

# **A New Pedagogical Approach to Peace, Unification, and Democratic Citizenship Education: Applying David Bohm's Dialogue and Brenda Morrison's Restorative Justice Model**

**Carey Park\***

National Institute for Unification Education

## **Abstract**

This study proposes an integrated pedagogical framework for peace, unification, and democratic citizenship education on the Korean Peninsula by synthesizing David Bohm's \*dialogue theory\* and Brenda Morrison's \*whole-school restorative justice model\*. Whereas traditional unification education has focused on normative or knowledge-based approaches, this study emphasizes strengthening civic competencies to mediate social conflicts. Bohm's dialogue theory—centered on the suspension of judgment, revealing tacit assumptions, and creating shared meaning—cultivates democratic dialogue skills, while Morrison's model—featuring responsive regulation and restorative processes—fosters collective democratic resilience within school communities. Integrating these approaches, the paper presents a practical instructional design applicable across classrooms, schools, and communities. Ultimately, it reframes peace, unification, and citizenship education as an integrated practice that promotes learning 'peace as a process' rather than pursuing 'unification as an end.'

## **Keywords**

Dialogue Theory, Restorative Justice, Peace Education, Unification Education, Democratic Citizenship Education

---

\* Park, Carey, National Institute for Unification Education. parkcarey@gmail.com

# 평화·통일·민주시민교육 방법론 제안: 데이비드 봄 ‘대화론’ & 브렌다 모리슨의 ‘회복적 정의’ 모형 적용

박계리\*

국립통일교육원

## 요약

이 연구는 한반도의 평화·통일·민주시민교육을 위한 새로운 방법론으로 데이비드 봄의 ‘대화론’과 브렌다 모리슨의 ‘총체학교 회복적 정의’ 모형을 통합하여 제안한다. 기존 통일교육이 지식 주입과 당위적 접근에 머물렀다면, 본 연구는 사회 갈등과 남남갈등, 이주민·탈북민과 정주민 간 긴장을 조정하는 실질적 민주시민 역량 강화에 초점을 둔다. 봄의 ‘대화론’은 ‘판단의 유보-암묵적 전제 드러내기-공유된 의미 형성’을 통해 민주적 대화 능력을 훈련하게 하고, 모리슨의 모형은 응답적 규율과 회복적 절차를 통해 공동체 차원의 민주주의적 회복력을 길러낸다. 이를 결합한 수업 설계안을 통해 교실·학급·학교·지역사회에서 적용 가능한 구체적인 평화·통일·민주시민교육 방법을 제안한다. 본 논문은 평화·통일·민주시민교육을 분절이 아닌 통합적 틀 속에 구조화하고, ‘결과로서의 통일’이 아니라 ‘과정으로서의 평화’를 학습하게 하는 교육적 전환의 가능성을 주장한다.

## 주제어

대화론, 회복적 정의, 평화교육, 통일교육, 민주시민교육

---

\* 박계리, 국립통일교육원 교수. parkcarey@gmail.com

## I. 서론

한반도는 분단 80년의 시간을 지나며, 정치·군사적 대립뿐만 아니라 사회 내부의 인식 차이와 갈등도 심화되어 왔다. 오늘날 통일교육은 단순히 ‘통일의 필요성’을 강조하는 차원을 넘어, 남남갈등 조정, 탈북민과 이주민을 포괄하는 사회적 통합 역량, 그리고 그 토대로서 민주적 시민성 함양이라는 과제가 주요하게 떠오르고 있다. 이러한 맥락에서 ‘평화·통일·민주시민교육’은 단순한 지식 전달을 넘어서, 민주주의적 방법을 통해 갈등을 탐구하고 해결하며, 공동체 안에서 책임과 권리를 상호적으로 배우는 과정이 되어야 할 것이다.

특히 본 연구가 제안하는 모형은 통일을 결론이 아닌 과정으로서 보고 이를 위한 조건으로서의 사회 통합을 강조하며, 이를 위해서는 민주주의적 역량 강화가 필수적임을 전제로 한다.

‘평화·통일·민주시민교육’은 평화와 민주적 가치 위에서, 민주적 방법으로 민주시민의 역량을 향상시키는 방향으로 나아가야 한다. 이는 단순히 통일 문제에 관한 지식을 주입하는 교육이 아니라, 학습자 스스로가 갈등을 이해하고 해결하는 능력을 기르며, 민주주의를 삶의 방식으로 체득하는 과정이다. 다시 말해, 경청·공존·다름에 대한 존중·합리적 논의와 같은 민주적 덕목을 습관적으로 실천하도록 훈련하는 것이 곧 평화·통일·민주시민교육의 핵심이다. 이러한 과정을 통해 민주주의를 경험적으로 학습하는 것은 사회 갈등을 넘어 실효성 있는 평화·통일교육으로 발전하기 위한 중요한 토대가 될 것이다.

더 나아가, 이 교육은 ‘평화’와 ‘통일’을 분리된 주제로 다루지 않는다. 민주적 시민성을 토대로 양자는 긴밀히 연결된 목표로 통합된다. 민주주의를 실제로 경험하는 학습 과정 속에서 갈등 해결, 공동체 회복, 그리고 평화로운 통합을 향한 실천이 가능해진다. 따라서 본 연구는 기존의 강의식 전달 중심 접근을 넘어 참여형 학습, 맥락 기반 이해, 비폭력적 갈등 전환 능력, 그리고 통합 교육과정 설계를 지향한다. 최근 정책 차원에서 논의되는 “평화·통일·민주시민교육 활성화를 위한 K-보이텔스바흐 협의 원칙 개발” 또한 이러한 흐름을 뒷받침한다. 이에 본 논문은 이러한 교육적·정책적 요구에 응답하여, 데이비드

봄(David Bohm)의 대화론과 브렌다 모리슨(Brenda Morrison)의 총체 학교 회복적 정의 모형을 평화·통일·민주시민교육의 구체적 방법론으로 제안하고자 한다.

기존 선행연구는 평화·통일교육의 교조적 위험과 ‘인지적 동결’ 문제 진단의 중요성을 지적하고, 학교 현장에서 갈등 해결과 공동체 회복을 위한 ‘회복적 정의’이론의 가능성과, 대화적 수업 설계의 철학적 기반으로 봄의 ‘대화론’의 가능성을 제시한 바 있으며, 민주시민교육 연구로 통일교육의 학문적·제도적 기초를 재구성할 필요성을 제시해 왔다. 그러나 이들 논의는 분리적으로 진행되어 왔으며, 한반도 맥락에서 이론적·실천적 차원을 통합한 교육 모형은 아직 제시되지 않았다.<sup>1)</sup> 본 연구는 이러한 공백을 메우기 위해 데이비드 봄의 ‘대화론’과 브렌다 모리슨의 ‘총체학교 회복적 정의’ 모형을 적용하여, 평화·통일·민주시민교육을 아우르는 새로운 교육 모형을 설계하고자 한다.

1) 한반도 평화·통일교육 연구는 개념적 모호성과 도덕적 절대성이 공존하는 긴장 구조에 주목해 왔다. 박주화(2025) 역시 평화교육이 추상적 담론이나 교조적 접근으로 흐를 위험을 지적하면서, 분단 서사 속 ‘인지적 동결’을 극복해야 함을 강조하였다. 최근 교육학계에서는 ‘회복적 정의’가 학교 현장의 갈등 해결과 생활교육의 대안으로 주목받았다. 이경원·김순자(2021)는 서클 프로세스가 응보적 생활지도와 달리 학생들의 책임성과 공동체적 관계를 회복시키는 도덕교육적 효과가 있다고 분석하였다. 안지영(2021)은 비폭력대화(NVC)와 내면중재 개념을 접목한 연구를 통해, 회복적 생활교육이 교실 내 갈등 상황에서 학생 스스로 성찰과 대화를 통해 문제를 해결할 수 있는 역량을 기른다고 주장하였다. 또한 김은아(2017)의 실험연구는 회복적 정의 기반 활동중심 갈등해결 프로그램이 초등학생의 공동체 의식 향상에 통계적으로 유의미한 효과가 있음을 입증하였다. 학교폭력 맥락에서도 회복적 정의는 응보적 제재 중심의 기존 체계를 넘어, 피해자·가해자·공동체 모두를 아우르는 회복과 재통합의 장을 마련할 수 있다는 점에서 의미를 가진다(이유진, 2014). 나아가 오기성(2021)은 회복적 생활교육이 일상 속 평화·통일교육의 가능성을 열어주는 기반이 될 수 있다고 보았다. 그러나 이들 연구는 주로 사건 대응이나 학급 차원의 프로그램에 초점을 두고 있으며, 평화·통일교육 차원으로 확장하려는 시도는 부족하다. 최근 통일교육에 관한 연구들은 통일교육을 민주주의 시민성 교육과 결합하려는 시도를 본격화하고 있다. 김중수(2020)은 통일교육 전담조직의 재구조화를 통해 민주시민교육과의 제도적 결합을 제안하였으며, 박형빈(2024), 차승주(2024) 등은 평화교육, 다문화교육, 민주시민교육, 세계시민교육과의 관계 속에서 통일교육의 학문적 정체성을 재검토하고 있다. 이러한 연구들은 통일교육이 민족주의 담론을 넘어 민주적 참여와 세계시민적 연대 속에서 재구성되어야 함을 공통적으로 강조한다. 다만 민주시민교육과 통일교육의 구체적 교수·학습 연계 방안은 아직 충분히 제시되지 않고 있다.

