

자살사건 외상대응과정에 대한 사례연구: A고등학교 교사경험을 중심으로

명 소 연 이 동 훈[†] 정 보 영 강 은 진

성균관대학교

본 연구는 한 해에 두 번의 자살사건이 발생한 경기지역 A고등학교를 대상으로 자살사건에 대한 학교의 외상대응과정을 교사 경험을 중심으로 살펴봄으로써 교사의 게이트키퍼 역할에 대한 기초자료를 제공하고자 하였다. 총 8명의 연구참여자들의 경험으로 확인된 외상대응과정은 시간의 흐름에 따라 5단계로 구성되었다. 먼저, 자살사건으로 학교 전체가 충격에 빠졌지만(공황기), 현실에 닥친 과제들로 이러한 충격이 해소되지 않은 채 슬픔은 수면 밑으로 가라앉았다(억제기). 하지만 자살한 학생의 추모영상이 인터넷에 배포되면서 애도의 글들이 올라왔고(돌발적 재현기), 교사들은 이러한 상황에 대해 학교상담사, 외부전문기관과 협력적으로 대처하기 시작했다(협력모색기). 나아가 교사들은 학교상담사와 함께 고위기학생을 예방하고, 발굴하며 연계하면서 외상대응을 구축해나갔다(대안구축기). 이러한 연구결과를 기초로 자살사건으로 인한 외상대응과정에서 공황기에는 이상심리검사를 지양하고, 관찰과 기존 위기정보를 통한 위기선별, 위기선별에 따른 개별적인 심리지원, 억제기에는 위기선별에 따른 차별적 개입으로 집단 디브리핑, 심리적 응급처치 등의 심리개입, 돌발적 재현기에서는 공동체 내 집단 외상에 대한 애도과정의 필요성 인식 및 구성원들의 개별적 특성을 고려한 애도과정과 지속적 개입, 협력모색기와 대안구축기에서는 학교와 외부전문기관의 협업체계구성 및 역할에 대한 구체적 명시, 법적지위보장, 위기대처교육 형식과 내용의 변화가 제시되었다.

주요어 : 외상, 대응과정, 자살사건, 사례연구

[†] 교신저자 : 이동훈, 성균관대학교 교육학과, 외상심리건강연구소 소장, 서울시 종로구 성균관로 25-2, 호암관 51103호, Tel : 02-760-0558, E-mail : dhlawrence05@gmail.com

학교에서 발생하는 청소년 위기문제는 점차 심화되어 사회적 주목을 받고 있다. 위기청소년실태조사를 살펴보면, 학업중단, 가출, 폭력, 빈곤, 이혼, 무단결석 등으로 학교개입이 필요한 고위험군 청소년이 77만명에 이르는 것으로 추정된다(황순길, 김동민, 강태훈, 손재환, 김지혜, 2016). 2006년부터 시작된 위기청소년 실태조사에서 2016년에 이르러 주목할 점은 청소년 위기양상이 고위험에 노출된 청소년 뿐 아니라 잠재적, 일반 청소년들에게 더 증가되는 형태를 띠고 있다는 것이다. 2016년 위기청소년실태조사 결과에서 2010년에 비해 일반청소년 중에서 잠재적 위험군이 2% 증가되었다는 것은 학교 위기청소년 정책이 일반군 청소년들 중 경계선 상에 있는 청소년을 위한 예방정책으로 시선을 돌려야 함을 의미한다. 특히, 고등학교 재학생의 경우, 학업문제로 인해 죽고 싶다는 생각을 해 본 경험이 있는 비율은 54.6%로, 자살 문제의 경우에는 일반청소년에게도 매우 심각한 비율을 나타냈다(홍성희, 2016). 자살시도 경험은 일반청소년 고위험군 37.3%, 위기 및 취약 청소년 49.9%로 나타나 청소년 자살에 대한 적극적인 예방 및 대응이 필요하다는 점을 시사하고 있다(황순길 등, 2016).

통계청, 여성가족부가 작성한 2016 청소년 통계에 따르면 9~24세 청소년의 사망원인은 “고의적 자해(자살)”가 가장 많이 나타났으며 청소년 정신건강 문제 중에서도 청소년 자살 문제는 위험 수위를 넘어선 것으로 판단된다(통계청, 2016). 이에 앞서, 청소년자살률의 심각성은 보도자료에서도 다뤄졌는데, 한국건강증진재단의 연구자료를 기초로 한 국내 10세부터 24세 청소년의 자살사망률은 10년 사이 57.2%로 증가하면서 칠레 다음으로 높은 것으

로 나타났다(하재림, 2013. 9. 10). 청소년자살 문제를 중요하게 다뤄야 하는 이유는 청소년 시기의 발달특성에서 살펴볼 수 있는데 청소년자살은 또래의 모방자살로 이어질 위험성이 높다는 것이다. 청소년 시기는 또래집단의 영향에 민감하게 반응하는 시기로, 다른 연령층에 비해 외부 요인의 영향을 많이 받기 때문에, 친구의 자살관련 행동은 또래에게 심각한 영향력을 가질 수 있다(송인한, 권세원, 박단비, 2012). 청소년이 자살로 사망했을 때 다른 학생들은 이 사건을 통해 죽음이 고통스러운 상황에서 벗어날 수 있는 적절한 방법이라는 잘못된 인식을 갖게 될 수 있는 위험이 높아진다(Leenaars, De Wilde, Wenckstern, & Kral, 2001).

이와 같이 국내 청소년 자살위험이 높은 가운데, 특히 심각한 것은 학교 내 공동체에 미치는 영향력이다. 학교에서 보내는 시간이 많은 청소년 개인의 자살은 공동체로서의 학교 구성원에게 영향을 미치기 때문에 개인과 가족의 문제만으로 귀결되지 않고 엄청난 파급효과를 가진다. 연구결과에서는 자살로 인한 사망사건 이후 학교나 지역사회 중심으로 다른 학생들의 자살사건 또는 시도가 증가되었다고 보고되었다(Callahan, 1996; Hazell, 1991). Poland, Pitcher 와 Lazarus(1995)은 한 학생의 자살이 다른 학생의 자살로 이어질 확률을 300% 증가시켰다고 지적하기도 하였다. 공동체 내에서 청소년 자살로 인한 파급효과의 심각성은 국내연구에서도 보고되고 있는데, 자살시도가 사망으로 이어지지 않는다 하더라도 이 과정 자체만으로도 청소년 당사자나 그 주변인들의 정신건강에 악영향을 미치며 사회적 기능 저하를 초래하는 등 장기적으로 부정적인 영향을 미친다고 하였다(정익중, 박재연,

김은영, 2010). 특히 학교에서는 자살한 학생과 친하지 않더라도 다른 학생의 자살이 미해결된 자신의 문제를 나오게 하는 촉매역할을 하여 예상치 못한 강렬한 반응을 보이기도 한다(Maples, Packman, Abney, & Daugherty, 2005). 특히, 한국보건사회연구원(2014)에 따르면, 고등학생의 경우 2013년 기준 한국청소년의 학업 스트레스 지수는 50.5%로 유엔아동기금(UNICEF)이 조사한 30개국 가운데 가장 높았다. 입시위주의 교육환경에 처해있는 우리나라 청소년들은 대처능력이 취약한 경우 학업 스트레스가 자살로 이어질 가능성이 높을 뿐 아니라 다른 학생의 자살충동성을 부추김으로써 실제 사망으로 이어진다는 점에서 학교 외상대응은 매우 절실하다(박재연, 정익중, 2010).

최근에는 세월호 사건과 같은 재난사건으로 인한 학교 외상대응의 필요성이 더욱 강조되고 있다. 특히, 학교 자체적으로 해결하기 어려운 사안의 경우 외상대응은 지역사회 전문가와의 협업체계를 구축하는 것이 필요하다. Newgass와 Schonfeld(2000)는 외부전문기관과의 연계가 필요한 학교차원의 외상대응을 분류하고 있는데, 학교 구성원들에게 심리적 혼란과 고통을 줄 수 있는 자살이나 타살 또는 따돌림과 같은 위기사건, 자연재해나 사회재난이 학교구성원에게 노출되어 신체적 안전이 위협받는 경우를 제시하고 있다.

외국의 경우, 위기사건에 대한 학교 외상대응은 위기 전 단계에서의 예방과 계획, 사건 직후 개입, 그리고 추후관리에 이르는 일련의 연속적이고 체계적인 단계로 진행된다(Brock, 1994). 먼저 위기발생단계에서는 위기 상황에서 발생한 신체적, 정서적 피해를 완화시키는 것을 목적으로, 위험상황으로부터 학생들을 보호하고, 위기 노출을 최소화하며, 안전을

보장하는 것이 주된 활동이다(Gerler, 2013). 위기발생 직후 단계에서 가장 우선적인 것은 의료적 개입이다. 의료적 개입의 목표는 부상자에 대한 응급처치와 그렇지 않은 학생들을 분류하여 각 상태에 따라 치료를 제공하는 것이다(Brock, 2009). 즉시개입부터 위기 및 재난상황의 규모에 따른 두 번째 위기개입은 지원시스템을 구축하는 것으로, 위기사건 발생 이후 학생과 부모, 교사 간 유대감을 형성하여 안정감을 갖도록 하는 것이다(Gerler, 2013). 위기발생 후 수주 단계에서는 위기대상자들에 대한 위기선별과 선별에 따른 차별적인 위기개입이 이루어진다. 위기에 취약한 학생들, 가장 심각한 위기에 처한 학생들을 대상으로 초기 위기선별, 개별적 위기선별을 통해 관리가 필요한 학생들을 심리개입으로 의뢰한다. 이 시기에 다뤄지는 심리개입의 목적은 학생들이 위기로 발생된 행동들과 문제에 적절하게 대처하고 위기 이전 수준으로 기능이 회복될 수 있도록 하는 것이다(Gerler, 2013). 심리적 개입은 심리적 응급처치와 집단디브리핑, 심리치료로 구분될 수 있다. 마지막으로 위기발생 후 장기단계에서는 위기사건을 목격·발견하거나, 사건에 많이 노출이 된 사람, 그리고 자살사건의 경우에는 사망자의 친한 친구 또는 자살사건에 심리적 영향을 많이 받을 수 있는 취약한 학생들을 대상으로 사후개입활동이 진행된다(교육부, 2016). 사후개입은 집중적인 심리치료로 연계되는데 심리검사, 개인상담, 집단상담과 같은 다양한 방법으로 진행된다. 이 시기에는 애도차원에서 사건 기념일이나 추도식, 추모공원 또는 기념비를 만드는 것이 고려되는데 여기서 주의할 점은 위기사건을 미화하거나 지나친 관심을 주면서 감동적으로 묘사해서는 안 된다(이승연, 2007a). 자살사건

같은 경우에는 학생들이 자살을 통해 다른 사람들에게 주목을 받을 수 있다는 생각을 가지도록 하여 자살의 모방을 증가시킬 수 있다는 것을 우려하기 때문이다(McWhirter, 2004; Poland & McCormick, 1999).

우리나라에서는 학교 외상대응을 위해 학교 내 위기관리위원회를 구성하여 자연재해나 사회재난, 안전사고와 학교폭력과 같은 위기사건에서 학교구성원의 심리적, 신체적 피해에 개입, 대처하고 있다. 학교안전정보센터(2014)에 따르면, 학교 내 위기관리위원회는 학교장, 학부모, 지역사회전문가와 학교 내 업무관련 교직원을 포함하여 5인 이상 10인 이하의 위원들로 구성되어있다. 구체적인 조직도를 살펴보면 위기관리위원장인 학교장을 주축으로 실질적인 업무를 담당하는 담임교사, 상담교사 또는 학교상담사, 보건교사, 생활지도교사가 교사팀으로 구성되어있고, 행정실장, 학부모운영위원장이 학교 내 위기관리위원회에 포함된다. 이 외에 위기 발생 시 외부전문기관과의 연계성을 위한 자문위원회의 구성되어있는데, 구조구급요원, 경찰요원, Wee센터, 정신과 전문의, 변호사가 포함되어 있다. 우리나라의 학교 외상대응 내용을 외국과 비교해보면 외국의 경우에는 대상별, 시기별로 구체적인 지침이 제공되고 있는 반면, 우리나라는 그렇지 못한 편이다. 우리나라의 외상대응 내용은 학교 차원에서 교육을 중심으로 진행되고 있으며, 위기발생단계에 따른 시기별 내용이 구체화되어있지 못하다. 자살사건에 대한 학교 외상대응과정 실천연구들이 학계에서 보고되고 있지만(박미라, 2015; 배주미, 2012; 오혜영, 2015), 사건발생 후 한 달 이내의 개입을 집중적으로 다루고 있고(배주미, 이승연, 김은영, 2010), 기존에 다뤄진 선행연구들은 외상대응

에 대한 고찰과 이론적 탐색 수준에 머물러 있다(권해수, 류진아, 2007; 이승연, 2007b; 조현진, 2008).

