



초등 체육수업에서의 교권침해 유형 및 개선 방향 탐색

손혁준¹

《 요 약 》

본 연구의 목적은 초등 체육수업에서 발생하는 교권침해를 개별 교사의 수업 관리 실패나 관계 갈등의 문제로 바라보기보다, 체육교과의 특성과 이를 둘러싼 사회제도적 환경 변화 속에서 형성되는 교육 현상으로 이해하고자 하는 데 있다. 이를 위해 체육수업 과정에서 교권침해를 경험한 초등교사 10명을 대상으로 반구조화된 심층면담을 실시하고, NVivo 12를 활용한 귀납적 범주 분석을 통해 자료를 분석하였다. 연구 결과 초등 체육수업에서의 교권침해는 수업 감시형, 반복적 부당 간섭형, 권위 도전형, 책임 전가형, 제도 악용형 등으로 유형화되었으며, 이러한 경험은 교사의 수업 관리 실패라기보다 체육수업의 개방성, 즉각적 판단 요구, 신체활동 중심 구조와 밀접하게 연관되어 나타났다. 또한 교사의 정당한 교수활동이 사후적으로 재해석되고 검증되는 구조, 교사를 보호하기보다 개별 대응을 요구하는 학교 조직 문화, 보호자 정체성의 강화와 온라인 정보 환경의 확산이 교권침해를 일상화하는 구조적 배경으로 작용하고 있었다. 본 연구는 교권침해를 단순히 보호의 대상으로 다루기보다, 체육수업이 교육적으로 지속 가능하기 위한 조건을 성찰해야 할 문제로 제기하였다. 이를 통해 교권 보호 논의가 대응과 처벌 중심의 담론을 넘어, 교사의 교육적 판단이 신뢰받고 존중될 수 있는 학교·가정·제도적 환경을 재구성하는 방향으로 확장되어야 함을 시사하였다.

주제어 : 초등체육, 교권침해, 교육 환경, 교사 전문성, 수업관리역량

I. 서론

최근 학교 현장에서 교권침해 문제는 더 이상 개별 교사의 어려움이나 일시적 갈등 사례로 국한되지 않고, 학교 교육 전반에 내재한 긴장과 갈등을 드러내는 주요 교육 이슈로 부각되고

1. 세종대학교 강사, zzang81x@snu.ac.kr

있다. 학생의 문제 행동, 학부모의 반복적인 민원 제기, 수업 과정에 대한 외부의 개입과 평가가 일상화되면서 교권침해는 특정 사건의 문제가 아니라 학교 현장에서 반복적으로 나타나는 구조적 교육 현상으로 확장되고 있다(서울특별시교육청, 2021; 한국교육개발원, 2020). 이러한 흐름은 교사의 직무 스트레스와 소진을 심화시키고(이해령, 강호수, 2025; 한미영, 2024), 교직 만족도 저하와 교직 이탈 가능성(신혜숙, 박주형, 2024; 이소라, 심재휘, 2025)으로까지 이어진다는 점에서 교육의 지속 가능성과도 밀접하게 연결되어 있다. 나아가 교권침해에 대한 부정적 인식은 예비교사의 교직 진로 선택에도 영향을 미치며, 교직 기피현상으로 확산되고 있다는 점에서 그 파급력은 결코 가볍지 않다(김경원, 2023; 이해정, 2024).

이처럼 교권침해 문제가 사회적 관심의 대상이 된 배경에는 학교를 둘러싼 교육 환경의 구조적 변화가 자리하고 있다. 아동 권리 담론의 확산과 학교 안전에 대한 사회적 요구 증가는 교사의 지도 행위에 대한 책임과 설명을 이전보다 강하게 요구해 왔으며(이순덕, 2025; 정순원, 2011), 학부모의 교육 참여 방식 변화와 온라인 정보 소통의 확산은 학교 수업을 외부에서 해석하는 것을 가능하게 하였다(김범주, 이평구, 김소현, 2023). 이러한 변화는 교육활동의 투명성과 책무성을 강화하는 긍정적 측면을 지니는 동시에, 교사의 교육활동이 지속적인 점검과 문제 제기의 대상이 되는 환경을 형성하였다. 이 과정에서 교권침해는 단순한 관계 갈등을 넘어, 학교 교육의 운영 방식과 교사의 역할에 대한 사회적 기대가 충돌하는 문제로 확대되고 있다.

이러한 문제의식은 교육 당국의 정책적 대응으로도 이어졌다. 「교원의 지위 향상 및 교육활동 보호를 위한 특별법」은 교권침해를 교원의 정당한 교육활동을 방해하거나 교원의 인격권과 전문성을 침해하는 행위로 규정하고, 폭언·폭행, 부당한 민원 제기, 허위 사실 유포, 교육활동 방해 등을 대표적인 유형으로 제시하고 있다(국가법령정보센터, 2025a). 또한 교육부는 교원의 교육활동 보호를 위한 매뉴얼을 마련하고, 각 시도 교육청에 교권보호위원회를 설치하여 대응 체계를 구축해 왔다(교육부, 2025). 이러한 제도적 노력은 교권침해를 개인의 문제가 아닌 공적 교육 문제로 다루기 시작했다는 점에서 중요한 의미를 지닌다.

하지만 정책적 대응의 확대가 곧바로 현장의 변화로 이어지고 있지는 않았다. 법과 제도는 교권침해의 정의와 대응 절차를 명확히 제시하고 있지만, 학교 현장에서는 교권침해가 여전히 반복되고 있으며, 교사들이 체감하는 보호 수준과 정책의 취지 사이에는 간극이 존재한다는 지적이 지속적으로 제기되고 있다(정덕조, 2024; 한만중, 2024). 이는 교권침해 문제가 제도의 유무만으로 설명될 수 없으며, 학교 교육이 이루어지는 실제 맥락과 교사의 교육적 역할이 사회적으로 어떻게 이해되고 있는가라는 보다 근본적인 차원에서 접근할 필요가 있음을 시사한다.

교권침해 문제는 오래전부터 선행 연구들을 통해 다양한 관점에서 분석되어 왔다. 먼저 교권

침해의 유형과 발생 양상을 다룬 연구들은 학생의 문제 행동과 학부모의 과도한 요구, 반복적인 민원 제기가 교사의 교육활동에 부담으로 작용하고 있음을 보고하였다(김기수, 2024; 추아영, 김민정, 2025). 교권침해의 영향과 결과를 분석한 연구들에서도 교권침해 경험이 교사의 심리적 소진과 직무 만족도 저하로 이어지며(이해령, 강호수, 2025; 한정아, 2024), 수업의 질과 학생의 학습 경험에도 간접적인 영향을 미친다는 점을 강조하였다(김성천, 2024). 아울러 교권 보호를 위한 대응과 제도를 다룬 연구들은 법·제도적 장치의 필요성을 인정하면서도(문지영, 2025; 이다솜, 김현욱, 2025), 학교 조직 차원의 공동 대응 부족과 교사 개인에게 전가되는 민원 대응 구조의 한계를 반복적으로 지적해 왔다(엄정은, 이재용, 2019).

이러한 관점은 국내뿐만 아니라 해외에서도 관심 깊게 연구되어 왔으며, 논의의 맥 또한 유사하게 나타났다. 교사의 권위 약화와 직무 이탈 간의 관계가 분석되었고(Ingersoll, 2001; Osborne & Russo, 2011), 교사의 자율성과 판단이 충분히 존중되지 않을 경우 직무 소진과 교직 이탈 가능성이 높아진다는 점도 주목받았다(Skaalvik & Skaalvik, 2017). 또한 학생의 공격적 행동이나 수업 방해 경험이 교사의 심리와 수업 수행에 부정적 영향을 미친다는 점도 보고되었다(McMahon et al., 2014; Smith & Taylor, 2020). 이러한 연구들은 교권침해가 특정 국가에 국한된 문제가 아니라, 현대 교육 환경 변화 속에서 공통적으로 나타나는 교육 현상임을 보여준다.

한국의 교권침해는 이러한 글로벌 논의와 유사한 지점을 공유하면서도, 한국 사회의 교육문화와 제도적 환경 속에서 고유한 양상을 보인다는 점에서 추가적인 분석이 요구된다. 한국 사회에서 학교는 자녀의 미래 성취와 밀접하게 연결된 공간으로 인식되어 왔으며(박영신, 김의철, 2002), 이는 학부모의 교육 참여와 문제 제기를 일상화하는 토대로 작용해 왔다(서현석, 2014; 주영효, 2020). 그 결과 교권침해는 공개적인 충돌이나 물리적 대립보다는, 민원 제기와 제도적 절차를 통한 문제 제기와 같은 비교적 간접적인 방식으로 나타나는 경우가 많았다(김지영, 김명용, 2025; 최진, 신창호, 2024). 이러한 특성은 교권침해를 개인 간 갈등의 문제가 아니라, 제도와 관계가 복합적으로 작용하는 교육 현상으로 이해할 필요성을 제기한다.

하지만 교권침해를 법적 기준에 따라 엄격하게 규정할 경우, 실제 학교 현장에서 교사들이 경험하는 다양한 교육활동 위축 상황을 충분히 설명하기에는 한계가 있다. 교사의 교육활동은 폭언·폭행이나 공식 민원과 같은 명시적 사건뿐 아니라, 학생의 반복적인 도전적 행동, 학부모의 지속적인 수업 간섭, 수업 판단에 대한 공개적 문제 제기 등 일상적인 수업 상호작용 속에서도 교사의 교육적 권위와 전문적 판단이 약화되는 방식으로 나타날 수 있기 때문이다. 이에 본 연구에서는 교권침해를 「교원의 지위 향상 및 교육활동 보호를 위한 특별법」 상의 법적 침해 행위

에 한정하지 않고, 초등 체육수업 맥락에서 교사의 수업 운영, 규칙 적용, 학생 지도 및 관리 활동이 학생의 공개적 도전, 학부모의 간섭 및 민원 제기, 제도적 절차의 압박 등으로 인해 정당성이 문제화되거나 교육활동 수행이 위축되는 경험 전반을 포괄하는 개념으로 정의하였다.

