

사회복지윤리교육의 현황 및 효과에 관한 연구

- 윤리적민감성을 중심으로 -

최 명 민

(백석대학교)

[요 약]

본 연구는 사회복지 인력의 윤리에 대한 관심이 고조되는 현실에서, <사회복지윤리와철학>교과목으로 대표되는 사회복지 윤리교육의 현황과 그 효과성을 조사해 보기 위해 진행되었다. 윤리교육 현황파악을 위해서는 사회복지교육협의회 회원교들을 대상으로 윤리와철학 교과목 개설현황 및 운영 방법을 조사하였고, 윤리교육의 효과성은 윤리적 민감성에 초점을 두어 윤리와철학 교과목 수강 여부와 수강 전후의 차이를 비교하였다. 그 결과, 사회복지 제도교육 체제에서 윤리교육에 큰 비중이 주어져 있지 않지만, 이런 상황 속에서도 실제 이뤄지는 윤리교육은 윤리적 민감성을 제고하는 효과가 높으며 이는 여타 요인들에 비해 윤리적 민감성에 더 큰 차이를 가져오는 것으로 조사되었다. 이러한 결과는 사회복지 교육에서 사회복지윤리와철학 교과목의 위상 강화와 사회복지윤리와 관련된 인력 양성 및 연구의 필요성을 제시해 주는 것이다.

주제어 : 윤리, 윤리적 민감성, 사회복지윤리와철학, 교육

1. 문제제기 및 연구의 목적

윤리는 사회복지직의 전문성을 구성하는 중요한 한 축이자 바탕이다. 사회복지사가 우리 사회에서 사회복지서비스를 전담하는 전문직으로 존재할 수 있는 것은 사회복지사가 윤리적이고 유능한 실천을 할 것이라는 기대와 전제가 깔려 있기 때문이라고 할 수 있다. 그만큼 사회복지계에서도 윤리나 가치에 많은 비중을 두고 있다. 그러나 이것이 실제 한국사회복지 교육에서 필수적인 요소로 제도화되어 있지는 않다. 이는 사회복지사 자격증 취득 교과목 중 <사회복지윤리와철학>이 필수과목이 아닌 선택 과목으로 규정되어 있다는 점을 통해 알 수 있다. 물론 사회복지의 가치, 철학, 윤리는 여러 관련 교과

목들을 통해 통합적으로도 교육되고 있기는 하지만, 그것의 충분성 및 효과성에 대해서는 어느 누구도 자신을 갖기는 어려운 것이 사실이다.

이러한 가운데 사회복지실무자들은 현장경험을 통해 사회복지윤리교육의 필요성을 절감하면서 <사회복지윤리와철학> 교과목을 자격증 취득을 위한 필수교과목으로 지정해야 한다고 주장하고 있다(김기태·양옥경·홍선미·박지영·최명민, 2005; 김범수·허준수·이기영·최명민, 2006). 하지만 이러한 요구는 아직까지 현실 제도에 반영되지 못하고 있다. 그 이유는 법제도 자체가 쉽게 바뀌기 어려운 현실에서 찾을 수 있겠다. 그러나 더 근본적으로는 이 교과목을 반드시 필수교과목으로 지정해야 한다는 공감대가 여전히 충분치 않은 것이 원인이라고 할 수 있다. 사회복지윤리학에 대해서 이것이 추상적이라서 구체적인 사회복지실천과 무관하다고 생각하거나 윤리나 가치의 문제를 강조하는 것은 사회복지의 과학화라는 목표와 배치된다고 보는 입장이 존재한다는 것이다(김기덕, 2002) 여기에 더하여 사회복지윤리 교육보다는 지식이나 기술에 대한 교육이 더 중요하다는 생각이 작용할 수도 있고, 또는 그 중요성은 인정하면서도 윤리라는 것이 지식이나 기술처럼 반드시 교육을 필요로 하는 것은 아니라는 인식이 작용할 수도 있다. 그러다보니 사실 국내에서 이 분야를 집중적으로 연구하는 인력이나 전문적으로 가르칠 수 있는 교수요원도 많지 않은 현실이다.

그 결과, 사회복지교육을 시행하고 있는 교육기관들 중 사회복지윤리와철학 교과목을 운영하지 않는 곳도 상당수 있는 것으로 알려져 있다. 그러나 아직까지 한국에서 사회복지윤리교육에 초점을 두어 실제로 이것이 어떻게 이뤄지고 있는지에 대해 구체적 현황을 밝힌 자료는 찾아보기 힘들다.

그럼에도 불구하고 사회복지에서 윤리는 사회복지 고유의 가치를 실현하기 위한 필요충분조건이자 전문직으로 존재할 수 있는 근거라는 점에는 이의가 있을 수 없다. 즉, 사회복지의 기반이 되는 철학과 윤리를 이해하지 않고서는 사회복지학을 제대로 이해하거나 유능한 사회복지실천을 한다는 것은 불가능하다. 따라서 모든 교과과정에서 사회복지윤리가 다뤄져야겠지만 특히 이를 집중적으로 다루는 사회복지윤리와철학 교과목은 중요하게 다뤄져야 한다. 그러나 그 중요성이 감정적인 호소에 기반을 둔 것이어서는 곤란하다. 왜 이러한 교과목 교육이 필요한지에 대한 객관적인 입증자료들이 축적될 필요가 있다. 그러나 아직까지 윤리교육의 효과성을 입증하는 경험적 자료들이 충분히 제시되지 못하고 있다.

이에 본 연구에서는 우선 한국사회복지교육에서 <사회복지윤리와철학> 교과목의 운영실태를 파악하고, 현재 이뤄지고 있는 윤리교육이 과연 어떠한 효과를 가져오고 있는지에 대해 조사해 보고자 한다. 이 연구에서는 후자의 연구 질문에 답하기 위하여 그 초점을 '윤리적 민감성'에 둘 것이다. 그 이유는 윤리적 민감성 증진은 사회복지 윤리교육에서 달성해야 할 중요한 목표 중 하나이기 때문이다(Lowenberg and Dolgoff, 1996 : 14-15; Reamer, 2001 : 20-21). 또한 윤리적 민감성은 윤리적 실천을 위한 기초가 되는 개념으로서 윤리적 민감성이 없다면, 이후의 윤리적 의사결정 및 윤리적 행위가 따라올 수 없기 때문이다. 마지막으로 윤리와 관련된 요소들 중 윤리적 민감성이 비교적 그 측정이 용이하며, 윤리교육에서 다루는 주요 가치 및 이슈들에 대한 교육효과를 살펴볼 수 있는 기준이 될 수 있기 때문이다.

따라서 본 연구는 다음과 같은 연구 질문에서 시작된다.

첫째, 한국 사회복지교육에서 <사회복지윤리와철학> 교과목 운영의 실태는 어떠한가?

둘째, 한국 사회복지교육에서 <사회복지윤리와철학> 교육은 피교육자의 윤리적 민감성에 어떠한 영향을 미치는가?

2. 문헌고찰

1) 사회복지윤리교육 관련 각국의 현황 및 한국의 변화과정

한국에서 사회복지사윤리강령이 채택된 것은 1967년으로 이후 3차례의 개정보완을 거쳐 오늘에 이르고 있다. 그러나 최근까지도 사회복지윤리에 대한 교육이나 연구는 사회복지계의 주요 관심사에 포함되지 못했던 것이 사실이다. 1990년대 이전까지는 사회복지계에서 윤리에 관한 연구 및 교육이 본격적으로 이뤄지지 않았다고 해도 과언이 아니기 때문이다(황성철, 1996).

사회복지윤리교육이 시작된 것이 언제인지에 대한 공식적인 기록은 남아있지 않지만, 1980년대 중반부터 부산대에서 <사회복지철학>이 개설되었으며, 1990학년도 2학기 이화여대에서 <사회복지윤리와철학>이란 강의가 운영된 것이 초기 시도들로 알려져 있다. 이후 1998년 사회복지사업법 개정법령에 따라 사회복지사 자격증과 관련하여 '사회복지학 전공교과목과 사회복지 관련 교과목'을 정하게 되었고 여기에 <사회복지윤리와철학>이 선택교과목 중 하나로 명문화되었다.

이에 비해 미국에서는 100여 년 전 사회복지가 전문직으로 도입되기 시작한 시기부터 도덕과 가치를 사회복지실천의 기반을 이루는 주요한 요소로 취급해 왔다(김기덕, 2002). 따라서 사회복지교육의 인증제를 도입하고 있는 미국의 전미사회복지교육협의회(CSWE)는 인증교가 갖추어야 할 명시적인 교육과정의 핵심 내용에 윤리적 요소들을 비중 있게 언급하고 있다. 즉, 사회복지사가 되기 위해 필수적인 유능성 항목으로 '사회복지실천윤리의 원리를 전문적 실천에 알맞게 적용하는 것'과 더불어 '실천에 다양성과 차이를 존중하는 것', 그리고 '인권과 사회적, 경제적 정의를 진전시키는 것'과 같은 항목들이 포함되어 있다(CSWE, 2008).