학교 외상대응에서 교사는 학생과의 첫 번째 접촉자로서, 위기문제를 발견할 수 있는 통로의 역할과 함께 청소년 외상예방에 대해 중요한 역할을 한다. 이주연 등(2014)은 자살 고위험군 학생들에 대한 조기 선별은 학생들이 대부분의 시간을 보내는 학교 내 교사에 의해 이뤄지는 것이 바람직하다고 하였다. 또한 초·중등 교사를 대상으로 한 국내 조사에서 교사들은 청소년 자살을 심각한 문제로 인식하고 있으며, 자살예방 교육이 학교와 교사가 해야 할 의무로 인지하고 있다고 보고하였다(권호인 등, 2014). 교사들은 오랜 교직경험을 바탕으로 문제를 지닌 학생들을 신속히 발견하여 일차적인 도움을 제공할 수 있을 뿐 아니라, 학교상담사와 협력하여 외부전문기관으로 연계하는 게이트키퍼로서 역할을 할 수 있다(이승연, 2007a). 따라서, 교사를 대상으로 학생들의 자살 위험신호를 교육하여, 이들이 자살 고위험 대상자를 조기에 발견하여 적절한 의뢰를 할 수 있도록 하고 학교당국과 지역사회 관련기관과 연계가 이루어지도록 해야 한다. 보건복지부에서는 게이트키퍼로서의 역할에 대한 연구로, 자살예방과 관련해서 1차(2004~2008), 2차(2009~2013)년도 자살예방종합대책을 수립하면서 게이트키퍼 교육을 중요한 정책의 하나로 추진한 바 있다(백중우, 조선진, 이수정, 옹진영, 박종익, 2014). 하지만 교사들은 위험에 처한 학생을 돕는 데 기본적인 어려움을 가지고 있으며, 학교상담사와의 협력을 통해 외상을 겪는 학생을 적합한 곳에 의뢰하는 데 실제적인 능력을 향상시키기 위한 연구는 거의 다뤄지지 않고 있다고 나타났

다(Nadeem et al., 2011). 우리나라에서도 게이트키퍼 훈련 프로그램이 있지만 외국 프로그램 일부를 그대로 수용하는 수준에 머무르면서 교사를 대상으로 위기개입 및 교사와 학교 상담사간의 협업에 관련된 전문적인 훈련은 시행되지 못하고 있다(백종우 등, 2014). 위기 사건에 대한 학교차원의 외상대응을 이해하기 위해서는 게이트키퍼로서 학생들의 위기사건에 일차적으로 개입되어있는 교사에 대한 연구로 시선을 돌려야 한다. 청소년과 가장 자주 접하는 사람 중 한 명이 교사임에도 불구하고 학교 외상대응에 대한 교사의 역할에 초점을 맞춘 국내 연구들은 아직 미흡하다. 청소년 자살 예방에 대한 선행 연구에서 교사의 중요성은 언급하지만, 구체적으로 학교 내에서 교사가 어떤 역할을 하며, 학교 외상대응을 수행하는데 교사가 가지는 한계점과 이에 대한 대처방안을 다룬 국내 논문은 거의 전무한 상태다.

자살사건은 추상적 담론이 아니라, 철저히 현실적인 것이라는 것을 고려하여 본 연구에서는 자살사건 외상 대응과정을 사례연구 접근 방식으로 살펴보았다. 본 연구의 목적은 게이트키퍼 구성원으로서의 교사가 자살사건 후 외상을 대응하기 위한 외상대응과정을 살펴보는 것이다. 이에 본 연구에서는 게이트키퍼로서의 교사가 자살사건 이후 경험은 어떠한가에 중심질문을 제기할 것이다.

방 법

연구 대상

본 연구의 참여자는 Huberman과 Miles(1994)

가 제안한 의도적 표본추출(purposive sampling)의 16가지 전략 중 최대변량표집(maximum variation sampling)을 구성했다. 최대변량표집은 사전에 다양한 참여자나 현장을 포함하는 몇몇 기준을 정하고 가장 다른 현상이나 사람들을 고르는 구성방식이다(Cresswell, 2014). 최대변량표집은 사례에 관한 다양한 변이를 관찰하고 중요한 공통적 패턴을 확인할 수 있는 한편 사례에 관한 여러 관점들을 충분히 보여줄 수 있을 것이라 사료된다. 최대변량표집을 위해 본 연구 주제에 적합한 연구참여자는 교사로서 단위학교 행정가 1명, 담당부장 1명, 첫 번째 자살로 인한 사망사건을 경험한 동학년의 담임교사 4명과 교과교사 1명, 두 번째 자살미수사건을 경험한 담임교사 1명으로 총 8명이었다. 연구참여자 중에서 두 번째 발생한 사건의 학생이 자살미수로 입원한 상태에 있어서 학생과 학부모는 심리적 외상을 우려하여 제외시켰다. 본 연구참여자들의 선정기준은 다음과 같다.

첫째, 전체 교직경력이 최소 10년 이상으로 선정했다. 교직경력에 대한 최소 기준은 교직 생활에서의 외상경험과 외상 대응과정에 대해 풍부한 정보를 얻기 위함이었다. 본 연구에서는 선행연구를 근거로 하여 자살사건을 다루는 과정에서 교사들 간 역동이 일어나고, 그것의 일상적인 패턴이나 변화양상이 표면적으로 드러나기까지의 시간을 최소 10년이라고 설정했다(김인희, 이해진, 2014). 둘째, 본 학교에서의 경력이 최소 3년 이상으로 선정했다. 연구자가 본 학교에서의 교직경력을 최소 3년으로 둔 이유는 사건이 발생한 당해 연도를 기준으로 전후 3년 이상 본 학교에서 근무했을 때 사건 이전과 이후의 학교 변화와 동태를 감지할 수 있을 것이라고 판단했기 때문이

표 1. 연구 참여자들의 인구. 사회학적 특성

구분	성별	직위	총 교직경력	본 학교 근무경력	비고
참여자1	남	교감	35	5	단위학교 행정가
참여자2	여	교사	15	6	첫 번째 사건 동학년 담임교사
참여자3	여	교사	12	5	두 번째 자살미수사건 학생의 담임교사
참여자4	여	교사	15	5	첫 번째 사건 동학년 담임교사
참여자5	여	교사	11	7	첫 번째 사건 동학년 담임교사
참여자6	남	부장	31	5	두 번의 자살관련 사건담당부서의 수석교사
참여자7	여	교사	15	5	첫 번째 사건 동학년 교과교사
참여자8	여	교사	13	5	첫 번째 사건 동학년 담임교사

다. 연구참여자 선정과정은 연구자가 단위학교 행정가로부터 교사 9명을 추천받아 본 연구 목적을 교사들에게 전화로 설명하고 연구의 취지에 대한 설명과 사전면담을 허락받았다. 사전 면담에서 선정된 9명의 참여자에게 자살 사건 외상대응과정의 경험 여부를 확인한 다음 연구참여 의사를 타진하였다. 최종적으로는 연구선정 기준에 부합되는 참여자들 중 연구참여를 원치 않는 1명의 교사를 제외하고 8명이 선정되었으며, 이들에게 연구 과정에 대해 설명을 한 후 연구동의를 받았다. 연구참여자들의 성별은 남자 2명, 여자 6명, 연령은 40세 이상 60세 이하이다. 선정된 본 연구의 참여자들에 대한 인구사회학적인 특성은 다음과 같다.

자료수집 및 연구절차

본 연구의 자료수집은 연구참여자들과의 면담을 통해 이루어졌다. 본 연구에서는 이론

검토와 예비조사 등을 통해 미리 작성된 질문지를 연구참여자들에게 보내고 사전면담을 실시하였다. 사전면담을 실시한 이유는 학생의 자살사건에 대한 교사의 경험을 이야기하기가 쉽지 않을 것으로 판단하여 면담 전에 질문지를 연구참여자들에게 보내 참여의사에 대한 심리적 부담감을 줄여주기 위함이었다. 이를 통해 연구참여자 중 첫 번째 자살한 학생의 담임교사는 면담에서 제외되었으며, 최종 8명의 연구참여자들이 자발적 참여의사를 밝혔다. 본 연구의 사전면담과 함께 예비조사는 2016년 11월부터 12월 사이에 2명의 연구참여자들을 대상으로 1회기씩 진행되었고, 이를 통해 연구주제와 내용 등을 수정했다. 연구를 위한 본 면담 기간은 2017년 1월부터 2월 사이에 집중적으로 진행되었고, 3월부터 6월 사이에 보완이 필요한 내용에 대한 추가면담이 전화 또는 면담을 통해 개별적으로 진행되었다. 면담이 진행되는 총 6개월 동안 연구참여자의 특징과 상황에 따라 연구참여자당 1회 1시간

에서 1시간 30분씩, 개별적으로 평균 1회 이상의 면담이 진행되었다. 모든 면담은 위기사건 후 외상에 관한 연구와 질적 연구를 수행한 바 있는 연구자 1인이 직접 실시하였다.

면담은 연구자의 선입견이나 가정을 배제하고, 연구참여자의 경험에 대해 자유롭게 진술되어질 수 있도록 반구조화된 개방형 질문으로 진행되었다. “자살사건 후 교사로서 경험한 내용에 대해 자유롭게 이야기해주시시오”라는 질문으로 시작하여 참여자의 진술 흐름에 따라서 연구 주제와 관련된 구체적인 질문으로 진행되었다. 연구자는 연구참여자의 언어적, 비언어적 표현과 진술 당시의 분위기 등을 메모하였으며, 면담 내용을 녹음한 후 필사하여 문서화하였다. 이 때 7명의 연구참여자를 면담했을 때 어느 정도의 ‘패턴’을 확인할 수 있었고, 이를 좀 더 세밀히 확인하기 위해 1명의 연구참여자를 더 선정하여 면담을 진행하였다. 연구윤리상 다룰 수 없었던 학생과 학교상황에 대한 내용들에 대한 자료 수집은 행정문서, 기록물, 물리적 인공물과 교사와 협력하여 학교외상대응을 수행한 학교상담사의 보고를 자료해석을 위해 참고하였다.

자료 분석

자료분석은 면담자를 포함한 연구자 2인과 석사과정생 2인이 Cresswell(2007)이 제안한 사례연구 절차에 따라 면담자료를 주자료원으로 분석하였다. 연구자 2인은 합의적 질적연구(CQR), 근거이론, 내용분석 연구와 관련하여 자료 분석 경험이 있으며 학술지에 다수의 질적연구물 출간 경험이 있다. 사례연구는 질적연구접근방법 중 하나로서, 시간 경과에 따라 하나의 경계를 가진 체계를 탐색하고, 다양한

정보원천(관찰, 면접, 시청각 자료, 문서와 보고서 등)을 포함하여 상세하고 심층적인 자료를 수집하며, 사례기술과 사례에 기반한 주제들을 보고한다(Cresswell, 2007). 본 연구에서는 경계를 가진 체계로서 고등학교라는 공간에서 자살사건을 경험한 단일한 사례에 초점을 맞추고 있다. 본 연구에서 단일한 사례로 A고등학교를 선택한 이유는 자살 관련 사건이 발생된 학교에서 시간의 경과에 따른 흐름을 보여줄 수 있는 대표적 사례인 동시에, 연달아 두 번의 자살 관련사건이 방학기간에 공통적으로 일어났다는 독특한 사례의 특성을 지니고 있기 때문이다. 첫 번째 자살로 인한 사망사건은 2학기 개학을 앞둔 1주일 전 여름방학 시기에 발생되었고, 두 번째 자살미수 사건은 첫 번째 자살로 인한 사망사건이 발생한 당해 연도 2학기가 마무리된 직후 겨울방학 시기에 발생되었다.

본 연구에서 자료의 분석은 자료의 전사, 주제별 약호화, 주제 생성으로 총 세 단계로 이루어졌다. 자료의 전사란 면담한 원자료를 후속적 분석을 위하여 체계적으로 기록하는 것을 말한다. 이에 따라, 연구자들은 한글 파일로 전사하는 과정을 통해서 수집된 자료들의 공통적인 의미나 차이점을 발견하고자 노력하였고, 주제별 약호화는 전사된 자료를 읽으면서 텍스트의 특정한 부분이 어떤 특정한 주제나 이슈를 언급하고 있다고 느낄 때 연구문제나 자신의 이론적 관점에 근거하여 가장 잘 설명해주는 주제를 부여하는 방식으로 진행하였다. 주제별 약호화를 위해서 면담 자료들을 여러 번 읽어보고 중요하거나 의미 있다고 여겨지는 단어나 문장에 줄을 긋고 떠오르는 단어나 구절들을 적어보았다. 이 과정에서 반복되는 내용이나 서로 연관되는 사건과 현

상을 소주제로 생성하고, 생성된 소주제들을 되짚어보면서 빠지거나 놓친 부분이 없는지 면담내용을 다시 반복하여 읽는 순환적인 과정을 거쳤다. 그 다음에는 연구의 주제를 분명하게 드러내기 위해 생성된 소주제들이 반복되는 정도와 의미가 주는 맥락의 동질성에 따라 영역별로 묶는 작업을 했는데, 이때는 어떻게 연구주제를 정확히 드러낼 것인가를 고민하며 수집된 자료를 면밀하게 읽고 분석하는 추론과정을 반복하였다. 그리고 연구자들은 연구의 신뢰성을 위해 소주제를 생성하는 과정에서 연구자의 주관적인 판단이 개입되지 않도록 끊임없이 판단을 유보하며 관찰자의 입장을 견지하면서 소주제를 생성하였다.

본 연구의 분석단계에서는 Creswell(2007)에 제시된 학생총기소지자에 대한 캠퍼스의 반응에 대한 사례연구를 참조하였다. 참조한 사례에서처럼 본 연구에서도 사례를 시간의 흐름에 따라 구분하여 공황기, 엄폐기, 돌발적 재현기, 협력모색기, 대안구축기라는 5단계로 구분하였고, 각 단계에 따른 외상대응 과정의 특징을 교사경험을 중심으로 개인적, 조직적 차원으로 구분하여 각 차원에 따른 중심의미들을 유형으로 묶었다. 연구의 결론에서는 각 단계별로 사례를 일반화하였고, 그것이 선행 연구에서 다루진 자살을 비롯한 위기사건 발생 후 학교 외상대응 단계에 관한 문헌들과 비교, 대조해봄으로써 진행과정을 전개하였다.

연구의 윤리적 고려와 타당성

본 연구의 주자료원은 연구참여자의 면담 기록이기에 윤리적인 부분에 대한 세심한 고려가 필수적이다. 본 연구에서는 윤리적인 문제들이 발생하지 않도록 노력하였으며, 동의

서에 기재한대로 연구참여자들에게 연구배경 및 연구방법, 개인 정보에 대한 비밀보장, 참여거부와 철회의 자유 등에 대해 서면과 구두로 자세히 설명을 하고 면담을 진행하였다. 결과 분석 시에는 연구참여자의 이름, 상세한 신상정보 등과 같이 신원이 추측될 수 있는 정보 등에 대해서는 코드번호로 표기했다. 연구자는 개인에 대한 묘사보다는 종합적인 묘사를 함으로써 개인들에 대한 사례연구를 전개하였다. 연구과정에서 참여자가 ‘비공개’를 전제로 공유된 정보에 대해서는 본 연구자에 의해 분석에서 제외되었다.

