
罰의 教育的 效果에 관한 研究

이를 教育學 碩士學位 論文으로 提出함.

 제주대학교 중앙도서관
濟州大學校 教育大學院 教育行政專攻

提出者 宋 元 實

指導教授 許 鐵 洙

1986年 月 日

宋元實의 碩士學位 論文을 認准함

濟州大學校 教育大學院

主 審 _____ ①인

 제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY
副 審 _____ ①인

副 審 _____ ①인

1986年 月 日

目 次

I. 緒 論	2
A. 問題의 提起	2
B. 研究의 必要性 및 目的	2
C. 用語의 定義	4
II. 罰의 概念과 類型	5
A. 罰의 概念	6
B. 罰의 類型과 方法	8
III. 罰의 變遷過程과 動向	10
A. 우리나라에서의 罰의 歷史와 動向	10
B. 다른 나라에서의 罰의 歷史와 動向	11
IV. 罰에 대한 諸見解	21
A. 罰의 教育的 意義	21
B. 罰의 教育的, 肯·否定的 論議	26
V. 結 論	40
參考文獻	43
英文抄錄	46

I. 緒 論

A. 問題의 提起

罰은 古代로부터 東西洋을 막론하고 教育現場에서 使用되어져 왔다.

一般的으로, 17~18世紀까지는 罰이 많이 行해지고 있었으나 Comenius, Rousseau 등이 이에 맹렬히 反對하여 本格的인 反對運動의 始發點이 되었으나 오늘날에도 많은 나라에서 罰에 대한 論議는 教育的, 社會的인 至大한 關心속에서 끊임없는 問題를 提起하고 있다.

우리나라에서는 儒敎的 傳統社會를 維持하기 위한 모든 規範이나 秩序는 體罰文化를 形成하리 만치 訓育에 있어서 體罰에 많은 比重을 두었으며 特히 教育方法의 重要한 手段으로서의 회초리 使用은 當然한 것으로 받아들여졌다. 이러한 罰은 日帝植地主義教育 40年의 歷史속에서 韓國民에게 있어 非教育性, 反教育的 過程의 一環으로 使用되어 그 程度가 極에 達했었다.

그러나 解放이 되어 韓國의 學校教育은 美國의 兒童中心教育思潮의 影響을 받으면서 人間尊嚴性을 바탕으로 하는 아동의 自律性尊重을 原則으로 하는 民主市民의 育成方案에 대한 論議가 일기 始作하였으며 1970年代에 들어와서 産業化 過程에서 教育의 主體性과 價値觀이 제대로 定立이 안된 狀態에서 學校教育現場에서 教育의 手段으로 使用되는 罰이 社會問題로 擴大되었다. 따라서 學校울타리 속에서의 罰의 問題가 學校밖의 社會問題로 擴大되어지는 一聯의 事件들이 일어남에 따라 教育行政當局에서는 一切의 體罰을 禁止하라는 行政指示가 一線學校에 下달되어 教育現場에서 學生體罰에 관한 贊反의 論議가 심각하게 이루어지고 있다. 이는 이러한 指示가 現實的인 洞察이나 教育的인 熟考위에서 모든 사람들에게 說得力있게 취해진 것이라기 보다는 一般社會의 輿論만을 參酌한데서 비롯된 것으로 볼 수 있다.

그러므로 教育現場에서 罰의 使用에 대하여 輿論에 따라 一時的으로 關心의 對象이 되기는 하였으나 根本的인 問題를 진지하게 論議해 본 일이 별로 없는 것은 事實이다.

B. 研究의 必要性 및 目的

教育은 社會化方案의 하나이며 學校는 社會化를 위한 一定한 目標과 過程에 따라 計劃的이며 組織的으로 實踐하는 代表的인 機關이다. 따라서 이 機關에 종사하는 사람들은 學生들을 社會化하고 그들을 人間動物(human animal)로 부터 人間存在(human being)로

變化시키며 또는 그들의 知的 및 道德的 可能性을 實現할 수 있게하는 가장 效果的이고도 多様な 方法등에 많은 關心을 가지고 努力하고 있다. 그런데 教育이 志向하는 目標과 다루어지는 大部分의 內容들은 民主主義와 人本主義思想을 바탕으로 한 것임에도 不拘하고 教育現場에서 이루어지고 있는 教育方法은 相反된 것들이어서 그 어느때 보다도 教育方法에 대한 葛藤이 높다고 하겠다. 授業雰圍氣의 調節과 잘못된 行動自體를 弱화시키고 나아가 다른 學生들에게 그릇된 行動의 傳染을 미연에 豫防하며 靑少年問題를 해결하기 위해서는 옛날方式대로 嚴格한 教育을 實施하여 罰을 加해야 한다고 하기도 하며 한편으로는 人間尊嚴性을 존중하며 自律性을 原則으로 삼고 있는 民主主義社會에서는 學生에게 벌을 가하는 것이 順機能보다 逆機能이 더 크다고 強調하여 罰을 加해서는 안된다고 主張한다. 이와 같이 學生에게 罰을 加해야 한다, 또는 加해서는 안된다고 主張하면서도 왜 罰을 加해야 하는지 또는 왜 加해서는 안되는지에 대해서는 그다지 說得力있는 답변을 提示해주지 못하고 있다.

現實적으로 볼 때 學校에서는 教師와 學生間의 意思疏通을 통해서 規範에 따라 訓練을 시키게 되고 學校의 教育過程에서는 規範에 대한 遵守를 위해서 일종의 制裁, 즉 罰의 行使는 不可避하게 된다. 이러한 制裁는 學校水準에 따라 性에 따라 그리고 學校의 系列에 따라 다르게 適用되기도 하고 그 頻度의 差異는 있으나 全然 無視할 수 없는 일이다. 뿐만 아니라 多人數學級, 과대한 規模의 學校의 學生들과 每日 접해야 하는 教育現場에서 罰을 없애야한다는 社會的 輿論을 意識하면서도 옛날부터 오늘날까지 學校教育에서 訓育의 한 手段으로 重要한 位置를 차지했던 罰이 教育制度의 全般的인 改革없이 短期間에 根絶될 수 없는 實情이고 보면 罰의 副作用을 極小化하는 方向으로의 論議가 現實的이며 아울러 本質的인 接近을 可能케하는 것이다.

따라서 本 研究는 이와 같은 問題를 最大限으로 解消시키기 위하여 다음과 같이 研究目的을 두었다.

첫째, 罰의 綜合的인 概念을 定義하고 罰의 類型과 方法들을 列舉한다.

둘째, 國內外的 罰의 變遷過程과 動向을 把握한다.

셋째, 罰을 주는 理由 즉 罰의 正當性 問題를 밝힌다.

넷째, 罰에 대한 肯·否定的 諸見解를 分析하여 教育的 問題를 論議한다.

끝으로 罰의 教育的 意義와 效果를 밝힌다.

C. 用語의 定義

本 研究에서 사용되는 “罰”은 否定的 反應을 하는 個人에게 權威를 가진 사람이 意圖的으로 苦痛을 주어서 否定的 反應의 頻度를 減少시키거나 바람직하지 못한 行動의 矯正을 위하여 活用되는 “것”이라 하고 그 類型에 있어서 身體的, 間接的, 名譽的인 罰을 統合한 綜合的인 개념으로서의 벌을 다루기는 하였으나 學校現場에서 教育的 手段으로 問題되는 體罰에 많은 比重을 두었음을 밝힌다.

II. 罰의 概念과 類型

教育을 「人間行動의 計劃的인 變化」¹⁾라고 定義한다면 教育의 一次的 機能은 바람직한 行動을 習得·強化·維持하는데 있다고 하겠다. 여기서 行動이란 넓게 心理學的으로 外顯的 行動과 內在的 行動을 包括하는 概念으로서 人間行動에 影響을 주는 要因에 대하여 많은 研究와 論議가 있었지만 그 가운데서 특별히 두 가지 側面을 考慮할 수 있다. 그 하나는 環境的 要因이며 다른 하나는 知覺的인 要因이다.

環境的인 接近方法은 適時에 適當한 힘을 技術的으로 操作하면 人間行動은 容易하게 變化시킬 수 있다는 立場으로서 現代心理學的의 始祖인 W. Wundt에서 시작되어 그의 實驗的 또는 科學的 觀點에 C. Darwin의 進化論과 實證主義가 첨가되고 條件反射理論으로 代辯되는 I. P. Pavlov의 生理學的 立場이 聯合되어 이룩된 見解이다.²⁾

이 견해를 G. W. Allport의 表現에 의하면 性格에 관한 生物學的 定義는 「個人에 대한 反應의 總和」³⁾라고 하였는데, 즉, 人間을 反應하는 存在로 認定하여 다른 모든 有機體와 다를 바 없는 反應體로 보고 있어 人間도 쥐나 비둘기와 같이 生物學的·行動的·數量的 研究의 對象이 될 수 있다는 前提를 하고 있는 것이다. 따라서 人間行動은 복잡하기는 하나 원칙적으로 豫測이 可能하다고 본다. 人間의 현재행동은 어떤 先行條件에 의해서 決定되며 人間形成에 있어서는 環境의 決定論이 支配的인 作用을 한다고 보는 것이다.

基本的으로 個人的 意識世界는 믿을 수 없고 重要한 것은 表出된 行動만이라고 主張하고 있다.⁴⁾

이와 같은 立場에서 볼 때 行動의 條件化와 再條件化가 支配的인 指導의 方法으로 등장하게 된다.

이와 相反되는 見解가 知覺的 方法으로 人間의 行動이 純全히 外部的인 힘에 의하여 左右되는 것이라면 外部的인 勢力이나 壓力이 人間을 다루는 가장 適切한 方法이 될 수 있다. 그러나 人間의 行動은 外部的인 힘의 作用에 의해서만 決定되는 것이 아니다. 人間의 行爲는 環境的 條件에 影響을 받지만 적어도 自己의 行爲를 意識하고 있는한 自身의 行爲의 最終的 決定者는 自己의 意志, 또는 信念이라는 주장이다.⁵⁾

1) 鄭範模, 「教育과 教育學」(서울:培英社, 1978), p. 18.

2) 鄭元植, 「靑少年 指導」教育新書50(서울:培英社, 1977), pp. 10~11.

3) 李忠元, 「教育心理」(서울:學文社, 1976), p. 197.

4) 鄭元植, 前揭書, p. 11.

5) 李敦熙, 「教育哲學概論」(서울:博英社, 1977), p. 93.

다시 말하면 인간은 환경이 만들어 주는 대로 被動的으로 움직이는 存在가 아니라 目的을 가진 有機體이기 때문에 人間の 知覺은 外部的 直接的 操作으로 左右될 수 없는 內的인 條件인 것이다.

따라서 人間行動의 變化도 直接操作으로 되는 것이 아니며 어떤 經驗에 露出되기 전에는 行動變化란 이루어지지 않는다는 觀點이다.

이 두 개의 相反된 主張의 正·不當性의 問題는 끝내 해결되지 못한 宿題로 오랫동안 哲學的인 問題로 되어 왔지만 哲學者들이 해결할 수 있는 性質이라고 보기는 어렵다고 생각한다. 왜냐하면 그것은 단순한 概念的 問題가 아닌 事實的 問題이기 때문이다. 그런데 教育을 學生과 教師間의 情意的 次元에서 相互作用하는 過程이라 생각할 때 學生은 단순한 反應體가 아니라 느끼고 思考하고 判斷할 수 있는 人間이란 점에서 같은 罰이라도 學生의 處地에 따라 正當할 수도 不當할 수도 있는 것이다.⁶⁾

이러한 觀點에서 볼 때 罰은 多分히 條件反射의 體制를 지니고 있는 행동적 차원에서 많은 비중을 두기도 하나 情意的 측면에서도 의미있게 고려해 볼 성질인 것이다.

A. 罰의 概念

罰(Punishment)이란 用語의 意味는 매우 多様하여 明確하게 그 定義를 내리기에 는 單히 어렵다.

一般的으로 罰이란 「一定한 行動의 結果로 因하여 賦與되는 不快나, 苦痛의 經驗으로서 그 行動의 反復을 認定하지 않은 것을 意味한다」⁷⁾고 밝히고 있으며 罰은 어떤 否定的 反應이 일어난 뒤에 주어지는 것으로 그 反應의 頻度를 減少시키는 狀況⁸⁾이라고 規定하고 있어서 이는 否定的 行動의 修正이라는 극히 制限된 狀況에서의 概念定義임을 알 수 있다.

Azrin 과 Holz 에 의하면 罰은 「어떤 反應에 대하여 어떤 刺戟을 卽刻 提示함으로써 그 反應이 장차 일어날 確率을 감소시키는 것」⁹⁾이라고 밝히고 있어서 罰은 嫌惡統制(aversive control)의 中樞를 이루고 있는 行動修正의 方法으로서 벌을 適切하게 活用한다면 바람직하지 못한 行動을 除去하거나 統制하는 데 効果的이라고 할 수 있다. 그리고 윈호텍에 의하면 罰이란 「한 個人의 해야 할 일을 못했거나 許容되지 않은 일을 했을 때

6) 李溶傑, 「學習의 基礎」(서울:培英社, 1976), p. 149.

7) 教育學辭典編纂委員會, 「教育學大辭典」(서울:教育科學社, 1977), p. 401.

8) 李星珍, 「學校에서의 行動修正」教育新書 2(서울:培英社, 1972), p. 40.

9) 李載昌, “心理學的 側面에서 본 體罰論,” 敎育通권 346호(서울:大韓敎育聯合會, 1983), p. 59.

주어지는 不快, 苦痛, 滿足의 박탈등의 否定的 報酬를 뜻한다」¹⁰⁾고 하고 있다. 이러한 意味를 教育現場에 適用하면 벌이란 學生이 바람직하지 못한 行動을 學習했을 때 주는 否定的 報酬로 해석되며 또한 R. S. Peters는 罰이란 「規則을 違反했을 경우에만 적용되는 特殊한 概念이며 벌은 규칙을 위반한 사람에게 意圖的으로 苦痛 또는 어떤 不快感을 주는 것으로 그러한 苦痛은 權威를 가진 사람, 즉 고통을 줄 權利를 가진 사람에 의해서 주어 져야 한다는 것이다. 따라서 우리가 어떤것을 벌이라고 할 수 있으려면 첫째, 규칙을 위반한 사람에게 줄 것. 둘째, 권위를 가진 사람이 줄 것이며, 셋째, 의도적으로 고통을 줄 것 등 세가지 基準을 滿足시켜야 한다」¹¹⁾고 주장하고 있다. 이는 위에서 提示했던 罰을 더욱 具體的으로 概念定義를 했다고 볼 수 있는데 그것은 ‘規則違反’, ‘苦痛’의 要素가 內包되어 있고 특히 權威를 가진 사람이 罰을 주어야 한다는 것이다. 이 意味는 벌을 줄 수 있는 權限을 賦與받은 사람이 벌을 주어야 한다는 것이다.

그리고 Marshall은 벌의 概念이 模糊하게 사용되고 있어서 成人社會에서의 罰과 學校社會에서의 罰과는 엄격히 區別되어야 함을 지적하고 있다.

그 理由로서 成人社會에서의 罰의 개념은 그 社會에서 적용되는 法을 遵守하지 않았을 때 加해지는 制裁手段으로서 지극히 制限된 것임에 反하여 학교사회에서의 벌의 개념은 道德的 價値基準의 受諾 등 보다 바람직한 행동의 育成이나 伸張을 위해서 活用되는 보다 넓은 意味로 받아 들여지고 있다는 점을 指摘하고 있다.¹²⁾

이러한 Marshall의 주장은 學校에서 教育的 手段으로 사용되는 罰의 概念을 명확히 提案하고 있으며 罰의 教育的 意味를 示唆하고 있다는 점에서 받아들여져야 할 것이다. 한편 이와는 다르게 罰에 의한 行動의 統制는 學生의 行動을 억제하므로 自發性的의 啓發을 沮害한다든지 劣等感을 갖게 하며 경우에 따라서 보다 강한 情緒를 일으켜 行動의 惡化를 招來하므로 教育的으로 效果의 減退 또는 逆效果를 가져오는 否定的 報酬¹³⁾라고 하고 있다.

이러한 見解는 罰을 適切하고 바르게 活用하지 못한 경우에 逆效果가 招來될 수 있음을 지적하고 있는 것이다.

