

## 합의적 질적 분석을 활용한 교사의 청소년인성교육 관련 역량강화 방안

Schemes to Strengthen Teacher Competencies Related to  
Character Education for Adolescents by Means of Consensual  
Qualitative Analysis

박 소 영 • 조 아 미

명지대학교 청소년지도학과 강사 • 명지대학교 청소년지도학과 교수

**Pak, Soyoung • Cho, Ami**

Myongji University, Dept. of Youth Education and Leadership lecturer •  
Myongji University, Dept. of Youth Education and Leadership professor

## 합의적 질적 분석을 활용한 교사의 청소년인성교육 관련 역량강화 방안<sup>1)</sup>

### Schemes to Strengthen Teacher Competencies Related to Character Education for Adolescents by Means of Consensual Qualitative Analysis

박 소 영\*2) • 조 아 미\*\*3)

Pak, Soyoun\* • Cho, Ami\*\*

#### 국 문 요 약

본 연구의 목적은 청소년 인성교육을 위하여 교사가 갖추어야 할 역량에 대해서 살펴봄으로써 이에 필요한 교사의 역량을 파악하고 향상할 수 있는 방안을 제시하는 것이다. 이를 위해 비교적 특정 현상을 경험한 참여자를 대상으로 심층적인 분석을 하는 데 적합하다고 알려진 '합의적 질적 연구 방법(Consensual Qualitative Research: CQR)'을 활용하여 방법론적 틀을 구성하고, 현직교사 8명을 대상으로 심층면접을 실시하여 자료를 수집하고 분석하였다. 연구결과는 크게 '인성교육 관련 교사의 경험'과 '올바른 인성교육 실천을 위한 교사의 역량 강화 방안'이라는 두 영역에서 교육 현장의 다양한 현상과 함께 기술되었다. 연구 참여자들은 청소년 인성교육을 위하여 필요한 교사의 다양한 역량 중에서 자아역량, 대인관계역량, 직무역량이 중요하다고 생각하였다. 이를 향상하는 방안으로는 사례중심형 인성교육 매뉴얼과 가이드라인 확보, 교원학습공동체의 구성 및 운영, 교사의 내면 치유, 전문인력의 배치, 교사의 대인관계 기술 향상, 교권 확립, 저경력 교사를 위한 연수, 회복적 생활교육 도입, 교원연수제도 개선, 교사와 학부모의 관계 개선을 들었다. 본 연구는 교사의 교육 경험을 바탕으로 청소년 인성교육을 위하여 필요한 실제적인 역량을 알아보고 구체적이고 실현가능한 방안을 모색하는 데 의의가 있다.

**주제어:** 청소년 인성교육, 교사 역량, 합의적 질적 연구, CQR

1) 본 논문은 2017년도 교보교육재단 인성교육 현장연구 지원 보고서를 수정·보완한 것이다.

2) 명지대학교 청소년지도학과 강사

3) 명지대학교 청소년지도학과 교수, 교신저자

## I. 서 론

2017년 부산과 강릉 등에서 일어난 청소년 폭행사건으로 인하여 학교폭력에 대한 관심이 증가하고 있다. 학교폭력의 원인 중 하나로 청소년의 인성교육이 제대로 이루어지지 않았다는 비판이 있었다. 이와 관련하여 교육부는 2013년 인성교육 강화 기본계획에서 인성교육이 전면적으로 실시되도록 규정하였다. 이에 따라 각급 학교에서는 매년 자체적으로 인성교육에 대한 계획을 수립하여 시행해야 한다. 인성교육 강화를 위한 여러 방안이 논의되고 있는데, 여기에는 인성교육 프로그램 개발 운영, 학생 생활지도 및 상담 강화, 체육 및 예술교육 강화, 창의적 체험활동 확충 등 다양한 방안이 포함되어 있다. 이 방안들이 실효를 거두기 위해서는 무엇보다도 인성교육을 실시하는 교사의 인성교육에 대한 역량 강화가 시급한 실정이다(서경혜, 최진영, 노선숙, 김수진, 이지영, 현성혜, 2013).

학교에서의 인성교육이 성과를 거두기 위해서 여러 요인이 충족되어야 하겠지만 우선 기본적으로 인성교육을 기획하여 운영할 수 있는 교사들의 역량이 얼마나 갖춰져 있는가가 중요하다. 이것은 인성교육 담당자로서 교사가 인성 및 인성교육의 의미와 특성, 학생들의 인성발달 실태에 근거한 효과적인 인성교육의 전략과 방법을 이해하고 실천할 수 있는 역량을 함양해야 한다는 것을 의미한다(이인재, 2016). 학생들의 인성교육을 효과적으로 하기 위해 교사의 역량이 중요한 것은 기존의 덕목 중심의 인성교육이 역량 중심으로 변했기 때문이다. 즉, 학교 인성교육은 과거와 달리 학생들이 알고 있는 도덕적 선이나 옳음을 효과적으로 실천하는데 필요한 역량을 강조한다는 것이다. 따라서 청소년의 올바른 인성교육을 위해서는 인성교육을 체계적으로 기획하고 실천할 수 있는 교사의 역량이 먼저 요구된다.

교사의 전문성이란 교사가 교과내용에 대한 지식과 교수법의 지식에 숙달했다는 의미에 한정되지 않는다. 이제까지 교사는 교과내용에 대한 높은 수준의 전문성을 가진 사람이었다. 그러나 이제 교사의 전문성은 여기에 인성교육에 대한 전문성을 추가해야 한다고 본다. 또한 인성교육의 과정에는 교사의 전 인격이 동원되고 매개될 수밖에 없으므로 교사의 인성은 교사의 전문성으로 비중 있게 다루어져야 한다(정윤경, 2015). 청소년에게 인성교육을 할 때 교사들에게 우선 필요한 것은 인성교육에 대한 비전과 열정, 그리고 인성교육의 내용과 방법에 대한 탄탄한 지식과 실천 능력이다. 학교폭력, 육설, 부정직, 무절제 등 청소년들이 보여주는 심각한 인성 부재로 인하여 인성교육에 대한 내·외적 요청이 강력해도 인성교육의 주체인 교사 스스로가 인성교육에 대한 풍부한 지식과 열정이 없으면 원하는 인성교육의 목표를 달성할 수가 없다(이인재, 2016).

청소년의 인성교육을 위해 교사가 갖추어야 하는 역량은 현직교사와 예비교사 모두 필요한

것이다. 현직교사는 인성교육을 위한 역량 강화를 할 필요가 있다. 그 방법은 교사 연수가 될 수도 있고 자기주도적 학습이나 교육공동체 활동을 통할 수도 있을 것이다. 반면, 예비 교사의 경우에는 교·사대의 교육과정에 의한 역량 습득이 될 수 있을 것이다. Schulman(1987)은 교사의 지식 기반 핵심은 내용과 교수법의 교차점에 있다고 하면서 교과교육학적 지식을 가장 중시하였다. 실제로 현재 교·사대 교육과정(교과내용학과 교과교육학을 합친 전공 영역, 교육학적 지식에 해당하는 교직 영역 그리고 교양 영역)에서는 교과교육에 해당하는 전공 영역의 배점이 가장 높다. 이것은 교사가 되는 데에 교과 내용과 가르치는 방법에 대한 지식의 숙달이 중요하다고 가정하는 것을 말해준다. 이러한 교사교육에 대해 현재 교·사대 교육과정에는 교과지식과 교수방법론에 비해 인성교육의 내용과 방법은 매우 빈약하다고 비판한다(김국현, 2013). 예비교사들은 교·사대 과정에서 학생들의 인성을 제대로 교육하는 데 필요한 역량을 키워야 한다.

이처럼 청소년의 인성교육을 위한 교사의 역량 강화에 대한 주장이 사회적으로 폭넓은 공감대를 얻고 있으나, 이와 관련된 선행 연구에서는 대체로 이론적 논의 수준의 선언적 연구에 그치고 있다. 교사로서의 전문성에 대한 논의는 비교적 풍부하나 교사가 청소년들의 인성교육을 하기 위해서 어떤 역량이 필요한지에 대한 논의가 거의 없는 실정이다.

그러므로 본 연구에서는 청소년의 인성교육을 위하여 교사가 갖추어야 할 역량에 대해서 살펴보고자 한다. 이를 위하여 비교적 특정 현상을 경험한 참여자를 대상으로 심층적인 분석을 하는데 적합하다고 알려진 합의적 질적 연구 방법(Consensual Qualitative Research: CQR)을 사용하여, 현직교사들을 대상으로 심층면접을 실시한 후 이들이 청소년의 인성교육을 위해 필요하다고 생각하는 역량을 파악하고 이를 향상할 수 있는 방안을 제시하고자 한다. 연구 참여자는 조기 인성교육의 중요성과 인성지도 영역에서 교사의 영향력을 고려하여 초등학교 교사로 한정하였다. 연구의 목적에 따라 설정된 연구 문제는 다음과 같다. 교사들은 청소년 인성 문제에 관하여 어떤 경험을 했고, 청소년 인성교육을 위해 필요한 교사의 역량은 무엇이며, 이를 향상하는 방안은 무엇인가? 본 연구의 결과는 교사가 인성교육을 체계적이고 효과적으로 기획하고 가르치는 데 필요한 역량 개발에 대한 기초 자료를 제공할 수 있을 것이다.

## II. 이론적 배경

### 1. 인성과 인성교육

## 1) 인성과 인성교육의 개념

인성교육은 인성에 대한 교육을 근간으로 하므로 먼저 인성의 개념에 대해 알아볼 필요가 있다. 인성이라는 단어는 그 안에 많은 추상적인 의미가 있다. 동양에서는 인격(人格), 성품(性品), 기질(器質), 성격(性格), 인간성(人間性) 등의 유사한 뜻의 단어들과 혼용되어 사용되고 있고 서양에서는 인성을 대체할만한 용어로 'character', 'personality' 등이 있다. 인성의 개념은 학자마다 보는 관점에 따라 약간의 차이가 있다. 인성의 개념은 다양하고 모호한데 그 이유는 자연환경 속에 분명하게 존재하는 개념이 아니라 인간의 내재적 및 외현적 행동 특성을 설명하기 위하여 정의된 개념이기 때문이다(김운중, 2016).

일반적으로 인성은 시간과 상황에 걸쳐 지속하며 사람들을 구별해주는 특징적인 사고, 감정, 행동의 양식으로 간주한다(황정규, 1998). 인성은 정직, 정의와 같이 핵심 윤리적 가치가 될 수 있는 덕목인 도덕적 인성(moral character)과 인내심, 용기처럼 도덕적 행동을 지지해 주는 덕목인 행동적 인성(performance character)으로도 구분할 수 있다(Lickona & Davidson, 2005). 또한 인성은 개인의 성격이나 개성, 인격, 혹은 기질 등의 어느 특정요소만을 가리키기보다는 환경에 의한 영향까지 모두 포함하는 종합적 의미이다(장사형, 2011). 인성은 존중, 공정성, 보살핌 등의 도덕적, 윤리적 가치와 책임감, 신뢰, 시민성 등을 망라하는 개념으로, 개인 또는 집단의 정서적, 지적, 도덕적 자질은 물론 이러한 자질들이 친사회적 행동으로 발현되는 것을 포함하기도 한다(미 교육부, 2008). 인성이란 긍정적이고 건강한 개인의 삶과 사회구성원으로서의 삶을 살아가기 위해 갖추어야 할 바람직한 특질과 역량이라고 정의되기도 한다(현주, 2014). 이처럼 인성은 개인의 선천적인 특성과 환경적인 영향에 의한 후천적인 특성들이 합해져 이루어진 것이라 볼 수 있다. 선천적으로 타고나는 기질, 본성과 후천적으로 개인이 생활하는 환경 그리고 개인의 가치관 등이 어우러져서 사람의 품성 즉, 인성이 형성된다고 할 수 있다.

인성을 배양하거나 함양하는 교육이 바로 인성교육이다. 인성교육이 우리나라 공교육에서 다루어지기 시작한 것은 비단 최근의 일이 아니다. 무엇을 강조하는가에 따라 다양한 관점과 접근에서 조금씩 다른 용어로 표현되어 오기는 했지만, 인성교육이란 자신의 내면을 바르고 건전하게 가꾸고 타인·공동체·자연과 더불어 살아가는 데 필요한 인간다운 성품과 역량을 기르는 것을 목적으로 하는 교육을 말한다(인성교육진흥법, 2015).

