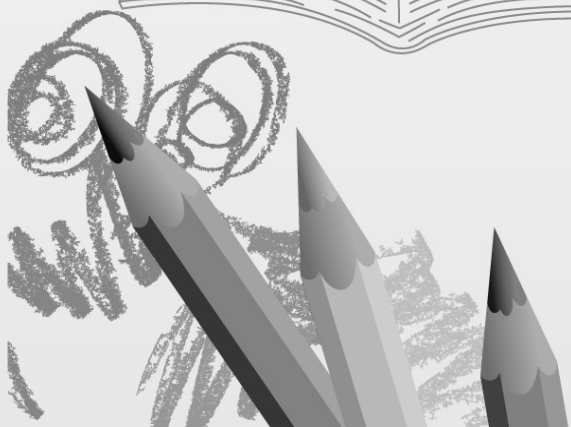


인권 친화적 학교문화 조성을 위한 정책 연구 자료집

2012. 4.



국가인권위원회

인권 친화적 학교문화 조성을 위한 정책 연구 자료집

2012. 4.

| | |
|----------|-----------------------|
| 연구기획단 단장 | 한태식 (인권교육전문위원/동국대 교수) |
| 연구기획단 고문 | 이현청 (한양대학교 석좌교수) |
| 연구기획단 | 강진령 (경희대학교 교수) |
| | 김명희 (백석대학교 교수) |
| | 노기호 (군산대학교 교수) |
| | 안석모 (인권위 정책교육국장) |
| | 유병열 (서울교육대학교 대학원장) |
| | 임연욱 (한양사이버대학교 교수) |
| | 전영주 (신라대학교 교수) |
| | 최돈민 (상지대학교 교수) |
| | 황흥규 (한양대학교 교수) |

본 연구는 국가인권위원회에서 연구비를 지원 받아 수행한 것으로
국가인권위원회의 공식 입장과는 다를 수 있습니다.

목 차

- 1 학생인권조례 제정을 계기로 본 학생인권의 상황과 발전 방안 / 1
- 2 교권보호방안에 관한 연구 / 45
- 3 체벌대체 프로그램 개발 / 115
- 4 학교폭력대책과 인권 친화적 학교문화 조성방안 / 207
- 5 인권적 관점에서의 학교폭력예방대책 / 351
: 집단따돌림을 중심으로
- 6 인권 친화적 학교문화 조성을 위한 공교육 내실화 방안 / 489



학생인권조례 제정을 계기로 본 학생인권의 상황과 발전 방안

1

최 돈 민
(상지대학교 교육학과 교수)

학생인권조례 제정을 계기로 본 학생인권의 상황과 발전 방안

목 차

- | | |
|-----------------------|---------------|
| 1. 현황과 문제 | 4. 학생인권조례의 쟁점 |
| 2. 학생인권 보장의 전개과정 | 5. 향후과제 |
| 3. 학생인권조례의 제정과정과 대립양상 | 참고문헌 |

1. 현황과 문제

서울시의 학생인권조례 제정으로 학생인권에 관한 문제가 사회적 이슈로 대두되었다. 경기도, 광주시에 이어 전국에서 세 번째로 제정된 학생인권조례는 찬성하는 측과 반대하는 측에 첨예하게 대립하면서 정치적 문제로 확산되었으며, 서울시교육청과 교육과학기술부와의 대립 양상으로 이어지고 있다.

이러한 극한적인 대립은 일선학교에서의 혼란을 야기하고 있고 교육계마저 양분화 되는 결과를 초래하고 있다. 사회적, 정치적 대립 양상은 학생, 교원, 학부모 등 학교 관련자들에게 결코 이득이 되지 못한다. 특히 기성 세대간의 갈등 관계는 미래 한국 사회를 이끌어갈 학생들에게는 더욱 그러하다.

우리나라에서 학생인권 문제가 사회적 이슈로 대두된 것은 2000년대 전후로 볼 수 있다. 세계인권선언 50주년인 1998년 국가인권위원회의 설치가 논의되기 시작하였고 여성에 대한 폭력과 차별에 대한 인식이 확산되었다. 이와 아울러 두발자유화, 체벌금지, 교복폐지 등 학생의 인권보장 운동이 전개되었다.

학생인권 보장을 요구하는 학생들의 활동은 1998년에 이르러 가시화 되었다. 당시

학생들은 인터넷을 중심으로 다양한 학생의 인권을 보장해 줄 것을 요구하였다.

1998년 중고등학교학생복지회(이하 학복지회)에서 학생인권선언서를 발표하였다. 학복지회는 하이텔에 사이트를 만들고 중고등학생의 인권을 위해 운영되는 학생인권 보호, 학생권리 장전을 위한 단체이었다. 이 단체는 궁극적인 목적은 오늘날의 비민주적이고 헌법에도 위배되는 인권탄압적인 교육현실에서 교육 소비자인 학생으로서, 한 사람의 인격체로서 온당히 누려야 할 권리와 자유를 스스로 되찾는 것을 그 목적으로 하고 있었다(시민과 함께 꿈꾸는 복지공동체, 2012). 학생인권선언서는 다음과 같다(<http://cafe.daum.net/srpm/MuT/12?docid=BiFw|MuT|12|20020215165501&q=%C7%D0%BB%FD%C0%CE%B1%C7%BA%B9%C1%F6%C8%B8>)..

“인간의 존엄성은 누구도 침해할 수 없는 보편적 가치입니다. 학생의 인권 역시 보편적 인권 안에 존재하며, 학생은 자신의 삶의 주체로서 자신이 지닌 기본권을 정당히 누릴 권리를 가집니다. 그러나 학생들, 특히 중, 고등학생들은 이러한 기본권을 제대로 누리지 못하고 있습니다. 교육 현장인 학교에서, 삶의 현장인 사회에서 교육의 주체인 학생의 인권은 공공연히 침해당하고 있으며, 편견과 인습을 통해 이러한 사실이 암묵적으로 정당화되고 있습니다.

뿐만 아니라, 학생의 문제에 대한 사회적 논의마저 당사자인 학생이 아닌 성년자가 중심이 됨으로써 일방적 보호, 훈육의 한계를 뛰어넘지 못하는 현실에 놓여 있습니다. 나아가 이 나라의 왜곡된 정치구조와 맞물려 당국은 학생문제를 투표권자인 성년의 시선으로 일관하는 정책을 남발하여 학생을 정치적으로 이용하기까지 이르렀습니다.

이에 우리는 학생 또한 자신의 의지와 생각을 지닌 독립된 하나의 인격체이므로 그에 따른 마땅한 권리를 가짐을 선언합니다. 그리고 학생의 권리와 의무를 학생 스스로 보장하고자 합니다.

학생은 나이, 성별, 학교 성적 등 어떠한 기준으로도 부당한 차별을 받지 않습니다.

학생은 과도기의 세대가 아닌, 인격을 가진 사회구성원으로서 외부에 의한 신체적, 정신적 폭력으로부터 자유로울 권리가 있습니다.

학생은 헌법에 보장된 모든 기본권을 누릴 수 있습니다. 그러므로 생각과 표현의 자유, 행동의 자유, 결사의 자유를 가집니다.

학생은 쾌적한 환경에서 평등한 교육을 받을 권리를 지닙니다.

학생은 학교의 방침에 따른 일방적인 교육을 거부하고 자신이 원하는 교육을 요구하고 보장받을 권리를 지닙니다.

학교에서 학생의 모든 자치 활동은 교사나 학부모 등 타인에 의해 제한될 수 없습니다.
학생은 자신이 원하는 매체를 접할 수 있고 자유로운 문화활동을 할 수 있는 권리와,
학생들이 참여할 수 있는 문화공간을 보장받을 권리를 지닙니다.

학생은 자신이 원하지 않는 노동을 거부할 권리가 있습니다.

학생은 자신이 원하는 노동활동을 스스로 판단하여 할 수 있으며 학생이란 신분으
로 노동현장에서 부당한 처우를 받지 않을 권리가 있습니다.

위와 같은 학생의 모든 권리를 부당한 기준으로 제한하지 않아야 합니다.

학생은 스스로의 권리를 주장하고 지킬 책임을 지닙니다.

학교, 가정, 국가를 비롯한 사회는 위의 권리들을 보장하며 합당한 여건과 환경을 조
성할 의무가 있습니다.

정부는 이와 같은 사항을 법으로 보장할 의무가 있습니다.

일천구백구십팔년 십일월 삼일 학생의날

1999년에는 중고등학교학생복지회에서 학생인권선언서를 확대 발전시켜 학교와 가
정, 노동현장 전반에 걸친 청소년의 인권을 보장하기 위하여 청소년인권선언서를 발표
하였다.

(<http://cafe.daum.net/haedasom/5ik/4587?docid=8Yy|5ik|4587|20010611043806&q=%C3%BB%BC%D2%B3%E2%CE%B1%7%BC%B1%BE%F0%BC%AD>).

하나 청소년은 정신적, 신체적으로 건강하게 성장하도록 최상의 환경을 제공받을 권
리가 있다.

둘 청소년은 정신적, 신체적으로 가해지는 모든 형태의 착취, 학대, 폭력으로부터 보
호받을 권리가 있다.

셋 청소년은 모두가 평등하며, 차별받지 않을 권리가 있다.

넷 청소년은 사생활을 침해받지 않을 권리가 있다.

다섯 청소년은 교육을 받을 권리가 있다.

여섯 청소년은 자신이 생각하고 느낀 바를, 자유롭게 표현할 권리가 있다.

일곱 청소년은 사상 종교의 자유를 누리며 자신의 양심에 따라 행동할 권리가 있다.
여덟 청소년의 의사는 존중되어야 하며 자신과 관련한 정책 결정 과정에 참여할 권리
가 있다.

아홉 청소년은 자유 의사에 따라 모임을 만들고 활동할 권리가 있다.

열 청소년은 여가를 가지고 자신이 원하는 문화활동을 할 권리가 있다.
 열하나 청소년은 가정 내에서 가족 일원으로서 권리가 있다.
 열둘 청소년은 일할 권리를 가지며 노동현장에서 청소년의 권리는 보호되어야 한다.
 열셋 청소년은 온라인 상에서 안전을 보장받고 차별없이 정보를 공유할 권리가 있다.
 열넷 청소년은 권리에 따른 의무를 다할 책임이 있다.
 열다섯 청소년 인권이 침해당했을 경우에는 서명운동, 시위 등 실제적인 활동을 통해 대응할 수 있으며 이 대응은 제재 받지 않아야 한다 열여섯 모든 청소년은 이 선언에 개제된 내용을 배우고 보장받을 권리가 있다.

이러한 활동은 학생의 권리의식이 고취되기 시작하였고, 사이버 공간에서 학생들이 자유롭고 비밀이 보장된 공간에서 자신들의 요구를 적극적으로 표명하기 시작하는 계기가 되었다.

이와 아울러 수십개에 달하는 안티스쿨(anti-school) 사이트가 개설되고, 학교 홈페이지 게시판이 친구와 교사, 학교에 대한 욕설과 비방으로 가득차는 등 비교육적 내지는 반교육적 언사들이 난무하였다(정혜숙, 2000).

이러한 일련의 인권선언은 또한 학생도 헌법과 법률에서 규정하고 있는 인권을 누릴 권리가 있다는 것을 성인들에게 일깨워주는 데에도 기여하였다고 볼 수 있다. 청소년의 불법 노동 문제 등을 사회적 문제로 부각되게 하는 계기가 되었다.

또 다른 문제는 1990년대 초부터 사회적 이슈로 대두된 학교폭력이다. 1995년 정부 차원에서 학교폭력 대책이 수립되고 다양한 학교폭력 실태를 조사하고 그 대처 방안이 강구되었다. 기본적으로 학교 폭력 문제는 학생간의 폭력을 다루고 있었으나 교사에 의한 학생 폭력이 포함되기에 이르렀다.

특히 1998년 12월 서울 강남의 한 여학교에서 체벌 교사가 학생들의 112신고로 출동한 경찰에 연행되는 사건이 일어났다. 당시 반응은 대체로 명백한 교권침해 행위로 규정하였다. 전교조에서도 교사들의 교권을 인권차원에서 보장하는 제도적 장치가 시급하다는 입장을 밝혔다(연합뉴스, 1998. 12. 16). 이러한 사건이 계속 발생하면서 1998년 정부에서 체벌을 금지한 조치가 문제가 있다는 것으로 여론을 몰고 갔고, 이에 따라 시 체벌을 당한 학생의 인권이나 신고한 학생의 인권에 누구도 관심을 기울이지 않았다. 단지 학생이 스승을 경찰에 신고했다는 것만 사회적 문제로 부각되었다. 교육계

는 일제히 경찰을 비난하였으나 2002년에도 이러한 상황은 계속되었다.

더욱이 1999년에는 학부모가 초등학생인 아들의 뺨을 때린 교사를 학교로 찾아가 부하 직원과 함께 담임교사와 동료교사를 폭행하여 112신고를 받고 출동한 경찰에 연행되는 사건이 벌어졌다(연합뉴스 1998. 4. 4).

이와 같이 1990년대 후반에 이르러 학교에서의 폭행 사건은 사회적 문제로 부각되기에 이르렀다. 당시의 사회적 상황은 교권 추락과 학생지도의 어려움에 초점이 맞추어져 있었다.

이상과 같이 체벌 허용 여부를 둘러싼 논란은 벌써 10여년이 지난 지금에도 논란거리로 남아있다. 이는 우리 사회가 공통된 가치와 이념을 가지지 못한 것에서도 문제가 되지만 실정법적 규정과 현실적 상황 논리와 괴리에서 발생하는 현상이다.

특히 경기도, 서울시 등 학생인권조례 제정을 계기로 이 논쟁은 다시 커다란 사회적 이슈로 부각되었다. 여기에서는 학생인권조례 제정으로 발생한 학생인권을 둘러싼 쟁점을 정리하고 이의 발전적 방안을 제시하고자 한다.

2. 학생인권 보장의 전개 과정

1) 학생인권의 대두와 전개

우리나라에서 학생인권을 공식적으로 논의하기 시작한 것은 1997년 6월 2일 대통령 자문기구인 교육개혁위원회의 제4차 교육개혁안에서 체벌은 “21세기를 살아가게 될 신세대의 감각에 맞는 효과적인 생활지도 수단이 아니며 교육적 효과보다는 학생의 정신적 상처를 유발시키고 폭력을 재생산하는 부작용을 초래할 수 있으므로 학생의 인간적 존엄성이 존중되는 풍토를 조성하기 위하여 학교 내에서의 체벌을 금지하고 이를 교육관련법에 반영토록 한다”고 권고한 것에서 시작한다.

이에 따라 정부는 교육관련 법률을 정비하기에 이르렀다. 1997년 12월 교육기본법 제12조 제1항은 “학생을 포함한 학습자의 기본적 인권은 학교교육 또는 사회교육과정에서 존중되고 보호된다”고, 제2항은 “교육내용, 교육방법, 교재 및 교육시설은 학습자의 인격을 존중하고 개성을 중시하여 학습자의 능력이 최대한으로 발휘될 수 있도록

강구되어야 한다”고 규정하고 있고, 초중등교육법(1997. 12. 13. 공포, 1998. 3. 1. 시행) 제18조 제1항은 “학교의 장은 교육상 필요한 때에는 법령 및 학칙이 정하는 바에 의하여 학생을 징계하거나 기타의 방법으로 지도할 수 있다”라고 규정하고, 그 시행령 제 31조 제7항은 “학교의 장은 법 제18조 제1항 본문의 규정에 의한 지도를 하는 때에는 교육상 불가피한 경우를 제외하고는 학생에게 신체적 고통을 가하지 아니하는 훈육·훈계 등의 방법으로 하여야 한다”라고 규정하였다. 법령에 따르면 징계방법으로서의 체벌은 허용되지 않으며, 기타 지도방법으로서도 훈육·훈계가 원칙이고 학생에게 신체적 고통을 가하는 체벌은 교육상 불가피한 경우에 예외적으로만 허용된다는 의미다.

법령에 “교육상 불가피한 경우를 제외하고는 학생에게 신체적 고통을 가하지 아니하는 훈육·훈계 등의 방법으로 행하여야 한다”고 명시하여, 체벌 금지에 대한 법제화 활동이 시작되었다. 이러한 상황에서 교사의 체벌에 대해 학생과 학부모가 112에 신고를 하고, 체벌 교사가 연행되는 등의 사건이 벌어지기도 했다. 그러나 체벌에 관한 구체적 허용 기준이 규정되지 않아 실효성을 거두지는 못했다.

법원은 원칙적으로 교사의 정당한 체벌은 교육적 목적이 있기 때문에 위법성이 조각돼 범죄가 되지 않는다는 법리를 견지하고 있다. 초중등교육법이 제한적 체벌을 간접적으로 인정하고 있다고 보는 것이다.

대법원은 기존 판례에서 “체벌이 불법행위를 구성하는 경우 교사에게 중대한 과실이 있었는지 가리려면 동기와 경위, 체벌 방법과 정도, 체벌 신체부위와 체벌에 따른 상처의 정도를 종합적으로 고려해야 한다”고 밝힌 바 있다.

여기서 쟁점은 ‘정당한 체벌’에 대한 기준이 불분명하다는 점이다. 비슷한 사안을 놓고도 1, 2심 법원과 대법원 판결, 헌법재판소 결정이 엇갈리는 이유다.

지난 1979년 모 여중에서 담임교사와 동료교사가 수업태도가 불량하다며 학생들이 보는 앞에서 한 여학생의 뺨을 두 대 때리고 다시 학생들을 시켜 이 여학생을 밖으로 끌어내 나무 막대기로 체벌하고 나서 동료 학생들에게 사과를 강요한 사건이 있었다.

이 학생은 체벌에 대한 충격으로 두통, 불면, 소화불량, 구토 증세 등을 호소하며 민사소송을 제기했지만 대구고법은 그다지 심하지 않은 폭행으로 위법성이 조각된다며 교사의 손을 들어줬다.

한편 2000년 헌법재판소는 ‘초·중등교육법 시행령을 구체화해서 학부모와 학생, 교사 등의 합의로 사회통념상 합당한 범위 내에서 체벌 규정을 만들도록 해야 한다’고

판결했다. 현재는 ‘사회통념상 합당한 범위란 형법상 정당행위’라고 판결했고, 이 판결은 사회적으로 확대 해석되는 부작용을 일으켜, 교육적인 체벌은 허용된다는 인식이 확산됐다.

이에 2002년 6월 26일 교육부는 단위학교별로 학교 생활규정 예시안을 제시하면서 각급 학교에서 학교규칙을 정하도록 하였다. 즉, 체벌은 원칙적으로 금지하지만 불가피한 경우 교육적 체벌을 허용한 것이다. 예시안에서는 또 체벌도구를 교묘의 경우 지름 1.5cm내외, 길이 60cm이하의 직선형 나무를 사용하되 체벌부위는 둔부, 횡수는 10회 이내로 제한한다고 규정되어 있다. 또한 학교 생활규정은 각 학교가 자율적으로 전 교직원과 학부모, 학생 등 3자가 함께 참여해 제정하고 개정시에도 학교운영위원회와 학생회의 심의를 얻도록 했다. 여기서 교사의 체벌을 학생과 학부모들은 폭력으로 인식하여 강력히 반발하게 되었다. 이에 따라 2002년 9월 국가인권위원회에서는 교육부에 학교생활규정 예시안을 개정하도록 권고하였고, 아울러 2003년 2월 유엔 아동권리위원회에서는 우리나라에 아동 체벌을 전면 금지할 것을 권고하였으나 교육부는 권고를 수용하지 않았다.

체벌이 위법이라는 인식이 다시 퍼진 것은 2004년 대법원에서 ‘정당행위로 볼 수 없는 체벌은 유죄’라는 판결을 내렸기 때문이다. 2004년 대법원은 불순하게 행동한다는 이유로 여학생 두 명의 손을 슬리퍼로 때리고 다른 두 명에게 모욕감을 느낄만한 욕설을 한 교사에게 ‘과도한 체벌’이라며 유죄를 선고한 적이 있다. 법원이 체벌 자체를 완전히 금지하고 있지는 않지만, 학생들의 권리 인식과 인권의식이 점점 높아져 체벌 사건에서 교사의 책임을 넓게 해석하는 쪽으로 판결이 흐르는 경향을 엿볼 수 있다.

당시 대법원은 정당행위의 요건을 엄격하게 제시했다. 즉 대법원은 정당행위로 인정받을 수 없는 대표적인 교사의 체벌 사례로 ① 학생에게 체벌 등의 교육적 의미를 알리지도 않은 체 지도교사의 성격 또는 감정에서 비롯된 지도행위, ② 다른 사람이 없는 곳에서 개별적으로 훈계/훈육의 방법으로 지도할 수 있는 상황이었는에도 낮모르는 사람들이 있는데서 공개적으로 학생에게 체벌, 모욕을 가하는 지도행위 등은 사회적 통념상 객관적 타당성을 갖췄다고 보기 어렵다고 지적했다. 또한 대법원은 ① 학생의 신체나 정신건강에 위협한 물건 또는 지도교사의 신체를 이용해 부상의 위험성이 있는 부위를 때리는 행위, ② 학생의 성별, 연령, 개인적 사정에 따라 견디기 어려운 모욕감을 주는 행위 등도 특별한 사정이 없는 한 정당성이 인정되기 어려운 체벌행위로 제시

했다(대법원 2004. 6. 10. 선고 2001도5380 판결).

이 후 2005년 10월에는 ‘교육공무원 징계양정 등에 관한 규칙’(교육인적자원부령 제 870호)이 마련되면서 상습적 체벌교사에 대한 중징계안도 발표되었다. 이 규칙은 사회적으로 문제가 되고 있는 학업성적 조작, 금품수수, 성범죄 등의 비위교원에 대한 징계양정기준을 강화함으로써 학생의 학습권을 보호하고, 교원들의 자긍심 높이며, 교원에 대한 국민의 신뢰를 회복할 수 있도록 하려는 것으로 학생에 대한 상습적이고 심각한 신체적 폭력 행위로 인하여 징계의 대상이 된 경우 비위의 도가 무겁고 고의가 있는 경우 파면, 비위의 도가 무겁고 중과실이거나 비위의 도가 가볍고 고의가 있는 경우 해임, 비위의 도가 무겁고 경과실이거나 비위의 도가 가볍고 중과실인 경우 해임-정직, 비위의 도가 가볍고 경과실인 경우 감봉-견책(부령 제870호 별표)의 징계양정 기준을 마련하였다.

2006년 7월 헌법재판소는 ‘징계방법으로서 체벌은 허용되지 않는다’고 체벌 금지를 강하게 확인했다. 기타 지도 방법으로서도 훈육·훈계가 원칙이고 학생에게 신체적 고통을 가하는 체벌은 교육상 불가피한 경우 예외적으로만 허용된다. 관련 법령은 “시대적 조류에 따라 학생의 기본적 인권을 존중하겠다는 입법자의 결단이 서려 있다”고 결정문에서 밝혔다.

학칙으로 금지하는 학교 수도 2003년 2845개교에서 2004년 5369개교, 2005년 5458개교, 2006년 1만695개교로 늘어났다.

이러한 와중에서 2006년 8월 14일 대구에서 학교보충수업에 지각했다는 이유로 200대를 맞은 고등학생이 병원에 입원했고, 또 다시 며칠 후 7분 지각 했다는 이유로 목 뒷부분에 30여대를 맞은 학생이 목 김스를 한 사건들이 터지면서 교육계에 또 다시 체벌에 대한 논쟁이 가열되기 시작하였다.

이에 교육부에서는 2006년 7월 25일 “체벌은 원칙적으로 금지하나, 교육상 불가피한 경우의 체벌은 학교공동체 구성원의 민주적 합의절차를 거쳐 사회통념상 합당한 범위 내에서 학교규정에 명시·시행”하도록 하였다(교육인적자원부, 2006).

2010년 이른바 오장풍 사건을 계기로 2010년 8월 서울시 광노현 교육감이 학생인권 신장을 위해 올 2학기부터 회초리 한 대만 때리는 체벌까지도 금지한다는 방침을 밝히면서 체벌 금지를 둘러싼 찬반논쟁에 다시 불이 붙었다(연합뉴스, 2010. 8. 9).

2010년 6월 2일 교육감선거에서 진보교육감이 선출되면서 체벌을 금지하는 조항이

삽입된 학생인권조례 움직임이 그것이다. 먼저 2010년 9월 17일 경기도의회 제8대 제 253회 제3차 본회의에서 경기도학생인권조례안이 재석의원 77명 중 찬성 68명, 반대 3명, 기권 6명으로 원안이 가결되고, 10월 5일 경기도조례 제4085호로 공포·시행되었다. 경기도 학생인권조례는 헌법 제31조, 유엔 아동권리협약, 교육기본법 제12조 및 제13조, 초·중등교육법 제18조의4에 근거하여 학생의 인권이 학교교육 과정에서 실현될 수 있도록 함으로써 인간으로서의 존엄과 가치 및 자유와 권리를 보장하는 것을 목적으로 한다(제1조). 제6조(폭력으로부터 자유로울 권리) 제2항에서는 ‘학교에서 체벌은 금지된다.’라고 명시하고 있고, 이에 따라 경기도내 초·중·고등학교는 이 조례가 공포된 이후 6개월 이내인 2011년 4월 4일까지 체벌을 금지하는 학교생활규정을 개정할 규정개정심의위원회를 구성하도록 명시하고 있다.

서울시교육청에서는 2010년 11월 1일부터 서울 지역의 모든 초·중·고등학교에서 학생 체벌을 전면적으로 금지하는 지침이 들어간 새로운 생활규정을 마련하였다. 이에 대하여 한국교원노동조합, 자유교원조합, 대한민국교원조합 등 보수성향의 3개 교원노조는 2010년 12월 20일 체벌 전면 금지조치에 대한 불복중운동을 선언하였다. 2012년에는 서울시 학생인권조례를 제정하기에 이르렀고, 조례에 따른 찬반 양 진영이 대립하는 상황으로 전개되었다. 체벌을 금지하려고 시도한 경기도와는 달리 서울시의 경우 체벌의 대체방안 등에 대한 충분한 논의를 거치지 않고 체벌금지가 시행되어 교육현장에서의 혼란을 가중시키고 있는 양상이다(박찬걸, 2011). 그리고 2010년 11월 14일 서울시교육청은 ‘체벌금지에 관한 교사 대응 매뉴얼’을 개발하여 발표하였는데, 매뉴얼은 학생의 문제행동 유형을 교사에 대한 불손한 언행, 복장 불량, 학습 태도 불량 등 18가지로 분류하고, 이에 대한 교사의 대응책을 각각 4~5개씩 제시하고 있다.

2) 학생인권 보호와 체벌

이상과 같이 학생인권 보장에서 체벌에 관한 논의가 그 중심 이슈로 대두되고 있다. 체벌이 인권침해라는 입장과 교육적 지도를 위해서는 어느 정도의 체벌은 허용해야 한다는 입장이 대립하고 있다.

많은 국가에서 학교에서 체벌 허용 여부는 수십년간 논쟁거리였다. 미국에서도 학생 비행, 1990년대 초반 켄터기주의 Paducah, 콜로라도주의 켄터키 및 Littleton 등에서

벌어진 학교 총격 사건 이후 공통된 조치는 폭력적인 학생 행동에 대해 정확 또는 제적 권한을 부여하는 무관용(zero tolerance) 학교 안전 정책을 실시하는 것과 사법 당국에게 학교에서 근무하도록 하는 것이었다.

아동학대를 엄격히 금하는 미국의 체벌관련 규정은 주(州) 교육법에 명시돼 있다. 교육법에 체벌금지가 명시된 곳에서는 교육적 목적을 가진 체벌이라도 불법 행위가 되지만, 체벌을 허용하는 주에서는 한국처럼 체벌에 대한 유무죄가 체벌 목적, 정도 등에 따라 다르다. 미국에서 부모에 의한 체벌은 50개 주에서 허용되고 있다. 부모에 의한 체벌을 법률로 금지하는 경우는 31개 국가다.

학교에서의 체벌은 미국의 일부 주와 일부 국가에서 체벌을 일정한 한도내에서 인정하고 있다. 체벌을 법률에 의하여 금지하고 있는 국가는 프랑스를 제외한 유럽 모든 국가, 캐나다, 케냐, 남아공, 뉴질랜드 등이다. 체벌을 허용하는 경우는 미국의 19개주를 포함한 일부 국가뿐이다. 체벌 허용 국가에서는 인간의 마음 교정, 질서유지, 비행과 폭력 방지 등의 목적에서 인정하는 경향이 있다.

사법상의 학교 처벌은 서구에서는 실제적으로 사라졌으나 일부 아프리카와 아시아에서는 여전히 시행되고 있다. 일반적으로 체벌은 신체의 자유에 대한 자연권적 기본권을 침해하는 행위로 인권 차원에서 문제가 된다. 체벌이 바람직한 변화보다는 신체적, 정신적 피해를 준다. 아울러 체벌은 학생간의 폭력 문화를 재생산한다.

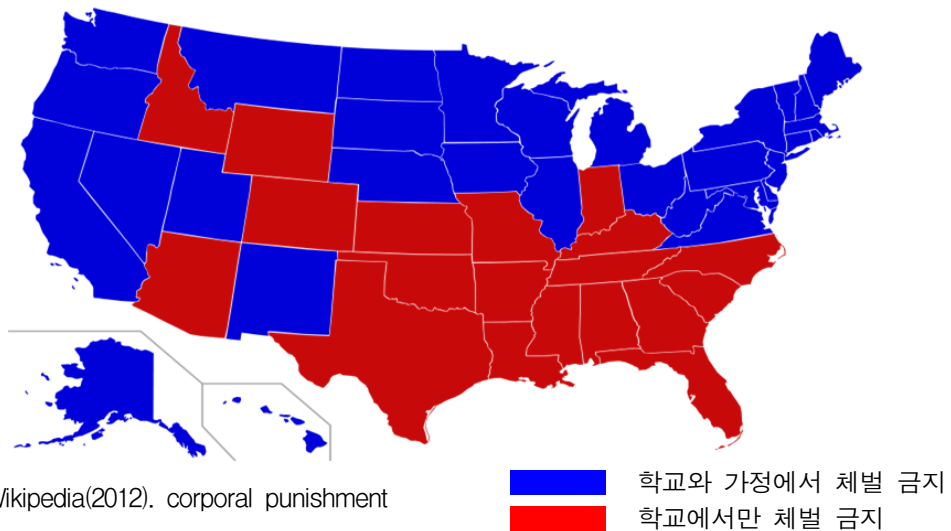
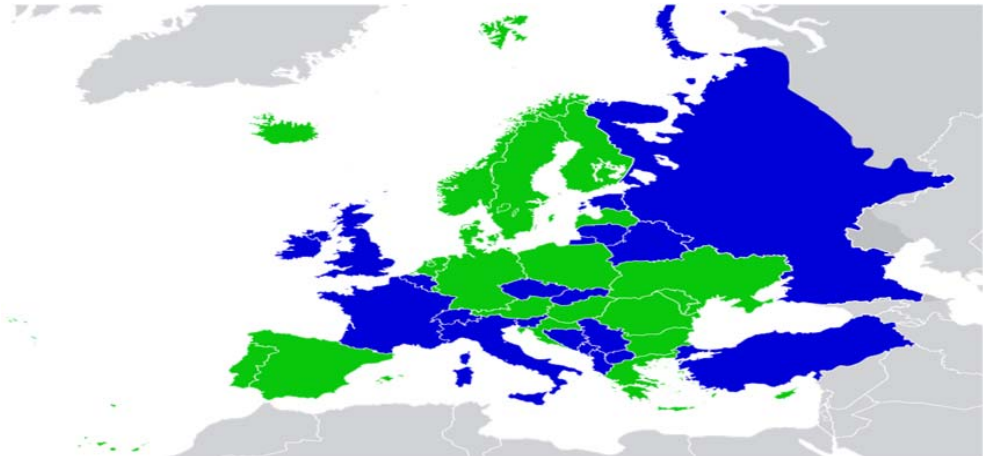


그림 1 미국 각주에서 체벌의 합법성 여부

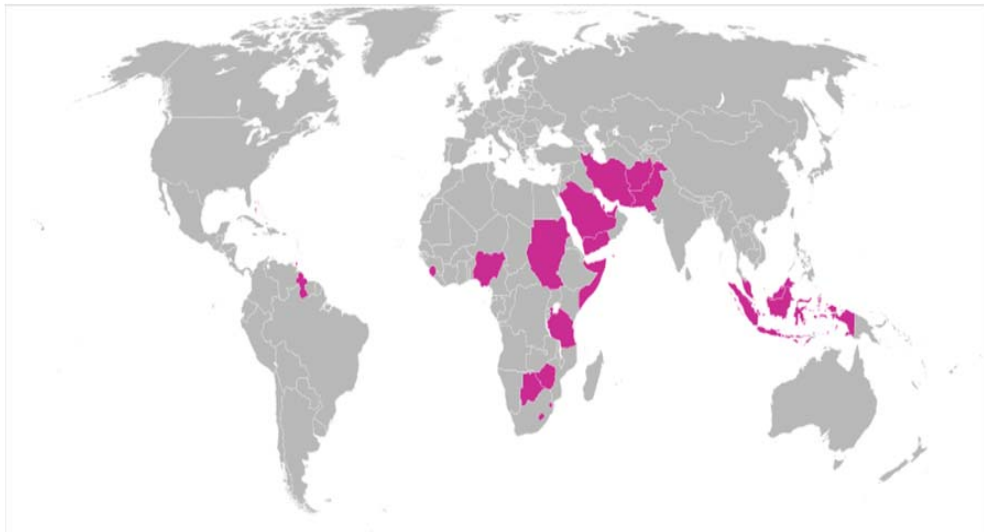


자료 : Wikipedia(2012). corporal punishment

■ 학교와 가정에서 체벌 금지
 ■ 학교에서만 체벌 금지

그림 2 유럽에서 체벌의 합법성 여부

보츠와나, 말레이시아, 싱가포르, 탄자니아 등 33개 국가에서 사법적 체벌이 행해지고 있다. 사우디아라비아, 이란, 수단, 북 나이지리아와 이슬람국가에서는 범죄자에게 법률적 체형을 행사하고 있다.



자료 : Wikipedia(2012). corporal punishment

그림 3 형벌에 의한 체벌 허용국가

그러나 교사의 지시가 학생들에게 수용되지 못하고 극단적인 경우 교사에게 학생이 폭언하고 폭력을 행사하거나 학생간의 폭력 등의 현상이 빈번해짐에 따라 학생을 올바르게 지도하고 학생간의 규율지도를 위해 체벌이 필요하다는 의견도 있는 것이 사실이다. 체벌을 지지하는 사람들은 바로 효과가 있고 비용이 안 드는 등의 장점이 있다고 주장한다.

이와 아울러 학생간의 폭력도 또 다른 사회문제로 대두되고 있다.

2006년 한국교육개발원 조사¹⁾에 의하면 교사와 학생은 전반적으로 볼 때 학교폭력이 심각하지 않다고 생각하고 있었다 그러나 학교 폭력의 심각성 정도에 대한 인식은 교사와 학생이 각각로서 교사에 비해 학생이 약 배 정도 더 심각하게 느끼고 있다.

학교폭력 유형별 심각성의 순위를 평균 점수를 통해 살펴보면 언어폭력, 집단따돌림, 괴롭힘, 신체폭행, 금품갈취 등의 순으로 전반적으로 교사와 학생이 인식하는 학교폭력 유형별 심각성의 순위는 거의 유사하나 교사보다는 학생이 모든 학교폭력 유형에서 심각성 수준이 더 높았다.

학교폭력 유형별로 학교급 간 학교폭력 발생 경향을 살펴보면 다음과 같다

첫째 언어폭력은 고등학교 담임교사가 초등학교와 중학교 담임교사보다 협박이나 욕설과 같은 언어폭력이 학교에서 더 많이 발생하고 있다고 인식하고 있는 것으로 나타났다. 학생의 경우에도 언어폭력의 심각성에 대해 초등학교 학생 중학생 일반계 고등학생 실업계 고등학생 로 중학생이 다른 학교급에 비해 학교에서 언어폭력이 더 심각하게 발생하는 것으로 인식하고 있다.

둘째 신체폭행에 대해서는 심각하지 않다고 인식하는 교사가 많은데 초등학교 담임교사 고등학교 담임교사 중학교 담임교사 로 초등학교 담임교사가 가장 심각하지 않다고 인식하고 있는 것으로 나타났다. 학생은 초등학생 일반계 고등학생 실업계 고등학생 중학생 순으로 교사와 마찬가지로 초등학생이 신체폭행의 심각성을 가장 덜 느끼고 있는 것으로 나타났다.

셋째 금품갈취에 대해 심각하지 않다고 인식하는 교사가 많으며 초등학교 담임교사 고등학교 담임교사 중학교 담임교사로 신체폭행과 마찬가지로 초등학교 담임교사가 금품갈취의 심각성을 가장 덜 인식하고 있는 것으로 나타났다.

넷째 집단 따돌림이나 괴롭힘에 대해서도 심각하지 않다고 인식하는 교사가 많은데

1) 본 조사는 학생폭력 실태조사로 그 내용을 전제한다.

고등학교 담임교사 초등학교 담임교사 중학교 담임교사 로 고등학교 담임교사들이 집단 따돌림이나 괴롭힘을 가장 덜 심각한 문제로 인식하고 있다. 학생의 경우에는 일반계 고등학생 실업계 고등학생 초등학생 중학생 순으로, 고등학생이 중학생이나 초등학생보다 집단 따돌림이나 괴롭힘을 덜 심각한 문제로 인식하고 있음을 알 수 있다.

다섯째 성폭력에 대해서도 심각하지 않다고 인식하는 교사가 많았으며 초등학교 담임교사 중학교 담임교사 고등학교 담임교사 로 초등학교 담임교사가 성폭력을 가장 덜 심각하게 인식하고 있다.

학생의 경우에도 초등학생 일반계 고등학생 실업계 고등학생 중학생 순으로 교사와 마찬가지로 학교급이 낮은 초등학생이 성폭력의 심각성을 가장 낮게 인식하고 있는 것으로 나타났다.

여섯째 사이버 혹은 휴대 전화 폭력에 대해서도 대다수의 교사가 그다지 심각한 문제가 아니라고 생각하고 있으며 초등학교 담임교사 중학교 담임교사 고등학교 담임교사 순으로 초등학교 담임교사가 사이버 혹은 휴대 전화 폭력에 대해 심각성을 가장 덜 느끼는 것으로 나타났다.

학생의 경우에는 초등학생 일반계 고등학교 학생 실업계 고등학교 중학교 학생 순으로 초등학생과 일반계 고등학생이 중학생에 비해 사이버 혹은 휴대 전화 폭력에 대해 덜 심각하게 인식하고 있음을 알 수 있다.

일곱째 불량서클의 심각성에 대해서도 명 중 명만이 심각한 문제라고 인식하고 있다.

재직 학교급에 따라서는 초등학교 담임교사 고등학교 담임교사 중학교 담임교사로 초등학교 담임교사가 사이버 혹은 휴대전화 폭력과 마찬가지로 불량서클의 심각성을 가장 덜 인식하고 있음을 알 수 있다.

학생의 경우에는 초등학생 일반계 고등학생 실업계 고등학생 중학생 순으로 초등학생이 불량서클에 대해 가장 덜 심각하게 인식하고 있는 것으로 나타났다.

2011년에는 교육과학기술부 주관으로 학교폭력 실태조사가 이루어졌다. 2006년 조사보다 학교폭력이 더욱 심각한 것으로 나타났다. 조사 결과는 다음과 같다.

전국 1만1천363개 초·중·고교의 학교별 학교폭력 실태 조사결과가 2012년 4월 20일 인터넷에 공개되었다. 교육과학기술부 홈페이지에서는 20일부터, 학교별 홈페이지에서는 27일부터 공개하였다, 이에 따라 어느 학교가 학교폭력이 심한지 또는 덜한지를 학부모와 학생들이 직접 확인하고 다른 학교와 비교할 수 있다. 교육과학기술부는 지

난 1월18일~2월20일 전국의 초등학교 4학년부터 고교 3학년까지 학생 559만명을 대상으로 우편조사한 ‘2012년 1차 학교폭력 실태조사 결과’를 공개하였다. 공개되는 결과는 학교별 학생수, 응답학생 수, 피해경험 학생수 및 피해경험률, 일진이 있다고 응답한 학생 수 및 비율, 피해 장소별 비율 등이다. 교과부는 2012년 3월 14일 중간발표를 통해 전체 응답자 139만명 중 12.3%인 17만명이 최근 1년간 학교폭력 피해를 경험했고 ‘교에 일진 또는 폭력서클이 있거나, 있다고 생각한다’는 비율이 23.6%였다고 전반적인 조사결과를 밝혔다. 이번에 공개된 학교별 실태조사 결과에서 응답한 학생 수가 너무 적거나 학교 정원 자체가 소수여서 피해응답이 100% 또는 0%인 극단적인 경우를 제외하고 응답 학생 100명 이상인 곳을 보면 학생 대부분이 응답한 인천의 인천하늘고교는 학교폭력이 전무하고 일진도 없는 학교인 것으로 나타났다. 인천하늘고 학생 189명 중 93.1%인 176명이 조사에 응답한 결과 학교폭력 피해경험 응답 0건, 일진이 있다는 인식도 0건이었다. 부산의 대광발명과학고의 경우도 391명 중 126명이 응답한 가운데 피해경험 0건, 일진이 있다는 인식은 1건이었다. 반면 충남의 한 중학교는 학생의 30%인 200여명의 응답자 중 40% 가까이가 학교폭력 피해 경험도 있고 일진이 있다고 응답해 학교폭력 정도가 심한 것으로 나타났다. 교과부는 이번 학교별 실태조사를 각 학교에 보냄과 동시에 후속 조치로 ‘학교폭력 대책 및 사안별 처리방안’을 마련해 시행토록 했다. 5월1일부터 학교폭력대책지역협의회에 실태조사 결과를 보고해 지역사회와의 협조를 통해 문제를 해결하도록 하고 시·도교육청에서는 이번 조사결과와 정보를 고려해 5월중 가칭 ‘생활지도 특별지원학교’를 선정하도록 했다. 생활지도 특별지원학교에는 전문상담인력이 우선 지원되는 등 실정에 맞는 대책이 집중적으로 시행된다. 교과부와 경찰청이 공조해 일진 등 폭력서클이 있다고 추정되는 학교를 ‘일진경보제 운영 대상 학교’로 선정해 대처하는 제도도 5월부터 본격 운영된다. 교과부는 이번 실태조사에서 응답 회수율이 10% 이하인 1천907개교와 신설학교나 각종학교 등 중에서 회수율이 0%인 학교에 대해서는 교육청 주관으로 실태조사를 다시 하도록 할 계획이다. 교과부는 앞으로 매년 학기초인 3~4월과 8~9월에 연간 2회의 학교폭력 실태조사를 하고 조사방법도 우편조사 방식에서 온라인 설문조사 방식으로 바뀌 응답 회수율과 편의성을 높일 예정이다(연합뉴스, 2012년 4월 19일).

한편 학교교원단체총연합회(회장 안양옥)는 “지난 해 12월 대구와 광주에서 친구의 폭력을 견디지 못한 중학생이 자살한데 이어 16일 경북 영주의 한 중학생이 또다시 친

구의 놀림과 폭력을 견디지 못하고 스스로 목숨을 끊은 데 대해 깊은 애도와 조의를 표하며, 전국의 교육자들과 함께 더 이상 이러한 슬픔과 아픔이 없도록 더욱 학생생활 지도와 교육에 매진하자는 다짐을 하고자 한다.” 라고 했다. 교과부는 2012년 4월 19일 2012년 학교폭력 실태조사 결과를 교과부와 학교별 홈페이지에 공개한다고 밝혔다.

이에 대해 교총은 날로 심화되는 학교폭력의 실상을 더 이상 숨겨서는 안된다는 원칙에는 공감하면서 다음과 같은 입장을 밝혔다. 또한, 교총은 학교폭력 실태조사 결과 공개로 학교와 학부모, 지역사회가 적극적인 문제해결과 예방노력을 경주케 하며, 학부모에게 보다 구체적인 정보를 제공하는 등 알권리 측면의 긍정적인 효과가 있고, 연이어 우리의 학생들이 소중한 목숨을 끊은 위기의 상황에서 이런 저런 이유를 대며 반대를 위한 반대만을 해서는 안된다는 사실을 잘 알고 있다. 그럼에도 불구하고 학교폭력의 예방과 근절을 위한 실효적 후속 보완 대책과 학교폭력 실태조사 결과의 학교별 공개로 인해 예견되는 우려점이 있다는 점에서 교과부에 몇 가지 보완 및 후속조치를 제안코자 한다.

첫째, 학교별 공개의 법적근거를 보다 명확히 마련할 것을 주문한다. 현행 ‘교육관련 기관의 정보공개에 관한 특례법’ 제5조(초·중등학교의 공시대상정보 등) 11항에 ‘학교폭력의 발생 현황 및 처리에 관한 사항’이 포함이 되어 있어 법적근거는 있으나 동법 시행령상에도 보다 구체적인 내용을 적시해야 법적근거를 보다 명확히 해야 할 필요성이 있다.

둘째, 학교폭력 실태조사 결과 회수율이 전국 평균 25%에 머무르고 학교별 편차도 커 자료의 객관성이 문제시되는 측면이 있다. 특히 누구나 열람할 수 있는 학교별 홈페이지 게재에서 무엇보다 중요한 것은 자료의 객관성이라는 점에서 객관성을 담보할 일정 수준이상의 회수율을 높이는 과제가 있다. 또한 실태조사 결과를 일방적으로 학교에서 전달, 이를 게재케하기 보다는 공표이전에 학교에 자료를 제공하여 자료의 객관성을 학교가 검증할 수 있게 하고, 이의를 제기할 수 있는 기회부여도 필요하다고 본다.

특히 객관성을 담보하지 못하는 낮은 회수율 속에서 학교별 학교폭력의 유형별 발생 수치가 모두 공개됨에 따라 여타 학교와 비교, 발생수치가 높은 경우 문제학교라는 낙인효과에 대한 부담감이 생길 수 있다는 점에서 앞으로 보다 객관화된 자료 수집을 이루어 낼 것인가가 무엇보다 중요한 과제로 인식해야 할 것이다.

셋째, 학교별 공개가 오히려 학교별 부담으로 작용해서는 안된다는 점이다. 즉, 학교별 공개가 학교나 교직사회의 책임으로만 전가가 아닌 학교폭력에 대한 정확한 실상을 학교와 학부모, 지역사회가 공유, 예방과 근절에 함께 나서자는 제도가 취지를 결코 잊어서는 안될 것이다. 특히, 학교폭력 발생빈도가 높다고 학교평가나, 학교성과급 등 불이익을 주는 네거티브 방식이 아니라, 학교폭력 근절 노력과 결과를 거둔 학교에 인센티브를 주는 포지티브 방식이 되어야 함을 강조하고자 한다.

한국교총은 학교폭력 실태조사 결과 홈페이지 공개에 따른 긍정적인 측면은 공감하나, 학교와 교직사회의 부담과 우려되는 부작용도 있는 만큼 교육행정당국을 교총이 제기한 사항을 감안하여 현장의 의견수렴을 통해 보다 세밀하게 보완하길 촉구한다.

학교교원단체총연합회(회장 안양옥)는 “지난 해 12월 대구와 광주에서 친구의 폭력을 견디지 못한 중학생이 자살한데 이어 16일 경북 영주의 한 중학생이 또다시 친구의 놀림과 폭력을 견디지 못하고 스스로 목숨을 끊은 데 대해 깊은 애도와 조의를 표하며, 전국의 교육자들과 함께 더 이상 이러한 슬픔과 아픔이 없도록 더욱 학생생활지도와 교육에 매진하자는 다짐을 하고자 한다.” 라고 밝혔다.

학교폭력 실태조사에 대한 전교조의 반응은 아래와 같다.

이번에 발표된 개별 학교에 대한 조사 결과는 여론조사 수준의 객관성조차 없어 신뢰하기 어렵다. 조사 결과를 공시함으로써 나쁜 학교에 대한 낙인효과나 학교폭력 가·피해자에 대한 신상털기 등의 문제가 심각하게 우려되는데도 교과부는 교육 현장의 혼란만 부추기기고 있다.

학교폭력 관련 정보가 공개되는 상황에서는 오히려 진솔하게 설문조사에 참여하거나 문제 해결을 위한 진정성 있는 학교의 노력을 기대하기 어렵게 된다.

학교가 참고자료로 활용하여 문제해결을 위한 실천적 노력을 얼마나 어떻게 하였는가를 공개하는 것도 아니고 단순히 학교폭력실태조사 결과를 발표하는 것이 학교폭력문제 해결에 어떤 효과가 있는지 교과부는 답하기 바란다.

책임회피에 급급하여 무언가를 보여주려는 교과부의 무리한 대책은 결코 학교폭력의 공포를 가진 아이들의 고통을 보듬지 못한다. 오히려 학교를 중심으로 한 문제 해결의 지를 원천 봉쇄하고 학교마다 데이터 만들기에 신경 쓰라고 몰아붙이게 될 뿐이다.

학교폭력을 대하는 정부 정책의 변화를 촉구한다.

요즘 교과부가 내놓은 학교폭력대책에 대해서 교사들뿐만 아니라 학부모들까지 별로 신뢰하지 않는다. 학교폭력의 원인 해결보다 사후대책을 중심으로 백화점식 단기성 대책만 내놓고 있기 때문이다. 한 예로 이번 영주학생 자살의 경우에도 복수담임제가 교원총원 없이는 효과를 낼 수 없는 정책이라는 것이 드러났다. 교과부가 자랑하는 복수담임제의 효과는 형식적인 서류상에만 존재 할 뿐이다. 집중이수제 때문에 담임교사가 자기 반 수업을 할 수조차 없는 경우, 20-30분의 조회와 종례 시간만으로 학생들의 이상 징후를 인지하기란 사실상 불가능하다. 정부가 추진하는 배제 중심의 사후대책들은 오히려 학생, 학부모, 교사의 스트레스와 피로를 누적시켜 일반 학생까지 제2, 제3의 피해를 발생시킬 우려가 큰 것이다.

학교폭력으로 희생되는 학생들이 더 이상 존재하지 않도록 하기 위해서는 정부의 경쟁교육에 대한 근본적인 처방이 필요하다. 학생이 즐거움과 행복을 느낄 수 있는 인권 친화적인 학교현장을 만들어야 한다. 경쟁교육 정책의 실패를 인정해야 하는 것이다.

학교폭력 및 학생자살의 대책은 학부모와 교사들로부터 호응을 받고 있는 혁신학교의 모습에서 해결의 실마리를 찾을 수 있다.

혁신학교 중에는 교사들의 자발성과 헌신을 바탕으로 협력적인 배움과 학생 특성에 맞는 배려와 돌봄, 인권존중의 학교문화로 학생들이 행복한 학교들이 많다. 내부형 공모제로 리더십과 전문성을 갖춘 교장을 중심으로 연구하고 학습하는 협력적인 교사들의 열정은 학부모들의 신뢰와 지지로 이어지고 있다. 학생중심의 맞춤형 교육과정, 공동체회의 등 학생의 자발적 활동 증가, 유연한 학교 시간표 운영, 체험활동 등 학습경험의 다양화 등이 학생 개개인을 변화시키고 있다. 학생들의 인성과 창의성, 협동심을 길러주고 있는 것이다.

교과부는 국,영,수 등 지식교과 중심의 교육과정에서 문화예술체육과 체험활동 등 통합교육, 통합수업을 통해 학생들의 인문적 지식과 정서, 신체적 활동이 조화를 이룰 수 있는 전인교육과정을 마련하고, 교육의 패러다임을 경쟁에서 협력으로 전환해야 한다.

학교폭력 실태조사 결과를 실명 공개했던 교육과학기술부가 조사결과의 신뢰성 논

란이 거세게 일자 ‘학교폭력 피해 응답률’과 ‘일진 인식률’ 등 일부 항목의 데이터를 삭제했다. 통계 자체의 신뢰도는 물론 학교 실명 공개에 따른 ‘낙인 찍기’ 등 부작용이 사전에 충분히 예견됐는데도 정부가 무책임하게 조사결과 발표에만 급급했다는 비판을 피할 수 없게 되었다. 교과부는 22일 “당초 공개했던 학교폭력 피해 응답률, 일진 인식율은 전체 학생이 아닌 응답 학생을 기준으로 비율을 계산한 것으로 잘못된 정보를 제공할 우려가 있어 공개 항목에서 제외했다”고 밝혔다. 교과부는 폭력 피해 학생 수, 일진이 있다고 응답한 학생 수 등은 그대로 공개했다. 이번 조사는 지난 1~2월 전국 1만1,363개 초중고교 학생 559만명을 대상으로 실시됐으며 응답률은 25%(139만명)에 불과했다. 조사결과 ‘학교 폭력 피해 경험이 있다’고 응답한 학생 비율이 100%인 학교가 전국에서 15곳으로 나타났지만 이 학교들은 전교생 중 1, 2명만 설문 참여, 통계 가치가 없는 것으로 드러났다. ‘학교 내 일진이 있다’고 응답한 학생의 비율이 100%인 학교 18곳도 설문 참여 학생 수가 1, 2명에 불과했다. 이처럼 통계에 대한 일선 학교의 반발과 논란이 거세지자 교과부는 지난 20일 밤 11시쯤 해당 항목이 삭제된 자료를 다시 인터넷 홈페이지에 올렸다. 20일 0시 자료를 공개한 지 24시간도 안돼 수정한 것이다(한국일보, 2012년 4월 23일).

이번 조사는 결과 공개 이전부터 학생들의 설문 참여율이 낮아 통계적 활용도가 떨어진다는 문제점이 지적됐다. 교과부도 “지역 및 학교 간 비교, 전체적 경향성 파악을 목적으로 하는 일반적 통계조사와 차이가 있다”고 밝힌 바 있다.

위키백과사전에서 체벌(體罰)은 신체에 의도적으로 고통을 주어 처벌하는 것으로, 위법 행위에 대한 응징이나 부정행위자에 대한 훈육이나 교화, 받아들일 수 없다고 간주되는 태도나 행위를 단념시키는 목적으로 행하여진다고 정의하고 체벌을 다음과 같이 나누고 있다(<http://ko.wikipedia.org/wiki/체벌>).

첫 번째, 부모 또는 가정 교육에 의한 체벌로 가정 내에서 어린이에게 가해지는 부모 또는 후견인의 체벌이 있으며, 둘째, 스승에 의한 체벌로 교내에서 학생들에게 가해지는 교사의 처벌 또는 도제에게 가해지는 장인에 의한 체벌, 셋째, 법정의 선고에 의한 사법상의 체벌로 구분된다. 체벌로 인하여 아동은 심각한 부상과 신체적 학대에 대한 상당한 위협에 처할 수 있다(<http://cafe.daum.net/haedasom/5ik/4587?docid=8Yy|5ik|4587|20010611043806&q=%C3%BB%BC%D2%B3%E2%CE%B1%7%BC%B1%BE%F0%BC%AD>).

체벌은 계량화하고 평가하기가 매우 어렵기 때문에 체벌을 지지하기가 매우 어렵다. 미국 심리학회에서는 처벌은 폭력적이 불필요하다고 보고, 바람직하지 않는 행동을 감소시키지 않고 오히려 자존감을 낮추고 적개심과 분노를 일으킬뿐만 아니라 아동이 신체적 폭력을 사용하도록 훈련시킨다고 보고 있다. 체벌은 행동수정에서 좋은 방법이 아니며 단순히 폭력은 폭력을 가져온다.

더우기 체벌은 아이들에게 나쁜 영향을 미친다. 체벌은 아이들이 더 반항적이고 공격적이 될 가능성이 높다(Taylor et al., 2010). 또한 체벌은 아동들이 정신건강 문제를 포함한 부정적인 결과를 초래할 위험이 크다(Strassberg et al., 1994). 체벌은 교사에 대한 원한, 학교학습에 주의를 기울이지 않기, 거짓말, 공격성, 파괴적 행위, 학교학습의 회피, 무단결석 등과 같은 바람직하지 않은 행동을 초래할 수 있다(Ormrod, 2008).

심리적인 벌도 체벌과 같은 부작용을 초래하며 학생의 자기 존중감이나 정서적 안정을 심각하게 위협하는 결과(Davis & Thomas, 1989; Walker & Shea, 1995)를 초래한다.

체벌 논란에서 또 다른 논쟁은 국제법 위반 여부다. 2008년 3월 시행된 초중등교육법 제18조 4항은 ‘학교의 설립자·경영자와 학교의 장은 헌법과 국제인권조약에 명시된 학생 인권을 보장해야 한다’고 명시하고 있다. 이 조항을 준수하면 국내 교육기관은 체벌을 전면 금지한 유엔 아동권리협약을 따르는 것이 원칙이다. UN아동권리협약²⁾(United Nations Convention on the Rights of the Child, UNCRC)이 견지하고 있는 입장은 가벼운 체벌이나 간접체벌도 금지된다. 하지만 체벌을 전면 금지할 경우 초중등교육법 제18조 1항의 ‘기타 지도방법’을 제한적 체벌 규정으로 해석하기 어려워진다. 물론 UN 아동권리협약이 가벼운 체벌까지 금지하고 있는가에 대한 견해는 논란거리로 되어 있다.

아동권리협약은 아동을 ‘보호 대상’이 아닌 ‘권리의 주체’라고 보고 있다. 국제인권규약의 A규약(경제적 사회적 및 문화적 권리에 관한 국제규약)과 B규약(시민적 정치적 권리에 관한 국제규약)에 인정되는 제반 권리를 아동에 대해 규정하고 또한 의견 표명권, 놀이·여가의 권리 등 아동의 인권과 권리 확보를 위한 더 많은 구체적인 사항을 규정하고 있다(위키백과, 2012, 아동의 권리에 관한 협약).

2) 아동권리협약은 전 세계의 아동의 경제, 사회, 문화에 대한 권리를 규정하는 국제협약이다. 1989년 11월 20일 국제 연합 총회에서 채택되었으며, 1990년 9월 2일 발효되었다. 2010년 5월 5일까지 193개국이 비준하였다. 우리나라는 1991년 11월 20일 비준하였다. 조문은 전문 및 54조로 이루어져 있으며, 아동(아동에게 적용되는 법에 의하여 보다 조기에 성인 연령에 달하지 아니하는 한 18세미만의 모든 사람)의 권리를 포괄적으로 규정하고 있다.

아동권리협약은 이른바 4-3-1원칙이 통용된다. 즉 아동에게는 4가지 기본권이 있으며, 이러한 수호에 있어 3가지 원칙이 있고, 그 과정은 1가지라는 것이다.

4가지 기본권은 생존권, 보호권, 발달권, 참여권을 의미한다. 생존권(survival right)은 적절한 생활수준을 누릴 권리, 안전한 주거지에서 살아갈 권리, 충분한 영양을 섭취하고 기본적인 보건서비스를 받을 권리 등 기본적인 삶을 누리는데 필요한 권리다. 이와 관련된 조항은 제 6, 7, 8, 9, 19, 20, 21, 23, 24, 26, 27, 30, 32, 33, 34, 35, 38조가 있다. 둘째, 보호권(protect right)은 모든 형태의 학대와 방임, 차별, 폭력, 고문, 징집, 부당한 형사 처벌, 과도한 노동, 약물과 성폭력 등 어린이에게 유해한 것으로부터 보호받을 권리다. 관련조항은 제 2, 7, 10, 11, 16, 19, 20, 21, 23, 25, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40조가 있다 셋째, 발달권(development right)은 잠재능력을 최대한 발휘하는데 필요한 권리로, 교육 받을 권리, 여가를 즐길 권리, 문화생활을 하고 정보를 얻을 권리, 생각과 양심과 종교의 자유를 누릴 권리로 관련조항은 제 5, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 24, 28, 29, 31조가 있다. 넷째, 참여권(participation right)은 자신의 나라와 지역사회 활동에 적극적으로 참가할 수 있는 권리로 자신의 의견을 표현하고, 자신의 삶에 영향을 주는 문제들에 대해 발언권을 지니며, 단체에 가입하거나 평화적인 집회에 참여할 수 있는 권리다. 관련조항은 제 12, 13, 15, 17, 18조가 있다.

3원칙은 아동의 정의, 비차별의 원칙, 아동 최선의 이익원칙이다. 먼저 아동권리협약에서의 아동이란 ‘18세 미만의 모든 사람’이다. 둘째, 비차별의 원칙은 성별, 종교, 사회적 신분, 인종, 국적, 그 어떤 조건과 환경에서도 아동은 차별되어서는 안 된다는 기본 원칙이다. 셋째, 아동 최선의 이익 원칙은 공공 또는 민간, 사회복지기관, 법원, 행정당국 또는 입법기관이 실시하는 모든 아동에 관한 활동에 있어서 그 무엇보다 ‘아동’의 이익이 최우선으로 고려되어야 한다는 것을 의미한다.

1과정은 바로 이러한 아동권리를 지키고 실현하는 일이 특정인이나 기구, 정부, 학교의 몫이 아닌 우리 모두의 책임이라는 점이다(Save the Children, 2012).

역사적으로 아동의 체벌은 사회 관용으로 허용되어 왔다. 그리스, 로마, 이집트에서도 법률적, 교육적 훈육을 위해 체벌이 사용되었다. 체벌은 형벌의 가장 중요한 형태였다. 로마제국시대에서 등이나 어깨에 공개적으로 채찍으로 40대까지 맞았다. 아동을 미성숙한 인간으로 보고 모든 면에서 부족하고 신체적인 크기가 작은 성인의 축소물로 보는 중세사회의 아동관은 아동을 성인의 축소판으로 여겨 아동은 잘 잘못을 알고 나

쁜 행동을 하므로 체벌로 다스려야 한다는 생각을 가지고 있었다. 이러한 사상은 동양에서도 마찬가지였다.

체벌 문제가 사회적 표면으로 떠오르게 된 것은 18세기 루소 등 자연주의 교육사상가들은 아동중심교육사상을 전개하여 “아동에게도 인간답게 살아갈 수 있는 기회를 주어야 하며 개인적인 자유와 권리를 보장해야 한다”고 주장한 것이 계기가 되었다.

물론 로마시대에도 체벌을 금지하지는 주장이 있었다. 제정 로마시대의 Quintilianus (35-95)는 어린이를 노예처럼 체벌로 다스린다는 것은 자유민을 모욕하는 것이며, 말로 해서 듣지 않는 것을 회초리로 때린다고 좋아질 리가 없다는 것이다(신차균 외, 2006). 당시 로마시대에는 체벌이 질서유지의 수단으로 이용되었다. 그는 회초리에만 의존하면 학년에 올라갈수록 체벌을 더 강하게 사용하게 되어 결국에는 사용할 방법이 없어질 뿐만 아니라 체벌의 고통과 공포가 학생에게 열등감과 정신적 불안을 초래할 것이라고 주장하였다.

이러한 주장에도 불구하고 서구 사회에서는 고대 그리스, 로마시대부터 중세를 거쳐 17세기까지 체벌은 아무런 사회적인 반대도 없이 사용되었다. 18세기 들어 Rousseau, 자연주의 교육사상을 펼치면서 어른들의 가치관과 사고방식을 강조하는 것을 반대하고 아동을 자연적인 본성에 따라 교육할 것을 주장하였다. 그는 아동은 자신의 눈으로 보고 자신의 가슴으로 느끼며, 자신이 이성으로 판단할 수 있어야 한다고 주장하였다. Rousseau의 교육사상을 이어받은 Pestalizzi, Herbart와 Fröbel로 이어졌다. 이에 따라 19세기 후반 들어 체벌에 대한 비판론이 등장하기 시작하였다.

20세기 중반에 이르러 아동이 성인의 축소판이 아니고 나름대로의 발달 특성과 독자적인 인격을 갖는 존재로 인식하기 시작하였다.

이에 따라 1959년 11월 유엔총회에서 유엔아동권리선언을 채택하여 1924년의 제네바선언(국제연맹·아동선언)을 개정하고 더 나아가 유엔헌장 및 세계인권 선언에 있는 기본적 인권과 인간 존엄 확인에 바탕을 두고 아동의 구체적 권리를 10개로 정리하였다. 유엔아동권리선언은 아동은 법률 그 밖의 것을 통해서 건전하게 키워질 권리를 지니고 인류는 어린이에 대해서 최선의 것을 줄 의무를 진다”는 것을 선언하고, 아동의 기본적 인권, 무차별 평등, 기회균등, 사회보장, 우선적 보호, 학대 방지, 모든 착취에서의 보호, 위난(危難)에서의 우선구조, 고아 및 기아의 수용 구호, 흡사 금지, 세계평화에 기여하게 함을 그 내용으로 하고 있다.

한편 2011년 6월 17일 유엔인권위원회는 국가가 아동권리를 침해할 경우 피해자의 청원을 보장하는 선택의정서를 최종 가결했다. 협의안을 통해 아동인권위원회가 아동의 권리 침해에 대해 아동 및 대리인 등에게 진술을 확보할 수 있게 되었다. 세이브더칠드런(Save the Children, 2012) 유엔대표 마이클 프렌치(Michael French)는 “아동권리 침해에 관한 선택의정서가 채택된 것은 아동권리 분야에서 22년 만에 이룬 가장 큰 법적 쾌거이다. 또한 이는 오랜 시간 법적으로 차별 당해 온 아동에게 새 시대를 열어 주는 희망의 열쇠이다.”라며 “선택의정서 채택은 국가가 국제아동권리협약에서 기술하는 모든 아동의 권리(특히 아동의 보건과 교육, 보호)를 국제법에 따라 보호하고 존중하겠다는 약속을 얻어 낼 수 있는 매우 좋은 기회”라고 주장하였다. 그는 또 “새 협의안은 아동 역시 권리주체이며 국가가 아동의 권리 침해에 효과적으로 대응하지 못할 경우 아동이 이를 국제사회에 호소할 수 있음을 국제사회에 전달하는 강력한 신호이기도 하다”라고 밝혔다. 프렌치는 또한 “우리는 이번 가을에 있을 유엔 총회에서 본 협의안이 최종승인을 통과하도록 최선을 다할 것이며, 이를 위한 캠페인을 시작할 것이다”라고 덧붙였다.

국제아동권리협약은 핵심 국제인권조약 중 유일하게 의사소통 절차가 부재한 협약이다. 2006년부터 국내외 80여개 비영리기구 연합체와 전세계 600개 이상의 단체가 본 협약을 제정하기 위해 활발한 활동을 펼쳐왔다. 이 선택의정서를 채택한 국가에서는 청원 혹은 ‘소통’의 절차를 통해 개인과 단체, 혹은 그 대리인은 협약의 당사자인 국가가 권리를 침해하였음을 주장할 수 있다. 이 경우 관련 문제는 관련 UN 위원회에 전달된다. 개인과 단체, 조직의 대표들은 ‘소통’을 통해 국가가 국민의 인권을 지켜줄 것을 한목소리로 주장했다. 그리고 당 대회가 국민들의 의견을 반영한 제안서를 유엔관련 위원회에게 제출할 것을 요구해왔다

3. 학생인권조례의 제정 과정과 대립 양상

인권(human rights)은 타고난 권리로, 모든 개인이 인간 존재의 보편적 가치로서 동등하게 갖는 불가양(不可讓)의 권리를 말한다(네이버 지식사전, 2012a). 인권은 인간의 존엄성(human dignity)이 그 기저에 깔려있어 인간이면 누구나 당연히 가지는 권리다.

1948년 UN위원회가 규정한 인권은 “생존, 자유, 생명·신체의 안전과 같은 민주주의 헌법에서 승인된 기본적인 시민권(civil right), 즉 임의 구류·구속·유형으로부터의 자유, 공평한 재판에 의해 공정한 공판과 공청회를 받을 수 있는 권리, 사상·양심·종교의 자유, 평화적인 집회 또는 결사를 갖는 자유”를 말한다(네이버 지식사전, 2012b). 따라서 인권은 사람의 권리(right of man)가 아니라 사람답게 살 권리(human rights)가 된다(국가인권위원회, 2002).

따라서 인권은 인종, 성별, 연령, 언어, 종교에 차별을 두지 않고 모든 사람에게 동등한 특권과 책임이 주어지는 기회를 의미하므로 학생을 포함한 아동, 청소년에게 있어서도 당연히 보장된다. UN아동권리협약³⁾(United Nations Convention on the Rights of Child)에서는 아동의 교육받을 권리, 생명권, 신체의 자유, 표현의 자유, 사상·양심·종교의 자유, 결사·평화적 집회의 자유, 사생활의 비밀보호, 정보 접근권, 휴식권 등의 인권을 보장할 것을 명시하고 있다. 여기서 아동은 18세 미만을 지칭하므로 학생을 포함한 청년이 모두 해당된다.

학생인권이란 인간이 가진 기본권으로서 인권을 ‘학생’이라는 특수한 상황과 관련하여 보장하고자 하는 권리이다(최형찬, 2011). 학교라는 물리적인 공간에서 교사의 지도를 받는 특수한 상황에서 학생은 국제 규약과 법률에서 명시하고 있는 인권을 보장받을 당연한 권리가 있다.

학생인권은 일반적인 권리인 자율권, 보호권과 학생 신분이라는 특수한 권리인 사회적 지위권을 포함하고 있다. 여기서 일반적인 권리는 생존권, 자유권, 보호권 등을 의미하며, 특수한 권리란 교육받을 권리, 표현의 자유, 직접절차의 권리, 차별받지 않을 평등권, 사생활 보호권이 포함된다(윤철수, 2005; 안경환, 2004; 조미숙, 2004).

먼저, 자율권이란 신체의 자유, 의사표현의 자유, 사생활의 자유, 직업선택의 자유, 두발 및 복장의 자유 등을 의미하는 자유권과 결정 및 문제 해결과정의 참여를 의미하는 참여권이 있다. 따라서 자신이 원하는 머리길이와 모양, 그리고 복장을 선택할 권리인 생활양식의 자유와 자신만의 비밀로 하고 싶은 사적인 내용, 즉 일기, 소지품, 편지, 개인 정보 등을 강제로 공개 당하지 않을 권리인 사생활의 자유가 포함된다.

두 번째, 보호권은 학대, 방임, 착취 등으로부터의 보호를 의미하는 보호권과 인간다운

3) UN아동권리협약은 1989년 11월 20일 국제연합 총회에서 채택되어 1990년 9월 2일 발효되었으며 2010년 5월 5일까지 193개국이 비준하였다(위키백과, 2012). 우리나라는 1991년 11월 20일 비준하였다.

생활을 위해 필요한 교육, 문화, 건강, 의료 등의 권리를 의미하는 복지권이 포함된다.

세 번째, 사회적 지위권은 학생이라는 특수한 사회적 지위에서 삶을 의미있게 영위할 수 있는 권리이다. 따라서 학생이라는 특수 신분상의 지위 때문에 특별히 보호될 필요가 있다. 여기서 학생의 권리는 학습권을 포함한다.

우리나라에서 학생의 인권을 명시하고 있는 법률은 다음과 같다. 먼저 교육기본법 제12조에서는 “학생을 포함한 학습자의 기본적 인권은 학교교육 또는 사회교육의 과정에서 존중되고 보호된다”고 명시하고 있으며, 초·중등교육법 제17조 “학생의 자치활동은 권장·보호되며, 그 조직 및 운영에 관한 기본적인 사항은 학칙으로 정한다”고 하였고, 제18조 제2항 “학생을 징계하고자 할 때에는 학생 또는 학부모에게 의견 진술의 기회를 부여한다”고 규정하여 학생들의 권리가 부당하게 제한되지 않도록 하기 위한 보호조항을 두고 있다.

이상과 같은 학생인권이 사회적 이슈로 부각된 것은 2010년 10월 5일 국내에서 처음으로 ‘경기도 학생인권 조례’가 제정되고 2011년 3월 1일 시행에 들어가게 된 것에서 기인한다. 경기도의 학생인권조례는 학생의 인권이 학교교육과정에서 실현될 수 있도록 함으로써 인간으로서의 존엄과 가치 및 자유와 권리를 보장하는 것을 목적으로 하고 있다. 이 조례에서는 ① 차별받지 않을 권리, ② 폭력 및 위협으로부터의 자유, ③ 학습에 관한 권리, 정규교과 이외의 교육활동의 자유, 휴식을 취할 권리를 규정하고 있는 교육에 관한 권리, ④ 사생활의 비밀과 자유 및 정보에 관한 권리, ⑤ 양심·종교의 자유 및 표현의 자유, ⑥ 자치 및 참여의 권리, ⑦ 복지에 관한 권리, ⑧ 징계 등 절차에서의 권리, ⑨ 권리침해로부터 보호받을 권리, ⑩ 소수 학생의 권리 보장 등 10개 영역의 학생의 인권을 명시하고 있다.

경기도의 학생인권조례 제정에 이어 인천시교육청(2011. 10. 17), 광주시교육청(2011. 11. 17), 서울시교육청(2012. 1. 26)이 각각 학생인권조례를 제정하기에 이르렀다. 학생인권 조례 제정 현황은 <표 1>과 같다.

표 1 시·도학생인권조례 제정 추진 현황

| 기관명 | 학생인권조례 추진현황 |
|--------|--|
| 서울시교육청 | <ul style="list-style-type: none"> ○ 학생의 권리와 더불어 책무성 강조(제5조) : ‘학생이 교사, 학생 등 타인의 인권을 침해할 경우에는 관련 법령과 학칙에 따른 책임을 짐’ ○ 체벌금지와 교사의 수업권 보장(제8조) : ‘교사의 수업권과 학생의 학습권을 보장하기 위한 대책을 마련하고 그에 필요한 지원을 함’ ○ 복장·두발 자율화와 학교의 자율 규정 제한(제14조) : 복장·두발 등 규제는 안 되지만, 학생이 제·개정예 참여한 학교규칙으로 제한할 수 있음 ○ 집회의 자유 허용과 교육상 목적의 제한(제19조) : ‘교육상 목적을 위해 필요한 최소한의 범위 내에서 학교규정으로 시간·장소·방법을 제한’ ○ 조례안 시의회 이송(10월말) ○ 조례안 심의(11월~12월, 시의회 정례회) ○ 조례안 공포(2012.1.26.) |
| 대구시교육청 | 학생인권헌장으로 추진 중 |
| 인천시교육청 | <ul style="list-style-type: none"> ○ 인천시의회 ‘인천광역시 학생의 정규교육과정외 학습선택권 보장에 관한 조례’ 통과(2011.9. 29) ○ 이 조례는 정규교육과정외 학습에 대해 학생과 학부모가 자율적으로 선택할 수 있도록 하는 제도를 마련하기 위한 것이어서 이른바 학생인권조례와는 거리가 있음 ○ 조례안 공포((2011.10. 17) |
| 광주시교육청 | <ul style="list-style-type: none"> ○ 조례명 : 『광주광역시 학생인권 보장 및 증진에 관한 조례』 ○ 조례 전문(前文) 구성 : 학생인권 보장의 당위성, 법률적 근거, 조례 제정 취지 등을 밝힘 ○ 조례 적용 대상의 범주에 ‘유치원(생)’을 포함 ○ 두발, 복장 등 용모 관련 조항 : 스스로 결정할 권리 보장. 교복의 경우 학교규칙으로 정할 수 있도록 함(규제 조항은 아님) ○ 학생참여권 보장을 위해 유치원을 제외한 초·중·고 ‘학생의회’를 교육지원청별로 설치하도록 함 ○ 민주인권교육센터를 설립하여 인권교육 및 민주시민교육, 평화교육을 수행하고 학생인권 침해에 대한 조사 및 구제 업무를 담당하도록 함 ○ 제203회 광주시의회(임시회) 본회의 통과(예정) : 2011. 10. 5 ○ 조례 선포 : 2011. 11. 17 ○ 교육규칙 성안 : 2011. 10. - 12. ○ 조례 해설서 및 홍보 자료 배포 : 2011. 11. - 12. ○ 조례 시행 : 2012. 1. 1. 이후 |

| 기관명 | 학생인권조례 추진현황 |
|--------|--|
| 대전시교육청 | <ul style="list-style-type: none"> ○ 두발·복장 자유, 휴대폰 소지 허용, 집회 허용 등을 내용으로 하는 학생인권 조례 제정은 학생 생활지도를 약화시키는 결과를 가져올 수 있는 만큼 조례 제정은 신중을 기하여야 하고, ○ 단기적으로는 학교 현장의 의견을 수렴하여 학생인권과 교권을 함께 존중할 수 있는 방안을 마련하여 2012년 학생 생활지도 기본계획에 반영 <ul style="list-style-type: none"> - 경기도교육청, 서울시교육청 등의 학생인권조례, 교권보호헌장 등을 참고 ○ 중·장기적으로는 조례 제정은 학교 현장의 분위기를 직시하면서, 충분한 시간적 여유를 갖고 교육적 관점에서 신중하게 접근 |
| 경기교육청 | <ul style="list-style-type: none"> ○ 2011.3.1. 시행(전국 최초) |
| 강원교육청 | <ul style="list-style-type: none"> ○ 학생인권 이외에 교사의 교권보호 방안, 학부모의 교육 참여권을 아우르는 가치) 강원학교인권 조례를 제정하기로 하고, 조례안 속에 구성원들의 권리 뿐만 아니라 의무조항을 삽입할 예정 ○ 2012.1. 교육위원회에 학교인권조례안 상정 |
| 충북교육청 | <ul style="list-style-type: none"> ○ 충북 학생인권조례 제정 운동본부 출범 : 2011. 5. 19 (구성 : 전교조 충북지부 등 진보진영 43개 시민사회단체) ○ 충북교육청, 충북교총 학생인권조례 제정 반대 입장 발표 <ul style="list-style-type: none"> - 충북교육청 : 교권과 학생인권의 조화를 위한 사회적 공감대 도출 스승 존경 풍토와 교권 보호를 위한 제도적 장치 선행 강조 - 충북교총 : 학생 인권조례 제정의 합리성 부족 지적, 제정 철회 촉구 ○ 인권조례 제정을 위한 토론회 : 2011.8.31 |
| 충남교육청 | <ul style="list-style-type: none"> ○ 각계각층의 다양한 의견을 충분히 수렴하는 과정을 통하여 추진할 예정 ○ 사회적인 여건 성숙과 사회변화의 추이 등을 주시하면서 교과부의 지침에 의하여 대처할 사안 ○ 교권과 학생인권이 상호 존중되도록 바른품성 5운동 활성화 |
| 전북교육청 | <ul style="list-style-type: none"> ○ 학생인권에 관한 사항(차별받지 않을 권리, 폭력과 위협으로부터의 자유, 교육에 관한 권리, 사생활의 비밀과 자유 및 정보의 권리, 양심·종교의 자유와 표현의 자유, 자치와 참여의 원리, 복지에 관한 권리, 징계 등 절차에서의 권리, 권리침해로부터 보호받을 권리, 소수 학생의 권리 보장) ○ 학생인권의 진흥에 관한 사항(인권교육실시, 인권실천계획수립) ○ 학생인권 침해에 관한 구제 사항(학생인권옹호관의 설치, 지역교육지원청별 상담실 설치, 학생인권침해 구제신청과 조치) ○ 전라북도 학생인권조례 의회 제출(2011. 10월중) |

| 기관명 | 학생인권조례 추진현황 |
|-------|---|
| 전남교육청 | <ul style="list-style-type: none"> ○ 학생인권만이 아닌 교육공동체의 인권조례안 <ul style="list-style-type: none"> - 교육공동체인 학생, 학부모, 교원의 권리와 책임에 대한 조례 ○ 총 8장 70조로 구성 <ul style="list-style-type: none"> - 학생의 권리와 책임 - 학부모의 권리와 책임 - 교원의 권리와 책임 - 교육공동체인권의 진흥 - 교육공동체 인권침해에 대한 구제 ○ 2011. 10월 전남교육공동체인권조례 최종안 확정 ○ 2012. 2월 9일 전남교육공동체인권조례 입법예고 |
| 경남교육청 | <ul style="list-style-type: none"> ○ 전문, 5개의 장(총칙, 자유권, 평등권, 교육복지권, 학생인권보장위원회), 부칙으로 구성 ○ 조례의 취지(전문), 조례의 목적(제1조), 조례의 적용 대상(제3조) ○ 인간으로의 존엄성(제5조), 학생의 의사결정권(제6조), 학생 자치와 참여 보장(제7조), 신체의 자유(제9조), 사상, 양심, 종교의 자유(제10조), 표현과 집회의 자유(제15조, 제16조, 제17조), 학생의 교육복지권(제19조), 학생인권보장위원회(제26조, 제27조), 진정과 긴급구제 조치의 권고(제28조), 인권 영향평가(제32조) ○ 2011.11.26.까지 청구인 명부 제출 예정 ○ 2011.12월 중 청구인 명부 열람 및 청구 수리 예정 ○ 2012.1월 중 청구 요건 심사 및 조례안 의회 제출 예정 |

※ 미추진 교육청 : 부산시교육청, 울산시교육청, 경상북도교육청, 제주도교육청
자료 : 국가인권위원회(2012) 제공자료를 수정 보완한 것임

이러한 학생인권조례 제정으로 인하여 찬성하는 입장과 반대하는 입장이 첨예하게 대립되어 이념적, 정치적 이슈로 부각되고 있다. 학생인권조례를 찬성하는 입장에서는 학생인권조례는 학생들의 자율성과 주체성, 인권의식을 함양해 학교문제를 해소하게 된다는 주장이고, 이를 반대하는 입장에서는 교사가 학생을 지도할 수 없어 실질적인 교권을 훼손시킨다는 입장으로 학생인권을 논의하는 것 자체가 심각한 교권의 도전이라는 인식에서 기인한 것이다. 여기서 교권은 ‘교사의 인권’, 전문 노동자로서의 ‘권리’ 그리고 교사의 ‘권위’라는 말로 분석될 수 있다(유성상, 2011). 이들의 입장은 기본적으로 학생인권과 교권을 대립적으로 보는 시각을 지니고 있다.

학생인권 보호를 위해 교권이 침해되는 것이 아니라 상보적이라는 견해(배경내, 2006) 또는 교사에게 부여된 ‘교육의 자유’, ‘수업의 자유’와 이로부터 도출되는 교사의 직권은 학생의 ‘교육받을 권리’를 보장해야 한다는 의무에 기초하여 규정되고 행사되어야 한다(이수광, 2000)는 입장을 분석해 볼 필요가 있다. 교육기본법(제2장 제15조)에서도 학교교육에서 학생의 기본적인 인권은 존중되고 보호된다고 명시하고 있다.

한편, 각 시도교육청의 학생인권조례 제정에 따라 교육과학기술부는 2012년 1월 26일 대법원에 학생 인권조례 무효 확인소송을 내는 동시에 본안 소송의 결론이 날 때까지 조례의 집행을 일시적으로 정지시키는 집행정지 결정도 신청하였다. 교육과학기술부는 “학생인권조례가 상위법인 초·중등교육법(학교장 자율성 보장)에 위배되고, 학생들의 집회·시위 결사를 보장한 것도 논란의 소지가 많다”는 이유에서 무효 확인소송을 냈다. 교육과학기술부는 시도 의회의 의결이 법령에 위반된다고 판단돼 교육감에게 재의요구를 지시했지만, 교육감이 이를 따르지 않은 경우 7일 이내에 대법원에 직접 제소 및 집행정지 결정을 신청할 수 있다는 지방자치법에 의거 소송을 제기하였다.

이러한 교육과학기술부의 움직임에 서울시교육청은 서울학생인권조례가 공포된 다음 날인 27일 ‘서울특별시 학생인권조례 시행에 따른 학생 생활지도 안내 자료’를 지역 내 모든 초·중고교에 배포하였다. 안내자료에 따르면 염색, 퍼머 등 학생 두발에 대해서는 ‘학생의 의사에 반해 강제하거나 불이익을 주는 것은 안 되지만 위생, 건강, 타인의 인권침해 등의 문제가 있어 필요하다고 판단되는 경우 상담, 토론 등 교육적 지도는 할 수 있다’고 명시하고 있다(연합뉴스, 2012. 1. 30).

또한, 학생 집회 자유 규정의 경우 학생들은 자신들의 의사를 표현할 수 있는 집회의 자유를 가지나 학교 내 집회에 대해서는 학습권과 안전을 위해 필요한 최소한의 범위 내에서 학교규정으로 시간, 장소, 방법을 제한할 수 있다고 안내하였다.

체벌은 간접체벌도 허용하지 않으며 대체 프로그램으로 ① 교실 뒤에 서서 수업 참여, ② ‘생각하는 의자’에 앉아 수업 참여, ③ 교실 밖 지도(성찰교실), ④ 생활평점제, ⑤ 봉사 및 노작활동 참여, ⑥ 학부모 내교 및 면담 등을 제시하였다.

‘동성애 옹호’, ‘임신·출산 조장’ 주장과 관련해서는 “사실과 다르며 성적 지향(성소수자)이나 임신·출산에 따른 차별을 하지 않는다는 원칙적 입장을 천명한 것”이라고 해명하였다.

이에 교육과학기술부는 2012년 2월 6일 ‘학교폭력근절 종합대책’을 발표하고 이의

일환으로 일선 학교들이 ‘학생생활규칙’을 제정해 올해 2학기부터 적용하도록 하였다. 이 대책에 따르면 각 학교는 교사·학생·학부모가 참여하는 협의과정을 거쳐 학교별 여건에 맞는 생활규칙을 만들어야 한다. 학생·학부모는 매 학년 초 또는 입학 시 학교생활규칙에 대한 동의서를 제출해야 한다. 또한 교사·학생·학부모 등 학교 구성원이 참여해 학교별 자율적으로 교칙을 정한다는 점에서는 일부 시도교육청이 제정한 학생인권조례와 방향이 같으나, 교육과학기술부의 학생생활규칙은 학교폭력 예방에 초점을 맞추고 있어 학생인권조례의 일부 조항과 상충될 가능성이 있다.

특히 두발·복장의 자유와 휴대폰의 소지 또는 사용을 허용하는 조항으로 학생인권조례는 꼭 필요한 경우 학교가 제한할 수 있다는 단서를 달고 있기는 하지만 조례 취지 상 학생들의 두발·복장, 휴대폰 소지를 자율화하는 것을 원칙으로 하고 있음

또한 학생인권조례는 임의적인 학생 소지품 검사를 금지하고 학생들의 교내 집회를 허용하도록 해 이 부분에서도 상충될 여지가 있다.

학교에서 마련한 학칙이 교과부의 학생생활규칙에는 부합하지만 시도교육청의 학생인권조례에는 어긋나는 경우 어떻게 조치되는지 등에 대해서는 현재 명확한 기준이 없는 상태이다. 이러한 상황은 일선 학교에서의 학생 지도의 난맥상을 불러오는 것은 당연한 이치다.

한편 교육과학기술부는 2012년 2월 15일 서울시교육청이 각급 학교에 보낸 서울학생인권조례에 따른 학칙개정 지시 처분을 장관 권한으로 정지시켰다. 이번 정지 처분은 지난달 30일 교과부가 ‘학생인권조례에 따른 학칙개정 지시를 대법원 확정 판결 때까지 유보하라’고 시정명령을 내렸지만 서울시교육청이 이를 따르지 않아 취하게 된 후속 조치를 취하였다.

이에 앞서 2012년 1월 27일 서울시교육청은 일선 학교에 ‘서울시 학생인권조례 공포·시행에 따른 학생 생활지도 안내’ 공문을 내려 보내 학칙개정을 권고하였다. 교과부는 ‘학생 생활지도 안내’라는 제목의 공문이 각 학교에서 해야 할 일을 명시하는 등 개별학교에 대해 학칙 제·개정을 명령하고 있어 시정명령 및 정지의 대상이 되는 처분에 해당한다”고 설명하였다. 즉, 교육과학기술부는 서울시교육청의 학칙개정 지시는 조례 무효 확인 소송 중인 상황에서 위법하게 시행된 처분이기 때문에 지방자치법 제169조 제1항에 따라 효력정지 처분의 사유가 있다고 설명하였다. 교육과학기술부는 서울시교육청이 이번 효력정지를 각급 학교에 알려 교육현장에 혼란이 없도록 해야 하고 대법

원 판결 때까지 학생인권조례에 근거한 지시나 지침을 자체해달라고 당부함.

한편 2012년 2월 27일 국회는 초·중·등교육법 일부 개정안을 통과시켜 ‘학교장은 학칙을 제정 또는 개정할 수 있다’고 규정⁴⁾하여 학칙 개정에 교육감의 인가를 받지 않아도 되도록 하였다. 또한 개정안은 ‘학칙에 학내 질서 유지를 위해 필요한 사항을 정할 수 있다’고 밝혀 교육 목적의 간접체벌을 위한 근거를 마련하였다.

개정안에 대하여 교육과학기술부는 초·중·등교육법 시행령 개정안을 입법 예고하면서 두발·복장에 관한 사항, 소지품검사, 학내 질서 유지를 위한 사항을 학칙에 담을 수 있도록 명시하였으므로, 학교장이 두발·복장 제한처럼 학생인권조례에 위반되는 조항을 학칙에 넣어도 교육감의 인가권이 없어지므로 제재할 수 없다는 원칙을 고수하였다. 교육과학기술부는 “개정된 법안은 조례보다 상위법이므로 학생인권조례에 근거해서 교육감이 학칙을 규제할 수 없다”고 밝혔다.

이러한 개정안에 대하여 한국교원단체총연합회에서는 “진정한 교육자치는 학교에 권한을 주는 것이다. 학교 현실에 맞게 자율적으로 학칙을 정할 수 있게 됐다는 점에서 바람직한 조치”라고 논평한 반면, 전국교직원노동조합에서는 “학교자치권 확대는 바람직한 방향이지만 이번 개정은 교과부가 학생인권조례를 무산시키기 위한 의도가 깔린 것이므로 반대한다”는 입장을 보였다.

이상과 같이 학생인권조례에 따른 상반된 입장은 이직까지 첨예하게 대립한 가운데 일선 학교에서의 혼선은 계속되고 있다.

4. 학생인권조례의 쟁점

각 시도 학생인권조례에서 규정하고 있는 쟁점 사항은 다음 <표 2>와 같이 정리할 수 있다.

4) 기존 법률은 ‘학교장은 지도·감독기관(공·사립학교는 교육감)의 인가를 받아 학칙을 제정할 수 있다’고 명시하고 있었다.

표 2 시도 교육청 학생인권조례의 쟁점 비교

| | | 전남 | 서울 | 광주 | 경기 |
|---------------|----------|--|---|--|---------------|
| 형식 | | 8장 70조 | 5장 50조 | 8장 44조 | 5장 47조 |
| 시행일 | | 2012.2.9. 입법예고 | 2012.1.26. | 2012.1.1. | 2011.3.1. |
| 쟁점 비교 | 체벌 | 금지 (교육적 훈계 가능) | 금지 | 금지 | 금지 |
| | 복장 | 학칙으로 제한 가능 | 제한 금지 | 교복만 학칙으로 규제 | 학칙으로 제한 가능 |
| | 두발 | 학칙으로 제한 가능 (길이는 자유화 권장) | 자유 | 자유 | 길이는 자유 |
| | 휴대 전화 | 학칙으로 제한 가능 | 자유 | 자유 | 자유 |
| 폭력을 거부할 권리 | | 제8조 학교의 장을 비롯한 교원은 비인도적이거나 굴욕적인 처우를 포함하여 도구·신체 등을 이용해 학생의 신체에 고통을 가하는 방법을 사용해서는 아니 된다. | 제6조 학교의 장 및 교직원은 체벌·따돌림·집단괴롭힘·성폭력 등 모든 물리적 및 언어적 폭력을 방지하여야 한다. | 제11조 학교에서 비인도적이거나 굴욕적인 처우 등을 포함한 체벌은 금지된다. | |
| 학습활동의 자유 | | 제10조 자율학습·보충수업·방과후 학교 등 정규교과외의 학습 활동은 학생 및 학부모의 자유로운 선택에 따라 실시되어야 하며, 강요해서는 아니된다. | 제9조 학생의사에 반하여 학생에게 자율학습, 방과후 학교 등을 강제해서는 아니되며, 정규 교육과정 이외의 교육 활동에 참여하지 않았다는 이유로 불이익을 주어서는 아니된다. | 제10조 자발적이고 명시적인 동의 없이 이루어지는 보충수업·자율학습 등 강제적인 교육을 거부할 수 있는 권리를 가진다. | |
| 사생활 개성의 보호 | | 제13조 교직원 등 학생의 개인적인 기록물을 열람하지 아니함을 원칙으로 하며, 교육목적상 필요한 경우에도 신중을 기하여야 한다. | 제15조 급한 경우에 학생 동의하에 최소한으로 열람 제한 | 제12조 교육상 불가피한 경우에 최소한으로 제한함 | |

자료 : 국가인권위원회(2012) 제공자료

<표 2>에서 분석한 바와 같이 학생인권조례에서 쟁점으로 부각된 사항은 다음과 같다.

첫째, 체벌과 관련한 사항이다. 체벌은 신체나 체벌도구를 사용하여 신체적 고통을 주는 벌을 의미한다. 체벌은 또한 팔 들고 서 있기, 운동장 돌기 등 체벌도구를 사용하지 않고 신체적 고통을 주는 간접체벌도 포함된다. 학생인권조례를 둘러싼 논쟁중에서도 체벌로 인하여 물의를 일으킨 경우가 발생하는 것을 보면 직·간접적인 체벌이 아직도 학교현장에서 체벌이 행해지고 있음을 알 수 있다. 체벌은 현행법에서 체벌을 인정하고 있지 않으나 관행 등으로 체벌이 상존하는 것도 사실이다.

학생인권조례를 둘러싼 논쟁에서도 체벌을 옹호하는 입장은 체벌만큼 학생을 지도할 수 있는 강력한 방법이 없다는 점을 들고 있다.

그러나 초중등교육법 제18조 제1항에서는 학교의 장은 교육상 필요한 때에는 법령 및 학칙이 정하는 바에 의하여 학생을 징계하거나 기타의 방법으로 지도할 수 있다고 하고 동 시행령 제31조 제8항에서는 학칙으로 정하는 바에 따라 훈육·훈계 등의 방법으로 하되, 도구, 신체 등을 이용하여 학생의 신체에 고통을 가하는 방법을 사용해서는 아니 된다고 명시하고 있어 교사의 학생에 대한 체벌은 원칙적으로 금지되어 있다고 보아야 한다. 또한 유엔 아동권리위원회의 해석에 따르면, 아무리 사소한 정도일지라도 아동에게 신체적·정신적 고통이나 불편함을 수반하는 벌은 모두 체벌로 규정하고 있고 이를 금지할 것을 권고하고 있다.

둘째, 집회 및 시위를 통한 학생의 의사표현의 자유를 허용하는가 여부이다. 헌법 및 국제인권규범에 의해 학생인 아동에게도 당연히 보장되는 권리라고 주장하는 반면, 정치에 관한 상식조차 갖춰지지 않은 학생을 앞세워 정치활동에 이용하려고 한다는 비판을 한다. 여시서 반대의 입장을 분석해 보면 학생의 양심의 자유 허용 여부에 대한 반대의 입장이라기보다는 미성년자인 학생을 이용한 정치적 집회를 하겠다는 속셈을 비판하는 것이라고 하겠다.

또한 교육의 목적에 방하지 않는 범위내에서 결사의 자유를 갖는 경우 교육의 목적이 무엇인가에 관한 해석상의 논란도 남아 있다.

셋째, 복장, 두발의 자유를 허용할 것인가에 대한 의견 대답이다.

복장, 두발의 자유를 허용하자는 입장에서는 헌법은 개인이 신체의 자유를 누릴 권리, 행복을 추구할 권리를 보장하므로, 학생도 한 명의 개인으로, 이런 권리를 누릴 자

격이 있기 때문에 머리를 짧게 자르고 교복 착용을 강요받는 것은 자신의 의지와 상관 없이 신체의 자유를 훼손하는 일이며, 행복 추구의 권리에 위배되므로 부당하다는 입장이다.

반면 청소년기는 신체적 성숙과 정신적 혼란을 겪으며, 외모에 대한 관심이 부쩍 많아진다. 이 시기에 머리 염색, 복장 자율 등을 시행하면 외모에 신경 쓰는 시간이 늘어나기 때문에 학생 본연의 임무인 공부에 소홀해지기 쉽다는 입장이다.

이를 정리해 보면 <표 3>과 같다.

표 3 복장, 두발의 자유에 관한 찬반 입장

| 찬 성 | 반 대 |
|--|---|
| 학생은 자신을 꾸밀 권리가 있다. 복장 자율화 찬성 vs 반대작성자 미즈코치 두발 자율화는 학업성과 관계 없다. | 학생이 어른과 같은 옷차림, 두발을 하면 학생을 구분하기 어려워 탈선 등 청소년 문제를 야기할 수 있다. |
| 모든 학생이 똑같은 머리 길이에, 동일한 교복을 입는 것은 개인의 개성을 표현할 기회를 빼앗는 것이다. | 복장 자율화를 실시하면 유행에 따라 옷을 구매해야 하므로 부모의 경제적 부담이 가중된다. 뿐만 아니라 유행하는 옷을 입는 아이와 그렇지 못한 아이들 간의 격차가 생기면 ‘왕따’ 같은 집단 따돌림 현상이 심화될 수 있다. |
| 두발과 복장규제는 일제 강점기 식민 통치의 잔재다. 등굣길에 교사가 학생의 두발과 복장을 검사하는 모습은 마치 일제가 한국인을 탄압하고 제재했던 것과 비슷한 형태의 단속 방법이다. | 학생인권조례안은 두발·복장 자율화를 허용하는 범위가 어디까지인지 애매모호하다. 따라서 학생은 ‘인권’이라는 의미를 제대로 이해하지 못한 채 ‘인권 보장’을 근거로 들어 지나친 요구를 할 수 있다. 그런 만큼 학교와 교칙의 진정한 의미와 역할이 퇴색될 수 있다. |

학생인권조례 중에서 학생의 관심이 가장 많은 조항이 두발과 복장을 자유롭게 허용하는가 여부에 달려있다.

“아시는 분들은 아시다시피.. 저는 광주에 살아요.
그런데 올해 ‘광주학생인권조례’가 발표되었답니다.
또 아시는 분들은 아시다시피 저는 작년 여름방학에

파마와 염색을 하고 선생님께 조금.. 깨진뒤로 그냥
생머리..(그것도 반곱슬이라서 안되지만)를 고수하려고
했었는데 학생인권조례가 발표됐다면서 친구들이
파마염색을 하고 학교를 오는게 아니겠어요?
일단 담임선생님은 인권조례 발표되었으니까 학교 입장이
정해질때까지는 아무말 안하신다고는 하시지만
인권조례 전문에 보면 학교에서 수용하지 않는다면
아무 소용이 없더라구요. 그래서 일단 저는 참고
저희 학교의 입장이 나올때 까지 기다려 보기로 하였습니다.
아마.. 3월달이면 알 수 있겠죠?

[출처] 광주 학생 인권조례 (H친목카페)

cafe.naver.com/centsvip/12734

인천에 살고있는 학생입니다.

제가 기사를 읽다가 아주 희망찬 문구를 읽었는데요.

-기사 내용-

그러나 교사인권조례 추진과 관련해 논란도 예상된다. 교사인권조례만 추진되는 곳은
부산이 유일하고인천과 광주에서는 교사인권조례가 학생인권조례와 함께 추진되고 있
기 때문이다.

(출처: 매일경제)

기사원문: <http://news.naver.com/main/read.nhnmode=LSD&mid=sec&sid1=102&oid=009&aid=0002625670>

교사인권조례에는 관심이 없구요.

집.시.의 자유는 달라고 한적도 없고 필요도 없으니 머리카 어떻게 해줬으면 좋겠거든
요.

http://kin.naver.com/qna/detail.nhn?d1id=12&dirId=1204&docId=144391784&qb=7J247LKclO2VmeyDneyduCq2jOyhsOuhgA==&enc=utf8§ion=kin&rank=1&search_sort=0&spq=0&pid=g0zrP35Y7f8ssZ3bb0Kssc-319091&sid=T0yGBI9uTE8AAAb1Fu0

인천 학생인권조례 발표되었다고하는데,

두발자유화를 포함하지않은 야간자율학습만 자율된다고한다.

경기도와 광주를 보라
 이러니까 인천모의고사 성적이 전국에서 꼴찌하는거야
 야간자율학습같은 소리하네
 두발자유는 꺼낼지도 않고
 이게 학생들을 생각해보고 제정한 조레냐?
 역지사지의 입장, 학생들의 입장에서 생각해봤나?
 그리고 야간자율학습 자율화는
 우리학교에서 시행되고 있지도 않아.
 학생들에게 알리지도 않고
 이게 학생들 무시하는거지
 학익고 반성좀해라
 인천도 광주나 경기처럼 두발자유되면 얼마나 좋아
 염색 그런건 바라지도않아
 제발 길이만이라도 자율화해줘
http://pretense__.blog.me/90126411972

학생인권 문제가 사회에 대두되기 시작한 것은 1990년대 후반부터다. 당시 학생들은 ‘학생용모·복장규정’에서 학생들이 갖추어야 할 두발, 신발, 체육복, 휴대품, 기방 등의 종류, 색깔, 모양 등을 명시하고 있다. 등교시간에 교문지도는 앞머리 2cm, 귀밑 3cm, 바리깡 단속이 주류를 이루고 있는 가운데 이러한 두발 제한은 일제 강점기의 흔적으로 인형으로 대한다거나, 머리 단속으로 선생님들이 틀 안에 가두어 넣으려고 한다는 불만이 인터넷을 통하여 커대한 저항이 일어난 바 있다(정혜숙, 2000).

넷째, 차별받지 않을 권리에 있어 임신 또는 출산, 성적지향(性的指向) 등을 이유로 차별받지 않을 권리에 관한 입장이다. 헌법, 유럽연합기본권헌장이나 국가인권위원회법에서 상위법에 의해 보장된 기본적 인권으로 누구든지 성적 지향을 포함한 어떠한 사유에 의해서도 어떤 영역에서도 차별당하지 않을 권리를 가지고 있다고 주장한다.

이를 반대하는 입장에서는 동성애를 인정하고, 임신과 출산을 문제 삼지 않음에 따라 이런 문제점들이 더욱 늘어날 것이라는 주장이다.

다섯째, 휴대전화 소지 허용 여부이다. 휴대폰을 비롯한 전자기기의 소지나 사용 자체를 금지하지는 않고, 학교 규칙이나 학생회 자치규제로 사용할 수 있고 소지할 수 있으며 시간과 장소를 제한할 수 있다. 휴대전화를 소지하게 되면 수업시간에 벨이 울

리고 문자 사용으로 교사의 수업을 방해하고 학생의 학습을 방해하게 되므로 휴대폰 소지를 허용하지 말아야 한다는 입장이다.

다른 편에서는 휴대폰을 학교에서 빼앗은 것은 학생의 인권을 침해하는 일이므로 휴대폰 소지를 허용해야 한다는 입장이다. 학교 수업시간에 휴대폰을 사용하여 수업에 지장을 준다면 학생들의 자율적인 방법으로 해소할 수 있다는 입장이다.

학생인권조례 제정으로 인한 논란으로 학생의 인권에 대한 관심은 고조되었다. 그러나 학교밖에 있는 청소년에 관한 관심은 없는 실정이다. 1996년 초등학교 입학자인 경우 63만 8,854명이 초등학교에 입학하여 고등학교까지 졸업한 학생은 58만 1,921명이었고 학교이탈자가 5만 6,933명에 달하고 있다(김신일, 2009). 이들 학교 이탈자는 을 하지 못한 청소년은 인권의 사각지대에 놓여있다. 따라서 이들에 대한 관심과 배려가 필요하다.

5. 향후 과제

학생인권조례제정으로 인하여 교육계가 양분화를 되고 학생과 교사, 학교 현장의 혼란을 초래하는 등 신학기에 학교교육에 상당한 영향을 미치게 되었다. 학생인권조례는 지금까지 헌법, 교육관계법에서 규정하고 있는 학생의 인권을 존중하지 않고 관행으로 학생의 인권을 침해한 것에서 그 제정의 의의를 찾을 수 있다. 반면 학생인권조례 제정에서 나타난 쟁점에 대한 충분한 논의 과정을 거치지 않았고 합의에 이르지 못한 사항을 담게 된 것도 부인하지 못할 사실이다.

특히, 학력 신장 위주의 교육정책은 학교, 학생간의 경쟁을 촉발하게 되어 협력, 조력하는 분위기를 이끌어 내지 못할 개연성이 높다. 무한경쟁사회에서 학력 신장은 누구도 부인하지 못할 중요한 사안이지만 우리 교육과 같이 옆이 경쟁자를 물리쳐야 내가 승자가 되는 현실에서 개인 이기주의적 사상을 촉진할 수 있다. 따라서 협력 학습, 발표와 토론 위주의 수업, 네트워크 학습 등 교수-학습 방법을 바꾸고, 산업사회에서의 암기위주의 학습방식도 스마트 사회의 지능형 맞춤형 학습, 자기주도 학습 체제로 바꿀 필요가 있다. 이를 위하여 물론 대학입시 방식도 지필검사 위주, 선다형 위주에서 다양한 의견과 생각이 존중될 수 있는 방식으로 바꿀 필요가 있다.

학생인권선언조례 제정으로 인하여 발생한 학교의 학생지도 혼란을 하루 빨리 교육 당국은 해소해야 한다. 이러한에도 불구하고 교육과학기술부에서는 체벌을 원칙적으로 금지하고 교육상 불가피한 경우 학교공동체 구성원의 민주적 합의절차를 거쳐 사회통념상 합당한 범위내에서 학교규정에 명시하여 시행하도록 하여 체벌 논란을 일선 학교에 떠 넘기고 있다. 따라서 간접체벌을 포함한 체벌 불가 원칙을 분명히 하여 시행령, 부령으로 명시할 필요가 있다.

학생인권조례 제정을 주도한 시도교육청도 이러한 상황은 마찬가지이다. 학생인권조례에서 시도에 따라 차이가 있지만 두발, 학생집행 자유 규정, 체벌 대체 프로그램 등을 각급학교에서 정하도록 하여 일선 학교의 혼선을 가져오게 하고 있다.

대부분의 국가에서 체벌 허용 여부는 중앙 정부나 지방정부의 공식적인 법령에 의해 규정되어 있으며 체벌을 허용하는 경우도 누가 체벌을 할 수 있는지, 부모에게 알리거나 상담을 해야 하는지, 체벌 횟수까지 규정하고 있다(CORPUN, 2012)

학생인권조례를 계기로 촉발된 학생 인권과, 이에 따른 교권의 문제는 충분한 논의와 여론 수렴을 거쳐 국민적 합의하에 결정된 사안이다. 학생의 인권과 교권을 대립적 시각에서 접근하지 말고 상호 호혜적 관계에서 재정립하기 위한 국민대토론회 등을 전개할 필요가 있다. 프랑스 정부는 또한 2000년대 유럽연합시대를 맞이하면서 국가교육의 미래를 유럽차원에서 제고하고 미래 사회경제의 요구에 부응하여 지식기반사회의 기저를 형성하고, 평생교육을 증진시키는 방안을 모색해야 하는 시대적 요구 앞에 서게 되었다. 이러한 요구 앞에서 프랑스 정부는 2003년 9월 15일부터 1년에 걸쳐 학교의 미래에 대한 전국적 토론회를 주도하여 국민들의 여론을 대대적으로 수렴하였고 이는 2004년 10월 '모든 학생들의 성공을 위하여'라는 텔로 보고서로 세상에 나왔다. 정부 주도의 이러한 대국민 교육토론회는 시대적인 요청에 따라 교육개혁이 불가피해짐에 따라 국가교육의 미래 청사진을 그리는 한마당에 전 국민을 참여시키고자 한 것이 목적이었다.

이러한 대립 양상의 기저에는 학교의 문화와 학생의 삶의 양식간의 격차에서 기인하는 것도 부인하지 못할 사실이다. 따라서 기본적으로 학교 문화를 통제 위주의 관료적, 계급적 문화에서 협조와 공감 위주의 즐거운 생활 영위의 문화로 바꿀 수 있다. 학생의 자율적인 절제에 의한 규칙과 경쟁이 아닌 협력하는 학교 문화를 조성해야 한다. 특히 학생들의 요구를 적극 수렴하여 학생들의 학교 생활이 “가고 싶은 학교, 즐거운

학교, 활기찬 학교”를 건설할 필요가 있다. 이를 위하여 지역사회의 교육적 기능을 강화하고 학부모의 자발적인 참여를 통하여 자율적인 학생 지도가 이루어 질 수 있도록 한다.

기본적으로 우리 사회에 퍼져있는 인권 경시사상이 학생의 인권을 보장해 주지 못하고 일제 잔재인 권위주의가 학교 사회에 팽배해 있는 반면, 학생들은 가정의 교육적 기능이 약화됨과 동시에 책임보다는 권리, 질서보다는 자유를 더 우선시 하는 생각 등에 의하여 학생의 생활 양상과 학교문화와의 괴리가 발생하여 사회 문제를 야기하게 되었다. 이에 따라 학교에서는 학생을 지도하기 어렵게 되었고, 학생은 통제 위주의 학교 생활에 흥미를 잃게 되는 현상을 초래하였다.

따라서 합리적인 협상과 타협을 중시하는 학교문화를 정착하여 학생의 참여와 자율과 자치에 의한 학생인권을 보호하기 위한 교육적 활동을 장려할 필요가 있고, 정규 교육과정을 통한 인권교육을 강화할 필요가 있다. 또한 교원양성과정에서 인권교육 과목을 개설하도록 하여 예비교사로서의 학생인권에 대한 올바른 가치관을 함양하도록 한다.

아울러 학생인권뿐만 아니라 학교이탈자, 새터민 청소년 등을 포함한 청소년의 인권도 정책적 관심을 기울일 필요가 있다.

참고문헌

- 경기도 교육청(2011). 체벌에 대한 대체교육방안 개발 연구.
- 교육과학기술부(2011). 인성 및 공공의식 함양을 위한 학교문화 선진화 방안(안), 2011. 1. 17.
- 국가인권위원회(2002). 2002년 교육부의 학생생활규정(안)에 대한 의견, 2002. 9. 9.
- 국가인권위원회(2002). 아동·청소년 인권침해법령 조사 연구.
- 국가인권위원회(2006). 유엔인권조약감시기구의 일반논평 및 일반권고: 아동권리위원회.
- 김신일(2009). 교육사회학. 교육과학사.
- 김유환(1999). 특별권력관계의 해체와 법리적 대안. 공법연구 제28집 제1호.
- 김은경(1999). 체벌의 실태와 영향에 관한 연구-학교체벌을 중심으로-, 한국형사정책 연구원, 1999
- 김은경(2000). 체벌의 신화와 실제. 한국사회학 제84집(2000년 봄호)
- 김재황(2011). 광주시학생인권조례(안)의 내용과 해설. 인권법평론(전남대 공익인권법센터), 제7호.
- 박경신(2009). 학생의 표현의 자유와 국가의 교육내용 통제권. 국가의 교육통제권한과 학생의 교육권리 사이의 균형, 교과서문제해결 공대위(준)·참여연대 공익법센터, 2009. 1.20.
- 박정원·이성흠(2010). 체벌 금지에 대한 입법동향과 과제. 교육법학연구 제22권 제2호.
- 박찬걸(2011). 교원에 의한 체벌행위의 정당성과 그 허용범위. 형사정책연구 제22권 제1호 (통권제85호), 2011년 봄호
- 박찬걸(2011). 교원에 의한 체벌행위의 정당성과 그 허용범위. 형사정책연구. 22(1), 39-64.
- 배경내(2006). 학생인권 관련 단체 및 전문가와 함께하는 학생인권 증진. 인권교육론마당. 국가인권위원회
- 소병권(2011). 전북학생인권조례 제정에 대한 교총의 입장. 전라북도 학생인권조례 제정을 위한 권역별 공청회 자료집, 전라북도교육청, 2011. 4.
- 송기춘(1999). 국가의 기본권보장의무에 관한 연구. 박사학위 논문, 서울대학교 대학원.
- 송기춘(2010). 전북지역 중·고등학교 교직 분석-학생 인권침해 논란 조항을 중심으로-, 전라북도 학생인권조례제정을 위한 공청회 자료집, 전라북도 교육청 인권인성 신장T/F팀, 2010. 12. 3.
- 신차균·안경식·유재봉(2006). 교육철학 및 교육사의 이해. 학지사.

- 안경환(2004). 교사를 위한 인권교육 기본용어. 국가인권위원회.
- 오동석(2010). 학생인권조례에 관한 몇 가지 법적 쟁점. 교육법학연구 제22권 제2호, 2010.
- 오동석(2010). 학생인권조례에 관한 몇 가지 법적 쟁점. 교육법학연구. 22(2).
- 오동석(2011). 학교에서의 인권을 생각한다. 전라북도 학생인권조례 제정을 위한 권역별
공청회 자료집, 전라북도교육청, 2011. 4.
- 유성상(2011). 학생인권 담론과 주요 쟁점 분석. 교육정치학연구. 18(2), 235-257.
- 윤철수(2005). 학생교육권 보장과 교육복지. 상황과 복지 Vol 20. 59-85.
- 이수광(2000). 학생인권 신장 방안 연구. 박사학위논문. 강원대학교 대학원.
- 이종근(2011). “벌의 허용범위에 대한 비교법적 연구. 동아법학 제52호, 2011
- 정순원(2011). 학생인권조례의 현황과 공법적 쟁점. 교육법학연구, 23(2), 193-212.
- 정혜숙(2001). 학생인권 운동 학생폭력 문제: 학생 사이버 시위, 두발자유화, 교복폐지
운동 등. 2001 한국교육포럼 2001. 한국교육개발원.
- 조미숙(2004). 학생인권을 위한 사회복지접근에 관한 연구, 청소년복지연구, 6(1). 37-52.
- 최형찬(2011). 인권, 학생인권, 학생인권조례; 학생인권조례는 학생인권을 보장하는가.
범한철학, 61(여름), 415-437.
- Brown, Ben(2006). Corporal punishment in schools. Korea Times, 5 September 2006.
- Davis, G. A. & Thomas, M. A. (1989). Effective schools and effective teachers. Boston:
Allyn & Bacon.
- Ormrod, J. E.(2008). Human learning. (5th ed.). prentice Hall. 김인규 등 역(2009). 인간의
학습(제5판). 시그마프레스.
- Strassberg et al., 1994.
- Tayler et al., 2010.
- Walker, J. E. & Shea, T. M. (1995). Behavior management: A practical approach
for educators (6th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- 네이버 지식사전(2012a). 인권. <http://terms.naver.com/entry.nhn?docId=729006>
- 네이버 지식사전(2012b). 인권. <http://terms.naver.com/entry.nhn?docId=472002>
- 박효정 외(2006). 학교폭력 실태조사. 한국교육개발원.
- 시민과 함께 꿈꾸는 복지공동체(2012). 과제3] ‘중고등학생복지회’에 가보셨나요?
<http://cafe.daum.net/ewelfare/6QdD/2806?docid=IuHk|6QdD|2806|20030829155648>
&q=%C7%D0%BB%FD%C0%CE%B1%C7%BA%B9%C1%F6%C8%B8
- 연합뉴스 1999. 4. 4. 학부모가 학교 찾아가 체벌교사 폭행.

<http://media.daum.net/breakingnews/view.html?cateid=100000&newsid=19990404010300131&p=yonhap>

연합뉴스, 1998. 12. 16. 경찰, 체벌교사 연행 과문

확산<http://media.daum.net/breakingnews/view.html?cateid=100000&newsid=19981216180300074&p=yonhap>

연합뉴스, 2010. 8. 9. 체벌금지 ② ‘금지 vs 불가피’...거듭된 논쟁.

<http://www.yonhapnews.co.kr/bulletin/2010/08/06/0200000000AKR2010080617170004.HTML?did=1179m>

연합뉴스, 2012. 1. 30. 서울교육청, 학교에 학생인권조례 학칙개정 지시.

<http://www.yonhapnews.co.kr/bulletin/2012/01/29/0200000000AKR2012012907030004.HTML?did=1179m>

연합뉴스, 2012. 4. 19. ‘우리 학교 학교폭력 어떤가’...학교별 실태 공개.

<http://news.naver.com/main/read.nhn?mode=LSD&mid=sec&sid1=102&oid=001&aid=0005588644>

위키백과(2012). 아동의 권리에 관한 협약.

http://ko.wikipedia.org/wiki/%EC%95%84%EB%8F%99%EC%9D%98_%EA%B6%8C%EB%A6%AC%EC%97%90_%EA%B4%80%ED%95%9C_%ED%98%91%EC%95%BD

위키백과(2012). 체벌. <http://ko.wikipedia.org/wiki/체벌>.

한국일보, 2012. 4. 23. 학교폭력 조사결과 무작정 공개하더니 교육부 "오류" 시인.

<http://news.hankooki.com/lpage/society/201204/h2012042302380421950.htm>

헤다솜(2012). 청소년 인권 선언서 전문.

<http://cafe.daum.net/haedasom/5ik/4587?docid=8Yy|5ik|4587|20010611043806&q=%C3%BB%BC%D2%B3%E2%C0%CE%B1%C7%BC%B1%BE%F0%BC%AD>.

2012년 3월 23일 검색.

American Psychological Association(2012). Corporal punishment.

<http://www.apa.org/about/governance/council/policy/corporal-punishment.aspx>

COPRPUN(World Corporal Punishment Research.(2012). Corporal punishment

regulations of individual schools or school districts --External links to

present-day school handbooks. <http://www.corpun.com/usscr2.htm>. 2012년 4월

3일 검색.

Dignity in Schools Campaign(DSC). <http://dignityinschools.org/about-us>.
Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children(GITEACPOC).
<http://www.endcorporalpunishment.org>.
Save the Children(2012).
http://moja.sc.or.kr/sc/bbs/story_view.php?idx=23566&page=1.
PBIS (Positive Behavioral Interventions and Supports).
<http://cafe.daum.net/srpm/MuT/12?docid=BiFw|MuT|12|20020215165501&q=%C7%D0%BB%FD%C0%CE%B1%C7%BA%B9%C1%F6%C8%B8>
Wikipedia(2012). Corporal punishment. http://en.wikipedia.org/wiki/Corporal_punishment. 2012년 4월 3일 검색.
World Corporal Punishment Research(corpun). www.corpin.com



교권보호방안에 관한 연구

2

노 기 호
(군산대학교 법학과 교수)

교권보호방안에 관한 연구

목 차

| | |
|--------------------------|---------------------|
| I. 교권보호의 이론적 배경 | III. 교권보호를 위한 제도 방안 |
| II. 교권침해 현황과 교권보호제도의 문제점 | IV. 결론 : 제언 참고문헌 |

I. 교권보호의 이론적 배경

1. 교권의 의의와 개념

1) 교원의 교권의 개념

교권이라는 용어는 매우 다양한 의미로 포괄적이고 추상적으로 사용되고 있다. 학자들이 이론적으로 사용할 때와 일반인들이 일상생활에서 사용할 때의 의미가 다르고 사용목적에 따라서도 그 의미가 달리 사용된다. 일상생활에서 “교권”이라는 용어는 교원의 사회적 지위 내지는 신분적 지위에서 우러나오는 권위나 위엄을 뜻하는 의미로 사용되는 경우가 많으나, 교육학자들이 이론적으로 사용할 때는 이러한 의미의 권위를 넘어서 교원의 교육에 대한 법적 권리를 의미하는 교육권을 포함하는 포괄적인 권리로 보고 있다.¹⁾ 한편, 교권의 개념을 교원 개인의 교육권은 물론 기본권 인권까지 포함하

1) 이돈희, ‘교권의 개념과 의의’, 『교권사건판례집』, 한국교원단체총연합회, 1991, 23쪽; 강인수, ‘교권의 정의’, 『교권침해예방현장지침서』, 한국교원단체총연합회, 2002, 3쪽 : 이 경우에도 각각의 교육주체들(학부모, 교원, 국가나 사학법인)이 갖는 교육의 권리를 교육권이라고 할 경우, 왜 교원의 교육권만

는 포괄적인 권리로 파악하는 경우가 있는가 하면²⁾, “교권”을 교육에 대한 권리로서의 의미보다는 국가나 지방자치단체, 학부모 등 외부로부터의 관여에 대립하는 방어적 개념으로서의 교원의 사회적인 “권위 내지 위엄”으로만 파악하여 법적 권리성을 부인하는 견해도 있다.³⁾ 또한 “교권”이라는 추상적이고 모호한 개념을 사용하지 않고 교원의 권리(교육권)와 교원의 권위(예우 포함)로 구분하여 각각의 내용과 보호절차를 통하여 교원의 권익을 보호하고자 하는 경우가 있다.⁴⁾

이와 같이 교권에 대해 다양한 개념정의가 있고 그 사용방법도 다른 이유는 “교권”이라는 용어가 법률상의 용어가 아니기 때문이라고 풀이된다. 현행법상 “교권”이라는 용어는 <교육공무원법> 제43조(교권의 존중과 신분보장) “① 교권은 존중되어야 하며, 교원은 그 전문적 지위나 신분에 영향을 미치는 부당한 간섭을 받지 아니한다”는 규정에서만 언급되고 있을 뿐이며, 그 정의 또한 분명하지도 않다. 다시 말하면 교권은 법률상의 용어가 아니고 하겠다.

이와 같이 일상적으로 사용되는 “교권”이라는 용어에는 교육권의 의미 외에 교원에게 사회적으로 주어진 전문적 권위를 가리키는 것으로 이해된다. 교원이 자신의 교육권을 행사하면서 학생들에게 명시적으로 혹은 묵시적으로 영향을 줄 수 있는 것은 자신에게 주어진, 혹은 스스로 구축한 권위에 의한 것이다. 이러한 교원의 권위는 스스로 독단적으로 결정하고 행사하는 지배력으로서가 아니라 자격의 공인과 함께 제도적으로 부여되거나 인정되는 것이라고 할 수 있다. 이러한 교권을 적극적인 측면에서 보면 교원은 어떠한 권위를 부여받았다고 할 수 있으나, 소극적인 측면에서는 오히려 책임과 임무를 부과 받았다고 할 수 있다. 따라서 교원의 권위는 그의 사회적 책임과 임무에 의하여 정당화되고 책임과 임무는 권위의 인식에 의하여 가능하다고 할 것이다.⁵⁾

이러한 교원의 권위가 존중되고 사회적으로 합당한 예우를 하는 것은 학교교육을 바로 서게 하는 중요한 과제일 뿐만 아니라 교원이 가지고 있는 교육에 관한 법적인 권리인 교육권을 실효성 있게 보장하고 나아가 학교 학생들의 학습권을 보장하게 되는 전제적 조건이 되는 것이라고 할 수 있다.

교권이라고 하는 지 설명이 없다.

- 2) 정희곤 외, 광주광역시 교권과 교육활동 보호 등에 관한 조례안, 2011. 12. 7 : 물론 여기에서는 “교육권”이 교육기본권을 의미하는 것인지 법률상의 직무권한을 의미하는 것인지 알 수 없다.
- 3) 하승수·김진, 교사의권리 학생의 인권, 사계절, 2003, 30쪽
- 4) 강인수·하운수·황홍규, 교원과 법률, 한국교원단체총연합회, 2000, 44쪽, 115쪽 이하 참조
- 5) 이돈희, 앞의 책, 24쪽~25쪽

따라서 지금까지의 교권의 개념에 대한 정의를 정리해 보면, 일반적으로 교원의 권리 또는 교원의 권위를 의미하거나, 둘 다를 포괄하는 개념으로 파악하고 있다. 대한교육연합회에서는 교권을 협의로는 교사의 권리라는 측면에서 교육권을 의미하며, 광의로는 여기에 교사의 권위와 생활보장권 및 자율적인 단체활동권 등을 포함하는 것으로 정의하고 있으며⁶⁾, 같은 맥락에서 교권을 “교원의 학생을 교육할 법적인 권리와 스승 또는 전문직으로서 윤리적·사회적 의미에 따른 전문적·기술적 권위의 복합적 의미를 가지고 있으며, 따라서 교권은 학생 교육을 위해 법이 인정한 힘(권리)과 사회적·윤리적으로 교사의 지위와 능력에 따라 부여된 권위”로 정의하기도 한다.⁷⁾

결국 교원의 교권은 학생을 교육할 법적인 권리인 교육권과 교원의 사회적 전문적 지위에서 나오는 권위가 복합적으로 내포되어 있는 포괄적인 개념이라고 하겠다.

2) 교권침해의 개념

교권의 개념이 추상적이고 다의적이기 때문에 교권침해의 개념정의 역시 추상적이고 포괄적으로 그려질 수 있다. 일반적으로 교권침해는 “교육행정기관, 상급자, 동료 교원, 학부모, 지역 주민, 학생 등이 학교 교육활동과 관련하여 교원의 법적인 교육할 권리와 사회·윤리적 권위 내지 교원의 전문적 권위를 침해 또는 무시하는 행위”로 정의되고 있다.⁸⁾ 여기에서는 교원의 교육권과 교원의 권위에 대한 침해를 교권침해의 영역으로 열거하고 있다.

이를 분석해보면, 먼저, 교원의 교육할 권리(교육권)에 대한 침해를 교권침해로 보는 것은 인정된다. 다음으로 전문직 종사자로서 교원의 권리에 대한 침해를 교권침해로 인정할 수 있는지의 여부는 다소 불분명하지만, ‘교원의 교육권’을 다소 폭넓게 해석한다면, 이 권리도 교권 침해 대상에 포함된다고 할 수 있다. 마지막으로 교원의 권위에 대한 침해를 교권 침해 대상에 포함할 수 있는지는 의문이다. 일반적으로 권위(authority)는 피치자들이 통치자들의 힘(power)을 자발적으로 수용하고 순응하는 힘의 상태를 의미한다. 따라서 권위라는 것은 ‘보호되고 보장되어야 하는 것인데 누군가에 의해 물리력으로 침해되는 것’이 아니라 스스로 사라지는 것이다. 우리가 흔히 권위가

6) 대한교육연합회, 교권 확립을 위한 방안, 대한교육연합회, 1982, 3쪽

7) 강인수, 앞의 책, 3쪽

8) 한국교원단체총연합회, 교권침해예방 및 교권보호에 관한 제도 개선 방안, 2006, 17쪽

침해되었다고 부르는 상태는 사실상 ‘권위가 없는’ 상태에 해당하는 것이다. 결국 권위가 침해되었다고 하는 상태를 법적으로 보호할 수는 없는 것이다.

그런데 일반적으로 교권침해라고 부르는 사례는 교사의 신분문제, 학교 안전사고와 관련된 교사에 대한 협박과 금품 요구, 학부모의 부당 행위 등이다.⁹⁾ 이처럼 일상적으로 교권 침해 사례로 운위되는 것들을 염두에 둔다면, 교권 침해는 교사의 교육할 권리와 전문직 종사자로서의 권리, 국민의 한 사람으로서 향유할 수 있는 기본적 인권에 대한 교육행정기관, 학교 행정가, 동료 교원, 학부모, 학생 등의 침해로 정의할 수 있다.

결국 교권침해의 범주에 속하는 교원의 권리는 i) 학생에 대해 교육할 권리(교육권), ii) 전문직 종사자로서의 권리, iii) 국민의 기본권 인권이라고 할 수 있다.

이러한 교권침해의 범주 속에서 본 보고서에서 제안하고자 하는 교권보호방안에서 다루고자하는 범위는 ii) 전문직 종사자로서의 권리와 iii) 국민의 기본권 인권에 속하는 사항(명예훼손, 폭언·폭행, 사생활침해, 인격권침해 등)에 한정하고자 한다. i) 학생에 대해 교육할 권리(교육권)에 대한 침해 및 보장방안에 대해서는 기존의 다수의 선행연구¹⁰⁾가 진행되어 있고 또한 학문적으로 이미 완성되어 있어 헌법과 법률에 의해 보장되고 있는 철두철미한 교원의 권리로서 더 이상 논의대상이 되고 있지 않다. 따라서 교원이 갖는 전문직 종사자로서의 권리와 국민의 기본권적 인권에 속하는 사항 중 교권보호와 관련성이 깊은 인권을 중심으로 다루면서 특히 교원의 교육권 보장과 중첩되는 사항에 대해서는 관련 부분에서 함께 논의하고자 한다.

9) 한국교원단체총연합회, 2010년 교권회복 및 교직상담 활동실적, 2011. 3, 15쪽~26쪽 참조

10) 고 전, 교사의 법적 지위에 관한 연구, 연세대학교 교육학박사학위논문, 1997; 노기호, 교원의 교육권에 관한 연구, 한양대학교 박사학위논문, 1998; 노기호, 교원의 실제적 권리와 교육권 보장방안에 관한 연구-미국 연방대법원의 판례와 이론을 중심으로-, 한국교원단체총연합회 정책보고서, 2008; 신현직, 교육기본권에 관한 연구, 서울대학교박사학위논문, 1994; 양건 외, 교육주체상호간의 법적 관계-교육권의 갈등과 그 조정-, 한국교육개발원, 2003; 이천수, 기본적 인권으로서의 교육권에 관한 연구, 명지대학교 박사학위논문, 1994 참조

2. 교권의 법적 근거

1) 신분보장과 관련된 규정

교육은 단순히 지식을 전달하는 것이 아니라 인격적 활동을 통해 학생의 전인적 발달을 이끌고 도와주는 활동이다. 따라서 교원이 교육활동을 안정적으로 수행하고 나아가 그 전문성과 자질을 더욱 신장·함양할 수 있도록 필요한 여건을 조성해 주어야 한다. 이러한 이유에서 헌법의 교육의 자주성 및 전문성의 보장과 함께 교원의 지위에 관한 기본적 사항을 법률로 정하도록 하여 교원의 신분을 보장하고 있다. 이와 같은 헌법의 정신을 받아 교육기본법과 교원지위 향상을 위한 특별법, 교육공무원법, 사립학교법 등에서 교원의 신분보장을 반복·강조하여 규정하고 있다.¹¹⁾

<헌법>

제31조 ④ 교육의 자주성·전문성·정치적 중립성 및 대학의 자율성은 법률이 정하는 바에 의하여 보장된다.

⑥ 학교교육 및 평생교육을 포함한 교육제도와 그 운영, 교육재정 및 교원의 지위에 관한 기본적인 사항은 법률로 정한다.

<교육기본법>

제14조(교원) ① 학교교육에서 교원의 전문성은 존중되며, 교원의 경제적·사회적 지위는 우대되고, 그 신분은 보장된다.

<교원지위향상을 위한 특별법>

제6조(교원의 신분보장) 교원은 형의 선고, 징계처분 또는 법률이 정하는 사유에 의하지 아니하고는 그 의사에 반하여 휴직·강임 또는 면직을 당하지 아니한다.

제7조(교원징계재심위원회의 설치) ① 각급학교 교원의 징계처분과 그 밖에 그 의사에 반하는 불리한 처분(「교육공무원법」 제11조의3제4항 및 「사립학교법」 제53조의2제6항에 따른 교원에 대한 재임용 거부처분을 포함한다. 이하 같다)에 대한 소청심사를 하기 위하여 교육과학기술부에 교원소청심사위원회(이하 “심사위원회”라 한다)를 둔다.

11) 한국교원단체총연합회, 교원과 법률, 2000, 58쪽 이하 참조

<교육공무원법>

제43조(교권의 존중과 신분보장) ① 교권은 존중되어야 하며, 교원은 그 전문적 지위나 신분에 영향을 미치는 부당한 간섭을 받지 아니한다.

② 교육공무원은 형의 선고·징계처분 또는 이 법에서 정하는 사유에 의하지 아니하고는 그 의사에 반하여 휴직·강임 또는 면직을 당하지 아니한다.

③ 교육공무원은 권고에 의하여 사직을 당하지 아니한다.

<사립학교법>

제56조(의사에 반하는 휴직·면직 등의 금지) ① 사립학교 교원은 형의 선고·징계처분 또는 이 법에 정하는 사유에 의하지 아니하고는 본인의 의사에 반하여 휴직 또는 면직 등 불리한 처분을 받지 아니한다. 다만, 학급·학과의 개폐에 의하여 폐직이나 과원이 된 때에는 그러하지 아니한다.

② 사립학교 교원은 권고에 의하여 사직을 당하지 아니한다.

(1) 신분 및 직위 보유권

교원은 법령이 정하는 사유와 절차에 의하지 않고는 그 신분과 직위로부터 일방적으로 배제되거나 그 직위에 속하는 직무의 집행을 방해 당하지 아니하는 권리를 가진다. 즉 교원은 형의 선고, 징계처분 또는 법률이 정하는 사유에 의하지 않고는, 그 의사에 반한 휴직, 해임 또는 면직을 당하지 아니한다(국가공무원법 제68조, 지방공무원법 제60조).

(2) 직무집행권

교원은 자기가 담당하고 있는 직무의 집행을 방해 당하지 아니할 권리를 가진다. 이를 방해할 때에는 ‘공무방해죄’를 구성한다. 교원의 직무는 학생을 교육하고 연구·지도하는 것이다. 그런데 교원의 직무집행권에 대한 구체적인 법규는 없으나 교육기본법 제12조 제3항에서 “학생은...교원의 교육·연구활동을 방해해서는 안 된다”고 간접적으로 규정하고 있다.

(3) 소청심사청구 및 행정쟁송권

교원이 징계처분 기타 그 의사에 반하는 불리한 처분에 대하여 불복이 있을 때에는 그 처분이 있는 것을 안 날로부터 30일 이내에 교육인적자원부에 설치된 교원소청심사

위원회에 소청심사를 청구할 수 있다(교원지위 향상을 위한 특별법 제9조). 소청심사위원회는 소청심사청구를 접수한 날부터 60일 이내에 이에 대한 결정을 하여야 한다. 다만, 심사위원회가 불가피하다고 인정하는 경우에는 그 의결로 30일을 연장할 수 있다. 심사위원회의 결정은 처분권자를 기속한다. 교원은 심사위원회의 결정에 대하여 그 결정서의 송달을 받은 날부터 60일 이내에 행정소송법이 정하는 소송을 제기할 수 있다(교원지위 향상을 위한 특별법 제10조).

(4) 의사에 반하는 신분조치를 당하지 아니할 권리

공공 봉사자로서의 교원은 법령이 정하는 사유와 절차에 의하지 아니하고는 신분조치(휴직·강임·면직)를 당하지 아니할 권리를 가지고 있다(교육공무원법 제43조 제2항, 사립학교법 제56조, 교원지위 향상을 위한 특별법 제6조). 그러나 사립학교 교원은 학급, 학과의 개폐에 의하여 폐직이나 과원이 된 때 또는 조건부로 임용된 자에 대하여는 예외로 규정하고 있는 점이 문제가 된다.

(5) 권고사직 당하지 아니할 권리

교육기본법 제14조는 “교원의 경제적·사회적 지위는 우대되고 그 신분은 보장 된다”고 규정하고 있으며, 이에 따라 권고사직 당하지 아니할 신분상의 권리를 갖는다(교육공무원법 제43조 제3항).

(6) 불체포특권

교원은 현행범인 경우를 제외하고는 소속 학교장의 동의 없이 ‘학원 안에서 체포되지 아니할 특권’을 가진다(교원지위 향상을 위한 특별법 제4조, 사립학교법 제60조). 이러한 교원의 특권은 학원 안에서 현행범을 은닉하려는 목적에 이용될 수는 없다. 한편, 교원의 불체포특권의 법익은 교원의 신분상의 보장뿐만 아니라 ‘교원의 자율성’과 ‘학원의 불가침’을 보호하려는데 중요한 의미를 가진다.

(7) 처분사유 설명서 교부권 및 후임자 보충발령의 유예

교원이 징계처분을 당할 때에는 그 처분권자 혹은 처분제청권자로부터 처분의 사유를 기재한 설명서를 교부받을 권리를 가진다(국가공무원법 제75조, 사립학교법 제66조).

그리고 교원이 그 처분에 불만하여 징계재심을 청구할 경우에는 그 사건의 최종결정이 있을 때까지 후임자를 보충발령하지 못한다(국가공무원법 제76조, 교육공무원법 제53조, 교원지위 향상을 위한 특별법 제9조). 이 제도는 임용권자에 의한 판단착오로 인한 부당한 직권 면직조치에 대하여 교원의 신분을 보장할 수 있다.

(8) 여교원의 동등 신분보장권

여자와 연소자는 ‘특별한 보호’를 받도록 헌법이 규정하고 있다(제32조). 여교원에 대한 신분보장상의 차이는 없다. 여교원은 출산휴가와 관련하여 출산의 전후를 통하여 60일 이내의 출산휴가를 받을 수 있다(국가공무원복무규정 제20조). 그리고 여교원은 산모의 건강 및 자녀 양육을 위하여 3년간의 휴직청구권이 보장된다(교육공무원법 제44조).

2) 학교안전사고와 관련된 규정

학교의 교육활동 중에 발생한 각종의 사고를 일컬어 ‘학교안전사고’라고 한다. 그런데 학교안전사고의 대부분의 피해자가 학생이며, 또한 그 법적 책임이나 배상에 있어서 특히 문제가 되는 것이 학생사고라는 점에서 ‘학교안전사고’를 ‘학생사고’를 의미하는 용어로 사용하는 경우가 있다. 그러나 ‘학교안전사고’에는 학생이 당한 사고 외에 교원이 당한 사고, 행정직원이 당한 사고, 학부모가 당한 사고, 지역주민이 당한 사고, 학교시설물파손·붕괴사고 등도 포함될 수 있으므로 ‘학교안전사고’를 ‘학생사고’와 같은 의미로 사용하는 것은 옳지 않다. 한편 학교안전사고를 예방하고, 학생·교직원 및 교육활동참여자(이하 ‘학생·교직원 및 교육활동참여자’)가 학교안전사고로 인하여 입은 피해를 신속하고 적절하게 보상하기 위하여 “학교안전사고 예방 및 보상에 관한 법률”을 2007년 4월에 제정하여 시행하고 있다.¹²⁾

<헌법>

제29조(공무원의 불법행위와 배상책임) ① 공무원의 직무상 불법행위로 손해를 받은 국민은 법률이 정하는 바에 의하여 국가 또는 공공단체에 정당한 배상을 청구할 수 있다. 이 경우 공무원 자신의 책임은 면제되지 아니한다.

12) 한국교원단체총연합회, 앞의 책, 251쪽

<국가배상법>

제2조(배상책임) ① 국가나 지방자치단체는 공무원 또는 공무를 위탁받은 사인(이하 “공무원”이라 한다)이 직무를 집행하면서 고의 또는 과실로 법령을 위반하여 타인에게 손해를 입히거나, 『자동차손해배상 보장법』에 따라 손해배상의 책임이 있을 때에는 이 법에 따라 그 손해를 배상하여야 한다.

② 제1항 본문의 경우에 공무원이 고의 또는 중대한 과실이 있으면 국가 또는 지방자치단체는 그 공무원에게 구상할 수 있다.

<민법>

제396조(과실상계) 채무불이행(불법행위)에 관하여 채권자(피해자)에게 과실이 있는 때에는 법원은 손해배상의 책임 및 그 금액을 정함에 이를 참작하여야 한다.

제750조(불법행위의 내용) 고의 또는 과실로 인한 위법행위로 타인에게 손해를 가한 자는 그 손해를 배상할 책임이 있다.

제755조(책임무능력자의 감독자의 책임) ① 전2조의 규정에 의하여 무능력자에게 책임이 없는 경우에는 이를 감독할 법적 의무가 있는 자가 그 무능력자의 제3자에게 가한 손해를 배상할 책임이 있다. 그러나 감독의무를 해태하지 아니한 때에는 그러하지 아니하다.

② 감독의무자에 갈음하여 제753조 또는 제754조에 따라 책임이 없는 사람을 감독하는 자도 제1항의 책임이 있다.

제756조(사용자의 배상책임) ① 타인을 사용하여 어느 사무에 종사하게 한 자는 피용자가 그 사무집행에 관하여 제3자에게 가한 손해를 배상할 책임이 있다. 그러나 사용자가 피용자의 선임 및 그 사무 감독에 상당한 주의를 한 때 또는 상당한 주의를 하여도 손해가 있을 경우에는 그러하지 아니하다.

② 사용자에게 갈음하여 그 사무를 감독하는 자도 전항의 책임이 있다.

③ 전2항의 경우에 사용자 또는 감독자는 피용자에 대하여 구상권을 행사할 수 있다.

제766조(손해배상청구권의 소멸시효) ① 불법행위로 인한 손해배상의 청구권은 피해자나 법정대리인이 그 손해 및 가해자를 안 날로부터 3년간 이를 행사하지 아니하면 시효로 인하여 소멸된다.

② 불법행위를 한 날로부터 10년을 경과한 때에도 전항과 같다.

<학교안전사고 예방 및 보상에 관한 법률>

제8조(학교안전교육의 실시) ① 학교장은 학교안전사고를 예방하기 위하여 교육인적자원부령이 정하는 바에 따라 학생 및 교직원에게 학교안전사고예방 등에 관한 교육을 실시하여야 한다.

② 학교장은 필요하다고 인정되는 경우에는 교육활동참여자에게 안전교육을 실시할 수 있다.

③ 교육과학기술부장관 및 교육감은 안전교육에 필요한 교재를 개발하고 학교장의 요청이 있는 경우 안전교육을 담당할 강사를 알선하는 등 안전교육에 필요한 지원을 하여야 한다.

④ 학교장은 소속 교원으로 하여금 안전교육을 담당하게 할 수 있다.

제10조(안전조치) 교육감 또는 학교장 등은 학생·교직원 및 교육활동참여자 등의 안전을 확보하기 위하여 필요하다고 인정하는 때에는 학교시설의 사용을 제한하고 대체 시설을 확보하는 등 필요한 조치를 하여야 한다.

제11조(학교안전사고보상공제 사업의 실시) ① 교육감은 학교안전사고로 인하여 생명·신체에 피해를 입은 학생·교직원 및 교육활동참여자에 대한 보상을 하기 위하여 학교안전사고보상공제사업을 실시한다.

3) 학생징계·체벌과 관련된 규정

학생에 대한 징계는 학교에서 교육상 필요하다고 인정되는 경우에 부과되는 제재이다. 이러한 징계에는 꾸짖거나 단체기합, 체벌과 같은 사실행위로서 행해지는 것과 퇴학등과 같은 법적 효과가 따른 형태로 구분되어 진다. 특히 법적 효과가 따르는 징계는 학생의 재학관계에서의 지위와 권리의 변동으로서, 학생이 학교에서 법적 지위를 정지당하거나 잃게 되는 것을 의미한다.

초·중등교육법 제18조 제1항은 “학교의 장은 교육상 필요한 때에는 법령 및 학칙이 정하는 바에 의하여 학생을 징계하거나 기타의 방법으로 지도할 수 있다. 다만, 의무교육과정에 있는 학생을 퇴학시킬 수 없다.”고 규정하고, 동법 시행령 제31조에는 징계의 종류로 학교 내의 봉사, 사회봉사, 특별교육이수, 1회 10일 이내, 연간 30일 이내의 출석정지, 퇴학처분 등으로 정하고 있다.

체벌은 학생을 때리거나 세워두는 등 신체적 고통을 주고, 그 고통에서 피하려는 노력에 호소하여 학업에 더욱 정진하게 한다든가, 비행을 교정하려는 교육방침을 말한다.¹³⁾ 그러나 이러한 체벌을 통한 교육은 민주주의 교육방침에 어긋나고 기본적 인권 사상에 있어서 학생들의 인격을 침해하는 것이므로 일반적으로 허용될 수 없는 성질의 것이다.

13) 한국교원단체총연합회, 앞의 책, 57쪽

<초·중등교육법>

제18조(학생의 징계) ① 학교의 장은 교육상 필요한 때에는 법령 및 학칙이 정하는 바에 의하여 학생을 징계하거나 기타의 방법으로 지도할 수 있다. 다만, 의무교육과정에 있는 학생을 퇴학시킬 수 없다.

<초·중등교육법시행령>

제31조(학생의 징계 등) ⑧ 학교의 장은 법 제18조제1항 본문에 따라 지도를 할 때에는 학칙으로 정하는 바에 따라 훈육·훈계 등의 방법으로 하되, 도구, 신체 등을 이용하여 학생의 신체에 고통을 가하는 방법을 사용해서는 아니 된다.

<형법>

제260조(폭행) ① 사람의 신체에 대하여 폭행을 가한 자는 2년 이하의 징역, 500만원 이하의 벌금, 구류 또는 과료에 처한다.

제257조(상해) ① 사람의 신체를 상해한 자는 7년 이하의 징역, 10년 이하의 자격정지 또는 1천만원 이하의 벌금에 처한다.

제20조(정당행위) 법령에 의한 행위 또는 업무로 인한 행위 기타 사회상규에 위배되지 아니하는 행위는 벌하지 아니한다.

4) 명예훼손·폭행·폭언과 관련된 규정

명예훼손, 폭행, 폭언 등 형사상 범죄구성요건에 해당하는 것들은 교육활동과 상당히 밀접하게 연관되어 발생하고 있다. 학교안전사고나 학생체벌이 발생할 경우 피해자 측에서는 자신의 요구를 관철시키기 위해 종종 현행법을 위반하는 경우가 발생되기 때문이다.

‘명예’라 함은 사람의 사회적 지위에 대한 사회의 평가로서 외부적인 명예, 인격에 내재하는 진정한 가치를 의미하는 내부적 명예, 자신의 주관적 평가로서의 명예를 뜻하는 명예감정으로 분류할 수 있는데, 교원들이 학교현장에서 부딪치는 부분은 외부적 명예와 명예감정에 주로 해당한다.

사법적 측면에서 명예훼손이라고 할 때에는 외부적 명예를 뜻하며 명예훼손과 비교되는 모욕이 있는데, 양자의 구별은 ‘사실의 적시’여부에 있다. 모욕은 사실을 제시하지 아니하고 사람에 대하여 경멸의 의사 내지 감정을 표현하는 행위를 이른다.

‘폭행’이란 “사람의 신체에 대한 유형력의 행사”를 칭하는데, 유형력이란 물리력을 의미한다. 주먹으로 타격을 가하는 것, 따귀를 때리는 것, 멱살을 잡고 흔드는 것, 몽둥이를 휘두르는 것, 옷을 밀치고 잡아당기는 것 등이 유형력의 행사에 해당한다. ‘소음’도 고향을 쳐서 상대방의 고향을 멍멍하게 만드는 것과 같이 물리력으로 행사되는 하나의 폭행에 해당한다. 폭언과 욕설 등은 경멸의 의사가 내포될 경우에는 모욕죄의 구성요건에 해당한다. 폭행피해의 일반적 유형은 교사의 학생지도에 따른 교육방법에 이의를 제기하는 과정에서 이루어지는 학부모에 의한 폭행의 경우와 학생을 훈계하는 과정에서 학생에 교사에게 대드는 경우가 대부분이지만, 외부인이 학교 또는 교실에 들어와서 소동을 부리는 경우도 간혹 발생하고 있다.

<교원지위 향상을 위한 특별법>

제4조(교원의 불체포특권) 교원은 현행범인 경우를 제외하고는 소속 학교의 장의 동의 없이 학원 안에서 체포되지 아니한다.

<교원에우에 관한 규정>

제7조(교원에 대한 민원 등의 조사) ① 국가 및 지방자치단체는 교원에 대한 민원·진정 등을 조사하는 경우에는 관계법령이 정하는 바에 따라 당해 교원에게 소명할 기회를 주어야하고, 정당한 사유가 없는 한 그 결과가 나오기 전에 인사상의 불이익한 조치를 하여서는 아니된다.

② 국가 및 지방자치단체는 제1항의 규정에 의한 민원·진정 등을 조사하는 경우 그 내용이 학생 등에게 알려지지 아니하도록 노력하여야 하고, 당해 교원의 수업활동을 존중하여야 한다.

③ 국가 및 지방자치단체는 교원의 정당한 교육활동이 부당하게 침해되거나 교육활동과 관련하여 교원에 대한 폭행·협박 또는 명예훼손 등이 있는 경우에는 이를 관계법령에 따라 엄정하게 조사·처리하여야 한다.

<형법>

제307조(명예훼손) ① 공연히 사실을 적시하여 사람의 명예를 훼손한 자는 2년 이하의 징역이나 금고 또는 500만원 이하의 벌금에 처한다.

② 공연히 허위의 사실을 적시하여 사람의 명예를 훼손한 자는 5년 이하의 징역, 10년 이하의 자격정지 또는 1천만원 이하의 벌금에 처한다.

제309조(출판물 등에 의한 명예훼손) ① 사람을 비방할 목적으로 신문, 잡지 또는 라디오 기타 출판물에 의한 제307조 제1항의 죄를 범한 자는 3년 이하의 징역이나 금고 또는 700만원 이하의 벌금에 처한다.

② 제1항의 방법으로 제307조 제2항의 죄를 범한 자는 7년 이하의 징역, 10년 이하의 자격정지 또는 1천500만원 이하의 벌금에 처한다.

제311조(모욕) 공연히 사람을 모욕한 자는 1년 이하의 징역이나 금고 또는 200만원 이하의 벌금에 처한다.

제136조(공무집행방해) ① 직무를 집행하는 공무원에 대하여 폭행 또는 협박한 자는 5년 이하의 징역 또는 1천만원 이하의 벌금에 처한다.

② 공무원에 대하여 그 직무의 행위를 강요 또는 저지하거나 그 직을 사퇴하게 할 목적으로 폭행 또는 협박한 자도 전항의 형과 같다.

제20조(정당행위) 법령에 의한 행위 또는 업무로 인한 행위 기타 사회상규에 위배되지 아니하는 행위는 벌하지 아니한다.

5) 동료교원 간 갈등 피해와 관련된 규정

동료교원 간 갈등 피해의 원인은 학교운영(교원인사, 학교시설)이 가장 많이 나타났으며, 학교경영간섭, 교원의 사생활, 학생생활지도 등의 순이다. 동료 교원 간 갈등피해의 가장 큰 원인으로 지적된 학교운영과 관련해서는 교내인사로 인한 관리자와의 갈등, 교사폭행, 관리자의 부당한 교원평가, 교내 교원노조활동의 요구, 동료교사의 폭행 등이 있다. 사생활과 관련해서는 동료교사와의 인간관계갈등, 여교원에 대한 비하발언, 모욕 등의 사례가 있고, 학교경영간섭과 관련하여 교원노조의 지나친 학교경영간섭이 주를 이루었다. 특이할 점은 교원 간 갈등이 단순히 동료교원이나 관리자 사이에서만 발생하지 않고 계약직 사서교사, 운동부 코치, 행정직원 간의 마찰 등으로 다변화되고 있어 관리자의 중재역할이 어느 때보다 중요해 지고 있다는 점이다.

<형법>

제307조(명예훼손) ① 공연히 사실을 적시하여 사람의 명예를 훼손한 자는 2년 이하의 징역이나 금고 또는 500만원 이하의 벌금에 처한다.

② 공연히 허위의 사실을 적시하여 사람의 명예를 훼손한 자는 5년 이하의 징역, 10년 이하의 자격정지 또는 1천만원 이하의 벌금에 처한다.

제309조(출판물 등에 의한 명예훼손) ① 사람을 비방할 목적으로 신문, 잡지 또는 라디오 기타 출판물에 의한 제307조 제1항의 죄를 범한 자는 3년 이하의 징역이나 금고 또는 700만원 이하의 벌금에 처한다.

② 제1항의 방법으로 제307조 제2항의 죄를 범한 자는 7년 이하의 징역, 10년 이하의 자격정지 또는 1천500만원 이하의 벌금에 처한다.

제311조(모욕) 공연히 사람을 모욕한 자는 1년 이하의 징역이나 금고 또는 200만원 이하의 벌금에 처한다.

제136조(공무집행방해) ① 직무를 집행하는 공무원에 대하여 폭행 또는 협박한 자는 5년 이하의 징역 또는 1천만원 이하의 벌금에 처한다.

② 공무원에 대하여 그 직무의 행위를 강요 또는 저지하거나 그 직을 사퇴하게 할 목적으로 폭행 또는 협박한 자도 전항의 형과 같다.

제20조(정당행위) 법령에 의한 행위 또는 업무로 인한 행위 기타 사회상규에 위배되지 아니하는 행위는 벌하지 아니한다.

6) 휴직과 관련된 규정

교육공무원법과 사립학교법은 교원의 휴직사유에 대하여 규정하고 있으며, 그 밖에 사립학교교원의 경우에는 기타 정관이 정하는 사유가 있는 때에 휴직할 수가 있다. 그리고 정당의 당원이 될 수 있는 교원(정당법 제17조)이 국회의원으로 당선된 때에는 국회법 제31조 제3항에 의하여 임기 중 그 교원의 직은 휴직된다.

<교육공무원법>

제44조(휴직) ① 교육공무원이 다음 각호의 1에 해당하는 사유로 휴직을 원하는 경우에는 임용권자는 휴직을 명할 수 있다. 다만 제1호 내지 제4호 및 제11호의 경우에는 본인의 의사에 불구하고 휴직을 명하여야 하고, 제7호의 경우에는 본인이 원하는 경우 휴직을 명하여야 한다.

1. 신체·정신상의 장애로 장기요양을 요할 때
2. 병역법에 의한 병역의 복무를 위하여 징집 또는 소집된 때
3. 천재·지변 또는 전시·사변이나 기타의 사유로 인하여 생사 또는 소재가 불명하게 된 때
4. 기타 법률의 규정에 의한 의무를 수행하기 위하여 직무를 이탈하게 된 때
5. 학위취득을 목적으로 해외유학을 하거나 외국에서 1년 이상 연구 또는 연수하게 된 때

6. 국제기구·외국기관 또는 재외국민교육기관에 임시로 고용된 때
 7. 자녀(휴직신청당시 1세미만인 자녀에 한한다)를 양육하기 위하여 필요하거나 여 교원이 임신 또는 출산하게 된 때
 8. 교육인적자원부장관이 지정하는 국내의 연구기관이나 교육기관 등에서 연수하게 된 때
 9. 사고 또는 질병 등으로 장기간의 요양을 요하는 부모, 배우자, 자녀 또는 배우자의 부모의 간호를 위하여 필요한 때
 10. 배우자가 국외근무를 하게 되거나 제5호에 해당하게 된 때
 11. 교원의 노동조합 설립 및 운영 등에 관한 법률 제5호의 규정에 의하여 노동조합 전임자로 종사하게 된 때
- ② 정당법 제6조의 규정에 의하여 정당의 당원이 될 수 있는 교원이 국회의원으로 당선된 때에는 국회법 제29조 제3항의 규정에 의하여 임기 중 그 교원의 직은 휴직된다.
- ④ 임면권자는 제1항 제7호의 규정에 의한 휴직을 이유로 인사상 불리한 처우를 하여서는 아니 되며, 동호의 휴직기간 중 최초 1년 이내의 기간은 근속기간에 산입한다.

<사립학교법>

제59조(휴직의 사유) ② 제1항의 휴직의 기간과 휴직자의 신분 및 처우 등에 관하여는 정관으로 정한다.

Ⅱ. 교권침해 현황과 교권보호제도의 문제점

1. 교권침해 현황

1) 교권 침해의 유형

교권 침해의 유형은 곧 교권에 대한 개념 정의에 따른 사례의 분류라고 할 수 있다. 최근의 한국교원단체총연합회의 교권상담 활동실적 보고서에 따르면 교권 침해유형은 다음 여섯 가지로 분류한 바 있다.

- ① 부당한 처분에 따른 신분피해,
- ② 학생·학부모 등에 의한 폭언·협박·폭행 등의 부당행위
- ③ 허위사실의 외부 공표로 인한 교원의 명예훼손
- ④ 교직원 간의 갈등
- ⑤ 학교안전사고로 인한 피해
- ⑥ 기타(학교폭력, 비리 등) 등으로 했다.¹⁴⁾

경기도교육청이 제작하여 보급한 ‘교권보호 길라잡이 이럴땐 어떻게’(2011.8) 자료에 따르면 교권 침해의 유형은 교원으로서의 교육할 권리 침해, 전문직 종사자로서의 권리 침해 유형, 인간으로서의 기본권 침해 유형으로 나뉘어 제시되었다.¹⁵⁾

- ① 교원으로서의 교육할 권리 침해 유형
 - 인터넷에서의 교사 비방 또는 언론 매체를 통한 압박
 - 교사 배제를 주장하는 서명운동 등 명예훼손
 - 학내에서 폭언이나 난동 등 수업과 업무 방해
 - 학내외에서 발생하는 물리적 폭력
 - 전화나 이메일 등을 통한 폭언과 협박
 - 학교안전사고에 대한 손해배상청구, 형사고소
 - 학교안전공제회 보상 거부, 직접보상, 추가보상 요구
 - 학교폭력 처리과정에서 교사에 대한 부당한 압박
 - 학교폭력 피해자 학부모의 무리한 요구
 - 교사에게 일방적인 책임 전가
 - 학생평가와 관련한 권한 침해
- ② 전문직 종사자로서의 권리 침해 유형
 - 사립학교에서의 법인 내 학교 간 강제전보
 - 교내인사위원회의 운영 미흡

14) 한국교원단체총연합회, 2010년도 교권회복 및 교직상담 활동실적, 2011.3, 3쪽.

15) 경기도교육청, “교권보호 길라잡이 이럴땐 어떻게”(2011.8) 19-20면. 본 자료집은 경기도교육청이 2009년 의뢰하여 수행된 앞의 강명숙 외 ‘교권 보호 방안 및 교권 보호 현장 제정 연구’ 결과를 반영한 것이다.

- 방학 중 근무자와 연수에 대한 승인권의 남용
- 기간제 교사에 대한 교권침해

③ 인간으로서의 기본권 침해 유형

- 학생에 의한 교사 성희롱 또는 폭행
- 휴가 허가권의 남용 등 복무와 관련된 분쟁
- 모성보호와 여성의 권리와 관련된 권리 침해

이들 두 유형화 사례는 교권침해의 실상을 이해하는데 모두 도움을 줄 수 있는 매우 구체적인 침해 유형화라고 할 수 있다. 본 보고서에서는 우선 교권의 개념에 기초하여 교권 침해를 조작적으로 정의하고, 각 영역별 침해를 유형화 한 다음, 이와 관련된 교권 침해 현황 및 보호 제도의 현실과 한계를 지적하도록 한다.

(1) 교육권 영역의 침해 사례

본 보고서는 교권의 침해 영역을 교사 교육권 영역, 교사 신분·지위 영역, 국민 기본권 영역으로 나누어 살펴본다.

교사 교육권 영역의 침해는 교사의 교육의 자유에 대한 침해로서 앞서 설명된 바와 같이 교육당사자간의 교육권의 배분문제를 둘러싼 갈등 문제이다. 교육과정 및 교과서를 통한 제한 문제는 교육법 개정의 문제로서 본 보고서에서는 영역구분에 예시하는 정도로만 언급한다. 국가·교육행정기관·교장·교사 간의 교육에 관한 권한 배분을 어떻게 할 것인가와 밀접히 관련된 정책적 차원의 과제를 수반하기도 한다.

문제가 되는 것은 학교장의 지도·감독권 행사를 비롯하여 장학지도 과정에서 있을 수 있는 교사의 교육활동에 대한 과도한 제한 및 침해이다. 또한, 학생과 학부모가 자녀의 학교폭력피해, 성적평가, 안전사고 및 생활지도와 관련하여 이의를 제기하는 과정에서 발생하는 폭언과 폭행 등으로 수업과 학교업무가 정지되는 경우, 나아가 학생의 지시에 따르지 않는 학생으로 말미암아 통제되지 않은 정상수업이 진행되지 않을 경우 교사의 교육권은 담보되기 어려울 것이다. 교육과정과 교과서 문제가 전국적이며 가장 국가적인 차원의 개선과제라고 한다면, 학교장과 학부모 및 학생으로 인한 수업 및 업무 수행의 차질은 가장 일상적인 학교현장의 교원침해이며, 수업중단은 다른 학생의 학습권 침해로 이어질 수 있다는 점에서 교권보호는 물론 학습권 보호 차원에서 논의

되어야 할 부분이다.

현황 및 기존 보고서에서 논의되고 있는 사례를 중심으로 재분류하면 교육권 영역의 침해 사례는 다음과 같은 경우를 들 수 있다.

- 특정 이데올로기 편향의 국가교육과정 강요로 인한 교사의 교육권 침해
- 시대·사회 변화에 적응하지 못한 국가교육과정 방치로 인한 교사의 교육권 침해
- 과도한 국정 및 검정 교과서 제도 운영으로 인한 교재 선택의 자유 침해
- 학급 및 교과목 운영에 있어서 학교장의 과도한 장학활동으로 인한 침해
- 학급 및 교과목 운영에 있어서 학교장의 장학지도 소홀로 인한 반사적불이익
- 학생의 교사 지도 불응으로 인한 수업 및 학급 통제 불능에 따른 교육권 침해 (벌칙 및 퇴실조치 무시, 항명 및 조롱과 집단행동으로 인한 수업 및 통제 불능)
- 학부모의 교실 및 교무실에서 폭언·폭력으로 인한 수업중단 및 업무방해 침해 (학생지도 불만, 학교안전사고 불만, 편증편애항의, 체벌항의, 성적처리 불만등)

(2) 교사 신분·지위 영역의 침해 사례

이 영역의 침해는 침해의 결과가 교육권 침해와 같이 교육의 자유의 제한이나 수업 및 업무의 중단이 아니라 부당한 신분 및 인사조치나 법원에의 민사상 형사상 피소되어 경제적 타격은 물론 사회적 지위에 까지 타격을 받게 되는 침해이다.

또한, 이 영역의 침해는 침해 결과가 법적 행정적 조치를 통해 수반된다는 점에서 정신적 육체적 공격을 통해 이루어지는 국민 기본권 영역의 침해와도 구분되며, 이미 교육법에서 보장된 신분보장 및 특권¹⁶⁾을 위반한 형태로 나타난다.

이 영역의 침해는 주로 국가나 교육행정기관 및 학교장에 의한 인사 및 신분조치나 교육활동(안전사고) 및 생활지도(학교폭력 및 체벌)로 인한 피소와 연관된다. 관련된 침해 사례를 예시하면 다음과 같다.

- 인사권자 및 징계권자의 부당한 조치로 인한 교사 신분상 경제상의 손실
(보복성 인사조치 및 근무평정, 교원평가 결과를 둘러싼 교원 간 갈등(교장평가),

16) 신분 및 직위 보유권, 직무집행권, 소청심사청구 및 행정쟁송권, 의사에 반하는 신분조치를 당하지 아니할 권리, 권고사직 당하지 아니할 권리, 불체포특권, 처분사유 설명서 교부권 및 후임자 보충발령의 유예, 여교원의 동등 신분보장권

학교장의 교사에 대한 연수·휴직·연가 승인권의 남용(출산·육아·모성보호미흡 등), 기간제교사에 대한 과중업무 및 부당인사, 인사위원회 누락 등 적정절차 보장미흡)

- 학교안전사고로 인한 손해배상청구 및 형사피소에 의한 침해
- 생활지도(학교폭력 및 체벌)로 인한 손해배상 청구 및 형사피소에 의한 침해

(3) 국민 기본권 영역의 침해

이 영역의 침해는 교사라는 이유로 받는 침해라기보다는 시민으로서 누려야하는 인격권, 신체의 자유, 인격권 등을 침해당함으로써 발생하는 이른바 인권침해의 영역이라고 할 수 있다. 주로 정신적 육체적 침해로서 앞의 교원 신분·지위 영역의 침해가 발생하는 과정에서 연동하고 교육행정 당국보다는 교사·학부모·학생간의 인간관계 갈등에서 기인하는 침해이기도 하다. 지금까지의 침해는 주로 학부모와 교사 간, 그리고 교사간의 갈등이 주된 것이지만, 최근 학생과 교사간의 갈등도 증가하고 있고 그것이 수업 및 교육활동 중에 발생할 수업 및 업무중단을 가져와 결국 교사의 교육권 침해 나아가 다른 학생의 학습권 침해로까지 확대될 수 있는 침해이다.

또한, 앞의 교권 침해 피소사건 및 갈등 상황에 대한 조사나 보도과정(신문·방송·인터넷 포함)의 오류로 인하여 당해 학교와 교사 개인의 명예훼손 및 사생활 침해가 증가하고 있는데, 1차 침해에 이은 제2차적 교권침해 영역이라고 할 수 있다.

- 학생·학부모·교원의 교사에 대한 폭언·욕설·성희롱
- 안전사고 및 생활지도(학교폭력 및 체벌)를 이유로 한 금품요구 및 협박
- 학생·학부모의 학교홈페이지 및 인터넷을 통한 허위사실 유포와 교사 비방
- 학생·학부모의 전화나 이메일을 통한 교사에 대한 폭언과 협박
- 공개적 장소와 지면(성명서, 소식지, 교내통신문)을 통한 명예훼손 행위
- 개인정보 유출을 통한 사생활 침해

이상의 논의를 기초로 교원 침해에 대한 유형을 도표화 하면 <표 1>과 같다.

표 1 교권 침해 영역과 침해 영역별 대표 사례

| 교권 침해 영역 | 침해 영역별 사례 | 비 고 |
|-----------------------------|--|---|
| 교사 교육권 영역 : 교육의 자유 침해 | <ul style="list-style-type: none"> - 국가교육과정의 운영 - 국·검·인정교과서제도 - 교장의 지도·감독권 - 학생·학부모의 침해 (지도불응, 수업중단) | <ul style="list-style-type: none"> • 교육당사자간의 교육권의 배분문제 • 교육과정 및 교과서 개편 정책문제 • 단위학교 내 역할분담 및 권한배분 • 교사의 수업과 업무 집행 방해문제 |
| 교사 신분·지위 영역 : 사회적 경제적 침해 | <ul style="list-style-type: none"> - 신분·인사 관련 조치 - 안전사고 관련 피소 - 생활지도 관련 피소 | <ul style="list-style-type: none"> • 교권침해의 전형적인 유형 • 부당 인사·징계·처분·근평·연가·휴직등 • 소송은 교사의 책임범위가 핵심 쟁점 • 교사의 민·형사적 부담 과중 영역 |
| 국민 기본권 영역 : 정신적 육체적 침해 | <ul style="list-style-type: none"> - 폭언·욕설·성희롱 - 폭행·금품요구·협박등 - 명예훼손 - 사생활 침해 | <ul style="list-style-type: none"> • 교육당사자간 분쟁 과정에서 빈발 • 사실적 구제가 곤란한 정신적 침해 • 법적분쟁으로 전개되는 육체적 침해 • 조사보도과정에서 발생하는 2차침해 |

※ 일체의 정치활동의 금지, 노동기본권의 제한적 보장 등은 교권 침해의 논의가 없지 않으나 국가교육과정 및 교과서 제도와 마찬가지로 입법정책적 차원문제이자 교권 보장의 범위 확장 차원에서 논의될 문제임

2) 교권 침해의 현황 및 특징

교권 침해 현황은 교권 및 교권침해에 대한 법적 개념이 불명확한 관계로 관련 기관 및 단체에서 임의적인 분류에 의하여 보고되고 있는 실정이다.

따라서 본 보고서에서는 관련 기관 및 서울특별시교육청에서 임의적인 기준에 따라 설정한 자료를 통해 그 현황을 소개한다.

최근 한국교총이 2011년 3월에 보고한 자료에 따르면, 교권침해 상담사례를 신분피해, 부당행위, 명예훼손, 교직원갈등, 학교안전사고, 기타(학교폭력 등)로 구분하였다.

부당한 처분으로 인한 신분피해는 ① 직무대만이나 품위손상, 금품수수등 사유의 징계처분 ② 부당전보나 권고사직, 재임용 거부, 관리직에서 평교사로의 강등 등 불리한 처분 ③ 수업시간 축소나 수업권 배제, 학부모의 부당요구 등 교육권 침해를 말한다.

부당행위는 학생·학부모·학교인근 주민 및 용역업체 직원 등 다양한 교육주체로부터 폭언·협박·폭행 등을 말하는데, 구체적으로 ① 학생지도에 대한 학생·학부모의 폭행·폭언 등의 피해 ② 학생지도 차원의 경미한 체벌에 대한 과도한 금품요구, 사직요

구, 폭언 등의 피해 ③ 학교인근 주민 및 용역업체 직원의 부당한 요구로 인한 학교운영 피해 등을 들고 있다.

명예훼손 피해는 학교홈페이지나 인터넷 공간 등에 허위사실을 공표하는 것으로 주요 내용은 ① 학생지도 사항 ② 학교 및 학급운영 사항 ③ 성추행 등 ④ 품위손상 등으로 분류하였다.

교직원간 갈등으로 인한 피해 원인은 ① 학교 및 학급에 대한 경영간섭 ② 학생 생활지도 ③ 인사, 시설 등 학교운영 ④ 사생활 침해 등이다.

학교안전사고로 인한 피해는 교사에게 책임을 전가하여 과도한 요구를 하는 경우로 발생 시점을 기준으로 ① 정규 교육활동 ② 학교의 일과 전후 ③ 등·하교 중 으로 나누어 집계하였다.

기타피해 사례로는 ① 학교폭력으로 인한 피해 ② 비리사건 연루 ③ 학생·학부모의 등교 거부 ④ 일반 법률상담으로 나누어 보고하였다.

첫째, 연도별 추이를 살펴보면 1990년에는 20여건,2010년에는 260건으로 20년 사이 13배 증가한 것으로 보고하였다(2010년은 5년 전보다 1.5배 증가).

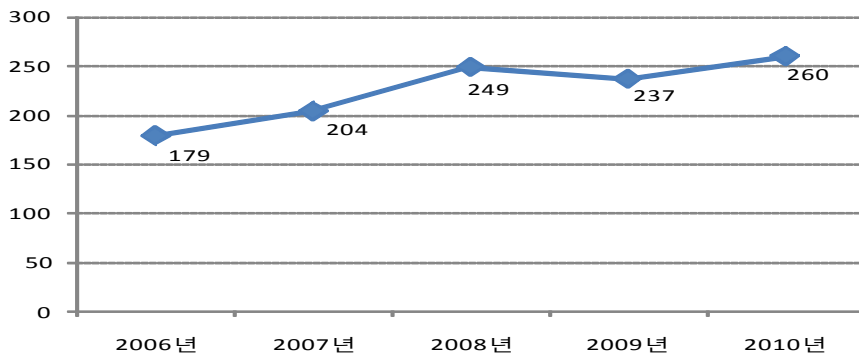


그림 1 최근 5년간 교권침해 상담사례 현황

※ 자료 : 한국교원단체총연합회, 2010년도 교권회복 및 교직상담 활동 실적, 4쪽 [그림 1] 인용

교권침해 상담사례별로 학생지도, 학급운영 등에 대한 학생·학부모 등에 의한 부당행위가 98건, 학교폭력 등 기타가 52건, 학교안전사고로 인한 피해가 34건, 부당한 처분에 따른 신분피해와 교직원간의 갈등 피해는 각각 32건, 허위사실의 외부 공표로 인한 교원의 명예훼손은 12건으로 나타났다.

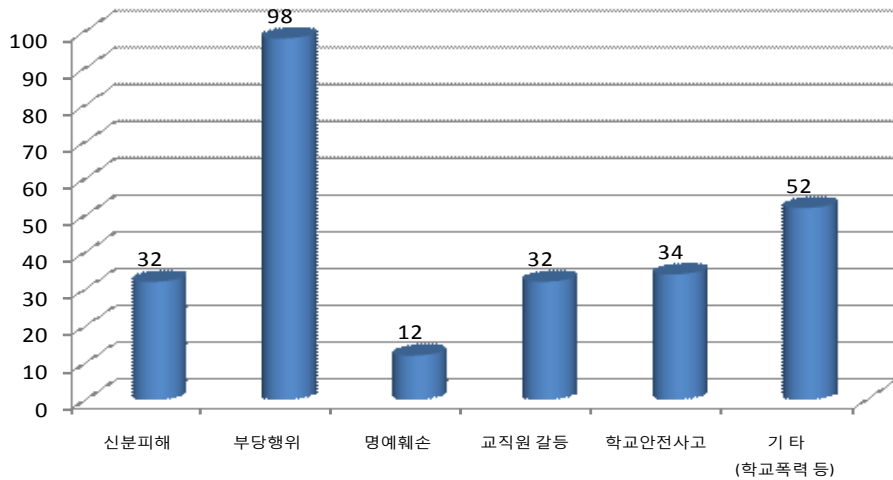


그림 2 유형별 교권침해 상담사례 접수 현황(건수)

※ 자료 : 한국교원단체총연합회, 2010년도 교권회복 및 교직상담 활동 실적, 5쪽 [그림 2] 인용

2010년과 2009년을 비교했을 때, 부당한 처분에 따른 신분피해는 77.78%, 기타(학교 폭력, 비리 등)가 246.67%로 큰 폭으로 증가했다. 감소한 영역은 학생지도, 학생·학부모 등에 의한 폭언·협박·폭행 등의 부당행위는 -9.26%, 허위사실의 외부 공표로 인한 교원의 명예훼손 -14.29%, 교직원간의 갈등 -21.95%, 학교안전사고로 인한 피해는 -17.07% 였다.

표 2 전년대비 교권침해 상담사례 증감 현황

| 연도별 유형별 | 2010년 | | 2009년 | | 증감률 (%) |
|------------|-------|--------|-------|--------|------------|
| | 사건수 | 비율(%) | 사건수 | 비율(%) | |
| 신분피해 | 32 | 12.31 | 18 | 7.59 | 77.78 |
| 부당행위 | 98 | 37.69 | 108 | 45.57 | -9.26 |
| 명예훼손 | 12 | 4.62 | 14 | 5.91 | -14.29 |
| 교직원 갈등 | 32 | 12.31 | 41 | 17.30 | -21.95 |
| 학교안전사고 | 34 | 13.08 | 41 | 17.30 | -17.07 |
| 기타(학교폭력 등) | 52 | 20.00 | 15 | 6.33 | 246.67 |
| 계 | 260 | 100.00 | 237 | 100.00 | |

※ 자료 : 한국교원단체총연합회, 2010년도 교권회복 및 교직상담 활동 실적, 6쪽 <표 1> 인용

한국교총이 2010년에 발생한 교권침해 상담사례의 유형별 현황을 보면, 총 260건의 상담사례 중 ‘학생·학부모 등에 의한 폭언·협박·폭행 등의 부당행위’로 인한 피해가 37.69%로 가장 많았고, ‘학교폭력 등 기타 피해’가 20.0%로 두 번째로 나타났다. 다음으로 ‘학교안전사고로 인한 부당요구’가 13.08%, ‘부당한 처분에 의한 신분피해’와 ‘교직원간의 갈등’이 각각 12.31%, ‘허위사실의 외부 공표로 인한 교원의 명예훼손’이 4.62%의 순으로 접수되었다.

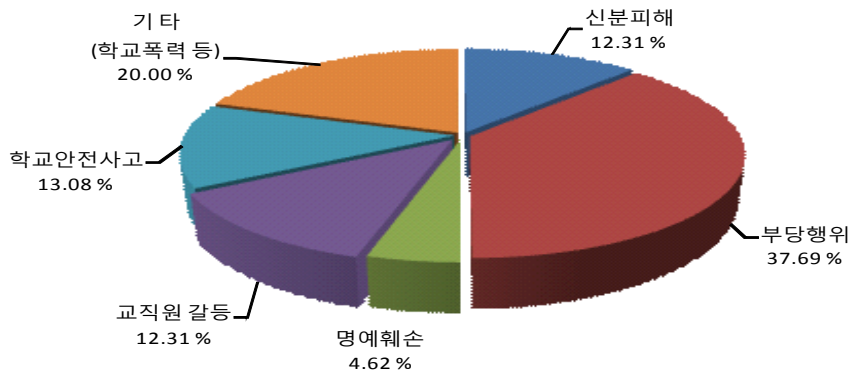


그림 3 유형별 교권침해 상담사례 현황(%)

※ 자료 : 한국교원단체총연합회, 2010년도 교권회복 및 교직상담 활동 실적, 12쪽 [그림 3] 인용

교원의 신분문제 피해의 유형은 ① 직무태만이나 품위손상, 금품수수 등 사유의 징계처분 ② 부당전보나 권고사직, 재임용 거부, 관리직에서 평교사로의 강등 등 불리한 처분 ③ 수업시간 축소나 수업권 배제, 학부모의 부당요구 등 교육권 침해로 크게 세 가지로 구분할 수 있다. 총 32건으로 전체의 12.31%를 차지하고 있다. 신분피해 유형으로 봤을 때, 징계처분으로 인한 피해 사례가 21건(65.63%), 불리한 처분으로 인한 피해 사례는 8건(25.00%), 교육권 침해로 인한 피해사례는 3건(9.38%)이 접수되었다. ‘신분피해’의 경우 남자교원(24건, 75.0%)이 여자교원(8건, 25.0%) 보다 3배 많고, 학교설립별로 국·공립학교 교원(20건, 62.5%)이 사립학교 교원(12건, 37.5%) 보다 약 2배 정도 높게 나타났다. 학교 급별로는 중·고등학교가 21건(65.63%), 유·초·특수학교는 8건(25.0%), 대학은 3건(9.37%)이, 직위별로는 교사가 18건(56.25%), 교감·교장은 11건(34.38%), 교수는 3건(9.37%)의 접수되었다.

학생·학부모 등에 의한 폭언·협박·폭행 등의 부당행위 피해사례는 ① 학생지도에 대한 학생·학부모의 폭행·폭언 등 피해 47건(47.96%) ② 학생지도 차원의 경미한 체벌

에 대한 과도한 금품요구, 사직요구, 폭언 등의 피해 39건(39.80%) ③ 학교인근 주민 및 용역업체 직원의 부당한 요구로 인한 학교운영 피해 12건(12.24%) 이다. 총 98건으로 상담건수의 37.69%에 해당되어 가장 많았다. 남자교원이 다소 높게 나타났고(8건 많음), 국·공립학교(79건, 80.61%)가 사립학교(19건, 19.39%) 보다 월등히 많았다. 학교 급별로는 유·초·특수학교는 피해 원인이 ‘학생체벌에 대한 과도한 금품요구 등 피해’가 24건(52.17%)으로, ‘학생지도에 대한 학생·학부모의 폭행·폭언 등 피해’의 18건(39.13%) 보다 많았다. 반면, 중·고등학교의 경우는 ‘학생지도에 대한 학생·학부모의 폭행·폭언 등 피해’가 29건(55.77%)으로 ‘학생체벌에 대한 과도한 금품요구 등 피해’의 15건(28.85%) 보다 많았다. 직위별로는 교사(78건, 79.59%)들의 피해가 교장·교감(20건, 20.41%) 보다 약 4배가량 많았다. 교사들의 피해 원인은 ‘학생지도에 대한 학생·학부모의 폭행·폭언 등 피해(38건, 48.72%)’와 ‘학생체벌에 대한 과도한 금품요구 등 피해(32건, 41.03%)’가 유사한 비율로 나타나고 있다. 다만, 이는 2009년도와 비교했을 때, ‘학생체벌과 관련 교사들에 대한 과도한 금품요구 등 피해’가 약 10%(30.7% → 41.03%)가 증가했다.¹⁷⁾

명예훼손 피해는 부당행위로 인한 피해와 유사하지만 ‘학교홈페이지, 인터넷 공간 등에 허위사실을 공표’한다는 차이점을 갖는다. 명예훼손 피해의 원인은 ① 학생지도 사항 ② 학교 및 학급운영 사항 ③ 성추행 등 ④ 품위손상이 있다. 상담사례는 총 12건으로, 전체의 4.62%로 가장 적다. 명예훼손의 원인을 보면, ‘품위손상(41.67%)’이 가장 큰 원인으로 나타났으며, ‘학교운영(25.0%)’, ‘학생지도’와 ‘성추행’(각 16.67%) 순으로 보고되었다.

교직원간 갈등으로 인한 피해의 원인은 ① 학교 및 학급에 대한 경영간섭 ② 학생 생활지도 ③ 인사, 시설 등 학교운영 ④ 사생활 침해 등이다. 상담건수는 총 32건으로 전체 상담건수의 12.31%에 해당한다. 교직원간 갈등 원인으로 구분하여 분석해 보면, ‘인사·시설 등 학교운영’이 21건(65.63%)으로 가장 많았으며, 다음으로 ‘학교·학급 경영간섭(6건, 18.75%)’, ‘학생 생활지도(3건, 9.38%)’, ‘사생활 침해(2건, 6.25%)’ 순으로 보고되었다.

17) 이와 관련하여 교총보고서는 ‘학생체벌에 대한 과도한 금품요구 등 피해’가 2009년도와 비교했을 때 약 14%(25.9% → 39.8%) 증가한 현상은 서울특별시교육청의 학생체벌 전면 금지 및 경기도교육청의 학생인권조례 제정과 무관하지 않은 결과로 판단되는 것으로 기술하고 있다. 앞의 한국교총보고서, 2011.3, 16쪽

학교안전사고로 인한 피해는 보통 안전사고에 대한 처리과정에서 학부모 또는 학생이 학교장이나 담당교사에게 책임을 전가하며 과도한 요구를 하는 상황으로, 학교안전사고 발생 시점을 기준으로 ① 정규 교육활동 ② 학교의 일과 전후 ③ 등·하교 중으로 나뉜다. 사례는 총 34건으로 전체의 13.08%를 차지하고 있다. 학교안전사고 발생 시점을 기준으로 구분한 상담사례는, ‘학교의 일과전후’가 17건(50.0%)으로 가장 많았고, 다음으로 ‘정규 교육활동(14건, 41.18%)’, ‘등·하교(8.82%)’ 순으로 나타났다. 성별과 직위별로는 큰 차이가 없었으나 설립별로는 국·공립학교(32건, 94.12%)가 사립학교(2건, 5.88%)보다 월등히 많았고, 학교 급별로는 유·초·특수학교(29건, 85.29%)가 중·고등학교(5건, 14.71%) 보다 많이 발생하였다. ‘학교의 일과전후’에 발생한 사고에 대해 세부적으로 살펴보면, 점심시간 등 쉬는 시간에 주로 발생하였다. 또한 사고 원인의 대부분이 학생 상호간의 사소한 다툼이나 장난으로 인한 사고로 나타났다. ‘정규 교육활동’ 중에 발생한 학교안전사고의 경우는, 체육시간에 학생 상호간 사소한 다툼이나 장난으로 인한 사고가 가장 많았고, 외부 활동(현장체험학습, 수학여행 등) 중 학생 부주의로 인한 사고가 그 다음으로 많이 나타났다. 그리고 수업 중에 장난으로 인한 사고도 있었다.

기타 피해사례의 경우는 ① 학교폭력으로 인한 피해 ② 비리사건 연루 ③ 학생·학부모의 등교 거부 ④ 일반 법률상담으로 분류한다. 사례는 전체의 20.0%인 52건이다. 기타 피해사례 중 ‘학교폭력으로 인한 피해’가 26건(50.0%)으로 가장 많았고, 다음으로 ‘일반 법률상담(18건, 34.62%)’, ‘비리 연루(5건, 9.62%)’, ‘등교거부(3건, 5.77%)’ 순으로 나타났다. 기타 피해사례에서 ‘학교폭력으로 인한 피해’는 가해 학생과 피해학생 간의 폭력에서 시작되기 때문에, ‘학생·학부모 등에 의한 폭언·협박·폭행 등의 부당행위 피해’와는 구분하여 분류하였지만 가해 학생과 피해 학생 간의 분쟁으로 끝나지 않고, 지도교사 혹은 담임교사에 대한 부당행위로 이어진다.

한국교총이 2010년에 접수·처리한 260건의 교권침해사건을 성별, 설립별, 학교급별, 직위별, 시·도별로 현황을 소개하면 다음과 같다.

- 성별로는 여자교원(41.54%)보다 남자교원(58.46%)의 피해사례가 많은 것으로 나타났다(44건 정도 많음), 남자교원과 여자교원 모두 ‘학생·학부모 등에 의한 폭행, 협박, 폭언 등의 부당행위’로 인한 교권침해 피해사례가 가장 많은 것으로 나타났다(남 : 36.18%, 여 : 39.18%).