앞에서의 記述에서 罰에 대한 辭典的 定義나 몇몇 學者들의 見解를 綜合해보면 罰이란 意味속에는 否定的 反應(規則違反), 嫌惡刺戟이나 苦痛, 反應의 頻度등의 多様な 要素가

10) 원호택, “학생지도와 벌,” 학생지도 제18호 (서울특별시교육연구원, 1976), p. 31.

11) R. S. Peters, 李煥雨譯, 「倫理學과 教育」(서울:教育科學社, 1984), p. 296.

12) J. D. Marshall, Punishment and Education, Educational theory, 25(2), 1975, p. 155.

13) 車京守, “自己訓練과 體罰의 逆機能,” 학생지도 제18호 (서울특별시교육연구원, 1976), pp. 28~30.

內包되어 있어서 一般的으로 罰이란 「否定的 反應을 하는 個人에게 權威를 가진 사람이 意圖的으로 苦痛을 주어서 否定的 反應의 頻度を 減少시키거나 바람직하지 못한 行動의 矯正을 위하여 活用되는 것」이라 할 수 있다.

B. 罰의 類型과 方法

最近 教育行政當局에서는 學生指導에 있어서 教師가 學生에 대하여 어떤 形態의 體罰의 使用도 行政的으로 禁止하고 있으나 우리나라 國民學校教師의 84%가 體罰을 가하고 있어서 실제 教育現場에서는 體罰이 많이 行하여지고 있는 實情¹⁴⁾이며 學校教育現場에서 行하여지고 있는 罰의 類型은 대체로 다음과 같이 分類할 수 있다.

첫째, 自然罰로서 벌을 주는 主體에 따라 行爲 그 自體가 自然的으로 行爲者에게 가해지는 벌이며 Rousseau 가 人爲的인 罰에 反對하여 주장한 것이며,

둘째, 物質的인 罰이다. 때린다든가 하여 身體的 苦痛을 주는 體罰이다.

셋째, 課業賦課에 의한 罰로서 罰을 주기 위한 것으로 一定量의 作業으로 刺戟을 주는 것이고,

넷째, 特權을 剝奪하는 罰로서 學級·學校 幹部取消, 謹慎, 停學 등 自由를 박탈하는 것이며,

다섯째, 名譽心에 呼訴하는 罰이다. 이 罰은 非行을 公開하거나 나쁜 成績을 揭示·公告하는 일¹⁵⁾이다.

그리고 罰의 方法¹⁶⁾으로는

- (1) 손바닥을 회초리로 때리기
- (2) 손으로 뺨때리기
- (3) 귀 잡아당기기
- (4) 꿀밤맞기
- (5) 발 바닥을 회초리로 때리기
- (6) 종아리 때리기
- (7) 엉덩이 때리기
- (8) 잘 못한 아동끼리 박치기 하기

14) 李載昌, 前揭書, p. 67.

15) 教育學辭典編纂委員會, 前揭書, p. 401.

16) 田英吉, “國民學校에 있어서의 兒童體罰에 대한 精神衛生學的 研究,” 論文 제 4 집 (慶南: 馬山教育大學, 1973), p. 98.

- (9) 잘 못한 아동끼리 뺨때리기
- (10) 책으로 머리 때리기
- (11) 일정한 部位 없이 아무곳이나 때리기
- (12) 손등으로 입 때리기
- (13) 머리카락 잡아당기기
- (14) 차로 손바닥 때리기
- (15) 꿰어앉아 있게하기
- (16) 손톱으로 꼬집기
- (17) 팔 올려 서 있게하기
- (18) 추운 곳, 더운 곳에 서 있게하기
- (19) 걸상들고 서 있게하기
- (20) 벌 청소 시키기
- (21) 손 들어 서 있게하기
- (22) 일어서 앉아 반복하기
- (23) 벌 공부시키기
- (24) 토끼뺨 튀기
- (25) 몸통 벌치기
- (26) 장거리 달리기
- (27) 자갈위에 꿰어앉기

(28) 연필을 입에 물고 서 있게하기 등을 들 수 있다. 이것을 特徵別로 區分하면 직접 매질하기, 人間的인 嘲笑, 많은 學生앞에서 봉변주기, 단체기압등으로 나눌 수 있다. 매질하기, 단체기압은 直接的(物質的)인 罰로, 人間的 嘲笑, 봉변주기는 間接的(精神的)인 罰로 分類할 수 있다.

III. 罰의 變遷過程과 動向

罰의 歷史는 教育의 歷史만큼이나 길다고 할 수 있다. 東洋에서는 “教育”의 漢字語源풀이로 訓長이 弟子를 가르칠 때 使用하는 회초리를 “教鞭”이라고 부르던 事實¹⁷⁾로 보아서 教育과 罰은 不可分の 關係가 있음을 잘 나타내 주고 있다. 다음 章에서 論議할 罰의 教育的 諸見解를 考察하기 위해서는 우리나라와 世界 여러나라에서 施行된 教育史의 側面에서 罰의 變遷過程과 動向을 살펴보는 것이 罰의 教育的 意義와 效果를 밝히는데 도움이 될 것이다.

A. 우리나라에서의 罰의 歷史와 動向

우리나라에서는 正確한 資料가 없어서 確信할 수는 없으나 古代 中國教育의 影響을 많이 받은 것으로 罰은 오래전부터 使用된 것으로 믿어진다.

高句麗時代에는 教育機關으로 太學과 靑少年의 修練集合體인 民間教育機關으로서의 烏堂이라는 私立學校¹⁸⁾가 있었으며 新羅에는 國學이 있었고 花郎徒의 組織體가 있어서 體罰이 加해졌다고 본다.

李朝時代에 들어와서는 書堂에서 스승을 訓長, 班長을 接長이라 불렀으며 學習은 주로 암송, 습작에 力點적으로 지도하였으며 예정된 學習의 量이나 기간이 지켜지지 못할 때 또는 行動이 거칠 때는 종아리를 걷어올리고 회초리로 매질을 하였다. 매질은 訓長이 직접 하기도 하며 境遇에 따라서는 집장이 대신하여 매질을 하기도 하였다. 또한 成均館의 面責規定을 보면 無故하게 曠課하고 거듭 不參하면 一朔동안 默座하고 復座할 때는 滿座에 面責하여 謝過하도록 하였다.

그리고 諸生에 과실이 있으면 堂長과 堂議가 會議를 가지고 그 過失의 輕重에 따라 辱좌시키기도 하고 또는 面責하기도 하며 一年內에 두번 辱좌당하고 改悛의 情이 없으면 學業을 계속할 수 없게 하였다.¹⁹⁾ 朝鮮王朝 大學成典에 실린 學令에서 학습태도에 관하여 뿐만아니라 一般的인 禮儀나 人性指導를 위한 罰則을 規定하고 있는 것으로 보아 當時에도 訓育을 위하여 처벌은 물론 退學처분까지 存在하였음을 알 수 있다. 그 後 日帝時代에

17) 金丁煥, 「페스타로체의 生涯와 思想」(서울: 博英社, 1975), p. 11.

18) 李元浩, 「教育史」(서울: 培英社, 1983), p. 236.

19) 孫濬九, “體罰과 訓練의 歷史的 小考,” 학생지도 제18호(서울특별시교육연구원, 1976), pp. 105~106.

는 殖民地教育과 軍國主義教育으로 教練에 力點을 두어 體罰은 더욱 극심하였다.

다음으로 罰의 動向을 살펴보면 해방이후 우리나라는 自由民主主義教育 특히 美國의 進歩主義教育 思潮의 영향으로 教育現場에서는 과거 體罰爲主의 教育으로 인한 社會問題가 惹起되어 70年代後半에는 教育行政當局의 行政指示에 따라 學校教育現場에서는 學生에게 與하한 경우라도 體罰을 禁止하였던 것이다. 教育法施行令 제77조에 의하면 學校長은 教育上 必要하다고 認定할 때에는 學生에게 停學 또는 退學의 징계를 할 수 있다고 規定하여 징계권을 認定하고 있으나 教育現場에서의 懲戒權의 限界를 分明하게 規定하고 있지 않아 一線教師들의 學生指導에 混亂을 일으키기도 한다.

現在 體罰은 원칙적으로 금지되어 있으며 따라서 一線教育現場의 教師들은 사랑의 教育을 위해 노력하고 있지만 학교도 組織社會인 만큼 조직체의 秩序維持를 위하여 부득이 벌이 행해지고 있음이 연구결과에서 밝혀지고 있다.

姜元根의 연구에 의하면 교사의 90.0%, 학생의 77.0%, 학부모의 90.5%가 벌이 필요하다고 하였으며 罰의 教育的 意義에 대해서는 教師의 84.4%, 學生의 94.0%, 學父母의 77.1%가 긍정적으로 응답하였다고 한 점으로 보아 우리나라의 학부모, 교사, 학생은 흔히 체벌에 대하여 肯定的이며 教育現場에서도 자연스럽게 행사되는 듯 하다²⁰⁾ 하였다.

또한 鄭琴仙도 우리의 教育現實에서 現實의 洞察이 없는 體罰禁止指示는 教師들의 精神健康까지 해치고 暴力教師라는 汚名을 피하기 위하여 흔적없는 罰의 方法을 考案해내는 등 오히려 여러가지 副作用을 招來하고 있다²¹⁾고 主張하고 있다. 이와 같이 체벌금지의 행정지시상황속에서 一線學校教師는 아직도 罰을 버리지 못하는 教育現象을 빚고 있는 것으로 보아 體罰을 적절한 범위내에서 許容하는 行政的 또는 法規的 措施가 必要하다고 본다.

B. 다른 나라에서의 罰의 歷史와 動向

먼저 世界 여러나라의 罰의 變遷過程을 時代別로 살펴볼 때

古代에서는 東西洋을 막론하고 教育은 小數의 엘리트를 양성키 위한 것이었고 그 方法은 대체로 嚴한 훈련으로 一貫된 教育이었으며 엄한 訓練속의 수단으로서 체벌이 使用되었다.

教育에 있어서 體罰을 가장 有効한 鍛鍊手段으로 看做했던 代表的인 國家는 스파르타이

20) 姜元根, "學校의 賞罰實態에 관한 研究," (碩士學位論文, 高麗大學校大學院, 1979), p. 75.

21) 鄭琴仙, "體罰의 教育學的 考察," (碩士學位論文, 慶北大學校教育大學院, 1976), pp. 54~55.

다. 프르타크(Plutarch)英雄傳에 의하면 스파르타에서는 어린이는 父母의 所有物이 아니라 國家의 共有財産이라 하여 幼年期부터 命令에 잘 복종하고 戰爭에 이기기 위한 激烈한 훈련을 받지 않으면 안 되었다. 男兒를 낳으면 父親에 의해서 지역 장로회에 데리고 가서 신체검사를 받고 원기왕성하고 힘이 센 어린이만이 養育의 대상으로 선발이 되었다. 7才가 되면 國家의 共同教育場에서 엄격한 規律밑에 같은 음식을 먹고 遊戱와 學習을 함께하는 共同生活이 시작된다. 교육중에 규율을 어기면 지도자격인 組頭는 엄한 체벌을 가하는 것은 말할 것도 없었으며 어른은 모두가 어린이의 아버지이고 教師이며 감독자이었다. 잘못을 저지른 어린이에게는 때와 場所를 가리지 않고 警告와 懲罰을 課하여 회초리로 매질하거나 絶食까지 시키면서 罰로서 어린이를 矯正했다.²²⁾

여기서 스파르타의 體罰教育이 지나친 점이 없지는 않지만 그 時代 그 社會狀況에서 統率力있는 指導者와 克己心과 秩序있는 公民을 양성한 점에서도 그 價値를 어느정도는 認定해야 한다. 스파르타와 같은 時代의 都市國家인 아테네에서도 教養教育을 重視해서 品行이 方正치 못한 어린이에게는 어머니가 자신의 羞恥를 벗고 매질을 하는 엄한 訓練을 하였다.²³⁾ 그 당시 喜劇詩人인 메난드르스가 「맞지 않은 人間은 教育되지 않는다」고 말한 有名한 詩句로서도 올바른 버릇을 가르치는데 엄한 매질을 하였다는 것을 알 수 있다.

또한 로마에서는 庶民의 生活全般을 規制하고 로마社會의 基礎가 되었던 有名한 十二銅板法에서는 家父長權이 定해지고 父親은 어린이의 生殺與奪의 權利를 가지고 있었다.

父親은 어린이의 一生을 두고 감독편달하며 나아가 어린이를 殺害하고 賣却할 수도 있었다.²⁴⁾ 따라서 가정에서는 父親이 엄하게 어린이를 회초리로 매질하며 길을 들이는 것이 常例이었다.

특히 文法學校나 修辭學校가 발달되었는데 로마학교의 특색은 「날이 밝기전부터 학교가 시작되는 일」과 「大量的 회초리매질을 하는 일」이라고 표현할 정도로 知識을 강제로 注入시키기 위한 체벌이 盛行하였다. 따라서 로마學校의 教師들은 「회초리로 매질하는 사람」이라고 까지 酷評되었다.

體罰道具로 사용한 스크티가(길들인 긴 가죽끈), 페루—라(등나무 회초리), 비르가(창죽나무의 잔가지로 엮은 회초리)등을 보아도 얼마나 체벌이 성행했던가를 可히 짐작할 수 있다.²⁵⁾

22) 沖原豐(日本), 朴俊熙譯, 「學校體罰」行動指導實際의 東西比較-II(서울: 正民社, 1982), pp. 69~70.

23) 李元浩, 前揭書, p. 47.

24) 朴俊熙譯, 前揭書, pp. 70~71.

25) 朴俊熙譯, 前揭書, p. 71.

이에 로마를 代表하는 偉大한 教育學者 Quintilianus 는 體罰을 반대하여 그의 著書「雄辯術教本」에서 體罰은 원래 노예들이 주인의 눈을 피해서 게으름피는 사람들에게 가했던 方法으로 叱責을 해도 알아듣지 못하는 아이들에게 매질을 하면 恐怖와 不安이 造成되며 劣等感마저 생겨 逆효과가 된다고 하여 體罰否定論을 주장하였다.²⁶⁾

한편 東洋에서 中國인 경우는 뚜렷한 理論的 證據는 없지만 「中國現代教育史」(齊藤秋男·新島淳良 共著)에서 「大學, 大學불기는 매맞아 부었고, 中庸, 中庸불기는 매맞아 발강제」²⁷⁾라는 童謠로 보아 中國에서도 罰이 盛行하였던 것을 알 수 있다.

中世에서는 社會文化가 주로 基督教이며 中世前期의 教育機關을 代表하는 곳은 修道院이다. 體罰은 基督教聖書에서도 是認되었으며 수도원에서 참회와 矯正의 수단으로 體罰은 널리 사용되었다. 修道院은 현실의 世俗生活의 번거러움을 피하여 純粹한 기독교理想을 追求하려는 禁慾主義의 所產²⁸⁾인 바 修道院教育의 最高目的은 마음과 영혼이 더 높은 생활을 위하여 獻身하도록 모든 肉體的 欲望과 人間의 愛情을 억제하는 禁慾주의였으며 모든 肉體的 苦惱를 忍耐하는데 있었다.²⁹⁾

修道院의 戒律과 教育規則의 一例를 보면 아동을 矯正함에는 規律의 適度는 각각 연령과 理解의 程度에 따라 그 適切性을 期하지 않으면 안되며 따라서 兒童의 罰의 重大性을 이해하지 못하는 者가 과오를 저질렀을 때는 어느때나 嚴한 斷食을 시키거나 심한 笞초리 매질을 課하게 하여 잘못을 고치도록 하였다.³⁰⁾ 이 처럼 體罰은 당시의 訓育의 手段으로 一般의인 경향이었으며 修道院의 禁慾의 手段으로 널리 사용되었음을 알 수 있다. 그리고 中世에서 특히 신체적 단련으로 빠뜨릴 수 없는 것이 騎士教育이다. 從者(Squire)가 되면 運動을 더욱 甚하게 시키 무거운 것 나르기, 장거리 달리기…… 등을 하면서 힘과 持久力을 길렀다.

