韓國心理學會誌: 社會問題
Korean Journal of Psychology: Social Issues
2000, Vol. 6, No. 1, 47~67

학교 폭력에 대한 개념화: 통합적 접근 모형

조 성 호

가톨릭대 심리학과

본 연구에서는 최근 들어 커다란 사회적 문제로 부각되고 있는 학교 폭력에 대한 이해의 틀을 마련하고자 학교 폭력에 대한 개념화를 시도하였다. 이를 위해, 먼저 학교 폭력을 나름대로 정의하고, 학교 폭력에 대한 기존의 연구 접근들을 크게 개인특질적 접근과 사회환경적 접근으로 나누어 각 접근의 주요 연구 결과들을 개관하였다. 기존의 접근이 가지는 몇 가지 문제점들에 대한 논의를 바탕으로 학교 폭력에 대한 새로운 접근의 필요성을 제기하고, 통합적 접근 모형을 제시하였다. 통합적 접근 모형의 주요 내용 및 특징들을 기술하였고, 이 모형이 향후 학교 폭력에 대한 연구 및 개입 방안의 마련에 어떤 시사점을 지닐 것인지를 논의하였다.

청소년들의 인격 형성에 기여하는 가장 중요한 생활 환경은 가정과 학교일 것이다. 가정은 인격 형성의 기본적 토대이며, 학교는 사회의 건전한 구성원으로서 성장해 나갈 수 있는 여러 가지 사회적 삶을 배우고 익히는 기회를 제공하는 장이다. 그러나 가정과 학교의 이러한 기능은 날이 갈수록 위축되고 있는 실정이다. 가정은 가정대로 60, 70년대 이후 우리 사회가 추구해온 고도의 산업화, 도시화, 핵가족화의 결과로 이미 심각한 위기에 봉착해 있으며, 학교는 학교대로 여러 가지 측면에서 '붕괴'의 조짐들을 나타내고 있다. 특히, 최근 들어 학교 장면에서 빈발하는 폭력 문제는 배움의 장인 학교를 급속히 붕괴시키는 주된 요인으로 주목받고 있다.

우리 나라에서 학교 폭력이 청소년들에게 얼마나 만연되어 있는지는 학교 폭력에 대한 최근의 실태 조사 결과들에서도 잘 드러난다. '97년 부천 지역 중·고등학생들을 대상으로 한 조사에서 학교 폭력을 한 번이라도 경험한 피해자는 전체 학생의 49.8%에 이르는 것으로 나타났다(이춘재, 이시재, 곽금주, 1997). 또 다른 조사에서는 초·중·고등학생의 56% 정도가 지난 1년간 학교 폭력을 경험한 적이 있는 것으로 나타났다(박경숙, 손희권, 송혜경, 1998).

학교 폭력으로 검찰에 적발된 청소년들의 연도별 변화 추이를 보면, '94년의 경우 6,700명이었으나, '95년에는 10,113명, '96년에는 18,185명, '97년에는 39,883명, '98년에는 37,374명인 것으로 나타났다(이재순, 1999). 이 자료는 검찰에 적발된 학교 폭력 가해자 수가 '94년을 기준으로 '97년까지

매년마다 50.9%, 171.4%, 495.3%로 폭발적으로 증가하다가, '98년에는 357.8% 증가해 '97년을 고비로 증가 추세가 다소 주춤하는 양상을 보이고 있음을 나타낸다. 이재순(1999)은 학교 폭력 발생 건수의 증가 추세는 '97년을 고비로 다소 소강 상태를 유지하고 있으나, 이는 '97년 말 우리 사회 전반을 얼어붙게 했던 IMF 사태로 인한 일시적인 추세일 뿐 언제 다시 폭발적 증가를 하게 될 지도 모르는 상황이므로 전혀 방심할 수 없다고 지적하였다.

학교 폭력이 얼마나 심각한 문제인지는 학교 폭력과 관련한 보험상품들이 이미 등장해 있다는 사실에서도 잘 알 수 있다. 한 예로 시중의 한 보험회사는 지난 해 4월부터 청소년들이 학교 생활을 하는 과정에서 폭력이나 따돌림으로 인해 신체적 또는 심리적 상해를 당할 경우 보험금을 지급하는 보험 상품을 판매하고 있다(조선일보, 1999. 4. 5).

학교 폭력은 그것을 당하는 피해자에게 심각한 신체적, 정신적 피해를 초래한다. 폭력의 결과로 피해자들은 우울증에 시달리거나, 등교를 거부하거나, 심지어는 자살까지도 시도하는 것으로 나타났다(청소년폭력예방재단, 1996). 폭력의 희생자가 된 청소년들은 다른 사람에게 폭력을 행사할 가능성 또한 더 높아져, 폭력의 가해는 피해를 낳고, 피해는 다시 가해를 낳는 식의 악순환이 되풀이 되고 있다(이춘화, 1995; Litt, 1995).

학교 폭력은 가해자에게도 심각한 후유증을 남긴다. Olweus(1994)의 종단적 연구에 의하면, 초등학교 6학년에서 중학교 3학년 사이의 폭력 가해 학생 가운데 약 60% 정도가 24세가 될 때까지 전과 1범을 기록하는 것으로 나타났다. 또한 과거에 폭력을 가한 경험이 있는 학생들 중의 35~40% 정도가 24세가 될 때까지 전과 3범 이상의 범죄 기록을 가지게 되는 것으로 나타났다. 이 같은 결과는 학교 폭력의 가해자는 미래의 범죄자가 될 확률이 매우 높음을 나타내는 것이다.

이렇게 볼 때, 학교 폭력은 가해자나 피해자 모두에게 심각한 피해와 후유증을 남기며, 더 나아가 우리 사회 전체를 멍들게 만들 수도 있는 매우 심각한 사회 문제임을 알 수 있다. 그러나 이 같은 심각성에도 불구하고, 우리 나라 심리학계에서의 학교 폭력에 대한 접근은 대부분 초보적인 실태 조사에 그칠 뿐, 학교 폭력의 개념, 학교 폭력이 발생하는 이유, 학교 폭력을 가하는 청소년의 심리적 특성, 그리고 학교 폭력의 기능과 결과 등에 대한 본격적이고도 체계적인 연구는 거의 행해지지 않고 있는 실정이다. 이 같은 문제들에 대한 명확한 이해가 선행되지 않는 한 학교 폭력을 완화시키기 위한 그 어떠한 노력도 바람직한 성과를 내기는 힘들 것으로 보인다.

본 고에서는 최근 들어 심각한 사회 문제로 대두된 학교 폭력에 대한 이해의 틀을 마련하고자 학교 폭력에 대한 개념화를 시도하고자 한다. 이를 위해, 먼저 학교 폭력에 대한 정의를 내리고, 학교 폭력을 바라보는 여러 가지 이론적 시각들을 크게 개인특질적 접근과 사회환경적 접근으로 나누어 정리하여 각각의 접근과 관련된 주요 연구 결과들을 개관하고자 한다. 이를 바탕으로 학교 폭력에 대한 보다 포괄적인 이해를 위해 통합적 접근의 필요성을 제기하고, 이 접근이 향후 학교 폭력에 대한 기초 연구 및 심리학적 개입 방안의 마련에 어떤 시사점을 지닐 것인지를 논의해 보고자 한다.

학교 폭력의 정의

Elliott, Hamberg, 및 Williams(1998)에 따르면, 폭력은 "다른 사람에게 신체적인 손상을 입히거나 위협을 가할 목적으로 물리적인 힘을 행사하거나 행사의 위협을 가하는 행위"(p. 13)이다. 이 정의에서 가장 핵심적인 것은 폭력의 의도(intentionality)이다(Hamberg, 1998). 따라서 다른 사람에게 위해를 가할 의도를 미리 가지지 않은 우발적인 물리

적 공격(즉, 비의도적 폭력)은 의도적 폭력과는 구분되며, 따라서 엄밀한 의미에서의 폭력의 범주에 들어가지는 않는다.

의도를 강조하는 이 같은 정의는 타인에게 손상을 입히려는 의도(혹은 목표)를 강조하는 공격에 대한 Berkowitz(1974)의 정의와도 일맥상통하는 것이다. 의도적 폭력은 다시 두 가지로 구분된다. 한 가지는 자신을 향한 것이고(예: 자해나 자살 등), 다른 한 가지는 타인을 향한 것이다. 타인을 향한 의도적 폭력은 대인간 폭력(interpersonal violence)으로 불린다(Elliott et al., 1998).

대인간 폭력은 신체적으로나 심리적으로 힘의 우위에 있는 사람이 그렇지 않은 사람에게 행하는 경우가 대부분이라고 할 수 있다. 따라서 폭력을 가하는 자와 당하는 자간의 힘의 불균형을 대인간 폭력의 또 다른 특징으로 삼을 수 있을 것이다. 대인간 폭력의 형태는 직접적인 물리적 또는 신체적 공격(예: 폭행, 구타 등)에만 국한되지는 않는다. 이 외에도 따돌림, 괴롭힘, 위협, 협박 등 언어적이거나 심리적인 위해 행위들 또한 타인에게 해를 입히기 위한 의도가 개입되어 있다면 대인간 폭력의 범주에 들어간다고 볼 수 있다.

학교 폭력(school violence)은 글자 그대로 학교 내에서 발생하는 대인간 폭력이라고 할 수 있다. 하지만 학교 폭력을 학교 내에서 발생하는 대인간 폭력으로만 한정할 경우 청소년들 사이에 벌어지는 폭력의 실상을 제대로 반영하지 못하게 된다. 한국형사정책연구원(1997)에 따르면, 학교 폭력은 학교 내에서만 발생하는 것에 국한되지 않고 학교 밖에서 발생하는 것까지도 포함된다. 또한 '96년부터 '98년에 이르기까지 3년 동안 전화와 PC통신을 통해 접수된 2,683건의 학교 폭력 상담 사례를 분석한 청소년폭력예방재단(1999)에 따르면, 학교 폭력이 행해지는 장소가 학교 내인 경우가 '96년과 '97년 각각 63.3%와 66.9%이던 것이 '98년에는 53.2%로 크게 줄어든 반면, 등하교길, 학원가, 오락실, 독서실 등과 같이 학교 밖에서 발생하는 폭력 건수는 증가 추세에 있다. 따라서 학교 폭력의 발생 장소를 학교 내로만 국한시키는 것은 학교 폭력의 실상을 축소 또는 왜곡하는 결과를 초래할 수 있다.

