



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교육학석사학위논문

학교폭력대책자치위원회 활동에  
관한 초등학생의 경험 이해

- 인권의식 형성을 중심으로 -

Understanding of Elementary student's Experience of  
the Local Board against School Violence.

2018년 8월

서울대학교 대학원  
사회교육과 일반사회전공  
전 주 희



# 학교폭력대책자치위원회 활동에 관한 초등학생의 경험 이해

지도교수 조 영 달

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함  
2018년 4월

서울대학교 대학원  
사회교육과 일반사회전공  
전 주 희

전주희의 석사 학위논문을 인준함  
2018년 6월

위 원 장 \_\_\_\_\_ (인)

부위원장 \_\_\_\_\_ (인)

위 원 \_\_\_\_\_ (인)



## 국문초록

오늘날 우리 사회에서 인권은 중요한 이슈이다. 특히 학교폭력문제는 청소년을 대상으로 발생한다는 점, 당사자에게 심각한 정신적, 신체적 피해를 준다는 점 때문에 신중하게 해결해야 할 중요한 인권문제이다. 이를 실현하기 위해 각 학교에서는 ‘학교폭력대책자치위원회’를 설치하여 학교폭력의 예방 및 대책수립을 위한 학교 체제 구축, 피해학생의 보호, 가해학생의 선도 및 징계 등의 활동을 하고 있다. 학교폭력대책자치위원회는 학교폭력문제 해결에 중요한 키를 가진 독립성과 자율성을 가진 단위학교에 설치된 유일한 법정기구이지만 전문성과 책무성에 관한 논란이 꾸준히 일고 있다.

학교폭력문제가 객관적이고 합리적으로 다루어져야 함은 중요한 사안이지만 학교는 본디 민주시민을 양성하는 사회화기관이다. 학교에서의 학교폭력문제는 처벌을 위한 사법적 접근이 아닌 학생의 선도라는 교육적 차원에 초점을 맞추어야 한다. 또한 가해학생과 피해학생 외에 모든 학생들에게 교육적 영향을 줄 수 있어야 한다. 그렇지만 어떻게 학교폭력문제를 교육적 차원으로 다루면서 실제 학교 현장에 적용해야 하는 지는 여전히 불투명한 채로 남아있다.

이와 같은 상황에서 인권이 중요한 판단 기준이 될 수 있다. 학교폭력은 기본적으로 인권문제이며 학교는 학생들이 올바른 인권의식을 형성할 수 있는 환경과 맥락을 제공해줄 수 있는 중요한 공간 중 하나이기 때문이다. 따라서 학교폭력문제를 인권문제차원으로 접근하기 위해서 학교폭력문제를 다루는 기관인 학교폭력대책자치위원회 활동 경험과 학생들의 인권의식 형성과정에 대한 이해가 필수적이다.

그러나 현재 학교폭력대책자치위원회 활동 자체에 대한 선행 연구는 희소하며 기존연구들은 대부분 실증연구로서 성인의 인식에 관한 것이 주다. 학교폭력대책자치위원회 활동에 대한 연구도 가해학생과 피해학생의 분쟁조정과정에서 나타나는 문제점에 관한 것이 대부분이다. 그러나 실제적으로 초등학교에서 이루어지는 학교폭력대책자치위원회 활동은 분쟁

조정보다는 주로 학교폭력의 예방 및 대책수립을 위한 학교 체제 구축이다. 학교폭력대책자치위원회가 법정기구로서 학교에서 교육적 효과를 내기 위해서는 활동 주체에 대한 이해가 필수적이다. 그러나 정작 학교폭력대책자치위원회 활동을 경험하는 주체인 학생들에 대한 연구는 희소하다. 학생들이 학교폭력대책자치위원회 활동 안에서 어떤 경험을 하는지, 그것이 학생들의 인권의식 형성에 어떤 의미를 주는지 이해하는 것은 학교폭력문제를 교육적 차원으로 다룰 수 있는 실마리를 제공해 줄 수 있을 것이다.

이와 같은 문제의식으로부터 본 연구는 학교의 학교폭력대책자치위원회 활동 경험이 초등학생의 인권의식 형성에 어떤 의미를 지니는지 인권의식의 3가지 측면을 기준으로 이해하고자 하였다. 구체적인 연구 질문은 다음과 같다. “학교폭력대책자치위원회 활동 경험은 초등학생의 인권 판단력 형성에 어떤 의미를 갖는가?”, “학교폭력대책자치위원회 활동 경험은 초등학생의 인권감수성 형성에 어떤 의미를 갖는가?”, “학교폭력대책자치위원회 활동 경험은 초등학생의 인권행동의사 형성에 어떤 의미를 갖는가?”, “학교폭력대책자치위원회 활동 경험의 초등학생들의 인권의식 형성에 대한 의미는 무엇인가?”이다.

이러한 연구문제를 해결하기 위해 연구자는 서울 소재 2개 초등학교를 대상으로 질적 사례 연구를 수행하였다. 본 연구는 학교폭력대책자치위원회 활동 중 “학교폭력의 예방 및 대책을 위한 학교의 체제 구축”을 중심으로 이루어졌다. 질적 사례 연구의 자료 수집 방법으로 심층면담을 실시하였다.

심층면담을 통한 자료 분석 결과는 다음과 같다. 첫째, 인권판단력 형성 과정은 다음과 같이 일어났다. 먼저 인권지식이 학습되는 맥락은 인권교육 내용의 내면화가 일어났을 때였다. 또 학생들은 자신의 경험과 관련지어 인권관련 지식을 개념화하였다. 개념화된 지식은 각자의 경험에 따라 달랐다. 개념화된 인권지식은 이후 인권행동의사와 상호작용하였다. 인권의 옳음에 대한 신념이 학습되는 맥락은 인권에 대한 학습이 학생들의 일상 경험과 통합이 이루어졌을 때 일어났다. 또한 인권에 대한 신념

이 학생의 일상경험과 통합되지 못하였더라도 교사와의 상호작용을 통해 형성되었다. 둘째, 인권감수성 형성과정은 다음과 같이 일어났다. 인권문제에 대한 자신의 정서가 학습되는 맥락은 참여를 통한 타인과의 상호작용이었다. 인권침해상황 속 타인에 대한 공감은 감정이입을 통한 공감이 있을 때 학습되었다. 학교폭력예방교육내용에 대한 공감이 있을 때 학생들은 타인의 고통에 반응하였고, 인권침해상황이 자신의 경험과 유사했을 경우에도 적극적으로 공감하며 행동의사를 표현하기도 하였다. 셋째, 인권행동의사 형성과정은 다음과 같이 일어났다. 초등학생들의 학교폭력대책자치위원회 활동 경험이 이루어지는 맥락이 초등학생들의 인권행동의사 형성에 영향을 끼쳤다. 개인적 차원의 행동의사는 학생이 인권침해상황을 경험했을 때 학교와 교사의 대응방식과 상호작용하며 발달되었다. 개인적 차원의 행동의사를 가로막는 장벽은 두려움과 인권침해상황에 대한 판단에 대한 확신이 없을 때였다. 반면 개인적 차원의 행동의사를 촉진하는 것은 상황에 대한 공감과 학교폭력대책자치위원회 활동 참여경험이었다.

이러한 분석결과가 나타난 이유는 다음과 같다. 인권판단력을 형성하는데 중요한 요인은 경험과 사고의 상호작용이었다. 경험과 상호작용된 지식은 학생들에게 내면화가 되었지만 경험과 상호작용되지 못한 지식은 학생들의 실생활에 적용되지 못하였다. 인권판단력 형성 관련 외부적 요인은 인권판단력 발달단계와 학교환경이었다. 학생들이 인권감수성을 내면화하는데 필요한 핵심요소는 공감이었다. 학생들은 인권교육의 내용에 공감하였거나 자신이 겪었던 상황과 비슷한 상황을 겪고 있는 타인의 감정에 동조하며 도와주고 싶어했다. 반면 공감이 도덕적 행동으로 이어지지 않는 경우도 있었는데 이는 다른 가치를 중히 여기는 태도 때문이었다. 인권행동의사는 가능성에 대한 믿음이 있을 때 드러났다. 자신의 선택과 행동으로 상황이 바뀔 거라는 확신이 있는 학생들은 인권행동의사를 적극적으로 표출하였지만, 그렇지 않은 학생들은 소극적이었다. 학생들에게 중요한 타자(부모, 교사, 친구)에 대한 믿음도 인권행동의사를 드러내게 만드는 중요한 요인이었다. 또 학교폭력대책자치위원회의 주체로



서의 참여경험은 개인적 인권행동의사가 형성되는 학습의 맥락을 제공하였다.

본 연구는 다음과 같은 이론적 함의를 제공한다. 첫째, 학교폭력문제 연구영역의 지평을 넓힐 수 있다. 둘째, 사회과 시민성 교육 영역에 시사점을 제공할 수 있다. 본 연구를 통해 학생, 교사, 학교에 다음과 같은 실천적 함의를 제공할 수 있다. 첫째, 먼저 학생의 학교폭력문제 해결에 기여할 수 있다. 둘째, 담당업무교사의 학교폭력대책자치위원회 운영 업무의 효율성을 제고할 수 있다. 셋째, 인권친화적인 학교문화 형성에 기여할 수 있다. 초등학생의 경험 이해를 통해 학교폭력대책자치위원회 활동이 교육적 맥락에서 진행된다면 인권이 존중되는 학교 문화가 형성될 수 있을 것이고 인권이 존중되는 학교 문화는 학교폭력문제 예방에 기여할 수 있게 될 것이다.

**주요어** : 학교폭력대책자치위원회, 인권의식, 질적 사례 연구, 경험과 사고의 상호작용, 공감, 가능성에 대한 믿음, 주체로서 참여 경험

**학 번** : 2016-21544

# 목 차

I. 서론 .....	1
1. 연구의 필요성 및 목적 .....	1
2. 연구 문제와 연구 질문 .....	5
3. 연구의 의의 및 한계 .....	6
II. 이론적 배경 .....	9
1. 학교폭력대책자치위원회 .....	9
1) 학교폭력 .....	9
2) 학교폭력대책자치위원회 운영과정과 활동 .....	12
2. 인권의식 .....	15
1) 인권의식 구성요소 .....	15
2) 인권의식 형성과정 .....	20
3. 학생의 인식과 경험 .....	24
1) 학생의 인식 .....	24
2) 학생의 경험 .....	26
4. 선행연구 검토 .....	28
III. 연구방법 .....	31
1. 연구방법론 .....	31
1) 연구의 인식적 기초 .....	31
2) 연구방법 .....	32
2. 연구대상 및 특성 .....	34
1) 연구 대상 .....	34
2) 윤리적 고려사항 .....	40

3) 연구 참여자 선정 기준 및 특성 .....	41
<b>3. 자료 수집 및 분석 .....</b>	<b>45</b>
1) 자료 수집 방법 .....	46
2) 자료 분석 방법 .....	47
<b>IV. 학교폭력대책자치위원회 활동 경험에 따른 초등     학생의 인권의식 형성과정 .....</b>	<b>48</b>
<b>1. 인권판단력 형성과정 .....</b>	<b>49</b>
1) 인권지식이 학습되는 맥락 .....	49
(1) 인권교육 내용의 내면화 .....	49
(2) 인권지식의 개인적 개념화 .....	51
2) 인권의 옳음에 대한 신념이 학습되는 맥락 .....	54
(1) 일상경험과의 통합 .....	54
<b>2. 인권감수성 형성과정 .....</b>	<b>58</b>
1) 인권 문제에 대한 자신의 정서가 학습되는 맥락 .....	58
(1) 참여를 통한 타인과의 상호작용 .....	58
2) 인권침해상황 속 타인에 대한 공감에 학습되는 맥락 .....	60
(1) 감정이입을 통한 공감 .....	60
<b>3. 인권행동의사 형성과정 .....</b>	<b>63</b>
1) 개인적 차원의 행동의사가 학습되는 맥락 .....	64
(1) 학교와 교사의 대응방식 .....	64
(2) 개인적 차원의 행동의사의 장벽 : 두려움, 판단에 대한 확신 .....	66
(3) 개인적 차원의 행동의사의 촉진제 : 공감, 참여경험 .....	68

V. 학교폭력대책자치위원회 활동 경험의 초등학생의 인권의식 형성에 대한 의미 .....	70
1. 인권판단력 .....	70
1) 경험과 사고의 상호작용 .....	70
2) 외부적 요인 : 인권판단력 발달단계, 학교환경 .....	71
2. 인권감수성 .....	73
1) 내면화의 핵심 : 공감 .....	73
3. 인권행동의사 .....	75
1) 인권행동의사의 표출 : 가능성에 대한 믿음 .....	75
2) 학교폭력대책자치위원회 활동 주체로서의 참여경험 .....	77
VI. 결론 .....	79
1. 요약 .....	79
2. 이론적 함의 .....	82
3. 실천적 함의 .....	83
4. 결론 .....	85
[참 고 문 헌] .....	87
Astract .....	92

## 표 목 차

[표 1] 학교폭력의 유형 .....	10
[표 2] 인권의식 구성요소 .....	16
[표 3] Rest의 도덕적 행동을 위한 4요소 .....	17
[표 4] 인권의식의 3요소 .....	19
[표 5] Y초등학교의 학교폭력 예방 및 대책활동 .....	35
[표 6] Y초등학교의 특색사업 .....	37
[표 7] C초등학교의 학교폭력 예방 및 대책활동 .....	38
[표 8] C초등학교의 학교폭력 예방 교육 .....	39
[표 9] 연구 참여자 특성 .....	44
[표 10] 학교폭력대책자치위원회 공통 활동 .....	48

## 그 립 목 차

[그림 II-1] 학교폭력대책자치위원회 진행과정 .....	14
----------------------------------	----

# I. 서론

## 1. 연구의 필요성 및 목적

오늘날 우리 사회에서 인권은 중요한 이슈이다. 특히 학교폭력문제는 청소년을 대상으로 발생한다는 점, 당사자에게 심각한 정신적, 신체적 피해를 준다는 점 때문에 신중하게 해결해야 할 중요한 인권문제이다. 2011년 대구 중학생의 자살사건을 발단으로 학교폭력의 실태와 심각성이 공개된 이후 많은 사람들이 피해학생들의 고통에 공감하였다. 이에 정부는 2012년 2월 ‘학교폭력 근절 종합대책’을 발표하였고 2012년 3월 ‘학교폭력 예방 및 대책에 관한 법률’을 대폭 개정하였다. 대책의 기조는 피해 학생 보호, 가해자에 대한 처벌 강화, 교원과 학부모의 책무성 강화였다(조성범, 2017). 학교폭력문제는 아이들 간의 다툼이 아니라 법에 의해 객관적이고 합리적으로 다루어져야 할 대상이 되었다.

이를 실현하기 위해 각 학교에서는 ‘학교폭력대책자치위원회’를 설치하여 합리적이고 객관적인 절차에 의해 분쟁조정이 이루어질 수 있도록 하였다. 학교폭력대책자치위원회는 분쟁조정 역할 외에도 학생의 인권을 보호하기 위해 학교폭력의 예방 및 대책수립을 위한 학교 체제 구축, 피해학생의 보호, 가해학생의 선도 및 징계 등의 활동을 하고 있다. 학교폭력대책자치위원회는 학교폭력문제 해결에 중요한 키를 가진 독립성과 자율성을 가진 단위학교에 설치된 유일한 법정기구이지만 학부모 위원이 위원의 1/2를 넘는다는 점과 학교폭력조치 결정기준의 추상성 문제로 전문성과 책무성에 관한 논란이 꾸준히 일고 있다. 교육청 및 학교에서는 이를 해결하기 위해 학교폭력대책자치위원회 운영의 문제점과 개선점에 대한 논의를 계속 진행하고 있다.

학교폭력문제가 객관적이고 합리적으로 다루어져야 함은 중요한 사안이지만 학교는 본디 민주시민을 양성하는 사회화기관이다. 학교에서의 학교폭력문제는 처벌을 위한 사법적 접근이 아닌 학생의 선도라는 교육적

차원에 초점을 맞추어야 한다. 또한 가해학생과 피해학생 외에 모든 학생들에게 교육적 영향을 줄 수 있어야 한다. 그렇지만 어떻게 학교폭력 문제를 교육적 차원으로 다루면서 실제 학교 현장에 적용해야 하는지는 여전히 불투명한 채로 남아있다.

이와 같은 상황에서 인권이 중요한 판단 기준이 될 수 있다. 학교폭력은 기본적으로 인권문제이며 학교는 학생들이 올바른 인권의식을 형성할 수 있는 환경과 맥락을 제공해줄 수 있는 중요한 공간 중 하나이기 때문이다. 구성원이 상호작용하며 갈등을 해결하는 능력은 사회과의 교육목표 중 하나인 ‘바람직한 민주시민’으로 성장하기 위해 갖추어야 할 중요한 자질이다. 사회 구성원들이 갈등을 해결하는 과정에서 인권은 보편적 판단 기준으로 사용될 수 있다. 특히 사회과에서 인권은 인간 사회가 시작된 이래로 계속해서 존재해 온 가치의 충돌과 그로 인한 갈등을 해결하기 위한 판단기준으로 그 중요성을 인정받고 있다. 이와 관련하여 인권의식은 자신을 포함한 사회구성원에게 부여된 다양한 인권에 대해 인식하고, 이를 존중하며, 적극적으로 실천하고 수호하려는 태도이다. 이는 인권에 대한 지식과 이해를 토대로 인권 침해적 갈등상황에서 옳은 것이 무엇인지 판단하고, 그 상황에 놓인 타인의 입장에 공감하여 고통을 공유하며, 인권을 옹호하고 적극적으로 대응하려는 행동 의지를 갖는 것을 의미한다(김자영, 2011). 따라서 학교폭력문제를 인권문제차원으로 접근하기 위해서 학교폭력문제를 다루는 기관인 학교폭력대책자치위원회 활동 경험의 학생들의 인권의식 형성과정에 대한 이해가 필수적이다.

그러나 현재 학교폭력대책자치위원회 활동 자체에 대한 선행 연구는 희소하며 기존연구들은 대부분 실증연구로서 교사의 인식(장미현, 2014), 학교경찰관의 인식(이창배, 2015) 등 성인의 인식에 관한 것이 주다. 학교폭력대책자치위원회 활동에 대한 연구도 가해학생과 피해학생의 분쟁조정과정에서 나타나는 문제점(조성범, 2017; 장사형·김광수, 2016)에 관한 것이 대부분이다. 그러나 실제적으로 초등학교에서 이루어지는 학교폭력대책자치위원회 활동은 분쟁조정보다는 주로 학교폭력의 예방 및 대책수립을 위한 학교 체제 구축이다. 초등학교에서 학교폭력문제가 발

생해 학교폭력대책자치위원회 개최까지 연결되는 경우는 드물기 때문이다. 사안이 중고등학교에 비해 심각하지 않다고 생각되어 대부분 담임교사 또는 학교장이 자체 해결하는 선에서 마무리된다. 이는 논란이 되는 부분이기도 하다. 학교폭력대책자치위원회가 법정기구로서 학교에서 교육적 효과를 내기 위해서는 활동 주체에 대한 이해가 필수적이다. 그러나 정작 학교폭력대책자치위원회 활동을 경험하는 주체인 학생들에 대한 연구는 희소하다. 학생들이 학교폭력대책자치위원회 활동 안에서 어떤 경험을 하는 지, 그것이 학생들의 인권의식 형성에 어떤 의미를 주는 지 이해하는 것은 학교폭력문제를 교육적 차원으로 다룰 수 있는 실마리를 제공해 줄 수 있을 것이다.

이와 같은 문제의식으로부터 본 연구는 학교의 학교폭력대책자치위원회 활동 경험이 초등학생의 인권의식 형성에 어떤 의미를 지니는지 인권의식의 3가지 측면을 기준으로 이해하고자 한다. 초등학생들을 대상으로 한 학교폭력문제가 중요한 이유는 첫째, 초등학교가 최초로 학교폭력문제가 발생할 수 있는 장소이기 때문이다. 학교폭력을 경험한 학생을 대상으로 한 설문에 따르면 이들이 처음으로 학교폭력문제를 겪었다고 응답한 시기는 초등학생 때이다. 빠르면 초등학교 1학년 학생들 사이에서도 학교폭력문제가 발생한다. 둘째, 학교폭력문제는 지속적으로 이어질 수 있다는 것이다. 초등학생들의 학교폭력문제가 제대로 해결되지 않으면 갈등이 이어져 이들의 중, 고등학교 학교생활에 어려움이 생길 수 있다. 따라서 최초로 학교폭력대책자치위원회의 활동을 직접 경험해본 학생들의 목소리를 들어보는 것은 제도운영의 개선 및 당사자들의 갈등해결, 초등학생들의 인권보호를 위해 필수적인 요소라고 생각된다. 그리고 이 과정을 경험한 초등학생들이 어떠한 인권의식을 형성하게 되는지 알아보는 것은 바람직한 민주시민 양성을 목표로 하는 사회과에서 중요한 연구 문제가 될 수 있다.

따라서 본 연구문제를 해결하기 위해 연구자는 질적 연구를 수행하고자 한다. 학교폭력대책자치위원회 활동이 실제로 어떻게 이루어지고 있는지 검토한 연구는 국내외적으로 그렇게 많지 않다. 기존 연구들도 학교폭력



대책자치위원회 운영에 대한 만족도나 교사나 외부인의 인식, 분쟁조정 과정이나 법률적 부분에 초점을 맞출 뿐 활동을 직접 경험하는 학생들에 대한 연구는 희소한 실정이다. 제도가 수혜자에게 긍정적 영향을 주려면 활동 주체의 경험에 대한 이해가 필수적이다. 그럼에도 불구하고 실제 학교현장에서 이루어지는 학교폭력대책자치위원회 활동에 대한 상세한 연구는 이루어지지 않고 있다. 그러므로 본 연구는 학교폭력대책자치위원회는 학교에서 실제로 어떤 활동을 하고 학생들은 그 안에서 어떤 경험을 하는 지 관찰하고 이해하고자 노력하였다. 질적 사례 연구를 통해 학교의 학교폭력대책자치위원회 활동을 분석하고 이해하여 학생들이 그 안에서 어떤 경험을 하고 어떠한 맥락에서 인권의식과 상호작용하는지, 이것이 의미하는 바가 무엇인지 파악하고자 한다.

따라서 본 연구는 학교폭력대책자치위원회 개최활동 경험이 초등학생의 인권의식 형성에 어떠한 의미인지 알아보는 것을 연구의 출발점으로 삼았다. 이러한 기제에 대한 접근이 이루어진다면 초등학생들의 학교폭력 문제를 해결하기 위해 어떻게 접근해야 하는가에 관한 교육적 논의와 이어질 수 있을 것이다. 또 학교에서 기피업무로 전락해버린 학교폭력 담당 업무교사에게 운영의 방향성을 제공할 수 있게 될 것이다. 마지막으로 학생들이 올바른 인권의식의 형성을 바탕으로 바람직한 민주시민으로 성장하기 위해 학교는 어떠한 교육적 맥락과 환경을 제공해야 하는가에 대한 시사점을 제공할 수 있을 것이다.

요약컨대, 본 연구에서는 학교폭력대책자치위원회 활동 경험이 초등학생들의 인권의식 형성에 어떠한 의미를 지니는지 이해하고자 한다. 구체적인 본 논문의 내용은 다음과 같다. 1장 서론에서는 연구의 목적과 필요성을 제기하고 연구의 목적 달성을 위한 연구 문제 및 연구 질문을 설정한다. 이후 2장에서는 연구 수행에 필요한 관련 이론과 선행연구를 검토한다. 이어 3장에서는 연구 문제를 해결하기 위해 본 연구가 채택한 연구 방법론, 연구 참여자, 자료 수집 및 분석 방법에 대한 설명을 제공한다. 한편, 분석된 자료를 바탕으로 4장에서는 학교폭력대책자치위원회 활동 경험에 관한 초등학생들의 인권의식 형성과정을 분석하고 5장에서

는 분석 결과를 바탕으로 초등학생들의 학교폭력대책자치위원회 활동 경험의 의미를 논의하고자 한다. 마지막 6장에서는 연구의 결과를 요약하고 본 연구가 학교현장에 제공할 수 있는 실천적 교육적 함의를 살펴보려 한다.

## 2. 연구 문제와 연구 질문

본 연구의 목적은 학교의 학교폭력대책자치위원회 활동 경험이 초등학생의 인권의식 형성에 어떤 의미인지를 이해하는 데 있다. 연구문제를 해결하기 위해 학교폭력대책자치위원회 활동 경험을 인권의식의 3가지 측면에서 살펴보고자 한다.

이러한 목적에 따라 본 연구의 연구문제와 연구 질문은 다음과 같다.

□ 연구문제 :

**학교의 학교폭력대책자치위원회 활동 경험은 초등학생들의 인권의식 형성에 어떠한 의미를 지니는가?**

□ 연구질문 :

1) 학교폭력대책자치위원회 활동 경험은 초등학생의 인권의식의 형성에 어떤 의미를 갖는가?

① 학교폭력대책자치위원회 활동 경험은 초등학생의 인권판단력 형성에 어떤 의미를 갖는가 ?

② 학교폭력대책자치위원회 활동 경험은 초등학생의 인권감수성 형성에 어떤 의미를 갖는가?

③ 학교폭력대책자치위원회 활동 경험은 초등학생의 인권행동의사 형성에 어떤 의미를 갖는가?

## 2) 학교폭력대책자치위원회 활동 경험의 초등학생들의 인권의식 형성에 대한 의미는 무엇인가?

본 연구 문제를 해결하기 위해 초등학생들의 학교폭력대책자치위원회 활동 경험을 초등학교 고학년 학생들을 중심으로 살펴보고자 한다. 이를 통해 학교 현장에 제공할 수 있는 학교폭력대책자치위원회 활동의 교육적, 실천적 함의를 알아보하고자 한다.

### 3. 연구의 의의 및 한계

초등학생들의 학교폭력대책자치위원회 활동 경험을 인권의식 형성을 중심으로 이해하는 것은 목적으로 하는 본 연구는 다음과 같은 이론적, 실천적 의의를 지닌다.

첫째, 초등학생들의 학교폭력문제 해결에 도움을 줄 수 있다. 학교폭력 문제에 관한 초등학교 고학년 학생들의 경험을 다각도로 이해함으로써 갈등해결의 실마리를 제공할 수 있다.