또한, 인성교육은 건전하고 올바른 성품과 인성 역량을 갖춘 시민을 육성하여 개인의 행복과 안녕을 증진할 뿐만 아니라, 개개인의 존엄과 가치가 존중되는 세계로의 진보를 이루어내는 데 이바지할 수 있는 인간을 육성하는 데 목적을 두고 있다(정미경, 박균열, 임소현,

허은정, 박상완, 정창우, 김왕준, 2016). 인성교육의 핵심덕목은 정직, 책임, 존중, 배려, 소통, 협력, 효, 예절 등이며 핵심역량은 자기관리역량, 심미적/감성역량, 의사소통역량, 갈등관리역량, 공동체 역량으로 나누어 볼 수 있다(교육부, 2016). 인성을 사람의 품성으로 이해한다면 인성교육이란 사람의 품성을 만드는 교육으로 볼 수 있다. 인성교육은 가치 있는 품성을 함양하기 위한 교육적 활동이며 사람의 인격을 높이는 교육이라고 할 수 있다.

## 2) 인성교육 정책

인성교육은 학생들의 바람직한 인성을 함양시키기 위한 교육목적 아래에 우리나라 국가 교육과정 전 단계에서 꾸준히 추구되어 왔다(차성현, 2012). 그중 세 가지 핵심적인 정책에 의해 인성교육에 대한 관심은 점점 높아지게 되었다고 볼 수 있다.

첫 번째는 1995년에 발표된 '5.31 교육개혁안'이다. 이는 국가 교육과정에서 인성교육을 보다 공식적이고 명시적으로 다루기 시작하는 기점이 되었다. 그 영향으로 학교 현장에서는 바람직하다고 여겨지는 덕목을 선정하여 가르치는 방식의 지식중심 인성교육에서 벗어나 학생들이 직접 경험하고 실천할 수 있도록 하는 실천중심의 인성교육으로 변화하기 시작했다(김민성, 2014; 홍후조, 백혜조, 고영희, 2013).

두 번째는 2009 개정 교육과정에서의 '창의 인성교육 기본방안'이다. 이를 통해 우리나라 교육계는 학생들의 창의성과 인성 발달에 더욱 많은 관심을 쏟게 되었다. 하지만 상대적으로 창의성이 더욱 중시되었기에 인성에 대한 관심은 다소 소홀했던 경향이 있었다(손경원, 2016).

세 번째는 2014년 '인성교육진흥법안 발의' 및 2015년 '인성교육진흥법 시행'이다. 이는 국가 교육과정의 차원에서 나아가 법적인 차원에서까지 인성교육의 중요성을 강조하게 된 가장 큰 변화라 할 수 있다.

우리나라 인성교육은 '인성교육진흥법'이 제정되기 훨씬 전에도 공교육에서 지속해서 실시됐다. 최근 인성교육 정책은 지식 위주의 교육을 벗어나 체험·실천 중심교육을 지향하고 있으며, 가정-학교-지역사회와의 연계를 통해 인성교육의 역할을 지역사회로까지 확장했다. 하지만 학교 현장에서 인성교육은 학교 상황이나 개별 교사의 역량과 의지에 따라 인성교육이 다르게 전개되고 있다(김수진, 2015). 또한 인성교육을 단시간 내에 가시적인 효과를 내는 데 집중하고 있어 깊이 있는 인성의 함양이 이루어지지 못한다는 지적을 받았다(강선보, 박의수, 김귀성, 송순재, 정윤경, 김영래, 고미숙, 2008). 이것은 인성교육의 목표가 학생들에게 실천·체험 기회를 단순히 제공하는 수준을 넘어서 인간다운 삶을 실현하는 데 필요한

삶의 기술(skills) 또는 노하우(know-how)를 ‘체화’하는 데 두어야 한다는 것을(정창우, 2016) 고려해 볼 때 문제점으로 볼 수 있는 부분이다.

## 2. 청소년 인성교육을 위한 교사의 역량

### 1) 교사의 일반적인 전문성

교사의 전문성에 대해서는 다양한 정의가 제시되고 있다. 한명희(1997)는 교사의 전문성을 교사에게 주어진 업무상황에서 필요한 능력, 자질, 성향, 가치, 기술, 행동양식 등과 그것들을 가능하게 하는 여러 가지 특성들의 총합이라고 하였다. Schulman(1987)은 일반교수법적 지식, 교과내용 지식, 교육과정 지식, 교과교육학적 지식, 학습자와 그들의 특성에 관한 지식, 교육적 맥락에 관한 지식, 교육목표, 목적, 가치와 그것들의 철학적 역사적 배경에 관한 지식으로 분류하였다. OECD의 교사지식 항목 (2001)에는 교육과정 본질과 (교과)내용 지식, 교수법을 유효적절하게 사용할 수 있는 능력과 교수법적 기능, 자신에 대한 비판적 사고, 교사 전문성을 신장을 위한 반성적 역량, 타인의 존엄에 대한 인식과 헌신, 학급내외에서 발생하는 경영상의 책무를 감당할 수 있는 능력이 포함되어 있다. 광병선(2012)은 역량이라는 개념을 도입하여 이해역량(Understanding), 수업역량(Instruction), 소통역량(Communication)을 제시하였다.

과거부터 교사의 전문성은 주로 지식과 기술에 초점을 둔 좁은 의미에서 논의되었다(김운종, 2016). 광병선, 김세곤, 박소영, 박엘리사, 서보상, 전제상, 조경옥(2012)이 역량이라는 개념을 도입한 바가 있기는 하지만 교사의 일반적인 전문성은 지식과 기술을 중심으로만 언급될 뿐 인성교육이나 생활지도 능력에 관해서는 큰 관심이 없었다. 그러나 최근 들어 교사에게 요구되는 교직전문성이나 훌륭한 교사의 특징에 발견되는 요소들을 보면 새로운 사회 변화와 학교의 역할 변화에 발맞추어 인성교육을 위한 역량과 같은 새로운 전문성을 요구하고 있다.

위의 선행연구를 바탕으로 교사의 일반적 역량을 인지적 측면과 정서적 측면으로 구분해서 제시하면 다음과 같다. 인지적 측면에는 교과지식과 교육학지식을 포함하고, 정서적 측면에는 교사의 개인가치관과 학습자에 대한 이해를 포함하고 있다.

<표 1> 교사의 일반적 전문성

| 교사의 역량 | 대분류               | 구성항목   |
|--------|-------------------|--|
| 인지적 측면 | ● 교과 지식           | • 교과내용, 교육과정, 교육목표, 교육목적, 수업계획, 언어능력   |
|        | ● 교육학 지식          | • 교수법, 교육적 맥락, 교육의 철학적 배경, 수업전략  |
| 정의적 측면 | ● 개인(교사) 가치관      | • 긍정적 정서, 교직원, 인간애, 학습자정신, 교육공동체 의식, 책임감, 교직에 대한 헌신, 학생에 대한 존중과 신뢰, 교육행위에 대한 감수성, 비판적사고, 반성적 역량, 자기개발, 자신감, 학급경영 |
|        | ● 학습자에 대한 이해 및 소통 | • 학습자 특성 파악, 타인의 배려, 소통, 공감태도  |

## 2) 인성교육을 위한 교사의 전문성

인성교육이 중요해짐에 따라 교사의 전문성에는 전통적으로 이야기되는 일반적인 전문성 이외에 또 다른 전문성이 요구되고 있다. 그중 하나가 청소년의 인성교육을 위한 교사의 전문성이다. 최근에는 학생들이 학교 이외의 다양한 매체와 경로를 통해 더욱 다양한 지식과 정보에 쉽게 접근하고 습득할 수 있게 되었다. 이로 인해 지식전수자로서의 선생님의 역할은 그 중요성이 약해지고 있다. 반면, 2015년 인성교육진흥법의 제정·공포로 최근에 와서는 교사의 핵심적 역할이 생활지도와 인성교육 실천가의 역할로 전환되고 있다. 전통사회에서는 가정에서 출발하여 가족으로부터 일상생활에서 받았던 인성교육이 이제 학교교육으로 전가되어 선생님들의 몫이 되었다. 이렇듯 학교가 인성교육의 핵심적 주체가 된다는 것은 교사가 인성교육의 실천 중심에 서야 한다는 것을 의미한다.

인성지도 능력이라는 것은 개념 자체가 포괄적이기 때문에 명확한 정의가 내려지지는 않았지만, 교사가 학생들에게 인성을 갖추도록 지도하고 가르치는 능력이라 할 수 있다(권동택, 2012). 학교에서 인성교육이 성과를 거두기 위해서 여러 요인이 충족되어야 하겠지만 우선 기본적으로 인성교육을 기획하여 운영할 수 있는 교사들의 역량이 얼마나 갖춰져 있는가가 중요하다(이인재, 2016). 청소년 인성교육을 위해 교사가 갖추어야 하는 전문성과 역량에 대해서는 많은 논의가 있었다. 인성의 구성요소와 역량은 다음과 같이 요약될 수 있다.

정창우(2015)는 교사의 인성교육 실천 전문성 요소로 교사의 교육철학 및 신념, 인성발달 촉진을 위한 지도 및 평가방법, 인성발달 촉진을 위한 교사-학생 간 상호작용 방식, 교사



자신의 인성파악 및 자신감의 네 가지를 제시하였다. 조난심(2015)은 교사의 자격기준을 토대로 교과교육을 통한 인성교육의 방향을 연계하여 '교원의 교과교육을 통한 인성교육 역량' 일곱 가지를 제시하였다. 여기에는 교과교육을 통해 길러야 할 인성교육의 가치덕목·역량 설정, 교과교육 내용에 인성교육의 가치덕목·역량 연계와 구체화, 교과별로 효과적인 인성교육 방법 활용, 인성교육의 과정과 결과에 대한 평가, 인성교육을 포함한 교과 교육과정 편성·운영, 인성교육 차원의 성찰, 인성교육 전문성 개발이 포함된다. 황숙희(2017)는 인성교육을 위한 교사가 갖추어야 할 교수역량으로는 설계역량, 소통역량, 자기관리역량을 추출하였다. 이 중 설계역량은 교사가 인성교육을 위해 수업 전 미리 갖추고 있어야 할 인지적 역량으로 교육과정 이해력, 교과내용 이해력, 학생이해력을 포함하고 있다. 소통역량은 교사가 창의·인성교육의 실천과정에서 요구되는 행동적 역량으로 상호작용력, 상황대처력이다. 자기관리역량은 수업 후 교사가 인성교육의 점검 및 노력 등의 정의적 역량으로 성찰력과 연관력이다. 한편, 교사의 전문성이 일반적인 영역과 수업 및 생활지도 차원에서 요구되는 교사의 인성으로 구분되어 제시되기도 한다(장은정, 이대일, 권재기, 2014).

선행연구를 바탕으로 인성교육을 위한 교사의 역량은 크게 개인적 역량, 사회적 역량, 직무역량으로 구분할 수 있다. 개인적 역량은 자신의 생각, 감정, 행동을 조절·통제하고 자신의 목표와 관련된 행동을 자발적으로 지속하는 능력으로 정의할 수 있고 끈기, 인내, 근면, 노력, 자신감, 도덕성 등이 포함된다. 사회적 역량은 타인의 생각, 감정, 관점을 이해하고 파악함으로써 타인과의 긍정적 관계를 형성하고 소통할 수 있는 능력으로 시민정신, 배려, 연민, 공감, 사회적 책임감, 협동 등이 포함된다. 직무역량은 수업의 설계 및 교수능력, 교육과정 및 교과내용 이해력, 업무처리능력 등이 포함된다.

<표 2> 인성교육을 위한 교사의 역량

| 교사의 역량 | 구성 항목   |
|--------|---|
| 개인적 역량 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 긍정적 자아개념, 자기조절, 성취동기, 감성지능, 책임감, 지속적 배움, 신념, 확산적 사고, 성찰력, 도덕성</li> </ul>           |
| 사회적 역량 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 대인관계 능력, 갈등해결 능력, 타인입장 이해, 협동능력, 민주시민의식, 존중, 상호작용, 예절, 교양, 의사소통 능력, 리더십</li> </ul> |
| 직무역량   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 교육과정 및 교과내용 이해력, 언어능력, 업무처리능력, 수업 전문성, 수업설계 능력, 상담기술</li> </ul>                    |

### 3. 국내·외 인성교육의 실제

#### 1) 국내 인성교육

학교현장에서는 초·중·고등학생을 대상으로 인성교육을 위한 프로그램이나 지도 자료를 꾸준히 개발하여 실천하고 있다. 교육부에서는 학교현장에서 실시하고 있는 인성교육에 대해 우수 사례를 선정하여 이에 대한 사례집을 제작 및 배포하고 있다. 이는 학교현장에서의 새로운 인성교육 모델을 제안하는 한편, 이를 실천하는 학교를 발굴하여 학교현장에서의 인성교육이 퍼질 수 있도록 하기 위함이다. 초·중·고등학교에서 실시하고 있는 인성교육을 교육부, 대전광역시교육청, 한국교육개발원(2017)에서 선정 및 발간한 우수 운영 사례집을 토대로 살펴보면 다음과 같다. 초등학교는 25개 학교, 중학교는 15개 학교, 고등학교는 10개 학교가 우수사례로 선정되었으며, 학교급 별로 1개의 학교를 인성교육 우수 모델 학교로 선정하여 시상하였다.