이상과 같은 점들을 종합적으로 고려하여 본 고에서는 학교 폭력을 다음과 같이 정의하고자 한다: "학교 내·외에서 서로간에 힘의 불균형이 존재하는 상황에서 상대방에게 신체적 또는 심리적 위해를 가하기 위해 행해지는 학생들간의 신체·물리적, 심리적, 및 언어적 공격 행위." 학교 폭력에 대한 본 고에서의 이 같은 정의는 학교 내·외에서 발생하는 모든 폭력 행위들을 전부 다 포괄하지는 않는다. 예를 들어, 교사와 학생간에 벌어지는 폭력은 이 정의에 포함되지 않는다. 이는 이 같은 폭력 행위가 중요하지 않다는 것을 의미하는 것이 아니라, 학교 폭력 이외의 다른 용어나 개념(예: 체벌 등)으로 접근하는 것이 더 나을 것으로 여겨지기 때문이다. 따라서 본 고에서 고려하는 학교 폭력의 주된 초점은 학생들간에 벌어지는 폭력이다.

학교 폭력에 대한 접근들

인간 행동의 결정요인을 개인 내부에서 찾을 것인지, 외부에서 찾을 것인지는 심리학 영역 전반에서 커다란 논쟁거리였다(예: Mischel, 1968). 이는 학교 폭력에 대한 접근에서도 마찬가지이다. 학교 폭력을 이해하고 설명하는 입장들은 크게 개인 수준에서의 접근과 사회적 상황이나 환경과 같은 거시적 수준에서의 접근으로 나누어 볼 수 있다. 이 두 가지 수준에서의 접근들은 각기 강조점이 다르며, 따라서 청소년들의 폭력 행동을 완화시키기 위한 개입 목표 또한 다르다. 아래에서는 학교 폭력에 대한 이 두 가지 수준에서의 접근들을 관련된 주요 연구 결과들과 더불어 제시한다.

1. 개인특질적 접근

학교 폭력에 대한 한 가지 설명 방식은 청소년들의 폭력 행동을 그러한 행동을 나타내는 청소년 개인의 심리적 특성에 비추어 설명하는 것이다. 이 같은 설명 방식은 특정 상황에서만 폭력 행동을 하는 것이 아니라 여러 상황들에 걸쳐서 일관되게 폭력적으로 행동하는 청소년들에 대한 관찰에 근거를 두고 있다. 청소년들의 폭력 행동과 관련된 심리적 특성으로 여러 가지가 언급되어져 왔는데, 아래에서는 이들을 크게 다음과 같은 세 가지 부류로 나누어 제시하고자 한다: 첫째, 폭력 행동을 나타내는 청소년들의 성격적 특징들; 둘째 인지과정상의 특징들; 셋째, 폭력 행동이 청소년 개인에게 지니는 심리적 기능들.

1) 폭력적 청소년들의 성격적 특성

폭력 행동과 관련된 청소년들의 주요 성격 특성으로서 분노와 공격성, 충동성, 그리고 낮은 자존감 등이 언급되어져 왔다. 이 중에서 분노와 공격성은 폭력적인 청소년들에게서 가장 빈번히 발견 · 보고되고 있는 성격 특성인 것으로 여겨지고 있다(이시형, 1997; 정지민, 1998; 청소년폭력예방재단, 1996). 성격적으로 어떤 청소년들은 다른 청소년들에 비해 더 쉽게 분노를 경험하며, 따라서 공격 행동과 폭력에 더 큰 성격적 취약성을 드러낸다. 폭력이나 비행을 저지르는 청소년들은 스트레스 상황에 대처하는 데 있어서 일반 청소년들에 비해 더 공격적이고 반사회적인 경향이 있다. 그 결과로 이들은 상황을 적대적으로 해석하게 되고, 그 해결을 위해서 주장적 반응이나 타협 등의 적응적 대안보다는 공격적인 문제해결 방식을 택하는 경향이 있다.

충동성은 반응의 장기적인 결과와 목표에 대한 고려로 정의되는 적절한 자기통제가 결여된 상태를 말하는데, 이러한 충동성 역시 폭력을 비롯한 여러 가지 반사회적 행동에 영향을 주는 중요한 성격 특질이며, 일생동안 지속적으로 부적응 행동과 범죄 행동을 반복하게 하는 성격 요소로 알려져 있다(이미경, 1995; 이정은, 1998). 폭력 행동이나 비행을 보이는 청소년들은 스트레스에 반응하기 전에 바람직한 대처에 대해 생각해 볼 시간을 갖기보다는 충동적으로 반응하는 행동 패턴을 보인다. 즉, 당면한 상황의 심각성이나 자신의 반응이 초래하는 결과를 미리 예측하는 대신, 곧바로 반응을 함으로써 결국 부적응적인 결과를 초래한다는 것이다. 실제로 폭력 행동을 보이는 청소년들은 자기조절 능력이 부족하여 공격적 충동을 그대로 표출시키는 경향이 있어(이시형, 1997), 폭력 행동을 줄이기 위해서는 충동성을 조절하는 일종의 자기통제 훈련이 필요하다 하겠다.

Reasoner(1994)는 폭력과 범죄에 대한 1,000여 개의 연구 논문과 언론 기사를 개관하면서 낮은 자존감이 여러 종류의 범죄나 폭력과 밀접한 관계가 있다고 결론내렸다. 이러한 개관에 기초하여 그는 폭력 행동 자체만을 교정하려는 프로그램은 효과를 거두기 어려울 것이라고 지적하면서, 낮은 자존감을 향상시키는 프로그램 요소를 포함하는 경우가 폭력 행동을 완화시키는 데 효과적이며, 폭력과 범죄 행동을 교정하려는 전문가들은 이 점을 잊지 말아야 한다고 주장했다. Reston(1995) 역시 비슷한 맥락에서 청소년 범죄는 낮은 자존감과 밀접한 관련이 있다고 지적하였다. 우리 나라 청소년들을 대상으로 한 신종순(1991)의 연구에서도 폭력을 비롯한 반사회적 행동 양상을 보인 청소년들은 그렇지 않은 청소년들에 비해 자존감이 더 낮은 것으로 나타났다.

2) 인지과정상의 왜곡

청소년들이 공격적인 성향을 지녔거나 분노를 경험한다고 해서 항상 곧바로 폭력적 행동을 하게 되는 것은 아니다. 공격이나 폭력 행동은 한 개인이 경험하는 욕구의 좌절이나 분노가 상대방(즉, 공격의 대상)에게 책임이 있다고 판단될 경우에

발생하기가 더 쉽다. 반대로 욕구 좌절이나 분노를 경험하더라도 그 책임이 타인이 아닌 외적인 환경이나 자신에게 있다고 판단될 경우에는 타인을 향한 공격 행동이 일어날 가능성은 오히려 줄어든다 (Schachter, 1971 참조).

이렇게 볼 때, 특정한 상황에서 발생한 문제의 원인에 대한 잘못된 지각(faulty perception)이나 오귀인(misattribution)과 같은 정보처리과정상의 왜곡은 분노나 공격성 또는 욕구의 좌절이 다른 대상을 향해 폭력 행동으로 실행되는 과정에서 중요한 매개 역할을 하는 것으로 여겨진다. 이와 관련하여 어떤 연구자들은 폭력 행동과 관련하여 지각 및 귀인 편향의 중요성을 지적하고 있는데(예: Dodge, Bates, & Pettit, 1990; Dodge, Pettit, McGlaskey, & Brown, 1986), 이들에 의하면, 지각 또는 귀인 편향을 가지고 있는 청소년들은 다른 사람의 중립적인 사회적 행위를 자신을 향한 도발 행위로 잘못 지각 또는 해석하는 경향이 있으며, 따라서 보다 빈번히 공격 행동을 나타내게 된다.

Felson과 Tedeschi(1995)는 어떤 개인이 폭력 행동을 할 것인지, 말 것인지를 결정하는 데 적용되는 의사결정 규칙에는 두 가지가 있다고 제안하였다. 하나는 최소최대 원리(minimax principle)로서 폭력 행동을 통한 손실은 최소화하고 이득은 최대화하는 것이고, 다른 하나는 폭력 행동을 통해 충분한 심리적 만족을 얻는 만족 원리(satisfying principle)이다. 이 두 가지 원리에 따르면, 폭력 행동은 손실이 최소화되고 이득이 최대화된 상태에서 폭력을 통해 충분한 만족을 얻을 것이 예견되는 상황에서 발생하기 쉽다.

또한 Felson과 Tedeschi(1995)는 폭력 행동은 일련의 의사결정과정을 거쳐서 나오는 것이라고 지적하면서 그러한 의사결정과정에 개입되는 네 가지 요소들을 제시하였다: 첫째, 얻고자 하는 결과의 기대 가치; 둘째, 목표를 성취하는 것에 대한 성공 기대; 셋째, 행동을 함으로써 입게 될 손실(예: 보복)의 기대 가치; 넷째, 손실의 발생가능성. 이 네 가지 요소들 중에서 첫 번째 및 두 번째 요소는 폭력 행동을 촉진하는 역할을 하며, 세 번째 및 네 번째 요소는 폭력 행동을 억제하는 역할을 한다. 이와 관련하여, 폭력 행동을 보다 빈번히 나타내는 청소년들은 폭력 행동을 통해 얻게 되는 이득과 만족은 과잉 추정하는 반면, 손실과 불만은 과소 추정하는 등의 의사결정과정상의 오류를 보일 가능성이 높다고 할 수 있다.

청소년들의 폭력 행동을 사회적 장면에서의 문제해결과정과 관련지어 설명하려는 시도 또한 있어 왔다. 문제해결이란 문제 상황이나 스트레스에 대처하는 데 필요한 다양한 효율적 반응 대안들을 생성케 하고, 가용한 대안들 중 가장 효율적인 반응을 선택할 경향성을 증가시키는 내현적인 인지과정을 지칭하는데, 폭력이나 비행을 보이는 청소년들은 일반 청소년들에 비해 문제해결과정에서 결함이 있다는 것이다(Crick & Dodge, 1994).