특히 초등 체육수업은 신체활동, 경쟁, 협력, 규칙 준수 등 다양한 요소가 복합적으로 얽혀 있는 활동 중심 교과로서(손혁준, 2021; 이희수, 2024), 갈등과 정서적 마찰이 자연스럽게 발생할 수 있는 수업 환경을 지닌다(고문수, 손천택, 2006; 권민혁, 2006). 그럼에도 체육수업에서의 교권침해는 다른 교과와 동일한 기준으로 해석되는 경우가 많았으며, 교과 특수성이 충분히 고려되지 못한 채 논의되어온 측면이 있었다(류일곤, 이옥선, 2025). 이러한 점에서 초등 체육수업을 중심으로 교권침해를 살펴보는 것은, 교권 문제를 보다 입체적으로 이해하고 교과 맥락에 기반한 논의를 확장하는 데 중요한 의미를 지닌다.

이에 본 연구는 초등 체육수업에서 나타나는 교권침해를 개별 사건이나 대응의 문제가 아니라, 수업 경험과 학교 환경, 제도적 맥락이 교차하는 교육 현상으로 이해하고, 교사들의 실제 경험을 통해 그 양상을 심층적으로 살펴보고자 한다. 이를 통해 교권침해 논의를 교권보호 중심 담론에서 벗어나, 교육의 조건과 교과의 특성을 함께 고려하는 학술적 논의로 확장하는 데 기여하고자 한다.

II. 연구 방법

본 연구는 초등 체육수업에서 발생하는 교권침해 경험을 교사의 실제 수업 맥락 속에서 심층적으로 이해하기 위해 질적 연구 방법을 적용하였다. 교권침해는 개인의 경험과 맥락적 해석이 강하게 개입되는 현상이라는 점에서, 교사들의 실제 수업 경험과 인식을 중심으로 해석할 수 있도록 반구조화된 질문지를 활용한 심층면담을 통해 자료를 수집하고, 귀납적 범주 분석을 통해 자료를 분석하였다.

1. 연구 참여자

연구 참여자는 초등학교에서 체육수업을 지도하며 교권침해를 경험한 교사를 대상으로 하였다. 참여자 모집은 초등교사들이 가장 많이 가입하여 활동하는 온라인 교사 커뮤니티와 초등교사 중 체육수업에 관심을 가진 교사들이 모여있는 온라인 그룹 채팅방(총 936명)에서 1차적으로

이루어졌다. 연구자는 해당 온라인 공간에서 연구의 목적과 취지, 연구 참여 조건을 안내하고, 체육수업과 관련된 교권침해 경험이 있는 교사의 자발적 참여를 요청하였다.

이후 연구 참여 의사를 밝힌 교사들과 1차적으로 유선 통화를 진행하였다. 이 과정에서 연구자는 연구 목적과 절차, 면담 방식, 자료 활용 방법, 익명성 보장 및 연구 참여 철회 가능성 등을 다시 한번 설명하였으며, 동시에 교사들의 체육수업 경험과 교권침해 사례를 간략히 경청하며 연구 주제와의 적합성을 확인하였다. 총 13명의 교사와 1차 유선 통화를 진행하였으며, 이 중 3명은 개인적 사유 및 연구 주제와 적합하지 않다는 점에서 참여를 거부하였다. 최종적으로 본 연구의 목적과 절차에 동의한 10명의 교사를 연구 참여자로 선정하였다. 연구 참여자의 구체적인 배경 정보는 다음의 <표 1>과 같다.

<표 1> 연구 참여자의 배경 정보

대상	성별	경력	근무지 유형	주요 경험
교사 A	여	2년	대도시	저학년 신체활동 수업 중 학부모의 반복적 민원 경험
교사 B	여	4년	중소도시	저·중·고학년 체육수업 전반에서 반복적 학부모 간섭 경험
교사 C	여	5년	대도시	저·중·고학년 체육수업 중 수업 장면 촬영 및 공유 경험
교사 D	남	6년	농어촌	중학년 체육수업 중 안전사고 이후 책임 전가 경험
교사 E	여	7년	대도시	고학년 체육수업 중 경기 판정 관련 학생의 강한 반발 경험
교사 F	여	8년	중소도시	저·중·고학년 체육수업 중 학생 행동 제지 관련 민원 경험
교사 G	여	14년	대도시	체육부장교사 경력, 저학년 체육수업 중 학부모 항의 경험
교사 H	남	16년	대도시	체육전담교사로서 체육수업 관리 및 평가 관련 민원 경험
교사 I	남	18년	대도시	체육 관련 동아리활동 지도 중 학생선발 등 문제 제기 경험
교사 J	남	23년	대도시	체육전담교사경력, 경기 운영 과정에서 학생의 권위 도전 경험

연구 참여자는 초등학교에 재직 중인 교사로 구성되었으며, 성별, 교직 경력, 근무지역, 체육수업 담당 형태 등에서 다양한 배경을 지니고 있었다. 이는 교권침해 경험을 특정 집단에 한정된 현상으로 보지 않고 다양한 학교 맥락에서 나타나는 교육적 현상으로 이해하고자 한 목적에 따른 의도적 표집의 결과이다(김영천, 2018). 특히 본 연구에서는 기타 항목에 주요 경험을 기록하고 각 교사가 체육수업과 관련하여 경험한 교권침해의 주요 내용을 간단한 메모 형태로 정리하였으며, 이는 이후 자료 분석 과정에서 면담 내용을 맥락적으로 해석하는 데 참고 자료로 활용되었다. 또한 이러한 사전 정보는 면담 과정에서 추가 질문을 구성하고 참여자의 진술을 심층적으로 이해하는 데 기초 자료로 활용되었다.

2. 자료 수집

연구 참여자들을 대상으로 한 심층면담은 온라인 회의방(Zoom Meetings)을 활용한 비대면 방식으로 이루어졌으며, 1회 면담은 약 50분 내외로 진행되었다. 면담은 반구조화된 질문지를 기반으로 하였으며, 참여자의 경험과 면담 내용의 흐름에 따라 질문의 순서와 내용은 유연하게 조정되었다. 면담에서는 참여자의 구체적 경험과 맥락을 심층적으로 드러내기 위한 질문들을 추가적으로 제시하였다.

면담 전 연구자는 참여자에게 연구 목적과 절차, 자료 활용 방식, 익명성 요구, 연구 참여 철회 가능성을 다시 한번 안내하였고, 이에 대한 동의를 얻은 후 면담을 진행하였다. 모든 면담 내용은 참여자의 동의를 받아 녹화되었으며, 이후 전사하여 분석자료로 활용하였다. 자료 분석 과정에서 특정 면담 내용의 의미를 보다 명확히 확인할 필요가 있거나 추가적인 맥락 설명이 요구되는 경우에는 약 10분 내외의 추가 면담을 진행하였다.

심층면담 질문지는 체육수업 맥락, 교권침해 경험, 대응 경험, 인식 변화 및 개선 방안을 중심으로 구성되었다. 질문지는 교사의 실제 수업 장면과 경험을 드러낼 수 있도록 개방형 질문으로 설계되었으며, 사전 검토를 통해 질문의 명료성과 내용 적합성을 점검한 후 최종 확정하였다. 구체적인 질문 가이드라인은 다음의 <표 2>와 같다.

<표 2> 심층면담 질문 가이드라인

범주	질문 가이드라인
체육수업 맥락 이해	<ul style="list-style-type: none"> • 교권침해 당시 담당 학년과 체육수업을 운영하는 방식에 대하여 설명해 주세요. • 체육수업에서 중요하게 고려하는 교육적 목표나 가치가 있다면 무엇입니까? • 다른 교과 수업과 비교했을 때 체육수업만의 특징이나 어려움은 무엇인가요?
교권침해 경험의 구체적 양상	<ul style="list-style-type: none"> • 체육수업 중 교권침해라고 인식했던 경험을 구체적인 상황 중심으로 설명해 주세요. • 해당 상황은 학생, 학부모, 또는 제도 중 누구와의 관계에서 발생했습니까? • 그 경험이 체육수업이라는 교과 특성과 어떤 관련이 있다고 생각하십니까?
상황 전개와 즉각적 대응	<ul style="list-style-type: none"> • 해당 상황에서 교사는 어떤 판단을 했고, 어떤 방식으로 대응했습니까? • 당시 교사로서 가장 어렵게 느껴졌던 지점은 무엇입니까? • 다시 같은 상황이 발생한다면 대응 방식에 어떤 변화를 주겠습니까?
학교 조직 및 제도와의 관계	<ul style="list-style-type: none"> • 교권침해 상황 이후 학교 조직(관리자, 동료교사)의 반응은 어떠했습니까? • 학교 차원의 대응이나 지원이 교사에게 도움이 되었습니까? 어떤 점에서 입니까? • 제도적 절차(민원, 평가, 조사 등)가 교사의 대응에 어떤 영향을 미쳤습니까?
인식 및 수업운영의 변화	<ul style="list-style-type: none"> • 이러한 경험 이후 체육수업 운영 방식에 변화가 있었습니까? • 학생 지도 방식이나 활동 구성에서 이전과 달라진 점이 있다면 무엇인가요? • 교사로서 자신의 역할이나 전문성에 대한 인식에 변화가 있다면 무엇입니까?
비교 및 의미 부여	<ul style="list-style-type: none"> • 교권침해 경험이 다른 교과 수업보다 체육수업에서 더 두드러진다고 보십니까? 그 이유는 무엇입니까?

범주	질문 가이드라인
개선 방안 및 제언	<ul style="list-style-type: none"> • 체육수업에서의 교권침해는 어떤 점에서 독특하다고 보십니까?
	<ul style="list-style-type: none"> • 체육수업에서 교권침해를 예방하거나 완화하기 위해 교사 개인 차원에서 필요한 것은 무엇이라고 생각하십니까? • 학교 조직 차원에서 보완되어야 할 점은 무엇입니까? • 정책 또는 제도 차원에서 개선이 필요하다고 느낀 부분이 있다면 말씀해 주세요.

