초등교사의 회복적 생활교육의 효과 요인 및 도전 요인에 대한 개념도 분석*

허수진(許守辰)**

오인수(吳仁秀)***

논문 요약

본 연구는 개념도 방법을 사용하여 회복적 생활교육을 실천하는 초등학교 교사들의 경험을 바탕으로 회복적 생활교육이 어떤 효과를 나타내고 있는지 분석하였다. 또한 앞으로의 정착과 질적 제고를 위하여 회복적 생활교육의 도전 요인을 동시에 제시하고자 하였다. 이를 위해 회복적 생활교육을 실제로 학급경영의 한 방법으로 실천하고 있는 초등학교 교사 7명에 대해 초점질문을 통해 인터뷰한 결과를 8명의 교사가 유사성 분류를 실시하였다. 그 후 인터뷰의 축어록에서 핵심문장을 추출한 뒤 다차원척도법과 군집분석을 실시하였다. 분석 결과, 초등학교 교사가 인식한 회복적 생활교육의 효과 요인은 9개 군집으로 도출되었다. 군집 1은 학생의 의사소통기술 향상, 군집 2는 긍정적 학급 분위기, 군집 3은 학교폭력 문제의 예방 및 개선, 군집 4는 학생의 전인적(인지·정서·행동) 발달, 군집 5는 교사-학생의 신뢰관계 형성, 군집 6은 학생 간 갈등 감소, 군집 7은 교사 자신의 긍정적 변화, 군집 8은 학부모의 긍정적 변화, 군집 9는 교사의 전문성 강화로 나타났다. 한편 초등학교 교사들이 인식한 회복적 생활교육의 도전 요인으로 9개의 군집이 도출되었다. 군집 1은 법·제도 제반 미흡, 군집 2는 인식전환의 어려움, 군집 3은 열악한 실천 여건, 군집 4는 적용범위 설정의 어려움, 군집 5는 내면화의 어려움, 군집 6은 동료와 관리자의 인식 및 지지 부족, 군집 7은 적용 초기의 효과성 한계, 군집 8은 체제적 지원의 부족, 군집 9는 교사 개인의 적응 및 준비의 어려움으로 나타났다. 본 연구의 결과를 바탕으로 회복적 생활교육이 학생과 학급에 미치는 긍정적 변화의 요인들을 실증적으로 추출하였다는 점과 동시에 도전 요인을 도출함으로써 향후 회복적 생활교육을 실천하는 교사들에게 실제적 시사점을 제공한 점에서 의의를 지닌다.

주요어 : 회복적 정의, 회복적 생활교육, 초등학교 생활교육, 개념도 분석

* 이 논문은 허수진(2018)의 석사학위청구논문을 일부 요약·보완하여 작성하였음.

** 제 1저자, 이화여자대학교 교육학과 석사

*** 교신저자, 이화여자대학교 교육학과 부교수

I. 서론

아동·청소년기에 학교에서 경험하는 문제는 이후 성인기의 문제행동과 연관될 가능성이 높다는 점에서 중요하게 다루어야 한다. 더욱이 또래 괴롭힘의 경우 가해 및 피해학생들에게 미치는 심리적 영향력을 고려하면 괴롭힘의 발생률 수치 그 이상의 의미를 가지고 있다. 이러한 심각성을 인지하고 정부는 2012년 ‘학교폭력근절 종합대책’과 2013년에 수립한 ‘현장 중심 학교폭력 대책’에서 무관용주의와 같은 통제와 처벌 위주의 응보적 접근을 강화하였다. 그러나 그 사안처리 과정에서 갈등이 오히려 심화되면서 학교공동체에 부정적인 영향이 확산되고, 학교폭력 사건이 종결된 이후에도 지속적으로 학생들이 적응에 어려움을 겪고 있는 경우가 다수인 상황이다. 이에 최근에는 무관용주의에 기초한 교육정책의 한계점이 지적되고 있다(Kim & Oh, 2017).

2012년 이후 학교폭력실태조사에서 학교폭력의 피해 및 가해 비율이 감소하는 것은 고무적이거나 개별 학교의 학교폭력 자치위원회 심의건수는 오히려 증가하고 있는 상황이다(교육부, 2017). 청소년폭력예방재단(2017)이 발표한 조사 결과에 따르면 피해학생의 과반수 학생이 자살을 생각해 본 것으로 나타나 학교폭력이 양적으로는 감소했으나 그 심각성은 악화되었다는 지적도 있다. 이처럼 학교폭력 해결을 위한 국가적 노력에도 불구하고 가해자들의 괴롭힘 방법은 더 다양해지고 피해자의 피해 정도는 심각해지고 있다(도중진, 2012; 홍지영, 2014). 이는 기존의 학교폭력에 관한 정책 및 개입프로그램의 전반적인 실패를 우회적으로 보여주는 것으로 학교폭력과 관련된 기존 해결책에 대한 전면적인 검토와 새로운 정책적 방안이 필요하다는 것을 시사한다.

이러한 문제들을 이미 경험하고 인지한 서양의 여러 나라에서는 피해학생의 피해회복은 물론 공동체의 연대성 회복에도 도움이 되는 회복적 정의로 방향을 선회하고 있다(홍봉선, 남미애, 2013). 이러한 세계적 추세에 따라 우리 정부에서도 ‘학교폭력 예방 및 대책에 대한 3차 기본계획’에서 ‘피해·가해 학생에 대한 회복적 관점의 관계회복 지원 강화’라는 정책을 제시하였고 ‘관계회복을 위한 프로그램 강화’라는 내용으로 회복적 정의를 실천하려는 계획을 발표하였다.

그러한 노력 중 또 다른 하나가 최근 주목받는 회복적 생활교육이다. 회복적 생활교육은 학생을 통제하고 훈육하는 기존의 방식과 달리 회복적 정의에 기초하여 학생의 성장과 발달에 초점을 둔 새로운 패러다임이다. 회복적 정의는 잘못에 대해 응보와 처벌로 대응하는 것이 아니라 가해학생과 피해학생 모두에게 진정한 사과와 화해가 가능하도록 도와주며 관계를 회복시키고 모두가 일상으로 돌아가는 방식을 추구한다(Palazzo & Hosea, 2004). 즉, 잘못된 행동에 대한 처벌에 앞서 당사자들의 정서적 치유와 인간관계의 회복, 공동체로의 회복에 초점을 둔다.

회복적 접근은 응보적 정의에 기반한 엄벌주의와 분리주의 정책은 학교폭력과 같은 학교 안팎의 갈등 해결에 대한 근본적이 대책이 될 수 없다고 본다(이유진, 이창훈, 강지명, 2014). 회복적 접근에서 학교폭력 대책의 궁극적인 목표는 단순히 개별 사건의 처리에 있는 것이 아니라

사건 당사자들을 포함한 주변인 등 모든 학교 구성원들 사이에 평화로운 학교문화를 조성하는 것이 되어야 한다고 본다. 이러한 회복적 접근에 기초하여 학생을 지도할 경우, 학생 사이에서 발생하는 학교폭력을 해결하기 위해서 처벌 중심의 응보적 정의의 관점에서 벗어나 피해를 회복하고 깨어진 관계를 다시 복원하는 것에 초점이 맞춰진다.

한편 무관용주의로 인한 또 다른 문제점은 학교폭력 사안과 직접 관련된 학생뿐만 아니라 교사, 학부모 등 사안을 둘러싼 교육 공동체 구성원들 사이의 갈등이 증가되고 결과적으로 우리 교육에 대한 불신이 재생산되고 있다는 점이다(한유경, 이주연, 박주형, 2013). 학교폭력 예방 및 대책에 관한 법률에 근거하여 학교폭력 대책 자치위원회에 회부된 가해학생은 반드시 9가지의 조치 중 하나 이상의 처벌을 받아야하며 그 처벌의 과정에서 교사와 학생의 사제관계 및 교사와 학부모의 동반자적 관계가 훼손되는 경우가 많다. 따라서 폭력의 문제를 단순히 처벌로써 응징하여 정의를 실현하는 것으로 끝나서는 안되며 피해자, 가해자, 교사, 학부모, 학교 책임자 모두가 관계를 회복하고 건강한 학교생활을 회복하는 시도가 절실하다고 볼 수 있다.

학령기 아동들은 발달심리학적으로 급격한 신체적 변화를 겪게 되며 학교생활을 통해 또래친구들과의 관계, 교사와의 관계 등 사회적 관계를 형성하는 과정에서 문제 상황을 경험하고 해결하는 방법을 배우게 된다(김은아, 2017). 이 때 합리적인 문제 관리 및 해결 방법을 배우지 못한다면 학업성취의 하락, 자아존중감 저하, 스트레스 증가 등의 부정적 결과를 초래할 수 있다(노충래, 김설희, 2012). 그러나 효과적인 기술을 배운다면 자아성과 사회성 발달 등 개인의 성장에 긍정적인 도움이 될 것이다. 이에 효과적으로 문제를 관리하고 해결하기 위해서는 상대방을 존중하고 인정할 수 있는 긍정적인 정서의 발달 훈련과 민주적인 의사소통 연습이 필요하다.

회복적 생활교육은 학교에서 발생할 수 있는 문제들을 회피하지 않고 잠재된 문제를 드러내어 건설적인 대안을 찾아 해결하는 기회로 삼아 배움과 성장의 기회로 전환한다(좋은교사운동, 2012). 따라서 회복적 생활교육은 학교 문제들을 학교폭력과 같은 심각한 문제로 확대시키지 않고, 학생들이 공동체적 문제해결의 역량을 기르고 문제 상황을 건강하게 해결하는 과정에 초점을 둔다. 즉 학교에서 발생한 문제들로 인해 깨어진 학생 및 학부모 등 학교 구성원들의 관계를 회복하고, 실제적 피해는 물론 정서적인 영역까지 근본적인 회복을 시도한다. 이를 위해 당사자들이 모여 서로의 입장을 듣고, 발생한 피해에 대한 책임을 공유하며, 구성원이 함께 해결해나가기 위해 민주적으로 노력한다(McNeely, Nonnemake, & Blum, 2002).

우리 학교 현장에서는 회복적 정의가 갖고 있는 의미와 중요성에 대한 인식도가 낮아 회복적 정의의 이념을 실현할 수 있는 방식에 소극적인 상황이다. 또한 학교 폭력과 같은 문제 상황이 발생했을 때 피해학생의 회복과 가해학생의 선도가 함께 이루어져야 함에도 불구하고 응보적 처벌에 치우쳐 가해학생에 대한 조치를 부과할 수밖에 없는 현실이다. 그러나 가해학생을 처벌한다 할지라도 학생들의 대부분은 가해학생이 근본적으로 변하지 않는다고 믿으며, 교사들 역시

가해학생도 폭력적 부모의 피해자일 수 있기에 가해학생들에게만 지나치게 책임을 부과하는 방식에 대해 회의적인 것으로 나타났다(Kim & Oh, 2017). 따라서 기존의 응보적 패러다임 지도에서 벗어나 회복적 생활교육에 더 많은 관심을 가지는 것이 필요한 상황이다.