둘째, 학교의 학교폭력대책자치위원회의 실제적인 운영과정을 알 수 있다. 이를 통해 학교의 학교폭력대책자치위원회의 교육적 역할 수립 및 개선에 기여할 수 있다.

셋째, 담당 업무 교사에게 효율적 업무 운영을 위한 방향성을 제공할 수 있다. 초등학생들의 경험 이해를 통해 학교폭력대책자치위원회의 활동이 학생, 학부모, 교사 모두에게 긍정적인 영향을 주는 기관으로 존재하려면 어떠한 활동을 해야 하는 지 알아볼 수 있다.

마지막으로 학교가 학교폭력대책자치위원회 운영을 위한 교육적 맥락과 환경을 제공하는데 기여할 수 있을 것이다. 이를 통해 학교폭력대책자치위원회가 학생들이 민주사회의 건전한 사회구성원으로 성장할 수 있는 교육적 기관으로서 존재할 수 있을 것이다.

이와 같은 의의에도 불구하고 본 연구는 연구 방법의 특성상 다음과 같

은 한계를 지닌다.

첫째, 초등학생들의 인권의식 형성과정에 관해 자료를 수집하는 과정에서 분석의 신빙성과 관련하여 의문이 제기될 수 있다. 본 연구의 자료 수집은 학생들의 심층 인터뷰를 통해서만 진행되었다. 학교폭력문제는 민감한 사안이라서 학생의 인터뷰 내용이 실제 인식과 일치하지 않을 가능성이 있다. 이를 알아내기 위해 연구자는 Chenitz & Swanson(1986)이 제안한 것처럼 충분히 인터뷰 현장에 머물러서 대상자의 언어적, 비언어적 사상의 뉘앙스를 몸으로 받아들이고자 하였다. 복잡한 상황 맥락을 분석하기 위해 연구대상자가 사용하는 언어, 행동, 습관에 익숙해지고자 노력하였다. 이를 통해 학생들의 말 흐름의 일관성을 확인하고 필요한 경우 담당 업무 교사와 담임교사와의 인터뷰를 참고자료로 사용하였다. 또한 더불어 동료검토를 실시하여 분석과정에서 객관성을 확보하고자 노력하였다.

둘째, 연령이 낮은 학생들을 대상으로 인터뷰를 진행하다보니 ‘참여자 반응성’의 문제가 생길 수 있다. ‘참여자 반응성’은 연구자의 변수성이 연구 결과를 원하지 않는 방향으로 변화하게 하는 것을 말한다(조영달, 2015). 이러한 점을 보완하기 위해 연구자는 풍부한 자료와 구체적 서술을 사용하였다. 또 조영달(2015)의 ‘이해도’개념을 사용하였다. 이해도는 질적 연구에서 자료와 해석을 끊임없이 반복하면서 그 현상에 점점 깊이 다가가는 정도를 말한다. 본 연구의 이해도를 높이기 위해 심층 면담을 진행하는 동안 연구대상자로부터 충분한 자료를 수집하고, 인터뷰 후에도 보다 정확한 해석을 위해 연구자가 발견한 것을 연구대상자에게 다시 가져가 참여자의 반응을 검토하였다.

셋째, 본 연구의 범위는 학교폭력대책자치위원회의 활동 중 ‘학교폭력의 예방 및 대책 수립을 위한 학교체제 구축’으로 제한한다. 초등학교에서는 학교폭력문제가 발생했을 경우 학교폭력대책자치위원회 회의 소집을 통해 가해학생과 피해학생의 분쟁조정이 일어나는 경우가 흔하지 않고 실제 학교 현장에서 학교폭력대책자치위원회의 ‘학교폭력 예방 및 대책 수립을 위한 학교체제 구축 활동’은 가장 중요하고 많은 부분을 할애하는

활동이기에 본 연구에서는 학교폭력대책자치위원회의 학교폭력 예방 및 대책 수립 활동 경험을 중심으로 살펴보고자 한다.

## II. 이론적 배경

### 1. 학교폭력대책자치위원회

#### 1) 학교폭력

2004년 ‘학교폭력예방 및 대책에 관한 법률’(이하 학교폭력예방법)이 제정되어 학교폭력을 다음과 같이 정의하였다. 학교폭력이란 “학교 내외에서 학생을 대상으로 발생한 상해, 폭행, 감금, 협박, 약취·유인, 명예훼손·모욕, 공갈, 강요·강제적인 심부름 및 성폭력, 따돌림, 사이버 따돌림, 정보통신망을 이용한 음란·폭력 정보 등에 의하여 신체·정신 또는 재산상의 피해를 수반하는 행위”로 정의하고 있다(장미현, 2014). 2012년 학교폭력예방법의 개정을 통해 기존 ‘학생 간’ 폭력에서 ‘학생을 대상으로’ 하는 폭력으로 그 행위자의 범위가 확대되었다. (박성기, 2008; 박상진, 2008; 장미현, 2014)

2014년 교육부는 신체·정신·재산상의 피해를 수반하는 모든 행위는 학교폭력에 해당한다고 하였으며 서울행정법원 판례 또한 ‘학교폭력은 폭행, 명예훼손·모욕 등에 한정되지 않고 이와 유사한 행위로서 학생의 신체·정신 또는 재산피해를 수반하는 모든 행위를 포함한다’고 하였다. 법률은 또한 가해학생과 피해학생을 다음과 같이 명확하게 규정하고 있다. 가해학생이란 “가해자 중에서 학교폭력을 행사하거나 그 행위에 가담한 학생.”을 말한다. 피해학생이란 “학교폭력으로 인하여 피해를 입은 학생.”을 말한다.

<표 1> 학교폭력의 유형

유형	예시상황
신체 폭력	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 신체를 손, 발로 때리는 등 고통을 가하는 행위(상해, 폭행)</li> <li>• 일정한 장소에서 쉽게 나오지 못하도록 하는 행위(감금)</li> <li>• 강제(폭행, 협박)로 일정한 장소로 데리고 가는 행위(약취)</li> <li>• 상대방을 속이거나 유혹해서 일정한 장소로 데리고 가는 행위(유인)</li> <li>• 장난을 빙자한 꼬집기, 때리기, 힘껏 밀치기 등 상대학생이 폭력으로 인식하는 행위</li> </ul>
언어 폭력	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 여러 사람 앞에서 상대방의 명예를 훼손하는 구체적인 말(성격, 능력, 배경 등)을 하거나 그런 내용의 글을 인터넷, SNS 등으로 퍼뜨리는 행위(명예훼손).</li> <li>※ 내용이 진실이라고 하더라도 범죄이고, 허위인 경우에는 형법상 가중 처벌 대상이 됨.</li> <li>• 여러 사람 앞에서 모욕적인 용어(생김새에 대한 놀림, 병신, 바보 등 상대방을 비하하는 내용)를 지속적으로 말하거나 그런 내용의 글을 인터넷, SNS 등으로 퍼뜨리는 행위(모욕)</li> <li>• 신체 등에 해를 끼칠듯한 언행(죽을래 등)과 문자메시지 등으로 겁을 주는 행위(협박)</li> </ul>
금품 갈취	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 돌려 줄 생각이 없으면서 돈을 요구하는 행위</li> <li>• 옷, 문구류 등을 빌린다며 되돌려주지 않는 행위</li> <li>• 일부러 물품을 망가뜨리는 행위</li> <li>• 돈을 걷어오라고 하는 행위</li> </ul>

강요	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 속칭 빵 셔틀, 와이파이 셔틀, 과제 대행, 게임 대행, 심부름 강요 등 의사에 반하는 행동을 강요하는 행위(강제적 심부름)</li> <li>• 폭행 또는 협박으로 상대방의 권리행사를 방해하거나 해야 할 의무가 없는 일을 하게 하는 행위(강요)</li> </ul>
따돌림	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 집단적으로 상대방을 의도적이고, 반복적으로 피하는 행위</li> <li>• 지속적으로 싫어하는 말로 바보취급 등 놀리기, 빈정거림, 면박주기, 겁주는 행동, 골탕 먹이기, 비웃기</li> <li>• 다른 학생들과 어울리지 못하도록 막는 행위</li> </ul>
성폭력	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 폭행·협박을 하여 성행위를 강제하거나 유사 성행위, 성기에 이물질을 삽입하는 등의 행위</li> <li>• 상대방에게 폭행과 협박을 하면서 성적 모멸감을 느끼도록 신체적 접촉을 하는 행위</li> <li>• 성적인 말과 행동을 함으로써 상대방이 성적 굴욕감, 수치감을 느끼도록 하는 행위</li> </ul>
사이버폭력	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 특정인에 대해 모욕적 언사나 욕설 등을 인터넷 게시판, 채팅, 카페 등에 올리는 행위. 특정인에 대한 ‘저격글’이 그 한 형태임</li> <li>• 특정인에 대한 허위 글이나 개인의 사생활에 관한 사실을 인터넷, SNS 등을 통해 불특정 다수에 공개하는 행위</li> <li>• 성적 수치심을 주거나, 위협하는 내용, 조롱하는 글, 그림, 동영상 등을 정보통신망을 통해 유포하는 행위</li> <li>• 공포심이나 불안감을 유발하는 문자, 음향, 영상 등을 휴대폰 등 정보통신망을 통해 반복적으로 보내는 행위</li> </ul>

\*교육부(2014)



2014년 교육부가 발표한 학교폭력 실태조사 결과 다음과 같은 사실을 알 수 있다. 초등학생의 경우 첫째, 학교폭력 피해응답자수는 2012년 11.1%에서 2014년 2.4%로 감소하였다. 이는 학교폭력문제가 사회적으로 큰 이슈가 되면서 학교, 학생, 학부모가 그 심각성을 인식하고, 학교폭력 문제 해결을 위해 꾸준히 노력한 결과라 볼 수 있다. 둘째, 언어폭력으로 인한 피해가 가장 심각하였다. 유형별 학교폭력 현황에서 위에서 언급한 학교폭력의 7가지 유형 중 ‘언어폭력’이 34.6%로 가장 높았다. 성별에 따른 학교폭력 현황을 비교하여 살펴보면, 여학생은 언어폭력(36.3%), 집단따돌림(22.6%), 사이버폭력(15.4%)이 큰 비중을 차지하였고, 남학생의 경우 언어폭력(33.5%), 폭행(15.3%), 집단따돌림(13.6%) 순으로 나타났다. 셋째, 학교폭력 피해 후 가족의 적극적인 노력이 필요하다. 학교폭력 피해 후 도움 요청 대상은 가족(36.3%), 학교·교사(21.9%), 친구·선배(16.5%)순으로 나타났다. 이를 통해 학교폭력 문제가 발생했을 때 부모의 적극적인 도움과 지원이 필요함을 알 수 있다. 넷째, 학교폭력 피해학생의 다수가 도움을 적극적으로 요청하지 않는다는 점이다. 학교폭력 피해 사실을 알리지 않은 이유로는 별일 아니라고 생각해서(21.7%), 해결되지 않을 것 같아서(20%), 스스로 해결하고자(19.7%), 보복 당할 것 같아서(15%), 알려지는 것이 창피해서(8.5%), 어디에 알리는 지 몰라서(4.9%), 기타(10.2%)로 학생들의 학교폭력에 인식 개선과 학교폭력이 발생했을 때 효과적으로 대응할 수 있는 시스템이 필요하다(교육부, 2014).

## 2) 학교폭력대책자치위원회 운영과정과 활동

학교폭력대책자치위원회는 학교폭력의 예방 및 대책에 관련된 사항을 심의하기 위한 기구이다. 학교폭력예방법은 학교폭력에 대응하기 위해 기구를 조성하고 피해학생을 보호하고 가해학생을 조치하는 절차와 방법을 규정하였다. 또 더 나아가 학교폭력예방대책뿐만 아니라 분쟁조정을 위한 법률적 규정을 제정하여 능동적으로 학교와 지역사회에서 법률에 따라 합리적인 분쟁조정이 이루어질 수 있도록 법제화되었다. 이에 의해

각 학교에서는 ‘학교폭력대책자치위원회’를 설치하여 체계적인 학교폭력 대책기구가 설치되도록 하고 있다. 학교폭력대책자치위원회는 분쟁조정 의 역할 외에도 학생의 인권을 보호하기 위해 학교폭력의 예방 및 대책 수립을 위한 학교 체제 구축, 피해학생의 보호, 가해학생의 선도 및 징계 등의 활동을 하고 있다. 이는 학급에서 담임교사 중심으로 이루어지던 문제 해결 방법을 보다 체계적인 기구를 통하여 문제를 해결하기 위함이다. 이를 통해 피해학생의 보호, 가해학생의 선도·교육 및 피해학생과 가해학생 간의 분쟁조정을 가능하게 하고 학생의 인권을 보호하고 학생을 건전한 사회구성원으로 육성함을 목적으로 하고 있다(장미현, 2014).

구체적으로 학교폭력대책자치위원회의 운영과정과 활동을 살펴보면, 먼저 자치위원회는 다음의 사항을 심의하는 기구이다.

- 학교폭력의 예방 및 대책 수립을 위한 학교체제 구축
- 피해학생의 보호
- 가해학생에 대한 선도 및 징계
- 피해학생과 가해학생 간의 분쟁 조정
- 학교폭력 예방 및 대책에 관하여 책임교사 또는 학생회의 대표가 건의하는 사항

자치위원회의 구성은 다음과 같이 이루어진다.

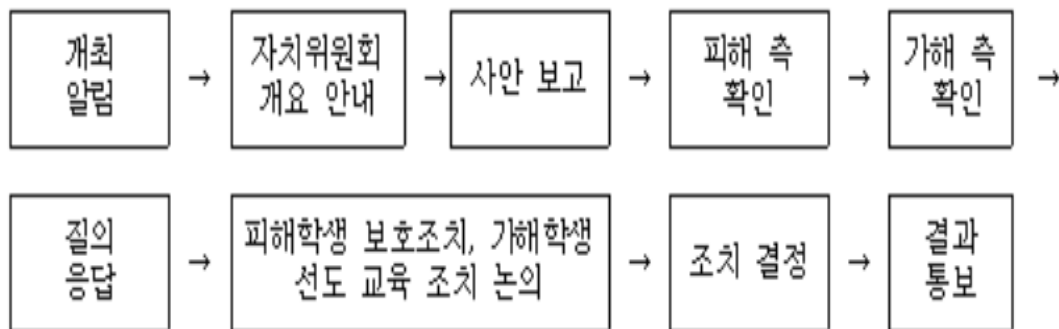
- 위원장 1인을 포함하여 5인 이상 10인 이하의 위원으로 구성
- 학교폭력대책자치위원회 전체 위원의 과반수를 학부모 위원으로 선출위촉
- 교감, 교사, 학부모위원, 기타 위원은 법조인, 경찰관, 의료인 등에서 위촉
- 임기는 2년이며 연임이 가능, (단, 보궐위원은 잔여 임기로 함)

자치위원회의 운영원칙에 따르면 학교장은 자치위원회를 분기별 1회 이상 개최하여야 하고, 자치위원회의 위원장은 다음 사항의 경우 회의를 소집해야 한다. 자치위원회의 재적위원 4분의 1이상이 요청하는 경우,

학교의 장이 요청하는 경우, 피해학생 또는 그 보호자가 요청하는 경우, 학교 폭력이 발생한 사실을 신고 받거나 보고 받은 경우, 가해학생이 협박 또는 보복한 사실을 신고 받거나 보고받은 경우, 그 밖에 위원장이 필요하다고 인정하는 경우, 신고 접수 등 사건 인지 후 14일 이내에 자치위원회를 개최하여야 한다. 다만, 필요한 경우 학교장은 7일 이내에서 자치위원회 개최를 연기할 수 있다. 이때 다음의 사안은 담임교사 또는 학교장이 자체 해결할 수 있다. 피해학생에게 신체·정신 또는 재산상의 피해가 있었다고 볼 객관적인 증거가 없고, 즉시 잘못을 인정하여 상호간에 화해가 이루어진 경우, 제3자가 신고한 사안에 대한 사안조사 결과, 오인신고였던 경우, 학교폭력 의심사안(담임교사 관찰로 인한 학교폭력 징후 발견 등)에 대한 사안조사 결과, 학교폭력이 아니었던 경우이다.

그러나 위의 경우에도 학생(학부모)이 자치위원회 개최를 요청할 경우 반드시 자치위원회를 개최하여 처리해야 한다. 단, 자치위원회에서 ‘학교폭력 아님’으로 결정할 경우 ‘조치 없음’으로 처리할 수 있다. 학교폭력 사안이 접수되어 자치위원회가 소집되는 경우 다음과 같이 진행된다.

<그림 1> 학교폭력대책자치위원회 진행과정



(교육부, 2014).

요약하면 학교폭력대책자치위원회는 다음과 같은 활동을 한다. 첫째, 학교폭력의 예방 및 대책수립을 위한 학교 체제를 구축한다. 둘째, 학교폭력사안에 대한 조사 및 피해학생과 가해학생간의 분쟁 조정의 기능을 수행한다. 셋째, 피해학생을 보호하고 가해학생의 선도 및 징계 조치를 심

의한다. 본 연구에서는 학교폭력대책자치위원회의 활동 중 학교폭력의 예방 및 대책수립을 위한 학교체제의 구축을 중점적으로 살펴보고자 한다.

## 2. 인권의식

### 1) 인권의식 구성요소

인권의식에 관한 연구는 도덕성에 대한 연구와 밀접하게 관련되어 있다. 인권은 그 개념적 특성상 도덕성의 속성을 가지고 있기 때문이다. 이는 초창기 인권의식에 관한 연구가 도덕성에 대한 연구에서 출발했고, 지금도 도덕성과 인권의식의 경계를 분명하게 나누지 않은 연구들이 많다는 점에서 확인할 수 있다(김자영, 2012). 인권은 인간과 인간의 본질적 속성과 가치를 우선적으로 보호하기 위해 고안된 개념적 장치(conceptual device)이다. 이런 인권은 3가지 기능을 수행한다(Freeden, 1991). 첫째, 인권은 다른 가치들보다 인간이 적절하게 존재하는데 본질적인 것으로 간주되는 인간적·사회적 속성과 가치에 우선권을 부여해준다. 둘째, 인권은 인간적·사회적 속성과 가치를 보장하기 위한 보호 캡슐(protective capsule)로 작동한다. 셋째, 인권은 그런 속성과 가치의 보호를 확실히 보장하기 위해 신중한 조치를 요구한다.

김자영(2012)에 의하면 인권의식은 자신을 포함한 사회 구성원이 가진 인권에 대해 인식하고 자신과 타인의 인권을 존중하며, 이를 적극적으로 수호하고 옹호하려는 태도를 말한다. 이러한 인권의식은 크게 인권판단력, 인권감수성, 인권행동의사로 구성되어있다.

박상준·임태승(2010)은 인권의식이 인권에 대한 단순한 견해나 태도가 아니라 인권과 인권문제에 대한 정신의 복합적 상태와 작용으로 구성되어 있다고 한다. 이러한 인권의식은 크게 인지적 요소, 정의적 요소, 행동적 요소로 이루어진다.

인권의식의 인지적 요소는 크게 인권에 대한 지식과 사고기능으로 구성

되어 있다. 인지적 요소는 사람들이 인권에 비추어 문제 상황을 이해하고 판단할 때 활용하는 지적 요소와 관련된다. 먼저, 사람들이 어떤 문제 상황이 인권과 관련된 것인지 판단하고 인권에 비추어 문제를 해결하고자 할 때 인권과 관련된 지식과 이해가 필요하다. 그 다음으로 인권문제를 해결하기 위해서는 인권에 대한 지식과 이해를 바탕으로 문제 상황을 합리적으로 판단하는 능력이 필요하다.

인권의식의 정의적 요소는 인권에 대한 가치와 태도로 구성된다. 사람들이 생명, 자유, 평등과 같은 인권 가치에 대해 확신을 갖고 인권을 보호하려는 태도를 갖고 있다면 인권을 보호하는 행동을 더 적극적으로 실천할 것이다. 인권의식의 정의적 요소는 인권친화적 행위에 동기를 부여하는 요소로 작동된다. 인권 가치의 확신, 인권 감수성, 인권 친화적 태도 등은 사람들이 다른 가치나 이익보다는 인권을 보호하는 행동을 하도록 유도하는 힘을 지녔다

인권의식의 행동적 요소는 개인 행동과 집단 행동으로 구성된다. 인권에 대한 인지적, 정의적 요소에 의거하여 인권문제의 해결책을 판단했다면, 사람들은 인권을 보호하기 위해 개인적으로 행동할 수도 있고, 여러 사람들과 연대하여 집단적으로 행동할 수도 있다. 개인차원에서 사람들은 민원 제기, 서명 참여, 인터넷 글 게재, 언론 투고, 1인 시위 등 개인적으로 인권을 보호하는 행위를 실천할 수 있다. 한편, 집단차원에서 사람들은 소속 집단의 성명서 발표, 집단 소송 등 소속 집단이 인권문제의 해결에 참여하도록 노력할 수 있고, 여러 사람들과 연대하여 인권문제를 해결하기 위한 서명 운동, 캠페인, 집회, 시위 등의 집단 행동을 할 수도 있다. (박상준, 2010). 인권의식의 구성요소를 다음과 같이 정리할 수 있다.

**<표 2> 인권의식 구성요소**

인 권 의 식	인지적 요소	지식	인권에 대한 지식 인권문제의 이해
		사고기능	인권판단력

	정의적 요소	가치	안건의 존엄성, 생명, 자유, 평등, 복지 등 에 대한 신념
		태도	인권에 대한 확신 인권감수성 인권 친화적 태도 인권 친화적 행위성향
	행동적 요소	개인행동	개인적인 인권 친화적 행위 인권문제의 개인적 해결 시도
		집단행동	집단적인 인권친화적 행위 인권문제의 집단적 해결 시도

\* 박상준 · 임태승(2010, p.46)

도덕성을 토대로 한 인권의식 연구에서는 특히 도덕성의 4구성요소 모형을 제안한 Rest의 모형이 이론적 기초로 많이 활용된다. Rest(1983)는 Kohlberg식 인지 중심 도덕성 단계에 대해 비판하고 통합적 접근을 제안한 대표적 학자이다. 그는 도덕성을 ‘사람들이 함께 모여살 때 그들이 서로의 복지를 위해 어떻게 행동해야 하는 가를 알려주는 원리이지 안 내’라고 정의하고, 도덕성이 도덕적 사고, 정서, 행동 중 어느 하나만으로 구성되는 것이 아니라고 보았다. 도덕적 행동이 일어나기 위해서는 도덕민감성, 도덕 판단력, 도덕적 동기화, 도덕적 품성이라는 4가지 요소가 충족되어야 한다고 보았다(김자영, 2012).

<표3> Rest의 도덕적 행동을 위한 4요소

요소	내용
도덕 민감성	특정 상황 속에 내포된 도덕적 이슈들을 지각하고, 상황을 해석하며, 자신의 행동이 타인에게 어떤 영향이나 결과를 미칠 수 있을지를 미리 헤아릴 수 있는 능력
도덕 판단력	그 행동이 도덕적으로 정의로운 가를 판단하고, 문제 행동을 위한 행동의 경로들이 정당하고 정의로운지를 판단하는 능력
도덕적 동기화	도덕적 가치를 다른 가치들보다 우위에 두려는 동기 부여
도덕적 품성	자아 강도(ego-strength), 인내심, 용기 등

\*정창우(2003), pp101-102, 재인용

Rest의 4구성요소 이론을 반영한 인권의식은 인지, 정서, 행동적 요소가 함께 내재되어 있고, 단선적 관련이 있는 것이 아니라 서로 별개의 과정이며, 직선적 순서로 일어나지 않는다는 특징을 가지고 있다(문미희, 2005). 김자영(2012)은 개인의 심리적 과정에 초점을 맞추고 있어 행동과 연계되는 실천성에 대한 고려가 부족하고, 4가지 요소를 동일한 차원에서 인권의식 구성요소로 두는 것이 적합한지에 대한 의문이 제기된다는 점이 한계로 지적한다. 이에 대한 대안으로 통합적 관점의 접근을 한 Lickona(1991)의 인격교육이 있다. 그는 도덕성을 인지적 도덕성(앎), 정의적 도덕성(감정), 행동적 도덕성(행동)으로 나누고, 이런 요소들이 서로 결합되어 궁극적으로 통합적인 인격을 형성하게 된다고 주장하였다.

본 연구에서는 Rest의 도덕성 4요소 모형이 갖는 한계를 보완하고 도덕성에 대한 통합적 접근을 시도한 Lickona의 틀을 토대로 한 김자영(2012)의 인권의식 모형을 사용하여 초등학생들의 인권의식 형성과정을

이해하고자 한다. 김자영(2012)이 제안한 인권의식의 3요소는 다음과 같다.

**<표4> 인권의식의 3요소**

영역	요소	세부내용
앎	인권판단력	-인권과 관련된 지식 -인권의 옳음에 대한 신념
감정	인권감수성	-인권 침해 상황 속의 타인에 대한 공감 -인권 침해 상황에 대한 자신의 정서
행동	인권행동의사	-개인적 차원의 행동의사 -집단적 차원의 행동의사

\*김자영(2021)

요약하면 인권판단력은 인권의 개념과 내용에 근거해 어떤 상황이 인권 침해인지 여부를 판단하는 능력이다. 인권판단력에는 인권 관련 지식과 인권의 정당성에 대한 판단 모두 포함된다. 인권감수성은 인권이 침해된 상황에서 타인의 고통에 대해 보이는 정서적 반응을 말한다. 타인의 입장에 대한 공감을 토대로 타인과 자신을 동일시하여 인권 침해의 문제를 공유하는 것이다. 인권행동의사는 인권과 관련된 문제 상황에서 적극적으로 인권을 존중하고, 보호하며, 옹호하는 행동의지이다. 인권행동의사에는 개인적, 집단적 내용이 포함된다. 개인적 행동의사는 개별적으로 인권 옹호 행동을 하려는 것이고, 집단적 행동의사는 다른 사람들과 연대하여 대응하는 것을 말한다.

## 2) 인권의식 형성과정

김자영(2011)의 연구에 따르면 그간의 인권의식 관련 연구에서 논의된 개념은 실직적인 의미에서 ‘의식’이라기보다는 사회심리학의 ‘태도’에 가



깝다고 할 수 있다. 태도를 구성하는 각각의 요인에 대해 좀 더 자세히 살펴보면, 인지적 요인은 특정의 태도나 대상에 관해서 사람이 갖고 있는 모든 사고들, 즉 대상에 관한 사실들 지식 및 신념들로 구성되어 있다. 반면 정서적 요인은 대상에 대한 사람의 모든 감정들이나, 특히 평가들로 구성되어 있다. 한편 행동적인 요인은 대상에 대한 특정한 행동을 하려는 경향이나 의도를 뜻한다(홍대식, 1994, p.185).

