부산광역시

학교폭력 실태 및 학교폭력에 대한 회복적 정의의 적용 가능성에 관한 보고서

2014. 10.

부산광역시 청소년종합지원센터 내 학교폭력예방 회복조정센터
위탁운영 : 신라대학교

목 차

조사요약 ····· 3

Ⅰ. 연구의 필요성 및 목적 ····· 11

Ⅱ. 학교폭력 개념, 유형, 실태 및 종합대책 ····· 17
1. 학교폭력 개념 및 유형 ····· 17
2. 학교폭력 실태 ····· 20
3. 학교폭력 종합대책 ····· 25

Ⅲ. 회복적 정의와 학교폭력 ····· 41
1. 회복적 정의의 개념과 원리 ····· 41
2. 회복적 정의 모델 ····· 51
3. 회복적 정의 관점에서의 학교폭력 대응 ····· 57

Ⅳ. 설문조사 ····· 63
1. 조사방법 ····· 63
2. 조사결과 ····· 64

Ⅴ. 제언 ····· 115
1. 조사결과에 따른 제언 ····· 115
2. 현행의 학교폭력 대응절차에 대한 회복적 개입에 대한 제언 ····· 120

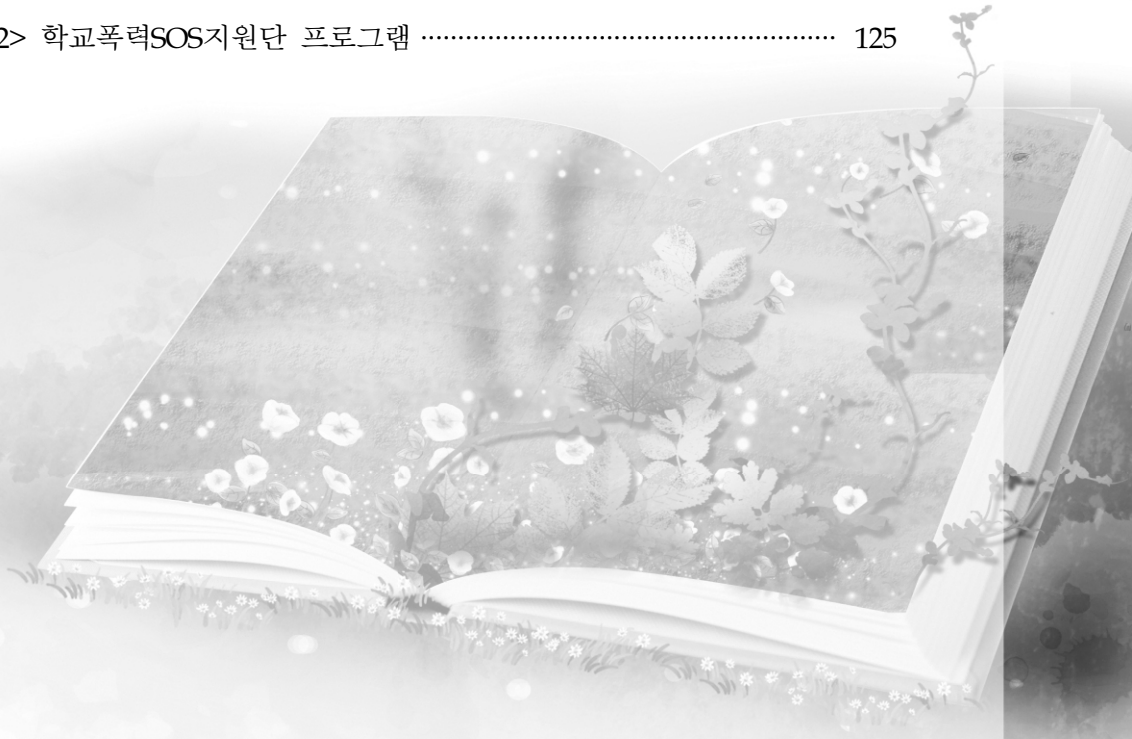
참고문헌 ····· 127
부록 1. 설문지 ····· 132
부록 2. 학교폭력에 대한 회복적 관점의 프로그램 ····· 153

표 목 차

<표 Ⅱ-1> 학교폭력의 유형 ····· 18
<표 Ⅱ-2> 시도별 학교폭력 현황(2012) ····· 20
<표 Ⅱ-3> 2012-2013년 지역별 학교폭력 증감률 ····· 21
<표 Ⅱ-4> 학년별 가해학생 변화(2010,2012) ····· 22
<표 Ⅱ-5> 학교폭력 사범 증감 추이 ····· 22
<표 Ⅱ-6> 학교폭력 발생현황 ····· 23
<표 Ⅱ-7> 학교폭력대책 자치위원회 운영현황 ····· 23
<표 Ⅱ-8> 학교폭력징계조정위원회 운영현황 ····· 24
<표 Ⅱ-9> 학교폭력대책 지역위원회 운영현황 ····· 24
<표 Ⅱ-10> 현장중심 학교폭력 대책 2013년 2014년 비교 ····· 30
<표 Ⅲ-1> 응보적 정의과 회복적 정의의 기본 가정 ····· 43
<표 Ⅲ-2> 회복적 정의모델의 특징 ····· 55
<표 Ⅳ-1> 조사대상자의 인구사회학적 특성(N=1,215) ····· 65
<표 Ⅳ-2> 학교폭력 경험 유형 ····· 66
<표 Ⅳ-3> 학교폭력 참여자 유형 특성 ····· 67
<표 Ⅳ-4> 학교폭력 유형별 피해경험 ····· 67
<표 Ⅳ-5> 성별에 따른 학교폭력 유형별 피해경험 차이 ····· 68
<표 Ⅳ-6> 학교급에 따른 학교폭력 유형별 피해경험 차이 ····· 69
<표 Ⅳ-7> 학교폭력 피해 발생의 심각성 정도 ····· 70
<표 Ⅳ-8> 학교폭력 피해자의 도움 요청대상 ····· 71
<표 Ⅳ-9> 학교폭력 피해자의 도움요청 결과에 대한 만족도 ····· 71
<표 Ⅳ-10> 학교폭력 피해에 대한 도움요청을 하지 않은 이유 ····· 72
<표 Ⅳ-11> 학교폭력 피해를 입힌 대상(복수응답) ····· 73
<표 Ⅳ-12> 학교폭력을 당한 장소(복수응답) ····· 73
<표 Ⅳ-13> 학교폭력을 당했을 때의 고통정도 ····· 74

<표 Ⅳ-14> 학교폭력 피해경험 최초 연령 ····· 75
<표 Ⅳ-15> 학교폭력 하위유형별 가해경험 정도 ····· 76
<표 Ⅳ-16> 성별에 따른 학교폭력 가해경험 차이 ····· 77
<표 Ⅳ-17> 학교급에 따른 학교폭력 가해경험 차이 ····· 78
<표 Ⅳ-18> 학교폭력 가해 대상 ····· 79
<표 Ⅳ-19> 학교폭력을 최초로 한 시기 ····· 80
<표 Ⅳ-20> 학교폭력을 하고 난 후 느낌 ····· 81
<표 Ⅳ-21> 학교폭력 가해행동 후 일어난 일(복수응답) ····· 82
<표 Ⅳ-22> 학교폭력 처리과정에서 경험한 일 ····· 83
<표 Ⅳ-23> 학교폭력 처리과정 경험 ····· 84
<표 Ⅳ-24> 학교폭력 처리과정 경험의 문제해결 도움 정도 ····· 84
<표 Ⅳ-25> 학교폭력 처리과정 경험의 만족도 ····· 85
<표 Ⅳ-26> 학교폭력 처리과정에 만족하지 않은 이유 ····· 86
<표 Ⅳ-27> 학교폭력 피해자 상황 시 욕구 ····· 87
<표 Ⅳ-28> 학교폭력 가해상황 시 욕구 ····· 87
<표 Ⅳ-29> 학교폭력을 위한 바람직한 해결방안 ····· 88
<표 Ⅳ-30> 학교폭력 예방을 위한 방안 ····· 89
<표 Ⅳ-31> 학교폭력 상황 시 도움 요청 의사 ····· 89
<표 Ⅳ-32> 학교폭력 상황 시 도움 요청 대상 ····· 90
<표 Ⅳ-33> 회복적 대화모임 참여의향 ····· 91
<표 Ⅳ-34> 회복적 대화모임 참여를 희망하는 이유 ····· 91
<표 Ⅳ-35> 회복적 대화모임에 참여하고 싶지 않은 이유 ····· 92
<표 Ⅳ-36> 회복적 대화모임 주도자 ····· 93
<표 Ⅳ-37> 학교폭력 도움요청 의사에 영향을 미치는 요인 ····· 94
<표 Ⅳ-38> 방관자 행동에 영향을 미치는 요인 ····· 96
<표 Ⅳ-39> 방어자 행동에 영향을 미치는 요인 ····· 98
<표 Ⅳ-40> 동조자 행동에 영향을 미치는 요인 ····· 99
<표 Ⅳ-41> 성별에 따른 인지 및 환경적 요인이 학교폭력 방어자 행동에 영향을

미치는 요인 ····· 101
<표 Ⅳ-42> 부모애착과 학교폭력 가해행동 관계에서 사회적지지와 인권감수성의 조절효과 ····· 103
<표 Ⅳ-43> 학교폭력 경험과 학교안전에 대한 지각이 친인권적 학교문화에 미치는 영향 ····· 104
<표 Ⅳ-44> 친인권적 학교문화가 학교폭력에 대한 허용적 태도에 미치는 영향 ····· 105
<표 Ⅳ-45> 친인권적 학교문화가 학교폭력에 대한 회피반응에 미치는 영향 ····· 106
<표 Ⅳ-46> 친인권적 학교문화가 학교폭력에 대한 공감태도에 미치는 영향 ····· 107
<표 Ⅳ-47> 학교폭력 경험 유형별 학교폭력 처리과정에서의 경험 차이 ····· 108
<표 Ⅳ-48> 학교폭력 경험 유형별 학교폭력 처리과정 후 효과 차이 ····· 110
<표 Ⅳ-49> 학교폭력 경험 유형별 학교폭력 회복적 정의에 대한 욕구 비교 ····· 111
<표 Ⅳ-50> 학교폭력 경험 유형별 학교폭력 회복적 정의에 대한 욕구 비교 ····· 112
<표 Ⅴ-1> 가족회합의 프로그램 단계별 목표 ····· 123
<표 Ⅴ-2> 학교폭력SOS지원단 프로그램 ····· 125



그 림 목 차

[그림 Ⅱ-1] 2014년 현장중심 학교폭력 대책 ····· 29
[그림 Ⅱ-2] 학교폭력 처리 절차 ····· 32
[그림 Ⅱ-3] 행정심판 절차 ····· 36
[그림 Ⅲ-1] 회복적 정의의 개념(김용세, 2003) ····· 46
[그림 Ⅴ-1] 학교폭력 가족회합 모델 적용 과정 ····· 123
[그림 Ⅴ-2] 회복조정 운영체계도 ····· 126

조 사 요 약

조사요약

1. 조사대상 및 내용

조사대상은 남자가 667명(55.7%), 여자가 538명(44.3%)로 남자가 더 많았으며, 이 중 초등학생은 510명(42%), 중학생은 705명(58%)이다. 초등학생은 5, 6학년을 대상으로 표집이 이루어졌으며, 이 중 초등 5학년이 253명(20.8%), 초등 6학년은 257명(21.2%)이다. 중학생은 1, 2학년을 대상으로 표집이 이루어졌으며, 1학년 338명(27.8%), 2학년 367명(30.2%)이었다. 또한 가정 경제수준은 '보통이다' 711명(58.6%)로 가장 많은 응답을 보였으며, 다음은 '잘 사는 편이다' 373(30.8%)이었으며, 성적은 '보통이다' 632명(52.3%), '잘 하는 편이다' 329명(27.2%) 순으로 나타났다. 부모 형태에서는 '친부+친모' 형태가 1,016명(83.9%)로 다수 응답되었으며, 그 외 한부모 가정이 161명(13.3%) 순으로 조사되었다.

2. 조사결과

1) 학교폭력 경험 조사결과

학교폭력 경험 유무에서는 '피해만 경험' 6.1%, '가해만 경험' 3.5%, '피해 및 가해 모두 경험' 4.8%로 나타났다.

(1) 학교폭력 피해 경험

학교폭력 경험 중 피해경험에 대한 응답은 언어폭력 피해가 6.8%로 가장 많았으며, 다음으로는 금품피해 및 사이버폭력 피해가 각각 4.5%, 따돌림 피해 4.3%, 폭행피해 3%, 괴롭힘 피해 및 성폭력 피해가 각각 1.8% 순이었으며, 여학생이 남학생보다, 중학생이 초등학생보다 피해경험이 높은 것으로 조사되었으나 따돌림 피해영역에서만 유일하게 초등학생이 중학생보다 피해경험이 더 많은 것으로 나타났다. 학교폭력 피해가 심각하지 않다고 인식하는 경우가 약 75%정도 였으며 심각하다고 여기는 경우 7.8%로 조사되었다. 피해상황에서의 부모님에게 가장 많이 도움을 요청하는 걸로 나타났으며, 도움이 되었다고 응답한 비율은 59.8%로 나타났다.

학교폭력 발생후 도움을 요청하지 않은 이유는 '중요한 일이 아니어서' 19.4%로 응답비율이 가장 높았으며, 다음은 '이야기해도 소용없을 것 같아' 17.3%, '일이 커질 것 같아' 16.3%, '가해학생이 알리지 말라고 협박해서' 13.3%, '가해학생이 보복할 것 같아서' 12.2% 순으로 나타났다.

학교폭력은 피해학생은 같은 반 학생을 통해 폭력을 당하는 경우(20.6%)가 가장 높았으며, 교실(19.5%)와 온라인상(10.9%)에서 폭력을 많이 당하는 것으로 나타났으며, 폭력 피해의 최초 연령은 13세가 34.6%로 가장 많았으며, 12세 15.4%, 11세 15.4%의 순으로 나타났다.

(2) 학교폭력 가해경험

학교폭력 가해경험은 언어폭력가해가 4.1%, 사이버폭력가해가 3.2%, 따돌림 가해경험이 2.7% 순으로 나타났으며, 지난 1년간 한번이라도 학교폭력 가해를 한 경험은 8.5%로 조사되었다.

학교폭력 가해경험은 남학생이 여학생보다, 중학생이 초등학생보다 가해경험이 높게 나타났다. 가해이유는 놀다가 장난으로가 34.7%로 가장 높았으며, 가해 대상은 같은 반 학생이 70.2%로 가장 많은 응답률을 보였다. 최초 가해경험 시기는 초등학교 5학년, 6학년이 31.9%로 가장 많았으며, 가해 후 후회되었다가 45.7%, 아무런 느낌이 없었다가 21.3%로 나타났다.

학교폭력 가해 후 아무 일도 일어나지 않은 경우가 가장 많았고 피해학생에게 진심으로 사과한 경우, 선생님으로부터 꾸지람과 벌을 받은 경우가 그 뒤를 이었다.

(3) 학교폭력 처리과정에 대한 경험

학교폭력 처리과정에서 경험한 일을 아래 내용을 통해 알아본 결과 '피해를 입힌 측이 직접 피해자를 만나 사과하였다' 및 '특별한 것이 전혀 없이 그냥 마무리되었다' 문항이 각각 142명으로 가장 많았다.

학교폭력 처리과정에서 '향후 범죄 억제력' 이 평균 3.70(±1.21)로 가장 높았으며, 학교폭력 처리과정이 문제 해결에 어느 정도 도움이 되는가에 대해서는 평균 3.28(±1.28)로 나타나 중간이상의 도움이 된 것으로 나타났다. 또한 처리과정에 대한 만족도는 5점 평정척도로 질문한 결과 평균 3.42(±1.18)로 나타나 중간이상의 만족도를 보였다.

2) 학교폭력 피-가해 상황 시 욕구

(1) 피해 상황 시 욕구

학교폭력의 피해 상황 시에 피해자는 '가해학생으로부터 용서와 사과를 받고 싶다' 4.36(±1.06), '나의 힘든 감정을 전하고 싶다' 4.22(±1.13) '나의 상처와 고통을 가해학생이 알기를 바람' 평균 4.19(±1.20), '가해학생과 관계가 치유 및 회복되기를 바란다' 3.97(±1.29), '가해학생이 엄하게 처벌되기를 바란다' 3.59(±1.40), '피해가 물질적으로 보상되기를 바란다' 3.11(±1.45)순으로 나타나 피해상황에서 가해자 처벌이나 물질적 보상보다는 가해자의 진정어린 사과와 피해자로서의 고통을 전달하고 싶은 마음, 가해자와의 관계회복 등의 욕구가 더욱 큰 것을 알 수 있다.

(2) 가해 상황 시 욕구

학교폭력 가해 상황시 가해자는 '피해학생에게 진심으로 사과하고 싶다' 평균 4.36(±.96), '나의 기분과 감정을 솔직하게 전하고 싶다' 평균 4.28(±.99), '피해자를 위해 무엇이든 하고 싶다' 4.04(±1.08), '피해배상을 하고 싶다' 3.7(±1.22) 순으로 나타나 가해상황에서도 피해자 입장을 먼저 고려하는 특성을 보이고 있다.

(3) 학교폭력 예방 및 학교폭력 해결 방안

학교폭력이 발생하였을 때 가장 바람직한 해결방안에 대해 질문한 결과, '진정한 반성과 사과를 하는 것' 34.1%로 가장 많았으며, 학교폭력 예방을 위한 가장 효과적인 방안을 1순위와 2순위로 응답하게 한 결과, 1순위에서는 '갈등 시 당사자가 직접 만나 사과하고 오해를 푼다' 문항이 32.4%로 가장 높은 응답을 보였다.

3) 회복적 대화모임 관련 조사결과

조사대상자 전체에게 향후 학교폭력으로 인한 갈등 상황에서 대화모임에 참여할 의향정도를 질문한 결과 5점에 평균 2.97(±1.25)로 나타나 중간정도의 참여의향을 보이고 있다. 회복적 대화모임 참여를 희망하는 이유로는 '친구와의 관계를 회복하기 위해' 40.1%로 가장 많은 응답을 보였으며, 반면, 회복적 대화모임에 참여하고 싶지 않은 이유로는 '무슨 말을 해야 할지 몰라서'가 21%로 가장 많은 응답을 보였다.

회복적 대화모임을 주도하는 사람이 누구였으면 좋겠는가에 대한 질문에서 '외부전문가'가 42.9%로 가장 많았다.

4) 청소년의 학교폭력에 영향을 미치는 요인

(1) 청소년의 학교폭력 도움요청 의도에 영향을 미치는 요인

학교폭력 피해경험이 높을수록 도움요청 의사가 낮은 것으로 나타나 학교폭력 피해학생의 경우 도움요청을 스스로 할 수 없을 가능성이 높은 것으로 나타났다.

(2) 청소년의 학교폭력 참여자 행동에 영향을 미치는 요인

청소년의 학교폭력 참여자 행동을 '방관자', '방어자', '가해동조자'로 구분하여 이러한 참여자 행동에 영향을 미치는 요인을 탐색하기 위해 다중회귀 분석을 실시하였다.

첫째, 방관자 행동특성에 영향을 미치는 요인들은 다음과 같다. 학교폭력 방어행동에 대한 자기효능감이 낮을수록, 학교폭력 방어행동에 대한 결과가치가 높을수록, 학교폭력 가해경

험이 높을수록, 학교폭력에 대한 허용적 태도가 높을수록, 친인권적 학교문화가 낮을수록, 학교폭력에 대해 허용적이고 피해자를 보호하려는 행동에 대해 부정적일수록 학교폭력에서 방관자 행동특성을 높게 가질 가능성이 높게 나타났다.

둘째, 방어자의 행동에 영향을 미치는 요인은 학교문화가 친인권적이라고 인식하는 수준이 높을수록, 학교폭력 피해자에 대한 공감수준이 높을수록, 학교폭력 방어행동에 대한 자기효능감이 높을수록 방어자 행동을 할 가능성이 높게 나타났다.

셋째 동조자의 행동에는 학교폭력 가해경험이 많을수록, 학교문화의 친인권성이 낮다고 인식할수록, 학교폭력에 대한 허용적 태도가 높을수록, 학교폭력 피해경험이 높을수록 학교폭력 가해에 대한 동조적 행동 가능성이 높았다.

5) 청소년의 학교폭력 경험과 친인권적 학교문화와의 관계

청소년의 학교폭력 경험과 학교안전에 대한 지각이 친인권적 학교문화에 미치는 영향을 살펴본 결과 학교안전에 대한 지각 수준이 높을수록 친인권적 학교문화가 높으며, 학교폭력 가해경험이 낮을수록 친인권적 학교문화가 높으며, 학교폭력 가해경험이 낮을수록 친인권적 학교문화가 높았다.

6) 학교폭력 청소년 유형별 회복적 정의에 대한 욕구 비교(학교폭력 처리과정을 경험한 청소년)

회복적 정의에 대한 욕구수준은 피해집단, 가해집단, 피-가해집단 순으로 높은 요구를 보이고 있어 피해자집단이 회복적 정의에 의한 자신의 피해상황을 말하고 싶어 하고 도움을 구하고자 하는 욕구가 더 많았다.

Ⅰ. 연구의 필요성 및 목적

Ⅰ. 연구의 필요성 및 목적

교실안에 교사는 없어도 되지만, 왕따는 없으면 안된다는 말이 있다. 이는 그만큼 학교내에서 왕따문제가 심각한 수준이라는 것을 반증하는 말이라고 할 수 있을 것이다. 최근의 전국 학교폭력 실태조사(청소년학교폭력예방재단, 2012)에서는 학교폭력 피해 및 가해율은 지속적으로 증가하고 있으며, 학교폭력의 집단화, 저연령화가 가속화되는 것으로 보고하고 있다. 무엇보다 학교폭력 가해학생들은 자신의 행동을 반성하기보다는 정당화하면서 가해행동에 대해 무감각한 특성을 보이고 있다. 또한 같은 교실, 같은 학교에서 생활하는 또래의 학교폭력을 보고도 대다수의 학생들은 그러한 사실에 대해 모른 척하면서 학교 폭력의 피해자가 나만 아니면 된다는 방관자의 역할을 하는 것으로 나타났다. 이로 인해 학교폭력 피해자들은 또래들로부터 외면당하면서 자살생각을 하는 경우가 해마다 늘어나는 것으로 보고하였다.

2012년 12월 대구 중학생 자살사건, 대전 여고생 자살사건 등으로 인해 한동안 잊혀졌던 학교폭력 문제가 재차 우리 사회의 심각한 사회문제로 부상하면서 정부는 온갖 대책을 쏟아내고 있다. 그러나 통제와 처벌 위주의 응보적 접근 강화와 미봉책이라는 회의적인 시각(김상곤, 2012; 이호중, 2012)과 더불어 더 이상 학교도 안전하지 못하다는 불안감만 증가되고 있다.

학교폭력은 학교내외에서 힘의 불균형상태에 있는 학생들간에 발생하는 의도적이고 반복적인 폭력으로서 우리나라의 경우 집단괴롭힘(강진령・유형근, 2000; 조유진, 2005), 집단따돌림(한준상, 2002; 김용태외, 1997), 왕따(박경숙외, 1998), 또래폭력(이상균, 1999), 학교폭력(청소년폭력예방재단, 2011; 박효정외, 2005) 등 다양하게 불려진다. 또한 2012년 5월부터 시행된 「학교폭력예방 및 대책에 관한 법률」에서는 학교폭력을 보다 확대하여 학교 내외에서 학생을 대상으로 발생하는 상해, 폭행, 감금, 협박, 약취·유인, 명예훼손·모욕, 공갈, 강요·강제적인 심부름 및 성폭력, 따돌림, 사이버 따돌림, 정보통신망을 이용한 음란·폭력 정보 등에 의하여 신체·정신 또는 재산상의 피해를 수반하는 행위로 규정하여, 학생들간에 발행하는 폭력을 학교폭력으로 규정하던 것

에서 대상 및 폭력 내용을 광범위하게 설정하였다.

현대의 학교폭력의 상당한 이유는 일제고사 및 성적공개와 경쟁과 효율의 지나친 강조 등의 입시 위주의 교육정책을 들 수 있다. 즉, 정서적교감 및 또래 관계를 통하여 발달적 과제를 성취하여야 하는 청소년들이 경쟁관계적 관계에 처한 또래와의 진정한 정서적 교감은 기대하기 어려울 것이다. 이는 생활에서의 긴장과 스트레스가 발생하며 이로 인해 학교폭력이라는 결과를 맞게 되는 것이다.

학교폭력 문제의 심각성은 학교폭력 피해자나 가해자 모두가 학생이라는 점과 이들에 대한 지원과 접근이 교육적이며 미래지향적이고 당사자 뿐만 아니라 공동체에 대한 접근을 견지해야 한다는 점에서 어려움을 가지고 있다.
따라서 이에 대한 새로운 대응방안으로 제시되고 있는 '회복적 정의'는 비록 형사사법 모델에서 출발하였다고 하더라도 학교폭력의 대체 모델로서 가능성이 매우 크다고 할 수 있다.

회복적 정의모델은 20세기 후반의 정치 사회적 변화 속에서, 전통적인 형사사법의 한계를 극복할 수 있는 절충적인(제3의) 사법모델로 인식되어 각국의 사법실무에 지대한 영향을 미쳐 왔다. 그렇지만 우리나라에서는 1990년대 들어서야 비로소, 그것도 주로 외국문헌을 정리 소개하는 소수의 단편적 연구가 수행되었을 뿐이어서 대부분의 학자 실무가에 있어 '회복적 정의'는 여전히 생경한 개념으로 인식되고 있다.

본 보고서에서는 학교폭력에 대한 이해와 실태 및 현재의 학교폭력 처리절차와 대응책을 살펴보고 이에 대한 대응 모델로서의 회복적 정의의 개념과 형사절차상 의의를 명확히 하고 학교폭력에 대한 대응 모델로서 회복적 정의 모델의 실천 가능성을 탐구해 보고자 한다.

회복적 정의의 이념과 이론적 정당성에 관하여는 이미 1980년대 초부터 수많은 외국 학자와 실무가에 의한 연구가 축적되어 왔다. 따라서 본 보고서에서는 학교폭력에 대한 기본 개념 및 유형과 실태, 그리고 종합대책에을 살펴보고, 학교폭력의 새로운 대안으로서의 학교폭력에 대한 회복적 정의의 적용에 관한 사항을 살펴보고자 한다. 본 보고서에서는 2014년 실시된 학교폭력관

련 실태조사 결과를 제시하고 이에 따른 학교폭력 예방 및 지원 프로그램에 대하여 제언하고자 한다.

과거의 가해청소년에 대한 응보적 성격이 강한 학교폭력 대응방안이 피해청소년의 피해회복 위주로 변화되고 있는 것이 현실이다. 그러나 형사사법의 영역인 회복적 정의에 대한 이해와 선행 연구가 부족한 현실에서 회복적 정의를 학교폭력에 적용한다는 것은 결코 쉬운 일이 아니라 할 수 있다. 그럼에도 불구하고 본 보고서는 학교폭력 당사자들과 학부모, 학교가 학교폭력이라는 위기상황에서 보다 현명하게 대처하면서 상처를 없애거나 최소화하기 위한 방안으로서의 회복적 모델의 적용가능성을 살펴보고 모형을 제시하는데 그 목적이 있다.

Ⅱ. 학교폭력 개념, 유형, 실태 및 종합대책

Ⅱ. 학교폭력 개념, 유형, 실태 및 종합대책

정부의 학교폭력 종합대책은 국가의 학교폭력 정책뿐만 아니라 민간의 학교폭력 프로그램의 기초를 이루는 큰 기둥이라 할 수 있기 때문에 매우 중요하다. 이에 본 장에서는 학교폭력의 개념과 유형을 살펴보고 이에 대한 정부의 학교폭력 처리 절차와 2014년 발표된 현장중심의 학교폭력 종합 대책을 소개하고자 한다.

1. 학교폭력 개념 및 유형

‘학교폭력예방 및 대책에 관한 법률’ 제2조에 규정된 ‘학교폭력’이란 학교 내외에서 학생을 대상으로 발생한 상해, 폭행, 감금, 협박, 약취·유인, 명예훼손·모욕, 공갈, 강요·강제적인 심부름 및 성폭력, 따돌림, 사이버 따돌림, 정보통신망을 이용한 음란·폭력 정보 등에 의하여 신체·정신 또는 재산상의 피해를 수반하는 행위를 말한다.

또한 따돌림에 대해서는 학교 내외에서 2명 이상의 학생들이 특정인이나 특정집단의 학생들을 대상으로 지속적이거나 반복적으로 신체적 또는 심리적 공격을 가하여 상대방이 고통을 느끼도록 하는 일체의 행위를 말하며, 사이버 따돌림은 인터넷, 휴대전화 등 정보통신기기를 이용하여 학생들이 특정 학생들을 대상으로 지속적, 반복적으로 심리적 공격을 가하거나, 특정 학생과 관련된 개인정보 또는 허위사실을 유포하여 상대방이 고통을 느끼도록 하는 일체의 행위를 뜻한다.

〈표 Ⅱ-1〉 학교폭력의 유형

유형	학교폭력 예방법 관련	예 시 상 황
신체 폭력	• 상해 • 폭행 • 감금 • 약취·유인	■ 일정한 장소에서 쉽게 나오지 못하도록 하는 행위(감금) ■ 신체를 손, 발로 때리는 등 고통을 가하는 행위(상해, 폭행) ■ 강제(폭행, 협박)로 일정한 장소로 데리고 가는 행위(약취) ■ 상대방을 속이거나 유혹해서 일정한 장소로 데리고 가는 행위(유인) ➜ **장난을 빙자해서 꼬집기, 때리기, 힘껏 밀치는 행동 등도 상대학생이 폭력행위로 인식한다면 이는 학교폭력에 해당**
언어 폭력	• 명예훼손 • 모욕 • 협박	■ 여러 사람 앞에서 상대방의 명예를 훼손하는 구체적인 말(성격, 능력, 배경 등)을 하거나 그런 내용의 글을 인터넷, SNS 등으로 퍼뜨리는 행위(명예훼손) ➜ **내용이 진실이라고 하더라도 범죄이고, 허위인 경우에는 형법상 가중 처벌** ■ 여러 사람 앞에서 모욕적인 용어(생김새에 대한 놀림, 병신, 바보 등 상대방을 비하하는 내용)를 지속적으로 말하거나 그런 내용의 글을 인터넷, SNS등으로 퍼뜨리는 행위(모욕) ■ 신체 등에 해를 끼칠 듯한 언행(죽을래 등)과 문자메시지 등으로 겁을 주는 행위(협박)
금품 갈취	• 공갈	■ 돌려 줄 생각이 없으면서 돈을 요구하는 행위 ■ 옷, 문구류 등을 빌린다며 되돌려주지 않는 행위 ■ 일부러 물품을 망가뜨리는 행위 ■ 돈을 걷어오라고 하는 행위 등
강요	• 강제적 심부름 • 강요	■ 속칭 빵 셔틀, 와이파이 셔틀, 과제 대행, 게임 대행, 심부름 강요 등 의사에 반하는 행동을 강요하는 행위(강제적 심부름) ■ 폭행 또는 협박으로 상대방의 권리행사를 방해하거나 해야 할 의무가 없는 일을 하게 하는 행위(강요) ➜ **속칭 바바리맨을 하도록 강요하는 경우, 스스로 자해하거나 신체에 고통을 주는 경우 등이 강요죄에 해당**
따돌림	• 따돌림	■ 집단적으로 상대방을 의도적이고, 반복적으로 피하는 행위 ■ 싫어하는 말로 바보취급 등 놀리기, 빈정거림, 면박주기, 겁주는 행동, 골탕 먹이기, 비웃기 ■ 다른 학생들과 어울리지 못하도록 막기 등

유형	학교폭력 예방법 관련	예 시 상 황
성폭력	● 성폭력	▪ 폭행·협박을 하여 성행위를 강제하거나 유사 성행위, 성기에 이물질을 삽입하는 등의 행위 ▪ 상대방에게 폭행과 협박을 하면서 성적 모멸감을 느끼도록 신체적 접촉을 하는 행위 ▪ 성적인 말과 행동을 함으로써 상대방이 성적 굴욕감, 수치감을 느끼도록 하는 행위 등
사이버 폭력	● 사이버 따돌림 ● 정보통신망을 이용한 음란·폭력정보 등에 의해 신체·정신 또는 재산상 피해를 수반하는 행위	▪ 특정인에 대해 모욕적 언사나 욕설 등을 인터넷 게시판, 채팅, 카페 등에 올리는 행위 ▪ 특정인에 대한 허위 글이나 개인의 사생활에 관한 사실을 인터넷, SNS, 카카오톡 등을 통해 불특정 다수에 공개하는 행위 ▪ 성적 수치심을 주거나, 위협하는 내용, 조롱하는 글, 그림, 동영상 등을 정보통신망을 통해 유포하는 행위 ▪ 공포심이나 불안감을 유발하는 문자, 음향, 영상 등을 휴대폰 등 정보통신망을 통해 반복적으로 보내는 행위

자료 : 교육과학기술부(2012), 「학교폭력 사안처리 가이드북」.

근래의 학교폭력은 예전과는 또 다른 양상을 띄고 있다. 즉, 학교폭력이 소수 특정 학생이 아니라 일반학생까지 범위가 확대되고 있으며 심리적 폭력이 늘어나고(조정실·차명호, 2009) 피해학생이 느끼는 불안감은 커지는 반면 가해학생은 별다른 죄의식을 느끼지 않고 지속적으로 폭력을 행사하고, 학생이나 학교에서는 학교폭력 문제를 인식하기 어렵다(서양숙, 2011). 학교폭력의 형태도 간접적이고 비가시적인 정서적 폭력, 언어폭력, 사이버폭력, 성추행 등 다양해진다(조정실·차명호, 2009; 청소년폭력예방재단, 2013). 학교폭력은 주로 피해경험과 가해경험이 독립적인 것이 아니라 가해자와 피해자가 동일한 집단일 가능성이 높고 가해·피해를 동시에 경험하는 중복경험을 갖고(한국청소년정책개발원, 2013) 주로 초등학교 때부터 발생되며 가해집단의 경우

폭력행위가 일상적 행위로 이루어지고 있기 때문에 가해자에서 피해자, 피해자에서 가해자로 쉽게 위치의 전환이 일어날 수 있다(이상균・정현주, 2012) 등이다.

2. 학교폭력 실태

1) 2012년 전국 학교폭력 현황

〈표 Ⅱ-2〉 시도별 학교폭력 현황(2012)

(단위 : 명, 건, %)

시도	총학생수(비율)	심의건수	가해학생수(비율)	피해학생수(비율)
계	6,721,176(100.0)	20,644	38,478(0.6)	34,390(0.5)
서울	1,161,632(100.0)	3,455	7,083(0.6)	5,482(0.5)
부산	413,989(100.0)	1,324	2,467(0.6)	2,477(0.6)
대구	351,183(100.0)	1,609	2,762(0.8)	2,634(0.8)
인천	376,113(100.0)	869	1,659(0.4)	1,076(0.3)
광주	237,425(100.0)	963	1,713(0.7)	1,592(0.7)
대전	223,759(100.0)	828	1,433(0.6)	1,492(0.7)
울산	170,293(100.0)	477	908(0.5)	813(0.5)
경기	1,701,253(100.0)	5,098	8,944(0.5)	7,586(0.4)
강원	201,546(100.0)	877	1,628(0.8)	1,495(0.7)
충북	214,026(100.0)	437	784(0.4)	917(0.4)
충남	281,869(100.0)	1,004	1,764(0.6)	1,713(0.6)
전북	259,686(100.0)	906	1,756(0.7)	1,560(0.6)
전남	248,886(100.0)	988	2,077(0.8)	1,862(0.7)
경북	332,449(100.0)	746	1,423(0.4)	1,480(0.4)
경남	459,039(100.0)	897	1,778(0.4)	1,863(0.4)
제주	88,028(100.0)	166	299(0.3)	348(0.4)

기준일 : 2012.3.1 - 2013.2.28.
자료 : 국회의원 정진후 국정감사 자료 및 교육통계 자료를 통합하여 본 고에 맞게 재편집.

2012년도 시도별 학교폭력 현황을 살펴본 결과 학교폭력자치위원회에 의뢰된 전체 심의 건수는 20,644건이었으며 가해학생은 38,478명으로 총학생수 대비 0.6%이었고 피해학생은 34,390명으로 총학생수 대비 0.5%로 나타났다. 대구는 피해학생과 가해학생 비율이 각각 0.8%로 전국에서 시도 총학생 대비 가장 높은 비율을 보였다.

부산은 가해학생과 피해학생 각각 0.6%로 나타났다.

〈표 Ⅱ-3〉 2012-2013년 지역별 학교폭력 증감률

지역	강원, 광주, 경기, 전남, 전북, 서울(2012년)			경남, 경북, 대구, 대전, 부산, 울산, 인천, 세종, 제주, 충남, 충북, 서울(2013년)		
1만명당 학교폭력	심의건수	가해학생수	피해학생수	심의건수	가해학생수	피해학생수
2012학년도	2.67	5.04	4.25	2.38	4.34	4.22
2013학년도	1.87	3.77	3.25	2.21	4.39	3.63
증감률	-29.80%	-25.10%	-23.50%	-7.10%	+1.20%	-14.0%

자료 : 정진후 국회의원실.

