

학급 내 집단 괴롭힘에 대한 담임교사의 경험과 개입과정에 대한 연구

방 기 연[†]

한국디지털대학교

이 규 미

아주대학교

본 연구는 지난 2년 내 학급에서 집단 괴롭힘 사건이 발생한 적이 있는 9명의 담임교사를 면접하여 교사의 사건에 대한 대응, 사건 후 인지적·정서적 경험을 조사하고, 교사에게 집단 괴롭힘 경험이 의미하는 바를 탐색하였다. 교사들은 자신이 인식하지 못하는 사이 집단 괴롭힘 사건이 진행되고 있었다는 것을 알게 되었을 때 학급 운영자로서의 자신감을 상실했고, 어떻게 개입해야 하는지 몰라서 막막했다. 교사는 집단 괴롭힘 사건의 성격과 관여한 학생들을 조사하고, 가해 학생을 훈육하고 부모에게 가해 사실을 알렸다. 교사가 피해 학생의 부모에게 자녀의 피해사실을 알린 경우도 있지만, 피해 학생의 부모는 교사보다 먼저 자녀의 피해 상황에 대해 알고 있는 경우가 많았다. 집단 괴롭힘 사건 이후 교사들은 집단 괴롭힘을 허용하지 않을 것을 학생들에게 명확히 밝혔고, 항상 학급에 별다른 일은 없는지 관찰하였다. 또한 믿을 수 있는 학급 임원들에게 학급의 상황을 보고받았고, 괴롭힘을 당할 가능성이 높은 학생에게는 친구를 붙여주었다. 이러한 담임교사들의 집단 괴롭힘 예방 활동은 효과적이었으며 그 후 집단 괴롭힘 사건은 재발하지 않았다. 하지만 여전히 교사들은 집단 괴롭힘에는 해결책이 없다고 인식하고 있었으며, 집단 괴롭힘이 언제 다시 일어날지 몰라 불안해했다. 교사들은 집단 괴롭힘 사건을 통해 상실한 학급 운영자로서의 자신감을 회복하기 위해 교육대학원 입학과 교사 동호회 참여 등의 노력을 하였다. 본 연구의 결과는 선행연구들의 결과와 비교하여 논의되었으며, 집단 괴롭힘 현상에 대한 보다 포괄적인 심리사회적 교육의 필요성과 전문상담교사의 역할에 대해 논의하였다.

주요어 : 집단 괴롭힘, 교사의 경험, 질적 연구, 현상학적 방법, 전문상담교사

[†] 교신저자: 방기연, 한국디지털대학교 상담학과, 서울시 종로구 계동 1-21
Tel: 02-6361-1914 E-mail: kbang@hanmail.net, kbang@kdu.edu

집단 괴롭힘(bullying)이란 용어는 학교폭력의 다른 말로, 또는 학교폭력의 하위영역의 하나로 사용되고 있고 우리나라의 경우 괴롭힘을 따돌림에 국한시켜 사용하기도 한다. Olweus (1993)은 괴롭힘에 대해 “한 학생이 한명 혹은 한명 이상의 다른 학생들의 부정적인 행동에 오랜 기간 반복적으로 노출되어 괴롭힘을 당하거나 피해를 받고 있는 것(p.9)”으로 정의하고, 부정적인 행동에는 언어적이거나 신체적으로 노골적인 공격 행동 뿐 아니라 몸짓이나 따돌림과 같은 간접적인 공격행동도 포함된다 고 덧붙였다. 이러한 행동이 힘의 불균형상태에서 이루어지고 있다는 점에서 또래들 간의 단순한 싸움과는 구분되는 것으로 보았다. 또한 피해자에 대한 노골적인 공격을 직접적인 괴롭힘으로, 피해자를 고립시키거나 따돌리는 것과 같은 행동은 간접적인 괴롭힘으로 분류했다. 이러한 정의는 괴롭힘이 우리가 흔히 사용하는 학교폭력의 개념과 유사한 것으로 단지 공격을 가하는 행동유형에 따라 직접적인 괴롭힘과 간접적인 괴롭힘으로 구분이 된다고 보는 것이다. 이와 유사한 정의로는 ‘한 집단 안에서 다수의 집단구성원들이 가해자가 되어 특정인을 소외시키거나 심리적 혹은 신체적으로 괴롭히는 현상(구분용, 1997)’ 또는 ‘보다 강하고, 보다 힘이 있는 사람이 보다 작고, 약한 사람을 고의적으로(목적을 갖고), 그리고 반복적으로(계속해서) 상처를 주거나 위협하는 것(Beane, 2005)’ 등이 있다. Beane의 정의에서 폭력(violence)은 신체적 가해가 포함된 경우로 국한된다.

또한 이춘재와 곽금주(1999)는 괴롭힘에 대해 “한 학생이 반복적이고 지속적으로 한 명 혹은 그 이상의 다른 학생들의 직접적인 폭력(능동적 공격: 구타, 폭행)과 간접적인 폭력(수

동적인 공격: 소외, 심리적 배제)에 노출되는 것”이라는 보다 포괄적이고 체계적인 정의를 사용하였다. 그런가 하면 박효정, 정미경, 박종호(2006)는 집단 괴롭힘을 학교폭력의 한 형태인 따돌림, 왕따의 의미로 사용하였고 청소년폭력예방재단(청소년폭력예방재단, 삼성중공업, 2008)에서도 학교폭력실태조사에 괴롭힘을 학교폭력의 하위영역으로 포함시키고 있다. 한편 학교폭력예방 및 대책에 관한 법률(법제처, 법률8887호)에서는 학교폭력을 “학교 내에서 학생 간에 발생한 상해, 폭행, 감금, 협박, 명예훼손·모욕, 공갈, 강요 및 성폭력, 따돌림, 정보통신망을 이용한 음란·폭력 정보 등에 의하여 신체·정신 또는 재산상의 피해를 수반하는 행위(제2조 1항)”로 정의하고, 괴롭힘이란 용어는 포함되어 있지 않다.

집단 괴롭힘에 대한 국내의 사회적 관심은 1996년 집단 괴롭힘 피해자가 자살하고 그 사건이 언론에 보도되면서 시작되었지만 십여년이 지난 지금도 학생들과 교사에 의해 자주 언급되는 어려움으로 여전히 예방과 대처가 효율적으로 이루어지지 않는다는 지적을 받고 있다(곽금주, 2008; 박경애, 방기연, 2007). 한국교육개발원의 실태조사(박효정 외, 2006)에서는 초, 중, 고등학생 전체 응답자 14,376명 중 3.8%가 2006년 3월부터 6월까지 3개월간 언어폭력, 신체적 폭력, 금품갈취, 집단따돌림이나 괴롭힘(왕따), 성폭력, 사이버 혹은 휴대전화 폭력, 불량서클 등 7가지 폭력을 당한 경험이 있다고 답했다. 청소년폭력예방재단과 삼성중공업(2008)이 전국 초등학교 5학년에서 고등학교 2학년에 재학 중인 4,579명을 대상으로 실시한 학교폭력 실태조사 결과에 의하면 2007년 11월~12월 기준으로 최근 1년간 1회 이상 학교폭력 피해를 경험한 비율은 16.2%,

가해를 경험한 비율은 15.1%로 가해와 피해가 비슷한 수준으로 나타났다. 이해경, 김혜원(2001)이 초등학생 1,021명을 대상으로 조사한 결과 이들 중 가해만 한 학생은 19.8%, 피해만 당한 학생은 12%였으며, 집단 괴롭힘 관련 경험이 없는 학생은 23.6%였다. 연구자들은 괴롭힘 현상이 소수 학생의 경험은 아니라고 결론지은 바 있다.

이처럼 학교폭력 또는 괴롭힘에 대한 실태 조사는 조사기간, 조사대상, 조사주체가 다양하다. 대부분의 실태조사 연구들이 집단 괴롭힘에 대한 정확한 용어 정의를 제공하지 않아서 조사과정에 혼란이 있을 수 있고 이러한 결과들을 직접 비교하기는 어렵다. 하지만 이러한 실태조사 결과들은 대략적인 집단 괴롭힘의 발생률을 알 수 있게 해주고, 집단 괴롭힘이 소수 학생들의 어려움이기보다는 누구나 학교생활 중 경험할 가능성이 있는 학교 적응 문제 혹은 현상이라는 점을 시사해 준다.

지금까지 괴롭힘 실태조사 외에 집단 괴롭힘 피해자, 가해자의 유형과 특성에 관한 연구들이 많이 진행되어 왔으나 이를 함께 경험하고 개입하게 되는 중요한 위치에 있는 교사에 대한 연구는 극히 드물다. 특히 교사의 괴롭힘에 대한 인식, 태도, 교사의 지지와 교사와의 친밀도에 관한 연구는 있으나 교사의 경험과 개입과정에 대한 연구는 찾아보기 힘들다. 교사의 괴롭힘 상황에 대한 인식은 학생 지도에 중대한 영향을 미칠 것으로 판단되는데, 우선 교사의 집단 괴롭힘에 대한 인식에 대한 연구를 살펴보면, 박효정 외(2006)의 실태조사에서 학교폭력의 심각성 정도에 대한 인식은 학생이 교사의 약 3배 정도 더 심각하게 느끼고 있는 것으로 나타났다. 심각성의 순위는 학교폭력의 유형 별로 언어폭력, 집단

따돌림·괴롭힘, 신체폭행, 금품갈취 등의 순으로 유사한 경향을 보였으나 모든 유형에서 교사보다는 학생이 보다 심각하게 인식하고 있었다. 김영아와 김연아(2008)의 연구에서도 또래 괴롭힘의 심각성과 개입의 필요성에 대한 인식은 예비교사와 어머니보다 유아교육기관의 교사가 낮았다. 연구자들은 이런 인식의 차이가 교육경험이 많은 교사가 괴롭힘 현상에 익숙해진 때문이고, 예비교사는 낯설어서 그리고 부모는 본인의 자녀가 피해자라고 가정하였기 때문으로 보았다. 김혜원과 이해경(2000)은 중학생을 대상으로 한 연구에서 교사 폭력, 교사지지가 집단 괴롭힘 피해행동의 예측변인임을 발견하였다. 특이하게도 교사지지가 높을수록 집단 괴롭힘 현상이 심해지는 것으로 나타났다. 이 결과에 대해 연구자는 교사들과 지나치게 긴밀한 관계를 갖는 학생들이 집단 괴롭힘 피해학생 유형이기 때문일 것으로 해석하고 있으나 이는 역으로 피해학생들에 대해 교사가 보다 큰 관심을 기울인 결과가 나타난 것일 수도 있을 것이다. 또한 김은영(2008)은 괴롭힘과 관련된 학교환경을 연구하면서 교사와의 상호작용을 관련변인으로 포함시켜 연구했는데 그 결과 교사와 학생간의 상호작용이 원활할수록 또래와의 관계가 긍정적이고 또래폭력도 감소한 반면, 상호작용이 적을수록 학생들의 공격적인 행동과 폭력적인 행동이 증가했다.