본 연구에서는 연구의 신뢰성과 타당성의 확보를 위해 Lincoln와 Guba(1985)의 평가기준인 사실적 가치, 일관성, 중립성을 적용하였다. 면담을 실시한 연구자 1인과 상담전공 교수 1인, 석사과정생 2인이 분석팀을 이루어 수차례의 논의를 통해서 연구주제 선정 및 내용구성을 하였다. 먼저, 연구참여자에 대한 연구자들의 분석이 적절한지 여부를 판단하기 위해 분석 및 기술 후 연구결과를 연구참여자에게 제시하고 연구자의 편향된 왜곡과 선입견 검토를 위한 확인 과정을 거쳤다. 또한, 분석의 일관성을 유지하기 위해 주연구자는 다수의 질적연구 논문을 게재하고 질적연구방법론에 관한 워크숍을 주기적으로 실시하고 있는 사회복지분야의 질적연구 방법론 교수 1인에게 지속적인 자문 및 감수를 받았다. 감수자는 주제 내용들이 각 단계에 적절하게 배치되었는지, 각 단계마다 모든 핵심개념을 포함하고 있는지 등을 확인하고 검토하면서 의견을 주었으며 분석팀은 감수자의 의견을 토대로 분석 결과를 수정하였다. 마지막으로, 분석팀은 연구의 중립성을 유지하기 위해 면담자료와 현장자료, 관련 보고서 등을 활용하여 자

료수집원의 삼각검증을 거쳤다. 특히 본 연구에서는 Denzin(1978)의 자료의 삼각검증 유형 중 여러 출처에서 얻은 자료를 활용하는 자료 출처의 다원화 전략을 활용하였다. 본 분석팀은 A고등학교 자살사건 후 개입을 담당한 위기관리 담당부장이 해당 교육청에 보고한 자살사건 후 개입결과 보고서를 관리자의 동의 하에 참고할 수 있었다. 또한, 본 연구에서는 첫 번째 자살한 학생의 담임교사 면담을 시도하고자 하였으나, 외상사건의 재현을 우려하여 연구윤리상 참여할 수 없었던 부분에 대해 당시 사건을 개입했던 학교상담사의 협조를 통해 자료를 다원화하였다. 본 분석팀은 학교상담사로부터 들은 자료를 보조자료로 활용하여 자료를 분석하였으며, 학교상담사와 연구 참여자 및 해당학교 관리자에게 자료를 참고하겠다는 것을 사전에 알렸다.

결 과

학교의 배경

본 연구는 경기도 A시에 위치한 A고등학교(가칭)에 재직 중인 교사들과 단위학교 행정가, 담당부장을 대상으로 실시한 사례연구이다. A고등학교는 인문계 고등학교로 구도심과 신도심의 복합적 거주 특성을 지니고 있는 중소도시에 위치해있으며, 자녀의 대학진학에 대한 학부모들의 교육열이 높은 학교이다. A고등학교의 학생 수는 특수반을 포함하여 40학급 이상의 천명이 넘는 학생들로 구성되어 있으며 학교는 20년 이상의 역사를 지니고 있다. 학교 교직원은 한 명의 교장과 두 명의 교감, 수석교사, 부장과 일반교사들로 구성되

어 있으며, 이 외에도 보건교사와 영양교사 및 지방공무원과 교육실무사가 포함되어 전체 100명 이상이다. 학교의 위기관리위원회는 교장과 제1교감, 수석교사가 담당하는 진로인성부가 맡고 있으며, 학생의 위기상담을 별도로 전담할 전문가로 지역 내 청소년전문기관 학교상담사 사업의 도움을 받아 학교상담사가 학교에 파견되어있다.

단계별 외상 대응과정과 내용

공황기

자살사건이 발생한 직후부터 한 달 간은 학교구성원 전체가 해일과 같은 큰 충격으로 인해 공황상태에 빠졌으며 갑작스럽게 발생한 일에 대해 어떻게 반응하고 대처해야 할지 갈피를 잡지 못하고 우왕좌왕했다. 교사들은 자살한 학생에 대한 충격과 슬픔을 충분히 느끼기도 전에 학교에 존재하는 많은 학생들의 혼란스러움을 감당해야 되는 역할이 먼저 주어졌다. 자살사건 발생 직후 학교외상대응과정에서 나타난 특징을 교사 경험을 중심으로 개인적 차원과 조직적 차원으로 나누면 다음과 같다.

개인적 차원. 본 연구참여자들은 본 학교에 재직된 이후 처음으로 자살사건을 접하게 되면서 교장은 물론 교사와 학부모, 학생들 모두가 충격에 빠졌다. 교사들은 자살한 학생이 평소에 수업을 마치고 나면 교무실로 질문하러 오는 경우가 많은 편이었고 고민이 있다 하더라도 교사들과 이야기를 하고 나면 금세 밝아져서 돌아갔기 때문에 해당 학생의 자살 소식에 대해 더 큰 충격으로 받아들였다. 한편으로 교사들은 예상하지 못한 자살사건으로

인해 다른 학생들도 똑같은 상황이 발생할지도 모른다는 두려움 때문에 학생들의 고민을 들어준다는 것 자체에 겁을 내기도 했다.

“자살했던 학생은 다른 문제가 없었어요. 맨날 수학 걱정하고 성적 걱정했어요. 수학이 너무 어려워서 어떻게 해야 하나고 그래서 제가 내년에 제대로 올리면 되니깐 괜찮다고 하면 마음이 풀려서 가요. 나중에 성적이 올라가서 좋다고 그랬거든요. 그렇게 하고 방학을 맞았는데 그런 일(자살)이 있었던 거예요. 전혀 예상하지 못했던 일이라...(중략)... 겉으로 봐서 괜찮아진 거 같았는데 의외로 또 이런 일들이 생기니까 이제 겁나는 거죠. 되게 스트레스더라구요. 처음에” <연구 참여자 7>

교사들은 자살한 학생의 어려움을 감지하지 못하고, 교사로서 도움이 되는 말을 한 마디도 해주지 못했다는 것에 대해 심한 죄책감과 함께 공포를 느꼈다. 무엇보다 진로상담실을 자주 찾았다고 보고한 수석교사는 자살한 학생이 성적저하로 교대를 갈 수 있을지에 대해 염려할 때 교대를 간 선배를 한 번 만나게 해주겠다는 약속을 하고 바쁜 일상의 업무를 처리했던 것에 대해서 허탈해했다.

“아이가 진로상담을 자주 왔었어요. 학원 선생님이 자기 성적으로 교대 못 간다고. 어떡하냐고 고민하고 해서. 선배 중에 너 성적 정도로 교대 간 선배 있으니까 소개시켜주겠다고. 아직 1학년이니까 걱정하지 말라고 했는데 이 아이 마음의 어려움을 그 때 차마 못 봤던 거

같아요” <연구 참여자 6>

무엇보다 자살한 학생의 담임교사와 반 친구들이 이 사건을 가장 충격적으로 받아들였다. 자살한 학생의 담임교사는 갑작스런 소식으로 인한 충격을 감당하기도 전에 이미 소식을 접한 반 학생들이 단체 SNS를 통해 많은 이야기를 토해내는 것을 지켜보며 밀려오는 압박감을 감당하기가 벅찼다. 눈물이 차오르는 중에도 반 학생들이 쏟아내는 불안, 슬픔, 충격, 분노의 글들에 일일이 반응하느라 정신 없는 개학첫날을 보냈다. 연구 참여자 6에 의하면, 개학 둘째 날, 담임교사는 제자를 자살하게 만든 죄인이라는 심정을 지니고 있었고, 교사로서 감당할 수 없는 슬픔에도 불구하고 남아있는 학급의 34명을 다독거려야만 하는 모습이 마치 전시상황에서 살기위해 몸부림치는 모습과 같다고 하였다.

조직적 차원. 자살사건이 발생하자, 학교는 평상시에 위기 학생을 연계 해오던 지역 내 청소년상담기관과 지도감독기관인 지역교육지원청 위센터에 조심스럽게 연락을 취했다. 단위학교 행정가는 개학 전 날 청소년상담기관 상담지원팀과 개학날 교사들이 학교에 온 학생들에게 어떻게 대처해야할지 자문을 구했다. 그리고 단위학교 행정가와 청소년상담기관 상담지원팀장은 협의 후, 개학 첫날 전체교사 조회 시간에 자살사건 사후대처에 대해 교사들에게 간단한 심리교육을 실시하기로 하였다. 심리교육에 참여한 연구 참여자의 보고에 의하면, 학교에 자살사건이 발생한 후 교사교육을 실시한 것은 교직원경력상 처음 있는 일이라고 하였다.

“개학하고 첫날 학교 갔는데 아침에 학교에 자살사건이 발생된 것에 대해 교육을 진행하는 거예요. 그런 경험은 교직 경력 상 처음인 것 같아요. 생소하기도 하고, 사건 발생하고 바로 그렇게 하니깐 어떻게 대처해야 될 지 귀 기울여 듣게 되더라고요.” <연구참여자 3>

사건 발생 후 일주일동안 학교는 사건피해 학급을 대상으로 안정화와 이차피해발생을 예방하기 위한 조치를 취했다는 것을 가시적으로 교육청에 보고해야 되는 은근한 압박감에 시달려야 했다. 이에 행정가는 경찰서에 연락을 취해 사건발생 직후 예방교육 차원에서 진행해야 할 생명존중 교육을 자살사건이 발생된 학급에 실시하였다. 추후에 학생들로부터 당시상황에 대한 피드백을 전해들은 연구참여자 6은 학생들이 경찰서에서 실시한 생명존중 교육에 대해 거부적인 태도였다는 것을 알 수 있었다.

“전체 반을 대상으로 생명존중교육을 했으면 좋았을 텐데 수업을 그 반만 빼가지고 진행을 하다보니까 너무 티가 났던 것 같아...(중략)... 그 아이들 반응을 수업에 들어간 선생님들 통해서 들은 게 있었는데 그 때 아이들이 좀 안 좋았더라고 교육 듣고 나서” <연구참여자 6>

학교에서는 학기 초에 정서행동선별검사를 통해 자살과 같은 심리적 고위기 학생을 선별하지만, 학업스트레스만으로 자살행동을 예측하는 데에는 한계가 있다. 본 연구에서와 같이 학생의 학업스트레스 정도가 정서행동선별 검사에서 고위기로 선별되지 않았을 경우, 예

상하지 못한 자살사건은 그들에게 더 충격적일 수밖에 없어서 자살사건 발생 직후 연구참여자들과 학교는 공황상태를 경험하게 되었다.

업폐기

학교는 자살사건이 발생한 이후 표면적으로는 2학기 학사일정에 따라 분주하게 돌아가는 일상 업무로 복귀했다. 사건발생 후 한 달이 지나자 학교는 자살한 학생의 빈자리에 놓여 있던 꽃과 책상을 치우게 하고, 전제적으로 입시지도와 수능시험을 앞둔 긴장감으로 자살사건에 대한 슬픔과 충격이 해결되지 않은 채 수면 밑으로 가라앉게 되었다. 이 단계에서 나타난 외상대응과정의 특징은 다음과 같다.

개인적 차원. 교사들은 학교에 전반적으로 흐르는 긴장감과 불안감에서 벗어나 정상적으로 돌아오기를 바라는 마음이 들기도 하였다. 연구참여자는 자살사건으로 인한 애도를 충분히 다루는 것이 한편으로는 학교에 남아있는 학생들의 상태를 돌보지 못하는 것이 되지 않을까에 대한 염려로 일상으로 빨리 돌아오게 하라는 마음을 부추기기도 하였다. 교사들에게는 죽은 자보다 살아있는 자의 삶에 대한 무게감으로 과거에 머무르기보다는 현재에 당면한 과제를 추스리는 게 더 익숙하기도 하였다.

“학교 자체가 좀 고요하고 조용한 느낌, 긴장되는 느낌들이 많았던 것 같아요. 학교 분위기가 그러니까 빨리 예전처럼 돌아가면 좋겠다는 생각이 들더라고요. 하던대로 하면 좋겠는데, 그 분위기 자체가 힘들었던 거 같아요.” <연구참여자 2>

연구참여자 6에 의하면, 학교에서 근무하는 동안 끊임없이 몰려오는 각 학생들의 진학지도와 계획되어있는 교과수업, 학교 지시사항으로 내려지는 행정업무를 하는 동안은 아무 생각을 할 수 없다가 문득 밀려오는 부정적인 생각들을 떨쳐버리는 것이 가장 어렵다고 하였다. 하지만 연구참여자 6은 주위를 돌아보면 업무에 바쁜 교사들과 사적인 이야기를 나눌 수 있는 여건이 마련되어 있지 않기 때문에 자살사건으로 인한 부정적인 생각은 고스란히 개인적으로 해결해야만 된다고 하였다. 연구참여자 6은 부정적인 생각을 없애기 위해 개인적으로 명상수련을 통해 긍정적인 생각을 하려고 노력하는 시간을 가졌고, 자살한 학생의 담임교사에게도 명상수련을 추천했으나 담임교사는 어떤 것도 받아들이려고 하지 않았다고 하였다.

“그 당시에 담임선생님을 보니까 아주 힘들어하더라고요. 나도 힘들어서, 근데 학교에서는 뭘 어떻게 얘기하기가 곤란하더라고요. 나는 개인적으로 명상 같은 걸 했는데 담임 선생님한테 같이 가자고 했더니 싫다고 하더라고요. 그냥 혼자서 묵묵히 감당하더라고요” <연구참여자 6>

연구참여자 8에 의하면, 자살한 학생이 왜 그런 선택을 할 수 밖에 없었는지에 대해 어떤 이야기도 정확하게 진행되지 않은 채 죽음이라는 결과만 남은 현실을 뒤로 하고 일상업무로 바빠지면서 자살사건이 잊혀진 듯 했지만 지울 수 없는 무거움이 가슴 한편에 남아 있다고 하였다. 하지만 그 이야기를 동료교사와 나눈다는 것 자체가 교사문화에서는 익숙하지 않을 뿐만 아니라 자살사건에 대한 감정을

충분히 추스르기 전에는 누구와도 이야기하기가 어렵다고 하였다.

