
학교폭력을 예방하기 위한 스칸디나비아의 교육철학에 근거한 복지교육의 필요성에 관한 연구

정 국 인

차 례

- 1장 서론
- 2장 학교폭력의 개념과 대책
 - 1절 학교 폭력의 개념과 특성
 - 2절 학교 폭력의 요인과 특성
 - 3절 학교 폭력의 실태
- 3장 스칸디나비아의 교육철학
- 4장 복지교육의 의미와 목적
 - 1절 복지교육의 개념과 목표
 - 2절 복지교육의 발달 단계
 - 3절 복지교육의 내용과 초점
- 5장 복지교육의 기본방향과 과제
 - 1절 복지교육 관련법의 제, 개정
 - 2절 교육체제 정비
 - 3절 사회봉사에서 복지교육으로
- 6장 결론

1. 서론

우리사회는 고도화된 경제성장으로 많은 변화를 겪어왔다. 경제성장은 여러 계층과 집단에게 물질적인 풍요를 가져오기도 했지만 물질만능주의와 같은 가치관의 변화를 가져 왔다. 그 중에서도 ‘우리’, ‘이웃’, ‘함께’ 라는 인간 중심의 전통적 가치관 대신에 ‘나 중심’의 개인주의 성향을 증가시켰다. 이러한 가치관은 사회적으로 팽배해 졌으며 교육 현장에도 악영향을 주었고 새로운 문제를 양산하였다. 바로 학교 폭력이다.

학교 폭력은 점차적으로 그 발생률이 증가할 뿐만 아니라 가해 정도가 심각해지고 있는 실정이다. 중, 고등학교만이 아니라 초등학교 내에서도 학교 폭력이 발생하는 등, 폭력의 수위가 성인 폭력 이상이라는 것이다. 특히 주목해야 할 점은 폭력의 가해자보다 피해자들이 방치되거나 상대적으로 더 많은 피해를 보고 있다. 더욱이 피해자들이 심각한 정도의 정신적인 증세를 호소하는 것 외에도 자살을 선택한다는 점에서 우리사회의 학교 폭력은 수위를 넘어섰다.

이에 정부에서는 2004년 『학교폭력예방 및 대책에 관한 법률』 과 시행령을 제정하여 법, 제도적인 기반을 형성하였을 뿐 아니라 2005년부터는 교육과학기술부를 중심으로 여러 부처가 『학교 폭력 예방 및 대책 5개년 계획』 을 수립하였고, 2009년 『학교폭력 예방 및 대책 5개년 기본계획』 에 이어 2012년 2월 관계부처합동이 『학교폭력근절종합대책』 을 발표하였다. 이러한 대 정부적인 노력에도 불구하고 아이들은 학교 폭력에 시달리고 있으며 지속되는 학생들의 자살이 끊이지 않고 있다.

물론 학교 보안관 제도와 학교 상담 교사 배치, wee센터 또는 교정과 상담시설로의 위탁 등의 방법으로 해결하려는 시도가 있지만 사후대처 보다는 예방 차원의 대책이 강구되어야 할 것이다.

국내·외에서 이루어진 학교 폭력 관련 연구들을 살펴보면 학교폭력 후 해결을 위한 프로그램 중심의 연구(금경희, 2012; 권선애, 2012; 김화숙, 2008; Ken, 2005)에서 효과성도 나타나고 있지만 한편에서는 단기적인 프로그램 위주의 방안 보다는 예방 차원에서 교육이 만들어지어야 하는데 초

점은 인성교육의 강화이다(곽영길, 2007; 정미경, 2007; 조연순외, 2001)라고 주장하고 있다. 즉 통합적인 인성교육이 필요하며 학교폭력을 넘어서는 인격 함양과 사회성을 기르는 교육이 필요하다. 특히 학교 폭력의 집단성, 지속성이라는 속성을 볼 때 통합적이고 예방적인 교육이 필요한 시점이다. 이미 선진국에서는 예방교육을 중시하고 있으며(김난주, 2013; 정미경, 2007), 그 예로 독일 베를린 주는 학교 폭력 예방프로그램을 실시하여 2011년은 2010년에 비해 학교폭력이 7% 감소하는 효과를 보고하였다(김난주, 2013에서 재인용). 더불어 예방 교육의 내용과 교육 방법에 있어서도 심혈을 기울이고 있다. 예를 들면 교육방법도 가해 학생들 중심으로 하는 교육보다는 모든 학생들이 공통으로 받는 것이 효과적이다(박종효, 2005). 따라서 이제는 특정 가해 학생들을 위한 프로그램 개발 보다는 모든 학생들이 함께 공유할 수 있는 가치관을 정립하고 실천해야 하는 시기이다.

이에 본 연구에서는 예방교육의 방편으로서 복지교육을 소개하려고 한다. 복지교육은 폭력 예방에만 초점을 두기 보다는 주도적인 민주 시민 양성에 있기에 이 교육은 학생들의 심리·정서·사회적인 인격형성에 도움이 될 것이다.

특히 이 교육을 함에 있어 기본 철학스칸디나비아 3국의 교육 철학을 근간으로 하려고 한다. 스칸디나비아에서의 교육 철학은 아이들의 협동에 초점을 두고 있으며 이러한 철학은 학생들에게 타인을 배려하고 이해하는 시각으로 이끌어 줄 수 있을 것이다.

따라서 본 연구는 체계적인 복지교육의 의미와 과정을 소개하려고 한다. 이러한 연구를 수행하는데 있어 스칸디나비아국의 교육철학의 관점을 적용하였으며, 이 관점은 복지교육을 수행하는 실천가에게 통합적인 개입의 초점을 구체화할 수 있을 것이다.

2. 학교 폭력의 개념과 대책

2.1 학교 폭력의 개념과 특성

최근 학교 폭력의 증가로 학교 폭력이라는 용어는 일반화 되었다. 하지만 학교 폭력이 시작된 초기에는 학교와 폭력이라는 저속 용어가 합쳐져 있었기 때문에 학교 관계자로부터 심한 반발을 받기도 했다(청소년 폭력 예방 재단 사이트, 2013). 그러나 요즘 발생하는 학교 폭력의 실상과 결과들을 볼 때 학교 폭력은 청소년기에 일어나는 하나의 비행으로 보기에는 일정 수준을 넘어섰다는 것이 일반적인 인식이다(곽영길, 2007; 김성민, 2013). 실제적으로 학교에서 발생된다는 점을 제외하고는 일반 폭력과 다른 점이 없다. 이처럼 학교 폭력은 교사 또는 학교만의 책임지기에는 심각한 수준이다.

우선 학교폭력의 일반적인 의미를 살펴보도록 하겠다.

학교 폭력이란 학교 내외에서 학생들을 대상으로 발생한 상해, 폭행, 감금, 협박, 약취·유인, 명예훼손·모욕, 공갈, 강요 및 성폭력, 따돌림, 정보통신망을 이용한 음란·폭력 정보 등에 의하여 신체·정신 또는 재산상의 피해를 수반하는 행위를 말한다(김성민, 2013에서 재인용). 이러한 개념을 바탕으로 학교 폭력의 유형을 구체적으로 살펴보면 신체폭력, 금품갈취, 집단따돌림, 언어폭력, 성폭력, 사이버폭력으로 구분할 수 있다.

