

## 풍랑을 헤치고 앞으로 나아가기: 학교폭력 피해 극복 학생 어머니의 경험

방 기 연<sup>†</sup>

고려사이버대학교

본 연구는 학교폭력 피해 극복 학생 어머니의 경험을 이해함으로써, 학교폭력 피해학생의 어머니를 상담하고 교육하는데 필요한 경험적 자료를 제공하는 것을 목적으로 하였다. 이를 위해 6명의 어머니를 심층 면접하였고, 면접 자료를 현상학적 연구방법으로 분석하였다. 어머니들은 피해가 어느 정도 진행된 상황에서 자녀의 어려움을 인식하게 되었고, 자신의 양육방법이 잘못되어 자녀가 괴롭힘을 당한다는 생각으로 죄책감을 느꼈다. 또래 친구들이 자녀를 괴롭힌 이유를 알지 못하고, 자녀를 도울 방법을 모르기 때문에 어머니들은 혼란스러웠다. 피해 사건 초기에는 자녀와의 관계가 일시적으로 나빠졌다. 하지만 어머니가 자녀를 수용하고 지지하기 시작하면서 관계가 회복되었고, 어머니는 자녀의 권리를 찾기 위한 옹호 활동을 시작하였다. 자신에 대한 어머니의 태도가 변화하고, 어머니가 자신을 옹호하는 모습을 보며 자녀는 심리적으로 안정되었다. 피해사건이 종결되어도 자녀와 어머니 모두 언제 다시 학교폭력 사건이 발생할지 몰라 불안하기도 하지만, 이 경험을 통해 자신과 자녀 모두 강인해졌다고 인식하였다. 또한 이 위기를 통해 가족 응집력이 높아졌으며, 특히 아버지와 자녀의 관계가 가까워진 것을 가정의 긍정적인 변화로 기술하였다. 본 연구의 결과는 어머니의 학교폭력에 대한 고정관념, 회복탄력성의 의미, 그리고 학교심리학자의 과제를 중심으로 논의되었다.

주요어 : 학교폭력 사건, 피해학생 어머니의 경험, 질적 분석, 현상학적 방법, 회복탄력성

---

<sup>†</sup> 교신저자(Corresponding Author) : 방기연, 고려사이버대 상담심리학과, 서울 종로구 계동 1-21 고려사이버대 301호 / E-mail : kbang@cuk.edu

학교폭력 근절을 위한 정부와 사회의 다각적인 노력에도 불구하고 학교폭력은 줄어들지 않고 있으며, 피해 정도는 더 심각해지고 있다(교육과학기술부, 2012; 청소년폭력예방재단, 2010). 교육과학기술부(2012)가 전국 16개 시·도의 초등학교 4학년부터 고등학교 3학년까지 약 514만 명의 학생을 대상으로 실시한 실태조사에 따르면, 전체 응답학생의 약 9%가 학교폭력 피해 경험이 있다고 응답하였다. 피해를 보고한 학생들 중 약 20%는 1주일에 1-2회 이상의 빈도로 4개월 이상 지속적인 피해를 당했다고 응답하였다. 또한 청소년폭력예방재단(2011)이 실시한 실태조사에 따르면, 학생들이 학교폭력을 행사하는 이유는 장난(27%), 피해학생이 잘 못해서(23%), 오해와 갈등(16%), 이유 없음(13%)으로 나타났다. 학교폭력 피해를 당하는 장소로는 75%가 학교교실, 복도, 화장실이라고 응답하였고, 괴롭힘을 당하는 시간으로는 69%의 응답자가 쉬는 시간, 점심 시간, 수업 시간 등으로 보고하였다.

교육과학기술부(2012)와 청소년폭력예방재단(2011)의 실태조사 결과는 학교폭력이 소수 학생의 피해에만 국한된 것이 아님을 보여준다. 이제 학교폭력 사건은 학교 사회 내의 보편적인 현상으로 자리 잡았으며, 다수의 학생들이 학교폭력의 영향을 받고 있다. 더 나아가 피해를 입는 학생들의 가족 역시 간접적인 피해를 경험한다고 유추할 수 있기 때문에, 학교폭력은 이제 사회 전체가 경험하는 사건이라고 할 수 있다.

학교폭력 피해학생들을 효과적으로 돕기 위해 선행연구들은 피해학생들의 특성을 파악하였다. 여러 연구들의 결과를 종합해 보면, 피해자는 자신감이 부족하고, 자아존중감이 낮고, 소극적이며, 사회성 기술이 부족하였다(강

승호, 민미자, 2002; 김은정, 김인경, 정태연, 2001; 신지은, 심은정, 2013; 이귀숙, 정현화, 2005; Berstein & Watson, 1997). 또한 피해학생들은 우울과 외로움 수준이 높고, 타인귀인 경향이 높으며, 학교에 대한 인식이 부정적이고, 학교 활동에 적극적으로 참여하지 않았다(김혜원, 2011; Bjorkqvist, Lagerspetz, & Kaukiainen, 1992). 특히 선행연구들(김선아, 2005; Baker, Arseneault, Fontaine, & Maughan, 2008; Farrington, 1993)은 학교폭력 피해자가 사건 경험 후에 우울, 불안, 분노, 수치심과 같은 부정적 정서를 경험하고, 피해를 반복적으로 당하는 대인관계 패턴을 가지게 되고, 극단적으로 자살을 시도할 수도 있기 때문에 피해자를 돕는 개입이 필요하다고 강조하였다.

선행연구들에 의해 피해자의 부정적 특성이 파악된 후에는 피해자의 역량을 강화하기 위한 프로그램들이 개발되고 시행되었다. 학교폭력 피해자를 돕는 프로그램들(도기봉, 2007; 도기봉, 오주, 신정인, 2011; 변귀연, 2006)은 피해자의 자아존중감을 높이기 위해 프로그램 참여 자체가 변화를 시작하려는 자신의 모습을 수용하도록 도왔고, 학교폭력 피해 사건이 피해자 자신의 탓만이 아니라는 점을 강조하였다. 특히 집단 상담에 참여했던 피해학생들은 자신의 경험과 다른 피해 학생들의 경험이 유사한 것을 확인함으로써 희망을 느꼈다(손진희, 홍지영, 2009). 또한 프로그램들(변귀연, 2006; 손진희, 홍지영, 2009; 이영선, 권정혜, 이순묵, 2006)은 부족한 사회적 기술을 향상시키기 위해 피해학생들에게 자기주장 훈련, 친구사귀기 훈련, 문제 해결 훈련을 제공하였다.

보다 최근에는 학교폭력 피해자 환경의 변화를 통한 도움을 주기 위한 노력으로 학교폭

력에 미친 부모의 영향에 대한 연구들이 수행되었다. 부모의 잘못된 훈육양식은 자녀가 학교폭력 피해자가 될 가능성을 높이는 위험 요인으로 제시되었다. 부모가 사회적 상황에 대한 적절한 설명을 제공하지 않는 경우 자녀는 사회적 판단기준을 내면화하지 못하였고, 문제해결 능력을 발달시키지 못하였다. 결과적으로 이들은 또래 관계에서 자신을 나약하게 보이게 하고 또래의 공격을 방어하지 못하여 피해자가 될 가능성이 높았다(김순혜, 2012; 조은화, 2004; Georgious, 2008). 부모가 학창시절의 학교폭력의 피해자였던 경우, 자녀들도 피해자가 될까봐 학교에서의 갈등 상황에 과도하게 반응하여 자녀들의 사회성 발달을 저해하였고, 결과적으로 자녀도 피해자가 될 가능성이 높아졌다(Smith & Myron-Wilson, 1998).

위험 요인과 더불어 보호 요인으로서의 부모의 영향에 대한 연구들이 수행되었으며, 부모-자녀 간의 안정적인 애착관계는 피해자가 될 가능성을 낮추거나 피해에서 보다 빨리 회복하도록 돕는다는 결과가 보고되었다. 부모와 안정된 애착을 형성한 자녀는 학교생활에서 안정감을 가질 수 있어 대인관계에 잘 적응하여 피해학생이 될 가능성이 적었다(오승환, 2007). 자녀에 대한 어머니의 애정과 관심이 높으면 청소년이 학교폭력 피해를 다시 경험할 가능성이 낮았고(전재천, 2000; Williams & Kennedy, 2012), 부모와의 안정된 애착이 자녀의 학교폭력 피해 경험의 부정적 영향을 완화할 수 있었다(김선아, 2005; Rigby, Slee, & Martin, 2007; Troy & Sroufe, 1987).

부모의 영향을 자녀의 학교폭력 피해의 위험 요인과 보호 요인으로 개념화한 선행연구들이 수행되기는 하였지만, 아직까지 학교폭력과 관련하여 피해학생 부모의 경험에 대한

연구는 미진하다. 선행연구들은 피해학생 부모의 특성이 자녀의 학교폭력 피해 경험에 영향을 미쳤을 것으로 가정하고 있지만, 자녀의 피해 경험이 부모에게 어떤 영향을 주었는지에 대해서는 언급하고 있지 않다. 자녀가 학교폭력의 피해자인 경우, 부모는 학교폭력 문제를 어떻게 인식하며, 어떻게 대처하는지, 그리고 어떤 도움이 필요했는지를 밝히는 연구가 필요하다.

특히 자녀 양육 및 교육의 책임을 일차적으로 어머니가 지고 있는 한국 상황에서, 어머니의 학교폭력과 관련된 경험을 이해할 필요가 있다. 왜냐하면 어머니는 학교폭력의 피해자인 자녀에게 직, 간접적으로 도움을 제공해야 하는 입장에 처하게 되기 때문이다. 또한 어머니들은 어머니 폴리스, 녹색어머니회 등 학교와 관련된 다양한 활동에 이미 참여하고 있어 학교 요인으로까지도 확대될 수 있는 자원이기 때문에, 학교폭력 연구에서 중요한 대상이 되어야 한다.

홍지영과 유정이(2013)는 학교폭력 사건의 피해자로서 청소년상담지원센터에서 상담을 받는 자녀를 둔 어머니 10명의 경험을 기술하였다. 연구에 참여한 학부모들은 학교폭력 처리 과정에서 부정적 감정을 느끼고, 자녀의 역기능적인 성격특성과 자신들의 부적절한 양육방식은 인식하였으나, 가해자의 행동은 이해하기 어려웠다. 또한 자신들이 자녀를 위해 적절한 개입을 하지 못했다고 평가했으며, 상담기관, 학교, 경찰의 도움을 받아 자녀를 도와주려고 하였다. 이 연구는 학교폭력 피해학생 어머니의 경험을 탐색하였다는 점에서 의의가 크지만, 자녀가 청소년지원센터에서 상담을 받고 있는 내담자의 어머니만을 연구대상으로 하였다는 한계를 가지고 있다. 또

한 연구에 참여한 어머니들의 자녀가 상담을 받고 있지만 여전히 학교폭력의 부정적인 영향을 극복하지 못한 상황으로, 자녀가 학교폭력 피해를 극복한 경우에 어머니들은 어떤 경험을 하는지는 여전히 궁금함으로 남는다. 따라서 보다 일반적인 어머니를 대상으로 하는, 그리고 자녀가 학교폭력 피해를 극복한 사례에 대한 연구가 수행될 필요가 있다.