이외에도 배고픔, 더위, 추위, 수면부족에 견딜 수 있는 體力을 기르고 말타기나 武器 操作訓練을 시켰다.³¹⁾ 이러한 教育은 신체적인 嚴한 훈련을 통해서 成就하였음을 알 수 있으며 이는 古代 스파르타 教育방법이 流入된 것이라 생각한다. 또한 中世의 길드(Guild)職業人 教育制度에서도 견습기간동안의 훈련은 다른 中世의 學校보다는 덜 嚴격하였다. 그러나 主人은 보통 그들의 見習工 取扱에 가혹하였다³²⁾는 事實로 미루어 體罰의

26) 金丁煥 “教育哲學의 側面에서 본 體罰論,” 새교육通卷346號(大韓教育聯合會, 1983), p. 52.

27) 朴俊熙譯, 前揭書, p. 133.

28) 朴俊熙譯, 前揭書, p. 72.

29) 鄭琴仙, 前揭書, p. 27.

30) 朴俊熙譯, 前揭書, pp. 72~73.

31) E. P. Cubberley, A Brief Hiotsry of Education(Boston: Mifflin Co., 1922), pp. 90~92.

32) 李元浩, 前揭書, pp. 80~81.

方法이 사용되었다고 본다. 要컨데 中世는 修道院教育, 騎士教育, 職業教育 등에서 엄한 훈련이 行하여졌으며 體罰은 그 目的達成을 위한 하나의 手段으로서 별다른 批判없이 사용되었음을 알 수가 있다.

近代에 들어와서는, 古代와 中世에 訓育의 手段이 主였던 體罰은 많은 教育思想家들에 의해 根本적으로 비난받게 되었다.

르네상스 시대의 Vigio, Sylvius, Vittorino 등은 體罰을 비난하고 명예심의 利用이나 忠告를 重要視하였으며 특히 네덜란드의 Erasmus는 당시의 학교를 비판하여 「지금의 學校는 마치 拷問場과 같다. 學校에서는 무서울 程度로 큰 소리가 울리고 회초리매질을 당한 학생의 悲鳴과 흐느끼는 울음소리가 끊일줄 몰랐다. 매질에 의한 訓育은 學問을 사랑하는 學生이라기 보다는 오히려 學問을 憎惡하는 것을 배울뿐이다」³³⁾라고 하여 體罰教育을 強力히 비난하고 매질代身에 사랑의 教育을 力說하였다. 그러나 이 時代에 있어서도 體罰을 非難하였을 뿐 實際로 體罰은 根絶되지 않았다.

독일의 宗教改革運動指導者의 한 사람이었던 M. Luter는 그의 著書 「小教義問答」에서 「우리는 神을 두려워하고 사랑하며 兩親과 主人을 尊敬하며 그들에게 侍從하고 服從해야 한다」고 하며 가정에는 父親의 絕對權威를 강조하였다.³⁴⁾

따라서 아동의 非行이나 태만에 대한 당연한 警戒로서의 體罰은 是認되었던 것이다. 그러나 Montaigne는 「學校란 마치 青春의 감옥과도 같다. 거기에서 들리는 것은 教師의 怒氣찬 說教와 罰을 받는 어린이들의 울음소리뿐이다」³⁵⁾라고 學校의 訓育方法을 非難하였다.

近代以後 體罰을 批判한 많은 教育思想家들의 大部分이 部分的으로는 體罰을 認定하고 17世紀의 Comenius는 「訓練없는 學校는 물없는 水車와 같다. 太陽이 빛과 열을 언제나 地上에 보내고 있지만 때로는 風雨電雷를 일으키는 것과 같이 교사도 사랑과 溫情으로 아동을 대하되 때로는 忠告와 叱責이 必要하다」³⁶⁾고 하여 全적으로 體罰을 否認한 것은 아니었다.

18世紀에 와서 Rousseau는 「에밀」2 편에서 罰을 濫發하거나 一貫性없이 사용함으로써 招來되는 副作用을 날카롭게 지적하여 一切의 人爲的인 罰을 否定하고 自然的인 罰을 主張하였으며 아동이 窓門을 부수면 이번에는 方法을 달리하여 아동을 창도 없는 어두운 房

33) 朴俊熙譯, 前掲書, p. 75.

34) Ibid.

35) 安商元, 「韓國西洋教育史新講」(서울: 螢雪出版社, 1977), p. 111.

36) 安商元, 「韓國西洋教育史」(서울: 載東文化社, 1973), p. 167.

에 가두어 놓아라³⁷⁾고 함으로써 그도 間接的인 罰을 許容하고 있다.

19世紀 新人文主義時代의 Pestalozzi 는 사랑에 立脚한 教育을 主張하고 몸소 實踐했으나 그도 植物이 커가는데 冷氣와 溫氣가 必要하듯이 罰이 不可避하다는 것을 認定하여 그는 多人數集團학습에서 罰은 피할 수 없는 訓育方法임을 指摘하고 있다.³⁸⁾

英國에서도 19世紀의 러구비學校의 校長이었던 Thomas Anold 는 첫째로, 基督教精神에 立脚한 道德的 陶冶를, 둘째로, 神士의 養成을, 셋째로, 知的 能力의 養成을 基本目標를 들어 罰制度를 有效한 手段으로 重視하였으며 當時에 一般的인 罰의 方法으로는 罰金, 課業, 監禁, 退學, 회초리대질등이 있었다.³⁹⁾

19世紀 後半에 와서 美國에서는 體罰에 대하여 批判的인 學校가 나타나게 되었지만 많은 學校에서 體罰은 여전히 행사되었다.

뉴잉글랜드의 淸教徒들은 嚴格한 칼비니즘(Calvinism)과 체벌의 傳統을 美國大陸에 導入하여 殖民地時代學校의 特色을 “神學的 教化”와 “懲罰의 嚴格化”에 두었다.⁴⁰⁾

이와 같이 近代에는 體罰이 根本的으로 非難을 받으면서도 教育現場에서는 여전히 널리 行使되었고 罰의 無效果임을 主張한 教育思想家中에서도 罰을 部分的으로 認定하였다.

現代에 와서 체벌을 否定하는 根據는 人權思想의 高揚에서 찾을 수 있다. 現代思想의 特性的 하나가 人間의 個人的 自由와 權利 즉 人權인 바 人權을 尊重하여야 한다는 意味에서 體罰을 해서 안된다는 것이다.

Ellen Key 는 그의 「兒童의 世紀」에서 잘 타고나야 할 어린이의 權利, 잘 낳아야 할 父母의 義務를 主張하였으며 이것이 계기가 되어 1927年「兒童權利宣言」을 가져오게 하고 國際聯盟이 이것을 받아들였는가 하면 2次大戰後에는 世界人權宣言으로 다시 強調되는 등 體罰禁止의 追求가 꾸준히 이루어져 온 것이다.

또한 서독의 경우 1954年 聯邦通商裁判所에서 積정한 體罰을 教師가 行使할 權利를 認定하였다. 그러나 1972년에 思潮變化에 따라 獨逸의 헛센州的 「一般學校法」에서는 人間의 尊嚴性을 侵害하는 懲戒手段, 특히 集團罰 및 모든 體罰은 認定하지 아니한다⁴¹⁾고 하여 體罰을 禁止하게 되자 이곳, 저곳의 州에서 共同으로 步調를 같이 하게 되었다.

한편 教育思想의 側面에서 볼 때 Dewey 以後 兒童中心, 興味爲主의 進歩主義教育의 영

37) J. J. Rousseau, 金坪玉譯, 「Emile」 (서울: 集文堂, 1973), pp. 71~83.

38) 金丁煥 前掲書(博英社), pp. 176~177.

39) 朴俊熙譯, 前掲書, p. 78.

40) 朴俊熙譯, 前掲書, pp. 79~80.

41) 朴俊熙, “外國體罰教育의 實態,” 새교육通卷 346號(大韓教育聯合會, 1983), p. 74.

향으로 體罰이 根本적으로 否定되었으나 1958年 소련의 「스프트닉」人工衛星發射以後 進歩主義教育에 많은 批判이 加해지고 뒤늦게 등장한 恒存主義教育思想과 많은 現場教師들에 의해 다시 訓育의 手段으로 罰의 必要性이 主張되었던 것이다.

實存主義教育에서 「教師는 學生들이 自己가 行한 行動의 結果를 避할 수 없는 것이라는 것을 切實하게 느끼도록 해야한다」⁴²⁾는 주장이나 恒存주의 교육철학자들이 「人間은 그들의 행동에 대해 責任을 져야 하는 것이다」⁴³⁾라는 말은 올바른 理性的 使用을 위해 嚴格한 訓育의 必要性을 強調한 것이다.

英國에서는 3, 4才부터 善惡의 準거를 가르치기 위해 體罰이 公共然하게 活用된다……英國의 맨체스터市에서는 學校에서 體罰을 加할 때 使用하는 막대기를 教育委員會에서 直接 나누어 주고 있기도 한다.⁴⁴⁾

現在도 英國의 名門校인 이튼(Eaton)學校에서는 入學當時 自己가 맞을 때를 만들어 가지고 入學한다⁴⁵⁾는 것을 볼 때 民主主義의 宗主國인 英國에서도 아직 體罰教育이 남아 있음을 볼 수 있다.

以上에서 罰의 變遷過程을 時代와 나라에 따라 吟味하여 보았지만 兒童第一主義教育, 興味爲主教育이니 하여 體罰을 禁止는 하고 있지만 體罰은 사라지지 않고 있는 實情이다.

다음 罰의 動向에서 먼저 世界主要國家의 罰의 實態를 살펴보고 그 動向을 論議하는데 첫째 英美型, 둘째 大陸型, 셋째 社會主義型의 세 가지로 大別해서 고찰하려고 한다.

1. 英 美 型

英美型이라 함은 英國을 중심으로 하는 英國의 文化圈에 속하는 오스트레일리아, 네델란드, 캐나다, 뉴우지랜드 등 英國의 影響을 많이 받는 地域國家와 美國을 中心으로 과거에 그의 影響을 직접 받았던 지역국가에 있어서의 體罰의 形態는 結論적으로 體罰을 許容하는 類型에 屬한다.⁴⁶⁾

美國은 원래 英國의 淸教徒가 移住하여 英國의 植民地였다가 獨立한 國家라는 點에서 종교와 文化的으로 보아 事實上 같은 價値體系를 가지고 있다고 볼 수 있다.

그들이 體罰을 肯定하게 되는 背景은 中世의 罰의 歷史에서 지적한 바 있지만 宗教的 次元에서 살펴보면,

42) G. F. Kneller, 金恩雨譯, 「現代教育哲學」(서울: 서울大學校出版社, 1971), p. 102.

43) 金恩雨譯, 前揭書, pp. 168~169.

44) 金善陽, 「教育史新講」(서울: 益文社, 1972), pp. 202~203.

45) 李東玉, 「民主主義와 教育」, 학생지도 제18호(서울특별시교육연구원, 1976), p. 69.

46) 朴俊熙, 前揭書, p. 74.

첫째로, 舊約聖書의 人間觀에 그 근거를 두고 있으며,
둘째로, 主로 영국에서 主流를 形成하고 美國으로까지 영향을 끼친 이른바 淸教徒의 思想이 그 主流를 이루고 있다.

셋째로, 퀘이커(Quaker)教徒는 中國의 荀子の 性惡說과 같아서 어린이는 邪惡한 存在로 보았고,
끝으로 儒敎의 觀點으로서 유교에서는 西洋의 宗教에서와 같이 뚜렷한 理論的 根據를 내세운 것은 그다지 없지만 다만 縱인 思考 즉 「위에서 아래로」의 思想과 行위를 基本秩序로 보고 「君師父一體」라는 觀念이 하나의 生活倫理를 이루고 그것이 習慣化했던 것으로 理解된다.⁴⁷⁾

英美型에 속하는 國家에서는 大體로 體罰을 肯定하면서 적어도 實行에 있어서는 몇 가지의 教育的인 意味를 考慮한 範圍안에서 罰을 사용한다는 것이며 그 方法과 條件을 다음과 같이 들고 있다.

첫째로, 體罰의 方法으로서 무엇보다 適切하고도 妥當한 體罰이라야 하며 최초리로 팔이나 어깨등과 같이 크게 다칠 우려가 없는 部位를 2회에서 6회이내로 때리거나 손으로 때리는 것 등이다. 英國, 뉴우질랜드, 태국, 말레지아, 오스트레일리아와 같이 女學生은 때리지 못하도록 되어있는 地域國家도 있다.

美國에서는 體罰板으로 어깨나 등과 같은 部位를 몇번 때리는 경우도 있으나 州에 따라서는 어떤 道具를 써서도 안되도록 되어 있는 곳도 있다.

둘째는, 體罰의 條件이다. 體罰을 할 경우 個別的으로 해야 하며 集團體罰이나 여러 學生이나 敎師가 보는 앞에서는 罰을 주지 못하도록 하는 것이 原則이다.

셋째로, 體罰은 公正하여야 하며 感情的이거나 憎惡心에 의해서는 안된다는 것이며 州에 따라서는 校長이나 幹部敎員만이 體罰을 加할 수 있게 되어있는 경우도 있다. 美國의 테네시州에서는 第三者의 立會下에서 校長이 體罰을 하는 곳도 있다.

네째로, 體罰의 權限이다.

體罰을 許容한다고 해서 누구나 할 수 있는 것이 아니라 美國, 남아프리카 共和國, 싱가포르, 말레지아 등, 校長만이 體罰을 할 수 있는 國家도 있으며, 英國의 境遇 女학생은 女敎師만이 體罰을 加할 수 있게되어 있는 地方敎育當局이 43個나 된다.

끝으로 體罰을 하게되면 體罰簿가 있어 事由와 經過를 詳細히 기록, 보관, 증거를 참고로 하는 곳도 많다.⁴⁸⁾

47: 朴俊熙, 前掲書, pp. 73~74.

48: 朴俊熙譯, 前掲書, pp. 99~104.

이상으로 英美型에 있어서의 체벌의 實態를 고찰하였으며 體罰의 動向을 살펴보면 世界에서 가장 民主主義가 發達하였다고 하는 英國이나 美國에 있어서 아직도 體罰을 許容하고 있다는 事實이다.

美國에서 1956年 N. E. A. 의 教師輿論調査에 의하면 教師의 3/4이상이 國民學校에서는 때리는 것이 許容되어야 한다고 했으며 62.5%의 中學校教師가 體罰이 허용되어야 한다는 立場을 취해 벌에 대한 일선교육현장의 실상을 잘 反映해 주고 있다. 1972年과 1975년에 美國聯邦最高裁判所에서의 體罰의 合憲의 判決은 體罰을 合法化하게 되었다.⁴⁹⁾ 英國에서는 오늘날에도 여전히 많은 教師가 體罰이 必要하다고 생각하고 있으며 1977년에 타임즈紙는 英格蘭과 웨일즈의 初等 및 中等學校教師를 對象으로 體罰에 관한 意識構造調査를 實施했는데 이에 의하면 初等敎員의 62%, 中等敎員이 74%가 體罰을 廢止해서는 안된다고 대답하였다.

이와 같은 傾向은 校長, 教師할 것없이 男女別이나 연령차이에 관계없이 거의 一定하게 各層의 教師가 다같이 支持하고 있음을 알 수 있다.⁵⁰⁾

이와 같이 英國과 美國에서도 많은 教師나 父母, 一般인이 學校에 있어서 體罰을 肯定하고 있는 理由는 주로 어린이의 마음을 矯正하는 手段으로서의 體罰은 有效하며 必要한 것이라 생각하고 있다. 학교에 있어서의 嚴格한 規律이나 體罰은 家庭의 延長으로서의 思考方式에 그 根據를 두고 있으며, 英美型國家들의 學校敎사에게는 一般的으로 「父母代理」로서의 懲戒權이 認定되고 있다는 것이다.⁵¹⁾

2. 大陸型

大陸이라 함은 유럽大陸으로 獨·佛을 위시하여 이태리, 스위스, 스웨덴, 덴마크 등의 西洋의 先進의 地域國家들이다. 大陸型에서는 前記의 國家의 植民地였던 中南美諸國등이 이에 속한다. 이들 나라에서는 거의 大部分이 基督教國家이며 英美와 마찬가지로 예부터 學校에서 體罰이 施行되었으나 19世紀 後半以後부터 體罰을 禁止하는 傾向이다. 이러한 體罰禁止의 思想的 背景은 人間主義敎育觀과 人權思想의 高揚에 따른 것으로서 특히 Rousseau 의 「에밀」에서 보는 바와 같이 「人間은 본래 善하다」는 思想이 基礎하고 있는 것이다.⁵²⁾

49) 金廷鎬, “體罰의 受容도가 行動變化에 미치는 影響에 관한 研究.” (碩士學位論文, 高麗大學敎育大學院, 1983), pp. 17~18.

