

학교폭력에 대한 기독교교육적 실천방안
: 회복적 정의를 중심으로

김세광 (고신대학교)

박소영 (명지대학교)

I. 서 론

학교폭력의 문제는 더 이상 ‘학교’라는 공간에서 일어나는 학생들만의 문제가 아니다. 학교폭력이 유발하는 다양한 문제는 이제 사회적 문제이며 타인의 일이 아닌 우리 모두의 고통이 되었다.

청소년 폭력예방 재단(2013; 이하 청예단)이 발표한 ‘2012년 전국 학교폭력 실태 조사’¹⁾에 따르면 학교폭력 피해로 인한 자살생각의 경우 44.7%로 조사되어 학교폭력 피해자 10명 중 4.5명이 피해 후 자살을 생각해 본 경험이 있는 것으로 나타났다. 이는 2011년 실태 조사에서는 31.4%가 자살생각을 해본 적이 있다고 한 것 보다 무려 13.3%나 증가한 것으로 학교폭력으로 인하여 자살을 생각하는 청소년이 늘어나고 있음을 알 수 있다.

학교 폭력이 가진 기본적인 특성 중에는 상대에게 상처를 주기 위해 정서적, 신체적으로 고통을 주려는 ‘의도성’을 볼 수 있다. 상대가 고통 받는 것을 보면서 즐거움을 느낀다는 것이다(Coloroso, 2003; 김규태 외, 2013, 재인용). 실제로 학교폭력의 원인 중에 상당한 부분을 차지하는 것이 ‘재미’ 혹은 ‘장난’이다. “학교폭력 피해를 준 이유로 ‘장난’(33.1%)이 2011년에 이어 2012년에도 여전히 1순위로 조사되어 학교폭력이 범죄라는 심각성을 모르고 있는 경우가 많았다(청예단, 2013: 20).” 타인의 고통을 즐거움으로 여기는 학교폭력은 인간의 죄성이 극대화된 비참한 현상이라고 볼 수 있다.

“다음으로 ‘오해와 갈등’ 18.4%, ‘상대방 학생이 잘못해서’ 17.3% 등의 순으로 학교폭력 가해 이유라 응답했다.” 청소년들의 의사소통 능력과 갈등조절 역량이 부족하다는 것을 보여 주는 것이다(청예단, 2013: 20).

고통을 느끼는 사람의 고통에 온전히 참여할 수 있는 사람은 없다. 각 사람이 느끼는 그 사람만의 고통의 깊이가 다르기 때문이다(Wolterstorff, 1987; 박혜경 역, 2003: 123). 비록 타인의 고통을 온전하게 알지 못한다 하더라도 “즐거워하는 자들과 함께 즐거워하고 우는 자들과 함께 울라(롬 12: 15)”는 성경적 실천 방안이 필요하다.

공교육과 청소년들의 처절한 울부짖음에도 무관심한 채 예수그리스도의 이름으로 나서지 못하고 있는 상황에서 기독교 교육은 어떤 방식으로 실천할 것인가? 우리 시대의 청소년 그리고 그들의 부모와 지역의 공동체는 다양한 고통에 시달리고 있다. 오늘의 고통은 근본

1) 학교폭력예방재단 교육센터 / 학교폭력관련자료

http://edujikim.com/customercenter/board/default/view_b.asp?intBbsSeq=8&Page=1&intArticleSeq=80259

2013. 10. 04

적으로 죄와 허물에서 비롯되었다. 이런 상황 가운데서 우리는 참된 위로자이신 그리스도를 바라보아야 할 것이다(Abraham Kuype, 1991; 2005: 29). 우리 청소년들이 진정한 평화와 화해를 경험하기 위해서는 기독교 세계관을 토대로 한 기독교 교육적 실천이 요구된다. 더 이상 인식론적인 담론만을 펼치고 있어서는 안 되는 상황이다.

한국청소년정책연구원이 2011년에 실시한 “아동·청소년 민주시민역량 국제비교 및 지원체계 개발연구2)”의 결과에서 보면 우리나라 청소년들의 민주시민 역량의 문제점을 볼 수 있다. 계층과 학교유형별 불균형 현상과 이론과 실천의 불균형이 청소년 민주시민 역량의 문제점으로 나타난 것이다(장근영·박수익, 2011). 민주시민에 대한 인식적인 영역에서는 최상의 수준이지만 실제 시민활동에 참여하는 비율은 세계에서 가장 낮은 것이다. 이러한 결과는 대한민국의 청소년들은 인식적 측면과 실천적 측면에서 상당한 차이가 있음을 보여준다. 기독교 세계관의 진정한 의미는 인식의 수준에서만 머무르는 것을 뜻하지 않고 세상을 변혁하는 것이며, “기독교 교육”이 ‘교육학’이라는 관념을 넘어서 현장성을 가지고 있는 것은 하나님의 정의를 실천하기 위해서이다.

앞서 청소년의 민주시민역량 국제비교 연구에서 보듯 한국사회의 청소년의 민주시민 실천역량이 최하위라는 것은 아직 민주주의가 정착되지 못하고 있다는 것을 보여준다. 민주주의가 올바르게 작동되어 정의가 바로 서고 약자들이 보호받을 수 있도록 하는 것이 기독교적 세계관 운동의 중요한 부분이다(손봉호, 2012: 5). “민주시민역량은 독립된 개인으로서가 아니라 공동체의 구성원으로서 생활하는 것이다. 공동의 목적 달성을 위해 타인과 협력하고 갈등을 관리하는 능력을 포함하고 있기 때문에 공동체 발전에 기여하는 역량이라고 할 수 있다(장근영·박수익, 2011).” 평화가 구체화 되고 실체가 되기 위해서는 개인의 내적인 힘만으로는 불가능하다. 사회를 구성하는 구성원 전체가 정의와 평화를 위해 노력해야 하며 그 가치를 추구해야 한다. 사회가 정의롭지 못하면 개인은 정당한 권리를 실질적으로 누릴 수 없다(김현정·유재봉, 2013: 60). 국가와 사회가 정의를 추구하지 않는다면, 학교를 운영하는 운영진들의 가치가 정의롭지 못하다면, 학생들의 부모들의 양육방식이 정의롭지 않다면, 학생 개인의 권리와 정의를 보장받기 어렵다. 이 같은 공동체적 상호작용을 알아야 올바른 방향으로 학교폭력을 해결할 수 있는 것이다.

청소년이 국가나 사회의 구성원으로서 건강하고 행복하게 살기 위해서는 공동체적 협력이 필요하다. 청소년이 소속된 지역사회가 함께 그들의 올바른 성장과 공동체의 정의 실현을 위해 노력해야 하는 것이다. 아브라함 카이퍼(Abraham Kuype, 1991; 2005:29)는 기독교와 사회문제는 불가분의 관계라고 했다. 이를 위한 실천적 기독교교육 접근 방안으로 회복적 정의를 제시하고자 한다. 회복적 정의는 신약에서 그리스도가 범죄에 대한 ‘회복적 대응’을 하는 것에서부터 근간을 찾을 수 있다. 이것은 구약의 정의를 무시하는 것이 아니라 변화된 정의의 모습을 보여주는 것이다(Howard Zehr, 1990; 2011). 회복적 정의가 요구하는 바는 가해자로 하여금 자신이 저지른 범죄를 이해하고 인정하여 비록 불안전하거나 상징적이더라도 그러한 잘못을 바로잡을 수 있는 조치를 취하는 것이다. 가해자가 자신의 행동이 피해자에게 어떠한 영향을 미쳤는지 이해하지 못하거나 혹은 피해를 회복하지 못하면 진정한 의미에서의 사회복귀가 이루어질 수 없다. 그러한 회복의 과정에서 공동체의 적

2) 이 연구는 한국청소년정책연구원과 한국교육개발원은 공동으로 참여한 국제비교연구 결과이며 국제교육성취평가협회(IEA)에서 2009년에 실시한 국제시민교육 및 시민의식조사 ICCS(International Civic and Citizenship Education Study)를 분석한 것이다. 38개국에서 총 5,215개 학교가 참여하였고, 참여 학생들은 중학교 2학년 140,650명이었으며, 평균연령은 14.4세였다.

극적인 지원과 참여가 반드시 필요하다. 공동체는 피해자와 가해자가 화해할 수 있도록 적극적으로 지원하고 도와야 한다(이종원, 2011). 이 같은 공동체의 회복을 통해 진정한 평화를 경험할 수 있는 것이다. 심각한 사회문제인 학교폭력은 인식론적인 ‘살롬’을 넘어 실천적 접근의 ‘살롬’을 통해 진정한 변혁을 기대해 볼 수 있을 것이다(Wolterstorff, 1983; 2007).

본 논문의 목적은 현재 사회문제의 가장 큰 갈등과 문제를 일으키고 있는 ‘학교폭력’을 기독교 교육의 관점에서 접근하여 실제적인 방안을 모색하는데 있다.

이를 위해 철학적, 인식적 접근보다 실제적인 예방과 대안이 될 수 있는 ‘회복적 정의’와 ‘회복적 학생생활지도’를 제시하여, 학교폭력에 대한 기독교 교육적 접근과 실천이 가능함을 모색해 보고자 한다. 이를 통하여 기독교적 평화교육의 새로운 장을 마련하고자 한다. 회복적 정의가 기독교적으로 혹은 기독교 교육적으로 의미 있는 방식인지에 대한 함의는 윌터스토르프의 관점을 중심으로 살펴보았다.

II. 학교폭력의 개념과 현황

1. 학교폭력의 개념

학교 내 다양한 갈등유형들 가운데 특히 심각성이 높고 피해자-가해자 대립 속에서 해결하기 어려운 것이 학교폭력에 따른 갈등문제이다. 학교폭력 해결을 위한 다양한 대책들이 마련되고 있지만, 오늘날 학교현장에서 학교폭력은 여전히 긴급하고 심각한 문제로 남아있다(서정기, 2011: 2).

최근 청소년의 학교폭력이 심각한 사회문제로 불거지면서 국민적 관심과 우려도 높아지고 있다. 청소년의 학교폭력이 종전에는 일부 학생들의 일시적인 일탈행동 정도로 치부되어 왔지만, 그 양상이 갈수록 흉포화, 교묘화되고 있을 뿐만 아니라, 저연령화, 집단화, 그리고 광역화되고 있는 추세마저 보이고 있다. 또한 학교폭력이 과거에는 주로 물리적 폭력을 수반하는 위압적 태도, 폭행 등을 통하여 피해학생들에게 금품을 갈취하는 사례가 주종을 이루었지만, 최근에는 학교폭력이 물리적 폭력을 넘어 다수의 학생이 한 학생을 지속적으로 괴롭히는 집단적·정신적 괴롭힘으로 이어지는 추세를 보이고 있다(김창군·임계령, 2010: 175). 이로 인해 스스로 목숨을 끊는 학생들이 줄을 잇고 있다. 지속적인 괴롭힘, 따돌림 등 학교폭력으로 인한 심리적 고통을 견디지 못한 채 자살을 생각하는 청소년들은 아무에게도 말하지 못하고 혼자만 아파하는 경우가 많다(청소년폭력예방재단, 2013: 2).

학교폭력이란 ‘학교’와 ‘폭력’이라는 용어의 결합으로서 ‘학교’의 의미는 학교 주변을 중심으로 일정한 거리 이내에 위치한 지리적·공간적 장소를 지칭하는 것이며(김창군·임계령, 2010: 175), ‘폭력’은 다른 사람에게 상해나 피해를 입히기 위해 사용되는 물리력을 지칭하지만, 자신의 이익을 관철시키기 위한 힘과 권력의 부당한 사용도 폭력의 의미에 포함될 수 있다. 따라서 폭력에는 단순한 물리력의 행사로 인한 신체적 피해 뿐만 아니라(박상도, 2001: 7), 정신적인 것도 포함하고 있다(이상원·이승철, 2006: 6). 즉 “학교폭력이란 학교 내외에서 학생을 대상으로 발생한 상해, 폭행, 감금, 협박, 약취·유인, 명예훼손·모욕, 공갈, 강요·강제적인 심부름 및 성폭력, 따돌림, 사이버 따돌림, 정보통신망을 이용한 음란·폭력 정도 등에 의하여 신체·정신 또는 재산상의 피해를 수반하는 행위를 말한다(학교폭력예방 및 대책에 관한 법률 제2조).”

