



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

2021년 8월

교육학석사(특수교육)학위논문

장애학생 관련 학교폭력에 대한 중학교 교사의 경험 분석

조선대학교 교육대학원

특수교육전공

이 학 선

장애학생 관련 학교폭력에 대한 중학교 교사의 경험 분석

An Analysis of Middle School Teachers' Experiences on
School Violence Related to Students with Disabilities

2021년 8월

조선대학교 교육대학원

특수교육전공

이 학 선

장애학생 관련 학교폭력에 대한 중학교 교사의 경험 분석

지도교수 김 정 연

이 논문을 교육학석사(특수교육)학위
청구논문으로 제출함.

2021년 4월

조선대학교 교육대학원

특수교육전공

이 학 선

이학선의 교육학 석사학위
논문을 인준함.

심사위원장 조선대학교 교수 정 은 희 인

심사위원 조선대학교 교수 허 유 성 인

심사위원 조선대학교 교수 김 정 연 인

2021년 6월

조선대학교 교육대학원

목 차

표 목 차	iii
그림 목 차	iv
ABSTRACT	v
I. 서 론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구 문제	4
3. 용어 정의	5
II. 이론적 배경	6
1. 학교폭력	6
가. 학교폭력의 개념	6
나. 학교폭력의 유형과 특성	7
2. 장애학생 학교폭력	10
가. 장애학생 관련 학교폭력의 유형과 특징	10
나. 장애학생 관련 학교폭력의 위험요인	12
다. 학교폭력 관련 장애학생 보호법과 정책	13
3. 선행연구 고찰	16
III. 연구 방법	20
1. 연구 참여자	20
2. 연구 절차	21
가. 면담 질문 개발	21
나. 면담 실시	22

3. 자료 분석	24
4. 연구의 타당도 및 신뢰도 확보를 위한 노력	24
IV. 연구 결과	26
1. 장애학생 학교폭력 현황	28
가. 장애학생 학교폭력 실태	28
나. 장애학생 학교폭력 원인	33
다. 자기 보호 능력의 취약	39
2. 장애학생 학교폭력 예방	44
가. 학교폭력 사안처리	44
나. 교사의 개입	48
다. 학교폭력 예방교육	52
라. 장애이해 교육	57
마. 학교폭력에 취약한 장애학생의 보호	62
V. 논의	67
1. 장애학생 학교폭력 현황에 대한 논의	67
2. 장애학생 학교폭력 예방에 대한 논의	71
VI. 결론 및 제언	80
참 고 문 헌	82
부 록	84

표 목 차

〈표 II-1〉 학교폭력의 유형	7
〈표 II-2〉 피해 유형별 비중	8
〈표 II-3〉 통합교육에서의 장애학생 학교폭력 유형별 경험정도	10
〈표 II-4〉 장애학생 학교폭력 가해자 현황	11
〈표 II-5〉 학교폭력 유형별 최다 발생시기 및 장소 비교	11
〈표 II-6〉 장애학생 보호에 관한 학교폭력 사안처리	14
〈표 II-7〉 학교폭력 예방교육	15
〈표 II-8〉 장애학생 학교폭력 및 예방대책 관련 선행연구	17
〈표 III-1〉 연구참여자 정보	21
〈표 III-2〉 인터뷰 질문	22
〈표 IV-1〉 연구결과	26

ABSTRACT

An Analysis of Middle School Teachers' Experiences on School Violence Related to Students with Disabilities

Yi Hak-Sun

Advisor : Prof. Jeongyoun Kim Ph.D.

Major in Special Education

Graduate School of Education, Chosun University

This study was conducted to identify the current status and actual conditions of school violence toward students with disabilities through the analysis of middle school teachers' experience in school violence related to them. The primary purpose of this study is to protect students with disabilities from school violence. To begin with, it is important to protect students with disabilities by continuing disability understanding education and school violence prevention education for non-disabled students who are immature and have transitional characteristics during the growing period. In conclusion, all the persons concerned to education such as students, teachers, parents, and school violence police should pay attention to prevent the recurrence of school violence toward students with disabilities. It should be done simultaneously with the complementary education and the restorative life education according to the school violence prevention procedure.

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

최근 뉴스를 보면 스포츠선수, 연예인 등을 향해 학창시절 학교폭력을 당했다는 폭로가 이어지면서 '학폭미투'라는 말이 생길 정도로 학교폭력은 심각한 사회문제로 인식되고 있다. 과거에는 학교폭력이라면 비행청소년끼리 싸움을 하거나 한 순간의 탈선 정도로 간과했지만 요즘은 약한 학생에게 장기간 집단적으로 신체폭력, 언어폭력, 따돌림 등을 가하는 반사회적인 양상을 띠고 있다. 피해자는 수십년이 지나도 잊을 수 없는 고통 속에 살아가고 있는 사례를 통해 학교폭력에 대한 경각심을 일깨우고 있다. 학교폭력 문제는 심각한 사회문제로 인식해야 하며 단순한 학교 안의 문제나 관련된 개인의 문제로 취급하지 말고 이에 대한 확실한 대책이 필요한 상황이다. 그 악영향이 아동기나 청소년기에 국한된 것이 아니라 인생의 전 발달단계로 이어지는 학교폭력의 문제는 피해와 가해를 불문하여 심각한 문제이다(김순석, 2020). 이처럼 학교폭력은 단순히 학창시절로 끝나는 문제가 아니기에 피해학생 및 그 보호자의 피해로 그치는 것이 아니라 교육공동체, 사회 구성원 전체가 같이 관심을 갖고 고민해야 한다.

우리나라는 학교폭력의 심각성을 인식하고 학교폭력 예방 및 대책 마련, 피해학생 보호, 가해학생 선도 및 교육 실시, 학생의 인권 보호 및 건전한 사회구성원 육성을 목적으로 2004년 「학교폭력예방 및 대책에 관한 법률(이하 학교폭력예방법)」을 처음으로 제정하였다(법제처, 2021b). 가장 최근인 2021년 개정에서는 학교 폭력 사안처리 과정에서의 전문성과 중립성을 확립하고, 교육적 해결 가능성을 제고하기 위하여 자치위원회 대신 교육지원청 심의위원회 신설, 학부모 구성 비율 축소, 경미한 사안에 대해서는 학교장이 자체 해결하도록 제도를 도입하였다. 재심

기관 대신 행정심판으로 일원화하는 등의 변화가 시도되었다(이상철, 2019; 이미지, 안예지, 김은삼, 2020). 단순히 학교폭력 사안처리에 그치는 것이 아니라 교육이라는 테두리 안에서 학생 모두가 가해자와 피해자가 될 수 있는 가정하에 학교폭력 요인을 줄여가는 교육적 개선의 필요성이 요구되고 있다.

이러한 학교폭력은 장애학생의 경우에도 예외는 아니다. ‘장애인은 성별, 연령, 장애의 유형 및 정도, 특성 등에 상관없이 모든 폭력으로부터 자유로울 권리를 가진다.’라고 「장애인차별금지 및 권리구제 등에 관한 법」 제32조에서 밝히고 있다(법제처, 2020). 하지만 장애학생은 실제 교육현장에서 학교폭력으로부터 자유롭지 않다(권내영, 이숙향, 2020). 일반학교에서 비장애학생들과 함께하는 통합교육이 활성화되어 최근에는 점차 다양한 장애를 가진 특수교육대상자의 70%가 넘게 일반 학교에 통합되어 있는 우리나라 교육제도에서 학교폭력은 오직 일반학생들에게만 한정된 문제가 아니다. 특히 장애학생은 학교폭력에 노출되더라도 문제에 대해 적극적으로 의사표현을 못하는 경우가 많아 장애학생 학교폭력 사안은 이 사회가 인식하는 것보다 훨씬 심각할 수 있다(김지원, 박지연, 2014).

국·내외적으로 폭넓은 통합교육 상황에서 장애학생의 학교폭력에 대한 연구가 이루어지고 있다. 통합교육 현장에서 일반학생보다 장애학생이 학교폭력을 더 자주 겪고 있으며(Rose, Espelage, Aragon, & Elliott, 2011), 선행연구에 따르면, 통합교육 현장에서 장애학생을 대상으로 한 학교폭력은 다양한 형태로, 다양한 학교구성원에 의해, 다양한 장소에서 발생되고 있음을 미루어 짐작할 수 있다(김삼섭, 2016). 특히 통합교육 속 장애학생의 경우 비장애학생보다 학교폭력에 대한 피해가 심각하다. 장애학생의 경우 자기보호 능력이 부족하여 비장애학생보다 쉽게 폭력에 노출되고, 지적장애나 학습장애, 자폐성장애 등 인지능력이 낮은 장애학생은 감정, 의사표현이 서투른 경우가 많아 쉽게 비장애학생들의 놀림의 대상이 되거나 집단 가해의 표적이 되기도 하며, 위협한 상황에 처해도 쉽게 인지하지 못해 더 심각한 결과를 초래하기도 한다(이소영, 2015; 이경민, 2020). 선행연구와

같이 장애학생이 학교생활을 하면서 비장애학생과 관계 형성에서 어려울 수 있으며 비장애학생들이 장애이해 부족으로 다양한 유형의 학교폭력이 발생하고 있다.

교육부를 중심으로 학교폭력을 예방하고 적극적으로 대처하고자 하는 노력이 이루어지고 있다. 보도자료(정부, 인성을 함양하는 학교문화 개선으로 학교폭력 예방 강화)에 의하면 학교폭력 신고상담 센터 신고 횟수, 학교폭력 피해 응답률 등이 감소하고, 학교폭력에 대한 사회적 감수성이 높아져 학교폭력 재발방지 및 예방효과가 나타나고 있다. 학교폭력 예방활동 및 안전 인프라의 양적 확대에 비해 학교폭력 사안은 여전히 발생하고 있기에 실질적인 개선과 피해학생과 가해학생에 대한 회복적 생활교육과 사안처리 및 보호가 필요한 것으로 파악되었다(교육부, 2014). 학교폭력은 교육적 문제를 뛰어넘어 지속적으로 진행되고 있는 사회적 문제라 할 수 있다(강영택, 이성용, 이정현, 2016). 학교폭력으로 인한 극심한 스트레스와 우울감으로 자살위험이 높아지고 학업을 중단하는 경우를 봤을 때 학생들과 가장 가까이 있는 교사의 학교폭력 예방 및 대처에 대한 전문성이 요구된다.

학교폭력 예방에 관한 주요 요인으로 선행연구들에서는 교사의 역할의 중요성을 언급하고 있다. 교사들은 학교폭력 예방을 위해 실제로 학생과의 상담 활동에 가장 큰 비중을 두는 것으로 나타나고 있다(이미형, 임지영, 이순득, 오승은, 2009). 우리나라 학생들은 학교에서 장시간 머무르기 때문에, 교사와도 장시간을 함께 지내게 된다. 이러한 흐름에서 교사의 역할에 대한 중요성은 다방면에서 더욱 강조되어야 한다. 교사는 학생에게 많은 영향을 주게 되는데 비단 교수활동을 통해서만 가르치거나 영향을 주는 것이 아니라, 학교 일과 시간 동안 무의식적, 의식적으로 학생에게 많은 영향을 주게 되는 것이다(김순석, 2020).

