접근을 주장하는 학자들은 일곱 또는 그 이상의 특정한 덕목을 절대적으로 가르치려 하거나 또는 맥락을 상관하지 않고 가르치려는 것을 선호하지 않는다. 덕은 상황적으로 그리고 관계적으로 정의된다. 관계중심적이기 때문에 이들은 흄(David Hume)에 의해 정의된 ‘사회적’ 덕목들을 강조한다. 예컨대 정서적 감수성이 그것이다.

끝으로 도덕교육의 방법 측면에서 배려윤리적 접근은 이야기(stories)의 활용을 중요시한다. 인격교육 이론가들은 영웅담이나 영감적 내용을 선호하는 경향을 보이는 반면, 배려 이론가들은 윤리적 결정을 문제시하고 공감을 불러일으키는 데 이야기를 사용한다<sup>7)</sup>. 여기에서 배려윤리적 접근은 콜버그적인 인지발달론적 접근과 밀접한 관련을 갖는 것처럼 보인다. 그러나 배려윤리적 접근은 도덕적 딜레마로서 이루어진 철학적 픽션보다는 강력한 호소력을 가진 문학을 더 선호한다. 이들은 단지 딜레마를 해결하려고 시도하는 것이 아니라 문제를 찾아내고 토론함으로써 좀더 광범위하고 더욱 확산적인 대화를 하는 것을 선호한다.

7) 나딩스에 따르면 인격교육이론과 배려윤리 교육론의 공통점 중의 하나는 이성만이 도덕적 행동을 유발할 수 있다고 믿지 않는다는 점이다. 또한 일상적인 교수 행위의 측면에서 이야기의 활용을 중요시한다. 물론 인격교육 이론가들은 영웅담이나 영감적 내용을 선호하는 경향을 보인다. 배려윤리 교육론에서 활용하고자 하는 이야기들은 물론 영감적인 것일 수 있고 영웅을 묘사할 수 있다. 그러나 더욱 중요한 것은 이야기들은 우리로 하여금 무슨 일이 일어났는지를 이해하도록 도움을 주게 하는 데 있다. 예컨대 이야기를 통해 우리들은 보통 선한 사람들이 때때로 어떻게 유혹이나 심지어 악에 굴복하게 되는지, 어떻게 전체 종족이나 국민이 악해질 수 있는지, 어떻게 우리가 친구들을 속이게 되는지, 어떻게 우리가 선택하려고 하는지, 우리가 어떻게 ‘선’의 의미에 대한 혼란을 갖게 되는지, 우리가 도덕적 선을 향해 가기 위해 얼마나 안전하게 다른 사람들에 의존하고 있는지 등을 이해하게 된다(Noddings, 2002, p. 9).

### 3. 배려 수업 모형의 이론적 토대

이 연구에서 제시하고자 하는 배려 수업 모형은 판단의 절차나 형식, 원리보다는 보살핌, 타인에 대한 관심, 다른 관점에 대한 인정, 자신과 상대방과의 교육적인 만남을 통한 윤리적 이상의 형성, 배려하는 자의 전념(engrossment)과 배려받는 자의 자발적인 수용과 반응 등 도덕성의 정의적 측면을 강조한다. 따라서 배려 수업 모형은 나딩스의 배려윤리 교육론에서 제시된 배려윤리의 구조를 이론적 기초로 삼게 된다. 특히 나딩스가 배려자의 의식상태를 설명하기 위해 제시한 전념과 동기전환(motivational displacement)의 개념을 중요시한다.

나딩스는 배려의 의미를 정신적 고통의 상태 또는 전념의 상태로 사전적으로 정의한다. 곧 배려한다는 것은 정신적으로 부담을 갖는 상태로서 어떤 사람이나 사물에 대하여 걱정하거나 염려하거나 근심하는 것을 말한다(Noddings, 1984, p. 9; 박병춘, 1998, p. 9). 그것은 크게 세 가지 의미를 지닌다. 첫째, 배려한다는 것은 어떤 대상에 대해 부담을 느끼고, 초조해하고, 걱정을 하는 것이다. 둘째, 배려한다는 것은 누군가에 대해서 강한 욕구와 성향을 느끼고, 그의 입장과 관심을 고려하는 것이다. 셋째, 배려한다는 것은 나이 많은 친척의 복지와 건강에 대해 책임감을 느끼는 경우이다.

나딩스는 배려를 배려하는 사람과 배려받는 사람의 관계로 이루어지는 이원적인 것으로 본다. 따라서 배려 관계의 주체는 배려하는 사람과 배려받는 사람 모두가 되며, 배려는 배려자의 배려행위를 배려받는 사람이 인지하고, 이에 대해 응답할 때 완성되어진다(Noddings, 1984, p. 19).

배려하는 사람의 의식 상태는 전념과 동기전환으로 설명할 수 있다. 전념이란 다른 사람의 실체를 이해한다는 개념으로서 자신을 멀리하고, 다른 사람의 경험 안으로 들어가는 것을 의미한다. 이는 다른 사람과 입장을 바꾸어 생각하는 것이 아니라 다른 사람을 내 안으로 수용하여 함께 느끼는 것을 말한다. 예컨대, 어려움을 겪고 있는 사람의 고통을 내 것으로 가져와 느끼는 것이다. 이는 상대방의 상황을 분석하고 객관화하여 상대방의 입장을 투사하는 콜버그의 감정이입과는 다르다(Noddings, 1984, p. 30; 박병기·추병완, 1996, p. 314).