- 학교설립별로는 사립학교(45건)보다 국·공립학교(215건)의 피해사례가 약 5배정도 많이 접수·처리되었고, 국·공립학교와 사립학교 모두 ‘학생·학부모 등에 의한 폭행·협박·폭언 등의 부당행위’로 인한 피해가 가장 많은 것으로 나타났다. 국·공립학교의 교권침해 사례는 ‘학생·학부모 등에 의한 폭행·협박·폭언 등의 부당행위’로 인한 피해(79건, 36.74%)가 피해사례 중 두 번째로 많은 ‘학교폭력 등 기타’로 인한 피해(47건, 21.86%)보다 월등히 높은 반면, 사립학교는 ‘학생·학부모 등에 의한 폭행·협박·폭언 등의 부당행위’로 인한 피해(19건, 42.22%)가 가장 많은 것은 국·공립과 같으나 ‘부당한 처분으로 인한 신분피해(12건 26.67%)’가 피해사례 중 두 번째로 많게 나타나 여전히 신분불안에 대한 문제점이 있는 것으로 나타났다.
- 학교 급별로는 초등학교(유치원 및 특수 포함) 교원은 ‘학생·학부모 등에 의한 폭행·협박·폭언 등의 부당행위(52건, 36.62%)’와 ‘학교폭력 등 기타(30건, 21.13%)’, ‘학교안전사고(29건, 20.42%)’ 순으로 피해가 나타난 반면, 중·고등학교는 ‘학생·학부모 등에 의한 폭행·협박·폭언 등의 부당행위(46건, 40.35%)’와 ‘부당한 처분으로 인한 신분피해 와 학교폭력 등 기타 피해(각 21건, 18.42%)’의 순으로 나타났다. 한편 대학은 신분피해(3건, 100.0%)만 접수되었다.
- 직위별로 발생한 교권침해 사례를 보면, 교사의 경우는 ‘학생·학부모 등에 의한 폭언, 협박, 폭행 등의 부당행위(78건, 45.61%)’가 월등히 높았으나, 교(원)장·교감은 ‘학생·학부모 등에 의한 폭행·협박·폭언 등의 부당행위와 학교폭력 등 기타 피해(각 23.53%와 25.88%)로 다른 양상을 보였다.
- 시·도별로는 경기도와 서울특별시에 소재하고 있는 교원의 피해 사례가 각각 97건(37.31%), 57건(21.92%)으로 전체 상담건수의 약 60%정도로 집계되었다. 이는 전년도에 비해 10% 정도 증가한 수치이다. 다음으로 인천광역시과 경상남도(각 15건), 전라북도(14건), 경상북도(12건), 부산광역시(11건) 등의 순으로 나타났다.

표 3 2010년 변인별 교권침해 상담사례 현황(단위 : 건, (%))

| 구 분 | | 신분문제 | 폭행 등 부당행위 | 명예훼손 | 교직원간 갈등 | 학교 안전사고 | 기 타 | 계 |
|------------------|--------|-----------------------------|-----------------------------|----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|------------------------------|
| 성 별 | 남 | 24 (15.79) | 55 (36.18) | 8 (5.26) | 15 (9.87) | 14 (9.21) | 36 (23.68) | 152 (100.0) |
| | 여 | 8 (7.41) | 43 (39.81) | 4 (3.70) | 17 (15.74) | 20 (18.52) | 16 (14.81) | 108 (100.0) |
| 설 립 별 | 국공립 | 20 (9.30) | 79 (36.74) | 10 (4.65) | 27 (12.56) | 32 (14.88) | 47 (21.86) | 215 (100.0) |
| | 사립 | 12 (26.67) | 19 (42.22) | 2 (4.44) | 5 (11.11) | 2 (4.44) | 5 (11.11) | 45 (100.0) |
| 학 교 급 별 | 유·초·특수 | 8 (5.63) | 52 (36.62) | 4 (2.82) | 19 (13.38) | 29 (20.42) | 30 (21.13) | 142 (100.0) |
| | 중등 | 21 (18.42) | 46 (40.35) | 8 (7.02) | 13 (11.40) | 5 (4.39) | 21 (18.42) | 114 (100.0) |
| | 대학 | 3 (100.0) | - | - | - | - | - | 3 (100.0) |
| | 교육청 | - | - | - | - | - | 1 (100.0) | 1 (100.0) |
| 직 위 별 | 교사 | 18 (10.53) | 78 (45.61) | 7 (4.09) | 19 (11.11) | 20 (11.70) | 29 (16.96) | 171 (100.0) |
| | 교감·교장 | 11 (12.94) | 20 (23.53) | 5 (5.88) | 13 (15.29) | 14 (16.47) | 22 (25.88) | 85 (100.0) |
| | 교수 | 3 (100.0) | - | - | - | - | - | 3 (100.0) |
| | 기타 | - | - | - | - | - | 1 (100.0) | 1 (100.0) |
| 합계 | | 32 (12.31) | 98 (37.69) | 12 (4.62) | 32 (12.31) | 34 (13.08) | 52 (20.00) | 260 (100.0) |

※ 자료 : 한국교원단체총연합회, 2010년도 교권회복 및 교직상담 활동 실적, 10쪽 <표 2> 인용

서울특별시의 경우 교권침해 유형별 건수 상황(2006-2011.4, 총515건)을 살펴볼 때, 교원에게 폭행 및 협박한 경우가 30.1%로 나타났고, 기타(수업 또는 학생지도중 학생이 교사에게 폭언 및 욕설을 한 경우 포함)의 경우가 57.3%로 나타났다.

표 4 교권침해 유형별 건수 현황(2006-2011.4 서울특별시교육청)

| 연도 | 학부모 부당 행위 | 명예 훼손 | 학교 안전 사고 | 부당한 징계 | 부당한 전보 | 교원간 갈등 | 교원에게 폭행 및 협박한 경우 | 기타* | 계 |
|-------------|-----------------|------------|----------------|------------|------------|------------|------------------------|-------------|------------|
| 2006 | 1 | 3 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 11 | 17 |
| 2007 | 1 | 7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 21 | 33 | 62 |
| 2008 | 0 | 12 | 0 | 0 | 0 | 0 | 23 | 37 | 72 |
| 2009 | 5 | 11 | 0 | 0 | 0 | 0 | 27 | 45 | 88 |
| 2010 | 5 | 13 | 2 | 0 | 0 | 0 | 64 | 121 | 205 |
| '11.4 | 3 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 19 | 48 | 71 |
| 계 | 15 | 47 | 2 | 0 | 0 | 1 | 155 | 295 | 515 |
| (비율) | 2.9 | 9.1 | 0.4 | 0.0 | 0.0 | 0.2 | 30.1 | 57.3 | 100 |

※ 기타내용은 수업 또는 학생지도중 학생이 교사에게 폭언 및 욕설을 한 경우 포함
 ※ 교권침해를 가한 성별은 교권침해 유형별 건수 현황과 일치하게 작성하고, 다수인이 교원에게 교권침해를 가한 경우 다수인중 직접적 또는 대표적 교권침해를 가한 사람의 성별을 기준으로 작성하였을 때 남:여 비율은 359 : 159으로 교권을 침해한 남교사가 더 많이 나타남.

한편, 학생에 의한 교권침해가 최근 증가하고 있는 추세에 있다. 최근 3년간 교권침해 원인별 현황 자료에 따르면 폭언과 욕설이 가장 많은 비중을 차지하고, 뒤를 이어 수업진행 방해도 급증하고 있는 추세이다.

표 5 최근 3년간 교권침해 원인별 현황(서울특별시교육청)

| 분류 | 교사폭행 | | | 폭언·욕설 | | | 교사에 대한 성희롱 | | | 수업진행 방해 | | | 부모에 의한 교권침해 | | | 기타 | | |
|----------|-----------|----------|----------|------------|------------|------------|------------|-----------|-----------|-----------|------------|------------|-------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| | '09 | '10 | '11 | '09 | '10 | '11 | '09 | '10 | '11 | '09 | '10 | '11 | '09 | '10 | '11 | '09 | '10 | '11 |
| 유치원 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 초등학교 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 중학교 | 6 | 8 | 4 | 139 | 263 | 238 | 2 | 12 | 16 | 46 | 70 | 117 | 5 | 17 | 14 | 41 | 71 | 37 |
| 고등학교 | 5 | 1 | 0 | 77 | 136 | 135 | 3 | 5 | 3 | 53 | 81 | 120 | 2 | 2 | 0 | 50 | 19 | 32 |
| 특수학교 | | | 0 | | | 0 | | | 0 | | | 0 | | | 0 | | | 0 |
| 각종학교 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 계 | 12 | 9 | 4 | 216 | 399 | 375 | 5 | 17 | 19 | 99 | 151 | 237 | 7 | 19 | 14 | 91 | 90 | 69 |

※ '09, '10년 특수학교 현황은 미조사, 2009년, 2010년은 1, 2학기, 2011년은 1학기

※ 학교별 학생징계대장을 근거로 작성함

학교 급별로는 중등학교가 대부분(중학교 6, 고교 4 비율)이고, 폭언과 욕설은 중학교가 고교의 2배가량 되고, 수업진행 방해는 중·고교를 막론하고 유사하게 발생하고 있다. 학부모에 의한 교권침해는 중학교가 대부분이다.

표 6 최근 3년간 학교급별 교권침해 발생 비율(서울특별시교육청)

| 연도 | 2009 | | 2010 | | 2011 | |
|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | 총 건 수 | 비율(%) | 총 건 수 | 비율(%) | 총 건 수 | 비율(%) |
| 유치원 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 초등학교 | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 |
| 중학교 | 198 | 58 | 370 | 62 | 389 | 60 |
| 고등학교 | 140 | 41 | 225 | 38 | 258 | 40 |
| 특수학교 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 각종학교 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 계 | 339 | 100 | 595 | 100 | 649 | 100 |

※ 비율 = 해당학교급 건 수/해당연도 전체 건수*100

4) 시사점

교권 침해에 대한 분류 기준이 임의적이라는 것은 문제의 심각성 및 원인 파악을 위한 현실 진단에 커다란 결함이 있다는 의미이다. 결국, 교권보호 정책의 출발은 교권에 대한 법률적 실효적 개념 정의와 함께, 교권 침해에 대한 영역구분을 기초로 전국적인 실태조사가 선행되어야 하는 과제를 남기고 있다.

즉, 교권 침해 현황 및 특징 분석의 전제적 결론은 향후 전국수준의 정기적인 교권 침해 실태조사를 비롯한 교원 현황 조사¹⁸⁾의 시급성이라고 할 수 있다.

현황 보고 기관 및 단체가 설정한 기준이 다소 상이하여 현황 및 특징에 따른 시사점을 단언적으로 제시하기는 어려우나 공통된 경향성에 비추어 다음과 같이 지적할 수 있다.

교원의 교권침해 상담사례(한국교총) 및 서울특별시교육청의 교권침해 현황 자료 분

18) 일본의 경우 3년 주기로, 교원인력 구조 및 인력관리 현황에 대한 전국적인 조사를 실시하고 있으며, 징계현황 및 인사조치 등에 대하여는 매년 문부과학성 자료(교육위원회 월보등)를 통하여 공개하고 있다.

석 결과, 학생지도, 학급운영 과정에서 학생·학부모 등에 의한 교사에 대한 폭행 및 협박으로 인한 교권침해 사례가 가장 많아 이에 대한 대책이 시급하다.

또한, 학생에 의한 교권침해가 최근 증가하고 있고, 폭언과 욕설이 가장 많은 비중을 차지하고 있으며, 수업진행 방해도 급증하고 있는 점을 감안할 필요가 있다. 특히 중학교 학생의 폭언과 욕설에 의한 교권침해에 적극 대처할 필요가 있다.

학교급 별로는 초등학교의 경우에는 학교안전사고에 적극 대처할 필요가 있고, 중등학교의 경우에는 학생·학부모 등에 의한 폭행·협박·폭언에 보다 중점을 둘 필요가 있겠다.

직위별로 발생한 교권침해 사례에서 나타난 바와 같이 일선 교사의 학생·학부모 등에 의한 폭언, 협박, 폭행 등의 부당행위(78건, 45.61%, 교장·교감은 23.53%)에 대한 적극적 대처 필요한 것으로 보인다.

학교설립별로는 한국교총 사례에서 사립학교(45건)보다 국·공립학교(215건)의 피해 사례가 약 5배정도 많다는 점은 해석의 신중을 요한다. 즉, 공립학교 보다 사립에서의 침해사건이 적다고 보기보다는 표면화 되지 않았다고 보아야 하고, 그 만큼 침해에 대한 사립학교 측의 대응이 미흡하도고 해석되어야 할 것이다.

‘부당한 처분으로 인한 신분피해(12건 26.67%)’ 사례가 국·공립학교에서 보다 사립에서 높은 비중으로 나타난 점 등을 감안하여 사립학교 교원의 교권 보호에 대하여는 국·공립학교 교원과는 달리 취급할 필요가 있다.

명예훼손 피해는 앞서 살펴본 바와 같이 교육구성원간의 분쟁과정에서 우발적이고 사실적으로 발생하는 경우가 많다는 점에서 대응하기가 쉽지 않다. 다만, 교실에서의 출입제한, 학교홈페이지 등 인터넷 사이트에서의 허위사실 게재 등에 대한 대처가 필요한 것으로 판단된다. 앞서 지적한 바와 같이 분쟁 및 소송 사건의 조사 및 취재과정에서 빈발하는 프라이버시권 및 명예훼손 문제에 대하여도 다각적으로 대책을 세워야 할 것이다.

2. 현행 교권보호제도의 문제점과 한계

1) 현행 교권보호에 관한 법률적 측면

(1) 교원지위 법정주의의 헌법 정신과 교육기본법상 교원 지위 보장

현행 법률은 교권 보호에 관하여 여러 가지 내용을 선언하고 관련 제도의 법적 근거를 마련하고 있다. 우선 헌법 제31조 제6항은 ‘교원의 지위에 관한 사항을 법률로 정한다’는 교원지위 법정주의(法定主義)를 채택하고 있다. 이는 교원의 기본권에 대한 침해적 유보조향으로도 작용할 수 있으나, 근본적으로는 교육전문가로서 교원이 활동할 수 있도록 그 전문적 지위를 법률로서 보장하라는 형성적 유보조향으로서 보다 적극적으로 해석할 필요가 있다.

또한 헌법 제4항인 교육의 자주성과 전문성 및 정치적 중립성을 법률이 정하는 바에 따라 보장한다는 법률유보 조항 역시, 교육활동에 관한 것이지만, 교육활동의 주된 주체가 교원이라는 점에서 교권 보호의 근거 조항이 될 수 있다.

다음으로 교육에 관한 준헌법적 성격을 갖는 교육기본법에서 교원에 관한 조항을 두어 관련 제도와 운영의 기본원칙을 천명한 부분은 교권 보장의 중요 원칙이라 할 수 있다. 제14조 제1항은 교권보호의 직접적 근거 조항(학교교육에서 교원의 전문성은 존중되며, 교원의 경제적·사회적 지위는 우대되고, 그 신분은 보장된다)이고, 제3항은 학생으로 인한 교권 침해 금지(학생은 학습자로서의 윤리 의식을 확립하고, 학교의 규칙을 준수하여야 하며, 교원의 교육·연구 활동을 방해하거나 학내의 질서를 문란하게 하여서는 아니 된다)를 규정한 의미를 갖는다.

(2) 교원지위 대위법(對位法)으로서 교육공무원법 및 사립학교법

교육공무원법은 교육기본법 제6조(교원의 임용·복무·보수 및 연금 등에 관하여 필요한 사항은 따로 법률로 정한다)에 근거한 법률로 교원의 권리·의무·책임 관계를 가장 구체적으로 정한 법률이다. 이른바 헌법에 예고된 교원의 지위에 관한 기본적 사항을 정한 독립된 법률이 없는 상황 하에서 이를 대신하는 교원지위의 대위법이자 신분법으로서 의미를 갖는다. 앞서 살펴본 바와 같이 제7장에서는 신분보장, 징계, 소청의 제목으로 휴직, 불체포특권, 고충 처리(고충심사위원회) 등을 규정하고 있다.

교육공무원법은 국가공무원법의 특례를 정한 법으로서 국가공무원법 역시 교원의 지위와 권리보장에 적극 관련된다. 국·공립학교를 막론하고 교원의 주요 의무와 금지 사항을 다른 복무규정(제55조-제66조) 사항을 두고 있고, 동시에 제8장에서도 신분 보장(의사에 반한 신분 조치, 직권 면직, 휴직 등)을 규정하고, 제9장(권익의 보장)에서는 고충 처리를 위하여 고충심사위원회 관련 규정을 두고 있다.

사립학교법의 교원 관련 조항은 사립학교 교원의 지위에 관한 기본적인 사항(자격·임면·복무, 신분보장 및 사회보장, 징계 등 제52조-67조¹⁹⁾)을 정하면서 복무에 관하여는 국·공립학교 교원의 복무규정(국가공무원법 적용)을 준용하도록 했다.

(3) 한국교원의 지위정책을 나타내는 교원지위향상을 위한 특별법 등

교원지위향상을 위한 특별법은 교권 보호에 관한 가장 직접적인 관계 법률로서 교원의 사회적 경제적 지위의 보장을 강화하는 내용을 담고 있음은 물론, 학교안전사고와 관련한 법률의 법적 근거(학교안전공제회)와 교원소청심사위원회의 설치근거를 두고 있다는 점에서 교권의 절차적이며 실제적 보장에 관한 법률이다. 물론, 타법에서 규정된 바 있는 교원의 불체포 특권(제4조)이나, 교원의 신분 보장(제6조) 규정은 강조 규정이라 할 수 있다.

교원 예우에 관한 규정은 교원 지위 향상을 위한 특별법 제2조에 근거하여 제정된 대통령령으로 교육 정책 수립 시 교원 의견 반영(제2조), 행사 참여 요구의 제한(제5조), 학교교육분쟁조정위원회의 설치(제6조), 교원에 대한 민원 등의 조사(제7조) 관련 규정을 두고 있다. 특히, 민원 조사와 관련된 규정은 언론 보도 등을 통하여 발생할 수 있는 제2차적 교권 침해 예방과 관련하여 존재의의가 큰 규정이다.

2) 교권 보호 관련 법령과 제도

교권 침해 사건을 예방하거나 사후에 처리하기 위한 관련 법령과 기구 등 관련 제

19) 제1절에서는 자격, 임면, 교원인사위원회, 임면에 관한 보고 및 해직등의 요구, 관할청의 해임요구, 임명의 제한, 기간제 교원, 복무 등에 관한 규정을 두고 있고, 신분보장 및 사회보장 절에서는 의사에 반한 휴직·면직등의 금지, 당연퇴직의 사유, 면직의 사유, 휴직의 사유, 교원의 불체포특권, 사회보장, 명예퇴직을 두고 있고, 징계 절에서는 징계의 사유, 교원징계위원회의 설치, 제척사유, 징계의결의 요구, 징계의결요구사유의 통지, 진상조사 및 의견의 개진, 징계의결, 징계사유의 시효, 외국인 학교에 대한 특례 등을 두고 있다.

도를 개관하면 다음과 같다.²⁰⁾

(1) 교사 교육권 침해 영역 관련 법령과 제도

① 국가 교육과정제도와 교육과정심의위원회

국가교육과정과 교과서 제도의 운영은 그 자체가 침해로 볼 수는 없으나 교사의 교육활동에 있어서 교육전문성을 발휘하여 교육과정을 구성하거나 교재를 선택하는 자유를 제한하는 결과를 낳는다는 점에서 교사의 교육권에 대한 제한 및 나아가 불합리할 경우 침해의 우려도 없지 않다 하겠다. 국가교육과정의 제정 근거는 초중등교육법 제23조에서 장관에게 기본적인 사항을 정하도록 함과 아울러, 학교의 교과는 대통령령(초중등교육법시행령)으로 정하도록 하고 있다.²¹⁾

각급학교 교육과정의 제정 및 개정에 관한 사항을 심의하고 이에 관한 조사 연구를 하는 기구인 교육과정심의회를 교육과학기술부안에 두고 있고 그에 관한 법이 ‘교육과정심의회 규정이다.’²²⁾ 여기에 현장 교원을 참여시킨 부분은 교사의 교육권 보장차원의 조치라 할 수 있다. ²³⁾

20) 강명숙 외, 교권 보호 방안 및 교권 보호 현장 제정 연구, 2009, 21-27 발췌 인용

21) 초중등교육법 제23조 (교육과정등) ① 학교는 교육과정을 운영하여야 한다. ② 교육과학기술부장관은 제1항의 규정에 의한 교육과정의 기준과 내용에 관한 기본적인 사항을 정하며, 교육감은 교육과학기술부장관이 정한 교육과정의 범위안에서 지역의 실정에 적합한 기준과 내용을 정할 수 있다. <개정 2001.1.29, 2008.2.29> ③ 학교의 교과는 대통령령으로 정한다.

22) 교육과정심의회규정 제1조(설치) 「유아교육법」 제2조제2호의 규정에 의한 유치원 및 「초·중등교육법」 제2조의 규정에 의한 학교의 교육과정의 제정·개정에 관한 사항을 심의하고, 이에 관한 조사·연구를 하게 하기 위하여 교육과학기술부에 교육과정심의회를 둔다. <개정 2008.2.29> [전문개정 2005.12.28]

23) 교육과정심의회 규정 제2조(심의회외의 조직) 교육과정심의회(이하 “심의회”라 한다)는 교과별위원회, 학교별위원회와 운영위원회로 구분하여 조직한다. <개정 2005.12.28>

제3조(교과별위원회) ① 교과별위원회는 「초·중등교육법 시행령」 제43조의 규정에 의한 교과별 소위원회로 구성하고, 교과별 교육과정에 관한 사항을 조사·심의한다. ② 교과별위원회에는 「초·중등교육법 시행령」 제43조의 규정에 의한 교과 외의 교육과정에 관한 사항을 조사·심의하게 하기 위하여 제1항의 규정에 의한 소위원회 외에 별도의 소위원회를 둘 수 있다. ③ 제1항 및 제2항의 규정에 의한 소위원회는 각각 제6조의 규정에 의하여 위촉되는 30인 이내의 위원으로 구성한다.[전문개정 2005.12.28]

제4조(학교별위원회) ① 학교별위원회는 「유아교육법」 제2조제2호의 규정에 의한 유치원 및 「초·중등교육법」 제2조의 규정에 의한 학교(이하 “각급학교”라 한다)의 교육과정별로 다음 각 호의 소위원회를 구성하고, 각급학교 교육과정의 조정에 관한 사항을 조사·심의한다. <개정 2007.4.12, 2010.6.29> 1. 유치원 : 유치원소위원회 2. 초등학교·공민학교 : 초등학교소위원회 3. 중학교·고등공민학교 : 중학교소위원회 4. 일반고등학교 : 일반고등학교 소위원회 5. 「초·중등교육법 시행령」 제90조제1항제10호의 산업수요 맞춤형 고등학교, 같은 법 시행령 제91조제1항에 따른 특성화고등학교(자연현장실습 등 체험위주의 교육을 전문으로 실시하는 고등학교는 제외한다) 및 고등기술학교:

② 교과서제도와 교과용도서심의회 및 학교운영위원회

국가교육과정과 함께 국정·검정·인정 교과서 제도 문제 역시 이에 따른 반사적 불이익으로서 교사가 겪을 수 있는 교육의 자유제한 문제는 입법정책적 문제이다. 다만, 국가교육과정의 마련에 있어서 교원 및 교직원체들과 교과전문가의 의견을 수렴하는 과정이 실질적으로 진행되고 실효적으로 기능하였느냐가 관건이 될 것이다.

교과용도서(교과서)에 대하여는 학교에서는 국가가 저작권을 가진 국정교과서와 장관이 검정 또는 인정한 교과용도서를 사용하도록 하고 있고, 필요한 사항은 대통령령(교과용도서에 관한 규정)으로 정하도록 하고 있다.²⁴⁾

교과용도서(교과서)의 편찬·검정·인정·가격결정 및 발행 등에 관한 사항을 심의하기 위하여 교육과학기술부에 각급학교의 교과목 또는 도서별로 교과용도서심의회를 두는데 여기에 교원을 포함도록 하고 있다.²⁵⁾

교과용도서(교과서) 선정에 있어서 학교장은 국정도서를 사용하여야 하고, 검정도서를 선정할 때는 해당 학교의 학교운영위원회의 심의(사립학교의 경우에는 자문)을 거치도록 하고 있다.²⁶⁾

산업수요 맞춤형 고등학교 등 소위원회 6. 특수학교 : 특수학교소위원회 ② 학교별위원회에는 제1항 각 호의 규정에 의한 소위원회 외에 학교특성 등을 고려하여 별도의 소위원회를 둘 수 있다. ③ 제1항 및 제2항의 규정에 의한 소위원회는 각각 제6조의 규정에 의하여 위촉되는 30인 이내의 위원으로 구성한다. [전문개정 2005.12.28]

제5조(운영위원회) ① 운영위원회는 교육과정 제·개정에 있어서의 전체적인 원칙 및 목적조정에 관한 사항과 다른 위원회에 속하지 아니하는 사항을 조정 심의한다. <개정 2005.12.28> ② 운영위원회는 제6조의 규정에 의하여 위촉되는 30인 이내의 위원으로 구성한다.

제6조(위원) ① 각 소위원회 및 운영위원회의 위원은 교원, 교육전문가, 교육행정가, 당해 교과 및 분야에 관한 학식과 경험이 풍부한 학부모, 사회 각계 인사 및 『비영리민간단체지원법』 제2조의 규정에 의한 비영리민간단체에 소속된 사람 중에서 교육과학기술부장관이 위촉한다.

24) 초·중등교육법 제29조(교과용도서의 사용) ① 학교에서는 국가가 저작권을 가지고 있거나 교육과학기술부장관이 검정 또는 인정한 교과용도서를 사용하여야 한다. <개정 2001.1.29, 2008.2.29>

② 교과용도서의 범위·저작·검정·인정·발행·공급·선정 및 가격사정에 관하여 필요한 사항은 대통령령으로 정한다.

25) 교과용도서에관한규정 제18조(교과용도서심의회의 설치) 교과용도서의 편찬·검정·인정·가격결정 및 발행 등에 관한 사항을 심의하기 위하여 교육과학기술부에 각급학교의 교과목 또는 도서별로 교과용도서심의회(이하 “심의회”라 한다)를 둔다.

제19조(심의회의 구성) 각 심의회는 5인 이상의 위원으로 구성하되, 위원은 다음 각호의 1에 해당하는 자중에서 교육과학기술부장관이 위촉 또는 임명한다. 1. 교원 2. 산업체나 연구소의 연구경력을 가진 자 3. 행정기관 또는 교육연구기관에 근무하는 자 4. 학부모 5. 시민단체에서 추천한 자 6. 교과용도서의 발행에 전문지식이 있는 자 7. 물가조사기관·원가계산기관 소속 관계전문가 8. 그 밖에 당해 교과목 또는 도서에 관한 학식이 풍부한 자

26) 교과용도서에관한규정 제3조(교과용도서의 선정) ① 학교의 장은 국정도서가 있을 때에는 이를 사용하여야 하고, 국정도서가 없을 때에는 검정도서를 선정·사용하여야 한다. 다만, 국정도서·검정도

③ 학교장의 지도·감독권과 교원의 교육권

학교장이 갖는 소속 교직원에 대한 지도·감독권²⁷⁾ 및 학생교육권은 교사 입장에서 보았을 때, 그것이 교사의 교육의 자유를 본질적으로 침해하거나 지도 장학행위가 합리적이고 합법적인 범위를 벗어났을 때 교권의 침해로 받아들여질 수 있을 것이나 그 판단은 개별 사안에 따라 판단될 수밖에 없을 것이다.

④ 학생의 학칙준수 의무 및 교육활동 방해와 질서문란 금지

현행법상 학생으로 하여금 반드시 교사의 지도에 따라야 한다는 강제 규정은 없으나 교육기본법은 학생으로 하여금 윤리의식과 학칙준수의 의무를 명하고 있고, 교원의 교육·연구 활동을 방해하거나 학내의 질서를 문란하게 하는 것을 금지하고 있다.²⁸⁾ 또한 학칙에 관하여는 학교장이 법령의 범위 안에서 지도감독기관의 인가를 받아 정하도록 하고 있고²⁹⁾, 학교장에게 학생 징계권을 부여하고 있다.³⁰⁾ 물론 학생 징계에 관한

-
- 서가 없는 경우 또는 이를 사용하기 곤란하거나 보충할 필요가 있는 경우에 제16조의 규정에 의하여 인정받은 인정도서를 사용하는 경우에는 그러하지 아니하다. ② 학교의 장은 해당 학교에서 사용할 검정도서를 선정함에 있어서는 해당 학교의 학교운영위원회의 심의(사립학교의 경우에는 자문을 말한다. 이하 같다)를 거쳐야 한다. 다만, 학교운영위원회가 구성되지 아니한 학교는 학교운영위원회의 구성 방법에 준하여 구성되는 학교운영에 관한 협의 기구의 심의를 거쳐야 한다. <개정 2009.8.18> ③ 교육감 또는 교육장은 관할구역 안의 학교의 장에게 당해 학교에서 사용할 검정도서를 선정함에 필요한 도서의 편찬 방법 및 내용 등 도서별 특징에 관한 자료를 작성하여 제공할 수 있다. ④ 교육감 또는 교육장은 관할구역 안에 신설되는 학교가 있는 경우에는 제1항 및 제2항의 규정에 불구하고 그 학교가 사용할 검정도서 및 인정도서를 선정할 수 있다.
- 27) 초·중·등교육법 제20조 (교직원의 임무) ① 교장은 교무를 통할하고, 소속 교직원을 지도·감독하며, 학생을 교육한다. <개정 2004.1.29> ② 교감은 교장을 보좌하여 교무를 관리하고 학생을 교육하며, 교장이 부득이한 사유로 직무를 수행할 수 없는 때에는 그 직무를 대행한다. 다만, 교감을 두지 아니하는 학교의 경우에는 교장이 미리 지명한 교사가 그 직무를 대행한다. <개정 1999.8.31, 2004.1.29> ③ 교사는 법령이 정하는 바에 따라 학생을 교육한다. <개정 2004.1.29>
- 28) 교육기본법 제12조 (학습자) ① 학생을 포함한 학습자의 기본적 인권은 학교교육 또는 사회교육의 과정에서 존중되고 보호된다. ② 교육내용·교육방법·교재 및 교육시설은 학습자의 인격을 존중하고 개성을 중시하여 학습자의 능력이 최대한으로 발휘될 수 있도록 마련되어야 한다. ③ 학생은 학습자로서의 윤리의식을 확립하고, 학교의 규칙을 준수하여야 하며, 교원의 교육·연구활동을 방해하거나 학내의 질서를 문란하게 하여서는 아니 된다. [전문개정 2007.12.21]
- 29) 초·중·등교육법 제8조 (학교규칙) ① 학교의 장(학교를 설립하는 경우에는 당해 학교를 설립하고자 하는 자를 말한다)은 법령의 범위안에서 지도·감독기관(국립학교인 경우에는 교육과학기술부장관, 공·사립학교인 경우에는 교육감을 말한다. 이하 “관할청”이라 한다)의 인가를 받아 학교규칙(이하 “학칙”이라 한다)을 제정할 수 있다. <개정 2001.1.29, 2008.2.29> ② 학칙의 기재사항 및 제정절차 등에 관하여 필요한 사항은 대통령령으로 정한다.
- 30) 초·중·등교육법 제18조 (학생의 징계) ① 학교의 장은 교육상 필요한 때에는 법령 및 학칙이 정하는 바에 의하여 학생을 징계하거나 기타의 방법으로 지도할 수 있다. 다만, 의무교육과정에 있는 학생을 퇴학시킬 수 없다. ② 학교의 장은 학생을 징계하고자 하는 경우 해당 학생 또는 학부모에게 의

사항은 학칙 기재사항이기도 하다.³¹⁾

학생이 교사의 지시를 불이행함으로써 학급운영 및 수업진행이 사실상 불가능한 상황에 이르면, 이는 심각한 교권침해이자 다른 학습자에 대하여는 제2의 침해인 학습권 침해를 가져올 수 있다. 결국, 이러한 교사의 지시 불이행 및 교육활동 방해나 질서문란 행위는 학칙을 통하여 징계 및 제재를 가하게 될 것이다.

⑤ 학부모의 교사 수업·업무 방해와 공무집행 방해죄의 적용

학부모에 대하여는 교사의 수업 및 업무를 방해할 것을 금지할 규정은 찾아보기 어렵다. 오히려 학교교육에 대한 의견 제시권만을 교육기본법에 제시하고 있다.³²⁾

그리고 학부모가 교사의 수업진행을 방해하거나 업무를 중단 시킬 경우 어떤 제재를 가하는가에 대하여는 교육법 어느 곳이나 어느 학교 학칙에도 규정되어 있지 않은 것이 현실이다. 학부모가 교사의 교육권 침해 행위를 하리라는 것은 교육 관례상 상정할 수 없었기 때문이다.

그러나 현실적으로 그러한 상황이 발생하고 있는 현실점에서 학생 및 학부모에 의한 수업 및 업무 방해·중지 행위에 대한 제제가 필요하다. 현행법으로는 형법상의 공무집행 방해죄를 구성할 것인가에 대한 사안이다.³³⁾ 국·공립학교 교원의 직무가 공무

진진술의 기회를 부여하는 등 적절한 절차를 거쳐야 한다.

- 31) 초·중등교육법시행령 제9조(학교규칙의 기재사항) ① 법 제8조의 규정에 의한 학교의 학교규칙(이하 “학칙”이라 한다)에는 다음 각 호의 사항을 기재하여야 한다. <개정 2005.1.29> 1. 수업연한·학년·학기 및 휴업일 2. 학급편제 및 학생정원 3. 교과·수업일수 및 고사와 과정수료의 인정 4. 입학·재입학·편입학·전학·휴학·퇴학·수료 및 졸업 5. 조기진급 및 조기졸업 6. 수업료·입학금 기타의 비용 징수 7. 학생포상 및 학생징계 8. 학생자치활동의 조직 및 운영 9. 학칙개정절차 10. 기타 법령에서 정하는 사항
- 32) 교육기본법 제13조 (보호자) ① 부모 등 보호자는 보호하는 자녀 또는 아동이 바른 인성을 가지고 건강하게 성장하도록 교육할 권리와 책임을 가진다. ② 부모 등 보호자는 보호하는 자녀 또는 아동의 교육에 관하여 학교에 의견을 제시할 수 있으며, 학교는 그 의견을 존중하여야 한다. [전문개정 2007.12.21]
- 33) 형법 제136조(공무집행방해) ① 직무를 집행하는 공무원에 대하여 폭행 또는 협박한 자는 5년 이하의 징역 또는 1천만원 이하의 벌금에 처한다. <개정 1995.12.29> ② 공무원에 대하여 그 직무상의 행위를 강요 또는 조지하거나 그 직을 사퇴하게 할 목적으로 폭행 또는 협박한 자도 전항의 형과 같다. 여기서 ‘직무를 집행한다’는 것은 공무원이 그 직무권한 상 할 수 있는 모든 행위를 말하고, 반드시 국가 또는 공공단체의 의사를 강제하는 집행행위에 한정되지 않는다. 공무원의 직무집행은 적법한 것임을 요한다. 공무원의 직무집행행위의 적법여부를 판단하는 표준에 관하여는 ① 법원이 객관적으로 결정할 것이라는 객관설 ② 당해 공무원이 주관적으로 적법으로 믿었는가의 여부에 의하여 결정할 것이라는 주관설 ③ 사회통념상 일반인의 견해를 표준으로 하여 공무원의 직무행위로 인정되는 이상 적법이라고 하는 절충설이 있다. 일정한 행위가 적법인가 위법인가의 판단은 객관적인 것이어야 하므로, 법원의 객관적 판단에 의하는 것이 타당하다. 이 죄의 행위는 폭행·협박

임에는 이론의 여지가 없다 하겠고, 폭행과 협박으로 수업이 진행(직무집행)이 방해될 정도라면 공무집행 방해죄를 적용할 여지가 있으나 죄의 성립여부는 사안의 상황에 따라 구체적으로 판단할 일이다. 또한 사립학교 교원의 경우에는 신분이 공무원이 아니라는 점과, 헌법재판소가 국·공·사립학교 교원의 직무의 동질성을 일관되게 인정하고 있고, 사립학교 교원 역시 국가공무원법의 복무규정을 준용하고 있으나 공무원의 직무에게만 적용되는 공무집행방해죄를 적용하기에는 한계가 있는 것으로 판단된다.

(2) 교사 신분 및 지위 침해 영역 관련 법령과 제도

교사에게 보장된 신분 및 지위에 관한 권한은 앞서 살펴본 바와 같이 교육기본법 제14조에 그 기본 원칙을 천명하고 있다. 보다 구체적으로는 교육공무원법과 국가공무원법, 그리고 사립학교법 교원 관련 조항을 통한 신분 및 지위 보유권, 직무집행권, 소청심사청구 및 행정쟁송권, 의사에 반하는 신분조치를 당하지 아니할 권리, 권고사직 당하지 아니할 권리, 불체포특권, 처분사유 설명서 교부권 및 후임자 보충발령의 유예, 여교원의 동등 신분보장권 등을 들 수 있다. 휴직권과 관련하여서는 교육공무원법(제44조 휴직), 사립학교법(제59조 휴직의 사유) 등이다.

교원지위향상을 위한 특별법 제6조에서는 교원의 신분보장 등을 강조하여 ① 교원은 형의 선고, 징계처분 또는 법률로 정하는 사유에 의하지 아니하고는 그 의사에 반하여 휴직·강임(강임) 또는 면직을 당하지 아니한다고 한데 이어 “② 교원은 해당 학교의 운영과 관련하여 발생한 부패행위나 이에 준하는 행위 및 비리 사실 등을 관계 행정기

이다. 여기에서 ‘폭행’이라 함은 직무를 집행하는 공무원에 대하여 가하는 일체의 불법한 유형력의 행사를 말하는 광의(廣義)의 것이다. 따라서 이 죄의 폭행은 공무원을 향하여 가함을 필요로 하나, 직접적이건 간접적이건 불문한다. ‘협박’이라 함은 사람으로 하여금 공포심을 일으키게 하는 데 족한 일체의 해악의 통고를 말하며, 현실로 상대방이 공포심을 일으켰는가는 불문한다. 이 죄에서 폭행·협박은 그로 인하여 직무의 집행이 방해될 수 있는 정도의 것이면 족하고, 그 결과로서 현실로 직무집행행위가 방해되었음을 필요로 하지 아니한다. 그러므로 이 죄는 일종의 위법범이다. 이 죄의 고의는 상대방이 직무를 집행하는 공무원이라는 것과 이에 대하여 폭행 또는 협박을 가한다는 인식이 있으면 족하고, 직무의 집행을 방해할 의사는 필요하지 않다.

이 죄의 행위가 단순한 폭행·협박에 그쳤을 때에는 폭행죄·협박죄는 이 죄에 흡수되지만, 단순폭행의 정도를 넘어 체포·감금·살인·상해·준강도·강도치사상·소요 등의 죄를 범한 경우에는 이 죄와 상상적 경합이 된다. 한국 형법은 제8장에 공무방해에 관한 죄의 장을 두고, 제136조에서 단순공무집행방해죄를 규정한 외에, 위계에 의한 공무집행방해죄(137조), 법정 또는 국회의장모욕죄(138조), 인권옹호직무방해죄(139조), 공무상 비밀표시무효죄(140조 1항), 공무상 비밀침해죄(140조 2항), 공용서류 등의 무효죄(141조 1항), 공용물과피죄(141조 2항), 공무상 보관물의 무효죄(142조), 특수공무방해죄(144조 1항), 특수공무방해치사상죄(144조 2항) 등을 규정하고 있다. 자료: 네이버 백과사전

관 또는 수사기관 등에 신고하거나 고발하는 행위로 인하여 정당한 사유 없이 징계조치 등 어떠한 신분상의 불이익이나 근무조건상의 차별을 받지 아니한다(2006.10.4 신설)고하여 내부고발 보장조항을 두었다.

학교안전사고와 관련된 교권 관련 법규는 ‘학교안전사고 예방 및 보상에 관한 법률’이 있고, 국가배상법(제2조 배상책임), 민법(제396조 과실상계, 제750조 불법행위의 내용, 제755조 책임무능력자의 감독자의 책임, 제756조 사용자의 배상책임, 제766조 손해배상청구권의 소멸시효) 등을 들 수 있다.

학생에 대한 생활지도 및 징계·체벌과 관련된 규정으로는 초·중등교육법 제18조 제1항에 그 법적 근거를 두고 있으며, 동법 시행령 제31조에서는 징계의 종류(2011.3.18 법개정을 통하여 기존의 학교 내 봉사, 사회봉사, 특별교육 이수, 퇴학 외에 1회 10일 이내, 연간 30일 이내의 출석정치가 추가됨)가 제시되어 있다.

한편, 학생징계·체벌은 폭행과 관련되어 형법(제260조 폭행, 제257조 상해, 제20조 정당방위) 등의 규정을 통하여 교권 보호에 관계된다.

① 교원소청 심사제도

교원소청심사제도는 교원지위향상을 위한 특별법에 근거하여 설치된 교원소청심사위원회 제도를 말한다. 이 법에 따르면 각급학교 교원의 징계처분과 그 밖에 그 의사에 반하는 불리한 처분(교육공무원법 제11조의3제4항 및 사립학교법 제53조의2제6항에 따른 교원에 대한 재임용 거부처분을 포함)에 대한 소청심사를 하기 위하여 교육과학기술부에 교원소청심사위원회를 두고 있다(§7①). 과거 교원징계재심위원회(1991년 설치)에서 재임용을 포함한 처분으로 확대하면서 명칭이 변경되었다.

심사위원회는 위원장 1명을 포함하여 7명 이상 9명 이내의 위원으로 구성하되 위원장과 대통령령으로 정하는 수의 위원은 상임으로 한다(§7②).

심사위원회의 위원은 다음 각 호의 어느 하나에 해당하는 자 중에서 교육과학기술부장관의 제청으로 대통령이 임명한다. 1. 판사, 검사 또는 변호사의 직에 5년 이상 재직 중이거나 재직 한 자 2. 교육 경력이 10년 이상인 교원 또는 교원이었던 자 3. 교육행정기관의 3급 이상 공무원 또는 고위공무원단에 속하는 일반직공무원이거나, 3급 이상 공무원 또는 고위공무원단에 속하는 일반직공무원이었던 자 4. 사립학교를 설치·경영하는 법인의 임원이나 사립학교 경영자 5. 교육기본법 제15조제1항에 따라 중앙에

조직된 교원단체에서 추천하는 자 등이다. 심사위원회 위원의 임기는 3년으로 하되, 1차에 한하여 연임할 수 있다. 심사위원회의 위원장과 상임위원은 대통령령으로 정하는 다른 직무를 겸할 수 없다. 심사위원회의 위원장과 상임위원의 신분에는 「국가공무원법」 제11조를 준용한다(§8).

교원이 징계처분과 그 밖에 그 의사에 반하는 불리한 처분에 대하여 불복할 때에는 그 처분이 있었던 것을 안 날부터 30일 이내에 심사위원회에 소청심사를 청구할 수 있다. 이 경우에 심사청구인은 변호사를 대리인으로 선임할 수 있다. 본인의 의사에 반하여 파면·해임·면직처분을 하였을 때에는 그 처분에 대한 심사위원회의 최종 결정이 있을 때까지 후임자를 보충 발령하지 못한다. 다만, 제1항의 기간 내에 소청심사청구를 하지 아니한 경우에는 그 기간이 지난 후에 후임자를 보충 발령할 수 있다(§9).

심사위원회는 소청심사청구를 접수한 날부터 60일 이내에 이에 대한 결정을 하여야 한다. 다만, 심사위원회가 불가피하다고 인정하면 그 의결로 30일을 연장할 수 있다. 심사위원회의 결정은 처분권자를 기속한다. 제1항에 따른 심사위원회의 결정에 대하여 교원, 사립학교법 제2조에 따른 학교법인 또는 사립학교 경영자 등 당사자는 그 결정서를 송달받은 날부터 90일 이내에 행정소송법으로 정하는 바에 따라 소송을 제기할 수 있다. 소청심사의 청구·심사 및 결정 등 심사 절차에 관하여 필요한 사항은 대통령령(교원소청에 관한 규정)으로 정한다(§10).

교원소청에 관한 규정 제16조에 따르면 소청사건의 결정은 심사위원회 재적위원 3분의 2 이상의 출석과 재적위원 과반수의 합의에 의하되, 의견이 나뉘어 위원 과반수의 합의에 이르지 못할 경우에는 재적위원 과반수에 이를 때까지 청구인에게 가장 불리한 의견에 차례로 유리한 의견을 더하여 그 중 가장 유리한 의견을 합의된 의견으로 본다. 심사위원회의 결정은 다섯 가지³⁴⁾로 예시되고 있다.

다음과 같이 구분한다.

③ 제2항 제3호 및 제4호의 규정에 의한 심사위원회의 결정이 소청심사의 대상이

34) 1. 소청심사청구가 부적법한 것인 때에는 그 청구를 각하한다. 2. 소청심사청구가 이유 없다고 인정하는 때에는 그 청구를 기각한다. 3. 처분의 취소 또는 변경을 구하는 소청심사청구가 이유 있다고 인정하는 때에는 처분을 취소 또는 변경하거나 처분권자에게 그 처분의 취소 또는 변경을 명한다. 4. 처분의 효력 유무 또는 존재 여부에 대한 확인을 구하는 소청심사청구가 이유있다고 인정하는 때에는 처분의 효력유무 또는 존재여부를 확인한다. 5. 위법 또는 부당한 거부처분에 대하여 의무이행을 구하는 소청심사청구가 이유있다고 인정하는 때에는 그 거부처분을 취소하거나 소청심사청구의 취지에 따른 의무이행을 명한다.

된 처분에 있어서 법령의 적용, 증거 및 사실조사에 명백한 흠이 있거나 징계위원회의 구성 또는 징계의결 그 밖에 절차상의 흠이 있음을 이유로 한 경우 처분권자는 다시 청구인에 대한 징계절차를 밟아 심사위원회의 결정서를 받은 날부터 3월 이내에 징계 절차를 끝내야 한다. 이 경우 심사위원회가 소청심사청구의 대상이 되는 처분에 대하여 한 취소 또는 변경명령 결정은 그에 따른 징계 그 밖의 처분이 있을 때까지 종전에 행한 처분의 효력에 영향을 미치지 아니한다.

④ 심사위원회는 소청심사청구의 대상이 되는 처분보다 청구인에게 불이익한 결정을 하지 못한다.

⑤ 심사위원회의 결정은 그 이유를 명시한 결정서로 하여야 한다.

사위원회 재적위원 3분의 2 이상의 출석과 재적위원 과반수의 합의에 의하되, 의견이 나뉘는 경우 재적위원 과반수에 이를 때까지의 청구인에게 가장 불리한 의견에 차례로 유리한 의견을 더하여 가장 유리한 의견을 합치된 의견으로 보며(교원 소청에 관한 규정, 제16조 제1항), 심사위원회의 결정은 각하와 기각 외에 처분의 취소나 변경의 명령, 처분의 효력 유무나 존재 여부 확인, 거부 처분의 취소나 의무 이행의 명령 등으로 구분된다(동 규정 제16조 제2항). 심사위원회는 소청심사 청구의 대상이 되는 처분보다 청구인에게 불이익한 결정을 하지 못한다(동 규정 제16조 제4항).

교원소청심사제도에 관한 선행연구 결과에 따르면, 국공립학교에 비하여 사립학교 교원의 소청 제기율이 16.8%나 높고 징계 처분의 소청 구제율이 40.9% 높으며, 징계와 기타 불리한 처분에 대한 소청의 각하율이 46.2%에 이르고 있고, 소청 심사 결과에 불복하여 행정소송을 제기한 결과, 교원소청심사위원회가 19%의 패소율을 보이고 있는 것으로 나타났다.³⁵⁾

② 고충심사 청구제도

교육공무원인 교사는 교육공무원법에 의거하여 고충에 관한 심사를 청구할 권리가 있다. 즉, 이 법 제49조(고충처리)는 ① 교육공무원(공립대학에 근무하는 교육공무원을 제외)은 누구나 인사·조직·처우등 각종 직무조건과 기타 신상문제에 대하여 인사상당이나 고충의 심사를 청구할 수 있으며, 이를 이유로 불이익한 처분이나 대우를 받지

35) 강인수·허종렬·이시우·김성기. 교원징계 및 교원소청심사제도에 관한 연구. 교육법학연구, 제18권 1호. 2006. 6쪽을 인용한 강명숙 외 보고서 24면에서 재인용.

아니한다. ② 제1항의 규정에 의하여 청구를 받은 임용권자 또는 임용제청권자(임용추천권자를 포함)는 이를 고충심사위원회에 부의하여 심사하게 하거나 소속공무원으로 하여금 상담하게 하고, 그 결과에 따라 고충의 해소등 공정한 처리를 위하여 노력하여야 한다. ③ 교육공무원의 고충을 심사하기 위하여 교육과학기술부에 교육공무원중앙고충심사위원회를, 임용권자 또는 임용제청권자 단위로 교육공무원보통고충심사위원회를 두되, 교육공무원중앙고충심사위원회의 기능은 교원지위향상을 위한 특별법에 의한 교원소청심사위원회에서 이를 관장한다. ④ 교육공무원중앙고충심사위원회는 교육공무원보통고충심사위원회의 심사를 거친 재심청구와 부교수 이상의 대학교원과 제29조제1항·제2항 및 제29조의2제1항의 규정에 의하여 대통령이 임용하는 장학관·교육연구관 및 교장의 고충을 심사한다. ⑤ 교육공무원보통고충심사위원회는 조교수 이하의 대학교원과 제29조제3항 및 제30조의 규정에 의하여 교육과학기술부장관이 임용하는 교육공무원의 고충을 심사한다. ⑥ 제5항의 규정에 불구하고, 동항에 규정된 교육공무원의 고충이 임용권자를 달리하는 2 이상의 기관에 관련된 경우에는 교육공무원중앙고충심사위원회에서, 원소속기관의 교육공무원보통고충심사위원회에서 고충을 심사하는 것이 부적당하다고 인정되는 경우에는 직근 상급기관의 교육공무원보통고충심사위원회에서 각각 이를 심사할 수 있다. ⑦ 임용권자 또는 임용제청권자는 심사결과 필요하다고 인정될 때에는 처분청 또는 관계기관의 장에 대하여 그 시정을 요청할 수 있으며, 요청을 받은 처분청 또는 관계기관의 장은 특별한 사유가 없는 한 이를 이행하고, 그 처리결과를 통보하여야 한다. 다만, 부득이한 사유로 이행하지 못할 경우에는 그 사유를 통보하여야 한다. ⑧ 교육공무원고충심사위원회의 구성·권한·심사절차 기타 필요한 사항은 대통령령으로 정한다.

이에 따라 제정된 공무원고충처리규정을 두고 있는데 규정 제2조 (고충심사대상)는 “공무원은 누구나 근무조건·인사관리 기타 신상문제에 대하여 인사상담 및 고충심사를 청구할 수 있다.”고 규정하고 있다. 그리고 교육공무원중앙고충심사위원회는 위원장 1인을 포함한 5인 이상 7인 이하의 위원으로 구성하되, 위원장은 교육과학기술부차관이 되고 위원은 교육과학기술부 소속공무원 및 교직원중에서 교육과학기술부장관이 임명한다. 교육공무원보통고충심사위원회는 위원장 1인을 포함한 5인 이상 7인 이하의 위원으로 구성하되, 위원장과 위원은 청구인보다 상위계급의 소속공무원(지방공무원을 포함)중에서 설치기관의 장이 임명한다(동 규정 제3조의 4).

고충심사절차는 ① 고충심사위원회가 청구서를 접수한 때에는 30일 이내에 고충심사에 대한 결정을 하여야 한다. 다만, 부득이하다고 인정되는 경우에는 설치기관의 장의 승인을 얻어 30일을 연장할 수 있다. ② 고충심사위원회는 고충심사에 필요하다고 인정할 때에는 청구인, 설치기관의 장, 청구인이 소속하는 기관의 장 또는 그 대리인을 출석하게 하여 진술하게 하거나 관계기관에 변명서 또는 심사자료의 제출을 요구할 수 있으며, 감정·감정을 의뢰하거나 소속직원으로 하여금 사실조사를 하게 할 수 있다. ③ 고충심사위원회는 고충심사의 당사자 또는 관계인의 진술을 청취하거나 구두로 문답하는 경우에는 그 청취서 또는 문답서를 작성하여야 한다(동 규정 제7조). 고충심사의 결정은 재적위원 과반수의 합의에 의한다(동규정 제10조).

결정서를 송부 받은 설치기관의 장은 심사결과를 청구인에게 통보하는 외에 스스로 고충의 해소를 위한 조치를 하거나 관계기관의 장에게 필요한 조치를 요청하여야 한다(제12조). 보통고충심사위원회·교육공무원보통고충심사위원회의 고충심사에 대하여 불복이 있어 중앙고충심사위원회 또는 교육공무원중앙고충심사위원회에 재심을 청구하는 경우에는 그 심사결과를 통보받은 날로부터 30일 이내에 청구서를 제출하여야 한다(제13조).

③ 학교교육분쟁조정위원회

학교교육분쟁조정위원회는 2000년 4월 18일에 제정된 교원예우에 관한 규정을 통하여 설치·운영되고 있는데 필수기구가 아닌 임의기구로서 성격을 갖는다. 즉, 동 규정 제6조에 따르면 “① 각급학교에서 교육활동과 관련된 분쟁이 있는 경우 그 분쟁을 조정하기 위하여 각급학교에 학교교육분쟁조정위원회를 둘 수 있다. ② 각급학교의 장은 제1항의 규정에 의한 학교교육분쟁조정위원회에서 교육활동과 관련된 분쟁을 조정하기 이전에 당사자의 의견을 최대한 수렴하여야 한다. ③ 분쟁조정위원회의 위원은 학식과 덕망이 높은 자중에서 각급학교의 장이 위촉 또는 임명한다. ④ 기타 분쟁조정위원회의 구성·운영에 관하여 필요한 사항은 국립학교의 경우에는 학교규칙으로, 공립학교의 경우에는 특별시·광역시 및 도 조례가 정하는 범위 안에서 학교규칙으로, 사립학교의 경우에는 정관으로 각각 정한다.”고 하고 있다.

서울특별시의 경우 ‘서울특별시 학교교육분쟁조정위원회 설치·운영에 관한 조례를 제정 운영하고 있다(2001.4.6). 동 위원회가 심의 조정 권고하는 분쟁 사례는

1. 학생생활지도 등 교육활동과 관련하여 발생한 교원과 학부모(보호자를 포함)간에

발생한 분쟁 2. 학생안전사고에 대해 학부모가 서울학교안전공제회의 보상액 등에 동의하지 아니하고 동사고 관련 교원에게 추가보상 등을 요구하여 일어난 분쟁 3. 기타 교원예우 및 교권보호·존중에 위해가 되거나 위해의 우려가 있는 사항 등이다(동 조례 §2①)

위원회는 분쟁에 관한 심의 등을 함에 있어 관련 교원·학부모·학생 등의 의견을 청취하고 사실 확인 등을 위해 필요한 조치를 취하여야 한다. 위원회가 학생 안전사고 관련 분쟁사안에 관한 심의 등을 하기 위하여 경제적·법률적 전문지식이 필요한 경우에는 공제회에 지원을 요청할 수 있다.

또한, 위원회는 위원장 1인을 포함한 7인 이내의 위원으로 구성하되, 학교장은 당연직 위원이 된다. 위원은 당해 학교 학교운영위원회 위원중 동 위원회가 추천하는 교원 위원·학부모위원·지역위원 각 1인과 법률·행정·의료분야 등의 전문지식이 있는 자를 학교장이 위촉한다. 제2항의 규정에 의하여 위촉하는 위원은 「국가공무원법」제33조의 결격사유에 해당하지 아니하여야 하며 정당의 당원이 아니어야 한다(동 조례 §3). 위원은 무보수 봉사직으로서 수당을 지급하지 아니한다(§4). 분쟁조정 신청권자는 분쟁에 관련된 교원 또는 학부모이며, 위원장 또는 학교장에게 서면 또는 구두로 분쟁조정을 신청할 수 있다(조례 §6).

분쟁조정 신청이 있는 경우 위원장은 지체 없이 회의를 개최하여야 하며, 신청이 있는 날로부터 7일 이내에 개최한다. 회의의 소집통지는 위원장이 각 위원들에게 서면 또는 구두로 하되, 개최일 3일 이전에 하여야 한다. 다만, 위원장이 긴급을 요하는 사안이라고 인정하는 경우에는 그러하지 아니하다(조례 §7).

위원장은 위원회 심의 등의 결과를 관련 당사자에게 즉시 통지하여야 한다. 당사자는 위원회의 심의 등 결과를 존중하여야 한다. 위원회는 금전적 보상이 필요하거나 당해 교원을 위한 기타 지원이 필요하다고 판단되는 경우, 학교장으로 하여금 공제회에 이를 신청하게 할 수 있다. 위원회는 분쟁사안 중 교원에 대한 협박·폭행·폭언 등으로 당해 교원 또는 학교교육에 중대한 피해가 발생하였다고 판단되는 사안에 대하여는 학교장으로 하여금 관련자를 사법기관에 고발하도록 권고할 수 있다. 위원회는 분쟁사안중 학생에 대한 폭력 등 학생인권 침해의 정도가 현저하다고 판단되는 경우 학교장으로 하여금 당해 교원의 징계요구 등 인사조치를 요청하도록 권고할 수 있다(동조례 §9).

④ 학교 안전사고 예방 및 보상제도

학교 안전사고는 이에 대한 교사의 형사상 민사상 책임을 묻는 소송의 제기로 교원의 신분박탈은 물론 경제적 정신적 피해를 유발하는 중대 사안이다. 특히 안전공제회의 치료비 및 보상금액과 피해 학부모의 요구가 상충하여 법적분쟁으로 비화되는 경우도 적지 않다.

학교안전사고에 대한 법률적인 명확한 개념에 대한 규정은 없다. 다만, 현행 ‘교원지위향상을 위한 특별법’ 제5조(학교안전사고로부터 보호)에서는 학교안전사고로부터 교원 및 학생을 보호하고 교원의 직무수행의 안정을 기하기 위하여 따로 법률로 ‘학교안전관리공제회’를 설립·운영하도록 규정하고 있다. 그러나 이를 총괄하는 법률은 2007년 7월 27일에 “학교안전사고 예방 및 보상에 관한 법률(2007. 9. 1시행)” 제정되고서야 정비되었다.

이 법에 따르면 학교안전사고라 함은 교육활동³⁶⁾ 중에 발생한 사고로서 학생·교직원 또는 교육활동참여자³⁷⁾의 생명 또는 신체에 피해를 주는 모든 사고 및 학교급식 등 학교장의 관리·감독에 속하는 업무가 직접 원인이 되어 학생·교직원 또는 교육활동참여자에게 발생하는 질병으로서 대통령령이 정하는 것을 말한다(§2).

학교안전사고에 포함되는 교육활동에 학생들의 등·하교에 관하여 규정을 넣는 문제에 대하여는 논란이 있었으나 유치원 및 초등학교 학생들의 경우 등·하교활동 자체가 교육활동의 일환으로 이루어지고 있다는 점에서 포함되었고, 교직원 외의 교육활동 참여자의 범위를 대통령령으로 구체적으로 정하기 곤란하다는 점을 고려하여 법률 규정에 한정하여 규정하였다.

학교안전사고보상공제 사업의 주체는 각 시·도 교육감으로 되어 있고 학교 안전사고로 인하여 생명·신체에 피해를 입은 학생·교직원 및 교육활동 참여자에 대한 보상을 실시한다(§11①). 공제회가 지급하는 공제급여의 종류는 요양급여, 장해급여, 간병급여,

36) 교육활동이란 학교의 교육과정 또는 학교장이 정하는 교육계획 및 교육방침에 따라 학교의 안팎에서 학교장의 관리·감독 하에 행하여지는 수업·특별활동·재량활동·과외활동·수련활동 또는 체육대회 등의 활동, 등·하교 및 학교장이 인정하는 각종 행사 또는 대회 등에 참가하여 행하는 활동, 그 밖에 대통령령이 정하는 시간 중의 활동으로서 위의 항목과 관련된 활동 등을 지칭한다.

37) 교육활동참여자라 함은 학생 또는 교직원이 아닌 자로서 학교장의 승인 또는 학교장의 요청에 따라 교직원의 교육활동을 보조하거나 학생 또는 교직원과 함께 교육활동을 하는 자를 말한다.

유족급여, 장의비로 나뉜다(§34). 요양급여는 학교안전사고로 인하여 피공제자가 부상을 당하거나 질병에 걸린 경우에 피공제자 또는 그 보호자등에게 지급한다. 요양급여는 학교안전사고로 인하여 피공제자가 입은 부상 또는 질병의 치료에 소요된 비용 중 「국민건강보험법」 제44조에 따라 피공제자 또는 그 보호자등이 부담한 금액으로 한다(개정 2011.12.31, 시행 2012.9.1). 요양급여의 범위는 진찰·검사, 약제·치료재료의 지급, 처치·수술 그 밖의 치료, 재활치료, 입원, 간호, 호송, 의지(義肢)·의치(義齒), 안경·보청기 등 보장구의 처방 및 구입 등이다.

요양 급여 지급 기준은 시행령에서 제14조³⁸⁾ 규정하고 있고, 는데 을 규정하고 있으며(시행령 제14조), 요양급여의 범위에서 제외되는 진료비 등 그 밖의 지급기준은 교육과학기술부장관이 정한다.

학생 1인당 기준 공제료는 ‘2012년도 학교안전공제회 공제료 산정기준’(교과부고시 2011-486호, 2011.11.10)에 따르면 2012년도 학생1인당 기준 공제료는 유치원 1,500원 초등학교 2,2120원 중학교 4,440원 고등학교 5,470원으로 책정되었다. 기본공제료는 공제급여 평균지급액, 안전사고 발생추이, 요양급여 과실상계율 및 공제급여의 안전율 등을 고려하여 산출한다.

공제급여 지급기준(교과부령 2009.9.1시행)에 따르면 과실상계에 따라 피공제자 측의 과실이 다음 각 호의 어느 하나에 해당하는 때에는 그 비율에 따라 과실 상계할 수 있다. 1. 법률, 교칙의 위반 또는 교직원의 명시적 지도·감독을 따르지 아니하여 일어난 사고 및 제2호의 원인인 경우에도 그 결과가 중대한 사고의 경우 : 30-50% 범위 내 2. 상당한 주의를 기울였어야 함에도 불구하고 그러하지 아니하여 일어난 사고의 경우 :

38) 시행령 제14조(요양급여의 지급기준 등) 법 제34조제1호에 따른 요양급여(이하 “요양급여”라 한다)의 항목별 지급기준 등은 다음 각 호와 같다. <개정 2010.9.27> 1. 입원료는 대중적인 일반병실의 입원료를 지급한다. 다만, 전신 화상자, 세균감염을 예방하기 위하여 격리가 필요한 환자, 심한 정신 질환자 등 의사의 소견에 따라 부득이 상급병실(입원실에 5인 이하가 입원할 수 있는 병실을 말한다)에 입원하였을 때(병실 사정이나 환자 및 보호자의 요청에 의한 경우는 제외)에는 그 병실의 입원료를 지급한다. 2. 진찰, 검사, 처치, 수술(성형수술을 포함한다), 응급 및 재활치료, 호송 등은 치료에 소요되는 비용을 지급한다. 3. 치아 보철비는 도제전장관[도제전장관, 사기 재료로 이 빗갈이 나도록 만든 인공치아(人工齒牙)]에 드는 비용을 지급한다. 다만, 기존의 치아 보철물이 외상으로 손상되거나 파괴되어 사용할 수 없게 된 경우에는 원상회복에 드는 비용을 지급한다. 4. 약제비는 처방전에 의한 경우에만 지급한다. 5. 한방치료는 침과 뜸 등 「국민건강보험법」에서 인정하는 경우에 드는 비용만 지급한다. 6. 의지(義肢)·의치(義齒)·안경·보청기 등 보장구는 처방 및 구입의 경우에 드는 비용을 지급하거나 「국민건강보험법」 제46조제2항을 준용하여 지급한다. 7. 요양급여의 범위에서 제외되는 진료비 등 그 밖의 지급기준은 교육과학기술부장관이 정한다.

20-30% 범위 내3. 일반인이라면 기울일 수 있는 통상의 주의의무를 다하지 아니하여 일어난 사고의 경우 : 10-20% 범위 내이다. 그러나 위의 규정에도 불구하고 1. 초등학교 2학년 이하의 학생인 피공제자의 경우

2. 인지능력의 현저한 부족, 신체적 결함 등의 원인으로 피공제자에게 과실 책임을 묻는 것이 부적당하다고 판단되는 경우 등에는 과실상계하지 아니할 수 있다. 다만, 과실상계가 필요하다고 인정되는 경우에는 10-20% 범위 내에서 과실상계 할 수 있다고 규정하고 있다(동 규정 제9조).

⑤ 교사의 생활지도권과 체벌 금지 및 학생인권조례

초중등교육법 제18조³⁹⁾에 의거하여 교장은 학생에 대해 교육상 필요한 경우 법령과 학칙이 정하는 바에 따라서 학생을 징계하거나 기타방법으로 지도할 수 있다. 징계의 종류는 동법 시행령 제31조에 의하여 학교 내의 봉사, 사회봉사, 특별교육이수, 1회 10일 이내, 연간 30일 이내의 출석정지, 그리고 퇴학 처분을 징계의 종류를 설정하고 있다.⁴⁰⁾ 징계는 학내의 의사결정 과정을 거치도록 하고 있고 학생 또는 학부모의 의견진술 기회를 보장하여 진행되며 퇴학의 경우 재심 청구 절차도 보장하고 있다. 그러나 학생에 대한 지도권의 행사는 통상 교장으로부터 위임받아 교사가 행사하게 되며 일상적인 교육활동 중에 일어난다. 그런데 교사의 정당한 교육적 지시에 학생이 정당한 이유 없이 불응하는 경우, 교사에게 어느 정도의 지도권이 있을 수 있는지가 현안이 되고 있고, 이는 곧 체벌의 허용과 연관되어 있다.

정부는 과거 예외적으로 허용된 체벌(교육상 불가피한 경우에 한하여 신체에 고통을 가하는 방법 사용 가능)⁴¹⁾ 규정을 개정(2011.3.18)하여 도구와 신체를 이용한 방법의 금지로 전환하였다. 즉, 초중등교육법시행령 제31조 제8항은 “학칙으로 정하는 바에 따라 훈육·훈계 등의 방법으로 하되, 도구, 신체 등을 이용하여 학생의 신체에 고통을 가하는 방법을 사용해서는 아니 된다”고 개정하였다.

39) 초·중등교육법 제18조 학교의 장은 교육상 필요한 때에는 법령 및 학칙이 정하는 바에 의하여 학생을 징계하거나 기타의 방법으로 지도할 수 있다.

40) 퇴학 처분은 의무교육 과정에 있는 학생 외의 자로서 1. 품행이 불량하여 개전의 가망이 없다고 인정된 자, 2. 정당한 이유 없이 결석이 잦은 자, 3. 기타 학칙에 위반한 자로 한정하고 있다(동법 시행령 제31조 제4항)

41) 구 초중등교육법시행령 제31조 제8항 “학교의 장은 법 제18조제1항 본문의 규정에 의한 지도를 하는 때에는 교육상 불가피한 경우를 제외하고는 학생에게 신체적 고통을 가하지 아니하는 훈육·훈계 등의 방법으로 행하여야 한다.”

교육과학기술부는 시행령 개정이후 보도자료를 통해 “학교급별 신체적·정서적 발달 단계 및 특성을 고려하여 학교 구성원이 합의하여 법령의 범위 안에서 학칙을 통해 정하는 것을 원칙으로 한다”고 밝혔다. 그리고 문답질의를 통하여 간접체벌은 개정 시행령 제31조 제8항에 근거한 것으로, 그동안 직접 체벌의 근거로 문제시 되어 온 문구는 삭제하고, 교육적 차원에서 교사에게 최소한의 지도수단으로서의 교육벌 개념으로 허용한 것이라고 해석하였다. 덧붙여 훈육 차원의 교육벌은 그 내용과 절차를 학교급별 신체적·정서적 발달 단계 및 특성을 고려하여 학교 구성원이 합의하여 결정한 학칙에서 정하도록 하고, 관련 학칙 제·개정 시 학생의 참여를 의무화하도록 함으로써, 생활 지도에 대한 단위학교의 자율성을 존중하면서도 학생의 자율성과 책임의식을 높여나갈 수 있을 것으로 기대된다고 보도하였다.

서울특별시교육청의 경우 「체벌 없는 평화로운 학교 만들기」학생 생활지도 기본계획(2010.9)을 발표하였다. 그 취지는 학생들에게 신체적 고통을 가하는 체벌 대신에 학생 인권을 존중하는 생활지도를 추구하고, 학교 구성원들의 참여와 소통을 통해 민주적으로 학교생활규정을 개정하고 체벌 대체 방안을 창의적으로 마련함과 아울러 학생 자치활동을 활성화하여 학교의 규칙과 규율에 학생들의 의견이 반영될 수 있도록 하고, 그에 대한 책임의식을 강화하며, 교장, 교감의 학생생활지도 책임을 분명히 하고, 상담지원체계 구축을 강화한다는 것이었다.

(3) 국민 기본권 침해 영역 관련 법령 및 제도

① 교원에 대한 사회적 예우 및 불체포특권(교원지위 향상을 위한 특별법)

교원에 대한 폭행·폭언·성희롱 등은 당연히 형법의 명예훼손과 연관되지만, 우선 교육법 측면에서는 교원에 대한 사회적 예우를 규정한 교원지위향상을 위한 특별법에 저촉되기도 한다.

동법 제2조(교원에 대한 예우)는 ① 국가, 지방자치단체, 그 밖의 공공단체는 교원이 사회적으로 존경받고 높은 긍지와 사명감을 가지고 교육활동을 할 수 있는 여건을 조성하도록 노력하여야 한다. ② 국가, 지방자치단체, 그 밖의 공공단체는 교원이 학생에 대한 교육과 지도를 할 때 그 권위를 존중받을 수 있도록 특별히 배려하여야 한다. ③ 국가, 지방자치단체, 그 밖의 공공단체는 그가 주관하는 행사 등에서 교원을 우대하여야

하며, 교원이 교육활동을 원활하게 수행할 수 있도록 적극 협조하여야 한다.

나아가 제3조(교원 보수의 우대)에서는 “① 국가와 지방자치단체는 교원의 보수를 특별히 우대하여야 한다. ② 『사립학교법』 제2조에 따른 학교법인과 사립학교 경영자는 그가 설치·경영하는 학교 교원의 보수를 국공립학교 교원의 보수 수준으로 유지하여야 한다.”고 하여 경제적 우대까지 표방하고 있다.

게다가 제4조(교원의 불체포특권)를 통해서도 교원은 현행범인인 경우 외에는 소속 학교의 장의 동의 없이 학원 안에서 체포되지 아니한다고 하여 국회의원 및 선거관리 위원회와 함께 불체포특권을 인정하고 있다.

② 교원에 대한 민원 등의 조사 시 유의사항(교원예우에 관한 규정)

2000년 4월에 제정된 교원예우에 관한 규정은 학부모나 학교 외부 인사가 교사의 교육 활동이나 그 밖의 일에 대하여 민원이나 진정을 제기하는 경우에 주의사항을 담고 있다.

제7조(교원에 대한 민원 등의 조사) ①국가 및 지방자치단체는 교원에 대한 민원·진정 등을 조사하는 경우에는 관계법령이 정하는 바에 따라 당해 교원에게 소명할 기회를 주어야 하고, 정당한 사유가 없는 한 그 결과가 나오기 전에 인사상의 불이익한 조치를 하여서는 아니된다. ②국가 및 지방자치단체는 제1항의 규정에 의한 민원·진정 등을 조사하는 경우 그 내용이 학생 등에게 알려지지 아니하도록 노력하여야 하고, 당해 교원의 수업활동을 존중하여야 한다. ③국가 및 지방자치단체는 교원의 정당한 교육활동이 부당하게 침해되거나 교육활동과 관련하여 교원에 대한 폭행·협박 또는 명예훼손 등이 있는 경우에는 이를 관계 법령에 따라 엄정하게 조사·처리하여야 한다.

③ 형법상의 관련 규정

명예훼손, 폭행, 폭언 등 형사상 범죄에 해당 될 경우 형법(제307조 명예훼손, 제309조 출판물 등에 의한 명예훼손, 제311조 모욕, 제136조 공무집행방해, 제20조 정당행위)의 적용을 받게 된다. 동료교원 간의 갈등 피해 역시 마찬가지이다.

3) 현행 교권 보호 법제의 문제점 및 한계

(1) 교권 침해 영역별 핵심 문제점 및 대응 방향

① 교사 교육권 침해 영역 측면

앞서 살펴본 바와 같이 국가교육과정 및 교과서제도의 운영으로 인한 교사의 교육의 자유 제한 및 침해에 관한 논의는 현행 제도의 정당성 및 입법정책적 논의로서 장기적인 정책과제이기도 하다. 정부의 학교자율화 및 교육권한의 지방분권 추진과 더불어 국가수준보다는 지방자치단체 수준에서, 이어서 교육지원청 및 학교단위 수준의 자율역량을 반영할 수 있는 체제로 전환되어가고 있다는데 기대를 걸 수 있다. 다만, 학교 교원이 자율화·분권화된 자율 권한을 행사할 수 있는 자율역량을 갖추도록 하는 것은 교사로 하여금 교육의 자유를 향유하게 하는 전제조건이 된다.

학교 교장의 교사에 대한 지도·감독권의 범위와 일선 교사의 교육권과의 관계 역시 재정립 되어야 할 장기적인 과제이다. 단위학교별 자율장학 및 컨설팅 장학이 강조되고 있는 시점에서 교장의 장학 능력의 구비와 교사의 적극적 수용자세가 요구되는 시점이다. 최근 도입된 수석교사제는 하나의 촉매제가 될 것이다.

교사의 교육권 침해중 가장 일상적이고 빈번하게 발생하는 것이 학생들이 교사의 지시에 불응함으로써 나타나는 수업중단 및 통제불능 상황이다. 이는 다른 학생의 학습권 침해로 이어진다는 점에서 보다 엄중하게 다룰 필요가 있다. 특히 기존의 생활지도 방식에의 변화(체벌금지 등)는 학생 및 학급통제에 어려움을 더하고 있다. 보다 근본적인 해결책은 학교자치 정신에 입각한 자율적인 학칙제정 과정을 통하여 스스로 결정하고 스스로 책임지는 학교생활지도 규율문화 운동을 통해서 모색할 필요가 있다. 서울특별시의 체벌을 대신한 대체벌 방안을 비롯한 다양한 생활지도 방법에 대한 모색은 물론, 엄격한 학칙 준수에 대한 규정도 강화할 필요가 있다.

학부모의 폭언·욕설·폭행 등은 부차적으로 교사의 수업 혹은 업무를 중단하게 하는 경우가 종종 발생한다. 이에 대하여도 학칙을 통해 규정을 강화하고, 앞서 검토한 공무원에게 적용되는 공무집행방해죄의 적용을 국·공·사립학교에서의 수업 및 업무 중단에 원용하는 방법을 신중하게 검토할 필요가 있을 것이다.

② 교사 신분 및 지위 침해 측면

교사의 신분 및 지위와 관련한 침해에 대한 권리 구제조치는 제도가 없는 것이 아

나라 실효성이 떨어진 제도가 체계성이 없이 난립해 있다는 점이 문제이다.

임의적인 학교교육분쟁조정위원회는 법적 구속력의 미비로 그 존재의의가 박약하고, 국·공립학교 교원만 적용받는 고충심사청구제도는 대상이 한정되어 있고 1-2건에 달하는 심사 실적⁴²⁾이 보여주듯이 개점휴업 상태의 구체제도라 할 수 있다.

학교교육분쟁조정위원회는 자치조직으로서 단위학교에서 보다 활성화 될 수 있도록 함과 아울러, 조정되지 않은 사안에 대하여 교육지원청 및 시·도교육청 수준의 조정위원회 단계를 거치도록 조정과정을 좀 더 체계화 할 필요가 있을 것이다.

교원의 징계 및 부당한 인사조치에 대하여 국·공·사립을 막론하고 주요한 권리구제 수단이 되고 있는 교원소청심사위원회는 기능을 좀 더 확대할 필요가 있고, 조정권을 강화함이 바람직하다. 학교급별에 따라 소청심사위원회를 구분하는 것 등 기능적인 역할 분담도 필요하다.⁴³⁾

그러나 공무원의 근무조건·인사관리 기타 신상문제 상의 고충 시 인사상담 및 고충 심사를 청구하는 제도인 고충심사위원회는 교육지원청 단위의 별도 교권보호 조직(예를 들어 교권상담센터 등)에 통합할 필요가 있다고 본다.

군이 역할분담을 논한다면, 학교교육분쟁조정위원회는 학생·학부모의 권한 보호에 중점을 둔 제도로 육성하는 반면, 소청심위원회는 교원들의 권한 보호에 초점을 맞출 필요가 있을 것이다. 동시에 역할을 통합한다면, 교사의 교육권은 물론 신분·지위관련 침해나 기본권 침해 사항을 종합적으로 다루어 중재하거나 법률자문을 할 수 있는 ‘시·도교권상담센터’를 시·도교육청 수준에 상설하여 운영하는 방안도 고려할 필요가 있다고 본다. 이 경우 학교안전공제회의 기능을 흡수 통합한다면 보다 종합적인 권리 침해 구제에 효율적으로 대처할 수 있을 것이다.

현재, 교권 침해와 관련하여 가장 큰 어려움은 법률소송에 따른 신분조치 및 경제적 부담이라 할 수 있다. 이는 전국적인 조직과 체계를 갖추고 있는 학교안전공제회를 기반으로 교원과 관련된 소송사건을 보다 효율적으로 다루는 체제를 구안해 가는 것이 관건이라고 본다. 공제회의 역할과 기능에 대한 장기적인 재설계도 필요하지만, 무엇보다도 공제급여 지급 기준(교과부 고시)을 좀 더 현실화(공제 부담금 인상 연동)하는 개

42) 연구진이 확인한 결과 경기도 및 서울특별시 교육청 모두 연 1건 내외의 고충처리를 접수한 바 있다.

43) 강인수 외 인수·허종렬·이시우·김성기. 교원징계 및 교원소청심사제도에 관한 연구. 교육법학연구, 제18권 1호. 2006. 11-16쪽. 초·중등·대학교원소청위원회 및 국공립과 사립교원소청위원회 구분을 제안함.

정은 시급하다. 또한 자동차 보험처럼 학교안전공제회에서 일괄적으로 보상·배상·소송을 전담하는 전담변호인 제도나, 학교 및 교사에게 귀책사유가 있을 경우 구상권을 행사하는 시스템 도입, 그리고 교사의 과실이 인정되어 배상 또는 구상권이 청구될 경우 교사의 경제적·심리적 부담을 덜어주기 위한 맞춤형복지제도상‘교원배상책임보험’가입 제도 도입 방안⁴⁴⁾ 등은 의미 있는 제도라고 본다.

③ 교사가 갖는 국민의 기본권 침해 측면

앞서 살펴본 바와 같이 학생·학부모, 그리고 일반인으로부터 교사에게 행해지는 폭언·욕설·성희롱·폭행·금품요구·협박 등은 사실행위로서 현장에서 바로 구제하기가 어려운 경우가 많다. 교사와 학생의 인격적 관계에 근거한 교육관계의 상실로 이어지는 이러한 침해에 대하여는 보다 엄중하게 처벌할 필요가 있다. 형법 등 관련법 개정을 강화하는 방법보다는 학내 학교규칙의 강화를 통하여 학생·학부모의 행동을 실질적으로 통제하는 방법(관계자의 벌칙 강화, 학생 이력기록과 진학과의 연계 강화 등)을 강구하여야 한다. 물론 그러한 규정의 제정 과정은 구성원간 협약을 바탕으로 한 참여적인 의사결정 과정이 되어야 학칙 준수도를 확보할 수 있을 것이다.

공개적 장소나 지면을 통하여 행해지는 명예훼손과 관련하여서는 학내학칙은 물론 대외적인 제재를 강화해야 한다. 특히 언론의 무분별한 선정적 보도로 인한 피해를 막도록 조사 및 보도과정의 신중과 책임을 보다 강화할 필요가 있다.

④ 교권 보장 방안 정책적 측면

지금까지 살펴본 바와 같이 교권의 개념이 복합적으로 사용되고 있고, 침해 상황에 대한 현황보고서 마저 임의적인 기준에 따르고 있는 현실은 교권 침해에 대한 문제 진단의 어려움을 반증한다. 따라서 교권보장 방안의 수립은 향후 정기적인 교권 상황에 대한 조사발표 및 교원인력 조사보고 체계에서 시작되어야 한다.

앞서 살펴본 수많은 권리 침해 구제 제도의 병존은 권리 침해 문제의 진단을 기초로 보다 종합적이고 체계적인 법체계와 제도의 정비를 요구하고 있다.

교권의 침해는 과거에 상상할 수 없었던 학생·학부모의 침해 증가와 새로운 매체의 발달로 인한 환경변화에 적절하게 대응하는 것이어야 한다.

44) 위의 한국교원단체총연합회 보고서, 23-24쪽

끝으로, 교권의 보호는 침해하는 자의 의식의 변화와 지키려는 자의 권리의식에 기초하여 완성될 수 있다는 점에서 제도개혁과 함께 의식개혁이 수반되어야 한다. 학교 현장 교원 및 학생·학부모를 대상으로 한 교권 및 학생인권에 대한 교육은 물론, 교원 양성기관에서의 보다 심도 있는 교사 및 교직 현실에 대한 양성교육이 병행되어야 하는 이유가 여기에 있다 할 것이다. 교권이 실추되어가고 있는 상황 속에서 이미 마련된 제도에 대한 인지도는 낮고, 스스로의 교사로서의 권리의식 또한 위험 수위에 다다르고 있다는 점에서 한국의 교권 보장 제도는 위기에 직면해 있는 상황이라고 진단할 수 있다.

Ⅲ. 교권보호를 위한 제도 방안

1. 시도교육감·교과부 차원의 보호방안

1) 교권보호위원회

(1) 도입 근거 및 필요성

교원예우에관한규정 제7조(교원에 대한 민원 등의 조사)에 의하면, 국가 및 지방자치단체는 교원의 정당한 교육활동이 부당하게 침해되거나 교육활동과 관련하여 교원에 대한 폭행, 협박 또는 명예훼손 등이 있는 경우에는 이를 관계 법령에 따라 엄정하게 조사, 처리하여야 한다. 또한, 교육인적자원부(2006년 5월)의 ‘교원사기진작을 위한 7가지 대책’ 중에도 교권침해 사범에 대한 경찰청의 엄정 처리가 협조요청에 담겨 있다.

교권 침해의 유형으로서, 교사에 대한 폭언이나 욕설 등 경멸의 의사가 담긴 경우 형법 제311조의 ‘모욕’죄, 뺨을 때리거나 옷을 밀치고 잡아당기는 것 등은 형법 제260조 제1항의 ‘폭행’죄, 학교나 교실에 들어와 학생들과 교원에게 소동을 부리는 것은 형법 제136조의 ‘공무집행방해’죄에 해당된다. 따라서 학생, 학부모 혹은 다른 사람에 의한 폭언, 욕설, 폭행, 부당한 행위 등의 교권침해 사안에 대해서는 관계 당국의 엄중한 조치가 취해질 필요가 있다.⁴⁵⁾

45) 이시우 외, 위의 책, 2007, 107쪽-108쪽

(2) 운영 방안

교권침해를 예방하고, 실질적으로 교권을 보호하기 위한 지원의 거점 기관으로서 시도교육청에 ‘교권보호위원회’를 설치, 운영한다.

교권보호위원회는 ① 지역 내에서 발생한 교권침해 사안에 대하여, 학교와 교육청, 교육청과 관할경찰서 간 긴밀한 수사와 적극적 대응을 위한 협력체제를 구축하고, ② 교권침해 예방 및 교권 보호 관련 정보와 자료 센터를 설치, 운영하고, ③ 지역 교육지원청이 보고하는 교권침해 관련 자료를 분석하며, ④ 지역 내 교원의 정당한 교육활동 침해 예방 대책을 수립하고, ⑤ 교권침해 예방 및 교권보호를 위한 교원, 학부모, 경찰, 지역사회 대상의 연수를 계획하고, ⑥ 교권침해 사안 발생 시 엄중한 조사와 신속한 조치를 취하며, ⑦ 교원에 대한 민원조사 시 예우방안을 협의하는 등의 기능을 수행하게 된다.

2) 교원배상책임보험의 설계 및 가입

(1) 제도도입 취지 및 필요성

학교안전사고란 “교육활동 중에 발생한 사고로서 학생·교직원 또는 교육활동참여자의 생명 또는 신체에 피해를 주는 모든 사고 및 학교급식 등 학교장의 관리·감독에 속하는 업무가 직접 원인이 되어 학생·교직원 또는 교육활동참여자에게 발생하는 질병 등⁴⁶⁾”을 말한다. 학교란 학생들이 집단적으로 생활하는 장소이므로 항상 사고가 발생할 가능성을 지니고 있다. 학교안전사고로 인해 피해학생은 육체적·정신적 손해뿐만 아니라 정상적인 수업을 받지 못함으로 인한 교육을 받을 권리까지 침해당하기 때문에 어떤 형태로든 사고피해에 대한 보상을 받으려고 한다. 그에 따라 학교안전사고가 발생하면 학교관리자와 교원, 교원과 학부모, 학생과 학생 간에 배상책임 및 보상수준을 둘러싼 갈등과 분쟁이 필수적으로 일어나게 된다. 따라서 교사가 학교교육에만 전념할 수 있도록 하기 위해서는 학교안전사고로부터 교사를 보호하여야 한다.

교사에게 고의나 중과실이 있는 경우는 별개로 하더라도, 나머지 경우에 있어서는 학교 내의 안전사고로부터 교사를 보호할 필요가 있다. 물론 사고발생으로 인한 가장 큰 피해자는 학생이므로 사고가 발생하지 않도록 교사의 사전예방 노력이 반드시 필요

46) 학교안전사고 예방 및 보상에 관한 법률 제2조 제6호

하지만, 일단 사고가 발생한 이후에는 피해학생의 신속한 치료 및 충분한 보상이 돌아갈수록 하는 것이 중요하다. 더 나아가 학교안전사고로 인한 손해배상책임의 위협으로부터 교사를 보호하여야 한다. 만약 교사가 교육활동 중의 안전사고에 과도하게 신경을 써야 한다면, ‘방어적 교육’이 이루어지게 되고, 그렇게 되면 학생들에 꼭 필요한 실험·실습·야외학습·체육실기 등의 위험성 높은 활동을 기피하게 되는 결과를 초래할 수 있기 때문이다.

유네스코와 ILO의 ‘교원지위에 관한 권고’에서도 교원의 사용자는 교내외의 학교활동 중에 발생한 학생의 상해사고에 대해 교원에게 손해배상책임이 과해질 위험으로부터 교원을 보호하도록 하고 있다. 그리고 학교안전사고예방및보상에관한법률(2007. 9. 1. 시행)에서는 학교안전사고발생시 교원과 학생을 보호하기 위하여 학교안전공제회를 설립·운영하도록 규정하고 있다.

(2) 제도도입 방안

학교안전사고에 대한 1차적인 지원은 시·도교육청단위로 설치되어 있는 학교안전공제회에서 담당한다. 그러나 학교안전공제회의 미흡한 보상 및 보상제의 부분에 대비하여 민간보험사에서 운영 중인 교원배상책임보험에 전체 교원을 의무적으로 가입토록 하는 방안이 필요하다. 특히 이 경우에는 교원배상책임보험의 설계 및 운영, 가입자에 대한 지원 등 행·재정적인 지원을 필요로 하는 만큼 그 제도적 정비에 있어서는 시·도교육청 차원을 넘어 정부차원에서 사업을 진행할 필요가 있다.

한편 교원배상책임보험에 가입하게 되는 경우에는 금전배상과는 별도로 학교안전사고로 인한 학부모와의 분쟁 시 교사를 대변하여 보험관계자 등이 분쟁조정의 창구역할을 담당하도록 하여 교사의 수업권과 학생의 학습권을 동시에 보호할 수 있는 장점이 있다. 이는 자동차사고의 경우는 보험관계자가 사고조사 및 수습, 배상, 합의 등 제반 일체를 담당하고 있는 반면에 정상적인 직무수행 과정에서 발생한 학교안전사고의 경우에는 담임교사 또는 관리자가 처음부터 마무리까지 직접 해결해야 하는 어려움이 있어 충분한 권리구제절차를 밟기 어려움을 해소할 수 있다. 또한 학교안전사고가 자칫 학교분쟁으로 이어질 경우, 교권 및 학생의 수업권이 위협 받을 수도 있으므로 학교안전사고의 경우에 교원이 가입한 보험회사의 관계자가 동 사안을 법적 절차에 따라 처리함으로써 원만한 학교안전사고 처리를 기대할 수 있게 된다.

3) 사립학교교원 고충처리심사청구제도 도입

(1) 제도도입 배경

국·공립교원의 경우에는 교육공무원법 제49조에 의한 고충처리심사청구제도가 있어서 누구나 인사관리, 근무조건, 신상문제 등에 관한 고충에 대하여 고충의 심사를 청구할 수 있도록 하고, 이를 이유로 불이익한 처분이나 대우를 받지 아니하도록 규정하고 있다. 이러한 고충을 심사하기 위하여 교육인적자원부에 교육공무원 중앙고충심사위원회를, 교육청 단위에 교육공무원 보통고충심사위원회가 구성되어 있다. 그러나 사립학교의 교원의 경우 동일한 교사자격을 가진 교원임에도 불구하고, 인사·조직·처우 등 각종 직무조건과 기타 신상문제에 대하여 인사상담이나 고충의 심사를 청구할 수 있는 제도가 마련되어 있지 않다.

(2) 제도도입 방안

교원지위향상을위한특별법 제7조에 근거하여 시행중에 있는 각급학교 교원의 징계 처분 기타 그 의사에 반하는 불리한 처분에 대한 소청심사 기능을 수행하는 ‘교원소청심사위원회’의 경우는 국·공·사립 구분 없이 유치원에서 대학에 이르기까지 초·중등교육법 제19조 및 고등교육법 제14조에 명시된 교원이면 누구나 심사청구가 가능하다. 따라서 사립학교 교원이 교직생활 중 부딪히게 되는 고충을 심사할 수 있도록 교육공무원 중앙고충심사위원회를 교원 중앙고충심사위원회로, 교육공무원 보통고충심사위원회는 교원 보통고충심사위원회로 확대·변경하여 사립교원도 국·공립교원과 동일하게 고충심사가 다루어지도록 관련 법령을 개정할 필요가 있다.

4) 교원의 교육활동 보호법 제정

(1) 교원보호법 제정의 필요성

교원의 교육활동 보호를 위한 법률의 제정 필요성에 대해서 다양한 목소리가 제기되고 있다. 학교 교육현장이 내실화되고 안정되기 위해서는 무엇보다도 교사의 교육권이 보장되어야 한다는 점은 의문의 여지가 없다. 교사의 권리가 실현되고 보장된다는 것은 단지 교사의 근로조건이 좋아진다는 사실만을 의미하는 것이 아니다. 교사의 권

리가 실현되고 보장되어야 하는 이유는 학생들에게 좋은 교육을 가능하게 하기 위함이다. 여기서 좋은 교육이란 교사의 자율성과 전문성이 보장되는 교육을 말한다. 최근의 학교현장에서 교사의 정당한 교육적 지도에도 불구하고 빈번히 발생하는 학부모의 민원제기 및 부당한 폭행·협박으로 인해 교육권 침해의 정도가 인권침해의 수준에까지 이르고 있다. 따라서 이러한 교원의 교육권의 침해를 미연에 방지하고 권리침해 시 구제를 실효성 있게 보장하기 위해서는 교원의 교육권보호법의 제정이 절실하다.

(2) 교권보호법 입법의 방향과 내용

교권보호법의 제정에 있어서는 이와 같이 교원들이 학교현장에서 절실히 느끼는 교권보호제도가 구체화 될 수 있는 방향으로 제정되도록 하여야 한다. 먼저, 교권보호법이 추구하는 목적을 명확히 규정하여야 한다. 여기서는 학생의 학습권과 교사의 교육권을 보호하고 특히 교사의 권익을 최대한 존중하고 교사의 권위를 보장하여 최종적으로는 교사와 학생의 교육권을 보장함에 그 목적이 있음을 명확히 하여야 한다. 이러한 교사의 교육활동에서의 권익을 보호하기 위해서는 일반 법령의 제정에서 반드시 요구되는 개념의 정의가 수반되어야 한다. 예컨대, 동법의 적용대상이 되는 교육권 및 교원의 범위, 교권 및 교권침해의 개념, 교육활동의 범위 등에 대한 개념정의 규정을 통하여 혼란이 발생하지 않도록 하여야 한다. 특히 교원의 범위를 명확히 하여 대학교원도 포함될 수 있는가를 분명히 하여야 하며, 교권침해의 정의와 태양을 정하고, 교육활동의 범위도 통일성을 기하여야 한다. 또한 기존의 교권관련 법령과의 효력의 충돌 및 상위를 고려하여 그 관계를 명확히 하고, 교원의 교권침해사범에 대해서는 교권보호법이 다른 법령에 우선하여 적용될 수 있도록 특별법으로서의 우선적 적용효력이 있음을 규정하여 그 실효성을 보장할 필요가 있다. 그리고 동법이 교원의 교권침해를 미연에 방지하고 각 교육주체간의 권리와 의무의 충돌 및 갈등을 조정하고 해결방안을 제시함을 목적으로 한다면, 그 전제로서 각 교육주체들의 권리와 의무의 기본적인 범위와 한계를 분명히 할 필요가 있다. 그 이유는 이러한 전제하에서만 교권침해에 대한 법률적 구제가 가능하면 그 의무위반사항에 대하여 책임을 부과하고 또한 동법상의 권리를 주장할 수 있기 때문이다.⁴⁷⁾ 그 외에 여러 구체적인 교권침해 구제제도를 규정할 필요가 있다.

한편, 교권보호법에 가장 필요한 내용은 정상적인 학교교육에 교원이 전념하도록 하

47) 남기송, 전제논문, 46~47면 참조

는데 대한 정부차원의 법적 보호라고 할 수 있다. 21세기 지식기반사회에서 국가경쟁력을 좌우하는 인적자원을 양성하는 학교교사의 역할의 중요성은 아무리 강조해도 지나치지 않다. 전문적 지식을 갖춘 인재가 국가의 성패를 좌우한다면 그러한 인재를 양성하는 교사에게 학생교육에만 전념할 수 있도록 자율성을 최대한 허용해 주고 외부로부터의 공격에 대해 법적인 보호조치는 당연하다고 할 것이다.

교권보호법의 내용으로는 다음과 같은 사항이 규정될 필요가 있다.⁴⁸⁾ i) 교육주체간의 권리·의무·책임 등에 관한 기본적 한계규정, ii) 정상적인 교육활동에 대한 정부차원의 법적보호 장치 마련, iii) 교육분쟁조정위원회 설치 및 법적 구속력 제시, iv) 사립학교 교원 고충처리제도 도입, v) 학교안전사고로부터 교원의 적극 보호, vi) 교권침해 사범의 즉각적이고 엄중한 사법조치 - 교권침해 사범의 사법조치를 위한 강행규정 마련, vii) 경찰청(서) 협력체제 구축을 위한 교권보호위원회 제도 도입, viii) 무고성 민원에 대한 제재 및 벌칙 규정 마련, ix) 교원의 법률연수 강화.

2. 시·도교육청차원의 교권보호방안

1) 교육분쟁조정위원회 설치·운영⁴⁹⁾

(1) 도입 배경

교육 주체 간 갈등과 충돌로 분쟁과 교권침해가 발생하였을 때 해당 학교 수준에서 해결하는 것이 바람직하다. 하지만, 교육청 수준에서 분쟁 해결을 지원해야 할 경우가 있다. 교육현장에서 발생할 수 있는 갈등과 분쟁이 민주적이고 공정하게 해결될 수 있도록 지원 기구를 제도화할 필요가 있다.

교원예우에관한규정 제6조제1항에 의거할 때 ‘각급학교에서 교육활동과 분쟁이 있는 경우 그 분쟁을 조정하기 위하여 각급학교에 학교교육분쟁조정위원회를 둘 수 있다.’ 서울시교육청 조례는 위원회가 교육활동과 관련하여 교원과 학부모 사이에 발생한 분쟁이나 교원예우 및 교권보호 존중에 해가 되거나 해의 우려가 있는 사항을 조정, 권

48) 한국교총, 전계서, 115~116면

49) 이시우 외, 위의 책, pp.107-108.

고하도록 하고 있다. 하지만, 학교 규모, 지역적 특성 등 학교의 상황이 다르기 때문에 위원회 설치, 운영의 여건이 균등하지 않고, 더욱 중요하게는 위원회 구성에 필요한 법률, 행정, 의료 등의 전문가 확보가 쉽지 않다는 문제가 제기된다. 뿐만 아니라, 분쟁이 학부모와 교원 사이에서만 발생하는 것이 아니라 교육정책 집행이나 학교경영, 교육과정 운영과 관련하여 교장과 교직원 간, 학부모와 교직원 간에서도 자주 발생한다. 이에, 교육분쟁을 조정, 중재하는 기구를 교육청에 설치, 운영할 필요가 있다.

(2) 운영 방안

학교 및 관할 지역 내에서 빈번하게 발생하는 다양한 유형의 교육 갈등과 분쟁을 중재, 조정할 수 있는 기구로서 ‘교육분쟁조정위원회’를 시교육청과 지역교육지원청에 설치하여 운영한다.

시교육청교육분쟁조정위원회는 고등학교의 학교교육분쟁조정위원회가 해결하지 못하고 신고, 구제 청구한 분쟁의 2차적 조정 역할 또는 학교 간 혹은 2개 이상의 고등학교들이 연관되어 학교 차원에서 조정될 수 없는 분쟁의 1차적 조정 역할을 수행한다.

지역교육지원청교육분쟁조정위원회는 학교단위의 학교교육분쟁조정위원회에서 해결되지 못한 유·초·중학교 분쟁의 2차적 조정이나 중재 또는 학교 간 혹은 관할구역 내 2개 이상의 학교들이 연관된 분쟁의 1차적 조정, 중재 역할을 수행한다.

2) 교권전담 변호인단 운영⁵⁰⁾

(1) 도입의 법적 근거

직무상 교사가 교육에 대한 권리와 의무를 가지는 것은 국가가 친권자로부터 위임 받은 공교육권을 자격증을 가진 교사에게 위임하였기 때문이다. 따라서 교육관계에서 교사의 지위는 국가로부터 위임받은 교육전문가로서의 지위를 가지는 것으로 볼 수 있고, 이 전문성은 학생에게 가장 적합하고 질 좋은 교육이 가능하도록 최대한 보장될 필요가 있다.

교육기본법 제14조⁵¹⁾, 유네스코와 ILO의 교사의 지위에 관한 권고문 제6조와 제61조⁵²⁾

50) 이시우 외, 위의 책, 113쪽-115쪽; 강명숙 외, 위의 책, 142쪽

51) **교육기본법 제14조** ① 학교교육에서 교원(교원)의 전문성은 존중되며, 교원의 경제적·사회적 지위는 우대되고 그 신분은 보장된다.

가 교육전문가로서 교사의 지위가 존중되어야 함을 규정하고 있으며 또한, 교육공무원법 제43조⁵³⁾, 유네스코와 ILO의 교사의 지위에 관한 권고문 제67조⁵⁴⁾가 교육행정기관이나 학부모가 학생 교육의 1차적 주체인 교사의 교육권을 부당하게 침해해서는 안된다 하며 교원의 보호를 규정하고 있다.

(2) 운영 방안

‘교권전담 변호인단’ 제도는 정상적 교육활동 중에 발생한 사안에 대하여 교사의 책임을 요구하는 소송에서 국가가 교사를 대신하여 변호의 의무를 부담한다는 취지이다. 이는 교육활동 중에 발생한 교육 분쟁 및 민원에 대하여 소송 및 법률지원 등의 적극적인 법적 보호를 위하여 시교육청과 지역교육지원청에 구성되는 정부 차원의 방안이다.

시도교육청과 지역교육지원청별로 설치되는 교권전담 변호인단은 관할 구역 내의 교육활동 관련 민원에 대한 상담, 교권침해소송 사건 수행 및 지원 등 해당지역 내 교원의 교권을 변호한다. 교권전담 변호인단은 비상근 형태로 운영하도록 한다.

3) 교권보호지원센터

(1) 제도도입 배경

현재의 교권보호제도 속에는 신속하게 교권침해 사건을 접수·처리하거나 사전에 예방교육을 할 수 있는 시도교육청 차원의 전담기구가 없는 형편이다. 따라서 학교현장에 교권침해 사건이 발생하였을 때 피해교사가 신속하게 사건을 접수하거나 사건 접수 전에 편안하고 쉽게 상담을 할 수 있는 기구가 존재할 필요가 있다. 대부분의 교사들

52) **교사의 지위에 관한 권고문 제6조**: 교육은 전문직으로 간주되어야 한다. 그것은 엄격하고도 계속적인 연구를 통하여 습득 유지되는 전문적 지식과 전문화된 기술을 필요로 하는 공공적 업무의 하나이다. 또한 그것은 교원들에 대하여 그들이 담당하고 있는 학생들의 교육과 복지를 위하여 개인적, 집단적인 책임감을 요구한다.

교사의 지위에 관한 권고문 제61조: 61. 교직은 전문직으로서의 임무를 수행하는데 있어서 학문의 자유를 누려야 한다. 교원은 학생에게 가장 적합한 학습지도보조자료와 방법을 판단하는데 있어서 특별한 자격을 가지고 있으므로, 소정의 교육과정 테두리 안에서 당국의 원조를 받아 교재의 선정과 개선, 교과서의 선택, 교육방법의 적용 등에 중요한 역할을 담당하여야 한다.

53) **교육공무원법 제43조**: 교원은 그 전문적 지위나 신분에 영향을 미치는 부당한 간섭을 받지 아니한다.

54) **교사의 지위에 관한 권고문 제67조**: 학생을 위하여 교원과 학부모간에 긴밀한 협조를 증진시킬 수 있도록 가능한 모든 노력을 경주하여야 한다. 그러나 교원은 본연의 교직임무에 대하여 학부모들의 부당한 간섭을 받지 않도록 보호되어야 한다.

이 교권 침해 시에 어떻게 보호받을 수 있는지 그리고 어떠한 절차를 통하여 권리보호를 받을 수 있는지를 몰라 묵고하고 넘어가거나 자신이 수인하고 가해자와 합의하여 조용히 끝나는 경우가 많다. 그러나 확고한 교권의 수립과 차후의 동일사건의 방지를 위해서는 정당한 절차를 통한 교권의 보호가 필요하며, 이를 위한 전제조건으로서 교권침해 예방교육의 실시 및 교권침해 사건의 접수와 상담, 진상조사 등을 진행할 수 있는 시도교육청 차원의 교권보호지원센터의 설치가 필요하다.

(2) 제도도입 방안

시·도교육감은 교권침해 예방 및 분쟁해결을 위하여 교권보호지원센터를 설치하며, 여기에는 센터장과 현장지원 및 사무처리를 위하여 직원을 둔다. 교권보호지원센터에서는 i) 교권관련 계획수립 및 교원연수의 실시, ii) 교권침해 신고접수 및 상담, iii) 교권침해 사건에 대한 진상조사, iv) 교권침해 사건에 대한 대외적 대응, v) 교권침해에 대한 대응과 교육활동 보호를 위한 각종 지원, vi) 언론보도 등 교원의 명예훼손에 따른 적극적인 해명과 정정보도 요청, vii) 그 밖의 교권보호와 교권침해 구제에 관한 사항으로서 교육감이 필요하다고 인정하는 사항 등을 처리한다.

또한 교권보호지원센터는 교권침해 및 분쟁사건과 관련하여 필요한 경우 앞에서 제안한 교권보호위원회(지원단)에 회부하며, 업무수행을 위하여 필요한 경우 교육지원청 및 학교에 관련 자료를 요청할 수 있으며, 학생·학부모·교직원·관계공무원에게 질문을 할 수 있다. 그리고 교권침해 및 분쟁에 대한 법률지원을 위하여 센터 안에 전담변호사를 둘 수 있다. 한편 교육감은 교권보호지원센터가 교권관련 계획을 수립하고 교원연수를 실시할 수 있도록 교원의 자격연수와 직무연수 등 각종 연수 교육과정에 교권침해 예방교육을 포함시켜야 하며, 단위학교의 장은 교권침해 예방을 위하여 교원들에 대한 교육을 매년 1회 이상 실시하도록 한다.

3. 단위학교차원의 교권보호 방안

1) 교원·학부모·학생간의 권리·의무·책임 협약의 체결

(1) 제도도입 배경

교육기본법상 학습자·보호자·교원의 관계는 교육활동에 있어서 일방적인 권리·의무·책임관계가 아닌 당사자 간 상보적인 법률관계에 있음을 설정하고 있다. 따라서 이러한 교육기본법의 정신은 관련 학교교육법규 등에 반영되어야 한다. 이에 따라 초·중등교육법은 학생에 대하여는 학생자치활동을 보장하고 있으며, 학교장에게 학칙을 제정할 권한 및 법령과 학칙에 따라 학생을 징계·지도할 권한을 두고 있다. 학교교육에 있어서 교육당사자의 참여를 보장하는 대표적인 제도는 학교운영위원회 제도이다. 학교운영의 자율성을 높이기 위한 이 제도에는 학부모대표·교원대표·지역사회 인사로 구성하여 참여를 보장하고 있다.

그 핵심 기능에 관하여는 학교현장 및 학칙의 제정 또는 개정에 관한 사항에서부터 예산안 및 결산은 물론 학기 중은 물론 방학 중의 학교교육과정에 이르기까지 학교의 전 운영과정을 심의(사립학교의 경우 자문)하는 것으로 되어 있다. 그러나 학생의 자치활동은 권장·보호된다고 하였으나 임의기구로서 학내 의사 결정의 구조와 과정에 뚜렷한 역할 분담을 하고 있지 못하며, 학부모 대표인 학부모 위원 외 대부분의 학부모들은 학부모회가 임의단체인 만큼 학교운영에 공식적인 의견을 개진할 통로를 갖고 있지 못한 것이 현실이다. 더구나, 교육활동의 핵심 역할을 하는 교원들 역시 임의적인 교무회의가 있을 뿐, 교원들의 의사를 체계적으로 수렴할 의사결정 구조와 과정은 아직 미흡한 수준이라 할 수 있다.

과거 학생회·학부모회·교사회의 법정화 문제는 노무현 정부 출범시 대통령 공약사항이기도 하였으나 이후 추진되지 못하였고, 이명박 정부에서는 학교자율화 정책이라는 이름 하에 학교 교장에게 권한을 집중하는 책임경영 방식을 강조하고 있다.

(2) 제도도입 방안

교육기본법 등이 밝히고 있는 교육당사자 간의 권리·의무·책임 관계는 상보적이며 상호 균형적인 것이어야 하는데, 문제는 관계법에서 당사자 간의 관계를 고려하여 역

할 분담을 구체적으로 설정하느냐의 문제이다.

초·중등교육법을 검토한 결과, 기본적으로 학내 의사결정 구조와 과정에서 학생·학부모·교사 집단은 공식적인 의견 수렴 절차와 과정을 갖추고 있지 못하다는 점에서 흠결이 있다. 이는 학생회·학부모회·교사회(교무회의)의 법제화 과제를 의미한다. 다만, 학생회의 경우 자치조직으로서 이미 정착되어 있다는 점에서, 학생회에 의뢰하여야 하는 의사결정 사항에 대한 보완이 이루어지면 될 것으로 판단된다. 그러나 학부모회와 교사회에 대하여는 기본적으로 법정 필수기구로 조직되어야 하고, 학교운영위원회의 전심기관 내지 학교운영의 기초조직으로서 기능토록 역할 분담을 할 필요가 있다.

전국의 1만 여개에 달하는 학교가 처한 지역적인 특성, 규모에 따른 한계, 설립별·학교단계별 특성을 지니고 있는 만큼, 학교에서의 학생·학부모·교원간의 관계는 학교 현장 혹은 학교교육협약의 수준에서 개별 학교별로 작성되고, 구성원들에게 선포되어 단위학교 자치규범의 장전으로서 기능토록 할 필요가 있다.

다만, 학교교육협약이 교육당사자간의 자치적인 규약인 만큼 법적 구속력이 약하여 실효성이 담보되지 않을 수 있으나, 최소한 학교교육에서 자치적으로 해결해야 할 최우선 과제(지시불이행 및 수업의 방해 및 중단)에 대한 공감대를 확보하고, 학교자치규범의 엄중성을 환기시키며 준법과 배려의 학교문화를 만들어가야 한다.

① 법적근거 마련 : 초·중등교육법 및 동법 시행령 개정

현재 학교운영위원회의 기능 조항(초중등교육법 §32①1) 및 학교규칙의 기재사항(동법시행령 §9)에 학교교육협약에 관한 사항을 추가하는 개정 방식이다.

② 3자간 학교교육협약의 가이드라인 : 초중등교육법 시행령 조문

학교교육협약에 관한 사항은 학생·학부모·교원 간에 체결하는 협약으로서 그 구체적인 사항에 관하여는 대통령령(초·중등교육법시행령)에 대강의 규정(학교교육협약의 기재사항)을 두되, 기본적으로는 학교 자치규범으로 한다.

③ 시교육청의 학교교육협약 예시안 보급

학교교육협약은 근본적으로 학교자치 규범인 만큼 당해 학교교육 당사자 간의 논의와 협의과정을 거쳐 제정되도록 하는 것을 원칙으로 한다. 그리고 학교교육협약안 체

결 절차 및 과정에 대한 안내 및 유의사항을 보급하고 학교급별, 학교설립별 특성을 반영한 학교교육협약 예시안을 개발하여 보급한다.

2) 단위학교 전담변호사제도(1학교-1변호사 제도) 구상

(1) 제도도입 배경

교권침해사건의 피해를 최소화하고 교육주체간의 분쟁으로 이어지지 않기 위해서는 민원 발생 초기에 학교교육에 대한 이해부족 및 오해를 충분히 해소하고 갈등요인에 대하여는 중재를 통해 원만한 합의를 유도하는 것이 필요하다. 학교는 학부모, 학생 등의 불만을 적극 검토하여 수렴하는 한편, 도를 넘는 부당한 행위에 대하여는 단호히 대처해야 한다.

그러나 현실적으로 학교차원 또는 교원 스스로 해결하기에는 대응요령이 미숙하고 관련 법령을 잘 몰라서 사건이 확대되는 사례가 빈번하게 발생하므로, 민원 또는 사건 발생 초기에 학교와 교사의 법률 지식을 원활히 지원하는 체제가 구축되어야 할 필요성이 있다.

(2) 제도도입 방안

단위학교의 차원에서 법률상담 및 자문을 위해 1학교-1변호사의 결연을 추진한다. 변호사법 제64조에 의하면 지방법원 관할 구역마다 1개의 지방변호사회를 두도록 하고 있다. 따라서 시·도교육청과 지방변호사회의 업무연계로 1학교-1변호사 결연을 추진하고, 선정절차가 완료되면 단위학교별로 위촉장을 수여하고 학교의 주요현안 및 분쟁 등에 대한 법률자문, 소송대행 등을 지원한다.

IV. 결 론

지금까지 교권에 대한 개념을 전제로 하여 교권침해 현황과 법제 제도적 구제방안, 새로운 교권보호방안 등을 검토해 보았다. 그러나 교사들의 학생지도에 대한 어려움이 가중되어지고 학부모와 학생에 의한 폭언·폭행이 빈번히 발생하고 있는 현 시점에서 단순한 기존제도의 보완이나 몇몇 새로운 방안의 제시를 통해 근본적인 교권보호의 대

책이 될 수는 없다고 여겨진다. 단순한 법적·제도적 장치의 보완뿐만 아니라 사회변화에 따른 교육주체(학생, 학부모, 교사, 교육행정당국자)들의 의식의 변화가 동시에 수반되어야 할 것이다. 그리고 학생의 인권의 보장을 포함한 교육정책적이고 사회문화적인 제도의 변화가 전제되어야만 교사의 교권은 보다 확실하게 보장되리라고 생각된다. 현재의 상황은 교사들이 교권이 실추되어가고 있는 상황 속에서 이미 마련된 제도에 대한 인지도는 낮고, 교사 스스로의 권리의식 또한 위험 수위에 다다르고 있다는 점에서 우리의 교권보장 제도는 위기에 직면해 있다고 진단할 수 있다.

1. 교권보호를 위한 교육정책적 측면의 개선방안

첫째, 과밀학급으로 인한 담임교사의 학생지도의 어려움이 있다. 약 30여명의 학생이 존재하는 학급의 교사는 학생들과의 인간적이고 내면적인 대화의 기회조차 갖기가 어렵다. 학생들과 교사의 접촉 기회를 증대하고 상호이해와 소통을 할 수 있도록 학급의 학생정원을 20여명 수준으로 감축할 필요가 있다. 반대로 학교의 교원을 좀더 충원할 필요가 있다. 특히 학생지도에 어려움이 많은 중학교의 교원배치기준을 상향 조정하여 중학교의 교원을 대폭 충원할 필요가 있다.

둘째, 교사들이 학생생활지도에 전념할 수 있는 교육여건을 조성할 필요가 있다. 과다한 행정업무와 잔무로 학생교육과 지도에 전념할 시간적 여유가 없으며, 집중이수제 교육 등으로 학생들에 대한 인성교육을 실시할 수 없게 되어 있다. 따라서 실질적인 학생지도가 가능하도록 교사들의 행정업무를 경감할 필요가 있다. 이를 위해서는 정부의 지속적인 교원업무경감 노력이 필요하며 제도적으로는 행정전담교사제도의 도입을 추진할 필요가 있으며, 한편으로는 순환제로 근무하는 전문상담교사를 정규교사로 채용하여 학생상담이 전문적으로 이루어지도록 할 필요가 있다.

셋째, 학생지도의욕을 고취할 수 있는 제도적 방안의 모색이 요청된다. 2011년 초중등교육법시행령 개정으로 인한 체벌금지와 학생인권조례의 실시로 인하여 교사의 학생지도에 대한 권위가 추락한 것이 사실이며, 이로 인해 학생간의 폭력사건을 억제할 수 있는 지도적 기능이 상실되었으며, 더 나아가 학생들이 교사의 지도에 불응하는 사례가 빈번히 발생하였다. 따라서 올바른 학생지도의 측면에서 체벌금지를 대체할 지도방

법의 개발이 필요하며, 퇴학처분이 불가능한 중학생의 경우에는 학생생활기록부에 징계사항이나 폭력성향 등 학생인성에 대한 기록을 가능하게 하고 이를 상급학교의 진학에 반영하도록 하여 간접적인 학생지도의 효과가 있도록 할 필요가 있다. 이와 관련하여 교과부가 지난 3월부터 학교폭력관련 징계사항을 학교생활기록부에 기재하도록 지침을 내린 것은 고무적이라고 하겠다.

2. 교권보호를 위한 사회문화적 측면의 개선방안

첫째, 교사의 교권보호를 위해서는 먼저, 교육당사자간의 상호간의 이해와 소통이 선행되어야 한다. 서로의 이해를 통해 상호존중이 가능하기 때문이다. 이를 위해 먼저 학부모에 대한 교육연수가 필수적이다. 교사의 교권과 학생인권, 학부모의 권한과 책임, 가행학생과 학부모의 책임과 처벌과 피해학생의 인권 등 학교에서 행해지는 모든 교육적 사항에 대한 학부모교육이 필수적이다. 이를 강제할 수 있는 법령과 조례 및 학칙의 제정이 요구된다. 이와 관련 하여 지난 1월 26일에 개정된 “학교폭력예방 및 대책에 관한 법률” 제17조 제8항에서는 학교폭력 가해학생이 ‘특별교육 이수’조치를 받는 경우에 학부모도 함께 특별교육을 이수하도록 하고 있으며, 그 실효성 담보를 위하여 정부는 학부모가 불응하는 경우에 과태료를 부과하는 방안을 검토 중에 있다.

둘째, 교사의 교권을 보호하기 위해서는 교사 스스로 전문적 직업인으로서의 소양과 인품을 갖추어 학생들로부터 존경과 권위를 인정받도록 노력하여야 한다. 이를 위해 먼저 사회의 변화에 따른 요즘 학생들의 생활방식과 사고의 변화를 인지하고 이에 따른 교사스스로의 의식의 전환이 필요하며, 이에 맞추어 학생의 지도와 교육이 이루어져야 한다. 기존의 강의식 수업방식을 탈피하여 학생참여형 수업방식을 적극 활용해 볼 필요도 있다.

셋째, 초·중고등학교의 신입생 정원의 감소로 수학능력이 부족한 학생이 상급학교에 진학하여 적성에 맞지 않는 공부를 강요받는 경우가 발생하고, 이로 인해 교사의 지도에 불응하고 나아가 다른 학생의 학습권을 침해하는 사례가 발생하고 있다. 이를 위해 필요하다면 교내·외의 특별교육프로그램이나 동아리활동 등을 활용하도록 하여 학생이 자신의 관심과 흥미를 실현할 수 있도록 지도할 필요가 있다.

참고문헌

- 강명숙 외, 교권보호 방안 및 교권보호 헌장 제정 연구, 경기도교육청, 2010
- 강인수, '교원의 정의', 교권침해예방헌장지침서, 한국교원단체총연합회, 2002
- _____, 교육법연구, 문음사, 1989
- 강인수·하운수·황홍규, 교원과 법률, 한국교원단체총연합회, 2000
- 강인수 외, 교원징계 및 교원소청심사제도에 관한 연구. 교육법학연구, 제18권 1호. 2006
- 경기도교육청, 새로운 학교문화 조성을 위한 "교권보호종합대책". 경기도교육청 교원역량혁신과, 2011
- _____, 교권보호 길라잡이: 이럴 땐 어떻게?, 경기도교육청, 2011
- 고전, 교사의 법적 지위에 관한 연구, 연세대학교 교육학박사학위논문, 1997
- _____, '일본 학교교육분쟁의 특징과 시사점', 교육법학연구 제13호, 대한교육법학회, 2001
- 고전·박경목, 교사의 권리와 의무, 고재천 외. 초등학교 교사론, 학지사, 2007
- 광주시의회, 광주광역시 교권과 교육활동 보호 등에 관한 조례안, 2011년 12월 7일
- 교육인적자원부, '교원사기진작 대책' 보도자료, 2006년 5월 21일
- 구병삭, 헌법학원론, 박영사, 2007
- 권영성, 헌법학원론, 법문사, 2010
- 김관수, 학부모의 교육권에 관한 연구, 전주대학교 박사학위논문, 1996
- 김용. 교육 부문 대안적 분쟁 해결 제도의 현황과 과제. 교육법학연구 제20권 제1호. 2008
- 김종철, 교육권의 구조와 논리. 교육진흥(여름호, 4호). 중앙교육진흥연구소, 1989
- 김철수, 헌법학개론, 박영사, 2007
- 남기송, 교권 어떻게 보호할 것인가?, 한국교원단체총연합회 자료집, 2007년 5월
- 노기호, 교원의 교육권에 관한 연구, 한양대학교 박사학위논문, 1998
- _____, 교원의 실제적 권리와 교육권의 제한에 관한 연구-미국연방대법원의 판례와 이론을 중심으로-, 법학논총 제28집 2호, 전남대학교 법학연구소, 2008
- _____, 교원의 교육권 보호법안 제정을 위한 이론적 고찰-그 침해현황과 현행법상의 문제점을 중심으로-, 공법학연구 제9권 2호, 한국비교공법학회, 2008
- _____, 교원의 실제적 권리와 교육권 보장 방안에 관한 연구-미국 연방대법원의 판례와 이론을 중심으로-, 한국교원단체총연합회 정책보고서, 2008
- 대한교육연합회, 교권 확립을 위한 방안. 대한교육연합회, 1982
- 박종배, '중국 교육법치화 시대의 교권', 교육정책포럼, 한국교육개발원, 2004

- 서정화 외, 교원의 권위와 교직윤리 확립방안 연구, 홍익대학교 교육연구소, 1994
- 신현직, 교육기본권에 관한 연구, 서울대학교박사학위논문, 1994
- 안기성, 교육법학연구, 고려대학교출판부, 1989
- 안승렬, '영국 학교분쟁의 해결방안 연구', 한국청소년연구 제12권 제2호, 한국청소년개발원, 2001
- 양건 외, 교육주체 상호간의 법적 관계: 교육권의 갈등과 그 조정, 한국교육개발원, 2003
- 염철현(역), 교사와 법. 원미사. L. Fischer, D. Schimmel, & C. Kelly. Teachers and the law, 2001
- 이돈희, '교권의 개념과 의의', 『교권사건판례집』, 한국교원단체총연합회, 1991
- 이시우, '독일학교의 기본구조와 학교분쟁 해결을 위한 법적 제도에 관한 연구', 교육법학연구 제14-2호, 대한교육법학회, 2002
- 이시우 외, 교원의 교육권 보호에 관한 제도 발전 방안, 한국교원단체총연합회, 2007
- 이천수, 기본적인 인권으로서의 교육권에 관한 연구, 명지대학교 박사학위논문, 1994
- 정희곤 외, 광주광역시 교권과 교육활동 보호 등에 관한 조례안, 2011. 12. 7
- 하승수·김진, 교사의권리 학생의 인권, 사계절, 2003
- 한국교원단체총연합회, 교권 침해 예방 및 교권 보호에 관한 제도 개선 방안, 한국교원단체총연합회, 2006
- _____, 교권침해 이렇게 대응합시다, 서울: 한국교원단체연합회, 2006
- _____, 교원과 법률, 2000
- _____, 교원침해 예방 및 교권보호에 관한 제도 개선방안, 서울: 한국교원단체 연합회, 2006
- _____, 2005년도 교권침해사건 및 교직상담처리실적, 서울: 한국교원단체연합회, 2006
- _____, 2010년도 교권회복 및 교직상담 활동실적, 2011.3
- 한국교육정책연구소, 교직사회 갈등해소 방안 연구, 한국교육정책연구소, 2004
- 한승희, 한·미 학교안전사고 판례연구, 교육법학연구 제11호, 대한교육법학회, 1999
- 한정수, 교권침해를 둘러싼 법적 쟁점 분석과 교권보호 방안, 한국교원대학교 대학원, 석사학위논문, 2010
- 황홍규, 학생사고와 학교·교원 등의 법적 책임, 교육법학연구 제13호, 대한교육법학회, 2001
- 허영, 한국헌법론, 박영사, 2000

허종열, 교육에 관한 국가의 권한과 그 한계, 성균관대학교 박사학위논문, 1993
허종렬 외, 주요국의 학교분쟁 해결제도 비교연구, 한국교원단체총연합회, 2002
헌법재판소공보 제25호, 1998년 2월 10일, 247면
헌법재판소판례집 제3권, 1991
헌법재판소판례집 제4권, 1992



체벌대체 프로그램 개발

3

강진령
(경의대학교 교수)

임연욱
(한양사이버대학교 교수)

체벌대체 프로그램 개발

목 차

| | |
|------------------------|-------------------------------|
| I. 서론 | V. 해외 체벌대체프로그램의 사례에서 본 시사점 |
| II. 이론적 배경 | VI. 결론 및 제언 |
| III. 체벌대체 프로그램의 실효성 분석 | 참고문헌 |
| IV. 해외 체벌대체프로그램의 사례 분석 | |

I. 서론

2010년 서울특별시 교육지원청에서 체벌 전면 금지 조치를 시행하게 되면서 서울시 소재 초중고교에서 학생들에 대한 교사의 체벌이 금지되었다. 이러한 조치가 전격적으로 발효되면서 두 가지 극단적인 입장이 팽팽히 맞서게 되었다. 즉, 학생 체벌은 학생의 인권을 유린하는 행위이므로, 학생들에 대한 체벌을 일체 금해야 한다는 입장이 있는가 하면, 공동생활의 질서를 유지하고 교육효과를 극대화하기 위해서는 체벌을 사용해야 한다는 입장이다. 특히 후자의 입장을 취하는 교사들은 전면적인 체벌금지 조치가 여러 교사들에게 공교육 불신과 교권약화를 가져와 학생지도의 효율성을 크게 저해할 우려가 있다고 보고 있다. 이에 언론에서는 교사와 학생 간의 폭력사건을 관심 있게 보도함으로써 일반인들의 분노를 사기도 하였다. 일련의 폭로성 보도들은 체벌에 관한 논란을 가열시켜 왔다.

이와 관련하여 일부 교사들은 교사의 학습지도가 더욱 어려워졌고, 다른 학생의 학습권도 침해되는 학습 분위기가 조성되지 않는다는 문제점을 제기하였다. 또한 학생인

권조례가 학생들의 권리만을 강조하고 의무와 책임에 대한 내용이 미흡하다고 지적하기도 하였다. 특히 학생인권조례의 전격적 발표·실효는 법체계상의 혼란 및 학교의 자율적 운영권과 교사의 교수권을 심각하게 저해하여 학생지도에 혼란을 초래한다는 지적이 있어왔다. 물론 민주사회에서 학생인권은 당연히 보장되어야 함에도 불구하고 사회각계의 심도 있는 논의가 부족하였고 구체적인 방안 마련 없이 학생인권조례가 발효됨으로써 학교사회에 큰 파장을 불러왔다.

이에 국회는 학교장이 학칙을 만들거나 고칠 때 교육감의 인가를 받는 절차를 없애는 내용을 담은 초·중등교육법 일부 개정안을 2012년 2월 27일자로 통과시켰다. 이에 따라 경기도와 광주광역시, 그리고 올해 서울특별시 등 진보교육감 지역에서 시행하거나 추진되어온 학생인권조례의 행보에 영향을 주게 되었다. 개정안에 따르면, ‘학교장은 학칙을 제정 또는 개정할 수 있다’고 규정하고 있다. 현행법상으로는 ‘학교장은 지도·감독기관의 인가를 받아 학칙을 제정할 수 있다’고 되어 있다.

이에 앞서 교육과학기술부는 2012년 2월 21일 초·중등교육법 시행령 개정안을 입법 예고하면서 두발·복장에 관한 사항, 소지품 검사, 학내 질서 유지를 위한 사항을 학칙에 포함시킬 수 있도록 명시하였다. 이는 학교장이 두발·복장 제한과 같은 학생인권조례에 위반되는 조항을 학칙에 포함시키는 경우, 교육감의 인가권과 관련하여 새로운 갈등 요소로 남게 되었다. 또 개정안은 ‘학칙에 학내 질서유지를 위해 필요한 사항을 정할 수 있다’고 밝히고 있어서 교육 목적의 간접체벌을 위한 근거를 마련하였다. 교육과학기술부 관계자는 “개정된 법안은 조례보다 상위법이므로 학생인권조례에 근거해서 교육감이 학칙을 규제할 수 없다”고 밝힌 바 있다(교육과학기술부, 2012). 이번 개정안은 2008년 11월 정부가 학교의 자율성을 높이겠다는 취지로 발의하였다. 이후 3년간 국회 교육과학기술위원회에 계류되어 있다가 2012년 2월 14일 교육과학기술위원회 전체회의에서 학교폭력 관련법과 함께 통과되었다.

학생지도와 관리는 교사의 중요한 책무에 속한다. 학생인권조례가 발효되면서 학교 현장에서는 학생들에 대한 체벌 전면 금지에 들어갔다. 이후 일부교사들은 문제행동을 일으키는 학생들이 교사에게 욕설을 하거나 거친 행동으로 반항해도 속수무책인 경우가 비일비재하다며 불만의 소리를 높이기도 하였다. 또한 적잖은 교사들이 정상적인 학습지도와 생활지도가 어려워졌다고 탄식을 하기도 한다. 이러한 일련의 상황은 자칫 학교구성원들 간의 불신을 심화시켜 교실붕괴, 교권추락 등으로 학교교육을 심각한 위

기상향으로 몰아갈 수 있다는 점에서 교육관계자들의 우려를 자아내고 있다.

특히 체벌금지에 대한 사전준비가 없는 상태에서 학생인권조례를 잘못 해석하여 적용하는 상황이 증가함으로써 교육현장에서 교사와 학생 및 학부모 사이에 발생하는 다양한 문제의 원인제공을 해왔다. 그러면 그동안 우리 교육계의 중요한 모토들 중의 하나였던 지도편달(指導鞭撻), 즉 교육을 위해 매를 아끼지 않았던 교육방법에 대한 대체수단은 무엇인가? 학생들의 인권과 함께 교권도 바로 세울 수 있는 합리적인 방안, 즉 체벌을 대체할 프로그램을 개발의 지향점은 무엇인가? 이 연구의 목적은 국내외 체벌대체 프로그램들을 고찰하여 향후 학생들의 행동변화를 필요로 하는 경우 체벌을 대체할 프로그램 구안을 위한 제언을 하기 위함이다. 체벌대체 프로그램의 개발은 그 유용성이나 효과성에 있어서 다각도의 검토가 필요하며 여러 가지 사례에 대한 분석적인 접근이 요구된다. 그리고 그 실효성과 제한점에 대해서도 예측을 하는 것이 바람직하다. 그런 점을 염두에 두고 본 장에서는 체벌대체 프로그램 개발의 사례와 쟁점, 그리고 전망에 대해 탐구하고자 한다.

II. 이론적 배경

체벌이란 특정한 그릇된 행동을 제지하거나 그 행동을 교정하기 위해 불쾌한 경험 내지는 신체적 고통을 가하는 행위를 말한다. 체벌금지란 교육 현장에서 바람직하지 못한 행동을 억제시키거나 교육 목적을 달성하기 위해 교사가 학생의 신체의 일부에 직접적 또는 간접적으로 영향력을 가하는 행위를 금지 시키는 것을 말한다. 그동안 체벌과 훈육은 밀접한 관계를 유지해 온 바, 이에 대한 이론적 고찰은 다음과 같다.

1. 체벌의 교육적 의미

지금껏 교육현장에서는 체벌을 학생 훈육의 한 방법으로 사용해왔다. 체벌은 과거 계급사회에서 수직적 관계를 기반으로 하는 권위주의적 사회에서 동서양을 막론하고 중요한 행동수정 방법으로 활용되어 왔다. 체벌은 주로 특정 행동을 중단시키기 위해 회초리 혹은 매로 신체에 직접 고통을 가하는 방식으로 이루어져왔다. 학교현장에서

교사들에 의해 사용되어 왔던 체벌은 벌의 하위개념이다. 벌(punishment)이란 바람직하지 않은 행동의 발생 빈도수를 감소시키거나 소거시키기 위해 학습자에게 혐오자극을 제공하거나 긍정적인 자극을 박탈하는 것을 말한다(강진령, 2008). 벌로서의 체벌은 학교의 면학분위기를 훼손시키는 행동을 저지른 학생의 부적응 행동을 교정하기 위해 신체적 고통을 가하는 행위를 말한다. 체벌은 교육자가 피교육자의 바람직하지 않은 행동 교정을 위해 의도성을 가지고 시행되는 것으로, 행동학습을 위한 여러 방법들 중의 하나에 속한다. 그동안 체벌은 학생의 인권 유린, 존엄성 훼손, 권리 침해 등과 같은 문제가 있음이 제기되어 왔다.

그럼에도 체벌은 다른 대안들에 비해 비교적 즉각적인 효과를 얻을 수 있고, 비교적 적용이 용이하다는 이유로 교육현장에서 교사들에 의해 널리 사용되어 왔다. 그러나 최근 들어서는 과거에 비해 자유롭게 성장한 학생들, 부모의 의식변화, 그리고 사회 전반에 걸친 인권의식의 향상 등에 의해 체벌을 대체할 수 있는 다양한 방안들이 모색되고 있다. 이제는 신체에 직접적으로 고통을 주는 체벌을 사용하지 않는, 체벌 이외의 다른 방법이 없는지에 대한 교육적 고민이 필요하다. 흔히 체벌을 금지하면, 교육이 어려워진다. 학생지도가 어렵다고 한다. 그래서 학교에서는 학생생활규정을 새롭게 변경하여 새로운 규정을 내놓았고, 체벌 대체 방안에 대해서도 많은 논의가 있었다. 이렇듯 교사들에게는 굉장한 노력을 요구하고 있는데, 학생들을 어떤 방법으로 지도할 것인가에 대한 근본적인 고민이 있어야 하고, 별주기보다는 의사 및 상호존중과 신뢰에 기반한 교사와 학생의 관계, 그리고 이를 믿고 따라주는 학부모의 신뢰 등 교육 구성원들의 협조가 있어야 한다.

이를 해결하기 위해 학급의 운영자인 교사와 구성원인 학생의 수평적 관계, 원활한 의사소통, 상호존중 가운데 배움을 도모해야 한다. 학생의 입장에서 보면, 학교는 학생의 인권이 존중되는 활동공간으로, 교사의 입장에서 보면, 소통을 통해 성장과 계기의 변화를 만드는 공동의 작업장이 되어야 한다. 그러기 위해서는 학급활동 전반이 인성교육과 생활지도를 중심으로 통합적으로 전개됨으로써 전인교육이 보다 심도 있게 이루어져야 하고 어린이들이 학급의 가치 있는 구성원으로서 자긍심을 갖고 친구 사이에서 서로의 가치와 인격을 귀중히 여기며, 서로가 자기의 책임을 다하면서 서로 돕고 따뜻하게 배려하는 품성을 가지도록 해야 한다.

전통적인 학생지도 방법에는 상과 벌이 있다. 바람직한 행동을 한 학생에게는 상을

주어 그 행동의 빈도수를 높이는 반면, 그렇지 못한 행동을 보이는 경우에는 벌을 주어 그 행동의 빈도수 감소를 꾀하는 원리다. 교사들을 교편(敎鞭)을 잡고 있는 자로 간주하여 교육목적상 필요한 경우에는 언제든지 회초리로 학생들의 종아리를 때릴 수 있는 권리가 부여되었었다. 이러한 예에서 확인할 수 있듯이, 이러한 기본적인 행동수정의 원리는 이미 오래 전부터 우리나라의 교육장면에 자리 잡아 왔다. 포괄적인 의미에서 체벌을 포함한 벌은 학생들의 문제행동을 바로잡기 위해 적용되어 왔던 학생지도의 주요 방법이었다. 그러던 것이 민주사회에서 학생들의 인권존중에 대한 목소리가 점차 커지면서 이러한 교육방법에 이의가 제기되었다. 진정한 교육은 개인의 문제행동을 통해 야기되는 결과에 대해 스스로 책임을 지도록 가르치는 것이다. 이를 위해서는 교사의 학생지도권 보장과 함께 학생의 문제행동에 대한 학부모 혹은 보호자의 책임과 의무를 강화해야 한다.

2. 체벌의 역사

최근 일부 교사들의 심각한 체벌이 언론보도를 통해 세상에 알려지면서 체벌금지논쟁이 더 이상 외면할 수 없는 과제가 되었다. 체벌금지는 이미 현행 법령의 기본 원칙이자 시대정신으로 교육현장에서 반드시 실현되어야 할 과제가 되었다. 체벌은 예부터 어린 학생들의 훈육을 위한 중요한 수단으로 활용되었다. 체벌의 역사를 거슬러 올라가 보면, 조선시대의 대표적인 교육기관인 서당에서의 훈육방법에서 체벌을 발견할 수 있다. 서당의 풍경을 그린 민화에는 회초리를 들고 학생의 종아리를 때리는 훈장의 모습과 그 앞에서 종아리를 걷어 올리고 서 있는 어린 학생의 모습이 담겨 있다. 이러한 그림을 통해 조선시대의 서당교육에서는 학생 훈육의 수단으로서 체벌이 보편화되었음을 알 수 있다.

서당에서의 체벌은 관행적인 규칙에 의해 이루어졌다. 훈장은 수업태도가 좋지 않은 문하생에게 일단 경고한다. 만일 훈장의 경고에도 개선의 기미가 보이지 않는 학생들에게는 서당 밖으로 나가서 회초리를 구해오도록 하였다. 이러한 조치는 학생들이 회초리를 구해오는 동안 훈장의 감정을 진정시키는 한편, 회초리를 구해 돌아온 학생에게는 옆으로 서게 하여 종아리를 걷게 하고는 몇 차례를 맞아야 할 잘못을 하였음을

통보하고 맞으면서 횡수를 세도록 하였다. 이러한 일련의 조치는 자칫 감정적으로 학생에게 체벌을 가할 수 있는 훈장의 감정을 누그러뜨리고 시선을 마주 하지 않게 하여 학생의 표정에 의해 영향을 받지 않도록 하기 위함이었다. 이는 훈장이 감정에 영향을 받아 학생의 얼굴이나 몸에 손대지 않게 함은 물론 학생의 자존심을 상하지 않게 하여 얼굴에 상처를 낸다거나 고막을 상하게 하는 등의 불미스런 사고를 사전에 방지하기 위함이었다(이원호, 2002).

조선시대의 사부학당에서는 숙제를 해오지 않거나 교관에게 경의를 표하지 않은 학생들에게 벌을 주는 교형이 있었다. 그런가 하면 성균관에서는 잘못을 저지른 유생에게 벌을 주는 수가동법이 있었다. 이처럼 조선시대에는 오늘날 대학에 해당하는 성균관에서도 교육, 즉 학업능력 증진과 품행교정의 일환으로 체벌을 사용했음을 알 수 있다. 이러한 역사의 흐름 속에 체벌은 언젠가부터 ‘사랑의 매’라는 미명 하에 가정, 학교, 그리고 사회에서 학생들에게 폭넓게 사용되어 왔다.

그러다가 일제강점기에 들어서서 회초리에 의한 체벌 외에도 막대기로 체벌하거나 군국주의 교육의 영향을 받은 군대식 혹은 단체식 벌이 횡행하였다. 유교사상의 영향을 받은 한국교육은 교사의 체벌에 대해 비교적 관대한 입장을 취해 왔다. 이러한 입장은 체벌이 학생들의 건전한 인격 형성에 긍정적인 영향을 미친다고 믿었기 때문이었다. 그러던 중, 해방과 함께 미국의 진보주의 교육사조가 이 땅에 들어오면서 엄격한 체벌 중심의 훈육방식에 대해 회의적인 입장을 취하는 교육자들이 생겨났다. 이러한 체벌의 교육효과에 대한 문제의식은 군부 정권의 장기 집권 시대가 막을 내리면서 민주사회 국민의 인권에 대한 관심은 결국 미성년자인 학생들에게까지 미치게 되었다.

그러던 것이 1990년대에 들어오면서 급격한 사회 변화와 함께 체벌에 대한 국민들의 인식에도 많은 변화가 일게 되었다. 이러한 사회 분위기는 학생인권 문제가 본격적으로 논의되면서 1997년 대통령자문기구인 교육개혁위원회에서 학생체벌과 관련된 규정 혹은 규칙이 없음을 지적하며, 교육부에 학생 체벌을 금지하는 내용을 교육법에 명시할 것을 건의하면서 더욱 무르익게 되었다. 이는 체벌금지의 기본 정신을 교육 관련 법에 적극 반영하도록 요구한 것으로, 구체적인 사항은 전국의 16개 시·도 교육청에서 상황과 여건을 고려하여 적극 시행하도록 하는 것이었다. 학교 내에서 학생들에 대한 체벌을 금지해야 한다는 교육개혁위원회의 의견으로 인해 1949년 제정·공포된 교육법은 1997년 전면 개편되어 1998년 2월 24일에 공포되었다.

이때 공포된 초·중등교육법시행령 제31조 제7항에는 “학교의 장은 지도를 하는 때에는 교육상 불가피한 경우를 제외하고는 학생에게 신체적 고통을 가하지 아니하는 훈육·훈계 등의 방법으로 행하여야 한다.”고 규정하고 있어서 원칙적으로 체벌을 금하고 있다. 그러나 실제로는 교육상 불가피한 경우를 인정하고 있어서 체벌을 완전히 금하는 것은 아니었다. 그러던 중, 2006년 7월 헌법재판소는 체벌 허용기준을 제시한 바 있다. 즉, “교육상 불가피한 경우”에 한하여 체벌을 사용할 수 있되, 반드시 체벌의 절차를 준수해야 하고, 방법이 적정해야 하며, 정도가 지나치지 않아야 함을 강조하였다. 학생체벌을 금지해야 한다는 의식은 정부 산하 기관에서부터 그 결실을 맺기 위한 기지개를 펴기 시작하였다. 이러한 분위기에 편승하여 체벌에 따른 갖가지 부작용에 대한 언론의 보도가 잇따르면서 체벌은 더 이상 교육을 위한 필요불급한 수단으로보다는 점차 인권침해 행위로 간주하게 되는 입장이 강하게 대두되었다.

2010년 서울특별시 교육지원청은 체벌전면금지 내용을 담은 ‘학생인권조례’ 제정을 통해 체벌전면 금지를 공표함으로써 현장 교사들에게 실제적으로 학생 체벌을 일체 금하는 조치를 감행하였다. 이에 인천광역시 교육지원청 역시 초중고교에 학생 체벌을 금하는 공문을 발송한 바 있다. 그럼에도 여전히 두 가지 극단적인 입장이 팽팽히 맞서는 양상은 수그러들 기미를 보이지 않는다. 즉, 학생 체벌은 학생의 인권을 유린하는 행위이므로, 학교 현장에서 학생들에 대한 체벌을 일체 금하여야 한다는 입장이 있는가 하면, 공동생활의 질서를 유지하는 한편, 교육효과를 극대화하기 위해서는 체벌을 시의적절하게 사용해야 한다는 입장이 그것이다. 그러던 중, 2010년 서울시 교육지원청에서 체벌 전면 금지 조치를 시행하게 되면서 서울시 소재 초중고교에서 학생들에 대한 교사의 체벌이 금지되었다. 그 후, 다른 시·도 교육지원청에까지 이러한 조치가 확대되었다.

전면적인 체벌금지 조치는 여러 교사들에게 공교육 불신과 교권약화를 가져와서 학생지도의 효율성을 크게 저해한다는 우려를 낳았다. 이에 언론에서도 체벌의 전면 금지 조치이후에 교사의 정당한 지시에 따르지 않는가 하면, 교권에 도전하거나 무시하는 행위를 비롯해서 급기야 학생이 교사를 폭행하거나 희롱하는 사건 발생을 대서특필하기에 이르렀다. 반면, 일부 교사들이 과도한 학생 체벌장면이 담긴 동영상이 공개되어 일반인들의 분노를 사기도 하였다. 이처럼 일련의 폭로성 보도들은 체벌에 관한 논란을 가열시키기에 충분하였다. 여전히 교사들 사이에서는 체벌 전면금지 조치는 충분

한 준비나 적절한 대안 없이 성급하게 내려진 조치라는 비판이 수그러들지 않고 있다.

청소년기는 부모의 품을 떠나 또래사회로 진출하는 시기다. 이 시기에 놓인 청소년들은 또래들에게 관심이 많고, 또래들과의 관계에서 많은 영향을 주고받으며 성장·발달한다. 이러한 점에서 원만하고 긍정적인 또래관계는 청소년의 건전한 발달과 성장에 매우 중요한 자양분 역할을 한다. 특히 우리나라 청소년들은 대부분의 일과시간을 학교에서 또래 학생들과 함께 보낸다. 만일 또래학생들과 대인관계상에서 문제가 생기면, 청소년들은 학교생활 적응에도 타격을 입게 될 수 있다. 그러므로 또래학생들과 잘 지내면서 긍정적인 대인관계를 형성하는 것은 학업 못지않게 중요한 발달과업이다.

청소년들의 학교만족도에 중요한 영향을 미치는 요인으로는 교사들과 청소년들의 관계가 있다. 서울특별시 교육청에서 초중고교에 학생들에 대한 체벌을 전면 금지하도록 한 규정에 대해 학교구성원들 간의 찬반공방이 치열하다. 민주사회에서 인권침해의 대표적인 사례인 만큼 진작 사라졌어야 할 관행이므로 환영한다는 의견도 있는 반면, 학생통제와 관리의 효율성과 효과성을 담보로 일부 허용해야 한다거나 전면 금지조치는 과도한 교권침해이면서 간섭이라는 의견 등 서로 상반된 입장이 평행선을 달리고 있다.

2011년 3월 국가인권위원회는 간접체벌 금지를 교육과학기술부에 권고한 바 있다. 이와 관련하여 일선 교사들은 교사의 학습지도가 더욱 어려워졌고, 다른 학생의 학습권도 침해되는 학습 분위기가 조성되지 않는다는 문제점이 대두되었다. 학생인권조례는 학생들의 권리만을 강조하고 의무와 책임에 대한 규정이 미흡하다는 지적이 제기되어 왔다. 이러한 문제는 법체계상의 혼란 및 학교의 자율적 운영권과 교사의 교수권을 심각하게 저해하여 학생지도에 혼란을 초래해 왔다. 물론 민주사회에서 학생인권은 당연히 보장되어야 함에도 불구하고 사회 각계의 심도 있는 논의가 부족하였고 구체적인 방안 마련 없이 학생인권조례가 발효됨으로써 학교사회에 큰 파장을 불러왔다.

작금의 이러한 상황은 미국의 페어팩스 카운티(Fairfax County)에서 ‘학생의 의무와 권리’ 서문을 작성하여 학생들을 책임과 의무를 다하는 시민으로 교육하고자 하는 예를 타산지석(他山之石)으로 삼을 수 있다. 외국에서뿐 아니라 우리나라에서도 이러한 노력을 기울인바 있다. 서울특별시 강남교육청에서 ‘학생의 권리와 의무 규정’을 제정하여 관한 중고교에서 시범적으로 운영한 예가 그것이다.

교사들도 학생생활지도의 수단으로 직접체벌은 반대하고 있는 것으로 조사되었다.

대신, 어느 정도의 간접체벌 혹은 교육 벌(教育 罰)의 필요성을 절감하고 있다. 특히 체벌금지에 대한 사전준비가 없는 상태에서 학생인권조례를 잘못 해석하여 적용하는 상황이 증가함으로써 교육현장에서 교사와 학생 및 학부모 사이에 발생하는 다양한 문제의 원인제공을 해왔다. 그러면 그동안 우리 교육계의 중요한 모토들 중의 하나였던 지도편달(指導鞭撻), 즉 교육을 위해 매를 아끼지 않았던 교육방법에 대한 대체수단은 무엇인가? 이 질문에 대한 해답을 구하기 위해 이 연구에서는 국내·외 학교현장의 성공사례들을 조사하였고,

국회는 학교장이 학칙을 만들거나 고칠 때 교육감의 인가를 받는 절차를 없애는 내용을 담은 초·중등교육법 일부 개정안을 2012년 2월 27일자로 통과시켰다. 이에 따라 경기도와 광주광역시, 그리고 올해 서울특별시 등 진보교육감 지역에서 시행하거나 추진되어온 학생인권조례가 사실상 무력화되었다. 개정안에 따르면, ‘학교장은 학칙을 제정 또는 개정할 수 있다’고 규정하고 있다. 현행법상으로는 ‘학교장은 지도·감독기관의 인가를 받아 학칙을 제정할 수 있다’고 되어 있다.

이에 앞서 교육과학기술부는 2021년 2월 21일 초·중등교육법 시행령 개정안을 입법 예고하면서 두발·복장에 관한 사항, 소지품 검사, 학내 질서 유지를 위한 사항을 학칙에 포함시킬 수 있도록 명시하였다. 이는 학교장이 두발·복장 제한과 같은 학생인권조례에 위반되는 조항을 학칙에 포함시키더라도 교육감의 인가권이 없어지므로 제재할 수 없다는 의미가 된다. 또 개정안은 ‘학칙에 학내 질서유지를 위해 필요한 사항을 정할 수 있다’고 밝히고 있어서 교육 목적의 간접체벌을 위한 근거를 마련하였다.

개정된 법안은 조례보다 상위법이며, 이번 개정안은 2008년 11월 정부가 학교의 자율성을 높이겠다는 취지로 발의하였다. 이후 3년간 국회 교육과학기술위원회에 계류되어 있다가 2012년 2월 14일 교육과학기술위원회 전체회의에서 학교폭력 관련법과 함께 통과되었다.

학생지도와 관리는 교사의 중요한 책무에 속한다. 학생인권조례가 발효되면서 학교 현장에서는 학생들에 대한 체벌 전면 금지에 들어갔다. 이후 교사들 중에는 문제행동을 일으키는 학생들이 교사에게 욕설을 하거나 거친 행동으로 반항해도 속수무책인 경우가 비일비재하다며 불만의 소리를 높이기도 한다. 또한 적잖은 교사들이 정상적인 학습지도와 생활지도가 어려워졌다고 탄식을 하기도 한다. 한편, 연일 언론에서는 학생의 교사 폭행, 학부모의 교사 폭행 사건 등에 관한 보도에 열을 올리고 있다. 이러한

일련의 상황은 자칫 학교구성원들 간의 불신을 심화시켜 교실붕괴, 교권추락 등으로 학교교육을 심각한 위기상황으로 몰아갈 수 있다는 점에서 세인들의 우려를 자아내고 있다.

이러한 문제와 관련된 원인과 그 해법 및 대안에 있어서도 교육과학기술부와 일부 시도교육청 간, 교원단체들 간, 학부모 단체들 간의 의견 차이는 물론, 언론기관들까지 가세하여 뚜렷한 시각차를 보이게 되면서 이념적 갈등으로 번지고 있어서 사회통합의 큰 장애요인으로 부각되는 지경에 이르렀다. 학생들의 사소한 행동상의 문제에서부터 심각한 집단 괴롭힘과 같은 문제행동을 저질러도 이를 지도하기 위한 별조차 주기 어렵게 된 것이 오늘날의 학교현장의 모습이 되었다.

그러면 과연 학생들은 체벌에 대해 어떤 입장을 취하고 있는가? 교육적 목적을 가지고 있다면, 체벌은 정당화될 수 있는가? 서울대학교 사회발전연구소의 2011년 국민 인권의식 실태조사 연구보고서에 따르면, 교사의 교육적인 체벌에 대해 초등학교 아동의 50.9%, 중학생의 40.4%가 찬성한다고 응답하였다. 한편, 부모의 교육적 체벌에 대해 초등학생의 54.7%, 중학생의 53.6%가 찬성하는 것으로 조사되었다. 이는 체벌에 대한 완전 금지 규정을 제정한 일부 교육청의 입장과는 다른 결과다.

연구자들은 이러한 결과에 대해 교육적이라는 말에 대해 설문에 응답한 학생들의 해석과 시각이 다양하겠지만, 적어도 학생 자신에 대해 선의와 성적 향상이 목적이라면 체벌에 대해서도 관대해질 수 있다는 것이다. 반면, 반대 입장도 만만치 않았다. 교사의 교육적 체벌에 대해 초등학교 아동들은 반대가 38.0%였지만, 중학생들은 50.9%로서 반대 의견이 찬성의견에 비해 높게 나타난 것은 아무리 교육적 목적이지만, 체벌은 받아들일 수 없다는 의견으로 해석된다.

3. 체벌금지의 법적 근거

체벌금지는 학생들에게 자율과 책임을 부여함으로써 민주시민으로 성장시킨다는 점에서 의의가 있다. 금지해야 할 체벌의 유형으로는 도구를 이용한 체벌, 손과 발 등 신체를 이용한 체벌, 반복적·지속적 신체 고통을 유발하는 기합 형태의 체벌, 그리고 학생들끼리 체벌하도록 강요하는 행위 등이 포함된다. 현행 법체계상 학교 내에서의 체

별은 어떠한 형태의 것이든 허용되지 않는다. 교사의 학생 체벌을 금하는 법적 근거는 다음과 같이 여러 법 조문에서 찾아볼 수 있다.

<헌법>

제10조(인간의 존엄과 가치 및 행복추구권) 모든 국민은 인간으로서의 존엄과 가치를 가지며, 행복을 추구할 권리를 가진다. 국가는 개인이 가지는 불가침의 기본적 인권을 확인하고 이를 보장할 의무를 진다.

제11조 모든 국민은 법 앞에 평등하다. 누구든지 성별·성별 또는 사회적 신분에 의하여 정치적·경제적·사회적·문화적 생활의 모든 영역에 있어서 차별을 받지 아니한다.

제12조(신체의 자유) ① 모든 국민은 신체의 자유를 가진다. 누구든지 법률에 의하지 아니하고는 체포·구속·압수·수색 또는 심문을 받지 아니하며, 법률가 적법한 절차에 의하지 아니하고는 처벌·보안처분 또는 강제노역을 받지 아니한다.

② 모든 국민은 고문을 받지 아니하며, 형사상 자기에게 불리한 진술을 강요당하지 아니한다.

제17조 모든 국민은 사생활의 비밀과 자유를 침해받지 아니한다.

제18조 모든 국민은 통신의 비밀을 침해받지 아니한다.

제19조 모든 국민은 양심의 자유를 가진다.

제21조 ① 모든 국민은 언론·출판의 자유와 집회·결사의 자유를 가진다.

② 언론·출판에 대한 허가나 검열과 집회·경사에 대한 허가는 인정되지 아니한다.

제34조 ① 모든 국민은 인간다운 생활을 할 권리를 가진다.

제37조 ① 국민의 자유와 권리는 헌법에 열거되지 아니한 이유로 경시되지 아니한다.

교육기본법 제12조에는 학생 체벌과 관련하여 다음과 같은 내용을 담고 있다.

<교육기본법>

제12조 (학습자) ① 학생을 포함한 학습자의 기본적 인권은 학교 교육 또는 사회교육의 과정에서 존중되고 보호된다.

② 교육내용·교육방법·교재 및 교육시설은 학습자의 인격을 존중하고 개성을 중시하여 학습자의 능력이 최대한으로 발휘될 수 있도록 강구되어야 한다.

③ 학생은 학습자로서의 윤리의식을 확립하고, 학교의 규칙을 준수하여야 하며, 교원의 교육·연구 활동을 방해하거나 학내의 질서를 문란하게 하여서는 아니 된다.

<2007. 12. 21 개정>

초·중등교육법 제18조와 제20에는 학생 차별과 관련해서 다음과 같은 내용이 담겨 있다.

<초·중등교육법>

제3장 학생과 교직원

제1절 학생

제17조 (학생자치활동) 학생의 자치활동은 권장·보호되며, 그 조직 및 운영에 관한 기본적인 사항은 학칙으로 정한다.

제18조 (학생의 징계) ① 학교의 장은 교육상 필요한 때에는 법령 및 학칙이 정하는 바에 의하여 학생을 징계하거나 기타의 방법으로 지도할 수 있다. 다만, 의무교육과정에 있는 학생을 퇴학시킬 수 없다.

② 학교의 장은 학생을 징계하고자 하는 경우, 해당 학생 또는 학부모에게 의견진술의 기회를 부여하는 등 적절한 절차를 거쳐야 한다.

제20조 (교직원의 임무) ③ 교사는 법령이 정하는 바에 따라 학생을 교육한다.

<2004. 1. 29 개정>

다음은 국제인권협약의 '아동의 권리'에 관한 조항이다.

제12조 아동의 견해를 표시할 권리보장

제16조 사생활 또는 통신에 대하여 자의적이거나 위법적인 간섭을 받지 아니할 권리

제27조 신체적·지적·도덕적 및 사회적 발달에 적합한 생활수준을 누릴 권리

제28조 인간적 존엄성과 합치되는 학교 규율 보장

다음은 초·중등교육법 시행령 상의 차별 관련 조항이다.

<초·중등교육법 시행령>

제3장 학생과 교직원

제1절 학생

제30조 (학생자치활동의 보장) 학교의 장은 법 제17조의 규정에 의한 학생의 자치활동을 권장·보장하기 위하여 필요한 사항을 지원해야 한다.

제31조 (학생의 징계 등) ① 법 제18조 제1항 본문의 규정에 의하여 학교의 장은 교육상 필요하다고 인정할 때에는 학생에 대하여 학교 내의 봉사, 사회봉사, 특별교육이수, 퇴학처분 등을 징계할 수 있다.

1. 학교 내의 봉사
2. 사회봉사
3. 특별교육이수
4. 출석정지
5. 퇴학처분

② 학교의 장은 제1항의 규정에 의한 징계를 할 때에는 학생의 인격이 존중되는 교육적인 방법으로 하여야 하며, 그 사유의 경중에 따라 징계의 종류를 단계별로 적용하여 학생에게 개선의 기회를 주어야 한다.

③ 교육감은 제1항 제3호의 규정에 의한 특별교육이수의 징계를 받은 학생을 교육하는데 필요한 교육방법을 마련·운영하고 이에 따른 교원 및 시설·설비의 확보 등 필요한 조치를 하여야 한다.

④ 제1항 제4호의 규정에 의한 퇴학처분은 의무교육과정에 있는 학생 외의 자로서 다음 각 호의 1에 해당하는 자에 한하여 행하여야 한다.

1. 품행이 불량하여 개선의 가망이 없다고 인정된 자
2. 정당한 이유 없이 결석이 잦은 자
3. 기타 학칙을 위반한 자

⑤ 학교의 장은 퇴학처분을 하기 전에 일정기간동안 가정학습을 하게 할 수 있다.

⑥ 학교의 장은 퇴학처분을 한 때에는 당해 학생 및 보호자와 진로상담을 하여야 하며, 지역사회와 협력하여 다른 학교 또는 직업교육훈련기관 등을 알선하는데 노력하여야 한다.

⑦ 학교의 장은 법 제18조 제1항 본문의 규정에 의한 지도를 하는 때에는 교육상 불가피한 경우를 제외하고는 학생에게 신체적 고통을 가하지 아니하는 훈육·훈계 등의 방법으로 행하여야 한다.

⑧ 학교의 장은 법 제18조 제1항 본문에 따라 지도를 할 때에는 학칙으로 정하는 바에 따라 훈육·훈계 등의 방법으로 하되, 도구, 신체 등을 이용하여 학생의 신체에 고통을 가하는 방법을 사용해서는 아니 된다.

<2011. 3. 18 개정>

<형법>

제20조 (정당행위) 법령에 의한 행위 또는 업무로 인한 행위 기타 사회상규에 위배되지 아니하는 행위는 벌하지 아니 한다.

참고로, 2010년 10월 5일 공표된 경기도 학생인권조례의 학생 체벌관련 조항(폭력 및 위협으로부터의 자유)을 살펴보면 다음과 같다.

<경기도 학생인권조례>

제2절 폭력 및 위협으로부터의 자유

제6조 (폭력으로부터 자유로울 권리) ① 학생은 따돌림, 집단 괴롭힘, 성폭력 등 모든 물리적 및 언어적 폭력으로부터 자유로울 권리를 가진다.

② 학교에서 체벌은 금지된다.

③ 학교와 교육감은 따돌림, 집단 괴롭힘, 성폭력 등 학교폭력 및 체벌을 방지하기 위하여 최선의 노력을 다하여야 한다.

추가로, 유엔(UN)의 권고사항은 다음과 같다.

첫째, 학생의 표현·결사의 자유를 침해하는 교육부 지침과 학교교칙을 개정할 것.

둘째, 학교에서의 체벌을 금지할 것.

셋째, 교사에게 아동권리협약에 대한 체계적인 교육과 훈련을 실시할 것.

넷째, 아동이 자신의 견해를 자유롭게 표현할 권리를 보장할 것.

다섯째, 아동 잠재성의 발전을 저해할 위험이 있는 경쟁적인 교육시스템을 감소시키고, 정부의 교육정책을 제고할 것 등이다.

헌법 제10조 인간의 존엄과 가치 및 행복추구권에 관한 조항을 비롯해서 교육기본법, 초·중등교육법, 동법 시행령 어디에서도 학생 체벌을 용인하는 규정은 찾을 수 없다. 또한 초·중등교육법에도 학교의 장의 징계행위만 명시되어 있을 뿐 교사의 징계행위와 체벌에 관한 규정은 없고 다만 사회상규의 시각에서 그 정당성을 논하고 있을 뿐이다. 특히 형법 제20조 정당행위에 관한 조항에서 사회상규에 위배되지 아니하는 행위는 정당행위로 간주하여 처벌할 수 없다고 명시하고 있다. 이는 교육적 필요에 의해 교사가 학생에게 교정의 수단으로 사회상규에 위배되지 않는 한, 체벌은 정당행위로

간주될 수 있다고 해석될 수 있다. 이 조항은 또한 체벌이 사회상규에 위배된다면 정당행위로 간주될 수 없으므로 교사는 법적 제지를 받을 수 있다고 해석될 수 있다.

체벌의 근거조항이라 일컬어지는 초·중등교육법 제18조 제1항에서도 학교의 장은 교육상 필요한 때에는 법령 및 학칙이 정하는 방에 의하여 학생을 징계하거나 지도할 수 있다고 밝히고 있다. 따라서 이 조항에도 체벌에 대하여 전혀 언급하고 있지 않음을 알 수 있다. 게다가 초·중등교육법 제18조 제4항에는 학교의 설립자·경영자와 학교의 장은 헌법과 국제인권조약에 명시된 학생의 인권을 보장하여야 한다고 되어 있어서 학교의 장에게 아동의 인권에 관한 국제조약을 준수하여야 할 의무를 부여하고 있다.

이외에도 헌법 제11조의 평등권, 제12조의 신체의 자유, 그리고 제 37조 제2항의 기본권 제한 및 본질적 내용 침해 금지의 원칙에 의하면, 학교 내에서의 체벌은 결코 정당화될 수 없다. 또한 우리나라가 체결하여 현재 국내법으로 구속력을 가지고 있는 아동인권협약 제19조 제1항은 명시적으로 체벌을 금지하고 있으며, 이를 위한 실효성 있는 조치를 취할 것을 당사국에 의무지우고 있다. 아동인권협약 제19조 제1항에 의하면, 당사국은 아동이 부모나 법적후견인, 다른 보호자로부터 양육되는 동안 모든 형태의 신체적·정신적 폭력, 상해나 학대, 유기, 부당한 대우, 성적인 학대를 비롯한 착취로부터 아동을 보호하기 위해 모든 적절한 입법적·행정적·사회적·교육적 조치를 취해야 한다.

앞서 살펴본 바와 같이 학생 체벌 관련법규를 종합해 보면, 우리나라에서 제정된 각종 법규는 원칙적으로 체벌을 금하고 있으면서도 ‘교육상 불가피한 경우’에 한하여 체벌의 사용을 제한적으로 용인하고 있다. 그러나 2011년 3월 18일에 개정된 초·중등교육법 시행령 제31조 제8항에 따르면, “도구, 신체 등을 이용하여 학생의 신체에 고통을 가하는 방법을 사용해서는 아니 된다.”로 명시함으로써 학생 체벌을 금하고 있다. 따라서 ‘학칙으로 정하는 바에 따라 훈육·훈계 등의 방법으로 하되’라고 명기된 조항은 간접체벌의 권한을 각 학교에 일임하는 것으로 해석될 수 있다.

4. 체벌대체 프로그램의 이론적 근거

체벌대체 프로그램이란 특정한 그릇된 행동을 제지하거나 그 행동을 교정하기 위해 학생의 입장에서 그 행동을 스스로 고칠 수 있도록 하는 학급 담임교사의 유도 프로그램을 말한다. 체벌대체 프로그램의 이론적 근거는 생활지도의 기본 방향에서 찾을 수

있다. 생활지도의 기본 방향은 다음과 같다(이재창, 1988).

- ㄱ. 생활지도는 모든 학생을 대상으로 한다.
- ㄴ. 체벌이나 제지보다는 성장을 촉진하는 적극적인 활동이다.
- ㄷ. 자기이해, 자기결정, 자기지도 등과 같이 자율성을 기본 원리로 한다.
- ㄹ. 전인적 발달에 역점을 둔다.
- ㅁ. 치료보다 예방에 중점을 둔다.
- ㅂ. 과학적인 근거를 기초로 한다.
- ㅅ. 종합적인 접근이 시도된다.
- ㅇ. 학교교육의 통합된 일부이다.

체벌대체 프로그램은 생활지도의 기본 원리에 기초한다. 생활지도의 기본 원리는 다음과 같다(황응연, 윤희준, 1983).

- ㄱ. 개인의 존엄과 수용의 원리: 생활지도는 기본적으로 인간의 존엄성을 인정하고 모든 개인을 한 인간으로서 존중해야 한다.
- ㄴ. 자율성 존중의 원리: 스스로 문제의 핵심을 파악하고 가능한 방안을 탐색하여 학생 자신이 최종적인 결정을 내릴 수 있도록 자율적인 능력과 태도를 강조한다.
- ㄷ. 적응의 원리: 생활지도는 개인의 생활에 대한 적응을 도와주며, 자아의 수정을 통해 현실에 순응하는 소극적인 적응보다 개인의 능력과 인성형성에 있어서 능동적이고 적극적인 면을 강조한다.
- ㄹ. 인간관계의 원리: 생활지도는 정의적 학습과 관련이 있는 것으로 이는 인간적 관계가 성립될 때 가능하다. 따라서 상담에서는 허용적 분위기 조성이 필요하다.
- ㅁ. 자기실현의 원리: 생활지도의 궁극적인 목적이 모든 학생들의 자기실현을 성취하게 하는 것이다.

체벌대체 프로그램은 생활지도의 실천원리를 그 기반으로 하고 있다. 생활지도의 실천원리는 다음과 같다(이재창, 1988).

- ㄱ. 계속과정의 원리: 생활지도는 일회적이 아니라 계속 관심을 가져야 할 과정이다.
- ㄴ. 전인적 원리: 생활지도는 개인의 특수한 생활영역이나 기능 등의 일부만을 취급하는 것이 아니라, 개인의 전체적인 면을 다루어 지도하는 것이다.
- ㄷ. 균등의 원리: 생활지도는 문제아 또는 부적응아들의 문제만 해결해주는 활동으로 잘못 이해하는 경우가 많다. 그러나 생활지도는 전 아동의 가능성 발달을 극대화시키려는 과정이다.
- ㄹ. 과학적 기초의 원리: 생활지도는 아동의 올바른 이해 및 그들 행동의 구체적·객관적 자료에 기초를 두고 출발해야 한다.
- ㅁ. 적극성의 원리: 생활지도는 소극적인 치료도 중요하지만, 적극적인 예방지도에 중점을 둔다.
- ㅂ. 협동성의 원리: 생활지도는 담당교사나 상담교사만의 지도가 아니라 전 직원, 가정, 지역사회와의 협동과정이다.
- ㅅ. 구체적 조직의 원리: 구체적 조직을 갖추어서 지도한다.

5. 생활지도와 체벌과의 관계

체벌의 긍정적인 기능을 강조하는 학자들은 학생들의 행동지도와 학습, 성격지도 등을 위해서는 체벌이 필요하다고 주장하고 있고 교육적으로 적합한 상황에서 체벌의 역기능적인 측면에 유의하여 효율적으로 사용하는 것을 인정해야 한다는 입장을 밝히고 있다. 교사가 학생에게 한 신체적 처벌을 모두 ‘폭력’이라고 할 수는 없고, 또한 마찬가지로 교사가 학생에게 한 모든 신체적 처벌을 ‘체벌’로 간주하거나 ‘사랑의 매’라고 미화할 수는 없는 형편이다. 이것은 학생에 대한 폭력의 양과 질에 따라서 판단할 수 있을 것이다. 현재 우리나라에서 체벌이 사회적으로 문제가 되는 것은 ‘체벌의 교육적 효과’라고 하는 그럴싸한 명분을 내세워 자행되는 구타성 폭력인데, 구타성 폭력은 학생들의 잘못을 교정하기보다도 오히려 또 다른 학생폭력을 조장하여 비행청소년으로 만든다는 주장이 그대로 지나쳐 버릴 수 없는 정말로 심각한 현실이다.

Ⅲ. 체벌대체 프로그램의 실효성 분석

체벌대체 프로그램은 말썽 피우고 싸우는 아이, 말 안 듣고 속 썩이는 아이, 심지어 교사에게 대드는 아이들을 체벌이 아닌 다른 방법으로 학생들의 이상 행동을 규제하는 방법이다. 교사의 관심을 학생들에게 쏟을 때 비로소 학생들이 가족처럼 다가오게 되고, 학생을 아낌없이 이해하는 쪽이 커 갈수록 체벌이 필요 없게 된다. 학생들을 향한 사랑을 베풀면 학생을 교육하는 학교현장도 학생들의 성장에 자양분을 공급하는 공간으로 탈바꿈할 수 있다. 체벌대신 학생들의 인격을 존중해주며 지도하는 우회적 방법과 사랑과 관심, 격려와 칭찬 위주의 대화를 통해 학생지도를 했을 때, 사제지간의 관계가 더욱 돈독해지며, 상호신뢰하게 되고 즐거운 학교생활이 될 수 있을 것이다.

우리나라의 체벌대체 프로그램은 크게 체벌 없는 학교 만들기, 학생생활평점제(그린 마일리지, Green Mileage, GM), 학생생활평점제 디지털시스템(Green Mileage Digital System, GMDS), 학생 자치법정, 그리고 체벌대체 모형으로 모아진다.

1. 체벌 금지 모형

체벌 없는 학교 만들기 추진방안은 초·중등교육법시행령 개정으로 체벌금지가 학교 현장에서 반드시 실현해야 할 과제가 되면서 마련되었다. 이 방안은 또한 교권과 학생 인권이 조화를 이루고 상호 존중하는 학교 문화 조성을 위해서는 교육주체 간 분쟁 원인의 제거가 필요하다는 인식 하에서 출발하였다. 한편, 체벌 없는 생활교육은 교육선진국의 보편적인 추세라는 점이 적극 반영되었다.

체벌 없는 학교를 만들기 위한 추진방향은 다음 네 가지로 요약·정리할 수 있다. 첫째, 학생들에게 신체적 고통을 가하는 체벌을 금지한다. 둘째, 민주적 절차를 통해 학교생활규정을 개정하여 교육공동체 구성원 모두가 철저히 준수하도록 한다. 셋째, 학생들이 스스로 학교생활에 대해 공동으로 책임질 수 있는 환경을 조성한다. 넷째, 학교관리자의 생활교육에 관한 책무성을 강화한다. 체벌 없는 학교를 만들기 위해 추진하는 과업의 주요 내용에는 금지해야 할 체벌을 명확하게 밝히고, 생활교육 지향 협력체계를 구축하며, 학교생활규정의 민주적 제·개정 및 운영이 포함된다.

1) 금지해야 할 체벌

체벌이란 학생들에게 신체적 고통을 가하거나 정신적 모욕감과 수치심을 주는 일체의 행위를 말한다. 금지해야 할 체벌을 밝히는 과업에는 직접체벌, 간접체벌 등과 같은 용어 사용을 지양한다. 여기서 체벌은 행위의 표면적 방식보다 학생의 ‘인격침해 정도’를 기준으로 판단됨을 전제로 한다. 금지해야 할 체벌의 범주에는 도구나 신체 등을 사용하여 고통을 줌으로써 벌을 행하는 행위, 반복적이고 지속적인 신체 동작을 강요하여 고통을 가하는 기합 형태, 학생들끼리 신체적 고통을 강요하는 행위, 그리고 학생들에게 모욕감이나 수치심 등을 유발시키는 언어적 폭력이 포함된다.

체벌 없는 학교 만들기 방안에서는 무엇보다도 체벌과 생활교육적인 지도 방법을 구분하고 있다. 왜냐하면 체벌은 반인권적이고, 비교육적이어서 금지되는 것이 마땅하다고 보기 때문이다. 문제행동을 즉시에 제재(분리)하는 지도 방법은 체벌의 범주에 포함되지 않는다. 교사의 교육권과 학생의 학습권을 보장하고, 학생의 반성적 성찰을 유도할 수 있는 생활교육방법은 체벌의 범주에 포함시키지 않는다. 이 방안에서는 훈육·훈계의 지도 방법으로 구두 주의 및 경고, 상담지도를 적극 권장한다.

또한 학생의 학습권 및 교사의 정당한 교육활동을 보장하기 위한 일시적 제재 행위(자리에서 일으켜 세우기, 바른 자세 요구하기, 교실 앞이나 뒤로 이동시키기 등), 사제 동행의 신체적 훈육(산행, 운동장 걷기, 노작활동 등), 교사 교육활동 보조하기, 등굣길 안전지킴이, 급식 도우미, 방과후 잔류 지도, 환경정화, 캠페인 활동, 특별과제 부여 등을 권장한다. 또한 경우에 따라서는 학생을 교실에서 분리 조치 후 대안 교실로 이동 조치하는 방법이 포함된다. 그리고 예시한 방법을 참고로 학교별로 창의적인 방안을 마련하여 시행하도록 권장하고 있다.

2) 생활교육 지향 협력체제 구축

생활교육 지향 협력체제를 구축하기 위해서는 학년별 생활교육협의회를 활성화하는 한편, 생활교육 담당 부서의 역할에 변화를 주어야 한다. 학년별 생활교육협의회를 활성화하기 위한 방안은 다음과 같다.

첫째, 학년협의회를 활성화하고, 학교를 학년 중심 체제로 운영한다. 둘째, 담임교사

에게는 가급적 업무를 부여하지 않고, 학년부장과 함께 학년 생활교육 업무 전담 교사를 2인 이상 배치하는 것을 권장한다. 셋째, 학년협의회는 학생들의 부적응 행동에 대한 지도, 공동 학습운영 등 자치활동 지원을 위한 사항을 실질적으로 논의하는 분위기를 조성한다. 넷째, 교사의 지도에 대해 지속적으로 불응하거나 교권을 침해할 우려가 있는 학생에 대해서 해당 교사와 학생이 일대일로 대면하지 않도록 하고, 학년협의회를 통해 공동으로 지도한다. 다섯째, 학년별로 자체적으로 생활교육 관련 연수(학습운영, 상담 등)도 진행할 것을 권장하고, 학교는 충분한 예산을 책정하여 이를 우선 지원한다.

생활교육 지향 협력체제를 구축하기 위한 두 번째 방안은 생활교육 담당 부서의 역할에 변화를 주는 것이다. 이를 위해서는 다음 네 가지 전략이 요구된다. 첫째, 학생에 대한 단속과 적발, 징계 위주의 생활교육부 역할을 재조정하여 학생의 정서를 돌보고, 인권권을 보장·증진시키며, 민주주의를 체험할 수 있는 학교 환경을 조성하는 역할로 전환한다. 둘째, 체벌과 학교폭력, 따돌림이 없는 ‘평화로운 학교’를 만들기 위한 학교 차원의 자체 계획을 수립하여 운영한다. 셋째, 담임교사의 생활교육 권한을 침해하지 않으면서 생활교육을 위한 교사 및 부서 간 연락과 소통, 규정의 제·개정 발의, 징계 등 행정적 절차를 진행한다. 넷째, 학생회, 동아리 등 학생자치활동 활성화를 위한 체계적인 교육 및 지원은 생활교육부가 핵심적으로 담당해야 할 업무로서 관련 전문성을 가진 교사들을 배치한다.

3) 학교생활규정의 민주적 제·개정 및 운영

체벌 없는 학교를 만들기 위해서는 학교생활규정의 민주적 제·개정 및 운영이 요구된다. 이를 수행하기 위한 제1단계는 민주적 의견 수렴 절차를 통한 학교생활규정 제·개정하는 일이다. 규정의 정당성 확보 및 준수 의지를 제고하기 위해서는 반드시 학교 구성원들의 의견을 설문지, 공청회 등을 통해 실질적으로 수렴하고, 규칙에 대해 공유하는 절차를 거쳐야 한다. ‘학교규칙’은 제·개정 작업 완료 후, 학교운영위원회 심의 및 학교장 결재를 거쳐 교육감의 인가를 받아야 한다.

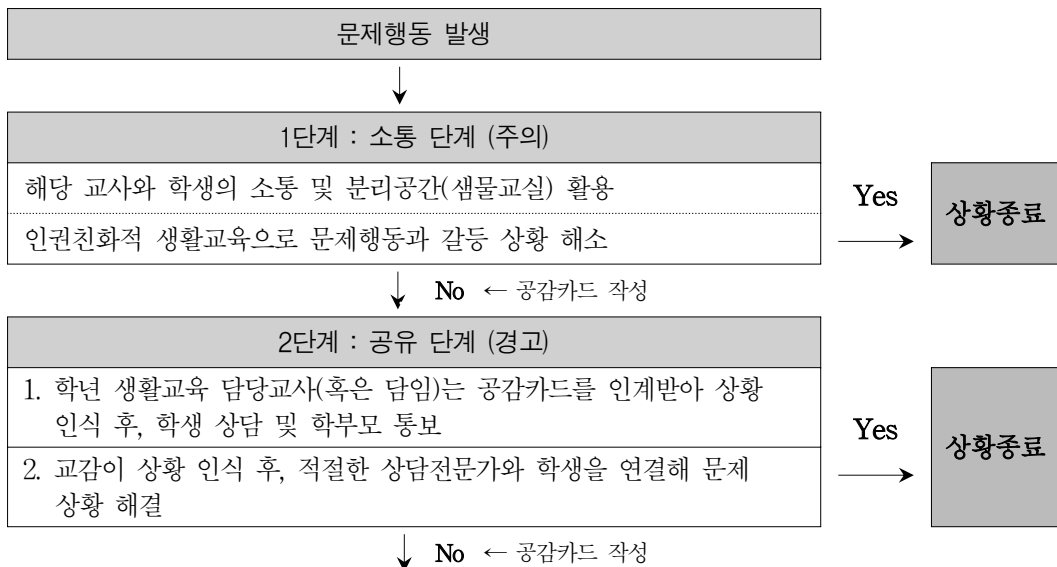
제2단계는 학교 규칙 안내(홍보) 및 확인 절차를 진행하는 단계다. 이 단계에서는 학년초(혹은 학기초) 학부모에게 ‘인지 확인서’를 포함한 학교생활규정 전문(全文)을 인쇄물로 제작하여 학교 구성원에게 배부한다. 학생과 학부모는 인쇄물을 숙독하고 나서

‘인지 확인서’에 서명·날인한 후, 담임교사에게 제출하고, 생활교육 담당부서에서는 전체 학급의 ‘인지 확인서’를 수합하여 보관한다. 그리고 나서 학교별 교직원 대상 학교 생활규정을 설명하기 위한 연수를 개최하여 교직원들을 연명한 서식을 통해 참석 및 규정 확인에 대해 서명하도록 한다. 학생들에게는 ‘인지 확인서’ 작성 외에도 생활교육 담당부서, 또는 담임교사 주관 하에 규정에 대해 안내하는 별도의 설명회를 진행한다.

제3단계는 학교생활규정을 합리적이고 공정하게 집행하는 단계다. 이 단계에서 교사는 규정을 자의적으로 판단하여 적용해서는 안 되고, 규정 본래의 취지와 의미에 맞게 일관성 있고 공정한 절차에 따라 학생들을 교육한다. 안정적인 교육활동을 위해서 학교생활규정에 의한 질서유지는 필수적인 조건일 수 있으나, 학생의 본질적인 인권을 침해할 경우 질서유지의 정당성은 인정되지 않는다.

제4단계는 평가 및 피드백 단계다. 이 단계에서 생활교육 담당부서는 학교생활규정의 집행 과정을 상시적으로 모니터링하여 고충 및 제·개정 사항을 점검한다. 필요할 경우 학교생활규정의 조항이나 집행 과정 등에 대해 학교 구성원들을 대상으로 설문조사나 인터뷰 등을 실시하여 다음 개정 사항에 반영하거나 학교생활교육 계획 수립에 참고한다.

4) 단계별 갈등 해결 절차



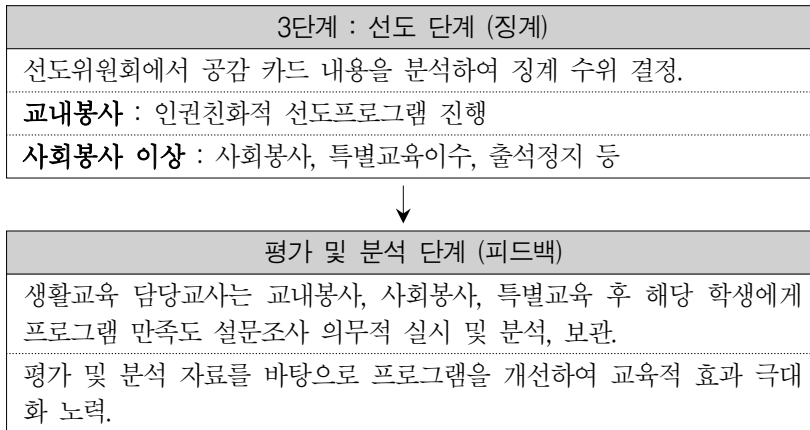


그림 1 인권친화적 학교문화 조성방안

출처 : 광주광역시 교육청. (2012). **인권친화적 학교문화 조성방안**. 국가인권위원회 제8차 학교인권교육협의회 인권친화적 학교문화 조성관련 자료집. p. 92.

5) '교실 밖 분리 공간'(샘물교실) 활용방안

'교실 밖 분리 공간'이란 상담사, 혹은 지도교사(교장, 교감, 교사 등)가 상주하는 공간으로, 수업과정에서 수업을 방해하거나 교사의 지시를 거부하는 학생을 문제 상황과 분리시킬 수 있는 공간을 말한다. 이 공간은 전문적 상담과 치료보다는 상황 분리를 통한 감정 조절 및 학생 스스로의 성찰을 유도하는 기능이 있다. 상담사, 상담교사, 교육복지사 등 전문인력이 배치된 학교에서는 이 공간을 활용하여 구체적인 상담 및 치료, 외부기관 연계 등 전문적인 활동을 진행할 수 있다. 단, 공간의 명칭은 학교 자체적으로 정한다. 샘물교실의 운영방식의 예는 다음과 같다(경상남도교육청, 2012).

표 1 샘물교실의 운영방식

| 유 형 | 방 법 |
|---------------|---|
| 잠시 마음 다스리기 | <ul style="list-style-type: none"> ▪ 일정한 시간 동안 자리에서 일어나 앉기 ▪ 교실 앞이나 뒤로 나가서 수업 듣기 ▪ 생각하는 의자에 앉아 반성하기 ▪ 명언집을 눈으로 읽으면서 침묵 수행하기 |

| 유 형 | 방 법 |
|---------------------------|--|
| 글 쓰면서 성찰하기 | <ul style="list-style-type: none"> ▪ 피해를 준 상대방에게 편지쓰기 ▪ 행동 개선 노력에 대한 이행계획서 작성하기 ▪ 문제행동과 관련된 주제로 자료를 활용해 에세이 쓰기 ▪ 생활점검표를 일정한 기간 동안 작성하기 ▪ 교사와 공유하는 일기 쓰기 ▪ 문제 행동의 치유에 도움이 될 만한 도서나 영상물 등을 보고 감상문 작성하기 |
| 암송하며 생각하기 | <ul style="list-style-type: none"> ▪ 문제 행동의 치유에 도움이 될 만한 시(시조, 명언)를 외우고 그에 대한 느낀 점 쓰기 |
| 포트폴리오 작성하기 | <ul style="list-style-type: none"> ▪ 가족의 기대, 성장과정, 현재의 자신의 모습 등을 가족과 소통하여 내용을 마련하고, 앨범, 연표 등이 포함된 포트폴리오 작성하기 ▪ 성격, 특기, 취미, 미래의 모습, 진로계획 등을 담은 꿈 공책 작성하기 |
| 자기 주도 학습하기 | <ul style="list-style-type: none"> ▪ 일정한 기간 동안 학습계획서와 함께 실행 결과물을 제출하도록 하고, 학생의 평가 및 소감문을 토대로 상담하기 |
| 부모님 일터 체험하기 | <ul style="list-style-type: none"> ▪ 부모님 삶을 이해하고, 긴밀하게 소통할 수 있는 기회 제공 ▪ 부모와 협의하여 일터에서 할 수 있는 일을 사전에 준비 ▪ 체험 종료 후 교사, 부모, 학생 3자가 함께 소감 나누기 |
| 학생 자치적 규율에 의한 벌칙만들기 | <ul style="list-style-type: none"> ▪ 기초질서, 공중도덕, 예절 등과 관련된 사항에 대해 학생회 주도의 규율을 정하도록 하여 학생 자치적인 벌칙을 운영하기 ▪ 교사는 벌칙 중 인권침해의 요소가 있는지 함께 점검하기 |
| 사제동행 마음 나누기 | <ul style="list-style-type: none"> ▪ 사색이 있는 산책하기(인근 공원이나 주변 관광지 등) ▪ 학교 유휴 공간이나 정원을 활용해 텃밭 가꾸기 ▪ 함께 요리해서 음식 나누어 먹기 ▪ 영화, 연극 관람 후 감동 나누기 ▪ 산행, 갯벌 체험, 도보 여행 등을 통해 땀 흘리고 소통하기 |
| 기 타 | <ul style="list-style-type: none"> ▪ 다짐이나 좌우명, 음미하고 싶은 글귀 등 서각하기 ▪ 학교 내 이면지를 이용하여 재생 공책 만들기 |

출처 : 경상남도교육청. (2012). **인권친화적 학교문화 조성방안**. 국가인권위원회 제8차 학교 인권교육협의회 인권친화적 학교문화 조성관련 자료집. p. 96.