먼저 초등학생을 대상으로 학교에서 이루어지고 있는 인성교육을 살펴보면, 선정된 25개교에서 공통으로 볼 수 있는 것은 학교, 가정, 지역사회와의 유기적 협력으로 인성교육을 실시하여 인성을 내면화시키고자 하는 것을 볼 수 있다. 이는 학교에서 학생을 지도하는 교사가 인성교육을 시키는 것이 중요한 만큼 학생들의 삶의 기반이 될 수 있는 가정, 사회의 역할도 중요함을 의미한다. 이를 위해 학교에서는 가정통신문이나 지역 협조를 통해 인성교육이 체계적이고 지속해서 이루어질 수 있도록 하는 실정이다. 또한 교과중심 교육으로 지속해서 인성교육이 이루어지도록 하고 있다. 교과중심 교육을 학생들이 생활 및 학습 전 영역에서 인성을 체험하고 경험함으로써 인성을 내면화할 수 있도록 하는 데 그 목적이 있다. 이를 위해 실천중심 교육, 학생중심 교육이 시행되고 있다. 그리고 소통과 배려, 나눔의 중요성을 강조하고 있다. 이는 인성의 여러 덕목 중, 다른 사람과의 관계의 중요성을 학교현장에서 강조하고 있음을 알 수 있다.

이밖에 초등학교 학교현장에서 활용할 수 있도록 개발된 인성교육 프로그램도 있다(교육인적자원부, 2004; 삼성의료원 사회정신건강연구소, 2016). 각각의 프로그램에서 공통으로 볼 수 있는 것은 첫째, 자아탐색 및 자기 계발과 관련 있는 자기관리 역량을 증진하는 것이다. 둘째, 다른 사람과 소통하고 합리적으로 의사결정을 하며, 배려하는 측면을 강조한 사회성 역량을 증진하는 것이다. 셋째, 협동과 예를 중시하며 자기주도적 리더십을 증진할 수 있는 시민의식 역량을 증진하는 것이다. 이는 인성교육을 통해 다른 사람과 더불어 살아가는 삶에서의 인성의 중요성을 알려주고 이를 학습함으로써 청소년이 인성을 내면화할 수

있도록 하는 것을 알 수 있다.

중학생을 대상으로 학교에서 이루어지고 있는 인성교육을 살펴보면, 선정된 15개교에서 공통으로 볼 수 있는 것은 학교, 가정, 지역사회와의 유기적 협력으로 인성교육을 실시하여 인성을 내면화시키고자 하는 것을 볼 수 있다. 초등학교에서 실시한 인성교육을 연장선으로도 볼 수 있는데, 초등학교 인성교육은 주로 습관화되도록 하는 것이었다. 반면 중학생을 대상으로 이루어지는 인성교육은 인성교육을 통해 학생의 소질과 재능을 발견할 수 있도록 교육함으로써 초등학교 때보다 체계화되어 있다고 볼 수 있다. 이를 위해 교과중심 교육뿐 아니라 창의적 체험학습활동을 활용하여 인성교육이 더욱 실천중심으로 교육될 수 있도록 하고 있다.

고등학생을 대상으로 학교에서 이루어지고 있는 인성교육을 살펴보면, 선정된 10개교에서 공통적으로 볼 수 있는 것은 학생 스스로 자치활동을 통해 인성교육이 초·중등학교보다 실천적으로 되어 있음을 알 수 있다. 또한 인성수업 연구회 및 또래교사제 등을 통해 학생과 교원이 인성교육을 왜 하는지에 대한 공감대도 형성되어 있으며, 함께 인성교육을 위해 노력하고 있음을 알 수 있다.

인성교육 우수 사례로 제시된 초·중·고등학교의 인성교육 현황을 살펴보면, 지식적인 교육보다 학교생활 공간 속에서 학생들이 인성을 내면화하고 학습하며 적용할 수 있도록 교육하고 있음을 알 수 있다. 이를 위해서는 학생 개개인의 노력뿐 아니라 학생들을 지도하는 교사 역시 인성을 내면화하고 있어야 함을 알 수 있다. 이를 통해 교과 이외의 학교생활 전반에 걸쳐 인성교육이 이루어지도록 할 필요가 있다.

## 2) 국외 인성교육

미국은 인성교육협의체(Character Education Partnership, CEP)를 결성하여 인성교육을 체계적으로 추진하였으며, 2001년 'No Child Left Behind Act of 2001(NCLB)'법을 통해 인성교육과 관련된 덕목, 평가방법 등을 제시하고 있다(지은림, 도승이, 이윤, 박소연, 주연희, 김해경, 2013). 인성교육협의체에서는 '좋은 인성의 기본이 되는 핵심 도덕 가치(배려, 정직, 공정, 책임, 자기 존중)와 수행 가치(근면, 윤리의식, 인내)를 촉진한다.' 등과 같은 인성 교육을 위한 11개 원리를 제안하고, 이 원리에 따라 프로그램을 개발하도록 하고 있다.

이러한 인성교육이 청소년에게 원활히 이루어지게 하려고 미국에서는 인성교육 파트너십(Character Education Partnership)과 같은 인성교육 전문 연구교육기관에서 인성교육 전문성 향상을 위한 교육 지원서비스를 제공해 왔다(<http://character.org>). 인성교육 파트너십에서는

인성교육의 개념과 원리 정립 및 인성교육 실천을 위한 다양한 전략 및 프로그램을 개발하여 보급함으로써 교사의 역량을 강화하고 있다. 미국에서는 인성교육을 위해 연방 정부, 주 정부, 교육청, 인성교육 대표 민간단체에서 중등교원을 대상으로 인성교육을 실시하고 있다.

독일의 교육은 지식과 이를 활용할 수 있는 능력을 함께 증진하는 것을 목표로 전체적인 교육을 지향하고 있다(정광희 외, 2015). 이명준 외(2011)는 독일 사례에 대한 연구를 통해 절대 평가 위주의 저경쟁 교육이 독일 교육의 우수성을 뒷받침해 준다고 하였다. 또한 독일의 교육은 대화와 토론을 중요시하는 사회 풍조, 학교교육 전체를 아우르는 인성교육 풍조, 사고력 양성에 초점을 둔 수업 방식과 평가 방식, 생활 교육과 자연친화적 교육을 통한 도덕성 함양, 문화적/예술적 소양 계발을 통한 도덕성 함양의 특징을 가지고 있다고 하였다(김영래, 2011). 즉, 독일은 이러한 교육 환경을 기반으로 학교의 모든 교육 내에서 전반적으로 인성교육이 실시되고 있음을 알 수 있다.

일본은 청소년 인성교육과 관련하여 마음의 교육(心の教育)의 중요성을 오래전부터 강조해왔다. 그 배경에는 거둬드는 심각한 왕따, 자살, 등교 거부, 비행 문제의 확산과 규범의식의 희석, 자존감정의 부족, 생활습관의 확립 부족 등 청소년을 둘러싼 우려할 만한 여러 문제가 있었다(栗本 賢一, 石丸 憲一, 2017). 2004년 문부과학성에 의해 설치된 감정의 과학적 해명과 교육 등의 응용에 관한 검토회에서는 청소년 문제의 요소로 인지, 감정, 행동의 제어 등을 제시한 바 있다. 여기에서는 이것이 마음의 문제이고, 이러한 아이들의 마음의 문제는 더는 간과할 수 없는 사회적 문제이며, 적절한 대응책이 강구되지 않으면 저출산 시대의 일본 미래가 위태롭다고 경고했다(文部科學省, 2005). 일본은 이런 마음의 문제를 적극적으로 해결하기 위하여 도덕교육의 변화를 모색했고, 여러 논의 끝에 2015년 도덕수업을 도덕의 시간에서 특별 교과 도덕으로 변경하기에 이르렀다. 이는 전후 일본 도덕교육의 역사에서 큰 개혁으로 평가받고 있다(川上 ぼる江, 2017).

이런 필요성에 따라 문부과학성(2015)에서는 도덕교육의 충실을 위한 자료 등을 홈페이지에서 제공하는 아카이브 센터를 설치하고, 생각하고 토론하는 도덕수업 만들기의 참고가 되는 실천사례집(영상자료 등), 도덕과 특별활동 등으로 활용할 수 있는 왕따의 구체적인 사례 등을 순차적으로 공개하며 각 학교의 노력을 뒷받침하고 있다. 또한 생각하고 토론하는 도덕으로의 전환 취지에 대해 널리 알리기 위해, 각 도도부현 등이 실시하는 자체 교재 작성, 연구협의회 등에 대한 지원, 전국 단위의 도덕교육 지도자양성 연수(독립 행정법인 교원연수센터와 공동) 도덕의 특별교과화에 대한 학부모 진단 작성·배포도 진행하고 있다. 중학생을 대상으로 학교에서 이루어지고 있는 인성교육을 살펴보면, 선정된 15개교에서 공통으로 볼 수 있는 것은 학교, 가정, 지역사회와의 유기적 협력으로 인성교육을 실시하여

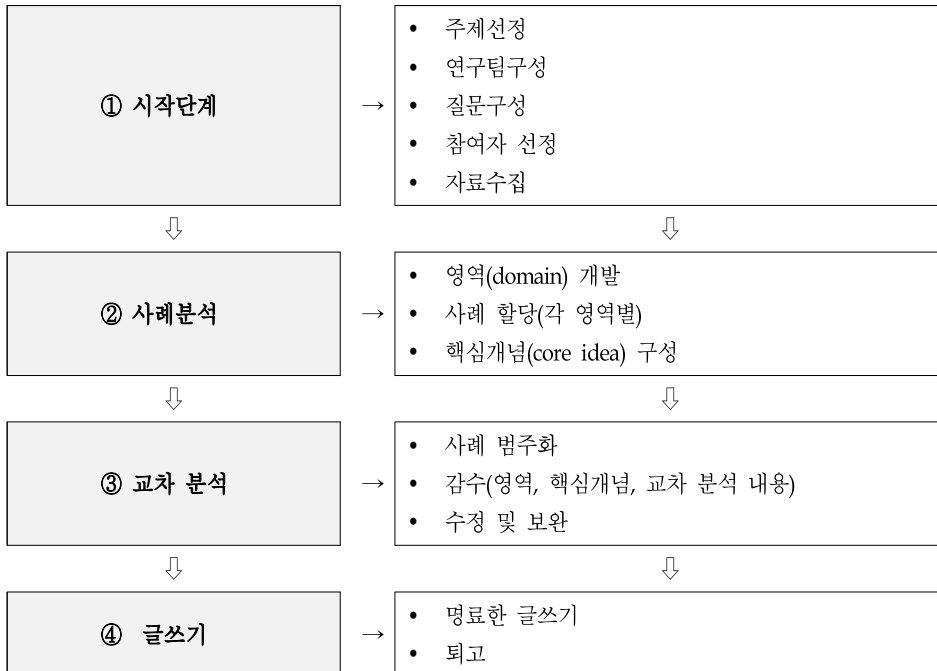
인성을 내면화시키고자 하는 것을 볼 수 있다.

### Ⅲ. 연구방법

#### 1. 합의적 질적 연구방법

본 연구에서는 면접내용 분석을 위해 합의적 질적 연구방법(Consensual Qualitative Research: CQR)을 사용하였다. 이 방법은 Hill, Thompson과 Williams(1997)가 소개한 질적 연구 방법으로 소수의 사례를 가지고 귀납적으로 접근하는 분석방법이다. 연구를 진행하면서 연구자의 주관적인 해석의 오류를 막기 위해 3명의 평정자 간의 논의 및 합의과정을 거쳤다. 또한 전문지식을 가지고 있는 감수자의 감수과정을 거쳐 자료의 내용을 범주화하였다. CQR은 특정 현상을 경험한 참여자를 대상으로 심층적인 분석을 하는 데 적합한 연구방법이다(Hill, 2012).