동기전환이란 자신의 동기적 에너지가 다른 사람이나 다른 사람의 계획을 향해서 분출하는 것을 말한다. 다른 사람이 전달하고자 하는 것을 수용하고, 그의 목적 또는 계획을 촉진할 수 있는 방식으로 반응하고 싶어하는 마음을 의미하는 것이다. 따라서 전념을 통해 다른 사람의 어려움을 내 어려움으로 수용하여 느껴봄으로써 그 어려움을 보다 직접적으로 체험하고, 이 과정을 통해 다른 사람의 어려움을 해결하기 위한 보다 강한 실천의지를 갖게 되는 것이 동기전환이라고 볼 수 있다. 감정이입이 상대방의 입장에서 어려움이나 고통을 느끼는데 중점을 둔다면, 전념은 이를 포괄하면서도 상대방의 어려움이나 고통을 내 자신의 것으로 가져와 느끼는 체험 과정이다. 따라서 전념을 통해 우리는 상대방의 어려움이나 고

통을 보다 더 절실하게 느낄 수 있으며, 이를 통해 상대방에 대해 배려하려는 마음을 더욱 강하게 가질 수 있다.

배려받는 사람의 의식적 특징으로는 수용, 인지, 감응을 들 수 있다. 배려받는 사람은 배려하는 것을 수용하고, 배려를 수용하였음을 보여주어야 한다. 이러한 배려를 받는 사람의 반응은 배려자가 계속 그 행위를 할 수 있도록 지속시켜 준다. 또한 그러한 반응은 배려를 해주는 사람으로 하여금 그 스스로가 자신의 배려행위의 효과를 지속적인 관심과 반응의 순환 속에서 계속 조정해 나갈 수 있게 해준다. 그러므로 배려 관계가 성립되기 위해서는 적어도 다음의 두 가지의 요건이 충족되어야 한다. 하나는 A는 B를 배려해 주어야 한다. 다른 하나는 B는 A가 자신을 배려해 주고 있다는 것을 인정해야만 한다는 것이다. 여기서 인정한다는 말은 B가 배려를 진지하게 수용하고 있음을 의미한다(Noddings, 1984, p. 69). 이런 측면에서 배려자의 행동은 배려의 응답에 의해 완성되는 것이지 무조건적인 배려는 아니다.

이러한 배려받는 사람의 의식적 특징으로서 수용, 인지, 감응에 대한 나딩스의 설명은 배려자의 배려능력 향상에 중요한 의미를 준다. 우리는 일반적으로 배려자가 배려를 받는 사람이 배려를 수용했음을 확인하는 과정을 중요시하기보다는, 그와 관계없이 배려자의 무조건적인 또는 일방적 헌신에 기초한 배려를 강조한다. 즉 배려를 받는 상대방이 배려를 수용하거나 배려자에 대해 고마움을 표현하는 상호적 관계보다는 무조건적인 시혜 측면의 배려를 강조하는 경향이 강하다. 그러나 배려를 수용한 사람의 반응과 이에 대한 배려자의 인지 과정은 배려자가 배려의 기쁨을 열망의 도덕성(morality of desire) 차원의 ‘선에 대한 애착 감정’<sup>8)</sup>으로 승화시키고, 또 다른 상황에서 더욱 적극적으로 배려하고자 하는 의지를 증대시킬 수 있다. 따라서 배려받는 사람의 수용, 인지, 감응은 배려자로 하여금 삶의 가치 덕목으로서 배려를 내면화하는 데 기여하고, 나아가 삶의 과정에서 직면하게 되는 배려를 필요로 하는 상황에 대해 민감하게 반응하게 하고 이에 적극적으로 대처하게 하는 중요한 역할을 하게 된다고 볼 수 있다.

8) 리코나에 따르면 최고의 인격 형태는 선에 대해 진정으로 사랑을 느끼는 것이다. 사람들이 선한 것을 사랑할 때, 그들은 선행에서 즐거움을 맛본다. 그들은 의무의 도덕성(morality of duty)이 아니라 열망의 도덕성을 가지고 있는 것이다(Lickona, 1991, pp. 59~60).