“교사들은요, 학교에 자살사건이 일어나도 할 일 다 할 수 있어요. 어찌됐어요. 그렇지만 가슴 한편에는 평생 묵직하게 그 아픔이 남아요.” <연구참여자 7>

다른 연구참여자 8은 누군가라도 자살한 학생을 이해할 수 있도록 이야기를 해 주면 자살을 막지 못했던 것이 교사의 책임이 아니라 어쩔 수 없는 하늘의 운명이라고 생각하고, 죄책감으로부터 자유로워질 수 있지 않았을까에 대해서 1년이 지난 후에야 생각해 볼 수 있었다고 보고했다. 이와 상반되게, 연구참여자 8은 자살사건이 발생된 당시에 동료교사와 함께 자살한 학생에 대해서 충분히 이해할 수 있는 시간을 가지는 자리가 있었다면 좀 더 빨리 감정을 추스르는 데 도움이 되었을 것 같다고 하였다.

“(자살한) 아이가 왜 그럴 수밖에 없었는지 좀 더 그 아이에 대한 이해가 충분했으면 죄책감을 빨리 덜 수 있었을 거 같아요. 그 아이가 왜 그런지 모르기도 하고, 교사로서 내가 잘못했구나 이런 생각이 드는데, 서로 얘기할 기회도 없고 하니까 같이 얘기할 수 있는 시간이 있으면 좀 더 회복되는데 낫지 않았을까 그런 생각이 들었어요” <연구참여자 8>

조직적 차원. 학교행정가는 학생들이 동요되지 않도록 교사들이 언사에 신중을 가해줄 것에 대해 당부했다. 연구참여자 8은 지시사항과 더불어 학교에서 개인정보보호법이 강화

되면서 학생들의 사생활권 침해에 대해서 민감한 부분이 있기 때문에, 특히 자살사건과 같은 민감한 사안에 대해서는 동료교사들 간에 말하기가 쉽지 않다고 하였다. 더불어, 교사와 학생수가 많은 대규모 학교특성상 자살한 학생의 이야기를 동료교사와 나눈다는 것은 학생에 대한 뒷담화가 되지 않을까에 대한 우려의 마음이 들기도 하였다고 보고했다.

“동료끼리 공유할 수 있는 분위기가 아니에요. 왜냐면 그 아이 개인문제거든요. 개인 신상문제라서 함부로 얘기할 수 있는 문제가 아닌거죠” <연구참여자 8>

연구참여자들은 면담과정 중에 자살한 학생에 대한 이야기를 꺼내는 것에 대해서도 상당히 조심스럽게 반응하였으며, 이야기의 방향이 무엇 때문에 자살했는지와 무엇이 문제였는지에 대한 인과론적 담론 형식으로 진행된다면 그 사건을 언급하는 것에 대해 죄책감을 가지기도 하였다. 연구참여자 2는 교직 경력에서 학생의 자살사건을 경험한 것이 생소하기도 하고, 죽음으로 인한 상실감은 별도의 애도과정 없이 시간의 흐름 속에 묻히는 것이 당연한 것이라고 받아들이기도 하였다.

“제가 교직생활 15년 하면서 자살사건은 처음 경험하는 것 같아요. 학교차원에서 뭘 했다던가, 교사들도 그냥 자연스럽게 시간이 흐르면서 덮고 지나가는 거 같아요” <연구참여자 2>

연구참여자 1에 의하면, 자살사건이 방학중에 발생되어 유가족의 요청에 의해 학교에 마지막으로 운구차가 순회할 수 있도록 학교

차원에서 허락할 수 있었지만 개학 이후 학생들이 학교를 다니고 있는 중에는 어떤 애도과정도 공식적으로 하기에는 어려움이 있다고 보고하였다. 운구차가 순회할 수 있도록 허락했던 것은 개학 전이었기 때문에 가능했던 것이었다. 뿐만 아니라 개학 이후 자살한 학생의 학급에서는 고인을 위해 책상 위에 국화꽃을 두도록 허락하였지만, 학생들이 정상적인 애도과정을 거치기 전에 꽃을 치웠기 때문에 자살한 학생으로 인한 충격과 혼란감은 수면 밑으로 가라앉을 수밖에 없었다.

“운구차가 들어오는 거는 그 때는 방학이었어요. 그래서 유족들 제안을 받아 들일 수 있었어요. 그게 유족들에게 큰 힘이 됐던 것 같아요. 학기 중에는 학생들에게 미칠 영향을 염려를 안 할 수가 없어서 공식화하기에는 무리가 있죠. 사실” <연구참여자 1>

단위학교 행정가는 자살사건 학생의 학급 담임교사와 담당부장, 학교상담사로 국한시켜 자살사건으로 외상을 경험하는 학생의 상태에 대해 점검하도록 하였다. 김병찬(2003)에 의하면, 우리나라 학교문화는 위기사건 발생 시 학급담임교사와 학생간의 개인적 관계가 우선 시되는 문화이다. 학급에서 발생하는 문제는 학교차원에서 협력적인 방법으로 접근되기보다는 담임교사가 책임져야 될 과제로 인식되기 때문에 문제가 발생한 학급의 담임교사는 동료교사들로부터 암묵적으로 느껴지는 비난으로부터 자유로워지는 것이 쉽지 않다. 본 연구와 같이 교사들은 학교에서 위기사건이 발생되더라도 학급담임교사만의 개인적인 일로 간주하였고, 예정되어 있던 학사일정이 그

대로 진행되었기 때문에 자살사건은 애도과정을 제대로 거치지 못한 채 억제되었다.

돌발적 재현기

자살사건으로 인한 애도과정을 충분히 거치지 않은 채 인위적으로 가라앉은 감정들은 사건이 발생한 지 두 달 정도가 지나면서 다시 재현되기 시작했다. 한 학생이 자살한 학생의 49제 추모 영상을 SNS에 배포하면서 학교 분위기가 다시 술렁이게 되었고, 학생들은 SNS를 통해 자살한 학생에 대한 추모와 애도의 글들을 올리기 시작했다. 단위학교 행정가는 학생들이 두 달 전 발생한 자살사건으로 충격과 불안정감이 또 다시 재발되지 않도록 특별한 조치가 필요함을 파악하였지만 학교행정상 수능입시와 중간고사, 학교행사에 대한 업무로 따로 시간을 내기가 어려웠다. 이에 단위학교 행정가는 생명존중교육 강사를 지역 내 전문기관과 연계하여 전체 학생을 대상으로 방송교육을 실시하였다. 전체 학생을 대상으로 하는 교육에는 자살한 학생이 속한 반도 예외 없이 진행되었다. 두 달 전 자살사건 발생 직후와 같이 충격과 불안정한 상황이 재현된 돌발적 재현기의 외상대응과정 특징은 다음과 같다.

개인적 차원. 학생들은 SNS를 통해 추모영상을 보면서 자살한 학생에 대한 그리움과 슬픔이 현재 당면한 자신의 어려움과 맞물려 학교분위기상 혼란감이 가중되었다고 하였다. 학교상담사에 의하면 학생들은 자살한 학생의 죽음과 상관없이 예정대로 진행되는 학사일정을 묵묵히 따라가다가도 문득 자살한 학생에 대한 그리움과 미안함이 떠오르게 될 때면 복잡한 심경을 느낀다고 하였다. 나아가, 학생들

중에 자살사건 이후 고위기로 분류된 학생들은 자살한 학생의 죽음에 대한 해결되지 않은 감정이 자신이 현재 당면하고 있는 가족, 친구, 학업문제와 맞물리게 되면서 현재 삶이 더욱 버거워진 학생들이었다. 자살한 학생의 49제 추모영상은 현재 살아가는 삶의 무게가 무거운 학생들이 삶과 죽음의 기로 사이에서의 고민을 부추기기도 하였다.

“저희 반 전체를 대상으로 고위기 스크리닝을 했잖아요. 의외로 저는 ** 때문에 친구들이 많이 고민할거라 생각했거든요 근데 의외로 자기 개인적인 고민이 많았던 것 같아요. 의외더라고요. 개인적인 고민을 해결하니까 애들이 되게 좋아졌어요. ** 때문일 수도 있겠지만 내가 우울한데 친구가 그렇게(자살)했다고 하니깐 그러면 나도 그렇게 해봐야지(하는 생각이 드는 것 같아요). 사실은 ** 때문이 아니고 (본인이 처한) 가정이나 친구들 때문이에요. 그래서 가정이나 친구문제가 해결되면 (자살 시도) 모방을 안 하는거예요” <연구참여자3>

본 연구에서 드러난 학생들의 경험은 학사일정에 따라 변함없는 일상성을 유지하였지만 49제 추모영상을 통해 수면 밑으로 가라앉은 자살한 학생에 대한 애도가 다시 수면 위로 떠오르는 것으로 나타났다. 학교가 자살한 학생의 추모영상으로 다시 한 번 분위기가 술렁이자 학생들과 교사들은 각자의 경험에서 겪어왔던 위기문제가 떠오르면서 위기감을 좀 더 분명하게 떠올리게 되었다.

조직적 차원. 조직적 차원에서 단위행정이

는 전체 학생을 대상으로 생명존중교육을 진행하는 것으로 외상 개입을 실시하였고, 교사들 사이에서는 자살한 학생에 대해 언급하지 않도록 조치를 취하였으며 이에 따라 교사들 역시 학생들에게 자살한 학생에 대해서는 침묵으로 일관하였다.

당시 상황에 대해 연구참여자 1은 학교업무상 별도로 시간을 내기가 어려운 상황에서 자살사건 이후 외상을 경험하고 있는 학생은 어떤 형태의 교육일지라도 일단 귀를 기울일 것이라는 생각에, 생명존중교육을 안 하는 것보다는 하는 게 나을 것이라고 판단하여 방송교육을 실시할 수밖에 없었다고 보고하였다.

“제가 보고받기로는 위기 학생들이 굉장히 많다고 들었어요. 그게 허수일수도 있지만 그냥 넘기기에는 부담이 컸고 그래서 예방교육을 한번 해야겠다고 생각했던 거고. 아시다시피 우리 학생들이 많이 바쁘잖아요? 그래서 방송으로 진행할 수밖에 없었죠. 그것이 일부학생들, 아픈 기억을 가지고 있는 학생들에게는 또 끄집어내서 괴로운 기억이 될지는 몰라도 사실은 오히려 그게 더 경각심을 줄 수도 있는 거라고 전 생각을 했어요. <연구참여자 1>

이에 대해 연구참여자 6은 학교가 자살사건에 대해 일방적인 행정조치에 의해 강행된 것에 대해 학생들로부터 부정적인 피드백을 들었다고 한다. 연구참여자 6에 의하면 학생들이 SNS에 올라온 애도영상으로 인해 감정이 가라앉지 않은 상태에서 개별적인 상황을 고려하지 않고 전체교육으로 다시 생명존중을 언급하자, 무엇보다 자살사건 학생의 담임교

사가 당황스러움과 난감함을 나타냈다고 하였다. 이어서, 연구참여자는 반 학생들이 사건당시의 충격과 거부감을 다시 떠올리게 되면서 해결되지 않은 감정에 대한 분노감을 표현하거나, 어떤 학생들은 그 자리에서 크게 울어버리는 행동들로 자살한 학생의 학급은 다시 술렁이는 분위기로 긴장감이 감돌게 되었다고 하였다.

“아이들이 방송으로 하니까 나중에 수업 들어갔을 때 이런 거 왜 하냐고 짜증스럽게 얘기하더라구요. 담임교사도 다시 자살... 뭐 이런 얘기들이 방송에서 언급되고 나니까 당황스러워하고, 난감해하더라고요. 학교에서는 시간이 없으니 이해는 되는데... 관리자들은 교사들 마음을 충분히 헤아리기가 어려운 것 같아요”
<연구참여자 6>

한편, 본 연구에서는 학교에서 자살사건이 발생된 이후, 돌발적 재현기를 거치면서 교사들은 학생들을 상담에 의뢰하는 것에서 나아가 학생 위기개입 진행과정에서 학교상담사와의 의사소통이 필요하다는 것을 체감하게 되었다. 연구참여자들 중에는 본 학교에 근무하면서 학교상담사에게 학생상담을 의뢰하였어도, 상담실은 한 번도 보지 못했다고 보고하기도 하였다. 본 연구에서는 8월에 발생한 자살사건이 엄폐기를 거쳐 돌발적 재현기에 이르면서 교사들은 학생상담에 대해서 학교상담사와 학생의 이자관계에서 교사와 학교상담사, 학생의 삼자관계로 나아하면서 협력적 역할을 조금씩 인식해나가기 시작하였다. 동시에, 위기업무를 맡고 있는 담당부장은 학교에 위기학생이 발생했을 경우 단순히 학교상담사에게

연계하는 것으로만 그쳤던 위기개입체계에서 벗어나 위기개입의 주체인 교사와 학교상담사의 협력적 역할을 모색했다.

“교사들이 일단 상담사를 잘 알아야 돼요. 학기 초에 상담사를 소개해도 교사들은 잘 모르거든요. 교사가 잘 알고, 자기도 상담을 받아봐야 아이들한테 좋은 거라고 소개하는데...(중략)... 선생님들은 상담교육을 일 년에 한 네 번은 실시해야 돼요.” <연구참여자 6>

협력모색기

첫 번째 자살사건이 발생한 이후 4개월이 지나 한 학기를 마무리할 때 즈음 단위학교 행정가는 두 번째 자살사건 소식을 듣게 되었다. 두 번째 사건의 학생은 첫 번째 사건과 달리 자살 미수에 그쳐 입원하게 되었다. 이에, 단위학교 행정가는 교육지원청과 지역 청소년상담기관과 협력적으로 새 학기 이후의 대처방안을 모색하게 되었다. 이 시기에는 학교가 교육지원청, 지역 청소년상담기관과 협력을 구축하고, 교사와 학교상담사간의 의사소통 및 동료 교사들 간 학생들에 대해 자문을 구하는 등 학생의 위기사건에 대한 외상대응을 협력적으로 대처하는 모습으로 변화하게 되었다. 이 단계의 대응과정 특징을 개인적 차원과 조직적 차원에서 다룬 내용은 다음과 같다.

