



교사의 교권침해 경험에 관한 연구: 강원도교사를 대상으로*

김도기(한국교원대학교)**

이정표(강원 동해중앙초등학교)***

권순형(한국교육개발원)****

김제현(한국교원대학교)·김세영(한국교원대학교)*****

<국문초록>

본 연구는 강원도 교사들의 교권침해 경험의 의미와 과정을 밝히는 데 목적을 두고 이를 근거이론을 통해 탐색하였다. 이를 위해 연구자들은 지역적 구분(영동/영서), 학교급 구분(초등/중등) 등 두 가지 기준을 세워 선별된 초·중·고 교사 12명을 대상으로 2019년 5월 4주부터 7월 2주까지 인터뷰하였고, 수집된 자료를 Strauss와 Corbin의 경향을 따라 코딩 및 분석하였다. 연구 결과, 개방코딩에서 286개의 개념, 60개의 하위범주, 16개의 범주가 도출되었다. 축 코딩에서 인과적 조건은 [학교에서 교사는 약자가 됨], 맥락적 조건은 [교권을 침해하는 다양한 요인들], 주요 현상은 [교권침해임을 알게 되었을 때, 이미 해결은 어려움], 중재적 조건은 [학교를 둘러싼 환경은 긍정적으로 변화하고 있음], 작용/상호작용 전략은 [문제의 근원을 따져보게 됨], 결과는 [구체적인 교사 전문성 개념 설정이 먼저임]으로 드러났다. 이를 바탕으로 선택 코딩에서 [교권침해 현상은 교육활동에 대한 교사 역할 및 책임의 모호성에서 생기며, 이를 해결하는 과정에서 교사들은 교사 전문성을 보다 명료하게 규정할 필요성을 깨닫게 됨]을 핵심 범주를 설정하고, 스토리라인(storyline)을 제시하였다. 이러한 결과는 현재 교사들이 겪고 있는 교권침해 문제는 단순히 법률적, 제도적인 처방보다는 본질적으로 교사들의 역할과 책임 범주 설정, 전문성 향상 노력을 통해 해결될 수 있음을 보여준다.

★ 주제어: 교권, 교권침해, 교사의 역할, 교사 전문성, 학생인권

* 본 연구는 강원도교육연구원 전문기관 위탁연구인 김도기 외(2019). 교권침해실태분석 및 교권보호방안 연구의 일부를 수정 보완하였음.

** 제1저자: 한국교원대학교 교수

*** 교신저자: 동해중앙초등학교 교사(ljp846@naver.com)

**** 공동저자: 한국교육개발원 연구위원

***** 공동저자: 한국교원대학교 박사과정

I. 서론

최근 교권침해로 인한 교사들의 피해사례가 각종 언론과 교육단체 등을 통해 일상적으로 보고되고 있다. 이러한 교권침해의 양상은 날로 심각해지고, 그로 인한 교실 붕괴 현상은 체감 상 매우 위태롭게 느껴지며, 이는 교육 분야의 최대 현안이자 난제로 떠오르고 있다(오승호, 2011). 이에 우리 정부는 과거부터 지금까지 교원사기진작 대책(2006), 교권보호종합대책(2012), 교원치유지원센터 계획(2013) 등 주도적이며 적극적인 교권침해 대응 방안 및 예방책을 마련하였다. 이러한 노력은 교권침해의 주요 이슈였던 '학생에 의한 교권침해' 건수를 해마다 감소 추세로 돌리는 결과를 가져왔고, 학생에 의한 폭언·욕설 및 수업방해 등의 사례는 양적으로 줄어들게 되었다.

그러나 교권침해의 주체, 그리고 그 양상은 오로지 학생과 그들이 기거하는 교실이라는 특정 장소에만 국한되지 않는다. 실제로 교권침해를 일으키는 대상은 학생 이외에 학부모를 비롯한 동료교원, 관리자, 외부 인사 등으로 그 폭이 넓고, 그들의 행위는 학교 안팎에서 일어나고 있으며, 교사에 대한 폭행, 성희롱, 갑질, 협박 등으로 다양하고 악질적인 형태로 나타나고 있다. 이러한 현상은 교권(침해)과 같은 교육적 이슈에 대해 항상 관(官) 주도적 접근(top-down) 방식을 취했던 우리 교육계의 구조적 문제로부터 기인한다. 국가 중심의 교육 체제는 동일한 목표와 내용 그리고 공정한 평가 등에 더 많은 관심을 기울이는데, 이를 실현할 교사는 보통 공무원 신분으로 취급되며, 그들은 정책 방향에 따라 담당 학급에서 학생에 대한 수업 및 생활지도 그리고 관련 행정사무를 처리하면 된다. 이때 교권은 교사가 국가가 정해준 기준에 따라 자신의 직무를 수행할 때, 해당 역할 수행이 방해받지 않을 권리를 의미한다.

하지만 법률적으로 권리(權利)는 '어떤 일을 주체적으로 자유롭게 처리하거나 타인에 대하여 당연히 주장하고 요구할 수 있는 자격이나 힘'을 의미하므로(표준국어대사전, 2020), 이는 기본적으로 어떤 주체가 특정 목적 실현을 위해 부여받은 권한을 행사한다는 수동적 의미뿐만 아니라, 개인이 힘을 행사하는 과정 속에서 자기 자신의 안전과 이익을 위해서도 그 힘을 활용할 수 있다는 능동적 자격까지 포함한다. 따라서 교사에게 권리적 개념으로서 교권은 협의의 관점에서 교육권 혹은 수업권에 한정하여 볼 수 있지만, 광의의 관점에서 좀 더 깊이 들여다보면, 교사의 전문직 종사자로서 직업적 권리, 인간으로서 기본적 권리 등까지 포함하는 폭넓은 개념이 될 수 있다(김규태, 2018). 그럼에도 불구하고 여전히 권리로서 교권의 의미는 한계가 있다. 왜냐하면, 교권은 국가가 교사에게 부여한 형식적 권리로 교육 목적 달성을 위해 조성된 제반 환경 혹은 전제 조건에 불과하기 때문이다. 실제 교실에서의 교육행위는 교사와 학생 간 상호적 현상으로, 교권은 법률적 권리나 권한 수준에만 머무르지 않는 교사와 학생의 교육적 교류, 상호작용, 관계맺음 등을 통해서 드러나는 개념이다. 때문에 교권은 교사가 주어진 힘을 발휘하고자 하는 의지와 노력을 보여야 하고, 학

생이 그 힘에 반응하여 존중, 인정 그리고 복종하는 과정이 함께 체감되어야 한다.

교권의 이러한 측면은 권위적 개념과 관련된다. 권위는 ‘남을 지휘하거나 통솔하여 따르게 하는 힘’으로(표준국어대사전, 2020), 교사 개인이 교직 종사자 혹은 한 인간으로서 처음부터 가지게 되는 기본적 권리와는 다르다. 즉, 권위는 ‘남을 지휘하거나 통솔하여’라는 전제 조건이 따르기에, ‘내재된 힘’을 발휘하고자 하는 당사자의 ‘의지’가 무엇보다 중요하다. 게다가 권위는 해당 힘을 권위자가 발휘한다고 해서 힘의 의미나 가치가 그 자체로 적합성을 가지며 드러나는 것이 아니라, 권위의 장(場) 내에 있는 누군가가 그 힘의 영향력을 느껴야만 하는 상호작용적 개념이다. 그러므로 권위적 측면에서 교권은 교사가 단순히 주어진 교육과정을 따르기만 해서 드러나지 않고, 교육행위에 대한 교사의 자발적인 의지와 함께, 학생 등이 교사의 권위적 영향력을 인정하고 거기에 호응할 때 가능해진다.

이렇게 볼 때, 교권은 기존 교사의 권리와 권위 개념 탐색과 함께 학교에서 실제 교권이 현상화 되는 장면 파악이 중요하므로, 교사를 둘러싼 다양한 구성원들과 교사가 맺는 관계 방식을 이해할 필요가 있다. 즉, 우선적으로 교권침해를 교사의 수업 및 업무 행위에 대한 방해로 인식하고, 그들의 권위와 권리 개념을 법률 혹은 정책적으로 해석하는 과정도 중요하지만, 나아가 교권 형성의 모든 과정과 현상이 방해받는 것으로 보고, 교사, 학생, 학교구성원 각각의 특성과 역할이 무엇인지, 그들을 둘러싼 환경은 어떠한지 그리고 그들의 관계는 어떠한 방식으로 이루어지고 있는지 등 교권과 교권침해에 대해 구조적으로 이해할 필요가 있다. 따라서 교권침해는 선부터 접근보다는 현상에 대한 복합적, 근원적인 연구적 탐색을 통해 신중하게 접근해야 한다.

이를 위해 첫째, 문헌을 통한 교권과 교권침해에 대한 개념 및 유형 정의하기, 둘째, 양적 연구를 통해 교육 관련자(교사, 학생, 학부모 등)들의 교권 개념 및 교권침해에 대한 보편적 인식(실태) 확인하기, 셋째, 질적 연구로부터 설문조사에서 드러나기 힘든 교사들의 교권침해 경험의 본질적(이면) 의미 드러내기 등의 작업이 동시에 요구된다. 그런데 기존의 교권침해에 관한 연구는 교권과 교권침해를 개념적으로 접근하거나(김민규, 이상신, 엄문영, 2016; 이명주, 2017; 조기성, 2019; 조용선, 2018; 최경실, 주철안, 2015), 설문조사를 통해 기본 인식과 실태를 묻고 관련 변수와의 관계를 탐구(양다경, 2017; 이의준, 2016)하는 정도에 그치고 있다. 그러나 교권은 교육 주체로서 교사 자신의 인식 및 경험에 바탕을 두고 형성되어 온 실제적 개념이기 때문에 보다 현장 적합성이 높은 접근 방식을 요구한다. 물론 교사의 교권침해 경험을 질적 측면에서 심도 있게 접근한 연구들(박경애, 조현주, 2015; 황보희, 이지연, 2019)도 일부 있지만, 대부분은 교권침해가 교사의 직업만족도와 교육의 질을 떨어뜨린다는 가정 하에 교사의 교권침해 피해 유형과 정도 등 양적 실태조사의 부수적 차원에서 다룬다는 한계를 보였다. 결국, 지금까지 학교 현장에서 교사들이 경험하고 인식하는 실제적 교권과 교권침해의 의미를 밝히려는 연구는 적은 편이었다.

따라서 이러한 연구적 경향의 한계를 극복하고, 교사의 교권을 바로 세우기 위해서는 학교 현장을 바탕으로 교사들의 교권침해 경험을 질적인 방식을 활용하여 미시적으로 접근할 필요성이 있다. 또한 교사들이 경험하고 인식하는 실제적인 교권과 교권침해의 의미를 구체적으로 탐색하는 현장 적합성 있는 연구가 현재 시점에서 필요하다. 그리하여 본 연구는 교사들의 교권침해 경험의 의미와 과정을 밝히고자 면담조사 방식을 활용하여 교사들의 교권침해 경험을 심층적으로 탐색하고자 한다.