## II. 이론적 배경

### 1. 데이비드 봄 ‘대화론’

데이비드 봄<sup>2)</sup>은 대화를 단순한 정보 전달이나 설득의 수단이 아니라, 의미의 공동 생성을 통해 사고의 한계를 넘어서는 철학적·교육학적 실천으로 이해하였다. 데이비드 봄은 대화를 통해 개인적 인식을 넘어 ‘공동적 사고’가 형성될 수 있다고 보았다. 이를 통해 사회적 갈등 해결, 조직 혁신, 교육적 성찰이 가능하다고 주장하였다.

#### 1) 대화의 철학적 기반

데이비드 봄은 대화를 단순한 정보 교환이나 주장을 경쟁하는 과정이 아니라, 의미의 공동 생성 과정으로 정의하였다.<sup>3)</sup> 봄에게서 대화는 의사소통 기술 훈련이 아니라 사고의 작동 방식에 대한 성찰적 탐구이며, 분절된 사고의 틀을 넘어서는 총체성을 회복하려는 실천이다. 그는 진정한 대화가 성립하기 위한 조건으로, 상대방을 변화시키려는 의도를 완화할 것, 자신의 말과 사고를 관찰하려는 의지, 집단 안에서 떠오르는 통찰을 고정하지 않고 흐르게 두는 태도를 제시한다. 이러한 기반 위에서 봄은 대화의 구체적 원리들을 제시한다. 이는 ‘판단의 유보’, ‘암묵적 전제의 드러내기’, ‘공유된 의미’와 ‘공동적 사고’의 형성이다.

#### 2) 대화의 핵심 원리

##### (1) 판단의 유보(suspension of judgment)

‘판단의 유보’는 사고 과정에서 즉각적인 반응·평가·해석을 잠시 보류하고, 떠오르는 생각과 감정, 신체적 반응을 있는 그대로 관찰하는 태도를 뜻한다.

---

2) 데이비드 봄(David Bohm, 1917-1992)은 미국 태생의 이론물리학자이자 사상가로, 양자 역학의 파울릿 웨이브 이론을 제시했으며, 철학과 교육 분야에 ‘대화론’을 제안하였다. (*Wholeness and the Implicate Order*, 1980), (*On Dialogue*, 1996) 등 주요 저작을 남겼다.

3) (Bohm, 1996).

이는 단순히 말하지 않거나 중립을 유지하는 것이 아니라, 사고의 자동적 반응을 의식화하는 적극적 훈련이다. 보hm은 이를 ‘사고의 자기 감각’이라고 부르며, 이는 사고가 작동하는 순간을 자각함으로써 무의식적 전제를 비판적으로 성찰할 수 있게 한다. 내적 반응을 자각하고 그것을 의식 위에 드러내어 즉각적 판단을 보류하고, 그 뒤에 숨어 있는 전제를 탐구하게 하는 것이다. 보hm은 『대화론』에서 이처럼 사고의 과정에서 떠오르는 반응을 곧바로 해석·판단하지 않고, 의식 위에 붙잡아 두어 성찰의 대상으로 삼는 과정을 강조한다. 이는 사고를 탐구 가능한 대상으로 전환하는 적극적 성찰 행위이다. 이러한 ‘판단의 유보’는 갈등 상황에서 학습자가 즉각적 대응을 멈추게 하고, 학습자가 기존 신념의 경직성에서 벗어나 성찰과 탐구의 공간을 마련하도록 돕는다.<sup>4)</sup>

## (2) 암묵적 전제(tacit assumptions)의 드러내기

보hm은 인간의 사고가 다양한 ‘암묵적 전제’에 의해 규정된다고 지적한다.<sup>5)</sup> ‘암묵적 전제’란 자각되지 않은 채 사고와 행동을 지배하는 배경적 신념으로, 사회·문화적 맥락에서 오랜 시간에 걸쳐 형성된다. 예를 들어, “갈등은 무조건 피해야 한다”, “합의가 곧 학습의 성과다”와 같은 전제들은 대화의 가능성을 제약하며 특정한 의미만을 정당화한다.

평화·통일·민주시민교육에서는 ‘안보와 인권’, ‘개인의 자유와 공동체의 규율’, ‘역사 기억과 사회통합’ 등 역설적 주제들이 빈번히 등장한다. 만약 이러한 상황에서 암묵적 전제가 드러나지 않는다면, 학습은 방어적 태도와 정당화, 도덕적 교조성에 머무를 위험이 크다. 보hm의 ‘대화론’은 전제를 폐기하기보다 공동 탐구의 장으로 드러내는 것을 목표로 한다. 이를 통해 학습자들은 자신의 사고를 규정하는 배경적 신념을 인식하고, 타인의 전제를 새로운 의미의 자원으로 수용하며, 공동의 성찰을 통해 새로운 가능성을 열 수 있다. 실천 장치로는 “전제-카드 워크숍”이나 “역설 지도 그리기” 같은 방법이 있다. 전자에서는 참여자들이 자신의 전제를 문장으로 작성하고 서로의 전제에 ✓, ?, → 기호를 표시하며, 이후 진행자가 이를 범주화하여 탐구 대상으로 제시한다.

4) (Bohm, 1996, pp.22-27, 31-36)

5) (Bohm, 1996, pp.12-17)

후자는 상충하는 전제를 시각화하여 두 가지 가치가 동시에 존중될 수 있는 지점을 탐색하게 한다.

(3) 공유된 의미(shared meaning)와 공동적 사고(collective thought)

봄의 ‘대화론’의 궁극적 지향은 ‘공유된 의미’의 창출이다.<sup>6)</sup> 공유된 의미는 합의와 다르다. 합의가 의견의 수렴을 뜻한다면, 공유된 의미는 상이한 의미가 연결되고 상호 참조되는 경로 자체를 함께 보는 것이다. 이는 동일한 답을 도출하는 것이 아니라, 참여자들이 서로의 사고 과정을 이해하고 새로운 인식의 장을 열어가는 것이다. 공동적 사고는 설득이나 논박의 결과가 아니라 ‘의미의 흐름’이 지속될 때 나타나며, 이는 새로운 집단적 지성과 창의성의 원천이 된다. 그러나 공동적 사고는 집단사고로 오인될 위험이 있으므로, 소수의 견 보호, 대화 자체를 성찰하는 메타 토크, 침묵과 발언속도의 조절 등 안전장치가 필요하다.

3) 수업 설계와 교육학적 번역

봄의 ‘대화론’을 적용할 때 고려해야 할 요소는 다음표와 같다.<sup>7)</sup>

절차	침묵-관찰-표지-유보-탐구-공유 문장 만들기의 순환적 루프를 설계하여 반응 충동을 탐구적 태도로 전환하도록 돕는다.
역할	교사는 지식 전달자가 아니라, 성찰적 주목의 촉진자로서, 발언의 진위보다는 전제가 어떻게 작동하는지에 주목한다. 봄이 말한 ‘성찰적 주목’은 단순히 주의 집중이 아니라, 사고의 흐름을 의식적으로 살피고 성찰하는 의식적 주목을 뜻한다.
자료	전제 카드, 패턴 보드, 공명 지표(✓/ ?/→), ‘공유된 의미 문장’ 같은 시각 자료를 활용하여 학습의 흔적을 집단적으로 기록한다.
언어 규칙	‘너는’ 진술 대신 ‘나는’ 진술을 권장하고, 해석·평가보다 경험·관찰 언어를 사용하며, ‘반영적 경청(listening response)’을 필수화한다. 여기서 ‘반영적 경청’이란 단순히 침묵하거나 고개를 끄덕이는 소극적 수용이 아니라, 상대의 말과 감정을 자신의 언어로 되비추어 확인해 주는 적극적 경청을 의미한다. 예컨대 학생이 “나는 불안했어”라고 말했다고 할 때, 다른 학생이 “네가 말하는

6) (Bohm, 1996, pp.6-7, 23-27)

7) (Bohm, 1996, pp.14-20, pp.3-26)

	<p>불안은 발표 전의 긴장을 말하는 거니?”라고 되묻는 방식이다. 이를 통해 발화자는 자신의 경험이 올바르게 이해되었음을 확인하고, 듣는 이는 단순한 정보 수용자가 아니라 의미 공동 생성의 참여자가 된다. 봄은 진정한 대화에서는 의미를 되비추고 공유하는 ‘경청의 응답’이 필요하다고 강조한다. 이는 이러한 경청이, 새로운 공유적 사고가 생성되는 과정에서 핵심 기제로 작동되기 때문이다.</p>
--	--

#### 4) 평화·통일·민주시민교육과의 연계성

봄의 ‘대화론’은 평화·통일·민주시민교육의 이론적·방법론적 토대로 유의미하다. ‘판단의 유보’는 기존 신념의 고착을 넘어 성찰적 태도를 기르는 학습 훈련을 가능하게 하며, ‘암묵적 전제의 드러내기’는 분단 서사가 구축한 경직된 신념 구조를 재검토할 수 있는 길을 연다. 나아가 ‘공유된 의미 형성’은 갈등과 가치의 공존을 가능케 할 수 있다.

