

## 폭력피해교사의 심리사회적 후유증에 관한 질적 연구\*

이 규 미†

손 강 속

아주대학교

본 연구는 최근 많이 일어나고 있는 학생이나 학부모에 의해 가해진 교사대상 폭력의 심리 사회적 후유증을 연구하는 데 목적을 둔다. 이를 위하여 최근 1년간 학생 또는 학부모로부터 폭력을 경험하였고 연구에 참여하겠다고 동의한 중·고교 교사 10명을 인터뷰하여 그 내용에 대해 분석하였다. 관련경험은 언어적, 관계적, 신체적 폭력 등 다양하였으며, 사건직후 교사들은 이를 학교 관리자에게 직접 보고하거나 동료교사를 통해 간접 보고 하였고 동료교사에게 도움을 청했다. 교사들은 동료교사의 지지가 크게 도움이 되었으나 사적으로 친밀한 관계에 있는 사람들에게는 이를 터놓지 못했다. 사건직후 전형적으로 분노, 후회, 수치심의 정서 및 다양한 신체화 증상을 경험했다. 본 연구결과 교사들은 장기적으로 학생지도상의 문제를 드러냈다. 즉 모든 사례에서 강조된 “일반적” 범주의 핵심개념은 장기적으로 학생을 위한 생활지도에 대해 위축된 태도를 취하거나 포기하고 있으며, 교사를 위한 상담기회가 필요하다는 것이다. 결론적으로 교사대상 폭력피해는 외상경험의 하나로 교사들의 정신건강을 위협할 뿐 아니라 학생지도에 부정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 끝으로 교사를 보호하고 치유하는 제도적 장치 마련 등에 대해, 그리고 본 연구의 제한점 및 후속연구의 필요성에 대해 논의하였다.

주요어 : 교사대상폭력, 합의에 의한 질적분석, 교사를 위한 상담, 동료교사의 지지, 폭력피해

\* 이 논문은 2012년도 정부(교육과학기술부)의 재원으로 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임 (NRF-2012S1A5A2A01017636)

† 교신저자(Corresponding Author) : 이규미, 아주대학교 교육학과, 경기도 수원시 영통구 월드컵로 206  
E-mail : kmee@ajou.ac.kr

최근 우리나라에서 발생하고 있는 학교폭력에 대한 심각성으로 인해 관련 법률이 개·제정되고 이에 대한 많은 연구들이 이루어지고 있는 등 사회적 관심이 높아지고 있으나 이는 주로 학생간의 폭력에 대한 것으로 학생 및 학부모에 의해 이루어지는 교사대상의 폭력에 대한 경험적 연구는 거의 이루어지지 않고 있다. 한국교원단체총연합회(2012) 자료에 의하면 2012년 교권침해 상담사례는 2012년의 경우 총 335건으로 이는 1990년 20건에 비해 17배, 2007년 204건에 비해 최근 5년 새 1.6배 증가한 것이다. 또한 2012년의 경우 총 335건 중 '학생지도에 대한 학생, 학부모의 폭행 및 폭언 등 부당행위'가 158건(47.2%)으로 절반에 가까웠으며 이는 전년도에 비해 37.4% 증가한 것이다. 이와 관련된 국내 연구로는 권오형(2010)이 경기도에 소재하고 있는 중학교 교사 250명을 대상으로 학생이나 학부모로부터 경험한 폭력유형, 빈도, 그에 따른 정신건강 및 소진에 대해 조사한 것이 있다. 조사결과에 의하면 대상 교사의 약 35% 정도가 학부모로부터의 폭력피해 경험이 있었고, 유형별로는 언어폭력이 거의 99%에 달하였다. 학생으로부터의 폭력피해 경험은 약 50% 정도였고 유형별로는 언어폭력이 94%, 신체위협이 41.8%, 신체폭력이 약 7%로 나타났다.

폭력은 단순히 개인 대 개인의 문제가 아니고 그 사건이 이루어지고 있는 체제의 문제이며, 주변 모든 구성원에게 영향을 미치는 폭력문화 및 폭력적 환경의 문제인 것이다. 특히 학급의 질서를 유지하는 권위의 상징인 교사대상의 폭력사건으로 인한 교사의 권위실추, 교사의 자신감 상실은 이후 학생들의 학습성취, 정서적 발달, 그리고 학교 및 세상에 대한 안전감을 위협하는 요소로 작용할 수 있다.

이에 따라 학교현장에서 이루어지는 교사대상 폭력의 진상을 보다 구체화하고 그 실태를 정확하게 파악할 필요가 있다. 우선 교사대상의 폭력이 어떻게, 어떤 맥락에서 이루어지며 그에 대한 대처는 어떠했는지, 그리고 그로 인해 교사들이 경험한 후유증은 무엇인지 구체적으로 살펴볼 필요가 있다. 이러한 연구는 국내 학교현장에서 발생하는 교사의 폭력피해 경험에 대한 상세한 검토가 될 뿐 아니라 폭력피해경험과 그 후유증을 조절하는 변인에 대한 탐색 및 발견 그리고 문제예방 및 해결에 도움이 될 것으로 보인다.

본 연구에서는 우선 교사들의 권위와 전문적 활동에 위협이 되고 있는 학교장면에서의 폭력피해경험에 대한 심층분석을 통해 이로 인한 심리적 문제 및 구체적으로 어떤 심리적 지원이 필요한지 발견적 관점에서 살펴보고자 한다. 이러한 연구목적을 위해 다음과 같은 연구문제를 설정하여 연구를 수행하고자 한다. 첫째, 연구에 참여한 교사들은 교사대상 폭력사건 직후 개인생활 및 학교생활에서 어떤 경험을 하였는가? 둘째, 교사들은 폭력사건 이후 장기간(1년 이내)에 걸쳐 개인생활 및 학교생활에서 어떤 후유증을 경험했는가? 셋째, 교사들은 사건당시 조치와 관련해서 어떤 도움을 필요로 했는가? 넷째, 교사들은 교사대상폭력피해를 예방하기 위한 조치 또는 피해교사를 위한 지원으로 무엇이 필요하다고 보는가?

#### 교사대상 폭력에 관한 선행연구

교사대상 폭력에 대해서 Dzuka와 Dalbert(2007)는 “학생이 교사에게 피해를 주기위해 일정시간 동안 반복적이고 의도적으로 가한 공격행동(253쪽)”이라고 정의하고, Wilson 등

(2011)은 이러한 공격행동에는 실제로 가해진(actual), 시도된(attempted), 위협적인(threatened) 것들이 포함된다고 보고 그의 연구에서도 이러한 내용을 적용하였다. De Wet(2010)은 ETB(Educator-targeted Bullying)라는 용어를 제안하면서, ETB란, 학습자의 사회적, 인지적, 정서적 웰빙과, 그들의 안전에 대해 책임을 지는 사람에 대한 공격성의 표출로, 공격자(학습자)와 교육자간의 힘의 불균형으로 인한 공격행동이라고 정의하고 있다. 이러한 공격행동은 피해자를 신체적, 정서적, 사회적, 전문적으로 해치기 위한 목적을 갖고 반복적으로 이루어지고, 언어적, 비언어적, 신체적, 성적, 인종적, 전자기기를 수단으로 이루어진다.

본 연구에서는 학생이나 학부모로부터 교사에게 실제로 가해진, 시도된, 또는 위협적인 수준의 내현적, 외현적 공격행동으로 정의하고 연구를 수행하며, Wilson 등(2011)이 그의 연구에서 사용한 폭력행동에 대한 체크리스트를 활용하여 확인된 경우를 폭력피해경험자로 규정한다. 그러나 본 연구에서는 반복된 폭력이 아니고 일회적이지만 교사에 의해 폭력으로 지각된 행위를 다루고자 하며, 우리나라에서는 관련법률(법제처, 2012)에서 폭력이라는 용어를 사용하고 있고 일반적으로도 학교폭력이라는 용어가 사용되고 있기 때문에 '폭력'이라는 용어를 Bullying과 Violence가 모두 포함된 의미로 사용하고자 한다. 대부분의 학교폭력 연구는 학생들에게 초점이 맞춰져 왔기 때문에 교사에 의해 경험되는 폭력의 결과는 잘 알려지지 않았다(Galand, Le Cocqu, & Philippot, 2007). 학교 폭력, 직장 폭력에 관해 연구하고 있는 De Wet(2010)은 교사가 학생들로부터 폭력을 경험하는 문제가 매우 심각함에도 불구하고 1990년대 이전까지는 주로 학생에 초점

을 둔 연구만 행해져왔고 교사를 대상으로 한 연구가 거의 이루어지지 않았다고 주장하였다. 그러나 최근 해외에서는 이러한 주제에 대한 연구적 관심이 증대되고 있는 것으로 보인다. 해외에서 이루어진 관련 연구들에 대해 살펴보면 다음과 같다.