장금순(2005)은 학교폭력의 유형을 신체적 폭력, 언어적 폭력, 심리적 폭력, 집단 따돌림, 금품갈취 등 5가지 유형으로 나누고 있다.

신체적 폭력이란 신체적 고통이나 상해를 가할 의도나 그러한 의도가 있다고 인식되어진 행위를 말한다. 즉, 폭력 대상이 된 학생 또는 학생들에게 직접적으로 물리적인 힘을 가하는 것을 의미한다. 구체적으로는 주먹으로 때리거나 발로 차기, 찌르고 목 조르는 행위, 꼬집기, 손가락 뒤로 꺾기 등과 같이 자신의 신체의 일부분을 사용하는 폭력이 있고, 또한 각종 칼, 컴퍼스, 몽둥이, 파이프 등 물리적 도구를 이용하여 상대방에게 피해를 가하는 폭력이 있다. 이러한 신체적 폭력은 법적으로는 폭행에 해당하고 물리적 및 신체적 폭력은 언어적, 심리적 폭력과는 달리 조직적으로 폭력적인 성격이 강하기 때문에 싸움으로 발전되는 경우가 많다.

언어적 폭력은 학교폭력의 가장 일반적인 형태로서 상대방을 놀리거나 비꼬는 행위, 욕설을 하거나 단점을 말하는 행위 등을 통하여 괴롭히는 폭력을 말한다. 즉 언어적 폭력은 상대방이 매우 민감한 반응을 보이는 신체상의 특징이나 약점, 출신성분 나아가서는 행동 또는 성격상의 약점을 이용하여 별명을 부르거나, 놀리고 조롱함으로써 피해학생의 자존심을 상하게 하여 정신적 피해를 주는 행위로 정의 된다. 언어는 상대방에게 미치는 영향이 다소 미묘한 점이 있어서 폭력으로 규정하기가 곤란한 경우도 있다. 그러므로 언어의 사용이 상대방에 대한 폭력으로 규정되기 위해서는 적어도 부분적으로 특정한 요소를 가지고 있어야 한다. 즉, 언어폭력에 고통을 주려는 의도가 있고, 상대방에게 미치는 부정적 영향이 강하고 지속적이며, 다른 사람들에게 힘을 실어주기 위하여 사용된다. 이러한 언어폭력은 피해자의 약점을 공격하고 피해자에게 소외감이나 노출된 느낌을 주도록 하며, 상승작용을 일으켜서 신체적 피해를 가져올 수 있다.

심리적 폭력은 언어적, 상황적 협박과 강요, 고립시키거나 모욕을 주는 일, 두려움을 주는 일, 좌절감을 주는 일 등이 해당되며, 거부하기, 겁주기, 무시하기, 따돌리기 그리고 타락하도록 만드는 행위 등도 포함된다. 즉, 심리적 폭력은 학교에서 발생하고 있는 친구들의 집단 따돌림, 위협, 공갈, 욕설과 같은 행위를 의미한다. 또한 심리적 폭력은 체계적으로 피해자를 움츠러들게 하며 의도적이거나 또는 무의식적으로 행하여 질 수 있지만 이것은 자체가 하나의 사건이 아니라 항상 행동의 한 과정에서 일어난다. 또 심리적 폭력은 피해 상대방이 스스로 가치가 없다고 생각할 정도로까지 자아개념이 위축되도록 의도 되어 있다. 집단 따돌림은 한 집단의 소속원 중 자기보다 약한 상대를 대상으로 또는 집단이 암묵적인 규칙을 어긴 자를 대상으로 여럿이 함께 또는 개인이 돌아가며 신체적, 심리적 공격을 지속적으로 가하여 반복적으로 고통을 주는 행위'를 말한다. 일본의 '이지메'에서 비롯되었는데, '이지메'란 놀림, 학대의 뜻으로 일본에서는 사회적으로 동료, 학우에 의한 따돌리기, 구타 등의 집단적인 학대 행위를 일컫는 말이다. 우리나라에서도 왕따, 은따(은근히 따돌리는 것), 전따(전교생이 따돌리는 것)라는 용어로 등장하여 학교 내에 집단 따돌림이 심각해져 가는 것을 볼 수 있다. 집단 따돌림의 유형으로는 소외형 따돌림, 모함형 따돌림, 경멸형 따돌림, 협박형 따돌림, 시기형 따돌림, 장난형 따돌림, 무이유형 따돌림, 폭력형 따돌림, 권력형 따돌림 등이 있다.

금품갈취는 학교폭력에서 물질적 이익을 목적으로 이루어지는 폭력이다. 학교주변 폭력문제 중 가장 관심의 대상이 되는 것 중의 하나로 1970년대 이후 계속적으로 학교주변의 불량배들에 의한 금품갈취가 주요한 사회문제로 인식되고 있다. 사람을 공갈하여 재물의 교부를 받거나 재산상의 불법한 이익을 취득하거나 타인으로 하여금 이를 얻게 함으로써 성립

되는 범죄로 돈이나 시계, 운동화, 옷, 카세트 등의 금품을 직접적으로 빼앗거나 다른 학생을 시켜서 빼앗는 간접적인 것 까지도 포함하는 개념이라 할 수 있다.

학교폭력은 공격적이고 의도적으로 괴롭히는 행동으로, 반복적이고 지속적인 경향을 가지며, 자신보다 육체적으로 혹은 심리적으로 약자라고 인식될 때 행해지는 힘의 불균형에 의한 관계로 때로 분명한 이유없이 행해지기도 한다(Olweus, 1997 ; 염영미, 2012: 6 재인용).

우리사회는 수단과 방법을 가리지 않고 남보다 앞서야 하고, 빨리 도달해야 하며, 강력한 힘과 권력을 발휘해야 한다는 잘못된 생각이 사회전반에 팽배하여 학생들도 죄의식과 죄책감이 전혀 갖지 않고 무의식적으로 흥미위주의 폭력에 빠져 들어가고 있다. 이처럼 학교폭력은 강자나 권위에 대한 저항이라기보다는 의존대상에 대한 플레이적 또는 불만 발산적인 공격반응이라 할 수 있는 점에 주목할 필요가 있다. 따라서 학교폭력은 더불어 사는 공동체 의식의 결여와 정서 생활의 불안을 초래하게 되었다(장금순, 2005: 14).

학교폭력의 성격이 비행의 차원을 넘어서 내용인 잔인하고 집요해서 범죄수준에 이르고 있고, 보편화되면서 다수의 학생들이 이를 심각하게 생각할 뿐만 아니라 심리적으로 위협감을 느끼고 있으며, 6개월 이상 지속되는 학대성 폭력으로 복합외상을 초래하여 피해학생들의 심각한 정신장애 뿐 만 아니라 자살로까지 이어지고 있다. 그러나 학교 폭력에 대해 학생들이 적극적으로 보고하지 않기 때문에 정책적으로 아무 도움을 받지 못하고 있으며, 학교 폭력에 대한 학교와 교사들의 은폐와 소극적인 태도로 인해 더 큰 폭력을 야기하고 있다. 또한 학교폭력을 가해자 처벌과 당사자간 합의 위주의 단기적 해결방법으로 대처하기 때문에 근본적인 문제해결에 접근하지 못하고 있으며, 학교 폭력에 대한 구체적이고 체계적인 예방 교육과 상담이 실행되지 못하고 있는 실정이다(강경미, 2011: 87). 더구나 학교폭력 발생의 구조적, 근본적 문제해결 없이 개인에 대한 상담만으로는 재발을 방지하고, 피해자를 보호하고 가해자의 행동을 교정하기는 어렵다. 따라서 근본적 문제해결을 위해서는 사건으로 인한 피해와 그에 따른 폐해를 해결하고 교육적 차원에서 당사자들이 화해하게 하고, 이들의 삶을 회복하도록 하는 복합적이고도 종합적인 개입이 요청되고 있다(서정기, 2011: 9).

학교는 일정한 지역을 기반으로 교육이라는 공동의 목적을 공유하는 집합이자 공동체로서의 특성을 지닌 사회적 제도이고 조직이다. 즉 교사와 학부모, 지역사회가 상호 긴밀한 관계 속에서 학생들의 올바른 성장을 지원하도록 설계된 제도이다. 따라서 학교가 교육적 책임을 다하고, 본연의 역할을 수행하기 위해서는 교육 주체들 간의 신뢰에 바탕을 둔 협력이 중요함에도 불구하고, 교육 주체들 간의 대립과 갈등, 이로 인한 불신으로 오늘날 학교교육의 기능은 더욱 약화되고 있다. 따라서 갈등을 처리하는 것만이 아니라 갈등으로 인해 대립하고 반목하는 공동체를 원상회복시키는 것 또한 학교의 중요한 역할이다(서정기, 2011: 1).

2. 학교폭력의 현황

청소년폭력예방재단(청소년폭력예방재단, 2013)에서 초등학교 4학년부터 고등학교 2학년까지의 학생 5,530명을 대상으로 실시한 학교폭력 실태조사에 의하면, 최근 1년간 학교폭력이 얼마나 자주 일어나는가에 대한 질문에 '일어난다' 26.9%, '자주 일어난다' 8.9%로 35.8%의 학생들이 학교폭력이 일어난다고 여겼다. 2011년도 '전국 학교폭력 실태조사'에서

는 24.4%로 2011년에 비해 학생들은 학교폭력이 더 많이 발생한다고 인식하는 것으로 나타났다.

2012년 학교폭력 피해율은 12.0%로 2011년 18.3%에 비해 감소한 것으로 조사되었다. 그러나 2011년에 비해 2012년에는 학교폭력 피해 후 고통정도의 경우 33.5%에서 49.3%로 높아져 피해 청소년들의 심리적 고통은 과거에 비해 더욱 증가한 것으로 밝혀졌다. 이는 학교폭력이 양적으로 다소 감소하였으나, 질적으로 학생들이 체감하는 학교폭력은 심각해졌음을 의미한다. 따라서 단순히 수치가 떨어졌기 때문에 학교폭력이 줄고 있다고 보기 보다는 학교폭력의 실상에 대한 경각심을 가져야 한다. 또한 학교폭력 심각성에 대한 질문에서 40.8%로 나타나 학생들은 학교폭력이 심각하다 여기고 있는 것으로 드러났다. 특히 24.4%의 학생들이 '집단따돌림'을 가장 심각하다고 응답하였으며 '신체폭행'의 경우 23.3%의 학생들이 심각하다고 응답하였다.

그리고 학교폭력을 경험한 학생들 중 44.7%가 폭력의 고통으로 인해 자살을 생각해 본 적이 있었다. 이는 2011년 31.4%에 비해 13.3% 증가한 수치로 최근 자살이라는 극단적인 생각을 하는 청소년들이 점차 많아지고 있음을 알 수 있다. 따라서 적극적인 사회안전망 확충이 시급히 요구되는 시점이다.

학교폭력 피해 이후 가해학생에게 복수를 하고 싶은 충동을 느낀 적이 있는지에 대한 질문에 70.7%가 있었다고 응답했다. 즉, 피해학생 10명중 7명은 모욕감, 분노, 억울함, 증오 등으로 학교폭력 피해에 대한 보복 심리를 가지고 있는 것을 의미한다. 이 같은 복수충동은 가해학생에 대한 보복 심리 및 행동으로 이어져 또 다른 학교폭력을 발생시킬 수 있다. 또한, 복수 충동이 해결되지 못했을 경우 보복폭행, 우울, 자살 등과 같은 심각한 위기를 초래 할 수 있다. 또한 학교폭력 피해를 당한 후 등교거부 충동을 가진 학생이 39.3%로 학교에서 많은 시간을 보내야 하는 학생이 등교거부 충동을 느껴 학교생활의 어려움을 가지는 심각한 양상을 보여준다.