그러므로 본 연구는 학교폭력 피해 극복 학생 어머니의 경험을 현상학적인 분석을 통해 접근하고자 하였다. 선행연구가 미진한 현 시점에서는 학교폭력 피해자 어머니의 생활 세계를 있는 그대로 기술하는 질적 연구 방법이 적절하다. 현상학적 연구는 인간 경험의 기술(description)에 대한 분석을 통해 경험의 의미를 밝히고자 하는 귀납적, 기술적 연구방법이며, 하나의 개념이나 현상에 대한 여러 개인들의 체험의 의미를 기술한다(Giorgi, 2012). 따라서 현상학적 연구방법은 자녀의 학교폭력 피해 극복 과정 속에서 어머니들이 경험하는 것과 그 경험의 의미를 깊이 이해하고자 하는 본 연구의 목적에 적합한 연구 방법이다. 질적 연구를 통해 기술된 어머니의 경험은 학교폭력 피해학생 어머니들을 교육하고 상담하는데 필요한 기본 자료를 제공할 것이다. 연구문제는 ‘자녀의 학교폭력 피해에 대한 어머니의 경험은 무엇이며, 그 경험의 의미는 무엇인가?’이다.

## 방 법

### 연구 참여자

연구 참여자의 표집은 연구자가 연구하려는

내용과 관련하여 깊이 있고 풍부한 정보를 제공할 수 있는 사례들을 의도적으로 선정하는 목적적 표집방법을 활용하였다. 연구 참여자 선정 기준은 자녀의 학교폭력 피해 사건이 1년 이상 전에, 그러나 5년 미만 전에 일어난 것으로 한정하였다. 또한 현재 자녀가 학교폭력을 경험하고 있지 않아야 했으며, 심한 우울이나 불안과 같은 부정적 정서나 학교 거부와 같은 부정적 행동적 결과를 경험하고 있지 않아야 했다. 학교폭력 피해 사건 후 1년 정도 경과하고 현재 학교 적응에 문제를 보이지 않아야 자녀가 피해를 극복했다고 평가할 수 있으며, 자녀가 피해를 극복했다고 믿는 어머니들이 연구에 참여할 것으로 여겨졌다. 또한 어머니들의 생생한 기억을 담기 위해서 학교폭력 사건이 5년 이전에 일어난 경우에는 연구 참여자로 선정하지 않았다.

연구 참여자 모집은 일차적으로는 연구자가 강사로 진행한 상담관련 특강에서 본 연구의 취지를 이야기하였고, 특강 수강생 중 직접 참여한 경우와, 지인을 소개해 준 경우가 있었다. 이차적으로는 청소년상담지원센터의 상담원들에게 연구 참여자를 소개받았다. 모두 9명의 연구 참여자를 면접하였으나, 한 어머니는 면접을 통해 자녀가 학교폭력의 피해로부터 충분히 극복되지 않았다는 것을 알게 되어 연구 참여 결정을 번복하였다. 면접 축어록을 검토한 후에 자신의 분노 감정이 너무 적나라하게 드러나 부담을 느낀 어머니와 비밀이 보장되지 않을 것을 걱정한 어머니도 연구에 참여하지 않기로 결정하였다. 최종적으로 본 연구에는 학교폭력 사건 피해 극복 학생 어머니 6명이 참여하였다.

연구에 참여한 어머니의 연령은 39세 이상 44세 이하였으며, 거주지는 서울, 경기도,

표 1. 연구참여자 정보

	나이	거주지	직업유무	피해 자녀	사건 발생 시기	학교의 개입
1	40	서울	전업주부	딸 (첫째)	초3 (1년 전)	학교에 알리지 않음
2	43	경기도	전업주부	아들 (첫째)	중2 (1년 전)	학생 인권위원회 열림
3	44	경기도	직장	아들 (첫째)	초4 (4년 전)	공식 개입은 없음
4	41	서울	전업주부	딸 (첫째)	초6 (1년 전)	학교 폭력위원회 열림
5	39	경상도	전업주부	아들 (외동)	초3 (3년 전)	공식 개입은 없음
6	44	경기도	전업주부	아들 (첫째)	중1 (3년 전)	공식 개입은 없음

경상도에 분포하였다. 어머니들은 모두 결혼한 상태였고, 남편과 함께 거주하고 있었으며, 모두 대학을 졸업하였다. 다섯 어머니는 전업주부였으며, 한 명은 직업 활동에 참여하고 있었다. 피해 자녀는 여학생이 2명, 남학생이 4명이었다. 학교별로는 초등학교 자녀 4명, 중학교 자녀 2명이었다. 6명의 어머니 중 2명의 어머니는 학교의 공식적인 개입을 경험하였지만, 3명의 어머니는 학교에 피해 사실을 알렸지만 학교의 개입이 없었다고 보고하였다.

#### 자료 수집 방법과 절차

연구자는 윤리적 측면을 고려하여 면접 시작 전에 연구 참여자에게 연구 목적, 자료 수집에 소요되는 시간과 과정, 면접 내용의 비밀보장 등을 설명하고 연구 참여 및 면접 녹음에 대한 동의서를 받았다. 또한 연구 과정 중 어느 시점에라도 연구에 참여할 의사에 변경이 생기면 연구 참여를 거부할 수 있음을 밝혔다.

연구 결과에 포함된 여섯 명의 참여자 중 두 명은 연구자가 직접 만나 면접하였고, 네 명은 전화로 면접하였다. 각 면담은 70분에

서 120분 정도의 시간이 소요되었으며, 자료 수집 기간은 2013년 12월부터 2014년 4월까지였다. 면접은 “자녀가 경험하였던 학교에서의 어려운 상황에 대해 말씀해 주십시오.”라는 일반적인 질문으로 시작하였고, “그 상황과 관련된 어머니의 경험에 대해 말씀해 주십시오.”라는 질문을 통해 본 연구의 주제인 어머니의 경험으로 초점을 맞추었다. 어머니의 개인적인 경험에 대한 더 풍부한 기술을 이끌어내기 위해 후속질문을 하면서 융통성 있게 비구조화된 면접을 진행하였다. 면접 중 중요 내용이나 참여자의 비언어적 의사소통, 면접 분위기, 면접 전·후 등에서 나타나는 특기할만한 사항은 기록되었다. 면접 녹음 파일을 석사 과정 학생이 일차 전사하였고 연구자가 테이프를 들으면서 전사내용을 검토하여 누락되거나 잘못된 부분을 수정하였다.

연구 참여자의 비밀 보장을 위하여 면접 녹음 파일에 번호를 부여하여 저장하였다. 또한 녹음 내용은 빠짐없이 기록하되 축어록 상에 드러난 연구 참여자의 개인 정보는 모두 삭제하였다. 또한 연구 참여자들은 면접 축어록을 검토하고, 자신의 신상이 드러날 만한 내용이 있다면 삭제를 요구할 수 있도록

하였다.

### 분석 방법과 절차

본 연구는 Giorgi(1985)가 제시한 네 단계 분석 절차를 따랐다. 첫 단계는 연구 참여자의 경험에 대한 전반적인 이해를 위한 읽기 단계로 연구자는 개별 면접 자료를 여러 번 읽었다. 두 번째 단계는 의미 단위(meaning units)를 찾는 단계로, 면접 자료에서 학교폭력 피해 극복 학생 어머니의 경험과 관련된 의미 있는 문장이나 구를 선택하여 의미 있는 진술을 추출하였다. 세 번째 단계는 의미 단위를 사용하여 연구 참여자 각 개인의 그리고 연구 참여자 공통의 경험을 재구성하는 단계로, 의미 단위를 조합하여 주제화시킨 후, 주제 안에 담겨진 의미들을 연구자의 자유로운 상상적 변형을 통해 학문적 용어로 진술하였다. 마지막 단계는 연구 참여자 개인과 집단으로서의 경험에 대한 본질적 의미를 결정하는 단계로, 세 번째 단계를 통해 요약된 자료를 본질적 의미를 중심으로 재분석 및 재구성하여 일반적인 구조 진술(general structural description)을 작성하였다.

연구의 타당성을 확보하기 위해 연구자는 면접 축어록을 반복해서 읽음으로써 연구 결과가 연구 참여자의 진술에 근거하고 있는지를 지속적으로 확인하였다. 이 과정에서 연구자 자신의 선 이해를 검토하고 편견에 대한 철저한 괄호 치기를 하였다. 또한 연구 참여자들이 면접 축어록과 연구 결과를 평가하도록 하였으며, 연구의 객관성을 확보하기 위하여 질적 연구 경험이 있는 동료 연구자로부터 여러 차례 피드백을 받았다.

### 결 과

본 연구에 참여한 어머니의 자녀들이 경험한 학교폭력 사건은 제각기 달랐다. 학교폭력이 일어난 시점도 학년 초에서부터 학년 말까지 다양했으며, 자녀의 성별과 연령에 따른 차이뿐 아니라, 자녀와 가해자의 특성, 담임교사의 개입 정도에 따라 사건은 다른 양상으로 전개되었다. 본 연구의 주요 초점은 어머니의 경험이지만 자녀가 경험한 학교폭력 사건은 어머니 경험의 맥락으로서 중요하여 표 2로 요약하였다.

학교폭력 피해를 극복한 자녀를 가진 어머니들의 이야기를 통해 어머니들 경험의 본질과 의미를 탐색한 결과, 127개의 의미단위, 20개의 하위 구성요소, 7개의 구성요소를 도출하였다. 표 3은 구성요소와 하위 구성요소를 정리한 것이며, 구성요소를 중심으로 상황적 구조 진술을 작성하였다.

### 당황과 혼란

본 연구에 참여한 어머니들은 신문과 방송 보도 속에서 학교폭력 사건이 꾸준히 증가하고 있고, 자살하는 아이들까지 있다는 것을 알고 있었지만, 자신의 아이가 피해자가 될 것이라고는 예상하지 못하였다. 이들은 '신문에서는 많이 봤지만, 설마 내 아이가 당할 줄은 몰랐다고 진술하였다. 예상하지 않은 가운데 만나게 된 자녀의 학교폭력 사건은 바다 위에서 풍랑을 만난 것과 같은 위기 상황이었다.