정진후(2013) 국회의원이 교육부에서 제출받은 '2013년 상반기 학교폭력 현황분석' 자료를 토대로 지난해와 올해 17개 시·도교육청별 학교폭력 발생 현황을 검토한 결과, 진보 교육감이 활동하는 강원·경기·광주·전남·전북·서울(2012년) 지역 초중고에서 학교폭력 심의 건수가 29.8% 줄어든 것으로 나타났다.

가해 학생 수도 강원 등 지역에서는 25.1% 줄어든 반면, 대구 등 지역에서는 되레 1.2% 늘었다. 피해 학생 수도 강원 등 지역은 나머지 지역보다 1.7배 더 줄어들었다. 이번 조사는 2012학년도의 경우 그해 3월부터 올해 2월까지, 2013학년도의 경우 지난 3~8월을 조사 대상으로 삼아 1만명당 학교폭력 발생 건수로 환산한 결과다.

전문가들은 학생인권조례와 혁신학교 등 학교 문화를 민주적으로 바꿔온 정책이 효과를 본 것이라는 분석(한겨레. 2013.11.07.)을 내놓고 있다.

〈표 Ⅱ-4〉 학년별 가해학생 변화(2010, 2012)

(단위 : 명)

연도	초등학생	중학생	고등학생
2010년	657	14,179	5,113
2012년	2,390	26,622	9,454

자료 : 안민석 국회의원 국정감사 자료.

2010년 대비 2012년 학년별 가해학생 수를 살펴보면 초등학생의 증가폭이 중학생과 고등학생의 증가폭보다 월등히 높은 것을 알 수 있다. 이는 학교폭력의 조기개입과 예방의 중요성을 보여주는 결과로 생각된다.

〈표 Ⅱ-5〉 학교폭력 사범 증감 추이

구분	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013 (1-9월)
접수	819	503	482	178	138	617	9,663

자료 : 대검찰청, 2013; 김회선 국회의원, 2013(대검찰청 국정감사 자료) 재정리.

2007년 이후 매년 감소세를 보이던 학교폭력 사범 접수 건수가 2012년부터 다시 급증한 것으로 나타났다. 특히 2013년 1월-9월간의 학교폭력 사범은 9,663명으로 지난 5년(2008-2012년)간 접수된 학교폭력사범 1,918명에 비해 5배 이상 증가한 수치이다.

이는 사법적 판단의 대상이 되는 학교폭력의 증가로서, 새정부 들어 학교폭력을 4대 악으로 규정하면서 그동안 수면 아래에 있던 학교폭력을 수면 위로 부상시키고 공론화하였다는 의미를 분명 갖는다.

또한 동시에 학교폭력에 사법적 해결에의 의존은 학교폭력에 대한 학교의 자정능력을 무력화시킬 수 있다는 우려도 존재한다. 언론에 가끔 보도되는 끔찍한 사건처럼 사법적 개입이 불가피한 학교폭력 범죄도 분명 존재한다. 그러나 학교현장에서 이루어지는 대부분의 학교폭력과 <표 Ⅱ-5>에서 보여주는

학교폭력 사범도 회복적 관점의 대응책이 제도화 된다면 사법처리가 아닌 교육과 상담으로 해결이 가능한 것도 상당수 있을 것이라고 여겨진다.

2) 2013년 9월말 현재 부산의 학교폭력 관련 현황

〈표 Ⅱ-6〉 학교폭력 발생현황

구 분	발생건수	가해학생	피해학생
초	10	38	11
중	324	1,098	715
고	94	272	94
계	428	1,408	820

* 기준 : NEIS 등록 건수
자료 : 부산광역시 내부자료, '2013년도 학교폭력 근절 추진실적 보고'.

2013년 9월말까지 부산의 학교폭력자치위원회에 심의 의뢰된 건수는 428건이었으며, 이중 중학생이 324건(가해학생: 1,098명, 피해학생 715명)으로 학교폭력이 가장 많이 발생하는 것으로 나타났다.

〈표 Ⅱ-7〉 학교폭력대책 자치위원회 운영현황

연도별	심의 건수	조치결과[1](학생수)									
		서면 사과	접촉 협박 금지	교내 봉사	사회 봉사	학급 교체	특별 교육	출석 정지	전학 조치	퇴학 처분	계
2012년	1,005	908	344	22	379	673	204	127	199	12	2,868
2013년 9월말	428	431	232	341	91	26	177	42	27	2	1,369

* 기준 : NEIS 등록 건수
자료 : 부산광역시 내부자료, '2013년도 학교폭력 근절 추진실적 보고'.

1) - 피해학생의 보호를 위한 조치 : 제1호 : 심리상담 및 조언, 제2호 : 일시보호, 제3호 : 치료 및 치료를 위한 요양, 제4호 : 학급교체, 제5호 : 삭제, 제6호 : 그 밖에 피해학생의 보호를 위하여 필요한 조치(법률 16조 1항)
- 가해학생 선도를 위한 조치 : 제1호 : 피해학생에 대한 서면사과, 제2호 : 피해학생 및 신고·고발 학생에 대한 접촉, 협박 및 보복행위의 금지, 제3호 : 학교에서의 봉사, 제4호 : 사회봉사, 제5호 : 학내외 전문가에 의한 특별교육이수 또는 심리치료, 제6호 : 출석정지, 제7호 : 학급교체, 제8호 : 전학, 제9호 : 퇴학처분(법률 17조 1항)

부산의 학교폭력자치위원회에서 학교폭력 심의 후 조치결과는 서면사과가 431명으로 가장 높았으며, 다음의 교내봉사(341명), 접촉협박금지(232명), 특별교육(177명), 사회봉사(91명), 전학조치(27명), 학급교체(26명), 퇴학처분(2명)으로 나타났다.

〈표 Ⅱ-8〉 학교폭력징계조정위원회 운영현황

유형 / 구분	청구건수	자치위원회 조치		재심결정	
		전학	퇴학	전학취소	퇴학취소
건수	13	12	1	3	1

자료 : 부산광역시교육청 내부자료.

가해학생의 재심 청구 건수는 13건으로 나타났으며, 부산광역시 교육청의 재심결과 전학취소가 3건, 퇴학취소가 1건으로 조사되었다. 이는 총 재심을 의뢰한 13건중 4건(30.8%)에 해당한다.

〈표 Ⅱ-9〉 학교폭력대책 지역위원회 운영현황

연도별	청구건수	가해학생수	피해학생수	자치위원회 가해자 조치				재심청구 내용			재심결정		
				1~5호	6호	7~9호	학폭 아님	전학	퇴학	기타	인용	기각	병과
2012년	6	22	7	4	2			5	1		1	2	3
2013년 9월말	18	57	18	8		2	9	12		6	1	14	3

* 기준 : NEIS 등록 건수
자료 : 부산광역시 내부자료, '2013년도 학교폭력 근절 추진실적 보고'.

피해학생의 재심청구 건수는 2013년 9월 말 현재 총 18건으로 이중 부산광역시지역위원회에 의해 재심을 인용한 경우가 1건이며 기각이 14건, 병과가 3건으로 5.6%의 인용율을 나타났다. 이는 앞서 가해학생의 재심 인용율이

30.8%에 달하던 것과는 차이가 난다. 병과를 합치면 22.2% 이다. 즉, 가해학생의 처벌 완화를 결정하는 부산광역시 교육청의 인용율은 30.8%로 가해학생의 처벌을 강화하는 부산광역시의 인용율 5.6%, 22.2%보다 상대적으로 높은 결과를 나타낸 것이다. 이는 학교, 교육청, 지역사회가 공히 가해자의 처벌보다는 교육이나 상담 등의 지도중심으로 학교폭력에 대응하고자 하는 의지를 나타내는 것으로 해석된다.

3. 학교폭력 종합대책

학교폭력 예방과 근절을 위해 정부는 1995년에는 학교폭력근절종합대책을 제시하였고 2005년에는 학교폭력 예방 및 대책 5개년 기본계획을 수립하였다. 그리고 2012년에는 학교폭력 관련부처를 중심으로 7개 부처 7개 영역 87개 대책을 내놓았다. 이의 학교폭력근절 종합대책(12.2.6)을 기점으로 개정된 법률(학교폭력예방 및 대책에 관한 법률: 시행 2012.05.01)에는 전술하였듯이 학교폭력의 개념에 성추행, 사이버폭력까지 포함하며 학생뿐 아니라 학업중단청소년도 지원을 받도록 하였으며 학교장의 권한의 강화, 피해학생에 대한 보호와 가해학생에 대한 조치의 강화를 담고 있다.

본 장에서는 그동안의 학교폭력 대책의 추진경과와 2012년 발표된 학교폭력 종합대책을 기반으로 진행되고 있는 학교폭력 처리 절차, 그리고 2014년 발표한 학교폭력 대책을 소개하고자 한다.

1) 학교폭력대책의 추진 경과

(1) 학교폭력을 근절하기 위한 국가 차원의 접근 시작(1995)

학교폭력이 사회문제로 부각됨에 따라 1995년 교육부, 검찰청, 경찰청 등 관계부처별로 「학교폭력근절대책」을 수립하고 시행하게 되면서, 국가 차원에서의 학교폭력 관련 대책들이 마련되기 시작하였다.

(2) 1차 학교폭력 예방 및 대책 5개년 기본계획 수립 및 시행(2005-2009)

「학교폭력예방및대책에관한법률」 및 동법률 시행령이 제정·시행된 일을 계

기로 교육인적자원부 주관으로 행정자치부, 문화관광부, 정보통신부, 여성부, 청소년보호위원회, 대검찰청 등과 합동으로 범정부 5개년 종합대책을 수립하였다(2005.02.22).

- 5개 영역은 범정부 차원의 학교폭력 예방, 근절 지원 추진 체제 구축
- 학교폭력자치위원회 설치(판사, 검사, 변호사, 학부모대표, 청소년관련전문가, 고사 5-11인)
- 성폭력을 포함한 학교폭력의 예방을 위해 학생, 교원, 학부모 등을 대상으로 한 교육 실시
- 피해 학생의 보호와 가해학생에 대한 선도 강화
- 우선 모든 학교에 상담실 설치 및 전문상담교사 자격증 소지자 배치.
- 학교폭력 책임교사의 선임 및 승진가산점 등 인센티브 부여
- 다양한 전문가에 의한 실질적인 예방교육 등을 강화
- 「학교폭력 추방의 날」(3월, 9월) 지정 운영.
- ON-OFF LINE상의 유해환경 집중 모니터링 및 지도, 단속.
- 명예 경찰 소년단 운영, 청소년 유해업소 및 사이버 유해환경 정화 강화.
- 영상물 심의 강화
- 학교 내외의 안전구역과(Safety Zone) 추진, 학교담당 경찰관 활동 강화.
- 청소년 상담, 선도시설 설치 확대
- 청소년 폭력예방을 위한 미디어 공모전

(3) 2012년 학교 폭력 대책

직접 대책

1 학교장과 교사의 역할 및 책임 강화
- 학교장 역할·책무 강화
- 담임교사의 역할 강화 및 생활지도 여건 조성
- 교원 양성-임용-연수 단계에서 생활지도 역량 강화

2 신고-조사체계 개선 및 가·피해학생에 대한 조치 강화

- 117 학교폭력신고센터 설치 및 조사 기능 강화
- 학교폭력 은폐 방지를 위한 제도 개선
- 피해 학생에 대한 우선적 보호와 치유 지원
- 가해학생에 대한 엄격한 조치 및 재활치료 지원
- 일진 등 학교폭력 서클 엄정 대응

3 또래활동 등 예방교육 확대
- 건전한 학교문화 형성을 위한 또래활동 지원
- ‘사소한 괴롭힘’ 도 폭력임을 단계적으로 교육
- 학교폭력 예방 사이버 상담 지원

4 학부모교육 확대 및 학부모의 책무성 강화
- 자녀이해 지원을 위한 학부모교육 및 교육정보제공 대폭 확대
- 교사-학부모간 소통강화 및 학부모의 책무성 제고
- 교육기부형 학부모 학교참여 활성화

근본 대책

5 교육 전반에 인성교육 실천
- 바른 인성의 기초를 형성하는 ‘3~5세 누리과정’ 운영
- 배움이 실천으로 연결되는 프로젝트형 인성교육 실시
- 중학교 체육활동 대폭 확대
- 학생-학부모-교사가 함께 학생생활규칙을 통해 인성교육 실천
- 인성 관련 학생부 기재 강화 및 입학전형에 반영
- 생활지도 등 인성교육을 잘하는 교원과 학교 우대
- 시・도교육청 평가를 통해 책무성 확보

6 가정과 사회의 역할 강화
- 가정과 사회의 교육적 기능 회복
- 가정과 사회의 참여 확대를 위한 홍보 및 캠페인 추진

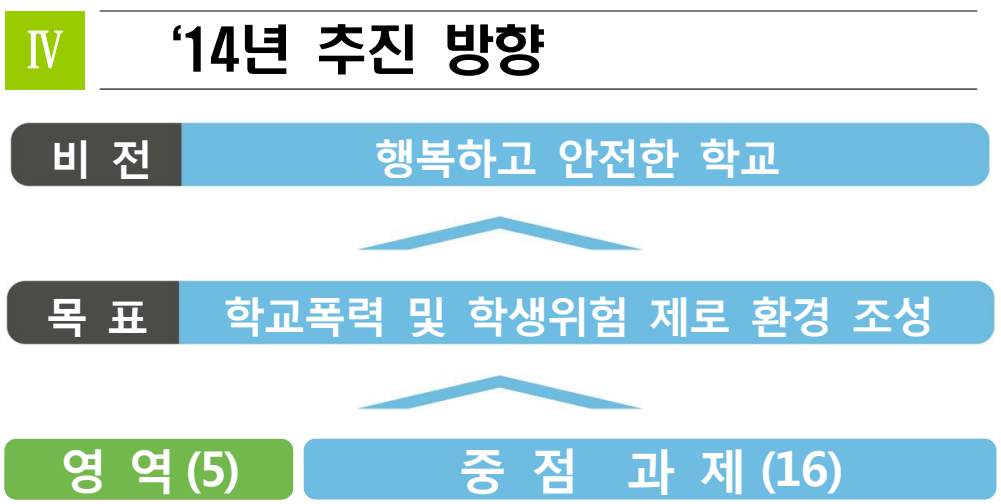
7 정신건강 유해 요소로부터 학생 보호

- 게임·인터넷 중독 예방을 위한 제도 개선 추진
- 게임·인터넷 중독 예방 교육 강화 및 치유 활동 확대

2012 .2. 6.일 정부가 발표한 학교폭력 7대 종합 대책은 크게 "사소한 괴롭힘도 범죄라는 인식하에 철저히 대응"이라는 직접 대책 4가지와 "학교-가정-사회가 함께 인성교육 실천"이라는 근본대책 3가지로 구성되어 있다. 그 중 전자는 1995년 이후 학교폭력이 사회적 이슈화가 된 이래 정부의 일관된 자세인 학교폭력에 대한 치안적, 사법처리적 대응 방식이라 할 수 있다. 또한 근본대책은 학교폭력의 근본원인이 교육제도 등의 사회적 환경보다는 가해자의 인성 부족에서 찾는, 말하자면 사회문제에 대한 개인책임을 강조하는 이데올로기가 반영되어 있다고 보아진다.

2) 「현장중심 학교폭력 대책」 '14년 추진계획

정부는 2014년 3월 4일 제6차 학교폭력대책위원회를 열고 관계부처 합동으로 '현장중심 학교폭력 대책'을 의결했다. 정부가 의결한 대책은 아래의 그림으로 요약될 수 있다.



학교 현장의 다양한 자율적 예방 활동 지원 강화	1 연극교육, 청소년 경찰학교 등 체험형 교육 확대 2 '어울림 프로그램' 등 예방교육 내실화 3 학교의 자율적인 예방활동 활성화
폭력 유형별 맞춤형 대응	1 사이버폭력 및 언어폭력 맞춤형 대응 2 관계 회복을 통한 집단따돌림 해소 3 성폭력 예방 및 피해학생 치유 · 보호 강화 4 전담경찰관과의 협력을 통한 폭력서클 대응
피해학생 보호 및 가해학생 선도 내실화	1 피해학생 보호 및 치유 지원 확대 2 가해학생 선도 내실화
학교역량 제고 및 은폐· 축소에 대한 관리· 감독 강화	1 학생 생활지도 및 상담 여건 개선 2 단위학교 대응역량 제고 3 은폐 · 축소 및 부적절 대처 관리 · 감독 강화
안전한 학교 환경 조성 및 전 사회적 대응 체계 구축	1 학교폭력 조사 및 신고 시스템 개선 2 학교전담경찰관 증원 등 운영 활성화 3 학교안전 인프라 확충 및 운영 내실화 4 지역사회의 예방 및 근절 활동 확산

[그림 Ⅱ-1] 2014년 현장중심 학교폭력 대책

자료 : 현장중심 학교폭력 대책 '14년 추진계획(안), 관계부처 합동.

본 대책은 기본적으로 2013년에 발표한 대책의 맥락을 잇고 있고, 몇 가지 새로운 점이 추가되었다.

2013년 5개 영역 20개 중점과제들이 2014년에는 5개 영역 16개 중점과제로 통합되거나 종료되었다.

구체적으로 2013년과 2014년 학교폭력 대책을 비교하면 다음과 <표 Ⅱ-10>과 같다.

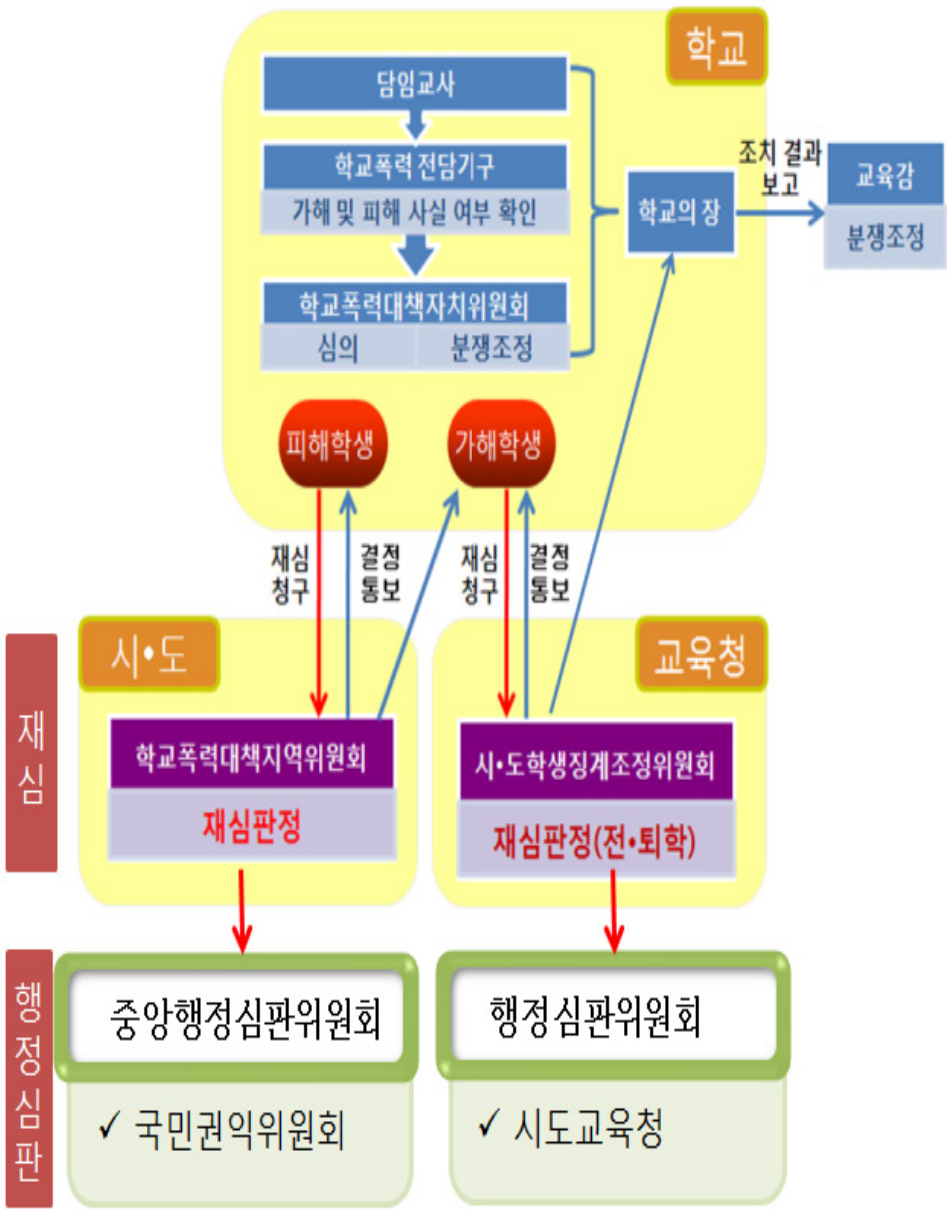
〈표 Ⅱ-10〉 현장중심 학교폭력 대책 2013년, 2014년 비교

영역	중 점 과 제		비교
	2013년	2014년	
학교 현장의 다양한 자율적 예방 활동 지원 강화	-	연극교육, 청소년 경찰학교 등 체험형 교육 확대	- 학교폭력 예방을 위한 문화체험형 연극교육 등의 사업이 새롭게 추가되었으며, 어울림 프로그램 지속적으로 시행함 - 013년의 학교의 자율적 예방 활동 적극 지원은 학교의 자율적인 예방 활동 활성화와 통합하여 운영함
	어울림 프로그램 개발 보급	어울림 프로그램 개발 보급 등 예방 교육 내실화	
	학교의 자율적인 예방 활동 활성화	학교의 자율적인 예방 활동 활성화	
	학교의 자율적인 예방 활동 적극 지원 및 유도		
	꿈과 끼를 살리는 교육과정 운영 및 대안 교육 활성화		
폭력 유형별·지역별·학교급별 맞춤형 대응 강화	언어문화 개선을 통한 언어폭력 예방		- 2013년의 언어문화 개선을 통한 언어폭력 예방은 2014년 사이버폭력과 통합하여 대응하도록 수정됨. - 2013년 유관기관 협력을 통한 폭력서클 대응 강화는 전담 경찰관이라는 보다 구체적 협력 대상을 지목하는 방식으로 사업 변경. - 지역별 학교별 맞춤형 대책 수립 사업은 종료됨
	사이버폭력 신고 및 예방 교육 활성화	사이버폭력 및 언어폭력 맞춤형 대응	
	처벌보다는 관계 회복에 역점을 둔 집단따돌림 해소	관계 회복을 통한 집단따돌림 해소	
	성폭력 예방 및 피해학생 치유보호 강화	성폭력 예방 및 피해학생 치유 보호 강화	
폭력 유형별 맞춤형 대응	유관기관 협력을 통한 폭력서클 대응 강화	전담 경찰관과의 협력을 통한 폭력서클 대응	
	지역별 학교별 맞춤형 대책 수립 추진		

영역	중 점 과 제		비교
	2013년	2014년	
피해학생 보호 및 가해학생 선도 강화	학교폭력 진단 및 관리 강화		학교폭력 피해학생과 가해학생 지원에 대한 사항들로 사업을 개편함
	피해학생 보호 및 이유 지원 강화	피해학생 보호 및 치유지원 확대	
피해학생 보호 및 가해학생 선도 내실화	가해학생 선도 및 조치 강화	가해학생 선도 내실화	
	학생생활지도 및 상담 여건 등 조성		
학교역량 제고 및 은폐·축소에 대한 관리·감독 강화		학생 생활지도 및 상담 여건 개선	2013년 피해학생 보호 및 가해학생 선도 사업의 중점과제였던 학생 생활지도 및 상담 여건이 영역을 변경하여 지원함
	학교역량 강화 및 지원 확대	단위학교 대응 역량 제고	
	은폐 축소 및 부적절 대처 관리 감독 강화	은폐 축소 및 부적절 대처 관리 감독 강화	
안전한 학교 환경 및 전 사회적 대응 강화	학교폭력 신고 시스템 개선	학교폭력 조사 및 신고 시스템 개선	학교전담 경찰관 증원과 운영 활성화가 2013년보다 강조되었으며, 학교폭력 대책 추진체계 재정비 사업은 지역사회 예방 및 근절활동 확산과 통합하여 운영함.
		학교전담 경찰관 증원 등 운영 활성화	
	학교안전 인프라 확충 및 운영 내실화	학교안전 인프라 확충 및 운영 내실화	
안전한 학교 환경 및 전 사회적 대응 체계 구축	지역사회의 예방 및 근절 활동 확산	지역사회 예방 및 근절 활동 확산	
	학교폭력 대책 추진 체계 재정비		

2014년 현장중심 학교폭력 대책은 2013년의 대책 실행을 바탕으로 수정보완되었음에도 전반적으로 많은 대책이 나열되어 있다. 이는 나름의 긍정적인 의미들이 있겠지만 가장 중요한 교실 공간에서의 학생들의 관계성 향상이라는 핵심 과제의 측면에서 볼 때는 아쉬움이 있다. 학생들의 관계성을 향상시키는 목적에 초점을 맞추어 정책의 우선순위를 두고 역량을 집중(좋은교사운동, 2014)이 요구된다.

3) 현행 학교폭력 처리 절차 분석



[그림 Ⅱ-2] 학교폭력 처리 절차

(1) 학교폭력자치위원회 운영과 문제점

학교폭력자치위원회는 피해학생의 보호를 위하여 필요하다고 인정하는 때에는 피해학생에 대하여 각주2)의 어느 하나에 해당하는 조치(수개의 조치를 병과하는 경우를 포함한다)를 할 것을 학교장에게 요청할 수 있다(법률 제16조 제1항).

또한 학교폭력자치위원회는 피해학생의 보호와 가해학생의 선도·교육을 위하여 가해학생에 대하여 각주2)의 하나에 해당하는 조치(수 개의 조치를 병과하는 경우를 포함한다)를 할 것을 학교의 장에게 요청하여야 한다(법률 17조 제1항).

학교 폭력을 줄이기 위해 마련된 학교폭력자치위원회 제도가 본래 취지와 달리 가해자를 양산해 낸다는 비판이 존재한다. 먼저 친구 사이에서 일어날 수 있는 장난, 갈등, 실수 등의 단순 사고도 처벌의 대상이 되고 나아가 이를 생활기록부에 명시함으로써 불필요한 가해학생이 늘고 있다는 지적이다. 학교폭력자치위원회 제도는 피해학생의 신고가 있을 경우 학교가 자치위원회를 열어 가해학생을 처벌하고 이를 생활기록부에 명시하도록 한 제도이다. 이전에도 자치위원회는 존재했으나 대부분 유명무실한 상태였고 생활기록부에도 기록이 되지 않았다. 그러나 2012년 5월 생활기록부 등재가 시행된 이후로 피해학생이 신고를 하면 반드시 자치위원회를 열게 되어 서면사과부터 전학처분까지 모든 처벌 결과를 생활기록부에 등재하고 있다. 학교 생활에서 충분히 발생할 수 있는 여타 상황들을 고려하지 않고 '신고가 있으면 처벌한다'는 원칙 하에 운영되다 보니 학생들 간에 악용의 소지가 늘고 있다고 말한다. 장난스러운 신체적인 접촉이나 흔히 말하는 '뒷담화' 등도 학교폭력으로 간주되어 피해학생은 피해를 확대해서 신고하고, 가해학생은 피해학생이 작성한 진술서를 토대로 자치위원회에 회부된다는 설명이다(한국경제.2013.10.28.).

그리고 과거에는 화해 조정을 하면 무난히 넘어갔는데 현재는 화해 조정을 한다고 해도 반드시 학교폭력자치위원회를 개최해야 하고 조치를 내리기 때문에 가해자 입장에서는 굳이 사과하고 화해할 이유가 없고, 버티기로 나오는 경우가 발생한다. 학교폭력자치위원회가 마치 사법적 기구처럼 되면서 당사자

들이 예민해졌고 쟁송 발생이 잦아진다. 특히 최근 일정부분 완화되었지만 생활기록부의 기재[2)]는 가해자에게 상당한 부담으로 작용하여 인정을 거부하고 저항하는 기제로 작동되고 있는 것으로 보인다.

그리고 자치위원회의 절차에 부모가 깊숙이 개입되어 있어, 대부분 학교폭력 당사자인 피해자와 가해자 보다는 부모중심으로 공방이 주를 이루는 것으로 보인다. 자치위원회의 운영에 학교폭력 당사자 부모의 개입은 필수적이나 지나친 부모 중심의 공방은 문제의 해결이 아니라 악화의 원인이 되는 경우가 허다하다고 본다.

(2) 학교폭력 재심청구의 문제점

자치위원회 또는 학교의 장이 피해학생 보호조치 및 가해학생 선도·교육조치에 따라 내린 조치에 대하여 이의가 있는 피해학생 또는 그 보호자는 그 조치를 받은 날로부터 15일 이내, 그 조치가 있음을 안 날로부터 10일 이내에 지역위원회(시·도)에 재심을 청구할 수 있다(법률 제17조 제1항).

자치위원회가 가해학생 선도·교육조치 중 전학과 퇴학조치에 대하여 이의가 있는 학생 또는 그 보호자는 그 조치를 받은 날부터 15일 이내, 그 조치가 있음을 안 날로부터 10일 이내에 시·도학생조치조정위원회(교육청)에 재심을 청구할 수 있다(법률 제17조 2항).

교육적 차원의 화해·조정 노력이 피해 학부모, 학생에게 학교폭력 방임·은폐로 공격받기도 한다. 서울 모 초등교사는 "피해학생 학부모께서 계속 학교폭력위원회 개최를 요구하고 담임교체를 몇 개월째 요구해 괴로움에 병가까지 냈다"고 토로했다. 교사의 빈자리는 고스란히 학생들의 학습권 침해로 이어졌다. 하지만 학교폭력위원회가 열리고 적법한 절차에 따라 결정이 내려져도 불만과 교권 침해는 계속된다. '학생부 기재'가 달린 상황에서 학생폭력 처

2) 학생부 기재 및 졸업 후 2년간 유지하되, 졸업사정위원회에서 기재사항 삭제여부에 대해 심의를 요청하고, 학교폭력대책자치위원회에서 반성정도, 긍정적 행동변화 등을 기준으로 최종 심의하여 가해학생이 반성하고, 긍정적 행동변화를 보인 경우 졸업 후 즉시 삭제하고 행동변화가 없거나 학교폭력 재발 등 문제 발생 시 졸업 후 2년 뒤 삭제 ※ 경미한 사안은 기존과 마찬가지로 별도 심의절차 없이 졸업 후 즉시 삭제(관계부처합동.2013. 현장 중심 학교폭력 대책(안))

벌 기준 자체에 대해 학부모들이 “신뢰할 수 없다”며 상급기관에 재심을 쏟아내기 때문이다. 재심 뒤치다꺼리 과정에서 학부모의 비난수위는 더 높아진다. 더욱이 재심청구가 ‘기각’이라도 되면 모든 책임은 또 학교와 교사에게 전가된다. 지난 6월, 대전 모 초등학교가 가해학생에게 ‘서면사과’ 결정을 내린데 대해 피해 학부모가 불복하고 재심을 청구한 게 기각되자 교육청, 청와대에 무차별적인 민원과 담임교체 등을 요구한 사례가 대표적 예다(한국교육신문.2013.10.14.).

재심의 경우, 거의 대부분 부모에 의해 주도되고 있는 것으로 보아야 한다. 학생의 경우, 특히 저연령층, 저학년일수록 재심청구의 과정에 참여를 독자적으로 결정하는 것은 너무 큰 부담이 수반되는 과정이기 때문이다. 결국 부모끼리의 감정싸움으로 변질되고 학생당사자는 수단화, 주변화되어 본제도의 취지가 상당히 왜곡되는 것으로 판단된다.

따라서 객관적 사실의 진실 공방을 다투는 유사 사법절차 같은 재심, 그리고 전 단계인 자치위원회 이전에 화해, 조정, 회복을 지향하는 교육적, 상담적 절차로 이루어지는 당사자 및 가족과 전문가의 개입만으로 이루어지는 사전단계가 매우 필요함을 강력하게 시사한다. 또한 형사처벌은 물론이거니와 보호처분에서도 그 책임성을 보호하는 소년법의 정신을 살려 10세 미만 경우 재심의 대상에서 완전 배제하는 것이 옳을 것으로 사료된다.

또한 재심청구 기관이 이원화 되어 서로 다른 결정으로 인한 혼란이 심각하다. 이에 따라 2012년 12월 박인숙 의원 등이 학교폭력 관련 일부 개정법률안에서 학교폭력 재심 청구기관을 지자체로 일원하는 법안[3]을 발의한 상태(전북도민일보. 2012.12.25.)이다. 그러나 재심기관의 일원화에는 찬성하지만 교육청이 아닌 지자체로 일원화하는 것에 대해서 반대의 소리가 있다. 실제 서울시 교육청 등은 교육청으로의 일원화를 주장하고 이에 대한 법개정안을 요구(서울특별시 홈페이지 서울톡톡: www.inews.seoul.go.kr)하는 등 논란이 일고 있는 실정이다.

---

3) 최근 새누리당이 학교폭력 대책으로 가해자에 대한 처벌을 강화하는 법률안을 재출하였다. 가해자 즉시 전학, 학교폭력사실 생활부 의무 기재, 접촉금지를 접근금지로 변경(아시아경제, 2013.11.25) 등이다. 사회 및 국가의 관심과 보호로부터 청소년인 학생을 포기하는 듯한 내용으로 이해되어진다.

(3) 학교폭력 행정심판 청구

행정심판의 경우 학교폭력지역위원회 또는 시도학생징계조정위원회의 결정에 이의가 있는 피해학생과 가해학생이 통보를 받은 날부터 60일 이내에 행정심판을 제기할 수 있다(피해학생 : 학폭법 제17조의 2 제4항, 가해학생 : 초・중등교육법 제18조의 2 제3항).

[그림 Ⅱ-3] 행정심판 절차

유은혜 의원이 교육부로부터 건네받은 '17개 시도교육청별 행정심판 청구 현황' 문서를 분석한 결과에 따르면 학생부 기재를 처음 시작한 2012년의 학교폭력 관련 행정심판 청구 건수는 모두 173건이었다. 이 같은 17개 시도교육청의 학교폭력 관련 행정심판 수치는 학생부 기재를 실시하지 않았던 2010년

5건에 견줘 2012년에 34.6배 늘어난 것이다. 게다가 올해의 경우 1월부터 7월 사이에만 학교폭력 관련 행정심판 건수는 180건에 이르러 지난해 수치보다도 더 크게 늘어날 것으로 보인다(오마이뉴스. 2013.10.16.).

문제는 학폭위가 학교폭력 문제를 정확하게 판단하지 못하는데 있다. 실태조사 및 학폭위 일정 통지도 제대로 이뤄지지 않는 일이 다반사다. 시행령에 따르면 고의성, 심각성, 지속성을 근거로 판단해야 하는데 그렇지 못한 경우가 많다(헤럴드경제. 2013.02.04.').

시도교육청에 내는 행정심판의 청구인은 학생과 학부모이고 피청구인은 교장이 된다. 사제지간인 이들 가운데 하나는 '교장이 불법부당한 공권력을 행사했다'고 청구를 진행하고, 해당 학교 교장은 이를 방어해야 할 형편으로 내몰리는 등 양쪽이 또 다른 싸움판에 대거 뛰어들고 있는 셈이다. 유 의원은 "우려했던 대로 학교폭력 학생부 기재가 학생의 장래에 영향을 미칠 수 있다는 생각에 학부모들이 행정심판까지 청구하고 있으며, 청구까지 가지 않는 것까지 고려하면 학교현장의 갈등은 더욱 심각할 수 있다"면서 "학생부 기재로 학교에 심각한 갈등이 초래되고 있다는 점이 확인된 이상, 학생부 기재 여부에 대한 심각한 논의가 필요한 시점"이라고 주장했다(오마이뉴스. 2013.10.16.).

Ⅲ. 회복적 정의와 학교폭력

Ⅲ. 회복적 정의와 학교폭력

회복적 정의 또는 회복적 정의는 갈등해결을 위한 새로운 패러다임으로서 20세기 후반이래, 기존의 전통적 사법에 대한 대안으로 호주, 캐나다, 영국과 웨일즈, 뉴질랜드에서 활발히 전개되고 있으며 억압적 형벌수단을 도입하는 대표적인 국가인 미국에서 등 전세계적으로 파급되고 있다(한국형사정책연구원 연구보고서, 2004). 본 장에서는 회복적 사업에 대한 이해를 돕고 학교폭력과 같은 학생들의 문제행동을 처벌이 아닌 교정하는 교육적 기회로 발전시키기 위해 회복적 정의를 학교폭력에 도입하는 방안을 살펴보고자 한다.

1. 회복적 정의의 개념과 원리

1) 회복적 정의의 등장배경

회복적 정의는 고대사회에서 범죄 문제와 여러 가지 갈등을 다루는 전형적인 방식이었다. 회복적 정의는 인류역사상 가장 오래 역사를 가진 형사사법의 형태라고 할 수 있다(임용연, 2003). 그 배경에는 범죄피해의 회복이라는 점에서 응보형주의 또는 응보적 정의에 내재된 한계의 인식이 자리하고 있다(도중진·원혜욱, 2006).