관련 선행연구를 살펴보면 교사와 학생의 관계는 학생의 지적, 정서적, 사회적 학습에 영향을 미치는 신뢰와 애정이 동반된 관계이므로 학문적 전달뿐만 아니라 참된 인격 형성이 이루어진다. 학생들이 교사와의 관계를 통해 긍정적인 자세를 배우고, 환경에 적응하며, 하나의 인간으로 성숙하게 되는 발달과정을 겪는 것을

알 수 있다(이은형, 2010). 학교폭력 문제 해결을 위한 시작은 교사와 학생간의 긍정적 관계라고 전제하고 있다(김순석, 2020).

단편적인 사후 대책보다는 누구에게도 이득이 되지 않는 학교폭력을 예방하기 위해서 잠재적인 피해 및 가해 학생을 모두 포함하는 예방적 차원의 통합적이고 포괄적인 접근이 필요하다(김현정, 2013; 이순정, 유형근, 권순영 2010; 홍종관, 2012; 권내영, 2019). 이에 학교폭력에 취약한 장애학생의 피해가 지속적으로 발생하고 있기에 비장애학생에게 장애학생에 대한 편견을 깨고 차이가 아닌 다름을 이해시키는 교육이 필요하고 그 중재자로서 교사의 역할이 중요하다.

선행연구를 살펴보면 장애학생 학교폭력 및 예방에 관련된 연구들은 다수 이루어지고 있으나 대부분의 연구가 피해 경험 또는 유형 및 특성에 대해 다루고 있다. 본 연구는 장애학생이 관련된 학교폭력에 대한 경험이 많은 교사들을 대상으로 면담을 통해 학교폭력의 원인과 해결방안을 탐색하고자 하였다. 장애학생이 학교폭력에 노출되었을 때 학교 교사들은 어떻게 대응하고 처리하며, 어떤 기준으로 학교폭력 문제를 다루고, 사후 피해학생의 보호와 상담은 어떻게 이루어지는지 살펴보고자 한다.

2. 연구문제

본 연구는 중학교에서 장애학생이 관련된 학교폭력에 대해 교사들의 경험을 바탕으로 원인과 해결방안을 탐색하기 위한 연구이다. 이를 위한 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 중학교 교사들이 경험함 장애학생 관련 학교폭력 현황은 어떠한가?

둘째, 중학교 교사들이 인식하는 장애학생 관련 학교폭력 예방 및 해결방안은 어떠한가?

3. 용어정의

가. 장애학생 관련 학교폭력

본 연구에서 장애학생은 「장애인복지법」에 따라 장애가 있는 학생 및 「장애인 등에 대한 특수교육법」에 의거 특수교육대상자로 선정된 학생들을 포함한다(법제처, 2021a). 장애학생 관련 학교폭력은 사안처리 과정에서 장애학생이 관련 학생이 되는 것을 말하며, 사안에 따른 피해와 가해 정도를 구분하여 가해학생 및 피해학생으로 나눌 수 있다.

“학교폭력”이란 ‘학교 내외에서 학생을 대상으로 발생한 상해, 폭행, 감금, 협박, 약취·유인, 명예훼손·모욕, 공갈, 강요·강제적인 심부름 및 성폭력, 따돌림, 사이버 따돌림, 정보통신망을 이용한 음란·폭력 정보 등에 의하여 신체·정신 또는 재산상의 피해를 수반하는 행위(학교폭력예방법, 제2조 1항)’를 말한다(법제처, 2021b). 본 연구에서 장애학생 학교폭력이 발생하는 장소는 교실, 복도, 운동장 등을 가리지 않고 있으며 학교 수업, 쉬는 시간, 점심시간 등 특정한 시간을 가리지 않고 다양한 시간대에 발생한다. 장애학생 학교폭력은 장애학생과 비장애학생 간 관계에서 발생하는 것으로 그 피해는 언어폭력, 신체적 폭력, 금품갈취, 따돌림 등 다양하다.

II. 이론적 배경

1. 학교폭력

가. 학교폭력의 개념

“학교폭력”이란 ‘학교 내외에서 학생을 대상으로 발생한 상해, 폭행, 감금, 협박, 약취·유인, 명예훼손·모욕, 공갈, 강요·강제적인 심부름 및 성폭력, 따돌림, 사이버 따돌림, 정보통신망을 이용한 음란·폭력 정보 등에 의하여 신체·정신 또는 재산상의 피해를 수반하는 행위(학교폭력예방 및 대책에 관한 법률, 제2조 1항)’를 말한다(법제처, 2021b).

2019년 1차 학교폭력 실태조사(교육부, 2019) 중학생의 경우 피해자의 53.6%는 학교폭력 관련 피해를 입었다고 응답했다. 피해유형별 비중에서 언어폭력은 35.8%, 집단따돌림은 21.9%로 상위를 차지했으며, 가해자 유형은 동학교 같은 반 47.2%, 동학교 동학년 33.0%로 나타났다. 피해장소는 교실 안이 34.0%, 복도 16.0%로 가장 많았으며 피해시간은 쉬는 시간 38.5%, 점심시간 20.5%로 실태조사 결과에서 알 수 있었다. 이 결과를 비추어 봤을 때 학교폭력 사안은 특정 문제 학생이 일으키는 것만은 아니며 일반적인 학생에게도 쉽게 발견할 수 있는 일반적인 문제로 나타나고 있다. 어느 집단에 의해 폭력 행위가 이루어지는 것이 아니고 또래에 의해 학교폭력이 쉽게 이루어진다는 것을 유추할 수 있다. 가해 이유는 장난으로 22.3%, 마음에 안 들어서 17.3%로 나타나 장애학생의 경우 비장애학생이 장애학생에 대한 인식 부족과 차별적 시선에 의해 학교폭력이 발행할 수 있다.

나. 학교폭력의 유형과 특성

<표 II-1> 학교폭력의 유형

유형	예시 상황
신체폭력	<ul style="list-style-type: none"> • 신체를 손, 발로 때리는 등 고통을 가하는 행위(상해, 폭행) • 일정한 장소에서 쉽게 나오지 못하도록 하는 행위(감금) • 강제(폭행, 협박)로 일정한 장소로 데리고 가는 행위(약취) • 상대방을 속이거나 유혹해서 일정한 장소로 데리고 가는 행위(유인) • 상대학생이 폭력으로 인식하는 행위
언어폭력	<ul style="list-style-type: none"> • 여러 사람 앞에서 상대방의 명예를 훼손하는 구체적인 말을 하거나 그런 내용의 글을 인터넷, SNS 등으로 퍼뜨리는 행위. • 여러 사람 앞에서 모욕적인 용어를 지속적으로 말하거나 그런 내용의 글을 인터넷, SNS 등으로 퍼뜨리는 행위(모욕) • 신체 등에 해를 끼칠 듯한 언행과 문자 등으로 겁을 주는 행위(협박)
금품갈취	<ul style="list-style-type: none"> • 돌려 줄 생각이 없으면서 돈을 요구하는 행위 • 옷, 문구류 등을 빌린다며 되돌려주지 않는 행위 • 일부러 물품을 망가뜨리는 행위 • 돈을 건어오라고 하는 행위
강요	<ul style="list-style-type: none"> • 의사에 반하는 행동을 강요하는 행위(강제적 심부름) • 폭행 또는 협박으로 상대방의 권리행사를 방해하거나 해야 할 의무가 없는 일을 하게 하는 행위(강요)
따돌림	<ul style="list-style-type: none"> • 집단적으로 상대방을 의도적이고, 반복적으로 괴하는 행위 • 바보 취급 등 놀리기, 빈정거림, 겁주는 행동, 골탕 먹이기, 비웃기 • 다른 학생들과 어울리지 못하도록 막는 행위
성폭력	<ul style="list-style-type: none"> • 성행위를 강제하거나 유사 성행위, 성기에 이물질을 삽입하는 등의 행위 • 성적 모멸감을 느끼도록 신체적 접촉을 하는 행위 • 성적인 말과 행동을 함으로써 상대방이 성적 굴욕감, 수치감을 느끼도록 하는 행위
사이버폭력	<ul style="list-style-type: none"> • 속칭 사이버모욕, 사이버명예훼손, 사이버성희롱, 사이버스토킹, 사이버음란물 유통, 대화명 테러, 인증놀이, 게임부주 강요 등 정보통신기기를 이용하여 괴롭히는 행위 • 특정인에 대해 모욕적 언사나 욕설 등을 인터넷 게시판, 채팅, 카페 등에 올리는 행위. 특정인에 대한 저격글이 그 한 형태임 • 특정인에 대한 허위 글이나 개인의 사생활에 관한 사실을 인터넷, SNS 등을 통해 불특정 다수에 공개하는 행위 • 성적 수치심을 주거나, 위협하는 내용, 조롱하는 글, 그림, 동영상 등을 정보통신망을 통해 유포하는 행위 • 공포심이나 불안감을 유발하는 문자, 음향, 영상 등을 휴대폰 등 정보통신망을 통해 반복적으로 보내는 행위

출처: 교육부(2020). 학교폭력 사안처리 가이드북. pp.8~9.

교육부(2020)의 학교폭력 사안처리 가이드북에서는 <표 II-1>과 같이 학교폭력의 유형을 크게 7가지로 볼 수 있다. 학교폭력을 신체폭력과 언어폭력 및 금품갈취, 강요와 따돌림 및 성폭력, 사이버폭력 유형으로 나누었고 그 예시 상황은 <표 II-1>과 같다. 이것 이외에도 학생들 간의 사소한 장난, 괴롭힘 같은 것도 학교폭력에 포함될 수 있으므로 관련된 내용을 학생들이 인식할 필요가 있다. 교육부에서는 매년 학교폭력 실태조사를 실시하고 있으며, 17개 시도교육감이 초등학교 4학년부터 고등학교 3학년을 대상으로 조사한 ‘2019년 1차 학교폭력 실태조사’에 따르면 학교폭력 유형별 비중 및 증감은 <표 II-2>와 같다.