풍랑을 만난 어머니들은 인지적 혼란을 경험하였다. 어머니들 모두는 가해자가 자녀를 괴롭히는 이유를 알고 싶어 하였고, 자녀가

표 2. 자녀들이 경험한 학교폭력 사건

자녀들이 경험한 학교폭력 사건	
1	<p>딸은 초등학교 1학년 때부터 방과 후 영어수업을 같이 수강하던 여자친구와 3학년 때 같은 반이 되어 기뻐하였고, 딸, 가해자, 그리고 가해자의 단짝 친구 이렇게 세 명이 가깝게 지냈다. 5-6월경부터 가해자는 ‘가해자의 단짝이 너를 싫어한다’고 말하고, 가해자의 단짝은 ‘가해자가 너를 싫어한다’고 말을 옮겨서, 딸은 스트레스를 받았다. 여름 방학 후에는 괜찮을 것으로 생각했지만, 2학기가 되자 방과 후 영어수업에서 가해자의 주동 하에 딸은 왕따를 당하였다. 가해자의 어머니에게 이 사실을 알렸지만 오해라고 일축하였다. 하지만, 얼마 지나지 않아 가해자가 딸의 카카오톡으로 욕설을 보내왔다.</p>
2	<p>중학교 2학년인 아들은 한 동안 사귀었던 여자 친구에게서 이별 통보를 받았다. 상한 자존심을 만회하려고, 친한 남자 친구들에게 다른 여학생에게서 좋아한다는 고백을 받았다고 말했다. 다른 여학생에게 고백 받았다는 말은 곧 ‘양다리를 걸치고 있었다’로 와전되었고, 소문은 학교 전체로 퍼져나갔다. 같은 반 친구들뿐만 아니라 다른 반 친구들까지도 ‘결레’라고 놀리거나 카카오톡으로 욕을 보냈고, 아들은 학교에 있기가 힘들어 무단외출을 하였다. 학교는 ‘다른 여학생’ 이야기를 시작한 것이 아들임으로, 아들에게 50%의 책임이 있다고 하였다.</p>
3	<p>초등학교 4학년인 아들은 유약한 성격으로 남자 아이들의 신체적 장난을 자연스럽게 받아들이지 못하였다. 처음에는 나도 아들이 강하게 반응하거나 장난으로 받아들이야 한다고 믿었다. 하지만 괴롭힘이 지속되자 아이를 보호해야 한다고 느꼈고, 담임교사를 찾아갔다. 하지만 담임교사는 아들과 나를 이상한 사람 취급을 하고 아무런 보호 개입을 하지 않았다.</p>
4	<p>해의 여학연수를 다녀와 한 살이 많은 가해자가 존댓말을 하라고 했지만, 초등학교 6학년인 딸은 가해자를 언니라고 부르지만 존댓말은 하지 않았다. 3월 초에 가해자는 누군가를 때리고 싶다면서, 딸의 머리채를 잡고 몸통을 한 바퀴 돌렸다. 선생님이나 엄마에게 이르면 더 때리겠다는 말에 딸은 1주일 정도 혼자 고민하였다. 딸은 고민을 해결하려, 학교 Wee 클래스를 방문하였다. 가해자가 이를 알고 계속 위협적인 발언을 하였고, 금요일 저녁부터 일요일저녁까지 카카오톡으로 계속 헐박과 욕설을 보냈다.</p>
5	<p>초등학교 3학년인 아들은 학교에서 미술 공작 활동을 한 후에 주변을 지저분하게 만들어 ‘쓰레기’라는 별명을 얻게 된다. 그 별명이 싫어 주변을 깨끗이 정돈하여도, 별명이 바뀌지 않았다. 그 뒤로 아들은 친구랑 놀고 싶은데, 친구들이 자신과 놀려고 하지 않는다고 힘들어 하였다.</p>
6	<p>중학교 1학년인 아들은 전학 간 첫날 구타를 당했다. 가해자의 사과를 받고 그 사건은 종결되었지만, 약하게 보이는 아들에게 다른 남학생들이 싸움을 걸어왔다. 남학생들은 싸움으로 서열세우기를 하였고, 여학생들은 그 서열세우기를 관람하였고, 학교는 그 상황을 남자 아이들의 투닥거림으로 여겼다. 싸우지 않으려고 참던 아들은 한번은 자신도 화를 내며 싸워서 이겼고, 한 동안 싸움을 거는 아이가 없었다. 하지만 곧 다시 시비 걸기는 계속되었다.</p>

괴롭힘을 당하게 된 이유를 알지 못하여 답답 아시기 때문에 상황을 정확히 이해하기 어려  
함을 느꼈다. 본인이 직접 경험하는 괴롭힘이 었다. 또한 피해자인 자녀도 자신이 왜 괴롭

표 3. 학교폭력 피해를 극복한 자녀를 가진 어머니들의 경험

구성 요소	하위 구성 요소
당황과 혼란	예상하지 못 했던 자녀의 학교폭력 피해 사건 자녀가 경험한 학교폭력의 원인을 알지 못하는 인지적 혼란 피해자인 자녀와 가해자의 특성을 분석 자녀를 어떻게 도와야 하는지 알지 못함
분노와 자책	가해자와 교사에 대한 분노 학교폭력의 피해자가 된 자녀에 대한 좌절감 피해 상황 초기에 자녀의 어려움을 알아차리지 못한 자책감
피해 중단	자녀를 도울 사람이 나 밖에 없음을 수용 자녀의 피해를 중단하기 위한 개입
자녀 치유	자녀를 수용하고 공감함으로 안정을 되찾아 줌 자녀의 가해자에 대한 분노 해소를 위한 개입 자녀를 치유할 수 있는 활동
받은 도움	친정 가족과 지인으로부터 받은 사회적 지지 남편은 자녀의 보호를 위한 옹호 활동에 참여 주변 어머니들에게는 도움을 청하지 않음
상처와 불안	자녀가 안정되어도 남는 마음의 상처 언제 다시 피해 사건이 일어날지 모른다는 불안
전화위복	피해 극복을 통해 강인하고 성숙해진 자녀 피해 극복을 이끌어 낸 나 자신의 역량 향상된 가족 응집력

힘을 당하는지를 알지 못하는 경우가 많았다. 또래 학생들이 자녀를 괴롭히는 이유가 자녀의 어떤 행동이나 특성 때문이고 그 이유를 알아야 자녀를 교육할 수 있다고 믿기 때문에 학교폭력의 원인을 알고자 하는 마음이 컸다. 하지만 어머니들은 피해 사건이 종결될 때까지 명확한 원인을 찾지 못하였다.

“학부모가 학교생활을 하는 게 아니잖아요. 들어서 아는 거잖아요. 상황 파악이

안 되는 거예요. 그래서 애들을 불러서 물어보면 뚜렷한 이유가 없어요. 애를 미워하는데 이유 없이 무작정이에요. 그냥 이유 없이 그냥 미운 거죠. 무작정.” (어머니 3)

괴롭힘을 당하는 이유가 명확해지지 않자, 어머니들은 피해의 이유를 자녀에게서 찾으려 자녀의 특성을 분석하였다. 어머니들은 자신의 분석 결과에 맞추어 자녀를 교정하려 시도



했지만, 자녀와의 관계만 악화되었다. 어머니 1의 경우에는 친했던 친구가 가해자로 변한 경우라서, 딸이 무엇인가 가해자에게 실수를 했을 것이라고 생각했지만, 자녀는 그렇지 않다고 주장하였다. 어머니들은 가해자가 괴롭히는 이유가 내 자녀에게 있다는 생각에 아이의 어려움을 있는 그대로 지지해 주거나, 아이 편이 되어 가해자에 대한 정서를 공감해 주지 못하였다. 회상해 보니, 적어도 어머니인 자신만이라도 자녀의 편이 되어 주었더라면 초기 어려움이 빨리 지나갔을 것이라고 생각하였다.

“그때는 애한테 문제를 찾게 되잖아요. 애가 어떤 문제가 있어서 그런가. 애 단점을 자꾸 찾게 되고, (가해자와) 사이가 너무 좋았는데, 뭐가 안 좋았나 모르겠어요.” (어머니 1)

가해자가 자녀를 괴롭히는 이유를 알고자 하였던 어머니들은 가해자의 특성 역시 분석하였다. 어머니들의 가해자 분석에서 가장 많이 언급된 것은 가해자의 가정 배경의 부정적인 특성이었다. 어머니들은 자신이 가지고 있는 가해자에 대한 고정관념과 일치하지 않은 특성을 접하게 되어 놀라기도 하였다. 어머니 4는 가해자가 괴롭히는 행동을 하는 이유를 알아야 가해자를 도울 수 있고, 미래의 피해자가 생기지 않도록 예방할 수 있기 때문에 그 이유를 알고자 하였다.

“그 아이도 가정에 엄마도 그렇고, 좀 건강하지 못한 가정이더라고요, 보니까. 여동생이 있고, 엄마가 재혼한 거 같아요. 재혼해서 어린 아이가 하나 있고. 분노가 있

는 아이더라고요.” (어머니 4)

“아이러니한 거는 괴롭히는 아이들이 노는 아이들도 있었지만 모범생 이런 애들이었거든요. 공부 굉장히 잘하고요. 전교 1등 하는 아이도. 그 집 부모랑 직접 통화를 했더니 오히려 부모가 내 자식이 무슨 잘못이냐. 애들이 크면서 그럴 수도 있는 거지 이런 식으로. 가정환경도 괜찮은 아이들이고, 교사들한테 모범생이라고 불리는 아이들인데도 불구하고, 뒤로 가서는 그게 아니더라고요.” (어머니 6)

괴롭힘을 당하는 자녀는 학교폭력에 어떻게 대처해야 하는지를 어머니에게 묻고, 어머니는 조언을 하였다. 어머니들은 다른 아이들은 폭력을 사용해도 자녀에게 ‘너는 참아야 한다’고 가르쳤다. ‘그렇다고 같이 욕을 하고 다니라고 그럴 수 없잖아요.’라고 말을 하던 어머니는 괴롭힘이 계속되고, 자녀가 괴로워하자 ‘너 하고 싶은 대로 하라’고 얘기하게 되었다.

“그냥 우리 아들한테 교육시킨 거는 남들이 그렇게 하면 너는 참아라 그렇게 가르쳤던 거거든요. 근데 제가 컸던 환경과는 다른 거예요. 니가 참아라 그냥 좋게 해결하라 했는데, 이게 좋게 참으려고 하니까, 아이들이 착각을 해요. 내 아이를 우습게 보는 거예요. 그래서 애들 모아놓고, 회의를 한 게, 우리가 너희한테 여지껏 그렇게 가르쳤는데, 지금은 엄마 시대하고 다른 거 같애. 이제는 너희가 마음껏 반응을 해. 참지 마 이랬어요.” (어머니 6)

## 분노와 자책

어머니들은 자녀를 괴롭힌 가해자에게 분노하였다. 가해자와 친분이 있었던 어머니들은 본인이 가해자에게 호의를 베푼 적이 많기 때문에 배신감을 느꼈다. 가해자에 대한 분노가 크기는 하지만, 어머니들이 가해자들로부터 바랐던 것은 진심어린 사과였다. 하지만 가해자들의 진심 없는 사과를 받으면서, 어머니들은 다시 한 번 분노를 경험하였다.

“예, 잠을 못 잘 만큼, 눈 뜨면 계속 툭이 오는 거예요. 어떻게 말을 할 수 없고, 심지어는 그렇게까지, 너의 엄마, 아빠가 그렇게 교육을 시키냐. 자식 교육을 받고 와라. 말끝마다 욕이예요. \*\*이가 마음 다친 거를 생각하면 솔직히 말하면 부들부들 떨려요. 나를 진정하고 인터뷰 시작했는데도 부들부들 떨려요. 손발이 덜덜 떨리고. 너무 화가 났었어요.” (어머니 4)

어머니들은 자녀의 괴롭힘 상황을 알아차리지 못했거나, 저지하지 않거나 저지하지 못한 교사에게 화가 났다. 담임교사를 찾아가 이야기를 할 때는 교사가 괴롭힘을 막아주기를 기대하였다. 하지만 담임교사는 내 아이의 상처를 보는 것이 아니라, 가해자 처벌 등의 행정 처리에만 관심을 보여, 그 기대는 좌절되었다. 담임교사가 자녀를 이상한 아이로 보고, 내 아이에게 애정이 없다는 것을 직면하게 되어, 실망하였다. 또한 담임교사는 아이뿐만 아니라 양육자인 어머니도 ‘문제 부모’로 간주하였고, 교사의 이런 태도는 어머니들에게 마음의 상처가 되었다.

어머니들은 괴롭힘을 당하는 자녀에게도 짜증이 났다. 자녀가 원만한 교우관계를 맺을 것이라는 기대가 충족되지 않고, 그 이유가 아이에게 있다고 생각하기 때문이었다. 또 괴롭더라도 자녀가 강하게 그 상황을 견뎌주기를 바랐고, 강하게 버텨주지 않는 자녀에게 실망하였다.