Wienke Totura, Green, Karver, 그리고 Gesten(2008)는 중학생들의 자기보고와 교사의 평정간의 일치와 심리적, 행동적, 학업적 요인들(불안, 우울, 분노, 행동화, 훈육문제, 성취/학업상의 곤란)과의 상관관계를 조사했다. 연구 결과 전체 조사학생 1,442명 중 49명만이 학생-교사간의 평정이 일치했다. 그리고 괴롭힘

가해와 피해에 대한 학생의 자기보고와 교사 보고가 일치된 집단이 심리적, 행동적 어려움이 가장 컸다. 교사는 가해학생과 피해/가해 학생을 더 많이 발견했고 학생들은 피해자들을 더 많이 발견했는데, 연구자들은 교사에게는 괴롭힘이 학생들에게는 피해에 대한 지각이 더 두드러지기 때문으로 해석했다. Kochenderfer-Ladd와 Pelletier(2008)는 교사의 괴롭힘에 대한 태도를 세 가지로 나누어 그에 따라 교사의 개입은 어떻게 다른지를 조사하였다. 그 결과, 괴롭힘을 정상적인 일이라고 보는 교사보다 ‘주장적인 아동은 괴롭힘을 당하지 않는다.’, ‘아동이 심술궂은 학생을 피한다면 괴롭힘을 당하지 않을 것이다’라고 보는 교사가 집단 괴롭힘에 개입할 가능성이 보다 큰 것으로 나타났다. 특히 회피를 강조하는 교사는 괴롭힘과 관련된 학생들을 분리시키는 개입을 더 많이 할 것으로 여겨졌다. Idsoe, Solli 그리고 Cosmovici(2008)의 연구에서는 부모와 함께 교사의 규제가 괴롭힘 행동에 직접 영향을 주고, 부모와 교사의 유대는 부모와 교사로부터의 규제와 자율을 중재로 하여 간접적으로 괴롭힘에 영향을 주었다. 그리고 전반적으로 부모관련 변인이 교사관련 변인보다 괴롭힘 행동에 더 중요한 것으로 나타났다. James, Lawlor, Courtney, Flynn, Henry 그리고 Murphy(2008)는 괴롭힘 보고율의 차이는 괴롭힘에 대한 교사의 관심, 괴롭힘을 다루려는 의지와 기술의 차이와, 학교의 풍토와 문화에 의한다고 보았다. 여기에는 교사의 학생에 대한 괴롭힘 행동도 포함이 되며 이러한 행동은 학교문화에 영향을 주고 괴롭힘 근절운동에 방해가 될 수도 있다고 강조하면서 학교장면에서 괴롭힘과 관련된 교사의 역할의 중요성을 검증하는 후속 연구를 제안하였다.

집단 괴롭힘과 관련하여 담임교사가 담당해야 할 역할의 중요성은 선행연구들에서 이미 강조되었다(곽금주, 2008; 김혜원 외, 2000; James et al., 2008). 담임교사는 자신의 담당 학급 내에서 괴롭힘 문제를 예방하기 위해 노력할 뿐 아니라 문제를 발견해서 더 큰 문제로 확대되지 않도록 조치하고 문제를 원만하게 해결할 책임을 갖게 된다. 따라서 학급 내 괴롭힘 문제가 발생하면 교사는 이를 함께 경험하면서 문제해결을 주도하는 역할을 하게 된다. 집단 괴롭힘 상황에서 교사 역할의 중요성은 강조되고 있지만, 교사의 목소리로 교사의 경험이나 교사의 실제적 개입을 다룬 연구는 찾기 어렵다. 이에 본 연구는 담임교사들이 학급 내에서 직면하는 집단 괴롭힘 문제를 통해 경험하는 심리적 경험과 처리과정을 심층적으로 기술하고 이해하는 것을 목적으로 하였다. 이를 위해 교사를 직접 면접하여 그들의 경험을 기술하고, 그 경험의 본질적 의미를 찾고자 하였다. 구체적인 연구 문제는 다음과 같다.

1. 집단 괴롭힘 사건에 교사는 어떻게 대처 혹은 개입하였는가?
2. 교사는 자신이 경험한 집단 괴롭힘 사건을 어떻게 이해하였는가?
3. 집단 괴롭힘 사건 경험을 통해 교사는 어떻게 변화하였는가?

연구 방법

연구 참여자

본 연구에는 담임을 맡았던 학급에서 지난 2년 사이에 집단 괴롭힘 사건이 있었던 현직

표 1. 연구 참여자의 특성

No	성별	나이	근무학교 및 담당과목	교사경력	면접방법
1	여	27	초등학교	4년	방문
2	여	28	초등학교	5년	방문
3	남	32	고등학교(전산)	5년	방문
4	여	31	중학교(가정)	7년	전화
5	여	35	초등학교	10년	전화
6	여	32	중학교(국어)	5년	전화
7	여	36	초등학교	6년	방문
8	여	37	중학교(국어)	4년	방문
9	남	43	초등학교	15년	전화

교사 9명이 참여하였다. 전체 참여자 중 여교사는 7명, 남교사는 2명이었으며, 연령은 27세 이상 43세 이하였다. 학교별로는 초등교사 5명, 중등교사 3명, 고등교사 1명이었다. 이들의 교직경력은 4년에서 15년이였다. 일차적으로는 교육대학원 상담심리 주임교수인 제2저자가 교육대학원의 교사들에게 연구 참여자의 조건을 공지하고 소개를 받아 참여자를 모집하였다. 참여자 모집 과정에서, 교사들의 동호회인 초등상담교사 연구회와 인터넷 동호회 초등교사커뮤니티 인디스쿨(www.indischool.com)을 통해 연구 참여자를 추가로 모집하였다.

자료 수집 방법과 절차

연구자는 윤리적 측면을 고려하여 면담 시작 전에 연구 목적을 설명하고 연구 참여 및 면접 녹음에 대한 연구 참여자의 동의서를 받았다. 면접은 연구자가 참여자의 근무 학교를 찾아간 방문면접과 전화녹음으로 이루어졌으며, 40분에서 90분 정도의 시간이 소요되었다.

자료 수집 기간은 2007년 9월부터 2008년 9월 까지였다. 면접은 “선생님이 담임을 맡으셨을 때 경험하셨던 집단 괴롭힘 사건에 대해 말씀해 주십시오.”라는 일반적인 질문으로 시작하였고, 학급에서 일어났던 집단 괴롭힘 사건, 그리고 그 사건에서 교사의 역할 및 사건 후 교사의 변화를 후속 질문으로 물었다. 교사의 개인적인 경험에 대한 더 풍부한 설명을 이끌어내기 위해 후속질문을 하면서 융통성 있게 비구조화 된 면접을 진행하였다. 면접 중 중요 내용이나 참여자의 비언어적 의사소통, 면접 분위기, 면접 전·후 등에서 나타나는 특기할만한 사항은 기록되었다. 면접 녹음테이프는 다음 면접이 시작되기 전까지 학사 과정 학생 한 명이 일차 전사하였고 연구자가 테이프를 들으면서 전사내용을 검토하여 누락되거나 잘못된 부분을 수정하였다. 녹음 내용은 빠짐없이 기록하되 참여자의 개인 정보는 모두 삭제하고 참여자에게 부여한 번호를 사용하여 참여자를 표기하였다.

분석 방법과 절차

본 연구는 ‘어떤 현상을 체험하는 것의 의미는 무엇인가?’라는 질문을 통해 현상의 본질과 의미를 발견하는 것을 목적으로 하는 현상학적 질적 연구 방법을 사용하였다. Moustakas (1989)는 현상학적 연구의 분석과정을 네 단계로 기술하였다. 첫째, 연구 참여자의 경험에 대한 전반적인 이해를 위한 읽기 단계. 둘째, 의미 단위(meaning units)를 찾기. 셋째, 의미 단위를 사용하여 연구 참여자 각 개인의 그리고 연구 참여자 공통의 경험을 재구성. 넷째, 재구성된 연구 참여자 개인과 집단으로서의 경험에 대한 본질적 의미 결정. 본 연구의 자료 분석은 이 네 단계의 분석 절차를 따랐다.

첫 단계에서 연구자는 개별 면접 자료를 읽고 면접 자료에서 집단 괴롭힘 현상과 관련된 의미 있는 문장이나 구를 선택하여 의미 있는 진술을 추출했다. 두 번째 단계에서는 의미 있는 진술을 주의 깊게 보면서 중복되는 표현은 배제하고 일반적이고 추상적인 형태로 재진술하였다. 세 번째 단계에서는 분석된 자료를 주제에 따라 기술하고, 주제들을 통합하여 연구 참여자 개인의 경험과 연구 참여자 전체의 경험을 요약하였다. 네 번째 단계에는 연구 참여자 개인의 경험과 집단 경험의 본질적 의미를 중심으로 자료를 재분석·재구성하였다.

자료 분석에는 연구자들 외에 상담심리 박사과정 학생 1인이 참여하였다. 각 단계에서 세 사람의 의견차가 있었던 부분에서는 충분한 논의를 하였다. 서로의 인식 차이 혹은 찾는 주제에 대한 차이를 논의하는 가운데, 분석자 세 명이 혼자서는 생각지 못했던 새로운 개념과 주제를 도출하기도 하였다. 세 사람이

합의에 도달하기 위해서 논의된 개념과 주제가 분석의 원자료인 면접 축어록에 근거가 있는지를 확인하였다. 분석 단계별로 서로의 차이점을 발견하고 논의, 합의, 수정하는 작업이 총 3회에 걸쳐 이루어졌다. 최종적으로 합의된 주제와 주제 묶음 각 항목에 각 사례의 해당 내용을 모두 적었으며 유사한 내용끼리 묶고 분류하는 비교·분석 과정을 여러 차례 반복하였다. 이런 과정을 통해서 전체 자료를 A4 25쪽 분량의 요약본을 작성하여, 요약본을 해석의 기초 자료로 삼았다.