재학 기간 중 학교폭력 경험이 있다고 응답한 학생 중, 처음 학교폭력 피해경험시기에 대한 질문에 초등학교 저학년(1-3학년)의 경우 30.5%, 고학년(4-6학년)은 47.8%로 총 78.3%가 초등학교 때 학교폭력 피해를 경험한 것으로 나타났다.

실태조사 전체 응답자 중, 학교폭력 피해와 가해를 모두 경험한 학생은 전체의 5.1%로 조사되었다. 특히 이들 중 피·가해경험을 셀수 없이 경험한 학생이 5.6%로 나타나 그 심각성을 더했다.

학교폭력 피해유형을 분석한 결과 '욕설이나 모욕적인 말을 들었다'가 27.3%로 가장 많았으며, 다음으로 '맞았다' 18.0% 등의 순으로 조사되었다. 한편 '욕설이나 모욕적인 말을 들었다'와 더불어 '말로 헐박이나 위협을 당했다'는 응답이 전체의 41.2%로 최근 청소년들 사이에서 언어를 이용한 욕설, 모욕 등의 학교폭력이 심각해짐을 알 수 있다. 신체폭력, 금품갈취 등의 드러난 학교폭력 뿐만 아니라 언어폭력과 같이 보이지 않는 학교폭력에 대한 경각심이 필요한 시점이다. 청소년들에게 올바른 언어문화가 자리 잡을 수 있도록 대책마련과 실행이 시급하다.

학교폭력 피해 후 도움을 요청하지 않는 학생은 33.8%로 나타났다. 이들 중 학교선생님에게 도움을 요청하는 경우는 26.6%, 부모님께 알려 도움을 요청한 경우는 24.0%로 조사되었다. 한편 도움의 효과성을 묻는 질문에 '도움이 되었다'고 응답한 학생은 27.9%, '도움이 되지 않았다'고 응답한 학생은 41.8%로 나타나 실질적인 도움을 받지 못하고 있음을 반증하는 결과라 할 수 있다.

학교폭력을 목격한 적이 있는 학생은 전체의 41.7%로 나타났으며, 그 학생 중 목격 후, 모르는 척 한 학생은 44.5%로 나타났다. 즉, 학교폭력의 방관자는 절반가량을 차지했으며, 이들에게 목격 후 적극적인 대처가 중요함을 인식시켜줄 필요가 있다. 이들에게 방관이유에 대해 '같이 피해를 당할까봐'라 응답한 학생은 30.6%로 가장 높게 나타났다. 이는 학교폭력 예방 및 근절을 위해 학교폭력 목격자에 대한 보호체계 마련이 시급함을 뜻하며 나아가 방관자를 방어자로 만드는 변화의 움직임이 필요함을 시사한다. 학교폭력 피해 시 도움을 요청하지 않은 이유를 분석한 결과 '일이 커질 것 같아서'라는 응답이 29.8%, '이야기해도 소용없을 것 같아서' 25.8%의 순으로 나타났다. 학교폭력 목격한 학생을 바탕으로 어떠한 느낌이 들었는지 질문에 '왜 똑부러지게 대처하지 못하는지 답답하다'라고 응답한 학생은 25.7%로 나타났으며, '도와줄 수 없어서 무기력하다'라고 응답한 학생은 21.0%로 조사되었다. 학교폭력을 목격하고 답답하다고 느끼거나 무기력하다고 느끼는 방관자들을 대상으로 피해학생을 도울 수 있는 조력자로 만드는 교육 및 인식전환이 필요하다.

학교폭력이 일어나는 장소와 시간에 대한 문항에 '학교 교실'이라고 응답한 학생은 전체의 50.0%로 나타났으며, 학교폭력 피해를 경험한 시간은 '쉬는시간'이라고 응답한 학생이 48.9%로 가장 많았다.

학교폭력을 당한 공간에 대한 질문에 '사이버 공간'이라고 응답한 학생이 8.4%로 나타났으며, 심각하다고 생각하는 학교폭력 유형에 대한 질문결과 사이버폭력이라고 응답한 학생은 2011년 1.8%이었으나 2012년 4.7%로 나타나 학생들이 사이버공간 상의 학교폭력의 심각성을 인식하고 있음을 알 수 있다.

최근 1년간 학교폭력 가해 후 일어난 일로 '아무 일도 일어나지 않았다'고 응답한 학생은 27.6%로, 정부의 지속되는 대책마련에도 불구하고 현장에서는 적절한 조치가 이루어지지 않고 있음을 알 수 있다. 즉, 공정하고 일관된 조치 필요하다.

학생들이 응답한 학교폭력 가해 이유를 살펴보면 '장난'(33.1%)이 2011년에 이어 여전히 1순위로 조사되어 학교폭력이 범죄라는 심각성을 모르고 있는 경우가 많았다. 다음으로 '오해와 갈등' 18.4%, '상대방 학생이 잘못해서' 17.3% 등의 순으로 학교폭력 가해 이유라 응답했다. 최근 청소년들이 또래와의 관계에서 의견 차이로 발생하는 갈등을 적절하게 조율할 수 있는 능력이 부족함을 짐작할 수 있다.

학교폭력 가해행동을 그만 둔 이유를 묻는 질문에 '스스로 나쁜 행동임을 알게 되어서'라고 응답한 학생은 전체의 48.5%로 나타나 다른 학생을 가해하는 행위가 범죄임을 스스로 깨우치게 하는 것이 무엇보다 중요함을 알 수 있다.

학생들에게 '학교폭력 예방 및 대책에 대한 법률'에 대한 인식에 대해 질문한 결과 '전혀 모른다'라고 응답한 학생은 9.1%, '모른다'라고 응답한 학생은 25.8%로 총 34.9%로 나타나 학교폭력에 관련 법률에 대해 인식하고 있는 비율이 낮았다. 또한 정부가 학교폭력을 4대 악(惡)으로 정하고 추진한 대책 중 전문상담교사, 학교폭력 전담경찰, CCTV에 대하여 질문한 결과, 전문상담교사가 학교폭력 예방에 도움이 된다고 생각한 학생은 28.4%, 학교폭력 전담경찰이 도움이 된다고 생각한 학생은 30.3%, CCTV가 도움이 된다고 생각한 의견은 23.2%로 조사되었다.

II. 학교폭력에 대한 기독교적 접근

1. 니콜라스 윌터스토프의 관점

기독교적 교육의 목적은 우리가 처한 시대적 상황과 맞부딪치며 늘 새로워져야 한다. 소수의 승자를 위한 학교교육, 배움의 기쁨이 사라져버린 공부, 표피적 흥미만을 추구하는 사회문화로 대변되는 작금의 우리시대적 상황에서 기독교교육은 이 시대에서 추구해야 하는 바가 무엇인지를 진지하게 고민해야 한다. 이러한 방향성 혼돈의 교육적 상황 속에서 기독교교육에 대해 새로운 방향을 제시해 주는 인물이 니콜라스 월터스토프(Nicholas Wolterstoff)이다(강영택, 2008: 194).

그는 기독교 학교의 교육과정 구성에서의 가장 기본적인 원리로 하나님의 백성들의 소명(calling) 즉, 복음 전파의 소명, 자유와 평화를 위한 활동의 소명, 인간의 삶 속에서 샬롬(shalom)을 증거 하는 소명 등을 제시하였다(신영순, 2004: 2). 월터스토프가 그의 평화사상의 핵심으로 삼는 히브리어 “shalom”은 온전함, 건강, 안녕, 평안, 기쁨 등의 의미를 지닌다. 월터스토프는 이러한 샬롬의 의미를 신과의 관계 정상화 뿐만 아니라 자기 자신, 다른 인간, 자연과의 관계로까지 확장시킨다. 즉, 총체적인 관계의 화해와 회복을 의미한다. 인간에게 적대적 관계와 폭력은 샬롬을 지향하는 온전한 세계를 실현함으로써 자신과 타인의 상생과 공존의 최고의 상태로 전환될 수 있다(김현정.유재봉, 2013: 37).

이러한 샬롬의 전제조건은 정의이다. 기쁨과 떨림과 환희가 있는 샬롬은 정의로운 상태 하에서만 가능하다(Monsma, 1992: 243; 신영순, 2004: 53 재인용). 정의(justice)는 주로 사회적 관계와 관련되며, 사회적 구조 속에서 착취와 그로 인한 혈벗음을 만들어내는 불공정한 관계 구조의 청산을 의미하는데 비해, 의(righteousness)는 단지 개인의 관계에 국한하여 그릇된 일을 피하고 올바른 일을 추구하는 인격적 특징으로 보는 경향이 있다(김현정.유재봉, 2013: 37).“

강영택(2008)은 월터스토프의 교육사상을 정의를 위한 교육, 기쁨과 감사를 위한 교육, 애통을 가르치는 교육이라고 하였다.

월터스토프가 중요하게 주장하는 정의는 사람들이 그들에게 주어진 기본적인 권리를 누리는 것을 일컫는 “기초적 정의(Primary justice)”로 종종 사회정의라 불리는 것과 유사하다. 그는 그리스도인들이 정의를 기초적 정의가 아닌 보응적 정의로 이해하기 때문에 오늘날 정의의 중요성이 약화되고 있다고 설명한다(강영택, 2008: 199-200).

월터스토프의 정의는 사실상 권리와 동일한 현상이다. 왜냐하면 모든 사람이 자신의 권리를 향유할 수 있을 때 그 사회는 정의로운 사회라고 말할 수 있기 때문이다(신영순, 2004: 53). 그중에서도 생계유지의 권리는 인간의 가장 기본이 되는 권리라고 말한다. 그런데 한 사람의 권리는 다른 사람에게 의무, 즉 책임을 지운다. 그래서 사람들은 “사람들에게서 그들이 마땅히 누릴 유익을 빼앗아서 안 될 의무, 그들이 그 유익을 빼앗기지 않도록 보호할 의무, 그런 일이 발생할 경우 그 빼앗긴 자를 도울 의무(Wolterstoff, 2007: 174; 강영택, 2008: 201 재인용)” 등을 지닌다.

기존의 교육 관점에서는 책임과 의무, 순종만을 강조했던 것에 비해, 월터스토프는 권리의 개념을 강조하였다. 이것은 의무와 책임을 법적이고 강제요소로서가 아닌 모든 사람의 권리에 대한 존중과 인류공동체를 위한 자연스러운 책임으로 확장시킨다. 월터스토프의 정의를 위한 교육을 실현하기 위해서는 다른 사람과의 관계 속에서 인간다운 삶을 위한 윤리적이고 합법적인 권리가 존재해야 한다. 권리를 인정받아도 실제로 향유하지 못한다면 이 법은 공허하다. 그러므로 평화를 위해서는 무엇보다도 권리에 대한 위협으로부터의 보호가 사회적으로 보장되어야 한다. 이처럼 인간다운 삶을 위한 정당한 권리의 누림으로서 정의는

인권의 측면으로도 해석될 수 있을 것이다(김현정.유재봉, 2013: 40-41).

따라서 기독교 교육에서는 이러한 관점에서 정의를 실현하기 위한 교육이 이루어져야 한다. 교육에서 정의에 주목한다는 것은 다른 사람들의 가치에 주의를 기울이는 동시에 다른 사람들을 잘못 대할 수 있는 모든 경우에 주의를 기울이는 것이다. 즉, 기독교 교육은 “정의를 위해 정의롭게 가르치는 것(Wolterstoff, 2006: 23; 강영택, 2008: 202재인용)”이라고 할 수 있다. 학생들에게 정의를 교육한다는 것은 학생들에게 불의에 대한 경각심을 심어주는 것이며, 정의를 추구하려는 경향성을 계발시켜주는 것이라 할 수 있다(강영택, 2008: 201-202).