캐나다 British Columbia 주 전체 교사(유치원부터 고등학교까지) 중 무선표집 한 5%의 교사를 대상으로 조사한 연구에서 실제 응답에 참여한 731명 중 80% 이상이 직업에 종사하는 동안 최소 한 번 내현적, 외현적 학교폭력을 경험했다. 내현적 폭력 중에서는 개인적 모욕이나 욕설하기가 가장 높은 빈도(전체의 60.7%)로 나타났고, 외현적 폭력 중에서는 무기를 소지하지 않은 상태에서 신체적 위협을 가한 경우가 가장 높은 빈도(19.8%)로 나타났다. 이러한 폭력은 교수행동에 가장 많은 영향을 미쳤고, 정서적, 신체적으로도 부정적인 증상을 가져왔다(Wilson, Douglas, & Lyon, 2011). 캐나다 Ontario 주 중등 및 초등 교사연합회, 가톨릭 교사연합회 회원을 대상으로 한 연구(Matsui, 2005)에서는 전체 표집 1,217명 중 교사 411명을 무선표집 해서 전화인터뷰를 실시하였다. 대상자 2명 중 1명은 괴롭힘을 당한 적이 있고 그 중 37%가 학생에 의한 폭력을 당했는데 반복적으로 업무를 방해하고 무례한 행동을 하거나 소유물을 파손하는 행위를 한 것으로 보고되었다. 또한 시간제 교사들이 전임교사나 행정직원보다 더 많은 폭력을 경험한 것으로 나타났다. 학생들로부터 폭력을 경험한 교사들 중 34%는 심리치료 등의 도움을 청했으나 66%는 어떤 전문적 도움도 받지 않았다. 그러나 이들은 불안, 식욕상실, 우울진단을 받았고 대부분은 짜증, 불면, 자신감 상실, 스트레스성 두통을 보고하였다. 슬로

바키아에서 이루어진 직업학교 교사를 대상으로 한 Dzuka와 Dalbert(2007)의 연구에서 전체 응답자 472명중 55%가 조사 전 15일 동안 최소 한 번의 폭력행위를 경험하였으며 폭력 경험이 많은 교사일수록 부정적 감정이 더 높고 삶의 만족도가 떨어지는 것으로 나타났다.

De Wet(2010)은 특수한 현상을 이해하는 데는 질적, 탐색적, 기술적 연구가 적절하다고 주장하면서 교사, 교장, 부장 등 학교관련자 7명이 참여한 심층인터뷰 및 내용분석을 통해 교사대상 학교폭력을 연구하였다. 연구결과 피해교사들은 근무시간 내외에 걸쳐 언어적, 비언어적, 심리적, 신체적 폭력에 반복적으로 노출되었고 이로 인해 개인생활 및 교수 학습에 부정적인 영향을 받는 것으로 나타났다. 또한 학교와 가정, 학교와 지역사회 간의 관계에도 부정적인 영향을 미치는 것으로 결론지었다.

교사에 대한 학교폭력 피해 경험은 불안, 우울, 신체증상과 높은 상관을 나타내고, 교직 이직을 고려하는 중요한 요인이 되고(Galand, et al., 2007), 안전에 대한 우려와 함께 교직을 떠나는 경향을 높인다(Newman, Fox, Harding, Mehta, & Roth, 2004). 학생들로부터 폭력을 당한 교사들은 극도의 고통과 스트레스에 시달리며, 이후 폭력문제를 다루기 어려울 뿐 아니라 훈육활동 및 교수활동에 부정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다(James, et al., 2008). 심층면접으로 이루어진 De Wet(2010)의 연구에서는 교사들에 대한 괴롭힘의 영향을 미시적(피해자의 개인생활 수준), 중간적(학교수준), 그리고 거시적(사회적 수준)으로 나누어 제시한 바 있다. 피해교사들은 개인생활수준에서 수치심, 자기주장 결여, 죄의식, 분노조절의 어려움과 같은 심리적 문제를 나타냈다. 또한

두통, 수면장애, 섭식장애, 스트레스와 소진을 호소했다. 또한 무력감(무력감을 느낀다), 자기 혐오(나는 겁쟁이다), 당혹감(품위를 손상당했다), 자존감의 결핍(나는 좋은 교사가 아닌 것 같다), 타인으로부터의 철수(교무실에 잘 가지 않는다) 등과 같은 반응을 나타냈는데 이는 Lewis(2004)의 연구에서 나타난 반응과 일치하는 것이다. 학교수준에서의 영향은 그들의 전문적 활동 영역 즉 교수와 학습에 영향을 미치는 것으로, 대충함(전력을 기울이지 않는다), 열정상실(출근하기 싫다), 교실 및 운동장에서 혼욕문제(교실에서 문제행동이 눈에 띄어도 못 본척하거나 운동장에서 흡연학생을 못 본 척 한다), 교수와 학습의 통합 상실(불안한 교사가 문제된 학생을 교실 밖으로 내 보내버림)등의 결과를 낳고 있었다. 지역사회수준에서는 몇 명의 연구 참여자들이 교사들을 향한 부모의 부정적인 태도로 인해 부모에게 이러한 문제를 알리는 것조차 시간낭비라고 언급을 했다. 연구자들은 교사대상 괴롭힘이 학교-가정/지역사회 관계를 해치는 결과를 가져왔다고 결론지었다. 우리나라에서는 권오형(2010)이 이에 대한 양적 조사를 실시한 바 있는데 교사폭력경험의 유무는 신체화, 강박증, 대인 예민성, 우울, 불안, 적대감, 편집증 등 정신건강측정치 및 정서적 고갈, 비인간화 등의 소진 하위영역에서 유의한 차이를 보였다. 많은 연구자들(Daniels, et al, 2007; Newman, et al., 2004; Payne, Gottfredson, & Gottfredson, 2003)은 이러한 피해교사들을 위한 지원활동이 미비함을 강조하면서 이에 대한 각성을 촉구하고 있다. Daniels 등(2007)은 교사대상 폭력사건과 관련하여 학생들을 위한 상담이나 여타의 서비스는 제공되지만 많은 교사들이 법적시스템, 동료들, 또는 학교시스템으로부터 적절한 지

원을 받지 못하고 있음을 지적한다. 심리학자, 카운슬러, 관리자 등 관계자들은 학교교직원 에 대한 학교폭력의 잠재적 영향에 대해 인식 해야 하고 그들에 대해 지원하거나 잘 도와줄 수 있는 정신건강전문가들에게 의뢰할 수 있 어야 한다고 주장하면서 무엇보다 이러한 사 건직후 영향을 받은 교사나 행정직원들을 위 한 상담이 이루어져야 한다고 주장한다.

## 방 법

### 합의에 의한 질적분석

우리나라 학교현장에서 발생하고 있는 교사 대상 폭력의 실상과 내포되어 있는 중요한 정 보에 관해 심층적이고 발견적인 연구를 하기 위해 합의에 의한 질적분석(CQR; Consensual Qualitative Research. Hill, 2011; Hill et al., 2005; Hill, Thompson, & Williams, 1997)의 방법을 사 용하였다. 본 방법은 이론적 구인을 가정하지 않고 자료에서 나타나는 결과를 토대로 새로 운 발견 및 학습을 하는 데 효과적인 방법이다. Hill(2011)은 본 방법이 드물게 발생하거나 각기 다른 시간에 나타나는 사건에 대한 인식 을 연구하는 데 유용하고, 단지 사건 뿐 아니 라 그에 대한 태도와 신념을 발견할 수 있으 며, 양적연구로는 불가능한 풍부하고 상세한 이해를 얻을 수 있는 이점이 있음을 강조한다.