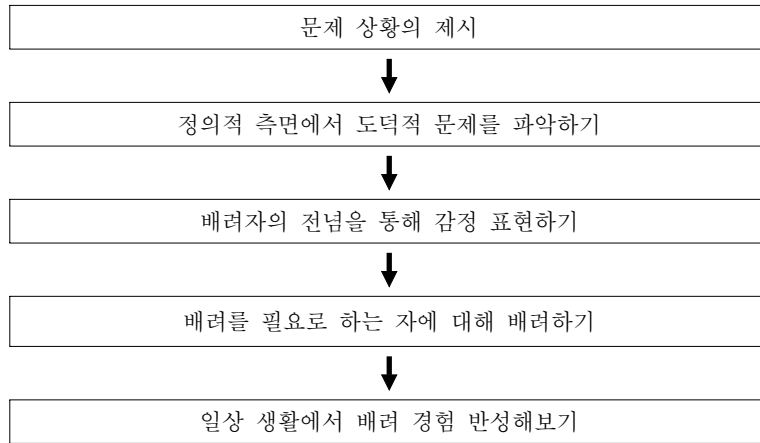
## IV. 배려 수업 모형의 절차 및 사례

### 1. 배려 수업 모형의 절차

정의적 도덕성을 중요시하는 배려윤리 교육론에 기초하여 제7차 초등학교 도덕과 교육과정에서는 학생들의 배려 발달을 위해 배려 모형을 제시하고 있다. 도덕과 교사용 지도서에 제시된 배려 모형은 배려윤리에 기초한 도덕과 교수·학습 모형으로서, 특히 2차시 정의적 측면 중심의 교수·학습 활동에 활용해 볼 수 있는 모형이다(교육인적자원부, 2000, p. 28). 그러나 이 모형은 교사용 지도서에서도 밝히고 있듯이 모형이라기보다는 교사가 지녀야 할 지침의 성격이 강하게 나타나고 있다. 특히 이 수업 모형은 모형의 절차에 대한 설명이 부족할 뿐만 아니라, 구체적인 교사의 발문에 대한 자세한 안내가 제시되어 있지 않음으로써 구체성을 상실하고 있다(김항인, 2003, p. 17). 또한 배려윤리 교육론에 있어 중요한 개념이라 할 수 있는 전념에 이르지 못하고 감정이입 수준에 머물러 있다. 즉, 타인의 입장에서 느껴 보는 데 그침으로써 자신의 입장으로 수용하는 데 미흡함을 지니고 있다.

한편 최근 조강모는 정의적 도덕성 함양의 중요성을 인식하고 공감 모형을 제시하였다. 조강모의 모형은 집단 상담이론의 공감 척도와 공감훈련 프로그램(Feshbach, 1983)을 근거로 제시한 ‘공감훈련 수업 모형’으로서 관련 사태 제시하기 → 타인 정서의 식별을 위한 토의 → 대리경험을 위한 활동 → 심화를 위한 활동 → 요약 정리를 위한 활동으로 이루어진다(조강모, 2005, p. 246~249). 그러나 이 모형의 절차에서 문제 사태 제시 후 타인 정서의 식별을 위한 논의 단계는 인지적 측면에 치우치는 경향을 보여줌으로써 정의적 관점에서 문제 사태를 인식한 후 다시 인지적 측면으로 초점이 바뀌는 모습을 보여주고 있다. 또한 대리 경험을 위한 활동은 역할놀이와 같은 형태의 활동이 주어져 있으며, 심화를 위한 활동 또한 앞 단계에서 훌륭하게 대리 경험 활동을 한 학생들이 재연의 기회를 갖는 단계이다. 문제는 학습자의 역할에 대한 감정이입이 어떻게 정교하게 이루어질 수 있는지에 대한 설명이 미흡하다는 점이다. 즉 역할에 대한 감정이입이 미흡한 상태에서 단순히 놀이로 전락할 수 있는 측면이 존재하는 것이다. 아울러 요약·정리 활동 단계는 단계의 명칭과 어울리지 않게 지금까지 활동을 내면화 인격화하는 단계이기보다는 다른 교수자료나 매체를 통해 활동하는 단계로 구성되어 있다.

따라서 여기에서는 교사용 지도서에서 제시한 배려수업 모형과 조강모의 공감훈련 수업 모형이 갖는 문제점을 극복하고, 앞서 살펴 본 나딩스의 배려윤리 교육론에 기초하여 학습자 개인의 정의적 측면에 중점을 두고, 실제 수업에서 활용 가능한 보다 구체적인 배려 수업 모형을 다음과 같이 새롭게 제시하고자 한다.



〔그림1〕 배려 수업 모형

〔그림 1〕의 배려 수업 모형은 배려윤리 교육론, 특히 나딩스의 배려윤리의 이론적 구조를 토대로 구성한 것이다. 특히 배려윤리 이론의 구조에서 주목한 것은 정의적 측면의 도덕성 함양과 밀접한 관련을 갖는 전념과 동기전환이라는 개념이다. 따라서 이 모형의 3, 4단계는 바로 전념과 동기전환을 반영한 것이다.

전술한 바와 같이, 나딩스가 제시하는 배려 관계는 배려자가 배려함으로써 끝나는 것이 아니다. 즉 배려받는 자가 배려를 수용하고 이를 수용하였음을 보여주며, 이를 배려자가 인지하게 됨으로써 완성된다. 배려받는 사람은 상대방이 배려해 준 것을 수용하고, 배려를 수용하였음을 보여주어야 한다. 이러한 배려에 대한 자발적인 인식과 반응은 배려받는 사람의 윤리적 자세이다. 배려받는 사람은 이렇게 배려를 인식하고 반응함으로써 배려하는 사람의 동기전환을 불러일으킬 수 있다. 따라서 인간관계에 있어 배려 행위가 지속되게 하기 위해서는 배려받는 사람이 최소한의 의무로서 배려를 인지하고 배려를 수용하고 있다는 반응을 어떤 형태로든지 배려하는 사람이 인식할 수 있도록 보여주어야 한다. 그리고 배려받는 사람이 배려를 수용하였음을 보여주었을 때, 배려자가 전념 속에서 이러한 것을 인지하면 배려는 완성된다.