이러한 필요성에 기초하여 일부 교사들은 현장에서 회복적 생활교육을 실천하고 있다(Amstutz, Mullet, 2011). 아직은 시작단계인 회복적 생활교육이 우리 교육에 잘 정착되기 위해서는 비록 적은 수의 교사지만 이를 실천하고 있는 교사들의 인식을 탐색해 볼 필요가 있다. 즉 회복적 생활교육의 질적 제고를 위하여 실천 교사들의 경험을 바탕으로 회복적 생활교육이 어떠한 점에서 효과가 있으며 어떠한 어려움을 지니는지 실증적으로 살펴볼 필요가 있다.

그러나 아직 회복적 생활교육을 실천하는 교사들의 경험을 실증적으로 탐색한 연구는 찾기 힘들다. 회복적 생활교육에 관한 연구의 동향으로는 첫째, 학교폭력의 교육적 대안으로서의 회복적 생활교육에 관한 연구(서정기, 2012), 학교폭력 해결을 위한 회복적 정의모델 도입방안 연구(이유진 외, 2014) 등과 같이 회복적 생활교육의 개념 및 필요성에 대한 문헌적 연구가 한 부류이다. 둘째, 회복적 생활교육이 학교 공동체 의식에 미치는 효과를 검증하기 위한 실증연구(박희진, 2016), 회복적 생활교육 프로그램이 초등학교의 학급응집력에 미치는 영향에 관한 연구(강인구, 2015), 회복적 서클 프로그램이 초등학교 아동의 용서수준에 미치는 영향에 관한 연구(김수진, 2016) 등 회복적 생활교육의 효과성에 대한 가설과 그것을 검증하는 양적연구 부류가 있다.

전통적 생활지도의 대안으로써 회복적 생활교육이 대두되며 회복적 생활교육의 실천이 조금씩 확산되고 있다(경기도교육청, 2014). 이러한 시기성과 연구의 흐름을 염두에 두었을 때 단편적인 효과성을 제시하기보다 실천가들의 경험을 토대로 전반적인 효과 요인을 탐색하여 추후 실천가들과 자료를 공유하여 그들의 실천 의지를 증진시키는 것이 필요하다고 볼 수 있다. 또한 회복적 생활교육은 가능한 많은 교육 공동체들과 함께 실천하여야 단단한 기반이 이루어진다(Fania, 2014). 따라서 연구자는 회복적 생활교육을 실천하는 데에 어려움을 야기하는 도전요인을 탐색하여 제시할 경우 많은 교육 관계자들의 관심과 지원을 도모할 수 있는 근거를 마련할 수 있을 것이라 생각하였다. 한편 회복적 정의의 실천은 훈련된 전문가의 역할이 매우 중요하다(Fania, 2014). 전문가가 적재적소에 배치되어 있으면 가장 좋겠지만 현실적으로 매우 어려운 상황이다. 따라서 연구자는 본 연구 결과를 통해 교사 및 학교 구성원들에게 회복적 생활교육의 효과 요인과 도전 요인을 제시하여 이들이 회복적 생활교육의 교육과정을 보다 효과적으로 기획 및 운영할 수 있도록 돕고자 하였다.

한편 초등학교는 중등학교보다 담임교사가 학급경영을 통하여 학생들의 생활교육을 집중적으로 실시하는 시기(조은지, 2017)이며 중등학교 학생들과 비교하였을 때 초등학교들은 상호작용을 통한 구체적이고 실제적인 생활교육이 필요한 시기이다(Muro & Korrman, 1995). 따라서 본 연구에서는 초등학교에서 실시하는 회복적 생활교육에 초점을 두었다. 또한 회복적 생활교육

이 학생들에게 어떠한 효과를 미치는가보다 운영과정에서의 교사 인식을 탐색하는 것에 초점을 두었다. 그 이유는 교육과정 운영은 교육공동체 모두의 몫이지만 교육 수혜자인 학생들과 가장 가까이에서 큰 영향을 주는 역할은 교사이며 특히 초등학교 수준에서는 교사 담임 생활교육이 큰 비중을 차지하므로 생활교육의 주된 주체자들의 인식을 탐색하는 것이 중요하다고 보았다. 인식 탐색의 결과는 회복적 생활교육의 교육적 효과를 입증하고 응보적 패러다임에서 회복적 패러다임으로의 전환하는 데 기여할 수 있는 교육적 요소로서 활용될 수 있을 것이라 판단하였다. 이에 선행연구들과 같이 회복적 생활교육의 특정 효과성을 측정하는 것보다 실질적으로 실천하고 있는 주체들의 목소리를 통하여 회복적 생활교육의 전반적인 효과 요인들과 질적 성장을 위한 방안 구축에 도움이 될 도전 요인을 탐색하는 것이 필요하다고 판단하였다. 따라서 연구자는 초등학교 수준에서의 회복적 생활교육을 실천한 초등교사들의 경험을 바탕으로 그들의 인식체계를 탐색하여 회복적 생활교육이 어떠한 점에서 효과가 있으며 어떠한 어려움을 지니는지 실증적으로 탐색하고자 하였다.

이러한 목적을 달성하기 위하여 본 연구는 개념도 방법을 사용하여 학급경영의 측면에서 회복적 생활교육을 현장에서 직접 실천하고 있는 초등학교 교사들의 인식을 분석하였다. 개념도 방법은 이론체계가 충분하지 않은 개념을 탐색하는데 적합한 연구방법론으로 어떤 현상의 구성 요소 등을 밝히는데 유용한 방법이기 때문에(Johnsen, Beigel, & Shafran, 2000; Paulson, Truscott, & Stuart, 1999), 교사들의 인식을 탐색하여 효과 요인과 도전 요인을 밝혀내는데 효과적인 분석방법이라고 판단하였다. 이에 회복적 생활교육의 효과 요인과 도전 요인을 탐색하기 위하여 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

연구문제 1. 초등학교 수준에서의 회복적 생활교육의 효과 요인은 무엇인가?

연구문제 2. 초등학교 수준에서의 회복적 생활교육의 도전 요인은 무엇인가?

II. 이론적 고찰

1. 초등학교 생활교육

초등학생은 청소년기 학생에 비해 발달적으로 미분화되어 통합적인 성격을 가진다(유승희, 2000). 그리고 이 시기는 주변인과의 상호작용을 통하여 사회를 살아가는 삶의 기초적인 생활양식이 형성되고, 자기 정체성과 자아개념이 확립되는 시기이기도 하다. 따라서 초등학교 생활교육은 아동기의 발달적 특성을 고려하여, 학생들이 자신을 둘러싼 세계를 이해하여 긍정적인 자아상을 발달시키고, 이를 바탕으로 바람직한 인격과 사회적 기술들을 계발시켜 사회의 민주적

구성원으로서 성장할 수 있도록 조력하는 지속적인 과정이라고 볼 수 있다(허승희 외, 2004).

초등학교 생활교육은 중등학교에서의 생활교육과 본질적인 지향점은 같지만 다음과 같이 많은 차이를 가진다(Muro & Korrman, 1995). 첫째, 학습 환경의 차이이다. 초등학교 교실 내에서의 아동-교사간의 상호작용을 통한 생활교육은 중등학교보다 매우 역동적으로 일어나게 된다. 둘째, 초등학교 아동들의 경우는 담임교사 외의 다른 교사들, 부모 및 성인들에 의해 간접적인 생활교육을 경험하는 확률이 더 많다. 셋째, 생활교육 활동에 있어서 아동들이 스스로 선택하고, 의사 결정 기회들을 넓혀 주는 일들이 중요시된다. 넷째, 초등학생들은 중등학교 학생들만큼 자신에 대한 책임감이 잘 발달되어 있지 않다. 그러므로 생활교육의 궁극적 목표는 학습자의 자기 조절력을 기르는 것으로 볼 수 있으며, 이러한 면에서 더 구체적이고 실제적인 생활교육의 방법이 필요하다. 다섯째, 초등학교 생활교육은 부적응적 행동치료보다 모든 아동들의 최대한의 성장과 발달을 지원하는 데에 초점을 둔다. 특히 초등학교 시기는 중등학교에 비해 담임교사가 학급경영을 통하여 학생들의 생활교육을 지도하기 때문에 생활교육의 필요성이 더더욱 중요한 시기이다(조은지, 2017). 이에 본 연구에서는 연구 대상을 초등학교에서 생활교육을 실천하는 교사로 정하여 그들의 경험을 탐색하는 것에 초점을 두었다.

2. 회복적 생활교육의 개념과 의의

회복적 생활교육은 전통적 생활지도의 한계를 극복하고자 회복적 정의를 학교현장에 적용하여 교육하는 것이다. 회복적 생활교육은 바람직하지 못한 행동을 저지른 학생에게 비난이나 처벌의 형식으로 문제 해결에 접근하는 것이 아닌, 교실 구성원 모두가 문제를 인식하고 대화로써 조정과 화해의 방식으로 문제 해결에 참여하고, 관계 회복을 위한 노력을 실천하는 접근방식이다(경기도교육청, 2014). 한국평화교육훈련원(2015)은 회복적 생활교육의 의의를 정리하였는데 이를 요약하면 다음과 같다. 첫째, 교육의 기회이다. 잘못된 행동을 처벌을 통해 부정하는 것을 넘어 교육적 기회로 전환시킨다. 둘째, 직면의 기회이다. 자신의 잘못된 행동에 대하여 회피하거나 부정하는 것이 아닌, 자신의 잘못에 직면하고, 그에 따른 영향과 결과를 인식 할 수 있는 기회가 된다. 셋째, 공동체로의 재통합이다. 잘못에 대한 결과를 바로잡는 실천을 통하여 잘못된 당사자가 공동체의 책임 있는 구성원으로서 재통합 될 수 있는 기회가 된다. 넷째, 책임에 대한 교육이다. 자신의 잘못된 행동에 대한 공동체의 영향을 파악하고 그 결과에 대한 책임을 교육함으로써 도덕성이 내면화 된다. 다섯째, 낙인과 죄의식 극복이다. 잘못된 사람은 낙인과 죄의식을 극복하고, 피해자는 피해를 회복하는 과정을 통하여 치유와 함께 스스로의 자존감을 강화시킨다. 마지막으로 새로운 구조방식이다. 문제해결과정을 통하여 사건 종결을 넘어 근본적인 갈등을 해결함으로써 갈등을 전환시켜 새로운 구조를 만들어 낸다. 이와 같은 회복적 생활교육의 장

점 때문에 기존의 전통적 생활지도에 대한 대안적 접근으로써 회복적 패러다임에 대한 관심이 높아지고 있다. 통제중심의 생활교육의 경우 잘못된 행동에 대해 무관용 원칙을 적용하여 처벌의 형식으로 문제를 감소시키지만 처벌에 대해 학생들이 충분히 반성하거나 문제 행동에 대한 결과의 심각성을 인식하지 못하는 취약성이 지적되어왔다(Kim & Oh, 2007). 또한 학교폭력 가해자에 대해 그 심각성에 따라 생활기록부에 폭력 사항을 기재하는 정책이 시작되면서 가해학생에 대한 낙인효과와 우려가 커지고 있고(최인섭 외, 1994; 이승현 외, 2014), 가해학생이 강제 전학 조치를 당하여도 학급의 분위기는 여전히 경직되고 학급의 안전에 대한 분위기가 충분히 개선되지 못하는 한계점이 지적되어 왔다(장다혜 외, 2016). 그렇기 이러한 한계점을 보완해줄 수 있는 접근으로 회복적 생활교육이 주목을 받고 있다.