미국에서 윤리는 사회복지 학교 교육에서 뿐 아니라 실무자를 위한 보수교육내용으로서도 매우 중시되고 있다. 따라서 전미사회복지사협회에서는 보다 많은 사회복지사들이 변화하는 윤리적 이슈를 이해하고 적절히 대응할 수 있도록 전국적인 네트워크를 동원한 심포지엄을 개최하거나 다양한 시청각교육자료들을 제작 및 배포하는 노력들을 기울이고 있다.¹⁾

유럽 사회복지교육에서는 미국에 비해서 윤리교육의 비중이 크지 않은 편이었다. 우선, 영국 사회복지교육에서 윤리는 한국과 마찬가지로 선택 사항 중 하나로 다뤄지곤 한다. 그러나 반 차별적, 반 억압적 움직임과 인권보장의 제도화 등에도 불구하고 최근까지 사회복지윤리교육에서 이를 포괄하지

1) 예 : NASW에서는 CD자료 "Are Ethics and Contemporary Social Work Practice Compatible?", video 자료 "Professional Choices : Ethics at Work" 등을 제작 및 판매하여, 누구든 쉽게 시대와 상황에 따른 사회복지윤리와 그 이슈들을 점검하고 학습할 수 있는 기회를 제공하고 있다.

못 하고 있다는 반성이 제기되면서, 윤리교육을 강화하려는 움직임이 일어나고 있다. 일례로 학위과정에서 반 억압적 윤리 및 가치에 초점을 둔 교육 모듈이 제시되고 있다(Clifford and Burke, 2005). 핀란드에서는 일반 교육과정 내에서 윤리를 포괄적으로 다루지만 윤리를 별도로 다루지는 않아 왔고, 프랑스에서는 철학과정을 통해 윤리를 다루는 것이 일반적이었지만 최근 별도의 윤리교육에 대한 관심이 증가하고 있다(Banks, 2005).

한편, 최근 호주의 사회복지교육은 전반적 기초의 변화를 시도하고 있는데, 이 중 가장 중점을 두고 있는 것 중의 하나가 가치와 윤리적 측면이다. 철학적·이론적 기반, 전문적 정체성·가치·윤리·목적·역사에 대한 교육을 강조하고, 사회정의와 인권에 입각하여 성별, 인종, 성적지향과 능력, 권력, 특권 등의 요소를 포스트식민주의 및 포스트모던적 비평에 의해 연결하고 있다(Noble, 2009).

한국사회복지교육에 많은 영향을 미쳐 온 일본의 사회복지교육에서는 윤리교육에 대한 뚜렷한 움직임이 드러나지는 않는다. 최근 전면적인 교육과정 개편을 통해 교육을 보다 체계화하고 전문성을 강화하는 방향으로 가고 있지만 사회복지윤리 교과목 개설이나 이에 대한 별도의 언급은 관찰되지 않는다(上野谷加代子, 2009).

이런 점들을 종합해 보면 한국의 사회복지교육에서 윤리가 차지하는 비중은 미국이나 일부 서구에는 미치지 못 하지만 일본 등지에 비해서는 그래도 고무적인 상태라고 할 수 있겠다. 현재 한국 사회복지교육을 가이드 하고 있는 사회복지학교과목지침서(한국사회복지교육협의회, 2006)에 따르면, 사회복지윤리와철학은 3학점 3시수 교과목으로서, 사회복지 본질과 기능이 가진 윤리적 측면에 관한 인식 및 관점 정립, 사회복지 실천과정에서 작동하는 지식·기술·가치의 역할에 관한 인식환기, 인권·사회정의·역량강화 등 사회복지 윤리 관련 주요 범주들에 대한 이해정립, 다양한 윤리 이론에 대한 학습 및 관련 철학 지식 습득, 윤리적 의사결정에 대한 이해 및 적용 능력 함양, 그리고 사회복지 전문인으로서 갖추어야 할 가치 및 관련 윤리관 정립 등을 교과목의 목표로 하고 있다. 이는 사회복지사의 자질향상과 윤리관 정립 정도로 그 목표가 기술되었던 2002년도에 발간된 지침서(한국사회복지대학교교육협의회, 2002)에 비해 사회복지 윤리와철학 측면에서 무엇을 다뤄야 하는지를 보다 구체화한 것으로 보인다. 따라서 그 내용 면에서도 윤리적 의사결정모델과 윤리적 이슈가 교과내용의 중심을 이뤘던 2002년도 지침서에 비해, 2006년도 지침서에서는 상대적으로 그 기반이 되는 철학 및 윤리학에 대한 내용이 보강되고, 기본 가치를 강조하는 쪽으로 변화를 보이고 있다. 즉, 현장에서 부딪히는 윤리적 이슈를 이해하고 해결하는 것 이전에 그 기반이 되는 철학과 윤리학의 토대를 다지는 것에 비중이 커진 것으로 이해할 수 있겠다.

더불어 현장에서도 사회복지윤리의 교육과 훈련에 대한 관심과 비중이 높아져왔다. 2000년대 이후 한국사회에서 전체적으로 투명경영, 윤리경영 등이 중시되면서, 사회복지사 및 사회복지기관의 윤리성에 대한 기대도 높아지게 되었다. 이에 따라 사회복지계에 윤리에 대한 관심이 증가해 왔고, 2009년부터 현직에 근무하는 사회복지사들을 대상으로 실시하게 된 보수교육에도 윤리교육을 포함하게 되었다. 현재 보수교육은 크게 기초, 미시, 거시, 중시 영역으로 구성되는데, 이 중 사회복지 윤리와 가치는 사회복지조사연구와 더불어 기초영역을 구성하도록 되어 있다(조흥식·윤현숙·조현순, 2008). 또한 사회복지기관들의 윤리경영 제도 도입과 더불어 사회복지사의 윤리성 확보를 위한 교육훈련이 강화된

것도 그 예라고 할 수 있다.²⁾

이와 같이 우리나라에서 사회복지윤리교육에 대한 관심이 본격화된 것은 비교적 최근의 일이지만, 학교와 현장에서 전문성의 기본 토대이자 사회복지에 대한 사회적 기대에 부응하기 위한 필수 요소로서 점차 비중 있게 다뤄지고 있음을 알 수 있다. 그러나 아직까지 이러한 노력의 현황과 결과를 경험적으로 조사한 연구는 여전히 부족한 현실이다.

2) 윤리교육과 윤리적 민감성

각 분야에서 윤리교육이나 훈련의 효과성을 검증한 외국의 선행 연구들을 살펴보면 대부분 그 기준을 윤리적 민감성에 두는 경우가 많다. 그 이유는 윤리적 민감성이 특히 윤리적 결정과정이 시작되는 단계에서 작용하는 핵심개념으로 간주되기 때문이다(Wittmer, 2000). 즉, 윤리적 상황에 직면하였을 때 그 상황에 윤리적으로 고려해야 할 요소가 포함되어 있는지를 알아차리고 관련된 윤리적 이슈를 발견하고 그 비중을 판단해 낼 수 있는 능력이 윤리적 민감성이라고 정의할 수 있다(Rest, 1983; Rabouin, 1996; Ersoy and Gündoğmus, 2003). 이와 더불어 Clarkeburn(2002b)은 윤리적 민감성이 각 윤리적 상황에 관련된 체계들과 그들에게 미치는 결과를 이해하고 이에 대한 자신의 핵심 감정을 이해하는 능력까지 포함하는 것이라고 하였다.

따라서 사회복지윤리교육이 지향하는 궁극의 목적 중의 하나가 윤리적 갈등을 분석하고 윤리적 의사결정을 내리기 위한 것이라고 할 때, 윤리적 민감성의 중요성은 그만큼 강조될 수밖에 없는 것이다. 만약 이러한 윤리적 민감성이 부족하다면 당면한 상황에 관련된 윤리적 이슈와 체계를 파악하는 데에 한계가 있으므로 그 이후의 윤리적 판단이나 결정도 불가능하고 윤리적 행동으로 이어질 수도 없기 때문이다.

그러나 취약한 상태에서 고통 받는 클라이언트와 불확실성이 존재하는 실천 맥락에서 실천가의 윤리적 민감성이 언제나 발휘되기 쉬운 것은 아니다. 따라서 Weaver, Morse 및 Micham(2008)은 전문적 관계 속에 상호성, 책임성, 용기의 요소가 존재할 때에야 윤리적 민감성이 발휘될 수 있다고 보았다. 그리고 이러한 윤리적 민감성은 클라이언트의 복지를 위해서 뿐 아니라 전문적 만족을 얻기 위해 반드시 필요한 실천적 지혜라고 하였다.