문제해결과정은 문제지향, 문제정의 및 형성, 대안창출, 의사결정, 그리고 실행 및 평가의 다섯 단계로 구성되는데(D'Zurilla & Goldfried, 1973), 폭력이나 비행을 행하는 청소년들은 이러한 문제해결의 각 과정에서 오류를 범하는 것으로 알려져 있다. 즉, 이들은 문제상황과 관련한 여러 단서들에 대한 민감성이 떨어지거나 역으로 과잉 지각하며, 중립적인 문제상황을 적대적인 것으로 잘못 해석하는 경향이 있으며, 폭력이나 비행 이외의 다른 건설적인 문제해결 방식을 생성해내지 못하며, 창출된 대안들 중 폭력을 사용하거나 강압적인 언어를 사용하는 데 더 높은 가치를 부여하며, 공격적 행동이 가져올 장기적인 손실을 고려하지 못하는 등의 오류를 범한다는 것이다.

이와 아울러, 폭력 행동을 나타내는 청소년들은 사회적 장면에서 문제를 경험할 때 이를 효과적으로 해결해나가는 데 필요한 문제해결 기술이 부족하거나 부적절하다는 특징 또한 지니고 있는 것으

로 알려져 있다(Blechman, Prinz, & Dumas, 1995). 즉, 이들은 적절한 사회적 관계를 맺어나가는 데 필요한 의사소통 기술이나 사회적 기술이 결여되어 주장적인 의사소통보다는 폭력적 의사소통에 더 의존함으로써 문제를 해결하기보다는 오히려 더 악화시키는 경향이 있다는 것이다.

3) 폭력 행동의 욕구충족적 기능

어떤 연구자들은 청소년들이 폭력 행동을 하는 이유는 폭력 행동이 그들이 얻고자 하는 바를 충족시켜 주는 심리적 기능을 하기 때문이라고 본다. 즉, 폭력 행동을 목표-지향적(goal-oriented) 행동으로 이해하려는 입장을 취한다는 것이다(예: Kennedy & Forde, 1996; Tedeschi & Felson, 1994). 이 같은 입장은 청소년들이 폭력을 통해 얻고자 하는 바가 무엇인지, 그리고 폭력 행동이 청소년들에게 어떠한 심리적 욕구충족 기능을 하는지를 이해하는 데 중요한 시사점을 던져준다.

이러한 입장에 따르면, 청소년들의 폭력 행동은 아무런 의미도 담고 있지 않는 것이 아니라, 자신들이 의도한 그 무엇을 얻기 위해 행하는 일종의 목표-지향적 행동이다. 목표-지향적 행동은 어떤 결과를 얻고자 하는 욕구에 의해 동기화되며, 청소년들로 하여금 폭력적으로 행동하게끔 동기화시키는 것은 폭력 행동을 통해 얻게 되는 결과가 지니는 가치에 대한 기대이다(Tedeschi & Felson, 1994). 이렇게 볼 때, 청소년들은 자신에게 긍정적 가치를 지니는 어떤 결과를 얻기 위해 폭력 행동을 행하며, 따라서 청소년들의 폭력 행동은 어떤 목표를 달성하기 위한 수단으로서의 심리적 기능을 한다고 볼 수 있다.

Fagan과 Wilkinson(1998)은 청소년들에게 있어서 폭력 행동이 지니는 심리적 욕구충족 기능을 다섯 가지로 정리하여 제시한 바 있는데, 그것들은 다음과 같다. 우선, 청소년들에 있어서 폭력 행동은 인상관리(impression management)의 기능을 한다. 특히 남자 청소년들의 경우 폭력은 남성으로서의 정체감을 형성하는 하나의 징표로서의 기능을 한다. 즉, 폭력 행동은 자신을 다른 사람들에게 강한 존재로 과시하고 싶은 욕구와 관련이 있다는 것이다(Anderson, 1994).

물질적 이득을 얻는 것은 폭력 행동의 또 다른 기능이다. 갖고 싶은 것이 있지만 그것을 스스로 얻을 수 없을 때 청소년들은 폭력을 통해 다른 사람이 갖고 있는 것을 빼앗기 쉽다. 특히, 요즘의 청소년들은 유행의 변화가 매우 심하여 갖고 싶은 것을 스스로의 힘으로 모두 다 장만하지는 못한다. 부유한 청소년들보다 경제력이 뒷받침되지 않는 청소년들의 경우에는 특히 더 그러하다. 이 경우 폭력은 청소년들에게 있어서 갖고 싶은 물건을 얻는 효과적인 수단이 될 수 있다.

폭력 행동의 세 번째 기능은 폭력 행동을 통해 권력(power)을 획득할 수 있다는 것이다. 청소년들은 상대방에게 폭력을 행사함으로써 자신이 상대방보다 우위에 있음을 확인할 수 있다. 즉, 폭력은 상대방을 물리적으로나 심리적으로 제압하여 자신의 통제하에 두려는 목적을 달성하는 데 매우 유용한 수단을 제공한다는 것이다.

정의를 회복하거나 사회적 질서를 유지하거나 자기를 보호하는 것이 폭력 행동의 네 번째 기능이다. 우리 나라 속담에 '법은 멀고 주먹은 가깝다'라는 말이 있듯이, 어떤 부당한 일을 겪었을 때 그것을 정상적인 방법으로 되돌릴 수 없는 경우에는 폭력이 동원된다. 또한 폭력은 집단이나 조직의 규율을 유지하기 위해 사용되기도 하며, 다른 사람의 폭력에 대한 대응으로 폭력 행동이 행해지기도 한다. 이 경우의 폭력은 자기를 보호하기 위한 목적을 지닌다.

마지막으로 청소년들의 폭력 행동은 종종 기성사회나 권위에 대한 반항으로 표출되기도 한다. 청소년 문화의 한 가지 특징을 반항적 문화로 보기도 하는데(Anderson, 1994), 청소년들은 동의하지

않는 사회적 통제나 규범에 대한 반항의 표시로서 폭력적 행동을 나타내기도 한다.

2. 사회환경적 접근

폭력에 대한 사회환경적 접근은 청소년 폭력을 이해하고 설명하는 데 있어서 사회적 맥락과 환경적 조건의 중요성을 강조한다. 즉, 청소년들의 폭력 행동은 청소년들의 개인내적 특성의 결과라기보다는 외적인 사회환경적 조건들의 산물이라는 것이다(Patterson, 1982; Sameroff, 1975). 이 같은 입장은 특정한 사회환경적 조건에 처한 청소년들은 그렇지 않은 청소년들에 비해 폭력 행동을 보다 빈번히 나타낸다는 연구 결과들에 기초한다(Sarason, 1996). 아래에서는 청소년 폭력과 관련된 사회환경적 특성을 크게 지역사회 환경, 학교 환경, 그리고 가정 환경 등으로 나누어 제시한다.

1) 지역사회 환경과 청소년 폭력

사회적 해체이론(social disorganization theory)에 의하면, 폭력을 비롯한 여러 가지 범죄 행동은 사회적으로 해체된 지역사회에서 더 빈번히 발생한다(Shaw & McKay, 1942/1969). 사회적으로 해체된 지역사회(socially disorganized community)란 지역 구성원들간의 사회적 유대가 결여되어 지역 구성원들이 지역 내에서 발생하는 폭력, 비행, 범죄 등에 대한 사회적 통제를 제대로 행사할 수 없는 사회를 말한다. 폭력에 대한 노출(exposure to violence)이란 폭력의 피해를 직접적으로 경험하거나, 다른 사람(예: 가족구성원, 친구, 지역사회 주민 등)이 폭력을 가하거나 당하는 것을 관찰함으로써 폭력을 간접적으로 경험하는 것을 의미하는데, 사회적으로 해체된 지역사회에 거주하는 청소년들은 그렇지 않은 청소년들에 비해 폭력에 대한 노출이 상대적으로 더 빈번하다고 볼 수 있다(Lorion, 1998).

지역 사회에서 벌어지는 폭력에 대한 노출은 청소년들에게 매우 유해한 심리적 결과를 초래하는 것으로 알려져 있다. 예를 들어, 폭력적 지역사회 환경에 보다 빈번히 노출된 청소년들은 그렇지 않은 청소년들에 비해 훨씬 더 많은 폭력 행동을 행하는 것으로 알려져 있다(Durant, Cadenhead, Pendergast, Slavens, & Linder, 1994; Rubinetti, 1996; Saltzman, 1995; Singer, Anglin, Song, & Lunghofer, 1994, 1995). 또한 폭력적 환경에 보다 빈번히 노출된 청소년들은 그렇지 않은 청소년들에 비해 우울, 불안, 분노 등 전반적인 정서적 고통의 수준이 더 높은 반면, 자존감과 사회적 능력(social competence)은 더 낮은 것으로 나타났다(Saltzman, 1992; Singer et al., 1995).

수많은 연구들이 사회적 해체이론에 입각하여 폭력, 범죄, 비행이 보다 빈번히 발생하는 지역사회의 구조적 특징들을 조사해 왔다. 지역주민들의 낮은 사회경제적 지위, 낮은 주택보급율, 높은 주거이동율 등과 같은 요인들은 지역사회 주민들간의 공식적, 비공식적 사회적 연결망을 약화시키게 되고, 그 결과로 사회적 유대 혹은 통제력 또한 약화시켜 범죄나 폭력에 취약성을 드러내는 것으로 알려져 있다(Laub & Lauristen, 1998).