정의로운 삶의 실천을 위하여 필요한 것은 적절한 인지적 사고들의 형성과 윤리적 인격의 형성이다. 인지적 사고들은 성경을 토대로 하는 기독교적 사회윤리, 세계체제적 이론과 같은 사회에 대한 구조적 분석, 파울로 프레이리의 비판적 의식화에서 보이는 것과 같은 현 세계에 대한 긍정과 부정의 조합 등에 의해 형성될 수 있다. 그리고 윤리적 인격 형성을 위해 월스토프가 제시하는 방법은 “이유제기, 훈계, 모델링, 공감(Wolterstoff, 1980; 강영택, 2008: 203재인용)” 등이다.

기독교학교에서는 학생들로 하여금 그들의 사명을 잘 수행하도록 준비시킬 뿐 아니라 그들이 삶에서 기쁨과 즐거움을 누리도록 안내하는 역할도 해야 한다. 교실과 학교는 교사나 학생 모두에게 과업이 수행되는 장소일 뿐 아니라 기쁨이 경험되는 장소여야 한다(Wolterstoff, 2002: 256; 강영택, 2008: 204 재인용)는 것이다. 왜냐하면 하나님께서 창조된 인간에게 최초로 하신 말씀은 축복이었고, 그러므로 이에 대한 인간의 마땅한 반응은 하나님이 주신 축복을 맘껏 누리며 기뻐하는 것이고, 그리고 축복을 주신 하나님께 감사하는 것이기 때문이다. 그러므로 기쁨을 누리게 하는 교육은 감사를 위한 교육과 바로 연결된다고 할 수 있다(강영택, 2008: 204-205).

기쁨과 감사의 반대편에는 애통이 있다. 월터스토프는 죄로 인해 왜곡되어 있는 이 세상에서 인간은 살림을 온전히 경험할 수 없기 때문에 살림을 위한 교육에는 필연적으로 애통을 위한 교육이 포함된다고 했다. 따라서 살림이 부재한 곳에서 인간이 경험하게 되는 것은 기쁨 대신 고통과 슬픔이므로, 그 고통과 슬픔에 대해 애통한 마음을 품게 하는 것은 기독교 교육의 중요한 한 측면이 되어야 한다는 것이다(강영택, 2008: 208). 인간의 고통으로부터 연유하는 애통의 노래는 이 세상이 하나님의 뜻대로 되지 않음에 대한 정당한 의문이자 하나님의 궁극적 승리에 대한 소망의 표현이다. 그러므로 애통은 죄의 고백으로 대체되거나 인내로 감내해야 하는 어떤 것이 아니라 당당하게 표현되어야 하는 인간적 진실이다. 따라서 기독교 교육은 학생들에게 슬픔과 애통을 가르쳐야 한다. 학생들에게 자신이 주변에서부터 쉽게 만나게 되는 불의의 상황들과 그로인해 고통당하고 슬퍼하는 사람들에 대한 민감성을 갖도록 교육해야 한다. 월터스토프가 주장하는 모든 사람의 권리를 향유하게 하는 교육, 특히 사회적 약자의 권리를 보호하기 위한 교육, 그리고 정의로운 방식으로 하는 교육은 오늘날 우리의 불의한 교육경쟁의 현실을 다시 반성하게 하며, 약자를 배려하는 사회공동체의 형성을 가능하게 하는 대안이 될 수 있다(강영택, 2008: 210-211). 월터스토프가 주장한 정의와 기쁨, 그리고 애통은 오늘날 불의하고 과도한 경쟁으로 인한 고통이 넘쳐나고 타인에 대한 무관심으로 가득한 우리의 교육현장에서 새롭게 회복해야 할 교육적 목표요 가치들이다(강영택, 2008: 214).

오늘날의 한국 교육은 양적 성장주의에 기초한 무한 경쟁의 싸움터로 변질되었다. 그에 따라 학생과 교사, 학부모 모두가 끝이 없는 경쟁의 질서 속에서 빠져 나올 수 없는 비인

간적 구조를 형성하게 되었고, 그로인해 학교 안에 그리고 주변에 폭력이 만연하고 있다. 따라서 사회에서나 학교에서 폭력이 일상화된 비평화적 문화 속에서 상호신뢰와 상호존중의 평화의 문화를 일으키기 위한 교육적 노력이 필요하다(김현정.유재봉, 2013: 34).

2. 회복적 정의의 관점

일반적으로 학교에서 학교폭력이 발생한 경우 이를 처리하는 과정은 대체로 응보적(retributive)패러다임에 따라 피해자에 대한 물질적 보상과 가해학생에 대한 처벌을 중심으로 이루어진다. 피해자 보호와 가해자의 교육적 선도라는 목표를 가지고 학교폭력 대응체계가 구성되어 있기는 하지만, 실제 학교에서의 처리 과정은 가해학생에 대한 처벌과 피해에 대한 가해자와 피해자 간의 물질적 보상 합의로 사건을 마무리 짓는 것이 현실이다(서정기, 2011: 3).

응보주의적 정의관은 잘못을 한 그 사람에게 잘못된 만큼 되돌려 주어야 한다는 것이다. 응보적 정의가 추구하는 목적은 범죄로 인해 발생한 불평등을 조정하여 평형을 다시 회복하려는 것이며, 이를 통해 정의를 실현하려는 것이다. 피해자가 입은 손해나 고통을 동일한 정도로 가해자에게 되돌려 줌으로써 도덕적 균형을 회복시키려는 것이다(이종원, 2011: 884-887). 그러나 실제적 피해 당사자는 사법과정에서 배제되고 피해자의 요구와 회복은 부차적이 된다. 피해자는 사법절차에서 증언자로서 부수적인 존재로 인식될 뿐이며, 사법과정에서 소외된다. 가해자 역시 피해자가 어떠한 고통을 겪는지 알지 못할 뿐 아니라 자신의 행동의 결과에 대해서도 규범의 위반이라는 추상적 이해에 머물게 된다. 나아가 응보적 사법에서는 가해자와 피해자의 관계가 중요하지 않기에 사법절차에서 양자의 관계적 화해가 추구되는 것도 아니다(Zehr, 1990; 서정기, 2011: 19 재인용). 이런 식의 응보는 피해자가 가진 분노의 감정을 해소할 수 있을지는 몰라도 결과적으로 폭력의 악순환만 초래하게 된다(이종원, 2011: 887).

이러한 처벌 중심의 사안처리로 인해 가해자는 잘못된 행위와 직접 관련 없는 응보적 처벌로 책임을 다하게 되고, 그에 따라 당사자 간의 직접적인 용서와 화해, 피해자의 실질적인 피해회복과 이를 위한 가해자의 구체적인 책임수행은 이루어지지 못 하였다(서정기, 2011: 3). 오히려 바람직한 응보의 정신은 피해자와 그 가족의 슬픔과 상실감을 이해하고, 삶을 새롭게 시작할 수 있도록 용기와 소망을 주며, 현실적인 도움을 제공하는 것이다. 즉, 가해자를 교화하고, 상처를 겪은 피해자와의 관계를 회복시키는 것이 중요하다 하겠다. 이러한 목적을 충족시키기 위해 제시된 개념이 회복적 정의이다(이종원, 2011: 888). 회복적 정의(Restorative Justice)에 대한 가장 대중적인 정의는 “범죄에 이해관계를 가진 사람들이 해악을 치유할 목적으로 함께 모여 논의하는 것(김은경.이호중, 2006: 173)”이다.

회복적 사법은 전통적인 처벌적.응보적 형사사법체계가 지닌 비효율성과 적대성 및 피해자 필요에 대한 배려부족 등에 반론을 제기하며, 대립적 소송과정을 통한 강제적 해결책의 ‘부과(imposing)’보다는 당사자들 상호의 이해와 합의에 근거한 문제의 ‘해결(solving)’과 ‘치유(healing)’를 강조한다(김은경, 2007: 1170). 응보적 사법은 대립적 과정을 통한 “공공의 복수”, “제재”, “처벌”에 초점을 두는 반면 회복적 사법은 “타협”, “조정”, “피해자권한 강화(empowerment)”, “피해회복(reparation)”을 통한 피해자 및 지역사회에 행해진 해악과 손해를 회복.개선하는 데 관심을 둔다(김은경.이호중, 2006: 174-175). 응보적 정의는 적대적으로 가해자를 비난하고, 응보라는 목적과 절차로 정의에 접근하는 반면, 회복적 정의는 가해

자와 피해자의 관계가 중심이 되어 상호간의 관계회복을 목적으로 한다. 따라서 응보적 정의관이 과거 지향적이라면, 회복적 정의관은 미래지향적인 특징을 지닌다. 과거는 되돌릴 수 없는 반면, 미래는 현재의 선택과 결단을 통해 무한한 가능성이 열려있기 때문이다(이종원, 2011: 888).

회복적 정의에서는 범죄를 단지 법의 위반에 초점을 맞추기 보다는 가해자가 피해자나 지역사회 또는 그 자신에게 입힌 피해에 초점을 맞추어 이해한다. 즉 범죄는 피해자 뿐 만 아니라 지역사회와 가해자 모두에게 손해를 초래하는 개인 간의 갈등이라는 것이다. 따라서 온전한 회복을 위해서는 범죄로 인해 야기된 상처를 치유하면서 피해자, 가해자 및 지역사회 모두를 회복시키는 데 역점을 두어야 한다는 것이다(이종원, 2011: 889). 회복적 사법 실천의 목적은 자신들의 인생에 범죄가 미친 전체적 영향에 대해 이야기 하고, 연관된 문제들을 다루며 야기된 해악을 대응하기 위한 계획을 발전시키기 위하여 서로 직접적 대화를 가질 기회를 가지도록 특정 범죄활동으로 가장 영향을 받은 사람들에게 안전한 공간(safe place)을 제공하는 것이다(김은경, 이호중, 2006: 173).

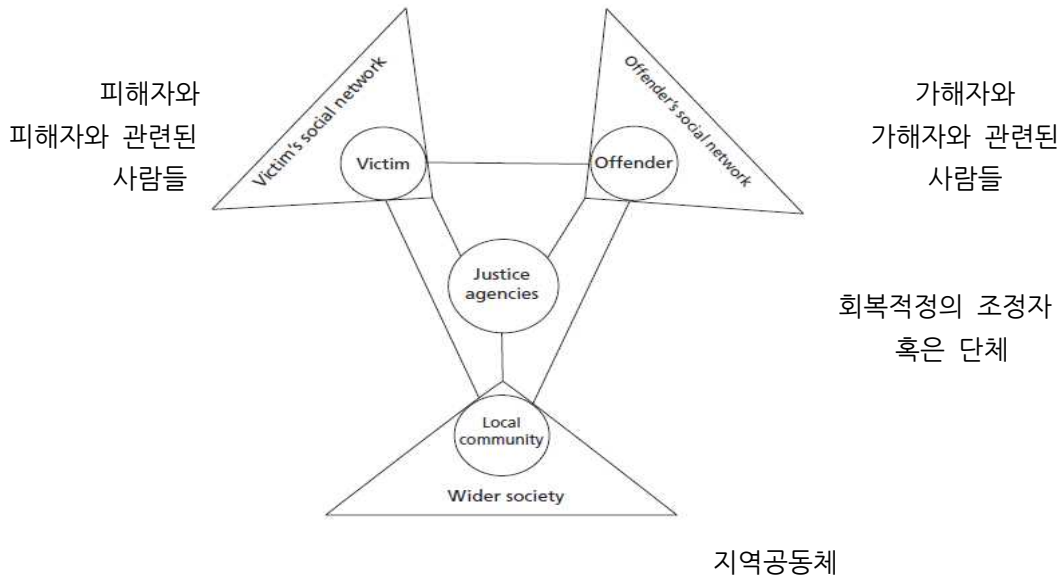
〈표 1〉 응보적 정의와 회복적 정의의 비교

	응보적 정의	회복적 정의(사법)
관점의 차이	범죄는 국가와 법에 대한 침해이다	범죄는 사람과 관계성에 대한 침해
	잘못은 범죄를 만들어 낸다.	잘못은 의무를 만들어 낸다.
	정의는 국가의 비난(유죄확정)과 고통부여(처벌)로 성취된다.	정의는 잘못을 바로잡기 위한 피해자, 가해자 그리고 공동체 구성원의 노력으로 성취된다.
	핵심초점 : 가해자가 합당한 형벌을 받는 것	핵심초점: 피해를 회복하기 위한 피해자의 요구와 가해자의 책임
초점	어떤 법을 위반했는가?	누가 피해를 입었는가?
	누가 범인인가?	피해자의 요구는 무엇인가?
	어떤 처벌이 합당한가?	누가 책임을 져야하는가?