신체폭력은 학교 폭력 유형에서 가장 빈번하게 볼 수 있는 유형이다. 이는 육체적 고통을 주고 심한 경우에도 사망에 이르게 하기도 한다. 더불어 이러한 육체적 폭력은 신체적 고통 외에도 자존감과 자기보호 기능에 손상을 주게 되어 정신적 고통을 주는 심각한 장애로 남게 된다.

금품갈취는 학교 내에서 다른 학생으로부터 돈이나 물건을 아무런 이유 없이 강탈하는 것을 말한다. 금품갈취는 한 번에서 끝나지 않고 지속적으로 일어나기 때문에 피해 학생은 계속해서 자신도 금품을 취득하기 위한 제2의 범죄인 도둑질이 발생시킨다.

집단따돌림은 학교에서 쉽게 발생할 수 있는 행위로서 2명 이상의 학생

들이 특정인이나 특정집단의 학생들을 대상으로 지속적이거나 반복적으로 신체적 또는 심리적 공격을 가하는 상대방이 고통을 느끼게 만드는 행위이다. 이러한 집단 따돌림도 역시 피해자의 심리적, 정서적으로 심각한 고통을 준다. 이러한 요인에서 집단 따돌림은 심각한 정신 손상의 원인이 될 수 있다.

언어폭력도 동료들을 상대로 심한 욕설, 비난, 헐뜯기, 조롱 등의 행위를 말한다. 이러한 언어폭력은 심하게 욕설을 퍼붓는가 하면 약점이나 단점을 이용하여 과대하게 표현하는 것을 말한다. 지속적인 언어폭력은 피해자에게 자신의 이미지를 잘못 인식하게 함으로서 성인이 되어서도 자신감 상실, 사회성 상실을 겪게 된다.

성폭력은 개인의 성적 결정권을 침해하는 행위이다. 이는 상대방의 의사를 무시하고 가해자의 입장에서 성을 매개로 하는 모든 폭력을 포함하고 있다. 이는 성폭력은 다른 폭력에 비해서 인간에게 큰 수치심과 상처를 입히는 폭력 중에 하나이다. 특히 성폭력 후에는 심각한 후유증으로 인하여 사회생활이 불가능해 지기도 한다.

사이버폭력은 인터넷상에서 상대방을 대상으로 하는 비방, 욕설, 허위사실 유포, 개인정보와 사생활 유출 등의 행위를 말한다. 특히 요즘 청소년들은 SNS를 통해서 상호작용이 많이 일어나고 있는데 타인의 홈페이지에 비방 글을 다는 것 외에도 사이버 왕따를 시킴으로서 상대방을 괴롭히는 행위를 말한다. 이러한 행위는 피해자로 하여금 점점 소통의 기회를 잃게 할 뿐 아니라 대인 기피 등의 사회성 불안을 높이는 요인이 된다.

이렇게 열거된 폭력 외에도 피해자가 받는 정신적, 신체적 손상을 줄 수 있는 것을 폭력으로 규정 될 수 있으며, 이러한 폭력은 어떤 유형을 막론하고 모든 피해자로 하여금 신체적, 심리적, 사회적인 깊은 상처를 준다는 것이다.

이 시기의 발달 특성상 부모보다는 또래들의 지지와 이해가 더 필요한 시기이며, 또래로부터의 지지와 이해를 통하여 사회성이 발달된다. 즉 이들은 또래집단을 통하여 소속감과 연대감, 규범과 행동기준을 배울 수 있으며, 우정을 통하여 타인을 이해하고 배려하는 사회적 기술을 획득할 수

있기에 또래와의 연대감은 매우 중요하다(장한수외, 2008). 그래서 또래로부터 당하는 학교폭력의 상처는 더 심각하다고 할 수 있다.

또한 학교 폭력이 일반 폭력에 비해서 갖고 있는 상황적인 특성으로 인하여 피해자의 피해 정도가 더 심각하다고 할 수 있는데 그 이유는 다음과 같다.

첫째, 집단성이다. 집단성의 특성은 일대일로 괴롭히는 것이 아니라 다수가 개인이나 소수를 괴롭히는 것을 말한다. 이러한 집단성의 특성은 가해자로 하여금 책임의식을 집단 공동으로 느끼게 하여 죄책감과 책임감을 감소시킨다는 점이다. 이는 아이들이 폭력에 쉽게 가담하게 만들 뿐만 아니라 지속적으로 이루어 질 가능성을 높여준다. 또한 이러한 집단에서 폭력을 가하는 아이들은 점점 조직화 되어 성인이 되어서도 폭력배가 될 수 있다는 점이다.

둘째, 지속성이다. 학교 폭력은 가해자, 피해자가 최소 1년에서 3년까지 한 공간에서 같이 생활하기 때문에 벗어나기 어렵다는 점이다. 즉 한번 괴롭힘을 당한 피해자는 지속적인 피해를 입게 된다.

셋째, 미 성년기에 일어난다는 점이다. 학교 폭력은 가해자, 피해자 모두가 정신적으로 완성되지 못한 시점에서 일어나기 때문에 심리적 상처가 더 클 수 있다는 점이다. 이 시기에 받게 되는 상처는 회복이 쉽지 않기 때문에 성인이 되어서도 외상 후 스트레스가 될 수 있다. 또 다른 한편으로는 미 성숙시기에 일어나는 사건에 대한 대처 능력의 한계이다. 즉 문제에 대한 합리적인 대처를 하지 못하고 자신만의 책임으로 몰고 가는 경우가 있다. 이런 생각은 자살과 같은 극단적인 방법으로 해결해 버리는 가능성을 높여준다.

넷째, 학교폭력은 가해자와 피해자의 구분이 불분명 하다. 즉 학교폭력 피해 경험이 있는 학생이 다시 학교폭력을 당하지 않기 위해 다른 학생에게 학교폭력을 행사하는 피해와 가해의 악순환이 지속되고 있다.

다섯째, 학교폭력은 피해자의 생활권을 중심으로 발생된다. 학교 폭력이 가장 많이 일어나는 곳이 학교 다음으로 지역사회 내 라는 점 때문에 2, 3차 폭력이 발생될 개연성이 높다. 따라서 학교 폭력은 피해자의 일상생활

을 어렵게 할 수 있다.

2.2 학교 폭력의 요인과 특성

청소년기는 인생의 과도기라고 할 수 있는 시기로서 가족으로부터 독립하고 동성 및 이성 친구를 선택하고 진로를 정하는 등의 다양한 과업을 수행해야 하는 시기이다. 이 시기의 성공적으로 보내기 위해서는 외적 지원의 지지가 필요하다. 하지만 학교 폭력은 이러한 외적지원이 적절하게 영향을 주지 못할 때 발생된다고 볼 수 있다(장수환외, 2008).

학교 폭력의 요인은 학자에 따라서 다양한 시각을 가지고 있으나 일반적으로 살펴보는 것이 가정환경, 학교환경, 사회 환경의 요인으로 구분할 수 있다. 각 요인들이 어떻게 폭력에 영향을 미치는지에 대해서 살펴보고자 한다.