태도를 어떤 대상에 대해 인지적, 정서적, 행동적으로 반응하는 것이라고 정의하는 삼각구조이론에는 태도의 형성과 관련된 몇 가지 속성이 잘 드러나 있다. 첫 번째는 태도가 경험에 의해 학습된다는 것이다. 이는 태도의 형성에 환경과 교육의 역할이 상당히 크다는 것을 잘 드러낸다. 경험과 환경의 차이는 동일한 대상에 대해 서로 다른 태도를 갖게 한다.

두 번째는 태도가 일관성을 갖추고 있다는 것이다. Rokeach는 태도가 이데올로기나 가치관보다는 지속성이 약하지만 의견보다는 지속적이라고 설명한다(Rokeach, 1974, p.454; 박정서, 2011, p.9에서 재인용). 한번 형성된 태도는 안정성을 갖고 쉽게 변하지 않기에 처음 태도 형성에서부터 유의해야 되며 태도 변화를 이끌어내기 위해서는 지속적인 교육적 접근이 필요하다는 점을 시사한다.

세 번째로 태도는 선유경향이라는 것이다. 선유경향이란 개인들이 본래부터 지니고 있는 속성이다. 이는 태도가 사람들의 행동보다 앞서서 존재함을 의미하며 이는 태도와 행동이 완전한 일치관계에 있는 것은 아니지만, 태도가 행동을 설명하는 주요 예측변수 중 하나라는 것이다.

본 연구에서는 학교폭력대책자치위원회 활동 경험이 어떠한 맥락에서 초등학생의 인권의식 형성과정과 상호작용을 하는지 밝혀내고 이를 통해 학교폭력대책자치위원회 활동에 관한 초등학생의 경험을 이해하고자 한다.

몇몇 연구들은 인권의식의 형성과 변화에 관한 단초를 제공하였다. 기존 연구들에게 가장 중요하게 고려되는 것은 연령이다. Branson과 Torney-Purta(1982)는 초등학교 고학년의 경우 인권과 관련된 개인적인 인 상황이나 구체적인 이슈에 대한 태도 발달이 어느 정도 가능한 시기라

고 보았다. 이는 초등학교 고학년부터 인권에 대한 인지가 이루어지기 때문이라고 보인다(김자영, 2011). 국내에서는 이승미가 연령의 증가에 따른 인권 의식의 변화를 분석하였다. 그는 다양한 연령층을 대상으로 인권의식의 발달을 검사한 결과, 연령이 높아짐에 따라 인권의식이 발달하는 경향이 있음을 확인하였다.

청소년이 접하는 환경의 영향을 검증한 연구에는 가정과 학교의 영향에 대한 것이 있는데 본 연구에서는 학교환경과 관련된 요소를 중심으로 살펴보고자 한다. 김영신(2011) 친인권적인 교실문화가 정서적 태도 함양에 긍정적인 영향을 준다는 것을 확인하였고 친인권적인 교실문화와 인권교육 프로그램이 함께 주어지면 인권에 대한 인지적, 정서적 태도가 함께 향상된다는 사실도 확인하였다. 이는 학생이 생활하는 환경이 인권의식에 큰 영향을 미칠 수 있음을 시사한다.

한편 인권교육이 인권의식에 도움이 된다는 연구결과가 있다. 이승미(2000), 이상희(2007), 김로(2008)는 인권교육의 효과를 검증한 연구에서 인권교육이 인권태도에 긍정적인 영향을 준다고 주장하였다. 박정선(2007) 역시 인권에 한 지식이나 이해가 인권태도에 정적인 영향을 준다고 보고하여 인권교육을 통한 지식과 이해 증진이 효과가 있을 가능성을 뒷받침하고 있다(김자영, 2011). 특히 구정화(2016)는 인권교육과 관련된 논의에서 추상적인 인권 개념을 인권경험이라는 구체적인 사례와 연결시켜 자신의 인권을 명확히 파악하도록 주장한다. 학생 시기의 아동은 학교와 사회에서 다양한 인권경험을 하게 되는데 특히 학교에서는 학교폭력 문제를 중요하게 고려해야 된다고 주장한다(정상우, 2013, p.148).

이 외에도 인권과 관련된 경험이 영향력을 발휘한다는 연구도 있다. Dunbar와 동료들(2004)은 인권 침해 관련 경험이 인권태도에 영향을 다고 밝혔고, 류지현과 허창(2008)은 인권과 관련된 참여활동이 인권태도에 긍정적 영향을 준다고 주장하였다.

이러한 연구들은 학생의 인권의식 형성에는 학생을 둘러싼 환경이 영향을 미치며 인권과 관련된 직접적인 경험을 통해 인권의식이 긍정적 또는 부정적으로 형성될 가능성이 있음을 시사한다.

인권판단력과 관련하여 판단력과 관련하여 F.H. Davidson과 M.M. Davidson는 피아제와 콜버그의 도덕발달이론에 기초하여 편견의 변화과정을 연구하였다. 이 연구결과에 따르면, 아동은 새로운 정보에 의거하여 자신의 인식 구조와 도식을 조절하고 범주화하는 인지 능력이 부족하기 때문에 과도하게 일반화시키고, 자기중심적 태도로 인해 타인의 관점이나 역할을 채택하지 못하여 대상이나 현상을 객관적으로 이해하기 어렵다. 편견은 어떤 개인이나 집단을 합당한 근거 없이 폄하하는 경향성으로 인간 존중에 대한 인지적 무지와 연관되어 있다. 그렇기 때문에 도덕 추론능력이 발달하면서 아동의 편견은 감소하고 그 반대인 인간 존중감은 더 발달하게 된다(Davidson & Davidson, 1994). 법적 추론능력과 달리, 인권판단력은 인권문제에 대하여 인권의 개념과 내용에 근거해 어떤 행위가 인권 침해인지, 인권을 보호하는 방안이 무엇인지를 판단하는 사고능력이다. 그래서 인권문제에 대해 합리적으로 판단하기 위해서는 인권에 대한 지식과 이해를 필요로 한다. 사람들은 인권에 대한 지식과 이해에 비추어 어떤 행위가 인권 침해인지 아닌지, 어떻게 인권을 보호할 것인지를 합리적으로 판단한다. 인권에 대한 지식과 이해를 가진 사람은 어떤 행위가 인권 침해이고 인권을 어떻게 보호할 것인가에 대해 더 현명하게 판단할 수 있고, 그런 인권판단을 하는 사람은 그렇지 못한 사람보다 인권을 보호하기 위해 행동할 가능성이 많다(박상준, 2010). 그러나 박상준(2010)의 연구에 따르면 인권판단력이 높은 단계에 있는 사람은 낮은 사람보다 인권판단에 따라 일관되게 인권 보호 행동을 실천할 가능성이 더 높지만 실제 상황에서는 인권판단이 인권 보호 행동으로 나타나지 않는 경우도 있다고 한다. 인권판단력의 이중 구조에서 찾을 수 있다. 인권판단력은 ‘정당성 판단’과 ‘실천 판단’으로 이루어져 있다. 인권판단은 인권에 비추어 문제 상황에서 어떤 행위의 옳음이나 정당성을 평가하는 판단, 즉 ‘정당성 판단’과 그 판단에 따라 인권을 보호하기 위해 행동하려는 책임과 의지를 선택하는 ‘실천 판단’으로 구성된다. 그런데 이 두 가지 판단이 항상 일관되게 연결되거나 일치하는 것은 아니다. 실제 상황에서 인권판단과 그 판단에 따라 인권을 보호하려는 행동 사이에 나타

나는 불일치가 나타날 수 있다. 다시 말하면, 정당성 판단의 수준에서는 ‘제3자의 입장’에서 어떤 행위의 인권 침해 여부 또는 옳고 그름을 객관적으로 판단하지만, 실천 판단의 수준에서는 자신이 인권 침해를 해결하고 인권보호 행동을 하겠다는 의지의 결정을 하지 않기 때문이다(박상준, 2010).

인권감수성이란 “인권문제가 개재되어 있는 상황에서 그 상황을 인권관련 상황으로 지각하고 해석하며, 그 상황에서 가능한 행동이 다른 관련된 사람들에게 어떠한 영향을 미칠지를 알며, 그 상황을 해결하기 위한 책임이 자신에게 있다고 인식하는 심리 과정”(문용린 외, 2002: 11)으로 상황지각, 결과지각능력, 책임지각능력으로 구분된다. 상황지각능력은 상황에 대한 해석 능력으로서 주어진 상황을 인권의 문제로 인식하고 받아들일 수 있는 능력이고, 결과지각능력은 다른 사람에게 미칠 결과에 대한 지각 능력으로, 자신과 타인에게 미칠 행동의 결과를 상상하고 이해할 수 있는 능력이며, 책임지각능력은 개인의 책임에 대한 지각 능력으로 인권과 관련된 행동에 대한 책임을 자신과 관련지어 이해하고 이를 행동으로 실천하려는 의지라고 할 수 있다(박은경, 장석진 2017).

인권감수성은 인권에 대한 ‘공감적 이해(empathic understanding)’와 맥이 닿아 있다. 텔벗에 따르면(W. J. Talbott, 은우근역, 2011: 143; 노희정, 2016, 재인용) 인권에 대한 공감적 이해는 타인의 삶의 방식에 대해 내면으로부터 그 입장이 되는 ‘상상적 접근(imaginative access)’을 통해서 선입관을 타파하고 타인의 인간성에 응답할 수 있게 해준다. 그리고 공감적 이해는 어떤 행위를 평가할 때 그 행위로 인해 영향을 받는 여러 개인들의 관점을 고려한다는 점에서 우리가 가진 편견에서 벗어나게 한다(W. J. Talbott, 은우근 역, 2011: 146). 따라서 자신을 둘러싸고 있는 세계 혹은 인권 침해 상황에 대해 공감적으로 이해하지 못하는 사람은 인권감수성이 부족하기 때문에 인권을 옹호하는 행동을 결코 할 수 없을 것이다(노희정, 2016).

인권 행동과 관련하여 인권의식 연구는 도덕성의 4구성요소를 제안한 Rest(1983)의 모형으로부터 출발해 왔다. 도덕적 행동이 일어나기 위해

서는 도덕 민감성·도덕 판단력·도덕적 동기화·도덕적 품성이 충족되어야 한다. 그리고 도덕적 표출 과정은 어느 한 가지 구성요소가 아니라 4구성요소와 관련된 4개의 심리적 과정이 모두 작동되었다. 그러나 Lapsely(1985)도 도덕 법칙을 따르는 행동을 결정해서 도덕적 행동을 수행하도록 충분히 동기화 했지만(도덕적 동기화), 이것으로 도덕적 행동이 표출되는 것은 아니라고 밝혔다(문용린 역, 2000). 따라서 인권행동의사는 아직 인권의 행동을 의식적이고 구체적으로 표출한 실제 행동은 아니기 때문에, 가시적으로 실천하여 구체적인 맥락과 상황이 존재하는 의식적인 옹호행동으로 확장시킬 필요가 있다(김혜경, 2016).

### 3. 학생의 인식과 경험

#### 1) 학생의 인식

본 연구는 학생의 인식을 상징적 상호작용과 현상학적 사회학의 관점에서 살펴보고자 한다. 먼저 상징적 상호작용론은 미국의 실용주의 철학에 바탕을 둔 사회학적 관점을 말한다. 실용주의 철학의 전통은 실제적인 것에 대한 공통된 의미에 주안점을 둔다. 상징적 상호작용에 의하면 인간은 수동적으로 다른 사람의 영향에 반응하는 존재가 아니라, 상호작용을 통해 그 영향을 해석, 정의하고 의미를 부여하는 능동적 존재이다. 즉 인간은 내면의 해석에 따라 행동하는 존재이며 따라서 미드의 상징적 상호작용이론은 인간의 내면적 사고 행위를 강조한다(양해림, 2011).

미드는 사회적 행동주의(social behaviorism)을 발전시킨 실용주의자다. 그는 내적 심리 과정을 무시하고 자극과 반응의 도식에만 따르는 행동주의를 비판하며 자극과 반응이란 의사소통의 과정으로 이해될 때만 의미를 지닌다고 주장한다. 그에 의하면 개인은 의도를 가지고 환경과 교섭하여 자극을 선택하는 능동적 행위자이므로, 내면의 의식은 행위를 주도하는 계기를 제공한다. 따라서 자극과 반응은 행위가 발생하는 사회적

과정으로부터 추상화되면 의미가 왜곡되거나 불충분하게 된다(양해림, 2011). 미드(1936)의 연구에 의하면 정신과 태도는 인간의 아주 중요한 본질적인 현상이지만, 이것은 사회 속에서 다른 사람들과 상호작용하면서 형성되는 것이기에 이러한 상호작용 과정 속에서 정신과 자아의 본질을 이해할 수 있게 된다.

상호작용론자들의 생각은 다음 몇 가지 가정에 의해 더욱 분명해진다. 첫째, 사회적인 것들은 멈춰있거나 균형 상태에 있는 것이 아니라 항상 움직이고 변화하며 어떤 과정에 있다고 생각한다. 둘째, 개인의 총합(aggregation)은 말과 몸짓의 생성적 발전을 통해 단순한 부분의 합 이상의 결과물(사회조직과 문화)을 만들어 낸다. 셋째, 사람들은 사회와 집단, 상호관계성을 구성하지만, 그런 다음에는 구성된 결과물과 같이 살아야만 한다. 단, 이러한 구성물이 인간의 이어지는 행동의 조건이 되지만 전적으로 행동을 결정하진 못한다. 넷째, 개인과 사회, 몸과 마음, 합리성과 감성 등과 같은 이분법적 사고를 부정하고, 오히려 서로 연관된 과정으로 생각한다. ‘자아’는 사회적 측면과 개인적 측면의 구성물이며 다른 사람들과 대화하고 의견을 교환하며, 상호작용한다(조영달, 2015, p.101-103). 따라서 본 연구에서는 학생의 인식을 상징적 상호작용론적 관점에 근거하여 초등학생들이 학교폭력대책자치위원회 활동이라는 환경과 교섭하여 어떤 자극을 선택하고 그 과정에서 인권의식이 어떻게 형성되어 행위를 주도하게 되는 지 알아보고자 한다.

후설의 현상학에서 인간의 경험은 항상 대상(객체)에 대한 경험이며, 그 객체로 향하게 된다. 후설은 인식된 대상에 대하여 갖는 관심을 ‘의도적 지향성’으로 개념화하였다. 의식은 그 대상을 향하고 그 대상은 나의 의식에 의해 의미있는 존재로 형상화된다. 즉 인간 경험이 지닌 이러한 속성 때문에 어떠한 대상도 그것을 경험하는 주체의 의식과 떨어져 묘사될 수 없으며, 주체의 어떠한 경험도 그 객체와 분리되어 묘사될 수 없다(조영달, 2015, pp.89). 후설의 사상은 후에 슈츠에 의해 현상학적 사회학으로 정리되었다. 현상학적 사회학에서 슈츠는 사회현상은 근본적으로 인간의 의식작용에 의한 행동이 결과이고, 인간 행동은 어떤 동기에 의

해 이루어지며, 따라서 반드시 의미를 지닌다고 생각하였다. 그에게 있어서 현상은 일종의 생활 세계이다. 여기서 말하는 생활세계란 인간이 대상과의 상호작용 속에서 구성된 의미로 이루어지는 공간으로서, 물리적 공간이라기보다는 인간의 삶을 구성하는 공간이라 볼 수 있다. 때문에 인간이 주도적인 역할을 하는 생활 세계에서는 인간의 의식 작용과 어떤 동기에 의해 행동이 일어나고 그 행동은 그에 따른 의미를 지니게 된다(조영달, 2015, pp.93-97). 따라서 학생의 인식은 그의 생활세계와 상호작용을 하며 주관적 의미를 형성하게 된다.

## 학생의 경험

본 연구는 학생의 경험을 사회적 구성주의와 듀이의 경험주의에 근거하여 살펴보고자 한다.

구성주의는 인식대상으로서 인간, 즉 인간의 보편성을 거부하고 개별적 경험의 의미를 강조하는 실존이 문제를 중요하게 여긴다. 그 중에서도 사회적 구성주의는 비고츠키의 이론에 기초를 두고 학습에 영향을 미치는 사회적 요소에 관심을 갖는다. 사회적 구성주의에서는 인간의 인지적 발달과 기능이 사회적 상호작용이 내면화 되어 이루어지는 것으로 본다(방선욱, 2005). 사회적 구성주의에서는 아동이 타인과의 관계에 영향을 받으며 성장하는 사회적 존재임을 강조한다. 사회적 구성주의는 사회의 역할을 강조하며 한 개인의 성장은 그가 속한 사회와 그 구성원의 상호작용을 통해서 이루어진다.

Gergen(1995)에 따르면 사회적 구성주의자들의 관심은 언어에 있다. 왜냐하면 지식이라고 전해져 오는 텍스트, 문서 등은 언어로 이루어져있기 때문이다. 그는 언어란 특정 문화 안에서 사람들의 동의에 의해 형성된 것이기 때문에 사회적 교섭과정의 중요성을 강조하였다(Gergen, 1995).

이처럼 사회적 구성주의자들에게 지식이란 이미 존재하는 것이 아니라 사회적으로 결정되는 것이다. 즉, 지식은 “개인의 머리 안에서 발견되는 것이 아니라 사람들이 함께 진실을 추구하려는 대화적 상호작용의 과정

을 통해 형성되는 것”(Bakhtin,1984)이다. 학생의 인권의식은 타인과의 상호작용 과정을 통해 구성된다. 초등학생들이 학교폭력대책자치위원회 활동에서 만나게 되는 사람들과의 상호작용을 통해 경험의 의미를 구성하게 되는 것이다.

듀이에 의하면 경험이란 단순히 ‘수동적 겪음(passive undergoing)뿐 아니라 ‘능동적인 행위(active doing)’도 포함하는 개념으로서, 경험으로부터 학습한다는 것은 어떤 행위를 그로 인한 결과와의 관계 속에서 사고할 수 있을 때 비로소 가능한 바, 바로 이러한 사고가 곧 ‘반성적 사고(reflective thinking)’라고 주장한다. 그리고 반성적 사고를 요하는 경험을 ‘반성적 경험’이라고 명명하고 이 같은 반성적 경험의 특징으로 문제의 인식, 문제상황의 고찰, 문제 해결을 위한 가설의 수립, 가설의 검증 등을 들고 있다.(Dewey, 1916/1952).

듀이가 말하는 경험의 참된 재료는 행위, 습관, 적극적인 작용, 무엇을 하고 겪는 것(doing and undergoing)의 연관 등의 적응과정(감각-운동의 협동)으로 인식된다(Dewey,1920). 듀이에 의하면 경험의 핵심은 인간과의 상호작용이다. 나와 관련성을 맺지 않은 동물은 그저 동물에 지나지 않지만 나와 관련을 맺는 순간 친구가 되고 가족이 되는 것과 같다. 이러한 견지에서는 ‘인간’이라는 한 주체가 이 세계와 관련성을 맺어가는 것이 ‘경험’이다. 즉, 환경과의 상호작용을 통해 의미를 만들어가는 것을 뜻한다.

듀이가 주장하고자 하는 경험은 우리가 하고자 하는 것과 그 결과로 일어나는 것 사이의 관련을 파악하는 ‘사고’가 개입된다는 특징을 지닌다. 사고의 과정은 듀이의 철학이 교육영역과 관계를 맺음에 있어 중요한 요소이다. 왜냐하면 사고의 과정이 있기 때문에 기계적 반복 활동이나 마음의 수동성으로부터 벗어나 현재의 경험보다 더 나은 경험을 만들 수 있기 때문이다. 넓이와 무한히 탄력 있는 범위를 가지고 뻗어나가는 특성을 가진 경험은, 더군다나 불확정한 세계 속에서 생성되어가는 경험은 정해진 틀이 없다. 이러한 특징으로 인해 인간이 생각지도 못한 방향으로 흘러갈 가능성이 있는데 경험을 의미 있는 것으로 인도하고자 하는



데서 교육의 역할이 강조된다(장혜진, 2017). 따라서 본 연구에서는 학교 폭력대책자치위원회 활동에 관한 초등학생의 경험을 이해함으로써 학생들에게 좀 더 나은 삶의 방향성을 제시할 수 있는 학교폭력대책자치위원회 활동을 구성하는데 시사점을 제공해 줄 수 있을 것이다.

#### 4. 선행연구 검토

최근까지 학교폭력대책자치위원회 활동에 관한 연구는 제도 운영의 실태와 문제점에 대한 연구와 관련 구성원의 인식에 대한 연구로 분류할 수 있다.

학교폭력대책자치위원회 운영에 관한 초등교사의 인식을 다룬 연구에서 장미현(2014)은 자치위원회의 운영과 관련하여 운영의 필요성과 만족도, 그리고 운영규정에 따른 운영의 적합성을 검토하였다. 자치위원회 운영과 관련한 실태조사 결과는 법률에서 정한 절차, 인적구성, 권한의 적합성 면에서 만족스러운 결과를 보이고 있어 그 동안 연구된 많은 법률적 제도적 연구들의 결과가 현장에서 안정적으로 운영되어 정착되고 있다고 분석되었다. 교사들은 자치위원회 조직의 필요성에 대하여 공감하고 현재 운영 결과에도 대체적인 만족스러움을 나타내었다. 그러나 장미현의 연구는 학교에 설치되어 있는 기구인 학교 내의 자치위원회 운영을 법률 규정을 수행하는 과정에 관한 문제에만 제한하여 다루었다는 한계가 있다. 또 학교폭력대책자치위원회 운영에 관한 교사의 인식 중 긍정적 효과에만 주목하고 다른 학교구성원의 인식을 고려하지 않았다. 따라서 학교폭력대책자치위원회의 실제적인 활동 과정이나 학생들의 인식을 이해하기에는 역부족이다.

장사형, 김광수(2016)의 연구는 학교폭력대책자치위원회의 운영의 제도적 문제점 및 개선방안을 다루었다. 장사형과 김광수는 제도의 문제점으로 위원의 전문성부족, 가해, 피해학생 조치 사항의 추상성, 학교폭력사건에 대한 조치가 교육기관과 사법기관으로 이원화, 행정적, 징벌적 조치의 교육적 함의 부족을 지적하였다. 이를 개선하기 위해 학교폭력대책자

치위원회를 학교 외부, 즉 교육지원청 단위에서 설치, 구체화된 학교폭력 조치 기준안을 마련, 학교폭력사건의 경우에 사법기관에 의한 사건처리보다 교육기관이 선행적으로 개입하도록 하는 방안, 관련 학생에 대한 교육 위주의 방안 강구를 제안하였다. 조성범(2017)은 학교폭력대책자치위원회 연구와 관련하여 학교폭력대책자치위원회 제도의 문제점, 분쟁조정 과정에서 이를 운영하는 교육청, 학교, 교사의 어려움을 언급하였다. 두 연구는 제도적 차원에서 학교의 자치위원회 운영 실태를 이해할 수 있다는 점에서 의의가 있지만 단위학교의 학교폭력자치위원회 활동 자체에는 관심을 갖지 않았다는 한계가 있다.

관련 구성원의 학교폭력대책자치위원회 역할 인식에 대한 연구는 학교폭력대책자치위원회의 기능과 역할에 대한 학교전담경찰관의 인식을 다룬 이창배(2015)의 연구와 학교 사회복지사와 학교폭력 대책 자치위원회의 역할 비교한 김종훈(2008)의 연구가 있다. 이창배는 학교전담경찰관을 대상으로 자치위원회 인적구성의 적합성, 학교폭력에 대응하는 학교장에 대한 인식을 조사하였다. 학교전담경찰관들은 자치위원회가 학교폭력 피해자의 보호와 구제에 대해서 상대적으로 그 기능이 미흡한 것으로 인식하였고, 인적 구성에 대해서는 학부모의 참여를 어느 정도 제한하고, 외부 위원의 참여가 보다 확대되어야 한다고 응답하였다. 또한, 학교장이 학교폭력에 대해 보다 엄중하게 대응할 필요가 있다고 인식하고 있었다.

김종훈(2008)은 학교폭력대책자치위원으로 활동하며 가해학생과 학부모, 피해학생과 학부모와의 상담과 대화를 통해 제도의 문제점 및 개선점, 학교사회복지사의 역할과 학교폭력대책자치위원회의 상호관련성을 비교했다. 그 결과 학교폭력대책자치위원회의 조치에 대한 가해, 피해학생의 불만이 높다는 것을 지적하며 학교폭력이 예방과 근절을 위한 대책 강구와 학교 전문사회복지사 제도화의 필요성에 대해 언급하였다. 두 연구는 학교 외부구성원의 시선에서 학교폭력대책자치위원회의 역할에 대한 방향성을 제공했다는 점에서 의의가 있었지만 학교폭력대책자치위원회 활동을 가해학생과 피해학생의 분쟁조정 과정 및 학생 처벌의 측면에만 초점을 맞추었다는 한계가 있다.

학교폭력대책자치위원회가 소기의 설립 목적을 달성하고 수혜자에게 긍정적 영향을 주는 기관으로 존재하려면 활동의 대상이 되는 학생의 경험을 이해하는 것이 중요하다. 본 연구는 학교의 학교폭력대책자치위원회 활동이 실제로 어떻게 이루어지는 지, 학생들은 그 안에서 무엇을 경험하는 지에 주목한다는 점에서 의의가 있다. 특히 학교폭력문제를 최초로 경험하게 되는 초등학생들의 목소리를 들어보는 것은 중요하다. 초등학교 시기의 경험은 중, 고등학생 시기에도 지속적으로 긍정적 또는 부정적인 영향을 끼치기 때문이다. 그리고 학생들이 인권의식 형성하는 데에는 인권과 관련된 경험에 영향을 받기 때문이다.

현재까지 초등학생을 연구대상자로 선정하여 학교폭력대책자치위원회 활동경험을 다룬 질적 연구는 매우 희소하다. 따라서 본 연구를 통해 학교폭력대책자치위원회 활동을 경험하는 학생들에게 학교폭력 문제해결의 실마리를 제공할 수 있을 것이고 학교폭력대책자치위원회를 운영하는 담당업무 교사에게는 업무 개선을 위한 방향성을, 학교에게는 자치위원회가 교육적 기관으로 존재할 수 있는 환경적 맥락을 시사할 수 있다는 점에서 의의가 있다.