결 과

본 연구는 집단 괴롭힘을 또래들 간의 따돌림을 포함해서 신체적, 언어적, 정서적 가해로 정의하고 조사를 하였다. 하지만 대부분의 교사들에게 집단 괴롭힘은 ‘왕따’ 현상 즉 따돌림으로 이해되고 있었다. 그리고 자신이 담당한 학급에서는 따돌림만 있었을 뿐 심각한 공격행동이 포함되지는 않았다고 인식하고 있었다. 교사들의 이러한 인식은 ‘집단 괴롭힘 사건까지는 아니구요’, 혹은 ‘집단 괴롭힘 정도는 아니였구요’로 교사들이 사건 설명을 시작하는 것을 통해 알 수 있었다. 그러나 교사들의 사건 설명 시작과는 달리 대부분의 집단 괴롭힘 사건에는 신체적 가해가 포함되었다.

본 연구에 참여한 9명 교사들의 학급에서 일어난 집단 괴롭힘 사건은 제각기 달랐다. 교사가 집단 괴롭힘 사건을 인식한 시기도 학년 초에서부터 학년 말까지 다양했으며, 학생들의 연령에 따른 차이뿐 아니라, 피해자와 가해자의 특성에 따라 집단 괴롭힘 사건은 다른 양상으로 전개되었다. 피해자는 신체적 혹

표 2. 참여자들의 학급에서 일어났던 집단 괴롭힘 사건

교사	집단 괴롭힘 사건
1	4월의 어느 날 쉬는 시간에 피해자(13세, 남)는 턱씩 주저앉아 교실 바닥을 두드리면서 괴성을 지르며 극심한 분노를 표현했다. 담임교사가 피해자를 제지하지 못하자, 옆 학급의 교사가 강한 어조의 목소리로 피해자를 제압하여 진정시켰다. 담임교사는 그 사건 이전에는 피해자가 괴롭힘을 당하고 있는지를 몰랐다. 조사해 보니 한 명의 가해자가 괴롭힘을 시작한 후 학급 전체가 피해자를 괴롭혀왔다. 피해자는 초고도 비만아였고, ADHD 증상을 보였으며 그 증상 행동이 학급 아이들이 피해자에 대한 비우호적 태도를 취하게 된 직접적인 원인이었다. 피해자의 부모는 교사가 알기 전에 자녀가 괴롭힘을 당하고 있다는 것을 알고 있었다.
2	10월 경 교사는 친구들의 작은 방해 행동에도 효과적으로 대처하지 못하는 학생(13세, 여)을 인식하게 되었다. 피해자는 키가 작고 마른 유난히 왜소한 외모의 소유자였다. 교사가 학급의 대표들을 불러 조사한 결과 피해자는 학년 초부터 꾸준히 학생들에게 괴롭힘을 당해왔었던 것으로 밝혀졌다. 폭력 성향의 한 남학생이 처음 괴롭힘을 시작하였고, 점차 학급 전체로 확대되었다. 피해자의 어머니는 자녀가 학년 초부터 괴롭힘을 당하고 있는 것을 알고 있었고, 자신이 피해자를 임신했을 때 아이를 원하지 않았기 때문이라고 자신을 자책하고 있었다. 결국 이 피해자는 학년 말에 다른 학교로 전학을 갔다.
3	청각장애를 가진 고2 남학생(17세)은 지난해부터 학생들로부터 따돌림을 받기 시작했고, 올 해에도 그 현상은 나아지지 않았다. 이 학생이 청각장애를 이용하여 학교나 교사들로부터 배려를 받는 것과 장애를 이유로 청소 등 충분히 기능이 가능한 활동 등에도 빠져 학생들의 불만을 샀다. 기숙사 생활 때문에 피해자와 학생들 간의 갈등이 더 커졌다. 학생들의 불만이 커서 학교는 피해자가 전학하기를 희망하나 피해자나 피해자의 부모는 전학 의사가 없었다.
4	4월경 중1 여학생 그룹이 원래 구성원이었던 한 여학생(16세)과 점심식사를 같이 하지 않거나 체육시간에 짝을 지를 때 제외시키는 등 따돌리기 시작하였다. 피해자의 어머니는 딸이 따돌림을 당한다는 것을 알고, 상급생인 남학생에게 가해 집단과 딸 사이를 중재해 달라고 부탁했다. 남학생이 가해 학생들에게 피해자와 잘 지내라는 말을 전했는데, 가해 학생들은 그 남학생이 자신들을 위협했다고 인식했다. 이 시점에서 담임교사는 따돌림 현상에 대해 알게 되었다. 결국 피해 학생과 가해 그룹은 서로 무관심하게 지내기로 하면서 사건이 종결되었다.
5	학기 초에 교사는 배드민턴 선수인 한 남학생(12세)이 집단 괴롭힘을 당하고 있음을 발견하였다. 이 피해자는 배드민턴 실력이 좋아 지방에서 이 학교로 스카우트 되었으며, 학교로부터 1시간 떨어진 친척집에서 버스로 통학을 하였다. 특정 가해자가 있다기보다는 학급 전체가 이 학생을 좋아하지 않았다. 피해자는 준비물을 챙겨오지 않기 때문에 모둠 구성원으로 인기가 없었고, 사투리 사용으로 아이들의 놀림을 받았다. 피해자는 잦은 훈련과 시험 출전으로 학급에서 보내는 시간이 짧아 친구를 만날 시간이 부족하였다. 담임교사가 피해자의 준비물을 대신 준비해 주고, 괴롭히는 행동이 나타나지 않도록 계속적으로 주의 를 기울였다.
6	ADHD로 진단을 받은 중1 남학생은 친구들이 자신을 따돌린다고 느꼈다. 초등학교 때부터 따돌림을 당한 경험이 있어 피해의식이 있으며, 친구들의 행동을 담임교사에게 모두 고자질하였다. 피해자의 이런 고자질 행동 때문에 친구들은 결국 이 학생을 따돌리게 되었다. 교사는 피해자의 고자질 습관을 고쳐주고 친구들과의 상호작용에 대해 보다 객관적으로 인식하도록 도와려고 상담을 몇 차례 진행하였지만, 피해자가 변화의 필요성을 자각하지 못해 소득은 없었다.
7	한 학년에 한 학급밖에 없는 어촌의 작은 초등학교에 여학생이 전학을 왔다. 5학년 학급은 남학생 3명만으로 구성되어 있어, 처음에는 남학생들도 여학생에게 관심을 보였다. 이 여학생의 어머니는 피해자의 아버지와 이혼하였고, 재혼에서 얻은 1살이 채 안된 동생을 양육하였다. 이 여학생은 교사들의 관심을 갈구하여 교사에게는 잘 보이려는 행동을 하고, 학급 아이들을 무시했다. 남자 아이들은 이 여학생의 이중적인 모습을 알게 된 후 자잘한 신체적 괴롭힘과, 욕설, 그리고 학급 활동에서 제외하였다. 피해자의 어머니는 담임과 교장선생님에게 자녀의 피해에 대한 조치를 취해 주기를 요구했으나 변화가 없자, 자녀의 피해 사실을 전화로 교육청에 신고하였다. 교육청의 확인 전화 후 학교 차원에서 집단 괴롭힘 사건에 대한 개입이 이루어졌다.
8	학기 초부터 자신이 학급 친구들로부터 괴롭힘을 당한다고 담임교사에게 계속적으로 보고를 하는 남학생이 있었다. 이 남학생은 남자 중학생들의 일반적인 거친 어투나 거친 몸동작을 모두 자신에 대해 가해 행동으로 규정하고 있었다. 피해자의 어머니는 담임을 거치지 않고 교장선생님을 직접 방문하였고, 담임교사가 자신의 자녀를 보호하지 않는다고 보고하였다. 피해자는 집단 괴롭힘과 관련하여 개인 상담을 받았지만, 학교에는 자주 결석하였다.
9	신체가 왜소하고 학업 수행도 낮은 한 여학생은 학기 초부터 짝궁으로나 모둠 구성원으로 선호되지 않았다. 교사의 입장에서도 실내화 청결 등 간단한 지시에도 적절하게 응대하지 않아 주의를 기울이고 있었지만, 피해자가 신체적 공격을 받고 있다는 것을 알지 못했다. 피해자가 대걸레로 찧림을 당하고 아이들에게 세계 밀침을 당하자 피해자의 아버지는 학교를 방문하여 교사에게 항의하였다. 교사가 상황을 인식하자 가해 행동은 중단되었다.

은 심리적 유약함을 가지고 있었으며, 가해자 뿐만 아니라 다른 학급 구성원으로부터도 사회적 지지를 받지 못했다. 가해자와 동조자들은 피해자의 매력적이지 않은 점 때문에 괴롭힘을 당해도 괜찮다고 생각하고 있었으며, 교사가 가해 사실을 알게 된 후 대부분 가해 행동을 멈추었다. 본 연구의 주요 초점은 교사의 경험이지만 집단 괴롭힘 사건은 교사 경험의 맥락으로서 중요하여 표 2로 요약하였다.

집단 괴롭힘 사건에 대한 교사들의 개입: 사건 인식에서부터 처리까지

교사 대부분은 집단 괴롭힘 사건을 정확히 인식하지 못하다 갑작스럽게 알게 되어 당황하였다. 교사 7이 ‘근데 교실에서 정말 제가 없는 때만 그러는 거예요’라고 이야기 했듯이 교사가 괴롭힘 조짐을 전혀 모르고 있던 경우도 있었다. 그리고 교사 9의 ‘저는 처음에는 정말 그럴까 했는데.’라는 진술처럼, 피해자가 피해 사실을 교사에게 전달했으나 교사가 피해 학생의 단순 고자질로 여기고 괴롭힘으로 인식하지 못한 경우도 있었다. 또한 학급에서 소외되거나 친구가 없을 것이라는 것은 예상하고 있었지만, 신체적 가해가 있는 점은 예상치 못한 경우도 있었다.

교사는 괴롭힘에 대해 알게 된 직후 상황 조사에 나섰다. 조사는 피해자, 학급 리더, 그리고 가해자 면접 순으로 이루어진 경우가 많았다. 교사는 피해자에게 언제부터 어떻게 괴롭힘을 당했는지를 물었다. 피해자들은 명백한 피해 사실을 보고하지 않는 경향이 있고, 가해자는 자신들의 가해 행동에 대해 대수롭지 않게 여기는 경향이 있어 담임교사는 반장, 부반장 및 학급 임원을 불러 사태를 정확히

파악하려는 노력을 하였다. 교사는 가해자와 가해 동조자를 불러 면담하는 과정을 거쳤으며, 이 과정은 객관적 괴롭힘에 대한 내용 수집 뿐 아니라 그 이유를 묻는 과정을 포함하였다. 또한 이 조사 과정에서 교사는 훈육도 하였다.