지역주민들의 낮은 사회경제적 지위는 폭력과 밀접한 연관이 있는 것으로 알려져 있지만(Bursik & Grasmick, 1993; Sampson & Groves, 1989), 빈곤을 비롯한 경제적 조건과 폭력간의 관계는 그리 단순하지 않은 것 같다. 예를 들어, Curry와 Spergel (1988)은 빈곤한 지역사회, 즉 실직율이 높고 부동산 취득율이 낮은 지역사회는 그렇지 않은 곳에 비해 폭력의 발생 빈도가 더 높았음을 밝힌 반면, Chicago 지역의 범죄 발생율을 조사한 Shaw와 McKay(1942/1969)에 의하면, 대공황 시기의 Chicago 지역의 범죄 발생율은 이전에 비해 별다른 증가를 보이지 않은 것으로 나타났다. 이 같은 조사 결과는 경제적 박탈 경험은 폭력을 비롯한 범죄의 발생과 밀접한 연관이 있을 것이라는 일반적인 예상과는 일치하지 않는 것이다. 이와 관련하여 몇몇 연구자들은

빈곤 자체만으로는 폭력의 발생을 충분히 설명하지 못하고, 가정결손 등과 같은 가족구조의 불안정성이 함께 존재할 때만 폭력을 잘 예언할 수 있다고 지적하기도 하였다(예: Messner & Tardiff, 1986; Sampson, 1985, 1986).

2) 학교 환경과 청소년 폭력

지역사회나 사회 전반 등과 같은 보다 거시적인 환경적 조건들과 폭력간의 관계와는 별도로, 학교 환경 자체가 지니는 특성들이 학교 폭력과 밀접한 관련이 있을 수 있다는 연구 결과들 또한 보고되고 있다(예: Office of Educational Research and Improvement, 1992). 이러한 연구들은 청소년들이 가지는 개인적 또는 발달적 욕구들이 그들이 처한 학교 환경에서 어떤 식으로 충족 또는 좌절되는지가 학교 장면에서의 폭력과 밀접한 관련이 있을 것이라는 시각에서 출발한다.

일반적으로, 욕구의 좌절은 분노를 불러일으키고 공격과 폭력을 초래한다. 욕구의 좌절이란 바라는 개인적 목표의 달성이 방해받거나 차단되는 것을 말하는데, 욕구의 좌절이 공격 행동에 미치는 영향은 사회심리학적 연구들에서 이미 밝혀진 바가 있다(예: Barker, Dembo, & Lewis, 1941). 이를 학교 폭력과 관련지어 본다면, 학교 폭력은 학생들이 가지는 개인적 또는 발달적 욕구가 학교라는 환경적 맥락에서 어떤 식으로든 좌절되었기 때문에 발생한 것으로 볼 수 있다.

이와 관련하여 중요한 것은 학생들이 학교에 대해 가지는 결속관계이다(Hawkins, Farrington, & Catalano, 1998). 학교 결속력(school bonding)은 학생 개인과 학교 환경간의 상호작용의 결과로 형성되는데, 학교 결속력의 수준은 학교 환경이 학생 개인에게 학교 활동에 능동적으로 참여함으로써 자신의 욕구를 충족시킬 수 있는 기회를 제공하는 정도에 달려 있다(Mortimore, 1995). 물론 학교 활동에 대한 학생들의 능동적 참여 기회는 각 학생들이 지닌 개인적 욕구와 발달적 수준에 적절한 방식으로 제공되어야 할 것이다(Csikszentmihalyi & Larson, 1980).

이러한 결속관계 형성에 있어서 학교와 교사의 역할은 매우 중요하다(Hawkins, Farrington, & Catalano, 1998). 즉, 학교와 교사가 해야 할 일은 학생들이 저마다 가지고 있는 발달적 욕구들을 충족시킬 수 있는 기회를 제공하고, 학생들의 개인적 욕구를 보다 바람직한 방향으로 충족시킬 수 있도록 적절한 강화 체계를 제공하는 일이다. 이런 노력이 제대로 이루어질 때 성공적인 결속관계 형성이 가능하며, 그렇지 못할 때 학생들은 좌절을 느끼게 되고 따라서 폭력을 비롯한 여러 가지 일탈 행동들을 나타내게 된다.

한 가지 예를 들자면, 청소년기의 중요한 발달적 욕구 중의 하나로 또래 집단을 형성하고 거기에 소속되려는 욕구를 들 수 있는데, 이 때 학교와 교사들은 청소년들이 학교 장면에서 건전한 또래들과 건전한 방식으로 어울릴 수 있는 기회를 제공해야 한다. 그렇지 못할 경우, 학생들은 폭력이나 비행을 일삼는 또래들과 어울림으로써 자신의 발달적 욕구를 충족시키려 할 수도 있다. 폭력적이고 반사회적인 행동을 하는 또래들과 어울리는 청소년들은 친사회적 행동을 하는 또래들과 어울렸을 때에 비해 공격적이고 폭력적인 행동을 하게 될 가능성이 더 높아지기 때문에(Allen, Weissberg, & Hawkins, 1989), 학교와 교사들이 학생들에게 건전한 또래 집단을 형성할 수 있도록 돕지 못하는 것은 학생들이 폭력과 비행의 길로 들어가는 것을 방지하지 못하는 결과를 초래하게 된다.

낮은 학교 결속력 외에도 학교 폭력이 보다 빈번히 발생하는 학교의 특성들로서 여러 가지가 제안되어져 왔다. 예를 들어, 학생들의 학교내 행동규율이 명확히 설정되어 있지 않은 경우, 학생들이 학교 규율을 준수하도록 설득하는 데 실패하는 경우, 비효율적인 수업 진행 방식 등은 모두 폭력을

비롯한 학교 내에서의 반사회적 행동의 발생과 밀접한 연관이 있는 것으로 나타났다(Mayer, 1995; Walker, Colvin, & Ramsey, 1994). 반면에, 학업 성취를 강조하고, 친사회적 행동 규범을 강조하며, 학교 규율을 일관되고 공정하게 적용하고, 학생 개개인에 대한 정서적 지지의 분위기가 제공되는 학교 환경하에서는 폭력을 비롯한 학교 규율 위반 행동이 더 적게 발생하는 것으로 나타났다(Gottfredson & Gottfredson, 1985; Lab & Clark, 1996).

학업 수행에서 실패를 경험하는 학생들은 그렇지 않은 학생들에 비해 폭력을 비롯한 범죄 행동을 더 빈번히 나타내는 것으로 알려져 있다(Maguin & Loeber, 1995). 여기에서 중요한 것은 학업 성취를 잘하거나 못하는 학생들 개개인의 특성이 아니라, 학업 성취를 강조하는 학교 교육의 정책 내용이다. 외국의 연구 결과들에 의하면, 학생들 전체에 대해 학업 성취를 강조하고, 그에 걸맞는 수업 방식을 채택하는 경우가 그렇지 않은 경우에 비해 학생들의 폭력 행동을 상당한 정도로 감소시키는 것으로 나타났다(Hawkins, Kosterman, Catalano, Abbott, & Hill, 1996).

우리 나라에서 행해지는 학교 교육 또한 학업 성취를 강조한다는 점에서는 다른 나라의 학교 교육과 별다른 차이가 나지 않는다. 하지만 차이가 나는 것은 그 내용이다. 우리 나라의 학교 교육은 학생들을 대학에 입학시키는 것에 초점이 맞춰져 있다. 따라서 대학에 진학할 의사가 없거나, 그럴 의사가 있어도 그럴만한 학업 성취 능력을 갖추지 못한 학생들의 경우에는 학교 교육에서 철저히 소외당하게 된다. 최근 들어, 언론에 빈번히 보도되고 있는 '학교붕괴' 현상 역시 우리 나라의 잘못된 교육 풍토와 무관하지 않다. 따라서, 일부 공부 잘하는 학생들에게만 교육의 초점을 맞추는 우리 나라 교육 풍토에 근본적인 변화가 오지 않는 한, 여기에서 소외된 학생들에 의한 폭력과 비행, 및 탈선은 줄어들지 않을 것으로 보인다.

3) 가정 환경과 청소년 폭력

가정 환경 역시 청소년들의 폭력 행동과 밀접한 연관이 있는 것으로 알려져 있다. 특히 가정 환경상의 몇 가지 특징은 학교에서의 청소년들의 폭력 행동의 위험 요인으로 작용하는 것으로 알려져 있다(Loeber & Stouthamer-Loeber, 1998). 이러한 위험 요인들로는 가정에서의 학대 경험, 부모의 부적절한 자녀양육 관행, 가정결손이나 잦은 가정불화, 부모의 반사회적 성격, 형제들간의 공격적 상호작용 등이 언급되어져 왔다.

Batsche와 Knoff(1994)는 청소년들이 가정에서 부모로부터 신체적 학대와 폭력을 당하는 것은 학교에서 폭력적 행동을 행하는 것과 밀접한 관계가 있다고 주장하였다. 즉, 학교에서의 공격자는 가정에서의 희생자라는 것이다. 이는 경험적 연구들에 의해 뒷받침되고 있는데, 실제로 가정에서 신체적 학대를 경험한 청소년들은 그렇지 않은 청소년들에 비해 학교에서 훨씬 더 많은 공격적 행동을 행하는 것으로 나타났다(Lowry, Sleet, Duncan, Powell, & Kolbe, 1995; Tolan & Guerra, 1994; Widom, 1989). 또한 Hotaling, Strauss, 및 Lincoln(1989)은 전국 규모의 조사연구를 통해 부모로부터 신체적 폭력을 당하거나 부모들끼리 폭력적 행동을 주고받는 것을 목격한 아동들은 그렇지 않은 아동들에 비해 가정 밖에서 다른 아동들에게 폭력적 행동을 행사하는 경우가 6배나 더 높다는 결과를 보고하기도 하였다.

신체적 학대와는 별도로 부모의 부적절한 자녀양육 방식 또한 청소년들의 폭력 행동의 위험 요인인 것으로 알려져 있다. 비행 청소년들의 가정에 대한 조사 연구에 의하면, 부모의 가혹한 양육 태도와 행동은 학교 장면에서 교사에 의해 평정된 아동의 공격성 정도와 밀접한 관련이 있는 것으로 나타났다(Farrington, 1989). 또한 Olweus(1980)는 어머니의 부정적인 태도(negativism), 부모의 권력 주장 방식, 공격 행동에 대한 어머니의 허용성 등

은 또래들에 의해 평정된 아동의 공격성 정도와 밀접한 관련이 있음을 밝혔다.