회복적 정의를 전통적 사법의 형태인 응보적 사법과 비교함으로써 이에 대한 이해의 폭을 넓히고 우리나라에의 적용을 위한 과제를 제시하는데 보다 유익할 것으로 여겨진다. 응보적 사법모델은 범죄란 국가에 대한 침해라는 전제에서 출발하는 반면, 회복적 정의는 범죄란 사람들 및 관계에 대한 침해라고 본다. 따라서 응보적 정의모델에서 정의과정(process of justice)은 일련의 규칙시스템에 의해 조율되는 국가와 범죄자간의 상쟁, 비난(blame)의 결정 및 형벌의 시행을 포함하며, 주로 피해자를 증언자의 지위로, 그리고 범죄자를 관객의 지위로 축약시킨다. 이에 비해 회복적 정의모델에서의 범죄에 대한 개입목적은 당사자들 사이의 평화를 조성하고 손해를 회복하는 데 있다. 회복적 정의과정은 피해회복, 화해, 안심을 증진하는 해결책을 찾는 과정에서 피해자,

범죄자 및 지역사회의 적극적 참여를 포함한다(김은경·이호중, 2006).

응보적 정의는 대리적 과정을 통한 “공공의 복수”, “제재”, “처벌”에 초점을 두는 반면, 회복적 정의는 “타협”, “조정”, “피해자 권한강화”, “피해회복”을 통한 피해자 및 지역사회에 행해진 해악(손해)을 회복·개선하는데 관심을 둔다(김은경·이호중, 2006).

회복적 정의의 관점에서 볼 때 응보적 정의는 가해자중심으로 절차가 진행되어 피해자의 지위는 고려되지 않을 뿐만 아니라 가해자는 자신의 책임 감소를 목표로 행동하는 결과 자신의 행위책임을 자각하여 피해를 공감하는 것 없이 형벌을 받아들이기 때문에 가해자에 의한 피해회복을 기대하는 것은 거의 불가능 하다. 회복적 정의는 이러한 실정을 응보주의에 내재된 한계로 인식하면서 가해자가 행위책임을 자각하고 자발적으로 피해 회복을 책임지게 함으로써 이를 극복하려는 것이다(박상식, 2004). 또한 가해자에 대한 응보에 더하여 그 갱생에 중점을 두는 소년사법에 대하여도 다음과 같은 비판(정성근・박광민, 2001; 임용연;2003; 김은경, 2004)이 제기된다. 즉 역사상 응보모델과 갱생모델이 최우선적인 범죄자 대책을 담당해왔지만 범죄의 증가를 억제하는데 실패하였을 뿐만 아니라 시민의 법적권리를 방치하여왔다. 그 결과 범죄에 대한 전통적인 형벌과 재교육이라는 대응이 현재에 와서는 비판에 처해지고 종국을 맞이하면서 이를 대신하려는 회복적 정의 운동이 전개되고 있다는 것이다(Lode Walgrave, 1998; 도중진·원혜욱, 2006 재인용). 이처럼 보호주의에 의한 복지적인 처우를 중심으로 하는 소년사법에 대하여도 피해자의 지위 그 구체적인 피해에 대한 배려가 이루어지지 않는 점이 문제가 되고 있는 것이다.

〈표 Ⅲ-1〉 응보적 사법과 회복적 정의의 기본 가정

비교 내용	응보적(Retributive) 사법	회복적(Restorative) 사법
범죄행위	범죄는 국가에 대한 침해행위이고 법위반행위	범죄는 특정인 또는 지역사회에 대한 침해행위
범죄통제 방법	형사사법체계로 범죄를 통제	범죄통제는 일차적으로 지역사회에 달려있음
범죄의 책임	범죄는 개인적 책임을 수반한 개별적 행위	범죄는 개인과 사회에 대해 책임을 지님
범죄자의 의무	범죄자의 의무는 처벌을 받아야 하는 것	책임지고 손해를 보상하는 활동을 취하는 것
처벌에 대한 관점	처벌은 효과적임 - 처벌위협이 범죄를 억제함 - 처벌은 행동을 변화시킴	처벌만으로는 행동을 변화시킬 수 없으며, 지역사회의 조화와 좋은 관계들을 파괴시킬 수 있음
피해자의 역할	피해자는 과정의 주변에 존재함	피해자는 범죄 해결과정의 중심임
범죄자에 대한 관점	범죄자는 결함(장애)이 있는 존재로 간주됨	위반자는 손해회복을 할 능력이 있는 존재
문제해결의 관점	비난, 죄, 과거(행해진 것)에 초점	문제해결, 책무 준수, 행해져야 하는 것에 초점
범죄자와 피해자의 관계	대립적 관계 강조	대화와 타협을 강조
범죄에 대한 대응	처벌과 예방을 위한 고통부과	양 당사자를 회복하기 위한 수단으로서 손해배상(restitubion) : 화해/회복 목표
지역사회의 역할	지역사회는 방관자, 국가에 의해 구상적으로만 재현	지역사회는 원상회복 과정의 촉진자
대응 초점	범죄자 과거(행해진 것)에 초점을 둔 대응	가해행위로 의한 손해결과 및 향후 영향에 초점
문제 해결자	전문적 대리인(proxy professionals)에 대한 의존성	참여자들에 의한 직접 관여(involvement)

이점에서 최근 각국의 형사사법에 있어서는 범죄피해자의 권리 또는 지위를 중시하는 경향이 현저하다(임용연, 2003). 이는 가해자의 권리가 중시되어 온 반면, 범죄피해자에 대한 보상과 관련하여서는 국가차원의 배려가 불충분하였다는 반성에 기초하는 것으로 우리나라를 포함한 많은 나라에서 범죄피해자의 권리·지위를 향상시키고 피해를 구제하기 위한 시책을 실시하고 있다.

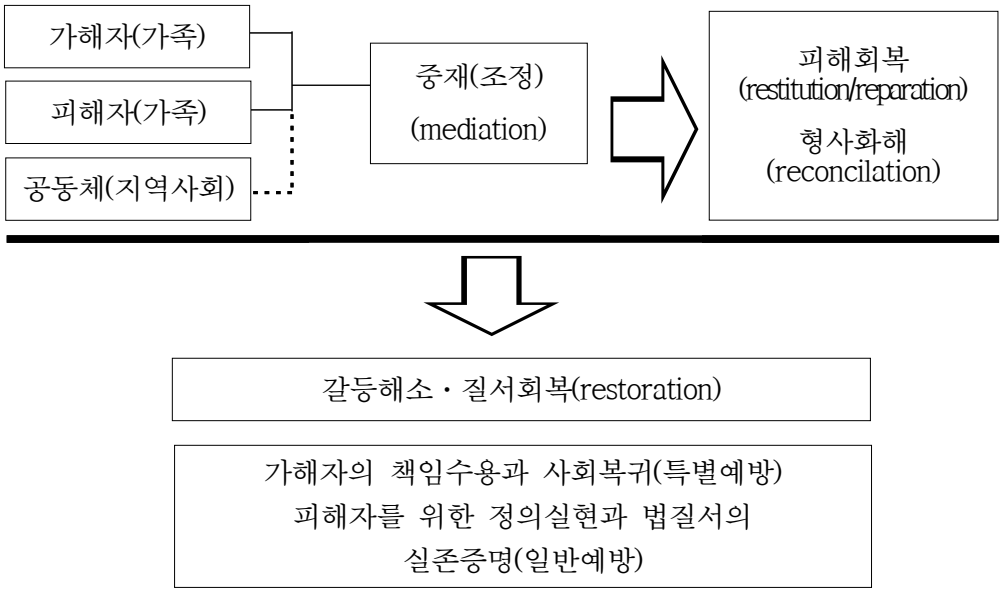
회복적 정의는 피해자에 대한 보상뿐만 아니라 범죄로 인하여 파괴된 가해자와 피해자의 관계회복, 지역사회에 끼친 손해회복 및 가해자가 범죄를 진지하게 반성하고 갱생하는 것을 목적으로 한다(김은경, 2004). 이에 대하여 피해자의 법적지위의 향상은 가해자와의 관계회복이나 가해자의 갱생을 목적으로 하는 것은 아니다. 예컨대 우리나라의 피해자에 대한 보상·지원 제도에서 가해자는 당사자가 아니다. 또한 절차적 권리충실의 측면 즉, 형사절차에의 피해자 관여도 가해자와 피해자와의 대화기회를 설정한 것이 아니다. 이처럼 피해자의 권리·지위의 향상이라는 목적을 위하여 회복적 정의와 형사사법·소년사법의 피해자 권리·지위 향상에 관한 사고가 취하는 방법은 이질적인 것이라 할 것이다.

2) 개념

회복적 정의에 대한 일반적인 개념정의는 Tony Marshall의 지적에서 찾아볼 수 있다. Marshall은 회복적 정의를 “범죄의 결과와 그것이 장래에 미치게 될 의미를 어떻게 다룰 것인가를 함께 결정하게 위하여 특정한 피해에 가담한 모든 당사자들이 함께 모이는 하나의 과정이다” (Marshall, 1998; 최응렬 외, 2006 재인용)라고 정의한바 있다. 이러한 개념정의는 어떠한 범죄유형을 대상으로 하는 것인지 누가 무엇을 회복해야 하는 것인지에 대한 언급을 하지 않고 있다. 그래서 Braithwaite(1999; 도중진・원혜욱, 2006 재인용)는 이와 같은 방식의 개념정의는 아무런 핵심가치(core values)를 정의 내리지 않고 있다고 비판하였으며, Llwellyn(1999; 이명숙, 2003 재인용)과 Howse(1999; 윤용규・최종식, 2000 재인용)에 의하면 “회복적 정의에서는 기초적으로 사회적관계의 재건과 이러한 관계에 있어 사회적 동등성의 구축 또는 재구축이

문제 된다. 따라서 회복적 정의가 사회적 관계의 재건을 달성하기 위해서는 특수한 규범위반 및 규범위반의 맥락과 그 원인을 다루어야 한다. 각각의 특수한 사례에서 사회적관계의 재건을 달성하기 위하여 어떠한 방법과 절차를 사용해야 할 것인지는 각각의 맥락에 따라 달리 나타나며 회복의 이러한 기준에 따라 판단되어야 한다" 고 이해한다. Zehr(1990; 임용연, 2003 재인용)는 "범죄란 사람과 관계에 대한 침해를 의미한다. 범죄로 인하여 사물을 다시금 돌려주고 올바르게 할 의무가 발생한다. 진정한 정의는 피해자 가해자 및 공동체를 피해 배상 화해 및 안전을 약속하는 해결을 모색하는 과정에 참가시키는 것이다" 라고 이해하고 있다. 한편 Braithwaite(1997; 도중진·원혜욱, 2006 재인용)에 의하면 "회복적 정의란 가해자와 공동체의 회복 뿐만 아니라 피해자 중심적인 형사사법 체계로서 피해자의 회복을 의미한다" 고 정의하고 있다. 앞에서 언급한 회복적 정의에 대한 이론가들의 개념정의를 분석해 보면 Braithwaite의 개념정의에서는 피해자가 중심에 위치하고 Llewellyn과 Howse은 사회적관계와 사회적동등성을 강조한다. 또한 Zehr는 범행 당사자들간의 관계에 가치의 중점을 두고 범죄로 인하여 발생한 "피해의 회복을 위한 의무" 라는 요소를 강조한다.

다시말해, 회복적 정의란 범죄과정에서 이해관계를 가지고 있는 사람들, 가령 범죄자, 피해자 또는 관련공동체 등등이 대화를 통해서 범죄행위로 야기된 문제들을 함께 해결하고, 특히 범죄행위로 인한 피해, 즉 피해자가 입은 피해, 사회가 입은 피해, 또는 가해자 자신이 입은 피해 등을 치유함으로써 가능한 정상적인 상태로 상황을 돌려놓으려는 노력의 총체라고 부를 수 있다.



[그림 Ⅲ-1] 회복적 정의의 개념(김용세, 2003)

이에 본 보고서에서는 회복적 정의를 특정한 피해에 가담한 모든 당사자들이 함께 범죄의 결과로 인하여 발생한 손실에 대해 형사사법 체계로서의 피해자와 공동체의 회복뿐만 아니라 가해자의 재범 방지를 통한 회복을 위한 배상을 결정하고 실현하는 사법적 과정으로 정의하며, 대상자를 가해자와 피해자뿐만이 학부모와 학교까지 확장하고자 한다.

3) 회복적 정의의 특징

회복적 정의의 구체적 내용이 무엇인지를 보다 명확하게 이해하기 위해서는 전통적 형사사법에 대비되는 개념적 특징으로서 참여 대상자의 자율성 전제, 범죄 결과로 인한 갈등해소, 범죄피해에 대한 배상, 사회공동체의 참가에 관하여 보다 깊이 이해 할 필요가 있다.

(1) 참여 대상자의 자율성 전제

회복적 정의에서 자율성은 억압내지 강제성을 핵심적 요소로 포함하고 있

는 전통적인 응보적 형사사법과 분명하게 구분되는 회복적 정의의 고유한 특징으로 이해된다. 여기서 자율성(reiwilligkeit, Autonomie)이란 범행결과의 해결과정을 범죄자와 피해자의 자율에 맡긴다는 것을 의미한다(임용연, 2003). 이것은 회복적 정의의 실무 전환 프로그램에 참가할 것인지의 여부와 범행갈등에 협력할 것인지의 여부가 범죄자와 피해자의 자발적인 의사에 달려 있다는 것을 의미한다. 이러한 자율성은 특히 행위자가 자신의 범행에 대한 책임을 자발적으로 수용하는 것을 실증해 주는 것이며, 그 가치도 수동적인 강제성(예: 형벌)보다 더 높다. 자율은 강제에 앞서기 때문이다.

그러나 회복적 정의의 맥락에서 논의되고 있는 자율성은 윤리적으로 동기지워진 것이 아니기 때문에 진정한 의미의 자율성의 개념과 어울릴 수 없다(최응렬 외, 2006)는 지적이 있다. 그 실제적인 이유로는 가해자의 입장에서는 회복적 정의 프로그램에 참가하지 않을 경우 정식의 형사절차를 통하여 형벌을 선고 받을 수 있다는 인식에서 화해조정 절차 또는 알선중재 절차에 참가하게 되고 피해자는 화해조정 절차에 참가하지 않고 민사상의 청구권을 정식으로 행사 할 경우에 손해를 정확하게 측정할 수 없다는 것을 이유로 알선중재 절차에 참가 할 것이 거의 확실하기 때문이라는 것이다(도중진・원혜욱, 2006).

따라서 자발성을 행위자가 형사절차에서 이익을 받을 것인가 또는 불이익을 받을 것인가를 고려하여 이러한 두 가지 가능성 중에 하나를 확정하는 것으로 족하다고 할 수 있다. 그러나 이러한 한계에도 불구하고 자율성은 회복적 정의의 이념과 목적의 달성을 위해서는 전제되어야 하는 중요한 원리임에는 변함이 없다.

(2) 범죄 결과로 인한 갈등해소

회복적 정의는 참여자의 자율성을 전제로 하여 범죄 결과로 인한 갈등해소를 주요 목표로 삼고 있다. 전통적인 형사사법에서는 형법상의 범죄구성 요소가 사례를 포착하는데 본질적인 역할을 담당하는 것에 반해 회복적 정의는 형법상의 범죄구성 요건이 일상생활에서 사람들 간의 갈등충돌로 재구성 된

다(임용연, 2003). 회복적 정의에서는 범죄의 결과로 나타나는 갈등을 가능한 긍정적인 변화의 기회임과 동시에 출발점으로 볼 수 있다. 그리고 갈등의 인격화 가능성은 회복적 정의를 실행하기 위한 전제조건(도중진・원혜욱, 2006)이 된다고 할 수 있다. 회복적 정의의 갈등해소는 결국 범죄로 인한 책임성에 대한 인정과 이에 대한 적극적인 개선의 노력을 통해 이루어 질 수 있는데 이는 사회와 피해자에 대한 배상이라는 측면을 중요한 실천 내용을 포함하게 된다.

(3) 범죄 피해에 대한 배상

회복적 정의에서는 갈등해소를 위해 가장 핵심적인 내용은 범죄피해의 배상이라고 이미 언급하였다. 회복적 정의의 이념적 목표는 범죄로 인하여 발생한 손해 내지 피해를 회복하는 것이다. 여기서 피해란 단순히 물질적인 손해뿐만 아니라 비물질적인 손해(즉, 정신적·감정적 피해)까지 포괄하는 개념이다. 회복적 정의에서 피해회복과 관련하여 쟁점을 최응렬 외(2007)은 첫째, 피해회복의 대상이 개인적인 피해자에 국한되는 것인지, 아니면 공동체도 포함하는 것인지 둘째, 피해 회복을 위한 급부의 유형과 가능성은 무엇인지 셋째, 피해 회복의 범위 등으로 분류 제시하였다.

먼저 피해 회복의 대상은 회복적 정의의 적용범위와 직접적으로 관련을 가지는 것으로 회복적 정의는 주로 개인적인 피해자만을 피해 회복의 대상에 포함시키는 것이 일반적이라고 할 수 있다(임용연, 2003). 그러나 회복적 정의의 적용 범위를 개인적 피해자가 있는 범죄에만 국한시킬 필요는 없다고 본다. 범행 결과를 자발적으로 상쇄하고자 하는 행위자의 노력은 피해자가 존재하지 아니하는 경우에도 고려되어야 하기 때문이다. 또한 개인적 피해자가 존재하는 경우에도 화해조정 절차에서 가해자와 피해자의 합의를 통하여 가해자가 제공하는 급부의 수령 주체를 제3자(예컨대 공익단체, 자선단체 등)로 결정할 수 있다.

두 번째 피해 회복을 위한 급부의 유형과 가능성에 관하여는 일반적으로 가해자와 피해자의 합의 과정에서 도출된 급부라면 그 유형을 막론하고 인정

될 수 있다(도중진・원혜욱, 2006). 그러나 범행 당사자 간의 합의를 통하는 경우에도 모든 유형의 급부가 범죄로 인하여 발생한 손해를 회복하기 위한 급부라고 볼 수 없는 경우도 있다(최응렬 외, 2007). 예컨대 피해자의 요구로 가해자가 장기를 이식하는 사례를 상정해 보면, 가해자가 제공하는 급부의 가능성과 한계에 관한 문제는 현행 법질서와의 관계에서 논의 되어야 한다.

세 번째 피해 회복의 범위에 관한 것인데, 이 문제는 회복적 정의가 형사사법체계와 어느 정도로 결합되어 있는가에 따라 달라질 수가 있다. 회복적 정의전환 프로그램이 형사사법체계와 완전히 별개로 진행되는 경우에는, 특정한 급부(예:현금)가 완전하든 부분적이든 가해자와 피해자가 합의한 이상 당사자들이 합의를 통하여 만족하였다고 볼 수 있기 때문에 특별한 문제는 발생하지 않을 것이다(임용연, 2003). 그러나 형사사법체계 속에서 회복적 정의 프로그램이 운용되는 경우에는 사정이 달라질 수 있다(최응렬 외, 2007). 범행에 대한 일정한 양형기준을 적용하는 형사사법체계 속에서 가해자가 피해자와의 합의를 통하여 일정한 급부를 제공하는 경우에는 가해자의 피해 회복의 범위에 따라 국가적 형사 사법의 개입(즉, 형벌)이 불필요할 수 있는 반면, 국가적 형사사법의 개입이 더 필요할 수도 있기 때문이다.

다시말해 회복적 정의에서 피해 회복의 범위는 가해자와 피해자가 조정을 통해 합의된 내용을 그 범위로 볼 수 있고 이에 대해서는 합의 사항에 대한 이행의 유무가 더 중요한 관건이 된다고 할 수 있다.

(4) 사회공동체의 참가

회복적 정의는 가해자와 피해자간의 갈등해소와 손해회복으로만 파악되는 것이 아니라 동시에 사회적 함의도 고찰되고 있다는 점에서 복지적 관점에서의 논의가 가능하다. 이점에서 회복적 정의에서는 항상 가해자-피해자-공동체의 3각관계가 분석의 중점을 형성하며, 범행 갈등의 해소 과정에서 공동체(community)의 역할이 강조된다(임용연, 2003). 회복적 정의는 공동체가 지니고 있는 참여적이고 민주주의적인 의미를 고려하여 공동체를 회복적 정의 프로그램(예: 알선중재 프로그램)에 포함시킨다. 회복적 정의에서 사회공동체의

역할이 강조되는 이유는 사회공동체와 그 구성원이 사회공동체 내에서 발생한 범죄의 사회적, 경제적, 문화적 요인들에 대한 책임을 공유하고 있기 때문이라고 설명된다(이호중, 2002).

사건을 공동체와 결부시키는 것은 발생한 범죄가 개인적인 문제라는 점을 뛰어 넘어 공동체의 현상태에 대한 주의를 환기시키고 그 결과로 지역사회의 여건 변화나 사회정책의 변화에 대한 필요성을 야기하게 된다. 따라서 예컨대 실업, 빈곤, 타인에 대한 혐오 등에 대한 문제는 개인적 사건의 표현으로 취급될 수는 없으며, 공동체의 책임에 관한 문제내지는 공동체의 행위의 문제로 취급될 수 있다(John Braithwaite, 1997; 이호중, 2002 재인용). 여기서 공동체를 고려하는 것은 갈등사건을 공동으로 처리하기 위한 하나의 동기를 제공해 주고, 이로써 민주주의적 요소가 매우 강하게 강조된다. 결국 회복적 정의의 맥락에서 넓게 이해해 보면, 범죄는 단순히 개인적인 가해자와 개인적인 피해자간의 갈등이 아니라 내가 어떠한 공동체(도시의 변두리 지역, 이웃 등)에 살고 있는가에 대한 문제이기도 하다.

그런데 공동체의 개념은 매우 모호하기 때문에 구체적으로 무엇을 의미하는지 의문이 제기된다. 일반적으로 공동체 개념은 예컨대 행정기술적인 개념이나 종교공동체의 개념으로 이해될 수도 있고, 자치단체나 도시의 일부 또는 시내의 주변부 등을 지칭할 수도 있다. 한편, 회복적 정의의 맥락에서 공동체 개념을 이해하면, “지역사회형사정책”(communitypolicing)과 결부 지울 수 있다. 이러한 관념에 의하면, 예컨대 소년범죄를 저감시키기 위한 전략을 개발하기 위하여 지역사회 대표와 경찰간의 공동협력(예: 청소년범죄예방위원회 의설치등)이 지역사회의 차원에서 이루어진다. 이것을 회복적 정의에 접목시키면, 범행갈등을 해결하는 조정절차에는 가해자와 피해자뿐만 아니라 지역사회의 대표나 경찰 등의 구성원이 참가하게 된다. 그러나 회복적 정의 이론가들 중 일부는 공동체 개념을 넓게 파악하여 일정하게 국한된 지역적인 공동체뿐만 아니라 이익공동체와 전체사회까지도 포함하는 개념으로 이해한다(Van Ness & Strong, 2003; Tilman Lutz, 2003; 도중진・원혜욱, 2006 재인용). 한편, 범죄와 그 해결에 관한 분야에서 공동체의 개념을 원용하는 것은 나라

마다 그 이해를 달리하고 있다. 미국의 경우에는 공동체의 개념이 매우 강하고 적극적인 의미를 가지고 있으며, 적어도 이데올로기에 따르면, 사회질서의 유지와 관련한 적극적이고 참가적인 공동체의 관념이 지배되고 있다. 이에 반해 대륙법계 국가인 독일의 경우에는 역사적으로 형사사법의 영역에서 국가의 독점이 지배되어 왔고, 이러한 현상은 지금까지도 유지되고 있으며, 공공질서와 형벌에 관한 모든 제도를 국가에서 관할한다. 따라서 독일에서는 공동체의 단위에서 공공질서를 유지한 경험이 거의 없으며, 내적치안(innereSicherheit)에 관한 과제를 자치단체나 지역사회에 이전하는 것을 자치단체의 고권에 대한 허용 되지 않는 침해(Nicola Lacey & Lucia Zedner, 1998; 이호중, 2002 재인용)로 보는 견해도 있다. 사회공동체의 참여는 회복적 정의의 적용이 비행청소년의 사회재통합에 강점을 가지게 한다. 즉, 사회공동체가 가해자와 피해자의 조정에 직접적 대상자로 참여하게 됨에 따라 비행에 대한 사회적 낙인을 포기하는 것이며, 재비행 방지에 대한 사회적 관심과 감시를 의무화 시키는 것이며, 사회재통합에 대한 책임성을 강조하는 것이라 할 수 있다.

자율성, 범죄결과로 인한 갈등해소, 범죄피해에 대한 배상과 사회공동체의 참여를 그 전제로 하고 있는 회복적 정의는 다음에서 소개하고자 하는 회복적 정의 모델을 통해 실현 가능성을 배가 시킨다.

2. 회복적 정의 모델

회복적 정의가 회복적 절차를 통해 범죄로부터 야기된 문제를 해결하는 절차라고 할 때 구체적인 회복적 모델은 '누가 절차를 주선할 것인가', '절차참여를 어떻게 장려하는가', '누가 절차에 참여하는가' 그리고 '절차에서 다루게 될 문제는 무엇인가' 에 따라 구조적으로 각기 다른 모델들로 나타나게 된다(원혜욱, 2006).

오늘날 회복적 정의에 관한 문헌에서는 '피해자·가해자-조정' 프로그램, '가족집단 협의' 프로그램, '양형서클' 프로그램 등이 거론되고 있으며, 경우에 따라 '배상위원회' 프로그램을 여기에 추가하기도 한다. 하지만 맥골드

는 이러한 프로그램들의 상위에 있는 회복적 정의 모델을 크게 조정모델, 협의모델, 서클모델로 구분하고 있다.

1) 조정모델

조정모델은 위에서 언급한 순수 회복적 모델을 완성시키는 조정자(madiator)의 개입을 인정하는 모델이다. 조정모델에서 조정자는 중립적인 제3자(통상적으로 훈련받은 공동체의 자원봉사자 혹은 사회복지사)로서 범죄가 피해자와 가해자에게 미친 영향, 정보의 상호교화, 회복적 합의 및 후속계획 등과 관련하여 피해자와 가해자 사이의 대화를 조정하는 역할을 한다(김은경·이호중, 2006).

이 모델의 참여자는 일반적으로 피해자와 가해자 그리고 조정자에 국한된다. 피해자가 복수인 경우도 상관없고, 비행청소년일 경우 청소년가해자의 부모들이 때때로 조정절차를 관찰하는 것도 허용될 수 있다. 사건에 대한 조정인 경우에는 일반적으로 원상회복금액을 결정하기만 하고 사건을 종결처분하지는 않는다. 원상회복합의는 법원에 의해 집행될 수도 있다. 법원은 가해자에 대한 사법권을 보유함으로써 그 절차에 대해 간접적으로 영향을 미친다(김성돈, 2005).

조정모델에서의 가장 중요한 것은 피해자와 가해자 간의 원상회복을 위한 조정절차라고 할 수 있다. 이는 당사자간의 이해와 지불 능력이 충분히 고려되어야 하며, 가해자가 조정안에 대해 이행을 전제로 해야 한다는 점에서 조정자의 역할이 매우 중요하다고 할 수 있을 것이다.

2) 협의(회합)모델

회합은 당사자인 가해자와 피해자가 참여하여 비전문적인 논의를 거쳐 갈등을 해결한다는 점에서 조정과 유사하다. 그러나 회합을 주장하는 이들은 조정모델에 대해 비판적이며, 조정과 회합의 차이를 강조한다. 조정모델은 ‘도덕적으로 동등한’ 분쟁 당사자를 가정하는 민사법적 과정에 근거하고 있기

때문에 범죄의 피해자가 고려되는 형사사건에는 부적절하다고 보기 때문이다. 또한 조정은 당사자들 사이의 상호작용을 규율하는 조정자에 의존해야 하는 반면 회합은 행위규율을 위하여 집단적 과정의 규범적 영향력을 활용한다. 따라서 회합의 강점은 필요한 부가적인 서포터들을 포함시킴으로써, 피해자와 가해자간의 권력불균형 문제를 다룰 수 있다는 점이다(원혜욱, 2006).

즉, 두 당사자간에 대화를 촉진하는데 초점을 맞추는 조정이 당사자간의 상호작용을 조절하기 위한 절차진행을 조정자에게 맡기고 있는 반면, 회합은 행동 규율을 위한 집단 절차가 지닌 규범적 효과를 활용한다. 회합집단이 나아가야할 방향을 설정하는 주선자(facilitator)는 회합 기본 목적 달성에 노력해야 하며 참여자들을 더욱 존중하여야 한다. 더 나아가 협의의 경우에는 범죄에 의해 가장 영향을 받은 공동체의 구성원을 직접 포함시키고 있어서 공동체의 직접적 개입을 인정하는 방법으로 평가되고 있는 점에서 조정과 다르다. 회합 모델은 가족이나 중요한 타인을 포함하여 피해자, 피해자 지원자 그리고 가해자 지원자의 참여에 따라 그 구조가 달라진다. 일반적으로 전문가들이 회합을 주선하는데 경찰관, 학교직원, 학교 상담원, 사회복지사 등이 주선할 수도 있고 전문 상담원이 주선할 수도 있다(김성돈, 2005).

회합은 사회공동체의 참여가 가장 큰 관건이라 할 수 있으며, 이들이 가해자와 피해자의 협의 사안에 대한 증인 또는 관련 당사자로서의 역할을 충분히 수행할 때 프로그램이 성공할 수 있다고 할 수 있다.

3) 써클모델

써클모델은 북미지역에서 발견할 수 있다. 그 주요한 세 가지 써클모델은 ① 미국Arizona Navajo의peacemaking court, ② 캐나다Yukon지역의 sentencing circles, ③ 캐나다 Manitoba의 Hollow Water 원주민지역에서 발전된 정교화 된circle 모델 등을 들 수 있다(McCold, 2003:22-32; 김은경·이호중, 2006 재인용).

써클(Circles)은 전통적인 원주민 문화 및 사회적 과정의 핵심중심이다. 범죄 및 비행을 다루기 위한 써클과정은 자유와 개별성의 전통적 개념, 즉 어떤

사람이 다른 사람에게 결정을 부과할 수 없다는 관념에서 기원한다.

세계적으로 원주민 문화는 비행을 다루는 다양한 과정을 발전시키고 있다. 회복적 정의 써클모델은 두 개의 일반적인 경로를 통해 진화되었는데, ① 하나는 상황을 정리하는 치유 패러다임(healing circles)이고, ② 다른 하나는 사건처벌과 관련하여 사법 당국에 양형을 권고하는데 중심을 둔(Co-judging) 패러다임(sentencing circles)이다(Ross, 1994: McCold, 2003; 김성돈, 2005 재인용).

그것이 재판이 전의 대안으로서 사용되든 혹은 재판 이후 처분을 결정하기 위한 것이든, 써클모델은 비슷한 구조적 과정을 따른다. 지역사회의 회복과 관련한고 대부족내 실천은 항상 존재하여 왔다. 무엇이라고 명명하든, 회복적 정의는 사실상 국가이전의 법형태를 띠고 있다(Zion, 1998; 김은경·이호중, 2006 재인용) 최근 북미 원주민 보존지역 주권통치권의 재출현은 회복적 정의에서의 일련의 써클출현을 의미한다. 써클의 목적, 참여자, 참여자의 역할 등은 다르지만, 많은 써클과정이 존재한다. Healing과 Talking Circle은 모든 당사자들의 공통적 관심에 초점을 둔다. 이러한 써클에서 전문가가 참여하는 것은 드물지만, 전문적 상담자(professional counselors)가 가담할 수는 있다(원혜욱, 2006).

써클 모델은 중범죄 등의 치료와 보다 관련이 있는 것으로 사회복지적 접근보다는 심리치료적 접근이 더욱 적당하며, 이를 위해서는 전문가의 치료적 접근에 많이 의지할 수 밖에 없어 사회복지사와 상담사 등은 코디네이터로서의 역할을 하게 될 것으로 여겨진다.

4) 회복적 정의 모델 비교 분석

이상의 3가지 모델을 비교해 볼 때 분명한 것은 어떤 한 모델만이 모든 지역사회를 위한 최상의 접근이라고 할 수 없으며 지역사회 내 모든 사례에 적합한 단일 모델도 없다는 점이다. 이로 인해 일부 사람들은 혼합모델이 필요하다고 주장하기도 한다. 회복적 정의모델은 행정적, 절차적 차원에 따라 다양하다. 즉 의뢰 지점, 법원과 교정체계와의 구조적 관계, 해당 범죄자의 자격

등에 따라 다양하다. 또한 대부분의 모델에서 의사결정은 합의에 바탕을 두지만 합의과정이나 규약(protocols)은 모델에 따라 다양하다. 무엇보다도 대화를 관리하는 과정에서 차이가 있는데 가족협의모델에서는 coordinator가 모든 참여자로 하여금 이야기하도록 격려함으로서 토론을 관리한다. 피해자-가해자 조정모델에서는 mediator가 피해자와 가해자가 각자에게 직접 그들의 감정과 관심을 표현할 1차적 의무를 지도록 격려하고 또한 각 참여자가 다른 사람의 이야기할 권리를 존중하는 것을 보장하고, 경우에 따라 토론의 흐름을 짚어봄으로서 대화를 관리한다. 서클모델의 경우, 참여자는 깃털을 받을 때만 이야기할 수 있는 자격이 생긴다. 서클에는 keeper가 있지만 이들의 역할은 대화를 관리하는 것이 아니라 단지 그것을 시작하고 과정이 계속되도록 보장하고 경우에 따라서 과정을 요약한다.

또한 지역사회가 정의되고 포함되는 방법도 모델에 따라 상이하다. 예를 들면 조정모델에서는 지역사회를 피해자-가해자 양자관계로 한정하는데 반해 서클모델에서는 지역사회의 개념을 근린지역의 모든 거주자, 마을, 원주민 집단과 같이 보다 광범위한 대상으로 확대시키며 지역사회를 범죄의 해결을 위해 서클에 참여하도록 선택되고 막대기를 가진 사람으로 정의한다. 이상의 내용을 정리하면 <표 Ⅲ-2>와 같다.

〈표 Ⅲ-2〉 회복적 정의모델의 특징

	조정(Mediation)모델	협의(Conferencing)모델	서클(Circle)모델
시스템	- 대부분 다이버전과 보호관찰 대안임 -그러나 심각한 사례의 경우 거주시설에서도 일부 사용됨	- 뉴질랜드: 청소년사법체계 - Wagga Wagga모델: 경찰 다이버전 - 미국: 다이버전, 학교, 판 결후	- 다양한 단계에서 사용됨: 다이버전, 공식적 법원 심리의 대안, 기소범죄를 위한 교정과정
대 상	- 기본적으로 다이버전 케이스와 재산범죄에 해당됨 - 일부 지역에서는 심각한 그리고 난폭한 범죄자 적용됨	- 뉴질랜드: 살인, 살인협의자를 제외한 모든 청소년범죄자. -Wagga Wagga 모델: 경찰의 자유재량, 다이버전 기준에 의해 결정됨	- 죄를 인정하고 변화를 기꺼이 하겠다고 표현한 범죄자 - 만성적 범죄자가 대상자임

	조정(Mediation)모델	협의(Conferencing)모델	서클(Circle)모델
장 소	- 도서관, 교회, 지역사회센터처럼 중립적인 장소 - 피해자의집에서도 가능함	- 사회복지사무소, 학교, 지역사회빌딩, 경찰서	- 지역사회센터, 학교, 공공건물, 교회
과 정	- 피해자가 처음 이야기함 - 조정자는 촉진하지만 피해자와 가해자가 이야기하도록 격려함 - 각본을 고수하지 않는다.	- Wagga Wagga모델에서는 코디네이터가 각본에 따라 범죄자가 처음 이야기하고 그 다음에 피해자, 다른 사람들이 이야기함 - 뉴질랜드의 경우 각본은 없고 합의를 이끌다. 가족성원들의 사적모임 후에 의사결정함	- keeper가 세션을 시작하고 판사, 검사, 변호사가 코멘트를 한 후에 각 참여자는깃털이나 talking stick이 그들에게 주어질 때 이야기할 수 있음 - 합의(의사결정)
참여자	- mediator, 피해자, 가해자 - 종종 청소년의 부모나 다른 사람이 참여하기도 함	- coordinator가 주요 참석자를 구체화함 - 경찰, 사회복지서비스, 지지자, 피해자와 가해자의 가까운 가족 참여	- 판사, 검사, 변호사(심각한 사례에 참여) - 피해자, 범죄자, 서비스 제공자, 지지집단 - 사법위원회가 주요 고정 참여자를 선발함
피해자 역할	- 피해자는 비행과 그 영향에 대한 감정을 표현함 - 피해자는 의사결정에 중요한 역할을 함 - 범죄자의 책임과 배상계획에 대해 의견 제시	- 피해자는 범죄에 대한 감정을 표현하고 배상계획에 의견 제시 - 미국의 경우 제도적 피해자(주 또는 학교)	- 서클에 참여, 의사결정함 - 범죄자의 자격에 대해 의견제시 - 지지집단을 선택하고 심리협의회(healing conference)에 참석함
1차적 성과	- 피해자에게 범죄로 인한 영향과 감정과 욕구 표현하게함 - 피해자가 과정에 만족함 - 범죄자로 하여금 자신이 유발한 해(harm)에 대한 자각 증대 - 감정이입 및 배상계획에 대한 합의	- 사례의 진실 규명 - 범죄자를 지지하고 긍정하지만 범죄는 비난함 - 피해자의 손실 회복 - 범죄자의 재통합 촉진	- 지역 장점과 분쟁을 해결하고 범죄예방을 위한 능력 증대 - 배상과 재활계획 개발 - 피해자의 관심과 공공의 안정문제를 드러냄 - 피해자와 범죄자 지지집단의 책임을 정하고 자원를 구체시함

* Bazemore & Umbreit, 1999; 남미애, 2008 재인용.