2.2.1 가정환경의 영향

가정은 인간이 태어나서 성장하고 살아가는데 지속적으로 영향을 미치는 중요하고 기본적인 체계이다. 특히 가정이 어떻게 기능하고 있느냐에 따라 개인은 영향을 받게 되며 특히 청소년들은 발달적 특성상 가정환경의 영향을 더욱 받게 된다(허가뢰, 2011; 김지혜, 1998). 즉 가정의 지지나 상호작용이 높은 정도에 따라 청소년이 느끼는 심리적 안녕감도 달라진다는 것이다. 또한 부모의 양육태도가 수용적이고 애정적인 태도 정도에 따라 다른 양상을 보이며 자녀들의 자녀 효능감도 높다(이화련, 2007). 반면에 부모가 적대적이고 통제 중심적인 성향을 보일 경우 효능감 발달을 저해하게 되고 자율적인 인간으로 성장하는데 어려움이 있다.

또한 선행연구에 따르면 기능적인 역할의 문제점 외에도 가족의 구조적인 상태에 있는 가정 즉 한 부모가정, 이혼가정, 조손가정 동일 경우에도 일반가정에 비해 상대적으로 비행을 저지르는 경우가 높다(정재준, 2012; 이지영, 2004).

이러한 상황은 스트레스에 따른 자원의 관계로 설명될 수 있다. 즉 스

트레스가 발생했을 때 통제할 자원이 충분하다면 적절한 대응을 할 수 있지만 그렇지 못할 경우에는 스트레스가 지속된다는 점이다. 이를 통해 개인의 삶이 위협받게 되고 나아가 부적응 상태가 유발된다는 관점이다 (Lazarus et al, 1984). 특히 외부 자원이 필요한 청소년기에 가족의 지원이 부족하다면 공격적성향이 높아지고, 낮은 교육적 성취를 보인다(이지영, 2004).

2.2.2 학교교육제도의 영향

학교는 가족과 더불어 청소년들의 가치관을 형성하고 사회생활에 필요한 사회규범을 배우는 중요한 기관이다. 특히 현대화가 되면서 학교의 기능은 가정이 담당해 왔던 많은 기능들을 이양 되었다고 할 정도로 그 역할이 중대하다. 이처럼 학교는 오늘날 청소년들에게 중요한 사회 환경이 되었다. 하루 일과 중에 상당 부분을 학교에서 보내고 자신의 미래를 준비하는 곳으로서의 의미도 갖게 되었다. 하지만 우리사회의 학교의 모습이 변질되어지고 있다. 특히 학교의 본질적인 역할이 사회적인 흐름에 맞춰 바뀌어가고 있는 것이다. 그 중 하나가 치열한 교육열이다. 이러한 교육열은 한국사회를 바꾸는 원동력이 되었다는 측면에서는 긍정적으로 평가되지만 이면에는 부정적인 결과들 또한 많다. 그 중에서도 우리 사회의 경쟁문화, 대학입시에서의 무한경쟁, 이에 따른 학교 내의 학생의 서열화를 조장하고 있다. 이는 학교의 역할을 인성과 학문을 탐구하는 곳이 아니라 좋은 대학 진학을 위한 출세의 길로 인식하게 되었다. 물론 학교는 인재를 양성하여 사회에 필요한 인력으로 키우는 것을 하나의 목적으로 두고 있지만 우리의 교육은 이쪽에 너무 치중한 나머지 다른 측면에서의 교육은 불가피하게 되었다. 따라서 청소년들은 스트레스 정도가 매우 심하며 이러한 스트레스를 비합리적이고 정당하지 못한 방법으로 표출하는 경우가 증가하고 있다. 학교폭력도 이러한 경우 중에 하나라고 할 수 있다.

선행연구에 따르면 교사의 지지가 높은 청소년의 경우 학교 적응에 긍정적으로 작용한다고 보고되었으며, 또한 학교 친구들과로부터 높은 수준의 지지를 받고 도움을 받는 경우 학교에서 자신감과 안전감을 갖게 된다(김

지혜, 1998).

2.2.3 사회·환경적인 영향

매스미디어의 보편화는 아이들로 하여금 폭력, 범죄에 대해서 쉽게 인식하는데 영향을 미쳤다. 특히 인터넷 게임과 영화들은 청소년들이 제어되지 않는 본능을 폭발하게 만드는 역할을 하였다(정재준, 2002). 이러한 매체들의 확산은 청소년들이 현실과 사이버를 구분하지 못하게 할 뿐 아니라 쉽게 공격적으로 변화시켰다. 또한 지속되는 폭력물의 시청은 이들로 폭력을 모방 하게 만들었다.

위에서 정리한 것 외에도 다른 요인으로서 지역사회 영향의 살펴볼 수 있다. 지역사회가 얼마나 열려있으며 개인들과 소통하느냐에 따라서도 달라진다. 즉 지역사회가 청소년에게 얼마나 관심을 갖고 지지해 주는냐는 청소년의 비행과 폭력에 영향을 미치게 된다. 열린 지역사회는 청소년을 위한 다양한 제도와 서비스가 구성되어 있기 때문에 폭력과 같은 범죄를 예방할 수 있는 자원이 많을 것이다. 반면에 폐쇄된 지역사회에서는 청소년에 대한 심리, 사회적인 인프라의 미비로 비행 및 범죄율을 높으며 이는 청소년들로 하여금 모방 범죄를 저지르게 하는 요인이 되기도 한다.

또 다른 요인으로서 박종효(2003)는 학교폭력 피·가해 학생들의 심리적 특성을 요인으로 보기도 하였다. 즉 가해 학생들은 충동성이나 공격성이 강하고 인내심이 부족하며 자아존중감이 낮다는 점이다. 또한 피해학생은 내성적이며 왜소하거나 유전적으로 취약한 신체적 특징을 가진 경우가 많다고 하였다.

2.3 학교 폭력의 실태

박효정의(2013)의 연구조사를 살펴보면 학교 폭력에 대한 현황을 좀 더 구체적으로 파악할 수 있다. 이 조사는 전국의 초등학교 4학년부터 고등학교 3학년 학생 514만명 중 379만명의 학생이 실태조사에 참여하였으며 참여율을 73.3%였다. 먼저, 학교 폭력 피해경험 유무에 대해서는 전체 응답

학생의 8.5%인 32만 명으로 조사되었으며, 성별로는 남학생이 10.5%, 여학생이 6.4%로 나타났다. 물론 이 수치는 청소년 폭력예방재단에서 조사한 실태조사 보고서의 2006년 17.3%, 2007년 46.2%, 2008년 10.6%, 2009년 9.4% 보다는 감소한 수치이다. 하지만 이는 한편에서는 학교 폭력 예방 및 대책 5개년 계획의 성과로 보고 있는 시각도 있으나 또 다른 한편에서는 가해학생들의 보복이 두려워서 또는 신고할 만한 곳이 적절하지 않아서라는 이유로 신고가 낮아지고 있다는 보고도 있다(김난주, 2013).

학교 폭력의 발생 장소로서는 주로 학교 내에서 61.1% 발생되었음 알 수 있으며 그 외의 장소로서 학교주변, 동네골목, 지하도, 공원, 공터, 노래방, PC방 등으로 조사되었다. 이러한 조사 결과를 통해 볼 때 폭력이 발생하는 주요 장소는 학교이지만 그 외의 장소는 학생들이 일상생활에서 접하는 공간이 대부분이라는 점을 주목하여야 할 것이다.