가정결손이나 잦은 가정불화 역시 학교 폭력과 밀접한 연관이 있다. 결손가정이나 부부간의 불화가 심한 가정에서 자라난 아동들은 그렇지 않은 아동들에 비해 학교에서 공격적 행동을 더 많이 나타내는 것으로 알려져 있다(Farrington, 1978). 또한 가정에서 형제간의 경쟁이나 갈등 정도가 높은 경우는 그렇지 않은 경우에 비해 학교 장면에서 공격성을 나타내는 정도가 더 높은 것으로 알려져 있다(Storashak, Bellanti, & Bierman, 1996). 이와 아울러, 10세 이전에 부모와 분리된 아동들은 그렇지 않은 아동들에 비해 학교를 비롯한 여러 가지 생활 장면에서 공격적 행동을 더 많이 나타내는 것으로 나타났다(Farrington, 1989).

반사회적인 부모 밑에서 자라난 아동이나 청소년들 역시 폭력을 비롯한 반사회적 행동에 더 취약한 것으로 보고되고 있다(Loeber & Stouthamer-Loeber, 1986). 이런 의미에서 부모의 반사회적 성격은 청소년들의 폭력 행동에 영향을 미치는 위험요인 중의 하나이다. 그러나 부모의 반사회성과 자녀의 공격적 경향성간의 관계가 유전 때문인지, 사회적 학습과정 때문인지, 부적절한 자녀양육 관행 때문인지, 아니면 이들의 복합적인 작용 때문인지는 현재로서는 분명치 않다(Loeber & Stouthamer-Loeber, 1998).

학교 폭력에 대한 통합적 접근

1. 통합적 접근의 필요성

이제까지 학교 폭력에 대한 접근을 크게 개인특질적 접근과 사회환경적 접근으로 대별하여, 학교 폭력과 관련하여 각 접근에서 강조하는 주요 위험요인들이 무엇인지에 대해 살펴보았다. 다음에는 각 접근의 주요 특징들을 정리하고, 이에 대한 논의를 바탕으로 통합적 접근의 필요성을 제기하고자 한다.

우선, 개인특질적 접근은 청소년들의 폭력 행동을 그러한 폭력을 행사하는 청소년 개인의 심리적 특성에서 찾고자 한다는 특징을 지닌다. 이에 따라 이 접근을 취하는 연구자들은 폭력적으로 행동하는 청소년들의 성격 및 인지과정상의 특징들을 규명하고, 폭력 행동이 청소년들에게 어떠한 심리적 기능을 하는지를 설명하려는 시도를 기울여 왔다.

이 접근은 폭력적 청소년들이 분노와 공격성 및 충동성 수준이 높고 자존감이 낮다는 성격적 특성을 지니며, 정보를 처리하고 문제를 해결하는 과정에서 여러 가지 인지적 오류와 왜곡을 나타낸다는 점을 밝혔다는 데 의의가 있다. 또한 청소년들로 하여금 폭력적으로 행동하게끔 유인하고 동기화시키는 요인들이 무엇인지를 체계적으로 제시해 준다는 점에서도 이 접근의 의의를 찾을 수 있다. 즉, 이 접근은 어떤 성격적 특징을 가지는 청소년들이 어떤 심리적 욕구나 개인적 목표를 충족 또는 달성하기 위해 어떤 인지과정을 거쳐 폭력적 행동을 나타내게 되는지를 이해하는 데 매우 유용한 이해의 틀을 제공한다는 것이다.

그러나 이 접근의 근본적인 한계는 청소년들의 폭력 행동을 이해하고 설명하는 데 있어서 청소년들이 처한 사회환경적 맥락을 고려에 넣지 않는다는 데 있다. 개인의 태도와 신념을 형성하고 행동을 발현시키는 데 있어서 사회적 맥락과 환경적 조건의 역할은 결코 무시될 수 없다(Bronfenbrenner, 1989). 따라서 개인 특성만을 고려하는 개인특질적 접근은 왜 특정한 지역사회(즉, 사회적으로 해체된 지역사회)에 거주하는 청소년들이 더 폭력적인지, 왜 어떤 학교의 학생들은 다른 학교의 학생들보다 폭력적 행동을 더 빈번히 나타내는지, 왜 특정한 가정적 배경을 가진 청소년들이 다른 청소년들에 비해 더 공격적인지를 제대로 설명해내지 못한다는 한계를 지닌다.

개인특질적 접근과는 대조적으로, 사회환경적

접근은 개인보다는 사회적 맥락과 환경적 조건의 중요성을 더 강조한다. 이에 따라 이 접근의 연구자들은 청소년 폭력과 밀접한 관련이 있는 지역사회 환경, 학교 환경, 및 가정 환경의 특징들이 무엇인지를 규명하는 데 초점을 맞춰 왔다.

그 결과로 청소년들이 폭력에 빈번히 노출될 수밖에 없는 사회적으로 해체된 지역사회, 학교에 대한 학생들의 결속력을 약화시키는 부적절한 교육관행을 답습하는 학교, 그리고 자녀에 대한 적절한 양육 환경을 제공하지 못하는 불안정적이고 역기능적인 가정이라는 세 가지 측면에서의 환경적 배경이 학교 장면 안과 밖에서의 청소년들의 폭력 행동과 밀접한 연관이 있음을 밝힐 수 있었다. 이에 비추어 볼 때, 사회환경적 접근은 청소년들의 폭력은 '개인 폭력'이라기보다는 청소년들이 처한 가족, 학교, 및 사회환경의 역기능성을 반영하는 '반영된 폭력'의 성질을 지닌다는 점을 분명히 해주었다는 점에서 큰 의의를 지닌다고 볼 수 있다.

그러나 학교 폭력에 대한 사회환경적 접근은 크게 다음과 같은 두 가지 측면에서 한계를 지닌다. 우선, 이 접근은 폭력 행동과 관련하여 청소년들간에 존재하는 개인차를 설명하지 못한다는 한계를 지닌다. 즉, 이 접근은 동일하거나 유사한 가족, 학교, 및 지역사회 배경을 지닌 청소년들 중에 왜 어떤 청소년들은 덜 폭력적인데 반해 왜 어떤 청소년들은 더 폭력적인지, 왜 어떤 청소년들은 그들이 처한 사회적 환경과는 무관하게 일관되게 더 공격적이고 폭력적인지를 제대로 설명하지 못한다는 것이다.

또한 이 접근은 사회환경적 맥락이나 조건들이 폭력적 행동으로 발현되기까지 개인 내부에서 작동되는 심리적 과정이나 기제에 관해 아무런 설명도 제공하지 못한다는 한계를 지닌다. 즉, 폭력유발적 환경 특성과 폭력 행동의 실제 발현 사이에 존재하는 심리내적 매개과정에 대한 그 어떠한 실마리도 제공하지 못한다는 것이다. 외적 환경의 변화만으로는 폭력적으로 행동하는 청소년들의 행동을 변화시키기에는 불충분하며, 개인 내부의 심리내적 과정이나 기제에 대한 변화가 수반되어야만 보다 충분한 행동변화가 가능해질 수 있다. 따라서 이에 대한 이해를 제공하지 못하는 사회환경적 접근은 한계를 지닌다고 할 수 있다.

이상에서 학교 폭력에 대한 개인특질적 접근과 사회환경적 접근의 주된 특징과 의의, 그리고 한계점들에 대해 살펴보았다. 사실 각 접근이 지니는 한계점들은 다른 접근에서 중요하게 간주하는 폭력 행동의 관련 요인들을 고려에 넣지 않는 데서 연유하는 것이다. 따라서 학교 폭력에 대한 보다 포괄적이고도 체계적인 설명과 이해 및 개입을 위해서는 이 두 접근이 지니는 핵심적 고려사항들을 발전적으로 절충함으로써 각 접근이 지니는 한계점을 극복하는 일종의 '통합적' 접근이 필요하다고 할 수 있다.

2. 통합적 접근 모형

기본적으로 학교 폭력에 대한 통합적 접근은 청소년들의 폭력 행동에 대한 개인 수준에서의 설명과 환경 수준에서의 설명을 함께 고려한다. 이는 청소년 개인의 심리적 특성이나 사회환경적 체계 중 어느 한 가지만을 고려했을 때보다 이 두 가지를 함께 고려했을 때 폭력과 같은 청소년들의 문제 행동을 훨씬 더 잘 예언하고 설명할 수 있다는 연구 결과들에 근거를 둔다(예: Jessor, Donovan, & Costa, 1991). 다음에 학교 폭력에 대한 통합적 접근 모형의 주요 특징들을 제시한다.

우선, 통합적 접근 모형의 가장 큰 특징으로서 포괄성을 들 수 있다. 인간의 행동은 환경적 또는 사회적 진공상태에서 개인의 개성에 의해서만 발현되는 것이 아니며, 개인의 개성과는 무관하게 오로지 외적인 자극에 대한 반응으로서의 의미만 지니는 것 또한 아니다. 이는 학교 폭력의 경우에도 마찬가지이다. 청소년들의 폭력 행동은 청소년들

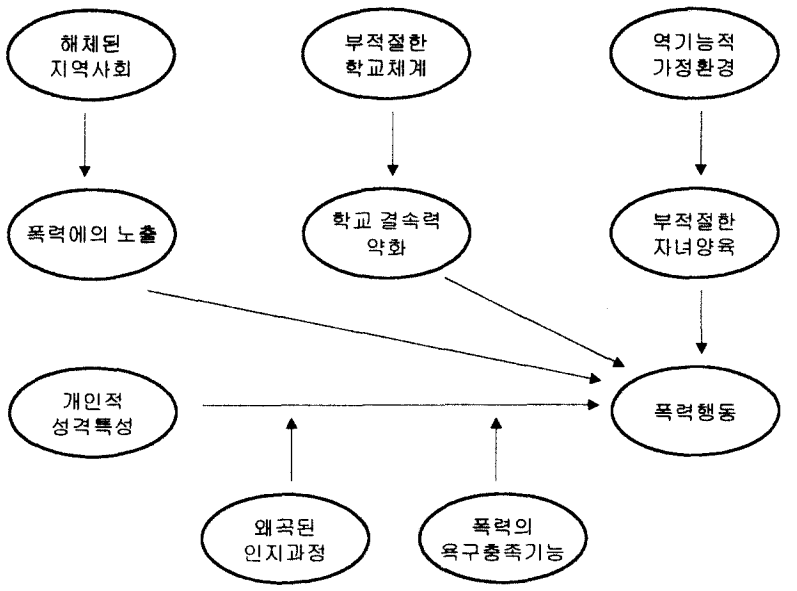

그림 1. 학교 폭력의 병렬적 접근 모형

의 개인 특성은 물론이고, 각 청소년이 처한 가정, 학교, 및 지역사회 환경의 영향을 동시에 받는 중다 유발인을 가진 복합적 현상이다. 이와 관련하여, 통합적 접근 모형은 학교 폭력의 발생에 영향을 미치는 네 가지의 체계들(즉, 개인 · 가정 · 학교 · 지역사회)을 모두 고려에 넣음으로써 학교 폭력에 대한 보다 포괄적인 설명을 시도한다는 점에서 특징을 지닌다.