이러한 이유로 윤리성을 증시하는 의사(Self and Baldwin, 1994), 치과의사(Bebeau and Rest, 1982), 상담가(Breadmeier and Shields, 1994; Bore, 2003.), 간호사(Duckett and Ryden, 1994; Leino-Kilpi, Vülimäki, Dassen, Gasull, Lemonidou, Scott, Schopp, Arndt, and Kaljonen, 2003) 등 여러 전문가 집단에서 윤리적 민감성에 관심을 가져왔다. 이렇듯 다양한 분야들에서 교육 및 훈련을 통한 윤리적 민감성 향상에 관심을 기울여 온 것에 비해, 사회복지계에서 이와 관련하여 이뤄진 경험적 연구는 풍부한 편은 아니다. 각 학문 분야에서 윤리적 민감성과 관련된 문헌을 분석한 연구에서, 사

2) 사회복지사회협회는 2007년부터 한국사회복지공동모금회의 지원 사업으로 '사회복지종사자 역량강화와 투명성 확립을 위한 교육지원 사업(가제: 사회복지윤리경영 선도기관 육성사업)'을 진행해 오고 있으며 2009년 현재 3차년도 사업까지 총 47개 기관이 참여하고 있다.

회복지학이 제외된 것이 그 단면을 보여준다. 윤리적 민감성의 개념을 연구해 온 Weaver 등(2008)은 1970년부터 2006년까지 윤리적 민감성을 연구해온 학문분야로 간호학, 약학, 심리학, 치의학, 임상윤리학, 신학, 교육학, 법학, 회계 및 경영학, 철학, 신문방송학, 정치학, 사회학, 및 여성학 등이 있었다며 이들을 포함시켜서 관련 연구들을 분석하였지만, 사회복지학은 그 대상에 포함되지 않았다. 실제로 사회복지계의 연구물에서 윤리적 민감성의 주제를 찾아보기는 쉽지 않다. 사실상 내용면에서는 윤리적 민감성을 논하고 있지만 이를 윤리적 민감성(ethical sensitivity)으로 개념화한 연구들이 많지 않은 것이 그 이유 중 하나로 보인다.

그런데 이 '민감성'이라는 개념 자체가 후천적이기보다는 선천적이고 인지적이기보다는 육감적인 느낌을 주는 관계로, 윤리적 민감성이 과연 교육이나 훈련에 의해 개선될 수 있는 것이냐에 대한 논란이 존재해 왔다(Lowenberg and Dolgoff, 1996; Bore, 2003; Weaver, 2007). 그러나 그동안 진행되어 온 연구들에 의하면 윤리적 민감성은 교육이나 훈련에 의해 향상된다는 것이 지속적으로 입증되어 왔다.

영국의 한 대학교 생물과학 전공 학부생들을 대상으로 실험윤리와 관련된 교육 및 토론수업을 시행하여 사전-사후비교를 한 결과에서는, 윤리수업 후에 실험집단과 통제집단의 차이가 유의미한 것으로 나타났다(Clarkeburn, 2002a). 그리고 호주의 한 대학교 심리학 전공 학생들을 대상으로 한 윤리교육의 결과에서도 사전에 비해 학생들의 윤리적 민감성이 증가된 것으로 보고되었다(Bore, 2003). 또한 미국 대도시에 위치한 대학의 학생을 대상으로 윤리적 이슈 인식능력향상 교육 참석여부를 비교한 결과에서도 교육코스를 전혀 안 들은 학생들보다 두 가지 코스를 수강한 학생의 윤리적 민감성이 통계적으로 유의미하게 높은 것으로 나타났다(Sirin, Brabeck, Satiani and Rogers-Serin, 2003).

최근 국내 연구에서 정신보건사회복지사를 대상으로 한 윤리성 훈련이 윤리적 민감성을 향상시킨다는 결과를 보고한 연구가 있었고(최명민, 2005), SWEST(Social Workers' Ethical Sensitivity Test) 개발을 통해 사회복지윤리와철학을 수강한 사회복지실무자와 사회복지전공생이 윤리적 민감성이 미수강자들의 윤리적 민감성에 비해 높다는 것을 경험적으로 입증한 연구가 있었다(최명민, 2008). 단, 이 연구에서는 실무자와 학생을 교과목 수강을 조건으로 하나의 집단으로 묶어서 취급하였기 때문에 각각의 집단에 대한 해석에 있어서는 한계가 있을 수 있다.

반면, 터키 대학생을 대상으로 한 연구(Ozdogan and Eser, 2007)에서는 성별과 전공을 제외한 연령, 학년, 가족수입, 국립·사립대학 여부 및 윤리코스 수강 등은 윤리적 민감성의 차이를 가져오지 않는 것으로 보고되기도 하였다. 이 연구에서는 남학생에 비해 여학생이 윤리적 민감성이 높게, 여타 사회과학 전공생에 비해 경영학도의 윤리적 민감성이 낮게 조사되었다. 그리고 윤리적 민감성이 높은 학생이 낮은 학생에 비해 윤리수업 수강을 선호하는 것으로 나타났다.

결국 완벽하지는 않지만, 비교적 일관된 이러한 결과들은 Clarkeburn(2002a)이 주장한 바와 같이 윤리적 민감성은 타고 태어나는 것이 아니라 습득하고 개선될 수 있는 기술이며, 자연적인 민감성과 달리 도덕적 문제와 관련된 경험 및 문제에 대한 노출을 통해 습득되는 것이라고 보는 견해의 설득력을 높여준다. 그렇다면 윤리적 민감성을 향상시키는 교육이나 훈련에는 어떠한 요소들이 포함되어 있는지 알아보는 것이 도움이 될 것이다.

그 분야와 관련된 윤리적 이슈를 소규모(10여 명)로 집중 토론하고 윤리학자가 이를 이끄는 방식 (Clarkeburn, 2002a), 학생들이 윤리적 딜레마가 포함된 시나리오를 비판적으로 사고하면서 포함된 윤리적 이슈를 토론하는 교육(Bore, 2003), 윤리적 이슈를 인식하는 능력을 향상시키는 데에 초점을 둔 수업(Sirin et al., 2003) 등이 경험적으로 윤리적 민감성을 증진시킨 것으로 보고된 방법들이었다. Brabeck, Rogers, Sirin, Henderson, Benvenuto, Weaver, 그리고 Ting(2000)은 전문가 윤리를 가르치는 것만으로도 윤리적 민감성을 키울 수 있을 것이라고 주장하고 더불어 이를 각 상황에 어떻게 적용하며 일관되게 행동으로 옮길 수 있는지 훈련시키는 것이 필요하다고 하였다. 또한 Banks(2005)는 구체적인 사례를 이용한 토론, 큰 철학적 주제(예 : 사회정의, 전문가 역할, 억압과 불평등의 존속 등)에 대한 논쟁, 그리고 다른 국가나 다른 전문직 관련 학문 배경을 가진 학생과의 경험 등을 효과적인 윤리교육 방법으로 제시하였다.

사회복지계에서는 Abramson(1996)은 사회복지사의 윤리성 향상을 위하여 자신의 덕성과 덕목, 그리고 영성을 이해하는 훈련을 받아야 한다고 주장하였고, Speicher(1998)는 사회복지사의 윤리적 인식증진에 효과적인 방법으로 소크라테스식 산문법을 통한 심도 있는 탐색, 자기이해, 최근의 연구 및 성과에 대한 학습, 그리고 집단토의 등을 제시하였다. 그러나 이러한 주장은 폭넓게 윤리성 자체를 논한 것이며, 경험적 효과검증을 거친 것은 아니었다. 국내에서는 사회복지사를 대상으로 한 윤리적 민감성 훈련 프로그램으로 윤리이슈, 윤리강령, 대처방법 등에 대한 1단계 교육, 윤리 차원의 자기인식 증진을 위한 2단계 자기탐색, 그리고 실제 사례 적용을 통한 토론과 수퍼비전으로 구성된 3단계 사례 연습이 제시된 바 있다(최명민, 2005).

그렇다면 한국의 사회복지교육에서 윤리교육은 과연 어떤 방식과 내용으로 시행되고 있으며, 또 윤리적 민감성 측면에서 어떤 효과를 내고 있는 것일까? 여기에서는 다음과 같은 방식을 통해 이 질문에 접근하였다.

3. 연구방법론

앞에서도 언급한 바와 같이 이 연구에서는 크게 두 가지 연구 질문을 갖는다. 그 하나는 윤리와철학 교육의 현황에 대한 것이고 또 하나는 윤리적 민감성을 중심으로 한 교육의 효과성에 대한 것이다. 이 중 후자의 질문에 답하기 위하여 본 연구에서는 횡적인 조사와 종적인 조사를 병행하였다. 횡적인 조사는 한 시점에서 윤리와철학 수강여부에 따른 대상자의 윤리적 민감성 정도를 비교한 것이고, 종적인 조사는 윤리와철학 수강전후에 대상자의 윤리적 민감성 차이를 비교한 것이다. 그러나 횡적인 조사의 경우, 윤리와철학 교과목 선택 의지 자체가 가져오는 사전 차이의 영향을 배제할 수 없으며, 종적인 조사의 경우 같은 척도에 두 번 노출되는 데에서 생기는 영향이 있을 수 있다. 따라서 이 두 조사는 각각의 한계를 서로 보완하기 위하여 시행되었다.