다음으로 학교 폭력의 유형을 살펴보면 언어폭력이 33.9%, 금품갈취 16.2%, 집단따돌림 11.4% 순으로 나타났다. 특히 언어폭력은 다른 폭력과 함께 발생된다는 특성을 갖고 있다고 보고되었다. 주목해서 살펴볼 점은 다른 유형의 폭력에 비해서 성폭력은 급속하게 증가하고 있는 것으로 나타났다.

또한 청소년폭력예방재단(2011년)의 실태조사에 따르면 피해학생의 응답한 내용 중 ‘죽고 싶을 만큼 고통스러웠다’와 ‘많이 고통스러웠다’가 60.8%로 나타났으며, 학교폭력 피해 이후 자살생각을 ‘지속적으로(10회 이상)했다’고 응답한 학생 중 도움을 ‘요청’5.7%)한 학생보다 ‘요청하지 않음’9.3%)의 비율이 높아 자살을 지속적으로 생각할 정도로 심각하지만 주변의 도움을 요청하지 않는 것으로 나타났다. 이는 청소년들이 다양한 보호 체계에 대한 인식부족 또는 심리적 접근성의 부족으로도 해석할 수 있을 것이다.

실제적으로 2011년 한 해 동안 대구에서만 학교폭력으로 학생 12명이 숨졌으며, 전국적으로는 200여명의 청소년들이 스스로 목숨을 끊었다(정재준, 2012에서 재인용).

이러한 조사 결과는 사후 문제 해결을 위한 분석 도구로 활용되어야 할

것이며, 이 현황의 주는 의미와 실체를 종합적으로 고찰해야 할 것이다.

3. 스칸디나비아의 교육철학

최근에는 ‘스카디맘’이라는 용어가 등장했는데 이는 ‘타이거맘’과는 상반적인 표현이다. ‘스칸디맘’은 스칸디나비아식 자녀 양육법을 조명한 용어인데 권위보다는 자율, 억압보다는 조력을 내세운 스칸디나비아식 교육법을 강조한 용어다. 즉 ‘스칸디맘’은 스칸디나비아 반도들의 국가들이 바탕을 두고 있는 교육철학에서 비롯되었다. 이러한 교육철학이 관심을 받게 되는 이유는 우리 사회의 교육구조가 여러 측면에서 흔들리고 있기 때문이다. 그 중에 하나가 학교 폭력과 이로 인한 자살의 증가라고 할 수 있다.

학교 폭력으로 인하여 학생들이 가해자, 피해자가 되고 있으며 이는 한 개인의 문제가 아니라 사회적인 문제로 확대되어지고 있기 때문이다. 즉 우리의 미래인 아이들이 교육 현장에서 피해자, 가해자로 양성되고 있으며 이는 심각한 사회문제이다.

이에 교육의 문제는 사회의 문제라는 시각에 따라 새로운 교육에 대한 시각과 관점이 요구되는 시점이며 그 해결 방안으로서 스칸디나비아의 교육철학이 제안하고자 한다. 한 예로 스칸디나비아 3국 중 하나인 스웨덴¹⁾은 청소년 폭력 정도가 가장 낮은 것으로 조사되었다(OECD, 2009) 이는 이들 국가의 교육 철학과 시스템이 우수하다는 것을 증명하는 예라고 할 수 있다. 따라서 이 연구에서는 스칸디나비아 3국 중 하나인 노르웨이의 교육시스템을 구체적으로 살펴보고자 한다.

노르웨이에서는 어려서부터 교육의 초점을 좁은 의미의 지식·기술을 터득하는 것이 아니라 지식, 기술, 태도, 가치를 모두 포함한 총체적 교육에 기반하고 있다. 그래서 유치원에서의 경험과 교육을 아이들의 인생의 준

1) 국가별로 살펴보면, 터키와 그리스가 괴롭힘 사례가 가장 많고, 스웨덴과 스페이 가장 적었다(OECD, 2009).

비, 평생 교육의 기본이 되는 토양으로 보고 있다.

또한 유아교육을 통해서 세계 시민이 되기 위한 지식, 기술, 태도를 익히는 것을 강조하고 있으며, 교육의 초점을 학문적인 접근(academic approach) 보다는 전체론적인 접근(holistic approach)을 선호하고 실천한다(이건희·김정숙, 2013).

구체적으로 그들이 초점을 두고 있는 유아의 학습 영역 및 내용만 보아도 알 수 있다. 노르웨이의 학습 영역은 7가지로 구분된다. 각각의 영역을 살펴보면 1영역은 의사소통, 언어, 텍스트이며 2영역은 신체, 동작, 건강이고 3영역은 예술, 문화, 창의성이다. 4영역은 자연, 환경, 기술이며, 5영역은 윤리, 종교, 철학, 6영역은 지역 공동체와 사회이며 마지막 7영역은 수, 공간, 모양이다. 그 중에서도 5영역과 6영역에서는 아이들에게 사회의 기본적인 규범과 가치, 서로 인내하고 관심을 가지며 존중하기를 중심으로 교육하고 있으며 6영역에서는 지역사회에서의 경험을 통해 사회와 친숙해지고 참여하기. 남녀평등에 대한 경험하기. 지역사회에서의 경험을 통해 사회와 친숙해지고 참여하기. 다른 문화에 대해 익숙해지기 등을 가르치고 있다. 이러한 교육은 아이들로 하여금 개인보다는 사회를 인식하게 해주며 더불어 사는 사회를 경험하게 해주는 요소들이라 할 수 있다(이건희·김정숙, 2013).

이러한 교육 철학에 기반 한 교육과정은 아이들로 하여금 자신에 대한 믿음과 신뢰를 최대한 발휘하게 한다는 측면에서 의미가 있다. 더불어 교육의 초점인 자아실현을 원조 하고 사회적으로는 유능하고 통합적인 역할을 수행하는 인간으로 성장하게 만든다는 점에서도 의미를 찾을 수 있다.

이에 본 연구에서는 스칸디나비아의 교육적 관점을 통해 우리가 지향해야 할 복지교육의 초점을 다음과 같이 정리하였다.

첫째, 심리·정서적 안정을 초점으로 한다. 노르웨이의 교육과정처럼 학업 성취보다는 전인적인 인간을 교육한다는 초점으로 교육이 전달되어야 한다. 즉 학생들의 다양한 경험과 활동을 지향하고 이러한 과정을 통해서 경쟁적인 스트레스가 아니라 심리적으로 안정된 성장을 하도록 지원해야 할 것이다.

둘째, 서로를 존중하고 배려하는 것을 초점으로 한다. 이는 타인을 배려하는 마음가짐과 실천하는 자세를 경험하고 터득하는 교육을 말한다. 즉 민주시민으로서 서로를 인정해줄 뿐만 아니라 사회적 약자를 인정하고 도울 수 있는 능력 함양이 요구된다.

셋째, 다양한 문화를 인정하고 존중한다. 노르웨이에서는 자기 민족 외에 타민족에 대한 이해와 존중을 중심으로 하고 있다. 이처럼 한국 교육에서도 다문화에 대한 이해와 배려가 기반이 되는 교육이 활성화 되어야 할 것이다.