3. 자료 분석 및 해석

수집된 자료는 질적 연구의 일반적 절차에 따라 반복적 읽기와 비교 분석을 통해 의미 있는 진술을 도출하고, 이를 유사한 의미 단위로 범주화하는 과정을 거쳐 교권침해의 유형과 발생 맥락을 도출하였다. 이 과정에서 자료 간 유사성과 차이를 지속적으로 비교하는 반복적 비교분석을 적용하여 범주의 일관성과 설명력을 확보하고자 하였다. 구체적인 자료 분석은 Nvivo 12 프로그램을 활용하여 이루어졌다. 먼저 전사된 면담 자료를 Nvivo의 Navigation View 내 Internals 탭에 입력하여 참여자별 자료를 정리하였다. 이후 Coding 기능을 활용하여 의미 단위 별 개방 코딩을 실시하였으며, 교권침해 경험, 감정 반응, 대응 방식과 관련된 면담 내용을 중심으로 노드를 생성하였다. 다음 단계에서는 생성된 노드들을 Node Tree 기능을 활용하여 유사한 의미 단위끼리 묶는 축 코딩(axial coding)을 수행하였다. 이후 Query 기능과 Matrix Coding을 활용하여 범주 간 관계를 비교·검토하며 반복적으로 나타나는 패턴과 차이를 분석하였다. 이 과정에서 도출된 범주가 자료에 근거하고 있는지를 지속적으로 확인하며, 해석이 특정 사례에 편중되지 않도록 전체 자료를 재검토하는 과정을 병행하였다. 이를 통해 초등 체육수업에서 나타나는 교권침해 유형과 구조적 맥락, 대응 경험에 대한 핵심 범주를 도출하였다. 자료 분석 과정의 실제 적용을 보여주기 위한 귀납적 범주 분석의 예시는 다음의 <표 3>과 같다.

<표 3> 귀납적 범주 분석의 예시

원자료 발화	초기 코드	중간 코드	상위 코드
경기에서 판정을 내렸는데, 아이가 소리를 지르면서 공을 집어던졌어요. 제 말은 아예 들으려고 하지 않았어요.	교사 판단에 대한 노골적 반발	교사 판단의 정당성 부인	권위 도전형 교권침해
규칙을 설명했는데도 “이건 말이 안 된다.”면서 계속 따지더라고요. 친구들 앞에서 공개적으로요.	교사 판단에 대한 공개적 문제 제기		
사고가 났는데 한 아이가 혼자 줄달거리면서 ‘선생님이 안 보고 다른 거 하고 있었어.’라고 말했어요. 자기 잘못이라는 인식은 거의 없어요.	문제 상황의 책임 전가	문제 원인의 교사 귀속	책임 전가형 교권침해

본 연구의 진실성을 확보하기 위하여 연구 참여자 검토(member checking)를 실시하였다. 면담 자료 전사와 분석 과정에서 도출된 주요 진술과 해석 내용을 연구 참여자에게 공유하여 원자료의 의미가 왜곡되거나 과도하게 해석된 부분이 없는지를 확인하였다. 이 과정을 통해 참여자의 수정 및 보완 의견을 반영하여 해석 내용을 정교화하였다. 또한 자료 분석 과정에서 원자료와 분석 범주를 반복적으로 대조하며 각 범주가 자료에 근거하고 있는지를 지속적으로 검토하고, 해석의 일관성과 맥락적 적합성을 확보하고자 하였다.

III. 연구 결과

1. 초등 체육수업에서의 교권침해 유형

초등 체육수업에서 교사들이 경험한 교권침해는 수업 맥락 속에서 유형화하여 구분되었다. 교권침해는 특정 주체나 단일 사건으로 발생하기보다, 학부모·학생·제도적 절차가 서로 맞물리며 다양한 형태로 나타나고 있었다.

가. 수업 감시형

초등 체육수업에서 교사들은 학부모의 보이지 않는 시선이 수업을 감시하고 있다는 인식을 공유하고 있었다. 체육수업은 운동장이라는 개방된 공간에서 이루어지는 경우가 많아, 교사의 수업 장면과 학생 지도 과정이 외부로 그대로 노출되기 쉽다. 특히 아파트 단지로 둘러싸인 이른바 초품아 학교의 경우, 체육수업은 교사에게 상시 공개 수업과 유사한 환경으로 인식되었다. 이러한 환경적 조건은 체육수업의 내용 선택과 지도 방식에까지 영향을 미치며, 교사로 하여금 수업 전반에서 지속적인 긴장 상태를 유지하게 만드는 요인으로 작용하고 있었다.

학교 운동장이 아파트 단지에 둘러싸여 있다 보니 체육시간마다 발코니에서 지켜보시는 분들이 있어요. 실제 아이들도 그런 말을 해요. “우리 엄마가 집에서 보고 있을걸?” 이런 말을 아무렇지 않게 해요. 아이들이 말하는 내용을 들어보면 사실상 제 운동장 수업의 일거수 일투족을 다 보고 있다 생각해요. 물론 저한테 싫은 말씀은 하시지 않지만 상황에 따라 언제든지 문제 제기를 할 수도 있는 거잖아요. 제 수업 모습을 학부모가 계속 지켜본다는 것은 정말 큰 부담이에요(교사 C, 면담).

이와 같은 감시 경험은 단순한 관심의 차원을 넘어, 교사에게 잠재적 문제 제기 가능성에 대한 상시적 불안을 유발하고 있었다. 일부 학부모는 체육수업을 지켜본 뒤 교사에게 조언이나 아이디어를 제공하기 위해 직·간접적으로 접촉하는 경우도 있었다. 수업을 돕기 위한 행동으로 받아들여질 수 있지만, 교사들에게는 이러한 행위가 수업 전문성에 대한 잠재적 평가로 작용하며 지속적인 긴장을 유발하고 있었다.

어느 날 아이 한 명이 체육수업 관련 책을 한 권 가져왔어요. 뭔가 싶어서 봤더니 학부모 한 분이 책에 메모를 남겨놓았는데, 운동장에서 조금 더 다양한 내용으로 수업해 주셨으면 좋겠다고 쓰셨더라고요. 그리고 그 책의 내용 중에 ‘체육수업에서 갈등이 생겼을 때 교사의 대처 방법’에 대하여 제시된 내용이 있었는데, 거기에 포스트잇 페이지마커가 붙어있었어요. 제가 교육경력도 많지 않고, 그리고 그때쯤 아이들이 체육수업 중에 싸워서 지도하는데 어려웠던 적도 여러 번 있었거든요. 나중에 이야기 들어보니까 학부모회 업무로 학교에 방문하셨다가 운동장에서 제가 힘들어하는 수업 모습을 보셨다고 하더라고요. 언짢고 기분 이 좋지 않았어요(교사 E, 면담).

또한 일부 학부모는 학생들의 체육수업 참여 장면과 함께 교사의 모습을 촬영하여 SNS에 올리거나, 주변 학부모들과 공유하기도 하였다. 교사만 클로즈업하여 의도적으로 촬영한 사례는 없었지만, 학생들의 수업 장면이 교사도 함께 포함되면서, 교사 인격권으로서의 초상권은 침해 받고 있었고 몇몇 사진의 경우 비교육적인 행동이라는 오해를 불러일으키기도 하였다. 수업 전체의 흐름에서 촬영된 한 컷의 사진은 의도와 무관하게 단편적 상황에 대하여 수업 태도에 대한 왜곡된 평가를 생산하는 요인으로 작용하였다.

우리 학교 선생님 중에 학부모이신 분도 계세요. 그런데 그분께서 저보고 몇 가지 조심하라고 조언을 주셨어요. 그 반에 한 학부모가 체육수업하는 장면 몇 개를 찍어서 단톡방에 올렸는데, 그날 선생님이 운동장 한편에서 다리 꼬고 휴대폰 보는 모습이 함께 찍혔다면 보여주셨어요. 좀 헛갈리는 경기 규칙을 확인하려고 휴대폰을 보면서 정보를 찾던 중이었거든요. (중략) 교사의 허락 없이 제 모습이 담긴 사진이 공유되는 것도 불쾌했지만, 스틸컷으로 촬영된 장면에서 저는 책임감이 없는 교사, 수업 중에 휴대폰만 보는 교사로 낙인찍혔다는 생각이 들었어요(교사 D, 면담).

이러한 결과는 체육수업 공간이 지닌 개방성과 가시성이 교사에게 구조적 취약성으로 작용하고 있음을 시사하였다. 푸코(Foucault)의 관점에서 체육수업이 이루어지는 운동장은 누가 보고

있는지 알 수 없지만 항상 보고 있을 수 있는 비대칭적 감시 공간으로 기능하고 있었다(박용남, 손혁준, 2023). 이와 같은 환경 속에서 교사는 전문적 판단에 따라 교육과정을 재구성하기보다, 외부의 시선을 의식하며 위축된 수업 실행을 경험하고 있었고, 이는 교사효능감 저하로까지 연결되고 있었다.

나. 반복적 부당한 간섭형

초등 체육수업에서 일부 교사들은 수업 내용 선정, 지도 방법, 학생 관리, 평가 전반에 걸쳐 학부모로부터 반복적이고 지속적인 간섭을 경험하기도 하였다. 교사가 국가 교육과정과 학교 교육과정에 근거하여 체육수업을 설계·운영하고 있음에도, 학부모들은 자녀의 선호 활동이 충분히 반영되지 않거나 기대에 미치지 않는 경우 교사의 수업 전문성 자체를 문제 삼는 경향을 보였다. 이러한 간섭은 단발적 의견 제시에 그치지 않고, 상담, 민원, 교원능력개발평가 등 제도적 통로를 통해 반복적으로 제기되면서 교사에게 상당한 부담으로 작용하고 있었다.

저는 안전 문제 때문에 피구를 거의 하지 않아요. 그런데 어느 날 학부모 상담에서 한 학부모가 조심스럽게 의견을 주시더라고요. “체육시간에 아이들 좋아하는 활동도 좀 하셔서라. 아이들 모두 피구 좋아하고 선생님께 하고 싶다고 말씀도 드렸는데 너무 매몰차게 거부하시는 거 아니냐?” 그래서 저는 교육과정에 맞춰 수업을 진행한다고 말씀을 드렸는데, 학년이 끝날 때쯤 교원능력평가에서 체육수업 시간에 아이들의 의견을 수용하지 않는 일방적인 교사라는 평가를 남겼더라고요(교사 H, 면담).

이 사례에서 교사의 교육적 판단은 학부모의 기대와 충돌하며 정당한 설명의 대상이 되지 못하고, 오히려 부정적 평가로 환원되고 있었다. 교사는 교육과정에 따른 전문적 판단을 근거로 수업을 운영했음에도, 학부모의 시각에서는 아이들의 요구를 수용하지 않는 태도로 해석되었고, 이는 교사의 수업 운영 권한을 약화시키는 결과로 이어졌다. 반복적인 평가 압박은 교사로 하여금 체육수업에서 교육적 신념보다 민원 가능성을 우선 고려하게 만드는 구조적 요인으로 작용하고 있었다.

체육수업에서 아이들 행동을 관리하기 위해 예전에는 타임아웃이나 쓰리아아웃제를 썼는데, 최근에는 그걸 두고 학부모가 문제 제기를 한 적 있어요. 아이가 공개적으로 혼났고, 친구들 앞에서 자존감에 상처를 받았다는 거예요. 그런데 수업 상황에서 분명히 여러 번 주의를 줬었고, 약속한 규칙에 따른 조치였거든요. 그 이후로는 체육시간에 아이들 행동을 제지하는 것도 계속 주저하고 신경이 쓰여요(교사 F, 면담).