<표 II-2> 피해 유형별 비중

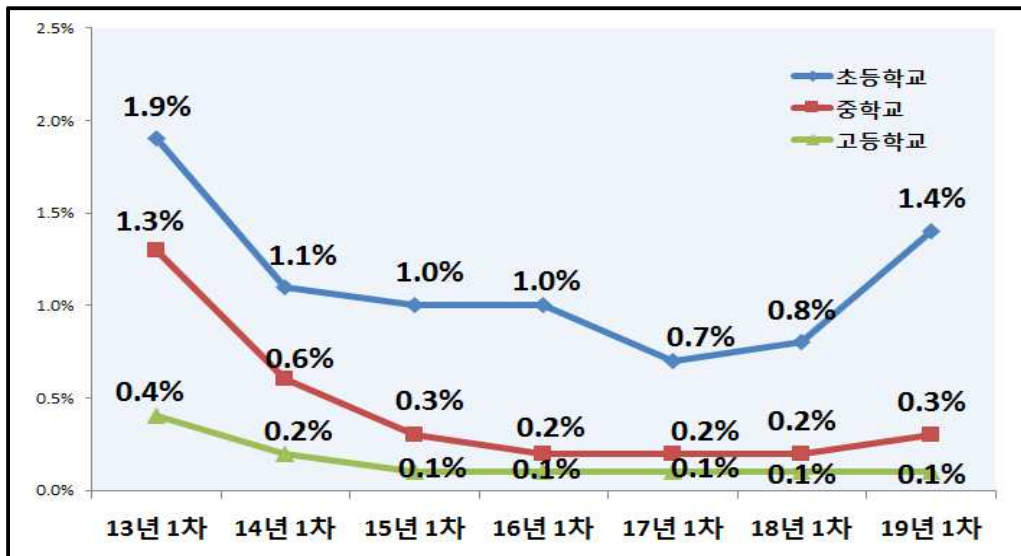
구분	2013년 1차	2014년 1차	2015년 1차	2016년 1차	2017년 1차	2018년 1차	2019년 1차	증감 (%p)
언어폭력	34.0	34.6	33.3	34.0	34.1	34.7	35.6	0.9
집단따돌림	16.6	17.0	17.3	18.3	16.6	17.2	23.2	6.0
사이버 괴롭힘	9.1	9.3	9.2	9.1	9.8	10.8	8.9	-1.9
스토킹	9.2	11.1	12.7	10.9	12.3	11.8	8.7	-3.1
신체폭행	11.7	11.5	11.9	12.1	11.7	10.0	8.6	-1.4
금품갈취	10.0	8.0	7.2	6.8	6.4	6.4	6.3	-0.1
강제심부름	6.1	4.7	4.2	4.3	4.0	3.9	4.9	1.0
성추행·성폭행	3.3	3.8	4.2	4.5	5.1	5.2	3.9	-1.3

출처: 교육부(2019). 2019년 1차 학교폭력 실태조사 결과 발표. p.2.

<표 II-2>와 같이 교육부에서 조사한 ‘2019년 1차 학교폭력 실태조사’를 근거로 피해유형별 보면 언어폭력(35.6%), 집단따돌림(23.2%), 사이버 괴롭힘(8.9%) 순으로 높은 비중을 차지하며 매해 증가하고 있다. 또한 연도별 수치를 해석해 보면 신체폭행의 비중은 2017년부터 꾸준히 낮아지고 있으며, 사이버 괴롭힘의 비중이 스토킹(8.7%)보다 증가하는 추세이다(신체폭행 -1.4%, 금품갈취 -0.1%,

성추행·성폭행 -1.3%). 주목할 점은 학생들 사이에 인터넷과 스마트폰 사용이 보편화 하면서 사이버 괴롭힘이 증가하고 있고 ‘카따’, ‘카감’이라는 신조어가 생길 정도로 SNS상에서 학교를 벗어난 하교 후에도 학교폭력이 자행되고 있다.

<그림 II-1> 학교급별 가해응답률을 보면 초 1.4%, 중 0.3%, 고 0.1%로 학교급별로 조사되어, 초등학교는 0.6% 증가했고 중학교는 0.1%, 고등학교는 전년도와 비교해 큰 변화가 없었다. 수치에서 보듯이 최근 들어 저연령화 현상이 두드러지고 있다.



출처: 교육부(2019). 2019년 1차 학교폭력 실태조사 결과 발표. p.4.

<그림 II-1> 학교급별 가해응답률

2019년 1차 학교폭력 실태조사 결과 발표(p.7)에 따르면 가해 이유의 17.1%가 장난이라 답변한 수치를 보면 최근 학교폭력 가해학생의 경우 죄의식 없이 장난이나 재미로 행해지면서 죄책감이나 죄의식이 점점 흐려지고 있다. 또한 앞서 언급한 대로 정서적 폭력인 집단따돌림, 언어폭력, 사이버 괴롭힘 등이 많아졌고 중·고등학생에 비해 초등학생의 피해 응답률이 증가하는 추세로 최근 학교폭력의 경향과 특성을 보여주고 있다.

2. 장애학생 학교폭력

가. 장애학생 관련 학교폭력의 유형과 특징

교육부에서 발표한 2020년 특수교육 연차보고서에 의하면 최근 10년간 특수교육대상 학생이 꾸준히 증가하고 있으며, 전체 특수교육 대상 학생의 72.1%가 일반학교에서 통합교육을 받고 있다. 2014년 12월 15일 국가인권위원회에서 발표한 장애학생 교육권 실태조사에 의하면 교사, 학부모 등 절반이 넘는 59.2%가 장애학생 인권침해를 경험한 것으로 답변했다. 그중에 36.7%가 학교폭력으로 나타나 통합교육 현장에서 장애학생 10명 중 4명이 학교폭력을 경험한 것으로 조사되었다. 또한 <표 II-3> 통합교육에서의 장애학생 학교폭력 유형별 경험 정도를 보면 언어폭력과 괴롭힘 순으로 높게 나타나고 있다(국가인권위원회, 2014).

<표 II-3> 통합교육에서의 장애학생 학교폭력 유형별 경험정도 [단위 : 명(%)]

학교폭력 유형	경험정도	비고
신체폭력	257(16) 3	전체 응답자 1606명 중 결과치
성폭력	53(3.3) 4	
언어폭력	385(24) 1	
괴롭힘(따돌림 등)	309(19.2) 2	
사이버폭력	30(1.9) 5	
계	589(36.7)	

출처: 국가인권위(2014). 장애인 교육권 증진을 위한 정책토론회 발표자료. p.17.

또한 장애학생에 대한 신체폭력, 언어폭력, 사이버폭력, 괴롭힘 사건의 경우 주로 또래집단에 의해서 발생하고 있다고 응답하였으며, <표 II-4> 장애학생 학교폭력 가해자 현황에 나타나 있다.

<표 II-4> 장애학생 학교폭력 가해자 현황 [단위 : 명(%)]

학교폭력 유형	또래집단	그외
신체폭력	202(13.3)	11(0.8)
언어폭력	420(27.2)	36(1.1)
사이버폭력	79(5.2)	11(0.8)
괴롭힘(따돌림 등)	307(20)	7(0.5)

출처 : 국가인권위(2014). 장애인 교육권 증진을 위한 정책토론회 발표자료. p.25.

장애학생 학교폭력은 발생시기 및 장소 비교 현황에 의거 주로 쉬는시간에 교실에서 발생하는 것으로 <표 II-5>와 같이 조사 결과 나타났다.

<표 II-5> 학교폭력 유형별 최다 발생시기 및 장소 비교 [단위 : 명(%)]

유형	발생시기		장소	
	유형	명(%)	장소	명(%)
신체폭력	쉬는 시간	164(10.8)	교실	117(7.7)
	방과 후 시간	37(2.5)	학교 밖 활동장소	45(3)
언어폭력	쉬는 시간	364(22.5)	교실	282(18.3)
	방과 후 시간	37(2.5)	학교 밖 활동장소	45(3)
사이버폭력	쉬는 시간	224(14.8)	교실	180(11.8)
	방과 후 시간	37(2.5)	학교 밖 활동장소	45(3)
괴롭힘(따돌림 등)	쉬는 시간	224(14.8)	교실	180(11.8)
	방과 후 시간	37(2.5)	학교 밖 활동장소	45(3)

출처: 국가인권위(2014). 장애인 교육권 증진을 위한 정책토론회 발표자료. pp.26~27.

장애학생의 경우 비장애학생과 학교생활을 하면서 장애학생의 특성상 학교폭력에 취약하다. 장애학생들은 사회성이 부족하고 판단력이 떨어지기 때문에 학교폭력의 대상이 되기가 쉽고 일반학생에 비해 더 많은 폭력을 경험하고 있다(노충래, 이신옥, 2003; 이슬기, 2017). 학교 현장에 만연해 있는 장애에 대한 오래된 오해와 편견으로 인해 통합교육을 실시하고 있는 학교에서 나타나는 장애학생 인권침해 사안은 통합교육이 그 목적을 이루지 못하면서 발생한 결과이다. 비장애학생과 장애학생이 소통하고 동등한 교육공동체가 되어 행복한 학교생활을 영위하기 위해 통합교육 현장에서 제기되고 있는 인권침해 사안을 방지하고, 더불어 통합교육을

안정적으로 이끌어 가기 위한 제도적, 정책적 제반 조건이 조성되고 있다. 또한 학교 구성원의 인식이 변화될 필요가 있다는 것에 대해 통합교육 현장에서의 장애학생 교육권 보장 실태 및 개선방안에서 모색되고 있다(교육부, 2014).

나. 장애학생 관련 학교폭력의 위험 요인

학교현장에서 학생이 가지고 있는 장애는 학교폭력에 더욱더 쉽게 노출되는 요인이 된다. 장애학생의 경우 비장애학생에 비해 상대적으로 높은 학교폭력 피해경험을 보이고 있다는 선행연구(Cappadocia, Weiss, & Pepler, 2012; Chen & Schwartz, 2012; Roekel, Scholte, & Didden, 2010)를 통해서도 시급한 사안 중 하나라는 것을 짐작할 수 있다(이효정, 이영선, 2013). 학교폭력에 있어 취약 계층으로 장애학생들이 자리하는 이유에 대해 몇 가지로 요약해 볼 수 있다.

먼저, 장애학생이 지닌 신체적, 혹은 인지적인 손상으로 인한 문제이다. 학교폭력에 노출되었을 때 스스로 보호하거나 방어하는 능력이 부족하여 학교폭력의 표적이 되기도 한다. 그리고 일반학교에 장애학생 배치가 늘면서 따돌림과 폭행 등으로 학교폭력 피해를 입게 될 가능성이 역시 높아지는 실정이다(이소영, 2015). 둘째, 장애학생이 가진 기질적인 또는 정서행동적인 특징으로 인해 당면한 문제를 공격적인 방법(또는 폭력이나 강한 저항 등)으로 표출하여 학교폭력의 가해자로 지목되는 경우도 있다(문용린 등, 2006). 셋째, 지적장애 학생들은 비장애학생들이 학교폭력을 가하더라도 대응이 미약한 점과 또래집단과 다른 존재라고 생각하는 장애이해 부족으로 학교폭력에 쉽게 노출되고 있다.

하지만 폭행을 당해도 의사표현과 전달을 제대로 하지 못하는 경우가 많아 사실상 폭력이나 폭행에 무방비 상태로 노출되고 있다고 해석하였다(김신예, 2016). 실제 학교현장에서도 앞선 연구와 같이 장애학생이 비장애학생들과 학교생활을 하면서 학교폭력에 쉽게 노출되고 있다. 그 원인은 신체적, 정신적 어려움으로 인해

학교폭력에 적절한 대응이 힘들고 또래관계에서 비장애학생들이 장애학생을 자신들과는 다른 존재로 인식해 소통하지 못하는 데 있다.