통합적 접근 모형의 또 다른 특징으로서 체계성을 들 수 있다. 즉, 통합적 접근 모형은 청소년들의 폭력 행동과 관련이 있는 네 가지 체계들간의 유기적 상호관련성을 가정한다는 점에서 체계성을 지니며, 이 같은 점에서 각 체계를 단순히 함께 나열하는 병렬적 접근 모형과는 차이가 난다. 병렬적 접근 모형은 학교 폭력과 관련된 네 가지 체계들을 함께 고려한다는 점에서 포괄적이긴 하지만, 각 체계들간의 그 어떠한 연관성도 고려하지 않는다는 점에서 체계적이지는 않다(그림 1 참조). 반면에 통합적 접근 모형은 각 체계에서 중요하게 고려하는 학교 폭력 관련 요인들간의 유기적 상호연관성을 가정함으로써 각 체계가 어떻게 서로에게 영향을 미쳐 폭력적 행동으로 발현되는지를 보다 체계적으로 설명할 수 있다는 이점을 지닌다(그림 2 참조).

셋째, 통합적 접근 모형은 학교 폭력의 발현 과정을 구체적으로 설명할 수 있다는 특징을 지닌다. 즉, 청소년들의 폭력 행동이 어떤 요인들간의 상호작용을 통해 어떤 경로를 거쳐 발현되는지를 구체적으로 설명할 수 있다는 것이다. 그림 2에는 학교 폭력과 관련된 요인들간의 복잡한 상호연관성이 구체적으로 제시되어 있는데, 이 같은 상호연관성은 학교 폭력이 발현되는 과정을 보다 세밀하게 이해할 수 있는 틀을 제공한다.

먼저, 사회적으로 해체된 지역사회는 역기능적 가정 환경 및 부적절한 학교 체계와 밀접한 관련이 있는 것으로 간주된다. 낮은 사회경제적 지위, 낮은 주택보급율, 높은 주거이동율 등으로 특징지워지는 사회적으로 해체된 지역사회는 대체적으로

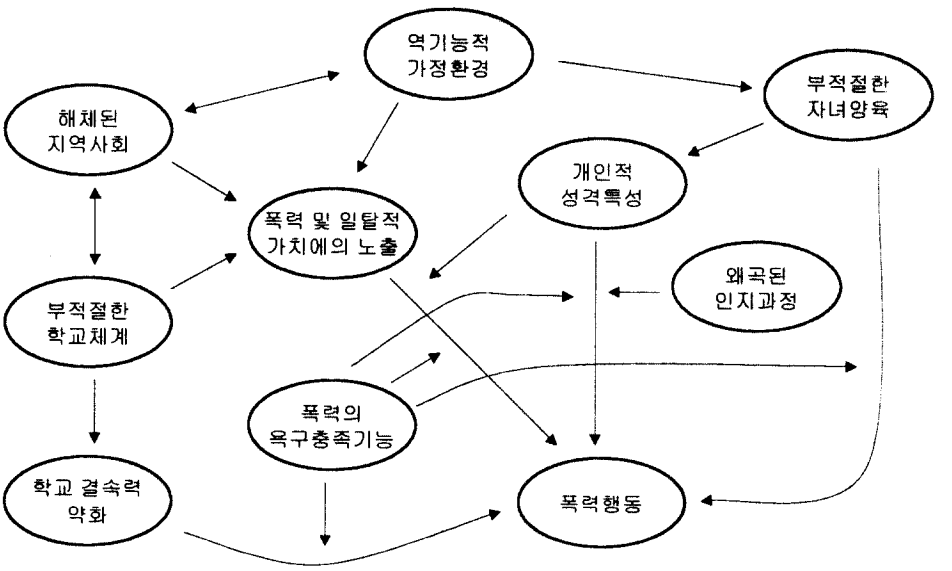

그림 2. 학교 폭력의 통합적 접근 모형

가정결손이나 가족구조의 불안정성, 부모의 반사회성, 자녀에 대한 무관심이나 학대 등을 특징으로 하는 역기능적 가정들로 구성되는 경우가 많다(Laub & Lauristen, 1998). 또한 이러한 가정들로 구성된 지역사회에 위치한 학교들은 부모들의 교육에 대한 무관심, 열악한 지역 환경 등으로 인해 학생들의 학업적 및 발달적 욕구를 충족시켜줄 수 있는 교육 환경을 제대로 제공해주지 못하는 경향이 있다(Lorion, 1998).

이러한 특성을 지니는 지역사회, 가정, 및 학교 환경에 처한 청소년들은 다른 청소년들에 비해 폭력에 대한 노출과 일탈적 가치 및 행동 규범을 접할 수 있는 기회를 상대적으로 더 많이 가지게 된다. 즉, 지역사회 폭력, 가정 폭력 및 또래 폭력에 노출되어 일탈적 가치와 행동을 관찰하고 학습할 수 있는 기회가 상대적으로 더 많아지게 된다는 것이다. 이는 청소년들의 폭력 행동에 큰 영향을 미칠 것으로 여겨진다.

특히, 분노와 공격성 수준이 높고, 충동적이며, 자존감이 낮은 성격 특징을 지는 청소년들은 그렇지 않은 청소년들에 비해 폭력을 비롯한 일탈적 행동 및 가치 규범을 보다 쉽게 내면화할 것으로 여겨지며, 따라서 보다 심각한 폭력 행동을 보다 빈번히 나타낼 것으로 기대된다. 또한 일탈적 행동과 가치에 자주 노출된 청소년들은 그러한 행동과 가치를 통해 자신이 원하는 목표(예: 물질적 이득, 권력, 통제감 및 우월감의 획득, 자기보호, 권위에 대한 도전과 반발 등)를 달성하려 할 수 있는데, 이 경우의 청소년 폭력은 일탈적 사회규범의 학습을 바탕으로 폭력을 통해 자신의 심리적 욕구를 충족시키려는 기능적 성질을 지닌다고 볼 수 있다.

학교의 교육 환경이 학생들 각각의 발달적 및 개인적 욕구를 충족시켜 주는 것에 실패하는 경우에는 학교와 교사 및 학생들간의 결속력은 급속히 약화되게 된다(Mortimore, 1995). 결속력이 약화된 학교 환경하에서 학생들의 개인적 욕구는 좌절을 겪을 수밖에 없다. 학생들은 정상적인 학교 과정을 통해 충족시키지 못하는 개인적 욕구를 또래들과의

역기능적 상호작용을 통해 충족시키려 들 수 있는데, 이 경우의 폭력은 약화된 학교 결속력으로 인해 초래된 심리적 욕구의 좌절을 폭력적 행동을 통해 충족시키는 기능을 한다(구창모, 1991; Kennedy & Forde, 1996; Tedeschi & Felson, 1994).

앞서 언급한 역기능적 가정 환경의 몇몇 특징들 역시 폭력 행동의 위험 요인으로 작용하는데, 이런 특징들은 자녀에 대한 부모의 양육 태도 및 행동에 직접적인 영향을 미치게 된다(Loeber & Stouthamer-Loeber, 1998). 자녀에 대한 부모의 가혹한 훈육, 무관심, 냉대, 부정적 태도 등으로 특징지워지는 부정적 양육 환경하에서 자라나는 청소년들은 그렇지 않은 청소년들에 비해 더 공격적이고 폭력적인 것으로 알려져 있다(Farrington, 1989; Olweus, 1980).

그림 2에서 보여지듯이, 부모의 부적절한 자녀 양육 관행은 크게 두 가지 경로를 통해 폭력 행동으로 이어지는 것으로 여겨진다. 하나는 직접 경로인데, 이는 부정적 양육 환경으로 인해 초래되는 심리적 욕구의 좌절을 또래와의 폭력적 상호작용을 통해 대리적으로 충족시키려는 시도를 반영하는 것이다. 다른 하나는 간접 경로인데, 이는 부정적 양육에 의한 지속적인 욕구 좌절이 청소년들로 하여금 낮은 자존감, 분노와 공격성 등의 부정적 성격 특성을 형성케 하고, 이러한 성격 특성은 다시 폭력적 행동을 유발하게 되는 경우이다.

부모의 부적절한 양육 관행으로 인해 부정적 성격을 형성하게 된 청소년들은 폭력 행동을 보다 빈번히 나타내는데, 청소년들의 성격 특성과 폭력 행동간에는 사회적 장면에서 경험되는 부정적 사건이나 스트레스에 대한 지각 및 귀인 편향, 부적절한 문제해결과정 등과 같은 인지과정의 왜곡이 중요한 매개 역할을 하는 것으로 여겨진다(Crick & Dodge, 1994; Dodge, Bates, & Pettit, 1990; Dodge, Pettit, McGlaskey, & Brown, 1986). 또한 동일한 성격 특성을 지녔다 하더라도 폭력 행동을 통해 보다 큰 만족을 얻을 것으로 기대하는 청소년들이 그렇지 않은 청소년들에 비해 폭력을 행하는 경향성이 더 클 것이란 점에서 폭력 행동의 심리적 욕구충족 기능 또한 일정한 매개 역할을 할 것으로 여겨진다.