제시된 모형들은 현재 실천되는 모형들로 우리나라의 도입은 조정모델이 가장 빨리 실현될 수 있을 것으로 사료된다. 현재도 실시되고 있는 형사조정이 그 이면에 회복적 정의를 근거로 하고 있는데 이 근거가 된 모형이 조정모델이며, 이를 보다 구체적으로 발전시키기는 어려운 일이 아닐 것이라고 여겨진다.

3. 회복적 정의 관점에서의 학교폭력 대응

이미 심화된 학교폭력에 대한 새로운 대안으로서 회복적 정의에 대한 관심은 전 세계적인 현상이고 할 수 있다.
본 장에서는 홍봉선·남미애(2014)의 학교폭력과 회복적 정의의 내용을 요약하여 소개하고자 한다.

1) 처벌적 훈육에 대한 비판: 새로운 인식틀로서의 회복적 정의

학교교육의 목적은 민주주의적 생활양식을 습득하도록 준비해주며 학생으로 하여금 자존심과 자기 규율 및 개인을 존경하는 도덕관을 발전시키도록 도우며 행복감과 위신을 갖고 생활을 영위할 수 있도록 준비하는데 있다(성민선 외, 2004). 생활교육 또는 생활지도는 이를 달성하기 위한 대표적인 방법 중 하나이다. 이것은 단기적으로는 학생에게 무엇이 적절한 행동인지를 설명해서 부적절한 행동을 하지 않도록 하며 장기적으로는 학생이 자신의 행동에 책임을 지는 자기규율(self-discipline)을 가르치는 것을 목적으로 한다(Amstutz & Mullet, 2005).

Thorsborne과 Vinegard(2009)에 따르면 생활교육은 통제와 지지의 정도에 따라 크게 처벌, 무관심, 허용, 회복적 생활교육 등 4가지 유형으로 구분된다. 이중 처벌은 학교현장에서 가장 많이 활용되는 방법이지만 통제는 높은데 반해 지지는 가장 낮아 부정적 효과가 가장 크다. 반면, 회복적 접근은 통제도 높으면서 지지도 높아 학교교육의 목적을 달성하면서도 학생지도에 매우 효과적인 유용한 방법이라고 하였다(Amstutz & Mullet, 2005. 재인용).

2) 학교차원의 회복적 정의의 적용

회복적 정의가 교육이나 학교현장에 적용되기 시작한 것은 70년대 말과 80년대 초 미국의 일부학교에서 평화교육이 행해지면서 부터이다. 그 이후 80년대 말과 90년대 초에는 또래들끼리 자신들의 갈등을 해결하는 또래조정과 서클이 개발, 보급이 되면서 학교공동체 안에서의 학생들의 문제해결능력에 대해 신뢰하게 되었다. 90년대 말부터는 정서적 지능의 강조와 더불어 갈등해결은 물론 청소년들의 지역사회참여를 위한 시민의식 교육의 일환까지 확대되었다(Hopkins, 2004). 그 이후 회복적 정의는 미국, 영국, 캐나다 등 여러 나라의 공·사립학교, 몇몇 거대한 학교구역에서 학생들 간 갈등을 전환하게 하고 긍정적 관계를 개발한 기회를 제공하기 위해(Drewery, 2004), 학생들이 자신의 행동에 책임을 지고 학교공동체의식을 형성하도록 돕기 위해(Drewery, 2004; Amstutz & Mullett, 2005; Chmelynski, 2005; Morrison, Blood & Thorsborne, 2005), 학급관리, 학교훈육, 따돌림 예방, 아동의 도덕적 발달을 지지(Amstutz & Mullett, 2005)하기 위해 행해진다. 또한 비공식적 논쟁에서부터 집단따돌림과 신체적 폭력과 같은 보다 심각한 상황에까지 다양하게 적용된다(Varnham, 2005; Dawson & McHugh, 2006; Morrison, 2006). 또한 학교따돌림 또는 폭력 등 특정 비행청소년에 대한 접근에서부터 학급관리, 학생생활교육 등 건강한 학교공동체 형성을 위해 일반학생, 학부모, 교사, 지역공동체 등 다양한 주체들이 참여한다(Hopkins, 2004; Hamilton & Hope, 2011).

3) 학교폭력에 대한 회복적 정의의 유용성

회복적 정의는 비행청소년을 대상으로 출발하였고 현재도 청소년비행과 관련된 영역에서 가장 활발하게 적용되고 있다. 특히 외국의 경우 전술한 바와 같이 학교차원에서는 학생간의 갈등처리 뿐 아니라 학교폭력의 예방 및 대응, 평화로운 학교공동체 형성을 위한 방안으로 다양하게 활용되고 있다(Varnham, 2005; Amstutz & Mullet, 2005; Dawson & McHugh, 2006; Morrison, 2006).

우리나라에서도 회복적 정의가 학교폭력과 관련된 문제 특히 학교현장에서의 접근에서 매우 의미 있고 효과적일 수 있다는 주장이 힘 있게 제기되고 있다(Amstutz & Mullet, 2005; 홍봉선・남상철, 2006; 서정기, 2011; 서양숙, 2011; 장맹배, 2011; 김상곤, 2012; 이호중, 2012; 평화를 만드는 여성회 갈등해결센터, 2014). 첫째, 학교는 갈등해결을 위한 구체적인 실천의 장이어야 하며 갈등을 비폭력적 방법으로 잘 해결하도록 돕는 것도 중요한 교육이라는 것이다. 또한 학교폭력을 풀 수 있는 가장 효율적인 공간이 학교이고 교실이라는 것이다. 둘째, 학교는 학교폭력 문제해결의 책임주체로서 역할을 해야 하며, 이는 학교의 역량강화에 기여한다. 학교폭력은 교육적 지원과 개입이 필요한 학교 내 교육문제이므로 학교는 교육적 목표와 목적에 맞는 교육방법으로 적극적 소통과 개입을 함으로서 안전한 교육환경을 만들어야 한다는 것이다. 셋째, 학교폭력은 처벌 단속이 약해서 생기는 문제가 아니라 권력과 계급화, 차별적 폭력문제가 만들어내는 것이다. 따라서 피해자와 가해자간 진정한 사과와 용서, 이를 통한 관계의 회복 노력, 배려와 존중의 문화를 배워 ' 차별적 폭력의 문화 '를 바꿔내는 작업이 학교에서부터 본격적으로 이루어져야 한다(이호중, 2012). 넷째, 건강한 학교공동체 확립에 기여할 수 있다. 또래집단과의 관계회복, 안전에 대한 약속, 피해의 인정 등 실제적 피해회복을 이룰 수 있고 피해자, 가해자 모두 학교 공동체에 안전하게 재통합될 수 있고 더 나아가 보호자와 학교 역시 서로에 대해 신뢰를 갖고 학교 공동체구성원으로서 협력할 수 있는 기회를 갖게 된다. 다섯째, 당사자들만의 문제가 아닌 학교전체의 변화를 야기하는 것이 효과적이라는 것이다. Olweus Bullying 예방프로그램 효과에서도 나타났듯이 학교전체가 참여하는 전체적 접근(holistic)은 단지 한 두 방향으로 괴롭힘을 드러내는 프로그램보다 더 효과적이다(Amstutz & Mullet, 2005).

Ⅳ. 실 태 조 사

Ⅳ. 실태조사

1. 조사 방법

1) 조사 기간 및 자료수집

본 연구는 조사 시기는 2014년 4월 1일 - 5월 13일이었다. 자료 수집은 설문지로 이루어졌으며, 자기기입식 방법으로 우편설문을 실시하였다.

2) 조사 표집

(1) 대상 학생

학생들이 인식하는 학교폭력 실태 및 회복적 정의 접근에 대한 욕구를 파악 하기 위해 학생대상 서베이를 실시하였다. 조사대상은 부산지역에 거주하는 초(5,6학년), 중학생(1,2학년) 1,215명이었다.

(2) 조사대상 선정

조사대상은 부산시내 16개 구군별로 1개씩의 초등학교, 중학교를 선정하였다. 선정방법은 부산시내 전체 학교명단을 확보하여 매 k번째 학교가 선정되도록 설계하였다.

3) 분석방법

본 연구의 자료는 SPSS 18.0 버전을 통해 분석되었다. 구체적으로는 조사대상자의 일반특성은 빈도분석과 기술통계를 통해 분석되어졌으며, 학교폭력 경험은 평균값과 표준편차를 통해 분석되었다. 또한 학교폭력에 영향을 미치는 요인은 회귀분석과 다중회귀분석, 조절회귀분석을 실시하였다.

2. 조사 결과

1) 조사대상자의 인구사회학적 특성

조사대상자의 성별은 남자가 667명(55.7%), 여자가 538명(44.3%)로 남자가 더 많았으며, 이 중 초등학생은 510명(42%), 중학생은 705명(58%)이다. 초등학생은 5, 6학년을 대상으로 표집이 이루어졌으며, 이 중 초등 5학년이 253명(20.8%), 초등 6학년은 257명(21.2%)이다. 중학생은 1, 2학년을 대상으로 표집이 이루어졌으며, 1학년 338명(27.8%), 2학년 367명(30.2%)로 표집되었다. 가정경제수준을 '매우 어렵다' 에서 '매우 잘 산다' 에 이르는 5점 서열척도로 측정한 결과, '보통이다' 711명(58.6%)로 가장 많은 응답을 보였으며, 다음은 '잘 사는 편이다' 373(30.8%), '조금 어렵다' 74명(6.1%), '매우 잘 산다' 44명(3.6%), '매우 어렵다' 11명(0.9%) 순으로 나타났다. 성적을 5점 서열척도로 측정한 결과 '보통이다' 632명(52.3%), '잘 하는 편이다' 329명(27.2%), '못 하는 편이다' 160명(13.2%), '매우 잘 한다' 63명(5.2%), '매우 못 한다' 25명(2.1%) 순으로 나타났다. 부모 형태에서는 '친부+친모' 형태가 1,016명(83.9%)로 다수 응답되었으며, 그 외 한부모 가정이 161명(13.3%), 재혼가정 19명(1.6%), 부모 모두 없는 가정이 13명(1.1%) 등으로 나타났다. 형제 유무에서는 형제가 없는 경우가 191명(15.7%)로 나타났으며 그 외 응답자는 모두 형제가 있는 것으로 나타났다.

〈표 Ⅳ-1〉 조사대상자의 인구사회학적 특성(N=1,215)

변수	속성	응답수	백분율
성별	남	677	55.7
	여	538	44.3
학교급	초등학교	510	42.0
	중학교	705	58.0
학년	초등5	253	20.8
	초등6	257	21.2
	중1	338	27.8
	중2	367	30.2
가정경제수준	매우 어렵다	11	0.9
	조금 어렵다	74	6.1
	보통이다	711	58.6
	잘 사는 편이다	373	30.8
	매우 잘 산다	44	3.6
성적	매우 못 한다	25	2.1
	못하는 편이다	160	13.2
	보통이다	632	52.3
	잘 하는 편이다	329	27.2
	매우 잘 한다	63	5.2
부모 형태	친부+친모	1,016	83.9
	친모만	109	9.0
	친부만	52	4.3
	친부+계모	6	0.5
	친모+계부	13	1.1
	계부만	-	-
	계모만	2	0.2
	양친 모두 안계심	13	1.1
형제 유무	없다	191	15.7
	있다	1,023	84.3

2) 학교폭력 경험

(1) 학교폭력 경험 유형

① 학교폭력 경험 유형

학교폭력 경험 유형을 알아보기 위해 '피해만 경험', '가해만 경험', '피해 및 가해 모두 경험', '피해 및 가해경험을 전혀 하지 않음' 등으로 구분하여 조사한 결과, '피해만 경험' 6.1%, '가해만 경험' 3.5%, '피해 및 가해 모두 경험' 4.8%로 나타났다.

〈표 Ⅳ-2〉 학교폭력 경험 유형

변수	속성	응답수	백분율
학교폭력 경험 유형	피해만 경험	72	6.1
	가해만 경험	41	3.5
	피해 및 가해 모두 경험	57	4.8
	피해 및 가해 모두 경험하지 않음	1018	85.7
	전체	1188	100

② 학교폭력 참여자 유형 특성

학교폭력 참여자 유형을 '방관자', '방어자', '가해동조자' 등으로 구분하여 조사대상자들이 이러한 유형특성이 어느 정도인지를 5점 리커트 척도를 통해 기술통계하여 살펴보았다. 점수가 높을수록 방관자, 방어자, 가해동조자 특성이 강하다는 것을 의미한다. 분석결과 방관자 특성은 평균 1.73(±.91), 방어자 특성 평균은 1.76(±.66), 가해동조자 특성 평균은 1.44(±.66)로 나타나 조사대상자들은 어떤 유형에서도 뚜렷한 특성을 보이지 않고 있다. 즉 방관자의 특성도 강하지 않고, 방어자의 특성도 강하지 않으며, 그렇다고 해서 가해동조자 특성도 강하지 않는 결과를 보이고 있다.

〈표 Ⅳ-3〉 학교폭력 참여자 유형 특성

	유형구분	응답자	최소값	최대값	평균	표준편차
학교폭력 참여유형	방관자	1202	1	5	1.73	.91
	방어자	1184	.57	2.86	1.76	.66
	가해동조자	1181	1	5	1.44	.66

(2) 학교폭력 피해경험

①-1 학교폭력 유형별 피해경험 정도

지난 1년간 학교폭력 피해경험을 살펴본 결과, 학교폭력 피해경험의 하위영역별로는 언어폭력 피해가 6.8%로 가장 많았으며, 다음으로는 금품피해 및 사이버폭력 피해가 각각 4.5%, 따돌림 피해 4.3%, 폭행피해 3%, 괴롭힘 피해 및 성폭력 피해가 각각 1.8% 순으로 나타났다. 지난 1년 간 학교폭력 유형과 관계없이 피해경험이 한번이라도 있었던 학생은 14.4%(175명)로 나타났다.

〈표 Ⅳ-4〉 학교폭력 유형별 피해경험

학교폭력 피해행동	없다	1회	2회	3회	4회	5회	6회 이상	평균 (표준편차)
폭행피해	1178(97.0)	22(1.8)	4(0.3)	7(0.6)	0(0)	0(0)	3(0.2)	.06(.41)
금품피해	1160(95.5)	35(2.9)	5(0.4)	8(0.7)	1(0.1)	2(0.2)	4(0.3)	.09(.51)
괴롭힘피해	1192(98.2)	11(0.9)	3(0.2)	2(0.2)	1(0.1)	2(0.2)	3(0.2)	.05(.41)
따돌림피해	1162(95.7)	36(3.0)	9(0.7)	3(0.2)	1(0.1)	1(0.1)	2(0.2)	.07(.42)
언어폭력 피해	1131(93.2)	45(3.7)	9(0.7)	11(0.9)	6(0.5)	2(0.2)	10(0.8)	.16(.73)
성폭력피해	1193(98.2)	12(1.0)	3(0.2)	2(0.2)	0(0)	1(0.1)	4(0.3)	.04(.41)
사이버폭력 피해	1160(95.5)	32(2.6)	6(0.5)	8(0.7)	2(0.2)	2(0.2)	5(0.4)	.10(.55)
전체 피해경험 유무	1040(85.6)			175(14.4)				.08(.28)

①-2 성별에 따른 학교폭력 유형별 피해경험(n=1,214)

학교폭력 피해경험을 성별로 구분하여 보면, 학교폭력 하위유형 중 폭행피해, 금품피해, 괴롭힘 피해, 언어폭력피해, 성폭력피해 영역에서는 남학생이 여학생보다 피해경험이 더 많은 것으로 나타났으며, 따돌림과 사이버폭력 영역에서는 여학생이 남학생보다 피해경험이 더 많은 특성을 보였다. 이 중 통계적으로 유의한 차이를 보인 영역은 폭행피해(chi-square=5.610, p<.05), 금품피해(chi-square=8.275, p<.01) 영역으로 나타났다. 즉 남학생이 여학생보다 폭행피해경험 및 금품피해 경험이 유의하게 더 많다.

〈표 Ⅳ-5〉 성별에 따른 학교폭력 유형별 피해경험 차이

학교폭력 피해유형		성별		전체	X2
		남	여		
폭행피해 유무	없다	649(96)	529(98.3)	1178(97.0)	5.610*
	있다	27(4.0)	9(1.7)	36(3.0)	
금품피해 유무	없다	636(93.9)	524(97.4)	1160(95.5)	8.275**
	있다	41(6.1)	14(2.6)	55(4.5)	
괴롭힘피해 유무	없다	663(97.9)	529(98.5)	1192(98.2)	.563
	있다	14(2.1)	8(1.5)	22(1.8)	
따돌림피해 유무	없다	649(95.9)	513(95.5)	1162(95.7)	.081
	있다	28(4.1)	24(4.5)	52(4.3)	
언어폭력피해유무	없다	624(92.2)	507(94.4)	1131(93.2)	2.363
	있다	53(7.8)	30(5.6)	83(6.8)	
성폭력피해 유무	없다	662(97.8)	531(98.7)	1193(98.2)	1.410
	있다	15(2.2)	7(1.3)	22(1.8)	
사이버폭력피해유무	없다	650(96.0)	510(94.8)	1160(95.5)	1.026
	있다	27(4.0)	28(5.2)	55(4.5)	

*p<.05, **p<.01, df=1

①-3 학교급에 따른 학교폭력 피해경험

학교급을 초등학교와 중학교로 구분하여 학교폭력 유형별 피해경험 차이가 있는 지를 알아보았다. 그 결과 폭행피해, 금품피해, 괴롭힘피해, 언어폭력피해, 성폭력피해, 사이버폭력 피해 등 거의 모든 영역에서 중학교가 초등학교보다 학교폭력 피해경험이 더 많은 것으로 나타났으며, 따돌림 피해영역에서만 유일하게 초등학교가 중학교보다 학교폭력 피해경험이 더 많은 것으로 나타났다. 이 중 통계적으로 유의한 차이를 보인 영역은 금품피해(chi-square=9.610, p<.01), 괴롭힘 피해(chi-square=7.404, p<.01), 성폭력피해(chi-square=5.208, p<.05), 사이버폭력피해(chi-square=3.926, p<.05) 영역이다. 즉 중학교가 초등학교에 비해 금품피해, 괴롭힘피해, 성폭력피해, 사이버폭력피해경험이 통계적으로 유의하게 높은 것을 보여주고 있다.

〈표 Ⅳ-6〉 학교급에 따른 학교폭력 유형별 피해경험 차이

학교폭력 피해유형		학교급		전체	X2
		초등	중등		
폭행피해 유무	없다	496(97.3)	682(96.9)	1178(97.0)	.148
	있다	14(2.7)	22(3.1)	36(3.0)	
금품피해 유무	없다	498(97.6)	662(93.9)	1160(95.5)	9.610**
	있다	12(2.4)	43(6.1)	55(4.5)	
괴롭힘피해 유무	없다	507(99.4)	685(97.3)	1192(98.2)	7.404**
	있다	3(.6)	19(2.7)	22(1.8)	
따돌림피해 유무	없다	485(95.1)	677(96.2)	1162(95.7)	.821
	있다	25(4.9)	27(3.8)	52(4.3)	
언어폭력피해유무	없다	480(94.1)	651(92.5)	1131(93.2)	1.258
	있다	30(5.9)	53(7.5)	83(6.8)	
성폭력피해 유무	없다	505(99.2)	687(97.4)	1198(98.2)	5.208*
	있다	4(.8)	18(2.6)	22(1.8)	
사이버폭력피해유무	없다	494(96.9)	666(94.5)	1160(95.5)	3.926*
	있다	16(3.1)	39(5.5)	55(4.5)	

*p<.05, **p<.01, df=1

② 학교폭력 피해 발생의 심각성 정도

다음은 조사대상자에게 학교폭력 피해의 심각성에 대해 살펴본 결과 5점 평정척도에서 평균 1.88(±1.00)로 나타나 학교폭력 피해의 심각성이 낮은 수준으로 나타났다. 구체적으로는 '전혀 심각하지 않다' 47.0%로 가장 많았으며, 다음은 '심각하지 않다' 27.5%로 심각하지 않다라고 인식하는 비율이 약 75%정도로 나타났다. 그 외 '그저 그렇다' 17.6%, '다소 심각하다' 6.5%, '매우 심각하다' 1.3% 순으로 나타났다.

〈표 Ⅳ-7〉 학교폭력 피해 발생의 심각성 정도

변수	속성	응답수	백분율	평균(표준편차)
학교폭력 피해발생의 심각성 정도	전혀 심각하지 않다(1)	568	47.0	1.88 (1.00)
	심각하지 않다(2)	332	27.5	
	그저 그렇다(3)	213	17.6	
	다소 심각하다(4)	79	6.5	
	매우 심각하다(5)	16	1.3	
	전체	1,208	100	

③ 학교폭력 피해자의 도움 요청대상

학교폭력 피해 경험이 있는 학생을 대상으로 피해경험 후 도움을 요청한 대상을 질문한 결과, '부모님' 이 35.5%로 가장 많았으며, 다음은 '학교 선생님' 28.5%, '아무런 도움도 요청하지 않았다' 23%, '친구들' 7%, 전문기관과 경찰이 각각 3%로 나타났다.

〈표 Ⅳ-8〉 학교폭력 피해자의 도움 요청대상

변수	속성	응답수	백분율
학교폭력 피해자의 도움 요청대상	아무런 도움도 요청하지 않음	46	23.0
	부모님	71	35.5
	학교선생님	57	28.5
	친구들	14	7.0
	전문기관이나 청소년상담실	6	3.0
	경찰	6	3.0
	전체	200	100

④ 학교폭력 피해자의 도움요청 결과에 대한 만족도

학교폭력 피해에 대한 도움요청 경험이 있다고 응답한 대상자들에게 도움요청 결과에 대한 만족도를 5점 평정척도로 질문한 결과 평균 3.70(±1.70)로 다소 높은 만족도를 보였다. 구체적으로는 '다소 도움이 되었다,' 매우 도움이 많이 되었다 '항목이 각각 29.9%로 가장 높았으며, 다음은' 그저 그랬다 ' 27.6%,' 전혀 도움이 되지 않았다 '7.5%,' 거의 도움이 되지 않았다 '5.2% 순으로 나타나 도움 요청으로 인한 만족도가 긍정적임을 알 수 있다.

〈표 Ⅳ-9〉 학교폭력 피해자의 도움요청 결과에 대한 만족도

변수	속성	응답수	백분율	평균(표준편차)
도움요청 결과에 대한 만족도	전혀 도움되지 않음	13	7.5	3.70 (1.70)
	거의 도움되지 않음	9	5.2	
	그저 그랬다	48	27.6	
	다소 도움됨	52	29.9	
	매우 많이 도움됨	52	29.9	
	전체	174	100	

⑤ 학교폭력 피해자가 도움요청을 하지 않은 이유

학교폭력 피해경험 후 도움요청을 하지 않았다고 응답한 학생을 대상으로 도움요청을 하지 않은 이유를 질문한 결과, ‘중요한 일이 아니어서’ 19.4%로 응답비율이 가장 높았으며, 다음은 ‘이야기해도 소용없을 것 같아’ 17.3%, ‘일이 커질 것 같아’ 16.3%, ‘가해학생이 알리지 말라고 협박해서’ 13.3%, ‘가해학생이 보복할 것 같아서’ 12.2% 순으로 높은 응답을 보인다.

〈표 Ⅳ-10〉 학교폭력 피해에 대한 도움요청을 하지 않은 이유

변수	속성	응답수	백분율
도움요청을 하지 않은 이유	알려지는 것이 창피해서	9	9.2
	어른들에게 야단맞을까봐	9	9.2
	이야기해도 소용없을 것 같아	17	17.3
	중요한 일이 아니어서	19	19.4
	다른 친구들이 괴롭힐까봐	2	2.0
	가해학생이 보복할 것 같아	12	12.2
	일이 커질 것 같아	16	16.3
	도움을 받는 방법을 몰라	1	1.0
	가해학생이 알리지 말라고 협박해서	13	13.3
	전체	98	100

⑥ 학교폭력을 당한 대상(복수응답)

학교폭력 피해경험이 있는 학생을 대상으로 피해를 입힌 대상을 복수응답으로 질문한 결과, ‘같은 반 학생’ 20.6%로 가장 많았으며, 다음은 ‘같은 학교 선배’ 9.8%, ‘다른 반 학생’ 9.4% 순으로 나타나 다수가 같은 반 학생 혹은 같은 학교 학생에게 학교폭력 피해를 입은 것으로 나타났다.

〈표 Ⅳ-11〉 학교폭력 피해를 입힌 대상(복수응답)

변수	속성	응답수	백분율
학교폭력을 당한 대상	같은 반 학생	56	20.6
	다른 반 학생	24	9.4
	같은 학교 선배	25	9.8
	다른 학교 학생	6	2.5
	기타	8	3.3

⑦ 학교폭력을 당한 장소(복수응답)

학교폭력을 당한 장소를 복수응답하게 한 결과, ‘교실’이 19.5%로 가장 많았으며, 다음은 ‘온라인 상’ 10.9%, ‘그 외 학교 내 장소’ 9.6%. ‘복도’ 6.7% 등에서 다소 높은 비율을 보였으며, 그 외 ‘등학교길’, ‘운동장’, ‘화장실’, ‘pc방 및 노래방’ 등에서 소수의 응답을 보였다.

〈표 Ⅳ-12〉 학교폭력을 당한 장소(복수응답)

변수	속성	응답수	백분율
학교폭력을 당한 장소	교실	48	19.5
	운동장	9	4.1
	화장실	10	4.5
	복도	15	6.7
	그 외 학교 내 장소	22	9.6
	등하교길	11	5.0
	학원이나 학원주변	5	2.3
	pc방, 노래방 등	6	2.8
	온라인	25	10.9
	공터나 빈건물, 주차장 등	1	1.4
	기타	10	4.6

⑧ 학교폭력을 당했을 때의 고통정도

학교폭력을 당했을 때의 고통을 4점 평정척도로 측정한 결과, 평균 2.68(±.83)로 높은 고통을 겪은 것을 알 수 있다. 구체적으로는 '고통스러웠다' 54.8%로 가장 많았으며, 다음은 '고통스럽지 않았다' 21.7%, '매우 고통스러웠다' 12.2%, '전혀 고통스럽지 않았다' 11.3% 순으로 나타나 응답자의 많은 수가 학교폭력 피해경험으로 인한 고통정도가 심각함을 보여주었다.

〈표 Ⅳ-13〉 학교폭력을 당했을 때의 고통정도

변수	속성	응답수	백분율	평균(표준편차)
학교폭력 피해의 고통정도	전혀 고통스럽지 않았다	13	11.3	2.68 (.83)
	고통스럽지 않았다	25	21.7	
	고통스러웠다	63	54.8	
	매우 고통스러웠다	14	12.2	
	전체	115	100	

⑨ 학교폭력 피해경험 최초 연령

학교폭력 피해를 경험한 최초 연령을 직접 기입하게 한 결과, 13세가 34.6%로 가장 많았으며, 다음은 12세 15.4%, 11세 15.4%, 10세 11.5%, 14세 10.3% 순으로 나타나 학교폭력 피해를 처음 경험하는 연령이 대체적으로 10세부터 14세 사이에 분포하고 있음을 보여주고 있다. 평균적으로는 11.79세 때 학교폭력 피해경험을 하는 것으로 나타나 초등 4-5학년 연령에서 학교폭력 피해가 시작됨을 알 수 있다.

〈표 Ⅳ-14〉 학교폭력 피해경험 최초 연령

변수	속성	응답수	백분율	평균(표준편차)
학교폭력 피해경험 최초연령	6세	1	1.3	11.79세 (1.79)
	8	5	6.4	
	9	2	2.6	
	10	9	11.5	
	11	12	15.4	
	12	13	16.7	
	13	27	34.6	
	14	8	10.3	
	15	1	1.3	
	전체	78	100	

(3) 학교폭력 가해경험

①-1 학교폭력 가해경험 정도

지난 1년 간 학교폭력 가해경험을 학교폭력 하위유형별로 살펴본 결과, 언어폭력가해경험이 4%로 가장 많았으며, 다음은 사이버폭력 가해경험이 3.1%, 따돌림 가해경험이 2.7%, 폭행가해경험이 1.9%, 성폭력 가해경험이 1.1%, 금품갈취 가해경험이 0.7%, 괴롭힘 가해경험이 0.5% 순으로 나타났다. 학교폭력 하위영역을 모두 합하여 가해경험을 지난 1년 간 한번이라도 한 비율은 8.5%로 나타났다.

〈표 Ⅳ-15〉 학교폭력 하위유형별 가해경험 정도

학교폭력 가해행동	없다	1회	2회	3회	4회	5회	6회 이상	평균(표준편차)
1) 폭행가해	1190(98.1)	12(1.0)	4(.3)	1(.1)	1(.1)	0(0)	5(.4)	.05(.43)
2) 금품가해	1205(99.3)	8(.7)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	.01(.06)
3) 괴롭힘가해	1207(99.5)	4(.3)	2(.2)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	.01(.09)
4) 따돌림가해	1180(97.3)	26(2.1)	2(.2)	2(.2)	2(.2)	0(0)	1(.1)	.04(.31)
5) 언어폭력가해	1165(96.0)	27(2.2)	6(.5)	5(.4)	1(.1)	2(.2)	7(.6)	.09(.57)
6) 성폭력가해	1200(98.9)	5(.4)	4(.3)	1(.1)	0(0)	0(0)	3(.2)	.03(.33)
7) 사이버폭력가해	1175(96.9)	24(2.0)	3(.2)	4(.3)	1(.1)	0(0)	5(.4)	.06(.46)
전체 가해경험 유무	1109(91.5)			103(8.5)				.04(.20)

①-2 성별에 따른 학교폭력 가해경험

학교폭력 가해경험을 성별로 구분하여 살펴본 결과, 폭행가해, 금품가해, 괴롭힘가해, 언어폭력가해, 성폭력 가해경험에서는 남학생이 여학생보다 더 많은 경험을 한 것으로 나타났으며, 따돌림 가해와 사이버폭력 가해경험은 여학생이 남학생보다 더 많은 것으로 나타났다. 이 중 통계적 유의한 차이를 보인 영역은 폭행가해경험(chi-square=4.791, p<.05), 금품가해(chi-square=6.376, p<.05), 괴롭힘 가해경험(chi-square=4.774, p<.05), 언어폭력 가해경험(chi-square=4.573, p<.05), 성폭력 가해경험(chi-square=10.404, p<.01) 등으로 나타났다. 이는 남학생이 여학생보다 폭행, 금품갈취, 괴롭힘, 언어폭력, 성폭력 영역에서 가해경험이 유의하게 더 높은 것을 의미한다.

〈표 Ⅳ-16〉 성별에 따른 학교폭력 가해경험 차이

학교폭력 가해유형		성별		전체	X^2
		남	여		
폭행가해 유무	없다	659(97.3)	531(99.1)	1190(98.1)	4.791*
	있다	18(2.7)	5(.9)	23(1.9)	
금품가해 유무	없다	669(98.8)	536(100)	1205(99.3)	6.376*
	있다	8(1.2)	0(0)	8(.7)	
괴롭힘가해 유무	없다	671(99.1)	536(100)	1207(99.5)	4.774*
	있다	6(.9)	0(0)	6(.5)	
따돌림가해 유무	없다	660(97.5)	520(97.0)	1180(97.3)	.254
	있다	17(2.5)	33(2.7)	33(2.7)	
언어폭력가해유무	없다	643(95.0)	522(97.4)	1165(96.0)	4.573*
	있다	34(5.0)	14(2.6)	48(4.0)	
성폭력가해 유무	없다	664(98.1)	536(100)	1200(98.9)	10.404**
	있다	13(1.9)	0(0)	13(1.1)	
사이버폭력가해유무	없다	658(97.2)	517(96.6)	1175(96.9)	.314
	있다	19(2.8)	18(3.4)	37(3.1)	

*p<.05, **p<.01, df=1

①-3 학교급에 따른 학교폭력 가해경험

학교급을 초등과 중등으로 구분하여 학교폭력 가해경험에 차이가 있는지를 분석한 결과, 학교폭력 모든 하위영역에서 중학교가 초등학교보다 가해경험이 더 높은 것으로 나타났다. 이 중 통계적 유의한 차이를 보인 영역은 금품갈취 가해경험(chi-square=5.822, p<.05), 괴롭힘 가해경험(chi-square=4.360, p<.05), 성폭력 가해경험(chi-square=3.811, p<.05) 등으로 나타났다. 이는 중학교가 초등학교에 비해 금품갈취, 괴롭힘, 성폭력 영역에서 가해경험이 유의하게 더 많다는 것을 의미한다.

〈표 Ⅳ-17〉 학교급에 따른 학교폭력 가해경험 차이

학교폭력 가해유형		학교급		전체	X^2
		초등	중등		
폭행가해 유무	없다	500(98.2)	690(98.0)	1190(98.1)	.077
	있다	9(1.8)	14(2.0)	23(1.9)	
금품가해 유무	없다	509(100)	696(98.9)	1205(99.3)	5.822*
	있다	0(0)	8(1.1)	8(.7)	
괴롭힘가해 유무	없다	509(100)	698(99.1)	1207(99.5)	4.360*
	있다	0(0)	6(.9)	6(.5)	
따돌림가해 유무	없다	497(97.6)	683(97.0)	1180(97.3)	.437
	있다	12(2.4)	21(3.0)	33(2.7)	
언어폭력가해유무	없다	490(96.3)	675(95.9)	1165(96.0)	.116
	있다	19(3.7)	29(4.1)	48(4.0)	
성폭력가해 유무	없다	507(99.6)	693(98.4)	1200(98/9)	3.811*
	있다	2(.4)	11(1.6)	13(1.1)	
사이버폭력가해유무	없다	487(97.6)	678(96.4)	1175(96.9)	1.433
	있다	12(2.4)	25(3.6)	37(3.1)	

*p<.05, **p<.01, df=1

② 학교폭력 가해를 한 이유

학교폭력 가해경험이 있는 학생을 대상으로 학교폭력을 행사한 이유를 질문한 결과, ‘놀다가 장난으로’ 34.7%로 가장 많았으며, 다음은 ‘오해와 갈등이 있어서’ 26.7%, ‘상대학생이 잘못해서’ 11.9%, ‘기타’ 10.9% 순으로 나타나 다소 높은 응답을 보이고 있다.

〈표 Ⅳ-18〉 학교폭력을 한 이유

변수	속성	응답수	백분율
학교폭력을 행사한 이유	놀다가 장난으로	35	34.7
	오해와 갈등이 있어서	27	26.7
	친구, 선배들이 시켜서	1	1.0
	나에게 한 행동에 대한 보복으로	3	3.0
	화가 나서	7	6.9
	상대학생이 잘못해서	12	11.9
	스트레스 때문에	3	3.0
	특별한 이유가 없다	2	2.0
	기타	11	10.9
	전체	101	100

③ 학교폭력 가해를 한 대상

학교폭력을 행사한 대상을 질문한 결과, ‘같은 반 학생’ 70.2%로 가장 많았으며, 다음은 ‘다른 반 학생’ 16%, ‘기타’ 7.4%, ‘다른 학교 학생’ 4.3%, ‘같은 학교 선배’ 2.1% 순으로 나타나 학교폭력 다수가 같은 반 학생과 이루어지고 있음을 알 수 있다.

〈표 Ⅳ-18〉 학교폭력 가해 대상

변수	속성	응답수	백분율
학교폭력 가해를 한 대상	같은 반 학생	66	70.2
	다른 반 학생	15	16.0
	같은 학교 선배	2	2.1
	다른 학교 학생	4	4.3
	기타	7	7.4
	전체	94	100

④ 학교폭력 가해경험 최초 시기

학교폭력 가해경험을 가진 학생을 대상으로 학교폭력을 언제 처음 하였는지를 질문한 결과 초등 5학년, 6학년이 각각 31.9%로 가장 많았으며, 다음은 '중1학년' 18.7%, '초등 4학년' 8.8%, '초등 3학년 이하' 5.5%, '중 2학년' 3.3% 순으로 나타나 피해경험과 동일하게 초등 5, 6학년 연령이 가장 많음을 알 수 있다.

〈표 Ⅳ-19〉 학교폭력을 최초로 한 시기

변수	속성	응답수	백분율	평균(표준편차)
학교폭력 가해경험 최초 시기	초등3학년 이하(1)	5	5.5	3.59 (1.59)
	초등4학년(2)	8	8.8	
	초등5학년(3)	29	31.9	
	초등6학년(4)	29	31.9	
	중1학년(5)	17	18.7	
	중2학년(6)	3	3.3	
	전체	91	100	

⑤ 학교폭력을 하고 난 후 느낌

학교폭력 가해경험을 가진 학생을 대상으로 학교폭력 후 느낌을 질문한 결과, '후회되었다' 45.7%로 가장 많았으며, 다음은 '아무런 느낌이 없었다' 21.3%, '기타' 13.8% 순으로 나타났으며, 외 '부모님 혹은 교사가 알게 될까봐 불안했다' 6.4%, '억울했다' 5.3%, '처벌을 받을까봐 두려웠다' 4.3%, '진로에 지장을 받을까봐 걱정되었다' 3.2% 등으로 소수의 의견을 보였다.