50) 朴俊熙譯, 前揭書, p. 90.

51) Ibid.

52) 朴俊熙譯, 前揭書, p. 62.

大陸型的 中心을 이루는 프랑스에서는 Rousseau의 性善思想에 의해서 體罰反對運動이 推進되었다.

그리하여 大陸에서 比較的 빨리 體罰을 禁止하게 된 것은 社會主義國家가 되기 이전의 폴란드에서 1783년에 體罰을 法律로서 禁止하고 1918년에 다시 그 原則을 確認한 일이었다.

다음 룩셈부르크는 1845年 靑少年保護法에서 그것을 規定하였다. 同法 第47條에서는 14才未滿의 어린이에게 意圖的으로 상처를 입힌者, 驅打한 者, 飲食을 주지 않는다든가 돌보아 주지 않은 者 등 어린이의 健康을 害치는 者 그리고 그 밖의 暴力行爲를 어린이에게 行使한 者는 1年以上 3年이하의 懲役 또는 500프랑에서 5,000프랑의 罰金에 處한다고 規定하였다. 大陸型的의 나라를 代表하는 프랑스에서도 1795年 國民公會의 公教育委員會가 채택한 國民學校管理規則案의 第5條에는 모든 體罰을 禁止하는 規定이 마련되어 있다.

이의 이란, 南美의 칠레, 노르웨이 등이 금지하고 있으며 西獨은 최근까지 許容하다가 1975년에 브레멘州와 자르랜드州 그리고 1976년에는 바덴·뉘른베르크州가 禁止함으로써 지금은 全國적으로 금지하게 되었다.⁵³⁾ 그러나 實際로 프랑스에서는 體罰이 行해지고 있는 것이다.

유치원이나 국민학교에서는 간혹 教師가 兒童의 귀를 쥐고 잡아당긴다든가 뺨을 때리는 경우가 있으며 家庭에서는 체벌을 어린이의 길들이기의 한 手段으로 부득이한 것이라고 생각하고 있다. 그래서 프랑스에서는 每年 10萬個이상의 회초리가 팔린다고 한다. 독일에서는 法的으로 體罰이 禁止되고 있지만 實際로 가정에서는 아직 理性이 發達되지 못한 어린이에 대해서는 타일러 가르치는 것보다는 身體的으로 自覺케 한다는 嚴한 教育이 實施되고 있다.⁵⁴⁾ 그리고 스웨덴에서는 1979年 國會에서 兒童體罰禁止法을 559對6이라는 壓倒的인 票差로 通過시키고 家庭에서 父母일지라도 子女에게 體罰을 加하지 못하도록 되어 있다.⁵⁵⁾

어떻든 父母라 하더라도 人道主義와 人權的인 次元에서 체벌을 해서는 안된다는 것만은 틀림이 없다. 또한 日本도 大陸型에 屬하며 明治12年の 教育令 및 昭和16年の 國民學校令에서 懲戒는 할 수 있지만 體罰은 해서는 안된다고 規定하고 있으며 現行學校教育法 等 11條에서도 校長, 教師의 學生에 대한 懲戒權은 認定하고 있다. 그러나 體罰은 禁止하고

53) 朴俊熙譯, 前掲書, pp. 111~115.

54) 朴俊熙譯, 前掲書, p. 62.

55) 朴俊熙, 前掲書, p. 76.

있는데 이 禁止規定은 學生의 基本的 人權을 존중한다는 見地에서 마련되었다.⁵⁶⁾ 한편 아프카니스탄, 이란, 사우디아라비아, 요르단, 쿠웨이트, 레바논, 시리아 등 말하자면 이슬람교를 信奉하는 地域國家에서는 學校體罰을 禁止하고 있다.⁵⁷⁾

이러한 나라에서는 이슬람교의 엄한 戒律 밑에서 生活하고 있는데도 마호멧의 言行을 記錄한 「하디스」에 의하면 幼兒나 12才이하의 少年이 나쁜짓을 해도 매질한다고 해서 근본적으로 矯正되는 것은 아니라는 것이다. 왜냐하면 이들 아동은 그것이 왜 나쁜지를 理解하지 못하기 때문이며 왜 나쁜가를 말해주는 것이 重要하다고 하였다.⁵⁸⁾ 마호멧의 語錄은 大端히 教育的으로 중요한 意味를 가지고 있다. 또한 猶太教國인 이스라엘의 學校에서도 體罰은 하지않고 있다.

3. 社會主義型

社會主義型에 속하는 國家는 소련을 비롯하여 폴란드, 東獨, 체코슬로바키아, 헝가리, 루마니아 등 유럽의 社會主義國家와 中共, 버마, 이집트, 리비아, 우간다, 소말리아, 쿠바 등이며 이들 社會主義國家에서도 原則的으로 學校에서의 體罰이 禁止되고 있다. 體罰禁止의 思想的 背景은 社會主義社會의 建設에는 規律이 重視되며 規律의 維持는 他律的이기 보다는 自覺的 規律을 가진 人間育成이라는 사회주의교육의 원리에 矛盾된다는 것이다.⁵⁹⁾ 소련에서는 1970年 「中等普通教育學校規則」에서 學校體罰은 금지되고 최고의 罰로 退學處分을 許容하고 있다.⁶⁰⁾

물론 이 規則은 初等學校에서도 適用되고 있다. 1967年 東獨에서는 「普通學校에 있어서의 確固한 秩序의 確保에 관한 規則」에서 體罰은 사회주의교육의 原理에 위배된다고 하여 금지하고 있다.

그리고 中共도 1953年에 「國民學校敎員의 整備改善에 관한 指示」에서 體罰을 엄격하게 금지하고 1954年에는 中學校에도 적용하도록 하였다.⁶¹⁾

이와 같이 體罰을 금지하는 外形的인 思想的 背景은 大陸型에서와 비슷한 것 같지만 社會主義體制에서는 실로 社會主義의 原理와 모순되고 위배되는 것이기 때문이라는 形式論理가 더 크게 숨은 理由이다. 또한 社會主義社會의 規律을 중시한다고 할 때 社會의 規律과 秩序를 유지하려고 하면 體罰없이 질서유지가 可能할까 하는 것도 疑問이 되며 事實 表面上 大陸型을 模倣하는 다른 側面이 內包되어 있지 않는가 한다.

56) 金廷鎬, 前揭書, p. 18.

57) 朴俊熙, 前揭書, p. 77.

58) 朴俊熙譯, 前揭書, p. 63.

59) 朴俊熙譯, 前揭書, pp. 63~64.

60) 朴俊熙, 前揭書, p. 77.

61) Ibid.

IV. 罰에 대한 諸見解

罰이란 個人的으로 볼 때는 “바람직하지 못한 行動을 교정하기 위하여 사용되는 것”이지만 社會的으로는 “그 社會의 안녕과 질서유지를 위하여 그 社會의 規則을 위반하는 사람들에게 주어지는 것”을 罰이라 한다면 罰은 일종의 社會的 規範이라 할 수 있다.

罰의 概念을 陳述하는 가운데 罰의 效果성과 副作用의 理由를 들어 「罰을 주어야 한다」와 「벌을 주어서는 안된다」는 兩極的 理論으로서 論難이 되고 있는 실정이다. 따라서 罰을 주는 理由, 즉 벌의 正當性문제에 대하여 心理的, 倫理的 側面에서 그 見解를 밝혀 罰의 教育的 意義를 探索하고, 教育的 側面에서 行動主義心理學者들이 主張하는 罰에 대한 肯定的인 面과 否定的인 面을 考察한 다음 教育理論家와 教育實踐家들의 人本主義思想面에서 贊反論的 立場을 밝히고자 한다.

A. 罰의 教育的 意義

教育을 學生과 教師間의 情意的 次元에서 相互作用하는 것이라 할 때 같은 罰이라도 學生들의 立場에서는 正當한 것과 正當치 못한 것이 있을 수 있다.

어떤 學生自身과 다른 學生들이 모두 잘못이었다고 認定하는 行爲에 대한 罰은 正當한 것으로 받아들여져 秩序維持에 도움이 되지만 學生들이 正當하지 못하다고 判定하는 罰은 오히려 學習動機를 萎縮시키게 되는 것이다.

또한 賞에 있어서도 無差別한 稱讚은 教師의 影響力을 減少시키고 學生들이 正當하다고 생각하는 適切한 境遇에 限해서 주어져야만 그 動機的 效果가 向上하게 된다. 이와 같이 賞과 罰이 學生들의 判斷에 의하여 엇갈린 效果를 갖게된다는 假說은 여러 研究에서 뒷받침을 하고 있다.⁶²⁾

이러한 觀點에서 볼 때 罰이 學生들에게 미치는 影響이 一律的이 아니라는 것도 經驗的 事實에서 理解될 수 있는 것이지만 먼저 우리는 罰의 教育的 意味를 分明히 把握할 必要가 있다. 教師는 그 權限에 의하여 잘못이라고 判斷되는 行爲를 한 學生에게 意圖的으로 어떠한 苦痛을 주게 된다.

62) P. S. Sears and E. R. Hilgard, theories of Learning and Instruction (Chicago: The University of Chicago Press, 1964), pp. 192~194.

1. 心理的 見解

心理學的 立場에서 罰을 주는 理由 즉 罰의 正當性問題를 考察해보면,

첫째, 懲戒的인 罰이다.

어떠한 非行이 마땅히 罰을 받아야 하며 받지 않고 넘어가는 것이 오히려 잘못이라고 確信한 경우에 주어지는 罰이며,

둘째, 防止的인 罰로서,

한 學生의 잘못이나 事故를 罰하지 않으면 다른 學生들이 또 그런 事故를 저지를 우려가 있기 때문에 그런 事故를 미연에 防止하기 위해서 본 보기로 罰하는 말하자면 “一罰百戒的인 罰”이다.

세째로 改造的인 罰이다.

外部로 부터 罰을 받을만한 일을 “스스로”하지 않게 되기를 바랄 때 우리는 改造的인 罰을 주게 된다.

懲戒的 罰과 防止的 罰을 가하는 경우에도 改造的 의도가 作用할 수 있으나 重要的 點은 改造的 罰은 결국에는 罰을 必要하지 않은 自律에 到達하여야 한다는 價值的 前提이다.

만약 우리가 教育의 窮極의 目標가 스스로 배우고 스스로 다스리는 사람을 키워내는데 있다는 立場에 同意한다면 改造的 罰만이 教育的으로 意義있는 것이 될 수 있다.

懲戒的이거나 防止的인 罰은 어디까지나 學生들의 自律의 改造를 돕기 위하여 一時的으로 사용되는 手段으로 될 수 있어야 한다.⁶³⁾ 따라서 學校教育에 있어서 罰은 學生들의 自律의 學習을 確立시키기 위하여 일시적으로 活用되는 수단이지 그 自體가 目的이 될 수는 없다.

2. 倫理的 見解

社會는 各樣各色의 趣味, 希望, 慾求, 性格, 素質, 能力등이 다른 人間들에 의하여 結合形成된 것이다.

이러한 異質體들이 調和하고 結合시킨 結晶體가 社會인 만큼 異質性이 調和하는 데는 하나의 原理와 原則이 있어야 하며 社會의 秩序維持를 위하여 制定된 規則이 즉 法인 것이다. 이 法에 의하여 社會構成員인 모든 異質體가 調和된 狀態를 法的 秩序라고 한다.

그러므로 社會의 存在는 法的 存在를 前提하여 法秩序가 確立되는 곳에 社會는 存在하는 것이다.

63) 李溶傑, 前揭書, pp. 149~151.

그래서 Jhering 은 「法은 社會生活의 條件」이라고 말하고 法이 없으면 社會가 成立하지 못함을 指摘하였다.⁶⁴⁾

學校도 社會인 만큼 學校社會의 秩序維持를 위하여 校則이 存在함은 當然한 것이다. 따라서 罰도 一種의 社會的 規範이다.

罰의 概念속에는 바람직하지 못한 行動 즉 規則違反, 苦痛이라는 要素가 內包되어 있으나 罰의 定義 그 自體가 罰에 關聯된 倫理的인 問題에 解決策을 提示해 준다고 하기는 어렵다.

따라서 規則을 어기는 사람에게 苦痛을 가해진다는 것은 누구에게나 當然視된다. 벌의 概念속에 내포되어 있는 規範的인 側面에 대하여 서로 見解를 달리하는 세 學說이 있다.

첫째, 應報說이다.

應報說의 主張者들에 의하면 犯罪에 대한 벌은 그 自體가 옳은 것이며 잘못을 저지른 사람은 반드시 그에 대한 苦痛을 받아야한다. 罰의 概念속에는 規範的 意味가 內包되어 있어 規則을 違反한 사람에게 罰을 주는 것이 奎的으로 아무런 利益이 없다면 처더라도, 罪인 사람에게 벌주는 것이 道德的으로 지극히 當然하다는 것이다.

이러한 直觀主義者들의 主張에 대한 異議는 그러한 主張은 任意的이며 客觀性이 없다는 것이다. Bentham 은 苦痛이라는 것은 罪惡이고 罰은 苦痛을 주는 일이기 때문에 害毒일 수밖에 없다고 주장한 데 反하여 罰로서 고통을 주어야 한다는 것이 어떻게 直觀的으로 自明할 수 있는가에 대한 主張으로서 Westermarck 는 罰은 應報的 情緒의 表現이라고 說明하고 있다.

이 主張에 의하면 罰은 人間의 本性이라는 일종의 自然的 基礎를 바탕으로 한다고 볼 수 있으며 罰이 自明하다는 것은 바로 罰의 그 本性에 기초를 두고 있다는 점으로 說明된다.⁶⁵⁾

이러한 見解는 人間의 本性을 惡하다고 보는 性惡說에 기초하고 있다고 본다. 다시 말하면, 人間의 本性은 본래 惡하기 때문에 犯罪를 저지르고 있는 것이므로 犯罪者에게는 당연히 罰을 받아야 한다는 생각이다. 또한 應報說의 다른 하나의 見解는 罪를 진 사람만이 罰을 받아야하며 오직 그가 罪를 犯했다는 理由만으로 罰을 받아야 한다는 것이다.

이러한 생각에 대하여 應報論者인 Kant 는 犯法에 대한 懲罰은 公民的 社會를 위하여 또는 다른 善을 促進하는 手段으로 그에게 加해져서는 안되며 오직 그가 罪를 犯했다고

64) 李恩素, 「法學概論」(서울:東海堂, 1954), pp. 7~9.

65) R. S. Peters, 李恩雨譯, 前掲書, pp. 298~299.

하는 理由로 그에게 加하지 않으면 안된다. 왜냐하면 人間은 결코 他人의 意圖를 위한 手段으로서 사용되어 特權의 對象中에 混入시키는 것은 不可能하기 때문이다.⁶⁶⁾

이와 같이 생각할 때 앞에서 응보적 주장이 죄를 범하면 罰을 받는다고 할 때 죄는 罰을 받는 充分條件이 되며 Kant의 이러한 主張은 罪를 범했다는 理由만으로 그에게 罰을 加해야 한다는 것은 罪만이 罰의 必要條件이라고 생각할 수 있다.

지금까지 論議하는 가운데 應報理論에서 罪에 相應한 罰을 준다는 것은 어려운 일이지만 罪를 지은 사람에게 벌을 준다는 것은 正當化되어야 한다고 생각한다. 만약 一般社會에서나 學校社會에서 法規를 違反한 者에게 징벌을 하지 않을 경우를 생각할 때, 그 社會의 秩序는 어떻게 될 것인가 하는 狀況은 더 論議할 必要조차 없는 것이다.

따라서 罪를 지은 사람에게 罰을 주어야 한다는 原理는 범죄의 制止 내지 豫防의 次元에서도 適用되어야 한다.