개인적 차원. 자살시도 사건을 전해들은 연구참여자 6은 연달아 발생하는 사건으로 인해 지치는 마음이 들기도 하였다. 연구참여자는 본 학교에서 교직생활을 더 할 수 있을지에 대한 심각한 고민과 동시에 학교만으로는

해결하기가 어렵다는 것을 인식하게 되면서 단위학교 행정가에게 찾아가 지역 청소년상담기관 상담지원팀과 함께 개학 이후의 대처방법에 대해 실질적인 방안을 모색할 것에 대해 의논하도록 요청하였다.

“나도 이제 너무 지쳐가지고... 힘들더라고요. 다른 학교로 좀 가야될 거 같아요...(중략)... 갈 때 가더라도 이런 문제가 발생될 때 학교만으로 해서 될 일이 아니더라고요. 외부 전문가가 들어와서 개입을 하는 게 필요하다는 생각을 했어요. 교사들은 대부분 어려운 일 생기면 상담으로 맡기는 것 말고는 없는데, 상담 거부하는 애들한테는 대안이 없어요. 교사가 아무리 얘기해도 안 듣는데, 이런 부분은 전문가가 해결할 수 있는 부분이지 교사가 할 수 있는 거에는 한계가 있어요” <연구참여자 6>

연구참여자 1은 단위학교 행정가로서 자살사건이 외부기관에서 다뤄질 경우 자칫 학교 내부의 관리소홀로 비춰질 것에 대한 우려도 있지만, 근본적으로 학생의 자살문제에 대해 외상을 겪는 교사들과 학생들을 돕기 위해 외부자원에 도움을 요청하는 것이 중요하다는 것을 받아들이게 되었다.

“(자살과 같은) 사안이 발생하고 나면 학교가 받는 데미지라는 것이 언론에 얼어터지는 게 신경이 쓰이기도 하는데 그것보다는 학생에 대해 더 마음이 아프죠. 행정이야 매뉴얼대로 처리하면 되는데, 학생과 학교에 구성원들이 갖게 되는 충격, 그 (8월 자살사건) 담임선생님처럼 1

년이 다 되어 가는데도 트라우마로 남아 있고, 그런 아픔을 평생가지고 가게 될 수도 있는데 그렇기 때문에 이걸 터부시할 문제가 아닌 거죠” <연구참여자 1>

연구참여자 5는 2월이 되면서 새롭게 배정 받은 학생들의 명단을 보면서 학생들의 전년도 담임교사를 일일이 만나면서 학생들에 대한 정보를 탐색하게 되었다. 학교에서 연이은 자살사건이 일어난 사실을 교사 지시사항을 통해 전달받고, 자살한 학생의 담임교사가 힘들어하는 과정을 옆에서 지켜보면서, 연구참여자 5는 개인적으로 경험한 친한 사람의 자살사건을 떠올리기도 하였다. 연구참여자는 개인적으로 자살사건을 경험한 것이 외상을 경험한 학생을 맡기 위한 과정에서 필요했던 것으로 받아들여지면서, 전년도 담임교사에게 새롭게 맡게 될 위기학생들에 대한 자문을 구했다.

“제가 가장 친한 사람이 (심리적 어려움으로) 결국은 죽었어요. 그래서 나한테 그런 아이들을 주셨나보다 그런 생각을 했죠. 이게 나한테 주어진 책임감인가보다 라고 생각을 하고 (새 학기 올라가기 전) 제가 수소문해서 전 담임 선생님들한테 이 아이 한명, 한명을 다 특성을 파악 하러 다녔어요”. <연구참여자 5>

또한, 본 연구에서는 교사들이 학교라는 공동체 속에서 한 학생의 자살사건이 남아있는 다수의 학생에게 자살전염 효과가 미치지 않도록 대안을 모색하는 것에 좀 더 비중을 두고 있는 것으로 나타났다. 연구참여자 5는 방학기간동안 위기 연수를 개별적으로 수강하면

서 학교에 남아있는 다수의 학생들을 위기문제와 위기문제로 인한 외상으로부터 보호할 수 있는 방법을 모색함으로써 게이트키퍼로서 준비되는 시간을 가졌다.

“교사한테 실질적으로 필요한 연수가 교과학습 이런 게 아니거든요. 저는 아이도 키우고 하면서 시간이 충분히 나지 않을뿐더러 인터넷으로 학교상담 그 유명하신 분 ** 연수를 들었어요. 그게 아이들 생활지도에 많이 도움이 되더라구요. 관심도 있구요.” <연구참여자 5>

조직적 차원. 연이은 자살사건이 발생하면서 학교는 교육지원청과 지역 청소년상담기관으로부터 도움을 요청하였다. 학교는 두 기관과의 협의 끝에 위센터 상담사는 1, 3학년을 대상으로 정서행동선별검사에서 고위험으로 분류된 학생을 중심으로 상담을 진행하고, 지역 청소년상담기관에서 협조를 받은 학교상담사는 2학년을 담당하도록 하였다. 특히, 단위 학교 행정가와 담당부장으로 이루어진 학교 위기관리위원회는 자살사건을 경험한 동학년 학생들이 2학년으로 진급함에 따라, 또다시 사건이 발생되지 않기 위한 방법을 지역 청소년상담기관 상담지원팀과 모색하기 위해 방학기간동안 지속적인 회의를 가졌다. 회의를 통해 학교 위기관리위원회와 상담기관 상담지원팀은 학교에서 시행되어왔던 고위기 학생 발견과 대처에 대한 정책과 실행에서의 문제점을 다음과 같이 정리했다. 첫 번째는 학기 초에 실시되는 정서행동선별검사가 형식적이고 의례적으로 진행이 되면서, 자살위험군 학생을 실질적으로 파악하지 못하고 있다는 점과, 두 번째는 고위기학생을 상담으로 연계하는

과정에서 선별적으로 이루어지는 것이 학생들과 교사들에게 거부감을 일으켜서 상담으로 연계가 되지 않는다는 점이였다.

“사실은 아이들이 정서행동(선별)검사에서 드러나는 애들이 한 10퍼센트도 안 돼요. 검사를 많이 해보던 아이들은 잘 빠져나가더라고요. 어떤 애들은 장난으로 하기도 해서 꼭 그 검사만 가지고 (위기 선별이) 되는 게 아니고” <연구참여자 6>

학교팀과 지역기관 상담팀은 이를 해결하기 위한 실질적인 방법으로 2학년 전체 학생들을 대상으로 일대일 단기상담을 통해 위기스크리닝을 실시함으로써, 실질적인 자살고위험군 학생을 선별하기로 결정하였다. 또한, 이전에는 고위기 학생들만 선별적으로 상담에 연계되면서 교사와 학생 모두가 상담에 대해 거부감을 가졌지만, 2학년 전체 학생들을 대상으로 상담을 진행하는 것을 계기로 상담에 대한 거부감을 감소시켜 나가기로 하였다.

“먼저 **(지역 청소년상담기관)에서 면대면 위기스크리닝을 제시해주셨는데, 힘들긴 하겠지만 꼭 필요한 부분이라고 생각하게 됐어요. (자살)사건이 발생된 학년이기 때문에 예의주시해서 봐야하는데, 정서행동선별검사로 다 안 되니까, (전체 학년)위기스크리닝이 필요했던 거예요. 또 (자살한 학생) 주변 친구들만 상담하면 또 다른 어떤 분위기가 다운되니까 전체학생들이 다 상담을 해 보면서 희석시킬 수 있고” <연구참여자 1>

자살사건을 경험한 사람들이 개인적 차원의 감정에서 벗어나 조직적 차원에서 다른 사람의 도움을 청하고, 사회적 지지망을 형성해나가는 협력을 이루는 데에는 죽음에 대한 개별적인 숙고의 시간이 필요하다. 본 연구에서 교사들에게 겨울방학은 학기 중에 바쁜 일상 업무로 덮어두었던 자살사건에 대한 미해결과제를 돌아보며 재정비하는 숙고의 시간이 되었다. 연구참여자들은 방학동안 숙고의 시간을 통해 사회적 존재로서 교사의 역할을 인식하게 되면서 외상대응을 위해 사회적 지지망을 통한 협력적 방안을 모색하는 태도로 나아가는 계기가 되었다.

대안 구축기

본 연구의 A고등학교는 면대면 위기스크리닝으로 2학년 학급 전체가 단기상담으로 연계되면서 선별된 대상만이 오던 학교상담실이 다수의 학생들이 편하게 다닐 수 있는 카페공간으로 정비되었다. 동시에 담임교사들은 담당하고 있는 학생의 위기문제를 학교상담사에게 적극적으로 자문을 구하거나 긴급한 도움이 필요한 학생은 외부전문기관에 직접 연계하기도 하였다. 이 단계는 교사들이 학교상담사와 함께 고위기 학생에 대한 예방 및 발굴, 외부자원을 연계하는 역할을 주도적으로 해나감에 있어서 학교위기개입의 게이트키퍼로서 대안을 실질적으로 구축해나가는 시기로 대안 구축기라는 이름으로 명명하였다. 이 단계 외상대응과정 특징의 개인적 차원과 조직적 차원은 다음과 같다.

개인적 차원. 교사들은 면대면 위기스크리닝에 대해서 처음에는 반신반의하는 태도를 보였다. 학교상담사가 과연 반 학급 전체 학

생을 상담할 수 있을까에 대해서 불가능한 이야기로 받아들였다. 하지만, 반별로 위기스크리닝이 진행되는 과정에서 연구참여자들은 정서행동선별검사로 발견하지 못한 고위기학생에 대한 파악을 통해 안도감이 들었다.

“전체 반에서 (위기스크리닝을)하면서 상담사 선생님이 담임선생님에게 다 한 명씩 한 명씩 이야기를 해주시잖아요. 우리학교에 이런 상담사 선생님이 있고 우리아이들을 이렇게 알고 있구나...(중략)...그게 참 큰 역할을 했던 거 같아요. 일단 문제아들을 이렇게 보내는 것만 하는 게 아니라 우리아이들 전체를 다 알고 계신다는 거가 (상담)선생님이 이제 더 믿고 의지할 수 있는 그 역할을 해 줬던 거 같아요.” <연구참여자 5>

면대면 위기스크리닝 과정은 학교상담사 한 명이 해내기엔 어려운 과정이기도 했지만, 언제 터질지 모르는 시한폭탄과 같은 마음으로 고위기 학생들을 담당하고 있는 교사로서는 유일한 탈출구이기도 했다. 연구참여자 8은 면대면 위기스크리닝을 실시한다는 공지사항을 받고 순서대로 진행되는 것을 제치고 우리반을 먼저 해달라고 간청하기도 했다. 이것은 학교 전체 교사들이 학생상담과 지도에 대한 적극적인 태도의 분위기를 형성하게 하였다.

“(자살사건)일이 있으면 다음번에 담임 말으면 겁나죠. 특히 위험군 명단이 오면 가슴이 출렁출렁해요. 애(학생)를 어떻게 해야 하나 애(학생) 말 한마디 아침의 열 굴표정 하나 더 살피게 되는거죠...(중략)...제가 얼마나 겁났으면 바로 저희 반부터

급하니까 해주세요라고 했겠어요...(중략)...다른 선생님들 나중에 알 걸 새치기 한 거” <연구참여자7>

본 연구참여자들은 학교상담사와 몇 차례 자문을 통해 의무교육으로 들었던 교사연수와 달리 교사로서 고위기학생의 이해, 외부기관 연계에 대한 실질적인 전략들을 몸으로 익혀 나가면서 교사와 학교상담사간에 동료애가 형성되었다. 교사는 반 학급에 위기학생 몇 명을 다루는 것도 힘든데, 학급 전체 학생을 상담하는 학교상담사가 건강을 해치지 않을지 걱정스러운 마음이 들기도 하였다. 무엇보다 학급 내 한 명의 위기학생을 대처하는 것에 대한 정서적 소진을 경험하고 있는 교사들이 하루에 6~8명 정도의 위기학생들을 묵묵히 감당하는 학교상담사를 지켜보는 과정에서 교사와 상담사가 한 배를 타고 있는 운명공동체와 같은 동료의식이 생성되게 되었다.

한편, 이 과정을 통해 연구참여자 1은 면대면 위기스크리닝이 고위기 학생 발견 및 예방에 대한 목적보다 교사들과 학교상담사와의 실질적인 접촉이 이루어지는 계기를 마련함으로써 교사들의 생활지도 및 상담역량을 향상시키는 데 더 큰 의미가 있다는 것을 발견할 수 있었다. 교사들은 학교상담사가 최선을 다하고 있음에도 지체되는 위기 학생들에 대해서는 상담사의 자문을 통해 직접 나서서 외부 자원을 연계하거나, 상담에 거부적인 학생이 상담으로 연계되기까지 포기하지 않고 설득하는 실질적인 게이트키퍼로서의 역할을 해내기 시작하였다.

“제가 가 보면 상담선생님이 바쁘신 거예요. 그럼 그전에 몇 번 상담선생님과

대화 나누면서 했던 얘기들이 있어서 어떤 애는 (청소년)동반자(상담)으로 보내고, 어떤 애는 학교에서 상담을 좀 기다리는 게 좋고... 이런 게 이제 눈에 들어오더라구요. 그럼 제가 알아서 상담선생님한테 이 애는 외부연계 해야 되겠죠? 하고 말하고 제가 부모님 상담 하는 거 상담선생님한테 조언 받아가며 하기도 하고 그랬어요.” <연구참여자 3>

조직적 차원. 담임교사는 자살시도를 한 학생의 같은 반 학생들이 전반적으로 침체되었다는 것을 발견하고 단위학교 행정가와 의논 후 개입하게 되었다. 단위학교 행정가의 도움을 받아 담임교사는 외부전문가와 수차례 협의를 통해 학급 위기개입을 실시하였다. 학급 위기개입은 반 학생들이 거부감이 들지 않도록 담임교사 수업시간을 활용하여 특별히 선택된 행운으로 받아들일 수 있도록 설명함으로써 위기개입에 대한 기대를 갖도록 유도하였다.

