

정직성의 본질과 정직성 교육에 관한 고찰*

송 명 자**

- I. 서 언
- II. 정직성의 본질과 관여요인
- III. 정직성 관련사고의 실태와 문제점
- IV. 정직성 교육의 현황
- V. 정직성 교육을 위한 몇 가지 시사점

I. 서 언

대낮에 등불을 켜들고 정직한 사람을 찾아 아테네의 거리를 헤맸다는 유명한 희랍의 철인(哲人) 디오게네스의 이야기는 “정직성(正直性)”의 중요함과 어려움을 동시에 보여주는 일화이다. 오랫동안 우리 사회, 특히 우리 교육은 정직성에 대한 디오게네스의 각성과 열의를 잊어 온 것 같다. 그 결과 지금 우리는 사람의 정직성에 대한 기본적인 신뢰를 상실함으로써 흔히 일컫는 불신의 시대 *Age of Disbelief*에 살고 있다는 두려움을

느끼게 된다.

정직성의 개념을 규정하는 것은 이 개념이 친숙함에도 쉬운 일은 아니다. 사전적 의미에서 정직성은 “곧고 바른 품성”으로 정의된다. 그러나 이러한 사전적 정의가 정직성이 내포하고 있는 다양한 함의들을 보여줄 수 없음은 분명하다.

정직성에 관한 초기 연구자의 한사람인 Burton(1976)은 정직성을 구성하는 요인을 판단, 행동 및 정의적 특성으로 나누고 있다. 여기서 판단이란 정직성이 중요하고 필요한 덕목이며 따라서 사람은 정직해야 한다는 데 대한 신념을 의미하며, 행동은 그러한 신념이 실제행동으로 이행되는 양상을 의미한다. Burton은 정직한 행동 속에는 “속이지 않기” “거짓말하지 않기” “훔치지 않기”가 포함되는 것으로 보았다. 정의적 특성은 정직한 생각과 행위에 수반되는 기쁨·만족·안도와 부정직한 행위에 따르는 죄의식·갈등 등을 포함한다. 이렇게 볼 때 정직한 사람이란 곧 정직성에 대한 바르고 강한 신념을 가지며, 정직한 행동을 하고, 스스로 부정직한 행위에 대해 양심의

* 이 논문의 개요는 1994학년도 한국 중등학교 여교장 연수회에서 발표되었음.

** 동아대학교 교육학과 교수

가책을 느낄 줄 아는 사람을 뜻한다.

교육현장에서 학생들을 정직한 사람으로 길러가고자 할 때 교육자로서 우리가 고려해야 할 요인들은 Burton이 제시하는 요소만큼 단순히 보이지는 않는다. 어떤 면에서 학생들은 형식적 교육보다는 일상적 삶 속에서 다양한 경험과 사람들과의 관계를 통해 정직성의 가치와 필요성을 배우게 된다. 일상적 삶을 통한 정직성 학습과정에는 여러 복잡한 요인들이 관여되어 있으므로, 어떠한 요인들이 정직성을 촉진하는데 도움이 되며 어떠한 요인들이 부정직한 행동을 일으키는 원인이 되는가를 분석해 볼 필요가 있다. 이러한 점에서 본고에서는 정직성을 결정하는 요인들을 정직성의 이론체계와 관련지워 검토하고, 실제로 정직성에 대한 학생들의 생각속에 이들 요인들이 어떻게 반영되고 있는지를 분석해 보고자 한다.

우리나라는 정규 교과과정에 “도덕”교과가 개설되어 있는 매우 예외적인 나라이다. 정직성은 도덕성을 대표하는 주요 덕목 중의 하나이므로 정직성 교육은 도덕교과내용의 큰 부분을 차지하리라 기대된다. 그러나 실제로 도덕과 학습내용이 정직성을 얼마나 비중있게 다루고 있는지는 검토해 보아야 할 것이다. 또한 우리나라 정직성 교육 현황과 이웃 일본이나 미국의 교육현황을 비교해 봄으로써 보다 객관적인 정직성 교육의 실상을 이해 할 수 있게 될 것이다.

교육의 현황분석은 앞으로의 바람직한 정직성 교육내용과 방안을 찾기 위한 작업이다. 본고와 같은 작은 연구를 통해 교육방향을 이야기하기는 어려우나 가능한 범위내에서 앞으로의 정직성 교육을 위한 시사점을 찾아보고자 한다.

II. 정직성의 본질과 관여요인

1. 상황의존적 특성으로서의 정직성

사람이 모든 상황에서 일관되게 정직하거나 부정직하게 행동함으로써 정직한 사람과 부정직한 사람이 명확하게 구분된다면, 우리가 몸담고 있는 상황이 정직하거나 부정직한 행동을 허용하거나 고무하는 일에 대해 크게 걱정할 필요가 없을 것이다. 그러나 정직성에 관한 최초의 체계적인 연구자인 Harsthorne과 May가 2년간(1928~1930)에 걸쳐 만 여명의 청소년을 대상으로 한 연구결과를 보면 동일한 사람도 어떤 상황에서는 정직하지만 또 다른 상황에서는 부정직한 행동을 하는 것으로 나타났다. 이렇게 볼 때 정직성은 개인의 지속적인 특성이라기 보다는 상황에 따라 달라지는 특성인 것으로 판단된다.

정직성의 상황의존적 특성은 1960년대에 들어서서 Grinder(1969), Lehrer(1967)등의 연구에서도 입증되었다. 이들은 중학생에게 점수를 속여 상을 받기 쉬운 유인상황을 만들어 주었을 때 약 80%의 학생들이 부정직한 행위를 하였으나, 거짓이 발각될 위험이 큰 상황에서는 부정직한 행동의 비율이 15%로 감소된다는 사실을 밝혔다. 이러한 연구들을 종합해 보면 사람의 정직성 여부는 특정 상황에서의 행위 결과가 가져다 주는 손익에 의해서 결정되는 상황의존적 특성임을 알 수 있다.