3. 개입을 위한 시사점 및 제언

지금까지 학교 폭력에 대한 통합적 접근의 필요성과 통합적 접근 모형의 주된 내용 및 특징들에 관해 살펴보았다. 어떤 현상의 발생에 영향을 미치는 요인들과 그러한 현상이 발생하는 경로 및 과정에 대한 이해의 틀을 가지게 되는 것은 그 현상을 변화시킬 수 있는 방법에 대한 아이디어를 얻게 됨을 뜻한다. 이는 최근 들어 우리 나라에서 심각한 사회 문제로 대두된 학교 폭력의 경우에도 마찬가지로 적용된다. 다음 부분에서는 이제까지의 논의를 바탕으로 통합적 접근 모형이 학교 폭력의 개입에 어떠한 시사점을 가질 것인지를 몇 가지 제언과 더불어 제시하고자 한다.

통합적 접근 모형의 핵심은 학교 폭력이 개인, 가정, 학교, 및 지역사회라는 네 가지 체계들의 복합적 상호작용의 결과로 발생한다는 것이다. 이에 비추어, 이 모형은 학교 폭력에 대한 개입 역시 이 네 가지 체계들에 동시에 초점을 맞추지 않으면 충분한 성과를 내기 어렵다는 점을 시사한다고 볼 수 있다. 따라서 학교 폭력에 대한 개입의 기본 전략은 폭력적으로 행동하는 개별 청소년들에 초점을 맞춘 개인 수준의 개입과 폭력 유발적 특성을 지니는 가정, 학교, 및 지역사회를 변화시키는 사회환경적 개입을 동시에 실행하는 것이다.

먼저, 개인 수준의 변화와 관련하여 분노, 공격성, 충동성, 낮은 자존감 등의 성격적 특성들과 부적절한 문제해결과정 등과 같은 왜곡된 인지과정의 변화에 초점을 맞춘 심리학적 개입 프로그램의 개발이 무엇보다 시급한 것으로 여겨진다. 이러한 개인 특성들에 대한 개입 프로그램은 국내에도 다수 있으나, 그것들은 청소년들의 폭력 행동과 직접적

인 관련이 없는 경우가 대부분이다(조성호, 1999). 그나마 청소년 폭력 행동과 관련이 있는 것으로 여겨지는 비행이나 따돌림에 대한 개입 프로그램들조차도 한, 두 가지의 성격 특성을 변화시키는 데 초점을 맞추고 있을 뿐이다. 폭력 행동은 여러 가지의 심리적 특성이 복합적으로 작용하여 발생하는 것이기 때문에 폭력 행동과 관련된 한, 두 가지의 심리적 특징들을 변화시킨다고 해서 반드시 폭력 행동이 완화된다고 볼 수는 없다. 따라서 폭력 행동과 밀접한 관련이 있는 다양한 심리적 특성들에 대한 개입을 동시에 시도하는 다요소적 프로그램의 개발이 필요하다고 할 수 있다.

다음으로 가정이나 학교, 나아가 지역사회 전반에 대한 개입을 할 수 있는 사회환경적 개입 체계를 마련할 필요가 있다. 전통적으로 심리학자들은 개인을 연구 대상으로 해왔으나, 이제는 관심을 사회 및 환경 체계로 확대할 필요가 있다. 학교 폭력과 관련해서는 더욱더 그러하다. 이를 위해서는 심리학계 내부에서 여러 분야의 전문심리학자들(예: 상담, 임상, 발달, 사회심리학자 등)간의 긴밀한 협력 체계의 구축은 물론이고 사회학, 교육학 등 인접 학문 분야들과의 공동 대응 노력이 필요하며, 이를 토대로 가정과 학교 및 지역사회를 변화시키기 위한 개입의 청사진을 마련해야 할 것이다.

가정과 지역사회에 비해 학교 체계는 심리학자들의 집중적 개입으로 가장 큰 성과를 낼 수 있는 영역이다. 예를 들어, 학생들의 학교 생활에 대한 체계적인 조사 연구를 통해 학생들이 학교 생활을 통해 어떤 만족과 불만을 경험하는지를 체계적으로 평가하고, 불만과 좌절을 초래하는 학교 운영 체계를 진단하고, 이에 대한 처방과 개입을 마련하여 실행하는 것이 가능하리라고 여겨진다. 보다 구체적으로, 학교 상담실, 방과후 심리교육 및 여가 활용 프로그램, 교사-학생 상호작용 촉진을 위한 프로그램, 학교를 통한 부모교육 등 학생(또는 가정)과 학교간의 결속력을 높일 수 있는 구체적인 개입 방안들을 마련하여 직접 실시하거나 이에 대한 전문적 자문을 제공하는 등의 활동들이 가능할 것이다.

심리학자들의 이러한 노력들과 더불어, 보다 근본적으로는 우리 사회 전반을 건전화시키기 위한 노력이 기울어져야 할 것이다. 이미 언급되었다시피, 학교 폭력은 '개인 폭력'일 뿐만 아니라, 사회 전체의 역기능성을 반영하는 일종의 '반영된 폭력'의 성질을 지닌다. 따라서 학교 폭력은 국지적이거나 일시적인 대처만으로는 해결될 수 없으며, 가정, 학교, 정부, 사회 모두가 다 함께 노력해야만 근본적인 해결이 가능하다(조규향, 1999). 이와 관련하여, 학교 폭력의 해결에 책임이 있는 각 사회 주체들의 보다 적극적인 문제해결 노력이 필요하다. 청소년들이 경험하는 제반 문제들에 대한 적절한 상담적 개입을 제공해주는 학교 및 지역사회 상담실의 활성화, 건전한 청소년 문화 육성을 위한 청소년 쉼터 및 문화 공간의 확대, 획일적인 입시 위주의 교육보다는 학생들 개개인의 잠재력을 개발할 수 있는 교육 여건 및 체계의 마련 등이 몇 가지 예들이다.

결국, 청소년들로 하여금 좌절을 경험케 하는 우리 사회 전반의 '비교육적 사회 풍토'에 어떤 변화가 오지 않는 한, 학교 폭력 문제는 해결되기 어려울 것이다. 따라서 사회 구성원 모두가 청소년들 개개인의 인간적 성장과 발달을 촉진할 수 있는 사회문화적 풍토를 조성하는 데 온갖 노력을 기울여야 할 것이다.

참 고 문 헌

구창모(1991). **청소년문제론**(pp. 255-269). 서울: 한국청소년개발원.

박경숙 · 손희권 · 송혜경(1998). **학생의 왕따 현상(집단따돌림 및 괴롭힘)에 관한 연구**. 서울: 한국교육개발원.

이미경(1995). 충동성이 청소년 비행에 미치는 영향. 미발표 석사학위청구논문. 연세대학교.

이시형(1997). 학교폭력 실태와 그 예방. 대한의사협회지, 40(10), 1268-1273.

이재순(1999). 학교폭력에 대한 검찰의 역할 및 대처방안. 학교폭력의 학술적 · 사회적 대안 (pp. 99-109). 한국심리학회 심포지엄 자료집.

이정은(1998). 자아상, 성태도, 충동성과 성행동의 관계: 서울시내 중고등학생들을 대상으로. 미발표 석사학위청구논문. 가톨릭대학교.

이춘재 · 이시재 · 곽금주(1997). 학교폭력 근절을 위한 학교폭력 실태조사 연구. 부천시.

이춘화(1995). 청소년의 폭력에 관한 의식 및 실태조사 연구. 서울: 한국청소년개발원.

정지민(1998). 학교폭력 피해-가해 유형에 따른 청소년의 학교적응 및 공격성에 관한 연구. 미발표 석사학위청구논문. 숙명여자대학교.

조규향(1999). 학교폭력 방지와 정부의 대책. 학교폭력의 학술적 · 사회적 대안 (pp. 79-85). 한국심리학회 심포지엄 자료집.

조선일보(1999). 집단따돌림 보험상품 신학기 들어 대거등장. 1999. 4. 5.

조성호(1999). 학교폭력에 대한 심리학적 개입의 허와 실: 국내사례를 중심으로. 학교폭력의 학술적 · 사회적 대안 (pp. 43-54). 한국심리학회 심포지엄 자료집.

청소년폭력예방재단(1996). 학교폭력, 고통받는 아이들을 위해 무엇을 할 것인가? 서울: 한울림.

청소년폭력예방재단(1999). 학교폭력상담사례집. 서울: 청소년폭력예방재단.

한국형사정책연구원(1997). 학교주변 폭력의 실태와 대책. 서울: 한국형사정책연구원.

Allen, J. P., Weissberg, R. P., & Hawkins, J. A. (1989). The relation between values and social competence in early adolescence. *Developmental Psychology, 25(3),* 458-464.

Anderson, E. (1994). Code of the streets. *The Atlantic Monthly, May,* 81-94.

Barker, R. G., Dembo, T., & Lewis, D. (1941). Frustration and aggression: An experiment with young children. *University of Iowa Studies in Child Welfare, 18(1).*

Batsche, G. M., & Knoff, H. M. (1994). Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology Review, 23,* 165-174.

Berkowitz, L. (1974). Some determinants of impulsive aggression: Role of mediated association with reinforcements for aggression. *Psychological Review, 81,* 165-176.

Blechman, E. A., Prinz, R. J., & Dumas, J. E. (1995). Coping, competence, and aggression prevention: Part 1. Developmental models. *Applied and Preventive Psychology, 4,* 211-232.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development - Six theories of child development: Revised formulations and content issues* (pp. 1-103). Greenwich, CT: JAI Press.

Bursik, R. J. Jr., & Grasmick, H. G. (1993). *Neighborhoods and crime: The dimensions of effective community control.* New York: Lexington Books.

Csikszentmihalyi, M., & Larson, R. (1980). Intrinsic rewards in school crime. In K. Baker & R. J. Rubel (Eds.), *Violence and crime in the schools* (pp. 181-192). Lexington, MA: Lexington Books.

Curry, D., & Spergel, I. (1988). Gang homicide, delinquency, and community. *Criminology, 26,*

381-406.

D'Zurilla, T. J., & Goldfried, M. R. (1973). Cognitive processes, problem solving, and effective behavior. In M. R. Goldfried & M. Merbaum (Eds.), *Behavior change through self-control.* New York: Plenum.