그리고 이러한 연구 목적을 달성하기 위해서는 질적 연구방법론 중 근거이론(grounded theory)에 적합성이 있다고 판단하였다. 근거이론은 인간의 사회적 삶 속에서 일어나는 사건이나 현상에 대한 유용한, 체계적인, 타당하고 예측 가능한 설명을 제공하는 이론 생성을 가능하게 하는 방법론이다(유기웅, 2018). 특히 근거이론은 사회 현상을 거시적으로 설명하는 이론이 아닌 제한되고 좀 더 실질적인 중범위 이론 형성을 목적으로 하는데, 이는 교사의 교권에 대한 기본 인식, 교권침해가 일어나는 방식, 자신과 주변의 대응, 그리고 경험 후 교권과 교권침해에 대한 교사로서 생각의 변화 등 과정 전반에 대한 맥락적 이해를 가능하게 할 것으로 기대된다.

II. 연구 방법

1. 연구 참여자

참여자 선정 시, 연구자들은 해당 주제에 대해서 가장 적절한 답을 제공해줄 수 있는 충분한 지식, 경험, 태도를 가지며, 중심현상을 바탕으로 하는 이론 생성에 가장 도움이 될 만한 대상자를 선정하는 의도적 표집(purposeful sampling)을 하는 것이 중요하다(유기웅, 2018). 그래서 강원도 초등학교사 한 명과 시험연구(pilot)를 진행함으로써, 본 연구를 위한 두 가지 기준을 설정할 수 있었다.

본 연구는 강원도 교사들을 대상으로 하여 교권침해 경험을 연구하였다. 그래서 현재 강원도에서 근무하고 있는 유·초·중등 교사 및 특수교사 등을 연구대상 범주에 포함시켜야 한다. 그러나 연구 여건 상, 모든 학교급 교사들과 면담을 진행할 수는 없었다. 그래서 먼저 가장 다수를 차지하고, 대표성이 있는 초등 담임교사와 중등 담임(교과)교사로 참여자를 제한하였다. 다음으로 강원도의 지리적·문화적 특수성을 고려하는 것이다. 즉, 강원도의 문화적 특성은 대관령을 중심으로 영서(원주·춘천지역 중심)와 영동(강릉·속초지역 중심), 2개 권역으로 구분될 만큼 넓고 다양하다. 이로부터 각 학교 및 교직원화 역시 지역적으로 색다른 특성을 보일 수 있다. 이러한 특성을 고려하여 연구자는 대상자를 선별하고 만남을 갖고자 했다.

그런데 해당 연구는 교사가 개인적이며 민감한 사생활보호 영역인, 교권침해와 관

련하여 경험의 일부를 공개해야 하는 난점이 있다. 그래서 연구자는 연구 진행 시 처음 파악된 연구를 비롯하여 본 연구 참여자를 연구자 주변에서부터 모색할 수밖에 없었다. 면담 대상자와의 만남은 연구자의 친분 관계 혹은 연구 관련 담당자의 소개를 통해 이루어졌고, 다시 그들을 통해 관련 경험을 가진 교사를 소개받는 방식을 활용하였다. 즉, 대부분 면담은 눈덩이 표집(snowball sampling) 방식을 취했다.

<표 1> 면담 대상자 선정

참여자	학교급	근무지	지역 규모	프로그램 참여유무*	면담시기	경력	기타
1	초	영동	읍면	×	2019년 5월 4주	15년	영동에서만 근무
2	초	영서	읍면	×	2019년 6월 2주	12년	영동/서 모두 근무
3	초	영서	읍면	×	2019년 6월 2주	11년	영서에서만 근무
4	고	영서	도시	×	2019년 6월 3주	10년	영서에서만 근무
5	초	영동	읍면	×	2019년 6월 3주	15년	영동에서만 근무
6	초	영동	도시	×	2019년 6월 4주	20년	영동에서만 근무
7	중	영동	도시	×	2019년 6월 4주	20년	영동에서만 근무
8	중	영동	도시	×	2019년 6월 4주	22년	영동에서만 근무
9	초	영서	도시	×	2019년 7월 1주	18년	영서에서만 근무
10	초	영서	도시	○	2019년 7월 1주	6년	영서에서만 근무
11	초	영서	도시	×	2019년 7월 2주	6년	영서에서만 근무
12	중	영서	도시	○	2019년 7월 2주	4년	영동/서 모두 근무

*프로그램 참여유무: 연구대상자 중 일부는 교권침해 사안이 본인에게 심각함을 느끼고, 교권 보호위원회를 열거나 교육청과 협업을 하는 상담시설에서 전문가와 중장기적 상담을 받았음.

2. 자료 수집

연구 참여자 선정과 동시에 참여자들과의 만남을 통해 심층면담 방식으로 자료 수집이 이루어졌다. 면담은 첫 참여자와의 만남이 있던 2019년 5월 4주에 시작되어 2019년 7월 2주까지 총 12명을 대상으로 이루어졌다.

연구에 참여한 교사들에게는 교권침해 관련 참고자료를 제공하여 개념적 이해를 돕고, 인터뷰 의도를 설명하였으며, 자료 활용에 대한 승인의 의미로써 참여 동의서를 받았다. 우선 초기 인터뷰는 반구조화된 질문과 면담 가이드라인을 준비함으로써, 심층면담의 체계성을 강조했다. 그러나 이후 진행된 인터뷰에서는 가이드라인에 적시된 그대로를 따르지 않았다. 오히려 그때 그때 상황을 고려하여 융통성 있게 연구자와 참여자 간 상호작용 양상에 따라 방향을 설정하였다. 그 이유는 대화 과정 중 구체적이며 자세한 이해를 요구하는 주제나 사건이 있을 수 있는데, 이때 연구자 일부

와 참여자 모두가 현재 강원도에서 교직생활을 하고 있는 내부자로서 보다 개방적인 태도 및 접근을 통해 좀 더 깊이 있는 대화가 이루어질 수 있었고, 그에 따라 관련 경험에 대해서 보다 다각적이며 깊이 있는 이해가 가능했기 때문이다.

기본적으로 면담 진행 방식은 개별 면담으로 이루어졌으며, 한 명 당 40분에서 1시간 30분 정도가 소요되었다. 연구 초기에는 2-3명씩 집단 면담, 혹은 FGI 형식으로 다수의 교사들과 대화하려는 계획을 세웠지만, 면담에 참여한 교사들과 연구자 간 래포(rapport)가 형성되지 않은 상태에서 교권침해와 관련하여 그들이 자신의 경험의 내밀한 부분을 자세하게 드러내는 것은 모두에게 어려운 일이었음을 초기 연구를 통해 깨달았기 때문에 연구자들은 계속적으로 개별 면담 방식을 유지하였다.

참여자와의 대화 내용은 연구자들이 소유한 녹음기와 스마트폰 음성메모 앱을 통해 녹음되어, 한글 파일로 전사되었다. 수집된 자료들은 다음 면담이 있기 전 분석이 시작되었으며, 연구자들은 해당 자료들을 듣고 반복적으로 읽으며 주요 개념과 맥락 가능성이 있는 부분들을 추출하려고 했다. 면담 과정에서 연구자는 동시적으로 개념, 하위범주, 범주 간 혹은 내에서 지속적인 비교분석 과정을 거쳐 이론적 포화(saturation)가 이루어지도록 노력했다.

3. 자료 분석

근거이론은 코딩(coding)된 자료를 연구자의 분석 방향에 따라 개념과 범주별로 묶어 모종의 이론으로 고안하는 방법이다. 이때 Glaser, Strauss Charmaz, Clarke 등 각각의 학자들에 따라 접근 방식에서 차이가 발생하는데(이동성, 김영천, 2012), 여기서는 국내에서 많이 활용되고 있는 Strauss와 Corbin(1998)의 분석법을 바탕으로 하였다. 그들의 접근은 모든 질적 연구, 그리고 여러 근거이론 경향 중에서도 가장 체계적이며 명료한 방법으로 평가받는다. 그것은 ‘개방코딩’, ‘축코딩’, ‘선택코딩’의 방법적 흐름이라는 기본 절차 때문이다. 개방코딩은 코딩된 자료들의 여러 속성과 차원 등을 활용하여 개념화하고 범주화하는 과정이다. 해당 과정은 모든 질적연구에서 흔하게 활용되는데, 그것은 개방코딩이 질적 연구에 나름의 체계성과 객관성을 부여하기 때문이다. 축코딩은 분절된 개념들을 더 큰 포괄적 범주들로 연결함으로써, 해당 경험에 인과적 흐름을 부여하는 단계이다. 즉, 맥락 조건과 중재 조건, 주요 현상, 구성원들의 행위/상호작용 과정과 결과를 통해 범주들 사이의 미묘하고 내재적인 관계를 살펴볼 수 있다(유기웅, 2018). 선택코딩은 지금까지의 연구 결과를 바탕으로 핵심 범주들을 설정함으로써, 연구 전반을 설명할 수 있는 기본 윤곽을 제시하는 단계이다. 이때 연구자는 사건이나 현상이 되어가는 과정을 설명 혹은 다양한 속성과 차원을 통해 생성된 연구적 가설을 검증하고 참여자의 유형화를 시도하거나 혹은 전체 과정을 이야기화할 수 있다(Creswell, 2013; 조홍식 외 역, 2015). 이러한 3가지 분석 과정

은 방향성이 있는 모종의 단계를 거치지만, 연구자에 의해 개념과 개념, 개념과 범주, 범주와 범주 간에 지속적인 비교가 이루어지는 순환적 구조를 따르면서 하나의 과정으로서 의미를 가지게 된다. 그러한 과정으로부터 해당 현상을 설명할 수 있는 잠정적인 이론 생성이 가능해진다. 즉, 근거이론은 연구자가 귀납적으로 자료를 수집하고 분석하고, 그것을 다시 연역적으로 검토해보는 과정에서 융통성 있는 중간 범주 이론(middle-range theories) 생성을 목적으로 하는 분석적 지침이 된다(Charmaz, 2008).

연구자는 자료 분석 과정에서 연구 참여자가 생각하는 교권이란 무엇인지, 참여자가 경험한 교권침해는 어떠한 상황적 맥락 속에서 발생하는지, 참여자들이 교권침해로 인해 어떠한 피해를 입었는지, 그리고 이를 해결하기 위해 어떤 대응을 하였으며 앞으로 필요한 것은 무엇이라고 생각하는지를 포착하고자 하였다. 이를 위해 면담 내용에서 참여자의 교권 및 교권침해 경험에 관한 주된 생각과 대응이 드러나는 부분을 선별하여 코드화 하고자 하였으며, 코딩 자료 검토 과정 중 참여자의 생각과 배치되는 연구자의 주관적인 선입견은 참여자의 확인을 거친 후 배제하였다.

4. 연구의 신뢰성

근거이론의 신뢰성은 연구자가 수집한 자료의 질적 가치, 자료 생성·분석 과정에서 방법적 적용의 적절성에 따라 평가된다(Birks & Mills, 2013; 공은숙, 이정덕 역, 2015). 연구를 통해 구성된 말, 기술, 사고 그 자체는 의미의 본질성을 담보하지 않지만, 연구자의 분석과 해석 과정을 거치며 의미는 생성된다(Glesne, 2016; 안혜준 역, 2017). 따라서 연구자는 연구 과정과 결과 전반에 대해 지속적인 비교와 분석을 실시해야 한다. 그런데 분명 질적 연구의 결과는 연구자들의 것이지만, 연구 참여자의 참여 비중이 높다는 점 때문에 관련자들 모두의 것이 되기도 한다. 따라서 연구 참여자, 연구 결과물을 읽는 독자, 관련 소속 공동체의 반응은 신뢰성 확보를 위한 중요한 도구가 된다. 즉, 해당 연구 결과를 다양한 관련자들과 공유하고 피드백하며(member checking) 연구의 정당화가 이루어진다.