“우선 피해 여학생에게 물어봤고, 그 다음에는 반에 회장 부회장이 남자하고 여자 아이인데 각각 불러다가 그 무리의 애들이 피해 여학생에게 한 일들이 제 3자의 눈에 어떻게 비춰졌는지를 물었죠. [피해자] 엄마가 말해 준 거니까 자기 아이 일이니 과장되게 얘기 했을 수 있잖아요. 아무튼 그래서 애들은[학급 임원들은] 안에 있는 애들이니까 잘 알테니, 그런 식으로 상황 파악을 해 보고, 그래서 좀 그러는 거 같다고. 그래요. 그 다음에는 괴롭히는 아이들에게 너희가 왜 이런 행동을 하는지 물어 보고.” (교사 4)

조사 다음 단계로 교사는 가해 행동이 반복되지 않도록 학급 차원의 조치를 하였다. 초등학교의 경우에는 교사가 집단 괴롭힘 상황을 인식하고 개입하려는 의지를 보이는 순간 가해 행동은 중단되었다. 중·고등학교의 경우에도 교사가 집단 괴롭힘 사건에 개입하려는 의지만 보여도 신체적 폭력을 사용한 가해 행동은 중단되었다. 하지만 따돌림이 주를 이룬 집단 괴롭힘의 경우 관계는 회복되지 않았고, 서로 무관심해지는 수준에서 상황이 종결되었다. 9명의 교사 중 체벌을 했다고 밝힌 교사는 단 한 명이었지만, 여전히 집단 괴롭힘 사건 대처에 체벌은 중요한 개입으로 여겨졌다. 대부분의 교사는 체벌은 하지 않고 훈

육으로 집단 괴롭힘 사건을 종결시키려고 하였다. 아이들은 체벌보다는 교사의 학부모 호출을 더 무서워하였다. 교사가 ‘부모에게 알려겠다.’는 위협성 발언을 하면 대부분의 가해자들이 자신의 행동이 잘못된 것이라고 시인하였다. 교사가 가해자의 변화를 촉진하였던 효과적인 개입으로 뽑은 것은 가해자에게 피해자의 입장을 가정해 보게 한 반성문이었다.

“제가 선생님들하고 상의를 했죠. 이거 어떻게 해야 하나. 맞아야 한다. 괴롭힘 애들은 똑같이 해야 한다. 그래서 그 다음날 개네들을 휴게실에서 조사하니까 10명이 나오더라고요. 공범자들이. 개네들 데려다 거짓말이 아니라 엉덩이 한 20대 이상씩 때렸던 거 같아요. 그렇게 애들을 때려본 적이 없을 정도로. 그리고 다 얹혀 놓고 전화해서 부모님 오시라고 할거라고 하는 순간 애들이 그제서야 빌더라고요. 엄마 부르는 건 무서웠던 건지. 왜냐하면, 워낙 모범적인 아이들이었기 때문에 그래 가지고 그 이후로는 그런 일들이 싹 없어졌어요.” (교사 2)

“가해자들을 만나봐서. 너희가 이러면 안 되지 않느냐. 설득을 하다가 1차 경고를 그런 나쁜 짓을 하면 안 된다. 1차 경고를 줬는데도 개선의 여지가 없으니까 이제 강력하게 얘기를 했죠. 너네 자꾸 이러면 너희 부모님 오시라고 할 수 밖에 없다. 학교에서 이렇게 나쁜 짓을 하면 되겠느냐. 거기에서 애들이 움찔한 거 같아요. 자기네들이 나쁜 행동을 했으니까 부모님이 학교에 오시면 안 된다는 걸 인지가 됐던 거 같아요.” (교사 4)

“애들에게 개 개인의 특성과 입장을 너가 개 입장이면 기분이 어떨겠지? 어떻게 하겠니? 하고 반성문을 써 오라고 했어요. 그러니까 어떻게 반성문을 써 오라고 하면은 잘못했습니다. 다신 안 그러겠습니다. 이런 반성문은 제가 해 보니까 효과가 없어요. 보통 문제는 저와 애 사이의 문제라던가. 대부분은 애와 애 사이의 문제잖아요. 그럼 상대방의 입장에.. 내 입장에서 상황이 이랬다. 기분이 이랬다. 쓰라고 하고 그러면 바꿔서 너가 재라면 상황이 어땠을 것이다. 기분이 어땠을 것이다. 쓰라고 하고 바꿔 읽으라고 하면 좋더라고요. 이걸 선생님이 야단쳐서 상황은 끝났지만 양금은 남잖아요. 근데 이게 빨리 해결되요. 빨리. 왜. 남의 입장에서 생각 해 봤으니까 개 기분을 내가 알았으니까.” (교사 5)

아홉 개의 집단 괴롭힘 사건 사례 가운데 가해자 혹은 가해자와 동조자가 분명했던 경우는 네 사례였다. 다섯 사례의 경우에는 특정 가해자가 있다기보다는 학급 전체가 피해자를 선호하지 않는 형태로 이루어졌다. 가해자가 소수로 분명했던 경우 교사는 가해자 부모에게 자녀의 가해자 역할에 대해 알렸다. 가해자 부모의 대부분은 교사에게 아이의 지도를 위임하였다. 가해자 부모 중에서 학교를 직접 방문하여 집단 괴롭힘 사건에 대한 개입에 적극적으로 나선 부모는 없었다. 교사는 가해 동조 학생의 부모에게는 연락하지 않았다.

피해자의 경우 주의를 산만하다거나 준비물을 준비해 오지 않는 점 등 담임교사 모두는 가해자가 지적한 피해자의 특징에 대해서는 피해자가 변화할 필요가 있다는데 동의하였다.

따라서 피해자를 돕기 위해 담임교사는 준비물을 준비해 오지 않는 아이의 준비물을 대신 준비해 주었다. 또한 집단 괴롭힘을 알게 된 후에는 학급 임원으로 하여금 피해 상황이 다시 일어나지 않도록 학급 전체를 관찰하고 담임교사에게 보고하도록 하였다. 또한 피해자에게 교사가 직접 상담을 제공하거나 외부의 전문상담자에게 상담 받을 것을 권유하였다. 교사 2가 담임을 맡았던 피해자는 결국 거주지 변동 없는 불법 전학이라는 마지막 선택의 길을 갔지만, 대부분의 피해자는 교사 개입 이후 보다 편안하게 학교를 다닐 수 있었다.

교사들은 상황을 알리고 협조를 구하기 위해 피해자의 부모에게 전화를 걸었다. 대부분의 피해자 부모는 교사의 연락 전에 자녀가 괴롭힘을 당하고 있음을 알고 있었다. 피해 부모가 먼저 교사에게 연락을 취해온 경우도 있었다. 피해자 부모 중에는 학교를 방문하여 담임교사와 면담을 하고, 피해자의 학교생활에 대한 교사의 의견을 참조한 부모들도 있었다. 하지만 그 중 일부는 교사가 피해자를 위해 아무런 조치도 취하지 않는데 대해 강하게 반발하며 항의성 방문을 한 부모들도 있었다. 또 피해자 부모 중에는 교사보다는 학교 관리자인 교장과 교육청으로 바로 연락을 취한 경우도 있었다.

참여자 9명 모두 학급에서 집단 괴롭힘이 있음을 알게 되었을 때, 학교 관리자에게 집단 괴롭힘 사건을 보고하지 않았다. 교사는 학교 관리자에게 보고를 하여도 학교가 집단 괴롭힘 사건에 도움을 제공하지 않을 것이라고 생각하였다. 그리고 자신에 대한 관리자의 평가가 낮아질 것을 우려하여 보고하지 않았다. 교사는 학교 관리자에게 보고를 하여도 학교가 집단 괴롭힘 사건에 도움을 제공하지

않을 것이라고 생각하였다. 교사 7과 8의 경우 피해자 부모가 학교 관리자에게 자녀의 피해 사실을 항의했지만, 실제 학교는 담임에게 잘 처리하도록 당부하는 외에는 어떤 개입도 하지 않았다. 그러나 피해자의 보호자가 직접 교육청에 자녀의 집단 괴롭힘 피해를 보고하여 학교가 취한 조치를 보면 학교가 집단 괴롭힘 사건에 어떻게 개입해야 하는지를 알 수 있었다.

“여자에 어머니도 그런 학교 측에 화가 더 화가 나는 거예요. 아무 것도 해주지 못하고 자기 딸은 병원에서 우울증이 심하다고 하지. 딸은 답답하다 하고 죽고 싶다고 하고 학교 가지 싫다고 하는데. 아무것도 못해주고. 뭐 학교가 이러냐고. 거의 선생님들을 협박하고 교육청에 전화를 하셨어요. 어머니가 전화를 하셔가지고 자기 딸은 이런데 학교에서는 아무 것도 할 수 없다고 한다. 그러가지고 문제가 좀 심각했었어요. 그러니까 교육청에서 학교로 전화가 온 거예요. 엄마가 이렇게 전화가 왔다고, 학교에 전화해 보고 나서 통화하겠다고 그랬다는 거예요. 그래서 뭔가를 해야 될 거 같다고 전화가 온 거예요. 문제가 심각했었어요. 그때 요일 담당 선생님이 상담 일지도 만들고, 나중에 어머니가 법적 대응을 한다고 하셨어요. 여자에 엄마가. 학교에서는 고소를 하게 되면 학교에서 있었던 일이기 때문에. 고소 얘기가 나오고 그러면서. 학교 애들 모아 놓고 교장선생님이 하셨어요. 학교 폭력에 대해서 말씀을 하셨어요. 애들 상대로 놀리지 마라. 이런 식으로. 그 다음부터 지금도 저희가 하고 있는 게 뭐냐면 체육 시간 마다

체육 시간에 저희 반에 애들이 적다 보니까 담당하시는 분이 3, 4학년 합반을 하거든요. 그때마다 가해자가 다른 애들을 괴롭히는 거예요. 제가 안 볼 때만 맨날 피해자를 놀리고 약간 비아냥거리고 그랬었나 봐요. 그 이후부터는 3학년 선생님이랑 저랑 체육 시간에 교대로 돌아가면서 지켜보기로 했어요. 그냥 좀 심한 거는 경고 같은 건 괜찮은데요. 이제 뭐 교육청에 그런 거 고소 들어가고 그러면 학교 선생님이 상담 일지 작성 안 해 놓고 상담을 하지도 않았고 노력한 그게 없으면 감사가 나오면 이제 뭐 심하면 감봉이, 다른 학교로 보내는 그런 게 있거든요.” (교사 7)

교사들은 자신의 학급에 집단 괴롭힘 사건이 있음을 학년부장, 학생부장, 교감, 교장에게 공식적으로 보고하지 않았다. 하지만 비공식적으로 교감에게 사건을 알린 경우들이 많았다. 만약의 경우 담임인 자신의 개입만으로 집단 괴롭힘 사건이 해결되지 못할 경우에 그래도 관리자가 알고 있어야 한다는 생각 때문에 교감에게는 자신이 어려운 상황에 있다는 것을 비공식적으로 이야기하였다. 이런 경우에도 교감이 상담자 역할을 이미 하고 있는 경우거나, 교사와 같은 대학 출신으로 보다 사적인 선후배 관계를 맺고 있는 교감선생님과 상의하였다.