정직성이 상황의존적 특성이라는 것은 바꾸어 말해서 부정직한 행동이 환경에 의해 획득되거나 학습될 수 있다는 것을 의미한다. 사회학습이론가들(Bandura, 1969; Keane, 1984)은 환경이 도덕적 행동을 학습시키는 기제를 보상체계와 모방

으로 설명한다. 정직성을 올바르게 촉진하는 환경이 되려면 정직한 행동을 보상하는 반면에 부정직한 행동을 규제하고 처벌하는 적절한 보상체계를 갖추어야 할 것이다. 만일 적절한 보상체계가 결여되어 부정직한 행동 뒤에 보상이 따른다면 이러한 상황속에서는 부정직한 행동이 길러질 수밖에 없을 것이다. 마찬가지로, 정직한 행동을 보고 배울 수 있는 모델은 없는 반면에 정직하면서도 잘 살아가는 부정직한 모델이 많은 사회환경속에서는 부정직한 행동은 쉽게 학습되지 않을 수 없다.

청소년의 정직성 교육에 차지하는 사회적 모델의 중요성은 사회적 지도자가 갖추어야 할 덕목으로서 정직성을 강조한 여러자료를 통해 찾아볼 수 있다. “정직”이란 말을 최초로 언급한 동양의 문헌인 『書經』과 『詩經』에서는 “無反無側, 王道正直”(이치에 어긋남이 없고, 왜곡됨이 없으면, 임금의 도리는 곧을 것이다.), “三德, 一曰正直, 二曰剛克, 三曰柔克”(임금의 세 덕은 첫째가 정직이요...) 하여 임금이 갖추어야 할 첫째 덕목으로서 정직성을 지적하고 있다.

지도자가 갖추어야 할 덕목으로서 정직성의 중요성은 서구의 문헌에서도 쉽게 찾아볼 수 있다. 교육분야의 자료에서 가장 흔히 찾아볼 수 있는 자료는 교장·교감 등 학교행정가와 교사의 정직성이 학교풍토의 신뢰성에 미치는 영향에 관한 것이다. 몇가지 예를 들면, 1990년도 미국 고등교육의 질을 평가하는 6개의 협의회 결과를 묶은 보고서에서는 정직성, 미래에 대한 안목, 인내, 자발적 참여, 교육관을 교육의 질을 높이기 위해 교육자가 갖추어야 할 주요 덕목으로 제시하고 있고(Endo, 1990), 1991~1992년의 2년간에 걸친 조사결과에서는 미국 교사선발 기준이 학생존중, 정직성, 동료협동, 지식전달능력의 순으로 집계된

바 있다(Kowalski et al., 1992). 1985년도에 미국 직업교육국에서 각 분야에서 요구하는 취업대상자의 조건을 조사한 결과에서도 97%가 정직성을 가장 중요한 필수조건으로 제시하고 있음을 밝혀졌다(Hawaii State Board for vocational education, 1992). 1988년도 네브라스카주에서 3,006명의 각 분야에 종사하는 전문가에게 전문가가 갖추어야 할 필수적인 덕목을 지적하라고 요구했을 때, 윤리관, 정직성, 성실성, 지적성취, 인내의 순으로 제시하였다(Miller & Seagren, 1990). 전문가가 갖추어야 할 필수적인 덕목을 이와같이 동서양 사회를 막론하고 정직성 모델로서의 지도자의 역할이 강조되는 것은 지도자의 부정직한 행동이 청소년들의 부정직한 행동의 직접적인 원인이 되기 때문일 것이다.

2. 절대적 도덕률로서의 도덕성

부정직한 행동이 사회적 상황에 의해 학습된다는 사회학습이론가들과는 달리, 인간은 어떠한 상황에서도 정직성의 가치를 판단하고 정직한 행동을 하고자 하는 근본적인 능력을 가진 존재이며, 이러한 능력을 충분히 개발하지 못한 데에서 비롯된다고 보는 도덕성의 인지발달 이론가들 입장을 찾아볼 수 있다(Piaget, 1932, 1965; Kohlberg, 1958, 1984).

Piaget는 인간의 도덕성은 어떤 행동을 보상하거나 처벌하는 외적인 규범을 따르는 타율적도덕성의 단계로부터 스스로 그러한 행동이 올바른가를 판단함으로써 행동하게 되는 자율적인 도덕성의 단계로 이행한다고 주장하고 있다. 이처럼 아동이 스스로 옳고 그름을 판단할 수 있게 되는 것은 아동의 사고가 발달함에 따라 자연스럽게 인간 고유의 양심과 보편적 가치의 원리를 획득

하게 되기 때문이다.

Kohlberg는 인간의 도덕성이 처벌을 회피하기 위해서거나 자신에게 직접적으로 이익이 되기 때문에 도덕적으로 행동하는 인습이전수준(因習以前水準)으로부터, 법률·규범·사회적 의무를 지키기 위해 도덕적으로 행동하는 인습수준(因習水準)을 거쳐, 사회적 규범을 넘어서서 인간의 생명·자유·존엄성을 존중하고 보편적인 양심과 정의의 원리를 따르고자 하는 인습이후수준(因習以後水準)의 단계를 거쳐 발달하는 것으로 설명하고 있다. 이러한 Kohlberg의 이론은 인간은 구누나 인지적으로 성장함에 따라 정의·양심·사회적 책임·공정성과 같은 보편적 도덕률에 도달할 수 있는 능력을 갖추고 있으며, 이러한 인간 고유의 능력이 정직성의 뿌리가 되고 있음을 보여주는 것이다. 실제로 Kohlberg는 세 종류의 실험을 통해 고교생과 대학생들의 부정행위를 유인하는 상황에 두었을 때, 인습수준의 피험자의 55~78%가 부정직한 행위를 한다는 사실을 밝혔다 (Kohlberg & Candee, 1984).