3. 회복적 생활교육의 핵심가치

상징적 처벌로써 학생들을 지도하는 전통적 생활지도와 달리 회복적 생활교육은 학생들이 문제 행동 및 상황의 결과와 영향에 직면하여 자발적 책임의 의미를 배우며, 공동체의 상처와 어려움을 함께 치유해나가는 교육이다(박희진, 2016). 이러한 회복적 생활교육의 핵심가치는 몇 가지로 정리할 수 있다. 첫째, 회복적 생활교육은 상호간의 존중을 지향한다. 회복적 생활교육에서는 동글게 앉아서 대화를 나누는 서클 활동을 통하여 존중의 가치를 실천한다. 말을 독점하지 않고, 동등한 구조 속에서 서로를 존중하며 대화하고, 그러한 과정에서 나와 상대를 공감할 때 사고의 확장과 개인의 교육적 성장이 이루어진다고 본다. 둘째, 회복적 생활교육은 학생이 자신의 행동에 대한 책임감을 높이는 것에 초점을 둔다. 진정한 책임은 자신이 저지른 행동이 다른 사람에게 어떤 영향을 주었는지 스스로 인식하는 것으로부터 시작된다. 예를 들어, 자신의 행동으로 발생한 피해를 상대의 진술 혹은 스스로의 성찰로써 깨닫는 과정을 강조함으로써 처벌보다 더 강력한 자발적 책임감을 느끼도록 돕는다. 마지막으로, 회복적 생활교육은 관계를 중요시한다. 회복적 생활교육은 문제 사안의 종결에 초점을 두는 데에 그치지 않고 당사자들의 1차적 회복과 당사자와의 관계 회복을 강조한다. 예를 들어, 교실 공동체 구성원 모두가 씨클과 같은 방식으로 문제 해결 과정에 참여하여 논의한다. 이러한 과정은 경청과 성찰, 문제 해결의 방안 공유, 신뢰와 책임 등을 통해 관계를 회복시킨다. 또한, 공동체는 서로를 격려함으로써 함께 문제를 인식하고 근본적 욕구와 필요를 충족하며 성장하게 된다. 이와 같은 공동체의 지지와 안전한 문화가 수반될 때 잘못을 인정하고 진정한 사과와 자발적 책임을 질 수 있는 토대가 마련되기 때문에 관계를 중요시한다. 본 연구에서는 이러한 회복적 생활교육의 핵심가치가 교실에서 어떻게 구현되고 있으며 그러한 과정을 촉진시키는 요인은 무엇이고 저해하는 요인은 무엇인지를 탐색함으로써 회복적 생활교육의 이론적 가치가 어떻게 현실화되는지를 실증적으로 파악하고자 하였다.

4. 회복적 생활교육의 철학적 기초

교육상담의 관점에서 회복적 생활교육이 기반하는 철학 사상으로 Rogers의 인간중심적 접근과 Adler의 개인심리학적 접근을 들 수 있다. 인간주의 이론은 어떤 사태에 대한 각 개인의 지각, 해석, 의미 등 인간의 주관적 경험을 강조하며, 인간의 긍정적 자기 지향성과 선택의 자유 및 자아의 성장과 실현을 중요시 한다(김성봉, 2003). 이러한 인간주의 이론의 교육목표는 전인적 발달에 두며 이는 회복적 생활교육의 목표와 같은 가치를 지향한다. 특히, Rogers는 자기가 가진 능력을 최대한으로 발휘할 수 있는 인간을 충분히 기능하는 사람으로 정의하면서 이를 위해서는 경험적 학습의 모형이 필요하다고 주장하였다. 이는 회복적 생활교육에서 아동들이 직접 문제 사안에 영향을 발휘하는 참여자 역할을 경험하며 잠재되어 있는 능력을 실현시키고 개인의 자율성과 자기 결정을 통해 교육적 성장을 할 수 있다는 것을 지지해준다.

한편 Adler가 주창한 개인심리학 역시 회복적 생활교육의 중심적 가치와 잇닿아 있는데 학생의 문제를 해결하기 위해 기존의 처벌 방식이 아닌 논리적 결과를 사용하는 점에서 잘 드러난다. 논리적 결과란 분별없는 행동에 대해 일반적으로 벌을 부과하는 방식이 아니라 자신의 행동이 초래하는 부정적 결과를 스스로 인식하여 문제행동에 대해 논리적으로 관련이 있는 대가를 탐색함으로써 문제행동을 줄이는 방식이다(남은미, 2008). 학급에서 학생이 문제행동을 하였을 때 교사와 학생은 잘못된 행동에 대해 얘기를 나누고, 초래되는 결과에 대해 논리적 결과의 합의점을 찾는 방식이다. 학생의 문제에 대해 처벌이 아닌 논리적 결과를 적용하면 자기 스스로가 적절한 행동을 하도록 동기화되는 장점이 있다.

회복적 생활교육은 교육의 대상인 학생에 대한 긍정적 인간관을 기초로 학생이 자신의 능력을 실현하려는 경향성을 충분히 성취할 수 있도록 돕는 것에 초점을 둔다. 또한 회복적 접근은 학생의 자율성을 중시하여 학생 스스로 자신의 행동에 책임을 지게하며 행동에 수반되는 결과와의 관계를 스스로 탐색하게 함으로써 보다 합리적인 결정을 할 수 있도록 촉진하는 접근이다.

본 연구는 회복적 생활교육을 실천하고 있는 교사들의 목소리를 통해 이러한 철학이 어떻게 구현되고 있는지 살펴보고자 하였다. 이를 통해 어떤 요인이 구현을 촉진 혹은 저해하는지를 탐색함으로써 회복적 생활교육의 철학이 교육 구성원들의 교육적 성장에 어떻게 도움이 되는지를 보다 구체적이고 실증적으로 파악하고자 하였다.

5. 회복적 생활교육의 통합적 접근 방식

회복적 생활교육이 효과를 거두기 위해서는 교실에서 발생하는 문제를 최소화하는 것과 동시에 구성원들 모두가 평화로운 연결 안에서 서로 존중하는 학교 문화를 만들어 가는 노력이 필요

하다. 이러한 문화를 만들기 위해서는 하나의 기술이나 프로그램이 아닌 삶의 구조나 문화가 바뀌는 패러다임의 변화가 요구된다. 따라서 회복적 가치와 회복적 문화라는 뿌리 아래 회복적 기술들을 적절하게 문제 상황에 적용하는 포괄적인 접근이 필요하다(경기도교육청, 2014).

Morrison(2005)은 회복적 생활교육의 통합적 접근 방식을 학교에 적용하는 대상과 수준에 따라 3단계로 접근했다. 이 접근은 문제와 갈등에 노출된 수위가 높은 학생들(약 5%), 문제가 드러나지 않았지만 잠재적 위험성을 지닌 학생들(약 15%), 문제를 보이지 않은 평범한 학생들(약 80%)을 다층화한 후 학생들의 문제 특성에 기초한 맞춤형 개입을 통해 학급 전체의 회복적 문화 형성을 강조한다. 한편 정진(2016)은 회복적 생활교육의 실행 단계별 지향 가치와 프로그램의 특징을 다음과 같이 정리하였다. 1단계는 관계형성 단계로 문제가 발생하기 이전의 예방적 차원에서 학교 구성원 전체를 대상으로 상호존중, 신뢰, 경청, 공감 등의 사회·정서적 능력 함양을 훈련하고 회복적 교실문화를 형성한다. 이 때 신뢰서클, 감성코칭, 비폭력대화훈련, 또래조정, 학급회의 등의 프로그램으로 구성원들의 호혜적인 관계를 형성하고 갈등을 원만하게 해결해 나갈 수 있는 능력을 기른다. 2단계는 관계개선 단계로 당사자 간의 문제해결을 주로 다룬다. 학교현장에서 사소한 갈등이 생겼을 때, 그와 관련된 당사자 및 구성원들이 대화로 문제를 해결하는 단계이다. 이를 위해서는 문제해결 서클, 긴급개입 서클, 회복적 상담, 회복적 질문을 통한 성찰문 쓰기 등을 사용하며 관계개선을 이루도록 한다. 3단계는 예방에서 회복으로 접근한다. 이 단계는 심각한 갈등으로 인해 많은 손상을 입은 구성원들이 관계회복을 위하여 적극적으로 개입하는 단계이다. 이 때 회복적 대화모임, 회복적 서클, 조정 등의 프로그램을 통하여 관계회복을 이루도록 접근한다. 이처럼 회복적 생활교육은 현재 문제를 보이는 학생뿐만 아니라 문제를 보일 위험성이 높은 학생과 문제를 전혀 보이지 않은 학생들까지 포함시켜 선제적으로 문제를 예방하여 학급 구성원 전체가 신뢰와 존중의 분위기 속에서 사회·정서적 역량을 최대화할 수 있도록 돕는 접근이다. 본 연구에서는 이러한 회복적 생활교육의 통합적 접근방식이 우리 교육현장에서 운영되는 과정에서 효과성이 무엇이고 그러한 방식으로 운영되지 못하는 요인은 무엇인지를 실천가들의 인식을 탐색함으로써 추후 회복적 생활교육의 질적 성장에 기여하고자 하였다.