4. 복지교육의 의미와 목적

4.1 복지교육의 개념과 목표

우리나라에서 복지교육이라는 용어는 일반적이지 않다. 현재 복지교육과 관련된 용어로 교육복지, 학교사회사업을 들 수 있다. 홍봉선(2004)의 연구에²⁾ 따르면 교육복지와 학교사회사업에 대한 명확하게 정리하였으나 복지교육에 대한 의미는 언급되지 않았다.

복지교육에 대한 개념 규정은 1982년 일본의 복지교육연구위원회가 보고서에서 정의하였다. 복지교육이란 사람들의 인권을 전제로 하여 평화와 민주주의 사회 구현을 목적으로 역사적, 사회적으로 소외되어온 사회복지

2) 교육복지란 사회복지의 한 영역으로서 인간의 출발점 평등지향의 가치를 근간으로 하고 전 국민의 교육적 욕구를 충족시키기 위해 교육취약집단 물론 모든 일반국민을 대상으로 교육기회의 확대에서부터 교육과정, 교육결과에 이르는 전 과정에 걸쳐 불평등을 해소하고 교육여건을 개선해 주는 정책, 서비스 및 전문적 활동을 말한다. 학교사회사업과의 관계에 있어서는 학교사회사업이 학생의 교육권을 근간으로 하여 학교라는 세팅에서 학생의 복지 증진을 위하여 이루어지는 학교정책 및 전문적 활동에 상대적으로 그 초점이 맞추어져 있는 반면 교육복지는 학생뿐만 아니라 그 이전과 그 이후까지를 포함하는 전 생애에 걸친 교육의 권리와 학교 라는 세팅을 넘어선 전체 사회의 장에서 이루어지는 교육관련 서비스이며 전문적 활동을 포함한 제도적 정책까지를 포함하는 상대적으로 보다 포괄적 개념이다(홍봉선, 2004에서 재인용).

문제를 소재로 하여 학습하는 것이며, 이것을 통하여 사회복지제도 및 활동에 대한 관심 및 이해를 제고하도록 하는 것이다. 또한 사회복지서비스를 받고 있는 사회복지대상자들을 소외시키지 않고 함께 손을 잡고 생활해 갈 수 있는 능력과 사회복지문제를 해결할 수 있는 실천력을 체득하는 것을 목적으로 하는 의도적인 활동이라고 정의하고 있다(이승남, 2001에서 재인용). 즉 복지교육은 사회복지와 관련한 지식 전달이 아니라, 사회복지의 대상 및 사회를 이해하고 통합할 수 있는 의식을 함양시키는 것이다.

복지교육의 또 다른 정의를 살펴보면, 복지교육이란 여러 가지 가치관을 전제하면서도 인권을 지키기 위한 것으로 일상생활에 있어서 부단한 노력을 중심으로 하여 사회복지에 초점을 맞춘 실천교육이며, 구조적으로는 인권교육을 축으로 하면서 함께 생활해 가기 위한 생활교육과 연결된 사회복지의 실천교육이다(정종우, 1997에서 재인용).

오하시 겐사쿠(2006)은 복지교육을 헌법에 규정된 인권을 전제로 하여 성립하는 평화와 민주주의 사회를 만들기 위해서 역사적, 사회적으로 소외되어 온 사회문제를 소재로 학습하는 것이며 이를 통해 인간형성을 추구해나가는 것으로 정의하였다(윤혜순, 2003에서 재인용).

이들의 정의를 볼 때 공통적으로 살펴볼 수 있는 개념은 복지교육의 초점은 나 자신만이 아니라 이웃과 사회라는 관점이 들어 있다. 이는 복지교육이 갖춰야 할 가장 중요한 목표이자 특성이라고 할 수 있다.

따라서 이 연구에서는 위의 학자들의 정의를 기반으로 복지교육을 민주적인 시민으로서 성장해 갈 수 있는 인성교육이라고 정의하고자 한다.

이러한 정의와 더불어 구체적으로 복지교육의 목표를 살펴보겠다. 첫째, 복지적인 마음자세나 태도를 함양하는 것, 둘째, 사회복지에 관한 지적 이해와 관심을 심화시키는 것, 셋째, 사회복지에 대한 자발적인 주민 참여를 촉구하는 것이라고 할 수 있다. 이러한 목표를 달성하기 위한 실천과제로 다음의 세 가지를 제안하고 있다.

첫째, 지역사회 사회복지문제를 지역주민 개개인의 구체적인 생활의식이나 생활실태와의 관련 속에서 제기하고 학습한다. 둘째, 사회복지문제의 해결을 목표로 하는 학습과 지역주민 개개인의 일상적인 생활을 유지

적으로 결합시키기 위해서는 체험학습을 중시한다. 또한 이러한 학습을 통하여 복지의를 실천적으로 이해하고 실천적 태도나 의욕, 능력을 함양하여 복지적 실천이나 운동으로 연결할 수 있도록 한다. 셋째, 모든 지역주민이 일생을 여유 있게 살아가도록 ‘자립과 연대’의 마을조성을 추진하고 공동실천을 중시하도록 한다(정중우, 1997에서 재인용). 이러한 내용들을 정리하면 복지교육은 객체로서 봉사를 실천하는 것이 아니라 주체적인 인간으로서 성장하여 문제를 스스로 인식하고 해결해 나가는 주도적이며 민주적인 인간을 목표로 하고 있다.

하지만 현재 시행되고 있는 복지관련 교육들이 본질보다는 흥내를 내는 식으로 전락되는 경우가 많다. 예를 들면 대학에 들어가기 위해서 봉사활동 점수가 필요하다는 이유로 하고 있는 시간 때우기 식의 봉사활동이다. 이는 오히려 학생들로 하여금 봉사는 대가를 위해서 하는 것이라는 생각을 갖고 한다. 또한 봉사 대상자가 되는 노인, 장애인, 아동에 대한 충분한 이해 없이 접근하면서 생기는 선입견이나 낙인에 대한 문제도 발생된다. 사회봉사 수업과 활동도 궁극적으로는 복지교육과 같은 맥락에서 시작되었으나 결과의 차이는 크다고 할 수 있다. 따라서 복지교육의 본질을 찾고 정리하는 것이 선행적으로 수행되어야 할 것이다.

4.2 복지교육의 발달 단계

복지교육의 최종 목적은 이론적인 지식 습득이 아니라 사회 속에서 실천하는 것이다. 즉 삶을 영위하는 모든 생활이라고 할 수 있다. 따라서 복지교육이 궁극적으로 목적 달성을 위해서 좀 더 체계적인 교육과정이 뒷받침 되어져야 할 것이다. 따라서 교육과정을 설계할 때 반드시 다음의 단계를 거칠 수 있도록 하는 교육 내용이 마련될 필요가 있다.

다음은 일본의 효고현 사회복지협의회에서 제안한 복지교육의 과정을 정리한 것이다.

제1단계는 인식단계이다. 이 단계에서는 자신이나 타인의 존재, 생활을 인식하며 인간존중, 인권 사상을 접하게 된다. 자신이 살고 있는 지역사회

의 문화나 자연 등에 대해서 알고 어떤 사람들이 어떻게 생활하는가에 대해 학습하는 단계이다. 이러한 과정을 통해서 나와 사회를 인식하게 된다. 인식이라 단순히 아는 것이 아니라 본질을 파악하고 느끼는 것이다. 하지만 시간 채우기식의 봉사활동에는 이러한 과정이 요구되지 않는다. 내가 누군지 또는 타인이 누군지에 대한 인식이 없다. 그저 수행하는 도구에 지나지 않는다는 것이다. 따라서 복지교육은 이러한 인식단계를 통하여 나와 타인을 살필 수 있는 기회를 갖게 된다.