### 교사 학교폭력 피해경험 체크리스트

본 연구에서는 참여자들의 폭력피해 여부를 구체적으로 확인하기 위해 Wilson 등(2011)이 개발한 교사 학교폭력 피해경험 체크리스트를

번안하여 사용하였다. 본 척도는 확인적 요인 분석을 통해 폭력행동목록을 내현적, 외현적, 기타 폭력 등으로 구분한 체크리스트이다. 내 현적 폭력행동은 은밀하거나 만성적인 비신체 적 폭력을 지칭하는 것으로, 인신공격 또는 욕설, 불쾌감을 주거나 위협을 목적으로 하는 무례하고 저속한 몸짓, 명예를 실추시키거나 관계를 해치는 언급 등 6개의 행동목록이 포 함되어 있다. 외현적 폭력행동은 실제로 가해 진, 시도된, 위협적인 신체적 폭력으로, 예를 들어(상대가) 무기를 소지하지 않은 상태에서 신체적 폭력을 가할 듯이 위협함, 무기를 소 지하고 신체적 폭력을 가할 듯이 위협함 등 6 개의 행동목록이 포함되어 있다. 그리고 기타 에는 첫째, 가족들에 대한 폭력위협, 폭력시도, 실제 폭력을 가함, 둘째, 스토킹, 셋째, 성희롱 등의 3가지 행동목록들이 포함되어 있다. 본 척도는 경험여부, 빈도, 피해 유형에 대해 전 년도 경험 또는 전 경력기간 중의 경험을 조 사할 수 있으나 본 연구에서는 인터뷰에 앞서 학생이나 학부모로부터 경험한 적이 있는 폭 력을 체크하도록 하여 경험유무만을 확인하는 데 사용하였다.

### 연구참여자

연구참여자는 최근 1년 이내 학부모나 학생 으로부터 언어적, 신체적 폭력을 경험한 중· 고등학교 정교사 10명이다. 본 연구목적 및 요구되는 참여자 특징을 다양한 교사집단에 소개하고 자원하거나 추천받는 형식을 취하였 으나 모두 동료들의 추천을 받은 후 본인이 자발적으로 참여의사를 밝힌 경우에 속한다. 연구자들은 선정에 앞서 직접 면담이나 전화, 이메일을 통해 연구에 관하여 설명하고 구두

표 1. 각 사례별 관련사건 개요

사례 번호	성별	학교급	교육 경력	상대 신분	사건 개요
1	여	고등	5년	학부모(아버지)	학부모가 아들 가출을 알리기 위해 전화, 화가 난 학부모(아버지)가 과거 일을 들먹이며 비난하고 인신공격, 협박을 함.
2	여	고등	3년 10개월	남학생	교과수업시간에 술 냄새를 풍기며 들어온 학생을 나무라자 욕설하고, 이후 협박성 문자, 길에서도 큰 소리로 욕설함.
3	여	고등	3년	학부모(어머니)	길에서 벌어진 학생들의 폭력사건에 가담했던 학부모가 시도 때도 없이 전화하고, 일방적이고 무리한 부탁을 하면서 괴롭힘.
4	여	고등	18년 10개월	학부모(아버지)	핸드폰 사용지도 중 학생이 불복하고, 학부모가 투서하고 전화연결이 잘 안되자 문자로 여러 차례 위협함.
5	여	중등	25년 6개월	남학생	수업 중 교사를 여러 차례 불러도(일종의 수업방해 행동) 대답하지 않자 욕설을 상징하는 손가락질을 함.
6	여	고등	14년	남학생	수업 중 들리게 욕설하고 친구에게 그랬다는 식으로 대놓고 무시하던 중, 학생들 간의 폭력사건이 고발되면서 교사에게 욕설한 사건까지 학교에 알려지게 됨.
7	여	고등	20년	남학생	거짓 병결에 대해 처벌을 통보하자 급우들 앞에서 대들면서 위협적으로 행동함.
8	남	중등	4개월	여학생과 학부모(어머니)	학부모의 일방적이고 집요한 접근, 학부모의 선물을 거절하자 학생까지 나서서 SNS를 통해 욕설하고 모욕하는 글을 실음.
9	남	고등	3개월	남학생과 학부모(아버지)	흡연지도과정에서 체벌한 학생이 욕하고 교실을 뛰쳐나간 후 학부모가 찾아와 교사에게 주먹을 날리고 욕설과 막말을 함.
10	여	중등	15년	남학생	교과수업 중 한 학생이 통로에 앉아있어서 제자리로 가라는 지도에 불응하면서 볼펜을 던져 앞에 앉은 학생들을 찍는 행동을 함. 이에 나가있으라 명령했더니 욕설을 하면서 나감.

로 동의한 경우 직접 만나서 Wilson 등(2011)의 “교사 학교폭력 피해경험 체크리스트”를 사용하여 한 항목이상 체크한 경우 적합한 대상으로 확인하고 연구 참여 동의서에 서면 동

의하는 절차를 밟았다. 교사들은 체크리스트에 1항목에서 5항목 범위의 피해를 경험한 바 있다고 체크했고(평균 3.5항목 경험), 인신공격 또는 욕설, 명예를 실추시키거나 관계를 해치

는 언급 등의 내현적 항목에 각각 8명이 체크하여 가장 많은 빈도를 나타냈다. 연구참여자는 여교사 8명, 남교사 2명으로 학교급별 분포는 고교 7명, 중학교 3명이다. 연령분포는 26세에서 52세(평균 연령은 39.90세)로, 교직경력은 4개월 신입교사에서 25년 6개월(평균 9년2개월)까지로 나타났는데 신입교사 1명, 3년에서 5년이 4명, 14년에서 15년 2명, 그리고 18년 이상 25년 6개월이 3명 등 다양하게 분포되어 있었다. 인터뷰 결과 나타난 사건 개요는 표 1과 같다.

#### 분석팀 구성 및 자료수집

##### 분석팀 구성

본 방법에는 분석을 위해 합의팀과 감수자가 필요하므로, 연구진 3명은 분석과정에서 합의팀으로 활동하고 이외에 CQR 전문가 1명을 초빙하여 감수자로 참여하게 하였다. 책임 연구자는 CQR을 사용한 학술논문 2편을 비롯하여 5편의 질적연구 논문을 발표한 바 있으며 공동연구원 및 또 다른 합의팀원은 박사과정에서 본 방법에 대한 교과목을 수강하고, 별도의 분석에 대한 오리엔테이션과 함께 예비분석훈련을 받았다. 감수자는 현직 대학교수로, CQR을 사용하여 박사학위논문을 작성했고 본 방법을 사용한 논문 3편, 감수경험 3편, 그리고 상담관련학회가 주관한 CQR 방법론 연수강사로 초청받아 4회의 워크숍을 진행한 경력이 있는 전문가이다.

##### 면접질문지 구성

교사폭력 경험에 관한 문헌과 합의에 의한 질적 연구법 관련 문헌들을 개관한 후 반구조화 면접용 질문지를 구성하였다. 질문지는 교

사들이 구체적으로 어떤 폭력피해를 경험했는지를 묻는 내용을 포함하여 연구문제 중심으로 구성되었다.

##### 인터뷰 및 자료수집

질문지를 활용하여 참여자와 약 1시간에서 1시간 30분가량의 인터뷰를 진행하였다. 참여자에게 면접 내용이 녹음 전사되어 연구에 활용되며, 자료는 익명으로 처리된다는 것을 밝히고 연구 참여 및 녹음에 대한 서면동의를 얻었다. 각 녹음자료는 전사되어 분석에 활용되었다.

##### 분석절차

##### 영역 부호화

연구자들은 전사된 각각 1개의 사례에 대해 각 인터뷰자료를 영역별로 구분 정리하였다. 연구자들은 각자 영역을 만든 후 토의를 거쳐서 영역을 결정하였다. 첫 번째 사례 영역 작업을 기초로 나머지 사례도 읽고 영역을 만든 후, 합의팀이 모여서 일치하는 부분을 확인하고 일치하지 않는 부분에 대해서 합의해 나갔다.