이와 같이 반복적으로 발생하는 부당한 간섭이 교사의 수업 관리 전략 전반으로 확장되기도 하였다. 체육수업 특성상 활동 중 규칙 위반이나 안전 문제가 빈번히 발생함에도, 교사의 관리 행동은 교육적 개입으로 인정되기보다 학생 정서에 부정적 영향을 미친 행위로 재해석되는 경우가 많았다. 이러한 상황은 교사로 하여금 학생 지도 과정에서 소극적 태도를 취하게 만들고, 결과적으로 수업의 질과 안전 확보 모두를 위협하고 있었다.

학부모와 학생의 성향에 따라 서로 다른 요구들을 하세요. 체육시간에 왜 이렇게 많이 쉬게 하느냐고 하시는 분도 계시고, 운동량이 너무 적은 것 아니냐고 말씀 주시는 분도 있으세요. 또 반대로 아이가 힘들어하는데 왜 그렇게 많이 뛰게 하느냐는 분도 있고요. 바이올린 경연 대회를 나가야 하는데 농구수업을 하면서 손가락 다치면 안 된다고 다른 활동으로 대체할 수 없냐고 이야기하신 분도 계시요. 도대체 누구 기준에 맞춰 수업을 해야 하는지 혼란스러울 때가 있죠(교사 B, 면담).

교사들의 수업에 직접적으로 개입하는 유형의 교권침해는 단일 학부모의 문제를 넘어, 서로 상충되는 요구가 교사에게 그대로 전가되는 구조적 성격을 지니고 있음을 확인할 수 있었다. 교사는 교육과정이라는 규정된 기준에 따라 수업을 운영하고 있음에도 불구하고 다양한 학부모의 요구를 동시에 고려해야 하는 위치에 놓여 있었다. 이 과정에서 교사의 전문성은 조정과 타협의 대상으로 다루어지며, 체육수업은 학부모의 요구가 강하게 작용할 경우 교육활동이 아니라 민원 관리의 장으로 전환될 위험성을 내포하고 있었다.

다. 권위 도전형

초등 체육수업에서는 교사의 지시와 규칙이 학생들에 의해 노골적으로 도전받는 장면이 빈번하게 나타나고 있었다. 체육수업은 활동 중심 수업으로 학생 간 상호작용이 많고, 교사의 즉각적인 판단과 개입이 요구되는 특성을 지닌다. 하지만 일부 학생들은 교사의 지시를 공개적으로 거부하거나 반문하는 방식으로 교사의 권위를 시험하는 모습을 보였으며, 이러한 행동은 종종 학부모의 발화나 태도와 맞물려 강화되는 양상으로 나타났다. 교사들은 이러한 경험을 단순한 학생의 일탈 행동이 아닌, 교사의 교육적 권위 자체가 도전받고 흔들리는 경험으로 인식하고 있었다.

수업시간에 규칙을 설명하고 활동을 시작하면, 어떤 아이는 대놓고 “왜요?”, “이거 꼭 해야 돼요?” 이렇게 물어요. 처음엔 질문이라고 생각했는데, 반복적으로 듣다 보니 교사가 안내하

는 규칙을 따르지 않겠다는 선언처럼 느껴지더라고요. 다른 아이들도 그걸 보면서 점점 말을 안 듣게 되고요(교사 D, 면담).

체육수업 중 발생하는 교사의 권위에 대한 도전은 교사의 지시에 대한 단순한 질문이나 호기심의 표현을 넘어, 약속된 규칙과 교사의 교육적 판단의 정당성을 공개적으로 흔드는 방식으로 나타나고 있었다. 특히 이러한 요구가 반복될 경우, 교사의 설명과 지도는 학생들로부터 협상의 대상으로 인식되며, 수업의 질서는 빠르게 악화되는 경향을 보였다. 체육수업의 특성상 규칙과 안전 지도가 핵심임에도 불구하고, 교사의 즉각적인 개입이 과도한 통제로 해석될 가능성 또한 존재하였다.

행동이 다소 거친 학생에게 주의를 주면 아이가 바로 “우리 엄마한테 말할 거예요.”라고 해요. 예전에는 그냥 민말처럼 들렸는데, 요즘은 그 말이 상당한 압박으로 느껴져요. 실제로 그 이후에 학부모 연락이 와서 그때의 상황에 대하여 자세하게 알고 싶다고 말씀하시는데, 마치 제가 무엇인가 잘못을 저질러 해명을 요구받는 느낌을 받았어요. 이런 일을 한 두 번 겪고 나니 이제 수업 상황에서 그 아이에게는 이전처럼 적극적으로 지도하기가 어렵더라고요(교사 J, 면담).

이를 통해 교사의 교육적 권위에 도전하는 유형의 교권침해는 학생 개인의 문제 행동을 넘어, 민원 가능성을 매개로 교사의 교육활동을 위축시키는 통제 장치로 기능하고 있음을 확인할 수 있었다. ‘학부모에게 알리겠다.’는 말은 학생이 교사의 지도에 대응하여 사용할 수 있는 강력한 압박 수단으로 작용하고 있었으며, 이는 교사에게 심리적 위축과 자기 검열을 유발하였다. 결과적으로 교사는 규칙 위반이나 부적절한 행동을 인지하더라도 적극적인 개입을 주저하게 되었고, 체육수업은 점차 교사의 통제력이 약화된 상태로 운영되는 경향을 보였다. 이러한 권위의 불안정성은 체육수업에서의 학생 관리와 교육적 목표 달성 모두에 부정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다.

라. 책임 전가형

교사들은 수업 중 발생하는 다양한 문제 상황에 대해 사고의 원인과 맥락이 충분히 고려되지 않은 채 교사 개인에게 책임이 전가되는 상황을 반복적으로 경험하고 있었다. 체육수업은 학생 간 신체 접촉과 경쟁 상황에서의 갈등이 빈번하게 발생하는 활동 중심 교과로서, 안전사고와 정서적 마찰의 가능성이 본질적으로 내재된 교과이다. 하지만 이러한 교과 특성은 충분히 고려

되지 못한 채, 사고나 갈등 발생 시 학생과 학부모의 관심은 교사의 지도 방식과 관리 책임에 집중되는 경향을 보였다.

체육시간에 아이들끼리 부딪혀서 한 명이 울었던 적이 있어요. 바로 상황 정리하고 보건실도 데려갔는데, 그날 오후 늦게 학부모에게 연락이 왔어요. “왜 그런 상황이 생기도록 놔뒀냐?”, “체육수업 관리가 너무 느슨한 것 아니냐?”고요. 아이들의 신체적인 활동을 중심으로 이루어지는 수업인데, 사고가 0일 수는 없잖아요. 그런데 모든 책임이 제 관리 부족으로 돌아오더라고요(교사 G, 면담).

체육수업 중 발생하는 안전사고가 교육활동의 맥락 속에서 이해되기보다 교사의 관리 실패로 단순화되는 양상이 나타났다. 교사가 즉각적인 조치와 사후 대응을 수행했음에도 학부모는 사고의 결과를 중심으로 책임 여부를 판단하였으며, 이는 수업 전반에 대한 신뢰 약화로 이어졌다. 이와 함께 일부 학생은 자신의 행동 결과를 교사의 지도 부족이나 판단 오류로 귀속시키며 책임을 회피하는 모습을 보였다. 특히 게임 상황에서 교사가 개입한 직후 학생의 책임 전가가 즉각적으로 이루어지면서, 교사를 방어적 위치에 놓이게 하는 요인으로 작용하였다.

스포츠활동에서 이기고자 하는 욕구가 있다 보니 학생들 사이에 서로 감정이 상하는 경우가 많이 발생해요. 그걸 중재하면 어떤 아이는 ‘선생님이 상대편 말만 들어줬다.’라고 말하죠. 정확한 규칙에 따라 게임을 진행하고 지도했음에도 자신들에게 불리한 상황이 만들어지면 항상 그 책임은 교사인 저한테 돌아와요(교사 D, 면담).

학생들은 교사가 게임 운영에서 공정하지 못하다고 인식하며, 자신의 게임 성과 실패의 원인을 교사에게서 찾는 양상을 보였다. 교사의 정당한 지도 활동은 학생의 책임 회피적 발화로 인해 정당성이 흔들리는 상황에 놓였으며, 학생은 자신의 규칙 위반 행위조차 교사의 설명 부족이나 운영 문제로 전가시키는 모습을 보였다. 이러한 경험은 교사가 이후 유사한 상황에서 적극적 개입을 주저하게 만드는 심리적 부담으로 작용하였다. 이 과정에서 교사는 교육적 중재자라기보다 갈등의 원인을 제공한 존재로 위치 지워지는 경향을 보였다.

아이들끼리 부딪혀서 한 명이 넘어졌는데, 가해 상황이 명확하지 않았어요. 그런데 바로 “선생님이 안 봐줬잖아요.”라는 말이 나와요. 체육시간 내내 모든 아이를 동시에 볼 수는 없잖아요. 그런데 사고가 나면 제가 안 보고 있었다는 식이에요(교사 B, 면담).

교사들은 체육수업에서 발생하는 문제 상황의 원인이 학생들에 의해 교사의 책임으로 재구성 되는 과정에서 상당한 어려움을 겪고 있었다. 학생들은 게임에서의 승패 결과, 안전사고, 규칙 위반 등을 교사의 설명 부족, 관리 소홀, 운영 미숙과 연결 지으며, 교사의 교육적 개입에 대한 불만족을 문제의 원인으로 지목하고 있었다. 이러한 경험은 교사로 하여금 체육수업에서의 적극적인 지도와 도전적 활동 설계를 회피하게 만들었으며, 결과적으로 체육수업의 교육적 기능과 교사의 수업 열정을 점진적으로 약화시키는 요인으로 작용하고 있었다.

마. 제도 악용형

교사들은 체육수업을 지도하면서 학생과 학부모의 불만이나 문제 제기가 공식적인 절차로 연결되며 압박으로 작용하는 상황을 빈번하게 경험하였다. 민원 제기, 교원능력개발평가, 학교 차원의 조사 절차 등은 본래 교육의 질 관리와 책무성 강화를 위한 제도이나, 체육수업 맥락에서는 교사의 교육적 판단을 통제하는 수단으로 작용하는 경우가 많았다. 특히 체육수업은 학생들의 행동 결과가 가시적으로 드러나고 안전, 공정성, 정서적 문제가 쉽게 쟁점화되는 특성으로 인해 제도적 문제 제기의 대상이 되는 경우가 자주 나타나고 있었다.