연구 참여자들은 동료교사 특히 20년 이상의 경력을 가진 동료교사에게 자신의 상황을 알리고 조언을 구하였다. 동료교사는 담임교사가 집단 괴롭힘이라는 어려운 상황에 놓이게 되었음을 공감하였다. 하지만 특별히 효과적인 개입방법은 없으며 가해자를 처벌해야 한다는 조언을 하였다. “고생해야지 뭐”라는

동료교사들의 발언은 집단 괴롭힘 사건에 대한 개입이 담임교사의 전적인 책임임을 간접적으로 명시하여 교사를 외롭게 하였다. 또한 한 두 번의 자문 후에는 그 교사에게도 도움을 구하기 어렵게 하였다.

“도와주는 사람은 없었어요. 관리자는 너가 왜 애를 못 다루냐. 이렇게 되는 거고. 부장도 니가 뭐, 그 사람도 마찬가지로. 철저하게 담임의 일이고. 그게 문제야. 철저히 담임의 일이야. 다른 교사는 자기 책임 소재가 아니라는 거지요. 그리고 학교에서는 어떻게 하든지 대부분 자기 쪽의 책임 소재라고 인정하고 싶지 않아요. 피하려고 하지. 도와주는 시스템이 없어. 그러니까 도의적으로 학년부가 있는 경우에는 도의적으로 도와주는 부장이 있더라고. 그 외에 다른 교사는 도와주어야 할 의무는 없는 거지요. 모든 책임 소재는 학급 담임에게 있어요.” (교사 8)

교사는 오히려 학교 외부에서 도움을 받았다. 집단 괴롭힘의 폭력 상황을 종결한 후 교사들은 피해자를 돕기 위해서는 특별한 개입이 필요하다고 생각하였고, 전문상담교사에게 상담을 받을 수 있도록 교육청에 신청서를 제출하였다. 그러나 교육청 소속으로 학교들을 순회하는 전문상담교사의 도움을 받는 것이 쉽지 않았다. 교사 7의 경우에는 피해자 어머니가 교육청에 피해 사실을 알리는 바람에 전문상담교사의 도움을 쉽게 받을 수 있었다. 교사 7이 담당했던 학급의 학생들은 전문상담교사를 네 번 밖에 만나지 못했지만, 상담을 통해 서로를 이해하는 계기를 마련했다.

특히 학생들은 담임교사에게는 하지 않았던 자기들의 일상에서의 어려움 등을 전문상담교사에게는 이야기했으며, 전문상담교사의 방문을 기다렸다.

“선생님이 그 네 번 오셨거든요. 네 번 오시고 그러고 나서 끝이었어요. 저희는 조금 더 받기를 원했는데 시간이 안 된다 하시더라고요. 그 때 네 번 상담 받을 때 애들이 저한테 말하지 못한 그런 것들을 상담선생님한테는 얘기하더라고요. 그래서 그 때 상담선생님이 오셨던 것도 되게 좋았었고. 애들이 자기네들이 이렇게까지 해서 상담선생님이 오나보다 이렇게. 애들이 기다리더라고요.” (교사 7)

전문상담교사 외에도 교사 주변의 상담자들이 교사에게 직접적인 도움을 제공하였다. 교사 2와 교사 7의 경우 도움을 준 상담자들은 교사가 담당하는 학급의 학부모였다. 교사 1의 경우 가해자가 집단 괴롭힘 사건의 피해자가 아닌 다른 학생을 꼬집어서 팔에 멍이 들게 하였다. 자녀의 팔에 든 멍을 보고 학교를 방문한 어머니는 가해자의 미술 그림들을 보면서 무채색이 대부분을 이루고 있다면서 가해자를 만나기 원했다. 가해자를 만난 이 어머니는 식구들을 동물에 비유해 가족화를 그려보게 하였다. 가족화를 보고 상담자는 가해자가정에 많은 다툼과 폭력들이 있으며 가해자도 그 상황에서 분노 감정을 경험하고 있다고 교사에게 설명해 주었다. 교사 7의 경우 도움을 준 어머니는 피해자 부모에게 전학이 꼭 피해자를 위한 일이 아니며, 전학을 가도 이 학교에서 집단 괴롭힘을 당해서 전학 간다는 소문이 퍼지면 상황이 좋아지지 않을 가능성

을 알려주면서 피해자 부모와 학교 사이의 중재 역할을 하였다. 전문상담자인 교사 8의 친구는 사건 정황을 들은 후, 학급에서의 집단 괴롭힘 사건이 더 이상 일어나지 않도록 할 수는 있지만 피해자의 변화를 교사가 도와주는 데는 한계가 있음을 알려주었다. 교사 8은 친구의 도움으로 피해자를 전문상담자에게 의뢰할 수 있었다.

학급에서의 경험을 통해 습득된 집단 괴롭힘에 대한 교사의 이해

교사들은 학급에서의 경험을 통해 집단 괴롭힘 피해자는 변화가 필요하며, 집단 괴롭힘에 해결책은 없는 것은 아닌가 하는 생각을 하게 되었다. 교사들은 피해자가 어느 정도 피해의 실마리를 제공한다고 생각했다. 교사들 모두는 피해자가 아이들에게 환영받지 못하는 특성을 가지고 있다고 생각하고, 이를 ‘왕따 조건’이라고 표현하였다. 교사들이 이야기하는 왕따 조건은 자신들이 담당했던 학생에 따라 달랐지만, 왜소한 체구, 대인관계 능력의 부족, 산만함, 학업 부진 등이었다.

“개 같은 경우에는 왕따가 되는 조건을 두루두루 갖추고 있어요. 그 조건이라고 한다면 일단 제가 느끼기에 일단 신체적으로도 굉장히 왜소해요. 그니까 저희 4학년 중에서 제일 작은 애예요 키가 누가 봐서는 1학년 2학년 많아야 2학년이다 할 정도로 왜소해요 그리고 키도 그렇고 얼굴이나 이런 딱 봐서도 키가 작아도 귀엽거나 그럴 수 있는데, 키가 작으면서도 표정이나 이런 게 친숙한 그런 표정이 아니고 일단은 신체 외모적인 면은 그런 것이 있구요.

두 번째는 그렇다고 하면 그림 다른거라도 다른 애들에 비해서 장거나 아니면 장점 같은게 두드러지면 애들은 쉽게 무시하지 못 할텐데. 학업도 굉장히 부진해요. 부진 하고. 학업이 부진해도 애들에 따라서 대 인관계가 좋은 애들도 있거든요. 근데 애 는 대인관계면에 있어서도 그런 사회성 이 런 게 떨어지는. 다른 애들과의 공통의 주 제로 한다기보다 자기 얘기를 많이 하다가 또 다른 애들을 툭툭 건드이거나 말로 그 러던지 행동으로 그러던지 다른 애들을 자 극하는 행동이나 말을 해요. 그니까 왕따 될 조건을 두루두루 갖추고 있죠.” (교사 9)

그리고 교사에게도 가해자나 학급 구성원들 이 싫어하는 피해자의 특성은 부담이 되었다. 피해자가 담임의 지시를 잘 따르지 않거나 피 해자의 산만한 행동은 수업 진행을 방해하기 때문에 교사도 피해자에게 호감을 가지기는 어려웠다. 또한 피해자를 배려해야 하는 것이 담임으로서 학급을 운영하는데 고려해야 할 사항으로 추가되어 부담감으로 느껴졌다. 또 한 교사 8의 경우에는 학기 초에 피해자를 두 둔하려고 하다가 학급 전체와 사이가 멀어져 한 해 동안 학급 학생들과 관계 맺기가 힘들 었다.

“[피해자] 본인은 아니라고 해명을 하고 억울하다고 말을 하는데, 양쪽 학생의 말 을 들어보면, 이 아이가 일단은 상대방에 게 많이 던진다고 해야 할까요? 수업시간 만 보더라도. 그냥 가만히 있는 아이를 툭 툭 건드린다던지 말로서. 수업시간에도 일 단 반듯하게 앉아 있거나 그러지는 못해 요. 집중하는 것처럼 보이지만 가까이 가서

보면은 다른 행동을 하고 있고 그러고요. 그림을 그린다던지 그런식으로.” (교사 6)

“부담감이 항상 있어요. 그러니까 내가 뭘 하더라도 짝 활동을 하더라도 자리를 바꾸던지, 항상 애를 염두에 두어야 하잖 아요. 완전히 소외되지 않게 그런 것을 염 두를 항상 하는 게, 당장 해결 되진 못한 다 하더라도 조금이라도 덜 소외받게 해야 된다. 그런 부담감도 있고 이게 좋은 부담 감이라기보다. 긍정적인. 내가 이만큼 해가 지고 애들이 얼마나 도움 받고 이런거라기 보다. 부정적인 면이라는게 더 부담감이 있어요.” (교사 9)

교사는 집단 괴롭힘 자체는 피해자에게 부 당한 처사이기는 하지만, 피해자들도 변화되 어야 한다고 응답하였다. 학업 부진과 대인관 계 능력의 부족 등에 교사는 마음으로는 도와 주고 싶었지만 현실적 도움을 주기는 어렵다 고 하였다. 교사는 집단 괴롭힘이 중단되기 위해서는 피해자의 변화가 필요하다고 보았다. 그래서 교사들은 피해자와 피해자의 부모에게 아이의 문제점을 알려주고 변화해야 한다고 설득하려 했다. 그러나 피해자 부모 대부분은 ‘피해자인데 이런 말을 들어야 하나요?’ 혹은 전면적인 자녀의 문제 부인 등 부정적 반응을 보여주었다. 뿐만 아니라 교사 8의 경우는 피 해자의 변화가 필요하다고 학부모에게 이야기 했다가, 피해자 부모가 담임교사도 가해자들 의 편에 가담하여 피해자를 괴롭힌다는 이야 기를 듣게 되었다.