##### 각 사례별 핵심개념 구성 및 1차 감수

모든 사례를 영역 부호화 한 후, 중복을 피하고 연구자들이 독립적으로 핵심개념을 만든 후, 합의하는 과정을 거쳐야 한다(Hill, 2011)는 지침에 따라, 연구자별로 개개인의 사례에서 핵심개념을 요약하여 정리한 후 팀 작업을 통해 전체 맥락을 고려하고 각 사례에서 각 영역에 속하는 전형적인 내용을 추출하여 각 내용을 함축하는 핵심개념을 결정했다. 핵심개념 추출 시 핵심개념과 관련된 내용이 중복

포함되어 분리하기 어려운 문장은 가장 두드러진 내용을 해당 핵심개념으로 분류하였다. 핵심개념 분류 및 구성 결과는 감수자에게 전달되었고 감수자로부터 서면 작성된 의견을 받아 다시 논의 및 합의 하는 기회를 가졌다. 2회의 감수가 이루어졌다.

### 교차분석

교차분석은 합의에 의해 범주화된 자료들이 전체 사례 중에서 얼마의 빈도로 적용되는지 알아보기 위한 것으로, Hill(2011)이 제안한 기준에 따라 ‘일반적’-모든 사례에서 나타남 혹은 한명을 제외한 모든 사례에서 나타남, ‘전형적’-반 이상 나타남, ‘변동적’-절반에서 최소한 두 명으로 나타남 등으로 분석, 표기하였다. 한 사례에서만 나타나는 것은 결과에서 제외하였다. 이에 따라 9-10사례는 ‘일반적’, 5-8사례는 ‘전형적’, 2-4사례는 ‘변동적’으로 표기하였다.

### 핵심내용 및 교차분석 감수

교차분석이 이루어진 후 교차분석 자료에 대하여 감수자의 감수를 받았다. 감수자는 각 영역의 핵심개념들을 읽고 범주가 제대로 만들어졌는지, 핵심개념들이 적절하게 범주화되었는지를 검토하였다. 합의팀은 감수자가 검토한 부분들을 다시 살펴보며, 합의를 통해 수정, 보완하였다.

## 결 과

분석결과를 연구문제 순으로, 각 영역별 하위범주 및 핵심개념, 그리고 교차분석 결과에 나타난 반응빈도를 중심으로 제시하면 다음과

같다.

### 사건 직후 개인 및 학교생활에서의 경험

사건직후의 관련 경험은 처리과정, 경험을 나누는 사람, 도움 된 사람의 하위범주로, 그리고 사건직후 개인적 경험은 정서적 경험, 사고경험, 신체적 증상으로 범주화되었으며 각 범주별 핵심개념 및 빈도는 표 2와 같다.

우선 사건직후의 경험을 살펴보면, 사건은 직후 학교 관리자에게 직접 보고하거나 다른 교사를 통해 보고되었으며(전형적), 교사들은 사건 경험 과정에서 동료교사에게 도움을 청했다(전형적). 그러나 혼자 감당하고자 한 경우도 포함되어 있었으며, 만약의 경우를 위해 기록을 남겨두거나 학부모면담을 요청하고, 학생과 문제해결에 도움을 청하는 타협적인 대화를 시도한 경우도 있었다(변동적).

“교무부장님이 교장, 교감 선생님께 얘기를 하셨대요. 그런데 저를 보면서도 한 번을 안 물어보시는 거예요. 저한테. 저는 되게 실망이었어요. 물론 이해가 가죠. 왜냐하면 교감 선생님, 교장선생님 바쁘시고, 하도 많은 일들을 겪으신 분들이기 때문에 어떻게 보면 대수롭지 않게 생각하셨을 수도 있겠죠.”(사례 8. 학교 관리자에게 직접 또는 간접 보고)

“애가 너무 위협적이어서 개네들(결에 있던 남학생 두 명)한테 옆 반 선생님 좀 불러오라고 했어요. 개는 뒤에 두 명의 친구가 앉아 있다는 걸 인식하지 못하고 단 둘만 있다고 생각을 하고 나를 제압하려고 했던 거예요.” (사례 7. 동료교사에게 도움 청함)

표 2. 사건 직후 개인 및 학교생활에서의 경험

영역	하위범주	핵심개념	빈도(사례수)	
사건직후 관련경험	사건직후 처리과정	1. 학교 관리자에게 직접 또는 간접 보고	전형적(6)	
		2. 동료교사에게 도움 청함	전형적(5)	
		3. 혼자 감당하고자함	변동적(4)	
		4. 기록을 남겨둠	변동적(2)	
		5. 학부모 면담요청	변동적(2)	
		6. 학생과 타협적 대화시도	변동적(3)	
	경험을 나눈 사람	1. 가까운 사람에게 이야기 못함	전형적(6)	
		2. 해당 학생 담임교사	변동적(4)	
		3. 친구 또는 형제	변동적(3)	
	도움 된 사람	1. 가까운 동료교사들	전형적(7)	
	사건직후 개인적인 경험	정서적 경험	1. 분노	전형적(7)
			2. 당시 대처에 대한 후회	전형적(7)
3. 교직에 대한 회의			변동적(4)	
4. 서운함			전형적(6)	
5. 울음			변동적(4)	
6. 수치심			변동적(6)	
7. 두려움			변동적(3)	
8. 무력감			변동적(3)	
9. 충격으로 인한 혼란			전형적(6)	
10. 학생에 대한 거부감			변동적(3)	
11. 억울함			변동적(2)	
신체적 증상	1. 교감신경반응	전형적(5)		
	2. 수면문제	전형적(5)		
	3. 섭식문제	변동적(3)		
사고 경험	1. 무능한 교사로 평가받을 것이라는 생각	변동적(4)		
	2. 누구나 당할 수 있는 일이라고 생각함	변동적(3)		
	3. 법적대응을 고려함	변동적(2)		
사건직후 학교 생활에서의 경험	학생들과의 관계	1. 해당 학생 지도포기	전형적(6)	
		2. 해당학생에 대한 양가감정	변동적(2)	
		3. 다른 학생 지도에 대한 의욕상실	전형적(6)	
		4. 일부학생들로부터 위로 받음	변동적(4)	
	수업활동	1. 수업 진행이 어려움	변동적(4)	
	동료교사들과의 관계	1. 동료 교사들에 대한 실망	변동적(2)	

교사들은 사건직후 본 사건을 가까운 사람, 예를 들면 남편, 남자친구, 가족 등에게는 이야기를 하지 못했다(전형적). 일부 교사는 해당학생 담임교사와 이야기를 나누었고 친구 또는 형제에게 털어놓았다(변동적).

“(가족한테는) 안 해요. 좀 자존심 문제 같아요. 아무리 그래도 가족이래도. 남편한테도 그렇고. 그렇게 당하고 사는구나. 좋은데 너 바보 병신같이 왜 그랬어. 이럴 수도 있잖아요. (사례 6. 가까운 사람들에게 이야기 못함)

가족 등 가까운 사람에게는 이야기하기 어려워했으나 사건 직후 가까운 동료교사들이 보이는 관심과 격려가 크게 도움이 되었다(전형적).

“도움 된 사람은 같이 친하게 지냈던 형님 두 분(동료교사들이 가장 많이 그랬어요. 왜냐하면 불러가지고 한잔 하면서 이런 일 있다, 이런 일 저런 일 많이 있다고 이야기 해주시는 거예요, 그때 술 한잔 하면서 이야기하고, 그때가 가장 힘이 많이 되었던 거 같아요.” (사례 9. 도움 된 사람-가까운 동료교사들)

사건직후 교사들은 다양한 정서적 경험을 한 것으로 나타났다. 즉 분노와 당시 대처에 대한 후회, 수치심을 주로 느꼈다(전형적).

“화가 가라앉지 않았어요. 난 안돼 선생님이 용서할 수 없어. 그리고 니가 아무리 그렇게 임의적으로 용서해달라고 해도 ○○선생님한테 얘기를 해야 한다 말씀을 드

려야 된다고 할 정도로… 계속 화가 나 있었죠.” (사례 5. 분노)

“제가 미숙한 게 너무 티가 났던 것 같아요. 아이들을 다루지 못한 거요. 그러니까 아이들에 대해서 사실 수업만 하는 게, 지식전달만 하는 게 수업이 아닌데 좀 인격적으로 다가갔으면 좀 나았지 않았을까? 이런 생각이 좀 들어요. 근데 그건 이미 사건이 시작되기 전의 이야기니까. 근데 지금이라면, 지금이라면 데려다가 반성문도 쓰게 하고 얘기를 좀 해봤을 것 같아요.” (사례 2. 당시 대처에 대한 후회)

“내 수업인데 내 수업을 다 장악하지 못했다는 자괴감이 있어요. 그리고 인간대 인간으로서, 수업도 수업이지만 인간대 인간으로서 모자라나? 내가 교사로서 모자라나? 이런 생각이 들어요.” (사례 2. 수치심)

이외에도 사건직후 해당교사는 교직에 대한 회의, 서운함, 울음, 두려움, 무력감, 충격으로 인한 혼란, 해당 학생에 대한 거부감, 억울함 등(변동적) 다양한 감정을 경험했다.