체육시간에 있었던 일을 두고 학부모가 바로 민원을 넣었어요. 사실 수업 중에 아이가 규칙을 어겨서 제지한 상황이었었는데, 민원이 접수되니까 학교에서는 면담을 통해 사실관계를 확인하시더라고요. 교감선생님은 제 편에 서 있는 것 같았지만, 어느 순간 제가 문제 있는 교사가 된 듯한 느낌을 함께 받았어요(교사 C, 면담).

이처럼 교사들은 수업에서 교사의 정상적인 교육적 행위조차 상황적 맥락과 교육적 판단이 충분히 고려되기 전에 민원이 접수되면서 교사를 검증의 대상으로 전환시키는 과정을 경험하였다. 교사는 자신의 수업을 설명하고 방어해야 하는 위치에 놓였으며, 이는 체육수업 전반에 대한 위축으로 이어졌다. 제도는 중립적 절차로 기능하기보다 교사의 부담을 증폭시키는 방식으로 경험되고 있었다.

체육수업에서 민원이 많이 들어와요. 저학년일수록, 운동 기능 수준이 낮거나 소극적인 학생일수록, 아이가 힘들었다, 재미없었다, 왜 그런 활동을 시켰느냐에 대한 이야기들을 많이 하시죠. 교원능력평가에서도 간혹 상처 주는 말들을 많이 볼 수 있어요. 사소한 갈등이 반복되다 보면 체육수업에 무능한 교사로 낙인찍혀 버리죠(교사 E, 면담).

교원능력개발평가는 수업 개선을 위한 피드백 장치라기보다, 교사의 수업을 직접적으로 평가하는 통제 기제로 인식되고 있었다. 체육수업의 특성상 학생의 주관적 경험이 평가에 강하게 반영되고 있었으며, 이 과정에서 교사의 전문적 판단은 충분히 고려되지 못하는 경우가 나타났다. 교사는 평가 결과를 의식하여 학생들의 선호도를 고려하면서 활동 수준 또한 조절하고 있었으며, 이는 체육수업의 왜곡 및 흥미 중심의 획일화된 수업으로 이어질 위험성을 내포하였다.

어느 날 학생 한 명이 “우리 엄마가 교무실에 전화 할거예요.” 라는 말을 무심코 내뱉은 적이 있어요. 처음엔 웃고 넘겼는데, 내가 하는 수업 하나하나가 애들로부터 채워진 족쇄처럼 느껴졌었어요. 교육과정은 뭐가 중요하며, 나의 교육적 철학 또한 의미가 없어지는 순간이었죠. 그냥 애들이 하고 싶은 거, 재미있어할 만한 거로 수업하고 나조차 너무 애쓰지 말자라고 하면서 수업 연구의 필요성도 느끼지 못했던 순간들이 있어요(교사 I, 면담).

학생들에게 조차 ‘민원, 신고, 문제제기’와 같은 제도적 언어가 익숙한 대응 전략으로 자리 잡고 있었으며, 이는 교사의 권위를 보호하기보다 오히려 학생과 학부모가 교사를 통제할 수 있는 상징적 장치로 기능하고 있었다. 이러한 제도적 압박은 교사로 하여금 체육수업을 잠재적 위험 영역으로 인식하게 만들었으며, 적극적이고 교육과정 중심적인 수업 운영을 위축시키는 요인으로 작용하고 있었다.

2. 초등 체육수업에서 교권침해가 발생하는 구조적 맥락

교권침해는 개별 갈등의 결과라기보다 체육수업을 둘러싼 사회·학교·가정의 환경 변화 속에서 형성되는 구조적 맥락의 산물로 나타나고 있었다. 교사들은 체육교과의 교육적 특성과 학교 현장의 요구가 충돌하는 지점을 반복적으로 경험하고 있었으며, 이 과정에서 교권침해가 일시적 사건이 아니라 일상적 부담으로 누적되는 양상을 보였다.

가. 체육교과의 특성과 사회적 인식의 충돌

초등 체육수업은 학생이 신체활동을 통해 경쟁하고 협력하며 상호작용하는 활동 중심의 교과이다. 이 과정에서 학생들은 승패 경험, 신체적 접촉, 규칙 위반, 역할 갈등 등을 자연스럽게 겪게 되며, 이는 필연적으로 정서적 갈등과 사회적 마찰을 수반한다. 체육교과는 이러한 갈등과 어려움을 회피하기보다 신체활동을 매개로 이를 조정하고 해결해 나가는 과정에서 신체활동 역량과 가치를 함양한다는 점에서 교육적 의미를 지닌다. 하지만 최근 학교 현장에서는 체육교

과의 이러한 특성이 충분히 고려되지 않은 채, 수업 중 발생하는 갈등이나 불편 경험 자체를 허용하지 않으려는 분위기가 확산되고 있었다.

체육시간에는 아이들끼리 경쟁도 하고, 지다 보면 속상하기도 하잖아요. 그런데 요즘은 아이들이 그런 감정을 갖는다는 것 자체가 부담이에요. 조금만 언성이 높아져도 ‘왜 그런 상황을 만들었냐’는 이야기가 나오고, 자존감에 상처를 받았다는 말도 나와요. 체육수업이 원래 그런 과정을 통해 배우는 건데, 그걸 설명하기가 점점 더 어려워요(교사 F, 심층면담).

이는 체육수업에서 발생하는 정서적 갈등이 교육적으로 조정되고 다루어져야 할 경험이 아니라, 즉각적으로 제거되어야 할 문제 상황으로 인식되고 있음을 보여주었다. 교사는 신체활동 과정에서 자연스럽게 나타나는 감정의 동요와 갈등을 교육적으로 수용하고 다루려 하지만, 학교 현장에서는 이러한 과정 자체가 잠재적 위험 요소로 해석되는 경향이 있었다. 그 결과 체육수업은 갈등을 통해 배우는 수업이 아니라, 갈등이 발생해서는 안 되는 수업으로 재구성되고 있었다.

어떤 학부모는 체육시간에 아이가 충분히 뛰지 못했다고 말하고, 또 다른 학부모는 너무 격한 활동을 시킨다고 해요. 한쪽에서는 활동량을 늘려달라고 하고, 다른 쪽에서는 안전을 더 강조해달라고 하니깐, 결국 둘 다 만족시키기가 어렵죠(교사 I, 심층면담).

이처럼 체육수업을 둘러싼 교사의 교육적 요구와 학부모의 인식 및 기대는 서로 상충되고 있었다. 활발한 신체활동을 강조하는 기대와 안전 및 학생 보호를 최우선시하는 기대가 동시에 존재하는 구조 속에서, 교사들은 어느 방향을 선택하더라도 문제 제기의 대상이 될 수밖에 없는 상황에 놓이게 되었다. 그 결과 체육교과의 본질적 특성은 점차 축소되었고, 교사는 갈등과 도전을 최소화하는 방어적 수업 운영을 선택하게 되었으며, 이러한 구조적 환경이 교권침해가 반복적으로 발생하는 배경으로 작용하고 있었다.

나. 교권에 대한 사회적 인식 변화

최근 교권에 대한 사회적 인식은 교사의 교육적 판단을 전문적 권한으로 존중하기보다, 지속적인 점검과 검증의 대상으로 바라보는 방향으로 변화하고 있었다. 이로 인해 수업 중 교사의 판단과 지도는 최종적 결정이라기보다, 사후에 문제 제기와 재해석이 가능한 잠정적 판단으로 간주되는 경향이 나타났다. 이러한 인식 변화는 교사의 공적 권위를 약화시키며, 수업 현장에서의 즉각적 판단을 어렵게 만들고 있었다.

학생들에게 규칙을 설명하고 활동 과제를 안내하면 꼭 “왜요?”라고 되묻는 아이들이 있어요. 질문이라기보다 선생님 판단을 따르지 않겠다는 느낌이 들 때가 많아요. 예전에는 그냥 넘어갔는데, 최근 교권이 많이 떨어지다 보니 아이들의 사소한 반응 하나에도 소외감을 느낄 때가 많아요(교사 A, 심층면담).

이는 교사의 수업 활동이 교사의 의도대로 이루어지지 못하고, 학생들의 반응에 의해 즉각적으로 협상의 대상이 되는 수업 환경을 드러내었다. 학생의 반문은 단순한 질문이 아니라, 교사의 판단이 절대적 기준이 아님을 전제한 채 이루어지는 것으로, 수업 규칙과 지도 원칙을 상황마다 다시 설명해야 하는 구조를 형성하고 있었다. 그 결과 교사는 수업을 운영하는 주체라기보다 자신의 결정을 끊임없이 설명하고 방어해야 하는 위치에 놓이게 되었으며, 이는 체육수업에서 요구되는 즉각성과 일관된 규칙 적용을 어렵게 만들고 교권침해가 일상화되는 토대로 작용하고 있었다.

핸드볼형 게임을 지도하면서 심판을 보고 있었는데, 판정이 마음에 안 든 한 아이가 갑자기 소리를 지르면서 항의하더라고요. 규칙 설명을 다시 하려고 했는데, 말을 끊고 공을 집어던지면서 ‘이건 말도 안 된다.’고 대들었어요. 그 아이가 덩치도 크고 고학년이라 순간적으로 좀 무섭다는 생각이 들었어요(교사 E, 심층면담).

체육수업에서 교사의 판단은 단순 이의 제기의 대상을 넘어, 공격적이고 신체적인 저항을 동반한 방식으로 도전받고 있었다. 학생은 경기 판정이라는 교사의 고유 역할을 인정하지 않았으며, 항의 방식 또한 언어적 반문에서 물리적 행동으로 확장되는 양상을 보였다. 이는 교사의 판단이 협상의 대상이 되는 차원을 넘어, 수업 질서 자체가 흔들리는 상황으로 이해될 수 있다. 덩치가 큰 고학년 학생의 과격한 행동은 교사에게 공포감과 불안을 유발하였고, 규칙 적용을 둘러싼 이견이 교사의 권위와 수업 운영의 안정성을 동시에 위협하는 경험으로 이어지고 있었다.