그러나 초등학교에서 1시간이라는 수업을 감안하여 볼 때, 배려받는 자의 수용과 감응을 체험하거나 배려자가 이를 인지하는 단계까지 설정할 경우 무리가 따른다고 보여진다<sup>9)</sup>. 따

9) 실제로 필자는 2003년에 배려 윤리 수업 모형을 문제 상황의 제시 → 도덕적 문제를 상호관계의 측면에서 파악하기 → 배려자의 몰입을 통해 감정 표현하기 → 배려받는 자의 수용과 감응, 배려자의 인지 → 반성 및 생각 정리의 단계로 설정하여 교육현장에 투입한 바 있다. 그 결과 시간상으로 무리가 따랐으며, 수업을 진행한 교사들 또한 학습자들이 배려해보기를 경험하고 이를 자신의 생활에서 반성해보는 것으로 수업을 이끌도록 수정하는 것이 바람직하다는 반응을 보였다.

라서 본 배려 수업 모형은 전념을 기초로 동기전환을 통해 배려를 필요로 하는 자에게 배려를 해보고, 이에 비추어 학습자 자신의 일상 생활에서 얼마나 타인들을 배려해 보았는지 반성, 정리하는 단계로 마무리짓고자 한다.

배려 모형의 첫 번째 단계는 문제상황을 제시하는 단계이다. 주로 어려운 상황에 처한 사람의 감정을 수용하고 도움을 주는 사람과 이에 고마워하는 사람들 간의 이야기가 담긴 문제 상황을 제시하는 것이 바람직하다.

두 번째 단계는 정의적 측면에서 도덕적 문제를 이해하는 단계이다. 학습자들은 이 단계에서 문제 상황 속에서 배려하는 도덕적 행동이 배려자의 일방적인 행동으로 끝나는 것이 아니라 배려를 필요로 하는 어려움에 처한 사람에 대해 배려하려는 마음씨를 가지고 임하게 되며, 배려를 받는 사람 또한 받은 배려 행위에 대해 감사의 반응을 보이는 것이 도덕적 삶을 형성하는 데 중요함을 인식하게 한다.

세 번째 단계는 배려자의 전념을 통해 감정을 표현하는 단계이다. 본 모형에서는 자신을 멀리하고, 다른 사람의 경험 안으로 들어가는 것, 즉 다른 사람을 내 안으로 수용하여 함께 느끼는 것으로서의 전념의 개념을 두 방향으로 구분한다. 하나는 상대방의 입장에서 상대방의 어려움을 느껴보는 감정이입적인 방향과, 다른 하나는 상대방의 어려움이나 고통을 내 것으로 가져와 느낄 수 있는 방향이다. 물론 이 세 번째 단계에서는 후자에 중점을 둔다. 따라서 이 단계에서는 학습자가 상대방이 겪는 어려움 속에서의 정서, 감정을 나의 어려움으로 가져와 느껴보고, 그랬을 때의 감정을 표현해 보는 것이 중요하다.

네 번째 단계는 배려자의 동기전환이 이루어지는 단계이다. 본 모형은 다른 사람이 전달하고자 하는 것을 수용하고, 그의 목적 또는 계획을 촉진할 수 있는 방식으로 반응하고 싶어하는 마음으로서 동기전환을 강조한다. 따라서 이전 단계에서 배려를 필요로 하는 상대방의 아픔이나 고통을 내 자신의 것으로 느꼈으므로, 학습자들은 이 동기전환의 단계에서 배려를 필요로 하는 사람들을 위해 어떤 일을 할 수 있는지를 고민하고 찾아내게 된다.

마지막 단계는 자신의 생활에 대한 반성과 함께 배려행위 유발을 위한 실천동기를 부여하는 단계이다. 이 단계에서 학생들은 그동안 일상 생활에서 상대방을 배려하지 못한 경험을 반성하고, 상대방을 위하여 자신이 할 수 있는 일을 찾아보고 이를 실천해 보려는 의지를 지니게 된다.

## 2. 배려 수업 모형의 적용 사례

이상의 배려 수업 모형을 4학년 1학기 ‘5. 우리는 정다운 친구’의 2차시 수업에 적용시켜 보자. 이 제제는 생활 영역의 측면에서는 가정·이웃·학교생활 영역이며, 지도 요소는 ‘친구 사이의 믿음과 우정’이다(교육인적자원부, 1992, p. 148). 이 제제의 지도의 핵심은 학습자들로

하여금 진정한 친구관계란 어떤 관계이며, 친구 사이에 왜 신의와 친절이 중요한지, 좋은 친구관계를 유지하는 데 어떤 마음가짐과 태도가 필요한지를 알고, 친구 사이에 서로 믿고 아껴주는 마음을 다져 믿음과 우정이 있는 친구를 사귀고 정다운 생활을 하게 하는 데 있다.

2차시 정의적 측면 중심의 수업을 위해 이 제재에 제시된 예화 중 배려 수업 모형을 적용하기에 적절한 예화는 「생활의 길잡이」에 제시된 ‘우리도 머리를 깎겠어’라는 예화이다<sup>10)</sup>. 이 예화는 무엇보다도 백혈병에 걸린 주인공의 고통을 학습자들이 전념을 통해 자신의 고통으로 느낄 수 있는 기회를 부여해 준다. 또한 예화의 주인공이 지니고 있는 고통에 대해 같은 반 친구들이 어떻게 배려를 하면 적절한지를 찾도록 해준다. 즉 도덕성의 정의적 측면에서 전념과 동기전환의 경험을 통해 도덕적 민감성과 적극성, 실천의지를 고양할 수 있는 예화이다.