2. 학생생활평점제

그린마일리지(Green Mileage, GM)라고도 불리는 학생생활평점제는 규칙과 약속이 지켜지는 건전한 학교문화 조성 과 인권과 교권이 상호 존중되는 생활지도 실천을 목적으로 창안되었다. 이 방안은 2009년 국정과제 추진 계획인 규칙과 약속이 지켜지는 학교문화 조성을 위해 마련된 것으로, 2011년 각 시도교육청의 학생생활지도 기본 계획에 의거하여 실시되었다. 학생생활평점제의 기본 철학은 자율(스스로 행동의 변화를 하려고 노력하는 학생), 사랑(무한한 사랑과 이해를 가지고 봉사하는 교사, 그리고 믿음(학생과 교사를 긍정의 시각으로 바라보는 학부모)에 기반을 두고 있다. 학생생활평점제의 세부목표로는 학생다운 기본생활 습관 형성, 학생의 인권이 존중되는 학생생활 규정 만들기, 교사의 교권이 존중되는 생활지도 실천, 그리고 규칙과 약속이 지켜지는 건전한 학교문화 만들기를 들 수 있다.

학생생활평점제는 BEST 전략을 기초로 실시되고 있다. 이 전략은 B(Body: 학생의 몸을 소중히 생각하여 어떠한 체벌도 불허하려는 태도), E(Emotion: 학생의 감정을 충분히 이해하며 공감하려는 태도), S(Speech: 학생의 말을 충분히 들어주고 격려하려는 태도), 그리고 T(Together: 학생의 인권을 존중하면 교권도 함께 존중 받는다는 태도)로 구성된다. 학생생활평점제는 기본적으로 운영 효율화를 위한 GMDS(Green Mileage Digital System) 구축·활용하되, 오프라인 학생자치법정을 연계하여 운영한다. 또한 단위학교의 실정을 고려한 자율적으로 운영한다. 그리고 운영지원을 위한 컨설팅 팀을 운영한다.

학생생활평점제는 다음의 3단계로 운영된다.

제1단계에서는 학생이 공감하는 학생생활규정을 제정한다. 이를 위해 학생생활규정의 인권침해 소지가 있는 조항을 삭제 및 제·개정한다. 또한 인성지도의 본질과 관계 없는 조항은 과감하게 삭제하는 한편, 교사, 학생, 학부모가 함께 참여하여 공동합의로 제·개정한다.

제2단계는 학생생활규정을 제대로 알리기 위한 단계다. 이 단계에서는 학생생활규정을 학생, 학부모 및 교사에게 알리는 작업에 초점을 맞춘다. 또한 학생의 칭찬 및 위반 행동에 대해서 학부모에게 바로 알린다(SMS).

제3단계는 학생생활규정을 제대로 지키도록 하기 위한 단계다. 이 단계에서는 학생

생활규정을 엄정하게 적용하는 한편, 학생 생활지도 수단으로 학생생활평점제 디지털 시스템(GMDS)을 적극 활용한다. 게다가 학생생활평점제 디지털 시스템(GMDS)과 연계한 학생자치법정을 운영한다.

이러한 일련의 단계를 통해 실행되는 학생생활평점제는 학생자치법정을 병행 운영함으로써 학생들의 자율성과 준법정신을 함양하고자 한다. 또한 학생생활평점제 디지털 시스템을 통해 단위학교 생활지도 효율성과 책무성을 증대를 꾀한다. 다른 한편으로 이 방안을 통해 가정, 학교, 지역사회 네트워크가 연계 지도하는 생활지도 체제를 구축하고자 한다. 그리고 체벌 대체 효과로 인권이 존중되는 학생들이 행복한 교육을 받는 분위기를 정착시키고자 한다.

학생생활평점제는 2011년 전체 학교에 확대 시행되고 있는 중이며, 초등학교는 4~6학년 아동들만을 대상으로 시행되고 있다. 학교별로는 학생자치법정이 설치되고 있고, 운영 예산도 지원받고 있다. 학생자치법정 선도학교 운영계획 하에 학생자치법정 개척 횟수에 따라 50개교가 선정되어 법무부와 연계하여 선도학교 프로그램도 운영되고 있다.

3. 학생생활평점제 디지털시스템 운영

학생생활평점제 디지털시스템은 세 가지 목표, 즉 편리하고 신속한 자료 처리(교사의 업무 경감 차원에서 접근이 용이하고 사용이 편리한 인터페이스), 연속성을 가진 자료 관리(GMDS 활용으로 학생 개개인의 연속성이 있는 자료 확보), 그리고 안전한 자료 관리(단위학교 내에서 관리되어 외부로 자료가 유출되지 않음)를 목적으로 창안되었다. 이 방안 역시 국정과제 2009년 추진계획(규칙과 약속이 살아 움직이는 학교문화 조성)에 의해 실시되었다.

학생생활평점제 디지털시스템의 목적은 다음 세 가지, 즉 학생생활지도에 따른 업무 경감, 학생지도 자료의 축적으로 연속적이며 적합한 생활지도 모색, 그리고 단위학교별 자체관리를 통해 자료의 외부 유출 차단이다. 학생생활평점제는 디지털시스템은 각 시도 교육청별로 창의적으로 구축되었다.

학생생활평점제 디지털시스템의 운영원칙은 다음 5가지로 정리할 수 있다. 첫째, 학생들에 대한 사랑과 이해를 토대로 봉사하는 자세로 운영한다. 둘째, 상찬은 즉시, 벌

은 느리게 반응한다. 셋째, RP(Red-point)보다는 BP(Blue-point)를 부여하는데 더 노력한다. 넷째, 최후의 수단으로 RP를 부여한다. 다섯째, 자구노력에 의해 RP를 회복할 기회를 반드시 부여한다. 끝으로, 학생생활평점제를 근거로 시상 또는 징계하고, 학교생활기록부에 기록한다.

학생생활평점제 디지털시스템에서 마일리지 점수 종류 및 배점은 다음과 같은 절차로 정한다. 학생은 학생자치회에서 마일리지 점수에 대한 충분한 논의를 한 후에 안을 제출한다. 그리고 교사들은 교직원회의에서 마일리지 점수에 대해 충분한 논의 후에 안을 제출한다. 그런 다음, 학교생활규정개정 추진단에서 협의 통해 최종안을 결정한다. 이 과정을 그림으로 나타내면 다음과 같다.

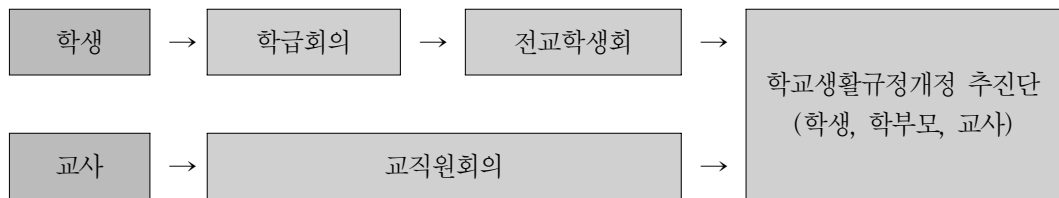


그림 2 GMDS 마일리지 점수 종류 및 배점결정과정

출처: 경상남도교육청. (2012). **인권친화적 학교문화 조성방안**. 국가인권위원회 제8차 학교 인권교육협의회 인권친화적 학교문화 조성관련 자료집. p.145.

학생생활평점제 디지털시스템 운영에 있어서 ‘학생생활규정’의 학생생활평점제 규정을 적용한다. 학생생활평점제 점수의 관리는 ‘학생생활평점제 디지털 시스템(GMDS)’ 활용하며, 학생생활평점제 점수(BP, RP, GP)의 부여 및 학생자치법정 회부점수의 상한점 등은 단위학교에서 결정한다. 학생자치법정의 실시 여부 역시 단위학교에서 결정하되, 칭찬 받을 만한 행동을 하여 BP를 받은 경우 즉시로 학부모 문자 알리미 서비스를 통해 학부모에게 통지한다. 만일 지도를 받아야 할 행동으로 인한 RP가 일정수준에 도달하여 학생자치법정에 회부될 경우, 학부모 문자 알리미 서비스를 통해 학부모에게 통지한다.

학생생활평점제 점수의 종류 및 SMS 처리 방법은 다음과 같다. 첫째, 칭찬받을 행동을 하면 BP(Blue-Point) 부여 받게 되고, 즉시 학부모 문자 알리미 서비스(SMS)를 통해 알린다. 둘째, 지도를 받아야 할 행동을 하면 RP(Red-Point) 부여 받게 되고, 일

정한 수준 이상이 되면 학부모 문자 알리미 서비스(SMS)를 통해 알린다. 셋째, 자구노력을 위한 봉사활동을 하면 GP(Green-Point) 부여되며, RP 점수를 감해주어 학생자치법정 회부를 취소시킨다. 학생생활평점제 누적점수 처리에 있어서 BP우수자는 표창추천, 학교장상, 명예의 전당에 등록하는 반면, RP과다자에 대해서는 학생자치법정이나 학생선도위원회에 회부한다.

4. 학생 자치법정

학생 자치법정은 학생 중심의 의사 결정 기구(교사 중심의 지도나 훈계의 방식이 아닌 학생 중심의 의사 결정)임과 동시에 학생의 자치능력 배양(학생 동료로 이루어진 민주적 법정 운영을 통하여 자치능력 배양)을 위한 방안이다. 이 방안 역시 국정과제 2009년 추진계획(규칙과 약속이 살아 움직이는 학교문화 조성)에 의해 실시되었다. 학생 자치법정의 운영 목적은 자치법정 참여를 통한 비판력, 문제 해결력, 합리적 의사결정 능력 신장 및 사법 절차 경험을 통한 건전한 토론문화와 준법의식 확산에 있다. 이 방안의 추진 방향은 다음 7가지로 요약·정리할 수 있다.

첫째, RP가 일정 기준 이상이 되면, 학생자치법정에 회부한다. 둘째, 학생 자치법정에서 자신의 의견을 밝힐 수 있는 기회를 제공한다. 셋째, 정당한 절차를 거쳐서 나온 결과의 정당성을 신뢰하도록 한다. 넷째, RP과다자로 학생자치법정에 회부된 학생은 차기 학생자치법정의 배심원으로 활동하게 함으로써 자신의 규정 위반 행동을 객관적으로 관찰할 기회를 제공한다. 다섯째, 교사의 일방적인 지시나 훈육보다 학생들 간의 상호작용 속에서 생활태도 개선의 의지를 높인다. 여섯째, 어떤 긍정적 처벌을 내릴 것인가에 대해 충분히 고려한다. 끝으로, 모든 교사들의 참여로 공정성과 일관성을 확보한다. 학생 자치법정의 구성과 역할을 살펴보면 다음과 같다.

표 2 학생 자치법정의 구성과 역할

| 구 성 | 역 할 |
|-----|---|
| 판사 | <ul style="list-style-type: none"> • 재판이 시작할 때 재판의 주의사항 안내 • 재판의 진행 과정과 교육적 효과성 공지 • RP 과다자에게 재판에 회부된 사안 공지 • RP 과다자에 대한 변호인과 검사의 의견을 듣고 배심원단의 결정 확인 |
| 검사 | <ul style="list-style-type: none"> • RP 과다자의 규정 위반 사실 확인 • RP 과다자의 규정 위반에 대한 처벌 선고 • 판결을 내릴 배심원단과 판사에게 엄정한 판결 요청 • 규정의 중요성과 규정 위반에 따른 처벌의 필요성 주장 • 필요한 경우 참고인 신청 |
| 변호인 | <ul style="list-style-type: none"> • RP 과다자가 적절한 사람을 찾기 어려워 변호인 지정을 요청할 경우 따로 변호인 지정 • RP 과다자의 변론 담당 • RP 과다자의 위반 사실에 대한 정당한 이유, 그동안 학교생활의 성실함이나 반성하는 태도, 앞으로의 개선 약속 등을 제시하여 정해진 처벌 수위에서 가능한 낮은 처벌 요청 • 필요한 경우 참고인 신청 |
| 서기 | <ul style="list-style-type: none"> • 법정에서의 일 기록 • RP 과다자 또는 증인 선서 시 보조 업무 |
| 배심원 | <ul style="list-style-type: none"> • 변호인과 검사의 주장을 듣고 난 후, 회의실에서 RP 과다자에 대한 처벌 수준 결정 • 배심원단의 처벌 수준은 긍정적 처벌 유형을 참고하여 결정 • 배심원단의 결정은 만장일치로 결정되나 만장일치가 어려울 경우, 다수결 원리에 따라 결정 • 배심원 중 대표 한 사람이 결정된 내용을 판결문 형식에 맞추어 판결문으로 작성 발표 |

학생 자치법정에서의 재판절차는 다음과 같다.

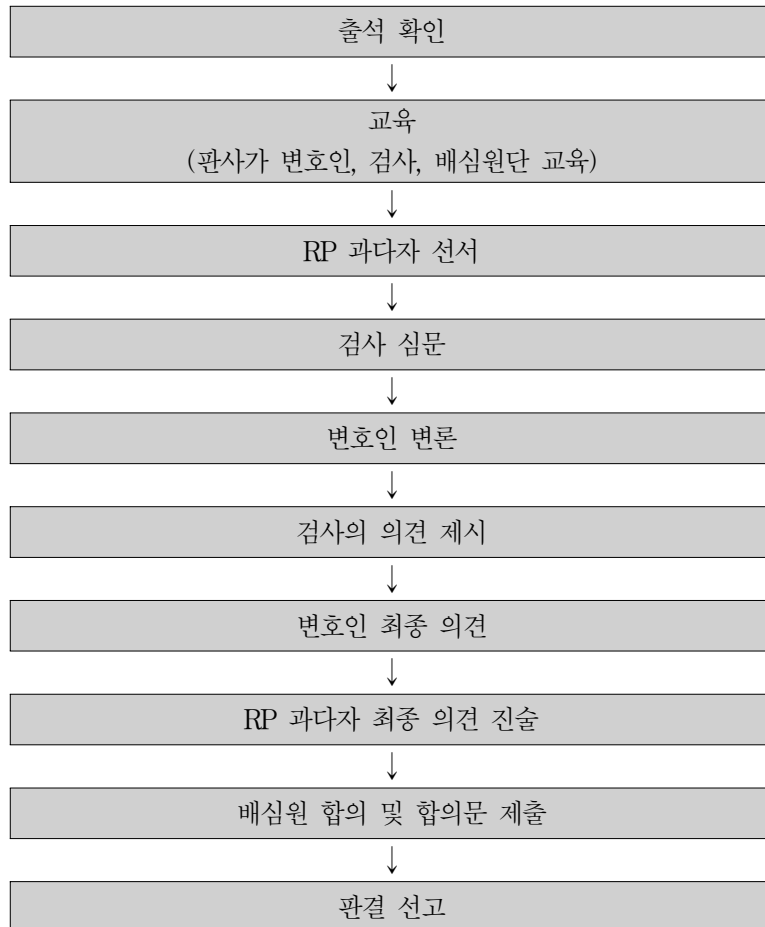


그림 3 학생 자치법정의 재판 절차

학생자치법정 활동에 참여한 학생들에게는 다음과 같은 혜택을 제공한다. 즉, 학생 자치법정 활동 시간을 봉사활동 시간으로 인정, 참여 학생에게 일정한 BP 부여, 봉사상(학교장) 추천, 일정액의 도서상품권 제공이 그것이다. 단, RP 과다자로 배심원에 참여한 학생은 위의 모든 보상에서 제외한다. 학생자치법정 운영은 학생들에게 학교생활 인권규정을 가르치는데 매우 효과적인 방법이다. 그러나 학생자치법정은 성인도 아닌 미성년자인 학생들을 법정에 세운다는 한계가 있다.

5. 체벌대체 지도 모형

체벌 대체 지도모형은 다음 3단계, 즉 예방(체벌을 하지 않게 하는 상황을 평소에 미리 만드는 방법), 교실 안 교육방법(체벌을 할 수 있는 상황에서 대안적인 지도방법으로 문제를 푸는 방법), 그리고 교실 밖 교육방법(교사와 학생의 관계 속에서 문제해결에 실패했을 때 진행되는 해결 방법)으로 이루어진다.

1) 예방

체벌대체 모형의 첫 단계는 예방 단계다. 교사가 체벌을 하고 싶은 마음이 드는 상황이 생기지 않게 하는 일이 우선 필요하다. 교사와 학생이 서로 신뢰 있는 인간관계로 맺어져 있을 때, 교사와 학생은 체벌이 생겨나는 상황을 되도록 만들지 않게 된다. 가장 뛰어난 해결책은 문제가 생기지 않게 예방하는 방법이다.

2) 교실 안 교육방법

두 번째는 교실 안 교육방법이다. 학생이 문제행동을 해서 교사가 그것을 바로잡으려 할 때 체벌을 하지 않고 가르치는 방법이다. 교사가 체벌을 하고 싶은 충동이 느껴지는 상황을 정리한 뒤에 각각의 상황에 맞추어 교육방법을 소개한다. 교사가 개별적으로 교육하는 방법을 안내하는 부분이라고 보면 된다. 이 방법을 쓴다고 해서 모든 상황을 해결하지는 못하지만 상당한 부분에서 효과를 보리라고 기대한다. 학생 지도에 뛰어난 역량을 보이는 현장교사들에게서 직접 인터뷰를 해서 모은 방법들 가운데 일반화할 만하다고 판단되는 것을 가려 뽑았기에 그렇다. 교실 안 지도의 예로는 교실 뒤에 서서 수업에 참여하게 하거나 ‘생각하는 의자’에 앉아서 수업에 참여하도록 하는 방법이 있다.

3) 교실 밖 교육방법

세 번째는 교실 밖 교육방법이다. 교실 안에서 교사가 학생의 문제행동을 바로잡는

데 심하게 어려움을 겪을 때 학생은 교실 바깥의 다른 공간으로 옮겨져서 미리 정해진 절차에 따라 교육을 받는다. 문제 행동이 거듭되는 학생에 대한 학교 차원의 교육 프로그램이라고 보면 된다. 학생이 경찰실에 가서 하는 활동, 고경력 교사 면담, 교감 면담, 학부모 면담과 관련된 계획이라고 보아도 된다. 학생이 수업방해와 욕설이나 위협 행동을 하는데 제어가 안 될 경우에 쓰는 방법이다. 교실 밖 지도의 예로는 수업 방해 및 교사 지도 불응 시 경찰교실로 격리하거나 ‘배움터 지킴이’ 등을 활용하여 학생안전 및 동행 조치를 실시하는 방법이 있다. 이 방법의 운영 시간 및 내용으로는 방과 전에는 해당 교과 진도부분에 대해 자기주도 학습을 실시하고, 방과 후 잔류 지도를 통해 상담, 명상, 묵언 등을 실시한다.

중요한 것은 교사가 지도력을 발휘해서 할 수 있는 데까지 현장에서 문제를 해결해야 일이 복잡해지지 않게 된다는 점이다. 문제행동을 하는 학생이 있다고 해서, 적극적으로 지도하지 않고 손쉽게 교실 밖으로 이동시켜버리면, 문제해결이 제대로 되기가 힘들어진다. 문제행동을 하는 학생이 10이라 가정할 때, 예방 단계를 잘 활용하면 문제를 5로 줄일 수 있다. 여기에 교사가 개별적으로 지도해서 문제를 푸는 경우가 3~4정도 되고, 정 어려운 학생들 1~2만을 학교가 정해둔 운영계획에 따라 교육해야 한다고 본다.

이 외에도 교실밖 지도방법으로는 타임아웃(Time-out)을 비롯해서 봉사 및 노작활동 명령(교실 및 학교의 특정 장소 청소, 교사의 교육활동 보조, 기초질서, 금연 등 캠페인 활동 참여, 가족과 함께 체험, 봉사활동 참여 등)을 이행하도록 하거나 학부모에게 내교 및 면담을 요청하여 학부모에게 학생 책임지도 서약을 다짐하거나 대인교육 위탁기관, 대안학교 입교 등 학생 진로에 관해 협의한다. 만일 학교 방문요청에 불응하는 경우에는 학부모에게 학생과 함께 가족봉사활동 실시 후 인증사진을 제출하도록 요구하거나 지역교육지원청의 학생인권복지지원팀에서 학부모 연수에 참여하도록 한다.

서울시 교육청(2010)은 학생 체벌 전면금지 조치 발표 후, 2010년 9월 후속조치로 ‘체벌 없는 평화로운 학교 만들기’ 학생생활 지도 기본 계획을 마련하여 일선 학교에 즉각 시행하도록 하는 한편, 동년 11월 체벌금지 매뉴얼을 제작·발표하였다. 이 매뉴얼의 내용은 다음과 같다.

표 3 학생 생활지도 매뉴얼

| 유형 | 이렇게 지도해 보세요. | 그래도 안 될 때는 |
|---------------|--|--|
| 학교 내 배회 | <ul style="list-style-type: none"> • 이른 등교 시 자습하도록 지도 • 등하교 시간을 정해주고 지키도록 지도 | <ul style="list-style-type: none"> • 일찍 등교해 배회하는 사유서 쓰기 • 아침학습 계획표 쓰기 |
| 지각 | <ul style="list-style-type: none"> • 재미있는 학급별 아침 프로그램 만들어 동기부여 • 지각 원인 파악해 예방지도 | <ul style="list-style-type: none"> • 일정횟수 이상 지각 시 벌점 • 집단상담, 학부모 상담 |
| 용의복장 규정위반 | <ul style="list-style-type: none"> • 용의복장 규정 충분히 안내 • 학생이 동의하는 날짜까지 시간을 주고 스스로 바꾸도록 | <ul style="list-style-type: none"> • 벌점부여, 캠페인 및 봉사활동 참여 • 성찰교실 참여, 학부모 전화상담 |
| 교문 외 학교출입 | <ul style="list-style-type: none"> • 담 넘기 예방 경고판 설치 • 배움터 지킴이와 학교주변 순회 | <ul style="list-style-type: none"> • 벌점부여, 성찰교실 참여, 캠페인 및 봉사활동 참여 등 |
| 음주 및 흡연 | <ul style="list-style-type: none"> • 음주 및 흡연의 위험성을 알리고 예방교육 • 음주 및 흡연 측정기 활용 | <ul style="list-style-type: none"> • 벌점부여, 캠페인 및 봉사활동 참여, 성찰교실 참여, 흡연 및 음주의 폐해에 대해 발표하기 |
| 교사에 대한 불손한 언행 | <ul style="list-style-type: none"> • 현장에서 즉시 지도는 삼가고 별도 장소에서 상담 • 학생 공개 사과로 교권 회복 | <ul style="list-style-type: none"> • 벌점부여, 분노조절 프로그램 운영, 전문상담기관 연계 |
| 학습태도 불량행동 | <ul style="list-style-type: none"> • 불필요한 물건은 가방에 넣도록 • 내가 선생님이라면 뭐라고 하고 싶은 써보기 • 뒤로 나가 서 있도록 하고 교과내용 질문에 답하면 돌아오도록 | <ul style="list-style-type: none"> • 벌점부여, 성찰교실 참여 • 자아발견 프로그램, 바른 학습태도 기르는 방법 찾기, 명문대 진학생 소감문 찾아 읽기 |
| 수업지도 방해행동 | <ul style="list-style-type: none"> • 떠드는 원인 파악하고 심하면 자리 이동하도록 하기 • 수업 방해하지 않겠다는 반성문 받기 | <ul style="list-style-type: none"> • 벌점부여, 성찰교실 참여 • 자기주도 학습 하도록 지도 |
| 학교 및 타인물품 파손 | <ul style="list-style-type: none"> • 1년 단위로 책결상 실명제 운용 • 원상회복 안 될 경우 변상조치, 반성문 작성하기 | <ul style="list-style-type: none"> • 벌점부여, 성찰교실 참여 • 집단상담 참여, 상대방 입장에서 생각해 보기 |
| 실내에서 위험한 장난 | <ul style="list-style-type: none"> • 안전교육, 사전 예방조치 • 모든 교육활동에 교사가 입장 지도하도록 | <ul style="list-style-type: none"> • 벌점부여, 성찰교실 참여 • 놀이의 위험성 및 생명존중 관련 교육, 장난이 큰 사고로 이어진 사례 교육 |
| 수업시간 무단이탈 | <ul style="list-style-type: none"> • 문제원인이 무엇인지 파악 • 학습욕구 및 동기부여 | <ul style="list-style-type: none"> • 벌점부여, 성찰교실 참여 • 시간의 소중함 지도, 자기주도 학습지도 |

출처 : 서울시 교육청, 2010

IV. 해외 체벌대체프로그램의 사례 분석

교육 선진국에서는 체벌을 전면 금지하고 학생의 인권을 존중하는 생활지도 방식을 취하는 것이 보편적인 규범으로 자리매김한 지 이미 오래다. 오늘날 학생 체벌을 전면 금지한 국가는 UN 전체 회원국들 중 12%에 해당되는 24개국에 달한다. 여기에는 독일, 영국, 스웨덴, 룩셈부르크, 스페인, 영국, 오스트리아, 프랑스, 캐나다, 일본 등으로 주로 유럽의 국가들이 대부분을 차지하고 있다. 이러한 결과는 그동안 유럽연합국가회의가 정부 간 기구 최초로 47개 회원국 전체에 대해 체벌금지 운동을 전개해온 성과이기도 하다.

유럽연합국가들 중 이미 19개국이 이 운동에 동참하여 체벌을 전면 금지하였고, 이 태리는 대법원 판결을 통해 사실상 체벌을 금지하였다. 나머지 9개국도 곧 체벌을 금지하는 방안에 적극 동참하기로 천명한 바 있다(양송이, 2011).

이 장에서는 체벌 금지 조치에 있어서 선도적인 역할을 해온 유럽의 독일과 아시아의 일본, 그리고 수많은 교육학자들을 배출해온 미국의 체벌금지 관련 법규와 체벌대체 프로그램들을 살펴보기로 한다.

1. 독일

독일은 과거 학생들의 교육을 위한 목적에 한하여 체벌을 허용하였다. 그러나 제2차 세계대전 이후, 모든 주에서 체벌을 원칙적으로 금하고 있다. 예를 들어 헤센 주의 경우, 일반 학교법 제9조에서 “인간의 존엄성을 침해하는 징계수단, 특히 집단벌 및 어떤 형태이던 간에 체벌은 인정하지 않는다.”고 명시하고 있다. 모든 학생들에게 집단으로 처벌하거나 체벌을 가하는 것은 학생의 인간으로서의 존엄성을 침해한다는 것이 학생들에게 체벌을 금하는 이유다.

독일의 헌법 제1조 제1항에는 “인간의 존엄성은 불가침적이다. 이것을 존중하고 나아가 보호하는 일은 모든 국가 권력의 의무이다.”라고 명시되어 있다. 게다가 헌법 제2조 제2항의 “누구든지 생명권과 신체를 훼손당하지 않을 권리를 가진다. 신체의 자유는 불가침이다. 이 권리들은 법률에 근거하는 경우에 한하여 제한될 수 있다.”고 명시하고

있다. 학생 체벌은 바로 헌법 제2조 제2항에 위배되는 행위다. 체벌 및 그 밖의 명예를 손상하는 벌의 행사는 현재 독일에서도 구동독에 속하였던 지역에서는 사회주의 국가의 원리와 모순되는 것으로 엄격히 금하고 있다.

독일의 경우, 체벌대체 방안이 법률로 규정되어 있다. 예를 들어 교사가 수차례에 걸쳐 학생의 문제행동에 대해 주의 혹은 권고에도 불구하고 수업시간에 교사의 수업권을 방해하는 학생에 대한 제재 조치들도 법률로 규정하고 있다. 독일에서는 교사가 학생의 낙제와 다른 학교로의 전학에 대해 전적인 결정권을 지니고 있다. 뿐만 아니라 주요 학과목들의 시험 성적과는 별도로 학생들의 수업태도 등과 같은 다른 요인들을 평가하여 점수를 더하거나 감할 수 있다. 즉, 교사에게 유급과 전학 결정권, 그리고 수업태도에 대한 평가점수를 기반으로 성적처리 권한을 부여함으로써 학생들의 규칙 준수를 도모하고 있다. 그럼에도 최근 독일에서는 물리적 폭력 대신 심리적·언어적 폭력이 사회의 심각한 이슈로 부상하고 있다

독일에서의 체벌대체 방안으로는 교육적 조치와 징계 조치로 나누어 살펴볼 수 있다. 먼저, 교육적 조치는 학부모에게 알려야 할 의무가 있다. 교육적 조치의 내용은 다음과 같다.

- ㄱ. 학생과 교육상담 실시
- ㄴ. 공동 약속 체결
- ㄷ. 구두 질책 (꾸짖음)
- ㄹ. 학급일지에 기록
- ㅁ. 피해보상
- ㅂ. 현 상황에 대한 임시적 교육
- ㅅ. 자리 재배치
- ㅇ. 방과 후 학교에 남아있는 것
- ㅈ. 자신의 잘못으로 소홀히 한 수업만회
- ㅊ. 잘못을 깨닫게 할 과제나 법칙 부과
- ㅋ. 수업과 학교규정에 침해되는 대상 수거

징계 조치는 학생이 수업시간에 교육적 과제 수행을 침해하거나, 다른 학생의 학교

생활에 위협을 줄 경우에 교육적 조치로 문제가 해결 되지 않는다면, 적합성의 원칙에 따라 실행한다. 모든 징계조치는 서면경고가 있어야 하며, 징계조치 결정시, 학생과 학부모가 동석해야 한다. 징계조치는 다음과 같다.

- ㄱ. 서면 질책 (경고)
- ㄴ. 수업 혹은 학교활동에서 제외: 학생이 학교규칙을 수차례 어겼을 경우, 특히 규칙준수가 요구되는 학습여행이나 수학여행에 참여할 수 없다. 동료 학생을 겁주거나 위협했을 경우, 급우를 위협하게 하고, 지속적으로 수업을 방해하는 경우 3주 반(헛센주)을 수업에 참여할 수 없다.
- ㄷ. 다른 학급으로 수업집단으로 보냄: 학생이 가스충을 학교로 가지고 와 급우에게 보여주었을 경우, 교사가 학생을 운동장에서 마주쳤을 때, 가스충 소지 유무에 관계없이 급우들의 안전을 위해 다른 반으로 보낼 수 있다.
- ㄹ. 동급의 학교로 전학
- ㅁ. 퇴학(의무교육이 종료된 학생으로 9학년이상이거나 직업교육 또는 평생교육과정인 학생)

2. 일본

일본은 이미 제2차 세계대전이 발발하기 훨씬 이전부터 체벌금지 규정을 제정·공포하였다. 일본의 체벌관련 법규는 다음과 같다.

1) 일본의 체벌관련 법규

일본 교육에 있어서 체벌을 금하는 조치가 시행되었다는 사실은 1879년 자유주의 교육령 제 46조의 “모든 학교에서는 학생들에게 체벌을 가할 수 없다.”는 조항에서 찾을 수 있다. 그러나 그 이듬해인 1880년, 일본의 보수파들은 자유주의 교육령 개정을 단행하지만, 체벌 금지 규정은 존속되었다. 그 후, 1885년과 1886년 교육령에서는 체벌 금지 규정이 일시적으로 삭제되었다가 1890년 개정 소학교령 제63조에 체벌 금지 조항

을 재차 규정해놓았다(박은희, 1997).

1990년에 들어서서는 일본의 소학교 교사의 징계권이 법으로 제정되었다. 소학교 교사의 징계권이 들어 있는 제47조에서는 “소학교장 및 교원은 교육상 필요하다고 인정할 때에는 아동의 징계를 가할 수 있으나 다만 체벌은 가할 수 없다.”고 규정하면서 교장과 교원의 징계권 일반을 법제상으로 확립하였고, 이러한 규정은 그 이후의 소학교령 개정, 초등학교령을 거쳐 오늘날 학교교육법에 연연히 이어져왔다. 이 시기에 자리잡은 교원의 징계권은 오늘날에 이르기까지 변함없이 존속되고 있다(이형석, 2007).

일본의 학교교육법 제11조에는 “교장 및 교원은 교육상 필요 시 학생에게 징계를 할 수 있지만, 체벌은 할 수 없다.”고 명시되어 있다. 여기서 체벌은 징계의 내용이 신체적 측면임을 암시하고 있다. 즉, 체벌에는 신체에 대한 침해를 가하는 징계, 때리고 발로 치는 유형, 그리고 학생에게 신체적 고통을 가하는 징계가 포함된다(유재홍, 2000). 그러나 넓게 해석해보면, 학교교육법 제11조에서 금지하고 있는 체벌의 범위는 신체에 교육상 고통을 주는 징계뿐만 아니라 구타를 비롯해서 장기간의 기립, 강제단좌, 식사제공 거부, 강제 작업명령 등이 포함된다.

더욱이 학생을 폭행하거나 상해를 입히는 등의 행위는 형법에 저촉되는 범죄행위에 속하는 위법적인 체벌로 구분될 것이다. 일본의 학교에 의한 징계권 행사는 퇴학이나 정학 처분 등 학생의 재학 관계상의 지위와 권리를 좌우하는 법적 효과와 밀접한 관계를 지니고 있다. 반면, 교사에게 부여된 징계권은 구체적으로 질책, 훈계, 기립, 잔류, 작업이라는 제재 조치 형식인 사실상의 징계로서, 교육목적에 입각한 조치이어야 함이 강조된다(양송이, 2011). 또한 일본의 학교교육법에는 학생을 체벌했을 때, 면직, 정직, 감봉, 경고 등과 같은 교원에 대한 처벌 내용도 구체적으로 명시하고 있다. 이처럼 일본에서는 체벌을 금하는 규정을 법으로 제정했음에도 일본의 학교현장에서는 학생 체벌을 둘러싼 각종 사건들이 끊임없이 발생하고 있는 실정이다.

2) 일본의 체벌대체 방안

일본의 체벌대체 방안은 2007년 2월에 일본 문부과학성이 ‘학생에 대한 체벌금지에 관한 교사의 마음가짐’이라는 제목으로 발표한 자료에서 찾을 수 있다. 이때 발표된 체벌대체 방안은 다음과 같다.

- ㉑. 방과 후 문제 학생을 교실에 남게 하여 지도한다.
- ㉒. 수업 중 교실에서 서 있게 한다.
- ㉓. 숙제와 청소당번 등을 다른 학생들에 비해 많이 하게 한다.
- ㉔. 수업 중 돌아다니는 학생을 자리에 앉힌다.
- ㉕. 떠드는 행동으로 인해 다른 학생들에게 방해되는 경우, 다른 교실에서 지도하는 등의 조치를 취한 다음, 교실 밖으로 내보낸다.
- ㉖. 수업 중 문자를 보내는 등과 같이 학습에 지장을 주는 행위를 저지르는 경우, 휴대폰을 일시적으로 압수한다.
- ㉗. 불가피한 경우, 폭력을 휘두르는 학생을 교사가 힘으로 제압한다.
- ㉘. 학생 개개인의 성향 파악과 깊은 이해를 통해 교사와 학생 사이에 신뢰관계를 형성하고, 학생들의 다양한 고민에 적극적으로 교육상담을 한다.
- ㉙. 학생의 규범의식을 조정하기 위해 각 학교는 이지메나 폭력행위 등에 관한 규정이나 대응 기준을 명확히 하고, 이를 학부모 등 보호자와 지역주민 등에게 공표하여 이해와 협력을 얻도록 노력한다.
- ㉚. 문제행동 가운데도 특히 교내 상해사건을 비롯한 범죄행위의 가능성이 있을 때는 경찰에 통보하여 그 협력을 얻어서 대응한다.
- ㉛. 출석정지제도를 활용한다. 출석정지는 징계가 아니라 학교질서 유지를 하고 다른 학생의 교육받을 권리를 보장하기 위한 조치다. 각 시정촌 교육위원회와 학교는 이런 제도의 취지를 충분히 이해하고 평상시 규범의식을 키우는 지도나 세세한 교육상담을 끈기 있게 한다.
- ㉜. 학교가 이런 지도를 계속해도 개선의 여지가 없고, 이지메나 폭력행위 등 문제행동을 계속하는 학생에 대해서는 정상한 교육환경회복에 필요하다고 인정될 때는 시정촌 교육위원회는 출석정지제도의 조치를 검토한다.

이 제도를 운용할 때는 교사와 학교가 고립되지 않도록 교장을 비롯한 교직원, 교육위원회나 지역에서 필요한 자원이 이루어지도록 충분한 배려를 한다. 학교는 해당 학생이 학교에 원활하게 복귀할 수 있도록 학습보충을 하거나 학급 담임 등이 계획적 또는 수시로 가정방문하여 독서 등 과제를 준다. 시정촌 교육위원회는 해당 학생에 대해서 출석정지 기간 중 필요한 지원을 하도록 개별 지도계획을 책정하는 등 필요한 교육

조차를 고려한다. 도도부현 교육위원회는 상황에 따라 지도주사나 학교상담사 파견, 교직원의 추가적인 조치, 해당학생을 받아들이는 기관과 연계 촉진 등, 시정촌 교육위원회나 학교를 뒷받침 한다. 지역에서는 경찰, 아동상담소, 보호사, 민생, 아동위원 등 관계기관의 협력을 얻어 지원팀을 조직하는 것도 유효하다.

3. 미국

1) 미국의 체벌관련 법규

미국의 경우, 학생 체벌에 관한 입장은 주(州)별로 차이가 있다. 뉴욕 주와 캘리포니아 주를 비롯해서 29개 주에서 학생 체벌이 법으로 금지되어 있는 반면, 뉴햄프셔 주와 텍사스 주를 비롯한 13개 주에서는 잔인한 체벌만 아니면 허용한다는 입장을 취하고 있다. 그러나 체벌을 허용하는 주에서는 체벌의 기준, 조건, 절차를 매우 엄격하게 규정하고 있어서 사실상 체벌을 금하는 것이나 다름없다. 미국의 체벌관련 법규의 대표적인 것은 바로 수정헌법이다.

미국의 수정헌법 제14조에는 “어떤 주도 적법한 절차에 의하지 않고는 어떤 사람에게서 생명, 자유 또는 재산을 박탈하지 못한다.”고 명시되어 있다. 뿐만 아니라 헌장 제7조에는 “모든 사람들은 생존, 자유, 안전권을 지니고 있으며, 이 권리는 기본적인 정당성의 원칙에 의한 경우를 제외하고는 침해받지 않아야 한다.”고 명시되어 있다. 헌장 제7조 규정은 학교에서의 체벌금지에 관한 조항으로 다소 광범위하게 해석·적용할 수 있다. 즉, “인간의 생존, 자유, 안전에 관한 권리는 침해되어서는 안 된다.”는 조항은 다음 두 가지 권리에 관한 것으로 해석할 수 있다. 하나는 생존, 자유, 안전에 관한 권리인 반면, 다른 하나는 기본적인 정의의 원칙을 따르는 경우를 제외하고는 이 권리를 침해받지 않을 권리다.

2) 미국의 체벌대체 방안

미국은 영국의 영향을 받아 전통적으로 체벌을 인정해왔다. 특히 공법에 기초한 친

권위임론에서는 교사에게 학부모나 보호자와 동일한 권한을 부여하고 있다. 따라서 미국의 교사들의 징계권에는 ‘합리적이고 온당한 체벌’을 행사할 수 있는 권한이 포함되어 있다. 따라서 교사들의 징계권은 학생 체벌에 있어서 부분적으로 부모를 대신하는 위치에 있고, 학부모는 자녀를 학교에 보내는 것으로 학교의 규율과 질서를 위반하는 행위에 대한 징계권을 교사에게 위임하는 형식으로 인정되고 있다. 단, 모든 위반행동을 처벌하는 데 있어서 교사에게 학부모나 보호자와 동일한 권한이 주어지는 것은 아니고, 다만 교사로서의 법적 권한 및 책임 범위 안의 것으로 한정되어 있다.

그러므로 그 한계를 넘어서는 정도로 체벌을 가한 교사는 민사상 혹은 형사상 책임을 져야 한다는 제약이 있다. 즉, 교사에게 주어지는 징계권은 학부모의 징계권을 위임된 것이라는 법리적 해석이 적용되면서도 교사의 징계권에도 엄격한 한계가 주어지는 것이다. 이는 사법상 부모의 징계권에도 한계가 있는 것과 같은 맥락에서 이해되어야 한다. 이러한 점에서 교사가 학생에게 가하는 체벌은 반드시 합리적인 근거가 있어야 하고, 잔혹하거나 과도하게 사용되어서는 안 된다. 또한 교사의 악의 혹은 분노감의 표출 수단으로 활용되어서는 안 된다. 따라서 주 법률 혹은 주 교육위원회 규칙 등을 통해 체벌 행사자, 체벌 해당사유, 체벌의 종류 및 형태 등을 규정하여 과도한 체벌로 인한 문제발생을 최소화하기 위한 노력을 기울이고 있다(김혜선, 1995).

체벌을 허용하고 있는 주의 경우에도 잔인하고 심한 정도의 체벌을 금하고 있는 연방수정헌법 제8조와 처벌의 사전 고지와 청문을 요구하는 제14조의 적법 절차를 따라야 한다. 그리고 학생을 체벌하기 위해서는 학부모의 동의를 구해야 한다. 이러한 이유로 학교는 학년 초에 학부모들에게 체벌동의서에 서명을 받는다. 만일 동의서에 서명하지 않는 경우, 다른 처벌대체 활동(예, 반성문 작성, 교장의 직접 지도, 학부모의 자녀 수업 참여, 방과 후 학습활동 참여, 토요일 등교, 정학 등)에 참여하겠다는 서약서에 서명하도록 한다.

학교에서 교사가 학생을 체벌한 경우에는 당일로 체벌보고서를 작성하여 교장에게 제출해야 한다. 이 보고서에는 체벌 일시, 장소, 이유, 학생의 인적사항(예, 성명, 학년, 성별, 인종 등), 학생의 부적응 행동에 대한 증인, 체벌에 대한 학생 혹은 부모의 반응, 체벌에 관한 교육위원회의 방침과 절차의 이수 여부 등에 관하여 상세한 기록이 포함되어야 한다.

특히 부모나 보호자의 요청이 있는 경우, 입회인의 기본 인적사항 등에 대해서까지

상세하게 작성된 문서를 송부해야 한다. 이러한 일련의 절차를 통해 부모나 보호자가 학생 체벌이 부당성 혹은 과도성 여부, 학생에게 변론의 기회 제공 여부, 부모에 대한 사전 통보 여부, 공정한 제3자의 입회 여부 등을 확인할 수 있도록 규정하고 있다(이승태, 2003). 이처럼 복잡하고 까다로운 규정과 절차로 인해 학생들에 대한 교사의 체벌은 상당히 억제되고, 어떤 의미에서는 사실상 금지되어 있는 것과 다를 바 없다.

체벌대체 프로그램은 학생들에게 신체적 고통을 가하는 체벌 대신에 학생 인권을 존중하는 생활지도를 추구한다. 체벌대체 프로그램은 학교구성원들의 참여와 소통을 통해 민주적으로 학교 생활규정을 개정하고 체벌대체 방안을 창의적으로 마련하고자 한다. 학생 자치활동을 활성화하여 학교의 규칙과 규율에 학생들의 의견이 적극 반영될 수 있도록 하고, 그에 대한 책임의식을 강화하고자 한다. 교장, 교감의 학생 생활지도의 책임을 분명히 하고, 상담지원체계 구축을 강화하고자 한다.

미국의 체벌대체 방안으로는 합리적인 것과 비합리적인 것을 구분하기 위해 세 가지 범주, 즉 허용된 훈육절차, 통제된 훈육절차, 그리고 금지된 훈육절차로 분류하고 있다(Yell & Peterson, 1996).

첫째, 허용된 훈육절차는 학교의 훈육계획에 속하거나 모든 학생들에게 공통적으로 적용되는 훈육절차로서, 학생의 교육권을 부정하지 않는 것이어야 한다.

둘째, 통제된 훈육절차는 절차가 타당하게 활용되고 있고, 학대가 아니어야 하며, 차별적인 방법으로 활용되지 않는 한 허용된다고 법원이 판결한 것이어야 한다. 그러나 만일 이 절차가 부적절한 방법으로 사용된 것으로 법원이 판결을 내리면 소송을 당하게 되므로 실행절차에 어려움을 초래할 수 있다.

셋째, 금지된 훈육절차에서는 일방적인 정학을 금하고 있다. 즉, 미국의 법원은 불분명한 배제나 정학과 같은 훈육방법은 불법으로 규정하고 있다. 따라서 학교당국은 부적응 행동을 일으킨 학생에 대해 10일 이상 정학시킬 수 없다. 경우에 따라서 허용된 훈육절차라 하더라도 사전에 해당 학생 부모나 보호자의 동의가 없으면, 이와 같은 훈육을 실행에 옮길 수 없다. 미국의 체벌 대체 방안을 정리하면 다음과 같다.

표 4 체벌대체 방안의 세 가지 유형

| 구 분 | 구체적 형태 |
|--------|---|
| 허용된 훈육 | <ul style="list-style-type: none"> - 말로 나무라기 또는 경고 - 타임아웃: 학생이 관찰할 수 있으나 활동에 참여할 수 없는 위치로 일시적으로 이동시킴 - 반응대가: 학생이 문제행동을 나타냈을 때 특권을 박탈함 - 방과 후 잔류, 서비스 혹은 활동의 일시적인 지연 혹은 박탈(예, 휴식, 점심 등) |
| 통제된 훈육 | <ul style="list-style-type: none"> - 배제 타임아웃(exclusion timeout): 학습활동에서 배제시킴 - 격리 타임아웃(seclusion/isolation timeout): 학습활동에서 소외시켜 외진 교실로 격리시킴 - 근신(in-school suspension): 학교의 정규 학습 환경에서 학생활동을 중지시키는 한편, 또래들과 격리시켜 일정 기간(5일 이내) 봉사활동에 참여시킴 - 정학(out-of-school suspension): 학교의 정규 학습 환경에서 학생활동을 중지시키는 한편, 정학기간(10일 이내) 동안 등교시킴 |
| 금지된 훈육 | <ul style="list-style-type: none"> - 정학(suspension): 일방적으로 장소의 변화를 요구하는 정학 - 불분명한 퇴학 |

<표 4>에 제시된 내용은 국가적 차원의 권장사항일 뿐, 각 주의 각 학교별로 다를 수 있다. 그 밖에 보다 구체적인 상황에서의 체벌대체 방안들 중에는 다음과 같은 것들이 있다.¹⁾

- ㄱ. 생활지도 교사가 관찰하는 정학실에 머물게 한다.
- ㄴ. 학부모를 학교로 소환해 학생을 데려가도록 한다.
- ㄷ. 유기정학 처리하고, 정학 당한 학생은 정학실로 등교하여 소정의 과제를 수행하도록 조치한다.
- ㄹ. 학생 간, 학생·교사 간 신체적 폭력이 동반된 다툼이 발생하면, 학교 내 경찰이 개입하여 제압한다.
- ㅁ. 수업 분위기를 지속적으로 해치는 학생은 다른 반으로 재배치한다.

1) 2010.7.21일자 조선일보 사회면[‘체벌 금지’선진국에선 어떻게...] 학칙 엄격, 심한 문제아는 ‘즉각 정학’
http://news.chosun.com/site/data/html_dir/2010/07/21/2010072100001.html.

- 비. 교사가 학생으로부터 신체적 위협을 받으면 전근을 요구할 수 있다.
- 스. 학생의 문제행동이 장기적으로 고쳐지지 않으면 낙제로 처리한다.
- 오. 문제행동이 심한 경우, 교장이 학부모를 “방임”으로 고발한다.

이러한 미국 학교의 학칙을 국내에서 최근 마련된 학생 인권조례와 비교해 보면 다음의 표와 같이 차별점을 발견할 수 있다. 미국의 학칙이 막연히 느슨하고 자유분방한 것으로 인식되고 있으나 내면을 자세하게 들여다보면 오히려 우리나라의 학칙보다 훨씬 더 엄격하고 강경한 면면을 짚어볼 수 있다.

표 5 서울학생 인권조례와 한국 미국학교의 학칙 비교

| | 미국 브룩스 고교학칙 | 서울학생인권조례 | 서울A고 학칙 |
|----|--|---|--|
| 복장 | <ul style="list-style-type: none"> - 점심시간을 포함해 교내에서는 복장규정을 준수해야한다. - 남자는 셔츠, 재킷, 넥타이, 터틀넥 티셔츠, 구두등 착용 - 여자는 치마, 블라우스, 구두등 착용 - 뿔빵바지, 청바지, 폴로셔츠, 운동복, 발가락이 나오는 샌들은 금지 - 시상식, 성탄절 만찬 등의 교내 행사에서는 정장 | <ul style="list-style-type: none"> - 제12조(개성을 실현할 권리) - 학생은 복장, 두발등 용모에 있어서 자신의 개성을 실현할 권리를 갖는다. - 학교의 장 및 교직원은 학생의 의사에 반하여 복장, 두발 등 용모에 대해 규제하여서는 아니 된다. 다만, 복장에 대해서는 학교 규칙으로 제한할 수 있다. | <ul style="list-style-type: none"> - 규정된 교복을 착용해야 한다. - 체육복은 해당 수업시간에만 착용하고 등·하교시에는 착용하지 못함 - 여행용 가방, 세면가방 등의 사용을 금지 - 반지, 목걸이 착용과 학생신분에 어긋나는 물품소지금지 - 신발은 학생용 운동화를 착용하되 깨끗이 빨아 신고양말을 항상 착용 |
| 흡연 | <ul style="list-style-type: none"> - 학교와 주변에서의 금연 의무화 - 적발횟수에 따라 금연프로그램참가, 가정통보, 니코틴 중독검사, 단기정학과 함께 징계위원회 회부 | 관련내용 없음 | <ul style="list-style-type: none"> - 학생선도규정의 표에서 금지행위 명시 - 흡연 또는 음주를 한 학생은 학교내 봉사, 사회봉사, 특별교육, 퇴학처분 가능 |

| | 미국 브룩스 고교학칙 | 서울학생인권조례 | 서울A고 학칙 |
|-------------|--|---|--|
| 집단 따돌림 (왕따) | <ul style="list-style-type: none"> - 다른 학생에게 육체적 감정적으로 상처 입히거나 소유물에 피해를 주는 일, 다른 학생을 겁에 질리게 하는 일, 교실에서 적대적인 분위기를 만드는 일, 교내에서 다른 학생의 권리를 임의로 제한하는 행위 금지 - 전자 기기나 첨단기기를 활용해 같은 형태로 고되히는 사이버 왕따도 금지 | <ul style="list-style-type: none"> - 제6조(폭력으로부터 자유로울 권리) - 학생은 체벌, 따돌림, 집단 괴롭힘, 성폭력 등 모든 물리적 및 언어적 폭력으로부터 자유로울 권리를 가진다. - 학생은 특정 집단이나 사회적 소수자에 대한 편견에 기초한 정보를 의도적으로 누설하는 행위나 모욕, 괴롭힘으로부터 자유로울 권리를 가진다. | <ul style="list-style-type: none"> - 학생선도규정에서 규제하고 있지만 ‘집단따돌림’에 대한 별도의 규정 없음 - 심각한 폭력 사안은 별도의 선도위원회를 통해 심의 |

출처 : 선진국 학교 교칙은 자유분방? 美학교 실제 규정 들여다보니... 동아일보. 3월 14일. 2012년: A22.

브룩스 고교는 70페이지에 걸쳐 꼼꼼하게 학교규칙 및 가이드라인을 구체적으로 기술해 놓았을 뿐 아리나 사이버따돌림까지 규제하고 있다. 복장, 술 담배 약물 및 차별과 괴롭힘, 집단 따돌림 등 학칙에 문제 행동에 대해 적합한 처벌방법을 자세하게 명시하고 문제행동의 분류에 따라 학생상담, 공식적인 사과(말 또는 글), 휴식시간 제한, 부모 또는 보호자 면담조치 등을 처방하고 있다. 그리고 학칙의 위반정도를 1-3단계로 나누어 하루종일 휴식 금지, 격리, 행동제약이나 반성문쓰기, 수업참여 등으로 분류 벌칙을 정하였다(동아일보. 3월 14일자).

미국 콜롬비아 대학교 약물오남용예방센터의 2003년 발표에 의하면, 가족식사를 많이 하는 아이들은 그렇지 않은 동급생에 비해 학업성적에서 A학점을 받는 비율이 2배 높고 청소년 비행에 빠질 확률은 50% 감소한다고 하였고, 미국 하버드대 홈스쿨스터디 연구에 의하면 만3세 어린이가 책읽기를 통해 배우는 단어는 140개이나 가족식사를 통한 대화에서는 1,000여개를 학습한다고 하였다(학교폭력근절 종합대책, 2012). 이는 가정에서의 푸근한 유대감이 학생들을 올바르게 성장하고 비행을 예방하는 대책임을 의미한다.

3) 체벌대체 방안으로서의 ‘fines at Noble’

미국에서 최근 주목할만한 대체체벌(alternative punishment)로 거론되고 있는 제도는 현재 시카고 공립학교에서 시행되고 있는 벌금제도라는 것이 있는데 이 제도는 시카고에 있는 Noble District에 있는 공립학교에서 시행되고 있다고 하여 fines at Noble 이라고 불리워진다. 이 제도의 특징은 비행한 학생에서 경제적인 제재를 과하는 것으로 바로 학생에게 벌금을 부과하는 것이다. 예를 들면 학생들에게 지켜야 할 규칙을 미리 정해놓고(교실에서 껌을 씹는다 등) 이를 어기면 3시간 정도를 학교에 머물게 하고 5\$의 벌금을 부과하며 이러한 규칙을 12개 이상 어긴 학생들에게는 140\$를 부과하는 행동개선 프로그램에 강제적으로 들도록 하는 것이다.

이 제도의 핵심은 행동이 바르지 못한 학생은 그 행동을 교정하는데 드는 비용을 부담시키도록 하자는 취지이다. 물론 이러한 비용을 면제해주거나 혹은 비용지급을 이연시켜주는 여러 가지 방안도 제시하면서 이러한 교정에 관한 비용(discipline fees)이 단기적으로는 고통이지만 장기적으로는 이득이 될 것으로 제시하고 있다.

4. 프랑스

프랑스에서의 처벌은 비교적 가벼운 의무사항을 어겼을 경우나 학교의 교칙을 어겼을 경우에 교사에 의해서 이루어진다. 교사들은 대체로 문제행동을 일으킨 학생에게 교실구석 혹은 교실 밖에 나가 서있게 하거나, 추가로 숙제를 부고하거나, 방과 후 남아 있도록 한다. 단, 초등학생의 경우에는 금지되어 있다. 한편, 학생이 보다 큰 잘못을 했을 경우 받게 되는 처벌로서 징계를 받게 된다. 정학이나 퇴학이 이루어지기 전, 교장이나 학생 책임교사와의 상담, 훈육위원회 회의, 학부모 출석 등 교칙에 따른 다양한 방식으로 학생 교정을 위한 노력이 이루어진 후에 징계가 가능하다. 프랑스에서의 징계는 경고, 견책, 정학(정학은 1개월을 넘을 수 없음), 그리고 퇴학으로 구성된다.

5. 핀란드

핀란드의 경우에는 학생의 수업방해, 학교교칙 위반, 부정해위 등은 최대 2시간 방과 후 남김 또는 서면경고를 받는다. 부적절한 행위를 계속할 경우, 최대 3개월간 등교정지 조치한다. 또한 수업방해 학생은, 나머지 학생들의 수업을 위해 교실이나 기타 교육 현장에서 떠나 있게 할 수 있다. 그리고 학생의 폭력적이거나 공격적인 행동이 다른 학생이나 학교에서 근무하는 사람들의 안전을 위태롭게 할 경우, 또는 학생의 방해 활동이 교사의 수업이나 교육관련 활동을 지나치게 복잡하게 만들 경우, 나머지 교육 활동 부분에 참여하는 것을 금지 할 수 있다. 만일 숙제를 해오지 않은 경우, 방과 후에 한 번에 최대 1시간 동안 남아서 수행할 수 있도록 지시할 수 있다.

핀란드에서는 체벌이 법으로 전면 금지된 상황에서 다양한 체벌대체 프로그램을 활용하고 있다. 예를 들면 다음과 같은 것들이 있다.

- ㄱ. 특별교육(소그룹 훈육, 개인면담 및 상담)
- ㄴ. 학교 심리학자나 특별직원(social work)
- ㄷ. 부모와 협조(학교와 부모와의 정규적인 대화가 문제를 해결할 수 있다고 생각함. 부모들은 school social worker 들에게 각종 학생들이 저지를 수 있는 문제들에 대하여 상담할 수 있다.

6. 뉴질랜드

뉴질랜드는 2007년도에 체벌금지를 시도하였고 이는 아시아, 태평양 국가, 그리고 영어사용권 국가 중에 처음이라는 점에서 의미가 있다(홍신기 외, 2010). 뉴질랜드에서는 각 학교가 자치적으로 규칙과 규정을 정하고 있는데 학생들이 해서는 안 될 행동들은 학교소개편람에서 미리 정리해서 알려주고 벌 받게 되는 학생들이 지켜야 하는 사항들을 모두 기록해서 소개하고 있다. 초중등 학교에서는 학생이 잘못하면 교장 면담이 이루어지고 그것이 거의 가장 큰 징벌로 학생들은 인식하고 있다. 뉴질랜드에서의 벌을 ‘detention’이라고 하는데 방과 후 1시간 정도 남아서 반성문 쓰게 한다. 또한 학

교 중앙쯤 건물 사이 광장 같은 곳(Quad)라고 불리우는 곳에 말썽 일으킨 학생들을 다른 학생들이 지나가면서 보게끔 세워두기도 한다. 이는 스스로 수치심을 일으키게 하는 예이다. 저학년에서는 이루어지지 않고 고학년에서 이런 경우가 다소 있다고 한다. 문제를 일으킬 경우 정상 수업을 받지 못하게 하고 학생들이 많이 다니는 복도 앞에 책상을 놓고 하루 종일 반성문을 쓰게 하기도 한다. 담배를 피우다 걸리면 담배가 폐에 얼마나 나쁜지 실제로 교장선생님이 운동장을 같이 뛰면서 호흡에 영향을 미치는 것을 몸소 체험하게 하는 예도 있다.

뉴질랜드의 학교에서는 합법적인 벌과 금지된 벌에 대한 사례를 구체적으로 제시하고 있는데 합법적인 벌에는 다음의 사항들이 포함된다(Darlow, 2011).

ㄱ. 반성문

ㄴ. detention(학교에 남기기): 점심시간detention, 방과후 detention

ㄷ. 학교에서 근로: 쓰레기 줍기, 청소 등

ㄹ. 교실 밖으로 time-out (내쫓는 시간은 과도하지 않도록 규정됨)

ㅁ. 권리 빼기: 스포츠 게임에 불참시키기, 댄스 및 소풍 등에 불참

ㅂ. 행동관리 프로그램: 처음에는 별로 이용되기 시작했으나 점차 효과적 행동수정의 수단으로 됨

ㅅ. 교장이나 부모 앞에서 꾸중듣기: 교장실에서 이루어짐

ㅇ. 일기(daily reports): 선생이 매일 학생들 관찰 감독하여 기록물을 교장이나 기타 담당에게 매일 하교 전 보고, 여기서 안 좋은 행동이 있으면 조치를 취함

ㅈ. 행동계약: 잘 못 했을 때 어떻게 할 건지 각서

그리고 합법적이지 않은 벌에는 다음의 내용이 해당된다.

ㄱ. 체벌

ㄴ. 집으로 보내기

ㄷ. 잔인하거나 모욕적인 벌: 전체 학생 앞에서 모욕적인 말하기

7. 캐나다

캐나다 Ontario주의 경우 ‘The Safe Schools Act’²⁾에서 2000년 대규모의 처벌규정을 만들어 시행한 바 있는데 이 법안은 소위 ‘무관용원칙(zero tolerance policy)’라고 불리운다. 학교폭력이나 비행을 줄이기 위한 강력한 법안이나 학생의 행동을 너무 획일적으로 정확 등으로 처리하는 것에 대해 비판의 목소리가 커졌고 학교의 재량권을 요구하게 되었다. 2004년 이후에는 대법원의 판결로 학교 체벌이 전면 금지되었다. 법안에 대한 요구가 높아져 있다.

캐나다는 다양한 인종으로 이루어진 사회인만큼 학교규칙에 대한 전체적통합성은 낮다. 지역마다 학교를 세운 종교재단에 따라 모두 다른 기준을 적용한다. 학생 및 학부모들은 담당자들의 판단을 대부분 믿고 따른다(조금주, 2008).

온타리오주 토론토(Toronto District School Board, TDSB)의 체벌대체 훈육지침은 다음과 같다(2008).

- ㄱ. 교장, 교감, 교사 또는 상담사와 대화
- ㄴ. 출석/성적/품행 서약
- ㄷ. 타임아웃
- ㄹ. 반성문
- ㅁ. 적합한 개선책 적용과 관련하여 학부모 컨택 및 개입
- ㅂ. 특정 학교 활동 참가자격 박탈
- ㅅ. 학우 중재
- ㅇ. 개인 혹은 그룹 상담
- ㅈ. 서면 혹은 구두 사과
- ㅊ. 과제/포스터 캠페인
- ㅋ. 방과 후 남게 하기
- ㅌ. 손해배상
- ㅍ. 사회 봉사
- ㅎ. 회복적 사법 실천모델

2) ‘Zero tolerance’는 학생들이 규칙을 어겼을 때 자동으로 학교에서 추방하는 것을 말한다.

법률인 Education Act 306조항에 의거 교장은 학생이 다음과 같은 행동을 할 경우 정학조치를 내릴 수 있다.

- ㄱ. 타인에게 심각한 상해 협박을 할 경우
- ㄴ. 술이나 약물 소지
- ㄷ. 술에 취했을 경우
- ㄹ. 교사 혹은 직원에게 욕 할 경우
- ㅁ. 학생의 학교 건물 혹은 재산에 심각한 공공 기물 파손을 할 경우
- ㅂ. 집단 괴롭힘

또한, 교육청 지침에 따라 학생이 다음과 같은 행동을 할 경우 정학조치를 내릴 수 있다.

- ㄱ. 고의적인 학교 재산 혹은 교육청 재산 파손
- ㄴ. 욕설 혹은 부적절한 언어 사용
- ㄷ. 흡연
- ㄹ. 절도
- ㅁ. 불량한 행동 조성/선동
- ㅂ. 폭행
- ㅅ. 약물 복용 상태일 경우
- ㅇ. 성희롱
- ㅈ. 인종차별
- ㅊ. 싸움
- ㅋ. 유해물질 소지 혹은 남용
- ㅌ. 증오범죄
- ㅍ. 강탈
- ㅎ. 증오적인 자료 배부

그 밖에 부적합한 전자 통신 미디어 사용이나 교육청 혹은 학교 행동 수칙 위반이라고 교장이 판단할 경우에도 정학이 가능하다고 규정되어 있다.

8. 호주

호주는 영국식 교육법을 들여왔기 때문에 엄격한 편이며 학교 규칙은 예외없이 모두에게 적용된다. Friday detention이라고 하여 학생이 잘 못 했을 때 교사와 대화하는 제도가 있다. 숙제를 안 하거나 교사에게 대들거나 할 때 이같은 벌이 주어지며, 더 나아가 Saturday detention으로 확대되었을 때에는 교장이 지켜보는 앞에서 반성문을 쓰거나 상담을 하게 된다. 이는 내부적으로 싸우거나 외부적으로 학교대학교 경기에서 싸우는 경우, 그리고 교사에게 욕을 할 때 이런 Saturday detention이 주어진다. 마약이나 시험에서의 부정행위가 있을 때는 퇴학도 가능하다.

Blue, yellow, red card 등 벌점을 기록에 남기거나 숙제불량, 수업태도가 불량한 경우에는 전 과목 교사가 싸인하기도 한다. 학생의 잘 못된 행동에 대한 징계는 남자학교나 사립학교가 더 강경하고 졸업을 조금 앞두고도 퇴학시키기도 한다. 호주에서는 성적보다 인성 중요하다는 것을 고등학교 교육까지 강조한다. 그리고 어릴 때부터 엄격한 교육과 준법정신의 함양을 통해 규칙을 지키도록 교육한다.

V. 해외 체벌대체프로그램의 사례에서 본 시사점

해외사례를 8개 국가를 대상으로 분석하여 보았다. 이런 다양한 사례에서 도출한 시사점은 다음과 같다.

1. 학교생활규칙의 제반 항목들은 국가별로 큰 차이를 보이지는 않았다. 그러나 해외 선진국의 규정들은 매우 상세하며 모든 규정이 책자에 수록되어 학생, 교사, 학부모에게 모두 명확하게 제공되고 있었다. 이러한 규정집은 입학과 함께 배포되어 일관적이고 형평성 있는 규칙이 준수되도록 제도화하고 있다.
2. 학교의 복장규정은 나라별로 중요하게 다루어지고 있다. 복장에 대한 사항도 아주 구체적으로 규정집에 수록되어 있다. 특히 미국에서는 복장과 청소년 비행이 밀접한 관련이 있다고 간주하고 교복의 도입이나 복장규제의 이슈를 최근 매우 중요하게 다루고 있다.

3. 규정은 꼭 지켜야 한다는 것이 규정집에 핵심적으로 명시되어 있을 뿐 아니라 그러한 문화가 조성되어 있고, 준법정신에 대해 가볍게 넘어가지 않도록 하는 인식을 심어주는 교육이 이루어지고 있다. 특히 타인에게 피해를 주는 행동은 어릴 때부터 철저하게 통제한다.
4. 해외사례를 보면 학생들 간에 타인의 외모에 대한 놀림 등이 있을 때는 가해자는 의무적으로 상담을 받아야 하고 공식 사과를 해야 한다.
5. 벌을 줄 때에는 단계적으로 실시한다. 예를 들어 처음 발생한 잘못된 행동은 담당 교실의 교사가 처리하고 그 후의 잘못된 행동은 담당교사 또는 부교장, 교장의 상담을 받는다. 교장선생님까지 가는 벌은 심각한 수준이라고 할 수 있다. 시간적으로는 쉬는 시간나 방과 후에 학교에 남지만 계속 규칙을 어길 경우 벌칙경고장을 받거나 각서를 써야 한다.
6. 학생들의 억울함을 막고 교사의 권한 및 책임을 명확히 하기 위해서는 징계 시 소명절차도 반드시 거치도록 해야 한다.
7. 핀란드의 social work나 school curator 제도처럼, 학생지도에 문제가 있을 때는 학교나 교사에게만 일임하지 않고 교육청이나 상담기관, 사회봉사기관으로부터 도움을 받고 있다.
8. 선진국의 경우 학생의 생활지도는 부모 면담 및 부모교육과 연결하여 진행하고 있다.
9. 해외에서는 벌점이 많은 경우에는 좋은 대학에의 진학이 금지되고 있다.
10. 서구의 경우 다른 학생들 앞에서 꾸짖는 경우는 금지되어 있는 경우가 많다. 특히 나이가 어린 학생집단에서 더욱 그러하다. 교사는 이같이 모욕감을 주는 행위를 해서는 안 된다.

11. 해외 교육선진국의 학교들은 상담제도(카운슬링 시스템)가 잘 되어 있어 정규직 상담교사가 상주해서 문제학생을 가족과 함께 상담하는데 본인들이 학교에서 하는 것을 원치 않을 경우 외부기관에 의뢰하고 있다. 학교 내에서의 상담은 무료이지만 외부에서 하는 것은 유료이다.
12. 사이버에서의 비행도 규정집에서 구체적으로 다루어 금지시키고 있다.

VI. 결론 및 제언

체벌대체 프로그램은 인권친화적 학교문화 조성을 위한 방안의 일부에 속한다. 체벌대체 프로그램 개발에 있어 인권적 측면의 접근이 필요한 바, 우선 국가인권위원회(2009)가 제시한 인권친화적 학교문화조성을 위한 지침부터 살펴보기로 한다.

- ㄱ. 권리의 존엄한 주체로서의 학생: 체벌 및 모욕적인 언어 사용금지, 학교폭력예방 및 피해학생보호, 휴식시간 및 휴식공간 확보
- ㄴ. 학생의 참여와 결정 존중: 규율 제·개정과정에 학생의견 존중, 학생자치와 참여의 실질적 보장, 학생의 성장과 참여를 위한 정보접근권 보장 및 보호
- ㄷ. 자유의 행사를 통한 책임 있는 삶의 학습: 학생 사생활 및 신체의 자유권 보장
- ㄹ. 차이의 존중과 차별이 없는 학교: 모든 학생의 동등한 대우를 받을 권리 보장, 학생의 다양성 존중과 통합을 위한 적극적 조치의 마련
- ㅁ. 학생중심적인 교육: 학생의 전인적 성장을 위한 교육목표 실현, 학습권 보장
- ㅂ. 학생의 총체적 삶에 대한 돌봄 제공: 안전하고 좋은 교육환경에서 보호받을 권리와 특별한 상황에 놓인 학생의 지원과 보살핌 받을 권리 보장
- ㅅ. 올바른 징계기준과 권리 구제절차의 마련: 인권 기준에 부합하는 징계 기준과 평등
- ㅇ. 교사의 전문적 지위 존중과 역량 강화: 교사의 전문적 지위 존중과 참여 보장, 교사 역량 강화를 위한 교육환경 조성 및 지원체계 마련

국가인권위원회(2009)가 제시한 인권친화적 학교문화조성을 위한 지침을 고려한 체벌대체 프로그램 구안을 위한 제언은 다음 아홉 가지로 요약·정리할 수 있다.

1. 행동주의에서 긍정적 교육으로의 학교교육 패러다임의 전환

행동주의 심리학이 지구상에 출현한 이래, 학교교육의 패러다임에 지대한 영향력을 발휘해 왔다. 행동주의 심리학의 기본 원리는 바람직한 행동의 빈도수를 높이기 위해서는 강화를, 바람직하지 않은 행동의 제거 또는 빈도수 감소를 위해서는 벌을 적용하는 것이다. 그러나 21세기에 들어서면서, 행동주의 심리학의 견인차 역할을 해왔던 마크 셀리그먼(Mark Seligman)의 고백처럼, 인간의 행동은 반드시 강화와 벌의 원리에 의해 수정되는 것이 아니라는 주장이 제기되고 있다(2009).

이는 학습이론을 창안한 스키너(B. F. Skinner)가 강조한 바와 같이, 유기체에 대한 처벌의 강도가 강해질수록, 유기체의 부적응 행동의 강도와 빈도수가 높아지게 된다는 주장을 기억할 필요가 있다. 따라서 20세기 학교교육의 패러다임이 행동주의 심리학의 핵심원리로 구성되었다면, 21세기 학교교육의 패러다임은 인권친화적인 긍정적 교육(Positive Education)의 패러다임으로 전환되어야 한다. 패러다임의 전환은 긍정심리학(Positive Psychology)의 원리에 기초를 둔 다양한 집단 프로그램 실시를 통해 인권친화적인 예방활동의 활성화로 이어질 수 있다.

현대 교육학의 주요 이론으로 대두되는 구성주의 이론 또한 행동주의 이론과는 달리, 학생들이 스스로 학업목표를 세우고 학습과정의 주인이 되면 학습동기도 충만해지고 학업성과도 좋다는 내용을 강조하고 있다(임연옥, 2007). 이러한 주인의식이 학생들을 건전한 학교생활로 유도할 수 있도록 학교교육에 있어서의 근본적이고 철학적인 패러다임의 전환이 우선적으로 요구된다. 예를 들어 학생들에게 직접적인 참여와 소통의 기회를 늘려 주인의식을 심어 주고(이재정, 2012), 체벌대체방법 등 중요 사안에 대해서도 함께 고민하도록 하는 것도 바람직하다.

2. 예비교사 및 학교구성원들에 대한 인권교육 강화

아동은 가정과 학교의 중요한 구성원으로서 부모나 교사의 부속물이 아니라 그 자체 인간의 존엄성을 갖춘 독립된 인격으로 대우받아야 한다. 아동을 양육하고 보호하는 것은 일차적으로 부모의 권리이자 의무이자 이차적으로 교사 및 국가와 사회의 의무이기도 하다. 따라서 학부모를 대상으로 자녀의 인권존중과 인격형성에 필요한 교육을 강화하여 학교장면에서 체벌의 필요성을 적극 감소시킨다. 만일 학생이 교칙을 위반하는 등의 일탈행동을 저지르는 경우, 학생지도에 해당 학부모를 적극 참여시키는 구체적인 방안을 마련할 필요가 있다. 또한 부모에 대한 인권교육도 실시하여 가정에서 자녀들이 비인격적으로 대우받는 경험이 없도록 계도하여, 가정에서의 부정적인 경험이 학교생활로 이어지지 않도록 해야 예방해야 할 것이다.

교육은 인격과 인간의 존엄성에 대한 의식을 완전히 계발하는 것을 지향해야 한다. 또한 인권과 기본적 자유의 존중을 강화해야 한다. 이를 위해서는 교원양성과정 및 교원임용시험에 이르기까지 예비교사들이 인권의식을 제대로 갖추는데 필요한 적절한 교육과정을 개발하여 이를 적극 운영해 나가야 할 것이다. 왜냐하면 교사 양성 및 임용과정에서 인권교육의 수행 능력을 비롯하여 자질, 품성 등의 배양이 요구되기 때문이다. 따라서 초등 및 중등교원임용시험 과목 선정 및 과정에 대한 대대적인 재검토가 요구된다.

3. 초·중·고등학생들에 대한 인권교육 및 인성교육 강화

학교현장에서 체벌이 사라지게 하려면, 학생들에게도 인권교육을 실시해야 한다. 인권은 자신의 인권과 함께 다른 사람들의 인권도 함께 존중되어야 하고, 나의 인권의 존엄성과 가치만큼이나 다른 사람들의 존엄성과 가치를 인정하고 존중해야 한다는 사실을 학생들이 바로 알도록 가르쳐야 한다. 이러한 가르침은 자신의 권리만 강조하고 책임과 의무를 소홀히 하는 태도 형성을 사전에 예방하기 위한 조치이기도 하다.

학생들에 대한 인권교육은 학교의 교과교육과 집단지도 프로그램을 통해 실시할 수 있다. 먼저, 학교의 교과교육을 통한 인권교육은 이 주제와 관련된 교과목을 선정하여

교과서 집필과정에서 인권교육에 필요한 내용을 포함시키는 한편, 수업시간을 통해 확고한 인권의식을 함양할 수 있도록 체험적 수업이 요구된다. 예를 들어 사회 또는 도덕과목을 통해 학생들 자신의 존엄성과 가치를 인식하도록 돕는 한편, 타인의 권리를 존중하고 책임과 의무를 다할 수 있는 마음자세를 갖출 수 있도록 교육과정을 강화한다. 특히 인권교육의 핵심은 상호간의 인권존중이니만큼 교사의 인권을 존중하고 또 교사에게 대한 권위의 존중이 결국 바람직한 학교문화의 조성으로 연결된다는 의식을 학생들에게 심어주어, 차별이 아닌 민주적인 교사의 가르침에 적극 따르도록 교육해야 할 것이다.

또한 인권교육과 함께 체계화된 인성교육이 교육과정 속에 녹아들어 있어야 한다. 입시위주의 교육 환경에서 자칫 소홀해진 인성교육의 중요성을 다시금 깨닫고 독서와 토론을 통한 성찰의 시간, 규칙은 무슨 일이 있어도 꼭 지켜야 한다는 준법정신의 각성 등 학생들의 마인드의 변화를 이끌어 내도록 하는 것이 차별 없는 교육의 근간이 될 것이다.

4. 교원양성과정과 추후 연수과정에 인권교육, 생활지도, 학급경영 과목의 필수과목 지정

학교교육에서 훈육수단으로서의 차별을 완전히 없애려면, 교사 및 예비교사들의 학생 생활지도 및 학급경영 능력을 증진시켜야 한다. 이렇게 하기 위해서는 차별 없이도 학생들의 생활지도를 능숙하게 할 수 있고, 효율적인 학급경영 능력을 배양할 수 있도록 교원양성기관(교육대학, 사범대학, 일반대학의 교직과정, 교육대학원 등)의 교육과정에 생활지도와 학급경영 강좌를 필수과목으로 지정해야 한다. 인권공동체로서의 학교를 만들기 위한 방안의 하나로 교원임용시험에 인권교육 및 생활지도 과목을 포함시키는 방안을 적극 추진해야 한다.

교사의 전문성 향상을 위한 배려는 초기의 교원양성과정 뿐 아니라 지속적이고 정기적인 교원연수를 통해 지원해야 하며, 수업과 학생생활지도는 별개의 것이 아니니 수업시간 중에도 학생들에게 사랑과 믿음을 심어주고 대화상대로서 친밀도를 높여 학생생활지도를 효과적으로 할 수 있도록 도모한다(이재정, 2012).

5. 학교상담 전문인력 확대 배치

인권친화적 학교문화를 조성하기 위해서는 학교장면에 상담 전문 인력의 확대 배치를 빼놓을 수 없다. 현재 학교현장에 배치되고 있는 학교상담 전문인력으로는 전문상담교사, 전문상담순회교사, 진로진학상담교사, 학생상담자원봉사자, 사회복지사, wee센터 상담사 등이 포함된다. 이들 학교상담 전문인력은 일반교사들에게 인권교육을 실시하고, 학생 훈육에 대한 자문을 담당하며, 학생·교사·학부모 사이에 체벌 또는 훈육과 관련된 문제가 발생하는 경우 중재를 맡는다. 뿐만 아니라 지역사회의 전문인력과의 네트워크를 형성하고 유기적인 협조체제를 구축하여 필요한 경우, 각 분야의 전문가들의 도움을 적극 수렴한다. 이를 위해서는 행·재정적 지원체제를 확대·강화해야 할 것이다.

체벌대체 프로그램인 그린마일리지제도의 핵심은 벌점과 처벌을 이용하여 학생에게 경각심을 불러일으키는 것만이 아니라 그러한 문제들을 실질적으로 해결하기 위해서는 어떤 것을 해야 할지 같이 이야기를 나누는 상담제도의 도입이 요구된다. 이 과정에서 다양한 문화콘텐츠를 만들어 활용하거나(고준우, 2012), 행동수정기법을 활용할 수도 있다.

계속적으로 규칙을 어기는 학생을 대상으로 특별교육을 실시할 때에도 전문인력의 지원이 병행되는 것이 바람직하므로 상담인력들은 해당 분야 전문가일 필요가 있다. 한편 외국의 경우에는 근본적인 문제가 있는 학생의 경우는 약물치료를 하는 경우도 있으나 이런 결정은 전문 의료진의 도움을 받아 매우 신중을 기해야 할 것이다.

6. 해외사례 도입에 있어서의 쟁점

해외 선진국의 경우 막연하게는 학교 규칙이 느슨하고 자유분방한 교육제도라는 인식이 팽배하나 실제로는 매우 엄격한 규칙을 적용하고 있으며 이는 아주 어릴 때의 교육기관에서부터 철저하게 지켜지고 있음을 주지할 필요가 있다. 특히 타인의 인권을 존중하는 매너가 습관으로 체화될 수 있는 엄격한 생활지도가 단체교육에서 철저하게 반영되고 있다. 최대한 민주적인 학교 분위기이지만, 규칙을 어기거나 남에게 피해를 주는 행동을 했을 때에는 체벌은 아니어도 아주 강력한 대응으로 자신의 행동에 책임

을 지도록 하고 있다.

그 밖에 해외 선진국의 다양하고도 유익한 체벌대체 프로그램에 대한 사례가 있으나 이를 교육현장에서 차용할 때에는 그 장단점 및 문화적 차이도 고려해야 한다. 예를 들어 PTA³⁾의 문화가 아직 정착되지 않은 한국의 교육 현실에서 부모의 의무를 무조건적으로 확대하는 것은 바람직하지 않은 결과를 가져올 수도 있다. 정작 문제 학생의 부모들은 전혀 학교에 관심이 없거나 학교의 지도에 협조하지 않아 여전히 분리되고 소외된 계층으로 남도록 할 우려가 있다. 그리고 PTA 회의가 활성화 되도록 하려면 학교 문제 참여에 있어서 직장을 가진 부모나 양부모에게 공평한 기회를 제공할 수 있도록 배려하여야 하며 이는 학부모모임을 저녁 시간대로 조정하는 일에서부터 시작할 것이다.

해외 사례를 보면 학교생활 규칙이 획일적이지 않다. 공립이나 사립, 대도시나 지방 등 제반 요인에 따라 자기 학교 실정에 맞는 규칙을 정하여 실시하고 있다. 그러나 국토가 작고 소통이 많은 우리나라에서는 학교의 재량을 얼마큼 허용할 지는 신중하게 고려해야 할 것이다.

일본, 독일, 미국, 호주, 중국 등은 각각 문화적인 배경의 차이로 인하여 특징을 반영한 체벌대체 프로그램을 실시하는 경우가 많듯이 해외사례를 참고하되 우리 실정에 맞는 체벌대체 프로그램에 대한 고민이 필요하다.

7. 간접체벌에 대한 혼선 지양

법률 및 국가인권위원회의 권고는 직접체벌은 물론 간접체벌까지도 전면 금지하고 있으나 현행 교과부의 지침은 간접체벌에 관해서는 일선 학교에 그 재량권을 부여하고 있는 실정이다. 법률은 상위개념이기 때문에 지켜져야 하고 상이한 규정이 있는 경우에는 일선에서 많은 혼란이 야기될 수 있다. 실제로 현재 혼란이 가중되고 있는 형편이니 이에 대한 일관적인 정부정책이 중요하다.

3) Parents and teachers' association의 약자로서 교사 및 학부모 연합회를 의미하며 학생지도의 두 개의 큰 축을 말한다. 이 두 축은 긴밀하게 교류하며 학생지도에 협조하기 위해 정기적인 회의를 하게 된다.

8. 지속적인 체벌대체 프로그램의 개발 및 평가

앞서 살펴본 것처럼, 전국의 학교현장에서 적용하고 있는 체벌대체 프로그램들 중 비교적 만족스런 반응을 나타내는 것으로는 체벌대체 모형에 입각한 체벌 없는 학교 만들기, 학생생활평점제(그린마일리지, Green Mileage, GM), 학생생활평점제 디지털시스템(Green Mileage Digital System, GMDS), 그리고 학생 자치법정으로 모아진다. 이러한 체벌대체 프로그램들은 아직 시험적인 단계에 있으나, 잠정적인 평가결과는 비교적 만족스러운 편에 속한다. 향후 실증적이고 경험적인 연구방법을 통하여 이들 프로그램의 효과에 대한 면밀한 평가를 하고 검증하여, 보다 효과적인 프로그램 개발의 토대로 삼아야 한다. 특히 인권적인 측면에서 오류가 발견되는 경우 즉각적인 시정조치가 내려져야 할 것이다.

또한 체벌대체 프로그램에 대해서는 교사나 학생, 학부모의 상식적인 이해가 선결되는 것이 그 효과성을 제고하는 데 도움이 되므로 이를 위해서 체벌대체 프로그램에 대한 교육을 실시하고, 한편으로 공모전 등을 실시해 아이디어를 모집하는 것도 가능하다. 더불어 체벌대체 프로그램 모색 과정에서 ‘체벌’을 담은 용어 외에 교사 학생 간의 인격적 상호작용과 존중, 교육적 지도 의미를 담은 체벌대체 지도방법을 의미하는 인권친화적 용어를 개발하여 확산시키는 것도 필요하다(김영지, 2012).

학생의 마음과 태도를 수정하기 위해서는 정의적인 측면(affective aspect)에 호소하는 것이 바람직한 바, 체벌 대체 방안으로 관련 영화 등을 감상한 후에 감상문을 적게 하는 등 다양한 정서적인 지도 방법을 선택하여 계도하는 것이 필요하다. 여기에는 적합한 교육기획과 교육전략을 사용할 수 있어야 하는데, 가용한 방법이나 지도 방안에 대한 매뉴얼을 작성하여 일선 학교에 배포하거나 현장적용방법에 대한 요약, 정리본의 개발도 필요하다. 특히 다양한 문화콘텐츠를 개발, 제작하는 작업과 그에 필요한 비용은 정부의 적극적인 지원이 요구된다. 이 때 공모전 등을 통하여 학생들이 교감할 수 있는 콘텐츠의 개발만이 효과를 극대화할 수 있다(고준우, 2012).

지속가능한 체벌대체 프로그램이 정착할 때까지 적잖은 시간이 소요될 것으로 예측되며, 이를 위해서는 관계자 모두가 세심한 관찰과 관리를 통해 적극 협업하기를 기대한다.

9. 체벌대체 프로그램 관련 행정절차의 수립

외국의 체벌대체 프로그램을 보면 그 방안들이 매우 구체적이고 엄격한 법률적 근거와 절차에 따라 적용되어 만일의 경우에 발생할 수 있는 매우 작은 인권침해도 허용하지 않으려는 노력을 하고 있음을 알 수 있다(김영지, 2012). 학생에 대한 애정어린 마음으로 여러 차례의 훈육조치와 계도의 노력을 한 후에 징계 과정으로 넘어가야 하고, 이 과정에서 그 절차나 방법이 합리적이어야 하며, 불만 사항이 있을 때에는 소명할 수 있는 절차도 포함되어야 한다. 또한 생활평점제 등의 체벌대체 프로그램을 실시할 때에도 그 것의 근본적인 취지를 십분 이해하고 편의에 의한 별점 남용이 되지 않도록 관련자들에 대한 교육이 먼저 이루어져야 할 것이다.

교사들이 수업 외에 학생지도에 만전을 기울이기 위해서는 일반 행정업무 등 잡무를 줄일 수 있도록 하는 학교 현장에서의 조치 또한 간과되어서는 안 될 것이다.

참고문헌

- 강진령. (2008). **상당심리용어사전**. 파주: 양서원.
- 경상남도교육청. (2012). **인권친화적 학교문화 조성방안**. 국가인권위원회 제8차 학교 인권교육협의회 인권친화적 학교문화 조성관련 자료집. p. 96.
- 고준우. (2012). 체벌대체 프로그램 개발에 대한 지명 토론. **인권친화적 학교문화 조성을 위한 정책 토론회**. 국가인권위원회 자료집.
- 광주광역시 교육청. (2012). **인권친화적 학교문화 조성방안**. 국가인권위원회 제8차 학교 인권교육협의회 인권친화적 학교문화 조성관련 자료집. p. 92.
- 교육과학기술부. (2012). 개정된 법안과 학생인권조례. **동아일보**. 2월 28자: 1면.
- 국가인권위원회. (2009). **학생체벌 금지와 교육적 대안 모색**. 국가인권위원회 인권교육본부 학교교육팀.
- 김영지. (2012). 체벌대체 프로그램 개발에 대한 지명 토론. **인권친화적 학교문화 조성을 위한 정책 토론회**. 국가인권위원회 자료집.
- 김혜선. (1995). 체벌에 관한 교육학적 검토. **성신여자대학교 교육문제연구소**, 29.
- 박은희. (1997). 일본의 학교 체벌관 변천에 관한 연구. **한국교육학회 부산지회**, 10(2).
- 서울대학교 사회발전연구소. (2011). **2011년 국민인권의식 실태조사 연구보고서**.
- 서울시 교육청. (2010). **학생 생활지도 매뉴얼**.
- 선진국 학교 교칙은 자유분방? 美학교 실제 규정 들여다보니... (2012). **동아일보**. 3월 14일: A22. <http://news.donga.com/3/all/20120314/44747976/1>
- 양송이. (2011). **학생 체벌금지 및 체벌 대체방안에 대한 학생과 교사의 인식 연구**. 석사학위논문, 건국대학교 교육대학원.
- 유재홍. (2000). **교사의 학생체벌에 대한 법적 한계**. 석사학위논문. 원광대학교.
- 이승태. (2003). **체벌 효과에 대한 교사 학생 간 인식 차이 연구**. 석사학위논문, 군산대학교 교육대학원.
- 이원호. (2002). **그림과 사진으로 보는 교육의 역사**. 서울: 문음사.
- 이재정. (2012). 체벌대체 프로그램 개발에 대한 지명 토론. **인권친화적 학교문화 조성을 위한 정책 토론회**. 국가인권위원회 자료집.
- 이재창. (1988). **생활지도**. 서울: 문음사.
- 이형석. (2007). **학생의 인권에 관한 연구**. 석사학위논문, 원광대학교.
- 임연옥. (2007). 사이버대학 학습자관련 변인과 중도탈락 간의 관계 규명을 위한 실증적

- 연구. **정보교육학회 논문지**, 11(2).
- 조금주. (2008). 외국의 중·고등학교 규칙 내용 분석의 시사점. **비교교육연구**, 18(1).
- ‘체벌금지’ 선진국에선 어떻게... 학칙 엄격, 심한 문제아는 ‘즉각 정학’. (2010). **조선일보**.
7월 21일: 사회면.
http://news.chosun.com/site/data/html_dir/2010/07/21/2010072100001.html.
- <체벌금지> ④선진국에선 어떻게. 24개국 금지...허용해도 조건 엄격. (2010). **연합뉴스**.
8월 9일자.
- 학교폭력근절 종합대책. (2012). 2월 16일, 2012년 정부 관계부처합동자료.
- 학생인권조례 사실상 효력 없었다... 학교장 자율로 학칙 제정. (2012).
동아일보. 2월 28일: 사회면. <http://news.donga.com/3/all/20120228/44376131/1>
- 황응연, 윤희준. (1983). **현대 생활지도론**. 서울: 교육출판사.
- 홍신기, 김현욱, 권동택. (2010). 주요국의 아동 체벌 금지 입법 사례와 시사점 **비교교육 연구**, 20(1).
- Darlow, N. (2011). **Schools and the Right to Discipline: A Guide for Parents and Caregivers**. Wellington Community Law Centre, New Zealand.
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311.
- Toronto District School Board. (2008). Code of Conduct. <http://www.tdsb.on.ca/ppf/Detail.aspx?id=206>
- Yell, M. L. & Peterson, R. L.(1996). Disciplining students with disabilities and those at risk for failure: Legal issues. **Clearing House**, 69(6), 365.

학생생활규정 표준안 (중등)

○○중·고등학교

제1장 총 칙

제1 조(명칭) ① 본 규정은 ‘○○○학교 학생생활규정’이라 한다.

② 본 규정은 학교의 생활지도 관련 규정 중 ‘학생선도규정’, ‘학생자치규정’, ‘학교폭력대책자치위원회 운영규정’ 등을 제외한 사항을 다룬다.

제2 조(목적) 본 규정은 학생의 인권 보호와 교권 존중을 바탕으로 학생의 올바른 기본생활습관 형성을 목적으로 시행하는 학생생활평점제 제도의 운영에 필요한 사항을 규정함을 목적으로 한다.

제3 조(적용근거) 본 규정은 교육기본법 제12조 제1항, 초·중등교육법 제18조의 4(학생의 인권보장), 제20조 제3항(교사의 교육권), 동법시행령 제31조 제7항(체벌금지)에 근거한다.

제4 조(구현방안) 제2조 (목적)를 구현하기 위하여 ‘학생생활평점제디지털시스템(GMDS)’을 활용한다.

제2장 권리와 책임

제5 조(권리) 본교의 학생들은 다음 각호의 권리가 있다.

1. 모든 폭력과 체벌로부터 자유로울 권리
2. 학교생활에서 자신의 의견을 표현할 자유와 존중받을 권리
3. 인격적 대우를 받을 권리
4. 말이나 글 등 모든 형태의 비인격적 대우로부터 자유로울 권리
5. 자신의 행위에 대해 소명할 기회를 가질 권리
6. 출신, 성별, 성적, 외모, 부모의 경제적·사회적 지위, 신체적·정신적 장애 등을 이유로 차별 받지 않을 권리

제6 조(책임) 본교의 학생들은 다음 각 호의 책임이 있다.

1. 상호 존중하며 폭력과 체벌을 행하지 않을 책임
2. 자신과 타인의 학습권을 존중하고 학교생활 환경을 소중히 할 책임
3. 학교 내 공공 기물을 소중히 다룰 책임
4. 학교에서 정한 규칙과 약속을 지킬 책임
5. 자신과 타인의 건강과 안전을 위해 노력할 책임
6. 바르고 고운 말을 쓰고 건전한 통신문화를 영위할 책임

제3장 기본 품행

제7조(예절) ① 인사는 서로 먼저 본 사람이 한다.

- ② 학생은 선생님을 존중하며 대화를 나눈다.
- ③ 웃어른을 대할 때는 언행을 공손하게 한다.
- ④ 친구들과 대화 할 때는 저속한 언어를 사용하지 않는다.

제8조(휴대폰사용) ① 수업시간 및 자율학습 시간에는 휴대폰 전원을 꺼두어야 한다.

- ② 휴대폰을 사용할 때는 타인에게 방해가 되지 않도록 통화 예절을 지킨다.

제9조(질서) ① 단체 교육활동을 할 때는 인솔자의 지도에 따라야 한다.

- ② 정당한 사유 없이 개인이나 특정집단의 편의를 우선하여 질서를 해쳐서는 아니 된다.

제10조(이성교제) ① 교내에서 다음 각호의 건전한 이성교제는 존중한다.

1. 서로 존중하고 양성평등 의식에 맞는 이성교제
2. 성에 대한 올바른 이해를 바탕으로 책임 있는 행동을 하는 이성교제
- ② 교내에서 신체 접촉 등 불건전한 이성교제는 규제한다.

제11조(출입의 제한) ① 학생은 ‘청소년 출입 금지 구역’에 출입하지 않는다.

- ② 학생은 청소년 출입가능 업소라도 정해진 시간을 지켜야 한다.

제4장 건강과 안전

제12조(음식물의 섭취) ① 음식물은 교내의 지정된 장소에서만 섭취해야 하며, 남은 음식물과 포장지 등은 분류 배출하여 모두의 건강과 환경을 지키도록 노력해야 한다.

- ② 약품은 의사의 처방에 따라 복용할 수 있으며, 복용하고 남은 약품은 반드시 집으로 가져가야 한다.

제13조(청결활동) 다음 각 호에 해당하는 것을 정해진 장소에 분류 배출해야 한다.

1. 생활쓰레기와 재활용품
2. 껌 또는 과자의 포장지
3. 침, 가래, 콧물 등 신체 분비물
4. 각종 음식물

제14조(소지품) ① 가방은 교과서와 필기용품을 넣을 수 있는 크기로 한다.

- ② 전자학습용 기기와 멀티미디어 자료 등은 학습 용도로만 사용한다.
- ③ 음란물(음란미디어, 음란서적 등), 흡연 관련물(담배, 성냥, 라이터 등), 주류, 환각 작용을 일으키는 약물(본드, 부탄가스, 환각제, 마약류 등), 흉기(체인, 공구류, 칼 등), 화기 및 전열기(드라이기, 고대기 등), 매니큐어, 색조화장품 등을 소지해서는 안 된다.
- ④ 실내청결 유지에 문제가 된다면 껌이나 사탕 등의 소지를 금할 수 있다.
- ⑤ 담임교사와 생활지도교사는 타인의 건강과 안전(학교폭력 등)을 위협할 수 있다고 의심되는 학생에 한해 본인의 동의를 구한 후 소지품 검사를 할 수 있다.

제5장 용의 복장

※ 특별히 용의복장에 관한 부분은 학생의 인권과 관련하여 가장 예민하므로, 규정 제·개정 시에 학생의 의견이 충분히 반영되도록 하여 갈등이나 분쟁이 없도록 해야 한다.

제15조(복장) ① 학교에서는 규정에 맞는 복장으로 생활한다.

- ② 지정된 교복과 체육복은 변형할 수 없다.
- ③ 지정된 체육복은 교내에서 생활복으로 사용할 수 있다.
- ④ 등하교 때 자신의 건강을 보호할 목적으로 교복 위에 기타 의류⁴⁾를 착용할 수 있다.

제16조(두발) ① 학생의 의견을 반영한 두발규정을 적용한다.

- ② 머리카락의 변형을 가하는 행위(파마, 웨이브, 염색) 및 미용품(무스, 젤 등)은 사용하지 않도록 한다.

4) 11월-3월중 동복 상의 속에는 넥타이가 보이는 스웨터, 폴라, 목티를 입을 수 있다. 11월-3월중 동복 상의 바깥에는 코트, 파카, 패딩류의 외투를 입을 수 있고, 모자가 달린 것도 허용하며, 길이도 제한하지 않는다. 코트와 목도리를 허용하되 등·하교 시 명찰을 가리지 않아야 한다. 여학생은 바지와 치마를 착용할 수 있으며 동절기에는 검정색 타이즈 바지도 착용할 수 있다.

③ 여학생은 머리를 단정하게 정리할 목적으로 머리핀을 사용할 수 있다.

제17조(용모) ① 용모는 청결하게 유지하도록 노력해야 하며 기초 화장품만 사용하도록 한다.

② 안경이나 렌즈는 시력 보정 목적으로만 사용한다.

③ 반지, 팔찌, 목걸이, 귀걸이, 브로치 등의 착용은 금하되 종교적인 것은 예외로 한다.

제18조(부착물) ① 교복 착용할 경우에는 정해진 부착물(이름표, 배지 등)은 정해진 위치에 착용한다.

② 머리띠나 핀의 모양과 색상은 개성에 맞게 하되 타인의 안전을 고려하고 수업 중 방해가 되지 않을 정도의 크기로 한다.

제19조(신발 등) ① 신발은 학생용 단화 또는 일반 운동화로 한다.

② 실내에서는 규정에 따라 실내화를 착용해야 하며, 청결하게 사용하도록 노력한다.

③ 발목양말을 허용하며 색상은 자유롭게 한다.

제6장 교내생활

제20조(등·하교) ① 학생들은 정해진 시간에 교문으로 등·하교 한다.

② 합당한 사유나 보호자로부터 요구가 있을 때는 예외로 한다.

제21조(교육과정 시간 중 외출) 등교 후 외출할 경우에는 담임 또는 해당학년 교사의 허락을 얻어 외출증을 발급 받아야 하며, 돌아오면 즉시 알려야 한다.

제22조(수업시간) 학생은 수업시간 중에 다음 각 호를 지키도록 노력해야 한다.

1. 수업 시간에 맞춰 미리 학습 준비를 한다.
2. 수업의 진행에 참여하려고 노력한다.
3. 수업 중 무단으로 이탈하지 않는다.
4. 불가피하게 수면이 필요할 경우 교사의 허락을 받는다.
5. 수업을 진행하는 교사의 정당한 지도에 따른다.
6. 기타 수업 진행을 방해하지 않으려고 노력한다.

제23조(수업 외 시간) 학생은 수업, 자율학습 외 시간에 다음 각호의 행동을 하지 않도록 노력해야 한다.

1. 합당한 이유 없이 복도에서 뛰거나, 큰소리로 고함을 지르는 행위
2. 실내에서 공놀이, 격투기 등 심한 장난을 하는 행위

3. 화투, 카드놀이 등 사행성 오락을 하는 행위

4. 싸움 또는 폭력이 행해지는 장면을 목격하고도 방조하거나 신고하지 않는 행위

제24조(공공물의 파손) ① 교내 생활 중 고의나 실수로 각호의 공공물을 파손 또는 훼손하였을 때는 즉시 담임교사 또는 행정실에 신고한다.

1. 학급, 복도 환경게시물

2. 학급 청소용품, 책걸상과 기타 교구

3. 교실 및 실내·외 출입문, 유리창, 냉온풍기, 음용수기 등의 교내 공공 시설물

② 제1항의 공공물을 고의로 파손 또는 훼손한 자는 이에 상응하는 변상조치를 해야 한다.

제25조(타 학급교실 출입) ① 필요한 용무가 있어 출입할 때는 예의를 갖추고 상호 존중하도록 한다.

② 다른 학급에 용무 외에 출입할 때 해당 반 담임의 허락을 얻어야 한다.

제26조(봉사활동) ① 자발적으로 수행하는 모든 봉사활동은 선행의 대상이 된다.

② 자발적으로 학급일이나 학교에서 인정하는 공공의 행사 참여 및 학교 업무보조 활동을 한 경우에 봉사활동 시수로 인정 할 수 있다.

제 7 장 학생자치활동

제27조(학생자치활동의 보장) ① 학생의 자치능력을 배양하고 더불어 사는 삶을 배워 민주시민의 자질을 기르기 위한 건전한 학생자치활동은 보장한다.

제28조(학급회) ① 학생은 학급회 조직 및 운영에 적극적으로 참여하여야 한다.

② 학급에 대한 모든 문제의 논의는 학급회를 통해서 해결한다.

③ 담임교사는 학급회에 참여하여 학생들의 의견을 적극적으로 조율해야 한다.

제29조(전교학생회) ① 선거를 통해 학급 대표가 된 학생은 전교학생회에 적극적으로 참여하고 활동해야 한다.

③ 담임교사는 전교학생회에 참여하여 학생들의 의견을 적극적으로 수용하고 조율해야 한다.

제30조(기능) 자치활동의 조직 및 기능에 관련한 내용은 ‘전교학생회회칙’, ‘전교학생회 선거규정’에 따른다.

제 8 장 동아리활동

제31조(허락) ① 동아리는 소정의 절차에 따라 학교장의 허가를 얻은 후 조직한다.

② 학교장의 허가를 얻은 동아리는 지도교사를 두어야 한다.

③ 교내 및 교외 학생 동아리 활동은 지도교사의 허락을 얻어야 한다.

제32조(활동) ① 초·중등교육법 제17조(학생자치활동)에 따라 학교와 교사는 동아리활동을 권장·보호·지원하며 학생은 지도교사와 함께 활동한다.

② 허가된 동아리에 대한 활동은 적극적으로 보장하며 적절한 예산을 지원한다.

③ 허가된 연합동아리 활동 및 행사 참여를 보장한다.

④ 공인된 교육단체, 시민사회단체, 종교단체 등의 활동 참여를 보장한다.

제 9 장 학생생활평점제

제33조(목적) 학생의 기본생활지도시 학생의 인권을 보호하고 지도하는 교사의 교권이 존중되도록 하고자 학생생활평점제 제도를 운영한다.

제34조(적용 기간) 학생생활평점제 적용기간은 당해 학년도로 한정하여 실시하고, 새 학년도가 시작되면 모든 점수는 초기화 하도록 한다. (단, 축적된 자료는 학생지도 자료로 활용할 수 있다)

제35조(학교생활기록부 반영) 학생생활평점제 점수는 학년말 학교생활기록부 기록의 참고자료로 사용한다.

제36조(점수) ① 학생생활평점제 점수는 각호와 같다.

1. 블루점수(이하 'BP', Blue Point) : 칭찬행동에 대한 점수

2. 레드점수(이하 'RP', Red Point) : 위반행동에 대한 점수

3. 그린점수(이하 'GP', Green Point) : 자구노력에 의한 교정점수

② 학생생활평점제 점수는 각호에 의해 주어진다.

1. 칭찬과 격려를 받을 행동을 한 경우는 제1항 제1호의 점수를 받는다.

2. 개선하거나 변화되어야 할 행동을 한 경우는 제1항 제2호의 점수를 받는다.

3. 제1항 제2호의 점수를 받은 학생이 '〈별표 3〉 자구노력 종류에 따른 GP 배점표'에 해당하는 행동을 하였을 때 제1항 제3호의 점수를 받는다.

③ 학생생활평점제 점수 기준은 '〈별표 1〉 학생생활평점제 BP 배점표', '〈별표 2〉 학생생활평점제 RP 배점표', '〈별표 3〉 자구노력에 따른 GP 배점표'에 의해 결정한다.

제37조(점수 부여) 학생생활평점제 점수는 전 교사가 학생생활평점제 배점표에 의거하여 점수를 부여한다.

제38조(이의 제기) ① 학생은 자신이 받은 점수에 대한 이의가 있으면 담임교사 또는 담당교사를 통해서 제기할 수 있다.

② 이의 제기를 접수한 담임교사는 이 사실을 즉시 담당교사에게 알려야 한다.

③ 이의를 접수한 담당교사는 해당 학생을 면담하여 확인 조사를 실시한 후 가급적 빨리 그 결과를 해당 학생에게 통보해야 한다.

제39조(BP 상위자 처리) ① 학생생활평점제 BP 상위자는 각종 외부 표창의 추천 시에 활용하거나, 학교장 표창 시 근거자료로 삼는다.

② BP상위자의 일정비율은 ‘학생생활평점제상(학교장상)’을 수여한다.

③ 학년별 BP TOP5는 학교홈페이지 ‘명예의 전당’에 등록한다.

제40조(RP 과다자 처리) ① 학생생활평점제 RP 과다자는 ‘<별표 5> RP 단계별 지도 방안’의 단계에 따라 적합한 지도 활동을 실시한다.

② 학생생활평점제 RP 과다자 중 ‘<별표 5> RP 단계별 지도 방안’의 3단계에 해당하는 학생은 학생자치법정에 회부하되, 학생과 학부모에게 차기 학생자치법정에 회부되었다는 사실을 학생자치법정 개최 5일 전까지 서면 통보한다.

③ 학생자치법정에 회부된 학생이 학생자치법정 개시일 이전에 ‘<별표 3> 자구노력 종류에 따른 GP 배점표’에 의거한 행위를 하여 BP를 받아서 학생생활평점제 점수가 3단계 이하로 내려간 경우에는 학생자치법정 회부가 자동적으로 취하된다.

④ 판결에 의한 의무 이행 후에는 상담을 실시하여 행동의 변화를 유도 한다.

제10장 학생자치법정

제41조(목적) 학생자치능력을 배양하고 올바른 민주시민으로 성장해나갈 수 있도록 하며, 학생생활평점제 운영의 결과 RP 과다자의 적절한 처리를 담당한다.

제42조(범위) ① 학생자치법정은 학생생활규정을 위반으로 부여받은 학생생활평점제 점수의 RP 과다자에 한한다.

② 학교규칙을 위반한 경우는 학생선도위원회에서 징계하며, 폭력 및 성폭력 관련사항은 학교폭력대책자치위원회에서 처리한다.

제43조(자치법정의 구성) 학생자치법정은 다음 각 호의 구성원으로 구성된다.

1. 판사
2. 검사
3. 변호인
4. 서기
5. 배심원

제44조(구성원의 역할) 학생자치법정 구성원은 다음 각 호의 역할을 수행한다.

1. 판사는 전체적인 재판을 진행하고 판결을 선고한다.
2. 검사는 RP 과다자의 RP 내용을 확인하고, ‘<별표 6> 학생생활평점제 긍정벌’의 수준을 결정하여 의견을 제시한다.
3. 변호인은 RP 과다자의 변론을 담당한다.
4. 서기는 법정에서의 발언을 기록하고, 증인선서 및 보조업무를 수행한다.
5. 배심원은 변호인과 검사의 주장을 듣고 RP 과다자에게 어떤 처벌을 내릴지 처벌 수준을 결정하는 역할을 한다.

제45조(자치법정의 운영) 학생자치법정은 RP가 규정된 상한선 이상의 학생이 생겼을 경우 학교의 사정을 감안하여 운영한다.

제46조(판결) 판사는 배심원의 합의문을 참고하여 최종 판결한다.

제47조(판결의 이행) 대상 학생은 자치법정의 판결 내용을 실행해야 하며, 담당교사는 그 결과를 내부결재 형태로 학교장에게 보고 한다.

제48조(판결의 불이행 처리) 대상 학생이 자치법정의 판결 내용을 이행하지 않았을 경우 1차 경고한다. 1차 경고 후에도 이행되지 않으면 담당부장은 대상학생을 학생선도위원회에 회부 한다.

제49조(참여자에 대한 보상) 학생자치법정에 적극적으로 참여한 학생에 대해서는 다음 각호의 다양한 보상책을 강구할 수 있다. 단 RP 과다자로 참여한 경우는 제외한다.

1. 학생자치법정 활동 시간을 학교 봉사활동 시간으로 인정
2. 1회당 일정한 BP를 부여
3. 학교 봉사상에 추천
4. 일정액의 문화상품권을 제공
5. 학교생활기록부에 활동사실을 기록

제11장 규정의 개정

제50조(규정의 개정) 본 규정은 교사, 학생, 학부모의 개정 요구 등 개정할 필요가 있을 때 규정개정위원회를 개최하여 위원 2/3 이상의 출석에 출석위원 과반수 이상의 찬성으로 개정할 수 있다.

제51조(규정개정위원회) 규정개정위원회는 학부모위원(학교운영위원회 학부모위원 및 지역위원 등), 교사위원(교감, 담당부장, 학년부장 등), 학생위원(전교학생회장, 부회장, 학년대표 등) 등 5 ~ 10인으로 구성한다.

부 칙

제 1 조(시행일) 본 학생 생활 규정은 제·개정일부터 시행한다.

학생생활평점제 배점 및 지도 방법 (중등)

<별표 1> 학생생활평점제 BP 배점표

| 항목번호 | 긍정적 행동의 내용 | BP 배점 |
|------|-------------------------------------|-------|
| BP01 | 급우 간 싸움에 적극 개입하여 말린 학생 | 2 |
| BP02 | 청소시간에 열심히 하는 학생 | 2 |
| BP03 | 후배를 선도하는 학생 | 2 |
| BP04 | 친구의 공부를 도와주는 학생 | 2 |
| BP05 | 학교 내외 환경 정리를 성실하게 한 학생 | 2 |
| BP06 | 인사를 잘하고 고운 말을 사용하는 학생 | 2 |
| BP07 | 따돌림 학생과 친구가 되어 주는 학생 | 2 |
| BP08 | 학급회의에서 선발된 모범학생 | 2 |
| BP09 | 자발적으로 꾸준하게 면학분위기에 앞장선 학생 | 2 |
| BP10 | 습득물 신고를 자주한 학생(돈, 지갑, 핸드폰, 전자기기) | 2 |
| BP11 | 습득물 신고를 자주한 학생(배지, 넥타이, 이름표) | 1 |
| BP12 | 한달 간 결석, 조퇴, 지각, 결과가 단 1회도 없는 학급 전원 | 2 |
| BP13 | 과제 및 수업준비를 항상 잘 해오는 학생 | 2 |
| BP14 | 수업 중 자주 능동적으로 발표를 잘하는 학생 | 2 |
| BP15 | 자격증을 취득한 학생 | 2 |
| BP16 | 학교장상 및 표창(학업상 및 장학생선발은 제외)을 받은 학생 | 2 |
| BP17 | 시·군·도·전국 단위의 기관장상 및 표창을 받은 학생 | 2 |
| BP18 | 매스컴 및 기타 매체를 통해 학교를 빛낸 학생 | 2 |
| BP19 | 자발적으로 휴지를 줍는 학생 | 2 |
| BP20 | 장애우를 지속적으로 돕는 학생 | 4 |
| BP21 | 어려운 친구(선, 후배)를 꾸준히 도와주는 학생 | 4 |
| BP22 | 다수의 교사가 판단하여 지속적으로 언행이 바르고 모범적인 학생 | 4 |
| BP23 | 자치법정에 참여한 학생 | 4 |
| BP24 | 학급활동 도우미 학생(봉사시간 인정자는 제외) | 4 |
| BP25 | 학교활동 도우미 학생(봉사시간 인정자는 제외) | 4 |
| BP26 | 어려운 상황에 처한 친구를 신고하여 위험을 모면하게 한 학생 | 4 |
| BP27 | 또래상담자로 활동한 학생 | 4 |
| BP28 | 학교외부에서 행한 선행을 학교에 연락이 온 학생 | 4 |
| BP29 | 교외봉사활동을 지속적으로 한 횟수가 많은 학생 | 4 |
| BP30 | 학교행사 및 특별활동에 적극적으로 참여한 학생 | 4 |

※ 단위학교 별 <긍정적 행동의 내용>과 <BP 배점>은 조정할 수 있다.

※ 점수를 주는 시기 및 횟수는 단위학교에서 결정한다.

<별표 2> 학생생활평점제 RP 배점표

| 항목번호 | 부정적 행동의 내용 | RP 배점 |
|------|---------------------------------|-------|
| RP01 | 두발규정을 위반한 학생 | 1 |
| RP02 | 복장 관련사항을 위반한 학생 | 1 |
| RP03 | 실내화 착용 규정을 위반한 학생 | 1 |
| RP04 | 부착물 착용 금지사항을 위반한 학생 | 1 |
| RP05 | 실내 청결활동을 위반 학생 | 1 |
| RP06 | 등교할 장소 외 다른 곳으로 등·하교한 학생 | 1 |
| RP07 | 자신이 해야 할 일을 빈번하게 소홀히 한 학생 | 1 |
| RP08 | 보건실 사용규칙을 위반한 학생 | 1 |
| RP09 | 실내에서 지정된 장소 외 오물을 버리는 행위를 한 학생 | 1 |
| RP10 | 운동화나 가방에 대한 규정을 위반한 학생 | 1 |
| RP11 | 질서 지키기를 위반한 학생 | 1 |
| RP12 | 태만으로 무단(결석, 결과, 조퇴, 외출) 등을 한 학생 | 1 |
| RP13 | 이성간의 지나친 애정 표현 행위를 한 학생 | 1 |
| RP14 | 수업중 수업분위기 저해 행위에 관계한 학생 | 1 |
| RP15 | 수업중 수업과 관계없는 물품을 사용한 학생 | 1 |
| RP16 | 학생의 출입이 금지된 구역에 출입을 한 학생 | 1 |
| RP17 | 사행성이라고 판단되는 여타의 오락을 한 학생 | 1 |
| RP18 | 소지품 금지품목을 소지하고 있는 학생 | 1 |
| RP19 | 실내에서 소란행위(뛰기, 장난, 고함지르기)를 한 학생 | 1 |
| RP20 | 쉬는 시간에 타 학급에서 학습 분위기를 저해한 학생 | 1 |
| RP21 | 고의로 공공기물을 훼손한 학생 | 2 |
| RP22 | 라이터, 담배 등을 소지한 학생 | 2 |
| RP23 | 교내에서 음주, 흡연을 한 학생 | 2 |
| RP24 | 저속한 언어(욕설, 비어, 속어 등)를 사용한 학생 | 2 |
| RP25 | 친구의 잘못을 보고도 방관 또는 묵인하거나 동조한 학생 | 2 |
| RP26 | 학교에서 인정되지 않은 동아리에서 활동한 학생 | 2 |
| RP27 | 언행이 불량하여 주민 등으로부터 통보를 받은 학생 | 2 |
| RP28 | 나쁜 행동을 강요한 학생 | 2 |
| RP29 | 허위사실을 유포하여 남에게 피해를 준 학생 | 2 |
| RP30 | 학교에서 물건을 강매한 학생 | 2 |
| RP31 | 사이버 통신예절을 지키지 않아 피해를 준 학생 | 2 |

※ 단위학교 별 <부정적 행동의 내용>과 <RP 배점>은 조정할 수 있다.

※ 점수를 주는 시기 및 횟수는 단위학교에서 결정한다.

<별표 3> 자구노력 종류에 따른 GP 배점표

| 항목번호 | 자구 노력 행동의 종류 | GP 배점 |
|------|-----------------------------|-------|
| GP01 | 아침 등교 시 지도교사 도우미 활동 30분 | 5 |
| GP02 | 쉬는 시간을 이용한 실내·외 청소 30분 | 5 |
| GP03 | 학교 급식 시간에 급식 질서 지도 30분 | 5 |
| GP04 | 점심시간을 이용한 교문지도 30분 | 5 |
| GP05 | 등교 시 교통안전지도 참가 30분 | 5 |
| GP06 | 학교 특별 행사 후의 봉사활동 30분 | 5 |
| GP07 | 학교 내외의 껌 제거 30분 | 5 |
| GP08 | 명심보감 한 부분 쓰고 뜻 이해한 내용 확인 받기 | 5 |
| GP09 | 추천 도서 읽고 감상문 쓰기 | 5 |
| GP10 | 추천 시 외우고 감상문 쓰기 | 5 |

※ 단위학교 별 <자구노력 행동의 종류>와 <GP 배점>은 조정할 수 있음

<별표 4> 자치법정 결과에 따른 차감 GP 배점표

| 항목번호 | 자치법정 결과에 따른 차감 GP의 종류 | 차감GP 배점 |
|--------|------------------------|---------|
| 차감GP01 | 학생자치법정의 긍정적 처벌을 수행 | 15 |
| 차감GP02 | 학생자치법정의 긍정적 처벌을 성실히 수행 | 25 |

※ 단위학교 별 자치법정 결과에 따른 <차감GP 배점>은 조정할 수 있음

<별표 5> RP 단계별 지도 방안

| 단계 | 단계별 지도 방법 | RP 상한 점수 |
|-----|---|----------|
| 1단계 | 담임면담 스스로 반성하기(문제점 분석 및 대책) 60분 | 10점수 이상 |
| 2단계 | 담임교사의 학부모 통보 담당부장의 면담 자치법정 회부 공지 독서치료프로그램 실행 | 20점수 이상 |
| 3단계 | 학생 자치법정 회부 학생 자치법정 판결 후 의무 수행 | 25점수 이상 |
| 4단계 | 학생자치법정 의무 수행 후 상담 및 추수지도 | |

※ 단위학교 별 <단계별 지도 방법>과 <RP 상한 점수>는 조정할 수 있음

<별표 6> 학생생활평점제 긍정 별

| 항목번호 | 긍정 별의 내용 | 비고 |
|------|--------------------------------------|----|
| PP01 | 아침 지정 시간에 담임선생님께 모닝콜 해드리기 | |
| PP02 | 아침 일찍 등교하여 선생님 몇 분께 확인 받기 | |
| PP03 | 다음 재판에 배심원으로 참여하기(학생자치법정 실시학교) | |
| PP04 | 아침 일찍 등교하여 교장실, 교무실 청소하기 | |
| PP05 | 교장(교감) 업무 도와드리기 | |
| PP06 | 담임선생님 업무 도와드리기 | |
| PP07 | 청소시간에 쓰레기 분리수거 참여하기 | |
| PP08 | 일정한 기간 동안 몸이 불편한 친구 도와주기(급식 등) | |
| PP09 | 교육용 다큐멘터리 감상하고 감상문 쓰기 | |
| PP10 | 사과문 작성하여 전달하기 | |
| PP11 | 담임선생님 또는 상담선생님과 개인상담하기 | |
| PP12 | 교육용 포스터와 표어 제작하기 | |
| PP13 | 사과순례하기 | |
| PP14 | 수업 열심히 듣고 교과 선생님께 확인 받기 | |
| PP15 | 담임선생님과 교환일기 쓰기 | |
| PP16 | 아침 일찍 등교하여 선도부와 함께 지각생 단속하기 | |
| PP17 | 아침 일찍 등교하여 플래카드 들고 교내 캠페인 참여하기 | |
| PP18 | 배려· 존중· 예절· 질서 등을 주제로 한 한자어 쓰기(300자) | |
| PP19 | 학부모에게 생활지도 확인 받아오기 | |
| PP20 | 추천명화 보고 감상문 쓰기 | |
| PP21 | 추천도서 읽고 감상문 쓰기 | |
| PP22 | 추천 시 외우고 감상문 쓰기 | |
| PP23 | 추천 공연 관람하고 감상문 쓰기 | |
| PP24 | 아침 등교 때 지도교사 도우미 활동하기 | |
| PP25 | 학교 급식 시간에 급식 질서 지도 30분 | |
| PP26 | 점심시간을 이용한 교문지도 30분 | |
| PP27 | 등교 때 교통안전지도 참가 30분 | |
| PP28 | 학교 특별 행사 후의 봉사 30분 | |
| PP29 | 학교 내외의 껌 제거 30분 | |
| PP30 | 명심보감 한 부분 쓰고 뜻 이해하기 | |

※ 단위학교 별 <긍정별의 내용>은 조정할 수 있음

※ 긍정별을 판결할 때 복수로 선택하여 의무를 수행하게 할 수 있다.

<별표 7> RP과다자 단계별 지도 시 추천도서

| 순 | 적 용 내 용 | 책 선 정 |
|----|--|---|
| 1 | 프로그램 소개 및 자아존중감 검사 - 본 프로그램 소개, 참여자 간의 상호이해와 신뢰감 형성, 참여자의 자아존중감 파악 | 김구, '백범일지' |
| 2 | 자신의 마음에 대한 이해 - 나의 콤플렉스, 페르조나, 그림자 찾기(열등감 학생이 겪는 억압과 심리적 고통에 필요) | 클레이본 카슨 엮음 '나에게는 꿈이 있습니다. : 마틴루터 킹자서전' |
| 3 | 나의 욕구 알기 - 나는 어떤 욕구가 있으며, 무엇이 자신을 움직이게 하는 결정적인 욕구인가를 알고, 타인과 갈등 없이 조화를 이루는 지혜 터득 | 도로시 허먼, '헬런 켈러: A Life' |
| 4 | 나와 타인의 성격 알기 - 성격의 유형은 다양하다. 각 성격의 유형마다 장단점이 있다. 나와 타인의 성격차이 이해를 통해 타인에 대한 이해를 높임 | 강영우, '우리가 오르지 못할 산은 없다' |
| 5 | 내 마음에 비친 나 : 자아상 - 자아상이란 내 자신이 생각하는 나의 모습을 말한다. 자신이 가치 있는 사람이라고 생각하도록 하기 위하여 자아 존중감에 대한 기본적인 이해도를 높이기 위한 단계 | 필립 C. 맥그로, '내게는 그만한 가치가 있다' |
| 6 | 나의 자아상의 밑거름이 되었던 어린 시절 - 나의 자아상의 밑거름이 되었던 나의 어린 시절 모습 찾기와 주체적인 글쓰기 | 오토다케 히로타다, '오체 불만족' |
| 7 | 현재 나의 자아상 - 청년기에 맞는 발달과업, 삶의 목표에 대한 의지의 강화 | 블레어 저스티스, '바이올렛 할머니의 행복한 백년' |
| 8 | 나의 비전 가꾸기 - 나의 인생관 가꾸어 나가기 | 다릴 앙카, '가슴 뛰는 삶을 살아라' |
| 9 | 미래의 나의 모습 - 자서전 쓰기를 통해 나의 꿈이 달성된 미래의 모습을 찾아 감 | 다릴 앙카, '가슴 뛰는 삶을 살아라' |
| 10 | 성숙된 나의 자아존중감 알기 - 프로그램을 마치며 나의 자존감은 얼마나 성숙하였는가? | |

※ 단위학교 별 <적용 내용>과 <책 선정>은 바꿀 수 있음

<별표 8> RP과다자 상황별 지도 시 추천도서

□ 시 외우기

| 대 상 | 그에 어울리는 시 |
|----------------------|--|
| 다툼 학생 | 곽재구, 『받들어꽃』, 받들어꽃, 미래사 |
| 청소를 도망친 학생 | 안도현, 『외롭고 높고 쓸쓸한』, 문학동네. 자유롭게 1편 |
| 떠든 학생 | 『내 무거운 책가방』, 실천문학사. 자유롭게 1편 |
| 지각한 학생 | 서정홍, 『58년 개띠』, 보리. 자유롭게 1편 |
| 숙제를 안 한 학생 | 양정자, 『아이들의 풀잎노래』, 창작과비평사. 자유롭게 1편 |
| 그밖에 학생들이 호응할만한 책들 | 정호승, 『흔들리지 않는 갈대』, 미래사. 김상욱, 『시의 길을 여는 새벽별 하나』, 푸른나무. 『선생님과 함께 읽는 우리시 100』, 실천문학사. |

□ 책 읽고 글쓰기

| 대 상 | 그에 어울리는 책 |
|-----------------|---|
| 가정에 문제가 있는 학생 | 김한수, 『봄비 내리는 날』, 창작과비평사 |
| 세상 편한 것만 아는 학생 | 조영래, 『전태일 평전』, 돌베개 |
| 친구들을 자주 괴롭히는 학생 | 이문열, 『우리들의 일그러진 영웅』, 문학사상 |
| 지혜가 필요한 학생 | 윤구병, 『꼭 같은 것보다는 다 다른 것이 더 좋아』, 푸른나무 |
| 학교에 적응 못하는 학생 | 이상석, 『사랑으로 매긴 성적표』, 친구 |
| 성적인 문제가 있는 학생 | 김성애·이지연, 『내가 알고 싶은 것 그러나 하이틴 로맨스에 도 포르노에도 나오지 않는 것』, 또 하나의문화 |
| 이성교제에 관심이 많은 학생 | 『세상의 절반 여성이야기』, 우리교육 |
| 책하고 거리가 먼 학생 | 동화를 권장함 위기철, 『생명이 들려준 이야기』, 사계절 |
| 때로 만화를 써도 좋다 | 최정현, 『반쪽이의 육아일기』, 여성신문사. |

※ 단위학교 별 <상황>과 <어울리는 책 또는 >은 바꿀 수 있음

학생 생활 규정 (초등)

○○초등학교

제1장 총 칙

제1 조(명칭) ① 본 규정은 ‘○○초등학교 학생생활규정’이라 한다.

② 본 규정은 ‘학교생활규정’ 중 ‘학생선도규정’, ‘학생자치규정’, ‘학교폭력대책자치위원회운영규정’ 등을 제외한 사항을 다룬다.

제2 조(목적) 본 규정은 학생의 인권 보호와 교권 존중을 바탕으로, 단위학교에서 규칙과 질서가 지켜지는 학생의 기본생활정착을 그 목적으로 한다.

제3 조(적용근거) 본 규정은 교육기본법 제12조 제1항, 초·중등교육법 제18조의 4(학생의 인권보장), 제20조 제3항(교사의 교육권), 동법시행령 제31조 제7항(체벌금지)에 근거한다.

제4 조(구현방안) 본 규정은 제2조(목적)를 구현하기 위하여 ‘학생생활평점제 시스템(GMDS)’을 활용한다.

제2장 권리와 책임

제5 조(권리) 본교의 학생들은 다음 각 호의 권리가 있다.

1. 모든 폭력, 체벌로부터 자유로울 권리
2. 학교생활에서 자신의 의견을 표현할 자유와 존중받을 권리
3. 인격적 대우를 받을 권리
4. 말이나 글 등 모든 형태의 비인격적 대우로부터 자유로울 권리
5. 자신의 행위에 대해 소명할 기회를 가질 권리
6. 출신, 성별, 성적, 외모, 부모의 경제적 사회적 지위, 신체적·정신적 장애 등을 이유로 차별 받지 않을 권리

제6 조(책임) 본교의 학생들은 다음 각 호의 책임이 있다.

1. 상호 존중하며 폭력과 체벌을 행하지 않을 책임
2. 자신과 타인의 학습권을 존중하고 학교생활 환경을 소중히 할 책임

3. 학교 내 공공의 기물을 소중히 다룰 책임
4. 정해진 시간을 지킬 책임
5. 자신의 건강과 안전을 위해 노력할 책임
6. 바르고 고운말과 글을 쓰고 건전한 통신문화를 영위할 책임

제3장 기본 품행

제7조(예절) ① 인사는 서로 먼저 본 사람이 한다.

- ② 학생과 교사가 대화 할 때는 서로 존중한다.
- ③ 웃어른을 대할 때는 공손하게 행동한다.
- ④ 친구들과 대화 할 때는 저속한 언어를 사용하지 않는다.

제8조(휴대폰사용) ① 학습활동 시간에는 휴대폰의 전원을 꺼두어야 한다.

- ② 휴대폰을 사용할 때는 타인에게 방해가 되지 않도록 통화예절을 지킨다.
- ③ 휴대폰 사용 위반 시에 교사와 학교는 적절한 조치를 취할 수 있다.

제9조(질서) ① 단체 교육활동을 할 때는 인솔자의 지도에 따라야 한다.

- ② 정당한 사유 없이 개인이나 특정집단의 편의를 우선하여 질서를 해쳐서는 아니 된다.

제10조(출입의 제한) ① 학생은 ‘청소년 출입 금지 구역’에 출입하지 않는다.

- ② 학생은 청소년 출입가능 업소라도 정해진 시간을 지켜야 한다.

제4장 건강과 안전

제11조(음식물의 섭취) ① 음식물은 교내에서 정해진 장소에서만 섭취해야 하며, 남은 음식물과 포장지 등은 분류 배출하여 모두의 건강과 환경을 지키도록 노력해야 한다.

- ② 약품은 의사의 처방에 따라 교내 어디에서나 복용할 수 있으며, 복용하고 남은 약품은 반드시 집으로 가져가야 한다.

제12조(청결활동) 다음 각 호의 1에 해당하는 것을 정해진 장소에 분류 배출해야 한다.

- ① 생활쓰레기와 재활용품
- ② 껌 또는 과자의 포장지
- ③ 침, 가래, 콧물 등 신체 분비물
- ④ 각종 음식물

제13조(소지품) ① 가방은 교과서와 필기용품을 넣을 수 있는 크기로 한다.

② 전자학습용 기기와 멀티미디어 자료 등은 학습 용도로만 사용하고 관리한다.

③ 학생의 신체건강 및 정신 건강에 해로운 약물(본드, 부탄가스, 환각제, 마약류 등)이나, 흡연 관련물(담배, 성냥, 라이터 등), 주류, 음란물(음란미디어, 음란서적 등)은 소지하지 않는다.

④ 실내청결에 문제가 된다면 껌이나 사탕의 소지를 금할 수 있다.

⑤ 담임이나 생활지도교사는 타인의 건강과 안전(학교폭력)을 위협할 수 있다고 의심되는 학생에 한해 본인의 동의를 구한 후 소지품 검사를 할 수 있다.

제5장 용의 복장

※ 특별히 용의복장에 관한 부분은 학생의 인권과 관련하여 가장 예민하므로, 규정 제·개정 시에 학생의 의견이 충분히 반영되도록 하여 갈등으로 인한 분쟁이 없도록 해야 한다.

제14조(복장) ① 학교 내에서는 자유로이 하되 단정한 복장으로 생활한다.

② 체육시간에는 체육복과 운동화를 갖추고 수업에 참여한다.

③ 체육복은 생활복으로 교내에서 착용이 가능하다.

제15조(두발) ① 학생의 의견을 반영한 두발규정을 적용한다.

② 머리카락의 변형을 가해기 위한 행위(파마, 웨이브, 염색) 및 미용품(무스, 젤 등)의 사용은 하지 않는다.

제16조(용모) ① 용모는 청결하도록 노력해야 하며 기초 화장품만 사용한다.

② 안경이나 렌즈는 시력의 보정 목적으로만 사용한다.

③ 몸을 치장하는 장신구(귀걸이, 목걸이, 반지 등)는 안전상의 문제로 착용을 금하나, 종교적인 것은 예외로 할 수 있다.

제17조(신발 등) ① 신발은 학생용 단화 또는 일반운동화로 한다.

② 실내에서는 학교에서 정해진 형태의 실내화를 착용하며, 청결한 상태와 모양을 유지하도록 노력한다.

제6장 교내생활

제18조(등·하교) ① 학생들은 정해진 시간에 등·하교 한다(개인의 합당한 사유나 보호자로부터 요구가 있을 때는 예외로 한다).

② 학교 앞 횡단보도를 이용하여 안전하게 등·하교 하며 무단횡단 하지 않는다.

③ MP3를 듣거나 핸드폰으로 통화하며 등·하교 하지 않는다.

제19조(교육과정 시간 중 외출) 등교 후 외출 시에는 담임의 허락을 얻어 외출할 수 있으며 다녀온 즉시 보고해야 한다.

제20조(공공물의 파손) ① 교내 생활 중 고의나 실수로 각호의 공공물을 파손 또는 훼손하였을 때는 즉시 담임교사 또는 행정실에 신고해야 한다.

1. 학급, 복도 환경게시물

2. 학급 청소용품, 책걸상과 기타 교구

3. 교실 출입문, 유리창, 냉온풍기 등의 교내 공공 시설물

② 제1항의 공공물을 고의로 파손 또는 훼손한 자는 이에 상응하는 변상조치를 해야 한다.

제21조(타 학급교실 출입) ① 필요한 용무가 있어 출입할 때는 예의를 갖추고 상호 존중한다.

② 다른 학급에 용무 외에 있을 시는 해당 반의 담임의 허락을 얻어야 한다.

제22조(봉사활동) ① 자발적으로 수행하는 모든 봉사활동은 선행의 대상이 된다.

② 자발적으로 학급일이나 학교에서 인정하는 공공의 행사 참여 및 업무보조 활동을 한 경우에 봉사활동 시수로 인정할 수 있다.

제 7 장 학급 생활

제23조(학습활동) ① 수업시간을 잘 지킨다.

② 수업에 방해가 되는 행동(돌아다니기, 잤답, 소란행위, 비밀노트 등)을 하지 않는다.

③ 평가에서 부정행위를 하지 않는다.

④ 수업 중에는 껌을 씹거나 음식물을 먹지 않는다.

⑤ 숙제 및 과제는 기한 내 성실히 잘한다.

⑥ 교과서 등 학습에 필요한 준비물을 잘 갖춘다.

⑦ 수업 중에는 핸드폰 통화나 문제 전송, 게임을 하지 않는다.

⑧ 수업 중에는 만화나 잡지 등 수업과 관련이 없는 책은 읽지 않는다.

제24조(수업 외 시간) 학생은 수업 외 시간에 다음 각 호의 행동을 하지 않도록 한다.

1. 합당한 이유 없이 복도에서 뛰거나, 큰소리로 고함을 지르는 행위

2. 실내에서 공놀이, 격투기 등 심한 장난을 하는 행위

3. 사행성 오락 및 카드놀이를 하는 행위

4. 싸움 또는 폭력 행위

제25조(교우관계) ① 친구에게 빌린 물건은 사용 후 잘 돌려준다.

② 남의 물건을 주인의 허락 없이 만지거나 훔치지 않는다.

③ 다른 학생을 고의나 장난을 치거나 미는 행동을 하지 않는다.

④ 다른 학생을 위협하거나 협박하지 않는다.

⑤ 다른 학생을 때리지 않는다.

⑥ 집단으로 다른 학생을 괴롭히거나 따돌리지 않는다.(참여해서도 안 된다)

제 8 장 학생자치활동

제26조(목적) ① 학생의 자치능력을 배양하고 더불어 사는 삶을 통해 민주시민의 자질을 기르고자 한다.

제27조(학급회) ① 학급회 조직을 구성하는데 적극 참여한다.

② 학급에 대한 모든 문제의 논의는 학급회를 통해서 해결한다.

③ 담임교사는 학급회에 참여하고 학생들의 의견을 적극적으로 조율한다.

제28조(전교학생회) ① 전교학생회에 학급 대표가 된 자는 적극적으로 활동해야 한다.

② 학교에 대한 모든 문제는 전교학생회를 통해서 해결한다.

③ 담당교사는 전교학생회에 참여하고 학생들의 의견을 적극적으로 수용하고 조율한다.

제29조(기능) 자치활동의 기능에 관련한 내용은 ‘전교학생회회칙’, ‘전교학생회선거규정’에 따른다.

제 9 장 동아리활동

제30조(허락) ① 동아리는 소정의 절차에 따라 학교장의 허가를 얻은 후 결성한다.

② 학교장의 허가를 얻은 동아리는 지도교사를 두어야 한다.

③ 교내 및 교외 동아리 활동은 담당지도교사의 허락을 얻어야 한다.

제31조(활동) ① 초·중등교육법 제17조(학생자치활동)에 의거 동아리활동을 권장·보호·지원 하며 지도교사와 함께 활동한다.

② 허가된 동아리에 대한 활동은 보장하며 적절한 예산을 지원한다.

- ③ 허가된 연합동아리 활동 및 행사 참여를 보장한다.
- ④ 공인된 교육단체, 시민사회단체, 종교단체 등의 활동 참여를 보장한다.

제10장 학생생활평점제

제32조(목적) 학생의 기본생활지도시 학생의 인권을 보호하고 지도하는 교사의 교권이 존중되도록 하고자 함이 그 목적이다.

제33조(적용 기간) 학생생활평점제 적용기간은 당해 학년도로 한정하여 실시하고, 새 학년도가 시작되면 모든 점수는 초기화 한다. (단, 축적된 자료는 학생지도 자료로 활용할 수 있다)

제34조(학생부 반영) 학생생활평점제 점수는 학년말 학교생활기록부에 각 영역에 적합한 내용으로 서술하는데 참고자료로 사용한다.

제35조(점수) ① 학생생활평점제 점수는 각호와 같다.

1. 블루점수(이하 'BP', Blue Point)
2. 레드점수(이하 'RP', Red Point)
3. 그린점수(이하 'GP', Green Point)

② 학생생활평점 점수는 각호에 의해 주어진다.

1. 칭찬과 격려를 받을 행동을 한 경우는 제1항 제1호의 점수를 받는다.
2. 개선하거나 변화되어야 할 행동을 한 경우는 제1항 제2호의 점수를 받는다.
3. 제1항 제2호의 점수를 받은 학생이 '<별표 3> 자구노력 종류에 따른 GP 배점표'에 해당하는 행동을 하였을 때 제1항 제3호의 점수를 받는다.

③ 학생생활평점제 점수 기준은 '<별표 1> 학생생활평점제 BP 배점표' 및 '<별표 2> 학생생활평점제 RP 배점표'에 의해 결정한다.

제36조(점수 부여) 학생생활평점제 점수는 전교사가 학생생활평점제 배점표에 의거하여 점수를 부여한다.

제37조(이의 제기) ① 학생은 자신이 받은 점수에 대한 이의가 있으면 담임교사 또는 담당교사를 통해서 제기할 수 있다.

② 이의 제기를 접수한 담임교사는 이 사실을 즉시 담당교사에게 알려야 한다.

③ 이의를 접수한 담당교사는 해당 학생을 면담하여 확인 조사를 실시한 후 가급적 빨리 그 결과를 해당 학생에게 통보해야 한다.

제38조(BP 상위자 처리) ① 학생생활평점제 BP 상위자는 각종 외부 표창의 추천 시 활용하거나, 학교장 표창시 근거자료로 삼는다.

② 학년말 BP상위자의 일정비율은 ‘학생생활평점제상(학교장상)’을 수여한다.

③ 학년별 BP TOP5는 학교홈페이지 ‘명예의 전당’에 등록한다.

제39조(RP 과다자 처리) ① 학생생활평점제 RP 과다자는 ‘<별표 5> RP 단계별 지도 방안’의 단계에 따라 적합한 지도 활동을 실시한다.

② 학생생활평점제 RP 과다자 중 ‘<별표 5> RP 단계별 지도 방안’의 3단계에 해당하는 학생은 학생자치법정에 회부하고, 학생과 학부모에게 차기 학생자치법정에 회부되었음을 알려준다.

③ 학생자치법정에 회부된 학생이 학생자치법정 개시일 이전에 ‘<별표 3> 자구노력 종류에 따른 GP 배점표’에 의거한 행위를 하여 BP를 받아서 학생생활평점제 점수가 3단계 이하로 내려간 경우에는 학생자치법정 회부가 자동적으로 취해진다.

④ 판결에 의한 의무 이행 후에는 상담을 실시하여 행동의 변화를 유도한다.

제11장 학생자치법정

제40조(목적) 학생자치능력을 배양하고 올바른 민주시민으로 성장해나갈 수 있도록 하며, 학생생활평점제 제도 운영 결과 RP 과다자의 적절한 처리를 담당한다.

제41조(자치법정의 범위) ① 학생자치법정은 학생생활규정을 위반한 학생생활평점제 점수의 RP 과다자에 한한다.

② 학교규칙을 위반한 경우는 학생선도위원회에서 징계하며, 폭력 및 성폭력 관련사항은 학교폭력대책자치위원회에서 처리한다.

제42조(자치법정의 구성) 학생자치법정은 각호의 구성원으로 구성된다.

1. 판사
2. 검사
3. 변호인
4. 서기
5. 배심원

제43조(구성원의 역할) 학생자치법정 구성원은 다음 각호의 역할을 수행한다.

1. 판사는 전체적인 재판을 진행하고 판결을 선고한다.

2. 검사는 RP 과다자의 RP 내용을 확인하고, ‘<별표 6> 학생생활평점제 긍정벌’의 수준을 결정하여 의견을 제시한다.
3. 변호인의 RP 과다자의 변론을 담당한다.
4. 서기는 법정에서의 발언을 기록하고, 증인선서 및 보조 업무를 수행한다.
5. 배심원은 변호인과 검사의 주장을 듣고 RP 과다자에게 어떤 처벌을 내릴지 처벌 수준을 결정하는 역할을 수행한다.

제44조(자치법정의 운영) 학생자치법정은 RP가 규정된 상한선 이상의 학생이 생겼을 경우 학교의 사정을 감안하여 학생자치법정을 운영한다.

제45조(판결) 판사는 배심원의 합의문을 참고하여 최종 판결한다.

제46조(판결의 이행) 대상 학생은 자치법정의 판결 내용을 실행해야 하며, 담당교사는 그 결과를 내부결재 형태로 학교장에게 보고한다.

제47조(판결의 불이행 처리) 대상 학생이 자치법정의 판결 내용을 이행하지 않았을 경우 1차 경고한다. 1차 경고 후에도 이행되지 않으면 담당교사는 대상학생을 학생선도위원회에 회부 한다.

제48조(참여자에 대한 보상) 학생자치법정에 적극적으로 참여한 학생에 대해서는 다음 각호의 다양한 보상책을 강구할 수 있다. 단 RP 과다자로 참여한 경우는 제외한다.

1. 학생자치법정 활동 시간을 학교 봉사 활동 시간으로 인정
2. 1회당 일정한 BP 부여
3. 학교 봉사상 추천
4. 일정액의 문화상품권 제공
5. 학교생활기록부에 활동사실 기록

제12장 규정의 개정

제49조(규정의 개정) 본 규정은 교사, 학생, 학부모의 개정 요구 등 개정할 필요가 있을 때 규정개정위원회를 개최하여 위원 2/3 이상의 출석에 출석위원 과반수이상의 찬성으로 개정할 수 있다.

제50조(규정개정위원회) 규정개정위원회는 학부모위원(학교운영위원회 학부모위원 및 지역위원 등), 교사위원(교감, 담당부장, 부장교사 등), 학생위원(전교학생회장, 부회장, 학년대표 등)등 5~10인으로 구성한다.

부 칙

제 1 조(시행일) 본 학생 생활 규정은 제·개정일부터 시행한다.

학생생활평점제 배점 및 지도 방법 (초등)

<별표 1> 학생생활평점제 BP 배점표

| 항목번호 | 긍정적 행동의 내용 | BP 배점 |
|------|-------------------------------------|-------|
| BP01 | 급우 간 싸움에 적극 개입하여 말리는 경우 | 3 |
| BP02 | 청소활동을 열심히 하는 경우 | 3 |
| BP03 | 수업에 적극 참여하여 학습 분위기를 향상시키는 경우 | 2 |
| BP04 | 친구의 공부를 적극적으로 도와주는 경우 | 3 |
| BP05 | 인사를 잘하고 고운 말을 사용하는 경우 | 2 |
| BP06 | 학교 내외 환경 정화활동을 성실하게 한 경우 | 2 |
| BP07 | 따돌림을 당하는 학생과 친구가 되어 주는 경우 | 3 |
| BP08 | 부상 등으로 활동하기가 어려운 친구(선, 후배)를 도와주는 경우 | 3 |
| BP09 | 교사가 판단하여 언행이 바르고 모범적인 경우 | 2 |
| BP10 | 학급회의에서 모범학생으로 선발된 경우 | 3 |
| BP11 | 전교어린이회에서 모범학생으로 선발된 경우 | 3 |
| BP12 | 습득물을 신고한 경우(돈, 지갑, 옷, 핸드폰, 전자기기 등) | 3 |
| BP13 | 운동장 및 학교주변의 쓰레기를 자발적으로 줍는 경우 | 2 |
| BP14 | 봉사활동에 적극적으로 참여하여 모범인 된 경우 | 3 |
| BP15 | 매학기 개근을 한 경우 | 2 |
| BP16 | 학교 외부로부터 모범학생으로 칭찬을 받았을 경우 | 3 |
| BP17 | 아침활동을 적극적으로 수행하는 경우 | 3 |
| BP18 | 급식소 질서를 잘 지키도록 도우미 활동을 한 경우 | 2 |
| BP19 | 자치법정에 참여하여 활동한 경우 | 3 |
| BP20 | 학교행사 및 특별활동에 적극 참여한 경우 | 3 |
| BP21 | 자격증을 취득한 경우 | 3 |
| BP22 | 장애우를 돕는 경우 | 3 |
| BP23 | 과제 및 수업 준비를 잘하는 경우 | 2 |
| BP24 | 수업에서 능동적으로 발표를 잘하는 경우 | 2 |
| BP25 | 학교장상 및 표창(학업상 및 장학생 선발 제외)을 받은 경우 | 3 |
| BP26 | 시·군·도·전국단위의 기관장상 및 표창을 받은 경우 | 3 |
| BP27 | 매스컴 및 기타 매체로 학교를 빛낸 경우 | 3 |
| BP28 | 학급활동 도우미로 활동한 경우(봉사시간 인정자는 제외) | 3 |
| BP29 | 학교활동 도우미로 활동한 경우(봉사시간 인정자는 제외) | 3 |
| BP30 | 어려운 상황에 처한 친구를 신고하여 위험을 모면하게 한 경우 | 3 |

주. 단위학교 별 <긍정적 행동의 내용>과 <BP 배점>은 조정할 수 있음. 점수를 주는 시기 및 횟수는 단위학교에서 결정함.

<별표 2> 학생생활평점제 RP 배점표

| 항목번호 | 부정적 행동의 내용 | RP 배점 |
|------|-------------------------------------|-------|
| RP01 | 무단(결석, 지각, 조퇴, 결과)을 한 경우 | 1 |
| RP02 | 학생으로서 올바르지 못한 행동을 한 경우 | 1 |
| RP03 | 운동장이나 교문밖에 실내화를 신고 다님 | 1 |
| RP04 | 청소 활동에 참여하지 않음 | 1 |
| RP05 | 평소 욕설이나 비속어를 잘 쓰는 학생 | 1 |
| RP06 | 수업 중 면학분위기를 계속 저해하는 행위(잡담, 장난) | 1 |
| RP07 | 함부로 침을 뱉거나 껌을 버리는 행동 | 1 |
| RP08 | 학교 교문 등 지정된 이외의 장소로 등하교 | 1 |
| RP09 | 쓰레기를 교실이나 운동장에 버리는 행위 | 1 |
| RP10 | 식사시간 등 차례 지키지 않고 새치기 | 1 |
| RP11 | 급식소에서 시끄럽게 하거나 다른 사람의 식사를 방해하는 행동 | 1 |
| RP12 | 수업 중 휴대폰, mp3를 사용하거나 만화책, 잡지를 보는 학생 | 1 |
| RP13 | 고의로 공공 기물을 파손 | 2 |
| RP14 | 저속한 언어(욕설, 비어, 속어 등) 사용 | 1 |
| RP15 | 언행이 불량하여 주민 등에게서 통보된 학생 | 1 |
| RP16 | 학교단체 행사에 고의로 불참 | 1 |
| RP17 | 수업준비 및 과제이행의 태도 불량 | 1 |
| RP18 | 학습평가 중 부정행위를 하거나 동조 | 1 |
| RP19 | 숙제를 자주 해오지 않는 행동 | 1 |
| RP20 | 상습적인 군것질 | 1 |
| RP21 | 교내 시설에 낙서 | 1 |
| RP22 | 골마루에서 장난치거나 달리기 | 1 |
| RP23 | 외모나 신체를 이유로 놀리거나 욕설 | 1 |
| RP24 | 위기를 모면하려고 교사에게 거짓말 하는 행위 | 1 |
| RP25 | 공공장소에서 소란을 피우거나 질서를 지키지 않음 | 1 |
| RP26 | 친구나 후배에게 나쁜 행동을 지시하는 행위 | 2 |
| RP27 | 담임교사의 허락 없이 학교 밖으로 나감 | 1 |
| RP28 | 교실이나 복도에서 큰소리로 떠들거나 뛰어다님 | 1 |
| RP29 | 남의 물건을 몰래 가져가거나 고의로 파손 | 2 |
| RP30 | 친구가 싫어하는 별명을 부르는 행위 | 1 |
| RP31 | 인터넷에서 댓글로 인해 남에게 피해를 주는 경우 | 1 |
| RP32 | 돈을 걸고 게임이나 카드놀이 등을 하는 경우 | 1 |

주. 단위학교 별 <부정적 행동의 내용>과 <RP 배점>은 조정할 수 있음. 점수를 주는 시기 및 횟수는 단위학교에서 결정함.

<별표 3> 자구노력 종류에 따른 GP 배점표

| 항목번호 | 자구 노력 행동의 종류 | GP 배점 |
|------|--------------------------------|-------|
| GP01 | 아침 등교 시 운동장 청소 및 화단 쓰레기 줍기 30분 | 5 |
| GP02 | 쉬는 시간을 이용한 화단 풀 뽑기 30분 | 5 |
| GP03 | 쉬는 시간을 이용한 실내 청소 30분 | 5 |
| GP04 | 학교 급식 후 급식소 정리 돕기 30분 | 5 |
| GP05 | 점심시간을 이용한 교문 주변 청소 30분 | 5 |
| GP06 | 등·하교시 교통안전지도 참가 30분 | 5 |
| GP07 | 선생님이 추천하는 책 읽고 감상문 쓰기 3권 | 5 |
| GP08 | 친구에게 존대말 쓰기 (1일) | 5 |
| GP09 | 종이학 100마리 접어 싸운(따돌린)친구에게 주기 | 10 |
| GP10 | 학교 특별 행사 후의 봉사 1시간이상 | 10 |
| GP11 | 1일 묵언 수행하기 | 10 |
| GP12 | 장애우 하루 동안 도와주기 | 15 |
| GP13 | 1인 1역할 대신해주기 (1주일) | 15 |

주. 단위학교 별 <자구노력 행동의 종류>와 <GP 배점>은 조정할 수 있음

<별표 4> 자치법정 결과에 따른 차감 GP 배점표

| 항목번호 | 자치법정 결과에 따른 차감 GP의 종류 | 차감GP 배점 |
|--------|------------------------|---------|
| 차감GP01 | 학생자치법정의 긍정적 처벌을 수행 | 15 |
| 차감GP02 | 학생자치법정의 긍정적 처벌을 성실히 수행 | 25 |

주. 단위학교 별 자치법정 결과에 따른 <차감GP 배점>은 조정할 수 있음

<별표 5> RP 단계별 지도 방안

| 단 계 | 단계별 지도 방법 | RP 상한 점수 |
|-----|---|----------|
| 1단계 | 담임면담 스스로 반성하기(문제점 분석 및 대책) 60분 | 10점수 이상 |
| 2단계 | 담임교사의 학부모 통보 담당교사의 면담 자치법정 회부 공지 독서치료프로그램 실행 | 20점수 이상 |
| 3단계 | 학생 자치법정 회부 학생 자치법정 판결 후 의무 수행 | 25점수 이상 |
| 4단계 | 학생자치법정 의무 수행 후 상담 및 추수지도 | |

주. 단위학교 별 <단계별 지도 방법>과 <RP 상한 점수>는 조정할 수 있다.

<별표 6> 학생생활평점제 긍정별

| 항목번호 | 긍정 별의 내용 | 비고 |
|------|---------------------------------------|----|
| PP01 | 아침 지정 시간에 담임선생님께 모닝콜 해드리기 | |
| PP02 | 아침 일찍 등교하여 선생님 몇 분께 확인 싸인 받기 | |
| PP03 | 다음 재판에 배심원으로 참여하기 | |
| PP04 | 아침 일찍 등교하여 교장(교감)실 청소하기 | |
| PP05 | 교장(교감) 업무 도와드리기 | |
| PP06 | 담임선생님 업무 도와드리기 | |
| PP07 | 청소시간에 쓰레기 분리수거 참여하기 | |
| PP08 | 일정한 기간동안 몸이 불편한 친구 도와주기(급식 등) | |
| PP09 | 교육용 다큐멘터리 감상하고 감상문 쓰기 | |
| PP10 | 사과문 작성하여 전달하기 | |
| PP11 | 담임선생님 또는 상담선생님과 개인상담하기 | |
| PP12 | 교육용 포스터와 표어 제작하기 | |
| PP13 | 사과순례하기 | |
| PP14 | 수업 열심히 듣고 교과선생님께 확인 받기 | |
| PP15 | 담임선생님과 교환일기 쓰기 | |
| PP16 | 아침 일찍 등교하여 선도부와 함께 지각생 단속하기 | |
| PP17 | 아침 일찍 등교하여 플래카드 들고 교내 캠페인 참여하기 | |
| PP18 | 배려· 존중· 예절· 질서 등을 주제로 한 한자어 쓰기 (300자) | |
| PP19 | 학부모에게 생활지도 확인 받아오기 | |
| PP20 | 추천명화 보고 감상문 쓰기 | |
| PP21 | 추천도서 읽고 감상문 쓰기 | |
| PP22 | 추천 시 외우고 감상문 쓰기 | |
| PP23 | 추천 공연 관람하고 감상문 쓰기 | |
| PP24 | 아침 등교 시 지도교사 도우미 활동하기 | |
| PP25 | 학교 급식 시간에 급식 질서 지도 30분 (1일) | |
| PP26 | 점심시간을 이용한 교문지도 30분 (1일) | |
| PP27 | 등교 시 교통안전지도 참가 30분(1일) | |
| PP28 | 학교 특별 행사 후의 봉사 1시간 이상 (1일) | |
| PP29 | 학교 내외의 껌 제거(1시간) | |
| PP30 | 명심보감 한 부분 쓰고 뜻 이해하기 | |

주. 단위학교 별 <긍정적 행동의 내용>과 <BP 배점>은 조정할 수 있음. 긍정별을 판결할 때 복수로 선택하여 의무를 수행하게 할 수 있다.

<별표 7> RP과다자 단계별 지도 시 추천도서

| 순 | 적 용 내 용 | 책 선 정 |
|---|---|------------------------------------|
| 1 | 프로그램 소개 및 자아존중감 검사 - 본 프로그램 소개, 참여자 간의 상호이해와 신뢰감 형성, 참여자의 자아존중감 파악 | 김구, '백범일지' |
| 2 | 자신이 마음에 대한 이해 - 나의 콤플렉스, 열등감 찾기 | 리처드바크, '갈매기의 꿈' |
| 3 | 나의 욕구 알기 - 나는 어떤 욕구가 있으며 무엇이 자신을 움직이는 결정적인 욕구인가를 알고 | 박명희, '그래 넌 할 수 있어' |
| 4 | 내 마음에 비친 나: 자기상 - 자신이 가치 있는 사람이라고 생각하도록 하기 위하여 자기존중감에 대한 기본적인 이해도를 높이기 위한 단계 | '내게는 아직 한쪽 다리가 있다' 과량새어린이 송방기 |
| 5 | 나의 비전 가꾸기 - 나의 인생관 가꾸어 나가기 | 우승제 '주라기공원의 천재 영화감독 스티븐스필버그' |
| 6 | 미래의 나의 모습 - 자서전 쓰기를 통해 나의 꿈이 달성된 미래의 모습을 찾아감 | 창작과비평사 아스트리드린드그렌 '난 뭐든지 할 수 있어' |

주. 단위학교 별 <적용 내용>과 <책 선정>은 바꿀 수 있음.

<별표 8> RP과다자 상황별 지도 시 추천도서

□ 시외우기

| 대 상 | 그에 어울리는 시 |
|----------------------|--|
| 다툼 학생 | 그래서 좋은 친구야, 6학년 2학기 말듣 교과서 그림자, 6학년 2학기 읽기 교과서 싸움한 날, 4학년 2학기 읽기 교과서 |
| 청소를 도망친 학생 | 안도현, 외롭고 높고 쓸쓸한, 문학동네. 자유롭게 1편 |
| 떠든 학생 | 내 무거운 책가방, 실천문학사. 자유롭게 1편 |
| 지각한 학생 | 서정홍, 58년 개띠, 보리. 자유롭게 1편 |
| 숙제를 안 해온 학생 | 양정자, 아이들의 풀잎노래, 창작과비평사. 자유롭게 1편 |
| 그밖에 학생들이 호응할만한 책들 | 정호승, 흔들리지 않는 갈대, 미래사. 김상욱, 시의 길을 여는 새벽별 하나, 푸른나무. 선생님과 함께 읽는 우리시 100, 실천문학사. |

□ 책 읽고 글쓰기

| 대 상 | 그에 어울리는 책 |
|-----------------|---|
| 가정이 문제가 있는 학생 | 김한수, 봄비 내리는 날, 창작과비평사 |
| 친구들을 자꾸 괴롭히는 학생 | 이문열, 우리들의 일그러진 영웅, 문학사상 원숭이의 재판, 한국전래동화, 을유문화사 |
| 지체가 필요한 학생 | 윤구병, 꼭 같은 것보다는 다 다른 것이 더 좋아, 푸른나무 |
| 학교에 적응 못하는 학생 | 사랑의 학교, 아미이치스 소년소녀세계명작전집3, 삼성출판사 |
| 이성교제에 관심이 많은 학생 | 황순원, 소나기 |
| 책하고 거리가 먼 학생 | 동화를 권장함 위기철, 생명이 들려준 이야기, 사계절 |
| 때로 만화를 써도 좋다 | 최정현, 반쪽이의 육아일기, 여성신문사. |

주. 단위학교 별 <적용 내용>과 <책 선정>은 바꿀 수 있음.



**학교폭력대책과
인권 친화적 학교문화 조성방안**

4

김 명 희
(백석대학교 교수)

학교폭력대책과 인권 친화적 학교문화 조성방안

목 차

| | |
|---|---|
| I. 학교폭력의 이해와 진단 II. 각국의 청소년 폭력(학교폭력)에 대한 대처방안(사례중심) III. 학교폭력과 ‘일진회’ 영향 IV. 학교폭력 대처를 위한 자원현황 | V. 학교폭력 근절을 위한 종합 대책 VI. 학교폭력 예방 및 대처방안과 인권 친화적 학교문화조성 VII. 정책 제언(예시) 참고문헌 |
|---|---|

I. 학교폭력의 이해와 진단

1. 학교폭력의 개념과 원인

1990년대 초 학교폭력이 사회적 관심사로 등장한 이래 많은 대책과 관심이 이루어져 왔다. 학교폭력은 그 정도가 더 심각해지고 있으며 큰 사회적 문제로 대두되고 있다. 특히 학교폭력 예방을 위한 다양한 노력에도 불구하고 학교폭력 문제를 해결하기 위해 시행되는 대책들은 실효를 거두지 못하고 있다. 따라서 학교폭력을 예방하기 위해서는 청소년기의 이해와 함께 정확한 학교폭력의 개념과 실태를 이해하는 일이 매우 중요하다.

1.1 청소년기의 특징¹⁾

청소년기는 아동기에서 성인기로 넘어가는 중간적 위치에서 사회적으로는 기존의 사회구조에 편입되지 못하는 주변적 위치에서 갈등과 방황을 함으로 정체감의 혼란을 겪게 된다. 청소년기를 가리켜 ‘질풍과 노도’(Strum and Drang)의 시기라 하는 이유도 여기에 있다.

청소년(Adolescent)은 라틴어의 ‘성숙하다’ 또는 ‘자라다’라는 의미의 Adolescer에서 유래되었다. 우리말은 청년과 소년의 합성어로 이해되는데 일반적으로 아동이 성인으로 변해가는 과도기로 이 시기는 불완전한 사고(思考), 사리판단과 분별력이 성인에 비해 성숙하지 못하므로 보호대상이 된다. 청소년기는

다른 시기에 비해 문제행동 또는 비정상적인 행동을 갖는 시기인데, 청소년들이 신체적, 정신적 변화와 더불어 경험하는 사회 문화적 환경의 상호작용 과정에서 느끼게 되는 갈등과 관련되는 문제점은 다음과 같다.

첫째, 청소년들은 자아정체(self-identity)의식이 뚜렷하지 않은 과도기적 상태에 있기 때문에 기성세대에 반항하기도 하고 스스로 좌절감을 맛보기도 하며, 소외감을 느끼기도 한다.

둘째, 청소년들의 욕구수준의 상승을 들 수 있다. 셋째, 전통적 가치관에 대한 저항이다. 넷째, 청소년들은 규범의 갈등으로 시달림을 받고 있다.

다섯째, 청소년들은 진취적이고 능동적이지 못하고 이기적이고 의존적이 경향을 나타낸다. 내향적 장애는 문제의 특성이 내면적이고 심리적인 경향을 보이는 것으로, 우울, 불안, 등과 같이 명백히 정서적이고 인지적인 증상을 보이는 장애를 말한다. 반면, 외향적인 장애는 문제의 특성이 외향적이고 행동적인 경향을 보이는 장애로, 여기에는 청소년기에 흔히 발생하는 폭력, 가출, 무단결석 등과 같은 다양한 비행행동이 포함된다. 이러한 내향적 장애와 외향적 장애는 독립적으로 발생하기도, 또 동시에 발생하기도 한다. 따라서 학교폭력은 분류상 외향적 장애에 속하지만, 학교폭력은 외향적 장애에 속하기도 하고, 내향적 장애와 결합하여 나타난다고 볼 수 있다.

1) 이 부분은 김명희(2011) 가족치료와 상담(서울: 학문사)을 참조하였다.

1.2 학교폭력의 범위와 개념

1990년 중반 학교폭력이 사회적 문제로 공론화 되어 정부의 각 부처 차원에서의 대책이 수립되고 관련 학계나 폭력과 청소년 관련 민간단체에서 학교폭력에 대한 수많은 연구들이 수행된 지 15여년이 경과하였지만 여전히 학교폭력은 근절되지 않고 있다. 또한 관련 연구들에서 정의하는 학교폭력의 개념과 범주 등이 상이하여 정확한 실태 분석이 어려운 실정이다. 연구에 따라서는 학교폭력의 주체를 학생으로 한정하거나(김형방, 1996; 이준형, 1996; 최자은, 1997; 김준호, 김선애, 2000; 청소년보호위원회, 2002; Olweus, 1984; 박효정 등, 2005), 아니면 전체 청소년까지 포함시키기도 하며(박소춘, 1999), 폭력이 발생하는 장소도 학교 내에 한정하거나(청소년폭력 예방재단, 1996; 각 시·도 교육청, 2003) 학교 외까지 포함시키기도(민수홍, 1997; 정부종합대책, 2012) 하며, 학교 내외에서 발생하는 학생 간의 폭력으로 한정하거나(박효정 외, 2005), 아니면 교사와 학생 간의 폭력이나(서울특별시, 자녀안심운동서울협의회, 2002; 한국교총, 2011) 아동학대 및 가정폭력까지 포함하기도(심응철, 1999; Mulrine, 1996; 김명희, 2011) 한다. 폭력에 해당되는 행위도 물리적, 신체적 폭력만을 포함시키거나(Berkowitz, 1974; Archer and Browne, 1989), 물리적, 신체적 폭력 외에 언어적, 심리적, 성적 폭력과 금품갈취까지 포함시키기도(김준호, 김선애, 2003; 김명희, 2012) 한다.

그러나 2004년 1월 29일 제정된 ‘학교폭력 예방 및 대책에 관한 법률’²⁾ 제2조에서는 학교폭력과 관련된 용어를 다음과 같이 정의하고 있다.

제2조 (정의) 이 법에서 사용하는 용어의 정의는 다음 각 호와 같다.

1. “학교폭력”이라 함은 학교 내외에서 학생 간에 발생한 폭행·협박·따돌림 등에 의하여 신체·정신 또는 재산상의 피해를 수반하는 행위로서 대통령령이 정하는 행위를 말한다.
2. “학교”라 함은 초·중등교육법 제2조의 규정에 의한 초등학교·중학교·고등학교·특수학교 및 각종학교와 동법 제61조의 규정에 따라 운영하는 학교를 말한다.
3. “가해 학생”이라 함은 학교폭력을 행사하거나 그 행위에 가담한 학생을 말한다.
4. “피해 학생”이라 함은 학교폭력으로 인하여 피해를 입은 학생을 말한다.

2) 학교폭력 예방 및 대책에 관한 법률은 학교폭력 문제가 심각해지자 학계나 시민 단체를 중심으로 학교폭력 관련 법제정의 필요성을 제기하여 2004년 1월 29일 ‘학교폭력 예방 및 대책에 관한 법률’이 의원입법으로 제정되었고 동법시행령이 7월 30일 제정되어 시행되어 오고 있다.

따라서 ‘학교폭력 예방 및 대책에 관한 법률’이 제정된 후에는 학교폭력에 대한 개념 규정이 상대적으로 명료해져, 2004년 법 제정 이후에 수행된 연구들에서는 ‘학교폭력 예방 및 대책에 관한 법률’의 개념 규정에 준하고 있다(고성혜 외, 2005; 금명자 외, 2005; 박효정 외, 2005).

그러나 일반적으로 학교폭력은 학교구성원 간 신체적, 언어적으로 행해지는 심리적·육체적·문화적 가해와 피해현상을 총칭하는 의미라 할 수 있다(김명희, 2012). 이에 본 논의에서는 2005년에 수행한 연구(박효정 외, 2005) 등에서 논의된 내용과 같이 학교폭력의 개념을 ‘학교 내외에서 학생 간에 발생한 폭행, 협박, 따돌림 등의 신체적, 심리적 피해’로 정의하고자 한다. 또한 이 정의에 의거하여 학교폭력 유형에 집단 따돌림, 협박과 욕설, 금품갈취, 신체폭행, 성희롱·성추행 및 사이버 또는 휴대폰 폭력을 포함시켜 다루기로 한다.³⁾

1.3 학교폭력의 원인과 진단

학교폭력은 학교 내에서 구성원 간에 행해지는 학교현상 중 하나이다. 따라서 학교폭력은 다양한 원인에 의해 다양한 방법으로 행해지는 학교 현상 중 하나이다. 그러므로 학교폭력은 한 가지 원인에 의하여 촉발되기보다는 여러 가지 요인이 복합적으로 작용하여 나타난 결과라고 할 수 있다. 학교폭력을 근절하기 위한 대책을 수립하기에 앞서 정확한 원인과 진단이 선행되어야 한다. 일반적으로 많은 연구들에서는 학교폭력의 원인을 분석함에 있어 개인 관련 요인, 가정 관련 요인, 학교 관련 요인, 사회 관련 요인, 가해 학생 선도 관련 요인으로 나누어 이해하고 있는 편이다. 특히 개인 관련 요인은 귀속적인 요인이라 할 수 있는 유전적인 요인 외에도 가정이나 학교, 사회의 영향을 받아 형성되는 후천적인 요인들도 함께 작용하기 때문에 각 요인이 상호작용하여 하나의 특성을 형성하는 것임을 알 수 있다. 이 모든 원인은 거시적 입장에서 학교폭력 예방 및 근절을 위한 대책을 수립할 때 심사숙고해야 할 사항이며, 학교폭력 피해 학생의 치유와 가해 학생의 선도과 같이 개별 학생에 대한 대책을 수립할 때는 근원적인 원인의 개인차를 밝혀 접근해 가야 할 것이다.

3) 2004년에 제정된 ‘학교폭력 예방 및 대책에 관한 법률’에서 규정하고 있는 학교폭력에는 성폭력이 포함되지 않는다. 따라서 본 연구에서도 성폭력은 제외하도록 한다.

(1) 귀속적 요인 : 개인 관련 요인

학교폭력 가해 학생의 경우는 개인적 특성 면에서 차이가 나는 경우가 많다. 학교폭력 가해 학생의 경우 다른 학생보다 충동성이나 공격성이 강한 경우가 많다. 또한 자아존중감도 낮으며, 침착성이나 인내심도 부족함을 알 수 있다. 반면 피해 학생은 성격적으로 소심하고 내향적이며 신체가 왜소한 경향이 있다. 특히 장애 학생 등과 같이 유전적으로 심리, 육체적으로 취약한 학생인 경우, 학교에서 학교폭력의 대상이 되고 있다. 일반적으로 가해학생은 피해학생보다 신체적·심리적으로 강한 면이 있고 공격적 특성을 지니고 있다는 공통점이 있다.

(2) 가정환경 관련 요인

학교폭력에 가담하는 학생들은 개인적 요인 외에도 가정적 배경 요인이 중요한 역할을 한다. 예외도 있지만 일반적으로 학교폭력 가해 학생들의 가정은 대개 부모의 무관심, 가족 간의 부실한 상호작용, 결손 가정, 부모의 사회·경제적 지위가 낮은 계층 등의 특성을 보인다(박효정 외, 2005). 즉 부모 모두 직업을 가지고 있거나 또는 가정의 결손 등으로 인하여 부모와 학생 간의 의사소통 기회는 물론 전반적으로 자녀와 함께하는 시간이 적어 가정교육 기회가 부족한 경우가 대부분이며, 가정 경제의 어려움으로 용돈이 부족한 것도 원인이 되고 있다. 그러나 경제적 요인이나 가정의 결손보다 더 지대한 영향을 미치는 것은 가족의 무관심, 가정 폭력, 문제 행동에 대한 방임적 태도 등이라고 할 수 있다. 따라서 가족 간의 무감각증후(family apathy)가 학교폭력의 주요 요인 중 하나라고 볼 수 있다.(김명희, 1997, 1999, 2002, 2005, 2010).

(3) 학교환경 관련 요인

학교 관련요인은 인식, 제도, 교육 내용, 생활 지도, 학교문화와 풍토 등 전반적인 요인으로 나뉘질 수 있다. 학교 관련 요인은 2005년에 수행한 연구(박효정 외, 2005)에서 분석한 내용을 간략히 제시하고자 한다.⁴⁾

첫째, 학교폭력에 대한 인식 면에서 보면, 학교폭력에 대하여 부모, 학생, 교사, 일반인들 간에 인식의 차이가 존재한다. 즉 일반인이 볼 때 학교폭력인 사안도 학교 내 교사들은 학생들 간의 장난으로 보아 넘기는 일이 있어 비교적 학교 내 폭력에 대하여

4) 박효정, 정미경, 한세리, 한경아(2005) 학교폭력 실태의 이해와 진단(서울: 한국교육개발원). p. 30-37.

관용적이라고 할 수 있다.

둘째, 제도 면에서 보면, 의무교육제도와 장애아 통합교육제도 등을 들 수 있다. 학교폭력 발생률은 학교급 별로 볼 때 상대적으로 다른 학교 급에 비해 중학교가 높는데 중학교의 경우 의무교육이기 때문에 전학이 자유로워 학교 간에 학교폭력이 확산되는 기제로 작용하고 있다. 또한 학교폭력은 외모나 정신적으로 장애를 가진 약한 학생들을 대상으로 일어나는 경우가 많은데, 장애 아동을 일반 교육 환경에 흡수하여 교육시키는 장애아 통합교육은 학교폭력의 또 다른 원인이 되고 있다.(양정호, 2004).

셋째, 학교교육 내용면에서 보면, 현행 학교 교육과정은 입시교육위주의 교과 교육과정 중심으로 운영되고 있어 인성 교육이나 학교폭력을 방지하기 위한 각종 프로그램을 충분히 운영하고 있지 못하다. 이러한 현상의 원인은 인성 교육 프로그램의 미비 또는 인성 교육 프로그램 개발 능력의 부재, 현행 교육과정에서 인성 교육 프로그램 실시를 위한 시간 부재, 외부 프로그램을 도입하는 데 폐쇄적인 학교 문화에 기인한다고 하겠다.

넷째, 생활지도면에서 보면, 학교에서 행해지는 생활 지도의 일부가 학생의 인권 침해 문제로 대두되면서 교육적 행위와 인권 침해 행위에 대한 완전한 합의가 이루어지지 않은 상태이기 때문에 교사들은 적극적인 생활지도 대신 학생 훈육에 대한 기대 수준을 낮추거나 생활 지도를 자신의 주요 업무에서 제외시키기도 한다. 또한 생활 지도나 상담에 대한 교사 교육 기회가 부족하며 생활 지도 담당 교사에 대한 지원도 부족한 현실이다. 이와 같은 현실은 하루 일과의 대부분을 학교에서 보내는 학생들의 문제 해결을 교사가 충분히 도와주지 못하는 결과를 낳고 있다(국가인권위원회 학교폭력 대책회의 자료, 2012).

다섯째, 기타 학교 관련 요인을 보면, 주로 개별학생들의 특성과 교사들의 처우와 관련되어 있지만 낮은 성적, 교사의 무관심이나 부적절한 대우, 낮은 학문적 자아 개념 또는 학업적 흥미, 문제 학생과의 교우 관계 등이 있다.

(4) 사회환경 관련 요인

학교폭력을 행사하는 학생들은 동일 학급, 동일 학교 내에서 직접 만나거나, 방과 후 PC방, 노래방, 놀이터에서 만나거나, 휴대폰으로 연락하여 만나거나 인터넷 채팅을 통해 만나고 있다(박효정 외, 2005). 즉 SNS형 접촉 등이 확산되고 있는 것은 휴대폰

소지의 대중화와 인터넷, 트위터, 페이스북 등의 보급으로 학생들 간 연락이 긴밀하게 이루어지고 있고 학교폭력의 발단이 되는 시비가 이를 통해 비롯되고 있다는 것을 알 수 있다. 또한 인터넷과 미디어 폭력의 부분별한 노출로 인해 폭력에 대한 학습이 손쉽게 이루어지고 있으며, 폭력에 대한 민감성도 저하되고 있다. 지역사회 도처에는 청소년 유해 업소가 산재해 있는 반면 학생들의 스트레스를 해소할 수 있는 공간과 기회는 절대적으로 부족하다고 할 수 있다. 이러한 사회적 요인이 학교폭력의 간접적 원인이 되고 있다. 한 마디로 『SNS형 학교폭력』 환경에 노출 되어 있다는 것을 알 수 있다.⁵⁾

(5) 가해 학생 지도 관련 요인

현재 학교폭력 발생 시 학교폭력대책자치위원회 사건 처리 과정을 보면 학교 교직원, 학생 등이 인지하거나 신고 된 폭력 사건인 경우 반드시 학교폭력대책자치위원회를 개최하여 사건을 처리하도록 하고 있다. 이 경우 가해 학생에 대한 조치로 서면 사과, 접촉·협박 금지, 학급 교체, 전학, 학교 봉사, 사회봉사, 특별 교육 이수 또는 심리치료, 출석 정지, 퇴학 처분(고교생) 중에 가장 적절한 조치를 선정하여 학교장에게 요구할 수 있다. 그러나 학교폭력대책자치위원회의 결과에 불복하여 피해 학생의 학부모가 경찰에 신고하면 만 14세 이하인 경우 형사 미성년자이기 때문에 대다수 처벌을 면하게 되고 만 14세 이상 가해 학생은 특별한 문제가 있지 않는 한 대부분 보호처분을 받게 된다(고성혜 외, 2005). 2012년에 들어서는 형사 처벌로 연령을 낮추자는 주장도 일고 있어 그 귀추가 주목되고 있다.

그러나 보호관찰제도는 가해 학생을 선도하는 데 많은 한계를 보이고 있다. 예를 들어 보호관찰 집행 인력의 부족(오영근, 2002)으로 인한 부실한 교육과 이로 인한 보호관찰 재범률 등이다. 우리나라 보호관찰 재범률은 낮게 보도되고 있지만 다른 경우와 비교하여 상대적으로 지나치게 낮아 오히려 신뢰도가 떨어지고 있다. 이에 대해 이범호(2006)는 다음과 같이 설명하고 있다.

우리나라 보호관찰 재범률은 7~10% 수준으로 매우 낮게 평가되어 왔는데 문제는 이와 같은 낮은 재범률이 60%가 넘는 미국의 보호관찰 재범률이나 우리나라에서 보호관

5) 이현정(2012) 학교폭력대책과 학교교육정상화, 한국일보, 3월 12일, 한국시론.

찰에 처해지지 않은 일반 형사범의 재범률 50.3%보다 지나치게 낮은 수준이어서 보호관찰의 효과성을 증명하는 자료로서 활용되기보다는 많은 사람들에게 보호관찰 통계에 대한 불신을 갖게 하는 요인이 되고 있다.

이와 같이 학교폭력 가해자들에 대한 처리와 관련된 실태 파악이 정확하지 못하고 가해 학생의 선도가 제대로 되지 못하고 있어서 결국 보호관찰 재범률의 수치에 대한 신뢰도가 낮게 나타나 있어 정확한 실태파악이 이루어지지 못하고 있음을 알 수 있다. 앞서 이법호의 지적처럼 소년원이나 소년 교도소도 또 다른 폭력 학습의 장이 되고 있어 학교폭력 확산의 기제가 되고 있다.

1.3.1 폭력의 발생원인⁶⁾

(1) 통제 수단으로서의 폭력

폭력과 관련한 견해는 폭력이 정당화 될 수 있다는 입장과 어떤 경우도 비폭력이 가장 값진 가치라는 입장으로 대별되고 있다. 그러나 세상의 사람들은 어떠한 영향력을 행사하기에 가장 효과적인 방법 중의 하나가 폭력과 폭력의 위협이라고 믿는다. 정치에 있어서도 통제수단으로서 “힘의 정치”란 군사적, 물리적인 힘이 가장 강한 쪽이 자신들의 주장을 관철시킬 수 있다는 전제를 기초로 한다. 이러한 신념에 도전하는 것이 인도의 간디와 같이 바로 비폭력의 철학이고 전략이다. 비폭력주의자들은 세상에는 많은 종류의 힘이 있다고 믿는다. 즉, 경제, 도덕, 정보, 교육, 그리고 많은 사람들이 함께 일할 때 생겨나는 보편적 합리성에 기초한 “대중의 힘”을 믿는다.

(2) 의사소통의 방법으로써의 폭력

폭력은 사람들이 다른 사람이나 집단에 의사를 표시하는 많은 방법 가운데 하나이다. 폭력은 협상과 같은 대화를 통한 방법이 문제해결을 하지 못할 때 개인적 차원 뿐 아니라 국가적 차원에서도 일어나게 되는데, 이는 사람들이 대화나 협상 들 “말”을 통한 방법이 그들의 이익을 효과적으로 나타내지 못한다고 생각하기 때문이다. 의사소통 방법으로서 폭력을 선택하는 사람들은 가장 강하고 빠른 효과를 가져다주는 의사소도

6) 이상철(2005) 학교폭력 가해에 미치는 영향 요인에 관한 연구. 위덕대학교 석사학위논문.

김명희(2012) 청소년 폭력의 특징과 한국의 청소년 폭력 대처방안(국가인권위원회 토론자료).

방법이 폭력이라는 잘못된 인식을 가지고 있다. 그러나 갈등 분쟁을 전문으로 다루는 사람들은 더욱 효과적인 의사전달 방법을 교육하는 것이 폭력은 필수적이라는 사람들의 일반적 인식을 바꾸는데 크게 기여할 수 있다고 믿는다.

(3) 문화와 종교적 의미로서의 폭력

폭력에 대해 많은 인류학자들은 신성하고 구원적 의미로서 폭력에 대한 신념을 가지고 있다고 본다. 즉, 폭력은 “우리”를 “적”으로부터 구해준다는 의식이 인류의 역사 속에 팽배해 왔다는 것이다. 불행하게도 이러한 “구원적 폭력”이라는 사회적 통념은 오늘날까지도 많은 사람들의 생각을 지배하고 있다. 따라서 폭력의 정당화를 해소시키기 위해서는 이들의 잘못된 문화적, 영적 변환을 위해 노력해야 한다. 결국, 오늘날 비폭력을 지지하는 사람들의 과제는 “악하지 않는 폭력”이라는 생각이 얼마나 위험하고 잘못된 “신념”인지 알려야 하고, 비폭력이 얼마나 문화적으로나 종교적 차원에서 우월한지 증명해 보여야 한다.

(4) 사회적 학습행동으로써의 폭력

미국의 사회학자 그로스맨(Grossman)등의 학자들은 폭력을 후천적으로 습득한 행동양식이라고 본다. 일종의 사회적 학습 행동으로써 폭력을 이해하고 있다. 일부 문화에서 허용된 치명적이지 않은 공격성이나 자기 방어적 행동은 인간의 본능이라 이해할 수도 있지만, 인명을 손상할 수 있는 치명적 폭력과 같은 인간의 본능에 어긋나는 행동양식이라는 뜻이다. 다시 말해, 인간은 혹독하고 정밀한 군사훈련 같은 것을 통해서만 다른 사람을 죽일 수 있게 되는데, 이는 다른 인간을 죽이는 것은 인간의 본능에 반하는 것이기 때문이다. 어떤 문화는 다른 문화보다 더 호전적이고 폭력적이지만 대부분의 사람들은 살인과 같은 극단적 폭력을 인정하지 않는다는 점을 알 수 있다. 이러한 주장은 결국 비전투요원인 민간인 사이에서 벌어지는 살인행위에 비디오, TV, 오락, 인터넷 등의 폭력성이 사람들로 하여금 살인에 대해 둔감하게 하는 영향을 주고 있다는 사실을 간접적으로 시사하는 것이다. 결국, 한 문화 안에서 폭력이 가르쳐지고 배워지는 방법에 대해 연구해보아야 하고 폭력은 모든 사람에게 선천적이라는 잘못된 확신을 깨뜨리는 것이 중요한 과제이다. 이점이 바로 대중매체와 영상매체의 악영향에 대해 교육을 통한 문화변화를 추구해야 하는 이유이다. 특히 사회적 학습에 의해 폭력

이 행동화된다는 점을 재인식 할 필요가 있다.

(5) 수치와 굴욕의 대응으로써의 폭력

어떤 사람들이 극도로 폭력적으로 변하는 것은 저변에는 수치심을 느껴본 경험이 있기 때문이라고 분석한다. 정신과 의사이자 수감자 상담자인 제임스 길리간(James Gilligan) 박사는 사람들은 극단적인 수치심이나 굴욕감을 느끼게 되는 상황에서 이러한 감정을 비폭력적인 방법으로 제어할 줄 모르거나, 할 수 없을 때 폭력적으로 변화하는 경향이 있다고 설명한다. 따라서 수치심과 굴욕감의 원인이 되는 사회 계층 간의 갈등, 인종, 성차별, 부의 편중, 가난 등 제도적 문제점을 어떻게 극복해 나가느냐고 한 사회에서 폭력을 줄이는 방법이 될 수 있다.

(6) 치료와 치유로써의 폭력

말콤 엑스(Malcolm X)와 프랜즈 페논(Frantz Fanon)은 폭력이야말로 억압적인 착취 제도 안에서 사람들에게 해방과 치유의 역할을 한다고 지적한다. 폭력을 치유와 정화의 순기능으로 본 것이다. 이러한 관점에서는 폭력은 억압 받는 사람들에게 열등의식으로부터 해방하여, 절망과 나태로부터 벗어나 용감하게 자존심을 회복하는 청량제를 의미한다. 결국, 폭력은 인간의 인간다움을 회복하고, 그들의 인간성을 말살했던 제도로부터 억압 받는 대중을 정화하는 “자유”로 가는 길이 되는 것이다.

1.4 청소년폭력(학교폭력)의 특징⁷⁾

청소년 폭력은 인간존엄과 생명의 소중함을 무시하는 행위라는 점에서 인권에 대한 도전이며, 뿐만 아니라 이들의 폭력행동이 성인 범죄로 이어지는 경우가 많다는 점에서 경각심을 갖지 않을 수 없다. 9세에서 17세 사이의 비행 및 폭력 청소년 500명을 조사한 연구에서 이들 중 80%가 이후 8년 만에 다시 수감되는 결과를 보였으며, 또한 범죄 행동에 개입한 성인들의 대다수가 과거에 비행 및 폭력 청소년이었다는 연구결과는 청소년기의 폭력적 행동이 성인기의 범죄 및 폭력행동과 밀접하게 관련되어 있음을

7) 이경상, 이순래, 박철현(2005) 청소년 비행의 상습화 현상에 관한 연구. 연구보고 05-R12-2 한국청소년개발원(자료 참조).

보여 주는 것이다.

청소년 폭력은 친구나 선배, 불량배 등을 통해 이루어지는 악성폭력의 형태가 많지만, 그밖에도 부모나 교사의 체벌도 상당부분을 차지하고 있다. 청소년들의 상호간의 폭력에 대한 대응책과 더불어 부모나 교사에 의한 체벌을 감소시킬 수 있는 제도적인 장치가 요구된다. 성인들에 의한 체벌은 청소년의 잘못된 행동을 일시적으로 규제하는 역할을 지니고 있지만, 체벌에 대한 반감과 부정적 감정에 대한 모방, 폭력행동의 정당화 심리를 확산시킬 수 있다는 점에서 부정적인 요소가 훨씬 많다(김명희, 2002; 2012).