“저는 이 임용시험을 보기 위해서 되게 노력을 많이 했어요. 진짜 거의 하루 종일 도서관에서 살았죠. 그래서 왔는데 너무 제가 생각했던 거랑 다른 현실이고 일단 사람에 대한 실망감이 너무 컸어요.”(사례 8. 교직에 대한 회의)

“집 전화번호 알아내면 어떡하지, 학교로 전화해버리면 어떡하지, 학교로 내일 쫓아오는 거 아니야? 전화 안 받는다고 내일 학교 쫓아와서 나를 막 떠살 잡는 거 아니야, 막 이런 상상들을 해요.” (사례 1.

두려움)

“그러니까 얼마나 스트레스를 받았냐면요. 저는 제가 교직을 굉장히 사랑했거든요. 그리고 한 번도 교사가 된 걸 후회한 적이 없었는데... 맨날 신랑이 저를 학교까지 차로 데려다 줬어요. 근데 맨날 신랑한테 그냥 저 들이받으라고. 나 그냥 교통사고로 단번에 죽이라고 그랬어요. 그 얘기를 맨날 했어요.” (사례 3. 충격으로 인한 혼란)

“그냥 그때는 이게 뭐지라는 생각밖에 안 들었어요. 이게 뭐지? 잠깐만 나 지금 맞았는데 라는 생각, 이런 생각밖에 안 들었어요.” (사례 9. 충격으로 인한 혼란)

사건 직후 교사들은 교감신경반응과 수면문제를 경험하고(전형적), 일부는 섭식문제도 경험했다(변동적).

“사람이 한번 맞으면 아드레날린이 확 오르잖아요. 그래가지고 정말 손발 떨리고 솔직히 그때 나도 맞았으니까 나도 꼭 때려야한다는 생각을 많이 했었는데 그것을 푸는데 오래 걸렸어요.” (사례 9. 교감신경 반응)

“가장 최악의 상황을 상상하면서 밤에 잠을 못자요. 그러니까 제가 그 아버지 진할 안 받았음에도 불구하고 안 받은 거 때문에 또 걱정이 되는 거예요. 안 받았다고 내일 해코지하면 어떻게 하지에 대한 걱정 때문에 밤에 진짜 잠을 못자요.” (사례 1. 수면문제)

“먹으면 체하거나 아니면 이제 뭐 아예 안 먹게 돼요. 밥맛이 없어요. 밥을 먹으면 서도 아, 다음시간 거기네 이렇게 되는 거

예요, 항상.” (사례 2. 섭식문제)

사건 직후 교사들은 변동적이기는 하지만 무능한 교사로 평가받을 것이라는 생각을 하는가 하면, 누구나 당할 수 있는 일이라고 생각하고, 일부는 법적 대응을 고려했다고 보고했다.

“제가 통솔을 못해서 그런 거라고 생각할거 같았어요. 그런 말을 직접적으로는 안하지만 속으로는 그렇게 생각할거란 생각이 들었어요.” (사례 6. 무능한 교사로 평가받을 것이라는 생각)

“근데 뭐 경력하고 상관없어요. 어떤 애를 맡느냐에 따라서 누구나 당할 수 있는 일이기 때문에 저라서 당했다고 생각하진 않아요.” (사례 4. 누구나 당할 수 있는 일이라고 생각)

사건경험은 직후 학교생활 즉, 수업활동, 학생들과의 관계, 동료교사들과의 관계에 영향을 주었다. 우선, 해당학생의 지도를 포기하고 다른 학생지도에도 의욕상실을 경험했다(전형적). 이외에 변동적인 반응으로는 수업진행이 어려움, 해당학생에 대한 양가감정, 일부 학생들로부터 위로를 받음, 그리고 동료교사들에 대해 실망감을 느꼈다고 반응했다.

“그 애를 미워했어요. 진짜 미워했어요. 그리고 무시했어요. 그 무시가 간간히 수업 시간 중에 은연중에 나타났어요. 그 애에 대해서 ‘그럴 줄 알았어.’와 같은 그런 말을 한다던가. 그 애를 두고서 아니면 ‘○○있냐?’ 없어서 다행이다. ‘○○야 안자?’ 이런 이야기도 했어요. ‘자지 그래?’라

고 간죽간죽하고 그러면서 사이가 짝 멀어졌어요. 그 애는 속으로는 수업시간에 저를 비웃었을 테고요.” (사례 10. 해당학생 지도 포기)

“내가 아무 말 안했어요. 하고 싶지가 않은 거예요. 너는 그렇게 살아라. 응, 개는 그렇게 무시, 무시, 무시로 나가는 거죠. 무슨 말을 해도 나는 그냥 못 들은 척 해버려요.” (사례 6. 해당학생 지도 포기)

“그때 학생회를 하고 있었는데 너무 힘들어서 그 애들도 싫었어요. 학생회 애들은 반듯한 애들이었거든요. 애들이랑 뭔가 같이 하는 게 너무 힘든 거예요. 반듯한 애들이었는데도. 뭔가 일을 같이 하는 과정이 너무 힘들었어요. (중략) 업무 분장할 때 더 이상 애들과 함께 하는 일을 하고 싶지 않았어요.” (사례 10. 학생지도에 대한 의욕상실)

개인 및 학교생활에서의 장기간의 후유증

사건이후 개인생활 및 학교생활에서 경험한

장기간의 후유증에 대해 교사들은 정서적 후유증과 학교생활에서의 관계 및 학생지도, 직무와 관련된 후유증을 경험했다고 표현했으며 그 결과는 표 3과 같다.

교사들은 전형적으로 자신감을 잃었다고 반응했으며, 이외에 공포감이 확산되고, 감정이 풀리지 않았으며 과민과 우울 등의 정서적 후유증을 경험했고 사람을 만나고 싶지 않다가, 말투와 행동이 거칠어지는 대인관계에서의 태도 변화를 경험했다(변동적).

“회피하고, 도망 다니고 피하려고만 하는 이런 게 뭔가 잘못된 거다. 이거는 뭔가 이 방법은 아니다 라는 게 느껴져요. 그리고 도망 다니고 있는 내 모습이 굉장히 초라하죠. 초라해서 내가 이정도 밖에 안되는구나 라는 그런 자괴감이 되게 많이 들어요.” (사례 1. 자신감 잃음)

“저도 사실은 애들한테 무슨 말을 전달할 때 가치관에 혼란이 있어요. 뭐가 옳은지 저도 요즘 모르겠어요. 뭘 전달할 때 자신감이 좀 떨어지는 거죠.” (사례 4. 자

표 3. 개인 및 학교생활에서의 장기간의 후유증사건 직후 개인 및 학교생활에서의 경험

영역	하위범주	핵심개념	빈도(사례수)
개인생활	정서적 후유증	1. 자신감을 잃음	전형적(8)
		2. 확산된 공포감	변동적(4)
		3. 감정이 풀리지 않음	변동적(4)
		4. 과민과 우울	변동적(4)
	개인생활관계변화	1. 대인관계에서의 태도변화	변동적(4)
학교생활	학교생활관계변화	1. 학생 및 학부모에 대한 불신과 두려움	전형적(4)
		2. 교장, 동료교사와 관계악화	변동적(2)
	교직 및 학생지도 영역	1. 생활지도의 위축 또는 포기	일반적(10)
		2. 교직에 대한 회의감이 지속됨	변동적(3)

신감 없음)

“지금도 약간 조금 떨리죠. 무섭다. 무섭구나. 남자가 날 쫓아와서 함부로 할 수 있는 거구나. 우리집을 안다면 쫓아와서 날 때리겠구나. 막 그런 생각이 들어요. 학교에 와서 나한테 함부로 할 수 있겠구나, 막 이런 생각이. 약간 공포, 공포심이 있어요. 일단 당하고 나면 기분이 나쁘니까.” (사례 4. 확산된 공포)