Dodge, K. A., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (1990). Mechanism in the cycle of violence. *Science, 250,* 1678-1683.

Dodge, K. A., Pettit, G. S., McGlaskey, C. L., & Borwn, M. M. (1986). Social competence in children. *Monographs of the Society for Research in Child Development* [Serial No. 213] , *51(2),* 1-85.

Durant, D. H., Cadenhead, C., Pendergast, R. A., Slavens, G., & Linder, C. W. (1994). Factors associated with use of violence among urban black adolescents. *American Journal of Public Health, 84,* 612-617.

Elliott, D. S., Hamburg, B. A., & Williams, K. R. (1998). *Violence in American schools: A new perspective.* New York: Cambridge University Press.

Fagan, J., & Wilkinson, D. L. (1998). Social contexts and functions of adolescent violence. In D. S. Elliott, B. A. Hamberg, & K. R. Williams (Eds.), *Violence in American schools: A new perspective* (pp. 55-93). New York: Cambridge University Press.

Farrington, D. P. (1978). The family background of aggressive youths. In L. A. Hersov, M. Berger, & D. Schaffer (Eds.), *Aggression and antisocial behavior in childhood and adolescence* (pp. 73-93). Oxford: Pergamon.

Farrington, D. P. (1989). Early predictors of adolescent aggression and adult violence. *Violence and Victims, 4,* 79-100.

Felson, R., & Tedeschi, J. T. (1995). A social interactionist approach to violence: Cross-cultural applications. In R. B. Ruback & N. A. Weiner (Eds.), *Interpersonal violent behavior: Social and cultural aspects.* New York: Springer.

Gottfredson, G. D., & Gottfredson , D. C. (1985). *Victimization in schools.* New York: Plenum.

Hamberg, M. A. (1998). Youth violence is a public health concern. In D. S. Elliott, B. A. Hamberg, & K. R. Williams (Eds.), *Violence in American schools: A new perspective* (pp. 31-54). New York: Cambridge University Press.

Hawkins, J. D., Catalano, R. F., Jones, G., & Fine, D. N. (1987). Delinquency prevention through parent training: Results and issues from work in progress. In J. Q. Wilson & G. C. Loury (Eds.), *From children to citizen: Families, schools, and delinquency prevention* (Vol. 3) (pp. 186-204). New York: Springer-Verlag.

Hawkins, J. D., Farrington, D. P., & Catalano, R. F. (1998). Reducing violence through the schools. In D. S. Elliott, B. A. Hamberg, & K. R. Williams (Eds.), *Violence in American schools: A new perspective* (pp. 188-216). New York: Cambridge University Press.

Hawkins, J. D., Kosterman, R., Catalano, R. F., Abbott, R. D., & Hill, K. G. (1996). Promoting academic success and preventing crime in urban America: Six year follow-up effects of the Seattle Social Development Project. Manuscript in Preparation.

Hotaling, G. T., Strauss, M. A., & Lincoln, A. J. (1989). Intrafamily violence and crime and violence outside the family. In L. Ohlin & M. Tonry (Eds.), *Family violence* (pp. 315-375).

Chicago: niversity of Chicago Press.

Jessor, R., Donovan, J., & Costa. F. M. (1991). *Beyond adolescence: Problem behavior and young adult development.* New York: Cambridge University Press.

Kennedy, L. W., & Forde, D. A. (1996). Pathways to aggression: A factorial survey of routine conflict. *Journal of Quantitative Criminology, 12,* 417-438.

Lab, S. P., & Clark, R. D. (1996). *Discipline, control and school crime: Identifying effective intervention strategies* (Grant No. 93-IJ-CX-0034). Washington, DC: National Institute of Justice.

Laub, J. H., & Lauriten, J. L. (1998). The interdependence of school violence with neighborhood and family conditions. In D. S. Elliott, B. A. Hamberg, & K. R. Williams (Eds.), *Violence in American schools: A new perspective* (pp. 127-158). New York: Cambridge University Press.

Litt, I. F. (1995). Violence among adolescents: Don't overlook the girls. *Journal of Adolescent Health, 7,* 333.

Loeber, R., & Stouthamer-Loeber, M. (1986). Family factors as correlates and predictors of juvenile conduct problems and delinquency. In N. Morris & M. Tonry (Eds.), *Crime and justice: An annual review of research* (Vol. 7). Chicago: University of Chicago Press.

Loeber, R., & Stouthamer-Loeber, M. (1998). Juvenile aggression at home and at school. In D. S. Elliott, B. A. Hamberg, & K. R. Williams (Eds.), *Violence in American schools: A new perspective* (pp. 94-126). New York: Cambridge University Press.

Lorion, R. P. (1998). Exposure to urban violence: Contamination of the school environment. In D. S. Elliott, B. A. Hamberg, & K. R. Williams (Eds.), *Violence in American schools: A new perspective* (pp. 293-311). New York: Cambridge University Press.

Lowry, R., Sleet, D., Duncan, C., Powell, K., & Kolbe, L. (1995). Adolescents at risk for violence. *Educational Psychology Review, 7,* 7-39.

Maguin, E., & Loeber, R. (1995). Academic performance and delinquency. In M. Tonry (Ed.), *Crime and Justice: A review of research (Vol. 20)* (pp. 145-264). Chicago: University of Chicago Press.

Mayer, G. R. (1995). Preventing antisocial behavior in the schools. *Journal of Applied Behavior Analysis, 28,* 467-478.

Messner, S., & Tardiff, K. (1986). Economic inequality and levels of homicide: An analysis of urban neighborhoods. *Criminology, 24,* 297 -318.

Mischel, W. (1968). *Personality and assessment.* New York: Wiley.

Mortimore, P. (1995). The positive effects of schooling. In M. Rutter (Ed.), *Psychological disturbances in young people: Challenges for prevention* (pp. 333-363). Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Office of Educational Research and Improvement. (1992). *Review of reaesrch on ways to attain Goal 6* [Working paper]. Washington DC: US Development of Education.

Olweus, D. (1980). Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: A causal analysis. *Developmental Psychology, 1,* 644-660.

Olweus, D. (1994). Bullying at schools: Basic facts

and effects of a school-based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 35,* 1171-1190.

Olweus, D. (1995). Bullying or peer abuse at school: Facts and intervention. *Current Directions in Psychological Science, 4(6),* 196-200.

Patterson, G. R. (1982). *A social learning approach: Coercive family process.* (Vol. 3) Eugene, OR: Castalia.

Reasoner, R. W. (1994). Self-esteem as an antidote to crime and violence. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 373281).

Reston, V. (1995). Helping middle level and high school students develop trust, respect, and self-confidence. NASSP (National Association of Secondary School Principals) Practitioner, 21(4), Apr. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 381897).

Rubinetti, F. (1996). Empathy, self-esteem, hopelessness, and belief in the legitimacy of aggression in adolescents exposed to pervasive community violence. Unpublished doctoral dissertation, University of Maryland, College Park.

Saltzman, W. R. (1992). The effect of children's exposure to community violence. Unpublished master's thesis, University of Maryland, College Park.

Saltzman, W. R. (1995). *Exposure to community violence and the prediction of violent antisocial behavior in a multi-ethnic sample of adolescents.* Unpublished doctoral dissertation, University of Maryland, College Park.

Sameroff, A. (1975). Transactional models in early social relations. *Human Development, 18,* 65-79.

Sampson, R. (1986). Neighborhood family structure and the risk of criminal victimization. In A. J. Reiss, Jr., & M. Tonry (Eds.), *Communities and crime* (pp. 271-311). Chicago: University of Chicago Press.

Sampson, R. (1985). Neighborhood and crime: The structural determinants of personal victimization. *Journal of Research in Crime and Delinquency, 22,* 7-40.

Sampson, R., & Groves, W. B. (1989). Community structure and crime: Testing social disorganization theory. *American Journal of Sociology, 97,* 774-802.

Schachter, S. (1971). *Emotion, obesity, and crime.* New York: Academic Press.

Shaw, C., & McKay, H. (1942/1969). *Juvenile delinquency and urban areas.* Chicago: University of Chicago Press.

Singer, M. I., Anglin, T. M., Song, L., & Lunghofer, L. (1994). *The mental health consequences of adolescents' exposure to violence.* Cleveland, OH: Case Western Reserve University.

Singer, M. I., Anglin, T. M., Song, L., & Lunghofer, L. (1995). Adolescents exposure to violence and associated symptoms of psychological trauma. *Journal of the American Medical Association, 273,* 477-482.

Storashak, E. A., Bellanti, C. J., & Bierman, K. L. (1996). The quality of sibling relationships and the development of social competence and behavior control in aggressive children. *Developmental Psychology, 32,* 79-89.

Tedeschi, J., & Felson, R. B. (1994). *Violence, aggression and coercive actions.* Washington, DC: APA Press.

Tolan, P. H., & Guerra, N. G. (1994). *What works in reducing adolescent violence: An empirical*

review of the field. Boulder, CO: University of Colorado, Center for the Study and Prevention of Violence.

Walker, H., Colvin, G., & Ramsey, E. (1994). *Anti - social behavior in school: Strategies and best practices.* Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Widom, C. S. (1989). Child abuse, neglect, and violent criminal behavior. *Criminology, 27,* 251-271.

Yoshikawa, H. (1994). Prevention as cumulative protection: Effects of early family support and education on chronic delinquency and its risks. *Psychological Bulletin, 115,* 28-54.

韓國心理學會誌: 社會問題
Korean Journal of Psychology: Social Issues
2000, Vol. 6, No. 1, 47~67

Conceptualization of School Violence: An Integrated Model

Seong-Ho Cho

The Catholic University of Korea

School violence has become a serious social issue in Korea, and this article was attempted to formulate a comprehensive and systematic conceptual framework for understanding and intervening school violence. For the purpose, school violence was defined, and existing theoretical approaches to school violence were organized into two major approaches (i.e., individual traits approach and socio-environmental approach), and research findings of each approach were reviewed and examined. Because of several problems and limitations inherent in each approach, the author proposed a new model of school violence, an integrated model, for the comprehensive and systematic conceptualization. The characteristics and implications of the proposed model for future research and intervention were discussed.