출처: Zehr, 2002; 서정기, 2011: 20, 재인용

응보적 정의와 회복적 정의를 비교한 위 〈표 1〉에서 보여 주듯이 회복적 정의의 최대 관심은 관계성에 있다. “관계”와 회복적 정의가 어떻게 연결 되어 있는지 다음 그림이 보여 준다. 정의를 추구하기 위해서는 피해자, 가해자, 공동체 구성원 모두의 노력이 요구됨을 볼 수 있다.

〈그림 1〉 회복적 정의와 관련된 관계의 구조



출처: (Marchall, 1999: 5; UN, 2006: 51)

회복적 사법의 실천 원리는 뉴질랜드의 마오리족과 북미의 원주민 등의 토착 전통에 그 기원을 두고 발전하였으며, 오늘날 전 세계적으로 각국의 사법 환경과 문화적 토대에 근거하여 다양한 형태의 실천모델들이 개발되고 발전해 왔다. 따라서 같은 특징을 가진 실천모형이라 하더라도 진행주체, 조정자, 사건의 특성 등에 따라 다양하게 창조적으로 변형되어 활용되어 왔다. 모델은 다양하게 분류될 수 있는데 맥콜드(McCold, 1999)는 조정(mediation), 회합(conference) 그리고 씨클(circle)모형으로 나누고 있다(서정기, 2011: 22-24).

조정모형은 전문적으로 훈련된 조정자가 중립적 3자로서 피해자와 가해자 사이에서 일정한 진행절차에 따라 대화를 조정한다. 조정모형의 가장 큰 특징은 조정을 통해 당사자가 사건에 대한 자신의 입장과 경험, 이 사건으로 인해 받은 자신들의 영향에 대해 이야기하고 피해회복을 위해 함께 협의하고 화해한다는 것이며 이를 위한 구체적인 실천내용은 합의문으로 작성된다.

회합은 핵심 당사자인 피해자와 가해자를 포함하고, 비전문가적 배경 하에 논쟁을 해결한다는 점에서 조정과 유사하다. 하지만 조정모델과 달리 당사자의 가족과 친구, 필요한 경우 친척, 후견인 등 관련된 공동체 구성원들이 참가하므로 그 규모가 크다. 가족회합은 단순히 손해배상이 아니라 피해자와 가해자가 직접 사건의 전체 결과에 관한 권고를 하게 된다. 그리고 회합의 결정은 만장일치로 이루어져야 하는데 놀랍게도 대부분의 사건에서 만장일치의 결정이 이루어진다.

대체로 씨클은 지역 간의 문제, 학생의 퇴학, 정학, 어린이 보호사건 등을 주된 대상으로 한다. 대표적인 씨클모형은 양형씨클(sentencing circle)이다. 양형 씨클은 가해자에게 양형에 대한 논의를 하는 장일 뿐 아니라 동시에 공동체의 전반적인 원인과 문제를 처리하는 공간이 되고 있다. 양형 씨클은 가해자, 피해자(또는 대리인), 지원기관 및 기타 이해관계자

가 모여서 어떤 일이 일어났는지, 왜 일어났는지, 어떻게 해결해야하는지 등에 논의하며 그 범위 또한 원인과 공동체의 책임, 치유의 필요성 등 포괄적이다.

권위적이고 응보적인 훈육 문화는 전통사회에서는 별 문제없이 적용되어 왔으나, 탈권위적이고 다양성과 자율성의 가치가 중요시 되는 현대사회에서는 더 이상 작동되지 않는 패러다임이다. 이제는 훈육의 방식에 대한 전면적인 반성과 대안이 요구되는 때이다(박숙영, 2012: 10). 회복적 사범은 21세기 새로운 형사정책적 대안으로 전 세계의 주목을 받고 있다. 그것은 가해자와 피해자의 자발적인 참여와 대화를 통하여 화해를 도모하는 일종의 갈등해결 절차로서 가해자 반성과 재범방지에 긍정적인 효과가 있으며, 형사절차와 전과자라는 낙인을 피할 수 있는 장점이 있고, 피해자에게는 가해자로부터의 사과 및 피해배상 등을 통해 신변안전감 확보 등 피해극복에 긍정적 효과가 있는 것으로 평가되고 있다(Miers, 2001; 김은경, 2007: 1171 재인용).

IV. 학교폭력에 대한 기독교교육적 실천방안

1. 회복적 정의의 기독교교육적 함의

학교폭력은 적어도 일 년 동안 동급생들과 같은 학급에서 생활하면서 장기간 대인폭력으로 진행되기 때문에 단순외상이 아닌 복합외상을 초래하게 된다(강경미, 2011: 65). 그러나 현재 가해 청소년에 대한 징벌 및 당사자들 간의 합의 위주로 진행되고 있는 학교 폭력의 해결방법은 근본적인 대처 및 예방방안이 되지 못하고 있다. 따라서 피해자의 안전 확보 및 재발방지를 위하여 전면적인 반성과 대안이 요구되고 있다.

이제 학교폭력에 대한 개념을 재정의하고, 사회적 시각과 사고가 전환되어야 한다. 또한 가정과 학교에서 폭력 청소년을 선도하고 수용할 수 있는 토대가 조정되어야 하며, 폭력을 조장하는 사회 분위기의 쇠퇴 및 청소년의 지도와 보호에 학교 뿐 만 아니라 민간단체와 지역주민 등도 함께 협력체계를 구축해서 종합적이고, 체계적인 해결책이 마련되어야 한다(강경미, 2011: 77).

처벌의 진정한 목적은 단순히 피해자에게 고통을 가하는 것을 넘어 궁극적 화해와 회복을 향한 수단이 되어야 한다. 회복적 정의는 범죄자가 일단 자신의 범죄를 인정함을 전제로 하고, 그에 대한 적절한 대응방법을 논의한다. 따라서 회복적 정의는 범죄로 인한 피해와 그에 따른 요구 그리고 책임과 의무를 강조함으로써 그 초점을 회복에 둔다. 회복적 정의는 범죄를 사람과 관계에 대한 침해로 본다. 정의가 추구하는 목적은 피해자, 가해자, 공동체의 잘못을 바로잡고, 화해를 촉진시키는 해결책을 모색하는 것이다. 그런 점에서 정의는 손해를 배상하고 치유를 촉진하는 것이다. 정의란 피해자와 가해자 그리고 공동체가 함께 해결책을 찾는 것과 동시에 손해의 회복, 화해, 안심할 수 있는 상태의 촉진 등 그 일련의 과정을 의미한다. 회복적 정의가 요구하는 바는 가해자로 하여금 자신이 저지른 해악을 이해하고 인정하여 비록 불완전하거나 상징적이더라도 그러한 잘못을 바로잡을 수 있는 조치를 취하도록 자극하는 것이다. 가해자가 자신의 행동이 피해자에게 어떠한 영향을 미쳤는지 이해하지 못하거나 혹은 피해를 회복하지 않는 한 진정한 의미에서의 사회복귀가 이루어질 수 없다. 그러한 회복의 과정에서 공동체의 적극적인 지원과 참여가 반드시 필요하다. 공동체는 피해자와 가해자가 화해할 수 있도록 적극적으로 지원하고 도와야 한다(이종원, 2011: 890-891).

모든 사람들은 관계 속에서 고통을 겪고, 관계 속에서 평화와 행복을 누린다. 따라서 기독교 교육의 과제는 세계화로 인한 단절의 현상을 극복하고 다양한 관계를 올바르게 회복하는 일이라고 할 수 있다(강용원, 2011: 32-33). 학교 폭력 예방과 관련한 기독교 상담의 기본 목표는 성경의 가르침을 기초로 인간관계의 가치체계를 새롭게 형성하도록 돕고, 기독교 상담을 통해 자신의 잘못을 먼저 자백하게 함으로써 하나님의 용서를 통해 친구관계를 개선하도록 하며, 신앙의 실천으로 기독교인으로서의 삶과 태도와 생활양식을 습득하도록 하는 것이다. 또한 학교폭력으로 인해 곤경에 처해있는 친구들과 가족들을 위로할 수 있어야 한다(강경미, 2011: 84).

따라서 당사자들 상호의 이해와 합의에 근거한 문제의 '해결(solving)'과 '치유(healing)'를 강조하는 회복적 정의의 실천이야말로 기독교 교육의 과제를 충족할 수 있는 방안이 될 것이다.

(1) 회복적 정의의 실천 방식

회복적 정의를 실천하는 것이 복잡하거나 거창한 것이 아니다. 사건의 당사자들이 함께 문제가 일어난 사건에 대하여 이야기 할 수 있는 중재적 역할을 하는 것이 회복적 정의의 실천이며 프로그램의 핵심이다(류혜옥, 박옥식, 김세광, 2013). 회복적 정의의 진정한 목적은 “피해자가 입은 피해와 폐해의 회복, 가해자가 다시 사회에 재통합하도록 하는 회복, 범죄로 인해 피해를 입은 공동체의 회복(서정기, 2011: 22)”이다. 따라서 사건의 발생과 관련된 상황과 문제에 대하여 피해자와 가해자가 공동의 이해를 갖게 함으로서 문제 자체를 공유하는 가치를 만들어 가는 것이 회복적 정의의 실천 방식이다(배임호, 2007: 153).

다양한 갈등상황에서 활용할 수 있는 회복적 절차와 유형이 있다. 그 중에서 실제 학교 폭력의 상황에서 활용할 수 있는 유형을 제시하고자 한다(Johnson and Van Ness, 2006; UN, 2006, 재인용).

① 간접적 대화

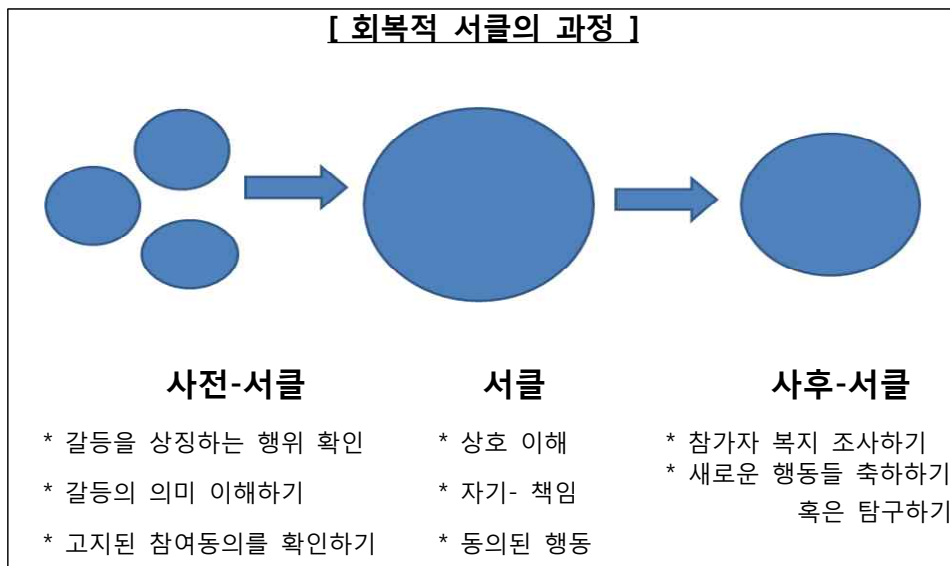
피해자와 가해자의 간접적 상호작용을 다양한 매체를 통해 도와준다. 서투외교, 편지, 비디오 등을 활용한다. 과정 중심이라기보다는 해결에 초점을 맞춘 것이다. 예를 들어 유럽의 일부 피해자 가해자 조정 프로그램과 같은 것이 있는데, 이는 심각한 폭력 범죄에서 피해자와 가해자의 대화를 돕는 것이다. 직접 대면하여 대화하는 것이 어려울 경우 심각한 힘의 불균형이 있는 상황에서 활용할 수 있다. 학교폭력의 경우에는 가해자의 힘이 피해자에 비해서 지나치게 클 경우 혹은 피해자가 가해자를 대면하기 어려운 경우 매체를 통한 대화를 시도할 수 있다.