다. 학교폭력 관련 장애학생 보호법과 정책

학교폭력예방 및 대책에 관한 법률(약칭 : 학교폭력예방법) 제2조 5항에 따르면 “장애학생”이란 신체적·정신적·지적 장애 등으로 「장애인 등에 대한 특수교육법」 제15조에서 규정하는 특수교육을 필요한 학생을 말한다(법제처, 2021b). 또한 「장애인 등에 대한 특수교육법」 제15조에 따라 특수교육을 필요로 하는 학생의 범위를 시각장애, 청각장애, 지적장애, 지체장애, 정서·행동장애, 자폐성장애(이와 관련된 장애를 포함), 의사소통장애, 학습장애, 건강장애, 발달지체, 그 밖에 대통령령으로 정하는 장애로 법으로 명시되어 있다(법제처, 2021a). 이러한 장애학생을 학교폭력으로부터 보호하기 위해 법률 제 16조의 2에는 누구든지 장애 등을 이유로 장애학생에게 학교폭력을 행사하여서는 아니 된다. 또한 학교폭력으로 피해를 입은 장애학생의 보호를 위하여 장애인 전문 상담가의 상담 또는 장애인 전문 치료기관의 요양 조치를 학교의 장에게 요청할 수 있다.라는 규정으로 보호하고 있다.

학교폭력예방법에 의거 교육부(2020)의 학교폭력 사안처리 가이드북에서는 다음과 같이 장애학생 관련 내용을 포함하고 있다. 장애 관련 비하 발언, 장애로 인한 개인의 정신적·신체적 불편함을 의도적으로 자극하거나 공격하는 행위 등을 하여서는 안 된다. 하지만 장애학생의 경우에도 사안처리 과정은 일반학생과 동일하다. 장애가 다소 있는 학생의 경우는 입법 취지를 고려하여 보다 세심한 주의를 기울여야 할 대상이라는 점을 유의한다.라고 정하고 있고 장애학생의 경우 의견진술 기회 확보 및 진술을 위해 특수교육 전문가 등이 참여하며, 피해학생이 장애학생이고 가해학생이 비장애학생인 경우보다 엄격하게 심의 조치하여야 한다. <표

Ⅱ-6> 장애학생 보호에 관한 학교폭력 사안처리와 같이 학교폭력으로부터 장애학생을 보호하기 위해 학교폭력예방법 및 학교폭력 사안처리 등을 통해 장애학생 보호와 더불어 가해학생의 재발 방지에 초점을 둔 정책을 펼치고 있다.

<표 Ⅱ-6> 장애학생 보호에 관한 학교폭력 사안처리

구분	내용
학교폭력 예방법 적용	학교폭력예방법에서는 장애학생에 대하여 “신체적·정신적·지적 장애 등으로 「장애인 등에 대한 특수교육법」 제15조에서 규정하는 특수교육을 필요로 하는 학생”으로 정하고 있다. 그러나 특수교육을 받지 않는 학생이라 하더라도 이러한 장애가 다소 있는 학생의 경우는 입법 취지를 고려하여 보다 세심한 주의를 기울여야 할 대상이라는 점을 유의한다.
피해자 보호	장애학생이 피·가해학생인 경우, 장애로 인한 피해를 방지하기 위하여 전담기구의 사안조사 및 심의위원회 심의 시 특수교육 전문가 (위원 및 참고인)를 참여시켜 장애학생의 의견진술 기회 확보 및 진술을 조력할 수 있다. 심의위원회는 학교폭력으로 피해를 입은 장애학생의 보호를 위하여 특수교육 및 장애인 전문 상담, 또는 장애전문 치료기관의 요양 조치를 학교의 장에게 요청할 수 있다.
추가고려 사항	피해학생 또는 가해학생이 장애학생인 경우에 추가 고려사항 1) 피해학생 또는 가해학생이 장애학생인 경우 전담기구 및 심의위원회에 특수교육 전문가(위원 또는 참고인)를 참여시켜 장애학생의 장애정도, 특성 등에 대한 의견을 참고하는 것이 바람직하다. 2) 피해학생이 장애학생이고 가해학생이 일반학생인 경우에는 해당 가해학생에 대하여 보다 엄격하게 심의하여 조치하여야 하며, 해당 가해학생에게 학교폭력예방법 제17조제1항제5호 및 제3항에 의한 특별교육 이수 조치를 할 때는 장애에 대한 이해 및 인식개선이 가능한 특별교육 프로그램을 이수하도록 하는 것이 바람직하다. 3) 1)에서 특수교육전문가란 특수교육 교원, 특수교육 전문직, 특수교육지원센터 전담인력, 특수교육 관련 교수 등을 말한다.

출처 : 교육부(2020). 학교폭력 사안처리 가이드북. p.67.

교육부에서는 서로의 다름을 인정하고, 인권을 존중하는 일이 일상생활에 스며들어 누구도 차별받지 않는 포용 사회가 실현될 수 있도록 지속적인 지원과 노력을 아끼지 않겠다고 밝히며 2018년 장애학생 인권보호 종합 대책을 발표했다. 통합교육 상황에서 장애학생과 비장애학생 간에 긍정적 관계를 위해 다음과 같은 지원을 계획하고 있다. 첫째, 장애공감문화 확산을 위한 교육자료 개발 및 보급이다. 2018년 초등학교용부터 시작하여 단계적으로 2021년 유치원용을 개발 및 보급하는 것이다. 둘째, 장애인권 감수성 향상이다. 학교에서 연 2회 이상 장애이해교육 강화 및 ‘찾아가는 장애이해교육’ 운영 지원을 하며, 장애이해 및 인권 감수성 향상을 위한 자료를 보급하는 것이다. 셋째, 학칙 내 장애학생 인권보호를 위한 조항 신설 및 강화이다. 장애학생에 대한 그릇된 인식 및 부정적 태도는 관련법과 장애이해교육을 통해 장애학생에 대한 학교폭력이 긍정적으로 개선될 수 있도록 교육공동체가 노력을 하고 있다. 노력의 일환으로 <표 II-7>과 같이 학교폭력 예방교육을 정기적으로 실시하고 있다.

<표 II-7> 학교폭력 예방교육

대 상	횟수	방법	비고
학생	학기별 1회 이상 (연 2회 이상)	<ul style="list-style-type: none"> • 학급 단위로 실시함이 원칙(시행령 제17조제2호) • 강의, 토론, 역할연기 등 다양한 방법 활용(시행령 제17조제4호) • 교과 및 창의적 체험활동 교육과정을 활용하여 실시 	학교폭력 예방교육시 장애학생 및 다문화학생의 인권보호 관련 내용을 포함함
교직원	학기별 1회 이상 (연 2회 이상)	<ul style="list-style-type: none"> • 학교폭력 관련 법령에 대한 내용, 발생 시 대응요령, 학생 대상 예방 프로그램 운영 방법 등을 포함(시행령 제17조제5호) 	
보호자	학기별 1회 이상 (연 2회 이상)	<ul style="list-style-type: none"> • 학교폭력 징후 판별, 발생 시 대응요령, 가정에서의 인성교육에 관한 사항 포함(시행령 제17조제6호) 	

출처: 교육부(2020). 학교폭력 사안처리 가이드북. p.12.

3. 선행연구 고찰

학교폭력 문제가 지속적으로 증가하여 최근 사회적으로 심각성이 부각되면서 선행 연구들이 많아지고 있으며 학교폭력의 원인과 배경, 실태, 예방 및 재발 방지에 대한 다양한 연구들이 진행되었다. 그중 학교폭력에 취약할 수 있는 장애학생이 관련된 학교폭력의 실태조사, 인식 및 요구, 학교폭력 예방 및 중재 프로그램, 문헌연구 등 장애학생의 학교폭력에 대한 다양한 연구들이 이루어지고 있다.

장애학생 학교폭력 관련 연구논문의 동향을 파악하기 위해 2012년부터 2020년도까지의 장애학생 학교폭력과 관련 연구논문을 RISS를 통해 장애학생, 학교폭력을 키워드로 해서 검색한 결과 총 19편의 논문을 확인하였다. 장애학생 학교폭력과 관련된 연구 중에서 가장 많은 비중을 차지한 것은 장애학생 학교폭력 및 예방 대책 연구(심판갑, 2016; 이슬기, 2017; 박지연, 손유니, 2015; 윤희봉, 2017; 김신예, 2016; 오언, 2013; 김순석, 2020)로 총 7편이 해당되었다. 다음으로 학교폭력과 예방교육 연구(강영택, 이성용, 이정현, 2014; 권내영, 2019; 박아진, 2012; 권내영, 이숙향, 2020; 김지연, 2013)로 장애학생 학교폭력 인식 및 문제점에 대한 개선방안을 다룬 것이었다. 그 외에 학교폭력 전담경찰관 연구(이경민, 2020; 이경민, 박경옥, 2020), 자폐학생 학교폭력 어머니 심층면담 연구(이고운, 정선아, 2016; 이효정, 이영선, 2013), 장애학생 학교폭력 연구동향(김지원, 박지연, 2014; 이미지, 안예지, 김은삼, 2020) 순으로 나타났다.

장애학생 학교폭력에 대한 많은 연구논문이 있지만 장애학생 관련 학교폭력에 대한 중학교 교사의 경험 분석이라는 본 주제와 가장 관련이 깊은 교사와 관련된 장애학생 학교폭력 및 예방대책 선행연구에 대한 구체적인 내용을 요약하면 <표 II-8>과 같다.

<표 II-8> 장애학생 학교폭력 및 예방대책 관련 선행연구

연구자 (연도)	연구대상				독립변인	종속변인	연구결과
	장애	비장애	교사	부모			
김순석 (2020)			○		학교폭력 예방	교사역량	교사와 학생간의 친밀감은 교사역량 강화로 학교폭력예방에 효과적
이슬기 (2017)			○		학교폭력 예방	학교폭력 이해와 대처능력	장애학생관련 학교폭력에 대한 이해 및 대처능력 향상
윤희봉 (2017)			○		학교폭력 대처	학교폭력 중재와 조정	장애학생 학교폭력 처리 과정에 대한 이해 및 대처능력 향상
김신예 (2016)			○		장애학생 학교폭력	장애학생에 대한 인식 및 예방	지적장애학생에 대한 인식 및 학교폭력 예방교육 필요성 자각
심판갑 (2016)		○	○		학교폭력 예방	학교폭력 인식	교사 및 비장애학생이 장애학생 학교폭력에 대한 인식변화
박지연, 손유니 (2015)			○		장애학생 학교폭력	장애학생 학교폭력 예방	장애학생 학교폭력 예방 및 해결과정 모색
오연 (2013)	○	○	○		학교폭력 경향	장애학생 학교폭력 인식	장애학생 학교폭력에 대한 교사의 심각성 인식
김삼섭 (2013)			○	○	학교폭력 실태조사	학교폭력 대처	교사 및 학부모가 장애학생 학교폭력에 대한 인식과 적절한 대처능력 변화

<표 II-8> 장애학생 학교폭력 및 예방대책 관련 선행연구를 살펴보면 학교폭력과 교사의 역할, 학교폭력에 대한 교사의 인식, 학교폭력 실태 및 경향으로 크게 나누어 볼 수 있다.