그에 따라 연구자는 두 가지 검증 과정을 거쳤다. 먼저 면담 내용과 분석 자료에 대해 연구자들 간의 심도 있는 논의 과정을 거쳤다. 이번 연구에는 교육학 박사학위(과정) 소지자인 동시에 교직 경력 10년 이상의 경험을 가진 교수, 연구원, 교사들로 구성된 전문가 집단으로, 참여자들의 의견과 판단을 존중하며 공감할 수 있는 충분한 자격을 가졌다. 다음으로 연구 참여자들과 연구 분석 결과를 함께 공유하는 연구 참여자 확인법(member check)을 실시하였다(유기웅 외, 2012). 연구자들은 연구 면담과 분석을 동시에 진행하며 이론적 포화가 어느 정도 이루어졌다고 생각한 시점에서 참여자들 중 일부 교사들에게 연구 관련 코딩 결과와 앞으로의 분석 방향을 설명하고 참여자들의 의견을 다시 듣고, 내용에 대한 확인을 받음으로써 연구에 대한 신뢰성을

높이고자 하였다. 이를 통해, 연구 참여자들로부터 면담 내용 전사본의 정확성을 검증받고, 분석된 자료에서 연구자가 자의적으로 해석한 부분을 수정하고자 노력하였으며, 연구 결과가 연구 참여자의 견해를 제대로 드러내고 있는지 등을 검토하였다.

III. 연구 결과

1. 개방코딩

개방코딩(open coding)은 수집된 자료에서 의미를 찾기 위해 원(原)자료를 해체, 분류, 코딩하고, 코딩된 각각의 개념을 명명화하는 작업을 거쳐, 이를 다시 의미적 연관성에 바탕을 두고 하위범주와 범주로 묶어가는 과정이다(Creswell, 2013; 이동성, 김영천, 2012). 다음 <표 2>는 개방코딩을 통해 도출된 286개의 개념, 60개의 하위범주, 그리고 16개의 범주 결과이다. 그리고 아래 표에서 초등과 중등 학교급 차이를 구분할 필요가 있는 개념에 대해서는 각각 (초등), (중등)이란 말머리를 달아놓았다.

<표 2> 개방코딩에 따른 개념, 하위범주, 범주 결과

개념(※초등→초, 중등→중)	하위범주	범주
(초)가정에서부터 관리 불가능한 아이(2-16) (중)사춘기 아이니깐 이해해(7-2) (초)한동안 학생 인권에만 치우침(12-2)	그동안 학생인권만 강조해왔음	학생 인권
학생인권 강화 분위기 속에서 교권과 충돌 현상 발생(2-3)(4-2) 교권은 학생 인권에 영향을 받음(3-2) (초)고학년에서 주로 충돌(9-2)	교권과 학생인권의 상충	강조 풍조
학부모 간 갈등: 금전 요구, 쌍방 고소(1-9) 파편화되는 교직 풍토(4-19) 사회가 스승-제자의 관계 강요(4-23) 유교 중심 문화가 교사에게 주는 부담감(5-22)	관계 맺기의 어려움	학교, 관계 맺기가 문제가 됨
자녀 학교폭력 사건에 대한 불만(1-8)(10-4) 학폭위는 교권침해 소지가 가장 높음(10-21)(11-4) 학폭 담당 교사의 어려움을 이해함(10-28)	학교폭력 사건에서 비롯됨	
학생 출석 정지로 인한 학부모와의 마찰(2-5) 학부모 대하기가 점점 어려워짐(6-11)(7-18) 학부모의 억지 사과(9-12)	학부모 대하기의 어려움	
(초)학부모가 수업 방법을 권유함(1-3) (초)학부모가 나이스 아이디 공유를 원함(1-4) 학교와 담임에게 개인적인 요구를 함(11-6) (초)일기쓰기에 대해 견해를 드러냄(6-5)	학부모의 지나친 간섭	교사를 불신하 는 문화
교사 전문성에 대한 오해와 불신(2-2)(3-8)(7-9) 학생평가에 대한 불만(1-7)(3-12) 학부모가 신문고에 글을 올림(6-7) 교사의 교육능력 부족(8-17)	교사에 대한 오해와 불신	

아이가 그럴 수도 있지(4-5) 아이에게 상처를 줬다며 사과 요구함(6-6) 부모들의 아동 훈계 관점이 변화됨(7-5)	학부모는 자신의 자녀말만 믿음	
(초)저학년 담임 힘듦: 학부모 관여 심함(3-14) (초)학교 역할 변화로 교사 전문성이 모호해짐(6-23) (초)보육에 한정된 학부모의 기대(6-21)(10-25)	초등교사 역할의 모호성	
학부모 민원 대처에 교사 경력 부족함(2-6)(8-7) 교권침해에의 영향력: 교사의 경력(8-9) 주로 저경력 교사들이 당함(9-7)	교사의 경력 부족	
지역(산업별, 도시 규모)마다 분위기가 다름: 예)폐쇄성, 보수적, 소문이 빠름, 예외바름(1-5)(1-6)(2-8)(3-16)(5-7)(9-5)(10-27)	지역적 다양성	교권 침해 영향 요인
(초)받아주는 문화, 약한 평가권(3-17) (중)여학생 비중이 높은 학교(4-9) 작은 학교의 장점(5-11) 대규모 학교의 학교 특징(2-8)(9-5)	학교급 및 학교규모 차이	
중·고등학생 간 차이 있음(4-17)(8-2)(12-22) 요즘 아이들의 특성을 이해하기 힘들(7-17) 남중 여교사, 학생 지도의 어려움(8-5)(12-21)	아동 발달 수준	
교육활동이 침해되지 않는 것(11-1) 스트레스, 업무과중, 지장을 받지 않음(5-1) 내 수업에 다른 교사가 들어오는 것이 부담스러움(7-29)	교권에 대한 기본 인식	
학부모의 업무/수업 방해(1-10)(2-10)(3-11) 학부모의 부당한 요구(항의) 및 협박(폭언)(3-8)(4-6)(9-6)(10-7)(11-4) 학부모가 아무 때나 연락을 취함(11-5) (중)학부모 & 가족: 거짓 진술 및 대응(4-6)	학부모	교 권 침 해 주 체
욕설과 거짓말(2-15) 지도 불응(3-22)	초등학생	
성적 회롱 및 폭력(3-5)(4-5)(7-30) 학생회장의 비위와 시험부정 행위(4-6) 왜곡된 미투 운동(4-9) 학습부진(7-8) 의도적 수업 방해 및 지도 불응(4-11)(7-10) 욕설과 고성(12-3)	중등학생	
학폭 사건에 관리자가 개입함(2-5)(8-8)(10-13)	관리자	
예산문제로 행정실과의 관계에서 이용됨(11-8)	행정실	
교권침해 사안임을 이제 자각함(3-23) 교권침해 인정은 교사의 명예 실추를 의미(5-13) 전문가가 개입해야 하는 상태(5-14) 교사 인내 한계까지(7-4) 교사마다 인내심의 한계는 다름(7-35)	교권침해의 역치 수준: 인내심의 한계까지	
전화번호 및 기기 2개로 분리(2-14)(11-20)(10-30) 사제 보험가입(2-26) 스스로 상담을 신청함(10-10) 가정통신문에 교권을 언급함(10-20) 고등학교로의 전근을 생각함(12-23) 결혼, 출산 등 휴직 사유를 찾음(12-34)	스스로 개인 환경을 변화시킴	나 혼자라도 해결하
나 혼자 부딪힘: 사과 받거나 혹은 사과 하거나(4-5)(6-9) 변호사를 통해 (학부모를) 고소하려고 함(9-9)	해결 의지 있음,	려고 함

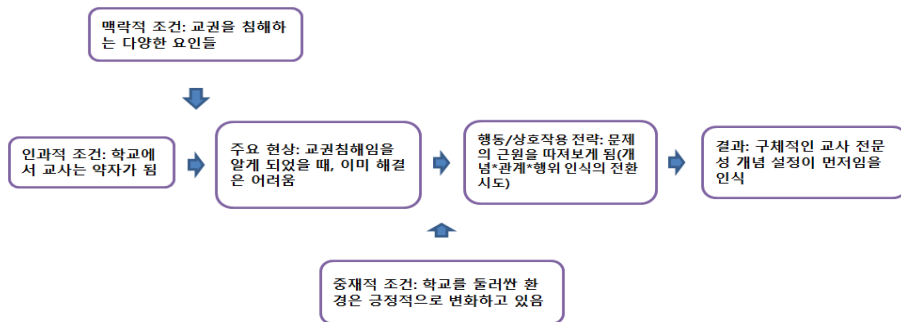
(다른)아이들을 위해 쉬면 안된다고 의지를 보임(12-11)	포기하지 않음	
해결 안 됨, 혼자 삭혀야 함(2-17)(12-33) ‘나는 괜찮다’라고 주문을 걸다(6-18) 가해학생이 미울 뿐(10-9) 우연히 상담소를 찾음(12-14) 법적 고소 할 수 있었으나 하지 못해 억울함(12-16)	혼자선 아무것도 할 수 없음: 도움이 필요함	
관리자에 대한 실망과 불신(1-13)(2-9)(11-9) 관리자의 회유와 무마(2-12)(3-9)(4-5)(10-6) 관리자의 비협조적 태도(2-15)(11-12) 관리자의 소극적 대응(3-17)(9-8)(10-18) 좋은 관리자 만나기는 하늘의 별따기(12-31)	관리자, 교권침해 사안에 대한 반응: 덮거나 무마하기	도움을 구해보 았지만 효과적 지지를 얻지 못했음
교무부장은 적극적으로 학급을 맡지 않았음(10-19) 부장교사는 책임지지 않음(11-11) 인정하지만, 실망스러운 원로교사의 조언(12-26)	선배교사의 지지가 부족함	
동료교사 지지가 부족함(8-13)(10-12)	동료교사의 지지가 부족함	
도교육청(장학사)의 소극적인 반응(1-16)(4-13)(6-14)(9-16) 교직단체로부터 지지를 받지 못함(10-15) 교권보호 위원회 개최의 어려움(4-15)	학교 및 기관의 지지가 부족함	
사후적인 상담 치유 프로그램: 즉시성 없음(4-18)(8-22)(10-23)(6-15)(11-13)	상담 프로그램의 무용성	
교사는 위축되고 소극적이 됨(1-14)(2-11)(10-31)(11-8) 글쓰기지도를 하지 않겠다고 마음먹음(6-8) 아무런 힘이 없는 선생님(12-25)	교사는 위축되고 소극적으로 변모함	
교육활동에 스트레스로 작용(3-15)(5-18)(10-8) 정신과 진료를 받음(6-10) 화나고, 무섭고 두려움(12-5)	과도한 정신적 스트레스를 받음	해결되 기에는 이미 늦었음, 교사는 소극적 이 됨.
교권과 교직(생활)에 대한 회의감(4-16)(6-13) 교사로서 자존감이 떨어짐(7-12) 교사는 외면적으로만 좋은 직업(10-29)(12-29) 성인군자, 성직자도 하기 어려움(12-27)	교직 수행에 회의감이 들	
법적 공방에 대한 두려움(5-23) 해결 안 되었음(6-20) 교권침해 관련 법제화의 반작용 있음(8-16) 끝까지 가려다 내려놓음(9-11)	문제가 확대됨을 원치 않음	
위증죄로 고소한 학부모(1-11) 만성화된 학부모의 괴롭힘(6-4)(9-7) 학교를 스트레스 해소 창구로 여김(9-14)	지속적인 학부모의 괴롭힘	
업무가 과중한 담당자를 생각해서 학생들의 재사과를 받아들일 수밖에(4-15) (아이의 태도에 대해) 이미 감당	대응하기에는 이미 늦었음	