② 피해자와 가해자 사이의 조정(중재)된 대화

피해자와 가해자 사이의 대화이다. 조력자는 안전한 환경을 마련하고, 양 당사자들을 준비시키며 동의서를 작성한다. 예로 피해자 가해자 조정프로그램과 화해서클(회복적 서클)을 들 수 있는데, 이것은 가장 일반적인 회복적 정의 프로그램이다.



<그림 2> 회복적 서클; 부천A 중학교 회복프로그램(2013.10)



<그림 3> 회복적 서클의 과정(박숙영, 2012: 20)

<그림 2>와 <그림 3>을 보면 회복적 정의의 실천 방식의 형태를 구체적으로 볼 수 있다. 무엇보다 회복적 서클의 형태는 낯설지 않은 원형으로 구성되어 있다. 대화와 소통이 용이한 방식이며 회복적 정의를 시도하기 원하는 공교육과 지역공동체, 교회교육의 현장과 가정에서 활용할 수 있을 것이다.

(2) 회복적 생활 지도³⁾ (박숙영, 2012: 15-52)

회복적 정의가 갈등상황에서 취할 수 있는 방식이라면, 일상의 교육에서 실천하기 위해서는 ‘회복적 생활지도’를 통해 가능하다. 회복적 생활교육이란 한마디로, 회복적 정의의 가치와 신념에 기초한 생활지도를 의미한다. 회복적 생활교육은 잘못된 것에 대한 반성과 잘

3) 본문은 좋은 교사운동이 주최한 ‘2012년 좋은교사운동 교육실천 사례 발표 연속 토론회1.’ 『학교폭력과 생활지도의 새로운 대안 “회복적 생활교육”, 현장 적용 사례를 통한 확산 방안을 말한다』에서 박숙영(좋은교사운동 교육실천위원장)의 토론문을 중심으로 정리한 것임을 밝힘.

“좋은교사운동”은 기독교사를 깨워 좋은교사로 세우고 기독교적 운동을 전개함으로써 복음으로 다음세대를 책임지고 국민에게 희망을 주는 교직사회를 만들며 교육과 사회를 새롭게 하고자 하는 기독교사 단체 연합운동이다. <http://www.goodteacher.org/>

못한 행동을 다시 하지 않는 것뿐만 아니라, 자신과 타인을 존중하고 책임있는 행동을 하는 학생으로 성장하는 것을 목적으로 하며, '관계를 훼손시키는 것'을 잘못으로 보고 공동체 구성원이 피해 회복의 과정에 참여하도록 하여 개인과 공동체 모두가 성장하는 것을 목적으로 한다. 따라서 피해자의 삶의 정황과 맥락에 근거한 종합적이고 구체적인 피해의 회복을 추구하고, 사건으로 인한 당사자뿐 아니라 이로 영향을 받는 모든 구성원들이 함께 해결과정에 참여하며, 자발적 참여를 통해 당사자가 책임 있는 결정을 내리고 수행하는 과정을 거친다.

회복적 생활교육에서의 교사는 지배자 모델이 아닌 파트너 모델로 답을 주며 가르치기보다는 통찰과 경험의 나눔을 가능하게 하는 촉진시키는 자의 역할, 갈등상황에서 옳고 그름을 판단하는 자에서 관계를 회복시키는 평화적 중재자로서의 역할을 한다. 그리고 교사 권한 강화의 의미는 학생을 징계하는 강제력 강화가 아닌, 공감과 평화의 소통능력 강화로써 이해한다. 또한 공동체의 구성원으로 학생의 영역을 대신하지 않으며, 학생의 공간과 영역을 존중한다.

회복적 생활교육에서의 배움의 방식은 비폭력적 방식이며, 비폭력은 상대를 패퇴시키는 것이 아니라 상대방/적대자 안에 있는 선함의 가능성을 끌어와 선을 행하도록 하는 것이다. 이는 두려움과 강제를 통한 방식이 아닌, 적극적인 경청과 수용의 방식으로 자발적 동기를 이끌며, 관계적 배움의 방식이다. 즉, 힘을 빼앗는 방식이 아닌, 힘을 주는 방식이다.

회복적 생활교육에서는 갈등에 대해 회피하거나 공격하지 않고, 갈등을 환영하고 드러내어 성장과 배움의 기회로 삼는다. 갈등은 잠재된 문제를 드러내고 해결하는 것을 통해 건설적인 대안을 찾을 수 있는 기회이므로 교육 현장에서의 갈등은 대립과 분열의 위험요소가 아니라 공동체 구성원으로서 규범을 익히고 책임을 배우며 서로가 협력하여 건강하게 문제를 해결하는 과정을 통해 공동체적 문제해결 역량을 기르는 기회가 되어야 한다. 갈등 자체는 파괴적이거나 부정적이지 않으며 동시에 긍정적인 것도 아닌 자연스러운 현상으로 이해된다. 사회가 갈등을 어떻게 해결하느냐에 따라 관계의 단절과 사회적 손실 및 피해를 발생시키는 부정적 결과를 가져 오기도 하고 반대로 사회발전을 이루는 변화의 기회가 되기도 한다.

회복적 생활교육의 원칙으로는 ① 관계가 공동체 형성의 중심이라는 점을 인식할 것, ② 관계를 강화하는 방향으로 잘못된 행동과 피해를 해결할 수 있는 시스템을 고안할 것, ③ 단순히 규범을 어긴 부분이 아니라 피해가 발생한 부분에 초점을 맞출 것, ④ 피해자에게 목소리를 낼 수 있게 할 것, ⑤ 공동으로 참여하는 문제 해결방식을 활용할 것, ⑥ 변화와 성장이 가능하도록 힘을 실어 줄 것, ⑦ 책임감 키우기 등이 있다.

회복적 생활교육은 잘못된 행동을 한 학생들이 개인과 학교 공동체에 끼친 피해를 회피하지 않고 직면하여 직접 문제를 다룰 수 있게 도와준다. 또한 회복적 생활교육의 목표는 단지 잘못된 행동에 연루되고 직접 영향을 받은 사람들에게만 아니라, 더 넓은 차원의 교육공동체에게도 적용될 수 있다.

좋은교사운동에서는 회복적 생활교육의 실천 모델로 ① 교사의 평화적 의사소통 능력 강화를 위한 비폭력대화, ② 공동체의 갈등을 다루는 회복적 서클, ③ 학교폭력발생시, 가해자-피해자 대화모임, ④ 학생들의 평화감수성 교육과 또래조정훈련 프로그램을 제시하였다. 많은 경우, 학생들에게 공감 능력을 키워주면, 용서의 마음이 향상되고 옳은 선택을 하게 된다. 비폭력대화 기법이나 도미닉 바터의 회복적 서클의 핵심 코드는 '공감'이다. 나를 공감하고, 상대를 공감하는 순간, 갈등의 전환이 일어난다. 그리고 상대에 대한 적 이미지가

사라지고, 연민의 마음으로 상대를 바라 볼 수 있게 된다. 학생들에게 공감능력과 같은 평화감수성을 향상시키는 교육이 필요하다. 갈등 상황 앞에서 학생들이 공격하거나 도피하는 것이 아니라, 자신의 갈등을 대면하고 문제를 건강하게 다룰 수 있도록 지도해야 한다. 이것이 갈등 대처 능력이고, 문제 해결능력이다. 학생들에게 학교폭력이 발생했을 때, 방관자의 태도를 갖는 것에 대해 매우 우려와 걱정을 하고 있다. 그러나 학생들은 방관자를 선택할 수 밖에 없다. 갈등이 일어났을 때, 어떻게 대처해야 하는지 배운 적이 없고, 본 적도 없다. 그들이 할 수 있는 일이라곤 자신의 안전을 위해 공격하거나 침묵하는 것뿐이었다. 방관자가 되지 말라고 학생들에게 설교하기 보다는 갈등을 조정할 수 있는 기술을 가르쳐 주는 것이 훨씬 현실적인 대안이다.

회복적 생활교육 실천을 위해서는 먼저, 공동체의 동의와 시스템 구축이 필요하다. 학생들에게는 대화모임은 귀찮고 피하고 싶은 것이고 그들의 일정도 바쁘다. 그리고 회복적 서클에 대한 이해가 없는 상태에서 대화모임에 초대가 되면, 자신의 잘못으로 인해 비난받는 자리로 오해하게 되어 대화에 참여하기를 꺼려하게 되고, 회복적 서클의 대화방식이 어색하여서 진행자의 안내에 따르지 않게 된다. 또한 주변 동료교사나 관리자로부터의 오해와 압박도 다가온다. 기존의 생활지도 방식을 지속하려는 주변 동료교사와 새로운 대안적 생활지도 방식을 시도하려는 교사 간의 갈등과 혼란이 발생할 수 있다. 또한 회복적 생활교육으로 지도하는 교사와 학교의 응보적 시스템과의 충돌로 일관성 있는 생활지도를 어렵게 할 수도 있다. 이처럼 회복적 생활교육은 공동체의 이해와 합의, 그리고 협력이 중요하다. 학교 공동체가 회복적 생활교육에 대한 이해를 가지고, 학교에 회복적 시스템을 구축해야 한다. 그렇기 때문에 학교는 회복적 생활교육을 교육과정으로 학기 초부터 기획하고, 준비하는 것이 필요하다. 학교 공동체가 갈등에 대해 어떻게 대응할 것인지에 대해 구체적으로 논의하고, 이를 위해 필요한 자원과 시간, 공간 확보를 어떻게 준비할 것인지 합의해야 한다.

둘째, 교사의 평화적 의사소통 및 갈등해결 능력에 대한 역량 강화가 요구된다. 학생들의 경험을 위해 교사는 평화적 문제해결 능력을 갖추고, 존중과 배려의 방식으로 학생들과의 관계 세우기를 실천해야 한다. 이를 위해 교사는 소통과 공감 능력, 평화적 문제해결 역량을 강화할 필요가 있다. 하지만, 교사도 권위적인 문화 속에서 배우고 자랐고, 교사가 처한 교직문화도 여전히 경직되어 있고 소통이 잘 되지 않는 구조이다. 교사가 역량을 강화하는 것도 중요하지만, 교직문화도 평화적이고 민주적이어서 교사가 자신의 역할을 잘 할 수 있도록 지지받고 지원 받을 수 있어야 한다.

셋째, 회복적 정의의 패러다임 전환이 요구된다. 회복적 생활교육을 실천하고자 했을 때, 교사에게 가장 어려운 것은 응보적 신념과 습관과의 싸움이다. 우리에게 익숙하고 당연하게 여겨 온 것들과의 싸움이 제일 힘들다.