첫째, 학교폭력과 교사의 역할을 연구한 논문으로 김순석(2020)은 학교폭력에서 교사와 학생의 관계를 중시하고 있으며, 긍정적이고 친밀한 관계는 학교폭력을 사전에 예방할 수 있다고 보고 있다. 또한 효능감이 높은 교사는 학교폭력 피해 및 가해 학생 생활지도에서 관련 학생들이 학교생활을 원만하게 할 수 있도록 한다. 교사의 태도는 학생들이 학교폭력에 대한 인식 및 대처에 영향을 준다고 하였다. 이슬기(2017)는 장애학생 학교폭력 상황에서 교사들이 어떻게 인식하고, 학교폭력 예방 활동에서 어떠한 지원이 필요한지에 논하고 있다. 학교폭력에서 교사의 인식이 학교폭력 대처에 중요한 역할을 한다고 말하고 있으며, 그에 따른 인식의 변화를 위해서는 다양한 지원이 있어야 한다. 윤희봉(2017)은 일반학교 통합학급에서 발생한 장애학생 학교폭력을 관련 교사들의 경험을 통해 자료를 수집하고 분석하였다. 크게 3영역으로 나누어 교사와 학부모, 학교 내 교사 및 교사, 학부모, 관련 기관의 상호작용을 다루면서 학교폭력 처리 과정에 대해서 어떻게 이해하는지 다루었다. 이러한 과정에서 학교폭력에 대한 교사의 역할과 대처가 중요하다고 말하고 있다. 박지연, 손유니(2015)는 비장애학생과 장애학생이 함께 다니는 일반학교에서 발생하는 학교폭력을 다루었다. 특수교사와의 면담을 통해 장애학생이 관련된 학교폭력을 파악하고, 장애학생이 관련된 학교폭력 예방과 감소를 위해 구체적으로 어떠한 노력을 해야 하는지 모색하였다. 모색하는 과정에서 교사들에게 어떠한 지원이 필요하고, 교사가 장애학생 학교폭력 예방 및 해결 과정에 중요하다고 봤다.

둘째, 학교폭력에 대한 교사의 인식을 연구한 논문으로 김신예(2016)는 장애학생 학교폭력 중에서 지적장애학생이 관련된 것을 연구하였으며, 지적장애학생이 학교폭력과 관련되어 있을 때 교사의 경험과 인식에 대해서 중요하게 다루고 있다. 특히 지적장애학생의 학교폭력 문제에서 교사가 어떻게 인식하느냐에 따라 장애학생 보호 및 학교폭력 예방이 효과적으로 잘 될 수 있다고 한다. 심판갑(2016)은 남자 중학교 특수학급 장애학생이 관련된 학교폭력 문제에 대한 학생 및 교사

가 어떻게 인식하는지 다루었다. 장애학생 학교폭력 문제를 다루면서 다양한 학교 폭력예방 활동도 중요하지만 교사의 인식 변화에 중점을 두고 설명하고 있다.

마지막으로 학교폭력 실태 및 경향을 연구한 논문으로 오연(2013)은 학교폭력 경향에 대해서 중학교 특수학급 및 일반학급으로 구분하여 차이가 있는지 연구하였으며, 교사들도 특수교사와 일반교사를 구분하였다. 학교폭력 가해 및 피해 경향을 근거로 학교폭력 처리 및 해결 과정에서 유의할 사항을 강조하였으며, 교사들의 학교폭력 인식에 대한 경향 분석을 토대로 학교폭력 예방 전략을 분석하였다. 김삼섭(2013)은 통합교육 현장에서 장애학생들이 겪는 언어폭력, 신체폭력 등 다양한 학교폭력에 대해 교사, 보조인력, 학부모를 대상으로 조사하여 연구하였다. 연구에 따르면 언어폭력이 가장 많았으며, 시간은 쉬는 시간, 장소는 교실이나 복도 등 학교생활 속에서 주로 발생하였다고 한다. 장애학생 학교폭력에서 중요한 점은 교사 및 학부모가 장애학생 학교폭력에 대한 인식과 적절한 대처가 필요하다고 언급하였다.

이상에서 살펴 본 선행연구들의 결과를 종합해 보면, 장애학생 학교폭력에 관련한 학교폭력 예방 및 교사의 인식과 대처에 대해서 주로 다루고 있는 것을 볼 수 있다. 장애학생 학교폭력 사안이 발생했을 때 교사의 경험과 인식 정도에 따라 학교폭력 처리 과정에서 장애학생 보호 및 재발방지에 차이가 있다고 본다. 학교폭력 관련 업무 경험을 가지고 있거나 학교폭력 문제에 대해 관심이 있는 교사들을 대상으로 더 많은 연구를 통해 장애학생 학교폭력 문제를 개선해야 한다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구 참여자

집단 심층면접(Focus Group Interview)은 일반적으로 FGI라 지칭하며 일정한 자격 기준을 지닌 소수의 참여자를 한 장소에 모여 진행자에 의한 좌담 형식을 통해 견해를 듣고 탐색하는 연구 방법을 말하며 본 연구는 FGI 방식으로 진행되었다. 참여자들 간의 상호작용을 통하여 유의미한 정보가 도출되어야 하므로 사회자는 모든 참여자가 편안한 분위기에서 자신의 생각을 말할 수 있도록 이끌어가야 한다. 또한 인터뷰에 의해 자료가 수집되므로 사회자의 대인 간 소통 능력과 청취 능력, 참여자 발언에 연이은 적절한 질문 능력이 필요하다.

중학교에서 장애학생이 관련된 학교폭력에 대한 연구를 위하여 중학교에 근무 중인 교사들을 본 연구의 참여자로 선정하였다. 중학교 학교 현장에서 장애학생에 대한 학교폭력 문제가 지속적 발생하고 있는 원인에 대해 다양한 의견을 나누고 장애학생 학교폭력에 관한 교사의 경험을 분석하였다.

재학생 365명 중 행복교실(특수학급) 8명이 포함된 남자중학교에서 연구자와 같은 학교에서 근무했던 교사들에게 연구 목적을 설명하고 장애학생 학교폭력 문제에 대해 관심이 있는 교사들로 구성하였다. 선정된 교사들에게는 사전에 연구 목적을 설명 및 확인하였고, 인터뷰 참여에 대한 동의 후 참여자로 최종 선정하였다.

인터뷰에 참여한 교사는 학생생활안전교육부장 1명, 학교폭력 책임교사 1명, 생활지도 담당교사 1명, 특수교사 1명, 상담교사 1명을 대상으로 하였다. 이들의 교사 경력은 평균 6년 9개월로 장애학생과 비장애학생 간의 학교폭력에 경험을 갖고 있는 교사이다. 연구의 참여자에 대한 정보는 <표 Ⅲ-1>과 같다.

<표 III-1> 연구참여자 정보

연구 참여자	성별	연령(세)	소속학교명	담당업무	교육경력
A	남	37	○○중학교	학생생활안전교육부장	12년 9개월
B	남	34	○○중학교	행복교실 특수학급	6년 9개월
C	남	36	○○중학교	학교폭력 담당교사	7년
D	남	32	○○중학교	생활지도 담당교사	5년
E	여	29	○○중학교	상담교사	4년 10개월

2. 연구절차

가. 면담 질문 개발

연구 참여자의 선정은 장애학생 학교폭력 문제에 대해 관심이 있는 교사로 구성되었으며, 연구 참여 의사를 밝힌 5명의 교사들이 인터뷰에 참여하였다. 장애학생 학교폭력 관련 내용으로 질문의 주제를 선정하여 질문지 초안을 작성해 지도교수와 협의를 통해 수정, 보완되었다. 구성된 질문은 인터뷰를 실시하기 1주일 전에 메일로 전달하여, 질문에 대한 내용을 미리 생각해오도록 안내하였다. 인터뷰 질문은 <표 III-2>와 같다.

인터뷰는 연구자에 의해 진행되었으며, 2회에 걸쳐 이루어졌고, 각 인터뷰는 총 다섯명의 참여자로 1시간 40분에서 1시간 50분 정도 소요되었다. 인터뷰 내용은 참여자들의 동의하에 녹음되었으며, 인터뷰를 마친 후 녹음자료와 메모 등을 참고하여 모두 전사되었다.

<표 III-2> 인터뷰 질문

인터뷰 질문

- 1) 최근에 장애학생과 관련한 폭력 사건을 경험한 적이 있나요?
 - 2) 장애학생에 대한 학교폭력 중에서 가장 심각한 유형은 무엇인가요?
 - 3) 장애학생에 대한 학교폭력의 특성은 어떠한가요?
 - 4) 학교폭력에 연관되는 학생들의 특성은 어떠한가요?
 - 5) 장애학생에 대한 학교폭력의 원인은 무엇이라고 생각하나요?
 - 6) 학교폭력 관련으로 장애학생이 도움을 요청하였을 때 어떻게 하셨나요?
 - 7) 장애학생에 대한 학교폭력은 어떻게 해결하였나요?
 - 8) 장애학생에 대한 학교폭력 예방 및 근절에 가장 시급한 부분은 무엇인가요?
 - 9) 장애학생에 대한 학교폭력 예방과 해결을 위해 노력해야 할 사람은 누구인가요?
 - 10) 장애학생에 대한 학교폭력을 예방하기 위한 효과적인 방안은 무엇인가요?
 - 11) 그 밖에 해 주실 말씀이 있다면 자유롭게 말씀해 주세요.
-

나. 면담 실시

인터뷰 실시 이전 연구 참여자에게 연구목적을 안내하고, 대화 내용이 녹음되어 연구 자료로 수집된다는 것을 사전 공지 후 동의서를 받고 인터뷰를 실시하였다. 질문지에 대한 초안을 구성하기 시작한 2020년 9월부터 시작하여 2021년 1월까지 약 5개월간 자료 수집을 진행하였으며, 연구에 참여한다는 동의 의사를 밝힌 교사를 대상으로 인터뷰를 실시하였다. 인터뷰는 2020년 12월에 1회, 2021년 1월에 1회로 총 2회기로 나누었으며, 인터뷰를 실시한 날은 학생들이 하교한 이후

에 조용한 학교 상담실에서 실시하였다. 1회 인터뷰에는 5명의 교사가 참여하였고, 2회 인터뷰에도 5명의 교사가 참여하였다. 1회 인터뷰는 100분, 2회 인터뷰는 112분간 지속하였다. 인터뷰 종료 후 전사된 내용 중 의미 파악이 모호한 부분은 녹음 파일을 다시 들어보며 수정과 보완 과정을 거쳐 전사된 내용과 인터뷰 시 메모했던 내용을 근거로 비교해 정리하는 과정을 거쳤다.