“아이들이 개를 괴롭히는 원인이 있잖 아요. 그걸 우선적으로 교정을 해야 한다 니까요. 애 같은 경우는 준비물을 못 챙겨

오는 거예요. 그러면 자기 책임을 못해서 개네 모듬이 점수를 못 얻고 상품을 못 얻고 그런 게 있잖아요. 그렇게 남에게 피해를 주면 안 되죠.” (교사 5)

“학기 초에는 상담도 많이 하고, 제가 그 아이가 지금 주의를 두어야 할 점에 대해서 부드럽게 인지할 수 있도록 이야기를 했던 거 같고요. 그리고 다른 사람의 입장에서 친구의 입장에서 자신의 행동을 인지시켜 줄려고 노력을 많이 했는데.” (교사 6)

교사들은 피해자의 문제 배경에는 가정이 있다고 보았고, 피해자 가정의 특징으로는 무관심과 과보호라는 대조적인 두 특징을 지적하였다. 학생들의 학교생활을 위해서는 부모가 챙겨주어야 하는 부분이 있는데 그 챙김 과정에서 부모가 교사의 기대에 미치지 못한 경우들이 많았다. 초등학생의 경우 준비물 준비 등은 학부모의 도움이 꼭 필요한데 피해자들은 준비물을 준비하지 못하는 경우가 있었다. 또한 한 피해자는 실내화를 빨아오라고 알림장에 여러 번 적어 주었는데도 더러운 실내화를 그대로 가지고 월요일에 등교하였다. 과보호적인 학부모는 딸이 또래로부터 따돌림을 당하자, 직접 딸의 친구들에게 이메일을 보내고, 상급생인 남학생에게 중재해 달라고 부탁하였다. 이런 경우 담임교사는 자신을 믿고 상황을 맡겨주었더라면 보다 나은 방향으로 사건이 해결될 수 있었을 것이라고 생각했다.

“모든 아이들이 그런 거는 아닌 거 같지만 증상을 갖고 있는 아이들 환경을 보면은 가정에서도 영향을 많이 받지 않나

싶은 생각이 들었고요. 부모님이 관심이 많고, 경제적으로 힘들거나 그런 건 아니지만, 제가 뵈었던 어머니의 모습은 굉장히 집요하다고 해야 하나. 그리고 굉장히 인내심이 없는 경향이 있으셨던 거 같아요. 근데 아이가 어머니하고 비슷하더라고요. 이 아이는 이제 가장 큰 게 말을 다른 아이들을 트집을 잡는다든지 심기를 불편하게 하는 언행을 한다든지 그래서 좀 마찰이 많아서 굉장히 여러 아이들하고 싸우기도 하고 그랬던 아이예요.” (교사 6)

교사들은 다른 교사들의 말을 전하는 식으로 집단 괴롭힘에는 해결책이 없고, 그냥 시기를 잘 견디는 수밖에 없다는 자신들의 생각을 표현하였다. 연구에 참여한 교사들의 사건 개입은 효과적인 집단 괴롭힘 예방 및 사후처리 전략을 잘 보여주고 있다. 그러나 교사들은 피드백을 받거나 사건에 대한 보고 등 정리할 기회와 피드백을 받을 기회가 없어 자신들의 효율성에 대해 자각하지 못했다. 교사 5는 ‘교육 과정이나 연간 교육 혹은 지도 계획을 가지고 개를 대했던게 아니기 때문에 지금 뭐가 남았다 그런 것은 없어요.’라는 반응하였다. 그리고 사건 당시 주변 교사들이 말해준 ‘방법 없어, 잘 버티’ 라는 말을 반복하였다. 교사 자신이 사건을 해결해야 했을 때는 주변에서 도움을 구할 수 없는 점이 아쉬웠는데, 자기 자신도 동료 교사가 같은 상황일 때 여전히 도움을 제공할 수 없다고도 고백했다.

“그 때 어떻게 해결을 하지 못하고, 그냥 고민만 하다가 주변 선생님들께 어떻게 해야 할지 모르겠다고 말씀드렸더니. 그냥

뭐라고 해야 되나. 그냥 왕따는 해결책이 없다고 거죠. 선생님이 힘들겠지만 본인이 해결해야 한다는 식으로 냉정하게 얘기를 하셨어요. 왜 그랬는지는 모르겠지만. 그때 당시 경험이 많은 선생님들이 꽤 많았는데도 같이 얘기를 들어주면서 힘들겠네. 선생님이 마음 고생해야지. 이런 식으로. 그때 그 기억이 제게는 굉장히 안 좋았던 것 같아요. 어느 누구도 나한테 어떤 식으로 해보라라고 명확하게 얘기해 준 사람이 없어요.” (교사 2)

“어쩌면 도와줄 수 없어요. 진짜. 제가 남이 도와주지 않았다고 말은 하는데. 사실 제 옆 반 교사가 그런 일을 당하면 나로서도 딱히 도와줄 방법이 없어요. 내가 이런 경우가 있었는데 나는 이렇게 해결됐다. 무마됐다. 이런 거지. 뭔가 해결할 수 있는 루트를 가르쳐줄 수 있는 건 없어요. 그냥 그 해의 운명이에요. 정말 견뎌내야 할.” (교사 5)

집단 괴롭힘 사건 경험 후 교사의 변화: 학급 운영자로서의 자신감 상실과 회복 노력

교사들은 자신이 모르고 있는 사이에 괴롭힘 현상이 일어났었던 것을 알게 되었을 때 많이 놀랐다. 특히 초등학교 교사의 경우 대부분의 시간을 학급에서 학생들과 지내기 때문에, 집단 괴롭힘 사건을 인식하지 못하고 있었다는 것에 대해서 담임교사로서 학급을 잘 운영 혹은 통제하고 있다는 자신감을 갑자기 상실하였다. 관계에서의 따돌림은 있을 것이라고 예측하고 있던 교사도 ‘반복적 구타’와 ‘대결레 밀치기’ 등과 같은 신체적 폭력을 예상

하지 못한 경우가 많았다. 특히 신체적 폭력은 피해 학생의 학부모가 교사에게 항의하기 위한 전화 혹은 직접 방문을 통해 갑자기 알게 되는 경우가 대부분이었다. 이런 경우 피해 학생의 부모는 ‘선생님은 알고 계셨습니까?’라는 직면적 질문을 하고, 교사는 ‘거기까지는 몰랐습니다.’라는 반응을 해야 하는 상황을 경험하면서, 학급 운영자로서의 자신감을 상실하여 계속해서 담임을 맡아야 하는지 자기 자신에 대해 의문을 가지기도 하였다.

“저도 작년에 제가 이 일을 해결해 내고 싶었고, 만약에 그렇게 해결을 못 본 상태에서 한 해가 지났다면 저는 담임이라는 역할을 하고 있는 저에 대해서 많이 회의적으로 느꼈을 것 같아요. 그래서 올 해 다시 담임을 맡는 거에 대해서 신중하게 생각을 했을 것 같은데.” (교사 4)

상실된 자신감은 교사가 효과적으로 개입하여 집단 괴롭힘 사건이 종결되어도 쉽사리 회복되지는 않았다. 집단 괴롭힘 사건 후 교사는 상실된 자신감을 회복하기 위해서 학급 운영자로서의 변화 및 예방 활동에 열심을 냈고, 교사 개인의 발전을 위한 활동에 참여하였다. 학급 운영자로서의 변화는 교사의 집단 괴롭힘 예방 전략이다. 교사는 새 학년 첫 날 학급 운영에 대한 소신 및 기본 운영 방침을 말할 때 집단 괴롭힘이 학급에서 용납되지 않는다는 것을 강조하였다. 그리고 피해자가 될 조건을 가진 학생들에게는 학기 초부터 친구를 붙여주거나 교사가 제공할 수 있는 자원을 제공하였다. 또한 학급 임원들에게 수시로 학급에 집단 괴롭힘 사건이 일어나는 것은 아닌지 확인하였다. 하지만 이런 예방 노력에도

불구하고 교사가 주관적으로 느끼는 불안감은 여전히 높고, 학급 운영자로서의 자신감은 쉽사리 회복되지 않았다.

“학기 초부터 그런 거에 대해서 애들에게 지도하고 나의 교육 방식을 처음에 아이들에게 말을 하잖아요. 그럴 때 아이들한테도 확실하게 이런이런건 선생님이 용납하지 않는다. 반을 이렇게 이끌어 가자, 제시할 수 있는 그런 거는 되겠죠. 우리 반 급훈은 이거다. 선생님이 바라는 건 뭐 성실하자. 부지런하자. 이해하자. 이거다. 그리고 선생님이 용납하지 않는 것이 있는데 거짓말 하는 것, 여러 명에서 한 명 괴롭히는 거. 이런 식으로 이제 말을 하죠.” (교사 5)

“제가 왜 만족감을 못 느끼냐면요. 제가 분명히 1-2년 전보다는 지금 우리 학급에서 벌어지는 사건이 굉장히 작아요. 내가 생각해도. 우리 반 애들이 올해 순한 것도 있지만, 내가 선방하는 부분도 있는 것 같아요. 예를 들면 내가 알고 있는 모든 데이터들 이걸 한 해의 3월의 2주간. 애들한테 생각날 때마다 수업 거의 안 하고 이런 폭력 사건이 있었다고 다 얘기해 준거예요. 반장이 나서서 왕따 시키는 일이 있었다. 그래서 그 반장을 짚었다. 이런 식으로 협박을 해 가면서. 뭐 이런 식으로 모든 데이터 알고 있는 걸 다 얘기를 해 주고. 애들한테. 그렇지만 나는 불안해요. 왜냐면 내가 알고 있는 데이터 이외의 일을 찾아내서 저질러. 애들은. 항상. 이런 경우에 내가 불이익을 받는다. 이렇게 협박을 해 놓으니까 그걸 피해서 딴 짓을 하려고 해

요. 사람 본능인 것 같아요. 내가 100개를 얘기해 줘도 101번째가 나온다니깐요. 너무 불안해요. 내가 완전하게 예방할 수는 없어요.” (교사 8)

가해자 혹은 가해 동조자들이 학급에서 문제아라기보다는 모범적이거나 적어도 자기 일을 잘 알아서 하는 학생들인 경우도 교사의 학급 운영자로서의 자신감 상실에 영향을 미쳤다. 학급 임원이라거나 교사가 모범적인 학생으로 인식했던 학생이 괴롭힘에 주도적으로 참여한 경우엔 교사 자신의 학생 평가 역량에 자신감을 잃었다. 또한 교사에게 하는 행동과 피해자에게 하는 행동 사이의 차이에서 교사는 배반감을 느꼈다.