1) 연구대상

첫째, 사회복지학을 교육하고 있는 각 대학의 윤리교육 현황을 조사하기 위하여 2006년에 발간된 한국사회복지교육협의회 수첩에 명시된 소속교 명단을 확보하고 65개 학교 전수를 대상으로 전화조사를 실시하였다. 조사시점은 2007년 8월 한 달 간이었으며, 조사대상은 각 학교의 사회복지학과 또는 사회복지학부 담당 조교였다.

둘째, 윤리와철학 교과목의 효과성을 측정하기 위한 조사 중 윤리와철학 교과목 수강 여부에 따른 조사는 2007년도 9~10월 간 각 지역별로 한 대학씩을 무작위 추출하여 각 대학에서 3, 4학년 용으로 개설된 한 클래스씩 선정하였다(사회복지윤리와철학 수업 제외). 단, 종적 비교조사와 중복에 의한 영향을 배제하기 위하여 윤리와철학 수강 전후 조사에 참여한 학생은 포함되지 않도록 하였다. 3, 4학년 학생으로 한정된 것은 사회복지윤리와철학 수업을 들은 수강생을 확보하기 위한 것 뿐 아니라 사회복지교육이 어느 정도 이뤄진 대상을 조사하는 것이 윤리와철학 교과목의 영향을 보다 정확히 파악할 수 있다고 보았기 때문이다. 배부된 설문지는 총 200부였으며, 이 중 수거된 설문지 136개 중 불성실 응답자료 9부를 제외한 127개의 자료가 분석대상이 되었다.

수강 전후 비교 조사는 2007학년도 2학기에 사회복지윤리와철학 교과목을 개설하는 것으로 조사된 11개교 중 연락을 취하여 담당 교수의 동의를 있었던 각 지역별 4개교를 대상으로 하였다. 수강 전후 효과의 보다 정확한 비교를 위해서는 통제집단을 설정하는 것이 필요하지만, 대부분의 학교에서 한 학년의 학생들은 거의 비슷한 교과목을 수강하는 것이 일반적이므로 실험집단에 속한 대상이 완전히 배제되면서도 이들과 비슷한 조건을 갖춘 학생들이 수강하는 수업을 확보하는 것이 거의 불가능하기 때문에 현실적인 이유로 통제집단은 설정하지 못 하였다. 따라서 사전에 사회복지윤리와철학 수강신청을 한 학생의 수를 파악하여 총 102부의 설문을 배부하였다. 그리고 사전설문에 응하지 않거나 사후설문에 응하지 않거나, 또는 사전-사후 조사 동일인을 확인할 수 없는 18명을 제외하여 최종 84부의 설문을 분석대상으로 하였다. 사전 조사는 교과과정을 나가기 전 첫 수업 시간에, 사후조사는 교육을 마친 마지막 주 수업 시간에 이뤄졌다.

2) 측정도구 및 분석방법

현황파악을 위해서는 전화를 통해 각 학교의 사회복지 교과과정에 <사회복지윤리와철학> 교과목이 개설되어 있는지 여부와, 실제로 지난 1년간 이 교과목을 운영하였지, 그리고 어떤 간격으로 얼마나 자주 운영하는지를 조사하였다. 또한 지난 1년간 교과목을 운영한 학교의 경우 어떤 지위의 교수가 교과목을 담당하였는지에 대해서도 조사하였다. 그 결과는 주로 빈도분석에 의해 제시되었다.

윤리적 민감성에 대한 교육의 효과를 측정하기 위한 조사도구로는 SWEST(Social Workers' Ethical Sensitivity Test)를 활용하였다. 이 척도는 3가지 사례(사례1-자기결정 및 비밀보장, 사례2-이

중관계, 사례3-충실성의 상충)로 구성된 비구조화된 상황판단형 지필검사 방식의 검사도구로서 채점 방식이 구조화되어 있으며, 이 척도를 활용한 기존 연구에서는 1차 채점자 간 일치도가 각 사례별로 90.6%, 92.3%, 92.8%로 비교적 높게 나타난 바 있다(최명민, 2008).

본 연구에서는 윤리와철학교과목 수강여부 및 수강전후에서 분석대상이 된 설문지에 대한 두 명의 채점자 간 일치도가 사례 1의 경우 95.1%, 사례 2의 경우 94.3%, 사례 3의 경우 92.7%로 나타났다. 불일치한 경우에는 채점자 간 토론과 확인 작업 및 자문과정을 거쳐 최종 합의에 이르렀다.

이 외에 교육효과 조사대상자의 성별, 지역, 편입여부, 학년, 사회복지수강과목 수 등을 조사하였는데, 성별은 기존 연구들에서 윤리적 갈등이나 윤리적 민감성과 관련이 있는 요인으로 보고되는 경우들이 종종 있기 때문에 포함시켰고(김영란·박미은·서미경, 2001; Ozdogan and Eser, 2007), 지역은 한국 사회복지교육의 현실을 감안할 때 학생 및 교육의 질에 영향을 미칠 수 있다고 판단하여 포함하였다. 편입여부, 학년, 수강과목 수 등은 모두 교육과 직접 관련된 요인들로서 윤리교육 외에 일반적인 사회복지 교육의 정도가 미치는 영향을 살펴보기 위한 변수로 설정하였다.

분석은 SPSS를 활용하였으며 윤리교육의 영향에서 동시간대의 윤리교육 유무에 대한 횡적 비교는 독립표본 t검증을, 교육 전후의 종적 비교는 대응표본 t검증을 사용하였다. 그리고 보다 구체적인 자료분석을 위해 ANOVA 및 상관관계분석도 시행하였다.

4. 연구결과 및 논의

1) 사회복지윤리 교육의 현황

2007년 2학기 기준 전체 회원교 65개 학교 중 사회복지윤리와철학이 개설되어 있는 학교는 47개로 전체의 72.3%정도를 차지하였다(〈표 1〉 참조). 이는 미개설 학교 18개교에 비해 2.6배 정도 많은 수치이다. 그러나 47개교 중 제도적으로 개설은 되어 있기는 하지만 실제로 운영을 하고 있지 않은 학교가 3개교 있었고, 간헐적으로 진행하는 경우도 4곳이었다. 따라서 정기적으로 사회복지윤리와철학 교과목을 운영하는 학교는 40개 교로서 사회복지교육협의회 전체 회원교 중 61.5%정도라고 할 수 있다. 즉, 사회복지교육협의회 회원교 중에서도 약 40% 정도 대학의 학생들은 사회복지윤리와철학 교과목 수강을 선택할 기회조차 제대로 갖지 못 한다는 것이다. 한편 회원교의 7.3%를 차지하는 2년제 대학 5곳의 경우에는 한 곳에서만 윤리와철학 교과목을 개설운영하고 있는 것으로 조사되었다.

〈표 1〉 한사교협 회원교의 〈사회복지윤리와철학〉 교과목 개설 및 운영현황

구분		개설교	미개설교	합계
한사교협 회원교	2년제 대학교	1(1.5%)	4(6.2%)	5(7.7%)
	4년제 대학교	46(70.8%)	14(21.5%)	60(92.3%)
<사회복지윤리와철학> 개설교의 교과목 운영방식	규칙적 운영	40(61.5%)		
	간헐적 운영	4(6.2%)	47(72.3%)	18(27.7%)
	운영 안함	3(4.6%)		65(100.0%)

(2007-2학기 기준)

그러나 이 수치는 회원교를 대상으로 한 것이라는 점에서 전체 사회복지계의 상황에 비해 비교적 높은 수치일 것으로 추정되었다. 따라서 이 수치는 회원교 외에 사회복지교육이 이뤄지고 있는 여타 교육기관들을 포함한 조사결과와 비교가 필요하다.

따라서 본 조사를 시행한 약 1년 후인 2008년도 2학기에 진행된 전국단위의 사회복지교육실태 조사결과(한국사회복지교육협의회, 2009)와 비교해 보았다. 이에 따르면 사회복지전공 개설을 홈페이지에 표시하고 있는 교육기관 207곳(4년제 대학106개 교 및 2년제 대학 101개 교) 중 교육과정을 제시한 194개교를 조사한 결과에서, 4년제 대학 97개교의 61.9%에 해당하는 60개 교와 2년제 대학 97개교의 13.4%에 해당하는 13개교가 사회복지윤리와철학을 선택교과목으로 개설하고 있는 것으로 나타났다. 그러므로 총 평균 개설율은 37.6%였다. 이와 같은 비교를 통해 사회복지교육협의회 회원교와 4년제 대학이 비회원교와 2년제 대학들에 비해 윤리에 대한 교육을 훨씬 더 적극적으로 시키고 있음을 재확인할 수 있다.

이러한 전체 하에서, 회원교를 대상으로 한 좀 더 세부적인 윤리교육의 실태를 살펴보았다.

〈표 2〉에서 지역별 현황을 살펴보면, 강원, 경기 지역에 속한 회원교들은 윤리와철학 교과목 개설 비율이 비교적 높게 나타난 반면, 경상과 충청지역은 개설비율이 낮은 편에 속했다. 그러나 교과목이 교육과정에 개설은 되어 있지만 규칙적으로 운영되고 있는 측면에서는 서울지역이 경상지역 다음으로 낮은 것으로 조사되었다.