맹자의 인의도덕론(仁義道德論)에서도 Piaget나 Kohlberg와 같은 관점을 볼 수 있다. 정직성의 기초가 되는 옳고 그름을 분별하는 마음(是非之心)을 포함하여 가엾게 여기는 마음(惻隱之心), 부끄럽게 여기는 마음(羞惡之心), 양보하는 마음(辭讓之心)의 네가지 마음(四端之心)은 인간이 선천적으로 갖추고 있는 것이므로 이를 들어내는 양심(良心)은 ‘생각지 않아도 아는 능력(良知)’, ‘배우지 않아도 가능한 것(良能)’으로 생각된다. 따라서 하늘이 부여한 양심을 잃지 않고 잘 보존하며 나아가 이를 잘 길러가는 존심양성(存心養性)에 의해 도덕성이 확립된다.

흔히 오늘날과 같은 시대·사회적인 풍토에서는 정직성 교육이 불가능하다고 생각하는 사람들

을 접하게 된다. 이러한 주장은 정직성이 상황적 특성에 의해 결정된다고 간주하는 데에서 비롯된다. 그러나 Piaget, Kohlberg의 관점이나 맹자의 도덕률을 통해 볼 때, 어떤 시대 사회적 상황에서도 교육을 통해 학생들의 도덕적 사고능력을 기르고 양심을 밝힘으로써 정직성을 계발하고 부정직한 행동을 막을 수 있다. 이렇게 될 때 정직성의 보상체계나 학습모델이 적절하지 못한 상황에서 도 교육은 그 시대 사회적 상황에 앞장서서 시대 정신을 개혁하고 변화시키는 소임을 다할 수 있게 된다.

3. 사회적 책임으로서의 정직성

개인과 개인, 집단과 집단 또는 국가와 국가간의 관계에 있어서 상대방의 정직성에 대한 신뢰가 무너지면 모든 관계의 단절이 일어나게 된다. 따라서 정직성은 단순히 한 개인의 가치를 넘어서서 집단과 사회전체의 가치를 결정하는 요인이 된다. 1989년 영국 교육부에서 정직성과 신뢰를 국가의 도덕적 건강 *moral health*을 결정하는 준거로 지칭한 것은 정직성의 사회적 책임을 명백히 보여주는 것이다(Wright, 1989). 일반적으로 인간관계에서 사람이 하는 말이 진실하거나 말과 행동이 일치할 때 신뢰는 생길 수 있다. 이러한 점에서 정직성의 사회적 책임에 관심을 갖는 많은 연구들은 대화와 의사소통에서 정직성이 갖는 중요성을 강조하고 있다.

Habermas는 그의 커뮤니케이션 이론에서 의사소통의 성공과 실패는 이해가능성, 진리성, 정당성, 진실성의 네 기준에 의해 결정된다고 주장한다(심연수 역, 1987). 기술적 측면을 지적하는 이해가능성을 제외한 나머지 세 준거는 모두 상대방의 말의 정직성에 대한 전제와 신뢰가 없이

는 확보되기 어렵다.

자신이 하고 있는 말의 진실성을 상대방이 믿어주지 않는 상황에서의 대화를 상상하는 것 만도 두려움을 느끼게 한다. 말과 행동이 일치하지 않는 것으로 의심받는 부모, 교사, 정치가, 지도자들이 청소년들의 정직성을 높이는 데에 기여할 수 없으리라는 것도 쉽게 짐작된다. 개개인의 부정직성이 초래하는 이러한 상황을 생각할 때 정직성의 사회적 책임에 대한 각성이 얼마나 중요한가를 새삼 깨닫게 될 것이며, 이러한 각성의 결핍이 작은 부정직을 쉽게 초래하게 된다는 데에도 공감할 것이다.

단순히 개인이 갖추어야 할 덕목의 수준을 넘어 정직성의 사회적 책임을 생각할 때 정직성 교육의 중요성은 더욱 크게 부각된다. 일차적으로 이러한 교육은 자신의 행위의 결과와 의미를 자신의 입장에서만 고려하는 자기 중심성으로부터 벗어나 타인과 사회전반에 미치는 영향을 고려할 수 있도록 하는 탈중심화(脫中心化)의 사고교육에서부터 시작되어야 할 것이다. 사회적 책임으로서의 정직성 교육에 대한 보다 구체적인 방안은 뒤에 언급할 정직성교육의 방향에서 검토하고자 한다.

4. 행위체계로서의 도덕성

정직성의 중요성과 필요성에 대한 철저한 인식과 각성이 있을 때 정직한 행동이 이루어질 것이라는 데에는 이론(異論)이 없을 것이다. 정직성을 위시한 대부분의 가치교육이 개인의 판단과 신념의 변화를 일으키는 데에 집중되고 있는 것은 이러한 연유에서이다. 주자(朱子)의 성리학(性理學)에서 도덕적 인식이 도덕실천을 이끄는 ‘知先後行’으로 양자간의 관계를 설명하는 것도 같은 이유에서이다.

그러나 도덕적으로 무엇이 옳고 그른가에 대해서 정확한 판단능력을 가진 사람들도 부도덕한 행위가 자신에게 이익이 된다고 생각되는 상황에서는 쉽게 부도덕한 행위를 보인다는 사실을 입증하는 많은 연구들을 찾아볼 수 있다. 이와 관련하여 일부학자들은 도덕적 판단체계와 도덕적 행위체계는 전혀 별개의 것이므로 정직성 교육은 생각의 변화가 아닌 행동의 변화를 직접 유도할 수 있어야 한다고 주장한다.