그러나 봄의 ‘대화론’은 강력한 전환적 잠재력을 지니지만, 몇 가지 제약도 있다. 첫째, 시간과 전문성이 요구되기 때문에 효율성과 즉각성을 중시하는 학교 현실과 충돌할 수 있다. 이를 보완하기 위해 짧은 마이크로 루틴(예: 3분 침묵 + 한 문장 메타-토크)을 도입하여 누적적 효과를 기대할 수 있다. 둘째, 위계와 권력의 불균형은 발언권의 비대칭을 낳아 공유된 의미 형성을 형식화할 위험이 있다. 이를 방지하기 위해 무작위 순환 발언, 소집단과 전체 집합을 연결하는 2단계 구조, 익명 표기 방식 등이 필요하다. 셋째, 반복적 대화에서 ‘가짜 합의’가 형성될 수 있다. 이를 예방하기 위해 ‘이견 지키미(devil’s advocate)’를 지정하는 방식을 활용할 수 있다. 한 명의 학생이나 교사가 의도적으로 반대 입장을 제시하거나 “다른 가능성은 없을까?”라는 질문을 던지도록 권한을 부여할 수 있다. 이는 실제로 다수의 흐름 속에 묻혀 사라질 수 있는 소수 의견이나 비판적 성찰의 공간을 보장하는 효과가 있다. ‘이견 지키미’의 역할은 갈등을 만들기 위한 인위적 반대자가 되는 것이 아니라, 무비판적 합의를 경계하고 공유적 사고의 다양성을 보장하는 장치가 될 수 있다.

## 2. 브렌다 모리슨의 ‘총체학교 회복적 정의 모형’(whole-school restorative justice model)의 교육학적 적용

브렌다 모리슨의 ‘총체학교 회복적 정의’ 모형을 검토하여, 봄의 ‘대화론’이 제시한 사고 전환의 원리가 평화·통일·민주시민교육에서 어떻게 구현될 수 있는지 탐색하고자 한다.

### 1) 적용 원리와 범위

브렌다 모리슨은 호주 출신의 사회학자이자 범죄학자로, ‘회복적 정의’와 학교 교육의 접목을 선도한 연구자이다. 그는 특히 ‘총체학교 회복적 정의 모형’을 제시하여, 학교를 단순한 규율·지식 전달의 장이 아닌 관계적 공동체로 전환할 것을 강조하였다.<sup>8)</sup> 모리슨은 관계의 파열을 문제의 핵심으로 보고, 교실·학급·학교·지역사회가 각자의 자리에서 동시에 움직일 때만 회복이 지속된다고 본다.

그의 논의 속에서 갈등·위반·규율 문제는 개인의 결함보다는 관계의 파열로 해석되며, 대응 역시 처벌 중심의 통제가 아니라 돌봄과 책임이 결합된 ‘응답적 규율(responsive regulation)’로 제안된다.<sup>9)</sup> 여기서 ‘응답적 규율’이란 학생의 위반 행위에 기계적 처벌로 대응하는 대신, 행동의 맥락과 관계적 영향을 고려하여 반응하는 방식을 뜻한다. 교사는 행위자에게 “왜 그랬는가?”를 묻기보다 “그 행동이 누구에게 어떤 영향을 주었는가?”, “앞으로 무엇을 바로잡을 수 있는가?”를 묻는다. 이는 규율을 단순히 ‘금지 조항의 집행’으로 보지 않고, 관계 회복과 공동체 재통합을 위한 기회로 전환한다는 점에서 전통적 규율과 다르다. 응답적 규율은 공동체의 돌봄과 개인의 책임을 동시에 요구하면서도, 규율을 처벌의 수단이 아닌 교육적·회복적 절차로 이해하는 관점을 내포한다. 본 절은 이러한 원리를 평화·통일·민주시민교육의 교실·학급·학교·지역사회 라는 4개의 단위에 적용하는 구체적 설계 방안을 제시하고자 한다.

8) 브렌다 모리슨은 호주 그리피스 대학교(Griffith University)와 빅토리아 대학교(Victoria University)에서 범죄학과 교육학을 연구했으며, 호주국립대학교(ANU) 회복적 정의 연구소에서도 활동하였다. (Morrison. 2007)

9) (Braithwaite, 2002. pp.29-33)

## 2) '4면 규제 피라미드' 와 회복적 학교 운영의 네 기둥

모리슨은 존 브레이스웨이트(John Braithwaite)의 '응답적 규율' 이론을 바탕으로, 학교 현장에서 회복적 정의가 제도적으로 작동하기 위해서는 '4면 규제 피라미드'가 필요하다고 주장하였다.<sup>10)</sup> 여기서 '피라미드'는 단일한 징계 절차를 뜻하는 것이 아니라, 학교 공동체가 작동하는 네 가지 차원 즉 관계, 문화, 데이터, 정책이 동시에 움직여야 한다는 점을 은유적으로 표현한 것이다.<sup>11)</sup>

피라미드의 이러한 4면은 서로 분리된 층위가 아니라, 상호 지지하며 균형을 이루는 운영 구조를 의미한다. 본 연구는 이 모델을 그대로 차용하기보다, 평화·통일·민주시민교육이라는 맥락에 맞추어 "회복적 학교 운영의 네 기둥"으로 새롭게 제안한다. 기존의 '규제' 중심의 언어에서, 네 기둥은 학교 공동체를 지탱하는 관계·문화·데이터·정책의 상호작용을 강조하는 틀로 재구축되었다. 이를 통해 회복적 정의는 처벌의 대안적 기법이 아니라, 학교 공동체의 운영 원리이자, 평화·통일·민주시민교육의 핵심적 기반으로 자리 잡을 수 있다. 이를 구현하는 첫 단계는 '관계적 실천'을 일상 속에서 꾸준히 형성하고 정착시키는 것이다. 교사는 생활지도의 언어를 '회복적 언어 루틴'으로 전환하는 데서 출발한다. 예컨대 "왜 그랬니?"처럼 행위자를 심문하고 비난하는 질문 대신, "네 행동이 누구에게 어떤 영향을 주었을까?", "우리가 지금 여기서 무엇을 바로잡을 수 있을까?"라는 질문을 던진다. 이렇게 말할 때 학생은 규칙 위반을 개인적 결함이나 낙인으로 받아들이지 않고, 관계적 맥락에서 자신과 타인의 경험을 새롭게 바라보는 훈련을 하게 된다.

규칙을 어겼을 때도 학생은 변명이나 침묵으로 반응하기보다, 영향·필요·복원의 언어를 사용해 자신의 경험을 표현한다. 예컨대 "내가 한 말이 친구의 기분을 상하게 했다"(영향), "나는 지금 혼자가 아니라 다시 친구들과 함께하

10) 브레이스웨이트는 사회 규율·범죄학 영역에서 "규제 피라미드(regulatory pyramid)"라는 모델을 제시했는데, 이 피라미드는 규율을 집행하는 방식이 단일한 처벌 수단이 아니라, 여러 층위와 방식이 단계적으로 작동한다는 점을 강조하는 은유다. 브레이스웨이트의 '규제 피라미드'의 바닥은 설득, 그 위는 경고, 더 위는 강화된 제재, 꼭대기는 형사 처벌로 쌓여 있는 구조이다. 즉, 규율은 처음부터 강력한 처벌이 아니라, 돌봄·설득→점진적 제재 → 최종 처벌 순으로 운영되어야 한다는 원리다.(Braithwaite, 2002, pp.29-31)

11) (Morrison, 2007, pp.30-35)

고 싶다”(필요), “앞으로 같은 상황에서 먼저 물어보고 싶다”(복원)와 같은 진술이 가능하다. 이러한 언어는 단순한 사과가 아니라 행동의 결과(영향), 자신과 타인의 정서적 요구(필요), 미래를 향한 재연결 의지(복원)를 구조화하여 말하는 방식이다. 이는 학생으로 하여금 자신의 행위가 맥락 속에서 어떤 파급을 가졌는지 성찰하게 하고, 관계 회복을 위한 구체적 책임을 자발적으로 수용하게 하는 효과를 지닌다.<sup>12)</sup>

둘째 단계는 행동 증거를 남기는 일이다. 총체 학교는 ‘좋아진 것 같아’라는 인상에 기대지 않는다. 교사는 짧은 기록지로 사건의 경과, 개입 방식(회복 대화·미니 서클·컨퍼런스), 합의 내용과 이행 여부를 담백하게 남긴다. 학급에서는 월말에 한 번, 갈등의 재발 빈도와 내용을 기록한다. “수업 방해의 절반이 토론 시간에 몰려 있다” 같은 패턴 인식은 다음 달 예방 주제를 정교하게 잡는 데 도움이 된다. 데이터는 처벌의 근거가 아니라, 학습 설계의 나침반으로 쓰인다.

셋째 단계는 ‘관계적 연결’, 곧 문화의 재구성이다. 여기서 ‘관계적 연결’이란 단순히 개인들 간의 우호적 관계를 쌓는 차원을 넘어, 학교 공동체 전체가 공유하는 의사소통 방식·규범·의례를 회복적 관점에서 다시 세우는 과정을 의미한다. 즉, 교사와 학생, 학부모와 학교가 서로를 ‘상대해야 할 대상’이 아니라 함께 소속된 공동체의 일원으로 인식하도록 만드는 문화적 전환이다. 이런 전환 없이는 개별적 갈등 해결이 일시적 봉합에 그칠 수밖에 없으며, 회복적 실천이 ‘사건 대응 기술’로 축소될 위험이 크다.