인터뷰 진행은 연구자가 했고, 면담 자료를 분석하기 위해 녹음을 실시하였다. 녹음은 스마트폰의 녹음용 앱인 클로바노트(CLOVA Note)를 활용하였다. 네이버에서 제작한 클로바노트는 음성 기록을 텍스트로 자동 변환할 수 있는 앱으로 Chrome, Whale, Safari 브라우저에서 사용할 수 있다(clovanote.naver.com). 인터뷰 시 전화 벨소리, 문자 수신음 등으로 방해받지 않기 위해 비행기 모드로 설정하여 인터뷰에 집중할 수 있도록 하였다. 인터뷰는 교사들에게 사전에 미리 제공한 질문지에 기초하였고, 인터뷰 시작 전에 연구주제에 대한 공감 형성을 위하여 참여자들의 안부를 물으면서 편안한 분위기를 조성했다. 인터뷰 진행 과정에서 도입 직전 질문으로 교사를 하게 된 동기와 교사로서 보람이나 자부심에 대한 질문을 하였다. 이후 장애학생 학교폭력에 대한 경험을 시작으로 질문을 해 나갔다. 연구자는 가능한 한 교사들이 하는 말이 중단되지 않도록 하면서 추가적인 질문이나 부수적인 설명을 이끌어 가면서 진행하였다. 연구자는 모든 교사들이 자유롭게 대화할 수 있도록 배려하며 연구 주제의 큰 틀에서 벗어나지 않도록 했으며, 교사들이 발언한 것을 그때마다 전체적인 분위기를 메모하였다. 인터뷰 중에 질문이 변경될 때는 그동안 대화한 것을 요약 및 정리해 전달하고자 하는 내용에 대해 다시 한번 확인하였다. 인터뷰 진행 중에 부연 설명이 필요한 경우에는 연구자가 질문에 대한 재확인을 통해 구체화하였다.

또한, 인터뷰 시작 전 교사들에게 이름, 근무학교, 경력, 담당업무 등의 개인 정보를 기재할 수 있도록 하였다.

3. 자료 분석

인터뷰를 마친 후 1단계로 연구 참여자들이 말한 내용을 연구자가 직접 전사하고, 2단계로 녹음 파일을 다시 재생하며 내용을 점검하였고, 3단계에서는 인터뷰 과정에서 기재한 연구 자료를 근거로 보완하였다. 이후 인터뷰에 참여한 교사들을 대면하여 내용 확인 과정을 거쳤고, 전사본은 최종적으로 A4 용지 55쪽 분량이었다.

본 연구에서 전사된 인터뷰 내용은 FGI 코딩북 작성 과정에 따라 다음과 같이 분석을 하였다. 첫째, 인터뷰한 내용을 전사하여 연구와 관련된 것 중 의미 있는 문장과 어절을 코딩한다. 둘째, 코딩한 내용을 가지고 하위내용, 소범주, 중범주, 대범주로 구별하여 구조화시킬 수 있는 기초적인 작업을 했다. 셋째, 코딩한 내용이 구조화 과정을 거치면 범주별로 도출된 내용을 정리하였다. 이것을 토대로 하위내용을 구분하여 해당 전사본 내용을 그대로 가져와 작성하였다.

4. 연구의 타당도 및 신뢰도 확보를 위한 노력

집단 심층면접(FGI)은 연구자가 주제에 대한 관련 지식의 깊이와 경험 정도에 따라 인터뷰를 어떤 방법이나 방식으로 진행하느냐에 연구 결과가 질적 양적 측면에서 많은 차이가 있을 수 있다. 본 연구자는 10년 이상 학교폭력 및 학생생활지도 업무 경험과 지식이 있으며, 연구 참여자들이 충분한 면담 시간과 편하고 자유로운 분위기에서 관련 주제의 이야기를 꺼낼 수 있게 하였다. 또한 특정 연구 참여자가 소극적이거나 또는 이야기를 너무 많이 하는 경우 이를 전체적으로 조율하는 과정을 거쳐 중심을 잡고 균형 있게 인터뷰를 진행하였다.

연구 시작 이전에 사전 인터뷰를 통해 연구 참여자들이 연구 주제에 대한 관심 및 경험 여부와 연구 주제와 관련 있는 논문을 참고하여 질문지를 구성하였으며

지도교수의 검토 과정을 거쳐 신뢰도를 확보하고자 노력하였다.

인터뷰 과정 및 전사본 작성 중에 오류를 최소화하기 위하여 다음과 같은 노력을 하였다. 인터뷰를 통해 전사된 모든 내용은 신뢰도 확보를 위하여 본 연구에 관심이 있는 교사가 녹음 내용과 전사본이 동일한지 확인하는 과정을 거쳤다. 전사본 내용을 참여한 교사들에게 전송하여 일치하는지 연구참여자 확인(member check) 과정과 참여 교사 중 한 명에게 코딩한 결과를 점검받아 연구의 신뢰도를 확보했다.

연구의 목적과 사실을 판단하기 위해 지도교수의 조언 및 협의 과정이 있었다. 연구 참여자에게 녹음되었던 전사 자료가 분석 과정에서 오류 및 왜곡 등이 없었는지 확인 과정을 통해 분석에 문제가 없도록 하였다. 이러한 과정을 거치면서 연구 참여자들이 인터뷰에서 언급한 내용이 정확하게 일치하고 정리가 잘 되었으며, 혹시 연구 참여자가 미처 언급하지 못한 내용이 있는지 확인 과정을 거쳐 결과에 반영하였다.

IV. 연구 결과

장애학생 관련 학교폭력에 대한 경험 분석을 위해 중학교 교사의 인터뷰를 통해 <표 IV-1>과 같이 2개의 대범주, 8개 중범주, 26개의 소범주로 주제가 도출되었다.

<표 IV-1> 연구결과

대범주	중범주	소범주	하위 내용
장애학생 학교폭력 현황	장애학생 학교폭력 실태	폭력의 유형별 특성	<ul style="list-style-type: none"> 언어폭력 신체적 폭력 금품갈취 따돌림
		발생 장소 및 시간 특성	<ul style="list-style-type: none"> 교사가 없는 장소와 시간에 발생 시간 및 장소와 무관한 불특정 발생
		가해학생 특성	<ul style="list-style-type: none"> 서열화를 우선시하는 청소년기 특성 심리적 결핍으로 인한 행동 표출 폭력에 대한 낮은 감수성
	장애학생 학교폭력 원인	관계형성의 어려움	<ul style="list-style-type: none"> 관계형성 과정에서 금품갈취 발생 소통이 힘든 장애학생의 피해
		열악한 환경 요인	<ul style="list-style-type: none"> 가정적인 요인 지역적인 요인
		장애에 대한 차별	<ul style="list-style-type: none"> 장애학생에 대한 무시 장애학생에 대한 차별적 시선
		장애에 대한 이해 부족	<ul style="list-style-type: none"> 장애학생의 행동을 이해못해 과민 반응 사회적 약자 배려부족
	자기보호 능력의 취약	관심을 받고 싫어함	<ul style="list-style-type: none"> 관심과 인정을 받고 싶은 욕구가 큼 관심을 끌고 싶어 문제학생과 어울림
		자기 통제의 어려움	<ul style="list-style-type: none"> 신체적 조절의 어려움 감정적 조절의 어려움
		판단력 부족	<ul style="list-style-type: none"> 상황판단력의 부족으로 문제행동 발생 문제행동을 반복함
		피해 사실에 대한 표현의 어려움	<ul style="list-style-type: none"> 피해 상황에 대한 인지가 부족함 신고 접수 및 진술의 어려움 라포 형성 없는 교사에게 도움 요청 안 함

대범주	중범주	소범주	하위 내용
장애학생 학교폭력 예방	학교폭력 사안처리	적절한 사안처리에 대한 응보적 교육 효과	<ul style="list-style-type: none"> • 교내봉사로 빈도감소 • 가중처벌 및 생활기록부 기재로 감소
		또래도우미 활용	<ul style="list-style-type: none"> • 또래도우미 운영으로 객관적 사안처리 • 또래도우미 활용하여 장애학생 진술보조
		회복적 생활교육	<ul style="list-style-type: none"> • 사안처리 시 회복적 생활교육 병행 • 가해학생 특별교육 및 상담
	교사의 개입	예방교육과 초기 개입의 중요성	<ul style="list-style-type: none"> • 교사의 관심에 따라 학교폭력 감소 • 지속적인 예방교육의 중요성
		전방위적 역할	<ul style="list-style-type: none"> • 담임교사는 학교에서의 보호자 역할 • 교사의 적극적 개입과 노력이 중요
		문제 해결을 위한 협력적 대처	<ul style="list-style-type: none"> • 학부모 및 학생과 소통해 학교폭력 예방 • 특수학급과 통합학급 교사와의 협력
	학교폭력 예방교육	사안처리 과정에 따른 상담의 역할	<ul style="list-style-type: none"> • 학교폭력 사안처리 시 상담을 통해 화해 • 상담을 통한 자기성찰로 학교폭력 감소
		체험 중심의 교육 프로그램 학생이 주체가 되는 프로그램	<ul style="list-style-type: none"> • 다양한 프로그램의 활용 • 학교폭력 신고 및 절차 교육 • 학생이 주체가 된 학교폭력 예방 캠페인 • 학생이 중심이 되어 중재자 역할
		지속적인 예방 교육의 실행	<ul style="list-style-type: none"> • 학교폭력 예방교육의 일시적인 효과 • 학교폭력 예방교육을 반복적으로 실시
	장애이해 교육	장애학생에 대한 인식 개선 필요성 모든 학생을 포함하는 학교문화 형성	<ul style="list-style-type: none"> • 동등한 관계라 생각하지 않음 • 장애이해 및 학교폭력 인식 부족 • 다양한 맞춤형교육으로 학교폭력 감소 • 장애특성에 따른 맞춤형 장애이해 교육 • 장애학생이 능력을 펼칠 기회 마련
		장애학생과 비장애학생의 소통 확대	<ul style="list-style-type: none"> • 장벽 없는(barrier free) 학교시설 개선 • 일일 또래도우미 체험으로 상시적 소통
	학교 폭력에 취약한 장애학생 의 보호	학교내 장애학생 지원 시스템 마련	<ul style="list-style-type: none"> • 또래도우미와 학급임원이 장애학생 보호 • 장애학생 보조인력 활용 • 피해 장애학생대한 심리치료 지원
		지역사회 관련기관과의 협력	<ul style="list-style-type: none"> • 학교폭력 전담경찰관의 협조 필요 • 전담경찰관에게 장애이해교육 연수 필요

1. 장애학생 학교폭력 현황

가. 장애학생 학교폭력 실태

1) 폭력의 유형별 특성

학교폭력의 유형 중에서 언어폭력이 가장 많이 발생하고 있으며 무시, 비웃음, 조롱, 흉내 같은 장애학생을 비하 내지 놀림의 대상으로 생각한다고 하였다. 폭력의 유형 중에서도 언어폭력이 빈번하게 발생하고 있다는 것은 장애학생 인격에 대한 무시가 아무렇지도 않게 일상화되어 있다고 하였다.