<표 3> CQR 연구단계



본 연구에서는 소수의 연구 참여자들(현직교사)의 사례에 대해 깊이 풍성하며 체계적인 연구가 필요하므로 CQR을 사용하여 청소년들의 인성교육 활성화를 위한 교사의 역량 강화 방안을 모색하는 데 초점을 두었다. CQR의 연구절차는 아래의 표와 같이 4단계로 구분할 수 있다(Hill et al., 1997).

## 2. 연구 참여자

본 연구는 연구주제에 적합한 교직 경험을 가진 현직교사 8명을 목적 표집하여 연구 참여자로 선정하였다. 연구 참여자는 초기 인성교육의 중요성과 인성지도 영역에서 교사의 영향력을 고려하여 초등학교 교사로 한정하였다. 연구 참여자는 인성교육과 관련한 교원학습 공동체에서 활동하고 있거나, 교내 인성교육 관련 업무를 담당하거나 또는 교육청 인성교육 연수를 담당하는 등 인성교육과 관련한 교육적 경험이 풍부한 교사를 선정하였다. 연구 참여자의 근무지는 서울 4명, 경기 2명, 충남 2명이고, 성별은 남자 5명, 여자 3명이며, 교직경력은 6~28년까지 고르게 분포되어 있다. 연구 참여자의 특성은 <표 4>와 같다. 연구자는 면담 전 연구 참여자에게 연구목적과 면담과정에 대하여 설명하고, 익명성 및 비밀보장에 대해 주지시킨 후, 연구동의를 받음으로써 연구윤리를 고려하였다.

<표 4> 연구 참여자의 특성

| 참여자 | 성별 | 교직경력 | 직급   | 근무지역 |
|-----|----|------|------|------|
| A   | 남  | 8    | 초등교사 | 충남   |
| B   | 여  | 25   | 초등교사 | 서울   |
| C   | 남  | 7    | 초등교사 | 충남   |
| D   | 여  | 28   | 초등교감 | 경기   |
| E   | 남  | 6    | 초등교사 | 경기   |
| F   | 여  | 23   | 초등교사 | 서울   |
| G   | 남  | 23   | 중등교사 | 서울   |
| H   | 남  | 15   | 초등교사 | 서울   |

### 3. 연구도구

연구자는 선행연구를 토대로 면접질문지를 작성하고, 내용검증을 위해 1명의 예비조사자를 모집하여 사전 인터뷰를 하였다. 사전 인터뷰 내용을 토대로 추가·제외 문항을 선정하고 2명의 평정자들(청소년지도학과 박사 및 박사수료생)과 2회 논의를 거친 수정으로 2차 면접 질문지를 작성하였다. 감수자(청소년지도학과 교수)의 질문지 감수를 거쳐 최종 면접 질문지를 확정하였다. 최종 면접 질문지는 인적사항을 제외한 2개의 영역, 10개의 문항으로 구성되어 있다.

<표 5> 심층 면접 질문지

| 질문 내용                    |  |
|--------------------------|--|
| 인적사항                     | 성별, 교직경력, 직급, 근무지  |
| 청소년의 인성문제                | 청소년 인성 문제에 대한 최근 사회적 분위기<br>인성교육법 개정 현장의 변화<br>인성 및 인성교육에 대한 견해                                |
| 인성교육 관련 교사의 교육경험         | 청소년에게 가장 필요한 인성<br>인성교육을 위해 교사에게 가장 필요한 역량<br>인성교육을 위해 받은 교육 경험<br>학교교육과정에서의 인성교육<br>인성교육시 문제점 |
| 인성교육 실천을 위한 교사의 역량 강화 방안 | 올바른 인성교육을 위한 효과적인 방안<br>인성교육을 위한 교사의 역량 강화 방안  |

### 4. 자료수집 및 분석

본 연구에서는 우선 심층면접(2017년 8~10월)을 통해 8개의 원자료 녹음파일을 수집하여 전사하였다. 자료 분석에 앞서 CQR 연구 경험이 있는 평정자를 중심으로 평정팀(청소년지도학 전공자 3명)은 CQR 관련 선행연구를 활용하여 교육을 진행하였다. 평정팀은 전사 자료를 바탕으로 영역 만들기-중심개념 구성하기-교차 분석 순으로 자료 분석을 진행하였다. 전사 자료를 간결하게 요약하는 중심개념코딩 작업 후 1차 감수과정을 거쳐 범주와 중심개념이 적절하게 도출되었는지 피드백을 받았다. 다음으로 중심개념의 교차 분석을 통해 각

영역의 중심개념을 범주화하고 이를 빈도로 표시하는 작업을 거쳤다. 평정팀은 Hill(2012)의 연구방법에 따라 총 8사례 중 7사례 이상에서 나타나는 경우, '일반적(general)', 과반수인 4사례 이상에서 나타나는 경우 '전형적(typical)', 과반수 이하인 경우를 '변동적(variant)'으로 분류하여 표시하였다. 마지막으로 2차 감수과정을 거쳐 교차 분석 결과를 검토하고 감수 결과를 평정팀에 의해 수정하는 작업을 거쳤다.

## IV. 연구결과

본 연구는 청소년 인성교육을 위한 교사의 역량 강화 방안을 알아보기 위하여 인성교육과 관련한 교사의 경험을 함의적 질적 연구방법을 사용하여 분석하였다. 원자료는 영역, 중심개념, 교차 분석(빈도) 순으로 분석하였고, 8개의 사례에 대한 교차 분석 결과 '인성교육 관련 교사의 교육 경험', '올바른 인성교육 실천을 위한 교사의 역량 강화 방안'이라는 2개의 영역이 도출되었다. 2개 영역에 대한 하위영역은 총 8개, 범주는 총 34개가 도출되었으며, 이에 대한 교차 분석 결과는 <표 6>에 제시하였다. 빈도는 각 항목에서 공통으로 나타난 사례의 빈도수가 7~8개이면 일반적 범주, 4~6개이면 전형적 범주, 3개 이하이면 변동적 범주로 표기하였다.

인성교육 관련 교사의 경험 영역에서는 ①청소년 인성문제의 심각성, ②청소년 인성문제의 원인, ③청소년에게 필요한 인성 관련 역량, ④예비교사 시절 인성과 관련한 교육경험, ⑤현직교사로서의 인성과 관련한 교육 경험 영역이 도출되었으며, 청소년의 인성문제라는 현상에 대한 진단과 원인에 대해 파악한 후, 인성교육을 실천하기 위한 역량 강화를 위해 과거 어떤 교육을 받았는지, 현재 교사가 된 이후 어떤 교육을 받고 있으며, 인성문제를 해결해야 하는 상황에서 어떤 도움을 받을 수 있는지에 대해 알아보고자 하였다. 이에 연구 참여자의 인성문제와 관련한 경험을 중심으로 교·사대 학생이었던 예비교사 시절 인성교육과 관련한 경험과 교사가 된 이후 받는 연수와 인성교육 관련 업무지원시스템에 대해 응답했던 자료를 중심으로 분석하였다.

올바른 인성교육 실천을 위한 교사의 역량 강화 방안 영역에서는 ①인성교육과 관련한 교사의 역량, ②인성교육 문제 해결 방안, ③교사의 역량 강화 방안 영역이 도출되었으며, 인성교육을 실천하는 데 교사로서 어떤 역량이 가장 필요한지, 인성교육 문제를 해결할 방안은 무엇인지, 인성교육 문제 해결의 한 영역으로서 교사의 역량강화 방안은 무엇인지 알아보고자 하였다. 이에 연구 참여자의 인성교육과 관련한 구체적인 경험 사례와 이를 해결하기 위해 노력했던 과정, 그 과정에서 느꼈던 문제와 해결방법에 대한 응답을 중심으로 분석하였다.



<표 6> 교사 분석 결과

| 영역                           | 하위영역                  | 범주   | 빈도   |
|------------------------------|-----------------------|--|--|
| 인성교육 관련 교사의 경험               | 청소년 인성 문제의 심각성        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 학교폭력에 대한 사회의 민감성 증가</li> <li>• 학교폭력에 대한 빈도수 증가</li> <li>• 언론의 과장된 보도</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 일반적(8)</li> <li>• 전형적(5)</li> <li>• 변동적(3)</li> </ul>   |
|                              | 청소년 인성 문제의 원인         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 가정의 문제</li> <li>• 교권의 추락</li> <li>• 입시 위주의 교육</li> <li>• 차별 위주의 학교폭력위원회</li> <li>• 교사의 자질 부족</li> <li>• 오염된 미디어 문화</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 일반적(8)</li> <li>• 일반적(8)</li> <li>• 일반적(8)</li> <li>• 일반적(7)</li> <li>• 변동적(3)</li> <li>• 변동적(3)</li> </ul>                                     |
|                              | 청소년에게 필요한 인성 관련 역량    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 사회성역량(협력, 배려, 공감, 관용)</li> <li>• 자아역량(자아존중감, 자기이해)</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 일반적(8)</li> <li>• 전형적(4)</li> </ul>   |
|                              | 예비교사 시절 인성과 관련한 교육 경험 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 교·사대 문화(사제동행)</li> <li>• 교과목 수강</li> <li>• 동아리 활동</li> <li>• 경험 없음</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 전형적(4)</li> <li>• 변동적(2)</li> <li>• 변동적(2)</li> <li>• 변동적(2)</li> </ul>   |
|                              | 현직교사로서 인성과 관련한 교육 경험  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 교사 연수</li> <li>• 교원학습 공동체(교사 동아리)</li> <li>• 현장 연구(사례 보고서)</li> <li>• 대학원</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 일반적(8)</li> <li>• 전형적(6)</li> <li>• 변동적(2)</li> <li>• 변동적(1)</li> </ul>   |
| 올바른 인성교육 실천을 위한 교사의 역량 강화 방안 | 인성교육과 관련된 교사의 역량      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 사회성역량(대인관계능력, 의사소통능력)</li> <li>• 자아역량(자아존중감, 자기이해)</li> <li>• 직무역량(교수학습능력, 실천의지)</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 일반적(8)</li> <li>• 전형적(4)</li> <li>• 전형적(5)</li> </ul>   |
|                              | 인성교육 문제 해결 방안         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 올바른 부모 교육</li> <li>• 가정-학교-사회의 네트워크 강화</li> <li>• 경쟁 위주의 학교문화 개선</li> <li>• 인성교육 위주의 교육과정 구성</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 일반적(8)</li> <li>• 일반적(8)</li> <li>• 일반적(7)</li> <li>• 전형적(5)</li> </ul>   |
|                              | 교사의 역량 강화 방안          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 교사의 올바른 인성 함양</li> <li>• 교원 연수 제도 개선</li> <li>• 교원학습공동체 활성화</li> <li>• 교사의 심리적 건강 진단 및 개선</li> <li>• 교수학습능력신장</li> <li>• 교원업무 경감</li> <li>• 폐쇄된 교직문화 개선</li> <li>• 교내 인성 관련 전문 인력 배치</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 일반적(8)</li> <li>• 일반적(7)</li> <li>• 일반적(7)</li> <li>• 전형적(4)</li> <li>• 전형적(5)</li> <li>• 전형적(5)</li> <li>• 전형적(6)</li> <li>• 전형적(4)</li> </ul> |

## 1. 인성교육 관련 교사의 경험

‘인성교육 관련 교사의 경험’영역은 청소년 인성문제의 심각성과 원인, 청소년에게 필요한 인성 관련 역량, 예비교사 시절 인성과 관련한 교육 경험, 현직교사로서 인성과 관련한 교육 경험에 대한 하위 영역을 포함하고 있다. 총 5개의 하위영역에서 19개의 범주가 도출되었다.

### 1) 청소년 인성문제의 심각성

교사들은 언론에서 학교폭력에 대한 심각성이 보도되면서 학교 인성교육에 대한 문제점이 공론화되고 있다는 사실은 공통으로 인지하고 있었다. 하지만 학교폭력에 대한 빈도수가 증가했기 보다는(전형적5) 학교폭력을 대하는 사회의 민감성이 증가했다는 인식을 보였다(일반적8). 또한 언론에서 사건을 이슈화하기 위하여 편향적이고 과장된 보도를 하여 현상을 왜곡했다는 의견도 있었다(변동적3).