청소년 폭력을 비롯한 범죄가 저연령화 되고 있으며, 여자 청소년들에게 크게 확산되고 있다. 특히 15세 이하의 청소년들에게서 범죄행동의 증가율이 높다는 것을 심각한 현상이 아닐 수 없다. 그러나 고등학교 시기와 대학시기에는 범죄율이 감소하는 반면 대학 졸업 후 사회 진출과 함께 범죄 비율이 다시 증가하고 있다. 이러한 현상은 사춘기의 심리적 불안과 욕구불만, 충동적 성격, 높은 스트레스 등이 사회적 행동으로 표출될 때 폭력을 비롯한 비행으로 연결되는 경우가 많음을 나타내는 것이며, 그리고 대학 졸업 후 사회 진출의 좌절, 직장 상실, 가족 해체 등이 범죄 행동을 촉발시키는 요인이 되고 있음을 짐작하게 한다. 한편, 청소년 백서를 비롯한 많은 실태조사에 의하면, 청소년 폭력이 남학생보다 여학생들에게 높은 증가율을 보여 주고 있다. 그리고 여학생들의 폭력이 언어적 폭력에 국한되는 것이 아니라 신체적 폭력으로 이어지고 있음을 알 수 있다.

청소년 폭력이 더욱 잔인하고 비인간적인 방법으로 이루어지고 있으며, 폭력행위에 대한 죄의식과 책임감이 상실되어 가고 있다. 청소년들의 초기 공격적 행동은 물질적, 권위적 목표를 획득하기 위한 수단이나 다른 사람을 모욕하고자 하는 의미를 가지지만, 이런 공격적 행동이 계속되면서 스릴과 재미, 쾌락을 추구하게 되고 가학증적 성향으로 발전하게 된다. 따라서 뚜렷한 목적이 없이 타인을 괴롭히고 상해를 입히는 것 자체가 공격행위의 목표가 되어 버리기도 하며, 어떠한 비인간적 행위에 대해서도 죄의식이나 양심의 가책을 느끼지 않게 된다.

청소년 폭력의 가해자는 여러 형태를 지니고 있으며, 단독 폭행보다 2인 이상의 집단폭력이 증가되고 있다. 비단 가출자나 문제청소년 뿐만 아니라 양순한 아이와 모범적인 학생, 심지어 반장 아이가 가해자인 경우도 있고, 초등학교 2학년 여학생이 고등학교와 똑같은 양태로 다른 아이를 괴롭히기도 하고, 친한 친구가 알고 보니 가해자이

기도 한 것이다. 그리고 폭력의 가해자는 대체로 2명 이상의 집단이 경우가 많으며, 폭력을 주도한 사람보다 폭력 집단의 동조압력에 의해 폭력을 행사하는 사람들이 더 잔인한 방법의 폭력을 사용한다. 그러나 피해 학생의 경우 그 사실을 부모나 선생님에게 잘 알리지 않는다. 폭력을 당하였다고 어른들에게 알리는 것은 마마보이가 될 수 있고, 또래집단으로부터 소외당할 수도 있으며, 보복이 두려워지기도 하고, 자기들만의 비밀을 노출시키는 것이 되기도 한다는 점에서 피해사실을 알리지 않는 경향이 많다.

청소년 폭력의 피해자는 다양한 행동적, 심리적 변화를 보이고 있다. 즉, 수면 부족으로 학교 학습에 집중력을 발휘하지 못하고, 회피적 사고로 인하여 기억력의 손상을 가져오며, 혼자 남겨진다는 공포로 인하여 부모에 대해 불안정적 애착을 형성시킨다. 또한 충격적인 사건을 다시 경험할지 모른다는 공포로 인하여 활동과 탐색, 사고가 극히 제한적이다. 그리고 스스로를 보호하고 공포에 대처하기 위해 극단적인 폭력이나 무모한 행동을 많이 나타낸다. 이 밖에도 많은 정서장애를 나타내기도 하는데, 외상 후 스트레스 증후군(PTSD)과 우울 및 불안을 크게 경험하는 것으로 보고되고 있다.⁸⁾

1.4.1 청소년폭력(학교폭력)의 실태⁹⁾

청소년폭력이 사회문제화 되고 있는 것은 청소년들을 교육하는 학교에서 폭력이 발생하여 신체적, 정신적 발달 시기에 있는 청소년들에게 심한 정신적 고통을 준다는 것이다. 이러한 청소년폭력의 문제를 해결하기 위해서는 현 청소년폭력의 실태를 정확하게 파악하고 문제를 해결하려는 노력이 중요하다.

(1) 청소년폭력의 심각성

최근 일진회가 전국적으로 확산되어 있다는 보고도 있고 청예단이 서울시내 초·중·고등학생 3,277명, 학부모 503명, 교사 390명 등 총 4,170명을 대상으로 하여 실시한 설문조사에 의하면 청소년폭력의 심각성에 대해 학생 84.4%, 학부모 88.2%, 교사 70.1%로 나타나 학생, 학부모, 교사 모두 청소년폭력의 심각성에 대해 인식을 하고 있는 것으로 보인다. 그러나 학생, 학부모가 생각하는 심각성 보다는 교사의 심각성이 낮아 교

8) 김명희(2011) 행동수정과 치료(서울: 교문사), p. 195-243.

9) 국가청소년위원회(2006) 청소년 폭력 예방 교육 전문가 양성 과정 자료집, 국가청소년위원회.

사와 직접 피해를 당하는 학생, 학부모와는 차이가 있는 것으로 보인다. 그리고 학생의 경우는 54.7%가 폭력을 당할 위험성을 경험하였다고 하고 있어 학생 중 반 이상이 폭력의 위험에 노출되어 있다고 볼 수 있다.

(2) 청소년폭력의 피해 및 가해 유무

다소 시간이 경과된 연구이지만 임영식(1998)의 연구에 의하면, 청소년폭력으로 피해를 당한 경험이 있는 학생은 전체 조사대상자 500명 중 309명인 61.8%이었으며, 피해경험이 없는 학생은 191명(38.2%)으로 많은 수의 학생들이 폭력의 피해경험이 있는 것으로 나타났다. 또한 여학생보다는 남학생이 청소년폭력으로 인한 피해를 보다 많이 경험하고 있지만(남자 중학생의 79.1%, 남자 고등학생의 71%), 여학생들의 피해경험도 상당히 높은 것으로 나타나(여자 중학생 44.2%, 여자 고등학생 48.5%), 많은 학생들이 폭력으로 인한 피해를 경험하고 있음을 알 수 있다. 특히 남자 중학생의 피해율이 79.1%가 되어 가장 많은 피해경험을 보여주고 있다. 이러한 경향은 2010년 이후 더욱 심각한 상태로 확산되고 있으며 더 광범위하고 조직적이며 지능화 되고 있는 실정이다(서울시교육청; 교과부, 2011).

또한 청소년폭력을 행사한 경험이 있는 학생은 전체 조사대상자(500명)의 68.2%인 341명이었고, 청소년폭력을 가한 경험이 없는 학생은 159명으로 전체대상자의 31.8%로 나타났다. 청소년 폭력에 대한 피해율과 유사하게 청소년폭력을 행사하는 비율도 남자(남자 중학생 86%, 남자고등학생 75.2%)가 여자(여자 중학생 60.5%, 여자 고등학생 47.4%)보다 높았으며, 남자 중학생이 가장 빈번한 폭력을 행사하고 있었다. 이러한 결과는 청소년 폭력으로 피해를 당한 학생의 비율도 높지만 많은 학생들이 청소년 폭력을 행사하고 있어 전반적으로 학생들의 폭력 수준이 높다는 것을 말해준다.

(3) 청소년폭력의 유형별 실태¹⁰⁾

앞서 논의한 바대로 청소년폭력의 유형을 보면 크게 신체적, 물리적 폭력과 집단따돌림과 같은 정신적 폭력을 들 수 있다. 신체적, 물리적 폭력은 신체폭행, 금품갈취, 교사체벌 등을 포함하고 있으며, 집단따돌림에는 상대 안하기, 집단 괴롭히기 등을 포함하고 있다.

10) 서울특별시 자녀 안심운동 서울 협의회(2001), 초등학교 학교폭력 실태조사 자료집 참조.

① 신체적 폭력 및 물리적 폭력

최근 설문조사에 의하면 직접 신체적, 물리적 폭력피해를 당한 1,098명의 학생 중 폭행을 당한 학생이 635명(57.8%)이며, 금품갈취는 463명(42.5%), 교사체벌 394명(35.8%)으로 나타났다. 특히 폭행에 의한 신체적 피해를 청소년들이 가장 많이 당하고 있는 것으로 보인다. 그리고 이러한 신체적, 물리적 폭력은 단순히 폭행, 금품갈취 등 하나의 피해로 나타나는 것이 아니라 “금품갈취를 위한 폭행”, “힘을 과시하기 위한 폭행” 등 복합적으로 일어나는 경우가 많다.

경기도 교육청(2012)의 최근 3년간 학교폭력 발생현황을 살펴보면 2009년 1307건 중 신체폭행 852건, 협박 56건, 금품갈취 116건, 집단 괴롭힘 96건, 기타 187건으로 나타났으며 2010년은 두 배 증가한 2014건 이었다.

② 집단따돌림

집단 따돌림은 현재 “왕따”라는 말로 사용되고 있으며 현재 청소년 폭력 문제 중 가장 심각한 사회문제를 일으키고 있다. 최근 578명을 대상으로 실시한 집단 따돌림 조사와 관련된 한 연구 결과를 살펴보면 다음과 같다(범부처 학교폭력종합대책, 2012).

반에서 왕따를 당하는 학생이 몇 명이나 되는가?

현재 반에서 왕따를 당하는 학생이 몇 명 있는가? 에 대한 질문에 1명 154명(26.6%), 2명 140명(24.2%), 3명 96명(16.6%), 4명 11명(1.9%), 5명 이상 22명(3.8%), 없다 155명(26.8%)로 나타났다. 이 결과로 볼 때 2명 이상 따돌림을 당하는 학생의 비율이 73.2%로 나타나 학교에서 왕따를 당하는 학생이 많이 있는 것으로 나타났다.

친구를 왕따 시킨 경험이 있는가?

친구를 왕따를 시킨 경험에 대한 질문에 “있다”라고 응답한 학생이 211명(36.5%), 없다고 응답한 학생이 367명(63.5%)으로 나타나 10명 중 약 4명이 친구를 왕따 시킨 경험이 있는 것으로 나타났다.

친구를 왕따 시킨 이유는 무엇인가?

친구를 왕따 시킨 이유에 대해 왕따를 시킨 경험이 있는 학생 211명 중 65.4%(138명)이 “친구가 따돌림 당할 만한 행동을 해서” 라고 응답을 하였으며, “친구들이 따돌려

서” 23명(10.9%), “친구가 바보 같아서” 29명(13.7%)으로 나타났다. 또한 “심심해서 따돌렸다”는 응답도 1.9%로 나타나 따돌림을 하는 학생들은 특별한 이유가 있기보다는 단순히 자신의 마음에 맞지 않을 때 따돌림을 하는 것으로 보인다.

왕따를 시킨 후의 느낌은 어떠했는가?

왕따를 시킨 후의 느낌에 대해 왕따를 시킨 경험이 있는 학생 중 “후회했다” 86명(29.4%), “미안한 느낌이 들었다.” 66명(27.5%), “죄책감이 들었다”라고 21명(13.3%)이 응답을 한 반면에 “재미있었다” 17.1%, “기분이 좋았다” 1.9%, “별 느낌이 없다” 10.9% 등 별 죄의식을 느끼지 못하는 청소년도 30%로 나타나 왕따의 심각성을 보여주고 있다.

1.5 최근 학교 폭력의 특징과 대책의 한계¹¹⁾

1.5.1 최근 학교폭력의 특징

(1) 학교폭력 최초 발생 연령이 낮아지고 있는 추세

○ 피해학생 중 53.6%가 초등학교 때 최초로 학교폭력 피해 경험

※ 초 4-6학년 : 36.0%, 초 1-3학년 : 17.6%

○ 가해학생 중 58.0%가 초등학교 때 최초로 학교폭력 가해

※ 초 4-6학년 : 43.1%, 초 1-3학년 : 14.9%

(2) 중학생의 학교폭력 발생 비율 상승

○ 학교폭력대책자치위원회 총 심의건수 중 중학교가 차지하는 비율이 전체의 69% 수준(최근 3년간 동일)

※ '10년 심의건수 총 7,823건 : 초 231건(3%), 중 5,376건(69%), 고 2,216건(28%)

○ 국민신문고에 신고 된 학교폭력 관련 민원도 지속 증가하고 있으며 중학교의 증가율이 초등학교의 7배, 고등학교의 2배 수준('10년 대비 '11년)

※ 국민 신문고 학교폭력 관련 민원 : '09년 2,017건, '10년 3,237건, '11년 4,269건
- '10년 대비 '11년 증가율 : 초 5.1%, 중 35.6%, 고 19.6%

11) 학교폭력근절 종합대책(관계부처합동) 2012. 2. 6 자료참조. p. 1-7.

(3) 가해자와 피해자 구별이 불분명 : 피해와 가해의 악순환

- 학교폭력은 가해자와 피해자 구별이 불분명하고, 그 원인이 복합적인 경우가 많아 문제해결에 전문적인 조사와 상담이 필요
- 학교폭력 피해 경험이 있는 학생은 다시 폭력을 당하지 않기 위하여 다른 학생에게 폭력을 행사하는 악순환 발생
 - ※ 피해와 가해를 모두 경험한 학생의 비율 : 10.3%

(4) 정서적 폭력의 증가와 폭력의 지속성 확대

- 단순한 신체적 폭력이 아닌 강제적 심부름(금품갈취 포함) 46%, 사이버폭력 34.9%, 성적 모독 20.7% 등 언어적·정신적 폭력이 증가
 - 특히 언어적·정신적 폭력의 경우 휴대폰 문자 등 SNS 등을 통해 손쉽게 반복적으로 이루어지고 있어 문제
 - ※ 최근 학교폭력 피해 유형 : 맞았다(1위), 욕설이나 모욕적인 말을 들었다(2위), 말로 헐박이나 위협을 당했다(3위), 집단적 따돌림을 당했다(5위)
- 처음 피해를 준 학생이 보복 폭행을 하거나(44.0%), 처음 피해를 준 학생이 친한 주위 학생과 함께(33.4%) 폭력 행사
 - ※ 학교폭력 가해 경험이 있는 학생 중 2회 이상의 비율 : 61.1%

(5) 학교폭력의 집단화 경향 : '일진' 등 학교 내 영향력 증가

- 학교폭력 피해학생 중 66.2%가 2명 이상의 가해자에게 폭력을 당하고, 가해학생의 수가 '6명 이상'인 경우가 16.3%에 이릅니다
- 학생들이 피해를 입지 않기 위해 일진 등 조직에 가입하고, 학교별 일진이 정보를 공유하여 피해자를 지속적으로 괴롭히는 문제 발생

(6) 학교폭력에 대한 인식과 대응 수준은 매우 낮은 편

- 학교폭력을 사소한 장난으로 인식하거나 위장하고, 학교폭력을 목격하는 경우에도 방관하는 경향
- 학교폭력에 대한 온정주의적 시각으로 인해 처벌보다는 교육적 차원의 계도 조치에 치우침

1.5.2 학교폭력의 원인

(1) 학생의 인성 및 사회성 함양을 위한 교육적 실천 미흡

- 높은 학업성취 수준에 비해 학생들이 타인과 관계를 원만히 맺고 협력하는 사회적 상호작용 능력 부족
 - ※ 한국 학생의 언어적·수학적 소양은 1~2위인 반면, 원만한 타인관계와 협력하여 일하는 능력 22위 수준(청소년의 핵심역량 국제비교, 여가부, 2010)
- 학업 스트레스를 해소할 수 있는 감성교육, 신체활동 참여 기회 부족
 - ※ 과도한 스트레스 → 감정을 관장하는 뇌의 민감성 둔화 → 소통·감성 능력 약화

(2) 교사가 적절한 생활지도를 하기 어려운 교육 여건

- 학교폭력의 양상이 지속적으로 변화하고 있으나, 이에 대응하여 학생을 효과적으로 지도할 수 있는 수단과 관련 제도 미흡
- 교사 양성-임용-연수 단계에서 생활지도에 대한 실천적 전문성을 키울 수 있는 프로그램 부족
 - ※ '11년 교원능력개발평가 학생만족도 : 개인생활지도(3.74) < 사회생활지도(3.81) < 수업실행(3.88) < 평가 및 활용(3.89) < 수업준비(3.94)

(3) 학부모의 자녀교육에 대한 관여 부족

- 자녀와의 대화·학교교육 참여 기회가 부족하여 학교폭력으로 인한 이상 징후를 즉각 발견하지 못하는 경우 빈번
- 형제가 없는 한 자녀 가구, 맞벌이 부부가 증가하고 한국사회에 만연한 야근 문화 등으로 인해 가정에서의 돌봄 기능 약화

(4) 인터넷·게임·영상매체의 부정적 영향력 증가

- 인터넷을 통하여 폭력영화, 만화 등 유해 영상매체에 접근이 용이하여 청소년들의 폭력에 대한 인식이 무뎠어지는 경향
 - ※ 영상매체(폭력영화, 인터넷, 게임 등)의 학교폭력 영향력을 조사한 결과 영향력이 있다고 대답한 비율이 53.7%에 달함('매우 영향 있음' + '영향 있음')

- 인터넷, 게임 산업을 경제적·산업적 관점으로만 접근하여 교육적 시각에서 심의·규제하고, 유해성을 자율 자정하려는 노력 미흡

1.5.3 학교폭력 관련 기존 대책 및 제도의 한계

(1) 성적중심의 입시위주 교육으로 핵심가치인 ‘인성’ 교육 소홀

- 현 정부 출범이후 창의·인성교육을 적극 추진하여 창의성 향상에는 소기의 성과를 거두고 있으나, 인성교육의 성과는 낮은 편
 - 학교급별 교육목표에 인성 함양 요소가 연계되어 있지 못해 학생발달 단계별 인성교육 실천에 한계
 - ※ 특히, 또래문화를 본격적으로 형성하는 중학교의 인성교육 방향 제시 미흡
 - 학생들이 타인의 감정에 공감하고, 소통하며, 갈등을 해결할 수 있는 실제적 능력 함양을 위한 실천·체험 중심의 교육 부족
 - 학교 인성교육은 비교과 중심으로 이루어진 측면이 강하며, 교과에서는 지필 평가를 위한 지식 습득 중심
 - ※ 봉사활동, 계기 교육, 강연회, 수련회 등을 통한 행사 위주로 1회성 교육에 그침
- 생활지도 등 인성교육을 잘하는 교사를 우대하는 정책이 미흡하여, 학교현장에서 인성교육을 후순위로 미루는 실정
 - ※ 수석교사 선발, 학습 연구년 대상 교사 선발, 각종 시상, 교장·교감 승진 등에 있어서 인성교육 우수 교사 우대책 미흡
- 인성교육 강화를 위해 입학사정관제, 자기주도 학습전형 등 새로운 입시 제도를 도입했으나, 성적중심의 학생 선발 관행 지속

(2) 학교폭력 신고 → 조사 처리 과정의 문제

- 교과부의 1588-7179, 여가부의 1388, 경찰청의 117 등 신고전화가 각 기관에 산재하여 신고자의 혼란 가중
- 기존 경찰청 소속 ‘117 여성·아동·청소년 경찰 지원 센터’에서 상해·폭행·성범죄 이외의 학교폭력에 대해서는 대응 미흡
 - 경찰청, 시·도 교육청, 학교 간 가해학생의 인적 사항 및 학교폭력내용에 대한 정보 공유체계 부재

(3) 가해학생에 대한 조치와 피해학생 보호의 한계

- 「학교폭력예방 및 대책에 관한 법률」상 조치의 구속력 미흡
 - 전학, 특별교육 등 법률상의 조치를 가해학생이 거부하는 경우 이에 대한 강제력이 없어 실효성 확보 불가
 - 학교폭력 발생 시, 가해학생을 피해학생으로부터 분리하여 피해학생을 보호할 수 있는 법적 근거 미비
 - 가해학생에 대한 처벌이 미약하여 “학교 폭력=범죄”라는 인식 부재
 - 학교폭력이 가장 많은 중학생의 경우, 「소년법」상 촉법소년에 해당되어 보호처분에 그치게 됨에 따라 실효적인 처벌 제한
 - 가해학생의 재범방지 및 선도를 위한 사안별 맞춤형 조치 미흡
 - 피해학생의 신체적·정신적 치료를 위한 즉각적인 보상체계 미흡
 - 보상문제가 지연될 경우, 가해자-피해자 학부모간 또 다른 분쟁 야기
- ※ 특히, 집단적 폭력 경향이 많은 추세에서 1명의 피해 학부모가 다수의 가해 학부모와 보상협의를 이끌어 내는 것은 더욱 어려운 실정

(4) 학교폭력 사안에 대한 교사의 권한·역할 부족 및 개입 곤란

- 학교폭력과 관련하여 교사들이 개입할 수 있는 실효성 있는 권한 부족
 - 학교폭력 사안에 대해 학부모가 이를 거부하는 경우 조사를 진행할 법령상 권한 부재
- 경찰에 신고·고소된 사안은 수사 개시를 이유로, 법원에 넘겨진 사건은 재판 중이라는 이유로 학교의 개입이 어려운 실정

(5) 규칙을 준수하는 학교문화 미 정립

- 학교에서 타인을 배려하고 법과 질서를 존중하는 민주시민의식과 준법정신을 체득할 수 있는 다양한 교육프로그램 제공 미흡
 - 법무부 지원 프로그램(준법교육, 학교자치법정), 교육청 단위에서 추진하는 생활평점제 확대 운영 등에 의존
- ※ 국내외 초등학생 교실학습에 대한 인식비교 연구결과(교육과정평가원, '07)
- 교실에서 사회생활에 필요한 질서와 규칙을 배우고 실천한다.(‘그렇다’고 답한

비율) : 프랑스 63%, 영국 54.3%, 일본 20%, 한국 18.4%

- 학생생활규칙 등 학생들의 생활을 규율하는 규칙이 문서상으로만 존재하고, 인성 교육 차원에서 적극적으로 활용하지 못하는 실정

6) 학교폭력 유발 환경에 대한 견제·감시 장치 미비

- (온라인 게임) 산업육성위주의 관련 법령으로 인해 게임 중독 등 교육적 역기능에 대한 규제 장치 미비
- (인터넷·SNS) 폭력만화·음란 동영상 등 유해한 정보를 접할 수 있는 통로는 많아지고 있으나 이에 대한 모니터링 등 대책 미흡
 - 특히 언어적·정신적 폭력이 이루어지는 공간으로 활용되는 SNS에 대한 대응책 미비
- (일진 등 폭력문화) 성인사회의 조직적 폭력집단 문화를 학교에 유입하는 학교 내 폭력서클에 대한 대책 미흡

II. 각국의 청소년폭력(학교폭력)에 대한 대처방안(사례중심)¹²⁾

학교폭력은 우리나라에 국한된 문제가 아니라 일본, 미국을 비롯한 세계 여러 나라에서 심각한 사회문제가 되어 있다. 이에 따라 각 나라는 학교폭력 문제에 대처하기 위한 법적 제도적 장치를 마련하고 다양한 프로그램을 개발하여 실시하고 있고 일부 국가에서는 상당히 좋은 성과를 얻고 있는 것으로 보고되어 있다. 각 나라의 사회문화적 특성에 따라 학교폭력의 원인 및 양상이 달라지고 효과적인 대처방안도 달라질 수 있으나 우리보다 앞서 학교 폭력문제에 대처한 다른 나라의 경험은 우리의 정책방향 설정에 좋은 참고자료가 될 것이다. 따라서 미국, 영국, 일본 그리고 북유럽의 학교폭력 대처방안을 관련법규와 구체적인 개입 프로그램을 중심으로 살펴보았다.

12) 원철경(2005) 영국, 독일, 프랑스의 청소년보호 관련법 정책자료집, 연구보고 05-R10-2, 한국청소년개발원.

김명희(2012) 청소년 폭력의 특징, 실태와 미국, 영국, 일본, 노르웨이, 스웨덴, 한국의 청소년 폭력 대처방안 분석(사례중심), 국가인권위원회 토론회 자료.

1. 미국의 학교폭력 대처방안¹³⁾

1) 학교폭력 관련법령

미국정부는 1994년에 학교 및 지역 사회에서의 청소년의 폭력 및 마약 문제에 대처하기 위해서 “안전하고 마약이 없는 학교와 지역 사회를 위한 법령”(The safe and drug-free schools and communities act of 1994)을 제정하였다. 이 법에서는 교사, 학부모들에게 학교폭력 방지와 마약 남용 예방 프로그램에 관한 교육을 받게 하고 학생들에게는 유해물질을 살 수 없도록 한 것이 주요 골자이다. 학생들을 대상으로 술, 담배, 마약의 사용, 소유 판매 등을 예방하고 폭력을 예방할 수 있는 프로그램의 실시를 의무적으로 실시하도록 하고 있으며 동시에 교사 및 직원들을 대상으로도 학교폭력방지 및 마약남용예방 프로그램 등을 실시하도록 규정하고 있다.

위의 법령에서는 학생들의 발달단계에 적합한 폭력예방 프로그램을 제공하되 폭력적이고 수업을 방해하는 행동이 가져올 수 있는 법적 및 사회적 결과 및 건강에 미치는 영향 등을 다루도록 규정하고 있다. 구체적으로 학생을 대상으로 하는 예방프로그램에 포함되어야 할 내용으로 학생 개인의 책임 이외에 학교의 안전과 징계에 대한 정보를 배포하도록 되어 있으며, 학교폭력을 예방하기 위한 전략을 설계하고 실천하는 과정에 학교 교사 및 직원, 학부모, 학생, 검찰 및 경찰, 법원관계자, 지역사회 유지 등이 함께 참여하도록 되어 있다. 또한 학생들을 위한 “통학 안전지대”를 만들어 학생들이 집과 학교를 안전하게 오갈 수 있도록 하고 “마약 없는 학교지역,” “무기 없는 학교지역”을 지정하고 경찰 및 이웃이 순찰할 수 있도록 규정되어 있다.

2) 구체적 개입방안

1994년에 제정된 법령에 따라 현재 미국에서는 대다수의 학교에서 폭력관련 프로그램이 진행되고 있다. 구체적으로 상담, 위기개입, 기술 훈련, 또래상담, 지역사회프로그램

13) 김지선(2002) 비행 청소년을 위한 멘터링에 관한 연구 -미국의 프로그램을 중심으로- 연구보고서 02-06, 한국형사정책을 참조 및 발췌·요약한 부분이다.

또한 사우스캐롤라이나 대학부설 동남부 19개주 지역사회교육센터의 ‘효율적 학교운동’의 학교폭력 예방 프로그램을 참조한 부분이다.

램, 교사를 위한 프로그램 및 안전대책 등 다양한 프로그램들이 학교에서 진행되고 있다. 초등학교와 중학교 학생들을 대상으로 Olweus가 개발한 괴롭힘 및 피해자 개입프로그램, 청소년들의 공격성 감소화 피해자화(victimization)의 방지를 목적으로 개발된 청소년 긍정적 선택훈련(Positive Adolescents Choices Training: PACT), 조기교육 등은 체계적 평가를 통하여 특히 좋은 성과를 거두고 있는 것으로 확인된 학교 폭력 예방 프로그램의 예이다.

학교 폭력의 예방에 효과적인 개입 프로그램의 공통된 특성으로는 1) 학생, 교사, 학부모를 대상으로 학교에서의 폭력에 대한 인식과 책임감을 향상시키고 이에 대한 명확한 지침이 마련되어 있으며, 2) 학교폭력이 발생하기 전, 발생하는 과정, 그리고 발생 후의 조치에 대한 명확한 지침이 학생, 학부모들에게 전달되며, 3) 학생 교사, 학생, 학부모가 함께 참여하도록 하고 있고, 4) 개입프로그램이 학교의 일상적 흐름 및 학교의 목표에 적합하게 구성되어 있으며, 5) 교실 밖에서의 활동에 대한 지도감독 및 모니터링의 강화방안이 포함되어 있다는 점을 들 수 있다.

2. 영국의 학교폭력 대처방안¹⁴⁾

1) 학교폭력 관련법령

1996년 이래 영국정부는 청소년의 범죄, 학교폭력 및 비행, 무단결석 등을 방지하기 위하여 이를 뒷받침 할 수 있는 일련의 법령들을 제정·공포하였다. 4개의 주요 법령으로 구성된 학교폭력 관련 법령은 예방고가 대책 등을 종합적으로 다루고 있다.

(1) The Education Act 1996(Dept. for Education and Employment)

: 지역교육청은 학교에서 수업을 받지 못하는 문제 학생, 퇴학 및 자퇴생에 대한 교육대책을 세워 시행토록 하고 있다.

(2) The Education Act 1997(Dept. for Education and Employment)

: 학교가 품행이 나쁜 학생에 대해 징계(Detention 등)를 할 수 있도록 명시하고,

14) 이 부분은 윤철경(2005)의 영국, 독일, 프랑스의 청소년 법제와 정책자료집(한국청소년개발원)을 발췌·요약 및 재인용한 부분이다.

학교장이 입학식 등을 통하여 학부모, 학생들에게 품행이 나쁜 학생은 징계당할 수 있음을 충분히 인지시키도록 하고, 이를 알고도 교칙을 범하였을 경우 받은 처벌에 대한 소송을 할 수 없도록 하고 있다.

(3) The School Standards and Framework Act 1998(Dept. for Education and Employment)

: 학생지도(단, 체벌은 금지) 및 학생징계에 대한 법적 근거를 마련하고 학교장과 학교운영위원회의 책임 및 지방자치단체(교육청)의 역할 등을 명시하고 있다.

(4) The Crime and Disorder Act 1998(Home Office)

: 학부모와 경찰에게 학생지도 및 단속 의무 부여조항을 두고 청소년 범죄예방에 대한 역할을 하도록 하고 있다.

2) 구체적 개입방안

우리나라의 관점과는 달리 영국 정부는 학생들이 무단결석과 퇴학 및 자퇴생의 증가가 청소년 범죄의 증가를 가져오는 직접적인 원인이라 보고 연 1만여 학생에 이르는 퇴학 및 제적생들을 2002년까지 1/3로 줄이겠다는 목표를 세워놓고 학교 측에 1) 폭력에 대처하는 학교 운영계획을 수립하고, 2) 학생출결 문제를 담당하는 별도 직원을 두며, 3) 문제 학생들을 가르치는 시설을 설치하고, 4) 문제 학생들을 위한 교육활동 프로그램을 개발, 운영하며 5) 제적생을 수용하도록 요구하고 있다. 또한 정부는 청소년 범죄예방을 위해 학교, 학부모, 지방교육청, 경찰 등이 역할을 분담하여 합동 대처토록 하고 있다.

학교에서는 학생이 입학할 때 학교장(특히 중·고등학교의 경우) 이 학생과 학부모로부터 학교생활에서 지켜야 할 사항을 연대서약을 받아 학생지도에서 1차적으로 학부모가 책임을 지도하도록 하고 있다. 또한 학생들의 무단결석이나 학교이탈의 막기 위하여 대부분의 학교에서는 출결문제를 담당하는 별도의 직원을 두고 있으며, 무제학생이 많은 학교에서는 지역교육청의 지원을 받아 「Pastrol Support Programme」을 운영하면서 교내의 문제 학생을 특별히 지도하고 있고 일부 학교에서는 퇴학생 및 제적생까지도 수용하면서 대안교육을 시키고 있다.

학부모는 16세 이하(의무교육 상한연령)인 자녀가 반사회적 행위를 하였을 때 「The Crime and Disorder Act 1998」법령에 의거하여 그 부모(보호자)에게 최대 3개월 동안

상담이나 생활지도에 대한 교육을 받도록 할 수 있으며, 또한 학교 출석 동행, 감시 등 학생에 대한 통제조치를 행사하도록 명령할 수 있다. 이를 불응하거나 어길 시에는 약식기소에 따라 벌금을 물게 하고 있다.

지방교육청은 「The Education Act 1996」법령에 의거 문제 학생, 무단결석생, 제적생에 대한 교육대책을 강구하도록 하고 있다. 문제 학생, 제적학생을 위한 대안교육은 지방교육청 지원으로 주로 학교 내에서 운영되고 있는 「Pastrol Support Programme」과 지역교육청이 직접 설립, 운영하는 「Pupil Referral Unit」를 통하여 실시되고 있다. 교육청은 나이 많은 청소년을 위해서 Voluntary Sector나 Further Education College와 계약을 맺어 실시하기도 한다.

경찰은 「The Crime and Disorder Act 1998」 법령에 의거 지방자치단체와 협의하여 청소년 지도상 필요하다고 인정되는 지역에 야간통행금지시간을 정할 수 있도록 하고 있다. 경찰은 통행금지 위반학생을 발견하면 귀가시켜야 할 의무가 있다. 만약 집에 보호자가 없을 경우에는 경찰시설에서 일단 보호한 후 보호자에게 인계하여야 한다. 또한 경찰은 무단결석생(16세 이하)을 적발할 시에는 발견 즉시 지역교육청과 협의하여 학교 또는 교육청이 지정하는 장소에 데려다 줄 의무가 있다.

이와 같이 영국의 제도에서는 정부 주도 아래 학교, 학부모, 지방자치단체(교육청), 그리고 경찰 등이 역할을 분담하여 총체적인 노력을 기울이고 있다. 특히 법령을 통하여 청소년 비행/범죄에 대한 학교, 학부모, 지방자치단체, 그리고 경찰의 책임과 역할을 각각 명시함으로써 이에 효율적으로 대처할 수 있도록 하고 있다. 그러나 2011년 현재 다소 효과를 보고는 있으나 완전한 대책이 지속적으로 보완 되어야 한다는 입장이다.

3. 일본의 학교폭력 대처방안¹⁵⁾

1) 학교폭력 관련법령

일본의 청소년 관련법에는 청소년의 비행 및 보호에 관한 법으로 형사소송법, 재판

15) 이 부분은 김두현(2002)의 일본의 학교폭력실태와 예방대책(한국청소년지도학회)와 김은경(2004)의 「각국의 회복적 소년 사법 정책 동향」(한국형사정책연구원) 그리고 일본 내각부(2005) 백서 등을 참조 하였다.

소송법, 소년법, 소년원법, 범죄자예방갱생법과 노동에 관한 법으로 근로청소년 복지법, 직업안전법, 노동기준법 등과 기구관련법으로는 청소년문제심의회 및 지방 청소년문제 협의회 설치법, 교육에 관한 법으로는 학교교육법, 교원기본법, 사회교육법, 청년학급진흥법 등 50여 개가 있다. 그리고 학교폭력에 관한 직접적인 법은 아니지만, 폭력과 관련된 법으로 1992년 3월에 제정된 폭력단원에 의한 부당한 행위의 방지 등에 관한 법률이 있다. 이 법은 민사개입폭력의 효과적인 단속을 촉진함과 동시에 대립항쟁에 의한 시민 모두에 대한 위협방지를 위해 필요한 조치를 강구하기 위하여 제정되었다. 일본의 경우 학교 내 폭력에 관한 것은 교육관계법에 따라, 학교 밖의 폭력에 관한 것은 형사 관계법에 따라 법적 처리가 이루어진다고 보아야 할 것이다.

2) 구체적 개입방안

(1) 학교 내에서의 폭력 예방대책

학교폭력을 예방하기 위하여 학교 내에서는 다음과 같은 방안들이 도입되고 있다.

① 학교에서의 생활지도협력체제 강화

학생지도주사(학교 교육법시행규칙 제52조 제2항)를 임용하여 중고등학교의 학생 생활지도를 전담시키고 있다.

② 교내의 교사 연수 활동 강화

③ 양호교사의 적극적 역할

④ 보건주사의 역할

보건주사는 학생의 정신건강에 관한 교내연수를 기획하고, 정신건강교육의 중요성에 관한 교사들의 인식의 향상을 위하여 교내의 등과 연대하여 협력을 도모한다.

⑤ 학교교육상담활동의 조직화 및 체계화

⑥ 출석정지제도의 실시

교내 폭력을 포함하여 학생문제에 대한 적극적인 지도를 위하여 문제행동을 일으킨 학생에 대하여 출석정지를 허용하는 제도(학교교육법 제26조 및 제40조 근거)를 시행한다. 공립 초중등학교에서는 의무교육으로 퇴학 및 정학조치를 실시하지 않고 있기 때문에 출석정지는 의무 교육 제도권에서 의미 있게 적용되고 있다.

⑦ 가정과 지역의 협력 체계 구축

열린 학교는 이치메 행위와 그에 관련된 학생들의 학교 외 행동에 관한 정보를 공유한다. 연대를 위한 방법은 학교와 보호자, 지역 대표자 등의 의견교환 기회 부여, 교장의 리더십 아래의 의의 있는 연대협력관계가 유지된다.

(2) 학교 외 폭력 예방 대책

학교 밖에서는 폭력 예방을 위하여 교육위원회와 그 밖의 여러 관련단체들이 활동하고 있다.

① 교육위원회

교육위원회는 학교폭력에 대한 각 학교의 대응책을 지원하고 교원연수 및 다양한 교육을 실시하며, 상담체제의 충실화 등을 추진한다.

② 폭력추방운동추진센터

폭력의 추방을 위한 다양한 홍보활동과 조사연구, 폭력단의 피해자에 대한 상담 및 법률적, 재정적 지원을 추진하고 민간조직의 자발적 폭력추방활동을 지원한다.

③ 소년 보도센터

소년의 비행방지에 관계가 있는 행정기관, 단체 및 자원봉사자가 공동으로 소년 보도에 관한 여러 가지 활동에 총합적, 계획적으로 실시하기 위한 거점으로서 설립되었으며 가두보도, 소년상담, 유해 환경의 정화 등의 활동을 실시하고 있다.

④ 방법협회

범죄의 방지, 폭력의 배제 외에 소년비행 방지와 건전육성을 목적으로 하고 있으며 그 실천적 거점으로 1996년 현재 일본 전국에 9,752개소의 방법연락소가 전국 각지의 경찰서 단위에서 설치되어 활동하고 있다.

⑤ 어머니회

어머니의 입장에서 여성의 특성을 살려 홍보 계발, 가두보도, 사회 환경의 정화 등의 활동을 하고 있다.

⑥ 학교경찰연락협의회

학생의 비행과 교내폭력을 방지하기 위해서는 학교와 경찰이 밀접하게 연락, 제휴할 필요가 있기 때문에 전국의 초·중·고등학교의 약 90%가 참가하여 약 2,600개가 조직되어 있다.

⑦ 직장경찰연락협의회

이 협의회는 경찰과 직장이 밀접하게 연락, 제휴하여 근로청소년의 비행을 방지하고 그의 건전육성을 도모할 목적으로 전국에 약 440개가 결성되어 있다.

4. 북유럽의 학교폭력 대처방안¹⁶⁾

1) 노르웨이

노르웨이에서는 1982년 청소년 세 명(10~14세)이 집단 괴롭힘의 결과로 자살한 사건을 계기로 괴롭힘 행동에 대한 전국 캠페인이 일어났고 마침내 학교 중심의 체계적인 괴롭힘 개입 프로그램이 도입되었다. 베르겐 대학의 심리학자 Dan Olweus에 의해 개발된 이 프로그램은 2,500여 학생들을 대상으로 실시한 결과 2년 사이 학교 내 괴롭힘 사건이 50% 이상이 감소되는 매우 긍정적인 성과를 보였다. 올베우스의 프로그램은 영국, 독일, 미국 등에서도 도입하여 노르웨이와 비슷한 긍정적인 결과를 보이고 있다.

올베우스의 프로그램은 1) 괴롭힘 현상에 대한 이해를 향상시키고 2) 교사와 학부모들이 프로젝트에 능동적으로 참여하도록 유도하며 3) 괴롭힘을 금지하는 명확한 규칙을 개발하고 4) 피해자들에게 보호와 지원을 제공하는 것을 주요 목적으로 하였다(Olweus, 1993). 즉 지지적인 성인들을 관여시키고, 적극적인 서인 역할 모델을 제시하며, 수용될 수 있는 행동의 한계를 명확하게 설정해주고, 괴롭힘 행동에 대하여 처벌을 제외한 다른 방법으로 일관되게 제재함으로써 공격적이고 폭력적인 아동 청소년들에게 새로운 행동양식을 재학습할 수 있는 사회적 환경을 조성하여 주고자 하였다. 올베우스의 괴롭힘 예방 프로그램의 주요 핵심은 학교 내 모든 장소에서 성인들이 보다 철저히 감독하도록 하고 괴롭힘이 발생하였을 때 이에 대한 책임의식을 증가시키며, 괴롭힘은 용납되지 않을 것이라는 메시지를 학생들에게 분명하게 전달하는 것이었다.

올베우스의 개입 프로그램의 구체적인 내용으로는 ① 교사, 행정가, 직원들로 하여금 괴롭힘 문제의 정도에 대한 인식을 갖도록 하고, ② 괴롭힘 실태조사 실시, ③ 학생 지도감독의 강화, ④ 조정집단의 운영, 그리고 ⑤ 학부모와 학교직원들 간에 지속적으

16) 김명희(2012)와 경찰청(2006) 주요 국가 경찰의 학교폭력 대처 현황자료를 참조하였다.

로 만나서 괴롭힘에 대한 토의를 한 방안 등이 포함되어 있다. 또한 학급에서는 괴롭힘에 반대하는 학급규칙을 정하여 공격적인 행동이나 다른 학생을 괴롭히는 행동에 대하여 즉각적으로 사과하도록 하고 학교와 학부모에게 의논하도록 하며 손상된 소지품에 대하여 변상하도록 하는 등의 조치를 취하도록 한다.

2) 스웨덴

1994년에 첫 전국 조사가 이루어진 스웨덴에서는 15세까지(9학년)의 아동 중 소년 3%, 소녀 1%가 상해가 있는 폭력의 경험자로 조사되었다. 의료 처치가 필요 없는 폭력까지 합치면 남학생의 15%, 여학생의 4%가 폭력을 경험한 것으로 나타났다. 그 이후의 조사에서는 40%까지 피해 경험이 있는 것으로 나타나는 등, 스웨덴에서는 다른 유럽 다른 나라들과 마찬가지로 학교 내의 폭력 문제가 심각하다고 인식하고 있다. 특히 “괴롭힘”이 심각하다고 보아 모든 학교는 괴롭힘에 대처하는 전략 수립을 의무화하였다. 각 학교별로 교장이 특별한 책임을 지고 괴롭힘에 대처하는 전략을 수립하고 시행하도록 한 것이다.

스웨덴에서는 학교에 안전한 환경을 마련하기 위한 정책이 오래 전부터 존재해 왔었고 학교에서의 괴롭힘이나 폭력의 예방에 관한 정보가 널리 보급되어 있다. 국가적으로는 Education Act(교육법) 제 1장의 “학교 안에서의 모든 활동은 기본적으로 민주적인 가치들에 따라서 수행되어야 하며 학교 안에서 일하는 모든 사람들은 괴롭힘과 인종 차별과 같은 모든 차별적인 형태의 처우에 능동적으로 대처해야한다”는 규정이 정책의 지침이 되고 있다. 또한 national curriculum 에는 “인생의 신성함(불가침), 개인의 자유와 통합성 - 등은 학교가 대표하고 전해야 할 가치들이다. 학교는 괴롭힘이나 학대 같은 어떤 경향도 능동적으로 저항해야 할 것이다.” 라고 규정하고 있다.

학교 수준에서는 학교 교직원 모두가 학교 내 폭력에 능동적으로 대처할 책임이 있으나 특별히 교장이 전적이 책임을 진다. national curriculum에 따르면 교장은 학생들과 피고용인들 사이의 모든 형태의 학대와 괴롭힘이 저지되도록 보장하여야 하는 의무를 가지도록 되어 있다.

스웨덴에서 학교폭력 방지를 위하여 시도되고 있는 새로운 개입 방안 모델 중 한 가지 예를 들면 괴롭힘의 예방과 조기발견 및 제지를 위하여 학생들과 학부모 간의 협

등을 권장하고 있다. 또 다른 모델에서는 다른 학생을 괴롭힌 가해학생과의 구조화된 대화를 통하여 문제해결을 시도하고 있다.

5. 한국의 학교폭력 대처방안¹⁷⁾

일반적으로 청소년폭력은 한 개인이나 단체의 노력만으로 쉽게 개선될 수 있는 문제가 아니다. 학교폭력 문제를 해결을 위해서는 범정부적 노력과 함께 법제도적 정비를 통한 제도적, 법률적 강화에서부터 청소년 개개인을 위한 선도프로그램 운영까지 각계각층의 다양하고 총체적인 노력이 요구된다.

1) 가정

가정에서 제시할 수 있는 청소년폭력문제의 대응책 중 가장 중요한 것은 부모의 바람직한 양육태도나 부모-자녀간의 관계개선이다. 구체적으로 자녀들과 많은 시간을 갖기, 올바른 교육관을 정립시키기, 자녀와 대화하기, 자녀의 여가를 지도하기 등이 그 예가 될 수 있다.

2) 학교

청소년폭력의 문제해결을 위해서는 가정환경 이상으로 학교환경의 개선이 중요하다. 학교에서는 청소년들의 폭력행위, 특히 학교폭력의 감소와 근절을 위해 다음과 같은 구체적인 사항들을 준비해야 한다. 첫째, 교사체벌에 대한 인식의 전환과 교육적 체벌의 제한적 허용이 필요하다. 체벌은 편리성과 효과의 즉시성 때문에 우리 사회에서 오랜 기간 쉽게 사용되어 온 훈육방법이다. 그러나 가정에서와 마찬가지로 ‘폭력은 학습된다’는 점을 주지하여 비교육적인 체벌은 지양하여야 하고, 이를 대신하여 새로운 대안이 마련되어야 한다.

17) 최병각(2006) 학교폭력 대처를 위한 지원체제 운영 현황과 개선방안. 연구자료 RM 2006-65, 한국교육개발원. p. 50-61.

김명희(2012) 가족치료와 상담(서울: 교문사), p. 179-216.

둘째, 학업성적 중심의 학급이나 학교운영을 지양하고 다양한 프로그램을 개발한다. 입시위주의 학교교육 속에서 부모나 교사의 기대만큼 높은 성취를 이루지 못한 청소년들은 가정과 학교에서 소외되기 쉽다. 이들의 소외감과 좌절감이 반사회적인 행동으로 연결되는 것을 막기 위해서는 학교생활에서 자신의 존재의미를 발견할 수 있는 다양한 활동의 장이 마련되어야 한다.

셋째, 학교폭력을 전담할 수 있는 전문 상담교사의 배치와 교내외 순찰활동의 강화가 필요하다. 청소년폭력은 일상적으로 생활하는 공간에서 많이 발생함에도 불구하고 그 정확한 실상이 파악되지 않은 채 피해학생의 고통이 커져가는 경우가 많다. 따라서 이를 막기 위해서는 학생생활지도 담당교사나 전문 상담교사의 적극적인 조사와 개입이 필요하다. 구체적으로는 폭력가해학생에 대한 선도, 피해학생에 대한 보호와 회복노력, 교내외 불량서클에 대한 지도와 근절, 또한 폭력예방 프로그램의 운영 등이 포함될 수 있다.

3) 사회

우리 사회가 청소년폭력의 예방과 대응책 마련을 위해 해야 하는 구체적 노력은 다음과 같다.

첫째, 유해환경의 제거와 대중매체의 폭력에 대한 자율적 규제가 필요하다. 사회의 다양한 유해환경은 청소년들의 폭력행위와 무관하지 않다. 즉, 유해업소들이 청소년들의 주요생활공간인 학교나 학원가 혹은 주택가에 들어서면서, 청소년들의 호기심을 자극할 뿐 아니라 그곳의 폭력적인 문화를 학습하게 되는 계기를 제공하고 있다. 따라서 청소년들의 행동을 제한하기에 앞서 이러한 환경의 설치를 불허하고 제거하기 위한 제도적 뒷받침이 따라야 한다.

둘째, 이러한 규제나 제재와 함께 청소년의 건전한 놀이문화 육성을 위한 문화공간의 확보가 필요하다. 이러한 노력은 지역사회를 중심으로 하는 청소년관련 단체나 수련시설 등을 통해 구체화될 수 있고, 그러한 시설 속에서 건전한 문화를 즐길 수 있는 프로그램이 개발되고 제공된다면 청소년폭력을 감소시키는데 더욱 효과적일 것이다.

셋째, 청소년폭력의 피해자를 위한 충분한 상담지원과 법률적 지원체계가 마련되어야 한다. 실제로 발생하고 있는 청소년폭력 건수에 비교해 볼 때 상담지원은 턱없이 부족하고, 청소년들의 일상생활에서 물리적, 심리적으로 멀리 존재하는 경우가 많다.

따라서 청소년 폭력의 피해자들이 좀 더 쉽게 접근할 수 있고 보복의 두려움 없이 문제가 해결될 수 있도록 충분한 도움망이 확보되어야 한다.

넷째, 폭력의 가해자로서 스스로 다른 삶의 대안을 찾기 어려워하는 청소년들을 위한 치료센터의 설립과 치료프로그램의 개발이 필요하다. 청소년들이 폭력을 행사함으로써 비행청소년으로 낙인찍히고 학교의 울타리를 벗어나게 되는 경우, 이들을 수용하고 사회로 복귀시키기 위한 제도적인 지원이 반드시 필요하다.

5.1 학교폭력 대책의 평가

정부는 학교폭력을 예방하고 근절시키기 위하여 여러 가지 대책을 수립하여 시행해 왔다. 1995년에는 교육부, 검찰청, 경찰청 등 관계 부처별로 ‘학교폭력근절 대책’을 수립·시행하였으며, 1997년부터는 국무조정실 주관 하에 관계 부처 합동으로 ‘학교폭력 예방·근절 대책’을 추진하였다. 2004년 1월에는 국무조정실이 주관하고 관계 부처가 합동으로 추진하여 온 학교폭력 예방·근절 관련 업무를 교육인적자원부로 이양하였다.

수많은 대책이 수립되어 시행되었음에도 불구하고 학교폭력이 근절되지 않자 학계나 시민 단체를 중심으로 학교폭력 관련 법제정의 필요성을 제기하여 2004년 1월 29일 ‘학교폭력 예방 및 대책에 관한 법률’이 의원 입법으로 제정되었고, 동법 시행령이 7월 30일 제정되어 시행됨으로써 학교폭력 예방 및 근절을 위한 법적 근거가 마련되었다. 이 법률에 의하면 교육인적자원부는 학교폭력 대책의 주무 부처로서 학교폭력 예방 및 근절 대책에 관한 기본 계획의 수립, 평가, 점검 등의 업무를 총괄하도록 규정하고 있다. 이에 따라 교육인적자원부 주관으로 청소년보호위원회, 행정자치부, 문화관광부, 정보통신부, 여성부, 대검찰청, 경찰청 등 8개 관계 부처는 시민 단체, 전문가, 교원 단체 관계자, 학부모 등의 의견을 수렴하여 ‘학교폭력 예방 및 대책 5개년 기본 계획’을 수립하였다.

2011년과 2012년에 들어서는 학교폭력이 심화되고 사회적 이슈로 등장하자 범정부 차원에서의 근절 노력이 전개되고 있으며 범부처 차원에서 종합대책이 발표되기도 하였다.

여기서는 학교폭력 관련 대책을 보다 적극적으로 시행한 교육인적자원부, 검찰청, 국가청소년위원회 세 개 기관의 학교폭력 대책을 평가해보고자 한다.

(1) 교육인적자원부

학교폭력 예방 및 근절 대책 5개년 기본 계획은 5개 영역 46개 과제로 되어 있는데 그 중 불량서클 실태 파악 및 해체 방안 수립을 비롯한 교육인적자원부의 중점 추진 대책들에 대해 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 불량서클 실태 파악 및 해체 방안 수립으로 2005년 4월에 민관 합동으로 학교폭력 '실태조사기획위원회'를 구성하여 초등학교 4학년부터 고등학교 3학년 13,000명을 대상으로 설문 조사를 실시하고, 생활 지도 담당 교사 8000명과 불량서클 등 학교폭력 경험 학생 800명을 대상으로 심층 면담 조사를 실시하였다. 그 결과를 반영하여 불량서클 해체 방안을 수립하고, 2005년 10월 초 불량서클 해체 집중 기간을 운영하여 불량서클 45개를 해체하였다. 2011년과 2012년에 들어와 범부처 차원의 종합대책이 발표되었고 이후 경찰청과 교과부를 중심으로 하여 범 부처차원의 불량서클 단속이 진행 중에 있다.

둘째, 교내 CCTV 설치 및 운영이다. 학교폭력을 근절시키기 위해서는 예방이 최우선의 대책이라는 생각 하에 학교폭력 발생을 예방하기 위해 교내 취약 지역 내에 CCTV를 설치하였다. 2012년 2월 현재 CCTV를 설치한 학교는 중·고교를 합쳐서 총 5,805개교이다.

셋째, 상담 자원 봉사자의 배치 및 운영이다. 전문 상담 순회 교사를 시·도 교육행정 기관에 두도록 법을 개정하였으나 수업을 담당하지 않는 교원의 증원 억제 등으로 전문상담교사를 학교에 배치할 수 없게 되자 대신 상담 자원 봉사자를 배치·운영하고 있다. 상담 자원 봉사자들은 전국의 중·고등학교에 12명이 투입되어 취약 지역에 대한 교내 순찰 활동과 수업 시간을 이용한 상담 활동을 주 3회씩 실시하고 있다.

넷째, 지역별 상담 네트워크 구축 및 활용이다. 학교폭력 문제는 성격상 학교 내에서만 해결하기는 어려운 경우가 많기 때문에 학교폭력 사안을 보다 효율적으로 처리하기 위한 목적으로, 학교를 중심으로 지역사회 네트워크를 구축하여 활용하도록 하였다. 즉 학교를 중심으로 청소년상담원, 지역사회복지관, 전문의료원, 자원상담봉사센터 등과 네트워크 협약을 체결토록 하였다.

다섯째, 학교폭력 추방의 날 행사 실시로서, 교육인적자원부는 범정부 차원의 사회적 분위기를 조성하기 위하여 교육청, 학교를 중심으로 관련 기관과 시민 단체 등과 협조하여 학교폭력 추방의 날로 운영하도록 하였다.

여섯째, 전문 상담 순회 교사 배치로서 전문 상담 순회 교사는 2005년 5월에 총 308명을 선발하여 당해 연도 7월부터 8월 사이에 연수 과정을 거쳐 지역 교육청별 2명 이내로 배치하였고, 2009년까지 연차적으로 모두 3,372명을 중·고등학교에 배치할 계획을 수립하였으나 2010년 3월까지 926명을 배치하는데 그치고 있다. 2012년 2월 현재 전문 상담순회교사와 관련된 정확한 집계는 없으나 실제 배치 인원은 크게 변화가 없는 것으로 나타나 있다. 이들은 단위 학교에 학교 부적응 학생이 발생할 경우 그 원인에 따라 청소년상담원, 지역사회복지관, 전문의료센터, 상담자원봉사센터 등을 연계해 주며, 학교 순회 상담을 실시하는 역할을 수행한다(박효정, 정미경, 2006; 정부종합대책안, 2012).

일곱째, 교육인적자원부는 지역 경찰청과 합동으로 자진 신고기간 운영으로 학교폭력 피해 신고와 상담을 활성화하는 차원에서 학교폭력 예방 및 근절을 위한 ‘자진신고기간’을 운영하였다.

여덟째, 교육청별 학교폭력 근절 추진 현황 점검 및 평가이다. 지역의 실정에 따라 학교폭력 예방 및 근절을 효율적으로 추진할 수 있도록 교육청별로 교육 현장의 현황 및 실태를 파악하고 학교폭력 예방 및 근절 대책의 추진 현황을 점검하였다. 이를 통해 학교폭력 대책의 개선 방안과 향후 정책 추진 방향을 설정하고 있다.

교육인적자원부의 학교폭력 근절 대책 추진 현황을 보면 예년에 비해 더 적극적으로 학교폭력을 근절시키기 위해 노력을 기울이고 있음을 알 수 있다. 그 결과 교내 CCTV 설치나 상담 자원 봉사자 배치, 전문상담 순회 교사 배치와 같은 대책들은 학교 현장이나 학부모들의 만족도가 높은 것으로 나타났다(박효정, 정미경, 2006).

CCTV 도입은 초기에 인권 침해, 투입 예산 규모의 방대함, 관리 문제 등으로 많은 교사들이 반대하였다. 그러나 국가인권위원회 및 전문가 등이 인권 침해 문제에 대하여 신중히 검토하는 과정을 거쳤고 단위 학교의 학생, 교사, 학부모가 모두 합의하여 요청하는 학교에 한하여 시·도 교육청 실무자가 현장을 방문·확인하여 시행하는 등 정책 추진 과정이 민주적으로 이루어졌다. 또한 CCTV가 설치된 후에, 학교 자체에서 조사한 학교폭력 발생률도 감소하게 됨으로써 CCTV 효과에 대한 긍정적인 평가를 내린 것이라고 볼 수 있다. 이와 같이 CCTV 설치에 대한 긍정적 반응 결과는 박효정 외(2005)¹⁸⁾의 연구 결과로도 뒷받침 된다. 그 후 CCTV는 확대운영 되고 있으나 아직도

18) 학교폭력 대책의 실효성에 대한 교사와 학부모의 반응은 두 집단 모두 ‘교내 CCTV 설치’(교사: 60.63점, 학부모: 72.50점)를 가장 효과적인 대책이라고 평가하고 있다(교사를 대상으로 한 학교폭력 대책 평가에서는 1교사 1학생 상담지도, 학교폭력 예방 교육 실시에 이어 세 번째로 효과적인 평가

확대 실시될 필요가 있다는 지적이다.

상담 자원 봉사자의 배치도 긍정적이라고 할 수 있다. 박효정과 정미경(2006)의 연구에 의하면 상담 자원 봉사자의 배치가 학생부장 교사들의 업무를 많이 도와주고 있는 것으로 나타났다. 다만 학생부장 교사와 달리 일반 교사의 경우 일정 상담 시간에 만 학생들을 접하게 되는 상담 자원 봉사자가 지나치게 학생들에게 호의적으로 대하기 때문에 학생들이 상담 자원 봉사자와의 상담 활동을 더 선호하게 되어 결과적으로 일반 교사와 학생 간의 상담 기능이 더 약화되고 있다는 점에서 부정적인 시각을 보이고 있다. 특히 시·도 교육청이나 개별 학교차원에서 상담활동의 체계성 등에 대한 논란이 일고 있어 종합적이고 체계적인 대책이 조속히 마련되어야 한다(국가인권위원회 토론자료집, 2012).

그러나 향후 교육청에 배치된 전문 상담 순회 교사 1명에게 3~4개의 책임 학교를 지정·운영하도록 함으로써 단위 학교의 상담 역량을 제고함은 물론 실효성 있는 전문 상담 순회 교사 제도의 운영을 기할 수 있을 것이다(박효정, 정미경, 2006).

지역별 상담 네트워크 구축 및 활용 대책은 그 취지와 필요성에는 공감하나 실질적으로 네트워크가 가동할 수 있는 기반이 마련되지 않았기 때문에 현재는 크게 실효성이 없다고 할 수 있다. 이것은 교육인적자원부의 시책에 따라 학교폭력 규관기관과 협약은 체결했으나 실질적으로 예산 지원이 이루어지지 않고 법적·제도적 구속력이 없기 때문에 교내에서 학교폭력 사안이 발생해도 지역사회 관련 기관과 실질적인 연계와 협조가 이루어지지 않았기 때문이다. 또한 ‘학교폭력 예방 및 대책에 관한 법률’에도 피해 학생에 대한 보호 내용이 있으나 치료비 등 실질적 지원에 대한 언급이 없고 재원에 대한 대책도 없기 때문이라고 보고 있다(박효정 외, 2005; 박효정, 정미경, 2006). 2012년에 들어서는 경찰청의 적극개입과 관계부처의 협력체계가 추진되고 있는 실정이다(범부처 학교폭력 종합대책, 2012).

한편, 학교폭력 자진 신고 기간 운영의 경우 자진 신고 기간에 신고한 가해 학생에 대하여는 상담 등 선도프로그램 이수를 조건으로 불입건 처리하고 있다. 그러나 실제 선도 프로그램을 제공할 기관이나 인원이 부족하며, 10회 이상 소요되는 상담을 무료로 실시해야 하기 때문에 인적·물적 자원의 한계가 있어 내실 있는 선도가 되지 못하

로 평가받았다(박효정 외, 2005). 따라서 CCTV 설치에 교육인적자원부의 5개년 기본계획 하에 시행된 대책 중에서 가장 높은 평가를 받은 대책이라고 할 수 있다.) 그러나 2005년 이후 예산확보와 인권침해 등의 논란에 따라 2012년 현재 중·고등학교 5805개교에 CCTV가 설치되어 있다.

고 있다. 서울 지역의 경우 2005년 3월 4일부터 5월 31일까지 약 3개월 간 자진 신고가해 학생이 1,889명이었는데 그 중 선도조건부 불 입건된 학생이 1,826명이었다. 이 학생들이 선도가 되지 않은 채 훈방됨으로써 학교에서의 학교폭력 근절에는 사실상 긍정적 효과를 내지 못하고 있다고 볼 수 있다. 또한 실제 문제가 심각한 학생들의 경우는 자진 신고를 하지 않는다는 점 또한 이 대책의 문제점이라고 할 수 있다(박효정, 정미경, 2006).

또한 과감히 지양할 필요가 있는 대책으로 학교폭력 추방의 날 행사를 들 수 있다. 학교폭력 추방의 날 행사의 경우 2005년부터 2010년 이후까지 계속해서 시행할 계획을 수립하고 있다. 그러나 정책 평가 결과 학교폭력 추방의 날 행사는 ‘학교폭력 자진 신고기간 운영’과 함께 실효성이 매우 낮은 것으로 나타나 향후 학교폭력 문제를 보다 더 적극적으로 해결하기 위해서는 이와 같은 전시성 대책들은 과감히 지양할 필요가 있다.

교육청별 학교폭력 근절 추진 현황 점검 및 평가 대책은 교육청 중심으로 학교폭력 근절을 위한 대책을 꾸준히 실시하고 점검하도록 하는 기제가 되고 있어 바람직하다고 하겠다. 다만 이 평가의 성과를 높이기 위해서는 학교폭력 발생률이 높은 학교와 교육청에 불이익을 주거나 학교폭력 예방 및 대책 수행 결과에 대한 양적 통계에 치중하기 보다는 학교폭력 발생률에 대비한 해결 결과를 질적으로 평가하여야 할 것이다. 또한 현행 점검 및 평가를 정례화하고 시간적 여유를 두고 실시함으로써 보고 자료의 급고나 결핍기식의 평가 절차를 개선할 수 있을 것이다.

향후 교육인적자원부의 학교폭력 예방 및 근절 대책이 실효성을 거두기 위해서는 다음과 같은 사항들이 뒷받침되어야 할 것이다(박효정, 정미경, 2006).

첫째, 정확한 실태 분석을 전제로 정책이 입안되어야 한다. 따라서 주기적인 학교폭력 실태 조사를 정례화하고 그 결과에 대한 광범위한 홍보가 이루어져야 한다.

둘째, 현재의 학교폭력 사안 처리 과정에서 나타나는 문제점을 파악하여 이를 시정하기 위한 법적·제도적 정비 방안이 마련되어야 한다.

셋째, 현재 지역 수준에서 학교폭력 문제를 해결하기 위한 상담 네트워크가 구축·활용되고 있으나 앞서 제시한 바와 같이 실질적인 기능과 역할을 수행하지 못하고 있는 실정이다. 따라서 학교폭력 관련 부처는 물론 지역사회 관련 기관들의 인적·물적 자원이 효율적으로 연계되고 지원됨으로써 실질적 효과를 기하기 위해서는 학교폭력 대처

를 위한 지원체제 중심 기관, 예컨대 교육청이 중심이 되는 학교폭력 예방센터(가칭)가 구축될 필요가 있다.

마지막으로, 주기적인 정책 평가를 통해 실효성이 낮은 대책은 개선하고 전시성, 행사성 대책은 지양하는 등 실효성이 높은 대책을 중점적으로 추진해 나가야 할 것이다.

Ⅲ. 학교폭력과 ‘일진회’ 영향¹⁹⁾

1. 일진의 개념

1.1 일진이란?

참 진(眞)자의 의미로 즉 얼굴짱, 몸짱, 공부짱, 씹짱으로 똘똘 뭉친 아이들이 커뮤니티를 구성하고 거기에서 일탈행위가 이뤄진다. 이 때문에 일진을 ‘짱의 문화’라고도 한다.

1.2 일진회

일진회란 속칭 ‘공부도 잘하고 싸움도 잘 한다’는 뜻으로 10여 년 전부터 일본 고교생들 사이에 처음 등장한 말이다. 일본만화에 나오는 폭력조직의 이름이었지만 이후 학교와 학원으로 전파되면서 교내 폭력서클을 가리키는 말이 되었다.

2. 일진의 현황

현재(2005년) 일진회는 인터넷 커뮤니티 사이트 400여개, 일진회를 포함한 전국 조직이 1000여개가 넘는 것으로 파악되고 있다. 일진회는 지역별로 크게 증가하고 있다.

19) 김명희(2012) ‘일진회’에 관한 분석자료(미발표 국가인권위원회토론자료). p. 1-20.
일진회의 분석자료는 인터넷 검색을 통해 종합적으로 분석·정리한 것이다.

서울시 교육청이 서울권 중고등학교 655곳의 교내 일진회관련 서클을 조사한 결과만 보더라도 중학교가 26개, 고등학교 550로 모두 31개교로 집계되었다. 이는 지난해인 2004년 16개보다 2배 가까이 증가한 수치이다. 일진회는 초등학교 5학년부터 고등학생 까지 회원에 가입할 수 있는데 회원 수가 무려 40만여 명에 이를 것으로 추산 된다. 이는 800만 명의 초중고생 가운데 5분의 1이나 가담하고 있는 셈이다.

일진회 회원 전국 40만 계산법 (서울J중 정세영 교사 주장)

- 한 학년 당 남·여학생 '일진' 각각 최소 10명 인편
- 학교당 3개 학년(초등학교는 4~6학년만 포함)
- 서울의 초·중·고 수 1227개

$$10명 \times 2(남 \cdot 여) \times 3(학년 수) \times 1227(학교 수) = 7만 3620명$$

- 서울의 초·중·고 학생 147만 3050명 (2004년 4월 기준) 가운데 5.0% 육박
- 서울의 결과를 바탕으로 다른 지역은 평균 5%가 일진 회원이라고 최소치를 잡았을 때,

전국의 학생 782만 1085명의 5%인 39만 1054명으로 추산

그림 1 시일진회 회원 계산법

학교폭력 서클 '서울연합'의 조직도

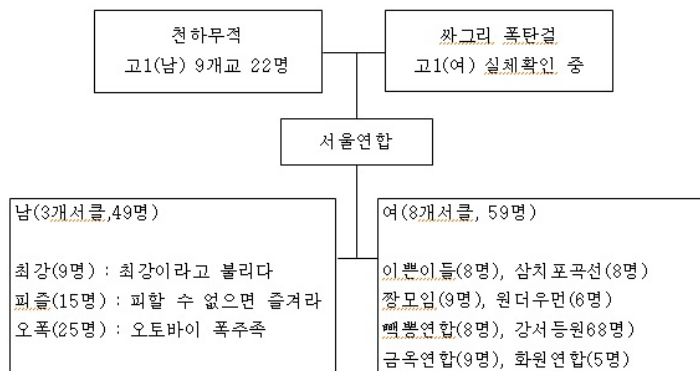


그림 2 시학교폭력 서클 '서울연합'의 조직도

3. 일진회 가입과정

| 정혜영(14 · 가명)양 일진회 가입에서 탈퇴까지 | |
|---|---|
| <p>2001년 말 초등학교 5학년 때 일진회 친구가 가입권유 ↓ 2002년 3월 초등학교 일진회 가입 ↓ 2003년 3월 중학교 일진회 가입 공개 움 끝에 일진회 여학생 캡틴으로 선정 ↓ 2004년 2월 1일 락카페에서 ‘노예팅’, ‘섹스머신’ 목격 ↓ 2004년 6월 가출, 고등학생과 동거, 원조교제하다 경찰에 검거 ↓ 2004년 7월 귀가, 어머니와 함께 다른 동네로 이사 ↓ 2004년 12월 일진회 탈퇴 선언, 소속학생들에게 집단런치 당함</p> | <p>← 6학년 때 2차 선발을 진행</p> <p>← 1. 중학생이 되면 신고식을 시행함. (신고식은 선배들이 후배들을 때리는 ‘후배터치’나 ‘물갈이’로 불림)</p> <p>2. 공개 싸움으로 서열을 가림 3. 일진회 내부규율과 기타 교육을 실시 4. 가입 이후 공식 행사 등에 참가. (일락, 집단 성행위, 집단 패싸움, 상납행위 등)</p> <p>후배들을 짬하고 다음 멤버를 위해 물갈이나 후배터치 등을 거행한다.</p> |

4. 일진회 교육과정

| | |
|--------------|---|
| ‘일진회 5가지 강령’ | 1. 선배 말에 무조건 복종한다. |
| | 2. 일진회를 위해서는 무슨 일이든 한다. |
| | 3. 싸움에서는 어떠한 방법을 써서라도 무조건 이긴다. |
| | 4. 탈퇴 시 줄빠따를 100대 이상 맞거나, 죽기 직전 까지 맞는다. |
| | 5. 선배가 돈이 필요 할 때 후배는 무조건 상납해야 한다. |

| | |
|------|------------------------|
| 폭력교육 | 싸움의 기술 전수 |
| | 뺨 뜨는 방법 전수 |
| 절도교육 | 오토바이 훔치는 기술 전수 |
| | 가게 등의 물건 훔치는 기술 전수 |
| 성교육 | 피임법 강좌 |
| | 중절시술 병원 소개 및 비용에 대한 교육 |
| | 성매매 교육 |
| | 성행위 실습 |

5. 일진회의 순환

일진회는 중학교에서 가장 극성을 부린다. 중학생들이 주를 이루고 중학생들이 구성원을 모집하며 이끌어 간다. 그 이유는 대학입시에 대한 중압감이 없는 것을 가장 큰 이유로 보고 있다. 드물게 고등학교에 들어가서도 일진회 활동을 하는 학생도 있지만 소수이며 이들은 친구들 사이에서 한심한 아이로 취급받아 오히려 왕따를 당하는 경우가 보통이다.

6. 일진이 생겨나는 원인

1) 자발적 원인

(1) 학생들이 일진회에 가입을 하는 동기 및 원인

① 개인의 심리적인 문제

개인적인 관점에서 개인의 심리적인 문제를 보면 청소년기의 아이들은 다른 아이들보다 튀고 싶고, 다른 아이들이 자신을 동경하기를 바란다. 이러한 심리를 갖고 있는 아이들에게 ‘일진회’라는 곳은 하나의 동경의 대상이다. 예를 들어, 같은 반에 일진인 아이가 있을 때, 아이들을 그 아이에게 함부로 대하지 못하고 눈치를 보면서 생활을 한다. 이와 같이 자신도 아이들 위에 서고 싶은 마음에 일진회를 들어가게 된다.

② 가정의 문제

ㄱ) 부모의 경제력에 문제가 있는 경우다. 이러한 가정에서는 부모들이 돈을 버는 데에만 너무 신경을 쓴 나머지 아이들에게 신경을 써주지 못하는 경우가 많다. 이렇게 부모로부터 관심을 받지 못한 아이들, 부모로부터 소외된 아이들은 일진회에 가입하게 되는 경우가 많은데, 그 이유는 일진회 내의 친구와 선배들과의 관계에서 깊은 연대감을 느끼기 때문이다.

ㄴ) 부모가 폭력적인 경우다. 경제력이 있다고 하더라도 부모가 폭력적일 때에는 아이들이 일진회에 가입하는 경우가 많다. 이는 어려서부터 받아들인 폭력에 대한 분노 때문이다. 어렸을 때는 부모의 폭력으로부터 아무런 저항도 못하다가 사춘기를 겪으면서 억눌렀던 분노가 폭발하게 되는 것이다. 이러한 분노는 다른 아이들에 대한 폭력, 부모나 선생님들에 대한 반항 등 부모가 싫어하는 일진회의 가입으로 나타나게 된다.

ㄷ) 외적으로는 아무런 문제가 없는 가정환경이다. 이러한 가정환경은 경제적으로도 무난하고, 아이가 폭력을 받거나 하지 않는다. 하지만 이러한 가정환경에서도 일진회에 가입하는 아이들이 나온다. 그 이유는 아이들의 행동에 대한 부모들의 일방적인 대화 때문이다. 예를 들어, 아이의 성적이 갑자기 나빠졌을 때 아이에게 어떤 고민이 있는지, 성적이 갑자기 떨어진 이유가 무엇인지 등에 대해 서로 대화하려 하지 않고 일방적으로 다그치기만 한다면 아이들은 자신의 얘기를 들어주지 않는 부모에 대한 반발로 일진회에 가입하게 된다.

③ 사회적 원인

대중매체가 우리 사회에 끼치는 영향력은 아무도 무시하지 못할 것이다. 청소년시기가 이성적인 사고가 발달하는 시기라고는 하지만 아직 완전하게 이성적인 사고를 하기에는 힘든 시기임을 부정할 수 없다. TV드라마나 영화, 만화, 그리고 소설 등, 이러한 대중매체는 조폭이나 일진회에 대한 장면이 많이 나온다. 하지만 여기서 문제가 되는 것은 이러한 장면들이 '의리'나 멋진 싸움 장면 등으로 미화 되어 나온다는 점이다.

(2) 강제적 원인

강제적인 이유라고 하면 자신의 의지와는 상관없이 선배들의 강요에 의해서 일진회

에 가입하게 되는 것을 말한다.

일진회에 가입하는 학생들 중에는 선배들이 눈여겨보았다가 일진회 가입을 강요당하는 학생들이 있다. 선배들이 이들을 눈여겨보는 이유는 ‘얼굴이 예쁘다’, ‘깡이 세다’ 등이다.

이렇게 가입을 강요당하는 학생들이 만약 거부를 한다면 그 순간부터 일진회로부터 폭력이나 돈을 뜯기는 등의 괴롭힘을 받게 된다. 이러한 괴롭힘은 그 학생이 일진회에 가입하게 되는 그 순간까지 계속된다.

이러한 지속적인 폭력과 괴롭힘으로 학생은 정신적으로 스트레스와 육체적 고통을 견디지 못하고 일진회에 가입하게 되는 것이다.

7. 일진회 부속개념들

| 조직 구성 명칭 | 의 미 | 특 징 |
|----------|----------------------------|---|
| 깡 | 싸움을 잘함, ‘쌈깡’ | 싸움을 잘하며 조직을 리드해가는 역할을 한다. |
| 진 | 잘나감, 미스코리아의 ‘진’을 따온 것이라 함. | 패션 감각이 뛰어나고, 싸움도 어느 정도 하며, 잘 논다. |
| 양아치 | ‘진’에 포함되지만 행실이 가벼움 | 깡이나 진보다 쳐주지 않는다. |
| 얼깡 | ‘진’중에서도 얼굴이 잘생긴 부류 | 싸움을 못해도 ‘진’으로 인정해주며 ‘후배터치’에서도 제외됨. |
| 찌질이 | ‘진’에 포함되지 못하지만 진처럼 행동하는 부류 | 싸움도 못하고, 돈도 없으며 얼굴도 못생기고 뺨도 없다. 어디서나 인정받지 못함. |
| 물주, 지갑 | 돈이 많아 ‘진’에 포함되는 부류 | 유홍비나 선물비 등을 담당. |

8. 일진과 관련된 단어

1) 뺨셔틀

뺨 셔틀은 뺨 심부름을 하는 사람이라는 의미로 쓰이는 신조어로 원래는 뺨돌이라

불렀다. 심부름의 종류에 따라 돈 셔틀, 버스 셔틀, 가방 셔틀 등이라고도 하지만 통상 빵 셔틀을 많이 쓴다. 단순히 빵을 사는 개념이 아니라 학교폭력의 일종으로 심각한 사회 문제이다.

2) 학교폭력

| 학교폭력의 성립요건 | |
|------------|---|
| 1. 대상 | 학생 간에 일어나는 폭력 (제외 대상 - 부모, 교사, 자퇴생) |
| 2. 장소 | 학교 내(교실, 복도, 화장실, 운동장 등) 학교 외(학원, 공원, 등하굣길 등) |
| 3. 종류 | 폭력서클, 성폭력, 신체폭력, 금품갈취, 따돌림, 명예훼손, 모욕, 공갈, 언어폭력, 유인, 괴롭힘, 사이버 폭력 등 |
| 4. 기간 | 일회적 · 지속적 |
| 5. 원인 | 보복, 우발적, 대인갈등, 장난, 이유 없음 |

자료 : 임재연 외 (2007), p.2 재인용.

학교폭력에 대한 구분은 단순하고 명료하지 못하기 때문에 학교현장에서 문제해결의 중심에 있는 학생 및 학부모, 교사들에게 있어 신고가 지체되는 중요 요인으로 작용되고 있으며 학교폭력 행동에 대한 학교 및 가해자의 책임회피나 합리화가 가능한 여지가 제공되고 있기도 한다. 학교폭력 예방 및 대책에 관한 법률에 따르면 “학교폭력”이라 함은 학교내외에서 학생 간에 발생한 폭행, 협박, 따돌림 등에 의하여 신체, 정신, 또는 재산상의 피해를 수반하는 행위로서 대통령령이 정하는 행위(상해, 폭행, 감금, 협박, 약취, 유인, 추행, 명예훼손, 모욕, 공갈, 재물손괴 및 집단 따돌림), 그 밖에 피해자의 의사에 반하는 행위를 가하거나 하게 한 행위(시행령 제2조)라고 정의 한다.

‘2003학년도 학교폭력 실태’ 조사에 따르면 응답자의 19.1%가 ‘폭력경험이 있다’고 대답, 같은 문항에 대한 2002년도 하반기 응답자 비율(13.8%)보다 5.3%포인트 증가했다. 집단 따돌림(왕따) 경험도 2002년 하반기 5.5%에서 7.0%로 증가한 것으로 나타났다.

학교는 그 안에서 벌어지는 폭력에서 거의 무기력한 상태다 학교 폭력을 학교에 알렸다가 오히려 ‘일진’에게 낭패를 당한다는 의식은 피해 학생들 사이에 이미 팽배해 있다. ‘일진’은 학생들의 속어로, 한 학급이나 학교전체 단위로 가장 싸움을 잘하는 학생인 이른바 ‘짱’을 중심으로 모여 다니는 집단을 지칭한다.

9. 해결방안

1) 교사

관심을 받지 못하는 청소년들은 관심을 얻고 소속감을 느끼기 위하여 일진회 활동을 하게 될 가능성이 높으므로 교사의 과중한 업무는 교사가 학생들에 대한 관심을 쏟는 것에 장애물이 된다. 관심을 받지 못하는 청소년들은 학교에서 소외감 내지는 소속감이 박탈되므로 일진회 활동을 하게 될 확률이 높아지므로 교사의 과중한 업무를 줄여줌으로 교사를 확충하여 교사들이 학생들에게 관심을 쏟게 해주어야 한다. 또한 교사들에게 지속적인 교육 및 연수를 통하여 사담 및 갈등 중재 능력을 향상 시켜야 하며, 일진회 회원들을 강경책적인 억압과 처벌로 다루기보다는 자신들이 스스로 잘못을 느끼게 하는 인성교육에 힘써야 한다.

2) 학교

학교의 명예실추와 질책을 염려해 학교 일진회 문제를 축소하고 왜곡하는 사례가 많다. 이러한 학교의 태도는 일진회 활동을 부추기는 요인이 될 수 있으므로 학교 측은 일진회를 적극적으로 적발하고 해체해야 한다. 또한 학교에서는 지식 전달 위주의 수업만을 할 것이 아니라 도덕성과 인성 교육을 위한 프로그램을 만들어 실시 해야 하며 일진회를 통하여 문제를 일으키는 학생들 또한 마음의 병이 들어 도움이 필요한 아이들임을 인식하고 그들을 상담 치료 할 수 있는 상담시스템을 확충해야 한다.

3) 부모

아동, 청소년기인 자녀에 대한 발달과정 및 심리적 특성을 이해할 수 있도록 부모교육 및 상담을 통해 이해시키고 보다 더 많은 관심을 가지도록 한다. 일진회의 중요한 발생원인 중의 하나가 역기능가정과 잘못된 부모의 자녀 양육 태도이다. 또한 부모들은 자녀가 일진회나 불량서클에 가입하기 전에 미리 예방할 수 있도록 자녀들의 행동 변화를 잘 관찰하는 것이 중요하다.

4) 정부

현재 정부는 경미한 초범 청소년에 대해서는 선도 조건부로 훈방을 하는 ‘소년범경찰 다이버전’ 제도의 도입을 검토하고, 퇴직경찰 및 교원, 사회복지사, 청소년상담사, 피해 학생 학부모 등이 참여하는 배움터 지킴이 제도(스쿨폴리스 제도)를 시범 운영했다. 이와 함께 당정은 학교폭력 피해 학생 윈스톱 지원센터를 전국의 13개 지방청별로 확대 설치키로 했으며 ‘친구’ ‘말죽거리 잔혹사’처럼 교복을 입은 학생들이 폭력집단의 주인공으로 나오는 영화나 만화 등을 창작의 자유를 해치지 않는 범위 내에서 법적으로 규제하는 방안을 검토키로 했다. 이와 같은 정부의 방침이 원래의 취지대로 바람직하게 시행되어야 할 것이며 또한 정부는 일진회에 대하여 끊임없이 논의 하고 그 해결 방안을 찾아 시행해야 한다.

경찰은 범죄청소년을 맡고 학교는 생활지도에 전념해야 한다. 학교폭력조직의 최정점에 서있는 이들 일진회나 교내 폭력서클 등의 파악과 지도는 경찰의 협력 하에, 그리고 죄질의 정도에 따라 사법적 해결과 교육적 해결을 병행하면서 강구하여야 한다. 아무리 스승과 제자 사이라 할지라도 범법자 제자를 숨기고 마냥 보호하는 것만이 올바른 사제 간의 모습은 분명 아니다. 다소 염려될 수 있는 경찰과 학교와의 충돌은 사전협의와 조정으로서 역할과 기능을 다한다면 일정 부분 학교폭력예방과 수습을 위해 나름의 몫을 하리라 판단된다. 늦었지만 이제라도 학교가 아이들에게 폭력예방교육과 생활지도를 철저히 시행해야 할 때이다.

청소년기인 자녀에 대한 관심을 가져야 한다. 일진회의 주요한 발생원인 중의 하나가 불안정한 가정과 잘못된 부모의 자녀 양육 태도이다. 자녀에게 무관심해서는 안 되며 반대로 너무 관심을 많이 가져 과잉보호를 해서도 안 된다. 자녀를 사랑으로 대하고 무엇을 옳고 그른지를 정확하게 알려주는 부모의 태도가 일진회의 발생을 줄일 수 있다. 또한 부모들은 자녀가 일진회에 가입하기 전에 미리 알아차릴 수 있도록 자녀들의 행동변화를 잘 관찰하여야 한다.

5) 언론

일진회 보도와 관련된 대부분의 언론은 학생들의 일탈행위와 피해사례를 선정적으로 부각시키기만 하고 있다. 이러한 언론의 태도에 청소년들은 대중매체를 통하여 가

해자와 피해자에 대한 고려를 하지 않고 단지 일진회의 일탈행위와 일진회에 의한 피해사례만을 접함으로써 그에 호기심을 가지고 모방 범죄를 저지를 가능성이 있다. 이에 언론은 일진회와 관련된 보도를 선정적으로 부각시키지 말고 냉정하고 신중하게 해야 한다.

6) 개인

학생, 교사, 학부모, 지역사회의 인식전환이 필요한 때이다. 대부분의 피해학생은 자신이 고통스런 피해를 당하고 있음에도 불구하고 이것이 학교 폭력인가에 대해서 되묻고 있다. 아울러 가해학생의 보복이 두려워 아무런 말도 못한 채 혼자서 고민하는 학생이 대다수이다. 학교폭력의 첫 해결점은 “알리는 것(신고)”이다. 부모, 친구, 경찰, 혹은 상담실에 알리는 것에서부터 그 해결의 출발점을 지닌다. 가해학생의 경우 대부분은 학교폭력을 폭력이 아닌 장난으로 인식한다. 자신으로 인해 누군가가 고통 받고 있다면 이는 명백히 가해자이고, 인권의 침해인 것이다. 그러나 이러한 이해는커녕 대부분의 진술에는 장난이었다고 진술하고 있는 실정이다. 학교폭력이 범죄인 것을 전혀 인지하고 있지도 않고 설령 잘못했다할지라도 대부분 양심의 가책을 받지 않는다. 오늘 가해자가 언제라도 피해자가 될 수도 있음을 간과해서는 안 된다. 학부모 역시 자신의 자녀만 안심하면 되지 하는 안일한 마음을 갖고, 다른 학생의 학교폭력사건을 마치 강 건너 불구경 하듯이 남의 일로만 바라본다. 비로소 자신에게 그러한 일이 닥쳤을 때는 이미 지불해야 할 대가가 기다리고 있는 것이다. 내 아이, 남의 아이가 아닌 우리의 아이이고 우리의 미래임을 명심해야 한다.

7) 그 외의 활동

일진회의 활동을 수축하고 없애기 위해서 서로의 정보 공유를 위한 협의체를 구성해야 한다. 선생님, 학부모, 경찰 등의 협력 하에 공동협의체를 구성하고 서로 정보를 교환하고 문제발생에 대한 대처 방안을 논의 하는 등의 활동을 해야 한다. 또한 왕따를 줄이고자 하는 취지에서 만들어진 “따사모 여름캠프”등과 같이 일진회 활동을 수축하고 없애기 위한 캠프 등을 마련하는 것도 좋은 방법이다.

IV. 학교폭력 대처를 위한 자원 현황²⁰⁾

1. 학교폭력 대처를 위한 자원 현황

1) 인적 자원

지금까지 시·도 교육청과 지역 교육청에서 학교폭력 관련 업무를 담당하는 인적 자원을 보면 우선 시·도 교육청에서는 장학관이 학교폭력 업무를 담당하는 곳이 7개 교육청 중 4개 교육청으로서 대부분 중등교육과 생활 지도 담당 장학관이었다. 또한 1명의 장학사가 있는 시·도 교육청이 1군데 있었으며 6개 교육청에서는 4명에서 6명의 장학사가 담당하였다. 대부분 중등교육과 생활 지도 담당 장학사였으며 종종 초등교육과 생활 지도 담당 장학사 1명이 포함되어 있는 곳도 있었다.

지역 교육청의 경우에는 학교폭력 업무를 담당하고 있는 장학관은 없었고 대부분(80.4%) 1명의 장학사가 학교폭력 업무를 책임지고 있었으며 간혹 2명의 장학사가 담당하고 있다. 2명의 장학사가 담당하는 경우, 중등교육과와 초등교육과에서 각각 1명씩 역할을 담당하고 있다. 그 외에, 전문순회 상담 교사가 1명 혹은 2명이 배정되어 학교폭력 담당업무를 주관하는 교육청도 20곳이 되었다.

결국 시·도 교육청의 경우 장학관 1명 혹은 3~6명의 장학사가 학교폭력 업무를 담당하고 있으며, 지역 교육청은 1~2명의 장학사가 10~15가지 업무 중 하나로 학교폭력 업무를 담당하고 있다. 또한 5개 지역 교육청 중 1개 교육청은 1~2명의 순회 상담 교사가 학교폭력 업무를 분담하고 있는 실정이다.

이러한 실태를 통해 알 수 있는 사실은 장학관이나 장학사의 수 자체는 적지 않지만, 실제로 이들이 맡고 있는 업무가 학교폭력에 국한되어 있지 않으며 비행, 학교 부적응을 포함한 생활 지도 전반적인 업무를 맡고 있기 때문에 학교폭력 자체에 대한 집중적인 관심과 역할은 기대하기 어려운 실정이라는 점이다. 2006년의 분석 자료지만 2011년에도 큰 변화와 진전이 없는 실정이다.

20) 박효정(2006) 학교폭력 대처를 위한 지원체제 구축 및 운영방안 연구(서울 : 한국교육개발원). p. 85-93.
장현우(2006) 학교폭력 대처를 위한 지원체제 운영 현황과 개선방안(서울 : 한국교원개발원) 참조하고,
국가인권위원회(2012) 제8차 학교인권교육협의회 각 시·도 교육청 '인권 친화적 학교문화 조성방안' 자료집을 발췌 요약한 것이다.

2) 예산

시·도 및 지역 교육청의 학교폭력 관련 예산은 주로 자체 예산과 교육인적자원부 특별교부금으로 충당되고 있다. 교육청 자체 예산중에는 진로 및 생활 지도(세항)의 교육 운영비나 관서 운영비 항목으로 예산이 수립·진행되고 있으며 학교폭력 예방사업으로 교육인적자원부의 특별교부금이 시·도 교육청을 거쳐 지역 교육청으로 전달되고 있다. 이외에 국가청소년위원회의 목적사업비나 지방자치단체의 교육경비보조금 등을 학교폭력 예방 및 대처를 위해 교육청이 주관하여 사용하고 있다.

시·도 교육청이나 지역 교육청마다 전체 예산 규모나 관할 학생 수와 학교 수에 있어서 차이가 크기 때문에 절대 수치를 비교하는 것 자체는 유의하지 않다. 그럼에도 불구하고, 이제까지 학교폭력과 관련하여 교육청 주관 예산 실태에 대해 알려진 바 없는 현실을 고려한다면 충분히 의의 있는 일이라고 여겨진다. 11개 시·도 교육청과 103개 지역 교육청에서 수합한 자료를 분석한 2006년도 학교폭력 관련 계획 및 집행 예산 실태는 다음과 같다. 2011년의 학교폭력관련 예산은 다소 증액 되었으나 운영실태 면에서는 커다란 차이를 나타내 주지 않고 있다.

(1) 시·도 교육청

시·도 교육청의 예산 규모를 비교했을 때, 시·도 교육청의 소재지(광역시나 중·소도시)에 따른 차이는 없었다. 가장 예산이 많은 시·도 교육청은 7억 1,204만 원이었으며 가장 적은 시·도 교육청은 7,120만 원으로 대략 10배 정도의 차이를 보였다. 또한 학교폭력 관련한 시·도 교육청 예산 평균은 3억 3,884만 원이었다.

(2) 지역 교육청

지역 교육청의 예산 규모를 비교해 보면, 학교폭력 관련 예산이 전혀 없다고 보고한 교육청이 6곳 있었으며 가장 많은 예산을 집행한 지역 교육청은 6,880만 원을 학교폭력 관련 사업에 사용하였다. 2006년의 경우 평균적으로 549만 원을 학교폭력 사업에 집행하였다.

3) 사업과 소요 예산

(1) 시·도 교육청

한 연구보고서(박효정 외, 2006)에 의하면 2006년 시·도 교육청은 학교폭력과 관련하여 어떤 사업이나 활동을 수행했는지, 각 사업별 소요 예산은 어느 정도인지를 분석하였다. 설문지에 응답한 7개 시·도 교육청이 시행한 주요 학교폭력 관련 사업과 사업별 소요 예산은 다음과 같다.

첫째, 예산이 상대적으로 많았던 A와 B 교육청의 경우이다. 학교폭력 관련 예산 7억 1천2백만 원에서 장기 및 단기 대안 교육에 2억 2천만 원, 상담자원봉사에 1억 2천만 원을 사용하고 있으며 피해 학생을 위한 ONE-STOP 지원센터 지원을 위해 5천만 원, 가해 학생을 위한 특별교육 프로그램에 4천만 원, 폭력 없는 사회 만들기 지역사회협의회로 9천5백만 원, 배움터 지킴이에 6천7백만 원을 사용하고 있다.

B교육청은 학교폭력 관련 예산 4억 1천5백만 원 중에 학교 사회복지사 운영사업에 9천5백만 원, 학생자원봉사제에 8천6백만 원, 학교폭력 분쟁 조정에 4천9백만 원, 배움터 지킴이에 4천8백만 원, 대안 학교에 3천8백만 원, ONE-STOP 지원센터(피해 학생 치료)에 3천만 원을 소요하였다.

둘째, 학교폭력 관련 예산 규모가 3~4억 원을 집행하는 교육청은 세 곳이었다. 이들이 주로 시행하는 사업을 각 교육청별로 살펴보면 다음과 같다. C 교육청은 학교폭력 가해 학생과 피해 학생을 위한 행동치유 프로그램에 1억 원, 가해 학생을 대상으로 한 특별교육과정으로 대략 5천8백만 원을 사용하였다. D 교육청도 폭력 없는 사회 만들기에 9천 5백만 원, 학교폭력 대처를 위한 지원체제 운영에 4천만 원, 배움터 지킴이에 6천8백만 원, ONE-STOP 지원센터에 4천만 원, 학교폭력전문연구회에 3천만 원을 사용하였다. E 교육청은 상담자원봉사자 운영에 1억 2천만 원, 대안 교육에 3천만 원, 피해 학생 대상 교육 프로그램에 4천만 원, 폭력 없는 사회 만들기에 9천5백만 원, 안전학교 시범 운영에 1천만 원을 소요하였다.

셋째, 학교폭력 관련 예산이 상대적으로 적었던 F와 G 교육청의 사례이다. F 교육청 학교폭력 관련 예산 2억 원 중 상담자원봉사제 실시 1억 7천만 원, 학부모 예방 교육에 1천 9백만 원, 학교폭력근절추진협의체 운영에 2천만 원 등을 사용하였다. 가장 규모가 작았던 G 교육청은 학교폭력 관련 예산이 2천5백만 원이었고 그 중, 학생부장

을 포함한 학교폭력 예방 연수에 2천만 원을 사용하였다.

이상의 경향을 분석한 결과, 시·도 교육청에서 학교폭력과 관련하여 시행하는 사업은 교육인적자원부의 대안 학교, 전문 순회 상담, 상담자원봉사제와 다른 부처의 학교폭력 사업인 ONE-STOP 지원센터, 배움터 지킴이, 폭력 없는 지역사회 만들기 등으로 이원화되어 있다.

또한 시·도 교육청은 교육인적부나 경찰청, 국가청소년위원회 등 관련 상위 국가 기관이 주관하는 핵심 사업을 시행하는 데 주력하고 있다. 반면에 시·도 교육청이 자체적으로 계획하고 시행하는 고유 학교폭력 사업, 예를 들어 에듀닥터나 B-CARE 프로그램과 같은 사업은 수적으로나 예산 규모에 있어서 미미한 실정임을 알 수 있었다.

(2) 지역 교육청

마찬가지로 2009년 지역 교육청을 대상으로 학교폭력과 관련하여 어떤 사업을 시행했는지, 사업별로 소요 예산은 얼마인지를 분석하였다. 지역 교육청 간의비교를 위해 학교폭력 관련 예산 규모가 비슷한 교육청끼리 묶고 지역특성(광역시, 중소 도시, 읍면 도시)을 고려하여 사업의 내용을 비교하였다.

첫째, 지역 교육청 중에서 학교폭력 관련 예산이 1천만 원 이상이라고 응답한 지역 교육청은 총 10곳이었다. 이 중 5개의 지역 교육청은 서울시와 광역시에 소재하고 있으며 4곳은 중·소 도시, 1곳은 읍면 지역이었다. 이 중 가장 큰 규모의 예산을 가지고 있는 J시 지역 교육청의 경우, 학교폭력대책자치위원회 운영비로 3천만 원에서 5천만 원까지 할당되어 있다. 반면에 다른 지역 교육청의 경우, 학교폭력 관련 예산 중 절반 이상이 전문 순회 상담이나 상담자원봉사제에 사용되었다.

둘째, 학교폭력 관련 예산이 5백만 원 이상 1천만 원 미만이라고 응답한 지역 교육청은 13곳이었으며, 소재지별로는 광역시 4곳, 중·소 도시 5곳, 읍면 지역 4곳이었다.

지역 교육청에서 예산 규모가 큰 사업은 학생자원봉사제나 전문 순회 상담제이었고 합동교외생활 지도나 학교폭력 예방연찬회, 생활 지도 상임위원회 지원 등 학생부자 중심의 생활 지도 사업을 위해 상담 활동에 비견할 만한 예산을 사용하고 있다.

셋째, 학교폭력 관련 예산이 500만원 미만이라고 응답한 지역 교육청은 전체 103개 중 80곳으로 대부분의 지역 교육청이 여기에 해당된다. 예산 규모가 작기 때문에 시행하는 사업의 수도 평균 2~3개 정도로 적으며 사업별 소요 예산도 100만 원 미만으로

제한되어 있다. 이들 지역 교육청은 교외연합생활 지도를 가장 대표적인(유일한) 학교폭력 관련 사업으로 보고하였다. 교외연합생활 지도는 지역 교육청 관할 지역 학교의 학생부장을 중심으로 경찰이나 지역 주민이 우범 지역이나 취약 지구를 순찰하는 형식이다. 순찰은 연 2~3회 실시하며 방학 중이나 체육대회와 같이 학교 행사 직후에 학생의 귀가지도를 목적으로 진행되고 경우가 많았다. 몇몇 지역 교육청에서는 학교폭력 관련 사업으로 생활 지도 상임위원회나 학교폭력대책위원회 사업을 하고 있으며, 예산 규모는 대략 2백만 원 미만이었다.

결론적으로 예산이 적은 지역 교육청에서는 별도의 학교폭력 사업을 개발·시행하기 어려우며, 학교폭력 예산이 주로 학생부장 등 기존 인적 자원의 회의비와 활동비에 사용되고 있는 실정이어서 학교폭력 대책과 예방에 사용하기는 어려운 실정이다.

4) 연계 기관

학교폭력과 관련하여 교육청이 연계하고 있는 기관을 아홉 가지로 유형화하여 제시하면 다음의 <표 IV-1-1>과 같다.

표 1 교육청 연계기관

| 유형 | 기관 |
|------------|--|
| 경찰 및 검찰 기관 | 지구대(치안센터), 경찰서, 지방경찰청, 지방검찰청, 경찰청, 검찰청 |
| 의료 기관 | 보건소, 정신보건센터, 지역 병원, ONE-STOP 지원센터 |
| 청소년 기관 | 상담 센터, 수련관, 복지관, 쉼터 |
| 교육 기관 | 다른 학교, 대안 학교, 시·도 및 지역 교육청, 교육인적자원부 |
| 법률 기관 | 법률 사무소, 대한변호사협회, 대한법률구조공단 |
| 지방자치단체 | 시·도청, 군·구청, 읍면·동사무소 |
| 민간단체 | 학교폭력 관련 NGO, 자원 봉사 단체 |
| 연구 기관 | 대학, 연구소 |

시·도 및 지역 교육청이 아홉 가지 유형 중 경찰 및 검찰 관련 기관이나 청소년 기관, 시민 단체와 빈번하게 연계하고 있으며 법률 기관이나 의료 기관과의 연계는 빈번하지 않았다. 기관별로 교육청과 연계하는 정도와 연계 내용은 다음과 같다.

(1) 경찰 및 검찰 관련 기관

시·도 교육청이 연계하고 있는 기관 유형 중 검찰 및 경찰 관련 기관의 경우, 주로 지방경찰청과 연계되어 있는 반면에 지역 교육청은 지역 경찰서와 연계하고 있는 것으로 나타났다. 지역 교육청은 대부분 경찰서나 지구대(치안센터)와 연계하고 있었다.

또한 시·도 및 지역 교육청은 지방검찰청의 범죄예방위원회와 연계하여 학교폭력업무를 수행하고 있다. 이 외에도 소수의 지역 교육청은 소년분류심사원, 보호관찰소와 연계하여 학교폭력 업무를 수행하고 있다고 응답하였다. 즉, 이들이 교육청과 연계하여 담당하는 업무는 연합교외 생활 지도와 같은 예방활동이나 가해 학생 선도 교육으로 요약된다.

교육청 소재지별로 연계 기관의 특징을 구분해 보면, 대도시나 광역시에서는 경찰서와의 연계가 주를 이루는 반면에 읍면 지역에서는 지방검찰청 산하단체인 범죄예방위원회와의 연계 비중이 경찰서와의 연계 비중만큼이나 높았다.

(2) 병원, 보건소 및 ONE-STOP 지원센터

시·도 교육청은 주로 병원, 보건소, ONE-STOP 지원센터와 같은 의료 기관과 연계하여 학교폭력 피해자 심리 치료나 의료 치료 서비스를 받고 있다. 특히 ONE-STOP 지원센터와의 연계가 두드러진 특징으로 나타났다.

또한 보건소나 정신보건센터에서는 청소년 약물 및 흡연 예방 교육을 담당하고 있는 것으로 나타났으며 소수의 교육청은 보건소 전문의를 학교폭력대책자치위원회 위원으로 참석시킴으로써 이들 기관과 연계하고 있다.

교육청 소재지가 서울을 포함한 광역시인 경우 연계한 의료 기관의 수가 비교적 많을 뿐만 아니라 대학 병원, 개인 병원, 보건소 등 다양한 의료 기관과 다각적으로 연계하고 있는 반면, 읍면 지역의 교육청에서는 ONE-STOP 지원센터나 보건소를 중심으로 연계하고 있으며 연계 기관의 수도 상대적으로 적었다.

(3) 청소년 기관

시·도 및 지역 교육청이 청소년 상담 기관, 수련관, 복지관, 쉼터 등 청소년 기관과 연계하는 비중은 다른 기관에 비해 높았다. 시·도 교육청의 경우 5~14개 청소년 기관과 연계하고 있으며 상담실, 복지관, 쉼터, 청소년회관 등 청소년 기관의 유형도 다양하였다.

반면, 지역 교육청의 경우에는 지역 차이가 두드러지게 나타났다. 광역시나 수도권 주변 지역 교육청의 경우, 연계하고 있는 청소년 기관이 5개 이상이었으며 다양한 유형을 포함한다. 대조적으로 읍면 지역의 지역 교육청에서는 1~2개의 청소년 기관만 연계하고 있으며 대부분 지역 청소년 상담실에 국한되어 있었다. 따라서 읍면 지역에서 제공하는 청소년 기관의 서비스는 주로 상담에 국한되어 있는 반면에 대도시 및 수도권 중심 지역에서는 피해 학생이나 가해 학생을 대상으로 한 특별 교육프로그램을 운영하는 청소년 기관이 많아서 지역적 특성에 따라 차별적인 서비스가 제공되고 있다.

(4) 교육 기관

대부분의 시·도 교육청 및 지역 교육청이 학교폭력 문제의 해결을 위하여 연계하고 있는 교육 기관은 교육청에서 지정한 대안 학교인 것으로 나타났다.

상당수의 지역 교육청은 상위 시·도 교육청으로부터 학교폭력 예방 교육 및 네트워크를 개발·시행하는데 도움을 받고 있다고 응답하였으며 소수 교육청의 경우에는 지역 소재의 대학과 연계하여 학생 및 학부모를 대상으로 학교폭력 예방 교육을 실시하고 있다고 반응하였다.

대안 학교는 학교폭력 관련 학생 외에도 학교 부적응이나 비행, 학업 중단자 등 다양한 영역의 문제를 가진 학생들을 대상으로 하기 때문에 학교폭력에 관한 서비스를 충분히 제공하지 못한다. 시·도 교육청 차원에서 지원하는 대안 학교들이 점차 증가하고 있으며 학교폭력 문제가 학교 부적응이나 비행, 학업 중단과 무관하지 않지만, 학교폭력 가해 및 피해 학생을 전담하는 대안 학교나 교육 기관의 설립이 시급하다.

(5) 법률 기관

학교폭력과 관련하여 시·도 및 지역 교육청이 연계하고 있는 변호사나 법률 기관은 매우 적었다. 전체 103개 교육청 중에서 15개 기관만이 적어도 1개 이상의 법률 기관과 연계하고 있었다. 또한 연계하고 있는 법률 기관도 대부분 개인 법률사무소가 많았으며 이들은 주로 학교폭력 전문 변호사로서 법률상담이나 소송 처리를 맡고 있다. 간혹 일부 시·도 및 지역 교육청이 가정법률상담소와 연계하는 경우도 있었지만 주로 연계 내용이 성폭력이나 가정폭력 문제로서 학교폭력과 직접적으로 관련이 있는 것은 아니기 때문에 분석에서 제외하였다.

(6) 지방자치단체

전체 교육청 중 61개 교육청이 지방자치단체 중 적어도 1개 기관과 연계하고 있었다. 지역 교육청은 지방자치단체 중 구청이나 군청과 연계하는 경우가 많았으며 시·도 교육청은 도청이나 시청과 연계하는 경우가 더 많았다. 그리고 지방자치단체는 학교폭력과 관련하여 유해 환경 단속이나 학교폭력 관련 협력망 구축, 학교폭력 일회성 사업의 공동 개최 및 예산 지원 등의 역할을 담당하고 있다.

(7) 시민 단체 및 자원 봉사 단체

전체 교육청 중 53개 시·도 및 지역 교육청이 적어도 1개 이상의 시민 단체나 자원 봉사 단체와 연계하고 있는 것으로 나타났다. 교육청이 연계하는 단체는 자원봉사센터, 어머니회, 범죄예방위원회, 시민봉사단체, 학교폭력 예방재단 등으로 주로 학교 주변 순찰이나 협의체 활동, 청소년 선도 활동 및 상담 등의 업무를 담당하고 있다.

결과적으로 시민 단체나 자원 봉사 단체와의 연계 실태를 분석해 보면 교육청 소재지에 따라 연계 기관의 수와 유형의 차이를 발견할 수 있었다. 즉 대도시나 광역시 지역이 읍면 지역보다 교육청과 연계하고 있는 시민 단체나 자원 봉사 단체 수가 많으며 이들 기관으로부터 다양한 서비스를 제공받고 있음을 알 수 있었다.

2. 학교폭력 대처를 위한 지원체제의 실태 및 요구

1) 심층 면담

(1) 필요성에 대한 인식

학교폭력 문제는 어느 한 기관이나 한 사람만의 노력으로는 해결이 불가능하다. 예방 노력에서 뿐 아니라 사안이 발생했을 경우에도 경찰, 법률기관, 의료기관, 상담기관 등 학교폭력 사안의 종류에 따라 다양한 기관의 도움을 받아야 할 경우가 발생한다. 따라서 유관기관 간에 밀접한 관계를 형성하여 조속히 일을 처리할 수 있는 실질적인 학교폭력 대처를 위한 지원체제 구축의 필요성에 대하여는 관계자마다 모두 공감하고 있다.

3. 국내의 지원체제 운영 사례²¹⁾

학교폭력에 대처하기 위하여 ‘학교폭력 예방 및 대책에 관한 법률’ 및 동법 시행령이 제정되고, 각 정부 부처에서는 학교폭력에 효율적으로 대처하기 위하여 나름대로의 지원체제를 구축하게 되었다. 2012년에는 범부처 차원의 「학교폭력종합대책」이 마련되어 추진 중에 있다. 또한 학교폭력은 전 세계적인 사회문제로서 외국에서도 학교폭력에 대처하기 위하여 각 나라 상황에 적합한 지원체제를 구축하여 운영하고 있는 것으로 나타났다.

여기서는 우리나라의 학교폭력 대처를 위한 우수 지원체제로 교육청 중심의 지원체제 사례와 경찰청의 ONE-STOP 지원센터, 국가청소년위원회의 CYS-Net에 대하여 살펴보았고, 외국의 사례로는 영국, 노르웨이, 일본의 지원체제 구축 및 운영의 실체를 고찰하였다.

1) 학교폭력 예방을 위한 초·중·고 지구별 통합 협의회

서울시교육청의 초·중·고 지구별 통합 협의회는 초·중·고 생활 지도부장 연합 지역별 협의체이다. 학교폭력 대처를 위한 서울시교육청의 초·중·고 지구별 통합 협의회는 조직 과정과 운영 방안을 중심으로 학교폭력 대처를 위한 지원체제의 중요성을 사례로 살펴보려고 한다.

(1) 서울특별시 초·중·고 지구별 통합 협의회 구축과정²²⁾

서울시교육청은 학교의 학생 생활 지도를 돕기 위하여 다음과 같이 다양한 프로그램을 지원하고 있다. 학생들의 상담을 지원하기 위하여 12개 청소년상담 센터를 운영한다. 그리고 중·고등학교 재학생 중학교 부적응 학생, 퇴학처분 대상자 또는 자퇴희망자 등을 대상으로, 중학교 과정 6개교, 고등학교과정 8개교, 중·고교통합과정 2개교의 대안 교육 위탁 교육 기관을 지정·운영하고 있다. 이와 함께 상도종합사회복지관, 태화기독교사회복지관, 은평종합사회복지관, 청소년인성지도교육원 등을 대안 교실로 지정

21) 박효정(2006) 전계서. p. 153-158.

22) 박효정 외(2006) 학교폭력 대처를 위한 운영 사례(서울: 한국교육개발원). p. 83-93 참조.

이 부분은 박효정(2006)의 연구 부분을 요약·재정리한 부분이다.

하여 학생들의 적응 교육 및 특별 교육 과정을 운영하도록 지원하고 있다.

이와는 별도로 서울시교육청은 청소년 관련 유관기관, 상담 기관, 복지관 및 인적자원이 인근의 지역 학교를 도울 수 있도록 안내하고 있다. 이를 살펴보면, 첫째, 모든 단위 학교에는 학교 담당 경찰관이 지정·운영되고 있고, 학교 담당 경찰관과 생활 지도 부장 사이에 연락망이 구축되어 있다. 2006년도 배움터 지킴이 시범 운영 학교(중학교 10교)의 지킴이 요원 중 퇴직 경찰은 서울지방경찰청으로부터 추천을 받아 위촉하고 있다.

둘째, 공·사립 중·고등학교는 상담 자원 봉사자를 위촉·운영하고 있다. 교육청에서는 단위학교에서 청소년상담사, 사회복지사, 퇴직교원, 학부모 등 적격자 1~2명을 상담 자원 봉사자로 위촉하여 학교실정에 따라 주 3회 근무(1일 3~5시간) 할 수 있도록 지원한다. 봉사자들은 주로 학교 부적응 학생 상담 및 취약시간대 교내 순찰 등 학교폭력 예방 활동을 실시한다.

셋째, 학교 중심의 지역사회 상담 네트워크를 구축하고 있다. 교육청은 한국청소년상담원을 비롯하여 학생 생활 지도와 관계가 있는 13개 청소년 상담실, 95개 종합사회복지관, 청소년 관련 민간단체 등을 학교에 안내하고 있다. 학교는 이러한 기관에 부적응 학생에 대하여 학부모와 상의 후 상담을 의뢰하고 있다. 넷째, 서울시 교육청은 서울지방변호사회와 공동으로 변호사명예교사제를 실시하고 있다. 2002년도부터 시작된 변호사 명예교사제는 2006년 5월 현재 210교가 넘는 초·중·고등학교에서 변호사 명예교사를 위촉하고 있다. 변호사 명예교사는 위촉된 학교에서 학교교육분쟁 조정위원회, 학교폭력대책자치위원회 위원으로 활동하거나 교육관련 법률과 학생 생활 규정에 대한 자문과 학생들의 민주 시민 의식 함양 교육을 지원한다.

지금까지 살펴본 것처럼 서울시 소재 학교 주변에는 다양한 지역사회 기관과 전문적인 인력들이 있다. 서울시교육청에서는 각급학교 생활 지도부장들의 지역별 통합 네트워크인 101개 초·중·고 지구별 통합 협의회를 구축하면서 지구별 협의회 실정에 따라 지역사회의 학생 생활 지도 관련 전문적인 인적 자원과 학부모를 협력 위원으로 위촉하여 학교폭력 예방 및 근절 활동에 협조하는 방안을 강구하게 되었다.

서울시교육청과 학교에서는 범정부적으로 마련된 학교폭력 추방을 위한 법적·제도적 장치를 토대로 학교폭력 예방 및 근절을 위하여 별도의 기구를 구성·운영하게 되었다.

먼저 교육청은 생활 지도담당 장학관실에 학교폭력추방센터를 설치하고 학교폭력추방

협의회를 구성·운영하였다. 학교폭력추방협의회의에는 교육청, 시청, 경찰청 관계자, 학교장, 학교 운영위원장, 청소년폭력 예방재단, 청소년희망재단 등 청소년 관련 시민 단체가 참여한다. 또한 모든 초·중·고등학교는 학교폭력대책자치위원회를 구성·운영하고 있다.

학교폭력추방협의회와 학교폭력대책자치위원회와는 별도로 서울시교육청은 2005년 3월 이후, 초·중·고 지구별 통합 협의회라는 지역별 네트워크를 구축하게 되었다. 2005년도 협의회 구축 당시 서울시 내 전체 초·중·고등학교 수는 1,219교(초등학교 559교, 중학교 368교, 고등학교 292교)였다. 대부분의 학생들은 상급학교 진학 시 학군에 따라 거주지 인근 상급학교에 배정을 받고 있었다. 따라서 초등학교부터 같은 인근지역의 학생들끼리 자연스럽게 또래 집단 및 선후배관계가 형성되고 통상 상급학교에 진학하면서 그 관계가 지속되며 확대된다. 이러한 관계가 일부 잘못 발전하여 불량 서클로 변질되어 지역적으로 조직화되고 집단화되어 사회적 물의를 빚는 경우도 발생하게 되었다. 따라서 이를 효과적으로 사전에 차단하고 관련 학생들을 지도하기 위한 방안을 모색하게 되었다.

우선 지역적으로 다수의 학교가 연루된 불량서클의 연결고리를 사전에 차단하고 지도하기 위해서 인근 지역의 학교들이 연합하여 지역 현장을 중심으로 학교폭력을 예방할 수 있는 네트워크 구성을 논의하게 되었다. 이를 바탕으로 인근 초·중·고등학교 생활 지도부장 간 연락망을 구축하고 학교 간, 학교급 간 생활 지도를 함께 실시하게 되었다. 따라서 초·중·고 지구별 통합 협의회는 학교폭력 예방을 위한 지역별 네트워크라고 볼 수 있다.

2005년도 초·중·고 지구별 통합 협의회 구축과정을 살펴보면 대략 다음과 같다. 우선 2005년 관내 1,219개의 학교는 지구별 통합 협의회 수를 몇 개로 할 것인지, 어떠한 기준으로 학교를 그룹지어 묶을 것인지, 통합 협의회의 중심 학교는 어디에 둘 것인지, 아울러 유관기관 참여 방안 등에 대하여 교육청과 의견 수렴 및 논의 과정을 거쳤다.

조직의 가동성 및 운영의 효율성을 고려하여 1개 지구에 인근 12개교 내외의 초·중·고등학교가 골고루 참여하도록 100개 내외의 협의회를 조직하기로 하였다. 또한 초·중·고 학생들의 생활 지도상 연계성을 고려하여 중학교에 중심 학교를 두고 초등학교 및 고등학교에 부 중심 학교를 두기로 하였다. 다음으로 1개 지구에 참여하는 학교 그룹은 지리적 인접성과 중학교 학교군, 고등학교 학교군 등 학교 배정 등을 고려하도록 하였다.

이러한 기준을 토대로 동부, 서부, 남부, 북부, 중부, 강동, 강서, 강남, 동작, 성동, 성북교육청의 11개 지역 교육청에서 관내 지역의 초·중·고등학교 학교 수를 고려하여 통합 협의회 수를 정하고 그에 따라 중학교 자율장학회 조직을 근간으로 해당 중학교에 협조를 구하여 중심 학교를 정하고 인근 초·중·고등학교가 같은 지구에 참여하도록 하였다.

(2) 초·중·고 지구별 통합 협의회 목적과 역할

우선 101개 초·중·고 지구별 통합 협의회 목표를 보면 첫째, 학생들의 학교폭력 등 비행·일탈 행동을 예방한다. 둘째, 초·중·고 학교(급) 간 불량서클 연결고리를 차단한다. 셋째, 학생 생활 지도 우수사례를 공유하고, 사안 발생 시 상호 컨설팅을 통하여 협력한다. 넷째, 학교를 중심으로 유관기관, 지역인사, 학부모 등과 생활 지도 협조 체제를 구축한다.

또한 이미 교육청과 학교에서는 초·중·고 지구별 통합 협의회라는 네트워크에 익숙해져 있지만, 명칭의 의미를 보다 확연하게 드러나게 하기 위해서 학교폭력 및 비행 예방을 위한 생활 지도부장 협의회임을 병기하여 사용하도록 하였다. 아울러 통합 협의회 '통합'이라는 의미는 학교급 간의 통합의 의미뿐만 아니라 유관기관, 지역 인사, 학부모 등이 동참한다는 의미도 포함된다.

초·중·고 지구별 통합 협의회 역할을 보면 첫째, 통합 협의회 구성·운영 계획을 수립하고 101개 지구별 통합 협의회 활동을 지도하고 지원한다. 둘째, 지구별로 담당 장학사를 지정하여 지구별 협의회 활동에 동참하며, 각 지구별 통합 협의회 중심 학교장의 적극적인 지원을 유도한다. 셋째, 서울시교육청에서는 협의회 운영을 지원하기 위하여 101개 중심 학교 생활지도부장 전체회의를 개최하고 지역 교육청에서는 관내 모든 지구가 참여하는 총회를 주관한다. 넷째, 교육청 주관 협의회 시 연간 운영 계획에 서부터 협의회 운영비 집행에 대한 협의 및 지도를 한다. 다섯째, 동시에 생활 지도 우수 학교, 우수 교사, 우수·특색 사례를 발굴하고 보급한다.

한편 지구별 협의회 중심 학교 역할을 보면 첫째, 각 중심 학교는 협의회 소속 초·중·고등학교의 생활 지도부장 등과 협의회 운영 내용 및 방법을 논의·수립하여 연간 운영 계획을 수립한다. 둘째, 월 1회 지구별 정기회의 및 수시 협의를 주관하고 경찰,

학부모, 지역 인사 등 3~5명을 협력 위원으로 위촉하여 지구별 통합 협의회를 구성한다. 셋째, 협의회 개최 시 필요에 따라 초·중학교 또는 중·고등학교 회의를 개최하여 효율적으로 운영한다. 넷째, 운영 계획에는 지구별 합동 교외 지도를 포함하며 특히 학기 초, 학기 말에는 청소년 밀집 지역을 중심으로 반드시 교외 지도를 실시하도록 한다. 다섯째, 아울러 지구 소속 학교 생활지도부장 및 협력 위원 연락망을 유지하고 외부 폭력 조직과 관련된 불량서클 지도 시관계기관과 협의 채널을 가동하여 사안을 해결한다. 여섯째, 협의회 운영과 관련하여 소속 학교, 지역 교육청, 유관기관, 협력 위원 등에게 공문을 시행하고 협의회 운영일지를 작성하고 협의회 운영비를 집행하며 협의회 활동 결과를 월별로 제출한다.

101개 초·중·고 지구별 협의회에는 협의회별로 3~5명의 협력 위원들이 위촉되어 있다. 협력 위원들은 관내 경찰관, 지역사회 상담기관, 학부모, 지역 인사 등으로 구성된다. 협력 위원들은 학생 생활 지도와 관련하여 필요한 정보나 전문적인 의견을 제공함으로써 협의회 활동에 동참한다.

이미 단위학교에는 학교폭력 예방 및 부적응 학생 상담을 지원해줄 인력이 학교를 지원하고 있기 때문에 협력 위원을 위촉하는 것은 교육청 차원에서 하는 대신에 101개 중심 학교를 중심으로 지구별 통합 협의회에서 하도록 하였다.

(3) 초·중·고 지구별 통합 협의회 운영

교육청에서는 초·중·고 지구별 통합 협의회 운영 계획을 수립하여 중심 학교에 안내하고 중심 학교에서는 이를 토대로 101개 지구별 통합 협의회별로 연간 운영 계획을 수립한다. 또한 각급학교의 생활 지도부장이 협의회에 참석하도록 안내하고 중심학교에 협의회 운영에 필요한 예산을 지원한다. 교육청에서는 초·중·고등학교의 생활 지도 부장이 각 지구별 통합 협의회에 참석 시 학교운영비에서 출장비를 지급하도록 각급학교에 안내하고 있다. 중심 학교에 배부된 지원금은 중심 학교에서 연간 운영 계획에 근거하여 협의회 활동비로 집행 한다. 협의회비는 협의회 개최, 학교폭력 예방을 위한 캠페인, 취약 지역 순회지도, 지구 내 학교의 학교폭력 예방을 위한 사제 동행행사 지원 등 다양한 활동을 추진하는 데 사용된다. 협의회 운영비 정산은 중심 학교별로 사용내역을 별도 양식에 작성하여 지역 교육청을 통하여 제출하도록 하고 있다.

아울러 고등학교의 경우 지역 교육청 및 협의회 중심 학교의 계획에 적극 협조하도

록 안내를 하고 특히 교육청의 학교폭력추방협의회 등 협의회 시 지방경찰청(서)에 관 내 초·중·고 지구별 통합 협의회에 위촉된 경찰관 협력 위원들이 참석할 수 있도록 협 로를 구한다. 또한 본청과 지역 교육청의 생활 지도 담당 장학사로 점검팀을 구성하여 학기별 1회씩 협의회에 함께 동참하여 운영상황을 점검하고 협의를 통해 협의회 활동 을 지원한다.

한편 교육청에서는 문자메시지 발송 프로그램인 크로샷-프로 서비스를 활용하여 필 요 시 초·중·고 지구별 통합 협의회 중심 학교생활 지도부장 101명에게 동시에 생활 지도 관련 정보나 협조 말씀 등을 전송한다. 근래 들어 SNS의 확산과 인터넷 활용기 술이 진보됨에 따라 학생지도에 큰 역할을 하게 되었다. 특히 SNS 장학지도나 SNS접 촉 등이 활발하게 되어 많은 도움을 얻을 수 있게 되었다. 이처럼 동시에 다수에게 메 시지를 전달하는 방법은 경제성 및 편의성뿐만 아니라 긴급한 학생 지도 문제에 대하 여 교육청과 학교가 빨리 대처할 수 있고 중심 학교의 생활 지도부장과 유대감을 강화 하는데 기여하고 있다.

2) 학교폭력 예방을 위한 각 시·도 교육청의 사례

(1) 전라북도 SMART 에듀닥터

SMART 에듀닥터(Edu-Doctor)는 다양한 교육 공동체가 참여하여 학교 현장에서 어려움을 겪고 있는 학생들 또는 학교폭력에 직·간접적으로 관련 있는 부적응 학생들 을 1대1로 결연하여 그들을 보호자처럼 돌봄으로써 그들의 폭력·부적응 요인을 치유할 목적으로 결성한 모임이다.

여기서는 전라북도의 SMART 에듀닥터 조직 과정과 운영 방안을 중심으로 학교폭 력 대처를 위한 지원체제의 중요성 및 가능성을 살펴보고자 한다.

① SMART 에듀닥터의 구축 과정

(가) 전라북도의 사회문화·환경 요인 및 특성

전라북도의 초·중·고등학교는 소수의 학교를 제외하고 대부분 도교육청에서 1~2시 간 소요되는 거리에 위치해 있으며, 학생 수의 2/3가 전주, 군산, 익산 등의 3대 도시 에 집중되어 있다. 또한 전교생이 100여명 이하인 학교가 무려 220여 개교에 이를 정

도로 다른 시도와 비교하여 상대적으로 많은 편이다. 또한 소년·소녀 가장이거나 한 부모 자녀인 학생 수가 20,000여명 정도로 파악된다.

(L) SMART 에듀닥터 연합회 태동 및 결성과정

에듀닥터는 104명의 전라북도의 사회 소속 의사들이 중심이 되어 학교폭력 예방 결의 회의를 통해 뜻을 보게 되었다. 이 프로그램 운영에는 276명의 도민들과 학부모, 전·현직 교원들과 경찰들도 동참하였다.

그러나 지난해 결성한 276명의 에듀닥터만으로는 2만여 명의 한 부모 자녀, 소년·소녀 가장, 부적응 학생들을 전담할 수 없었기에 더 많은 교육 공동체원들의 동참이 필요하였다. 이에 2006년부터는 여러 단체가 참여하는 SMART 에듀닥터가 탄생하였다. 대원의 수가 270명에서 5,224명으로 20배 가까이 증가하였으며, 다양한 단체에서 동참을 하였다. 이들은 학교 정·부실장 중심의 학생회 간부(Students, 921명), 학부모(Mothers, 학부모회 327명, 녹색어머니회 2,526명), 직능단체(Association : 범죄예방위원회 250명, 농협중앙회 72명, 태권도협회 476명, KT 전라북도영업소 125명), 의사(Doctors 250명), 교원(Teachers : 초·중·고교 교장단 277명) 등이다.

에듀닥터의 시작은 2004년도에 자살 학생의 수가 갑자기 증가하면서 비롯되었다. 과거 수년 동안 한 명도 없거나 한두 명 정도였던 자살 학생 수가 2004년도에는 전부교육청 내 학교에서 11명이나 되었다. 자살 학생들의 이면을 들여다보면 공통적으로 대화 단절이라는 문제가 있었다.

학생들은 다양한 형태의 모습으로 그들의 삶을 살고 있다. 교사는 대부분 이들의 변화와 욕구에 세밀히 반응하려 하지만 그들 전체를 상세하게 보살필 수는 없다. 따라서 많은 학생들에게 부정적인 영향을 줄 수 있는 몇몇 학생들을 일대일로 집중 관리·상담할 수 있는 시스템의 필요성이 대두되었다. 에듀닥터의 시작은 2005년도 3월 초에 실시하였던 적응 교육, ‘모두가 행복한 학교생활’에서 비롯되었다. 학교를 오랫동안 떠나 있었던 복교생들에게 새로운 희망과 용기를 불어 넣어 주기 위해 마련한 이 행사에 학생들이 진지하게 참여하였다. 이 적응교육에 참여한 학생들은 수차례 소년원과 보호관찰소를 드나들었던 경험이 있으며 그들 중 상당수는 결손가정 자녀들이었다.

전북교육청에서는 이들 80여명의 학생을 도교육청이 직접 관리하는 가상의 대안 학교 학생들이라 생각하고, 학교 이름은 ‘전북썸머힐’로 정하였다. 캠프가 열리는 시기에

는 ‘전북썸머힐’로 모습을 드러내지만 이들이 학교에 돌아가 있는 경우는 사이버 대안 학교인 ‘사이버전북썸머힐’이란 이름으로 이들을 집중 관리한다. 이들에게 몇 가지 생활 지도 및 상벌규정을 준수할 것을 권장하고 이에 충실할 경우 해외 연수를 비롯한 장학금 지급, 대학입학 시 몇 가지 특전을 제시하였다.

생활 지도 규정이란 결석 안하기와 욕설 및 폭력 행동 삼가기 정도이며, 상벌 제도란 이 몇 가지 규정을 잘 지킬 경우 가산점을 주고, 어길 경우 감점 처리하여 학기별로 우수 학생을 선발한 뒤 특전을 제공하는 일이다. 사이버전북썸머힐은 학생들을 지속적으로 관리하기 위해 전용 홈페이지(www.edudoctor.or.kr)를 만들었다. 이곳에서 아이들과 에듀닥터가 만나 대화를 나눌 수 있도록 하였다.

② SMART 에듀닥터 연합회 조직

(ㄱ) 전직 교원 · 경찰의 참여

위의 원칙하에 결성을 시도한 SMART 에듀닥터는 47명의 전직 교원, 경찰 등을 중심으로 2005년 3월에 출발하였다. 상담 관련 전문 지식과 정보를 교육시키기 위한 3차례의 3박 4일 연수과정을 준비하였으며, 결연 학생의 학교를 방문할 수 있도록 1회 방문 시 2만 원의 활동비를 책정하였다.

(ㄴ) 전라북도 의사회 ‘R · 에듀닥터’

2005년 3월 폭력요인이 많은 학생들의 폭력요인 치료전담을 위한 인성주치의 ‘에듀닥터제’ 시행을 선언하고 3박 4일의 1차 연수를 시작하자 언론과 도민들은 합성된 두 영어 단어인 ‘에듀’와 ‘닥터’의 조합에 많은 관심을 표명하였다. 그러던 중 예수병원에 근무하는 소아정신과 과장이 합류하면서 전라북도의사회가 평소 남모르게 어려운 학생들을 돕는 데 관심을 가지고 있으며 상당수는 우리 사회가 어렵고 힘든 이웃을 위해 배려하는 문화 형성과 호혜 및 상생의 공감대 확산에 헌신적이라는 사실을 알게 되었다. 이 점에 착안하여, 전북교육청에서는 전라북도의사회 회장을 만나 전체 의사들의 참여 문제를 상의하였으며, 그 결과 전폭적인 협조와 지원을 약속 받았다.

그 후 2005년 4월 26일 104명의 의사들이 에듀닥터로 위촉되었다. 그들은 14개 시·군 의사회 회장단 신분이었기 때문에 이들 회장단의 협조를 얻어 지역 내 다른 의사들이 결연을 희망할 경우 결연 활동이 가능하였다. 전라북도의사회가 참여한 에듀닥터

위축 행사 및 학교폭력 예방 및 근절 결의 대회는 우리 지역에 큰 관심과 반향을 일으켰다.

(ㄷ) 학부모 중심 'M·에듀닥터'

학교폭력 예방은 가정의 협조와 올바른 자녀 교육을 통해 그 성과를 높일 수 있다고 판단하여 2005년 12월 폭력 사안 발생이 많은 전주, 군산, 익산 3도시 초·중·고등학교 학부모를 대상으로 각각 세미나를 실시하였다. 세미나 주제는 학교폭력 유형과 대처 방안 연구, 올바른 자녀 교육법, 왕따 진단 및 치유 방법, 창의성을 높이는 교육 방법 등이었으며, 에듀닥터 활동 경과 및 방향에 대하여도 안내하였다. 그 결과 526명의 학부모들이 에듀닥터 활동에 대해 관심과 지원을 보냈으며, 세미나에 참석한 1/3정도의 학부모들이 에듀닥터제에 참여하게 되었다.

그러나 현실적으로 많은 학부모가 상담에 참여할 수 없으므로, 이들을 효과적으로 연결하고 지속적인 활동을 독려하기 위해서 'SMART 에듀닥터 연합회' 신문을 만들었다. 이 신문을 통해서 상담 기법, 학생들과의 결연 후 대처 방안, 다른 에듀닥터 대원들의 활동상을 전달하고 있다.

(ㄹ) 학생회 간부 중심의 'S·에듀닥터'

전문가들은 학교폭력의 여러 유형 중에서 왕따 문제가 피해 학생에게 가장 심각한 영향을 준다고 보고 있다. 이 문제는 같은 학급 내에 있는 학생회 간부들이 맡는 방법이 가장 효과적이다. 학급 실장 또는 부실장의 적극적인 역할 수행은 왕따를 당하는 학생들에게 큰 심리적 안정감을 줄 수 있고, 가해 요인이 있는 학생들에게는 상대적으로 조심하도록 하기 때문에 성과가 크다. 학생회 간부 학생들이 S·에듀닥터 대원으로서의 역할 수행에 자긍심과 보람을 가질 수 있도록 도교육청과 학교는 세심한 배려에 힘쓰고 있다. 예를 들면, 한·일 교류 대상자 선정, 교육감 표창 대상자 선정, 금강산 연수 대상자 선정을 비롯한 각종 학내 외 표창 및 인센티브 제공 시 왕따 지킴이 역할 수행 및 어려운 학생을 돕는 일에 앞장 선 학생을 최우선하는 일 등이다. S·에듀닥터 대원의 핵심은 전주시고등학교학생회 연합회가 맡았다. 이들 대원들은 매 년 한차례 정기 보고회를 겸한 공연 계획을 세우고, 도교육청은 이들과 공동으로 행사를 주관하여 예산 지원과 참여한 학생들에게 봉사 활동을 인정해 주기로 하였다.

(㉞) 직능단체 중심 ‘A·에듀닥터’

전라북도의사회를 제외한 농협중앙회, KT 전북지부, 태권도전북협회, 범죄예방위원회, 자율방범대원, 녹색어머니회 등을 중심으로 ‘A·에듀닥터’를 편성하였다. 이밖에도 지난해에는 14개 시·군 자율방범대원 등이 자발적으로 학교폭력 예방 결의 대회를 실시하는 등 학생 선도에 앞장섰으나 에듀닥터 위촉장은 단장에게만 수여하였다.

③ SMART 에듀닥터의 운영 효과

2005년 12월 31일까지 에듀닥터와 결연되어 있는 학생들은 결연 전에 비해 결석이 현저히 줄어들었고, 사고 발생률도 급격히 줄어 안정적으로 학교생활에 적응하고 있다. 이러한 성과의 바탕은 지속적인 상담을 통한 정신적 치유, 만남을 통한 인성 교육의 영향이라 할 수 있다.

SMART 에듀닥터와 결연 학생은 온라인-오프라인 상에서 격의 없는 만남이 이루어지고 자연스러운 래포 형성을 통해 심리 치료로 이어진다. 자라온 환경의 영향에서 나타나는 피해의식이나 주변의 경제적·교육적 환경의 열악함으로 인한 심리적 불안감에 따른 돌출 행동 등은 통제되거나 다스려져야 할 죄악이 아니라 치료되어야 할 증세라는 입장에서 출발하는 에듀닥터의 활동은 결연 학생들의 안정적인 반응에서 그 효과가 입증되고 있다. 물론 지속적으로 치료를 받고 있는 학생들도 있지만, 처음 상황보다 호전된 경우가 많아 매우 고무적이라 할 수 있다.

즉 SMART 에듀닥터 결연 활동의 효과는 첫째, 결연 이후 에듀닥터와의 상담이 활발히 이루어지고 있어 학생들의 결석률과 사고 발생률이 크게 줄었고, 안정적으로 학교생활에 적응하고 있으며, 둘째, 학교폭력으로부터 다수 학생을 보호할 수 있는 환경이 조성되고 있다는 점, 셋째, 부적응 학생에 대한 사회적 관심을 증폭시켰다는 점이라고 할 수 있다.

3) 경찰청, 교육과학기술부, 여성가족부 협력 ONE-STOP 지원센터²³⁾

(1) ONE-STOP 지원센터의 설치 연혁

‘여성·학교폭력피해자 ONE-STOP 지원센터’는 2001년도 3월에 개소한 성폭력 피해

23) 이 내용은 한국교육개발원 허경미(계명대) 용역원고(2006년)를 재인용한 부분이다.

이 내용은 박효정(2006)의 연구 보고서를 핵심적 내용 중심으로 재인용하였다.

자 상담 및 의료지원 전문기관인 한국성폭력위기센터로부터 출발하였다(2002년 3월 18일자 문화일보). 성폭력위기센터는 성폭력 피해자에게 상담과 진료, 증거물 채취와 진단서 발급, 경찰 조사와 법률적 대응, 정신과 심리 치료에 이르기까지 필요한 모든 지원을 통합적으로 제공하였다.

정부는 이 위기센터가 구축한 ‘ONE-STOP 시스템’을 도입하여 2002년 10월부터 전국 7개 병원을 ‘여성폭력긴급의료지원센터’로 지정해 상담과 치료를 동시에 받을 수 있도록 하였다. 그러나 이 7개 병원의 운영 실적은 매우 저조하여 2003년 한 해 동안 진료 실적은 총 39건에 불과했다. 이는 성폭력 피해자들이 최소한 병원 2~3곳 이상을 전전한 뒤에서야 겨우 전문 의료시설에서 치료를 받는 현실적 어려움에서 비롯된 것으로 밝혀졌다. 따라서 응급조치에서 법률구조, 심리 상담에 이르기까지 성폭력 피해자를 종합적으로 지원해줄 수 있는 시스템을 전국 국·공립 병원에 구축하고 정부 차원의 일원화된 지원센터를 시급히 마련할 필요성이 대두되기 시작했다(여성가족부, 2006).

이러한 문제를 해결하기 위해 경찰청이 2005년 8월 서울 경찰병원에 ‘여성·학교폭력 ONE-STOP지원센터(이하 ONE-STOP 지원센터)’를 개소하였고, 같은 해 10월 14일 여성가족부와 경찰청은 이 시스템을 전국적으로 확대하기로 합의하였다. 이를 구체적으로 실행하기 위한 실무협의회를 경찰청에 두고 10월 27일부터 본격적으로 관련 업무를 추진하기 시작했다.

한편 여성가족부가 여성피해자에 대한 예산지원 등의 업무를 담당하는 것과 연계하여 교육인적자원부는 각 시·도 교육청이 관할 지역의 ONE-STOP 지원센터와 개별적인 협약을 체결하는 방식으로 학교폭력 피해 학생에 대한 치료를 지원하기 위해 이 센터를 활용하고 있다(교육인적자원부, 2006b).

(2) ONE-STOP 지원센터의 지원 대상 및 설치근거

이 센터의 지원 대상(여성가족부 외, 2006)은 첫째, ‘성폭력범죄의처벌및피해자보호등에관한법률’ 제2조에 정한 성폭력 범죄의 피해자이다. 둘째, ‘가정폭력 방지 및 피해자 보호 등에 관한 법률’ 제2조에 정한 가정폭력범죄의 피해를 당한 여성이 지원대상이 된다. 셋째, ‘성매매 방지 및 피해자 보호 등에 관한 법률’ 제2조에 정한 성매매 피해자에 대하여 지원을 한다. 넷째, ‘학교폭력 예방 및 대책에 관한 법률’ 제2조에 정한 학교폭력 피해자에 대하여 지원을 한다. 동법 제4조는 국가 등은 학교폭력 피해 학생에 대한 치료와 보호, 그리고 가해 학생에 대한 선도를 위하여 필요한 예산의 확보

와 조치를 취하도록 규정함으로써 ONE-STOP 지원센터의 설치 근거가 되고 있다.

이와 같은 학교폭력의 피해자 가운데 학교폭력 일방 피해 학생에 한하여 지원하며, 진료비 등 배상에 합의하였거나 손해배상 관련 소송이 진행 중인 경우에는 지원하지 않으며, 무료 진료를 요청할 수 있는 기준을 첫째, 학교장이 학교폭력 피해 학생임을 확인한 경우, 둘째, 경찰관서에 학교폭력 피해 학생으로 신고한 경우, 셋째, 학교폭력 피해 학생이 ONE-STOP 지원센터를 직접 방문하여 요청한 경우에 한다. 학교폭력 피해자가 ONE-STOP 지원센터의 지원을 받고자 할 경우에는 ‘학교폭력 피해자 치료 지원을 위한 확인서’를 제출하여야 한다.(교육인적자원부, 2006a; 2006b)

(3) ONE-STOP 지원센터의 설치현황 및 운영체계²⁴⁾

① 설치현황

ONE-STOP 지원센터는 2012년 2월까지 16개소가 설치되어 있다. 지원센터는 최소한 20명 이상의 설치공간이 있는 병의원 시설과 의료지원인력 및 지원여자경찰관 등이 확보되는 경우에 순차적으로 개설되었다. 센터의 운영시간은 24시간 상시 운영하는 것을 원칙으로 하되, 특별한 사유 발생 시 지역별 센터 운영위원회의 결정으로 운영시간을 조정할 수 있다(여성가족부, 2012).

② 운영체계

(ㄱ) 구성과 운영인력

ONE-STOP 지원센터는 여성가족부와 경찰청, 병원 등 3개 기관이 공동협약을 체결하여 운영하는 데 여성가족부는 성폭력 및 성매매 피해여성에 대한 상담비·의료비·법률구조비·설치운영비 등을 지원하는 역할을 담당한다. 경찰청은 여자경찰관 3인의 지원 및 수사 지원활동을 담당하며, 병원은 20명 이상이 근무할 수 있는 ONE-STOP 지원센터의 설치공간과 의료지원을 담당한다.

ONE-STOP 지원센터의 운영 인력은 기본적으로 센터장 1인(병원장 또는 부원장), 의사(해당병원 의사), 법의학, 정신과, 상담업무 등을 경험한 상근직 간호사 1명, 가정폭력 상담자 3년 이상, 경력자 1명, 수사경력 또는 진술녹화관 교육을 이수한 여자 경찰관 3명(3교대), 상근 행정요원 1명, 기타 상담원 변호사 등 자원변호사 등으로 구성되어 있다.

24) 이 내용은 한국교육개발원 허경미(계명대) 원고부분을 재인용·발췌한 부분이다.

(L) ONE-STOP 지원센터의 운영

ONE-STOP 지원센터는 기본적인 운영과 관련된 사업 계획 및 재정 운영 계획 등을 심의·결정하고 센터 임무에 대한 종합적인 자문 등을 위하여 관계 기관 및 전문가 등으로 구성된 중앙운영위원회, 지역별센터 운영위원회를 둔다. 운영위원장은 운영위원회를 연 1회 이상 개최하여야 하고, 필요 시 수시 운영위원회를 소집할 수 있다(여성가족부 외, 2006).

따라서 ONE-STOP 지원센터는 경찰청, 여성가족부, 병원 등이 체결한 3자 공동협약으로 운영되며, 여성가족부 등은 전국 각지에 다음 [그림 IV-3-1]과 같은 표준모델을 제시하여 센터를 운영하도록 하였다(여성가족부, 2005).

한편 이와는 별도로 학교폭력 피해 학생에 대한 지원은 각 센터가 위치한 병원의장(센터장)과 교육청이 개별 협약을 체결하여 시행되는 데, 피해 학생에 대한 의료비지원 여부 등을 심의·의결하기 위하여 의료비지급심사위원회를 설치하여 운영한다. 위원장은 센터장이 되며, 위원은 센터가 위치한 병원의 원무팀장, 학교폭력 피해자 치료담당 주치의, 교육청 학교폭력담당 장학사, 센터 소속 경찰관 및 상담사 등으로 구성된다. 위원회의 임무는 피해 학생 1인당 100만원 초과 300만원 이하의 의료비에 대한 지원여부 및 기타 의료비 집행관련 사항 등에 대한 심의·의결이다.

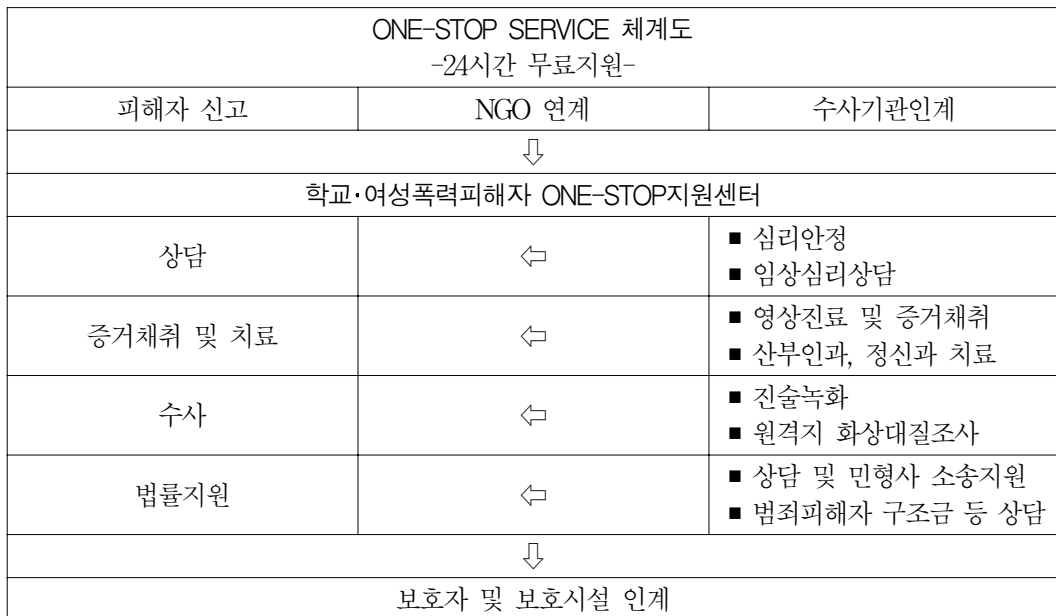


그림 3 ONE-STOP 지원센터의 운영체계도

표 2 ONE-STOP 지원센터의 업무처리 모형

| 주요기능별 | 전담인력 | 비 고 |
|-------|---|---|
| 신고접수 | <ul style="list-style-type: none"> ■ 행정요원 ■ 여경 | <ul style="list-style-type: none"> ■ 연중무휴, 24시간 운영 ■ 1366, 112, 상담소등과 연계 |
| 상담 | <ul style="list-style-type: none"> ■ 성·가정폭력상담원 ■ 상담심리사 ■ 사회복지사 ■ 전담간호사 | <ul style="list-style-type: none"> ■ 피해자 심리 안정조치 ■ 피해자 치유프로그램 운영 <ul style="list-style-type: none"> - 개별 심리 상담, 가족 상담 - 놀이치료, 미술치료 등 |
| 의료지원 | <ul style="list-style-type: none"> ■ 지정병원 의료진 <ul style="list-style-type: none"> - 응급의학과 전문의 - 산부인과 전문의 - 소아정신과 전문의 - 정신·심리 치료사 ■ 전담 간호사 등 | <ul style="list-style-type: none"> ■ 응급치료 ■ 외과 및 정신과 치료 * 여성가족부의 의료비 활용 * 교육청의 의료비 활용 |
| 수사지원 | <ul style="list-style-type: none"> ■ 센터 근무 여경 <ul style="list-style-type: none"> - 여경 3인 파견근무 ■ 해당 지방경찰청 | <ul style="list-style-type: none"> ■ 증거물 채취 ■ 피해자 진술서 작성 지원 ■ 피해자 진술 녹화 촬영 등 |
| 법률자문 | <ul style="list-style-type: none"> ■ 자문 변호사 ■ 민변, 한국법률구조공단, 한국가정법률 상담소 등 | <ul style="list-style-type: none"> ■ 법률상담, 자문 ■ 피해자 진술서 작성 지원 ■ 수사·재판과정에 관여 * 여성가족부의 무료법률구조 사업과 연계 |
| 운영위원회 | <ul style="list-style-type: none"> ■ 관계부처 ■ 자치단체 관련 부서 ■ 센터 설치병원 ■ NGO 등 | <ul style="list-style-type: none"> ■ 센터 운영 관련 주요사항 토의 및 결정 ■ 연계 기관 네트워크의 구심점 역할 수행 |

학교폭력 피해자에 대한 지원 범위는 각종 치료, 상담 및 지도, 진단서 발급, 피해증거물 채취를 위한 검사의 본인 부담액 및 건강보험, 의료보호 비적용 진료비용 등이다. 의료비는 1인당 100만원 까지 지원하는 것을 원칙으로 하나, 의료비지급심사위원회의 심의 의결이 있을 경우 최대 300만원까지 지원할 수 있다. ONE-STOP 지원센터의 예산 및 운영실적을 살펴보면 ONE-STOP 지원센터에 사용되는 예산은 여성가족부와 경찰청이 지원하는 데 2012년의 경우 총 34억 6천만 원을 배정하였다.

센터를 가장 많이 활용한 경우는 성폭력 피해자로 전체 66.30%를 차지하며, 다음이 가정폭력 23.15%, 학교폭력 피해자가 4.88%이다. 학교폭력 피해자에 대한 지원이 낮은

것은 서울을 제외하고는 각 교육청이 해당지역의 지원센터와 협약체결이 늦어졌고, 중앙정부의 예산지원이 지연되었기 때문인 것으로 보인다.

따라서 ONE-STOP 지원센터의 문제점 및 개선 방안을 보면 ONE-STOP 지원센터는 그 설립취지나 운영 실적 등을 고려할 때 학교폭력피해자에 대한 지원보다는 가정폭력과 성폭력, 성매매여성 피해자에 대한 지원을 우선적으로 하는 것으로 보인다. 즉, 2005년 8월 서울 경찰병원에 최초의 ONE-STOP 지원센터가 개소될 당시 협약의 주체가 여성가족부와 경찰청, 경찰병원이었다는 점과 위 당사자 간의 협약 내용을 살펴보면 지원대상자의 성격을 분명히 알 수 있다. 당시 이미 여성피해자의 경우 ‘가정폭력 방지 및 피해자 보호 등에 관한 법률’, ‘성매매 방지 및 피해자 보호 등에 관한 법률’ 등에서 의거하여 국가로부터 일정금액이 의료비와 법률비 등을 지원받고 있었고, 경찰이나 검찰 등 수사기관으로부터 자신과 관련된 수사정보와 신변보호 등의 서비스를 받을 수 있었기 때문이다. 그러나 학교폭력 피해자의 치료 등을 위한 지원책은 ‘학교폭력 예방 및 대책에 관한 법률’ 제4조에 근거를 두고는 있지만 실질적으로 국가가 예산을 확보하여 관련 정책을 추진한 것은 처음이기 때문이다. 따라서 ONE-STOP 지원센터가 가정폭력 등에 의한 여성피해자를 지원하는 데 업무의 초점이 모아지는 근본적인 한계가 있다.

또한 ONE-STOP 지원센터를 방문하는 학생 수 역시 여성 피해자에 비해 상당히 저조하다. 여기에는 교육인적자원부의 지침에 따라 체결된 ONE-STOP 지원센터와 교육청이 체결한 지원 대상 학생을 선정하는 기준이 지나치게 엄격하다는 점이 무시할 수 없는 요인으로 작용한다. 즉, ONE-STOP 지원센터의 지원을 받을 수 있는 학생은 ‘학교폭력 예방 및 대책에 관한 법률’ 제2조에 규정된 학교폭력의 피해자 가운데 학교폭력 일방 피해 학생만을 대상으로 정하고 있어 치료 능력이 없는 가해 학생을 지원할 수 있는 방안이 원천적으로 차단되어 있다. 또한 진료비 등 배상에 합의하였거나 손해배상 관련 소송이 진행 중인 경우에는 지원하지 않도록 하여 이중적인 지원을 예방하고 있다. 이러한 요건을 갖춘 경우에도 첫째, 학교장이 학교폭력 피해 학생임을 확인한 경우, 둘째, 경찰관서 학교폭력 피해 학생으로 신고한 경우, 셋째, 학교폭력 피해 학생이 ONE-STOP 지원센터를 직접 방문하여 요청한 경우에 한하여서만 지원을 하도록 가이드라인을 정하고 있다.

이와 같은 엄격한 요건의 설정은 피해 학생에 대한 이중적인 지원을 예방하고,

ONE-STOP 지원센터를 악용할 소지를 차단하기 위한 측면에서 그 당위성이 인정되는 것도 사실이다. 그러나 ONE-STOP 지원센터의 접근 자체를 봉쇄하는 측면도 있다는 것을 상기해야한다. 실제로 ONE-STOP 지원센터를 통하여 의료비를 지원받은 사실이 2012년 3월 15일 현재 정확한 통계는 잡히지 않고 있다. 그러나 10억 예산이 책정되어 있는 실정이다(2012, 여성가족부담당자). 교육청의 일선 담당자들 역시 피해 학생에 대한 이중적인 지원이나 남용을 예방하기 위해서는 지원 요건을 적당히 제한할 필요에는 공감하나 현행의 가이드라인은 지나치게 엄격하다는 반응이다.

따라서 이러한 문제점을 해결하여 ONE-STOP 지원센터가 학교폭력 예방 및 근절을 위한 지원체제의 역할을 다하기 위해서는 첫째, ONE-STOP 지원센터를 학교폭력의 가해·피해 학생들이 모두 활용할 수 있는 통로를 개설해야 한다. ‘학교폭력 예방 대책에 관한 법률’의 기본적인 입법취지는 학교폭력 가해자를 선도하고, 피해자를 보호하는 것에 있다. 즉, 피해자에 대한 치료 못지않게 가해자에 대한 상담과 재정적 능력이 없는 가해자의 경우 그 치료 역시 제2, 제3의 학교폭력을 예방하는 조치라는 것을 인식해야 한다. 둘째, 학교폭력 피해자에 대한 지원 역시 진료비 등 배상에 합의하였거나 손해배상 관련 소송이 진행 중인 경우에는 제한하고 있지만, 손해배상관련 소송의 경우 상당한 기간이 소요된다는 점을 감안한다면, ‘선 지원 후 환수’의 형식으로 지원하는 방안을 검토해 볼 수 있다.

셋째, ONE-STOP 지원센터는 3명의 여자경찰관과 1명의 상담사, 1명의 간호사, 1명의 행정요원과 의료진 등으로 구성되어 운영되고 있다. 그런데 그 동안의 운영실적에서 드러난 것처럼 센터를 활용하는 경우는 대부분 여성피해자들이다. 이는 ONE-STOP 지원센터가 근본적으로 여성폭력피해자들에 대한 수사와 의료지원, 상담 등을 우선적인 업무로 설정한 당연한 결과이다. 즉, 학교폭력에 대한 전문적인 지식과 상담능력을 갖춘 상담사나 사회복지사의 배치가 상대적으로 소홀했기 때문에 이러한 결과가 발생한 것이라고 할 수 있다. 따라서 ONE-STOP 지원센터를 학교폭력 피해자들이 제대로 활용하고, 그 취지를 살리기 위해서는 학교폭력에 대한 전문적 지식과 상담능력을 갖춘 별도의 전문 상담사 등의 배치가 이루어져야 한다. 상담사는 좀 더 정교한 상담과 이해를 통해서 가해자와 피해자를 구분하고, 이를 토대로 치료와 상담의 수준을 조정하며, 사안에 따라서는 경찰에 대한 수사를 요청하는 등의 임무를 수행할 수 있어야 한다.

넷째, ‘학교폭력 예방 및 대책에 관한 법률’ 제10조 및 제14조, 제15조에 의거해 학교폭력대책자치위원회가 학교폭력 피해자 및 가해자에 대해 심리상담 및 조연, 학내의 전문가에 의한 특별 심리 치료 등의 결정을 ONE-STOP 지원센터에서 의무적으로 이행할 수 있도록 ‘학교폭력 예방 및 대책에 관한 법률’의 관련 규정을 개정해야 한다. 이는 ‘학교폭력 예방 및 대책에 관한 법률’의 법률적 취지를 살리면서 동시에 ONE-STOP 지원센터의 활용도를 높이고, 학교폭력 문제를 실질적으로 한 센터 내에서 유기적으로 해결할 수 있는 효과가 있다.

다섯째, 학교폭력 피해자에 대한 의료비 지원액을 100만 원 이상 지원할 필요가 있는 경우 이를 의료비지급심사위원회에 상정하도록 규정하면서, 심사위원으로 센터의 의사와 경찰관, 교육청 담당자, 센터의 상담자 등을 두도록 하였지만, 위원회에 관련학교의 학교폭력책임 교사가 출석하여 의견을 진술할 수 있는 기회를 주어야 한다. 피해학생이 센터에서 진술하는 내용 못지않게 책임 교사가 해당학생에 대한 가정환경과 사건의 정황 등에 대해 객관적인 자료를 제시하고, 의견을 개진토록 하여 위원회의 판단에 활용될 수 있어야 한다.

ONE-STOP 지원센터가 학교폭력의 근본적인 해결책이 될 수는 없지만, 발생한 사안에 대한 치료와 재발방지를 도모할 수 있는 적절한 시스템이 될 수 있는 가능성은 높다. 그러므로 이러한 시스템을 제대로 활용할 수 있는 정책과 관련 법규의 정비, 지속적인 예산의 확보 등이 필요하다.

3) 한국청소년상담원 지역사회 청소년 안전망(CYS-Net)²⁵⁾

최근 위기 청소년에 대한 효율적 지원시스템을 어떻게 구축·운영할 것인지에 대한 중앙정부 및 지방정부 차원의 관심이 증대되고 있다. 국가청소년위원회에서는 2005년 출범과 함께 4대 핵심과제 중 ‘위기 청소년 사회안전망 구축사업’을 제 1목표로 선정하고, 이를 위해 1388 청소년전화 통합운영망을 구축하고, 지역사회중심의 청소년통합지원체제를 구축·운영함으로써 이를 달성하고자 노력해 왔다. 또한 최근 교육인적자원부의 교육안전망, 보건복지부의 We-Start와 같은 사업을 통해 지역사회 자원을 연계하여 청소년들을 보호하고 육성하려는 노력들이 이루어지고 있다.

25) 이 내용은 오혜영(한국청소년상담원 교수, 2005)의 교육개발원 보고서 내용을 요약·발췌·재인용 한 부분이다.

(1) CYS-Net의 구축배경과 방향

CYS-Net의 구축 배경과 추진 상황 등을 살펴보면 다음과 같다. CYS-Net(Community Youth Safety-net)는 지역사회 의 위기 청소년을 위한 사회안전망으로서 통합지원체계, 동반자 프로그램, 보호시설의 체계화를 통해 위기 청소년을 지원하는 프로그램으로 국가의 통합적 청소년정책을 추진하기 위한 국가청소년위원회의 핵심 사업이다. 즉 지역사회의 다양한 청소년 자원을 발굴, 연계하여 실질적 도움이 필요한 위기 청소년에게 적시에 적절한 지원 서비스를 제공할 수 있는 체계 구축이 필요하다는 현장과 정책의 요구가 CYS-Net의 구축배경이라 할 수 있다.

지역사회 청소년 사회안전망(CYS-Net)는 시·도, 시·군·구 등 일정한 행정구역 내에 있는 청소년상담지원센터, 청소년쉼터 등 청소년관련 기관 및 시설들이 각자 운영하고 있는 다양한 전문서비스 및 활동 프로그램을 상호 연계하여 정상적 성장에 어려움을 겪고 있는 위기 청소년에게 전문적이고 특화된 서비스를 체계적·종합적으로 제공하여 가정, 학교 및 사회로의 복귀를 지원하는 일련의 시스템을 말한다.

서비스의 핵심은 청소년 전화, 상담, 조기 발견 체제 등을 통해 위기 청소년을 조기에 발견하여 청소년(상담)지원센터에서 청소년의 위기 정도를 판정하고, 지역사회 사회안전망을 통해 위기 상황에 적합한 서비스를 제공하는 것이다. CYS-Net의 대상이 되는 ‘위기 청소년’이란 ‘일련의 개인, 환경적 위험에 노출되어 행동, 심리적 문제를 경험할 가능성이 높으며 적절한 개입 없이는 정상적인 발달을 이루기 어려운 상황에 있는 청소년으로 가출, 학업 중단 및 실업, 폭력, 성매매, 약물 오·남용 등의 비행 및 범죄의 위험이 높은 청소년’, ‘불안, 우울 등의 심리적 장애 및 자살의 위험이 높은 청소년’으로 정의될 수 있다.

| | | | | |
|----------------------|---|-----------------------------|---|------------------------|
| 위기청소년 발견체계 | ⇨ | 센터 위기지원 | ⇨ | 서비스 제공 |
| 청소년전화 1388, 경찰, 학교 등 | | 사례평가, 판정 -무엇을, 어디로, 누구를- | | 동반자, 의료, 자활, 상담, 보호 제공 |

그림 4 CYS-Net 지원서비스 흐름도

CYS-Net의 기본 추진 방향은 우선 지역에서의 접근용이성으로서 위기 청소년이 발견되거나 도움을 요청하면 신속하게 다가갈 수 있어야 하며 필요한 서비스를 즉각적으로 제공할 수 있어야 한다는 것이다. 둘째, 예방적이며 성장 지향적 지원체계의 구축이다. 셋째, 위기 청소년의 위기 발생 요인이 되는 위기 가정에 대한 다각적이고 복합적인 지원체계의 구축이다. 넷째, 다양한 지역 자원을 발굴하고 연계하여 제공하기 위해서는 지역 자원들 간의 역할과 기능을 중재하며 이를 효과적으로 활용할 수 있는 지역 내 Hub기관의 역할이 매우 중요하며 이를 위한 전문적인 기관이 필요하다. 따라서 심리상담, 지역연계, 긴급구조, 자활지원 등의 전문적인 훈련을 받은 인력이 배치된 청소년(상담)지원센터를 중심으로 사회안전망을 구축하는 것이 중요한 추진방향이다.

(2) CYS-Net 운영과 현황

위기 청소년을 위한 사회안전망 운영의 비전은 ‘위기 청소년의 삶의 질 향상(Good Community, Happy Youth)’이며 지역통합성, 즉시성, 편리성, 지속성, 전문성, 관민협력성이라는 6원칙에 입각하여 CYS-Net을 구축 운영하도록 하였다. 이를 위하여 청소년상담지원센터, 청소년쉼터, 청소년수련관 등 관련 기관을 전문화·특성화하고 청소년 동반자프로그램, 자활프로그램 등을 지속적으로 강화해 나가도록 하였다. 또 청소년전화 1388의 긴급 상담, 구조, 연계 등 지원서비스 내용과 범위를 확대하여 365일 One-stop 지원 서비스를 강화해 가면서 동시에 지원센터들의 위기 청소년일시보호호소를 확대 운영하도록 한다. 이와 관련하여 병원, 약국, PC방 등 다양한 지역협력 네트워크를 개발, 활성화하며 청소년 종합상담정보시스템을 통해 위기 청소년경향을 파악해나간다. 이외에도 국가청소년위원회, 한국청소년상담원, 지역센터 간의 연계, 연동시스템을 완비하여 신속한 의사결정이 이루어지게 한다.

또한 지역의 CYS-Net은 지역별 편차를 고려한 기본모형과 대도시, 중·소 도시, 농촌형의 모형을 차별적으로 적용하여 운영하도록 하고 있다. 이모형은 연계해야 할 기관들을 중심으로 위기개입 수준에 따라 1차 안전망, 2차 안전망, 3차 안전망으로 구분되어 있다.

1차 안전망은 높은 수준의 위험상황에 처해 있는 청소년들을 보호·지원하기 위해 필요한 기관들과의 연계망을 구축·운영하는 것이다. 집단으로 폭력을 당하고 있거나 유해업소 등에서 성매매를 강요당하고 있을 경우 경찰의 도움이 필요하며, 성폭력 피

해를 당했거나, 약물중독, 가스나 본드흡입 등으로 인해 심각한 정신적 혼란에 빠져 있거나, 자신이나 타인의 신체를 심각하게 위협하는 행위를 하는 청소년들의 경우 병의원 등과 같은 응급치료기관의 도움이 필요하다. 또한, 집에서 가출하여 특별한 거처를 정하지 못하고 방황하거나 기본적인 의·식·주를 해결하지 못하고 헤매는 청소년들의 경우 쉼터와 같은 기관이 필요하다. 따라서 1차 안전망에서는 높은 위험상황에 처해 있는 청소년들에게 긴급한 도움을 제공할 수 있는 기관 등을 중심으로 연계망을 구축하여 운영하도록 되어 있다.

2차 안전망은 중간 수준의 위험상황에 처해 있는 청소년들의 자활을 지원하기 위해 필요한 기관들과의 연계망을 구축·운영하는 것이다. 가출 후 일시적인 거처의 문제는 해결하였으나 장기적으로 가정의 보호를 받지 못한 상태에서 자활하려는 청소년의 경우 중·장기 쉼터와 같은 기관이 필요하며, 정규학교에서 학업을 중단한 청소년이 새로운 환경에서 학업을 지속하고자 하는 경우 대안 학교의 도움이 필요하다. 또한, 우발적인 범법행위로 인해 법적인 책임을 지면서 동시에 청소년 신분임을 감안한다면 보호관찰소와 같은 기관이 필요하고, 이러한 청소년들이 보호관찰 종료 후 사회구성원으로서의 독립된 삶을 유지할 수 있도록 전문적 기술과 훈련을 쌓기 위해 직업전문훈련학교와 같은 기관의 도움이 필요하다. 따라서 2차 안전망에서는 긴급한 위험상황은 넘겼지만 중·장기적인 차원에서 청소년의 자활을 돕는 데 필요한 서비스를 제공할 수 있다. CYS-Net과 관련된 지원체제 중심기관과 유관기관을 일람해보면 <표 3>과 같다.

표 3 CYS-Net 지원체제의 중심 기관과 유관기관 일람

| 유 형 | 기관명 | 주요 역할 |
|--------|---|---|
| 교육 기관 | <ul style="list-style-type: none"> ■ 시·도 교육청 ■ 지역 교육청 ■ 초·중·고등학교 ■ 대안교실 및 대안 학교 | <ul style="list-style-type: none"> ■ 학교폭력 유관기관 연계 ■ 학교폭력 예방 교육 협의 ■ 학교폭력 사안처리 협의 ■ 지원체제 유관기관으로 상호협력 |
| 청소년 기관 | <ul style="list-style-type: none"> ■ 청소년종합지원센터 ■ 청소년상담지원센터 ■ 청소년수련관 ■ 청소년쉼터 ■ 기타 청소년시설 | <ul style="list-style-type: none"> ■ 학교폭력 피해 학생 상담치료 ■ 학교폭력 가해 학생 인성교육 ■ 학교폭력 예방 교육 ■ 학교폭력 관련 학생 일시보호 ■ 학교폭력 관련 학부모 교육 |

| 유 형 | 기관명 | 주요 역할 |
|-------------|--|---|
| 경찰 | <ul style="list-style-type: none"> ■ 경찰서 ■ 치안센터(지구대) | <ul style="list-style-type: none"> ■ 학교주위 우범 지역 순찰 ■ 학교 주변 유해 환경 단속 ■ 학교폭력 예방교육 (가해 학생 처벌을 중심으로) ■ 학교폭력 사안처리 자문 |
| 의료 기관 | <ul style="list-style-type: none"> ■ ONE-STOP 지원센터 ■ 보건소 및 정신보건센터 ■ 지역병원 | <ul style="list-style-type: none"> ■ 학교폭력 피해 학생 치료 ■ 학교폭력 예방교육 (의료지식과 사례를 중심으로) ■ 학교폭력 사안처리 의료자문 |
| 법률 기관 | <ul style="list-style-type: none"> ■ 대한법률구조공단 ■ 법률 사무소 | <ul style="list-style-type: none"> ■ 학교폭력 분쟁 조정 ■ 학교폭력 사안처리 법률자문 ■ 학교폭력 예방 교육 (학교폭력 관례를 중심으로) |
| 지방자치단체 | <ul style="list-style-type: none"> ■ 시청, 도청 ■ 구청, 군청 ■ 동사무소, 읍면사무소 | <ul style="list-style-type: none"> ■ 학교폭력 예방과 대처를 위한 예산지원 ■ 극빈가정, 한부모 가정, 조부모 가정, 생활보호대상 가정의 학생들의 복지개선 ■ 학교 주변 유해 환경 단속 및 순찰 ■ 지역의 인적·물적 자원 확보 ■ 주민제도 활동 |
| 시민 단체 (NGO) | <ul style="list-style-type: none"> ■ 청소년희망재단 ■ 청소년폭력 예방재단 ■ 학교폭력대책국민협의회 ■ 학교폭력피해자가족협의회 ■ 기타 | <ul style="list-style-type: none"> ■ 학교폭력 예방 교육 (교육프로그램, 강사 제공자) ■ 학교폭력 사안처리 조정자 ■ 학교폭력 예산확보 및 법제도 개선 (압력단체) |
| 국가 기관 | <ul style="list-style-type: none"> ■ 교육인적자원부 ■ 국가청소년위원회 ■ 여성가족부 ■ 경찰청 ■ 검찰청 | <ul style="list-style-type: none"> ■ 학교폭력 관련 정책 수립 및 시행 ■ 학교폭력 관련 예산 및 인적자원 확보 ■ 학교폭력 관련 사업 지원 |
| 대학 및 연구 기관 | <ul style="list-style-type: none"> ■ 대학교 ■ 한국교육개발원 ■ 한국청소년개발원 ■ 한국청소년상담원 ■ 한국형사정책연구원 등 | <ul style="list-style-type: none"> ■ 학교폭력 정책, 프로그램, 전문가, 평가도구 개발 ■ 학교폭력 예방 및 사안처리에 관한 자문 |

4. 학교폭력 예방과 운영 방안²⁶⁾

학교폭력 예방과 대처를 위해서는 종합적이고 체계적인 모형과 운영 방안이 강구되어야 한다. 또한 지원체제가 효율적으로 가동하기 위한 활성화 방안이 정립 되어야 한다.

1) 지원체제 기본모형과 운영방안

일반적으로 학교폭력 예방을 위한 지원체제 모형은 학교, 교육청, 유관기관 간의 유대관계를 전제로 한다. 학교폭력 대처를 위한 지원체제 모형은 중심 기관과 유관기관으로 나누어 볼 수 있다. 박효정(2006)은 우선 학교 중심의 제1수준 중심 기관과 교육청 중심의 제2수준 중심 기관으로 구성된다고 보았다. 제1수준 중심 기관과 제2수준 중심 기관은 상호 협조 관계를 유지한다. 박효정(2005)의 연구에서 제시하고 있는 기본모형을 보면 제1수준 중심기관은 학교의 학교폭력대책자치위원회가 책임을 맡는다. ‘학교폭력예방 및 대책에 관한 법률’에서 제시하고 있는 바와 같이 학교장이 학교폭력대책자치위원회의 위원장을 맡으며 책임 교사(생활부장이나 상담부장), 청소년전문가, 경찰, 의사, 변호사 등이 학교폭력대책자치위원회의 위원이 된다. 학교폭력대책자치위원회는 학교폭력의 예방과 대처에 관한 일련의 의사결정인 학교폭력 예방과 대처에 관한 정책과 사업을 수행한다.

학교폭력대책자치위원회는 학년 초 학교장과 책임 교사에 의해 위촉되며 위촉을 수락한 위원들에게는 1년 동안 해당 학교의 학교폭력대책자치위원회에 참석한다. 참석한 위원들에게 소정의 회의비를 지급하도록 하고 있다.

제1수준의 중심 기구인 학교의 학교폭력대책자치위원회는 학교폭력을 예방하고 대처하는 데 필요한 예산 및 인적 구성, 사업의 개발 및 시행에 관한 책임을 담당한다.

제2수준의 중심 기구는 시·도 교육청 및 지역 교육청 내 학교폭력대책위원회가 책임을 맡도록 하고 현행 ‘학교폭력 예방 및 대처에 관한 법률’에서는 교육청 수준에서 협의회를 구성할 수 없기 때문에 추후 개정되는 법률과 시행령에 포함되어야 할 부분이다.

26) 박효정(2006) 연구(p. 221-234)와 장맹배(2006) 연구, 그리고 장현우(2006) 연구를 종합하여 인용한 부분이다.

학교폭력대책위원회는 교육감이 위원장이 되며 학교폭력 담당 장학사가 실무 책임자가 된다. 또한 학교폭력대책위원회의 위원은 유관기관의 실무 책임자가 위촉된다. 예를 들어, 시·도 교육청에 학교폭력대책위원회가 신설된다면 해당 시·도청의 청소년부서 책임자, 지방경찰청이나 지방검찰청 청소년부서 책임자, 시·도 청소년지원상담센터 상담실장 등이 위원으로 위촉될 수 있다.

현재는 학교폭력 담당 장학사가 생활 지도 전반을 책임지고 있지만 이 모델의 경우 학교폭력 전담 장학사가 적어도 1명 이상 필요하다.

학교폭력대책위원회는 학교폭력 예방 및 대처를 위해 필요한 인적·물적 자원을 지원해 줄 뿐 아니라 학교가 학교폭력 관련 업무를 수행하는 데 있어서 겪는 다양한 문제와 어려움을 해결해 주어야 한다. 또한 학교폭력에 관한 국가적 정책이나 사업을 개발하고 이러한 정책과 사업이 일선 학교에서 적절하게 수행될 수 있도록 제반 여건을 마련해 주는데 중심적인 역할을 담당한다.

시·도 및 지역 교육청의 역할이 중요한 만큼, 교육인적자원부를 비롯한 관련 국가 기관이 마련하는 일련의 국책 사업과 예산은 시·도 및 지역 교육청을 통해 일선 학교에 전달될 수 있도록 재구조화될 필요가 있다. 시·도 및 지역 교육청은 예산이나 국책 사업을 지원하는 유관 국가 기관에 대해 결과를 알리는 송환 체제를 유지한다.

더불어 유관 국가 기관은 교육인적자원부와 협의를 통해 예산이나 국책사업을 조정할 필요가 있다. 현재도 사업의 중복이나 예산의 방만한 운영에 대한 비판의 소리가 높는데 이러한 문제점을 보완하기 위해서는 교육인적자원부를 중심으로 학교폭력에 관한 국가차원 정책 및 예산 배정 계획이 조정되어야 한다.

표 4 학교폭력 대처를 위한 학교와 교육청의 구성 및 역할

| 수준 | 중심 기구 | 구 성 | 역 할 |
|------------|-----------------|--|---|
| 1수준: 학교 | 학교폭력대책자치 위원회 | <ul style="list-style-type: none"> ■ 위원장(학교장) ■ 교사(책임, 상담, 양호) ■ 청소년전문가 ■ 시민 단체/ 자원봉사 ■ 경찰/검찰/변호사 ■ 의사 ■ 지자체공무원 | <ul style="list-style-type: none"> ■ 예방 교육 계획수립 및 시행 ■ 학교폭력 관련 예산확보 및 집행 인력 확보 ■ 교육청 학교폭력센터 의뢰 여부 결정 ■ 학교폭력 사건 처리: <ul style="list-style-type: none"> - 가해 학생 선도 - 피해 학생 치료분쟁 조정 |

| 수준 | 중심 기구 | 구 성 | 역 할 |
|-------------|-----------|---|--|
| 2수준: 교육청 | 학교폭력대책위원회 | <ul style="list-style-type: none"> ■ 위원장(교육감) ■ 장학관/장학사 ■ 청소년전문가 ■ 시민 단체/ 자원봉사 ■ 경찰/검찰 전문가 ■ 의사 ■ 지자체공무원 | <ul style="list-style-type: none"> ■ 예방 교육 계획수립 및 시행 ■ 학교폭력 관련 예산확보 및 학교지원 ■ 교육청 관할 학교 예방 교육 및 학교폭력 사건 처리에 관한 지도 감독 ■ 학교에서 의뢰된 학교폭력 사안처리: <ul style="list-style-type: none"> - 가해 학생 선도 - 피해 학생 치료 - 분쟁 조정 - 학교폭력 발생 학교의 교사 및 학생 지도 |

2) 대응목표별 지원체제 모형 및 운영방안

(1) 학교폭력 예방을 위한 지원체제 운영방안

학교폭력 예방을 위하여 학교를 중심으로 이루어지는 제1수준 운영방안과 교육청을 중심으로 이루어지는 제2수준 운영방안에 대해 논의해보면 다음과 같다.

학교폭력 예방을 위하여 학교폭력 대처를 위한 지원체제의 1수준 중심 기구는 학교의 학교폭력대책자치위원회이다. 학교폭력대책자치위원회는 학교폭력 예방교육 계획을 수립하며 이에 필요한 예산과 인적·물적 자원을 마련한다. 예방 교육은 연 2회 학교 상담교사나 외부 전문가를 섭외할 수 있다. 예방 교육을 위한 전문가 섭외에 대해서는 학교폭력대책자치위원회에서 해당 관할 지역의 경찰, 의사, 상담가 등을 초빙할 수 있으며 여의치 않을 경우 시·도 및 지역 교육청에서 전문가의 소개를 요청할 수 있다.

또한 학교폭력대책자치위원회는 시·도 및 지역 교육청이 주관하는 학교폭력 예방을 위한 정책과 교육 사업을 효율적으로 수행하는 책임을 맡게 된다. 학교폭력대책자치위원회는 배움터 지킴이나 전문 순회 상담교사제를 효율적으로 활용하기 위한 운영방안을 마련하고 예방대책이 효율적으로 작동하는지 점검한다.

특히 학교폭력대책위원회는 시·도 및 지역 교육청에서 학교폭력을 예방하기 위한 다양한 정책과 사업의 기본계획을 수립한다. 학교폭력 예방에 관한 기본계획에는 교육

인적자원부를 비롯한 국가 기관 차원에서 시행되는 예방활동과 시·도 및 지역 교육청 차원에서 개발된 정책 및 예방활동이 포함된다.

이러한 예방활동이 효율적으로 운영되기 위해서는 사업에 필요한 인적 자원과 예산이 확보되어야 하며 이를 위해서는 유관기관으로부터의 협조가 필수적이다. 예를 들어 교육청 차원에서 학교폭력 예방 교육을 위한 교육 프로그램을 개발할 때 교육청 뿐 아니라 청소년 기관, 학교폭력 전문 N해 단체, 대학이나 연구 기관의 협조가 필요하다. 프로그램 개발에 필요한 예산은 교육인적자원부나 다른 국가 기관으로부터 지원받을 수 있으며 경우에 따라서는 지방자치단체나 기업으로부터 일정 부분 예산 지원을 받을 수 있을 것이다. 또한 개발된 프로그램은 제1수준의 일선 학교나 청소년 기관이 주관하여 시행한다.

유사하게 교육청을 중심으로 학교폭력 예방을 위해서 교외 연합생활지도를 계획한다면, 관할 학교에서 학교폭력을 전담하고 있는 책임 교사들을 소집하고, 경찰과 지역 자원 봉사 단체의 협조를 받아야 할 것이다. 이를 위해 교육청의 전담 장학관이나 장학사는 학교폭력대책위원회를 통해 일련의 계획을 수립하고 시행한다.

학교폭력 예방에 관한 일련의 사업과 정책은 제1수준에서 시행되며 제2수준은 제1수준에서 학교폭력 예방활동을 위해 지원체제가 작동하는 데 필요한 인적·물적 자원을 지원해 주는데 중심적인 역할을 담당한다. 다시 말해, 학교폭력 예방에 관한 한, 학교가 실질적인 활동을 수행하는 기관의 역할을 한다. 다만 일선 학교에서 학교폭력 예방을 위한 정책이나 사업을 수행하는 데 어려움을 겪을 때 혹은 예방활동에 관한 계획을 수립하지 못할 때, 교육청 학교폭력 전담 장학사가 다른 학교의 책임 교사나 유관기관의 전문가를 해당 학교에 파견하거나 해당 학교에 예방활동에 필요한 예산이나 행정적 지원을 제공할 수 있다.

또한 학교폭력 예방사업에 여러 학교가 공동으로 참여하는 경우에는 시·도 및 지역 교육청 수준에서 계획하고 시행하는 것이 바람직하다. 예를 들어 연합 교외생활지도나 지역사회 위험 지역 및 취약 지구 순찰은 관할 지역 내 초·중·고등학교와 경찰, 시민단체 등이 연계할 필요가 많다. 특히 일회성 사업이 아니라 지속적인 학교 밖 안전지도를 목표로 한다면 교육청 차원의 계획 및 관리가 절대적으로 요구된다.

(2) 학교폭력 대처를 위한 지원체제 운영 방안

○ 제1수준의 경우

학교의 학교폭력대책자치위원회가 중심이 되는 지원체제는 학교폭력 사안이 발생하면 다음과 같은 단계를 거쳐 사안을 처리하게 된다.

1단계는 학교폭력이란 ‘학교폭력 예방 및 대책에 관한 법률’ 제2조에서 규정하고 있는 학교폭력 사건으로서, 학교폭력 사안이 발생하면 ‘학교폭력 예방 및 대책에 관한 법률’ 제 18조에 근거하여, 학교나 부모에게 고지하도록 한다. 이와 같은 학교폭력 사안이 발생하면 1차적으로 학교의 ‘학교폭력대책자치위원회’가 소집된다. ‘학교폭력대책자치위원회’는 ‘학교폭력 예방 및 대책에 관한 법률’에 명시되어 있는 대로 학교폭력 예방 및 대처를 위한 학교 내 상설 기구로서 학교폭력 대처를 위한 제1수준 지원체제의 중심 기구가 된다. 현재의 학교폭력대책자치위원회와 동일하게 학교폭력 사안을 처리하며 이때의 지원체제는 현재 학교가 연계하고 있는 기관의 지원을 받는다.

2단계는 학교의 학교폭력대책자치위원회가 사안을 해결하여 가해·피해 학생이 합의하고, 가해 학생에 대한 징계 및 선도, 피해 학생에 대한 치료 및 보호가 이루어지면서 사건이 종결된다. 2단계까지가 학교폭력 대처의 제1수준이 된다.

표 5 학교폭력 대처를 위한 제1수준 지원체제의 특징

| 제1수준 지원체제의 중심 | 역할 및 기능 | 학교폭력대책자치위원회 구성 | 특 징 |
|-----------------|--|--|--|
| 학교의 학교폭력대책자치위원회 | <ul style="list-style-type: none"> ■ 분쟁 조정 ■ 피해학생 보호 ■ 가해학생 징계 및 선도 | <ul style="list-style-type: none"> ■ 학교폭력 예방 및 대책에 관한 법률 제11조에 해당하는 자 | <ul style="list-style-type: none"> ■ 학교가 중심이 되어 학교폭력 사안 해결 ■ 학교의 학교폭력 대처에 대한 책무성 증진 ■ 학교폭력 사안의 신속한 해결 |

○ 제2수준의 경우

단위 학교의 ‘학교폭력대책자치위원회’에서 분쟁 조정에 실패하거나 사안의 중대함으로 인해 단위 학교의 ‘학교폭력대책자치위원회’ 위언장이 교육청의 ‘학교폭력대책위원회’에 신고하여 지원을 요청할 경우 제2수준의 지원체제가 가동하게 된다. 제2수준의

지원체제가 가동하여 학교폭력 사안을 처리하는 과정은 다음과 같다.

3단계 경우 학교폭력대책자치위원회에서 중재에 실패하거나, 학교폭력대책자치위원회 위원장이 사안 처리를 교내에서 해결하기 어렵다고 판단한 경우 위원장은 시·도 교육청 또는 지역 교육청의 학교폭력대책위원회에 신고를 한다(4-a단계로 진행).

또는 제1수준에서 사건이 종결되었지만 가해·피해 학생의 추수 지원을 위해 교육청 차원의 학교폭력대책위원회의 지원이 필요할 경우에도 시·도 교육청 또는 지역 교육청의 학교폭력대책위원회에 신고를 한다(4-b단계로 진행).

4단계 경우 중 첫 번째 4단계 수준에서 교육청의 학교폭력대책위원회는 이미 연계되어 있는 기관들을 중심으로 기관 및 인력풀을 구축하고 있어야 한다. 학교폭력대책위원회에 신고가 접수되면 학교폭력대책위원회 학교폭력전담 장학사가 교육청 차원에서 인증한 청소년 상담기관 또는 NGO의 학교폭력 담당자를 ‘학교폭력 현안 대응팀’의 팀장(중재자)으로 선임한다. 이때 선임되는 중재자는 학교의 학교폭력대책자치위원회 구성원 외의 제 3의 인물로서 객관적으로 사안을 중재할 수 있는 인물이어야 하며, 학교폭력대책위원회에서 인증하는 일정 자격 요건을 갖춘 자로서 학교 접근의 용이성을 고려하여 선임한다.

4단계 경우 중 두 번째 4단계 수준의 경우에는 학교폭력대책자치위원회의 중재로 사건이 종결되었지만 가해·피해 학생의 경제적 여건이나 학교와 연계되어 있는 청소년 기관의 인적·물적 자원의 한계로 가해학생의 상담이나 선도 또는 피해 학생의 치유가 어려울 경우, 단위 학교의 학교폭력대책자치위원회가 교육청의 학교폭력대책위원회에 지원을 요청할 경우에 해당되는 지원을 해준다.

5단계 경우 선임된 중재자는 ‘학교폭력 현안 대응팀’을 구성한다. ‘학교폭력 현안 대응팀’의 구성 원칙은 학교 여건에 가장 적합한 기관을 대상으로 구성한다. 예를 들어 학교에서 이미 연계하여 지원을 받고 있는 법률 지원 기관, 의료 기관이 있을 경우 우선 연계 대상으로 하고, 그렇지 않을 경우 학교에서 근거리 기관을 지정하는 것을 원칙으로 한다.

또한 중재자가 구성하는 ‘학교폭력 현안 대응팀’은 학교폭력 사아별로 또는 사안의 진행 과정에 따라 그 인적 구성을 다르게 할 수 있다. 예를 들어 1차적으로 중재자, 청소년 상담 기관 담당자, 해당 학교 교사, 경찰 등으로 구성할 수도 있고, 수집 회차가 거듭되면서 1차 구성원 외에 법률 지원 기관, 의료 지원 기관 소속 인사를 추가로 구

성할 수도 있다.

제2수준의 지원체제가 가동할 경우에는 교육청 학교폭력대책위원회에서 이에 소요되는 재정적 지원을 해준다.

6단계 경우 ‘학교폭력 현안 대응팀’은 발생한 사안에 대하여 조사를 하고 중재를 위해 노력한다.

7단계 경우 중 첫 번째 7단계 수준은 ‘학교폭력 현안 대응팀’이 중재에 성공할 경우, 가해자에게 각서, 공개사과문 등을 작성하게 하고 피해자에 대한 보상 기준을 제시하여 가해자가 보상하도록 한다. 이때 치료비 사정 등에 대한 자문을 위해 지원체제 내 의료 기관의 지원을 받을 수 있다.