제2단계는 관심 유지 단계이다. 이 단계에서는 1단계에서 실천한 인식으로부터 출발하여 타인이나 사회에 대하여 관심을 갖는 것이다. 물론 관심의 대상은 주변인들이지만 그중에서도 특히 사회적 약자에 대한 관심을 갖는 것이다. 여기서 말하는 관심이란 욕구를 가진 대안들의 욕구를 찾는 것이며 그들의 상황에 귀를 기울이는 단계이다(Kersten et al, 1999).

제3단계는 문제발견 단계이다. 이 단계는 관심 유지 단계에서 더욱 깊이 문제를 살펴보고 그 문제에 대해서 생각해 보는 단계이다. 내가 살고 있는 지역사회와 주변에서 생활하는 사람들이 가진 문제가 무엇이며, 우선적으로 해결해야 할 문제가 무엇인지에 대해서 살펴보는 단계이다. 즉 그들의 본질적인 문제가 무엇인지를 살펴보고 공유하는 과정을 말한다. 이러한 과정을 통해서 지역사회는 상호작용이 활발해 질뿐만 아니라 지역사회의 연계망을 형성하게 된다. 지역사회 연계망이 촘촘하게 연결되어 있을수록 문제를 예방하고 해결하는 데는 유리하다.

제4단계는 문제해결을 위한 활동 단계이다. 문제해결의 방법을 인식하고 인식된 해결 방안을 실천 하는 단계이다. 이때는 가장 클라이언트가 선택한 것을 중심으로 접근하여 해결 하도록 한다. 이 단계까지 도달했다는 것은 각 개인마다 역량강화(empowerment)가 되었다는 것이며 이를 통해서 문제를 공유할 수 있는 능력이 형성된다. 따라서 이 단계에서는 개인과 지역이 함께 성장하고 해결해 나갈 수 있는 방법에 대한 논의가 중심이 되어야 할 것이다.

마지막 제5단계는 자신들이 실시하였던 활동을 평가하는 단계이다(이승남, 2001). 문제점과 장점을 파악하고 앞으로 발생하는 새로운 문제에 대

해 준비하는 단계라고 할 수 있다. 이를 통해 사전 예방에 대한 이해가 높아지고 새로운 대처방안이 지속적으로 모색될 수 있을 것이다.

4.3 복지 교육의 내용의 초점

4.3.1 자기 인식

복지교육의 핵심은 자율적인 민주시민양성이다. 이는 사회에 기능적이며 구성원과의 협동 및 정의를 중시하는 인간을 모델로 하고 있다. 이러한 궁극적인 목표를 달성하기 위해서는 자기 인식에 초점을 둘 필요가 있다. 자기 인식이란 자신을 통제하고 조절하는 데 필요한 기본적인 능력이다. 이러한 인식을 통해 개인은 타인을 이해하고 수용할 수 있는 능력을 갖게 된다. 따라서 자기 인식 수준이 높은 사람은 자기 내면을 아는 만큼 타인을 이해하는 힘도 높아지게 된다. 민주시민이 된다는 의미 역시 나와 타인의 이해에서 비롯된다. 이해한다는 것은 안다는 것을 넘어서는 의미이고 심리적으로 인정, 지지한다는 부분까지 있기에 자기 인식은 매우 중요한 것이다.

4.3.2 다양성

복지교육의 목표는 다양성을 인식하는 것이다. 다양성이란 나와 다른 시각과 문화를 이해하고 수용하는 정신이다. 이러한 정신을 통해서 좀 더 확장된 이해를 할 수 있으며 타인을 존중하게 된다. 하지만 우리사회와 문화는 다양성을 인정하고 수용하는 일에 대한 관심이 적었으며, 이로 인하여 우리와 다른 것에 대해 편파적이고 배타적인 태도를 가졌다. 이러한 태도는 상대를 수용하기 보다는 적대시하거나 무시하는 행동으로 나타났고 사회적인 병폐를 낳고 있다. 그 한 예로 국제결혼 가정 자녀의 17.6%가 집단 따돌림을 경험한 것으로 나타났다(보건복지부, 2005). 또한 외국인 자녀들에 대한 피부색, 그 나라의 경제수준 등이 작용되고 있는데 예를 들면 동남아시아 출신 학생과 같은 학교에 다니는 미국인 학생들은 놀림이 대상이 되지 않고 잘 어울린다는 점이다(김정은, 2013). 이러한 현실을 볼 때

외국인에 대한 우리의 시각이 심하게 편협적이다.

다문화 교육은 개인 및 각 문화의 고유성 및 차이를 수용하고 인정하는 것이다. 이를 통해서 나와 다른 사람 또는 다른 나라에 대한 편견을 버리는 것이 요구된다. 이러한 교육을 통하여 사회의 편견과 고정관념, 부당한 사회적 행위에 대해 비판적으로 사고할 수 있으며, 민족 집단이나 성별에 따른 문화 차이를 인정하면서 행동할 수 있다(박현경, 2011).

5. 복지교육의 기본방향과 과제

5.1 복지교육 관련법의 제, 개정

복지교육이 실현되기 위해서는 무엇보다도 관련법이 제, 개정되는 것이다. 교육에 관한 충분한 투자와 정부의 적극적인 의지가 요구된다. 교육은 궁극적인 목적 달성을 위한 수단으로서 복지교육은 제도화 될 필요성이 충분하다.

일본의 경우를 살펴보면 일본은 1990년대 이후로 정부 차원에서 교육개혁을 통한 복지교육을 제도화시키고 있다. 1996년에 개최된 중앙교육 심의회에서는 “21세기를 향한 일본의 나아갈 방향에 대해서” 라는 주제로 논의하였고 결론적으로 ‘여유’속에서 ‘살아가는 힘’을 키울 필요가 있다는 것이었다. 이러한 논의 속에서 복지교육은 1999년에 초·중·고등학교에서 ‘종합적인 학습시간’에 복지교육을 하도록 하였다. 이는 특별활동 아닌 정규 수업의 하나로 교과과정이 만들어 졌을 뿐만 아니라 관련하여 ‘복지’교과를 신설하여 시행하고 있다. 이 외에도 복지교과서를 제작하여 수업 교재로 활용하고 있다(원혜순, 2003).

이러한 복지교육 체계를 구성한 일본에서는 민간단위로서 ‘복지교육학회’도 구성하여 매 해마다 학회를 열고 연구물들을 교류하고 있다. 이러한 노력으로 인하여 일본의 복지교육은 점차적으로 체계화, 안정화되어가고 있다.

반면에 우리사회는 아직 복지교육이라는 용어가 익숙하지 않을뿐더러 체계적인 발판도 마련되어 있지 않다. 따라서 복지교육을 활성화하기 위해서는 국가에서 관련법을 제정하여 토대를 마련하는 것이 시급하다. 이러한 제도적인 뒷받침 하에 복지교육의 의미와 실천은 확장될 수 있다.