학교에서 이루어지고 있는 대부분의 가치교육이 학생들의 도덕적 덕목의 중요성에 대한 생각과 판단을 바꾸어가는 데에 집중되고 있는 교육 실제상황을 고려해 볼 때, 정직성에 대한 판단과 행위간의 괴리는 심각한 문제가 아닐 수 없다. 따라서 무엇이 정직한가를 판단할 수 있는 능력을 토대로 실제로 정직한 행위로 이끌어갈 수 있는 과정과 방안을 찾는 것이 정직성 교육의 주요 과제가 될 것이다. 도덕적 판단과 행동간의 괴리가 나타나는 원인을 두가지 측면에서 살펴볼 수 있다 (Blasi, 1983; Kohlberg, 1984).

첫째, 도덕적 가치판단이 행위로 이행되지 않는 것은 판단의 내용이 의무판단 수준에 머물며 책임판단 수준에 이르지 못하고 있기 때문이다. 정직성에 대한 의무판단능력은 단순히 “정직함은 옳은 것이며, 따라서 사람은 정직해야 한다”고 생각하는 수준의 판단이다. 이에 반하여 책임판단은 “정직함이 왜 옳으며 나는 왜 정직해야 하는가”의 질문에 대한 답이다. 책임판단의 수준에 이룰때 사람들은 자신이 왜 정직해야 하는가에 대한 확실한 신념을 확립할 수 있게 된다. 이렇게 볼 때 의무판단은 행위로의 이행력이 약한 반면에 책임판단은 행위와 직결될 수 있는 힘을 갖게 된다.

도덕적 판단과 도덕행위간의 괴리가 생기는 또

하나의 이유는 행위에 대한 자아통제(自我統制)가 약하기 때문이다. 자아통제에는 부정직한 행동을 유인하는 상황과 그로부터 얻을 수 있는 현실적인 이익에 저항할 수 있는 힘. 자신의 부정직한 행동에 대한 죄의식, 자신의 행위에 대한 사회적 책임을 다하고자 하는 의지 등이 포함된다.

도덕적 판단과 행위를 매개하는 책임판단과 자아통제의 두 요인은 정직성 교육에 큰 시사점을 제공한다. 종래의 가치교육이 단순히 지식수준에 머물며 행위에까지 이르지 못한 것은 책임판단적인 작성과 자아통제의 힘과 의지를 불러 일으키는데 실패했기 때문이라고도 말할 수 있다. 이러한 점에서 앞으로의 도덕교육방법이 획기적으로 달라져야 할 필요성이 있다.

Ⅲ. 정직성 관련사고의 실태와 문제점

현재 우리나라 중·고등학생들의 정직성 수준을 정확하게 진단한 체계적인 연구는 찾아보기 어렵다. 정확한 자료에 바탕을 두지 않고 속단하기는 어려우나, 학교에서 학생들의 거짓말, 컨닝, 훔치기 등 부정직한 행동이 일으키는 문제나 증가일로에 있는 청소년 범죄의 비율에 비추어볼 때 중·고등학교 학생들의 정직성 수준은 걱정해야 할 시점에 있는 것 같다.

단편적인 자료이나마 중학교 학생들이 정직성에 대해 어떻게 인식하고 판단하고 있으며, 부정직한 행동 경향성을 얼마나 가지고 있으며, 어떠한 이유 때문에 부정직한 경향성이 나타나는가를 알아보기 위한 세가지 간단한 검사를 실시하였다.

첫번째 검사에서는 부산시내 K중학교와 D여자중학교 3학년 각 1개 학급을 대상으로 시험시간에 컨닝 행위를 유인하는 갈등 상황에 대한 학생들의 반응을 알아보고자 하였다. 두번째는 H여자

중학교 3학년 2개 학급을 대상으로 정직성과 관련된 10개의 개념에 대한 반응을 진단하는 의미분석검사를 실시하였다. 세번째 검사에서는 부산시내 D여자중학교 3학년 학생들에게 “정직성이나 정직한 사람에 관한 자신의 생각”을 작문형식으로 자유기술하게 하였다.

1. 정직성 관련 사고내용

1) 갈등상황 반응분석

학생들에게 제시한 갈등상황은 다음과 같다.

내일은 영수(은경)네 학교에서 연합고사 모의시험이 있습니다. 이 시험의 성적은 학생들의 장래에 영향을 미칠 정도로 중요한 것입니다. 영수의 반 친구들이 여러명 모여서 정답을 만들어서 컨닝을 하기로 약속을 했습니다. 함께 약속을 했지만 영수는 컨닝을 해야할지 하지말아야할지 망설이고 있습니다.

위의 분석내용을 종합해보면 첫째, 여중생의 경우 컨닝이 나쁘다는 판단과 컨닝 행위를 하지 않는다는 반응이 괜찮다거나 한다는 반응과 비슷한 정도를 보인다. 남학생의 경우 컨닝이 나쁘다는 판단율은 높으나 스스로 컨닝하지 않는다는 비율은 낮아서 신념과 행동간의 괴리가 있음이 드러난다. 둘째, 컨닝이 괜찮다거나 한다는 이유로써 행위자체의 선·악판단 보다는 행위의 결과가 자신에게 미치는 손익을 계산하는 공리적인 판단이 높게 제시되고 있다. 특히 컨닝행위를 규제하는 규율의 인식이나 처벌에 대한 두려움이 거의 나타나지 않고 있다. 셋째, 컨닝이 나쁘다거나 하지 않겠다는 이유로써 양심과 도덕성의 문제에 대한 지적이 가장 많은 빈도를 차지하는 것으로 보아 중학교 3학년에서 보편적 가치로서의 정직성에 대한 인식이 시작되고 있음을 알 수 있다.

질문 1. 영수가 컨닝을 한다면 나쁘니까 괜찮습니까? 왜 그렇게 생각합니까?

질문 2. 여러분이 영수라면 어떻게 하겠습니까? 컨닝을 하겠습니까 안하겠습니까? 그 이유는 무엇입니까?