III. 연구 방법

1. 개념도 방법

본 연구에서 활용한 개념도 방법(concept mapping)은 아이디어 생성, 분석, 유사성 분류, 다차원 척도법과 군집분석 등의 과정을 통하여 개념을 구조화하는 연구 방법이다(Kane & Trochim,

2007). 개념도 방법은 개념의 산출 및 구조화 과정에 이해당사자(stakeholder)인 연구 참여자의 관점을 최대한으로 반영할 수 있는 장점을 갖는 연구방법으로, 특별히 개념과 관련한 이론체계가 충분하지 않은 분야를 탐색하는 데 적합하다(Johnsen, Beigel, & Shafran, 2000; Paulson, Truscott, & Stuart, 1999). 주로 현상의 영역이나 구성요소, 잠재적 구조 등을 밝히는 데 유용하기 때문에(Paulson, Truscott, & Stuart, 1999; Trochim, 1989), 현장 교사가 인식하는 생활교육 개념을 탐색하고자 하는 본 연구에 적합한 연구방법으로 볼 수 있다. 본 연구는 Kane와 Trochim(2007)이 제시한 개념도 방법 절차를 따르고, 개념도 방법을 사용한 선행연구(민경화, 최윤정, 2007; 이지은, 2014)의 절차를 참고하여 진행하였다.

2. 연구참여자

첫째, 개념도의 첫 단계인 초점질문의 개발 단계에는 초등특수교육 석사과정을 졸업하고 회복적 생활교육을 실천한 경험이 있는 초등교사 1명과 학교상담을 전공한 전문가(현직 교수) 1명과 본 연구자가 참여하여 초점질문을 개발하고 최종적인 질문을 선정하였다. 둘째, 아이디어 진술문 생성 단계에서는 현재 회복적 생활교육을 실천하고 있는 초등학교 담임교사, 교과교사, 수석교사 7명을 섭외하여 인터뷰하였다. 셋째, 인터뷰를 통해 수집한 자료들을 바탕으로 진술문을 통합하고 편집하여 아이디어 진술문 목록을 결정하는 분석팀에는 지도교수와 본 연구자, 그리고 석사학위를 소지한 초등학교 교사 1인이 포함되었다. 분석팀은 연구자가 인터뷰 축어록에서 추출한 의미 있는 문장들을 진술문으로 추출하여 정리한 목록을 검토하고 의견을 제시하였다. 넷째, 아이디어 진술문을 분석팀이 수정의 과정을 거친 후 이 진술문들의 적절성 평정과정을 거쳤다. 이 과정에는 초점질문 개발과정부터 참여했던 상담전공 지도교수 1명과 인터뷰 참여자인 회복적 생활교육 실천 교사 2명, 연구자까지 총 4명이 참여하였다. 마지막으로 회복적 생활교육의 효과 요인과 도전 요인에 대한 진술문 목록의 유사성 분류 과정에는 인터뷰 참여자들 7명 중 6명과 회복적 생활교육을 실천하고 있는 2명의 초등교사를 추가로 섭외하여 총 8명의 교사가 아이디어 진술문 유사성 분류에 참여하였다.

3. 연구절차

1) 초점질문 개발 및 예비연구

초점질문 개발 및 예비조사는 초점을 명료화 하는 과정으로, 개념도분석의 중요한 첫 단계이다. 연구자는 선행연구들을 검토하며 복수의 초점 질문을 제작하였고, 학교상담을 전공한 전문

가의 검토를 거쳐 최종 초점질문을 선정하였다. 선정된 초점질문을 인터뷰 대상자가 적절히 이해하는지, 연구 목적에 맞는 반응을 보이는지를 확인하기 위하여 회복적 생활교육을 실천한 경험이 있는 교사 1인을 대상으로 예비 인터뷰를 실시하였다. 이후 수정과 보완의 과정을 통하여 결정된 초점질문은 다음과 같다. ‘선생님께서 학급경영을 위해 실천하신 회복적 생활교육은 기존의 전통적인 응보적 생활지도와 비교하여 어떤 효과가 있었습니까?, 선생님께서 실천하신 회복적 생활교육 실천 경험을 바탕으로 회복적 생활교육의 도전 요인은 무엇이라고 느끼셨습니까? 생각나는 대로 최대한 많이, 자세하게 응답해 주시기 바랍니다.’

2) 회복적 생활교육의 효과 및 도전 요인에 대한 아이디어 진술문 수집

아이디어 진술문 생성을 위해 총 7명의 중학교 교사의 면담을 예비조사와 동일하게 비구조화된 형식의 면담을 추가적으로 진행하였다. 인터뷰는 짧은 경우 20분, 긴 경우 70분이 소요되었으며 평균적으로 30~40분정도 소요되었다. 연구를 계획할 때 인터뷰 대상자를 10명으로 계획하였으나 인터뷰를 진행하면서 참여자들이 새로운 아이디어를 내는 개수가 점점 줄어들고 중복되는 내용이 많아졌다. 더 이상 새로운 자료가 도출되지 않을 가능성이 높아졌을 때 포화상태에 이르렀다고 판단하여 7번째 인터뷰를 마지막으로 중단하였다.

3) 회복적 생활교육의 효과 및 도전 요인에 대한 진술문 목록 제작

아이디어 진술문 목록 제작의 목적은 각 진술문 안에서 한 가지 독특한 아이디어를 찾아내는 것, 연구 초점에 적절한 진술문을 제작하는 것, 분류와 평정이 가능한 수로 진술문 개수를 줄이는 것, 전체 연구 참여자들이 명료하게 잘 이해하도록 편집하는 것이다(Kane & Trochim, 2007). 이러한 목적을 숙지하고 인터뷰 내용에 대한 녹취록을 작성한 후, 다음과 같이 다섯 단계를 거쳐 초등학교 교사들이 인식한 회복적 생활교육의 효과 요인과 도전 요인의 진술문 목록을 제작하였다. 첫 번째 단계에서는 인터뷰 녹취록을 바탕으로 Giorgi(1985)의 질적 분석의 4단계를 거쳐 핵심문장을 추출하였다. 두 번째 단계에서는 첫 번째 단계에서 추출된 핵심문장을 핵심어(keyword)를 중심으로 유목화 작업을 실시하였다. 세 번째 단계에서는 분석팀이 핵심문장의 적절성을 평가하고 유목에 해당하는 진술문을 검토하고, 적절한 용어로 수정하는 작업을 거쳐 각 유목별 대표 진술문을 선정하는 작업을 진행하였다. 네 번째 단계에서는 초등학교 교사 경력이 있는 전문가에게 분석팀이 선정한 진술문들의 적절성을 감수 받았다. 다섯 번째 단계에서는 네 번째 단계에서 감수된 내용을 반영하여 1차 선정된 진술문을 수정하는 작업을 하였다. 피드백 내용을 바탕으로 연구자가 진술문을 수정한 후 분석팀의 검토를 거쳐 최종적으로 결정된 초등

학교 교사가 인식한 회복적 생활교육의 효과 요인은 39개, 도전 요인은 30개였다.

4) 회복적 생활교육의 효과 및 도전 요인에 대한 유사성 분류

총 8명의 참여로 회복적 생활교육의 효과 요인 39개 진술문과 도전 요인 30개 진술문을 유사성에 근거하여 분류하였다. 유사성 분류는 아래 네 가지 주요 지침을 제시하고 연구 참여자의 판단을 바탕으로 유사한 진술문을 하나의 묶음으로 분류하도록 하였다. 적합한 유사성 분류의 네 가지 지침은 1) 모든 진술문을 하나의 묶음으로 분류할 수 없고, 2) 하나의 진술문을 하나의 묶음으로 분류할 수 없으며, 3) 하나의 진술문은 여러 묶음에 중복적으로 분류될 수 없으며, 4) 전체 진술문의 1/3 이상을 하나의 묶음으로 분류할 수 없다는 기준이었다(민경화, 최윤정, 2007; 이지은, 2014; Bedi, 2006). 실제 유사성 분류 작업은 각 진술문을 담은 카드로 제시하였고, 분류한 결과를 조사지에 기입하였다(Kane & Trochim, 2007).

5) 자료 분석

유사성 분류 응답지를 토대로 각각의 유사성 행렬표(similarity matrix)를 작성하였고, 이를 합산하여 하나의 집단 유사성 행렬표(group similarity matrix)로 변환하였다. 다차원 척도(ALSCAL) 분석 시, IBM SPSS 18 프로그램을 사용하였고, 유사성 행렬을 비유사성 행렬로 변환한 후 실시하였다. 이때, 차원(dimension)보다 관계성(relationality)에 중점을 두는 개념도 방법에 적합한 2차원으로 결과를 산출하였고(Kane & Trochim, 2007), 척도화 모형은 유클리디안 거리를 적용하였다. 다음으로 위계적 군집분석을 실시하였다. 개념도 방법에서 사용되는 군집분석은 다차원 척도분석을 통해 얻어진 좌표값을 사용한 군집분석(Kane & Trochim, 2007)과 연구 대상자들이 유사성에 따라 분류한 원자료를 사용하여 실시하는 군집분석(민경화, 2012; 손진희, 2001; Elliott, 1985)의 두 가지 유형으로 나눌 수 있다. Kane과 Trochim(2007)은 개념도 연구에서 다차원 척도법을 실시하여 얻은 2차원 좌표값을 이용하여 위계적 군집분석(Ward 방법)을 실시하는 방법을 추천하였다. 이 방법은 군집간의 구분이 2개 차원 상에서 시각적으로 명확하게 드러나는 장점이 있으나 유사성 분류 원자료의 결과를 왜곡할 가능성이 있고(민경화 2012), 유사한 개념들을 보다 세부적으로 묶어주지 못한다는 단점이 있다. 이러한 단점을 유의하면서 더욱 타당한 결과를 얻기 위하여 본 연구에서는 두 가지 방법 모두를 실시하였다.

IV. 연구 결과

1. 회복적 생활교육의 효과 요인에 대한 개념도

회복적 생활교육의 효과 요인에 대한 개념도의 양축의 경우, 좌표값 양 극단에 위치한 진술문의 내용을 토대로 '회복의 대상'이라는 차원(x축)과 '회복의 영역'이라는 차원(y축)으로 명명하였다. 또한 군집분석 결과를 토대로 <표1>와 같이 총 9개 군집으로 명명하였고, 각 차원명과 군집명을 반영하여 작성한 개념도는 다음 [그림 1]과 같다.

[그림 1] 회복적 생활교육의 효과 요인에 대한 개념도

[그림1]의 회복적 생활교육 효과 요인에 대한 개념도를 살펴보면 X축 양의 방향에는 학생, 음의 방향에는 학부모와 교사에 관련된 내용이 분포되어 '회복의 대상'별로 군집이 위치해있다. Y축 양의 방향에는 학급, 학생 간, 학교폭력, 학부모 및 학생의 의사소통과 같은 '관계'와 관련된 내용이, 음의 방향에는 학생 개인, 교사 전문성, 교사 개인과 같은 '개인'과 관련된 내용이 분포되어 '회복의 영역'별로 군집이 위치해있다. 한편 군집5와 같이 회복의 대상과 영역이 다양한 내용을 포괄하는 군집은 2차원 그래프의 모든 사분면에 걸쳐 넓게 위치하였다.