비밀비재하게 발생이 되고 있는데 언어폭력이라고 하면 그냥 쉽게 말하면 욕이 짱아요. 이 친구들이 장애를 갖고 있는 학생인데 장애인이라고 말하는 거는 비하하려고 하는 거잖아요. (D 92-94)

비밀비재하게 일상에서 일어나는 것이 언어폭력 정신적 폭력인 것 같아요. 저는 흔히 학생들이 장애학생들에게 하는 게 비아냥, 조롱, 놀림 이런 것들이라고 생각하거든요. (C 141-144)

대부분 무시, 비웃음 같은 언어폭력이 비밀비재하게 일어나는 경향인 것 같아요. (E 210-211)

학생들이 기본적으로 그래서 어떤 그 친구들을 나와 어떤 동등한 존재 공정한 대상으로 보기보다는 그 친구의 있는 그대로의 모습을 인정하고 존중하지 않는 거죠. '내가 더 낫다.' 라고 생각하는 거죠. 그러니까 주변에서 한두 명의 친구들이 유희나 장난의 대상으로 놀리기 시작하고 그러면은 그거를 한두 명의 단계에서 빨리 끊어주지 않으면 주변 친구들이 '저렇게 하는데 별 탈이 없네' 그러니까 주변 친구들이 조금씩 이제 늘어나게 되는 거죠. 처음 시작에 대한 인식은 차이에 대한 인식이 좀 부족하지 않나, 동등한 인격체로서의 그 친구를 존중하기보다는 어떤 놀림의 대상 장난에 대해서 그 경계를 굉장히 자기만의 기준으로 낮

게 생각하는 거예요. (C 662-672)

장난을 핑계 삼아 장애학생에 대한 다양한 형태의 신체적 폭력을 가하고 있으며, 그러한 형태의 장난들을 가해학생은 학교폭력이라고 생각하지 않는다고 하였다. 또한 남학생들의 경우 아무렇지도 않게 자신의 힘을 과시하는 과정에서도 신체 폭력이 발생하고 있다고 하였다.

가위바위보 하면서 때리고 소리 안내고 참기 막 이런 걸 하는데 도를 넘게 손등을 엄청 세게 때린대든가 이렇게 빨갱게 부을 때까지 때린대든가 아니면 등 부분을 거의 스매싱한다고 하잖아요. 근데 이게 탁 소리 날 때까지는 때린대든가 그런 것들을 장난을 빙자해서 학교폭력 가해지는 거를 실제로 목격했는데 지도가 잘 안되더라고요. (D 101-106)

남자들끼리 같이 있다 보면 약간 힘자랑을 많이 하잖아요. 한 번씩 주먹을 툭툭 친다는 거 아이들이 이런 것도 잘 이게 폭력이라고 생각 안 해요. (D 1939-1943)

가해 학생들의 특징이 굉장히 장애학생을 집요하게 괴롭히려고 하기보다는 지나가면서 그냥 장난삼아. (C 1096-1098)

장애학생에게 사전에 허락을 받지도 않고 장애학생의 물품을 가져가거나 돌려주지 않는 등 금품갈취를 하고 있으며, 돌려주더라도 차일피일 미루며 늦게 돌려주는 등 장애학생을 대상으로 재산상의 피해를 유발하고 있다고 하였다.

비장애학생이 장애학생 안경을 빠르게 쓰고 있길래 무엇을 하나 봤더니 장애학생 거였던 적도 있고 에어팟도 다음에 돌려주는 거 같기도 하고 그런 식으로 뭔가 쉽게 물어보지도 않고 쓰고 이런 것도 있는 것 같더라고요. (E 362-365)

학용품 같은 경우에도 아이들이 빌리고 돌려주지 않는 경우도 있고 그런 게 좀 있는 거 같아요. (E 381-383)

학교 수업 및 일과 시간에 다양한 형태로 장애학생 따돌림이 일어나고 있으며 장애학생과 말을 섞지 않고 학생들 앞에서 대놓고 무시하고, 조별 학습 과정에서의 배제 및 장애학생과 등을 돌리는 행동을 하며 장애학생의 학습권을 침해한다고 하였다.

특수학급 장애학생과 대화를 거부하거나 무시하는 행동이라고 되어 있는데 다른 이제 비슷한 부류의 것들이 있긴 있는데 요게 가장 상당한 거 같아서요. (D 280-282)

모듬 활동을 할 때에도 장애학생은 그니까 그 친구가 도움반 장애학생을 아예 그냥 배제 시키고, 등을 돌리고 나머지 학생들만 모듬 활동을 한다든가 그런 것을 봤을 때는 그 학생은 국어 시간이 좋아서 참여한 것뿐인데 국어 시간이 나중에는 점점 안 좋아져서 2학기 때는 국어 시간에 안 들어오게 됐어요. (D 310-314)

2) 발생 장소 및 시간 특성

교실, 복도, 운동장 등 장소를 가리지 않고 학교폭력이 발생하며, 해당 장소에 주로 교사가 없는 시간대인 점심시간, 쉬는시간, 하교 시간이라고 하였다. 학교 전체 공간 어디서든 일어날 수 있으며, 교사가 부재 시 발생하는 것으로 봤을 때 상시적인 모니터링이 필요하다고 하였다.

장애를 갖고 있는 학생인데 장애인이라고 말하는 거는 비하 하려고 하는 거 같아요. 근데 그런 거는 그냥 선생님들이 없는 공간에서 쉬는 시간에 교실이라든지 운동장 복도 이런 곳에서는 비밀비재하게 그 친구들 사이에서 오가고 그런 것을 실제로 목격하고 느끼고 듣고 나서 불려서 교육도 시키고 했는데 잘 안되더라고요. (D 94-98)

시간대 같은 경우에는 쉬는 시간 이럴 때나 이 방과 후 시간 점심시간 등 선생님이 주변에 없을 때이고, 아무래도 교사가 접근하기 힘든 상황이 발생한 것

같고요. 장소는 그 교실 안에서 하룻길 이런 데서 좀 발생을 했었고요. (A 911-914)

모니터링을 해서 그게 만약에 가정에서의 그 이전에 이게 추가되는 원인이었다고 한다면 그래서 좀 신경을 써주셔서 이렇게 소통을 계속해야 될 것 같습니다. (D 1347-1349)

학교 수업, 쉬는 시간, 점심시간 등 특정한 시간을 가리지 않고 다양한 시간대에 발생하고 있으며 교사가 있는 수업 시간에조차 장애학생에 대한 무시, 비하가 있다고 하였다.

학교 내에 학교 일과 시간 중에서 어떤 시간이 있으면 이런 말씀 드리면은 그냥 수업 시간에도 아까 말씀드렸던 것처럼 그런 이제 수업 시간에 뭐 “니가 그걸 안다고?” 와 같은 이제 비웃음 그런 행동을 선생님이 보고 있는데도 그렇게 행동을 하는 친구들이 있어요. 또는 모둠 활동 간에 “재는 도움 안 되니까 빼고 하자.” 이렇게 무시하는 행동도 수업 시간에도 충분히 발생하고 있습니다. 그리고 가장 많이 일어나는 게 점심시간 시간이 좀 길잖아요. 학생들이 점심 먹고 나서 쉬는 시간을 활용할 수 있는 또는 이제 오후 시간을 오후 수업을 준비할 수 있는 그런 점심시간이 꽤 있는데 그 시간에 때리고 도망가기 아니면 서로 때리고 소리 안 지르게 참기 이런 걸 하면서 장난을 친다고는 하는데 그게 점점 도를 넘는 장난을 하게 되면서 거의 장난을 빙자한 신체 폭력이 이루어진다고 봐도 무방할 정도의 그런 심한 장난들이 이루어지고 있어요. (D 404-417)

훔내나 비웃음 이런 것들이 사실 시와 때를 가리지 않고 학생이 있는 곳에서 어디 있는지 다 일어나고 있는 것 같아요. (C 442-444)

3) 가해학생 특성

가해학생의 성향 중에서 자신에 비해 약자인 장애학생을 대상으로 서열화를 우선시하는 청소년기 특성이 있다고 하였으며, 장애학생을 자신과 동등한 존재로 인식하지 않는 것이 근본적인 문제라고 하였다.

남중에 있다 보니까 그냥 남자애들은 본능적으로 서열화하는 게 있나 봐요. 여
기에서 느낀 게 애들이 되게 보이지 않는 약육강식의 세계가 있더라고요. 아이
들끼리 급을 나누는데 장애학생들은 사실 거기에서 최하위 사람 무시당하는 아
이들이고 (E 685-689)

가정에서 받는 정서적 결핍 및 스트레스를 학교에서 표출하고 있으며 그 대상을
장애학생으로 삼으며, 표출하는 과정에서 자신이 우월하다는 것을 또래 아이들에
게 과시하는 성향이 있다고 하였다.

가해 학생의 유형을 보자면 사실 가해 학생들이 장애는 없지만 다른 심리적 결
핍들이 있거든요. 그니까 장애학생을 가해하고 나서 어떤 우월한 감정을 느끼고
나서는 그런 심리적 결핍을 그런 식으로 해소하면서 그런 경향이 있는 애들인
것 같아요. 장애학생을 깔보면서 내가 우월하다는 걸 느끼고 싶은 것도 있고 그
리고 어쨌든 이 아이 약한 아이 있잖아요. 이게 그런 아이를 가해하면서 센척하
는 모습을 다른 아이들에게 이제 과시하고 싶은 거예요. (E 615-622)

학교폭력 가해 학생을 볼 때 가정에서 좀 문제가 있는 경우가 있었어요. 가정
에서 받는 스트레스를 학교에서 자신보다 약한 학생들 대상으로 폭력을 가해 행
위를 하는 경우도 있어요. (E 1337-1339)

꾸준하게 이제 가정에 스트레스를 받아왔던 친구들이 학교에서 폭력을 일으키는
경우가 있었어요. 뭐 꼭 학업적인 문제뿐만 아니라 그냥 생활적인 문제에서도
그냥 잔소리를 많이 듣는 그러니까 집 안에서 잔소리를 많이 듣는 거예요. 그냥
이 속 안에 짜증이 많이 있는 경우들이 있더라고요. 표출할 곳이 없으니까 표출
할 정도가 학교가 된 것이고 그래서 학교에서 폭력으로 이어지게 된 사안들이
있었습니다. (D 1353-1359)

자신의 했던 말이나 행동이 장애학생에게 어떤 피해가 가는 것에 대해 관심이
없으며, 이에 대한 교사의 지도에 반성의 태도를 보이지 않고 오히려 억울하다는
반응을 보이며 학교폭력에 대한 감수성이 낮은 편이라고 하였다.

대부분 학교에서 소위 말하는 장난꾸러기들이 많고 조금 깊이 생각 안 하고 그냥 가볍게 언행을 하는 그런 친구들이죠. (C 593-595)

한두 명이 놀릴 때는 분명히 한두 명의 놀리는 대상을 기억을 하고 있겠지만 이 수가 많아서 한 10명이 넘는다 그러면 ‘나 정도는 놀려도 날 기억 못하겠지 나까지는 괜찮겠지’ 이런 어떤 그 군중 속에서 자기만의 어떤 놀림 놀려도 괜찮겠다는 그런 생각들 그런 생각들이 교실 속이나 아니면 다수 학생들이 뇌를 지배하고 있는 게 아닌가 그런 생각들이 그러면서 이게 과급적으로 퍼져나가고 그중에서 어떤 뭐 학교폭력이라고 하면 어떤 사안이 터졌을 때는 ‘딴 애를 다 했는데 왜 나는 왜 나만’ 이런 어떤 자기의 어떤 반성이나 이런 것보다도 오히려 자기만 걸고 넘어진다고 생각해요. 그것이 잘못이라는 생각도 못 하게 되는 것 같아요. 그런 과정에서 학교폭력이 일어난 게 아닌가 그러니까 인정을 안 하려고 하는데 동등한 인격체가 아닌 나보다 낮은 존재였거든요. 그런 인식이 있어서 그런 거죠. (C 672-684)

나. 장애학생 학교폭력 원인

1) 관계형성의 어려움

장애학생이 비장애학생에게 관심 및 인정을 받고 싶어 하는 특성으로 돈을 뺏기거나 물질적 피해가 심각하며, 비장애학생들과의 관계 형성 과정에서 학교폭력에 노출된다고 하였다.