		남		
		빈도	이	유
영수의 행 동	나쁘다	40	실력대로 해야한다(25). 거짓으로 장래를 망칠수 없다(15).	
	괜찮다	11	성적만 높이면 된다(5). 밀쳐야 본전이다(3). 경험삼아 간을 키운다(2).	
자신의 행 동	안한다	25	양심의 가책을 받는다(13). 들키면 처벌받는다(2).	
	한 다	17	성적에 의해 장래가 결정된다(6).	
	상황에 따 라	6	손해보면 안된다(3).	

		여		
		빈도	이	유
온경의 행 동	나쁘다	28	도덕적으로 나쁘다(10). 정직하지 못하다(5). 노력하지 않고 땀가를 얻는 것은 나쁘다(5).	
	괜찮다	23	집단의 약속이다(13). 모두 다 하니까 나만 손해 볼 수 없다(5). 경험삼아 해본다(3). 컨닝은 그리 나쁜행동이 아니다(2).	
자신의 행 동	안한다	26	양심의 가책을 받는다(15). 자기 실력을 제대로 알아야 한다(2). 들키면 손해다(2).	
	한 다	25	급우들과 약속을 지켜야 한다(18). 모두 다 하니까 손해 보면 안된다(4).	

2) 정직성 관련 의미 분석

정직성이나 정직한 사람을 떠올릴 때 생각나는 서로 상반되는 개념을 제시하고 그 관련 정도를 1점에서 7점까지의 척도상에 표시하게 한 결과를 다음과 같은 표로 요약해 보았다.

	A반	B반	
중요한	6.1	6.2	중요하지 않은
소중하고 귀한	6.1	6.2	대수롭지 않은
필요한	5.9	6.2	불필요한
착한	5.7	5.8	착하지 않은
존경받는	5.4	5.9	무시되는
현명한	5.2	5.0	우둔한
유능한	4.4	4.4	무능한
적극적인	4.4	4.3	소극적인
남보다 앞서는	4.1	4.2	남보다 뒤지는
지위가 높은	3.3	3.6	지위가 낮은
(7)		(1)	

위의 결과에서 두 학급이 매우 유사하게 정직성의 가치, 중요성 및 필요성에 대해서는 높은 의미를 부여하고 있지만, 정직한 사람이 현명하거나 유능한 것으로 지각하는 수준은 점차 낮아졌다. 특히 정직한 삶이 남보다 앞서거나 지위가 높은 것으로 연상되는 정도는 가장 낮아서 실제로 우리사회에서 정직성이 차지하는 비중을 중학생들이 어떻게 인식하고 있는가를 알아 수 있다.

3) 작문 내용 분석

학생들의 작문에서 나타난 정직성의 인식을 다음의 몇가지로 요약해볼 수 있다.

첫째, 학생들은 정직성이 가치롭고 중요한 덕목이며 신뢰의 바탕이되므로 모든 사람이 정직하게

살아야 한다는 정직성에 대한 긍정적인 신념을 보여주고 있다. 그러나 정직성의 당위성에 대한 판단과는 달리 자신이 정직하게 살아야 할 것인가에 대해서는 상당히 회의적인 시각을 보이고 있다. 이러한 사실은 신념이 행위로 연결되지 못할 가능성이 있음을 시사한다.

둘째, 학생들은 우리사회가 정직한 사람을 인정해주지 않으며 자신의 정직성이 받아들여지지 않는다는 생각이 지배적이다. 이러한 사회적 상황에서는 필요하다면 부정직할 수 밖에 없다는 인식이 팽배해 있다.

셋째, 학생들은 주변의 성인들이 때로 정직하지 않다고 판단하는 경향이 있다.

“정직한 사람이 세상에는 별로 없는 것 같다. 길에 떨어진 지갑을 가지려 하다가 돈이 없자 도로 버린 우리 엄마에서부터, 거짓말로 배아프다 엄살부리며 체육시간 빼먹는 내 짝에 이르기까지”

라는 작문에서 발췌한 표현을 우리 사회 전반의 정직성 실상이 중학생에게 어떻게 비추어지고 있는가를 보여주는 예이다.

넷째, 많은 학생들은 용돈 문제로 부모를 속이는 것과 같은 자신의 부정직에 대해 크게 양심의 가책을 느끼거나 갈등하고 있는 것 같지 않다. 더 우기 자신의 부정직한 행동이 타인이나 집단에 미칠수 있는 영향을 거의 고려하지 않는 것으로 보인다.

“나는 엄마를 속이기도 하고 허락없이 돈을 꺼내 쓰기도 한다. 나는 나의 이런 행동에 대해 변명하는 것이 성가시다고 생각한다”

라는 표현이 이를 잘 말해준다.

2. 정직성 관련사고의 문제점

중학생들의 정직성에 대한 생각속에 포함되어 있는 내용들을 앞에서 제시한 정직성 관련 요인들에 비추어 볼때 몇가지 문제점이 드러나게 된다.

첫째, 우리사회의 정직성 보상체계와 성인모델에 대한 인식에 문제점이 있다. 학생들은 우리사회가 정직성에 대해 긍정적인 보상을 하지 않는다고 생각하며 부정직한 행동에 대한 처벌이 빠르게 이루어지고 있다고 받아들이지 않는다. 성인모델의 정직성을 부정적으로 인식하는 비율도 높다. 이러한 반응에 비추어 볼때 오늘날 학생들이 받아들이는 우리사회의 모습속에서 자연스럽게 정직성이 길러지기를 기대하기는 어려울 것 같다.

둘째, 학생들은 Piaget나 Kohlberg가 제시하는 근본적인 가치판단능력을 갖추고 있으며 정직성을 지향하는 양심에 대한 인식도 높다. 그러나 이러한 판단이 실제로 정직한 행위로 잘 연결되지 못하고 있어 판단과 행위간의 괴리가 있음을 볼 수 있다. 특히 학생들의 판단의 이유에 대한 설명이나 작문속에서 정직성의 중요성에 대한 의무판단을 읽을 수 있으나 왜 정직해야 되는가에 대한 책임 판단적인 언급을 전혀 찾아볼 수 없다. 스스로 정직한 행위를 하고자 하는 자아통제의 의지가 잘 보이지 않는 것 또한 문제점으로 지적된다. 따라서 정직성의 책임판단과 자아통제력을 길러줄 수 있는 정직성 교육의 필요성이 부각된다.