<표 1> 회복적 생활교육의 효과 요인 군집과 포함 진술문

군집	생활지도 내용 진술문
군집1 학생의 의사소통 기술 향상	2. 학생이 타인의 말을 경청한다.
	3. 학생이 상대방의 감정에 공감한다.
	30. 학생들의 긍정적인 인간관계형성 능력이 증진된다.
군집2 긍정적 학급분위기	5. 학생 개개인이 자신의 의견을 자유롭게 말할 수 있는 학급 분위기가 형성된다.
	6. 학생 사이의 긍정적 상호작용으로 차분하면서도 생동감 있는 학급 분위기가 형성된다.
	27. 학생의 공동체 인식 및 공동체성 회복을 위한 노력을 증진시킨다.
군집3 학교폭력 문제의 예방 및 개선	28. 학생의 학급 내 자치활동 및 연대 활동에 도움이 된다.
	26. 학교폭력 문제의 원만한 해결에 도움이 된다.
	29. 문제행동학생의 교우관계 개선에 도움이 된다.
	38. 학교폭력 피해자의 자존감 회복에 도움이 된다.
	39. 학교폭력 가해자의 진정한 반성에 도움이 된다.
군집4 학생의 전인적(인지· 정서·행동) 발달	1. 학생이 자신의 감정 및 의견을 효과적으로 표현한다.
	7. 학생 스스로 수업 중 적절한 행동을 조절한다.
	20. 학생이 자기 성찰 기회를 가진다.
	21. 학생의 자신감 증진에 도움이 된다.
	22. 학생의 자발성 증진에 도움이 된다.
	23. 학생의 책임감 증진에 도움이 된다.
군집5 교사학생의 신뢰관계 형성	24. 학생이 객관적인 관점에서 자신을 이해하는 데 도움이 된다.
	25. 학생의 문제행동 수정에 도움이 된다.
	8. 교사와 학생이 수업 중 소통이 잘 되어 수업 진행이 원활하다.
	15. 학생-교사 상호 존중으로 편안한 신뢰관계 형성에 도움이 된다.
	16. 학생이 교사를 바라보는 관점이 긍정적으로 변화된다.
	19. 학생을 바라보는 교사의 관점이 긍정적으로 변화한다.
군집6 학생 간 갈등 감소	33. 학생의 다양성에 기초한 다양한 요구를 충족시킬 수 있다.
	4. 학생들의 싸움(갈등)이 줄어든다.
	9. 학생들의 균형 있는 힘의 분배가 가능해진다.
	14. 학생 스스로 규칙을 정하기 때문에 교사의 학급운영의 부담이 감소한다.
	10. 교사 자신의 긍정적인 교직관 형성에 도움이 된다.
	11. 교사의 자신감을 회복시키고 교직을 지속할 수 있는 힘을 갖게 한다.
군집7 교사 자신의 긍정적 변화	13. 교사의 심적 안정에 도움이 된다.
	17. 교사의 자기 성찰의 기회를 가질 수 있다.
	18. 교사 자신을 포함하여 교사의 삶을 바라보는 관점이 긍정적으로 변화한다.
군집8 학부모의 긍정적 변화	31. 학부모 연수를 통하여 학부모의 자기 성찰과 자녀에 대한 관점 변화를 도모하여 학부모-학생 관계가 유연해진다.
	32. 학부모의 교사에 대한 신뢰도가 높아진다.
	36. 가정에서의 적용으로 교육효과의 극대화가 가능하다.
군집9 교사의 전문성 강화	12. 교사 전문성 계발에 도움이 된다.
	34. 교사의 권위로써 해결되지 않는 문제 상황을 해결해줄 수 있는 대안법이 된다.
	35. 교사의 교육방식의 풍요화에 도움이 된다.
	37. 교사가 학교 문제 해결에 적극적으로 참여하게 된다.

<표 2> 회복적 생활교육의 도전 요인 군집과 포함 진술문

군집	생활지도 내용 진술문
군집1. 법·제도 제반 미흡	1. 응보적 패러다임 기반의 학교폭력 사안처리 과정과 상충되기 때문에 혼란이 있을 수 있다. 26. 학교폭력 사안처리과정에서 회복적 생활교육을 적용하면 실천노력이 학교 측의 사건 은폐 및 책임 회피로 오해될 위험이 있다. 27. 회복적 생활교육을 해야하는 법적 구속력이 없다.
군집2 인식전환의 어려움	3. 학생, 교사, 학부모 등 학교 구성원이 응보적 패러다임에서 회복적 패러다임으로의 인식전환이 어렵다. 23. 회복적 생활교육에 대한 학부모의 인식 부족으로 가정의 협조를 얻어내기 힘들다. 24. 회복적 생활교육에 대한 사회적 인식이 낮다.
군집3 열악한 실천 여건	5. 회복적 생활교육 프로그램 운영을 위한 적절한 장소 확보가 어렵다. 6. 회복적 생활교육 프로그램 운영을 위한 여유 있는 시간 확보가 어렵다. 20. 교사들간의 회복적 생활교육 실천의 사례 공유 기회가 부족하다.
군집4 적용범위 설정의 어려움	2. 문제 상황이 심각할 경우 회복적 생활교육으로써 문제 해결이 어렵다. 7. 문제 상황 개선을 하기 위해 회복이 필요한 시점을 결정하기가 어렵다. 8. 회복적 생활교육으로써 교사가 개입할 수 있는 문제 상황의 범위의 한계가 있다.
군집5 내면화의 어려움	4. 학년별 단절성으로 인해 회복적 생활교육 실천이 연속되지 못한다. 10. 학생이 피상적으로 실천할 때 내면화가 어렵다. 28. 저학년과 고학년의 발달특성을 고려하여 적용방식을 다양화시키는 것에 어려움이 있다.
군집6 동료와 관리자의 인식 및 지지 부족	13. 동료교사들의 회복적 생활교육에 대한 무지 혹은 무관심으로 인하여 운영의 사기가 저하된다. 14. 초반 정착과정에서의 무질서함이 동료교사 및 학교 관리자로부터 학급 운영의 미숙함으로 오해되어 심리적 위축이 생긴다. 22. 회복적 생활교육에 대한 학교 관리자의 인식 부족으로 인한 운영의 어려움이 있다.
군집7 적용 초기의 효과 요인 한계	9. 학년 초에 학생들이 회복적 생활교육 방식에 적응하는 것이 어색할 수 있다. 11. 응보적 생활지도보다 정착되는 과정이 오래 걸린다. 12. 응보적 생활지도보다 초반에는 학급의 분위기가 혼란스러울 수 있다.
군집8 체제적 지원의 부족	15. 교육청 연수 내용이 회복적 생활교육의 철학보다 기법에 치중되어 적용하기 어렵다. 16. 자발적이 아닌 타율적으로 시행되면(학교의 방침에 의해 시행하는 경우) 효과 요인이 떨어진다. 17. 교육청 및 학교의 추수교육 시스템의 미흡으로 운영의 지속성이 떨어진다. 18. 회복적 생활교육에 대한 학부모 대상 연수 지원이 부족하다. 19. 회복적 생활교육에 대한 교육청 주관 교사 연수 기회가 부족하다.
군집9 교사 개인의 적응 및 준비의 어려움	21. 업무가 과중된 상태에서 회복적 생활교육을 적용할 경우 교사의 소진이 발생할 가능성이 높다. 25. 교사들의 회복적 생활교육의 철학의 부재 상태에서 기법 중심으로만 운영하면 효과가 감소한다. 29. 담임교사가 아닌 교과교사로서 회복적 생활교육을 적용하는 것에 한계가 있다. 30. 응보적 관점에 익숙한 교사의 경우 인내심과 자기조절력이 필요하다.

V. 논의 및 결론

본 연구의 결과로 드러나 회복적 생활교육의 효과요인 및 도전요인을 정리하고 각 요인의 의미를 논의하면 다음과 같다.

1. 초등학교 교사가 인식한 회복적 생활교육의 효과 요인

효과 요인에 대한 개념도의 경우 회복의 대상(x축)과 회복의 영역(y축)이 교차된 평면에 총 9개의 군집이 분포하였다. 회복의 대상의 경우 학생뿐만 아니라 학부모와 교사의 회복이 포함됨이 인상적이다. 이는 학교에서 실행한 회복적 생활교육의 효과가 학생의 범위를 넘어 이를 시행하는 교사와 학생을 양육하는 부모에까지 파급되고 있음을 시사한다. 회복의 영역에서는 관계적 영역에서 더 많은(5개 범주) 회복이 이뤄지는 것으로 확인되었다. 이는 학생들의 회복이 개인 내적 특성을 넘어 학생 간 관계의 회복으로 확장되고 있음을 의미하며 이를 통해 학급의 분위기가 변화할 수 있음을 시사한다. 도출된 효과 요인 9가지의 범주를 각각 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 회복적 생활교육이 학생의 의사소통 기술 향상에 긍정적 영향을 주는 것으로 교사들은 인식하였다. 회복적 생활교육 실천 방법 중 비폭력대화와 같은 의사소통의 기술을 배우면서 학생들은 자신의 의견과 감정을 효과적으로 전달하는 동시에 경청 및 공감능력이 향상된 것으로 해석된다. 경청능력의 향상은 상호간 의사소통을 촉진시키고, 공감능력은 내면의 폭력성을 낮추며, 상대를 이해하려는 마음과 옳은 선택을 촉진하는 것으로 알려져 있다(박숙영, 2014). 따라서 경청 능력과 공감 수준이 높아짐으로써 긍정적인 인간관계형성의 가능성이 높아진 것으로 보인다. 강인구와 김광수(2015)의 연구에서 회복적 생활교육을 한 후 학급응집력과 그 하위요인인 상호신뢰, 일체감, 학급분위기, 사기, 의사소통에서 유의미한 향상을 보인 바 있듯이 회복적 생활교육은 학생들의 의사소통 기술 향상에 효과가 있는 것으로 교사들은 인식하였다.