다. 교사가 보호받지 못하는 조직문화

교권침해 상황이 발생했을 때 학교 조직은 교사를 중심으로 공동 대응 체계를 형성하기보다, 민원 사안별로 개별 교사가 직접 대응하는 방식으로 운영되는 경우가 많았다. 이 과정에서 교사는 민원의 성격이나 경중과 관계없이, 사실 설명과 소통의 주체로 전면에 나서야 했고, 학교는 절차 관리 중심의 역할에 머무르는 경향을 보였다.

민원이 들어오면 학교에서는 사실관계부터 먼저 확인하려고 해요. 틀린 말은 아닌데, 그 이후에는 제가 학부모랑 직접 이야기해야 하는 경우가 많아요. 공식적으로 보호받고 있다는 느낌보다는, 제가 잘 설명해서 넘어가야 한다는 부담이 더 커요(교사 H, 심층면담).

이는 학교 조직의 대응이 교사에게 보호나 조정으로 경험되기보다, 추가적인 역할 부담으로 작용하고 있음을 보여준다. 학교의 중립적 태도는 갈등을 확대하지 않기 위한 선택이지만, 교사에게는 문제 상황을 개인적으로 해결해야 한다는 신호로 해석되는 경향이 있었다. 그 결과 교사는 조직의 일원으로 보호받기보다, 민원 대응의 최전선에 선 개인으로 남겨지는 상황에 놓이게 되었다.

민원이 아주 크지 않아도 계속 신경이 쓰여요. 예전엔 별일 아니라고 생각했던 것도, 시대가 바뀌다 보니 혹시 문제가 되지 않을까 긴장하게 돼요. 그래서 체육시간에는 활동을 줄이거나, 조금이라도 문제가 생길 것 같은 활동은 처음부터 하지 않게 되는 경우가 많아요(교사 D, 심층면담).

교사들은 민원에 개별적으로 대응하는 가운데 불필요한 갈등을 예방하기 위해 수업 운영을 자기보호적으로 조정하는 모습을 보였다. 이는 민원 발생 이후의 사후 대응에 그치지 않고, 잠재적 문제를 사전에 차단하기 위한 수업 축소로 이어졌으며, 체육수업의 교육적 도전성과 활동성을 제한하는 요인으로 작용하고 있었다. 이러한 구조 속에서 교권침해는 단일 사건이라기보다, 교사의 일상적 수업 판단을 지속적으로 위축시키는 환경으로 자리 잡고 있었다.

라. 양육환경 변화와 온라인을 통한 정보공유의 확산

최근 초등 체육수업에서 나타나는 교권침해는 한 가구 한 자녀 중심의 양육환경과 온라인 매체를 통한 정보 확산이 결합되면서 형성된 보호자 정체성과 깊이 연관되어 있었다. 부모들은 자녀의 경험과 감정에 보다 세심하게 반응하게 되었고, 학교에서의 일상적 수업 경험 역시 보호의 관점에서 재해석되는 경향을 보였다.

아이들이 체육시간에 속상했던 이야기를 집에 가서 하면. 예전처럼 ‘그럴 수도 있지’로 끝나지 않는 경우가 많은 것 같아요. 아이가 속상했다고 하면, 망설이지 않고 그 상황을 선생님을 통해 한 번 더 확인하려는 분위기가 있어요(교사 C, 심층면담).

이는 체육수업에서의 정서적 경험이 학생이 성장하는 과정의 일부라기보다 부모가 함께 개입

하고 점검해야 할 사건으로 재구성되고 있음을 보여주었다. 학생의 불편한 경험은 부모가 보호해야 하는 대상으로 인식되었으며, 수업에서의 전체적인 맥락보다 개별 학생의 경험에 초점이 맞춰지는 경향이 나타났다.

학교에서 아이들을 보호하기 위해 부모가 어떻게 대처해야 하는지와 관련된 정보들이 인터넷에 넘쳐나잖아요. 학교 밖에서 또래 학부모들과 이야기해 보아도 ‘요즘 이런 것도 문제가 된다더라.’, ‘다른 학교는 이렇게 한다던데.’, ‘선생님이 이렇게 할 때 우리는 어떻게 해야 한다.’와 같은 말들을 많이 하세요. 선생님이 아닌 학부모의 관점에서, 우리 아이가 피해받지 않기 위해서 어떻게 해야 하는지의 이야기가 온라인에 넘쳐나는 거죠(교사 G, 심층면담).

이처럼 온라인에서 공유되는 아동·학부모 중심의 정보 환경은 보호자 정체성을 구체화하는 방향으로 작용하고 있었다. 다양한 사례와 담론이 공유되면서 학부모들은 자녀를 위해 학교 수업을 점검하기 시작하였고, 그 결과 교사의 지도 행위 또한 교육적 행위로 이해되기에 앞서 자녀 보호의 관점에서 평가되는 대상이 되었다. 이러한 환경 속에서 교권침해는 특정한 갈등 상황이 아니라, 교사의 수업 활동과 지도 방식이 반복적으로 재확인되는 일상적 과정 속에서 나타나는 현상으로 이해될 수 있었다.

IV. 논의

본 장에서는 앞선 연구 결과를 토대로 초등 체육수업에서 교권 보호와 관련된 실천적 함의를 중심으로 논의하고자 한다. 논의의 초점은 교권을 단순히 강화하는 접근이 아니라, 체육수업이 교육적으로 지속 가능하도록 만드는 조건을 재구성하는 데 있다. 이를 위해 교사의 교수활동이 정당하게 수용될 수 있는 환경, 학교 조직의 지원 체계, 가정과의 관계 재정립이라는 세 가지 관점에서 쟁점을 도출하고, 개선 방향을 제시하였다.

첫째, 초등 체육수업에서 발생하는 교권침해는 체육교과의 교육적 특성과 갈등 허용 범위의 변화라는 관점에서 재해석될 필요가 있다. 본 연구의 결과에서는 초등 체육수업에서 나타나는 교권침해를 단순한 수업관리 실패나 교사의 개인적 역량 문제로 보기보다, 체육교과가 지니는 교육적 특성과 이를 둘러싼 갈등 허용 범위의 변화라는 관점에서 이해할 필요가 있음을 보여주었다. 체육수업은 경쟁, 신체적 접촉, 규칙 위반과 같은 상황이 필연적으로 수반되는 교과로서

(유상석, 2002; Kirk, 2010), 이러한 경험 자체가 학생의 사회적·정서적 발달과 규범 학습을 가능하게 하는 핵심 조건으로 반복적으로 강조되어 왔다(Bailey, 2006; Dyson & Casey, 2012). 즉, 체육수업에서의 갈등은 제거되어야 할 예외적 사건이 아니라, 교육적으로 다루어져야 할 학습 경험의 일부로 이해되어 온 것이다.

하지만 최근 학교 현장에서는 아동 권리 담론의 확산(교육부, 2023; UNESCO, 2019)과 학교 안전에 대한 사회적 요구(국가법령정보센터, 2025b)가 결합되면서, 체육수업에서 발생하는 갈등과 불편 경험을 교사의 수업 관리 실패로 해석하는 경향이 강화되고 있다(김운상, 한동수, 이주욱, 2022). 그 결과 체육교사는 갈등을 통해 학생을 성장시키는 교육적 역할보다, 갈등 자체를 사전에 차단하는 관리자 역할을 우선적으로 요구받는 상황에 놓여 있었다. 이는 체육수업의 교육적 의미가 갈등을 통한 학습 경험에서 갈등을 예방하는 관리 중심의 수업으로 이동하고 있음을 시사한다.

교사가 수업 중 갈등 상황을 교육적으로 다루는 전문성은 개인의 역량만으로 형성되지 않으며, 갈등을 허용하고 해석할 수 있는 사회제도적 환경에 의해 뒷받침될 때 지속될 수 있다(Biesta, 2015; Kelchtermans, 2005). 하지만 갈등 자체가 문제화되는 환경에서는 교사의 중재 전략조차 과도한 개입이나 정서적 침해로 재해석될 가능성이 높아지고, 이는 교사의 전문적 판단을 위축시키는 결과를 초래할 수 있다. 이러한 맥락에서 체육교과가 ‘역동적 학습의 장’에서 ‘무사고 관리의 공간’으로 재구조화될 위험이 있음을 시사한다.

따라서 교권 보호를 위한 첫 번째 실천적 과제는 체육수업에서 발생하는 갈등을 교육적으로 해석할 수 있는 공통의 인식 틀을 회복하는 것이다. 이는 교사 개인의 설명과 노력으로 해결될 수 있는 문제가 아니라, 체육교과의 특성과 교육적 가치를 학교 공동체 차원에서 재확인하고 공유하는 과정을 포함한다(한상모, 2020; Tinning, 2010). 갈등을 허용하지 않는 수업 환경은 교사의 전문성뿐 아니라 학생의 학습 경험 또한 제한하며, 결국 교권 보호의 문제는 체육교과의 교육적 정체성 회복과 불가분하게 연결되어 있다.

둘째, 초등 체육수업에서 나타나는 교권침해는 교사의 권위 상실의 문제가 아니라, 교사의 정당한 교수활동이 공적으로 승인되고 지지받지 못하는 구조적 취약성의 문제로 이해될 필요가 있다. 선행 연구에서는 교사의 전문성이 단순한 지식 보유나 기술 숙련이 아니라, 수업 맥락 속에서 이루어지는 판단과 결정이 교육적으로 승인받는 과정과 밀접하게 연결되어 있음을 강조해 왔다(박용남, 윤기준, 2019; Brooks, DinanThompson, 2013). 즉, 교사의 전문성은 개인의 역량에만 의존하는 것이 아니라, 그 판단이 학교 공동체와 제도 안에서 어떻게 수용되고 지지되는가에 따라 실질적으로 기능하게 되는 것이다.

하지만 최근 학교 현장에서는 교사의 교육적 판단이 수업의 맥락 속에서 존중받기보다, 문제 발생 이후 사후적으로 재검토되는 잠정적 선택으로 인식되는 경향이 강화되고 있다 (Fensetermacher & Richardson, 2005). 이는 교사의 판단 자체가 잘못되었기 때문이 아니라, 학생의 정서적 반응, 학부모의 문제 제기 가능성, 제도적 절차 등이 복합적으로 작용하면서 수업 판단의 기준이 분산되는 구조와 관련된다(Griggs, 2015). 특히 즉각적인 판단과 개입이 불가피한 체육수업에서 이러한 구조적 취약성은 더욱 두드러지게 나타난다.