못할 수준까지 인내함(7-25) 법적 고소 할 수 있었음, 하지 못해 억울(12-16)		
미투 운동(4-8) 점점 민주적 형태로 바뀌는 교직원문화(5-10) 우려는 있지만 긍정적으로 가고 있음(8-3) 지금은 교육권의 의미를 찾는 과도기(2-4)	교직 관련 사회*문화적 환경변화	
예전엔 (교권보호) 위원회 열 수 있다는 사실을 몰랐음(7-24) 학교가 교사를 보호하려 함(1-12)(7-33) 이전 학교와 다른 빠른 대응(12-7)	교직 관련 제도적 환경의 변화	교직을 둘러싼 사회적, 제도적 환경의 변화
교사와 학부모 간 신뢰 회복 필요(6-3) 학부모의 예의바른 대응이 사건 확대를 막음(7-31) 학부모의 태도가 중요함(7-32)	학부모와 교사 간 신뢰 관계 구축이 필요함	
교권에 대한 사회적 환기(2-19) 대중의 인식 변화 가능성 있음(4-24)(5-15) 사회가 학교구성원 모두에게 관심을 가져야 함(5-20)	교권(침해)에 대한 사회적 관심 높여야 함	
학생인권과 교권은 함께 양립 가능함(3-3)(4-3)(6-1)(5-2)(10-2) 교권의 의미 변화(강압에서 민주로)(11-2)	교권과 학생인권 간 양립 가능하다는 인식이 확산됨	
교사가 누려야 하는 기본권(1-1) 학습권 존중으로서 교권(3-1)(7-27)교육 분야에 대한 모든 권리(4-1) 교권: 교육권+권위(2-27)(7-6) 교사가 교육에 집중할 환경 조성(9-1)	교사의 기본적인 권리로서 교권	개념인식의 전환 시도:
처음으로 쉽이 필요해짐(6-12) 남의 이야기가 아니었음(6-16) 자기 자신을 돌아봄(7-13)	교권침해는 나의 이야기	명확한 교권(침해) 개념 정립
교사의 권위는 교사가 풍기는 분위기에서 드러남(3-3) 교육행위와 교권침해 사이의 모호성(7-1) 권위는 구시대적인 개념(6-3) 사춘기 아이니깐 이해해(7-2) 교사 스스로 교직 인정 관리 시스템 구축 필요 인식(5-17)	교육행위와 교권침해 사이의 모호성	
교권은 없다(회의)(12-1) 교권은 (추상적인) 보호 장치에 불과함(10-1)	유명무실한 교권	
아이들은 변화할 수 있음, 기다려줘야 함(7-16)(8-6) 한 명의 인간으로서 아이를 바라봄(8-6) 학생의 장래를 고려할 때 법적대응 힘들(12-17)	아이들의 긍정적 가능성을 생각함	관계인식의 전환 시도:
관리자의 정서적 지지(보호)와 적극적 조치가 중요함(2-23)(3-18)(7-19)(8-15) 관리자의 역할과 책임을 강화해야 함(8-25) 관리자의 관심이 교사의 문제 해결에 도움이 됨 (5-12)(11-7)	관리자 역할의 의미와 중요성	타자와 긍정적 인 상호 관계 맺기
학부모 항의 및 요구의 특성: 다양성, 사소함, 견딜만함(5-3) 교권침해는 소수의 특수한 사례(부모)에 불과함(5-4)	교권침해는 일부 사례에 불과함	
관리자와의 대화 속에서 문제 해소됨(5-9) 아이들의 도움과 지지 (7-15) 동료교사의 지지와 관계의 중요성(5-9)(7-21)(8-10)	학교 구성원 지지의 중요성	

관리자도 고생함(11-10) 학교도 어쩔 수 없음(12-13) 만족스럽지 않지만, 학교는 나름의 역할을 했음(12-15)	학교와 관리자의 한계를 인정함	
교사의 적극성이 요구됨(1-17) 한 아이의 행동이 다른 아이들에게도 영향을 줌(7-11)(12-10) 기존 선생님들은 학생을 괴함(12-6)	소극적 대응은 또 다른 문제 남음	
피해교사 치유를 위한 실제적 보호 시스템 구축(2-24) 피해교사에 대한 지속적인 관심과 지원(2-26) 허울뿐인 교권침해 규정과 보호조치(3-6) 실용적이며 간단명료한 지원과 도움이 필요함(11-14)	명확한 교권침해 규정과 보호조치 필요	행위인 식의 전환 시도:
월 기회를 부여해야 함(2-24)(5-19)(8-11) 즉각적이며 의무적인 병가(쉽)처리(8-16) (병)휴가 사용하기 쉽지 않음(10-26)	피해교사에게 즉각적 휴식 (쉽) 기회부여	보다 적극적 으로 대응하 기
(초)학생 처벌(징계) 수위의 현실화(2-22)(3-7) 꼬리를 내린 학생들: 사과문을 제출함(4-14) (중)보다 강력한 선도 규정 및 지침(4-20)(12-20) 담임의 학생 징계권 강화(10-24) 강제성 없는 솜방망이 징계(12-5)	보다 강력한 처벌 지침이 있어야 함	
교사의 전문성: 수업 결정권(1-2) 교사는 아이들을 보호 및 분리할 권리가 있음(1-10) 가해학생과 피해학생 분리를 위해서 담임교사로서 고생함(10-5) 교사는 자율적으로 가르칠 수 있음(6-1) 학생인권 존중을 위한 훈계와 지도(7-7)(9-5) 글쓰기는 좋은 교육방법: 교사의 교육권(6-13)	교사의 역할과 책임에 대한 기준 및 권한 설정이 시급함	교직 전문성 의 사회적 인정
교사공동체의 활성화(교사 협력)(5-24) 다른 교사에게 관심을 가짐(6-22)(7-22) (선배교사로서) 과거 부족했던 자신의 대응을 돌아봄(8-20) 동료교사들끼리 서로 대화하고 도움(12-18)	동료교사 간 상호작용 및 유대의식 확대	
도교육청 수준 담당 변호사의 지역 배치(1-15)(6-19) 지역교육청 변호사와의 상담이 되었음(10-17)	교권 전담 변호사 확대 배치	교권(
교육청에서 전문적으로 직접 관리해야 함(4-24)(8-24)(12-28) 학교만으로는 한계가 있음(8-24) 교육청에서 적극성 보임(9-10)	교육청 역할강화	보호) 관련 구체적
긍정적인 예방 연수(1-18)(10-22) 교권보호 사업에 대한 적극적 홍보(3-24)(5-21)(7-37) 연극치료 프로그램이 효과 있음(6-17)	교권보호 예방연수 구축 및 홍보	지원 방안 마련
별도 독립 기구 설립(2-18) 교사 역할 구분: 학급담당(생활지도)과 교과담당(학습지도)(4-22) 학부모의 교사 응대(예의) 교육(5-6) 학기 단위 책임제 시행(7-36) 학급당 학생수 감축(7-27) 개별화 협력 강사 활용(7-28) 피해교사의 학교 이동을 용이하게 함(9-15)	교육정책 (제도) 방안들	및 제도개 선

2. 축코딩

축 코딩은 범주와 하위범주를 연결 짓는 과정으로(Strauss & Corbin, 1998), 범주들이 서로 어떻게 연관되어 있으며 교차되는지를 구조적으로 분석한다(유기웅, 2018). 여기서는 각각의 개념의 속성(property)과 차원(dimension)에 따라 핵심 현상과 다른 것들 간에 상호관계를 코딩 패러다임(coding paradigm)으로 모형화 한다(이동성, 김영천, 2012). 축 코딩 결과, 본 연구의 주요 현상은 [교권침해임을 알게 되었을 때, 이미 해결은 어려움]이다. 이러한 중심현상을 가져온 인과적 조건은 [학교에서 교사는 약자가 됨]이었다, 이를 연결하는 맥락적 조건은 [교권을 침해하는 다양한 요인들]이었다. 그리고 주요 현상에 영향을 주는 중재적 조건에는 [학교를 둘러싼 환경은 긍정적으로 변화하고 있음]이었다. 이를 바탕으로 교사들은 [문제의 근원을 따져 보게 됨]과 같은 작용/상호작용 전략을 세우고 대응한다. 그 결과, 강원도 교사들은 교권과 교권침해 논의에 앞서 [구체적인 교사 전문성 개념 설정이 먼저임]을 깨닫게 된다.



[그림 1] 강원도교사의 교권침해 경험 패러다임 모형

가. 인과적 조건: 학교에서 교사는 약자가 됨

강원도 교사들이 교권침해를 당하는 과정에는 다양한 원인과 현상이 존재한다. 여기에는 학생 인권을 지나치게 강조하는 풍조, 학교 구성원들과 관계 맺기의 어려움, (학부모의) 뿌리 깊은 교사에 대한 불신 등이 연관성을 가진다.

기본적으로 학교는 교사와 학생의 교육적 관계에 바탕을 두고 역할의 의미를 부여 받는다. 과거 교사는 기성 사회로부터 주어진 학생에 대한 가르침 의무를 당연한 권리로 인식했었다. 그러나 개인적 가치가 강조되는 시대적 분위기가 확산되면서 배움과 학생이 교육의 주체로 떠오르고, 학생 인권이 보다 강조되는 조건이 형성되었다. 그런데 그 과정에서 기존 교사의 교육적 권위는 모호해지고, 교사의 교권과 학생의 인권이 추구하는 가치들이 충돌하는 현상이 생겨났다. 또한 학교 구성원이 다양해지

고, 학부모의 자녀에 대한 교육적 관심과 영향력이 커진 상황에서 교사는 이들의 요구에 대응해야 하고 원만한 관계 유지에 힘써야 한다. 특히, 이는 최근 불거지고 있는 학교폭력과 연관성이 크다. 대부분 교사들은 교권침해 현상의 증가가 주로 학교폭력 문제 해결 과정에서 발생한다고 본다. 그 이유는 학교폭력 사건 관련자가 다양하고, 문제의 수준이 경찰이나 사법기관의 직접적인 개입이 요구되는 강도 높은 경우가 많기 때문이다. 그런데도 우리 사회는 여전히 학생 관련 모든 문제가 학교와 교사의 노력으로 해결될 수 있다는 안일한 믿음과 ‘떠넘기기식’ 행위 인식에 머물러 있다. 그 과정에서 교사는 폭력에 관해 비전문가이기에 해당 사태를 원활하게 해결하지 못하며, 그것은 다시 관련자들의 불편과 불만을 증폭시킴으로써, 문제의 원인을 해당 교사에게 돌리게 되는 ‘마녀사냥식’ 해법을 정당화시킨다.