### III. 연구방법

#### 1. 연구방법론

##### 1) 연구의 인식적 기초

본 연구는 초등학생들이 경험한 학교폭력대책자치위원회 활동의 본질과 그 의미를 이해하기 위해 경험의 본질에 대한 이해를 추구하는 현상학적 연구 접근을 사용하려한다. John W. Creswell (2015)에 따르면 현상학적 접근에서는 어떤 현상을 경험한 사람들로부터 이에 대한 자료를 수집하고 무엇을 경험했는지 그리고 어떻게 경험했는지를 중심으로 경험의 본질을 기술한다. 따르면 현상학적 연구에는 다음과 같은 특징이 있다. 첫째, 단일한 개념 혹은 아이디어의 형태로 표현되고 탐구되는 현상에 대한 강조이다. 둘째, 그 현상을 온전히 경험한 일군의 개인들과 현상을 탐구한다. 셋째, 일부 현상학에서 연구자는 현상과 관련된 개인적 경험을 논의하면서 연구로부터 자신을 괄호치기 한다. 이것은 연구자가 연구 밖으로 벗어나는 것을 의미하는 것이 아니라, 현상과 관련된 개인적 경험을 확인하고 연구자가 연구 참여자의 경험에 초점을 맞출 수 있도록 개인적 경험을 부분적으로 한쪽으로 치워놓는 것이다. 넷째, 전형적으로 그 현상을 경험한 개인들에 대한 면접을 포함한 자료 수집 절차를 갖는다. 마지막으로 현상학은 개인들이 ‘무엇’을 경험했는지와 ‘어떻게’ 경험했는지를 통합하여 개인들의 경험의 본질을 논의하는 기술적인 구절로 끝난다. ‘본질’은 현상학적 연구의 궁극적 측면이다.

본 연구는 학교폭력대책자치위원회 활동 경험이 초등학생들의 인권의식 형성에 어떠한 의미를 갖는지 이해하는 것이 목적이다. 학교폭력대책자치위원회 활동을 온전히 경험한 개인들과 현상을 탐구해야 한다는 점, 학교폭력대책자치위원회 활동에서 초등학생들이 ‘무엇’을 경험했고 그 과정에서 ‘어떻게’ 인권의식이 형성되었는지를 이해해야 한다는 점에서 현

상학을 연구의 첫 번째 인식적 기초로 삼았다.

두번째로 본 연구는 인식적 기초로 상징적 상호작용론적 관점을 채택하려 한다. 상징적 상호작용은 개인이 소유하는 지식과 의미가 세상과의 상호작용 속에서 형성된다는 구성주의적 관점이다. 경험은 우리를 둘러싼 질과 우리들 자신과의 상호작용에 그 뿌리를 두고 있다. 여기서 ‘질’의 의미는 우리가 감각기관을 통해 경험할 수 있는 환경의 질을 말한다. 경험은 세상의 어떤 측면에 대한 우리들의 의식으로 일종의 인지적 성취이다(Elliot W. Eisner, 2001, 40-47). 달타이의 사회이론에 의하면 개인은 타자와 더불어 상호작용에 의해 사회에 소통한다. 왜냐하면 개인은 사회의 상호작용 속에 있는 요소이며, 상호작용의 다양한 체계의 교차점(Kreuzungspunkt)과 연관되어 있기 때문이다(양해림, 2011). 본 연구가 연구 참여자의 목소리를 통해 경험의 의미를 이해한다는 점, 학교폭력대책자치위원회 활동 경험을 초등학생의 인권의식 형성을 통해 알아본다는 점에서 상징적 상호작용론을 본 연구의 인식적 기초로 삼았다.

## 2) 연구방법

본 연구는 질적 사례 연구방법을 기반으로 학교폭력대책자치위원회 활동을 경험한 초등학생의 인권의식 형성 과정 이해를 목적으로 한다. patton(1985)에 의하면 질적 연구란 그들만의 특별한 맥락의 일부로써 유일성을 지니는 상황과 거기서 일어나는 상황을 이해하려는 노력이다. 질적 연구의 중요한 관심은 연구자의 관점이 아닌 참여자의 관점으로 관심사에 대한 현상을 이해하는 것이다(Merriam, 2005, p.10). 질적 연구는 이해가 목표이기 때문에 미래에 필연적으로 무엇이 일어날지 예언하려 하기보다는 환경의 본질을 이해하고 그런 환경에 관심 갖는 다른 사람들에게 그러한 본질을 충실하게 전달하려 한다. 본 연구는 학교의 학교폭력대책자치위원회 활동에 관한 초등학생의 경험 이해가 목적이다. 학교폭력대책자치위원회의 활동과정을 통해 초등학생들이 무엇을 경험하였고 어떤 의미를 가졌는지 이해하기 위해 질적 연구 방법을 사용하고자 하였

다.

연구자는 연구방법으로 다양한 질적 연구 방법 중 사례연구를 채택하였다. Creswell(2002)에 의하면 사례연구는 사례나 경계가 있는 체계에 대한 깊이 있는 이해를 밝히는 것이며, 이것은 사건, 활동, 과정, 한 명 이상의 개인에 대한 이해를 포함한다. 또한 사례 연구는 심도 있는 묘사를 통해서 연구 대상의 복잡한 세계를 전체적인 관점에서 이해하기 쉽게 알려준다. 질적 사례 연구는 잘 알려지지 않은 문제에 관한 탐색으로 적절하고, 사람들의 생생한 정황을 좇아서 그 경험의 의미를 도출하며, 수량화할 수 없는 경험의 과정과 결과를 따라서 주변의 맥락까지 드러내기 때문이다(Padgett, 1998; 김이랑, 2015). 학교의 학교폭력대책자치위원회 활동과 그 과정에 대한 초등학생들의 경험을 깊이 있게 이해하고 그 의미를 이해하고 그 맥락까지 파악하기 위해서는 사례연구가 적절하다고 판단되었다.

질적 사례 연구 방법의 수행을 위해 자료 수집 방법으로는 심층면담을 선택하였다. 학교폭력대책자치위원회 활동을 경험한 초등학교 고학년 학생을 대상으로 2018년 5월 한 달 동안 개별 질적 심층 면담을 실시하였다. 질적 연구의 면담은 연구자의 이해가 아니라 일상적 삶을 살아가는 연구 대상들의 일반 상식적 관점과 그들 자신의 설명 방식에 관심을 갖는다(조영달, 2015, p.26). 본 연구 또한 학생들이 사용하는 말(words)과 그들의 해석이 주된 관심사이다. 질적 면담은 타인이 세상에 대해 경험하고 느끼고 생각한 것을 이와 함께하지 않은 면담자(연구자)가 재구성하는 방법 중 하나이다. 이는 본 연구의 인식적 기초와도 맞닿아 있다. 첫째, 현상학적 시각과 관련하여 본 연구는 피면담자의 관점으로 그들의 인식을 이해하려 하며, 면담 주제와 관련하여 그들이 경험한 세계를 묘사하는데 관심이 있다. 즉 면담을 통해 학교폭력대책자치위원회 활동에 대한 그들의 인식을 이해하고 학생들이 그 경험을 어떻게 묘사하는 지를 바탕으로 그들의 인권의식 형성 과정을 이해하고자 하기 때문이다. 둘째, 면담자와 피면담자의 면담 과정(대화)에서 상징적 상호작용론적 이론이 활용된다. 질적 연구의 면담은 상징적 상호작용주의자들에 따르면 “피면

답자의 삶과 경험과 상황을 그들의 언어와 관점으로 이해하기 위해, 그들이 전달하는 의미를 바탕으로 면담자(연구자)가 그들과 얼굴을 맞대고 상호작용적으로 대화하면서 만남과 이야기를 지속하는 조용으로 정의할 수 있다(조영달, 2015, p.29). 초등학생들의 학교폭력대책자치위원회 활동 경험과 상황을 그들의 시선으로 이해하기 위해 연구자와의 지속적인 상호작용이 필요하다. 조영달(2015)은 질적 면담에서 연구자가 연구 참여자의 경험에 개방적이면서도 그들의 생활 세계에 초점을 두며, 정확한 묘사를 우선시하고, 피면담자의 마음 속에 존재하는 면담 주제에 대한 내용을 분석하는 괄호치기적인 지식구성을 시도하며, 이 과정에서 근본적 의미를 찾으려 노력해야 한다고 주장한다.

따라서 본 연구에서는 학교폭력대책자치위원회 활동에 관한 초등학교 고학년 학생의 경험을 이해하기 위해 질적 사례 연구를 구체적인 연구방법으로 채택하였으며, 이에 따라 연구 참여자의 인권판단력, 인권감수성, 인권행동의사 형성과정을 알아보고 그 의미를 이해할 수 있도록 연구 문제 및 연구 질문을 구성해 연구를 수행하였다.

## 2. 연구대상 및 특성

### 1) 연구 대상

본 연구는 서울 소재의 2개 초등학교를 대상으로 이루어졌다. 이는 학교의 학교폭력대책자치위원회 활동 경험을 다각적으로 이해하기 위함이다. 현재 전국의 모든 초등학교의 학교폭력대책자치위원회는 학교폭력실태조사 결과를 바탕으로 학교폭력 예방 및 대책을 수립한다. 따라서 서울시내의 모든 초등학생들은 학교폭력대책자치위원회 활동을 경험한다. 연구자는 학교폭력대책자치위원회 개최가 있었던 초등학교를 포함하여 개최는 일어나지 않았지만 학교폭력대책자치위원회의 학교폭력 예방 및 대책활동이 이루어진 서울시내 초등학교 1개교를 포함 총 2개교에서 연구 참여자를 모집하였다. 연구자는 본 연구의 목적 및

질적 연구 방법의 특성으로 최근 1년 안에 학교폭력대책자치위원회 개최가 1회 이상 있었거나 학교폭력대책자치위원회 활동경험(학교폭력 실태 조사를 바탕으로 한 학교폭력예방 및 대책활동 수립)이 있는 방 및 대책활동 또는 학교폭력대책자치위원회 소집)이 있는 초등학교 5,6학년 학생을 대상으로 연구 참여자를 모집하였다.

먼저 학교폭력문제로 인해 학교폭력대책자치위원회 개최가 일어나지 않았던 서울 금천구 소재의 Y학교는 현재 연구자가 근무하고 있는 학교이다. Y초등학교에서는 그동안 학교폭력대책자치위원회 개최가 이루어진 적이 없다. Y초등학교 학생들은 전반적으로 학업성취도 수준이 낮고 전반적으로 가정형편이 어려운 학생들이 많다. 맞벌이 가정이 전체 65%이상, 편부, 편모 가정이 많고 전체 학생의 약 20% 정도가 다문화 가정의 학생이다. 학교 교육에 대한 관심이 낮은 편이고 학교 활동에 대한 협조 또한 저조한 편이다. 가정에서의 학습 및 학생 관리가 이루어지기 어려운 상황 탓에 방과 후에 방치되는 학생들이 많고 학교 후 학생 관리 및 지도가 이루어지기가 어려운 실정이다.

Y초등학교의 교장선생님은 학교의 이런 상황을 반영하여 학생들에게 다양한 교육 및 문화체험 프로그램을 기회를 주고자 노력하고 있다. 따라서 Y초등학교에서는 학생들을 대상으로 많은 교육체험 활동 및 사업이 이루어지고 있다. 구체적으로 Y초등학교의 학생들을 대상으로 이루어지는 학교폭력대책자치위원회의 학교폭력 예방 및 대책활동은 다음과 같다.

**<표 5 > Y초등학교의 학교폭력 예방 및 대책활동**

활동	세부 내용
학교폭력실태파악	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 폭력 및 금품 갈취 피해 상황 설문 조사 실시(분기별1회 실시, 5월(국가수준 전수조사), 7월, 10월, 12월 실시)</li> <li>- 상담 대상 학생 파악 및 지도</li> <li>- 폭력 피해 신고함 (본관 1층 현관) 및 신고 전화</li> </ul>



학교폭력예방순찰대 조직 및 운영	- 학교 안전점검 및 주변 순찰로 학교생활 위 해요소 점검
학교폭력예방교육 실시	- 전년도 학교폭력 실태조사결과를 반영하여 언 어, 사이버 폭력 예방을 위한 교육 강조 - 학생 학교폭력예방교육 실시 - 학교전담경찰관(SPO) 및 유관 기관과의 연 계 지도 - 폭력 상담 홍보를 위한 가정 통신문 발송 - 어울림 프로그램 - 친구사랑주간 운영 - 학교폭력예방 문화체험 - 굿네이버스 인권교육
학교폭력예방 캠페인	학생 자치회 중심의 학교폭력예방 캠페인 활동
생명존중교육	생명존중 및 자살예방을 위한 뉴스레터 발송
아동학대 예방교육	아동학대 예방 및 대처방법 안내
가정폭력 예방교육	가정폭력 예방 및 학교폭력 예방을 위한 가정의 역 할 강조
성폭력 예방교육	성매매, 성희롱, 성폭력 예방 교육

학교폭력예방을 위한 Y초등학교의 자율 특색 사업의 세부내용은 다음과 같다.

<표 6> Y초등학교의 특색사업

활동	세부 내용
감성 농장 ‘우리가 Eco-Green!’	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1학년 &amp; 5학년 생태 텃밭 창의적 체험활동 시간 운영을 통한 환경 및 인성교육 강화</li> <li>- 학생·교직원·학부모가 함께 하는 생태 텃밭 가꾸기를 통한 협력과 소통 체제 구축</li> <li>- 모내기 축제(봄) &amp; 추수 축제(가을) 행사 실시를 통한 수확의 기쁨과 환경의 소중함 체험</li> </ul>
신명나는 우리 가락 「Do dream 연주」	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 4학년~6학년 음악 지원 교육을 통한 음악적 감성과 악기 연주 기능 향상</li> <li>- 지역 벚꽃 축제, 교외 봉사활동, 교내 각종 학생 중심의 행사(입학식, 졸업식, 예술제 등) 공연을 통한 마을 공동체 의식 함양</li> </ul>
체험형 예방교육	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 또래활동 활성화 : 4학년~6학년 또래상담 기본교육 12시간 이수자를 활용한 또래상담 동아리 활동을 통해 학교폭력 예방 또래상담을 실시하여 학교폭력예방 활동</li> <li>- 학생명예경찰단 동아리활동을 통한 안전한 학교문화 정착</li> <li>- 학교폭력 예방 집중 주간 운영 :               <ul style="list-style-type: none"> <li>· 저학년 - 자연 체험(숲 체험) 프로그램</li> <li>· 중학년 - 또래와 함께 하는 우리나라 고전놀이</li> <li>· 고학년 - 학교폭력 예방 UCC 만들기 대회</li> <li>· 전 학년 - 학교폭력 예방을 위한 로고송 만들기 대회</li> </ul> </li> </ul>

	- 스포츠 활동(축구 및 피구 스포츠클럽 활동, 스포츠데이 운영, 중간놀이시간)을 통한 학교 폭력 예방 프로그램 운영
--	---

또 다른 연구 사례는 서울 도봉구 소재의 C초등학교는 1년 전에 학교폭력대책자치위원회 개최가 이루어졌었다. C초등학교는 지역 주민의 생활 수준이 고른 편이고, 학생들의 학습능력이 양호하며, 학부모의 교육 수준 또한 높은 편이다. 학교 교육 활동에 관심이 많고 매우 협조적인 편이다. 따라서 가정에서 학생에 대한 관심이 많은 편이고 가정 학습 또한 잘 이루어지고 있으며 방과 후 학생 지도 및 관리도 잘되고 있다.

학생을 대상으로 이루어지는 C초등학교의 학교폭력대책자치위원회의 학교폭력 예방 및 대책활동은 다음과 같다.

**<표 7> C초등학교의 학교폭력 예방 및 대책활동**

추진 내용	시 기
‘학교폭력대책자치위원회’, ‘학교폭력전담기구’ 운영	분기별 1회
교내외 취약지역 순찰 강화	연중
요선도 학생 파악 및 지도	학기 초
학생 대상 학교폭력예방교육	월 1회
등하교 지도 철저(통학로, 등하교 시간)	연중
학교 폭력 신고함 설치 운영	연중
훈화 방송 실시	연중
생명 존중과 자살 예방 교육 실시	분기별 1회
학교폭력예방 학부모 연수 및 계도	분기별 1회

추진 내용	시기
상담실 운영 및 다양한 상담 활동 진행	연중
학교 주변 유해업소 파악 및 유해 광고물 제거	월 1회
청소년 선도 홍보 자료 활용 지도	연중
폭력 피해 학생 설문 조사 및 학교 폭력 예방 교육	연 2회
학생자치회 중심의 등굣길 학교폭력 예방 캠페인	연 2회
만남·소통·친교의 달 운영	학년 초
학교폭력예방 교사 연수 실시	분기별 1회
소집단 활동 강화	연중
폭력, 따돌림과 관련된 학급 규칙 제정	3월
친구사랑 톡톡톡 데이, 117 데이, 애플 데이 주간 운영	연중
학부모 상담 주간 운영	학기당 1회

C초등학교는 학생을 대상으로 매월 학급에서 다음과 같은 학교폭력 예방 교육이 실시된다.

<표 8> C초등학교의 학교폭력 예방 교육

월	내용
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 만남·소통·친교의 달(3월)</li> <li>● 학교폭력예방 서약서 작성하기</li> <li>● 친구사랑 톡톡톡 데이 운영(3.19~3.23) <ul style="list-style-type: none"> <li>- 친구에게 편지 써서 전달하기</li> </ul> </li> <li>● 행복한 등굣길 캠페인</li> <li>● 학교폭력 대처 방법</li> </ul>

4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 학교폭력 실태조사 참여를 통한 온라인 예방교육</li> </ul>
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 욕설 없는 주간(5.21~5.25)</li> <li>- 말의 힘 프로젝트 진행</li> </ul>
6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 학교폭력의 의미와 대처 방법 살펴보기(6.18~6.22)</li> </ul>
7~8	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 학교폭력대처방법 익히기(7.9.~7.13.)</li> <li>• 여름방학 사전 생활지도(7.9.~7.16.)</li> </ul>
9	친구사랑 톡톡톡 데이 운영(9.17~9.21)
10	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 애플 데이 주간 운영(10.22~10.26)</li> <li>- 친구에게 사과 편지 쓰고 화해하기</li> <li>• 학교폭력 실태조사 참여를 통한 온라인 예방교육</li> </ul>
11	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 친구사랑 117 데이(11.5~11.9)</li> <li>- 학교폭력신고전화 117 알아보기</li> </ul>
12	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 욕설 없는 주간(12.10~12.14)</li> <li>• 겨울방학 사전 생활지도(12.21~12.29)</li> </ul>
1~2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 학교폭력 반성 및 다짐(1.28~2.1)</li> </ul>

## 2) 윤리적 고려사항

학교폭력이라는 주제자체가 사회적으로 민감한 사안이고 이미 지나간 학교폭력대책자치위원회 활동 경험은 학생들에게 상처인 기억으로 남아 있을 수 있어 학생들이 자신의 경험을 드러내는 것에 대해 거부감을 가지고 있을 수 있다. 이러한 어려움으로 인해 본 연구는 다음의 윤리적 고려를 실천하고자 한다.

첫째, 연구는 개별적이고 비공개적인 접근을 통해 수행될 것이다. 면담

은 개별적으로 비공개된 장소에서 수행될 것이며 학생의 개인정보 보호를 위해 인터뷰는 익명으로 진행될 것이다.

둘째, 연구자는 해당 학생과 학부모에게 이 연구가 왜 수행되어야 하고 자신이 왜 참여자가 될 수 있는지, 자신이 참여하면 무슨 일을 하게 되는지 그리고 자신에게 좋은 점과 나쁜 점은 무엇인지 등에 대한 충분한 정보와 설명을 제공하고자 한다.

셋째, 사전에 인터뷰 내용 녹음에 대한 동의를 얻는다. 아울러 진행 과정에서 연구 참여자들에 대한 안정성을 보장하기 위해 참여자들이 연구에 동의한 이후 일지라도 연구 과정 중에 참여를 포기하고 싶을 경우 자유 의사에 따라 연구 중지가 가능하며, 이때 그 동안 수집한 인터뷰 자료는 모두 폐기할 것을 약속하며 본 연구 결과에 반영되지 않을 것이다. 아울러 연구 참여자가 인터뷰를 한 이후에라도 본 논문에 반영되는 것을 원하지 않는 내용이 존재할 경우 그들의 뜻을 수렴하도록 노력하는 조정 과정을 거친다.

넷째, 연구 참여자가 현재 학교를 다니는 학생이므로 최대한 학업과 일상생활에 불이익을 끼치지 않도록 일주일 전에 미리 인터뷰 시간과 날짜를 조정한다. 연구 참여자가 초등학생임을 감안해 인터뷰 시간은 최대 2시간을 넘기지 않도록 할 것이다.

마지막으로 인터뷰 과정에서 연구 참여자들이 연구 ‘대상’으로 도구화되는 감정을 느끼지 않도록 연구 참여자와 충분한 rapport를 형성한다. 학생들이 편안한 마음으로 인터뷰에 응할 수 있도록 원하는 장소에서 인터뷰를 진행하며 원할 경우 폐쇄적인 장소도 허용한다. 또 인터뷰를 할 때 마다 간식과 음료를 제공한다. 연구자는 연구 참여자는 수평적 관계에서 인터뷰를 진행할 수 있도록 하며 필요한 경우 연구자는 멘토로서 연구 참여자에게 학교생활에 대한 조언도 해줄 수 있다.

### 3) 연구 참여자 선정 기준 및 특성

본 연구에서는 학교폭력대책자치위원회의 활동에 대한 학생들의 경험

자료를 수집하기 위해 의도적 표집으로 학교폭력대책자치위원회 활동 경험이 있는 서울 소재 2개 초등학교의 고학년 학생들을 연구 참여자로 선정하였다. 현재 청소년의 학교폭력대책자치위원회 경험에 대한 연구는 선도위원회가 있는 중, 고등학생들을 대상으로 처벌적 관점에서 제한적으로 이루어지고 있는 실정이다. 연구의 외연을 확장시킨다는 측면에서 본 연구의 대상은 초등학교 학생들을 대상으로 이루어질 것이다.

또 연구 대상을 초등학교 고학년 학생으로 선정한 이유는 이 시기의 학생들은 학교에서의 경험을 바탕으로 인권의식을 형성하기 때문이다. 피아제의 연구에 따르면 초등학교 고학년 시기는 구체적 조작적 사고에서 형식적 조작적 사고로 넘어가는 시기로 자신의 가치 체계와 외부 세계를 바라보는 관점을 형성해 나가는 핵심적인 시기이다. 또 인권교육학자들에 의하면 일상생활 속에서 권리문제에 대한 관심이 크게 증가하는 시기로서 특히 학교생활 속에서의 교사와 학생의 관계, 친구들 사이의 문제 등을 중심으로 하여 권리에 관한 맥락에 관심을 가진다고 한다. 따라서 초등학교 고학년 시기에 경험하는 학교폭력대책자치위원회 활동은 학생의 인권의식을 형성하는 중요한 요인이 될 수 있을 것이다.

따라서 초등학생들의 생생한 목소리를 바탕으로 그들의 경험과 의미를 이해하는 본 연구를 통해 장기적으로 초등학생들의 인권친화적인 학교생활에 도움이 될 수 있고, 학교와 교사에게는 학교폭력문제를 교육적 관점에서 해결할 수 있는 방향성을 제공할 수 있을 것이다.

학교폭력을 되새기는 경험은 초등학생에게 정신적 트라우마를 떠올리게 할 수 있으므로 심각한 학교폭력문제 사안에 관련된 학생들은 연구 참여자 선정에서 제외하였다. 구체적인 연구 참여자 선정기준은 다음과 같다. 학교에서 학교폭력대책자치위원회 개최가 이루어지지 않는 않았지만 학교폭력문제(신체폭력, 언어폭력, 금품갈취, 강요, 따돌림, 성폭력, 사이버 폭력)를 경험해보았거나 목격한 적이 있는 학생들과 학교폭력대책자치위원회 소집이 이루어졌던 학교의 초등학교 학생들이 대상이다.

본 연구의 연구 참여자를 구하는 일은 까다롭고 신중하게 진행되었다. 학교폭력문제 자체가 사회적으로 민감한 사안이고, 이미 지나간 과거의

일을 소급한다는 것에 학생들이 거부감을 느껴 자발적으로 학교폭력대책 자치위원회 활동 경험이 있는 가해자와 피해자를 자발적으로 구하는 것은 어려웠다. 때마침 연구 수행과정에서 연구자가 근무하는 Y 초등학교에서 6학년 학생들끼리 스마트폰으로 음란물을 주고 받은 사이버 폭력문제가 발생하였다. 학교폭력전담기구에서 사안 조사를 실시하였고 사안 조사 결과 ‘담임교사 또는 학교장이 자체 해결할 수 있는 사안’으로 처리되었다. 이번 학교폭력사안은 학교폭력대책자치위원회의 다음 분기 회의를 통해 학교의 학교폭력 예방 및 대책을 수립에 반영될 것이다. 마침 해당 사건의 가해학생과 피해학생은 연구자에게 수업을 듣는 친분이 있는 사이였고, 연구자가 연구의 목적과 과정에 대해 충분한 설명을 제공한 후 연구에 자발적으로 참여하는 것에 동의하였다. 최초로 이 사건을 목격 하고 담임교사에게 알린 목격 학생도 연구에 자발적 참여를 밝혀 연구 참여자로 선정하였다.

연구자가 근무하는 학교에서는 사안의 조사까지는 있었으나 담임교사 선에서 자체 처리되고 학교폭력대책자치위원회 개최까지 이어지지는 않았다. 초등학생들의 학교폭력대책자치위원회의 활동 경험과 인권의식 형성과정을 좀 더 심도있게 이해하기 위해 연구자와 친분이 있는 교사를 통해 학교폭력대책자치위원회 개최 경험이 있었던 C초등학교의 5학년 학생 3명을 연구 참여자로 섭외할 수 있었다. 실제 학교 현장에서 가해자와 피해자로서 학교폭력대책자치위원회 개최를 직접 경험 해본 학생들은 소수이지만 그로 인한 자치위원회의 소집 과정과 조치가 반영된 학교폭력 예방 및 대책활동을 경험한 학생들은 대다수이다. 따라서 이들의 경험을 이해하는 것은 학교의 학교폭력대책자치위원회 경험이 초등학생들의 인권의식 형성에 어떤 의미를 지니는지 다각적으로 이해하는 데 도움이 될 것이다. 또 그 의미를 이해하는 것은 본 연구의 연구 문제 해결에 중요한 부분이 될 수 있을 것이다. 이와 같은 절차를 거쳐 선정된 본 연구의 연구 참여자는 다음과 같다.