배려 수업 모형을 예화 ‘우리도 머리를 깎겠어’에 적용시켜 교수·학습 활동을 전개할 경우, 우선 학생들은 문병을 온 친구들에게 백혈병으로 힘들어 하고 있고, 자신의 까까머리 모습을 친구들에게 보이고 싶지 않기 때문에 소리치면서 울고 있는 나리와, 이로 인해 문병 온 친구들은 떨어지지 않는 발걸음을 돌리게 되는 장면을 시간적 흐름에 따라 구성한 문제 상황에 접하게 된다.

다음으로 학생들은 문제 상황에서 부각되는 도덕적 문제를 정의적 측면을 중심으로 나리와 친구들, 어머니, 선생님 등을 상호 관계의 측면에서 파악하게 된다. 교사는 이때 ‘거울을 보고 있는 나리는 어떤 행동을 했나요?’, ‘왜 그랬나요?’, ‘거울을 본 나리의 마음은 어떠했을까요?’, ‘병원 침대에서 울고 있는 나리의 모습을 보면서 여러분은 어떤 느낌이 드나요?’, ‘왜 나리는 아무도 만나고 싶지 않다고 울부짖었을까요?’, ‘나리의 울부짖음을 본 엄마의 심정은 어떠했을까요?’, ‘아무도 만나고 싶지 않다는 나리의 울부짖음을 접한 친구들의 마음은 어떠했을까요?’ 등의 정의적 측면에 중심을 두는 발문을 할 수 있다.

예화에서 나리는 백혈병으로 인해 병원에서 치료를 받는 도중 머리카락이 많이 빠져 있었다. 이러한 상황에서 나리는 자신의 이런 모습을 친한 친구들에게조차 보여주는 것에 대해 창피함을 느끼게 된다. 물론 나리가 친구들을 보고 싶다는 것은 의심할 여지가 없다. 이제 이러한 상황에 대한 학습자들의 전념이 이루어지는 단계가 된다. 여기에 교사는 초등학생들의 발달 수준을 고려하여, 그리고 보다 전념이 사실적으로 강하게 이루어지도록 하기 위해

10) 이 예화는 백혈병으로 인해 머리카락이 많이 빠진 나리에게 같은 반 친구들이 문병을 오면서 시작된다. 나리는 문병을 온 친구들에게 자신의 모습을 보이고 싶지 않음을 소리치면서 울게 되고, 문병 온 친구들은 떨어지지 않는 발걸음을 돌리게 된다. 병원 마당에서 친구들은 어떻게 하면 나리를 만날 수 있을かを 생각하다가 자신들도 까까머리가 되어 문병을 가면 만날 수 있지 않을까 하는 결론에 도달하게 된다(교육인적자원부, 2002, pp. 88~89). 물론 수업에 활용할 경우 교사의 판단에 따라 도덕적 문제 사례로서 학습자들에게 제시되는 내용은 문병을 온 친구들을 만나고 싶지 않다고 울부짖는 나리를 병실에 두고 오는 친구들이 의아해 하는 모습만을 제시하고 시작할 수도 있다. 왜냐하면 학생들 스스로 어떤 배려 행위를 해야 하는지를 찾도록 하는 것이 좋기 때문이다.

나리와 같은 또래 아이들이 백혈병으로 고통받는 모습의 동영상을 활용하면 더욱 좋다. 예컨대 TV에서 ‘사랑의 리퀘스트’와 같은 프로그램에서 방영되고 있는 백혈병으로 고통받는 또래 아이들의 고통을 약 1분간 발췌하여 제시할 경우, 학습자들은 전념의 강도를 높일 수 있다.

백혈병 환자가 겪는 고통에 대한 간접체험을 통해 학생들은 주인공인 나리의 입장을 내 자신의 입장으로 이동시켜 보게 된다. 즉, 나리의 고통을 내 고통으로 가져와 표현하는 과정을 체험하게 된다. 이때 나리가 겪는 고통을 내 고통으로 가져온 후의 느낌을 말로서 표현하기 보다는 그림으로 표현하게 하는 것이 ‘전념’을 위해 효과적이다. 그리고 이를 통해 학생들은 나리를 도와주어야 한다는 마음의 변화가 강하게 일어나게 된다.

예화에서 나리의 친구들은 어떻게 하면 나리를 위로해 줄 수 있는지를 궁리하다가 자신들이 까까머리가 되어 문병을 가면 좋겠다는 논의를 한다(동기전환과 배려자의 배려의 실천 의지). 따라서 교사는 학생들에게 나리의 친구들이 나리를 위해 배려하고자 한 것이 무엇인지를 질문하게 된다. 또한 그외에 자신이 주인공이라면 어떤 배려행위를 더 할 수 있는지도 질문하게 된다. 초등학생들 수준에서 보면, 나리에게 편지를 쓴다든지, 나중에 공책을 빌려주고 같이 공부한다든지 등의 답변이 나올 수 있다. 때로는 나리를 위해 계절별로 사용할 수 있는 모자를 학급 학생들이 돈을 모아 구입하여 전달하자고도 할 수 있다.