〈표 Ⅳ-20〉 학교폭력을 하고 난 후 느낌

변수	속성	응답수	백분율
학교폭력을 하고 난 후 느낌	아무런 느낌이 없었다	20	21.3
	처벌을 받을까봐 두려웠다	4	4.3
	부모님/교사가 알까봐 불안했다	6	6.4
	진로에 지장을 받을까봐 걱정	3	3.2
	후회되었다	43	45.7
	억울했다	5	5.3
	기타	13	13.8
	전체	94	100

⑥ 학교폭력 가해행동 후 일어난 일(복수응답)

학교폭력 가해행동을 한 후 일어난 일을 복수응답하게 한 결과, ‘아무 일도 일어나지 않았다’ 26명으로 가장 많았으며, 다음은 ‘피해학생에게 진심으로 사과했다’ 25명, ‘선생님으로부터 꾸지람과 벌을 받았다’ 20명, ‘부모님으로부터 꾸지람을 받았다’ 14명, ‘기타’ 10명, ‘피해학생 부모님으로부터 꾸지람을 받았다’ 6명, ‘학교폭력 자치위원회가 열려 가해학생 조치를 받았다’ 2명, ‘경찰서에 신고 되어 조사받았다’ 및 ‘법원에서 보호처분 받았다’ , ‘피해학생에게 물질적 보상을 했다’ 등의 영역에서 각각 1명씩 나타났다.

〈표 Ⅳ-21〉 학교폭력 가해행동 후 일어난 일(복수응답)

변수	속성	응답수	백분율
학교폭력 가해행동 후 일어난 일	아무 일도 일어나지 않았다	26	9.5
	피해학생에게 진심으로 사과했다	25	9.2
	선생님으로부터 꾸지람과 벌을 받았다	20	7.5
	피해학생 부모님으로부터 꾸지람 들음	6	2.3
	부모님으로부터 꾸지람들음	14	5.3
	자치위원회가 열려 가해학생조치 받음	2	0.8
	경찰서에 신고되어 조사받음	1	0.4
	법원에서 보호처분 받음	1	0.4
	피해학생에게 물질적 보상을 함	1	0.4
	기타	10	3.8

(4) 학교폭력 처리과정에 대한 경험

학교폭력 처리과정에 대한 경험을 알아보기 위해 학교폭력 피해 및 가해경험이 있는 학생을 대상으로 관련 사항을 분석하였다.

① 학교폭력 처리과정에서 경험 한 일

학교폭력 처리과정에서 경험한 일을 아래 내용을 통해 알아본 결과 ‘피해를 입힌 측이 직접 피해자를 만나 사과하였다’ 및 ‘특별한 것이 전혀 없이 그냥 마무리되었다’ 문항이 각각 142명으로 가장 많았으며, 다음은 ‘피해자와 잘 합의하여 학교로부터 징계를 받지 않고 잘 넘어갔다’ 118명, ‘학교선생님이 아셔서 꾸지람을 듣거나 벌을 받는 수준에서 끝났다’ 114명, ‘피해를 입힌 측이 피해자에게 친구나 부모를 통해 사과의 말을 전하였다’ 113명, ‘피해를 입힌 측이 피해자에게 전화, 메일 등으로 사과하였다’ 110명 순으로 나타나 비교적 높은 비율을 보였다. 그 외 ‘나를 대신하여 부모님 또는 보호자가 직접 나서서 처리하였다’ 87명, ‘학교차원에서 처벌이 있거나 학교폭력자치위원회가 개최되었다’ 76명, ‘금전적으로 피해보상이 이루어졌다’ 65명, ‘경찰서에 신고 되어 조사가 이루어졌다’ 59명, ‘경찰이나 법원에서 처벌을 받았다’ 52명 순으로 나타났다.

〈표 Ⅳ-22〉 학교폭력 처리과정에서 경험한 일

내용	예
피해를 입힌 측이 직접 피해자를 만나 사과하였다.	142(51.6)
피해를 입힌 측이 피해자에게 전화, 메일 등으로 사과하였다.	110(40.1)
피해를 입힌 측이 피해자에게 친구나 부모를 통해 사과의 말을 전하였다	113(41.2)
나를 대신해서 부모님 또는 보호자가 직접 나서서 처리하였다.	87(31.8)
학교선생님이 아셔서 꾸지람을 듣거나 벌을 받는 수준으로 끝났다	114(41.9)
피해자와 잘 합의하여 학교로부터 징계를 받지 않고 넘어갔다.	118(43.5)
학교차원에서 처벌이 있거나 학교폭력위원회가 개최되었다.	76(28.0)
경찰서에 신고되어 조사가 이루어졌다.	59(21.8)
경찰이나 법원에서 처벌을 받았다.	52(19.2)
금전적으로 피해보상이 이루어졌다.	65(24.0)
특별한 것이 전혀 없이 그냥 마무리되었다.	142(52.4)

② 학교폭력 처리과정 경험

학교폭력 처리과정에서 아래 하위영역의 경험을 한 정도를 기술통계한 결과이다. 5점 리커트 척도에서 측정되었으며, 모든 영역은 점수가 높을수록 학교폭력 처리과정의 하위영역에서 긍정적 경험을 한 것으로 해석된다. 분석결과, ‘향후 범죄억제력’ 이 평균 3.70(±1.21)로 가장 높았으며, 다음은 ‘학교에 대한 신뢰도’ 가 평균 3.61(±.94), ‘공정성’ 3.58(±.91), ‘과정 및 결과에 대한 만족도’ 3.55(±1.18), ‘심리적 변화’ 3.54(±.94), ‘의사소통에서의 만족감’ 3.53(±1.11), ‘피해회복’ 3.46(±1.13), ‘자율성’ 3.09(±.92) 순으로 나타나 모든 영역에서 중간이상의 긍정적 결과를 보였다.

〈표 Ⅳ-23〉 학교폭력 처리과정 경험

	하위영역	응답수	최소값	최대값	평균	표준편차
학교폭력 처리과정 경험	자율성	568	1	5	3.09	.92
	공정성	570	1	5	3.58	.91
	의사소통	567	1	5	3.53	1.11
	피해회복	569	1	5	3.46	1.13
	과정 및 결과만족	568	1	5	3.55	1.18
	학교에 대한 신뢰도	567	1	5	3.61	1.11
	심리적 변화	561	1.20	5	3.54	.94
	향후 죄억제력	568	1	5	3.70	1.21

③ 처리과정 경험의 문제해결에 도움 정도

학교폭력 처리과정 경험이 문제해결에 어느 정도 도움이 되었는지 5점 평정척도로 살펴본 결과, 평균 3.28(±1.28)로 나타나 중간이상의 도움이 된 것으로 나타났다. 구체적으로는 ‘그저 그렇다’ 38.2%로 가장 많았으며, 다음은 ‘매우 도움 됨’ 24.5%, ‘대체로 도움 됨’ 14%, ‘전혀 도움이 되지 않음’ 12%, ‘별로 도움 되지 않음’ 11.4% 순으로 나타났다.

〈표 Ⅳ-24〉 학교폭력 처리과정 경험의 문제해결 도움 정도

변수	속성	응답수	백분율	평균 (표준편차)
학교폭력 처리과정의 문제해결 도움정도	전혀 도움되지 않음	41	12.0	3.28(1.28)
	별로 도움되지 않음	39	11.4	
	그저 그렇다	131	38.2	
	대체로 도움 됨	48	14.0	
	매우 도움 됨	84	24.5	
	전체	343	100	

④ 처리과정 경험의 만족도

학교폭력 처리과정 경험의 만족도를 5점 평정척도로 질문한 결과 평균 3.42(±1.18)로 나타나 중간이상의 만족도를 보였다. 구체적으로는 '그저 그렇다' 38.9%로 가장 많았으며, 다음은 '매우 만족함' 24.2%, '대체로 만족함' 19.3%, '별로 만족하지 않음' 9.6%, '전혀 만족하지 않음' 8% 순으로 나타나 전반적으로 만족한 비율이 많은 것을 알 수 있다.

〈표 Ⅳ-25〉 학교폭력 처리과정 경험의 만족도

변수	속성	응답수	백분율	평균 (표준편차)
학교폭력 처리과정의 문제해결 도움정도	전혀 만족하지 않음	45	8.0	3.42(1.18)
	별로 만족하지 않음	54	9.6	
	그저 그렇다	220	38.9	
	대체로 만족함	109	19.3	
	매우 만족함	137	24.2	
	전체	565	100	

⑤ 처리과정에서 만족하지 않은 이유

학교폭력 처리과정에서 만족하지 않은 이유로는 '내 마음을 충분히 말할 기회가 없어서' 23%로 가장 많았으며, 다음은 '선생님이 무조건 화해하라고 해서' 20.2%, '실제로 문제가 해결되지 않아서' 17.3%, '원하지 않음에도 일이 확대되어' 10.7%, '보복이나 앙갚음을 받을 것 같아서' 9.1%, '기타' 8.6%, '학교 측에서 신속하게 처리해 주지 않아서' 7%, '학교에서 진행 과정을 말해주지 않아서' 4.1% 순으로 나타났다.

〈표 Ⅳ-26〉 학교폭력 처리과정에 만족하지 않은 이유

변수	속성	응답수	백분율
처리과정에서 만족하지 않은 이유	선생님이 무조건 화해하라고 해서	49	20.2
	내 마음을 충분히 말할 기회가 없어서	56	23.0
	실제적으로 문제가 해결되지 않아서	42	17.3
	학교측에서 신속하게 처리해주지 않아	17	7.0
	보복이나 앙갚음을 받을 것 같아	22	9.1
	원하지 않음에도 불구하고 일이 확대되어	26	10.7
	학교에서 진행과정을 말해주지 않아	10	4.1
	기타	21	8.6
	전체	243	100

3) 학교폭력 피-가해 상황 시 욕구

학교폭력 피해 혹은 가해를 경험하게 된 상황이라면 어떤 욕구를 가지는지를 알아보기 위해 전체 조사대상자를 대상으로 질문하였다.

(1) 피해자 상황 시 욕구

학교폭력의 피해자 상황이라면 어떤 욕구를 가지는지를 살펴보기 위해 5점 평정척도를 사용하여 분석한 결과, ‘가해학생으로부터 용서와 사과를 받고 싶다’ 4.36(±1.06), ‘나의 힘든 감정을 전하고 싶다’ 4.22(±1.13), ‘나의 상처와 고통을 가해학생이 알기를 바람’ 평균 4.19(±1.20), ‘가해학생과 관계가 치유 및 회복되기를 바란다’ 3.97(±1.29), ‘가해학생이 엄하게 처벌되기를 바란다’ 3.59(±1.40), ‘피해가 물질적으로 보상되기를 바란다’ 3.11(±1.45) 순으로 나타나 피해상황에서 가해자 처벌이나 물질적 보상보다는 가해자의 진정어린 사과와 피해자로서의 고통을 전달하고 싶은 마음, 가해자와의 관계회복 등의 욕구가 더욱 큰 것을 알 수 있다.

〈표 Ⅳ-27〉 학교폭력 피해자 상황 시 욕구

피해자가 되었을 때 욕구	전혀 그렇지 않다(1)	별로 그렇지 않다(2)	그저 그렇다(3)	대체로 그렇다(4)	매우 그렇다(5)	평균 (표준편차)
가해학생이 엄하게 처벌되기를 바란다	159(12.9)	126(10.4)	226(18.7)	252(20.8)	449(37.1)	3.59(1.40)
나의 상처와 고통을 가해학생이 알기를 바람	86(7.1)	42(3.5)	139(11.5)	227(18.8)	716(59.2)	4.19(1.20)
피해가 물질적으로 보상되기를 원한다	235(19.4)	201(16.6)	279(23.1)	183(15.1)	312(25.8)	3.11(1.45)
가해학생으로부터 용서와 사과를 받고 싶다	54(4.5)	27(2.2)	135(16.7)	202(16.7)	792(65.5)	4.36(1.06)
나의 힘든 감정을 전하고 싶다	61(5.0)	46(3.8)	173(14.3)	212(17.5)	717(59.3)	4.22(1.13)
가해학생과 관계가 치유/회복되기를 바란다	105(8.7)	62(5.1)	208(17.2)	218(18.0)	616(51.0)	3.97(1.29)
전체 평균(표준편차)	3.90(.88)					

(2) 가해자 상황 시 욕구

학교폭력의 가해자 상황이라면 어떤 욕구를 가지는지를 알아보기 위해 5점 평정척도를 사용하여 조사한 결과, ‘피해학생에게 진심으로 사과하고 싶다’ 평균 4.36(±.96), ‘나의 기분과 감정을 솔직하게 전하고 싶다’ 평균 4.28(±.99), ‘피해자를 위해 무엇이든 하고 싶다’ 4.04(±1.08), ‘피해배상을 하고 싶다’ 3.71(±1.22) 순으로 나타나 가해상황에서도 피해자 입장을 먼저 고려하는 특성을 보이고 있다.

〈표 Ⅳ-28〉 학교폭력 가해상황 시 욕구

가해자가 되었을 때 욕구	전혀 그렇지 않다(1)	별로 그렇지 않다(2)	그저 그렇다(3)	대체로 그렇다(4)	매우 그렇다(5)	평균 (표준편차)
피해학생에게 진심으로 사과하고 싶다	32(2.7)	27(2.3)	141(11.6)	276(23.1)	720(60.2)	4.36(.96)
피해자를 위해 무엇이든 하고 싶다	43(3.6)	52(4.3)	261(21.8)	301(25.1)	540(45.1)	4.04(1.08)
피해배상을 하고 싶다	84(7.0)	105(8.8)	310(25.9)	278(23.2)	420(35.1)	3.71(1.22)
나의 기분과 감정을 솔직하게 전한다	37(3.1)	20(1.7)	193(16.1)	266(22.2)	680(56.9)	4.28(.99)
전체 평균(표준편차)	4.09(.99)					

(3) 학교폭력 발생 시 가장 바람직한 해결방안

학교폭력이 발생하였을 때 가장 바람직한 해결방안에 대해 질문한 결과, ‘진정한 반성과 사과를 하는 것’ 34.1%로 가장 많았으며, 다음으로 ‘법적으로 강한 처벌을 받는 것’ 26.5%, ‘학교에서 강한 처벌을 받는 것’ 13.3%, ‘봉사활동 및 교육수강을 통한 행동개선’ 12.5%, ‘교육당국의 적극적인 문제해결 노력’ 11.5%, ‘금전적 배상’ 2.1% 순으로 나타나 반성 및 사과와 함께 강력한 처벌을 원하는 비율이 유사하게 나타났다.

〈표 Ⅳ-29〉 학교폭력을 위한 바람직한 해결방안

변수	속성	응답수	백분율
바람직한 학교폭력 해결방안	진정한 반성과 사과를 하는 것	404	34.1
	봉사활동 및 교육수강 등 행동개선	148	12.5
	금전적 배상	25	2.1
	학교에서 강한 처벌을 받는 것	158	13.3
	법적으로 강한 처벌을 받는 것	314	26.5
	교육당국의 적극적인 문제해결 노력	138	11.5
	전체	1185	100

(4) 학교폭력 예방을 위한 가장 효과적인 방안

학교폭력 예방을 위한 가장 효과적인 방안을 1순위와 2순위로 응답하게 한 결과, 1순위에서는 ‘갈등 시 당사자가 직접 만나 사과하고 오해를 푼다’ 문항이 32.4%로 가장 높은 응답을 보였으며, 다음은 ‘가해학생에 대한 처벌 강화’가 17.1%로 나타났다. 2순위에서는 ‘학교안팎에 CCTV 설치’ 문항이 18.9%로 가장 많았으며, 다음은 ‘가해학생에 대한 처벌 강화’ 14.2% 로 다소 많은 응답을 보였다. 이러한 결과는 조사대상자들은 학교폭력을 예방하기 위한 방안으로 당사자 간 자율적 해결을 바라는 동시에 가해학생에 대한 강력한 처벌을 동시에 원하는 특성을 보이고 있다.

〈표 Ⅳ-30〉 학교폭력 예방을 위한 방안

속성	1순위		2순위	
	응답수	백분율	응답수	백분율
갈등 시 당사자가 직접 만나 사과하고 오해푼다	385	32.4	129	11.3
학교 내 갈등조정 전문가를 둔다	97	8.2	132	11.5
정기적으로 학교폭력 예방교육을 실시	85	7.1	112	9.8
학교폭력 신고의식을 강화	63	5.3	94	8.2
선생님이 학교폭력에 대해 관심있게 지도	64	5.4	104	9.1
가해학생에 대한 처벌 강화	203	17.1	163	14.2
가정에서 인성교육 강화	31	2.6	49	4.3
친구들과 잘 지내도록 교육한다	85	7.1	146	12.7
학교안팎에 CCTV 설치	176	14.8	217	18.9
전체	1189	100	1146	100

(5) 학교폭력 상황 시 도움요청 의사

학교폭력 상황 시 도움요청 의사를 살펴보기 위해 5점 평점척도로 측정한 결과 평균 4.25(±.93)로 요청의사가 매우 높은 것으로 나타났다. 구체적으로는 '매우 많다' 49.7%로 가장 많았으며, 다음은 '다소 있다' 31.9%, '그저 그렇다' 14.2% 순으로 나타나 응답자 대부분이 도움요청 의사가 많음을 알 수 있다.

〈표 Ⅳ-31〉 학교폭력 상황 시 도움 요청 의사

변수	속성	응답수	백분율	평균 (표준편차)
학교폭력 상황 시 도움요청 의사	전혀 없다(1)	29	2.5	4.25(.93)
	거의 없다(2)	19	1.6	
	그저 그렇다(3)	168	14.2	
	다소 있다(4)	377	31.9	
	매우 많다(5)	587	49.7	
	전체	1180	100	

(6) 학교폭력 상황 시 도움 요청 대상

학교폭력 상황 시 도움 요청 대상으로는 '교사' 가 33.3%로 가장 많았으며, 다음은 '부모' 28.6%, '경찰' 20.8%, '친구' 8.8%, '사회복지사 등 외부전문가' 6.6%, '교육청' 1.9% 순으로 나타나 응답자 다수가 교사, 부모, 경찰에 의한 도움을 원하는 것으로 나타났다.

〈표 Ⅳ-32〉 학교폭력 상황 시 도움 요청 대상

변수	속성	응답수	백분율
학교폭력 상황 시 도움 요청 대상	부모	327	28.6
	친구	100	8.8
	교사	380	33.3
	사회복지사 등 외부전문가	75	6.6
	경찰	238	20.8
	교육청	22	1.9
	전체	1142	100

4) 회복적 대화모임에 대한 욕구

(1) 회복적 대화모임 참여의향

조사대상자 전체에게 향후 학교폭력으로 인한 갈등 상황에서 대화모임에 참여할 의향정도를 질문한 결과 5점에 평균 2.97(±1.25)로 나타나 중간정도의 참여의향을 보이고 있다. 구체적으로는 '그저 그렇다' 32.2%로 가장 많았으며, 다음은 '다소 있다' 23.4%, '전혀 없다' 17.7%, '거의 없다' 14.8%, '매우 많다' 12% 순으로 대화모임 참여의향을 보이고 있다.

〈표 Ⅳ-33〉 회복적 대화모임 참여의향

변수	속성	응답수	백분율	평균 (표준편차)
학교폭력 상황 시 대화모임 참여의향	전혀 없다(1)	212	17.7	2.97(1.25)
	거의 없다(2)	177	14.8	
	그저 그렇다(3)	386	32.2	
	다소 있다(4)	281	23.4	
	매우 많다(5)	144	12.0	
	전체	1200	100	

(2) 회복적 대화모임 참여 희망 이유

회복적 대화모임 참여를 희망하는 이유로는 ‘친구와의 관계를 회복하기 위해’ 40.1%로 가장 많은 응답을 보였으며, 다음은 ‘내 기분과 감정을 표현하고 싶어서’ 23%, ‘직접 사과를 받기 위해’ 10.3%, ‘나에게 왜 그런 일이 일어났는지 알기 위해’ 9.3%, ‘상대방을 처벌하기 위해’ 5.8% 순으로 나타났으며, 그 외 ‘사건 전반을 이해하고 싶어서’ 4.7%, ‘피해보상을 받기 위해’ 1.9%, ‘상대방 처벌에 영향을 주고 싶어서’ 1.4%로 나타나 소수의 의견을 보였다.

〈표 Ⅳ-34〉 회복적 대화모임 참여를 희망하는 이유

변수	속성	응답수	백분율
대화모임 참여 희망 이유	내기분과 감정을 표현하고 싶어서	217	23.0
	친구와의 관계를 회복하고 싶어	378	40.1
	직접 사과를 받기 위해	97	10.3
	학교에서 처벌을 받지 않기 위해	10	1.1
	상대방을 처벌하기 위해	55	5.8
	나에게 왜 그런 일이 일어났는지 알기 위해	88	9.3
	사건 전반을 이해하고 싶어서	44	4.7
	상대방 처벌에 영향을 주고 싶어	13	1.4
	피해보상을 받기 위해	18	1.9
	기타	22	2.3
	전체	942	100

(3) 회복적 대화모임에 참여하고 싶지 않은 이유

회복적 대화모임에 참여하고 싶지 않은 이유로는 '무슨 말을 해야 할지 몰라서' 21%로 가장 많은 응답을 보였으며, 다음으로 '문제가 더 커질 것 같아서' 15.3%, '문제해결에 별로 도움이 될 것 같지 않아서' 14.6%, '빨리 잊고 싶어서' 13.8%, '상대방과 만나는 것이 두려워서' 8.3%, '비난받을 것 같아서' 7.1%, '부모님과 함께 참석해야 해서' 와 '보복을 당할지도 몰라서' 가 각각 4.9%, '안전할 것 같지 않아서' 2.9% 순으로 나타났다.

〈표 Ⅳ-35〉 회복적 대화모임에 참여하고 싶지 않은 이유

변수	속성	응답수	백분율
대화모임 참여하고 싶지 않은 이유	비난받을 것 같아서	64	7.1
	무슨 말을 해야 할지 몰라서	188	21.0
	문제해결에 별로 도움이 될 것 같지 않아서	131	14.6
	부모님과 함께 참석해야 해서	44	4.9
	상대방과 만나는 것이 두려워서	74	8.3
	안전할 것 같지 않아서	26	2.9
	문제가 더 커질 것 같아서	137	15.3
	빨리 잊고 싶어서	124	13.8
	보복을 당할지도 몰라서	44	4.9
	기타	64	7.1
	전체	896	100

(4) 희망하는 회복적 대화모임 주도자

회복적 대화모임을 주도하는 사람이 누구였으면 좋겠는가에 대한 질문에서 '외부전문가' 42.9%로 가장 많았으며, 다음은 '담임교사' 38.3%, '또래친구' 11.2%, '수업을 하지 않는 선생님' 5.6%, '기타' 2% 순으로 나타나 외부전문가에 의한 대화모임 주도를 가장 많이 원하고 있음을 알 수 있다.

〈표 Ⅳ-36〉 회복적 대화모임 주도자

변수	속성	응답수	백분율
희망하는 대화모임 주도자	담임교사	430	38.3
	선생님 중 수업을 하지 않는 교사	63	5.6
	외부전문가	482	42.9
	또래친구	126	11.2
	기타	22	2.0
	전체	1123	100

5) 청소년의 학교폭력에 영향을 미치는 요인

(1) 청소년의 학교폭력 도움요청 의도에 영향을 미치는 요인

청소년의 학교폭력 도움요청 의도에 영향을 미치는 요인을 알아보기 위해 선행요인, 접근 요인, 욕구 요인을 투입시켜 다중회귀 분석한 결과이다(<표 2 참조>). 투입된 변수들의 학교폭력 도움요청 의사에 대한 설명력은 33.9%로 나타났으며, 회귀식의 적합도는 통계적으로 유의한 것을 알 수 있다($F=4.501$, $p<.001$). 투입변수 중 학교폭력 도움요청 의사에 유의한 영향을 미치는 변수로는 선행요인에서는 학교폭력 방어행동에 대한 자기 효능감($t=2.234$, $p<.05$), 접근요인에서 사회적 지지($t=3.403$, $p<.01$) 변수로 확인되었다. 두 변수의 상대적 영향력에서는 사회적지지($\beta=.324$)가 자기효능감($\beta=.212$) 보다 더 큰 것을 알 수 있다. 이는 학교폭력 방어행동에 대한 사회적 지지가 높을수록, 자기효능감이 높을수록 학교폭력 시 도움요청 의사가 높다는 것을 의미한다. 반면 욕구요인으로 투입된 변수에서는 유의수준 .05 이하에서 유의성을 가지는 변수는 없는 것으로 나타났다. 그러나 유의수준을 .10으로 하면 학교폭력 피해경험이 높을수록 도움요청 의사가 낮은 것으로 나타나 학교폭력 피해학생의 경우 도움요청을 스스로 할 수 없을 가능성이 높음을 보여주고 있어 이에 대한 관심이 모아져야 할 것으로 보인다.

〈표 Ⅳ-37〉 학교폭력 도움요청 의사에 영향을 미치는 요인

		비표준화계수		표준화계수	t
		B	S.E.	β	
	(상수)	1.816	.635		2.859**
선행요인	성별	-.237	.153	-.124	-1.549
	학년	-.006	.075	-.007	-.075
	학교폭력에 대한 허용적 태도	-.068	.097	-.065	-.697
	학교폭력방어행동에 대한 자기효능감	.202	.091	.212	2.234*
	도움요청 결과에 대한 만족도	.083	.065	.105	1.278
접근요인	사회적지지	.338	.099	.324	3.403**
	학교폭력 도움요청 장애요인	.056	.108	.050	.523
	학교폭력 예방교육 받은 횟수	.010	.023	.043	.435
	인권교육 받은 횟수	.008	.030	.027	.273
욕구요인	우울	.026	.087	.027	.304
	학교폭력 피해경험	-.037	.022	-.148	-1.709+
	학교안전에 대한 지각	.135	.091	.134	1.490
	학교폭력 심각성에 대한 인지	-.048	.084	-.049	-.564
	R^2	.339			
	수정된 R^2	.264			
	F	4.501***			

종속변수: 학교폭력 도움요청 의사
*p<.05, **p<.01, ***p<.001

(2) 청소년의 학교폭력 참여자 행동에 영향을 미치는 요인

청소년의 학교폭력 참여자 행동을 '방관자', '방어자', '가해동조자'로 구분하여 이러한 참여자 행동에 영향을 미치는 요인을 탐색하기 위해 다중회귀 분석을 실시하였다.

① 방관자 행동에 영향을 미치는 요인

학교폭력에 대한 방어행동으로 방관자 행동 특성에 영향을 미치는 요인을

알아보기 위해 통제변수, 개인요인, 학교폭력 경험요인, 환경요인 등으로 구분하여 다중회귀분석을 실시하였다. 그 결과, 투입된 변수들의 종속변수에 대해 47.6%의 높은 설명력을 보였으며, 회귀식 모형의 적합도 역시 통계적으로 유의한 것으로 나타났다(F=26.982, p<.001). 학교폭력 방관자 행동에 유의한 영향을 미치는 변수로는 개인요인에서는 학교폭력 방어행동에 대한 자기효능감(t=-6.894, p<.001), 학교폭력 방어행동에 대한 결과가치(t=3.360, p<.01), '학교폭력에 대한 허용적 태도(t=3.360, p<.001)로 나타났으며, 학교폭력 경험요인에서는 학교폭력 가해경험(t=2.748, p<.001), 환경요인에서는 학교폭력에 대한 집단규범(t=2.901, p<.01), 친인권적 학교문화(t=-2.910, p<.01) 등으로 나타났다. 이들 변수의 상대적 영향력 비교에서는 학교폭력 방어행동에 대한 자기효능감(β=-.326), 학교폭력 방어행동에 대한 결과가치(β=.147), 학교폭력 가해경험(β=.113), 학교폭력에 대한 허용적 태도(β=.108), 친인권적 학교문화(β=-.090), 학교폭력에 대한 집단규범(β=.087) 순으로 영향력을 보이고 있다. 이는 다시 말해 학교폭력 방어행동에 대한 자기효능감이 낮을수록, 학교폭력 방어행동에 대한 결과가치가 높을수록, 학교폭력 가해경험이 높을수록, 학교폭력에 대한 허용적 태도가 높을수록, 친인권적 학교문화 낮을수록, 학교폭력에 대해 허용적이고 피해자를 보호하려는 행동에 대해 부정적일수록 학교폭력에서 방관자 행동특성을 높게 가질 가능성이 높음을 의미하는 결과이다.

여기서 주목해야 할 결과로는 학교폭력 방어행동에 대한 결과가치에서 정적 영향을 미치는 것으로 나타난 점이다. 학교폭력 방어행동의 하위영역인 자기효능감에서는 부적 영향을 미치는 것과는 대조되는 결과이다. 이에 대해서는 학교폭력에 대한 방관자 태도는 '친구들이 특정 친구를 괴롭히거나 놀릴 때 말리는 행동은 힘들지만 가치가 있는 일이다'와 같은 학교폭력에 대한 가치적 인식이 높다하더라도 그것이 '친구들이 특정 친구를 때리거나 괴롭히면 내가 가서 말릴 수 있을 것이다'와 같은 자기효능감의 문항처럼 실제로 자신이 직접적으로 행동할 수 있지 않으면 방어자보다 방관자로서의 역할을 수행할 가능성이 높음을 경험적으로 보여주고 있다. 이러한 해석은 '친구들이 특정 친구를 괴롭히거나 놀릴 때 내가 친구들을 말리면 친구들은 학교

폭력 행동을 중단할 것이다' 의 문항으로 구성된 학교폭력에 대한 방어행동 결과기대 변수가 유의수준 .10에서 부적으로 유의한 것으로 나타나 더욱 신빙성을 높여주고 있다. 즉 결과기대와 자기효능감 문항구성은 학교폭력 방어에 대한 자기 행동을 강조하는 반면, 결과가치에 대한 문항은 단순히 사회적으로 옳은 가치만을 보여주고 있다는 점이다. 따라서 학교폭력에 대한 방관수준을 낮추기 위한 방어행동 측면에서의 개입은 가치적 개입보다는 자기행동적 개입이 우선될 수 있어야 하며, 방관자 행동은 학교폭력에 대한 부정성을 알고 있음에도 불구하고 나타날 수 있음을 본 연구 결과는 시사하고 있다.

〈표 Ⅳ-38〉 방관자 행동에 영향을 미치는 요인

		비표준화계수		표준화 계수	t
		B	S.E.	β	
	(상수)	2.386	.276		8.649***
통제	성별	.024	.050	.013	.487
	학년	.040	.023	.049	1.719
개인 요인	학교폭력 방어행동에 대한 자기효능감	-.299	.043	-.326	-6.894***
	학교폭력 방어행동에 대한 결과기대	-.090	.046	-.092	-1.933+
	학교폭력 방어행동에 대한 결과가치	.145	.043	.147	3.360**
	학교폭력 피해자에 대한 공감	.025	.029	.027	.870
	학교폭력에 대한 허용적 태도	.123	.034	.108	3.626***
학교 폭력 요인	학교폭력 피해경험	.119	.082	.046	1.450
	학교폭력 가해경험	.376	.137	.113	2.748**
	학교폭력 피-가해경험	-.096	.191	-.023	-.505
환경 요인	학교폭력에 대한 집단규범	.152	.052	.087	2.901**
	친인권적 학교문화	-.138	.048	-.090	-2.910**
	R^2			.476	
	수정된 R^2			.227	
	F			26.982***	

종속변수 : 학교폭력에 대한 방관자 행동
**p<.01, ***p<.001

② 방어자 행동에 영향을 미치는 요인

학교폭력 방어자 행동에 영향을 미치는 요인을 회귀분석 한 결과 투입된 변수에 의한 종속변수 설명력은 46.3%로 나타났으며, 회귀석의 모형의 적합도 역시 통계적으로 유의하였다(F=24.685, p<.001). 투입된 변수 중 학교폭력 방어행동에 대한 자기효능감(t=3.623, p<.001), 학교폭력 피해자에 대한 공감적 태도(t=6.399, p<.001), 친인권적 학교문화(t=8.116, p<.001) 등의 변수가 유의수준 .05이하에서 방어자 행동에 유의한 정적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 상대적 영향력 크기에서는 친인권적 학교문화(β=.255), 학교폭력 피해자에 대한 공감태도(β=.202), 학교폭력 방어행동에 대한 자기효능감(β=.174) 순으로 방어자행동에 영향을 미치고 있다. 이는 학교문화가 친인권적이라고 인식하는 수준이 높을수록, 학교폭력 피해자에 대한 공감수준이 높을수록, 학교폭력 방어행동에 대한 자기효능감이 높을수록 방어자 행동을 할 가능성이 높음을 보여주는 결과이다. 같은 맥락에서 유의수준을 .10으로 하면 학교폭력에 대한 집단규범 변수도 방어자 행동에 부적영향을 미치는 것으로 나타나 학교폭력에 대한 부정적 인식이 높거나 학교폭력 피해자를 보호하려는 행동에 대해 긍정성을 높게 가질수록 방어자 행동이 높을 수 있음을 알 수 있다. 이러한 결과에서 보여주는 시사점은 학생 개인의 학교폭력에 대한 자기효능감, 피해자에 대한 공감능력도 방어자 행동에 주요한 요인이기도 하지만 무엇보다 학교차원에서 인권친화적 문화를 조성하는 것이 중요함을 보여주고 있다는 점이다.

〈표 Ⅳ-39〉 방어자 행동에 영향을 미치는 요인

		비표준화계수		표준화 계수	t
		B	S.E.	β	
	(상수)	.072	.206		.350
통제	성별	-.073	.038	-.054	-1.929+
	학년	.005	.017	.008	.263
개인 요인	학교폭력 방어행동에 대한 자기효능감	.117	.032	.174	3.623***
	학교폭력 방어행동에 대한 결과기대	-.027	.035	-.038	-.779
	학교폭력 방어행동에 대한 결과가치	-.023	.032	-.031	-.710
	학교폭력 피해자에 대한 공감	.138	.022	.202	6.399***
	학교폭력에 대한 허용적 태도	-.027	.025	-.033	-1.076
학교 폭력 요인	학교폭력 피해경험	.081	.061	.043	1.324
	학교폭력 가해경험	-.014	.101	-.006	-.133
	학교폭력 피-가해경험	.089	.143	.028	.622
환경 요인	학교폭력에 대한 집단규범	-.071	.040	-.055	-1.804+
	친인권적 학교문화	.289	.036	.255	8.116***
	R^2		.463		
	수정된 R^2		.214		
	F		24.685***		

종속변수 : 학교폭력에 대한 방어자 행동
***p<.001

③ 동조자 행동에 영향을 미치는 요인

동조자 행동에 영향을 미치는 요인을 알아보기 위해 다중회귀분석 한 결과, 투입된 변수의 종속변수에 대한 설명력은 39.1%로 나타났으며, 일차 함수의 적합도 역시 통계적으로 유의함을 보여주었다(F=16.316, p<.001). 학교폭력 가해행동에 대한 동조자 특성에 유의한 영향을 미치는 변수로는 통제변수에서 성별(t= -2.574, p<.05), 학년(t=2.057, p<.05)이 나타나 남자가 여자보다, 학년이 높을수록 학교폭력 시 동조자 행동을 많이 하는 것으로 분석되었다. 투입된 독립변수에서는 학교폭력에 대한 허용적 태도(t=3.675, p<.001), 학교폭력 피해경험(t=2.796, p<.01), 학교폭력 가해경험(t=3.184, p<.01), 친인권적 학교문화

(t=-4.037, p<.001) 등의 변수가 동조자 행동에 유의한 영향을 미치는 것으로 확인되었다. 상대적 영향력 크기에서는 학교폭력 가해경험(β=.140), 친인권적 학교문화(β= -.132), 학교폭력에 대한 허용적 태도(β=.115), 학교폭력 피해경험(β=.094) 순으로 나타났다. 이는 학교폭력 가해경험이 많을수록, 학교문화의 친인권성이 낮다고 인식할수록, 학교폭력에 대한 허용적 태도가 높을수록, 학교폭력 피해경험이 높을수록 학교폭력 가해에 대한 동조적 행동 가능성이 높음을 보여주는 결과이다. 특히 자신의 가해경험이 높을수록 다른 친구의 학교폭력 가해행동에 동조할 가능성이 높을 뿐 아니라 학교폭력 피해경험이 높을 경우 역시도 학교폭력 가해에 동조할 가능성이 높다는 점에서 학교폭력 가해 및 피해경험을 한 학생들에 대한 사후 개입이 무엇보다 중요함을 본 연구결과는 시사하고 있다.

〈표 Ⅳ-40〉 동조자 행동에 영향을 미치는 요인

		비표준화계수		표준화 계수	t
		B	S.E.	β	
	(상수)	2.002	.211		9.485***
통제	성별	-.099	.039	-.075	-2.574*
	학년	.037	.018	.062	2.057*
개인 요인	학교폭력 방어행동에 대한 자기효능감	.000	.033	.000	-.008
	학교폭력 방어행동에 대한 결과기대	-.013	.036	-.018	-.360
	학교폭력 방어행동에 대한 결과가치	-.048	.033	-.067	-1.465
	학교폭력 피해자에 대한 공감	-.007	.022	-.011	-.329
	학교폭력에 대한 허용적 태도	.096	.026	.115	3.675***
학교 폭력 요인	학교폭력 피해경험	.174	.062	.094	2.796**
	학교폭력 가해경험	.336	.105	.140	3.184**
	학교폭력 피-가해경험	-.103	.146	-.034	-.702
환경 요인	학교폭력에 대한 집단규범	.063	.040	.049	1.549
	친인권적 학교문화	-.147	.036	-.132	-4.037***
	R^2			.391	
	수정된 R^2			.153	
	F			16.316***	

종속변수: 학교폭력에 대한 동조자 행동
*p<.05, **p<.01, ***p<.001

(3) 청소년 성별에 따른 인지 및 환경적 요인이 학교폭력 방어자 행동에 미치는 영향

청소년의 인지 및 환경적 요인이 학교폭력 방어자 행동에 미치는 영향을 성별로 구분하여 그 차이점을 알아보기 위해 다중회귀분석을 실시하였다(<표 5>참조). 인지적 요인으로는 학교폭력에 대한 방어행동 즉, 방어행동에 대한 자기효능감, 결과기대, 결과가치 변수를 투입시켰으며, 환경적 요인으로는 학교폭력에 대한 집단규범, 친인권적 학교문화, 학교안전에 대한 지각 변수 등이다. 통제변수로는 가정 경제수준과 학년을 투입시켰다.