교사들은 갑작스런 자신감 상실을 극복하기 위해 자기 발전을 위한 활동에 참여하였다. 9명 중 5명이 교육대학원 상담과정에 입학하였다. 이들 중 세 명은 집단 괴롭힘 사건 당시 상담을 공부한 사람들의 도움을 받았다. 교사들은 대학원 교육 속에서 피해/가해 학생에 대한 이해가 깊어졌다고 응답하였다. 교사는 집단 괴롭힘 사건 당시 자신에게 필요했던 도움은 상황에 대한 전체적인 그림을 그릴 수 있는 설명 및 개입 계획이었고, 자료를 찾기 위해 노력을 했지만 도움이 되는 자료를 찾기 어려웠다고 진술하였다. 또한 교육대학원에서 학생 지도에 대한 이야기를 나눌 수 있었던 것이 자신이 교사로서 부족했기 때문에 집단 괴롭힘 사건이 자신의 반에서 일어난 것이 아님을 수긍하는데 도움을 주었다고 대답하였다. 그리고 동료교사와 사건의 경과를 나눌 수 없고, 학교에 보고를 하지 않지만 사건이 무사히 마무리되지 않으면 보고하지 않은 책임을 져야하는 상황에서 외로웠는데, 교육대학원

교사와의 교류를 통해 외로움을 달랠 수 있었다고 진술하였다.

“원래는 영어교육 전공으로 대학원을 가려고 준비하고 있었어요. 근데 우리 반에 그런 일이 있고, 학급 지도도 잘 못 하면서 무슨 영어교육이나, 생활지도나 잘 하자, 그런 생각이 들더군요. 결국 남편도 저도 교육대학원에서 상담을 전공했어요.” (교사 2)

또 다른 자신감 회복 노력으로 교사는 동호회에 가입하였다. 교사 1은 인터넷 동호회에 가입하여 상담관련 자료 등 여러 가지 상담활동을 시도할 수 있게 되었다. 교사 1이 가입한 인디스쿨은 초등교사 대부분이 잘 알고 있는 인터넷 동호회였으며, 교사 1은 이 동호회에서 주관하는 교사 연수 프로그램에도 참여하고 있다. 또한 교사 9는 초등상담연구회라는 이름의 교사 동호회에 참여하여, 학생 지도에 관한 모임을 조성하여 참여하고 있다. 초등상담연구회는 격주로 모임을 가지고 있으며, ‘교실 밖의 아이들’이라는 책 등 생활지도 관련 도서도 출판하였다.

논 의

교사는 집단 괴롭힘 사건을 직접 경험하기 전에는 집단 괴롭힘 현상에 대한 특정 믿음을 가지고 있지 않았다. 하지만 집단 괴롭힘 사건이 자신이 담당할 학급에서 일어나는 것을 경험하는 중에 동료교사들의 언급을 통해 그리고 실제 자신의 반에서 일어났던 사건을 종합하며, 피해자는 변화하여야 하며 집단 괴롭힘

에 해결책은 없다는 생각을 발전시켰다. 교사들은 피해자를 묘사할 때 ‘왕따가 될 조건’이라는 표현을 빈번하게 사용하였다. 교사들이 이야기하는 왕따가 될 조건이란 신체적으로 왜소하고, 사회성이 떨어지며, 학업 성적도 뛰어나지 않는 경우가 많았으며, 이는 선행연구의 집단 괴롭힘 피해자의 심리적 행동적 특성과 일치하였다(김은정, 김인경, 정태연, 2001). 또한 교사들은 가해학생과 피해학생의 가정 환경도 집단 괴롭힘 사건의 배경이 된다고 인식하고 있었으며, 이 또한 선행연구들의 결과와 일치한다(김귀연, 김경연, 2005; 도현심, 2001).

이러한 교사의 ‘피해자는 또래들에게 호감을 받지 못하는 이유를 가지고 있다’라는 생각은 집단 괴롭힘이 학교에서 사라지지 않는 원인일 수도 있다. 폭력 범 죄는 가해자의 공격 성향, 충동성, 긴장이나 불만, 가정 환경, 폭력 행동의 학습 등을 원인으로 보는 반면, 집단 괴롭힘의 경우에는 그 원인을 가해자보다는 피해자에게 맞춘다(이성식, 전신현, 2000). 그런데 피해자가 괴롭힘을 당할만하다고 믿으면 괴롭힘은 정당화되고, 주변인 모두는 괴롭힘 사태에 대한 책임을 벗게 된다. 따라서 이 믿음이 집단 괴롭힘 현상이 계속 유지되는 역동을 만들어 내고 있는 것은 아닐까 생각된다. 우리가 새롭게 생각해 보아야 할 점은 지적된 피해자의 행동이 가해자 혹은 학급 운영의 책임을 맡고 있는 교사의 인식에 있는 것은 아닐까 하는 것이다. 만약 피해자 학생들이 학교에서 집단생활을 하는데 취약한 점이 있다면 그 취약점은 도움을 받아야 할 부분이다. 특히나 집단 괴롭힘을 예방하고 개입해야 할 교사가 이런 믿음을 바꾸지 않는 한 집단 괴롭힘 근절은 불가능해 보인다. 결국 집단 괴롭힘의 근본적인 해결을 위해서는 개인의 개

성을 존중하고 약자에 배려를 하며 서로를 포용하는 인식 전환이 무엇보다도 중요하며, 또한 교사들의 인식 전환이 무엇보다도 선행되어야 하겠다. 이는 교사가 집단 괴롭힘 현상을 교실에서 일어날 수 있는 정상 행동으로 여길 때 가장 개입을 하지 않았다는 Kochenderfer-Ladd와 Pelletier(2008)의 선행연구를 통해서도 입증되었다.

교사에게 집단 괴롭힘 사건은 학급 운영자로서의 자신감 상실을 경험하게 하였다. 실제 교사의 사건 개입 과정은 효율적이었다고 평가할 수 있다. 물론 담임교사가 집단 괴롭힘 사건이 일어나지 않도록 예방을 했었다더라면 혹은 학교 전체가 집단 괴롭힘 현상에 협력적으로 개입했었다더라면 하는 아쉬움은 남는다. 하지만 담임교사 개인은 고군분투하며 가해 행동을 막았고, 피해자에게는 교사로서의 피드백과 외부 전문가의 도움을 받게 하려고 노력하였다. 하지만 교사의 개입이 효과적이었으며 최선이었다는 피드백을 받지 못한 교사는 사건 경험을 통해 배운 노하우를 다음 학급 활동에 적극적으로 활용하고 있으면서도 여전히 학급 운영자로서의 자신감을 느끼기 보다는 언제 집단 괴롭힘 사건이 발생할지 모른다는 불안감을 안고 있다. 한 연구 참여자의 말처럼, 교사 준비 과정은 교사를 교과 전문가로 양성하도록 되어 있다. 따라서 학교 실제에서 교과 전문가로서의 비중 못지않게 생활지도의 업무가 차지하는 중요도와 비중이 크다는 점은 교사가 학교 실제에 참여하면서 새롭게 인식하고 당황하게 되는 주제이다. 거기에 집단 괴롭힘이라는 사건은 교사들의 학급 운영자로서의 자신감을 상실하게 만든다. 집단 괴롭힘 및 학교 폭력의 예방 및 해결을 위해서는 교사의 문제해결 의지와 실제 능력

이 중요하다면, 우선 교사의 이러한 자신감 상실에 대한 지원 체계가 필요하겠다.

교사들은 학급 운영자로서의 자신감을 회복하기 위해 교육대학원에 입학하거나 교사 동호회에 가입하였다. 박경애, 방기연(2007)의 연구에서 교사들은 상담을 전공하면서 자기 자신의 개인적 성장과 가족 및 직장에서의 대인관계 향상을 경험하여 교육대학원 경험을 긍정적으로 평가하였다. 따라서 학급운영자로서의 자신감을 회복하기 위해 교육대학원 상담 석사 과정에 입학한 교사들은 도움을 받을 것으로 예상된다. 하지만 같은 선행연구에서 교사들이 교육대학원 교육과정 속에 학생 지도에 대한 구체적인 상담 개입 기술을 배우지는 못했다는 점을 지적하였다는 것을 고려하여, 교육대학원 상담 전공 과정이 교사의 사기 진작 뿐 아니라 학급에서 적용 가능한 구체적인 상담 개입 기술 제공에 보다 초점을 맞출 필요가 있겠다.

집단 괴롭힘 사건은 학교 상담이라는 큰 틀 안에서 다루어져야 한다(이상민, 오인수, 서수현, 2007). 교사들은 집단 괴롭힘 사건에 대한 학교 차원의 체계적인 개입이 실시될 수 있다고 생각하지 못했다. 자신들에게 주어졌으면 하는 도움으로도 개인적 차원의 요구를 표현하였다. 하지만 아이러니하게도 피해자 부모가 교육청에 피해 사실을 알리자 해당 학교는 학교 차원의 개입이 가능하다는 것을 보여주었다. 그 경우 교장선생님 이하 모든 교사가 학교에서 집단 괴롭힘이 있어서는 안 된다는 것을 학생들에게 강조하였다. 또한 교사가 학교 전체에게 주의를 기울이지 못하는 체육시간이나 쉬는 시간 등에 집단 괴롭힘 행동이 일어나는 것을 방지하기 위해, 교사 모두가 학생 전체에게 주의를 기울였다. 또한 피해자

뿐만 아니라 가해 학생들도 전문상담교사를 만나 자신들의 입장을 이야기할 수 있었으며, 담임교사도 피해 학생의 특수한 가정환경에 대해 학급 전체가 이해할 수 있도록 설명해 주었다. 따라서 이 모든 과정은 담임교사가 집단 괴롭힘 현상을 학교에 보고하고, 학교가 이 사건을 담임교사 개인의 책임으로 규정하지 않고 학교 전체의 책임으로 규정하며 협력적 개입이 가능함을 보여주었다. 실제 대부분 학교의 학칙에는 학교 폭력 및 괴롭힘에 참여한 학생들에 대한 지도 규정이 포함되어 있다. 다만 학교 구성원들이 이러한 지도 규정을 형식적인 절차로만 여겨 생활지도에 적극적으로 활용하지 않을 뿐이다. 따라서 학교에 집단 괴롭힘을 위한 규정이나 새로운 조력 시스템을 만드는 것이 중요한 것이 아니라, 학교가 집단 괴롭힘 사건에 대해 얼마나 적극적인 태도를 가지고 기존의 조력 체계를 활용하는가가 중요하다.