둘째, 회복적 생활교육이 긍정적 학급분위기 형성에 도움이 되는 것으로 교사들은 인식하였다. 대화 씨클과 같은 회복적 생활교육 프로그램은 기존의 응보적 생활지도의 경직된 분위기를 완화시키고 학생 개개인이 자신의 의견을 자유롭게 말할 수 있는 기회를 갖게 해준다(정진, 2016). 그러한 기회를 가져본 학생들은 타인을 존중하는 문화를 체득하고 학급이 보다 민주적이고 수평적인 분위기를 형성하는 것으로 해석할 수 있다. 또한 공동체성을 배우며 공동체를 위한 자치활동 및 연대 활동이 활성화되는 효과가 있다고 교사들은 인식하였다. 이는 강인구와 김광수(2015)의 연구에서 회복적 생활교육 후 갈등이 일어났을 때 이를 개인의 문제가 아닌 공동체 문제로 인식하게 된다는 결과와 같은 맥락을 보인다.

셋째, 교사들은 회복적 생활교육이 학교폭력 문제의 예방 및 개선에 기여한다고 인식하였다.

회복적 생활교육은 피해학생과 가해학생 모두 학급 안에서 보호 받고 있다는 느낌을 가지게 하여 가해학생은 진정으로 반성하고 대안적 행동을 탐색하는 기회를 제공받고, 피해학생은 떨어진 자존감을 회복시킬 수 있게 되어 문제 심화 예방 및 개선에 긍정적 영향을 끼치는 것으로 보인다. 서정기(2011)의 연구에서는 대화모임을 통해 피해자들은 자신들의 필요와 욕구를 탐색할 수 있었고, 가해자는 피해자의 피해에 대한 직접적인 사과와 책임을 수행할 수 있는 기회를 제공받음으로써 가해자와 피해자의 관계를 회복할 수 있는 기회를 얻는 것으로 나타났다. 이러한 선행 연구는 본 효과 요인을 뒷받침 해준다.

넷째, 교사들은 회복적 생활교육이 학생의 전인적(인지·정서·행동) 발달에 도움이 되는 것으로 인식하였다. 회복적 생활교육의 구체적 실천 방법인 회복적 질문과 회복적 성찰문 등은 학생에게 자기 성찰의 기회를 준다(유영하, 임현선, 2017). 따라서 회복적 접근은 인지적으로 학생 자기 객관화를 가능하게 돕고 정서적·행동적 발달에 연쇄적으로 긍정적 영향을 주어 학생의 행동 조절과 문제 해결 능력 증진에 효과가 나타날 수 있다. 이는 응보적 생활지도와 대조적으로 교사의 권위와 주도권을 내려놓고 학생들에게 역할과 행동을 결정할 권리를 부여하기 때문에 학생들의 자발성이 극대화되어 위와 같은 효과가 나타나는 것으로 보인다.

다섯째, 교사-학생의 신뢰관계 형성에 효과적인 것으로 인식되었다. 회복적 생활교육은 기존의 전체주의적 학생지도 방식에서부터 민주적인 교육방식으로의 전환을 가능하게 하는 것으로 보인다. 즉 교사가 학생을 훈육을 받아야 할 객체가 아닌 인격체로 존중함으로써 교사-학생 간의 긍정적인 관계 형성과 원활한 학급운영에 도움을 주는 것으로 보인다. 또한 기존의 응보적 학생지도에서 학생들의 다양한 배경을 고려하지 못하는 것과 달리 회복적 생활교육은 학생들의 다양한 요구를 충족시키며 학생들의 교사에 대한 신뢰도를 높이는 데 도움이 되는 것으로 보인다.

여섯째, 학생 간 갈등 감소에 긍정적 영향을 미치는 것으로 인식되었다. 회복적 생활교육에서 실시하는 쉼클과 대화모임은 서로의 이야기가 균등하게 존중받는 가운데 자신의 필요와 문제의 요소들을 말하고 들으며 문제 상황 개선을 도모한다(김은아, 2017). 이렇듯 회복적 생활교육은 응보적 생활지도와 같이 잘못을 비난하고 처벌을 주는 것이 아니라 상대방의 이야기를 듣고 공감하는 과정에서 갈등 해결의 방법을 함께 모색하고 협력하여 학생들 사이에 균형 있는 힘의 분배가 이루어지도록 돕기 때문에 학생 간 갈등을 감소시키는 것으로 해석된다.

일곱째, 회복적 생활교육은 교사 자신의 긍정적 변화를 유도하는 것으로 인식되었다. 학생들의 문제가 다양화·심각화 되는 추세에서 기존의 응보적 패러다임으로는 교사-학생 간 긍정적 관계를 형성하는 것이 어려워지고 있다. 하지만 회복적 생활교육을 실천함으로써 교사의 삶의 철학 역시 바뀌고 학생들을 보는 관점과 대하는 방식에 변화가 나타나며 교사가 학생 및 학부모와 신뢰 관계를 형성하는 것이 보다 수월해 지는 것으로 해석된다. 회복적 생활교육을 통하여 교사의 삶의 의미를 찾는 계기가 되었다는 정민주 외(2016) 연구 역시 본 효과 요인을 지지한다.

여덟째, 회복적 생활교육은 학부모의 긍정적 변화를 촉진하는 것으로 인식되었다. 이는 가정 연계교육을 강조하는 회복적 생활교육이 학부모 삶의 철학과 자녀 교육에 대한 관점을 변화시키는 것과 관련 있어 보인다. 또한 회복적 접근은 개인의 성장뿐만 아니라 관계에 초점을 두기 때문에 갈등 당사자들 모두 잘 성장할 수 있는 방법을 모색하며 갈등 해결에 학부모를 적극적으로 참여하게 함으로써 회복적 생활교육이 현대 교육사회의 이기주의적 문화에 긍정적 변화를 도모할 수 있을 것으로 보인다.

아홉째, 교사의 전문성을 강화하는 것에 도움을 주는 것으로 인식되었다. 회복적 생활교육은 회복적 정의에 기초한 철학과 통합적 접근방식을 통하여 학생 개인별 맞춤형 생활교육을 지향하기 때문에 응보적 패러다임에서 교사의 권위만으로 해결되지 못했던 문제들을 해결 할 수 있는 대안법이 될 수 있다. 따라서 교사 전문성 계발과 교육방식 풍요화에 노력하며 교직에 대한 만족도까지 높아지는 효과가 나타나는 것으로 해석된다. 그 결과 교사로서 다양한 학교 상황에 대처할 수 있는 교사의 전문성이 강화되는 것으로 보인다.

이상에서 살펴본 바와 같이 회복적 생활교육은 학생의 전인적 발달 및 의사소통 기술을 향상 시킴으로써 학생 간 갈등을 줄이고 교사-학생간의 신뢰관계의 형성을 도와 결과적으로 긍정적인 학급 분위기 조성에 큰 도움이 되는 것으로 인식되었다. 특히 회복의 영역이 개인의 영역을 넘어 학부모와 교사에게까지 확장되었는데 특히 교사 자신의 긍정성과 전문성이 향상되는 점에서 교사의 잠재적 역량이 강화되는 효과까지 언급되었다. ‘교육의 질은 교사의 질을 넘을 수 없다’는 격언처럼 교사의 생활지도 역량이 높지 않으면 생활교육의 질 또한 낮아질 가능성이 높다. 김미숙(2001)의 연구는 생활교육의 효과를 높이기 위하여 교사의 전문성 신장이 필요함을 역설한다. 이런 맥락에서 교사들이 학생을 회복적 관점에서 교육함과 동시에 교사 역량이 신장됨으로써 생활교육의 질이 향상되는 선순환적 관계가 형성된다는 점은 매우 고무적이다.

2. 초등학교 교사가 인식한 회복적 생활교육의 도전 요인

도전 요인에 대한 개념도를 살펴보면, 도전 요인의 원천(source)(x축)과 적용의 한계(y축)가 교차된 평면에 총 9개의 군집이 분포되었다. 도전 요인의 원천(source)의 경우 회복적 생활교육 실천 시 교내 혹은 교사 및 학생의 내적인식에서 발생하는 어려움뿐만 아니라 학교 및 교육청, 가정과 같은 외부로부터의 지지 및 지원의 부족에서 발생하는 어려움에 대한 내용이 포함된 점이 인상적이다. 이는 회복적 생활교육을 운영하기 위하여 전범위적 교육 구성원들의 협조가 필요하다는 점을 시사한다. 한편 회복적 생활교육을 적용함에 있어 실제 회복적 생활교육 적용 환경의 부재와 회복적 생활 교육 운영을 위한 기반이 부족하여 발생하는 도전 요인이 있었다. 교사들이 인식한 도전 요인으로 도출된 9가지 범주에 대해 논의하면 다음과 같다.

첫째, 법과 제도 제반의 미흡이다. 특히 학교폭력 사안처리 과정은 응보적 패러다임 기반이므로 회복적 정의를 기초로 한 회복적 생활교육과 상충된다. 현재 학교폭력 위원회는 보호자가 원할 시 언제든 열어 가해자를 처벌하고 사안을 종결해야 한다. 하지만 회복적 생활교육의 프로그램으로 해결할 수 있는 사소한 갈등도 학교폭력 위원회로 넘어가면 평화롭고 원만한 해결을 위한 노력들이 학교 측의 사건 은폐 및 책임 회피로 오해될 위험이 있어 교사들이 적극적으로 실천하기에 상당한 용기가 필요하다는 점에서 본 도전 요인이 회복적 생활교육 실천에 방해요소가 되는 것으로 해석된다.

둘째, 인식전환의 어려움이 있다. 현재 학생, 교사 및 관리자, 학부모 등 많은 학교 구성원들은 응보적 패러다임에서 회복적 패러다임으로의 인식전환이 아직 이루어지지 않은 상태로 보인다. 그로 인해 교사의 경우 회복적 생활교육 프로그램을 운영할 때 정서적 어려움이 발생하는 경우가 있어 보인다. 학생들도 회복적 생활교육을 처벌을 하지 않는 교육방식 정도로 이해하는 경우가 있고, 학부모 역시 가정의 협조가 원활하지 않을 때가 있어 실천의 어려움을 겪는 것으로 보인다. 또한, 회복적 생활교육의 사회적 인식이 낮아 학교 및 지역사회와의 협조가 미흡하여 실천의 확산이 어려워 보인다. 따라서 학교 구성원 대상 교육 및 연수를 통해 회복적 패러다임으로 인식전환을 유도하고 회복적 생활교육의 안정적이고 지속적인 실천과 확산을 도모해야 할 것이다.