빈도가 증가했기보다도 더 많이 공개됐죠.(...) 요새는 아이의 상처라던가 피해라던가, 실수를 용납하지 않고 이해하려고 들지 않고, 그냥 학교폭력으로 보고 처벌하거든요. 횡수가 양적으로 많은 것보다 붕괴가 되었다는 측면이 극적으로 이해가 되니까 그렇게 말하죠(사례B).

아이들이 단순하게 놀다가 생길 수 있는 갈등도 다 학교폭력으로 넘어가 버리고. 이게 교육적 효과가 있는 건지 폭력을 주입하는 건지 모르겠더라고요. 저는 학교폭력이 아이들의 변화로 많아진 것보다는 인식을 그렇게 끌고 가는 태도가 가장 큰 문제가 있지 않나 생각합니다(사례F).

인성문제를 더불어 사는 사회에서 적응하지 못하고, 타인과 협력하는 자세를 갖추지 못한다거나(사례B), 타인을 배려하거나 피해를 주지 말아야 한다는 인식과 규칙을 지켜야 한다는 것에 대한 개념이 부재하거나(사례F), 자기감정에만 충실하고 타인의 고통에 무감각한 현상이(사례C) 포함된다면 심각하다고 판단되나, 학교폭력의 발생 빈도가 증가했다는 사실을 인정해도, 그 원인은 예전과 달리 학교폭력의 범주가 과도하게 확장되었다는 인식이 일반적이었다. 교사들은 청소년 인성문제에 대해서 학교라는 공동체 생활에 적응하지 못하는 학생들은 증가했고 그로 인하여 실제 인성지도에 어려움을 겪고 있으나, 학교폭력의 범주 안에 포함되는 사건들이 양적으로 증가했다는 사실에는 크게 공감하지 못하는 것으로 나타났다.

## 2) 청소년 인성문제의 원인

교사들은 청소년 인성문제의 원인은 가정의 문제(일반적8), 교권의 추락(일반적8), 입시 위주의 교육(일반적8), 처벌 위주의 학교폭력위원회(일반적7), 교사의 자질부족(변동적3), 오염된 미디어 문화(변동적3)에 있다고 응답하였다. 올바른 인성교육을 실천하지 못하는 원인은 교사의 개인적 요인보다는 사회적 요인이 크다고 인식하였다. 인성문제라는 현상의 이면에 내재하여 있는 사회적 환경 변화가 선행되어야 한다고 공통으로 주장하였다. 교권의 추락으로 인성교육을 실천하기 힘든 학교 분위기와 이기적인 학부모의 반발로 인성지도에 고충이 크다고 토로했다.

우리 아이 자존감 떨어지게 뭐 하나. 교사가 말을 하면 모든 것이 민원이 돼. 학습이 부족한 학생은 노력을 요함이라고 써야 하는데 이런 것도 민원을 넣어.(...) 교사는 무기력이 학습되어 있어. 교사가 무엇을 할 수 있는데. 이게 지금 인성교육을 지도하고 있는 교사의 실태야(사례A).

선생님들이 얘기하는 건 학부모 교육부터 해야 한다는 거예요.(...) 교권이 너무 떨어지다 보니까 문제가 있을 때 선생님들이 말을 하면 우리 선생님은 우리 애를 미워한다. 그렇게 받아들여요.(...) 어떤 경우에는 (관리자 입장에서) 선생님에게 아이에 대한 열정을 버리라고 말하고 싶을 정도로 힘들 때가 있어요(사례D).

교사들은 인성문제를 학교폭력 가해자나 학부모, 교사 개인에게만 책임을 전가하지 말고 사회 환경 및 제도의 문제점을 우선 개선해야 한다는 공통적인 인식을 나타내었다. 학교와 교사에게 인성문제를 해결할 수 있는 권위는 부여하지 않은 채 문제에 대한 책임만을 묻고 있는 현실에 대해 비판적인 태도를 드러냈다. 한편 교권을 회복하기 위해서는 교사의 역량을 강화하는 데도 관심을 기울여야 한다는 의견도 있었다. 여기에는 교사의 인성이 학생에게 큰 영향을 끼칠 수 있으며, 교사가 인성문제에 대해 폭넓은 시각과 적절한 해결 방법을 지녀야 올바른 인성교육을 실천할 수 있다는 인식이 담겨있었다.

교육의 전제는 관계라고 하죠. 관계에서부터 출발해라. 내가 학생과 학부모와 친밀한 관계형성을 했다 질문에서부터. 관계능력이 좋아야 하는데 관계능력이 좋다는 것은 인간의 존엄성에 대하여 교사가 얼마나 체득하고 있느냐. 아이들의 존엄성에 대한 철학이 굉장히 중요하다는 생각이 들고(사례B)

그 당시만 해도 체벌금지법 전이라 아이들을 몰상식하게 패더라고요. 화가 나면 아이들을 발로 차기도 하고 이런 것들이 쌓이고 쌓인 아이들이 결국은 터져서 선생님을 패는 지경까지 갔던 거죠.(...) 아이들 인성이 무너졌다고 하는 것보다 실질적으로 교권이 그렇게 만든 거죠(사례G).

또한 최근 발생하고 있는 청소년 인성문제의 가장 큰 원인으로 오염된 미디어 환경을 지적하기도 했다(사례 A, C, E). 담임교사나 특정 친구에 대한 안티카페를 만들어서 근거 없는 비방과 욕설을 올려 비난여론을 형성한다거나, 인터넷에서 주로 사용하는 비속어와 말투를 현실에서도 그대로 사용한다거나, SNS로 교류하면서 상대방의 인격과 감정을 고려하지 않은 글을 전하는 등 문제가 많다고 했다. 폭력적이거나 선정적인 정보와 자료들이 필터링 없이 청소년에게 영향을 주고 있기 때문에 올바른 미디어 사용을 위해 인성교육의 한 분야에 미디어 리터러시 교육이 포함되어야 한다는 주장도 있었다(사례E).

### 3) 청소년에게 필요한 인성 관련 역량

교사들이 청소년에게 가장 필요한 인성 관련 역량으로 제시한 요소들은 자아역량과 사회성역량으로 분류하였다. 자아존중감이나 자기이해 등이 포함된 자아역량(전형적4)보다 타인과의 관계에서 요구되는 사회성역량(일반적8)이 더욱 일반적인 것으로 나타났다. 교사들은 요즘 청소년은 학교라는 공동체 안에서 생활하는 데 요구되는 협력, 배려, 공감, 관용 등이 부족하며 이로 인해 여러 문제가 발생한다고 진술했다.

인성은 도덕성이 되기도 할 거고, 품성이 되기도 할 거고, 지덕체 교육이라고도 하겠는데, 하나 하나 따져보자면 책임감, 협력성, 봉사정신, 이타성, 관용, 타인에 대한 이해능력 등 많이 있을 거예요(사례B).

아이들한테 필요한 덕목이라면 배려, 배려심인 것 같아요. 친구의 행동에 대해 이해하려고 생각 안 하고 도와주려고 하지 않죠(사례D).

인성교육이라는 것이 인간 대 인간의 관계성 문제잖아요. 사람과 어울림 속에서 배려도 배우고, 자기책임도 배우는 것이고, 여러 가지 인성적인 요소를 배우게 되죠(사례E).

자아역량과 관련한 덕목이 필요하다고 진술한 경우에도 타인을 이해하기 위해서는 먼저 자기 자신에 대한 이해와 존중이 선행해야 한다는 인식이었다(사례B). 가정에서 충분히 사랑을 받지 못하면 타인에 대한 분노와 불신이 가득하게 되고 결국 부정적인 언행으로 표출

된다는 것이다. 긍정적인 자기이해능력을 가지고 있다면 타인에게도 함부로 하지 않을 것이며, 공감과 배려는 저절로 습득된다고 진술했다(사례E). 자아역량이 필요하다는 의견도 결국 사회성역량을 높이기 위해 선행되어야 한다는 의견으로서 그만큼 사회성역량이 중요하다는 것을 강조했다.

#### 4) 예비교사 시절 인성과 관련한 교육 경험

예비교사 시절 이들이 인성과 관련한 교육경험은 많지 않았다. 그 중에서도 교·사대 문화(사제동행)가 전형적이었고 그 외에는 변동적이었다. 교사들은 보통 교육대학교와 사범대학 과정을 이수하는데 교·사대 교육과정에는 교과지식과 교수방법론에 관한 내용이 주를 이루고 교사의 인성함양이나 인성교육 실천을 위한 내용은 빈약한 것으로 나타났다. 교육대학교의 경우 윤리교육과 심화과정을 이수한 교사들은 인성교육 관련한 교과를 수강한 경험이 있었으나(사례A·C), 이외는 관련 교과를 수강하거나 교육프로그램에 참여한 경험이 있는 교사는 없었다. 예비교사 집단이라는 교·사대의 특수한 학교문화 속에서 자연스럽게 교사로서의 인성함양과 실천의지를 확립할 수 있었다고 진술한 교사가 전형적이었다. 동아리 활동을 통해 타인을 이해하고 협력하는 자세를 배웠고 이런 경험이 인성교육을 실천하는 밑거름이 되었다는 진술도 있었다(사례B·F).

인성과 관련된 직접적인 학문을 배우는 것은 없어도 시스템을 통해서 아니면 협력과제를 통해서 과마다 행사를 준비하는 과정에서, 그런 것을 많이 강조하니까. 교사이기 때문에 이렇게 하지 이렇게 하면 안 되지. 교사라는 것을 많이 강조하니까(사례A).

교수님들이 교사상에 관해서 이야기 하셨던 것 같아요. 교대를 나오게 되면, 너희들은 다 동그란 모양을 가진 교사가 되어서 나갈 것이다. 우리가 이상적으로 추구한 교사상들을 암암리에 꾸준히 주입했던 것 같아요. 교사는 헌신적이고 사명감과 봉사정신을 품고(사례F).

교사의 인성함양과 인성교육 실천을 위한 역량을 신장하기 위해서는 교·사대 교육과정 안에서 학습이 이루어져야 한다고 생각하지만, 임용고시에 인성을 평가를 포함하는 것에는 회의적인 반응을 보였다. 임용시험에 인성을 평가할 수 있는 항목을 만들어도 합격하기 위해 평가할 때만 거짓으로 인성을 보여주려고 한다든지(사례A), 압박면접이나 심층면접을 한다고 해도 일회적인 평가로 인성을 파악한다는 것은 불가능하다고 생각했다(사례C). 이는 평가를 중심으로 한 인성교육 역량강화는 실효성을 거두기 어렵고, 교·사대 시절 인성교육

관련 교육적 경험을 풍부하게 쌓을 수 있도록 교육과정 개편과 학교문화 조성이 시급하다는 사실을 나타낸다.

## 5) 현직교사로서 인성과 관련한 교육 경험

현직교사로서 인성과 관련한 교육 경험은 주로 교사연수(일반적8)와 교원학습 공동체(전형적6)를 응답했다. 교사연수의 경우에는 2015년 인성교육진흥법이 발표되면서 각급 학교에서 매년 자체적으로 인성교육에 대한 계획을 수립하여 시행해야 하므로 의무 연수를 받은 경험이 많았다. 특정 과목과 일정 시간을 반드시 이수해야 하는 의무 연수에 대해서는 만족도가 낮았다. 올바른 인성교육 실천을 목적으로 교사의 역량 강화를 위해서 연수가 필요하다는 사실은 공감하지만 공통적으로 연수의 내용이나 방법적인 측면에서 문제를 인식하고 있었다.

인성에 대해서 정말 전문적으로 사례중심의 실천적인 인성강사, 정말 질 높은 인성강사가, 진짜 역량이 높은 사람이 인성강사로서 교사를 대상으로 연수를 해주는 것은 거의 없어. 정말 인터넷으로 인성강의 듣고 자격증 딴 사람들이 지도하는 형편이거든(사례A).

의무적으로 받아야 하는 연수가 있고 자율적으로 선택해서 듣는 연수가 있는데, 인성교육, 안 전교육 같은 것은 워낙 많아서 아예 교육청에서 묶어서 연수를 만드는데 의무니까 제대로 안 듣게 되더라고요. 시간은 이수하지만 원격연수로 넘어가게 되고(사례C).