한편, 윤리 교과목 운영 시, 어떤 지위의 교수가 교육을 담당하는지를 조사한 결과에서는 전국적으로 시간강사의 담당비율이 반 이상을 차지하는 52.5%로 나타나, 사회복지교과목을 개설 및 운영하고 있다 하더라도 전임교원보다는 시간강사가 이 교과목을 담당하는 비율이 높음을 알 수 있다. 지역적으로는 충청권 학교들에서 전임교수의 강의비율이 가장 높았으며 경상권과 전라권역에 있는 학교들에서는 시간강사의 담당비율이 높았다. 이러한 결과는 일반적으로 알려진 바와 같이 각 학교에 사회복지윤리와철학 교과목을 담당할 전문 인력이 부족하다는 것과 이 교과목에 대한 비중을 두고 있는 학교들이 상대적으로 많지 않다는 것을 말해준다.

결국 한국사회복지교육에서 사회복지윤리와철학 교과목은 양적인 측면에서나 질적인 측면에서 아직 충분성을 확보하지 못 하었다고 평가할 수 있겠다. 윤리와 가치는 지식 및 기술과 더불어 사회복지실천의 핵심 3요소 중 하나이고 윤리성은 사회복지사가 갖추어야 할 가장 기본적인 덕목 중 하나라고

하지만, 실제 한국의 사회복지교육에 있어서는 그만큼의 비중으로 다뤄지지 못하고 있음을 알 수 있다.

〈표 2〉 지역별 한사교협 회원교의 〈사회복지윤리와철학〉 교과목 개설 및 운영현황

구분	서울	경기	충청	경상	전라	강원	합계	
지역별 회원교 수	14	11	13	16	9	2	65	
개설 회원교 수	11	10	9	8	7	2	47	
규칙적 운영	7	9	8	7	7	2	40	
간헐적 운영	2	1	1	-	-	-	4	
미 운영	2	-	-	1	-	-	3	
미개설 회원교 수	3	1	4	8	2	0	18	
개설률(%)	78.6	90.9	69.2	50.0	77.8	100.0	72.3	
규칙적 운영률(%)	50.0	81.8	61.5	43.8	77.8	100.0	61.5	
교육 진행자	전임교수	3	3	6	1	2	1	16(40.0%)
	겸임교수	0	0	0	1	0	0	1(2.5%)
	시간강사	2	6	2	5	5	1	21(52.5%)
	무응답	2	-	-	-	-	-	2(5.0%)
	합계	7	9	8	7	7	2	40(100.0%)

(2007-1·2학기 기준)

2) 윤리교육의 유무에 따른 비교결과

윤리교육의 유무에 따른 윤리적 민감성을 비교하기 위하여 조사한 대상의 개요는 〈표 3〉과 같다.

〈표 3〉 윤리교육 유무에 따른 비교 조사대상의 개요

구분		명수(%)	구분	평균 (표준편차)	최소/최대값
성별	남	36(19.8)	연령 (세)	23(3.42)	20.0/48.0
	여	145(79.7)			
	무응답	1(0.5)			
지역	수도권	58(31.9)			
	충청	66(36.2)			
	경상	28(15.4)			
	전라	30(16.5)			
편입여부	입학	160(87.9)	사회복지 수강과목 수(개수)	15.3(3.89)	6.0/23.0
	편입	22(12.1)			
학년	3학년	87(47.8)			
	4학년	95(52.2)			
사회복지 윤리와철학	수강	51(28.0)			
	미수강	131(72.0)			
합계		182(100.0)			

일반적인 사회복지전공생의 양상과 마찬가지로 남학생에 비해 여학생의 수가 많았으며, 편입생도 10%이상을 차지하였다. 사회복지윤리와철학 교과목을 수강한 학생보다는 수강하지 않은 학생의 비율이 두 배 이상 많았다.

이러한 일반적인 특성들에 따라 윤리적 민감성에 차이가 있는지를 조사한 결과(〈표 4〉), 성별에 따른 유의한 차이는 나타나지 않았다. 윤리적 기존 연구에서는 여성이 남성에 비해 윤리적 갈등을 더 많이 경험하거나 윤리적 민감성이 더 높은 것으로 보고되기도 하고(김영란·박미은·서미경, 2001; Ozdogan and Eser, 2007), 성별에 따라 차이가 없는 것으로 나타나기도 하는데(최명민, 2008), 여기에서는 성별의 차이는 유의미하지 않은 것으로 나타난 것이다.

〈표 4〉 각 요인에 따른 윤리적 민감성 비교(N=182)

구분		사례 1	사례 2	사례 3	전체
평균 (표준편차)	남	1.64(.68)	1.64(.80)	1.05(.83)	4.22(1.57)
	녀	1.58(.59)	1.57(.80)	1.12(.76)	4.23(1.56)
t 값		.528	-.100	-.770	-.779
평균 (표준편차)	3학년	1.54(.59)	1.51(.66)	.99(.69)	3.94(1.37)
	4학년	1.63(.62)	1.65(.90)	1.21(.82)	4.47(1.69)
t 값		-1.074	-1.192	-1.951	-2.315*
평균 (표준편차)	입학	1.61(.61)	1.59(.80)	1.13(.79)	4.26(1.58)
	편입	1.41(.50)	1.55(.74)	.91(.61)	3.91(1.38)
t 값		1.485	.232	1.273	.998
상관관계	연령	.042	-.015	.063	.026
	사회복지수강 과목 수	.174*	.141	.262*	.287**

* $<.05$ ** $<.01$

다음으로 3학년과 4학년의 비교에서는 총점에서 4학년 학생들의 윤리적 민감성이 3학년 학생들에 비해 더 높은 것으로 분석되었다. 이는 표 하단의 상관관계에서 보듯이 연령에 따른 것이라기보다는 학년의 누적에 따른 수강과목수의 차이나 윤리와철학 수강이 영향을 미친 것으로 이해할 수 있다.³⁾ 그만큼 사회복지교육이 대상자의 윤리적 민감성에 유의한 차이를 가져온다는 사실을 보여준다고 하겠다. 이는 당초 입학생과 편입생의 차이가 통계적으로 입증되지 않은 것과는 관련이 있어 보인다. 즉, 3학년에 비해 4학년 학생이 윤리와철학 수강을 많이 했기 때문에 학년별 차이는 유의했지만, 윤리와철학 교과목을 거의 수강하지 않은 3학년 학생들 간에는 윤리적 민감성에 유의한 차이가 없었기 때문에 편입 여부가 중요한 차이를 가져오지 않은 것으로 분석될 수 있다.

그렇다면 실제로 윤리와철학 교과목 수강이 어떠한 차이를 가져오는지를 살펴보았다. 그 결과는 다음 〈표 5〉와 같다.

여기에서 보듯이 윤리와철학교과목 수강 여부는 각 사례마다 유의미한 차이를 가져오는 요인으로

3) 표에 제시되지는 않았지만 윤리와철학교과목 수강생 중 90% 이상이 4학년 학생이었다.

파악되었다. 비밀보장과 자기결정권이 포함된 사례 1의 경우에는 유의도 .05수준에서 평균의 차이가 통계적으로 입증되었으며, 이중관계 이슈가 담긴 사례 2와 충실성의 상충이 주 이슈인 사례 3의 경우에는 윤리적 민감성의 차이가 더 확연히 나타나는 것으로 분석되었다(유의도 .01 수준).

<표 5> 사회복지윤리와철학 교과목 수강여부에 따른 윤리적 민감성 비교(N=182)

구분		사례 1	사례 2	사례 3	전체
평균 (표준편차)	윤리과목 수강	1.75(.66)	1.86(.75)	1.35(.89)	4.92(1.81)
	윤리과목 미수강	1.53(.57)	1.47(.79)	1.01(.70)	3.95(1.36)
t 값		2.213*	3.037**	2.771**	3.942***

*<.05 **<.01 ***<.001

이는 비밀보장이나 자기결정권은 일반 실천교과목에서 종종 언급이 되지만 이중관계나 충실성의 상충과 같은 윤리적 이슈들은 윤리를 집중적으로 다루는 교과목을 통하지 않고는 접하기 어려운 현실이 반영된 것으로 보인다. 이와 같은 결과는 윤리적 민감성은 별도의 윤리교육을 통해 효과적으로 향상될 수 있다는 것을 보여주는 것이라고 하겠다.

3) 윤리교육의 전후에 따른 종적 비교결과

윤리교육 전후 비교 대상자 개요는 다음 <표 6>과 같다.

<표 6> 윤리교육 전후비교 조사대상의 개요

구분		명수(백분율)	구분	평균 (표준편차)	최소/최대값
성별	남	22(26.2)	연령 (세)	21.3(3.14)	19.0/55.0
	여	59(70.2)			
	무응답	3(3.6)			
지역	수도권	19(22.6)			
	충청	29(34.5)			
	경상	27(32.1)			
	강원	9(10.7)			
편입여부	입학	65(77.4)	사회복지 전공교과목 中 수강개수 (개)	14.9(5.02)	1.0/22.0
	편입	16(19.0)			
	무응답	3(3.6)			
학년	1학년	0(0.0)			
	2학년	7(8.3)			
	3학년	39(46.4)			
	4학년	38(45.2)			
합계		84(100.0)			

여기에서 나타난 사회복지윤리와철학 수강생의 특징을 보면 각 지역별로 한 개 학교씩이 포함된 것을 감안할 때, 사회복지윤리와철학 수강생 규모가 30명 이하로 적은 편이고, 주로 3, 4학년 학생들이 수강하고 있음을 알 수 있다. 또한 평균적으로 사회복지전공교과목을 상당 수 이수한 상태에서 윤리와철학 교과목을 수강하고 있는 것으로 나타났다.