셋째, 열악한 실천 여건의 한계가 있다. 회복적 생활교육 프로그램 운영을 위한 여유 있는 시간과 적절한 장소 확보의 어려움과 교사들 간의 사례 공유 기회 부족이 저해 요소가 된다고 해석된다. 이를 극복하기 위해서 교사들의 심리적 부담감과 저항감을 줄일 수 있도록 회복적 생활교육에 대한 철학과 가치가 충분히 공유될 수 있는 시간적, 정서적, 물리적 공간이 필요하다. 이에 창의적 체험활동 및 교과 활동과 연계한 운영을 위하여 교육과정 분석을 통해 시수를 확보하고 교육과정에 명시하는 방법을 제안한다. 또한 자생적 교사 공동체 구성을 지원할 수 있는 시스템과 회복적 생활교육을 통해 산출된 자료들을 지속적으로 보완하고 현장에서 활용할 수 있는 데이터 베이스화와 네트워킹 구축이 가능할 수 있도록 관리자의 지원이 논의되어야 할 것이다.

넷째, 적용범위 설정의 어려움이 있다. 다양한 학교 문제들 중 문제 상황이 복잡하거나 폭력성이 심각할 때에는 회복적 생활교육만으로 학생들의 행동수정이나 관계형성을 이끌어 내기가 어렵고, 학생 간 갈등이 오랫동안 쌓인 경우 문제 상황 개선을 하기 위해 회복이 필요한 시점을 결정하기가 쉽지 않아 교사가 회복적 생활교육으로써 개입할 수 있는 문제 상황의 범위 설정에 한계가 있는 것으로 보인다. 이러한 한계는 문제 상황이 심각해지기 전에 해결할 수 있도록 일상에서 회복적 패러다임 기반의 회복적 생활교육의 실천이 반드시 필요하다는 점을 시사한다.

다섯째, 내면화가 어렵다. 현재 소수의 교사들만이 회복적 생활교육을 실천하고 있어 학급 및 학년별 연계와 연결성이 부족하다. 이러한 단절성이 학생들로 하여금 회복적 패러다임으로의 인식전환의 곤란을 야기하고 교육적 효과를 감소시키는 것으로 해석된다. 한편 초등학생 발달특성

별 적용방식을 다양화시키는 것에도 어려움이 있어 내면화에 한계가 있는 것으로 보인다. 저학년은 친밀감 형성은 쉽지만 인지적 발달이 느려 문제 해결에 어려움이 있고, 고학년의 경우 자울성 및 자신감, 공동체에 대한 인식 등 내적 발달은 상대적으로 빠르지만 저학년처럼 쉽게 관계형성은 되지 않는 특성이 있다(한국초등상담교육학회, 2014). 이에 저학년은 사회성 감성교육 등을 활용하여 사회 감수성을 키워 공동체 내에서 갖춰야할 역량을 강화시키고, 고학년은 의사소통기술 및 문제 해결 능력 등 인지적 역량을 증진시키는 방법을 제안한다.

여섯째, 동료와 관리자의 인식 및 지지가 부족하다. 동료교사들의 회복적 생활교육에 대한 무지 혹은 무관심으로 인하여 운영의 사기가 저하되는 문제와 관리자의 인식부족으로 운영의 어려움이 발생하는 것으로 보인다. 특히 초반 정착과정에서의 무질서함이 학급 운영의 미숙함으로 오해되는 우려에 심리적 위축과 실천 곤란이 생길 수 있다. 이는 회복적 생활교육에 대한 인식 제고를 위한 학교 구성원 대상 연수가 필요함을 시사한다. 또한 지원시스템을 권역별로 구축하고 이를 관리자와 교사들에게 안내하여 함께 실천하도록 노력해야 할 것이다.

일곱째, 적용 초기에는 효과 요인의 한계가 있다. 회복적 생활교육은 응보적 생활지도보다 상대적으로 정착되는 과정이 오래 걸릴 수 있기 때문에 초반 학급 분위기가 혼란스러울 수 있고, 그 과정에서 문제행동학생 외의 학생들이 피해를 입을 수도 있으며 교사의 인내심이 많이 요구될 수 있다. 따라서 교사의 적절한 단호함과 경계세우기 훈련이 필요할 것으로 보인다. 또한 학년 초에 학생들이 회복적 생활교육 방식에 적응하는 것이 어색하여 적용 초기에 교육적 효과 요인이 뚜렷하게 나타나지 않을 수 있는 점에서 본 요인이 도전 요인으로 분류된 것으로 보인다. 따라서 학교 구성원 모두 인내심으로 가지고 지속적인 실천으로 교육적 효과 요인을 극대화시킬 수 있는 노력을 기해야 할 것이다.

여덟째, 체제적 지원이 부족하다. 회복적 생활교육의 원활한 운영을 위한 학교 및 교육청 수준의 지원이 아직 미흡한 것으로 보인다. 교사들은 현재 기법 중심의 부실한 연수내용과 타율적 시행, 국한된 연수 대상 등의 한계점을 인식하고 있었다. 그러므로 회복적 정의에 기초한 철학 위주의 연수 내용을 구성하고, 회복적 생활교육의 자생적 교사모임 및 스터디의 공간적·비용적 지원, 다양한 교육구성원 대상 연수 과정에 대한 논의가 필요해 보인다. 그러한 회복적 생활교육의 정착을 위한 체제 구축에는 시간과 비용이 많이 소요될 것으로 예상되므로 시도별 교육청 간 연계 연수 및 온라인 연수 등이 방법이 될 수 있을 것이다.

아홉째, 교사 개인의 적응 및 준비의 어려움이 있다. 회복적 생활교육은 시간과 에너지가 많이 소모되는 경향이 있어 교사의 업무가 과중된 상태에는 교사의 소진 문제가 발생하고, 응보적 관점에 익숙한 교사의 경우 인내심과 자기 조절력이 많이 필요하여 교사의 정서적 어려움이 발생하는 것으로 보인다. 한편 교과교사일 경우 공동체성 구축과 프로그램 운영에 더 많은 준비가 필요하여 원활한 실천이 어려운 것으로 보인다. 따라서 교사들이 회복적 생활교육을 운영하는

데에 부담을 줄여줄 구체적 방안 모색을 위한 교육계의 전범위적 논의가 필요하다.

이상에서 살펴본 바와 같이 학교 현장에 회복적 생활교육이 아직 폭넓게 실천되지 못하는 이유가 되는 도전 요인과 회복적 생활교육이 정착되기 위해 필요한 요소들에 대해 논의해보았다. 회복적 생활교육을 실천하기 위하여 필요한 학교 현장의 물리적 환경의 부재와 회복적 생활교육 운영을 위한 법·제도 등의 기반의 미약에서 발생하는 많은 어려움이 보였다. 하지만 이 도전 요인들은 결국 교육 구성원들의 회복적 정의를 기반한 철학의 부재로 인해 발생하는 경우가 다수로 보인다. 따라서 회복적 생활교육의 도전요인을 극복하기 위해서는 전범위적 교육 구성원들이 회복적 생활교육의 의미와 중요성에 대하여 인식할 수 있는 방안에 대하여 밀도 있게 다루는 것이 선행되어야 할 것으로 보인다.

3. 연구의 의의

본 연구가 갖는 의의를 정리하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 회복적 생활교육을 실천하고 있는 초등학교 교사를 대상으로 회복적 생활교육의 효과 요인과 도전 요인을 탐색한 최초의 연구이다. 현재까지 선행되어 온 회복적 생활교육 관련 연구들은 회복적 생활교육의 개념 및 필요성에 대한 문헌적 연구 혹은 효과 요인에 대한 연역적 가설을 확인하는 형식이 대다수이었다. 하지만 본 연구에서는 현재 교육 현장에서 운영하고 있는 교사들의 경험을 바탕으로 효과 요인과 도전 요인에 대한 인식을 탐색하고 결과를 도출하였다. 이러한 연구 결과는 회복적 생활교육의 정착과 질적 도약을 위해 교사들과 이를 정책적으로 실현하는 교육전문가들에게 실용적인 시사점을 줄 수 있을 것으로 기대된다.

둘째, 본 연구는 선행연구가 부족한 회복적 생활교육 분야에 개념도 방법이라는 질적인 연구 방법을 통해 회복적 생활교육 실천가들의 인식에 대한 구체적이고 실증적인 자료를 제공한다. 개념도 연구방법은 연구 참여자가 연구 자료를 제공함과 동시에 자신이 인식하는 방식대로 자료를 분류하기 때문에 연구자에 의해 개발된 설문지 방식으로 참여자의 인식을 탐색하는 방법에 비해 개념도를 사용한 방식은 연구자의 편견이 감소된다(Kane & Trochim, 2007). 따라서 본 연구는 연구자의 관여가 최소화된 상태에서 회복적 생활교육을 실천한 교사들이 실제로 어떤 부분에서 효과를 느끼며, 적용하면서 어려웠는지에 대한 답을 이끌어낼 수 있었다. 이러한 자료는 설문지 조사만으로는 제공할 수 없는 풍부한 질적 자료들이 담겨 있다는 점에서 의의가 있다.

셋째, 본 연구는 회복적 생활교육이 점차 확산되는 초기 시점에 실천가들의 인식을 탐색함으로써 향후 회복적 생활교육이 나아가야 할 방향에 대한 시사점을 제시한 점에서 의의를 지닌다. 앞서 논의한 바와 같이 효과 요인과 도전 요인은 앞으로 우리 교육에서 회복적 생활교육의 적합한 실천을 전개하는 데 실질적인 시사점을 준다. 효과 요인을 더욱 강화하고 도전 요인을 최소화

시킬 때 향후 회복적 생활교육의 정착, 확산 및 질적 성장이 보다 빠르게 이뤄질 것이다.

4. 한계점 및 제언

본 연구의 한계점 및 후속 연구를 위한 제언을 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 본 연구의 표본이 서울 지역의 초등학교에 재직 중인 교사를 대상으로 하였다는 점과 그 인원이 인터뷰 7명, 유사성 분류에서 8명이라는 점에서 표본의 대표성에 관한 문제가 제기될 수 있다. 보다 많은 연구참여자를 확보하거나 아이디어 진술문 생성과 유사성 분류 단계에서 서로 다른 참여자를 참여시켜 교차타당도를 높이는 노력도 필요할 것이다. 나아가 회복적 생활교육 적용의 필요성이 대두되고 있는 중등학교까지 다양한 학교 급에서 더 많은 수의 연구 대상을 선정하여 연구가 진행되어야 할 것이다.

둘째, 개념도 연구방법이 가진 질적 연구의 특성상 본 연구의 결과를 일반화시키기에는 한계가 있다. 본 연구는 개념도 방법으로 소수의 연구 참여자의 인터뷰 결과를 바탕으로 결과를 도출한 질적기반 연구이기 때문에 이 결과를 일반화하여 적용하기에는 제한이 있다. 질적으로 자료를 수집하였기 때문에 양적 접근의 연구에 비해 표본의 대표성이 떨어지고 사례수가 적기 때문에 일반화의 한계성이 존재한다. 따라서 앞으로의 연구에서는 본 연구의 결과를 활용한 양적 연구를 통해 본 연구 결과의 외적 타당성을 높임으로써 일반화에 대한 한계점을 보완하는 연구를 기대해 본다.