<표 9> 연구 참여자 특성

연구 참여자	인구사회학적 특성		
	성별	나이(학년)	소속
A	남	13세(6학년)	Y초등학교
B	여	13세(6학년)	Y초등학교
C	여	13세(6학년)	Y초등학교
D	여	12세(5학년)	C초등학교
E	여	12세(5학년)	C초등학교
F	여	12세(5학년)	C초등학교

구체적인 연구 참여자의 특성은 다음과 같다. 먼저 A는 Y초등학교에서 소위 1짱이라 불리는 영향력이 상당한 학생이다. 연구자의 수업시간에 조용하진 않지만 적극적으로 수업활동에 참여하는 편이고 성실하게 과제를 수행한다. 담임 교사, 주변 학생들의 의견에 따르면 A는 학업 성적도 양호하고, 교우관계도 좋으며 교사들과도 원만하게 지내려고 노력하는 편이라고 한다. 다만 학교에서 앞장서서 문제를 일으키지는 않지만 뒤에서 주변 친구들을 움직여 문제에 휘말리게 하는 경우가 종종 있다고 한다. 이번에 Y초등학교에서 발생한 음란물 공유 사건과 관련하여 B의 남자친구를 통해 B에게 스마트폰으로 음란물 영상을 보내라고 한 당사자이기도 하다.

B는 연구자의 수업시간에 평소 조용하고 성실한 학생이었다. 담임선생님에 의견에 따르면 학급 내에서 B는 학업 성적도 좋고, 교우관계도 원만하며 특히 남학생들과의 관계가 좋다고 하였다. 또 의외로 털털한 면이 있어 남자아이들의 짓궂은 장난에 대응을 잘해준다고 하였다. 또 이번 음란물 공유 사건과 관련하여 큰 반응이 없었고 이 사건 이후에도 B의 남자친구와 A와 나쁘지 않은 관계를 유지하고 있다고 하였다.

C는 현재 Y초등학교의 전교 회장으로서는 학업 성적이 우수하며 학생들 사이에서 영향력이 상당한 편이다. 연구자의 수업시간에도 수업활동에

적극적으로 참여하고 모둠활동 시 자신의 의견을 적극적으로 피력한다. 담임교사의 의견에 따르면 다만 자기 주장이 다소 강한 면이 있어 학급에서 가끔 친구들과 다툼이 있다고 하였다. 하지만 학급의 일에 적극적으로 나서며 학급을 관리하고 담임교사를 돕는 일에도 열심히 참여한다고 하였다.

D는 담임교사의 의견에 따르면 학업 성적이 우수하고 수업 시간에 발표도 적극적으로 1인 1역도 성실히 수행하는 학생이라고 했다. 성격이 꼼꼼하고 애들이 장난치고 그런 것에 민감하게 반응하는 편이며 서운한 거나 힘든 게 있으면 담아두는 성격이라고 하였다. 교우 관계가 나쁜 편은 아니지만 좋은 편도 아니라고 했다. 같이 어울리는 친구를 만들 필요성을 딱히 못 느끼는 것 같으며 쉬는 시간에 친구들과보다는 교사에게 말을 많이 건다고 하였다.

E는 학업성적이 우수하지만 활동적인 것을 별로 좋아하지 않는다고 한다. 담임교사가 보았을 때 성격은 다소 까탈스러운 면이 있고 남학생들과의 관계보다는 여학생들과의 교우관계가 더 좋다고 했다. 남학생들의 장난에 다소 예민하게 반응하는 편이며 화날 때 갑자기 뺨 소리를 질러서 주변 아이들을 놀라게 하는 경우가 많다고 한다.

F는 학업능력이 매우 우수하며 책임감도 강하고 모든 열심히 하는 학생이다. 성격이 매우 온순하여 담임교사는 F가 화내는 모습을 한번도 본 적이 없다고 한다. 상대방이 짓궂게 장난쳐도 대수롭지 않게 넘기는 성격이지만 교우관계에서는 다소 서툰 면이 있다고 한다. 여자애들과 무리를 만들어 놀지 않고 단짝 친구를 만드는데 능숙하지 않다고 했다.

### 3. 자료 수집 및 분석

#### 1) 자료 수집 방법

상징적 상호작용에서 블루머는 3가지 기본 전제를 만들었다. 첫째, 인간은 대상이 그에게 주는 의미를 바탕으로 행동한다. 둘째, 의미는 사람들

사이의 사회적 상호작용 속에서 생겨나고 획득된다. 셋째, 이러한 의미는 조우하는 상대가 있는 경우 그 사람(주체)의 해석적 과정을 거쳐 전달되고 수정된다. 상징적 상호작용 이론에 근거하여 주체가 대상에 대해 가지고 있는 인식을 알아보려면 연구 면담의 방법을 선택하는 것이 적절하다고 판단되었다. 따라서 본 연구에서는 자료수집의 방법으로 2018년 5월 한 달 동안 연구 참여자를 대상으로 개별 심층인터뷰를 실시하였다. 연구자는 반구조적인 인터뷰를 계획하고 필요한 경우 비구조적인 인터뷰 방식을 보충적으로 사용하였다. 심층 인터뷰는 최대 3회까지 실시되었다. 단 보충이 필요한 경우 전화 인터뷰도 추가로 실시하였다. 심층인터뷰의 내용은 학교폭력대책자치위원회 활동을 경험한 학생들의 인권의식(인권 판단력, 인권감수성, 인권행동의사)에 대한 질문과 학생들의 학교폭력대책자치위원회 경험의 의미에 대한 질문으로 구성되었다. Y초등학교는 연구자가 근무하는 학교이고 연구 참여자들이 연구자의 수업을 듣는 학생들이었기에 인터뷰 진행과정에서 rapport가 충분히 형성되어 연구 문제에 대해 편안하고 진솔한 대화를 이끌어 갈 수 있었다. C초등학교 학생들을 대상으로 한 인터뷰는 2회가 진행되었는데 1회는 집단 면담을 실시하여 학생들이 인터뷰 내용에 대한 부담을 갖지 않고 편안한 분위기 속에서 솔직한 의견을 말할 수 있도록 하였다. 이후 1회는 개별 인터뷰를 진행하여 학생들의 생각을 깊이 있게 알아볼 수 있도록 하였다.

또 심층 인터뷰를 통한 자료 수집 과정 자체가 매우 구체적이고 상황과 맥락에 의존하는 일이기 때문에 자료의 객관성을 높이고 연구자 편견을 낮추어 연구의 신빙성을 제고하기 위해 다양한 정보원을 통해 자료를 수집하였다. 학생들과의 인터뷰가 끝난 후 담임교사의 인터뷰를 추가로 1회씩 진행하였고 담임교사의 동의를 얻어 연구 참여자들의 학교폭력대책자치위원회 활동 결과물이 있는 경우 이를 참고하였다. 또 학교폭력대책자치위원회 활동에 관하여 해당학교의 담당 업무 교사와의 인터뷰를 진행하여 학생들의 진솔과 실제로 일치하는 지 확인하였다.

## 2) 자료 분석 방법

본 연구의 자료 수집은 심층 인터뷰를 통해 이루어지므로 녹음파일과 인터뷰 기록지 및 전사지가 주된 자료가 된다. 따라서 이 3가지 자료를 충분히 활용하고자 노력하였다. 사례 연구는 독자들을 사례 상황과 경험, 한 개인의 삶, 한 집단의 삶으로 데려가야 한다(Patton, 2017, p.817). 연구의 핵심을 설명하기 위해 충분히 상세하고 포괄적이어야 한다. 연구방법의 큰 틀은 Moustakas(1994)에 의해 발전된 구체적이고 구조화된 방법이다. 먼저 학교폭력대책자치위원회 활동에 대한 개인적 경험을 기술하고, 인권의식 형성과 관련된 의미 있는 진술의 목록을 만든 후 진술들을 나열하며 자료의 수평화를 만든다. 의미 있는 진술들을 선정하고 나서, 그것들을 ‘의미 단위’로 묶은 후, 녹취된 예를 포함하여 학생들이 경험한 것에 대한 ‘조직적 기술(textual description)’과 상황과 맥락의 관점에서 연구 참여자들이 그것을 어떻게 경험했는가에 대한 ‘구조적인 기술(structural description)’을 한 후 현상에 대한 조직적 기술과 구조적 기술 모두를 통합한 기술을 하였다. 인터뷰 녹음, 인터뷰 기록지의 연구자의 해석과 전사지를 반복적으로 듣고 읽으며 기술 내용에 대한 이해의 과정을 거쳐 의미를 파악하였다. 이를 통해 현상에 대해 연구 참여자가 ‘무엇’을 경험하였고, ‘어떻게’ 경험하였는지를 이해할 수 있게 될 것이다.

## IV. 학교폭력대책자치위원회 활동 경험에 따른 초등학생의 인권의식 형성과정

이 장에서는 학교폭력대책자치위원회 활동을 경험한 초등학생들의 인권판단력, 인권감수성, 인권행동의사가 어떻게 형성되는지 분석하고자 한다. 구체적으로 학교폭력대책자치위원회 활동을 경험한 초등학생의 인권판단력, 인권감수성, 인권행동의사가 나타나는 맥락과 상호작용 방식에 주목하였다. 본 자료의 분석은 학교폭력대책자치위원회 활동 중 초등학생들이 학교생활을 통해 직접 경험하는 ‘학교폭력의 예방 및 대책 수립을 위한 학교체제의 구축’을 중심으로 이루어졌다.

학교폭력대책자치위원회가 학교폭력의 예방 및 대책 수립을 통해 이루고자하는 목적은 학생들이 안전하고 즐거운 학교 환경을 조성하기 위함이다. 이는 인권의식 발달에 영향을 미치는 친인권적 학교문화와 일맥상통하는 부분이다. 학교 교육과정에 의거하여 Y초등학교와 C초등학교의 초등학생들이 공통적으로 경험하는 학교폭력 예방 및 대책 활동은 다음과 같다.

**<표 10> 학교폭력대책자치위원회 공통 활동**

활동	세부내용	시기
학교폭력예방교육	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 외부강사의 교육</li> <li>- 학급에서 담임교사가 진행</li> <li>- 교장, 교감선생님 훈화 방송</li> </ul>	연중
학교폭력예방캠페인	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 학생 자치회 중심의 캠페인 활동</li> </ul>	연 2회
학교폭력 실태과약	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 담임교사 자체 실시</li> <li>- 학교폭력 실태조사</li> <li>- 학교폭력 상담 신고함 설치 운영</li> </ul>	연중 연 2회 연중

학교폭력 상담실 운영	- 다양한 상담활동 진행	연중
어울림 프로그램	- 친구사랑 주간 운영 - 애플데이 주간 운영	연 2회 연 1회

## 1. 인권판단력 형성과정

구정화(2016)의 연구에 따르면 일상의 인권경험이 인권친화적인 경우나 인권 침해적인 경우 모두 학생들의 인권판단력에 영향을 갖는다. 또 박성혁(2001)은 초등학생들은 인권 지식과 관련하여 추상적 개념의 이해에 어려움을 겪으며 학습주제를 실생활과 연계시키기 어렵하다고 한다. 아동의 실생활 상황은 성인에 비해 단순하지만 인권개념은 상황적 맥락에 따라 추상적이고 복잡한 인지적 특성을 내포하는 어려운 개념이기 때문이다. 본 연구에서도 초등학생들은 학교의 학교폭력예방 및 대책활동 내용이 자신의 일상경험과 맞닿아 있다고 생각한 경우에는 그 의미를 잘 인식하였고 인권판단력과 상호작용하였다. 반면 자신의 일상과 동떨어져 있다고 생각한 경우에는 인권판단력 형성에 어려움을 겪는 것으로 나타났다. 또 인권교육의 주체가 전문가라 생각하고 내용에 흥미를 느끼면 인권판단력 형성과정에 적극적으로 상호작용하였고 학생들은 인권 지식에 관한 개인적 개념을 형성하고 있었다.

### 1) 인권지식이 학습되는 맥락

#### (1) 인권교육 내용의 내면화

Y초등학교와 C초등학교의 학교교육과정에 의하면 학급의 창의적 체험활동시간에 학교폭력과 관련된 인권교육을 실시한다. 구체적인 공통

내용으로 학교폭력예방 교육, 생명존중교육 및 자살 예방 교육, 가정폭력 예방교육, 성폭력 예방교육, 장애이해교육 등의 포함된다.

T : 학교에서 인권교육했던 것 중에서 기억나는 내용이 있어요?

E : 장애 이해 교육 말고 다른 것들은 안 받은 것 같아요.

[2018. 5. 29. 1차 인터뷰]

T : 학교에서 인권교육을 받았던 적이 있어요?

A : 작년에 ...

T : 어떤 내용이었는지 말해줄 수 있어요?

A : 아니요...기억이 잘 안나요....

[2018. 5. 10. 1차 인터뷰]

T : 학교에서 인권교육 같은 거 받아본 적 있어요?

C : 아니요.

[2018. 5. 3. 1차 인터뷰]

대부분의 초등학생들은 그 내용을 기억하지 못할 뿐 아니라 자신들이 인권교육을 받았다는 사실조차 인식하지 못하였다. 이는 각 학교에서 인권교육이 이루어지는 방식이 학생들이 인권 관련 지식을 내면화하는데 까지 영향을 주지 못하였기 때문이다. Y초등학교에서의 인권교육은 학생들에게 생명존중 및 자살예방을 위한 가정통신문을 발송하는 것으로 대체되거나 담당업무교사가 관련 교육 자료를 담임교사에게 배포하고 각 학급에서 자율적으로 지도하는 방식으로 진행되었다. C초등학교 또한 담당 업무교사가 매월 담임교사에게 인권 교육 자료를 배포하고 각 학급에서 자율적으로 실시하는 방식으로 이루어졌다. 인권교육이 진행되는 환경과 맥락이 학생들의 사고와 상호작용을 하지 못하였고 학생들의 인지과정에 영향을 끼치지 못하였다. 자료를 통해 배포되는 내용 또한 학생들의 일상생활과 동떨어져 있고, 그 개념이 추상적이고 복잡적이어서 실생활과 연계시키지 못했기 때문이다.

그러나 초등학생들이 생각하기에 교육의 주체가 전문가이고 활동이 진행되는 방식에 흥미를 느끼면 내면화의 과정이 이루어졌다.

T : 우리 학교에서 하는 학교폭력예방 및 대책관련 학교 프로그램 중에서 기억에 남는 것이 있나요?

C : 학교폭력과 관련해서 오셔서 하는 거잖아요. 학교 담당경찰관님께서 오셔서 해주시는데. 경찰관님들이 오셔서 해주는 거니까 더 믿음이 가니까 더 기억에 남아요. [2018. 5. 3. 1차 인터뷰]

D : 학교폭력에 대해서 강사 선생님들이 오셔서 설명해주신 거는 생각이 나요. 그런 거는 강사선생님까지 와서 하는 거 보면 디게 중요하다고 생각했었어요. [2018. 5. 29. 1차 인터뷰]

E : 밖에서 강사같은 분들이 오면 좀 재밌게 하려고 해서 애들이 좀 교장쌤이나 교감쌤이 말씀하시는 것보다 약간 좀 더 잘 듣는 거 같아서 좀 더 생각하는 거 같아요. [2018. 5. 29. 1차 인터뷰]

## (2) 인권지식의 개인적 개념화

학교폭력이란 “학교 내외에서 학생을 대상으로 발생한 상해, 폭행, 감금, 협박, 약취·유인, 명예훼손·모욕, 공갈, 강요·강제적인 심부름 및 성폭력, 따돌림, 사이버 따돌림, 정보통신망을 이용한 음란·폭력 정보 등에 의하여 신체·정신 또는 재산상의 피해를 수반하는 행위”로 정의하고 있다(장미현, 2014). 학교에서 다양한 방식으로 실시되는 학교폭력예방교육에는 이와 관련된 내용이 포함되어 있다. 연구 참여자들 또한 연중 수시로 학교폭력예방교육을 받고 있다. Y초등학교 학생들은 자신의 경험과 관련하여 학교폭력에 대한 나름의 개념을 형성하고 있었다.



A : 여럿이서 한명을 따돌리거나, 단톡방에서 한명한테 욕하거나, 심한 욕을 하거나 다구리로 때리는 거요. [2018. 5. 10. 1차 인터뷰]

B : 애들을 왕따시키고 반복적으로 때리고 돈 뺏는 행위?  
[2018. 5. 9. 1차 인터뷰]

C : 학교폭력이요? 음...협박이나 갈취나...그 셔틀도 있죠. 셔틀도 있고 감금 이랑...이제.. 뭐라해야하지.. 성차별로 놀림을 하거나... 그런... 제 생각에 는 일단은 자주 일어나는 일은 그거 밖에.. [2018. 5. 3. 1차 인터뷰]

하지만 자신의 인권침해상황을 학교폭력문제와 연관지어 판단하는 것에 어려움을 겪었다. 학교폭력에 대한 개인적 개념화로 인해 학교폭력문제를 폭력적인 상황과 연계해 인식하였고 일상에서 일어나는 인권침해상황에 대해서는 잘 인지하지 못하였다.

T : 학교에서 학교폭력문제나 너의 인권이 침해되었다고 생각되었던 상황이 있니?

B : 아니요<중략>

T : 혹시 최근에도 고민이 되거나 심각한 일이 있었어?

B : 페이스북에서 어떤..애가 제가 페이스북을 깔기 전에.. 어떤 애가 제 뒷담을 까고 다니면서.. 그것 땀에 망고생을 했어요

T : 그게 몇 월달이야?

B : 3월이요

T : 그래서 어떻게 했어?

B : 그냥...넘어갔어요

T : 그렇게 SNS상에 너 뒷담하고 그런 거 학교폭력 중 사이버 폭력에 해당하는 거 알아?

B : ...아니요...<중략>

T : 친구가 뭘 보냈다고?

B : 음란물....

T : 너는 그런 거 받았을 때 어떤 생각이 들었어?

B : ...아무 생각이 없었어요...

T : 왜 아무 생각이 안들었는지 설명해 줄 수 있어?

B : 그게...왜냐면... 그냥 그렇게 크게 일어날 것이라 생각이 안들어서..

T : 어떤 부분에서?

B : 그냥 그 자체가...큰 거 같지는 않다고 생각을 했어요.....

[2018. 5. 9. 1차 인터뷰]

A : 그냥 단순히 놀리고 기분 나쁘게 하는 정도는 인권을 침해하는 것 같지는 않아요. <중략> 저격글은 몰랐고.. 뒷담은 학교폭력같은데 약간 아닌 거 같기도 하고..그 다음에 따돌림은 그냥 정확히 학교 폭력이고...

[2018. 5. 10. 1차 인터뷰]

C : 썸...학교폭력문제하면 심각한 것만 그렇다고 생각이 들어요..

T : 심각한 문제만 학교폭력이고 그런 것들이 기본적으로 인권과 관련된 문제라는 생각은 미처 못했다는 거지?

C : 네

[2018. 5. 3. 1차 인터뷰]

반면 C초등학교의 학생들은 자신의 학교생활과 관련된 인권침해상황을 판단할 수 있었다.

T : 혹시 최근 1년 동안에 학교폭력문제를 경험해 본 학생이 있나요?

E : 저요...어 ..작년에요..

T : 작년에 무슨 일이 있었는지 선생님한테 설명해줄 수 있어요?

E : 왕따를 당했었어요. 그냥 저랑 같이.. 4학년 때 왕따를 당한 애가 있었는데.. 그래서 학교폭력 무슨 위원회 열거나 그런다고 자료조사하고 공책에다가 어떤 일이 있었는지 쓰고 그랬어요.. [2018. 5. 29. 1차 인터뷰]

<중략>

D : 근데..저도..이거 제가 한번 당한 적이 있는데... 친구들이 아무 일도 없이 저랑 누구랑 사귀다고 소문이 떠돌아다니면서 막 누구 야동보여주면

서 고백했다고 키스했다고 막 친구들이 소문내고 다녔어요.

<중략>

[2018. 5. 9. 1차 인터뷰]

F : 어..저는 저로 인해서..약간 친구가... 그렇게 왕따당한다라는 느낌이 들었을 것 같은 적은 있었어요. 어..제가 애들하고 방방에 가려했는데 인원수가 너무 많으면 애들이 산만하고 그럴 것 같아서 그만 부르자고 했는데...그 애가 자기도 해달라고 해서..저는 너무 막 정신이 없을 것 같아서 그냥 부르지 말자고 했는데..그 친구가 엄마한테 말해가지고 그 엄마가 저희 엄마한테까지 말해서....

[2018. 5. 9. 1차 인터뷰]

교육과정상 Y초등학교와 C초등학교에서 다루는 학교폭력예방교육의 내용은 유사하다. 그러나 인권침해상황에 대한 판단 양상은 다르게 나타나고 있었다. 김자영(2012)의 청소년 인권의식에 관한 조사 설문지를 이용하여 C초등학교와 Y초등학교의 학생들을 대상으로 인권지식을 측정한 결과 Y초등학교 학생들의 평균은 4.0556, C초등학교 학생들은 3.6111로 C초등학교 학생들의 점수가 더 낮게 나왔다. 그러나 실제 생활에서 인권침해상황을 판단하는 능력은 C초등학교 학생들이 더 높았다. 이는 인권에 대한 지식은 연령 높아지면 증가한다는 선행연구에 따라 초등학교 6학년 학생인 Y초등학교 학생들이 5학년인 C초등학교 학생들보다 인권에 대한 지식 점수는 높았으나 일상에서 인권 관련된 경험이나 맥락의 차이 때문에 인권침해 상황에 대한 인권판단력은 다르게 형성된 것으로 보인다.

## 2) 인권의 옳음에 대한 신념이 학습되는 맥락

### (1) 일상경험과의 통합

인권교육의 원리에 관한 박성혁(2001)의 연구에 따르면 초등학교 단계

의 인권 교육에서 중요한 것은 목표나 학습내용 자체보다는 인권에 관한 학습을 아동의 삶 속의 구체적 경험과 통합하는 것이다. Y초등학교에서는 5, 6학년 학생들을 대상으로 학교폭력예방 심화프로그램으로 도덕과목과 학교폭력 인식 및 대처를 연계하여 7차시의 수업을 진행하도록 하고 있다. C는 학교폭력예방 교육에서 다루는 내용을 자신의 일상경험과 통합하여 이해하고 있었다.

T : 학교에서 도덕수업시간이랑 연계해서 인권이나 학교폭력과 관련된 내용을 배우잖아. 그런 거에 대한 생각은 어때?

C : 저는 도덕에서 공부로 가르치는 거니까 좋다고 생각해요. 정리를 할 수 있잖아요. <중략> 제가 예전에는 애들이 욕을 하면 저도 같이 애들이랑 욕하고 그랬는데 도덕에서 절제를 배웠는데 제가 너무 그거를 막 폭력적인 말로 해서 그냥...<중략> 지금은 차분하게 그런 걸 말로 푸는게 더 낫다고 생각해요.

C는 현재 Y초등학교의 전교회장이다. 실제 학기 초 학교폭력예방캠페인 활동에도 참여했고, 학교의 학교폭력예방 및 대책활동의 필요성에 대해서도 인식하고 있었으며 그 효과에 대한 평가도 긍정적이었다. 김자영(2012)의 설문을 바탕으로 한 인권의식조사에서 C의 인권판단력 점수는 3.8333으로 6명의 연구 참여자 중에서 가장 높았다.

C : 안 듣는 애들이 많아도 저는 해야 할 필요가 있다고 생각해요. 왜냐면 그걸 안 들어도 안 듣는 애들은 있는데 만약에 듣는 애들이 반에 1명씩 있다고 치면 만약에 반에 애들이 왕따나 폭력을 당하고 있으면 들은 애들이 얘기를 해줄 거 아니에요. [2018. 5. 3. 1차 인터뷰]

Y초등학교에서는 3월 초 6학년 학생들 사이에서 스마트폰으로 음란물을 공유하고 유포하는 사건이 발생하였다. 이에 해당 학생들이 있는 각

반의 담임선생님들이 사안을 조사하고, 담임선생님, 교감선생님과 학교폭력업무 담당교사가 사안 조사 결과를 바탕으로 협의하여 ‘담임교사 또는 학교장이 자체 해결할 수 있는 사안’으로 처리되었다. 사건 이후 6학년 부장교사와 교감선생님은 6학년 전체 학생들을 대상으로 학교폭력에 관한 교육을 실시하였고 각 반 담임교사는 해당 학생들의 부모님께 연락을 드리고 학생들과 개별 상담을 실시하였다. 또 교감선생님은 음란물을 공유한 학생들을 모아 개별 상담을 진행하였다. 연구 참여자 C는 이 사건을 목격하고 담임교사에게 최초로 알린 학생이다. C는 일상 경험과 연계하여 인권의 옳음에 대한 신념을 형성하였고 자신이 관련되지 않은 학교폭력 사안에 대해 방관자로 있지 않고 인권침해 상황에 대해 자신의 신념을 적극적인 행동으로 드러냈다.

C : 이제 남자애들이 사춘기가 오면 야동을 보는 거는 상관없다고 저는 생각을 했는데, 그거를 다른 사람한테 보내고 유출하는게 문제라고 생각을 했어요. 그리고 그거를 저희 학년에 반 이상은 다 알아서 ...어짜피...<중략> 남자 애들이 서로 막 얘기하면서 선생님한테 얘기말라고 하면서..

T : 그냥 너가 모른 척하고 넘어갈 수도 있었잖아. 선생님께 말씀드리고 행동으로 옮긴 건 그게 옳지 못한 상황이었다는 생각이 들었던 거야?

C : 음..처음에는 그냥 제가 듣고만 있고 계속 그게 소문으로 퍼졌어요. 저는 그냥 듣고만 있었거든요. 왜냐면 이런 일에 제가 참견하면 안된다고 처음에 생각해서 그냥 있었는데 계속 이렇게 들려오니까 선생님께 말씀드렸어요.

T : 그 일이 있고나서 너가 곤란해지진 않았어?

C : 처음에 얘기했을 때는 남자애들이 막 얘기한 애들 누구야, 나와서 싸우자 이러면서 피해를 받았는데 지금은 상담받고 나니까 개네 중에 원래 저랑 친한 애들은 그냥 저랑 놀아요.