예화에서 친구들이 나리에게 하고자 한 배려행위의 확인과 함께 학습자들 자신이 나리 친구라면 이러저러하게 배려할 수 있다는 것을 확인한 후, 끝으로 교사는 학습자 자신들의 생활을 돌아보게 한다. 교사는 이를 위해 ‘나리를 위해 친구들이 했던 것처럼, 그리고 여러분들이 하려고 했던 것처럼, 여러분들이 우리 교실의 친구들에게, 그리고 우리 주변의 이웃을 잘 배려했는지 반성해 봅시다’라는 제안을 하게 된다. 학생들은 친구나 이웃에 대한 그 동안의 반성과 함께 앞으로의 다짐을 마인드 맵이나 단순한 그림으로, 또는 간략한 문장으로 표현할 수 있다. 또는 배려하지 못한 사람들에게 반성과 미안함의 편지를 쓰게 할 수도 있다.

이상의 배려 수업 모형 적용 사례를 지도안으로 제시하면 다음과 같다(학습지는 <부록> 참조).

〈표1〉 배려 수업 모형 활용 지도안

교과명	도덕	학년 학기	4학년 1학기	쪽수	도 86~93 생 86~93
단원명	5. 우리는 정다운 친구			차시	2/3차시
학습 목표	• 진정한 우정을 나눈 사례를 통해, 자신의 친구관계를 반성한다. • 참다운 친구가 되겠다는 실천다짐을 한다.				
수업 모형	배려 모형		학습환경	멀티미디어 환경, 모둠별 학습	
학습 자료	멀티미디어 자료, 학습지 1·2·3, 그리기 도구, 교과서, 생활의 길잡이				



단계	지도 요소	교수·학습 활동		시 간	유의점 및 자료
		교사	학생		
도입	동기 유발	<ul style="list-style-type: none"> <li>•어려울 때 도와주는 친구를 보여 준다.</li> <li>㉠ 서서방이 어려워지자 공서방이 어떻게 했지요?</li> <li>㉠ 결국 서서방은 어떻게 했죠?</li> <li>㉠ 임금은 이 두 사람을 보고 어떻게 했나요?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>㉡ 대신 감옥에 갇혀 있었다고 했어요./서서방이 오지 않으면 대신 죽겠다고 했어요.</li> <li>㉡ 어머니를 만나고 약속된 장소에 왔어요./과도 때문에 좀 늦게 오긴 했지만 약속을 지켰어요.</li> <li>㉡ 두 사람의 우정에 감동을 받아 서서방을 풀어 주었어요.</li> </ul>	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>•에듀넷 자료 활용 (http://www.edunet4u.net)</li> </ul>
	학습목 표 제시	<ul style="list-style-type: none"> <li>•진정한 우정을 나눈 사례를 통해, 자신의 친구관계를 반성한다.</li> <li>•참다운 친구가 되겠다는 실천다짐을 한다.</li> </ul>			
문제 상황 제시 / 정의적 측면에서 도덕적 문제 파악 하기	예화의 내용 파악 하기	<ul style="list-style-type: none"> <li>•‘우리도 머리를 깎겠어’를 배경삼아 화와 음악을 통해 아이들에게 읽어 준다.</li> <li>•나리는 지금 어떤 상태인가요?</li> <li>•친구들이 문병 왔을 때 나리는 어떻게 했나요?</li> <li>•왜 그런 행동을 했나요?</li> <li>•친구들은 나리를 만나지 못하고 어떻게 생각했나요?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•백혈병에 걸렸어요./머리카락이 많이 빠졌어요.</li> <li>•만나지 않겠다고 하면서 울었어요.</li> <li>•머리카락이 없는 모습을 보여주기 싫어서요.</li> <li>•나리가 만나지 않으려고 한 이유를 생각했어요./머리카락이 없어진 나리가 안됐다고 생각했어요./자기들도 나리처럼 머리를 깎고 까까머리가 되자고 했어요.</li> </ul>	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>•생활의 길잡이 (88)</li> <li>•멀티미디어 자료(사랑의 리퀘스트)</li> </ul> 
전념을 통해 감정 표현 하기	나리의 마음 되어 보기	<ul style="list-style-type: none"> <li>•내가 나리가 되어서 백혈병에 걸려서 아픈 모습/머리카락이 없는 심정을 느껴봅시다.</li> <li>•백혈병에 걸려 고통받는 나의 모습을 그려 봅시다.</li> <li>•인상깊은 그림을 발표시킨다.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•학습지에 그림을 통해 그려본다.(머리카락이 없어서 부끄럽고 속상한 마음, 아픈 상황을 표현한다.)</li> <li>•다른 친구들과 느낌을 공유한다.</li> </ul>	10	<ul style="list-style-type: none"> <li>•학습지 1</li> <li>•백혈병환자의 고통을 보여주는 동영상활용 가능</li> </ul>
배려를 필요로 하는 자에 대해 배려 하기	배려받 는 자를 위해 할 수 있는 일 찾기	<ul style="list-style-type: none"> <li>•친구들이 나리의 마음을 알고 한 행동을 말해 볼까요?</li> <li>•여러분이라면 머리를 깎을 수 있었을까요?</li> <li>•여러분에게 소중한 사람이 나리처럼 아프다면 어떻게 할까요?</li> <li>•그 외 내가 할 수 있는 일은?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•나리를 위로하기 위해 머리를 깎기로 했어요.</li> <li>•글쎄요/힘들거예요.</li> <li>•나리에게 힘내라는 편지를 써요./희망의 의미로 종이학 천마리를 접어 보내요.</li> <li>•예쁜 모자를 선물해 주어요./머리카락이 없어도 예쁘다고, 괜찮다고 말해 주어요.</li> </ul>	10	