따라서 회복적 생활교육을 위해서는 교육청 차원 회복적 생활교육 지원 센터 운영 등의 지원이 필요하다. 교사들이 충분히 훈련되고 또 여기에 시간을 쏟을 수 있는 상황이 마련되기까지는 아무래도 잘 훈련된 외부 전문가가 학교를 순회하는 것이 좋다. 교육청 차원에서 회복적 생활교육 지원 센터를 만들고 여기에 외부 전문가를 고용할 수 있는 상황이 아니라면, 회복적 생활교육과 관련된 외부 전문가 자원을 활용할 수 있는 일정한 재정을 투입하는 것도 한 방법일 것이다. 그러나 무엇보다 회복적 생활교육을 위한 교사 연수 및 여건 제공하는 것이 필요하다. 학교폭력을 포함한 학교 내 다양한 갈등 상황에 대한 회복적인 대응은 결국 교사에 의해 이루어져야 한다. 물론 교사의 범위를 넘어서는 심각한 갈등

이나 교사가 갈등의 당사자가 되는 경우는 외부 전문가의 도움을 받아야 하지만, 학교의 일상에 서 발생하는 크고 작은 갈등들은 결국 교사가 해결해야 한다. 이를 위해서 우선 교사들이 회복적 생활교육에 대한 충분한 인식 전환이 있어야 하고 이를 실천할 수 있는 훈련을 받아야 한다. 그리고 회복적 생활교육은 단순한 기술이나 기법이 아니라 갈등을 대하는 태도와 마인드가 바뀌어야 하는 부분이기 때문에 후속적인 도움이 필요하다.

무엇보다 필요한 것은 교사들이 충분한 시간을 가지고 아이들을 만나서 이야기를 할 수 있는 여건을 마련해 주어야 한다. 지금까지 우리 학교에서는 수업은 정확한 교사의 업무로 인식하고 거기에 필요한 시간을 확보해 주었지만, 생활교육에 대해서는 시간을 확보해 주지 않았다. 그러다 보니 생활교육은 수업과 공문 처리에 밀릴 수밖에 없었다. 그리고 짧은 시간에 사건을 처리하는 길은 처벌 위주의 비인격적인 방법밖에 없었다. 그러기 때문에 수업 시수를 확보해주듯, 생활교육에 필요한 시간도 교사의 업무에 정확하게 계산해줌을 통해 교사들이 갈등에 처한 아이들과 충분한 시간을 가지고 만날 수 있게 해 주어야 한다.

이 같은 회복적 생활교육은 기독교 교육의 실천적 방식이기도 하다. 회복적 정의는 사건을 처리하는 전체 과정에서 피해자와 가해자와 같이 그 사건으로 피해를 입은 모든 사람이나 주체의 상처를 아물게 하는 데에 그 목적을 두고 있다(배임호, 2007:150). 그리고 기독교 교육은 진정한 치유와 평화를 위한 과정이기 때문에 회복적 생활교육의 방식을 통해 기독교 교육을 실천할 수 있을 것으로 기대된다.

(3) 기독교적 평화.정의교육

진정한 의미에서의 사회 변화란 그 사회의 구성원인 인간들의 변화 속에서만 가능할 수 있을 것이다. 따라서 교육은 평화로운 세계를 만들기 위해 가장 근본적인 역할을 담당하고 있다고 할 수 있을 것이다. 평화로운 세계를 만드는 교육, 즉 ‘평화교육’이란 총체적인 비평화가 지배하는 현재와 같은 세계를 변화시키기 위하여, 평화를 창조할 수 있는 능력을 길러주는 교육이다(박보영, 2005: 158). 2000년대 이후 평화교육과 관련하여 한국의 교육현실에 적용할 수 있는 구체적 프로그램들이 제시되고, 교육현장에서 실제로 평화교육을 실천하는 교사들의 논의가 증가되는 등 평화교육은 하나의 교육학적 영향력을 가진 담론으로서 교육의 현장에 자리잡았다(박보영, 2005: 177-179).

세계화 시대의 기독교 교육의 기본적인 과제는 샬롬, 즉 평화의 회복에 있다(강용원, 2011: 33). 평화는 온 세계의 모든 사람들이 원하는 보편적 개념이다. 차별의 폭력성을 극복하는 일은 평화를 구체적으로 이루는 일이며, 기독교 교육의 과제를 실천하는 일이 된다. 기독교 교육은 구체적인 상황에서 펼쳐질 수 있는 정의와 평화에 대한 자기개념을 분명히 하고 실천 지향적 평화교육의 내용을 가져야 한다. 정의와 평화를 위한 기독교 교육은 “예수 그리스도의 복음에 입각하여 인간의 존엄성, 지구적 공동체의 가치, 폭력에 저항하는 가치들에 기반 하는 하나의 과정으로서, 인간이 사회적 책임가운데 성장하며, 세계의 변화를 위한 실천에 참여하고 구조적 변화에 영향을 줄 수 있는 방식을 배우도록 하는 것”이다. 따라서 기독교 교육은 인간의 존엄성, 평화, 대화, 의사소통, 정의, 다문화, 다인종, 소수와 다수 등등의 반차별적 상호 소통을 지향하는 개념들에 대하여 새로운 개념적 정의를 제시하는 기독교 평화교육을 실시하여야 한다(오현선, 2009: 321-322).

기독교적 평화 교육을 비폭력을 위한 교육이라고 말할 때, 비폭력 저항으로서 예수의 방법은 정의(正義)의 길을 찾아가기 위한 제3의 길이다. 그것은 또 다른 저항의 의미가 담겨

있다. 이런 입장에서 기독교적 평화교육론은 새롭게 비폭력 저항의 길을 제시하고 훈련하는 과정이 필요하다. 또한 그것은 자연스러운 대응 방법이 아니기 때문에, 교육이 요청된다. 창조적인 비폭력에 대한 우리의 상상력을 넓히기 위해서 그리고 위기의 순간에 비폭력 행동을 하기 위해서 교육의 과정이 필요하다(오성주, 2005: 120).

Multi-Faith Center에 따르면 평화교육의 주제는 전쟁과 다른 형태의 직접적인 폭력의 극복, 공정한 세상을 위한 지역적·지구적인 부정의의 개혁, 유지 가능한 미래의 증진, 인권 문화 창조, 종교 간의 대화, 문화적 화합과 연대, 내면의 평화와 영성의 양육, 평화교육을 위한 교육제도와 기간의 역할 모색 등이다(오현선, 2009; 305-311)

오성주(2005)는 기독교적 평화교육을 위한 바람직한 교육은 관계성 회복을 위한 교육이라고 하였다. 폭력을 정당화하는 전통적 해석은 다소 맹목적 순종교육, 죄에 대한 처벌과 응징을 강하게 해석하는 교리교육, 강한 계급주의적 이원론적 세계관을 가르치는 신앙교육, 그리고 강한 배타주의적 선민사상을 가르치는 교육에 치우쳐 있음으로 말미암아 그들의 태도가 더 공격적 폭력행사를 받아들이는 경향이 있다. 그러나 다른 한편으로 비폭력 저항을 가르치는 신앙교육의 흐름은 다소 처벌과 응징하시는 하나님보다는 용서와 사랑의 하나님을 강조하는 신앙교육이며, 심판하시는 하나님보다 화해하시는 하나님을 더 강조하는 교육의 경향성을 띄고 있다. 따라서 폭력에 대한 이해가 신학적 노선과 교리적인 이해와 해석에 따라 다르게 나타나기 때문에 비폭력에 관한 바른 신학적 이해와 해석이 요구되며, 폭력에 대한 비판적 사고를 키워주고, 기독교의 자기 정체성을 가지고 합리적 이성과 대화를 통한 비폭력 저항을 함양시켜주는 기독교적 평화교육이 선행되어야 한다.

이렇듯 기독교 교육의 기본 과제가 평화의 회복에 있고, 이것을 이루기 위한 기독교적 평화교육이 관계성의 회복을 위한 과정이라고 할 때, 회복적 정의의 실천은 기독교적 평화교육을 위한 방안이 될 수 있을 것이다. 왜냐하면 폭력적 방식이 아닌 비폭력적 방식이며, 처벌과 응징이 아닌 용서와 사랑, 그리고 심판보다는 화해를 강조하며, 인간에 대한 존중과 상호소통을 지향한다는 기본 방향이 매우 유사하기 때문이다.

V. 결론 및 제언

우리 삶과 사회문제에 대한 연구에 있어 죄에 대한 고려는 본질적인 것이다. 우리 삶과 사회 문제의 근원에는 죄가 자리 잡고 있기 때문이다(정세열, 2002: 80). 우리 사회의 “4대 사회악”⁴⁾이라고 불리는 ‘학교폭력’은 명백한 사회적 문제이며, 인간의 악한 죄성을 대표하는 현상이다.

본 논문의 목적은 오늘날 한국 사회에서 4대 사회악이라 불리우는 사회문제 중에서 ‘학교폭력’을 기독교 교육의 관점에서 접근하여 실제적인 방안을 모색하는데 있다. 이를 위한 방안으로써 회복적 정의를 제시하였으며, 월터스토프의 관점으로 회복적 정의의 기독교 교육적 함의를 제안하였다.

회복적 정의의 실천은 ‘정의와 평화의 공존’⁵⁾이며, 기독교 학문 가운데 실천적 특징이 강한 기독교교육의 실제라고 할 수 있다. 회복적 정의가 기독교 교육적 가치를 가지고 있음

4) 4대 사회악이란 우리 사회를 병들게 하는 ‘성폭력’, ‘가정폭력’, ‘학교폭력’, ‘불량식품’을 말하며, 행복한 대한민국을 위해서는 반드시 근절되어야 할 범죄들이다. <안전행정부>

5) 월터스토프의가 제시하는 실천적 동기로서의 기독교 학문의 성격을 축약한 구절이라고 할 수 있다(Walterstorff, 1983; 정세열, 2002).

을 월터스토프의 관점을 통해 접근하였다. 앞서 제시한 사항들을 정리해 보면 다음과 같다.

〈표 2〉 본 연구의 요약 및 구조

연구 주제	학교폭력에 대한 기독교교육적 실천방안 : 회복적 정의를 중심으로	
연구의 목적	사회문제의 가장 큰 갈등과 문제를 일으키고 있는 ‘학교폭력’을 기독교 교육의 관점에서 접근하여 실제적인 방안을 모색하는데 있다.	
주요 개념	회복적 정의	월터스토프의 관점에서 본 기독교교육 정의를 위해 정의롭게 가르치는 것이며,하나님의 정의를 실천하는 것
	가해자와 피해자의 자발적인 참여와 대화를 통하여 화해를 도모하는 일종의 갈등해결 절차이며 패러다임	
함의	당사자들 상호의 이해와 합의에 근거한 문제의 ‘해결(solving)’과 ‘치유(healing)’를 강조하는 회복적 정의의 실천은 기독교 교육의 과제를 충족할 수 있는 방안이다.	
	바람직한 기독교 교육은 관계성 회복을 위한 교육이며 이를 위해 회복적 정의를 실천하는 것이다.	
실천 모델	회복적 대화모임, 회복적 서클, 회복적 생활교육, 기독교적 평화·정의 교육 실시	
제언	회복적 정의를 실행할 수 있는 기독교 교사의 양성 교회를 지역 공동체를 위한 회복적 정의 센터로 활용 가능함 기독교적 가치를 바탕으로 둔 평화와 정의 교육 실시와 프로그램 개발 필요함 기독교사들이 회복적 가치와 기독교 교육적 실천 의지를 각 자의 교과 수업 시간에 접목하여 활용 할 수 있는 역량을 키울 수 있도록 해야 함	

위에서 제시한 내용을 토대로 제언하고 본 논문을 정리하고 한다.

첫째, 회복적 정의를 실행할 수 있는 기독교 교사의 양성이 요구 된다.

하나님은 모든 시대를 살아가는 자신의 백성을 정의 사역을 위해 준비시키시고, 정의 사역으로 부르셨다(Gary Haugen, 2008; 2010: 44).