이때 학급 규칙은 금지 목록이 아니라 ‘기대의 언어’로 다시 작성된다. 기대의 언어란 “하지 말라”는 금지보다 “어떻게 할 것인가”를 긍정적으로 제시하는 규범 언어다. 예컨대 “수업 중 떠들지 말라”가 아니라 “수업 중 발언할 때는 서로의 눈을 보고 한 번에 한 사람씩 말한다”로 표현하는 식이다. 이렇게 표현된 규칙은 학생들에게 억압적 금지로 다가오지 않고, 공동체가 함께 지향하는 행동 양식으로 수용된다.<sup>13)</sup> 예를 들어, “토론에서 질문으로 응답하기” 규칙은 반박이나 비난 대신 “왜 그렇게 생각했어?”, “그 경험은 어떤 상황

12) (Morrison, 2007, pp.46-50)

13) (Morrison, 2007, pp.100-103)

에서 나온 거야?”처럼 탐구적 질문으로 대화를 이어가도록 유도한다. 이는 상대방을 설득 대상으로 삼는 토론의 습관을 대신, 서로 다른 전제를 탐색할 수 있는 기회를 확장한다.

“I-진술 사용하기”는 영어 ‘I-statement’의 약자로, 말하기를 “너는…”으로 시작하지 않고 “나는…”으로 시작하는 방식을 뜻한다. 예컨대 “너는 늘 내 말을 무시해” 대신 “나는 내 의견이 존중되지 않는다고 느꼈다”라고 말하는 것이다. 이는 책임을 상대방에게 전가하지 않고, 자신의 경험과 감정을 주체적으로 서술함으로써 방어적 반응을 줄이고 공감 가능성을 높인다.<sup>14)</sup>

“반박 대신 연결하기”는 누군가의 발언이 마음에 들지 않을 때 즉각적인 반론을 제기하는 대신, 먼저 그 말 속에서 자신과 연결되는 지점을 찾아내어 언급하는 것이다. 예컨대 “나는 그 부분은 다르게 생각하지만, 너의 말에서 ‘안전이 중요하다’는 점에는 공감한다. 다만 나는 그것을 다른 방식으로 보고 있어”와 같은 식이다. 이는 상대방을 무너뜨리는 대신, 서로의 발언을 연결고리로 삼아 대화의 흐름을 지속하게 한다.

이러한 규칙은 교실 벽에 게시물로 붙여놓는 것에서 그치지 않고, 실제 생활 속에서 습관처럼 실행되는 방식으로 체화시킨다. 예를 들어 교사는 토론 시간이 시작되면 “오늘은 질문으로만 응답하기 규칙을 적용해 보자”고 안내하고, 발언 중 규칙이 어겨질 경우 즉각적인 제재 대신 “그 표현을 질문으로 바꿔줄래?”라고 요청한다. 또한 학급 일지나 성찰 일기에 “오늘 내가 사용한 ‘I-진술 하나’를 기록하도록 하여 학생들이 규칙을 반복적으로 실천할 기회를 제공한다. 이렇게 일상에 뿌리내린 규칙은 실제 언어 습관으로 정착된다.

‘언어 가이드’를 만드는 것도 중요하다. ‘언어 가이드’는 문화의 안전띠로 기능한다. ‘북한/탈북’과 관련해 낙인과 일반화를 줄이기 위해서는 금지 단어를 나열하기보다, 대체 가능한 언어를 제시하는 것이 중요하다. 예를 들어 “북한 사람들은 세뇌됐다”는 표현 대신 “북한의 정보 환경은 남한과 다르다”, “북한 주민들은 다양한 방식으로 삶을 꾸려간다”라고 표현할 수 있다. 또 “탈북자는 위험하다”는 낙인 대신 “탈북 경험을 가진 학생은 새로운 환경에 적응

14) (Morrison, 2007, pp.105-107)

하는 과정에서 다양한 어려움을 겪을 수 있다”라고 바꾸어 말할 수 있다. 이러한 언어적 전환은 상대의 존엄을 지키면서도 사실과 경험을 존중하는 방식으로, 본 논문이 지향하는 평화·통일·민주시민교육의 핵심 원리와 긴밀히 맞닿아 있다.

마지막 단계는 정책과 규범의 제도화다. 학교 규정은 징계만을 유일한 대응 방식으로 두지 않는다. 사안의 경중과 무관하게, 우선적으로 회복 대화·미니서클·회복 컨퍼런스를 거쳐 책임과 재통합을 도모하는 절차를 명시한다. 중대한 사안에서 복귀할 때는 ‘재입실 서클’을 통해 당사자, 학급, 교사가 관계의 복원 계획을 합의한다. 학부모와 학생 대표가 참여하는 회복적 위원회는 반학기마다 데이터와 사례를 검토해 규정을 다듬고, 학교가 말하는 ‘공정’이 실제로 체감되는지 점검한다. 이렇게 개인-데이터-문화-정책이 사방에서 동시에 작동할 때, 총체 학교의 회복은 일시적 캠페인이 아니라 학교의 방식이 된다.<sup>15)</sup>

이러한 ‘회복적 학교 운영의 네 기둥’은 본 논문의 핵심 주제인 평화·통일·민주시민교육과 긴밀하게 연결된다. 평화 교육의 철학은 갈등의 회피가 아니라 갈등을 통해 배우는 것이고, 통일 교육의 과제는 이질적 경험과 기억을 조화롭게 연결하는 것이며, 민주시민교육의 핵심은 공동체 안에서 책임과 권리를 상호적으로 학습하는 것이 중요하기 때문이다. 이러한 방식들을 일상 속에서 반복적으로 실천하게 함으로써, 학생들이 평화적 언어, 통합적 사고, 민주적 태도를 자연스럽게 몸에 익히도록 돕는다.

### 3) ‘보편-표적-집중’ 3단계 개입의 운용

#### (1) 보편 예방 : 모두를 위한 리듬 만들기

‘보편 예방’은 특정 학생의 문제 행동을 교정하는 개입이 아니다. 교실 전체를 대상으로 회복적 리듬을 조성하고 정착시키는 것을 목표로 한다. 여기서 회복적 리듬이란 학생들의 일상적 상호작용 속에 ‘정서 공유’, ‘성찰’, ‘책임 있는 언어 사용’의 주기가 반복적으로 흐르도록 만드는 습관적 구조를 뜻한

15) (Morrison, 2007, pp.120-126)

다. 갈등이 생기더라도 교실이 쉽게 붕괴되지 않고, 오히려 회복적 언어와 절차를 통해 자연스럽게 복원되도록 하는 ‘생활의 패턴’을 마련하는 것이다.<sup>16)</sup>

이러한 리듬을 여는 대표적 장치가 수업 시작 시 ‘침묵의 60초’이다. 이 시간은 단순한 정적 유지가 아니라, 학생들이 토론과 상호작용에 들어가기 전 자신의 내적 상태 즉 감정, 생각, 긴장을 자각하고 기록하는 훈련이다. 교육적으로는 두 가지 의미가 있다. 첫째, 즉각적 반박이나 방어 반응을 늦춤으로써, ‘판단 유보’의 조건을 실질적으로 경험하게 한다. 둘째, 집단 차원에서는 같은 침묵을 공유함으로써 ‘함께 준비된 상태’라는 집단 의식을 형성한다. 따라서 침묵의 시간은 갈등을 예방하는 소극적 장치가 아니라, 대화와 학습의 질을 높이는 적극적 기제로 작동한다.<sup>17)</sup>

이 과정에서 ‘사회적-정서적 학습(SEL: Social and Emotional Learning)’의 기술이라고 할 수 있는 ‘감정 명명’, ‘관점 전환’, ‘공감 표현’은 데이비드 봄의 ‘대화론’에서 제시된 ‘판단 유보’, ‘전제 드러내기’, ‘공유된 의미’의 루틴과 긴밀히 맞물린다. 예를 들어, 학생이 자신의 감정을 ‘나는 화가 났다’라고 명명할 때, 이는 곧 판단을 즉각적으로 행동으로 옮기지 않고 유보하는 훈련이 된다. 또, 다른 학생의 입장에서 상황을 바라보는 ‘관점 전환’은, 자신이 암묵적으로 전제한 사고 틀을 드러내고 재검토하는 과정과 동일하다. 마지막으로, ‘공감 표현’은 단순한 친절의 표시가 아니라, 서로 다른 전제가 연결되며 새로운 공유된 의미를 만들어내는 기반이 된다.<sup>18)</sup> 이처럼 SEL과 봄의 ‘대화론’은 상호 보완적으로 작동하여, 학생들이 갈등 상황에서도 반사적 대응을 넘어선 사고의 속도 조절과 관계적 언어 사용을 동시에 습득하도록 돕는다.

따라서 ‘보편 예방’의 성과는 갈등의 ‘절대적 감소’에 있지 않다. 오히려 핵심은 갈등이 불가피하게 발생하더라도 그것이 곧 교실 붕괴나 집단적 분열로 이어지지 않고, 학습 공동체가 오히려 갈등을 탐구와 성찰의 자원으로 전환할 수 있는 힘을 기르는 데 있다. 이를 본 연구에서는 ‘문화적 복원력’이라 명명한다. 문화적 복원력이란, 공동체의 규범·의례·언어가 개인의 실수나 갈등에도

16) (Morrison, 2007, pp.41-45)

17) (Bohm, 1996, pp.14-20)

18) (CASEL Learning, 2013, pp.9-15; Bohm, 1996, pp.22-27)

흔들리지 않고, 오히려 그 사건을 관계 재구성과 집단 학습의 계기로 삼는 능력을 뜻한다.<sup>19)</sup> 다시 말해, 문화적 복원력이 높은 교실은 ‘문제 발생 여부’가 아니라 ‘문제를 어떻게 다루는가’에서 안정성과 지속성을 확보한다. 이는 평화·통일·민주시민교육이 추구하는 갈등 전환적 학습과도 직결된다.