이들의 수강 전후의 윤리적 민감성의 변화를 조사한 결과는 다음 <표 7>과 같다.

<표 7> 사회복지윤리와철학 교과목 수강 전후 윤리적 민감성 비교(N=84)

	측정시기	평균	표준편차	t값
사례1	교육전	1.72	.71	-5.47***
	교육후	2.20	.66	
사례2	교육전	1.27	.77	-8.81***
	교육후	2.16	.75	
사례3	교육전	.94	.73	-8.10***
	교육후	1.77	.95	
전체	교육전	3.93	1.52	-12.13***
	교육후	6.12	1.51	

***<.001

표에서 보는 바와 같이 사회복지윤리와철학의 수강은 수강 전에 비해 각 사례들에 대한 윤리적 민감성의 수준을 유의미하게 높여주는 것으로 입증되었다. 또한 그 향상 폭이 매우 커서 통계적 유의미성도 매우 확실한 것으로 나타났다. 그만큼 사회복지윤리와철학 강좌수강이 수강생들의 윤리적 민감성 증진을 확실히 촉진함으로써, 윤리적 유능성의 기반을 마련해 준다는 것을 알 수 있다. 단, 이 결과를 이해함에 있어서 같은 설문지에 의한 반복 측정 효과가 나타날 수 있었던 점이 고려되어야 할 것이다. 윤리적 민감성이란 측면에서 사례에 대한 노출은 이후 응답에 영향을 미쳤을 수 있기 때문이다.

따라서 이러한 결과를 좀 더 구체적으로 비교해 보기 위하여 교육 전에 조사대상의 특성에 따른 차이가 교육에 의해 어떻게 변화되는지를 살펴보았다. 그 결과 유의한 차이가 있었던 내용만을 다음 <표 8>로 요약해서 정리해 보았다. 단, 여기에 제시되지 않은 자료는 대상자의 특성에 따라 사전과 사후에 통계적으로 유의한 차이가 없었던 것으로 지면상 생략하였다.

여기에서 보면, 윤리와철학 교육 전에 조사대상의 특성에 따라 윤리적 민감성 수준에 차이를 보이던 항목은 비밀보장과 자기결정의 이슈가 포함된 사례 1에서 성별과 편입 여부였다. 여기에서는 사전에 여학생의 윤리적 민감성이 남학생에 비해 유의도 .1 수준에서 높게 나타났는데 이러한 성별 차이는 윤리와철학 교육 이후에는 더 이상 나타나지 않았다. 이는 편입여부에서도 마찬가지였다. 교육 전에는 사례 1에서 당초에 입학하여 사회복지를 전공한 학생이 도중에 편입한 학생에 비해 높은 윤리적 민감성을 보였으나 윤리와철학 수강 이후에는 이러한 차이가 무의미한 것으로 나타났다. 또한 사전에 사례 1에서 보인 윤리적 민감성은 수강 과목수와 유의미한 상관성이 있었으나, 수강 이후에는 수강과목수의 영향은 사라졌다. 그만큼 윤리교육을 통해 윤리적 민감성 면에서 동일한 수준으로 상승된 것이다.

〈표 8〉 사회복지윤리와철학 교과목 수강에 따른 조사대상 특성별 차이 변화

구분		사전 평균(표준편차)	사후 평균(표준편차)
사례1	남	1.50(.86)	2.00(.82)
	녀	1.80(.64)	2.27(.58)
t 값		-1.70†	-1.66
사례1	입학	1.82(.66)	2.20(.67)
	편입	1.31(.79)	2.19(.66)
t 값		2.63*	.07
사례3	수도권	.62(.56)	1.52(.74)
	충청	.79(.54)	2.05(.97)
	경상	1.67(.87)	2.00(1.12)
	강원	1.17(.76)	1.75(1.07)
F 값		7.22***	1.55
전체사례	수도권	3.59(1.40)	6.00(1.51)
	충청	3.42(1.39)	6.42(1.64)
	경상	4.89(1.05)	6.33(1.58)
	강원	4.38(1.69)	5.96(1.43)
F 값		3.34*	.45
구분		사전 상관계수	사후 상관계수
수강 과목수 - 사례1		.28*	.09

† <.1, *<.05, ***<.001

여기에서 주목할 몇 가지 사항이 관찰된다. 우선 첫째는 앞의 윤리와철학 교과목 수강 여부 조사에서는 성별 차이가 나타나지 않았는데, 왜 교육 전후에서는 사전에 성별차이가 나타났는가 하는 점이다. 이것은 교육전후 조사에서 사후에 성별의 차이가 없어지는 것과 마찬가지로 원리로 해석해 볼 수 있다. 즉, 교육 전에는 남녀 간 윤리적 민감성에 차이가 있을 수 있지만, 교육이라는 변수가 개입될 경우에는 성별의 차이보다는 교육의 유무가 더 중요한 영향력을 갖는다는 것이다. 이렇듯 윤리적 민감성에 대한 성별 차이는 조사에 따라 계속 다르게 나타나고 있으므로 추후 지속적인 조사결과를 참고해야겠지만, 성별 자체의 차이보다는 이에 작용하는 숨겨진 요소가 무엇인지에 더 관심을 기울일 필요가 있을 것이다.

둘째는 왜 성별, 편입여부, 수강과목 수 모두 사례 1에서만 사전에 차이가 나타났는가 하는 점이다. 앞서서도 언급한 바와 같이, 사례 1에 포함된 자기결정과 비밀보장의 이슈는 사례 2에 포함된 이중관계 이슈나 사례 3에 포함된 충실성의 상충 이슈에 비해 이미 일반인에게나 사회복지전공자에게 좀 더 친숙한 주제이기 때문에, 윤리와철학 교육에 노출되기 이전부터 일반 사회복지교육, 또는 개인적 경험이나 민감성에 따라 차이를 보일 수 있다고 사료된다. 따라서 사례 1에서 교육 후의 변화는 이러한 사전 차에도 불구하고 윤리와철학 교육을 통해 결국 유사한 수준으로 윤리적 민감성이 증진될 수 있다는 것을 보여주고 있다. 반면 사례 2나 3의 주제는 윤리와철학 교과목 수강 이전에는 접하기 어려운

주제이므로 사전에도 큰 차이가 없었던 것으로 추측해 볼 수 있다. 이러한 사실은 일반 사회복지전공 교과목만으로는 다양한 이슈에 대한 윤리적민감성을 충분히 향상시키기에는 부족하다는 것을 말해주는 것이기도 하다.

이러한 현상은 <표 8>의 하단에서 보듯이, 각 지역에 따라 표집된 반별 비교에서도 마찬가지로 나타나고 있다. 사전에는 사례 3과 전체점수에서 각 반별 차이가 있는 곳이 있었지만, 이 역시 교육제공 이후에는 이런 차이가 사라지면서 윤리적 민감성이 모두 비슷한 수준으로 향상되는 것을 볼 수 있다.

이와 같은 결과를 종합해 보면, 사회복지윤리와철학의 교육은 수강생의 사전 윤리적민감성 수준이나 개별 특성에 상관없이 이를 일정 수준 이상으로 유의하게 그리고 고르게 향상시키고 있다는 것을 알 수 있다. 다시 말해서 사회복지윤리와철학 교과목 교육이 있기 전에는 성별, 편입여부, 수강과목수, 지역별 학교 차이 등 여러 요인들이 윤리적 민감성의 정도의 차이를 가져올 수 있지만, 교육을 통해 이러한 차이가 없어진다는 것은 그 어떤 요인들보다도 윤리와철학 교육이 더 많은 영향력을 미친다는 추론을 가능하게 해준다. 단, 이러한 관계를 좀 더 정확히 파악하기 위해서는 추후 연구를 통해 윤리와철학 교육 변수와 더불어 여타 변수들을 동시에 고려한 모델을 입증하는 것이 필요하겠겠다.

마지막으로 앞의 조사 결과에 대한 이해를 돕기 위하여 조사대상이 된 각 학교의 윤리와철학 학습 계획서 중 담당자가 동의한 3개 계획서를 요약, 제시하였다.