우선, 남학생 집단에서 투입된 변수들은 방어자 행동 특성을 16.1% 설명하고 있으며, 회귀모형이 통계적으로 적합한 것으로 나타났다($F=14.561$, $p<.001$). 남학생의 학교폭력에 대한 방어자 행동에 유의한 영향을 미치는 변수로는 방어행동에 대한 자기효능감($t=3.760$, $p<.001$), 친인권적 학교문화($t=5.491$, $p<.001$)로 나타났다. 상대적 영향력 크기에서는 자기효능감($\beta=.252$)이 친인권적 학교문화($\beta=.245$)보다 조금 더 큰 것으로 확인되었다. 즉 개인적으로는 학교폭력 방어행동에 대한 자기효능감이 높을수록, 환경적으로는 친인권적 학교문화 수준이 높을수록 방어자 행동이 높은 것을 알 수 있다.

다음은 여학생 집단에서의 방어자 행동에 영향을 미치는 요인을 알아보기 위해 회귀분석 한 결과 투입된 변수들의 종속변수에 대한 설명력이 22.5%로 남학생 집단보다 높았다. 여학생 방어자 행동에 유의한 영향을 미치는 변수로는 학교폭력에 대한 집단규범($t=-2.488$, $p<.05$), 친인권적 학교문화($t=6.265$, $p<.001$)로 나타났으며, 상대적 영향력 크기에서는 친인권적 학교문화($\beta=.297$)가 학교폭력에 대한 집단규범($\beta=-.112$)보다 큰 것으로 나타났다. 이는 학교문화의 친인권성이 높을수록, 학교폭력에 대한 집단규범이 비판적이고 부정적일수록 방어자 행동이 높을 수 있음을 보여주는 결과이다.

이러한 결과에서 볼 때 남학생과 여학생의 방어자 행동에 영향을 미치는 요인이 다소 상이한 점이 있음을 알 수 있다. 즉 남학생 집단의 경우 방어행동에 대한 자기효능감과 같은 개인적 요인이 중요한 반면 여학생 집단에서는 개인적 요인보다는 환경적 요인의 중요성이 더 강한 특성을 보이고 있다. 다

시 말해 방어자 행동 강화를 위한 개입에서 성별 차이를 고려해야 함을 시사하고 있다. 한편, 친인권적 학교문화는 성별에 관계없이 방어자 행동을 강화하는 주요변수로 나타났으며, 무엇보다 그 영향력에서 다른 변수들을 앞서고 있어 학교폭력에 대한 학생들의 방어자 행동을 높이기 위해서는 학교문화를 친인권적으로 형성해야 함을 시사하고 있다.

〈표 Ⅳ-41〉 성별에 따른 인지 및 환경적 요인이 학교폭력 방어자 행동에 영향을 미치는 요인

		남학생		여학생	
		β	t	β	t
	(상수)		.475		.701
통제	가정 경제수준	.032	.838	-.070	-1.679+
	학년	-.008	-.211	-.023	-.518
인지적 요인	방어행동에 대한 자기효능감	.252	3.760***	.125	1.785
	방어행동에 대한 결과기대	-.052	-.784	-.011	-.149
	방어행동에 대한 결과가치	-.066	-1.056	.099	1.585
환경적 요인	학교폭력에 대한 집단규범	-.043	-1.057	-.112	-2.488*
	친인권적 학교문화	.245	5.491***	.297	6.265***
	학교안전에 대한 지각	.060	1.306	.001	.021
	R^2	.161		.225	
	수정된 R^2	.150		.212	
	F	14.561***		17.613***	

종속변수 : 학교폭력에 대한 방어행동
*p<.05, ***p<.001

(4) 청소년이 지각한 부모애착이 학교폭력 가해행동에 미치는 영향 – 사회적 지지와 인권감수성의 조절효과

청소년이 지각한 부모애착이 학교폭력 가해행동에 미치는 영향에서 사회적 지지와 인권감수성이 조절효과를 가지는지를 살펴보기 위해 조절회귀분석을 실시한 결과이다(<표 Ⅴ-39>참조).

우선, 조절효과를 알아보기 위한 첫 단계인 1단계에서 통제변수와 독립변수인 부모애착을 투입한 결과 이들 변수는 학교폭력 가해행동을 2.0% 설명하였으며, 회귀모형으로 적합한 것을 보여주었다(F=7.912, p<.001). 부모애착은 학교폭력 가해행동에 유의한 영향을 미치는 변수로 나타났다(t= -4.291, p<.001). 이는 부모에 대한 애착수준이 낮을수록 학교폭력 가해행동이 높음을 의미하는 결과이다. 2단계는 투입된 독립변수에 더해 조절변수인 사회적지지와 인권감수성 변수를 투입시켰다. 그 결과 전 단계에 비해 모형의 설명력이 1.6% 증가하였으며, 모형의 적합도 통계량인 F 변화량 또한 통계적으로 유의하게 증가하였다. 이는 조절변수로 선정된 사회적지지와 부모애착이 조절효과를 가질 수 있는 선행조건을 만족시킨 것이라 할 수 있다. 2단계에서 학교폭력 가해행동에 유의한 영향을 미치는 변수로는 부모애착(t= -3.069, p<.01), 인권감수성(t= -4.331, p<.001) 변수로 나타났다. 조절변수가 투입되자 이전 단계에서 유의성을 높게 보였던 부모애착 변수의 설명력이 조금 낮아진 것을 알 수 있는데 이는 부모애착이 조절변수에 의해 학교폭력 가해행동을 보호적으로 조절될 수 있음을 보여주는 것이다. 3단계는 부모애착과 조절변수의 상호작용 항을 투입시킨 결과이다. 그러나 본 연구에서 조절변수로 사용된 연속변수의 척도로 구성된 양적속성 변수가 조절변수의 역할을 수행할 경우 필연적으로 독립변수와 조절변수 간에 다중공선성이 발생하므로 이를 해결하기 위해 센터링(centering)을 이용하여 다중공선성 문제를 해결하였다. 그 결과 부모애착과 인권감수성의 상호작용 항이 유의한 영향을 미치는 것으로 나타나 조절변수 중 인권감수성만이 부모애착과 학교폭력 가해행동 관계에서 조절효과를 가지는 것을 보여주었다. 이러한 결과는 부모애착이 낮은 청소년의 경우 학교폭력 가해행동을 할 가능성이 높지만 인권감수성 증진을 통해 학교폭력 가해행동을 어느 정도 조절할 수 있다는 점에서 시사하는 바가 크다고 할 수 있다.

〈표 Ⅳ-42〉 부모애착과 학교폭력 가해행동 관계에서 사회적지지와 인권감수성의 조절효과

		1단계		2단계		3단계	
		β	t	β	t	β	t
	(상수)		5.045***		6.134***		5.221***
독립변수	성별	.062	-2.120*	-.055	-1.889+	-.055	-1.896+
	학년	.005	.173	-.024	-.818	-.018	-.620
	부모애착	-.125	-4.291***	-.098	-3.069**	-.096	-3.011**
조절변수	사회적 지지			.042	1.215	.031	.853
	인권감수성			-.149	-4.331***	-.115	-3.225**
상호작용	부모애착×사회적 지지					-.039	-1.145
	부모애착×인권감수성					.109	3.165**
	R^2	.020		.036		.044	
	수정된 R^2	.017		.032		.039	
	R^2 변화량	.020		.016		.008	
	F	7.912***		8.664***		7.685***	
	F 변화량	7.912***		9.616***		5.086**	

종속변수: 부모애착
*p<.05, **p<.01, ***p<.001

6) 청소년의 학교폭력 경험과 친인권적 학교문화와의 관계

청소년의 학교폭력 경험과 친인권적 학교문화와의 관계를 다각도로 살펴보기 위해 학교폭력 경험과 학교안전에 대한 지각이 친인권적 학교문화에 미치는 영향과 함께 친인권적 학교문화가 학교폭력에 대한 허용적 태도, 학교폭력에 대한 회피반응, 학교폭력에 대한 공감태도에 미치는 영향을 살펴보았다.

(1) 청소년 학교폭력 경험과 학교안전에 대한 지각이 친인권적 학교문화에 미치는 영향

청소년 학교폭력 경험과 학교안전에 대한 지각이 친인권적 학교문화에 미치는 영향을 살펴보기 위해 다중회귀분석을 실시한 결과이다(<표 8>참조). 투입변수로 통제변수로 성별과 학년, 독립변수로 학교폭력 피해 및 가해경험, 그리고 학교안전에 대한 지각변수를 선정하였다. 그 결과 투입된 변수는 친인권적 학교문화를 22.9% 설명하고 있으며, 회귀식의 적합성이 유의한 것으로 나타났다(F=71.064, p<.001). 투입된 변수 중 친인권적 학교문화에 유의한 영향을 미치는 변수로는 통제변수에서 성별(t=4.268, p<.001), 학년(t= -3.938, p<.001)로 나타났으며, 독립변수에서는 학교폭력 가해경험(t= -2.841, p<.01), 학교안전에 대한 지각(t=15.871, p<.001)로 확인되었다. 상대적 크기에서는 학교안전에 대한 지각(β=.418)이 학교폭력 가해행동(β= -.080) 보다 큰 영향력을 보였다. 즉 이는 학교안전에 대한 지각 수준이 높을수록 친인권적 학교문화가 높으며, 학교폭력 가해경험이 낮을수록 친인권적 학교문화가 높음을 의미한다. 주목할 결과로는 학교폭력 피해경험은 유의한 영향을 미치지 않은 것으로 나타난 점이다. 이는 친인권적 학교문화를 높이는데 학교폭력 피해경험을 낮추기 보다는 학교폭력 가해경험을 낮출 수 있는 방안이 우선되어야 함을 시사하고 있다.

〈표 Ⅳ-43〉 학교폭력 경험과 학교안전에 대한 지각이 친인권적 학교문화에 미치는 영향

		비표준화계수		표준화계수	t
		B	S.E.	β	
	(상수)	3.073	.095		32.218***
통제	성별	.131	.031	.109	4.268***
	학년	-.055	.014	-.103	-3.938***
독립변수	학교폭력 피해경험	-.010	.059	-.005	-.172
	학교폭력 가해경험	-.234	.082	-.080	-2.841**
	학교안전에 대한 지각	.280	.018	.418	15.871***
	R^2			.229	
	수정된 R^2			.226	
	F			71.064***	

종속변수 : 친인권적 학교문화
**p<.01, ***p<.001

(2) 친인권적 학교문화가 학교폭력에 대한 허용적 태도에 미치는 영향

친인권적 학교문화가 학교폭력에 대한 허용적 태도에 미치는 영향을 살펴보기 위해 성별과 학년을 통제한 상황에서 회귀분석을 실시하였다. 투입된 변수는 학교폭력에 대한 허용적 태도를 17.4% 설명하고 있으며, 회귀모형이 유의한 선형임을 보이고 있다(F=84.237, p<.001). 또한 친인권적 학교문화는 학교폭력에 대한 허용적 태도를 유의하게 설명하고 있으며(t= -12.369, p<.001) 그 영향력(β= -.333) 또한 상당히 크다는 것을 보여주었다. 이는 친인권적 학교문화에 대한 인식이 낮을수록 학교폭력에 대한 허용적 태도가 높다는 것을 실증하는 결과이다.

〈표 Ⅳ-44〉 친인권적 학교문화가 학교폭력에 대한 허용적 태도에 미치는 영향

		비표준화계수		표준화계수	t
		B	S.E.	β	
	(상수)	3.547	.144		24.649***
통제	성별	-.017	.035	-.013	-.499
	학년	.114	.016	.193	7.204***
독립	친인권적 학교문화	-.365	.030	-.333	-12.369***
	R^2			.174	
	수정된 R^2			.173	
	F			84.237***	

종속변수 : 학교폭력에 대한 허용적 태도
***p<.001

(3) 친인권적 학교문화가 학교폭력에 대한 회피반응에 미치는 영향

친인권적 학교문화가 학교폭력에 대한 방어행동인 회피반응에 미치는 영향을 알아보기 위한 회귀모형(F=46.497, p<.001)에서는 투입된 통제변수와 친인권적 학교문화 변수가 종속변수를 10.5% 설명하고 있으며 통계적으로도 유의한 영향을 미치는 것으로 확인되었다(t= -.227). 이는 친인권적 학교문화가 낮다고 인식할수록 학교폭력에 대한 회피반응이 높다는 것을 말해주는 것이다.

통제변수에서는 학년 변수가 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났으며, 이는 학년이 높을수록 학교폭력에 대한 회피반응이 높음을 말해주고 있다.

〈표 Ⅳ-45〉 친인권적 학교문화가 학교폭력에 대한 회피반응에 미치는 영향

		비표준화계수		표준화계수	t
		B	S.E.	β	
	(상수)	2.554	.165		15.439***
통제	성별	.038	.040	.026	.934
	학년	.082	.018	.125	4.481***
독립	친인권적 학교문화	-.339	.034	-.227	-9.870***
	R^2		.105		
	수정된 R^2		.103		
	F		46.497***		

종속변수 : 학교폭력에 대한 회피반응
***p<.001

(4) 친인권적 학교문화가 학교폭력에 대한 공감태도에 미치는 영향

친인권적 학교문화가 학교폭력에 대한 공감태도에 미치는 영향을 살펴보기 위해 회귀분석을 실시한 결과 투입된 성별, 학년, 친인권적 학교문화 변수가 학교폭력에 대한 공감태도를 17.2% 설명하고 있으며, 회귀모형은 통계적으로 유의하였다(F=81.791, p<.001). 투입된 변수의 유의성을 알아본 결과 투입된 모든 변수가 학교폭력에 대한 공감 태도에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 구체적으로는 독립변수인 친인권적 학교문화는 학교폭력에 대한 공감 태도에 정적으로 유의한 영향을 미쳤으며(t=12.458, p<.001), 영향력 또한 큰 것으로 나타났다(β=.337). 통제변수에서도 성별(t=4.850, p<.001)은 정적 영향을, 학년(t= -4.702)은 부적 영향을 미치는 것으로 확인되었다. 이는 친인권적 학교문화에 대한 인식수준이 높을수록, 여학생집단이 남학생 집단에 비해, 학년이 낮을수록 학교폭력에 대한 공감태도가 긍정적임을 보여주는 결과이다.

〈표 Ⅳ-46〉 친인권적 학교문화가 학교폭력에 대한 공감태도에 미치는 영향

		비표준화계수		표준화계수	t
		B	S.E.	β	
	(상수)	1.298	.212		6.114***
통제	성별	.252	.052	.129	4.850***
	학년	-.110	.023	-.127	-4.702***
독립	친인권적 학교문화	.549	.044	.337	12.458***
	R^2		.172		
	수정된 R^2		.170		
	F		81.791***		

종속변수 : 학교폭력에 대한 공감태도
***p<.001

이상의 청소년 학교폭력 경험과 친인권적 학교문화와의 관계에 대한 분석 결과를 종합적으로 살펴보면 친인권적 학교문화가 학교폭력에 대한 회피반응을 낮추는 동시에 학교폭력에 대한 공감능력을 높여 학교폭력 없는 학교를 조성할 수 있는 중요한 열쇠가 될 수 있다는 점을 시사하고 있다.

7) 학교폭력 청소년 유형별 학교폭력 처리과정에서의 경험과 회복적 정의에 대한 욕구 비교(학교폭력 처리과정을 경험한 청소년에 한해)

청소년 학교폭력 경험을 유형별로 나눈 후 이들이 학교폭력 처리과정에서의 경험과 회복적 정의에 대한 욕구에서 어떠한 차이를 보이는지를 살펴보기 위해 일원배치 분산분석과 사후검증(scheffe)한 결과이다. 그리고 이러한 분석을 위한 대상은 일단 학교폭력 경험이 있으면서 학교폭력 처리과정을 경험했다고 분석된 200명의 학생이다. 이들을 다시 학교폭력 피해경험, 가해경험, 피-가해 중복경험의 세 집단으로 구분하여 분석되었다.

(1) 학교폭력 청소년 유형별(피해, 가해, 피-가해) 학교폭력 처리과정에서의 경험 차이

청소년 학교폭력 경험 유형별 학교폭력 처리과정에서의 경험 차이를 살펴보기 위해 하위영역을 학교폭력 처리과정에서의 자율성 지각, 공정성 지각, 의사소통 지각, 피해회복 지각으로 구분하여 일원배치 분산분석을 실시한 결과 모든 영역에서 집단 간 평균차이가 유의하지 않은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 학교폭력 피해집단, 가해집단, 피-가해 중복집단이 학교폭력 처리과정에서의 자율성, 공정성, 의사소통, 피해회복 지각 수준이 거의 비슷하다는 것을 의미하고 있으며, 지각 수준은 대체적으로 5점 척도에서 보통정도인 것으로 나타났다.

〈표 Ⅳ-47〉 학교폭력 경험 유형별 학교폭력 처리과정에서의 경험 차이

	집단구분	응답수	평균	표준편차	F
학교폭력 처리과정에서의 자율성 지각	피해집단	51	2.92	.91	.186
	가해집단	17	3.05	.65	
	피-가해집단	31	2.98	.76	
	합계	**99**	**2.96**	**.82**	
학교폭력 처리과정에서의 공정성 지각	피해집단	52	3.16	1.05	.057
	가해집단	17	3.09	.83	
	피-가해집단	31	3.10	.71	
	합계	**100**	**3.13**	**.92**	
학교폭력 처리과정에서의 의사소통 지각	피해집단	52	3.14	1.28	.521
	가해집단	17	3.45	.82	
	피-가해집단	31	3.16	.86	
	합계	**100**	**3.20**	**1.09**	
학교폭력 처리과정에서의 피해회복 지각	피해집단	52	2.97	1.23	1.291
	가해집단	17	3.36	.66	
	피-가해집단	31	2.84	1.00	
	합계	**100**	**3.00**	**1.09**	

(2) 학교폭력 청소년 유형별 학교폭력 처리과정 후 효과 차이

학교폭력 경험 유형별 학교폭력 처리과정 후 효과에서 집단 차이를 보이는 살펴보기 위해 일원배치분산분석을 실시하였다. 학교폭력 처리과정 후 효과의 영역은 학교폭력 처리과정에서의 만족도, 학교폭력 처리과정 후 학교에 대한 신뢰도, 학교폭력 처리과정에서의 긍정적 심리변화, 학교폭력 처리과정에서의 향후 범죄억제력 등이다. 분석결과 학교폭력 처리과정 후 문제해결 도움 정도에서만 집단 간 유의한 평균차이를 보였다($F=4.355$, $p<.05$). 사후검증 결과 가해집단이 피해집단 및 피-가해 중복집단에 비해 유의하게 더 높은 학교폭력 처리과정 후 문제해결에서 도움을 받은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 학교폭력 처리과정이 가해집단에게 도움을 주는 정도가 더 높음을 의미한다. 그러나 학교폭력 처리과정 후 피해집단, 가해집단, 피-가해 집단이 문제해결 도움 정도를 제외한 모든 영역에서 유의한 차이를 보이지 않았다는 결과가 어쩌면 학교폭력 처리과정이 모든 집단에게 공평한 접근이 되었음을 의미한다고도 할 수 있다는 점에서 처리과정에 대한 효과를 학교폭력 경험 유형별 비교보다는 개인적 만족도를 높일 수 있는 방향으로 진행되어야 할 것이다.

〈표 Ⅳ-48〉 학교폭력 경험 유형별 학교폭력 처리과정 후 효과 차이

	집단구분	응답수	평균	표준편차	F	Scheffe
학교폭력 처리과정에서의 만족도	피해집단	52	3.10	1.32	.440	
	가해집단	17	3.05	1.07		
	피-가해집단	31	2.85	1.00		
	합계	**100**	**3.02**	**1.18**		
학교폭력 처리과정 후 학교에 대한 신뢰도	피해집단	52	3.25	1.22	1.146	
	가해집단	17	3.55	.89		
	피-가해집단	30	3.05	.99		
	합계	**99**	**3.24**	**1.11**		
학교폭력 처리과정에서의 긍정적 심리변화	피해집단	52	3.41	1.04	1.790	
	가해집단	17	3.14	.70		
	피-가해집단	30	3.02	.85		
	합계	**99**	**3.25**	**.95**		
학교폭력 처리과정에서의 향후 범죄억제력	피해집단	52	3.46	1.35	.270	
	가해집단	17	3.21	1.04		
	피-가해집단	30	3.43	1.13		
	합계	**99**	**3.41**	**1.23**		
학교폭력 처리과정 후 문제해결 도움정도	피해집단(a)	54	3.13	1.27	4.355 *	b>a b>c
	가해집단(b)	18	3.94	.99		
	피-가해집단(c)	33	2.97	1.07		
	합계	**105**	**3.22**	**1.20**		

*p<.05

(3) 학교폭력 청소년 유형별 회복적 정의에 대한 욕구 비교

학교폭력 경험 유형별 회복적 정의에 대한 욕구를 비교한 결과이다. 회복적 정의의 하위영역은 피해자 시 회복적 정의에 대한 욕구, 가해자 시 회복적 정의에 대한 욕구, 향후 대화모임 참여의사 등으로 구분하였다. 분석 결과, 회복적 정의 하위영역 모두에서 세 집단 간 유의한 평균차이가 나타났다. 구체적으로는 피해자 시 회복적 정의에 대한 욕구에서 피해집단이 피-가해 중복집단에 비해 유의하게 높은 욕구를 보였다(F=3.453, p<.05). 가해자 시 회복적 정의에 대한 욕구에서는 피해집단이 다른 두 집단에 비해 욕구 수준이 높았으며, 이 중 피-가해집단에 비해 유의하게 높은 욕구수준을 보였다(F=5.809, p<.01). 향후 대화모임 참여의사에서도 피해자 집단이 다른 두 집단에 비해 욕구수준이 더 높게 나타났으며, 피-가해집단보다는 유의하게 높은 욕구수준을 보였다(F=6.620, p<.01).

전체적으로 회복적 정의에 대한 욕구수준은 피해집단, 가해집단, 피-가해집단 순으로 높은 요구를 보이고 있어 피해자집단이 회복적 정의에 의한 자신의 피해상황을 말하고 싶어 하고 도움을 구하고자 하는 욕구가 더 많음을 알 수 있다.

〈표 Ⅳ-49〉 학교폭력 경험 유형별 학교폭력 회복적 정의에 대한 욕구 비교

변수	집단구분	응답수	평균	표준편차	F	Scheffe
피해자 시 회복적 정의에 대한 욕구	피해집단(a)	54	4.05	.72	3.453*‘	a>c
	가해집단(b)	18	3.74	.66		
	피-가해집단(c)	34	3.61	.94		
	합계	106	3.85	.81		
가해자 시 회복적 정의에 대한 욕구	피해집단(a)	51	4.00	.94	5.809**	a>c
	가해집단(b)	18	3.76	.57		
	피-가해집단(c)	34	3.30	1.07		
	합계	103	3.73	.98		
향후 대화모임 참여의사	피해집단(a)	54	3.30	1.28	6.620**	a>c
	가해집단(b)	18	2.94	1.11		
	피-가해집단(c)	34	2.32	1.17		
	합계	106	2.92	1.28		

*p<.05, **p<.01

아래 표는 학교폭력 경험 유형별로 대화모임을 주도자에 대한 욕구를 비교하기 위해 Chi-square 검증한 결과이다. 피해집단 51명 응답자 중 교사가 대화모임을 주도하기를 원하는 사람이 43.1%(22명)가장 많았으며, 다음은 부모 33.3%(17명), 친구와 외부전문가가 각각 1.8%(6명) 순으로 나타났으며, 경찰에 의한 대화모임을 워하는 사람은 한 명도 없었다. 가해집단 응답자 15명 중에서는 부모가 46.7%(7명)로 가장 높았으며, 다음은 교사 40%(6명), 외부전문가 13.3%(2명) 순으로 나타났으며, 친구 혹은 경찰에 의한 대화모임 주도를 원하는 사람은 없는 것으로 나타났다. 피-가해집단 응답자 30명 중에서는 교사가 46.7%(14명%)로 가장 많았으며, 다음은 부모 26.7%(8명), 외부전문가 13.3%(4명), 경찰 10%(3명), 친구 3.3%(1명) 순으로 나타났다. 이러한 응답 분포는 통계적으로 유의한 차이를 보이지는 않았다. 즉 학교폭력 경험 청소년들은 대화모임의 주도자를 대체적으로 교사, 부모, 외부전문가, 친구, 경찰 순으로 원하고 있음을 보여주고 있으며, 학교폭력 경험 유형별에서도 큰 차이가 없음을 보여주고 있다. 이러한 결과는 대상 청소년들이 대화모임에 대한 정확한 이해 없이 이루어진 조사로 인해 학생 주변의 가장 가까운 성인인 교사 혹은 부모에게 응답되었을 가능성도 배제할 수 없을 것이다. 향후 대화모임을 경험한 청소년을 대상으로 이러한 질문이 지속적으로 이루어져야 함을 시사한다.

〈표 Ⅳ-50〉 학교폭력 경험 유형별 학교폭력 회복적 정의에 대한 욕구 비교

변수	항목	학교폭력 청소년 유형			전체	X^2
		피해집단	가해집단	피-가해집단		
		N(%)	N(%)	N(%)	N(%)	
대화모임 주도자	부모	17(33.3)	7(46.7)	8(26.7)	32(33.3)	11.096 (df=8)
	친구	6(11.8)	0(0)	1(3.3)	7(7.3)	
	교사	22(43.1)	6(40.0)	14(46.7)	42(43.8)	
	외부 전문가	6(11.8)	2(13.3)	4(13.3)	12(12.5)	
	경찰	0(0)	0(0)	3(10.0)	3(3.1)	
	전체	51(100)	15(100)	30(100)	96(100)	

V. 제 언

Ⅴ. 제언

본 연구는 학교폭력에 대한 대안적 방안으로서의 회복적 조정의 도입을 위한 욕구를 학교폭력 실태와 함께 다루었다는 점에서 의의가 있다. 그러나 아직 회복적 조정에 대한 이해와 필요성이 활성화 되지 않은 상태에서의 조사는 회복적 조정에 대한 당사자들의 욕구를 파악하는 데는 한계가 있다. 본 연구는 추후에도 지속적으로 회복적 조정의 욕구뿐만 아니라 회복적 조정 사업의 효과성까지 밝힐 수 있는 연구로 발전되어야 할 것이다.
본 장에서는 조사결과에 따른 제언과 현행의 학교폭력 대응체계에서 회복적 개입에 대한 제언을 하고자 한다.

1. 조사결과에 따른 제언

본 장에서는 조사결과를 통해 제시된 내용을 통해 몇 가지 제언을 하고자 한다.

첫째, 학교폭력 대책은 지속성이 유지되어야 한다.

학교폭력 예방과 근절을 위해 정부는 1995년에는 학교폭력근절종합대책을 제시하였고 2005년에는 학교폭력 예방 및 대책 5개년 기본계획을 수립하였다. 2012년에는 학교폭력 관련부처를 중심으로 7개 부처 7개 영역 87개 대책을 내놓았고 학교폭력근절 종합대책(12.2.6)을 기점으로 개정된 법률에는 학교폭력의 개념에 성추행, 사이버폭력까지 포함하며 학생뿐 아니라 학업중단청소년도 지원을 받도록 하였으며 학교장의 권한의 강화, 피해학생에 대한 보호와 가해학생에 대한 조치의 강화를 담고 있다. 또한 매해 초 학교폭력예방을 위한 범부처 차원의 계획 수립을 통해 학교폭력 예방 및 발생건수를 줄이고자 하는 노력을 지속해 왔다. 그러나 이러한 대책에도 불구하고 학교폭력 가해행위는 심각한 수준에서 벗어나질 못하고 있다. 이는 근본적으로 학교폭력으로 인한 심각한 사건이 발생하는 시기에만 정책을 나열하는 전시적 행정이 원인이라고 할 수 있다. 학교폭력은 일시적으로 발생했다가 사라지는 일회성이 아니라 방치하면 지속적이고 고질적인 사회문제로 번지는 특성을 가지고 있다.

따라서 학교폭력 예방과 근절을 위해서는 특별사업 형태가 아닌 지속적인 정책 및 사업으로 추진될 수 있도록 정규예산을 기반으로 한 계획수립이 필요하며 이를 토대로 지속적인 추진이 필요한 문제이다.

둘째, 학생 인권적 측면에서의 학교폭력 예방과 해결에 대한 접근이 이루어져야 한다.

학교폭력 관련자를 방관자와 방어자, 가해동조자로 나누어 각 관련자들에게 영향을 미치는 요인을 살펴본 결과 방관자의 경우 학교폭력에 대한 방관수준을 낮추기 위한 방어행동 측면에서의 개입은 가치적 개입보다는 자기행동적 개입이 우선될 수 있어야 하며, 방관자 행동은 학교폭력에 대한 부정성을 알고 있음에도 불구하고 나타날 수 있음을 알 수 있었다. 반면, 방어자의 경우는 학교폭력에 대한 부정적 인식이 높거나 학교폭력 피해자를 보호하려는 행동에 대해 긍정성을 높게 가질수록 방어자 행동이 높을 수 있음을 알 수 있다. 이러한 결과에서 보여주는 시사점은 학생 개인의 학교폭력에 대한 자기효능감, 피해자에 대한 공감능력도 방어자 행동에 주요한 요인이기도 하지만 무엇보다 학교차원에서 인권친화적 문화를 조성하는 것이 중요함을 보여주고 있다는 점이다.

또한 가해동조자의 경우 자신의 가해경험이 높을수록 다른 친구의 학교폭력 가해행동에 동조할 가능성이 높을 뿐 아니라 학교폭력 피해경험이 높을 경우 역시도 학교폭력 가해에 동조할 가능성이 높다는 점에서 학교폭력 가해 및 피해경험을 한 학생들에 대한 사후 개입이 무엇보다 중요함을 본 연구결과는 시사하고 있다.

즉, 이는 학교폭력 예방과 해결은 기본적으로 학생 인권적 측면에서 접근되어야 하며, 인권중심의 프로그램이 개발되어야 함을 시사하는 것으로 볼 수 있다. 가해행위에 대한 무감각과 나만 아니면 된다는 방관자가 늘어가고 있다는 연구(청소년폭력예방재단, 2012)와 방관자들이 쉽게 가해자들에게 동조하지 않는데 '공감'이 영향을 준다는 연구 등에서 알 수 있듯이 학교폭력 예방 및 해소에서 인권의 중요성은 반드시 강조되어야 할 내용이다. 학생 인권

적 측면의 학교폭력 예방프로그램으로는 전영주(2012)가 소개한 핀란드의 키바 프로그램이 한 예가 될 수 있을 것이다. 이 프로그램은 가해학생과 피해학생 외에 주변의 학생 모두가 공감할 수 있고 학급 내 집단역동 자체를 변화시키는 것에 역점을 두고 있다. 한편, 학교폭력 해결 프로그램으로는 피해자-가해자조정모델이 가장 널리 사용되고 있다. 이것은 단순히 합의를 중재하는 자리가 아니라 제 3자인 전문 조정자의 도움으로 학교폭력으로 인한 자신들의 피해와 고통, 어려움을 직접 이야기하고 이를 회복하기 위한 구체적인 실천방안을 논의하고 결정하는 과정이다. 이러한 과정을 통해 피해자, 가해자는 타인의 경험을 공감하고 종합적으로 이해하게 되며 이를 통해 자신의 이야기와 경험을 새롭게 성찰하며 사건의 해결을 위한 실제적인 필요와 욕구를 발견하게 된다(서정기, 2011). 따라서 학생인권적 차원의 프로그램에 기존의 이러한 모델을 중심으로 우리에게 적합한 프로그램을 개발하는 것이 시급하다.

셋째, 학년별, 성별에 따른 차별화된 학교폭력 예방교육의 실시가 요구된다.

따돌림과 사이버폭력은 여학생이 남학생보다 높고, 따돌림 영역은 초등학생이 중학생보다 높다는 조사결과는 학교폭력예방에 있어 대상적 특성을 고려할 필요성을 제기되었다. 즉, 학년별, 성별에 따른 차별화된 학교폭력 예방교육이 이루어져야 한다. 이들에 대한 예방교육의 중요성은 늘 강조되고 있지만 학교폭력 예방교육과 관련된 정부대책은 연 2회, 1회 2시간 이상 교육만 규정하고 있을 뿐이며, 일선 학교에서는 학교폭력 관련 동영상을 시청하거나 전교생을 모아 놓고 일회성식 특강 등 형식적이고 일회적인 예방교육을 행하고 있어 실효성이 낮은 것이 현실이다. 학교폭력 예방교육이 체계화되고 실제적으로 도움이 되기 위해서는 생활속에서 인간을 존중할 수 있는 능력을 키우고 보다 장기적이며, 대상별 특성에 맞는 구체화된 내용의 교육이 이루어져야 할 것이다.

넷째, 가해학생에 대한 상담 및 학부모교육을 강화해야 한다.

학교폭력 예방 및 대책에 관한법률 제11조2항(학교폭력 조사 및 상담)에서

‘학생 및 학부모에 대한 조사 및 상담’과 제17조(가해학생에 대한 조치) 1항5호에서는 ‘학내외 전문가에 의한 특별교육이수 또는 심리치료’ 그리고 제9항에서 ‘특별교육이수 또는 심리치료’를 받아야 한다고 정하고 있다. 선행연구(이상균, 1999; 청소년폭력예방재단, 2012)에서도 가해학생과 학부모는 학교폭력에 대한 무감각과 잘못에 대한 반성보다는 자신의 행위에 대한 합리화가 강하여 피해자와의 진실된 합의나 사과에 이르지 못하는 경우가 많은 것으로 나타났다. 또한 본 연구에서처럼 청소년의 학교폭력 가해행위는 부모의 정서적 지원이 많을수록 낮아지는 특성을 보이므로 학교폭력 가해자 및 부모교육을 통해 학교폭력에 대한 이해를 높이고 학교폭력의 가해자 또한 피해자가 될 수 있다는 역동성을 인식시켜야 할 것이다. 무엇보다 자신의 행동에 대한 책임과 반성을 통해 진정으로 피해자와 화해하여 심리적 안정감을 얻도록 지원해야 할 것이다.

다섯째, 인권적 학교문화 조성을 위한 학교공동체의 노력이 요구된다.

본 조사에서는 학교가 친인권적 문화를 가지고 있을수록 학교안전에 대한 의식은 높고 가해경험은 낮은 것으로 나타났다. 이는 인권적 학교문화 조성의 필요성을 제기한 것이라고 할 수 있다.

즉, 학교폭력근절을 우해서는 학교내의 모든 공동체가 인권에 민감할 필요성이 있으며, 인권에 대한 의식적 실천이 요구된다. 이를 위해서는 평소 학생청소년이 학교와 가정에서 인권에 민감해지도록 교육받고, 소통과 공감, 갈등해결의 능력을 키워 공동체를 회복할 때 폭력에 대한 자정능력이 생길 것이다. 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.

학교폭력에 대한 대응에서 청소년과 학교가 주체가 되고 외부기관은 보조

역할을 하는 것이 바람직하며, 이를 지지할 수 있는 지속적인 비폭력 정책이 요구된다. 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. 예컨대 핀란드는 키바 프로그램 개발에 70억을 소요하여 5,000명의 아이들을 집단따돌림으로부터 구했다. 한국정부는 매년 3,000억 원 이상을 투입하여 얼마나 많은 아이들을 학교폭력으로부터 지킬 수 있을 것인가에 대해 진지한 고민이 요구된다.

여섯째, 학교폭력에 대한 새로운 패러다임으로서의 회복적 접근이 필요하다.

인권교육과 공감 중심의 활동을 통한 사전예방이 중요하나, 만일 또래 간에 갈등이 생기더라도 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. 그러기 위해서는 교사나 상담자의 현명한 중재가 필요하다. 일선교사들에게 학교폭력 대응 지침을 배포하고, 전문상담 전달체계를 구축하며, 학교폭력대책위원회가 제 역할을 할 수 있도록 제도적 지원을 함으로써 학교폭력사안에 대해 원활하게 대응할 수 있다(전영주, 2012).