반면에 교원의 전문성을 높이기 위한 대안으로 등장한 교원학습 공동체에 대한 경험에 대해서는 긍정적인 진술을 하였다. 교원학습 공동체는 집단 구성원에 따라 크게 교외와 교내로 나뉘는데 주로 교내에서 활동하고 있는 교사가 많았다. 근무지에 따라서 약간씩 다른 형태를 보였으나, 학년을 중심으로 또는 교과나 주제를 중심으로 팀을 꾸려서 정기적으로 연구회의를 하고 가끔은 전문가를 초빙하여 자체적인 연수도 시행하고 있었다. 교원학습 공동체는 그동안 교사 커뮤니티로서 동학년 중심의 학년협의회나 교내 교사동아리가 있었는데, 이보다 더욱 체계적으로 계획되어 운영되고 있는 형태였다. 교사들은 형식적인 연수보다 교사가 자발적으로 참여하는 교원학습공동체의 교육적 효과가 더 좋다고 느꼈으며(사례C), 교사 간 소통이 이루어질 수 있기 때문에 학습운영하거나 아이들의 인성교육을 하는데 많은 도움을 주고받았을 수 있다고 진술하였다(사례F).

## 2. 올바른 인성교육 실천을 위한 교사의 역량 강화 방안

‘올바른 인성교육 실천을 위한 교사의 역량 강화 방안’영역은 인성교육과 관련된 교사의 역량, 인성교육 문제 해결 방안, 교사의 역량 강화 방안에 대한 하위영역을 포함하고 있다. 총 3개의 하위영역에서 15개의 범주가 도출되었다.

### 1) 인성교육과 관련된 교사의 역량

‘올바른 인성교육을 실천하는 데 필요한 교사의 역량은 무엇인가’란 질문에 대한 답변으로 교사들은 여러 요소를 제시하였는데, 이를 자아역량, 사회성역량, 직무역량으로 분류하였다. 자아역량(전형적4)에는 자아존중감과 자기이해가 포함되며, 사회성역량(일반적8)은 대인 관계능력과 의사소통능력이 포함되고, 직무역량(전형적5)은 인성교육의 내용과 방법에 대한 지식적 소양과 이를 실천하고자 하는 의지가 포함되었다.

자아역량의 범주에는 자기이해, 존중, 행복, 자신감 등의 단어가 포함되어 있는데, 최근 교권의 추락과 함께 교사를 신뢰하지 않는 사회 분위기가 형성되면서 교사들은 학생을 교육하거나 학부모와 소통하는 데 있어서 무기력한 존재로 느껴질 때가 많다고 응답했다. 인성교육 뿐만 아니라 모든 교육활동을 운영하는 데 있어 교사로서의 자존감을 되찾아야 한다고 진술했다. 또한 올바른 인성교육을 실천하기 위해서는 교사의 인성 함양이 우선되어야 하며, 교사의 심리적 안정을 위해서는 이를 관리하고 지원해 주는 제도적 방안이 모색되어야 한다는 의견을 내놓았다.

어떤 면을 경멸하기 시작하면 대화도 하기 싫고, 자기 반 아이들과 학부모도 싫어지고, 중요한 다면 대화도 잘 안 되고 소통도 이해도 안 되고 그러니까 자기가 귀한 존재 교사는 이런 철학이 있어야 한다는 생각이 들어요(사례B).

내가 자신 있게 애들을 끌고 가야 한다는 선장의 개념으로 자신감이 있어야 하는데 점점 그런 것이 없어지고 있어요. 애들한테 휘둘리고요(사례D).

인성이라는 것이 사람은 누구나 내가 행복하고 내가 만족하지 않은 상태에서 주변 사람들을 제대로 보살필 수 없다고 봐요(사례G).

사회성역량의 범주에는 대화, 소통, 협력, 공감, 이해 등의 단어가 포함되어 있는데, 이는

교사 간, 학생 및 학부모 간의 관계 형성에 가장 필요한 역량이라고 생각했다. 사회성역량은 청소년이 가장 필요한 역량으로도 대답하였는데, 학생의 인성지도를 위해서는 교사가 먼저 그에 대한 덕목을 체화하고 있어야 한다는 주장과 맥락을 같이 한다. 최근 폐쇄적인 교사문화로 인해 교사 간 소통이 활발하지 않고 이런 풍토는 교실문화에까지 그대로 이어져 학생들의 인성에도 부정적인 영향을 끼친다고 진술했다. 사회성역량을 키우기 위해서는 특히 학생 및 학부모와 적극적으로 소통하기 위한 상담기술을 지녀야 한다고 응답했다.

교사가 학생의 말을 끝까지 인내해서 들어주고 학생 내면에는 어떤 목소리를 가졌는지 어떤 도움이 필요한지를 파악하고 도와줄 수 있는 상담교사로서의 역량이 필요하지 않을까 싶습니다(사례C).

지식도 알아야 하니까 중요하고 같이 가야 하지만 우리는 몸으로 느끼고 체험하고 공감할 수 있는 능력이 중요하죠. 단적으로 학교폭력이 많이 일어나는 교실을 보면 담임선생님과 대화나 소통이 안 이루어진 경험이 꽤 되어요(사례E).

직무역량의 범주에는 지식적인 측면과 실천의지에 대한 측면으로 나눌 수 있는데, 지식적인 측면에는 교수학습능력, 교육과정 재구성, 교사로서의 전략, 다양한 방법 등의 단어가 포함되었고, 실천의지에 대한 측면에는 사명감, 책임감, 인내심, 실천, 의지 등의 단어가 포함되었다. 교사는 기본적으로 인성교육에 대한 내용과 방법에 대한 전문적인 지식이 있어야 하지만, 그보다 중요한 것은 여러 악조건 속에서도 학생에 대한 사랑으로 끊임없이 인성교육을 실천해나가는 자세라고 생각했다. 인성교육을 실천하는 데 있어서 가장 기본적으로 필요한 것은 세상과 인간에 대한 이해를 바탕으로 교사로서의 확고한 교육적 철학을 세우는 일이라고 응답했다.

책임감 때문에 힘들게 교사생활하시는 분도 있는데 책임감이 제일 중요해. 학생의 잘못된 행동 잘한 행동 자체를 뭔가 보여주는 것은 교사가 가진 책임감이 있어야 가능한 것. 뭔가를 바꿔준다는 것은 한순간의 교육을 통해서가 아니고, 누군가 이것을 계속 끊임없이 공감해주는 것이 있어야 해(사례A).

인성교육을 실천하기 위한 역량은 나름의 인내겠죠? 기다림과 인내심. 기다림에 대한 교육적 철학이 있으면 좋겠어요. 학생관. 교육에 대한 철학이 잡히면 사실 형식적인 측면이나 결과적인 측면을 보지 않고 인간적인 부분들, 연민의 정을 좀 더 깨달을 수 있지 않을까 합니다.(사례F)



## 2) 인성교육 문제 해결 방안

청소년 인성교육 문제해결과 관련해 교사 요인에 국한하지 않고 전반적인 해결방안을 모색한 결과 올바른 부모교육, 가정-학교-사회의 네트워크 강화, 경쟁 위주의 학교문화 개선이 일반적으로 도출되었고, 인성교육 위주의 교육과정 구성이 전형적으로 도출되었다. 이는 앞서 청소년 인성교육 문제의 원인을 살펴볼 때, 인성문제라는 현상의 이면에 내재한 사회적 환경 변화가 선행되어야 한다는 주장과 맥락을 같이 한다. 교사들은 학교폭력을 개인의 인성문제로 국한해서 해결방안을 모색하지 말고 환경과 제도의 개선을 통한 사회 공동의 노력이 요구됨을 공통으로 주장했다.

인성교육의 출발점은 사실은 가정, 학교에서 작은 사회로 나아가죠. 인성이 길러지는 가장 가깝고 최초이고 지속되는 것이 가족이죠. 교사처럼 부모가 가장 모델링이 되는 존재이기 때문에 부모인성교육이 필수죠(사례B).

학교에서의 인성교육 효과가 지속적이고 꾸준히 가기 위해서 당연히 가정의 교육이 뒷받침되어야겠죠(...) 학교의 역할도 있음과 동시에 부모님들의 집안에서 아이들을 안정적으로 케어하고 보호할 수 있는 시스템적인 지원들이 많아져야 한다고 봐요(사례F).

학교와 관련해서는 학교문화 안에서 비교와 경쟁의 요소를 줄여나가는 것이 인성교육 문제 해결을 위한 중요한 요소라고 제시했다(사례B). 특정 시간에만 이루어지는 인성교육은 효과가 없기 때문에 학교의 모든 것을 인성교육과 연결 짓고 분위기를 조성해야 한다고 주장했다(사례A). 학교문화가 바뀌면 교사문화와 교실문화가 바뀌게 되고 이는 결국 인성의 변화를 끌어낼 수 있다고 응답했다(사례H). 올바른 인성교육을 위해서는 무엇보다 입시 위주의 교육제도를 개선하고 건전한 학교문화를 조성해야 하며, 청소년이 건강하게 성장할 수 있는 환경을 만들기 위해 가정-학교-사회의 연대가 중요하다는 인식을 드러냈다.

## 3) 교사의 역량 강화 방안

올바른 인성교육 실천을 위한 교사의 역량 강화 방안에는 교사의 올바른 인성 함양, 교원 연수 제도 개선, 교원학습공동체 활성화가 일반적으로 도출되었고, 교사의 심리적 건강 진단 및 개선, 교수학습능력신장, 교원업무 경감, 폐쇄된 교직문화 개선, 교내 인성 관련 전문 인력 배치가 전형적으로 도출되었다. 범주 간 관련성을 짚어보면, 교사의 올바른 인성함양을

위해서는 교사의 심리적 건강 진단 및 개선이 선행되어야 하고, 교수학습능력을 신장하기 위해서는 교원 연수 제도 개선과 이를 위한 대안으로 교원학습공동체를 활성화해야 한다는 결론이 난다. 교원학습공동체를 활성화하기 위해서는 교원업무 경감으로 자율연수 시간을 확보해야 하고, 교내 전문가의 도움을 받아 양질의 연수가 이루어질 수 있어야 하며, 이로 인해 폐쇄된 교직문화가 개선될 가능성이 있다고 생각했다.

교사의 올바른 인성함양과 교사의 심리적 건강 진단 및 개선에 관해서는 인성교육을 실천하기 위해서는 교사 스스로가 그런 덕목들이 체화되어 있어야 하고, 교사의 심리상태가 건강하지 못하면 학생의 인성에 부정적인 영향을 끼칠 수 있기 때문에 정기적인 진단과 개선하고자 하는 노력이 필요하다는 내용이 담겨있다.

교사의 언행과 괴리되어 있는 교육방법을 쓴다는 것은 가식이라고 느끼고 한계가 분명히 있다고 보거든요. 그래서 인성교육을 제대로 하려면 교사자체가 그런 것들이 몸에 배어있어야 한다고 보는 거예요(사례F).

교사에게 자기 체크리스트라든지 스트레스 정도라든지 자기를 진단할 수 있는 기회를 정기적으로 주고, 모든 교사에게 정신건강을 관리하고 이런 것들을 조합해서 자기성찰을 할 수 있는 기회를 줘야 해요(사례B).

올바른 인성교육을 실천하기 위해서는 인성교육의 내용과 방법에 대한 전문적인 지식을 지녀야 한다고 생각했다. 교사들은 지식적인 측면보다 실천의지의 중요성을 강조했지만, 기본적으로 인성교육에 대한 풍부한 지식과 지도 방법을 가지고 있어야 한다고 진술했다. 교수학습능력을 신장하기 위해서는 우선 교원 연수 제도 개선이 필요하고, 이를 위한 대안으로 교원학습공동체를 활성화해야 한다고 주장했다(사례B). 교원학습공동체를 활성화하기 위해서는 우선 교원업무 경감으로 자율연수 시간을 확보해야 한다는 의견이 전형적이었다. 인성교육의 중요성을 인지하고 뭔가 교육적인 시도를 하고 싶어도 과도한 업무 때문에 실제 고민하고 적용하기가 어렵다거나(사례C), 예전과 달리 요즘 교사는 업무도 많고 연수도 많아서 동료교사와 소통할 기회나 자기통찰을 할 여유가 없다는 의견이 있었다(사례F). 인성 지도를 효과적으로 하기 위해서는 학생 및 학부모와 원활하게 대화할 수 있는 상담능력이 필요하다고 생각하고 있으며, 학교 전담으로 배치된 상담교사가 있다면 업무지원도 받을 수 있고 연수에도 크게 도움이 될 거라고 진술했다(사례A·D).