회복적 정의를 기독교 학교에서 실시 할 수 있도록 권장하며, 그 효과성을 공유할 수 있도록 해야 한다. 이를 위해 ‘좋은교사운동’이나 ‘한국평화교육훈련원⁶⁾’등의 전문기관과 네트워크를 형성하여 함께 협력할 수 있는 방안을 모색해 볼 수 있을 것이다. 다양한 회복적 정의 교육과 프로그램을 현장에 있는 교사와 청소년 지도자들의 현장성을 반영하여 구성해 볼 수 있기 때문이다.

둘째, 교회를 지역 공동체를 위한 회복적 정의 센터로 활용할 수 있는 방안을 모색해 볼 수 있다. “화해는 깨어진 세상을 향한 하나님의 언어다(Enmanuel Katongle & Chris Rice, 2008; 2013: 49).” 그리고 성경의 목적이다. 예수그리스도가 이 땅에 오신 목적은 창조하신 사람과 화해하기 위해서이다. 하나님의 목적을 이루기 위해 이 땅에 세워진 교회와

6) <http://www.kopi.or.kr/> (한국평화교육 훈련원: 평화형성 전문기관으로서 사회 곳곳에 평화의 담론과 방법이 뿌리 내릴 수 있도록 돕기 위해 평화와 정의에 대한 다양한 주제에 대한 교육과 훈련을 실시하고 있다.)

성도의 소명이다. 이를 위해서 교회는 지역 공동체의 아픔과 갈등을 해결하기 위한 노력을 기울여야 할 것이다. 지역공동체를 섬기기 위한 방식으로써 회복적 정의를 실천하는 공간이 되길 제안한다.

셋째, 기독교적 가치를 바탕으로 둔 평화와 정의 교육 실시와 프로그램 개발 필요하다.

교육이 어떤 가치와 방향을 두고 있는 것인가에 따라 진리에 근접한 것인지 아닌지가 드러난다. 그렇기 때문에 우주의 질서를 잡고 계시는 정의의 기준이신 하나님을 인정하는 기독교세계관에 입각한 평화와 정의 교육 프로그램의 개발이 필요하다. 기독교 세계관의 관점에서 인류를 바라보고 완전한 창조와 타락, 이후 구원의 역사가 이루어질 때 진정한 살림이 이루어지는 것을 일깨워 주는 교육이 되어야 할 것이다. 교육의 방법은 학습자의 요구와 발달 수준을 고려하여 흥미 있게 실시되어야 한다.

최근 1년간 받은 학교폭력 예방교육 유형에 대한 질문에 여전히 대단위 교육으로 진행되고 있는 경우가 많았다. 또한 학교폭력 예방교육이 효과적이었는지에 대한 질문에 30.3%의 학생은 도움이 되지 않았다고 응답했다. 일방적인 강의식 교육이 아닌 학생들의 흥미와 욕구를 고려한 소그룹단위 또는 학급단위의 활동위주의 교육과 프로그램으로 구성되어야 할 것이다(청예단, 2013: 25). 공교육에서 학교폭력예방 교육이 학생들에게 “도움이 되지 않는다”는 사실은 기독교 교육이 자각하고 새롭게 개척해야 할 사역이라고 할 수 있다. 청소년들에게 매력적이면서도 기독교 세계관을 견지한 창의적인 평화와 정의 교육 콘텐츠 개발을 제안해 본다.

넷째, 기독교사들의 회복적 가치와 기독교 교육적 실천 의지를 각자의 교과 수업시간에 적용하여 활용할 수 있는 역량을 키울 수 있도록 해야 한다.

회복적 정의 실천은 기독교 학문과 세계관 실천의 동기가 된다. 칼빈주의 전통이 지녀왔던 억압받는 자, 고통 받는 자에 대한 절규에 귀를 기울이고자 하는 열정과 자세를 학문 활동에 반영하는 과정이 되기 때문이다(정세열, 2002: 71). 정규과목이나 동아리 활동 중에서 학교폭력을 다룰 수 있다. 문학교육에서 학교폭력을 다룬 사례를 보면 문학교육에서 학교폭력을 다루는 이유를 다음과 같이 설명하고 있다.

“학교폭력을 해결하는 데 문학교육이 의미 있는 성과를 거둘 수 있기 때문이다. 문학 작품을 읽고 학생들은 학교폭력이 현실에서 어떻게 일어나고 유지되는지를 알 수 있다. 가해자와 피해자와 방관자를 살피면서 자신이 현실에서 어떤 선택을 하고 사는 사람인지 돌아보게 된다. 교사는 학생들에게 작품 읽기로 현실을 간접체험하게 하면서, 가해자를 추하게 느끼고 방관자를 부끄럽게 느끼는 심성을 기르고 피해자가 겪는 아픔을 연민하는 수업을 할 수 있다. 학교폭력은 나쁘다고 직설적으로 말하는 교육보다, 문제 상황을 사색하게 하는 문학교육이 실제상황에서 더 나은 행동을 하게 한다(송승훈, 2013: 3).”⁷⁾

학교폭력의 문제를 정규과정에서 다루기 위해서는 사회문제와 학문에 대한 융합적인 자세를 가져야 할 것이다. 이를 통해 창의적이고 적극적인 교과활동이 전개 될 것이라고 기대해 본다.

학교폭력이 초기에 해결되지 못하는 이유는 피해사실을 알려도 해결해주지 못할 것 같아 도움요청 안 하기 때문이라고 한다(청예단, 2013). 이 시대의 아픔을 그대로 보여주는 연구

7) <http://www.naramal.or.kr/cms/default.aspx> 전국국어교사모임/ 꼬물방에서 발췌함.

결과라 할 수 있다.

전도서 4장 1절에 보면 “위로자가 없도다.”라는 전도서 기자의 탄식에서도 볼 수 있듯이 피해를 당하고도 위로 받지 못하는 청소년들의 마음을 위로해 줄 멘토가 필요하다. 이 땅에서 진정한 위로를 얻지 못하는 청소년들이 위로 받을 수 있는 곳이 되기 위하여 진정한 평화를 경험 할 수 있는 샬롬의 공간을 제공하는 회복적 정의의 실천이 요구된다. 이러한 실천은 회복적 정의와 기독교 교육이 함께 지향하는 ‘샬롬이 충만한 정의’를 누릴 수 있도록 할 것이다.

“이 논문은 다른 학술지 또는 간행물에 게재되었거나 게재 신청되지 않았음을 확인함”

참고문헌

- 강경미 (2011). “청소년 학교 폭력의 예방과 기독교 상담.” 『복음과 상담』. 16. 64-92.
- 강영택 (2008). “살롬을 위한 기독교 교육: 니콜라스 월터스토프(Nicholas Wolterstoff)의 교육사상을 중심으로.” 『기독교교육논총』. 17. 193-218.
- (2011). 교육에서의 정의: 정의와 교육, 『월드뷰』, 기독교 세계관 동역회. 2012(2).
- 강용원 (2011). “세계화와 기독교 교육의 과제.” 『기독교 교육논총』. 26. 21-55.
- 김기현, 장근영, 조광수, 박현준 (2010). 청소년 핵심역량 개발 및 추진방안 연구 III: 총괄보고서. 한국청소년정책연구원.
- 김은경, 이호중 (2006). “학교폭력 대응방안으로서 회복적 소년사법 실험연구(1).” 『연구총서』. 36. 1-464.
- 김은경 (2007). “21세기 소년사법 개혁과 회복적 사법의 가치 21세기 소년사법 개혁과 회복적 사법의 가치.” 『형사정책연구』. 18(3). 1159-1188.
- 김창균, 임계령 (2010). “학교폭력의 발생원인과 대처방안.” 『법학연구』. 38. 173-198.
- 김현정, 유재봉 (2013). “월터스토프의 평화교육 관점에서의 초등학교 도덕과 사회교과서 내용분석.” 『신앙과 학문』. 18(2). 33-65.
- 박보영 (2005). “한국의 평화교육 연구사 - 1980년대 이후를 중심으로.” 『기독교교육논총』. 11. 157-196.
- 박상도 (2001). “청소년 학교폭력의 원인과 대처방안에 관한 연구.” 박사학위논문. 대전대학교.
- 박숙영 (2012). 『학교폭력과 생활지도의 새로운 대안 “회복적 생활교육”, 현장 적용 사례를 통한 확산 방안을 말한다』. 좋은교사운동 문서출판부.
- 배임호 (2007). 『회복적 사법정의(Restorative Justice)의 배경, 발전과정, 주요프로그램 그리고 선진교정복지』. 교정연구. 37.
- 서정기 (2011). “학교폭력에 따른 갈등경험과 해결과정에 대한 질적 사례연구 : 회복적 정의(restorative justice)에 입각한 피해자-가해자 대화모임(victim-offender mediation)을 중심으로”. 박사학위논문. 연세대학교. 137- 169.
- 손봉호 (2012). 정의와 세계관. 『월드뷰』, 기독교 세계관 동역회. 2012(2).
- 송승훈 (2013). 문화교육과 학교폭력, 전국국어교사모임.
- 신영순 (2004). “니콜라스 월터스토프(Nicolas P. Wolterstorff)의 기독교 교육 사상에 관한 연구.” 박사학위논문. 고신대학교.
- 오성주 (2005). “폭력극복을 위한 기독교적 평화교육론적 제언.” 『기독교교육논총』. 11. 63-132.
- 오현선 (2009). “다문화 사회에서 ‘차이’를 ‘차별’화하는 폭력성의 극복을 위한 기독교 평화교육의 한 방향.” 『기독교 교육 논총』. 20. 301-329.
- 염영미 (2012). “학교폭력 가해 청소년을 위한 명상활용 집단상담프로그램 개발.” 박사학위논문. 숙명여자대학교.
- 이상원, 이승철 (2006). “학교폭력현황 및 영향요인에 관한 연구.” 『한국민간경비학회보』. 8. 2-32.
- 이종원 (2011). “응보적 정의와 회복적 정의 : 사형제도를 중심으로.” 『신학과 실천』. 28. 879-901.
- 이종원, 김준홍 (2012). 아동·청소년의 민주시민역량 국제비교 및 지원체계 개발연구II: 연구총괄. 2012청소년민주시민역량실태조사. 한국청소년정책연구원.
- 장근영, 박수역 (2011). 아동·청소년의 민주시민역량 국제비교 및 지원체계 개발연구 I: 총괄보고서. 한국청소년정책연구원.
- 장금순 (2005). “민속놀이를 활용한 초등학교 학생 학교폭력 예방 프로그램 개발 연구.” 박사학위논문. 숙명여자대학교.
- 정세열(2002). 기독교학문의 지배이해로서의 실천적 동기: 월터스토프의 논지를 중심으로. 신앙과 학

문. 7. 1.(23) 67-85.

청소년폭력예방재단.(2013). 전국 학교폭력 실태조사 발표. (재)청소년폭력예방재단.

Abraham Kuyper. (1991). The problem of poverty. 조계광 역(2005). 『기독교와 사회문제』. 서울: 생명의 말씀사.

Enmanuel Katongle & Chris Rice. (2008). Reconciling All Things. 안종희 역(2013). 서울: 한국기독교학생회출판부.

Gary Haugen (2008). Just Courage. 이지혜 역(2011). 『정의를 위한 용기』. 서울: Ivp CLF.

Howard Zehr (1990). Changing Lenses: A New Focus for Crime and Justice. 손진 역(2011). 『회복적 정의란 무엇인가?』. KAP.

U.N(2006) Handbook on Restorative Justice Program. Criminal Justice Handbook Series. United Nations office on Drugs and Crime. Now York; U.N.publication.

Wolterstorff, N. P. (1980). Art in Action. 신국원 역(2010). 『행동하는 예술』. 서울: 한국기독교학생회출판부.

_____ (1983). Until Justice & Peace Embrace. 홍병룡 역(2007). 『정의와 평화가 입맞출 때까지』. 서울: 한국기독교학생회출판부.

_____ (1987). Lament for a son. 박혜경 역(2003). 『나는 사랑하는 사람을 잃었습니다』. 서울: 좋은씨앗.