셋째, 정직성의 사회적 책임에 대한 각성수준이 깊지 못하다. 학생들은 정직성이 신뢰의 기본이 된다는 것은 자주 언급하고 있으나 우리사회의 전반적인 도덕적 풍토에 미치는 영향에 대해서는

생각하고 있는 것 같지 않다. 책임판단과 자아통제력과 마찬가지로 정직성의 사회적 책임에 대한 각성 또한 도덕교육을 통해 길러야 할 것이다.

IV. 정직성 교육의 현황

1. 한국 교육의 현황

우리나라 초·중·고등학교의 도덕 및 윤리교과내용의 기본틀을 간단히 살펴보고 정직성관련 내용을 발췌해 보고자 한다.

국민학교 도덕교과는 3학년부터 6학년까지 1학기 32시간, 2학기 30시간으로 일년에 62시간씩 배정되어 있다. 교과내용은 네 학년 모두 다음과 가타은 다섯개 영역으로 구성된다.

국민학교 도덕교과내용 중 정직성이 직접 가르쳐지는 것은 3학년 1학기 성실의 지도요소 중 “정직한 사람”이란 단원 아래 3시간 분량으로 포함되어 있는 세개의 일화가 전부이다. 4년간 총

248시간 중 3시간은 정직성의 중요성에 비추어 볼 때, 지나치게 적은 분량임이 명백하다. 신의, 공정성 등 간접적으로 관련되는 내용을 합치더라도 정직성 교육에 대한 관심과 비중은 극히 제한적이다.

우리나라 중학교 도덕교과도 국민학교와 같은 다섯 개의 영역으로 나누어 있다. 이를 간략하게 표로 제시하면 다음과 같다.

영역	요 소
개인생활	명량, 성실, 생면존중, 자주, 사려, 절제, 실천의지
가정·이웃생활	예절, 가정애, 관용, 경애, 애교, 애향
시민생활	신의, 준법, 타인존중, 협동, 공익, 정의
국가생활	국가애, 국가발전협력, 민족애, 국제우호
통일안보생활	남북분단인식, 북한현실비판, 국방안보, 통일

영역	요 소
개인생활	1학년 도덕의 필요성, 합리적 사고와 양심, 바른생활자세
	2학년 인생의 목표, 행복, 의무, 사춘기 특성, 가치
	3학년 개성, 인격, 수신, 살신성인
가정·이웃생활	1학년 효, 조상숭배, 경로사상, 가정의 역할
	2학년 이웃사랑, 상부상조, 봉사희생, 전통도덕
	3학년 예, 예절, 전통의례, 의례준칙
시민생활	1학년 신뢰, 준법정신, 공동체생활
	2학년 민주주의, 협동, 참여, 대화, 자유와 평등
	3학년 사회의식, 직업윤리, 남녀역할, 정의사회
국가생활	1학년 국가,국민의 권리와 의무, 나라사랑
	2학년 자유민주주의, 경제발전, 환경보존, 국제정세, 복지국가
	3학년 민족문화, 외래문화
통일·안보생활	1학년 국토분단, 반공, 자주국방, 남북한 비교
	2학년 통일, 안보의식
	3학년 국제관계, 이념대립, 공산주의비판

영역	요 소
인간과 윤리 윤리사상의 흐름	1학년 인간과 삶과 윤리, 자아실현과 인격완성 청소년기의 특징, 윤리적 과제 동양윤리사상, 서양윤리사상, 한국윤리사상
사회와 윤리 국가와 윤리	2학년 현대사회윤리, 가정, 사회, 직장, 문화, 종교윤리 현대사회의도덕성 국민, 민족, 국가, 국가발전과 윤리 국제관계와 윤리
민주주의이념과 이데올로기 조국의통일과 번영	3학년 이데올로기의 의미, 계급, 특징, 민주주의 이념과 원리, 공산주의 이념과 실제 조국분단, 북한체제, 통일

고등학교 윤리 교과서의 어느 곳에서도 정직성에 관해서 언급되고 있지 않으며, 색인에서도 정직성이 포함되어 있지 않음은 물론이다.

2. 외국 교육의 현황

1) 일본 교육의 현황

일본도 우리나라와 마찬가지로 초·중·고등학교에서 도덕교육에 크게 관심을 기울이고 있다.

다만 우리나라 도덕과목은 정규교과영역의 일부로 성적이 매겨지는 데 반해 일본의 초·중등학교에서는 교과영역과 도덕영역이 별개로 설치되어 일정한 교과서가 없으며 점수가 주어지지 않는다. 다만 고등학교에서는 “윤리”과목으로 교과서도 있고 시험도 치른다. 초·중·고등학교 모두 연간 35시간이 할당된다. 초·중·고 동일한 교과내용의 기본틀을 표로 제시하면 다음과 같다.

자기자신에 관한 것	정직, 책임, 용기, 솔직성, 성실, 절제, 자유
타인과의 관계에 관한 것	인사, 친절, 감사, 우정, 신뢰, 존경, 협력
자연과 숭고한 것에 관계되는 것에 관한 것	생명의 존엄성, 자연의 위대함, 인간의 힘을 초월하는 것에 대한 경이
집단과 사회와의 관계에 관한 것	약속, 규칙준수, 부모·선생 존중, 책임

위의 표에서 보듯이 일본의 도덕교육은 이데올로기에 대한 내용이 빠지므로 대인생활과 사회생활에서 보다 철저히 덕목교육이 이루어지고 있다. 특히 정직성은 “자연과 숭고에 관한 장”을 제외하고는 전 영역과 전 학년에 여러 형태로 반복 제시 되고 있다.