T : 그 선택에 대해서는 후회없어?

C : 네.

[2018. 5. 3. 1차 인터뷰]

## (2) 교사와의 상호작용

Wade(1984)의 연구에 따르면 초등학교 아동들이 권리나 공정성 등에 관한 문제를 경험하는 사회적 맥락은 친구들 사이의 상호 작용, 교사가 자신들을 대하는 평소의 태도 등으로 나타났다. 초등학생들의 인권의 정당성에 대한 신념은 학생이 학교폭력예방교육의 효과와 필요성을 인식하지 못하고 자신의 일상경험에 통합하지 못하였다. 학교 환경과 교사와의 대화적 상호작용을 통해 형성되기도 하였다. A는 음란물 유포사건의 주동자이다. 사안 조사 후 후속조치로 담임교사와 교감선생님의 지도와 상담이 진행되었다. A는 3회에 걸친 인터뷰 동안 학교폭력대책자치위원회의 학교폭력 예방 및 대책활동에 대부분 회의적인 반응을 보였다. 자치위원회의 활동을 ‘시간 때우기’, ‘형식적이고 반복적인 활동’으로 인식하고 있었다.

A : 학교폭력 교육을 해도 어짜피 하는 애들은 계속 하니까...기억도 잘 안나고 별로 효과도 없는 것 같아요..<중략> 뭐 이런 게 언어폭력이고 사이버 폭력이고 얘기하는데..그냥 다 뻘한 얘기에요..<중략> 이런 예방 교육을 해도 그때 뿐이고 며칠 뒤에 한명이 또 막 시비걸고 괴롭히는 행동을 하면 다른 애들이 보고 저렇게 해도 되는 구나..생각하고.. 그런 게 자꾸 반복되니까 별로 효과는 없는 것 같아요..

그러나 ‘형식적이고 반복적인 활동’이 아닌 ‘상담’을 통한 교사와의 대화적 상호작용이 이루어졌을 때 A는 자신의 행동을 반성하고 인권의 옳음에 대한 신념을 형성하였다.

A : 교감선생님이랑 담임선생님이랑 상담하고, 교감선생님이 호기심에 그런 거고 이번이 처음이니까 용서해주신다고 하셨어요. 다음 번에는 그냥 넘

어가지 않는다고 하시면서..<중략> 그래서 그냥 혼자서 보거나 해야지 공유하면 안 되겠다고 생각했어요. [2018. 5. 10. 1차 인터뷰]

## 2. 인권감수성 형성과정

노희정(2016)의 연구에 따르면 인권감수성은 인권에 대한 ‘공감적 이해 (empathic understanding)’와 맥이 닿아있다. 인권에 대한 공감적 이해는 타인의 삶의 방식에 대해 내면으로부터 그 입장이 되는 ‘상상적 접근’을 통해서 우리가 가진 편견에서 벗어나게 한다. 인권감수성은 인권침해상황에 대한 자신의 느낌과 타인에 대한 공감을 바탕으로 그 상황을 해결하기 위한 책임이 자신에게 있다고 인식하는 심리적 과정을 거친다(김자영, 2012). 이런 인권감수성 형성에는 추상적인 훈화나 교화의 방식보다는 일상적으로 인권을 침해받고 있는 사회적 약자들의 삶을 소재로 한 학생 참여형 교수학습방법이 효과적이다(노희정, 2016).

이 절에서는 학교폭력대책자치위원회의 학교폭력예방 및 대책활동의 내용과 초등학생들에게 상호작용되는 방식이 인권감수성 형성과정에 어떻게 나타나는지 살펴보고자 한다.

### 1) 인권 문제에 대한 자신의 정서가 학습되는 맥락

#### (1) 참여를 통한 타인과의 상호작용

초등학생들은 학교폭력예방교육의 내용이 추상적이거나 교화의 방식으로 진행되었을 때 내면화하는데 어려움을 겪었다. 구체적으로 이는 학교폭력대책자치위원회의 학교폭력예방 활동 중 학교장을 중심으로 이루어지는 학교폭력 관련 방송 및 훈화에 대한 초등학생들의 인식을 통해 나타났다.

A : 지루해요. 교장선생님 하는 말씀 다 어렵고 이해도 안돼요.

[2018. 5. 10. 1차 인터뷰]

B : 그게....아침시간에 해가지고..애들이 숙제 못한 거를 해서..잘 못듣는거 같아요...<중략> 학교폭력 ..맨날 학교폭력할 때 마다 하지 말라고,, 그런 장난삼아하는 것도 해당된다고 그런 말을 반복하길래..뭔가 똑같은 내용이 있어서 살짝 지겨워요..

[2018. 5. 9. 1차 인터뷰]

F : 다른 애들 말대로 다 아는 건데 또 말하는..게 왜 또 반복하는 진 알겠는데 계속 계속 하니까 충분히 다 알고 있는 내용을 계속 반복하니까 효과도 없을 것 같아요.

[2018. 5. 29. 1차 인터뷰]

그러나 학교폭력예방 프로그램에 초등학생들이 직접 참여하고 다른 친구들과 상호작용이 이루어지는 방식으로 진행되었을 때는 인권문제와 관련하여 자신의 정서가 잘 드러났다. 학교폭력예방지도를 위한 프로그램 중 애플데이 행사는 Y초등학교, C초등학교에서 모두 진행되었다. 애플데이는 추수의 계절인 10월에 둘(2)이 사(4)과하는 것으로 10월 24일에 사과하고 싶은 사람에게 사과와 함께 편지를 전하는 방식으로 이루어진다. 학교는 이를 통해 학교폭력을 예방하고 사과와 화해의 문화를 이루어 가고자 애플데이(사과와 화해의 날)를 운영하여 사소한 오해나 섭섭한 마음의 감정을 털어낼 뿐 만 아니라 평소 고마운 사람에게 감사의 마음을 전하여 건전한 학교문화를 조성하는데 목적이 있다. 구체적인 세부활동의 진행과정은 학교마다 상이하지만 사과편지를 통한 친구관계개선이라는 목적은 공통적이다.

T : 애플데이 행사가 어떤 행사였는지 설명해줄 수 있어요?



B : 작은 편지지에 고맙고 미안했던 친구한테 편지써서 주고..같이 사진 찍고 올리면 상품주는 그런 거 했어요. <중략> 저도 받아봤어요. 은지랑 예원이한테 받았었는데. 놀려서 미안하다고..그리고 숙제를 같이 해줘서 고맙다고 했어요.

T : 그런 편지를 받았을 때 기분이 어땠어요?

B : 뭔가..제 마음을 알아주는 것 같아서..고마웠어요..

[2018. 5. 10. 1차 인터뷰]

D : 대게 편지를 쓰면 그 사람이 마음을 알아준다고,, 고맙게 생각해서 친하게 다가갈 수 있을 것 같아요.

[2018. 5. 29. 1차 인터뷰]

E : 애들이 자기가 이거를 잘못된 거 같다고 생각하면 사과편지지에다 그것을 써서 사과를 해주니까 예전에 애가 나한테 이렇게 해서 속상했던 거를 해줘서 그거는 좋았어요.

[2018. 5. 29. 1차 인터뷰]

## 2) 인권침해상황 속 타인에 대한 공감의 학습되는 맥락

### (1) 감정이입을 통한 공감

학교폭력예방교육의 내용이 공감되었을 경우 학생들의 인권감수성은 인권침해상황 속 타인의 고통에 대한 공감으로 나타났다. Y초등학교와 C초등학교는 비영리 민간단체인 ‘굿네이버스’와 연계하여 매년 3월에서 5월 사이 ‘굿네이버스 희망편지 쓰기 대회’를 실시하고 있다. ‘굿네이버스 희망편지쓰기 대회’는 초등학생들이 지구촌 이웃들의 삶을 돌아보고 이해하며, ‘희망편지’를 작성하여 나눔의 가치를 인식하고 실천할 수 있는 건강한 ‘세계시민’양성을 위해 진행되는 전국대회이다. 대회가 진행되는 방식은 다음과 같다. 먼저 각 학급에서 학생들은 아프리카 지역에 사는 한 학생에 대한 동영상 시청한다. 2018년 굿네이버스 동영상의 내용은 생계를 위해 학교를 포기하고 채석장에서 하루

10시간 이상 일하는 우간다의 10살 사이먼의 이야기였다. 동영상 시청 후 각 학급에서는 사이먼에게 희망편지를 작성하여 제출하도록 하고 희망자에 한하여 성금 모금 또한 실시한다. 희망편지를 쓴 학생 중 우수한 내용을 쓴 사람은 굿네이버스에서 심사를 거쳐 수상자로 뽑히게 된다. 사이먼의 이야기를 보고 그 내용에 공감이 된 학생들은 사이먼의 고통에 공감하며 반응했다.

D : 동영상을 보면서 저희는 잘 살고 있는데 어려움을 겪는 친구도 많고 도움의 손길이 필요하다고 생각했어요

T : 솔직히 내가 도와준다고 해서 좀 달라질까? 라는 생각은 안들었나요?

D : 어..그런 생각보다는 도와주고 싶다는 생각이 들었어요.

[2018. 5. 29. 1차 인터뷰]

B : 굿네이버스에서 나오는 게 저희보다 더 가난한 나라잖아요. 저희랑 그나마 좀 똑같아질 수 있게 그나마 낮게 기부하는게 존중되게 한다고 생각해요. 개네한테

T : 먼 나라의 일이긴 하지만 동영상을 보면서 평소에 생각하지 못한 부분에 대해서 공감이 좀 되었다는 것이니?

B : 네.

[2018. 5. 9. 1차 인터뷰]

반면 사회적 약자를 바탕으로 이루어진 학교폭력예방교육의 내용이 공감되지 않았을 경우 학생들은 인권침해상황 속 타인의 고통에 공감하지 못하였다.

A : 방송하고 편지 쓸 때는 집중을 하고.. 다른 얘기할 때는 그냥..시간 매우 기 좋은 거 같고. 뭐 일단은 영상을 보면서 드는 생각은 내가 편한거구나...이런 생각

[2018. 5. 10. 1차 인터뷰]

C : 굿네이버스는 영상이었는데..그 사이먼이라고 저희보다 어린 아이였는데 개가 어떻게 살아가고 있는지랑 그걸 해서 저희가 희망편지를 보내주

고..하는 건데 <중략> 저희 반에서 은호랑 저랑..흐흐 한마디 했어요. 이  
거를 돈을 주면 굿네이버스가 반 이상을 가져가고 사이먼한테 도움을 주  
는 일을 하는게 아니냐..흐흐(웃음),,,했더니 선생님께서 그러면 우리가  
굿네이버스를 왜 하겠냐해서..저랑 은호랑 눈 마주치고 웃고 그랬어요.  
<중략> 굿네이버스도 가난하다하는데 저희가 찾아봤어요. 이름이 뭔지  
찾아보고 영상을 보니 몇 년 전꺼더라구요.그래서 별로..

[2018. 5. 28. 3차 인터뷰]

실제로 감정이입을 통한 공감은 학생들의 인권감수성에 형성에 중요한  
기제였는데 이는 초등학생들의 일상생활에서 드러났다. 타인과 관련된  
일일지라도 학교폭력문제와 관련하여 자신들이 경험해 본적이 있는 사안  
에 대해서는 적극 공감하며 그 상황을 해결하기 위한 책임이 자신에게  
있다고 인식하였다.

C : 작년에.. 다른 애들이랑은 화해를 했는데.. 저랑만 화해를 안했어요..그래  
서 저랑만 안했는데 제가 학교폭력을 했다 그렇게 얘기하고 다니는 거에  
요...(울먹) 그래서 저는 디게 억울하잖아요..

<중략>

C : 전교부회장이랑 제 친구랑 학원을 같이 다니다가 다른 학교에 다니는 G  
가 오니까 전교부회장이랑 G랑 제 친구를 혼자 냅두고 같이 다니면서  
막 제 친구를 욕하고 짜려보고 대놓고 뒷담을 하고 그래서 제 친구가 저  
랑 놀이터에서 있을 때 너무 힘들다고 저한테 얘기를 하는 거예요. 그래  
서 디게 안타까웠어요. <중략>

C : 그래서 제가 전교부회장한테 가서 너가 애 뒷담하냐고 물어봤어요. 근데  
안했대요..<중략> 제 친구가 저한테 고민을 터니까 걱정이 돼서 도왔던  
것 같아요. [2018. 5. 3. 1차 인터뷰]

A : 예전에 제가 2학년 때 어떤 애랑 밖에서 놀고 서로 놀리다가 맞은 적이  
있었어요. 그때는 개가 힘이 세서 맞을 수 밖에 없었는데...<중략>

A : 예전에 5학년 때 3학년 a이 3학년 b를 괴롭혀서 3학년 b랑 친한 애들이  
모여서 3학년 b한테 우리가 봐줄테니 3학년 a를 때리라고 했는데 저는  
3학년 a 편을 들었어요

T : 친구들과 다른 행동을 했을 때 사이가 나빠질까봐 걱정이 되지 않았나요?

A : 아니요. 저는 그래도 3학년 a가 혼자고 아무리 그래도 어린데 제가 편을 들어줘야 한다고 생각했어요.

B : 친구한테는 그러지만 저는 그러지 않으니까 공감을 해줄 수 없으니까 그냥..조금 불쌍하다 하고 넘어가요. [2018. 5. 23. 2차 인터뷰]

### 3. 인권행동의사 형성과정

인권의식은 도덕성의 핵심으로서 둘 사이의 구분이 불가능하다고 보고, 인권의식 연구는 도덕성의 4구성요소를 제안한 Rest(1983)의 모형으로부터 출발해 왔다. 도덕적 행동이 일어나기 위해서는 도덕 민감성·도덕 판단력·도덕적 동기화·도덕적 품성이 충족되어야 한다. Lickona(1991)는 도덕성을 인지적 도덕성, 정의적 도덕성, 행동적 도덕성으로 나누고 이런 요소들이 서로 결합되어 궁극적으로 통합적인 인격을 형성하게 된다고 주장하였다(김자영, 2012). 이를 종합했을 때 인권 행동 의사는 인권판단력과 인권감수성의 요소가 종합되어 나타나는 것이라 사료된다. 인권행동의사는 개인의 옹호행동 실천에 관한 생각이 적극성을 떨수록 실천행동을 결정할 가능성이 높아지고, 적극성을 띠지 않을수록 개인의 옹호행동은 실천행동을 결정할 가능성이 낮아졌다(김민경, 2015). 인권의식 형성에 관한 김자영(2012)의 연구에 따르면 친인권적 학교문화일수록, 가정형편이 좋을수록, 임원경험이 많을수록 인권행동의사가 높게 나타났다. 또 자신 및 타인의 인권침해 경험이 많다고 평가할수록 인권행동의사가 높았으며 인권교육 경험이 많다고 인식한 학생의 경우 그렇지 않은 학생들보다 인권행동의사가 높은 것으로 나타났다. 본 연구의 자료분석 결과 초등학생들의 학교폭력대책 자치위원회의 활동 경험이 이루어지는 맥락은 초등학생들의 인권행동의사 형성에 영향을 끼쳤다.

## 1) 개인적 차원의 행동의사가 학습되는 맥락

### (1) 학교와 교사의 대응방식

학생들이 학교폭력문제를 경험하게 되었을 때 학교와 교사의 대응방식은 개인적 차원의 인권행동의사 형성에 각기 다른 방식으로 드러났다. 학생들이 학교폭력문제를 경험했다고 인식했을 때 학교와 교사가 적극적으로 대처했을 경우 초등학생들의 개인적 차원의 행동의사가 높게 나타났다. C는 작년에 같은 반 친구인 H와 자주 갈등을 겪었고, C가 자신을 따돌린다고 생각한 H는 학교폭력신고함에 C를 신고하였다. Y초등학교에서는 즉시 사안조사를 실시하였고, 사안조사 결과 ‘담임교사 및 학교장이 자체 해결할 수 있는 사안’으로 판명되었다. 이후 교장선생님이 직접 C와 면담을 하였고, C와 H는 각각 학교 상담실에서 상담을 받게 되었다. 인권의식 조사 결과 실제로 6명의 연구 참여자 중 C의 개인적 차원의 행동의사가 4.1667로 가장 높았고 자신의 인권 침해상황에 대해 개인적 차원의 행동을 드러내기도 하였다. C의 인권 판단력 점수 또한 3.8333으로 가장 높았다.

C : 신고가 가서 교장선생님께도 연락이 오고 했는데...제가 그러면 억울하잖아요..근데 저는 따로 상담도 받고 치료도 하면서 ..<중략>상담을 하면은 이제 선생님들이 이해를 해주시잖아요. 그래서 털어놓기 더 편한 거 같아요. 저도 그랬고..<중략>

C : 4학년 때는 제가 하고 싶어서 상담을 했어요<중략> 제가 이제 둘째예요. 둘째인데 첫째가 있고 막내 사이에 있으면 제가 살짝 작아지는 느낌이..<중략> 막내는 어려서, 첫째는 더 나이가 많아서 듬직하고 저는 이제 그 사이에 있으니까 어중간하잖아요(울먹) 그래서 제가..저는 제가 항상 마지막이어서..그거에 대해 상처를 받고..그래서 상담을..

[2018. 5. 3. 1차 인터뷰]

T : 앞으로 너의 인권이 침해된다고 느낀다면 어떻게 행동할 것 같아요?

C : 애기를 하겠죠. 그 자리에서요. 제가 인권이 침해된 거니가 제가 인권이

침해돼서 지금 기분이 이렇고 지금 상황이 싫다. 이렇게 얘기할 것 같아요. [2018. 5. 28. 3차 인터뷰]

반면 학생들이 자신의 인권문제과 관련하여 학교와 교사가 소극적으로 대처했다고 생각했을 경우 개인적 차원의 행동의사는 낮게 나타나기도 했다. 인권의식 조사 결과 실제 6명의 연구 참여자 중 E의 개인 행동의사는 2.5000으로 제일 낮았다.

T : 왕따를 당했다고 했을 때 막 자료 조사한다고 공책에다 어떤 일 있었는지 쓰고 그랬다고 했잖아요. 그 이후에 어떤 일이 일어났나요?

E : 아니요.

T : 선생님하고 이렇게 막 조사하고 했잖아요. 그 이후에 어떤 변화가 있었어요?

E : 아니요..그냥 계속.. 그냥 조사한다고 해서 모 개네들한테 모 하는 것도 아니어서.. 그냥 아무것도. 선생님들끼리 모여서 얘기도 안하고 ..4학년 때 쌤이 약간 무관심해서...<중략> [2018. 5. 29. 1차 인터뷰]

T : 학교폭력실태조사 같은 거 하잖아요. 거기에 직접 써본 적은 있어요?

E : 네

T : 쓰고 나서 어떤 조치가 있었나요?

E : 모..르겠어요. 어 그게 경찰서에다가 제출하는 거래요. 근데 아무것도 없었어요. 막 모가 오거나 어떤 조치가 내려졌다는 것도 없었어요.<중략>

T : 하윤이의 인권을 침해하는 당사자에게 어떻게 하겠다. 직접 그 자리에서 말을 한다던가 기관에 도와달라 요청한다던가 그런 생각은 안해봤어요?

E : 근데 이게..자신을 괴롭히는게 장난으로 한거나 그런 거는 얘기할 수 있는데..그게 정말 심해서 정말 그 상대가 말하기도 무섭고 이 정도라면.. 못 말하고..그냥... [2018. 5. 30. 2차 인터뷰]

## (2) 개인적 차원의 행동의사의 장벽 : 두려움 , 판단에 대한 확신

학교폭력대책자치위원회 활동 중 학생들이 인권침해 상황에서 개인적 차원의 행동의사를 할 수 있는 부분 중에는 학교폭력을 당했을 경우 117에 신고를 하거나 학교의 학교폭력 신고함에 신고를 하는 것과 학교폭력 상담실을 방문하여 상담하는 것, 담임교사에게 해당 사실을 알리는 것 등이 있다. 학생들은 학교폭력예방교육을 통해 이 사실을 인지하고 있었다. 인권판단력이 인권 행동으로 이어지는 것을 막는 장벽은 두려움이었다. 음란물 유포사건으로 교감, 담임교사와 상담 경험이 있는 A는 타인의 인권문제에 대해서는 상대적으로 개인적 차원의 행동의사가 높았지만 정작 자신의 인권문제에 대해서는 개인적 차원의 행동의사가 낮았다.

A : 최근에 3학년 여자애가 다른 3학년 여자애한테 옷 벗고 춤추라고 해서 그걸 동영상으로 찍어서 6학년 여자애들한테 보여줬다고 했어요. 그 이야기를 듣고 그건 좀 아니라고 생각해서 선생님께 말씀드렸어요.<중략>

A : 여자애들이 그걸 왜 선생님한테 말하냐고 했는데 저는 말하는게 맞다고 생각해서 말했어요. <중략>

A : 학교폭력신고함은 애들이 실제로 신고해서 일이 커지는 걸 싫어해요. 보복에 대한 두려움도 있고. 신고했다고 소문나는 것도 싫어요. 그리고 일이 발생하면 선생님들도 복잡해지고.. 애들도 왜 저런 거 신고하냐고 하고.. [2018. 5. 10. 1차 인터뷰]

B는 자신의 의사와 상관없이 음란물을 유포받은 인권침해 상황을 경험한 적이 있었지만 그것을 인식하지 못했고 인권침해상황에 대한 인식이 있더라도 두려움 때문에 개인행동의사로 나타나지 못할 것이라 생각했다.

T : 고민이 있거나 힘든 일이 생길 때 누구한테 이야기해요?  
 B : 그냥 핸드폰에다 글을 써요  
 T : 친구나 선생님께 말씀드리면 도와줄 수도 있지 않을까?  
 B : 친구한테 도와 달라하면 그냥 장난으로 받아들일까봐..<중략>  
 T : 학교폭력 예방을 위한 설문조사를 하거나 반에서 무슨 일이 생기면 담임 선생님이 조사를 하시잖아. 그런 거에 대한 생각은 좀 어때?  
 B : 음.. 작년에 어떤 애가 ..누군 진 모르지만 있다고 했는데..그 ..쌤이 다 일일이 찾아서 그러니까..뭔가 겁나요..<중략>.  
 T : 만약 너가 똑같이 그런 일을 당했다고 쓰면 니가 그걸 썼다고 밝혀질까 봐 그게 두렵다는 거야?  
 B : 네.....제가 만약 그걸 썼다하면 소문난다하면...애들이 ..제가 학교폭력그 거 했대..라고 막 ..주변 사람들한테 다 알릴까봐...뭔가 겁나요...

[2018. 5. 9. 1차 인터뷰]

또한 인권 침해 상황에 대한 판단력 부족도 개인행동의사가 표출되는 것을 어렵게 만들었다.

A : 장난으로 툭툭 치는 거, 제가 싫다하면 장난인데 왜 그러냐고..  
 T : 그래서 그냥 참고만 있었어?  
 A : 네  
 T : 선생님이나 부모님께 말할 생각은 안해봤어?  
 A : 별로 큰일이 아닌 것 같아서..  
 T : 니가 생각하는 큰 일은 뭔데?  
 A : 음....여러 명에서..한명한테 때리는 거...  
 T : 니가 계속적으로 고통을 받고 스트레스를 받았다면 너한테는 큰 일지 않을까?  
 A : 저한테 당한 건 별로 큰 일이 아니어서..

[2018. 5. 15. 3차 인터뷰]

T : 너 말고 다른 사람의 인권이 침해되는 상황을 목격했어, 그러면 너는 어



떨게 행동할 것 같아?

C : 제가 판단을 잘 못해서.. 일단은 제가 저한테 그런다면 판단을 잘할 수 있는 데 다른 사람은...<중략>..어떻게 하지도 못할...거 같은,,<중략>, 아니 상황파악을 되도록 도와주고 싶은데 저는 도와주지도..잘..제가 잘 못 도와줄 것 같아요 [2018. 5. 11. 2차 인터뷰]

### (3) 개인적 차원의 행동의사의 촉진제 : 공감, 참여경험

학생들은 학교폭력대책자치위원회의 교육내용이 중 자신의 일상 경험과 일맥상통하는 부분이 있을 경우 개인행동의사가 높게 나타났다. 또 일상생활에서도 자신이 경험해본 인권문제에 대해서는 개인 행동의사가 드러났다. 또한 박상준(2010)의 연구에 따르면 인권문제를 해결하는 활동에의 참여 경험은 행위 성향을 높이는데 영향을 미친다고 하였다.

C : 굿네이버스같은 경우는 좀 공감이 안 되는게 많아요,,그래도 제일 공감되었던 건 학교폭력에서 무슨 일이 일어났는지가..<중략> 인터넷에서 보고 그런 일 이었으면 그런 일은 공감이 가지만 저도 한번도 안보고 한번도 겪어보지 않은 그런 일이라면 공감이 잘 안될 것 같아요,, [2018. 5. 28. 3차 인터뷰]

A : 저랑 상관없는 사람들이지만 할아버지 할머니 같은 경우는 친근감이 있으시고,,약간 불쌍한 느낌이 들어서..도와주고 싶어요. [2018. 5. 10. 2차 인터뷰]

T : 학교의 학교폭력예방 활동 중에 B의 인권에 영향을 끼친 것이 있나요?

B : 어... 저는 제가 명예경찰 이런 거 할 때 애들을 그..배려해야 된다는 거로 조금 느꼈어요. <중략> 명예경찰을 학교에서 2명씩 한 반에 2~3명씩 있으니까 그 애들이 다른 애들을 배려해서...<중략>

[2018. 5. 10. 2차 인터뷰]

C : 왜냐면 제가 지금 전교 회장이라서 제가 그걸 도와주지 않으면 개네가  
그거(음란물)를 계속 볼..거 같아서.. [2018. 5. 3. 1차 인터뷰]

반면 학교폭력대책자치위원회 활동의 목격만으로는 학생의 인권의식  
과 상호작용이 이루어지지 않았다. D의 반에서는 작년에 학교폭력문제  
로 인한 학교폭력대책자치위원회 개최가 이루어졌었다. 학교에서 연날  
리기 활동을 하던 중 가해 학생이 일부러 연 실을 끊어서 피해 학생의  
다리부터 실을 계속 감아 목을 조른 적이 있었다. 그 사건으로 피해학  
생의 학부모는 학교폭력대책자치위원회 개최를 요구하였고 C초등학교  
에서는 학교폭력대책자치위원회 소집이 이루어졌다. 학교폭력대책자치  
위원회 심의 결과 가해학생에게 2호 ‘피해학생 및 신고·고발 학생에  
대한 접촉 협박 및 보복금지’에 해당하는 조치가 내려졌다. 학교폭력대  
책자치위원회가 개최되면 사안조사와 회의과정은 비공개로 진행된다.  
때문에 학교의 규모가 큰 C초등학교 학생들은 이 사건에 대해 잘 알  
지 못했고 자치위원회의 소집이 있었던 사실도 잘 인지하지 못하였다.