“그 아이들을 좀 저주한다고 할까? 이런 게 생겨요. 잘되길 바라야 되겠지만 벌을 받아라, 뭐 이런 식으로 생각하게 돼요.” (사례 6. 감정이 풀리지 않음)

“사람을 안 만나고 싶더라고요. 그러니까 연락도 하기가 싫었어요. 그래서 학기 초에는 전화가 와도 안 받았어요. 친구한테 전화가 와도 답장도 잘 안하고. 그런 거에 신경 쓸 힘도 없는 거예요.” (사례 8. 대인관계에서의 태도변화)

“제 말투도 확실히 거칠어졌구요. 말투가 거치니까 행동도 거칠어 진 것 같기도 해요. 근데 그걸 신랑이 얘기해서 알았는데, 그런데 저만 그렇지는 않더라고요. 다른 선생님들 남편들도 얘기하는데, 그 학교 가더니 네가 진짜 성질이 급해지고 인내심이 줄어들었다고 해요. 여기서 충분히 인내하면 밖에 가면 덜 참게 되는 건지 그

기제는 잘 모르겠어요.” (사례 10. 대인관계에서의 태도변화)

학교생활에서 경험하는 장기적 후유증 중 대표적인 것으로는 생활지도의 위축 또는 포기(일반적)로 거의 모든 참여자가 경험하고 있었다. 또한 학생 및 학부모에 대한 불신과 두려움이 전형적으로 나타났고 이외에도 교직에 대한 회의감이 변동적으로 나타났다.

“진짜 더 무서운 거는 몸을 사리게 된다고 해야 되나 그렇게 됐어요. 그 저희 반에 정신적인 질환이 있는 아이들 둘한테도 다 그래요. 개네도 무슨 말을 못하겠어요. 혼내지도 못하겠어요. 자살할까봐.” (사례 2. 생활지도의 위축 또는 포기)

“사릴 땐 사려야 된다는 생각. 몸을 사릴 땐 사려야 된다는 생각을 많이 해요. 너무 열정적으로 앞에 나서 가지고 애들한테 교화를 바랄게 아니라 스스로가 고칠 마음이 없는 애들은 정말로 힘들구나 라는 생각이 점점 많이 들었어요.” (사례 9. 생활지도의 위축 또는 포기)

사건 당시 필요한 도움과 관련된 문제점

피해교사들은 사건당시 필요한 도움과 관련

표 4. 사건 당시 필요한 도움과 관련된 문제점

영역	하위범주	핵심개념	빈도(사례수)
피해교사가 지각하고 있는 문제점	학교의 문제	1. 학교 측 역할 미흡	전형적(7)
		2. 과밀학급 및 과도한 업무량	변동적(3)
		3. 동료 교사들의 방관	변동적(3)
	가정의 문제	1. 가정에서의 지도 미흡	변동적(2)

해서 주로 문제점을 지적하였다. 즉, 학교 측 역할이 미흡했고(전형적), 과밀학급 및 과도한 업무량, 동료교사들의 방관, 가정에서의 지도 미흡 등(변동적)을 문제로 지적하고 있었다.

“이 사건 외에도 제가 선생님들 보잖아요, 다른 선생님들 하시는 거 봐도 주변에서 사회적으로 많은 일들이 벌어지는 걸 봐도 학교가 선생님에게 안전망이 되어주지 못한다는 느낌을 많이 받으면서 진짜 사실 선생님을 챙겨줘야 하는 건 학교인데...” (사례 8. 학교 측 역할 미흡)

“학교에 대한 실망? 학교의 제도적인 것에 대한 실망. 아니 교사가 그랬으면 그런 거에 대해서 자치위원회도 열고 그거에 대한 징계 위원회도 열고 이런 거를 할 수 있는데도 불구하고 그냥 네가 참고 넘어가면 조용히 끝나는데 왜 이런 식으로 얘기를 해 버리니까 ‘뭐야 이게’ 이런 생각이 들더라고요.” (사례 2. 학교 측 역할 미흡)

“뒤에서 이렇게 방관하고 있죠. 저건 내일이 아니야. 저 사람과 저 학부모 사이에서 해결해야 될 문제인거지 내가 꺼들 문제가 아니야.” (사례 1. 동료 교사들의 방

관)

“어려서부터 기대치 내지는 사교육 같은 것... 좀 컸던 아이죠. 엄마한테 애가 욕을 해댈 정도로 셋던 아이라 그랬잖아요. 아빠의 경우는 애보고 뭐 학교 때려 치라는 이야기를 수시로 했어요.” (사례 7. 가정지도 미흡)

교사대상폭력피해에 대한 지원 및 예방

참여한 교사들은 교사대상 폭력피해 예방을 위한 조치 및 피해교사를 위한 지원으로, 사건발생 시 교사를 위한 상담이 필요하고(일반적), 관리자 및 동료교사들의 지지와 교사보호를 위한 제도적 장치가 마련되어야 한다(전형적)고 강조했다.

“진짜 제가 심할 때는 정말 아 나 진짜 정신과 가볼까 라는 생각까지 들었으니까. 너무 정신적으로 지치고 공황상태가 오니까 누가 진짜 도와줬으면 좋겠다. 지금 이 상황에서 나를 좀 벗어날 수 있게. 뭔가 해결할 수 있는 해결책, 해결 방안이 있으면 좋겠는데 방법이 없는 거죠.” (사례

표 5. 교사대상폭력피해에 대한 지원 및 예방

영역	하위범주	핵심개념	빈도(사례수)
교사대상 폭력 피해에 대한 지원 및 예방	사건발생시 필요한 지원	1. 교사를 위한 상담	일반적(10)
		2. 관리자 및 동료교사들의 지지	전형적(7)
		3. 교사 보호를 위한 제도적 장치필요	전형적(6)
	교사 대상 폭력 예방에 대한 견해	1. 학교 및 교사의 권위 보호	변동적(4)
		2. 가해 학생 처벌 강화	변동적(3)
		3. 학생상담강화	변동적(3)
		4. 교사태도변화	변동적(2)

1. 교사를 위한 상담

“교사가 스트레스를 굉장히 많이 받고 있다고 생각해요. 어떤 다른 어떤 직종보다. 저뿐만 아니라 다른 선생님들도. 그리고 경력이 많으신 선생님들이 그런 스트레스에 자유로운 선생님들도 계시지만 경력 많으신 분들은 더 많은 스트레스를 받고 계세요. 그러니까 상담이 필요할거라고 생각해요.” (사례 3. 교사를 위한 상담)

“나만 그런 게 아니야 이 사람은 어떻게 행동을 했고 나는 어떻게 행동을 했는지 이야기를 나누다보면 내가 잘했구나. 공감할 수 있는 장 한번 열어준다면 선생님들은 굉장히 힘이 될 거 같습니다, 공감하지 못한 선생님이 내 이야기를 들어주는 것만으로도 힘이 되어주는데 내 이야기를 공감해 준다면 훨씬 더 도움이 되거든요.” (사례 9. 관리자 및 동료교사들의 지지)

“아직 상담이 보편화 되지 않은 것 같은데 사건이 생겼을 때 본인이 원한다면 무료로 교육청에서 지불을 해줘야 한다고 생각해요. 아니면 교사가 희망 한다면 그 반 수업이나 그런 걸 빼주거나 그런 방법도 좋은 것 같아요. 그 반 수업이나 담임을 교체해 주는 것도. 이게 현장에서 받아들여지기 굉장히 힘들 것 같아요.” (사례 4. 교사를 위한 제도적 장치 필요; 상담지원제도)

“교육청에 자문을 구할 수 있는. 그제가 지금 알기로는 법적 자문 구할 수 있는 걸로 알고 있는데. 그런 지원할 수 있는 전문적인 그런 게 있으면 좋겠어요.” (사례 3. 교사를 위한 제도적 장치 필요; 법적지원)

또한 교사대상 폭력예방에 대해 학교 및 교사의 권위 보호, 가해 학생 처벌 강화, 학생상담강화, 교사태도변화(모두 변동적)와 같은 의견을 제시하였다.