여기에서 보면 각 학교별 교육내용은 조금씩 차이가 있지만, 기본적으로 초반부에는 윤리학과 철학을 개괄적으로 다루고 윤리결정방법을 학습하며 수업 후반부에는 구체적이고 다양한 윤리적 이슈들을 포괄하고 있다는 공통점이 관찰된다. 또한 강의 외에도 토론, 과제, 발표 등을 도입하고 이를 평가에도 반영하고 있다는 것도 알 수 있다. 이러한 방법들은 앞에서 살펴본 타 학문분야의 선행 연구들(Bore, 2003 : Sirin et al., 2003; Brabeck et al., 2000)에서 윤리적 민감성을 증진을 위해 제시된 교육 내용 및 방법에 부합하는 것이다. 결국 이러한 교육내용과 방법들이 사회복지사의 윤리적 민감성 증진에 긍정적으로 작용한 것으로 유추해 볼 수 있다.

〈표 9〉 조사대상 사회복지윤리와철학 3개교 수업 개요

구분	A	B	C
수업 목표	-윤리에 대한 기초지식 함양 -윤리적 딜레마와 의사결정과정 학습 -사례연습을 통한 문제해결능력 향상	-윤리이론 이해 도모 -사회복지사로서 가치 및 윤리 관 정립 -다양한 윤리적 상황 인식 및 대처법 습득	-사회복지실천에 필요한 가치관 및 윤리관 정립 -다양한 상황에 처한 Ct를 돕는 자질 향상
주요 교재	사회복지윤리학 (김기덕, 2002)	사회복지윤리와철학 (김상균·오정수·유채영, 2003)	사회복지 윤리와 철학의 이해 (이효선, 2003)
평가 방법	중간35% 기말35% 보고서20% 출석10%	중간30% 기말30% 과제20% 발표10% 출석10%	중간·기말 70% 과제 20% 수업참여 및 출석 10%
주요 강의 내용	1주 오리엔테이션	수업개요	강의 소개
	2주 철학과 윤리학	철학과 사회복지윤리	윤리학의 개괄
	3주 메타윤리학	서양윤리학의 역사	윤리상대주의와 절대주의
	4주 현장방문	가치체계 및 윤리강령	가치
	5주 의무론적 윤리이론	윤리 책임과 실천원칙	사회복지 실천의 중심가치
	6주 목적론적 윤리이론	윤리결정 지침	이기주의
	7주 윤리결정 지침·과정	윤리결정 과정	공리주의
	8주 중간고사	중간고사	중간고사
	9주 사회복지사윤리강령	비밀보장	의무론과 권리론
	10주 비밀보장	자기결정	영화감상 후 토론
	11주 자기결정	전문적관계, 충실성상충 등	사회복지윤리결정모델
	12주 전문적관계, Ct-기관이익	간접서비스전문직윤리1	비밀보장, 고지된 동의, Ct권리
	13주 제한된자원,충실성상충,이중관계	간접서비스전문직윤리2	가치중립, 평등, 한정된 자원
	14주 종합토론	과제 발표 및 토론	전문적 관계, 관료적 업무관계
	15주 기말고사	기말고사	특정 Ct에 대한 사회복지
	16주		기말고사

5. 결론

본 연구는 사회복지 윤리에 대한 관심이 높아짐에 따라 윤리교육의 필요성이 증대되는 시점에서, 사회복지교육제도 안에서 윤리교육을 대표하는 〈사회복지윤리와철학〉 교과목 운영 현황을 알아보고, 실제 이 교과목 운영이 어떠한 효과를 가져오는지를 조사하기 위하여 시행되었다.

그 결과, 사회복지교육협의회 회원교 가운데 사회복지윤리와철학 교과목을 정규적으로 개설 및 운영하는 곳이 60% 정도에 이르러 상당 수 학교에서 윤리교육이 시행되지 않고 있으며, 지역별 편차도 큰 것으로 나타났다. 또한 이 교과목을 개설하는 경우에도 시간강사가 교육을 담당하는 비율이 50%를 상회하는 것으로 조사되어 윤리와철학 교과목이 상대적으로 차지하는 비중이 크지 않다는 사실과 이 분야의 전문적 교육자가 충분하지 않은 현실을 알 수 있었다.

그럼에도 불구하고 사회복지윤리와철학 교과목이 수강생의 윤리적 민감성에 미친 영향을 살펴본

조사에서는 그 효과성이 상당하다는 일관성 있는 결과를 얻을 수 있었다. 즉, 동일 시점에서 윤리와철학 교과목 수강 여부에 따른 조사에서나, 윤리와철학 수강 전후 비교에서 모두 윤리교육은 다양한 주제의 윤리적 이슈를 인지하고 이에 민감하게 반응할 수 있는 능력을 향상시켜 준다는 결과를 확인할 수 있었으며, 이러한 교육의 효과는 기타 다른 요인들에 비해 윤리적 민감성에 더 많은 영향을 미친다는 사실도 알 수 있었다. 다시 말해서 사회복지제도교육 내에서 사회복지윤리와철학 교육의 중요성이 경시되고 있는 경향에 비해 실제 교육이 윤리적 민감성을 제고하는 효과는 매우 높게 나타나고 있다는 것이 입증된 셈이다.

Hugman(2005)은 윤리교육을 통해 행동의 규범이나 정답을 학습할 것으로 생각하기도 하지만, 사실 윤리는 실천관계에서 '사고하는 틀'이며 따라서 윤리교육을 통해 실천이 갖는 도덕적 요소와 거기에 존재할 수밖에 없는 모호성을 파악하도록 하는 것이 더 중요하다고 하였다. 그런 점에서 사회복지윤리와철학 교육이 예비 사회복지사의 윤리적 민감성에 차이를 가져온다는 결과는 고무적이다. 또한 Weaver 등(2008)의 견해에 따르면 윤리적 민감성이 높아진다는 것은 그만큼 전문적 보호나 서비스를 받는 사람들의 고통과 취약성에 도덕적으로 반응하는 능력이 향상된다는 것을 의미한다. 그리고 윤리적 민감성을 가지면 그 이후의 신중하고 정직한 의사결정, 클라이언트의 복지, 학습효과, 및 전문직의 탁월성으로 이어질 수 있다고 하였다. 그러므로 사회복지 윤리교육의 윤리적 민감성 증진 효과는 실천현장에서 보다 윤리적이고 유능한 서비스 제공 가능성을 높여준다고 할 수 있겠다.

따라서 이 연구는 왜 사회복지 교육에서 윤리교육이 별도로 그리고 비중 있게 다뤄져야 하는지를 보여주고 있다고 하겠다. 윤리적으로 민감한 사회복지실천을 할 수 있는 사회복지사를 양성하기 위해서는 더 많은 학교에서 사회복지윤리와철학 교과목을 개설하고 운영해야 하며, 더 내실 있는 교육이 이뤄지도록 힘써야 할 것이다.

이를 위해서 첫째, 사회복지윤리와철학 교과목을 선택과목이 아닌 필수교과목으로 지정하는 방안을 검토하여 사회복지교육과정 개선이나 사회복지사업법 개정 시 이를 적극 반영해야 한다. 둘째, 사회복지윤리 분야를 전문적으로 연구하고 교육할 수 있는 인력을 확보하고 양성하도록 힘써야 한다. 이를 위하여 우선 사회복지학 내의 전문분야를 구분할 때 사회복지 철학 및 윤리를 중요한 한 분야로 인정해야 하고, 사회복지 전공생들이 철학이나 윤리학 등 인문학을 배우고 연구할 수 있는 기회가 확보되어야 하며, 사회복지 연구자들은 철학 및 윤리 전문가들과 공동 연구를 통해 윤리와 철학의 기반을 공고히 할 필요가 있겠다. 셋째, 지속적으로 윤리 교육 및 훈련의 내용을 개발하고 그 효과를 검증해 내는 지속적인 연구의 노력이 요구된다. 윤리는 가치를 기반으로 한다는 점에서 그 어떤 것보다도 한국 사회의 상황이 반영된 교육이 이뤄져야 하는데, 이를 위해서는 한국 실천현장에서부터 사례수집과 분석을 축적하는 동시에, 윤리강령의 재검토 및 구체적 실천 지침을 개발하는 과정이 있어야겠다. 특히 학교에서의 윤리교육 뿐 아니라 현장에서 실무자를 대상으로 한 윤리교육 및 훈련의 효과도 살펴 보아야 하며, 그 효과성을 윤리적 민감성 외에 윤리적 결정 및 윤리적 유능성으로 측정하는 후속 연구들이 진행될 필요가 있겠다.

마지막으로 본 연구결과를 이해함에 있어서 몇 가지 한계점들을 고려해야 할 것이다. 첫째는 연구 대상 수가 충분하지 않고 표집방법이 완전한 무작위 방식이 아니었기 때문에 연구결과를 일반화하는

데에는 한계가 있을 수 있겠다. 특히 교육의 효과는 교육내용, 여건, 교육자에 따라 달라질 수 있다는 점에서 일반화에는 신중을 기해야 할 것이다. 둘째는 본 연구의 측정도구로 사용된 SWEST는 주로 직접 실천현장에서 나타나는 몇몇 이슈들에 중점을 두고 있어서, 간접실천에서의 이슈들을 비롯하여 사회복지 전반의 윤리적 이슈들 모두에 대한 민감성으로 일반화하는 데에 한계가 있을 수 있겠다. 셋째, 윤리적 민감성에 영향을 미치는 요인으로서, 윤리교육 외의 다양한 요인들이 있을 수 있으나 본 연구에서는 이들을 완전히 통제하지 못한 상태에서 결론을 얻고, 이들 요인의 영향을 병렬적으로 서술하였다. 따라서 추후에는 이 요소들을 모두 포괄하여 통제된 모형을 검증하는 시도가 요구된다.