“(반 분위기가) 너무 침체되다 보니까 자연스럽게 집단 상담 같은걸 하는 게 어떠할지 교감선생님한테 말씀드렸더니 즉각적으로 알아봐주셨어요. 사전 협의를 2, 3번 계속했어요. 저는 어떻게 했으면 좋겠는지 제 의견 말하고 그리고 학교상담사 선생님, 장학사 선생님과 몇 번의 토의 끝에 이렇게 하자고 했어요. 제 의견을 많이 반영해 주시는 것 같아요...(중략)... 거부감이 있어서 진로시간에 행복한 학교생활을 위한 적응 프로그램 운영이라고 만들었어요. 애들한테 감사하게도 우리 반만 마치 로또 당첨된 것처럼 애

기해서 두 번 정도 전문상담선생님이 오셔서지고 우울증을 해소하는 프로그램을 운영했었어요. 끝나고 나서 애들이 싫으면 바로 반응을 보이는데 애들이 표정이 좋더라구요” <연구참여자 3>

학교상담실은 2학년 전체가 한명씩 위기스 크리닝을 진행하는 과정을 통해, 누구나 오갈 수 있는 공간으로 자리매김하게 되면서, 학생들 사이에서는 자발적으로 상담이 이루어지는 곳으로 점차 변화되어갔다. 상담실이 학생들로 활기를 찾고, 교사들이 상담사와 고위기 학생에 대한 자문이 활발하게 이루어지면서, 행정가와 교사들은 학교상담사와의 협력적인 관계를 지속적으로 구축해나가는 것이 필요하다는 것을 깨닫게 되었다. 연구참여자 2는 교사들이 학생상담을 의뢰한 후에는 상담 진행과정에 대해서 필수적으로 교사 상담을 해 나가도록 제도화하는 것이 필요하다고 보고했다.

“시스템이 좀 안타까운 것 같아요. 선생님들마다 다 다르게 생각하니까, 아이들을 상담사에게 보내고 나서 교사와 상담사가 이야기하는 게 아예 시스템으로 정착되어 있으면 정보를 공유하고 더 도움이 되지 않았을까” <연구참여자 2>

교사들은 지난 해 8월 자살사건 이후 일 년 정도의 시간동안 학교에서 실시된 외상대응들을 돌아보면서, 외상대응에 대한 방향성을 정립해나가기도 하였다. 학교구성원으로서 행정가와 교사들은 외상대응을 위한 위기개입 교육이 전체집단교육보다 학년에 따라 소규모로 진행되는 것과 자살에 대한 원인론적 담론보

다는 실제 대처와 교사의 역할에 대해 사례위주로 내용이 재편성되는 것이 필요하다고 제안했다.

“(자살예방교육을 할 때) 원론적으로 얘기하는 것보다는 좀 더 구체적으로 교사들이 어떻게 대처해야 되는지 이야기를 해 주시면, 더 좋을 것 같아요. 사례 이야기가 먼저 마음에 딱 와 닿지, 원론적인 이야기는 다 잊어버린단 말이죠.” <연구참여자 5>

“담임교사와 상담사가 간담회 하는 형태가 좋더라고요. 차 한 잔 마시면서. 그러면서 상담실로 와보게 되고. 상담사랑 한 번 만나야 아이도 맡기지, 한 번도 안 보면 그 상담사가 어떤 사람인지 잘 모르거든요. 저희가 이번에 장기 발전안을 내는데 무조건 상담선생님 계속 있게 해달라고 요청했어요” <연구참여자 7>

본 연구에서 자살사건 발생 직후부터 일 년 정도로 진행된 외상대응과정의 특징은 시간경

표 2. 시간흐름에 따른 각 단계별 외상대응의 특징

	개인적 차원	조직적 차원
공황기 사건발생직후	<ul style="list-style-type: none"> • 사건소식에 대한 충격감 • 사건제발에 대한 두려움 • 자살한 학생을 지키지 못했다는 죄책감 	<ul style="list-style-type: none"> • 외부전문기관에서 교사의외상대처교육 실시 • 외부전문기관에서 자살한 학생학급만 생명존중교육 실시
엄폐기 사건발생 1개월경과	<ul style="list-style-type: none"> • 학교가 하루빨리 정상화되기를 바람 • 힘든 마음을 동료교사와 나눌 수 없는 부담감 • 자살한 학생에 대한 힘든 마음을 교사 스스로 감당함 	<ul style="list-style-type: none"> • 고인에 대한 애도과정 전에 책상 위에 있던 꽃을 치워버림
돌발적 재현기 사건발생 2개월경과	<ul style="list-style-type: none"> • SNS를 통해 고인의 추모영상을 본 학생들의 슬픔으로 인해 학교 내 혼란감이 가중됨 • 일부 학생들의 미해결 문제가 수면위로 떠오름 	<ul style="list-style-type: none"> • 학교 전체를 대상으로 생명존중교육 방송이 실시됨
협력 모색기 사건발생 4개월 경과	<ul style="list-style-type: none"> • 교사들이 동료교사에게 신학기 맡게 될 학생에 대한 자문을 구함 • 교사들이 생활지도에 대한 연수를 개인적으로 찾아다님 	<ul style="list-style-type: none"> • 학교 내 외상대응을 위해 교육청과 청소년상담기관의 역할을 배분함 • 2학년을 대상으로 면대면 위기스크리닝을 실시함
대안 구축기 사건발생 8개월-1년	<ul style="list-style-type: none"> • 교사들이 면대면 위기스크리닝으로 안도감을 느낌 • 교사, 상담사간 동료애를 형성함 • 교사의 상담역량이 향상됨 	<ul style="list-style-type: none"> • 사전에 충분한 협의를 통해 위기학급 개입 프로그램을 구성함 • 학교 상담 후 교사상담을 제도화하는 분위기가 형성됨 • 교사들이 위기대처교육의 방향성으로 소규모집단 간담회를 제시함

과에 따라 5단계로 구분하여 그림으로 정리하면 표 2와 같다.

결론 및 논의

본 연구는 청소년자살사건 발생 직후 학교 외상대응에 대해 교사 경험을 중심으로 살펴봄으로써, 교사가 게이트키퍼로서 역할을 수행해 나가기 위한 위기개입의 기초 자료를 제공하고자 하였다. 이를 위해 본 연구에서는 학교구성원으로서 교사와 단위학교 행정가, 담당부장을 중심으로 살펴보았다. 자살사건이 발생된 직후부터 일 년 정도의 시간동안 진행된 외상 대응과정은 공황기, 엄폐기, 돌발적 재현기, 협력모색기, 대안구축기의 5단계를 거쳤다. 연구결과는 아래와 같다.

첫째, 자살사건 발생 직후부터 한 달까지의 공황기에서 경험한 연구참여자들의 개인적 차원은 예기치 못한 학생 자살소식에 충격감, 또 다른 학생의 자살사건 발생에 대한 두려움, 교사로서 자살한 학생에게 책임을 다하지 못한 죄책감이었다. 조직적 차원에서는 외부전문기관에서 교사위기대처교육 실시와 외부전문기관에서 자살한 학생 학급만 생명존중교육 실시였다. 위기발생 직후 학교에서는 외부전문기관을 통해 교사를 대상으로 심리교육을 실시하여 학급 내 사건보도에 대한 일관성을 유지하였다. 하지만, 자살한 학생 동학년 전체에 이상심리검사를 실시하고 친한 친구를 대상으로 개인상담 실시, 자살한 학생의 학급 대상으로 예방교육으로 진행되어야 할 생명존중교육을 실시함으로써 낙인감과 거부감을 경험했다.

본 연구에서는 자살사건 발생 직후 외상수

준에 따른 개별공간의 구별 없이 한 공간에서 학급 전체를 대상으로 교육을 진행하면서 학교구성원들의 거부감과 불안이 높아지는 양상을 보였다. 또한, 자살한 학생의 친한 친구들은 지역교육청 위센터 상담사에게 의무적으로 상담을 받게 하고, 동학년 전체를 대상으로 고위험군 학생을 선별하기 위해 이상심리검사를 실시함으로써 학생들 사이에 검사와 상담에 대한 거부감을 초래했다. 안현의(2005)에 의하면 위기사건 발생 직후는 급성스트레스 기간으로 평상시 건강하더라도 일시적인 스트레스를 급격하게 경험할 수 있으므로 심리검사는 되도록 자제하는 것이 필요하다고 보고하고 있다. 이에 따라 공황기에는 자살사건으로 인한 급성 스트레스로부터 안정되기 위한 외상대응이 필요하다. 이 시기 학교는 구성원 전체가 급성 스트레스를 받는 시기로 학생들의 신체적, 물리적 안전을 비롯하여 학교안정화를 도모할 수 있도록 하는 데 중점을 두도록 되어있다(Reeves, Kanan, & Plog, 2010). 이 단계에서는 사건규모에 따라서 전체 학생이나 학년 또는 학급을 대상으로 위기개입 교육을 진행하는데, 각 위기 대상에 따라 개별적으로 다른 공간에서 진행하도록 되어있다. 위기개입 교육은 학생과 교사, 부모들이 위기상황에서 발생될 수 있는 문제들에 대처하는 방법과 도움이 되는 지식을 전달하는 것에 두고 있다(Knox & Roberts, 2005). 따라서, 위기사건 발생 직후에서 한 달까지는 심리검사와 상담보다는 위기사건으로 인한 급성 스트레스로부터 안정되기 위한 심리개입이 실시되는 것이 필요하다. 이 시기에 필요한 심리개입으로는 교사와 학부모들에게 학생들이 안정될 수 있는 구체적인 정보를 제공하고, 이상심리검사를 통한 위기선별보다는 교사를 중심으로 학생관찰과

학생들에 대한 이전 위기 정보를 참고하도록 한다. 외상사건이 발생한 학급개입이 필요한 경우에는 전체학생을 대상으로 하기보다는 학생의 친한 친구, 심리적으로 취약한 학생 등 위기를 선별하여 개별적인 공간에서 외상 대처교육을 실시하도록 한다.

둘째, 엄폐기에서는 자살사건이 발생한 지 한 달이 지난 후 이어지는 학사일정으로 인해 자살사건에 대한 혼란스러운 감정이 수면 밑으로 가라앉고 표면적으로 정상화된 모습을 보였다. 개인적 차원에서 교사들은 학교정상화를 조속히 바라는 마음, 자살한 학생에 대한 부정적인 마음을 개인적으로 감당했으며, 자살한 학생이 가슴 한편에 남아있지만 동료 교사 간에 나눌 수 없는 부담감을 경험했다. 조직적 차원에서는 자살사건이 학사일정 속에 자연스럽게 묻히고, 학교구성원들의 정상적 애도과정 전에 자살한 학생의 자리에서 꽃을 치웠다. 엄폐기 단계에서는 위기에 처한 학생을 상담으로 연계하는 창구를 마련하였지만, 학생들과 교사들에게 자살사건에 관련해서 일체 언급을 금하게 함으로써 사건에 대한 애도 과정이 수면 밑으로 가라앉았다.

죽음으로 인한 상실감은 애도과정을 통해 다뤄질 때 죽음으로 끝나는 것이 아니라 살아 있는 삶에서 의미가 재현되어 삶을 창조적으로 살아갈 수 있는 에너지가 된다고 보고되고 있다(공수연, 양성은, 2011). 하지만, 우리나라 학교문화에서는 애도과정을 학교차원에서 공식적으로 다루는 것에 대해서 우려의 목소리를 지니고 있다. 공동체 속에서 발생한 자살사건으로 인한 외상을 대응하는 데 가장 중요한 요소는 동료 간의 사회적 지지이지만 조속한 학교정상화로 자살사건에 대해 나눌 기회가 없었다는 연구참여자들의 보고는 적절한

심리적 개입의 필요성을 시사한다(강승호, 문은식, 차미영, 2011).

위기발생 한 달 이후 단계에서는 위기선별에 따른 차별적인 외상대응이 이루어지는 시기로(Brock, 2009; Sandoval & Brock, 2002) 자살한 학생과 가깝거나 친한 친구, 교사의 애도 과정이 다루어져야 하며, 자살사건으로 인해 참여되어있던 취약성이 드러나는 대상들에 대한 개입이 필요하다. 이는 자살사건 이후 과거에 존재하는 심리적 취약성들을 유심히 살펴보고 필요한 심리개입이 실시되어야 한다는 연구와 일치되고 있다(윤운영, 유금란, 2013). 미국의 대표적 학교 위기사건인 콜럼바인 학교의 총기사건 이후 위기대응팀을 중심으로 실시된 개입을 살펴보면, 사건피해자의 친한 친구들은 도서관에서 별도로 디브리핑을 실시하였으며, 전체 학생들을 위험수준별로 구분하여 심리적 응급처치와 심리교육을 각각 다른 교실에서 실시하였다(Hagman, 2014). 집단 디브리핑은 위기사건으로 인해 상실을 경험한 사람들끼리 경험을 공유함으로써 서로가 낙인을 찍지 않고, 자신의 슬프고 고통스러운 감정이 정상반응이라는 것을 공유하고, 대처행동을 익히며, 추가적인 도움이 필요한 사람을 확인하는 것이다(Carman, 2007; Davis & Hinger, 2005; Hagman, 2014). 또한 학생들의 외상 정도와 수준에 따라 장기간의 개입이 필요할 때에는 전문기관에 심리치료로 연계된다.

셋째, 돌발적 재현기는 자살사건 발생 후 2달이 지난 10월에 자살한 학생의 49제 추모영상이 학생들 SNS에 올라오면서 자살사건 당시의 긴장감이 다시 경험되었다. 개인적 차원에서는 자살한 학생의 추모영상으로 학생들 사이에 고인에 대한 그리움과 슬픔으로 혼란감이 가중되었으며, 학생들 중 미해결된 문제가

수면 위에 떠오르기도 하였다. 또한 조직적 차원에서는 학교 전체 학생을 대상으로 생명 존중교육을 방송으로 실시되면서 자살사건이 발생한 학급 학생들에게 충분한 애도과정을 경험한지 못한 채 억눌렀던 외상이 재현되는 부작용을 초래하였다.