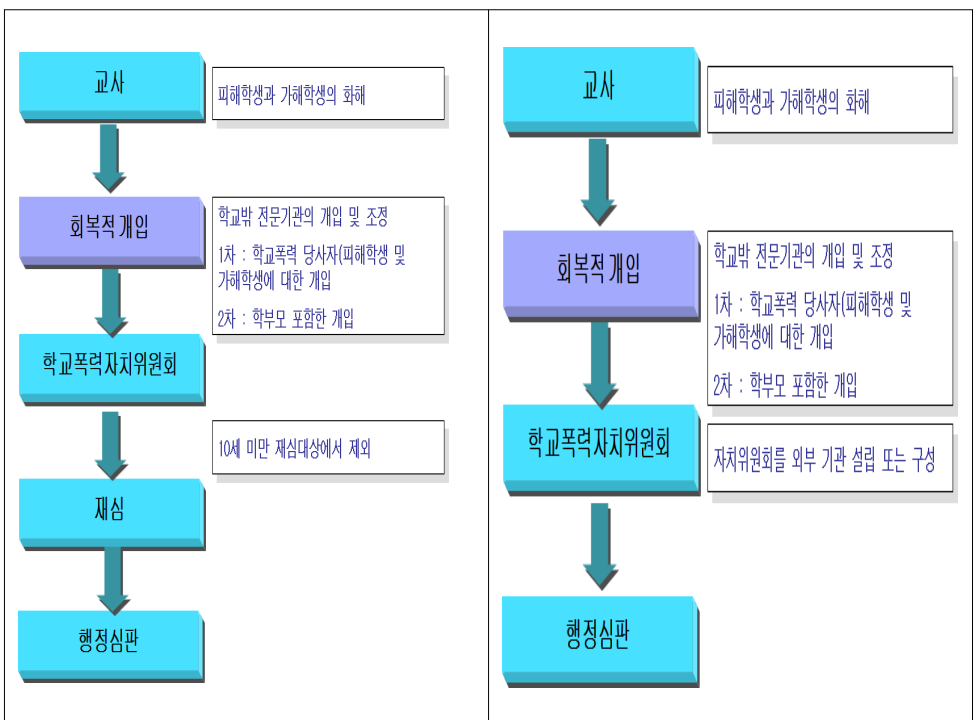
학교폭력의 경우, 우선적으로 피해자를 보호해야 한다. 그런데, 피해자를 보호한다는 명목으로 어쩌면 또 다른 피해자일 수 있는 가해청소년을 엄벌하는 방법으로 일관한다면, 이는 비행청소년에 대한 국가의 보호라는 대의를 천명하고 있는 소위말하는 국친사상(國親思想)을 부정하는 것이며 국내법 효력을 가지고 있는 UN의 아동권리협약의 아동이익 최우선 법칙의 위반이며 그동안의 국가 대응에서도 보았듯이 실효성도 떨어진다.

따라서 학교폭력의 경우 피해자를 최우선으로 보호하면서 동시에 가해자를 엄벌로의 선도가 아닌 최대한으로 또 다른 보호를 고민하고 실행해야 한다. 그것이 국친사상의 정신이요, 아동이익 우선의 법적 실행이며, 정교한 프로그

램이 준비된다면 학교폭력을 해결하는 첩경이다. 장차 우리사회의 사회적 자본을 강화하는 것은 그야말로 덤이다. 아직 방향성에 그치고 있지만 학교폭력에 대한 회복적 개입이 그것이라고 본다.

2. 현행의 학교폭력 대응절차에 대한 회복적 개입에 대한 제언

홍봉선(2013)은 현행의 학교폭력 대응 처리절차에 회복적 개입을 추가하여 다음과 같은 전달체계를 제안하였다. 본 전달체계에서 재심 절차의 유무로 두 가지 형태의 절차로 나누어진다.



회복적 관점의 학교폭력 처리절차(1) 재심이 있는 경우	회복적 관점의 학교폭력 처리절차(2) 재심 단계가 없는 경우

학교폭력이 발생했을 때 가해자, 피해자, 학부모, 교사, 친구들, 지역사회 등의 대처기술 습득은 매우 중요한 요인이 된다. 각 주체들은 학교폭력 발생

후 이에 대한 심리적 반응이 달라지며, 그에 따른 대처 형태도 다양하게 나타난다. 학교폭력 사건 발생 초기에 대응주체들이 효과적으로 대처하게 되면 학교폭력 사건 자체가 효과적인 방식으로 마무리될 수 있을 것이다.

본 전달체계를 간단히 설명하면 아래와 같다.

우선 학생들 간의 경미한 갈등으로 야기된 학교폭력과 그를 넘어섰지만 자율적인 결정으로 화해된 사안의 경우, 현재와 같이 담임 등 교사에 의해 해결한다.

다음으로, 당사자 간 화해가 안되어 현행의 학교폭력자치위원회에 상정되는 사안은 그 이전에 외부 전문기관과 전문가가 배치되어 있는 회복적 개입의 절차를 받는다. 이때 학교폭력 당사자들만의 1차적 회복적 개입과 부모까지 확대된 2차 회복적 개입으로 나누어 진행하는 것이 바람직하다고 생각되나 여의치 않는 경우에는 처음부터 부모와 함께하는 것도 가능하게 탄력적으로 운영하는 것도 필요하다고 본다. 현재 학폭위에 올라오는 사례의 거의 대부분을 이 단계에서 흡수, 해결하는 것이 바람직하겠으나 최저 50% 이상은 이 단계에서 종결되도록 회복적 개입 기관 및 투입요원의 열정과 전문성은 높은 수준을 유지하여야 할 것이다.

불행히도 이 단계에서 해결되지 못한 경우에는 현행의 학폭위-재심-행정심판- 사법적 처리의 단계를 거칠 수밖에 없다. 그러나 재심 절차를 생략된 전달체계의 경우, 학폭위는 학교 밖의 지역사회에서 운영하는 것이 바람직하다고 생각한다. 이미 본 사안은 학교의 교육과 상담의 영역을 벗어나 준 사법절차의 수순에 가깝기 때문에 교사 및 학교와 학교폭력 당사자들 간의 갈등과 반목이 발생할 개연성이 농후하여 건강한 교권의 침해 등이 우려되기 때문이다. 여의치 않아 학폭위 장소가 학교이더라도 같은 이유로 위원의 구성에 교사의 개입이 최소화될 필요가 있다고 생각된다.

그리고 재심이 존재하는 경우에도 현재 간혹 재심에 상정되는 10세 미만의 저 연령 아동에 대해서는 재심이 불허되어야 한다고 생각한다. 10세 미만의 경우, 자기 행위에 대한 인지능력이 미약하고, 소년법 등에서도 10세 미만의 경우에는 그들의 범죄행위에 대해서도 형사처벌은 물론 보호처분의 적용도 하지

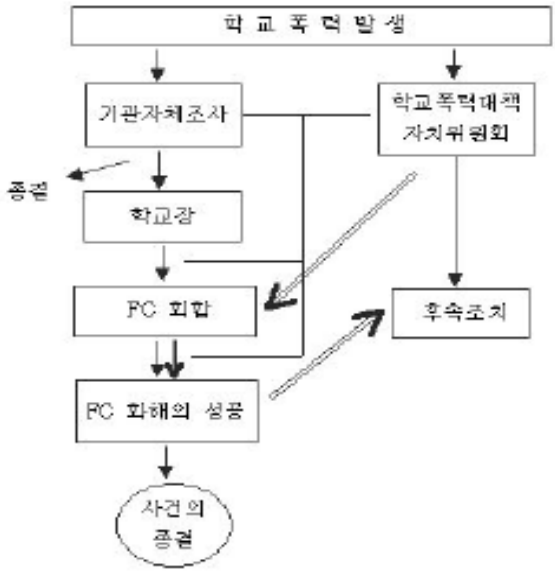
않는 것은 이들의 책임성을 조각하기 때문이다. 범죄에 비해 상대적으로 미약한 학교폭력에 대해 책임을 묻고자 하는 특히 학교폭력지역위원회의 재심은 논리적 모순에 가깝고, 현실성도 거의 없는 것으로 판단된다. 물론 가능하면 학교폭력자치위원회에도 상정되지 않는 것이 바람직하다고 생각된다.

이러한 회복적 개입의 방향은 회복적 정의의 다양한 모델을 적용할 수 있겠으나 본 보고서에서는 세 가지 정도의 회복적 관점의 학교폭력 프로그램을 소개하고자 한다. 먼저. 김은영·이호중(2006)은 학교폭력 대응모델로써 회복적 정의 모델 중, 회합모델 즉, 가족회합(FC) 모델을 제시하였다. 여기서 가족회합 모델이란 기본적으로 피해자 및 가해자와 가족 성원을 포함하여 조정(mediation)방법을 이용하는 접근법이다.

회합에서 대화를 통하여 조정을 시도하는 목적은 ① 학교폭력으로 인한 정신적·감정적·물질적 피해를 배상하기 위하여 피해자와 가해자를 능동적으로 참여시킨 "회복적 갈등 해결과정"을 제시 하는 것 ② 피해자와 가해자에게 위반사안을 논의하고 자신들의 의문점에 해답을 얻게 하며 자신의 감정과 느낌을 표출하고 나아가 사건의 종결감을 얻을 수 있는 기회를 제공 하는 것 ③ 학교폭력으로 인해 야기된 피해를 다루기 위한 상호수용 가능한 계획을 발전시킬 수 있는 기회를 피해자와 가해자에게 제공하는 것 등이다.

본 가족회합 모델은 기본적으로 "대화중심dialogue-driven)" 조정을 핵심요소로 한다. 학교폭력의 특성상 대화중심 조정은 "해결중심(settlement-driven)"이라기보다는 관계회복을 중심으로 한 인본주의적 갈등해결 형태를 대표한다.

학교폭력 발생 시 가족회합 모델의 적용 과정은 아래 그림과 같다.



[그림 Ⅴ-1] 학교폭력 가족회합 모델 적용 과정

〈표 Ⅴ-1〉 가족회합의 프로그램 단계별 목표

단계	목표와 임무
제1단계	접수단계(intake) = 회합개시고지서 송부 단계 목표 : 형사사법체계로부터 조정에 적합한 사건을 획득 - 적합한사건선별을 위한 기준지표(criteria)의 결정 - 효과적인 위탁시스템의 정립 - 학교폭력 가해자, 그리고 피해자에 관련된 필수적 데이터의 확보 - 사건을 적절한 조정 진행자에게 인계 - 모든 당사자들에게 개시고지서 발송
제2단계	준비단계(preparation) = 인터뷰 가해자 및 피해자 최초 전화접촉 목적 : 가해자와 피해자와의 최초 전화접촉의 목표는 조정에 관한 편지발송을 뒷받침하기 위한 것이며, 피해자와 가해자와의 예비-조정 인터뷰 일정확정 작업 피해자 및 가해자와의 예비-조정(pre-mediation)

<table>
<tr><th>단계</th><th>목표와 임무</th></tr>
<tr><td></td><td>목적 : 개별적인 예비-조정 인터뷰의 목적은 범죄의 경험담을 얻고, 자세한 조정과정을 설명하며, 참여여부를 결정하는 것을 돕기 위한 것</td></tr>
<tr><td>제3단계</td><td>회합(조정)단계 흐름도
<table>
<tr><td>과거</td><td>준비단계 → 소개 → 경찰에 의한 범죄사실 설명</td></tr>
<tr><td>현재</td><td>가해자의 이야기 → 피해자의 이야기 → 피해자가족 → 가해자가족 → 사건과 영향에 관한 전반적 논의 → Transition : how do you feel now?</td></tr>
<tr><td>미래</td><td>Transition : how do you feel now? → 합의 무엇이 이루어져야 하는가? → 결론 → 합의문 서명날인</td></tr>
</table></td></tr>
<tr><td>제4단계</td><td>사후관리 단계
목적 : 사후관리(follow-up)의 목적은 합의를 모니터링하고, 필요할 경우 용어(terms)을 재협상, 조정의 영향을 강화하고 증진시키며, 과정을 보다 인간화하면서 종결시키기 위한 것</td></tr>
</table>

본 모형은 학교폭력 관련 당사자 및 가족 간의 화해, 조정을 시도하는 전문적인 방법으로서 기본적인 방향과 목적이 본 보고서의 회복적 개입과 그 뜻을 같이하는 것은 분명하나 현행의 학교폭력 대응의 전달체계와는 상당한 거리가 있는 모형이다. 즉 본 모델은 학교와 사법체계가 혼합된 형태이므로 본 보고서의 회복적 개입에서 이 모델을 참고할 때는 학폭위 이전의 단계에서만 가능한 방법만을 참고하여야 할 것이다.

두 번째는 청소년폭력예방재단의 학교폭력SOS지원단에서 운영하고 있는 「학교폭력 화해·분쟁조정 사업」이다. 본 사업은 2007년부터 교육부와 업무협약을 맺고 진행하는 것으로 학교폭력 발생으로 이한 학생·학부모·학교 간의 갈등 해결을 돕고 피해학생의 회복과 가해학생의 재발을 방지하고자 관계 회복 프로그램을 제공하며 또한 원활한 소통과 학교적응을 돕는 것을 목적으로 한다.

〈표 Ⅴ-2〉 학교폭력SOS지원단 프로그램

프로그램명	프로그램 내용	구체적 지원 내용
화해조정 프로그램	학교폭력으로 인한 심리적 갈등 발생 시 화해조정전문가가 중립적으로 화해를 할 수 있도록 갈등을 조정하는 프로그램.	• 또래간의 이해관계 미숙, 오해로 다툼이 발생하고 화해를 원할 때 • 사안이 경미한데 반해 양측의 감정적 충돌이 발생할 때 • 서로 감정적 상처가 있어 화해·용서·사과하고 싶을 때
분쟁조정 프로그램	학교폭력으로 인한 손해배상조정이 필요할 때 분쟁조정 전문가가 법률적 자문을 통해 원만한 합의를 이끌어 낼 수 있도록 돕는 프로그램.	• 피·가해자간의 손해배상으로 갈등이 발생되고 해결이 어려울 때 • 명확한 피·가해측으로 치료비가 발생했으나 상대측이협조하지 않을 때 • 객관적·중립적·전문적 분쟁조정 상담이 필요할 때
갈등관리 코칭 프로그램	학교폭력으로 인한 갈등 발생 시 학생·학부모·교사의 갈등해소를 위해 전문적인 코칭을 진행하는 프로그램.	• 학교폭력 사안처리 진행시 효과적인 처리과정의 도움이 필요할 때 • 피·가해로 속상한 마음을 털어 논의할 대상이 필요할 때 • 학교폭력 전문가의 도움이 필요할 때 ▶ 변호사와 함께하는 학교폭력 법률상담 이용시간:매주 월요일 14시~17시 이용방법:전화상담, 내방상담(사전예약 필수) 이용문의 : 070-7165-1073

회복적 개입의 구체적 모델을 구축할 시 상당히 중요한 자료로 활용이 가능한 프로그램으로 사료된다. 다만 본 보고서의 회복적 개입 모형은 피·가해자 즉 학교폭력 행위자의 회복적 정의에서 나타내는 바와 같이 함께하는 수

평적 회복을 지향하나 SOS는 학교폭력의 피해학생의 회복과 가해학생의 재발을 방지하는 등의 목적을 두는 등 가해자와 피해자를 분리해 대응하는 방향으로 해석되는 부분이 있어 도입 시 면밀한 검토가 선행되어야 할 것이다.

세 번째는 부산광역시 학교폭력예방 회복조정센터의 학교폭력 회복조정 사업이다. 본 사업은 2014년 2월 16일부터 시행된 사업으로 학교폭력 피해학생과 가해학생 및 학부모와 교사 등을 대상으로 학교폭력이 일어나기 이전으로의 관계 회복을 그 목적으로 삼고 있다.

※의뢰대상(당사자, 당사자 가족, 학교 및 학교폭력대책자치위원회 등)

[그림 Ⅴ-2] 회복조정 운영체계도

참고문헌

강진령・유형근(2000), 「집단괴롭힘」, 학지사.

교육과학기술부(2012), 「학교폭력 사안처리 가이드북」

교육부(2013), 관계부처합동.2013. 현장 중심 학교폭력 대책(안)

교육부(2014), 관계부처합동.2014. 현장 중심 학교폭력 대책(안)

김상곤(2012). 폭력없는 학교만들기 위한 통합적 실천의 방향성 및 학교사회복지사의 역할에 대한 토론. 2012년도 한국학교사회복지학회 춘계정기 학술대회. 한국학교사회복지학회.

김성돈(2001), "형사절차상 피해자-가해자 조정제도의 도입방안". 피해자학 연구 9(1).

김용세(2003), "한국의 형사사법체계와 회복적 사법", 형사법연구 제20호.

김용태 외(1997), "따돌리는 아이들 당하는 아이들".『청소년상담문제연구보고서』. 한국청소년상담원.

김은경(2004), "캐나다 소년사법의 새로운 입법(The Youth Criminal JusticeAct) 동향", 형사정책연구소식 제82호, 한국형사정책연구원.

김은경・이호중(2006), 학교폭력 대응방안으로서의 회복적 소년사법 실험연구, 한국형사정책연구원.

김회선(2013), 2013 대검찰청 국정감사 자료, '학교폭력 사범 증감 추이'.

남미애(2007), -회복적 사법을 통한 비행청소년 지원방안-, 2007 위기청소년지원 관련세미나, 부산광역시청소년종합지원센터.

대검찰청(2008-2013), '각년도별 학교폭력 사범'.

도중진·원혜욱(2006), "보호관찰단계에서 회복적 사법이념의 실천방안", 한국형사정책학회.

박경숙 외(1998), 학생의 왕따(집단따돌림 및 괴롭힘) 현상에 대한 연구, 한국교육개발원.

박상식(2004), "회복적 사법에 관한 연구", 경상대학교 대학원 박사학위 논문

박효정・정미경・한세리・한경아(2005). 학교폭력 실태의 이해와 진단. 서울: 한국

교육개발원.

부산광역시 내부자료, '2013년도 학교폭력 근절 추진실적 보고'.

성민선 외(2004), 『학교사회복지의 이론과 실제』, 서울: 학지사.

서정기(2011), "학교폭력에 따른 갈등경험과 해결과정에 대한 질적 사례연구 : 회복적정의(restorative justice)에 입각한 피해자-가해자 대화모임(victim-offender mediation)을 중심으로", 연세대학교 대학원 박사학위 논문.

서양숙(2011). "학교폭력 문제에 대한 평화교육적 접근". 한국교원대학교 교육대학원 석사학위 논문.

안민석(2013), 2013 교육부 국정감사 자료, '2010, 2012년 학교폭력 자료'.

원혜욱(2006), "외국의 회복적 사법제도의 고찰을 통한 우리나라 소년사법정책의 방향", 피해자학연구 제14권 제1호, 한국피해자학회.

윤용규 · 최종식(2000), "우리나라 소년사법의 운용실태와 개선방안에 관한 일고찰," 형사정책연구 11(4), 한국형사정책연구원.

이명숙(2003), "우리나라 소년교정보호현황과 범죄소년의 사법복지 욕구분석", 소년교도소의 방향과 모델-천주교 민영교도소 연구발표회, 천주교서울대교구사회사목부 사회교정사목위원회.

이상균(1999), "학교에서의 또래폭력에 영향을 미치는 요인", 서울대학교 대학원 박사학위청구 논문.

이상균 · 정현주(2012), "학교폭력 예방 및 개입을 위한 부모교육프로그램의 필요성", 2012년도 한국학교사회복지학회 춘계정기 학술대회, 한국학교사회복지학회.

이호중(2002), 피해자-범죄자조정제도에 관한연구 외 법논집 제3집, 한국외국어대학교 법학연구소.

이호중(2012). 학교폭력에 대한 근본적인 대응- 공동체의 연대성과 회복적 정의. 학교폭력 청소년사회적 대책 토론회. 서울YMCA시민논단위원회.

임용연(2003), "회복적 사법-일반적 개관-", 연세대학교 법학과 석사학위 논문.

전영주(2012), "인권적 관점에서의 학교폭력예방대책", 「인권 친화적 학교문화 조

성을 위한 정책 연구 자료집」, 국가인권위원회.

장맹배. 2011. “학교폭력 분쟁조정 결과에 영향을 미치는 요인 연구“. 가톨릭대학교 대학원 박사학위논문.

정성근・박광민(2001),「형법총론」, 삼지원.

정진후(2013), 2013 상반기 학교폭력 현황분석, 국정감사 자료

조유진(2005). 집단괴롭힘 목격과 피해 경험의 가해화 경로에 대한 중재요인. 숙명여자대학교 대학원 박사학위청구논문.

조정실・차명호(2009),「상담사례 4」, 학지사.

좋은교사운동(2014), 2014년 학교폭력 대책 현장에서 제대로 작동하지는지에 대한 면밀한 검토가 필요하다, 교육정책 포럼, (사) 좋은교사운동.

청소년폭력예방재단(2011),「2010년 전국 학교폭력 실태조사 보고서」.

청소년학교폭력예방재단(2012), 「2011년 학교폭력 실태조사」.

청소년폭력예방재단(2013).「2012 전국 학교폭력 실태조사」.

최응렬·정우일·차훈진(2006), “회복적 사법의 도입방안에 관한 연구 -캐나다 경찰의 비사법 처분을 중심으로-”, 형사정책연구 제17권 제1호, 한국형사정책연구원.

평화를 만드는 여성회 갈등해결센터(2014),「회복적 정의 피해·가해 대화모임 조정자 훈련 자료집」.

한국형사정책연구원 연구보고서(2004).「형사사법 회복적 사업의 가능성과 과제」.

한준상(2002),「집단 따돌림과 교육해체」, 집문당.

홍봉선(2013), 학교폭력 예방 및 대응전략, 부산시 학교폭력 대 토론회 자료집, 부산광역시.

홍봉선・남미애(2014), “학교폭력문제해결을 위한 학교 차원의 회복적 사법의 적용”, 형사정책 제26권 제2호, 한국형사정책학회.

홍봉선・남상철(2006), “한국교정복지 구현을 위한 회복적 사법의 적용 가능성 연구”.『교정연구』32.

오마이뉴스. 2013.10.16. ‘학교폭력 학생부 기재, 학부모-교장 싸움 급증’.

전북도민일보. 2012.12.25. ‘학교폭력 재심기관 이원화 혼란’.

한겨레. 2013.11.07. ‘진보교육감 지역 학교 폭력 더 많이 줄었다.’.

한국경제.2013.10.28. ‘학교폭력, 자치위원회 제도 보완 시급’.

한국교육신문.2013.10.14. ‘선생이 뭔데... 학교폭력 불복에 상처받는 교권’.

헤럴드경제. 2013.02.04. ‘<학교폭력대책발표 1년> 학폭 인식 개선됐지만 학생부 기재 놓고 갈등 여전’.

서울특별시 홈페이지 서울톡톡: www.inews.seoul.go.kr

Amstutz, L. S. & Mullet, J. H. 2005. The Little Book of Restorative Discipline for Schools, Teaching responsiblity; creating caring climates. PA: Good Books.

Chmelynski, C. 2005. Schools find ‘’Restorative Justice’’ more effective than expulsion. School Board News. Charlottesville, VA: National School Boards Association.

Dawson, N., & McHugh, B. 2006. Commentary - a systemic response to school-based violence from a UK perspective. Journal of Family Therapy, 28, 267-171 PB (after 12 month delay).

Drewery, W. 2004. Conferencing in schools: Punishment, restorative justice, and the productive importance of the process of conversation. Journal of Community and Applied Social Psychology, 14, 332-334.

Hamilton, M.V. & Hope, L.N. 2011. Social work and Restorative Justice: Implication for School System Practice. Beck, E., Kropf, N. P. & Leonard, P.B. Social work and Restorative Justice. Oxford University Press.

Hopkins B. 2004. Just Schools: A Whole School Approach to Restorative Justice. London & Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

http://www.dsgonline.com/mpg2.5//TitleV_MPG_Table_Ind_Rec.asp?id=14

Morrison B. 2006. “School bullying and restorative justice: toward a

theoretical understanding of the role of respect, pride and shame". Journal of Social Issues. 371-392.

Morrison, Blood & Thorsborne, 2005. Practicing Restorative Justice in School Communities: Addressing the Challenge of Culture Change. Public Organization Review: A Global Journal, Special Issue on restorative and community justice (G. Bazemore and S. O' 'Brien, eds).

Thorsborne, M. & Vinegard, D. 2009. Restrative Justice Pocketbook. Teacher' s Pocketbooks.

Varnham S. 2005. "Seeing things differently: restorative justice and school discipline". Education and the Law. 17(3). 87-104.

Zehr, H. 1990. Changing Lenses: A New focus for Crime and Justice. Herald Press, Scottdale, Pennsylvania.

부록 1. 설문지

'14 학생생활실태 조사지

안녕하십니까?
이 조사는 부산청소년종합지원센터가 학생생활실태를 파악하기 위해 실시하는 것입니다.

여러분이 응답한 결과는 학생이 안전하고 즐거운 환경 속에서 학교생활을 할 수 있도록 학교폭력 예방 및 회복 방안을 마련하는 자료로 활용될 것입니다.

문항은 맞고 틀림이 없으므로 여러분의 생각을 솔직하게 대답해 주시면 됩니다.

응답한 내용은 연구 목적 이외에는 사용되지 않음을 알립니다.
귀한 시간 내어주셔서 너무나 감사드립니다.

2014. 4.

부산청소년종합지원센터 내 학교폭력예방 회복조정센터

문의 : 051-303-9601

1. 현재 다니는 학교와 학년은?
   ① 초등학교 ( )학년 ② 중학교 ( )학년
   ③ 인문고등학교 ( )학년 ④ 전문고등학교 ( )학년

2. 학생의 성별은?
   ① 남 -② 여

3. 여러분의 한 달 용돈은? ( )원

4. 현재 우리집의 가정형편(경제적 수준)은?
   ① 매우 어렵다 ② 조금 어렵다 ③ 보통이다
   ④ 잘 사는 편이다 ⑤ 매우 잘 산다

5. 학생이 생각하는 나의 공부 수준은?
   ① 매우 못한다 ② 못하는 편이다 ③ 보통이다
   ④ 잘 하는 편이다 ⑤ 매우 잘 한다

6. 현재 여러분과 함께 살고 있는 부모님은?
   ① 친아버지+친어머니 ② 친어머니만 ③ 친아버지만
   ④ 친아버지+새어머니 ⑤ 친어머니+새아버지 ⑥ 새아버지만
   ⑦ 새어머니만 ⑧ 부모님 모두 안계심

7. 나는 형제 자매가?
   ① 없다 ② 있다( )명 ☞ 자신은 제외하고 적으세요

8. <u>당신은 지금까지 학교를 다니면서</u> 다음과 같은 교육을 얼마나 받았습니까? 각 항목을 잘 읽고 해당되는 번호에 표시해 주세요.

유형	교육 횟수	(교육을 받았다면) 도움이 되는 정도				
		전혀 그렇지 않다	별로 그렇지 않다	그저 그렇다	대체로 그렇다	매우 그렇다
1) 학교폭력 예방교육	있다면 (　　회) →	①	②	③	④	⑤
	교육 받은 적 없음					
2) 인권교육	있다면 (　　회) →	①	②	③	④	⑤
	교육 받은 적 없음					

9. 지금까지 친구나 선배 등으로부터 다음과 같은 경험을 당한 적이 있습니까? 각 문항마다 자신의 행동과 가장 일치하는 곳에 ✓표 하세요.

내　용	없다	1회	2회	3회	4회	5회	6회 이상
1) 손, 발 또는 도구로 맞거나 특정한 장소 안에 갇힌 적이 있다.	⓪	①	②	③	④	⑤	⑥
2) 돈이나 물건을 빼앗겼다	⓪	①	②	③	④	⑤	⑥
3) 강제 심부름 등 괴롭힘을 당했다	⓪	①	②	③	④	⑤	⑥
4) 집단적으로 따돌림을 당했다	⓪	①	②	③	④	⑤	⑥
5) 말로 하는 협박이나 욕설을 들었다.	⓪	①	②	③	④	⑤	⑥
6) 성적인 놀림과 강제로 몸을 만지는 행위를 당했다	⓪	①	②	③	④	⑤	⑥
7) 인터넷 채팅, 이메일, 휴대전화로 하는 욕설과 비방을 당했다	⓪	①	②	③	④	⑤	⑥

10. (위 문항과 같은 일이) 내 주변에서 어느 정도 심각하게 일어난다 생각합니까?

① 전혀 심각하지 않다　② 심각하지 않다　③ 그저 그렇다
④ 다소 심각하다　⑤ 매우 심각하다

11. (위 문항과 같은) 경험을 한 후 누구에게 도움 요청을 하였습니까?

① 아무런 도움을 요청하지 않았다(13번으로) ② 부모님　③ 학교 선생님
④ 친구들　⑤ 학교폭력전문기관이나 청소년상담실
⑥ 경찰 등에 도움을 요청했다　⑦ 피해경험이 없다

12. (다른 사람에게 도움을 요청한 사람에 한합니다) 도움요청 결과 도움이 되었습니까?

① 전혀 도움되지 않았다 ② 거의 도움되지 않았다 ③ 그저 그랬다
④ 다소 도움되었다 ⑤ 많이 도움되었다

13. (도움을 요청하지 않은 사람에 한합니다) 도움을 요청하지 않은 이유는?

① 알려지는 것이 창피해서 ② 어른들(부모님, 선생님 등)에게 야단맞을 것 같아서
③ 이야기해도 소용없을 것 같아서 ④ 중요한 일이 아니어서
⑤ 다른 친구들이 괴롭힐 것 같아서 ⑥ 가해학생이 보복할 것 같아서
⑦ 일이 커질 것 같아서 ⑧ 도움을 받는 방법을 몰라서
⑨ 가해학생이 알리지 말라고 협박해서 ⑩ 기타 ( )

14. 누구로부터 학교폭력 피해를 당했나요?(해당되는 항목에 모두 √하세요)

⓪ 피해당한 적 없다 ① 같은 반 학생 ② 다른 반 학생
③ 같은 학교 선후배 ④ 다른 학교 학생 ⑤ 기타

15. 학교폭력을 당했을 때 학생의 고통정도는?

⓪ 학교폭력 피해경험이 전혀 없다 ① 전혀 고통스럽지 않았다
② 고통스럽지 않았다 ③ 고통스러웠다
④ 매우 고통스러웠다

16. 학교폭력을 당했다면 당한 장소는?(해당하는 곳에 모두 √ 해주세요)

① 교실 ② 운동장 ③ 화장실 ④ 복도
⑤ 그외 학교 내 장소 ⑥ 등 · 하교 길 ⑦ 학원이나 학원주변
⑧ 오락실, pc방, 노래방 등 ⑨ 온라인(인터넷, 이메일)과 휴대전화
⑩ 공터나 빈건물, 주차장 등 ⑪ 기타
⓪ 학교폭력 피해를 당한 적이 없다

17. 지금까지 자신이 다른 친구나 후배 등에게 다음과 같은 행동을 한 적이 있습니까? 각 문항마다 자신의 행동과 가장 일치하는 곳에 √표 하세요.

내 용	없다	1회	2회	3회	4회	5회	6회 이상
1) 어떤 친구에게 손, 발 또는 도구로 때리거나 특정한 장소 안에 가둔 적이 있다.	⓪	①	②	③	④	⑤	⑥
2) 어떤 친구의 돈이나 물건을 빼앗은 적이 있다	⓪	①	②	③	④	⑤	⑥
3) 어떤 친구에게 강제 심부름을 시켜 괴롭힌 적이 있다	⓪	①	②	③	④	⑤	⑥
4) 어떤 친구를 집단적으로 따돌린 적이 있다	⓪	①	②	③	④	⑤	⑥
5) 어떤 친구에게 말로 하는 협박이나 욕설을 한 적이 있다.	⓪	①	②	③	④	⑤	⑥
6) 어떤 친구에게 성적인 놀림이나 강제로 몸을 만지는 행위를 한 적이 있다.	⓪	①	②	③	④	⑤	⑥
7) 어떤 친구에게 인터넷 채팅, 이메일, 휴대전화로 욕설과 비방을 한 적이 있다.	⓪	①	②	③	④	⑤	⑥

18. (위 문항과 같은) 피해를 준 이유는?

⓪ 학교폭력 피해를 준적이 없다

① 놀다가 장난으로 ② 오해와 갈등이 있어 ③ 친구들이나 선배들이 시켜서

④ 나에게 한 행동에 대한 보복으로 ⑤ 화가 나서 ⑥ 상대학생이 잘못해서

⑦ 스트레스 때문에 ⑧ 특별한 이유 없다 ⑨ 기타( )

19. (위 문항과 같은) 누구에게 피해를 주었나요?

⓪ 학교폭력 피해를 준적이 없다 ① 같은 반 학생

② 다른 반 학생 ③ 같은 학교 선후배 ④ 다른 학교 학생 ⑨ 기타

20. (위 문항과 같은) 제일 처음 학교폭력 피해를 준 때는?

⓪ 학교폭력 피해를 준적이 없다

① 초등 3학년 이하 ② 초등4학년 ③ 초등5학년 ④ 초등6학년 ⑤ 중1학년

⑥ 중2학년 ⑦ 중3학년 ⑧ 고1학년 ⑨ 고2학년 ⑩ 고3학년

21. (위 문항과 같은)학교폭력을 하고 난 후 느낌은?

⓪ 학교폭력 피해를 준적이 없다

① 아무런 느낌이 없었다 ② 처벌을 받을까봐 두려웠다

③ 부모님이나 선생님이 알게 될까봐 불안했다

④ 진로에 지장을 받을까봐 걱정되었다

⑤ 후회되었다 ⑥ 억울했다

⑦ 기타( )

22. 학교폭력을 하고 난 후 일어난 일은? 해당하는 것에 모두 √ 해주세요.

⓪ 학교폭력을 한 경험이 없다

① 아무 일도 일어나지 않았다(누구도 문제 삼지 않음)

② 피해학생에게 진심으로 사과하고 용서를 구했다

③ 학교선생님으로부터 꾸지람과 벌을 받았다

④ 피해학생 부모님(가족)으로부터 꾸지람을 들었다

⑤ 우리 부모님으로부터 꾸지람을 들었다

⑥ 학교폭력 자치위원회가 열려 가해학생조치를 받았다

⑦ 경찰서에 신고 되어 조사를 받았다 ⑧ 법원에서 보호처분을 받았다

⑨ 피해학생에게 물질적인 보상을 했다 ⑩ 기타( )

23. 지금까지 학교나 일상생활에서 당신이 주로 한 행동에 가장 가까운 것은? 각 문항마다 자신의 행동과 가장 일치하는 곳에 √표 하세요.

내 용	전혀 그렇지 않다	거의 그렇지 않다	보통이다	다소 그렇다	매우 그렇다
1) 나는 또래괴롭힘, 폭언 등 학교폭력 상황을 보고 모른체 한다.	①	②	③	④	⑤
2) 나는 또래괴롭힘, 폭언 등 학교폭력 상황을 보고 그냥 지나친다.	①	②	③	④	⑤
3) 나는 또래괴롭힘, 폭언 등 학교폭력 상황에 가만히 보기만 한다.	①	②	③	④	⑤
4) 나는 괴롭힘 등 학교폭력을 당하는 친구를 위로하고 용기를 준다.	①	②	③	④	⑤

5) 나는 다른 친구들에게 괴롭힘 등 학교폭력을 행하는 친구에게 그만 하라고 말한다.	①	②	③	④	⑤
6) 나는 괴롭힘, 폭언 등 학교폭력 상황을 선생님이나 주변 사람에게 알린다.	①	②	③	④	⑤
7) 나는 다른 친구들에게 괴롭힘 당하는 아이를 도와주라고 말한다.	①	②	③	④	⑤
8) 나는 반 친구들이 한 아이를 괴롭힐 때 옆에서 부추긴 적이 있다.	①	②	③	④	⑤
9) 친구들이 한 아이를 놀리고 괴롭힐 때 나도 함께 괴롭힌 적이 있다.	①	②	③	④	⑤
10) 나는 괴롭힘 당하는 아이를 보고 비웃은 적이 있다.	①	②	③	④	⑤
11) 나는 괴롭힘 등 학교폭력 상황이 벌어졌을 때 구경하라고 다른 아이들을 부른 적이 있다.	①	②	③	④	⑤

24. 지금까지 여러분이 경험한 학교폭력 경험은?

① 피해만 경험 ② 가해만 경험

③ 피해와 가해를 모두 경험 ④ 피해 및 가해를 모두 경험하지 않음

25. 학교폭력을 목격한 경험이 있나요?

① 없다 ② 있다

26. 여러분의 학교문화에 대한 질문입니다. 자신의 생각과 가장 일치하는 곳에 √ 표 하세요.

내 용	전혀 그렇지 않다	별로 그렇지 않다	그저 그렇다	대체로 그렇다	매우 그렇다
1) 우리 선생님은 우리가 잘못했을 때 자주 때리신다.	①	②	③	④	⑤
2) 우리 선생님은 종종 듣기 거북한 폭언을 하신다.	①	②	③	④	⑤
3) 우리 선생님은 혼내실 때 그 이유를 알 수 없는 경우가 많다.	①	②	③	④	⑤
4) 우리 선생님은 공부 못하는 아이가 잘못하면 더 많이 혼내신다.	①	②	③	④	⑤

5) 우리 선생님은 경제적으로 어려운 아이나 부유한 아이, 남학생이나 여학생을 똑같이 대하신다.	①	②	③	④	⑤
6) 우리 선생님은 우리가 어떤 말을 하더라도 잘 들어주신다.	①	②	③	④	⑤
7) 우리 선생님은 어떤 아이에게 문제가 있을 때 프라이버시를 존중 하셔서 따로 불러 말씀하신다.	①	②	③	④	⑤
8) 우리 선생님은 여러 문제로 힘든 아이를 특별히 더 보살펴주신다.	①	②	③	④	⑤
9) 우리반 아이들은 겉으로는 싸우지 않지만 서로 짝을 지어 상대편을 비방하고 싶어한다.	①	②	③	④	⑤
10) 우리반 아이들은 의견 충동이 생기면 폭력으로 이어진다.	①	②	③	④	⑤
11) 우리반 아이들은 어려운 일이 생겼을 때 서로 돕고 위해준다.	①	②	③	④	⑤
12) 우리반 아이들은 외모나 성적 등의 이유로 자주 왕따를 시킨다.	①	②	③	④	⑤
13) 우리반 선생님은 우리반의 규칙(지각, 청소 등)을 우리들 스스로 정하도록 이끄신다.	①	②	③	④	⑤
14) 우리반에서 의사결정을 할 때는 소수의 의견이라도 무시하지 않는다.	①	②	③	④	⑤

27. 학교폭력이 발생되었을 때 가장 바람직한 해결방안은 무엇이라고 생각합니까?