가해 학생이 치료비 전액을 지급할 능력이 없을 경우, ‘학교폭력 현안 대응팀’의 의료비지급심사위원회(가칭)에서 심사하여 학교폭력 관련 보험금이 지급되도록 지원할 수 있다.

연계에 드는 제반 비용은 ‘학교폭력 현안 대응팀’의 팀장(학교폭력대책위원회에서 선임한 중재자)이 교육청에 청구하면 교육청에서 해당 연계 기관에 지급한다.

7단계 경우 중 두 번째 7단계 수준의 경우 제2수준의 ‘학교폭력 현안 대응팀’이 중재에 실패하게 되면 피해자는 경찰서에 신고를 하거나 소송을 제기하게 된다.

8단계 경우 ‘학교폭력 현안 대응팀’의 중재로 분쟁이 조정되고 사안이 종결되거나 피해자가 소송제기 또는 경찰에 신고를 할 경우 ‘학교폭력 현안 대응팀’은 해산한다.

① 제1수준에서 제2수준으로의 이동 기준 및 변화 사항

학교폭력 대처를 위한 지원체제를 본 연구에서는 제1수준과 제2수준으로 구분하였다. 이렇게 이원화한 이유는 첫째, 앞서 밝힌 바와 같이 학교폭력의 예방 및 대처의 주체는 학교가 되어야 하므로 우선 학교 내에서 사안을 처리하도록 함으로써 학교폭력에 대한 학교의 책무성을 고양시키기 위함이며 둘째, 학교폭력대책자치위원회 위원장이 교장이기 때문에 분쟁 조정의 객관성을 담보하기 어렵다고 판단되는 사안의 경우 제2수준의 지원체제가 작동함으로써 소요되는 재정적인 면을 교모 있게 효율적으로 운용하기 위함이다.

그렇다면 학교폭력 사안이 발생했을 때 이에 대처하기 위한 지원체제가 제1수준에서 제2수준으로 이동하게 되는 기준을 무엇일까. 본 연구에서는 이에 대한 기준을 다

음과 같이 설정하고자 한다.

첫째, 단위 학교의 ‘학교폭력대책자치위원회’에서 분쟁 조정에 실패한 경우, 둘째, 사안의 중대함으로 인해 교육청의 ‘학교폭력대책위원회’의 지원을 받아 ‘학교폭력 현안 대응팀’을 구성하기 위하여 단위 학교의 ‘학교폭력대책자치위원회’ 위원장이 ‘학교폭력대책위원회’에 신고하였을 경우로서, 모두 ‘학교폭력 현안 대응팀’이 구성되어 제2수준의 실질적인 중심 역할을 하게 된다. 이 외에 단위 학교의 ‘학교폭력대책자치위원회’에서 분쟁 조정에 성공했어도 제2수준 지원체제의 지원을 받을 수 있다. 예를 들어 가해 학생 선도를 위하여 가해 학생 부담으로 상담을 받도록 한 경우, 학교에서 연계하고 있는 상담 기관이나 근거리 지역의 상담 기관이 인적·물적 자원의 한계로 상담을 해줄 수 없거나 또는 가해 학생이 상담에 소요되는 제반 비용을 부담할 수 없을 경우에 단위 학교 ‘학교폭력대책자치위원회’ 위원장은 제2수준 지원체제의 도움을 받을 수 있다. 단, 이때는 ‘학교폭력 현안 대응팀’이 소집되지 않는다.

지원체제 가동 수준이 제1수준에서 제2수준으로 이동하면 다음 <표 6>과 같은 사항이 변화된다.

표 6 제1수준과 제2수준 간의 차이점

| | 제1수준 | 제2수준 |
|-----------|---|--|
| 지원체제 중심기관 | 학교의 학교폭력대책 자치위원회 | 제1수준에서 분쟁 조정 성공한 경우 : 교육청의 학교폭력대책위원회 |
| | | 제1수준에서 분쟁 조정 실패한 경우 : 학교폭력대책위원회에서 선임한 중재자가 구성하는 ‘학교폭력 현안 대응팀’ |
| 역할 | 분쟁 조정 피해 학생 보호 가해 학생 징계 및 선도 | 분쟁 조정, 피해자 보호, 가해자 징계 및 선도를 위한 지원체제 유관기관의 지원을 받을 때 이에 상응하는 지원비가 지급 |
| 연계 기관 | 청소년 기관, 다른 학교, NGO, 경찰, 의료 기관, 법률지원기관 등 | 제1수준의 연계 기관과 동일(단 지원에 대한 법적 구속력과 예산이 뒷받침됨) |

이 외에도 제2수준의 지원체제가 가동하면 학교 내 구성원이 아니면서 일정 자격 요건을 충족하는 중재자가 ‘학교폭력 현안 대응팀’의 팀장이 되므로 보다 객관성을 담

보할 수 있고, 지원하는 기관에 대하여 실질적인 지원비가 지급되므로 보다 전문성 있는 인사를 참여시킬 가능성이 높으며, 피해자 치료를 위하여 ‘의료비지급심사위원회’의 결정 사항에 따라 치료비가 지급될 수 있어 실질적으로 피해 학생이 보호받을 수 있다.

3) 기존 지원체제와의 차별적 특성²⁷⁾

박효정(2006) 등은 학교폭력 대책 연구에서 기존 지원체제와 다른 차별적 모델을 제안하고 있다. 이들이 제안한 학교폭력 대처를 위한 지원체제 모형과 운영방안이 기존 지원체제 모형과 차별화될 수 있는지 그 특성들을 살펴볼 필요가 있다.

첫째, 이들이 제안한 연구에서는 지원체제는 학교가 학교폭력 예방과 대처에 관하여 일차적으로 책임을 진다.

기존의 지원체제 모형은 학교 밖 청소년 상담기관이나 NGO 단체가 중심 기관의 역할을 맡고 학교 밖 전문가가 학교폭력 사안 처리의 중재자 역할을 담당하도록 구성되어 있다. 이는 학교폭력 문제를 처리하는 데 있어서 학교나 교사에 대한 강한 불신과 불만을 반영한 것으로 해석될 수 있다.

그럼에도 불구하고 학교폭력은 학생들 사이에 일어나는 부정적인 행위이며 발생장소 역시 학교 안팎이기 때문에 학교폭력을 예방하거나 대처하는 데 외부 기관과 전문가가 접근하기 쉽지 않다. 또한 외부 기관이나 외부 전문가가 학교 현장에 들어옴으로써 자칫 생활 지도가 교사의 고유 업무가 아닌 것으로 여겨져 교사들의 책임 의식이 둔화될 우려도 있으며, 학교폭력 문제는 학생들의 인권교육, 인성교육과 학교적응 등 다른 교육문제와 밀접하게 관련 있기 때문에 생활 지도라는 큰 울타리 안에서 통합적이고 체계적으로 다루어져야 한다.

둘째, 학교가 주도하는 예방활동이나 사안처리에 문제가 발생할 경우 시·도 교육청(지역 교육청)이 적극적으로 개입하여 지원한다.

교육청은 학교폭력대책위원회와 학교폭력 현안 대응팀을 통해 일선 학교에 필요한 행정적·재정적 지원을 제공할 뿐 아니라 당면한 학교폭력 현안을 해결한다.

교육청은 학교폭력 사안 발생에 대해 학교장에게 책임을 묻기 보다는 해당 학교에 학교폭력 관련 예산을 더 많이 배정하여 학교폭력 예방활동을 강화하도록 돕는다. 이

27) 박효정(2006) 학교폭력 대처를 위한 지원체제 구축 및 운영 방안 연구(서울: 한국교육개발원).
p. 232-233.

러한 법·제도적 장치는 일선 학교에서 학교폭력을 은폐하고 축소하려는 태도를 지양하는 데 도움을 줄 수 있다. 또한 청소년 기관 등 외부 기관이 중심이 되는 지원체제 보다는 학교의 상부 기관인 교육청이 중심이 됨으로써 보수적 성향이 강한 학교가 보다 적극적으로 학교폭력 예방 및 대처를 위해 노력하도록 할 수 있다.

셋째, 교육청과 유관기관의 연계를 강화하기 위해 예산을 지원한다.

현재, 시·도 교육청이 ONE-STOP 지원센터와의 협약을 통해 학교폭력 피해 학생을 치료하는 데 소요되는 예산을 지원하고 있다. 유사한 방식으로 일선 학교는 학교 자체 예산을 마련하거나 교육청으로부터 예산을 지원받아서 학교폭력대책자치위원회의 위원들에게 회의비를 지급함으로써 책임감을 갖도록 할 뿐 아니라 지역사회 유관기관과 협약을 맺어서 필요한 서비스를 제공받을 수 있도록 예산을 확보하고 집행해야 한다. 마찬가지로, 교육청 역시 관련 부처와 지방자치단체, 기업으로부터 학교폭력 관련 예산을 지원받아 이를 효율적으로 집행해야 할 것이다. 특히 학교차원에서 사건을 처리하는데 예산을 마련하지 못하거나 유관기관으로부터 필요한 서비스를 제공받지 못한다면 교육청은 자체 예산을 통해 이러한 문제를 해결해 주어야 한다.

이에 반해 박효정(2006)등의 지원체제 모형은 학교폭력 관련 국가 기관, 지방자치단체, 기업 등 다양한 자원으로부터 학교폭력 관련 예산을 확보하고 이를 시·도 교육청(지역 교육청)에 집중시켜 줌으로써 예산 활용도를 높이고자 하는 것이다.

넷째, 사전 예방과 사건 처리, 추후 지도 목표를 포괄한다.

기존의 지원체제는 학교폭력 사안이 발생했을 때 이를 처리하는 데 초점을 맞추어 개발되었다. 학교폭력 사안은 아무리 처리를 잘해도 사건발생 이전으로 회복시키는 것은 불가능하다. 또한 학교폭력 가해 학생이나 피해 학생은 학교라는 동일한 공간에서 일정 기간 동안 함께 보내야 하기 때문에 추후 지도가 중요하다. 이러한 특성으로 인해, 학교폭력 대처를 위한 지원체제는 사건 처리 뿐 아니라 사전 예방과 추후 지도 과정을 포괄하는 것이 무엇보다 중요하다.

V. 학교폭력 근절을 위한 종합대책²⁸⁾

1. 학교폭력 근절을 위한 종합대책

1.1 학교폭력 피해 신고 적극 유도

학생들이 보복에 두려워 피해사실을 외부로 알리지 못하고 이로 인한 학교폭력이 더 큰 사회적 문제가 되고 있는 바, 경찰에서는 신고 방법을 적극적으로 홍보하여 학교폭력 신고를 유도하고 있다.

▷ 학교폭력 신고 사이트(www.safe182.go.kr)

※ 학교 가정통신문, 전광판, 지역방송, 플랜카드, 순찰차 활용 적극 홍보

▷ 모바일 웹 & 앱(App)에서 신고 가능한 「안전Dream」 애플리케이션 개발

◎ 모바일 웹

<http://m.safe182.go.kr>

◎ 안드로이드 애플리케이션 다운로드

<https://wwmarket.android.com/details?id=com.bluewave.policeapp>

▷ 휴대폰 무료문자(#0117)를 통한 신고(이용료 무료)

(1) 「학교폭력 안전Dream팀」 운영

「학교폭력 안전Dream팀」을 운영하여 학교폭력 사건 발생 시 찾아가는 범죄예방 교육을 실시, 추가 피해를 접수하고, 전담 조사관을 지정하여 피해자가 원하는 시간·장소·방법을 선택하는 ‘맞춤형 조사’ 시스템을 갖춰 최대한 피해자 입장을 배려한 조사를 실시하며, 가해 학생에 대해서는 재범방지 선도프로그램(전문가 참여제, 사랑의 교실)을 운영할 예정이다. 또한 피해자에 대해서는 ‘경찰관(여경) 서포터’를 지정하여 피해자를 상담·지원하는 등 사후에도 피해자 보호를 할 것이다.

28) 이 부분은 김명희(백석대 교수, 2012) 연구와 각 시·도 교육청 대책 등을 발췌·요약한 부분이다.

(2) 「스쿨폴리스제도」 도입·시행 예정

현재 경기경찰청과 서울경찰청에서 운영 중인 「스쿨폴리스제도」 제도를 도입, 청주·청원·충주·제천 교육지원청을 우선 운영지역으로 지정하여 학교폭력 전담경찰관 4명을 교육청 내 학생생활 인권지원센터에 배치, 범죄예방교육, 학교폭력가해학생 선도 교육, 피해학생 보호조치, 학교폭력자치위원회 참여를 할 예정이다.

(3) 학교폭력 관련 수사 철저 및 가해자 엄중 처벌

- ◎ 청소년 변사사건 발생 시 학교폭력 관련 여부를 철저히 수사하고
- ◎ 지속적인 괴롭힘, 집단폭력 행사, 금품가취 등 상습적·고질적 학교폭력 행위에 대한 첩보 수집을 강화하고 발생한 폭력에 대해서는 엄중 처벌할 방침이며
- ◎ 중한 학교폭력 및 학생 자살사건의 경우 강력사건에 준하여 적극 수사하고
- ◎ 학교폭력 관련 사건에 대한 수사관의 인식을 전환하여 학생들 간 사소한 문제라는 선입관을 배제하고 피해학생 및 가족의 다급한 마음을 고려하여 신고·상당 접수 시 신속히 수사를 착수 할 것이다.

(4) 학교폭력 근절을 위한 유관기관·단체 간담회 개최

2012년 1월 10일(화) 15:00 충북경찰청 8층 대회의실에서 경찰, 도교육청, 학생대표, 학부모 대표, 청소년NGO 등이 참석한 가운데 ‘학교폭력 예방을 위한 공감대 형성 및 협력방안’에 대해 기관·단체별로 대책을 발표하고 토론회를 실시할 예정이다.

(5) 동계방학 중 학교폭력 실태 합동 전수조사 실시

경찰서별로 지역교육지원청·학교와 협조하여 동계방학기간 중 중학교 1,2학년생을 대상으로 전수 설문조사서를 가정으로 송부하여 설문조사 실시, 학생 상대 피해사례를 수집하고 학교폭력 실태를 분석, 치안대책에 반영할 예정이다.

(6) 학교폭력 예방을 위한 봉사활동

부모와 자녀를 대상으로 지구대 및 파출소별로 1회 최대 10명으로 구성 지구대별 범죄 취약지를 중심으로 순찰 등 범죄 예방 활동을 실시하는 봉사활동 기회를 제공하

고, 봉사활동 시작 전 학생들을 상대로 직접 학교폭력의 심각성 및 신고의 필요성을 교육하여 피해사례 등을 수집하여 학교폭력을 예방할 것이다.

(7) 범죄예방교실 운영 내실화

- ◎ 학교폭력에 대한 심각성을 초·중·고교생 등 수주별로 구분하여 수요자 눈높이에 맞는 교육을 3월 학기 초에 집중적으로 실시할 것이다.
- ◎ 중학교 학생회장 등과 학교폭력 근절을 위한 MOU를 체결할 것이다.
- ◎ 학기 초(3월 중)에 도내 중학교(132개교) 학생회장 등 학생 대표와 공동으로 학교폭력 예방 방안, 졸업식 문화 개선 등을 위한 네트워크 구축, 학교 폭력 신고 방법, 학교폭력 예방을 위한 의견 청취 및 피해사례를 수집할 것이다.

1.2 역할극을 활용한 중학생 학교폭력 예방프로그램

또래들과의 관계에서 가장 심각하게 부정적 영향을 미칠 수 있는 것이 학교폭력이라고 볼 수 있다. 학교폭력이란 학교 내외에서 학생 간에 발생한 상해, 폭행, 감금, 협박, 약취·유인, 명예훼손·모욕, 공갈, 강요 및 성폭력, 따돌림, 정보통신망을 이용한 음란·폭력 정보 등에 의하여 신체·정신 또는 재산상의 피해를 수반하는 행위를 말한다(학교폭력 예방 및 대책에 관한 법률. 제2조 정의). 학교폭력의 심각성이 부각되면서 2004년 1월 29일 학교폭력예방 및 대책에 관한 법률이 개정되었다. 이후 범정부차원의 학교폭력 예방과 근절 대책의 추진결과 학교폭력 발생건수는 전반적으로 줄어들었지만 일부 학교폭력은 흉포화 되는 경향이 있어 학생과 학부모의 불안감을 해소하기에는 미흡한 실정이다. 경찰이 2008년 6월 2일부터 3개월간 ‘학교폭력자진신고 및 피해신고기간’을 운영한 결과 7천5백15명의 가해학생이 자진신고를 했고, 피해신고는 6천99건이 접수되었다. 경찰이 발표한 자료에 따르면 자진 신고한 가해학생은 2006년 4천88명, 2007년 7천59명이었으며, 2008년에는 7천5백15명이었다. 이는 2007년에 비하여 6.5%가 늘어난 수치이며, 매년 증가추세를 보이고 있는 것으로 나타났다. 반면 같은 기간 피해신고접수는 6천99건으로 2007년에 비하여 15.4%나 줄어든 것으로 집계되었다. 자진신고 증가는 가해학생 중 사건이 경미하거나 초범에 대해서는 경찰이 선도 교육 이수를 조건으로 불 입건한다는 방침에 따라 늘어난 것으로 풀이된다(고뉴스 <http://www.gonews.co.kr>, 2009.8).

학교폭력의 피해자들은 등교거부, 대인관계 기피 및 위축, 부정적 사고 등의 심리적인 문제뿐만 아니라 극단적인 경우 자살을 선택하기도 하는데 이는 피해청소년 뿐만 아니라 가해청소년이나, 동조하거나 방관했던 같은 반 친구들 모두에게 직·간접적으로 부정적인 영향을 미친다. 한소은(2006)의 학교폭력과 관련된 국내외 상담프로그램 비교 연구에서 보면 외국의 학교폭력 대책프로그램은 치료보다는 예방에 중점을 두며, 학교폭력을 야기할 수 있는 여러 가지 요인들을 해결하기 위하여 학교, 학부모, 교육청, 경찰의 협력체계를 통하여 사전에 비행을 예방하고자 노력을 기울인다고 하였다. 또한 학교폭력을 피해자만의 문제로만 보는 것이 아니라 가해자와 피해자 주변인 모두가 공감하기 위한 프로그램을 마련하여 학교폭력을 명확히 규정하고 함께 생각하고 실천할 수 있는 장기적이고 실제적인 프로그램이 추진된다고 하였다. 그러므로 학교폭력에 대한 대책으로 학교폭력 피해자와 가해자로 이분화 하여 둘을 분리시키고 가해자 처벌과 피해자 치료라는 사후 대처 방식보다는 예방 프로그램을 실시하여 잠재적 피해를 줄이는 것이 좋겠다.

학교폭력에 대한 선행연구로는 학교폭력에 대한 실태와 관련변인에 대한 상관연구가 정부 또는 시민단체를 중심으로 다수를 차지하고 있으나 조사결과가 상이하고 대부분의 연구들이 학교폭력의 실태를 조사하는데 그치고 있어 학교폭력의 원인 및 배경 예방 및 지도 프로그램에 대한 연구는 상대적으로 부족한 편이다(윤석진, 2007). 한소은(2006)은 학교폭력과 관련된 국내·외 상담프로그램 비교연구에서 보면 외국의 학교폭력 대책 프로그램은 치료보다는 예방에 중점을 두며, 학교폭력을 야기할 수 있는 여러 가지 요인들을 해결하기 위하여 학교, 학부모, 교육청, 경찰의 협력체계를 통하여 사전에 비행을 예방하고자 노력을 기울인다고 하였다. 또한 학교폭력을 피해자의 문제로만 보는 것이 아니라 가해자와 피해자 주변인 모두가 공감하기 위한 프로그램을 마련하여 학교폭력을 명확히 규정하고 함께 생각하고 실천할 수 있는 장기적이고 실제적인 프로그램이 추진된다고 하였다. 우리나라에서 연구되어 활용되고 있는 학교폭력과 관련한 프로그램을 내용별로 분류한 지승희 등(2005)의 자료를 살펴보면 ‘학교폭력 예방 및 개입 프로그램’, ‘학교폭력 가해자 프로그램’, ‘학교폭력 피해자 프로그램’, ‘부모 및 교사 프로그램’으로 구분하였다. ‘학교폭력 예방 및 개입에 대한 프로그램’의 특성으로는 일반청소년을 대상으로 실시하며 집단 괴롭힘, 폭력 등을 극복 또는 예방하며 타인을 배려하고 자신과 타인의 생각 및 가치, 감정, 행동을 주로 탐색하고 갈등이 생겼을 때 문

제해결능력을 증진하고 원만한 대인관계를 맺게 하는 목적을 둔다. ‘학교폭력 가해자 프로그램’인 경우에는 가해 청소년을 대상으로 가해 청소년이 자신의 욕구를 이해하고, 분노와 스트레스에 적절하게 대처하고 조절하며 긍정적인 자기 개념을 가지고 타인을 이해하고 공동체 의식을 갖는 것을 목적으로 한다. ‘학교폭력피해자 프로그램’인 경우에는 피해청소년들의 자기 개방, 자기주장, 대인관계기술 등을 훈련하고 학교폭력 피해자의 심리적 상처와 고통을 치유하고 건강하게 변화시키는 것을 목적으로 한다. 또한 ‘부모 및 교사 프로그램’은 부모들의 변화를 이끌어 바람직한 부모역할 수행을 돕고 자녀의 문제 행동이나 부적응을 예방하며 부모-자녀 관계의 향상, 나아가 건강한 가족을 유지하도록 돕는 프로그램이다(주정희, 2007). 학교폭력예방 프로그램의 회기 구성은 대부분이 8회기 이상의 여러 회기로 운영되도록 구성되어 있는 것이 많았고, 형식은 소집단을 대상으로 하는 집단상담 형식이 많았다. 이러한 점은 일선학교에는 시간적인 제약과 공간적인 제약, 그리고 지도자의 부족 등으로 학교폭력 프로그램을 실시하는데 제한점으로 작용할 수 있다. 역할극은 타인의 입장에서 역할을 해 봄으로써 이해할 수 있고 다양한 갈등상황을 해결해 봄으로써 문제해결 능력을 높일 수 있고 단회로 프로그램이 진행될 수 있다. 학교폭력이 주로 학급을 중심으로 일어나고 있으나 국내에서는 학급차원에서 학교폭력 예방 프로그램을 개발하여 학급 전체를 대상으로 실시한 연구들은 많지 않다(강미옥, 2006; 권은영, 2000; 김수선, 2001; 김유미, 2004; 삼성공익재단 사회건강연구소, 2005; 서미경, 2007; 유평수, 2005; 주경희, 2007).

따라서 회기를 줄여 단회성의 프로그램을 적용하여 학급단위의 학교폭력 예방 프로그램으로 역할극을 활용하여 진행하도록 하는 것이 필요하다. 또한 게임이나 퀴즈 형식을 빌어서 학교폭력에 대한 지식 전달만의 예방교육보다는 학생들의 심리적인 특성을 변화시키거나 학급 분위기를 개선하는 프로그램이 필요하다. 그리고 중학생을 대상으로 프로그램을 실시하고자 하는데 그 이유는 초·중·고등학생들 중에서 중학생이 학교폭력 피해 및 가해경험이 가장 높은 시기이기 때문이다(김준호, 2006; 39). 그러므로 본 연구에서는 단회성으로 중학생을 대상으로 학급 단위로 역할극을 활용한 프로그램을 진행할 수 있는 학교폭력 예방 프로그램개발을 하고자 한다.

1.3 경쟁과 성적 지상주의의 교육정책의 전면 전환

MB정권 5년 동안 학교폭력의 형태와 발생 건 수, 학업중단 및 탈학교 학생은 초등학교부터 대학교까지 매년 기하급수적으로 증가하였다.

학교폭력 문제의 원인은 치열한 입시 경쟁 교육, 오직 성적만을 중시하며 친해야 할 친구와 경쟁하고, 학급과 학급 간에 경쟁하고, 학교와 학교가 경쟁하는 신자유주의 교육시스템이다. 일제고사로 학생을 줄 세우고, 학생을 체벌까지 하면서 입시경쟁으로 내모는 이기적인 학부모, 학교 관리자, 교사들이 구조적으로 얽혀있다. 학생(아동)의 인권이 존중되지 않고 문호적, 경제적, 심리적, 정신적 처지에 따라 차별되는 학교문화가 변해야 한다. 거대학교, 과밀학급, 교사의 행정업무과중, 획일적인 교과중심의 교육과정은 재미없는 열악한 학습 환경과 비민주적인 교사와 학생간의 관계를 만들고 있다.

학급 당 학생 수 등 교육여건을 최우선적으로 개선해야 하고, 관료적 행정적 통제와 학교와 교사, 학생의 자율성을 억압하고, 학교를 입시교육의 전쟁터로 만들고, 천문학적인 공교육비를 개인에게 부담시켜온 교육시스템을 국가가 책임지고 개선해야 한다. 부모의 경제적 처지와 상관없이 교육기회가 보장되고, 민주시민, 미래사회의 창의적 인재로 성장할 수 있도록 교육내용 및 학교구조를 바꿔야 한다.

1.4 교사, 학생, 학부모를 위한 명상, 치유, 훈련의 교육센터 건립

경쟁만능의 MB교육정책으로 학생, 학부모, 교사 모두 지쳐있고, 정서적 공감대가 바탕이 되어야 할 친밀한 관계가 서로 배타적으로 되어 버렸다. 학생 간의 따돌림과 폭력, 학생과 교사 간의 갈등, 학생과 학부모간의 배타적 갈등은 이미 사회적 문제가 된 지 오래다. 학생도, 교사도, 학부모도 쉬고 싶어 한다. 지나친 경쟁과 선발제도로 인해 고통의 시간이 끝나기만을 기다리는 수동적 관계로 일탈되고 있다. 여유와 놀이, 휴식과 학습, 자기명상의공간과 시간 등 자기긍정의 힘을 기를 수 있는 공간, 마음을 치유할 수 있는 시설이 필요하다. 교사가 행복해야 학생도 행복하다. 학부모가 즐거워야 돌봄과 지지 학생들이 성장한다. 학교 내에 학생들의 휴게 공간도 필요하지만 교사, 학부모들이 상담 및 치유, 명상과 갈등해결 훈련을 할 수 있는 복지공간이 필요하다. 교육청과 지자체는 학생, 교사, 학부모의 치유와 갈등 해결, 분노조절, 비폭력 대화 능력을 훈련할 수 있는 복지공간을 마련해야 한다.

1.5 학교부적응 및 학교폭력 관련 학생들에 대한 지도 매뉴얼 개발

학습부진 등 학습장애학생, 문제행동유발 학생, ADHD, 주의력 결핍학생 등 다양한 학교부적응 학생의 교육권 보장을 위한 방안과 매뉴얼을 개발해야 한다. 왕따, 따돌림의 피해자 또는 가해자라 할 수 있는 학습부진, 학습포기, 학업중단위기에 처한 학생, 사회성이 부족하거나 정신적 스트레스(우울증)가 심한 학생들을 파악하고 치유하고 해결하는 것도 중요하다. 이런 바탕에서 특히 학교폭력유형과 관련된 학생들의 지도방안과 치유 및 교육프로그램을 연구하여 학교현장에서 실천할 수 있도록 교사들의 생활지도 전문성과 해결 능력을 지원할 것이다. 교사들에게 갈등해결, 비폭력 대화능력, 문제 학생의 조기 진단과 지도능력 등을 배양하는 것은 교사와 학생 간의 관계복원, 신뢰회복 및 교육적 권위를 바로 세우는 데 중요하다.

가해 학생의 경우도 범죄자라는 인식보다 개선 가능하고 회복 가능한 인간성에 대한 교육적인 신뢰에서 출발하여 공격성 등 내제된 폭력의식을 치유하고, 대안적 교육 프로그램이나 반성적 활동 등을 통해 성장해야 한다. 학교로부터 배움으로부터 격리하여 배제하는 것은 또 다른 사회문제를 낳고 이로 인한 사회적 비용만 증가할 뿐이다.

2. 정부의 학교폭력 예방 대책의 문제점

1) 학교폭력 예방 대책 추진 과정

- 1995. 학교폭력근절대책 수립
 - 주관 국무조정실, 협력 교육부, 경찰청, 검찰청 등 관계 기관
 - 교육부 학교폭력 예방근절 대책본부, 교육청 대책반 운영
- 2004. 12 학교폭력 예방 및 대책에 관한 법률 제정
 - 지원체제 구축, 학교폭력대책기획위원회(교육부), 전담부서(교육청), 학교폭력대책자치위원회(학교)
 - 5년 주기의 학교폭력 예방 및 대책 기본계획 수립
- 2005. 2 1차 학교폭력예방 대책 5개년 기본계획 수립(2005~2009년)

- 폐쇄회로 CCTV 설치 등 예방대처를 위한 초기 시스템 구축
- 폭력신고 및 상담망 구축
- 2007. 2 학교폭력예방 근절 15대 중점과제 발표
 - 피해학생보호 등 예방 대처를 위한 인프라 구축
- 2008. 5 안전한 교육환경 조성 방안 발표
 - 학교폭력에 성폭력 추가
- 2009. 12 2차 학교폭력 예방 대책 5개년 기본계획 수립(2010-2014년)
 - 학교폭력 안전인프라 확충, 맞춤형 예방교육 강화, 단위학교의 대응능력과 책무성 제고, 가해자 선도·피해자 치유시스템 질제고, 존중과 배려의 학교문화 조성, 지역사회와 함께하는 학교안전망 구축
- 2011. 7 폭력 따돌림 없는 학교 만들기 추진 계획 발표
 - 학교폭력 예방 교육 내실화 등

2) 정부의 학교폭력 예방 대책의 문제점

- 매년 되풀이 되는 학교폭력과의 전쟁 선포 방식의 정부 대책
 - 1만여 명 형사 동원, 등하교 형사기동대 배치 등 여론몰이용 근절대책
 - 연 2회 학교폭력실태조사, 학교폭력 추방 기간 등 전시성 행사 방식
- 예방보다 처벌(정학, 퇴학 등) 등 학교로부터 격리하는 응급처치식 대책
 - 가해학생 중심의 정학, 퇴학 등 무관용, 처벌식 대책에 의존
 - 학교폭력 은폐·축소 교사, 학교, 교육청 장학사 등 징계 방식
- 모든 학생을 잠재적 범죄자로, 학부모, 학생을 불안감, 공포감을 주는 정책
 - 언론, 경찰, 교과부 등의 처벌 강화위주의 여론몰이 정책
 - 학교폭력 실태 등 집중 여론몰이로 학교에 대한 부정적 인식 확산
 - 피해학생의 치유와 예방보다 가해학생에 대한 일시적 처벌 방안만 양산
 - 폭력원인에 대한 사회적 논의에 눈감고, 땀질식으로 폭력예방계획 수립
- 총기 소지가 가능한 미국에서의 폭력예방 대책의 모방
 - 스쿨폴리스(학교배움터지킴이, 학교보안관, 공익요원 배치) 방식의 선호
 - CCTV, KT텔레캅, 안심서비스 등 학교, 교사보다 외부 기관·단체에 의존

3) 시도교육감회의 학교폭력 대책

| | |
|----------------|---|
| <p>서 목</p> | <ul style="list-style-type: none"> ▷ 모든 학교폭력 행위에 대한 불관용 원칙 도입 ▷ 학교폭력 가·피해자 학생에 대한 신속한 선도·보호 조치 ▷ 학교폭력 유형별 맞춤형 대안교육 프로그램 운영확대 ▷ 집단따돌림·성폭력 사안 맞춤형 프로그램 즉각 투입 ▷ 학교폭력대책자치위원회 심의 활동 강화 ▷ 학생교육원을 부적응 학생지도 기관으로 기능 확대 ▶ 학생 옴부즈맨(학급당 5명) : 학생 신고, 해결방법 건의 <ul style="list-style-type: none"> * 학교폭력 책임 장학사제 ▷ 학교폭력 가해학생 선도 조치 결과 ‘학교생활기록부’ 기록 의무화 ▷ 전학 조치 실효성 확보, 사회봉사 및 특별교육이수 학부모 동반, 학부모 소환제 의무화 ▷ 방송·미디어 선정성 및 폭력성 영상 규제 강화 |
| <p>대 구</p> | <ul style="list-style-type: none"> ▷ 신고 학생들에 대한 사법적 지원 방안 ▷ ‘학교폭력 근절 ONE-STOP 지원센터’ 구축, 격리수용 ▷ 위기학생 학부모 소환제 법정 자치 마련 ▶ 30-40대의 무술유단자 배움터 지킴이로 배치 |
| <p>광 주</p> | <ul style="list-style-type: none"> ▷ 모든 교사가 학교폭력과 상담의 전문가가 되도록 함 ▷ 책임 중심의 생활교육 강화 ▷ 학교 관리자 교육을 강화해 학교폭력 근절 ▷ 실속 있는 학교폭력 예방교육 실시 ▷ 또래상담 학생동아리 100개 교사·학부모 생활교육 동아리 100개로 예방 등의 예방책 ▷ 단위학교에 학교폭력 신고 전용 휴대전화 보급을 검토 ▷ 생활교육 우수학교 포상 ▷ 학교폭력은 반드시 처벌 받는다는 기준 마련 ▷ 천하보다 귀한 한 행복의 소중함을 일깨움 ▷ 학교폭력 관련 법률과 개정을 정부에 강력히 건의 ▷ 학교의 한계 상황을 적극 지원 ▷ 단위학교 생활교육 역량 강화 등의 지원 대책 |
| <p>대 전</p> | <ul style="list-style-type: none"> ▷ 예방과 발달 차원의 교육과 학교안전망 구축의 의원적 접근 ▷ 실천중심의 인성교육 강화 ▷ 교사 또는 중재자에 의한 ‘Yellow Card’제 도입 ▷ 위험군을 파악해 담임이 상시 밀착지도 관리 ▷ 학생 위험경보 제도 도입으로 사고 개연성 조기 차단 ▷ 가해학생 단호한 처분으로 재발 방지 ▷ 가해학생 학부모 특별교육 의무화 ▷ 전 학교 학생 사고 및 치유 대응 매뉴얼 비치 ▷ 학생행동 특성 생활지도와 상담에 대한 교원 연수 ▷ 학부모 가정교육 연수 ▷ 학교, 가정, 사회, 언론 협력체제 구축 등의 치유 대책 |

| | |
|----|--|
| 부산 | <ul style="list-style-type: none"> ▷ 학생 눈높이에 맞는 교육자료 배급 ▷ 매일 20분 이상 조·종례 시간 확보 ▷ 학교폭력 담당교사 수업시수 감축 ▷ 학교폭력 책임교사 승진 가산점 부여 및 유공교원 표창 |
| 인천 | <ul style="list-style-type: none"> ▷ 학교폭력 예방활동 강화 ▷ 학교폭력 사안 공개 및 즉각 대응체제 구축 ▷ 학교장·생활지도 담당교사·학급담임 교사의 역할 강화 ▷ 가해자 교육 및 처벌 강화와 피해자 보호 ▷ 유관기관 협조 체제 구축 |
| 울산 | <ul style="list-style-type: none"> ▷ 학교폭력예방활동 강화 ▷ 학교폭력 조기발견 체제 구축 ▷ 학교폭력예방을 위한 지역사회 역할 강화 ▷ 학교폭력 책임교사 사기진작 |
| 경기 | <ul style="list-style-type: none"> ▷ 상시 실태조사 및 학기 초 집중조사 등 조기발견 및 신고체제 강화 ▷ 25개 지역교육청 학생생활인권지원센터 운영 ▷ 인권옹호관 운영으로 학교폭력으로 인한 학생인권 침해사안의 합의적 조정 ▷ 학업 중단 예방을 위한 숙려제도 운영 ▷ 학교폭력 예방을 위한 또래중조 프로그램 운영 지원 ▷ 민영방송과 연계한 학생 인성교육 '사랑의 종소리' 운영 ▷ 학교폭력 가해자에 대한 제도적 처벌기준 강화 ▷ 단위학교 배움터지킴이 예산의 안정적 지원 대책 마련 ▷ 초등학교 CCTV통합관제센터 운영 예산의 국고 지원 ▷ 위기학생 및 학교폭력 예방을 위한 전문상담교사 배치확대 ▷ 시·도 교육청 내에 전문상담 교사 배치가 가능하도록 법률 개정 |
| 충북 | <ul style="list-style-type: none"> ▷ 학교폭력 징후·피해 신고 시스템 운영 ▷ 학교폭력 실태조사 및 상담 활성화 ▷ 학교폭력 전담팀 구성·운영 ▷ '행복4중주 공감 프로그램' 운영 ▷ 가해학생 선도규정 무관용 원칙 적용 ▷ 교원의 학생생활지도 전문능력 제고 ▷ Wee 프로젝트와 청소년 지원센터 연계 강화 ▷ 위기학생 단계별 밀착지원 시스템 운영 ▷ 지역사회 연계 강화 및 공감대 형성 ▷ 학교폭력 예방 홍보 강화 및 유관기관 연계체제 구축 |
| 충남 | <ul style="list-style-type: none"> ▷ 교육공동체가 안심하는 학교문화 ▷ 교사와 학생이 안정된 교실 환경 ▷ 학생 안전 보호 인프라 구축 ▷ 설문 및 상담의 주기적 실시 ▷ '신고-접수-처리' 지원 시스템 구축 ▷ 신속처리 및 대응 체제 유지 ▷ 피·가해 학생 지원 내실화 ▷ 피·가해 학생의 분쟁 조정 지원 ▷ 피·가해학생 보호를 위한 협력체제 강화 |

| | |
|--------|---|
| 전 북 | <ul style="list-style-type: none"> ▷ 학교폭력 은폐·축소 엄중처벌 ▷ 피해자 보호조치 및 가해자에 대한 적절한 선도 조치 ▷ 학교폭력 전담 시스템 운영 |
| 전 남 | <ul style="list-style-type: none"> ▷ 학교급별·맞춤형 학교폭력 예방교육 전개 ▷ 학급 상담망 운영을 통한 신고문화 조성 ▷ 담임교사 중심의 학교폭력예방지도 시스템 구축 ▷ 학생생활지도 중점학교 운영 ▷ 공립 기숙형 대안교육 특성화중고등학교 설립 운영 ▷ 전문치료기관과 연계한 피해학생 맞춤형 치유센터 운영 ▷ 민관지역사회 연합 찾아가는 학생생활지원단 운영 ▷ 단위학교 학생생활지도 담당 업무 기피 현상 해소책 마련 ▷ 학교폭력 사안에 대한 사법기관 신속한 법적 절차 조치 요구 ▷ 정부차원의 청소년 보호에 대한 실제적인 지원 ▷ 감성교육을 위한 예·체능교과 시수 확대 ▷ 각종 교육정책 중 인지적·정의적 영역 예산 불균형 ▷ 5학급 이상 전문상담교사 별도 정원 확보 배치 ▷ ‘학교폭력예방 및 대책에 관한 법률’ 제 16조 1항의 실현 요건 조성 |
| 경 북 | <ul style="list-style-type: none"> ▷ 유치원, 초등학교부터 폭력예방 교육 ▷ 학생 속으로 스며드는 생활지도 ▷ 학교폭력예방 모니터 강화를 위한 또래 지킴이 ▷ 학부모, 지역사회와 함께하는 학교 안전망 구축 ▷ 학생자살 위기관리를 위한 외부 전문 치유단 운영 ▷ 학교폭력·성폭력 안전 인프라 확충 ▷ 맞춤형 예방교육 강화 ▷ 단위학교의 대응능력 및 책무성 제고 ▷ 가해자 선도·피해자 치유 시스템 질 제고 ▷ 맞춤형 고위기 학생 예방교육 |
| 경 남 | <ul style="list-style-type: none"> ▷ 교육과정의 정상운영을 통한 인성교육 강화 ▷ 노래·운동·책 읽는 학교 등 3가지 특색과제 운영 ▷ 친구사랑 운동 전개 ▷ 전통예절교육 ▷ 인성교육자료 개발 |
| 제 주 | <ul style="list-style-type: none"> ▷ 학교폭력근절대책 수립을 위한 여론 수렴 현황 및 계획 ▷ 창의적 체험활동 시간 활용 인성교육 실시 ▷ 매니페스토 운동 전개 ▷ 다자간 소통창구 개설·운영 ▷ ‘사랑의 끈 잇기’ 멘토링 사업 ▷ 학교폭력 실태 전수 조사 등 |

| | |
|-------------|---|
| 교 과 부 | <ul style="list-style-type: none"> ▷ 반복학생 강제유급, 권고자퇴, 강제전학 ▷ 년2회 학교폭력실태조사 ▷ 공익근무요원 배치 ▷ 상담교사 1천8백여 명 배치 ▷ 학교폭력신고전화 117로 통합 운영 ▷ 학교폭력 은폐교사, 교장, 장학사 징계 ▷ 형사처벌 대상 14세에서 12세로 ▷ 생활기록부(10년 이상 보관) |
|-------------|---|

4) MB 정부 5년 동안의 학생생활 실태

(1) MB정부 들어 학교폭력이 폭발적으로 증가

- 경찰청 통계를 보면 2007년 2만 1710건, 2008년 2만 5301건으로 증가함.
- 정보공시(학교알리미)제도로 학교마다 학교폭력대책자치위원회의 심거건 수를 축소하는 상황에서도 2005년 2518건에 비교하면 2008년 8813건, 2009년 5605건, 2010년 7823건. 참여정부시절보다 3배 이상이 증가한 수치

(2) 학업중단 학생의 증가

- MB정권 3년 동안 학업중단 고등학생이 10만여 명으로 하루 평균 87명
- 특히 학교 부적응으로 학업을 중단한 학생은 2007년 10,969명, 2008년 10,415명, 2009년, 16,027명으로 전체의 43.3%를 차지함
- 서울의 경우 2011년 고등학생 중퇴자는 5615명인데 학업중단의 이유로 왕따, 폭력으로 인한 피해와 학교생활부적응 학생이 40%에 해당됨.

(3) 어린이·청소년 행복지수 국제 꼴지

- ‘2011 한국 어린이·청소년 행복지수 국제비교’ 조사를 한 결과를 보면 한국의 행복지수가 OECD 23개 회원국 중 3년 연속 꼴찌를 차지함. 주관적 행복지수의 경우 평균점수(100점)보다 34점이나 낮은 65.98점으로, 꼴찌에서 두 번째인 헝가리(86.7점)와도 20점이나 차이가 남. 자살학생 수도 2008년 이후 학생사망 원인의 1순위.

(4) 일제고사 등으로 인한 학생 간, 학교 간 경쟁이 심화되면서 학습시간의 증가

밥 좀 먹자! 잠 좀 자자! 초등학생부터 중·고등학생까지 이명박 정부 들어와서 학교 평가, 일제고사 등으로 학교 간 경쟁이 심화되면서 초등학생도 0교시 수업, 보충수업, 야간 보충수업은 기본이고 놀토나 방학 때도 성적경쟁을 위한 학습노동을 강요받고 있다.

국제학업 성취도 조사(PISA 2010)에 따르면 한국 학생들의 평균 공부시간은 8시간 55분으로 핀란드(4시간 22분), 일본(6시간)보다 월등히 많다. 학원학습시간, 보충수업 등을 제외하고라도 평일 기준으로 초등학생은 하루 7시간 49분, 중학생은 9시간 4분, 고등학생은 10시간 47분을 공부한다. 일제고사 결과에 따른 학교 간 서열경쟁과 학교 간 성과급 평가 등으로 초등학생부터 하루 10시간 이상 학습노동에 시달리고 있다. 0교시 수업, 보충수업은 기본, 야간보충수업에 놀토도 없고 방학까지도 없는 초등학생들이 대부분이다.

3. 외국의 학교폭력 예방 및 대책

1) 독일 사례

- 1987년 학교폭력예방을 담당하는 독립적인 정부위원회 설치하여 학교 차원에서 수행해야 할 기본적인 정책을 제안함.

- ▷ 대규모 학교 설립의 불허용 및 소규모 학급 설치
- ▷ 교사 및 보육교사의 훈련을 통한 학습부진 및 행동발달상 문제를 나타내는 학생을 조기진단할 수 있는 능력 구비
- ▷ 관료주의적 교육환경 개선을 통해 교사의 교육적 기능을 최대화할 수 있는 방향으로 학교 환경 개선
- ▷ 폭력 업는 갈등해소를 가르치는 수업
- ▷ 인지적, 정서적, 행동적, 사회적 관련 이슈와의 연계 속에서의 수업
- ▷ 성교육의 조기 실시
- ▷ 체육수업 시간의 확대
- ▷ 청소년 폭력 및 범죄에 대한 교사 교육
- ▷ 교사 - 학생 간 갈등해결을 위한 학교 내 상담위원회 설치

○ 2002년 2월 [중앙 및 각 주 정부위원회(BLK) 학교폭력방지프로그램 운영

Demokratie lernen&leben(민주주의를 배우고 생활한다) 프로그램

- ▷ 목적 : 학생들의 민주주의적인 행동능력을 높이고 민주적인 학교풍토를 조성하는 것
- ▷ 프로그램 영역 : '수업과 프로젝트', 학교문화와 학교조직, 학교 밖의 파트너와 협력
- ▷ 세부 주제 : 민주주의 교육, 민주주의적 행동능력, 이해중심의 학습, 협동학습, 갈등해결의 방법으로서의 명상, 다양한 프로젝트 실시, 민주적인 학교풍토, 함께하는 삶에 대한 학교차원에서의 풍토조성, 학교개선을 위한 프로그램 자가 평가, 서비스 학습, 사회도덕 교육, 자아효능감, 학교와 지역경제와의 연결, 학교와 지역공동체의 연결

2) 일본 사례

○ 1998. 4 학생의 문제행동에 대응하기 위한 교내 체제의 정비

- ▷ 심적인 문제에 대한 대응
- ▷ 사회적 함양 교육의 전개
- ▷ 학교와 가정 지역사회 관련기관과의 상호 행동연계 시스템 구축
- ▷ 문제행동에 관한 학교와 교육위원회의 자기점검
- ▷ 자기평가의 실시 등

○ 2004. 학생의 문제 행동 대책 중점 프로그램(프로젝트 팀 설치)

- ▷ 생명을 존중하는 교육의 충실
- ▷ 안심하고 학습할 수 있는 학교환경 만들기: 스쿨카운슬러, 학부형 상담원 배치, 학생들 변화 초기 진단, 학생지도추진 협력원 배치, 문제행동 발생 시 서포트 팀 형성
- ▷ 정보사회에서의 정보 매너 및 도덕성 지도의 확립: 정보도덕 교육, 가정교육수첩, 가정용 비디오 자료 배포, 가정에서의 인터넷 감시 시스템 보급

○ 2005년 교육과정 전반의 방향(사회성을 기르는 교육의 전개)

- ▷ 알기 쉬운 수업. 즐거운 학교의 실현과 인성교육의 충실
- ▷ 학생지도체제의 강화를 위한 교원의 자질 능력 향상
- ▷ 교육상담체제의 충실 : 스쿨카운슬러 배치, 조기발견을 위한 학생 및 학부모 상담원 배치, 학생지도추진 협력원 배치
- ▷ 학교폭력의 조기 방지 및 재발방지: 학교, 가정, 지역, 관계기관의 연계(서포트 팀)

3) 외국사례가 주는 교훈

독일 사례에 주목할 필요가 있다. 독일은 전문가들의 연구활동과 현장의 실천 활동을 자기평가하면서 장기적인 전략으로 민주주의 교육의 생활화를 통해 동서독 이후의 학교폭력, 인종주의적 갈등 문제 등을 해결하고 있다. 독일도 90년대부터 학교폭력이 증가하고 있는 실정이지만 학교폭력의 원인과 배경 조건이 다양하기 때문에 다양한 대책이 필요하다. 독일에서 진행하고 있는 방안은 정리하면 학교 내에서의 환경과 조건을 개선하는 것으로 정리해 보면 다음과 같다.

| 폭력 행위의 빈도와 강도 줄이기 | 수업시간, 학교구성, 학교분위기, 부모와의 협력성 |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ▷ 학교의 외적인 환경 조성 (학교의 환경, 미적 아름다움 등) ▷ 학교의 정서적 분위기 조성 (학생들과 교사들의 정서적 관계의 밀접성) ▷ 학교에서의 지루함을 없애는 것 (특히 수업에 흥미를 가질 수 있도록 하는 것) | <ul style="list-style-type: none"> ▷ 교사들의 따뜻한 정과 관심 ▷ 학생들의 수용할 수 없는 행동에 대한 확고한 경계 ▷ 규범 위반 시 적대적이 아닌 그에 상응한 처벌 ▷ 낙제생이나 문제학생에 대한 특별한 지도 및 관심 ▷ 지식전달 외 가치관 및 정서교육 중요 |

일본의 경우도 한국정부와 같이 문제행동 중심의 대체(예방교육, 상담원 배치, 정보윤리교육 등) 을 해왔으나 최근에는 학교문화 개선과 특히 학교수업의 변화를 대안으로 제시하고 있다. 특히 사토마나부의 [배움의 공동체] 운동에서 강조하는 협력수업처럼 등 쉽고 재미있게 함께 학습하는 문화를 만들고 있다. 현재 일본에서는 사토 마나부 교수를 주축으로 하는 ‘배움의 공동체’ 운동을 통해 공립학교의 20% 이상(3,000여개 학교)이 바뀌었으며, 일본의 ‘전국학력·학습상황조사’ 에서도 전국 평균을 웃도는 높은 성적을 보이고 있다.

미국이나 영국의 학교폭력예방 대책은 무관용 원칙(정학, 퇴학 등 학교로부터의 결치체제, 처벌 강화)을 중심으로 스킴폴리스제도, 금속탐지기 등으로 총기소유가 가능한 사회상황에서 마련된 대책이다. 미국 내에서도 교육단체들과 연구자들은 강도 높은 처벌 즉 무관용 원칙의 문제점을 비판하고 있다. 무관용 원칙에도 학교폭력은 줄지 않고 있고, 학교로부터 격리된 학생들이 사회적 문제가 되고 있다. 학교문화를 개선해야 한다는 주장이 힘을 받고 있다.

V. Hentig, H. 등 교육학자들은 학생들이 파괴적인 행동을 하는 대신에 건설적이고 생산적인 힘을 갖게 하기 위해 학교가 그렇다면 어떻게 구성이 되어야 되는가? 공격성, 파괴주의, 학습거부 등이 학습 및 생활체계로서의 학교를 어떻게 구성하느냐? 에 관심을 갖고 학교폭력의 원인을 학교라는 공간에 관심을 두고 일탈행위에 접근하고 있다.

오늘날 학교 개혁적인 교육학에서 내세우고 있는 학교문화 개선의 내용들을 보면 다음과 같다. 학교폭력의 원인은 다양한 요인에 의해 설명되어 질 수 있고, 다양한 대책이 나올 수 있지만 우선 학교 내적인 요인들을 개선해야 한다는 것이 외국의 사례나 교육학자들의 주장이다.

- ▷ 학생들의 개성을 수용
- ▷ 학습과정에서의 독자적인 활동의 고양
- ▷ 문제학생이나 결함이 있는 학생에 대한 관심 및 애정표시
- ▷ 지나친 경쟁 및 선발제도를 완화시키고 문제
- ▷ 결함있는 학생을 열외 또는 소외시키는 것을 피할 것
- ▷ 사회 및 문화활동 영역의 학습학교의 확대
- ▷ 학생들의 욕구와 관심에 따른 학습내용과 학습방법의 사용

4. 학교폭력 대책의 중장기적 정책 추진 과제

1) 교육제체 전환 및 제도 개선을 위한 정책적 과제

(1) 경쟁위주의 학교문화와 평가 및 선발제도의 개혁

- ▷ 고교 무시험 전형 확대(연합고사 폐지, 선지원 후 추첨)
- ▷ 전국단위 학업성취도 평가 개선(일제고사 폐지)
 - 초등학교 진단평가 외 전국단위 일제고사 전면 폐지
 - 중학교 진단평가 및 학업성취도 평가 시도교육청 이관
 - 경기도 논술평가제도처럼 논술형, 서술형 평가 방식의 도입
- ▷ 초등, 중학교에서의 절대평가방식의 도입(석차 없는 성취능력 평가)
- ▷ 교사의 평가권 보장(평가 횟수, 내용, 방법의 자율권 부여)
- ▷ 수능 자격고사화(대학입시제도 개선)

(2) 국영수 중심 교육과정 개편 및 수업방법의 개선

- ▷ 국가수준의 국영수 교육과정 내용의 적정화(시수 감축)
- ▷ 교육과정 개편(지식교육 + 문예체육교육 + 생태인권체험교육 등)
- ▷ 주 5일제에 따른 수업일수 감축(180일, 주당 25-30 시간)
- ▷ 협력수업, 주제학습, 프로젝트 수업 등 학생 참여형 수업 확대
- ▷ 창의적 체험활동(진로교육, 봉사교육, 체험교육, 동아리 활동)의 활성화
- ▷ 교과수업보다 문화예술체육 등 재미있고 유익한 방과 후 학교의 운영
- ▷ 강제 보충자율학습 폐지 및 학생선택형 자율학습 권장

(3) 민주적인 학교운영 및 민주주의 생활훈련을 위한 학교 문화 개선

- ▷ 교장선출공모제 확대(교원승진제도의 개선)
- ▷ 교육과 행정의 분리(교사 수업과 상담 전담하는 학교업무구조의 정착)
- ▷ 학생자치활동(동아리활동)의 보장
- ▷ 학생의 기본적인 인권 존중과 인권조례에 따른 학교생활규정 개정
- ▷ 교사, 학생에 대한 생명존중교육, 갈등해결교육, 인권교육 강화
- ▷ 교무회의 및 학생회 등 민주적인 의사결정의 구조화
- ▷ 학교 수업 규칙 등 교사, 학부모, 교사의 공동체 생활 원칙 협의
(학교헌장, 교육 3주체 협약 등 학교 구성원 간의 권리, 의무 합의)

(4) 혁신적인 학습여건 마련(인간적 규모의 학교와 활동 시설 공간의 확보)

- ▷ 학급 당 학생 수 감축(20명 이내)
- ▷ 대도시의 과밀학급, 거대 학교 문제의 해결
(학교 내 스몰스쿨, 대안교육과정, 학년별 학교 등)
- ▷ 학교신설 시 소규모학교(500-600명)의 건축
- ▷ 도서관, 체육관, 생태체험장 등 교육시설의 확충
- ▷ 학생복지를 위한 휴게공간(음악감상실, 동아리실, 토론방, 여유 공간)

(5) 배움과 돌봄, 책임의 혁신학교 확대 및 특목고, 자사고 정책 전환

- ▷ 남한산초등학교, 보평초 등 혁신학교 운영 사례의 보급
- ▷ 사교육 없는 학력신장 학교 운영의 폐지
- ▷ 교육부, 교육청 지원 시범학교 운영의 정책 전환
- ▷ 특목고, 자사고 감독 강화 및 일반고(특성화)로의 전환
- ▷ 교육복지특별학교 등 정책지원학교의 내부형 공모제 확대
- ▷ 학생 모두의 성장발전을 위한 맞춤형 교육과정 마련

2) 학교부적응 및 학교폭력 예방을 위한 중장기적 대책

(1) 학습지체, 부적응 및 장애 학생, 문제행동 등 소외학생을 위한 대책

- ▷ 학교 내 비교수전문인력(상담교사, 사회복지사, 돌봄교사 등) 확충
- ▷ 학습부진 원인 진단에 따른 학교, 교육청별 지원 방안 마련
- ▷ 학습부진 학생의 특성 및 성취수준에 따른 전담인력의 확충
- ▷ 문제 행동 유형등 조기진단을 위한 조사, 연구, 지원시스템의 구축
- ▷ 초등 1, 2학년, 중 1학년 학교부적응(학습지체 포함) 진단 치 지도 강화
 - 예방적 선별지도를 위한 학습보조교사, 돌봄교사 확충(예비교사 등)
- ▷ 학교부적응에 따른 지역사회교육기관, 관련 기관과의 연계 방안 마련
- ▷ 소외계층을 위한 교내 돌봄 및 지역사회 돌봄 공간 및 인력 지원

(2) 학교폭력 예방을 위한 교원의 전문성 및 치유 공간의 마련

- ▷ 학생과의 관계 회복을 위한 교원 전문성 강화 방안
 - 갈등해결 능력, 비폭력대화기법, 학생대화법 등 연수
 - 학생인권, 아동권리에 대한 이해교육
- ▷ 교사들을 위한 치유 상담 시설 마련
 - 교원의 자아존중감을 위한 명상, 치유 교육 및 휴식공간의 마련
 - 학습연구휴식년제 등의 마련
 - 교사의 정신적, 유체적 스트레스나 질병 치료를 위한 시스템

(3) 학교 폭력 후 대응 방안

- ▷ 학교폭력실태조사 방식보다 학교단위의 구성원 토론 활성화
- ▷ 학교차원에서의 학교폭력원인 토론 및 상부기관 지원 요구
- ▷ 학교차원의 원인과 대책에 대한 지원책 마련
- ▷ 학교폭력 유형별 대응 매뉴얼 개발
- ▷ 가해 학생을 위한 치유, 교육 프로그램 및 대안교육 시설의 확충
- ▷ 피해 학생을 위한 치유, 교육 프로그램의 마련

(4) 학교폭력 예방 및 처리를 위한 법적·제도적 대책

- ▷ 학교폭력대책자치위원회의 위상과 역할에 대한 연구 검토
 - 학교폭력대책자치위원회의 폐지
 - 학교평화법 제정(교사, 학생, 학부모의 권리와 의무, 학교현장, 분쟁 및 갈등 조정 방안, 학교폭력 등 학생 치유 및 교육 방안 등)
- ▷ 학부모 책임제 강화 및 교육 3주체 공동 학교생활협약 실시
- ▷ 학교부적응 학생 및 피해학생의 치유 및 상담시설, 대안학교의 설립
- ▷ Wee센터 내실화 및 청소년쉼터 등 학생상담, 자활 시설의 확대
- ▷ 법원, 경찰청 등 학교차원의 원인과 대책에 대한 지원책 마련
- ▷ 청소년의 처벌과 교화를 위한 별도의 손녀법원 및 교화시설 설치발
- ▷ 피해학생을 위한 치유, 교육 프로그램의 마련

5. 인권 친화적 학교문화 조성을 위한 정책 대안²⁹⁾

1) 학생인권과 교권 보호 방안

학생의 인권과 교권은 같이 상존한다는 것이 굉장히 어려운 과제일 것이다. 교육이라 함은 성숙하지 않은 학생들을 성숙한 인간으로 만들어 가는 한 과정이다. 과정 없이 결과만 학생들에게 줄 수는 없다. 맛있는 밥을 먹이기 위해 그 준비 과정이 필요하다. 영양결핍이라고 한꺼번에 많은 밥을 먹게 하면 오히려 탈이 난다. 아주 천천히 미음부터 그리고 손도 깨끗하게 씻게 해야 한다.

학생들의 인권은 보호되어야 한다. 그러기 위해서는 우선 기본적으로 학생 개개인의 남의 인권을 존중하는 기본적인 자세가 있어야만 한다. 만약 이러한 기본적인 자세가 전제되지 않는다면 나의 인권보호는 자칫 이기주의적 현상으로 나타나기 쉽다. 나의 인권 보호를 위해 타인의 인권을 보호하지 않는 것이 우리학교의 현실인 것으로 볼 때, 교권이 보호되지 않는 현상은 바로 이러한 것에 기인한다고 본다.

따라서 학생의 개개인의 인권을 보호하기 위해서는 ‘타인의 인권을 존중해야 한다’라는 아주 적극적인 인권교육이 필요하다.

29) 삼각산중학교 김홍배 교사(2012.1.16)의 글에서 발췌.

그러나 우리 학교 현장은 어떠한가? 우리학교는 이러한 인권에 대한 교육을 시킬 수 있는 교육과정이 미약하다. 현 2009개정교육과정에서는 최소한의 인권교육을 할 수 있는 도덕, 사회 등의 시간들이 즐거나 집중이수제로 한학기 몰아서 배운다. 지속적으로 교육해야 할 인성교육이 입시 또는 성적표에 점수로 나타나야하는 결과물인가? 더해 학부모들은 학생들에게 「올백」을 욕하고 있다. 그리고 학교에게 이러한 것을 충족시켜줄 수 있는 교육과정을 원한다.

서서히 아주 서서히 부메랑처럼 되돌아오는 학생들의 비도덕적 양심은 결국 부모들을 괴롭힌다는 것을 예측하지 못하는 듯하다.

학생들과 학부모 그리고 선생님들을 대상으로 꾸준하고 지속적인 인권교육이 필요하고, 교육시스템 정착을 위한 체계적인 정책적 지원이 필요하다.

2) 체벌 대체 프로그램 개발

현재 각 학교에서 실시하고 있는 생활 평점제는 교사들의 일관성 있고 적극적인 참여를 전제로 한다면 정말 좋은 프로그램이라고 생각한다.

가. 교사들의 일관성 있는 지도가 필요하다.

약속의 불이행에 대한 준엄한 교육이 필요하다. 하지만 선생님의 따라 기준과 규칙이 다르게 적용된다면 학생들은 정체성의 혼란을 가져오게 되고 이는 우리가 정한 약속, 즉, 규칙과 규범을 지키지 않아도 된다는 그릇된 사고를 기를 수 있다.

나. 적극적인 참여가 있어야 한다.

일관성 있는 지도와 더불어 적극적이어야 하는 이유는 교육해야하는 선생님의 숫자보다 학생들의 숫자가 더 많다는 점이다. 따라서 찾아다니면서 교육해야하는 적극적인 자세가 필요하다. 학생들은 지속적인 관계를 가져야 변화를 가져온다.

다. 생활 평점제를 악용하는 사례를 없애야 한다.

신뢰성 있는 규정 적용이 학생들을 변화시킬 수 있다.

3) 학교폭력예방 대책

담임교사가 학생들을 관찰하고 상담·교육하면 지금보다 90%이상은 학교폭력을 줄일 수 있다. 수업 중 교과 담당 선생님이 학생을 관찰하고 담임과 정보를 주고 받으면 학생들의 생활태도와 문제점을 모두 파악해 낼 수 있다. 하지만 학교 현실은 어떠한가? 한 반에 35~6명의 학생을 하루 2명씩 상담을 해도 2개월은 걸린다. 일과 시작부터 하교하기까지 학생들과 얼굴을 마주하고 이야기 할 수 있는 시간이 얼마나 되는가? 혹 방과 후라도 상담하려면 학원가야 한다고 학생 학부모의 상화가 대단하다. 수업 중 이라면 학습권 침해로 곤란 당하기가 일쑤다.

학교폭력예방 대책은 의외로 간단하다. 교육당국의 모든 예산은 학급 당 학생 수 (20+1명)를 줄이는데 써야 한다. 또한 선생님의 모든 잡무를 최소화하고 수업시수를 낮추어야 한다. 그리고 상담에 대한 담임선생님들의 책무성을 강화하면 될 것이다. 배움터지킴이, 전문상담교사, 학교폴리스가 학교에 왜 필요한가? 담임이 계시는데...

4) 공교육 내실화 방안

교사가 되기 위한 일련의 과정들을 한 번 살펴보면 공교육 내실화 방안은 자연스럽게 해결되리라 생각한다. 교대·사대를 들어가기 얼마나 힘든가. 그리고 공부하는 과정도 모범적이어야 하며, 졸업 후 몇 백대 일의 임용시험을 통과해야 한다. 이러한 공교육기관의 교사가 사교육기관의 교사에게 밀려 공교육 정상화방안을 논의한다는 것 자체가 아이러니한 이야기다.

사교육기관 교사들이 인성지도, 인권교육을 하는가? 사교육기관 교사들이 흡연하는 학생을 데리고 보건소에 가는가? 사교육기관의 교사들이 학교폭력예방교육을 하고 선도위원회를 하는가? 사교육기관의 교사들이 학생들 청소지도를 하는가? 사교육기관의 교사가 동아리 활동을 하고 봉사활동을 같이 나가는가? 사교육기관의 교사들이 학생들을 위해 정책에 맞춰 공문을 작성하는가? 사교육기관의 교사들이 나이스, 에듀파인에 기안을 하는가? 학부모들이 사교육기관에 가서 점심식사가 부실하다고 찾아가 큰 소리를 치는가? 사교육기관이 학부모 민원에 시달리는가?

공교육기관 사교육기관은 고유의 자기 역할이 있기 때문에 비교하지 말아야 한다. 공교육이 없으면 사교육도 없다. 공교육기관은 그들만의 고유한 책무성을 가지고 있다.

공교육기관에서 잘 교육된 학생들에게 교과만 가르치는 사교육기관과 왜 비교하는가? 만약 가르치는 것에 대하여 비교를 하고 싶다면 교사들에게 공문 작성을, 인성지도를, 인권교육을, 금연교육을 요구하지 말고 학습지도만 하게 하면 될 것이다. 사교육기관과 너무나 실력 차는 뚜렷하니까?

교육은 백년대계라는 말을 정책입안자들이 사심 없이 실천 했으면 한다. 정책입안자들이 당대에 성과를 위해 공교육기관을 당신의 잣대로 평가하고 비하하지 않았으면 한다. 공교육은 살아있다.

VI. 학교폭력 예방 및 대처방안과 인권 친화적 학교문화조성

학교는 학생들의 학교생활 적응과 학교의 효율적인 기능을 수행하도록 하는 학교복지실천을 행하는 현장이 되어야 하며 주로 학생들의 지적교육 외에도 정서적, 사회적, 교육적 욕구와 이와 관련된 문제 해결을 다루어야 한다. 즉, 학교는 학생들이 안전한 환경에서 안전하게 보살핌을 받으며 통합적인 서비스를 제공하는 일이 매우 중요하다. 초·중·고 학생들에게 학교는 생애과정의 대부분의 생활이 학교에서 성장 발달한다는 점에서 매우 중요한 곳이다. 따라서 학생들을 위한 학교사회 복지의 필요성이 절실하다. 학교학생(초, 중, 고)을 위한 학교사회 복지는 아동·청소년 복지의 중요한 영역으로서 1906년 미국의 시민단체에 의해 효율적인 학교(effective school)를 만들려는 의도에서 시작되었다. 주로, 가정과 학교를 연계해서 아동의 학교생활에 도움을 주려는 방문 교사의 역할에 초점을 두어 시작된 아동을 위한 학교사회 복지는 학교부적응 학생의 상담과 치료 그리고 부모의 역할 향상 등에 관심을 갖게 되었다.

1. 학생을 위한 인권 친화적 문화의 개념과 필요성³⁰⁾

1) 학생을 위한 인권 친화적 학교문화의 개념

1900년 중반부터 시작된 학교교육 복지의 움직임은 1970년에 이르러 지역사회운동

30) 김명희(2011) 아동복지론(서울: 학문사)의 학교교육 복지 부분을 발췌·재정리한 부분이다.

과 연계한 지역사회중심의 학교-가정-지역사회연계 학교사회사업으로 발전되어 일종의 통합적 학교복지개념으로 발전된다. 학생을 위한 학교사회 복지의 개념도 이러한 발전과정과 무관치 않으며 시대적 흐름에 따라 다양하게 정의되어 왔다. 학생을 위한 학교사회 복지 개념은 학교의 사회적 기능을 향상시키고 동시에 개개인 학생들의 학교 적응능력을 향상시키기 위한 사회복지 실천분야라 할 수 있다. 따라서 학교교육 복지 개념은 결국 인권 친화적 학교문화 정립과 직결된다. 몇몇 학자들의 정의를 정리해 보면 다음과 같다.

- ① 학교교육 복지는 학교가 학생 개개인의 지적, 사회적, 정서적 욕구와 문제 해결을 도와주어 모든 학생들의 공평한 교육기회와 성취감을 제공받을 수 있도록 학교 현장에서 전문적으로 활동하는 전문적인 교육복지 실천분야이다(Costin, 1969 : 1987).
- ② 학교와 지역사회의 상담 및 복지기관 등을 연계하여 학생들의 학교생활에 적응하도록 학생과 가족들의 문제해결을 위해 다양한 상담복지서비스를 제공하는 실천교육복지 활동이다(Hare, 1994).
- ③ 학교생활에서 개개인 학생들의 교육과정과 학업성취 그리고 발달적 측면에서 최대한 능력을 발휘하고 형평한 활동을 할 수 있도록 학생과 가정 그리고 교육여건 등을 지원하고 문제해결을 하는 '교육인권'과 교육복지실천 활동이다(이현청, 2000 : 2001)
- ④ 학생개인과 사회 환경 및 교육환경 변화가 있을 때 학교의 기능이 제 기능을 발휘하도록 즉각 개입하는 연계활동이다(Allen-meaner 등, 1996).
- ⑤ 학생이 잠재력을 최대한 발휘할 수 있도록 학생의 심리사회적 문제를 예방하고 해결함으로써 공평한 교육기회와 교육환경을 제공하는 학생복지실현 분야이다(김기환, 1996).
- ⑥ 학생개인의 사회·심리적 문제 해결뿐만 아니라 교육환경에서 발생하는 다양한 역기능적 요인을 적극적이고, 전문적으로 개입하는 분야이다(Clancy, 1995).

위에서 제시한 정의들을 종합해 볼 때 학생을 위한 학교사회 복지의 개념은 학생이 학교생활을 가장 효율적으로 할 수 있도록 아동·청소년의 심리·사회적 문제를 해결하고 교육적 요구를 충족시켜주는 학교복지의 전문실천분야이다. 특히 학교환경의 생태학적 관점에서 학교-가정-지역사회와의 연계를 통해 학생의 부적응문제나 학교생활문제에 적극 개입하는 전문 교육복지 분야라고 정의할 수 있다.

2) 학생을 위한 인권 친화적 학교문화의 필요성과 목적

학생을 위한 학교교육 복지는 학교환경과 가정환경의 급격한 변화에 따라 학교교육의 저해요인이 증대함으로서 학생들의 학교적응이 어려워지고 있어 전문적인 학교교육 복지의 필요성이 높아지고 있다. 더구나 학생들의 학교 부적응문제나 사회, 심리, 정서적 문제는 청소년 개인이나 교사들의 문제로만 볼 수 없기 때문에 가정-학교-지역사회 및 국가의 적극적인 연계개입이 중요하다. 이 점에서 청소년을 위한 학교교육복지는 학생과 학교가 제 기능을 수행할 수 있도록 돕는 체계적인 전문적인 교육복지실천이라고 할 수 있다. 학생을 위한 학교교육 복지가 활성화되어 인권 친화적 학교복지가 구현되기 위해서는 목적설정이 중요하다. 학생을 위한 학교교육 복지의 목적은 학생복지의 실천목표와 학교교육의 목적을 동시에 달성하려는 것으로서 학생이 학교생활을 잘 할 수 있도록 필요한 경우에 전문적인 복지 서비스를 제공하는 데 있다. 아동을 위한 학교교육 복지는 청소년복지실천방법론과 교육방법론을 혼합한 학교사회 복지와 교육서비스를 제공하는데 목적이 있다. 이러한 커다란 목표에 따라 구체적 목적이 있을 수 있다(김성경 등, 2005; 이현청, 2001).

첫째, 모든 개개인 학생들이 각자의 교육적 욕구에 적합한 교육을 공평하게 받을 수 있도록 평등한 교육기회를 제공하는데 목적이 있다. 특히 학교부적응 학생이나 교육소의 계층학생 등 지원이 요구되는 학생에게 보상적 기회를 제공하는데 있다.

둘째, 비록 공평한 교육기회를 제공받았다 해도 부적응하거나 잠재력 기능을 제대로 발휘할 수 없을 경우 전문적인 사회복지서비스를 비롯한 가족치료와 심리치료 등을 제공하는 데 있다.

셋째, 학생들의 학교생활 전반에 걸쳐 필요한 인성지도와 학습지도 그리고 복지서비스를 제공하여 학생의 삶의 질을 향상 시키는 데 목적이 있다.

넷째, 청소년의 발달 단계에 따른 욕구를 감안하여 학생을 위한 학교교육 복지 차원에서 필요한 서비스를 제공하는데 있다.

다섯째, 학생을 위한 학교사회 복지 및 교육복지의 목적은 학교의 사회적 기능을 제대로 수행하게 하고, 학교와 지역사회 그리고 가정의 협력 체제를 구축하여 부모, 교사, 지역사회자원인사 및 학생들이 필요한 교육환경을 구축하게 하는데 있다.

여섯째, 학교폭력 예방과 대책 등을 위한 지역-학교-가정의 연계 모델로써 활용될 수 있다.

이러한 학생을 위한 학교교육 및 교육복지의 목표를 달성하기 위해서는 제도와 인력, 이를 뒷받침할 수 있는 법적근거가 충분히 마련되어야 한다. 미국을 비롯한 선진국에서는 제도와 인력훈련을 물론이고, 법적인 뒷받침이 되어 있는 실정이다. 특히 1975년에 제정되어 1997년 개정된 장애아동들의 공교육을 제대로 받을 수 있도록 보장하는 장애인교육법(disability education act)이라든지 일부 주에서 별도로 시행하고 있는 학교와 지역사회 건전화를 위한 제도 등이 이러한 예에 속한다. 학생을 위한 학교사회복지 및 교육복지 구현을 위한 이러한 법적·제도적 장치들은 기존의 사회복지서비스 제공뿐만 아니라 교육적 차원에서의 교육 소외대상자들에 대한 무상의 적절한 공교육 보장을 위한 것들이다. 이러한 학교교육 복지 체제는 결국 인권 친화적 학교교육 환경을 조성하는 기초가 될 수 있다. 이러한 자원 자체가 인권친화 학교교육 문화 조성의 기틀을 마련 할 수 있다.

2. 인권 친화적 환경에 대한 인식수준

학교 인권 친화적 환경조성을 위해서는 학교뿐만 아니라 학교 내외의 전반적인 인권 친화적 환경에 대한 인식수준이 중요하다. 주거 인근지역의 인권적 환경에 대한 학생들의 인식수준에 어떤 경향성이 있는가에 대해서는 쉽게 판단하기 어렵지만, 한 연구조사에 의하면 서울지역의 학생이 다른 지역의 학생에 비해 주거 인근의 환경이 인권적이지 않다는 부정적인 응답을 하고 있음을 볼 수 있다. 읍면지역의 경우 학교급을 떠나서 도서관, 체육시설 및 문화시설 등 학교 이외의 학습시설이 부족하다고 느끼고 있다.

표 7 이웃의 인권적 상황에 대한 지역별 차이

| | 초등학생 | | | | 중학생 | | | |
|--------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| | A | B | C | D | A | B | C | D |
| 범죄가 잘 일어나지 않는 안전한 곳이라고 생각한다. | 50.9 | 46.5 | 54.4 | 56.7 | 39.9 | 46.3 | 37.2 | 46.7 |
| 밤늦은 시간에 혼자서도 안심하고 다닐 수 있는 곳이다. | 26.4 | 29.7 | 30.7 | 34.3 | 30.4 | 35.1 | 26.8 | 36.7 |

| | 초등학생 | | | | 중학생 | | | |
|--|------|------|------|------|------|------|------|------|
| | A | B | C | D | A | B | C | D |
| 교통사고로부터 안전하다고 생각한다. | 30.9 | 31.6 | 26.8 | 46.3 | 29.0 | 32.2 | 28.4 | 18.3 |
| 학생들이 노래방, PC방 출입, 담배나 술을 사는데 별로 제한이 없다. | 14.5 | 12.3 | 8.2 | 10.4 | 24.6 | 14.0 | 24.6 | 15.0 |
| 도서관, 체육시설, 문화시설 등 어린이, 청소년이 이용할 수 있는 시설이 많다. | 42.7 | 39.4 | 40.9 | 14.9 | 35.5 | 28.9 | 19.7 | 25.0 |

* A = 서울시, B = 광역시, C = 중소도시, D = 읍면지역

3. 인권현안에 대한 인식 및 평가³¹⁾

학생은 스스로를 미성숙하다고 보는가? 이에 대한 논쟁은 학생인권을 둘러싸고 벌어지는 가장 큰 이슈 중의 하나이다. 이번 조사결과는 심지어 초등학생조차도 스스로의 판단과 결정, 그리고 행동에 대해 책임을 질 수 있을 만큼 충분히 성숙했다고 인식하고 있는 것으로 나타나고 있다. 초등학생의 55.7%가 부모 혹은 교사의 의견에 따라야 한다는 의견에 반대했고, 중학생은 69%가 이에 대해 반대 의견을 보이고 있다. 중학생이 초등학생보다 자신의 미성숙하고 충분히 좋은 결정을 내릴만한 능력이 없다는 ‘어른’ 세대의 의견에 동의하지 않는 것으로 나타나고 있다. 물론 모든 학생이 그렇다고 응답하지는 않고 있다. 초등학생의 31.2%, 중학생의 18.9%가 여전히 어른의 의견에 따라야 한다고 대답하고 있으며, 판단하기 어렵다고 응답한 비율도 초등학생 13.1%, 중학생 12.0%를 보이고 있다.

31) 박효정, 유성상(2006) 중등학생 인권실태분석. 연구보고서 RR 2006-9, 한국교육개발원. p. 29-94 참조. 국가인권위원회(2010, 2011, 2012) 자료참조.

표 8 인권현안에 대한 인식 및 평가

| | 초등학생 | | | 중학생 | | |
|---|------|------|------|------|------|------|
| | 찬성 | 반대 | 모름 | 찬성 | 반대 | 모름 |
| 우리는 좋은 결정을 내리기에 아직 어리기 때문에 부모님이나 선생님의 생각에 따라야 한다. | 31.2 | 55.7 | 13.1 | 18.9 | 69.0 | 12.0 |
| 학교에서 선생님의 의한 체벌은 교육적인 경우라면 허용될 수 있다. | 50.9 | 38.0 | 11.0 | 40.4 | 50.1 | 9.5 |
| 가정에서 부모님에 의한 체벌은 교육적인 경우라면 허용될 수 있다. | 54.7 | 36.0 | 9.3 | 53.6 | 37.9 | 8.5 |
| 이성교제에 대한 학교의 간섭, 규제는 중학생 신분을 고려할 때 당연하다. | - | - | - | 27.8 | 59.4 | 12.8 |
| 자유로운 학생의 머리모양 및 복장은 공부에 집중하는데 방해가 된다. | - | - | - | 13.6 | 76.6 | 9.8 |
| 중학생도 자신의 판단에 따라 거리 시위나 집회에 참석할 수 있다. | - | - | - | 7.8 | 17.5 | 11.7 |
| 전교학생회 선거에 출마하려는 학생은 학업 성적이 우수해야만 한다. | 9.7 | 84.0 | 6.3 | 6.1 | 85.9 | 8.0 |
| 교내 인터넷 게시판에 글을 올릴 때는 꼭 자기 이름을 써야만 한다. | 44.8 | 41.1 | 14.1 | 21.0 | 66.6 | 12.4 |
| 수업을 방해할 가능성이 크므로 수업시간에 휴대폰을 교사가 보관하는 것은 정당하다. | 61.3 | 33.1 | 5.6 | 31.9 | 59.2 | 8.8 |
| 학업성적에 따른 수준별 반편성(우열반)은 공부에 도움이 된다. | - | - | - | 37.6 | 48.3 | 14.1 |
| 사생활이 침해되더라도 범죄예방을 위해 학교 내의 감시카메라(CCTV) 설치하는 필요하다. | 83.9 | 11.0 | 2.1 | 53.0 | 37.2 | 9.8 |
| 학교 성적을 올리거나 입시에 도움이 된다면 학생자치활동, 외모 규정에 대한 학생들의 의견을 제한해도 된다. | - | - | - | 23.0 | 62.6 | 14.4 |
| 집단지침(왕따)을 당하는 경우들은 다 그럴만한 이유가 있다. | 34.1 | 46.5 | 19.4 | 33.9 | 42.5 | 23.6 |

체벌은 정당화 될 수 있는가? 학생들은 어떤 조건에서 체벌이 정당화 될 수 있다고 보는가? 서울시 교육청에서 모든 학교급에 체벌을 전면 금지하게 한 규정을 두고 불필요하고, 비교육적이며 인권침해의 가장 대표적인 사례인 만큼 사라져야 하기 때문에

환영한다는 의견도 있지만, 학생 통제와 관리에 있어 효율성과 효과성을 높일 수 있기 때문에 불필요하다고 하더라도 일부 허용하거나 혹은 전면금지조치 등은 과도한 간섭이라는 의견 등 서로 상반된 견해가 난문하고 있다.

이에 대해 학생들에게 ‘교육적인 경우’라면 체벌을 허용할 수 있는가라는 질문을 주었다. 조사결과에 따르면, 교사의 교육적 체벌에 대해서 초등학생의 50.9%, 중학생의 40.4%, 부모의 교육적 체벌에 대해서 초등학생의 54.7%, 중학생의 53.6%가 찬성한다고 했다. 체벌에 대한 완전 금지 규정을 정한 교육청의 입장과는 다른 결과이다. 물론 ‘교육적’이라는 말에 대해 설문에 응답한 학생들의 해석과 시각이 다양할 것으로 판단되지만, 적어도 학생 자신에 대해 ‘선의’와 ‘성적 향상’을 목적으로 한다면 신체적 체벌에 대해 관대해 질 수 있다는 것이다.

여기서 교사의 ‘교육적 체벌’에 대하여 중학생은 찬성 40.4%, 반대 50.1%로서 반대의견이 찬성의견에 비해 높게 나타난 것은 의미심장하다. 이는 학교와 교사에 대한 ‘교육적’ 행위에 대해서 그리 큰 신뢰를 하고 있지 않다는 의미로 해석할 수 있을 것이다. 앞에서 일관되게 초등학생의 학교와 교사, 수업에 대한 태도(만족감 등)가 중학생에 비해 높았던 것과 같은 맥락이라 볼 수 있다. 이에 더하여 ‘교육적 체벌’을 반대한 의견이 각각 40%에 가깝게 나타났다는 점과 10%에 가까운 ‘잘 모름’의 응답 또한 무시할 수 없는 것임에 분명하다.

이 지점에서 학생들이 부모 및 교사와 어느 정도의 대화를 하고 있는가에 대한 조사결과를 살펴볼 수 있을 것이다. 즉, 왜 가정에서의 교육적 체벌에 대해서는 일반적으로 폭넓게 긍정하면서도 학교에서의 교사에 의한 교육적 체벌에 대해서는 반대의견이 높은가에 대하여 분석하기 위한 것이다. 당연히 교사보다는 부모와, 그리고 아버지보다는 어머니와의 대화 빈도가 높을 것으로 예상되기는 하였다.

표 9 부모 및 교사와의 대화 빈도

| | 초등학생 | | | 중학생 | | |
|-----------|------|------|------|------|------|------|
| | 자주 | 가끔 | 잘안한다 | 자주 | 가끔 | 잘안한다 |
| 아버지와 대화빈도 | 59.4 | 18.7 | 17.8 | 54.4 | 27.3 | 14.0 |
| 어머니와 대화빈도 | 73.2 | 13.9 | 8.3 | 78.7 | 11.7 | 5.1 |
| 선생님과 대화빈도 | 32.3 | 39.9 | 24.8 | 18.0 | 40.1 | 38.8 |

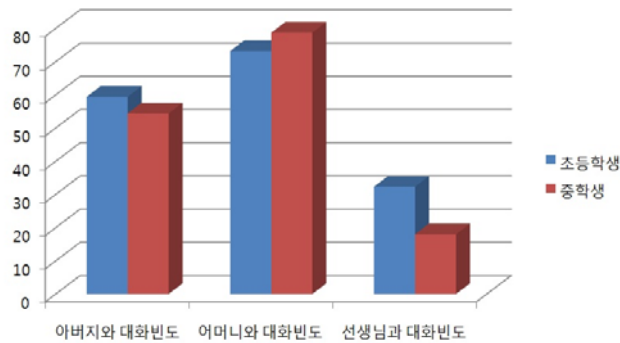


그림 5 부모 및 교사와의 대화 빈도

조사결과에 따르면 초등학생의 경우는 아버지와 가장 많이 대화하고, 중학생의 경우에는 어머니와 가장 많이 대화하는 것으로 나타났다. 초등학생에서 중학생으로 이동하면서 부모와의 대화빈도에 약간 차이가 있기는 하지만, 교사와의 대화빈도가 줄어드는 것만큼은 줄어들지 않는다. 교사와의 대화는 초등학생의 경우 32.3%가 자주 대화한다고 했고, 거의 하지 않는다는 응답 24.8%였지만, 중학생들의 경우에는 자주 대화한다는 반응이 18%, 거의 하지 않는다는 반응이 38.8%로 격차가 커진 것을 볼 수 있다. 즉, 초등학생이 중학생으로 이동하면서 학교생활과 교사에 대한 신뢰 및 일상적 삶에서 인권침해의 주체로 여기는 등의 조사결과는 대화의 빈도를 줄어둘게 한 원인이거나, 혹은 대화의 빈도가 줄어든 결과로 해석 될 수 있을 것이다.

다시 현안문제로 옮겨가서 체벌 문제와 함께 본 조사 결과의 특징이라 할 수 있는 내용을 살펴보고자 한다. 학교에서 이루어지는 각종 규정, 규제, 제약 등이 성적향상이라는 이유로 정당화될 수 있겠는가에 대해서 동의하지 않는다는 응답이 높았다는 점이다. 대표적으로 두발·용의 복장의 규정을 엄격하게 하는 것이 공부 집중에 도움이 되는가 하는 질문이다. 이에 대해 중학생의 13.6%만이 찬성이라 응답했고, 76.6%가 반대한다고 응답했다. 또한 전교 학생회 선거에 출마하려는 학생은 학업 성적이 우수해야 하는가라는 질문에 대해서도 초등학생의 84%, 중학생의 85.9%가 반대한다고 함으로써 자신들의 학교생활에서 표현의 자유와 자치활동에 학업성취 정도를 반영하려는 것에 반대의사를 분명히 하고 있다. 약간 상황은 다르지만, 수준별 반편성의 경우에 대해서도 중학생 중 반대 의견이 많았고, 성적을 올리자고 자신들의 학내 자치 활동에 대한 규제를 엄격히 하거나 제한하는 것에 대해서도 반대하는 의견이 높았다.

최근 가장 이슈가 되는 사항 중의 하나가 학생들이 학교에서 휴대폰을 소지하는 것에 대한 의견이다. 직접적으로 휴대폰을 소지해도 되는가라고 묻지 않았고, 만약 수업에 방해가 될 가능성이 있다면 수업시간에 휴대폰을 교사로 하여금 보관하도록 하는 것이 어떠한지는 질문을 했다. 이에 대해 초등학생의 61.3%, 중학생의 31.9%가 찬성하였으며, 초등학생의 33.1%, 중학생의 59.2%가 반대의견을 내놓았다. 즉, 초등학교에서는 이러한 조건부 휴대폰 사용에 대해 수긍하는 편이지만, 중학생들의 경우에는 수긍하지 못한다고 보아야 할 것이다.

한 가지 더 살펴보아야 할 학생들의 인권 현안은, 학생들의 집회 및 시위 참가에 관한 의견이다. 본 조사에서는 중학생도 자신의 판단에 따라 거리 시위나 집회에 참석할 수 있다고 보는지에 대해 의견을 물었다. 이에 대해 중학생의 70.8%가 찬성한다고, 17.5%가 반대한다는 의견을 보였다. 학생인권조례의 내용으로 학생들의 학내 문제 및 학교와는 무관한 사안에 대해 시위나 집회를 열거나 참석할 수 있도록 한다는 내용에 대해 교사 및 기성세대들은 큰 우려를 나타내고 있다. 그러나 정작 학생들은 자신들이 판단한 생각에 대해 책임지고 행동할 수 있으며, 가두시위나 집회에 참석하는 형태로도 표출할 수 있음을 강력하게 주장하고 있다.

이 외에도 중학생들의 이성교제에 대한 학교의 간섭에 대해 반대의견(59.4%)이 높았고, 인터넷 게시판 실명제에 대해 초등학생은 찬반(각각 44.8%, 41.1%)이 비슷하고, 중학생은 반대의견(66.6%)이 우세하게 나타났다. CCTV의 추가설치를 통한 학교 안전강화가 사생활 침해 가능성과의 관계에 대해서는 초중학생 모두 CCTV의 설치를 통한 안전한 학교 만들기에 찬성하였다. 학교 내 왕따 문제에 대해서는, 왕따의 이유를 왕따당하는 학생 개인의 문제로 돌리는 것에 대해 반대의견(각각 46.5%, 42.5%)이 높았으며, 무엇보다도 이에 대해 '잘 모름'이라고 답한 학생들의 수가 크다는 점에 대해 생각해 보게 된다.

이러한 일반적인 경향을 염두에 두고, 성별 차이에 따라 인권 현안에 대한 인식 및 평가에 어떤 차이가 있는지 살펴보았다. 다음의 표에 따르면, 인권 현안에 대한 인식 수준의 성별 차이가 대체적으로 명료하게 드러난다. 초·중학생 모두 남학생이 여학생보다 '그렇다'고 응답하는 경향이 나타나고 있으며, 이 차이는 초등학생이 중학생보다 더 높게 나타난다. 체벌의 경우에는 학교에서의 교육적 체벌에 대해서는 여학생이 초·중학생 모두 약간 높은 정도로 높지만, 가정에서의 교육적 체벌에 대해서는 다시 초·중학교 모두 남학생이 여학생보다 약간 높게 나타나고 있다. 여학생이 인권현안에 대

해 비판적이고 주어진 사례에서 반대의견이 남학생보다 상대적으로 높게 나타나는 것은, 여학생의 상대적 성숙함과 일상적 학교 및 가정생활에 있어서의 인권적 상황에 대해 민감하게 느끼고 있기 때문으로 해석된다. 이에 대해서는 후속 연구에서 구체적인 인과관계와 요인을 찾아내야 할 것이다.

표 10 인권현안에 대한 인식 및 평가의 성별 차이

| | 초등학교 | | | 중학교 | | |
|---|------|------|------|------|------|------|
| | 계 | 남성 | 여성 | 계 | 남성 | 여성 |
| 우리는 좋은 결정을 내리기에 아직 어리기 때문에 부모님이나 선생님의 생각에 따라야 한다. | 31.2 | 37.6 | 24.7 | 18.9 | 23.6 | 13.5 |
| 학교에서 선생님의 의한 체벌은 교육적인 경우라면 허용될 수 있다. | 50.9 | 50.7 | 51.2 | 40.4 | 38.2 | 43.1 |
| 가정에서 부모님에 의한 체벌은 교육적인 경우라면 허용될 수 있다. | 54.7 | 60.7 | 48.5 | 53.6 | 55.2 | 51.7 |
| 이성교제에 대한 학교의 간섭, 규제는 중학생 신분을 고려할 때 당연하다. | - | - | - | 27.8 | 30.7 | 24.3 |
| 자유로운 학생의 머리모양 및 복장은 공부에 집중하는데 방해가 된다. | - | - | - | 13.6 | 15.8 | 11.1 |
| 중학생도 자신의 판단에 따라 거리 시위나 집회에 참석할 수 있다 | - | - | - | 70.8 | 67.5 | 74.7 |
| 전교학생회 선거에 출마하려는 학생은 학업성적이 우수해야만 한다. | 9.7 | 11.4 | 7.9 | 6.1 | 6.9 | 5.2 |
| 교내 인터넷 게시판에 글을 올릴 때는 꼭 자기 이름을 써야만 한다. | 44.8 | 50.0 | 39.5 | 21.0 | 24.8 | 16.7 |
| 수업을 방해할 가능성이 크므로 수업 시간에 휴대폰을 교사가 보관하는 것은 정당하다. | 61.3 | 63.8 | 58.8 | 31.9 | 35.8 | 27.4 |
| 학업성적에 따른 수준별 반편성(우열반)은 공부에 도움이 된다. | - | - | - | 37.6 | 39.7 | 35.1 |
| 사생활이 침해되더라도 범죄예방을 위해 학교 내의 감시카메라(CCTV) 설치하는 필요하다. | 83.9 | 83.6 | 84.2 | 53.0 | 47.8 | 59.0 |
| 학교 성적을 올리거나 입시에 도움이 된다면 학생자치활동, 외모 규정에 대한 학생들의 의견을 제한해도 된다. | - | - | - | 23.0 | 21.8 | 24.3 |
| 집단지름(왕따)을 당하는 급우들은 다 그럴만한 이유가 있다. | 34.1 | 34.9 | 33.3 | 33.9 | 28.7 | 39.9 |

다음은 학생의 학교 성적수준에 대한 인식에 따라 인권현안에 대한 인식의 차이가 있는지에 대해서 살펴보았다.

표 11 인권현안에 대한 인식 및 평가의 성적 수준별 차이

| | 초등학교 | | | 중학교 | | |
|---|------|------|------|------|------|------|
| | A | B | C | A | B | C |
| 우리는 좋은 결정을 내리기에 아직 어리기 때문에 부모님이나 선생님의 생각에 따라야 한다. | 28.6 | 29.4 | 43.5 | 20.3 | 19.5 | 16.2 |
| 학교에서 선생님이 의한 체벌은 교육적인 경우라면 허용될 수 있다. | 54.8 | 50.9 | 48.9 | 53.5 | 40.6 | 29.6 |
| 가정에서 부모님에 의한 체벌은 교육적인 경우라면 허용될 수 있다. | 60.3 | 54.3 | 50.0 | 64.5 | 54.7 | 43.6 |
| 이성교체에 대한 학교의 간섭, 규제는 중학생 신분을 고려할 때 당연하다. | - | - | - | 30.8 | 28.5 | 25.7 |
| 자유로운 학생의 머리모양 및 복장은 공부에 집중하는데 방해가 된다. | - | - | - | 20.3 | 12.9 | 8.4 |
| 중학생도 자신의 판단에 따라 거리 시위나 집회에 참석할 수 있다. | - | - | - | 81.4 | 67.2 | 67.6 |
| 전교학생회 선거에 출마하려는 학생은 학업성적이 우수해야만 한다. | 8.5 | 7.2 | 30.7 | 7.0 | 6.3 | 5.6 |
| 교내 인터넷 게시판에 글을 올릴 때는 꼭 자기 이름을 써야만 한다. | 48.2 | 43.8 | 44.6 | 25.0 | 20.7 | 17.9 |
| 수업을 방해할 가능성이 크므로 수업 시간에 휴대폰을 교사가 보관하는 것은 정당하다. | 63.3 | 61.9 | 60.9 | 40.1 | 35.2 | 20.1 |
| 학업성적에 따른 수준별 반편성(우열반)은 공부에 도움이 된다. | - | - | - | 52.9 | 34.0 | 28.5 |
| 사생활이 침해되더라도 범죄예방을 위해 학교 내의 감시카메라(CCTV) 설치하는 필요하다. | 81.4 | 86.0 | 91.3 | 52.9 | 53.9 | 53.6 |
| 학교 성적을 올리거나 입시에 도움이 된다면 학생자치활동, 외모 규정에 대한 학생들의 의견을 제한해도 된다. | - | - | - | 23.8 | 21.1 | 25.1 |
| 집단지들림(왕따)을 당하는 급우들은 다 그럴만한 이유가 있다. | 33.7 | 34.0 | 41.3 | 29.7 | 39.8 | 30.7 |

* A : 잘한다, B : 중간, C : 못한다

학생들이 스스로 응답한 학교 성적 수준에 따라 학생들의 인권현안에 대한 인식의 차이를 조사한 위의 결과에 따르면, 성적과 관련하여 학내 규정을 두거나 건전한 학습 환경을 만들기 위한 제한, 규제에 대한 ‘공부를 잘한다’고 답한 학생들이 ‘공부를 못한다’고 응답한 학생들보다 찬성 의견이 높았다. 교사와 부모의 ‘교육적 차별’을 찬성하는 비율에서 초·중학생 모두 ‘공부를 잘한다’는 학생들의 찬성비율이 높은 것과, 수업시간에 공부를 방해하지 않기 위한 휴대폰 교사 보관 및 수준별 반편성에 있어서 이러한 현상은 뚜렷하게 나타난다. 그러나 학생 자치활동을 위하여 성적을 제한하는 행위에 대해서는 다른 경향이 나오는데, 오히려 ‘공부를 못한다’는 학생들이 자격 제한을 두는 내용에 찬성하는 비율이 상대적으로 높게 나타나고 있다는 점은 특이한 현상으로 읽힌다. 이는 입시에 도움이 된다고 할 때, 학내 규정의 엄격성을 더해도 괜찮겠느냐는 의견에 대해 크지는 않지만, 공부를 못한다는 학생들이 찬성한다는 응답이 높다는 데서도 확인할 수 있다.

인권 현안을 바라보는 시각 차이를 설명하면서, 초등학교와 중학교에서의 서로 다른 경향을 보여주는 것이 ‘미성숙’ ‘어리다’는 것에 대한 반응이다. 초등학교에서는 ‘공부를 못한다’고 응답한 학생들이 자신들의 ‘미성숙’을 인정하는 비율이 아주 높게 나타는 반면, 중학생이 되면서 오히려 ‘공부를 잘한다’는 응답을 한 학생들이 부모-교사의 의견을 따르는 것이 좋다고 생각하는 비율이 높게 나타나고 있다. 그리 큰 응답 차이를 보이지는 않지만, 초등학교와 중학생 사이에 이러한 경향의 차이가 발생하고 있다는 점은 분명해 보이며, 이는 중학생이 되면서 학교 성적이 좋은 학생들이 부모와 교사와의 관계가 상대적으로 좋고, 이에 따른 조언과 대화의 내용을 신뢰하고, 수용하는 정도가 높기 때문으로 해석할 수 있다.

4. 인권교육 실태

학생들은 인권교육을 얼마나 받았는가? 위의 조사 결과에 따르면 초등학교의 46.0%, 중학교의 53.0%가 인권교육을 받았다고 응답하고 있다. 응답률로 보면 중학생이 초등학교보다 9% 정도 높게 인권교육을 받았다고 볼 수 있다.

표 12 인권교육 실태

| 구 분 | | 있다 | 없다 |
|------|---|------|------|
| 초등학교 | 계 | 46.0 | 54.0 |
| | 남 | 43.0 | 57.0 |
| | 여 | 49.1 | 50.9 |
| 중학교 | 계 | 53.0 | 46.4 |
| | 남 | 53.4 | 46.0 |
| | 여 | 52.4 | 46.9 |

그렇다면 학생들을 대상으로 하는 인권교육은 반드시 받아야 할 필요가 있다고 학생들은 생각할까? 초등학생의 경우에는 71.8%가 필요하다고 보았으며, 7.0%만이 필요 없다고 보았다. 여학생이 남학생보다, 부모의 학력이 높을수록, 공부수준이 높을수록, 그리고 서울지역에서 인권교육이 필요하다는 응답률이 가장 높게 나타났다. 중학생의 경우에는 필요하다는 의견이 78.0%, 필요 없다는 의견이 13.2%로 필요하다는 의견이 훨씬 우세하였으며, 이러한 응답률은 남학생보다 여학생이, 남학교보다 여학교에서, 공립학교보다 사립학교에서, 부모의 학력이 높을수록, 공부수준이 높을수록, 도시규모가 클수록 높은 경향성을 보인다.

표 13 인권교육 실시에 대한 의견

| | 초등학교 | | 중학교 | |
|---|------|-----|------|------|
| | 긍정 | 부정 | 긍정 | 부정 |
| (인권교육 무경험자) 학교에서 학생에게 인권교육을 하면 참여하고 싶다. | - | - | 37.4 | 47.4 |
| 학생을 대상으로 인권교육을 의무적으로 하는 것이 필요하다. | 71.8 | 7.0 | 78.0 | 13.2 |
| 학교선생님을 대상으로 인권교육을 의무적으로 하는 것이 필요하다. | - | - | 77.5 | 11.4 |
| 학생이 인권교육을 받으면 선생님이 학생지도에 어려움이 많아지게 된다. | - | - | 35.2 | 38.5 |

그러나 정작 인권교육을 받지 않았다고 응답한 학생들을 대상으로 ‘앞으로 인권교육을 실시한다면 참여할 것인가’라고 묻는 문항에 대해서는 ‘참여 하겠다’(37.4%)는 의견보다 ‘참여하지 않겠다’(47.4%)는 의견이 우세하여 일반적으로 인권교육이 필요하다는 인식과는 달리 자신의 교육 참여에 대해서는 소극적인 태도를 보였다. 이러한 소극적인 태도는 인권 교육이 필요하다고 본 응답률의 경향성과 정확하게 반대로 나타나는데, 남학교, 남학생에게서, 부모의 학력이 낮을수록, 경제수준이 낮을수록, 공부수준이 낮을수록 소극적인 것으로 나타났다.

표 14 ‘인권교육을 받았다’는 학생의 배경별 차이

| 구 분 | | 초등학교 | 중학교 |
|-------|------|------|------|
| 학교유형별 | 남녀공학 | - | 53.3 |
| | 남학교 | - | 47.4 |
| | 여학교 | - | 61.3 |
| 학교설립별 | 공립 | - | 50.2 |
| | 사립 | - | 60.1 |
| 경제수준별 | 잘산다 | 50.6 | 55.9 |
| | 보통 | 36.8 | 51.4 |
| | 어렵다 | 73.7 | 48.7 |
| 공부수준별 | 잘한다 | 55.3 | 61.6 |
| | 보통 | 45.3 | 54.7 |
| | 못한다 | 32.6 | 42.5 |
| 지역별 | 서울시 | 50.9 | 49.3 |
| | 광역시 | 45.2 | 50.4 |
| | 중소도시 | 46.7 | 53.0 |
| | 읍면지역 | 37.3 | 71.7 |

‘인권교육을 받았다’는 응답비율의 정도를 학생의 배경별로 비교해 보았다. 경제수준별 차이를 보면 초등학교의 경우 ‘어렵다’는 학생들이, 그리고 중학교의 경우 ‘잘산다’는 학생들의 인권교육을 받았다는 응답률이 높다. 공부수준별로는 초·중학교에서 모두 ‘잘한다’는 학생들이 인권교육을 더 받았다고 응답하고 있다. 지역별로는 초·중학교 간 정반대의 경향을 나타내고 있는데, 초등학교는 도시규모가 클수록, 중학교는 읍면지역으로 갈수록 응답률이 높게 나타난다. 중학교의 경우 학교유형별로는 남학교보다, 남

녀공학보다 여학교에서 인권교육을 받았다는 응답률이 더 높게 나타나고 있으며, 사립 학교가 공립학교의 학생들이 인권교육을 더 많이 받았다고 응답하였다.

인권교육을 받았다고 하는 응답자들은 자신이 받은 인권교육은 정규 수업시간이라고 답한 경우가 초등학교 46.8%, 중학교 46.9%로 가장 높았으며, 초등학생의 경우 조 회·종례시간(16.4%), 학교이외의 단체 및 기관에서 받았다고 하는 경우도 15.7%였으며, 창의 재량활동 시간 13.6%, 기타 7.5%로 응답하였고, 중학생의 경우 창의활동 시간 24.2%, 학교이외의 기관 14.8%, 조 회·종례시간 10.6%, 기타 3.5%로 응답하고 있다. 즉, 거의 대부분의 인권교육은 학교 내에서 이루어진다고 보아야 하며, 그 중 학교 수업시 간에 인권교육이 이루어지고 있다고 학생들이 응답하였다는 점은 ‘인권’과 관련된 수업 의 효과적 운영이 중요함을 나타내는 것으로 보인다.

실제 사회·도덕 등의 수업시간에 진행되는 인권의 내용을 교수-학습함에 있어서 교 사들의 태도는 어떠했을까?

표 15 교사의 인권교육 태도

| | | 대단히 적극적 | 보통 | 대충대충 | 가르치지않음 |
|------|---|---------|------|------|--------|
| 초등학교 | 남 | 38.6 | 36.9 | 2.0 | 2.0 |
| | 여 | 44.0 | 39.9 | 2.4 | 0.7 |
| 중학교 | 남 | 22.1 | 57.9 | 7.2 | 1.8 |
| | 여 | 18.8 | 61.8 | 11.1 | 0.3 |

5. 학생을 위한 인권 친화적 학교교육 복지의 대상

학생을 위한 학교교육 복지의 대상은 결국 인권 친화적 학교교육 문화조성과 관련 되어 있기 때문에 원칙적으로 학교에 재학 중인 학생 모두를 대상으로 한다. 물론 학생복지서비스가 필요한 학교내외의 아동이 우선적으로 대상이 되고 있지만 학생들의 잠재력을 개발하기 위한 목적에서 학교환경개선과 아동의 삶의 질을 향상하는 모든 서 비스를 의미하기 때문에 모든 학생들을 대상으로 한다.

1) 요보호학생

학생을 위한 학교사회 복지의 우선대상을 정상적으로 학교에 잘 적응하는 학생들보다는 보호와 지원 혹은 상담이 필요한 대상의 학생들이다. 이들 요보호학생들은 다음 유형에 속하는 아동들을 대상으로 한다(김명희, 1996 : 1998 : 2001 ; 김성경·김혜영·최현미, 2005; Allen-meaner, 2004).

- ① 학대, 방임 등 양육 상의 문제가 있는 아동
- ② 심리, 행동적 변화가 심한 아동
- ③ 우울, 소외, 공포, 불안 등 정서적 문제를 안고 있는 아동
- ④ 공격적이거나 비사교적인 문제행동아동
- ⑤ 교사 등 권위를 가진 어른들에게 도전하거나 반항하는 아동
- ⑥ 대인기피증 등 인간관계 부적응아동
- ⑦ 결석, 등교거부, 조퇴 등 장기적이고 반복적인 학교기피 학교부적응아동
- ⑧ 결손가정, 이혼, 빈곤 등 가정적으로 위험요인을 안고 있는 아동
- ⑨ 학교폭력과 관련된 가해 아동과 피해 아동

2) 학습부진학생

학습부진학생은 여러 가지 요인이 있을 수 있으나 가장 중요한 요인 중 하나는 학업에 대한 흥미가 없거나 학업 이외의 다른 활동에 관심을 가진 경우가 많다. 이외에도 학습부진학생의 경우에는 인지능력 부족이나 정서적인 이유로 인한 학습장애 등 학생을 위한 학교교육 복지서비스가 필요한 대상이다. 이러한 학습부진학생은 정확한 심리적 진단을 통해 원인을 분석하여 필요한 경우 환경을 개선하거나 상담, 심리치료와 교정 등 체계적인 복지서비스가 요구된다.

3) 비행행동학생

비행행동은 단일한 개념이 없고 비행의 범위도 광범위하기 때문에 간단하지는 않다. 그러나 일반적으로 학교상황에서의 비행행동은 가출, 폭력, 본드흡입 등 약물복용, 불

량동아리 활동 등의 비행과 관련되어 있다. 비행행동학생은 개인적인 복지서비스 접근이 필요한 경우도 있지만 학교-가정-지역사회 등의 통합적 청소년 및 교육복지서비스를 통해 문제해결을 하는 경우도 있다. 특히 청소년을 위한 학교교육 복지 및 교육서비스에서는 정상적으로 학교생활을 할 수 있도록 서비스하는데 주된 목적을 두고 있다.

4) 장애학생

장애학생은 학생을 위한 학교사회 복지서비스의 가장 중요한 대상이라 할 수 있다. 그러나 우리나라의 경우에는 학교상황에서 상대적으로 소외받고 있는게 현실이다. 장애학생들을 수용하는 특수학교시설이 충분치 않은 여건과 정상학생들과 함께 학교활동을 할 수 있는 통합교육과정이 미흡하기 때문이다. 장애학생을 학교교육복지의 최우선 대상이기 때문에 특수학생교육과 관련된 법과 일반 사회복지서비스 관련법에 의한 통합적이고 지속적인 서비스 대상이다.

5) 사이버중독학생

유비쿼터스 시대에서 학생들의 삶 중에서 중요한 부분이 온라인과 모바일폰 그리고 컴퓨터라고 할 수 있다. 특히 사이버중독이라 볼 수 있는 온라인 게임중독 현상은 중요한 아동·소년기의 학교교육복지 및 교육복지 대상이라 할 수 있다.

6) 학교폭력 관련 학생

학교폭력이나 왕따 등과 관련된 학생들은 가장 중요한 학교교육 복지 대상이라 볼 수 있다. 이들은 예방과 치료의 대상이기 때문에 인권 친화적 학교 문화 조성을 하는데 핵심적인 대상이 된다.

6. 학생을 위한 인권 친화적 학교사회 실천모델

학생을 위한 학교교육 복지서비스를 위해서는 실천모델(practical model)이 필요하다. 학생을 위한 학교교육 복지실천모델은 서비스기관이 제공하는 다양한 서비스를 효율적으로 시행하도록 여러 관점에서 대상과 목표 그리고 활동 등에 관한 체계를 제공하는 것이다. 학생을 위한 학교교육 복지실천 모델은 대상에 있어 개인 학생에게 두는 관점에서 다양하다. 또한 학교자체의 문제에 초점을 맞추는 접근에서부터 학교-지역사회간의 연계선상에서 문제를 해결해야 한다는 입장도 있다. 따라서 학생개인의 서비스를 통해 학교교육복지를 실천하는 모델, 학교 내에서 문제해결을 위한 서비스 실천모델, 학교와 지역사회의 연계선상에서 학교교육복지를 실천하려는 모델, 학교와 지역사회의 연계선상에서 학교교육복지를 실천하려는 모델 그리고 지역사회전체를 통해 학교교육복지를 실천하려는 총체적인 접근모델들이 있다. 앨런 미얼즈(Allen-meares, 1996)는 앨더슨(Alderson)의 학교교육복지실천모델을 하고 있는데 이들 모델들은 학교상호작용 모델(school interaction model), 학교변화모델(school change model), 전통적 임상모델(traditional clinical model) 그리고 지역사회학교모델(community school model)등으로 분류하기도 한다.

앨더슨(Alderson)의 학교사회실천 모델은 기존의 모델과 구분되어 아직도 활용되고 있으나, 1970년 중반부터는 앨더슨의 모델을 더욱 발전시킨 통합 모델들이 활용되고 있다. 이들 모델들은 학생을 주 대상으로 하되 학교와 지역사회를 연계하여 통합하는 모델 등 학교중심서비스 체제로 발전되었다. 학교중심서비스모델은 1980년대 초 미국 교육 개혁운동의 중요한 내용이 된 후 오늘에 이르고 있다. 1980년대 초 비행이나 약물 거부운동인 just-say-no 캠페인 이후 2003년 이후에 모든 학생들의 교육 성취 운동인 'no child left' 운동이 이러한 예라 할 수 있다(이현청, 2005). 따라서 종래의 개별적이고 단편적인 서비스대신 학교와 학생 중심이지만 모든 교육복지서비스를 통합하는 통합적인 서비스가 최근의 초·중고등학교 학교복지의 흐름이라고 볼 수 있다. 우리나라의 경우에도 학교사회복지사를 학교폭력 등에 활용해 초·중고등학교 사회복지서비스를 실천하는 학교중심 서비스 모델로 대별할 수 있다(성민선 외, 2004). 이러한 2원화된 서비스 실천은 모두 효율적이라고 볼 수 없기 때문에 지역사회와 학교 그리고 가정을 연계하는 통합적 모델로 발전시키는 것이 중요한 과제라 볼 수 있다.

7. 학생을 위한 학교교육 복지사의 역할

학생을 위한 학교교육 복지의 대상인 학생들과 학생들의 처한 사회, 교육적 환경을 분석하고 복지서비스실천에 개입하는 일은 학교사회복지사의 주된 역할이다. 학교 교육복지사는 전문자격증을 가진 복지서비스전문가로서 문제 발생 시에 초·중고학생의 사회, 심리, 정서적 문제를 해결하고 지역사회나 학교, 가정과의 긴밀한 협조를 통해 학생의 학교부적응이나 이에 수반되는 제반요인들을 예방하고 치료하는 역할을 수행한다. 따라서 심리 치료적 활동을 비롯하여 부적응예방활동, 사회 교육적 개선활동, 학교 폭력 등 학생을 위한 학교사회 복지와 관련된 제반 임무를 수행한다. 엘런 미얼즈(2004)는 학교사회복지사가 해야 할 역할로서 교육적 상담 제공, 학교-가정-지역사회 연계자, 지역사회의 자원 활용, 정책입안 그리고 전문적인 임상복지사의 역할을 들고 있다(김성경 등, 2005).

한편 Costin(1969)은 학교 사회복지사의 역할을 9가지 역할로 구분하고 있는데 학교 사회복지사의 역할은 학생에 대한 사회복지서비스제공, 가정-학교-지역사회연계, 가정에 대한 사회복지서비스, 교사와의 협력활동, 사례관리, 정책결정 및 행정 그리고 전문가로서의 전문적 활동으로 정리될 수 있다. 교육인적자원부에서 제시한 학교사회복지사의 임무를 볼 때도 위에서 열거한 과업들을 직무로 설정되고 있다. 학교사회복지사의 역할은 학교사회복지 실천 단계에 따른 개입정도나 전문가로서의 판단이 달라진다. 학교폭력의 경우에도 학교교육 복지사를 활용하는 것이 한 해법이 될 수 있다. 첫 번째 단계인 의뢰단계에서는 복지서비스가 필요한 아동을 직접발굴하거나 의뢰받게 됨으로써 학생의 문제나 욕구를 발견하게 된다.

그리고 일단 의뢰가 된 두 번째 단계에서는 의뢰된 학생의 욕구진단과 그가 처한 환경에 대한 사정을 하여 개입전략을 수립한다. 필요한 경우 복지사, 상담가, 교사, 부모, 지역사회 자원인사 등으로 지원망을 구축하는 역할을 수행한다. 그 후 구축한 지원망을 가동하여 지속적인 협력을 이루면서 문제해결을 하고 직간접적으로 초·중고등학교 사회사업 서비스 활동에 개입하는 역할을 수행한다. 이러한 절차과정에서 학교사회복지사의 역할은 매우 중요하며 무엇보다 팀 구성을 통한 지속적인 지원활동을 주도하는 일이 중요하다.

이러한 절차가 진행되어 문제해결이 이루어지면 프로그램평가와 사례평가 등을 통

해 학교사회복지 서비스를 종결하는 역할을 한다. 이때 향후 평가 결과를 활용하는 방안을 수립하는 일과 사후 지도, 관리계획을 실행하는 일이다(한국학교사회사업 실천가 협회, 2002).

8. 학생을 위한 인권 친화적 학교교육 복지 현황과 과제

1) 학교사회 복지 현황

학생을 위한 학교 사회복지 활동은 1990년에 들어오면서 지역사회복지관을 중심으로 학교와 연계한 프로그램이 운영되어 왔다. 우리나라는 1990년에 들어 시범적으로 실시되어 왔는데 1997년 삼성복지재단이 태화종합사회복지관 등에 복지관 프로그램을 지원함으로써 활성화되었다. 이와 함께 1997년 교육부의 학교사회 복지연구 학교가 시범적으로 운영됨으로써 학교 사회복지사가 학교 내에 개입하게 된다(교육부, 1997; 김성경 등, 2005).

그 후 서울시교육청이 1997년에 광신고등학교 등 서울시내 3개 중고등학교에 학교 사회복지사를 배치한 후 2000년에 남강중학교 등 5개교, 2001년 삼성고등학교 등 5개교를 시범운영함으로써 학교중심 사회복지실천모델이 자리를 잡게 된다. 2003년에는 도봉중학교 등 5개교를 시범 학교로 다시 지정하여 운영하고 있다(조홍식, 2003).

교육인적자원부도 2004년부터 2005년 4월까지 16개 시·도의 초중고 1개교씩 48개 학교를 영구학교로 지정하여 학교 사회 복지실천 프로그램 활용 운영하고 있다(김성경·김혜영·최현미, 2005). 이와 함께 2003 - 2004년에 한시적으로 교육인적자원에서 추진되어 왔던 교육복지 관련 우선지역 자원사업은 유사한 초·중고등학교 사회복지 프로그램이라 할 수 있는 사업이다.

2) 학생을 위한 학교사회 복지의 과제

학생을 위한 학교사회 복지 프로그램을 운영함에 있어서는 학교 사회복지모델의 선

택, 학교사회 복지사의 역할과 기능 그리고 합리적 절차와 운영 등 제반 문제가 있을 수 있다. 또한 지역사회자원과 학교자원 그리고 가정간의 연계 과정에서 과생할 수 있는 과제들도 있을 수 있다. 이러한 과제들은 학교폭력 등 학생문제의 예방과 해결을 위해 적합한 학교사회복지의 실천방안을 마련하는데 필수적인 요건이라고 할 수 있다. 학생을 위한 학교사회 복지사의 정착과 효율적인 실천을 위한 과제는 대상과 서비스 모델, 협력체계 구축, 법적 근거 마련, 학교사회복지사 및 학교전문 상담사 양성과 전문성 개발 모델 개발 등을 들 수 있다.

(1) 학교폭력 대상과 서비스 모델

일반적으로 초·중고등학교 사회복지서비스는 초등학교 학생보다는 중고등학교에 집중되어 있는 것이 우리의 현실인데 초등학교 단계에서의 조기예방체계를 구축하는 일은 매우 중요하다. 특히 학교폭력 피해자 가정과 결손가정 그리고 특수학생 등 조기에 위험요인을 최소화하고 필요한 학교교육 복지서비스를 조기에 제공하는 과제는 대상의 확대와 관련된 중요한 과제이다. 이와 함께 지금까지 단순한 사회복지서비스의 주요 대상인 요보호 학생뿐만 아니라 정상학생들의 삶의 질 향상과 관련된 부분도 확충하는 일이 중요한 과제 중 하나이다. 서비스모델도 학교 중심 모델과 가정 그리고 지역사회 모델 간의 괴리현상이 있어왔는데 학생 개개인이 지니고 있는 교육적, 심리적, 사회적인 다양하고 복합적인 요인들을 감안할 때 통합적 모델은 활용할 필요가 있다. 이 점에서 부모, 교사, 상담자, 심리치료사, 학교 사회복지사 등이 팀을 구성해 개입하고 학교-가정-지역사회가 연계하는 총체적이고 통합적인 서비스 체계를 구축하고 활용하는 과제가 매우 중요하다. 학교사회 복지서비스는 학교사회복지사가 주된 역할을 하되 학부모, 교사, 학교행정가, 지역사회관련 전문가 등이 연계해 협력서비스 체계를 구축할 때 보다 신속하게 학생들의 문제를 해결해 나갈 수 있기 때문이다. 이와 함께 대상 면에서도 국제화, 사이버문화의 확산, 학교폭력의 증가 그리고 청소년들의 의식변화 등에 따른 약물중독, 미혼모, 사이버 중독, 조기유학 등 부적응 대상들의 확산도 중요한 과제 중 하나이다.

(2) 법적 근거 마련

인권 친화적 학교사회 복지서비스를 활성화하기 위해서는 보다 체계적인 법적 근거를

마련하는 일이 중요한 과제이다. 학교사회 복지체도를 정착하기 위해서는 기존의 사회 복지 관련법뿐만 아니라 보다 구체적인 법적 근거를 마련함으로써 전문학교 사회복지사 양성과 배치, 재원조달, 그리고 체계적 모델과 정책수립이 가능해진다. 무엇보다 학교 사회 복지체제를 안정적으로 실천 운영하기 위해서는 법적 근거가 확립될 필요가 있다.

(3) 학교사회복지사 및 전문상담사 양성과 전문성 개발

학교사회복지사와 전문상담사 양성은 학교폭력 예방과 인권 친화적 학교문화 조성을 위해 반드시 필요하다. 따라서 학교사회복지사 및 전문상담사 양성은 전문가로서의 자질과 전문성을 개발하는데 중점을 두어야 한다. 특히 학생들의 교육적 욕구가 다양화되고 가정과 지역사회 환경이 급격히 변화되고 있는 점을 감안할 때 학교사회복지사 및 전문상담사의 역할 또한 더욱 복합적인 기능을 수행할 것을 요구받고 있다. 학교 복지사 및 상담사로서의 기본 직무 기술은 물론이러니와 상담과 치료, 커뮤니케이션 기법, 인간이해, 분석능력과 의사결정능력 그리고 정책수립능력에 이르기까지 다양한 전문성의 개발이 필요하다. 이러한 전문 상담사와 복지사적인 자질은 학교폭력 예방과 치료에 절대적으로 필요한 자질이기 때문이다. 교사나 학부모들이 가지고 있는 상담 기법 등의 한계를 극복을 위해 정규과정에서의 커리큘럼 설정은 물론 현장실습체제의 확립 그리고 현직 교육과 평생교육차원에서의 재교육 등의 과제가 있다. 이와 함께 문제 진단을 위한 표준화된 도구 활용과 진단기법 등 효율적인 업무수행 능력 개발이 주요 과제이다.

(4) 학교사회복지와 학교상담서비스 모델 개발

학교사회 복지 모델은 학교가 처한 사회, 교육적인 배경에 바탕을 두고 있다. 따라서 사회적 가치규범과 문화 그리고 전통 등을 고려할 때 가장 효과적인 모델로 정착할 수 있다. 기존의 학교사회 복지 모델은 학생중심, 지역사회와 학교 간의 연계중심 혹은 학교중심 모델이 주를 이루어 왔다 해도 과언이 아니다. 그러나 국제화와 다문화 등 급격한 사회 환경 변화에 따른 우리나라 실정에 맞는 토착화된 학교사회 복지 모델을 개발하는 일도 과제 중의 하나이다. 학교 사회복지 모델은 복지대상이나 기관의 특성을 고려하여 기존의 다양한 모델을 복합적으로 조합할 수 있도록 유연성을 두어야 한다. 예컨대 다문화 학교사회 복지 모델(multi-cultural school welfare model), 조기예방

모델(early prevention model), 조기개입모델(early involvement model) 등이 이러한 예라고 볼 수 있다. 특히 학교폭력의 예방과 대책을 위한 핵심적 방안이 조기개입과 조기예방이기 때문이다.

VII. 정책 제안(예시)

학교폭력예방과 대처 방안을 강구하기 위해서는 장기적이고 체계적인 종합 대책이 필요하다. 종합대책은 결국 근본대책에 해당된다고 볼 수 있고 인권 친화적 학교문화 조성을 위한 제반 법제도적 정비와 효율적인 운영체계 그리고 인권 친화적 환경조성이 무엇보다 절실하다. 학교폭력 예방을 위해서는 「인권=교육」이라는 등식과 함께 조기교육에서부터 시작되어야 한다.

1. 인권 친화적 인성 정립

인권 친화적 학교환경 조성을 위해 중요시 되어야 할 첫 번째 과제는 「인권 친화적 인성」을 정립시키는 일이다. 인권 친화적 인성을 정립시키기 위해서는 가정에서부터 타인을 존중하고 자신을 이해하고 존중하는 훈련이 필요하다. 김명희(2011)는 기능적인 가족체계를 통해 인권 친화적 인성 정립이 가능하다고 설명하고 있다.

인권 친화적 인성 정립을 위한 프로필을 보면³²⁾,

- ① 표현되는 다섯 가지 자유
 - ⓐ 과거나 미래의 일 혹은 해야만 하는 일이 아니라 당장의 일을 보고 듣는 자유
 - ⓑ 당위적인 생각이 아니라 있는 그대로 생각하는 자유
 - ⓒ 억지가 아니라 느껴지는 그대로 느끼는 자유
 - ⓓ 현재 바라는 것을 선택하는 자유
 - ⓔ 경직된 자세나 안정된 척하는 연기나 가면에서 벗어나 자아실현 상을 그리는 자유

32) 김명희(2011) 가족치료와 상담-가족회복과 내적치유 중심-(서울: 교문사), p. 24-26.

- ② 친화력을 드러내는 과정
- ③ 타협을 통한 차이 인정
- ④ 분명하고 일관성 있는 의사소통
- ⑤ 개방적이고 유연한 가족 분위기
- ⑥ 법칙은 개방적이고 유연하며 설명이 가능해야 한다.

이러한 것들을 지적하고 있다. 특히 인권 친화적 인성은 조기교육 즉 유·초등 시절에 대부모관계와 가정교육에서 기초를 다지게 되기 때문에 부모교육과 자녀교육을 통해 가능하다는 것이다. 이를 위한 「인권 친화적 인성 모델」을 개발하고 적용시켜야 한다. 특히 태도 형성과 관련된 선진국의 예를 몇 가지 제시해 보면 다음과 같다.

1.1 KAP 모델

KAP 모델은 KAP(Knowledge-Attitude-Practice)모델로서 지식습득-태도형성-습관적 실천모델로서 태도 형성에 매우 중요하다. 초·중등 학생들에게는 역할극이나 대화 기법 개발, 부모-자녀 터놓고 말하기 등의 여러 기법이 가능하다.

1.2 ILM(Impact Learning Model) 모델

중학생의 경우는 생애에 가장 충격적인 경험을 통해 인권 친화적 인성 형성이 가능하다. 예로서 「공간기법」, 「극기훈련기법」, 「실패기법」 등 상황과 대상에 따라 충격학습법을 통해 인간의 귀함과 타인의 은혜 및 공존에 대해 배우게 된다.

2. 순환모델기법

학교폭력예방과 대체 방법으로서 학급 내에서 학생 간의 친소관계를 파악하여 급우 간의 호오도를 재조정하는 기법이다. 이는 교사와 급우 중에서 선발된 리더가 팀이 되어 친한 급우와 소원한 급우를 팀으로 묶어 반복적 순환을 통해 팀워크나 공동 작업

을 시킴으로서 가해학생과 피해학생 간의 거리를 좁혀주는 기법이다. 이를 위해서는 교사의 역할이 매우 중요하고 팀 리더의 사전교육이 전제되어야 한다.

3. 교사의 정서적 차단 훈련

정서적 차단은 한 학생이나 일부 학생이 교사로부터 정서적 분리를 나타내는 양상을 의미하며 학생이든 교사가든 정서적 접촉을 과함으로써 불안을 감소하는 것이다. 따라서 교사 훈련을 통해 학급학생 중 정서적 차단을 느끼는 학생들을 정규적으로 배려함으로써 정서적 차단을 상호 인식시키면서 해소하는 일이 중요하다. 특히 학교폭력의 가해학생이나 피해 학생 모두 정서적 차단 훈련이 필요하다.

4. 스트레스풀제 시행

학급 내 혹은 학교 내에서 발생하는 어떤 형태의 스트레스 등 이를 해소할 수 있는 기제를 마련할 필요가 있다. 이를 위해 『무기명 스트레스풀』을 마련하여 해소하고자 하는 스트레스를 다 풀 수 있는 방안을 마련한다. SNS를 통한 방법이나 상호 멘토 방법이나 ‘교사와의 날’ 선정을 통한 방법이나 학생 스스로 좋아하고 존경하는 의미 있는 타인(significant others)을 택해 하는 방법도 이다. 의미 있는 타인과의 정규적인 결연을 통한 방법도 한 예가 된다.

5. 선풀 운동을 통한 릴레이 멘토링

SNS상에서 악성댓글을 제거하고 급우 간에 장점 살리기의 선풀 운동을 통한 상호 동료 릴레이 멘토링을 활용한다.

6. 기회의 학교(Opportunity School) 운영

단일학교내나 학군 또는 교육청 간의 협력체계를 통해 가해학생이나 피해학생에게 치유기간과 프로그램을 이수하기 위해 단일학교 내에 「기회의 학급」을 마련하거나 학군 내 「기회의 학교」를 마련하여 숙려 기간을 갖도록 하는 프로그램이다. 미국 등 일부에서 시행되고 있으며 일종의 쉼터(shelter) 프로그램에 해당한다.

7. 미디어 캠페인 프로그램

학교폭력이 근절될 때까지 유명 연예인과 지도급 인사 등의 지속적인 학교폭력과 비행 근절 캠페인이 중요한 역할을 한다. 예로서 청소년이 즐겨보는 예능 프로그램에서 반드시 학교폭력예방 캠페인을 의무화 하는 등 장기적인 캠페인이 필요하다.

8. 학부모-지역사회-학교 T그룹형성

학부모들의 순환지도시스템을 구축하고 지역사회 자원인사와 학교당국가인 삼각지도 그룹(T 그룹) 제도를 도입해 인권 친화적 학교문화를 조성한다.

참고문헌

- 강동욱(1999). 학교폭력의 원인에 관한 고찰 : 일본에서의 연구결과를 기초로 하여. **형사정책**, 11, 261-285.
- 광주광역시교육청(2012). 인권 친화적 학교문화 조성방안. **국가인권위원회 토론회 자료**.
- 계선자 외 4인(2001). 청소년의 학교 생활시대 및 학교 생활만족도. **대한가정학회지**, 39(2), 57-72.
- 고성혜(2005). 유형별 통계 결과에 나타난 학교폭력 실태. **교육개발**, 32(5), 14-23.
- 고성혜, 이완수, 최병갑(2005). **학교폭력 피해자 치료, 재활 및 가해자 선도의 효율적 방안연구**. 정책연구과제 2005-25. 자녀안심운동서울협의회.
- 곽금주(2000). 또래 간 사회적 관계 : 부정적 측면에 관한 개관. **한국심리학회지 : 발달**, 13(3), 1-13
- 경찰청(2005a). **마음놓고 학교가기**.
- 경찰청(2005b). **주요국가 경찰의 학교폭력 대처 현황**.
- 교육인적자원부(2004). **2004 학교폭력 실태 조사 결과**.
- 교육인적자원부(2005). **학교폭력 예방 및 대책 5개년 기본계획(2005-2009)**.
- 교육인적자원부(2006a). **2006년 학교폭력 피해 학생 치료·보호사업 위·수탁 협약서**.
- 교육인적자원부(2006b). **초중등교육정책과 정책 자료**.
- 교육인적자원부, 청소년폭력 예방재단(2002). **2002년 학교폭력 실태 조사 자료집**.
- 구본용(1997). **청소년 집단 따돌림의 원인과 지도 방안**. 청소년상담문제연구보고서 29. 청소년 대화의 광장.
- 구자순(1996). **학교폭력 어떻게 이해할 것인가?**. 청소년 대화의 광장.
- 금명자, 오혜영, 조은경, 백현주, 신주연(2005). **학교폭력 예방 및 대처를 위한 연계체계 구축 방안**. 한국청소년상담원.
- 국가인권위원회(2012). **1-6차 학교폭력 대책방안 연구 참고 자료집**.
- 국가인권위원회(2012). **제8차 학교 인권교육협의회 인권 친화적 학교문화 조성방안 자료집**.
- 국가청소년위원회(2006). **청소년 폭력 예방 교육 전문가 양성과정 자료집**. 국가청소년위원회.
- 국가청소년위원회, 한국청소년개발원(2005). **위기 청소년 지원시설과 지원정책 현황 및 사회 안전망 구축을 위한 정책 방안 연구**. 청소년 2005-48. 국가청소년위

- 원회, 한국청소년개발원.
- 국가청소년위원회, 한국청소년상담원(2006). **지역사회 위기 청소년 사회안전망 구축 토론회 자료집**. 국가청소년위원회, 한국청소년상담원.
- 국무총리 청소년보호위원회(2001). **2001년 청소년 폭력 실태 조사**.
- 국무총리실(2012). **범부처 학교폭력 종합대책 발표자료**(2012.2.16).
- 권준모(1999). 학교폭력(집단 따돌림) 연구의 방법론적 고찰. **한국심리학회지: 사회문제**, 5(2), 29-39.
- 김계현, 김영혜, 김수임(2002). 지역사회 청소년 상담기관의 실제와 연계체제 활성화 방안 에 관한 현장 연구: 안양지역 7개 청소년 상담기관을 중심으로. **청소년상담연구**, 10(1), 31-53.
- 김두현(2002). 일본의 학교폭력 실태와 그 예방대책, **청소년지도학연구**, 2(2), 한국청소년지도학회.
- 김명자(2001). 중학생의 학교폭력에 영향을 미치는 요인. **정신간호학회지**, 10(2), 241-253.
- 김명희(2009). **부모교육과 상담**. 서울 : 동문사.
- 김명희(2010). **가족치료와 상담**. 서울 : 교문사.
- 김명희, 이현경(2011). **행동수정과 치료 -아동 청소년 행동치료 사례중심-**. 서울 : 교문사.
- 김명희(2012). **가족치료와 상담**. 서울 : 교문사.
- 김명희(2012). 일진회의 현황, **국가인권위원회 학교폭력대책협의자료**(미간행).
- 김명희(2012). 청소년 폭력의 특징, 실태와 미국, 영국, 일본, 노르웨이, 스웨덴, 한국의 청소년 폭력 대처 방안 분석(사례중심). **국가인권위원회 토론회자료**(미간행).
- 김상곤(2003). 지역별 Network 형성 및 발표. **학교폭력대책국민운동추진을 위한 단체 전문가 Workshop 자료집**. 학교폭력대책국민협의회.
- 김선애(2003). 초등학생의 학교폭력 실태와 경향에 대한 연구. **한국생활과학회지**, 12(3), 321-336.
- 김선형(2005). **학교폭력 예방에 대한 교사·학생 인식에 관한 연구**. 가톨릭대학교 석사 학위논문.
- 김성일(2005). 가정폭력, 성역할 학습, 학교폭력의 관계. **청소년학연구**, 12(4), 215-243.
- 김은경(2004). **각국의 회복적 소년사범 정책 동향**. 한국형사정책연구원.
- 김정옥, 박경규(2002). 청소년의 가정폭력 경험과 학교폭력과의 관계 연구 - 일반청소년과 비행청소년을 중심으로-. **한국가족관계학회지**, 7(1), 93-116.

- 김정옥, 장덕희(1999). 가정폭력의 청소년 학교폭력에 미치는 영향. **한국가족관계학회지**, 4(2), 153-186.
- 김정주(1998). **지역청소년센터 운영모델연구 : 지역사회 청소년 육성거점으로서 청소년센터 운영 방안**. 한국청소년개발원.
- 김준호, 김선애(2000). 학교 주변 폭력에 대한 일연구. **한국청소년연구**, 31, 89-100.
- 김준호, 김선애(2003). 학교폭력 실태에 대한 종단적 연구(2001-2002년), **한국청소년연구**, 14(2), 5-47.
- 김지선(2002). **비행청소년을 위한 멘터링에 관한 연구-미국의 프로그램을 중심으로-**. 연구보고서 02-06. 한국형사정책연구원.
- 김학일(2006). 학교폭력 근절 관련 예산 현황 및 향후 소요 예산(안). **학교폭력 대처를 위한 지원체제 운영 현황과 개선 방안**. 연구자료 RM 2006-65. 한국교육개발원.
- 김형방(1996). 학교폭력과 사회복지대응방안, **사회복지 1996년 겨울호**.
- 김혜숙(1998). 청소년 상담기관의 구조와 운영실태; 전국 청소년 상담기관의 특징과 운영실태, 청소년 유관기관들의 특징과 상호관련구조. **상담사례 연구법 및 청소년 상담의 실제**. 상담 및 심리 치료학회.
- 류충현(2005). **‘학교폭력 예방 대책에 관한 법률’ 정부개정법률안 검토 보고**. 국회교육위원회.
- 맹용길(1994). **폭력과 비폭력**. 쿤란출판사.
- 민수홍(1997). 가정폭력이 자녀의 비행에 미치는 영향. 한국형사정책연구원.
- 민수홍(2004). **청소년의 자기통제력과 비행 및 피해 경험**. 한국형사정책연구원.
- 박경아(2002). **학교폭력 피해자의 학교적응에 관한 연구-보호요인을 중심으로-**. 연세대학교 석사학위 논문.
- 박경숙, 손희권, 손혜정(1998). **학생의 왕따 현상에 관한 연구**. 한국교육개발원 연구보고 RR 98-19. 한국교육개발원.
- 박경옥(2005). **청소년이 지각한 부모의 양육태도가 학교폭력에 미치는 영향에 관한 연구-원주시 중·고교 재학생을 중심으로-**. 상지대학교 석사학위 논문.
- 박민정, 최보가(2001). 아동학대 및 학교에서의 폭력경험과 아동의 적응. **한국가정관리학회지**, 19(3), 105-118.
- 박병식(2005). **학교폭력 위기관리 매뉴얼**. 폭력 없는 사회 만들기 국민운동협의회, 학교폭력대책국민협의회.
- 박상주(2003). **경찰서비스의 거버넌스에 관한 연구 : 청소년범죄예방 네트워크를 중심**

- 으로, **한국행정학보**, 37(1), 250-271.
- 박성수, 김병석(1997). **청소년 문제유형분류체계연구 IV : 발달과업**. 청소년 대화의 광장.
- 박성수, 박재황, 황순길, 오익수(1993). **청소년 상담정책연구**. 청소년대화의 광장.
- 박성주(2004). **청소년 비행에 있어 경찰과 보호관찰기관의 상호협력에 관한 연구**. 기본보고서 04-R22. 한국청소년개발원
- 박세정(1998). 효과적인 학교폭력대책으로서의 학교-경찰 연계 제도 도입에 관한 연구. **한국공안행정학회지**, 7, 216-258.
- 박소춘(1999). **청소년이 지각한 부모-자녀간의 의사소통, 자아개념 및 학교폭력과의 관계**. 연세대학교 석사학위논문.
- 박순진(2004). **청소년비행에 있어 가해-피해의 중첩**. 제1회 한국청소년패널 학술대회 자료집(미간행). 한국청소년개발원.
- 박영신, 김의철(2001). 학교폭력과 인간관계 및 청소년의 심리 행동특성 : 폭력가해, 폭력 피해, 폭력 무경험 집단의 비교를 중심으로. **한국심리학회지 : 사회문제**, 7(1), 63-89.
- 박재황, 남상인, 김창대, 김택호(1993). **청소년 상담교육과정 개발연구**. 청소년대화의 광장.
- 박정선(2003). 학교의 지역적 특성과 청소년비행 : 다수준 접근의 적용. **형사정책**, 15(2), 111-152.
- 박정은(2002). **부모의 양육태도, 공격성 및 또래동조성 집단 따돌림 가해 경향과의 관계**. 서강대학교 석사학위논문.
- 박천희(2002). **집단 따돌림 현황에 관한 일 연구**. 연세대학교 석사학위논문.
- 박효정, 연은경(2003). **한국 중등학생의 생활 및 문화 실태 분석 연구(I)**. 연구보고 RR 2003-5. 한국교육개발원.
- 박효정, 최상근, 연은경(2004). **한국 초등학생의 생활 및 문화 실태 분석 연구**. 연구보고 RR 2004-1. 한국교육개발원.
- 박효정, 정미경, 한세리, 한경아(2005). **학교폭력 실태의 이해와 진단**. RR 2005-17. 한국교육개발원.
- 박효정, 정미경(2006). 학교폭력 예방 및 근절 대책에 대한 효과 평가 연구. **한국교육**, 33(3), 145-167.
- 방배유스센터(2004). **지역사회 네트워크를 통한 학교폭력치료예방**. 2004 청소년보호위

- 원회 사업 결과보고서.
- 방배유스센터, 청소년폭력 예방재단(2005). **독일의 청소년폭력 예방 및 치료**. 연구자료 2005-001. 방배유스센터, 청소년폭력예방재단.
- 서울특별시, 자녀안심운동서울협의회(2002). **초등학생 학교폭력 실태 조사 자료집**.
- 송효섭(1998). **부모의 훈육방법을 통해서 본 학교폭력의 가해경험에 관한 연구-중등학교를 중심으로-**. 서강대학교 석사학위논문.
- 신동준(2005). 남녀 청소년들의 폭력써클 가입 의사에 영향을 미치는 요인들에 대한 분석. **사회연구**, 9, 181-220.
- 신순갑(2006). 학교폭력 사건의 선도와 배상 책임을 위한 지원체제의 현황과 개선 방안에 대하여. **학교폭력 대처를 위한 지원체제 운영 현황과 개선 방안**. 연구자료 RM 2006-65. 한국교육개발원.
- 심응철(1999). 청소년의 충동성 및 공격성과 폭력행동의 상관관계. **한국심리학회지: 발달**, 12(2), 24-34.
- 양정호(2004). 중학생의 왕따 발생 요인에 대한 연구. **제1회 한국청소년패널 학술대회 자료집**(미간행). 한국청소년개발원.
- 엄명용, 고기숙(2001). 청소년 비행 유형별 비행 재발 예측 요인 탐색 : 생태·체계적 접근. **소년보호연구**, 3, 176-216.
- 여성가족부(2005). 2005년 12월 21일자 브리핑자료 “폭력피해 여성 구제 쉬워진다”.
- 여성가족부(2006). **권익증진국 정책 자료**
- 여성가족부, 경찰청, 경찰병원(2006). ONE-STOP 지원센터 위탁 운영 협약서.
- 오영근(2002). 보호관찰제도의 현황과 과제 **보호**, 14, 법무부.
- 오익수(1998). 시군구 청소년 상담실 활성화방안 연구. **98 청소년상담연구**. 청소년대화의 광장.
- 우리교육(1999). **왕따리포트**. (주)가우디.
- 울산교육청(2012). 학교폭력 예방활동 사례, **국가인권위원회 자료집**.
- 윤철경(2005). **영국, 독일, 프랑스의 청소년 보호 관련 법제와 정책 자료집**. 연구보고 05-R10-1. 한국청소년개발원.
- 이경상, 이순래, 박철현(2005). **청소년비행의 상습화 현상에 관한 연구**. 연구보고 05-R12-2. 한국청소년개발원.
- 이명우, 신효정, 김태선, 송은미, 김소라(2005). **경찰 다이버전 체제운동을 위한 학교 폭력 가해자 상담모형 개발**. 2005 청소년상담연구 118. 한국청소년상담원.

- 이미정(2003). **경찰과 보호관찰기관의 파트너쉽에 관한 연구**. 동국대학교 대학원 박사학위논문.
- 이민희(1998). **청소년폭력 대책 모델 개발 : 청소년폭력 예방 지역사회 네트워크 개발을 중심으로**. 연구보고 98-05. 한국청소년개발원.
- 이민희, 임영식, 이진숙(2003). **지역사회 네트워크를 통한 청소년폭력 대책 연구**. 연구보고 03-R10. 한국청소년개발원
- 이법호(2006). **학교폭력 가해자에 대한 형사절차상 처분의 실제, 문제점 및 지원체제 구축 방안. 학교폭력 대처를 위한 지원체제 운영 현황과 개선 방안**. 연구자료 RM 2006-65. 한국교육개발원.
- 이상균(1999). **청소년의 학교비행에 대한 생태체계적 영향요인**. *사회복지연구*, 15, 109-132.
- 이상주(2003). **아동의 집단 괴롭힘 행동특성과 심리적 특성간의 관계**. *한국청소년연구*, 14(2), 121-146.
- 이상철(2005). **학교폭력 가해에 미치는 영향 요인에 관한 연구**. 위덕대학교 석사학위논문.
- 이선영(1996). **청소년의 폭력행동에 관한 사회 심리학적 해석. 청소년 문제 연구보고서 14집**.
- 이성식(2003a). **청소년폭력비행에 있어 일반긴장이론의 검증 : 상황론적 논의를 통해**. *형사정책*, 15(2), 85-104.
- 이성식(2003b). **청소년폭력의 원인으로서 대인갈등상황에서의 권위보존동기**. *한국사회학*, 37(2), 179-200.
- 이수미(1997). **영상매체의 폭력성이 청소년기에 미치는 영향에 대한 연구**. 성신여자대학 석사학위 논문.
- 이수화(1999). **청소년 학교폭력에 대한 연구**. 부산교육대학원 석사학위 논문.
- 이순래(2004). **여자청소년의 비행원인에 관한 연구**. **제1회 한국청소년패널 학술대회 자료집(미간행)**. 한국청소년개발원
- 이승훈(1996). **청소년의 여가동반자와 학교폭력과의 관계**. *한국스포츠사회학회지*, 6, 181-190.
- 이은정(2002). **학교체계요인이 집단 따돌림 가해경험에 미치는 영향에 관한 연구-가해 경험집단을 중심으로-**. 연세대학교 석사학위논문.
- 이은희, 공수자, 이정숙(2004). **청소년들의 가정, 학교, 지역의 심리사회적 환경과 학교**

- 폭력과의 관계 : 분노조절과 비행친구 접촉의 매개효과. **한국심리학회지 : 상담 및 심리 치료**, 16(1), 123-145.
- 이장현, 우룡(2001). 학교폭력의 연구동향에 대한 고찰. **사회과학연구**, 5, 45-63.
- 이종원(2003). 일본의 학교폭력 등 문제행동의 동향과 대책. 자녀안심운동서울협의회.
- 이준형(1996). 학교폭력 ; 현실과 대책-학교폭력의 유형과 현황분석. 서울: 한국청소년 교육연구소.
- 이창호 외(2005). 위기 청소년 통합지원체제 구축운영방안 연구. 2005-44. 국가청소년 위원회.
- 이창희(2000). 집단 따돌림과 학급응집성, 자아존중감, 학교 생활만족 및 불안과의 관계. 연세대학교 석사학위논문.
- 이춘화(1999). 보호관찰청소년의 폭력비행에 관한 연구-폭력범 소년에 대한 처우의 개별화를 위한 실증연구-. **소년보호연구**, 1, 213-246.
- 이훈구, 홍영오(2002). 한국인의 왕따 현상의 특징-학교폭력의 행위결정과정 : Fishbein 이론의 적용. **피해자학연구**, 10(2), 101-122.
- 이혜성, 구분용, 유성경, 박광엽(2000). 청소년 상담실 및 청소년 상담유관시설의 연계체제 구축 방안. 문화관광부.
- 일본총무청청소년대책본부(2000). **청소년백서**. 총무청청소년대책본부.
- 임영식(1998). 학교폭력에 영향을 미치는 요인에 관한 연구. **청소년학연구**, 5(3), 1-26.
- 임영식, 오세진(2004). 외국의 청소년 폭력 대책 : 지역사회 프로그램을 중심으로. **사회과학연구** 16, 107-147.
- 장맹배(2006). 학교폭력 중재자로서의 NGO의 역할과 제한점. **학교폭력 대처를 위한 지원체제 운영 현황과 개선 방안**. 연구자료 RM 2006-65. 한국교육개발원.
- 장명신(1999). 학교폭력에 관한 실태 연구. 공주대학교 석사학위논문.
- 장미란(2000). 시군구 청소년 상담실 운영에 관한 연구-안양시 청소년 상담실 사례를 중심으로-. 서울대학교 석사학위논문.
- 장현우(2006). 학교폭력 사건의 선도와 배상 책임을 위한 지원체제의 현황과 개선 방안. **학교폭력 대처를 위한 지원체제 운영 현황과 개선 방안**. 연구자료 RM 2006-65. 한국교육개발원.
- 전남교육청(2012). 인권 친화적 학교문화 조성방안. **국가인권위원회 토론 자료집**.
- 전재천(1999). 초등학교의 집단 따돌림과 부모의 양육태도, 학교적응과의 관계. 연세대학교 석사학위논문.

- 조성호(2000). 학교폭력에 대한 개념화: 통합적 접근모형. **한국심리학회지: 사회문제**, 6(1), 47-67.
- 조흥식, 강철희, 남기철, 송정부, 이영철, 최원규(2000). **청소년 보호체계 구축을 위한 지역사회조직 전략**. 청소년보호위원회.
- 청소년위원회, OECD(2005). **위기 청소년 지역사회 안전망 구축 : 국제적 동향 및 정책과제**, 국제심포지엄 자료집
- 청소년보호위원회(2003). **2003 폭력분과위원회 정책보고서**
- 청소년폭력예방재단(1996). **때리는 아이, 맞는 아이**.
- 최경호(2000). 학교폭력경향성 척도개발. **부산교육학연구**, 13(1), 121-140.
- 최덕경, 강기정(2001). 청소년의 학교폭력 실태 및 관련변인에 대한 탐색적 연구-안성시 중·고등학생을 대상으로-. **청소년복지연구**, 3(2), 89-103.
- 최은숙(2000). **집단 따돌림 가해, 피해 경향과 관련된 심리적 요인에 관한 일 연구**. 서강대학교 석사학위논문.
- 최병갑(2006). 학교폭력 근절 관련 예산 현황 및 향후 소요 예산(안). **학교폭력 대처를 위한 지원체제 운영 현황과 개선 방안**. 연구자료 RM 2006-65. 한국교육개발원.
- 최자은(1997). **청소년의 폭력에 대한 태도와 행동에 영향을 미치는 요인에 관한 연구**. 이화여자대학교 석사학위논문.
- 최현, 이용교(1991). **청소년 상담사업 활성화 방안 연구**. 한국청소년연구원.
- 폭력 없는 사회 만들기 국민운동협의회(2005). **학교폭력 대책의 올바른 방향과 법률의 과제 자료집**.
- 표갑수(1994). **문제학생 지도를 위한 학교사회사업 도입방안**. 한국아동복지학.
- 학교폭력실태 조사기획위원회(2005). **학교폭력 및 불량서클 실태 조사**
- 황순길(2000). **청소년상담관련 법과 행정**. 한국청소년상담원.
- 황지태(2005). **학교폭력의 심각성에 대한 학생 및 교사들의 인지도 연구**. 연구총서 05-09. 한국형사정책연구원.
- 황희숙, 임지영(2001). **초등학교 학교폭력의 실태 분석과 대책에 관한 연구**. **수산해양 교육연구**, 13(1), 63-86.
- 홍석주(2001). **초등학생의 집단 따돌림 지속여부에 따른 심리적 특성의 차이**. 연세대학교 석사학위논문.
- KBS 2004년 2월 19일자 뉴스
- KBS, MBC, SBS, YTN 등. 2011. 10 ~ 2012. 3 학교폭력 관련 뉴스와 보도자료 참조.

문화일보 2002년 3월 18일자 기사 “1돌 맞은 한국성폭력위기센터”

한국교육신문 2006년 9월 27일자 기사 “학교안전사고법 회기 내 제정”

Archer, J., and Browne, K.(1989). *Human aggression: Naturalistic approaches*.
Routledge.

Berkowitz, L.(1974). Some determinants of impulsive aggression: Role of mediated associations with reinforcement for aggression. *Psychological Review*, 81, 165-176.

Child Line(2001). *Bullying: Symptoms, strategies and solutions that work*(Report form the Child Line conference held on 5 November 2001). London: Child Line.

Child Line(2003). *Bullying: How to beat it*(Report from the Child Line conference held on 25 March 2003). London: Child Line.

DES(1989). Elton Report. Department of Education and Science.

DES(2001). *Bullying: Don't Suffer in Silence-an anti-bullying pack for schools*.
London: Department for Education and Science.

Lee, C.(2004). *Preventing bullying in schools : A guide for teachers and other professionals*. London: Paul Chapman Publishing.

Mulrine, C.(1996). *Survey course on the effects of violence in educational settings*.
Montana: Montana Univ.

Ofsted(2003). *Bullying: effective action in secondary schools*. London: Office of Standards in Education.

Olweus, D.(1984). Aggressor and their victims: Bullying at school. In H. Frude & H. Musssen(Eds.). *Disruptive behaviors in schools*. New York: Wiley.

Olweus, D.(1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishers.

Olweus, D.(1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12, 495-510.

Olweus, D., and Limber, S.(1999) *Blueprints for violence prevention: Bullying Prevention Program*. Institute of Behavioral Science, University of Colorado, Boulder, USA.

Oliver, C. and Candappa, M.(2003). *Tackling Bullying: Listening to the views of*

children and young people. London: The Thomas Coram Research Unit, Institute of Education, University of London.

Parent, D. and Snyder, B.(1999). *Police-Correction Partnerships: Issues and Practices*. National Institute of Justice 175047, March.

Taking Fear Out of Schools: A Report of An International Policy and Research Conference on School Bullying and Violence :
www.gold.ac.uk/connect/reportuk.html

Young Voice(2001). *Bullying in Britain: Testimonies from teenagers*. Young Voice.

千石保(1997), 象徴暴力, 청소년폭력 : 국제비교를 통한 해결방안 모색, 84-88, 한국청소년개발원.

總務廳(1998), いじめ・登校拒否・校内暴力問題に関するアンケート.

總務廳(2000), 青少年の暴力観と非行に関する研究調査の概要.

總務廳青小年対策本部(2000), 青少年の暴力と非行に関する研究調査.

內閣府(2005), 青少年白書.

<http://oecd-sbv.net>

<http://odin.dep.no/ufd/english/bn.html>

<http://www.clemson.edu/olweus/content.html>

<http://www.daum.net> 검색자료

http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/16/08.index.htm

http://www.mext.go.jp/b_houdou/16/08/04082302.htm

http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/16/04/04042704/006.htm

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/04121502/014.htm

<http://www.naver.com> 검색자료

<http://www.pref.touchigi.jp/gakkou-kyouiky/shidou-suisin/iinkai-siryou>

<http://www.yahoo.co.kr> 검색자료



인권적 관점에서의 학교폭력예방대책

: 집단따돌림을 중심으로

5

전 영 주
(신라대학교 교수)

인권적 관점에서의 학교폭력예방대책 : 집단따돌림을 중심으로

목 차

| | |
|---------------------------|--------------------|
| 제1장 서론 | 제5장 학교폭력에 대한 해외 사례 |
| 제2장 학교폭력 현황 및 문제점 | 제6장 인권적 학교폭력 예방대책 |
| 제3장 학교폭력 발생원인 및 사후관리의 문제점 | 결론 |
| 제4장 우리나라 학교폭력 정책 | 참고문헌 |

제1장. 서 론

1절. 연구배경 및 목적

최근 학교폭력에 의해 희생된 학생들의 불행한 소식을 자주 접하고 있다. 학교폭력의 저연령화, 지능화, 사이버화 추세와 이로 인한 청소년 자살, 등교거부 현상이 위험수위를 넘었다. 2010년 기준 학교폭력 피해자 수는 7,823명이며, 피해학생 10명 중 3명이 자살충동을 경험하고 있다 (KBS, 2011.2.). 피해자는 정신병리와 자살로 몰리고, 피해자가 또 다른 가해자가 되어 폭력의 악순환을 반복, 증폭하는 현실에서 학교폭력 현상은 더 이상 두고 볼 수 없는 심각한 사회문제라는데 중론이 형성되어있다.

1995년 학교폭력근절종합대책, 2004년 학교폭력및예방에관한법률 제정, 2005년 학교폭력예방 5개년 기본계획, 그리고 2012년 학교폭력근절 종합대책까지, 사고가 날 때마다 대책들이 쏟아져 나왔다. 그러나 정부 및 민간의 학교폭력근절노력에도 불구하고

학교폭력의 문제는 날로 심각해질 뿐 나아질 기미가 보이지 않는다.

이는 정부가 학교폭력의 복합성에 대한 이해가 부족한 채 가해학생에 대한 처벌식 대응으로 일관해왔고 학교폭력 양상과 주체를 제대로 파악하여 활용하지 못했기 때문이다. 일본의 이지메문제 연구소에 따르면 물리적인 학교폭력에 대한 근본적 원인을 제거하지 않은 채 현상만을 힘으로 단속할 때 이를 피하기 위한 잠재된 형태로 따돌림과 같은 정서적 폭력이 확산된다고 한다(강동욱, 1999 재인용). 이제는 학교폭력문제에 대해 가해-피해의 이분화 도식에서 벗어나 보다 근본적인 대응책을 세워야할 때이다.

현재 학교폭력의 추이는 외상이 증거로 남는 물리적 폭력 유형은 감소하는 추세인 반면 정서적, 언어적 폭력 및 사이버 폭력 유형은 증가하고 있는 상황이다. 이 중에서도 집단따돌림 현상은 세계 여러 나라에서 가장 심각한 학교폭력의 유형으로 꼽히고 있으며, 학교청소년 자살 및 살인 사건들의 배후에는 집단따돌림이 지속적으로 있었던 배경이 드러나고 있다. 가해자와 피해자의 구분이 모호하다는 학교폭력의 특성상, 지속적인 따돌림과 괴롭힘에 노출된 피해자는 내면에 분노와 복수심을 억압하고 있다가 한 순간에 가해자로 돌변하여 극단적인 방식으로 분노를 분출할 가능성이 높다.

학교폭력은 왜곡된 집단주의와 경쟁과열, 폭력 둔감증 등이 결합된 한국사회문제의 축소판이며, 자신의 권리만 내세울 뿐 타인에 대한 존중이 부족한 기성세대의 문제를 고스란히 보여주고 있는 증상이다. 또한 청소년들이 입시, 취업, 환경오염 등 불확실성에서 누적된 스트레스를 타인에 대한 공격적 행위로 표출하는 현상이기도 하다. 처벌과 단속은 학교폭력의 해결이 될 수 없다. 폭력을 다스리기 위해 또 다른 폭력적 방법을 사용한다면 문제를 수면 아래 가두고 더 지능화된 방식으로 확산될 수 있으며, 청소년과 어른 모두 주체적 해결방법을 배우지 못한 채 폭력 앞에 무기력해질 뿐이다. 인권친화적 학교공동체의 회복이 청소년문제 해결의 출발점이 될 것이다. 모든 학교청소년이 억압과 착취가 없는 학교에서 교육받을 권리가 있으며, 모든 학부모는 다양성과 정의로운 평화를 추구하는 교육의 장에서 자녀를 교육시키기를 원할 것이다.

학교폭력의 문제는 인권친화적 학교문화 조성을 통해 학교공동체의 회복을 도모할 때 근본적인 해결이 가능하다. 교사와 학생들이 억압과 지배를 거부하고 정의와 평등을 수용하며 학교공동체의 주체로서 학교폭력해결에 나서야 한다. 학교폭력예방과 개입의 대상 또한 가해학생이나 피해학생이 아닌 다수를 차지하고 있는 방관자 중심으로의 선회가 필요하다. 이러한 맥락에서 본 연구는 학교폭력의 개념과 실태, 원인, 사후

관리 문제점을 살펴보고, 우리나라의 학교폭력정책과 외국의 학교폭력대책을 검토하여 인권적 관점에서 학교폭력예방대책을 위한 프로그램 및 정책적 제언을 모색하고자 한다.

2절. 연구내용과 범위

본고의 내용은 1장 서론을 포함하여 총 6개장으로 구성되어 있다. 2장에서는 학교폭력 현황 및 문제점을 살펴보았는데, 구체적으로 학교폭력의 개념과 실태, 학교폭력의 변화양상을 고찰하였다. 3장 학교폭력 발생원인 및 사후관리의 문제점에서는 학교폭력의 위험요인과 보호요인, 학교폭력과 집단역동, 학교폭력 사후관리의 문제점 등에 대해 다루었다. 4장은 우리나라의 학교폭력 정책에 대한 내용으로, 학교폭력 청소년에 대한 사법정책, 한국의 학교폭력 위기개입 정책, 그리고 최근 발표된 학교폭력근절 종합대책의 내용을 검토하였다. 5장은 학교폭력에 대한 해외사례를 검토하였는데, 미국, 일본, 독일, 노르웨이 등 네 나라를 중심으로 학교폭력 동향과 각국의 학교폭력예방 및 개입 정책을 살펴보았다. 마지막으로 6장에서는 인권적 학교폭력 예방대책을 모색하였는데, 내용으로 청소년 인권과 학교폭력, 인권적 학교폭력 예방 프로그램 및 대응모델, 인권적 학교폭력예방대책을 위한 제언 등을 포함하고 있다.

연구의 주요 방법으로는 문헌연구와 교원단체 및 각시도교육청 간담회를 활용하였다. 우선 학교폭력과 관련된 실태조사, 학술논문, 저서 및 최근의 언론보도 자료 등 문헌을 검토·분석하였다. 여기에는 학교폭력의 실태를 파악하기 위한 청소년폭력예방재단 등의 실태조사자료, 2011년 12월부터 2012년 1월까지 학교폭력을 다룬 언론 보도 자료, 그리고 최근 발간된 학교폭력 관련 전문서적 및 전문학술지에 실린 학교폭력 관련 논문 및 인권 관련 문헌 등이 포함되었다. 학술전문지의 경우 검색 주제로 ‘학교폭력’, ‘왕따’, ‘집단괴롭힘’ 등이 사용되었으며, 주로 2007년 이후 발간된 학술지나 저서를 참고하였다.

간담회의 경우, 연구팀은 한국교총, 한국교원노조, 서울자유교원조합, 전교조 관계자와 일선 학생생활지도교사, 한국인권교육협의회, 경찰청 및 교육과학기술부 담당자 등과 총 4회의 간담회를 가졌고 이를 통해 학교폭력에 대한 교육전문가들의 의견을 수

집·정리하였다. 연구기획팀은 총2회의 내부토론회를 가졌고, 시민단체 및 학생 대표를 포함한 공개토론회를 거쳐 연구보고서를 작성하였다.

제2장. 학교폭력 현황 및 문제점

1절. 학교폭력의 개념

1. 학교폭력의 정의

학교폭력은 학교에서 일어나는 괴롭힘 행위로 겉으로 드러나지 않도록 은근히 괴롭히는 수준에서 중한 법적 처벌을 받을 수준의 폭력까지 포괄하는 개념이다. ‘학교폭력 예방및대책에관한법률(2012.1.26개정, 2012.7.27.시행)’에서 명시하고 있는 학교폭력 및 따돌림의 정의는 다음과 같으며, 그 외에 한국청소년개발원, 청소년폭력예방재단, 한국형사정책연구원 등에서 규정한 학교폭력은 <표 1>과 같다.

"학교폭력이란 학교 내외에서 학생 간에 발생한 상해, 폭행, 감금, 협박, 약취·유인, 명예훼손·모욕, 공갈, 강요·강제적인 심부름 및 성폭력, 따돌림, 정보통신망을 이용한 음란·폭력 정보 등에 의하여 신체·정신 또는 재산상의 피해를 수반하는 행위를 말한다. 따돌림이란 학교 내외에서 2명 이상의 학생들이 특정인이나 특정집단의 학생들을 대상으로 지속적이거나 반복적으로 신체적 또는 심리적 공격을 가하여 상대방이 고통을 느끼도록 하는 일체의 행위를 말한다."

(학교폭력예방및대책에관한법률 제2조 1항)

표 1 폭력의 정의와 학교폭력의 범주

| | 폭력의 정의 | 학교폭력의 범주 | 비고 |
|-----------------------|--|--|--|
| 한국 청소년 개발원 | 개인의 이익을 파괴 혹은 훼손시키는 일체의 모든 행위(1992) | 사람의 신체에 대한 힘의 행사뿐 아니라 폭언이나 성희롱, 질서위반 등 심리적인 불쾌감까지도 폭력으로 규정함 | 폭력 유형을 협박피해, 폭력서클 가입 강요, 금품 갈취, 단독폭행, 집단폭행, 물건 던지기, 친구의 폭언, 친구의 물건 던지기, 친구의 구타, 폭언 등 열 가지 유형으로 분류함(1995) |
| 청소년 폭력 예방 재단 | 자신과 타인에게 신체적·정신적 혹은 재산적 피해를 입히기 위하여 물리적, 심리적 강제력을 부당하게 악용하는 행위 | 학교 내 혹은 학교 외에서 학생들이 개인적 또는 집단적으로 경험하고 있는 신체적, 정서적, 성적 폭력 등과 같은 모든 유형 및 무형의 폭력행위로서 폭행, 금품갈취 및 협박과 따돌림, 성폭력 등 크고 작은 일체의 폭력행위를 말함 | 학생들이 학교에서 경험하는 폭력뿐만 아니라 가정이나 학교 밖에서 일어나는 폭력이라도 그것이 학생에게 영향을 미치는 것이라면 학교폭력으로 봄 |
| 한국 형사 정책 연구원 | 폭력이란 타인에게 해를 입히기 위하여 힘, 무력, 언어적 공격, 상징적·심리적 강제, 집단적 따돌림 등 다양한 수단을 사용하여 심리적 혹은 신체적 피해를 입히는 것(1997)) | 학교 주변 폭력이란 학생이 학교 안이나 밖의 일상적 생활과정에서 누군가(동료 학생, 선배, 이는 사람 및 전혀 모르는 사람 등)로부터 당하는 유형 및 무형의 폭력을 말함(1997) | 주로 학교라는 장소적 특성보다는 신분적 특성을 강조하여 학교폭력을 규정함 |

출처: 임상록 외 (2011). 청소년 복지론. p. 190. (청소년폭력예방재단(2000); 청소년 보호위원회 (2001)에서 재인용.)

2. 학교폭력의 유형

학교폭력은 크게 물리적 폭력, 정서적 폭력, 사이버 폭력, 성적 폭력으로 나눌 수 있다. 이 중 물리적 폭력은 금품갈취, 신체폭력, 게임을 빙자한 폭력 등을 포함하며, 정서적 폭력은 집단따돌림, 강제심부름, 언어적 폭력 등을 포괄한다. 사이버 폭력은 인터넷과 휴대폰 등 정보통신기술을 이용한 폭력행태를 의미하며, 성폭력은 가벼운 성추행부터 중증의 성폭력까지 포괄한다.

과거의 학교폭력에서는 신체폭력이나 금품갈취가 많았던 반면 최근에는 정서적, 언어적, 사이버 폭력으로 범위를 넓혀가고 있는 추세이다. 청소년폭력예방재단(2011)의 학교폭력의 유형 별 실태보고에 따르면, 신체폭행(25.8%), ‘집단따돌림’(21.2%), ‘괴롭힘’(21.7%), ‘금품갈취’(12.9%), ‘언어폭력 및 헐박’(11.9%) 순으로 나타나, 학교폭력에서 신체폭력이나 금품갈취보다 집단 따돌림과 괴롭힘 및 언어폭력의 비중이 더 높게 발생하는 것으로 나타났다. 다음은 조정실·차명호(2010)가 분류한 학교폭력 유형 별 설명이다.

1) 물리적 폭력

가. 금품갈취

가해학생이 헐박과 강제적 힘을 빌어 피해학생으로부터 금품을 빼앗거나 상납을 요구하는 행위이다. 금품갈취로는 돈을 빌리거나, 강제로 빌려주고 이자는 받는 행위, 자신의 낡은 물건을 강매하는 행위, 생일 등을 빙자하여 선물을 요구하는 행위, 돈이나 물건을 감추거나 빼앗는 행위, 돈을 주지 않고 필요한 물건을 사오라고 하는 행위 등을 포함한다.

나. 신체폭력

신체폭력은 신체 상해를 유발하거나 불편감을 야기하는 폭력행위로 발걸기처럼 고의적으로 건드림, 치는 등 시비를 거는 행위, 장난을 빙자해 때리거나 밀치는 행위, 물건이나 흉기를 이용해 신체적 상해를 가하는 행위 등을 포함한다. 최근에는 집단화, 잔혹화의 경향이 높아지고 있으며, 피해자가 불구나 사망에 이르는 경우도 발생한다.

다. 게임을 빙자한 폭력

처음에는 또래간의 재미로 시작된 게임이 무서운 괴롭힘으로 이어지는 형태의 폭력이다. 게임에 강제로 참여한 사람은 게임을 통해 극도의 공포를 겪게 되지만, 다른 이에게는 이 공포가 재미가 된다. 동전에 구멍을 뚫은 후 줄을 매어 목안에 밀어 넣고 꺼내기를 반복하는 ‘동전게임,’ 두 명이 한 조가 되어 양 팔과 양 다리를 붙잡고 흔들다 던지는 ‘그네게임,’ 여러 명이 모여 한 사람의 목을 조여 기절시키고 깨우는 것을 반복하는 ‘기절게임,’ ‘칼로 팔, 다리 등을 그어 공포심을 조장하는 ‘캠퍼스 놀이’ 등이 있다.

2) 정서적 폭력

가. 집단따돌림

우리나라의 집단따돌림과 유사개념으로 미국의 괴롭힘(bullying), 일본의 이지메, 중국의 링구르 등이 있다. 집단따돌림이란 가해학생이 피해학생을 고의적으로 반복해서 따돌림으로써 소외시키고 정신적 고통을 주는 행위로, 장기화되는 경우 피해자에게 정신분열, 살인, 자살 등 극단적 결과를 유발할 수 있다. 서구의 괴롭힘은 집단뿐만 아니라 개인이 개인에게 가해하는 행위도 포함하는데 비해 일본의 이지메는 가해자가 집단을 이루고 집요함이나 잔인성 등이 상대적으로 강하다 (홍봉선·남미애, 2011). 우리나라의 경우 집단따돌림은 배척에 초점을 두는 개념으로, 주변의 몇 명의 주도와 주변에서의 묵인으로 집단따돌림이 이루어진다.

남학생은 친하지 않은 학생이 따돌림 대상이 되는 반면, 여학생은 친한 친구를 따돌리는 경우가 많다. 따돌림 행동은 의도적으로 집단에서 소외시키는 행위, 다른 학생과 어울리지 못하게 하는 행위, 다른 친구의 접근과 도움을 막는 행위, 말을 걸어도 무시하고 면박을 주는 행위 등을 포함한다. 최근 따돌림의 심각성이 반영돼 학교폭력예방법 개정법안에 ‘따돌림의 정의’ 항목이 포함되었다.

나. 언어적 폭력

언어적 폭력은 거친 말투, 빈정거림이나 놀림으로 고통을 주는 행위이다. 요즘 학생들은 욕을 일상어로 사용하는 경향이 있고 폭력이 아니라고 생각한다. 하지만 욕설이 피해자에게 수치심과 모멸감을 느끼게 한다면 폭력이라고 할 수 있다. 언어적 폭력은 싫어하는 별명을 부르며 놀리는 행위, 싫어하는 말로 바보 취급하기, 말을 따라하며 놀리기, 말로 위협하거나 협박하는 행위, 개인적인 약점을 들춰 괴롭히는 행위, 빈정거리거나 조롱하는 행위, 거짓말로 소문을 내거나 나쁜 내용을 퍼뜨리는 행위 등을 포함한다.

다. 강제 심부름

하고 싶지 않은 일을 강요하는 행위, 심부름이나 자기가 해야 할 일을 대신하게 하는 행위이다. 최근 학교에서 친구에게 강제로 빵 심부름을 시키는 ‘빵셔틀’이 만연되어 있어 신종 학교폭력으로 이슈가 되고 있으나, 대다수 학생들은 이것을 폭력으로 인식하지 못하고 있다. 학교폭력예방법 개정안은 기존 학교폭력에 ‘강제적인 심부름’을 포함시켜 앞으로는 ‘빵셔틀’도 처벌받을 수 있다.

3) 사이버 폭력

사이버 폭력은 인터넷이나 휴대폰 문자 등을 이용하여 상대를 곤경에 빠지게 하는 괴롭힘 행위를 의미하며, 최근 급격히 증가하고 있는 괴롭힘 유형이다. 사이버 폭력의 예로는 인터넷이나 문자로 상대를 협박하거나 본인의 동의 없이 원치 않는 정보를 유포하는 행위, 상대의 인터넷ID를 도용하여 캐시를 빼가는 등 상대를 곤경에 빠지게 하는 행위, 게임 레벨을 올려달라는 협박, 개인이 운영하는 미니홈피나 블로그에 욕설 올리는 행위, 집단으로 채팅하며 협박하는 행위, 수치스러운 동영상 올리거나 모욕하는 행위, 많은 사람이 접속하는 메신저를 통해 헛소문을 유포하는 행위 등을 포함한다(조정실, 차명호, 2010). 악플이나 신상털기 등도 사이버 폭력에 해당되며 이러한 정보나 자료가 인터넷 상에 유포되어 사라지지 않는다는 점에서 지속적으로 해를 미치는 심각한 괴롭힘 형태라고 할 수 있다.

4) 성폭력

최근 인터넷과 휴대폰 등의 광범위한 보급으로 학생들은 어느 때보다도 쉽게 음란물에 대한 접근이 쉬워졌다. 이러한 사회변화는 청소년의 성적 호기심을 과도하게 자극하고 왜곡된 성문화와 성가치관을 가지도록 할 위험이 큰 상황이다.

성폭력이란 본인의 의사와는 무관하게 타인에 의해 행해진 성 관련 행위 일체(성희롱, 강제추행, 강간 등)라고 정의할 수 있다. 집단성폭력 등 물리적 성폭력뿐만 아니라 정보통신의 발달로 '여중생 알몸 동영상'의 예처럼 원치 않는 사진촬영의 강요와 다른 목적을 위한 협박의 수단으로 인터넷에 유포되는 성폭력 유형이 늘고 있다.

2절. 학교폭력의 현황

1. 학교폭력의 실태¹⁾

1) 일반적 실태

2010년 기준 초등학교 5학년부터 고등학교2학년까지 3,560명을 대상으로 한 학교폭

1) 청소년폭력예방재단(2011)의 2010년 실태조사 중심으로 요약하였음.

력 실태조사에서 학교폭력 피해율은 11.8%, 가해율은 11.4%인 것으로 조사되었다(청소년폭력예방재단, 2011). 한편 국가인권위원회(2011)의 중학생 대상의 조사에 따르면, 집단따돌림 경험이 있다는 응답이 응답자의 8.3%(남학생 5.1%, 여학생 8.0%)였으며, 또래들로부터 언어폭력 경험은 29.0%(남학생 32.1%, 여학생 26.7%), 성적 폭력은 7.8%(남학생 9.5%, 여학생 9.3%)로 나타났다.

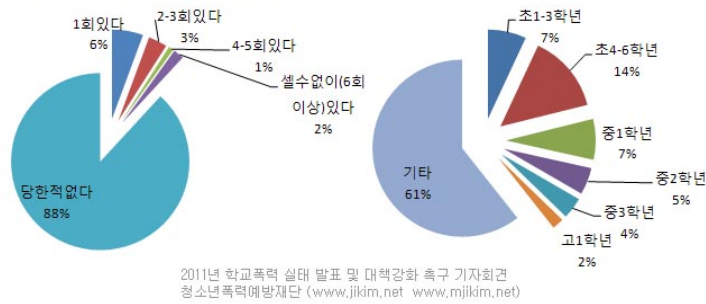


그림 1 재학 중 피해경험 경험을 및 발생시기

최근 졸업빵, 계급문화, 빵셔틀, 사이버 폭력 등이 사회적으로 이슈화되고 있지만, 학생들 사이에서는 이런 현상이 일상화 된 나머지 폭력으로 인식하지 못하고 있는 것으로 나타났다. 폭력이라는 인식이 낮은 항목은 빵셔틀(46%), 졸업빵(35.7%), 흡피욕설과 악성댓글(34.9%), 성적 모욕(20.7%), 원하지 않는 행동 강요(30.9%)의 순으로 나타났다.

학교폭력에 대해 ‘심각하다’고 생각하는 학생들은 38.1%로 ‘심각하지 않다’고 생각하는 학생들(18.1%)보다 많았다. 내용으로는 신체폭행(25.8%), 집단따돌림(21.29%), 괴롭힘(21.7%), 금품갈취(12.9%), 언어폭력(8.6%), 위협이나 협박(3.3%), 성적인 추행(3.2%), 인터넷이나 휴대폰 욕설, 협박, 동영상촬영 피해(1.7%)순으로 나타났다.

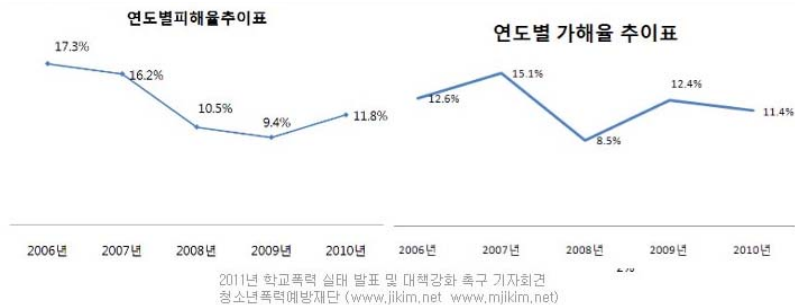


그림 2 연도별 학교폭력 피해, 가해율 추이표

| | 피해율 | 가해율 |
|-------|-------|-------|
| 2006년 | 17.3% | 12.6% |
| 2007년 | 16.2% | 15.1% |
| 2008년 | 10.5% | 8.5% |
| 2009년 | 9.4% | 12.4% |
| 2010년 | 11.8% | 11.4% |

그림 3 연도별 피해율, 가해율

2) 학교폭력 피해 실태

가. 학교폭력 피해경험

청소년폭력예방재단(2011)의 실태조사에 따르면, 학생의 22.6%가 재학 중 학교폭력 피해 경험이 있었으며, 이 중 21.1%는 초등학교 때 처음으로 학교폭력을 당한 것으로 나타났다. 최근 1년간 학교폭력 피해 경험을 한 학생은 10명 중 2명(22.7%)의 비율로 나타났다.

피해 기간은 ‘하루~2주 미만’ 등 단기간의 피해가 가장 많았지만(56.1%), ‘3개월 이상 피해’(29.9%)의 비중도 적지 않았다. 학교폭력 발생 장소는 교실, 복도, 화장실 등 ‘학교 내’(75.2%) 비중이 높았으며, 피해를 당하는 시간은 쉬는시간, 점심시간, 수업시간 등 ‘학교 내’(68.8%)비중이 가장 높았다.

나. 피해유형

학교폭력 피해유형을 살펴보면 ‘맞았다’(1위), ‘욕설이나 모욕적인 말을 들었다’(2위), ‘말로 협박이나 위협을 당했다’(3위) 순으로 나타났다. 남학생의 경우는 ‘맞았다’(48.3%)가 가장 높은 분포를 보인 반면, 여학생의 경우 ‘욕설이나 모욕적인 말을 들었다’(33.6%)가 가장 높은 분포를 보였다.

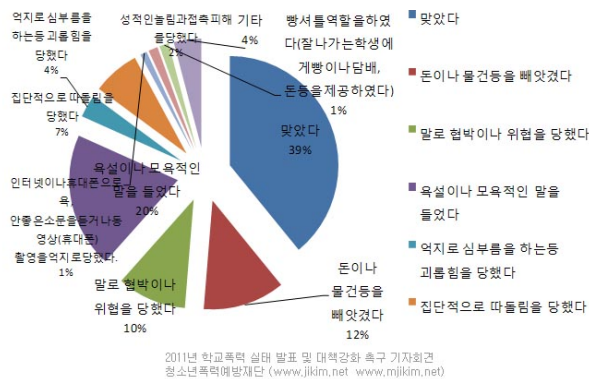


그림 4 학교폭력 피해유형

다. 가해학생의 특성(피해학생의 보고) 및 피해이유

피해학생이 보고한 가해학생의 특성은 처음 피해 준 사람이 계속 피해를 주거나(1위, 44.0%), 처음 피해 준 사람의 친한 주위사람(2위, 33.4%)순으로 나타났다. ‘같은 반 학생’ (54.8%), ‘다른 반 학생’(20.2%), ‘같은 학교 선배 또는 후배’(8.2%)로 나타나 주로 같은 학교에서 피해를 입고 있었다. 또한 가해학생 수로는 2-5명(49.9%)이 가장 많았으며, 1명(33.8%), 6명 이상(16.3%)순이었다. 성별에 따라서는 남학생의 경우 1명(40.3%), 2-5명(46.0%)로 높았지만, 여학생은 2-5명(60.3%), 6명 이상(22.4%)이 높은 분포를 보였다.

피해경험 학생들이 보고한 피해를 당한 이유로는 ‘만만해 보임’(1위), ‘아무 이유 없거나 모름’(2위), ‘내 성격이 소심해서’(3위)의 순으로 나타났다.

라. 피해 시 도움요청

학교폭력 피해 시 도움 요청여부를 살펴보면 ‘요청함’(42.5%), ‘요청안함’(57.5%)로 요청안함이 더 높게 나타났다. 가장 도움이 컸던 유형으로는 남녀 모두 ‘부모님께 알려 도움을 요청했다’(36.8%, 39.9%)가 가장 많았고, 남학생은 ‘학교 담임선생님께 알려 도움을 요청했다’(24.0%)가 2순위였으나, 여학생의 경우 ‘친구들에게 알려 도움을 요청’(20.8%)이 2순위로 나타났다. 도움을 요청하지 않은 이유로는 ‘일이 커질 것 같아서’(1위), ‘이야기해도 소용없을 것 같아서’(2위), ‘보복당할 것 같아서’(3위)로 나타나 도움을 요청하여도 학교폭력이 적절히 해결되지 못할 것 같다고 인식하는 것으로 볼 수 있다.

마. 학교폭력 극복방법

이전에 학교폭력을 당했지만 최근 1년간 학교폭력을 당하지 않은 학생을 대상으로 학교폭력 극복 방법을 물어본 결과 주요 학교폭력 극복 방법은 ‘부모님이 도움’(1위), ‘학교 담임선생님께 도움 요청’(2위), ‘학교생활지도부 선생님 및 자치위원회에 신고해서 도움을 받았다’(3위)의 순으로 나타났다. 그 외에 ‘혼자 힘으로 해결했다’(4위) 등도 나타났다.

3) 학교폭력 가해 실태

가. 학교폭력 가해경험²⁾

재학기간 동안의 학교폭력 가해 경험 질문에 대해 20.9%가 학교폭력 가해 경험이 있다고 응답했으며, 이들 중 31.1%는 초등학교 때 처음으로 학교폭력을 가한 것으로 나타났다(청소년폭력예방재단, 2011). 남학생의 경우 ‘초4학년-6학년’(26.9%), ‘중학교 1학년’(11.6%)이 높은 반면에 여학생은 ‘초4학년-6학년’(41.0%), ‘중 1’(9.7%)이 높았다. 학교폭력의 피해와 가해시기의 추세가 초등 4-6학년에서 정점을 보여주기 때문에 이 시기에 대한 집중적인 개입이 필요함을 보여준다.

나. 최근 1년간 학교폭력 가해 경험

최근 1년간 학교폭력 가해를 한 적이 있는 학생들 중 학교폭력 피해 경험이 있는 학생은 11.8%인 것으로 나타났다. 가해 횟수는 ‘1회’(8.1%), ‘2회 이상’(20.9%)으로 나타났다. 학교폭력 가해 방법에서는 ‘때렸다’(1위), ‘욕설이나 모욕적인 말을 했다’(2위), ‘말이나 협박이나 위협을 했다’(3위) 순으로 나타났다.

다. 가해학생의 특성(가해학생의 보고) 및 역할

피해학생의 보고와 마찬가지로 피해를 주는 사람은 같은 학교 학생의 비중이 높으며(71.9%), 가해학생의 집단성과 관련해서 ‘혼자서 함’(42.4%)이 가장 높았고, 다음으로 ‘2-5명’(28.5%), ‘1명’(12.4%), ‘6명 이상’(16.7%) 순으로 나타났다. 즉, 학교폭력을 함께 한 사람 수가 1명이상인 경우가 57.6%로 절반 이상으로 나타났다. 가해 시 했던 역할은 ‘아무 생각 없이 구경한다’(26.2%), ‘같이 때리고 괴롭히지는 않지만 옆에서 말로 부추긴다’(23.7%), ‘먼저 나서서 적극적으로 때리고 괴롭힌다’(13.9%), ‘먼저 나서거나 적극적이지는 않지만 같이 때리고 괴롭힌다’(13.6%) 등이었다.

라. 학교폭력 가해 이유

가해를 한 이유는 ‘장난’(1위), ‘상대 학생이 잘못해서’(2위), ‘오해와 갈등’(3위)로 분석되었다. 그 외에 ‘화가 나서’, ‘이유 없음’, ‘스트레스 때문에’ 등도 제시되었다. 성별에 따

2) 김재엽·이근영(2010)은 서울, 경기지역 중교생 1,140명 대상의 조사연구에서 응답자의 57.5%가 지난 1년간 학교폭력 가해행동을 행했다고 보고하였으며, 조춘범·조남홍(2011)은 서울시 중교생 913명 대상의 조사연구에서 응답자의 54.3%가 학교폭력 가해행동을 경험했다고 보고하였다. 이러한 결과는 조사에 따라 학교폭력 가해율이 10~60%로 편차가 있음을 보여준다.

라서는 남학생의 경우 ‘장난’(30.9%), ‘상대학생이 잘못해서’(22.3%)이 높은 반면에 여학생의 경우는 ‘상대 학생이 잘 못해서’(23.4%), ‘오해와 갈등’(19.8%)이 높은 분포를 보였다.

마. 가해 후 상황

가해를 한 후 가해학생들에게 어떤 일이 발생하는지에 대한 조사 결과 ‘아무 일도 일어나지 않았다(누구도 문제 삼지 않았다)’(1위), ‘피해학생에게 사과하고 일이 좋게 해결되었다’(2위), ‘학교 담임선생님이 아셔서 꾸지람을 들었다’(3위)의 순으로 나타났다.

바. 가해행동을 하지 않게 된 이유

재학 중 학교폭력 가해 경험이 있지만 최근 1년간 학교폭력을 가하지 않은 학생을 대상으로 그 이유에 대해 질문을 한 결과 ‘스스로 나쁜 행동임을 알게 되어서’(1위), ‘학교 담임선생님이 아셔서 꾸지람을 들었다’(2위), ‘학년이 올라갔거나 학교 졸업 등의 환경이 바뀌었다’(3위)의 순으로 나타났다.