그래서 이러한 현상은 학부모로 하여금 지난 모든 교육적 문제들이 교사의 무능력한 교육 행위로부터 기인한다는 뿌리 깊은 불신을 강화시켰다. 결국, 학교와 사회는 여전히 교사의 역할과 책임을 크게 강조함에도, 아이러니하게 부모들은 자신들의 자녀 말만을 신뢰하고 학생들은 교사의 권위를 부정하며, 교사들은 학교에서 가장 약자가 되어가는 현실에 혼란스러울 뿐이다.

① 교권과 학생인권의 상충: 학생의 인권측면이 많이 부각되고 있잖아요, 사실상 학생의 인권을 억압했다고 보는 건 학교고, 그런 제도적 측면에서 앞장서 있던 게 교사인데, 교사가 학생인권을 억압하던 게 학생인권이 강해지면서 반대로, 역전되는 현상이 일어나지 않나 라는 생각도 듭니다. 그리고 정보통신도 발달하다보니까 아무래도 교사가 갖고 있는 지식 이상의 지식을 갖고 있는 학생도 많아지고, 그러다보니까 교사의 지식을 폄하한다거나, 그런 사례도 많이 생기고 있지 않나...(참여자2)

② 학부모의 지나친 간섭(불신): 그런데 그런 거를 어머님들이 오셔서 조금 더 많이 깊게 관여하거나 계속 이렇게 해 달라 저렇게 해 달라...한 학부모님이 오셔서, 약간 교육 쪽으로 관심이 많으신 분이신 거야. 그러니까 그 분이 이제 아이들 인정 지도를 자기가 어떻게 아이들을 뭐 지도를 했었다고 자기 아이들한테 하는 방법이 너무 너무 괜찮으니까 나보고 그거를 해 보라고 하면서 연수를 들으래. 나보고..(웃음). 그래서 어디 사이트에 어디 연수니깐 선생님도 그걸 듣고 일 년 동안 우리 아이들한테 적용해주셨으면 좋겠다고, 그렇게 막 요구하시는 분들이 있지. 근데 만약에 물론 그게 되게 좋은 거면 나도 뭐 한 번씩 들어보면서 내가 조금 더 아이들을 지도하는데 도움이 되면 괜찮은데 그런 얘기하는 방식들이 마치 선생님 모르니까 내가 가르쳐 줄게요 막 이런 식으로 얘기를 하시니까...(참여자 1)

나. 맥락적 조건: 교권을 침해하는 다양한 요인들

맥락적 조건은 강원도 교사가 교권침해를 경험하게 되는 인과적 조건에 직접적인

영향을 끼칠 수 있는 여러 특수한 상황 및 환경이다. 이러한 맥락적 조건은 인과적 조건으로부터 그 결과가 단순하게 드러날 수도 있는 주요 현상의 복잡성을 증대시킨다. 여기서 고려할만한 영향 요인들에는 교사의 경력 수준(저·중·고), 지역적 특징(영동과 영서), 학교급(유치원·초등·중등) 및 학교 규모 특색(소·중·대, 농업·공업·상업 등), 학생 발달 정도(영유아·아동·청소년) 등이 있다. 이때 강원도만의 특징으로 고려되었던 지역적 특징은 교권침해에 큰 영향을 미치지 못하는 것으로 드러났다. 다만, 일반적 수준에서 다른 맥락적 조건들은 나름의 영향력을 가졌다. 특히, 교사의 경력 수준과 아동 발달 정도에 대한 인식은 교사 전문성 개념과 관련성을 가지며, 교사가 교권침해 상황을 얼마나 원만하고 능동적으로 대처하는가를 좌우하는 핵심 요인으로 고려할만 했다.

① 교권침해 영향 요인(교사 경력): 지금 나만 이렇게 당한 건 아닌 것 같다. 전 담임 교사선생님들도 당했을 것 같다고 느껴서. 마침 다 계셔서 물어봤더니, 그 전 여자 선생님은 밤낮없이 1년 정도를 시달린 거예요. 근데 그 이야기를 안했던 거예요. 그때는 지도를 못해서 그런 건 줄 알고, 그리고 문제를 크게 만들지 말아야 되겠다고 생각한 것 같아요. 그 다음에는 학교에서 이 부모님이 심하다는 거를 알고 남자 선생님이로 바뀌었어요. 그런데 남자선생님도 새벽에 역시 똑같았어요. 밤에 새벽에 저한테 하듯이... 그런데 그분들은 6개월 이상이었는데, 저는 짧았던 거였죠...앞에 선생님들 경력이 2년, 3년 이거 밖에 안 되시니까.(참여자 9)

다. 주요 현상: 교권침해임을 알게 되었을 때, 이미 해결은 어려움

인과적 조건과 맥락적 조건 영향 속에서 주요 현상이 드러난다. 주요 현상은 교사들이 교권침해임을 인지하고 대응하지만, 문제가 해결되기에는 이미 늦었음을 깨닫게 되는 것이다.

교권을 침해하는 주체는 학생부터 학부모, 동료교사, 관리자 등 다양하다. 그런데 보통 초등 교사들은 학부모에 의한, 중등교사들은 학생에 의한 교권침해를 가장 크게 느꼈다. 이러한 차이는 학생의 발달 단계와 밀접한 관계를 보여주는데, 학교와 교사의 교육활동에 대한 부모의 개입은 학생이 어릴수록 커지고, 반대로 학생이 성숙할수록 줄어드는 경향이 있기 때문이다. 이렇듯 학교급에 따라 교권침해 주체와 발생 양상은 다를 수 있지만, 그 과정에서 교사들은 모호하지만, 공통적으로 교권 침해를 자각한다. 아마도 그 시점은 교사의 인내심이 한계에 다다른 상황으로, 이때 교사가 인지하는 침해의 정도는 이미 지속적이며 만성적인 형태로 진행되었을 가능성이 있다. 즉, 교사가 자신의 상황이 심각함을 느낄 때, 이미 신체적 혹은 정신적으로 상당한 변화가 있고 난 뒤였다. 그리고 교권침해 상황 이후, 교사들의 교육활동은 위축되고 소극적으로 변모했으며, 일부는 과도한 정신적 스트레스로 인한 소진현상(burnout)을

경험했다. 특히, 이들은 교권침해가 다른 교사의 이야기가 아니라, 나의 이야기가 될 수 있음을 비로소 실감하였다.

① 교권침해의 역치 수준(인내심의 한계): 참) 그러니까 그게 교사마다 다 다를 것 같아요. 인내할 수 있는 한계? 연) 인내 한계? 인간적으로... 참) 그러니까 정의, 제가 인내할 수 있는 한계... 그게 교권이 아닐까 싶은 거예요. 그 한계가 벗어나면, 그 사람이 교사로서 설 수가 없는 거야. 너무 힘들어서(참여자 7).

② 교직 수행에 회의감이 들: 참) 회의죠 뭐, 회의고. 연) 교직에 대한. 참) 네, 학교생활을 하고 싶지 않다, 뭘 가르칠 수 있을까라는 생각이 당시의 인문 저 학교에 있을 때, 그 일이 있을 때 과연 이 아이들에게 뭘 가르칠 수 있을까, 이런 학부모들과 학생들의 이러한 태도 속에서 우리가 뭘 할 수 있을까. 그리고 여기에서도 마찬가지로, 그런 생각이 많이 들어서 아 진짜 때려치우고 싶다. 그런 생각을 많이 하게 됐고, 과연 언제까지 버틸 수 있을까, 이런 상황이 점점 심해질 텐데, 그런 생각이 들죠. 그리고 더 또 큰 피해는 이런 것 같아요. 선생님들이 저뿐만 아니라 이런 피해를 겪게 되면...(참여자 4)

그러나 교사들은 교권침해에 대해 그들 나름의 대응 방안을 마련하여 문제 상황을 해결하고자 하는 의지를 보인다. 교사의 대응은 크게 2가지로 드러난다. 먼저 교사들은 교권침해를 자기 자신의 문제로 여겨 스스로 해결 방안을 찾고자 한다. 교사들은 학교에서 다양한 구성원들과 상호작용하며 교육 활동을 수행해나가는 것처럼 보이지만, 실제로 자기가 담당하고 있는 학급 또는 교과 범주를 벗어나지 않는다. 그러나 교권침해 사안에는 다양한 존재와 이해관계가 걸려 있고, 오로지 해당 교사의 힘만으로는 해결되기 어려운 경우가 많다. 따라서 해당 사건에 관련되고, 경험이 있는 존재로부터 도움과 지지를 구하는 것이 필요하다.

③ 나 혼자라도 해결하고자 하는 의지를 보임: 그렇게 해서 그 마무리가 됐는데, 저는 그 마무리하면서 애한테 꼭 사과를 받아야 되겠다. 근데 학교에서도 이게 커질까봐 그냥 조용히 수상 취소하고 그리고 애는 학생회장 직위는 그대로 두되 활동은 안 하는 걸로. 이렇게 해서 정리를 해버린 거예요. 개가 학생회장을 다음번한테 넘기고 3학년으로 올라갔는데 그리고 나서 또 개를 가르치게 됐어요. 그 때 학교에 대한 섭섭함도 컸고, 사과를 받아야 할 부분도 받지 못했기 때문에 수업을 들었을 때 이 녀석이 얼마나 그런 얼굴로 얼굴을 뺏히 쳐다보면서 수업을 이제.. 그런 일이 있었고, 고2에서 올라가서...(참여자 4)

그래서 다음으로 교사들은 문제를 원활하게 해결하기 위해서 직접 다른 구성원에게 도움을 요청해본다. 하지만 그 결과는 주어진 교권침해 관련 방안들(대표적으로 교권보호위원회)이 문제 해결에 큰 도움이 되지 못하거나, 피해교사는 관련자들(관리

자, 동료교사, 교육청 등)의 충분한 공감과 적극적 지지를 받지 못한다고 느낀다. 이는 피해교사로 하여금 교직사회로부터 소외됨을 느끼게 하고, 역시 믿을 건 자기 자신뿐이며, 나아가 ‘고립적이며 절편화된 교직문화의 고착성’(Lortie, 1975)을 실감하게 한다. 그런데 이러한 과정에서 해당 교사들은 지금까지 자신을 비롯하여 많은 교사가 간과해왔던 교사의 존재성, 역할과 전문성, 정체성 등과 관련된 현실적이면서 원론적인 직업적 고민을 다시 떠올릴 수 있었다.

④ 관리자 교권침해 사안에 대한 반응: 덮거나 무마하기: 참) 중간쯤, 그래서 교감선생님이 사실 녹음기를 주셨어요. 녹음기를 주시면서 녹음하라고. 자기가 교권침해로 신고해주시겠다고, 교감선생님이 되려, 그랬는데 그냥 받아들이고 아 그러셨구나 했는데, 그거를 하다가 상급기관에 행정기관에 넣었고, 행정기관에서는 거꾸로 내려오잖아요, 교장선생님한테 이제 연락이 갔고, (오히려) 교장선생님이 사과를 해라, 했으면 좋겠다 해서... 언) 사과를? 왜? 참) 그래서 제가 말씀드렸죠, 그게 아니고 이젠 사과하면 앞으로 더 커진다. 내가 경위서 사유서는 쓸 수 있을지언정, 사죄의 글은 못 쓰겠다 해서, 제가 이제 경위서를 써가지고 행정기관에다가 메신저를 보냈었어요. 두 장 정도 썼었는데 아무튼 전 사실 (교권침해 사안 관련하여) 그 아이가 어떤 작품을 했는지도 모르고, 제가 그 아이를 시샘할 이유도 없고...(그냥 그렇게) 끝난 거죠...(참여자 3).