체육수업에서 교사의 판단은 경기 운영, 안전 관리, 규칙 적용과 같이 수업의 핵심 기능을 담당하며(장경환, 이옥선, 2014), 그 일관성과 신속성은 학생 관리와 학습 경험의 질을 결정하는 중요한 요소이다(O'Sullivan, 2013). 하지만 교사의 교수행위가 학생의 정서적 반응을 중심으로 재해석될 경우, 교사의 전문적 판단은 교육적 설명의 대상이 아니라 사후적 방어 대상으로 전환될 위험이 있다. 이 과정에서 교사는 수업 중 자신의 판단이 교육적으로 타당했는지보다, 누구에게 불편하게 작용했는지를 먼저 고려하게 되며, 이는 판단의 기준을 외부적 요인으로 이 동시키는 구조를 고착화하게 된다.

본 연구에서는 체육수업에서 교권침해를 경험한 교사들의 사례가 특정 개인의 문제가 아니라, 교사의 교수행위를 지지하고 승인하는 공적 장치의 약화와 구조적으로 연결되어 있음을 보여주었다. 학생의 문제 제기나 학부모의 문의, 제도적 절차 자체는 교육적으로 의미 있는 소통의 방식일 수 있다. 하지만 이러한 요소들이 교사의 교수활동을 전면적으로 재검증하는 방향으로만 이루어질 경우, 교사는 수업의 주체라기보다 결과에 따라 자신의 행위를 해명해야 하는 위치에 놓이게 되는 것이다. 이는 교사의 권위를 직접적으로 부정하지 않더라도, 판단의 자율성과 수업 운영의 일관성을 실질적으로 약화시키는 결과를 초래한다(오중근, 2015; 조홍식, 이영애, 허현무, 2009).

따라서 교권 보호를 위한 두 번째 실천적 과제는 교사의 교수행위를 일방적으로 강화하거나 보호하는 데에 있기보다, 교사의 정당한 수업 행위가 공적으로 승인되고 신뢰받을 수 있는 제도적 조건을 복원하는 데 있다. 이는 교사의 권한을 확대하는 문제가 아니라, 체육수업의 특성과 즉각적 판단의 불가피성을 학교 공동체가 어떻게 이해하고 공유할 것인가의 문제와 맞닿아 있다 (Ingersoll, 2001). 교사의 교수활동이 수업 맥락 속에서 정당하게 이루어질 수 있을 때, 교권은 대립의 대상이 아니라 교육 활동을 지탱하는 기반으로 기능할 수 있을 것이다.

셋째, 초등 체육수업에서 나타나는 교권침해는 개별 학부모의 과도한 개입이나 교사에 대한 불신으로 단순화하기보다, 양육환경 변화와 정보 환경의 확산 속에서 재구성되는 학교와 가정 관계의 구조적 변화라는 맥락에서 이해될 필요가 있다. 최근 부모 역할은 자녀의 성취 지원을

넘어 정서적 보호와 권의 옹호를 핵심 책무로 인식하는 방향으로 변화하고 있으며(박성애, 강수정, 2024; Lareau, 2018), 이러한 변화는 학교 교육에 대한 부모의 기대와 개입 방식에도 영향을 미치고 있다(장운선 등, 2023). 따라서 교권 문제를 교사와 학부모 간 갈등으로만 이해하기보다, 변화된 양육 가치와 학교의 교육 논리가 교차하는 지점에서 발생하는 구조적 현상으로 해석하는 관점이 요구된다.

특히 한 자녀 중심의 양육환경과 온라인 매체를 통한 정보 공유의 확산은 부모가 자녀의 학교 경험을 더욱 세밀하게 점검하고 관리하는 배경으로 작용하고 있다(Clark, 2012). 아동 권리, 학교 내 부당 대우, 보호자 대응 사례 등이 온라인 공간에서 지속적으로 공유되면서, 부모들은 자녀의 수업 경험을 성장 과정의 일부로 수용하기보다 확인과 개입이 필요한 사건으로 인식하게 된다. 이러한 인식은 부모의 책임감과 관심이 강화된 결과로 이해될 수 있으나, 동시에 학교 교육을 신뢰와 협력의 대상이 아닌 점검과 검증의 대상으로 전환시키는 요인으로 작용하기도 한다.

체육수업은 이러한 긴장이 가장 먼저 표면화되는 장이다. 선행 연구에서도 체육수업은 신체 접촉, 경쟁, 즉각적인 제지와 판단이 빈번하게 발생하는 교과로서(권민혁, 2006; 손혁준, 2021), 학생의 주관적 경험이 비교적 강하게 잔존한다는 특성이 있다(Kirk, 2010). 이로 인해 체육수업에서의 불편 경험은 부모의 보호 인식과 쉽게 연결되며, 교사의 교수행위는 교육적 판단 이전에 자녀 보호의 관점에서 재해석될 가능성이 높아진다.

중요한 점은 이러한 변화가 학교와 가정 중 어느 한쪽의 문제가 아니라 학교 교육을 바라보는 관계의 틀 자체가 변화하고 있다는 신호라는 점이다. 선행 연구에서도 부모의 교육 참여 확대는 긍정적 효과와 함께, 교사의 전문적 자율성과 역할 인식에 새로운 과제를 제기할 수 있음을 지적해 왔다(최연우 등, 2023; Epstein, 2002). 즉, 보호자 정체성의 강화는 교사에 대한 불신에서 비롯된다기보다, 자녀의 경험에 대한 책임을 적극적으로 이행하려는 태도에서 발생하며, 문제는 이러한 태도가 교사의 전문성을 대체하거나 검증하는 방향으로만 이루어질 때 나타난다.

따라서 교권 보호를 위한 세 번째 실천적 과제는 학부모의 역할을 제한하거나 교사의 권위를 일방적으로 회복하는 데에 있기보다, 학교와 가정이 공유할 수 있는 역할 인식과 소통의 기준을 재정립하는 데 있다. 이를 위해서는 체육수업의 특성과 교육적 의의를 학교 차원에서 명확히 안내하고, 수업 중 발생할 수 있는 갈등과 정서적 경험을 교육적으로 해석하는 공통의 언어를 마련하는 과정이 필요하다(신혜진, 2020; Bryk & Schneider, 2002). 이러한 기반이 마련될 때, 교사의 판단은 보호의 대상이 아닌 신뢰 가능한 교육적 선택으로 이해될 수 있으며, 교권은 대립의 개념이 아니라 학교와 가정이 협력하기 위한 구조적 전제 조건으로 기능할 수 있을 것이다.

V. 결론 및 제언

본 연구는 초등 체육수업에서 발생하는 교권침해를 특정 행위자의 문제나 개별 사건의 결과로 설명하기보다, 교육이 이루어지는 학교 환경과 사회문화적 조건 자체가 변화하고 있음을 보여주는 현상으로 해석하고자 하였다. 연구 결과와 논의를 종합하면, 초등 체육수업에서 교권침해로 인식되는 많은 장면들은 교사의 수업관리 실패나 권위 약화라기보다, 체육수업의 교육적 성격과 이를 둘러싼 사회적 기대가 학교 공동체 안에서 충분히 공유되지 않는 조건 속에서 발생하고 있었다.

이러한 맥락에서 본 연구가 제기하는 핵심 메시지는 분명하다. 교권 보호의 문제는 ‘교사를 어떻게 지킬 것인가’의 문제가 아니라, ‘교육을 어떤 조건에서 가능하게 할 것인가’의 문제라는 점이다. 체육수업에서 나타난 교권침해는 갈등을 허용하지 않는 수업 환경, 교사의 교수활동이 사후적으로 재검증되는 구조, 보호 중심으로 재편된 학교와 가정의 관계가 중첩되며 발생한 결과였다. 이는 교사 개인의 대응 전략 강화만으로는 해결되기 어려운 구조적 문제임을 시사한다.

이러한 관점에서 향후 교권 보호 논의는 대응과 처벌의 논리에서 조건과 설계의 논리로 전환될 필요가 있다. 문제가 발생한 이후 교사를 어떻게 보호할 것인가를 묻기보다, 교사의 정당한 교육적 행위가 안정적으로 이루어질 수 있는 환경이 어떻게 마련되어야 하는지를 살펴보아야 한다. 이는 체육교과의 특성을 학교 공동체가 어떻게 이해하고 있는지, 갈등과 실패를 교육적으로 해석할 수 있는 공통의 관점이 존재하는지, 교사의 교수행위를 정당하게 인정하는 절차와 제도적 장치가 마련되어 있는지와 같은 교육 환경의 근본적 조건을 점검하는 작업을 포함한다.

정책적 차원에서도 교권 보호는 개별 민원에 대한 대응 강화나 교사의 법적 권한 확대만으로 접근될 경우 실질적 효과에는 한계가 따를 수 있다. 오히려 교사의 판단이 교육과정 실행의 일부로 존중받을 수 있도록 체육수업 특성을 반영한 교권 보호 기준의 정교화, 학교 조직 차원의 공동 대응 원칙 마련, 학부모와 공유할 수 있는 수업 이해 자료의 체계적 제공과 같은 방향으로 논의가 확장될 필요가 있다. 이는 교사를 보호하기 위한 조치인 동시에, 학생의 학습 경험을 온전히 보장하기 위한 조건이기도 하다.

본 연구는 초등 체육수업이라는 특정 교과 맥락에서 교권침해를 분석하였다는 점에서 연구의 범위상 한계를 지닌다. 하지만 바로 이 지점에서 본 연구의 의의 또한 확인된다. 교권 문제는 교과 중립적 현상이 아니라 교과의 성격과 수업 방식에 따라 다르게 발현되는 교육 현상임을 구체적으로 보여주었기 때문이다. 향후 연구에서는 교과별·학교급별 비교 연구를 통해 교권침해

가 발생하는 조건을 보다 정교하게 분석함으로써, 교권 보호 논의를 현실적이고 맥락 친화적인 방향으로 발전시킬 필요가 있다.

※ 논문 투고일: 2026. 1. 31. ※ 논문 수정일: 2026. 3. 24. ※ 게재 확정일: 2026. 3. 30.