본 연구 결과는 전문상담교사의 역할을 잘 보여주었다. 연구에 참여한 교사들은 피해자의 변화 필요성을 인식하고 있었으며, 피해자 변화를 촉진하는 부분에 있어서 자신의 한계를 잘 알고 있었다. 실제로 교사들은 피해자를 전문상담교사나 전문상담사에게 의뢰하였다. 전문상담교사 제도 시행에 있어 학교 구성원들의 협조를 얻는 것이 어려울 수도 있다는 우려가 있었지만, 실제 학교에서 학생들의 심리사회적 문제가 발생한 시점에 학교 구성원들이 전문 상담자의 필요성을 인정하였다. 따라서 전문상담교사는 교과전문가로 양성된 교사가 제공할 수 없는 구체적인 학생 조력 기술을 가지고 있어야 하겠다. 이는 일반적인 상담 역량뿐만 아니라, 학교에서 접할 수 있는 학생들의 심리사회적 문제와 그 문제를 해

결하기 위한 프로그램을 포함한다. 예를 들면 전문상담교사는 집단 괴롭힘의 가해자와 피해자를 위한 사회성 증진 프로그램을 제공할 수 있어야 한다.

본 연구의 한계점과 후속 연구에 대한 제언은 다음과 같다. 본 연구의 제한점은 연구 참여자의 특성과 관련된다. 연구 참여자들은 집단 괴롭힘 사건을 경험한 지 2년 미만인 서울 및 경기 지역에 거주하는 교사들이었으며, 이들의 근무지는 초등, 중등, 고등학교로 이질적이었다. 참여들의 특성으로 인해 본 연구가 기술하고 있는 교사의 경험을 일반적인 교사의 체험으로 일반화 시키는데 한계가 있다. 우선 집단 괴롭힘을 주제로 하는 연구에 참여한 교사들은 적어도 집단 괴롭힘에 대한 문제의식을 가지고 있다고 가정해 볼 수 있다. 집단 괴롭힘이나 학생들의 생활지도에 관심이 적은 교사들은 집단 괴롭힘에 대해 다른 생각과 개입을 할 수 있다. 그리고 교사들의 경험이 초,중, 고등학교 수준에 따라 상이하보다 비슷하여 함께 기술하기는 하였지만, 좀 더 많은 수의 교사들을 학교 수준별로 모집하여 면접하였다면 학교 수준별 교사의 경험을 기술할 수 있었을 것이다. 또한 연구에 참여한 교사들의 교직 경력은 4년에서 15년 사이이다. 더 오랜 시간 교직에 종사한 교사들 혹은 초임교사들은 본 연구에 참여한 교사들과는 다른 경험을 진술할 수 있다.

본 연구는 집단 괴롭힘 현상에서 교사의 개인적 경험의 의미를 탐색하였다. 후속연구가 교사뿐만 아니라 피해자와 그 부모들, 가해자와 그 부모들, 그리고 집단 괴롭힘 문제에 도움을 제공하고 있는 전문상담교사의 개인적 경험의 의미를 탐색한다면 집단 괴롭힘 현상에 참여하는 모든 구성원들의 경험을 정리하

는 기회가 될 것이다.

집단 괴롭힘 관련 문헌 중에 간과된 것은 종단 연구이다. 후속연구로는 현재 조사된 가해/피해 학생들을 장기간 추적하여 그들의 변화를 알아보는 종단적 연구가 가능하다. 종단적 연구는 비용이 많이 드는 반면에 가해/피해 학생들의 지속성 및 변화 단계뿐 아니라 특정 시점의 집단 괴롭힘 경험이 개인의 발달에 어떤 영향을 미치는지를 밝힐 수 있다. 또한 집단 괴롭힘을 경험했던 성인을 대상으로 한 회고적 연구가 가능하다. 대학생이나 일반 성인을 대상으로 과거 초, 중등학교에서의 집단 괴롭힘의 피해 혹은 가해 정도를 확인한 후, 이들의 현재 심리적, 사회적 적응 정도와의 관계를 조사할 수 있다. 또한 현재의 심리적 사회적 적응 정도가 집단 괴롭힘의 결과인지를 확인하기 위하여 심층 면접을 통하여 집단 괴롭힘 사건 전후의 변화를 조사해 볼 수 있다.

집단 괴롭힘 사건은 피해자나 담임교사 개인의 문제로 보고 접근하기 보다는 학교 전체의 문제로 보고 개입하는 것이 가장 바람직하며 빠른 시일의 효과를 볼 수 있다는 점을 모든 선행연구들이 강조하여 반복하고 있다. 그렇다면 집단 괴롭힘 현상을 학교 전체의 책임으로 규정하는데 걸림돌이 되는 요인과, 그 요인을 변화시킬 수 있는 방법에 대한 논의가 이루어져야 한다. 이를 위해서는 학교 관련 인물들의 포커스 그룹 연구가 후속 연구로 진행되어야 할 것이다.

참고문헌

곽금주 (2008). 한국의 왕따와 예방프로그램.

한국심리학회지: 사회문제, 14(1), 255-272.

구본용(1997). 청소년의 집단따돌림의 원인과 지도방안: 따돌림을 하는 아이들, 당하는 아이들. 서울: 청소년 대화의 광장.

김귀연, 김경연 (2005). 아동의 위축 및 공격성에 대한 관련변인들의 관계: 거부적 양육행동, 또래 괴롭힘, 부정적 부모 표상 및 부정적 또래 표상의 인과효과. 아동학회지, 26(6), 1-20.

김영아, 김연아 (2008). 유아교육기관 내 또래 괴롭힘 현상에 대한 교사, 예비교사, 어머니의 인식비교. 열린 유아교육연구, 13(1), 279-300.

김은영 (2008). 학교분위기가 중학생의 또래폭력 피해경험에 미치는 영향. 아동복지학, 26, 87-111.

김은정, 김인경, 정태연 (2001). 집단 괴롭힘을 당하는 집단의 심리적 취약성. 한국심리학회: 임상, 20(2), 245-257.

김혜원, 이해경 (2000). 학생들의 집단괴롭힘 관련경험에 대한 예언변인들의 탐색: 초, 중, 고등학생간 비교를 중심으로. 교육심리연구, 15(1), 183-210.

도현심 (2001). 또래 괴롭힘 피해아의 경험에 관한 심층 면접. 한국가정관리학회지, 19(2), 1-16.

박경애, 방기연 (2007). 교육대학원 상담전공 교사들의 경험에 대한 질적 분석. 상담학연구, 8(3), 1185-1204.

박효정, 정미경, 박종효 (2006). 학교폭력실태조사. 한국교육개발원.

법제처 (2008). 학교폭력예방 및 대책에 관한 법률(법률8887호). www.klaw.go.kr.

이성식, 전신현 (2000). 학교에서의 집단 괴롭힘의 상황 요인과 집단 역학 과정. 형사정

- 책, 12(1), 155-183.
- 이상민, 오인수, 서수현 (2007). 한국적 학교상담 모형개발을 위한 한국과 미국의 학교상담 비교연구. *한국심리학회지: 상담 및 심리치료*, 19(3), 539-567.
- 이춘재, 박금주 (1999). 학교에서의 집단 따돌림: 실태, 특성 및 대책. 서울: 집문당.
- 이해경, 김혜원 (2001). 초등학생들의 집단 괴롭힘 가해 행동과 피해 행동에 대한 사회적·심리적 예측 변인들: 학년과 성별을 중심으로. *한국심리학회지: 사회 및 성격*, 15(1), 117-138.
- 청소년폭력예방재단, 삼성중공업 (2008). 2007 학교폭력 실태조사 보고서. 청소년폭력예방재단.
- Beane, A. L. (2005). *The Bully Free Classroom*. Free Spirit Publishing Inc., Minneapolis, MN.
- Idsoe, T., Solli, E., & Cosmovici, E. M. (2008). Social psychological processes in family and school: More evidence on their relative etiological significance for bullying behavior. *Aggressive Behavior*, 34(5), 460-474.
- James, D. J., Lawlor, M., Courtney, P., Flynn, A., Henry, B., & Murphy, N. (2008). Bullying behavior in secondary schools: What roles do teachers play? *Child Abuse Review*, 17, 160-173.
- Kochenderfer-Ladd, B., & Pelletier, M. E. (2008). Teachers' views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students's coping with peer victimization. *Journal of School Psychology*, 46(4), 431-453.
- Moustakas, C. (1989). *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Malden, M. A: Blackwell.
- Wienke Totura, C. M., Green, A. E., Karver, M. S., and Gesten, E. L. (2008). Multiple Informants in the assessment of psychological, behavioral, and academic correlates of bullying and victimization in middle school. *Journal of Adolescence*, 32(2), 193-211.
- 1차원고접수 : 2009. 3. 19.
수정원고접수 : 2009. 4. 28.
최종게재결정 : 2009. 5. 15.

A Phenomenological Investigation of Homeroom Teachers' Experiences on Bullying

Keeyeon Bang

Korea Digital University

Kyume Lee

Ajou University

This study was conducted to investigate school teachers' experiences regarding bullying incidents in their own homerooms. Most bullying occurs in schools and thus teachers are essential to intervention efforts. However, research on bullying did not investigate the voice of teachers. Therefore, this study investigated the school teachers' experiences on bullying in their homerooms. A purposeful sampling approach was used to generate information-rich cases that illuminated the study and elucidated variation as well as significant common patterns within that variation. Criteria for inclusion were to have bullying incidents in their homerooms in recent 2 years. Nine teachers, seven females and two males, participated in this study. Five of them worked at elementary schools and four of them worked at secondary schools. Each case was idiosyncratic but shared commonalities. Teachers did not recognize bullying phenomena until the victim was extremely suffered. Teachers lose their confidence as a classroom manager since they realized their limit and did not know how to intervene. Teachers investigated the bullying phenomena and stopped violent actions of bullies. Teachers referred victims to professional counselors. After experiencing bullying, teachers were always alert regarding bullying and observed all students, and asked once in a while student leader about classroom atmosphere. Teachers also helped potential victims to have a friend. Their prevention efforts were rewarded as no bullying after all, but teachers were always anxious that bullying might happen again. They lost their confidence because of bullying incidents and tried to recover their confidence as a classroom manager through entering graduate programs in counseling and joining teachers' networks. The results of this study were discussed as moral and psychosocial education regarding bullying and tolerance about individual differences. Also this study discussed the role of school counselors.

Keywords : *bullying, homeroom teacher, prevention, school counselor*