공동체 속에서 누군가의 갑작스런 죽음은 구성원들에게 상실감으로 인한 스트레스와 외상을 유발하게 된다(김수지, 2001). 상실감은 제대로 해소되지 못하면 심리적 외상으로 지속적인 영향을 미치게 되기 때문에 의식적인 애도과정이 필요하다(최명민, 김가득, 김도윤, 2016). 애도란 죽음으로 인한 상실감에 경의를 표하고, 충격을 겪은 삶에 새로운 질서를 부여함으로써 주어진 자신의 삶의 세계를 지속할 수 있도록 하는 방법이다(Verena, 1988/2015). 애도과정은 상실감을 겪은 사람의 삶에 죽은 자이자 현실 삶에서 떠난 자와의 관계를 정리하고 자신의 삶을 재구성하는 데 반드시 필요하다. Verena(2007/2015)는 애도과정이 시간의 경과와 함께 사건발생 직후의 무감각과 부인, 죽음에 대한 슬픔과 분노 등의 복합적인 감정을 겪으면서 죽은 자와 다시금 대면하여 상실을 새롭게 경험하면서 서서히 자신의 세계 속으로 돌아온다고 하였다. 공동체 속에서 구성원들의 애도과정이 집단과정의 트라우마를 회복하는 데 많이 기여한다는 것은 선행 연구에서 많이 보고되고 있다(김왕배, 2014; 유숙, 강진숙, 2016; Saltzman, Pynoos, Layne, Steinberg, & Aisenberg, 2001). 학교라는 공동체 속에서 자살사건으로 인한 애도는 복합적인 역동으로 인해 제대로 이루어지지 못하고 있는 실정이다. 하지만, 본 연구결과에서 나타난 바와 같이 학교현장에서 자살전염효과를 염려하여 애도를 제대로 다루지 못한 상태에서 생

명존중교육이 자살사건 발생 직후 집단적으로 무리하게 개입될 경우 부작용이 초래될 수 있다. 따라서 공동체 속에서의 애도를 다루는 것은 중요하며, 구성원들의 개별적인 특성에 따라 애도의 과정과 단계가 다를 수 있기 때문에, 심리적으로 취약한 자, 죽은 자와의 관계, 현재 삶에서의 외상 정도를 고려하는 세심함이 필요하다. 나아가, 애도과정은 사건발생 직후에서부터 최소 6개월 또는 1년까지 각 단계에 따른 지속적인 개입이 필요하다.

본 연구에서 면담을 진행한 연구참여자들은 자녀를 가진 부모의 심정으로 자살사건을 충격적으로 받아들이지만, 애도를 다루지 못한 채 외상대응에 투입되었다. 선행연구들에서는 세월호 사건 이후 외상으로 인한 학생들의 애도와 치유를 위한 대안적인 방법이 많이 다뤄져왔다(권일남, 2014; 권진숙, 2016; 박정아, 2015). 하지만 교사가 겪는 외상에 대한 접근 방법은 다루지지 못하고 있는 실정이다. 미국의 경우를 살펴보면, 학교 위기사건 발생 시 외상대응팀은 먼저 학생에게 접근하기보다는 교사에 대한 개입을 우선적으로 하며, 학생들을 대상으로 한 외상대응 후에는 당일, 학생 외상대응에 대한 피드백과 함께 교사 및 학교 상담사 개입을 실시하도록 되어있다(Knox & Roberts, 2005). 따라서 학생의 애도과정 뿐 아니라, 학교공동체에서 제자를 잃은 교사와 학교 상담사의 애도과정 역시 중요하게 다뤄져야 한다.

넷째, 본 연구에서는 돌발적 재현기에 발생한 부작용이 학교구성원들 사이에서 교사와 학교상담사, 외부전문기관과 학교 간 협력적 외상대응의 필요성이 인식되는 계기가 되면서 협력모색기에 접어들게 되었다. 또한, 연구참여자들은 겨울방학이 되면서 기존에 시행되었

던 외상대응방법을 되짚어보는 시간을 갖게 되었는데, 개인적 차원에서 연구참여자들은 동료교사에게 신학기 맡게 될 학생에 대한 질문을 구하는 행동 및 교사들이 생활지도에 대한 연수를 개인적으로 찾아다니기도 하였다. 또한, 조직적 차원에서는 학교 내 외상대응을 위해 지역교육청과 청소년상담기관의 역할을 배분하였다.

위기발생 후 장기적 사후단계에서 학교 외상대응은 교사와 상담사, 행정가와 교사, 학교와 외부전문기관과의 협업체계가 중요하다. 학교는 자체적으로 감당할 수 없는 위기사건이 발생될 경우 외부기관 및 전문가와의 협력이 이루어지도록 되어있다. 본 연구참여자에 의하면 자살사건이 발생되기 전까지 학교에 파견된 외부전문가로서 학교상담사와 교사의 협력적인 교류가 활발하게 진행되지 못했다. 이는 경기도가족여성연구원(2016)의 연구에서와 같이 학교에서 자살사건이 발생했을 때 학교장의 결정에 따라 외부기관에 연계하기도 하지만, 실제로는 그렇지 않은 경우가 더 많다는 결과와 일치되고 있다. 다만, 위센터의 경우 같은 지도감독기관인 교육지원청 소속으로 내부인이라는 인식이 있기 때문에 적절한 보고와 연락을 취하고 있는 것으로 나타났다. 하지만, 위센터의 경우 학교의 자살사건만을 담당하는 것 뿐 아니라 전반적인 지역관할권 내의 학교의 부적응 학생에 대한 위기문제를 총괄하고 있는 것에 비해, 인력이 부족하여 위기사건에 대해 학교와 협업체계를 구성하여 위기개입을 실시하기 역부족인 실정이다(김인규, 2012). 학교가 외부기관과 협력적인 교류가 이루어지지 못하고 있는 것은 위기사건이 외부기관을 통해 지역사회에 알려지게 될 경우 학생들과 학부모가 학교에 대한 부정

적인 시각을 가지게 될 것을 꺼리기 때문이다. 또한, 학교는 외부기관과의 연계과정에서 언론기관에 보도될 경우, 자살사건이 학교의 관리 소홀이나 무능으로 오보되는 것으로 인해 보수성과 폐쇄적인 성격을 띠게 된다. 현재 우리나라에는 학교 자살사건에 대한 전문기관으로 정신건강복지센터와 청소년상담복지센터, 지역에 따라서는 자살예방센터가 설치되어있다. 하지만 현실적으로는 학교장 또는 학부모의 반대로 외부전문기관의 연계가 이루어지지 않는 경우가 발생되기도 하는데, 이는 외부기관에 대한 정확한 역할 및 정보가 없는 상태에서 사건 확대를 우려했기 때문이다(경기도가족여성연구원, 2016). 국내 학교 외상대응은 협업체계를 학생의 추수연계 차원으로 다루고 있어서 위기개입 이후 고위기 학생을 대상으로 외부전문가에게 의뢰하고 있다(학교안전정보센터, 2014). 하지만, 학교위기사건이 발생 직후부터 학교 전체 구성원이 간접 외상권 내에 영향을 받는다는 것은 외상대응팀이 사건 발생 직후부터 학교위기개입에서의 자문역할과 함께 협업체계를 갖추어야 한다는 것을 시사하고 있다. 또한, 본 연구에서는 자살한 학생의 담임교사가 면담에 참여하지 못했다. 담임교사의 면담을 통해 자살 대응과정에서 교사의 역할에 관해 현상을 탐색하고 많은 시사점을 얻을 수 있겠지만 담임교사는 면담 참여를 거절하면서 이 사고를 통해 본인이 경험한 외상을 그 이유로 들었다. 학교 장면에서 자살과 같은 위기사건이 발생했을 때 담임교사는 위기개입의 핵심역할을 수행해야 하지만, 담임교사 역시 외상 피해자임을 이해해야 한다. 따라서 학급 위기사건에 대해 담임교사를 위한 자문제공 및 외상 후 스트레스를 예방하기 위한 조치들이 학교 외상대응과정에 포함

되어야 한다.

따라서, 학교와 외부전문기관의 협업이 이루어지기 위해서는 먼저 예방단계에서부터 전문기관과의 협업체계에 대한 법제화가 필요하다. 우리나라에서는 학교위기개입에서 사후연계에 대해 정리된 매뉴얼이 구성되어 있지만, 그 속에 외부기관과의 협업체계에 대해서 필수적인 사항으로 다루질 필요가 있다. 이는 학교장의 마인드에 따라 기관연계가 달라질 수 있기 때문에 법제화를 통해 외부전문기관의 개입을 법적으로 보장할 필요가 있다. 더불어, 학교위기개입에서의 외부전문기관과 학교 내 교사를 비롯한 외상대응팀의 역할과 권한이 법에 명확하고 구체적으로 제시되어야 한다. 외국의 경우, 학교자살사건을 비롯한 위기사건이 발생되면, 사건을 인지한 학교장 또는 교육지원청 담당자가 지역 내 협업체계에 구성되어있는 외상대응팀에게 연락을 취한 후 사건경중에 따라 학교 외상대응에 파견할 인력의 규모를 결정한다(Newgass & Schonfeld, 2000). 외상대응팀이 구성된 후에는 대응팀 내에서 학교위기대응 총괄 팀장을 세우고, 선정된 총괄 팀장은 학교장과 협력하여 학교 내에서 위기대응에 필요한 우선순위와 결정사항을 판단한다. 협업체계를 이루는 것 중 주목할 것은 외부 외상대응팀이 학교장을 비롯하여 학교 내 구성원들이 위기사건에 대해 외상을 입은 간접피해자로 간주하여 사건에 지치거나 압도되지 않고 위기상황에서 올바른 판단을 할 수 있도록 지지한다는 것이다(Knox & Roberts, 2005). 본 연구에서는 행정가의 재량으로 외부전문기관에 자문을 구하고 협업체계를 갖추어 학교상담사를 주축으로 면대면 위기스크리닝을 실시하였다. 하지만, 행정가가 교체되면 학교 외상대응 협업체계는 다시 원상태

로 돌아갈 위험성이 존재하기 때문에, 법적으로 외부 외상대응팀 파견 규정이 마련될 수 있도록 하며, 협업체계가 잘 이루어지기 위한 역할과 권한이 명시되어야 한다.

마지막으로 새 학기가 시작되면서 학교는 대안구축기에 접어들면서 학교위기대응에 대한 구체적 방안과 자살사건으로 인해 외상을 겪던 교사들에게도 변화가 나타나기 시작했다. 대안구축기에 교사들은 개인적 차원에서 면대면 위기스크리닝을 통한 고위기 학생 파악으로 안도감을 느끼고, 교사들이 위기학생 대처에 적극적인 태도로 변화되어갔다. 면대면 위기스크리닝을 진행하는 학교상담사를 보면서 교사와 상담사간 동료애가 형성되기도 하였으며, 교사의 상담역량이 향상되는 양상을 보였다. 또한 조직적 차원에서는 이전에 진행되었던 외상대응방식을 보완하여 사전에 충분한 협의를 통한 위기개입 프로그램을 구성하였고, 학생 상담 후 교사상담을 제도화하는 분위기가 형성되었으며, 교사들이 위기대처교육의 방향성으로 소규모집단의 간담회를 제시하기도 하였다. 교사들은 면대면 위기스크리닝을 진행하면서 학교상담사와의 접촉을 통해 상담에 대한 거부감과 낙인감을 줄임으로써, 나아가 위기학생을 외부상담기관에 연계하는 데에도 적극적 태도로 변해갔다.

이와 같이 자살사건 발생 직후 시간의 경과에 따른 외상대응과정에서 교사는 학교상담사 및 지역사회 전문기관과의 협업을 통해 게이트키퍼로서의 역할을 인식하고 수행해 나가는 모습을 보였다. 전년도 담임교사를 통해 신학기에 위기학생을 조기 발견하고 위기정도를 선별하여 학교상담사에게 연계하였으며 학생의 위기문제에 대해 직접 외부전문기관에 연계하고, 위기에방을 위해 외부전문가와 협업

하여 학급단위 프로그램을 실시하였다. 또한 교사들은 위기개입을 위한 역량을 강화하기 위해 자발적으로 연수를 찾아 나서기도 하였다. 현재 우리나라에서 교사를 대상으로 진행되는 게이트키퍼 교육은 보편화되어있지 못하고 예방교육 차원에서 생명존중교육 뿐 아니라 가정 및 학교폭력, 학대와 인권에 관한 교육을 의무적으로 듣도록 되어 있다(교육부, 2016, 교육부 고시 제2016-90호). 또한, 학교에서는 학교 위기관리 전담조직으로 상담사, 사회복지사, 진로부장 또는 생활인권부장이 구성되어 있지만, 전담조직 구성원들을 대상으로 하는 외상대응교육이 실시되지 못하고 있는 실정이다. 따라서, 교사를 대상으로 한 게이트키퍼 교육 뿐 아니라, 위기개입 교육에 관한 방법적, 내용적 측면에 변화가 있어야 한다. 먼저, 교육 방식에 있어서 대규모 강의식 교육이 아니라, 소규모 그룹 중심의 간담회 형태로 위기사례 중심으로 다뤄져야 한다. 학교 내 구성원으로 행정가와 담임교사, 비담임교사가 학생 위기사안을 다루는 책임과 정도, 내용이 다르다. 따라서, 학교 구성원의 각 역할과 비중에 따라서 별도로 소규모 그룹을 형성하여 위기사안에 대해 집중적이고 실질적인 내용이 다뤄질 수 있어야 한다. 또한, 내용적인 측면에서 교사가 위기개입에서 실제적인 대응을 하기 위해서는 도덕적 담론 중심의 인지적 교육에서 위기상황에 대한 모의훈련 및 대처 중심의 내용으로 개편되어야 한다. 미국의 경우, 교사들을 대상으로 in-service 프로그램이 구성되어 있어 2일차 워크숍으로 진행되는데, 내용으로는 심리적 응급처치에 대한 이론과 모의훈련으로 구성되어 있다(Brock, Sandoval, & Lewis, 2001). 또한 학교 내 위기문제의 발견 및 전문가 의뢰와 연계를 위한 게

이트키퍼 교육과 프로그램이 실시된다.