“제가 아무리 이 상황을 가르쳐 준다고, 저는 화가 나죠. 엄마 입장에서는 애가 오면 저는 무조건 화가 나는 거예요. 감정이 상해서 오면, 애한테만 초점을, 그러니까, 악순환이 계속된 거 같아요. 뭔가 감정 읽어주고, 그래야 하는데, 자체를 모르겠는 거예요. 누구한테 당하고 오면 얼마나 속상할까, 속상함이 같이. 확, 저는 속상한 거를 다른데서 풀어야 되는데, 애한테 툭 거야. 너가 잘못했어, 왜 너는 그렇게 행동하고 다니는 거야.” (어머니 3)

어머니는 자신의 ‘무심했던’ 태도에 대한 자책감을 느꼈다. 아이들은 피해 사건 후 바로 어머니에게 피해 사실을 말하거나 도움을 청하지 않았다. 어머니 2의 경우에는 아들이 괴롭힘 당하고 있다는 것을 알게 되는데 2주가 걸렸다. 괴롭힘을 당한 사건을 말해 주기 전에 ‘학교에 가기 싫다’ 그리고 ‘스트레스 때문에 원형탈모가 왔다’ 등의 말을 아들이 하였지만, ‘학교 안 가면 뭐 하겠?’ 등으로 가볍게 넘겼다. 어머니들은 자신의 무심했던 태도뿐만 아니라, ‘내가 이제까지 아이를 잘못 키워서 그런가?’ 라는 죄책감을 느꼈다. 특히 교사가 자녀의 괴롭힘 원인을 어머니에게서 찾을 때 분노하면서 동시에 죄책감을 느꼈다.

“아이의 말을 그냥 흘려보내는 것도 정 말 예의주시해야 하더라고요. 엄마 학교 재미도 없고, 가고 싶지도 않아. 웃으면서 하는 얘기인데도 아, 너가 요즘 재미가 없 나보다, 그 말에 원인이 있었던 거예요. 애 가 무심코 하는 얘기를 흘려보내면 안 되 는 거더라고요. 그냥 건성으로 듣는 경우 도 있는데 신경 써서 들어야 되더라고요. (가해자한테 맞고 나서) 1-2주 지난 거 같 아요. 얘기를 안 하다가, 얘기를 안 했어 요. 아이가 학원을 다니는데 엄마가 같이 걸어가 줄게. 데이트처럼. 이런 저런 얘기 하다가 얘기가 나왔어요. 그것도 그런 일 이 있었어. 왜 얘기 안 했어 하나까, 무서 워다, 그러더라고요.” (어머니 4)

#### 피해 중단

망망대해에서 풍랑을 만난 배처럼, 어머니 들은 이 풍랑을 자신이 온전히 책임져야 한다 고 생각하였다. 주변에서 심리적으로 지지해 주더라도, 구체적인 방법을 제시한 것은 아 니기 때문에, 자녀의 피해를 중단시키는 것 을 어머니의 몫으로 받아들였다. 학교를 방문 한 후에는 ‘담임에게 기밀게 아니구나. 결국 나와 아이의 문제구나.’ 라며 현실을 수용하게 되었다.

어머니는 가해자로부터 자녀를 보호하고, 학교에서의 학교 폭력을 중단시키는 개입을 직접 하거나, 학교에 개입을 요청하였다. 괴롭힘이 중단될 때까지 등하교 시간에 어머니가 자녀와 동반하였고, 학교 안에서 혼자 있는 시간을 최대한 줄이기 위해 친구들과 같이 있도록 하였다.

가해자의 어머니와 이미 안면이나 교류가 있었던 피해자 어머니는 가해자 어머니에게 연락하여 집적 사건의 중재를 진행하였다. 예 를 들면, 어머니 1은 자녀가 원래 단짝이던 친구로부터 괴롭힘을 당하였기 때문에, 가해자 어머니에게 상황을 이야기하고, 가해학생 이 자녀에게 사과를 하도록 조치를 취하였다. 피해자 어머니가 연락을 하면, 가해자 어머니 들은 자기 자녀의 가해 사실을 믿지 않았다. 하지만 카카오톡 등의 육설 등 증거가 확실해 지면 가해자 어머니들은 자녀가 피해자에게 사과를 하도록 하였다.

가해자 어머니에게 직접 연락을 할 수 없었 던 어머니들은 담임교사에게 괴롭힘이 중단될 수 있도록 조치를 취해 줄 것을 요청하였다. 대부분의 교사는 어머니의 요청을 ‘오버’라고 일축하였지만, 어머니의 요청이 강력한 요구 형태로 제시된 경우, 담임교사가 보호 조치를 수행하였다.

“선생님이 해결해주지 못하면 교장선생 님하고 상담을 하던지 아니면, 교육청에 가서 나를 해결해보겠다 그랬더니. 알겠대 요. 제가 선생님한테 얘기를 한 게, \*\*이가 상처를 받았는데 불안해하면 학교 측에서 는 피해자를 위해서 뭘 하고 있는지 보여 달라고, 그 믿음을 달라고. 피해자에게 해 주는 게 없는 거예요. 애가 괜찮아 질 때 까지 피해자 같은 경우는 스스로 알아보고 스스로 대처해야 할 거 같더라고요.” (어머 니 4)

괴롭힘이 중단되지 않거나 자녀가 새로운 환경을 원한 경우 피해자가 전학을 갔고, 어 머니는 전학 절차를 밟았다. 행정적으로는 주

소지를 옮기지 않으면 전학을 하지 못하게 되어있다. 하지만 ‘자녀를 지금 학교에 더 이상 보낼 수 없다’는 어머니의 호소는 주소지를 옮기지 않은 전학을 성공시켰다.

#### 자녀 치유

괴롭힘을 당하고 있는 혹은 당한 상처를 가진 자녀의 안정과 회복을 위해서 어머니들은 다양한 역할과 전략을 활용하였다. 초기에는 괴롭힘의 원인을 자녀에게서 찾으려 하여 자녀와의 갈등을 경험하였다. 하지만 자신의 태도가 자녀에게 도움이 되지 않는다는 것을 인식하면서, 자녀를 돕기 위해서 ‘나는 무엇을 해야 하는가?’를 고민하였다. 자신의 부정적인 정서를 잠시 접어두고, 자녀를 믿어주고 자녀의 편이 되어주기로 결심하였다. 그리고 자녀의 정서에 초점을 맞추기 시작하였다. 어머니의 변화된 태도는 실제로 자녀의 정서를 안정시켰다.

“그 상황에서 벗어나게 하려면, 제가 안아주기 시작한 거예요. 너는 괜찮다고, 바 꾸게 된 거예요. 그러니까 애가 밝아지더라고요. 아이를 안아주게 되고, 여전히 그런 상황들은 벌어지는데, 다독이게 되고, 왜냐하면 재는 풀 곳이 필요하잖아요. 밖에서 힘든데 집에서 풀어야 되는데, 근데 집에서 그래 이 상황은 아니고 이런데, 이 건데, 안아주니까, 애가 조금 마음이 풀리잖아요. 마음이 편하니까 학교 가서도 생활이 편해지니까 크는 거예요. 아 이게 다는 아니구나, 다른 곳으로 눈을 돌릴 수 있구나.” (어머니 3)

“모든 아이가 다 사회성이 좋을 수는 없는 거 아닌가. 다 사회생활을 잘 하고. 우리 아이는 그런 거를 잘 못하는 아이라고 인정을 하자. 남들은 한 번 두 번이면 되는데, 우리 애는 백번 연습해야 되니까. 힘들지만 포기하지 말자. 수학을 못하는 거면 다른 애들은 한 번 읽고 이해가 되는데. 친구 사귀는데 여러 번 연습해야 하고, 시행착오도 많고. 내가 기대하는 결과가 빨리 나오지 않을 수도 있다.” (어머니 5)

자녀를 정서적으로 지지하는 방법을 배우기 위해 어머니들은 아동·청소년 심리 및 학교 폭력과 관련된 책을 읽었다. 또 부모교육 훈련 등의 특강을 수강하거나, 자녀 감성 코칭 등의 동영상 특강도 수강하였다. 그리고 이러한 노력은 어머니와 자녀의 신뢰로운 관계를 재형성하는데, 그리고 학교폭력이라는 공동의 과제를 헤쳐 나갈 정서적 기반을 마련하는데 도움이 되었다.

“책을 읽었어요. 일단 서점에 가서 뒤져보고, 아이한테 괜찮을 거. 아이의 마음을 읽어주는 거 읽어보고. 거기에 대해 적용할 만한. 다 맞는 건 아니고요. 내 아이한테 이것저것 맞는 거 같은 거를. 제가 아이한테 적용하는 거죠. 이건 괜찮다 싶으면 그랬던 거 같아요.” (어머니 6)

“감정코칭 교육을 받았어요. 그거를 좀 써먹어 봤어요. 온라인 교육이긴 했는데, 그거를 틀어놓고, 다 같이 가족이 했어요. 애기 아빠도 보고. 감정코칭 받고 그때부터 제가 무조건 편들어 주자.” (어머니 5)

하지만 어머니들은 학교폭력 관련 서적들의 내용은 도움이 되지 않았다고 보고하였다. 어떤 책은 이론적 설명과 연구물들을 소개하고 있어, 자녀에게 어떻게 대처하면 되는지를 조언해 주기 위한 내용을 제공하지 않았다. 또한 학교폭력에 대한 대응책을 소개한 번역서들의 내용은 외국의 학교가 강하게 학교폭력을 규제하고 있기 때문에, 국내 상황에는 적용되기 어려웠다.

어머니는 자녀의 가해자에 대한 분노를 해소할 수 있도록 도왔다. 어머니들은 자녀가 가해자에 대한 욕이나 분노 표현을 일기장과 보드에 쓰도록 하였다. 이 작업이 치유 효과를 가져왔다고 평가하였다. 어머니 6은 음악 치료에 관한 책을 접하게 되었고, 평소 성악에 관심을 가지고 있던 아들에게 성악 레슨을 받게 하였다. 그리고 2년 정도 성악 레슨을 받았고, '정서적으로 좋아지는' 경험을 하였다.

어머니들은 전문상담서비스를 이용하지 않거나, 이용한 경우에 만족도가 낮았다. 어머니들은 상담을 받을 수 있는 곳이 있다는 것도 알고 있었고, 자녀에게 도움이 될 수도 있다는 생각도 했지만, 자녀가 상담을 받도록 하지는 않았다. 어머니 4의 자녀의 경우에는 가해자가 자녀의 Wee 클래스 방문을 알고 본격적으로 공격을 한 경우라서, 상담 자체에 회의적이었다. 상담을 받으려고 시도하였던 어머니 6은 상담이 자녀에게 효과적인 도움이 되지 않는다고 판단하여 3개월 후에 상담을 종결하였다. 어머니 5는 개업 상담소를 방문하였는데, 상담자로부터 공감을 받지 못하고, 자녀의 어려움이 '어머니의 잘못된 양육 태도'라는 진단을 받고 상담을 받지 않기로 결심하였다.