“학생인권 조례안 밖에 없고 교사인권 조례는 없거든요. 언제나 법 쪽에 있어서 선생님은 약자가 되는 거죠. 그래서 학권이 터지면 기사는 언제나 교사는 적입니다. 교사는 좋을 게 없어요, 왜냐하면 사회 이미지 자체가 높고먹는 교사라는 이미지가 굉장히 팽팽하거든요. 그렇기 때문에 일단 학생들을 지도할 수 있는 법적인 규제가 존재해야지만 선생님들도 이런 경험이었을 때 아 너 법에 있어, 이 자식이 라고... 그러면 애들도 확실히 두려움을 느끼고 무서움을 느낄 거거든요. 전혀 없기 때문에 애들은 이 선생님 나 못 때려... 라고 생각하는 거예요.” (사례 9. 교사인권에 대한 보호)

“선생님한테 폭행을 했거나 학생이 그런 경우가 있으면 학교에 공개를 해야 한다고 생각하고요. 이 학생을 처리해야한다고, 처벌해야 한다고 생각해요. 어떤 선생님은 그런 일이 있어도 그 학생이 그래도 학교를 다닌다고 하더라고요. (중략) 저 같은 경우에는 강력한 처벌이 필요하다고 생각해요.” (사례 5. 가해자 처벌강화)

“일단 내년에는 올해 이제 새로 하면은 즉시즉시 애들 불러서 상담을 많이 해야 되겠다라고요. 근데 애네들은 상담조차 안하는 애들이니까 이렇게 된 것 같고. 앞으로는 개인적으로 자주자주 불러서 해야 되겠다. 해결책으로는 그 생각이 들어요.” (사례 6. 학생상담강화)

“인기 많은 선생님 보면 그래요. 항상 애들이 선생님 뒤에 줄줄 따르고 미소를 짓고 뭐 이런 선생님. 애들 마음이 통하고 애들 마음을 이해해 주고 애들 입장을 감싸주는... (중략) 혼내더라도 우리는 딱딱 혼내는데 그렇게 하지 않고 너 지각한 거 어떻게 생각 하나? (중략) 넌지시 말하고, 왜 지각했어? 열리게 만들어, 편안하게 다가가게...” (사례 5. 교사의 태도변화)

## 논 의

본 연구는 최근 1년간 학생 또는 학부모로부터 폭력을 경험하였고, 연구에 참여하겠다고 동의한 중·고교 교사 10명을 인터뷰 하여 이들이 경험한 폭력관련 경험 및 후유증, 그리고 조치 및 예방과 관련된 견해를 분석하였다. 관련경험은 언어적, 관계적, 신체적 폭력 등 다양하였으며, 사건직후 교사들은 이를 학교 관리자에게 직접 보고하거나 동료교사를 통해 간접 보고 하였고 사건 현장에서 동료교사에게 도움을 청했다. 그러나 일부 교사는 이를 혼자 감당하고자 했다. 사건직후 동료교사의 지지가 크게 도움이 되었다고 반응했으나 남편, 남자친구, 가족 등 사적인 관계에 있는 사람들과는 나누기 어려운 경험임을 토로하였다. 직무와 관련된 동료는 이들의 업무를 이해하고 다양한 정신적, 물질적 도움을 줄 수 있지만(Ray & Miller, 1994), 이들은 수치심 등으로 사적인 관계에 있는 사람들에게는 이를 쉽게 노출하지 못한 것으로 이해할 수 있다. 사건직후 전형적으로 분노, 후회, 수치심의 정서를 경험했다고 보고하고 있는데 이는 De wet(2010)의 연구결과와도 일치한다. 또한

폭력피해를 외상경험의 일종으로 볼 때 외상 후 분노와 수치심이 흔히 나타나는 정서라는 외상관련 연구결과들(안현의, 박철옥, 주혜선, 2012; Orth, Cahill, Foa, & Maercker, 2008)과 같은 맥락으로 설명할 수 있을 것이다. 사건직후 스트레스는 교감신경반응과 수면문제 등의 신체적 증상을 야기했다. 이는 교사대상 폭력에 대한 선행연구들(권오형, 2010; De Wet, 2010)뿐 아니라 외상 후 과각성 증상은 생리적 각성을 야기하여 심장박동률, 혈압의 증가 등과 같은 교감신경계를 활성화 시킨다는 연구결과(박철옥, 안현의, 2009)를 뒷받침하고 있다.

교사들의 피해경험은 무엇보다 해당학생 지도포기와 다른 학생지도에 대한 의욕상실로 나타나 학생들과 심리적으로 멀어지고 실제 지도상의 문제를 야기하면서 후유증이 학생들에게 영향을 미치고 있었다. 이러한 연구결과는 교사대상 폭력이 교수행동, 훈육활동에서의 부정적인 결과로 이어진다는 선행연구들(De Wet, 2010; Newman et al, 2004; Wilson et al., 2011)을 지지한다. 국내에서 이루어진 폭력가·피해 학생지도와 관련된 교사의 경험에 관한 방기연(2011)의 연구에서도 교사들은 학교폭력과 관련해서 교사의 지도는 효력이 없다고 지각하는 등 무력감을 보였다. 방기연과 이규미(2009)의 연구결과에 의하면 학생간의 괴롭힘 사건이 담당학급에서 발생했을 때 담임교사는 학급운영자로서의 자신감 상실을 경험하게 되는데, 교사 자신이 그 대상자가 되었을 때도 마찬가지로 보여주는 결과로, 내면적으로는 학생들에 대한 통제력 상실이 교사로서의 자신감 상실로 이어졌을 것이다. 무엇보다 본 연구결과 학생들의 생활지도 위축 및 포기는 “일반적”으로 나타나는 결과이다.

이러한 연구결과는 학교폭력에 대한 직·간접 경험 모두 교사로서의 무력감으로 연결되며, 교사와 학생의 심리적 안정이 별개의 것이 아님을 반영하는 결과이다.

또한 교사들의 학생지도상의 문제와 관련된 후유증은 비교적 장기간 지속되고 있었다. 즉, 사건이 지난 이후에도 자신감 없음, 확산된 공포감, 감정이 풀리지 않음, 과민과 우울의 다양한 정서적 문제가 해결되지 않고 있음을 보고했다. 이러한 결과는 폭력피해 교사들은 부정적인 정서문제를 경험한다는 De Wet (2010)과 Dzuka 등(2007)의 연구결과를 뒷받침한다. 방기연(2011)의 연구에서도 폭력사건을 지도하면서 경험한 교사들의 억울함과 분노는 1-2년 후까지 이어지고 있었다. 즉 교사대상폭력은 참여자들 대부분이 이후 생활지도에서 제 기능을 발휘하지 못하거나 일찌감치 포기하게 만드는 계기가 되어 학생지도상 커다란 문제의 소지가 되는 것으로 나타났고 이들의 기능회복을 위해서는 이에 대한 치유과정이 필요함을 알 수 있다.

교사들은 사건 당시 학교 측의 역할이 매우 미흡했다고 아쉬움을 나타냈고, 교사들을 보호하지 못하는 제도상의 문제를 보완해야 함을 주장했다. 이러한 제도로는 우선 교사들을 위한 상담이 필요하며, 교사보호를 위한 제도적 장치의 하나로 상담을 원하는 교사에게 상담료를 지원하는 방안, 교육청에 법적 자문기구를 두는 방안, 교사인권조례를 제정하는 방안 등을 제안했다. 한편 일부 교사는 교사 자신이 학생상담을 강화하여 학생들과 더 많은 접촉을 해야 하고 교사들의 태도에도 변화가 필요하다는 자성의 목소리를 내기도 하였다.