T : 학교폭력대책자치위원회가 열렸다는 거 D반 친구들은 다 알았어요?

D : 네.

T : 반 친구들은 어떤 생각을 가졌던 거 같아요?

D : 음..어 친구들이 나중에 애들 혼나는 거 보니까 웬지 끼어들면 안되니까  
하고 멍 때리고 있었던 것 같아요.

T : 그 과정을 지켜보면서 어떤 생각이 들었나요?

D: 저는 그냥 그 짓을 하면 안되겠다는 생각이 들었어요.

T : 친구가 인권침해를 당해서 학교폭력대책자치위원회 회의를 요청한 모습  
이 인권에 대한 생각에 변화를 주었나요?

D : 잘 모르겠어요. 설명하기가 어려워요. [2018. 5. 31. 3차 인터뷰]

## V. 학교폭력대책자치위원회 활동 경험의 초등학생의 인권의식 형성에 대한 의미

본 연구에서는 학교의 학교폭력대책자치위원회 활동 경험을 이해하기 위해 초등학생의 인권판단력, 인권감수성, 인권행동의사 형성과정을 분석하였다. 분석한 근거로 본 장에서는 학교폭력대책자치위원회 활동 경험의 초등학생의 인권의식 형성에 대한 의미를 해석해보고자 한다.

### 1. 인권판단력

#### 1) 경험과 사고의 상호작용

듀이에 의하면 반성적 사고란, 어떤 믿음이나 소위 지식의 형태에 대해 지지하는 근거와 가져올 결과에 비춰 적극적이고 지속적이며 세심하게 숙고하는 것이다(장혜진, 2017). 학교폭력대책자치위원회 활동 경험과 학생의 사고의 상호작용이 이루어졌을 때 인권과 관련된 지식이 형성되었다. 그러나 듀이에 의하면 인간이 겪는 것은 무조건 경험이 아니다. 단순 반복적으로 형성된 틀은 지엽적인 기술만을 발달시킬 뿐, 새로운 환경 앞에서 적용할 수 있는 능력을 발달시킬 수 없기 때문에 발전 또는 성장을 꿈꿀 수 없다(장혜진, 2017). 이러한 관점에서 추상적이고 단순 반복되는 교장선생님의 훈화나 학교폭력예방교육 방송은 초등학생들의 인권에 대한 지식과 상호작용을 하지 못하였고, 수없이 반복되는 내용임에도 불구하고 일부 학생들은 그 내용을 기억해내지 못하였다.

또한 경험과 상호작용 되지 못한 지식은 학생들의 실생활에 적용되지 않았다. 학교폭력예방교육의 내용이 단순 반복되어 지루하다고 했던 학생들은 자신의 학교생활에서 인권침해 상황에 대한 판단을 제대로

하지 못하였다. 자신들이 한 행동이 혹은 당한 행동이 학교폭력이었다는 사실을 인지하지 못했고, 적절한 대처 방법 또한 알지 못하였다.

반면 학교폭력대책자치위원회 활동 경험과 인권지식의 상호작용이 이루어졌던 학생들은 자신의 인권 침해 상황을 적절하게 판단하여 대응할 수 있었다. 학생들이 직접 참여하고 또래 친구들과 대화적 상호작용이 있었던 ‘애플데이 행사’나 외부강사를 통한 전문적 인권 교육, 교사와의 상담 등을 통해 인권교육의 필요성을 인식한 학생들은 자신들의 문제 상황을 인지하고 적극적으로 대처하고 있었다.

T : 혹시 학교상담실 이용해 본 적이 있나요?

F : 네

T : 그때 어떤 문제 때문에 갔었나요?

F : 그때요 학원 어떤 언니 때문에 약간 짜증나서..그거 때문에 갔어요

T : 스스로 찾아간 거예요?

F : 네..<중략>

T : 상담을 받고 나서는 어떤 생각이 들었어요?

F : 그래도 약간 속이 시원한 것 같았어요 [2018. 5. 29. 1차 인터뷰]

## 2) 외부적 요인 : 인권판단력 발달단계, 학교환경

인권의식 발달에 관한 선행연구에서 학생들의 인권의식은 콜버그의 도덕성 발달 단계와 함께 발달해간다고 한다(김자영, 2012). 학교의 학교폭력대책자치위원회 활동에서 다루는 인권교육은 모든 인간에 대한 존중을 기본 전제로 한다. 그러나 초등학생들의 인권의식은 대상과 상황에 따라 다르게 표현되었다. 장애인이나 노인과 같은 사회적 약자의 인권침해 상황에 대한 판단과 공감은 잘 드러내었지만, 범죄자나 학교폭력가해자가 처한 인권침해상황에 대해서는 공감하지 않았다. 이는 연구 참여자들의 인권판단력 발달 단계 때문이었다.

연구자는 연구 참여자들의 인권의식에 대해서 좀 더 알아보기 위해 김자영(2012)의 인권의식 조사 설문지를 이용하여 인권의식 점수를 살펴보고 설문지 속 딜레마 상황에 대해 면담을 진행하였다. 면담결과 모든 연구 참여자들은 박상준(2010)의 인권판단력 발달 단계의 '2단계 : 행위자의 의도와 인과응보에 의한 판단'에 수준이었다. 인권판단력 2 단계에 속한 학생들의 판단의 특징은 옳은 행위는 행위자의 의도나 목적을 실현하는 것 또는 잘못에 상응하는 벌을 부과하는 것이라 생각하고 인과응보의 원리에 따라 잘못된 행동에 상응하는 벌을 부과해야 잘못을 시정하거나 예방할 수 있다고 생각하는 것이었다.

C : 모 학교폭력으로 따졌을 때 한 사람이 피해자가 괴로워하는 것은 이제 공감이 되는데 가해자가 괴로워하는 건 공감이 안되는 것 같아요.

[2018. 5. 11. 2차 인터뷰]

D : 어,..테러범이..잘못한 거니까 죄를 지었으면 벌을 받아야 된다고 했잖아요. 근데 그거에 대해서는 사람이 좀..벌을 받는 것은 당연하다고 생각해서 저는 불쌍하지 않을 것 같아요. [2018. 5. 30. 2차 인터뷰]

T : A는 고문을 받을 테러범이 불쌍하다고 생각한다면 전혀 아니라고 T생각했네요. 어떤 생각이었는지 설명해 줄 수 있어요?

A : 죽음의 짓값. 사람을 죽인 짓값 [2018. 5. 15. 3차 인터뷰]

학교폭력대책자치위원회의 활동이 초등학생들의 학습이 이루어지는 맥락과 상호작용 되었다더라도 학생들의 쉽게 인권침해상황을 판단하지 못했던 이유는 인권판단력 발달 단계 때문이었다.

또한 학교환경이 이들의 인권판단력 형성에 영향을 미쳤다. Y초등학교의 학생과 교사들은 인권과 관련된 상황에 민감하게 반응하지 않았다. Y초등학교는 18학급으로 학교의 규모가 작아 학생들이 서로에 대해서 잘 알고 있었고 학부모들도 학생들 사이의 다툼에 적극적으로 개

입하지 않았다. 또한 교사들도 Y초등학교의 학생들이 다른 초등학생들에 비해 순수하다고 인식하고 있었고, 학생들 사이에서 심각한 인권문제가 발생하지 않았다고 생각하고 있었다. 반면 C초등학교의 학생과 교사들은 인권과 관련된 상황에 민감하게 반응했다. C초등학교는 43학급의 큰 학교로 학생들이 서로에 대해서 잘 모르는 경우가 많았고, 학부모들이 학생들 사이의 다툼에 적극 개입하고 있었다. 이에 따라 교사들도 학생들 사이의 인권문제에 예민하게 대응하고 있었다. 이런 학교분위기의 차이가 학생들의 인권침해상황에 대한 판단력 형성에 각기 다른 영향을 미쳤다. 실제로 C초등학교에서는 학부모의 요청으로 학교폭력대책자치위원회가 개최된 적이 있었고 Y초등학교는 자치위원회의 소집이 이루어진 적이 한번도 없었다.

## 2. 인권감수성

### 1) 내면화의 핵심 : 공감

여러 연구자들은 집단따돌림 상황에서 방관태도를 보이는 주된 원인을 공감능력의 부족으로 보고 있으며(심진숙, 2009; 권유란, 2013; 서미정, 2008:) 공감수준이 높을수록 피해학생의 고통을 이해하여 피해학생을 도와주는 행동이 나타날 수 있다고 한다(박은경, 2017). 학생들은 자신이 경험했던 인권 상황과 유사한 환경에 처한 친구나 타인에게는 공감을 표현하며 도와주고 싶어 했다. 2학년 때 친구에게 폭력과 괴롭힘을 당했지만 힘이 약해 저항할 수 없었던 A는 친구나 타인이 폭력 상황에 처했을 때 공감의 정서를 표현하며 도와주고 싶어 했고, 친구와의 갈등으로 인한 학교폭력문제를 경험했던 C는 친구들 사이에서 갈등이 일어났을 때 공감하며 적극적인 중재의사를 표현했다. 학교폭력문제를 경험했다고 말한 D와 E는 학교폭력 예방 교육의 중요성에 대해 공감하였다. 친구가 다른 친구에 의해 차별당해 힘들어하는 모습을 목격했던 B는 자신이 당하지 않은 일이라 공감을 하지 못하였고

친구를 도와주려는 행동의사를 보이지 않았다.

그러나 인권침해상황에 대한 공감이 이루어졌음에도 도덕적 행동으로 이어지지 않은 학생도 있었다. 도덕적 사고와 행동 선택의 불일치라는 문제도 도덕적 판단에 따른 가치보다 다른 가치를 중히 여기는 태도에서 발생하기 때문이다(문용린 역, 2000). 인권침해 상황에 대한 인지와 공감의 이루어졌음에도 인권행동의사로 이어지지 못하는 장벽은 두려움이었다. 자신들의 행동이 혹은 자신과 관련된 일이 다른 사람들에게 알려지는 것이 두려웠던 학생들은 자신의 인권침해상황에서 그 괴로움을 견디고 있었다.

이러한 인식은 학교폭력관련 문제가 발생했을 때 학교의 대응방식 때문에 발생하였다. 학교폭력문제가 일어났을 때 학생들이 이를 알릴 수 있는 몇 가지 방법이 있다. 첫 번째는 각 학교에서 1년에 2회 실시하는 온라인 학교폭력실태조사에서 학교폭력을 당한 적이 있다고 응답하는 것이다. 학교는 학교폭력 피해 응답자 수를 바탕으로 사안 조사를 실시하는데 문제는 그 과정에서 피해 학생의 신상이 밝혀지는 경우가 종종 있다는 것이다. 가해 학생이 피해 학생의 신상을 알게 되는 경우 2차 피해가 발생할 가능성이 높고 그 과정을 목격한 나머지 학생들은 보복의 두려움으로 학교폭력 문제가 발생했을 때 이를 신고하는 것을 주저하게 되는 것이다. 두 번째는 학생이 직접 117 학교폭력 신고센터에 신고하는 것이다. 학생이 117 학교폭력 신고센터에 신고하면 담당자가 이를 학교에 알린다. 그러면 결국 학교가 또 사안 조사를 실시하게 되고 이 과정에서 위와 같은 일이 반복적으로 발생하게 된다. 세 번째로는 학생이 담임교사에게 직접 알리는 것이다. 이 방법이 제일 효과적이긴 하지만 담임교사가 사안조사를 직접 실시해야 하는 부담이 있고, 사안조사도 수업시간에 이루어지기 때문에 교사의 수업권과 학생의 학습권이 침해되는 문제가 발생한다. 또 사안조사를 위해 담임교사와 가해, 피해 학생이 상담하는 과정에서 나머지 학생들에게 피해학생의 학교폭력 사안이 노출된다는 부담도 있다. 이러한 이유로 일부 학생들은 자신의 인권침해상황임을 판단할 수 있음에도 이를 다른 사

람에게 적극적으로 알리거나 해결하려 노력하지 않았다.

### 3. 인권행동의사

#### 1) 인권행동의사의 표출 : 가능성에 대한 믿음

도덕적 행동 표출은 다양한 가치 갈등 속에서 이상적인 도덕 행동 추리를 따르는 가치를 선택할 때, 즉 의사 결정을 할 때 가능하다(이광호, 2016). 초등학생들이 자신의 인권상황에서 인권행동의사를 결정할 때 가능성에 대한 믿음이 주요한 변수였다. 자신의 행동으로 상황이 바뀔 거라는 확신이 있는 학생들은 학교폭력대책자치위원회 활동 경험에 의미를 부여하고 인권행동의사를 적극적으로 보였지만 인권상황이 달라지지 않을 것이라 생각한 학생들은 학교폭력대책자치위원회 활동 경험에 의미를 부여하지 못했고 인권행동의사에 소극적이었다.

T : 앞으로 학교 생활을 하면서 자신의 인권이 침해되었다고 느껴질 때 어떻게 행동할 것 같아?

B : .....자기 주장을...더 강하게 그 사람들에게 말할 것 같아요. 그렇게 말하지 않으면 사람들이 더욱더 그렇게 할까봐..앞으로는 그럴 거예요.

T : 학교의 학교폭력대책자치위원회 활동 있잖아요. 스포츠 데이, 개교기념일, 학교폭력상담 신고함. 명예경찰 등등 이런 것들이 B의 인권에 대해 어떤 의미였는지 설명해 줄 수 있나요?

B : 어..뭔가 ...용기를.. 내가 할 수 있는 어떤.. 좋은 것을 알려주는 것이요.

[2018. 5. 23. 2차 인터뷰]

A : 뭐..이런게 언어폭력이고 사이버 폭력이고 뭐,,,이야기하는데,,그냥 다 뻔한 얘기에요..<중략>그리고 이런 예방 교육을 해도 그때 뿐이고..<중략>..명예경찰은 점심시간에도 활동하고 추운데 캠페인 같은 것도 하고..



솔직히 캠페인 활동할 때 간판에 글씨 읽긴 하지만,, 애들하고 지나가면서 저런 거 왜하냐 이렇게 생각하고 ...<중략> 저는 힘들어서 하고 싶지 않아요.

A : 항의는 해봤자..어짜피 안될거니까...

T : 왜 어짜피 안될거라고 생각했어요?

A : 별로 그냥..그런 거에 의지가 없어요...

[2018. 5. 10. 2차 인터뷰]

미드의 상징적 상호작용론에서 인간은 다른 사람의 영향에 단순히 반응하는 수동적 존재가 아니라, 상호작용 속에서 다른 사람의 영향을 해석하고, 정의하고, 의미를 부여하는 능동적 존재다. 인간은 다른 사람의 행동을 해석할 뿐만 아니라 그 해석을 바탕으로 행위의 기초로 사용한다. 가능성에 대한 믿음은 학생들에게 중요한 타자들(부모, 교사, 친구)에도 해당되었다. 중요한 타자들이 자신들을 도와줄 거란 믿음이 있는 학생들은 개인행동의사를 더 적극적으로 표출하였다.

T : 앞으로 자신의 인권이 침해당한다고 느낀다는 상황이 오면 어떻게 행동할 것 같아요?

E : 그.....일단.....자기 혼자 속상해 하고 있으면은 이제 좀...더 힘들거 같아서 저는 이제 누구한테 말하면서 부모님한테 말해서 ....부모님한테 얘기하거나 그럴 것 같아요. [2018. 5. 30. 2차 인터뷰]

T : 학교폭력문제가 진짜 일어나는 경우도 있잖아요.

A : 그런 경우에는 선생님께 말씀드려서 해결하거나 그러면 돼요.

T : A는 학교폭력 문제를 선생님께 말씀드린 적 없어요?

A :최근에 3학년 여자애 1이 여자애 2한테 옷 벗고 춤추라고 해서 그걸 동영상으로 찍어서 6학년 여자애들한테 보여줬다고 했어요. 그 이야기를 듣고 그건 좀 아니라고 생각해서 선생님께 말씀드렸어요.

T : 그래서 어떻게 되었어요?

A : 근데 조사해보니 별일 아니었어요. 그냥 티셔츠를 배로 올리고 춤춘 게 다

였어요.

T : A가 생각하기엔 그게 별일 아니었어요? 그 이후에 어떻게 되었어요?

A : 네, 그래서 그냥 선생님들께서 의논하셔서 그냥 상담하고 마무리되었어요.

[2018. 5. 10. 1차 인터뷰]

## 2) 학교폭력대책자치위원회 활동 주체로서의 참여경험

학교폭력대책자치위원회 활동 주체로서의 참여경험은 학생들의 인권행동의사가 형성되는 학습의 맥락을 제공하였다. 학생들이 학교폭력예방 캠페인 활동이나 명예경찰단 활동에 참여한 경험이 있거나 애플데이 행사에 주체의식을 가지고 참여하여 실제로 친구와 화해를 해본 경험은 학생들의 인권행동의사를 내면화하는데 도움을 주었다. 듀이에 의하면 경험의 참된 재료는 행위, 습관, 적극적인 작용, 무엇을 하고 겪는 것 (doing and undergoing)의 연관 등의 적응과정으로 인식된다(장혜진, 2017). 즉 인간은 환경과의 상호작용을 통해 의미를 만들어 간다. 활동 주체로서의 참여경험은 학생들의 반성적 사고와 상호작용하였고 이는 학생의 인권의식 형성으로 나타났다.

T : 학교폭력실태조사 할 때 피해 입었거나 그런 것도 거기다가 솔직하게 적었어요?

D : 네

T : 그래서 도움을 좀 받았던 적이 있나요?

D : 네. 상담실에서 상담을 받았어요.

T : 만약에 학교폭력을 당하는 친구를 보면 신고함에 신고하는데 도움을 줄 생각이 있나요?

D : 네.

[2018. 5. 10. 2차 인터뷰]

A : 그..예전에..제가 말씀드린 야동사건...그거 거의 다 제 잘못이라고 말했어요...<중략> 제가 책임을 져야 한다고 생각해서...

T : 그렇게 말하고 나서 니 마음은 어땠어?

A : 그냥..거짓말 치는 것보다 솔직하게 말해서 통쾌한 느낌도 있고..그냥 이상한 애로 찍힐 까봐 ..약간 찝찝한 느낌도 있고...<중략> 앞으로 하지 말아야겠다고 생각했어요.

반면 학교폭력대책자치위원회 개최를 목격한 경험은 학생의 인권의식 형성에 별다른 의미를 제공하지 못하였다. 진정한 교육은 이론, 추상적 사고가 아니라 현실세계 즉 삶 속에서 이루어져야 한다는 의미에서 경험이 핵심적인 요소이다. 그러나 듀이가 지적하고 있듯이 모든 경험이 교육적인 것은 아니다. 학교폭력 사건을 목격하고 자치위원회 개최의 피해 학생, 가해 학생과 같은 반이었던 D는 해당 사건과 관련하여 자신이 끼어들 일이 아니라고 생각하였고, 비공개로 진행된 자치위원회의 심의 결과에 대해서도 잘 알고 있지 못하였다. 학교와 담임교사는 해당 사건과 관련하여 별다른 교육적 조치를 취하지 않았고 반성적 사고의 기회가 없었던 D는 학교폭력문제를 목격했음에도 그 경험이 자신의 인권의식 형성과 상호작용을 하지 못하였기 때문에 별 다른 의미를 부여하지 않았다.

## VI. 결론

### 1. 요약

본 연구의 목적은 학교폭력대책자치위원회 활동 경험이 초등학생의 인권의식 형성에 어떤 의미를 지니는지 이해하기 위함이다. 연구 문제는 ‘학교의 학교폭력대책자치위원회 활동 경험은 초등학생들의 인권의식 형성에 어떠한 의미를 지니는가’라는 질문으로 시작된다. 이를 해결하기 위해 연구자는 학교폭력대책자치위원회 활동 경험을 인권의식의 3가지 측면(인권판단력, 인권감수성, 인권행동의사)에서 살펴보았다. 구체적인 연구 질문은 다음과 같다. “학교폭력대책자치위원회 활동 경험은 초등학생의 인권판단력 형성에 어떤 의미를 갖는가?”, “학교폭력대책자치위원회 활동 경험은 초등학생의 인권감수성 형성에 어떤 의미를 갖는가?”, “학교폭력대책자치위원회 활동 경험은 초등학생의 인권행동의사 형성에 어떤 의미를 갖는가?”, “학교폭력대책자치위원회 활동 경험의 초등학생들의 인권의식 형성에 대한 의미는 무엇인가?”이다.

연구문제를 해결하기 위해 학교폭력대책자치위원회 활동이 이루어지고 있는 서울 소재 2개 초등학교를 대상으로 질적 사례 연구를 수행하였다. 본 연구는 학교폭력대책자치위원회 활동 중 “학교폭력의 예방 및 대책을 위한 학교의 체제 구축”을 중심으로 이루어졌다. 초등학교의 특성상 학교폭력 사안 발생 시 학교폭력대책자치위원회 개최로 이어지는 경우가 희소했고, 학교가 학교폭력문제를 처벌적 관점에서 바라보기보다는 교육적 관점으로 다루기 위해서는 학교폭력 예방 및 대책 활동을 수립하는 것이 중요한 부분이라 생각되었기 때문이다. 질적 사례 연구의 자료 수집 방법으로 6명의 초등학교 5,6학년 고학년 학생들을 대상으로 심층면담을 실시하였다. 심층면담을 통한 자료 분석 결과는 다음과 같다.

첫째, 인권판단력 형성과정은 다음과 같이 일어났다. 먼저 인권지식이 학습되는 맥락은 인권교육 내용의 내면화가 일어났을 때였다. 특히 학생

들이 인권교육을 받는 방식에 영향을 받았다. 인권교육이 진행되는 환경과 맥락이 학생들의 사고와 상호작용을 해야 인권지식이 내면화될 수 있었다. 또 학생들은 자신의 경험과 관련지어 인권관련 지식을 개념화하였다. 개념화된 지식은 각자의 경험에 따라 달랐다. 개념화된 인권지식은 이후 인권행동의사와 상호작용하였다. 인권의 옴에 대한 신념이 학습되는 맥락은 인권에 대한 학습이 학생들의 일상 경험과 통합이 이루어졌을 때 일어났다. 인권에 대한 신념이 학생의 일상경험과 통합되지 못하였더라도 교사와의 상호작용을 통해 형성되었다.

둘째, 인권감수성 형성과정은 다음과 같이 일어났다. 인권문제에 대한 자신의 정서가 학습되는 맥락은 참여를 통한 타인과의 상호작용이었다. 반복적이고 단순한 활동은 학생들에게 의미 없는 경험이 되었고, 시간이 지나면서 학생들은 자신들이 교육을 받았다는 사실조차 기억하지 못하였다. 반면 학생들이 직접 참여하고 타인과 소통이 있었던 학교폭력예방교육 활동에 대해서는 인권문제에 대한 자신의 정서를 적극적으로 표현했다. 인권침해상황 속 타인에 대한 공감은 감정이입을 통한 공감이 있을 때 학습되었다. 학교폭력예방교육내용 대한 공감이 있을 때 학생들은 타인의 고통에 반응하였고, 인권침해상황이 자신의 경험과 유사했을 경우에도 적극적으로 공감하며 행동의사를 표현하기도 하였다.

셋째, 인권행동의사 형성과정은 다음과 같이 일어났다. 초등학생들의 학교폭력대책자치위원회 활동 경험이 이루어지는 맥락이 초등학생들의 인권행동의사 형성에 영향을 끼쳤다. 자료분석 과정에서 학생들의 집단적 행동의사는 드러나지 않았다. 초등학생들의 인권 개념 형성에 대한 Torney와 Brice(1982)의 연구에 따르면 학생들은 일상생활에서 인권 문제에 관심을 갖고 있지만 인권은 추상적이고 복합적인 특성을 지닌 개념이어서 인권 개념을 잘 이해하지 못한다고 한다. 집단적 행동은 개인적 행동보다 좀 더 추상적인 인권 개념이 포함되어야 하기에 초등학생들에게는 잘 드러나지 않았다. 개인적 차원의 행동의사는 학생이 인권침해상황을 경험했을 때 학교와 교사의 대응방식과 상호작용하며 발달되었다. 개인적 차원의 행동의사를 가로막는 장벽은 두려움과 인권침해상황에 대

한 판단에 대한 확신이 없을 때 발생하였다. 반면 개인적 차원의 행동의사를 촉진하는 것은 상황에 대한 공감과 학교폭력대책자치위원회 활동 참여경험이었다.

이러한 분석결과가 나타난 이유는 다음과 같다. 인권판단력을 형성하는데 중요한 요인은 경험과 사고의 상호작용이었다. 경험과 상호작용된 지식은 학생들에게 내면화가 되었지만 경험과 상호작용되지 못한 지식은 학생들의 실생활에 적용되지 못하였다. 이와 관련하여 듀이는 인간이 '겪는 것은 무조건 경험'이 아니라 경험의 핵심이 '상호작용'이라고 하였다. 인권판단력 형성 관련 외부적 요인은 인권판단력 발달단계와 학교환경이었다. 이들은 학생들이 인권침해 상황을 판단하는데 영향을 끼쳤다. 면담 결과 모든 연구 참여자들은 박상준(2010)의 인권판단력 발달 단계의 '2단계 : 행위자의 의도와 인과응보에 의한 판단'에 수준이었다. 따라서 학생들은 보편적인 인권개념을 이해하지 못하였고 이와 관련된 인권침해상황을 판단하는데 어려움을 겪었다. 또 Y초등학교와 C초등학교의 학교분위기와 교사의 태도는 학생들이 인권침해상황에 대해 각기 다른 반응을 나타나게 하였다.

학생들이 인권감수성을 내면화하는데 필요한 핵심요소는 공감이었다. 학생들은 인권교육의 내용에 공감하였거나 자신이 겪었던 상황과 비슷한 상황을 겪고 있는 타인의 감정에 동조하며 도와주고 싶어했다. 반면 공감이 도덕적 행동으로 이어지지 않는 경우도 있었는데 이는 다른 가치를 중히 여기는 태도 때문이었다.