둘째, 豫防說로서,

罰이란 「어떤 罪를 범한 사람에게 그러한 罪를 再犯하지 않도록 하거나 또는 다른 사람이 그러한 罪를 저지르는 것을 예방하기 위하여 苦痛을 가하는 것이다」⁶⁷⁾라고 功利主義者들이 提示하는 理論이 豫防說이다. J. S. Mill과 같은 功利主義者는 罰은 一種의 “醫藥”과도 같다⁶⁸⁾고 하며 또한 豫防說의 基本立場에 대하여 Bentham은 「모든 法律의 目的은 社會의 幸福의 總計를 增大시키는 同時에 害惡을 除去하는 데 있으며 모든 刑罰 그 自體는 害惡이지만 公利性的 原理에 따라 보다 큰 害惡을 除去시키는 限에 있어서는 그것도 容納될 수 있다」⁶⁹⁾고 主張하고 있다. 다시 말해서 刑罰 즉 苦痛은 惡이기 때문에 고통을 주는 것은 自명한 害惡이지만 社會의 主要한 規則을 어긴 犯罪者에게 약간의 苦痛을 주는 것은 그를 處罰하지 않으므로써 招來될 社會의 莫大한 苦痛에 비하면 別 問題가 되지 않는다는 생각이다. 功利主義者들의 主張에 의하면 벌을 주는 基本的인 理由는 豫防에 있는 것이며 制裁는 苦痛을 隨伴하기 때문에 弱할수록 좋은 것이다. 實際로 벌을 주는 것 뿐만 아니라 벌을 주겠다고 威脅하는 것도 그것에 못지않게 범죄를 防止하는 效果를 가진다는 것이다.⁷⁰⁾

前述한 論議를 整理하여 보면 豫防說의 立場에서는 벌을 통하여 더 많은 不幸을 예방할

66) 鄭鎮坤, “倫理的, 教育的 概念으로서의 罰,” (碩士學位論文, 서울大學校大學院, 1978), p. 14.

67) 鄭鎮坤, 前揭書, p. 19.

68) 李敦熙, 前揭書, p. 173.

69) 鄭鎮坤, 前揭書, p. 19.

70) R. S. Peters, 李坤雨譯, 前揭書, p. 299.

수 있다면 무죄한 사람에게 벌을 주는 것도 正當하다는 見解는 예방설의 가장 큰 矛盾點이다.

왜냐하면 社會的 不幸을 예방할 수 있다고 하여 무죄한 사람에게 벌을 준다는 것은 다른 사람의 行爲를 操縱하기 위하여 人間을 하나의 道具로써 利用되고 있기 때문이다. 적어도 人間을 다른 사람의 利益을 가져오는 도구로써 사용해서는 안된다는 것이 우리의 常識的인 倫理規範이라면 無罪한 사람에게 벌 주는 것은 正義와 道德의 根本原理에 위배되는 것이다.

세째, 改悛說로서,

改悛說을 主張하는 사람들은 어떤 方法으로 범죄자를 다룰 때 그를 改悛시킬 수 있느냐 하는 것이다. 즉 어떤 犯罪에 대하여 얼마만큼의 벌을 줄 것이냐 또한 어떤 狀況이 完全한 또는 部分的인 無罪를 成立시키느냐하는 問題와는 關係없이 벌을 받아서 사람이 實際로 改善될 수 있다면 改悛이라는 것도 罰을 주는 理由가 될 수 있다.⁷¹⁾

이 說을 主張하는 사람들은 범죄를 벌받아야 할 나쁜 行爲타기 보다는 治療받아야 할 「一種의 病」이라고 생각하며 患者가 藥을 먹어야 되는 것과 같이 범죄자는 벌을 받아야 한다고 생각한다.⁷²⁾

罪囚가 收監中에 좋은 方法으로 교도되어져서 出監할 때는 보다 나은 사람이 되는 경우도 있을 수 있다.

그러나 그렇다고 해서 그것이 벌 때문에 생긴 效果라고 斷定하기는 어렵다.

그러한 效果는 벌받은 狀態때문에 생긴 것이라기 보다는 그 상태에도 不拘하고 생긴 것 인지도 모른다.

물론 사람을 개전시킨다는 것은 좋은 일이지만 개전이라는 理由때문에 罰의 理由를 삼는 것은 分明히 잘못된 생각이다. 벌을 주는 理由는 分明히 制止와 豫防에 있다.

그러나 이 두 가지 理由때문에 罰이 必要하다 하더라도 罰을 받는 동안에 그 사람이 改悛될 수 있도록 罰의 條件을 提示하는 것은 바람직한 일이다.⁷³⁾

改悛論者들은 흔히 成人인 경우와는 달리 어린이를 다룰 때에는 改悛이 罰을 주는 理由로써 훨씬 妥當性을 가진다고 생각한다. 즉 大多數의 靑少年들은 幻想의 世界에서 살고 있으며 벌이 가지는 “강한 충격”이 그들로 하여금 精神을 차리게 하고 社會的으로 보다

71) R. S. Peters, 李煥雨譯, 前掲書, . 301.

72) 鄭鎮坤, 前掲書, pp. 24~25.

73) R. S. Peters, 李煥雨譯, 前掲書, p. 301.

바람직한 行動樣式을 體得하도록 하는데 도움이 된다는 것이다.

특히 學校社會에서는 教育이 學校의 主된 役割이라는 사실때문에 改悛하기 위해서 罰을 준다는 생각이 相當한 比重을 가지게 된다.⁷⁴⁾

왜냐하면 “教育”과 “改悛”은 모두 나은 狀態로의 變化의 意味를 內包하고 있기 때문이다. 그러므로 學校에서 일어나는 일은 어떤 일이든지 主로 이런 觀點에서 把握되어져야 한다.

지금까지 論議한 세 學說에 대하여 李敦熙는 그 어느 學說도 教育的 懲罰의 本質이나 目的을 說明하기에는 어려운 점이 있다고 主張하고 있으며 그 理由로 教育的 懲罰은 教育的으로 加해지는 이상 罰 그 自體가 手段이므로 應報說은 적절한 것이 못하고 그것은 다른 犯罪의 豫防을 위한 것이 아니므로 예방설도 적절한지 않으며 罰은 때때로 보다 강한 動機誘發을 위한 것이기도 한 것인 만큼 반드시 問題된 行動의 除去에만 있다고 할 수 없기 때문에 改悛說도 적절한지 못하다⁷⁵⁾고 하여 이 세 學說에 대해서 妥當하지 못하다는 否定的 立場을 취하고 있다. 물론 罰의 正當性問題를 說明함에 있어서 理論적으로 妥當하지 못하다고 주장하고 있지만 實際로 社會의 질서유지를 위해서는 罰이 行해지고 있는 것이 事實이다.

罰을 주는 根本적인 目的의 “豫防”과 “改悛”에 있다고 할 때 예방이나 개선의 目的을 成就하기 위해서 罰을 사용한다는 것은 共通적인 것이다. 問題는 어떤 對象을 相對로 罰을 주느냐하는 것이다. 그러므로 應報說에서의 罪와 그에 相應한 罰의 量을 規定하는 것이 어려운 문제라 할지라도 罪를 지으면 罰을 받아야한다는 應報의 原理가 적용되므로서 犯法行爲의 예방이나 개선을 企圖할 수 있다고 생각한다.

B. 罰의 教育的 肯·否定的 論議

罰은 學生의 바람직하지 못한 行動을 矯正하기 위하여 教育的 手段으로 쓰여지는 것이지만 罰을 가하는 쪽이나 받는 쪽이 다같이 不快感을 일으키는 것을 經驗하게 되는 心理的 結果로서 學生과 教師간의 相互 敬愛와 理解속에서의 信賴적인 人間關係에서 바르게 活用되는 罰은 心理的, 教育的으로 效果가 있다고 하겠다. 그러나 罰을 잘못 活用할 경우 不安感造成이나 抵抗意識을 惹起시킬 우려가 있을 수 있다. 또한 學生의 自發性的 啓發을 沮害하고 劣等感을 助長할 可能性도 있을 수 있는 것이다.

74) R. S. Peters, 李錫雨譯, 前掲書, p. 302.

75) 李敦熙, 前掲書, p. 177.

1. 罰의 心理的, 教育的 論議

먼저 心理的 側面에서 罰에 대하여 살펴보면 일반적으로 벌은 非效果的 동기유발 방법으로 認識되어 있지만 잘 活用하기만 하면 效果的인 動機誘發方法이 되기도 한다. Solomon 에 의하면 罰의 非效果的이라는 心理學上的 理由로는 첫째로, Thorndike 나 Skinner 들의 영향을 받은 學習心理學의 傳統과 둘째로, 벌이 바람직하지 못한 反應을 효과적으로 抑制시킬 수 있으나 간접적인 파괴적 효과가 있어서 情緒의 均衡을 깨뜨리기 때문이라는 것에서 연유되는 것이라 한다.⁷⁶⁾

그러나 벌을 주는 狀況과 條件을 고려하여 잘 活用하기만 하면 效果的인 동기유발방법이라는 것을 說明해주고 있다. 鄭元植은 教育場面에 있어서 벌은 학생에게 矯正의 情報를 주는데 意義가 있으며 학생 스스로가 學習의 結果를 확인하고 거기서 滿足을 맛보는 內的 報償이 이루어질 때 벌의 효과를 거둘 수 있다. 外發的 動機로서의 賞과 罰은 學習動機를 短期적으로 유발하는데 그친다. 教育的으로 바람직한 것은 內發的 동기를 유발할 수 있게 活用하여야 한다⁷⁷⁾고 하여 학습동기유발의 手段으로서 罰의 價値를 認定하고 있다. 그러나 吳淸煥에 의하면 罰은 제대로 잘못 活用하면 벌로 인해서 不安하고 攻擊的이며 反抗心을 갖게되며 二重의 性格으로 純粹性を 잃게된다. 그리고 獨立의 이 못되며 劣等意識을 느끼고 否定的이고 固執센 사람이 되며 공포심을 갖게 되어 人格形成에 害되어 受罰 人間을 育成할 수 없다⁷⁸⁾고 하여 心理的 側面에서 벌의 역기능을 고려하여 체벌은 止揚되어야 한다는 立場을 취하고 있다. 그리고 행동의 矯正은 學生自身에 달려있는 것이므로 人間의 動機란 外部刺戟보다는 내면적인 것이며 실질적인 人間관계는 솔직한 感情의 交換에서 비롯되므로 罰에 대한 實質的인 價値는 학생 본인의 내면에 있다 하겠다.⁷⁹⁾ 즉 개인의 心理的 準備가 갖추어져 있을 때 비로소 罰의 効力이 있음을 말해주고 있다. 또한 체벌이 주는 心理的 影響에 대하여 賞은 비교적 학습자에게 즐거움이나 만족상태를 주는 어떤 正的 行動變化를 일으키는 肯定的 誘引價에 反하여 罰은 불안과 공포를 주어 어떤 행동 領域을 감소시키거나 制限시키는 否定的 誘引價라고 K. Lewin 은 主張하고 있다.⁸⁰⁾ 이와 같이 볼 때 학습자는 즐거움이나 滿足狀態를 얻기 위해서 또는 不安이나 恐怖를 피하기 위해서 學習行動을 形成한다는 結論에 도달하게 된다. 만약 학습자가 불안이나 공포를 피하기 위해서 바람직한 行動을 유발했다면 罰은 그 학습자에게 肯定的 誘引價가 될 것이다. 鈴木淸

76) R. L. Solomon, Punishment (American Psychologist, 1964), pp. 239~253.

77) 鄭元植·李相魯外, 「現代教育心理學」(서울: 教育出版社, 1980), pp. 222~224.

78) 金廷鎬, 前掲書, p. 14.

79) 崔正薰, 「知覺心理學」(서울: 乙酉文化社, 1972), p. 208.

80) 教育學辭典編纂委員會, 前掲書, pp. 15~16.

에 의하면 內的 動機誘發은 바람직한 것이지만 언세든지 可能한 것이 아니며 어느 정도 外的인 힘에 의하여 바른 방향으로 指導해서 그것을 習慣化 되도록 하는 것이 必要하므로 賞과 罰 또는 稱讚과 叱責을 사용하는 것이며 상과 벌은 결코 목적이 아니고 동기유발의 수단으로서 이를 混沌하게 되면 賞이나 罰은 효과가 없게 된다. 學生들이 學習에 興味를 가지고 스스로 하고싶다고 할 경우는 상이나 벌을 줄 必要가 없는 것이다. 賞은 比較的 學生에게 즐거움을 주는 正的 誘引性이 되나 학습을 싫어하는 學生에게는 外部的인 힘 즉 罰을 주어서 正的 誘引性을 갖도록 指導하여야 한다. 벌은 말할것도 없고, 賞도 너무 지나치게 活用하면 賞 그 自體에만 關心을 가지고 무엇인가 報酬가 없으면 학습을 하지 않으려는 傾向이 생기게 된다.⁸¹⁾

要約하면 인간 모두가 內發的 동기유발이 스스로 이루어진다면 賞이나 罰이라는 用語가 생기지 않았을 것이며 상이나 벌을 줄 필요도 없는 것이다. 아물든 내발적 동기유발을 위해서는 外적인 統制가 効果的이라는 것을 示唆해주고 있다.

E. B. Hurlock 에 의하면 나이가 어릴수록 칭찬이 효과적이며 열등아에게는 상에 의하여, 우수아에게는 어느 정도의 罰에 의하여 強力하게 動機誘發이 된다는 研究結果로서 罰이 動機誘發에 效果가 있다는 것이 立證되었다.⁸²⁾

한편 B. Brenner 와 H. O. Schmidt 등의 실험연구를 보면 학습자의 사회적 환경, 性格, 연령 및 知能에 따라서 賞과 罰에 대한 동기유발의 정도가 다르다고 한다. 이들의 연구결과에 의하면 상과 벌은 內外向性的인 모든 學生들에게 效果가 있으며 벌은 반복해서 주게 되면 外向性 學生은 成績이 점차 進步하여 內向性 學生에게는 상을 주고 外向性 學生에게는 벌을 준 경우 兩者의 성적차이는 거의 없었다⁸³⁾고 하여 學生의 性格에 따라서 內向的인 學生에게는 칭찬에, 外向的인 學生에게는 罰에 의해서 동기가 유발된다는 것으로 학생의 출발점 행동에 따라 罰의 효과에 差異가 있음을 지적하고 있다. 그리고 罰을 줄때는 벌의 개념의 서두에서 전제한 것처럼 벌을 주는 그 狀況을 잘 고려하여 학생과 교사 相互間의 情意的 側面에서 適切하게 活用하여야 진실된 罰의 效果가 있게 된다.

梨花女子高等學校 제2학년 2학급을 無作爲로 추출하여 체벌당한 經驗을 조사한 결과 국민학교, 중학교, 고등학교에 이르는 11년 동안에 체벌당한 學生은 99%가 되었으며 情緒的 反應은 다음과 같다.

매를 맞을때 느낌은 어떠하였느냐? 의 질문에 아팠다 17.5%, 분하고 억울했다 15.8%,

81) 鈴木清, 「教育心理學」(東京: 日本文化科學社, 1985), pp. 79~81.

82) E. B. Hurlock, Child Development (New York: McGraw-Hill Book Co., 1950), p. 442.

83) 高晶玉 “自律性的의 原理啓發,” 학생지도 제18호(서울특별시교육연구원, 1976), pp. 55~57.

잘못을 반성했다 13%, 自尊心 상하고 창피했다 12.4%, 죽도록 미웠다 10.7%, 氣分이 나빴다 9.6%, 답답하고 별다른 느낌이 없었다 6.2%, 떨리고 무서웠다 4.5%, 끔찍하다 2.8%, 존경심이 사라졌다 2.3%, 기타 5.1%이다. 이 調査를 보면 자기 잘못으로 체벌을 당했다고 反省하는 학생은 극히 소수이고 분하고, 억울했다, 자존심이 상했다, 미웠다, 기분이 나빴다는 反應이 支配的이며, 學校現場에서 매를 드는 教師가 아무리 教育的 目的을 가지고 매를 들었다고 하더라도 매를 맞는 학생이 납득하지 못하는 매는 효과가 없고 오히려 역효과가 생길 우려마저 있다고 分析하였다.⁸⁴⁾ 또한 체벌에 對한 所感에서 학생들은 教師의 매를 許容하지만 폭력은 絶對로 容納할 수 없다는 것이며 매를 든 教師 自身이 아픈 가슴을 안고 때린다면 기꺼이 걸어 올릴 준비가 되어 있다는 것이다.