본 연구 결과 모든 사례에서 강조된 “일반적” 범주의 핵심개념은 피해를 경험한 교사들

이 장기적으로 생활지도에 대해 위축된 태도를 취하거나 포기하고 있다고 한 것과 교사들을 위한 상담 기회가 확대 제공되기를 바란다는 점이다. 즉 학교현장에서 다양한 문제에 직면하고 해결하는 입장에 있는 교사에게 폭력과 같은 외상적 사건은 교사의 정신건강 및 역량 발휘 뿐 아니라 학생지도에 부정적인 영향을 미치는 사건이 되므로 이러한 사건은 단지 중재 차원을 넘어서 치유적인 개입이 요구됨을 보여주는 결과이다. 교사가 학생을 돌보고 가르치는 성인의 입장에 있다고 해서 모든 문제를 스스로 해결하고 회복할 수 있기를 기대하면서 이들의 정신건강 문제를 방치할 수만은 없는 것이다. 또한 교사들은 현재 스스로 상담창구를 찾아가는 데 적극성을 띠고 있지는 못하지만 자신들이 쉽게 접근할 수 있는 상담창구가 있다면 활용하고 싶다는 욕구를 나타냈다. 이들은 교사도 약자고 상담을 필요로 한다는 사실을 드러내기 힘들어 하지만 내심 상담에서 자신을 털어놓고 도움을 받고 싶은, 상담이 필수적으로 필요한 내담자 집단임을 알 수 있었다. 본 연구결과 교사대상 폭력 피해는 학생들 지도에 부정적인 요소로 잠재되며 교사들은 이에 대한 상담 및 치료기회를 필요로 하는 사람들임을 알 수 있었다. 또한 교사들은 자신의 대처능력 및 기술에 대한 후회와 앞으로 이를 극복하고자 하는 대안을 찾고 싶어 했다. 즉 교사 연수 등에서 이러한 대처능력에 대한 준비를 강조하는 것도 필요할 것으로 보인다.

본 연구는 10명의 추천방식에 의한 참여자들을 중심으로 이루어진 질적 연구이다. 이에 따라 몇 가지 방법상 한계를 포함하고 있는데, 우선 가해대상이 학부모, 학생들로 이루어져 각 집단에 대한 차이를 부각하지 못한 점이다.

앞으로는 각 대상별 연구가 이루어져 보다 심도 있는 결과를 밝혀낼 필요가 있을 것이다. 두 번째, 본 연구는 회고적 인터뷰에 기초하고 있어서 1년 이내의 사건을 중심으로 이루어졌는데 비교적 짧은 기간이라는 점에서 직후 경험과 장기간의 후유증간에 차이가 극명하게 드러나지 않았을 가능성이 포함되어 있다. 앞으로 보다 긴 기간 이들의 회복과 후유증에 대해 연구한다면 더욱 가치 있는 연구가 될 것으로 보인다. 세 번째, 본 연구는 교사대상 폭력에 대한 양상을 심층적으로 확인하고 주요문제를 발견하는 데 가치를 둔 질적 연구이지만 제한된 사례를 중심으로 이루어졌다는 한계를 갖는다. 즉 각 참여자들이 어떤 용어로 자신의 상황을 설명하느냐에 따라 결과가 달라졌을 수 있으며, 각 참여자들의 개인적 특성이 크게 투영되었을 가능성이 크다. 이에 따라 본 연구결과에서 발견된 몇 가지 주제들에 대해 보다 많은 표집을 대상으로 양적 연구를 실시하여 외적 타당도를 확보하는 기회를 가질 필요가 있을 것이다.

### 참고문헌

- 권오형 (2010). 학생·학부모에 의한 교사의 폭력 경험과 정신건강 및 소진과의 관계. 아주대학교 석사학위논문.
- 박철옥, 안현의 (2009). 새터민의 대인관계적 외상 경험, 용서, 경험회피와 외상 후 스트레스 증상간의 관계. *상담학 연구*, 10(4), 1891-1905.
- 방기연 (2001). 학교폭력사건에 대한 교사의 인식과 경험에 대한 질적연구, *상담학연구*, 12(5), 1753-1778.
- 방기연, 이규미 (2009). 학급 내 집단 괴롭힘에 대한 담임교사의 경험과 개입과정에 대한 연구. *한국심리학회지: 일반*, 28(1), 167-188.
- 법제처 (2012). 학교폭력예방 및 대책에 관한 법률.
- 안현의, 박철옥, 주혜선 (2012). 외상관련 정서의 확장: 수치심, 죄책감, 분노를 중심으로. *상담학 연구*, 13(2), 839-854.
- 한국교원단체총연합회 (2012). 2012 교권회복 및 교직 상담 활동실적보고서.
- Daniels, J. A., Bradley, M. C., & Hayes, M. (2007). The impact of school violence on school personnel: Implications for psychologists. *Professional Psychology: Research and Practice*, 38, 652-659.
- De Wet, C. (2010). Victims of educator-targeted bullying: a qualitative study. *South African Journal of Education*, 30, 189-201.
- Dzuka, J., & Dalbert, C. (2007). Student violence against teachers: Teachers' wellbeing and the belief in a just world. *European Psychologist*, 12(4), 253-260.
- Galand, B., Lecocq, C., & Philippot, P. (2007). School violence and teacher professional disengagement. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 465-477.
- Hill, C. E., Thompson, B. J., & Williams, E. N. (1997). A guide to conducting consensual qualitative research. *The Counseling Psychologist*, 25, 517-572.
- Hill, C. E., Knox, S., Thompson, B. J., Williams, E. N., Hess, S. A., Ladany, N. (2005). Consensual qualitative research: An Update. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 196-205.

- Hill, C. E. (Ed.) (2011). Consensual qualitative research: A practical resource for investigating social science phenomena. Washington DC: *American Psychological Association*.
- James, D. J., Lawlor, M., Courtney, P., Flynn, A., Henry, B., & Murphy, N. (2008). Bullying behaviour in schools: what role do teachers play? *Child Abuse Review, 17*, 160-173.
- Kubany, E. S., & Watson, S. B. (2003). Guilt: Elaboration of a multidimensional Model. *The Psychological Record, 53*, 51-90.
- Lewis, D. (2004). Bullying at work: The impact of shame among university and college lecturers. *British Journal of Guidance & Counselling, 32*, 281-299.
- Lowinger, T., & Solomon, Z. (2004). PTSD, guilt, shame among reckless drivers. *Journal of Loss and Trauma, 9*, 327-344.
- Matsui, J. (2005). Bullying in the workplace survey. A survey of Ontario's elementary and secondary school teachers and education workers. Ontario: *English Catholic Teachers' Association (OECTA)*.
- Nathanson DL. (1992). Shame and pride: Affect, Sex, and the Birth of the Self. *New York: Guilford Press*.
- Newman, K. S., Fox, C., Harding, D. J., Mehta, J., & Roth, W. (2004). Rampage: The social roots of school shootings. *New York: Basic Books*.
- Orth, U., Cahill, S. P., Foa, E. B., & Maercker, A. (2008). Anger and posttraumatic stress disorder symptoms in crime victims; A longitudinal analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 76*, 208-218.
- Payne, A. A., Gottfredson, D. C., & Gottfredson, G. D. (2003). Schools as communities: The relationships among communal school organization, student bonding, and school disorder. *Criminology, 41*(3), 749-778.
- Ray, E. B., & Miller, K. I. (1994). Social support, home/work stress, and burnout; Who can help? *Journal of Applied Behavioral Science, 30*, 357-373.
- Wilson, C. M., Douglas, K. S., & Lyon, D. R. (2011). Violence against Teachers: Prevalence and consequence. *Journal of Interpersonal Violence, 26*(12). 2353-2371.

원 고 접 수 일 : 2013. 01. 31.  
수정원고접수일 : 2013. 04. 17.  
최종게재결정일 : 2013. 04. 21.

## A Qualitative study about psychosocial sequela of teachers' violence victimization

Kyu Mee Lee

Kang Suk Shon

Ajou University

The purpose of this study is to research violence against teachers by students and parents which happened a lot recently and find psychosocial sequela of teachers who experienced violence. To do so, 10 teachers of middle and high schools who experienced violence from students and parents at least once within a year were interviewed and the content of the interview was analyzed. The violence experienced was of different forms, such as verbal, relational, and physical, etc. Teachers could not report their experience to their close relatives, but they reported directly or indirectly through their fellow teachers and asked for their help after the accident. The support of teachers' colleagues was helpful. They experienced many different types of somatization such as anger, regret, shame, etc after the accident. The results of this study revealed that teachers experienced in long term, problems related to student guidance. The core idea of the category "general" emphasized the fact that teachers developed in long term, atrophied attitudes towards student guidance or gave it up and there is a need of counseling opportunity for them. In conclusion, the violence victimization against teachers means that they experience trauma and it has a strong influence on not only teachers' mental health but also negative effects for student guidance. And finally, there is an urgent need to set an institutional framework to protect and heal teachers. Limitations of this study and the need for a follow-up study were discussed.

*Key words* : violence against teachers, consensual qualitative research(CQR), counseling for teachers, colleague teacher support, violence victimization