## (2) 표적 개입: 반복·장기 갈등을 세심하고 구체적으로 다루기

교실에서는 때로 특정 학생들 사이의 갈등이 반복되거나 장기화되어, 서로 대화를 단절하고 말문이 막히는 상황이 발생한다. 이때 ‘표적 개입’은 사건을 과도하게 일반화하지 않고, 갈등의 당사자와 관련 학생을 중심으로 한 소규모 회복적 장치로 시작된다. 대표적인 방식이 ‘미니 회복 서클’이다. 미니 서클은 모든 참가자가 원형으로 앉아 ‘토킹 피스(talking piece)’라는 발언 도구를 차례로 돌리며 진행된다. 발언 도구를 손에 가진 사람만 말할 수 있고, 다른 사람은 경청만 한다는 규칙은 발언의 공평성을 보장하고, 서로의 이야기를 방해 없이 끝까지 듣는 경험을 제공한다. 교사의 역할은 판정자가 아니라 ‘촉진자’로, 사건을 규명하기 위한 심문이 아니라 탐구적 질문을 열어주는 것이다.<sup>20)</sup> 예컨대 “무슨 일이 있었는지, 사실만 이야기해 주세요?”, “그 일이 누구에게 어떤 영향을 주었나요?”, “지금 각각에게는 무엇이 필요하다고 느끼나요?”, “우리가 무엇을, 언제까지, 누가 하기로 약속하면 좋을까요?”와 같은 질문이 제시된다. 이런 대화 과정을 통해 학생들은 자신의 경험과 감정을 언어화하고, 상대방의 서사 속에서 자신이 놓친 맥락을 발견하게 된다.

서클의 결과로는 작은 합의서가 만들어진다. 합의서는 단순한 사과문이 아니라, 책임과 복원의 구체적 계획을 담는다. 예를 들어 “다음 주까지 공동으로 과제 발표를 준비한다”, “2주 동안 점심시간에 같이 앉아 대화 시간을 가진다”와 같은 행동 약속이 문서화된다. 그리고 2주 뒤 다시 모여 합의가 이행되었는지를 점검한다. 이 후속 점검 절차는 합의가 일회성으로 끝나지 않고, 신뢰 회복의 과정이 지속적으로 추적됨을 보여준다.<sup>21)</sup> 특히 민감한 주제, 예컨

19) (Morrison, 2007, pp.85-90)

20) (Pranis, 2005, pp.11-19)

21) (Morrison, 2007, pp. 119-123; Zehr, 2015. pp.56-59)

대 수업 중 누군가 “북한은 다 세뇌됐다”라고 발언하여, 이탈주민 부모를 둔 학생을 중심으로 교실 분위기가 얼어붙는 경우, ‘표적 서클’은 더욱 중요한 의미를 가진다. 이때 논쟁으로 흘러가거나 해당 학생만 징계하는 대신, 서클에서는 발언자가 말하려던 맥락과 실제 발언이 끼친 영향, 그리고 그로 인해 상처받거나 위축된 학생들의 감정을 동시에 다룬다. 이어서 교사와 학생들이 함께 정보·용어 가이드라인을 마련한다. 예를 들어, “세뇌됐다”라는 표현 대신 “북한의 정보 환경은 제한적이다” 혹은 “북한 주민들은 우리와 다른 방식으로 생각하고 살아간다”와 같은 표현으로 바꾸는 것이다. 이 과정은 단순히 언어를 교정하는 것이 아니라, 존엄을 지키는 언어 문화를 학급 차원에서 공동 생산하는 학습이 된다.

‘표적 개입’의 목표는 특정 학생을 굴복시키거나 잘못을 단죄하는 것이 아니다. 오히려 끊어진 ‘관계의 회로’를 다시 연결하는 데 있다.<sup>22)</sup> 학생들은 서클 과정 속에서 ‘내가 옳다’라는 주장 중심의 질문에서 벗어나, ‘우리가 어떻게 다시 연결될 수 있는가’라는 공동체적 질문을 배우게 된다. 이는 개인 간 갈등 해결을 넘어, 평화·통일·민주시민교육의 핵심 과제인 ‘갈등 전환’의 경험을 직접적으로 체득하게 한다.

### (3) 집중 개입: 중대한 위반에서 재통합까지

학교 공동체는 때때로 단순한 오해나 반복적 갈등을 넘어서는 중대한 위반 사건에 직면한다. 예를 들어 물리적 폭력, 사이버 괴롭힘, 혐오 발언, 집단 따돌림 등이 그러하다. 이러한 사건은 피해 학생 개인의 안전과 존엄뿐 아니라, 학급과 학교 전체의 신뢰 기반을 흔든다. 이때 필요한 개입이 바로 ‘회복적 협의회’이다.<sup>23)</sup> 이 ‘회복적 협의회’는 단순히 가해자와 피해자가 마주 앉는 자리가 아니다. 협의회에 들어가기 전, '준비 단계가 반드시 선행된다. 촉진자는 피해 학생, 가해 학생, 학부모, 교사, 경우에 따라 또래 증인이나 관찰 학생을 각각 따로 만나, 피해 학생에게는 “어떤 조건에서 목소리를 낼 수 있나요?”, “발언 중 도움이 필요한 순간은 언제인가요?”를 묻고, 가해 학생에게는 “당신

22) (Lederach, 2003. pp.14-18)

23) (Morrison, 2007. pp.128-133)

이 한 행동의 결과를 어떤 방식으로 책임질 준비가 되었나요?”를 확인한다. 관찰자들에게는 “당신이 본 사실이나 경험을 어떤 방식으로 공유하고 싶으세요?”를 묻는다. 이 과정은 단순한 사전 면담이 아니라, 참여자의 자기 보호 장치와 발언의 진정성을 보장하는 필수 조건이다.<sup>24)</sup>

‘회복적 협의회’에서 모든 참가자는 원형으로 앉는다. 컨퍼런스는 사건의 ‘판결’을 내리기 위한 자리가 아니라, 서사를 복원하는 과정이다.<sup>25)</sup> 따라서 첫 단계는 각자가 경험한 사건을 자신의 언어로 풀어내는 것이다. 피해 학생은 공포·분노·수치심을, 가해 학생은 후회·두려움·혼란을, 관찰자는 목격자의 충격·죄책감·혼돈을 이야기한다. 이어지는 단계는 “그 일이 내게 남긴 것”을 말하는 것이다. 이는 단순한 감정 배출이 아니라, 사건이 각자의 삶과 관계망에 어떤 흔적을 남겼는지를 드러내는 과정이다. 분노, 부끄러움, 두려움, 배신감 등 복잡한 정서가 목소리를 얻고, 그 자체가 치유의 시작이 된다.

그 다음은 ‘필요’를 언어로 전환하는 단계다. 피해 학생은 “안전을 느끼고 싶어요”, “다시 믿고 싶어요”라고 말할 수 있다. 가해 학생은 “잘못을 고치고 싶어요”, “다시는 같은 실수를 반복하지 않도록 배우고 싶어요”라고 말한다. 이때 ‘필요의 언어’는 추상적 선언에 머물지 않고, 구체적 행동 계획으로 이어진다. 예컨대 “이번 주 금요일까지 온라인 게시물 삭제와 사과문 게시”, “다음 4주간 디지털 시민성 교육 참여”, “2·6주차에 합의 이행 점검”과 같은 내용이 합의서에 명문화된다. 이는 단순한 징계 조건이 아니라, 관계 회복과 재학습의 실천적 로드맵이다.<sup>26)</sup> 그러나 사건은 합의서 작성으로 끝나지 않는다. 진정한 회복은 재통합에서 완성된다. 피해 학생이 다시 안전하게 공동체의 일원으로 돌아오고, 가해 학생이 단순히 ‘징계를 마친 문제아’가 아니라, 새로운 책임을 지는 구성원으로 인정받을 때 비로소 공동체는 다시 움직인다. 이를 위해 회복적 컨퍼런스는 종결 이후 반드시 ‘재입실 서클’을 연다. 이 자리에서 가해 학생은 합의 이행 과정을 공유하고, 피해 학생과 학급 구성원들은 자신의 경험과 현재의 감정을 나눈다. 중요한 것은 공동체가 “우리는 다시 함께

24) (Wachtel, 2010. pp.9-15)

25) (Zehr, 2015. pp.47-52)

26) (O’Connell, Wachtel & Wachtel, 1999. pp.21-26)

할 수 있다”라는 확인을 공동으로 선언하는 것이다.<sup>27)</sup>

이러한 집중 개입은 단순히 사건을 멈추는 기능을 하는 징계와 구별된다. 징계는 일시적으로 문제를 중단시킬 수 있지만, 그 자체로 공동체의 균열을 치유하지는 못한다. 반면 재통합 과정은 공동체의 신뢰 회로를 다시 연결하고, 사건을 공동의 학습 자원으로 전환한다.<sup>28)</sup> 따라서 집중 개입의 학문적 의의는, 평화·통일·민주시민교육이 강조하는 폭력 전환과 공동체적 회복의 구체적 실천 모델을 제시하는 데 있다.