E. L. Thorndike도 罰주기 이전의 教師—學生의 인간관계, 自己 잘못에 대한 自己意識, 罰받는 行動 以外の 行動에 留意, 학생의 벌에 대한 覺悟, 罰 即時 賦課의 原則에 따른 罰의 教育的 效果를 認定하고 있으며, 李星珍도 強化原理로서 주어지는 罰이 행동학습 및 修正에 對한 無價値하지도 않다는 立場을 취하고 있다.⁸⁵⁾ 그러면서도 그는 行動統制에 있어서 罰을 加하였을때 發生하는 副作用을 다음 네가지 경우를 들고 있다.⁸⁶⁾

첫째로, 罰의 結果는 強化의 結果보다 훨씬 複雜한 것이어서 어떤 結果가 나타날지를 豫言하기가 어렵다. 強化의 경우는 先行한 行동을 反復하라는 것이므로 그 結果가 分明하다. 그러나 罰은 「그렇게 行動하지 말라」는 것을 말해줄 뿐 「그렇게 행동하지 말고 어떻게 行動하라」는 것을 말해주지 않는다. 따라서 罰받는 사람은 感情的으로 속을 썩이게 될 可能性이 많다.

둘째로, 罰의 結果는 強化의 결과보다 덜 永續的이라는 實證的 結果가 많다. 동물연구의 결과를 보면 罰의 결과로 흔히 감성적 반응을 일으켜 學習自體는 변화시키지 않고(즉 행동은 永久히 변화시키지 않고) 일시적인 成就行동을 저해하는 경향이 있다. 換言하면 일단 감성적 상태가 없어지면, 그동안 다른 학습이 일어나지 않는 한, 종래의 行動傾向이 그대로 살아난다는 것이다. 따라서 罰은 感情으로 행동을 일시적으로 抑壓할 曠정 行동을 완전히 제거하지 못한다는 것이다. 그러므로 각종의 異常行動은 罰의 억압기능에 의해서 일단 억압되었으나 원천적으로는 除去되지 않았기 때문에 反復하여 일어나는 것이라고 할 수 있다.

세째로, 罰은 흔히 豫想하지 않았던 副作用을 招來하게 된다. 즉 벌은 벌을 주는 사람

84) 崔鍾玉, "학교현장교육에서의 체벌문제," 새교육通卷 346號(대한교육연합회, 1983), pp. 79~80.

85) 金廷鎬, 前揭書, p. 14.

86) 李星珍, 前揭書, pp. 169~171.

에 대하여 攻擊的인 행동을 하게하는 結果를 招來할 수 있다. 가령 中學生이 벌을 받았을 때 반격하여 그 벌이 中斷되는 狀況을 생각하여 보면 이 학생의 攻擊的 보복이 벌을 中斷 시킴으로써 強化받게 되는 結果를 초래하게 된다. 따라서 이런 종류의 공격적 보복이 벌을 中斷시키는 것 같지는 않다고 하더라도 공격적인 행동은 強化되고 더 빈번하게 일어나는 것을 豫想할 수 있다. 또한 어떤 상황에서 罰을 받으면 그 행동의 頻度는 弱화될 可能性이 있으나 그 상황을 피하는 傾向이 생긴다. 그러므로 學級에서 벌을 받는 學生은 이 苦痛스러운 狀況을 피하고자 하는 傾向이 생길 것이다.

결론으로 벌이 盛行하는 狀況에서는 학생들의 罰하는 행동을 模倣할 可能性이 있다는 것이다. 이 모방을 통하여 학생들은 다른 狀況에서 다른 사람과의 대인관계에서 이러한 方法을 利用할 可能性이 있는 것이다.

이와 같은 罰의 模倣性에 대해서는 Kourin 과 Gump 이 밝힌 바 있는데 그들의 연구에 의하면 罰을 많이 주는 教師는 학생들로 하여금 그와 비슷한 행동경향을 학습한다는 것이 밝혀졌다.

그리고 Bruner 는 학생들이 同一化하는 教師는 單純한 모방의 대상이 되는 것이 아니라 학생들 自身の 價値로 內面化된다. 「教師는 模倣을 위한 模型이 된다고 보다는 학생들의 內面的 對話의 相對가 된다. 이러한 內面的 對話에 사용되는 言語는 學生自身の 일부가 되며 相對의 수준도 역시 자신의 수준의 일부가 된다」⁸⁷⁾고 하여 同一化의 意味를 밝히고 있다. 즉 同一化는 일정한 方向으로 자신을 향상시켜 나가는 內發的 動機로 確立되며 특히 態도와 價値의 形成과 깊은 관계가 있게 된다. 학생들은 善과 惡 또는 美와 醜를 評價하는 여러 가지 태도와 가치를 學習하게 된다. 이러한 理論은 Kourin 과 Gump 의 主張을 더욱 뒷받침해주고 있다.

한편 앞에서 李星珍은 罰을 잘못 사용할 경우 副作用이 있음을 들면서도 다음과 같은 條件을 만족시킬 때 罰의 效果가 있음을 주장하고 있다.⁸⁸⁾

첫째, 罰받는 狀況을 피할 수 없게 할 때 둘째, 罰이 처음부터 最高 強度로 주어져서 그 強度가 維持될 때 셋째, 바람직하지 못한 行動이 일어나자마자 계속 強化計劃에 따라 罰이 주어질 때 넷째, 罰이 肯定的 強化가 주어진다는 信號가 되지않게 주어질 때 다시 말하면 罰을 줄 때 學生이 그 상황을 피할 수 있거나 처음부터 강한 罰을 줄 수 없거나

87) J. S. Bruner, Toward a Theory of Instruction (Cambridge, Massachusetts: The Harvard University Press, 1966), p. 124.

88) 李星珍, 前揭書(教育新書2), p. 172.

바람직하지 못한 행동을 포착하여 즉각적으로 罰을 줄 수 없거나 또는 罰이 주어지지 얼마있지 않다가 보상을 준다는 인식을 갖지 못하게 할 수 없는 限 벌의 효과를 얻을 수 없다는 것이다. 이 조건들은 간단하게 보이지만 事實上 지키기 어려운 條件들이다.

이상의 內容을 整理하여 보면 벌을 잘못 활용하면 그에 따른 副作用이 수반된다는 사실을 지적해 주고 있다. 벌을 주는 目的은 학습자의 바람직하지 못한 行動을 바람직한 行動의 方向으로 誘引하여 內發的 動機를 誘發하도록 하는데 있는 것이다. 따라서 罰을 行使할 때 「그렇게 행동하지 말라」 「그렇게 하면 못쓴다」 등의 禁止的인 命命만을 할 것이 아니라 「그렇게 행동하지 말고 어떻게 행동하는 것이 바람직하고 효과적이다」라고 하는 矯正的 情報를 提供하는데 教育적 의의가 있는 것이다. 人間의 동기란 外的 刺戟보다 內的인 것인 만큼 教育장면에서 벌을 주는 教師가 학습자의 性格, 能力등을 고려하여 그 상황에 適切한 벌을 活用하여 학생 스스로 過誤를 反省하고 바람직한 行動의 結果를 確認하여 거기서 만족감을 느끼고 내적 보상이 이루어질 때 罰의 效果를 거둘 수 있는 것이다.

다음 教育的 側面에서 罰이 가지는 肯定的 意義를 倫理的 立場에서 考察해 볼 때 “教育的”이라는 意味를 吟味해 볼 必要가 있으며 教育적 의미를 벗어난 체벌은 惡이며 罰이 아닌 것이다. 그러면 “教育的”이라는 制限的인 뜻을 어떻게 생각하여야 할 것인가? 이 문제가 바로 罰을 論議하는 全部라고 보아도 過言은 아닐 것이다. 왜냐하면 教育은 人間의 行動을 意圖的으로 變化시킨다는 궁극적인 目的을 가지고 있기 때문이다. 벌의 教育的 性格을 지니려면 첫째로, 벌을 받은 學生이 그 체벌로 말미암아 그가 저지른 잘못의 뜻을 確認하고 재차 그와 같은 잘못을 저지르지 않는다는 自發的인 다짐이 우러나와야 하고 둘째로, 그 벌로 인하여 학생이나 학생 주변의 다른 사람의 人格에 손상을 끼치거나 학생 자신의 신체건강에 장애를 주지 말아야 하며 셋째로, 教育的 상황에서 벌을 加한 教師와 罰을 받은 학생간의 人間關係에 否의 作用이 생겨서는 안된다.⁸⁹⁾

즉 벌은 罰을 주게 되는 原因을 교정하는데 그치고 다른 副作用이 일어나지 않아야 한다는 것이다. 이것은 옛날부터 내려오는 말로 바꾸어 말하면 잘못된 罪만을 벌하고 그 사람은 벌하지 말라고 하는 뜻과 같은 것이다. 그리고 학교현장에서 교사가 학생에게 罰을 줄때 具體的인 事例를 통하여 教育的 側面에서 어떤 점을 고려해야 되는가를 좀더 자세히 논의하여 보면 學校에서 教師가 학생에게 벌을 加하는 경우는 提示된 勸獎事項을 지키지 않거나 禁止된 사항을 어기는 경우일 것이다. 학교에서의 勸獎 및 禁止事項은 ① 學習에

89) 김임선, “학생지도에 관한 나의 소견,” 학생지도 제18호(서울특별시교육연구원, 1976), pp. 94~95.

관한 것, ② 德目教育, ③ 校內施設 및 環境保護, ④ 校內生活指導, ⑤ 政府施策, ⑥ 健康 및 安全등의 6 가지로 區分할 수 있으며 이를 크게 分類하면 학습에 관한 것, 社會規範의 內面化와 관련된 것, 그의 학교사회의 효율적 운영을 위한 것으로 나눌 수가 있다.⁹⁰⁾ 따라서 교사가 학생에게, 罰을 加하는 事例는 각기 다음과 같이 들 수 있다.

첫째로, 學習에 관련된 것으로 充分한 學業能力이 있으면서도 학업을 게을리 한다든가 혹은 授業時間에 교사의 말에 주의를 기울이지 않고 옆의 學生과 장난을 하여 수업진행을 방해하는 등의 學習活動과 관련된 規則을 어기는 경우이다. 둘째로, 社會的 規範의 內面化와 관련된 것으로 거짓말이나 도둑질 또는 端正한 몸가짐처럼 학교에서 뿐만 아니라 사회에서 도덕적으로 중요시되거나 法的으로 禁止되어 있는 規則을 遵守하지 않는 境遇이다. 셋째로, 社會生活의 能率성과 관련된 것으로 중앙현관을 通過하지 말라든가 또는 좁은 복도에서 뛰지 말라든가 하는 등의 學校社會의 效率的 運營을 위해서 必要한 규칙을 어기는 경우이다. 먼저 各各의 경우에 教師는 罰에 관한 倫理學的 學說 즉, 應報說, 豫防說, 改悛說과 관련하여 어떤 側面을 고려하여 罰을 加해야 하는가를 檢討하기로 한다. 첫째의 경우에 教師는 罰을 통하여 학생을 改悛시키기 위해 努力을 기울일 것이다. 그러나 그 罰이 벌을 받는 학생 自身에게 아무런 改悛의 效果가 없다는 것을 알면서도 그 學生에게 罰을 加하게 되는 경우도 있다. 예를 들어 아무리 罰을 가해도 繼續해서 수업시간에 떠드는 학생일지라도 다른 학생들에게 수업시간에 교사의 말에 注意를 기울이지 않으면 罰을 받는다는 것을 알려줌으로써 수업의 進行을 妨害하는 또 다른 학생이 나타나지 않도록 하기 위하여 그 학생에게 罰을 가할 수도 있다. 한편 지금은 그 학생에게 罰이 아무런 效果가 없지만 이후에 그 학생의 罰의 意味를 깨달을 수 있을 것이라는 假定하에서 罰을 가할 경우도 있다. 그러나 어느 경우에든 教師는 벌을 받는 학생이 그 벌로인하여 學生社會속에서 非難의 對象이 되거나 따돌림 당하지 않도록 注意해야 될 것이다. 나아가 可能的 한 그 학생이 벌을 받는것이 不當하거나 억울하다기 보다는 그러한 行動을 하여 罰을 받는 것이 當然하다는 것을 깨달을 수 있도록 하기위해 努力을 기울여야 할 것이다. 둘째의 경우에 教師는 학생이 社會的 規範을 遵守하지 않았을때 罰을 가할 것이다. 예를 들어 自己의 慾心을 채우기 위해 거짓말을 했을 경우에 教師는 그 학생에게 그러한 거짓말을 하는 것이 나쁘다는 것을 理解시킴으로써 自身의 行動結果에 대한 당연한 代價를 받았다는 것을 認識하고 可能的 한 차후에는 그러한 行動을 하지 않아야 되겠다는 것을 깨달을 수 있도록 해야 한다. 이와 함께 教師는 그러한 거짓말을 할 可能性이 있는 학생들에게

90) 金宗西, 「潛在的 教育課程」 (서울: 教育科學社, 1984), pp. 100~101.

그러한 行動을 하면 罰을 받는다는 것을 알려 주어야 할 必要性에 直面할 수도 있다. 그러나 罰을 받는 학생이 그 罰의 意味를 전혀 이해하지 못할 可能性이 있다. 이 境遇 教師는 罰의 應報의인 側面과 豫防의인 側面사이에서 葛藤을 느끼게 될 것이다. 세번째의 경우 학생에게 要求되고 있는 規則은 원만한 學校生活을 위한 것이지만 그 規則을 어길 경우 罰을 加함으로써 教師와 학생사이 反目이 介在할 可能性이 많다. 학생들은 成人들에 비하여 自己中心의인 思考를 하기 쉽기 때문에 그러한 규칙은 規則을 위한 규칙 또는 自身들을 괴롭히기 위한 規則으로 認識될 可能性이 있다. 이러한 점 때문에 그러한 規則의 意味를 전혀 이해하지 못하는 학생에게 罰을 加해야 되는 경우에 教師는 解決하기 어려운 困境에 처할지도 모른다. 실내화를 着用하기 싫어하는 自己中心의인 思考習慣을 가진 학생에게 罰을 주게 되면 그 학생은 教師에게 甚한 反感을 가지게 될 것이고 이로 인하여 學習에 대한 興味마저 잃을 可能性이 있다. 그러나 그 학생은 學급에서 매우 影響力이 있는 학생이기 때문에 많은 학생들이 그 학생의 行動을 模倣하게 된다. 이 境遇 教師는 그 학생에게 罰을 가하는 것이 아무런 效果가 없다는 것을 알면서도 豫防的인 側面에서 벌을 加할 必要性에 直面할 것이지만 그 학생에게 벌을 加해야 되겠다는 決定을 쉽게 내리기는 어려울 것이다. 지금까지 學校社會의 目的과 관련하여 학교에서 학생에게 罰이 가해지는 事例를 學習狀況과 社會的 規範의 內面化, 學校社會의 能率的 運營 등으로 나누어 各各의 境遇의 벌에 대한 윤리적학설과 관련하여 教師가 고려해야 할 사항이 무엇인가를 探索하였다. 각각의 경우에 대체로 教師는 학생자신의 改悛과 다른 학생에게 미치는 豫防的 效果를 고려하여 罰을 가해야 한다는 것이었다. 그러나 改悛的 側面과 豫防的 側面이 一致하지 않은 경우가 있을 수 있다. 이 境遇 罰의 前者와 後者の 側面사이에서 갈등을 겪게 될 것이며 이러한 葛藤은 教育的 倫理性和 教育的 效果에 비추어 극복되어야 할 것이다. 그리고 罰은 一種의 社會的 규범인 만큼 윤리적 측면에서 벌의 의의를 찾아보면 이미 應報說에서 指摘한 것처럼 Kant는 「犯罪에 대한 罰은 그 자체에서 옳다. 罪人은 苦痛을 경험해야 하고 正義나 道德的인 秩序가 罰則을 要求하는 것은 당연한 것이다」라고 하여 非行에 대하여 罰을 주는 것은 당연한 應報的인 立場을 취하였다. 또한 罰은 주는 쪽 自身을 위하여서가 아니라 상대를 위하여 주어지는 한 道德教育的 役割을 할 수 있으며 罰의 教育적 역할은 學生들의 基本的인 行動樣式 또는 행동기준을 익히게 하는 訓育的 機能을 하는 외에 벌의 기준을 內面化함에 따라서 行해지는 道德教育的인 역할, 즉 社會的인 規範에 따르기 위하여 必須的인 自我抑制를 배운다고 한다.⁹¹⁾ 이와 같이 벌은

91) 鄭琴仙, 前揭書, p. 59.