① 진지한 반성과 사과(편지)를 하는 것 ② 봉사활동 및 교육수강 등 행동개선 노력

③ 금전적 배상을 하는 것 ④ 학교에서 강한 처벌을 받는 것

⑤ 법적으로 강한 처벌을 받는 것 ⑥ 학교등 교육당국의 적극적인 문제해결 노력

28. 학교폭력과 관련하여 당신이 피해자라고 하면 각 문항에 대해 어떻게 생각합니까?

내 용	전혀 그렇지 않다	별로 그렇지 않다	그저 그렇다	대체로 그렇다	매우 그렇다
1) 엄하게 처벌되기를 바란다	①	②	③	④	⑤
2) 내가 겪은 상처와 고통을 가해학생이	①	②	③	④	⑤

알기를 바란다					
3) 피해가 물질적으로 보상되기를 원한다	①	②	③	④	⑤
4) 가해학생으로부터 용서와 사과를 받고 싶다	①	②	③	④	⑤
5) 나의 힘든 감정을 전하고 싶다	①	②	③	④	⑤
6) 가해학생과 관계가 치유되고 회복되기를 바란다	①	②	③	④	⑤

29. 학교폭력과 관련하여 당신이 피해를 입힌 사람이라면 각 문항에 대해 어떻게 생각합니까?

내 용	전혀 그렇지 않다	별로 그렇지 않다	그저 그렇다	대체로 그렇다	매우 그렇다
1) 피해학생을 만나 진심으로 사과하고 싶다	①	②	③	④	⑤
2) 피해자를 위해 내가 할 수 있는 것은 무엇이든 하고 싶다	①	②	③	④	⑤
3) 피해배상을 하고 싶다	①	②	③	④	⑤
4) 나의 기분과 감정을 솔직하게 전하고 싶다	①	②	③	④	⑤

30. 우리반 한 명의 평범한 친구가 아래의 A처럼 행동한다고 상상해 보세요. 그러면 우리 반 친구들은 A를 어떻게 생각할지 보기에서 한가지만 선택하여 √표 해주세요.

내 용	<보기>		
1) A는 학교에서 괴롭힘을 당하는 아이와 친구로 잘 지낸다	① 내 친구들은 아무런 관심도 없을 것이다	② 내 친구들은 A의 행동을 못마땅히 여길 것이다.	③ 내 친구들은 A를 좋은 친구라고 생각할 것이다.
2) A는 누군가 괴롭힘을 당하는 것을 다른 친구들과 함께 웃으며 지켜본다.	① 내 친구들은 아무런 관심도 없을 것이다	② 내 친구들은 A의 행동을 못마땅히 여길 것이다.	③ 내 친구들은 A를 좋은 친구라고 생각할 것이다.

3) A는 괴롭힘 등 학교폭력 상황을 보면 선생님께 말씀드린다.	① 내 친구들은 아무런 관심도 없을 것이다	② 내 친구들은 A의 행동을 못마땅히 여길 것이다.	③ 내 친구들은 A를 좋은 친구라고 생각할 것이다.
4) A는 다른 친구들을 즐겁게 하려고 한 친구를 계속 반복하여 놀린다.	① 내 친구들은 아무런 관심도 없을 것이다	② 내 친구들은 A의 행동을 못마땅히 여길 것이다.	③ 내 친구들은 A를 좋은 친구라고 생각할 것이다.

31. 여러분의 학교안전에 대한 질문입니다. 자신의 생각과 가장 일치하는 곳에 √ 표 하세요.

내 용	전혀 그렇지 않다	별로 그렇지 않다	그저 그렇다	대체로 그렇다	매우 그렇다
1) 우리 학교는 폭력으로부터 안전하다	①	②	③	④	⑤
2) 내가 학교폭력의 피해를 당하지 않을까 걱정된다.	①	②	③	④	⑤
3) 우리 학교는 학생들간에 일어나는 왕따나 괴롭힘에 대해 대수롭지 않게 생각한다	①	②	③	④	⑤
4) 우리 학교는 학교폭력이 발생하면 적극적으로 대처한다	①	②	③	④	⑤
5) 우리 학교에서는 학교폭력을 막기 위해 노력한다.	①	②	③	④	⑤
6) 학교에서 내 사물함에 돈이나 귀중품을 두는 것이 안전하다	①	②	③	④	⑤

※ 현재 학교폭력과 관련하여 학교폭력 피해 및 가해 청소년들이 직접 만나 용서와 화해를 돕기 위한 **'대화모임(회복조정)'** 이 이루어지고 있습니다. **'피해자 가해자 대화모임(회복조정)'** 은 갈등을 겪고 있는 당사자들이 직접 만나 사건으로 인해 가졌던 느낌과 경험을 이야기하고 상대방의 이야기도 들음으로써 서로 이해하는 시간을 갖는 것입니다. 대화의 진행은 전문적으로 훈련된 제3자(조정자)가 맡기 때문에 피해자, 가해자가 단 둘이 있게 되거나 말다툼이 일어날 걱정은 없습니다. 필요하면 보호자도 동석하게 됩니다.

32. 당신은 기회가 되면 이 '대화모임(회복조정)' 에 참여할 의향이 있습니까?

① 전혀 아니다 ② 별로 아니다 ③ 그저 그렇다
④ 다소 그렇다 ⑤ 반드시 그렇다

33. 만일 이 '대화모임(회복조정)' 에 참여하고 싶다면 그 이유는 무엇입니까?

① 내 기분과 감정을 표현하고 싶어서 ② 친구와의 관계를 회복하고 싶어서
③ 직접 사과를 받기 위해 ④ 학교에서 처벌을 받지 않기 위해
⑤ 상대방을 처벌하기 위해 ⑥ 나에게 왜 그런 일이 일어났는지 알고 싶어서
⑦ 사건 전반을 이해하고 싶어서 ⑧ 상대방 처벌에 영향을 미치고 싶어서
⑨ 피해 보상을 받고 싶어서 ⑩ 기타( )

34. 만약 참여하고 싶지 않다면 그 이유는 무엇입니까?

① 비난받을 것 같기 때문에 ② 무슨 말을 해야 할지 몰라서
③ 문제해결에 별 도움이 되지 않을 것 같아서
④ 부모님과 함께 참석해야 하기 때문에
⑤ 상대방과 만나는 것이 두려워 ⑥ 안전하지 않을 것 같아서
⑦ 문제가 더 커질 것 같아서 ⑧ 빨리 잊고 싶어서
⑨ 앙갚음을 당할지도 모르기 때문에 ⑩ 기타( )

35. 만약 '대화모임(회복조정)'을 한다면 누가 이 모임을 이끌었으면 좋겠습니까?

① 담임교사 ② 선생님 중 수업을 하지 않는 교사 ③ 외부전문가

④ 또래친구 ⑤ 기타( )

36. 다음 상황에 대해 자신의 생각과 가장 일치하는 곳에 √표 하세요.

내 용	전혀 그렇지 않다	별로 그렇지 않다	그저 그렇다	대체로 그렇다	매우 그렇다
1) 어려움(따돌림 등)에 처한 친구가 있으면 도와줄 것이다.	①	②	③	④	⑤
2) 인권이 침해된 사람을 돕기 위해 단체나 모임에 참여할 의사가 있다.	①	②	③	④	⑤
3) 가난해서 굶어 죽거나 아파도 치료를 못 받는 아이들의 이야기를 들으면 마음이 아프다.	①	②	③	④	⑤
4) 따돌림이나 폭력을 당하는 아이들은 그럴 만한 이유가 있다.	①	②	③	④	⑤
5) 가정에서 나의 인권은 존중받고 있다.	①	②	③	④	⑤
6) 학교에서 나의 인권은 존중받고 있다.	①	②	③	④	⑤
7) 내가 살고 있는 지역에서 나의 인권은 존중받고 있다.	①	②	③	④	⑤
8) 우리나라 전체에서 나의 인권은 존중받고 있다.	①	②	③	④	⑤

37. 다음은 평소 자신에 대해 갖고 있는 생각입니다. 각 문항마다 해당되는 것에 체크하세요

내 용	전혀 그렇지 않다	별로 그렇지 않다	그저 그렇다	대체로 그렇다	매우 그렇다
1) 나는 다른 사람처럼 가치있는 사람이라고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
2) 나는 좋은 성품을 가졌다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
3) 나는 다른 사람만큼 일을 잘 해낼 수 있다.	①	②	③	④	⑤
4) 나는 나 자신에 대해 대체로 만족한다.	①	②	③	④	⑤
5) 나는 자신에 대해 긍정적인 태도를 가지고 있다.	①	②	③	④	⑤
6) 내 주위에는 내가 어려울 때 나를 도와줄 특별한 사람이 있다 (가족, 친구를 제외한 다른 사람)	①	②	③	④	⑤
7) 나에게는 기쁨과 슬픔을 나눌 수 있는 특별한 사람이 있다 (가족, 친구를 제외한 다른 사람)	①	②	③	④	⑤
8) 나의 가족들은 나를 도우려고 진정으로 노력한다.	①	②	③	④	⑤
9) 나의 가족으로부터 필요한 도움과 지지를 받는다.	①	②	③	④	⑤
10) 나를 진정으로 위로해줄 특별한 사람이 있다(가족, 친구를 제외한 다른 사람)	①	②	③	④	⑤
11) 나의 친구들은 정말로 나를 도우려고 진정으로 노력한다.	①	②	③	④	⑤
12) 나의 상황이 좋지 않을 때 친구에게 의지할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
13) 나는 내 문제에 관하여 가족과 이야기할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
14) 나는 내 기쁨과 슬픔을 나눌 수 있는 친구가 있다.	①	②	③	④	⑤
15) 내 감정을 염려해 주는 특별한 사람이 있다(가족, 친구를 제외한 다른 사람)	①	②	③	④	⑤
16) 내 가족들은 내가 어떤 일을 결정할 때 기꺼이 도와준다.	①	②	③	④	⑤
17) 나는 친구에게 내 문제에 관해 이야기할 수 있다.	①	②	③	④	⑤

38. 앞으로 여러분이 학교폭력과 관련된다면 다른 사람에게 도움요청을 할 생각이 있습니까?

① 전혀 없다 ② 거의 없다 ③ 그저 그렇다 ④ 다소 있다 ⑤ 매우 있다

39. (위 문항에 도움요청 할 생각이 있다는 분에 한해) 누구에게 도움을 요청하고자 합니까?

① 부모 ② 친구 ③ 교사 ④ 사회복지사 등 외부전문가 ⑤ 경찰 ⑥ 교육청

40. 다음은 여러분이 생각하는 학교폭력에 관한 내용입니다. 각 질문을 읽고 자신의 생각과 일치하는 곳에 √표 하세요.

내 용	전혀 그렇지 않다	별로 그렇지 않다	그저 그렇다	대체로 그렇다	매우 그렇다
1) 괴롭힘, 폭언 등 학교폭력을 당하면서도 자기를 방어하지 못하는 아이와는 친하고 싶지 않다.	①	②	③	④	⑤
2) 특정 친구를 놀리거나 강제로 심부름시키는 일들은 놀다보면 있을 수 있다.	①	②	③	④	⑤
3) 자기보다 약한 친구를 괴롭히는 아이는 벌을 받아야 한다.	①	②	③	④	⑤
4) 아무런 이유 없이 괴롭힘 등 학교폭력을 당하는 친구를 보면 화가 난다.	①	②	③	④	⑤
5) 누구도 학교폭력을 당하는 아이는 좋아하지 않는다.	①	②	③	④	⑤
6) 친구들이 어떤 친구를 괴롭히거나 따돌림 시키는 것을 보면 재미있다.	①	②	③	④	⑤
7) 학교폭력을 많이 당하는 것은 그 자신이 당할 만한 이유를 가지고 있기 때문이다.	①	②	③	④	⑤

41. 다음은 학교폭력의 도움요청에 관한 내용입니다. 자신의 생각과 일치하는 곳에 √표 하세요.

내 용	전혀 그렇지 않다	별로 그렇지 않다	그저 그렇다	대체로 그렇다	매우 그렇다
1) 학교폭력에 대해 도움요청을 하면 선생님은 비밀을 지키지 않을 것이다.	①	②	③	④	⑤
2) 학교폭력으로 인한 도움요청을 내 주변 친구들은 몰랐으면 좋겠다.	①	②	③	④	⑤
3) 내가 학교폭력으로 인해 도움요청을 한다면 그것을 가족들은 몰랐으면 좋겠다.	①	②	③	④	⑤
4) 학교폭력으로 인해 도움 요청한 것을 친구들이 알면 나를 놀릴 것이다.	①	②	③	④	⑤
5) 학교폭력으로 도움요청을 하면 사람들은 내가 문제가 많다고 생각할 것이다.	①	②	③	④	⑤
6) 친구들의 괴롭힘, 싸움, 폭언 등은 내 스스로 해결해야 한다.	①	②	③	④	⑤
7) 친구들의 괴롭힘, 폭언 등은 시간이 지나면 저절로 해결된다.	①	②	③	④	⑤
8) 친구들의 괴롭힘, 폭언들은 누구에게나 있을 수 있으니 내가 참고 견뎌야 한다.	①	②	③	④	⑤
9) 도움을 받고 싶지만 누구에게 상의해야 하는지 모르겠다.	①	②	③	④	⑤
10) 도움을 요청하고 싶어도 적절한 곳이 어딘지 알지 못한다.	①	②	③	④	⑤
11) 내 주변에는 학교폭력에 대해 도움을 받을 만한 곳이 없다.	①	②	③	④	⑤
12) 도움을 요청하더라도 다른 사람들은 내 상황에 제대로 이해하지 못한다.	①	②	③	④	⑤
13) 도움을 요청하면 상황이 더 나빠질 수도 있다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
14) 도움요청이 문제해결에 별 도움이 되지 않는다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤

42. 다음은 학교폭력의 방어행동에 관한 내용입니다. 자신의 생각과 일치하는 곳에 √표 하세요.

내 용	전혀 그렇지 않다	거의 그렇지 않다	보통이다	다소 그렇다	매우 그렇다
1) 친구들이 특정 친구를 괴롭히거나 놀릴 때 그러지 말라고 이야기할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
2) 특정친구가 특별한 이유 없이 놀림을 당하거나 괴롭힘을 당할 때 내가 친구를 도와줄 수 있다	①	②	③	④	⑤
3) 친구들이 특정 친구를 때리거나 괴롭히면 내가 가서 말릴 수 있을 것이다	①	②	③	④	⑤
4) 친구들이 특정 친구를 괴롭히거나 놀릴 때 내가 친구들을 말리면 친구들은 학교폭력 행동을 중단할 것이다.	①	②	③	④	⑤
5) 학교폭력 상황에서 내가 가해친구들을 말리면 피해친구에게는 많은 도움이 될 것이다.	①	②	③	④	⑤
6) 만약 내가 친구들의 폭력이나 괴롭힘을 중단시키면 사람들은 나를 괜찮은 사람이라고 생각할 것이다.	①	②	③	④	⑤
7) 친구들이 특정 친구를 괴롭히거나 놀릴 때 내가 가해친구들을 말리는 일은 매우 옳은 일이다.	①	②	③	④	⑤
8) 학교폭력 상황에서 내가 가해친구들을 말리는 행동은 힘들지만 가치가 있는 일이다.	①	②	③	④	⑤
9) 만약 내가 친구들의 폭력이나 괴롭힘을 중단시키면 학교폭력 피해를 예방하는데 도움이 될 것이다.	①	②	③	④	⑤

43. 다음은 학교생활 중 경험한 일과 관련된 것입니다. 자신의 생각과 일치되는 것에 √표 하세요.

내 용	전혀 그렇지 않다	거의 그렇지 않다	그저 그렇다	다소 그렇다	매우 그렇다
1) 학교에서 누군가 나를 괴롭히거나 해칠 것이라고 생각해서 집에서 지낸 적이 있다.	①	②	③	④	⑤
2) 학교에서 누군가 당신을 공격하거나 해칠 것이라고 생각해서 학교가 가기 싫은 적이 있다.	①	②	③	④	⑤
3) 나를 괴롭히거나 못살게 군 학생을 선생님께 말하는 것이 두렵다.	①	②	③	④	⑤
4) 나는 누군가가 나를 공격하거나 해칠 것이라고 생각해서 늘 다니던 등·하교 길을 피한 적이 있다.	①	②	③	④	⑤
5) 나는 누군가가 나를 공격하거나 해칠 것이라고 생각해서 복도나 학교운동장을 돌아서 간 적이 있다.	①	②	③	④	⑤
6) 학교폭력 피해아이가 놀림을 당하는 것을 보면 같은 마음이 되어 걱정스럽다.	①	②	③	④	⑤
7) 반친구들에게 괴롭힘 당하는 아이를 보면 불쌍한 마음이 든다.	①	②	③	④	⑤
8) 학교폭력 피해자가 받았을 고통을 생각하면 마음이 아프다.	①	②	③	④	⑤
9) 고통을 당하고 있는 사람을 보아도 별로 동정심이 생기지 않는다.	①	②	③	④	⑤

44. 다음은 여러분 자신과 주변사람에 대한 질문입니다. 자신의 생각과 일치하는 곳에 √표 하세요.

내 용	전혀 그렇지 않다	별로 그렇지 않다	그저 그렇다	대체로 그렇다	매우 그렇다
1) 기운이 별로 없다.	①	②	③	④	⑤
2) 불행하다고 생각하거나 슬퍼하고 우울해한다.	①	②	③	④	⑤
3) 걱정이 많다.	①	②	③	④	⑤
4) 죽고 싶은 생각이 든다.	①	②	③	④	⑤
5) 어떤 일이 잘못되었을 때 나 때문이라는 생각을 자주 한다.	①	②	③	④	⑤
6) 장래가 희망적이지 않은 것 같다.	①	②	③	④	⑤
7) 부모님은 나를 잘 알고 이해해 주신다.	①	②	③	④	⑤
8) 부모님은 나에게 따뜻하게 대해 주신다.	①	②	③	④	⑤
9) 부모님은 고민을 들어 주신다.	①	②	③	④	⑤
10) 부모님은 힘들고 어려울 때 도와주신다.	①	②	③	④	⑤
11) 부모님은 실망하거나 좌절할 때 위로해 주신다.	①	②	③	④	⑤
12) 내 친구들은 나를 잘 이해해준다.	①	②	③	④	⑤
13) 나는 속마음을 털어놓고 싶을 때 친구들에게 말할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
14) 나는 내 친구들을 믿는다.	①	②	③	④	⑤
15) 내 친구들은 다른 친구들을 잘 괴롭힌다.	①	②	③	④	⑤
16) 내 친구들은 다른 사람을 잘 때린다.	①	②	③	④	⑤
17) 내 친구들은 물건을 잘 훔친다	①	②	③	④	⑤

45. 학교폭력을 예방하기 위한 가장 효과적인 방법은? 1순위(　　), 2순위(　　)

① 갈등이 있을 때 당사자들이 직접 만나 사과하고 오해를 풀수 있게 돕는다

② 학교 안에 갈등이 생겼을 때 처리하는 전문가를 둔다

③ 정기적으로 학교폭력 예방교육을 실시한다

④ 학교폭력 신고의식을 강화한다

⑤ 선생님이 학교폭력에 대해 관심있게 지도한다
⑥ 가해학생에 대한 처벌을 강화한다
⑦ 가정에서 인성교육을 강화한다
⑧ 학교에서 평소 친구들과 잘 지낼 수 있도록 교육한다
⑨ 학교 안팎에 CCTV를 설치한다

46. 지금까지 학교생활 중 친구들로부터 지속적인 괴롭힘이나 폭언, 폭력 등을 당한 적이 있습니까?
① 전혀 그렇지 않다 ② 거의 그렇지 않다 ③ 다소 그렇다 ④ 매우 그렇다

47. (있다면) 처음으로 그런 피해를 당한 나이는 몇 살입니까?

48. 학교폭력이 있었을 당시 당신과 상대방 사이에는 있었던 일에 해당되는 것을 모두 체크하세요.

내 용	예	아니오
1) 피해를 입힌 측이 직접 피해자를 만나 사과하였다.	①	②
2) 피해를 입힌 측이 피해자에게 전화, 메일 등으로 사과하였다.	①	②
3) 피해를 입힌 측이 피해자에게 친구나 부모를 통해 사과의 말을 전하였다	①	②
4) 나를 대신해서 부모님 또는 보호자가 직접 나서서 처리하였다.	①	②
5) 학교선생님이 아셔서 꾸지람을 듣거나 벌을 받는 수준으로 끝났다	①	②
6) 피해자와 잘 합의하여 학교로부터 징계를 받지 않고 넘어갔다.	①	②
7) 학교차원에서 처벌이 있거나 학교폭력위원회가 개최되었다.	①	②
8) 경찰서에 신고되어 조사가 이루어졌다.	①	②
9) 경찰이나 법원에서 처벌을 받았다.	①	②
10) 금전적으로 피해보상이 이루어졌다.	①	②
11) 특별한 것이 전혀 없이 그냥 마무리되었다.	①	②

49. (위에서의 경험 등이) 문제해결에 어느 정도 도움이 되었습니까?

① 전혀 도움되지 않았다 ② 별로 도움되지 않았다 ③ 그저 그렇다
④ 대체로 도움되었다 ⑤ 매우 도움되었다

50. 당신은 학교에서 학교폭력과 관련해서 다루는 과정에 대해 어느 정도 만족했습니까?

① 전혀 만족하지 못했다 ② 별로 만족하지 못했다 ③ 그저 그렇다
④ 대체로 만족했다 ⑤ 매우 만족했다.

51. (위 문항에서) 만족하지 않았다면 그 이유는 무엇입니까?

① 선생님이 무조건 화해하라고 해서
② 내 마음이나 생각을 충분히 말할 기회가 없어서
③ 실질적으로 문제가 해결되지 않아
④ 학교측에서 신속하게 처리해주지 않아
⑤ 보복이나 앙갚음을 받을 것 같아서
⑥ 원하지 않음에도 불구하고 일이 확대되어
⑦ 학교측에서 진행과정에 대한 정보를 알려주지 않아서
⑧ 기타( )

52. 학교폭력과 관련해서 학교에서 이 문제를 다루는 과정에 대해서 여러분이 느낀 생각과 느낌은?

내 용	전혀 그렇지 않다	별로 그렇지 않다	그저 그렇다	대체로 그렇다	매우 그렇다
1) 내 생각과 관계없이 일이 처리되었다	①	②	③	④	⑤
2) 내 의견을 존중해주었다.	①	②	③	④	⑤
3) 나는 뭔가 억울하다는 느낌이 들었다.	①	②	③	④	⑤
4) 모든 면에서 사실을 확인하기 위한 공정한 기회를 가졌다.	①	②	③	④	⑤

내 용	전혀 그렇지 않다	별로 그렇지 않다	그저 그렇다	대체로 그렇다	매우 그렇다
5) 나와 상대친구를 공정하게 대하였다.	①	②	③	④	⑤
6) 나의 입장과 감정을 말할 기회를 가졌다.	①	②	③	④	⑤
7) 상대방의 이야기를 들을 기회를 가졌다.	①	②	③	④	⑤
8) 피해자와 가해자가 허심탄회하게 이야기할 수 있는 기회를 가졌다	①	②	③	④	⑤
9) 피해 감정을 회복하는데 도움이 되었다	①	②	③	④	⑤
10) 피해학생과 가해학생 간 진심어린 사과가 이루어졌다	①	②	③	④	⑤
11) 사건으로 인한 불편한 감정을 해소하는데 도움이 되었다.	①	②	③	④	⑤
12) 피해에 대한 적절한 보상이 이루어졌다.	①	②	③	④	⑤
13) 사건처리 방식에 대해 만족한다.	①	②	③	④	⑤
14) 사건처리 결과에 대하여 만족한다.	①	②	③	④	⑤
15) 사건처리하는 과정에 선생님에 대한 신뢰감이 더 높아졌다.	①	②	③	④	⑤
16) 사건 처리과정을 통해 학교규칙을 지켜야 한다는 생각이 더 높아졌다	①	②	③	④	⑤
17) 사건 처리과정을 통해 학교에 대한 신뢰감이 더 높아졌다.	①	②	③	④	⑤
18) 이 일로 인해 학교규칙을 잘 지켜야 한다는 생각을 하였다	①	②	③	④	⑤
19) 상대방에 대한 분노감이 줄어들었다.	①	②	③	④	⑤
20) 자존심이 다소 회복되었다	①	②	③	④	⑤
21) 상대방에게 되갚음(보복)을 하고 싶다는 감정이 누그러졌다	①	②	③	④	⑤
22) 사람들에 대해 신뢰감이 생겼다	①	②	③	④	⑤
23) 이일로 주변사람들로부터 부정적으로 찍혔다.	①	②	③	④	⑤
24) 이런 일이 다시 반복되지 않을까 걱정되었다	①	②	③	④	⑤
25) 상대친구가 나를 보복하지 않을까 걱정되었다	①	②	③	④	⑤
26) 언제든 상대친구가 나를 괴롭힐 것같아 두렵다.	①	②	③	④	⑤

많은 질문에 응답해 주셔서 진심으로 감사드립니다!!!

부록 2. 학교폭력에 대한 회복적 관점의 프로그램

국외의 범죄 및 학교폭력에 대한 회복적 관점의 프로그램

1. Fresno County, Califonia(Victim Offender Reconciliation Program of the Central Valley, Inc)

Fresno프로그램은 1983년에 처음 피해자-가해자모임을 시작하였다. 조정은 사법과정의 몇 가지 지점에서 실시되었다. 즉 다이버전, 처분전은 아니지만 판결후, 처분후- 비공식적 보호관찰 다이버전의 하나로, 처분의 하나로서 실시된다. -

① 기관유형: 다양한 지역사회와 교회를 대표하는 위원회 성원을 가진 교회
② 1차적 자금 출처: 교회, 기업, 개인 기부
③ 직원: 6
④ 1차적 의뢰출처: 보호관찰직원
⑤ 가장 보편적인 의뢰범죄: 절도, 구타, 파괴(vandalism)
⑥ 조정된 심각한 범죄: 무기를 사용한 폭행, 신체적 손상을 가한 폭행, 강간
⑦ 특징:

-. 조정자의 계속적인 교육훈련에는 피해자서비스제공자와 초청강사로 조정에 참여한 범죄피해자가 포함된다.
-. 숙련된 자원봉사조정자들이 role-play집단을 코치하기 위해 훈련에 참가하고, 과정 후에 보고에 있어 그들을 돕기 위해 참여한다.
-. 조정자는 청소년비행자로 하여금 조정경험을 이해하고 치료 또는 구금보다는 더 많은 어려움이 발견되는 조정과정을 통해 그들을 지지하도록 하기 위해 청소년비행자와 일한다.
-. 가능한한 프로그램은 범죄자로 하여금 restitution을 지불한 돈을 벌기 위해 직업을 찾도록 한다.
-. 조정세션은 피해자와 가해자가 상대방이 하는 이야기를 재진술하거나 요

약하도록 이끌어진다), 공평성의 회복(많은 형태의 restitution), 더 나은 의도를 분명히 한다.

-. 부가적인 참여자가 조정세션에 나타난다. 예를 들면 학교체계의 대표, 지역사회 대표.

2. Orange County, California(Victim Offender Reconciliation Program, Institute for Conflict Management)

Orange County의 피해자-가해자 화해프로그램은 1989년에 시작되었다.

① 기관유형: 1차적 지역사회 토대의

② 1차적 자금 출처: 지방정부

③ 직원: 9

④ 1차적 의뢰출처: 보호관찰관, 경찰관, 검사, 변호사, 피해자 옹호자, 지역사회성원

⑤ 가장 보편적인 의뢰범죄: 폭력, 구타, 파괴(vandalism)

⑥ 특징:

-. 조정자는 25시간의 강의실훈련을 받는다. 그후 그들은 숙련된 조정자에 의해 촉진되어진 2사례를 관찰하고 그 다음 숙련된 조정자들 앞에서 시범을 보인다.

-. 실제 사례경험은 조정자의 훈련을 통해서 제시된다.

-. 종종 자원봉사자 조정자는 조정세선을 위한 장소로 그 자신의 전문직 사무실을 사용한다.

-. Intake 직원은 조정자가 전화하기 전에 기본적 데이터를 확인하기 위해 피해자와 처음 접촉한다.

-. 계획은 자원봉사자들이 조정 후 4-6주 참여자와의 면대면 follow-up 인터뷰를 실시하도록 되어 있다.

-. 직원은 피해자-가해자조정을 지지하는 법을 보장하기 위해 로비스트와 밀접히 일한다.

3. Elkhart County, Indiana(Victim Offender Reconciliation Program, Center for Community Justice)

Elkhart 프로그램은 미국에서 1978년 처음으로 화해프로그램을 실시하였다.

① 기관유형: 1차적 지역사회토대

② 1차적 자금 출처: 지역정부, 재단

③ 직원: 2

④ 1차적 의뢰출처: 보호관찰관, 판사, 검사

⑤ 가장 보편적인 의뢰범죄: 절도,

⑥ 조정된 심각한 범죄: 무기사용한 폭력, 신체손상을 가한 폭력

⑦ 특징:

-. 피해자-가해자화해프로그램이 조정전에 피해자와 최초 접촉을 하는 피해자 원조는 대안으로서 탐색된다.

-. 훈련세션을 위한 초청강사로는 판사, 보호관찰관, 프로그램 대표자들이 있다.

-. 피해자에 대한 추측은 훈련기관 동안 토론된다. 복수심에 대한 고정관념은 실제 피해자 스토리를 나누면서 도전받게 된다.

-. 조정자의 훈련에서, 강조는 피해자 가해자 조정이 전형적인 조정의 형태를 제공하는 방법에 강조점이 주어진다.

-. 조정은 안전, 사생활보호, 비밀보장을 유지하기 위해 전형적으로 프로그램사무소에서 개최된다.

4. Des Moines, Iowa(Victim Offender Reconciliation Program, Polk County Attorney's Office)

1971년 이후 실시되었으며, 조정은 다이버전 , 선고후에 행해지고 사법과정에서는 처분전, 처분 후 단계에서 행해진다.

① 기관유형: 기소검사

② 1차적 자금 출처: 지방과 연방정부

③ 직원: 2

④ 1차적 의뢰출처: 판사, 검사, 변호사

⑤ 가장 보편적인 의뢰범죄: 절도, 음주운전,

⑥ 조정된 심각한 범죄: 무기사용한 폭력, 신체손상을 가한 폭력

⑦ 특징:

-. 촉진자(facilitator)로 알려진 조정자는 Polk County Victim Offender 서비스 직원과 피해자로부터 훈련을 받는다. 또한 피훈련자는 지역감옥을 방문한다.

-. 훈련은 피해자 가해자 조정에 관한 10시간의 훈련이 수반되는 기본조정훈련의 30시간으로 구성된다. 그런 다음 조정자는 그들이 자신들이 세션을 준비하기 전에 2-3달 동안 사례를 관찰한다.

-. 조정자가 VOM훈련을 실시하기 전에 그들은 지역사회조정을 실시하는 집중적 경험을 6개월에서 1년 가져야 한다.

-. 모든 조정자는 사례에 대한 적절한 표준금액을 지불받는다.

-. 만약 인테이크 직원이 부가적인 이슈가 있다는 것을 안다면 그들은 피해자 서비스 보호관찰 또는 치료를 접촉하도록 제공해야 한다.

-. 범죄자와 마지막 평가를 하는 보호관찰관이 그들에게 재범을 막기 위해 도움을 줄 수 있는 것이 무엇인지를 질문한다. 조정을 경험한 범죄자는 종종 반응한다. 나를 돕는 유일한 일은 피해자를 만나 어떤 범죄가 일어났는지를 아는 것이다. 나는 개인을 해칠 생각이 없었다.

5. Caledonia, Minnesota(Houston County Mediation and Victim Service)

Caledonia 프로그램은 Houston County에서 1994년에 시작하였다. 조정자는 다이버전, 처분 전, 처분 후에 개입한다.

① 기관유형: 피해자 서비스

② 1차적 자금 출처: 주립정부

③ 직원: 3

④ 1차적 의뢰출처: 검사

⑤ 가장 보편적인 의뢰범죄: 절도, 재산범죄, 오토바이를 위한

⑥ 특징:

-. 조정자는 관찰에 의해 40시간의 강의실 훈련을 받고 그 다음에 적어도 5세션을 comediate 한다.

-. 피해자 옹호자와 범죄피해자는 조정자를 위한 훈련세션 동안 발표를 위해 초대된다.

-. 프로그램은 county 법원체계에 의해 사용되어지기 때문에 쌍방은 종종 법원에서 직접 보내지기도 하고 조정은 그 시간에 행해진다.

-. 프로그램은 가족집단 협의(conferencing)가 추가적으로 행해진다.

6. Stillwater, Minnesota(Victim, Offender Conferencing, Community Justice Project, Washington County Court Service)

Washington County Community Justice Program은 1995년에 시작되었으며, 이것은 다이버젼과 처분후에 개입된다.

① 기관유형: 보호관찰

② 1차적 자금 출처: 지방정부

③ 직원: 1

④ 1차적 의뢰출처: 보호관찰관, 판사, 검사, 피해자 옹호자

⑤ 가장 보편적인 의뢰범죄: 절도, 재산범죄, 오토바이를 위한

⑥ 특징:

-. 조정자는 24-30시간의 강의실교육을 받는다. 이것에는 실습과 병행되어진 3개 사례에 대한 훈련과 role play가 포함된다. 훈련동안 참여자에게는 가짜사례 folder가 주어지는데 이것은 역할극에 사용된다. 또한 조정자는 소집단과 대집단협의를 촉진하기 위해 훈련되어진다.

-. 조정자의 훈련에는 피해자 목격 옹호프로그램(Victim Witness Advocate Program, 보호관찰서, 비행청소년과 일하는 청소년서비스국에서 일하는 사람들을 초청 강사로 포함시켜라. 더불어 보호관찰관, 판사, 보안관 등을 법집행과 법원절차를 설명하기 위해 참여시켜라.

-. 조정자를 위해 부가적으로 진행되는 훈련으로는 의사소통 기술, 지역사회자원, 다양한 훈련 등을 제공한다.

-. 사례를 조정하기 위해 보호관찰관은 자원봉사자와 팀을 이룬다. 청소년보호관찰관은 성인사례를 조정하고 성인보호관찰을 담당하는 관찰관은 청소년사례를 조정한다. 보호관찰관은 자신들의 직접다루는 지역사회에서는 조정하지 않는다.

-. 개인별 당사자간에 행해진 피해자 가해자 conferencing에 덧붙혀 대집단과 소집단 conference가 실시된다. 이 conference는 단독, 관심있는 당사자, 1차 2차 피해자, 등이 초대된다. 이들은 주로 소집단에 초대된다.

-. 또한 지역사회사법프로젝트는 회복적 정의와 관련된 지역사회포럼을 후원한다.

7. Eugene, Oregon(Restorative Justice Program, Lane County Community Mediation Service)

1981년 이후에 실시된 VOM은 사법과정의 다이버전으로 행해지며, 최근 의뢰된 살/P중 74%가 조정되었으며 그중 100%가 서면동의 하였고 그중 80%가 성공적으로 마쳤다.

① 기관유형: 비영리지역사회

② 1차적 자금 출처: COUNTY 정부

③ 직원: 1

④ 1차적 의뢰출처: 청소년인테이크 카운셀러

⑤ 가장 보편적인 의뢰범죄: 절도, 재산범죄, criminal mischief

⑥ 특징:

-. 조정자는 30시간의 기본조정훈련과 회복적 정의프로그램의 6시간을 이수해야 한다. 강의실 활동에 이어, 피훈련자는 수퍼바이저-조정자와 2번 관찰을 마치고 그 후에 그들이 합동조정을 한다.

-. 훈련동안 초청강사는 청소년서비스국과 피해자 옹호사무실 직원들이 참여한다.

-. 강의실에서 조정자의 훈련은 피해자와의 의사소통과 관련된 내용이다.

-. 프로그램은 만약 피해자가 조정을 원하지 않는다면 가해자가 대신

피해자 panel을 만날 수 있는지 가능성을 탐색한다. 또한 조정자는 계획을 짜거나 당사자간의 협상을 실시하기 위해 범죄자와 함께 일할 수 있다.

-. 평가는 청소년서비스국 소속 자원봉사자에 의해 실시된다.

학교폭력 실태 및 학교폭력에 대한 회복적 정의의 적용 가능성에 관한 보고서

발행일 2014년

발행인 홍 봉 선

편집인 이 조 경

발행처 신우정판

주 소 부산광역시 사상구 모덕로 82

전 화 051) 303-9601(대표)

팩 스 051) 303-9608

e-mail bsyc@hanmail.net

[비매품]

무단전재와 복제를 금합니다.

본 보고서는 부산광역시의 예산으로 제작된 것입니다.