이러한 한계점들이 있기는 하지만, 한국 사회복지 교육현장에서 이뤄지는 윤리교육의 효과를 입증한 본 연구가 앞으로 사회복지윤리교육의 위상 강화 및 내실화에 기여할 수 있는 단초를 제공하길 기대해 본다.

참고문헌

- 김기덕. 2002. 『사회복지윤리학』. 서울 : 나눔의집.
- 김기태 · 양옥경 · 홍선미 · 박지영 · 최명민. 2005. “사회복지 전문인력 개발의 현황과 과제”. 『한국사회복지교육』 2(1): 1-52.
- 김범수 · 허준수 · 이기영 · 최명민. 2006. “사회복지사 자격제도의 현황 및 개선 방안”. 『한국사회복지교육』 2(2): 1-38.
- 김상균, 오정수, 유채영. 2002. 『사회복지 윤리와 철학』. 서울 : 나남출판.
- 김영란 · 박미은 · 서미경. 2001. “실천적 갈등상황에서 사회복지사들의 윤리적 선택에 관한 연구”. 『사회복지연구』 17: 1-28.
- 이효선. 2003. 『사회복지윤리와 철학의 이해』. 서울 : 학지사.
- 조홍식 · 윤현숙 · 조현순. 2008. 『한국사회복지사협회 사회복지사 보수교육 기준』. 사회복지사협회.
- 최명민. 2005. “정신보건사회복지사의 윤리적 민감성 훈련프로그램 개발 및 평가”. 『정신보건과 사회사업』 20: 182-215.
- 최명민. 2008. “사회복지사 윤리적 민감성 검사도구(SWEST) 개발 및 활용에 관한 연구”. 『한국사회복지학』 60(2): 5-28.
- 한국사회복지대학교육협의회. 2004. 『사회복지학 교과목지침서』.
- 한국사회복지교육협의회. 2006. 『사회복지학 교과목지침서』.
- 한국사회복지교육협의회. 2009. 『전국사회복지교육실태 및 인증체계 개발조사 : 2008 테마기획 조사연구 사업 결과보고서』.
- 황성철. 1996. “사회사업가의 윤리적 갈등과 의사결정에 관한 연구 - 의료사회사업가의 윤리적 갈등상황에 대한 반응과 의사결정을 중심으로”. 『한국사회복지학』 29: 237-238.
- 上野谷加代子. 2009. “일본 사회복지사제도 개혁의 현황과 과제.” 『2009 한국사회복지학회 춘계학술대회 자료집』 : 483-489.
- Abramson, M. 1996, “Reflections on Knowing Oneself Ethically : Toward a working Framework for Social Work Practice.” *Families in Society* 77(4): 195-201.
- Banks, S. 2005. “The Ethical Practitioner in Formation : Issues of Courage, Competence and

- Commitment.” *Social Work Education* 24(7): 737-753.
- Bebeau, M. J., J. R. Rest, and C. M. Yammor. 1985. “Measuring dental students’ ethical sensitivity.” *Journal of Dental Education* 49: 225-235.
- Bore, M. 2003. “Teaching Ethics : Can Ethics be Learned, and If So, What Changes?” *Australian Journal of Psychology* 55: 100-114.
- Brabeck, M. M., L. A. Rogers, S. Sirin, J. Henderson, M. Benvenuto, M. Weaver, and K. Ting. 2000. “Increasing Ethical Sensitivity to Racial and Gender Intolerance in Schools : Development of the Racial Ethical Sensitivity Test.” *Ethics and Behavior* 10(2): 119-137.
- Breadmeier, B. J. L. and D. L. L. Shields. 1994. “Applied ethics and moral reasoning on sport.” pp.173-188. in *Moral Development in the Professions*, edited by J. R. Rest and D. Narvaez. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Clifford, D. and B. Burke. 2005. “Developing Anti-Oppressive Ethics in the New Curriculum.” *Social Work Education* 24(6): 677-692.
- Clarkeburn, H. 2002a. “A Test for Ethical Sensitivity in Science.” *Journal of Moral Education* 31(4): 439-453.
- Clarkeburn, H. 2002b. “The Aim and Practice of Ethics Education in an Undergraduate Curriculum : Reasons for Choosing a Skills Approach.” *Journal of Further and Higher Education* 26(4): 307-315.
- CSWE. 2008. <http://www.cswe.org/CSWE/accreditation/>
- Duckett, L. J. and M. B. Ryden. 1994. “Education for Ethical Nursing Practice”. pp.51-70. in *Moral Development in the Professions*, edited by J. R. Rest and D. Narvaez. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Ersoy, N. and Ü. N. Gündoğmus. 2003. “A Study of The Ethical Sensitivity of Physicians in Turkey.” *Nursing Ethics* 10(5): 472-484.
- Hugman, R. 2005. “Exploring the Paradox of Teaching Ethics for Social Work Practice.” *Social Work Education* 24(5): 535-545.
- Leino-kilpi, H., Vülimäki, M., Dassen, T., Gasull, M., Lemonidou, C., Scott, P., Schopp, A., Arndt, M., & Kaljonen, A., 2003, “Perception of Autonomy, Privacy and Informed Consent in the Care of Elderly People in Five European Countries : Comparison and implications for the future.” *Nursing Ethics* 10(1): 58-66.
- Lowenberg, M. F. and R. Dolgoff. 1996. *Ethical Decision for Social Work Practice*. Peacock Publishers Inc : Itasca.
- Noble, C. 2009. “Social Work in Australia.” Seoul International Social Work Conference Proceedings(April 15-18, Seoul Korea) : 344-360.
- Ozdogan, F. B. and Z. Eser. 2007. “Ethical Seneitivity of College Students in a Developing Country : Do Demographic Factors Matter?” *Journal of Teaching in International Business* 19(1) : 83-99.
- Rabouin E. M. 1996. “Walking the Talk : Transforming Law Students into Ethical Transactional Lawyers: A) Engendering moral sensitivity.” *DePaul Business Law Journal* 1(Fall/Winter) : 33-35.
- Reamer, F. G. 2001. *Ethics Education in Social Work*. Alexandria :CSWE.

- Rest, J. R. 1983. "Morality" pp. 556-629, in *Handbook of child psychology: 3. Cognitive Development*, edited by P. H. Mussen, New York : Wiley.
- Self, D. J. and D. C., Baldwin Jr, 1994. "Moral Reasoning in Medicine". pp.163-172, in *Moral Development in the Professions*, edited by J. R. Rest and D. Narvaez, Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Sirin, R. S., M. M. Brabeck, A. Satiani, and L. Rogers-Serin. 2003. "Validation of a Measure of Ethical Sensitivity and Examination of the Effects of Previous Multicultural and Ethics Course on Ethical Sensitivity." *Ethics & Behavior* 13(3): 221-235.
- Speicher, M. 1998, "Ethical Reasoning and Ethical Awareness." *Clinical Social Work* 26(4): 427-432.
- Weaver, K. 2007. "Ethical Sensitivity : State of Knowledge and Needs for Further Resaerch." *Nursing Ethics* 14(2): 141-155.
- Weaver, K. J. Morse, and C. Micham. 2008. "Ethical sensitivity in Professional Practice : Concept Analysis." *Journal of advanced Nursing* 62(5): 607-618.
- Wittmer, P. D. 2000. "Ethical Sensitivity in Management Decision : Developing and Testing a Perceptual Measure Among Management and Professional Student Group." *Teaching Business Ethics* 4: 181-205.

The Present and Effects of Korean Social Work Ethic Education - Focused on Ethical Sensitivity -

Choi, Myung-Min
(Baekseok University)

This Study explores and describes the present status and effects of Korean social work ethic course <Social Work Values and Ethics>, reflecting increasing concerns about social worker's ethics.

Using the member list of the Council of Korean Social Welfare Education, this study first examines the extent to which the ethic course is established and how the course is managed. Then, for the purpose of investigating the practical effects of the enrollment in the ethic course, using the test scores designed to measure the students' sensitivity to ethical issues, this study compared test scores between students who attended the course and those who did not. This study also compared pre-post test scores of students who attended the course.

The results show that enrollment in the <Social Work Values and Ethics> course contributes to significant changes in the students' ethical sensitivities, in spite of social work education system that does not very yet empathize the ethics curriculum very strongly. Further, enrollment in the ethic course is proved to be a more powerful factor to ethical sensitivity than any other demographic or education related factors.

These findings suggest a stronger emphasis and serious consideration of the <Social Work Values and Ethics> course, as well as more efforts to bring up professionals and invest in research in the field of social work ethic education.

Key words: Ethics, Ethical Sensitivity, Social Work Values and Ethics, Education

[논문 접수일: 09. 08. 27, 심사일: 09. 09. 07, 게재 확정일: 09. 09. 23]