2) 미국교육의 현황

일본에 비해 미국은 정직성의 문제에 대해 그

필요성을 더욱 강력히 주장하고 있으며, 구체적인 교육 프로그램을 개발하고 있는 실정이다. 몇가지 예를 들면, 1988년 미국 뉴욕 주 교육부의 보고서에서 현재 각급학교의 무질서와 혼돈에서 벗어나기 위해서는 가치교육이 절실히 필요하다는 것을 지적하고, 구체적인 목표로서 첫째, 정의, 정직성, 자기규제, 평등성의 진작, 둘째, 자기, 타인 및 공공기물을 동일하게 존중하는 교육, 셋째, 합리적으로 사고하는 방법과 기술훈련 등의 세 가

지를 제시하고 있다(Paris, 1988).

1989년 8월에 미국 수도 와싱턴에서 2일간 열린 교육 연구 및 개선위원회 협의회의 결과에서도 도덕가치교육을 일차적 목표로 제시하고 정직성을 그 우선 덕목으로 내세우고 있다. 이 보고서에서는 정규교과개설, 부모와 교사의 역할 규범, 각종 학교활동을 통한 정직성교육을 강조하고 있다(Paris, 1988). 1990년도 캔터키 주 교육부에서도 이타성, 예절, 민족주의, 정직성, 인간가치, 정의, 지식, 존중, 자기통제, 인내를 미국 학교교육의 10대 목표로 제시하고, 이들 덕목이 같은 비중으로 정규교과에 반영되어야 한다고 주장하고 있다(Kentucky State Dept. of education, 1990). 1992년도 와싱턴에서 열린 같은 위원회에서도 미국교육개혁의 방향이 성실성, 정직성, 자기성찰의 세 가지 개인적 덕목의 교육에서부터 시작되어야 한다는 점을 강조하고 있다(McCollough, 1992). 같은 해에 미연방교육부 보고서에서 미국고등교육의 내용중에 시민정신, 정직성, 사회적책임이 정규교육에 반영되어야함을 지적하고 있고, 「Heartwood-Program」이란 이야기 중심의 통합적인 정직성 교육프로그램의 효과를 검토한 보고서도 제출하고 있다(Buttrian 1992; Childers, 1989). 각종 정직성교육 프로그램이 미국 여러 주에서 개발되고 있는데, 「Heartwood-Program」을 위시하여, 1982년도 캘리포니아주에서 개발된 인격교육 *Character Education* 프로그램은 이타성, 정직성, 책임감, 존중, 권위 등의 덕목과 관련되는 일련의 행동을 학생들로 하여금 평가하게 하는 비판적 사고훈련을 중심으로 하고 있다(California School Boards Association, 1982). 1984년에 보고된 달라스 주 고등교육프로그램에서는 신뢰, 정직성, 공정성, 협동성의 준거에 따라 학생들로 하여금 자신의 행동을 돌아보

게 하는 “비판적 자기검토 *critical self examination* 기법을 사용하고 있다(LeCroy, 1984). 이들 대부분의 프로그램이 학생교육 중심인 데에 반해 제퍼슨 센터(Jefferson center)에서는 존중, 인내, 정직성, 동기의 네 덕목을 학생들에게 가르치기 위한 교사교육프로그램을 개발하여 사용하고 있다(Brooks & Kann, 1992). 이 외에도 정직한 풍토를 만들기 위한 교사교육의 중요성은 이 분야의 여러 학자들에 의해 지적되고 있다(Wilber & Wilber, 1986).

V. 정직성 교육을 위한 몇 가지 시사점

앞의 서언에서도 언급했듯이 우리나라 정직성 교육은 도덕교과에 의한 형식적 교육과 가정, 학교, 사회의 일상적 맥락에서 이루어지는 일반적인 학교 교육으로 구분될 수 있다. 일반적인 학교교육과 도덕교과교육을 위한 몇가지 시사점을 제시해 보고자 한다.

1. 도덕과 교육에서의 시사점

1) 도덕교과 내용의 변화

우리나라 정치사회적 여건의 불가피성을 감안 하더라도 도덕교과 내용이 지나치게 사회 및 국가윤리와 안보중심으로 구성되어 있는 경향이 있다. 일본의 도덕과 교육내용을 비교해보면 이러한 특징은 더욱 두드러진다. 우리사회의 전반적인 도덕성 수준을 높이기 위해서는 앞으로 도덕교과 내용은 정직성, 정의, 이타성, 인내, 성실성 등 개인적인 덕목의 계발을 위한 인간교육 중심으로 바뀌어야 한다. 앞에서 제시한 미국 교육개혁운동에서 제기되고 있는 주장들은 좋은 참고자료가 될 것이다.

2) 도덕교육방법의 변화

다른 교과와 달리 도덕교과는 지식 주입이나 단편적인 암기중심의 교육방법이 부적합하다는 것은 이미 잘 알고 있는 사실이다. 현재 도덕 교육이 토론중심의 학습방법을 도입하고 있는것도 이 때문이다. 그러나 학교에서 이루어지고 있는 토론의 심도에 대해서 재검토해 볼 필요가 있다. 만일 단순히 누가 옳은가, 왜 그러한가의 수준에서 토론이 이루어지고 있다면 이러한 토론에 의한 성과는 앞에서 언급한 의무판단의 수준에 머물게 되며 책임판단 수준까지 이르지 못할 것이다. 이러한 토론은 결과적으로 학생들의 정직성에 대한 가치판단과 신념과 바꿀 수 있으나 정직한 행위를 보장할 수 없다는 점은 앞에서 지적한 바와 같다. 정직성의 가치에 대한 판단과 신념이 행동으로 실현 될 수 있게 하기 위한 기법들을 앞으로 계속해서 생각해 보아야 할 것이다.