## V. 논의 및 결론

본 연구에서는 청소년의 인성교육을 위하여 교사가 갖추어야 할 역량에 대해서 살펴보기 위하여 현직교사 8명을 대상으로 심층면접을 실시하여 이들이 청소년의 인성교육을 위해 필요하다고 생각하는 교사의 역량을 파악하였다. 연구결과에 근거해서 청소년 인성교육을 위한 교사의 역량을 살펴보면, 다양한 역량 중에서 특히 자아역량, 대인관계역량, 직무역량이 중요하다는 것을 알 수 있다. 자아역량이 갖춰지면 자신을 사랑하고 스트레스에 적절하게 대처하고 행복한 자신이 될 수 있다. 교사들은 청소년의 인성교육에 앞서 본인들이 인성을 갖출 필요가 있다고 한다. 이러한 자아역량이 향상되어야 교사는 다른 역량 향상에 관심을 기울일 수 있다. 대인관계역량은 교사가 청소년 및 학부모와 잘 소통할 수 있도록 하는데 도움이 된다. 여기에는 상담기술도 포함이 된다. 직무역량은 교사로서의 전문성을 발휘하는데 필요한 역량으로 인성교육에 대한 지식이나 교수법 등이 여기에 포함된다. 일반적으로 청소년 인성교육을 위해 교사에게 직무역량이 제일 중요할 것으로 생각한다. 그러나 교사들은 직무역량은 교대 재학 중이나 교사연수 등을 통해 충분히 습득했다고 한다. 오히려 이들에게 필요한 것은 자아역량과 대인관계역량이다. 그러므로 청소년 인성교육을 위해 교사의 역량을 향상하고자 한다면 자아역량과 대인관계역량에 특히 주목할 필요가 있다.

한편, 청소년의 인성교육을 위한 교사의 역량 향상을 위한 방안을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 사례중심형 인성교육 매뉴얼 혹은 가이드라인이 필요하다. 교사들은 인성교육을 효과적으로 실시하기 위해서는 인성교육과 관련된 다양한 사례를 제시하고 그에 따른 가이드라인이 필요하다고 하였다. 인성교육 대부분이 강의 중심이어서 실제로 학교 현장에서 일어나는 인성교육 관련 사례에 대해 파악하지 못하고, 그 결과 인성교육을 실시해야 하는 상황에서는 당황하게 된다는 것이다. 이것은 특히 교직경험이 적은 신입교사들에게 더욱 필요하다. 또한 상대적으로 인성교육이 많이 필요한 학교의 교사들에게 도움이 될 것이다. 서울 K중학교 교사 동아리 '돌봄 치유교실'에서는 교사가 인성교육을 실시할 때 가이드라인을 제시해 주고 지원해 주는 역할을 함으로써 교사들이 인성교육을 효과적으로 할 수 있도록 해 주고 있다.

둘째, 교원학습공동체의 구성 및 운영이 필요하다. 교사들은 선후배 교사나 멘토링을 통해 인성교육에 대한 노하우를 공유하는 것을 원하고 있다. 교사들은 인성교육에서 핵심적인 역할을 해야 하지만 교과교육보다 인성교육을 어떻게 해야 할지에 대해서는 부족함을 느끼고 있다. 그러므로 교사들 간에 학습공동체를 구성함으로써 서로 정보를 교류하고 배울 수

있도록 하는 것이 필요하다. 또한 인성교육에 있어서 전문상담교사가 전문적인 도움을 준다면 교사들은 많은 도움을 받을 수 있을 것이다.

셋째, 교사의 내면 치유가 우선되어야 한다. 현재 우리나라의 교사는 많은 스트레스와 상처를 안고 있다. 이것은 교권이 추락하면서 더욱 가속화되고 있다. 교사들은 인성교육을 하고 싶어도 할 수 있는 것이 아무것도 없는 현실에서 자신의 역할과 정체성에 대해 고민을 하고 있다. 이로 인해 교사들은 낮은 자아존중감을 경험하기도 한다. 교사가 심리적으로 안정되고 상처가 치유 되어야 학생을 제대로 지도할 수 있을 것이다. 이런 맥락에서 교사를 위한 다양한 프로그램이 필요하다. 문화예술 프로그램이나 여행 프로그램에 참여하는 기회를 제공하는 것을 고려할 필요가 있다. 이때 교사가 프로그램에 대한 선택 기회를 주어야 한다. 극단적인 경우에는 심리치료와 상담의 기회도 제공해야 한다. 미국에서도 교직원의 스트레스 관리와 내면 성찰을 위한 연수를 제공한다.

넷째, 인성교육을 위한 전문인력의 배치를 고려해 볼 필요가 있다. 여기에서의 전문인력은 전문상담교사를 의미한다. 현재 초등학교의 경우, 일부 지방을 제외하고는 전문상담교사가 배치되지 않고 있다. 초등학교도 중·고등학교처럼 전문상담교사를 배치해서 교사가 인성교육을 실시할 때 전문적인 도움을 받을 수 있도록 해야 한다. 또한 전문상담교사는 다양하게 교사를 지원할 수 있다. 예를 들어, 전문상담교사가 배치된 지방의 초등학교에서는 학부모 상담을 담임교사가 아니라 전문상담교사가 하는데 반응이 좋다고 한다. 이것으로 담임교사의 업무 부담이 감소하기도 한다. 학생들의 심리검사를 활용할 수도 있게 된다. 교사를 신뢰하지 못하는 학부모에게 심리검사 결과나 전문상담교사는 오히려 좋은 대안이 될 수 있다.

다섯째, 교사의 대인관계기술이 향상되어야 한다. 학생의 인성교육 내용 중에서 대인관계기술이 큰 비중을 차지한다. 그런데 대인관계기술은 학생들만 필요한 것이 아니다 교사도 마찬가지다. 교직문화가 폐쇄적이다 보니 교사들은 대인관계기술이 미흡하게 된다. 교사가 학생들에게 대인관계기술을 가르치기 전에 교사가 먼저 대인관계기술을 습득해야 한다는 것이다. 이것은 또한 교사가 부모와 상담할 때도 필요하다. 부모들은 자녀상담에는 적극적으로 교사가 부모를 만날 기회는 자녀상담 시간이 거의 전부라고 할 수 있다. 교육에 있어서 부모와 교사의 협력이 매우 중요하다. 교사가 부모와 협력적인 관계를 형성하고 유지하는 데 있어서 대인관계기술은 도움이 될 것이다.

여섯째, 인성교육 이전에 교권의 확립이 선행되어야 한다. 교사들은 인성교육을 하려고 해도 우리 사회가 경쟁을 부추기기 때문에 어렵다고 하였다. 이러한 분위기에서 인성을 이야기하는 것 자체가 현실과 동떨어지는 느낌이라고 하였다. 그런데도 인성교육을 하려고 하면,

교사의 권위가 중요한데 지금 교권은 없으나 마찬가지로여서 학부모와 학생이 원하는 지식교육을 중심으로만 교육이 이루어질 수밖에 없다고 한다. 그러므로 교권 확립을 통해 학교에서 인성교육이 효과적으로 이루어질 수 있도록 해야 한다.

일곱째, 저경력 교사에게 인성교육을 위한 역량이 더 필요하다. 학생의 인성교육을 위해서는 모든 교사가 이를 위한 역량이 필요하다. 그러나 이 중에서도 5년 미만의 교사경력을 가진 저경력 교사의 경우에는 학교현장 경험이 부족하기 때문에 인성교육을 위한 역량이 더 많이 필요하다. 이것은 인성교육에서만 적용되는 것은 아니고, 교과교육에서도 마찬가지로 나타나는 현상이다. 그러므로 저경력 교사에게 다양한 역량 향상의 기회를 마련해 주고, 인성교육 관련 가이드라인도 제공해야 한다.

여덟째, 학교에서 회복적 생활교육을 도입하도록 한다. 원래 회복적 생활교육은 회복적 사법에서 온 용어로 교육현장에서는 거의 사용되지 않았다. 그러나 최근 응보적 생활교육의 한계를 인지하고 회복적 생활교육이라는 새로운 패러다임을 도입하려는 움직임이 있다. 회복적 생활교육에서는 처벌, 퇴학과 같은 부정적인 방법보다는 존중, 책임, 상처의 회복과 같은 긍정적인 방법으로 학생들을 지도하려고 한다. 회복적 생활교육에서는 자연스럽게 인성교육이 이루어진다. 예를 들어, 학교폭력이 발생했을 때 지금까지 법적으로만 해결하려고 하고 담임교사가 배제되는 상황에서는 인성교육이 이루어지기 어렵다. 학교폭력을 법적인 측면이 아니라 회복적 정의의 차원에서 다루어야 하는데 이 과정에서 교사들은 중요한 역할을 할 수 있다.

아홉째, 교원연수제도가 개선되어야 한다. 현재 연수는 의무연수, 선택연수, 자율연수로 구분되어 있다. 교사들은 의무연수는 효과는 없으면서 시간은 많다고 한다. 또한 의무연수는 온라인으로 진행되는 것이 많은데 실질적인 효과는 거두지 못한다고 한다. 반면 자율연수는 교사들이 스스로 주도적으로 필요한 내용을 학습할 수 있어서 확대되었으면 좋겠다고 한다. 인성교육을 위한 역량 향상은 의무연수를 통해서도 이루어지기 어렵고 자율연수를 통해 가능하다. 그러므로 교사들의 인성교육을 위한 역량을 향상하려면 자율연수를 확대 및 강화하는 것이 필요하다. 이때 중요한 것이 강사의 자질이다. 현실성이 없는 내용으로 인성교육에 대해 잘 알지 못하는 사람이 인성교육과 관련된 자격증이 있다는 이유로 연수를 하는 것을 경험한 교사들의 불만이 컸다. 교사들은 인성교육 자격증 강사보다 오히려 교사가 자신이 담당했던 인성교육 우수사례를 강의하는 것이 더 효과적이라고 주장한다.

마지막으로, 교사와 학부모는 청소년의 인성교육을 위해 서로 협력해야 한다. 청소년의 인성교육이 교사의 역량만으로 가능한가에 대해서는 고민할 필요가 있다. 일차적으로 인성교육은 가정에서 이루어진다. 가정에서 인성교육이 제대로 이루어지지 않은 상태에서 학교에서

교사가 인성교육을 제대로 하기 위해서는 두 가지 전제조건이 충족되어야 한다. 하나는 교사가 교사로서의 권위를 가져야 한다. 가정에서도 부모가 권위가 있어야만 자녀교육이 제대로 되는 것과 마찬가지로 교사는 학교에서 권위를 가져야 한다. 다른 하나는 교사와 부모가 서로 협력하여 청소년의 인성교육에 임해야 한다는 것이다. 어느 한곳에서만 인성교육이 이루어지면 효과가 크지 않을 것이다. 이처럼 청소년의 인성교육을 위하여 교사가 갖추어야 할 역량을 탐색한 본 연구는 교사가 인성교육을 체계적이고 효과적으로 기획하고 가르치는데 필요한 역량 개발에 대한 기초 자료가 될 것이며, 올바른 청소년 인성교육에 관한 논의를 활성화하는 데 기여할 것이다.

## ■ 참고 문헌

- 강선보, 박의수, 김귀성, 송순재, 정운경, 김영래, 고미숙 (2008). 21세기 인성교육의 방향설정을 위한 이론적 기초 연구. *교육문제연구*, 30, 1-38.
- 곽병선, 김세곤, 박소영, 박엘리사, 서보상, 전제상, 조경옥 (2012). 창의·인성교육 확산을 위한 교사 전문성 제고 방안 연구, 한국교육개발원.
- 교육부 (2016). 「인성교육 5개년 종합계획(2016~2020)」 시행에 따른 2017년 인성교육 시행 계획(안).
- 교육부, 대전광역시교육청, 한국교육개발원 (2017). 2016년 인성교육 우수 학교 운영 사례집.
- 교육인적자원부 (2004). 초등학생을 위한 인성교육 프로그램: 자기 리더십 프로그램.
- 교육인적자원부 (2014). 인성교육 우수학교(지원청), 우수동아리 및 지역 네트워크.
- 권동택 (2012). 교원양성, 임용, 연수에서의 인성교육 강화 방안 연구, 교육과학기술부·충청북도 교육청.
- 김국현 (2013). 인성교육을 위한 교사의 역할 변화와 교사교육의 개선. *교원교육*, 한국교원대학교 교육연구원, 29(1), 133-150.
- 김민성 (2014). 수업에서의 인성교육 원리: 대화와 참여를 촉진하는 배움의 공동체 형성. *교육심리연구*, 28(1), 117-142.
- 김수진 (2015). 인성교육의 주요 접근. *교육과정연구*, 33(2), 207-229.
- 김순환, 박선희, 남옥선 (2014). 예비유아교사를 위한 교직인성 프로그램 개발 및 적용. *유아교육학논집*, 18(2), 339-363.
- 김영래 (2011). 독일의 도덕성 교육 및 프로그램 현황과 우수사례. 국내외 청소년 도덕성 프로그램 현황과 사례 세미나 자료집, 한국청소년정책연구원.
- 김운중 (2016). 교원양성과정에서 인성교육 강화의 필요성에 관한 고찰. *한국교육학연구*, 22(4), 5-22.
- 김이경 외 (2004). *교사평가 시스템 연구*, 서울: 한국교육개발원.
- 김정원 (2011). *교사 생애 단계별 역량 강화 방안 연구*, 서울: 한국교육개발원.
- 김혜숙 (2003). 교원 '전문성'과 '질'의 개념 및 개선 전략 탐색. *교육학연구*, 41(2), 93-114.
- 박상철 (2004). 초등학교 도덕과 교육내용 진단. *교육학연구*, 42(1), 321-338.
- 박수정, 박상완, 박용한, 이길재, 이인희 (2016). 교사의 인성, 실무능력, 중학생 지도능력 강화를 위한 교사양성교육에 대한 인식 조사 연구. *한국교원교육연구*, 33(3), 111-138.
- 삼성의료원 사회정신건강연구소 (2016). 초등학교 인성교육 프로그램 '나, 너, 우리'.