“한 번 고민을 한 적은 있는데, 구에서 하는 청소년상담센터 이번에 한번 가볼까, 이런 고민을 한 적이 있어요. 근데 선뜻 결정을 못 내리겠는. 도움이 될 거 같지 않았어요. 애가 어떤 성향이고, 그러면서도 애 성향을 한 번 확인시키는 과정이잖아요. 이게 근본적으로 애를 바꿔줄 거 같지는 않았어요. 애를 상담하는 게 내가 알고 있는 애 성향을 한 번 확인시키는 과정일 거 같은 생각, 애의 지금 갖고 있는 힘든 거가 해결은 안 될 거 같은” (어머니 1)

“(상담자가) 어머니가 이상하세요. 어머니가 이상한 것 같다. 제가 흥분 상태에서 말을 막 쏟아냈던 거 같아요. 선생님들이 공감을 먼저 해주셨어야 했는데. 내가 잘못 키워서 애가 괴로움을 당하는 거라고 하더라구요.” (어머니 6)

#### 받은 도움

어머니들은 심정적으로 혼자 이 상황을 '고군분투'하며 헤쳐 나갔다고 인식하였다. 도움이 절실히 필요하였지만, 어디에서 도움을 구해야 하는지를 알지 못했다. 주변인에게 자신의 어려움을 토로하고 정서적 지지를 받았지만, 구체적인 사건 해결의 도움이나 어머니가 해야 할 행동 지침 등을 받을 수 없었다. 한 어머니는 기도를 하며 신앙의 힘으로 이 시기를 혼자 버텼다고 진술하였다.

“도움을 받고 싶은데, 내가 어디다가 언제 도움을 구해야 할지, 도움을 청할 데가 전혀 없어요. 이런 일이 있는데 이 상황에서 내가 어떻게 해야 하는지를 모르는 거

죠. 그리고 그런 도움을 많이 받고 싶더라구요. 상황에 어떻게 대처를 해야 하는지.” (어머니 4)

어머니들은 친정 가족과 가까운 지인에게 심리적 지지를 받았다. ‘남에게 보이기 싫은 사건에서, 속상한 마음을 풀기’ 가장 좋은 대상은 친정 식구들이었다. 또한 자녀가 학교폭력의 피해자라고 말하여도 자신을 부정적으로 평가하지 않을 것이라는 믿음을 가진 지인에게는 힘든 마음을 털어놓았다. 어머니 2는 직장 동료에게 심리적 지원을 받았는데, 아들이 전학할 때까지 거의 매일 한 시간 정도 직장 동료에게 하소연을 하였던 것으로 기억하였다.

남편들은 자녀의 학교폭력을 중단시키고 자녀가 하루하루 학교에서 피해 상황에 대처하는데 직접적인 도움을 주지는 못하였다. 남편들은 자녀를 돕기 위한 시도도 하지만, 자녀와 같이 보내는 시간이 길지 않기 때문에 마음만 있고 자녀에게 실제적인 도움이 되기가 어려웠다. 또한 아버지들은 ‘맞지만 말고 너도 때려라와 ‘선배니까 네가 맞추어 줄 필요가 있다’ 등의 조언을 하였고, 이는 현재 학교폭력에 대처해야 하는 효과적인 방법이 아니거나, 어머니의 지도 방침과 맞지 않았다.

“아빠도 아이에게 관심이 많아요. 시간이 있을 때는 같이 운동도 하고. 그런데 너무 바빠요. 늦게 들어오고, 출장도 많고. 아이한테 애들을 싸워서 이기면 된다고 하고. 니가 먼저 공격해 봐라. 죽사발을 만들 어라. 저는 때리지 말라고 가르치는데. 애를 잘 이해 못하더라고요, 자기 어렸을 때랑 다르니까.” (어머니 5)

하지만 남편들은 아내가 직접적으로 자녀를 돕고 있으며, 학교폭력 상황의 자녀를 돕는 것이 힘들다는 것을 인정해 주었다. 자녀를 돕는 과정에서 어머니가 경험하는 어려움을 들어주고, 자녀로부터 분리될 수 있는 시간을 가질 수 있도록 도왔다. 학교폭력 피해가 있기 전보다 남편과의 대화 시간이 길어지고, 전에는 갖지 않았던 부부만의 시간을 갖게 되었다고 어머니들은 진술하였다.

“저희는 2년 반 동안 아이가 고등학교 들어가기 전까지는 정말 큰 아이 얘기를 많이 했어요. 어떻게 할 것인지, 좋은 주제를 가지고 대화를 해야 하지만, 남편이 저를 지지해 주고, 그 일이 있고 나서 오히려 저한테 잘 해 주는 거 같아요. 니가 많이 힘들구나. 그런 소리를 들었어요. 저한테는 힘이 되죠. 이 사람이 나를 되게 인정해 주는구나. 항상 일찍 오는 날에 데리고 와서 산책하고. 오히려 전에는 그런게 없었어요. 그런 경험하면서 신랑이 저를 바깥으로 끌어내고, 알아서 산책이나 하고 오자 얘기하고, 그러니까 의지가 되더라구요. 그래서 지금도 나가요. 주말에 애들한테 밥 먹고 둘이 데이트하고 올게 하고.” (어머니 6)

또한 남편들은 어머니가 학교를 방문하여 담임교사에게 자녀의 피해 사실을 알리거나, 개입해 달라고 요청할 때 동행하였다. 어머니들의 관찰에 의하면 남편들은 학교폭력이라는 위기 상황에서 심정적 동요를 크게 느낀 자신들보다 훨씬 침착하게 상황을 설명하였다.

어머니들은 아이 친구들인 주변 어머니에게는 아무도 도움을 청하지 않았다. 어머니들은

주변 어머니들과 상당히 긴밀한 관계를 맺고 있었다. 녹색어머니회, 시험 감독, 학부모 운영위원회 등 학교 관련 활동을 함께 하면서 관계를 형성하기도 하였고, 자녀가 초등학교 1학년 때 친해진 어머니들과 지속적으로 교류한 경우도 있었다. 친하지만 도움을 청하지 않은 이유는 '소문이 퍼질' 것을 우려하여서 그리고 주변 어머니들이 도움이 되지 않을 것이라고 여겼기 때문이다. 또한 내가 이야기하지 않았더라도, 이미 다른 곳에서 자녀가 힘든 상황을 듣고, 자녀와 어머니 본인을 모두를 부정적으로 평가했을 것으로 짐작하여 위축된 어머니도 있었다.

“여자 애들 엄마한테 얘기하면 얘기가 돌아요. 남자애들 엄마는 상대방 애를 모르는 상황이었어요. 이런 문자가 왔다라는 얘기를 하죠. 그러면 그 엄마들은 또 어떤 생각인지 모르겠어요. 엄마들은 애를 키우다 보면 다 치고 받고 그런 일이 있다고 전제를 깔고 있잖아요.” (어머니 1)

“다른 사람한테 우리 아들이 이렇게 왕따를 당하고 힘든데, 그렇게 쉽게 말할 수 있는 것도 아니죠. 쉽지 않아요. 친한 사람이어도 그런 상황이 되면. 아이도 움츠러들지만, 부모도 같이 움츠러들고. 그게 또 뭐가 있냐면은 다른 애들은 그런 상황을 집에 가서 얘기했을 거 아니에요. 내 입으로 얘기하는 게 아니라 제 3자, 4자가, 분위기라는 게 있잖아요. 한때는 저 사람도 내 아이가 이런 거 알고 있을까, 또래 엄마들, 모르는 엄마들, 확인할 수 없는데, 스스로가 위축이 되니까 열등감이 그니까 그런 식으로 딱 만나서.” (어머니 3)

### 상처와 불안

풍랑이 지난 간 후 바다는 잠잠해졌지만 배에는 풍랑이 남긴 흔적이 남듯이, 어머니들은 ‘아직도 상처가 있다’고 이야기하였다. 그래도 풍랑이 지나가는 것처럼, 이 사건이 지나갔다는 것을 느끼기도 하였다. 어머니들은 끝날 것 같지 않던 어려움이 종결된 것을 문득 알아차리게 되었다.

“저는 부정적인 거라 싫죠. 경험했던 것도 싫죠. 싫은데 뒤돌아보니까 지금 아이가 많이 안정을 찾으니까 저는 마음이 편한 거예요. 이런 걱정을 가끔 해 놓고, 오늘은 무슨 일로 해코지 당하지 않을까 이런 생각이 없으니까. 이제 이것도 한때 지나가는 경험이구나 이런 생각이 되더라고요.” (어머니 6)

피해 상황이 종결되어도 어머니들은 처음에는 여전히 불안하였다. 지나가는 했지만 풍랑이라는 것이 언제 다시 불어올지 모르기 때문이었다. 특히 다음 해에 가해자와 같은 반이 될까봐, 그리고 같은 상급학교에 진학하게 되는 상황을 예상하면 불안해졌다. 가해자와 같은 반이 될까봐 걱정하는 아이를 위해 어머니는 담임교사에게 다음 학년에 가해자와 같은 반이 되지 않도록 반 편성을 부탁하였다. 아이가 완전히 괜찮아졌다고 느끼는 데는 긴 시간이 걸리는 경우도 있었고, 불안으로 인해 여전히 아이의 학교생활에 대해 주의를 기울이기도 하였다.

“여기서 계속 학교를 6학년까지 다녀야 되고, 중학교도 바로 옆이에요. 애들이 갈

이 올라가야 되니까, 어떤 사건이 터졌다고 해서 선을 그어줄 수가 없어요. 끊임없이 만나야 되는 인연이잖아요. 어디 전학을 가지 않는 한.” (어머니 1)

어머니들의 불안감은 자녀가 학교생활을 잘 하고 있으며, 교우 관계도 새롭게 맺고 있다는 실제적인 정보로 인해 조금씩 낮아져 갔다. 전학을 간 학교의 그리고 새로운 학년이 되어 만난 담임교사가 아이에 대한 긍정적인 평가를 전해 준 경우도 있었다. 또한 어머니 자신도 점심 시간과 하교 시간에 학교를 방문하여 자녀가 친구들과 교류하는 것을 확인한 경우도 있었다. 그동안의 모든 과정을 다 아는 친정 식구들도 어머니의 불안이 과거의 경험에서 비롯된 것이고 현재 상황에 적합한 것은 아니라는 피드백을 해 주었다.

#### 전화위탁

‘안 겪었으면 좋았을 일’이지만 어머니는 이 경험을 통한 자녀의 긍정적인 변화를 인식할 수 있었다. 어머니들은 자녀가 이 사건을 겪으면서 강단이 생겼고, 성숙해 졌다고 인식하였다. 자녀 또한 자신이 ‘성숙해졌다’고 보고하였다. 이런 일을 다시 경험하지 않았으면 좋겠지만, 또 비슷한 일을 경험하게 되어도, 자녀가 잘 대처할 수 있을 것이라고 예상하였다. 자녀 스스로 자기 자신에 대한 이해가 깊어지고, 자신을 보완할 수 있는 행동을 더 많이 하게 되었다. 예를 들면 어머니 1의 자녀는 단짝 친구에게 괴롭힘을 당한 경우로, 보다 여러 명의 친구들과 교우관계를 맺으려고 노력하게 되었다. 어머니 6의 자녀는 괴롭힘이 지속되어서 힘들었다고만 하다가, 어느 날

‘내가 두려운 마음에 잘 대처하지 못했던 것 같다’라는 성찰을 하기도 하였다.