善, 惡의 判斷뿐만 아니라, 善, 惡의 感情을 抑制하는 良心을 再起시키기도 한다. 그러나 이러한 벌의 도덕교육적 역할도 그 기준이 模糊하거나 차별적인 취급이 될 때는 오히려 逆機能的인 役割을 하게 된다.

罰은 犯罪를 沮止시킬 수 있고 그 行爲에 대한 社會的인 非難에 비추어 그 의 生活을 재고하도록 강요한다. 그러나 自己改善을 위한 必須的인 良心의 苛責은 그가 받은 罰이 正當하다는 罪人의 인식에 전적으로 달려있다. 따라서 罰은 단일 그것이 責任있는 犯罪動機에 대해 適切히 응보하는 것 처럼 생각된다면 개선의 利益을 얻을 수 있으나 그렇지 않을 때는 원한과 不正義의 느낌만 가진다⁹²⁾는 應報論者들의 主張처럼 벌이 도덕교육적 역할을 다하기 위하여서는 행위의 결과보다 행위의 동기성과 그 과정을 중시해서 不當한 罰이 되지 않도록 해야 한다.

個人에 대한 尊嚴性을 認定하는 民主的인 訓育은 「學生의 社會化, 正常的인 人性의 成熟, 도덕적 義務의 內面化 즉 良心의 發達, 學級의 學習, 學生의 情緒的 安定을 위해서 반드시 必要한 것이다. 어떤 文化에 있어서나 그 文化의 行動標準 또는 規範이 있으며 이러한 文化가 인정하는 行爲를 따르는 것이 社會化이다. 信賴性, 自己統制, 寬容性, 慾求挫折, 忍耐力 같은 成熟한 人性은 自發的으로 形成되는 것은 아니다. 또한 良心이란 것도 外的 強化體制 즉 보상과 制裁없이는 이룩되지 않는다. 教師가 分明한 外的 統制를 가하여 指導하지 않고 그대로 放置할 때 오히려 學生의 情緒를 混亂 시키게 된다」⁹³⁾라고 하여 罰의 必要性을 認定하고 있으며 教育者가 教育의 效果를 거두기 위하여 때로는 罰을 사용할 수 있으나 그것이 학생의 人間的 成長과 그의 行爲에 精神的 變容 즉 內的 變化를 일으키지 못한다고 하면 그것은 教育的이라고 할 수 없다고 하여 教育的 感化力없이 어떤 罰도 效果가 없다고 한다.⁹⁴⁾ 그러므로 학생의 잘못을 納得할 수 있도록 理解시킨 다음 罰을 사용하는 것은 教育的인 罰로 認定하고 있다.

J. Gible도 制裁나 罰은 단지 動機誘發을 위한 것이며 대체로 두 가지 경우에 許容될 수 있다고 하였다. 첫째, 어떤 活動이 教師의 關心事이기는 하지만 學生은 일차적으로 거기에 興味를 두고 있지 않을 때 學生으로 하여금 그 活動으로 引導하기 위한 수단으로 制裁는 加해질 수 있다. 둘째, 價値로운 教育活動을 展開하기 위한 분위기의 形成을 위하여 集團의 秩序를 維持하고자 할 때 制裁 때로는 罰도 加할 수 있다.⁹⁵⁾ 이러한 原則은 學生

92) 鄭琴仙, 前揭書, p. 60.

93) D. P. Ausbel, Educational Psychology: A Cognitive View.(New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1968), p. 459.

94) 鄭琴仙, 前揭書, p. 64.

95) J. Gible, Introduction to Philosophy of Education(Boston: Allyn and Bacon, 1969), p. 156.

의 自意的 要求나 教師와의 自發的 約束에 의해서 제재와 벌이 自主性을 침해하지 않은 범위내에서 적용되어야 한다. 요컨대 罰은 學生個個人의 바람직한 方向의 동기유발이나 集團社會의 秩序維持를 위해서는 必要하다는 것을 力說하고 있다. 그리고 金永植은 指導性의 개념에서 教師의 任務가 수업집단학습을 위한 單位로 構成하는 일이라고 생각할 때 어떤 狀況에서는 學習條件을 조성하기 위하여 權力을 행사할 必要가 있다. 만약 教師가 權力을 행사하지 않는다면 때로는 無能한 결과가 되고 학생들은 不安狀態에 빠지게 된다. 그러나 學習條件을 조성하기 위하여서 權力이 必要하다는 理由에서가 아니고 教師가 학생을 支配할 수 있는 權力을 가졌다는 理由에서 權力이 행사되는 때가 가끔 있다. 즉 權力을 부리기 위한 필요가 가르치고자 하는 責任感에 앞서서 발생한다. 이런 事態가 계속되는 限 학생들은 恐怖의 사태에 놓이게 되어 그들의 主要任務는 權力행사자인 教師를 懷柔하는 것이다⁹⁶⁾ 라고 한 점에서 그는 권위적인 羈포다.

誇示가 아닌 規則違反者나 學習劣圍氣 조성을 위한 教師의 權力行使로서의 體罰은 認定하고 있다.

2. 贊反論的 見解

歴史的으로 볼 때 Platon은 體罰에 대하여 絶對贊成論쪽의 學者로서 學生의 倫理的 覺醒을 促求하기 위하여는 體罰의 必要性을 극구 찬양하였으며 이와 正反對로 體罰에 대하여 絶對反對論者에 가까운 學者는 앞에서 指摘한 바 있지만 로마의 Quintilianus이다.

그는 體罰은 원래 노예를 다스리기 위한 方法이며 自由人의 子女를 위한 教育方法으로는 알맞지 않으며 教師의 技術이 不足하여 人格的 感化가 미치지 못할 때 쓰는 方法으로서 教育方法中에서도 가장 拙劣한 한 方法⁹⁷⁾이라고 하여 體罰의 行使를 反對하였다. 한편 現代에 와서 否定的 傾向으로 흐르는 罰에 관한 贊反論은 行動主義 心理學에서 주장하는 賞罰의 効果와 民主主義教育에서 罰을 주어서는 안된다는 立場이 서로 어울려 學校教育에서 罰을 없애야 한다는 주장이 되풀이 되어 왔었다.

먼저 罰에 대하여 贊成論的 立場을 취하는 學者들의 理論을 檢討하여 보면 體罰의 必要性에 대하여 Clarizio는 體罰을 사용하는 理由로 다음 네가지 경우를 들고 있다.⁹⁸⁾

첫째, 體罰은 바람직하지 못한 行動을 變形시키기 위해서 試圖된 效果的인 方法이다.

둘째, 體罰은 個人의 責任感을 發展시킨다.

96) 金永植, "學級教師의 指導性 機能에 관한 小考," 教育연구 9 (1) 1976, p. 15.

97) 金丁煥, 前掲書(새교육), p. 50.

98) 李載昌, 前掲書, p. 58.

세째, 體罰을 통해서 學生들의 自己訓練能力을 길러준다.

넷째, 體罰은 道德性的 發達을 도와 준다. 즉 體罰의 肯定的인 効果는 무엇보다도 行動 統制의 效果가 즉시 나타난다는 것이며 때로는 다른 方法으로는 不可能한 것이 體罰을 加함으로써 可能하게 되는 경우가 많다는 것이다. 다시 말하면 自己에게 주어진 義務를 다 하지 못할 경우 罰을 받게 된다는 威壓感 때문에 책임을 이행하는 경우가 있게 되며 人間의 自身の 克己心培養은 자기의 行動을 자기 스스로 통제하는 自己訓練에 의하여는 매우 어렵게 되나 外部的인 통제에 의하는 것이 効果의이라 할 수 있다. 波多野誼餘夫도 判斷이나 行動의 基準이 形成되어 가기 위해서는 벌이 납득할 수 있는 一貫性이 있어야 하는 것이 前提가 된다고 했다.⁹⁹⁾ 따라서 교사가 學生行爲에 대하여 그 이유를 밝혀 公正하고 公平한 罰을 一貫性있게 줄 때 教師는 理性的 바른 使用과 올바른 習慣形成에 미치는 環境으로서의 責任을 다할 수 있다고 하여 罰의 贊成論을 펴고 있다.

Azrin과 Holz는 罰의 效果를 左右하는 重要한 關鍵을 다음과 같이 提示하면서 罰에 대하여 贊成論的 立場을 취하고 있다.¹⁰⁰⁾ 즉, 어느 찰나에 罰을 주느냐의 “罰의 時間” 얼마나 강한 罰을 주느냐의 “罰의 強度” 그리고 얼마나 일정하게 罰을 줄 수 있느냐의 “罰의 恒常性”을 들고 있으며, 金丁煥은 體罰도 規定性, 公正性, 通告性의 3原則을 잘 지키면서 適切하게 活用된다면 教育的 效果를 거둘 수 있다¹⁰¹⁾고 하여 贊成的 立場을 취하고 있다. 또한 鄭東仁에 의하면 “教育權은 원래 父母가 子女에게 가지는 自然權의 하나이다. 그러나 義務教育 시행 이후부터 國家는 父母에게 委任받아 그 권한을 法으로 교사에게 위촉하고 父母에게 자연권 이상으로 教育을 促求하고 있다.”¹⁰²⁾

이와 같은 見地에서 본다면 교육자가 教育을 하는 순간은 父母와 대등한 立場에서 訓育을 위한 體罰은 가할 수 있다고 풀이할 수 있으며 그도 역시 贊成論的 立場을 취하고 있다. 金學守는 民主的인 指導方法은 모두 옳은 것이며 非民主的, 權威的, 專制的인 것은 모두 나쁘다라는 관념이 教育理論家, 教育實踐家의 머리속 깊이 뿌리 박고 있음이 事實이다. 그러나 民主라는 것을 너무 強調한 나머지 一切의 訓育이나 罰은 教育에서 추방되어야 하고 오직 賞만이 教育의 效果를 올릴 수 있다는 主張은 잘못된 見解이다.¹⁰³⁾

이것은 잘못하면 民主적인 지도방법을 모든 學習의 行動을 受容하는 것으로 보고 自由

99) 朴泰隆, “處罰에 대한 教師와 學父母의 態度比較 研究,” (碩士學位論文, 檀國大學校教育大學院, 1983), p. 16.

100) 李星珍, 「應用行動 分析의 意味」教育新書80(서울:培英社, 1980), p. 53.

101) 金丁煥, 前掲書(새교육), p. 56.

102) 鄭東仁, “教育權과 教育圈,” 교육연구 5(4)(1972), p. 142.

103) 金學守, 「現代教授 — 學習論」(서울:教育科學社, 1984), p. 220.

放任의인 方法과 混沌하는 結果를 招來하기도 하는 것이다.

다른 한편 反對의 立場을 취하는 學者들의 主張을 살펴보면 A. Ginott 는 訓育의 本質은 處罰을 가하지 않으면서 效果的인 代案을 찾는데 있다.

學生들에게 罰을 준다는 것은 激憤을 북돋우어 주는 것이 되고 결국 教育을 받을 수 없도록 한다.

人間이란 美德으로 成長하는 것이지 결코 벌로서 強要되는 것은 아니다¹⁰⁴⁾라고 하여 反對의 見解를 취하고 있으며, A. S. Neil 은 썸머힐(summer hill)에서 罰은 늘 증오에서 나온 行爲이다. 罰을 가할 때 教師나 父母는 學生을 미워하고 있으며 학생은 그것을 깨닫고 있다¹⁰⁵⁾고 하여 罰은 학생에게 증오심을 誘發시킨다는 理由로 不心要한 것이라고 극구 反對하였으며 Bandura 는 다음과 같은 理由를 들어 罰의 非效果性을 지적하면서 反對論을 펴고 있다.¹⁰⁶⁾

첫째, 벌은 벌을 줌으로써 抑制하려고 意圖했던 行動보다도 더 社會的으로 바람직하지 못한 行動을 誘發시키거나 強化하는 條件화된 不安을 惹起시킨다.

둘째, 罰을 주게 되면 學生이 교사를 피하려고 하며, 장차 교사가 학생의 行動을 修正하기 어렵도록 한다.

셋째, 教師가 體罰을 行使하게 되면 학생에게 공격모형을 제공하게 된다.

넷째, 罰받은 行動이 약하거나 罰이 아주 強하지 않으면 罰은 다만 공격적인 行動의 횟수와 정도만을 더 증가시키게 된다. 물론 學校教育現場에서 生活指導하는 過程에서 經驗한 바로는 罰은 공격을 낳게 하며 교사에게 반격을 못하면 自己보다 弱한 對象을 求해서 반격하는 경우도 없지 않아 있을 수 있다. 이와 같은 特殊한 境遇는 극히 희박하며 특수한 事例를 가지고 一般化 하는 것은 지나친 主張이 아닌가 한다. Albert Ellis 도 많은 精神病患의 原因이 人間이 非合理的인 思考를 하고 있기 때문이라고 하였는데 體罰이야말로 특히 非合理的인 사고에 근거한다¹⁰⁷⁾는 理由를 들어 罰에 대하여 反對하는 立場을 취하고 있으며,

Zimbaro 도 다음과 같은 이유를 들어 罰에 대하여 反對論을 펴고 있다.¹⁰⁸⁾

첫째, 罰과 관련된 強한 感情이 지나치게 一般化될 수 있다.

104) H. Ginott, 鄭宇鉉譯, 「教師와 學生」 (서울:익문사, 1973), p. 118.

105) A. S. Neil, Summerhill: A Radical Approach to Child Rearing(New York: Hart Publishing Co., 1960), p. 167.

106) 李載昌, 前揭書, p. 60.

107) 李載昌, 前揭書, p. 58.

108) 李載昌, 前揭書, pp. 59~60.

罰을 받은 사람은 權威에 대해서 지나치게 비겁해지거나 적대적으로 되거나 反抗하게 된다.

둘째, 罰은 一般的으로 罰을 주는 사람이 있을때만 效果를 발생하는 傾向이 있다.

세째, 때로는 肉體的으로 더 强者인 罰을 주는 사람이 肉體的으로 弱한 사람이 받은 罰의 苦痛을 過少評價하는 경우가 많다.

넷째, 罰을 주는 狀況은 社會的 힘의 意味를 학습하는 장면이 될 수도 있다. 어떤 문제가 있으면 口頭로 타협하는 것보다는 物理적인 힘으로 解決하는 것이 더 쉽다는 것을 배우게 된다.

다섯째, 罰을 받을 때 다른 사람들이 있으면 罰은 더 否定的인 效果를 낳게 된다고 하면서 反對論을 펴고 있다.

또한 鈴木清은 상에 대하여는 贊成論을 주장하면서 罰은 禁止되어야 한다고 하며 反對的인 立場을 취하고 있다.¹⁰⁹⁾

賞과 罰은 決코 手段이지 目的이 아니며 상과 벌을 比較할 境遇 罰은 禁止되어야 하며 상을 주는 경우는 人格을 形成하는 手段으로 훌륭한 것이지만 罰이나 叱責은 學生의 바람직하지 못한 行動을 금지하기 위하여 行하여지는 것인데 방법과 태도가 잘못된 경우 學生은 反抗心을 생기게 하는 逆效果로 끝나는 경우도 적지 않다. 훌륭한 叱責의 方法은 그것에 의하여 學生의 잘못된 行動을 反省시켜 改善되지만 나쁜 叱責은 그 반대가 된다. 또한 그는 罰을 使用하면 學生에게 反抗心이나 劣等感을 助長케 하여 人格形成에 장애를 일으킨다는 主張을 하고 있다.

지금까지 罰의 贊反論的 立場을 살펴 보았지만 反對論的인 學者가 주장하는 論調에는 어느것 벌을 제대로 잘못 行使했을 경우 副作用이 隨伴한다는 理由로 反對的 理論을 主張하고 있는 것이지 罰의 行使를 原理的으로 절대 반대하는 立場이 아닌것 만은 사실이다.

이러한 관점에서 볼 때 罰은 原則的으로 버릴 수 없는 教育手段의 하나라는 것을 認定하여야 한다.