### 3) 전문성·평가·윤리: 단계 운용을 떠받치는 기반

총체 학교의 단계가 단순한 문서상의 지침에 머물지 않고 실제로 작동하려면, 사람과 제도의 기반이 반드시 뒷받침되어야 한다. 교사는 일회성 연수로 단발성 기술을 익히는 수준에 머물러서는 안 된다. 대신 동료 교사들과 함께 수업이나 개입 장면을 영상으로 기록하고, 이를 함께 검토하며 성찰하는 전문적 성찰 지원 체계 속에서 지속적으로 성장한다.<sup>29)</sup> 이 과정에서 촉진 질문의 질, 발언 기회의 분배, 침묵과 유보 시간의 확보, 회복적 언어 사용의 비율 등을 공동으로 점검하고, 다음 차시에서 개선할 구체적 행동을 합의한다.

평가는 ‘누가 잘못했는가’라는 책임 추궁이 아니라, “우리 공동체가 어떻게 변화했는가”라는 질문에 답해야 한다. 이를 위해 월별 서클 운영 횟수와 학생 참여율, ‘질문으로 응답하기’의 빈도, 합의 이행률, 갈등 재발률, 그리고 학교 기후(안전감·소속감·공정성)의 변화를 종합적으로 분석해야 한다.<sup>30)</sup>

윤리는 모든 단계의 토대이자 안전망이다. 자발적 참여와 발언 비밀 보장, 피해자의 동의와 회복적 과정에 강제로 참여하지 않거나, 필요할 경우 중도에 그만둘 수 있는 권리, 트라우마 인지 원칙은 어떠한 상황에서도 양보될 수 없는 핵심 안전 규범이다. 더 나아가 정치적·이념적 사안을 다룰 때는 특정 집단에 대한 낙인이나 일반화를 철저히 금지하고, 정보의 출처와 사실 확인

27) (Morrison, 2007, pp.137-139)

28) (Lederach, 2005. pp.91-95)

29) (Morrison, 2007. pp.95-100)

30) (Morrison & Vaandering, 2012, pp.146-147)

절차를 함께 검토하여 신뢰 가능한 담론 환경을 조성해야 한다.

마지막으로, 학교 현장에서 발생하는 권력의 비대칭성(예: 교사-학생, 다수-소수, 주류-비주류)은 회복적 과정의 효과를 위협한다. 이를 완충하기 위해 몇 가지 장치가 필요하다. 첫째, 무작위 발언 순환제를 도입하여 특정 학생이나 교사에게 발언권이 집중되지 않도록 한다. 둘째, 소그룹-전체 결합 방식을 통해 소수자가 먼저 소그룹에서 안전하게 의견을 낸 뒤, 전체 회기로 의견이 확장되도록 한다. 셋째, '익명 표지 도구(예: 포스트잇, 온라인 응답 시스템)를 활용해 직접 말하기 어려운 의견도 동등하게 반영되도록 한다. 이러한 장치들은 집단 내 권력 격차를 줄이고, 모든 구성원이 존엄을 지닌 대화 참여자로 인정받을 수 있도록 돕는다.

#### 4) 단계 적용이 평화·통일·민주시민 교육을 바꾸는 방식

모리슨의 '총체학교 회복적 정의' 모형은 단순한 규율 운영 방식을 넘어서, 평화·통일·민주시민 교육의 패러다임 자체를 전환할 수 있는 가능성을 제공한다. 이 모형의 단계별 실천은 각기 다른 차원에서 평화·통일·민주시민 교육의 핵심 역량을 강화해낼 것이다.

'보편 예방'은 모든 학생이 갈등과 역설을 학습 자원으로 삼는 언어와 습관을 갖도록 한다. 수업 초입의 '침묵의 60초' 등은 갈등을 회피하는 문화를 바꾸어, 학생들에게 경청·공존·다름 존중이라는 민주적 태도를 반복적으로 훈련시키는 장치가 된다. 이를 통해 평화와 통일을 지식 차원이 아니라 민주시민으로서의 일상적 언어 습관으로 학습할 수 있다. '표적 개입'은 반복적 갈등이나 민감한 주제를 '세심하고 구체적인 방식'으로 다루는 기술을 제공한다. '회복 서클대화'를 통해 학생들은 '누가 옳은가'를 가리는 대신, 서로의 경험을 존엄하게 듣고 언어를 재구성하는 법을 배운다. 예컨대 북한 관련 편견 발언이 갈등을 일으킬 경우, 표적 개입은 징계 대신 존엄을 지키는 언어 가이드라인을 공동 생산하게 한다. 이는 사회적 갈등을 교실 차원에서 안전하게 탐구할 수 있는 모형을 제시할 수 있다. '집중 개입'은 폭력·혐오·따돌림 같은 중대한 위반 상황에서도 '징계와 배제'가 아니라 '책임과 재통합'을 중심에 둔다. '회복적 협의회'와 '재입실 서클'을 통해 학생들은 갈등이 끝나는 지점이 '처

벌의 종결’이 아니라, ‘공동체로 다시 돌아오는 과정’임을 경험한다. 이는 사회적 갈등과 분열을 겪고 있는 한반도의 맥락에서, 단순한 승패나 심판이 아니라 ‘공존과 사회통합을 향한 실천적 학습’으로 이어질 수 있다. 이 세 단계는 회복적 학교 운영의 네 기둥인 관계, 데이터, 문화, 정책가 상호 맞물려 작동할 때 비로소 힘을 발휘한다. 관계적 실천은 일상의 언어 습관을 바꾸고, 데이터는 갈등의 패턴을 학습 자원으로 전환하며, 문화는 공동체적 규범을 회복적으로 재구성하고, 정책은 제도적 지속 가능성을 보장한다. 이 네 차원이 동시에 작동하면 평화·통일·민주시민 교육은 기존의 “정답을 주입하는 수업”에서 “함께 질문하고 새로운 한반도를 다시 상상하는 학습”으로 전환될 수 있다.

지금까지 살펴본 바와 같이 ‘총체학교 회복적 정의’ 모형은 평화·통일·민주시민 교육을 ‘사회갈등 해결과 민주적 역량 강화’라는 과제와 긴밀히 접속시킨다. 학생들은 단순히 통일의 필요성을 학습하는 것이 아니라, ‘갈등을 성찰하고 해결하는 시민적 역량’을 체득한다. 이는 남북의 통합뿐 아니라, 다문화 사회에서의 공존, 민주적 의사결정에 참여할 수 있는 민주시민의 성장으로 이어진다. 따라서 이 모형의 단계 적용은 한반도의 특수한 긴장과 상처를 ‘교육의 언어’로 다루고, 평화를 결론이 아닌 ‘과정으로 살아내는 학습 방식’을 열어 준다는 점에서 의의를 지닌다.

#### IV. 방법론: 평화·통일·민주시민교육 모형 설계

지금까지 살펴본 데이비드 봄의 ‘대화론’과 브렌다 모리슨의 ‘총체학교 회복적 정의 모형’을 토대로, 한반도의 맥락에서 학습자가 평화, 통일, 민주시민성을 동시에 체득하도록 설계된 교육 모형을 제시해 보고자 한다. 먼저, 봄의 ‘대화론’의 교육학적 적용을 통해 ‘판단의 유보’, ‘암묵적 전제의 드러내기’, ‘공유된 의미’가 수업 절차와 언어 규칙으로 어떻게 구현되는지 제시한다. 다음으로, 모리슨의 ‘총체학교 회복적 정의’ 모형을 접목하여 응답적 규율과 회복적 학교 운영의 네 기둥(관계-데이터-문화-정책)가 학교 차원의 지속 가능한 구조로 정착되는 경로를 제안한다. ‘평화·통일·민주시민교육’은 단순한 지

식 전달을 넘어서, 학습자가 민주적 방법을 통해 갈등을 탐구하고 해결하며, 공동체 안에서 책임과 권리를 상호적으로 배우는 과정을 지향한다. 따라서 이 수업 예시들은 ‘경청’, ‘공존’, ‘다름에 대한 존중’, ‘합리적 논의’ 등 민주시민의 덕목이 행동으로 체화되도록 설계되었다.

## 1. 데이비드 봄의 ‘대화론’ 접목 평화·통일·민주시민교육 예시 모형

**<표1. 침묵 속의 대화 수업 예시>**

목적·효과	· 말의 속도를 늦추고 판단 유보 상태를 만들기. · 민감한 주제에서 감정의 과열 없이 의미를 공동 탐색. · 암묵적 전제를 글·기호로 가시화하여 안전하게 다루기.
준비물·환경	커다란 종이(A3~A1) 또는 보드, 포스트잇, 마커, 타이머. ‘대화 규칙’ 포스터(비난·낙인 금지, 익명 포스트잇 허용, 침묵 존중 등)
<b>기본 구조(45-60분)</b>	
프레이밍 (5분)	진행자: “오늘은 말하지 않고 생각을 적고, 표시하고, 이어 쓰는 방식으로 대화합니다. 목표는 ‘정답’이 아니라 공유된 의미입니다.”
라운드 1	개인쓰기(10분) 주제 질문 1: “나는 ‘통일’ 하면 가장 먼저 떠오르는 감정/장면은?” 포스트잇 1장당 1문장/1그림. 이름 적지 않기(안전).
라운드 2	침묵 속 상호참조(10분) - 다른 사람 메모 옆에 기호(✓, ?, →) 또는 짧은 코멘트만 추가. 논박 금지.
라운드 3	패턴 보기(10분) - 모두 일어나 벽면을 돌아보며 반복 단어, 긴장 지점, 역설 표시(형광펜).
침묵해제 메타토크	(10-15분) 말문을 열되, “내가 방금 본 패턴 한 가지”만 공유 → 진행자가 암묵적 전제로 번역해주기.
정리 (5분)	오늘의 ‘공유된 의미 문장’을 2~3개 만들고 사진 기록. 진행자 스크립트(핵심 문장) - “여기 보이는 ‘통일은 부담’과 ‘통일은 기회’ 표시는 서로 배제가 아니라 역설로 함께 존재할 수 있어요. 우리는 그 공명 지점을 찾습니다.” - “누군가의 문장을 바꾸지 말고, 옆에 당신의 생각을 덧붙이세요.”