어머니들은 이 경험을 통해 자신이 강해졌고, 자녀를 도우면서 일반적인 유능감이 생성되었다고 자신의 변화를 보고하였다. 자녀를 돕는 과정에서 다양한 역할 특히 옹호자의 역할을 하게 되면서 자신이 당당하고 유능하다는 것을 경험하였다. 어머니들은 자녀가 학교 폭력의 피해자가 되면서, 양육자로서의 자신감을 상실하였지만, 자녀가 피해를 극복하는 모습을 보면서 양육자로서의 자신감을 다시 회복하였다.

양육자로서의 자신감을 되찾고, 자신의 문제 해결 역량을 실감한 어머니들은 어떤 방향인지는 아직 알 수 없지만 향후 자신의 삶에 변화가 있을 것으로 기대하고 있었다. 어머니들 중에는 이 사건을 계기로 새로운 진로 및 자기 개발을 시작한 사람도 있다. 자녀의 일상을 날마다 점검하다 보니, 또래 청소년들이 부모에게 자신의 어려움을 이야기하지 않는다는 것을 알게 되어, 청소년들을 돕는 일에 종사하기로 결심하고 새롭게 공부를 시작하였다.

“되게 강해진 것 같아요. 그런 걸 하게 되면 두렵고, 그럴 수 있을까? 그런데 막상 내 아이가, 다 거쳐지는 거 같아요. 내 아이를 지키기 위해서라면 없던 자신감도 만들어서 해야 하는 이런 거 있잖아요. 그런 걸 생각하니까 공부를 해서 학교에 가서 아이들을 위해서 상담하고 싶다는 생각이 들더라고요. 제가 청소년학과를 간 이유도 제가 한계를 느꼈기 때문에 아이를 케어하기에는 역부족이다 싶어서. 아이 때문에 입학하게 된 거예요. 아마 그런 계



없었으면 편하게 살았을 수도 있었을 거예요.” (어머니 6)

어머니들은 이 경험을 통해서 가족응집력이 강해졌다고 하였다. 어머니와 자녀의 친밀도가 높아졌다. 자녀는 자신을 힘든 상황에서 견디도록 그리고 실질적인 도움을 제공한 어머니를 신뢰하였다. 그리고 어머니와 자녀는 힘든 풍랑을 함께 헤쳐 나왔다는 동지의식을 공유하고 있었다.

또한 어머니들은 자녀와 아버지와의 관계도 돈독해졌음을 관찰하였다. 자녀는 아버지가 자신을 위해 학교를 방문하고, 가해자 처벌에 대한 자녀의 의견을 묻고 존중해 준 모습을 보며, 아버지와의 관계를 새롭게 맺게 되었다. 이러한 관계의 변화는 아버지의 지속적인 태도와 행동의 변화를 가져왔다.

“조금 전화위복 이런 게 있어요. 관계가 돈독해지기도 했어요. 위기가 생기면 뭉치게 되잖아요. 저희 애는 그걸 알아요. 가족 밖에 없다는 걸 알아요. 그래서 가족 밖에 없구나. 애기 아빠가 변한 거는 있어요. 나이가 들어서 그런지. 이번 일을 겪어서 그런 건지. 애들한테 신경을 쓰려고 하더라고요. 주변에서는 아무도 안 도와줘요. 우리가 돕잖아요. 우리 밖에 없어요. 이 문제를 해결할 사람, 가족 밖에 없어요.” (어머니 2)

**일반적 구조 진술: 풍랑을 헤치고 앞으로 나아가기**

본 연구는 자녀의 학교폭력 피해 극복에 대한 어머니 경험의 일반적 구조 진술을 ‘풍랑

을 헤치고 앞으로 나아가기’로 표현하였다. 어머니들은 자녀가 학교에서 당연히 잘 적응하리라고 기대하였으며, 학교폭력은 내 자녀에게는 일어나지 않으리라고 생각하였다. 그러던 어느 날 자녀는 예전과는 달리 무단 학교를 하거나, 친하게 지내던 친구와의 불쾌한 사건을 보고하였다. 어머니는 이를 가벼이 여겼다. 청소년기의 반항이거나 소심한 행동이라며 오히려 자녀를 나무랐다. 하지만 어느 순간 어머니도 자녀의 경험이 명백한 학교폭력 사건이라는 것을 인식하게 되었다. 담임교사가 학교폭력 사건에 대해 적극적으로 개입하리라는 기대가 좌절되면서, 어머니는 자녀를 보호하고 회복시켜야 하는 책임을 온전히 자신의 것으로 받아들였다.

어머니들은 자녀의 피해를 중단시키고 자녀를 치유하기 위해 고군분투하였다. 학교, 교사, 가해자에게 자녀의 피해가 지속되어서는 안 된다는 것을 강력하게 요청하고, 그 요청으로 피해가 중단되지 않을 것이라고 판단되면 자녀를 보호하기 위해 전학을 결정하였다. 피해 중단과 더불어 상처 입은 자녀를 다독이고, 자녀가 다시 정상적인 학교생활을 할 수 있게 될 때까지 지속적으로 자녀의 상황을 모니터링 하였다. 어머니를 도운 사람들은 남편, 친정 가족, 지인이었으며, 그동안 정보를 공유하기 위해 만나왔던 다른 어머니들에게는 도움을 구하지 않았다. 이미 다른 어머니들이 자녀의 피해 사건에 대해서 알고 있으며, 피해자인 자녀와 자신이 문제가 있어 피해를 당한다고 여길 것으로 가정하기 때문이었다. 상담자로부터 자녀의 치유에 도움을 받기를 기대하였지만 도리어 상담자로부터 상처를 입은 어머니가 있었다.

힘들기만 했던 기억인 줄 알았는데 학교폭

력 피해 사건은 전화위복의 기회가 되었다. 어머니들은 자녀의 학교 폭력 피해 극복 과정에서, 피해를 입었던 자녀, 가족 관계, 그리고 자신이 긍정적으로 변화한 것을 발견하게 되었다. 자녀도 힘든 일을 겪었던 만큼 강인하고 성숙해졌고, 남편들은 자녀 양육에 보다 적극적으로 참여하게 되었고, 가족은 힘든 일을 겪으면서 응집력이 높아졌다. 그리고 무엇보다 자녀 회복에 기여한 자신의 역량을 확인하고, 이 역량을 향후 어떻게 활용할 것인지에 대한 새로운 계획을 세우게 되었다.

어머니에게 자녀의 학교폭력 피해 사건은 풍랑과 같이 예기치 않게 다가왔다. 그리고 풍랑 속에서 배가 가라앉지 않도록 선원들이 혼신의 노력을 다하듯, 어머니는 혼란 속에서 폭력 피해가 중단되도록 그리고 피해 사건 속에 받은 자녀의 상처를 다독이기 위해 자신이 할 수 있는 모든 것을 시도하였다. 그리고 풍랑이 지나간 후 선원이 고요해진 바다를 바라보며 살아남았음을 자각하듯, 자녀의 학교생활 및 교우관계가 정상화되는 것을 보며 어머니는 안도하였다. 선원이 풍랑을 이겨냈다는 자신감을 가지고 항해를 계속하듯이, 어머니들은 자신과 가족의 역량이 강화된 것을 느끼며 앞으로 나아가고 있다.

어떤 어머니라고 자신의 자녀가 학교폭력의 피해자가 되기를 바라지는 않는다. 그리고 피해를 극복한 자녀를 둔 어머니들도 이 경험이 없었더라면 좋았을 것이라고 진술하였다. 하지만 자녀도 어머니도 학교폭력 피해 속에서 회복되었으며, 회복한 자녀와 자신에게 긍정적인 의미를 부여하였다. 자녀와 어머니 모두 학교폭력 생존자라고 부를 수 있을 것이다.

## 논 의

본 연구의 의의는 학교폭력 피해 극복 학생 어머니의 경험을 어머니 본인의 목소리로 기술하였다는데 있다. 어머니들의 경험 속에서 나타난 학교폭력에 대한 인식, 어머니 개인과 가족이 경험한 회복탄력성, 그리고 어머니가 수행한 역할과 학교심리학자의 과제를 중심으로 본 연구의 결과를 논의한다.

### 학교폭력에 대한 낙관적 편견과 고정관념

어머니들은 학교폭력이 소수의 문제가 아니라는 것과 심지어는 피해자가 자살을 하기도 한다는 것을 보도를 통해서 인식하고 있었다. 하지만 자신의 자녀가 학교폭력의 피해자가 될 것이라고는 예상하지 못하였다. 어머니들이 자신의 자녀에게는 학교폭력 사건이 일어나지 않을 것이라고 가정하는 것을 낙관적 편견으로 이해할 수 있다. 낙관적 편견이란 사람들이 일반적으로 자기 자신보다는 다른 사람들이 좀 더 불행의 대상이 될 것이라고 편향되게 지각하는 것이다(Weinstein, 1980). 동일한 조건을 갖고 있음에도 불구하고 어머니들은 자신의 자녀가 다른 학생들에 비해 학교폭력을 당할 가능성이 적다고 편향되게 지각하였다.

학교폭력이 자신의 자녀에게는 일어나지 않을 것이라는 낙관적 편견은 학교폭력을 지속시키는 요인으로 작용하는 것으로 여겨진다(김봉철, 주지혁, 최명일, 2009). 어머니들은 낙관적 편견을 가지고 있음으로 학교폭력에 대해 그리고 예방활동에 대해 무관심할 수 있다. 이러한 낙관적 태도는 학교폭력 사건이 일어났을 때 어떻게 대처해야 하는지 대비할 필요

성을 느끼지 못하게 하고, 정작 사건이 일어났을 때는 전혀 준비가 되어 있지 않아 혼란과 좌충우돌의 시간을 보내게 하였다. 어머니들이 자신의 자녀는 학교폭력의 피해자가 되지 않을 것으로 낙관적으로 생각하고 있기 때문에, 다른 어머니의 자녀가 피해자가 될 때 학교폭력을 피해자와 피해자 가정의 문제로 여기고 학부모 연대를 하지 않을 것이다.

어머니들은 학교폭력 피해자와 가해자에 대한 고정관념을 가지고 있었다. 피해자가 자신의 자녀임에도 어머니들은 피해자가 학교폭력의 원인을 제공하였을 것이라는 고정관념을 가지고 있었다. 그래서 자녀가 ‘잘못한 것’은 없는지를 확인하고, 자녀의 행동을 분석하였다. 어머니들이 찾은 이유는 선행연구들(도현심, 2001; 방기연, 이규미, 2009)이 이야기하는 ‘피해자의 조건’과 일치하는 것으로, 신체적으로 호감을 사지 못하거나, 사회성이 부족한 점 등이었다. 하지만 본 연구에 참여한 어머니의 자녀 중에는 학교 전교 회장의 역할을 하는 등 적극적인 태도 등을 보여준 경우와 강하고 다부진 체구를 가진 경우가 있었다.

어머니들은 가해자에 대해서도 선행연구들(김귀연, 김경연, 2005; 김혜원 이해경, 2000)이 지적하는 한 부모 가정, 재혼 가정, 분노 특성으로 가해자를 기술했다. 하지만 본 연구에 참여한 어머니들의 관찰에 의하면 학교폭력 가해자가 일반적으로 모범생이라고 불리는 학생인 경우도 있었다.