사. 피해경험과 가해경험 모두 있는 경우

조사 전체 응답자(3,560명)에서 피해와 가해를 모두 경험한 학생은 366명으로 분석되었다. 이런 결과를 토대로 학교폭력 실태에서 피해와 가해 경험이 모두 있는 학생의 비율이 약 10.28%라고 추정해볼 수 있다. 그들의 기본적인 인구현황을 분석해보면 성별에서는 남성이(71.2%) 여성보다(28.8%) 많았다. 그리고 학년의 경우 초등학생(17%)보다 중학생(54.1%)과 고등학생(28.9%)이 많았다. 고등학교의 경우 일반계(52.8%)가 전문계(47.2%)보다 약간 많았다.

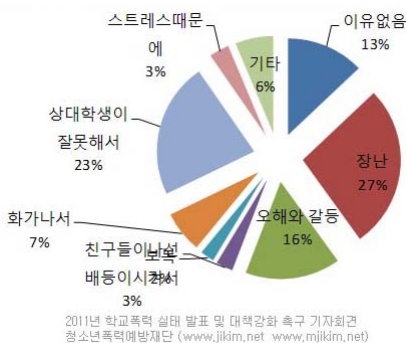


그림 5 학교폭력 가해이유

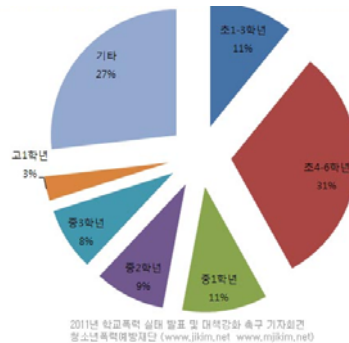


그림 6 재학 중 가해경험 경험율 및 발생시기

4) 학교폭력 목격 실태

가. 목격한 학생들의 특성

학교폭력을 목격한 학생들(30.2%)이 목격하지 않은 학생들(69.8%)보다 적었다. 다른 사람의 학교폭력 사건을 목격한 학생 1,059명중에 과반수이상(62.0%)이 ‘모른 척 하였다’고 응답하였고, 이외에 ‘함께 말림(17.1%)’, ‘선생님께 알림’(9.9%), ‘부모님께 알림’(3.1%), ‘경찰에 신고’(1.0%), ‘상담센터에 상담’(0.3%)의 순으로 나타났다. 성별에 따른 목격 시 대응이 다소 달랐는데, 남학생은 ‘모른 척 하였다’(60.7%), ‘함께 말렸음’(21.8%), 등으로 나타났고, 여학생은 ‘모른 척 하였다’(64.1%), ‘선생님께 알림’(13.9%) 등으로 나타났다.

나. 학교폭력의 효과적인 대처 및 예방법

학생들이 생각하는 학교폭력에 대한 효과적인 대처방법은 ‘부모님이나 선생님께 알린다’(39.1%), ‘경찰서에 신고한다’(12.4%), ‘함께 싸운다’와 ‘학교폭력 관련 외부 전문기관에 상담한다’(11.5%), ‘친구와 방법을 의논한다’(7.8%), ‘말로 하지 말라고 한다’(8.1%)의 순으로 나타났다.

학생들이 생각하는 학교폭력에 대한 효과적인 예방법으로는 ‘평소에 친구들과 잘 지낸다’(42.5%), ‘가해학생 처벌 강화’(22.9%), ‘학교 안에 전문상담교사, 배움터 지킴이(스쿨폴리스), CCTV설치’(12.9%), ‘선생님이 학교폭력에 관심 있게 지도’(10.1%), ‘정기적인 학교폭력예방교육’(5.8%)순으로 나타났다.

5) 학교폭력 예방교육 실태

가. 학교폭력 예방교육

최근 1년간 학교폭력 예방교육을 받은 경우는 응답자의 71.7%였으며, 이 중 34%는 2회 이상 예방교육을 받은 것으로 나타났다. 예방교육의 방법으로는, 주로 ‘단순한 비디오나 영상물 시청’(26.7%), ‘학교폭력 전문상담기관 선생님의 강당 강의’(22.6%), ‘학교폭력전문상담기관 선생님의 방송 및 시청각 강의’(13.6%), ‘동영상을 활용한 학교선생님의 교육’(13.1%), ‘경찰관 교육’(11.1%) 등의 분포로 나타났다. 응답자의 61.6%가 학교폭력 전문 상담 기관 필요성에 대해 ‘상당히 필요하다’고 하였다.

나. 예방교육이 목격한 학생들에게 주는 영향

학교폭력 목격학생들은 예방교육 경험 유무와 상관없이 ‘모른척함’이 높은 분포를

보였다. 함께 말리거나 타인에게 알리는 경우, ‘동영상을 활용한 학교 선생님의 교육’(46.6%), ‘경찰관 교육’(44.6%), ‘학교폭력 전문 상담기관 선생님의 방송 및 시청각 강의’(41.8%), 의 예방교육 경험이 있는 것으로 나타났다.

다. 학교폭력 목격 후 신고하지 않은 이유

학교폭력을 보고 나서 신고하지 않은 이유로는 ‘같이 피해를 당할까봐’(27.5%)가 가장 높은 분포를 보였다. 그 다음으로 ‘관심이 없어서’(24.6%), ‘어떻게 해야 할지 몰라서’(24.0%)의 순으로 나타났다.

표 2 학교폭력 실태조사 요약

| | |
|--------|---|
| 피해 실태 | <ul style="list-style-type: none"> • 지난 1년간 청소년 10명 중 2명(22.6%)이 학교폭력의 경험이 있음 • 피해자의 30%가 3개월 이상 학교폭력의 피해를 당했음 • 남학생은 신체폭력, 여학생은 언어폭력의 유형이 높게 나타남 • 학교폭력 피해 시 도움을 요청하는 경우보다 요청하지 않는 경우가 더 많음. • 도움을 요청하지 않는 이유는 일이 커질 것 같아서(1위), 또는 이야기해도 소용없을 것 같아서(2위), 보복당할 것 같아서(3위) 등으로 나타남 • 학교폭력 극복방법으로 부모님의 도움(1위), 담임선생님의 도움(2위), 생활지도 선생님, 자치위원회 신고(3위) 순으로 나타남. |
| 가해 실태 | <ul style="list-style-type: none"> • 10명중 2명이 학교폭력의 가해경험이 있으며, 이들 중 31.1%는 초등학교 때 처음으로 학교폭력을 가한 것으로 나타남 • 가해 시기는 남녀 모두 초등학교 4~6학년에 가장 높게 나타나므로 이 시기에 집중적인 개입이 필요함 • 가해자 수는 2명 이상인 경우가 과반수이상으로 나타나 학교폭력의 집단성을 보임 • 가해를 한 이유는 ‘장난’(1위), ‘상대 학생이 잘못해서’(2위), ‘오해와 갈등’(3위)로 분석됨 • 응답자 10명 중 1명은 피해와 가해 경험이 모두 있음 |
| 목격자 실태 | <ul style="list-style-type: none"> • 학교폭력 목격학생 중 62%가 ‘모른 척 하였다’고 응답하였으며, 선생님이나 부모님 등 주변에 알렸다는 비율은 14%에 불과함 • 예방교육의 유형 중 동영상을 활용한 학교 선생님의 교육(1위), 경찰관 교육(2위), 학교폭력 전문 상담기관 선생님의 방송 및 시청각 강의(3위) 순으로 학교폭력에 대한 방관자적 태도를 낮추는데 효과적인 것으로 나타남 • 학교폭력을 신고하지 않는 이유는 같이 피해를 당할까봐(1위), 관심이 없어서(2위), 어떻게 해야 할지 몰라서(3위)의 순으로 나타남 • 학생들이 생각하는 효과적인 학교폭력 예방법은 평소에 친구들과 잘 지낸다(1위), 가해학생 처벌 강화(2위), 학교 안에 전문상담교사나 배움터 지킴이 상주(3위)로 나타남 |

출처 : 청소년폭력예방재단, 2011.

2. 학교폭력과 심리사회적 부적응

1) 피해자의 정신건강

청소년폭력예방재단(2008)의 학교폭력 피해결과 보고에 따르면, 학교폭력에 따른 정신적 어려움으로 불안 56.1%, 등교거부 11.3%, 정신과치료를 요하는 정도 3.2%, 자살 시도 0.5% 등으로 나타났다(청소년폭력예방재단, 2008). 이은희·손정민(2011)의 중학생 대상의 연구에서 학교폭력피해 청소년들의 정신건강수준이 피해를 당하지 않은 청소년들의 정신건강수준에 비하여 불안, 우울, 사회부적응 등 모든 정신건강 하위영역에서 유의하게 더 나쁜 것으로 나타났다.³⁾

일반적으로 학교폭력을 당하면 분노와 불안, 공포, 우울감, 무력한 자신에 대한 자책감과 원망을 경험한다. 자존감이 낮아지고 외상 후 스트레스 장애나 불안우울증을 겪기도 한다(윤선애, 2007; 조유진, 2011; 진태원, 2008). 또한 복수심을 가지게 되고, 반항적이며 공격적인 모습과 파괴적인 대인관계 형성, 자아형성의 어려움과 함께 피해를 다시 당하지 않겠다는 결심으로 스스로 가해자가 되어 또래를 괴롭히기도 한다. 학교폭력에서 생긴 외상 후 스트레스 장애를 초기에 치료하지 않으면 장기적 문제를 초래하기도 한다. Olweus(2003)의 종단연구에 따르면 중학교 시절 학교폭력을 경험한 사람은 그렇지 않은 사람에 비해 높은 수준의 우울과 부정적 자기상을 가지고 있는 것으로 나타났다(이은희·손정민, 2011에서 재인용).

2) 학교폭력으로 인한 등교거부

국가인권위원회(2011)의 실태조사에 따르면 초등학생들의 경우 학교에 가기 싫은 이유 중 5위가 학교 괴롭힘 때문인 것으로 나타났다. 청소년폭력예방재단(2011)의 실태조사에서도 학교폭력 피해로 인한 등교거부 충동여부에 대해서 ‘전혀 없다’(47.8%)를 제외하고 ‘일 년에 1-2번’(23.1%), ‘한 달에 1-2번’(9.1%), ‘일주일에 1-2번’(8.4%), ‘지속적으로(10회 있다)’(11.5%)로 나타났다. 또한 학교폭력으로 인한 결석 경험이 있는 학생들(4.0%)의 비율과 결석일수는 ‘1주 미만’ 61.8%, ‘1주 이상-2주 미만’ 13.2%, ‘5주 이상’ 8.1%, ‘3주 이상-4주 미만’ 8.1%, ‘4주 이상-5주 미만’ 5.1%, ‘2주 이상-3주 미만’ 3.7%으로 나타났다.

3) 이은희·손정민(2011). 학교폭력 피해 청소년의 정신건강 영향 요인 연구-탄력성 모델을 이용하여-. 청소년복지연구, 13(2), 149-171.

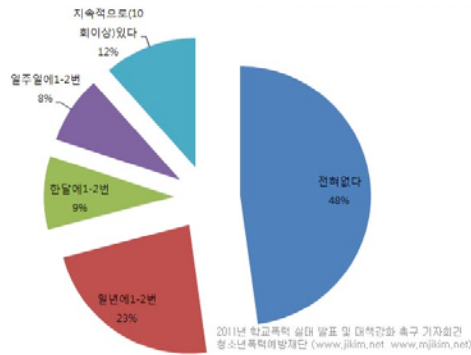


그림 7 최근 1년간 학교폭력피해로 등교거부 총동여부

3) 학교폭력으로 인한 자살

가. 학교폭력과 자살의 연관성

최근 학교폭력으로 인한 학생청소년의 자살이 여러 건 발생하면서 사회적 문제로 부각되고 있다. 또래로부터의 폭력 경험은 피해학생으로 하여금 신체적 고통은 물론 무기력, 우울, 고립과 같은 심각한 심리적 외상을 남기고, 이러한 외상 후 스트레스 장애가 심각한 우울증으로 악화되어 자살로 이어진다(경향신문, 2011.12.31; 윤선애, 2007).

국내의 연구는 학교폭력이 청소년의 자살행동에 유의한 영향을 미치며 여학생보다 남학생에게 영향력이 큰 것으로 밝히고 있다(김재엽·이근영, 2010; 박재연, 2010). 하연희(2001)의 연구에 따르면 청소년들이 자살하고 싶은 상황 중 가장 높은 순위가 학교폭력과 친구들로부터의 따돌림이라고 하였으며, 외국의 문헌 역시 학교폭력에 노출될수록 우울과 자살의 위험이 더 높다고 보고하였다(Flannery, Wester, Singer, 2004).

나. 학교폭력으로 인한 자살생각 실태

김재엽과 이근영(2010)이 서울 및 경기지역 중고등학교 재학 중인 청소년 1,140명을 대상으로 조사한 결과, 응답자의 48%가 지난 1년간 학교폭력을 경험하였고 42.3%가 지난 1주 동안 자살에 대한 생각을 하였다고 응답하였다.

청소년폭력예방재단의 실태조사에 따르면 피해학생의 응답한 내용 중 ‘죽고 싶은 만큼 고통스러웠다’와 ‘많이 고통스러웠다’가 60.8%로 나타나 2009년 64.4%와 비슷한 수준으로 심각한 것을 알 수 있었다. 성별에 따라서는 남학생의 경우 ‘죽고 싶은 만큼 고통스러웠다’(10.4%), ‘많이 고통스러웠다’(19.7%). 여학생의 경우 ‘죽고 싶은 만큼 고통

스러웠다(23.3%), 많이 고통스러웠다(20.7%), 고통스러웠다(19.8%)로 나타나 여학생이 남학생에 비해 더 고통스러워하고 있었다.

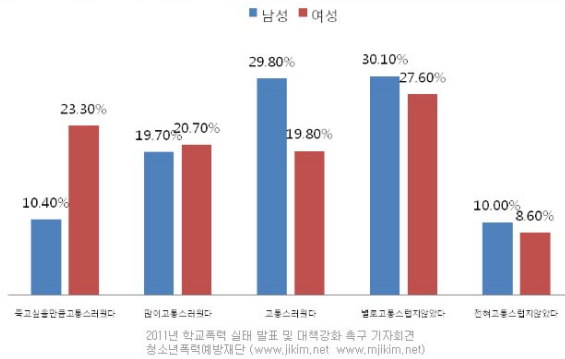


그림 8 성별에 따른 학교폭력 후 고통정도

자살에 대해서는 ‘전혀 없다(69.2%)’를 제외하고 ‘일년에 1-2번’(14.7%), ‘한달에 1-2번’(4.6%), ‘일주일에 1-2번’(3.9%), ‘지속적으로(10회 이상 있다)’(7.7%)로 나타났다. 성별에 따라 보면 남학생은 ‘전혀 없다’(74.2%)를 제외하고 자살생각을 ‘최소 일년에 1-2번 이상’(25.8%), 여학생은 ‘전혀 없다’(55.6%)를 제외하고 자살생각을 ‘최소 일년에 1-2번 이상’(44.4%)로 나타나 학교폭력을 당한 피해자의 고통의 수준이 심각한 수준이라고 볼 수 있다.

또한 학교폭력피해 이후 자살생각을 ‘지속적으로(10회 이상)했다’고 응답한 학생 중 도움을 ‘요청’(5.7%)한 학생보다 ‘요청하지 않음’(9.3%)의 비율이 높아 자살을 지속적으로 생각할 정도로 심각하지만 주변의 도움을 요청하지 않는 것으로 나타났다.

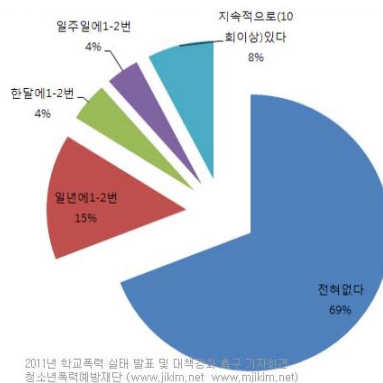


그림 9 최근 1년간 학교폭력피해로 자살생각 여부

4) 가해자의 정신건강

폭력행동을 하는 청소년에게서 나타나는 가장 큰 특징은 높은 공격성과 낮은 자기 통제력이다. 이러한 특성은 전두엽의 실행기능의 결함과 관련 있는 것으로 알려져 있다. 뇌 기능의 이상으로 과잉적인 행동경향이나 낮은 주의력이 유발되어 폭력적 행동이 나타날 수 있다. 개인의 정신장애 중 학교폭력 가해학생에게 나타날 수 있는 정신장애는 품행장애, 반항성 장애, 주의력결핍 과잉행동장애 등이 있고, 성격장애로는 반사회적 성격장애, 히스테리성, 편집성, 의존적 성격장애 등이 지적된다. 또한 우울증과 비행장애가 동반되는 ‘우울행동장애’라는 진단이 내려지기도 한다(진태원, 2008). 따라서 가해학생 역시 치료와 심리상담을 요하는 대상으로 접근해야한다.

5) 성인기 범죄 가능성

가해학생들의 우울이나 높은 충동성, 비행이나 외현화된 행동문제 등은 장기적으로 성인기 이후 법률에 저촉되는 문제를 보일 가능성이 높다 (조유진, 2011). 미국의 연구들은 집단괴롭힘 등 학교폭력이 성인기의 비행이나 반사회적 행동, 폭력범죄에 심각한 영향을 준다고 밝히고 있다 Andershed, Kerr, & Stattin, 2001; Wong, 2004; Kinlock, Battjes, & Gordon, 2004, 이창훈·송주영, 2009에서 재인용).

노르웨이의 종단연구 분석결과에서 6~9학년 시기에 학교폭력 가해자였던 소년들의 60%가 24세 때 최소한 한 가지의 범죄를 저지른 것으로 나타났다. 그리고 이들의 35~40%가 24세까지 최소 3회 이상 범죄에 가담했다. 반면 6~9학년에 학교폭력에 연루되지 않았던 소년들 중에는 10%만이 성인기 범죄에 가담한 것으로 나타났다. 즉, 학교폭력 가해학생은 그렇지 않은 학생에 비해 성인기 범죄 가담 확률이 네 배 이상 높은 것으로 나타났다(박종효, 2008).

국내연구 역시 왕따 가해자들이 약물복용, 흡연, 유흥업소 출입, 마약, 폭력과 같은 비행행동에 연루된 경우가 많다고 밝히고 있으며, 이들 중 일부는 성인이 된 후에도 계속적인 비행에 연루되어 범법자가 되기도 한다 (곽금주, 2008b). 이러한 국내외 연구들을 볼 때, 학교폭력의 문제는 단순히 개인적 문제에 그치는 것이 아니라 심각한 사회전반의 안전성에 영향을 미치는 현상으로 접근해야한다(박진영, 채규만, 2011).

3절. 학교폭력의 변화 양상

학교폭력의 발생건수는 2000년도를 기점으로 감소추세를 보이고 있지만 학교폭력 피해를 주장하는 학생은 오히려 증가하고 있으며, 직접적인 가해행위 보다는 협박, 집단 괴롭힘 등의 정신적 괴롭힘을 주는 피해 유형이 증가하는 추세이다. (경기도교육청, 2012.2.10). 폭력 연령이 낮아지고 있으며, 일반화, 지능화, 사이버화, 흉포화 되고 있다. 최근의 학교 괴롭힘 현상의 추이를 정리해보면 다음과 같다(조정실·차명호, 2010).

1. 일반화

학교폭력은 이제 소위 비행학생만의 행태가 아니며 모든 일반 학생들에게도 쉽게 발견될 수 있다. 과거에는 가정환경이 불우하거나 학교성적이 좋지 않은 학생들이 가해자가 되는 경우가 많았지만 요즘은 또래에게 인기가 있고 성적이 좋은 학생도 자신의 욕구해소를 위해 또래에게 무차별적 가해행동을 하는 경우도 많아지고 있다. 입시 스트레스로 억압된 청소년들이 왜곡된 놀이문화로 가학적인 게임을 즐기다가 폭력으로 변질되기도 한다. 청소년들의 교육환경이 주는 스트레스와 좌절감을 타인에 대한 공격성으로 풀고 왕따 구성원을 희생양 삼아 표출하는 문화가 일반화되고 있다고 할 수 있다.

2. 지능적 괴롭힘 증가

폭력이 지능화되면서 가해자들은 신체적 외상을 남기거나 목격자 및 증거물 등 자신에게 불리할 수 있는 증거를 교묘하게 피해가면서 정신적으로 피해자를 괴롭히는 유형이 증가하고 있다. 폭력이나 괴롭힘의 형태, 수법, 언행이 매우 은밀하게 이루어지거나 위협적인 분위기 속에서 이루어지고 있어 주위에서 이를 알아내기 어려운 경우가 많다. 예컨대 괴롭힘과는 거리가 먼 문자를 보냄으로써 피해자를 더욱 불안하게 만들기도 하고, 헛소문을 내거나 가해자가 피해를 당한 것처럼 거짓말을 하여 피해자를 몰아세우기도 한다(조정실·차명호, 2010).

3. 신종 학교폭력 출현 및 폭력의 둔감화

졸업빵, 계급층, 사이버폭력 등, 신종 학교폭력 유형에 대해 학생들은 폭력으로 인식하는 경향이 저조한 것으로 나타났다(청소년폭력예방재단, 2011). 많은 가해학생이 장난으로 괴롭힘 행동을 하며 자신의 폭력행동에 대해 죄의식을 갖지 않는 경향이 있다. 이러한 도덕 불감증은 학년이 높아질수록 증가한다.

4. 폭력 피해장소의 확산

집단따돌림을 비롯하여 학교폭력은 대체로 어른들에게 목격되지 않고 은밀하게 발생한다는 특징이 있다. 특히 최근에는 학교폭력 피해 장소가 교사의 감독권을 벗어나 등·하굣길, 학원주변, 오락실·PC방, 아파트 옥상 및 야산 등으로 확산되고 있는 추세이다 (경기도교육청, 2012).

5. 동성 간 성폭행 증가

맞벌이가정이 증가하고 인터넷을 통해 음란물을 접하는 연령이 낮아지면서, 학교 화장실이나 기숙사, 또는 부모님이 없는 빈 집에서 동성간의 성추행 또는 성폭력이 증가하고 있다. 예를 들어 여러 명이 한 명을 강제로 협박하여 자위행위 또는 성행위를 하게 하거나, 이를 동영상으로 촬영하여 돌려보는 등의 성적 괴롭힘 등이 발생한 바 있다.

6. 여학생 폭력의 증가

최근 여학생의 폭력이 증가하고 있다. ‘여중생 알몸 동영상’사건도 동급생에게 수치심을 주기 위해 여학생이 유포한 사례이며, 질투심으로 남자친구를 시켜 피해학생을 성폭행한 사례도 있다. 남학생의 학교 괴롭힘은 직접적이고 우발적, 충동적인 반면, 여학생의 괴롭힘 행동은 간접적이고 지능적이며 정서적 괴롭힘의 경향이 있다.

7. 저연령화

최근 초등학교 저학년부터 친구를 따돌리거나 때리는 등 괴롭힘 행동이 시작되며, 초등학교 5학년이 되면 중학교 선배와 어울려 군림하기도 한다. 가해 연령이 낮아지면서 폭력에 대한 처벌 기준연령을 10세로 낮추기로 했다.

8. 사이버화

인터넷을 이용한 폭력은 수단이 정보통신망일 뿐이지, 사이버공간에서 존재하는 모든 종류의 폭력적 행위를 의미한다. 최근 학교폭력은 학교라는 물리적 공간을 벗어나 사이버 상에서 언어폭력, 성폭력, 명예훼손, 사이버머니 강탈 등 다양한 폭력행위가 늘어나고 있다. 최근에는 온라인(페이스북, 트위터, 카카오톡, 인터넷 메신저, 채팅사이트 등) 상에서 말다툼으로 시작된 후, 실제적인 폭력행동으로 이어지는 경향을 보이고 있다.

9. 가해학생과 피해학생의 성향의 복잡성 증가

가해자와 피해자의 일반적 특성으로, 가해자는 결손가정 출신이 많고 공부를 못하고 나쁜 친구와 어울리며 폭력영상물을 자주 접하는 등의 특성을 가지고 있다고 인식되는 반면 피해자는 몸이 허약하고 말을 더듬거나 건방진 모습을 보이는 등의 특징을 가지고 있거나 대인관계가 원만치 않음 등의 특성이 있는 것으로 생각된다. 그러나 실제로는 가정환경이 유복하고 리더십 있는 반장이 가해자가 되기도 하고 모범생이며 반듯한 학생이 피해자가 되기도 한다. 또한 학교폭력 가해학생은 자신의 행동을 정당화시키기 위해 피해학생에게도 일탈행동을 강요하며 집요하게 폭력을 행사하는 경향이 많다.

10. 학교폭력으로 인한 청소년 자살 증가

학교폭력으로 인한 청소년 자살이 꾸준히 늘고 있다. 학교 괴롭힘의 피해 학생은 학년이 바뀌고 전학을 가도 왕따의 꼬리표가 지속적으로 따라붙어 피할 곳이 없다. 피해자는 신고를 할지라도 보복의 위협에 시달리게 되기 때문에 괴롭힘의 지옥에서 벗어날

방법은 죽음 밖에 없다는 극단적인 생각을 하게 되고 결국 자살을 선택하기도 한다. 다수의 학생이 괴롭힘에 의해 우울과 불안에 시달리다 자살을 선택하기도 하지만, 일부 학생의 경우 지속, 반복되는 폭력의 고리를 끊기 위해 인지적 선택으로 스스로의 목숨을 끊기도 한다.

제3장. 학교폭력 발생원인 및 사후관리의 문제점

1절. 학교폭력의 위험요인과 보호요인

학교폭력은 우리나라뿐만 아니라 전 세계 모든 국가가 겪고 있는 문제이나, 원인과 발생메커니즘이 뚜렷이 밝혀지지 않은 난해한 복합현상이다. 겉에서 볼 때는 가해자와 피해자 두 당사자만 부각되어 보이지만 학교폭력은 여러 주체가 관련된 복합적인 문제이다. 이 절에서는 미시적 차원의 개인적 측면과 거시적 차원의 환경적 측면에서 학교폭력 유발 위험요인과 보호요인에 대해 살펴보도록 하겠다.

1. 개인적 측면

가. 위험요인

학교폭력의 개인적 위험요소로는 공격성, 지배욕, 충동성, 쾌락추구 경향 등이 지적된다.⁴⁾ 이러한 요인들은 개인의 생물학적 차이 때문일 수도 있고 청소년기의 호르몬 분비 변화로 급격히 증가하기도 한다. 유아의 또래괴롭힘을 살펴본 연구에 따르면, 피해의 64.63%가 유아 개인차에 의해 결정된다고 밝혔다(신유림, 2009). 학교폭력의 또 다른 위험요인으로 청소년들의 공감능력 부족이 꼽히고 있다. 핵가족 환경과 지식전달 위주의 학교환경으로 인해 소통과 공감능력의 학습기회가 부족하여 청소년들이 타인의 고통을 공감할 줄 모르는 경향이 있다.

일반적으로 가해학생은 음주 및 흡연에 노출되어있을 가능성이 높고 (김재엽·이근

4) 이창훈·송주영(2009)은 1,238명의 중학생을 대상으로 한 조사연구에서 구조방정식을 통해 집단 괴롭힘과 관련된 변수를 검증하였다. (학교 괴롭힘에 대한 생태학적 접근: 한국과 미국의 비교연구. 한국 범죄학, 3(2), 103-143)

영, 2010b) 일탈적이고 공격적인 행동에 더 관여되어있는 반면, 피해 청소년들은 자기주장을 잘 내세우지 못하고 불안하며 위축된 모습을 보인다. 반면 학교폭력 피해 청소년들의 경우 우울이 높고 자존감이나 자기효능감이 낮은 경향이 있다.

청소년기는 신체적 성숙과 더불어 호르몬의 분비가 왕성해지는 시기이다. 전성일(1996)에 따르면 청소년기는 신체적으로 공격성에 중요한 역할을 하는 호르몬인 테스토스테론이라는 남성 성호르몬이 왕성하게 분비되는 시기라고 한다(홍봉선·남미애, 2011에서 재인용). 이러한 내적인 영향과 충동을 억제하는 능력의 부족이 학교폭력으로 이어질 수도 있다.

청소년기는 자아정체성이 형성되는 시기로 또래집단이나 교사, 부모로부터 인정받으려는 욕구가 강한 반면 열등의식을 가지기 쉽다. 또한 무력감과 단절의식으로 폭력을 행사하기도 한다. 특히 성적이 낮거나 가정형편이 어려운 학생들, 장애를 가지고 있거나 특수교육을 받고 있는 경우에 이들은 학교폭력의 가해자 및 피해자가 될 위험성이 높다. 자신의 부정적인 감정을 건전하게 표출할 방법을 찾지 못한 청소년들은 무력감과 단절감에 대한 돌파구로 폭력을 행사하게 될 수도 있고, 반대로 폭력의 희생양이 되기도 한다. 과도한 입시경쟁과 학업성적만으로 평가되는 교육환경은 청소년들의 좌절감, 열등감, 단절감, 무력감을 증폭시킨다는 인식이 높아지고 있다.

나. 보호요인

신체적 건강, 유순한 기질, 긍정적 자기정체감, 사회적 유능감, 기능적 대처, 분명한 장래희망, 공격성 조절능력, 적극적 태도 및 긍정적 태도, 내적 통제소재 등은 학교폭력의 위험요인을 줄여주는 개인적 보호요인이다. 충동성이나 폭력성을 조절하는 내적인 능력을 지니고 있다면 이 또한 보호요인이 될 수 있다. 학교폭력 피해 청소년 대상의 연구에서 생활목표감과 자기효능감이 우울, 사회부적응 등에 유의한 요인으로 나타났다(이은희·손정민, 2011). 건강한 문제해결이나 대처기술의 습득, 자신의 미래에 대한 긍정적인 계획 또한 학교폭력의 보호요인으로 작용할 수 있다. 건강한 문제해결이나 대처기술을 습득한 청소년들은 자신의 문제를 합리적이고 융통성 있게 해결할 수 있기에 또래와의 갈등을 줄일 수 있다.

2. 환경적 측면

1) 가족차원

가정은 개인의 성격과 행동유형을 형성하는데 매우 중요한 영향을 미치는 사회기관이다. 부적절한 가정환경은 청소년의 학교폭력을 유발할 수 있는 위험요인인 반면 양육적 가정환경은 학교폭력을 억제하는 보호요인이다.

가. 위험요인

한국 청소년 지표 조사(한국청소년정책연구원, 2010)에 따르면 양부모가정보다는 한 부모 가정이나 조손가정에서 피해 경험률과 가해 경험률이 모두 높다. 부모의 실업 및 가정의 경제적 형편이 학교폭력에 미치는 영향에 대해서는 연구결과가 일관성 있지 않다(박진영·채규만, 2011). 그러나 가족의 구조적 결손보다 가족의 본질적인 기능인 적절한 보호와 정서적 안정이 결여되어 있는 기능적 결손이 청소년의 학교폭력과 더 높은 관련성이 있다(홍봉선·남미애, 2011).

가족기능과 관련된 위험요인은 부모의 부부관계, 부모자녀관계, 가족체계 역기능의 차원으로 나누어 볼 수 있다. 첫째, 부모의 부부관계요인으로는 양친의 불화가 가장 중요한 위험요인이다. 부모의 결혼관계 질이 높을수록 자녀의 학교적응이 긍정적인 것으로 알려져 있다(Jeong & Chun, 2010). 둘째, 부모자녀관계요인으로는 폭력에 대한 부모의 허용적 태도, 부모의 무관심 또는 과잉간섭, 학대, 방임적 및 권위적 양육태도, 거부적이며 처벌적인 훈육, 불안정애착 등이 위험요인으로 알려져 있다(조유진, 2011). 특히 부모의 과잉보호는 자녀가 친구관계 형성에 필요한 자기주장 기술과 독립심의 발달을 막아 자녀를 학교폭력의 피해자로 몰아갈 수 있는 위험요인이다. 셋째, 가족체계적 역기능요인으로는 낮은 문제해결능력과 의사소통능력, 가족 간 대화부족, 가정의 부도덕, 가족갈등, 가족문제 부인 등이 청소년의 학교폭력에 영향을 미치는 위험요인이다(박진영·채규만, 2011).

가정폭력 역시 학교폭력과 관련 있는 요인으로 알려져 있는데, 가정폭력을 경험한 청소년들은 자기통제력이 낮으며 학교폭력에서 가해행동을 할 가능성이 높다(조춘범·조남홍, 2011). 부모가 갈등상황에서 대처방법으로 사용한 폭력을 자신의 문제 대처방법으로 내면화하여 자신들도 갈등상황에서 폭력을 사용하게 되기 때문에 실제 가정폭력에 노출된 청소년들은 폭력에 대한 인식도가 낮은 것으로 알려져 있다. 부모가 자녀

에게 신체적 처벌을 사용하거나 부부가 서로에게 폭력적 언행을 보일 때 이를 직접 경험하거나 단순히 목격하는 것으로도 폭력의 사회화과정을 겪게 된다. 이로써 어린 자녀는 사랑과 폭력을 연결시키게 되어 자신이 좋아하거나 친한 사람을 때릴 권리가 있다고 생각하게 된다(임정임, 김예성, 2010).

나. 보호요인

부모와 강한 애정적 동일시를 가진 자녀는 부모가 자신의 이미지를 해치는 것을 주저하여 비행을 회피하는 반면, 부모에 대한 거부감이 있는 자녀는 부모에게 상처를 주려는 의도로 비행을 저지를 가능성이 높아진다. 학교폭력에 대한 가족차원의 보호요인으로 알려진 특징은 부모의 생활감독과 합리적 양육태도, 부모와의 긍정적 상호작용 및 의사소통, 가족유연성 및 문제인정, 양친간의 높은 부부만족도, 적절한 기대, 부모의 안정된 대인관계 양식, 정서적 지지, 학습에 관여, 긍정적 형제 및 부모-자녀간의 안정 애착관계 등이 지적된다(김재엽·이근영, 2010; 김재엽·장용언·민지아, 2011; 조유진, 2011).

가족의 경제적 안정성, 쾌적한 주거환경도 중요한 보호요인이며, 자녀에 대한 충분한 지원과 지지 제공, 권위 있으면서 애정적인 양육방식, 유연한 가족관계 등도 학교폭력을 억제하는 요인들이다. 자녀가 부모와의 관계를 긍정적으로 지각할수록 학교폭력에 연루될 가능성이 적으며, 가족끼리 친밀하고 유대감이 강할수록 학교폭력에 대한 보호요인이 된다. 부모가 자녀의 학교생활이나 또래관계에 많은 관심을 기울이고 자녀의 삶을 존중해주는 동시에 적절한 지도 감독과 보살핌을 제공할 때 가족은 학교폭력으로부터 청소년의 보호요인으로 작용할 수 있다.

2) 친구 차원

학교는 또래집단을 사귀면서 자신의 능력과 한계를 경험하는 장소이자 청소년이 가장 많은 시간을 보내는 곳이다. 어떤 친구와 어떤 분위기에서 학습하고, 어떤 교사를 만나게 되느냐에 따라 많은 영향을 받게 된다. 확고한 자아정체감을 형성하지 못한 청소년들은 또래관계 의존성이 높아, 맹목적으로 친구의 가치관을 따르기도 한다. 자신의 과시성을 내보이고자 하는 욕구를 가지고 있는 청소년의 주위에 비행청소년이 있거나 학교폭력을 조장하는 친구가 있다면 별다른 판단 없이 친구를 따라 학교폭력에 가담할 가능성도 있다.

가. 위협요인

일반적으로 가해청소년은 피해청소년보다 신체적으로 강하며 공격성이 높으므로, 친구관계에 있어서도 적대적이고 또래를 지배하고 조정하려는 욕구가 강하다. 이러한 이유로 가해청소년은 친구에게 거부를 당하는 경우가 발생하고 거부에 대한 소외감과 분노 반응을 폭력적으로 함으로써 악순환이 계속된다. 높은 공격성, 협동심의 부족, 충동적 행동으로 인한 또래의 거부, 일탈적 친구를 둔 경우 등은 친구차원의 학교폭력에 연루될 위험요인이 된다. 만약 이 시기에 친구들로부터 받는 지지가 부족할 경우, 그 욕구를 채우기 위해 학교폭력을 행사할 수도 있다.

피해청소년의 경우 대인관계기술이 부족한 학생이 많다. 소극적이며 친구관계에서 지나치게 조심스럽고 자기표현을 잘하지 못하거나 민감하게 반응하는 경향이 있다. 주변에 친구가 별로 없고, 평소 걱정이 많고 위축되어 새로운 환경적응을 두려워한다. 특히 왕따 경험이 있는 여학생은 친구들의 부정적 평가나 고립을 매우 두려워한다. 믿을 수 있는 친구가 적은 것도 학교폭력의 위험요인이 된다.

나. 보호요인

청소년에게 학교 내에서는 자기편, 자기 집단은 권력으로 작용하기 때문에 친구의 지지는 매우 중요하다(김재엽·장용언·민지아, 2011). 건전한 친구들과의 신뢰나 지지, 친구들과의 긍정적인 관계, 친한 친구의 존재, 자신보다 더 나은 위치에 있는 친구가 많은 경우 친구로 인해 학교폭력이 억제될 수 있다.

3) 학교 차원

가. 위협요인

학교차원의 학교폭력 위험요인으로는 학업 스트레스, 신뢰 부족, 방과 후 시간낭비, 학교/ 학업 흥미 부족, 낮은 성적, 교칙위반, 교사의 무관심 및 부적절한 대우, 전학, 교육에 대한 부정적 태도, 신뢰 부족, 방과 후 시간낭비 등이 있다. 지식전달 위주의 학교환경에서 학업위주의 평가나 교사의 지지 부족, 교사와 학생간의 소통 부족, 체벌로 인한 분노 등은 학교폭력이 존속하게 되는 토양이 되고 있다. 이러한 학교차원의 복합적인 요소들로 청소년들은 학업이나 학교에 무관심해지고 열등감 등의 이유로 학업을 중단하기도 한다. 소수의 우수한 학생을 위주로 하는 학교의 학업중심 교육법은 학교부적응을 유발하기도 한다(김재엽·장용언·민지아, 2011).

학교에서 교사는 가정에서 부모의 위치로 교사의 행동이나 인격은 청소년들의 모델링이 된다. 특히 교사는 청소년들을 가장 가까이에서 지켜봐주는 사람이기 때문에 학교폭력의 증재자가 될 수 있는 위치이다(김재엽·장용언·민지아, 2011). 그러나 교사로부터 받는 폭언이나 폭력과 같은 부정적인 지지는 청소년들의 자아정체감 형성에 부정적인 영향을 미친다. 교사로부터 받는 비인격적인 대우는 청소년들에게 상처가 되어 공격성으로 나타날 수 있다. 학교폭력에 대한 교사의 묵과나 학교의 은폐는 피해자에게 더 큰 상처를 주며 가해자에게는 학교폭력을 지속적으로 행하도록 부추기는 원인이 된다.

나. 보호요인

학교폭력을 억제하는 학교차원의 보호요인으로 청소년의 학습에 대한 긍정적 가치와 책임, 건전한 과외활동, 교사의 관심과 지지, 학교생활에 대한 흥미, 높은 성적, 학업욕구, 교칙에 대한 긍정적 태도, 학교에서의 지지 등을 들 수 있다. 또한 건전한 여가생활, 학업보다는 사회성, 인성 위주의 수업방식, 교사의 관심과 지지도 학교폭력 발생을 억제한다. 취약한 아이들을 도울 수 있는 학교 사회복지사나 전문상담인력의 배치도 학교폭력의 보호요인으로서 기능할 수 있다.

4) 사회·문화 차원

가. 위협요인

학교폭력을 유발하는 사회환경적 요인으로는 청소년들이 쉽게 접하는 게임, 만화, 드라마, 영화와 같은 대중매체와 청소년을 둘러싼 집, 학교 근처의 유해환경을 들 수 있다. 유해환경, 담배구입의 용이, 관심 주는 어른의 부재, 높은 범죄율, 고용기회 부족, 미디어 폭력 등도 모두 사회문화적 측면의 학교폭력 위협요인들이다. 청소년들이 쉽게 폭력적 게임이나 만화에 노출되어 폭력에 대해 호기심을 가지게 되고 폭력에 대한 민감성이나 인식도가 떨어질 수 있다. 대중매체는 사람들의 관심을 끌기 위해 폭력과 같은 자극적이고 선정적인 내용을 사용한다. 폭력물을 제재 없이 접하게 되는 청소년들은 폭력에 무감각해지고, 일상화, 허용적인 폭력문화를 만들게 된다. 유해한 사회환경의 증가뿐만 아니라 지역사회의 해체로 어른으로써의 역할 대행자가 부족하다는 점도 학교폭력의 위협요인이다.

나. 보호요인

청소년을 둘러싼 사회문화적 환경은 가족이나 학교 외 또 다른 보호요인으로 작용할 수 있다. 지역주민의 관심, 지역사회 프로그램 정책, 높은 사회·경제적 지위환경, 이웃 간의 자녀에 대한 정보 개연성 등은 사회문화적 측면의 학교폭력 보호요인들이다. 지역사회 측면에서 청소년에 대한 관심과 네트워크 형성은 청소년들을 보호하는 데 큰 역할을 한다. 예를 들어 부모나 학교로부터 지지가 부족한 청소년들을 대상으로 멘티-멘토 활동을 통해 부족한 부분을 채워주거나 지역사회에서 청소년을 위한 여가활동이나 문화 활동과 같은 친사회적인 활동을 제공해줄 수 있다(김성이 외, 2010). 또한 인권과 공동체 유대를 중시하는 사회문화, 비폭력환경 등은 학교폭력을 억제하는 보호요인이 된다.

표 3 학교폭력행동의 위험요인 및 보호요인

| 구분 | 위험요인 | 보호요인 |
|-------|---|--|
| 개인 | 신체 외소, 유전적 취약성, 낮은 자존감, 충동성 및 공격성, 부적절한 감정처리, 공감능력 부족, 우울 및 불안, 문제행동 조기 시작, 반사회적 인지경향, 음주 및 흡연경험 | 신체적 건강, 유순한 기질, 긍정적 자기 정체감, 사회적 유능감, 기능적 대처, 분명한 장래희망, 공격성 조절능력, 적극적인 태도 및 긍정적 태도, 내적 통제소재 |
| 가족 | 가족 간 대화부족, 가정불화, 학대적/비일관적인 양육, 가족문제 부인, 불안정 애착, 부모의 무관심 및 갈등, 경제적 어려움, 혼란된 의사소통방식, 문제행동에 대한 허용적 태도 | 가족유연성 및 문제인정, 자상, 높은 부모만족, 명료한 의사소통/많은 대화, 적절한 기대, 부모의 안정된 대인관계 양식, 정서적 지지, 학습에 관여, 긍정적 형제 및 부모관계 |
| 또래/학교 | 신뢰 부족, 방과후 시간낭비, 일탈적 또래와 어울림/친구가 없음, 학교 및 학업 흥미 부족, 낮은 성적, 교칙위반, 교사의 무관심 및 부적절한 대응, 전학, 교육에 대한 부정적 태도, 지나친 장난, 대규모 학교, 학교의 관료적 경직성, 비우호적 교사-학생 관계 | 학습에 대한 긍정적 가치와 책임, 친한 친구 존재, 건전한 과외활동, 교사의 관심과 지지, 학교생활에 대한 흥미, 높은 성적, 학업욕구, 교칙에 대한 긍정적 태도, 학교에서의 지지, 학교, 교육당국의 무사안일주의 및 관료주의 문화 |
| 사회·문화 | 차이를 인정하지 않는 문화, 차별에 관대한 학교문화, 군사문화 및 조직폭력이 미화되는 사회 분위기, 남녀차별, 계층차별, 인종차별 등 사회의 억압적 기제, 영상과 게임의 폭력성, 유해환경, 담배 구입 용이, 관심 주는 어른의 부재, 높은 범죄율, 고용기회 부족, 미디어 폭력 | 평등문화, 지역주민의 관심, 지역사회 프로그램 정책, 높은 사회·경제적 지위환경, 이웃 간의 자녀에 대한 정보 개연성 |

출처 : 홍봉선 외(2010). 청소년 문제론. p304.

2절. 학교폭력과 집단역동

한국의 학교폭력 실태 및 특징을 분석한 연구들이 많아지면서 개인 및 환경 차원에서 원인을 찾기보다 집단역동에 초점을 둔 연구가 늘고 있다. 과거에는 가해자와 피해자의 힘의 불균형에 초점을 두고 이들의 특성요인을 찾는 데 주력했지만, 최근에는 학교폭력을 집단 다수의 구성원이 참가하는 일종의 집단과정으로 인식하는 경향이 높아지고 집단역동에서의 참여자 역할에 주목하고 있다(곽금주, 2008; 엄명용·송민경, 2011). 학급 내에서 스트레스와 좌절을 해소하기 위한 희생양이 정해지고 집단적 응징이 일어나면, 많은 학생들이 별다른 죄책감 없이 괴롭힘 행동에 동조하거나 묵인하게 된다. 이 과정에서 대다수 학생들은 주체적 사고와 판단능력을 발휘하지 못하게 되는 경우가 많다. 이 절에서는 집단따돌림(왕따)에 초점을 두고 한국의 집단따돌림의 특성 및 집단 내 권력역동과 참여역할 유형에 대해 살펴보고자 한다.

1. 집단따돌림의 성별 및 참여구조 유형

1) 성별유형

집단따돌림 행동에는 성별 차이가 있는 것으로 알려져 있다. 우선 발생율에서 남학생보다 여학생에게 좀 더 많이 발생하는 것으로 알려져 있으나 연구결과는 일치하지 않고 있다. 박진영과 채규만(2011)의 초등학생 대상의 집단따돌림 연구에서는 가해경험은 여학생이 더 많지만, 피해경험과 가해-피해 경험은 남학생이 좀 더 많은 경험을 한다고 밝혔다.

문용린 등(2007)의 학교폭력 피해자 473명에 대한 상담사례분석 연구에 따르면, 남학생은 ‘약한’ 학생이, 여학생은 ‘튀는’ 학생이 학교폭력의 피해자가 되는 경우가 많았다. 학교폭력의 발단이 되는 사건으로 남학생은 장난으로 툭툭치기와 듣기 싫은 별명 부르기로부터 시작되는 경우가 많았고, 여학생의 경우는 친했던 친구들과의 우정이 깨짐으로 학교폭력이 시작되는 경우가 많았다. 남학생의 경우 ‘맞장뜨기’를 통한 신체폭력이 두드러졌고, 여학생의 경우는 피해자를 ‘찍어서’ 나쁜 소문을 퍼뜨리는 것으로 나타났다. 이러한 학교폭력의 유형은 남학생들은 힘을 과시하려는 기제, 여학생들은 배타적 우정 관계 내에서 피해학생을 왕따로 만드는 기제와 연결되어있다⁵⁾

5) 문용린, 최지영, 백수현, 김영주 (2007). 학교폭력의 발생과정에 대한 남녀 차이 분석: 피해자 상담사례분석을 중심으로. *교육심리연구*, 21(3), 703-722.

2) 참여구조 유형

집단따돌림 현상은 크게 가해자, 피해자, 피해경험과 가해경험을 모두 가지고 있는 유형(가해-피해자), 그리고 어디에도 속하지 않는 방관자 등 네 가지 유형이 있다(곽금주, 2008b; 이창훈·송주영, 2009). 이 유형들을 중심으로 특징을 살펴보면 다음과 같다.

가. 가해자 특성

왕따 가해자의 개인적 특성으로는 공격성이 높고 자기통제력이 낮으며, 자신의 위상을 높이려는 과시욕과 스트레스 및 좌절을 따돌림 행동을 통해 해소한다. 피해학생에 대해 죄의식을 느끼지 않고 자신과 무관하다고 생각하며 감정이입이 일어나지 않는 특징을 가진다. 가족에서의 성장배경은 지나치게 허용적이거나 애정이 부족한 양육태도, 물리적 처벌을 사용하는 부모 밑에서 자란 경우가 많다. 왕따 가해자들은 흡연, 유흥업소 출입, 폭력, 약물복용 등의 비행에 연루된 경우가 많다.

또 다른 특징은 왕따 피해를 많이 경험한 청소년일수록 왕따 가해 또한 많이 경험한다는 것이다. 이는 공격성이나 폭력성에 많이 노출될수록 그러한 측면에 대한 사회적 학습이 높다는 증거이다. 이러한 메커니즘 때문에 왕따행동이 하나의 공격모델로 작용하는 동시에 피해에 따른 분노와 좌절감을 다른 학생을 괴롭힘으로써 표출하는 악순환 고리가 형성된다.

하정희, 전미이, 손재환 (2011)은 학교폭력에 가담해 경찰청과 교육청으로부터 의뢰된 여자 중학생들을 대상으로 현상학적 분석을 수행한 결과, 여중생들의 폭력가담 동기는 상대방과의 직접적 갈등보다 주변 또래 친구들에게의 동조 등 이차적 동기가 더 중요했다. 또한 싸움에 대한 정보전달과정이 조직화된 특성을 가지며, 가담당시 경험은 개인적 신념에 따라 적극적 또는 수동적 참여로 구분되었다. 이들은 관계중심적 성향이 강하여 폭력과 관련된 선후배, 또래가 있을 때 폭력 가담 가능성이 커졌고, 가담 후 느끼는 부정적 정서의 대부분은 내부 귀인보다 억울함, 분노감과 같은 외부귀인으로 나타났다.

나. 피해자 특성

왕따 피해자의 특성은 크게 수동적 피해자와 도발적 피해자로 나뉜다. 수동적 피해자는 부모의 지나친 보호를 받고 자라 자신의 생각보다 어른들의 생각을 중요시하는

경향이 있다. 신체가 허약하고 무기력하며 복종적인 유형이 많다. 이들은 특정문화가 추구하는 긍정적 인간상을 따르지만, 이것이 또래문화에서는 오히려 배척되고 소외당하거나 공격의 대상이 된다(곽금주, 2008b).

도발적 피해자는 잘난 척하고 타인을 무시하는 태도를 보이는 피해자는 타인에 대한 배려심이 부족하고 이기적이며 주위와 어울리지 못하는 바람에 다수에게 외면당하는 경향이 있다. 피해학생 스스로가 지닌 경쟁적, 공격적 태도가 주변을 자극하여 대결 국면을 형성하나 정작 보인은 그 사실을 인식하지 못한다. 이들은 흔히 피해를 당함과 동시에 피해 집단에서 빠져나오기 위해 다른 학생을 공격하는 피해/가해 학생이 되는 경우가 많다.

도발적 피해자의 개인 특성으로는 반항적이고 산만하여 화를 잘 내고 남 탓을 하는 적대적 귀인편파를 보인다. 또래들은 이 유형의 친구가 언제 폭발할지 모르는 통제 불가능한 분노를 가지고 있다는 이유로 외면하고 가까이하지 않는다. 그러나 자신이 당하는 피해를 남 탓으로 돌리는 경우보다 자신에게 돌리는 경우는 더욱 심각한 결과를 초래할 수 있다. 주변에 친한 친구가 없는 이러한 유형의 피해자는 불안, 우울, 자존감 저하, 학교 부적응 및 자살 등의 문제를 발생시킬 수 있기 때문이다.

다. 가해자면서 피해자 특성

권재기(2011)는 한국청소년패널조사의 5년치 자료를 종단분석한 결과, 피해자의 1/3이 동시에 가해자가 된다는 것을 지지했다. 가해자면서 피해자인 유형은 타인들을 가해하여 동시에 자신이 피해당한 것을 표출하는 집단이다. 일반적으로 학급에서 가장 인기가 없고 심리적 문제가 있을 가능성이 가장 높다. 단순피해나 단순가해보다 가해-피해집단의 심리적 위험성은 더욱 높은 것으로 알려져 있다. 이들은 주관적인 심리적 불편감이 크고, 자신에 대한 문제의식도 높은 것으로 나타났다. 부모와 교사 모두 이들에 대해 비행, 공격성, 외현화 문제 등 적응상의 어려움이 높다고 보고하였다(곽금주, 2008b).

라. 방관자 특성

57,302명을 대상으로 한 조사에 따르면 방관자의 입장을 취하는 사람은 대략 40%를 차지하는 것으로 나타났다 (Daum 2002, 윤성우·이영호, 2007에서 재인용). 왕따에서

가해자와 피해자 외에 중요한 역할을 하는 집단이 바로 방관자(bystander)들이다. 여러 폭력 연구에서 이미 방관자의 중요성을 지적한 바 있듯이, 상호 간의 분쟁이 일어났을 때 제3자는 분쟁을 자극하여 더욱 크게 만들기도 하고, 반대로 갈등을 감소시키는 조정자가 될 수도 있으며, 선동적인 청중이 되기도 한다 (윤성우·이영호, 2007).

방관자 집단은 가해 또는 피해 집단에 비해 비교적 심리적, 환경적 요인에 있어 문제가 적은 것으로 알려져 있다. 그러나 다수를 차지하는 방관자 집단 또한 집단 내 다양성이 클 것이므로 이들의 태도와 행동 특성을 일반적으로 규정하기는 어렵다. 왕따의 방관자는 물리적, 신체적 폭력상황에서의 방관자와는 다소 차이가 있으며, 지속적으로 가해자와 피해자에게 지속적으로 영향을 끼치는 집단이다. 방관자가 피해자 편에서게 된다면 왕따 현상을 감소시키는 강력한 집단이 될 수 있으므로, 왕따에 대한 예방 및 중재에서는 이들이 주체가 되는 접근이 중요하다.

왕따 행위에 적극적으로 개입하지 않은 방관자 집단도 이후 정상적인 발달을 위협할 수 있는 위험요인은 가지게 된다. 폭력을 목격한 학생도 폭력행동을 학습할 수 있으며, 또래압력에 의해 자신의 생각과 배치되는 행동을 지속적으로 겪을 경우 자존감 및 자기효능감의 저하, 만성적 무력감 등의 후유증이 생길 수 있다.

2. 권력관계유형과 폭력참여 역할유형⁶⁾

학생들 사이에는 권력관계가 존재하고 권력관계 유형은 학교폭력에 영향을 준다. Salmivalli와 그의 동료들(1996)은 학교폭력 역할유형을 여섯 가지로 분류하였는데, 이를 토대로 엄명용과 송민경(2011)이 한국 초·중·고등학생 1,822명을 대상으로 역할유형을 분석하였다. <표 4>에서 보듯이 우리나라 학교폭력 행위자 유형 중 가장 높은 비율을 차지하는 범주는 방관자(60.8%)였으며, 다음으로 방어자(28.2%), 조력자(12.8%), 강화자(9.5%)의 순이었고, 가장 낮은 비율을 차지하고 있는 것은 가해자(5.0%)와 피해자(5.5%)로 나타났다.

6) 엄명용, 송민경 (2011). 학교 내 청소년들의 권력관계 유형과 학교폭력 참여 역할 유형. 한국사회복지학, 63(1), 241-266.

표 4 학교폭력 행위자 유형별 빈도

| 역할 | 역할 설명 | 빈도 |
|-----|------------------------------|-------|
| 가해자 | 적극적, 주도적으로 괴롭힘 행동을 이끌어 가는 사람 | 5% |
| 조력자 | 가해자의 추종자로서 가해자를 도와주는 사람 | 12.7% |
| 강화자 | 가해자의 행동을 격려해주는 사람 | 9.5% |
| 방어자 | 피해자의 편을 들어주는 사람 | 28.2% |
| 방관자 | 학교폭력에 대해 반응하지 않고 피하는 사람 | 60.8% |
| 피해자 | 학교폭력에서 희생당하는 사람 | 5.5% |

출처: 엄명용, 송민경 (2011). 학교 내 청소년들의 권력관계 유형과 학교폭력 참여 역할 유형. 한국사회복지학, 63(1), 241-266.

엄명용·송민경(2011)은 권력장악 욕구와 권력장악 가능성의 두 차원에 따라 권력관계 유형을 지배자, 실력자, 추종자, 은둔자 등 네 가지로 범주화하였다. 유형 별 분포를 보면 추종자가 가장 많았고(50.8%), 다음으로 지배자(27.2%), 실력자(19.0%), 은둔자(2.9%) 순이었다. 특성 별 분포는 아래 <표 5>와 같다.

지배자 유형의 학생은 권력장악 욕구도 높고 권력장악 가능성도 높기 때문에 권력관계 내에서 중심에 서있을 확률이 높다. 이 유형의 아이들이 자신의 권력을 부정적인 방식으로 사용할 때 학교폭력이 발생한다. 주도적 지배자는 가해자가 되는 반면 소극적 지배자는 강화자나 조력자 역할을 하게 된다. 실력자 유형의 아이는 인기가 많아 주변 학생들과 무난한 관계를 유지하기 때문에 피해자가 될 확률은 희박하다. 이들은 학교폭력에서 방어자의 역할을 수행할 조건을 갖추고 있지만, 실제로 그런 역할을 하고 있다는 증거는 없다. 절반 이상의 학생이 추종자 유형인데 이들은 자신이 직접 가해자나 강화자, 조력자가 되지는 않지만 폭력상황을 묵인하는 방조자가 된다. 은둔자 유형의 학생들은 권력관계 내에서 힘을 발휘할 일이 거의 없고, 지배자 유형의 아이들에게 약자로 인지되어 피해를 당할 가능성이 높다.

학교 및 교육당국은 학교폭력예방대책을 세우기 전에 학생들의 권력관계 메커니즘을 인식하고, 교사를 대상으로 학생사회의 집단역동에 대한 이해, 긍정적 집단역동을 유도할 수 있는 방법, 부정적 집단 역동에 대처하는 방법 등의 교육을 제공해야할 것이다.

표 5 권력관계 유형별 분포 및 특성

| 권력관계 유형 | 특 성 | 학교폭력 발생 시 역할유형 | 비율 |
|---------|--------------------|----------------|-------|
| 지배자 | 권력장악욕구 ↑ 권력장악가능성 ↑ | 가해자, 강화자, 조력자 | 27.2% |
| 실력자 | 권력장악욕구 ↓ 권력장악가능성 ↑ | 방관자 | 19.0% |
| 추종자 | 권력장악욕구 ↑ 권력장악가능성 ↓ | 강화자, 조력자, 피해자 | 50.8% |
| 은둔자 | 권력장악욕구 ↓ 권력장악가능성 ↓ | 방관자, 피해자 | 2.9% |

출처: 엄명용, 송민경 (2011). 학교 내 청소년들의 권력관계 유형과 학교폭력 참여 역할 유형. 한국사회복지학, 63(1), 241-266.

3절. 학교폭력 사후관리의 문제

학교폭력 발생 시 피해자 신고와 가해자 처벌, 부실처리한 학교나 행정기관의 징계 등이 학교폭력 사후 처리와 관련된 일반적인 대책이다. 그런데 공식화된 학교폭력 절차를 통해 처리되는 학교폭력사건이 실제 사건의 절반도 되지 않을 뿐만 아니라, 처리된 후에도 가해자나 피해자의 심리적 적응과 공동체로의 복귀가 쉽지 않아 후유증이 만만치 않다. 학교폭력 발생 후 피해자에 대한 보호조치에 허술한 부분이 있으며, 가해 학생에 대한 처벌과 통제 중심의 대응, 학교와 교사의 학교폭력 축소 및 은폐, 지역사회의 온정주의 등, 사후관리 문제로 인해 학교폭력이 지속되게 된다.

1. 피해학생 보호조치의 문제⁷⁾

학교폭력예방및대책에관한법률 제16조에서는 피해학생의 보호를 위해 심리상담 및 조언, 일시보호, 치료를 위한 요양, 학급교체, 전학권고, 그 밖의 보호조치 등의 조치를 명시하고 있다. 또한 조치에 필요한 결석을 출석일수에 산입할 수 있고, 성적평가에서도 조치에 따른 불이익을 주지 않도록 규정하며, 치료를 위한 요양에 사용되는 비용은 가해학생 보호자가 부담하도록 되어있다.

7) 원혜옥·김자영 (2009). 학교폭력 피해청소년 보호조치의 문제점 및 개선방안 -보호자의 배상책임을 중심으로-. 피해자학연구, 17(1), 291-311.

1) 심리상담 및 조언

보호조치 중 심리상담 및 조언 및 기타의 조치가 전체의 50%를 넘는 것으로 나타났다(교육인적자원부 회의자료, 2006, 원혜옥·김자영 2009에서 재인용). 심리상담 및 조언은 교사와 전문상담기관에서 받을 수 있으며 가해학생에 대한 심리치료와는 구별된다.

2) 일시보호

일시보호는 지속적 폭력이나 보복의 우려가 있을 경우 일시적으로 보호조치를 취하는 것을 의미하나, 이에 대한 정의와 범위에 대해서는 학교폭력예방 및 대책에 관한 법률 및 동법시행령에 규정을 두고 있지 않다. 우리나라의 현행법에서는 성폭력범죄와 가정폭력범죄에 대해서는 보호시설을 설치·운영하도록 규정하고 있으나, 학교폭력 피해자 보호를 위한 일시보호시설에 대해서는 구체적 규정을 두고있지 않다.

3) 치료를 위한 요양

요양에는 입원요양, 통원요양, 재가요양 등이 포함되는데, 요양의 효율적 시행을 위해 치료비에 대한 문제가 꾸준히 제기되었다. 집단따돌림의 경우 그 인과관계를 입증하기 어렵기 때문에 민사소송을 통한 손해배상이 어렵고, 장기간의 치료를 요하기 때문에 피해학생 및 학부모가 겪게 되는 심리적, 경제적 고통이 극심하게 된다. 가해자가 가해사실을 인정하더라도 그 보호자가 치료비를 지불할 만한 능력이 없는 경우 시·도 교육청이 비용을 부담하고 이에 대한 구상권을 행사하도록 하였다. 그러나 동법 제16조 5항과 관련해 ‘보호자’의 범위와 ‘보호자책임’의 법적 성질이 명확하게 규정되어 있지 않아 보호자에게 배상책임을 인정하는데 있어서 문제가 발생할 수 있다.

4) 학급교체 및 전학권고

학급교체는 ‘일시보호’의 후속조치로 볼 수 있는데, 학급 내 지속적인 폭력이나 집단 폭력에 대한 보호조치라 할 수 있다. 그러나 한 학년의 학급이 1~2개 밖에 안되는 소학교의 경우, 학급교체는 따돌림이나 폭력예방에 도움이 되지 않을 수 있다. 전학권고는 다른 보호조치로 효과를 보기 어려울 때 취해지는 최후의 조치로 행해져야 한다. 전학권고가 쉽게 활용될 경우에 학교폭력을 은폐 또는 축소시키는 수단으로 활용될 수 있고, 학교폭력에 대한 적극적 예방대책 수립을 회피하는 수단이 될 수 있다.

5) 그 밖의 보호조치

규정된 조치 이외에 피해학생 보호를 위해 의료기관에의 인도, 수사기관의 조사 및 법원의 증인신문에의 동행, 법률구조기관 등에 필요한 협조와 지원요청 등의 조치를 할 수 있다. 그러나 이러한 조치는 통상적으로 고려되는 보호조치의 유형에 불과하고, 동법 및 동법시행령 제6호의 ‘그 밖의 보호조치’에 관한 내용이 전혀 규정되어 있지 않아 실효성에 의문이 제기되고 있다.

6) 피해학생 신변보호조치

학교폭력이 발생하면 학교폭력자치위원회에서 학교장에게 가해학생에 대해 일정한 조치를 취할 것을 요청할 수 있다. 그런데 가해학생에 대해 강제적으로 등교금지 조치를 취할 수 없는 현재 상황에서 가해학생이 피해학생을 괴롭히는 경우가 종종 발생하고 있으며, 심지어 피해자의 고소로 수사나 재판을 받는 기간 동안에도 피해학생을 괴롭히는 경우가 발생하고 있다. 이러한 과정에서 피해학생이 신변보호를 요청할 수 있는 조치는 학교폭력특별법에 규정되어 있지 않다. 현행법에 의해 신변안전 조치를 요구하기 위해서는 대상범죄가 살인, 강간 및 강제추행, 약취와 유기, 강도 등 중범죄에만 국한되어 학교에서 발생하는 폭행에는 적용될 수가 없다. 신변보호조치 미흡으로 가해학생은 정상적인 학교생활을 하는 반면, 피해학생은 학교생활을 수행하지 못하는 문제가 발생할 수 있다.

2. 중재과정의 문제

1) 주장적 가해부모에 대한 대처

폭력이 발생하고 갈등해결의 과정에서 가해학생 부모의 부적절한 행동이 문제해결을 악화시키는 경우가 종종 있다. 많은 가해학생 부모는 자녀의 말만 무조건 믿고 자녀의 가해 행동을 부인하기도 한다. 심지어 피해학생이나 그 부모에게 언성을 높이고 협박하기도 한다. 이러한 부모의 태도에 영향을 받아 자녀 또한 자신의 폭력행동을 반성하기보다 부인하거나 다른 사람(피해자) 탓을 하며 보복을 하기도 한다. 이런 경우, 학생 간의 화해와 회복도 어려워지고, 문제가 확대되어 장기화 된다.

2) 방임적 부모에 대한 대처

자녀를 과잉보호하여 따라다니며 문제를 처리하는 부모도 문제이지만, ‘내놓은 자식이니 알아서 하라’거나 ‘네가 한 일은 네가 책임지고 해결하라’는 식으로 자녀에 대해 무관심하거나 자율을 방자한 부모의 방임적 태도도 폭력의 사후관리를 어렵게 하는 요인이다. 아이 스스로 문제를 해결하다 보니 또 다시 폭력을 휘두르게 되는 경우가 생기게 된다. 학교에서 문제가 발생했을 때 교사의 요청에도 바쁘다며 학교에 가지 않거나 피해학생 부모를 피하는 행동은 자녀의 문제행동을 지속하게 만드는 요인이 된다.

3) 제3자의 중재

교사나 제3의 학부모 등 학교 측에서 피해학생 학부모와 가해학생 학부모 간의 화해나 중재를 할 수 있으면 좋지만, 그것이 여의치 않은 경우에는 지역사회 전문상담 또는 조정전문가의 도움을 요청할 수 있도록 한다. Wee센터나 교육청의 교육복지사업, 시·군·구의 청소년상담지원센터 등과 연계하여 부모교육, 가족상담, 조정 등의 서비스를 제공받을 수 있도록 한다.

3. 학급관리의 문제

1) 폭력에 대한 교사의 태도

많은 학교폭력 사건이 교실 안에서 일어난다. 학교폭력에 대해 교사가 어떻게 학급을 운영하느냐에 따라 폭력에 대한 분위기가 달라진다. 교사가 특별한 물의를 일으키지 않는다고 해서 폭력을 용인하고 무기력하게 대처하면 가해자가 영웅시되고 폭력이 난무하는 교실이 된다. 교사를 대신해서 학급의 리더가 아이들을 통제하고 이를 따르지 않으면 폭력이나 따돌림이 발생한다.

폭력 발생 시 교사가 대처경험 부족으로 증거자료를 확보하지 못해 중재가 이루어지지 않거나 피해학생 학부모측으로부터 공격적인 항의를 받으면 본인이 소송에 휘말릴까 당황하게 된다. 또는 피해학생 부모를 무마시키려고 별일 아닌 일이나 피해학생의 문제로 몰아가기도 한다. 사건 발생 후 교사가 교실관리를 제대로 하지 못했다는 죄책감과 무능감에 빠질 수도 있다.

2) 피해학생에 대한 태도

피해학생의 보호조치는 중요하다. 그러나 교사가 피해학생 보호에 집중한 나머지 피해를 당했다는 것 외에 다른 모두 행동의 면책특권이 주어지는 경우, 학생은 자율과 책임을 배울 기회를 상실한다. 자칫 피해학생의 무력감이 강화되어 ‘맞을 만하다거나 왕따’라는 낙인 하에 피해자다운 행동을 유지하게 될 수 있다(조정호·차명호, 2010).

함께 성장하는 학급에서는 폭력사건의 사후처리에서 가해학생과 피해학생이 모두 승-승(win-win)하는 결과를 가지게 된다. 가해학생과 피해학생이 서로의 심리상태에 공감하며 갈등상황을 풀어나가는 과정에서 모두 심리적 성장을 경험하게 된다. 이러한 탄력적인 학급을 만들기 위해서는 교사가 양쪽을 차별하지 않고 비밀을 보장하면서, 가해자에게는 반성의 기회를, 피해자에게는 자신감 회복의 기회를 제공한다. 교사 또한 학급관리에 자신감과 권위를 가지게 된다.

4. 학교의 은폐 문제

학교폭력 사건이 종결된 후 아이들이 선택하는 행동은 성인의 폭력대응 태도에 좌우된다. 사건이 끝난 후 반드시 지켜야 할 것은 피해학생 보호와 가해학생 처벌이다. 가해학생이 학교에서 처벌을 받는 경우 아이들은 학교폭력의 심각성을 인식하고 좀 더 신중한 태도를 보인다. 학교는 학생들이 의사표현 훈련이나 친구사귀기 기술, 친구관계의 소중함 등을 배울 수 있도록 할 때 폭력의 재발을 막을 수 있다.

학교가 학교폭력 사전예방은 커녕 사후 대응조차 제대로 하지 못해 문제를 키운 사례들이 밝혀짐에 따라 교사와 학교, 교육당국의 무사안일주의가 학교폭력지속 원인으로 지목되고 있다. 학교가 학교폭력 발생을 축소하거나 은폐하는 이유는 상급기관으로부터 문책과 승진 불이익을 당하기 때문이다. 처벌만 있고 보살핌이 없는 정책이라는 비판을 받는 이유이다. 학교가 학교폭력을 드러내고 빠른 해결을 할 수 있도록 하기 위해서는 교육당국이 이를 문제 삼아 해당 학교에 불이익을 주는 풍토를 개선하는 것이 필요하다(경향신문, 2011.12.29).

또한 정부는 일선 학교에 학교폭력대응 지침을 배포하여, 학교폭력사건이 발생했을 때 학교가 신속하게 대응할 수 있도록 지원해야 한다. 그러나 학교폭력 발생했을 때 응급상황을 요하는 위기개입 외에는 경찰 등 외부개입을 지양하고, 학교가 주체가 되어 화해와 조정 등 초기대응을 할 수 있도록 측면지원을 하는 것이 바람직하다.

5. 지역사회 차원의 문제

1) 폭력에 대한 온정주의 문화

우리사회는 폭력에 대해 지나치게 온정주의적인 문화를 가지고 있다. 폭력을 묵인하는 이유는 폭력적 통제가 규칙을 어기지 않게 하는데 효과적이라고 보기 때문이다. 부끄럽게도 아직도 군사문화, 군대문화, 체벌문화 등이 우리 문화의 주요 하위문화로 인식되는 측면이 있다. 이러한 분위기에서는 가정폭력은 집안 일로, 체벌은 사랑의 매로, 학교폭력은 또래 간에 있을 수 있는 일로 보는 경향이 있다. 학부모 역시 자녀 문제로 학교에 찾아가 대화보다 폭력으로 문제를 해결하려 한다.

이와 같이 폭력에 무기력한 지역사회의 분위기에서는 부모가 자녀에게서 학교폭력 피해의 징후를 느껴도 학교에 찾아가 도움을 청하기 어려워진다. 학교 쪽에서 아이들 간에 흔히 있는 일로 치부하고 외면하는 태도를 보이며 사건해결을 위한 의지나 노력이 보이지 않을 것이라 생각되기 때문이다.

2) 가족상황 및 지역에 따른 특수성

맞벌이 부모의 경우에는 방과 후 자녀 감독에 어려움이 있어 성폭력 등이 일어나기 쉽다. 농어촌지역이나 저소득층의 경우 또는 가정해체나 경제적 어려움에 처해진 경우에는 학부모가 무기력하여 대처능력이 떨어지며 자녀 문제에 개입하기가 어렵다. 학교가 폭력해결에 대한 단호한 의지를 가져도 학부모가 비협력적인 경우가 있다.

중산층 밀집지역은 경제적으로 넉넉하고 교육열도 높은 반면 가족이기주의가 팽배하여 ‘맞지 말고 때리라’고 경쟁을 부추기기도 한다. 학교폭력 사안이 발생했을 때도 자신의 자녀를 보호하고자 피해학생을 문제아로 몰아가서 결국 피해학생이 그 지역 학교를 떠나는 일이 발생하기도 한다. 또한 대도시의 개인주의 문화의 영향으로 아이들이 타인에 대한 관심과 배려가 부족한 청소년으로 자라 교실에서 따돌림이나 괴롭힘이 발생해도 모른 척하는 방관자를 양산하고 있다.

제4장. 우리나라 학교폭력 정책

1절. 학교폭력 청소년에 대한 사법정책

학교폭력에 관한 현행법으로는 ‘소년법’과 ‘학교폭력 예방 및 대책에 관한 법률’이 있다. 학교폭력을 예방하고 대처하기 위한 사법체계는 전통적으로 소년법에 구축되어 있으나, 점차 심각해지는 학교폭력 사건에 대하여 실효적으로 대응하기 위해 학교폭력 예방 및 대책에 관한 법률을 제정하여 현재 시행중에 있다. 소년법은 반사회성이 있는 소년에 대해 보호처분 등의 필요한 조치를 규정하며, 형사처분에 관한 법률로 학교폭력의 가해학생은 소년법에 따른 조치를 받게 된다. 학교폭력 예방 및 대책에 관한 법률은 학교폭력 가해학생에 대한 선도·징계 조치를 규정하고 있는 반면, 소년법은 학교폭력 가해학생에 대한 보호처분이나 형사처분의 특례를 규정하고 있어 그 차이점이 있다.

1. 소년법

우리나라의 소년법은 1958년 7월 24일 제정된 이래 최근 2011년 8월 4일자로 공포되기까지 총 7회의 개정이 있었다. 개정이유로는 최근 청소년 인구의 감소와 더불어 소년 사건수는 감소하고 있으나, 소년법의 재범률은 높은 수준을 유지하고 있고 범죄가 흉포화 되고 있어, 처벌 위주에서 교육·선도 중심으로 소년사법체계를 보완하기 위함이다. 개정된 소년법의 주요 내용으로는, ① 소년법 적용 연령의 조정으로 상한연령을 만20세 미만에서 만19세 미만으로 하향조정(소년법 제2조), ② 촉범소년과 우범소년의 연령을 12세 이상에서 10세 이상으로 연령의 하향조정(소년법 제4조, 제1항 2호, 3호), ③ 보호처분의 다양화 및 보호처분 기간의 조정(소년법 제32조, 제32조의2, 제33조), ④ 소년보호 사건에 대한 국선보조인제도 도입(소년법 제17조의2), ⑤검사의 결정 전 사전조사제 도입(소년법 제49조의2), ⑥ 조건부 기소유예제도의 법제화(소년법 제49조의3), ⑦ 비행예방정책 규정 신설(소년법 제67조의2), ⑧ 회복적 화해권고제도 도입(소년법 제25조의3) 등이다.

2. 학교폭력 예방 및 대책에 관한 법률⁸⁾

1) 법률의 목적

과거 우리나라에서는 학생폭력이 발생할 경우, 학교의 관련 규정이나 『초·중등 교육법』에 의해 징계해 왔다. 그러나 그 정도가 점차 심각해지자 학교폭력에 효과적으로 대응하기 위하여 2004년 1월 29일자로 학교폭력 예방 및 대책에 관한 법률(법률 제 7119호)을 제정·공포하게 되었다.

학교폭력 예방 및 대책에 관한 법률은 학교폭력의 예방과 대책에 필요한 사항을 규정함으로써 피해학생의 보호, 가해학생의 선도·교육 및 피해학생과 가해학생 간의 분쟁조정을 통하여 학생의 인권을 보호하고 학생을 건전한 사회구성원으로 육성함을 목적으로 하고 있다. 규정된 내용으로는 국가 및 지방자치단체의 책무, 각종 위원회 설치, 학교관련 주체의 역할, 피해학생 보호, 가해학생 조치, 신고의무 등을 포함한다.

2) 법률의 내용

가. 국가 및 지방자치단체의 책무

국가 및 지방자치단체는 학교폭력을 예방하고 근절하기 위해 필요한 법적·제도적 장치를 마련해야 하며, 청소년 관련단체 등 민간의 자율적인 참여로 피해학생을 보호하고, 가해학생 대상의 선도·교육활동을 장려해야 한다. 또한 민간이 건의한 사항은 관련시책에 반영하도록 노력해야 하며, 규정에 따른 책무를 다할 수 있도록 예산을 지원해야 한다. 국가는 기본계획을 수립하여야 하며, 교육과학기술부장관은 이 법의 목적을 효율적으로 달성하기 위한 학교폭력의 예방 및 대책에 관한 정책 목표·방향을 설정하고, 이에 따른 학교폭력의 예방 및 대책에 관한 기본계획을 학교폭력대책기획위원회의 심의를 거쳐 수립·시행하여야 한다. 그 내용으로는 학교폭력의 근절을 위한 조사·연구·교육 및 제도, 피해학생에 대한 치료·재활 등의 지원, 학교폭력 관련 행정기관 및 교육기관 상호간의 협조·지원, 학교폭력의 예방과 피해학생 및 가해학생의 치료·교육을 수행하는 청소년 관련단체 또는 전문가에 대한 행정적·재정적 지원, 그 밖에 학교폭력의 예방 및 대책을 위하여 필요한 사항이 제시되어 있다.

8) 이 절의 내용은 ‘이진국(2008), 학교폭력 청소년에 대한 사법정책. <문용린 외 (2008). 학교폭력 위기 개입의 이론과 실제. 학지사>에서 발췌되었음.

나. 각종 위원회 설치

각종 위원회의 설치에 관한 내용으로 중앙정부 및 지방단체, 학교위원회의 설치를 규정하고 있다. 정부는 학교폭력 예방 및 대처에 관한 내용을 심의하기 위하여 교육과 학기술부 장관 소속으로 학교폭력대책기획위원회를 두도록 규정하고 있다. 구체적으로 학교폭력의 예방 및 대책에 관한 기본 계획의 수립 및 시행에 대한 평가, 학교폭력과 관련하여 관계 중앙행정기관 및 지방자치단체의 장이 요청하는 사항, 학교폭력과 관련하여 교육청, 학교폭력대책지역위원회, 학교폭력대책자치위원회, 전문단체 및 전문가가 요청하는 사항 등이다.

지역의 학교폭력 문제를 해결하기 위해 특별시·광역시·도·특별자치구에서는 학교폭력대책지역위원회를 두도록 규정하고 있다. 특별시장·광역시장·도지사·특별자치도지사는 지역위원회의 운영 및 활동에 관하여 시·도의 교육감과 협의하여야 하며, 그 효율적인 운영을 위하여 실무위원회를 둘 수 있다. 그 기능으로는 매년 지역의 학교폭력 예방대책을 수립하고, 해당지역에서 발생한 학교폭력에 대하여 교육감 및 지방경찰청장에게 관련 자료를 요청할 수 있으며, 학교폭력 피해 및 가해학생의 치료 및 교육을 담당할 교육·치료기관을 지정하는 것이다.

각 학교에서는 학교폭력의 예방 및 대책에 관련된 사항을 심의하기 위해 학교폭력대책자치위원회를 두어야 하며, 학교폭력의 예방 및 대책을 위한 학교의 체제 구축, 피해학생의 보호, 가해학생에 대한 선도 및 징계, 피해학생과 가해학생 간의 분쟁조정, 그 밖에 대통령령이 정하는 사항을 심의하는 기능을 한다.

다. 학교관련 주체의 역할

학교관련 주체의 역할에 대한 규정내용으로 교육감의 역할, 학교장의 역할로 구분하여 볼 수 있다. 먼저 교육감은 시·도교육청에 학교폭력의 예방과 대책을 담당하는 전담부서를 설치·운영해야 한다. 또한 관할 구역 안에서 학교폭력이 발생한 때에는 해당 학교의 장 및 관련 학교의 장에게 그 경과 및 결과의 보고를 요구할 수 있으며, 관할 구역 안의 학교폭력이 관할 구역 외의 학교폭력과 관련이 있는 때에는 그 관할 교육감과 협의하여 적절한 조치를 취해야 한다. 학교의 장으로 하여금 학교폭력의 예방 및 대책에 관한 실시계획을 수립·시행하도록 해야 하며, 교육감은 자치위원회가 처리한 학교의 학교폭력빈도를 학교의 장에 대한 업무수행 평가에 부정적 자료로 사용해서는 안된다. 교육감은 학교폭력의 피해학생이 전학을 할 경우 필요한 조치를 취해야 하며,

가해학생이 퇴학처분을 받은 경우 해당 학생의 건전한 성장을 위하여 다른 학교 재입학 등의 적절한 대책을 강구해야 한다.

학교장의 역할로는 학교에 대통령령으로 정하는 바에 따라 상담실을 설치하고, 「초·중등교육법」에 따라 전문상담교사를 두어야 한다. 전문상담교사는 학교장 및 자치위원회의 요구가 있는 때에는 학교폭력에 관련된 피해학생 및 가해학생과의 상담결과를 보고해야 한다. 학교장은 전문상담교사, 보건교사 및 책임교사(학교폭력문제를 담당하는 교사를 말한다) 등으로 학교폭력문제를 담당하는 전담기구를 구성하고, 학교폭력에 대한 실태조사와 학교폭력 예방 프로그램을 구성·실시한다. 또한 학생의 육체적·정신적 보호와 학교폭력의 예방을 위한 학생들에 대한 교육을 학기별로 1회 이상 실시해야 한다. 학교의 장은 학교폭력의 예방 및 대책 등을 위한 교직원에 대한 교육을 학기별로 1회 이상 실시해야 하고, 교육장은 학교폭력 예방교육 홍보물을 연 1회 이상 제작하여 학부모에게 배포해야 한다.

라. 피해학생 보호

피해학생에 대한 내용의 법률로는 심리상담 및 조언, 일시보호, 치료를 위한 요양, 학급교체, 전학권고, 그 밖에 피해학생의 보호를 위하여 필요한 조치를 할 것을 자치위원회가 학교장에게 요청할 수 있다. 다만, 학교의 장은 피해학생의 보호를 위하여 긴급하다고 인정할 경우 자치위원회의 요청 전에 조치를 할 수 있다. 이 경우 자치위원회에 즉시 보고해야 한다. 보호가 필요한 학생에 대하여 학교의 장이 인정하는 경우 그 조치에 필요한 결석을 출석일수에 산입할 수 있다. 학교의 장은 성적 등을 평가함에 있어서 학생에게 불이익을 주지 아니하도록 노력해야 한다. 피해학생이 전문단체나 전문가로부터 규정에 따른 상담 등을 받는 데에 사용되는 비용은 가해학생의 보호자가 부담해야 한다.

마. 가해학생 조치

학교폭력을 행사한 가해학생에 대한 규정내용으로는 학교의 자치위원회인 학교폭력대책자치위원회가 자치위원회는 피해학생의 보호와 가해학생의 선도·교육을 위하여 필요하다고 인정하는 때에는 가해학생에 대하여 다음 각 호의 어느 하나에 해당하는 조치를 할 것을 학교의 장에게 요청할 수 있다. 자치위원회에서는 가해학생에 대한 조치를 결정하게 되는 사실상의 의결권을 지니고 있다. 자치위원회는 가해학생의 선도·교

육에 대하여 피해학생에 대한 서면사과, 피해학생에 대한 접촉 및 협박 금지, 학급교체, 전학, 학교에서의 봉사, 사회봉사, 학내외 전문가에 의한 특별교육이수 또는 심리치료, 10일 이내의 출석정지, 퇴학처분을 학교장에게 요청할 수 있다. 퇴학처리가 불가능한 의무교육 중의 가해학생을 제외하고, 만약 가해학생이 이를 거부하거나 회피하는 때에는 「초·중등교육법」 제 18조에 따라 징계하도록 규정하고 있다.

바. 신고의무

신고의무에 관한 내용으로 학교폭력 현장을 보거나 그 사실을 알게 된 자는 학교 등 관계 기관에 이를 즉시 신고하여야 하며, 신고를 받은 기관은 이를 가해학생 및 피해학생의 보호자와 소속 학교의 장에게 통보해야 한다. 통보받은 소속 학교의 장은 이를 자치위원회에 지체 없이 통보해야 한다. 누구라도 학교폭력의 예비·음모 등을 알게 된 자는 이를 학교의 장 또는 자치위원회에 고발할 수 있다. 다만, 교원이 이를 알게 되었을 경우에는 학교의 장에게 보고해야 한다. 국가 및 지방자치단체는 학교폭력을 수시로 신고 받고 이에 대한 상담에 응할 수 있도록 긴급전화를 설치해야 한다.

3) 소년법과 학교폭력예방 및 대책에 관한 법률의 문제점

가. 소년법의 문제점

현행 소년법은 범죄소년, 촉범소년, 우범소년으로 구분하여 모든 소년을 대상으로 하는 보호절차와 범죄소년만 대상으로 형사절차가 내려지는 형사처분으로 절차상의 구분이 되어 있다. 보호절차와 형사절차로 구분된 이원화된 소년법의 체계가 합리적인지를 고민해 보고, 이원화와 일원화 각각의 장단점을 검토해 보아야 할 것이다. 또한 범죄나 비행의 저지를 우려가 있다고 판단되는 우범소년을 소년법의 적용 대상에 포함시킬 것인지의 여부도 검토해 보아야 한다. 범죄를 저지를 우려가 있다는 사실만으로 형사제재나 다른 보호처분을 부과할 수 있는 현행 소년법은 소년의 인권을 무시한 것이며, 우범사유가 여전히 추상적인 개념으로 구체화시킬 수 있는 입법 노력이 필요하다는 의견이 제시되고 있다. 또한 우범소년에 대하여는 소년사범 절차를 거치게 할 것이 아니라 소년복지를 담당하는 별도의 행정기관이 그 보호임무를 담당하도록 하는 것이 타당하다는 주장이 있다(문용린 외, 2008). 이 외에 2007년 12월 21일자 소년법 6차 개정 내용 중 신설된 화해권고제도가 과연 진정한 회복적 의미의 사범실천모델인지

의문이 제기된다. 소년법의 화해권고제도는 피해변상보다는 범죄로 인하여 발생한 피해자와 가해자 사이의 갈등 해소에 초점을 맞추어 건전한 사회복귀를 돕고자 하는 데 목적이 있다. 그러나 소년부 판사 앞에서 화해를 하는 것이 적절한 것인지의 의문이 제기될 수 있다는 점, 회복적 사법의 개념적 정의가 부족하다는 관점이 제기되고 있다. 이런 점에서 화해권고제도는 회복적 사법의 이념에 합치되도록 재구성되어야 할 것이다(문용린 외, 2008).

나. 학교폭력 예방 및 대책에 관한 법률의 문제점

학교폭력 예방 및 대책에 관한 법률의 문제점으로는 학교폭력의 종류로 언급되고 있는 불법행위 내지 범죄종류에 불법의 한계에 관한 규정이 없다(문용린 외, 2008). 학생들 간의 폭력행위로 인하여 상해가 발생할 경우 상해에 따른 판단이나 구분이 명확하지 않아 자치위원회가 개입해야 할 것인지, 소년사법 절차가 개시되어야 할 것인지에 대해 혼란이 생길 수 있으며, 이에 대해 학교폭력 예방 및 대책 법률은 아무런 지침도 제공해 주지 못한다는 문제점을 가지고 있다.

다. 소년법과 학교폭력 예방 및 대책에 관한 법률 관련성의 문제점

학교폭력 예방 및 대책에 관한 법률은 학교폭력 가해학생에 대한 선도·징계 조치만을 규정하고 있는 반면, 소년법은 학교폭력 가해학생에 대한 보호처분이나 형사처분의 특례를 규정하고 있어 무관한 관계로 볼 수 있다. 그러나 학교폭력이 발생한 경우, 학교폭력예방 및 대책에 관한 법률에만 적용되는 것인지, 소년법과 어떠한 관계에 있는지 등이 문제가 될 소지가 있는데, 그 내용은 다음과 같다.

첫째, ‘이중처벌’에 관련된 내용이다. 현행법상 학교폭력 예방 및 대책에 관한 법률에 의거하여 가해학생에게 선도·징계가 부과되고 소년법상의 일정한 제재조치를 병행한다면 법적인 관점에서는 이중처벌의 문제가 발생하지 않는다. 하지만 학교폭력 예방 및 대책에 관한 법률을 통해 가해학생에게 선도·징계 조치가 부과된 후 소년법 절차도 개입하는 경우가 생긴다면 사실상 이중처벌을 받게 되는 문제를 낳을 수 있다.

둘째, 학교폭력예방 및 대책에 관한 법률과 소년법의 명확한 경계의 부재이다. 중상해를 저지른 가해학생의 경우에는 소년법에 의거하여 형사처벌을 받을 수 있다. 그러나 경미한 불법행위를 저지른 학생에 대해서는 학교폭력예방 및 대책에 관한 법률상의 선도·징계 조치만으로도 충분할 수 있다. 따라서 경미한 불법행위를 저지른 가해학생

에 대해서는 학교폭력에 예방 및 대책에 관한 법률의 선도·징계의 목적이 달성되고 국민의 안정성을 위태롭게 하지 않는 한 형사사법기관의 통제는 자제되어야 할 것이다. 이러한 관점에서 경미한 불법행위를 저지른 가해학생을 대상으로는 경찰보다 자치위원회를 통해 학교폭력 사안을 처리하여야 한다. 검사가 가해학생에 대한 사법적 개입이 불필요하다고 판단될 경우 기소유예를 통해 절차를 종결시키거나, 경찰이 먼저 학교폭력 사안에 대한 수사를 개시한 경우에는 소년법 제49조의3에 규정된 선도조건부 기소유예를 적용하여 가해학생을 자치위원회에 송치하여 학내에서 처리하게 할 수 있도록 규정을 정비할 필요가 있다(문용린 외, 2008).

이러한 이중처벌 문제를 해소하기 위해서는 학교폭력 예방 및 대책에 관한 법률과 소년법의 관계를 명확히 규정지을 수 있는 기준이 필요하다. 또한 학교폭력 예방 및 대책에 관한 법률에 따라 선도·징계 조치를 이행한 학생에 한해서는 소년사법의 개입을 자제시키는 방향으로 법제도를 개선할 필요성이 있다.

2절. 한국의 학교폭력 위기개입 정책⁹⁾

우리나라의 학교폭력 위기개입 정책은 2004년 ‘학교폭력 예방 및 대책에 관한 법률’의 제정 전과 제정 후로 나눌 수 있다. 1990년대 초부터 학교폭력의 심각성이 구체적으로 논의되기 시작하였으며, 시민과 학부모, 청소년폭력예방재단과 같은 시민단체의 민간운동으로 학교폭력예방 및 대책에 관한 법률이 상정되었다. 2004년 학교폭력 예방 및 대책에 관한 법률이 제정되기 전의 학교폭력 위기개입 정책은 다음과 같다.

1. ‘학교폭력예방및대책에관한법률’ 제정 전

과거 학교폭력예방 및 대책에 관한 법률이 제정되기 전 우리나라에서는 학교폭력에 대한 사회적 인식도 낮고, 소년법에 의한 처리절차 외에 다른 제도적 장치가 마련되어 있지 않아 학교폭력이 발생할 경우, 「초·중등 교육법」이나 각 학교의 관련 규정에 따라 가해학생들을 선도·징계해 왔다. 그러나 점차 학교폭력이 심각한 사회문제로 대두

9) 이 절은 ‘신순갑 (2008). 한국의 학교폭력 위기개입 정책. <문용린 외 (2008). 학교폭력 위기개입의 이론과 실제. 학지사>에서 다수 발췌하였음.

되면서 학교폭력을 다루는 법 제정이 필요하게 되었다.

학교폭력 관련 정책은 2004년 학교폭력 예방 및 대책에 관한 법률이 제정되기 이전에는 그 어디에도 근거를 찾아볼 수 없을 만큼 전무했다. 다만 비행청소년 대책 차원에서 경찰청과 일부 청소년위원회 같은 곳에서만이 이 문제를 부분적으로 다루었다(문용린, 2008). 따라서 2004년 이전 정책은 정책이라기보다는 학교폭력이라는 사안에 대한 수습책 정도에 불과했으며, 그 과정을 살펴보면 다음과 같다.

1995년 한 청소년의 자살로 학교폭력이 사회 문제로 부각되었다. 당시 청소년폭력예방재단의 설립과 더불어 교육과학기술부, 검찰청, 경찰청 등 관계 부처별로 학교폭력 근절대책의 수립·시행에 들어갔다(문용린 외, 2008). 이 시기에 학교폭력근절 종합대책 및 근절지시, 학교담당경찰제가 도입되었다. 1996년에는 학교폭력과 관련된 부처와의 협조가 지시되었고, 1997년에 이르러서야 학교폭력 근절이 교육과학기술부의 주요 업무로 채택되었다. 또한 국무조정실 주관 하에 관계부처 합동으로 학교폭력 예방·근절 대책을 추진·평가하였다(문용린 외, 2008). 1999년에는 학교폭력 추방에 총력을 기하고자 교육과학기술부에서 수립된 기본 계획에 따른 학생 생활지도 업무를 시·도 교육청으로 이양하여 세부 추진계획을 수립하고 추진상황을 점검·평가하게 하였다. 2000년 들어서면서 학교폭력 사건의 가해학생을 반드시 소환지시하도록 하여 정책이 강화되었으며, 2002년에 비로소 학교폭력종합대책이 확정되어 5월 23일 학교폭력국민대책협의회가 발족되었다.

2. ‘학교폭력예방및대책에관한법률’ 제정 후

학교폭력 예방 및 대책에 관한 법률은 2004년 시행령이 제정되었고, 이 계기로 범정부 차원의 종합적인 대책인 학교폭력 예방 및 대책 5개년 기본계획(2005~2009년)이 추진되었다. 2005~2009년 까지 진행된 1차 학교폭력 예방 및 대책 5개년 기본계획의 주요 내용은 다음과 같다.

1) 학교폭력 예방 및 대책 5개년 기본계획

가. 학교폭력 예방 및 대책 5개년 기본계획의 목적

학교폭력 예방 및 대책에 관한 법률은 특별법이 아닌 일반법으로 제정되었다. 그러나

학교폭력의 예방과 근절에 대해 학교 및 교육 당국뿐만 아니라 정부에 높은 수준의 법적 책무성을 부과하고 있다. 특히 교육과학기술부는 학교폭력 대책의 주무부처로서 학교폭력 예방 및 근절 대책에 관한 기본 계획의 수립, 평가, 점검 등 업무를 총괄하도록 규정되었다(문용린 외, 2008). 이 계획의 내용으로는 5개 영역 46개 과제로 집대성되어 있다. 5개 영역이란 지원추진체 구축, 예방교육 및 지원 강화, 교원의 학생생활지도 전문능력 제고, 피해자 구제와 가해자 선도, 사회적 분위기 조성 등의 내용이며, 특히 예방교육에 초점을 맞추고 있다. 또한 이 법은 기존 학교폭력 대책과는 접근방식을 달리하여 학교, 교육청, 정부기관, 지방자치단체, 지역사회, 전문단체 및 전문가가 학교폭력 예방 및 대책을 위해 유기적인 연계체계를 갖추고 추진할 것을 제안하고 있다(문용린 외, 2008).

나. 학교폭력 예방 및 대책 5개년 기본계획의 주요 내용

주요 5개 영역의 내용을 살펴보면 첫째, 학교폭력 예방·근절 지원 추진체 운영 활성화로 범정부 차원, 지역단위, 시·도 교육청, 학교, 경찰, 지역사회 내에서의 학교폭력 예방과 근절을 위한 다양한 추진체 도입을 제시하고 있다. 둘째, 학교폭력 예방·근절 지원을 위한 교육 및 지원강화 방안이다. 성폭력을 포함하여 학생, 교원, 학부모 등을 대상으로 학교폭력예방교육 강화하고, 학교폭력 피해신고 및 상담 활성화, 상담실이나 전문 상담교사, 학교폭력 책임교사 등 다양한 전문가를 활용한 예방 교육 및 상담의 입체적 지원, 학교폭력예방·근절의 시범학교 운영, 범정부 차원의 학교폭력 실태 조사, 추진상황을 평가하는 방안을 구축하고자 한다. 셋째, 교원의 학생생활지도 전문능력 제고방안으로는 교원 연수를 강화하고, 우수교원 및 관련 업무 담당자에 대한 다양한 인센티브 등 우대가 제시되었다. 넷째, 피해자 보호 및 가해자 선도강화 방안으로는 one-stop서비스 등을 이용한 피해학생 치료 및 재활지원, 가해학생에 대한 다양한 선도 프로그램 운영 다양화가 제시되었다. 마지막으로 다섯 번째는 범정부적 차원의 사회적 분위기 조성방안으로 학교폭력 추방의 날, 유해환경 모니터링, 학교 내외의 학생 보호활동 강화, 대안교육의 활성화, 학교 내 감시카메라 설치, 부호관찰 청소년 대상 ‘병영체험훈련’ 실시 등이 추진되었다.

다. 학교폭력과 관련된 정부부처

현재 학교폭력과 관련된 정부부처로는 청소년위원회, 검찰청, 법무부, 교육부, 행정자

치부 등이 있는데 관련 시책을 살펴보면 <표 6>과 같다. 학교폭력과 관련한 현행 정부의 접근은 행정기관 및 사법기관과 더불어 민간자원봉사인력과 재원을 최대한 활용하고자 하며 관-관, 관-민 등 유관기관간의 협력시스템 구축을 시도하고자 한다는 점은 긍정적으로 평가된다(홍봉선·남미애, 2011).

표 6 학교폭력에 대한 정부관련부처의 시책

| 시책 | 내 용 | 관련부처 | |
|-----------------|-------------------------|---|--------|
| 유력 기관 협력 시스템 구축 | 학교폭력근절추진대책반 구성 | 부처별 추진 상황 점검 및 부처 간 지원 협의 사항 논의 | 청소년위원회 |
| | 자녀 안심하고 학교보내기 운동 추진대책본부 | 대책 추진상황 점검 및 자녀 안심하고 학교보내기 운동 자원봉사협의회에 행정 지원 | 대검찰청 |
| | 지방별 청소년대책협의회 구성 | 각 지역에 우관기관 책임자를 중심으로 대책협의 및 상호연락체제 구축 | 청소년위원회 |
| | 학교폭력근절 지원협의회 구성 | 지방자치단체장의 시책추진 의지 제고, 청소년 유해환경 정화 및 청소년 탈선 예방대책 강화 | 행정자치부 |
| 단속 대책 | 학교폭력 단속 | 검·경찰 합동단속과 자원봉사자의 교외 생활지도 | 대검찰청 |
| | 유관기관 상설 합동단속 | 검·찰청, 유관기관 합동의 상설 합동단속 | 법무부 |
| | 시·도별 학교폭력 방지 집중 추진지역 선정 | 시·도별 취약지역에 대한 특별계획수립 추진 | 교육부 |
| 청소년 상담생활 지도 | 생활지도체제 정비 | 교육부 및 시·도교육청의 추진체제 운영, 학교장 중심의 책임지도체제 구축 | 교육부 |
| | 교육 | 교사 및 청소년 교육 | 교육부 |
| | 상담 | 학교 내 상담: 쪽지상담 실시 | 교육부 |
| | | 학교 밖 상담: 전국 시·도 및 시·군·구 상담실 간의 연계체제 구축 | 문화관광부 |

| 시책 | 내 용 | | 관련부처 |
|------------------------------|-------------------------------|---|--------|
| 시민 감시 및 선도 활동 지원 | 청소년긴급전화 1388 | 학교폭력 문제 및 각종 청소년 관련문제 해결전화 | 청소년위원회 |
| | 자녀 안심하고 학교보내기 운동 신고전화 2828 | 학교폭력 피해자 및 가족, 목격자도 신고 전화를 할 수 있도록 접수 받음 | 법무부 |
| | 청소년유해환경감시단 운영 | 청소년 관련 유해환경에 대한 자율적인 감시체제 확립 | 청소년위원회 |
| | 자녀지도순찰대 구성 | 교사, 학부모, 자원봉사자의 학교 주변 순찰 | 법무부 |
| | 학생자율선도단 구성 | 학생회 간부 등을 중심으로 또래가 선도 할 수 있도록 구성 | 법무부 |
| | 청소년보호의 집 운영 | 우범지역 등에 소재한 약국과 문구점 등 각종 업소에 청소년의 보호, 피난처 제공 | 법무부 |
| | 비행청소년사후관리제 도입 | 학교폭력 재범 방지 및 가해학생에 대한 관리 | 법무부 |
| | 비행청소년선도카드 작성 | 단속·보호된 청소년은 선도카드 작성, 계 속 관찰 및 계도 | 행정자치부 |
| | 대학생 멘토 프로그램 | 비행청소년과 비슷한 연령의 대학생 결연 | 법무부 |

출처: 홍봉선, 남미애(2011). 청소년복지론. 공동체.

2) 기존 학교폭력 대책의 한계

가. 학교폭력 원인분석과 대책의 불일치

‘학교폭력 예방 및 대책 5개년 기본계획’에서는 학교폭력 원인을 개인, 가정, 사회, 문화의 복합적 요인에 기인한다고 했다. 그러나 학벌중심 사회, 입시위주의 교육제도, 자율과 책임을 강조하는 학교풍토 조성 미흡, 교권실추, 생활지도에 전념할 수 없는 교육현장 등은 학교폭력의 원인으로 지적되었음에도 불구하고 이를 해결하기 위한 대책은 빠져있다.

또한 ‘학교폭력예방및대책에관한법률’에 의하면 학교폭력을 학생간의 행위로만 한정 지음으로써 학교 내의 다양한 형태의 공식적 폭력(예컨대 교장-교사-학생, 학교-학생)

은 간과한다. 학교에 관여된 모든 주체(교장, 교사, 학생, 학부모 등) 간에 우호적이며 협동적 관계를 가질 때 학생폭력의 풍토도 뿌리내릴 수 없는데, 학교폭력에 대한 좁은 시각으로 인해 결국 근본적인 문제해결은 어렵다는 지적이 있다(홍봉선 외, 2010).

나. 처벌 중심의 정책

기존의 학교폭력 대책은 폭력예방을 위한 교육적 지원보다 이미 드러난 폭력을 중심으로 가해자를 색출하여 정학, 퇴학 등 처벌에 의존하는 경향이 있다. 학교폭력이 총기 사건과 밀접하게 관련된 미국의 무관용주의의 영향으로 우리나라의 학교폭력대책은 미국의 처벌적인 정책을 모방하는 경향이 있다. 문제행동 감시를 위한 CCTV시설 확충이나 스쿨폴리스의 확대 등은 문제행동 학생을 격리하고, 처벌을 강화하는 대책으로 처벌권자 앞에서 문제행동을 잠시 멈추게 할 수 있게는 할 수 있지만 당사자 스스로 그 행동을 바꾸고 중단하게 하지는 못한다. 또한 감시체계를 아무리 확대해도 모든 청소년들을 다 감시하고 통제할 수는 없는 일이다. 폭력성은 경찰과 군대가 존재할 수 있는 기반이다. 경찰을 통한 학교사찰 강화나 학교폭력 보호관찰 청소년 대상 ‘병영체험훈련’ 실시 등은 학교폭력을 잡기 위해 또 다른 폭력을 더하는 것이다(홍봉선·남미애, 2011).

다. 정부부처 간 업무중복

청소년폭력과 관련된 문제에 대해 신규 예산 배정 등 정책시행 의지는 그다지 눈에 띄지 않은 채 기존의 각 부처 고유 업무를 ‘학교폭력대책’ 또는 ‘불법고용대책’으로 보고하는 경향이 있다. 또한 각 부처에서 다양한 정책을 시행하고 있으나 유사한 업무 등이 중복되는 경향이 있고 부처 간 상호 협조가 원활히 되지 못하여 상호 연계 속에 종합적인 청소년보호정책의 추진이 어렵다(홍봉선 외, 2010).

라. 전시성 행사 방식의 문제

학교폭력은 매우 복잡한 현상으로 진정성을 가진 장기적 폭력근절대책을 일관성 있게 펴나가야 한다. 그러나 매년 되풀이되는 ‘학교폭력과의 전쟁 선포’ 방식의 대처는 심각한 학교폭력사건이 터질 때마다 나오는 여론몰이용 대책이라는 비판이 있었다. 정부가 진정성 있는 학교폭력 대책방안을 내놓으려면 등·하교시간대에 형사기동대를 배치하고 많은 수의 형사가 동원되는 ‘학교폭력 추방기간’과 같은 전시성 행사방식을 지양하고 폭력원인에 대한 진지한 성찰과 근본적 해결을 위한 사회적 논의를 펴나가야

한다. 또한 막대한 예산이 소요되는 여러 기관의 중첩된 학교폭력실태조사보다 학교단위의 구성원간의 토론을 활성화하고 이 토론결과를 토대로 하여 상부기관의 지원을 요청하는 것이 더 실제적인 도움이 될 것이다.

언론을 통해 ‘일진회’의 부정적 면이 표출되어 여론이 악화되면 정부가 일진회 대상의 정책을 집중적으로 부각시키는 식의 가해자 대상의 정책이 많은 점도 문제이다. 이러한 대책은 피해자에게 실질적인 도움을 주거나 근본적 해결에 접근하지 못하는 방안이다. 이보다 공동체 연대를 약화시키고 구성원을 무기력하게 만들며 전체 학교폭력의 60% 이상을 차지하고 있는 집단따돌림에 초점을 둔 대책이 부족하다.

마. 문제해결 주체인 청소년의 대상화

지금까지의 정부대책은 청소년을 정책 수혜자이며 대상으로 볼 뿐 문제해결의 주체로 보지 않음으로써 청소년을 소외시키고 있다는 주장이다. 청소년의 권한과 주체성이 약화됨으로써 이들은 폭력에 더욱 취약한 존재로 전락하고 있다(홍봉선 외, 2010). 학교폭력의 진정한 해결은 청소년 자신의 문제행동이 가져오는 결과에 대해 감수할 책임을 스스로 느낄 수 있도록 지도해야 한다.

바. 전문상담 인프라의 문제

현재 상담치료의 개입이 필요한 위기청소년 수는 약 180만 명이 넘는다. 학생의 1/4이 정서불안, 반항장애, 품행장애, 주의력결핍, 과잉행동 장애 등으로 상담치료가 필요한 셈이다. 그런데 학교 내 상담에 집중할 수 있는 비교수전문인력이 모든 학교에 배치되어 있지 않을 뿐만 아니라 대다수 비교수 상담인력은 비정규직 인력이다. 상담전문가의 고용불안과 불안정한 학교조직의 위치는 효과적 상담의 장애 요인이다(조선일보, 2012.1.5.).

3절. 2012 학교폭력근절 종합대책

대구중학생 자살사건 이후 한 달 반 만인 2012년 2월 6일, 정부는 학교폭력 근절 종합대책을 발표했다. 발표된 대책에는 학생들의 생활 지도를 위해 학급 담임교사가 2명

인 복수담임제를 도입하고, 교장이 학교 폭력 가해 학생을 곧바로 출석 정지, 유급시킬 수 있도록 했다. 피해자 학생에게 전학을 권고하는 규정은 사라지고 피해자 보호와 가해자 감독에는 경찰이 나서기로 했으며, 신고 체계는 '117'로 일원화했다. 가해 기록을 학교생활기록부에 기재, 입학사정관제·자기주도학습 전형 등 대학입시와 연계시켜 인성을 측정하는 전형요소로도 반영하도록 했다. 학부모의 강제소환 및 특별교육도 명문화했다. 또 교장이나 교사가 학교 폭력을 은폐할 경우, 성적 조작에 준하는 '중대 범죄'로 처벌할 방침이다(서울신문, 2012.2.6.). 주요 내용은 다음과 같다.

1. 주요 하위 대책

1) 학교장과 교사의 역할 및 책임 강화

가. 학교장 역할·책무 강화

학교장은 필요하다고 판단하는 경우 학교폭력 가해학생에게 즉시 출석정지 조치하고 별도의 시설에서 교육을 받게 할 수 있다. 학교장은 학교폭력대책자치위원회를 분기별로 1회 정기 개최해 학내 폭력 실태 점검 및 교육 방안을 논의해야 한다. 또한, 경미한 폭력사안에 신속하게 대응할 수 있도록 학교폭력 전담기구가 소위원회의 역할을 할 수 있게 했다. 학교에서 학교폭력을 은폐하려는 사실이 발각된 경우, 학교장 및 관련교원에 대해 4대 비위(금품수수, 성적조작, 성폭력범죄, 신체적 폭력) 수준에서 징계한다.

나. 담임교사의 역할 강화 및 생활지도 여건 조성

담임교사는 매학기 1회 이상 학생과 개별면담을 실시하고, 면담 결과를 학부모에게 통지(이메일, 문자 등 다양한 방법 활용)해야 하는 등 담임교사의 역할이 강화된다. 아울러 학습의 학생수가 과다한 경우 담임교사를 추가 배치할 수 있도록 복수담임제도를 도입한다. 담임교사는 학교폭력 가·피해 학생의 학교폭력(게임중독 등 포함) 관련 사실, 상담, 치료 등에 관한 사항을 개인별로 누적 기록·관리하며, 다음 학년 담임교사, 생활지도부장에게 인계해 누적적으로 기록 관리한다. 학교폭력대책자치위원회의 조치 사항을 학교생활기록부에 기재하고, 기재된 내용은 학생이해와 지도에 활용하고 상급 학교 진학 시 자료로 제공한다. 기록 보존 기간은 초등학교와 중학교는 졸업 후 5년,

고등학교는 10년이다. 교사가 수업과 생활지도에 전념할 수 있도록 학교별 생활지도전담팀 운영, 행정업무경감, 법률상담지원 등 다각적인 지원책을 마련한다. 전문적 학생상담 지원을 위해 전문상담교사 및 전문상담인력을 확대 배치하되, 올해는 모든 중학교에 전문상담인력 배치하고 Wee 클래스 구축을 추진한다.

다. 교원 양성-임용-연수 단계에서 생활지도 역량 강화

교사자격증을 받기 위해서는 교직소양 분야에 ‘학교폭력 예방 및 대책’ 과목을 반드시 이수하도록 해 예비교원들의 학교폭력 대처 역량을 높인다. ‘학교폭력 예방 및 대책’ 과목에는 게임·인터넷 중독 예방, 사이버 폭력 대응 등이 포함된다. 신규로 교사를 채용할 때 학교폭력 상황 문제해결능력 등을 검증하기 위한 교직 적성 심층면접 등을 실시하고, 각종 자격연수 및 직무연수에 학교폭력 예방 관련 교과목을 대폭 반영한다.

2) 신고-조사체계 개선 및 가·피해학생에 대한 조치 강화

가. 117 학교폭력신고센터 설치 및 조사 기능 강화

교과부·여성가족부·경찰청이 각각 운영하던 학교폭력신고전화를 경찰청 ‘117’로 통합하고, 경찰청이 24시간 운영하는 ‘117학교폭력신고센터’를 현재 1개소에서 17개소로 광역단위로 확대·설치한다. 학교폭력신고센터는 접수된 학교폭력 사안의 경중을 판단, 경찰청 또는 학교폭력 원스톱지원센터(Wee센터, CYS-Net)로 사건을 이송·처리하게 된다. 시·도교육청과 학교폭력 원스톱지원센터는 학교폭력에 관한 전문조사 인력이 배치된다.

나. 학교폭력 은폐 방지를 위한 제도 개선

그간 감춰지던 학교폭력을 숨김없이 밝히기 위해 매년 초4~고3 학생 대상으로 학교폭력실태 전수조사를 실시한다. 정확한 실태조사를 위해 교과부·한국교육개발원이 직접 조사를 주관하며, 조사결과를 바탕으로 시·도교육청, 경찰청과 공조해 학교폭력 위험지역(학교)을 집중 지도·관리한다.

다. 피해 학생에 대한 우선적 보호와 치유 지원

피해학생이 최우선적으로 보호 받고 신속하게 치유될 수 있도록 관련 제도를 개선

한다. 사안이 중대한 경우 피해학생은 경찰동행 보호를 받을 수 있고, 필요시 경찰이 가해학생을 감독하게 된다. ‘학교폭력 예방 및 대책에 관한 법률’ 제16조 피해학생에 대한 보호 조치 중 ‘전학 권고’를 삭제, 가해학생은 학교에 남아 있고 피해학생이 전학 가는 억울한 일이 없도록 한다. 피해학생 또는 피해학생 보호자가 요청하는 경우, 상급 학교 진학 시 피해학생과 가해학생이 동일학교로 배정되지 않도록 조치한다.

피해학생의 심리적 고통을 조기에 경감하고 ‘피해자→가해자’ 악순환에 빠지지 않도록 심리상담을 의무적으로 받도록 하고, 교육지원청은 피해학생의 의료·법률문제도 원활하게 해결할 수 있도록 지원한다. 아울러, 자치단체 등과 연계해 피해학생을 일시보호할 수 있는 쉼터, 피해학생보호센터를 마련해 피해학생 치유프로그램을 운영한다. 피해학생들의 신속한 치료를 지원하고 치료비 보상문제로 야기될 수 있는 가해학생-피해학생 학부모간 분쟁을 미연에 방지하기 위해 학교폭력 피해학생 先치료지원-後처리시스템을 마련한다. 학교폭력대책자치위원회에서 조치가 결정된 학교폭력사안은 가해학생 측의 경제적 사정과 관계없이 학교안전공제회가 피해학생의 심리상담·일시보호·치료를 위한 요양에 소요된 비용을 우선 부담한 후 가해 학생 부모에게 구상권을 행사하게 된다.

라. 가해학생에 대한 엄격한 조치 및 재활치료 지원

가해학생이 피해학생 또는 신고한 학생에게 보복행위를 하거나, 장애학생에 대한 폭력을 행사하는 경우 엄정하게 징계조치한다. 피해학생 보호에 필요한 기간 동안 가해학생에 대한 출석정지 제한을 두지 않음에 따라, 유급도 가능할 수 있다. 학교폭력대책자치위원회에서 가해학생에 대해 ‘전학’조치를 내린 경우, 지역교육장이나 교육감은 학교구 또는 행정구역과 관계없이 피해학생 보호에 충분한 거리를 두어 전학 조치해야 한다.

시·도교육감은 Wee 스킴, 청소년 비행예방센터(법무부), 시·도 학생교육원(수련원), 민간기관, 직업훈련기관 등을 활용해 가해학생 재활프로그램을 필수 운영한다. 재활치료 대기기간 등 가해학생 재활치료 지원은 시·도교육청 평가에 반영한다. 재활치료 기간 및 프로그램은 학교폭력 사안의 경중 및 가해학생의 상황을 고려해 결정하되, 특히 ‘전학’조치를 받은 학생은 전학을 실시하기 이전에 반드시 재활프로그램을 이수해야 하며, 재활프로그램에는 가해학생 진로를 위한 특별 진로(직업)교육을 포함해야 한다.

마. 일진 등 학교폭력 서클 엄정 대응

앞으로 학생들의 인식을 기초로 포착이 어려운 일진회의 존재여부를 주기적으로 탐색·대응하는 ‘일진경보제’를 도입하고, 일진회 문제는 관할 경찰서장이 직접 지휘해 발본색원할 방침이다.

3) 또래활동 등 예방교육 확대

가. 건전한 학교문화 형성을 위한 또래활동 지원

시범기간을 거쳐 2013년부터 모든 학교에서 학생 스스로 갈등을 해결하는 상담, 중재, 조정프로그램을 운영한다. 교과교육을 통해 학습한 것을 창의적 체험활동으로 연계해 또래 프로그램이 운영될 수 있도록 하고, 학교교육과정 및 학교계획에 의한 학생 또래 활동, 자치법정 등 자율활동 관련 내용은 학생부 특기사항 및 에듀팍에 기록한다. 현재 고등학생 대상으로 운영되고 있는 학생 모니터단을 중학생까지 확대, 온라인을 통해 학교폭력 실태 등 학생과 밀접한 교육정책 의견을 제시할 수 있는 기회를 마련한다.

나. ‘사소한 괴롭힘’도 폭력임을 단계적으로 교육

앞으로 학교장은 모든 학생들을 대상으로 연1회 정서·행동발달 선별검사를 실시하고, 검사 결과 폭력 가·피해 징후가 보이는 학생은 담임교사, 보건교사, 상담교사가 Wee 센터 등과 연계해 조치를 취해야 한다. ‘학교보건법’을 개정해 모든 학생을 대상으로 학생정신건강 서비스지원 법제화를 추진하며, 학교폭력예방을 위한 학생 교육자료, 학부모·교사용·관리자용 매뉴얼을 책자·동영상·휴대폰 앱 등 다양한 형태로 개발해 제공한다.

다. 학교폭력 예방 사이버 상담 지원

인터넷과 SNS를 통한 전문 사이버 상담 및 학교폭력예방 정보 제공 서비스를 시작한다. 기존의 Wee포털사이트 사이버상담센터, 청소년사이버상담센터, ‘굿바이 학교폭력’ 스마트폰 어플리케이션의 학교폭력 상담기능을 강화하는 한편, 네이버 등 인터넷포털 사이트 및 SNS 서비스를 활용해 학생들이 손쉽게 학교폭력 상담에 접근할 수 있도록 한다. 전문상담교사, 전문상담교사 자격증 소지 교사, 또래상담자격 학생 중 사이버상담사를 선발해 활용한다.

4) 학부모교육 확대 및 학부모의 책무성 강화

가. 자녀이해 지원을 위한 학부모교육 및 교육정보제공 대폭 확대

그간 교육청·학교로 찾아오는 학부모에 한정하던 학부모교육의 대상을 ‘모든 학부모’로 전면 확대한다. 학부모교육의 공간을 직장, 민간단체 등 교육청·학교 밖으로 확장하는 한편 시간적 제약의 문제를 해결하기 위해 학부모교육포털(www.parents.go.kr)을 통해 온라인 교육을 활성화 한다.

나. 교사-학부모간 소통강화 및 학부모의 책무성 제고

학교는 학부모들이 학교의 교육과정, 학생생활지도 등 중요 학교교육계획을 숙지할 수 있도록 학기당 1회 이상 학교설명회를 의무적으로 일과 후에 개최하고, 단위학교에서 학기별 1회 이상 학부모와 교사간의 개인 또는 그룹 상담 기회를 제공한다. 가해학생 학부모가 자녀에 대해 보다 정확하게 이해하고, 자녀가 다시는 같은 행위를 저지르지 않도록 가해학생이 ‘특별교육’ 조치를 받는 경우 학부모를 소환해 특별교육을 받도록 할 계획이다.

다. 교육기부형 학부모 학교참여 활성화

교육에 관심이 높고 전문성이 있는 학부모 및 지역사회 인사 중심으로 학교폭력 예방 교육기부 활성화를 추진한다. 학교폭력 예방 관련 ‘학부모 교육기부형 인력풀’ 10만 명을 확보해 운영하고 법률, 의학, 복지, 상담, 인성지도, 등하교 및 방과 후 안전지도 등을 지원한다.

5) 교육 전반에 인성교육 실천

가. 바른 인성의 기초를 형성하는 ‘3~5세 누리과정’ 운영

3~5세 누리과정부터 질서, 나눔, 배려, 협력, 존중, 경로효친, 갈등해결 등 영역별로 구체적인 실천행동을 제시하고 이를 습관화할 수 있도록 교육과정을 운영한다. 도덕적 행동에 대해 일방적으로 가르치기 보다는 바른생활의 모범을 보이는 생활 속 인성교육을 위해 교사-학부모 협력을 강화한다. 이를 위해 미국의 STEP과 같은 체계적인 부모 훈련프로그램을 개발·보급하고, ‘바른 인성 우수 유치원·어린이집’을 선정 3년간 재정 지원을 실시한다.

나. 배움이 실천으로 연결되는 프로젝트형 인성교육 실시

초·중·고의 프로젝트형 인성교육이 가능하도록 국어, 도덕, 사회 교과와 공감 능력, 소통 능력, 갈등 해결 능력, 관용, 정의 등 ‘인성 핵심 역량’ 요소를 강화하고, 교과의 학습 내용을 ‘지식’ 중심→‘사례·실천’ 중심으로 개편한다. 학생들의 바른 언어습관, 소통능력향상을 위해 국어 교과의 듣기·말하기 영역의 교과서를 개편하고 언어문화 개선을 위한 다양한 프로젝트 수업을 실시한다.

도덕·사회 수업은 따돌림 문제, 친구간의 갈등, 학교폭력, 학생의 권리와 의무 등 학교생활을 하며 발생하는 문제를 스스로 해결하고, 도출한 대안을 학교생활에 실천하는 것을 배울 수 있도록 운영된다. 국어·도덕·사회·체육·예술 등 인성교육 관련 교과 간 연계를 통해 다양한 인성교육이 가능하도록 교수·학습 모형을 개발하여 올해부터 일선 학교에 보급한다. 또한 학생들의 정서안정, 자존감 향상, 사회성 함양을 위해 음악, 미술, 공연 등 다양한 예술교육 기회 확대 및 독서활동을 지원한다.

다. 중학교 체육활동 대폭 확대

모든 중학생들은 ‘학교스포츠클럽’ 과목을 1개 이상 가입해야하며, 주당 1~2시간 교양필수로 이수하게 한다. 중학교의 체육수업시수는 주당 2~3시간에서 주당 4시간으로 50% 늘어난다. 또한 방과후 시간, 점심시간, 토요일 등을 활용해 학급 및 학교스포츠클럽 대항 교내·외 스포츠 리그제가 활성화될 수 있도록 지원한다.

라. 학생-학부모-교사가 함께 학생생활규칙을 통해 인성교육 실천

교사, 학생, 학부모가 충분한 협의과정을 통해 정한 학생생활규칙을 준수하는 과정을 통해 규율 준수의 중요성을 체득하는 실천적 인성교육 추진한다. 학생과 학부모의 학생생활규칙에 동의서 제출을 의무화해, 교사의 학생생활지도를 위한 권한과 책무성을 확보하도록 한다.

마. 인성 관련 학생부 기재 강화 및 입학전형에 반영

학생생활기록부 ‘행동특성 및 종합의견란’ 작성 시 학생의 인성발달 관련 특기사항을 핵심 인성별로 세분화해 구체적으로 기록하고, 그 결과를 입학사정관전형, 자기주도학습전형에 반영한다. 입학사정관전型的 자기소개서 공통양식에 ‘인성’항목을 신설하여 자기평가 기능을 강화하고 자기주도 학습전형에 인성분야를 신설해 평가의 핵심요소로 활용한다.

바. 생활지도 등 인성교육을 잘하는 교원과 학교 우대

‘인성교육을 잘하는 교사’가 진정한 교사라는 인식을 확산하기 위해 생활지도 등을 잘하는 교사가 각종 연구비 지원, 포상, 학습연구년제 대상 선발에서 우대될 수 있도록 한다. 또한, 인성교육실천 우수학교를 선정해 우수사례를 확산하고, 각종 재정지원 대상 학교 선발 시 프로젝트 수업 등 인성교육을 잘하는 학교를 우선적으로 선정해 지원한다.

사. 시·도교육청 평가를 통해 책무성 확보

시·도교육청 평가에 ‘인성교육 실천 및 학교폭력 근절 노력 정도’의 비중을 확대해(5점→15점 이상, 100점만점), 시·도 및 단위학교에서 인성교육과 학교폭력 예방·근절에 대한 책무성을 강화한다.

6) 가정과 사회의 역할 강화

가. 가정과 사회의 교육적 기능 회복

바른 인성 함양을 위한 가정의 교육적 기능 회복을 위해, ‘밥상머리교육 범국민 캠페인’을 본격 추진한다. ‘가족사랑의 날’인 수요일과 주말을 활용하여 가족캠프 및 토요일 체험프로그램, 가족봉사단 등의 참여를 활성화하고, 가족이 함께 식사와 대화를 나누며 기본예절교육, 부모-자녀와의 상호이해 시간을 마련해 보도록 권고한다. 주5일 수업제 시행에 맞춰 여성가족부·문화부·행안부 등 관련부처에서 가족단위 또는 청소년 대상 프로그램을 대폭 확대한다.

나. 가정과 사회의 참여 확대를 위한 홍보 및 캠페인 추진

범정부적으로 학교폭력 근절을 위해 가정과 사회가 지속적으로 관심을 기울이고 학생들의 인성교육 및 학교폭력 예방에 가정과 사회가 적극적으로 지원할 수 있도록 방송, 언론, 시민단체와 연계해 연중 캠페인을 실시한다.

7) 정신건강 유해 요소로부터 학생 보호

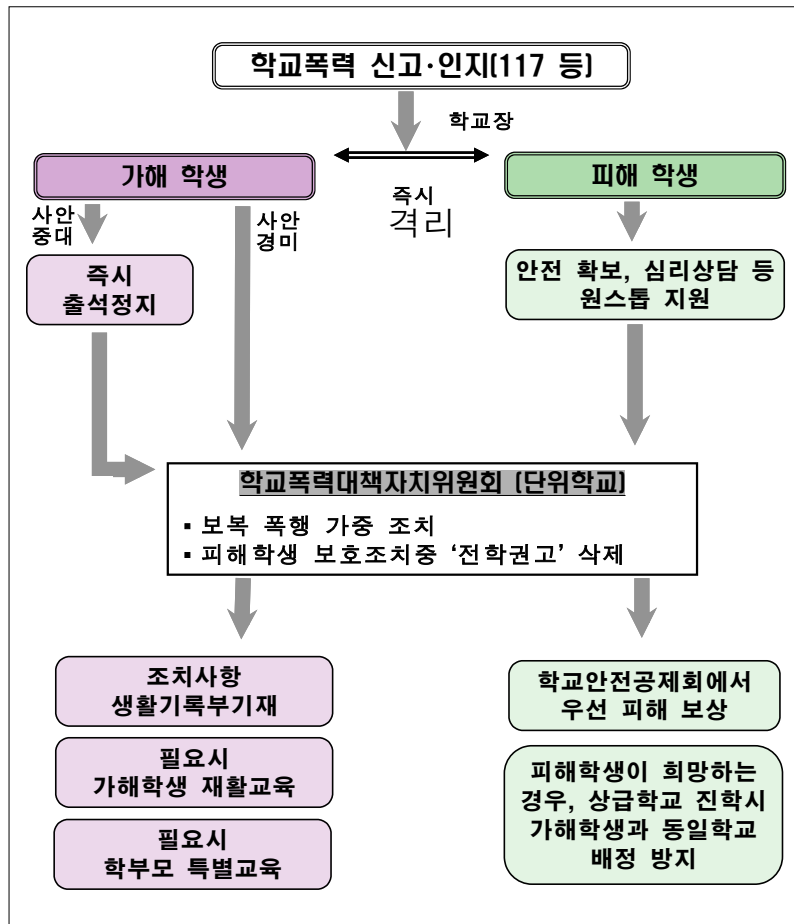
가. 게임·인터넷 중독 예방을 위한 제도 개선 추진

부모명의 도용방지를 위해 아이핀 사용 확대 등 청소년에 대한 게임제공 제한 제도를 운영하는 한편, 게임 시작 후 2시간이 경과하면 자동으로 게임이 종료되는 쿨링 오

프제(Cooling off) 도입을 추진한다. 게임물등급분류기준을 강화하고, 게임물등급위원 구성시 교육·청소년 분야 전문가 확대한다. 청소년의 PC방 이용시간(오후 10시) 제한 법령을 위반한 업주의 벌칙규정을 강화하고, 단속을 강화한다.

나. 게임·인터넷 중독 예방 교육 강화 및 치유 활동 확대

게임·인터넷 중독 예방을 위한 ‘학생 생활지도 요령’에 따라 초등학교부터 고등학교 까지 단계적으로 게임·인터넷 중독 예방교육을 강화한다. 중독 징후가 있는 학생을 선별, 개인별로 누가 기록·관리하며 단계적으로 중독을 치유한다. 유치원 및 초·중·고의 인터넷 중독 예방교육에 필요한 다양한 교육용 콘텐츠를 개발하고 전국 초중고생 약 10만명 대상 종합실태조사를 실시하며, 초·중등학교에 ‘찾아가는 게임문화교실’을 운영한다.



출처 : 교과부, www.mest.go.kr

그림 10 학교폭력 사안 처리 체계

2. 이전 대책과 달라진 점

이번 대책은 2004년 7월 ‘학교 폭력 예방 및 대책에 관한 법률’이 제정된 이후 여러 차례 세워졌던 학교 폭력 대책의 종합판 격이다. 대부분 한두번 거론됐던 방안이 모두 포함되었고 더 강경해졌다. 학생·학부모·교사·교장 등 학교 구성원뿐만 아니라 경찰까지 동원한 범정부 차원의 다각적이고 종합적인 대책으로, 교육 현장에서는 피해학생에 대한 보호가 대폭 강화된 점, 학교 폭력을 은폐하지 못하도록 제도 개선이 이뤄진 점, 가해학생의 책임이 강화된 점 등에서 이전 학교폭력대책보다 진일보한 것으로 평가되고 있다(학교폭력근절 종합대책, 2012.2.6).

가. 피해학생에 대한 조치 변화

| 구 분 | 현 행 | 법령·규정 개정 후 | 적용시기 |
|-------------------------------|--|---|---------|
| 가해학생 즉시 출석정지 | 근거 규정 없음 | • 즉시 출석 정지 법적근거 마련 *『초·중등교육법 시행령』개정 | '12. 3~ |
| 피해학생 경찰동행보호 | 근거 규정 없음 | • 피해학생 경찰 동행보호 규정 신설 *『학교폭력 피해학생 보호 및 가해학생 조치에 관한 규정(부령)』 제정 | '12. 5~ |
| 피해학생 전학권고 폐지 | 『학교폭력 예방 및 대책에 관한 법률』 제16조 제1항 제5호 | • 근거 규정 삭제 | '12. 2~ |
| 피해학생 가해학생 동일학교 진학 금지 | 중학교 진학시 동일학교 배정 | • 상급학교 진학시 피해학생과 가해학생이 동일학교에 배정되지 않도록 법적 근거 마련 *『학교폭력예방 및 대책에 관한 법률 시행령』 개정 | '12. 3~ |
| 피해학생 상담 및 치유프로그램 등 | 의무화되지 않음 | • 피해학생 심리상담 실시 의무화 • 쉼터, 피해학생보호센터, 피해학생 치유 프로그램 마련 *『학교폭력예방 및 대책에 관한 법률 시행령』 개정 | '12. 2~ |
| 피해학생 치료비용 지원 | 가해학부모와 합의 또는 피해학부모 자비 부담 | • 피해학생 치료비용을 학교안전공제회 에서 우선 지원하고 가해 학부모에게 구상권 청구 *『학교폭력예방 및 대책에 관한 법률』, 『학교안전사고예방 및 보상에 관한 법률』 개정 | '12. 5~ |
| 학교폭력 신고체계 | 각 부처 및 기관의 신고전화 산재 | • 경찰청이 운영하는 부처합동 117 신고 센터로 통합 운영 | '12. 3~ |

나. 가해학생에 대한 조치 변화

| 구 분 | 현 행 | 법령·규정 개정 후 | 적용시기 |
|-----------------------|--|---|---------|
| 가해학생 즉시 출석정지 | 학교폭력대책자치위원회 심의 후 출석정지를 학교장에게 요청→ 학교장 출석정지 조치 | <ul style="list-style-type: none"> • 학교폭력 발생 즉시 학교장이 출석정지 조치 시행 *『초·중등교육법 시행령』개정 | '12. 3~ |
| 출석정지기간 | 10일 이내, 연간 30일 이내 | <ul style="list-style-type: none"> • 제한 없음 *『초·중등교육법 시행령』개정 | '12. 3~ |
| 출석정지로 인한 유급 | 유급 불가능 | <ul style="list-style-type: none"> • 유급 가능(연간수업일수 3분의1 미만일 경우 유급) | '12. 3~ |
| 보복폭행, 장애학생 폭행 | 근거 규정 없음 | <ul style="list-style-type: none"> • 가중조치 또는 병과 - 피해학생 보호에 필요한 기간 동안 가해학생에 대한 출석정지 제한을 두지 않음 *『학교폭력예방 및 대책에 관한 법률』, 『초·중등교육법 시행령』 개정 | '12. 3~ |
| 전학 | 가해학생 학부모 동의 없이는 전학이 어려움 | <ul style="list-style-type: none"> • 지역교육장(초·중학교), 시·도교육감(고등학교)이 학구나 학교군에 관계없이 피해학생 보호에 충분한 거리를 두어 전학 조치 *『초·중등교육법 시행령』개정 | '12. 3~ |
| 상급학교 진학시 타학교 배정 | 근거 규정 없음 | <ul style="list-style-type: none"> • 피해학생 선배정 후 가해학생 추후 별도 배정으로 동일학교에 배정되지 않도록 조치 *『학교폭력예방 및 대책에 관한 법률 시행령』 개정 | '12. 3~ |
| 학부모 소환 (특별교육) | 의무사항 아님 | <ul style="list-style-type: none"> • 학부모 소환 의무사항이며, 불응시 과태료 부과 검토 *『학교폭력예방 및 대책에 관한 법률』 개정 | '12. 3~ |
| 학교 생활기록부 학교폭력 징계사항 기록 | 학교폭력관련 징계사항 기록의무 없음 | <ul style="list-style-type: none"> • 학교폭력대책자치위원회의 학교폭력 관련 조치를 학교생활기록부 기재 의무화 *『학교생활기록 작성 및 관리 지침(훈령 239호)』개정 | '12. 3~ |
| 재활치료 | 의무사항 아님 | <ul style="list-style-type: none"> • 시·도교육감은 가해학생 재활 프로그램 필수 운영 • 학부모 동의 없이도 가해학생에 대한 심리치료 실시 *『학교폭력예방 및 대책에 관한 법률』 개정 | '12. 5~ |

다. 종합대책에 따른 주체별 정책 변화

| 주체별 | 주요 변화 사항 |
|-------------------------|--|
| <p>학교장 및 교사</p> | <ul style="list-style-type: none"> ① 생활지도 권한 강화 <ul style="list-style-type: none"> • 학교장에게 가해학생 즉시 출석정지 조치 권한 부여 • 생활지도가 필요한 학생을 대상으로 학생생활기록 누적 관리 • 학생생활기록부에 가해학생 징계사항 기록 • 인성관련 학생생활기록부 기재를 내실화하고, 입학사정관전형, 자기주도학습 전형에서 주요 참고자료로 활용 ② 생활지도 여건 조성 <ul style="list-style-type: none"> • 복수담임제 도입 • 학교폭력 등 생활지도 관련 분쟁지원을 위한 교육법률지원단 운영 • 학교에 배치된 보조인력을 통합하여 교사의 업무지원 • Wee클래스 설치 확대 및 상담인력 확충 <ul style="list-style-type: none"> ※ '12년중 모든 중학교에 Wee클래스 설치 및 상담인력 배치 ③ 생활지도 등 인성교육 실천을 잘하는 교사 우대 <ul style="list-style-type: none"> • 스승의 날 포상시 생활지도 부문 포상비율 확대 : 20% → 1/3이상 • 학습연구년 운영 인원의 1/3 이상을 생활지도 영역 우수교사로 선정 • 수석교사 선발시 생활지도 및 인성교육 실천이 우수한 교사 우대 ④ 학교폭력에 대한 책무성 강화 <ul style="list-style-type: none"> • 학교폭력 은폐시 4대 비위 수준에서 징계 • 국가수준의 학교폭력 전수 실태조사 실시 |
| <p>학생</p> | <ul style="list-style-type: none"> ① 교육전반에 걸쳐 인성교육 실천 <ul style="list-style-type: none"> • (도덕, 사회, 국어) 실천 중심의 프로젝트형 인성교육 • (동아리) 스포츠클럽(3,000개), 예술동아리(500개), 독서동아리(500개) 확대 • (체육) 중학교 주당 체육수업 시수 50% 증대, 스포츠클럽 확대 • (학교생활) 학생생활규칙 제·개정에 참여 및 동의서 제출 ② 인성관련 학생부 기재 강화 및 입학전형에 반영 <ul style="list-style-type: none"> • 입학사정관제 자기소개서 공통양식에 '인성항목' 신설 • 자기주도학습전형 자기개발계획서 및 교사추천서에 인성분야 반영 ③ 또래활동 지원 <ul style="list-style-type: none"> • 또래상담, 또래중재, 학급총회, 학생자치법정 활동 실시 ※ '12년 4,000교 시범 → '13년 모든 학교 ④ 학교폭력예방 지원 <ul style="list-style-type: none"> • 모든 학생 대상 정서·행동발달 전반 선별검사 실시 • Wee프로젝트 포털, 한국청소년상담원, '굿바이, 학교폭력' 어플리케이션 사이버 상담 활성화 • 인터넷포털, SNS를 활용한 사이버 상담 |

| 주체별 | 주요 변화 사항 |
|-----|---|
| 학부모 | <ul style="list-style-type: none"> ① 자녀이해 지원을 위한 학부모교육 대폭 확대 <ul style="list-style-type: none"> • 직장, 지역단위 학부모교육, 온라인 학부모 교육 활성화 ② 교사-학부모간 소통 강화 및 학부모 책무성 제고 <ul style="list-style-type: none"> • 학교별 학교설명회 연 2회 일과후 개최 의무화 • 학기별 1회 이상 학부모-교사간 상담 실시 • 가해학생 학부모 소환 및 특별교육이수 의무화 • 학생생활규칙 제·개정 참여 및 규칙에 대한 동의서 제출 ③ 학부모의 학교교육 참여 기회 확대 <ul style="list-style-type: none"> • '12년 학부모 교육기부 인력풀 10만명 확보 ④ 가정의 교육적 기능 회복 <ul style="list-style-type: none"> • 바른 인성 함양을 위한 밥상머리교육 실천 • 주말을 활용한 가족단위 프로그램 확대 |

제5장. 학교폭력에 대한 해외 사례

학교폭력의 문제는 우리나라뿐만 아니라 전 세계적으로 심각한 사회문제로 인식되고 있다. 지속적인 집단따돌림의 문제를 호소하는 학생은 미국 10%, 일본 11.8%, 노르웨이 9%, 우리나라 8.5%로 보고되었다(박진영, 채규만, 2011). 학교폭력의 양상은 아시아와 서구 문화권 간에 차이가 있다. 한국, 중국, 일본, 터키 등 동아시아 국가들에서의 학교폭력은 사회적인 고립, 소외감, 집단적 배척, 사회적 배제 등 관계 중심 행위에 초점이 맞춰져 있는 반면, 미국, 영국, 노르웨이, 스웨덴 등 서양 국가들에서는 학교폭력의 행태적 행위(폭력)에 초점이 맞춰져 있다.¹⁰⁾ 학교폭력은 문화적 보편성과 함께 독특성을 고려해야하는 사회적, 문화적 현상이므로 각국의 대응방향에도 어느 정도 차이가 있다. 본 장에서는 미국, 일본, 독일, 노르웨이 등 네 나라를 중심으로 각국의 학교폭력의 동향과 정책, 예방대책 등에 대해 살펴보고자 한다.

10) 이창훈·송주영 (2009). 집단 괴롭힘에 대한 생태학적 접근: 한국과 미국의 비교연구. 한국범죄학, 3(2), 103-143.

1절. 미국¹¹⁾

1. 미국의 학교폭력 동향

학교폭력은 미국에서도 심각한 사회문제의 하나로 인식되고 있다. 미국의 학교폭력은 총기사건이 연루되는 경우가 많기 때문에 피해 정도가 심각하고 개입의 시급성을 요하는 경우가 많다. 1992년부터 2002년까지 미국의 초중등학교에서 총 462건의 학교폭력 관련 사망사건이 발생했으며, 학생이 연루된 살인사건이 261건, 자살이 55건에 이른다(최지영, 2008). 2003년 기준 9~12학년까지의 미국학생들(우리나라 고등학교에 해당) 중 17%가 무기를 소지한 경험이 있는 것으로 나타났다.

전미 대상의 집단괴롭힘 연구에 따르면, 약 30%의 중학생이 집단괴롭힘에 직·간접적으로 연관되어있는 것으로 나타났다. 그 중 13%의 학생이 가해자로, 약 11%의 학생이 피해자로, 약 6%의 학생이 가해자이며 동시에 피해자로서 집단괴롭힘에 관련되어 있다고 한다(Nansel et al., 2001, 이창훈·송주영, 2009에서 재인용).

2. 미국의 학교폭력 예방 및 개입

1) 미국의 학교폭력 예방대책

가. 학교폭력 예방을 위한 안전하고 민감한 학교모델

미국의 학교폭력 예방대책은 폭력예방 교육 프로그램 실시, 학교의 안전장치 강화, 학교폭력에 대한 법률제정 등을 포함한 3차 예방대책을 가지고 있다. 3차원 모델인 ‘학교폭력 예방을 위한 안전하고 민감한 학교모델’의 내용 및 목적은 <표 7>과 같다.

우선 1차 예방대책은 광범위한 수준에서 학생들에게 폭력의 위험성을 알리고 여러 프로그램을 통해 폭력발생의 가능성을 낮추는데 목적이 있다. 이 프로그램들은 가정, 학교, 지역사회의 변화를 목적으로 하는 환경중심 프로그램(예: 부모교육 프로그램), 사회기술 개발 프로그램(예: 갈등해결 프로그램), 행동 및 인지변화 프로그램, 지역사회 감독, 방과 후 프로그램 등을 포함한다.

11) 이 절의 내용은 ‘최지영(2008) 미국의 학교폭력 위기개입 정책. / 박종효(2008). 미국의 학교폭력 위기개입 전략 <문용린 외, (2008). 학교폭력 위기개입의 이론과 실제. 학지사>’에서 발췌하였음.

2차 예방대책은 학교폭력 가해자가 될 가능성이 있는 학생들을 파악하여 그들이 폭력을 행사하지 않도록 조치하는데 목적이 있다. 이를 위해 학생들 대상의 설문조사나 면접 등을 통해 피해자나 가해자 고위험군 학생을 파악하고 학교폭력이 일어날 수 있는 교내 장소를 찾아 교육적 대처방안을 마련한다.

3차 예방대책은 심각한 수준의 학교폭력 가해자를 학교로부터 격리하여 피해자나 그 외 학생들을 보호하고 가해자에게는 재활의 기회를 제공하는데 목적이 있다.

표 7 미국의 학교폭력 예방 3차원 모델

| 수 준 | 목 적 | 내 용 |
|---------|--------------------------------|---|
| 1차 예방대책 | 안전하고 학교폭력에 민감한 학교분위기 조성 | 학교차원의 학칙 사회적 기술훈련 갈등해소 프로그램 부모교육 프로그램 |
| 2차 예방대책 | 학교폭력 위험변수에 대한 조기발견 및 조치 | 학생 소지품을 무작위 검사 학생동의 없이 금속탐지기 이용 가능 총기류 등 회수 |
| 3차 예방대책 | 부적절한 행동에 대한 효과적 대응 (무관용 정책) | 고위험군 학생에 대한 몸수색 |

출처: 최지영 (2008). 미국의 학교폭력 위기개입 정책. '문용린 외, 2008. 학교폭력 위기개입의 이론과 실제.' 학지사.

나. 위기개입의 예방전략

학교폭력 위기계획을 효율적으로 수립하기 위한 일련의 과정은 다음과 같다. 첫째, 교직원과 안전요원, 상담가 등으로 구성된 위기계획팀을 구성하여 학교의 위기계획을 마련하고 주기적으로 검토·개정한다. 둘째, 실제로 위기발생시 대처할 위기대응팀을 구성한다. 셋째, 위기계획팀과 위기대응팀이 학교 및 지역사회의 가용자원에 관해 숙지한다. 넷째, 교직원, 학생, 학부모, 대중매체 간의 의사소통 방법을 미리 마련한다. 다섯째, 위기 대처시 필요한 장비와 소모품을 준비하고 수시로 점검한다(박종효, 2008a).

2) 미국의 학교폭력 위기개입

가. 위기개입 대응전략

- ✓ 학교폭력사안 처리에서 가장 먼저 고려할 것은 학생의 안전으로 최선의 조치를 취해야한다.
- ✓ 폭력을 최초로 목격 한 교사 및 교직원은 학교장과 위기대응팀에 즉각 연락한다.
- ✓ 위기대응팀과 교직원은 적절한 훈련과 연습을 통해 위기계획을 융통성 있게 실행한다.
- ✓ 학생들은 위기대응팀과 교직원을 신뢰하고 안정을 유지한다. 학생이 폭력상황을 최초로 목격 시 가까이 있는 성인에게 알리도록 하며, 교직원의 지시 하에 위기대응팀을 도울 수 있다.
- ✓ 폭력사안 발생 시 학교가 안전하지 않다고 판단되면 학부모에게 연락하여 가능한 빨리 학생들이 귀가하도록 지도한다.
- ✓ 위기대응 동안 취해진 모든 조치들은 문서화해야하며, 현장을 보존하여 경찰이나 검찰 조사의 증거자료로 활용할 수 있도록 한다.
- ✓ 학교나 교육청은 학부모, 지역사회, 대중매체와 정해진 의사소통 채널로 단일화하여 정확한 내용을 알린다.

나. 위기개입의 회복전략

- ✓ 의료진 및 상담인력으로 구성된 위기개입팀은 학교폭력 사안이 종료된 후에 학생과 교사, 교직원의 정상적 복귀를 돕는다.
- ✓ 학생과 교직원의 정서상태를 평가하고 필요시 추수상담을 제공한다.
- ✓ 위기개입팀의 상담자는 학생, 교사, 교직원, 학교장, 목격자 등을 대상으로 주요 스트레스 사건에 대한 위기를 정리한다.
- ✓ 사람마다 위기회복에 걸리는 시간이 다르므로, 학생의 추수지도를 지속한다.
- ✓ 위기 후 상담자나 전문가가 학부모를 만나 자녀의 학교생활에 대한 정보 및 상담 등의 지원 서비스를 제공한다.
- ✓ 학교건물이나 운동장 등 보수가 필요한 학교환경을 복원하고 학생이 사망한 경우 학생의 물품을 신중하고 적절한 방식으로 처리한다.
- ✓ 회복과정에 대한 평가를 통해 향후 다른 위기를 대비하는 과정으로 순환한다.

3. 미국의 학교폭력 정책

1) 연방정부의 학교폭력 정책

미국은 연방정부, 주정부, 지역사회, 각 단위학교 차원에서 학교폭력 예방대책을 세우고, 이 대책들이 유기적으로 연결되어 작동할 수 있도록 구축하였다. 연방정부는 1994년 총기 없는 학교법안(Gun Free School Act: GFSA)을 제정하였고 연방정부로부터 교육재정지원을 받는 모든 주에 학교에 총기를 가지고 온 학생들을 최소 1년간 퇴학 조치하는 법률을 통과시킬 것을 요구하였다. 그에 따라 미국 50개 모든 주는 1995년 10월까지 총기 없는 학교 법안(GFSA)에 맞는 주 법률을 제정하였다.

가. 무관용 정책

미국정부는 학교폭력에 대해 무관용 정책(Zero-Tolerance Policies)을 고수해왔다. 무관용 정책은 3진 아웃제를 원칙으로 한다. 첫째, 교사의 1차 중재를 통해 피해자와 가해자 중재 프로그램이 진행되며 개별상담을 병행한다. 둘째, 학교의 2차 중재를 통해 가해자의 수업 참여권이 박탈되거나 퇴학 등의 조치를 하는데, 3회 이상의 학교폭력 발생 시 전학 조치한다. 전문가에게 피해자에 대한 심리상담을 연계한다. 셋째, 경찰의 3차 중재는 가해자에 대한 법적 조치로써 고발하고 피해자에 대한 법적 절차를 지원한다.

나. 안전한 학교 선택권

학생들의 안전한 학교 선택권(Unsafe School Choice Option: USCO)은 1965년 제안되어 2002년 법으로 확정되었다. 이 법안은 연방정부로부터 재정지원을 받는 모든 주에서 ‘지속적으로 위험한’ 공립 초·중등학교에 다니는 학생들이나 폭력 피해자 학생이 안전한 공립학교로 옮길 수 있도록 주 차원의 정책을 수립, 시행해야한다는 내용이 주요 골자이다.

다. 낙제학생방지법안

또한 낙제학생방지법안(No Child Left Behind Act) 제정을 통해 학력차이 극복, 관료주의 개선, 안전한 학교 등을 포함하는 정책을 시행하였다. 이 법안 하에 ‘지속적으로 위험한 학교’를 분류한 결과 0.1% 미만의 공립학교만이 위험학교로 보고되었다. 이

는 주 차원에서 안전하지 않은 학교의 수를 축소하여 보고함으로써 법안의 한계를 드러내기도 하였다 (최지영, 2008).

라. 학교폭력에 대한 정보 제공

학부모들에게 학교폭력과 관련된 정확한 정보제공을 위해 뉴욕, LA 등은 학교범죄와 관련된 자료를 학부모들이 검색할 수 있도록 하고 있다. 2004년 미 교육부가 발간한 '안전하지 않은 학교에 다니는 학생들의 안전한 학교선택권에 관한 보고서'에는 각 주의 안전하지 않은 학교를 확인할 수 있는 절차에 대한 구체적 지침을 제시하고 있다.

마. 안전한 학교 만들기 운동

콜로라도 주에 있는 콜롬바인 고등학교의 총기사건 이후 미 교육부와 관련부처는 안전한 학교 만들기 운동의 일환으로 37건의 학교총기사건을 분석하였다. 이는 총기사건의 가해자들의 사전행동 등을 연구하여 전조가 될 만한 행동을 파악하고 미연에 방지하는데 초점을 두고 있다.

분석 결과, 총기사건의 가해자들 중 다수가 우울증을 앓은 적이 있고, 2/3가 다른 학생으로부터 괴롭힘을 당한 적이 있는 피해자였다. 이들은 친한 사람이 별로 없고, 운동이나 집단활동에 참여하지 않는 편이었으며, 무기에 대한 접근이 용이했던 것으로 나타났다.

바. 폭력에 대한 학교비상대응 프로젝트

미교육부 산하 안전하고 마약 없는 학교를 위한 사무국에서는 2000년부터 SERV(School Emergency Response to Violence)에 대한 재정지원을 하고 있다. 이 프로젝트를 통해 학교위기개입이 준비(사건당일~60일), 반응(61일~1주년 기념일), 회복(1주년 기념일 이후)의 세 단계에 따라 이루어지도록 하고 있으며, 학교와 지역사회에서 안전에 대한 정책과 계획을 수립하도록 하고 있다. 적절한 개입을 위해 종교기관, 경찰, 검찰, 병원 응급시설 등의 기관과 유기적 관계를 유지하고, 학교 내 의사소통이 원활히 이루어질 수 있도록 하며, 학사 일정에서 중요한 행사가 있거나 사건희생자와 관련된 기념일 등에 특히 위기발생에 주의하도록 하고 있다.

2) 주정부 및 지역사회의 학교폭력 정책

앞서 밝혔듯이 학교폭력에 대한 주 정부의 대책은 교육재정지원을 하고 있는 연방 정부와 맥을 같이 한다. 주정부 정책의 예로 미네소타 주의 폭력 예방대책을 살펴보도록 하겠다(최지영, 2008).

1994년 미네소타 교육부는 안전하고 마약 없는 학교와 지역사회를 위한 법안(SDFSCA)이 시행된 이래, 안전한 환경을 만들고자 하는 학교 및 지역사회를 지원하기 위해 ‘폭력 추방하기(Unlearning Violence)’운동을 전개하였다. 학교폭력 예방을 위해서는 무엇보다 가정폭력을 예방하고 중재하는 것이 중요하다고 보았고, 문제해결에서 비폭력적 방법을 강조하는 사회적 규범을 확립하는 내용 등을 강조하는 프로그램을 실시하였다.

1996년부터 미네소타는 폭력예방 5개년 계획의 일환으로 매스미디어를 이용하여 ‘당신은 평화를 만들 수 있는 사람입니다’라는 주차원의 대규모 캠페인을 벌였다. 이 캠페인의 목적은 지역사회를 평화롭게 만드는 과정에서 개개인의 책임감을 촉진시키는 것으로, 2001년 청소년용, 학교용, 성인용, 지역사회용으로 구분되어 프로그램이 발간되었다.

지역사회의 자체적 운동도 함께 진행되었는데, 1992년부터 1997년까지 총 17개 팀이 각각 폭력예방을 위한 활동을 벌였는데, 그 중 램지 카운티 지역에서는 가족과 직장, 지역사회의 폭력을 종식시키고자 ‘폭력 없는 가족과 지역사회 만들기’ 운동을 전개했다.

미국의 위기관리 코디네이터

미국의 위기관리 코디네이터는 단위학교에서 근무하면서 학교위기관리조직을 정비하고 상담, 형사사법, 의료 등을 담당하며 폭력사건 발생 시 교직원들을 지휘하는 역할을 한다. 지역교육지원청의 교육장 직속으로 독립적인 권한을 부여받고 있으므로 학교폭력사건이 발생하면 교육장에게 즉시 보고하고 교내외 자원을 총동원하여 사태해결을 주도한다. 학교장에게 예속되어 있지 않아 학교의 문제해결 과정을 감시하는 역할을 할 수 있고, 독립적 위상이 보장되어 피해·가해 학부모들 간 분쟁의 갈등조정자 역할을 더 잘할 수 있다. 위기관리 코디네이터는 상담심리치료 및 사회복지를 전공하고 학교폭력 관련 지식을 갖추어야 한다.

출처: 한국일보, 2012.1.12.

4. 미국사례의 시사점

미국의 학교폭력 대책은 무관용 원칙을 고수하며, 스쿨폴리스 제도나 금속탐지기 사

용 등 총기소유가 가능한 사회에서의 위기개입 대처가 두드러진다. 그러나 무관용 원칙에도 불구하고 학교폭력이 감소되지 않고 있으며, 학교로부터 격리된 학생들이 학교 밖에서 심각한 비행에 연루되어 사회적 문제가 됨에 따라 처벌적 대응보다 학교문화를 개선해야 한다는 주장도 나오고 있다.

미국은 학교폭력에 관여된 가해자와 피해자 외에도 폭력상황에 있었던 사람들과 매체를 통해 학교폭력을 접한 사람들을 모두 2차, 3차 피해자로 구분하고 이들을 위한 대책도 마련하고 있다. 지역교육지원청 소속의 위기관리 코디네이터가 단위 학교에 파견되어 학교위기관리조직을 관리·감독하며 학교폭력과 같은 위기 발생시 갈등조정자 역할과 함께 교직원을 진두지휘한다.

미국사례가 우리나라 학교폭력 정책에 주는 시사점으로는 첫째, 사회의 인종차별과 억압이 학교 하위문화에 미치는 영향을 고려하여, 장차 다문화가정의 청소년들이 주변화 되지 않도록 대비하는 정책이 필요하다. 둘째, 미국의 위기관리 코디네이터와 같이 독립적 상담인력 확보가 학교폭력 예방 및 개입에 중요하다는 것을 보여주고 있다. 학교사회복지사나 전문상담교사 등의 상담인력에 대한 재정지원 및 인프라 구축이 요구된다. 셋째, 미국의 무관용 정책이 학교폭력 감소에 효과가 있다는 증거가 없으므로 우리 정부의 학교폭력대응이 미국식 처벌주의 대응을 따라가는 부분은 재고할 필요가 있다.

2절. 일본¹²⁾

1. 일본의 학교폭력의 동향

2005년 기준 학교폭력과 직접 관련된 일본 청소년의 수는 약 142만 명으로 역대 최고치를 기록하고 있다(김미란, 2008). 이 중 중학교에서의 폭력행위가 전체 학교폭력의 과반수이상을 차지하고 있으며 학교폭력과 저연령화, 흉포화, 사이버화 되고 있다는 점에서 우리나라와 유사한 경향을 보이고 있다.

일본의 학교폭력 제1정점은 이차세계대전에서 일본의 패전 이후라고 본다. 교육기본법, 소년법 등이 개정되고 체벌 금지 등 근대교육 체계가 갖추어지면서 일본의 전후

12) 본 절의 내용은 김미란(2008) 일본의 학교폭력 위기개입 정책 <문용린 편저. (2008). 학교폭력 위기개입의 이론과 실제. 학지사>에서 발췌하였음.

부흥기였던 1951년을 정점으로 사회경제 문제에 기인한 부랑아 등이 주요 청소년 문제로 부각되었다. 학교폭력 제2정점은 도쿄올림픽이 개최되었던 1964년 이후, 청소년자살이 증가하고 면도날족 등의 소년비행이 늘어났다. 학교폭력 제3정점은 고등학교 진학률이 95%를 넘어선 1983년 이후, 놀이형 비행, 초범 비행, 교내폭력, 등교거부 등이 증가하였다. 문부과학성은 학생지도를 강화하고 1965년 최초의 학생지도 안내를 발간하였다. 학교폭력의 제4정점은 등교거부학생이 13만 명을 넘어서 1995년 이후로, 원조교제와 약물남용, 은둔형 외톨이 등 청소년문제가 다양화 되었다.

표 8 일본의 학생지도 연표

| 연도 | 문제행동의 동향 | 문부과학성 대응책 | 사회상황 |
|------|--------------------------------|------------------|--------------|
| 1947 | | 교육기본법, 신소년법 제정 | |
| 1948 | | 아동징계권의 한계 | |
| 1949 | | 체벌 금지에 관한 교사 지침서 | |
| 1950 | | | 고등학교 진학률 43% |
| 1951 | 소년비행 제1 정점 | | |
| 1955 | 소년, 자살 증가 | | 고등학교 진학률 52% |
| 1957 | | 폭력행위 근절 통지 | |
| 1959 | 면도날족 문제 | | |
| 1960 | 살상사건 다발 | | 고등학교 진학률 60% |
| 1964 | 소년비행 제2 정점 | | 도쿄 올림픽 |
| 1965 | | 학생지도 안내 | 고등학교 진학률 70% |
| 1966 | 가출청소년 증가 등교거부(50일이상)16,000명 | 등교 거부 실태조사 실시 | |
| 1967 | 신나 남용 증가 | | |
| 1969 | 학생운동(고등학생 데모) | | |
| 1970 | 소년비행 연령의 저하 | 학급 담임교사용 생활지도서 | 고등학교 진학률 80% |
| 1971 | 성범죄, 신나 남용 | | |
| 1972 | | 중학교 상담자료 | 고등학교 진학률 90% |
| 1974 | 놀이형 비행, 폭주족 증가 교사에 대한 폭력 증가 | | |
| 1975 | | 학생지도 주사 제도화 | |
| 1976 | 초발 비행 증가 | | |
| 1977 | 낙오자 문제 | 문제행동 학생지도 자료 | |
| 1978 | 우범소년의 증가 | | |

| 연도 | 문제행동의 동향 | 문부과학성 대응책 | 사회상황 |
|------|---------------------------------|------------------------------|---------------------|
| 1979 | | 문제행동에 관한 기초자료 | |
| 1980 | 교내폭력 다발/등교거부증가 | | 가정 내 폭력의 증가 |
| 1981 | | 학생지도 안내 개정 | |
| 1982 | 등교거부 2만 명 학생 간 폭력 증가 | 교내폭력 조사 초등학생 생활지도 자료 | |
| 1983 | 소년비행 제3 정점 | 출석정지제도 | |
| 1984 | 이지메 증가 등교 거부 3만 명 | | 임시 교육심의회 발족 |
| 1985 | 이지메 증가 | 이지메 문제 동태 조사 | 거품경제 |
| 1986 | 이지메로 인한 자살 증가 | 생활체험, 인간관계를 풍부하게 하기 위한 자료 | |
| 1987 | 약물남용 증가 | | |
| 1988 | 등교 거부 4만 명 | 교칙 개선 | |
| 1990 | 원조교제 | 학교 교육상담 자료 | |
| 1991 | 고등학생 비행 증가 등교 거부(30일 이상)6만 명 | 등교거부(30일 이상) 조사 | 거품 경제의 붕괴 |
| 1992 | | 적응지도 교실 | 학교 주 5일제(월1회) 실시 |
| 1994 | 이지메, 자살 증가 | 이지메 문제 통지 | 아동권리조약 비준 |
| 1995 | 등교 거부 8만 명 | 학교상담가 조사연구 | |
| 1996 | | 이지메 문제에 대한 종합대응 | |
| 1997 | 소년범죄의 흉포화 부등교 10만 명 | | |
| 1998 | 중학생 살상사건 다발 | 문제행동 보고서 | 중앙교육심의회 마음교육 |
| 1999 | 학급붕괴, 부등교 13만 명 | | |
| 2000 | 17세 범죄(휴대폰 범죄) 아동학대 문제 | 학급경영의 충실을 위한 조사연 구 보고 | 휴대폰 보급 |
| 2001 | 히키고모리(은둔) 문제 | 학교교육법 개정 문제행동에 관한 보고 | 소년법 개정 |
| 2002 | 인터넷 및 휴대폰을 이용한 성범죄 | 지역지원 시스템 보고 부등교 문제 조사회 | 학교 주 5일제 실시 |
| 2003 | 소년 중대사건 발생 | 부등교 보고서 학생 지도자료 제1집 발간 | |
| 2004 | 초등학생 사건 다발 니트(NEET)족 | 문제행동 대책 중점 프로그램 | |
| 2005 | 중고등학생 사건 다발 | 신 문제행동 대책 중점 프로그램 | |

출처 : 日本文部科學省(2006c). 문용린 외 (2008) 학교폭력 위기개입의 이론과 실제. 학지사.
p.279-280

2. 일본의 학교폭력 대처

1) 학교 내 조치

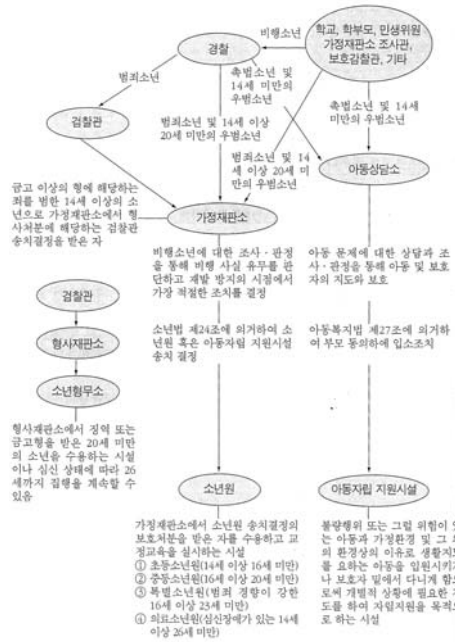
일본에서 학교폭력 가해 학생 수는 중학교에 가장 많지만, 학교 내 조치를 받는 경우는 고등학교에서 가장 많다. 문제행동에 대한 학교 대응으로는 퇴학, 전학, 정학, 출석정지, 자택근신, 훈고 등이 있다. 학교 내 조치를 받는 경우는 초등학교에서 가해자의 1.4%, 중학교에서는 가해자의 2.3%에 지나지 않으나, 고등학교에서는 가해자의 86.5%가 퇴학, 정학, 자택근신 등의 징계를 받았다 (일본문무과학성, 2006; 김미란, 2008에서 재인용).

이 중 ‘출석정지제도’란 2001년 7월 개정된 학교교육법 제26조에 의거하여 품행이 불량해 다른 학생들의 교육에 방해가 된다고 인정되는 학생 또는 보호자에게 교육위원회가 학생의 출석정지를 명하는 제도이다. 이는 학교의 질서를 유지하고 다른 학생들의 교육받을 권리를 보장하기 위함이다. 한편 훈고란 학교교육법 시행규칙 제13조에 의거한 징계조치로 단순한 질책은 해당되지 않으며, 분명하게 훈고라는 것을 명시하고 실시하는 징계처분이다.

2) 사법조치

소년비행의 정도가 심각할 경우 교육·복지 차원에서 성격교정과 환경조정을 꾀하는 사법조치를 취한다. 사법조치의 대상 청소년은 14세~19세까지로 죄를 범한 경우 ‘비행소년,’ 14세 미만으로 형벌법령에 저촉 행위를 한 경우 ‘촉법소년,’ 일정 이유로 장래에 죄를 범하거나 형벌법령에 저촉되는 행위를 할 위험이 있다고 판단되는 경우에는 ‘우범소년’으로 나뉜다. 비행소년에 해당되지는 않지만 음주, 흡연, 심야 배회 등 타인의 덕성을 해하는 ‘불량소년’에 대해서도 경찰이 보도활동을 실시한다.

사법조치를 받은 학교폭력 가해학생의 동향을 보면, 중학생의 경우 1989년 이후 감소 추세에 있으나 초등학생과 고등학생은 1996년부터 증가하고 있다. 사법 조치를 받은 초등학생 가해자는 2005년 71명으로 전체 가해학생의 3.2%가 경찰서 보호나 아동자립 지원시설, 아동상담소 등에 입소하였다. 중학생의 경우 2005년 전체 가해학생의 12.2%에 해당하는 3,302명이 가정재판소의 보호관찰을 받거나 아동자립 지원시설, 소년원, 소년형무소에 입소한 것으로 나타났다.



출처: 문용린 외 (2008). 학교폭력 위기개입의 이론과 실제. 학지사. p.290

그림 11 일본의 학교폭력 가해청소년 사법제도

3. 일본의 학교폭력 관련 정책

1) 주요 교육정책

일본은 1990년대 중반부터 청소년문제의 다양화가 진행되자 1998년 4월 학생의 문제행동에 대응하기 위해 교내 체제를 정비하였다. 여기에는 심적문제에 대한 대응, 사회성 함양교육의 전개, 학교와 가정, 지역사회 관련기관과의 상호연계 시스템 구축, 문제행동에 대한 학교와 교육위원회의 자기점검 등이 포함된다(국가인권위원회, 2012.2.18.). 2004년 나가사키에서 발생한 초등학교 6학년 여학생의 동급생 살해사건을 계기로 ‘학생의 문제행동에 관한 프로젝트팀’을 설치하고 학교와 가족, 지역사회 연계를 통해 다음과 같은 교육정책을 추진하고 있다(김미란, 2008에서 재인용).

가. 생명을 소중히 하는 교육 충실

교육과정 전반에 생명의 소중함과 죽음의 엄숙함에 대해 교육하고, 타인을 존중하는 교육을 추진하고 있다. 교재개발과 외부자원 활용, 체험활동 등을 통해 자신의 생각이

나 기분을 적절하게 상대방에게 전달하고 문제를 대화로 해결하는 능력 육성 등을 포함하며, 생명과 상호존중을 바탕으로 하는 인간관계 구축능력 향상을 강조하고 있다.

나. 안심하고 학습할 수 있는 학교환경 만들기

학교환경의 안전함을 위해 학교상담가 및 학부모상담원 배치를 확충하여 아이들의 변화를 조기에 발견할 수 있는 체제를 구축하고 있다. 문제행동이 많이 발생한 학교 중심으로 '학생지도 추진 협력원'을 배치하고 학생지도 담당교사가 학생지도에 전념할 수 있도록 지원한다.

다. 정보사회에서의 정보매너 및 도덕성 지도의 확립

학생들의 정보, 도덕 교육을 강화하기 위해 효과적 지도방법을 연구개발하고 보급하고 있다. 가정교육 수첩과 가정교육 비디오 자료 등을 가족에 배포하고 가정에서의 인터넷 감시 시스템을 보급, 확산하여 유해정보로부터 자녀보호를 위해 노력한다.

2) 문제행동 조기발견 및 예방을 위한 교육과정 개선

가. 인성교육 및 알기 쉬운 수업

생명의 존엄성, 선악의 판단, 기본적 예절교육을 철저히 하고, 체험활동을 통해 사회성을 향상시킨다. 또한 낙오자가 없도록 알기 쉬운 수업을 하여 모두에게 즐거운 학교 생활이 되도록 하고 있다.

나. 교원의 자질 향상

학생지도 주임에 대한 연수를 실시하여 학생의 문제행동을 조기발견하고 신속하게 대응할 수 있도록 지도능력을 향상한다.

다. 교육상담 예산 지원

교육상담 체제의 향상을 위해 2005년 전국의 1만개 초·중·고등학교에 47억 엔을 투입하여 학교상담가를 배치하였다. 또한 10억6천만 엔을 투입하여 학생 및 학부모상담원을 1,400여개 학교에 배치하였다. 학생지도체계 구축과 유관기관 연계를 위해 학생지도 추진협력원을 전국 550여 개교에 배치하였다.

라. 일원화된 지원 시스템 구축

문부과학성, 후생성, 경찰청 등이 협력하여 일원화된 지원시스템을 구축하였다. 2006년에 문부과학성과 경찰청이 연계하여 비행방지교실을 운영하였고, 학생 개인 문제에 맞는 정확한 대응을 위해 5억4천5백엔을 투입하여 학교, 교육위원회, 관계기관으로 이루어진 지원팀을 구성하였다. 지역 별 학생지도 종합연계 추진지역을 지정하여, 학교와 가정, 기업, 지역, 민간단체 등이 일체가 되어 학생문제에 종합적으로 대처할 수 있도록 하고 있다.

표 9 일본의 학교폭력 예방을 위한 중요 시책

| 연 월 | 중요 시책 및 보고 | 주관기관 |
|-----------|---|-------------------------|
| 2000년 3월 | 학급경영을 둘러싼 문제의 현상과 그 대응: 관계자 간의 신뢰와 연계를 통한 매력적인 학급 만들기 | 학급경영연구회 |
| 2000년 12월 | 아동학대 방지에 관한 법률의 시행 | |
| 2001년 4월 | 교육개혁국민회의 보고 | 교육개혁국민회의 |
| 2001년 4월 | 개정소년법의 시행(형사처분 가능한 연령을 16세 이상에서 14세 이상으로 개정) | |
| 2001년 4월 | 마음과 행동의 네트워크: 마음의 사인을 놓치지 말라, '정보연계'에서 '행동연계'로 | 소년의 문제행동에 관한 조사연구 협력자회의 |
| 2002년 3월 | 문제행동에 대한 지역지원 시스템에 대해 | 국립교육정책연구소 |
| 2003년 3월 | 앞으로의 부등교 대응방안에 대해 | 문부과학성 |
| 2003년 7월 | 학생의 문제행동에 대한 대응방안 점검에 대해 | 문부과학성 초·중등교육국장 동지 |
| 2003년 12월 | 청소년 육성시책 대망 | 청소년육성추진본부 |
| 2004년 1월 | 아동학대 방지를 위한 학교의 적절한 대응에 대해 | 문부과학성 초·중등교육국장 동지 |
| 2004년 3월 | 학교와 관계기관과의 행동연계를 추진하기 위해 | 학교와 관계기관과의 행동연계에 관한 연구회 |
| 2004년 10월 | 학생의 문제행동 대책 중점 프로그램 | 문부과학성 |
| 2006년 5월 | 학생지도 체제의 개선에 관한 조사연구 | 국립교육정책연구소 |

출처: 國立教育政策研究所生徒指導研究セクタ(2005), 문용린 외 (2008)에서 재인용, p.281.

4. 일본사례의 시사점

우리나라는 일본과 지리적으로나 문화적으로 가까우므로 일본의 청소년 문제의 추이를 주의 깊게 살펴볼 필요가 있다. 일본은 학교폭력에 대해 과거에는 문제행동 중심의 대처(예방교육, 상담원 배치, 정보윤리교육 등)를 해왔으나 최근에는 학교문화 개선과 학교수업의 변화를 대안으로 제시하고 있다. 최근 ‘배움 공동체’ 운동이 전개되면서 협력수업 모델을 강조하며 재미있고 함께 학습하는 문화를 만들고 있다.

현재 일본의 학교폭력 대응은 폭력을 미연에 방지하기 위해 도덕교육을 강조하고, 규범의식과 자율성, 사회생활에 필요한 기본 예의, 봉사과 체험활동 등을 교과과정으로 편성하고 있다. 징계처분은 교육적 차원에서 실시되지만, 폭력적 행동에 대해서는 아무리 작은 행동이라도 명확한 기준을 설정하여 엄격하게 대응하고 있다.

원조교제, 부모폭력, 집단따돌림 등 신종 청소년문제가 일본에서 발생하면 2~5년 후에 우리나라에서 같은 현상이 나타나는 추세를 보여 왔다. 현재 일본에서는 인터넷과 관련된 성범죄, 등교거부, 은둔형 외톨이 등의 청소년 문제가 학교폭력 못지않게 문제가 되고 있다. 학교폭력과 같이 타인에게 피해를 주는 공격적 행위는 단기적으로 위협적이지만, 자살이나 등교거부, 은둔형 외톨이와 같은 사회적 철회 행동은 사회를 위축하게 할 수 있으므로 심각한 사회문제가 된다. 일본사례는 학교폭력을 포함한 신종 청소년문제들을 동일선상에 두고 근원적인 대응책이 필요하다.

3절. 독일¹³⁾

1. 독일의 학교폭력의 동향

독일연방범죄청 통계에 따르면 지난 10여 년 동안 독일 내 아동 및 청소년 범죄가 증가했다고 한다. 그러나 학생 대상의 실태조사에서는 경찰통계에 비해 청소년 범죄가 적은 폭으로 증가한 것으로 나타났고, 일부 주의 경우 1999년 이후 학교폭력이 오히려 감소하고 있다고 보고하고 있다.

13) 이 절의 내용은 ‘리하르트 퀸더 저, 이유미 역 (2008). 독일의 학교폭력 위기개입 정책 <문용린 외 (2008). 학교폭력 위기개입의 이론과 실제. 학지사>’에서 발췌하였음.

현재 독일 내 학교폭력이 증가하고 있다는 명백한 증거는 없으며, 학교폭력의 주요 유형 또한 언어폭력이 대부분으로 협박이나 강탈, 성적 강요와 같은 심각한 폭력행위는 매우 적은 것으로 알려져 있다. 심각한 수준의 학교폭력도 최근 발생하고 있지만, 이는 학교보다 클럽 등 학교 밖 장소에서 벌어지는 경우가 많다.

최근 외국인민자 자녀의 취학비율이 비교적 높은 하우프트슐레(Hauptschule)¹⁴)를 중심으로 외국인 청소년의 학교폭력 가담률이 높아지면서 일부에서는 이들에 대해 미국의 무관용 정책 모델을 따라야한다는 주장이 나오고 있다. 튀틀리 하우프트슐레에서는 학생의 83.2%에 달하는 터키와 아랍계 학생들이 흥기를 소지한 폭력을 휘두르면서, 교사들이 학생폭력에 두려움을 느낀 나머지 학생보다 교사의 병가일수가 더 많아지는 상황이 생기는가 하면 교사들이 비상시 외부 도움을 요청할 수 있도록 휴대전화를 소지한 채 수업을 하는 경우도 있다¹⁵).

독일정부는 외국인의 독일어 습득 능력은 다문화 통합을 촉진시키는 요인이므로 학교폭력을 예방하기 위해 외국인 아동의 독일어 구사 학습을 강조한다. 즉, 학교폭력을 이민자 융화정책 차원에서 해결할 문제의 하나로 본다.

2. 독일의 학교폭력 대처

독일은 1987년 학교폭력예방을 담당하는 독립적인 정부위원회를 설치하고 학교차원에서 수행해야하는 기본정책을 제안하였다. 베를린 시교육부 발표에 의하면 독일 전역에 학교폭력 신고의무화 정책이 시행되고 있으며, 학교폭력 발생 시 사건발생지역 소재 교장회의가 소집되어 사태해결을 모색한다. 독일에서의 학교폭력은 인문고등학교나 실업고등학교보다 학업성적이 부진한 학생들이 주로 진학하는 하우프트슐레에서 발생하므로, 하우프트슐레의 상담사 배치를 강화하고 학교폭력에 대처할 수 있는 젊은 남자 교사채용을 늘리고 있다(주독한국교육원).

14) 하우프트슐레(Hauptschule)는 학업성적이 부진한 아이들이 초등학교 이후 진학하는 9~10학년제 학교로, 졸업 후에는 약 3년간의 직업교육을 받을 수 있다.

15) 독일유로저널 발췌 (출처: 주독한국교육원) <http://majungmul.org>

1) 예방적 대처

가. 교실 내 대처방안

- ✓ 폭력 없이 갈등해소 방법을 가르친다.
- ✓ 분명한 규칙 정하기, 칭찬과 벌을 준다.1
- ✓ 학교폭력 발생 시 교사는 즉시, 그리고 일관성 있게 반응한다.
- ✓ 학교폭력을 주제로 정기적인 학급회의와 토론을 진행한다.
- ✓ 역할극을 통해 다양한 관점에서 학교폭력을 경험한다.
- ✓ 폭력에 대해 민감해지도록 체험학습을 한다.
- ✓ 협동학습 또는 활동을 통해 폭력을 감소시킨다.
- ✓ 다 함께 참여하는 학급활동을 통해 공동체 의식을 함양한다.

나. 학교 내 교육적 대처

- ✓ ‘학교폭력과 예방’을 주제로 교육의 날을 정해 캠페인이나 예방교육을 정기적으로 실시한다.
- ✓ 쉬는시간과 점심시간에 일어나는 학교폭력에 대해 철저한 관리감독을 한다.
- ✓ 교사자조모임 및 교사연수를 통해 폭력에 민감하고 유능하게 대처할 수 있도록 공부한다.
- ✓ 학교, 운동장, 교실 등이 예쁘게 꾸며 학교폭력을 감소시키는 분위기로 만든다.
- ✓ 성교육 조기실시 및 체육수업을 확대한다.

다. 교육청 차원의 대처방안

- ✓ 대규모 학교설립을 허용하지 않는다. (소규모 학급 설치)
- ✓ 교사훈련을 통해 행동발달상 문제를 나타낼 수 있는 학생의 조기진단 능력을 구비한다.
- ✓ 관료주의적 교육 환경 개선을 통해 교사의 교육적(학생지도) 기능을 극대화한다.
- ✓ 교사-학생 간 갈등해결을 위한 학교 내 상담위원회를 설치한다.

2) 학교의 대처

가. 면담 및 정보수집

학교폭력 가해학생은 교사로부터 구두 또는 서면으로 문책을 받으며, 이는 학부모에

게 통보되어 부모면담이 실시된다. 학교사회사업가는 학교폭력 사건경위에 대한 정보를 수집한다.

나. 학교심의위원회 소집

심각한 수준이거나 지속적으로 일어난 학교폭력일 경우 학교심의위원회가 소집될 수 있다. 학교심의위원회에서는 부모면담을 진행하고, 학급교체나 정학, 또는 퇴학조치를 결정하여 해당 학생에게 문서로 통보한다. 학생의 취학의무에 따라 다른 학교에서는 이 학생을 받아들여야 한다.

다. 청소년청과의 연계 지원 서비스

학교는 청소년청(Jugendamt)에 연계하여 지원서비스를 요청할 수 있고, 청소년청은 학부모 면담을 통해 지원서비스가 도움이 되었는지 여부를 판단한다. 만일 학교폭력으로 피해자가 심각한 부상이나 피해를 입은 경우 학교는 가해학생을 경찰에 고소한다.

3) 처벌적 대처

독일에서 14세 미만 청소년은 형사처벌 대상이 아니다. 따라서 신고된 경우에 경찰은 해당 청소년청에 연계한다. 15~18세의 학교폭력은 사건의 경중에 따라 검찰로 송치된다. 소송은 조건(예: 폭력치료 집단 프로그램 참여 등)에 따라 기소유예가 될 수 있는데 기소유예가 되지 않는 경우에는 소년법정에서 재판을 받게 된다.

이 때 가해학생에게 소년보호관찰지도사(Jugendgerichtshilfe: JGH)가 동행하게 되는데 이는 시청 내 청소년국에서 담당하는 고유 업무이다. 주로 사회복지학 전공자가 법정에서 서게 된 청소년이 불이익을 당하지 않도록 인성 및 여러 환경적 요인을 참작하여 소년판사가 교육적, 복지적, 지원적 조치를 내릴 수 있도록 조력하는데 목적이 있다. 소년보호관찰지도사의 소견은 매우 영향력 있으며 청소년의 범죄예방활동, 출감 후 사회적응 등 전반적인 문제에 개입하여 도움을 제공하는 공적 서비스이다. 소년판사는 가해학생의 상황을 고려하여 가장 적절한 교육적 조치와 처벌을 정하는데 몇 가지 예는 다음과 같다.

√ 피·가해자 중재상담을 통한 합의: 소년보호관찰지도사의 중재가 성공하면 가해자는 처벌을 면한다.

- ✓ 사회봉사명령: 사회복지시설에서 일정 기간 사회봉사를 마치면 소송이 종결된다.
- ✓ 소년법정에서 징계조치를 받는다.
- ✓ 소년원 조치를 받으면 ‘주말감옥’ 등의 판결을 받는다.

3. 독일의 학교폭력 예방 지원

1) 아동 및 청소년 복지지원법

독일의 아동 및 청소년 복지지원법(Kinder-und Jugendhilfegesetz)은 학교가 청소년 복지 지원 서비스(Hilfe zur Erziehung)와 반드시 연계 협력하도록 정하고 있다. 또한 독일 연방주 내 학교법은 학교와 청소년복지 지원이 연계 협력해야한다고 명시하고 있다. 통상 외래형 지원 서비스 비용은 무료이며, 상주형 지원 서비스는 부모의 소득 정도에 따라 비용을 부담하게 하고 있다. 청소년복지 지원 서비스는 당사자의 자발성을 원칙으로 하므로 부모나 청소년에게 반성의 기미가 보이지 않으면 가정법원의 조치가 취해진다.

2) 청소년상담

아동 및 청소년 문제는 개인의 문제일뿐만 아니라 가족관계의 문제로 이해될 수 있다. 따라서 청소년뿐만 아니라 가족 모두를 포함한 정기적 상담을 진행한다. 가족치료가 가장 적합한 개입방식이라고 판단되면 전문가에 의해 가족치료를 받게 된다. 가족치료 외에 놀이치료, 행동치료, 정신분석학적 접근 등도 활용될 수 있다.

3) 사회성강화 집단 프로그램

정상적 발달에서 이탈했거나 학습부진 및 폭력적 행위 등 행동장애를 보이는 12~14세 청소년을 대상으로 청소년 전문가의 지도하에 집단 프로그램을 진행한다. 집단 프로그램은 게임과 체육활동, 모험활동, 장기 프로젝트 등을 포함한다. 대부분의 사회성강화 집단 프로그램은 매 주 4시간씩 진행되며 방학에는 2~3주간 여행을 가기도 한다.

4) 교육후견인(Erziehungsbeistand)

교육후견인(Erziehungsbeistand)은 문제행동 징후가 심각한 청소년이 부모와 갈등이

심할 때 제공하는 ‘청소년복지 지원 서비스’ 중 하나이다. 교육후견인은 사회복지 또는 사회교육을 전공한 자로 청소년 1인당 2년에 걸쳐 지원하는 중장기적 서비스다.

5) 사회교육적 가족지원

사회교육적 가족지원(Sozialpaedagogische Familienhilfe) 서비스는 가족 내 만성적 문제를 해결하는데 도움을 주는 지원 서비스이다. 가족지원가(Familienhelferinnen)는 정기적으로 위기청소년 가정을 방문하여 가족에게 필요한 서비스를 제공한다.

6) 주간아동보호교육센터

주간아동보호교육센터(Tagesgruppe)는 8~10명의 청소년이 3~4명의 교육전문가들에 의해 센터에서 보호받는 부분거주형 교육지원이다. 폭력적이거나 학습부진 등의 문제를 가진 청소년이 대상이며, 학교 후 방문하여 야간에 가정으로 돌아가거나, 주중에는 센터에서 거주하다 주말에 가정으로 복귀한다. 가족에게는 자녀양육의 부담을 감소시켜주며, 청소년들은 안정된 분위기에서 감정표현, 행동수정 등 치료적 방법의 특수교육을 받을 수 있다. 주간아동보호교육센터는 부모상담을 포함하며, 부모와 긴밀한 협력 관계에서 2~4년에 걸쳐 서비스가 진행된다.

7) 대인치료교육시설

대인치료교육시설(Heimerziehung)은品行장애나 학교부적응, 정신장애, 가출 및 배회, 범죄유발 가능성 등의 사유로 입소하게 된다. 또한 가정폭력이나 경제적 이유로 가족이 일시적 또는 지속적으로 자녀에게 안전한 환경을 제공할 수 없을 때 상주형 시설에 입소할 수 있다. 8~10명의 청소년이 상주하며, 24시간 교대 근무하는 4명의 전문가(전문치료사)로부터 지도와 상담을 받는다. 집단역동을 배려한 치료적이며 교육적 특성을 가진 프로그램을 제공한다.

8) 사회교육적 집중 개인사례 관리

사회교육적 집중 개인사례 관리는 전문가가 매주 20시간 이상의 개별적 사례관리를 위해 청소년을 방문하는 서비스이다. 청소년이 거주할 수 있는 주택이나 홈스테이를 제공하고 다양한 체험교육적 활동을 제공한다.