2. 일반적인 학교교육에의 시사점

1) 명확한 보상체계의 확립

정직하거나 부정직한 행동이 결과적으로 어떻게 보상 또는 처벌받아가는 학생들의 정직성 발달에 중요한 영향을 미친다는 것은 앞에서 언급한 바와같다. 이와 관련하여 우리학교가 학생에게 요구하는 정직한 행동의 목록과 이를 지머야 할 준거를 구체적으로 설정하여 학생들에게 알리고, 설정된 준거에 적합한 정직한 행동에는 보상을

주며 그렇지 않은 행동에는 규제를 가하는 명확한 보상체계를 확립하여야 한다. 이 때 유의할 점은 이러한 보상체계가 어떤 대상, 어떤 상황, 어떤 때를 막론하고 일관성 있게 적용될 때 소기의 목적을 달성할 수 있다는 점이다.

2) 다양한 역할모델의 활용

정직성에 관한 많은 연구자료들은 성인모델이 청소년의 정직성 발달에 미치는 영향을 특히 강조하고 있다. 이러한 점에서 학교에서 교사는 학생들의 정직성 획득에 결정적인 영향력을 갖는 역할모델이다. 서구에서와 같이 우리나라에서도 “교사교육을 위한 정직성교육프로그램”이 개발되어 교사연수 자료로 활용될 수 있어야 할 것이다.

3) 사회적 책임의 각성

정직하거나 부정직한 행동이 자신에게 가져다 주는 이익 및 불이익의 한계를 벗어나 자신의 행동이 타인에 미치는 사회적 영향력을 고려할 수 있게 될때 정직성의 사회적 책임에 대한 각성이 시작된다. 일차적으로 정직성을 단순한 개인적 덕목으로 고려하는 자기중심적인 사고의 틀에서 벗어나 타인과 자신이 속한 집단 전체의 가치풍토를 걱정하는 자세를 갖게 될 때 정직성의 사회적 책임에 대한 각성이 의미를 갖게될 것이다. 학교 현장에서 역할연습, 탈중심화 훈련, 자이통체력 개발훈련 등 사회적 책임을 각성하게 하는 구체적인 수업기법을 개발해 볼 필요가 있다.

참 고 문 헌

심연수 역. 1987. 커뮤니케이션과 사회진화 (Habermas, J. Communication and the evolution of society). 서울:오늘의 시민

서당.

Bandura, A. 1969. 'Social-Learning theory of identificatory Process.' In P. A. goslin

- ed., Handbook of socialization theory and Research. Chicago : Rand McNally.
- Beynold, D. 1992. Honety, Preseverance and other virtues : Using the 4 conditions of self-esteem in elementary and middle schools. ERIC Mumber : ED353531.
- Brooks. B. D. & Kann, M.E. 1992. Education. American School Board Journal, Vol. 79, No.12, 24-27.
- Burton, R. W. 1976. Honesty and dishonesty. Lickona, T. (Ed), Moral development and behavoir : Theory. research and so- cial issures. New York : Holt, Rinehart & Winstion.
- Buttran, J. L. et al. 1992. Evaluation of Heartwood-Program. Research for Bet- ter Schools, Inc., Philadelphia, Pa.
- California School Boards Association. 1982. A reawakening : Character education and the role of the school board member, Sacramento, CA.
- Childers, K. 1989. Reflections on moral educa- tion : Research in brief, Office of Educa- tional Research and Improvement. Washington, D.C.
- Endo,J.J. (Ed.). 1990. Institutional resear- ch : coming of age, Association for Insti- tutional Research.
- Grinder, R. E. 1961. 'New Technique for Research in Children's Concept of Jus- tice.' Child Development vol. 32.
- Hawaii State Board for vocational Education. 1992. An inventory of skills and knowl- edge necessary for a career. Research and Technical Reports
- Keane, B. M. 1984. Are you modeling honesty in your high school classroom ? : A checklist for teachers. Momentum, 15, 2, 36-38.
- Kentucky State Dept. of Education. 1990. Character and value education : Teach- ing strategies. Kentucky, Frankfort.
- Kohlberg, L. 1958. The development of modes of moral thinking and choice in the years ten to sixteen. Unpublished Ph.D. dissertation. University of Chicago.
- Kohlberg L. and Candee, D. 1984. ' ; The Reclation of moral Judegement to Moral Action?' In W. Kurtines and F. Gerwitz, eds., Morality Moral Behavior and Moral development, New York; Wiley Interscience.
- Kowalski, T. J. et al., 1992. Factors that princi- pals consider most important in select- ing new teachers. ERS Spectrum. Vol. 10, No.3, 34-38.
- LeCroy R.J. 1984. The Dallas guest for quali- ty : The college becomes a learning soci- ety. Paper presented at the Annual of the American Association of Communi- ty and Senior Colleges. 64th. Washing- ton,D.C. April 1-4.
- McCollough, T. E.1992. Trust and ethics in school reform. Council for Educational Development and Research, Washing- ton,D.C.
- Miller, M.T. & Seagren, A.T. 1990. Character- istics of Planned Giving Officers : Prac-

- ticing professionals' perceptions.
- Paris, D.C. 1988. Rhetorical consensus and policy dilemmas : Ualwes eduction in New York States. Rockefeller Institute Working Papers, No. 32.
- Piaget, J. 1932. The moral judgement of the child, Glencoe, Ill. : Free Press.
- Piaget J. 1965. The moral judgement of the child, Gleneoe.
- Semetana, J.G. (im press). Morality in content : Astractions, Applications, Fambiguities, R. Vasta (Ed.), Aunals of child development. London, Jessika Kingsley.
- Wiber, M. P., & Wiber, J. R. 1986. Honesty : Expanding skills beyond professional roles. Journal of humanistic Education and Devloment, 24, 4, 130-143.
- Wright,D. 1989. Moral competence : An exploration of the role of moral education. Frurther Education Unit, London, England.