어머니들은 자녀의 친구 어머니들과 사건 이전에 교류를 해 왔다. 하지만 ‘친한’ 주변 어머니들도 내 자녀가 학교폭력의 피해자가 되었다고 이야기하면 내 자녀가 또래 아이들에게 미움을 살 짓을 했을 것이라고 평가할 것으로 예상하였다. 그 예상 때문에 주변 어

머니들과 피해자 어머니로서의 경험을 공유하지도 않았고 도움을 청하지도 않았다. 어머니들의 주변 어머니의 반응에 대한 예상은 이미 기존에 비슷한 대화가 일어났을 때 본인과 주변의 반응에 근거한 것으로 여겨진다. 따라서 일반적으로 학부모들은 학교폭력의 피해자는 ‘피해자가 될 조건’을 가지고 있다는 고정관념을 가진 것으로 추론할 수 있다.

어머니들의 가지고 있는 학교폭력의 피해자와 가해자에 대한 고정관념은 재고되어야 한다. 학교폭력의 근본적인 해결을 위해서는 개인의 개성을 존중하고 약자를 배려하며 서로를 포용하는 인식 전환이 무엇보다도 중요하며, 어머니들의 인식 전환이 이루어져야 한다. 폭력 범죄는 가해자의 공격 성향, 충동성, 긴장이나 불만, 가정환경, 폭력 행동의 학습 등을 원인으로 보는 반면, 학교폭력은 그 원인을 가해자보다는 피해자에게 맞추어온 경향이 있다. 피해자가 괴롭힘을 당할만하다고 믿으면 학교폭력은 정당화되고, 주변인은 학교폭력에 대한 책임을 벗게 된다. 교사가 ‘아이들이 장난으로라도 그래서 안 된다’라고 지도하고, 어머니들이 ‘내 아이도 피해자가 될 수 있기 때문에 피해자를 보호해야 한다고 생각할 때 학교폭력이 중단될 것이다.

#### 어머니와 가족의 긍정적 변화: 회복탄력성

어머니들은 면접 과정에서 위기 및 상처로만 기억하던 자녀의 학교폭력 피해 경험의 긍정적인 영향을 발견하였다. 어머니 스스로도 그리고 자녀도 이 사건 경험을 통해서 강인해졌다고 인식하게 되었다. 또한 어머니들은 자녀를 위한 옹호 활동을 하면서, 자신의 강점 및 자원을 발견하였다. 그리고 자신의 강점과

자원을 살려 청소년을 돕는 분야로의 진로를 모색하는 노력을 시작한 어머니도 있었다.

뿐만 아니라 자녀의 학교폭력 피해 경험 속에서 가족의 응집력이 높아진 것도 긍정적인 경험으로 진술하였다. 본 연구에 참여한 가정은 모두 두 부모 가정이었으며, 모두 함께 거주하고 있었다. 하지만 아버지들의 자녀 양육 및 교육에 참여하는 정도는 제한적이었다. 어머니들의 표현을 빌리자면 ‘아버지들은 아이의 양육에 마음이 있어도 절대적으로 같이 보내는 시간이 적었다.’ 하지만 자녀들은 학교폭력 피해 상황 속에서 아버지로부터 전폭적으로 지지받는 체험을 하게 된다. 아이가 선택하도록 하였지만, 아버지들은 ‘내가 원한다면 가해자를 고소할 수 있다’ 등의 표현을 통해 아이 뒤에서 전폭적으로 아이를 지지해 줄 수 있음을 강조하였다.

‘겪고 싶지 않았던 일’에서 어머니와 가족이 긍정적인 결과를 도출해 낸 것은 회복탄력성으로 설명할 수 있다. 회복탄력성(resilience)은 위기와 역경, 불확실성, 갈등, 실패 등으로부터 회복할 수 있고 변화에 적극적으로 대응하고 적응할 수 있는 긍정적 심리역량이다(Rutter, 1985). 회복탄력성이 강한 사람은 역경과 어려움을 잘 극복하고 성장할 수 있으며 변화에 긍정적이고 유연하게 대처할 수 있다.

회복탄력성은 학습 가능한 역량이며, 위기 중심, 자원중심, 과정중심 전략에 의해 학습될 수 있다(Luthans & Youssef, 2004). 어머니가 자녀에게 심리적 지지와 수용을 제공하고, 어머니는 남편으로부터 심리적 지지를 제공받았던 것은 자원중심 전략으로 해석해 볼 수 있다. 또한 어머니가 보여준 중재와 옹호 활동은 위험과 스트레스 요인을 감소시키는데 초점을 맞춘 위기중심 전략으로 볼 수 있다. 학교

폭력 사건이라는 위기를 만나 가족회의를 하고, 다음 행동을 결정하고, 자녀의 대처와 어머니의 개입활동이 공유된 작업은 과정중심 전략이라고 볼 수 있다. 즉 본 연구에 참여한 어머니와 가족은 기본적인 회복력을 가지고 있었을 수도 있지만 이 위기를 경험하면서 회복탄력성을 더욱 향상시킨 것으로 여겨진다.

본 연구의 결과는 위기가 기회가 된다는 것을 경험적으로 보여주었으며, 학교폭력 피해학생과 그 가족에 대한 새로운 시각을 제시하였다. 선행연구들(김귀연, 김경연, 2005; 김혜원, 2011)은 학교폭력의 피해자와 피해자의 부모를 부정적인 시각으로 보고하였다. 하지만 본 연구의 결과를 통해 학교폭력 피해학생은 어머니의 조언보다는 자신만의 해결책을 찾아 상황에 대응해 나가고 있으며, 피해자의 가족 역시 힘든 시련이기는 하지만 사건을 해결해 나가면서 자신들의 역량을 강화하고 이를 통해 가족 응집력이 강화되는 긍정적인 경험을 하게 되었다. 이러한 긍정적인 변화 경험이 피해 상황 및 피해의 부정적 영향과 더불어 제시될 때 학교폭력 현상과 그 영향에 대한 보다 다각적인 시각을 가질 수 있게 될 것이다.

#### 어머니가 수행한 역할과 학교심리학자의 과제

본 연구에 참여한 어머니들은 자녀를 위해 상담자, 조언자, 옹호자 역할을 수행하였다. 어머니들이 수행한 역할 중 상담자와 옹호자 역할은 효과적이었던 반면, 조언자로서의 역할은 효과적이지 않았다. 자녀의 학교폭력으로 인한 괴로움을 공감해 주고, 가해자에 대한 분노를 공유하고, 그 분노를 표현할 수 있는 방안을 제시한 어머니들의 상담자 역할로

인해 자녀들은 심리적 안정을 되찾을 수 있었다. 또한 가해자와 가해자 부모에게 연락하여 사과를 받아내고, 등하교 길에 자녀와 동행하며, 전학 수속 등을 밟은 옹호자의 역할은 자녀에게 실질적인 도움을 제공하였다.

어머니들은 자녀에게 '가해자와는 달리 참아야 한다'고 조언하였다. 하지만 어머니들의 조언은 어머니가 학생이었던 시대에는 적절한 것이었을 수 있지만, 현재 자녀들이 생활하는 학교와 또래 상황에서는 효율적이지 않았다. 어머니의 조언대로 참았지만 지속적으로 가해자로부터 괴롭힘을 당하자, 어머니는 자신의 조언을 반복하고, 자녀들은 자신들만의 방법을 창안하였다. 많은 선행 연구들이 어머니들이 자녀를 과보호하여 자녀가 괴롭힘을 당하게 되거나, 자녀가 피해 경험을 하게 되면 어머니들이 자녀를 과보호 하게 된다고 하였다(Smith & Myron-Wilson, 1998). 하지만 본 연구의 결과에 의하면 학교폭력의 피해를 경험한 자녀들 스스로 대처 방안을 강구해서 대처해 나가는 것으로 보인다.

본 연구 결과로 얻은 어머니가 자녀의 학교폭력 피해 상황과 극복 과정에서 수행한 역할은 학부모 교육의 내용으로 활용될 수 있다. 어머니들이 수행한 역할인 상담자, 조연자, 옹호자의 역할을 학부모들에게 소개하고, 그 역할을 수행할 때 필요한 역량을 갖출 수 있도록 예방 교육에서, 그리고 자녀의 피해 상황에서 도움이 필요한 부모에게 행동 지침으로 제공될 수 있다. 특히 또래의 공격에 참는 것만이 능사가 아닌 현재 학교 문화에서 효율적인 자기 주장 행동에 대한 안내가 학부모 교육에 보충될 필요가 있다.

본 연구 결과는 학교심리 분야와 학교심리학자가 앞으로 수행해야 할 과제를 잘 보여주

고 있다. 학교심리학자들은 어머니들이 참조할 수 있는 문헌, 지침서, 특강 등을 제작, 배포, 홍보하는데 참여해야 한다. 어머니에게 가장 도움이 되었던 책과 특강의 내용은 아이의 마음을 공감해 주는 방법이었다. 학교심리학자에게는 기본적인 기술일 수 있지만, 모든 부모가 아이의 마음을 공감해 주는 방법을 알고 있는 것은 아니다. 또한 어머니들의 피드백을 통해 알 수 있듯이, 학교폭력에 대처하는 방법을 담고 있는 번역서의 경우, 내용이 좋더라도 외국 학교와 한국 학교의 문화가 다르기 때문에 적용되기 어렵다. 따라서 번역서 보다는 국내 실정을 담고 있는 새로운 내용이 개발될 필요가 있다.

교육과학기술부와 청소년폭력예방재단(2014)은 어머니가 자녀를 돕기 위한 지침서를 제작하였다. 또한 교육과학부는 학교폭력 예방 종합 포털 사이트([www.antibullying.or.kr](http://www.antibullying.or.kr))을 개설하여 운영하고 있다. 하지만 본 연구 참여자인 어머니들은 그리고 이들이 도움을 청한 교사 중 아무도 지침서 및 교육과학부의 자료를 활용하지 않았다. 따라서 어머니들이 참조할 만한 자료 및 사이트 등을 알리고 활용할 수 있도록 돕는 것도 향후 학교심리학자들이 해야 할 과제가 될 수 있겠다.

또한 학교심리학자들은 어머니와 피해학생이 전문상담서비스를 받도록 홍보 및 아웃리치를 하고, 학교상담자는 피해학생과 그 가족을 도울 수 있는 역량을 강화할 필요가 있다. 상담을 받고 싶었지만 어디에서 받을 수 있을지가 생각나지 않은 어머니도 있었지만, 상담의 효과에 대한 기대가 낮아 상담서비스를 받지 않은 어머니도 있었다. 또한 상담소를 방문하였지만, 효과가 없다는 판단을 한 어머니도 있었다. 더 나아가 오히려 상담자에게 자

녀의 어려움에 대한 책임을 비난 받은 어머니도 있었다. 선행연구(홍지영, 유정이, 2013)에서는 이미 청소년지원센터에서 자녀가 상담을 받고 있기 때문에, 그리고 그 맥락 속에서 연구에 참여하였기 때문에, 어머니들이 상담의 효과성을 높게 평가하고, 주변인의 도움을 강조하였으며, 자신의 개입에 대해서는 부정적으로 평가한 것으로 여겨진다. 하지만 본 연구의 결과 역시 어머니들의 진솔한 상담서비스에 대한 평가라고 여겨진다. 따라서 상담의 효과성을 높이는 전문성뿐만 아니라, 학교폭력에 관여된 사람의 마음과 맥락에 대한 이해를 갖추도록 학교상담자들이 노력해야 한다.