- 서경혜, 최진영, 노선숙, 김수진, 이지영, 현성혜 (2013). 예비교사 교직 인성 평가도구 개발 및 타당화. *교육과학연구*, 44(1), 147-176.
- 서정화, 김귀숙, 류민석, 정지숙, 이순재, 김덕기, 강연실 (2015). 인성교육진흥법 시행령에 따른 서울특별시교육청 인성교육 추진 방안, 서울특별시교육연구정보원.
- 손경원 (2016). 가해자 집단의 인성 특징에 따른 괴롭힘 역할 성향 및 인성교육의 효과성 차이. *윤리교육연구*, 40, 75-109.
- 양재숙 (2016). 초등 담임교사의 감성적 리더십과 학생의 인성과의 관계. *지방교육경영*, 19(3), 59-87.
- 엄상현, 김민정, 전은화 (2014). 인성 덕목을 활용한 융합형 인성 프로그램 개발 연구, 교육부.
- 이경희 (2016). 인성교육진흥법 시행에 따른 초등학교 인성교육 실태 분석 및 개선방안, 제 37회 교육연구논문 공모제 입상작.
- 이계학 (1996). 인성교육, 어떻게 할 것인가?. *한국초등교육학회 학술발표논문집*, 9-22.
- 이두영 (2008). 교사발달단계를 고려한 교사평가 준거의 탐색, 인천대학교 대학원 박사학위 논문.
- 이명준, 진의남, 서민철, 김정우, 김병준, 박혜정, 이주연 (2011). 교과교육과 창의적 체험 활동을 통한 인성교육 활성화 방안, 교육부.
- 이은영, 우민정 (2013). 예비유아교사를 위한 다문화 인성교육 프로그램 모형 개발. *유아교육학논집*, 17(3), 1-23.
- 이인재 (2016). 학교 인성교육의 체계적 접근과 교사의 역량. *윤리교육연구*, 39, 271-300.
- 이종재 (2004). 교원 인사제도의 쟁점과 방향. *교육개발*, 146, 31-36. 서울 한국교육개발원.
- 장사형 (2011). 공교육을 통한 인성교육 강화 방안. *교육철학*, 43, 193-222.
- 장은정, 이대일, 권재기 (2014). 중등학교 예비교사 인성 평가지표 개발. *교육문제연구*, 27(1), 85-113.
- 전제상 (2000). 교사평가의 준거개발에 관한 연구, 홍익대학교 대학원 박사학위논문.
- 정광희, 현주, 박영숙, 전종희, 조덕주, 임현정 (2015). 초·중등 학생 인성교육 활성화 방안 연구(III): 중학생 인성교육을 위한 교원 연수자료, 한국교육개발원.
- 정미경, 박균열, 임소현, 허은정, 박상완, 정창우, 김왕준 (2016). 인성교육 기반구축 정책연구, 한국교육개발원.
- 정영수 (2008). 교직과 교직전문성. *한국교원교육학회 편(17-38)*. 교직과 교사, 서울: 학지사.



- 정운경 (2005). CTT(Courage To Teach) 교사교육에 관한 교찰. 한국교육학연구, 11(1), 53-76.
- 정운경 (2015). 인성교육 활성화를 위한 교사의 인성교육. 교육의 이론과 실천, 20(1), 77-104.
- 정주희 (2001). 교사자질에 대한 사범대학 출신 교사와 일반대학 출신 교사의 인식 비교. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 정창우 외 (2013). 학교급별 인성교육 실태 및 활성화 방안, 교육부.
- 정창우 (2015). 인성교육 어디로 가야 하는가. 한국아동학회 학술발표 논문집, 51-78.
- 정창우 (2016). 인성교육의 체화적 접근과 실천 방안. 서울대학교 교육종합연구원, 25(1), 197-221.
- 조난심 (2015). 인성교육을 위한 교원역량의 실태와 과제, 한국교원교육학회 제67차 춘계학술대회.
- 조난심, 차우규 (2000). 학교 인성공유 프로그램 평가 방안 연구, 한국학술진흥재단.
- 조동섭 (2005). 교원양성대학의 기능과 역량 강화 방안. 교육행정학연구, 23(2), 399-419.
- 조영남 (2000). 교사 자질 선정 및 평가 준거에 관한 기초 연구. 한국교원교육연구, 17(3), 171-189.
- 조영남 (2001). 초등교사의 교사효과성 평가 준거 개발에 관한 연구. 초등교육연구, 14(3), 243-267.
- 조주연, 백순근, 임진영, 여태철, 최지은 (2003). 교직 적성 · 인성 검사도구 개발연구, 교육 인적자원부.
- 지은림, 도승이, 이윤, 박소연, 주언희, 김해경 (2013). 인성지수개발연구, 교육부 정책연구보고서.
- 차성현 (2012). 일반계 고등학생의 교사 전문성 인식에 영향을 미치는 학생, 교사, 학교 특성 탐색. 교육행정학연구, 30(4), 437-458.
- 최미정 (2010). 창의 · 인성교육을 위한 교사교육 모형 개발. 학습자중심교과교육연구, 10(3), 501-526.
- 최봉환, 강인혜, 박상철, 윤주연, 장현숙, 박지현, 김화중, 김지혜, 유정혜, 박용숙 (2013). 인성교육 프로그램 평가지표 개발 및 적용 방안 연구, 서울특별시교육연구정보원.
- 한국과학창의재단 (2010). 배려와 나눔을 실천하는 창의인재육성을 위한 창의 · 인성교육 총론적 고찰.
- 한명희 (1997). 교원양성교육과정의 전문성 확보. 교육학연구, 35(5), 171-194.

- 현 주 (2014). 초중등 학생 인성수준 조사 및 검사도구의 현장 활용도 제고 방안 연구, 한국교육개발원.
- 홍기철 (2003). 교직 적성 및 인성을 갖춘 우수학생 선발을 위한 심층면접방안 연구. 초등교육연구논총, 19(2), 301-343.
- 홍후조, 백혜조, 고영희 (2013). 학교교육에서 강조하는 자기주도학습과 인성교육에 대한 비판적 고찰. 교육문제연구, 46, 181-200.
- 황숙희 (2017). 가정과교사의 창의 인성교육 교수역량 척도 개발, 중앙대학교대학원 박사학위논문.
- 황정규 (1998). 정의적 특성의 평가, 서울대학교 교육학연구소 편(2327-2338), 교육학 대백과사전, 서울: 하우동설.
- 황혜영 (2016). 국내 예비교사 인성교육 연구 동향. 敎員敎育, 32(1), 139-158.
- 栗本 賢一, 石丸 憲一 (2017). チーム學校による道徳敎育の推進. 敎育學論集, 69, 225-242.
- 文部科學省 (2005). 情動の科學的解明と敎育等への応用に關する檢討會報告書.
- 文部科學省 (2015). 小學校學習指導要領解説-特別敎科-道徳編.
- 文部科學省 (2016). いじめに正面から向き合う「考え、議論する道徳」への轉換に向けて.
- 文部科學省 (2017). 道徳敎育について.
- 時津 啓 (2015), 小學校 『私だちの道徳』の分析-その政治的文脈と内容との關係に注目して, 廣島文化學園大學學芸學部紀要, 5, 29-39.
- 川上 はる江(2017). 道徳の敎科化へ向けての考察. 吉備國際大學研究紀要, 1, 23-30.
- Grossman, P. L. (1990). The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education, teachers college, Columbia University, New York and London.
- Hill, C. E. (2012). Introduction to consensual qualitative research. In C. E. Hill (Ed), consensual qualitative research: A practical resource for investigating social science phenomena (3-20). Washington, D.C: American Psychological Association.
- Hill, C. E., Thompson, B. J., & Williams, E. N. (1997). A guide to conducting consensual qualitative research. The Counseling Psychologist, 25, 517-572.
- Lickona, T., & Davidson, M., (2005). Smart and good high schools: Integrating excellence and ethics for success in school, work, and beyond, Washington, D. C.: Character Education Partnership.

- NBPTS (2013). Profile of professional growth. national board for professional teaching standards <http://www.nbpts.org/about/coreprops.cfm>.
- Nucci, L., Drill, K., Larson, C., & Browne, C. (2005). Preparing preservice teachers for character education in urban elementary schools. The UIC Initiative. *Journal of Research in Character Education*, 3(2), 81-96.
- OECD CER I(2001). What future for our schools? In *education policy analysis 2001*. 119-140.
- Palmer, P. (2000). 가르칠 수 있는 용기(The Courage To Teach). 이종인 역. 한문화.
- Priest, C. (2007). Incorporating character education into the early childhood degree program: The need, and one department's response. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 28, 153-161.
- Schulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundation of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1-22.
- Schwartz, M. J. (2008). *Effective character education a guidebook for future educators*. Boston: McGraw-Hill.
- Tickle, L. (1999). Teacher self-appraisal and appraisal of self. In R. P. Lipka & T. M. Brinthaupt (Eds.), *The role of self in teacher development*(121-141). Albany, NY: State University of New York Press.
- U.S. Department of education (2008). *partnerships in character education, state pilot projects, 1995-2001 lessons learned*.
- U.S. Department of Education. [www.ed.gov](http://www.ed.gov)
- Walker, R. J. (2008). Twelve characteristics of an effective teacher: A longitudinal, qualitative, quasi-research study of in-service and pre-service teachers' opinions. *Educational horizons*, 87(1), 61-68.
- Whitaker, T. (2009). What great teachers do differently. 송형오 역(2015). *훌륭한 교사는 무엇이 다른가*. 서울: 지식의 날개.
- <http://character.org>.(2017. 11. 20. 인출)
- <http://www.moleg.go.kr/main.html> 법제처.(2017. 11. 23. 인출)

# Schemes to Strengthen Teacher Competencies Related to Character Education for Adolescents by Means of Consensual Qualitative Analysis

Pak, Soyoung\*4) • Cho, Ami\*\*5)

## Abstract

The objectives of this study are to examine the competencies that teachers should have for the adolescents character education and to propose schemes for improvement of such competencies. To this end, a methodological framework was built up by means of the CQR(consensual qualitative research) known to be appropriate for in-depth analysis among participants with experience of relatively specific phenomena. In-depth interviews were conducted to eight in-service teachers to collect and analyze data. Research findings are summarized mainly in two areas - 'teachers' experience related to character education' and 'schemes to improve teachers' competency for desirable character education' - along with various related phenomena in the education field. Among various teacher competencies related to character education for adolescents, survey participants viewed self-competency, interpersonal competency, and job competency as important factors. As schemes to improve such competencies, participants suggested to develop the case-centered manuals and guidelines for character education; organize and operate a faculty learning community; heal teachers internally; assign professional workforce; improve interpersonal skills of teachers; establish the authority of teachers; train teachers with little experience; introduce restorative practical education; improve faculty training systems; and improve teacher-parent relationship. This study is of significance in that it examines practical competencies related to character education for adolescents based on teachers' educational experience and seeks specific and feasible

---

4) Myongji University, Dept. of Youth Education and Leadership lecturer

5) Myongji University, Dept. of Youth Education and Leadership professor

schemes to improve them.

**Key words:** character education for adolescents, teacher competency, consensual qualitative research

2018. 02. 28 투고

2018. 03. 19 심사완료

2018. 03. 26 게재확정