**〈표2. 침묵 속의 대화 라운드 3 패턴 보기(10분) 예시〉**

목적	집단이 침묵 속에서 만든 메모들을 물리적으로 돌아다니며 관찰하고, 반복되는 주제·긴장 지점·역설을 '눈으로' 확인.
예시 상황	◇ 주제 질문 : “한반도 평화·통일을 위해 우리가 가장 시급하게 해야 할 일은 무엇인가?”
	◇ 참가자들이 포스트잇에 적은 문장들 : “군사적 긴장 완화”, “남북 학생 교류”“경제 협력 확대”, “북한 인권 개선”, “서로의 역사 인정하기”, “군사력 강화”
진행 모습	참가자들이 벽에 붙은 포스트잇들을 보면서 형광펜으로, 반복 단어(예: ‘교류’, ‘군사’)를 노란색, 긴장 지점(예: ‘군사적 긴장 완화’ vs ‘군사력 강화’)을 빨간색, 역설(예: ‘경제 협력’과 ‘인권 개선’ 사이의 우선순위 충돌) 파란색 표시. => 색깔 코딩을 통해, 공동적 사고의 지도가 시각적으로 드러남

**〈표3. 침묵 속의 대화-라운드 5 침묵 해제 & 메타 토크(10-15분) 예시〉**

목적	방금 본 ‘패턴’을 바탕으로, ‘암묵적 전제’를 표면으로 끌어올리기
예시 상황	◇ 진행자가 말문을 열도록 안내: “방금 패턴 보기를 하면서 내가 발견한 중요한 흐름 한 가지 말해 주세요.” ◇ 참가자 발언 예시: “군사 문제와 교류 문제가 거의 동등하게 많이 나왔네요.” “경제협력 얘기가 있지만, 동시에 인권 문제가 우려된다는 포스트잇도 많아요.”, “역사 인식 문제는 세 명만 언급했는데, 그게 의외였어요.” ◇ 진행자의 ‘암묵적 전제’ 번역: “여러분이 군사 완화와 군사력 강화를 동시에 언급한 건, 안보 불안 속에서 신뢰를 형성하는 방법에 대해 서로 다른 전제를 가지고 있다는 뜻 같아요.” “경제 협력과 인권 개선을 동시에 얘기한 건, 경제 발전이 인권을 자동으로 보장한다고 보느냐, 아니면 별도로 노력해야 한다고 보느냐라는 전제가 다르다는 걸 보여줍니다.”
	효과

〈표4 평가/증거- 모리슨 2단계 ‘행동 증거’ 연계 예시〉

사전/사후 1문항(1-5점)	“서로 다른 의견을 안전하게 표현할 수 있다.”
포스트잇 내용의 코딩 (반복 주제/감정)	다음 차시 주제 설계에 반영

2. 모리슨의 ‘총체학교 회복적 정의’모형접목 평화통일·민주시민교육

1) 응답적 규율과 4면 규제 피라미드 적용 사례

〈표5. 남북·이념 관련 발언으로 발생한 교실갈등(수업 예시)〉

상황 발생	고등학교 3학년 통일·시민교육 시간에 한 학생(수현)이 “북한 사람들은 전부 세뇌당했다”라는 발언을 했고, 이에 대해 북한이탈주민 가정 출신의 학생(혜진)이 “그런 식으로 싸잡아 말하지 말라”고 강하게 반발했다. 이후 두 학생은 서로를 피하고, 주변 학생들 사이에서도 미묘한 이념 갈등 분위기가 조성되었다.
<b>1단계 — 관계적 실천(개인 차원)</b>	
목표	당사자 간 감정 이해와 존중 회복
사례	교사는 우선 두 학생을 개별적으로 만나 발언의 배경과 의도를 경청한다. 수현: “뉴스에서 본 걸 그냥 말했을 뿐, 상처 주려는 의도는 없었다.” 혜진: “그런 말이 반복되면 우리 가족이 부정당하는 것 같아 속이 상한다.” 이후 소규모 회복 서클을 열어, 서로의 입장을 오해 없이 듣고, 발언이 미치는 영향에 대해 인식하게 한다. 수현이 표현 방식을 바꾸겠다고 약속하고, 혜진도 대화의 자리를 열어준 것에 감사를 표한다.
<b>2단계 — 행동 증거(데이터)</b>	
목표	관계 회복이 일시적인 것이 아닌지 점검
사례	4주간 수업 시간 발언 태도, 수업 참여, 토론 시 상호 반응을 관찰·기록한다. 또한 간단한 익명 설문을 통해 “수업 시간에 의견을 자유롭게 말할 수 있는가”라는 질문에 대한 학생들의 응답을 분석한다. → 3주 차 설문에서 일부 학생들이 “이념 관련 발언이 여전히 불편하다”고 표시함을 확인.
<b>3단계 — 관계적 연결(문화 차원)</b>	

목표	공동체 차원에서 '다름을 존중하는 규범' 형성
사례	학급 전체가 참여하는 평화·통일 주제 서클 대화를 실시한다.
주제	“의견 차이가 있을 때, 어떻게 대화할 것인가?” 학생들은 “사실과 의견을 구분해 말하기” “서로의 경험을 존중하기” 와 같은 학급 차원의 대화 규칙을 합의한다.
<b>4단계 — 행동 정책(규범 차원)</b>	
목표	학교 전체의 평화·통일 대화 문화 확립
사례	학생자치회와 교사들이 함께 ‘평화·통일 대화 가이드라인’을 제정한다. <ul style="list-style-type: none"> <li>• 토론 시 인신공격, 집단 일반화 금지</li> <li>• 이견이 발생하면 회복적 대화 절차로 연결</li> <li>• 연 1회 ‘평화·통일 주간’ 운영</li> </ul> 이 규범은 전교생과 교직원, 학부모에게 안내되고, 신입생 오리엔테이션에서도 소개된다.
정리	남북·이념 갈등이라는 민감한 주제를 응답적 규율 4단계를 통해, ‘감정과 경험의 존중’, ‘사실·의견 구분과 대화 규칙 형성’, ‘공동체 문화 변화’, ‘제도화·정책화’로 확장시킴으로써, 한반도 평화·통일·민주시민교육의 실천 모델로 연결

## 2) <서클 대화> 적용 예시

〈표 6 ‘서클 대화’ 적용 수업 예시〉

목적·효과	수평적 구조와 말차례 보장(토킹 피스)로 <b>경청</b> 을 습관화. 갈등·차별·편견 발언 이후 <b>관계 회복</b> 과 <b>규범 재구성</b> (모리슨 2-3단계) 보호의 탐구를 말하기 규칙으로 체화.
준비물·환경	의자를 원형으로 배치, <b>토킹 피스</b> (돌/막대/공 등), 라운드별 질문 카드, 타이머.
기본규칙 (벽 게시)	한 번에 한 사람만 말한다(토킹 피스를 가진 사람). <b>반박 금지, 질문 환영</b> (탐구 중심). “나는 ~라고 느꼈다/보았다/원한다” <b>I-메시지</b> 사용. 비밀 보장, 비난·낙인 금지.
<b>기본 구조(45-60분)</b>	
오프닝	(5분) 호흡 30초 + 규칙 확인.
라운드 1	(10분) 체크인: 질문: “이번 주 남북/통일 뉴스에서 <b>내 감정</b> 은 무엇이었나?”

라운드 2	(15-20분) 이야기 나눔: 질문 A: “내가 자라며 배운, 통일에 대한 <b>당연한 전제</b> 하나는?” 질문 B: “그 전제가 누군가에겐 다르게 들릴 수 있는 이유는?”
라운드 3	(10분) 합의/약속: 질문: “다음 토론에서 지킬 대화 규칙 2가지는?”
체크아웃	(5분): 한 단어로 마무리.
정리	(5분): 진행자 스크립트(핵심 문장) “우리는 ‘누가 옳다’보다 <b>그 생각이 어디서 왔는지</b> 를 듣습니다.” “오늘은 <b>해결</b> 보다 <b>탐구</b> 가 목표예요. 느리게 가볼게요.”

〈표 7 수업 예시① “북한 주민 일반화 발언 이후” (중3 50분)〉

상황	‘북한은 다 세뇌’ 발언으로 갈등 발생.
라운드 1	감정 체크(놀람/화/두려움 등)
라운드 2	경험 기반 이야기: “내가 그 말을 듣고 떠올린 장면은?”
라운드 3	학급 규칙 합의: “일반화 금지”, “근거와 맥락 확인”.
후속	2주 뒤 미니 설문으로 핵심규칙 준수 체감 확인 (모리슨 2단계)

〈표 8 수업 예시② “대북 지원 논쟁” (고1, 55분)〉

라운드 1	개인 가치 우선순위(인권/안보/지속가능성...) 카드 선택.
라운드 2	서로 다른 우선순위가 충돌/공존하는 역설 사례 나눔.
라운드 3	“지원의 <b>조건 합의 2가지</b> ” 도출 → 학생회에 제안(모리슨 4단계 정책 반영의 씨앗).