5.2 교육 체제 정비

복지교육이 성공적으로 시행되기 위해서는 무엇보다도 교육 체제의 정비가 필요하다. 즉 누구에 의해서 어떤 내용으로 어떻게 전달할 것인가에 대한 구체적인 계획이 요구된다. 이는 성공적인 교육으로 구성되기 위한 필수조건이다. 학교라는 현장에는 이미 기존의 교사들이 포진해 있으며, 이 외에도 학교 상담 교사 등이 지원되고 있다. 그래서 누가 이 일을 할 것인가에 대한 충분한 합의와 준비가 요구된다. 누구의 기득권으로서 정해지는 것이 아니라 이 교육의 성격과 활동에 합치할 수 있는 준비된 자격자가 요구된다. 더불어 교육 내용에 대한 충분한 준비가 필요하다. 복지교육은 일시적인 프로그램으로 진행되는 것이 아니라 교육의 현장에서 하나의 교과과정으로 들어가게 된다. 그렇다면 어떤 주제와 내용이 포함되어야 할지에 대한 사전 준비가 필요하다. 이 교재에는 현재 아이들이 가장 필요로 하는 내용들이 수록되어져야 한다는 것이다. 마지막으로 어떤 방식으로 접근할 것인가이다. 교육의 효과는 전달 방법에 따라서도 차이를 보이기 때문이다. 따라서 교육의 효과를 높이고 최상의 결과를 가져올 수 있는 방법들이 연구되어져야 할 것이다. 아직 복지교육이 시행되기에는 많은 난관이 많지만 지속적인 관심과 노력이 있어야 할 것이다.

5.3 사회봉사에서 복지교육으로

현재 많은 초·중·고등학교에서 진학을 위한 사회봉사 활동이 의무이다. 물론 이를 통해서 학생들이 새로운 문화에 접근하고 어려운 대상을 만난다는 것도 의미가 있다. 하지만 사회적인 약자에 대한 총체적인 이해 없이

봉사 활동이 선행되기도 한다는 문제를 갖고 있다(지성미, 2005; 송은화, 2004; 김혜경, 1997). 지성미(2005)의 연구에 따르면 자원봉사 활동이 상급 학교 진학이나 취업의 수단으로 이용된다는 점, 형식적·의무적·집단적으로 참여하고 있다는 점 등을 청소년 자원봉사의 문제로 지적하였다. 또한 사전 교육에 대한 필요성을 강조하고 있다.

따라서 청소년들의 사회봉사 활동은 자기 스스로 건전한 동기를 이끌어 내고 과정을 통해서 자기 인식, 타인과의 상호관계 개발 및 협력 등을 끌어내는 훈련을 지속적으로 해야 할 것이다. 이러한 훈련 방식으로서 사전에 봉사의 필요성과 의미를 인식하는 교육이 충분히 선행되어야 할 것이며, 이런 교육을 통해서 스스로 활동할 수 있는 기회가 되도록 하여야 할 것이다.

6. 결론

본 연구는 학교 폭력을 예방하기 위한 방안으로서 복지선진국인 스칸디나비아식의 교육철학을 기반으로 한 복지교육의 필요성을 논하였다. 정리하면, 학교 폭력은 단순히 추가적인 기능으로 해결하기에는 현재로서는 역부족인 상황이다. 어렵지만 큰 결단과 구조적인 노력이 요구되는 시기이다. 특히 계속 들려오는 학교 폭력에 의한 자살 소식은 좀 더 체계적인 변화를 요한다는 것을 강조하고 있다. 따라서 본 연구에서는 복지교육을 강조하였으며 그 철학적 기반으로 스칸디나비아 3국의 교육철학을 제안하였다.

특히 이러한 복지교육의 의미는 첫째 사전 예방적 차원이라는 점이다. 모든 문제도 대처보다는 예방이 필요하다는 것이 일반적인 상식이다. 특히 생명을 위협하고 삶을 포기하는 젊은 세대들을 볼 때 예방 차원의 접근은 매우 의미가 있다.

둘째, 복지교육은 가해 학생 중심으로 이뤄지지 않기 때문에 낙인화 문제를 감소시킬 수 있다는 것이다. 당장은 가해 학생을 처벌하는 것이 당연

하겠지만 가해자 역시 우리 사회의 일원이며 앞으로 변화될 수 있는 미성숙한 아이들이라는 점이다.

셋째, 교육이라는 시스템을 이용하여 접근할 수 있다. 상담은 물론 가, 피해 학생들의 어려움을 개인적으로 들어 줌으로서 문제를 해결할 수 있지만 이는 몇 명에 국한된다는 점에서 낙인의 문제가 발생될 수 있다. 또한 상담을 꺼려하는 등의 문제로 인하여 충분한 접근이 어려울 수 있는 반면에 복지교육은 일반 교육의 형태를 띠고 있어 접근에서 용이하다는 데 의의가 있다.

이러한 연구의 의의를 바탕으로 정책적인 토대가 마련되기를 희망한다.

이 연구를 정리하면서 추후 연구를 위한 제언을 하고자 한다.

첫째, 복지교육의 효과성을 높이기 위한 실증적인 사례 연구가 필요하다. 본 연구에서는 실증적인 사례를 제시하기 보다는 이론적인 측면에서 복지교육의 효과성을 주장하였다. 하지만 실제 현장에서 적용해보는 것이 필요하며 그 결과를 가지고 복지교육의 필요성이 증명된다면 법적인 제도화를 시키는데 의미가 있을 것이다. 따라서 복지교육을 제도화하기에 앞서 시범사업으로 시행해 본 후 효과성을 살펴보는 것도 적절할 것이다.

둘째, 외국 복지교육에 대한 연구가 요구된다. 본 연구는 복지교육의 필요성을 강조하는 정책적인 부분에서 논의되었다. 하지만 앞으로 연구될 연구에서는 외국 복지교육의 현황과 문제점을 좀 더 깊게 다룸으로서 복지교육의 나아갈 방향을 정립하는데 기반이 되리라 생각된다. 추후 연구에서는 유사 복지교육 프로그램의 실태와 상황들을 정확하게 분석함으로써 우리 교육계에 적용에 맞는 틀을 찾아보아야 할 것이다.

《참 고 문 헌》

- 곽영길. 2007. “학교폭력 피해에 대한 인식과 경험에 관한 연구.” 『동국대학교 대학원 경찰행정학과 박사학위논문』.
- 권선애. 2012. “학교폭력 가해 및 피해학생을 위한 음악치료프로그램 연구.” 『서울기독교대학교 대학원박사학위 논문』
- 금경희. 2012. “갈등해결중심 학교폭력예방프로그램이 초등학교 고학년생의 또래 간 갈등해결전략 및 대인관계에 미치는 영향.” 『상지대학교 평화안보·상담심리대학원 석사학위논문』.
- 김규태. 2013. “생태학적 관점에서의 학교폭력 실태와 원인에 대한 학생, 학부모 및 교원의 인식 차이”. 『중등교육연구』 Vol 61 No1. 경북대학교 중등교육연구소.
- 김난주. 2013. “학교폭력 예방에 관한 연구 : 학교폭력예방 및 대책에 관한 법률을 중심으로.” 『동의대학교박사학위 논문』
- 김성민. 2013. “학교폭력에 대한 심층심리학적 고찰과 대책.” 『신학과 실천』 35. 한국실천신학회.
- 김정은. 2013. “다문화 가정 자녀의 학교 적응 프로그램.” 『숙명여자대학교 교육대학원석사학위 논문』
- 김지연. 2013. “학교폭력 및 학교폭력예방프로그램의 효과성에 대한 교사와 학생의 인식.” 『인하대학교 교육대학원석사학위 논문』
- 김지혜. 1998. “청소년 학교 적응에 영향을 미치는 사회지지체계에 관한 연구.” 『이화여자대학교 대학원』
- 김창균· 임계령. 2010. “학교폭력의 발생원인과 대처방안.” 『법학연구』 38. 한국법학회.
- 김화숙. 2008. “학교폭력 가해자 집단상담 프로그램이 학교폭력가해 중학생의 자기효능감과 정서적 안정성에 미치는 효과.” 『경성대학교 교육대학원석사학위 논문』
- 김혜경. 1997. “청소년자원봉사의 문제점과 효과적인 개선방안에 관한 연구.” 『경기대학교 행정대학원석사학위 논문』