마지막으로 학교심리학자들은 교사들이 학교폭력 피해학생과 그 가족을 도울 수 있도록 교사교육에 참여하여야 한다. 많은 교사연수 프로그램은 학교폭력 예방 및 개입에 대한 내용을 제공하고 있다. 하지만 본 연구에 참여한 어머니들이 만났던 교사들은 피해학생과 그 어머니의 입장에서는 심정적으로도 그리고 실제적으로도 도움을 제공하지 못하였다. 교사의 인식 전환과 구체적인 개입 역량을 강화를 위해 여전히 학교심리학자가 해야 할 과제는 많아 보인다.

#### 연구의 제한점 및 후속 연구 제안

본 연구의 제한점은 연구 참여자들의 특성과 관련되며, 그 특성으로 인해 본 연구가 기술하고 있는 어머니의 경험을 일반적인 어머니의 경험으로 일반화하는데 한계가 있다. 우선 학교폭력을 주제로 하는 연구에 참여한 어머니들은 적어도 자녀가 회복되었다고 평가하고 자기 자신의 역할도 긍정적으로 평가한 어머니들일 것이다. 자녀가 학교폭력의 장기적

인 후유증을 앓고 있는 어머니들의 경험은 본 연구의 결과가 다를 수 있다. 또한 연구 참여자들은 모두 대학을 졸업하고, 남편과 함께 거주하고 있었다. 한 부모 가정의 어머니들은 본 연구에 참여한 어머니들과 비슷한 경험을 공유할 수도 있고, 전혀 다른 경험을 할 수도 있다.

본 연구에는 6명의 어머니만이 참여하였다. 사회적으로 부정적으로 평가될 수 있는 주제를 탐색한 연구의 경우에는 모집이 어렵기 때문에, 그리고 현상학적 연구방법을 사용한 선행연구들(임미영, 김윤정, 2011)을 검토해 볼 때 6명이라는 참여자 수는 수용될 만한 수준이다. 하지만 본 연구의 목적을 달성하는데 필요한 연구 참여자 숫자의 충분성과 연구 자료가 포화된 상태에서 면접을 종결한 것이 아니라는 점은 본 연구의 제한점이라고 할 수 있다.

본 연구는 학교폭력 현상에 대한 어머니 경험의 의미를 탐색하였다. 후속연구가 어머니뿐만 아니라 피해자의 아버지 그리고 형제, 자매의 경험을 탐색하고 기술한다면, 학교폭력 현상에 영향을 받는 가족 구성원들의 경험을 정리하는 기회가 될 것이다. 특히 본 연구 결과에 남편의 역할로만 기술된 아버지의 경험에 대한 후속연구가 수행된다면 그 결과는 향후 아버지를 위한 학교폭력 예방 및 개입 교육의 경험적 자료가 될 것이다.

학교폭력 관련 문헌 중에 간과된 것은 중단 연구이다. 후속연구로는 본 연구에 참여한 어머니와 그 자녀를 장기간 추적하여 그들의 변화를 알아보는 중단 연구가 가능하다. 중단 연구는 피해학생과 그 어머니의 변화 단계뿐 아니라 특정 시점의 학교폭력 피해 경험이 개인의 발달에 어떤 영향을 미치는지를 밝힐

수 있을 것이다. 후속연구들을 통해 보다 통합적인 학교폭력의 자료를 얻게 되고 이를 활용한다면 보다 효율적으로 학교폭력을 예방하고 개입할 수 있을 것이다.

### 참고문헌

- 강승호, 민미자 (2002). 집단 따돌림을 당하는 학생과 주도하는 학생 및 일반학생의 성격특성과 감성지능 비교 연구. *교육학연구*, 40(2), 143-168.
- 교육과학기술부 (2012). 2012년 학교폭력 실태조사 보고서. 교육과학기술부.
- 교육과학기술부, 청소년폭력예방재단. (2014). 학교폭력으로부터 우리아이 지키기. [http://stopbullying.or.kr/mest\\_data/2338334](http://stopbullying.or.kr/mest_data/2338334)(2014년 6월 21일)
- 김귀연, 김경연 (2005). 아동의 위축 및 공격성에 대한 관련변인들의 관계: 거부적 양육행동, 또래 괴롭힘, 부정적 부모 표상 및 부정적 또래 표상의 인과 효과. *아동학회지*, 26(6), 1-20.
- 김봉철, 주지혁, 최명일 (2009). 학교폭력에 대한 학부모들의 낙관적 편견과 예방 캠페인에 대한 탐색적 고찰 - 자아존중감과 학교폭력 경험을 중심으로. *언론과학연구*, 9(4), 65-97.
- 김선아 (2005). 중학생의 스트레스와 애착이 폭력 가해와 피해 경험에 미치는 영향: 가해-피해 중첩 집단과 일반 집단을 중심으로. *한국청소년연구*, 16(2), 5-36.
- 김순혜 (2012). 초등학교 학교폭력 피해 아동의 위험요인과 보호요인 분석. *아동교육*, 21(3), 5-17.
- 김은정, 김인경, 정태연 (2001). 집단 괴롭힘을 당하는 집단의 심리적 취약성. *한국심리학회지: 임상*, 20(2), 245-257.
- 김혜원 (2011). 청소년들의 집단 따돌림과 집단 괴롭힘 피해 경험에 따른 심리적 부적응 및 학교 부적응. *청소년학연구*, 18(5), 321-356.
- 김혜원, 이해경 (2000). 학생들의 집단괴롭힘 관련경험에 대한 예언변인들의 탐색: 초, 중, 고등학생간 비교를 중심으로. *교육심리연구*, 15(1), 183-201.
- 도기봉 (2007). 학교폭력을 경험한 여학생들의 문제와 집단 프로그램의 지속적인 개입 효과. *복지행정논총*, 17(2), 93-113.
- 도기봉, 오 주, 신정인 (2011). 학교폭력 피해 여고생의 자아존중감과 역량강화를 위한 임파워먼트 프로그램의 효과. *청소년학연구*, 18(1), 149-174.
- 도현심 (2001). 또래 괴롭힘 피해아의 경험에 관한 심층 면접. *한국가정관리학회지*, 19(2), 1-16.
- 방기연, 이규미 (2009). 학급 내 집단 괴롭힘에 대한 담임교사의 경험과 개입과정에 대한 연구. *한국심리학회지: 일반*, 28(1), 1-22.
- 변귀연 (2006). 집단괴롭힘 피해학생의 역량강화를 위한 집단프로그램의 개발과 효과. *한국청소년연구*, 17(1), 263-295.
- 손진희, 홍지영 (2009). 따돌림 피해 청소년을 위한 집단상담 프로그램 개발 및 효과 연구. *상담학연구*, 10(2), 1013-1033.
- 신지은, 심은정 (2013). 집단따돌림 관여유형에 따른 심리적 특성의 차이. *한국심리학회지: 학교*, 10(1), 19-39.
- 오승환 (2007). 청소년의 집단괴롭힘 관련 경험에 영향을 미치는 생태체계적 요인 분

- 석. 정신보건과 사회사업, 25, 74-98.
- 이귀숙, 정현희 (2005). 여자 중학생의 집단 따돌림과 심리사회적 적응: 2년 추적 연구. 한국심리학회지: 학교, 2(1), 1-17.
- 이영선, 권정혜, 이순목 (2006). 문제해결적 집단상담이 집단따돌림 가해청소년과 피해 청소년에게 미치는 효과. 한국심리학회지: 임상, 25(4), 881-898.
- 임미영, 김윤정 (2011). 노인자살시도자들의 자살기도 전 경험. 대한간호학회지, 41(1), 61-71.
- 전재천 (2000). 초등학교의 집단 따돌림과 부모의 양육태도, 학교 적응과의 관계. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 조은화 (2004). 또래 괴롭힘으로 인한 스트레스 증상에 대한 부모애착의 중재 효과. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 청소년폭력예방재단 (2010). 2009년도 전국 학교폭력 실태조사 보고서. 서울: 청소년폭력예방재단.
- 청소년폭력예방재단 (2011). 2010년 학교폭력 실태조사 보고서. 서울: 청소년폭력예방재단.
- 홍지영, 유정이 (2013). 학교폭력 사건 피해학생 학부모의 경험에 대한 질적 연구. 청소년상담연구, 21(1), 107-145.
- Baker, E. D., Arseneault, L., Fontaine, N., & Maughan, B. (2008). The joint development of bullying and victimization in adolescence: Relationships to delinquency and self-harm. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 47, 1030-1038.
- Berstein, J. Y., & Watson, M. W. (1997). Children who are targets of bullying: A victim pattern. *Journal of Interpersonal Violence*, 12(4), 483-498.
- Bjorkqvist, K., Lagerspetz, K. M., & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight?: Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18, 117-127.
- Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. *Crime and Justice*, 17, 381-458.
- Georgiou, S. N. (2008). Parental style and child bullying and victimization experiences at school. *Social Psychology of Education*, 11, 213-227.
- Giorgi, A. (1985). *Phenomenology and Psychological Research*. Duquesne University Press, Pittsburgh, PA.
- Giorgi, A. (2012). The descriptive phenomenological psychological method. *Journal of Phenomenological Psychology*, 43, 3-12.
- Luthans, F., & Youssef, C. M. (2004). Human, social, and now positive psychological capital management: Investing in people for competitive advantage. *Organizational Dynamics*, 33, 143-160.
- Rigby, K., Slee, P. T., & Martin, G. (2007). Implication of inadequate parental bonding and peer victimization for adolescent mental health. *Journal of Adolescence*, 30(5), 801-812.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry*, 147, 598-611.
- Smith, P. K., & Myron-Wilson, P. (1998). Parenting and school bullying. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 3, 405-417.



- Troy, M., & Sroufe, L. A. (1987). Victimization among preschoolers: Role of Attachment relationship history. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 25, 166-172.
- Weinstein, N. (1980). Unrealistic optimism about future life events. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 806-820.
- Williams, K., & Kennedy, J. H. (2012). Bullying behaviors and attachment style. *North American Journal of Psychology*, 14(2), 321-338.
- 원 고 접 수 일 : 2014. 06. 22.  
수정원고접수일 : 2014. 08. 16.  
최종게재결정일 : 2014. 08. 19.

## A Voyage Getting Through a Storm: Experiences of Mothers to School Violence

Keeyeon Bang

The Cyber University of Korea

This study investigated experiences of six mothers whose children were victims of school violence. Mothers were confused since they did not understand the reasons behind the school violence and did not know how to help their children. Initially, they looked for reasons of school violence in their children, but the relationships with their children deteriorated as a result. However, soon, the mothers accepted and empathized with their children, and made efforts to advocate for their rights to the assailants and the teachers. The children stabilized after their mothers changed their initial attitudes toward them and school violence. The mothers felt angry with the aggressors who harassed their children and with the teachers who were not active in protecting their children. The mothers lost their confidence as care-takers since their children had become victims of school violence, and they don't know how to intervene at first. They got help from books and other media sources regarding child-rearing and school violence to help their children. They got support from their husbands and members of the immediate family, but did not seek help from the mothers of the children's friends. After seeing their children became victims of school violence, the mothers were always alert regarding and observed detail's of their child's school life. Even though it was hard experience, they found positive changes. Both mothers and children perceived that they got stronger by getting through the experiences, and the family became more cohesive than before. Furthermore, some mothers looked for career paths in helping adolescents since they came to realize that victims of school violence did not get help from their own parents or teachers. The results of this study provide empirical data in order to educate and counsel the mothers of victims of school violence and are discussed with the myth of school violence, family resilience, and the role of school psychologists.

*Key words* : mothers of school violence victim, phenomenological study, myth of school violence, family resilience