한편, 본 연구에서는 첫 번째 자살사건의 담임교사는 사건으로 인한 외상으로 인해 면담에서 제외되었다. 이에 따라 본 연구의 제한점으로 첫째, 윤리적 문제로 인해 자살한 학생의 담임교사와 외상 대응과정에서 학생과 학부모의 경험을 다루지 못했다는 점에서, 추후 학생들과 자살사건의 직접적인 당사자들의 경험을 면밀하게 살펴볼 필요가 있다. 둘째, 본 연구에서 다룬 연구참여자의 면담을 통한 외상대응 과정은 한 해에 연달아 두 번 발생된 자살관련 사건으로 독특한 특성을 지니고 있어서 모든 외상사건을 대변하는 데에는 한계점을 지니고 있다. 따라서 자살사건 뿐 아니라, 학교 위기사건의 유형별로 외상대응과정이 단계적으로 진행되는 양상 및 다양한 연구참여자에게 대한 지속적인 자료가 축적되어야 한다. 기존의 연구들은 학교 외상대응 중에서도 자살사건 후 외상을 대응하는 과정에 대해 사건발생 직후 장례식까지만을 다루고 있지만, 본 연구는 자살사건 발생 후 1년의 기간을 살펴보았다는 점에서 의의가 있다. 또한, 본 연구에서는 1년 정도의 기간 동안 학교 위기사건의 첫 번째 접촉자인 교사의 경험과, 외상 대응과정에서 실시된 위기개입 내용을 구체적으로 살펴봄으로써 시기별로 필요한 구체적 내용을 제시하였다.

참고문헌

- 강승호, 문은식, 차미영 (2011). 생활사건 스트레스, 사회적 지지, 우울과 자살생각의 관계: 남고생과 여고생의 비교. *교육심리연구*, 25(2), 277-293.

- 경기도가족여성연구원 (2016). 경기도 청소년 자살현황과 대응방안. https://www.gfwri.kr/2005home/program/research/notice_dtl.php?r_idx=281&gotopage=1&keyword=&keyfield=&inja=semina 에서 검색.
- 공수연, 양성은 (2011). 성인 자녀의 부모 사별 경험에 대한 연구. *한국생활과학회지*, 20(5), 885-896.
- 교육부 (2016). 자살외상개입 매뉴얼. <http://www.schoolhealth.kr/shnhome/bbs/bbs01002v.php?LstNum1=1828&PageNum=16&purl=bbs010011&GbnCode=01>에서 검색.
- 교육부 (2016). 학교안전교육실시 등에 관한 고시 (교육부 고시 제2016-90호). <http://moe.go.kr/boardCnts/view.do?boardID=333&boardSeq=62586&lev=0&searchType=null&statusYN=W&page=20&s=moe&m=0501&opType=N>에서 검색.
- 권일남 (2014). 세월호 사건 이후 청소년 지도·활동 활성화 방안. *한국심리학회 연차 학술대회 발표초록집*, pp.133-133. 8월 28일. 서울: 이화여자대학교 ECC.
- 권진숙 (2016). 세월호 참사 트라우마 치유를 위한 관계 문화적 목회 돌봄. *목회와 상담*, 26, 42-82.
- 권호인, 김란, 노법래, 서은희, 홍현주, 권용실 (2014). 학교기반 자살예방 프로그램: 장점과 제한에 대한 교사의 인식. *School counselor*, 92(1), 15-6.
- 권해수, 류진아 (2007). 학교 상담: 학교 기반의 외상청소년 통합지원모형 개발. *상담학 연구*, 8(3), 1205-1221.
- 김병찬 (2003). 중학교 교사들의 교직문화에 대한 질적 사례 연구. *교육행정학연구*, 21(1), 1-27.
- 김수지 (2001). *호스피스 총론*. 서울: 한국호스피스 협회.
- 김인희, 이해진 (2014). 학교변화의 과정에 적용하는 동력에 관한 연구: Rogers의 혁신이론에 근거한 학교변화 사례 분석. *교육정책연구*, 12(1), 77-118.
- 김왕배 (2014). ‘트라우마’의 치유과정에 대한 사회학적 탐색과 전망. *보건과 사회과학*, 37, 5-24.
- 김인규 (2012). Wee 프로젝트 인력 구성 현황과 개선방안. *사회과학논총*, 27(2), 87-104.
- 박미라 (2015). 외상집단상담 사례연구-서울의 A 고등학교의 자살사후 개입. *신학과 실천*, 44, 203-227.
- 박재연, 정익중 (2010). 인문계 고등학생의 학업문제가 자살생각에 미치는 영향-개인수준의 위험요인과 보호요인의 매개역할을 중심으로. *한국아동복지학*, 32(32), 69-97.
- 박정아 (2015). 세월호 참사를 통해 본 한국인의 트라우마와 치료적 신화로서의 가능성에 대한 고찰. *연세상담교칭연구*, 3, 61-85. 연세대학교 상담·코칭지원센터.
- 배주미 (2012). 청소년자살 관련 외상대응시스템 및 개입방안. *한국심리학회 연차학술대회 발표초록집*, pp.78-78. 8월 23일. 서울: 명동 전국은행연합회 회관.
- 배주미 (2012). 청소년자살 관련 외상대응시스템 및 개입방안. *한국심리학회 연차학술대회 발표초록집*, pp.78-78. 8월 23일. 서울: 명동 전국은행연합회 회관.
- 백종우, 조선진, 이수정, 옹진영, 박종익 (2014). 한국형 표준자살예방교육프로그램 [보고듣고말하기]가 게이트키퍼의 개입에 미치는 영향. *신경정신의학*, 53(6), 358-363.
- 송인한, 권세원, 박단비 (2012). 친구의 자살시

- 도가 청소년의 자살생각에 미치는 영향 사회적 지지의 조절효과 분석. *정신보건과 사회사업*, 40(1), 352-376.
- 안현의 (2005). 청소년의 심리적 외상에 관한 탐색적 연구. *한국심리학회지: 상담 및 심리치료*, 17(1), 217-231.
- 오혜영 (2015). 국내외 대학교의 자살 외상 대응. *한국심리학회 연차학술대회 발표초록집*, pp.112-112. 서울: 세종대학교 공개토관.
- 유 숙, 강진숙 (2016). 사회적 트라우마의 개성화와 치유를 위한 미디어 테라피 가능성 연구. *한국언론정보학보*, 60(6), 167-192.
- 윤운영, 유금란 (2013). 아동 및 청소년의 상실 경험에 대한 이해와 학교상담의 개입. *한국심리학회지: 학교*, 10(1), 241-262.
- 이승연 (2007a). 청소년 자살에 대한 고등학교 교사의 지식과 오해. *한국심리학회지: 문화 및 사회문제*, 13(2), 97-117.
- 이승연 (2007b). 학교장면에서의 자살 사후중재. *상담학연구*, 8(1), 161-180.
- 이주연, 김성완, 장지은, 강희주, 김미정, 박지현, 김은숙, 김재민, 신일선, 윤진상 (2014). 초중고 학생들의 자살행동에 대한 상담교사의 인지 및 자살에 대한 태도 연구. *생물치료정신의학*, 20(1), 45-53.
- 정익중, 박재연, 김은영 (2010). 학교청소년과 학교밖 청소년의 자살생각과 자살시도에 영향을 미치는 요인. *정신보건과 사회사업*, 34(1), 222-251.
- 조현진 (2008). 학교에서의 청소년외상개입 고찰. *청소년복지연구*, 10(1), 215-236.
- 최명민, 김가득, 김도운 (2016). 자살로 사별한 노년기 배우자의 상실경험. *정신보건과 사회사업*, 44(1), 76-105.
- 통계청 (2016). 2016 청소년통계. http://kostat.go.kr/portal/korea/kor_nw/2/1/index.board?bmode=read&aSeq=353501에서 검색.
- 하재림 (2013, 9, 10). 청소년 자살 10년간 57.2% ↑ ...증가율 OECD 2위. *연합뉴스*. <http://www.yonhapnews.co.kr/society/2013/09/09/0701000000AKR20130909175800017.HTML>에서 검색.
- 학교안전정보센터 (2014). 대구광역시서부교육지원청 자살외상개입매뉴얼. www.wec.go.kr/glib/download.php?gbn_cd=bbs&sno=43154&seq=1에서 검색.
- 한국보건사회연구원 (2014). 2013 연차보고서. <https://www.kihasa.re.kr/web/publication/research/view.do?division=001&ano=1726&menuId=44&tid=71&bid=12>에서 검색.
- 한국청소년상담복지개발원 (2010). 청소년 자살 사후개입 매뉴얼개발. https://www.kyci.or.kr/usersite/lib/public_list.asp에서 검색.
- 홍성희 (2016). 청소년이 지각한 부모-자녀의 사소통이 사이버폭력가해에 미치는 영향: 학교폭력피해경험의 매개효과. *한국범죄학*, 10(3), 147-177.
- 황순길, 김동민, 강태훈, 손재환, 김지혜 (2016). 전국 청소년 위기실태 및 위기결과 분석. *청소년복지연구*, 18(4), 47-70.
- Brock, S. E. (1994). Crisis preparedness: Steps in the development of a crisis intervention policy. *NASP Communiqué*, 22(1), 24-25.
- Brock, S. E. (2009). *School crisis prevention and intervention: The PREPaRE model*. Bethesda, MA: NASP Publications.
- Brock, S. E., Sandoval, J., & Lewis, S. (2001). *Preparing for crises in the schools: A manual for building school crisis response teams*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc.

- Callahan, J. (1996). Negative effects of a school suicide postvention program—a case example. *Crisis, 17*(3), 108-115.
- Carmean, S. (2007). *Suicide postvention: How can we improve existing models*. Masters dissertation. Smith College School for Social Work, Northampton, MA, USA.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cresswell, J. W. (2014). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4th ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Davis, C., & Hinger, B. (2005). *Assessing the needs of survivors of suicide*. Alberta: Calgary Health Region.
- Denzin, N. K. (1978). *Sociological Methods*. New York: McGraw-Hill.
- Gerler, E. R. (2013). *Handbook of school violence*. Philadelphia, PA: The Haworth Reference Press.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hagman, G. (2014). Helping Newtown: Reopening a school in the aftermath of tragedy. *Clinical Social Work Journal, 45*(177), 1-8.
- Hazell, P. (1991). Postvention after teenage suicide: An Australian experience. *Journal of Adolescence, 14*(4), 335-342.
- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1994). Data management and analysis methods. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*(pp. 428-444). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Knox, K. S., & Roberts, A. R. (2005). Crisis intervention and crisis team models in schools. *Children & Schools, 27*(2), 93-100.
- Leenaars, A. A., De Wilde, E. J., Wenckstern, S., & Kral, M. (2001). Suicide notes of adolescents: A life-span comparison. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement, 33*(1), 47-57.
- Maples, M. F., Packman, J., Abney, P., & Daugherty, R. F. (2005). Suicide by teenagers in middle school: A postvention team approach. *Journal of Counseling and Development, 83*(4), 397-405.
- McWhirter, J. J. (2004). *At-risk youth: A comprehensive response: For counselors, teachers, psychologists, and human service professionals*. Belmont, CA: Wadsworth Pub Co.
- Nadeem, E., Kataoka, S. H., Chang, V. Y., Vona, P., Wong, M., & Stein, B. D. (2011). The role of teachers in school-based suicide prevention: A qualitative study of school staff perspectives. *School Mental Health, 3*(4), 209-221.
- Newgass, S., & Schonfeld, D. J. (2000). School crisis intervention, crisis prevention, and crisis response. In K. Yeager & A. Roberts (Eds.), *Crisis intervention handbook: Assessment, treatment, and research* (pp. 209-228). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Poland, S., & McCormick, J. S. (1999). *Coping with crisis: Lessons learned*. Long Mont. Bel Air, CA: Sopris West.
- Poland, S., Pitcher, G. D., & Lazarus, P. J. (1995). Best practices in crisis intervention, In

- A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology* (pp. 445-458). Washington, DC: The National Association of School Psychologist.
- Reeves, M. A., Kanan, L. M., & Plog, A. E. (2010). *Comprehensive Planning for Safe Learning Environments: A School Professional's Guide to Integrating Physical and Psychological Safety, Prevention through Recovery*. Abingdon, UK: Taylor & Francis.
- Saltzman, W. R., Pynoos, R. S., Layne, C. M., Steinberg, A. M., & Aisenberg, E. (2001). Trauma-and grief-focused intervention for adolescents exposed to community violence: Results of a school-based screening and group treatment protocol. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 5(4), 291-303.
- Verena, Kast (1988). *A time to mourn: Growing through the grief process*. Einsiedeln, Switzerland: Daimon Verlag
- Verena, Kast (2015). *애도: 상실과 마주하고 상실과 더불어 살아가기* (채기화 역). 서울: 궁리. (원전은 2007에 출판)
- 원 고 접 수 일 : 2017. 07. 14
수정원고접수일 : 2017. 09. 08
계 재 결 정 일 : 2017. 10. 19

Case study on the Response Process Following
a Traumatic Suicide Event:
A High School Teacher Experience

So Yeon Myung

Dong Hun Lee

Boyoung Jeong

Eun Jin Kang

Sungkyunkwan University

The purpose of this study was to provide basic data for exploring specific measures needed to cope with a school crisis by looking at a teacher's response process of a traumatic suicide event. Five stages comprised the chronological trauma response process: panic, suppress, sudden reappearance, seeking cooperation, and building an alternative. Based on the results of this study, stage-specific suggestions are discussed, such as: avoid abnormal psychological testing during the "panic" stage and instead, provide psychological support through observation. During the "suppress" stage, utilize psychological interventions such as group debriefing and psychological first aid treatment. During the "sudden reappearance" stage, recognize of the necessity of the mourning process. During the "seeking cooperation" and "building an alternative" stages, ensure the existence of a cooperative system structure within both the school and affiliated external professional organizations.

Key words : Trauma, Responding Process, Suicide Event, Case Study