라. 중재적 조건: 학교를 둘러싼 환경은 긍정적으로 변화하고 있음

교사들의 교권침해 경험 과정 속에는 다양한 조건이 개입될 수 있다. 이때 중재적 조건은 거시적 측면에서 교사들의 교직 인식과 내적 동기를 살펴보게 한다. 연구에 참여했던 교사들은 점점 교권침해 상황이 빈번해지면서도, 동시에 학교와 교직을 둘러싼 사회적 환경은 긍정적으로 변화될 가능성이 있다고 생각한다. 이는 교사들이 성, 역할, 문화, 인종 등 정체적 다양성을 존중하고, 그들이 학생 인권, 교권에 대한 학교구성원들의 인식이 지속적으로 긍정적인 방향으로 개선되고 있다고 믿기 때문이다. 그리고 현재의 교육적 상황은 점차 기존 우리 사회가 요구해왔던 올바른 교사-학생 관계의 방향으로 재정립될 것이라고 기대하였다. 그래서 그러한 교사들은 교권 발휘와 침해 상황은 동전의 양면과 같은 것으로 볼 수 있고, 그 안에서 갈등은 자연스러운 현상으로 인정되어야 하며, 관련 문제를 크게 문제 삼지 않는다. 즉, 교권과 학생 인권은 양립 가능한 가치로, 교권침해 문제 역시 교사의 가르칠 권리와 학생의 배울 권리 모두가 존중받을 때, 해결될 수 있다.

① (교권)침해에 대한 사회적 관심을 높여야 함: 그리고 침해를 계속 당하는 부분들이 알려져야, 사실 교사에 대한 여론이 한동안 안 좋았잖아요, 근데 이러한 부분이 알려지고, 교육권을 제대로 발휘하지 못하고 있다는 게 알려지면 이런 부분에 대

해서 사회적 관심이 생겨나고, 자성의 목소리도 생겨나게 되지 않을까(참여자 2)

② 교권과 학생인권은 양립 가능함: 저는 그게 반비례 관계라고는 생각을 안 하고요. 아동인권 조례 이런 거 요즘 많이 나온다고 하는데, 그런 것들 자체가 교권을 위협한다고 생각해보지는 않았어요.(참여자 10)

근데 사실 굳이 내가 권위적이지 않아도 내가 권위를 갖고 있다는 거를 아이들도 인정하고 제도적으로도 인정하고, 사회적으로 가정에서도 인정하고, 선생님들 사이에서도 선생님으로서의 권위가 있다는 분위기가 인정되는 게 저는 중요하다 생각하고 그건 또 아동의 인권과도 어떻게 보면 양립할 수 있는 부분도 있어요.(참여자 3)

마. 행동/상호작용 전략: 문제의 근원을 따져보게 됨(개념·관계·행위 인식의 전환을 시도함)

본 연구에 참여한 교사들은 교권침해 문제를 단순하게 보지 않고, 다각도로 들여다보며 그러한 문제가 어디에서 발생하고, 교육계의 대처는 왜 잘못되었는지를 스스로 따져 묻게 된다. 구체적으로 교사들은 이러한 교권침해 사안에 대해 3가지 방향, 즉 개념, 관계, 행위적 측면에서 접근함으로써, 나름의 행동/상호전략을 구성한다.

먼저 교사들은 교권과 교권침해 사이의 관계를 정립하고자 개념 인식의 전환을 시도한다. 교사들은 교권이 유명무실한 추상적 개념이라고 비판하면서도 교권은 교사가 가르칠 권리이면서 동시에 직업적으로 누려야 할 기본권이며, 권위이기도 한 종합적 개념임을 견지하고 있다. 그 이유는 교사들이 교육을 가르침과 배움 간 상호작용으로 보고, 교사의 교육행위에는 학생에 관한 모든 것이 포함되므로, 교사와 학생 그리고 학부모 등의 이해관계를 반영하는 여러 관점이 개입할 수 있기 때문에, 해당 상황에서 교권침해 행위는 필연적으로 동반될 수 있음을 보여준다. 즉, 교사들은 교권이 기성 사회로부터 주어진 당위적 개념이기보다 학생과의 교육적 관계를 맺어가는 상황 속에서 부여되는 생성적 개념으로 보는 것이다. 따라서 교사들은 교권이 학생의 인권과 함께하는 관계적 개념으로서 자칫 학생 인권과 충돌 상황이 존재할 수 있음을 민감하게 감지해야 함을 해당 경험 과정에서 깨닫게 된다.

① 교육과 교권침해 사이의 모호성: 그러니까 왜냐하면, 누가 봐도 그거는 학생으로서 그렇게 하면 안 되는 거였어. 그런데 그렇게 했던 말이예요, 그러면 저 같은 입장에서 교권침해인 거야. 왜냐면 교사의 권리이자 교사에게 안 될 행동을 했으니까, 그러니까 어른으로서 내가 학교에서 교사는 학생을 지도하는 것이 교사의 본분인데, 지도할 때 학생이 그렇게 나오면 안 되는 거였거든요. (지금 생각해 보면) 그게 당연히 교권침해였을텐데, (그런데 그때 내가) 그걸 교권침해로 몰고 갔다면, 결과적으로 그 아이와 내가 지금 이렇게(졸업 후 좋은 관계를 유지함) 되지 못했을 것 같아요. 결과적으로. 그러니까 나도 그런 면에서 되게 애매모호한 거예요.(참여자 7)

다음으로 관련 교사들은 개념 인식의 전환을 시작으로 주변 타자들과의 관계를 새롭게 보는 관계 인식의 전환을 시도하고 있었다. 그들은 교권침해의 주체라고 생각하는 학생과 학부모, 그리고 사건 발생 시 주변에서 방관자로 있던 동료교사와 관리자의 본질적인 존재성과 역할의 중요성을 이해하려고 하였다.

그런데 위에서 진술된 바와 같이, 교사가 교권침해를 일으키는 학생에 대해 변화 가능성을 기대하거나 혹은 그러한 학부모의 행위가 비정상적인 일부에 의한 것임을 자각하고, 그러한 갈등과 오해는 교육행위 중 때때로 일어날 수 있다고 생각한다. 그렇다면, 사전에 교권침해가 일어나지 않게 갈등의 소지를 차단하는 것도 중요하지만, 그러한 문제가 발생했을 때 학교와 교육 시스템이 체계적이고 지지적으로 작동하는 것은 더 중요하다. 이를 위해 무엇보다 먼저 교사들 간 상호 신뢰와 관심 구축이 요구된다. 물론 교직 특성 상, 교사들이 교권침해에 대한 해결 방향성을 스스로 찾으려 하는 것이 우선한다 하더라도, 교사들 대부분은 궁극적으로 주변 동료교사 혹은 관리자와의 돈독한 관계 형성이 문제를 좀 더 쉽게 해결하거나 근원적인 대처를 가능하게 하는 중요한 원동력이 된다고 인정하고 있다. 특히, 관리자는, 교권침해로부터 비롯된 교사의 어려움을 해결하는데 가장 직접적인 중요성을 갖는 존재라고 교사들은 생각했다.

② 관리자의 정서적지지가 중요함: 관리자들! 학교마다 다르겠지만, 선생님을 지지해주는 게 중요하지 않을까(요), 그리고 일단 학교 안과 학교 밖을 이제 나눠서 봤을 때, (관리자가) 학교 안을 책임지고 있는 거잖아요...말로만 무슨 가족, 무슨 00 가족 할 게 아니라, 진짜 가족처럼 지지해주고, 심리적인 안정감을 줄 수 있는 그런 역할을 (관리자가) 해주는 게 필요하지 않을까 하는 생각이 들어요.(참여자 2)

그리고 이러한 교사들의 관심은 교권과 교권침해 개념, 학교 구성원과의 관계 인식에 그치지 않았다. 그것은 교사 자신과 관련 기관의 구체적 행위 전환을 가져오는 방법론에까지 이르렀다. 그 이유는 기존 교사들의 인식 문맥과 노력은 자칫 증가 추세에 있는 교권침해에 대해 소극적으로 대응하게 함으로써, 교권침해를 일으키는 다른 학생이나 학부모 등으로 하여금 스스로의 행위의 심각성을 간과하게 할 수 있기 때문이다. 때문에 교사들은 이미 벌어진 일에 대해서도 적합한 대응 방식을 찾아야 할 필요성을 느꼈다. 특히 학교와 교육청 등 교육 기관은 실효성 있는 제도 수립과 즉각적인 실천 방안 마련이 요구되었다.

③ 담임의 학생 징계권 강화 필요: 음. 크게 보면 담임의 교육권을 강화시키는 거? 학생 징계요구권이라고 하는데, 학폭위 자체가 담임이 못 들어가게 되어있더라고요. 그런데, 제심은 부르더라고요. 그래서 저는 애들 맡기고 도교육청으로 갔단 말이에요. 그러니까 이게 사실 더 힘든 거일 수도 있는데, 담임교사의 결정권을 높이

는 거? 그런 것들도 교권! 그거에 해당하는 것 같아요.(참여자 10)

④ 가해학생에 대한 강제적 징계 및 상담 심리 치료가 실시될 필요 있음: 교권보호위원회가 열린다면, 강제성이 조금 있어야 되지 않을까. 학교 선도위원회도 그렇고 강제성이 다 없잖아요. 그게 제일 문제인 것 같아요. 아무리 애들을 사랑으로 품어주고 하더라도, 잘못된 행동을 했을 때는 그에 대한 결과를 아이들이 알고 받아들이고 그거에 대한 거를 감내를 해야지. 애들이 배우는 거지. 무조건 받아주고 이해해주고, 감싸준다고 아이들이 배우는 거는 아니잖아요. 학교가 교육기관이라면 아이들이 본인이 실수한 경험을 통해서 배울 수 있는 기회를 주는 것도 교육이잖아요. 본인이 잘못했고, 그 결과를 받아야 되고, 이해하지도 못하면 강제성도 있게 해서 아이가 잘못을 하면 이런 결과가 오는구나, 내가 받아들여야 되는구나, 어떤 방법을 동원해서라도 사실 징계도 학생이나 학부모가 들으면 되게 크게 느껴지지만, 이게 그냥 넘어가서 사회에서 더 큰 일을 저지르는 것보다는 낫잖아요. 그래서 강제성이 있는 게 필요한 것 같아요...(중략)(참여자 12)

바. 결과: 구체적인 교사 전문성 개념 설정이 먼저임을 인식(과연 교사에게 전문성은 있는가?)