셋째, 연구의 대상이 교사로 한정되어 있다는 점이다. 회복적 생활교육의 주체자인 교사들의 의견이 중요하다고 판단하여 본 연구에서는 교사의 인식에 초점을 두었다. 하지만 앞으로의 연구에서는 회복적 생활교육을 직접적으로 받는 학생과 간접적으로 관련되어 있는 관리자, 학부모, 지역 사회 주민 등을 대상으로 회복적 생활교육의 직접적·간접적 관계자들의 인식을 탐색하는 것을 제안한다. 이를 통해 보다 다양한 관점에서의 의견간의 공통점 및 차이점을 분석한 결과를 회복적 생활교육의 질적 제고를 위한 노력에 반영할 필요가 있다.

참고문헌

- 강인구, 김광수(2015). 회복적 생활교육 개입이 학급응집력에 미치는 효과. **초등상담연구**, 14(1), 43-61.
- 경기도교육청(2014). 회복적 생활교육 매뉴얼. 경기도교육청 민주시민교육과 장학자료. 경기도교육청.
- 교육부(2017). 2017년 1차 학교폭력 실태조사 결과 보도자료.
- 김계현, 김동일, 김봉환, 김창대, 김혜숙, 남상인, 천성문(2009). **학교상담과 생활지도**. 서울: 학지사.
- 김미숙(2001). 교육적 맥락에서의 교사 전문성 논의에 대한 비판. 석사학위논문, 숙명여자대학교.
- 김성봉(2003). 인간주의 교육의 실천방향에 관한 연구. 박사학위논문, 고려대학교.
- 김은아(2017). 회복적 생활교육에 근거한 활동중심 갈등해결 프로그램이 초등학생의 공동체 의식에 미치는 효과. **행동분석·지원연구**, 4(1), 49-73.
- 남은미(2008). 아德勒의 '논리적 결과'를 활용한 학급운영이 초등학생의 문제 행동 개선에 미치는 효과. **초등상담연구**, 7(1), 135-163.
- 노충래, 김설희(2012). 중학생의 학업스트레스와 학업성적이 심리적 안녕감에 미치는 영향. **한국 아동복지학**, 39, 39-68.
- 도중진(2012). 학교폭력의 분쟁조정과 회복적 사법 - 학교폭력예방 및 대책에 관한 법률 및 시행령상의 분쟁조정제도의 실효적 개선방안을 중심으로 -. **형사법의 신동향 통권**, 35, 52-90.
- Lorraine Stutzman Amstutz, Judy H. Mullet(2011). **학교현장을 위한 회복적 학생생활지도**. KAP.
- 민경화, 최윤정(2007). 상담일반: 상담학 연구에서 개념도 (Concept Mapping) 방법의 적용. **상담학연구**, 8(4), 1291-1307.
- 박숙영(2014). **회복적생활교육을 만나다**. 좋은교사.
- 박희진(2016). 회복적 생활교육이 학교 공동체 의식에 미치는 효과분석. 석사학위논문, 단국대학교.
- 서정기(2011). 학교폭력에 따른 갈등경험과 해결과정에 대한 질적 사례연구: 회복적 정의에 입각한 피해자-가해자 대화모임을 중심으로. 박사학위논문, 연세대학교.
- 서정기(2012). 학교폭력 이후 해결과정에서 경험하는 갈등의 구조적 요인에 대한 질적 사례연구. **교육인류학연구**, 15(3), 133-164.
- 서정기(2012). 학교폭력의 교육적 대안. **배움학 연구**, 4(1), 25-40.

- 유승희(2000). 초등교육학의 학문적 성격과 탐구 영역. **초등교육연구**, 13(2), 181-203.
- 유영하, 임현선(2017). 2017 전남 청소년 상담연구 회복적 정의에 기반한 학교폭력 가해자 상담 모형 개발. 전라남도청소년미래재단 청소년상담복지센터.
- 이승현, 정제영, 강태훈, 김무영(2014). 학교폭력 가해학생 관련정책의 효과성 분석 연구. 한국형 사정책연구원.
- 이유진, 이창훈, 강지명(2014). 학교폭력 해결을 위한 회복적 정의모델 도입방안 연구. 한국청소년정책연구원.
- 이지은(2014). 교장, 교사, 전문상담교사의 인식 분석에 기초한 전문상담교사 역할 모형 탐색. 박사학위논문, 이화여자대학교.
- 장다혜, 김정연, 강지명, 설경옥(2016). 공동체 규범 및 분쟁해결절차와 회복적 사법의 실현방안 (1) - 학교폭력 규범 및 분쟁해결절차 -. 한국형사정책연구원.
- 정민주, 김진원, 서정기(2016). 교사들의 회복적 생활교육 실천 경험에 관한 내러티브 탐구. **교육인류학연구**, 19(2), 37-73.
- 정진(2016). **회복적 생활교육 학급운영 가이드북**. 피스빌딩.
- 조은지(2017). 초등학생이 지각하는 담임교사의 학급경영능력과 학생의 학교적응에 관한 연구. 석사학위논문, 경인교육대학교.
- 좋은교사운동(2012). **학교폭력과 생활지도의 새로운 대안 “회복적 생활교육”, 현장 적용 사례를 통한 확산 방안을 말한다**. 좋은교사운동 문서출판부.
- 청소년폭력예방재단(2017). 정부합동 학교안팎 청소년 폭력대책 발표 보도자료.
- 최인섭, 이성식(1994). 처벌의 낙인효과에 관한 연구. **형사정책연구원 연구총서**, 1994(1), 7-121.
- 최진(2017). 회복적 정의 실천가들의 회복적 생활교육 실천 경험에 관한 내러티브 탐구. 석사학위논문, 가천대학교.
- 한국초등상담교육학회(2014). **한국형 초등학교 생활지도와 상담**. 학지사.
- 한국평화교육훈련원(2015). 회복적 교실, 회복적 학교-회복적 생활교육 워크숍 자료집.
- 한유경, 이주연, 박주형 (2013). 학교폭력 대책 강화에 따른 단위학교 사안 처리 과정에서 의 갈등 분석. 이화여대 교육과학 연구소, **교육과학연구** 44(4), 73-97.
- 허승희 외(2004). **아동을 위한 발달적 생활지도**. 서울:학지사.
- 홍봉선, 남미애(2014). 학교폭력문제해결을 위한 학교 차원의 회복적 사법의 적용. **刑事政策**, 26(2), 45-79.
- 홍지영(2014). 학교폭력 사건 처리과정에 대한 학교상담자의 경험과 인식. **한국심리학회지: 학교**. 11(3), 585-619.
- Campbell, R., & Salem, D. A. (1999). Concept mapping as a feminist research method examining the community response to rape. *Psychology of Woman Quarterly*, 23(1),

65-89.

- Clea A. McNeely, James M. Nonnemaker, Robert W. Blum. (2002). Promoting school connectedness: evidence from the national longitudinal study of adolescent health. *Journal of School Health*, 72(4), 138-146.
- Fania E. Davis. (2014). 8 Tips for schools interested in restorative justice. www.edutopia.org/blog/restorative-justice-tips-for-schools-fania-davis. Retrieved on July 14, 2018.
- Giorgi, A., Chiristopher M. A., William, F., & Frederick, J. W. (1985). *Phenomenology and psychological Research*. Pittsburgh, Pa.: Duquesne University Press.
- Johnsen, J. A., Biegel, D. E., & Shafran, R. (2000). Concept mapping in mental health: uses and adaptations. *Evaluation and Program Planning*, 23(1), 67-75.
- Kane, M., & Trochim, W. M. K. (2007). *Concept mapping for planning and evaluation*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Kim, N. & Oh, I. (2017). Analysis of stakeholder's perception on zero-tolerance policy for school violence in South Korea. *KEDI Journal of Educational Policy*, 14(1), 59-76.
- Morrison, B. E. (2005b). *Restorative justice in schools. Restorative justice: emerging issues in practice and evaluation*. Cullompton, Devon: Willan Publishing.
- Muro. J. J., Kottman, T. (1995). *Guidance and counseling in the elementary and middle schools*. Dubuque: Brown Communications, Inc.
- Palazzo, De & Hosea, Bob. (2004). Restorative justice in schools: a review of history and current practices. The Fourth R. *The Association for Conflict Resolution*, 1, 7-8.
- Paulson, B. L., Truscott, D., & Stuart, J. (1999). Clients' perceptions of helpful experiences in counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 46(3), 317-324.

* 논문접수 2018년 5월 4일 / 1차 심사 2018년 6월 14일 / 2차 심사 2018년 9월 4일 / 게재승인 2018년 9월 7일

* 허수진: 이화여대 교육학과 석사과정에서 교육상담 및 심리 분야의 연구를 수행함.

* E-mail: gianna829@naver.com

* 오인수: 이화여대 교육학과 부교수로 학교상담, 학교폭력 및 학교긍정심리학 분야를 연구함.

* E-mail: insoo@ewha.ac.kr

Abstract

Concept Mapping on the Effects and Challenges of Restorative Education Based on Elementary School Teachers' Perception*

Huh, SuJin**

Oh, InSoo***

The purpose of this study is to investigate the effects and challenges of restorative education based on elementary school teachers' perception. Following procedure of concept mapping analysis, focus question "what are the effects and challenges of restorative education?" was developed and confirmed by a pilot test. Generating ideas was conducted by interviewing with 7 teachers. Synthesizing and editing statements were performed by researchers. 8 teachers sorted statements by similarity. The result of multi-dimensional scaling revealed two dimensions on the effects and challenges of restorative education. Hierarchical cluster analysis showed that the effects of restorative education are 1) to improve the students' communication skills; 2) to make class atmosphere positive; 3) to prevent and alleviate school violence problems; 4) to develop students' whole personality; 5) to build a trust relationship between teachers and students; 6) to reduce conflicts between students; 7) to make positive changes to teachers themselves; 8) to make positive changes to parents; 9) to develop the professionalism as an elementary teacher. Meanwhile, The challenges of restorative education are 1) legal system's absence; 2) difficulty of perception conversion; 3) harsh conditions for practice; 4) difficulty to set applicable scope; 5) difficulty to internalize; 6) poor support from colleagues and administrators; 7) slight effects in the early stage; 8) lack of systematic support; 9) teacher themselves' adaptation and preparation problem.

Key words: Restorative justice, Restorative education, Elementary school guidance, Concept mapping method.

* This article is based on a revision of the first author's master's thesis.

** First author, Master's degree student, Ewha Womans University

*** Corresponding author, Associate professor, Ewha Womans University