일상생활 에서 배려 경험 반성 하기	나의 생활 반성 하기	• 여러분들은 백혈병에 걸린 나 리에게 친구들이 했던 행동처 럼, 생활하면서 친구를 잘 배 려했나요? 학습지에 써봅시다.	• 학습지에 친구를 배려했을 때와 나만 생각했을 때의 경험과 느낌 을 쓴다.	10	• 학습지 2
	실천 자세 기르기	• 생활의 길잡이 93쪽의 체크리 스트를 작성하고 참다운 친구 가 되기 위해서 내가 할 수 있 는 일을 ‘다짐’란에 적어보세요.	• 체크리스트를 작성한다.	3	• 학습지 3

## V. 결론

이상에서 본 연구는 제7차 도덕과 교육과정에서 지향하는 통합적 도덕성 함양에 있어 정의적 측면의 도덕성이 갖는 중요성을 인식하고, 그것이 갖는 위상을 도덕교육의 이론적 측면, 특히 배려윤리 교육론을 중심으로 살펴보았다. 그리고 이를 기초로 관계, 애착, 연민, 공감 등 정의적 도덕성 함양에 중점을 두는 배려윤리 교육론의 이론 구조를 통해 정의적 측면에서 초등학교 학생들의 배려 능력 함양을 위한 수업 모형을 초등학교 현장에 맞게 제시하고, 적용 사례를 초등학교 4학년 1학기 ‘5. 우리는 정다운 친구’의 2차시 수업에 적용시켜 보았다.

초등학교 도덕 수업을 통해 학습자들의 인지적, 정의적, 행동적 측면의 통합적 도덕성을 함양하는 데는, 제시된 도덕적 문제 상황을 학습자들이 공감할 뿐만 아니라, 자신의 문제로써 느끼고, 이를 통해 자신의 감정을 표현해 보는 역할이 무엇보다 중요하다. 콜버그의 판단 능력 발달 중심의 도덕 교육 이론이 지니고 있는 문제점을 제기한 길리건이나 나딩스의 배려윤리 교육론의 입장에서 보면, 이는 전념과 동기전환이 중요한 역할을 한다고 볼 수 있다.

물론 사고의 렌즈가 없다면 정의적 도덕성은 맹목적이 될 수 있다. 도덕적 형식을 표면에 내세운 비도덕적 행위도 비난받아 마땅하지만, 맹목적인 행위를 하도록 하는 것이 도덕교육의 목적일 수는 없는 것이다. 따라서 인지적 측면의 도덕성 발달을 위한 교육 또한 중요한 의미를 갖는다. 예컨대 우리가 어떤 그릇된 신념을 갖고 있는 경우, 인지적 측면의 올바른 정보나 지식을 습득하게 함으로써 수정될 수 있다. 따라서 인지적 측면의 도덕성 함양 교육의 중요성은 의심할 여지가 없다. 다만 이 연구는 이러한 인지적 측면의 도덕성을 간과하기보다는 그동안 정의적 도덕성이 갖는 중요성에 비추어 학습자들의 정의적 도덕성 발달을 위한 수업 모형 개발 및 그 적용 사례를 제시하는 데 초점을 둔 것이다. 바꾸어 말하면 도덕교육에 있어 ‘이성적 본질’로서 도덕적 앎과 ‘감성적 본질’로서 도덕적 정서(moral affect)(심성보, 2000, p. 195)의 중요성을 인정하면서도 정의적 측면에 초점을 두어 논의를 전개한 것이다.

통합적 도덕성 함양이라는 목표의 측면에서 볼 때 앞으로 도덕과 교육은 앞서 논의된 전념, 동기전환 등 학습자의 정의적 측면의 도덕성을 함양하는 데 있어 매우 중요한 요소임을 새롭게 인식해야 할 것이다. 아울러 이러한 정의적 도덕성의 중요성과 이를 초등학교에서 구현하기 위해 보다 다양한 방법이 개발되어 현재 초등학교 교사들에게 폭넓게 보급되어야 한다. 협동학습, 토론학습 등이 갖는 장점이 있지만, 초등학교 학생들이 도덕 수업 시간 동안 자신을 반성하고 보다 바람직한 삶을 꾸리고자 하는 실천 의지를 함양하는 도덕 수업은 통합적 도덕성 함양을 지향하는 도덕과 교육의 관건이라고 할 수 있다. 이러한 측면에서 앞으로 도덕교과 전담 연수나 1정 연수에서는 초등학생의 정의적 측면의 도덕성 함양을 위한 이론적·실천적 논의가 강조되어야 할 것으로 보인다.