인권행동의사는 가능성에 대한 믿음이 있을 때 드러났다. 자신의 선택과 행동으로 상황이 바뀔 거라는 확신이 있는 학생들은 인권행동의사를 적극적으로 표출하였지만, 그렇지 않은 학생들은 소극적이었다. 학생들에게 중요한 타자(부모, 교사, 친구)에 대한 믿음도 인권행동의사를 드러내게 만드는 중요한 요인이었다. 또 학교폭력대책자치위원회의 주체로서의 참여경험은 개인적 인권행동의사가 형성되는 학습의 맥락을 제공하였다.

## 2. 이론적 함의

본 연구는 다음과 같은 이론적 함의를 제공할 수 있을 것이다. 첫째, 학교폭력문제 연구영역의 지평을 넓힐 수 있을 것이다. 기존의 청소년 학교폭력대책자치위원회 경험에 대한 연구는 선도위원회가 있는 중, 고등학생들을 대상으로 처벌적 관점에서 제한적으로 이루어지고 있는 경우가 많았다. 연구의 외연을 확장시킨다는 측면에서 초등학교 학생을 본 연구의 대상으로 삼았다. 피아제의 연구에 따르면 초등학교 고학년 시기는 구체적 조작적 사고에서 형식적 조작적 사고로 넘어가는 시기로 자신의 가치 체계와 외부 세계를 바라보는 관점을 형성해 나가는 핵심적인 시기이다. 또 인권교육학자들에 의하면 일상생활 속에서 권리문제에 대한 관심이 크게 증가하는 시기로서 특히 학교생활 속에서의 교사와 학생의 관계, 친구들 사이의 문제 등을 중심으로 하여 권리에 관한 맥락에 관심을 가진다고 한다. 따라서 초등학교 고학년 시기에 경험하는 학교폭력대책자치위원회 활동은 학생의 인권의식을 형성하는 중요한 요인이다. 초등학교 고학년 시기의 학생들은 학교에서의 경험을 바탕으로 인권의식을 형성하기 때문이다. 초등학교 고학년 학생들은 만 14세 미만이어서 형법에서의 책임 능력이 없는 것으로 간주되는 사람인 형사미성년자이다. 학교폭력에 관해 사법기관의 영향을 받지 않는 초등학생들을 대상으로 한 연구는 장기적으로 보았을 때 이들의 생활을 이해하고 개선하는데 도움이 될 것이다. 본 연구는 처음으로 학교폭력문제를 경험하게 되는 초등학생을 대상을 연구참여자로 선정하고 학생들이 학교폭력문제를 접한 후 일어나는 경험을 이해함으로써 청소년 학교폭력문제 연구 영역의 지평을 넓힐 수 있을 것이라 기대하는 바이다.

둘째, 사회과 시민성 교육 영역에 방향성을 제공할 수 있을 것이다. 본 연구는 기본적으로 ‘인권’과 관련되어 있다. 올바른 인권의식은 민주 시민이 기본적으로 지녀야 할 소양이다. 따라서 인권의식이 형성되기 시작하는 초등학교 고학년의 경험을 이해하는 것은 사회과의 교육

목표인 올바른 의식을 지닌 민주시민을 양성하는데 중요한 시사점을 제공할 수 있다. 학생들이 자신의 권리, 타인의 권리 존중에 대한 책임 등을 학습함으로써 인권에 관한 개념, 중요성 등을 학습하며, 국내, 국제적 문제를 이해하고, 자신과 타인의 권리 보호를 위한 노력이나 조치 등을 알고 실천할 수 있는 능력을 함양하는 것을 중요한 목표로 설정할 필요가 있는 것이다(김자영, 2012). 아울러, 본 연구를 통해 사회과에서 민주시민 양성을 위해 인권을 어떤 시기에 어떤 내용과 방법으로 다루는 것이 적절할 것인가에 대한 교육적 성찰을 제공하였다. 인권 발달 단계에 의해 인권 교육은 초등학교 고학년 시기가 적절하며 단순하고 반복적인 교육내용보다는 학생들이 활동의 주체가 되어 직접 참여할 수 있는 활동을 바탕으로 이루어져야 한다는 것을 시사하는 바이다.

### 3. 실천적 함의

본 연구를 통해 학생, 교사, 학교에 다음과 같은 실천적 함의를 제공할 수 있을 것이다.

첫째, 먼저 학생의 학교폭력문제 해결에 기여할 수 있다. 2017년 교육부가 초등학교 4학년~고등학교 3학년을 대상으로 실시한 2차 학교폭력실태설문 조사결과, 학교폭력을 당한 적이 있다고 응답한 학생 수는 2만8천명(0.8%)이었다<sup>1)</sup>. 피해응답수는 2012년 처음 전수조사를 실시한 이후 점차 줄고 있긴 하나 그럼에도 많은 학생들이 학교폭력으로 고통을 당하고 있는 실정이다. 학교급별 피해응답수를 살펴보면 **초등학교 1.4%**(1만7천5백명), **중학교 0.5%**(7천1백명), **고등학교 0.4%**(3천5백명)로 초등학교에서 학교폭력문제발생 피해 응답수가 많았다. 초등학생들의 학교폭력문제는 학생들 스스로 해결하기 어려운 부분이 많아 학생들에게 도움의 손길이 절실하다(학교폭력사안처리 가이드북, 2014). 학교폭력은 기본적으로 학생 사이 갈등 해결의 문제이다. 따라서 학교폭력대책

1) 교육부(2017). 2017년 2차 학교폭력 실태조사 결과.보도자료



자치위원회 활동에 대한 초등학생의 경험을 이해하는 것은 학생들이 스스로 학교폭력 갈등 해결할 수 있는 실마리를 제공해 줄 수 있을 것이다. 또 초등학생들의 경험을 바탕으로 학교폭력대책자치위원회의 학교폭력의 예방 및 대책이 효과적으로 수립된다면 학생들이 즐겁고 안전한 학교생활을 할 수 있게 될 것이다.

둘째, 담당업무교사의 학교폭력대책자치위원회 운영 업무의 효율성을 제고할 수 있다. 학교폭력은 교사에게도 큰 상처를 준다. 학교폭력문제가 발생하여 분쟁조정이 원활하게 이루어지지 않으면 학부모들은 이의를 제기한다. 자신의 요구가 수용되지 않으면 지속해서 민원을 제기한다. 민원을 제기하는 학부모들은 1차적으로 담임교사, 학교폭력 책임교사, 업무담당 보직교사, 교감, 교장의 문책을 요구한다. 교육지원청의 조사결과 학교의 귀책사유가 없다는 통보를 받으면 그 다음에는 도교육청에, 교육부나 청와대로 민원을 제기한다. 이 과정에서 교사에 대한 인권침해가 수시로 이루어지고, 교사는 민원에 시달리다 우울증 치료를 받거나 스스로 교직을 떠난 사례도 있다. 이런 상황이 반복되면서 학교나 교육지원청, 도교육청 모두 학교폭력 관련 업무는 모두가 기피하는 업무로 전락했다(조성범, 2017). 초등학생들의 학교폭력대책자치위원회의 활동 경험을 이해하는 것은 교육당사자들의 목소리를 들을 수 있는 기회이며 이를 바탕으로 운영과정을 개선점을 찾는다면 교사들의 업무 효율성에 긍정적 영향을 줄 수 있을 것이라 기대한다.

셋째, 인권친화적인 학교문화 형성에 기여할 수 있다. 학생의 경험 이해를 통해 학교폭력대책자치위원회 활동이 교육적 맥락에서 진행된다면 인권이 존중되는 학교 문화가 형성될 수 있을 것이다. 피해학생에게는 폭력으로부터 보호받을 권리가, 가해학생과 학부모 역시 그들 나름대로의 인권보장을 자연스럽게 요구할 수 있어야 한다. 학교폭력문제에서 인권문제는 학생과 교사들에게 학교폭력문제가 인권 침해 문제라는 기본적인 인식을 갖도록 해야 하며, 구체적으로 어떠한 기본권 내용이 침해당하고 있으며 침해된 기본권을 보장받기 위해선 적극적인 노력이 필요하다는 점이 부각되어야 한다(이대성, 2011). 인권이 존중

되는 학교 문화는 초등학생들의 인권의식 형성과 긍정적으로 상호작용하게 될 것이며 이를 바탕으로 학교폭력문제 예방에 기여할 수 있을 것이다.

#### 4. 결론

본 연구는 지금까지 서울 소재 2개 초등학교를 선정하여 5,6학년 학생들을 대상으로 학교폭력대책자치위원회 활동 경험에 대한 면담을 실시하고 이를 바탕으로 학생들의 인권의식 형성과정을 분석하였다. 분석결과 학생들이 학교폭력대책자치위원회 활동을 통해 인권의식이 형성되는 맥락의 핵심은 활동과 학생인식의 상호작용이었다. 경험과의 상호작용을 통해 내면화된 인권의식은 학생들의 일상의 인권 관련 상황에 대해 인권의식의 3요소인 인권판단력, 인권감수성, 인권행동의사가 골고루 발휘되도록 하였다.

앞서 분석에서 본 바와 같이 초등학생들은 학교폭력대책자치위원회 활동을 통해 나름의 인권지식을 개념화하고 있었다. 학생들의 인권의식 형성에는 인권판단력 발달단계와 학교환경과 같은 외부적 요인도 영향을 미쳤다. 이렇게 다양한 장에서 발견된 학교폭력대책자치위원회 경험을 통한 학생들의 인권의식 형성과정을 이해한다면 우리는 이를 바탕으로 좀 더 체계적이고 조직적인 학교폭력 예방 및 대책을 수립할 수 있을 것이다.

한편, 본 연구가 초등학생들의 학교폭력대책자치위원회 활동 경험을 이해하는 데 주요한 기초자료가 될 수 있을지라도 다음과 같은 제한점을 가지므로 이에 따른 후속연구를 제안하고자 한다.

첫째, 학교폭력대책자치위원회 활동을 좀 더 깊이 있게 분석할 필요가 있다. 본 연구는 학교폭력대책자치위원회의 활동 중 ‘학교폭력 예방 및 대책 수립을 위한 학교체제 구축’에 초점을 맞추어 진행되었다. 그 외에도 학교폭력대책자치위원회는 피해학생의 보호, 가해학생에 대한

선도 및 징계, 피해학생과 가해학생 간의 분쟁 조정, 학교폭력 예방 및 대책에 관하여 책임교사 또는 학생회의 대표가 건의하는 사항에 대해 심의하는 기구이다. 따라서 자치위원회가 학교현장에서 좀 더 효과적인 역할을 수행하기 위해 나머지 활동에 대한 심도있는 연구가 필요하다.

둘째, 초등학생들에게 효과적인 인권교육 내용과 방법에 대해 논의하는 연구가 진행될 필요가 있다. 본 연구에서 학교폭력대책자치위원회의 활동과 학생들의 인권의식이 형성되는 맥락을 분석하였지만 학생들의 인터뷰만으로는 구체적인 인권교육의 내용과 방법을 아는 것에 한계가 있었다. 따라서 학생들이 경험을 내면화 할 수 있는 구체적인 인권교육의 내용과 방법에 대한 연구가 필요하다.

학교폭력문제는 기본적으로 ‘학생의 인권’에 관한 문제로서 학생의 인권 보호 및 존중과 더불어 우리 사회에서 일어나는 갈등과 다툼을 합리적으로 조정하는 과정을 담아야 한다. 그러나 교육부에서 내려온 학교폭력문제에 관한 지침은 추상적인 내용만을 다루고 있을 뿐 구체적인 계획 및 활동의 운영은 각 학교에 자율적으로 맡겨져 있는 실정이다. 각 학교폭력 예방 및 대책활동은 학생, 교사, 학부모, 관리자의 학교폭력문제의 중요성에 대한 인식과 인권의식에 따라 그 내용과 수준이 달라질 수 밖에 없다.

인권이 존중받는 사회가 되려면 사회구성원 개개인이 올바른 인권의식을 형성하는 것이 매우 중요하다. 그러기위해 학교는 학생들에게 의미있는 경험을 제공할 수 있는 환경이 되어야 한다. 학교에서 이루어지는 각종 활동과 교사, 친구와의 상호작용은 학생 개개인의 인권의식에 다양한 방식으로 영향을 끼치기 때문이다. 본 연구는 초등학생들의 학교폭력대책자치위원회 활동을 어떻게 경험하는지와 그 경험이 인권의식에 어떤 의미인지를 확인하였다. 이를 바탕으로 더 많은 후속 논의와 연구가 진행되어 학교폭력대책자치위원회가 수혜자들에게 효과적인 교육적 기관으로 존재하고 이를 바탕으로 학생들이 올바른 인권의식을 형성할 수 있기를 기대하는 바이다.

## 참 고 문 헌

- 구정화(2016). 일상의 인권경험이 초등학생의 인권인식에 미치는 영향 : 시민교육연구 제 48권 3호 pp. 1~25.
- 교육부(2014). 학교폭력 사안처리 가이드북, 교육부.
- 김민경(2015). 노인장기요양기관 요양보호사의 인권옹호행동에 관한 연구- 개인의 인권의식과 조직의 인권환경 요인. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 김영로(2008). 중학교 인권교육의 효과에 대한 사례 연구, 경남대학교 석사논문
- 김영신(2010). “친인권적 교실 문화가 청소년의 인권 태도에 미치는 영향”, 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 김자영(2011). 청소년 인권의식의 유형 및 영향요인에 한 연구, 서울대학교 박사논문
- 김혜경(2016). 청소년 노동인권 옹호행동에 관한 질적 사례연구, 경기대학교 대학원, 박사학위 논문
- 노희정(2016). 인권감수성 신장을 위한 도덕교육, 도덕윤리과교육, (53), 125-144 (20 pages)
- 류지현·허창영(2008).“대학생의 인권의식에 대한 요인분석 및 인권태도의 인식수준”,민주주의와 인권, 제8권 제1호,pp.175-210.
- 문미희(2005). 『예비교사를 위한 인권교육 프로그램의 개발과 적용』Ksi한국학술정보(주).
- 문용린·문미희·곽윤정( 2002) . 『인권감수성 지표 개발 연구』.국가인권위원회.
- 박상준(2010). 인권판단력의 발달에 관한 연구, 사회과교육 49(1), 27-45 (19 pages)
- 박상준·임태승(2010). 초등학생의 인권의식 발달에 관한 연구, 법과인권교육학회 제 3권 2호, pp.39~58
- 박병기·추병완(1996). 「윤리학과 도덕교육」.인간사랑.

- 박성혁(2001). 초등 사회과 인권교육의 발달과 원리에 관한 연구, 초등사회과교육논총, 제 3집, pp.105-124
- 박은경·장석진(2017). 초등학교 고학년의 공감능력, 인권감수성이 집단 따돌림 방관태도에 미치는 영향, 법과인권교육연구 제10권 제2호, pp.209~230.
- 박정서(2011).“탈북 청소년과 남한 청소년의 정치적 태도 비교 연구 : 정치효능감과 정치신뢰감을 중심으로”,서울대학교 대학원 박사학위 논문.
- 배경내(2012). “학생 인권, 열망에서 법적 현실로: 학생 인권보장 입법의 중요성”, 『서강법률논총』, 제1권 2호, pp. 87-112.
- 손주영(2013). 학교폭력 예방을 위한 중학교 가정과 교육 프로그램 개발 : 실천적 행동 수업 모형을 적용하여, 한국교원대학교 대학원, 석사학위 논문
- 양해림(2011). 딜타이와 미드(G.H. Mead)의 사회이론, 해석학연구, 2011, Vol.27, p. 145
- 이광호(2016). 청소년 노동인권 옹호행동에 관한 질적 사례 연구, 경기대학교 대학원, 박사학위 논문
- 이대성(2011). 학교폭력문제 해결을 위한 법과 인권교육의 방향, 법과인권교육연구학회.
- 이상희(2007).“중학생의 인권감수성 향상을 위한 인권교육프로그램의 개발과 효과성에 관한 연구”,성공회대학교 대학원 석사학위논문.
- 이승미(1999). 인권의식 발달 경향에 관한 연구, 인간발달연구, 제6권2호, pp.130-120
- \_\_\_\_\_ (2000).「인권교육 프로그램의 인지·정서 요인에 관한 실험 연구」. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 이창배(2015). 학교폭력대책자치위원회의 기능과 역할에 대한 학교전담경찰관의 인식, 한국경호경비학회, Vol.- No.44, pp.117-137
- 장미현(2014). 학교폭력대책자치위원회 운영에 대한 초등교사의 인식 분석, 경인교육대학교 석사논문

- 장혜진(2017). 존 듀이 철학에서 ‘경험’의 도덕교육적 함의. *대동철학*, 78, 145-168.
- 정상우(2013). “인천지역 중고등학생의 청소년 인권의식에 관한 연구”, 『법과인 권교육연구』, 제6권 1호, pp. 147-169.
- 정창우(2003). 「도덕교육의 통합적 접근법으로서 구성주의적 인격교육에 관한 연구」, *도덕교육연구* 제15권 제1호, pp.95-140.
- 조성범(2017). 학교폭력대책자치위원회를 해부한다, *우리교육*, pp.46-55
- 조영달(2015a). 「질적연구방법론:학교와 수업연구의 새 지평, 이론편」. 서울:근사.
- \_\_\_\_\_ (2015b). 「질적연구방법론:학교와 수업연구의 새 지평, 실제편」. 서울:근사.
- Bakhtin, M. M.(1984). *Problems of Dostoevsky's Poetics*, Caryl Emerson(Edited and trans). Minneapolis: University of MinnesotaPress.
- Branson, M.. S. and Torney-Purta, J.(1982). *International human rights, society, and the schools*. Washington, DC: National Council for the Social studies
- Chenitz, C. R N. & Swanson, J. M. 1986. *From Practice to Grounded Theory Qualitative Research in nursing*, Massachusetts : Addison-Welsey-Publishing, pp.15
- Davidson, F.H. & Davidson, M.M.(1994). *Changing Childhood Prejudice*, Westport: Bergin & Garvey
- Dewey,J.(1916). *Democracy and Education*. N.Y.: MacMillan Co.,1952
- \_\_\_\_\_ (1920), *Reconstruction in Philosophy*, in J. A. Boyston(ed.), *John Dewey, Middle Works V. 12*, Carbondale and Edwardsville: South Illinois University, 1920, p.p. 131-132..
- Dukes, S.(1984). Phenomenological methodology in the human sciences. *Journal of Religion and Health*, 23(3), 197-203.
- Dunbar,E.,Blanco,A.,Sullaway,M.,and Horcajo,J.(2004).Human rights and

- ethnic attitudes in Spain. *International Journal of psychology*, 39(2), pp.106-117.
- Gergen, K.J. (1995). 사회적 구성과 교육, 『교육과 구성주의』. 이명근 역 (1995), 서울: 학지사.
- Getz, I. (1985). 「Moral Reasoning, Religion and Attitude toward Human Rights」, Unpublished doctoral dissertation.
- Ellot W. Eisner (2001). 「질적 연구와 교육」. 서울: 학이당.
- Freeden, M. (1991). *Rights: Concepts in Social Thought*, Minneapolis: Minneapolis Univ. Press
- G. H. Mead (1936), *The Philosophy of the Act*, Chicago/London,
- John W. Creswell (2015). *Qualitative inquiry and research design : choosing among five approaches*. 3rd ed.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA: sage
- Padgett, D. K. (1998). *Qualitative Methods in Social Research: Challenges and Rewards*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Patton, M. Q. (1985) "Quality in Qualitative Research : Methodological Principles and Recent Developments." Invited address to Division J of the American Educational Research Association, Chicago,
- Sharan B. Merriam. (2005). 「정성 연구 방법론과 사례 연구」, 교육사
- Shmidt-Sinns, D., 「How can we teach human rights?」, *International Journal of Political Education*, 21, 1980, pp. 143-155
- Torney, J., "The elementary years as an optimal period for learning about international human right", Falkenstein, L.C & Anderson (ed), *Law and the humanities in the elementary school*, 1980, pp. 94-100, Chicago; ABA
- Rest, J.R. (1983). Morality. In J.H. Flavell & E.M. Markman (Eds.), *Handbook of child psychology*, vol. III: Cognitive development (pp. 556-621). New York:

JohnWiley& Sons.

Wade, R.C., "Conceptual change in elementary social studies : a case study of 4th grade' understanding of human rights", *Theory and Research in Social Education*, 22(1), 1994, pp. 74-95.

Wolcott, H. F.(1994). *Transforming qualitative data: Description, analysis, and interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage.



## Abstract

# Understanding of Elementary student's Experience of the Local Board against School Violence.

Jun, Juhee

Department of Social Studies Education

The Graduate School

Seoul National University

Major Adviser: Cho, Youngdal, Ph. D.

Human rights is an important topic in today's society. In particular, school violence is one of the most urgent human rights issues given that it is targeted at teenagers and that it causes serious physical and mental damage. To address this issue, schools have established an autonomous committee against school violence to build a system of developing appropriate measures, protect the victim student, and guide or punish the offending student. The committee is the only legal body established within unit schools that has independence and autonomy in resolving school violence issues, but controversy has been ongoing on the committee's expertise and responsibility.

While the issue of school violence needs to be addressed in an objective and reasonable manner, schools are by nature, a

socialization institution that fosters citizens of a democratic society. The focus of resolving school violence should be on guiding students in the right direction, rather than taking an approach based on the criminal code. In addition, there should be an educational effect on all students, not just the offending student or the victim student. However, it is still unclear as to how to address school violence from an educational standpoint in a real school setting.

Given this situation, human rights can be an important criterion on which judgment is based. School violence is essentially a human rights issue and the school environment offers the setting and context from which correct understanding of human rights can be formed. As such, to approach the issue of school violence from the framework of human rights, it is essential that students have an understanding of the committee's activities and how awareness of human rights is formed.

However, there are very few preceding studies on the activities of the autonomous committee against school violence. Existing studies are mostly empirical studies focusing on awareness of adults. Studies on the activities of the committee also focus on issues that emerge during the conflict resolution between the offending student and the victim student. However, in reality, activities of the committee mostly concern the establishment of a school system to promote the prevention of school violence and measures to address it, rather than conflict resolution. In order for the autonomous committee against school violence to have an educational effect as a legal body in a school, it is essential to have an understanding of the agent of such activities. But there are very few studies on such agents, which are students themselves. Understanding what students experience within the committee and how it affects the formation of their awareness of

human rights can provide clues on how to address school violence from an educational standpoint.

Starting from this realization, this study sought to understand how students' experience in autonomous committees against school violence affects the formation of human rights awareness in elementary school students, by reviewing the three aspects of human rights awareness. Specific study questions are as follows. "What does the experience of an autonomous committee against school violence imply for the formation of human rights awareness in elementary school students?", "What does the experience of an autonomous committee against school violence imply for the formation of their sensitivity towards human rights issues?", "What does the experience of an autonomous committee against school violence imply for their willingness to exercise human rights?" and "What does the experience of an autonomous committee against school violence imply for the formation of human rights consciousness in elementary school students?"

To resolve these study questions, the researcher conducted a qualitative case study on two elementary schools located in Seoul. This study was conducted with a focus on "the establishment of a school system for the prevention of and measures for school violence", among the various activities of autonomous committees against school violence. In-depth interviews were conducted as a method of data collection in qualitative case studies.

Analysis of the data collected through in-depth interviews showed the following. First, the formation of human rights judgment occurred as follows. Above all, the context in which human rights knowledge was learned was when there was an internalization of the content on human rights. Moreover, students conceptualized knowledge related to

human rights in association with their own experiences. Conceptualized knowledge varied across individuals. Conceptualized human rights knowledge then interacted with their willingness towards human rights behavior. The context in which the belief that human rights is just is learned was when there was an integration between what was learned and what was experienced in the student's daily life. Even when the belief in human rights was not integrated with the student's daily life, it was still formed through interaction with the instructor. Second, the formation of sensitivity to human rights occurred as follows. The context in which one's own emotions towards human rights issues was learned was through interaction with others. Sympathy towards others experiencing human rights violation was learned when there was empathy. When there was empathy factors in the content used for school violence prevention, students reacted to others' pain. They also showed stronger empathy when the human rights violation situation was similar to a situation that they had experienced themselves and sometimes this would be expressed through a willingness to act. Third, the formation of a willingness to act on human rights occurred as follows. The context in which the activities of the committee was experienced had an effect on the formation of the elementary school students' willingness to act on human rights. Individuals' willingness to act was developed through the reaction shown by the school or teachers towards a case of human rights violation involving a student, as well as through interaction with the teachers. The obstacle to an individual's willingness to act was fear and the lack of confidence in their judgment regarding a possible human rights violation. Meanwhile, the experience of taking part in the autonomous committee against school violence, as well as empathy towards a situation were found

to trigger an individual's willingness to act.

The reasons for this analysis result are as follows. An important factor in forming human rights judgment was the interaction between experience and thought. Knowledge that interact with experience was internalized by students but knowledge that did not go through interaction with experience was not applied to real life. External factors associated with the formation of human rights judgment were the development stage of human rights judgment and school environment. A key factor for students to internalize their sensitivity to human rights was sympathy. Students empathized with others' feelings and wanted to help them when they sympathized with the content of the human rights education or when the given situation was similar to what they had experienced themselves. Meanwhile, there were cases where sympathy did not lead to moral behavior. This was due to an attitude that emphasized other values. It was shown when there was belief in the possibility of willingness to act on human rights. Students who were convinced that their choice and action can change the situation actively expressed their willingness to act on human rights, but those who lacked such confidence were passive. Belief in those the students consider important (e.g. parents, teachers, friends) were also important factors that make exhibit a willingness to act on human rights. In addition, the experience of taking part as an agent in an autonomous committee against school violence provided the context in which willingness to act on human rights was learned.

The theoretical implications of this study are as follows. First, it can broaden the horizon of studies on school violence. Second, it provides implications for society and the education field of fostering a civic mindset. Through this study, the practical implications

provided to students, teachers and schools are as follows. First, it can help resolve the issue of school violence. Second, it can improve the efficiency of the operation of the autonomous committee against school violence and the teacher that oversees its operation. Third, it can contribute to a human rights-friendly school culture. If the activities of the committee are conducted from an educational context based on an understanding of the experience that elementary school students have, this would help form a school culture where human rights are upheld, which in turn can help prevent school violence.

**keywords :** the Local Board against School Violence, qualitative case study, interaction between experience and thought, sympathy, belief in possibilities, experience of taking part as an agent

*Student Number* : 2016-21544