4. 독일사례의 시사점

독일의 학교폭력은 하우프트슐레 중심으로 발생하고 있지만, 이 문제를 중등학교의 교육구조적 차원에서 해결하기보다 이민자 융화정책 및 위기가족에 대한 대책 차원으로 해결하려는 노력이 엿보인다. 독일의 학교폭력 대처에서 주목되는 점은 부모와의 협력적 관계를 중요시한다는 것이다. 대부분의 청소년지원 서비스는 부모의 양육부담을 경감시켜주는 기능과 가족치료 및 부모상담을 포함한다. 문제 청소년이 성장과정에서 잘못 습득한 만성화된 문제행동을 수정할 수 있는 치료적이며 교육적인 프로그램을 제공하며, 가족, 부모, 청소년을 위한 광범위한 상담 시스템이 구축되어 있다. 청소년지원 시설에서 제공하는 치료영역 또한 놀이치료, 언어치료, 동작치료, 행동수정 등 매우 전문화되어 있다.

폭력예방을 위해서는 아이가 어릴 때부터 폭력이 허용되지 않는다는 것을 가르칠 뿐만 아니라, 아이가 출생하기 이전부터 부모가 폭력예방교육을 받아야한다고 본다. 독일은 학교폭력 대처를 위한 공공기관과 민간기관의 네트워크가 잘 결성되어 있으며, 사회복지나 교육 전문가를 파견하여 문제행동 징후가 심각한 학생을 파악하고 이들에 대해 전문적 방법에 의한 장기적 치료개입(2년)을 한다는 점이 주목할 만하다. 또한 아동 및 청소년 친화적 도시 및 주택환경을 조성하여, 폭력발생을 예방해주는 물리적 환경 조성을 중요시한다는 점은 청소년 유해환경이 만연한 우리 사회에 시사하는 바가 크다.

4절. 노르웨이¹⁶⁾

1. 노르웨이의 학교폭력의 동향

노르웨이를 포함한 스칸디나비아 지역의 초등학생과 중학생 15만 명을 대상으로 한 학교폭력에 관한 조사결과, 15%의 학생이 지속적으로 학교폭력에 연루된 것으로 나타났다. 이들 중 가해자는 7%, 피해자는 9%, 피해자이자 가해자 역할을 한 경우는 15~20%로 나타났다.

16) 이 절의 내용은 '박중효(2008b) 노르웨이의 학교폭력 위기개입 정책. <문용린 외, (2008). 학교폭력 위기개입의 이론과 실제. 학지사>'에서 발췌하였음.

노르웨이는 수 십 년간 학교폭력 예방 및 근절을 위해 다양한 정책과 연구, 교육 프로그램을 개발해온 학교폭력 분야에서 선두에 있는 국가이다. 학교폭력을 국제적 문제로 부상시킨 것도 노르웨이의 역할이 컸다. 노르웨이 초중등교육의 기본원리에 ‘학생과 훈련생이 모욕적이 말이나 행동으로 인해 상처받거나 이러한 말과 행동에 노출되지 않도록 학교와 기관에서는 노력을 기울여야 한다’라는 학교폭력 근절에 대한 항목이 있는 것으로도 노르웨이의 학교폭력에 대한 오랜 전통을 엿볼 수 있다. 이러한 노력에도 불구하고 최근 심각한 유형의 학교폭력이 급속하게 증가하고 있어 우려를 낳고 있다.

2. 노르웨이의 학교폭력 대처

1) 올베우스(Olweus) 학교폭력 예방 프로그램

노르웨이의 올베우스 프로그램(“멈춰” 프로그램)은 세계적으로 유명한 학교폭력 예방 프로그램이다. 이 프로그램은 학부모 모임, 학급규칙 제정, 학생들과의 정기적 모임 등 많은 비용과 노력을 들이지 않고도 비교적 쉽게 실행할 수 있는 다양한 활동으로 이루어져있다. 올베우스 프로그램 개입은 3단계로 이루어져 있다. 먼저 1차 개입은 설문조사를 통해 학교폭력의 방식을 구체적으로 파악한다. 2차 개입은 학교총회를 통해 공론화하고 대책을 마련하며, 폭력예방교육을 실시한다. 3차 개입은 폭력이 발생한 학급에 대한 ‘교실개입’인데 여기에는 인권존중에 대한 교육도 포함된다. 1983년부터 1985년까지 42개 초등학교와 중학교 학생 2,400명을 대상으로 올베우스 프로그램 실시 후 추적조사 결과, 연구기간 동안 학교폭력 문제가 50% 정도 감소된 것으로 나타났다.

표 10 올베우스 학교폭력 예방 프로그램

| 차 원 | 활 동 |
|-------------|--|
| 핵심요소 | 성인의 인식과 참여 제고 |
| 학교 수준의 예방방법 | 설문조사 학교협의회 쉬는 시간 및 점심시간의 효율적 감독 교사 협의회 운영 조정자(중재자) 집단 형성 |

| 차 원 | 활 동 |
|-------------|---|
| 학급 수준의 예방방법 | 학교폭력을 반대하는 학교규칙 학생들과의 학급모임 학부모와의 모임 |
| 개인 수준의 예방방법 | 가해학생이나 피해학생과의 진지한 대화 관련 학생의 학부모와의 진지한 대화 개별적인 처방계획 마련 |

출처 : 문용린 외 (2008). 학교폭력 위기개입의 이론과 실제. 학지사. p.333-334.

2) 학교폭력에 대한 학교의 개입

학교폭력을 예방하고 근절하기 위한 노르웨이 학교정책의 핵심은 ‘협동적인 학교 분위기’를 조성하는 것이다. 교육과정에 존중, 관용, 다양성 인정 등을 다루며, 교사, 학생, 학부모 간에 존경하고 신뢰하며 배려하는 문화가 형성되어 있다. 이를 위해 학교장은 교직원과 학생이 자신감과 자존감을 가질 수 있도록 할 수 있는 바를 다한다.

가. 1차 수준 개입

학교폭력에 대한 1차 수준의 개입은 학교폭력 발생 가능성을 줄이기 위한 예방적 활동을 포함한다. 학교폭력에 대한 설문조사, 학교폭력에 대한 학교의 정책이나 행동규칙, 또래 중재, 상담, 학교와 가정의 연계 강화 등이 1차 수준 개입의 예이다.

나. 2차 수준 개입

일단 학교폭력이 발생하면 적극적으로 처리한다. 우선 관련 학생과 학부모에게 문제제기를 하고 비난보다 행동에 초점을 맞춰 가해자가 잘못을 인식하도록 하는데 초점을 둔다. 피해자는 상담과 치유를 통해 피해를 줄일 수 있도록 하고, 가해자와의 관계를 회복시킬 수 있는 절차를 밟거나 가해자에 대한 처벌 및 징계방법을 고려한다.

다. 3차 수준 개입

사건에 관여한 사람들, 즉 청소년, 교사, 가족, 지역사회 등에 개입하여 회복시키는 개입으로, 사건을 관리·감독하고 상담 서비스를 제공하며, 필요 시 전문가에게 의뢰한다.

3) 학교폭력 근절 캠페인

1983년 오랫동안 학교폭력에 시달리던 두 명의 학생이 잇달아 자살한 사건을 계기로, 노르웨이는 국가차원의 프로젝트로 3차에 걸친 학교폭력 근절 캠페인을 전개하였다. 노르웨이 교육과학기술부 주관의 이 캠페인을 언론도 비중 있게 다루며 학교폭력 문제가 정치적으로 다루어질 수 있도록 기여하였다.

1차 프로젝트는 학교폭력에 국한된 예방적 캠페인으로, 교육과학기술부와 전문가들이 개발한 프로그램 자료집을 학부모와 교사에게 제공한다. 학부모와 교사는 제공된 교육자료(문서화된 자료나 비디오 등)를 학생들과 보면서 학교폭력에 관해 이야기를 나눈다. 학교폭력 발생 시 교사 및 학부모는 피해자를 도와주고 돌보며, 가해자에게 피해자를 괴롭히지 않도록 권고하고, 피해자 및 가해자의 부모와 대화를 시도한다.

학교폭력 제2차 프로젝트는 1996년부터 시작되었는데 개별 학교의 예방 및 대처 활동뿐만 아니라 학생위원회와 학부모, 지역 전문가 지원단을 구성하여 학교를 돕도록 하였다. 전문가 지원단에는 초중고등학교 수석교사, 국립연구소 전문가, 대학교수 등이 포함되어 국가 수준의 기획안에 따라 프로그램에 대한 연구를 수행한다. 제2차 프로젝트는 학교폭력과 함께 여러 문제행동을 예방하고 학교 학습 동기를 높일 수 있는 프로그램으로 구성된다. 학교 별로 학생위원회를 구성하고 세미나를 개최하여 학교폭력에 대해 논의한다.

학교폭력 제3차 프로젝트는 1999년부터 추진되었는데, 2차 프로젝트보다 더 광범위한 예방 프로그램이다. 학교폭력은 문제행동, 읽기와 학습문제, 문제해결 능력 등 학급 관리나 학급의 구조적 측면과 관련이 있다고 보고, 학급수준의 관리를 강조하고 있다. 제3차 프로젝트는 학생과 교사의 관계뿐만 아니라 교직원 간의 협력, 교직원의 의사소통, 수석교사의 리더십 등이 학생의 행동 및 학습에 중요한 영향을 준다는 인식을 반영하고 있다.

3. 노르웨이의 학교폭력 지원정책

1) 법적 지원

노르웨이 교육법 제9조에서 학생들이 안전한 학교환경에서 생활할 권리를 명시하고 있다. 모든 학교는 분명한 행동규정을 세우고, 규정을 어겼을 때 어떤 결과가 초래되는

지에 대해서 명백하게 제시해야한다. 또한 교육법에서는 교사가 학생이 공격적인 말이나 행동으로 피해를 보고 있음을 알거나 의심될 경우 가능한 빨리 확인하여 학교 책임자에게 보고하고 필요하다면 즉각적으로 개입해야한다고 명시하고 있다. 인종차별이나 학교폭력피해를 당한 학생은 즉각 학교에 연락하여 조치를 받을 수 있다.

학교는 피해 요청을 진지하게 처리해야 하며, 노르웨이 행정법에서 정한 절차에 의거해 문제를 다루어야 한다. 학교가 학생이나 학부모의 요청에 적절히 대응하지 못했거나 학생이나 학부모가 조치에 불만을 가질 경우 항소할 수 있다. 항소를 승인하지 못하면 학교는 카운티 정부에 의뢰하게 되고 카운티 정부의 명령을 따라야 한다.

2) 학교폭력 근절을 위한 매니페스토(Manifesto) 운동

노르웨이 초·중등교육위원회에서는 2002년 학습환경에 대한 국가전략을 마련하였고, 2005년부터 2008년까지 학습환경 개선을 위한 추진계획을 개발하였는데 여기에 학교폭력 예방사업이 포함되어 있다. 학교폭력 위기대응 실천전략으로써 매니페스토의 비전은 학교폭력 무관용을 실현하는 것이다. 매니페스토의 유관기관은 단 한 건의 학교폭력도 절대 허용하지 않는다는 목적을 공유하고 있고, 이를 위해 유치원과 학교에 대한 성인의 책임과 리더쉽을 중시한다. 목표 집단은 교사, 학부모, 일반 성인이며, 최종 목표 집단은 아동과 청소년이다.

매니페스토의 주체는 학교폭력 근절을 위해 직접적 조치를 취하기보다 지방자치단체나 지역의 학교가 독자적으로 학교폭력예방 및 근절을 위한 활동계획을 세우고 수행할 수 있도록 지원하는데 중점을 둔다. 매니페스토 주체가 마련하는 재정 지원은 일선 학교 및 지역사회의 학교폭력 경감에 도움이 된다. 매니페스토 운동은 다음과 같은 특징을 가진다.

- √ 학생들이 학교폭력, 괴롭힘, 인종차별 등 좋지 못한 환경에 놓이지 않도록 교사와 학교가 법적 책임을 질 것을 강조한다.
- √ 어떠한 형태의 학교폭력도 허용하지 않는 무관용 정책 실현을 위한 성인의 책임을 확대한다.
- √ 매니페스토의 주체인 중앙정부, 시민단체, 학부모 단체, 지방자치단체, 학교와 유치원, 청소년 단체 등의 연계를 강화한다.
- √ 매니페스토의 주요활동은 정보전달, 의식수준 제고 및 재정지원 등이다.

4. 노르웨이사례의 시사점

노르웨이의 학교폭력 정책은 초등학교부터 고등학교까지 전체 학교체제를 염두에 두고 구성되었다. 학교폭력은 학습환경과 밀접한 관련이 있으므로 학급의 효율적 운영 및 관리 체제, 학부모의 참여 활성화 등의 관점과 학생들의 즐겁고 쾌적하며 안전한 학습환경 조성 차원에서 논의되어야 한다. 또한 협동적인 학급 구성을 위해서 교사의 권위를 향상시켜야하며, 학부모의 협조가 필수적이므로 교사-학부모-학생 간의 좋은 관계 유지도 강조한다.

노르웨이의 매니페스토는 국가가 교육청이나 학교를 돕는 예방 및 근절을 위한 최적의 모형이다. 학교를 위해 학교 밖에서 인적·물적 자원과 지원을 제공하더라도, 주체는 학교나 교육청이 중심이 되어 움직일 때 학교폭력이 교육적 맥락에서 논의될 수 있다는 것을 보여주고 있다.

제6장. 인권적 학교폭력 예방대책

1절. 청소년 인권과 학교폭력

1. 청소년의 권리와 복지

1) 아동권리에 관한 국제협약

‘세계 아동의 해’가 정해진 후 10년이 지난 1989년, UN은 보다 구속력을 가지고 아동 및 청소년의 권리를 보장해 주기 위해 ‘아동의 권리에 관한 국제협약(UN Convention on the Right of the Child)’을 통과시켰고, 1990년 9월부터 국제법으로 효력을 발생하게 되었다.

이 협약의 대상은 18세 미만의 자국의 아동뿐만 아니라 자국의 관할 내에 있는 모든 아동을 포함하고 있다. 아동권리협약은 아동 및 청소년에게 필요한 보호와 도움을 제공하여 인격발달과 인권보호 및 복지증진을 위해 국가·사회·가정 모두가 특별한 배려를 해야 한다는 내용을 54개 조항으로 세분하여 규정하고 있다. 이 협약에 서명한

국가들은 아동권리의 실현을 위해 입법·행정·경제 및 사회적 조치를 취해야 하며, 매 5년마다 보고서를 제출할 의무를 가지고 있다. 이 협약이 갖는 가장 큰 의의는 아동의 권리보장을 위한 국제적 노력의 촉가 종전의 권고차원에서 의무차원으로 전환되었다는 것이며, 대상 또한 자국뿐만 아니라 세계 모든 아동 및 청소년의 복지를 위해 실제적 대책의 강구를 표명했다는 점이다(주수길·주명국, 2008).

표 11 아동권리협약

1. 어린이는 건전하게 태어나 따뜻한 가정에서 사랑 속에 자라야 한다.
2. 어린이는 고른 영양을 취하고, 질병의 예방과 치료를 받으며, 맑고 깨끗한 환경에서 살아야 한다.
3. 어린이는 좋은 교육시설에서 개인의 능력과 소질에 따라 교육을 받아야 한다.
4. 어린이는 빛나는 우리 문화를 이어받아, 새롭게 창조하고 널리 퍼나가는 힘을 길러야 한다.
5. 어린이는 즐겁고 유익한 놀이와 오락을 위한 시설과 공간을 제공받아야 한다.
6. 어린이는 예절과 질서를 지키며, 한겨레로서 서로 돕고 스스로를 이기며, 책임을 다하는 민주시민으로 자라야 한다.
7. 어린이는 자연과 예술을 사랑하고 과학을 탐구하는 마음과 태도를 길러야 한다.
8. 어린이는 해로운 사회 환경과 위험으로부터 먼저 보호되어야 한다.
9. 어린이는 학대를 받거나 버림을 당해서는 안 되고, 나쁜 일과 힘겨운 노동에 이용되지 말아야 한다.
10. 몸이나 마음에 장애를 가진 어린이는 필요한 교육과 치료를 받아야 하고, 빛나간 어린이는 선도되어야 한다.
11. 어린이는 우리의 내일이며 소망이다. 나라의 앞날을 짊어질 한국인으로, 인류의 평화에 이바지할 수 있는 세계인으로 자라야 한다.

2) 청소년 복지권

청소년 복지권은 헌법, 청소년헌장, 청소년의 권리 및 책임과 가정·사회·국가 및 지방자치단체의 청소년에 대한 책임을 정하고, 청소년육성정책에 관한 기본사항을 규정한 청소년기본법과 청소년의 건전한 육성과 보호를 위해 제정한 청소년보호법에 명시되어 있다. 청소년 중 학생은 학교와 재학관계로 맺어진 특수한 청소년 집단으로, 학생 인권과 학생복지에 대한 관심이 요구되나, 이러한 내용이 법적으로 명시되어 보장되고 있지는 않다. 우리나라는 1957년 ‘어린이헌장’을 제정하였고, 1989년에는 ‘청소년헌장’을 선포하였다.

국가인권위원회(2011b)의 인권의식 실태조사에 따르면, 우리나라 청소년 인권은 다음과 같은 점에서 인권침해의 심각성이 제기되었다.

- ✓ 경쟁적, 경제적 고등동물로 전락시켜 교육시키지 말 것.
- ✓ 나이가 어리다는 이유만으로 청소년을 무시하지 말 것.
- ✓ 학교를 떠난 청소년들의 인권 보호가 시급함.
- ✓ 학생인권조례 제정과 인권토론문화를 위한 예산을 지원할 것.
- ✓ 지나친 부모의존 관계가 청소년기의 자기결정력을 약화시킴.
- ✓ 개인정보의 무의식적 노출현상을 방지할 것.

표 12 학생인권선언문

인간의 존엄성은 누구도 침해할 수 없는 보편적 가치입니다. 학생의 인권 역시 보편적 인권 안에 존재하여, 학생은 자신의 삶의 주체로서 자신이 지닌 기본권을 정당히 누릴 권리를 가집니다. 그러나 학생들, 특히 중·고등학생들은 이러한 기본권을 제대로 누리지 못하고 있습니다. 교육현장인 학교에서, 삶의 현장인 사회에서 교육의 주체인 학생의 인권은 공공연히 침해당하고 있으며 편견과 인습을 통해 이러한 사실이 암묵적으로 정당화되고 있습니다. 뿐만 아니라, 학생의 문제에 대한 사회적 논의마저 당사자인 학생이 아닌 성년자가 중심이 됨으로써 일방적 보호, 훈육의 한계를 뛰어넘지 못하는 현실에 놓여 있습니다. 나아가 이 나라의 왜곡된 정치구조와 맞물려 당국은 학생문제를 투표권자인 성년의 시선으로 일관하는 정책을 남발하여 학생을 정치적으로 이용하기까지 이르렀습니다.

이에 우리는 학생 또한 자신의 의지와 생각을 지닌 독립된 하나의 인격체이므로 그에 따른 마땅한 권리를 가짐을 선언합니다. 그리고 학생의 권리와 의무를 학생 스스로 보장하고자 합니다.

1. 학생은 나이·성별·학교성적 등 어떠한 기준으로도 부당한 차별을 받지 않습니다.
2. 학생은 과도기의 세대가 아닌, 인격을 가진 사회구성원으로서 외부에 의한 신체적·정서적 폭력으로부터 자유로울 권리가 있습니다.
3. 학생은 헌법에 보장된 모든 기본권을 누릴 수 있습니다. 그러므로 생각과 표현의 자유, 행동의 자유, 결사의 자유를 가집니다.
4. 학생은 쾌적한 환경에서 평등한 교육을 받을 권리를 지닙니다.
5. 학생은 학교의 방침에 따른 일방적인 교육을 거부하고 자신이 원하는 교육을 요구하고 보장받을 권리를 지닙니다.
6. 학교에서 학생의 모든 자치활동은 교사나 학부모 등 타인에 의해 제한될 수 없습니다.

7. 학생은 자신이 원하는 매체를 접할 수 있고 자유로운 문화활동을 할 수 있는 권리와, 학생들이 참여할 수 있는 문화공간을 보장받을 권리를 지닙니다.
8. 학생은 자신이 원하지 않는 노동을 거부할 권리가 있습니다.
9. 학생은 자신이 원하는 노동활동을 스스로 판단하여 할 수 있으며 학생이란 신분으로 노동 현장에서 부당한 처우를 받지 않을 권리가 있습니다.
10. 위와 같은 학생의 모든 권리를 부당한 기준으로 제한하지 않아야 합니다.
11. 학교·가정·국가를 비롯한 사회는 위의 권리들을 보장하며 합당한 여건과 환경을 조성할 의무가 있습니다.
12. 정부는 이와 같은 사항을 법으로 보장할 의무가 있습니다.

일천구백구십팔년 십일월 삼일 학생의 날

자료 : 중고등학생복지회

출처 : 주수길, 주명국 (2010). 아동복지강론. p.33 재인용

2. 학교폭력과 처벌적 대응의 인권침해 요인

인권은 모든 개인이 합리적이고 자율적이며 따라서 존엄성을 지닌 평등한 존재라는 규범적 이상을 반영하는 한편 규범적 이상을 보호·실현하기 위한 도구적 역할을 한다. 인권이 온전히 실현된 곳에서는 모든 관계의 착취와 억압이 사라지고 자유로우며 평등한 인간관계가 형성되므로, 그 자체로 인간 집단이 지향하는 궁극적 목적이 된다. 학교폭력의 피해자뿐만 아니라 가해자의 인권이 보호되어야 하는 이유이다(국가인권위원회, 2011a).

1) 인격적 존재로 대우받을 권리 침해

근래의 학교폭력 수위는 친구 간의 사사로운 갈등의 범위를 벗어나, 신체적 손상과 노동(인터넷 게임, 심부름 등), 성추행, 성매매를 강요당하는 등 학생청소년의 인격의 존엄성을 심각하게 훼손하는 수준이 되었다. 세계인권선언은 “모든 사람은...신체의 자유와 안전을 누릴 권리가 있다(제3조),” “어느 누구도...잔혹하거나 비인간적이거나 모욕적인 취급을 받지 않는다(제5조)”라고 규정하고 있다. 여기서 신체의 안전이란 자신의 의사에 반해 신체의 기능을 침해당하지 않고 자의적으로 억류되지 않으며 자유를 박탈당하지 않는다는 의미이다. 또한 세계인권선언 제10조에서도 “아동(청소년)은 가정의 구성원으로 부속물이 아니라 그 자체 인간의 존엄성을 갖춘 독립된 인격으로 대우

받아야한다...기타 조건에 의한 어떠한 차별도 없이, 모든 어린이와 연소자를 위해 특별한 보호와 원조의 조치가 취해져야 한다”고 규정하고 있다(국가인권위원회, 2011a).

2) 교육권과 평화에 대한 인권 침해

친구들이 우정을 통해 고유한 기쁨과 가치를 누릴 수 있듯이 모든 개인은 서로를 자유롭고 평등한 존재로서 존중해주는 질서 속에 행복을 누릴 수 있다. 학생은 학교라는 물리적 장소에서 이러한 가치를 배우고 경험할 권리를 가지며, 학교는 개인의 존엄성과 인격적 온전함을 유지하는데 필요한 환경을 학생에게 제공해야할 의무가 있다. 그럼에도 불구하고 학교청소년이 자유와 평등을 토대로 한 민주적 질서보다 폭력과 억압의 질서가 우위에 있는 학교생활 경험을 하고 있다면 이는 심각한 인권침해 상태라고 할 수 있다.

특히 학교폭력은 세계인권선언 중 ‘교육권’ 및 ‘평화에 대한 인권’을 침해하고 있다. 첫째, 교육권은 중요한 사회적 권리로서 도구적 가치와 본유적 가치를 내포한다. 교육받을 권리 중 13조는 “교육은 인격과 인간의 존엄성에 대한 의식을 완전히 계발하는 것을 지향해야 하며, 인권과 기본적 자유의 존중을 강화해야한다”고 명시하고 있다. 학교폭력이 발생하고 있는 교육환경은 ‘인간 존엄성에 대한 의식 계발을 지향한다’는 교육권을 철저히 위배하는 것이다. 둘째, 평화에 대한 인권은 단순히 전쟁과 폭력이 발생하고 있지 않은 상태를 뜻하는 소극적 평화와 개인간, 집단간, 개인-집단간에 착취와 억압이 존재하지 않는 조화로운 공존상태인 적극적 평화를 모두 의미한다(국가인권위원회, 2011a). 학교폭력은 피해자에게 뿐만 아니라 폭력사건을 목격하거나 방조하는 모든 학생들의 ‘평화에 대한 인권’ 역시 심각하게 침해한다.

3) 아동권리협약과 학생인권선언 위배

학교폭력은 아동권리협약 중 ‘좋은 교육시설에서 교육을 받아야하며(3조),’ ‘즐겁고 유익한 놀이와 오락을 위한 시설과 공간을 제공받아야 하며(5조),’ ‘예절과 질서를 지키며 한겨레로서 서로 돕고(6조),’ ‘몸이나 마음에 장애를 가진 어린이는 필요한 교육과 치료를 받아야하고(10조)’ 등을 위배한다. 또한 학생인권선언 중 ‘학생은 어떤 기준으로도 부당한 차별을 받지 않으며(1조),’ ‘인격을 가진 사회구성원으로 신체적, 정서적 폭력으로부터 자유로울 권리가 있으며(2조),’ ‘쾌적한 환경에서 평등한 교육을 받을 권리

가 있다(4조) 등을 위배하므로, 청소년 권리와 복지를 침해하고 있는 대표적 문제현상이다.

4) 소년범죄자에 대한 비범죄화 원칙 위배

세계적으로 소년범죄자에 대한 국가 사법의 대응은 선도처분이다. 학교폭력이 심각한 인권침해를 한 범죄행위일지라도 가해학생에 대한 국가의 대응은 처벌이 아닌 보호 중심이어야 한다. UN의 ‘아동·청소년권리조약 37조’에 따르면 어떠한 아동도 위법적 또는 자의적으로 자유를 박탈당하지 아니한다. 아동의 체포, 억류 또는 구금은 법률에 따라 행하여져야 하며, 오직 최후의 수단으로서 또는 적절한 최단기간 동안만 사용되어야 한다고 기술하고 있다. 국제인권기준이 청소년 사법에서 비범죄화를 주요 원칙으로 한 이유는 청소년에게 자유를 박탈하는 행위는 자유와 미래를 준비할 시간을 빼앗는 행위이며, 미래의 희망까지 포기시키는 행위이기 때문이다. 이러한 국제원칙을 고려할 때 청소년 학교폭력 역시 비범죄화를 원칙으로 교육과 복지의 차원에서 해결해야 할 것이다 (배경내, 2005, 홍봉선·남미애, 2011에서 재인용).

2절. 인권적 학교폭력 예방 프로그램 및 대응모델

인권적 학교폭력 예방 및 개입모델은 학교폭력의 직접적 대상인 피해자와 가해자뿐만 아니라 방관자 등 모든 학생과 학부모를 아울러 조력함으로써 화해와 용서를 이끌어내고 문제해결과정에서 모든 관련자가 성장하는 경험을 할 수 있도록 해야 한다. 이 절에서는 학교폭력의 단계에 따라, 학교폭력 사전예방 프로그램인 공감중심 학교폭력 예방 프로그램들을 고찰하고, 학교폭력 초기대응모델인 ‘학교평화모델’과 중기대응모델인 ‘대안적 분쟁해결모델’에 대해 살펴보도록 하겠다.

1. 학교폭력 사전예방: 공감 중심 학교폭력 예방 프로그램

학교폭력은 피해학생뿐만 아니라 가해학생과 동조학생, 방관학생 등 모든 학생에게 직·간접적으로 부정적 영향을 미친다. 따라서 가해학생과 피해학생 외에 주변의 학생

모두가 공감할 수 있고 학급 내 집단역동 자체를 변화시키는 프로그램이 필요하다. 그러나 기존의 많은 학교폭력 예방 및 개입 프로그램이 피해자, 가해자, 부모 및 교사 프로그램으로 구분되어 개발되어있다. 이들 프로그램은 각각의 주체에 대해 특정 수준의 효과는 있을지라도, 폭력의 중요한 주체인 방관자 집단이 대상으로 빠져있다는 한계를 가지고 있다.

공감중심 학교폭력 예방 프로그램은 프로그램을 통해 청소년들이 다른 사람의 입장이 되어 역할을 해보거나 타인의 조망에서 문제를 볼 수 있는 능력을 키움으로써 문제 해결능력을 높일 수 있다. 학교폭력이 학급을 중심으로 발생하는 경우가 많으므로 학급단위로 프로그램을 진행할 수 있다는 것도 장점이다. 학교폭력 예방 프로그램은 가해자나 피해자 등 개별적 주체 대상의 프로그램보다 모두가 참여하여 공감할 수 있는 학급 단위 프로그램이 예방효과가 더 크다(윤성우·이영호, 2007). 여기서는 이러한 조건에 부합되는 네 개의 국내외 학교폭력 예방 프로그램들을 살펴보고자 한다.

1) 핀란드의 키바 프로그램

역할극을 포함한 학교폭력예방 프로그램의 대표적인 예로 핀란드의 키바(KiVa) 프로그램을 들 수 있다. ‘키바’란 ‘왕따에 맞서다(Kisusaamista Vastaan)’의 약자로, 핀란드 교육부가 투르쿠 대학 연구팀과 개발한 키바 프로그램은 역할극을 포함한 집단따돌림 예방 프로그램이며, 이를 시행하여 탁월한 학교폭력예방 효과를 보고 있다. 키바 프로그램에 참여한 학교의 학생들은 1년간 총 20시간짜리 ‘키바학교’ 수업을 듣게 된다. 왕따에 관한 단편영화 감상, 역할극 등 프로그램을 이수하며 학생들 스스로 학급규정을 하나씩 만들어간다. 피해자의 고통을 공감하기 위한 훈련과 왕따 상황에 대처하는 방법을 담은 컴퓨터 게임도 제공된다.

이 프로그램의 가장 큰 특징은 전체 학생을 대상으로 한다는 점이다. 이는 집단따돌림이 가해학생이나 피해학생의 문제가 아닌 교실 전체의 문제로 보기 때문이다. 키바 프로그램에는 ‘협력과 평등’ 이념이 녹아있다고 할 수 있다. 키바 프로그램 시행 1년 만에 따돌림이 20%나 감소하는 효과를 보았고 현재 핀란드 전체 종합학교(한국의 초·중등학교) 70% 이상인 2,300여 개 학교에서 키바 프로그램을 운영 중이다.

핀란드 '키바 프로그램' - "핀란드 키바 학교에는 왕따가 없어요."

핀란드의 수도 헬싱키의 한 중학교에서 7학년 학생들이 역할극에 몰두하고 있다. 수업에 참여한 모든 학생은 역할극에서 소위 '왕따' 역할을 하게 된다. 간접적인 왕따 경험을 통해 학생들은 피해 학생의 고통을 공감하게 된다. 또 왕따 역할을 맡은 학생을 제외한 나머지 학생들은 어떻게 해야 따돌림 받는 학생을 도울 수 있을지에 대한 노하우를 습득하게 된다. 역할극 수업이 끝나면 교사와 학생이 모여 토론을 통해 왕따를 없앨 수 있는 한 가지 규칙을 정한다. 일주일에 한 번씩 이뤄지는 수업들에서 모아진 규칙들은 학년 말 '키바 조약'으로 만들어진다. 7학년에 속한 모든 학생은 이 조약에 서명을 하고 중학교 내내 조약을 지키려고 노력한다. 최근 대구에서 한 중학생이 또래들의 괴롭힘을 견디지 못해 스스로 목숨을 끊은 사건이 사회에 충격을 주고 있는 가운데, 핀란드의 '키바 코울루(KiVa Koulu)' 프로그램이 왕따와 학교 폭력 문제의 해결책으로 주목받고 있다. 지난해 핀란드 학교 절반가량이 사용하는 이 프로그램은 조사 결과 5,000여 명의 아이들을 왕따 위협에서 구한 것으로 나타났다. 핀란드 정부는 학교 따돌림과 괴롭힘 문제를 해결하기 위해 약 70억원을 투자해 키바 코울루 프로그램을 만들었다. '키바'라는 말은 핀란드어 '왕따에 맞서다(kiusaamista vastaan)'는 말에서 앞 두 글자씩 따서 만들었다. 키바 자체가 한국어로는 '좋은'이란 뜻이고 코울루는 '학교'라는 뜻이다. 이 프로그램의 가장 큰 특징은 단순히 왕따 피해 학생과 가해 학생 둘에게만 초점을 맞추지 않고 학교 전체 학생을 대상으로 한다는 점이다. 왕따는 개인 문제이기도 하지만 교실 전체의 문제라고 보기 때문이다. 키바 수업은 1년간 총 20시간씩, 일주일에 한 번씩 이뤄진다. 수업에는 한국으로 따지면 초등학교 1학년, 중학교 1학년 전교생이 반드시 참여해야 한다. 키바 수업은 역할극은 물론 왕따에 관한 단편영화 감상, 학생 토론·발표 등으로 구성돼 있다. 왕따 상황에 대처하는 방법을 담은 컴퓨터 게임도 즐길 수 있다. 매 수업이 끝나면 학생들 스스로 키바 규정을 만들어 지켜 나간다.

교육과학기술부와 손잡고 국내 학교 따돌림 문제 해결책을 연구하고 있는 고성해 청소년희망재단 박사는 "한국에서 따돌림 문제가 심각해지는 원인 중 하나도 교사들이 '스승'의 입장에서 따돌림 문제에 적극적으로 관여하는 게 예전보다 부족해졌기 때문"이라고 지적했다. 고 박사는 또 "핀란드 키바 프로그램처럼 한국형 따돌림 예방 대표 교육 브랜드를 만들어 초·중등 저학년 때부터 교육을 실시해야 한다"고 조언했다. 이순형 서울대 아동가족학과 교수는 "학교와 가정에서 학생들에게 학업 경쟁에만 몰두하라고 요구하다 보니 아이들에게 도덕 교육을 하지 않아 따돌림 가해자 학생들이 죄책감을 덜 느끼는 것"이라며 '키바 프로그램'처럼 제대로 된 학교 따돌림 예방 프로그램 도입을 촉구했다.

출처 : 교육연구소꿍놀이 (<http://cafe.daum.net/dramaineducation>)

2) 공감중심 집단따돌림 예방 프로그램¹⁷⁾

공감 중심 집단따돌림 예방 프로그램은 초등학교 5,6학년생을 대상으로 집단따돌림의 피해와 가해행동, 그리고 방관자적 태도 등의 감소를 목표로 하여 학급단위의 11회기 프로그램으로 개발되었다. 이 프로그램은 방관자들이 쉽게 가해자에게 동조하지 않는 데 ‘공감’이 영향을 준다는 연구를 바탕으로 학급의 집단역동을 변화시키는데 목적이 있다.

프로그램의 목적은 아동들이 집단따돌림을 바르게 인식하여 스스로 피해자를 돕고 가해자를 제지할 수 있는 입력을 가하는 학급문화를 형성하여 집단따돌림을 예방하는데 있다. 프로그램의 방향은 첫째, 학급의 집단역동 변화를 초점으로 한 예방적 프로그램이며, 둘째, 집단따돌림이 발생했을 때 집단내부의 움직임인 또래 친구들의 도움으로 해결할 수 있는 활동으로 구성하였고, 셋째, 집단따돌림에 대한 인지적 접근과 공감에 대한 정서적 접근, 자기주장에 대한 표현적 접근을 포함하였다.

프로그램의 효과에 대한 실험-통제집단의 사전사후검증 결과, 공감중심 집단따돌림 예방 프로그램에 참여한 실험집단은 집단따돌림 가해 및 피해행동을 감소시키는데 효과적이었다. 또한 집단따돌림에서 방관자적 태도를 감소시키는데도 효과적인 것으로 나타났다.

표 13 공감중심 집단따돌림 예방 프로그램의 목적과 회기별 목표

| |
|---|
| 프로그램 목적 |
| 초등학교 고학년의 집단따돌림 예방 |
| ↓ |
| 목표 |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. 집단따돌림의 개념과 참여자 역할을 이해하고 바르게 인식하기 2. 집단따돌림에 대한 관심을 높여 방관적 태도를 감소시킴으로써 스스로 집단 따돌림 피해자를 도우려는 태도 가지기 3. 집단따돌림 피해 행동과 가해 행동 감소시키기 |
| ↓ |

17) 윤보나, 유형근, 권순영 (2009). 초등학교 고학년을 위한 공감 중심 집단 따돌림 예방 프로그램 개발. 아동교육. 18(4), 171-183.

| 회기 | | 영역 | 활동주제 | 회기별 목표 |
|----|----------------|-----------------------|--|--|
| 준비 | 1 | 프로그램 소개 집단따돌림 관심갖기 | | <ul style="list-style-type: none"> • 프로그램의 의미와 목적 알고 상호간의 친밀감 형성하기 • 집단따돌림 현상에 관심 갖기 |
| 형성 | 2 | 인지적영역 | 집단따돌림 이해하기 | <ul style="list-style-type: none"> • 집단따돌림의 의미와 따돌림의 종류 이해하기 • 다른 사람의 이야기에 관심을 갖고, 귀 기울이는 태도의 중요성 이해하기 |
| | 3 | | 집단따돌림 참여자 역할 이해하기 | <ul style="list-style-type: none"> • 집단따돌림 상황을 다양한 시각으로 바라보기 • 집단따돌림이 일어나는 상황을 참여자 역할을 통해 이해하기 • 참여자의 감정 이해하기 |
| | 4 | | 집단따돌림 참여자 입장 이해하기 | <ul style="list-style-type: none"> • 집단따돌림 참여자들 입장이 되어 그들의 관점과 생각 이해하기 |
| 유지 | 5 | 정서적영역 | 가해자의 마음 이해하기 | <ul style="list-style-type: none"> • 역할놀이를 통해 느낌 집단따돌림 참여자들의 감정을 나 전달법을 이용하여 표현하기 |
| | 6 | | 가해자의 마음 이해하기 | <ul style="list-style-type: none"> • 다른 사람의 생각과 느낌을 이해하며 집단따돌림과 관련된 경험 나누기 |
| | 7 | | 느낌 이해하고 마음 받아주기 | <ul style="list-style-type: none"> • 집단따돌림 상황에서 다른 사람의 생각과 느낌을 이해하며 친구에게 용기를 주는 말하기 |
| | 8 | 표현적영역 | 집단따돌림 대처방법 알기 | <ul style="list-style-type: none"> • 집단따돌림 상황에서 대처하는 방법 익히기 |
| | 9 | | 공감적 표현하기 | <ul style="list-style-type: none"> • 다른 사람에게 공감적 표현하기 • 집단따돌림 현상에서 내가 할 수 있는 참여자 역할에 대해 논의하기 |
| 10 | 안전한 학급 분위기 만들기 | | <ul style="list-style-type: none"> • 집단따돌림 예방을 위해 학급에서 실천할 수 있는 방법 찾기 | |
| 종결 | 11 | 마무리 및 평가 | | <ul style="list-style-type: none"> • 집단따돌림에 대해 변화된 자신의 생각, 느낌 발표하기 • 실천의지 다지기 |

출처 : 윤보나, 유형근, 권순영(2009). 초등학교 고학년을 위한 공감 중심 집단 따돌림 예방 프로그램개발. 아동교육, 18(4).

3) 헬핑(HELP-ing) 프로그램¹⁸⁾

헬핑 프로그램은 학교폭력 방관자 집단을 중심으로 폭력상황에서 학생들이 보이는 무의식, 무책임, 무기력을 변화시키기 위해 왕따 상황에서 자기인식과 대처방식의 이해

18) 광금주 (2006) 한국의 왕따 및 학교폭력: 특징과 한국형 예방프로그램. 한국심리학회 연차대회 논문집.

등 사회인지능력 향상을 목표로 개발되었다. 학급 단위로 실시할 수 있으며 초등용(40분)과 중등용(45분)을 각 8·4·2·1회기용으로 구성하여 학교마다의 상황에 맞춰 선택 사용할 수 있게 되어있다.

프로그램의 효과를 검증한 결과, 초등학생과 중학생 모두 실험집단에서 사후 따돌림의 피해가 줄었고, 대물과손, 괴롭힘, 사이버폭력, 금품갈취, 신체적 폭력 등에서도 피해를 적게 경험하는 것으로 드러났다. 또한 또래압력, 또래동조성, 왕따에 대한 인식, 도덕적 이탈의 완곡한 언어표현, 책임감 분산, 도덕적 정당화에서 변화가 나타나 프로그램의 긍정적 효과가 나타났다.

4) 역할극을 활용한 학교폭력 예방 프로그램¹⁹⁾

역할극을 활용한 학교폭력 예방 프로그램은 Shaftel & Shaftel(1982)의 역할극 수업 모형을 토대로 청소년상담센터 학교폭력 담당자 및 한국사이코드라마, 소시오드라마학회 등 전문가 의견을 수렴하여 개발되었다(허미경, 2008). 이 프로그램은 학급단위를 대상으로 하며, 1회 3시간의 단회성 프로그램으로 프로그램 활동 지도안은 <표 14>와 같다.

중학생을 대상으로 개발된 이 프로그램의 목표는 학생들의 학교폭력에 대한 올바른 이해를 돕고, 학교폭력에 대한 예방과 폭력상황에서의 적절한 대처를 익히게 하며, 또래관계의 갈등과정에서 요구되는 적절한 사회기술을 향상시키는 것이다. 특히 자신의 입장과 타인의 입장 간에 차이가 있다는 것을 이해하고, 서로의 조망을 수용할 수 있도록 돕고자 한다.

프로그램의 활동으로 일상생활에서 접할 수 있는 크고 작은 다양한 폭력상황을 학생들이 직접 선정하여 역할극에 참여한다. 역할극의 상황을 설정하고 참가자를 선정 한 후에 역할극을 시연하게 된다. 역할극 시연 후에는 관객들이 역할극에 대한 토론과 평가를 통해 등장인물의 말과 행동에 대한 생각을 나누거나 새로운 해결방법 등을 이야기한다. 수정된 역할극 시연단계가 이어진다. 마무리 과정에서는 경험의 공유와 일반화 단계를 통해 폭력예방을 위한 아이디어와 생활에서 실천할 수 있는 일을 찾아본다. 이러한 시간을 통해 역할극 참여자뿐만 아니라 관객도 학교폭력예방에 적극적으로 동참할 수 있다.

19) 허미경 (2008). 역할극을 활용한 중학생 학교폭력 예방프로그램 개발 연구. 한국사이코드라마학회지, 11(2), 37-52.

표 14 역할극을 활용한 학교폭력예방 프로그램 활동 지도안

| 활동지도안 | | | | |
|-------|------------------------|---|-----|--|
| 목표 | | 첫째, 학교폭력에 대한 올바른 이해를 한다. 둘째, 학교폭력에 대한 예방과 다양한 폭력에 상황에서 적절한 대처기술을 익힌다. 셋째, 친구관계에서 요구되는 적절한 사회기술을 향상시킨다. | | |
| 준비물 | | 친, 활동지, 역할 명찰, 매직, 각종 소품들 | | |
| 과정 | 단계 | 진행절차 | 시간 | 자료 및 유의점 |
| 도입 | 프로 그램 소개 | <ul style="list-style-type: none"> • 학생들과 인사를 나누고, 프로그램의 목적과 내용을 소개한다. • 본 프로그램의 진행방식에 대해 설명한다. • 이 시간에 다루어야할 규칙 정하기 | 15분 | <ul style="list-style-type: none"> • 프로그램 조화를 통해 적극적으로 참여할 수 있도록 한다. |
| 준비 | 촉진 활동 | <ul style="list-style-type: none"> • 응집력 향상을 위한 촉진활동 | 20분 | <ul style="list-style-type: none"> • 재미있게 진행하되 안전에 유의한다 |
| | 역할극 상황 설정과 준비 | <ul style="list-style-type: none"> • 학교폭력과 관련된 문제 상황선정 • 등장인물의 성격 알아보기 • 역할극 장면 설정 | 20분 | <ul style="list-style-type: none"> • 활동지 작성 |
| 전개 | 역할극 참가자 선정 | <ul style="list-style-type: none"> • 역할극 배역 선정과 배역을 맡은 사람들의 전반적 계획 세우기 | 5분 | <ul style="list-style-type: none"> • 역할을 억지로 맡도록 강요하지 않는다. |
| 전개 | 관객의 준비자세 확인 | <ul style="list-style-type: none"> • 참석자의 관람태도와 관람과제 제시 | 3분 | |
| 전개 | 역할극 시연 | <ul style="list-style-type: none"> • 역할극을 시연 준비하기 • 역할극 시연 | 15분 | <ul style="list-style-type: none"> • 역할명찰/매직 • 학생들의 연기력이 평가되어서는 안된다. • 장난스런 분위기가 되지 않도록 한다. • 자발적인 참여가 중요하다. |
| 전개 | 역할극에 대한 토론 평가 | <ul style="list-style-type: none"> • 역할극을 본 후 등장인물의 말과 행동에 대하여 토론하기 | 25분 | <ul style="list-style-type: none"> • 인물이나 연기력을 평가하는 것이 아니라 다양한 대안탐색에 초점을 맞춘다. • 연기 중 제시된 아이디어와 아이디어의 사실성에 초점을 둔다. |
| 전개 | 수정된 역할극 시연 | <ul style="list-style-type: none"> • 수정된 역할극 재시연하기 | 20분 | <ul style="list-style-type: none"> • 새로운 각도에서 상황을 새롭게 해석할 수 있도록 한다. • 소감문 |
| 마무리 | 경험의 공유와 일반화 | <ul style="list-style-type: none"> • 학교폭력 예방 역할극 경험을 공유하기 • 학교폭력을 위한 시도를 생활에서 찾기 | 20분 | <ul style="list-style-type: none"> • 자신만의 문제가 아니라는 보편성을 얻을 수 있도록 한다. |

출처 : 허미경 (2008). 역할극을 활용한 중학생 학교폭력 예방프로그램 개발 연구.

한국사이코드라마학회지, 11(2), 37-52.

5) 요약

지금까지 가해자, 피해자, 교사 등 다양한 대상의 학교폭력예방교육이 개발되었고 실시되었지만 그 효과는 제한적이었다. 학교폭력예방교육이 실효성이 있으려면, 첫째, 학교폭력이 일반적으로 학급단위로 이루어진다는 점을 고려하여 학급단위의 모든 대상, 특히 방조자 집단이 교육의 대상이 되어야 한다. 둘째, 학교폭력 예방교육은 강의식 방식보다 참여형 방식으로 진행되어 학생들의 인식변화나 실천적 변화로 이어질 수 있도록 해야 한다.

또래들은 다양한 방식으로 공격적 행동에 관련되어 있고 강력한 매개역할을 한다(곽금주, 2008). 따라서 효과적인 학교폭력 예방 프로그램을 위해서는 또래집단의 역동을 이용해야하며, 여기서 중요한 변인은 ‘공감’이다. 방관자들이 자신의 의도와 상관없이 집단괴롭힘을 조장하고 강화하는데 일조한다는 것을 자각하고, 공동의 책임을 느낄 수 있는 프로그램을 개발하는 것이 필요하다. 프로그램은 학급 전체를 대상으로 하며 모두가 참여할 수 있으며 궁극적으로 교실 집단역동의 변화를 이끌어내는 방향으로 개발되어야 할 것이다.

공감중심 학교폭력 예방 프로그램은 역할극과 같이 모든 학생이 참여할 수 있는 수업방식이 바람직하며, 학생들의 공감능력과 소통능력 향상에 초점을 둔 활동으로 구성된다. 핀란드의 키바 수업처럼 역할극은 물론 폭력과 차별에 관한 단편영화 감상, 왕따 상황에 대처하는 방법을 담은 컴퓨터 게임 등 학생청소년들이 공감하고 좋아할만한 매체를 포함하고 학생들 스스로 왕따 방지 규정을 만들도록 유도하는 통합적 예방 프로그램이 필요하다. 단, 회기가 길수록 학교현장에서 지속적으로 실행하기 어려워지므로 5~6회기 이내가 적절하다.

2. 학교폭력 초기대응: 학교평화모델 (PEACE-school model)²⁰⁾

학교폭력사안이 발생했을 때 초기에 어떻게 대응하느냐에 따라 갈등이 조용히 수습되기도 하고 사태가 커지기도 한다. 학교평화모델(PEACE-school model)은 학교폭력피해자 가족이 중심이 되어 개발한 모델로, 학교폭력의 시간경과에 따라 일어나는 일련

20) 학교평화모델에 대한 내용은 ‘조정실·차명호(2010)의 폭력 없는 평화로운 학교 만들기 학지사’에서 발췌하였음

의 과정에서 학교폭력과 관련된 모든 주체들의 폭력대처능력을 향상시키는데 초점을 둔다. 이 모델은 학교폭력의 초기개입을 강조하며, 화해와 중재를 통해 문제해결을 위해 노력하는 과정에서 폭력의 악순환을 끊고 선순환을 이루고자 한다.

학교평화모델(PEACE-school model)은 학교폭력을 인식단계(perception stage), 초기개입단계(early engaged stage), 중재단계(arbitration stage), 학습단계(creative stage), 실행단계(execution stage), 잠복단계(shadow stage) 등 일련의 과정모델로 구성되며, 피해학생은 물론 모든 학교폭력 관련자를 위한 개입 및 대응전략을 제공한다.

이 모델은 피해 및 가해학생 부모 간의 갈등을 해소하고 화해를 촉진하여 학교폭력을 조기에 해결할 수 있도록 촉진한다. 이는 피해로 인한 개인적 및 사회적 비용을 최소화하고, 폭력사건을 성장의 기회로 전환시키는 방법론을 제시한다. 또한 폭력사건의 시간경과에 따라 일어나는 일련의 과정에 따른 피해자, 가해자, 학부모, 교사, 상담자 대한행동을 제시하고, 건전한 법의식 및 인권적 태도를 육성할 수 있는 학습을 하게 된다. 이 모델의 기본 접근틀인 학교폭력 관련자의 관점 이해와 폭력 시점에 따른 개입전략은 다음과 같다.

1) 학교폭력 관련자들의 다양한 관점 이해하기

학교평화모델은 폭력의 대응주체가 어떤 심리적 변화를 겪게 되는지 이해하고, 시간에 따라 발전하는 폭력사건의 양상에 따라 개입을 시도한다. 일반적으로 피해학생은 ‘어떻게 이럴 수가 있느냐?’는 당혹감과 분노감, 불안감을 경험하지만 가해학생은 ‘친구 간에 있을 수 있는 장난’이라고 치부하고 쉽게 망각한다. 피해자와 가해자의 가족 또한 상이한 입장에서 학교폭력을 해석한다. 피해학생 가족은 확실한 사과와 심리적 또는 경제적 보상을 요구하는 반면, 가해학생 가족은 별 것 아닌 일로 치부하고 잊자고 하거나, 가해학생 측에서 요구하는 대로 폭력의 결과를 수용하면 처벌을 받을까봐 사과하는 것을 망설인다. 교사의 경우, 피해학생과 가해학생을 동일 선상에 두고 중재하면서 ‘성장하는 학생 간에 일어날 수 있는 성장통’으로 보는 경우가 있다. 지역사회의 경우 새로운 신뢰를 쌓을 수 있는 기회로 인식하기보다 ‘없으면 좋을 일’ 또는 ‘곧치 아픈 일’로만 본다. 무엇보다 ‘우리의 문제’가 아닌 ‘누군가의 문제’로만 바라보는 공동체 부재 의식 때문에 폭력이 용납되지 않는 지역사회 문화 창출에 실패하게 된다(조정실·차명호, 2010).

2) 학교폭력 시점에 따른 심리반응 및 개입전략

문제해결을 위해서는 시점에 따른 절차적 순서가 중요하다. 적정순서로 개입할 경우 신속하고 효과적인 중재 및 문제해결이 가능하나, 전 단계와 후 단계의 개입방법이 순서에 맞지 않으면 혼란이 가중되면서 문제해결에서 멀어진다. 각 단계별 효과적 또는 비효과적 개입은 아래 <표 15>와 같다.

표 15 학교평화모델의 학교폭력 대응주체별 심리반응

| 구 분 | 효과적 반응 (성장) | 비효과적 반응 (악화) |
|----------|-------------|--------------|
| 인식단계 | 공감적 인식 | 판단적 인식 |
| 초기개입단계 | 해결의지 | 회피 반응 |
| 중재단계 | 공론화 | 무마 반응 |
| 학습단계 | 대안행동학습 | 폭력 수용 |
| 실행단계 | 진정성 | 과장 반응 |
| 잠복단계(종결) | 신 가치 창출 | 후유증 |

출처 : 조정실·차명호 (2010). 폭력 없는 평화로운 학교 만들기. 학지사. p.114.

가. 인식단계

인식단계는 폭력사건 관련자들의 첫 만남이 시작되는 단계이다. 학생들에게 특정 사건에 대해 듣거나 알게 되어 첫 반응을 보이는 단계로, 이 단계의 개인 전략은 판단적 인식(비효과적)과 공감적 인식(효과적)으로 구분된다. 판단적 인식은 폭력피해 당사자에 대한 인간적 관심보다 사건 자체에 초점을 맞추고 책임소재를 찾으려한다. 폭력사태에 당혹감을 느끼고 빠른 해결책을 추구하지만 상황에 정서적으로 압도된다.

반면 공감적 인식은 각 대응 주체의 감정을 이해하고자 노력하며, 겪었을 심리적 상태에 대해 편안하게 이야기할 수 있도록 조력한다. 상황에 대한 판단보다 인간적 공감대 형성에 초점을 맞춘다. 공감적 인식은 사태해결의 실마리를 제공한다. 인식단계에서 어떤 전략을 택하느냐는 것은 매우 중요하다. 이 단계에서 판단적 인식을 가질 경우 이후 모든 단계에서 비효과적 전략을 택할 가능성이 높아지기 때문이다.

나. 초기개입단계

초기개입단계는 문제 상황을 어떻게 정리할 것인가를 결정하는 단계로, 회피반응 전략(비효과적)과 해결의지 전략(효과적)으로 나누어진다. 회피 반응은 문제해결보다 원인을 찾는데 에너지를 쏟는데, 이는 피해학생에게 문제가 있다는 인식을 만들어 폭력을 정당화하며 한 개인의 문제로 몰아간다. 이는 개인을 비난하거나 문제를 축소하게 되어 극단적인 상황이 초래되기도 한다. 반면 해결의지 전략은 현재 상황을 해결할 수 있다는 믿음을 공유하고 상호지지하면서, 원인을 찾거나 특정 개인을 비난하기보다 해결에 초점을 둔 접근을 한다.

다. 중재단계

중재단계는 폭력 관련자 모두 문제해결을 위해 다각적 도움을 요청하는 단계로 무마반응(비효과적)과 공론화(효과적)로 나누어진다. 무마반응은 사건의 의미를 축소하고 개인문제로 귀인시키고자 한다. 반면 공론화는 문제가 있었음을 분명히 함으로써 단기적으로는 심리적 부담을 느끼지만 공개적 사건해결 노력을 통해 문제가 확대되는 것을 예방하고 효과적인 해결책을 촉구할 수 있다.

라. 학습단계

학습단계는 이전의 대응단계를 통해 새로운 행동과 대응기술을 익히는 단계로, 폭력 수용 반응(비효과적)과 대안행동학습 반응(효과적)으로 나누어진다. 폭력수용 반응은 현재의 폭력사건에 대해 대응할 수 있는 힘이 없다고 여기고 다른 대안을 생각하지 못한 채, 자신이나 타인에 대해 또 다른 폭력적 반응을 한다. 반면 대안행동학습 반응은 문제를 해결하는 또 다른 방안을 인식하고 새로운 방법의 효과성을 검증하며 더 나은 방법을 찾으려는 노력을 하는 것이다.

마. 실행단계

실행단계는 학습된 행동을 현실에서 수행하는 단계로, 과장반응(비효과적)과 진정성 반응(효과적)으로 나뉜다. 과장반응은 현재 상황을 부풀려 더 큰 부적응적 행동을 보이는 것으로 생산적 결과 없이 악순환을 통해 더 큰 문제를 유발한다. 반면 진정성 반응은 자신이 취한 대안행동으로 진정으로 상대방에게 다가가는 경험을 하며 서로의 마음을 인식하면서 심리적 상처를 치료하는 효과를 가져온다.

바. 잠복단계

이전의 모든 단계를 거쳐 문제가 법정으로 가느냐 혹은 심리적 성장을 하며 마무리 되는냐가 결정되는 단계이다. 이 단계는 후유증 반응(비효과적)과 신가치 창출(효과적)로 나뉜다. 후유증은 결과와 상관없이 관련자들에게 상처를 남기며 가족붕괴나 교권추락과 같은 후유증을 남기며 모두를 패배자로 만든다. 반면 신가치 창출은 폭력사건 해결 경험을 통해 피해학생 측에는 관용을, 가해학생 측에는 책임감을 배우는 성장의 기회를 제공한다.

표 16 학교폭력의 대응주체별 심리반응

| | 피해학생 | 가해학생 | 피해학생 부모 | 가해학생 부모 | 교사 | 주변친구 | 피해학생의 친인척 | 지역사회 |
|----------|-------------------------|--------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------------|--------------------------|-------------------------|------------------------|
| 인식 단계 | 감정 표현하기 대 경직 | 미안함 대 영웅심 | 정서적 지지 대 무시와 비난 | 수용하기 대 당혹감 | 공감과 위로 대 충격과 원망 | 말리기 대 사태관망 | 공감하기 대 흥분 | 안타까움 대 비난, 염려 |
| 초기 개입 단계 | 능동적 행동 대 표현하지 못하는 분노 | 시인하기 대 두려움 | 보호와 알림 대 보복과 처단 | 사실 확인하기 대 사실 부인하기 | 해결의지 표명 대 이유·원인 찾기 | 알리기 대 두려움 | 이성적 행동 대 분노표출 | 동일시 대 안도감 |
| 중재 단계 | 개방하기 대 폭발하기 | 반성하고 알리기 대 변명하기 | 적극적 대처 대 분풀이 | 잘못 인정하기 대 자녀행동정당화 | 공론화 대 무마 | 폭력의 심각성 바로 알기 대 폭력 인정 | 사실 조사 대 슬그머니 포기 | 도움주기 대 감추기 |
| 학습 단계 | 자존감 유지 대 자존감 상실 | 사과하기 대 폭력상황 즐기기 | 자존감 회복 대 자존감 상실 | 해결지향적 행동 대 공격하기 | 화해와 중재 대 억지 | 피해학생 감싸 주기 대 가해학생 동조 | 사건해결 대 설득 | 폭력예방 대 폭력방조 |
| 실행 단계 | 문제해결능력향상 대 피해의식 일반화 | 책임지기 대 상습화 | 새로운 시도 대 포기 | 화해와 피해지원 대 걱정과 두려움 | 사과와 용서의 교실구축 대 폭력의 승인화 | 화해, 중재 역할하기 대 공범자 되기 | 정서적 지지 대 비난 | 폭력감소 대 폭력양산 |
| 잠복 단계 | 성장 동력 회복 대 절망감 | 성장가능성 탐색 대 자포자기 | 성장가능성 탐색 대 불안과 좌절감 | 성장과 관계회복 대 불안과 무기력 | 교사의 명예회복 대 교사로서 무능감 | 우리는 소중한 친구 대 불안감, 죄책감 | 가족애, 형제애 확인 대 분란, 해체 | 지역사회 안정화 대 지역사회 불안정 |

출처 : 조정실·차명호(2010). 폭력 없는 평화로운 학교 만들기. 학지사. p.121 ~ 166.

3) 요약

학교폭력이 발생했을 때 대응 주체, 즉 가해자, 피해자, 학부모, 교사, 친구들, 지역사회 등이 폭력에 대한 대처기술을 가지고 있지 못하면 갈등은 심화되고 불필요한 법적 절차에 의존하게 되며 학생들은 심리적 외상과 사회에 대한 불신을 가지게 된다. 학교 평화모델은 학교폭력에 대한 학교의 초기 대응능력을 강화시키고 폭력을 다루는 효과적인 방법을 제안하고자 개발된 모델이다. 이 모델은 학교폭력을 과정모델로 구성하여, 폭력사건의 시간적 경과에 따라 각 대응주체가 어떤 심리적 변화를 겪게 되는지 제시하고, 일련의 과정에 따른 관련자의 대안행동을 제시함으로써 정확한 개입전략 및 기술을 제공한다. 피해로 인한 사회적 및 개인적 비용을 최소화하고 갈등사안을 성장의 기회로 전환시키는 방법론을 제시한다. 학교폭력 대응주체들이 효과적인 반응의 단계를 밟게 되면 모두가 승리자와 조력자가 될 수 있다. 그러나 갈등과정에서 관련자들이 비효과적 반응으로 일관한다면 결국 모두 피해자나 가해자가 될 수밖에 없다.

3. 학교폭력 중기대응: 대안적 분쟁해결

학교폭력이 발생했을 때 초기단계에 원만한 합의에 이르지 못하면 학교폭력자치위원회가 열리게 된다. 여기서도 서로의 이해가 상충되어 첨예한 갈등을 해소하지 못하면 결국 외부중재기관에 의뢰하거나 경찰에 고발하여 법적 소송의 단계를 밟게 된다.

학교폭력 발생 중기는 일반적으로 폭력사건이 발생 후 약 1개월까지를 의미하며, 학급 내에서 문제가 해결되지 않아 학교차원 개입으로 자치위원회가 개최되지만, 아직 경찰서로 넘어가 법적분쟁으로는 확대되기 전 단계이다. 학교폭력에 외부개입이 들어 오기 직전 단계이므로 이때 어떻게 학생 신변보호와 적절한 문제해결의 시범을 보이느냐는 매우 중요한 사건의 갈림길이 된다. 여기서는 학교폭력 갈등해결의 방법으로 조정과 중재를 중심으로 대안적 분쟁해결방법에 대해 살펴보려고 한다.

1) 갈등해결방식으로써 대안적 분쟁해결방식(ADR)

가. 갈등의 개념

갈등은 서로 다른 욕구의 충돌로 발생하며 어떤 인간 조직에서도 끊임없이 나타나고 피할 수 없는 필요악이다. 잘 관리된 적당한 수준의 갈등은 변화의 추동이 되며 창

조적이고 목표지향적 행동 실천을 가져와 조직의 효과성을 높여주지만, 파괴적 갈등은 조직의 와해를 초래할 수 있다. 인간의 삶에 갈등이 없을 수는 없지만 갈등을 관리하는 방식에는 사람마다, 조직마다 차이가 크다.

학교폭력의 갈등은 폭력사건 이후 수습하는 과정에서 피해측과 가해측이 서로 양립하기 어려운 목표를 요구하여 더욱 악화되기도 한다. 예를 들어 피해측은 강한 처벌과 높은 배상을 요구하고, 가해측은 가능한 약한 처벌과 낮은 배상으로 책임을 지려한다. 이런 경우 피해 측과 가해측이 서로 반대의사를 외부로 표출하여 명시적으로 대립적 행동을 보이게 되고 분쟁으로 진행된다.

나. 갈등해결과 대안적 분쟁해결방식

갈등해결이란 갈등 자체가 해결되었다는 의미보다 분쟁의 주요문제를 중심으로 상호 수용할 수 있는 의사결정에 이르게 됨을 의미한다. 갈등해결에 영향을 미치는 요인으로 갈등의 본질(갈등규모, 문제의 중요성, 문제 지각 등), 갈등당사자의 성격, 이전의 상호관계, 제3자등이 있다(Deutsch, 1973)²¹⁾. 갈등당사자의 과거의 경험, 지나친 자신감, 손실에 대한 반감, 서로 다른 회고(기억), 평가절하 등은 갈등해결에 장애가 되는 심리적 요인이며, 제3자의 촉진이나 중재는 이러한 장애를 극복하는데 중요한 역할을 한다.²²⁾

갈등을 해결하는 방식은 크게 두 가지이다. 전통적 해결방식과 대안적 분쟁해결방식이다. 전통적 해결방식은 우월한 권력을 소유하고 있는 갈등당사자가 주도적으로 갈등 해결을 위한 활동을 하는 것으로, 일방적 행동, 회피, 비순응, 투쟁 등의 전략이 있으며, 재판을 통한 사법적 판결방식이 이에 속한다. 반면 대안적 분쟁해결방식(Alternative Dispute Resolution: ADR)²³⁾은 공공기관에 의존하지 않고 자율적이며 협력적인 방식으로 갈등을 해결하는 방법이다. 대체적 분쟁해결방법은 크게 협상, 조정, 중재의 세 가지로 나뉜다(장명배, 2010). 협상(negotiation)은 당사자가 절차와 결과 모두를 통제하는 것이며, 조정(mediation)은 협상절차를 제3자에게 위임하되 결과는 당사자가 통제하는 것이며, 중재(arbitration)는 절차와 결과를 모두 제3자에게 맡기는 형태이다. 즉, 협상이 당사자 간 협의방식이라면 조정과 중재는 제3자의 개입에 의한 해결방식이다.

21) Deutsch, M. (1973). The resolution of conflict: constructive and destructive process. New Haven: Yale University Press.

22) 장명배(2010). 학교폭력에 나타난 갈등과 분쟁 개념에 대한 소고. 사회복지리뷰. 15, 83-104.

23) 대안적 분쟁해결제도: Alternative Dispute Resolution (ADR)

다. 조정과 중재

대안적 분쟁해결방식 중 학교폭력의 갈등을 다루는 방식으로 적절한 형태는 조정과 중재이다. 협상은 갈등 당사자 둘이 협상과정에서 쟁점과 문제를 규명하여 차이를 좁히고 합의를 이끌어 내야하는데, 학교폭력의 특성 상 가해학생과 피해학생의 권력관계에 차이가 많기 때문에 제3자의 개입 없이 양측의 대화로 갈등을 해결한다는 것은 현실적인 방법이 아니다. 해결절차에는 제3자가 관여하며 가해학생 측과 피해학생 측이 해결주체로 갈등해결에 참여하는 방식인 조정이 학교폭력 문제해결방법으로 적절하다고 볼 수 있다.

조정은 갈등당사자들이 수용한 제3자(조정자)가 당사자들이 인정할 수 있는 타협점에 도달하도록 도와주는 일련의 역동적인 의사소통과정이다. 조정의 핵심원칙은 ‘자율성’으로 조정자가 당사자간 문제해결 개입을 하더라도 최종적인 결정이나 해결책 제시를 할 권리는 갖고 있지 않다. 오직 갈등당사자간의 협력적 노력을 통해 양측의 이해관계가 화합되도록 도와주는 것이므로, 조정자가 구속력 있는 결정을 내릴 수 없다는 점에서 중재와 다르다.

중재는 중재인이 구속력 있는 결정을 내리는 분쟁해결방식으로 소송과 유사한 대안적 분쟁해결 형태이다. 중재자는 갈등당사자들의 의견을 듣고 직접해결방안을 결정하는데, 중재자의 판정의 효력은 법원의 판결처럼 강제력을 가지게 된다.

2) 학교폭력분쟁의 조정 및 중재²⁴⁾

가. 조정

조정의 절차는 기획, 분석, 조정, 실행의 네 단계를 거쳐 체계화된다. 기획단계에서는 갈등당사자들의 조정 합의를 전제로 조정을 준비하는 단계로 갈등의 원인, 진행정도, 갈등 관련 주체들, 갈등쟁점, 당사자 입장 등을 파악한다. 다음으로 대안과 해결책을 도출하는 분석과 조정의 단계를 거쳐 확정된 대안을 실행하는 단계에 이른다.

사건 직후 학교가 적극적인 조정노력을 기울여 사건당사자 간의 진심어린 사과와 용서가 이루어지면 모두 원만한 학교생활을 계속하게 된다. 학생과 부모를 보호하고 선도할 수 있는 권한을 가진 것을 학교뿐이다. 교사가 학교폭력에 대해 단호한 해결의지를 가지고 가해학생 부모에게 사과할 것을 조언하고, 피해학생 부모에게는 용서와

24) 조정실·차명호(2010). 폭력 없는 평화로운 학교 만들기. 학지사.

화해를 조인한다. 교사는 학교폭력에 대해 잘 인식하지 못하고 있는 부모를 대신해 폭력에 대해 적절히 대응할 때 학부모는 신뢰를 갖고 화해와 용서의 기술을 받아들여지게 되며 교사의 권위도 올라가게 된다.

학교폭력의 조정자는 교사가 될 수도 있으나, 전문상담사, 학교사회복지사 또는 또래상담자 교육을 받은 친구 등이 될 수 있다. 조정자 역할을 맡기 위해서는 갈등의 본질, 갈등해결절차, 의사소통 촉진방법 등에 대한 교육이 선행되어야 한다.

나. 중재

학교폭력사안의 초기단계에서 원만한 화해가 이루어지지 않아 분쟁조정을 신청하게 되면, 학교폭력예방법 제7조에 근거하여 신청일로부터 5일 이내로 조정을 시작해야 한다. 사건의 진위를 파악하고 즉시 자치위원회를 소집에 분쟁조정에 임해야한다. 자치위원회 구성은 교사, 학부모대표, 법조인, 의사, 청소년전문가 등으로 구성되며, 학교폭력 분쟁조정 관련사항을 심의한다.

자치위원회를 개최·진행할 때 중재자는 가해학생 부모와 피해학생 부모를 합의에 이르게 하는 역할을 하는데, 제3의 학부모가 중재기술을 익혀 중재역할을 하는 것이 도움이 될 수 있으나, 중재기술이 부족한 경우에는 갈등을 악화시킬 수도 있다.

3) 중재 시 주의사항 및 대응전략²⁵⁾

가. 사건 신고 및 진위조사

피해학생이나 목격자 또는 피해학생 학부모가 학교폭력 사건에 대해 학교에 신고하면 자치위원회 소집을 요청한다. 학교는 보복방지를 위해 가해학생과 피해학생을 노출시키지 않은 상태에서 사건해결을 진행한다. 경찰에 고소, 고발이 먼저 들어가면 학교의 개입이 어려워지기 때문에 가해학생 처벌과 피해학생 보호를 통한 재발방지가 어려워질 수 있다.

사건의 진위조사를 할 때 중요한 것은 사건 진실을 입증할 수 있는 증거를 확보하는 것이다. 종종 증거 불충분으로 피해자는 있는데 가해자가 없는 경우가 발생하는데, 피해학생과 학부모가 억울함과 분노감으로 언론에 제보하여 사건이 크게 확대될 수 있고, 학교의 관리소홀의 책임을 묻는 싸움이 시작될 수 있다.

25) 조정실·차명호(2010). 폭력 없는 평화로운 학교 만들기. 학지사.

나. 증거확보

피해자 측과 학교 측에서 모두 사건의 증거를 확보해야 한다. 피해자가 당한 사건 개요 및 학생이름을 기록 또는 녹음하고 사건 목격자를 확인하여 사건에 대한 도움을 요청하며, 목격자의 증언 또한 서명한 기록으로 남기거나 녹음한다.

학교에서 증거확보를 위해 조사할 때는 조사과정에서 보복폭행이 일어나거나 보복의 두려움으로 사건의 진위가 왜곡될 수 있으므로 학급 또는 학교 단위의 무기명설문을 통해 피해자와 가해자 및 가담자를 확인해야 한다. 피해학생 주변 인물이 가해자 또는 동조자인 경우가 종종 있기 때문에 그들에게 직접 묻는 것은 지양해야 한다. 자칫 피해학생이 가해자로 몰리거나 쌍방 폭행으로 몰릴 수도 있기 때문이다. 가해학생과 피해학생의 부주의한 삼자대면도 피해학생을 극단적인 위협으로 몰아갈 수 있으므로 주의해야 한다.

다. 조사결과 통보

조사결과에 대한 1차 통보를 피해학생과 가해학생 부모에게 전달한다. 피해학생에게는 위로와 지지를 해주고 학교의 적극적 해결 의지를 보여준다. 가해학생 학부모에게는 사실조사를 통해 확보된 증거를 제시하며 가해사실을 인정하고 원만한 합의를 위해 진심어린 사과와 용서를 구하도록 하며 피해학생 치료에 적극 지원하도록 당부한다. 보복방지를 위한 재발방지각서도 받는다. 만일 가해학생 부모가 사실을 인정하지 않을 경우 학생이 받게 될 법적 처벌과 불이익에 대해 알려준다.

라. 피해학생과 가해학생에 대한 조치

피해학생에 대해서는 심리상담 및 조언, 일시보호, 치료를 위한 요양, 학급교체, 전학 권고 등의 조치가 취해진다. 그 밖에 등·하굣길 신변보호 지원이나 법원의 증인신문에 동행, 법률 구조기관 등에 필요한 협조와 지원요청 등을 할 수 있다. 한편 가해학생에 대한 조치로는 서면사과, 피해학생 접촉 및 협박 금지, 학급교체, 전학, 학교에서의 봉사, 사회봉사, 특별교육 이수나 심리치료, 10일 이내의 출석정지, 퇴학처분 등이 내려질 수 있다.

마. 효과적인 증재를 위한 대응전략

사건은 아이들이 일으켰더라도 해결은 부모가 해야 한다. 우선 증재자는 피해학생

및 가해학생의 부모의 마음을 깊이 공감하고 자녀의 미래를 위해 함께 해결하자는 방안을 제시한다. 둘째, 중재자가 원만하게 사건을 해결하기 위해서는 부모의 성향을 파악해야한다. 피해학생 부모 및 가해학생 부모의 성향과 그들이 무엇을 원해야하는지에 따라 중재전략도 달라지기 때문이다. 셋째, 중재자가 증거자료를 확보하지 못할 경우 화해와 중재를 이끌어내기 힘들기 때문에, 사건발생 즉시 증거자료를 확보하고 해결의지를 확실히 보인 후에 주도권을 가지고 중재를 이끌어내야 한다. 중재자의 언어기술 부족으로 양쪽 부모의 오해나 분노를 사서 사건을 확대시키는 경우가 있으므로 주의해야한다.

표 17 학교폭력 갈등조정절차

| 기획(Planning) | 분석(analysis) | 조정(mediation) | 실행(implementation) |
|---|--|--|--|
| 사전준비 | 조정대화 | | 조정종료 |
| <ul style="list-style-type: none"> - 갈등당사자 확인 - 피해수준 확인 - 갈등조정 의뢰확인 - 갈등 평가 계획 - 조정 절차 설명 - 갈등당사자별 소통 | <ul style="list-style-type: none"> - 사실확인 - 쟁점확인 - 긍정적 부정적 변수확인 - 갈등촉발 원인과악 - 갈등당사자 관점 - 심층구조 파악: 욕구, 감정, 배경, 이해관계 등 | <ul style="list-style-type: none"> - 당사자 문제해결 참여유도 - 당사자 욕구 규명 - 피해회복 및 가해자 선도조치병행 - 자기성찰 - 대안 개발 - 대안 평가 - 해결책 결정 - 합의 초안작성 - 합의안 개선 | <ul style="list-style-type: none"> - 합의안 서명 - 합의사항 검토 - 합의안 수정 - 합의준수여부 확인 |

출처 : Besemer, C.(2001) Mediation: Vermittlung in Konflikten. Verlag: Gewaltfrei Leben Lernen. P. 57-58, 장명배(2010)에서 재인용.

4) 요약

실제 학교폭력발생 시 학교폭력대책자치위원회의 개최는 발생사건 대비 50% 이하 수준으로 매우 저조하다. 학교폭력사안을 자치위원회에서 공식적으로 처리하는 경우는 초등학교 40%, 중학교 69%로 자치위원회의 공식적 처리보다 임의적 처리가 많다.²⁶⁾ 학부모나 피해학생이 학교에 학교폭력 피해사실을 신고하지 않는 경향이 있고, 학교

26) 문용린 외(2008). 학교폭력 사안처리 실태조사 보고서. 교육과학기술부. p36

또한 명예실추를 우려해 사건을 은폐·축소하는 경향이 있기 때문이다. 화해와 조정의 기술을 갖춘 교사와 학교는 피해학생의 인권을 보호하는 동시에 분쟁에 휘말린 학생과 학부모를 설득해 원만한 화해와 중재로 이끌 수 있으며, 이로써 학생과 학부모의 신뢰와 존경을 회복할 수 있다.

학교폭력 분쟁사건에서 사과를 하면 잘못을 인정하다고 생각하거나 목소리가 크면 이길 수 있다는 생각하는 가해학생 부모의 행동에 학교가 동조할 경우 사건이 확대되거나 법적 분쟁으로 가게 되는 지름길이다(조정실, 차명호, 2010). 조정자 또는 중재자가 가해학생 부모와 피해학생 부모를 중재하고 화해에 이르게 하려면, 중립적 자세를 유지하며 공명정대하게 양 측을 대하며, 분명한 해결의지를 가지고 적절한 절차와 개입기술을 사용할 수 있어야 한다.

3절. 인권적 관점에서 학교폭력예방을 위한 제언

이번 대책은 학교폭력근절에 연 3,189억 4000만원이라는 예산을 투입하면서 어느 정도의 실효성이 있을지에 대해 일부 비판적 목소리가 나오고 있다. 처벌보다는 예방을, 규제보다는 학교의 권한과 자율·책임 강화에 힘을 실어 줬다는 정부의 설명과는 달리 학교폭력의 발생 및 악화 메커니즘을 이해하지 못한 채 백화점식 정책만 나열하였고 여전히 처벌과 감독에만 집중됐다는 지적이 있다. 이번 종합대책이 여전히 근본적인 해결책으로는 미비하다는 구체적 지적은 다음과 같다.

1. 학교폭력근절 종합대책의 인권침해 가능성

1) 입시위주의 교육체제 보완 대책 결여

학교폭력의 근본 원인으로 지목받는 경쟁 시스템과 입시 위주의 교육 체제를 보완할 대책이 빠져 있다. 청소년을 둘러싸고 있는 교육환경 자체가 억압적이며 폭력적이라는 점을 간과하고 있다. 현 입시제도는 청소년을 경쟁적 고등동물로 전락시켜 교육시킨다는 점에서 인권침해의 요소가 있다고 지적되어왔다 (국가인권위원회, 2011b).

2) 인성에 대한 계량적 평가

인성교육을 강화하기 위해 학생의 인성을 입학사정관 전형 등 입시에 반영한다는 부분에서 논란의 여지가 있다. 인성에 대한 판단 자체가 주관적이며, 인성이 입시에 반영될 경우 갖가지 편법적 요인이 발생할 수 있다. 인성교육은 계량화가 아닌 내면화해야 하는 것인데 인성을 입시에 반영한다는 점은 실효성이 없을 가능성이 있으며 자칫 인권침해의 가능성도 있다.

3) 감시와 단속 중심의 정책

충청북도의 경우 2012년 1월 17일부터 관할 5개 교육지원청에 1명씩 스쿨폴리스를 배치했다고 하는데, 이 조치는 실효성은 물론이고 모든 청소년을 잠재적 범죄자로 취급한다는 점에서 인권침해의 요소가 있다(경실련, 2012.1.30.) 또한 폭력예방 및 근절의 주체가 학교 내 교사나 학부모, 학생이 되기보다 감시카메라나 텔레캠, 안심서비스 등 외부기관에 의존하게 만들 수 있어 공동체에 대한 신뢰가 약해질 수 있다.

4) 일진경보제의 부작용

학교 일진회의 존재를 파악하기 위해 일진경보제를 도입함으로써 경찰이 학교폭력 문제에 경찰 승진과 연계된 실적주의를 적용할 위험이 있다는 비판이 있다. 또한 경찰이 학교폭력 예방 명목으로 학생 명단을 요구하는 것은 인권침해요소가 있다고 지적되고 있다.

‘일진 지표’에서 일정 점수 이상 나오거나 일진 신고가 2회 이상 들어오는 학교에 대해 일진경보를 작동하겠다는 제도 역시 가해학생 처벌에 치우친 대책이라는 지적이 있다. “일진은 또래 친구들한테는 무서운 애들이지만 어른들한테는 치료가 필요한 애들”임에도 불구하고, 학교 밖으로만 몰아내는 정책은 일찍 발견해서 치료해주어야 할 아이들을 또 다시 방치하는 결과를 초래할 수 있다.

일진의 실체에 대해 논란이 있는 만큼 몇몇 중심적인 가해학생을 선별해내고 대다수 조력자와 강화자 역할을 한 가해학생들은 선도하는 방향으로 나아가야 한다. 즉, 처벌보다 선도 중심으로 정책을 펴되, 처벌과 선도 대상을 구분할 수 있는 방안을 찾아야 한다(국가인권위원회, 2012.3.16).

5) 학생부 기록에 의한 낙인 문제

학생기록부에 처벌사실을 기록하는 것은 단기적으로 폭력감소의 효과는 있을지 몰라도, 아직 미성숙한 학생의 멋모르고 한 실수가 5~10년간 기록으로 남는 것은 중범죄자 취급을 하는 것이다. 학교 폭력이라는 ‘낙인’이 초등·중학교는 졸업 5년 뒤, 고교는 졸업 10년 뒤 삭제된다고 하지만 이는 인권침해의 요소가 있다. 학교가 폭력사항을 기록한다는 것은 일종의 협박으로 보일 수 있으며, 자칫 해당학생이 졸업 후 사회 적응에 어려움을 겪을 수도 있다.

6) 가해학생의 치료·교육 프로그램 부재

대한소아청소년정신의학회는 성명서를 통해 “학교폭력은 다양한 형태의 정신건강 문제와 밀접한 연관성을 갖고 발생하며, 가해 학생들의 행동 기저에 있는 정신건강 문제에 대한 전문적 치료와 재교육에 대한 계획이 매우 빈약하다”고 비판했다(한겨레, 2012.2.7). 전남교육청의 조사결과 역시 학교폭력 가해학생이 피해학생보다 더 심각한 심리적 문제 및 학업성취의 어려움이 있다고 밝혔다(조선일보, 2012.3.6.) 그러나 이번 종합대책은 가해학생을 학교에서 격리할 뿐 치유나 학교복귀를 도와줄 치료와 교육에 대한 대안이 빠져있다는 지적이 제기되고 있다.

7) 학교폭력 해결과정에서 교사 배제

이번 대책에 포함된 학교폭력 신고 및 처리 절차를 보면 경찰청이 24시간 운영하는 ‘117 학교폭력 신고센터’가 피해사실을 접수하여 경찰이나 ‘학교폭력 원스톱 지원센터’로 사건을 넘기는 방식이다. 이러한 절차는 자칫 학교폭력 해결의 주체로써 교사가 배제되고 학교 밖 외부기관이 전권을 가지게 될 수 있다. 학생을 일상적으로 대면하고 지도하는 교사들을 해결주체로 세우고 경찰 등 외부기관은 보조적 역할을 하는 것이 선도적으로 학교폭력을 다룰 수 있는 방법이다(국가인권위원회, 2012.3.16; 한겨레, 2012.2.7). 또한 교사들에게 권한은 없는 상황에서 복수담임제나 상담의무화 등 담임교사의 책임을 강화하는 대책에 대해서도 비판이 제기되고 있다.

8) 게임규정 및 단속의 실효성

게임을 학교폭력의 원인으로 보고 게임규정 및 단속을 강화하는 점에 대해서도 이

견이 나오고 있다. 게임시작 2시간 후 강제 종료되는 쿨링오프제에 대해서도 실효성이 의심되며, 셋다운제가 실시된 이후에도 부모님의 신분증을 이용해 게임에 접속하거나 프릭서버를 통해 게임을 하는 등 오히려 학생들의 꼼수만 부추길 가능성이 있다. 청소년들에게는 입시 스트레스를 푸는 한 가지 해소법이 게임이다. 무작정 게임을 금지시키기보다는 학생들이 어떤 게임을 즐기는지에 대한 분석을 통해 범죄가 발생할 수 있는 요인들을 제거해 나가는 게 우선이라는 지적이 있다.

9) 학교공동체 회복방안 부재

이번 대책은 학교공동체를 복원하는 근본적인 대책은 아니라는 목소리가 높다(한겨레, 2012.2.7). 학교장에 의해 권위적으로 운영되는 위계적 조직에서 탈피하여, 수평적, 협동적 재구성을 통한 학교공동체의 회복이 학교폭력근절의 핵심 대책이 되어야한다는 것이다.

전반적으로 2012 학교폭력근절 종합대책은 2004년 7월 ‘학교 폭력 예방 및 대책에 관한 법률’이 제정된 이후 여러 차례 세워졌던 학교 폭력 대책의 종합판 격으로, 대부분 이전에 거론되었던 방안이 모두 포함되었고 더 강경해졌다. 대한소아청소년정신의 학회는 “학교 폭력은 기본적으로 정신건강의 문제이지, 처벌로 다스릴 문제가 아니다”라고 밝히며 “보살핌이 없는 정책은 근본적인 대책이 될 수 없다.”고 지적했다(서울신문, 2012.2.6).

2. 학교폭력예방을 위한 인권친화적 학교문화 조성 방안

1) 인권 중심의 학교 만들기

가. ‘학교란 무엇인가’에 대한 재고

학교폭력은 학교 교육의 본질이 흐려졌기 때문에 발생했다는 데에 많은 전문가들이 동의하고 있다. 학교폭력 피해자인 한 중학생은 일기에 “학교가 아니라 지옥에 가는 것 같다”고 적었다 (시사저널, 2012.1.17). ‘학교란 무엇인가’에 대한 공론화가 필요한 시점으로 학교의 폭력적 하위문화를 인권친화적 평화문화로 대체해야한다.

학교는 공부 잘하는 학생들의 출세를 위해 존재하는 곳이 아니라, 교육받을 권리가

있는 학생들이 그 권리를 실현하는 장소이며 다양한 삶의 방식과 공동체의 생활양식을 배우는 곳이다²⁷⁾. 나와 남의 차이를 인정할 수 있는 시민의 양성이 학교의 역할이며, 이러한 전제가 ‘따돌림’을 예방할 수 있는 의식적 요건이 된다.

“학교폭력에 대한 근본적 대책을 수립하기 위해서는 우선 학교 교육의 목적이 무엇인가 다시 물어야 한다. 합창대회나 아이들의 자율적 동아리 활동, 축제 등은 없어지거나 축소되었고, 교사와 학생의 대화는 문제 행동이 있을 때 교사가 학생을 불러서 훈계하고 다짐을 받을 때만 가능한 실정이다. 이는 학교의 모든 교육, 행정이 학력경쟁이 중심이기 때문에 생긴 일이다. 아이들은 더 이상 도덕 수업을 받지 않으며, 예능, 체육 등 몸을 움직이고 창의성을 요구하는 활동은 몰아서 하거나 입시과목에 밀려 있다...어린이 청소년들이 욕구를 긍정적으로 표출할 수 있는 놀이, 문화는 점점 사라지고, 권위적이고 힘 중심의 폭력적 사회문화와 구조가 그대로 학교에도 자리잡아가고 있다.

학교의 최우선 가치는 입시를 위한 학력향상이 아니라 다른 사람과 함께 살아가는 방법을 배우는 것, 그것이 교육의 목표가 되어야 한다. 생김새와 취향이 같거나 다르거나, 공부를 잘 하거나 잘하지 못하거나, 유명메이커 운동화를 신었거나 그렇지 않거나 서로 존중하며 함께 어울려 놓고 공부하는 것, 다른 사람과 의견이 다르거나 갈등이 발생했을 때 각 당사자들이 대화를 통해 협력적으로 원하는 것을 찾아나가는 것, 돕고 배려하며 상호의존적 사회관계를 배워나가는 것이 이루어지는 곳이 학교여야 할 것이다.

이렇게 학교의 본래의 모습을 되찾고, 일상적인 학교의 폭력 문화를 평화 문화로 바꾸기 위해서는 단선적 징계와 처벌 중심의 대책이 아니라 치유와 공동체 복원이라는 좀 더 장기적이면서 통합적 접근이 필요하다. 그리고 안전하고 평화로운 학교 문화를 만들기 위해서는 학교 구성원 서로가 서로를 비난하고 책임을 묻는 것이 아니라 함께 협력하고 돕는 가운데 이루어져야 할 것이다.”

출처: 경실련 외, (2012.1.30). 학교폭력의 예방과 해결을 위한 갈등해결, 평화 활동 단체의 정책제안서 중

나. 협동적 학교 분위기 조성

협동적 학교분위기는 교사와 학생 간의 우호적 관계뿐만 아니라 교직원 간의 관계 및 교사-학부모, 학부모-학생 등 모든 학교 주체 간의 협력적, 수평적 관계를 요구한다. 학생, 학부모, 교사 간의 신뢰와 소통, 학생을 사랑하고 마음의 병을 치유하려고 노력하는 학교가 학교폭력을 예방할 수 있다고 지적한다.

우호적 학교분위기를 위해서 다음과 같은 방안들이 제시되고 있다. 첫째, 과밀학급

27) 박범규 (2009). 학교폭력의 심리적 원인과 그 대책. 인권복지연구, 5호, 27-57.

과 교사의 행정업무과중은 비우호적 교사-학생관계와 재미없고 열악한 학습환경의 원인이 되고 있으므로, 학급당 학생 수를 적정화하고, 교육과 행정을 분리하여 교사가 수업과 상담에 전념하는 학교업무구조를 정착시킬 필요가 있다. 둘째, 교직원간 우호적 관계를 위해 교무회의에 민주적 의사결정을 구조화한다. 셋째, 학교, 교사, 학생은 서로 자율성을 존중하되 교사와 학생 모두에 대한 생명존중교육, 갈등해결교육, 인권교육을 강화한다.²⁸⁾

다. 인권에 대한 올바른 개념 정립

가해자이자 피해자인 학생 상담사례를 보면, 피해행위에 대해서는 분노하며 괴로움을 호소하지만 가해행위에 대해서는 죄의식나 문제의식을 갖지 않는다. 어린 학생들은 자칫 인권을 자신의 권리를 도모하는 것으로만 인식하는데 이는 왜곡된 인권개념으로 올바른 인권 개념을 갖도록 선도하는 것이 중요하다.

자신의 인권 못지않게 타인의 인권이 존중되어야하며, 인권향상을 도모하는 당사자는 자율과 권리만큼 책임과 의무를 반드시 함께 져야 한다는 사실을 숙지하도록 해야 한다(국가인권위원회, 2012.1.11.). 이를 위해 인권조례에 ‘자율에는 반드시 책임과 의무가 따른다’는 점을 강조해야 한다. 학교폭력의 문제 역시 남을 괴롭히면 그만큼의 대가를 감당해야 한다는 점을 평소 학생들에게 분명히 각인시키는 것이 필요하다.

라. 인권교육방법의 혁신

현실에서 학생들의 인권교육 경험은 50%에 이르지만, 대부분 학교수업시간에 이루어지고 있으며 독자적 프로그램으로 활발하게 진행되고 있지는 않다. 다른 교과목과 크게 다르지 않은 방식의 인권교육은 결국 다른 교과지식과 마찬가지로 ‘암기해야 할 내용’이 되어버리고, 실질적인 인권의식 신장이나 실천적 태도의 변화로 이어지기 어렵다. 학교폭력예방교육은 인권교육의 범주 안에 포함될 수 있으며, 인권교육이 실효성을 거두면 학교폭력도 감소될 것이다.

학교는 학생청소년들이 주변의 사소한 인권침해부터 이해할 수 있도록 하고, 인권교육의 방식에 역할극이나 컴퓨터 게임 등 참여적 인권교육 수업을 도입해야 한다. 교육기간에 대해 하계방학이나 동계방학 직전 일주일 또는 봄방학이 시작되기 전 기간에

28) 인권친화적 학교문화조성을 위한 학교교사 간담회 (2012.1.18). 국가인권위원회

인권교육을 집중적으로 실시하는 방안 등을 고려해볼 수 있다.

마. 인권친화적 학습여건 마련

인권친화적 학습여건은 학교의 물리적 환경을 포함한다. 대도시의 과밀학급이나 거대학교에서 학교폭력이 더 많이 발생하는 것으로 알려져 있듯이 학교 신설 시 소규모 학교를 건축하고, 대도시의 과밀학급이나 거대학교 문제를 해결하며, 학급당 학생 수를 감축한다. 또한 도서관, 체육관, 생태체험장 등 교육시설을 확충하고, 학생들을 위한 음악감상실, 동아리실, 명상실 등 여유공간을 마련해 학생복지의 공간을 마련한다. 학교 환경의 미화관리는 간접적으로 청소년의 심성과 행동에 영향을 미치는 요인이므로, 자연친화적이며 쾌적하고 아름다운 학교 환경을 위한 다양한 방안이 필요하다.

2) 학교폭력에 대한 시각 전환

가. 문제해결 주체로서 청소년 인정

학교폭력의 문제는 청소년이 학교폭력정책의 수동적 대상이 아니라 문제해결의 주체라는 관점에서 접근해야한다. 학생들이 교내 생활규범 제정에 자율적으로 참여하도록 하며, 학생자치 활동 및 동아리 활성화가 이루어져 학생청소년이 학교 내 자기생활의 주체가 될 수 있도록 유도한다. 다양한 목적과 형태를 가진 동아리 활성화는 다양화를 인정하며 조화를 찾는 학습의 장이기 때문이다(국가인권위원회, 2012.4.6; 홍봉선·남미애, 2011).

학생들이 주체가 되어 교실의 질서를 힘의 우위에 따른 동물적 질서가 아닌 스스로 만든 법의 이성적 지배가 실현되도록 하는 과정에서 서로를 존중하는 제도와 문화가 정착될 수 있다. 청소년이 주체가 되는 예로 학생자치회가 만든 인권규정안에 학생의 의무와 책임을 명시하거나, 학생 스스로 학교폭력을 앓겠다는 다짐을 담은 '평화선언문'을 작성하거나, 또래중조 프로그램을 활성화하여 또래상담자를 양성하거나, 폭력사안이 발생했을 때 자치법정을 개최해 해결과정에 참여하는 것 등 다양한 방안이 있다.

교실서 '화해의 법정' 여니 마법처럼 폭력이 사라졌다
- 일진 중심의 학급을 공동체로 재조직화

인천 관교중 광은주 교사는 “지속성 있는 평화체제를 구축하는데 성공했다”고 자평했다...광교사는 새 학기의 첫날 학생들에게 “평화, 평등, 화목”을 학급 운영방향으로 공표했다. 이를 바탕으로 학생들은 모두가 참여한 학급회의 시간에 11개 조항의 ‘평화규칙’을 만들었다. 이 규칙은 학급 게시판에 1년 내내 공지됐고, 학생들은 이 규칙을 작게 인쇄해 책상에 붙여놓았다...학생들은 규칙을 지키는 과정에서 공동체 구성원으로 거듭났다...당시 반장이었던 도기현군은 “규칙을 지키기 위해 하기 싫은 것도 하게 됐고 양보도 하게 됐다. 시간이 지나니까 싸움할 필요가 없어졌다”고 말했다. 이 과정에서 광 교사는 규칙과 규범이 지배하는 공동체를 구축하는데 걸림돌이 되는 이른바 ‘일진’을 파악하고 이들을 새로운 질서에 편입시켰다. 학급에 권력구조가 생기는 것을 미리 차단한 것이다...교실 안에 학교폭력이 발생하면 쉬쉬하지 않고 ‘화해의 법정’을 열어 공론화했다. 피해학생과 가해학생, 양쪽을 잘 아는 친구 1명씩, 그리고 객관적인 입장에서 시비를 가릴 4~5명의 ‘학생시민논객’이 참여했다. 화해의 법정을 학교폭력이 ‘나쁜 일’이고 ‘해서는 안되는 일’이라는 것을 공론화하고 이를 학급공동체가 공유하는 과정이었다...심각한 폭력이 발생했을 경우, 광교사는 화해의 법정에서 “내가 봤을 때 이건 학생부에 넘겨 처리할 사안”이라는 의견을 밝히고 “학교폭력예방법및대책에관한법률”에 따라 처벌을 받을 수 있다는 점을 알리는 등 단호하게 대응했다...실제 친구들을 지속적으로 괴롭혀 화해의 법정에 회부된 한 학생은 잘못을 인정하고 사과문을 쓴 뒤 반 친구들 앞에서 낭독하고 용서를 빌었다.

출처: 한겨레, 2012.1.13.

나. 가해-피해 이분화 도식의 탈피

학교폭력의 복잡한 메커니즘을 이해하기 위해서는 먼저 가해-피해라는 이분법적 사고의 전환이 필요하다. 집단따돌림은 가해행위의 범위를 어떻게 규정하느냐에 따라 가해 집단의 규모가 달라진다. 가해행위를 적극적인 따돌림과 괴롭힘 행동으로 한정할 경우에는 약 10%정도의 학생이 가해자로 규정되지만, 주동자를 적극적으로 도와주거나 단순 동조하는 행위까지 포함시킬 경우 가해자는 40%정도로 늘어난다(김현주, 2003, 광금주, 2008에서 재인용). 학교폭력의 문제를 가해-피해 도식으로 전개하면 소수의 문제 학생에게 집중된 대책을 세우게 되고 실제 폭력에 관련된 대다수 주체가 빠지기 때문에 실효성 있는 대책을 수립하기 어렵게 된다.

학교폭력에 대한 예방 및 개입은 가해자나 피해자뿐만 아니라 방관자 학생들 중심으로 이루어져야 한다. 다수의 반폭력 압력은 강력한 폭력 통제 요인인 반면, 암묵적 동조는 왕따를 키우는 토대가 된다. 방관자 역시 언젠가 왕따 피해자가 될 수 있다는

점을 이해해야 한다. 따라서 다수의 방관자 집단의 태도와 행동변화를 유도하여, 폭력의 암묵적 고리를 끊어줄 수 있는 프로그램 개발 및 정책이 필요하다.

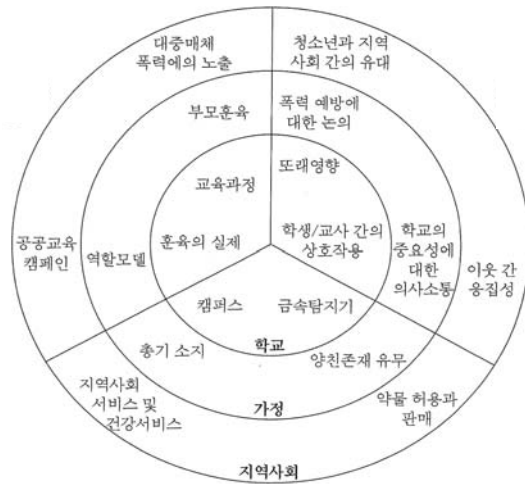
다. 학급의 집단역동을 고려한 대응

학교폭력의 해결의 주체는 학생집단의 소수를 차지하고 있는 가해자나 피해자가 아니라 다수의 방관자 학생이 되어야한다. 다수의 방관자는 자신도 모르게 폭력의 소극적 동조자로 관여하고 있으며 동시에 폭력의 피해자가 되어 죄책감과 무기력, 패배주의에 빠진 사회구성원으로 자란다.

엄명용·송민경(2011)은 학생들의 권력관계 유형을 지배자, 실력자, 추종자, 은둔자로 분류하고, 학생의 권력관계 유형에 따라 학교폭력예방프로그램의 내용에 차이를 두어야한다고 했다. 지배자 유형의 학생들에게는 권력을 가질 수 있는 방법이 꼭 학교폭력이라는 힘의 행사를 통해서만 있는 것이 아니라는 것을 일깨워주고, 권력을 가질 수 있는 건설적 행위에 대해 교사 및 상담자가 도와주어야한다. 실력자 유형의 아이들은 학교폭력에서 방어자 역할을 할 수 있으며 지배형 아이들에게는 역할모델도 되어줄 수 있다. 이들은 또래상담자로 양성되어 피해학생을 보호하고 지지해줄 수 있는 유형이다. 가장 높은 비율을 차지하는 추종자 유형은 학교폭력의 방관자가 될 확률이 높으므로, 이들을 학교폭력 감시자 및 신고자로 유도하는 것이 필요하다. 은둔형 학생들은 권력 역학의 장에서 힘을 얻을 가능성이 적고 자신을 보호할 능력이 부족하므로 교사나 부모, 사회복지사 등 외부의 지원을 통해서 이들을 보호할 대책이 필요하다.

라. 학교-가정-지역사회의 유기적 협력

학교폭력을 예방하고 해결하기 위해서는 개인, 가정, 학교, 사회 등 다양한 장면을 대상으로 활동을 전개하고, 각 장면마다 예방적, 문제해결적, 교육적 접근의 다양한 접근방법을 취해야한다. 또한 각 장면은 각각 분리된 것이 아니라 상호 유기적 관계에 있음을 가정하고, <그림 12>와 같이 학교-가정, 학교-지역사회, 학교-가정-지역사회 등 종합적으로 접근해야한다.



출처 : Howard & Flora (1990). 문용린 외 (2008). 학교폭력 예방과 상담. 학지사. p.158.

그림 31 폭력 예방 개입의 체계적 구조

3) 가정의 책임 강화를 위한 대책

가. 부모교육의 실효성을 위한 대책

최근 발표된 학교폭력근절 종합대책에서 정부는 앞으로 약1천만 명에 이르는 모든 학부모를 대상으로 학부모교육을 실시하기로 하였고, 직장이나 공공기관 등에서의 ‘찾아가는 학부모 교육’ 개최도 늘리기로 했다(연합뉴스, 2012.2.6.). 또한 학부모교육 포털을 통한 온라인 교육을 늘리고 학교설명회를 학기당 1회 이상 개최한다.

그러나 이러한 정책이 실효성이 있기 위해서는 취업모나 한부모 가정, 조손가정, 다문화가정 등 다양한 상황에 처한 다수의 학부모를 고려해야한다. 특히 취업모 및 아버지의 참여를 끌어내기 위해서는 기업의 협력이 필수적이다 (2012.3.16). 예컨대 학부모의 학교방문일정을 배려하여 결근으로 처리하지 않으며, 부모교육시간을 근무시간으로 인정하여 유급으로 하는 등의 실제적 조치가 필요하다(2012.4.6). 또한 가족의 날(family day)처럼 학부모교육을 위한 돌봄의 날(caring day)을 제도적으로 인정하는 방안을 생각해볼 수도 있을 것이다.

근본적인 폭력예방책을 위해 독일처럼 어린 자녀를 둔 부모뿐만 아니라 미혼 또는 자녀를 두지 않은 신혼부부를 대상으로 예비부모교육을 실시하는 것이 필요하다. 미래의 부모가 될 젊은이들에게 비폭력대화법, 갈등해결법, 인권, 올바른 시민윤리에 대해

교육시킴으로써 그 다음 세대의 폭력예방까지 대비하는 것이 필요하다.

나. 가해학생 부모에 대한 치유적 지원

앞으로 학교폭력 발생 시 가해학생 부모의 책임이 강화된다. 가해학생 학부모가 자녀에 대해 보다 정확하게 이해하고 자녀가 다시는 같은 행위를 저지르지 않도록 학부모를 소환해 특별교육을 받도록 의무화한다.

그러나 현실에서 가해학생의 부모 역시 또 다른 폭력의 피해자인 경우가 많다. 즉, 이들도 원가족과 사회, 제도에서 다양한 유형의 억압과 폭력을 경험한 희생자이기도 하며, 교육과 상담, 복지지원이 필요한 대상인 경우가 적지 않다. 따라서 가해학생의 부모에 대해 처벌적 대처만 강화하기보다, 이들에게 부모역할지원, 부모상담, 가족치료 등 치유적 개입이 필요하다. 이들이 경험한 폭력의 악순환 고리를 파악하고 가족 전체의 회복과 치유를 유도하면서 부모역할을 지원해줄 때 세대에서 세대로 내려가는 폭력의 전수를 끊을 수 있다.

다. 부모역할 패러다임에 대한 재고

최근 학교폭력근절을 위한 종합대책에는 ‘밥상머리 교육 범국민 캠페인’을 추진하고 ‘가족 사랑의 날’인 매주 수요일과 주말을 활용해 가정교육 방안과 청소년 교육 프로그램 등을 확충하기로 했다(연합뉴스, 2012.2.6.). 그러나 이러한 대책이 얼마나 실효성이 있을지 의문이다.

자본주의 사회에서 중요한 부모역할 중 하나가 경제적·사회적으로 경쟁력 있는 자녀를 키우는 것이다. 경제·사회체제에서 부모가 소외될수록 부모의 좌절과 스트레스는 자녀교육에 투사되고, 이는 다시 자녀가 경쟁적 학교체제에서 소외되는 순환이 발생된다. 따라서 사회의 전반적 평등지수와 행복지수가 올라갈 때 폭력의 순환구도가 약해지고 부모와 자녀 모두 소외되지 않을 수 있다.

학교폭력의 경우 ‘맞지 말고 때리고 오라는 부모’, ‘차라리 맞는 게 낫다는 부모’, ‘따라다니며 해결해 주는 부모’ 등은 모두 자녀발달에 도움이 되지 않는 유형들이다. 학부모가 공동체의 이익보다 자녀의 출세와 이익에 집중할수록 미래 자녀들이 살아갈 공동체는 그만큼 더 피폐해진다. 학교의 역할과 마찬가지로 가정의 역할도 출세하는 자녀를 키우는 것보다 좋은 인간을 키우는 것이라는 범사회적 인식전환이 필요하다.

4) 인성에 초점을 둔 교육 개편

가. 심성정화 및 인성교육을 위한 방안

학교폭력에 대항하는 능력을 키우기 위해서는 학생들이 존중과 배려 속에 공동체 문제를 해결할 수 있는 민주주의 생활경험을 확대해야 한다. 학생들이 다양한 협동학습에 참여하며, 공감능력을 향상시키는 사회성훈련과 이해하기 쉬운 공부에 참여함으로써 폭력에 대항하는 힘이 길러진다.

학생들의 심성정화 및 인성교육을 위한 구체적 방안은 다음과 같다. 첫째, 현재의 입시위주의 교과과정에서 국영수의 비중을 적정화하고, 지식교육, 문예체육교육, 생태인권체험교육 등을 포함하는 교육과정의 개편이 필요하다. 둘째, 협력수업, 주제학습, 프로젝트 수업 등 학생 참여형 수업이 확대되어야 한다. 셋째, 문화체육예술에 초점을 둔 방과후 수업의 운영이나, 봉사교육과 체험교육 등의 창의적 체험활동을 활성화하는 것 또한 현재 편중된 교육과정의 불균형을 다소 해소할 수 있다. 넷째, 도덕교육의 강화를 통해 인성의 기초를 든든히 한다. 다섯째, 정서함양과 창의성을 기르기 위해서는 참여형 예체능교육이 확충되어야 한다. 놀이와 여유, 휴식과 학습, 자기성찰이 이루어질 수 있는 교과과정의 비중을 높여야 한다. 신체를 사용하고 땀을 흘림으로써 건강한 몸과 정신의 균형을 키우는 것이 교육의 기본이 되어야 한다(국가인권위원회, 2012.1.11).

나. 갈등해결능력 향상을 위한 교육

폭력은 파괴적인 소통의 방식 중 하나로, 의견충돌이 있거나 화가 났을 때 어떻게 자신의 감정과 욕구를 표현해야할지 몰라 폭력적 언어나 물리적 힘을 표출하게 된다. 어릴 때부터 갈등해결교육, 평화교육, 인권교육, 비폭력 대화교육 등을 수시로 제공하여 또래 간에 발생할 수 있는 갈등에 대해 서로 존중하고 대화로 풀어갈 수 있도록 소통의 기술과 분노조절방법 등을 배우게 할 필요가 있다. 차이와 갈등을 두려워하지 말고, 성장을 위한 긍정적인 기회로 다룰 수 있을 때 폭력적 상황으로 가지 않고 타협과 양보를 통해 협동적 문제해결을 배울 수 있다.

폭력의 예방은 타인의 고통을 공감할 수 있는데서 시작되므로 공감교육에 중점을 둔 인간관계 훈련을 포함하도록 한다. 또한 자존감이 높은 사람만이 타인을 존중할 수 있으므로, 학생들 대상의 자존감 향상 프로그램도 폭력예방을 위해 효과를 볼 수 있을 것이다.

학교폭력은 타인의 권리를 존중하는 법을 제대로 배우지 못해 벌어지는 현상이다. 자신의 권리를 존중받아본 경험이 있는 사람만이 타인에게 존중을 돌려줄 수 있는 것이다. 미래세대의 정신건강 및 공동체 유대를 생각할 때 현 시점에서 신자유주의 교육 정책의 재고와 인권친화적 교육으로의 획기적인 전환이 필요하다.

다. 생활지도 잘하는 교사 양성

학력과 지식교육이 우선되는 상황에서 수업 잘하는 교사를 우대하는 것이 학교의 현실이다. 학업을 엄격하게 장악하고 성적을 올리는 교사가 대우받지만, 교실 통제가 강한 학급일수록 학교폭력사건이 숨어있을 가능성이 크다. 학교폭력 등 청소년문제를 해결하기 위해서는 수업을 잘하는 교사보다 생활지도를 잘하는 교사에게 인센티브를 제공하는 학교문화 쇄신이 필요하다. 생활지도를 교육과정으로 인정하고 국·영·수만큼 중요한 영역으로 다룬다면 교사들의 참여를 유도할 수 있다(한겨레, 2012.1.13).

또한 신규 임용교사 또는 생활지도부장 대상으로 갈등예방과 해결에 관한 교육을 필수화하여 다양한 연수를 기획·진행하는 것이 필요하다. 예컨대 ‘회복적 학생지도의 원칙과 방법’, ‘또래 조정반 운영 및 훈련을 위한 연수’, ‘학교 내 갈등조정’, ‘평화로운 학급운영을 위한 의사소통 교육’, ‘비폭력대화에 기반 한 조정훈련’ 등의 연수에 일정시 수 참여하도록 하는 것이다(경실련 외, 2012.1.30).

교원이 존중받을 때 교사 또한 학생을 존중해줄 수 있으므로 교사의 정신적, 육체적 스트레스나 질병치료를 위한 체계 구축이 필요하다. 교원이 흔들리는 학교 환경에서 교원의 자존감 향상을 위한 명상, 치유, 교육 및 휴식 공간을 마련하고, 교사의 효율적인 수업 및 지도를 위한 충전으로 학습연구휴식년제 등을 고려해볼 수도 있다.

5) 폭력예방환경 조성

가. 지역사회와 비폭력 문화 조성

학교폭력예방환경이란 가해자가 폭력을 휘두를 엄두가 나지 않도록 집단압력이 존재하는 학교나 지역사회의 분위기를 의미한다. 지역사회 차원에서 아무리 작은 폭력사안이라도 단호한 대처를 하고 적극적인 해결의지를 표명하고, 학교폭력이 발생되었을 때 관련기관에 즉각 제보할 수 있는 시스템을 구축하며, 청소년, 학교, 시민이 주도적으로 평화운동을 펼치며 학교폭력 감시 감독 활동을 캠페인으로 굳혀야 한다.

최근 문제가 되고 있는 중·고등학교 졸업식에 가족을 초청하여 발표회 형식의 문화적 변화를 추구하거나, 학교폭력과 관련하여 연예인 홍보대사를 섭외하는 방안 등 문화적 방안을 찾아보도록 한다. 무엇보다 학교폭력은 가해-비행 구도보다 ‘비행환경’이라는 토대 속에 배양되고 성장하므로 학교폭력 예방을 위해서는 학교 내외의 모든 폭력을 멈춰야한다. 비행환경의 근본적 제공자는 폭력적 문화나 제도에 있으므로 학교하위문화에 영향을 주는 교육제도나 사회문화에 폭력적 요인이 없는지 검토하고 시정해야한다.

나. 117 신고체계 실효성을 위한 방안 마련

2012년 학교폭력근절 종합대책에서 학교폭력 신고체계를 117로 일원화하면서, 최근 학교폭력 신고가 급격히 증가하고 있다(국가인권회의, 2012.3.16). 학교폭력을 해결하기 위해 폭력의 존재를 인정하고 공론화하고 신고체계를 일원화함으로써 활성화시켰다는 점에서 다행스러운 일이다. 그러나 117 상담원의 자질이나 대응방식 등의 문제가 지적되고 있다 (국가인권위원회, 2012.4.6.). 상담원이 전화수화기를 내려놓거나 피해학생에게 잘못이 있다는 식으로 말하는 등 상담이 제대로 이루어지지 않는 경우가 발생하기 때문이다. 117 상담원 교육 및 전문상담교사에 대한 지속적인 훈련과 사례에 대한 수련감독이 필요하다.

지금까지 피해당사자의 피해 신고율이 25%내외에 불과할 정도로 저조했던 이유는 가해자 부모, 학교, 교육당국의 이해가 맞아떨어지면서 폭력사건 은폐의 담합구조가 형성되어 있기 때문이다. 얼마 전 대법원은 학교폭력 가해학생 부모뿐만 아니라 학교, 그리고 학교를 감독할 지방자치단체까지 공동 배상책임을 판결했다. 이는 학교폭력에 대한 학교의 무관심과 은폐는 결코 용납될 수 없으며, 교육당국 역시 폭력발생에 대해 학교 측에 불이익을 주는 풍토 또한 개선되어야한다는 법적 결정이다.

시민단체는 학교당국 및 경찰, 검찰 등의 관료적 병폐와 조직 이기주의를 감시 감독함으로써 신고 활성화를 유도할 수 있다. 피해 당사자가 폭행 후 즉시 신고해주는 것이 좋지만, 집단따돌림을 당한다는 사실이 창피해서, 또는 부모가 걱정할까봐 피해학생들은 자신의 처지를 이야기하지 못한다. 현재 학생청소년 중 ‘학교지킴이’나 ‘천사지킴이’를 지정하여 익명으로 학교폭력 제보자 체제를 운영하여 폭력예방효과를 보고 있는 학교도 있다. 향후 그런 마일리지 제도를 개선하여 내부 고발자를 보호하고, 헬프라인

(Help-Line)시스템의 정교한 구축이 필요하다. 단, 이 과정에서 교사와 학교, 학부모가 배제된 채 외부기관이 주체가 되어 학교폭력문제를 전관하지 않도록 방안이 필요할 것이다.

다. 회복적 사법과 대화모임의 확대²⁹⁾

전통적 사법의 한계에 대한 대안으로 지역사회 및 비공식적 사법의 모델인 ‘회복적 사법’이 강조되고 있다. 이는 서비스 공동사고와 피해회복 및 배려에 근거한 이념으로 집단괴롭힘의 경우 회복적 사법 프로그램 중 피해자와 가해자 중재와 같이 당사자 간의 참여와 각각의 부모 및 교사 등 모두가 참여하여 화해를 이끌어낼 수 있다(임준태·강소영, 2009). 이는 학교폭력문제가 개인 간의 문제로만 발생하는 현상이 아니며 개인만의 노력으로 해결될 문제가 아니기 때문이다.

한편 뉴질랜드에서 시작한 모델인 “대화모임(Conferencing)”을 학교폭력 문제에 도입할 필요가 있다. 대화모임은 피해자와 가해자뿐만 아니라 피해자의 가족과 친구, 가해자의 가족과 친구 등 모두가 참가하여 이야기를 나누는 모델이다. 피해자는 자신의 피해경험과 후유증에 대해 말하고, 피해자의 가족과 지원자 순으로 회의가 진행된다. 회의에 참석한 모든 구성원은 가해자가 피해회복을 위해 할 수 있는 여러 합의사항을 도출하여 형사사법기관에 보낸다(임준태·강소영, 2009). 이러한 절차를 통해 집단따돌림이 범죄로 발전되기 전에 가해학생의 재발을 방지하고 피해학생의 가해자와 되는 것을 방지한다.

6) 소외와 차별방지 대책

가. 학생들의 차별의식 전환

학교폭력 현상의 저변에는 학생들 간의 권력에 따른 차별의식이 존재한다. 청소년폭력예방재단의 2011년 실태조사에 따르면, 응답자의 15.2%가 학생간의 권력을 구분 짓는 귀족, 양민, 천민 등의 계급이 존재한다고 생각하는 것으로 나타났다. 이는 성적과 경제적 환경, 문화 등 다양한 요소에 따라 억압과 폭력을 정당화하는 저변문화가 학생들 사이에 존재한다는 사실을 보여주는 것이다.

송인환, 권세원, 정은혜 (2011)는 한국청소년정책연구원의 ‘2009년 아동·청소년인권

29) 임준태·강소영 (2009). 청소년 집단괴롭힘의 심리적 기제와 통제방안. 사회과학연구, 16(1), 179-203.

실태조사' 자료 분석 결과, 청소년의 차별경험이 높을수록 자살생각을 할 확률이 높았고, 여학생이 남학생보다 성별, 나이, 외모, 신체조건, 성적에 따른 차별경험을 더 높게 느끼는 것으로 나타났다. 어릴 때부터 사회적 지위와 역할을 막론하고 '모든 인간은 평등하다'는 인권기본교육이 필요하며, 차별과 소외를 방지할 수 있는 지속적 교육 프로그램의 시행이 필요하다. 이런 맥락에서 한 학생의 공개적 발언은 시사하는 바가 크다 (국가인권위원회 공개토론회 2012.4.6.)

“학교에서 학생들을 성적순으로 줄 세워 무시하는 등 학생들을 존중하지 않는데 학생들이 타인을 존중하는 것을 배우는 것은 힘들다고 생각합니다... 공부라는 경쟁에서 이긴 학생들을 우선시하는 학교가 학생들에게만 바뀌라고, 잘못했다고 할 수는 없다고 생각합니다.”

(B여고 학생, 국가인권위원회 공개토론회)

나. 가해학생의 치유와 회복 강조

교사들을 대상으로 한 조사에서 '가해학생에 대한 처벌 강화, 공권력 투입강화를 통한 해결'(22%)보다 '상담 교정지도 강화를 통한 해결'(78%)이 압도적으로 많아, 일선 교사들은 처벌강화보다 교정중심의 지도를 원하는 것으로 나타났다³⁰⁾. 가해학생은 피해학생보다 더 심각한 심리적, 행동적 어려움을 가진 경우가 많다. 문제학생과 일반학생을 분리하고 문제 학생에게 처벌 대응을 하는 것은 일시적 충격은 되지만 근본적 해결은 되지 못한다는 것이 전문가들의 지적이다. 오히려 학교에서 격리된 청소년의 비행 증가는 또 다른 폭력의 재생산 및 이를 해결하기 위한 엄청난 사회적 비용을 발생시킬 수 있다.

문제를 일으키는 가해학생도 사회보호를 못 받은 피해자라는 관점에서 이들이 아직 미성숙하고 연약하기 때문에 가정과 학교, 사회로부터 상처받은 것을 문제행동으로 드러내는 것으로 봐야한다. 또한 가해학생이 가지고 있는 무한한 잠재력과 이를 실현시킬 수 있는 개별적 고려와 존중이 처벌대응보다 장기적으로는 보다 효과적이다. 문제를 일으킨 학생을 학교로부터 분리하는데 중점을 두기보다 이들의 잘못된 부분을 재학습시키고 상처를 치유하여 학교나 사회 내에서 건강하게 복귀·적용할 수 있도록 돕는 교육 프로그램 및 대안교육의 확충이 필요하다. 예컨대 가해자 학생에게는 갈등해결,

30) 국민일보 (2007.8.8). 전국 367명의 초중고 교사를 대상으로 한 설문조사 결과임.

분노조절, 비폭력대화 등의 집중적인 훈련을 받도록 전문가 및 복지공간을 연계해주고, 피해자 학생에게는 치유와 회복을 위한 상담시설이나 대안학교를 연계하는 것이 요구된다.

다. 학교부적응 등 문제행동 학생 지원

학교폭력을 비롯하여 학습장애, ADHD 등 다양한 부적응 문제를 가진 학생들의 교육권 보장을 위해, 이들을 파악하고 지원해줄 수 있는 대안이 필요하다. 교사는 문제학생이나 결함이 있는 학생에게 보다 많은 관심과 애정을 표현해야하지만, 업무과잉으로 부적응 학생에 대해 이해할 수 있는 시간적, 심리적 여유가 부족한 것이 현실이다. 이를 위해서 교사의 수업시수를 낮추고 잡무를 줄여 지도와 상담에 집중할 수 있도록 하는 방안이 필요하다. 교사는 학생의 부적응 유형에 따른 지도 지침을 숙지하도록 해야 하며, 학교는 지역사회교육기관 등 관련기관과의 연계방안을 마련해야한다.

학교폭력의 다양한 유형 별 대응 매뉴얼을 개발하여 교사에게 배포하고, 학교폭력이 발생되었을 때 교사가 피해자를 돌보면서 가해자에게 잘못을 인정하고 반성하도록 유도하는 동시에 가해학생과 피해학생의 부모와 상담을 하는 등, 대처능력을 향상시킬 수 있도록 지원해주어야 한다. 또한 학습부진 학생에 대해서는 부진의 원인에 대해 진단하고 학생 특성 및 성취수준에 따른 진단인력을 확충하는 등 학교, 교육청별 지원 방안을 마련해야한다.

라. 다문화 청소년들에 대한 차별 및 따돌림 대책

전 세계적으로 지구화가 진행되면서 주류 사회에 통합되지 못한 다문화권 청소년들이 소외되고 그 징후로써 학교폭력의 연루현상이 주목되고 있다. 예컨대 독일에서는 하우프트슐레(9~10학년제 중등학교)에 다니는 외국인 학생들의 우범률이 늘어나자 이들의 독일 사회 융화 교육을 더욱 강조하고 교육청의 상담기능을 강화하였다.

우리나라의 경우 국제결혼 가정 자녀의 초·중·고등학교 재학생 수는 급증하고 있으며, 이들 중 다수가 학습결손 및 편견과 차별로 인한 학교부적응의 어려움을 겪고 있다. 다문화가정 자녀들은 집단 따돌림 등 학교폭력에 연루될 가능성이 높은 고위험군 집단으로, 다문화가정 학생 및 학부모를 위한 지원방안과 함께 한국사회의 다문화 수용성을 확대하는 방안이 시급하다.

결론

학교폭력은 모두가 걱정하면서도 정작 외면하고 있는 문제이다. 최근의 학교폭력 실태조사에 따르면 학교폭력에서 신체폭력이나 금품갈취 같은 물리적 폭력이 차지하는 비율은 약 38%이며, 나머지는 집단따돌림이나 협박, 위협과 같은 정서적 폭력인 것으로 나타났다. 학교 내 집단따돌림은 성인이 되어 직장이나 군대 등의 조직에서의 왕따 현상으로 연결되며, 점차 차별과 소외를 당연시하는 문화를 확산하여 사회통합을 가로막는 심각한 위험요인이 된다.

최근 폭력서클과 일반학생의 구분이 점점 모호해지면서, 모든 학생이 가해자이면서 동시에 피해자인 구조로 변하고 있다(경향신문, 2012.1.13). 일진조직을 타파하고 학교폭력 가해자를 처벌한다고 하여 학교 내에서 괴롭힘 행위가 사라지는 것은 아니다. 학교폭력을 가해자와 피해자의 문제로 보기보다 집단역동의 문제로 보고, 폭력과 관련된 모든 주제, 특히 방관자 집단을 대상으로 예방적, 교육적, 치료적 접근을 병행해야 한다.

학교폭력정책은 피해자 보호에 최우선을 두어야 하지만, 대한소아청소년정신의학회의 성명서(2012.2.6.)에서 지적했듯이 학교폭력은 기본적으로 정신건강의 문제로 폭력서클 중심의 가해학생 처벌과 단속은 근본적 해결이 될 수 없다. 이에 보다 근본적인 대책으로 인권친화적 학교문화의 필요성이 제기되는 것이다.

인권친화적 학교문화 조성을 위해서는 무엇보다 학교가 공부 잘하는 아이보다 좋은 인간을 키우는 '본질'에 집중해야 한다. 학생들에게 권리에는 책임과 의무가 함께 따른다는 올바른 인권개념을 주지시켜야 하며, 혁신적인 인권교육방법을 통해 인권에 대한 실천적 연결로 이어지도록 해야 한다. 폭력의 대안으로 갈등해결능력 향상을 위한 교육이 지속되어야 하며, 이를 위해 생활지도를 잘하는 교사 양성이 필요하다.

학교폭력 근절을 위해서는 학교 밖의 폭력을 멈추는 것이 선행조건이다. 폭력을 감히 휘두를 수 없는 사회분위기가 조성되어야 하며, 회복적 사법과 대화모임의 확대가 필요하다. 가해자를 처벌하는 방식의 대응은 경찰, 검찰 등 공권력의 폭력적 실행을 요하므로 장기적으로 볼 때 엄청난 사회적 비용이 소요되며, 또 다른 폭력과 범죄의 재생산을 낳을 수 있다. 반면 비폭력 지향의 사회적 분위기 조성을 위해서는 통제를 위한 또 다른 폭력을 동원할 필요가 없고 막대한 예산도 소요되지 않는다.

학교폭력의 단계적 개입을 고려할 때, 평소 인권교육이나 공감 중심의 프로그램을

통해 학교폭력을 예방하는 것도 중요하나, 만일 폭력 사안이 발생하더라도 심각한 사태로 번지지 않도록 초기대응을 잘해야 한다. 초기에 화해와 조정을 통해 학생, 교사, 학부모, 학교 등 관련자들이 갈등을 다루는 해결방법을 배우고 갈등해결과정을 통해 심리적으로 성장하는 기회로 삼을 수 있어야한다. 일선교사들에게 학교폭력 대응 지침을 배포하고, 전문상담 전달체계를 구축하며, 학교폭력대책위원회가 제 역할을 할 수 있도록 제도적 지원을 함으로써 학교폭력사안에 대해 원활하게 대응할 수 있다. 또한 일원화된 117 신고체계가 실효성이 있으려면 상담원 교육을 강화해야한다.

학교폭력의 대응 주체는 청소년과 학교가 되고 외부기관은 보조역할을 하는 것이 바람직하다. 학생자치회가 만든 인권규정 안에 의무와 책임을 명시하거나, 또래중조 프로그램을 활성화하며, 교실의 평화규칙을 제정하고, 폭력사안에 있을 때 교실자치법정을 열어 학생 스스로 문제해결을 하도록 유도하는 방안 등이 있다.

한편 부모교육 등 가정의 책임을 강화하는 대책이 실효성 있기 위해서는 기업의 협조가 필수적이다. 학부모의 학교방문일정을 배려하여 결근으로 처리하지 않으며, 부모 교육시간을 근무시간으로 인정하여 유급으로 하는 등의 실제적 조치가 필요하다.

인권친화적 학교문화조성은 학교폭력에 대한 근본적 해결방안이 될 것으로 사료된다. 학교의 폭력적 하위문화를 인권친화적 평화문화로 대체하기 위해서는 평소 청소년이 학교와 가정에서 인권에 민감해지도록 교육받고, 소통과 공감, 갈등해결의 능력을 키워 자율적으로 학교공동체를 회복할 때 폭력에 대한 자정능력이 생긴다. 또한 사회적 약자에 대해 차별이 아닌 보호를 제공하고 어떠한 폭력이든 수용되지 않는 사회적 분위기를 만든다면 학교폭력은 자연스럽게 감소될 것이다. 인권적 관점에서 ‘보살핌(care)’이 있는 정책을 통해 학교폭력의 갈등을 다룰 때 학생, 부모, 교사, 학교, 지역사회 전반에 걸쳐 책임의식을 일깨우고 용서와 관용의 자세를 지닌 성숙한 시민공동체의 경험을 이끌어낼 수 있을 것이다.

참고문헌

- 강동욱 (1999). 학교폭력의 원인에 관한 고찰. 한국형사정책학회, 11, 261-285.
- 경기도교육청 (2012). 인권친화적 학교문화 조성방안. 국가인권위원회 회의자료집.
- 경실련 외 (2012). 경실련, 광명교육연대, 비폭력평화물결, 서울YMCA 시민중계실, 청년평화센터 푸름, 평화여성회, 한국갈등해결센터, 한국비폭력대화센터, 한국평화교육훈련원 공동 정책제안서.
- 경향신문 (2011). 학교폭력, 은폐 풍토부터 근절해야 한다. 2011. 12. 29.
- 경향신문 (2011). 2011. 12. 31.
- 경향신문 (2012). 2012. 1. 13.
- 교육과학기술부. www.mest.go.kr.
- 교육연구소뽕놀이(2012). <http://cafe.daum.net/dramaineducation>.
- 국민일보 (2007). 2007.8.8.
- 곽금주 (2006). 심포지엄: 사회현장에서 심리학의 적용: 학교를 중심으로 ; 한국의 왕따 및 학교폭력: 특징과 한국형 예방프로그램. 한국심리학회, 2006, 연차학술발표대회 논문집.
- 곽금주 (2008a). 한국의 왕따와 예방프로그램. 한국심리학회지: 사회문제, 14(1), 255-272.
- 곽금주 (2008b). 학교폭력과 왕따의 구조적 특징. 문용린 외(2008). 학교폭력 예방과 상담. 서울: 학지사.
- 국가인권위원회 (2011a). 인권의 해설.
- 국가인권위원회 (2011b). 2011년 국가인권의식 실태조사 연구보고서.
- 국가인권위원회 (2012.1.11). 인권친화적 학교문화조성을 위한 교원단체 간담회
- 국가인권위원회 (2012.1.18). 인권친화적 학교문화조성을 위한 학교교사 간담회.
- 국가인권위원회 (2012.2.10). 인권친화적 학교문화조성을 위한 학교인권교육협의회 간담회.
- 국가인권위원회 (2012.3.16). 인권친화적 학교문화조성을 위한 경찰청 및 교육과학기술부 간담회.
- 국가인권위원회 (2012.4.6). 인권친화적 학교문화조성을 위한 정책 토론회.
- 권재기 (2011). 집단따돌림 피해경험의 발달양상과 내면화·외현화 문제행동의 변화. 한국아동복지학, 34, 95-126.
- 김성이, 조하래, 노충래, 신효진 (2010). 청소년 복지학. 경기도 파주시: 양서원.

- 김재엽, 이근영 (2010a). 학교폭력 피해청소년의 자살생각에 대한 연구. 청소년학연구, 17(5), 121-149.
- 김재엽, 이근영 (2010b). 청소년의 음주 및 흡연 경험이 학교폭력 가해행동에 미치는 영향: 부모-자녀 상호작용의 조절효과를 중심으로. 청소년복지연구, 12(2), 53-74.
- 김재엽, 장용언, 민지아 (2011). 학교폭력 피해경험이 청소년의 학교적응에 미치는 영향: 부모-자녀 의사소통의 조절효과. 청소년학연구, 18(7), 209-234.
- 김미란 (2008). 일본의 학교폭력 위기개입 정책. 문용린 외 저 (2008). 학교폭력 위기개입의 이론과 실제. 서울: 학지사.
- 대한소아청소년정신의학회의 성명서 (2012.2.6.).
- 리하르트 퀸더 (2008). 독일의 학교폭력 위기개입 정책. 문용린 외 저 (2008). 학교폭력 위기개입의 이론과 실제. 서울: 학지사.
- 문용린, 최지영, 백수현, 김영주 (2007). 학교폭력의 발생과정에 대한 남녀 차이 분석: 피해자 상담사례분석을 중심으로. 교육심리연구, 21(3), 703-722.
- 문용린 외 (2008a). 학교폭력 예방과 상담. 서울: 학지사.
- 문용린 외 (2008b). 학교폭력 위기개입의 이론과 실제. 서울: 학지사.
- 박범규 (2009). 학교폭력의 심리적 원인과 그 대책. 인권복지연구, (5), 27-57.
- 박종호 (2008a). 미국의 학교폭력 위기개입 전략. 문용린 외 저 (2008). 학교폭력 위기개입의 이론과 실제. 서울: 학지사.
- 박종호 (2008b). 노르웨이의 학교폭력 위기개입 정책. 문용린 외 저 (2008). 학교폭력 위기개입의 이론과 실제. 서울: 학지사.
- 박재연 (2010). 학교폭력이 청소년 우울 및 자살에 미치는 영향에서 탄력성의 매개효과. 사회복지연구, 4(1), 345-375.
- 박진영, 채규만 (2011). 집단 따돌림 피해 및 가해 아동의 관련 변인 분석 -부모의 양육 행동과 아동의 의사소통능력, 문제해결능력을 중심으로-. 한국심리학회지: 일반, 30(1), 45-67.
- 송인환, 권세원, 정은혜 (2011). 청소년의 차별경험이 자살생각에 미치는 영향-사회적 지지의 조절효과를 중심으로-. 청소년복지연구, 13(2), 199-223.
- 서울신문 (2012). 2012. 2. 6.
- 시사저널 (2012). 열네 살 어린 학생의 '지옥에서 보낸 한철.' 2012. 1. 17.
- 신순갑 (2008). 한국의 학교폭력 위기개입 정책. 문용린 외 저 (2008). 학교폭력 위기개입의 이론과 실제. 서울: 학지사.

- 신유림 (2009). 유아의 또래 괴롭힘 피해에 대한 유아 개인 및 학급 맥락의 영향. 한국 가정관리학회지, 27(6), 13-20.
- 엄명용, 송민경 (2011). 학교 내 청소년들의 권력관계 유형과 학교폭력 참여 역할 유형. 한국사회복지학, 63(1), 241-266.
- 연합뉴스 (2012). 2012. 2. 6.
- 윤보나, 유형근, 권순영 (2009). 초등학교 고학년을 위한 공감 중심 집단 따돌림 예방 프로그램 개발. 아동교육, 18(4), 171-183.
- 윤선애 (2007). 학교폭력 피해경험과 부모양육태도에 따른 학교적응 및 학교환경지각에 관한 연구. 한양대학교 대학원 석사학위 논문.
- 윤성우, 이영호 (2007). 집단 따돌림 방관자에 대한 또래지지프로그램의 효과. 한국심리학회지: 임상, 26(2), 271-292.
- 원혜옥, 김자영 (2009). 학교폭력 피해청소년 보호조치의 문제점 및 개선방안 -보호자의 배상책임을 중심으로-. 被害者學研究, 17(1), 291-311.
- 이은희, 손정민 (2011). 학교폭력 피해 청소년의 정신건강 영향 요인 연구 -탄력성 모델을 이용하여-. 청소년복지연구, 13(2), 149-171.
- 이진국 (2008). 학교폭력 청소년에 대한 사법정책. 문용린 외 저 (2008). 학교폭력 위기 개입의 이론과 실제. 서울: 학지사.
- 이창훈, 송주영 (2009). 집단 괴롭힘에 대한 생태학적 접근: 한국과 미국의 비교연구. 한국범죄학, 3(2), 103-143.
- 임정임, 김예성 (2010). 폭력에 대한 부모의 허용적 태도가 자녀의 또래괴롭힘 경험에 영향을 미치는 경로 탐색. 인간발달연구, 17(1), 243-262.
- 임준태, 강소영 (2009). 청소년 집단괴롭힘의 심리적 기제와 통제방안. 사회과학연구, 16(1), 179-203.
- 장명배 (2010). 학교폭력에서 나타난 갈등과 분쟁 개념에 대한 소고. 사회복지리뷰, 15, 83-104.
- 전라남도 교육청 (2012). 인권친화적 학교문화 조성방안. 2012.2.10. 국가인권위원회 회의자료집.
- 조선일보 (2012). 2012. 1. 5.
- 조선일보 (2012). 2012. 3. 6.
- 조유진 (2011). 공격성과 또래괴롭힘 가해행동의 관계에 대한 부모양육태도의 조절효과. 아동과 권리, 15(1), 67-88.

- 조정실, 차명호 (2010). 폭력 없는 평화로운 학교 만들기. 서울: 학지사.
- 조준범, 조남홍 (2011). 청소년의 가정폭력 노출경험이 학교폭력 가해행동에 미치는 영향 연구 -자기통제력의 매개효과 검증-. 청소년학연구, 18(4), 75-102.
- 주독한국교육원 (?). 독일유로저널 <http://majungmul.org>
- 주수길, 주명국 (2008). 아동복지강론. 경기도 파주시: 양서원.
- 진태원 (2008). 학교폭력 치료상담. 문용린 외 저 (2008). 학교폭력 예방과 상담. 서울: 학지사.
- 청소년폭력예방재단 (2011). 2011년 학교폭력 실태 발표 및 대책강화 촉구 기자회견 - 실태현황 및 특징. (<http://blog.naver.com/bakbht>)
- 최지영 (2008). 미국의 학교폭력 위기개입 정책. 문용린 외 저 (2008). 학교폭력 위기개입의 이론과 실제. 서울: 학지사.
- 하연희 (2001). 중학생의 자살생각 실태에 관한 연구. 이화여자대학교 석사학위논문.
- 하정희, 전미이, 손재환 (2011). 여중생 학교폭력 가담자 특성에 대한 현상학적 분석. 청소년상담연구, 19(1), 69-85.
- 학교폭력근절 종합대책 (2012.2.6.). 관계부처합동.
- 한국청소년정책연구원 (2010). 한국 청소년 지표 조사V-건강·안전(보호) 지표(총괄보고서)-.
- 한겨레신문 (2012). 2012. 1. 13.
- 한겨레신문 (2012). 2012. 2. 7.
- 한국일보 (2012). 손발 묶인 '식물 상담교사'에 권한을. 2012. 1. 12.
- 한국일보 (2012). 2012. 2. 6.
- 허미경 (2009). 역할극을 활용한 중학생 학교폭력 예방프로그램 개발 연구. 한국사이코 드라마학회지, 11(2), 37-52.
- 홍봉선 외 (2010). 청소년문제론 -위기청소년의 이해와 지원방안-. 경기도 고양시: 공동체.
- 홍봉선, 남미애 (2011). 청소년복지론. 경기도 고양시: 공동체.
- KBS (2011.2). 학교폭력예방 공익광고.
- Deutsch, M. (1973). The resolution of conflict: constructive and destructive process. New Haven: Yale University Press.
- Flannery, D. J., Wester, K. L., & Singer, M. L. (2004). Impact of exposure to violence in school on child and adolescent mental health and behavior.

Journal of Community Psychology, 32, 559-573.

Jeoung, Y. J. & Chun, Y. J. (2010). The pathways from parents' marital quality to adolescents' school adjustment in South Korea. *Journal of Family Issues*, XX(X), 1-18.

Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.

Shafetel, F. R. & Shafetel, G. (1982). *Role Playing in the Curriculum*. England Cliffs, NJ: Prentice Hall.



인권 친화적 학교문화 조성을 위한
공교육 내실화 방안

6

유 병 열
(서울교육대학교 교수)

황 흥 규
(한양대학교 교수)

인권 친화적 학교문화 조성을 위한 공교육 내실화 방안

목 차

| | |
|--|---|
| <p>I. 머리말</p> <p>II. 민주적 인권공동체로서의 학교 창조의 기본구상</p> <p>III. 학생에 대한 올바른 인권교육의 실행</p> <p>IV. 인권교육을 수행할 수 있는 교사의 양성</p> | <p>V. 사람다운 삶이 가능한 사회 구조의 구축</p> <p>VI. 공교육 내실화 방안</p> <p>참고문헌</p> |
|--|---|

I. 머리말

학교폭력 문제로 나라 전체가 떠들썩하다. 어떤 이들은 학교가 그 교육적 기능을 다 하지 못하고 있다고 한탄하는가 하면, 다른 이들은 학교 교육이 붕괴하고 있는 것이 아닌가 걱정하는 사람들이 있다. 학교 폭력이 이처럼 극심해지게 된 원인에 대해서도 구구하다. 일부에서는 오래 전부터 학교에서는 학생들에 대한 훈육 차원의 교육이 점차 사라져가고 규율 준수를 강조하던 분위기가 약화되어 왔는데 그 연장선상에서 오늘날과 같은 무질서, 무규범의 상태가 노정되었다고 말하는 이들도 있다. 그런가 하면, 일부에서는 이를 학생들의 억눌린 욕구의 무분별한 표출로 인한 것으로 보기도 하고, 다른 한편에서는 학생들에 대한 생활지도가 제대로 되지 않아서 그러하다고 보고 있다.

반면에 사회 전체적으로 그리고 학생 사이에서 교사에 대한 존중의 태도가 약화되고 그러한 가운데 학생 인권이 강조되다보니 상대적으로 교사들의 교권이 소홀히 되고 그럼으로써 학생들에 대한 교육적 지도가 원천적으로 제약되거나 교사들이 적극 나서

지 않고 있기 때문에 그러한 일이 발생하고 있다고 보기도 한다. 이에 비해 학생들의 심리사회적 발달에서 원인을 찾는 경우도 있다. 즉, 중학생 시절이 막 청소년기로 진입하는 때이고 이 무렵 학생들이 집단 동조성과 힘의 논리에 쉽게 편승하여 폭력적 일탈의 유혹에 빠지는 경우가 많아 그렇게 된다고 보는 관점이 그 하나이다. 그런가 하면, 요즘 학생들이 난폭한 내용의 게임을 즐기다보니 이로부터 영향을 받아 학교폭력으로 나타나고 있다고 진단하는가 하면, 정서불안과 공감능력의 부족으로 인해 그와 같은 일탈 행위들이 빚어지고 있다고 보기도 한다.

그리하여 이에 대처하기 위해 다양한 방안들이 제시되고 있다. 학교폭력의 가해자를 형사 처벌하거나 학교생활기록부에 등재해야 한다, 학교에 학생 보호를 위한 인적 자원을 늘려야 한다, 교사들의 잡무를 줄이고 생활지도에 더 많은 시간을 투입하도록 해야 한다, 학생 상담활동을 더 강화해야 한다, 학생의 인권 못지않게 교사의 교권과 학생 지도권을 보호·강화해야 한다, 학교에서의 훈육을 강화하고 교칙에 어긋나는 행동을 하는 경우 엄중 처벌해야 한다, 학생들 스스로 학교의 규칙을 명확하게 정하고 이를 생활 속에서 엄정하게 지키도록 해야 한다 등등과 같은 것들이 그 예가 된다.

그리고 마침내 2012년 2월 6일 정부는 국무총리실 주관 아래 교육과학기술부를 포함한 관련 부처 합동으로 범정부적 차원의 7대 실천 정책을 담은 학교폭력근절 종합대책을 발표하기에 이르렀다¹⁾. 그러나 학교를 중심으로 하는 우리 공교육의 문제점은 이에 그치지 않는다. 학교가 대학/좋은 대학을 가기 위한 입시 준비 기관으로 점차 그 위상과 성격이 변질되어 옴으로써 민주시민 공동체의 한 구성원으로서의 바람직한 삶을 살 수 있는 능력과 자질을 기르는 본래적 의미의 교육기관으로서의 성격은 거의 잃어가고 있는 것이 오늘의 현실이다. 학생이나 학부모들의 교사에 대한 존경심은 점차 약화되고 군사부일체라는 우리 고유의 전통적 가치는 거의 실종된 상태에 있다.

이러한 상황에서 교사들 역시 예전과 달라지고 있다. 이전에는 사회적 지위가 높지 않고 직무 수행에 큰 어려움이 있더라도 고귀한 사도의 길을 간다는 어떤 남다른 교육관과 사명감에 기초하여 교육에 임하는 교사들이 많았다. 그러나 오늘날 적지 않은 교사들이 점차 사기를 잃고 교직을 하나의 생계를 위한 직업 정도로 간주하고자 하는 경향을 보이고 있다. 그리하여 오늘날 우리의 학교는 사람다운 사람을 기르는 중심 교육기관으로서의 역할과 위상을 잃어 가고 있고 이에 따라 우리 학교 공교육이 이제 붕괴

1) 국무총리실(교육문화여성정책관실, 교육과학기술부 학교지원국) “보도자료: 학교폭력, 이제 그만! 7대 실천 정책으로 학교폭력 없는 행복한 학교를 만든다.”(학교폭력근절 종합대책), 2012. 2. 6.

되고 있는 것이 아닌가 걱정하는 이들이 많아지고 있는 것이다.

그렇다면 무엇을 어떻게 해야 하는가? 이 글은 바로 이러한 질문에 대한 하나의 대답을 구하고자 하는 차원에서 시도되는 것이다. 이 때 그 대답의 방향은 학교 공교육의 정상화, 내실화를 기하는 것이며, 이를 위한 구체적인 방안을 다름 아닌 ‘인권 및 인권교육’이 중시되는 ‘인권공동체’로서의 학교를 재창조 해나가는 데서 찾고자 하는데 이 글의 주된 목적이 있다.

요즘 학교폭력 등을 계기로 하여 우리 학교교육을 제대로 하기 위한 다양한 방안들이 제시되고 있지만, 근본적인 대처 방안은 되지 못한다고 있다는 생각이다. 왜냐하면 그러한 제안들은 대중적 요법에 불과한 것일 뿐 문제의 핵심에 따른 대안에는 미치지 못하기 때문이다. 이미 배 자체가 낡고 부식되어 전반적으로 허약하고 위태로운데 구멍 뚫린 한두 군데를 임시방편으로 땀질한다고 배가 제대로 운행되지는 못하는 것이다. 따라서 배 자체를 더 튼튼하고 견고하게 만드는 일이 모색되지 않으면 안 된다. 이 일이 다름 아닌 우리의 학교 공교육을 정상화, 내실화 하는 것이며 이를 ‘인권’, ‘인권교육’, 그리고 ‘민주적 인권공동체로서의 학교’ 건설에서 찾아야 한다고 보는 것이다.

학교에서 인권을 중시하고 실현하며, 학교를 ‘민주적 인권공동체’로 건설하고자 하는 정부의 노력은 1995년 5월 31일 발표한 교육개혁위원회의 교육개혁방안에서 구체화되었는데, 종전의 「교육법」을 폐지하고 1997년 입법절차를 완료하여 1998년 3월 1일부터 시행된 「교육기본법」 제3조(학습자) 제1항은 “학생을 포함한 학습자의 기본적 인권은 학교교육 또는 사회교육의 과정에서 존중되고 보호된다.”고 하여 명시함으로써 법제화까지 이루어지게 되었다.²⁾ 또한 2007년 12월 14일 개정된 「초·중등교육법」은 제18조의 4(학생의 인권보장)를 신설하여 “학교의 설립자·경영자와 학교의 장은 「헌법」과 국제인권조약에 명시된 학생의 인권을 보장하여야 한다.”고 규정하여 미성년자를 주된 교육 대상으로 하는 초·중등학교의 설립자·경영자와 학교의 장에게 학생의 인권 보장 의무를 명시하였다. 그러나 이 같은 입법적 노력과 조치에도 불구하고 학교 현장에서 이 같은 법적 규정들은 별다른 의미로 다가가지 못하고 있는지 학교 교육에서의 인권의 문제는 계속 논란의 대상이 되고 있는 실정이다.

2) 교육개혁위원회가 1996년 2월 9일 발표한 “제2차 교육개혁방안”은 「교육기본법(시안)」을 제시하였는데, 시안 제7조(학생의 권리) 제2항은 “헌법이 정한 기본적 인권은 학생에게도 보장되어야 한다.”고 하고 있다.

결국 중요한 것은 인권과 인권의 보장에 대해 학교 현장에서 체화되는 것이라 할 수 있다. 이 같은 문제의식에서 ‘인권’, ‘인권교육’, ‘민주적 인권공동체로서의 학교’ 건설을 위한 그간의 노력들을 개략적으로 살펴보고, 인권친화적인 학교문화 조성을 위한 방안들을 보다 구체적으로 모색해 보고자 한다.

II. 민주적 인권공동체로서의 학교 창조의 기본구상

1. 인권 및 인권교육의 중요성

왜 인권 및 인권교육이 강조되어야 하는가? 우선, 오늘날 가장 큰 이슈가 되고 있는 학교폭력 문제를 놓고 보자. 학교폭력과 같은 문제들이 발생하게 된 이면에는 앞에서 보았듯이 여러 가지 원인 진단이 가능하지만, 대부분의 진단들이 거의 공통으로 간과하고 있는 아주 중요한 한 가지 점이 있다. 바로 ‘인권’과 ‘인권교육’의 문제이다. 학교폭력이 일어나는 그 바탕에는 인권을 중시하는 관점이 결여되어 있기 때문임이 분명한데 바로 이러한 측면을 놓치고 있는 것이다. 이 말은 우리의 공교육에서 인권 및 인권교육을 중시하고 또 심혈을 기울여 차곡차곡 수행해 왔다면 적어도 오늘날과 같은 그러한 참담한 현실을 맞이할 가능성은 높지 않았는데 그렇지 못해 안타깝기 그지없음을 말하는 것이기도 하다.

인권이란, 세계인권선언에 의하면, 인류가족의 모든 사람이 나면서부터 가지고 있는 존엄성과 평등하고 양도할 수 없는 권리를 말한다. 그것은 사람이라면 누구나 가지고 있는 기본적인 권리로서 인간존엄성에 근거하여 하늘로부터 부여된 자유롭고 평등하며 침해될 수 없고 양도할 수도 없는 인간 본연의 권리를 말한다고 할 수 있다. 그리고 이러한 인권에 대한 존중과 보호 및 증진의 의식을 기르고 그것을 생활 속에서 실천으로 구현해 갈 수 있는 능력과 품성을 기르도록 교육적 노력을 기울이는 것을 인권교육이라고 할 수 있다.³⁾ 따라서 이러한 인권교육을 통해 자기와 타인의 인간으로서의 존

3) 인권교육에 관한 UN의 개념 정의에 의하면 인권교육이란 ‘인권과 관련된 지식과 기능을 기르고 태도를 형성하는 활동을 통해 보편적인 인권 문화를 건설하려는 목적으로 수행되는 훈련, 보급 및 정보 전달의 노력’으로 이해된다. UN General Assembly(2 March 2005), “Revised draft plan of action for the first phase(2005-2007) of the World Programme for Human Rights Education,” A/59/525/Rev.1.

엄성과 기본적인 인권을 존중하는 생활양식이 성숙되어 가는 한 요즘 학교에서 벌어지고 있는 것과 같은 그러한 학교폭력이나 왕따 현상, 친구를 괴롭히고 그의 물품을 빼앗고 고통을 가하며 생명을 위협하는 것과 같은 문제들은 일어나기 힘든 것이다.

세계인권선언의 전문과 이어지는 몇 개의 조문을 들어 보면 인권에 관하여 다음과 같이 밝히고 있다.

<세계인권선언>

(전문) 인류 가족 모두의 존엄성과 양도할 수 없는 권리를 인정하는 것이 세계의 자유, 정의, 평화의 기초이다. 인권을 무시하고 경멸하는 만행이 과연 어떤 결과를 초래했던가를 기억해 보라. 인류의 양심을 분노케 했던 야만적인 일들이 일어나지 않았던가?

제 1 조 모든 사람은 태어날 때부터 자유롭고, 존엄하며, 평등하다. 모든 사람은 이성 과 양심을 가지고 있으므로 서로에게 형제애의 정신으로 대해야 한다.

제 2 조 모든 사람은 인종, 피부색, 성, 언어, 종교 등 어떤 이유로도 차별받지 않으며, 이 선언에 나와 있는 모든 권리와 자유를 누릴 자격이 있다.

제 3 조 모든 사람은 자기 생명을 지킬 권리, 자유를 누릴 권리, 그리고 자신의 안전을 지킬 권리가 있다.

제29조

1. 모든 사람은 그 안에서만 자신의 인격을 자유롭고 완전하게 발전시킬 수 있는 공동체에 대하여 의무를 부담한다.
2. 모든 사람은 자신의 권리와 자유를 행사함에 있어서, 타인의 권리와 자유에 대한 적절한 인정과 존중을 보장하고, 민주사회에서의 도덕심, 공공질서, 일반의 복지를 위하여 정당한 필요를 충족시키기 위한 목적에서만 법률에 규정된 제한을 받는다.
3. 이러한 권리와 자유는 어떤 경우에도 국제연합의 목적과 원칙에 반하여 행사될 수 없다.

우리는 위 「세계인권선언」이 지적하고 제기하고 있는 것들에 대해 정직하게 주목할 필요가 있다. 「세계인권선언」은 말하고 있다. 인간의 천부인권을 인정하는 것이 자유와 정의와 평화의 기초가 된다는 것이다. 인권을 인정하고 존중할 때 학교폭력이 없는 자

및 유병열, “초등 도덕과에서의 인권교육에 관한 연구”, 서울교육대학교, 『한국초등교육』, 제17권 제1호, 2006. 7, pp. 5-6 참조.

유와 정의 그리고 평화가 보장될 수 있다는 것이다. 그리고 그러하지 못할 때 즉 인권을 무시하고 경멸할 때 바로 우리의 양심을 분노케 하는 학교폭력과 같은 그러한 야만적인 일들이 일어나게 된다는 것이다.

또한 「세계인권선언」은 인간은 누구나 존엄하고 기본적인 권리를 가지고 있고 이를 의식하고 실천할 수 있는 이성과 양심을 가지고 있기 때문에 우리는 서로에게 형제애의 정신으로 대해야 한다고 말하고 있다. 만약에 이러한 정신에 따라 우리 학교 교육에서 인권 및 인권교육이 충실히 이루어지고 또 그럼으로써 우리의 자라나는 청소년들 속에 일찍부터 형제애가 길러지고 있었다면 오늘날 학교폭력과 같은 그러한 기막힌 일들이 과연 일어날 수 있었겠는가?

나아가 「세계인권선언」은 모든 사람이 어떤 이유로도 차별받지 말아야 하며 이 선언에 나와 있는 모든 권리와 자유를 누릴 자격이 있고, 생명과 신체의 자유 및 안전을 도모할 권리가 있음을 천명하고 있다. 이에 더하여 모든 사람은 자신의 권리와 자유를 행사함에 있어서 타인의 권리와 자유에 대한 적절한 인정과 존중을 보장하여야 하고, 권리와 자유의 행사를 제한하는 경우에는 그 제한은 민주사회에서의 도덕심, 공공질서, 일반의 복지를 위하여 정당한 필요를 충족시키기 위한 목적에서만, 그리고 법률의 규정에 의해서만 행해져야 함을 천명하고 있다.

만약에 우리의 학교 공교육에서 이러한 인권에 대한 진정한 의식과 바람직한 태도, 즉 자기보다 약하다고 차별하는 것이 아니라 오히려 존중하고 도우며, 타인의 생명과 신체의 자유를 보호하고 안전을 도모하는 자세를 기르는 일을 충실히 수행해 왔다면 오늘날의 학교폭력과 같은 문제는 상당히 방지될 수 있었을 것이다. 오늘날 우리의 학교 교육에서 왜 인권 및 인권교육이 중시되고 강조되어야 하는지의 이유를 여기에서 찾아보게 된다.

2. 학교폭력 대처와 인성교육의 중핵으로서의 인권 및 인권교육

우리의 학교 공교육에서 인권 및 인권교육이 중시되어야 할 또 다른 이유는 현재 학교폭력에 대처하기 위해 내놓은 중요한 정책들이 대부분 인권 및 인권교육을 그 실질적인 내용으로 하지 않으면 별 실효성이 없음이 분명하기 때문이다. 한 예로, 국무총

리실에서 교육과학기술부 등 관계부처 합동으로 발표한 학교폭력 근절을 위한 7대 실천 정책을 예로 들어 살펴보자. 그 중에 앞으로 학교에서의 인성교육을 강화하겠다는 정책이 들어 있다. 학교 폭력 근절을 위한 근본대책 중 다섯 번째 항목인 “교육 전반에 걸친 인성교육 실천” 부분을 보면, 더불어 살아가는 바른 인성을 함양하여 학교폭력을 근원적으로 차단하겠다는 점을 천명하였다. 한 예로, 누리과정부터 고등학교 과정까지 각 학교급별 발달단계에 따라 학교에서 해야 할 인성교육의 핵심목표를 구체적으로 제시하고, 생활교육-교과교육-체험활동 등 학교생활 전 영역에 걸쳐 인성교육을 실천한다는 등과 같은 것이 그 예가 된다.

기본적으로 올바른 정책 방향이라 생각된다. 그러나 문제가 있다. 그러니 도대체 무엇을 기르고자 하는가 하는 점이다. ‘올바른 인성’을 기른다고 할 때 그 내용이 구체적으로 무엇이나 하는 점이다. 그냥 인성을 바로 기르면 되는가? 아니다. 어떤 인성인가 하는 점이 분명하고도 타당하게 드러나야 한다. 즉, 자라나는 우리 청소년들로 하여금 올바른 인성을 길러가도록 한다고 할 때 구체적으로 무엇을 길러가도록 해야 하는가 하는 점이 명확하게 설정되어야 하는 것이다.

물론 위 종합 대책에 보면 구체적으로 인성교육이라는 이름하에 무엇을 기르고자 하는 것인지를 확인할 만한 것들이 없지 않다. 예컨대, 다음과 같은 것들이 그 예가 된다.⁴⁾

<2012. 2. 6. 관계부처합동 학교폭력근절 종합대책 중 관련 내용>

- 3~5세 누리과정부터 질서, 나눔, 배려, 협력, 존중, 경로효친, 갈등해결 등 영역별로 구체적인 실천행동을 제시하고 이를 습관화할 수 있도록 교육과정을 운영한다.
- 초·중·고의 프로젝트형 인성교육이 가능하도록 국어, 도덕, 사회 교과와 ‘인성 핵심 역량’* 요소를 강화하고, 교과의 학습 내용을 ‘지식’ 중심에서 ‘사례·실천’ 중심으로 개편한다.
 - * 인성 핵심 역량 : 공감 능력, 소통 능력, 갈등 해결 능력, 관용, 정의 등
- 팀별 운동경기를 통해 규칙의 필요성, 규칙 준수의 중요성, 페어플레이 등 올바른 경기 자세를 학습하게 한다 등등.

그러나 문제는 인성교육이라는 이름하에 다루어지는 이러한 것들이 구체적으로 무

4) 국무총리실, 앞의 “보도자료”, pp. 13-14 참조.

엇을 내용으로 하는지가 애매하다는 점이다. 예를 들어 위에서 본 ‘질서, 나눔, 배려, 협력’라든지, ‘인성 핵심 역량으로서의 공감 능력, 소통 능력, 갈등 해결 능력, 관용, 정의 등’의 구체적인 내용이 무엇인가 하는 점이다. 다시 말하면 질서란 무엇을 위한 질서이고 나눔이란 또 무엇을 위한 나눔인가, 그리고 공감이란 무엇을 하자는 공감이고 소통 또한 무엇을 하자는 소통인가 하는 점이 문제가 되는 것이다.

여기서 이 모든 것들에 대한 대답으로 ‘인권’이 주목되어야 함을 강조하고자 한다. 구체적으로 말해, 질서란 바로 인간이 다른 인간의 존엄성과 기본적인 권리를 존중하고 더불어 함께 행복하게 살기 위해 필요한 질서인 것이며, 공감 또한 무조건 같이 느끼는 것이 아니라 인간이 타 인간에 대해 그의 기본적인 권리와 인격을 존중하고 그 존엄함을 인정하는 방향에서의 공감인 것이어야 하는 것이다.

그리고 이러한 관점은 그 외의 것들에까지 그대로 적용되는 바, 예컨대 정부가 밝힌 대책 중의 하나로서 ‘팀별 운동경기를 통해 규칙의 필요성, 규칙 준수의 중요성, 페어플레이 등’을 익히도록 할 경우에도 역시 그 모든 것들이 궁극적으로는 인간이 타 인간의 기본적인 권리와 존엄성을 존중하면서 서로 더불어 복된 삶을 살기 위한 것으로서의 규칙 준수요 페어플레이 추구가 되어야 하는 것이다. 이렇게 볼 때, 결국 학교폭력을 근절하고 바람직한 학교 공동체를 만들어 가기 위한 많은 인성교육적 대책의 대부분에 인권 및 인권교육이 그 핵심 내용으로서 자리해야 함을 알게 된다.

3. 인권공동체로서의 학교운영과 그 접근의 기본관점

그렇다면 구체적으로 학교에서의 교육이 어떻게 이루어져야 하는 것인가? 이 문제와 관련하여 그 기본 방향으로서 학교 공교육을 정상화, 내실화 하는 일이 무엇보다 중요하며, 구체적으로는 ‘인권공동체로서의 학교’를 창출·운영하는 일이 절실하게 요청된다고 본다. 인권공동체로서의 학교란 인간존엄성을 깊이 인식하는 바탕 위에서 나와 다른 사람의 인권을 존중하고 권리에 따르는 책임과 의무를 다하는 가운데 더불어 복된 삶을 창출하고 체험하며 학습해 가는 학교 공동체를 말하는 것으로서 인권교육이 중시되고 또 실제로 중요하게 실행되는 곳이기도 하다. 따라서 학교가 작게는 학교 폭력과 같은 문제에 대처하여 이를 극복하고, 크게는 진정으로 학교다운 학교로 다시금

그 본래적 위상과 기능을 회복하려면 이러한 인권공동체로서의 학교로 거듭나지 않으면 안 된다.

그렇다면 구체적으로 무엇을 어떻게 해야 할 것인가? 여기서는 인권공동체로서의 학교를 건설하기 위해 4가지의 접근이 통합적으로 추구되어야 한다는 입장에서 논의하고 한다.

첫째는 학생들에게 제대로 된 인권교육을 충실히 실행하는 것이다. 이를 위해서는 여러 가지 측면에서의 노력이 필요하다. 학교의 교과교육을 통한 인권교육, 창의적 체험활동을 통한 인권교육, 학교의 특별 교육프로그램에 의한 인권교육, 그리고 학급·학교의 생활 속에서의 인권교육 등이 그것이다.

둘째는 인권교육을 제대로 수행할 수 있는 자질과 역량을 갖춘 교사를 확보하는 일이다. 이를 위해서는 교사 양성기관의 학생 선발에서부터 교원 양성과정 및 교사 임용 시 그리고 임용 후 교사로서의 현직 수행에 이르기까지 인권교육과 관련한 능력과 자질을 기를 수 있도록 하는 방안이 강구될 필요가 있다.

셋째는 학교는 사회로부터 영향을 주고받는 관계에 있기에 학교를 민주적 인권공동체로 창조해 가기 위해서는 그 환경에 해당되는 사회 그 자체를 변화시키고 재구조화하지 않으면 안 된다는 것이다. 말하자면 우리 사회 그 자체를 인간이 인간답게 대우 받으면서 사람답게 사는 세상으로 구조적으로 재창조해 내고자 하는 노력을 함께 전개하면서 학교 공교육의 내실화와 인권공동체로서의 학교 운영을 도모해 갈 때 비로소 그 소기의 뜻하는 바를 이루어 갈 수가 있게 되는 것이다.

마지막으로는 학교가 교육의 본질에 충실할 수 있도록 하는 것이다. 학교를 출세나 성공을 위한 경쟁의 장이 아니라, 학생 모두가 인격체로서 존엄한 인간으로서 학교에서 행복한 삶을 누리고 자신의 적성과 능력을 최대한으로 계발하고 자신의 꿈과 희망을 키워갈 수 있도록 하는 것이다. 이러한 네 가지 접근에 대해 좀 더 심층적으로 검토하고자 한다.

Ⅲ. 학생에 대한 올바른 인권교육의 실행

1. 학교에서의 공식적인 인권교육의 현실

학교에서의 공식적인 인권교육의 현실은 아직 미흡함이 적지 않다. 우선, 우리 사회에서 구성원들은 인권교육이 얼마나 필요하다고 보고 있는 것일까? 이에 대한 대답을 2011 국민 인권의식 조사연구에서 찾아볼 수 있다.⁵⁾ 먼저 국민 일반에게 인권교육이 필요한지를 물은 데 대해 약 90%에 달하는 국민들이 그렇다고 동의했다. 그리고 인권 관련 전문가들에게 물은 결과 역시 98.6%로 높게 나타났다(매우 필요하다 84.4%, 다소 필요하다 14.2%). 그리고 학생들을 대상으로 인권교육의 필요성에 대해 물은 결과 초·중·고등학교의 경우에는 71.8%가, 중학생의 경우는 78.0%가 필요하다고 대답했다. 결국 우리 사회에서 인권교육의 필요성에 대해서는 매우 높은 공감대가 형성되어 있다고 할 수 있다.

그렇다면 인권교육을 실제로 받은 경험은 어느 정도일까? 조사 결과를 보면 다소 실망스러움을 감추기가 어렵다. 먼저, 국민 일반의 경우 위에서 본 바와 같이 인권교육이 필요하다는 대답이 약 90%에 달했던데 비해 실제로 인권교육을 받은 경험이 있다고 답한 정도는 10.9%로 매우 낮게 나타났다. 이에 비해 인권 관련 전문가들의 경우에는 인권교육을 받아본 경험이 일반인보다 훨씬 높게 나타났다(전문가 55.6%). 학생들의 경우를 보면 초·중·고등학교는 46.0%가, 중학생은 53.0%가 인권교육을 받았다고 응답하였다.

이렇게 절반 이상이 인권교육을 받아본 경험이 없는데다가 그나마도 충실한 인권교육을 경험한 것 같지는 않다. 인권교육의 대부분을 학교 수업시간에 받았다고 응답한 것으로 보아 특별한 프로그램에 의한 인권교육은 그다지 활발하게 이루어지지 않는 것으로 보인다. 또한 인권교육이 교과를 중심으로 이루어지는 가운데, 다른 교과 지식과 마찬가지로 ‘암기되어야 할 내용’ 중의 하나로 인식될 가능성이 크고, 실천과 실제 상황에서의 경험에 의해 학습하는 정도는 매우 약한 것으로 보인다. 그리고 교사들 역시 교과를 통해 인권교육을 실행할 때 다른 교과와 크게 다르지 않은 수업방식으로 진행함으로써 인권교육의 내용이 학생들의 인권 의식 증진이나 인권 신장을 위한 실천적 태도의 변화로 이어지기 어려운 것으로 나타나고 있는 것이다.

5) 정진성 외, 『국민 인권의식 실태 조사』(서울: 국가인권위원회, 2011), pp. 77-80, 138-139, 280-283 참조.

한 교사는 오늘날의 학교 현장의 현실을 다음과 같이 지적하고 있다⁶⁾.

“우리 학교 현장은 인권에 대한 교육을 시킬 수 있는 교육과정이 미약한 것이 현실이다. 현 2009개정교육과정에서는 최소한의 인권교육을 할 수 있는 도덕, 사회 등의 시간들이 줄거나 집중이수제로 한 학기로 몰아서 배우고 있다. 지속적으로 교육해야 할 인성교육과 인권교육이 입시 또는 성적표에 점수로 나타나야 하는 결과물인가에 대한 반성이 요구된다.”

한편, 초·중·고교의 인권교육 실태에 관해 조사 연구한 바에 의하면⁷⁾ 학교 조사결과, 조사 대상 학교의 73.0%가 인권교육계획을 갖고 있다고 응답하였으나, 인권 교육 계획에 포함되어 있는 내용은 ‘학급경험, 학생지도와 관련된 내용’이 71.6%에 달하는 반면, ‘인권교육에 관한 학년별 목표 및 계획’(11.1%), ‘인권교육에 관한 각 교과별 목표 및 계획’(17.3%)이 포함된 경우 매우 등은 적은 것으로 나타났다. 이는 현재 각급학교에서의 인권 교육 계획이 주로 학생생활지도와 관련하여 학생 인권보호와 관련한 사항에 편중되어 있음을 보여 준다고 할 수 있다.

이렇게 볼 때 오늘날 우리 학교 교육에서의 인권교육은 여러 가지 측면에서 볼 때 미흡한 것이 사실이라 생각되며, 따라서 보다 제대로 된 인권교육을 실행하기 위한 배전의 노력이 기울여져야 할 것이다. 그러면 어떤 노력들을 기울여야 하는 것일까? 이하 차례차례 논의해 보기로 한다.

2. 참되고 균형 잡힌 인권의식의 함양

학교 공교육에서는 참되고 균형 잡힌 인권의식을 기르기 위한 노력을 기울여야 한다. 나의 인권 보호만을 강조할 뿐 타인의 인권을 존중하는데 미흡한 것이 오늘날 우리 학교의 현실인 것으로 여겨진다. 학생 인권이 강조되는 것에 때 맞추어 교권 보호가 주장되는 것이 바로 이를 말해주는 현상의 하나라고 할 수 있다. 따라서 학생 개개

6) 국가인권위원회 인권친화적 학교문화 조성을 위한 학교교사 간담회 자료, “인권친화적 학교문화 조성을 위한 정책 대안,” 2012. 1. 18 참조.

7) 정해숙 외, 『초·중·고등학교 인권교육 실태조사』(서울: 국가인권위원회, 2011), pp. 182-183 참조.

인의 인권을 보호하기 위해서는 ‘타인의 인권을 존중해야 한다.’라는 아주 적극적인 인권교육이 필요하다.

서울의 한 중학교 교사는 학생인권과 교권 보호의 방안으로 적극적인 인권교육을 강조한 바가 있다.⁸⁾

“학생들의 인권은 보호되어야 하며, 그러기 위해선 우선 기본적으로 학생 개개인이 남의 인권을 존중하는 기본적인 자세가 있어야만 한다. 만약 이러한 기본적인 자세가 전제되지 않는다면 나의 인권보호는 자칫 이기주의적 현상으로 나타나기 쉽다.”

권리만 강조하고 책임·의무를 소홀히 하는 것은 절름발이 인권의식이요 균형 잃은 인권교육이다. 앞서 본 바와 같이 『세계인권선언』은 제29조 제1항과 제2항에서 다음과 같이 규정하고 있다. “모든 사람은 그 안에서만 자신의 인격을 자유롭게 완전하게 발전시킬 수 있는 공동체에 대하여 의무를 부담한다.”, “모든 사람은 자신의 권리와 자유를 행사함에 있어서, 타인의 권리와 자유에 대한 적절한 인정과 존중을 보장하며,” 등이 그것이다. 우리의 인권은 이렇듯 권리에 따르는 의무와 책임의 측면을 또한 가지고 있다.

우리의 『교육기본법』 제12조도 다음과 같이 이를 명확하게 규정하고 있다. 이 같은 『교육기본법』의 정신에 의하면 학생의 인권에는 그 의무와 책임을 다하는 것이 조화를 이루어야 하며, 학생의 인권과 함께 교사의 교권 역시 균형 있게 존중되어야 함을 알게 된다.

『교육기본법』

제12조(학습자) ① 학생을 포함한 학습자의 기본적 인권은 학교교육 또는 사회교육의 과정에서 존중되고 보호된다.

② 교육내용·교육방법·교재 및 교육시설은 학습자의 인격을 존중하고 개성을 중시하여 학습자의 능력이 최대한으로 발휘될 수 있도록 마련되어야 한다.

③ 학생은 학습자로서의 윤리의식을 확립하고, 학교의 규칙을 준수하여야 하며, 교원의 교육·연구 활동을 방해하거나 학내의 질서를 문란하게 하여서는 아니 된다.

8) 국가인권위원회 인권친화적 학교문화 조성을 위한 학교교사 간담회 자료, “인권친화적 학교문화 조성을 위한 정책 대안”, 2012. 1. 18 참조.

특히 극단의 자유주의와 지나친 공동체주의 모두를 극복하면서 조화를 도모해 보고자 등장한 신공동체주의(New Communitarianism)의 대표적 학자로서 클린턴 대통령이 책상 위에 늘 놓고 보던 책 『공동체의 정신』(The Spirit of Community)의 저자이기도 한 에치오니(Amitai Etzioni)의 말에 귀 기울여 볼 필요가 있다. 그는 앞으로의 진정한 삶의 세상은 참된 공동체를 회복, 부흥하는 것이어야 하는 바 이를 위해서는 도덕적, 사회적, 정치적 개혁이 일어나지 않으면 안 된다고 본다. 그리고 이 중에서 사회 질서를 바로 세우는 일과 관련하여 개인적 권리와 사회적 책임 사이의 균형을 강조한다. 그는 무엇이 올바른 도덕적 자세인가 하는 것은 시대와 장소에 따라 달라지는 바, 그동안 자유주의 사회에서는 지나치게 개인의 권리를 추구해 왔기 때문에 이제 오늘날의 우리 시대는 개인적 권리와 사회적 책임의 균형을 위해 노력해야 할 시대라고 규정한다.⁹⁾

에치오니는 권리와 책임은 동전의 양면과 같은 것으로서 어떤 사회도 그 구성원들이 오직 권리만을 주장하고 사회적 책임을 지기를 꺼려한다면 그러한 사회는 존속하기 어려움을 지적하면서 강한 권리는 강한 책임을 전제로 한다는 점을 강조하고 있다. 그의 이러한 관점에서 본다면 이제 인권교육과 관련하여서도 인권은 나의 인권과 함께 다른 이의 인권도 있다는 점, 나의 인권에 관한 권리 의식과 함께 타인의 인권을 존중하고 보호하려는 책임 및 의무 의식도 같이 조화롭게 기르는 방향으로 나아가야 할 것이다.

3. 학교 교과교육에서의 충실한 인권교육 실행

초·중·고등학교의 각 교과교육에서 제대로 된 인권교육을 충실히 수행할 필요가 있다. 학교 현장의 한 고등학교 교사는 현재 교육제도 상의 문제점을 국, 영, 수 중심의 입시제도 하의 교육과정 편성운영과 학급 편성 방식, 과밀한 학급 당 학생 수, 부실한 교육과정, 인권 교육 제도의 부재라고 진단하고 있다.¹⁰⁾ 이에 따라 그는 학교 현장에서 도덕이나 사회 과목의 교육과정 및 교과서에는 물론 그 외 인권교육과 관련되는 유관 과목들에 인권교육 관련 내용을 비중 있게 포함시킬 필요가 있음을 지적한다. 특히

9) Amitai Etzioni, *The Spirit of Community*(New York: Simon & Scuster, Inc., 1993), p. 2, 247; Amitai Etzioni(ed.), *Rights and the Common Good: The Communitarian Perspective*(New York: St. Martin's Press, 1995), pp. 12, 18-24 참조.

10) 국가인권위원회 인권친화적학교문화 조성을 위한 학교교사 간담회 자료, “인권친화적 학교문화 조성”, 2012. 1. 18 참조.

그는 공식 교육과정 안에 인권교육이 포함되느냐 아니냐는 인권교육의 실행에 있어서 매우 중요한 요인으로 작용하므로, 도덕이나 사회과목의 교육과정 개편 및 교과서 집필과정에서 인권교육 내용이 반드시 포함되도록 행정적·재정적 지원을 강화할 필요가 있음을 강조한다.

그렇다면 각 교과교육에서 어떻게 인권교육을 강화할 수 있을 것인가? 이 문제와 관련하여 한 중요한 연구는 다음과 같이 제안하고 있다.¹¹⁾ 우선, 각 교과 교육과정의 특성을 반영한 인권교육 내용이 강화되어야 한다. 2007 개정 교육과정을 분석한 결과, 도덕과와 사회과를 제외하고는 인권관련 내용 요소를 찾기 쉽지 않은 것으로 나타났다. 그러나 실과(기술·가정과)의 경우 청소년기의 발달문제를 다루고 있을 뿐 아니라, 과학·기술의 실제 적용과 관련한 내용을 다루고 있어 이와 관련한 인권 문제를 다룰 수 있는 여지가 충분히 있다. 따라서 지적 재산권, 환경권을 비롯하여 노동인권 등 다양한 인권 관련 내용요소를 개발하여 실과교육과정에 반영하기 위한 노력이 기울어져야 한다. 체육과의 경우도 몸의 소중함, 성적인 발달이나 성폭력 등의 문제를 다루고 있어 건강권, 문화권, 성적 자기결정권 등 인권과 관련한 주제를 적극적으로 다룰 수 있도록 교육과정을 강화해야 한다. 이렇듯 각 교과마다 그 특성을 고려하는 가운데 인권교육과 관련한 내용들을 적절히 반영, 강화해 가야 하는 것이다.

다음으로, 인권 교육 내용 구성 시 권리와 의무의 조화가 필요하다. 한 예로 의무와 책임에 보다 무게를 두는 경우 이에 대한 시정이 필요하다. 예컨대 도덕과 같은 경우는 교과서에서 인권존중의 가치와 태도와 관련한 내용이 많이 다루지고 있지만, 그 내용은 주로 타인의 권리를 중심으로 한 타인존중의 책임과 의무, 더 나아가서는 공동체에 대한 책임과 의무를 다룬 것이 많다. 이는 도덕과 교육과정이 인권교육을 강조하고 인권 내용 요소가 강화되었다고는 하나 타인이나, 사회, 국가에 대한 의무에 편향된 모습에서 벗어나지 못하고 있음을 보여주는 것이기도 하다.

반면에, 권리 측면에 보다 중점을 둔 경우에는 이에 의무와 책임의 측면의 중요성을 보완할 필요가 있다. 인권의 문제는 자신의 권리에 관한 문제이지만, 그것은 배타적인 권리의 의식이나 이기주의와는 다르다. 인권은 타인의 권리를 존중하고 지켜줌으로써 자신의 권리도 지켜지는 상호성의 성격을 띠고 있기 때문이다.

마지막으로, 중학교 선택교과, 고등학교 교양교과의 하나로 인권과목을 개설할 필요

11) 정해숙 외, 앞의 『초·중·고등학교 인권교육 실태조사』, pp. 271-273 참조.

가 있다. 2009 개정 교육과정에 따른 초·중등학교 교육과정 총론(교육과학기술부고시 제2011-361호)에 따르면, 중학교 교육과정에는 국어, 사회·도덕 등의 7개 교과군 외에 선택과목을 운영할 수 있는 시간이 3년간 204시간 배정되어 있으며, 고등학교 교육과정에는 보통 교과 중 생활·교양교과에 16단위가 배정되어 있다. 2009년 개정 중학교 교육과정에 개설되어 있는 선택교과는 「정보」, 「환경과 녹색성장」, 「보건」, 「진로와 직업」의 4개 과목이며, 고등학교 교양 교과는 「철학」, 「논리학」, 「심리학」, 「교육학」, 「종교학」, 「진로와 직업」, 「보건」, 「환경과 녹색성장」의 8개 과목이다. 따라서 향후 교육과정 개정 시에는 중학교 교육과정에는 「인권」 과목을 포함하여 선택 교과를 5개로 확대하고, 고등학교 교육과정에도 교양 교과를 9개 과목으로 확대하여 「인권」 과목을 개설할 수 있도록 노력할 필요가 있다.

4. 학교의 창의적 체험활동을 통한 인권교육의 강화

학교 공교육에서의 충실한 인권교육을 위해 창의적 체험활동 시간을 통한 교육에 관심을 기울일 필요가 있다. 초·중·고등학교 인권교육 실태조사에 의하면¹²⁾ 인권교육 경험 경로에서 일반학교 학생들이 연구학교 학생보다 교과 수업시간을 통해 인권 교육을 받는 경우가 더 많으며(연구 77.0%, 일반 83.3%), 반대로 창의적 체험활동의 경우에는 연구학교(36.4%)가 일반학교(19.3%)보다 인권교육 실시 비율이 약 두 배 가량 더 높다.

따라서 보다 실효성 있는 인권교육이 이루어지려면 교과 외 창의적 체험 활동을 통한 교육에도 많은 관심을 기울일 필요가 있다. 창의적 체험활동은 제7차 교육과정과 2007년 개정교육과정의 재량활동 중 창의적 재량활동과 특별활동을 통합한 교과 외 활동이다. 그 목표는 학생들은 창의적 체험활동에 자발적으로 참여하여 개개인의 소질과 잠재력을 계발·신장하고, 자율적인 생활 자세를 기르며, 타인에 대한 이해를 바탕으로 나눔과 배려를 실천함으로써 공동체 의식과 세계 시민으로서 갖추어야 할 다양하고 수준 높은 자질을 함양하고자 하는 것이다. 활동은 4가지인데 자율활동, 동아리활동, 봉사활동, 진로활동 등이 그것이다. 이 4가지 활동의 어떤 것을 통해서이든 인권 존중과 보호의 의식을 기르고 이를 체험을 통해 익혀가는 일이 가능한데 특히 동아리활동과

12) 위의 보고서, pp. 193-197.

봉사활동 등에서 더욱 그 가능성이 높게 나타난다.

초등학교에서는 연구학교와 일반학교 간에 교과수업 시간을 통한 인권교육 경험 비율은 비슷하나(2.1%p), 창의적 체험활동에 있어서는 연구학교의 비율(39.4%)이 일반학교(15.5%)에 비해 두 배 이상 높다. 중학교와 고등학교에서는 교과수업 시간을 통한 인권교육 경험 비율은 일반학교가 더 높고(중 6.3%, 고 14.1%p), 창의적 체험활동을 통한 인권 교육경험비율은 연구학교가 더 높은 경향이 뚜렷하게 나타났다(중 12.2%p, 고 19.3%p). 이를 통해 인권교육 연구학교는 창의적 체험활동과 같은 범교과 학습을 통한 인권교육에 적극적인 반면, 대다수의 일반학교들은 인권교육을 별도로 실시하기 보다 교과교육에 의존하고 있음을 알 수 있다.

따라서 창의적 체험활동을 통한 인권교육에 보다 관심을 둘 필요가 있다. 그리고 창의적 체험활동을 통한 인권교육이 중요하고도 성공적임을 보여주는 실제 사례도 있다.¹³⁾ ‘학생인권 시범학교’로 지정된 경상북도 경주여자고등학교는 2010년 3월부터 2012년 2월까지 ‘토론·체험활동 중심의 프로그램 운영을 통한 인권존중의식 함양’이라는 주제로 경북교육청 지정 학생인권 시범학교를 운영하였다. 이 학교는 특히 창의적 체험활동과 연계한 인권체험 봉사활동, 학생인권 보호지원망 구축, 온정마을 방문의 날, 학생 학부모가 함께 만든 생활복, 청소년센터와 연계한 솔리언 또래도우미 프로그램 등 다양한 체험활동을 통한 인권교육의 모습을 보여주었다.

그리하여 2011년 10월 21일 열린 보고회에서 경주여고 관계자는 “2년간의 학생인권 시범학교 운영을 통해 학생들은 인권과 관련된 권리의 실재를 경험할 수 있었으며, 교사는 인권적 입장에서 학생을 지도하는 계기를 마련할 수 있었다.”며 “시범학교 운영으로 학교 구성원 모두 자존감을 가지고 인권존중의식과 인권친화적인 학교문화를 정착하게 되었다.”고 밝힌 바 있다.

5. 학교에서의 자발적이고 주체적인 인권교육의 실행

학교장이나 교사들이 자발적이고 주체적으로 인권교육 프로그램 운영하거나 인권교육 시범·연구학교 등을 운영하여 인권의식을 증진하는 방안을 추구할 필요가 있다. 한

13) 『일간경주소식』, 2011. 10. 31.

예로 교사는 자신이 맡고 있는 학급에서 스스로 바람직한 인권교육 프로그램을 구안해서 운영할 수가 있다. 서울의 초등학교에서 두 교사가 실행했던 ‘더불어 함께 하는 교실 만들기’와 같은 교육이 그 예가 된다.¹⁴⁾ 두 교사는 우리 모두가 소중함을 제대로 알고 차이와 차별에 대해 구분하면서 서로의 차이를 인정하고 존중하는 태도를 기르기 위해 일련의 교육프로그램을 스스로 강구하여 운영하였다. 이 교육프로그램은 초등학교 학생들을 대상으로 하는 것으로서 인권적인 학급운동을 고민하는 교사들에게 구체적으로 도움을 줄 수 있는 내용으로 이루어져 있다.

그런가 하면, 경북 경산의 옥곡초등학교의 한 교사는 서로 도움을 주고받으며 함께 나눌 때 더 건강해지고 행복해질 수 있다는 신념 하에서 서로 다르지만 차이를 인정하고 서로 존중하면서 함께 잘 사는 법을 배우도록 하기 위해 스스로 인권교육 프로그램을 구안하여 운영하였다¹⁵⁾. 이 프로그램은 2009년 3월부터 2010년까지 2월까지 1년간 5학년 학생들을 대상으로 자아존중, 상호존중, 인권존중, 생명존중의 네 가지를 축으로 하여 구성, 실행되었다. 프로그램 운영 결과 학생들의 인권의식과 실천성향에 많은 발전이 있었고 교사도 세상의 무엇과도 바꿀 수 없는 행복감을 느꼈음을 보고하고 있다.