〈참고문헌〉

- 고문수, 손천택(2006). 초등학교 게임수업에서 갈등의 원천. **한국스포츠교육학회지**, 13(3), 101-117.
- 교육부(2023). **학생 인권 보호 및 교원의 교육활동 보호 종합대책**. 세종: 교육부.
- 교육부(2025). **2025 교육활동 보호 매뉴얼**. 세종: 교육부.
- 국가법령정보센터(2025a). **교원의 지위 향상 및 교육활동 보호를 위한 특별법**. 세종: 교육부.
- 국가법령정보센터(2025b). **학교안전사고 예방 및 보상에 관한 법률**. 세종: 교육부.
- 권민혁(2006). 초등학교 체육 수업에서의 또래 갈등 분석. **체육과학연구**, 17(4), 113-124.
- 김경원(2023). 교사의 사회적 지위와 교직 이탈 가능성. **교육행정학연구**, 41(5), 113-135.
- 김기수(2024). 학부모의 시각으로 본 서이초 사건과 교육 현실. **교육비평**, 55, 50-84.
- 김범주, 이평구, 김소현(2023). 교육활동 침해 예방 및 보호 정책에 대한 요구 분석— 초·중등 교육대상 간 차이를 중심으로—. **교육행정학연구**, 41(2), 199-226.
- 김성천(2024). 교사들의 방어적 교육활동의 양상과 비판적 성찰-서이초 사건 전후의 흐름을 중심으로. **교육비평**, 55, 119-177.
- 김영천(2018). **질적연구 방법론 II Methods**. 파주: 아카데미프레스.
- 김윤상, 한동수, 이주옥(2022). 체육수업 안전사고 판례와 체육교사 및 수업현장 중심의 담론 분석. **교육문화연구**, 28(1), 419-443.
- 김지영, 김명용(2025). 교권보호를 위한 학부모 민원의 법적 개선방안. **사회보장법학**, 14(1), 103-136.
- 류일곤, 이옥선(2025). 초등체육수업에 대한 학부모 민원의 유형 및 수업에 미치는 영향 탐색. **교과교육학연구**, 29(6), 429-441.
- 문지영(2025). 최근 10 년 내외 교원 수급·인사, 교권 보호, 행정업무 경감 정책 변화와 향후 과제 분석. **교육행정학연구**, 43(4), 129-154.
- 박성애, 강수정(2024). 영아기 자녀를 둔 어머니의 부모소명이 양육스트레스에 미치는 영향: 배우자 공동양육의 조절효과. **가정과삶의질연구**, 42(2), 27-44.
- 박영신, 김의철(2002). 한국사회의 교육적 성취: 현상과 심리적 기반. **교육심리연구**, 16(4), 325-351.
- 박용남, 손혁준(2023). 신자유주의 시대 몸과 학교체육에 나타난 규율사회와 관리사회. **Journal of Sport and Dance Science**, 1-12.
- 박용남, 윤기준(2019). 체육수업 전문성에서 학교체육 전문성으로: 초등체육교사 전문성 개념의 외연 확장. **한국초등교육**, 30(2), 53-64.
- 서울특별시교육청(2021). **지역 교권 보호위원회 운영 방안**. 서울: 서울특별시교육청.
- 서현석(2014). 한국 학부모 교육의 발전 방향에 관한 일고찰. **학습자중심교과교육연구**, 14(8), 363-380.
- 손혁준(2021). 초등 교육실습 협력교사의 체육 실습 지도에 대한 인식과 실제. **한국스포츠교육학회지**, 28(2), 73-93.
- 신혜숙, 박주형(2024). 초등교사가 느끼는 행정업무부담과 교사소진의 관계분석. **교육연구**, 46(2), 1-22.
- 신혜진(2020). 교육공동체 관점에서 본 교사-학부모 간 협력 과제: 학부모의 교육관여를 중심으로. **학부모연구**, 7(3), 1-18.
- 엄정은, 이재용(2019). 초등교사의 학부모 민원 대처 과정에 관한 체험분석. **초등상담연구**, 18(1), 87-115.

- 오중근(2015). 체육수업에서 교사가 지각한 교사-학생 관계 형성에 관한 자기연구. **한국스포츠교육 학회지**, 22(4), 129-149.
- 유상석(2002). 체육에 대한 여학생의 부정적 태도 형성에 영향을 미치는 요인. **한국스포츠교육학회지**, 9(1), 79-94.
- 이다솜, 김현옥(2025). 초등학교 교사의 교권과 교권 침해 인식 분석. **초등교육학연구**, 32(1), 21-83.
- 이소라, 심재휘(2025). 교사의 교직 이탈 의도에 영향을 미치는 요인 탐색: 경기도 학교구성원의 인권 실태조사 자료 분석을 바탕으로. **교육문화연구**, 31(5), 271-293.
- 이순덕(2025). 교권 보호의 한계와 정책적 과제. **창의정책 (정책연구)**, 109-127.
- 이혜령, 강호수(2025). 학교조직에서 교장 리더십, 교사 자율성, 교사 갈등, 교사 소진 간의 구조적 관계: 직무요구-자원 모형의 확장을 중심으로. **교육행정학연구**, 43(4), 419-448.
- 이혜정(2024). 교권침해에 대한 예비교사들의 인식 분석. **학습자중심교과교육연구**, 24(13), 715-738.
- 이희수(2024). 예비초등교사들이 인식하는 체육교과의 정의적 영역에 대한 교수 역량. **한국사회체육 학회지**, 97, 9-19.
- 장경환, 이옥선(2014). 초등교사의 체육 수업 전문성 개발 방향 탐색. **한국초등체육학회지**, 19(4), 1-17.
- 장윤선, 임소현, 이윤희, 김은영(2023). 학부모의 자녀교육 기대 관련 요인 탐색: KELS 2005, 2013 코호트 비교를 중심으로. **아시아교육연구**, 24(2), 371-392.
- 정덕조(2024). 교권 회복 및 보호에 대한 인식 연구. **교육발전**, 43(3), 749-772.
- 정순원(2011). 학생인권보호와 교권의 존중. **교육비평**, 28, 10-25.
- 조홍식, 이영애, 허현무(2009). 체육교사에 대한 신뢰가 학생들의 수업태도에 미치는 영향. **한국체육 과학회지**, 18(1), 741-750.
- 주영호(2020). 학부모 학교교육 참여 정책 분석 및 개선 방안. **교육정치학연구**, 27(4), 57-86.
- 최연우, 이승현, 권수진, 엄문영(2023). 불편한 학부모는 어떤 교사를 더 힘들게 할까?. **교육행정학 연구**, 41(3), 1-32.
- 최진, 신창호(2024). 악성민원 경험 교사의 삶에 관한 내러티브 탐구. **한국교육문제연구**, 42(2), 1-25.
- 추아영, 김민정(2025). 학부모 악성 민원과 교권에 대한 공립유치원 교사의 경험과 인식. **유아교육학 논집**, 29(2), 33-60.
- 한국교육개발원(2020). 교사의 법적 보호와 교권 침해 실태 분석 보고서. 진천: 한국교육개발원.
- 한만중(2024). 교권 5 법 개정에 대한 평가와 현장의 변화. **교육비평**, 55, 8-49.
- 한미영(2024). 스트레스가 교사소진 및 주관적 행복에 미치는 영향: 마음챙김의 매개효과. **한국교육 문제연구**, 42(3), 113-133.
- 한상모(2020). 체육수업을 하는 초등교사들의 어려움과 교육적 요구 탐색. **한국스포츠교육학회지**, 27(3), 59-80.
- 한정아(2024). Elastic net 을 통한 교사 소진 관련 주요 변수 탐색. **아시아교육연구**, 25(3), 319-341.
- Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes. *Journal of school health*, 76(8), 397-401.
- Biesta, G. (2015). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of education*, 50(1), 75-87.
- Brooks, C., & DinanThompson, M. (2013). Professional insiders/outside? Teacher professionalism and the primary school physical education specialist. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 4(3), 235-248.

- Bryk, A., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. Russell Sage Foundation.
- Clark, L. S. (2012). *The parent app: Understanding families in the digital age*. Oxford University Press.
- Dyson, B., & Casey, A. (Eds.). (2012). *Cooperative learning in physical education*. New York, NY: Taylor & Francis.
- Epstein, J. L. (2002). School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools. *ADOLESCENCE-SAN DIEGO*, 37, 435-435.
- Fenstermacher, G. D., & Richardson, V. (2005). On making determinations of quality in teaching. *Teachers college record*, 107(1), 186-213.
- Griggs, G. (2015). *Understanding primary physical education*. Routledge.
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American educational research journal*, 38(3), 499-534.
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and teacher education*, 21(8), 995-1006.
- Kirk, D. (2009). *Physical education futures*. Routledge.
- Lareau, A. (2018). *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. In *Inequality in the 21st Century* (pp. 444-451). Routledge.
- McMahon, S. D., Martinez, A., Espelage, D., Rose, C., Reddy, L. A., Lane, K., ... & Brown, V. (2014). Violence directed against teachers: Results from a national survey. *Psychology in the Schools*, 51(7), 753-766.
- Osborne Jr, A. G., & Russo, C. J. (2011). *The legal rights and responsibilities of teachers: Issues of employment and instruction*. Corwin Press.
- O'Sullivan, M. (2013). New directions, new questions: Relationships between curriculum, pedagogy, and assessment in physical education. *Sport, Education and Society*, 18(1), 1-5.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 67, 152-160.
- Smith, J., & Taylor, R. (2020). Addressing teacher authority and classroom management in European schools. *European Journal of Education Policy*, 55(3), 210-230.
- Tinning, R. (2009). *Pedagogy and human movement: Theory, practice, research*. Routledge.
- UNESCO. (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. UNESCO

〈Abstract〉

Exploring the Types of Teacher Authority Infringement and Improvement Directions in Elementary Physical Education Classes

Hyukjun, Son¹

The purpose of this study was to understand teacher authority infringement in elementary physical education classes not as a result of individual teachers' classroom management failure, but as an educational phenomenon shaped by the characteristics of physical education and changes in social and institutional environments. Semi-structured in-depth interviews were conducted with ten elementary school teachers who had experienced teacher authority infringement during physical education classes, and the data were analyzed through inductive category analysis using NVivo 12.

The findings identified five types of teacher authority infringement: surveillance-oriented monitoring, repetitive unjustified interference, challenges to teacher authority, responsibility shifting, and exploitation of institutional procedures. These experiences were closely related to the open and activity-centered nature of physical education classes and the need for immediate instructional judgment. In addition, the reinterpretation of teachers' instructional decisions after class, school cultures that require individual responses to complaints, and increasing parental intervention were found to contribute to the normalization of teacher authority infringement.

This study suggests that teacher authority infringement should be understood not merely as an issue of protection but as a matter requiring reflection on the conditions necessary for the sustainable operation of physical education classes.

Keywords : Elementary Physical Education, Teacher Authority Infringement, Educational Environment, Teacher Professionalism, Classroom Management Competence

1. Lecturer, Sejong University, zzang81x@snu.ac.kr