〈표 9 수업 예시③ “통일 비용 vs 편익” (대학/시민강좌, 70분)〉

라운드 1	‘비용’에서 불안, ‘편익’에서 기대를 감정 어휘로 표현.
라운드 2	자료 2종(서로 다른 관점)을 읽고 질문만 던지기(반박 금지)
라운드 3	“내가 수정한 가정 한 가지”와 “더 알아볼 데이터 한 가지” 공유.

제시된 수업들에서는 몇가지 안전장치들을 함께 마련해두어야 한다. 개인의 경험에 대해 공개를 원치 않는 학생들은 ‘패스 권리’를 보장해주어야 하며, ‘감정 신호 카드(초록=안전/노랑=불편/빨강=중단 요청)’도 미래 마련해 두고 이러한 카드를 사용할 수 있음을 미리 공지해준다. 또한 사안에 따른 민감 군 학생(북한 이탈주민 가정 등)에 대해서는 주제에 따라 개별 체크를 하는 것을 잊지 말아야 한다.

제시된 수업들은 데이비드 봄의 ‘대화론’과 브렌다 모리슨의 ‘총체학교 회복적 정의’ 모형의 적용, 또는 상호보완적 결합으로 구현하였다. 봄의 틀은 학습자 개인이 ‘판단의 유보’를 통해 자동화된 반응을 늦추고, ‘암묵적 전제’를 드러내어 공유된 의미를 만들어 가는 절차적 역량을 기르게 할 수 있다. 모리슨의 틀은 교실·학급·학교 차원에서 응답적 규율과 4면 규제 피라미드를 통해 갈등을 관계 회복·문화 재구성·정책 제도화의 흐름으로 전환하는 제도적 역량을 제공할 수 있다.

이 결합은 ‘침묵·관찰·질문·서클’로 이어지는 민주주의적 학습 경험을 체화할 수 있다. ‘1-진술·질문으로 응답·반박 대신 연결’ 같은 언어 규칙은 민주주의의 덕목인 경청·공존·다름 존중·합리적 논의를 행동 습관으로 체화하게 한다. 또한 규칙 위반·편견 발언·관계 단절과 같은 사건을 처벌을 통한 사건 종결이 아니라 책임·복원·재통합의 장으로 설계함으로써, 사회갈등을 학습 가능한 문제로 다룰 수 있게 할 것이다. 그리고 이러한 과정을 통해 평화적 언어 문화를 구축해낼 수 있을 것이다. 동시에 남남갈등·이주·통합 이슈를 민주시민 역량 강화의 장으로 전환하고자 하였다.

본 수업 모형은 평화와 통일을 민주주의 경험의 과정 속에서 다루었으며, 결과로서의 통일이 아니라 과정으로서의 평화를 학습하게 하고자 하였다. 이는 한반도의 특수한 긴장과 상처를 교육의 언어로 다루어 사회통합을 향한 역량을 갈등 이해·비폭력적 해결·책임 있는 재통합의 과정을 실질적으로 강화시켜낼 수 있다는 점에서, 평화·통일·민주시민교육의 방법론으로 현장에서 활용될 수 있을 것이라 판단된다.

## VI. 결론

본 연구는 데이비드 봄의 ‘대화론’과 브렌다 모리슨의 ‘총체학교 회복적 정형’ 모형을 접목하여, 평화·통일·민주시민교육을 위한 새로운 방법론을 제시하였다. 봄의 ‘판단 유보, 암묵적 전제 드러내기, 공유된 의미’의 대화 원리와, 모리슨의 ‘응답적 규율-네 기둥(관계·데이터·문화·정책)’의 학교 제도화 전략은 상호보완적으로 결합되어, 학습자가 민주주의를 경험하는 과정 속에서 평화와 통일을 학습할 수 있는 실질적 기반을 제공할 수 있음 제안하고자 하였다.

본 연구는 평화교육·통일교육·민주시민교육을 통합적 방법론 속에 위치시켰다. ‘절차(대화), 관계(회복), 제도(정책)’라는 다차원 구조는 민주주의적 학습 경험을 교실과 학교 제도 속에 실제적으로 녹여낼 수 있는 설계를 가능하게 한다. 특히 이를 실천적으로 기여할 수 있는 구체적 교육 루틴을 제안하고자 하였다. ‘침묵의 60초’, ‘질문으로 응답하기’, ‘I-진술’, ‘재입실 서클’과 같은 장치는 단순한 기법이 아니라, 갈등을 회피하거나 억압하는 대신 탐구와 성찰의 자원으로 전환하는 민주적 대화와 관계 회복의 일상화 도구로서 제안하였다. 이를 통해 학생들은 남남갈등, 이주·정주민 갈등, 북한이탈주민의 낙인 문제 등을 교실 차원에서 학습 가능한 주제로 다루게 될 것을 기대한다. 또한 ‘결과로서의 통일’이 아니라 ‘과정으로서의 평화와 통일’을 교육의 목표로 삼고자 하였다. 민주주의적 경험을 통해 갈등을 평화적으로 해결할 수 있는 시민 역량이 축적될 때, 제도적 통합 또한 열릴 수 있다. 따라서 본 연구의 모형은 단순한 통일교육을 넘어, 사회적 통합과 민주시민 역량 강화를 가능케 하는 패러다임으로 제시하였다.

본 연구 모형은 평화·통일·민주시민교육의 분절적 담론을 통합하는 시도로써 실천적으로는 교실·학교·지역사회에서 활용 가능한 방법론을 제시함으로써, 민주주의적 역량 강화와 사회통합을 위한 기초를 마련한다는 점에서 의의를 가질 수 있을 것이다.

그러나 본 연구가 제시한 모형은 실제 적용 과정에서 몇 가지 한계를 가질

수 있음을 밝혀둔다. 입시 중심 교육 현실에서 충분한 시간과 자원을 확보하지 못하면 지속성이 담보되기 어렵다는 점이다. 또한 회복적 대화와 응답적 규율은 단순 기술이 아니라, 교사의 촉진 역량과 성찰 능력을 요구한다. 따라서 장기적 교사 연수와 전문적 학습공동체가 필요하다. 또한 모형의 적용범위를 초·고등학교 및 성인 시민교육으로 확장하고, 정량적 지표(갈등 재발률, 학교 기후 지표)와 질적 연구(학습자의 내적 변화)를 결합하는 후속연구가 필요함을 밝혀둔다.

## 참고문헌

- 김상준. (2022). 통일교육 환경 변화와 전담조직 재구조화 방향. 평화학연구 제21권제3호.
- 김은아. (2017). 회복적 생활교육에 근거한 활동중심 갈등해결 프로그램이 초등 학생의 공동체 의식에 미치는 효과. 행동분석 지원연구 72호
- 김중수. (2020). 통일교육 환경 변화와 전담조직 ‘재구조화’ 방향 :통일교육과 민주시민교육의 결합, 평화학연구 제21권 3호
- 문현진. (2024). 회복적 정의 이론을 적용한 사회과 교수학습방법 탐색, 사회과교육연구 제31권제1호
- 박주화. (2025). 확산에서 의심으로: 한반도 평화교육의 재구성. 화해와 나눔 2025봄호
- 박형민. (2024). 통일교육의 학문적 정체성 재고: 평화교육 다문화교육 민주시민교육 세계시민교육과의 관계를 중심으로. 통일교육연구 제21권제2호.
- 안지영. (2021). 회복적 생활교육 구현방안. 초등도덕교육 72호.
- 오기성. (2021). 회복적 생활교육의 평화·통일교육적 함의. 평화학연구 제22권 제2호
- 이경원·김순자. (2021). 회복적 정의실현을 위한 서클의 도덕교육적 의의. 초등도덕교육 70호.
- 이유진 외. (2014). 학교폭력 해결을 위한 회복적 정의모델 도입방안 연구. 한국청소년정책연구원 연구보고서.
- 차승주. (2023). ‘민족주의’적 통일교육의 한계와 대안. 평화학연구 제24권제3호
- Bohm, David. (1996). *On Dialogue* (edited by Lee Nichol). London: Routledge.
- Braithwaite, John. (2002). *Restorative Justice and Responsive Regulation*. Oxford: Oxford University Press.
- Janis, I. L. (1982). *Groupthink: Psychological Studies of Policy Decisions and Fiascoes* (2nd ed.). Boston: Houghton Mifflin
- Lederach, J. P. (2005). *The Moral Imagination: The Art and Soul of Building Peace*. Oxford: Oxford University Press

- Morrison, Brenda & Ahmed, Eliza. (2006). *Restorative Justice and Civil Society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Morrison, Brenda. (2007). *Restoring Safe School Communities: A Whole School Response to Bullying, Violence and Alienation*. Sydney: Federation Press.
- Pranis, K. (2005). *The Little Book of Circle Processes: A New/Old Approach to Peacemaking*. Intercourse, PA: Good Books
- Morrison, Brenda & Vaandering, Dorothy. (2012). “Restorative Justice: Pedagogy, Praxis, and Discipline”. *Journal of School Violence*, 11(2)

Manuscript: September 21, 2025; Review completed: October 7, 2025; Accepted: October 8, 2025