연구에 참여한 교사들은 교권침해 사건을 해결하는 과정에서 문제의 본질이 무엇인지를 의도치 않게 고민하는 경험을 한다. 그 과정에서 그들은 교권과 교권침해 사이에는 여전히 개념적으로, 관계적으로, 행위적으로 모호하고 불분명한 현상 인식이 존재하고 있음을 깨닫게 된다. 이는 학생과 교육을 바라보는 사회적 구성원들의 관점과 교사 자신들의 관점 간에 차이가 있기 때문으로, 교사는 항상 아동교육에 대한 전문가로서 역할을 수행하고 싶어 한다. 그러나 교육이 국가적 목적을 달성하는 수단으로 인식되는 분위기 속에서 교사 개인은 학생을 가르치는 방식에 대해 자율적으로 판단하기가 부담스럽다. 즉, 교사는 국가와 사회의 목적을 충족시키기 위해 그들로부터 넘겨받은 권력을 적절하게 사용할 것, 그리고 학생 개개인의 관심과 소질을 계발시키기 위해 학생의 특성을 고려한 교육을 할 것에 대해, 그 사이 어딘가에서 자신의 역할을 선택하고 권력을 위치시켜야 한다. 그에 따라 교사들은 당연히 교권침해를 경험하고, 그 과정에서 자신이 누구인지를 고민하게 되는 본질적 물음으로 나아갈 수밖에 없다. 그 결과, 모든 학교급 교사들은 교권을 강화하고 교권침해를 예방하기 위해서는 교사의 구체적인 역할과 전문성 개념 설정이 무엇보다 필요함을 인식하게 된다.

① 아동 체벌에 대한 학부모와 관리자의 사과 요구를 거부함: (초임 때 문제를 일으키는 학생 지도 과정에서 체벌을 함) 그랬더니 그 다음 날이었나? (학부모가) 교장실로. 저한테 찾아온 게 아니고, 교장실에서 부른 거예요. 그래서 교장선생님이 사과를 하라고 했는데, 사과를 못하겠다고 했어요. 초임이니까, 학부모가 우습게 봤

겠죠. 교장선생님은 사과 안 하면 어떡할 거냐 해서 나는 사과할 게 없다고. 애가 잘못된 행동을 해서 당연히 선생님으로서 야단을 친 거다! 상대방 부모님은 애가 멍이 들었는데도 참고 계신다. 그건 어떡할 거냐. 그건 두 분이 알아서 하신대요. 그래서 저한테 일방적으로 사과를 하라고 하셨어요. 제가 손바닥을 때렸던 것을...그 당시에 체벌에 대해서 강화되고 있었는데, (제가)겁이 없어서 손바닥을 때렸던 것 같아요. 때린 부분은 제가 잘못 했는데, 이거 전체를 가지고 나에게 사과를 하게 하지 않았으면 좋겠다. 왜냐면 애가 잘못된 거에 대해서 지도한 것까지는 사과 못하겠고, 교장실에서 말고 교실에서 애한테 직접 때린 거에 대해서 직접 사과를 하겠다고 했어요. 교장선생님이 펄펄 뛰고 그랬는데, 계속 버티니까 가라고 하셨어요.(참여자 9)

3. 선택코딩

가. 핵심범주: 교권침해 현상은 교육활동에 대한 교사 역할 및 책임의 모호성에서 생기며, 이를 해결하는 과정에서 교사들은 교사 전문성을 보다 명료하게 규정할 필요성을 깨닫게 됨

핵심범주는 다른 모든 범주가 통합된 중심현상으로 해당 연구를 통해 발견된 것이 무엇인지를 보여준다(김영천, 2013). 핵심범주는 개방코딩과 축 코딩으로부터 구조화되어 온 다양한 조건과 핵심 현상을 범주와 속성, 차원 등을 통해 하나의 맥락으로 관계 짓는다. 이러한 핵심 범주 생성은 근거이론에 일반화 가능성을 부여한다(Glaser, 2007; Birks & Mills, 2013에서 재인용). 여기서 핵심 범주는 [교권침해 현상은 교육활동에 대한 교사 역할 및 책임의 모호성에서 생기며, 이를 해결하는 과정에서 교사들은 교사 전문성을 보다 명료하게 규정할 필요성을 깨닫게 됨]으로 나타났다.

나. 강원도 교사의 교권침해 경험 과정에 대한 스토리라인(Storyline)

본 연구는 [교권침해 현상은 교육활동에 대한 교사 역할 및 책임의 모호성에서 생기며, 이를 해결하는 과정에서 교사들은 교사 전문성을 보다 명료하게 규정할 필요성을 깨닫게 됨]이라는 핵심범주를 바탕으로 다음과 같이 이야기 윤곽을 기술함으로써, 교권침해 관련 이론의 통합성과 추상성, 공감성을 높이고자 하였다(김영천, 2013).

교사는 학생을 가르치면서 자신의 정체성을 확인받는 존재이다. 그래서 교사는 자신의 교육행위에 대해 다른 누군가가 원하지 않는 개입을 하거나 혹은 그 권한이 침해받았다고 느낀다면, 그것을 교권침해라고 인식한다. 교권을 침해하는 주체는 보통 초등에서는 학부모, 중등에서는 학생이 가장 많은 비중을 차지하지만, 그 외에 동료 교사 혹은 관리자 나아가 교육청이나 지역사회까지도 대상이 된다. 교권침해의 발생에는 여러 가지 요인이 복합적으로 영향을 미친다. 최근 학교 권력 구조의 수평화,

학생 인권 강조 풍토, 학부모의 학교 교육 개입 증가 등 교사들이 학교를 둘러싼 다양한 변화 양상을 고려해야 하는 상황이 펼쳐지고 있다. 이는 각 교육 주체들의 교육에 대한 이해관계와 영향력 때문인데, 학교와 교사에게 국가나 사회가 제시하는 정책 방향과 학부모와 학생의 요구 수준 사이에는 상당한 간극(間隙)이 있을 수 있다. 이때 교사들은 모두의 기대를 충족시키기 위해 균형감 있게 역할을 수행하려고 노력한다. 그러나 이는 애초에 교사 개인의 역량만으로 해결되기 어려운 과제들로, 주로 교사의 경력 수준(아동 발달 이해 정도 포함)과 관계되며, 저경력일수록 원만한 해결은 어려울 가능성이 있다. 이러한 구조 속에서 교사들은 교육활동에서 점점 주변화됨을 느끼고, 나아가 교육에 대한 주체적 지위 상실을 넘어 스스로를 ‘약자’로서 각인하게 된다. 이렇게 관련 구성원들의 교사에 대한 다양한 기대와 압력이 작용하는 과정에서 교사의 교육행위는 늘 교권침해가 발생할 여지를 남긴다.

그런데 교권침해를 자각하는 교사의 인식은 항상 그것이 해결되기 어려운 수준에 이르렀을 때 드러나는 경향이 있다. 교사들은 해당 문제가 해결되지 못한다면, 큰 과장이 올 수 있음을 짐작하고, 스스로 문제 해결을 위해 상당한 노력을 기울인다. 그러나 문제 해결 과정에서 교사는 다양한 한계와 제약을 마주하게 되는데, 우선 교사가 교권침해 상황을 관리자를 비롯한 주변 동료에게 알리기 쉽지 않다는 것이고, 다음으로 만약 그것이 가능하다 하더라도, 학교가 교사의 의지를 반영하여 매뉴얼대로 ‘교권보호위원회’를 여는 것은 여전히 공론화하기 어렵다는 점이다. 왜냐하면, 교권침해 사실을 알리기 위한 조건은 교사가 교육활동을 거의 수행하지 못할 지경에 이르렀을 때로(교사는 아파도 학교에서 쓰러져야 한다), 교사는 병원 진료를 받고 치료가 필요함을 스스로 입증해야 한다. 그런데 이는 해당 교사가 계속적으로 교직을 수행할 자격이 없음을 은연중에 주변에 알리는 것이 되기 때문에, 교사들은 교권침해 사실을 공론화하는 것을 꺼릴 수밖에 없다.

그런데도 교사들은 문제 해결을 위한 노력을 아끼지 않는다. 왜냐하면 교사들에게 교권은 자기 존재 그 자체와도 같기 때문이다. 그래서 교사들은 왜 그러한 문제가 자신에게 생겼는지 그리고 자신은 교사로서 자격을 갖추었는지 등에 대해 근원적인 물음을 제기한다. 보통 관계자들은 교권침해 사실에 대한 즉각적인 보호조치와 해결방안 제시만을 중요하게 생각하는 경향이 있다. 하지만 교권침해를 직접 경험한 교사들은 그러한 대처가 미봉책에 불과하다고 생각한다. 그래서 유사한 문제가 주변에서 다시 재발하는 것을 미연에 방지하기 위해서라도 오히려 교권침해 현상을 더 자세하게 파헤쳐봄으로써, 현상 이면에 숨겨진 본질을 드러낼 필요성이 있음을 느끼게 된다.

여기서 교사들은 3가지 방식으로 문제에 접근하는데, 그것은 경험 이전과 경험 그리고 경험 이후 과정을 통해 ‘개념·관계·행위’ 인식에 대한 전환을 시도하는 것이다. 첫째, 교권침해를 이해하는 것은 교사의 교권이 무엇인지, 더 나아가 교사가 하는 일이 무엇인지를 좀 더 명확하게 개념화하는 것이다. 그렇게 함으로써, 교사의 교육활

동에 대한 타자의 개입과 간섭이 왜 일어나는지를 알 수 있으며, 그들의 그러한 침해 행위를 제한할 기준을 세울 수 있게 된다. 둘째, 관계 인식을 통해 교사들은 자신들의 개념 인식에 대한 암묵적이며 표면적인 지지를 얻게 된다. 교사들은 보통 자신이 담당하는 학급이나 교과 영역을 독자적으로 가르치는 경향이 있는데, 이는 교직의 전문성 연계를 제한하는 단절 요인이 된다. 이러한 과정이 지속되면, 교사가 처한 교육 문제 해결은 더욱 요원해진다. 특정 직업에서 공동체 의식을 높이는 것은 업무의 효율성을 높일 수 있다. 그래서 부장교사를 중심으로 친밀성을 높이는 동학년 혹은 동교과 모임, 학교 규모가 작아 동료교사들과 자주 만남을 갖는 소규모학교 등은 교권을 정립하고 교권침해 문제를 해결하는 데 있어 중요한 단서를 제공한다. 셋째, 교사의 직접적인 행위를 변화시키고자 하는 인식이 있다. 개념 인식이나 관계 인식은 대상 문제에 대한 소극적 대응으로 비쳐질 수 있다. 그러나 행위 인식은 보다 가시적인 대응으로 교사의 의지를 외부에 드러냄으로써, 제도화의 직접적 단초가 될 수 있다.

이렇게 교사들의 교권침해 경험을 따라가다 보면, 결국 교권의 가치, 교권침해의 원인 등을 포괄하는 교사와 교직에 관련된 근원적 문제들을 따져보지 않을 수 없다. 그것은 바로 ‘과연 교사는 전문직인가’, ‘교직은 전문성이 요구되는 직업인가’ 등과 같은 것들이다. 그리고 ‘교사 전문성 논의는 교직 내부에만 존재하는 기대 섞인 희망사항에 불과한지’ 아니면 사회적 인정이 가능한 좀 더 합의된 개념인지에 대해 여전히 모호하다. 특히 우리의 경우, 교사 대부분이 공무원 신분으로 조직의 계층적 영향력이 작용하는 문화에서 학교에서 하위 직급에 위치한 평교사들이 자신의 전문적 자율성을 자신 있게 발휘한다는 것은 어려운 일이다. 이에 대해 내부적으로는 교사들이 교직 전문성 발휘를 위해, 외부적으로는 교직의 직업적 특성을 이해하기 위해 노력하는 과정이 필요하다. 그때 비로소 교사들은 스스로 교권이 무엇인지 보다 더 잘 이해할 수 있게 되고, 교권이 침해될 수 있는 상황에서 좀 더 유연하게 대처할 수 있는 환경이 조성될 수 있다.