학교 차원에서 인권교육을 수행해 가는 모습으로서는 경기도교육청 학교장협의회가 인권친화적 교실·학교 문화 조성을 위해 인권감수성 교육을 강화하고 자율과 책임을 강조하는 교육을 실시하도록 뜻을 모은 것과 같은 사례가 그 예가 된다¹⁶⁾. 동 협의회는 학교폭력이 크게 문제로 대두되자 각 학교마다 학교장들이 솔선하여 자신이 맡고 있는 학교 차원에서 인권교육 관련 활동을 전개할 것을 의결하였다. 구체적으로 (인권친화적 예방체제 강화) 자율과 책임, 존중과 배려를 강조하는 ‘인권감수성 교육’을 도내 모든 학생들에게 학기별 2시간 이상 실시하며, 교사 연수 프로그램에서 학교폭력 예방 교육을 의무적으로 운영한다는 것이다. 또한 또래중재 프로그램을 확대하고 친구사랑 주간을 운영하며, ‘학생에 의한 학생인권 침해’에 학생인권옹호관의 합리적 조정을 강화하겠다고 밝혔다. 이 때 친구사랑 주간은 매학기 초 또는 학교 선정 주간에 ‘멈춰 프로그램’ 같은 의사표현 행동 훈련, 학급규칙 함께 만들기 등 진행하고 4월 2일 ‘친구사이’, 7월 9일 ‘친한 친구’, 9월 4일 ‘친구사랑’ 등 친구사랑의 날 운영 등을 하는 것으로

14) 김동희·김원정, “더불어 함께 하는 교실 만들기”, 국가인권위원회, 『인권교육 현장사례집』(서울: 도서출판 한학문화, 2003), pp. 230-243.

15) 김영숙, “따뜻한 마음으로 어우러진 행복한 인권마당”, 국가인권위원회, 『2009년도 인권교육실천 우수사례집』(2009), pp. 165-216.

16) 경기도 교육청, “보도자료: 폭력 없는 ‘인권친화적 학교’ 만든다”, 2012. 1. 26.

서 학교장과 교사들의 인권프로그램을 교육청이 지원하는 형태를 띠고 있다. 그리고 학기별 2시간 이상 인권교육을 실시 운영하고, 학생인권옹호관제 홍보 및 활성화로 폭력없는 교실문화를 조성할 것을 제안하였다.

6. 학교 공동체 생활 속에서의 살아있는 인권교육 강화

1) 인권교육에 있어 개인윤리적 접근과 사회윤리적 접근의 조화

인권 존중의 학교 문화를 창출하여 학교생활 속에서 인권존중의 삶을 통한 인권교육이 이루어져야 한다. 자라나는 세대들에 대한 인권교육은 두 가지 측면, 즉 개인윤리적 접근과 사회윤리적 접근의 균형과 조화 속에서 추구되어야 한다. 우리들의 삶을 개선하는 일과 관련하여 사회윤리적 접근을 고려해야 하는 이유는 좋은 사회를 만들기 위해서는 인간 개개인에 치중하는 개인윤리적 접근만으로는 한계가 있어 그것을 넘어 사회 그 자체를 바르게 세우는 일이 또한 요구되기 때문이다.

이런 의미에서 윈터(Gibson Winter)는 사회윤리적 접근을 가리켜 인간 공동체를 조직화하고 사회정책을 형성함에 있어 무엇이 타당하고 옳으며 마땅히 행해져야 하는지의 문제 곧 타당한 사회질서의 문제를 다루는 것으로 규정한 바 있다.¹⁷⁾ 결국 개인윤리적 접근이 사람에게 중점을 두는 것이라면 사회윤리적 접근은 사회 즉 공동체 그 자체에 초점을 맞추는 것이다. 그것은 공동체의 구조와 제도, 문화풍토와 삶의 양식 등이 제대로 될 때 진정한 의미의 도덕공동체가 가능해질 수 있다는 믿음에 바탕을 두는 접근이기도 하다.¹⁸⁾

이러한 개인윤리적 접근과 사회윤리적 접근은 인권교육 영역에서도 마찬가지로 나타날 수 있다. 즉 전자가 학생 개개인이 인권의식을 증진하는 데 중점을 두는 것인데 비해, 후자는 학생들이 몸담고 생활하는 학교 및 삶의 공동체 그 자체를 인권친화적인 것으로 만들기 위해 구조화, 제도화 하는 것이다. 학교에서의 진정한 인권교육은 이 두

17) Gibson Winter(ed.), *Social Ethics: Issues in Ethics and Society*(New York: Harper & Row, Publishers, 1968), p. 6.

18) 이에 관한 보다 자세한 논의에 대해서는 Reinhold Niebuhr, *Moral Man and Immoral Society*(New York: Charles Scribner's Sons, 1932), Introduction 및 도성달·유병열, 『사회윤리 이론과 도덕교육』(성남: 한국정신문화연구원, 1996), 제8장 참조.

가지가 조화롭게 추구될 때 비로소 온전하게 이루어질 수 있게 된다. 왜냐하면 인권교육은 위에서 논의해 온 바와 같은 여러 가지 방안들을 통해 학생들 개개인의 인권의식을 증진하고 자기와 타인의 인권을 존중하는 삶의 자세를 기르는 것에 머물러서는 안 되기 때문이다. 말하자면 그것을 넘어 우리의 삶의 터 그 자체를 인권존중의 생활이 가능하도록 하는 구조로 창출해 내으로써 그러한 공동체 속에서 인권 지향적 인간으로 자라나도록 하는 것이 균형되고 조화롭게 이루어져야 하는 것이다. 우리가 학교 공동체의 문화와 제도 및 구조 그 자체를 인권친화적인 것으로 만들어 가야 한다고 말하는 이유가 여기에 있다.

나아가 사회윤리적 접근을 통해 학교 공동체 그 자체를 인권친화적 구조로 재창출, 운영해야 하는 아주 현실적인 이유들이 또한 존재한다. 그 한 예로 학생들이 학교에서 겪는 차별 및 인권침해 정도가 지극히 우려되는 정도로 나타나고 있는 것이다¹⁹⁾. 초등학교 학생의 약 1/3이 학교에서 여러 가지 이유로 차별을 경험하고 있고 중학생의 경우는 거의 절반이 차별받은 경험이 있는 것으로 나타나고 있다.

인권침해의 경험을 구체적으로 보면, 초등학교 학생의 경우 신체적 체벌과 간접체벌(오리걸음, 엎드려뺨쳐, 운동장 돌기, 단체기합 등)의 빈도가 높게 나타나고 있다. 중학생의 경우에 교사에게 신체적 체벌을 받은 정도가 남자의 경우 절반이 넘게 나타나고 있으며, 친구 또는 선배들로부터 폭언, 막말, 욕설을 들은 정도도 1/3이 넘고 있다. 초등학교와 중학교 모두에서 왕따를 당한 정도가 100명 중 3명 정도에서 많게는 약 12명에 이르고 있다. 그리하여 이러한 조사 결과 국민 인권의식 조사연구팀은 다음과 같이 진술하고 있다.²⁰⁾

학교, 가정, 학원 등 학생의 일상적 삶에서 체벌은 만연해 있을 뿐만 아니라 교육적 목적이라는 이름하에 용인되고 있다는 측면에서 체벌에 대한 보다 심도 깊은 논의가 요구된다. 절반에 가까운 학생들이 직접 체벌을 경험했다는 조사결과는 인권의 기준에서 관용할 수 없는 문제이다. 또한 학업성과 가정의 경제적 수준에 따라서 다양한 형태의 차별이 광범위하게 벌어지고 있다는 점도 토론과 공론화가 요청된다.

이렇게 놓고 본다면 우리는 우리의 청소년들이 인권 측면에서 볼 때 그리 바람직한

19) 정진성 외, 앞의 『국민 인권의식 실태조사』, pp. 240-250.

20) 위의 보고서, p. xvii.

학교 환경 속에서 배우며 자라나고 있다고 말하기가 쉽지 않음을 알 수 있다. 학교의 여러 교과를 통해 그리고 사회의 여러 대중매체 등을 통해 머리로는 인권에 대해 듣고 접하고 있지만 실제 생활 속에서는 인권 존중과는 거리가 있는 학습경험들을 누적시켜 가고 있는 것이다. 학교에서 폭력이 문제가 되고 교사에 대해 부당하게 저항하며 공교육이 붕괴되어 간다고 우려하게 되는 이유의 일단을 여기에서 찾아볼 수 있게 된다.

따라서 학급과 학교 공동체 그 자체를 인권 존중의 삶이 가능하도록 제도화, 구조화하여 운영할 필요가 있다. 이렇게 할 때 학급과 학교를 실질적인 인권공동체로 운영함으로써 제대로 된 인권 존중의 삶과 관련한 체험을 통한 학습과 진정한 의미의 인권교육 및 공교육 내실화가 가능해지기 때문이다.

그러면 구체적으로 어떻게 해야 하는 것인가? 이 문제와 관련하여 국가인권위원회에서는 일찍이 그 기본원리에 해당되는 인권친화적 학교문화조성을 위한 지침을 제시한 바가 있다. 이를 짚어보면 다음과 같다.²¹⁾

<국가인권위원회가 제시한 인권친화적 학교문화조성을 위한 지침(2009)>

- ① 권리의 존엄한 주체로서의 학생 : 체벌 및 모욕적인 언어 사용금지, 학교폭력예방 및 피해학생보호, 휴식시간 및 휴식 공간 확보
- ② 학생의 참여와 결정 존중 : 학교 규율 제·개정과정에서 학생의견 존중, 학생자치와 참여의 실질적 보장, 학생의 성장과 참여를 위한 정보 접근권 보장 및 보호
- ③ 자유의 행사를 통한 책임 있는 삶의 학습 : 학생사생활 및 신체의 자유권보장
- ④ 차이의 존중과 차별이 없는 학교 : 모든 학생의 동등한 대우를 받을 권리 보장, 학생의 다양성 존중과 통합을 위한 적극적 조치의 마련
- ⑤ 학생 중심적인 교육 : 학생의 전인적 성장을 위한 교육목표 실현, 학습권 보장
- ⑥ 학생의 총체적 삶에 대한 돌봄 제공 : 안전하고 좋은 교육환경에서 보호받을 권리와, 특별한 상황에 놓인 학생의 지원과 보살핌 받을 권리 보장
- ⑦ 올바른 징계기준과 권리 구제절차의 마련 : 인권 기준에 부합하는 징계 기준과 평등 원칙 보장, 권리 침해 예방 및 구제절차 마련
- ⑧ 교사의 전문적 지위 존중과 역량 강화 : 교사의 전문적 지위 존중과 참여 보장, 교사 역량 강화를 위한 교육환경 조성 및 지원체계 마련

21) 국가인권위원회 대우인권사무소, 『2009년도 인권친화적 학교만들기 실천방안 자료집』(2009), pp. 372-380, “인권친화적 학교만들기 지침 요약 및 인권을 존중하는 학교 문화의 열쇠 말 10가지” 참조.

이제 이러한 국가인권위원회에서 제시한 지침을 고려하는 가운데 보다 구체적인 방안을 생각해 보면 다음과 같다.

2) 학급과 학교의 명확한 규칙과 그 충실한 실천

먼저, 학교·학급에 명확한 규칙을 두고 이를 충실히 실천하도록 할 필요가 있다. 이는 학교 내에 구성원들의 권리와 의무·책임을 명확히 하고 이를 충실히 지켜 가는 가운데 인권존중과 민주시민으로서의 책임 있는 자세를 충실히 익혀가도록 하고자 하는 것이다. 그 구체적인 모습은 학교의 학생규율집이나 학생의 권리·의무 규정 등과 같은 형태로 나타날 수 있을 것이다.

이와 관련하여 한 예로 들 수 있는 것이 2011년 서울의 강남교육지원청의 학생의 권리와 의무 규정을 담은 ‘사랑스런 나·소중한 너’와 같은 것이다. 이것은 차별 금지 발표 이후 학교 현장의 혼란을 바로 잡고 교육공동체가 각자의 권리를 이해하고 스스로 의무를 이행함으로써 서로를 존중하는 교육풍토를 만들어 가기 위한 취지에서 비롯된 것으로 알려져 있다. 당시 해당 교육지원청장은 “학생들이 글로벌 민주시민으로서의 역량을 갖추고 성장할 수 있는 기반이 되고 학교 현장에 진정한 민주시민교육을 정착시켜 학생의 인권과 교권이 조화를 이루는 학교 문화를 만들어 갈 수 있을 것”이라는 기대를 피력하였다.²²⁾ 이 학생 권리와 의무 규정은 크게 ‘교육 관련자의 권리와 의무’, ‘학교 규칙’, ‘활동별 권리와 의무’, ‘학습 플래너’ 등 4개 영역으로 구성되어 있는 것으로 알려져 있다.

그리고 이러한 교육지원청의 정책에 따라 학교현장에서 이를 구현하기 위한 구체적인 노력이 기울여지고 있는데 서울의 서일중학교와 같은 곳이 그 예가 된다.²³⁾ 이 학교에서는 2011년 4월 강남교육지원청에서 발간한 『학생의 권리와 의무 규정』 책자를 학교 실정에 맞게 재구성하여 전교직원과 전교생에게 배부하였다. 이 『사랑스런 나, 소중한 너 - 학생의 권리와 의무규정』은 ‘학교규칙, 활동별 권리와 의무, 서일중 생활지도 규정’으로 구성되어 있고, 현재 전교생들이 매일 등하교시 가지고 다니며 활용하고 있다. 서일중학교에서는 이 규율집을 통해 학생이 학습권을 보장받고, 교사의 교육권이

22) 『뉴스시스』, 2011. 2. 24.

23) 서울서일중학교 학교홈페이지의 “서일소식”코너, <http://www.seoil.ms.kr/notice/board.do?bcfNo=615677> 참조

바로 서는 학교, 교사와 학생이 서로 배려하고 존중하는 행복한 학교를 만드는 데 큰 역할을 할 것이며, 주변 학교에 모범사례가 될 것으로 기대하고 있다.

해외에서도 이와 비슷한 사례를 찾을 수 있다. 미국 버지니아주 페어팩스(Fairfax) 카운티의 경우가 그 예가 된다. 이해를 돕기 위해 이를 소개한 내용을 그대로 옮겨본다.²⁴⁾

미국 버지니아주 페어팩스 카운티에서는 입학·전학생과 그 부모들에게 한 가지 서약을 내민다. 바로 ‘학생의 의무와 권리’ 다. 페어팩스 카운티는 유치원생부터 초등 3학년, 초등학교 고학년, 중학생, 고등학생들을 상대로 꼼꼼하게 나눠진 학생의 의무와 권리서약을 갖추고 있다. ... 페어팩스 카운티 교육청이 내미는 서약서는 미국 어느 주에서도 대개 비슷하게 적용되고 있다.

우선 유치원생과 초등학교 저학년생 및 학부모에게 제시하는 의무와 권리부터 보자. “필요한 학습용품을 준비하여 매일 제 시간에 수업에 들어와야 한다. 숙제를 마쳐야 한다. 교사의 말을 주의 깊게 경청하고 지시 사항을 따라야 한다. 개인과 학교 자산을 소중히 여겨야 한다.” ... 물론 권리도 있다. “아무도 나의 학습방법에 대해 험담하지 못한다. 아무도 나의 학습을 방해하기 위해 고함치거나 소음을 내지 못한다. 학교에서는 누구든 나를 때리거나 발로 차거나 꼬집거나 밀거나 나의 기분을 상하게 해서는 안된다.” ... 징계절차도 매우 자세하게 규정돼 있다. 이런 행동규범 때문인지 이곳의 공립 학교에 가면 정말 질서 정연하다. 학생들은 유치원생부터 고등학생 할 것 없이 복도를 뛰어다니거나 몰려다니지 않는다. 수업시간에 딴 짓을 하거나 다른 학생을 방해하는 사례도 매우 드물다. 교사의 권위는 학생의 행동규범 만큼이나 존중되고 있다. ... 일제의 교육잔재가 남아 있던 유신시대 한국의 교실이 언뜻 떠오르지만 이곳의 분위기는 강압이 아니라 학생·학부모 그리고 학교의 약속에 의해서 유지된다는 점에서 큰 차이가 있다. ... 페어팩스 카운티의 ‘학생의 의무와 권리’ 서문에서는 “공립학교의 사명은 모든 학생을 현대 사회의 책임있는 시민으로 교육하는 것”이라며 “공립학교는 학생들의 지적 탐구심을 자극하고 긍정적 자질과 학생의 복지수준을 높이고 개인의 차이를 존중하고 부모님들의 참여를 권장하며 학생들의 면학환경을 제공하기 위해 노력하고 있다.”

3) 민주적 자치활동을 통한 인권존중의 태도 증진

학급·학교에서 학생들이 민주적 자치활동을 통해 자율적으로 규칙을 제정하고 실천하는 삶을 살도록 할 필요가 있다. 학급과 학교를 실질적인 인권공동체로 운영하기 위

24) 최형두, “美 ‘학생의 의무와 권리’ 서약서”, 『문화일보』, 2006. 5. 26.

해서는 학교 자치를 통해 학교문화를 개선해 나가는 일이 도모되어야 한다. 따라서 학교 구성원 모두가 자율적으로 규칙을 제정하고 자신들의 권리·의무(책임)를 명확히 하고 이를 충실히 준수함으로써 민주시민으로서의 자율적이고도 바람직한 삶의 자세를 배워나가도록 할 필요가 있는 것이다. 학생자치활동을 강화 하는 것은 인권을 향상시키는 데 매우 효과적인 방안이라 생각된다. 동아리활동이나 또래상담활동, 학급·학교의 자율활동 등을 적극 권장할 필요가 있다. 그러면 다양한 학생자치활동을 통해 학생들 스스로 자신들의 문제를 해결할 수 있게 될 것이며 그 과정에서 서로에 대한 인권을 존중하는 결과를 가져오게 될 것으로 기대된다.

구체적으로 전남교육공동체인권조례제정 자문위원회가 제안하는 내용은 참여와 소통의 민주적 학교생활규정을 제정하게 하면서 동시에 학생자치 활동을 지원하고 강화하고자 의도하고 있다는 점에서 그 의미를 가진다.²⁵⁾ 이는 참여와 소통의 민주적 학교생활 규정을 제정하고자 하는 것으로서, 교사·학생·학부모 등 교육공동체가 상호 합의하여 자치 규약을 마련함으로써 교사의 생활지도에 권위가 부여되고, 학생과 학부모도 임의로 거부하기 어려운 문화를 만드는 데 기여할 것으로 평가된다.

또한, 학생들이 스스로 학급이나 학교 규칙 등을 제정하고 이를 실천하면서 생활 속에서 인권의식을 기르는 방안도 생각해 볼 수 있다. 학생이 스스로 적극적으로 규칙 제정 과정에 참여케 하면 그것 자체가 인권교육의 시작이라 할 수 있다. 정부도 2011년 3월 18일 「초·중등교육법시행령」 제9조를 개정하여 학생 포상, 징계, 징계 외의 지도방법 및 학교 내 교육·연구 활동 보호와 질서 유지에 관한 사항 등 학생의 학교생활에 관한 사항, 학생자치활동의 조직 및 운영에 관한 사항, 학칙개정절차 등에 관한 사항을 규정하는 학칙을 제정하거나 개정할 때에는 학칙으로 정하는 바에 따라 미리 학생의 의견을 듣도록 하였다. 학교 생활과 관련된 학교 규범을 정함에 있어 학생들이 참여할 수 있는 권리를 법적으로 부여한 것이다. 이는 매우 바람직한 조치라 생각된다.

4) 다양한 인권교육적 활동의 전개

학교에서 다양한 인권교육적 활동을 통해 인권존중의 삶에 관해 체험적 학습을 해

25) 국가인권위원회 인권친화적 학교문화 조성을 위한 전국교육청 간담회 자료, “제8차 학교인권교육협의회 인권친화적 학교문화 조성 방안” 중 ‘전남교육공동체인권조례제정 자문위원회, 전남교육공동체인권조례의 성공적 정착을 위한 정책 제안: 공교육의 내실화 방안’, 2012. 2. 10 참조.

나가도록 하는 일도 중요하다. 학교는 학생들의 인권의식 증진과 인권존중의 생활 태도를 배우고 익힐 수 있도록 특별한 노력을 기울여야 한다. 구체적인 예로서 경기도의 학교장협의회는 또래중재 프로그램 운영을 제안하고 있다. 이는 학생들 사이에 발생하는 갈등을 또래들의 집단사고를 통해 해결 방안을 모색하도록 하는 것이다. 이를 위해 프로그램 운영 예산 지원 및 교원, 학생 연수를 추진하도록 하고 있다. 또한 학급회, 학생회 등 학생자치회 운영 활성화를 통해 자발적인 학생인권 및 교권보호를 위한 학생자치문화를 전개하도록 하고 있다.

또한 동 학교장협의회는 ‘친구사랑주간’을 운영하여 인권교육을 강화하도록 제안하고 있다. 매 학기 초 3월과 9월 중 인권교육과 관련한 프로젝트 주간 운영을 통해 다양한 프로그램을 운영하도록 하는 것이다. 그리고 학급규칙 만들기, 의사표현 행동 훈련(멈춰프로그램 등), 토론회 등 각종 프로그램을 운영하도록 하고 있다. 나아가 4월 2일 친구사이, 7월 9일 친한 친구, 9월 4일 친구사랑, 11월 11일 친구와 함께 등 친구사랑의 날을 다양하게 운영하여 서로의 인권을 존중하는 교육을 체득하도록 하고 있다. 이외에도 학급자치법정이나 갈등해결의 민주적·합리적 방법들, 평화 만들기 등등의 제도를 구축하고 실제로 그러한 제도에 따라 생활해 가면서 체험을 통해 학습하도록 하는 것이 인권교육에 대단히 중요하다.

한편, 2012년 1월 7일 방송된 KBS 학교폭력 심야토론에서는 동아리, 또래상담, 자치활동 등 다양한 학생활동의 강화를 통해 인권관련 교육을 체득하게 하여서 학생간의 문제를 해결하도록 제안하고 있다. 또한 인권옹호관을 운영하여 학생인권 및 교권보호에 관한 상담, 조사, 시정 및 조치를 담당하도록 하고, 학생인권 및 교권 향상을 위한 제도 개선을 권고하고 있다.

7. 인권존중의 생활체험과 양질의 인권교육을 위한 학교환경 및 지원체제 구축

1) 학교 인권교육을 위한 다양한 지원

학급·학교의 인권공동체 운영, 학교의 인권교육을 지원하는 다양한 방안을 마련하여 실행할 필요가 있다. 현 정부 출범이후 창의·인성교육을 적극 추진하여 창의성 향상에

는 소기의 성과를 거두고 있으나, 인권교육의 성과는 낮은 편이다. 또한 입시위주의 교육개선을 위해서도 많은 노력을 기울이고 있으나 아직까지 교육은 입시위주로 되고 있는 것이 현실이며 그에 따라 학교에서의 교육도 성적 위주로 이루어지고 있다. 이것은 교육의 핵심가치인 인권을 소홀히 하게 되어 교육의 본래적인 의미를 잃어버린 것이다. 각 학교급별 교육목표에는 인권 함양 요소가 포함되어 있으나 교육현장과 연계되어 있지 못해 학생 발달 단계별 인권교육 실천에 한계를 드러내고 있다. 특히, 또래문화를 본격적으로 형성하는 중학교의 인권교육 방향은 제 자리를 잡지 못하고 있는 것으로 여겨진다.

여기에는 여러 가지 이유가 있겠지만 무엇보다도 학생들이 타인의 감정에 공감하고, 소통하며, 갈등을 해결할 수 있는 실제적 실천 능력을 함양시키는 실천·체험 중심의 교육이 부족한 까닭이라 생각된다. 또한 학교 인권교육이 제대로 이루어지지 못한 측면도 부정하기 어렵다. 봉사활동, 강연회, 수련회 등의 제반 활동들은 일회성 행사로 이루어진 경향이 강해서 학생들의 인권교육에 까지 미치지 못하였다. 교사들에게도 인권교육에 대한 강조가 이루어지지 못하는 형편이었다.

따라서 교육과학기술부와 각 시·도교육청이 학교의 인권공동체 형성 및 인권교육 강화에 대한 분명한 의식을 가지고 지원하는 것이 필요하다고 본다. 물론 교육과학기술부와 시·도교육청 차원에서 인권교육 강화를 위한 여러 가지 노력들이 추구되어 왔다. 먼저 교육과학기술부는 2009년 5월 7일 「교육과학기술부와 그 소속기관 직제 시행규칙」(제9조 제5항 제7호)을 개정하여 학교지원국의 학교운영지원과장 소관 업무로 “학생인권보호 및 바른 인성교육 정책 수립·시행”에 관한 사항을 명기하였으며, 2011년 2월 25일에는 동 시행규칙을 개정(제9조 제6항 제9호 및 제10호)하여 학생 인권을 교육복지국의 학교문화과장 소관으로 하면서 “학생 인권보호 및 권리신장에 관한 중장기 기본정책 수립·추진”과 “학생 인권조례에 관한 사항”을 그 소관업무로 명기하였다.²⁶⁾ 서울특별시교육청에서는 인권과 진로 적성에 바탕을 둔 행복한 학교 구현 및 인권교육센터 설립·운영을 추구하고 있고, 부산광역시교육청에서는 ‘인권·자율·책임 중심의 생활 지도 강화’를 지향하고 있음을 천명하고 있다. 광주광역시교육청에서는 인

26) 학생인권에 관한 사항이 교육과학기술부(현 정부 이전에는 교육인적자원부, 교육부, 문교부)의 소관 업무로 법령에 직접 명기된 것은 2009년 5월 7일 「교육과학기술부와 그 소속기관 직제 시행규칙」(제9조제5항제7호) 개정이 최초인 것으로 보인다. 현제도 대통령령인 「교육과학기술부와 그 소속기관 직제」에 학생인권에 관한 사항이 명기되어 있지 아니하나, 2009년 5월 7일 이전에는 부령인 직제시행규칙에서도 명시된 적이 없었던 것으로 보인다.

권·평화 교육 센터 설립, 학교 인권 교육 강화·노동 인권교육 내실화 등에 역점을 두고 있으며, 강원도교육청에서는 인권이 살아있는 학교 문화 조성, 인권 감수성 교육 등을 추구하고 있다.²⁷⁾

그러나 보다 더 적극적으로 교육과학기술부와 시·도교육청이 인권교육과 관련하여 필요한 행·재정적 지원을 강화해 나가는 것이 필요하다고 본다. 특히 교사들로 하여금 인권교육에 열과 성을 다하도록 고무하고 지원하는 정책을 추구해 갈 필요가 있다. 현장에서는 인권교육적 차원에서 생활지도 등을 잘하는 교사에 대해 우대하는 정책이 미흡한가 하면, 교사들이 인권교육보다는 여타의 활동에 우선순위를 두는 경향을 보이는 실정이다. 따라서 인권교육 우수 교사들을 상찬할 수 있는 방안을 마련하는 일도 필요하다. 예를 들어 각종 시상에서 그리고 학습연구년 교사나 수석교사를 선발할 때, 교감·교장, 교육전문직 등의 승진 등에 있어서 인권교육 우수 교사를 우대하는 정책 등을 시행해 볼 필요가 있다.

한편, 2012년 1월 20일 방송된 EBS 학교폭력 대토론회에서도 교육과학기술부와 시·도교육청의 적극인인 행동이 중요함이 지적된 바 있다. 이 토론회에서도 제시된 바와 같이 학교 인권교육 강화를 위해 인턴교사제를 도입하여 생활지도와 인권교육의 강화를 내실 있게 추진하는 방안도 생각해 볼 수 있다. 또한 유·초등학교부터 인권교육과 인성교육을 실시하고, 또래상담(중재) 프로그램 활성화하며, 교사의 인권교육적 책임과 권한을 강화하는 방안도 생각해 볼 수 있을 것이다.

2) 교육의 기본방향·중점상의 변화 추구

우리 교육의 기본 방향과 중점에 있어 근본적인 변화를 생각해 볼 필요가 있다. 1990년대 중반 이후 우리 초·중등 교육의 기본방향은 변함없이 창의·인성교육에 중점을 두는 것으로 이어져 오고 있다. 그런데 이제는 이러한 관점에 변화가 필요하다.²⁸⁾ 즉, 우리 교육의 기본 방향과 중점을 근본적으로 재검토하여 새롭게 정립할 필요가 있

27) 국가인권위원회 자료, 『인권 친화적 학교문화 조성을 위한 정책 토론회』, 2012. 4. 6.

28) 문민정부의 5·31 교육개혁안의 내용을 보면, 교육개혁 과제의 하나로 “인성 및 창의성을 함양하는 교육과정”을 포함하여 인성교육을 창의성 교육보다 우선적으로 강조하고 있다. 그런데 2012년 4월 현재의 『교육과학기술부와 그 소속기관 직제』 제12조(인재정책실)를 보면 인재정책실장 밑에 창의인재정책관을 두고 있는데 창의를 강조하고 있으며 또 그 분장사무로 “창의·인성교육 기본정책의 수립·추진”을 포함하고 있는데 여기서도 인성 보다는 창의를 먼저 표기하고 있다(교육개혁위원회, 『한국 교육개혁백서』, 1998, pp. 92-94).

다. 사실 창의·인성교육은 경제 우선의 관점, 사람과 정신보다는 사람 이외의 것과 물질에 우선을 두는 철학을 바탕으로 하는 것이다.

이제 이러한 교육의 기초에 변화를 가져와 사람과 정신 및 참 가치를 우선하는 교육으로 변화시켜야 할 필요가 있다. 말하자면 창의·인성교육이 아니라 인성(인권)·창의교육으로 교육의 중점상의 우선순위를 바로 잡을 필요가 있는 것이다. 이는 인간다운 인간의 삶, 사람이 사람답게 대우받고 존중받으면서 사는 세상을 만들고자 하는 데 우선을 두는 것이라고 할 수 있다. 따라서 이제부터는 인성과 인권을 먼저 생각하면서 창의성과 경제발전 및 국가경쟁력을 더불어 추구해 가는 관점에 우리 공교육이 토대를 두어야 할 것이다.

IV. 인권교육을 수행할 수 있는 교사의 양성

학급과 학교를 인권공동체로 만들어 운영하면서 그 속에서의 학습과 생활을 통해 학생들이 인간을 귀중히 여기고 서로의 인권을 존중하면서 사람다운 사람으로 자라날 수 있도록 학교 공교육을 인권친화적으로 만들어 가기 위해서는 그러한 일의 가치와 중요성을 제대로 인식하고 열성을 다해 헌신할 수 있는 교사들이 필요하다. 이를 위해서는 교원 양성기관에서의 학생 선발에서부터 시작하여 이들이 교육을 받는 과정 및 교사 임용과정 및 그 후 실제로 학교 현장에서 교육활동을 펼쳐가는 데 이르기까지 전체 과정에서 인권교육 관련 소양과 능력 및 전문성을 제대로 기를 수 있도록 할 필요가 있다. 이를 위한 방안을 생각해 보면 다음과 같다.

1. 교사 양성기관의 인권친화적 학생 선발 추구

교사 양성기관에서의 학생 선발 과정에서부터 인권·인성교육 적격 학생이 입학할 수 있도록 할 필요가 있다. 현재 교육대학교와 사범대학에는 지적으로 매우 우수한 학생들이 들어오고 있다. 다시 말해 대체적으로 수능 성적의 거의 최상위 학생들이 교대와 사대에 입학하고 있는 것이다. 따라서 이미 지적으로는 우수한 능력을 지닌 학생들

이기 때문에 이들이 고등학교 시절까지 바람직한 인성을 기르고 교사로서의 적성을 지니고 있는지를 검증하여 선발해야 한다는 주장이 제기되고 있다.²⁹⁾

그리고 건전한 인성과 제대로 된 적성을 지닌 예비교사들을 뽑기 위해 입학사정관제와 심층면접을 강화하고 인·적성 검사를 실시할 것을 권장하고 또 그러한 방향으로 교육과학기술부의 정책이 전환하고 있다.³⁰⁾ 따라서 이러한 흐름에 발맞추어 교사 양성 대학에서 학생을 선발할 때부터 입학사정관제에 의해 인권 및 인권교육 관련 측면을 고려하도록 노력할 필요가 있다.

최근의 동향을 보면 초등교사를 양성하는 전국 교대에서 입학사정관제를 확대하려는 움직임을 보이고 있다. 지난 2012년 3월 12일 보도된 바에 따르면 전국 10개 교대 중 5개교가 입학사정관제에 의한 선발을 늘려 1,200명 이상을 입학사정관제로 뽑기로 했다.³¹⁾ 특히 서울교육대학교는 그동안 모집 인원의 2.5% 정도만을 입학사정관제로 뽑았지만 2013학년도 입시에서는 입학사정관제로만 100% 선발하는 파격적인 계획을 적극 검토하고 있다고 보도되었다. 서울교육대학교의 이러한 ‘100% 입학사정관제 선발’은 전국 대학 중 최초의 사례가 되는 것이기도 하다.

교육대학의 이러한 입학사정관제 확대 조치는 정부의 지난 2월 학교폭력 근절 7대 종합대책에 부응하려는 움직임으로 해석된다. 즉, 당시 정부는 학교폭력 근절 대책 중의 하나로서 학생 인성교육 확대를 위해 그와 관련된 ‘교사 역량 강화’를 정책 방향으로 설정한 바가 있는데 이러한 조치에 발맞추어 교사 양성과정에서부터 인성교육 및 학생지도 역량을 강화하려는 것으로 풀이된다.

따라서 이러한 정책 방향에 호응하여 교육대학과 사범대학이 학생선발 과정에서부터 건전한 인권의식과 인권교육에의 관심 및 신념을 지닌 예비교사들을 뽑기 위한 노력을 하여야 한다고 본다. 고등학교 시기까지 바람직한 인권의식을 기르고 인권존중과 보호 및 인권 증진을 위한 학습과 경험 및 활동을 한 정도를 평가하여 이를 교·사대 학생 선발 과정에서 반영하는 것이다. 예컨대, 고등학교까지의 기간 동안 학생 개개인이 수행한 다양한 학습과 독서, 여가와 봉사활동, 창의적 체험활동 등을 수행한 포트폴리오를 제출하도록 하여 이를 입학사정관제나 심층면접에 의해 평가하도록 하는 방안이

29) 유병열 외, 『교원양성기관 학생 선발 및 교원임용제도의 현장적합성 제고 방안 연구』, 2012. 2. 참조.

30) 교육과학기술부, “보도자료: 임용시험 제도 선진화로 교직적성과 인성을 갖춘 교사를 선발한다.”, 2012. 2. 14 참조.

31) 『연합뉴스』, 2012. 3. 11.

모색되고 있는데 이 과정에서 인권존중 및 보호, 증진 등과 관련한 학습과 활동을 한 정도를 평가하여 교·사대 학생 선발 결정에 반영하는 방안을 고려해 볼 수 있는 것이다.

2. 교사 양성과정에서의 인권존중 의식 증진 및 인권교육 능력 배양

교사 양성과정에서 인권·인성교육을 제대로 수행할 수 있는 능력과 자질 및 품성을 기르도록 해야 한다. 이를 위해 교원 양성과정에서 인권교육 관련 교과과정이 개설되어야 한다. 그러나 현행 교육대학교와 사범대학의 초·중등 교사 양성 교육과정을 보면 인권 및 인권교육 측면에서 미흡함이 많아 보인다. 그 전공과목과 교직과목 상 인권 및 인권교육 관련 소양을 획득하고 교육 능력을 연마하기에는 상당히 미흡한 면이 있다. 구체적으로 서울교육대학교를 예로 들어보면 교양과정 중 인권 또는 인권교육을 직접적으로 다루는 강좌는 아예 설강되어 있지 않다. 다만, 철학의 이해, 현대사회와 윤리 등에서 인권 관련 내용을 다룰 수는 있으나 이는 강의하는 교수에게 달려 있는 문제인 관계로 확실하게 그러하다고 말하기 어렵다. 서울교육대학교의 교직과목에서도 역시 인권 또는 인권교육을 직접적으로 다루는 강좌는 설강되어 있지 않다.

교육대학의 심화과정 및 전공과정에서도 사정은 별반 다르지 않다. 서울교육대학교의 경우를 보면 장차 교사가 될 사람들에게 인권 및 인권교육을 수행할 가장 근접한 위치에 있는 학과가 바로 윤리교육과와 사회교육과이다. 이들 학과의 심화과정을 살펴보면 윤리교육과의 경우 여러 가지의 심화과정 강좌들이 설정되어 있는데 이 중 인권 또는 인권교육을 직접적으로 다루는 과목은 없다. 다만, 이를 다룰만한 과목들로서 민주주의론, 현대윤리와 도덕교육, 현대사회사상의 이해 등과 같은 과목들이 있으나 실제로 다루는지 여부는 보장하기 어렵다. 사회과교육과의 경우에도 심화과정에서 총 14개의 강좌가 설정되어 있는데 역시 인권 또는 인권교육을 직접적으로 강좌명으로 설정한 과목들은 없다. 역시 인권 또는 인권교육을 다룰만한 과목으로서 민주시민생활과 법교육, 전쟁과 평화 등이 있으나 이 역시 확실히 이를 다룬다고 보장하기는 어렵다.

그리고 교육대학 전공과정(교과교육 과정)은 초등학교의 각 교과 교육에 편성되어 있기 때문에 인권 또는 인권교육을 독립된 과목으로 설정하고 있기는 애당초 어렵다. 다만, 초등도덕교육, 초등사회과교육 등에서 인권 또는 인권교육과 관련한 강의가 이루어

어질 수는 있으나 이는 다분히 교수자의 판단에 의존하는 것인 관계로 보장하기는 거의 어려운 것이 현실이라고 하겠다.

한편, 사범대학의 경우에도 인권 및 인권교육 측면은 상당히 미약하다고 할 수 있다. 우선 교양 및 교직과정과 관련하여 사범대의 경우를 보기 위해 서울대학교 사범대학을 검토해 보았다. 무수히 많은 교양과정의 과목들 중 사회와 이념 영역에서 ‘인권, NGO, 세계시민사회(Human Rights, NGO, and International Community)’이라는 단 1개의 인권 관련 강좌만이 설정되어 있을 뿐이다.³²⁾ 그리고 교직과정의 경우에도 인권 또는 인권교육이 직접적으로 다루어지는 경우를 찾아보기 어려운 것은 교대의 경우와 대동소이하다. 즉, 교직이론, 교직소양, 교육실습 전체에 걸쳐 인권과 관련하여 설정되어 있는 강좌는 없다.

사대 전공과정을 보면 서울대학교 사범대학 윤리교육과의 경우 전공과정에서 인권 또는 인권교육을 직접적인 강좌명으로 설정한 경우는 없다. 다만, 민주주의론, 현대윤리학개론, 현대사회의 윤리적 쟁점, 국가와 윤리, 국가와 정의, 정치사상교육론 등에서 인권 또는 인권교육이 다루어질 가능성은 있으나 확실히 보장하기는 어렵다. 사회교육과의 경우에도 교육대학의 경우와 마찬가지로 그 전공 과정에서 인권 또는 인권교육을 직접 강좌명으로 설정한 경우는 찾아보기 어렵다. 다만, 공통사회 부분의 정치와 사회, 사회와 법률 과목, 그리고 일반사회 부분에서 시민교육과 헌법, 사회와 인간, 시민교육과 사회문제, 공민교육론, 시민교육과 사회윤리 등과 같은 강좌에서 인권 또는 인권교육에 관해 강의가 부분적으로 이루어질 수는 있다고 하겠다. 그러나 확실히 그리고 언제나 그러하다고 단정하기는 어려운 것이 현실이라고 하겠다.

결국 전체적으로 볼 때 우리나라 초·중등 교사 양성과정에서 인권 또는 인권교육을 공식적인 과목으로 설정하여 가르치는 경우는 거의 없는 것이 현실이라고 해도 과언이 아니라고 하겠다. 물론 여러 가지 관련 교과목을 통해 이를 다루는 경우가 있다고 볼 수는 있다. 그러나 그것이 언제나 분명하게 그러하다고 말할 수는 없으며 그런 만큼 우리의 초·중등 교사 양성과정에서의 인권 및 인권교육 관련 소양과 능력을 기르고자 하는 교육적 노력은 미흡 내지 많이 부족한 것이 현실이라고 말할 수 있다 하겠다.

따라서 앞으로 교원 양성기관의 교육과정에서 인권 및 인권교육을 수행할 수 있는 제도적 장치를 정책적으로 마련할 필요가 있다. 현행 교사 자격취득을 위한 세부기준

32) 서울대학교 『학사과정』, ‘교양과목’ 부분 참조. http://www.snu.ac.kr/edu/edu0201_list.jsp?c=3의 학사 전공별 교과목 목록의 내려받기 자료 참조(2012. 03. 10 검색).

(교육과학기술부고시 제2009-29호, 2009. 7. 13)에 의하면 교육대학과 사범대학 및 그 외 교사양성기관에서는 반드시 교직과정을 설치하고 교직이론에서 14학점 이상(7과목 이상), 교직소양에서 4학점 이상, 그리고 교육실습에서 4학점 이상을 이수하도록 되어 있다. 이 때 교직 이론 중에는 ‘생활지도 및 상담’이라는 과목이 들어 있는데 이러한 과목을 강의할 때 인권 및 인권교육에 대한 지도가 이루어지도록 하는 것이다. 아울러 교원양성 기관에서 자체 교직과정을 구성할 때 교직이론 분야에서 ‘그 밖의 교직이론에 관한 과목’을 들 수 있도록 위 세부기준이 허용하고 있기 때문에 이를 이용하여 인권 및 인권교육에 관한 과목을 설치 운영하도록 유도하는 방안도 생각해 볼 수 있을 것이다.

초등교사를 양성하는 교육대학과 중등교사를 양성하는 사범대학에서 인권 및 인권교육에 관한 강의를 이루어질 수 있도록 최대한 노력할 필요가 있다. 우선, 교양과정에서 이를 추구할 필요가 있다. 교육대학을 예를 들어 말하면 철학, 정치사상, 현대사회와 윤리 등 인권 및 인권교육을 다룰만한 강좌들이 설정되어 있다. 따라서 이러한 강좌들을 운영하는 교수들이 그 과정에서 인권 및 인권교육에 관해 깊은 관심을 갖고 최대한 노력하도록 독려할 필요가 있는 것이다. 또한 교육대학과 사범대학에는 거의 모든 학교에서 윤리교육과와 사회교육과가 설치되어 있다. 그런데 우리가 익히 알고 있듯이 이러한 윤리교육과와 사회교육과는 그 성격상 인권 및 인권교육과 매우 밀접한 관계에 있기 때문에 이러한 학과에서는 그 심화과정이나 전공과정에 반드시 인권 및 인권교육에 관한 과목들을 설치하여 가르치도록 권장할 필요가 있다.

한편, 교육대학과 사범대학에 인권교육 관련 박사과정을 설치함으로써 해당 분야 전문 교사를 배출할 필요가 있다. 현재 교원선발 시스템과 관련되어 교사의 질을 높이기 위한 방안이 전문가들 사이에서 논의되고 있다. 그 중의 하나가 교사의 질을 높이기 위한 방안으로 교육대학에 박사과정을 설치하는 방법이다. 이는 교사들의 학문적 진작을 위해서 뿐만 아니라 교육 상황에서 발생할 수 있는 다양한 문제들을 논의하고 연구하는 과정 속에서 교육의 그 만큼 발전해 갈 것이며 그에 따라 교사의 질도 높아질 것이기 때문이다. 따라서 가능한 한 빠른 시간 내에 교사들을 위한 박사과정이 신설되어 교사의 질을 높일 필요성이 제기 되고 있다.

실제로 현재 전국의 교육대학에는 초등교육 전문 박사학위 과정의 설치가 추진되고 있다. 물론 확실히 설치될지는 아직 미지수이지만 이전의 그 어느 때보다도 그 가능성이 높은 것이 현실이고 교육과학기술부도 많은 의지를 보이고 있는가 하면 전국 교육

대학들의 노력도 매우 적극적으로 기울여지고 있다. 따라서 이러한 때를 계기로 하여 이러한 과정에서 인권·인성교육 전문 교육학 박사학위 전공과정을 교육대학에 설치, 운영하도록 하는 방안을 적극 추구해 볼 필요가 있다. 구체적으로는 인성·인권교육 전공을 설치하거나 아니면 도덕·인성교육 또는 사회과교육과 관련된 박사학위 전공 과정에 인권교육 관련 과목과 학점이 충분히 반영되도록 하는 것이다.

3. 교사 임용과정에서 인권교육적 자질과 전문성을 고려한 선발 추진

교원 임용과정에서 인권·인성교육적 전문성과 자질을 검증하여 선발하도록 할 필요가 있다. 현재 초·중등학교 교원 임용시험 제도가 변화되고 있어 이에 발맞추어 인권 및 인권교육 측면에서 역량과 자질을 지닌 교사들을 선발할 수 있도록 할 필요가 있다. 2012년 2월 15일 교육과학기술부는 지금까지의 초·중등교사 임용시험 제도의 개편을 발표하였다. 이 발표 자료에서 교육과학기술부는 교원 임용시험 제도 개선의 목적이 학교폭력 등 다양한 교실 상황에서 적절히 대응할 수 있는 교직적성과 인성을 갖춘 교사를 선발하는데 있음을 분명히 하고 있다. 이 발표 자료중 선발시험 방식의 변경에 관한 사항을 보면 <표 1>, <표 2>와 같다.³³⁾

표 1 초등교원 임용시험 개편방안

| 현 행(2011년도 임용시험) | | | 개 선(2012년도이후 임용시험) | | | |
|------------------|--|--------|--------------------|----|--|------------|
| 1차 | 교육학(30) 교육과정(70) | 선택형 | ⇒ | 1차 | 교직(20) 교육과정(80) | 논술형 서답형 |
| 2차 | 교직(20) 교육과정(80) | 논술형 | | 2차 | 심층면접(40) 수업안 작성(10) 수업실연(30) 영어면접(10) 영어수업실연(10) | 면접, 실연 |
| 3차* | 심층면접(40) 수업안 작성(10) 수업실연(30) 영어면접(10) 영어수업실연(10) | 면접, 실연 | | | | |

* 3차 시험의 배점은 교육청별로 다름

33) 교육과학기술부 보도자료(2012. 2. 15), “임용시험 제도 선진화로 교직적성과 인성을 갖춘 교사를 선발한다” 참조, 교육과학기술부 홈페이지 알림마당 보도자료에서 추출.

표 2 중등교원 임용시험 개편방안

| 현행(2012년도 임용시험) | | | 개선(2013년도이후 임용시험) | | | |
|-----------------|---|--------|-------------------|----|---|------------|
| 1차 | 교육학(20) 전공(80) | 객관식 | ⇒ | 1차 | 교육학(20) 전공(80) | 논술형 서답형 |
| 2차 | 전공(100) | 논술형 | | 2차 | 심층면접(40) 수업지도안(20) 수업실연(40) 실기·실험(*30) | 면접, 실연 |
| 3차 | 심층면접(40) 수업지도안(20) 수업실연(40) 실기·실험(*30) | 면접, 실연 | | | | |

그런데 위 시험의 내용을 전체적으로 보았을 때 이들 중 어디에도 우리가 중시하는 인권 및 인권교육적 요소가 개재되어 있다고 보기 어려움을 알게 된다. 현재 초·중등학교 교원선발의 시스템은 1차에서는 교육학이나 교직과목 그리고 전공과목 위주로 편성되어 있다. 2차 시험에서는 교수·학습안과 수업실연, 심층면접, 영어수업능력 등으로 되어 있다. 따라서 일단 교사가 될 사람들의 인권의식이나 인권교육 관련 능력 및 자질을 평가하기 위해서는 제1차 시험의 교과교육학이나 교직과정 부분 또는 제2차 시험에서의 심층면접 등에서 이에 관한 평가가 이루어져야 하는데 이는 시험을 관장하는 16개 시·도교육청이나 시험출제 기관에서 그러한 방침을 정하기 전에는 거의 이루어지기 힘든 일이다. 따라서 교원 임용시험 단계에서 인권 및 인권교육적 소양과 지도능력을 평가할 수 있는 방안을 고려해야 한다고 본다.

이를 반영할 수 있는 여지는 3가지 측면으로 접근함으로써 가능하다. 하나는 교직/교육학 논술이며, 다른 하나는 전공 논술이고, 마지막으로 심층면접 부분이 있다. 교직/교육학 논술은 아래 <표 3>과 같은 교직과목을 이수하고 적정 지식과 능력을 가지고 있는지를 평가하는 것이다. 따라서 아예 교사양성기관의 교직과정 운영 시 아래 <표 3>에서의 ‘생활지도 및 상담’ 과목이나 ‘그 밖의 교직이론에 관한 과목’ 부분에 인권 및 인권교육적 요소를 담아 교육하도록 세부 기준에 명시하고 이어 이를 교원 임용시험에서 검증하는 방안이 있을 수 있다.

표 3 교사 자격취득을 위한 세부기준(교육과학기술부고시 제2009-29호, 2009. 7. 13)

| 구 분 | 최저이수기준 |
|---------|---|
| | 정교사(2급) |
| 교 직 이 론 | <ul style="list-style-type: none"> ○ 14학점 이상(7과목 이상) <ul style="list-style-type: none"> - 교육학개론 - 교육철학 및 교육사 - 교육과정 - 교육평가 - 교육방법 및 교육공학 - 교육심리 - 교육사회 - 교육행정 및 교육경영 - 생활지도 및 상담 - 그 밖의 교직이론에 관한 과목 |
| 교 직 소 양 | <ul style="list-style-type: none"> ○ 4학점 이상 <ul style="list-style-type: none"> - 특수교육학 개론(2학점 이상, 영재교육 영역 포함) - 교직실무(2학점 이상) |
| 교 육 실 습 | <ul style="list-style-type: none"> ○ 4학점 이상 <ul style="list-style-type: none"> - 학교현장실습(2학점 이상) - 교육봉사활동(2학점 이내 포함 가능) |
| 계 | 총 22학점 |

전공논술과 관련해서는 윤리교육이나 사회과교육의 경우와 같이 유관 교과에 인권 및 인권교육과 관련한 시험을 출제함으로써 이를 반영할 수 있다. 그러나 이는 시험 시행기관인 시·도교육청이 그러한 방침을 정하거나 출제자들이 그렇게 해줄 때 가능한 일로서 쉽지는 않은 일이라고 하겠다. 마지막으로, 심층면접에서 인권 및 인권교육 관련 내용을 담아 이를 검증하는 방안을 또한 생각해 볼 수 있다. 다만, 이 또한 시험시행 기관인 시·도교육청과 출제자들에 의존하는 바가 적지 않은 문제라고 하겠다.

그러나 그렇다고 해서 비판적인 것만은 아니다. 학교폭력 문제에 대처하기 위해 정부가 발표한 7대 실천정책들 중에 담겨 있는 일부 조치들을 인권 및 인권교육과 연계할 경우 충분히 가능할 수도 있다. 즉, 교원 양성-임용-연수 단계에서 교사들의 생활지도 역량을 강화하기 위한 정부의 보도 내용을 보면 어떤 여지가 있음을 알게 된다.³⁴⁾

34) 국무총리실, 앞의 “보도자료” 참조.

<2012. 2. 6. 관계부처합동 학교폭력근절 종합대책 중 관련 내용>

- '12년도부터 교사자격증을 받기 위해서는 교직소양 분야에 '학교폭력 예방 및 대책*' 과목을 반드시 이수하도록 하여, 예비교원들의 학교폭력 대처 역량을 높인다(게임·인터넷 중독 예방, 사이버 폭력 대응 포함).
- 신규로 교사를 채용할 경우, 학생에 대한 이해, 학교폭력 상황 문제해결능력 등을 검증하기 위한 교직 적성 심층면접 등을 실시한다(2012년에 실시되는 시험부터 즉시 적용).

따라서 위와 같이 학교폭력을 예방하고 그에 대처하기 위해 학생지도 역량을 강화하고 이를 교사 자격증을 받는 단계는 물론 임용시험의 심층면접에서 검증하겠다는 위 방침과 연계하여 인권 및 인권교육 측면을 강화하는 것이다. 즉, 학생지도 역량의 내용과 방법에는 당연히 인권 및 인권교육 측면이 핵심으로 자리하고 있기 때문에 심층면접 단계에서 이를 반영하여 강화하도록 하는 것이다.

특히 학교폭력에 대처하기 위한 방안 중의 하나로서 정부는 교사 양성기관의 학생 선발, 양성 및 자격부여 단계에서 '인·적성 요소'를 강화한다는 방침을 밝혔다. 그렇다면 그러한 인·적성요소에 인권 및 인권교육 측면이 중요하게 자리하고 있고 또 그럴 수밖에 없는 관계로 이를 강조하여 반영하게 하는 일을 추구할 필요가 있다.

그리고 우리가 익히 알고 있듯이, 평가가 거꾸로 그 이전의 교육과정과 내용 등에 막대한 영향을 미치고 심지어는 그것들을 규율 내지 규정하는 경우가 빈번한 관계로 임용시험에 인권 및 인권교육 관련 사항이 담기게 되면 그 영향력은 상당히 막대하게 나타날 수 있다고 할 수 있다. 즉, 교사 양성기관의 학생 선발과 양성 및 교사 자격 취득 그리고 임용시험에 의한 교사 발령에 이르는 전 과정에 인권 및 인권교육적 측면이 반영되게 됨으로써 결과적으로 인권공동체로서의 학교 형성 및 운영에 크게 기여하게 될 것이라 하겠다.

4. 학교 현직에서 인권의식 및 인권교육적 전문성 증대 방안 추진

학교 현직에서 인권 및 인권교육 관련 의식과 역량을 기를 수 있도록 연수와 교육을 강화할 필요가 있다. 현재 교사로 임용된 후 현직 교원의 인권 및 인권교육 관련

자질과 능력을 기르기 위한 노력의 정도는 그리 크지 않은 것으로 보인다.

우선, 교원의 인권교육 연수 경험과 교육 요구 사항을 조사해 본 결과는 다음과 같다.³⁵⁾ 교사 임용 후 인권관련 교육이나 연수를 받은 경험이 있는 교사는 41.1%(평균 3.7회)이고, 학교급 별로는 초등교원이 44.8%로 가장 높다. 직위에 따라서는 교감의 교육연수 경험 비율이 49.5%(평균 약5회)로, 교사의 36.7%(평균 약3회)에 비해 높다. 한편, 교사의 인권교육 연수 필요성에 대해서는 75.9%가 필요하지 않다고 밝혀, 교사들은 대부분 인권교육 연수가 불필요하다고 생각하는 것으로 나타났다.

반면, 향후 인권교육·연수에 대한 참여희망률(89.9%)은 매우 높는데, 희망 교육내용으로 ‘학생과의 인간관계 형성 및 학급 분위기 조성 등에 관한 내용’(62.9%)과 ‘인권교육 수업에 사용할 교육 프로그램 자료·기법에 관한 내용’(46.5%) 등 기존 교육에서 비중이 낮았던 부분의 강화를 요구하고 있다. 따라서 교사들이 이러한 동향과 바라는 바를 적절히 수용, 연수교육 기회를 제공함으로써 바람직한 인권교육을 수행할 수 있는 역량을 구비해 가도록 할 필요가 있다.

그러면, 현재 교사들이 현직에서 인권 및 인권교육 관련 연수나 재교육을 충분히 받을 수 있도록 여건 마련과 교육기회 등이 잘 제공되고 있는 것일까? 대답은 다소 미흡한 것으로 보인다. 구체적으로, 서울특별시 교육연수원의 2012년도 연수과정 계획을 살펴보면 직무연수 과정이 총 94개 개설되어 있다. 그러나 이러한 직무연수 중에서 인권교육과 관련된 연수과정은 ‘중등 인권 존중의 생활지도’의 단 한 가지 과정에 불과하다. 더욱이 초등의 경우에는 인권 및 인권교육과 관련된 직무연수 강좌가 아예 개설조차 되어 있지 않다.

문제는 이에 그치지 않는다. 직무연수 과정 이외의 다른 연수과정에서도 인권 및 인권교육 관련 연수과정 제공이 미흡하게 나타나고 있는 것이다. 그 한 예로서 2012학년도에 발령이 나서 처음으로 교사 생활을 시작하게 될 신규임용예정 교사들에 대한 서울특별시교육연수원의 연수과정을 들 수가 있다. 2012년 2월 8일부터 2월 15일까지 진행된 총 30시간의 과정 중 인권 및 인권교육 관련 내용은 교과목으로조차 설강되어 있지 않으며 간신히 ‘생활지도 및 학교폭력 예방’ 과목의 2시간 강의 속에 극히 일부로서 다루어지고 있을 뿐인 것이다.

중등의 경우도 이와 별반 다를 것이 없다. 역시 2012년 2월 8일부터 2월 15일까지

35) 정해숙, 앞의 『초·중·고등학교 인권교육 실태조사』, pp. 171-173.

실행된 총 40시간의 2012년 신규임용예정 교사를 위한 직무연수 과정을 보면 교과목상 인권 및 인권교육 관련된 것이 없었다. 다만 학교폭력 예방을 위한 생활교육 제하의 2시간 강의에서 일부 인권 및 인권교육 내용이 다소 다루어지고 있었을 뿐이다.

한편, 자격연수의 경우에도 인권 및 인권교육이 흡족하게 이루어지고 있지는 않은 것으로 보인다. 그 예를 역시 서울특별시 교육연수원의 초·중등 1급 자격연수 과정에서 찾아볼 수 있다. 2011년 12월 22일부터 2012년 1월 27일까지 이루어진 초등 1급 정교사 자격연수는 총 180시간으로 진행되었다. 이 중에서 인권 및 인권교육과 관련된 강좌는 ‘민주시민교육과 학생 인권’으로서 2시간만이 투입되었다.

중등학교 1급 정교사 자격연수는 2011년 12월 26일부터 2012년 2월 2일까지 있었는데 역시 180시간 이루어졌다. 이 중 수학교육의 경우를 예로 들어 보면, ‘인권존중의 생활지도’라는 과목으로 역시 총 180시간 중에 단 2시간만이 투입되어 상당히 미흡했음을 알게 된다. 그런데 그나마도 전국적으로 모두 인권 및 인권교육 관련 연수가 이루어지는 것은 아니다. 서울특별시 다음으로 규모가 큰 부산광역시의 경우를 보자. 부산광역시 교육연수원의 경우 2011년 7월 25일부터 2011년 8월 29일까지 실행된 초등 1급 자격연수 과정에서 182시간의 연수 중 인권 및 인권교육 관련 강좌는 단 하나도 설정되어 있지 않았다. 이에 비해 중등 1급 정교사 자격연수 과정(2011. 12. 29. - 2012. 2. 3.)에서는 총 182시간의 연수 과정 중에 ‘학생 인권존중 생활지도’라는 강좌가 설강되어 3시간이 투입되었다. 결국 전체적으로 볼 때 우리는 초·중등 교사 자격연수에서도 인권 및 인권교육에 관한 연수가 그리 충분하게 이루어지고 있지는 않음을 알게 된다.

따라서 현직 교사들을 대상으로 하는 다양한 연수 과정에서 인권 및 인권교육과 관련한 노력이 배가되도록 노력할 필요가 있다. 이를 위해서 우선 각 시·도교육청 산하 교육연수원에서 실행하는 각종 연수에 인권 및 인권교육 관련 강좌를 반드시 설정하여 교육이 이루어지도록 할 필요가 있다. 이 때 시행되는 연수로는 대체로 자격연수, 직무연수, 전문교육 연수, 기본교육 연수 등이 있는데 이 중에서 특히 중요한 것들이 바로 자격연수와 직무연수이다.

자격연수는 보통 유·초·중등 1급 정교사 자격연수, 원감·교감·교장 자격연수 등으로 구성되는데 이러한 자격연수 과정에 적어도 2-6시간 정도의 인권 및 인권교육 관련 강좌가 반드시 설강되도록 하는 것이다. 다음에는 직무연수 과정을 또한 주목할 필요가 있는데 앞에서 본 바와 같이 신규임용 예정 교사들에 대한 연수를 비롯해서 별도의

30시간 또는 60시간(또는 그 이상) 정도의 인권 및 인권교육 관련 직무연수 과정을 각 시·도교육청 산하 교육연수원에 개설하여 교사들을 대상으로 교육을 펼쳐가는 것이다.

그 다음에는 비록 인권 및 인권교육만을 전문으로 하는 직무연수는 아닐지라도 관련성이 있는 여타 연수과정 속에 4-8시간이나 그 외 적당한 정도의 시수를 투입하여 인권 및 인권교육 관련 강의가 이루어지도록 하는 방안이 있을 수 있다. 예를 들어 학교폭력에의 대처와 인성지도, 민주시민교육, 법교육 등등 여러 가지 유관 직무연수 과정 속에 인권 및 인권교육 관련 교육내용이 투입되도록 하는 것이다. 물론 이상의 일들을 위해서는 시·도교육청이나 그 산하 교육연수원과의 협조가 필요한 바 현재 학교폭력에 대처하고 인성교육을 제대로 수행하기 위해 그 핵심내용에 해당되는 인권 및 인권교육이 필수적으로 요청된다는 점을 충분히 납득하도록 하여 이를 실현해 갈 필요가 있다.

5. 현직 교사들의 인권교육 증진을 위한 지원방안 강구 및 실행

현직 교원의 인권·인성교육적 능력과 자질을 기를 수 있도록 지원 체제를 강화하는 일도 필요하다. 2012년 1월 20일 방송된 EBS 학교폭력 대토론회에서는 교육과학기술부와 각 시·도 교육청의 적극적인 행동이 중요함을 지적하였다. 따라서 교육과학기술부와 교육청 등에서 교사 재교육 및 연수 시스템을 정비하여 인권교육을 강화하도록 지원할 필요가 있다. 사실 교사가 현직에 나와서 학생들에게 인권 교육을 실시할 수 있는 역량을 지금처럼 필요로 하는 때도 드물다. 특히 이 시대의 중요한 사회적 문제로 대두되어 있는 학교폭력 유형에 효과적으로 대응하기 위해 위해서도 반드시 필요한 것이다. 이를 위해서 각종 자격연수와 직무연수 및 각 학교에서의 자율장학이나 교내 연수에 인권교육 및 학교폭력 예방 관련 교육기회를 대폭 강화하도록 할 필요가 있다.

교사들이 인성교육을 제대로 실행하고 학교폭력에 잘 대처하면서 학생생활지도를 적절히 수행할 수 있게 하기 위해서는 인권교육을 잘하는 교사를 우대하도록 하는 방안을 추구할 필요가 있다. 정부의 학교폭력근절 종합대책에서 이와 관련하여 의미 있는 제안을 하고 있는데, 그 내용을 보면 다음과 같다³⁶⁾.

36) 국무총리실, 앞의 “보도자료” 참조.

<2012. 2. 6. 관계부처합동 학교폭력근절 종합대책 중 관련 내용>

- “인성교육을 잘하는 교사”가 진정한 교사라는 인식을 확산하기 위해, 생활지도 등 인성교육을 잘하는 교사가 각종 연구비 지원, 포상, 학습연구년제 대상 선발에서 우대될 수 있도록 한다.
- 또한, 생활지도 및 인성교육 역량이 우수한 수석교사를 선발하여 수업 분야 뿐 아니라 인성교육에 대한 컨설팅도 병행하도록 할 계획이다.
- 인성교육실천 우수학교를 선정하여 우수사례를 확산하고, 창의경영 학교 지원사업 등 각종 재정지원 대상 학교 선발 시 프로젝트 수업 등 인성교육을 잘하는 학교를 우선적으로 선정하여 지원한다.

[(현행) 100대 교육과정 우수학교 + 학교문화 선도학교 → (개편) 인성교육실천 우수학교]

위의 인성교육 및 생활지도 운운 하는 속에는 앞에서 충분히 논의한 바와 같이 반드시 인권 및 인권교육이 포함되어야 하는 관계로 그러한 관점의 연장선상에서 인권교육을 잘하는 교원과 학교 우대를 우대하는 방안을 같이 추구해 갈 필요가 있다. 말하자면 인권교육을 잘하는 교사에 대한 지원·포상·우대를 강화해 가는 것이다. 수석교사를 뽑을 때 인권교육을 했던 사례를 점검하고 그 결과를 선발에 반영하는 것이다. 또한 인권교육 실천 우수학교를 선정하여 지원하는 방법도 좋은 방안이 될 수 있다.

교사들이 인권교육을 실시하기 위해서 교사의 권한을 명확히 하고 바르게 정립하는 일도 중요하다. 이와 관련하여 교사의 생활지도 규정을 마련하여 권한을 명시하고자 하는 전남교육공동체인권조례제정자문위원회의 다음 조항은 의미 있어 보인다. 즉, ‘체벌을 대체하는 교사의 생활지도 권한 명시: 학생의 책임과 교사의 생활지도 권한을 구체적으로 명시한 학교생활규정을 마련하고 교육공동체가 이를 충분히 숙지하도록 하여 생활지도 상의 불필요한 마찰과 충돌을 예방하고 교권을 보호하며 교사의 월권행위를 방지하여 학생인권을 보장할 수 있도록’한다는 것이다.³⁷⁾ 이는 교사의 생활지도 권한을 명시함으로써 교사 측면에서는 교사의 월권을 방지하면서 교권을 보호받도록 하는 동시에 학생 측면에서는 그들의 인권을 보장받을 수 있도록 하자는 것이다. 그런데 이러한 규정의 밑바탕에는 인권존중과 보호의 정신이 자리하고 있는 것이니 이를 명확하게 규정하고 부각시킴으로써 인권 및 인권교육 정립과 강화의 발판으로 삼는 것이 좋

37) 앞의 전남교육공동체인권조례제정 자문위원회, “전남교육공동체 인권조례의 성공적 정착을 위한 정책 제안: 공교육의 내실화 방안”참조.

으리라고 본다.

마지막으로 가장 효과적인 방법으로서의 인권교육 전담교사를 배치하는 방법을 생각해 볼 수가 있다. 한 연구에서는 현재 인권교육 계획에 그에 따른 교육의 상황을 소개하고 있으며 동시에 인권교육만을 전담하는 전담교사가 어떤 업무를 수행하는지 등에 대해서도 자세한 소개를 하고 있다.³⁸⁾ 이 연구에 의하면 현재 대부분의 학교에서의 인권교육 계획이 학생생활 지도와 관련한 내용으로 구성된 데에서 알 수 있는 바와 같이, 조사 대상학교의 80.9%가 학생지도 등의 업무와 병행해서 인권교육 업무를 수행하고 있으며, 9.1%는 인권교육 관련업무 담당자가 없는 것으로 나타났다. 전체 조사 대상학교 중 10.0%만이 인권교육 전담자가 있는 것은 학교에서의 인권교육이 정상화되어 있지 못함을 보여주는 것이라 할 수 있다.

따라서 인권교육만을 전담하는 교사를 교육연구부 등 생활지도부서가 아닌 연구 관련부서에 배치하여 학교 인권교육 계획 수립과 추진 등의 업무를 수행하도록 하는 방안을 생각해 볼 수 있다. 생활지도부서에서는 학생생활지도와 관련 학생인권 문제를 병행하여 다루도록 하되, 인권교육 전담교사는 생활지도를 포함한 학교에서의 인권교육을 총체적으로 설계하고 추진하도록 하는 것이다.

그런데 이렇듯 인권교육 전담 교사제를 확보, 운영하는 일이 쉽게 되기 어려울 때에는 우선 각 초·중등학교의 생활지도 담당 부서나 교사들을 대상으로 인권교육 관련 능력을 증진할 수 있는 방안을 강구할 필요가 있다. 즉, 이들에 대한 집중 연수를 일정기간 동안 실행하여 이들이 학교 현장에서 생활지도 계획을 수립하고 실행할 때 인권존중과 보호의 측면을 강화하고 학교 교육 및 생활의 다양한 계기를 통해 인권교육을 실행해 나가도록 하는 것이다.

또한 교육과학기술부에서는 학교폭력에 대처하기 위해 학교 현장의 인적 자원을 증원할 계획을 발표한 바가 있는데 이를 인권 및 인권교육과 연계해서 추진하는 방안도 생각해 볼 수 있다. 교육과학기술부는 학교 현장에서 학교폭력에 대처하고 생활지도 등이 잘 이루어지도록 하기 위해 상담교사 등을 증원 배치하고자 하는 방침을 가지고 있고 또 일부는 이미 시행하고 있는 것으로 보인다. 따라서 교원 증원 시 그러한 인적 자원들이 제대로 된 인권의식을 가지고 인권교육을 잘 수행할 수 있도록 사전 교육 및 자격 조건부여 등의 방안을 추구해 볼 필요가 있는 것이다.

38) 정해숙, 앞의 『초·중·고등학교 인권교육 실태조사』, 284, 275-276 참조.

V. 사람다운 삶이 가능한 사회 구조의 구축

학교 공교육 내실화는 학교 밖의 사회와 맞물려 있다. 따라서 양자를 같이 보아야 한다. 지금까지 우리는 학교폭력 등과 같은 공교육 붕괴 현상에 대처하기 위해 학교교육을 근본적으로 개혁하는 일이 필요함을 말해 왔다. 그리고 이를 위해 학교를 인권공동체로 창출, 운영하는 것이 필요함을 인식하고 이를 위해 인권이 중시되고 인권교육이 제대로 이루어지는 학교 공동체를 운영할 것을 강조해 왔다.

그러나 학교폭력과 같은 공교육의 붕괴 문제에 대한 대처를 오직 학교에만 국한시켜 그 해법을 찾는 것은 한계가 있다. 왜냐하면 학교는 그것의 환경으로서의 사회에 의해 영향을 받으며 그것과의 상호작용 속에 자신의 위상과 기능을 정립해가기 때문이다. 따라서 학교에서의 공교육을 진실로 정상화, 내실화 하고자 한다면 학교를 둘러싸고 그것에 영향을 주고 있는 사회 환경에 대한 변화를 또한 생각해 보지 않으면 안 된다.

우선, 학교 안에서 학생들이 비인권적 삶을 사는 주된 원인은 바로 비인권적으로 구조화 되어 있는 우리 사회로부터 비롯되는 면이 크다는 점을 직시할 필요가 있다. 우리가 인권을 말할 때 그것은 인간이 인간다운 대접을 받으며 인간답게 사는 세상을 만들자는 의미가 그 속에 담겨 있다. 그렇다면 현재 우리의 학교들은 그렇게 사람이 사람답게 사는 세상, 사람이 사람다운 대우를 받으며 사는 세상으로 운영되고 있는가? 긍정적으로 답하기가 쉽지 않은 것이 작금의 현실이다.

우리는 흔히 입시지옥이라는 말을 자주 쓴다. 학생들이 대학/좋은 대학을 가려면 대학 입시에서 좋은 성적을 내야 하고 이를 위해 지옥 같은 곳에서 공부와 생활을 하고 있다는 말이다. 입시지옥이라는 말은 우리들의 학교가 이미 사람이 사람 대우를 받는 곳이 되지 못하고 있음을 웅변으로 말해주고 있는 것이다. 더욱이 근래에 들어오면서 상황은 더욱 나빠져 이제는 초·중·고등학생들 뿐만 아니라, 유치원 아이들까지도 훗날의 대학입시를 위해 좋은 유치원에 들어가기 위해 발버둥을 치는 현실을 맞이하고 있다. 바야흐로 유치원생들까지 입시지옥으로 휘말려 들어가고 있는 것이다.

왜 이렇게 우리의 학교들이 입시지옥으로 변하여 인권이 존중되지 못하는 현실을 겪고 있는 것인가? 우리는 그 원인을 이 사회의 모순 속에서 찾게 된다. 우리 사회가 대학/좋은 대학을 나오지 않으면 사람으로서의 제대로 된 대접을 받기 어려운 문화와 구조를 가지고 있기 때문이다. 대학/좋은 대학을 나오지 못하면 경제적으로는 괜찮은

소득을 얻기 힘들고 사회적으로는 좋은 대우와 인정을 받기가 어렵다. 그리하여 고등학교를 졸업하는 무렵에 대학/좋은 대학에 들어가지 못하면 실패자가 되고 낙오자가 되며 패배자가 된다. 사회가 이렇게 구조화 되어 있기 때문에 모두가 대학/좋은 대학으로 몰리게 되고 이를 위해 학교들이 그리고 이제는 유치원까지 입시지옥으로 휘말려 들어가고 있는 것이다.

그리하여 이러한 사회구조와 문화풍토로 말미암아 자라나는 청소년들이 학교에서 인간다운 삶을 충분히 경험해 보지 못함은 물론, 인권을 제대로 존중하고 존중받으면서 서로가 힘이 되어 보다 나은 세상을 창조해 가는 법을 배우지 못하고 힘든 하루하루를 영위하고 있는 것이다. 오늘날 학교폭력이 난무하고 학생들이 무질서한 생활을 하며 교사들에게 대들고 무례하고 무규범의 생활을 하게 되는 근본 원인도 가만히 생각해 보면 위와 같은 사회 문제와 결코 무관하지 않음을 알게 된다.

그렇다면 인권친화적 공교육 정상화, 내실화를 도모하려면 학교 밖의 우리 사회를 사람이 사람답게 대우 받으면서 사는 세상, 즉 인권친화적 사회로 재구조화해 가는 일이 필요하다 하겠다. 말하자면 인권 및 인권교육이 제대로 이루어지는 인권공동체로서의 학교를 창출, 운영하기 위해서는 학교 밖의 사회를 보다 인권친화적인 환경으로 만들어 가야 하는 것이다. 이를 위해서는 무엇보다도 대학/좋은 대학을 나오지 않아도 열심히 일하고 노력하면 경제적으로 괜찮은 삶을 살 수 있고 사회적으로도 그 가치를 인정받고 사람으로서 대우받을 수 있는 사회를 만들어가지 않으면 안 된다.

사람은 누구나 이 세상에 태어날 때 신으로부터 그 나름의 소명을 받고 고유의 재능과 소질 및 적성을 지니고 나오게 된다. 예를 들면 목공으로서의 재능과 소질을 지닌 사람이라면 그가 굳이 대학을 가지 않고도 목공으로서 자신의 능력과 재주를 최대한 발휘하여 나름 높은 수준의 기술과 전문성을 펼친다면 경제적으로도 괜찮고 사회적으로도 존중받고 살 수 있는 그러한 문화풍토와 사회 구조를 만들어 가야 하는 것이다. 오로지 대학/좋은 대학을 나와야 만이 대우 받으면서 살 수 있는 세상이 아닌 나름 자신의 능력과 소질을 최대한 발휘하고 열심히 노력하면 진정으로 인간다운 대우를 받고 살 수 있는 그런 세상을 만들어 가야 하는 것이다.

그리고 이렇게 할 때만이 입시 문제를 근본적으로 해결하고 대학으로 대학으로 몰려드는 현상을 타파할 수 있게 될 것이다. 그리고 이렇게 함으로써 우리의 유·초·중·고등학교를 입시지옥으로부터 벗어나게 하고 학생들이 사람으로서 사람다운 대접을 받

으며 생활하면서 동시에 그러한 인권이 존중되고 보장되는 세상을 지속적으로 창출, 운영해 나가는 법을 배우고 관련 능력과 태도를 또한 길러갈 수 있게 될 것이다. 따라서 인권친화적 학교 문화를 조성하기 위해 학교 공교육을 내실화 하고자 한다면 그 한 측면으로서 아니 어쩌면 가장 근본적인 방안으로서 우리는 우리가 살고 있는 이 사회 자체를 인권친화적인 사회, 진정한 인권공동체로 거듭나는 사회를 만들어 가는 노력을 보다 적극적으로 펼쳐가야 할 것이다.

우리 사회는 여전히 폐쇄적인 학벌주의 문화와 학벌과 학력에 의한 차별적 고용 및 임금 구조 등을 보이고 있으나 다행스럽게도 글로벌화는 우리에게 돌파구를 보여주고 있다. 대구의 계명대학교 시각디자인과를 수석으로 졸업했고, 뛰어난 역량을 갖고 있었음에도 불구하고 한국의 수많은 기업에 지원서를 냈으나 부름을 받지 못했고, 대학 1학년때부터 대학생 광고 공모전에 응모하여 어떤 상도 받지 못했던 이제석의 성공 이야기가 그 예이다. 그는 1982년생으로 2000년대에 한국의 지방 대학을 다니고(4.5만점에 4.47점으로 과 수석으로 졸업했다), 한국의 기업이 공모한 광고 대전에 출품을 했으며, 취업하고자 했으나 대학에서 좋은 학점을 받은 것을 제외하고는 한국에서는 인정을 받지 못했다. 그러나 2006년 9월 미국 뉴욕의 한 대학에 편입하여 공부하면서 6개월 뒤부터 세계적인 광고 공모전에서 메달 사냥을 시작하여 세계 3대 광고제의 하나인 ‘원쇼페스티벌’에서 최우수상을 받은 것을 시작으로 광고계의 오스카상이라는 ‘클리어 어워드’에서 동상, 미국광고협회의 ‘에디 어워드’에서 금상 2개 등 1년 동안 국제적인 광고 공모전에서 29개의 메달을 땀다. 그는 이제 세계적인 광고디자이너가 되었으며, 한국도 그런 그를 더 이상 무시하지 못한다.³⁹⁾ 그런 이제석이 2006년 미국으로 떠날 때 그의 심정은 이러했다고 한다.⁴⁰⁾

“학점 얘기가 나와서 하는 말이지만 뉴욕에서 인정받은 내 학점은 한국에서는 아무 짝에도 쓸모가 없었다. 정말 수많은 기업에 입사원서를 넣었지만 단 한 군데에서도 면접보러 오라는 말을 듣지 못했다. 기업들은 토익이나 학교 간판으로 사람을 뽑았다. 나는 대학 4년 동안 열심히 광고 공모전에 도전했지만 한 번도 당선된 적이 없다. 그 흔한 가작 한 번 못 받았다. 상을 받은 다른 이들의 작품이 좋았냐 하면 그렇지도 않았다. 수긍할 수 없었지만 어쩔 도리가 없었다.

39) 광고홍보분야 원로, 중견인사들의 모임인 서울AP클럽은 2011년 광고인으로 이제석을 선정했다고 보도했다(아시아경제 2011. 11. 30).

40) 이제석, 『광고천재 이제석』, 학교재, 2010, p. 25.

실력보다는 스펙의 위력이 더 큰 게 한국땅이었다. 심지어 난 미술학원에서 스펙에 밀려야 했다. 서울에 있는 대학에 다니던 후배, 그것도 내가 가르친 후배에게마저 밀리는 꼴이 되었다. 그렇게 나는 루저가 되어갔다. 왜 나한테 이런 일이 벌어지는 걸까? 아무리 뽀빠세게 노력해도 안 되는 판인가? 정말 한국은 '1등만 기억되는 ... 세상'인가?"

정부도 진짜 실력으로 인정받고 대우받는 사회를 만들기 위해 노력하고 있다. 이를 위해 교육과학기술부와 고용노동부 등이 중심이 되어 기업 내에서 학력에 따른 인사상 차별을 없애는 등 인력의 수요자인 기업의 변화를 위해 노력하고 있는데, 무엇보다 기업과 언론의 적극적인 협력이 요청된다고 하겠다.⁴¹⁾

VI. 공교육 내실화 방안

1. 공교육체제의 한계와 그 극복 노력

학교 안에서 폭력, 인권 침해의 문제가 지속적으로 발생하고 있는 것은 시대 변화와 발전에도 불구하고 우리의 학교 교육의 목표와 운영방식이 과거나 지금이나 별다른 차이가 없다는데서도 그 원인을 찾을 수 있다. 헌법 전문은 “우리 대한국민은 ... 정치·경제·사회·문화의 모든 영역에 있어서 각인의 기회를 균등히 하고, 능력을 최고도로 발휘하게 하며...”라고 하여 국민 개개인이 그 능력을 최고도로 발휘하게 하는 것을 국가의 목표로 제시하고 있는 것에서부터 알 수 있듯이 교육은 각인의 능력을 개발하는 것을 최우선적 목표의 하나로 하여야 한다.

우리도 1991년에 비준한 「아동의 권리에 관한 협약」(제29조 1. 가)도 같은 취지로 규정하고 있는 것을 알 수 있다.

「아동의 권리에 관한 협약」

제29조 1. 당사국은 아동교육이 다음의 목표를 지향하여야 한다는데 동의한다.

가. 아동의 인격, 재능 및 정신적·신체적 능력의 최대한의 개발

나. 인권과 기본적 자유 및 국제연합헌장에 규정된 원칙에 대한 존중의 진전

41) 이주호외 19인, 『인재대국 : 이명박 정부의 교육과학기술정책』, 2011, pp 103-109 참조.

- 다. 자신의 부모, 문화적 정체성, 언어 및 가치 그리고 헌거주국과 출신국의 국가적 가치 및 이질문명에 대한 존중의 진전
- 라. 아동이 인종적·민족적·종교적 집단 및 원주민 등 모든 사람과의 관계에 있어서 이해, 평화, 관용, 성(性)의 평등 및 우정의 정신에 입각하여 자유사회에서 책임 있는 삶을 영위하도록 하는 준비
- 마. 자연환경에 대한 존중의 진전

그러나 오늘날의 학교교육은 통일성을 강조한 나머지 학생 개개인의 다양한 적성, 능력, 여건 등에 대한 고려없이 획일적으로 이루어지고 있다. 학교가 인간으로서의 존엄성 등 학생들의 기본적인 인권을 존중하고 실현하는 교육을 제공하지 못하고 있다는 것이다. 이를 극복하기 위한 많은 노력들과 시도들이 진행되어 왔지만 우리의 학교는 본질적으로 근대 공교육제도가 안고 있는 통일성과 획일성의 문제를 여전히 안고 있다.

역사적으로 보면 본래 교육은 사적인 영역의 것이었다. 국가 관리의 공교육제도가 형성되기 이전에도 국가 차원의 교육이 시행되기도 하였지만 이는 관리나 군인 양성을 위한 것이었다. 그러나 근대 시민국가가 형성되면서 교육은 더 이상 사적인 영역에 머무르지 아니하고 국가의 영역으로 흡수되기 시작하였다. 프로이센은 일반인을 대상으로 하는 초등교육 의무화 정책을 명확히 한 최초의 국가로 알려져 있는데, 1717년의 프로이센 칙령은 가난한 소년들이 읽기·쓰기·셈하기 등의 지식을 습득하지 못한 상태에서 성인이 되는 상황을 일소하기 위해 부모에게 자녀의 취학을 의무화하는 것이었다. 물론 이 칙령으로 취학의무화가 즉시 실현되지는 않았지만 그 후 꾸준한 정책적 노력으로 19세기 초에는 프로이센의 초등교육 취학률이 80%를 넘어 유럽 각국에서 가장 높은 수준에 달하고 있었다. 국가가 다양한 요구에 따라 생겨난 학교를 국가의 관리와 통제하에 두려고 노력했던 것은 18세기 말부터이다. 학교 및 대학은 국가의 시설이고, 이러한 시설은 국가의 승인과 인가에 의해서만 설치될 수 있다고 규정했던 프로이센의 1791년 『일반국법』과, 모든 인간에게 반드시 필요한 교육을 무상으로 모든 시민에게 동등하게 제공하는 공교육을 만들 것을 명기했던 1791년의 『프랑스 헌법』은 그러한 교육의 ‘공공물’화 내지는 ‘공교육’화라는 두 가지 대조적인 구상을 제시했던 것이 분명했다.⁴²⁾

이 시대에는 국가가 계급과 빈부를 초월하여 모든 아동을 충성스럽고 유능한 국민

42) 天野郁夫 著, 석태중· 차갑부 역, 『교육과 선발』, 양서원, 1995, pp. 65-66.

으로 가르치는 국민교육을 실시하는 것이 새로운 국가건설의 핵심과제였고, 시민계급에 의한 새로운 국가의 건설은 국민형성과 분리될 성질의 것이 아니었다. 이 같은 공교육 사상은 만인의 교육받을 권리를 인정하는 보편교육사상을 기저로 하고 있었다.⁴³⁾ 국가의 입장에서는 충성스럽고 유능한 국민을 육성하기 위하여 보편교육을 실시할 필요가 있었고, 국민의 입장에서든 계급과 빈부를 초월하여 누구에게나 평등한 교육기회가 제공되는 것은 환영할 일이었다. 국민교육을 위한 공교육체제의 확립은 새롭게 탄생한 세속국가 최대의 관심사였고, 교황에 의해 유럽 전체가 통일된 단일체제로 유지되어 오던 시대가 끝나고 민족국가로 분할되는 새로운 시대에 들어섰기 때문에 국가간의 경쟁에서 승리하기 위해서는 국민의 자질을 향상시키고 국가의식을 고취하기 위한 새로운 교육제도의 창출은 필수적이었다. 그러므로 사립교육기관의 설립을 허용한다 해도 국가가 통제하는 공교육체제 하에서 운영되지 않으면 안 되었다. 이제 교육은 개인의 필요나 종교의 필요에 의해서가 아니라 국가라는 정치공동체의 필요에 의해서 운영되기 시작한 것이다. 이렇듯 공교육은 국민교육을 목적으로 발전하였기에 공교육과 국민교육이 때때로 혼용되고 있다.⁴⁴⁾

국가관리의 공교육제도는 그 목적 때문에 보편성과 통일성을 기본성격으로 하여 출발하였는데 새로운 시민사회를 형성하여야 했던 당시로서는 모든 국민을 하나로 결속시키는 통일된 규범의식, 사고방식, 지식체계가 강력히 요청되었으며, 이러한 시대적 과제를 해결해 줄 수 있는 것이 바로 통일지향적인 학교제도의 수립이었다. 즉 학교는 표준화된 지식과 통일된 가치관과 감성을 주입하는 역할을 부여받았다. 따라서 자연스럽게 개인의 자유로운 학습활동을 위한 다양하고 자유로운 교육은 억제되고 국가가 직접 운영하거나 강력하게 통제하는 획일적인 학교제도가 모든 교육활동을 지배해야 했다. 모든 국민에 대한 통일된 보편적 교육을 국가가 실시하기 시작한 것이다. 이러한 통일적 교육내용의 보편적 교육체제는 18세기 중반까지만 해도 존재하지 않았으며, 19세기에 인류 최초로 국가관리 공교육체제에 의하여 모든 아동들에게 통일된 규범과 지식을 가르치는 초등교육 의무제를 수립하고, 20세기에 들어서서는 모든 청소년들을 대상으로 하는 중등교육 의무제를 확립하였다.⁴⁵⁾

43) 1789년의 프랑스 인권선언은 “모든 시민은 법 앞에 평등하므로 그 특성 및 재능 이외의 차별을 없애고 능력에 따라 평등하게 모든 공(公)의 계급, 지위 및 직무에 오를 수 있다.”고 선언하고 있다.

44) 김신일, 『교육사회학』, 교육과학사, 2009, pp. 112-113.

45) 김신일, 『교육사회학』, 교육과학사, 2009, pp. 109-118.

근대국가의 형성과 발전기 그리고 산업사회의 발달에 따른 시대적 환경 하에서 국가중심의 획일적이고 통일적인 공교육제도는 매우 유용하고 효율적인 것임에 틀림없었다고 할 수 있다. 그러나 20세기 후반기부터 세계가 지식정보화 사회로 이동하고, 경제는 물론 인적 교류에 있어서도 국경이 없어져가는 글로벌 사회의 도래로 지금까지의 획일적이고 통일적인 국가중심의 공교육제도는 많은 한계를 노정하고 있으며, 오히려 인권의 실현에 걸림돌이 되기까지 하고 있는 상황이다.⁴⁶⁾ 이에 따라 대부분의 선진국들은 교육개혁을 국가적 과제로 추진하게 되기까지 되었다.

한국도 김영삼 정부 시절에 대대적인 교육개혁을 추진하였는데, 당시 교육개혁을 위한 대통령자문기구로 설치된 교육개혁위원회가 기존의 획일적이고 통일적인 학교교육의 문제를 극복하고자 제시한 교육개혁방안의 기본특징을 보면 <표 4>와 같다.

표 4 교육개혁위원회가 제안한 신교육체제의 기본특징

| 신교육체제의 기본특징 | 내 용 |
|------------------------|---|
| 학습자 중심의 교육 | 교육공급자인 학교 및 교원과 교육행정기관의 편익중심 교육으로부터 학습자 중심의 교육으로 전환한다. 교육공급자간에 다양한 교육프로그램의 경쟁을 통해 교육수요자인 학생과 학부모의 교육선택권을 확대한다. |
| 교육의 다양화 | 종래의 획일적이고 서열화된 교육에서 벗어나 다양한 교육프로그램과 특성화된 학교를 설치·운영함으로써 학생의 잠재능력, 창의력 및 인성이 포함되도록 한다. |
| 자율과 책무성에 바탕을 둔 학교운영 | 규제와 통제중심 교육운영으로부터 벗어나 개별학교의 자율성과 책무성 중심의 교육운영으로 전환하고, 학부모 및 학교관련 인사의 자발적 참여에 의해 학교가 효율적으로 운영된다. |

46) 김영삼 정부의 교육개혁위원회는 한국의 교육 현실을 다음과 같이 진단하였다(교육개혁위원회, 『한국교육개혁백서』, 1998, p. 73 참조).

“주변 사물과 인간의 삶에 대해 호기심과 질문으로 충만했던 우리의 어린이들은 한 가지 정답만을 요구하는 ‘객관식’ 시험 준비를 위한 획일적 일방적 강의위주의 수업 속에서 자발적인 탐구활동과 질문이 억제되고 있다. 이러한 상황 속에서 학생들의 다양한 능력과 적성을 계발하고 창의성을 신장시키는 교육을 하라고 하는 것은 사치스런 주문일 뿐이다.”

“우리 교육은 경직된 규제에 묶여 획일적으로 운영되어 왔다. 그 결과 학교의 자율성은 극도로 제한되어 다양한 교육 프로그램을 학생들에게 제공할 수 없었기 때문에 학생들의 다양한 자질과 창의성이 제대로 배양될 수 있는 여건이 마련되지 못했다. 결국, 교육 공급자 중심의 경직된 교육만이 학교에 존재하며 획일화된 교과서 위주의 싸구려 암기 교육만이 살아남게 되었다.”

| 신교육체제의 기본특징 | 내 용 |
|-------------------|---|
| 자유와 평등이 조화된 교육 | 모든 사람이 자신의 잠재능력을 최대한 계발할 수 있는 자유의 영역이 보장됨과 동시에, 교육적으로 불리한 위치에 있는 사람에게는 그 불리한 것을 극복할 수 있도록 형평의 장치가 마련되어 교육의 수월성이 확보된다. |
| 교육의 정보화 | 첨단멀티미디어 정보통신기술을 활용하여 누구나 시간과 공간의 제약을 받지 않고 원하는 교육을 받을 수 있는 21세기형 열린교육이 실시된다. |
| 질 높은 교육 | 학교와 교원, 그리고 학생에 대한 객관적이고 엄정한 평가체제와 건실한 재정지원, 서비스 위주의 교육행정등의 종합적인 지원체제를 통하여 교육의 질을 제고한다. |

출처 : 교육개혁위원회, 『신교육체제수립을 위한 교육개혁방안(Ⅰ)』 1995, pp.21-22.

<표 4>를 보면 교육개혁위원회가 제시한 신교육체제의 기본특징으로 학습자 중심의 교육, 교육의 다양화, 자율과 책무성에 바탕을 둔 학교운영, 자유와 평등이 조화된 교육, 교육의 정보화, 질 높은 교육 등을 들고 있는데, 여기서 ‘학습자 중심의 교육’을 첫 번째 특징으로 설명하고 있다는 점에 주목할 필요가 있다. 다른 다섯 가지 특징들은 모두 ‘학습자 중심의 교육’을 구현하기 위한 구체적 목표 또는 방법으로서의 성격을 갖고 있다는 점에서 교육개혁의 기본방향은 결국 ‘학습자 중심 교육’의 실현에 두고 있다고 할 수 있다. 이는 신교육체제의 목표를 “누구나, 언제, 어디서나 원하는 교육을 받을 수 있는 열린 교육체제를 구축함으로써, 모든 국민이 자아실현을 극대화 할 수 있는 교육복지국가(Eduetopia)를 만든다”고 제시하고 있는데서도 알 수 있다.⁴⁷⁾

결국 근대 공교육 제도의 틀을 여전히 유지하고 있는 한국의 학교교육의 문제를 해결하기 위해서는 교육개혁위원회가 제시한 바와 같이 ‘학습자’를 그 중심에 두고 학습자인 학생 개개인이 자신의 잠재능력을 최대한 계발할 수 있도록 각자의 인격, 개성, 특성을 존중하고 이를 이끌어내는 교육체제를 구축하는데서 그 해법을 찾아야 할 것이다.

2. 현 정부의 교육개혁 추진 내용

김영삼 정부의 교육개혁위원회가 교육개혁방안의 기본 틀과 정신은 김대중 정부와

47) 교육개혁위원회, 『신교육체제수립을 위한 교육개혁방안(Ⅰ)』, 1995, p. 23 ; 황홍규, “교육기본법에서의 학습권 개념의 도입 배경과 그 의의”, 『교육법학연구』제12호, 2000, p. 314.

노무현 정부에 이어 현 이명박 정부에서도 유지되고 있다고 할 수 있는데, 여기에서는 현 정부가 초·중등교육 영역에서 인권친화적인 학교문화 조성과 관련하여 추진하고 있는 고교다양화, 교육과정 및 교과서 선진화, 즐거운 학교만들기 등의 정책을 간략히 살펴본다. 이는 교육과학기술부의 2008년도 업무보고 자료를 보면 알 수 있는데, 우선 고교다양화와 관련된 내용을 발췌하면 다음과 같다.⁴⁸⁾

<교육과학기술부의 2008년도 업무보고중 고교 다양화 관련 내용>

② 고교다양화 300 프로젝트

- 농산어촌에 기숙형 공립학교 88개교 지정
 - 농산어촌 우수학교를 중심으로 기숙사를 신·증축하여 1군당 1개교를 기숙형 공립학교로 지정('11년까지 150개교 지정·운영)
 - 지방교육재정교부금 시설비 교부기준에 기숙사 포함
 - ※ 시범운영 9개교 선정·재정지원('08.5), 79개교는 교부기준 조정 후 선정('08.12)
 - 지역거점학교 등을 선정·지원하고 사업 평가 후 중학교·사립학교로 확대
- 창의적 기술인력 양성을 위한 마이스터고 20개교 지정
 - 기존 우수 특성화고 중에서 '08년 20개교를 지정하고, 관련기관·산업체의 인력 수요를 적극 반영('11년까지 50개교 운영)
 - 직업현장의 마이스터가 학교의 교원으로 참여하고 마이스터고와 고등교육기관과의 유기적 연계 강화
 - 교육의 질 제고를 위해 '마이스터고' 인증시스템 구축('08.12)
- 자율형 사립고 도입으로 학생 선택권 확대
 - 교육과정 운영, 교직원 채용, 학교재정운영 등의 자율성 확대를 위해 자율형 사립고 운영 법적 근거 마련('08.12)
 - '12년 100개교 도입을 목표로 '08년에는 농산어촌과 중소도시 학교를 우선적으로 예비선정한 후, 공청회 및 사업평가를 거쳐 점진적 확대
 - 시도교육감은 대상학교를 자율적으로 지정하고 학교별 협약 체결
- 학교특색 살리기 플랜 추진
 - 일반 고교를 대상으로 100개교를 공모('08.9), 성과협약 체결
 - ※ 특색 있는 교육과정을 운영할 수 있도록 추가 재정지원

48) 교육과학기술부, 2008년 대통령 업무보고(교육살리기, 과학기술강국 건설-2008년 주요 국정과제 실행 계획-), 2008. 3. 20. p. 6.

위 계획에 따라 기숙형 고등학교는 <표 5>와 같이 2009년 10월까지 150개교가 지정되어 현재 운영되고 있는 것으로 보이며, 마이스터고등학교는 2010년까지 21개교가 선정·운영되고 있는데,⁴⁹⁾ 특성화 고등학교로서 마이스터고등학교가 2011년 기준으로 148개교가 운영되고 있는 것으로 보인다.

표 5 시·도별 기숙형 고등학교 지정 현황

| | | | | | | | | | |
|-----|----|----|----|----|----|----|----|----|------|
| 지역 | 서울 | 부산 | 대구 | 인천 | 광주 | 대전 | 울산 | 경기 | 합계 |
| 학교수 | - | 1 | 2 | 3 | - | - | 1 | 14 | 150교 |
| 지역 | 강원 | 충북 | 충남 | 전북 | 전남 | 경북 | 경남 | 제주 | |
| 학교수 | 18 | 13 | 17 | 13 | 23 | 25 | 20 | 1 | |

출처 : 교육과학기술부 보도자료, 2008년 기숙형공립고 82개교 선정발표, 2008. 8. 26.

교육과학기술부 보도자료, 2009년 기숙형고교 68개교 확정발표, 2009. 10. 20.

또한 자율형 사립학교와 아울러 자율형 공립학교 제도를 도입하였는데, <표 6>과 같이 2012년 3월 1일 현재 자율형 사립학교가 50개교, 자율형 공립학교가 58개교가 지정·운영되고 있다. 한편, 이들 기숙형 고등학교, 마이스터 고등학교, 자율형 사립학교, 자율형 공립학교 등은 모두 「초·중등교육법」 제61조 및 「초·중등교육법시행령」 제105조에 의한 자율학교로 지정되고 있는데, 이들 학교를 포함하여 <표 7>과 같이 2011년 8월 1일 기준으로 전국에 3,054개의 초등학교, 중학교, 고등학교가 사교육없는 학교, 사교육 절감형 창의경영학교, 창의경영학교, 혁신학교, 교과교실제, 교장초빙학교, 교장공모학교, 교육과정혁신형학교, 인성교육프로그램, 특색있는 학교, 특성화대안교육, 영어중점학교, 과학중점학교, 예술중점학교, 체육중점학교, 음악중점학교, 교육청자체지정, 농산어촌우수교, 농산어촌전원학교, 농산어촌 연중돌봄학교, 대안교육을 지향하는 인문계 특성화 학교, 특색있는 학교만들기 선도학교, 개별학생의 적성·능력을 고려한 열린교육 학교, 그린스쿨, 직업교육특성화, 골프특성화, 기업-공고연계형, 통폐합학교, 교육복지투자우선지역지원사업학교, 강원행복더하기학교, 신학력신장학교, 제주형자율학교 등 다양한 목적과 특성에 기반하여 자율학교로 지정·운영되고 있다.

49) 마이스터고등학교에 대해서는 교육과학기술부, 2012년 업무보고(인재대국 진입으로 선진 일류국가 실현), 2011. 12. 14. p. 3; 교육과학기술부 홈페이지 공개자료(2011년 4월 통계기준 특성화고등학교 학교별 학과현황) 참조.

표 6 자율형 사립고등학교 및 자율형 공립학교 현황(2012. 3. 1.)

| 지역 | 자율형 사립고 | 자율형 공립고 |
|----|--|---|
| 서울 | 경희고, 동성고, 배재고, 세화고, 숭문고, 신일고, 우신고, 이대부고, 이화여고, 중동고, 중앙고, 한가람고, 한대부고, 경문고, 대광고, 대성고, 보인고, 현대고, 휘문고, 미림여고, 선덕고, 세화여고, 용문고, 양정고, 장훈고, 하나고 | 당곡고, 수락고, 등촌고, 성동고, 도봉고, 원목고, 구현고, 경동고, 경일고, 고척고, 금천고, 면목고, 상암고, 청량고, 대영고, 미양고, 중경고 |
| 부산 | 해운대고, 동래여고 | 부산남고, 경남여고, 낙동고, 사상고, 금정고, 부산중앙고, 부산진고, 영도여고, 주례여고 |
| 대구 | 계성고, 경신고, 경일여고, 대전고 | 강동고, 경북여고, 구암고, 상인고, 대구고, 호산고, 달성고, 학남고 |
| 인천 | 하늘고 | 안천신현고 |
| 광주 | 송원고, 송덕고, 보문고 | 상일여고, 광주고, 광주제일고, |
| 대전 | 대성고, 서대전여고 | 대전고, 대전송촌고, 동신고 |
| 울산 | 현대청운고, 성신고 | 문현고 |
| 경기 | 안산동산고, 용인외고 | 와부고, 세마고, 충현고, 함현고, 삼승고 |
| 강원 | 민족사관고 | - |
| 충북 | - | 청원고 |
| 충남 | 북일고 | 대산고, 용남고 |
| 전북 | 상산고, 남성고, 군산중앙고 | 군산고, 정읍고 |
| 전남 | 광양제철고 | 목포고, 순천고 |
| 경북 | 포항제철고, 김천고 | 상주여고, 인동고, 영주제일고, 북삼고 |
| | 50교 | 58교 |

출처 : 교육과학기술부 홈페이지 공개 자료(2012. 4. 6. 추출)

표 7 시·도별 자율학교 지정 현황(2011. 8. 1.)

| 지역 | 서울 | 부산 | 대구 | 인천 | 광주 | 대전 | 울산 | 경기 | 합계 |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|--------|
| 학교수 | 234 | 103 | 104 | 118 | 85 | 71 | 67 | 259 | 3,054교 |
| 지역 | 강원 | 충북 | 충남 | 전북 | 전남 | 경북 | 경남 | 제주 | |
| 학교수 | 185 | 207 | 269 | 208 | 303 | 450 | 310 | 81 | |

출처 : 교육과학기술부 홈페이지 공개 자료(2012. 4. 8. 추출)

교육과학기술부는 고등학교를 이와 같이 다양화하기 위해 관련 법령을 개정하였는데, 관련 「초·중등교육법시행령」의 규정을 보면 다음과 같다.

<고등학교의 유형에 관한 「초·중등교육법시행령」 규정>

제76조의2(고등학교의 구분) 고등학교는 교육과정 운영과 학교의 자율성을 기준으로 다음 각 호의 학교로 구분한다.

1. 일반고등학교(특정분야가 아닌 다양한 분야에 걸쳐 일반적인 교육을 실시하는 고등학교를 말한다. 이하 같다)
2. 제90조에 따른 특수목적고등학교
3. 제91조에 따른 특성화고등학교
4. 자율고등학교(제91조의3에 따른 자율형 사립고등학교 및 제91조의4에 따른 자율형 공립고등학교를 말한다)

[본조신설 2010.6.29]

제90조(특수목적고등학교) ① 교육감은 다음 각 호의 어느 하나에 해당하는 학교중에서 특수분야의 전문적인 교육을 목적으로 하는 고등학교(이하 "특수목적고등학교"라 한다)를 지정·고시할 수 있다. 다만, 제10호의 학교 중 국립의 고등학교는 교육과학기술부장관이 지정·고시한다.

5. 과학 인재 양성을 위한 과학계열의 고등학교
6. 외국어에 능숙한 인재 양성을 위한 외국어계열의 고등학교와 국제 전문 인재 양성을 위한 국제계열의 고등학교
7. 예술인 양성을 위한 예술계열의 고등학교와 체육인 양성을 위한 체육계열의 고등학교
10. 산업계의 수요에 직접 연계된 맞춤형 교육과정을 운영하는 고등학교(이하 "산업수요 맞춤형 고등학교"라 한다)

제91조 (특성화고등학교) ①교육감은 소질과 적성 및 능력이 유사한 학생을 대상으로 특정분야의 인재양성을 목적으로 하는 교육 또는 자연현장실습 등 체험위주의 교육을 전문적으로 실시하는 고등학교(이하 "특성화고등학교"라 한다)를 지정·고시할 수 있다.

②제90조제2항의 규정은 특성화고등학교의 경우에 이를 준용한다.

③ 제1항 및 제2항에서 규정한 사항 외에 특성화고등학교의 지정 및 운영에 필요한 사항은 시·도 교육규칙으로 정한다. <신설 2010. 6. 29>

제91조의3(자율형 사립고등학교) ① 교육감은 다음 각 호의 요건에 모두 해당하는 사립의 고등학교를 대상으로 법 제61조에 따라 학교 또는 교육과정을 자율적으로 운영할 수 있는 고등학교(이하 "자율형 사립고등학교"라 한다)를 지정·고시할 수 있다.

다만, 제77조제2항에 따라 교육감이 입학전형을 실시하는 지역의 고등학교를 자율형 사립고등학교로 지정하려는 경우에는 미리 교육과학기술부장관과 협의하여야 한다.

1. 국가 또는 지방자치단체로부터 「지방교육재정교부금법 시행령」 별표 1에 따른 교직원인건비 및 학교·교육과정운영비를 지급받지 아니할 것
2. 교육과학기술부령으로 정하는 법인전입금기준 및 교육과정운영기준을 충족할 것
- ③ 자율형 사립고등학교는 입학정원의 20퍼센트 이상을 다음 각 호에 해당하는 사람을 대상으로 선발하여야 한다.
 1. 「국민기초생활 보장법」 제2조제1호에 따른 수급권자 또는 그 자녀
 2. 「국민기초생활 보장법」 제2조제11호에 따른 차상위계층으로서 교육감이 정하는 사람 또는 그 자녀
 3. 「국가보훈기본법」 제3조제2호의 국가보훈대상자 또는 그 자녀
 4. 그 밖에 교육 기회의 균등을 위하여 교육감이 특별히 필요하다고 인정하는 사람
- ④ 자율형 사립고등학교는 5년 이내로 지정·운영하되, 시·도 교육규칙으로 정하는 바에 따라 5년의 범위에서 연장할 수 있다.

[본조신설 2010.6.29]

- 제91조의4(자율형 공립고등학교) ① 교육감은 공립의 고등학교를 대상으로 법 제61조에 따라 학교 또는 교육과정을 자율적으로 운영하는 고등학교(이하 "자율형 공립고등학교"라 한다)를 교육과학기술부장관이 정하는 절차를 거쳐 지정·고시할 수 있다.
- ③ 자율형 공립고등학교는 5년 이내로 지정·운영하되, 시·도 교육규칙으로 정하는 바에 따라 5년의 범위에서 연장할 수 있다.
 - ④ 교육과학기술부장관 및 교육감은 자율형 공립고등학교의 특성화된 교육과정 및 프로그램 개발, 교원 연수 등을 위하여 자율형 공립고등학교로 지정된 기간 동안 필요한 재정을 지원하여야 한다.
 - ⑤ 제1항부터 제4항까지에서 규정한 사항 외에 자율형 공립고등학교의 지정 및 운영에 필요한 사항은 교육과학기술부장관이 정하여 고시한다.

[본조신설 2010.6.29]

교육과학기술부는 이 같은 고등학교체제의 다양화를 위한 노력에 더하여, 교육과정의 편성 및 운영의 자율성 확대와 교과서 개편도 중요정책으로 추진하였는데 2008년도의 교육과학기술부의 업무보고 중 관련 내용을 보면 다음과 같다.⁵⁰⁾

50) 교육과학기술부, 2008년 대통령 업무보고(교육살리기, 과학기술강국 건설-2008년 주요 국정과제 실행계획-), 2008. 3. 20. p. 10.

<교육과학기술부의 2008년도 업무보고중 교육과정·교과서 선진화 관련 내용>

③ 교육과정·교과서 선진화

- 학교 교육과정 편성과 운영의 자율권 확대
 - 대입 3단계 자율화와 연계한 고교 교육과정 개선연구 추진('08.4)
 - 교과별 이수 시간의 최소~최대 시수제 도입 등 자율권 확대를 위한 기초 연구 추진('08.4)
 - ※ 학년·학기 집중이수제 도입 및 학습내용의 적정화, 고교 2, 3학년 선택중심 교육과정 총 이수단위 감축 등
 - 고교 학교특색 살리기 플랜 사업과 연계하여 특색 있는 교육과정 편성·운영 지원 ('08.12)
- 미래사회에 필요한 핵심역량 개발을 위한 교육과정 개편
 - 미래사회 준비를 위한 핵심역량의 파악과 이를 학교 교육과정에 반영하기 위한 교육과정 개편준비 착수
 - 사회 각계각층의 인사 중심으로 국가교육과정 심의기구 설치
 - ※ 구체적인 실행 방안 및 법령 정비를 위한 정책연구 추진('08.3~9)
- 다양하고 질 높은 교과서 개발을 위한 민간 및 교원의 참여 확대
 - 국가가 저작권을 가진 국정도서를 민간이 발행하는 검정도서로의 전환을 확대하고, 시도교육감이 인정하는 인정도서 확대
 - ※ 초등 일부 교과 검정도서 전환 및 중등 국정도서의 검정도서 전환 확대

이 계획에 따라 교육과학기술부는 2009년 교육과정을 개정하였는데, 이 2009년 개정 교육과정을 통해 자율형 사립학교 등 자율학교가 아닌 모든 학교에 대해서도 교육과정의 편성과 운영에 있어 자율성을 대폭 부여하였다. 2009년 개정 교육과정의 내용을 간략히 살펴보면 다음과 같다.⁵¹⁾

<2009년 개정 교육과정의 주요 내용>

- 교과군과 학년군을 도입하고 교과목별로 20% 범위에서 수업시수 증감 허용
 - * 이를 통해 학점제, 무학년제 등의 운영이 가능토록 함
- 국민공통교육과정을 기존의 10년에서 9년으로 단축하고, 고등학교 과정을 전체적으로 선택 교육과정으로 재설계 할 수 있게 함
- 고등학교의 선택과목을 기초, 일반, 심화 과목으로 그 수준을 세분화 함

51) 이주호외 19명, 『인재대국』, 한국경제신문, 2011, pp.252-253.

- 학습의 집중도를 높일 수 있도록 한 학기에 이수해야 하는 과목 수를 8개 이하로 줄여 집중이수제를 도입할 수 있게 함
- 학습 내용의 양과 질을 합리적으로 조정하여 창의적 체험활동을 도입함

또한 즐거운 학교를 만들고 학생들의 인성교육을 강화하기 위해서도 학생들의 문화 예술·체육 활동 참여 활성화, 방과후 문화예술 프로그램 특화·운영, ‘보는 스포츠’에서 ‘하는 스포츠’ 중심의 학교 스포츠 클럽 운영 확산, ‘학교규칙 지키기 캠페인’ 등 다음과 같은 정책을 추진해 오고 있다.⁵²⁾

<교육과학기술부의 2008년도 업무보고중 즐거운 학교 만들기 관련 내용>

4] 즐거운 학교 만들기

- 학교, 지역사회가 함께 하는 ‘즐거운 학교 만들기’ 추진
 - 기존의 교과위주의 수업에 치우친 학교교육을 다양화하여 풍부한 문화 소양, 튼튼한 체력, 바른 인성을 갖춘 인재 양성
 - 학생들의 문화예술·체육 활동 참여 활성화 등을 위한 교과부와 문화부, 지자체와 시도교육청 등의 협력 강화
- 학생의 문화소양을 발전시키는 학교 만들기
 - 지역자원(강사, 교육콘텐츠, 시설·기자재, 지역축제, 정보 등) 적극 활용 및 교사와 외부전문가(문화예술강사 등)의 협력 강화
 - 학교별 방과후 문화예술 프로그램을 특화·운영(타 학교 학생도 이용 가능하도록 지원)
- 스포츠 활동 활성화로 튼튼한 체력 만들기
 - ‘보는 스포츠’에서 ‘하는 스포츠’ 중심의 학교 스포츠 클럽 운영 확산
 - ※ 학교 스포츠클럽 경기대회 개최비 지원 (’08년 20억원)
 - 학생들의 지역 스포츠클럽 가입 권장, 스포츠클럽의 지도인력을 학교 스포츠클럽에 파견 및 교육 지원
- 바른 인성을 책임지는 학교 만들기
 - ‘학교규칙 지키기 캠페인’ 등을 통해 기초질서 지키기 생활화 및 준법정신 강화
 - 학교폭력 등에 지역사회가 협력하여 상담, 진단, 치료 등을 종합적으로 제공하는 학교안전관리 통합시스템 구축·운영(’08.6~)

52) 교육과학기술부, 2008년 대통령 업무보고(교육살리기, 과학기술강국 건설-2008년 주요 국정과제 실행계획-), 2008. 3. 20. p. 11.

나아가 교육과학기술부는 앞서 살핀 바와 같이 2011년 3월 18일 「초·중등교육법시행령」을 개정하여 학생들의 학교 생활과 관련된 학칙을 정함에 있어 학생들이 참여할 수 있는 권리를 법적으로 부여하였을 뿐만 아니라, 학교에 대한 지도방법과 관련하여 어떤 형태의 체벌도 금지하는 조치를 취하여 체벌로 인해 학생들의 인권이 침해되는 문제를 해결하고 있는데, 관련 규정의 변경 내용을 보면 <표 8>과 같다.⁵³⁾

표 8 체벌 관련 「초·중등교육법시행령」 개정 내용 비교

| 개정전의 초·중등교육법시행령 | 2011년 3월 18일 개정 초·중등교육법시행령 |
|--|--|
| 제31조(학생의 징계 등) ⑦ 학교의 장은 법 제 18조제1항 본문의 규정에 의한 지도를 하는 때에는 교육상 불가피한 경우를 제외하고는 학생에게 신체적 고통을 가하지 아니하는 훈육·훈계 등의 방법으로 행하여야 한다. | 제31조(학생의 징계 등) ⑧ 학교의 장은 법 제 18조제1항 본문에 따라 지도를 할 때에는 학칙으로 정하는 바에 따라 훈육·훈계 등의 방법으로 하되, 도구, 신체 등을 이용하여 학생의 신체에 고통을 가하는 방법을 사용해서는 아니 된다. |

3. 인권친화적인 학교문화 조성을 위한 공교육내실화 방안

위와 같은 노력으로 학교 교육이 획일성을 벗어나 학생들의 능력과 특성에 따른 교육을 제공할 수 있는 여건이 상당 부분 마련되어 적지 않은 성과를 거두고 있는 것으로 평가되고 있다.⁵⁴⁾ 그러나 이 같은 노력에도 불구하고 우리 학교는 학교폭력이 빈번

53) 개정된 「초·중등교육법시행령」 제31조제8항과 관련하여 구두로 일차려와 같은 벌을 주어 고통을 느끼게 하는 간접체벌은 허용되는가에 대해 논란이 있다. 종전의 규정은 교육상 불가피한 경우에는 신체적 고통을 가하는 지도 방법을 사용할 수 있는 것으로 해석할 수 있는 여지가 있었지만 개정된 규정은 “교육상 불가피한 경우”라는 상황 자체를 상정하지 않고 있을 뿐만 아니라, “학생의 신체에 고통을 가하는 방법을 사용해서는 아니 된다.”고 하고 있고, “도구, 신체 등”이라고 하여 “등”자를 사용하고 있는데 이 “등”은 도구와 신체는 물론 그 밖의 다른 모든 방법들도 포함하는 것이기 때문에 학생지도와 관련하여 학생의 신체에 고통을 가하는 결과를 초래하는 모든 행위가 금지되는 것으로 해석된다. 또한 이 규정의 전체적 취지가 체벌 전면 금지로 해석될 수 있는 여지가 충분하고, 이 규정의 모범인 「초·중등교육법」 제18조 제1항은 “학교의 장은 교육상 필요한 때에는 법령 및 학칙이 정하는 바에 의하여 학생을 징계하거나 기타의 방법으로 지도할 수 있다.”고 하고 있는데, 체벌까지를 하위법령과 학칙에 위임하고 있다고 볼 수도 없기 때문에 더욱 그러하다.

54) 이명박 정부의 교육개혁의 추진내용과 그 성과에 대해서는 “이주호외 19인, 『인재대국 : 이명박 정부의 교육과학기술정책』, 한국경제신문사, 2011” 참조.

하게 발생하는 등 여전히 많은 문제를 안고 있다. 따라서 보다 획기적이고 근본적인 대책이 필요하다고 보아 다음과 같은 방안들을 제시해 본다.

1) 학생별 맞춤형 교육체제 구축을 위한 교육여건 개선

학생의 인권이 실현되는 학교를 만들기 위해서는 학생 개개인별 맞춤형 교육체제를 구축해야 한다고 본다. 이를 위한 필수적 요건중의 하나는 학급당 학생수, 교사 1인당 학생수를 적정 수준으로 하는 일이다. <표 9>에서 보는 바와 같이 1970년에는 초등학교와 중학교의 학급당 학생수가 62.1명이었는데 2010년에는 각각 26.6명과 33.8명으로, 일반계 고등학교와 산업수요맞춤형고등학교(중전의 전문계 고교)는 각각 60.1명과 56.1명이었는데 2010년에는 35.5명과 29.1명으로 대폭 감축된 것을 알 수 있다. 이렇게 학급당 학생수가 과거보다 크게 개선되었음에도 불구하고 학교현장에서는 학생지도가 결코 쉽지 않다고 한다. 이는 사회 환경의 변화, 가족구조의 변화, 도시 집중, 언론·미디어의 기능 확대, 사교육 시장의 팽창, 상급학교 진학문호 개방 등 여러 원인이 복합적으로 작용하고 있다고 생각된다.

표 9 학교급별 학급당 학생수 변화

(단위 : 명)

| 구 분 | 초등학교 | 중학교 | 일반계 고교 | 산업수요맞춤형고교 |
|------|------|------|--------|-----------|
| 1970 | 62.1 | 62.1 | 60.1 | 56.1 |
| 1975 | 56.7 | 64.5 | 59.8 | 57.0 |
| 1980 | 51.5 | 62.1 | 59.9 | 59.6 |
| 1985 | 44.7 | 61.7 | 58.0 | 55.5 |
| 1990 | 41.4 | 50.2 | 53.6 | 51.5 |
| 1995 | 36.4 | 48.2 | 48.0 | 47.9 |
| 2000 | 35.8 | 38.0 | 44.1 | 40.3 |
| 2010 | 26.6 | 33.8 | 35.5 | 29.1 |

자료 : 교육과학기술부·한국교육개발원, 각 연도 「교육통계연보」.

그러나 이 같은 문제를 해결하는 것은 쉽지 아니한 것이 사실이며, 많은 문제를 안고 있지만 여전히 중요한 기능을 수행하고 있는 학교의 변화를 추구하는 것이 가장 용

이한 방법일 것이다. 따라서 인권친화적인 학교 환경 조성을 위한 국가 차원의 해법은 우선 OECD 국가 평균수준으로 교육여건을 개선하는데 집중하는 것이어야 한다.⁵⁵⁾ 지역별로, 학교별로도 교육여건의 차이가 크데 이에 대한 대책도 필요하다고 본다.

현재의 교원 확보 수준은 법정 교원 배치 기준을 충족하지 못하고 있는데, 정규교원의 확충을 통해 학급당 학생수, 교사 1인당 학생수를 조속히 감축하여야 할 것이다. 교원 확충에 있어 우선적으로는 중학교 교원 배치 기준을 상향 조정하여 중학교의 교육여건을 획기적으로 개선하여야 한다. 학교폭력이 중학생 시절에 집중되고 있는 것으로 조사되고 있기 때문이다. 2011년 서울지역 초·중·고등학교 학교폭력 사건에서 가해자 4명중 3명이 중학생으로 학교폭력이 중학생 시절에 집중되고 있는 것으로 조사되고 있다.⁵⁶⁾ 2012년 2월 6일 정부가 발표한 “학교폭력근절 종합대책” 자료에서도 2010년 학교폭력대책자치위원회 총 심의건수 중 중학교가 차지하는 비율이 69% 수준으로 가장 높고,⁵⁷⁾ 국민신문고에 신고된 학교폭력민원도 지속증가하고 있는데, 2010년 대비 2011년의 경우 중학교의 증가율이 초등학교의 7배, 고등학교의 2배 수준에 달하는 것으로 나타나고 있다. 이에 따라 정부의 “학교폭력근절 종합대책”에서도 학급에 담임교사를 1명 더 배치하는 복수담임제도를 2012년에는 우선 중학교에 적용하고 2013년에는 고등학교 등으로 확대하는 것으로 하고 있다.

중학생 시절은 성장발달단계에 있어 가장 민감한 시기임에도 가정이나 사회의 관심은 물론 교육당국의 관심도 상대적으로 부족하여 법정 교원 배치기준도 고등학교에 비해 낮아 중학교의 교육여건이 열악한 실정이다.⁵⁸⁾ 교원 배치 기준을 정한『초·중등교육법시행령』제34조를 보면, 고등학교는 3학급을 초과할 때에는 1학급이 증가할 때마다 2인 이상의 비율로 교사를 더 배치하도록 하고 있는데, 중학교는 1.5인의 비율로 더 배치하도록 하여 중학교의 교원배치기준이 고등학교보다 낮게 되어 있다.

55) 2009년 기준 OECD 국가 평균 학급당 학생수는 초등학교 20.4명, 전기중등학교 23.7명이다(한국교육개발원 2011년 OECD 교육지표 참조).

56) 연합뉴스 2012. 1. 30.

57) 2010년 학교폭력대책자치위원회 심의 건수 총 7,823건중 초등학교 231건(3%), 중학교 5,376건(69%), 고등학교 2,216건(28%)이다(관계부처합동, “학교폭력근절 종합대책”, 2012. 2. 6. p. 1).

58) 교원수 : 고 131,083명, 중 110,658명(교육과학기술부 홈페이지 교육통계자료)
교사 1인당 학생수 : 고 14.3명, 중 17.3명(교육과학기술부 홈페이지 교육통계자료)
교사 1인당 주당수업시수 : 고 17.4시간, 중 19.7시간(경향신문 '12. 2. 24)

<교원배치기준에 관한 「초·중등교육법시행령」 규정>

제34조(중학교 교원의 배치기준) ① 법 제19조의 규정에 의하여 중학교에는 교장·교감 외에 3학급까지는 학급마다 3인의 교사를, 3학급을 초과할 때에는 1학급이 증가할 때마다 1.5인이상의 비율로 이를 더 배치하며,

제35조(고등학교 교원의 배치기준) ① 법 제19조의 규정에 의하여 고등학교에는 교장·교감외에 3학급까지는 학급마다 교사 3인을, 3학급을 초과할 때에는 1학급이 증가할 때마다 2인이상의 비율로 이를 더 배치한다.

교원 증원등 교육여건 개선과 관련하여 자라나는 세대의 인구구조 변화를 살펴볼 필요가 있다. <표 10>은 1970년부터 2011년까지의 연도별 출생자수와 출생연도별 대학진학연도를 보여주고 있다. 1990년에 대학에 진학한 1971년생은 1,024천여명에 이르게 되는데 2002년생은 492천여명으로 급감하고 있다. 2011년에도 471천명이 출생하여 10년째 40만명대 출생이 계속되고 있다. 저출산이 고착화되는 것은 아닌지 많은 우려를 낳고 있다. 40만명대 출생세대의 시작인 2002년생은 2012년 현재 초등학교 4학년으로 이들이 2015년에는 중학생이, 2018년에는 고등학생이, 2021년에는 대학생이 되게 된다.

표 10 연도별 출생자수(1970년 ~ 2011년)

| 출생연도 | 출생자수(명) | 대학진학연도 | 출생연도 | 출생자수(명) | 대학진학연도 |
|------|-----------|--------|------|---------|----------|
| 1970 | 1,006,645 | 1989 | 1991 | 709,275 | 2010 |
| 1971 | 1,024,773 | 1990 | 1992 | 730,678 | 2011(대2) |
| 1972 | 952,780 | 1991 | 1993 | 715,826 | 2012(대1) |
| 1973 | 965,521 | 1992 | 1994 | 721,185 | 2013(고3) |
| 1974 | 922,823 | 1993 | 1995 | 715,020 | 2014(고2) |
| 1975 | 874,030 | 1994 | 1996 | 691,226 | 2015(고1) |
| 1976 | 796,331 | 1995 | 1997 | 668,344 | 2016(중3) |
| 1977 | 825,339 | 1996 | 1998 | 634,790 | 2017(중2) |
| 1978 | 750,728 | 1997 | 1999 | 614,233 | 2018(중1) |
| 1979 | 862,669 | 1998 | 2000 | 634,501 | 2019(초6) |
| 1980 | 862,835 | 1999 | 2001 | 554,895 | 2020(초5) |
| 1981 | 867,409 | 2000 | 2002 | 492,111 | 2021(초4) |
| 1982 | 848,312 | 2001 | 2003 | 490,543 | 2022(초3) |
| 1983 | 769,155 | 2002 | 2004 | 472,761 | 2023(초2) |

| 출생연도 | 출생자수(명) | 대학진학연도 | 출생연도 | 출생자수(명) | 대학진학연도 |
|------|---------|--------|------|---------|----------|
| 1984 | 674,793 | 2003 | 2005 | 435,031 | 2024(초1) |
| 1985 | 655,489 | 2004 | 2006 | 448,153 | 2025 |
| 1986 | 636,019 | 2005 | 2007 | 493,189 | 2026 |
| 1987 | 623,831 | 2006 | 2008 | 465,892 | 2027 |
| 1988 | 633,092 | 2007 | 2009 | 444,849 | 2028 |
| 1989 | 639,431 | 2008 | 2010 | 469,900 | 2029 |
| 1990 | 649,738 | 2009 | 2011 | 471,000 | 2030 |

* 자료 : 통계청의 연도별 출생자수 자료에 의함(2011. 2. 23. 통계청 발표 “2010년 출생·사망 통계”중 15쪽 출생·사망 총괄 추이)

그런데 이런 학령아동 감소를 교육여건 개선을 미루거나 하지 않는 이유로 삼을 것이 아니라 오히려 선진국 수준으로 만들어야 하는 이유로 삼아야 할 것이다. 바로 지금이야말로 교육여건을 개선하여 교육원리대로 개별화 교육, 개인별 맞춤형 교육을 할 수 있는 체제를 구축할 수 있고 해야 하는 적기라는 것이다. 오로지 인적 자원 밖에 없는 우리가 지속 가능한 성장을 이루기 위해서는 인적 자원의 고도화를 추구하는 길이 최선이라고 생각되기 때문이다.

다만, 교원 확충 방식과 관련하여서는 탄력적인 접근이 필요하다고 본다. 합리적인 교원수급계획을 수립하여 시행하되, 향후 교육여건 개선을 위해 신규로 채용하는 정규 교원을 모두 대학을 바로 졸업한 사람들을 대상으로 임용하기 보다는 일정 부분, 일정 영역에서는 풍부한 경험과 학식 등을 갖춘 일정 연령 이상의 성인을 대상으로 임용하는 방안 등을 포함하여 다양한 방안을 검토할 필요가 있다고 본다.

교원 증원을 통한 교육여건 개선과 더불어 교원들이 교육과 학생지도에 전념할 수 있는 업무 환경 조성을 보다 철저하게 추진하여야 한다고 본다. 이를 위한 방안의 하나로 행정업무만을 전담하는 행정교사제 도입을 추진할 필요가 있다고 본다. 대학의 경우에는 연구전담교수, 산학협력전담교수 제도를 도입·운영하고 있는데, 초·중·고등학교에는 행정전담교사제를 도입하는 것이다. 학교업무의 전자화로 교원의 행정 업무가 줄기 보다는 더 늘어나고 있다는 것이 현장 교원들의 생각이다. 실제 교원들은 조회, 종례, 급식 및 청도 지도, 교무부·연구부·학년부 등 부서 업무 등 수업이외에 수많은 업무를 수행하고 있다. 이런 부담을 안고서 적지 않은 시간과 정신적 에너지를 써야 하는 학생지도나 상담을 제대로 하기에는 어려움이 있다. 그간 정부가 지속적으로 교

원잡무경감을 추진해 왔지만 교육에 대한 국가와 사회의 관심이 증폭되는 상황에서 교원들의 잡무를 줄이는 것은 결코 쉬운 일이 아니다. 따라서 지속적인 잡무경감 노력과 더불어 보다 적극적이고 실제적 대응의 하나로 행정전담교사제를 도입하자는 것이다. 이는 행정직원을 활용하거나 늘리는 방식이 아니라 행정능력이 있거나 행정에 적성이 있는 교사를 행정전담교사로 근무할 수 있게 하자는 것이다. 교직경로의 다양화라는 점에서도 이는 교직사회에 활력소를 줄 수 있을 것이다.⁵⁹⁾

2) 모든 학교에 교육과정 적용 및 운영에 대한 자율성 대폭 부여

앞서 살펴본 바와 같이 현 정부에서 학교의 교육과정 자율성 확대를 위해 많은 노력과 시도를 해 오고 있다. 그러나 본질적인 틀은 유지되고 있다는 점에서 일정한 한계가 있다고 본다. 학생들의 기본적 인권이 학교교육에서 보장되기 위해서는 무엇보다 학교가 가능한 한 학생 개개인의 능력과 특성을 고려하여 교육과정을 적용하고 운영할 수 있는 권한이 있어야 한다. 그런데 교육과정 운영에 대한 자율성이 자율형 사립학교, 자율형 공립학교, 특성화 고등학교, 대안학교, 자율학교로 지정된 학교 등에 대해서는 비교적 폭넓게 인정되고 있지만, 다른 일반학교에는 국·영·수 등 교과에서 수업시간 증감 허용 등 제한적으로만 허용되고 있다.

원칙적으로는 국가 교육과정의 틀을 준수하는 것으로 하되, 학교와 학생들의 여건에 따라서는 교육과정의 일부에 대해, 특별한 경우에는 교육과정의 전부에 대해 자율적으로 적용할 수 있는 권한을 학교에 부여할 필요가 있다. 물론 이 경우 당사자(학생, 학부모, 교원 등)들과 전문가들의 의견청취과정과 심의절차를 두는 등 교육 본래의 모습과 중립성이 지켜질 수 있도록 하여야 할 것이다.⁶⁰⁾ 현행 법령의 관련 규정을 보면 다음과 같다.

59) 충북대학교 정영수 교수는 행정전담인력의 정규직화 또는 교내인력재배치를 통한 행정전담팀 구성을 제안하고 있다(경향신문 2012. 2. 24).

60) 미성년자를 대상으로 하는 초·중등학교에서 교육과정의 적용과 운영, 교과서 이외의 자료의 사용 등에 대한 자율성의 향유 주체는 개별 교사가 아닌 학교가 되어야 한다. 학교가 그 주체가 된다는 것은 어느 일방이 이를 결정하는 것이 아니라 법령의 범위에서 학교 구성원간의 협의와 합의는 물론 일정한 검증 절차를 거쳐 이루어져야 한다는 것을 의미한다.

<교육과정 및 그 특례에 관한 「초·중등교육법」 규정>

제23조(교육과정등) ① 학교는 교육과정을 운영하여야 한다.

② 교육과학기술부장관은 제1항의 규정에 의한 교육과정의 기준과 내용에 관한 기본적인 사항을 정하며, 교육감은 교육과학기술부장관이 정한 교육과정의 범위 안에서 지역의 실정에 적합한 기준과 내용을 정할 수 있다.

③ 학교의 교과는 대통령령으로 정한다.

제29조(교과용도서의 사용) ① 학교에서는 국가가 저작권을 가지고 있거나 교육과학기술부장관이 검정 또는 인정한 교과용도서를 사용하여야 한다.

제60조의3(대안학교) ① 학업을 중단하거나 개인적 특성에 맞는 교육을 받고자 하는 학생을 대상으로 현장 실습 등 체험위주의 교육, 인성위주의 교육 또는 개인의 소질·적성 개발위주의 교육 등 다양한 교육을 실시하는 학교로서 제60조제1항에 해당하는 학교(이하 "대안학교"라 한다)에 대하여는 제21조제1항, 제23조제2항·제3항, 제24조 내지 제26조, 제29조 및 제30조의4 내지 제30조의7의 규정을 적용하지 아니한다.

제61조(학교 및 교육과정 운영의 특례) ① 학교교육제도를 포함한 교육제도의 개선과 발전을 위하여 특히 필요하다고 인정되는 경우에는 대통령령이 정하는 바에 의하여 제21조제1항·제24조제1항·제26조제1항·제29조제1항·제31조·제39조·제42조 및 제46조의 규정을 한시적으로 적용하지 아니하는 학교 또는 교육과정을 운영할 수 있다.
② 제1항의 규정에 의하여 운영되는 학교 또는 교육과정에 참여하는 교원 및 학생 등은 이로 인하여 불이익을 받지 아니한다.

위 「초·중등교육법」의 규정에 의하면 학교는 대안학교나 교육과정 운영의 특례를 적용받는 학교가 아닌 한은 원칙적으로 교육과학기술부장관과 교육감이 정한 교육과정의 틀 안에서 국정 또는 검인정교과서를 사용하여 교육을 해야 한다. 법적으로 보면 학교에는 교육과정 운영에 대한 자율성이 없는 것이다. 오로지 교육과학기술부장관과 교육감이 허용한 범위 안에서만 행사될 수 있을 뿐이다. 이는 교육과정과 교과서 제도에 관한 법규의 변천 내용을 보면 보다 명확해 진다. <표 11>은 이를 정리한 것이다.

표 11 교육과정 및 교과용도서에 관한 법률 규정 변천

| 법률명 | 규정 내용 |
|-----------------------------------|--|
| 1949. 12. 31. 제정 교육법 | 제150조 각 학교는 소정의 敎科課程을 授業하여야 한다. 제155조 대학·사범대학·각종학교를 제외한 각 학교의 학과, 교과는 대통령령으로, 각 교과와 敎授要旨, 要目及授業 時間數는 문교부령으로써 정한다. 각교과의 수업량은 연단위로 表한다. 제157조 사범대학, 대학을 제외한 각 학교의 교과용도서는 문교부가 저작권을 가졌거나 검정 또는 인정한 것에 한한다. 교과용도서의 저작, 검정 또는 인정에 관한 사항은 대통령령으로써 정한다. 前項의 대통령령에는 그 위반자에 대하여 판인본의 몰수 또는 10만원이하의 벌금을 과하는 벌칙을 규정할 수 있다. |
| 1977. 12. 31. 개정 교육법 | 제155조 ①대학·사범대학·각종학교를 제외한 각 학교의 학과, 교과는 대통령령으로, 각 교과와 교수요지, 요목급수업 시간수는 문교부장관이 정한다. |
| 1981. 2. 13. 개정 교육법 | 제155조(학과·교과) ①대학·사범대학·교육대학·전문대학·각종학교를 제외한 각 학교의 학과 및 교과는 대통령령으로, 敎育課程은 문교부장관이 정한다. |
| 1991. 12. 31. 개정 교육법 | 제150조(교육과정의 수업) 각 학교는 소정의 교육과정을 수업하여야 한다. 제155조(학과·교과) ①대학·사범대학·교육대학·전문대학·각종학교를 제외한 각학교의 학과 및 교과는 대통령령으로, 교육과정은 교육부장관이 정한다. 제157조 ①대학·교육대학·사범대학·전문대학을 제외한 각 학교의 교과용도서는 교육부가 저작권을 가졌거나 검정 또는 인정한 것에 한한다. |
| 1997. 1. 13. 개정 교육법 | 제157조 ①대학·교육대학·사범대학·전문대학·기술대학을 제외한 각 학교의 교과용도서는 교육부가 저작권을 가졌거나 검정 또는 인정한 것을 사용한다. |
| 1998. 1. 13. 제정 초·중등 교육법 | 제23조(교육과정등) ① 학교는 교육과정을 운영하여야 한다. ② 교육부장관은 제1항의 규정에 의한 교육과정의 기준과 내용에 관한 기본적인 사항을 정하며, 교육감은 교육부장관이 정한 교육과정의 범위안에서 지역의 실정에 적합한 기준과 내용을 정할 수 있다. 제29조(교과용도서의 사용) ① 학교에서는 국가가 저작권을 가지고 있거나 교육부장관이 검정 또는 인정한 교과용도서를 사용하여야 한다. |

먼저 교육과정 제도의 변천을 보면 1949년의 제정 「교육법」 제150조는 “각 학교는 소정의 교과과정을 수업하여야 한다.”고 규정하고, 학교의 학과와 교과는 대통령령으로, 각 교과와 교수요지와 요목급수업시수는 부령으로 정하도록 하고 있다. 1977년 12월 31일의 「교육법」 개정에서는 부령으로 정하도록 했던 교과와 교수요지와 요목급수업

시간수를 문교부장관이 정하도록 하여 ‘고시’ 형태로 정하도록 변경하였고, 1981년 2월 3일의 『교육법』개정에서는 ‘각 교과와 교수요지, 요목급수업 시간수’가 ‘교육과정’이란 용어로 변경되었다. 1991년 12월 31일의 『교육법』개정에서는 “각 학교는 소정의 교과 과정을 수업하여야 한다”는 규정에서 ‘교과과정’이 ‘교육과정’으로 변경되었고, 1998년 3월 1일자로 『교육법』이 폐지될 때까지 “각 학교는 소정의 교육과정을 수업하여야 한다”(『교육법』 제150조)는 규정과 “대학·사범대학·교육대학·전문대학·각종학교를 제외한 각 학교의 학과 및 교과는 대통령령으로, 교육과정은 교육부장관이 정한다”(『교육법』 제155조제1항)는 규정이 계속 유지되었다.

1998년 새롭게 제정·시행된 『초·중등교육법』(제23조)은 종전의 “각 학교는 소정의 교육과정을 수업하여야 한다”는 규정을 “학교는 교육과정을 운영하여야 한다”로 변경하고, 여기에 “교육부장관은 제1항의 규정에 의한 교육과정의 기준과 내용에 관한 기본적인 사항을 정하며, 교육감은 교육부장관이 정한 교육과정의 범위안에서 지역의 실정에 적합한 기준과 내용을 정할 수 있다.”로 규정하였다.

교과서 규정의 변화를 보면, “학교의 교과용도서는 문교부가 저작권을 가졌거나 검정 또는 인정한 것에 한한다.”는 제정 『교육법』(제157조)의 규정이 계속 유지되어 오다가, 5·31 교육개혁 이후인 1997년 1월 13일 『교육법』개정에서 위 규정중 “한한다”가 “사용한다”로 변경되었는데, 1998년 3월 1일 시행된 『초·중등교육법』(제29조제1항)에서 “사용한다”는 문구가 다시 “사용하여야 한다”로 변경되었다. 또한 사실상 국정 및 검·인정 교과서 외의 도서 사용을 금지하고 있던 1952년 4월 23일 공포된 『교육법시행령』의 관련 규정은 1977년 8월 22일 『교과용도서에관한규정』으로 대체되었는데, 이 『교과용도서에관한규정』(제51조)은 “이 영에 의한 교과용도서 이외의 도서는 이를 수업중 사용하지 못한다”고 하여 원천적으로 교과용도서 이외의 도서 사용을 금지해 버렸다. 그러다 이 규정은 2000년 6월 19일 삭제되었다.

학교의 수업보조물인 각종 시청각 기교재도 국가의 통제하에 있었는데, 1970년 12월 9일 문교부령으로 『시청각교육교재및기재공급규정』을 제정하여, 각 학교가 비치하여야 할 시청각 기교재 물품에 대한 인정과 업자 선정, 공급 등에서도 문교부가 직접 간여하고, 학교에서 사용하는 교육영화·슬라이드·줄사진·음반·패도·표본·지도·지구의 등과 영사기·환등기·투시물 투영기·실물환등기·녹음기 등의 기교재도 국가가 독점적으로 공급하는 형태로까지 가게 되었다.

교육과정 및 교과용도서에 관한 규정을 「초·중등교육법」이 제정되기 바로 전의 종전 「교육법」의 규정과 「초·중등교육법」의 규정을 표로 비교하여 보면 <표 12>와 같다.

표 12 교육과정 및 교과용도서에 관한 종전의 「교육법」 및 현행 「초·중등교육법」의 규정 비교

| 종전의 교육법 | 2012년 4월 현재 초·중등교육법 |
|--|---|
| 제150조(교육과정의 수업) 각 학교는 소정의 교육과정을 수업하여야 한다. | 제23조(교육과정등) ① 학교는 교육과정을 운영하여야 한다. |
| 제155조(학과·교과) ① 대학·사범대학·교육대학·전문대학·각종학교를 제외한 각학교의 학과 및 교과는 대통령령으로, 교육과정은 교육부장관이 정한다. | ② 교육과학기술부장관은 제1항의 규정에 의한 교육과정의 기준과 내용에 관한 기본적인 사항을 정하며, 교육감은 교육과학기술부장관이 정한 교육과정의 범위안에서 지역의 실정에 적합한 기준과 내용을 정할 수 있다. |
| 제157조 ①대학·교육대학·사범대학·전문대학·기술대학을 제외한 각 학교의 교과용도서는 교육부가 저작권을 가졌거나 검정 또는 인정한 것을 사용한다. | 제29조(교과용도서의 사용) ① 학교에서는 국가가 저작권을 가지고 있거나 교육과학기술부장관이 검정 또는 인정한 교과용도서를 사용하여야 한다. |

적지 않은 사람들이 우리 학교교육이 획일성을 갖게 된 계기로 고등학교 평준화 정책의 시행을 말하곤 한다. 그러나 엄격한 통제적 관치를 해 온 일제 식민지하의 교육과 이를 사실상으로는 법적으로 그대로 계승한 건국이후의 교육과정과 교과서에 관한 교육관계법령의 규정으로 인해 고등학교 평준화 정책 시행 이전이나 이후를 막론하고, 소위 선발시험에 의해 우수학생들이 진학했던 명문고등학교나 그러하지 못했던 학교를 막론하고 지금까지 우리의 학교는 학생들의 수학능력이나 재능, 여건 등에 상관없이 반드시 국가가 정한 똑같은 교육과정에 따라, 국가가 발행하거나 검인정한 똑같은 교과서만으로, 정해진 진도에 따라 가르치고 배워야만 하는 곳이 되었던 것이다.⁶¹⁾ 고등학교 평준화 정책 이전에는 학교에 자율성이 있었다고 생각하는 사람들도 있으나 만약 학교가 그런 자율성을 향유했었다면 이는 법적으로는 모두 위법한 것이었다. 이 같이 위에서 시키는 대로만, 주어진 대로만 하면 되는 상황이 오랫동안 계속되어 오다보니 모든 학교단계에서 거의 완전취학율에 이르게 되었고 무시험추첨배정과 평준화로 다양

61) 교육과정 및 교과서 제도의 변천과 문제에 대해서는 김영화·서정화·황홍규가 공동연구한 “도시형 대안학교 설립 방안 연구”(교육인적자원부 정책연구 보고서, 2001)에서도 제기하고 있다.

한 집단으로 학교와 학급이 구성되게 되었음에도 불구하고 학교와 교실에서는 학생의 능력과 적성에 따른 교육이 제공되지 못하고 획일화되고 자율성이 없는 구조가 고착되고 말았다.

이는 지금도 기본적으로 같은 구조를 갖고 있다고 볼 수 있다. 다른 정도라면 “교육 과정을 수업한다”는 개념을 “교육과정을 운영한다”로 바꾸고, 교육과학기술부장관이나 교육감이 허용한 학교, 허용한 범위에서 자율성을 가질 수 있는 가능성이 열려 있다는 정도이다. 다행히 현 정부는 이 같은 문제를 인식하고 교육과정 편성·운영의 자율성을 확대하기 위해 앞서 본 바와 같은 노력을 하고 있다. 그러나 이에서 더 나아가 「초·중등교육법」에 다음과 같은 규정을 신설하여 교육과정을 탄력적으로 적용하고 운영할 수 있는 권한을 학교에 부여하는 것을 적극 검토해야 한다고 본다. 이 같은 규정을 두게 되는 경우 학교는 개별 학생들의 특수한 여건에 따른 맞춤형 교육을 즉시에 제공할 수 있는 권능을 부여받게 되는 것이다.

<학교에 교육과정 적용 및 운영의 자율성 부여를 위한 「초·중등교육법」 개정안>

제〇〇조(교육과정 및 교과용 도서 사용 등의 특례) ①학교는 학생의 능력, 적성, 희망, 진로 등의 사유로 교육과정을 달리 적용할 필요가 있다고 인정되는 경우에는 당해 학생들에 대하여 제23조 및 제29조의 규정에 불구하고 그에 적절한 교육과정을 구성·운영하거나 교과용 도서이외의 도서와 자료를 사용할 수 있다.

②제1항의 교육은 학교안에 별도의 학급, 별도의 교육과정을 두어 운영하거나 당해 교육을 실시할 수 있는 능력을 갖춘 다른 교육기관 등에 위탁하는 등의 방법으로 할 수 있다.

③학교가 제1항 및 제2항에 따른 교육을 실시하고자 할 때에는 다음의 절차를 거쳐 행한다.

1. 당해 학생들과 그 보호자, 관계 전문가 등의 의견을 듣는 것
2. 학교운영위원회의 심의를 거치는 것
3. 관할청에 관련 사항을 보고하는 것
4. 기타 부령 또는 교육규칙으로 정하는 것

④제1항에 따른 교육에 소요되는 경비는 학교회계에서 충당하되, 특히 특별한 비용이 수반되는 등 특별한 사유가 있다고 인정되는 경우에는 학교운영위원회의 심의를 거쳐 당해 학생의 보호자에게 그 경비를 부담하게 할 수 있다.

⑤교육과학기술부장관과 교육감과 제1항의 교육에 소요되는 경비를 당해 학교에 지

원하여야 한다.

⑥교육과학기술부장관과 교육감은 필요한 경우 이 규정의 시행에 관한 사항을 부령 또는 교육규칙으로 정할 수 있다.

3) 대안교육기관의 교육역량 강화

정부는 2005년 3월 24일 「초·중등교육법」에 제60조의3을 신설하여 학업을 중단하거나 개인적 특성에 맞는 교육을 받고자 하는 학생을 대상으로 현장 실습 등 체험위주의 교육, 인성위주의 교육 또는 개인의 소질·적성 개발위주의 교육 등 다양한 교육을 실시하는 학교로서 대안학교 제도를 도입하고, 이 대안학교에 대하여는 「초·중등교육법」 제21조(교원의 자격) 제1항의 교장, 교감 자격기준, 제23조(교육과정 등), 제24조(수업 등), 제25조(학교생활기록), 제26조(학년제), 제29조(교과용도서의 사용), 제30조의4(교육 정보시스템의 구축·운영 등), 제30조의5(정보시스템에 의한 업무처리), 제30조의6(학생 관련 자료제공의 제한), 제30조의7(정보시스템에 의한 업무처리 등에 대한 지도·감독)의 규정을 적용하지 아니하도록 하고 있다. 그런데 대안교육에 있어 가장 중요한 것은 대안교육을 할 수 있는 교사를 확보하는 일인데, 교장이나 교감은 자격증이 없어도 되나 교사는 「초·중등교육법」 제21조제2항에 의한 자격증 소지자로 한정하고 있다. 이렇게 하면 실제 대안교육을 할 수 있는 능력과 경륜을 갖춘 교사를 임용하는 것이 매우 어렵게 된다. 또한 대안교육의 수요는 일정한 것이 아니기 때문에 대안학교의 교사를 정년보장으로 임용하게 되면 대안교육 수요에 적절히 대응할 수 없게 될 가능성이 많다.

따라서 대안학교 교사 임용에 있어 기본적으로는 현행의 자격증 제도와 정년임용 제도를 유지하되, 특별한 영역에서는 자격기준제와 계약임용제도도 추가적으로 적용하여 운영할 수 있도록 할 필요가 있다. 이 경우에 경력인정, 보수 등에서 우대하는 것도 같이 추진될 필요가 있다. 관련 개정안을 제시하면 다음과 같다.

<대안교육기관 교원임용제도 탄력화를 위한 「초·중등교육법」 개정안>

「초·중등교육법」 중 일부를 다음과 같이 개정한다.

제60조의 3의 제1항중 “제21조제1항”을 “제21조”로 하고, 동조의 제3항을 제4항으로 하며, 제3항을 다음과 같이 신설한다.

③ 대안학교의 교원은 특별한 필요가 있다고 인정되는 경우 제21조의 규정에 불구하고

하고 대통령령으로 정하는 자격기준을 충족하는 자로 할 수 있으며, 「교육공무원법」 및 「사립학교법」의 규정에도 불구하고 기간 및 근무조건 등을 정하여 계약에 의해 임용할 수 있다.

④ 제3항의 규정에 의하여 임용된 교원에 대하여는 대통령령이 정하는 바에 따라 경력인정, 장려수당의 지급 등 보수에 있어 우대한다.

4) 학교 밖과 협력적 교육체제 구축

학교가 가진 자원만으로 또는 기존의 학교체제만으로는 학생 개개인별 맞춤형 교육을 제대로 실시한다는 것을 불가능한 일이며, 재정적으로도 한계가 있을 수밖에 없다. 따라서 학교 밖의 인적, 물적 자원을 활용할 수 있는 법적·제도적 근거를 갖추어야 한다고 본다.

먼저 교육 위탁을 활성화할 수 있는 기반 마련이 필요하다고 본다. 어떤 교육 수요가 있으나 이를 학교에서 제공할 수 없거나 효율적으로 수행하는데 한계가 있는 경우 이를 할 수 있는 여건과 능력을 갖춘 다른 학교, 대학, 직업전문학교, 교육훈련기관, 청소년단체, 개인 등에게 당해 교육을 위탁할 수 있도록 하는 것이다. 물론 현행 「초·중등교육법」 제28조에 근거한 「초·중등교육법시행령」 제54조제2항에 교육의 위탁에 관한 규정이 있지만 이는 학습부진이나 성격장애 등의 사유로 정상적인 학교생활을 하기 어려운 학생이나 학업을 중단한 학생들을 그 대상으로 하고 있어 부정적이고 소극적 조치라는 점에서 한계가 있다.

<학습부진아 등에 관한 교육 관련 「초·중등교육법」 규정>

제28조(학습부진아등에 대한 교육) 국가 및 지방자치단체는 학습부진 또는 성격장애등의 사유로 정상적인 학교생활을 하기 어려운 학생 및 학업을 중단한 학생들을 위하여 대통령령이 정하는 바에 의하여 수업일수 및 교육과정의 신축적 운영등 교육상 필요한 시책을 강구하여야 한다.

<학습부진아 등의 교육 위탁에 관한 「초·중등교육법시행령」 규정>

제54조(학습부진아 등에 대한 교육) ① 법 제28조의 규정에 의한 정상적인 학교생활을 하기 어려운 학생 및 학업을 중단한 학생에 대한 판별은 교육감이 정하는 기준에 따라 학교의 장이 행한다.

②학교의 장은 제1항의 규정에 의한 학생에 대하여 교육감이 정하는 수업일수의 범위 안에서 체험학습 등 필요한 교육을 실시하거나 교육감이 적합하다고 인정하는 교육기관 등에 위탁하여 교육을 실시할 수 있다.

③ 교육과학기술부장관 및 교육감은 제1항에 따른 학생이 밀집한 학교에 대하여 교육·복지·문화 프로그램 등을 제공하는 지원사업을 실시하여야 한다.

<신설 2010.12.27>

④ 제3항에 따른 지원사업 대상학교의 선정기준, 대상학생의 선정절차 등 지원사업에 관하여 필요한 세부사항은 교육감의 의견을 들어 교육과학기술부장관이 정하여 고시한다.

<신설 2010.12.27>

따라서 보다 적극적이고 긍정적 의미에서 교육의 위탁에 대한 법적 근거를 마련하여야 한다고 본다. 다음과 같이 「초·중등교육법」에 교육위탁에 관한 일반적 근거 규정을 신설하는 것을 검토할 수 있을 것이다.⁶²⁾

<교육위탁제도 도입을 위한 초·중등교육법개정안>

제○○조(교육의 위탁) ① 학교의 장은 학생들의 재능, 특성 또는 여건 등에 따른 교육을 위하여 필요하다고 인정되는 경우에는 대통령령이 정하는 바에 따라 다른 학교, 대학, 교육훈련기관, 청소년수련·이용시설 및 보호시설, 치료 및 요양시설 기타 교육을 할 수 있는 능력이 있다고 인정되는 개인·법인 또는 단체 등(이하 “위탁교육기관”이라 한다)에 당해 학교의 학생에 대한 교육의 전부 또는 일부를 위탁할 수 있다.

② 제1항의 규정에 의하여 교육이 위탁된 학생이 위탁교육기관이 정한 교육과정을 이수한 경우에는 교육을 위탁한 학교의 교육과정을 이수한 것으로 본다.

③ 교육과학기술부장관 및 교육감은 위탁교육기관을 지정·고시할 수 있다.

④ 교육의 위탁에 관하여 기타 필요한 사항은 대통령령이 정하는 바에 따라 부령 또는 교육규칙으로 정한다.

또한 학교안 학교 제도 도입을 검토할 수 있다고 본다. 학교 안에 일정한 공간을 확보하여 학생들의 특별한 교육적 수요에 부응할 수 있는 특별교실을 설치하고, 이를 당해 학교가 직접운영하거나 교육을 실시할 수 있는 능력을 갖춘 자에게 위탁 운영할 수

62) 교육의 위탁에 관해서는 김영화·서정화·황홍규가 공동연구한 “도시형 대안학교 설립 방언 연구”(교육인적자원부 정책연구 보고서, 2001)에서도 제안하고 있다.

있도록 하는 것이다. 예를 들면, 미술학교, 음악학교, 체육학교, 연극학교, 만화학교, 웅변학교 등을 기존학교안에 두는 것이다. 그리고 이들 학교에는 다른 학교의 학생들도 입학할 수 있게 한다. 현재 운영하고 있는 방과후 학교나 과학중점학교, 예술중점학교 등과 유사하지만 그 운영에 있어 독립성과 책임성이 부여되고, 여기에 근무하는 비정규교원들에 대해서도 정규 교원과 같은 교육경력 인정, 기존 학교 교원들의 파견근무 등을 할 수 있다는 점에서 차이가 있다고 할 수 있다

더불어 여건이 되는 학교에 평생학습교실 설치·운영을 확대할 필요가 있다고 본다. 학교 안에 성인 대상의 평생학습교실을 설치하여 학생들과 성인들간의 자연스런 만남의 장을 마련하고, 여기에 참여하는 성인들이 학생들의 생활지도나 인성지도에 참여할 수 있는 여건을 조성하는 경우 기존 학생 교육에 긍정적 역할을 할 수 있을 것이다. 나아가 정부에서도 적극 추진하고 있지만 자원봉사자를 적극적 활용할 수 있도록 필요한 지원을 하여야 한다고 본다. 교육이나 학생지도의 능력이 있는 사람들에게 급식비와 교통비 등의 실비를 지급하면 자원봉사자로 적극 활용할 수 있는 인적 자원을 많이 확보할 수 있을 것이다.

5) 농어촌 학교 살리기 : 학교와 지역사회와의 밀착 강화

인권이 존중되는 학교를 만들기 위해서는 학교의 지역사회성이 강화될 필요가 있다. 도시학교는 지역사회성이 미약하나 농어촌학교는 상대적으로 강하다고 할 수 있다. 지역사회성이 높은 농어촌학교를 살리는 것은 농어촌을 살릴 뿐만 아니라 도시지역 학교도 살리면서 지나친 도시집중으로 인해 발생하는 많은 사회적 문제를 해결하는 길이기도 하다. 그러나 정작 많은 농어촌학교가 적지 않은 교직원들이 도시지역에서 통근하고 있어 정서적으로나 실제적으로 지역사회성이 그리 높지 않은 실정이다. 따라서 농어촌학교를 살리기 위해서는 교원들이 당해 지역에 정주할 수 있도록 하는 것이 선결 과제라 할 수 있다.

정부도 같은 문제인식에서 2004년 3월 5일 「농어업인 삶의 질 향상 및 농어촌지역 개발촉진에 관한 법률」을 제정하여 농어촌의 교육여건 개선을 위한 입법적 조치를 하면서 농어촌학교에 근무하는 교직원을 우대하는 규정을 두었다. 특히 동 법률 제26조 제3항은 “국가와 지방자치단체는 농어촌학교 교직원이 농어촌에 거주하면서 학생의 교

육 및 생활지도에 전념할 수 있도록 주거편의를 우선적으로 제공하여야 한다”고 하여 농어촌학교를 살리기 위해서는 교직원이 당해 지역에 정주해야 하는 필요를 인식하고 있다는 것을 알 수 있다. 같은 차원에서 수당도 지급할 수 있도록 하여 농어촌의 도서·벽지지역에 거주하는 교원들에게 매월 최고 6만원의 수당을 지급하고 있다.

<농어업인 삶의 질 향상 및 농어촌지역 개발촉진에 관한 법률>

제25조(농어촌학교 교직원의 확보·배치) 교직원의 임용권자는 농어촌학교 교육과정의 원활한 운영을 위하여 적정수의 교원과 행정직원이 농어촌학교에 배치되도록 하여야 한다.

제26조(농어촌학교 교직원의 우대) ① 국가와 지방자치단체는 농어촌학교 교직원이 높은 긍지와 사명감을 가지고 교육활동에 전념할 수 있도록 인사상의 우대, 연수 기회 등의 우선적 부여, 근무부담의 경감 등 근무여건 개선책을 마련하여야 한다.

② 국가와 지방자치단체는 농어촌학교 교직원이 농어촌에 거주하면서 학생의 교육 및 생활지도에 전념할 수 있도록 주거편의를 우선적으로 제공하여야 한다.

③ 국가와 지방자치단체는 농어촌학교에 근무하는 교원에게 대통령령으로 정하는 바에 따라 수당을 지급할 수 있다.

그런데 이 『농어업인 삶의 질 향상 및 농어촌지역 개발촉진에 관한 법률』의 규정은 선언적 성격이 강하고 실천력이 담보되어 있지 않은 것으로 보인다. 과연 이 법률의 제정으로 얼마나 많은 교원들이 농어촌지역에 정주하게 되었는지 의문이다. 현 정부도 농어촌 기숙학교, 연중돌봄학교, 전원학교 지정·운영 등 농어촌학교 살리기에 많은 노력을 기울이고 있다.⁶³⁾ 그러나 이 역시도 교원의 정주가 담보되지 않는다면 그 효과는 반감될 수밖에 없다. 농어촌 학교를 살리기 위해서는 보다 실제적이고 확실한 인센티브를 주어 교원들이 당해 지역에 정주할 수 있도록 해야 한다고 본다.

구체적으로 농어촌학교가 소재한 지역에 거주를 희망하는 모든 교직원들에게 관사 제공을 의무화 하고, 6만원의 수당이 아닌 충분한 수준의 거주지원금을 지원하며, 가족 단위로 정주하는 경우 거주지원금을 추가 지원하도록 한다. 승진 가산점수 부여 등을

63) 농어촌 연중돌봄학교는 도시로의 학생 이탈이 많은 면 지역의 학교를 대상으로 농촌 가정의 열악한 돌봄기능을 대폭 보강해 연중 교육·문화·복지서비스를 종합적으로 제공하고 있는데 2011년 383개교가 운영되고 있다. 농어촌 전원학교 또한 면 지역의 초·중학교로서 자연친화적 시설과 e 러닝 교실을 구축해 자연과 첨단기술이 조화된 환경에서 교육을 하는 학교로서 2011년 140개교가 자율학교로 지정·운영되고 있다(이주호의 19인, 『인재대국』, 한국경제신문, 2011, pp. 173-174).

분명히 하고, 농어촌학교의 교장과 교감은 농어촌지역 거주 근무경력이 많은 사람을 우선 임용하도록 한다. 농어촌에 정주하는 교직원들의 자녀들이 도시지역의 학교나 대학에 입학하는 경우 공공 기숙사 우선 배정권을 부여하는 것도 하나의 인센티브가 될 수 있을 것이다. 해당 교직원들에 대해서는 특별한 사유가 없는 한 당해 지역에 일정 기간 이상 반드시 근무하도록 한다. 또한 교원을 신규 임용할 때 특정 농어촌지역의 학교에 일정기간이상 계속 근무하면서 당해 학교의 소재지에 정주하는 것을 조건으로 임용하는 방식도 도입할 필요가 있다고 본다. 농어촌지역에 거주하는 교직원에 대한 지원 재원은 교육청과 해당 광역 및 기초자치단체가 공동으로 부담, 조성하는 방안도 검토하여야 할 것이다. 아울러 교원의 초빙에 학교운영위원회 등의 참여를 보장하여 학교와 지역실정이나 여건에 적합하고 우수한 교원들이 유입될 수 있도록 한다.

6) 학교 교육 운영 방식의 전환

학교의 교육방식을 지식전달위주에서 토론학습 중심으로 전환할 필요가 있다. 지식 전달위주의 방식으로는 학생들의 개성과 창의성을 계발하는데 한계가 있다. 이제는 학생들이 참여하는 토론학습 중심의 교육 운영을 통해 각각의 인격과 가치관을 존중하고 인정하는 경험을 학교 교육에서부터 체험하게 하여야 한다고 본다. 또한 지시형 학교 운영에서 참여형 운영시스템으로 전환해야 한다고 본다. 교육과정의 운영, 학생 지도 등을 포함하는 지금까지의 학교운영 시스템은 많은 자율화의 노력에도 불구하고 교육과학기술부나 교육청이 발령한 법령이나 지침을 통한 상의하달식이었다고 할 수 있다. 이 같은 상태에서 교장, 교감, 교사와 학생들은 피동적 존재가 될 수밖에 없었다. 이제는 교육과학기술부나 교육청은 큰 틀에서 대강의 원칙과 기준을 정하고, 구체적인 학교의 운영방식은 학교 구성원들의 참여로 결정하게 하여야 한다고 본다. 학교운영에 있어 학칙이 그 중심 규범이 되게 하고, 학칙의 제·개정에 학교구성원이 보다 폭넓게 참여하게 할 필요가 있다.

최근 「초·중등교육법」을 <표 13>과 같이 개정하여 학칙 제·개정에 있어 관할청의 인가 절차를 폐지하여 법령의 범위에서 학교가 자율적으로 할 수 있게 하였다. 이로써 교육과학기술부장관의 지도·감독을 받는 국립학교의 경우에는 헌법, 법률, 대통령령, 부령, 법령의 구체적인 위임을 받은 고시 등이 정한 범위에서, 교육감의 지도·감독을

받는 공립학교와 사립학교는 이에 더하여 조례와 교육규칙이 정한 범위에서 학교가 그 운영에 관한 사항을 자율적으로 정할 수 있게 되었는데, 이는 바람직한 입법이라 생각된다. 그러나 여기에 머무르지 아니하고 상위법령에서 실질적으로 학교에 자율성을 부여하는 내용의 정비가 이루어져야 할 것이다.

표 13 학칙 개정 관련 「초·중등교육법」개정 내용 비교

| 개정전의 초·중등교육법 | 2012년 3월 21일 개정 초·중등교육법 |
|---|---|
| <p>제8조(학교규칙) ① 학교의 장(학교를 설립하는 경우에는 당해 학교를 설립하고자 하는 자를 말한다)은 <u>법령의 범위안에서</u> <u>지도·감독기관(국립학교인 경우에는 교육과학기술부장관, 공·사립학교인 경우에는 교육감을 말한다. 이하 “관할청”이라 한다)의 인가를 받아 학교규칙(이하 “학칙”이라 한다)을 제정할 수 있다.</u></p> <p>②학칙의 기재사항 및 제정절차등에 관하여 필요한 사항은 대통령령으로 정한다.</p> | <p>제8조(학교 규칙) ① 학교의 장(학교를 설립하는 경우에는 그 학교를 설립하려는 자를 말한다)은 <u>법령의 범위에서 학교 규칙(이하 “학칙”이라 한다)을 제정 또는 개정할 수 있다.</u></p> <p>② 학칙의 기재 사항과 제정·개정 절차 등에 관하여 필요한 사항은 대통령령으로 정한다.</p> |

7) 인권을 포함한 인성 및 생활지도 권한을 학교와 교원에게 부여

앞서 살펴 본 바와 같이 교육과정과 교과서에 대한 「초·중등교육법」 제23조와 제29조의 규정을 엄격하게 적용할 경우 교과 수업중에 교사는 교육과정과 교과서에 포함된 내용만으로 수업을 하여야 한다. 실제 교실현장에서 교사의 목표는 교과 진도를 맞추는 것이며, 또한 대입위주의 교육풍토에서 교과수업 중에 교과외의 지도를 하기가 쉽지 않다. 만약 그렇게 하는 경우에 이는 민원의 대상이 되기도 한다. 물론 「교육기본법」 제9조제3항에서 “학교교육은 학생의 창의력 계발 및 인성 함양을 포함한 전인적 교육을 중시하여 이루어져야 한다.”고 규정하고 있지만, 이를 통해 개별 교원에게 교과수업 중에 인권교육을 포함한 인성 및 생활지도의 권한을 부여하고 있다고 보기에 한계가 있다. 따라서 교원에게 그 수업을 함에 있어 필요하다고 판단되는 경우 인권교육을 포함하여 인성 및 생활지도를 할 수 있는 권한을 법적으로 명확히 부여하는 것을 검토할

필요가 있다고 본다. 이를 위해 「교육기본법」을 다음과 같이 개정하는 것을 제안해 본다.

<학교에 인권, 인성 및 생활지도 권한 부여를 위한 「교육기본법」 개정안>

「교육기본법」 제9조 제3항중 “학생의 창의력 계발”을 “학생의 기본적인 인권과 창의력 계발”로 하고, 제9조의 2를 다음과 같이 신설한다.

제9조의 2(학생지도) ① 학교는 제9조제3항의 교육을 위하여 수업 시간을 포함한 교육과정 운영중이나 교육과정의 시작 전 또는 종료후에 학생에 대하여 필요한 지도와 상담활동 등(이하 “학생지도”라 한다)을 할 수 있다.

② 학교는 학생지도를 위하여 필요한 경우 학생의 보호자에게 그 의견을 제시하거나 상담할 수 있고, 학교에 출석해 줄 것을 요청하거나 가정을 방문하는 등의 활동을 할 수 있다.

③ 국민은 법령과 학교규칙에 의한 학교의 정상적인 교육활동과 학생지도에 대하여 이를 존중하고 보호하여야 하며, 방해하여서는 아니된다.

표 14 학교에 생활지도권 등의 부여를 위한 「교육기본법」 개정 제안안과 현행 비교

| 현행 교육기본법 | 교육기본법 개정 제안(안) |
|---|---|
| <p>제9조(학교교육) ③ 학교교육은 학생의 창의력 계발 및 인성 함양을 포함한 전인적 교육을 중시하여 이루어져야 한다.</p> <p><신 설></p> | <p>제9조(학교교육) ③ 학교교육은 <u>학생의 기본적인 인권과 창의력 계발 및 인성 함양을 포함한 전인적 교육을 중시하여 이루어져야 한다.</u></p> <p>제9조의 2(학생지도) ① 학교는 <u>제9조제3항의 교육을 위하여 수업 시간을 포함한 교육과정 운영중이나 교육과정 시작 전 또는 종료 후에 학생에 대하여 필요한 지도와 상담활동 등(이하 “학생지도”라 한다)을 할 수 있다.</u></p> <p>② 학교는 <u>학생지도를 위하여 필요한 경우 학생의 보호자에게 그 의견을 제시하거나 상담할 수 있고, 학교에 출석해 줄 것을 요청하거나 가정을 방문하는 등의 활동을 할 수 있다.</u></p> <p>③ 국민은 <u>법령과 학교규칙에 의한 학교의 정상적인 교육활동과 학생지도에 대하여 이를 존중하고 보호하여야 하며, 방해하여서는 아니된다.</u></p> |

8) 교장, 교감 등 관리자에 대한 인권 및 법 교육 강화

학교의 운영에 있어 누구보다 교장이 중요하고, 교장의 리더십이 중요하다고 본다. 그런데 인권 친화적인 민주적 학교 운영에 있어 교장의 리더십이 확보되기 위해서는 교장이 인권에 대해, 교육당사자들의 권리와 의무에 대해, 학생교육과 관련된 법적 권한과 책임의 문제 등에 대해 충분한 지식과 식견을 가져야 한다. 또한 당사자간에 분쟁이 발생할 가능성이 있거나 발생한 경우에 이를 적법하고 타당한 방향에서 조정하고 해결할 수 있는 능력과 역량을 갖추어야 한다고 본다. 그런데 이것이 부족하다보니 문제가 발생했을 때 능동적 조정자나 해결자가 되기보다는 관망자나 제3자가 되는 경우를 종종 보게 된다. 실제 자격연수나 직무연수에서도 이에 대한 교육은 매우 미약한 실정이다. 이에 대한 교육을 강화하여 학교장의 리더십을 확보하는 것이 시급한 과제라 생각된다.

앞서 언급한 바와 같이 2007년 12월 24일 개정된 「초·중등교육법」은 제18조의4(학생의 인권보장)를 신설하여 “학교의 설립자·경영자와 학교의 장은 「헌법」과 국제인권조약에 명시된 학생의 인권을 보장하여야 한다”고 규정한다. 학생의 인권 보장의 책임을 학교의 장에게 부여하고 있는 것이다. 「헌법」 제6조제1항에 따라 헌법에 의하여 체결·공포된 조약과 일반적으로 승인된 국제법규는 국내법과 같은 효력을 가진다. 따라서 「초·중등교육법」 제18조의4의 규정이 없더라도 공공성을 가지는 학교는 이를 준수하여 운영하여야 한다. 그러나 우리 학교 현장이 이 같은 규범에 얼마나 익숙한가? 「아동의 권리에 관한 협약」은 아동에게 표현의 자유, 사상·양심 및 종교의 자유, 결사의 자유와 평화적 집회의 자유, 사생활·가족·가정 또는 통신에 대하여 자의적이거나 위법적인 간섭을 받지 아니하며 또한 명예나 신상에 대한 위법적인 공격을 받지 아니할 권리, 이러한 간섭 또는 비난으로부터 법의 보호를 받을 권리 등이 보장, 보호 또는 존중되어야 함을 규정하고 있다. 나아가 정신적 또는 신체적 장애 아동이 존엄성이 보장되고 자립이 촉진되며 적극적 사회참여가 조장되는 여건 속에서 충분히 품위있는 생활을 누려야 할 뿐만 아니라 당사국은 학교 규율이 아동의 인간적 존엄성과 합치하고 「아동의 권리에 관한 협약」에 부합하도록 운영되는 것을 보장하기 위한 모든 적절한 조치를 취하여야 함을 규정하고 있다.

「초·중등교육법」

제18조의4(학생의 인권보장) 학교의 설립자·경영자와 학교의 장은 「헌법」과 국제인권 조약에 명시된 학생의 인권을 보장하여야 한다.

「아동의 권리에 관한 협약」

제28조 2. 당사국은 학교 규율이 아동의 인간적 존엄성과 합치하고 이 협약에 부합하도록 운영되는 것을 보장하기 위한 모든 적절한 조치를 취하여야 한다.

이제 학교는 「헌법」뿐만 아니라 「세계인권선언」, 「아동의 권리에 관한 협약」, 「경제적, 사회적 및 문화적 권리에 관한 국제규약 (A규약)」, 「시민적 및 정치적 권리에 관한 국제규약 (B규약)」 등 인권과 교육받을 권리에 관한 국제규범을 준수하고, 관련 내용을 이행하여야 하는 책임과 의무를 너무나 명확하게 지게 되었다. 특히 학교에서는 교장이 이에 대한 일차적 책임을 지게 되었다. 따라서 교장과 교감 등 관리자들에 대한 인권 교육을 포함한 법 교육의 중요성은 아무리 강조해도 지나치지 아니한다 할 수 있다. 과거에는 학교나 교육의 문제로 소송이나 헌법 소원으로 가는 사례가 그렇게 많이 아니하였으나 근래에는 이를 법적 쟁송을 통해 다루는 경우가 많아지고 있다. 이제 학교가 교육기관이라는 이유로 법에서 멀리 떨어진 곳이라는 생각에서 벗어나야 한다고 본다. 이 같은 문제인식을 교육당국도 공유하여 인권, 법, 분쟁 등과 관련한 영역에서 교사에 우선하여 교장과 교감에게 매 학기마다 최소 10시간 이상 연수를 받을 수 있는 기회를 반드시 부여하여야 한다고 본다.

9) 교육문제의 근본적 원인 해결 노력 필요

인권 문제를 포함한 한국의 교육문제는 소수의 명문대학에 집중되는 대입 병목 현상과 학력에 따른 사회적 차별(취업, 임금, 승진 등) 등에 그 근본원인이 있다고 생각된다. 대학진학률이 72.5%('11년)에 이르고, 대학도 350여개에 달하지만 학생들이나 학부모들이 입학을 선호하고 원하는 대학은 소수 몇 개에 불과하다. 그러다 보니 막대한 교육비 투자를 하지만 그 결과에 만족하는 사람도 소수에 불과하다. 이 같은 문제를 반드시 극복해야 한다.

이 문제를 극복하기 위해서는 최우선적으로 좋은 대학을 많이 육성하는데 정책적 집중이 필요하다고 본다. 특히 우수지방대학을 특성화 영역별로 선별, 집중 지원하여

특성화 영역별로 수도권 대학을 능가하는 지방명문대학이 나오도록 해야 한다고 본다. 구체적으로 비교우위가 있는 특성화 학과나 단과대학에 교수 충원, 시설 및 도서관 확충, 교육비 지원, 기숙사 지원 등을 포함하여 우수 지방대학생에게 생활비와 도서비 등 국가장학금을 지급하는 등의 대책 추진이 필요하다. 수도권 대학들에 대해서도 특성화를 적극 유도하는 정책이 필요하다고 본다. 이러한 투자를 위해 고등교육예산도 현재('12년 5조 8천억원)의 2배수 수준 이상으로 조속히 확충해야 한다. 이렇게 정부가 지원하는 대학, 학과, 단과대학 등에 대해서는 정부와 대학 간에 협약을 통해 어느 정도 독립적인 운영이 가능하도록 하여 그 운영에 대한 책무성과 투명성을 담보하는 것도 생각해 볼 수 있을 것이다.

또한 대학·전문대학 중에서 직업교육기능을 강화하고자 하는 학교에 대해서는 특별한 정책적 지원을 통해 우수한 직업교육기관으로 육성할 필요가 있다. 이와 더불어 법인으로 운영되고 있는 직업전문학교로서 우수한 실적과 교육여건을 갖춘 학교에 대해서는 「고등교육법」상의 대학 또는 전문대학의 지위를 부여하여 국가장학금과 학자금 융자를 받을 수 있도록 하고 유학생을 유치할 수 있도록 할 뿐만 아니라, 시설 및 교육경비도 지원하여야 한다고 본다. 기본적으로 직업교육에 대한 국가의 책임을 강화하여야 한다. 이렇게 해야만 일반대학 진학 위주의 교육, 입시위주의 교육을 개선하고, 많은 사람이 행복한 학교를 만들 수 있기 때문이다.

Ⅶ. 맺음말

오늘날 학교에서 벌어지고 있는 학교폭력과 같은 문제들의 근원에는 우리 공교육 현장인 학교에서의 인권 존중 문화가 전반적으로 저조한 것이 그 한 원인이 되고 있다고 볼 수 있다. 우리 국민 일반은 인권 관련 문헌과 지식 정도 및 인권 상황 인식에서 어느 정도 긍정적인 면을 보여주고 있지만, 국내적으로 인권이 존중되고 있다고 보는 정도는 약 40% 정도에 그치고 있다. 그리고 국제적으로 보았을 때 우리의 인권수준을 중간 정도로 보고 있는데 이는 우리의 경제력에 비해서 인권 수준이 약하다는 의미로 해석된다. 그리고 우리 사회에서 인권 존중을 요구하면서 자신의 권리만 주장하고 타인의 입장을 생각하지 않는 경향에 대해서 동의하는 정도가 약 74%로 높게 나타

나고 있다. 결국 이렇게 본다면 우리 사회의 인권 수준이 그리 양호하지 않은 상태에서 일반적인 인권의식조차 그 바람직한 정도가 약하다는 것을 알 수가 있게 된다.

한편, 자라나는 학생들의 인권의식은 어떠한가? 역시 2011년 국민 인권의식 조사연구에 의하면 학생들의 인권 및 인권 관련 개념에 대한 인지도를 알아본 결과 초등학생과 중학생 모두 전자에 대해서는 어느 정도 괜찮은 수준을 보였으나 후자와 관련해서는 다소 미흡함을 보였다. 그리고 학교가 안전하고 자유롭게 공부할 수 있는 좋은 장소인가라는 물음에 대해 초등학생은 78.4%, 중학생은 50.2%로 그렇다고 대답했다. 중학교로 갈수록 학교에 대한 부정적 의견이 높아지고 있는 것이다. 그리고 불공정한 대우나 차별을 받으면 교사가 적극적으로 대응해 주는지에 대해 묻은 결과 그렇다고 대답한 정도가 초등학생의 경우 60.1%, 중학생의 경우 32.1%로 나타났다. 결국 학교에 대한 인식뿐만 아니라 교사에 대한 인식에 있어서도 초등학교에서 중학교로 이동하면서 낮은 만족도와 신뢰도를 나타내고 있음을 볼 수 있는 것이다.⁶⁴⁾

따라서 앞으로는 학교에서의 인권교육을 충실히 하고 강화함으로써 진정한 인권·인성교육이 이루어지도록 할 필요가 있다. 학교 폭력과 학생들의 학교에서의 무분별한 행동 등이 대체로 인간 존엄성 존중이 제대로 이루어지지 않아서 생겨난 일이다. 인간성 존중은 인권에서부터 생겨난다. 그러므로 인권을 존중하기 않았기 때문에 생겨난 일인 것이다. 제대로 된 인권교육이 이루어져야 인권친화적 학교문화 만들기와 공교육이 내실화·정상화가 가능하다. 우리 국민과 학생들의 인권의식과 학교 인권교육이 그리 좋은 상태가 아니다. 그 동안에 인권 향상을 위한 노력들이 부족했던 것은 공교육 현장에서 아직도 인권친화적인 학교문화가 이루어지고 있지 않기 때문이다. 이에 인권친화적 학교문화를 어떻게 조성해야 할지가 하나의 중요한 과제가 아닐 수 없다.

그리하여 이 연구에서는 인권교육을 어떻게 접근해야 공교육이 내실화 될 수 있는지를 탐구하고자 하였다. 인권친화적 공교육의 정상화, 내실화를 기본방향으로 하여 구체적으로는 ‘인권 및 인권교육’이 중시되는 ‘인권공동체’로서의 학교를 재창조해 나가는 데서 그 답을 찾고자 한 것이다. 이는 인권존중의 의식과 행위 능력을 제대로 기를 수 있도록 올바른 인권교육이 중시되는 학교 공동체로서 그 속에서 학생들이 서로의 인권을 존중하고 더불어 함께 복된 삶의 체험을 통해 진정한 인간으로 성장해 갈 수 있도록

64) 정진성 외, 앞의 『국민 인권의식 실태 조사』, pp. 237-238 참조.

록 하고자 하는 것이다.

이를 위해 4가지 측면에서 논의를 전개하였다. 첫째는 학생의 측면에서 바라본 것으로 학생들에 대한 인권교육이 충실히 수행되어야 한다고 보았다. 둘째는 교사 측면에서 교사들이 인권교육을 제대로 수행할 수 있는 역량을 지니고 또 실제로 충실히 인권교육을 해야 한다는 입장에 입각하여 논의하였다. 그리고 이의 연장선상에서 학급과 학교공동체 측면에서 학급과 학교라는 실제적인 교육공동체를 실질적인 인권공동체로 운영해야 제대로 된 인권교육 및 공교육 내실화가 가능하다는 주장을 하였다. 셋째는 사회 구조 측면에서의 개혁이 필요함을 강조하였다. 인권을 말한다는 것은 다름 아닌 사람이 사람다운 대우를 받으면서 사람답게 사는 세상을 만들자는 것을 의미하기에 인권이 보다 신장되기 위해서는 사회 구조와 문화를 전반적으로 다시 재구성해야 한다고 본 것이다. 마지막으로, 공교육의 내실화를 위한 실제적인 방안에 대한 것이다. 인권친화적인 학교문화를 조성하기 위해서는 학생 개개인별 맞춤형 교육체제를 구축하여 하고, 이것이 구축될 수 있는 제반 여건을 마련해야 한다고 본 것이다.

참고문헌

- 경기도 교육청, “보도자료: 폭력없는 ‘인권친화적 학교’ 만든다”, 2012. 1. 26.
- 교육개혁위원회, 『신교육체제수립을 위한 교육개혁방안(I)』1995.
- 교육개혁위원회, 『한국교육개혁백서』, 1998.
- 교육과학기술부 홈페이지, ‘교육통계자료’
- 교육과학기술부, “보도자료: 임용시험 제도 선진화로 교직적성과 인성을 갖춘 교사를 선발한다.”, 2012. 2. 14.
- 교육과학기술부, 2008년 대통령 업무보고(교육살리기, 과학기술강국 건설-2008년 주요 국정과제 실행 계획-), 2008. 3. 20.
- 교육과학기술부, 2012년 업무보고(인재대국 진입으로 선진 일류국가 실현), 2011. 12. 14
- 국가인권위원회 대구인권사무소, 『2009년도 인권친화적 학교만들기 실천방안 자료집』(2009).
- 국가인권위원회, 『인권 친화적 학교문화 조성을 위한 정책 토론회』, 2012. 4. 6.
- 국무총리실(교육문화여성정책관실·교육과학기술부 학교지원국), “보도자료: 학교폭력, 이제 그만! 7대 실천 정책으로 학교폭력 없는 행복한 학교를 만든다.”, 2012. 2. 6.
- 권형선, “인권친화적 학교문화 조성”, 국가인권위원회 인권친화적학교문화 조성을 위한 학교교사 간담회 자료, 2012. 1. 18.
- 김동희·김원정, “더불어 함께 하는 교실 만들기”, 국가인권위원회, 『인권교육 현장사례집』 (서울: 도서출판 한학문화, 2003).
- 김신일, 『교육사회학』, 교육과학사, 2009.
- 김영숙, “따뜻한 마음으로 어우러진 행복한 인권마당”, 국가인권위원회, 『2009년도 인권 교육실천 우수사례집』(2009).
- 김영화·서정화·황홍규, “도시형 대안학교 설립 방연 연구”, 교육인적자원부 정책연구 보고서, 2001.
- 김홍배, “인권친화적 학교문화 조성을 위한 정책 대안”, 국가인권위원회 인권친화적학교문화 조성을 위한 학교교사 간담회 자료, 2012. 1. 18.
- 도성달·유병열, 『사회윤리 이론과 도덕교육』(성남: 한국정신문화연구원, 1996).
- 서울대학교 『학사과정』, ‘교양과목’, http://www.snu.ac.kr/edu/edu0201_list.jsp?c=3의 학사 전공별 교과목 목록의 내려받기 자료(2012. 03. 10 검색).
- 서울서일중학교 학교홈페이지의 “서일소식”코너,
<http://www.seoil.ms.kr/notice/board.do?bcfNo=615677>

- 양미희, “인권친화적 학교문화 조성”, 권형선(고흥도화고등학교 교사), “인권친화적 학교 문화 조성”, 국가인권위원회 인권친화적학교문화 조성을 위한 교사간담회 자료, 2012. 1. 18.
- 유병열 외, 『교원양성기관 학생 선발 및 교원임용제도의 현장적합성 제고 방안 연구』, 2012. 2.
- 유병열, “초등 도덕과에서의 인권교육에 관한 연구”, 서울교육대학교, 『한국초등교육』, 제17권 제1호, 2006. 7.
- 이주호외 19인, 『인재대국 : 이명박 정부의 교육과학기술정책』, 한국경제신문사, 2011.
- 이제석, 『광고천재 이제석』, 학고재, 2010.
- 정미자, “제8차 학교인권교육협의회 인권친화적 학교문화 조성 방안” 중 ‘전남교육공동체인권조례제정 자문위원회, 전남교육공동체 인권조례의 성공적 정착을 위한 정책 제안: 공교육의 내실화 방안’.
- 정진성 외, 『국민 인권의식 실태 조사』(서울: 국가인권위원회, 2011).
- 정해숙 외, 『초·중·고등학교 인권교육 실태조사』(서울: 국가인권위원회, 2011).
- 최형두, “美 ‘학생의 의무와 권리’ 서약서”, 『문화일보』, 2006. 5. 26.
- 통계청, “2010년 출생·사망통계”, 2011. 2. 23.
- 황홍규, “교육기본법에서의 학습권 개념의 도입 배경과 그 의의”, 『교육법학연구』제12호, 2000.
- 『경향신문』, 12. 2. 24. 『뉴시스』, 2011. 2. 24. 『연합뉴스』, 2012. 3. 11. 『일간경주소식』, 2011. 10. 31.
- Etzioni, Amitai, *The Spirit of Community*(New York: Simon & Scuster, Inc., 1993).
- Etzioni(ed.), Amitai, *Rights and the Common Good: The Communitarian Perspective* (New York: St. Martin’s Press, 1995).
- Niebuhr, Reinhold, *Moral Man and Immoral Society*(New York: Charles Scribner’s Sons, 1932).
- UN General Assembly(2 March 2005), “Revised draft plan of action for the first phase(2005-2007) of the World Programme for Human Rights Education,” A/59/525/Rev.1.
- Winter, Gibson(ed.), *Socail Ethics: Issues in Ethics and Society*(New York: Harper & Row, Publishers, 1968).
- 天野郁夫 著, 석태중·차갑부 역, 『교육과 선발』, 양서원, 1995.

인권 친화적 학교문화 조성을 위한 정책 연구 자료집

발행일 : 2012년 4월

발행처 : 국가인권위원회 정책교육국 인권교육과
서울시 중구 무교로 6, 금세기빌딩 10층

발행인 : 현병철 (국가인권위원회 위원장)

대표전화 : 02-2125-9884

팩스 : 02-2125-9878

홈페이지 : <http://www.humanrights.go.kr>

인쇄처 : 대한주영애드 02-2272-5646

사전승인 없이 본 내용의 무단복제를 금함