## 참 고 문 헌

- 고미숙(2000). 도덕성의 세 가지 측면(인지적·정의적·행동적 측면)의 구분에 따른 도덕교육의 오해와 이해. **교육철학**, 23, 12-22.
- 교육인적자원부(1997). **도덕과 교육과정**. 교육부.
- 교육인적자원부(2002). **도덕, 생활의 길잡이 4**. 교육인적자원부.
- 교육인적자원부(2002). **초등학교 교사용 지도서 도덕 4**. 교육인적자원부.
- 김경희(2004). **정서심리학**. 서울: 박영사.
- 김정원(1997). 초등학교 교실 수업의 형태. 나산 박용현교수 정년기념논문집 간행위원회. **한국교육의 성장과 개혁**. 서울: 교육과학사.
- 김향인(2003). 감정이입 발문에 관한 연구-초등 도덕과 정의적 측면 중심 수업을 중심으로-. **도덕윤리과교육**, 7, 17-33.
- 박병기·추병완(1996). **윤리학과 도덕교육(I)**. 서울: 인간사랑.
- 박병춘(1999). **보살핌윤리의 도덕교육적 접근 연구**. 박사학위논문, 서울대학교.
- 서강식(1999). **도덕·윤리과 수업모형**. 서울: 양서원.
- 서강식(2000). **도덕과교육론**. 서울: 양서원.
- 심정보(2000). **도덕교육의 담론**. 서울: 학지사.
- 오기성(2002). 초등도덕과 교수학습 과정의 개선 방안 연구. **교육과정평가연구**, 6(1), 121-142.
- 유병렬(1998). 도덕과 교육의 기본 성격과 도덕교과서 체제 구성. **초등도덕교육**, 4.
- 이택휘·유병렬(2000). **도덕과 교육론**. 서울: 양서원.
- 이훈구(2002). 뜨거운 도덕성, 차가운 도덕성. 이돈희·권균 위음. **도덕성 회복과 교육**. 서울: 교육과학사.
- 조강모(2005). 도덕과 교육과정의 개선방향. **초등도덕교육**, 18, 237-260.
- 조난심 외(2003). **도덕교육학신론**. 서울: 문음사.
- 정명화 외(2005). **정서와 교육**. 서울: 학지사.
- 추병완(1999). **도덕교육의 이해**. 서울: 백의.
- 한국교육과정평가원(2002). **초·중등학교 도덕과 교육의 실태파악과 교육목표 및 내용 체제의 정립을 위한 세미나**. 한국교육과정평가원.
- 한국교육과정평가원(2002). **초등학교 도덕과 교수·학습 방법 연구**. 한국교육과정평가원.
- Hersh, R. H., Miller, J. P., & Fielding, G. O. (1980). *Model of Moral Education*. NY: Longman Inc.

- Lickona, T. (1983). *Raising Good Children*. NY: Bantam Books.
- Lickona, T. (1993). *Educating for Character*. NY: Bantam Books.
- Noddings, Nel (2003). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education* (2nd ed.). University of California Press.
- Noddings, Nel (2005). *Educating Citizens For Global Awareness*. New York: Teachers College Press.
- Noddings, Nel (2002). *Educating Moral People: A Caring Alternative to Character Education* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- Noddings, Nel (1994). Learning to Engage in Moral Dialogue. *Humanistic Review*, 7(2), 7-14.
- Baron, Marcia W., Philip Petti, & Michael Slote (1999). *Three Methods of Ethics: A Debate*. Massachusetts: Blackwell Publisher.
- Crittenden, Paul (1990). *Learning To Be Moral: Philosophical Thoughts about Moral Development*. London: Humanities Press International, Inc.
- Reddiford. G. (1981). Moral Imagination and Children. *Journal of Moral Education*, 10(2), 82-88.
- Swanger, D. (1986). Imagination and Morality. *Journal of Aesthetic Education*, 20(4), 141-148.

• 논문 접수 : 2006년 9월 29일 / 수정본 접수 : 2006년 11월 15일 / 게재 승인 : 2006년 11월 27일

## 〈부록〉

- 학습지 1 -

느껴봅시다!!!!

★ 내가 나이라면 어땠을까?

- 나리의 입장이 되어서 백혈병에 걸려서 머리카락이 없는 심정을 그림으로 표현해 봅시다.

- 학습지 2 -

반성해 봅시다!!!!!!

★ 나는 ‘참다운 친구’ 일까?

과연 나는 친구를 배려하는 생활을 했는지 반성해 봅시다.

1) 친구를 배려했던 (또는 배려받은 ) 경험과 느낌을 쓰세요.

2) 나만 생각하고 행동했던 경험과 느낌을 쓰세요.

- 학습지 3 -

〈정다운 친구인지 반성해보는 ‘나의 생활 반성표’〉

	평가 내용	평가
1	친구를 괴롭히지 않습니다.	
2	친구에게 옳지 못한 점이 있으면 충고합니다.	
3	친구가 내게 한 잘못을 용서합니다.	
4	친구에게 고운 말을 사용합니다.	
5	친구의 물건에 함부로 손대지 않습니다.	
6	친구가 어려울 때 도와줍니다.	
7	친구를 따돌리지 않습니다.	
8	친구의 겉모습을 보고 놀리지 않습니다.	
앞으로의 다짐		

## ABSTRACT

### A Study on the Care Model and an Example of Application in Elementary Moral Education

Ki-Sung Oh

(Professor, Gyeongin National University of Education)

The purpose of this study is to examine the development of affective morality in elementary moral education. For this purpose, firstly, this study is to illuminate the importance of affective morality, and to attribute importance to affective morality in the element of morality.

Secondly, this paper is to examine a caring approach to moral education. This approach stress on the reciprocal relation, attachment, compassion and sympathy. Especially, this paper give attention to the concept of engrossment and motivational displacement in a caring approach. On the basis of these concepts, this paper is to develop the teaching-learning model for development of affective morality, and present an example of application in elementary moral education.

Key Words : affective morality, sympathy, care ethics, engrossment, motivational displacement