IV. 결론 및 제언

본 연구에서는 강원도 교사들의 교권침해 경험의 본질적 의미를 이해하기 위해 초·중·고 교사를 대상으로 인터뷰를 함으로써, 자료를 수집하여 Strauss와 Corbin(1998)의 근거이론 경향을 따라 분석하였다. 그 결과 개방코딩에서 326개의 개념, 60개의 하위범주, 16개의 범주가 도출되었다. 축코딩에서는 교사가 [교권침해임을 알게 되었을 때, 이미 해결은 어려움]을 중심현상으로 해서 패러다임 모형을 구축하였다. 그리고 선택코딩에서 [교권침해 현상은 교육활동에 대한 교사 역할 및 책임의 모호성에서 생기며, 이를 해결하는 과정에서 교사들은 교사 전문성을 보다 명료하게

규정할 필요성을 깨닫게 됨]을 핵심범주로 설정하여 스토리라인을 제시하였다.

해당 결과를 바탕으로 교권보호 사업과 교권침해 예방을 위해 국가와 교육계가 해야 할 역할에 대해 제언을 하면 다음과 같다. 첫째, 교사의 전문성과 자율성을 신장하기 위해 노력해야 한다. 우선적으로 교권을 보호하고, 침해를 예방하기 위해서는 교권 그 자체를 강화하는 것이 요구된다. 이때 교권은 교사의 가르침과 학생의 배움 간 상호작용 속에서 자연스럽게 드러나는 것으로, 상대자의 인정과 호응을 필요로 한다. 즉, 지금의 교권은 과거와 같이 학교 밖에서 안으로 주어진 권위를 교사가 활용하는 것이 아니다. 따라서 교사는 교육적 관계 속에서 자율성과 전문성을 드러내는 방식으로 스스로 교권의 의미를 정립할 수 있어야 하며, 학교와 교육청에서는 이러한 교사의 자율성과 전문성을 인정하고 지원해줄 수 있는 환경을 조성하여야 한다.

둘째, 교사의 역할 범주와 책임 수준에 대한 권한과 한계를 명확히 할 필요가 있다. 이것은 위의 첫 번째 항목과 큰 연관성을 가진다. 직업적 전문성은 종사자의 역할 수행 과정에서 드러나는 것인데, 지금 우리 사회는 교사의 역할 범주와 책임 수준을 학생과 관련된 모든 것으로 보는 경향이 있다. 이는 학교에서 학생에 관한 문제가 발생했을 때, 교사로 하여금 대처를 어렵게 해 궁지에 몰리게 한다. 따라서 교사의 역할을 단순히 행정적 측면에서 교과지도, 생활지도, 학급경영 등 피상적으로 구분하기보다는 역할 범주와 그에 따른 책임 한계를 보다 세분화하여 규정할 필요가 있다.

셋째, 학교구성원, 특히 교사공동체 간 긍정적인 상호신뢰와 관계 형성 유지가 요구된다. 본 연구로 볼 때, 교권침해는 제로섬게임처럼 교권과 학생 인권, 교권과 학부모의 수요자 권리, 교사와 동료교사 간 힘대결 등 대립적인 관계로 보기보다는 동시에 향상되고 하강할 수 있는 정방향 함수로 보아야 한다. 학생들은 교사를 비롯한 학교구성원들과의 상호과정속에서 자기 인권에 관한 관심과 강조가 타자 인권 역시 중요하다는 인식을 이해하고 공감하는 배움의 과정이 될 수 있음을 깨닫게 된다. 교사 역시 고립된 교실에서 개인적인 방식으로 문제를 해결하고 권위를 세울 수도 있지만, 다른 동료교사 및 구성원들과의 상호 신뢰 관계를 구축해 갈 때, 학교에서 발생하는 교권침해 문제는 원만하게 해결될 수 있다. 이를 위해, 교사들이 서로 협력하고 상호 유대 관계를 맺을 수 있는 다양한 교류의 장을 형성할 필요가 있다.

넷째, 학교구성원을 대상으로 한 교권을 비롯한 인권의 의미와 중요성에 대한 홍보와 교육이 실시되어야 한다. 비록 사회 구성원 간 신뢰와 공동체 의식 함양이 중요할지라도, 인간관계 속에 이해문제가 개입되면, 기존 관계는 쉽게 무너지기 마련이다. 특히, 학교는 보수적 공간으로서 교권과 학생 인권에 대해 피상적으로만 이해하던 구세대의 사고방식을 답습한다면, 구성원 각자의 권리는 대립적 상황으로 쉽게 회귀할 수 있다. 따라서 세 번째 제언처럼, 상대에 대한 이해와 공감을 계속적으로 유지하기 위해서는 인간 기본 권리에 대한 반복적인 교육과 친밀감을 높이는 홍보활동이 있어야 한다. 어느 연구 참여자의 말처럼, 학교 성희롱 및 폭력에 관한 교육이 처음에는

참석자들에게 유쾌한 시간으로 인식되지 아니하였지만, 교육활동이 반복되면서 그 효과는 점점 커질 수 있게 되었다. 즉, 교권 관련 교육 역시 그 중요성을 교육과 홍보를 통해 지속적으로 알린다면, 앞으로 큰 효과를 기대할 수 있을 것이다.

끝으로 후속 연구를 위한 제언은 다음과 같다. 첫째, 본 연구는 강원도 교사들의 교권침해 경험과 대응 과정에 관한 연구이므로, 연구 결과에 대한 해석을 전국 단위 교사들의 경험으로 일반화 할 수 없다는 한계를 갖는다. 향후 다양한 지역 교사의 교권침해 경험에 관한 연구가 수행, 축적되어 이를 종합, 분석 할 때, 우리나라 교사들의 교권침해 실상에 대한 심도 있는 이해가 가능할 것이다. 둘째, 본 연구는 여건 상, 초등 담임교사와 중등 담임교사들을 대상으로 하여 수행되었으므로, 유치원 교사와 특수 교사, 그리고 초중등 교과 전담 교사들의 교권침해 실상을 알아보는 데는 어려움이 있다. 따라서 초중등 담임교사 뿐 만이 아닌 다양한 학교급 교사들의 교권침해에 관한 후속 연구도 진행될 필요가 있다.

참고문헌

- 교육과학기술부 (2012). 교권보호종합대책.
- 국립국어원 (2020). 표준국어대사전.
- 김규태 (2018). 교원 정체성 이론과 쟁점 및 과제. **한국교원교육학회 제73차 춘계 학술대회 자료집**.
- 김민규, 이상신, 엄문영 (2016). 교권침해에 관한 판례분석 연구. **교육법학연구**, 28(3), 1-24.
- 박경애, 조현주 (2015). 교사의 학교폭력 피해 경험에 의한 교권침해 실태와 대처과정 연구. **한국교원교육연구**, 32(2), 93-122.
- 양다경 (2017). 유치원 교사의 교권에 대한 학부모의 인식. **어린이문학교육연구**, 17(4), 755-776.
- 오승호 (2011). 교권의 범위와 한계에 관한 연구 - 법률유보원칙을 중심으로. **시민교육연구**, 43(3), 75-100.
- 유기웅, 정종원, 김영석, 김한별 (2012). **질적 연구방법의 이해**. 서울: 박영story.
- 유기웅 (2018). **2018년 하계 연구방법론 워크숍 강좌: 근거이론**. 고려대학교 교육문제연구소.
- 이동성, 김영천 (2012). 질적 연구방법으로서 근거이론의 철학적 배경과 방법론적 특성에 대한 고찰. **열린교육연구**, 20(2), 1-26.
- 이명주 (2017). 교권의 개념적 구조와 교권침해 사례 분석. **교육논총**, 54(3), 1-28.
- 이의준 (2016). 교사의 학습권과 교권에 대한 인식이 자기효능감에 미치는 영향. 호남대학교 대학원 박사학위논문.
- 조기성 (2019). 교권의 개념과 보호 방안 연구. 인하대학교 대학원 박사학위논문.
- 조용선 (2018). 교권침해 유형별 교사의 심리적 어려움의 차이 분석. **학습자중심교과교육연구**, 18(21), 1073-1090.
- 최경실, 주철안 (2015). 교권침해 실태에 대한 중학교 교사의 인식 조사. **교육혁신연구**, 25(1), 75-95.
- 황보희, 이지연 (2019). 초등학교 교사의 교권침해에 대한 심리적 경험과 극복요인. **교육문제연구**, 32(1), 25-47.
- Birks, M., & Mills, J. (2013). *Grounded Theory A Practical Guide*. 공은숙, 이정덕 역 (2015). **근거이론의 실천**. 서울: 정담미디어.
- Charmaz, K. (2008). *Constructionism and the grounded theory*. in J. A. Holstein & J. F. Gubrium (Eds.), *Handbook of constructionist research* (pp. 397-412). New York: The guilford press.
- Creswell, J, W(2013). *Qualitative Inquiry and Research Design*. 조홍식, 정선옥, 김

- 진숙, 권지성 역 (2015). **질적연구방법론 - 다섯 가지 접근**. 서울: 학지사.
- Glesne, C. (2016). *Becoming qualitative researchers : an introduction*. 안혜준 역
(2017). **질적연구자 되기**. 파주: 아카데미프레스.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: University of
chicago press.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: technique and
procedures for developing grounded theory*. New York: Sage Publications.

논문 접수: 2020년 4월 20일

논문 심사: 2020년 6월 7일

게재 승인: 2020년 6월 22일

<ABSTRACT>

**A study on infringement experience of teachers' right:
based on teachers in Gangwon-do**

Kim Do Ki(Korea National University of Education)

Lee Jung Pyo(Donghae Jungang Elementary School)

Kwon Soon Hyoung(Korea Educational Development Institute)

Kim Je Hyun(Korea National University of Education)

Kim Se Yeong(Korea National University of Education)

The purpose of this study is to clarify the meaning and process of Gangwon-do teacher's infringement experience of rights through a grounded theory. For this end, two criteria were established: regional classification (Yeongdong/Yeongseo) and school class classification (Elementary/Secondary). and the interviews was conducted with 12 teachers worked in elementary, middle and high school. The collected data were coded and analyzed along the trends of Strauss and Corbin. The study found 286 concepts, 60 sub-categories and 16 categories from open coding. In axial coding, casual condition is [Teachers at school become weak], contextual condition is [Various factors that violate the teacher's rights], central phenomenon is [It is already difficult to resolve when teachers find out that it is a violation of the right of teaching], intervening condition is [The environment surrounding schools is changing positively], strategies(action/interaction) is [Determine to the root of the problem], consequences is [Setting specific teacher professionalism concepts first]. In additon, [Infringement is caused by the ambiguity of teacher roles and responsibilities in educational activities, and in solving them, teachers realize the need to define teacher professionalism more clearly] in core coding set, and based on this, A storyline was presented. These results show that the infringement problem currently faced by teachers can be solved through intrinsically categorizing the roles and responsibilities of teachers and improving their professionalism, rather than simply legal and institutional prescriptions.

★ **Key words:** Teacher Rights, Infringement of Teacher Rights, Teacher's Role, Teacher Professionalism, Student Rights