만약 罰의 사용을 反對하는 立場에 서서 學校社會나 一般社會이건 罰이 奎的으로 금지되는 경우를 聯想하여 볼 때 아무리 至上天下에서 理想的인 學校 또는 社會라 할지라도 이미 前述한 바와 같이 社會는 異質的인 人間의 집단인 만큼 無法的인 社會를 彷彿케 될 것은 사실이다. 또한 벌의 역사적 고찰을 통하여 外國의 罰의 動向을 살펴보았지만 표면상으로는 體罰이 금지되고 있지만 실제에 있어서는 體罰이 盛行하고 있다는 사실도 看過할

109) 鈴木清, 前掲書, pp. 139~140.

수 없는 것이다. 특히 人間化와 平和와 人權과 民主主義를 가장 發展시켜 왔다고 自他가 公認하는 英美系의 地域國家에서도 本意는 아닐지라도 실제로 體罰을 許容하거나 默認하고 있다는 사실을 주목하더라도 人間의 行動을 變化시키기 위하여 罰이 教育的 手段으로 行해지고 있음은 認定하지 않을 수 없는 것이다.

要件데 벌을 잘못 活用할 경우 副作用도 隨伴하겠지만 學生의 올바른 生活習慣性, 責任感 및 自律性 등 道德性의 啓發을 위하여 罰이 必要한 것이지만 더욱 學校社會에서는 그 社會의 規律維持와 善良한 學生의 保護를 위하여 必要한 것이다.



V. 結 論

지금까지의 研究에서 學生教育의 한 手段으로서의 罰은 東西古今을 莫論하고 共通的으로 사용되어 왔음을 밝혔다.

罰은 그것을 사용하는 方法과 教師의 마음가짐과 態度的 問題로서 罰 그 自體를 否定하는 것이 아닌 것만은 分명한 事實이다. 따라서 學校教育 現場에서 罰은 制度的인 改革이 없는한 버릴 수 없으며 訓育을 위하여 行해지는 벌의 副作用을 最大限度로 極小化시키고 教育的 效果를 높일 수 있느냐하는 것이 당면 과제이다. 따라서 이와 같은 課題를 해결함에 있어서 罰을 사용할 때 心理學的, 人本主義的 立場에서의 研究結果를 土臺로 罰의 教育的 效果를 높일 수 있는 方案을 提示하면 다음과 같다.

첫째로, 教師와 學生間에 信賴關係가 成立되었을 때 效果가 있다.

人間の 動機란 內面的인 것으로서 實質的인 人間關係는 率直한 感情의 交換에서 비롯되므로 個人의 心理的 準備가 갖추어져 있을 때 벌의 效果가 있는 것이다. 서로 믿고 사랑하는 師弟間에 매는 엄격해도 無妨하다. 매서울 때 매섭고 사랑할 때 사랑하는 教師의 分명한 態度, 學生의 잘못을 바로 잡아 보려는 誠實하고 一貫된 教師의 마음이 學生들에게 傳達되어 있을 때 그 罰은 效果가 있게 되며 따라서 罰의 目的을 達成할 수 있는 것이다.

둘째로, 벌은 꼭 써야할 때 써야 藥이 된다. 罰을 줄 때 어느 때 주느냐하는 時間을 포착하여 恒常性을 가지고 罰을 가할 때 效果가 있게되며 사소한 잘못은 看過해주고 體罰을 가하지 않으면 안되겠다고 判斷하는 찰나에 罰을 사용하면 効力이 發生한다. 그러므로 아무때나 벌을 가하는 것은 效果가 없으며 關心을 보이고 指導하다가 決定적인 機會에 罰을 주어야 한다.

셋째로, 학생들로 하여금 무엇 때문에 罰을 받는 것인지 스스로 納得이 되었을 때 보다 效果가 있다. 어떠한 罰도 教育的 感化力 없이는 效果가 없으며 잘못을 納得할 수 있도록 理解시킨 다음 罰을 주어야 한다. 罰은 學生에게 矯正的 情報를 주는데 意義가 있으므로 학생에게 罰을 가하는 行動에 앞서 학생 스스로 그 잘못을 理解시키고 自身の 過誤를 反省케 하며 罰 받는 理由를 充分히 알고 마땅히 벌을 받을 것으로 생각하며 다시는 그런 잘못을 하지 않겠다는 改悛의 決心이 되어 있을때 벌의 目的이 成就될 수 있는 것이다.

넷째로, 感情으로 매를 가지고 다스려서는 效果가 없게 된다. 감정을 가지고 흥분한 狀態에서는 理性을 잃게 되며 과격한 벌을 教師自身도 모르는 사이에 加하게 되는 경우가

생긴다., 벌의 逆機能性이 나타나는 境遇는 바로 이러한 상태인 것이며 그래서 罰을 받는 學生도 感情이 激해지고 自身の 잘못에 대한 反省은 커녕 교사를 미워하고 避하게 되며 教師에 대한 憤怒心은 물론 공격하는 경우도 있을 수 있으므로 감정이 介在된 지나친 罰은 전혀 無益하게 된다.

다섯째로, 잘못된 그 行動에 대해서만 罰을 주어야 한다. 잘못된 바로 그 行爲단을 指摘하고 罰을 주는 것이 학생으로 하여금 罰을 正確히 받아 들이고 反省하는 契機가 될 수 있다. 그래서 罰의 效果를 거두기 위해서는 벌을 주기 이전의 教師와 학생사이의 人間關係가 重要하며 罰을 받아야 할 行動以外的 行動과는 聯關을 짓지 말아야 한다. 이러한 점을 考慮해서 집단체벌은 피하여야 하며 罰을 주면서 過去의 잘못까지 들춘다든지 人格을 無視하는 言行까지 하게 되면 오히려 反撥을 사게되고 별로 困해서 성격이 비뚤어 지기 쉬운 것이다.

여섯째로, 罰을 준 다음 끝마무리를 잘하는 것이 重要하다. 人間은 不完全하기 때문에 自己의 失手を 反省하고 改悛해서 점진적으로 成熟해지는 것이다. 人間의 內的 動機誘發은 언제든지 可能한 것이 아니므로 어느程度 外的인 制裁에 의하여 바른 方向으로 指導해서 올바른 行動이 習慣化되도록 하는 것이 必要하다. 그러므로 학생의 잘못을 지적해 주고 罰을 주어서 올바른 行動으로 잡아주려는 教師의 따뜻한 보살핌은 벌을 받은 學生과의 믿음의 人間關係가 이루어지게 된다. 그래서 罰을 주는 것도 重要하지만 벌을 준 다음 罰을 잘 消化시켰는지를 確認하고 끝마무리를 잘 지어야 한다.

일곱째로, 罰을 줄 때는 반드시 해당학생과 교사만이 있는 자리에서 벌을 주어야 한다. 罰을 받을 때 다른 사람이 있으면 罰로 인해서 더 否定的인 結果를 낳게 된다. 왜냐하면 體罰이나 叱責을 하는 옆에서 다른 教師들이 한 마디씩 학생의 弱點을 들추는 것을 보게 되는데 이 경우 罰을 받는 學生은 때리는 教師보다 옆에서 거드는 教師를 더 미워하게 된다.

여덟째로, 罰을 줄 때는 화끈하게 주어서 오래 끌지 않은 것이 바람직하며 오래 질질 끈다고해서 效果가 있는 것이 아니다. 罰은 처음부터 最高 強度로 주어져서 그 強度가 維持될 때 效果가 있게되며 벌이 強하지 않으면 逆機能的으로 공격성을 형성시킬 수도 있는 것이다. 그러므로 罰을 줄 때 너무 오랜 시간 무릎을 꿇고 앉아 있게 하거나 서 있게 하는 것은 罰의 效果보다는 逆效果를 낳게 할 것이다. 따라서 오래 끌면 화끈한 反省의 機會를 놓치게 되므로 罰을 줄 때 過誤를 反省하는 時期를 포착하여 善導하는 것이 바람직하다.

아홉째로, 罰은 學生 個個人에 따라 다르게 주어야 한다. 같은 罰이라도 學生 個個人에 따라 받아들이는 상태가 다르므로 學生 個個人의 能力, 연령, 家庭環境등을 고려해서 같은 잘못된 行動이라도 다르게 벌을 주는 것이 效果的이다. 優秀兒에는 罰을 劣等兒에게는 稱讚을 주는 것이 효과적이다. 또한 幼兒, 兒童期때의 罰의 빈도나 強度가 思春期이후에도 그대로 적용되어서는 안된다.

이상으로 罰의 教育的 效果를 提示하였지만 人間이 人間을 다스린다는 것이 얼마나 어려운 것인가를 알 수 있다. 그러므로 教師는 教育現場에서 學生을 指導할 때 理性을 가지고 冷情하고 公平하게 忍耐心과 사랑으로써 學生善導에 義捐한 姿勢를 가지려고 努力을 게을리 하지 말아야 하며 學生指導의 方法을 꾸준히 探索·開發하여야 할 것이다.



參 考 文 獻

- 姜元根, “學校의 賞罰實態에 관한 研究,” 碩士學位論文, 高麗大學校大學院, 1979.
- 高晶玉, “自律性的 原理啓發,” 학생지도 제18호, 서울특별시교육연구원, 1976.
- 教育學辭典編纂委員會, 「教育學辭典」, 서울: 教育科學社, 1977.
- 金善陽, 「教育史新講」, 서울: 益文社, 1972.
- 金永植, “學級教師의 指導性 機能에 관한 小考,” 教育연구 9 (1), 1976.
- 김임선, “學生指導에 관한 나의 所見,” 학생지도 제18호, 서울특별시교육연구원, 1976.
- 金廷鎬, “體罰의 受容도가 行動變化에 미치는 影響에 관한 研究,” 碩士學位論文, 고려대학교교육대학원, 1983.
- 金丁煥, 「페스타로체의 生涯와 思想」, 서울: 博英社, 1975.
- , “教育哲學의 側面에서 본 體罰論,” 새교육 통권346호, 대한교육연합회, 1983.
- 金宗西, 「潛在的 教育課程」, 서울: 教育科學社, 1984.
- 金學守, 「現代教授—學習論」, 서울: 教育科學社, 1884.
- 朴俊熙, “外國體罰教育의 實態,” 새교육통권 346호, 대한교육연합회, 1983.
- 朴泰隆, “處罰에 대한 教師와 學父母의 態度比較 研究,” 碩士學位論文, 단국대학교교육대학원, 1983.
- 孫滌九, “體罰과 訓練의 歷史의 小考,” 학생지도 제18호, 서울특별시교육연구원, 1976.
- 安商元, 「韓國西洋教育史」, 서울: 載東文化社, 1973.
- , 「韓國西洋教育史新講」, 서울: 蝨雪出版社, 1977.
- 원호택, “學生指導와 罰,” 학생지도 제18호, 서울특별시교육연구원, 1976.
- 李敦熙, 「教育哲學概論」, 서울: 博英社, 1977.
- 李東玉, “民主主義와 教育,” 학생지도 제18호, 서울특별시교육연구원, 1976.
- 李星珍, 「學校에서의 行動修正」, 教育新書 2, 서울: 培英社, 1972.
- , 應用行動 分析의 意味」, 教育新書 80, 서울: 培英社, 1980.
- 李容傑, 「學習의 基礎」, 서울: 培英社, 1976.
- 李元浩, 「教育史」, 서울: 培英社, 1983.
- 李恩泰, 「法學概論」, 서울: 東海堂, 1954.

- 李載昌. “心理學的 側面에서 본 體罰論,” 새교육통권 346호, 서울특별시교육연구원, 1983.
- 李忠元. 「教育心理」. 서울: 學文社, 1976.
- 田英吉. “國民學校에 있어서의 아동體罰에 대한 精神衛生學的 研究.” 論文4輯. 마산교육대학, 1973.
- 鄭琴仙. “體罰의 教育學的 考察,” 碩士學位論文. 경북대학교교육대학원, 1976.
- 鄭東仁. “教育權과 教育圈.” 教育研究 5(4). 1972.
- 鄭範模. 「教育和 教育學」. 서울: 培英社, 1978.
- 鄭元植. 「靑少年指導: 可能性的 探究」教育新書 50. 서울: 培英社, 1977.
- 鄭元植·李相魯外. 「現代教育心理學」. 서울: 教育出版社, 1977.
- 鄭鎮坤. “倫理的, 教育的 概念으로서의 罰.” 碩士學位論文. 서울대학교대학원, 1978.
- 車京守. “自己訓練과 體罰의 逆機能,” 학생지도 제18호, 서울특별시교육연구원, 1976.
- 崔鍾玉. “학교현장교육에서의 체벌문제,” 새교육통권 346호, 대한교육연합회, 1983.
- 崔正熏. 「知覺心理學」. 서울: 乙酉文化社, 1972.
- 鈴木清. 「教育心理學」. 東京: 日本文化科學社, 1985.
- 沖原豐(日本)·朴俊熙譯. 「學校體罰」行動指導實際의 東西比較 II. 서울: 正民社, 1982.
- Kneller, G. F., ·金恩雨譯. 「現代教育哲學」. 서울大學校出版部, 1971.
- Peters, R. S., ·李琪雨譯. 「倫理學과 教育」. 서울: 教育科學社, 1984.
- Rousseau, J. J., ·金坪玉譯. 「에밀」. 서울: 集文堂, 1973.
- Ausbel, D. P. Educational Psychology: A Cognitive View. N. Y: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1968.
- Bruner, J. S. Toward a Theory of Instruction. Cambridge, Massachusetts: The Harvard University Press, 1966.
- Cubberley, E. P. A Brief History of Education. Boston: Mifflin Co., 1922.
- Gribble, J. Introduction to Philosophy of Education. Boston: Allyn and Bacon, 1969.
- Hurlock, E. B. Child Development. N. Y: McGraw-Hill Book Co., 1950.
- Marshall, J. D. Punishment and Education, Educational Theory 25(2), 1975.
- Neil, A. S. Summerhill: A Radical Approach to Child Rearing. New York: Hart Publishing Co., 1960.

Sears, P. S. and Hilgard, E. R. Theories of Learning and Instruction. Chicago : The University of Chicago Press, 1964.

Solomon, R. L. Punishment. American Psychologist, 1964.



Abstract

A Study on the Punishment's Educational Effect.

Song Won-sil

Educational Administration Major

Graduate School of Education Cheju National University

Chjeju, Korea

Supervised by Professor **Heo Chul-soo**

1. The purpose of this Study.

A punishment has been from ancient time to the present used as a means for the disciplinary purpose on the very spot of educational practice. As a matter of fact, such a punishment as used for a disciplinary means at school we are unable to refrain from within a short span of time without the general reform of the current educational system. In accordance, this study aims at presentation of the ways to minimize the ill results likely to derive from the punishment, and to bring forth a productive educational effect.

2. This Study Contents are :

- a. to define the conception of the punishment and thus illustrate the punitive patterns and methods,
- b. to search for the history and trends of the punishment in Korea and many countries in the world,
- c. to argue the reason for the punishment and its justification,
- d. to grasp educational problems with an analysis of positive or negative views on the punishment,
- e. and finally to make clear the fact that the punishment would produce the educational significance and effect.

3. The Definition of punishment.

The punishment can be expressed in many ways but, according to the educational

practitioner and theorist, it is defined as a means to lessen the frequency of negative responses or to set right the undesirable behavior to the desirable one by means of generally exerting an intentional pains on the individual who commit a negative attitude

4. The diverse views upon the punishment.

- a. Historically the punishment is not accepted as it would provoke ill effect, when unduly inflicted, but this doesn't mean that all punitive measures are completely negated.

It is commonly used for the disciplinary means across the ages and countries in the world.

- b. The reason for the punishment, in other words, its justification can be placed upon the merits to prevent or correct the student's delinquency in psychological and ethical perspective.

- c. Seen from educational view, the punishment itself is a means, not purpose. It is intended to give rise to the internal motivation, inducing the undesirable behavior toward the desirable.

Therefore, the morality like student's autonomy and responsibility cannot be otherwise developed where—as it is effective with a certain proper punitive measure.

5. Conclusion.

Based on the study so far carried on, several ways to make the punitive measure educationally effective, when used for the student's discipline, are suggested as following,

- a. The punishment would be effective when a mutual trust is built up between the teacher and the student.
- b. it is most effective only when it is imposed in absolute need.
- c. it is effective when one can see oneself why such punitive measure should be taken.
- d. it should not be sentimentally inflicted.
- e. it should be imposed only on that ill behavior.
- f. it is important to keep it out to the end when it is inflicted.

- g. it should not be inflicted in the public.
- h. it is desirable to prick rather than for long pains.
- i. it should be different depending upon the individual character.