- 박금녀. 2012. “특성화고등학교 학생의 학교폭력성향 감소를 위한 집단상담 프로그램 개발.” 『한국교원대학교 교육대학원석사논문』
- 박종효. 2005. 『미국의 학교폭력 예방 및 처치 프로그램에 관한 개관. 학교폭력 예방과 상담』. 학지사.
- 박현경. 2011. “유아교사의 다문화신념이 다문화적 효능감과 다문화교육 실제에 미치는 영향.” 『한양대학교 대학원석사학위논문』
- 박효정·이희연. 2013. “학교폭력 실태조사 현황 및 개선방안: 조사 참여율 제공 및 결과 활용 방안을 중심으로.” 『교육정책네트워크』 3. 한국교육개발원.
- 송민경. 2009. “권력장악가능성과 권력장악욕구를 통해서 본 학교폭력 현장 연구.” 『성균관대학교 일반대학원 석사학위논문』
- 송은화. 2004. “우리나라의 청소년 자원봉사활동의 문제점과 개선방안에 관한 연구.” 『중앙대학교 행정대학원석사학위 논문』
- 윤혜순. 2003. “청소년 봉사활동의 역사적 전개와 교육적 성격 연구 : 시혜적 봉사활동에서 복지교육으로의 변화를 중심으로.” 『연세대학교 대학원박사학위 논문』
- 이건희·김정숙(2013). “북유럽국가의 유아교육제도 비교.” 『유아교육학논집』 17(1). 한국영유아교육교원학회.
- 이수화. 1999. “초등학교 학교 폭력 실태 분석.” 『부산교육대학교 교육대학원 석사학위논문』
- 이승남. 2001. “한국 중등학교 제도에서의 사회복지교육의 도입과 실시 방안.” 『부산대학교 행정대학원 석사학위논문』
- 이지영. 2004. “일상생활 스트레스와 자원이 한부모 가족 자녀의 부적응에 미치는 영향.” 『경성대학교 대학원석사학위 논문』
- 이화선. 2009. “플라톤과 프뢰벨의 전인 교육을 위한 음악 교육관 연구.” 『연세대학교 교육대학원석사논문』
- 이화련. 2007. “비행청소년의 구조적 결손 가정 유무와 비행 행동에 따른 성격특성 연구 : 청소년용 다면적 인성검사(MMPI-A)분석을 중심으로.” 『제주대학교 교육대학원 석사학위논문』

- 이윤미·장신미. 2011. “스웨덴의 통합형 후기중등학교 개혁: 전개과정 및 쟁점.” 『한국교육사학』 33(2). 한국교육사학회.
- 장한수·김현주·임혁. 2008. 『인간행동과 사회환경』 서울: 공동체.
- 정미경. 2007. “학교폭력 예방교육을 위한 초등학교 도덕과 교육과정 및 교과서 분석.” 『교육과학연구』 38(1). 이화여자대학교 교육과학연구소.
- 정재준. 2012. “미국의 학교폭력 방지대책.” 『서울대학교 法學』 53(1). 서울대학교 법학연구소.
- 정종우. 1997. “일본의 복지교육 전개상의 과제.” 『성공회대학논총』 10. 성공회대학교.
- 조연순·김아영·허미화·김인전. 2001. “교사, 학생간 상호작용 분석을 통한 인성교육의 현황 및 가능성 탐색.” 『교육학연구』 39(3). 한국교육학회.
- 지성미. 2005. “청소년 자원봉사활동의 문제점과 개선방안에 관한 연구.” 『명지대학교 사회복지대학원석사학위 논문』
- 진교진. 1999. “학교폭력 피해 실태와 대책.” 『승실대학교 교육대학원 석사학위 논문』
- 청소년폭력예방재단. 2009. 『2009년도 학교폭력 실태조사 보고서』 서울 : 청소년폭력예방재단.
- 허가뢰. 2011. “중국 고등학생들의 가정의 심리적 환경과 성격 5요인이 심리적 안녕감에 미치는 영향.” 『중앙대학교 대학원석사학위 논문』
- 한은희. 2012. “자기 인식 집단 미술치료가 불안도가 높은 어머니의 자기 효능감, 양육스트레스에 미치는 영향.” 『단국대학교 특수교육 대학원석사학위 논문』
- 홍범표. 2012. “다문화가정 자녀의 실태와 사회적응을 위한 정책지원방안 연구 : 경기도 사례를 중심으로.” 『고려대학교 정책대학원석사학위 논문』
- 홍봉선. 2004. “우리나라 교육복지의 방향과 과제.” 『한국사회복지학』

36(1). 한국사회복지학회.

Ken. R. 2005. “The Method of Shared Concern as an Intervention Technique to Address Bullying in Schools: An Overview and Appraisal”. *Australian Journal of Guidance and Counselling* 15(1) pp 27-34.

Kersten. P. M et al. 1999. “Generic health status measures are unsuitable for measuring health status in severely disabled people”. *Clinical Rehabilitation*. 13: pp219-228.

Lazarus, R.S & Folkman, S. 1984. *Stress, appraisal and coping*. N.Y: Springer publishing.

OECD. 2009. “Society at a Glance 2009”.

OECD. 2001. “Bullying at school: tackling the problem”. OECD Observer.

www.oecdobserver.org

www.mw.go.kr (보건복지부 사이트)

<Abstract>

Study on Necessity of welfare-Education based on Scandinavian's Education philosophy of education for preventive Education School Bullying & violence

Jeong, Kook In

This paper is based on the ideas that preventive education from school bullying & violence needs to be carried out from School because we found that the number of schoolers, who commit school bullying & violence, grows significantly. so this study attempts to explore Needs to welfare-Education based on Scandinavian's Education philosophy of education for preventive Education School Bullying & violence

This study is composed of four parts: The first part identifies the concepts of school bullying & violence and the preventive education of school bullying & violence and analyzes what mainly causes school bullying & violence and so on. The second part the researcher identifies the Scandinavian's Education philosophy of education. In the third part, researcher identifies the concepts of welfare-education. In the final part, the researcher proposes the direction and task of the welfare-education.

Key Words: school violence, school violence prevention, welfare education

성명: 정국인

소속: 성균관대학교 박사과정, 서울시 동대문구 휘경 2동 30-3

전화번호: 2249-0173

E-mail: ki955@naver.com

논문접수일: 2013. 7.4 논문심사일: 2013. 8. 15 게재확정일: 2013. 8.25