아이들이 좀 관심을 많이 받고 싶어 해요. 어렸을 때 가정에서 그만큼 관심을 받아야 되는 나이인데 그걸 못 받고 이제 학교 오다 보니까 아이들이 친구들한테 좀 인정받고 싶고 하다 보니까 좀 멋있는 친구들 있잖아요. 아까 소위 일진이라 불리는 친구들이 되게 멋있고 이러다 보니까 이 친구들이 근데 이 친구들이 이제 조금 잘해주면 엄청 아이들이 인정받는다고 생각을 하는 거 같아요. 그러다 보니까 이 일진 친구들이 그냥 인정받는 과정에서 “집에 있는 물건 좀 가져올래?” 이런 식으로 이용을 하면은 아이가 가져와요. 예를 들어서 ‘부모님이 있는 집에서 돈을 가져와라’ 이거는 애랑 어울리고 싶으면 그니까 당연히 ‘나랑 어울리려면 한번 가져와’ 그러면 아이가 당장 부모님 지갑에서 돈을 가져오겠죠.

그런 식으로 또는 우리 집에 아무도 없어 해가지고 일진 친구들을 집에 들여보냈는데 그 집이 나중에는 이제 난장판이 되고 이런 사태가 발생할 수 있거든요. 그런 문제들 때문에 그런지 모르겠어요. 물질적이라든지 뭐 정신적인 요런 피해가 가장 아이들한테 아무래도 가장 큰 위험 중에서 우선순위라 할 수 있을 거 같아요. (B 259-275)

저희 학생들이 약간 관심을 갖고 싶어 하기 때문에 일부러 먼저 소위 좀 노는 친구들이 있잖아요. 그런 친구한테 먼저 접근하는 경우도 있거든요. 도움반 학생이 이제 좀 무리에서 멋있어 보이는 친구 있잖아요. 그런 친구들한테 먼저 다가가기 위해서 돈을 쓴다든지 이런 경우도 가끔씩은 있거든요. 아무래도 그 친구들이 멋있으니까 좀 관심 받고 싶어서(B 1856-1861)

피해를 당한 장애학생을 보면 어떤 자기만의 세계가 있어서 뭐랄까 어떤 다른 친구들 간에 어떤 사교적인 어떤 관계를 자꾸 갈구하는 친구들은 이용을 많이 당하는 거 같아요. 좀 전에 ○○○선생님 말씀하신 것처럼 “나랑 놀려면 집에서 뭘 가져와!”, “만원 가져와!” 뭐 이런 식으로 이렇게 다른 누군가의 계속 관계를 갈구하는 친구들은 피해를 많이 본 거 같은데 그 외에 자기만의 세계가 있어서 (C 583-589)

비장애학생과 소통을 하면서 장애학생은 장애 특성으로 인해 많은 어려움을 겪고 있으며, 그중에서도 경계선급 지적장애학생의 피해가 많은 편이라고 하였다. 장애학생에게 피해를 입히는 학생은 문제 학생들도 있지만 주로 학급이나 주변의 친구들이라고 하였다.

보통 피해를 당하는 장애학생들은 경계선상에 있는 지적 장애학생이 많은 것 같아요. 경계선이면 여기서 이 애들이 많이 당하는 이유는 크게 첫 번째로 경계선상에 있는 애들은 걸로 보면 티가 안 나거든요. 검사를 해서 알아보기 전까지는 걸로 봤을 때는 그냥 비장애학생과 그냥 구분이 안 되니까 이게 장애학생이라는 생각이 안드는데 묘하게 뭔가 행동이 다른 묘하게 좀 떨어진 거 같은 그런 나와는 조금 다른 것 같은 느낌이 이런 상황이 피해를 더 받기 쉬운 거 아닌가 그리고 두 번째는 경계선급 애들 중에 아까 ○○○선생님이 말씀하신 대로 품행 장애까지 있으면 그럼 애들은 본인이 먼저 시비를 걸기도 해요. 장애학생이 사건의 발단이 될 만한 행동을 본인이 먼저 하기도 하거든요. 이런 애들은

관심 끌고 싶어하는 정이 많아서 본인이 먼저 비장애학생을 건드리고요. 시비를 걸어서 문제를 일으키기도 하기 때문에 경계선급 지적장애 아이들이 좀 피해를 받는 것 같아요. (E 599-612)

작년 같은 경우는 자폐증 학생이 있었어요. 그와 관련된 사항 중에서 일반 학생들 중에 가해하는 학생들이 관련 학생들이 이게 특히 문제가 있어가지고 선생님들이 유심히 보는 요주의 선도 학생이나 이런 학생들보다는 같은 학급이나 주변에 있는 보통의 학생들인 경우가 많이 있었습니다. (A 965-969)

2) 열악한 환경요인

장애학생 보호자도 대부분 장애가 있었고 장애학생 가정의 경제적인 상황이 좋지 않아 장애학생을 돌보는데 어려움이 따랐으며, 가정에서 부모가 장애학생에게 일상적으로 폭력을 가하고 있어서 자녀의 학교폭력 피해에 둔감한 반응을 보인다고 하였다.

제가 겪었던 사안에 장애학생들 부모님들은 공교롭게도 다 가정형편이 안 좋았어요. 물론 제가 근무한 지역이 전방 지역이었고 거기도 형편이 좀 안 좋은 사람들이 많고 지금 저희 학교도 위치상 그런 줄은 모르겠는데 제가 겪은 장애학생들의 부모님은 다 장애가 있거나 아니면 어쨌든 더 열악했거든요. (E 1601-1605)

대수롭지 않죠. 왜냐하면 이미 학대를 당하고 있을 가능성이 크거든요. 제가 봤을때는 그랬어요. 가정에서 이미 아이가 학대를 많이 당하고 일단 일상생활 있었던 일들이고 본인이 아무렇지도 않게 폭력적인 행동을 하고 아이도 당해왔었기 때문에 학교에서 다른 누가 때리는 거에 대해서 다른 부모님들처럼 과잉 반응을 하시지 못하시죠. (E 1609-1614)

아이가 피해를 입은 사실을 설득해야 되는 상황이 발생하는 거죠. 되게 난감하죠. 그리고 문제를 키워서 오히려 그런데 그런 경우가 있어요. 우리 아이가 맞으면 본인은 사실 아이한테 더 한 학대도 하면서 말도 안 되게 학교에 욕을 한다던가 술 먹고 찾아오신다는 거고요. 사실 반응도 하시지만 아니면 그냥 대수롭지 않게 여겼어요. 어쨌든 다 바람직한 반응은 아니셨던 것 같아요. 제가 전에

근무하던 곳에서도 장애학생이면 사실 일반적으로 부모님도 장애가 있는 경우가 많더라고요. 그래서 어머니든 아버지든 지적 장애가 있는 경우가 있었고 그래서 그럼 뭔가 일반적인 반응은 없었어요. (E 1617-1625)

폐쇄적인 지역의 경우 폭력이 일상화되어 있고 학교폭력에 대한 개념이 흐리다고 하였으며, 지역사회가 장애학생에 대한 학교폭력을 성장기 아이들 간에 일어날 수 있는 사소한 다툼 정도로 인식하는 것이 문제라고 지적하였다.

예를 들면 이렇게 제가 전에 근무하던 곳은 ○○이었는데 지역이 되게 폐쇄적인 거거든요. 거기에 계속 어릴 때부터 같이 자란 동네 형들이 있는 거예요. 근데 그 동네 형들 이거 불량한 형들이랑 어울리고 싶어서 같이 다니면서 이렇게 돈도 뺏기고, 어울리다가 맞기도 하고 그런 게 문제가 되었어요. (E 183-187)

일단은 지역적으로 조금 시골이라든지 해가지고 지역 공동체가 좀 끈끈한데 같은 경우에는 그런 문제가 발생했을 때 그게 뭐 아이들이 진짜 그러면 그걸 심각하게 안 받아들이고 그런 거 옛날처럼 이제 아이들끼리 크다 보면 싸울 수 있는 거지 생각하세요. (B 2073-2076)

3) 장애에 대한 차별

학교에서 장애학생이 하는 행동이나 말에 대해 비장애학생들이 무시로 일관하고 있으며, 장애학생을 자신의 친구로 생각하지 않고 업신여기는 언행을 일삼곤 한다고 하였다. 비장애학생은 장애학생의 신체적, 언어적 특성을 놀림이나 조롱거리로 만들어 버리는 정서적 폭력을 가하고 있으며, 아무런 근거 없이 장애학생이라는 이유를 들어 차별적인 시선으로 대하고 있다고 하였다.

무슨 행동을 하면은 아니야 응~ 너만 응~ 같이 안 해 이런 식으로 약간 좀 무시하고 그냥 아예 대면하려고 하지 않는 그런 행동이 보이더라고요. (D 298-300)

어떤 지적 장애가 있으면 그 학생이 하는 특이한 행동들을 굉장히 어떤 조롱과 놀림의 대상으로 생각해서 그 학생 주변에서 아니면 그 학생이 있는 곳에 그 학생이 자기를 놀림의 대상으로 여기고 있다는 것을 알고 있음에도 불구하고 그렇게 해서 하는 행동들 이런 것들이 저는 정서적으로 엄청난 폭력이라고 생각을 해요. (C 145-150)

일단 좀 비웃는 거 같은 가장 심각한 거 같긴 한 거 같아요. 그거는 행복 교실 가는 학생들이 좀 독특한 행동을 하잖아요. (E 346-348)

2학년에도 2학년 행복 교실 학생이 있는데 뭔가 도난 사건이 있었나 봐요. 그냥 별거 아니고 뭐 탁구공 같은 게 없어졌는데 근데 비장애학생이 “너가 갖고 간거 아니냐” 이렇게 의심을 했어요. 그래서 그건 아니라고 하다가 다툼이 났거든요. 담임선생님이 비장애학생을 불러서 왜 장애학생을 그렇게 생각했냐고 했더니 “개는 그런 것 같다고 가져갈 수도 있을 것 같은 애였다.”라는 말에 그럼 차별적인 시선이 담겨 있는 거잖아요. 사실은 그 말 자체가 문제인 거라고 이제 타 이르는 것을 봤어요. 그런 식으로 몰아가고 무시하고 비웃고 이런 것들이 좀 많았어요. (E 234-242)

4) 장애에 대한 이해부족

비장애학생들은 학교생활을 하면서 장애학생들의 다양한 말과 행동을 접하게 되는데 이에 대한 언행을 이해하지 못하거나 오해를 하여 감정적으로 지나친 대응을 하는 경우가 종종 발생하고 있다고 하였다. 비장애학생의 과민한 반응은 장애학생에 대한 학교폭력으로도 이어지며, 이는 장애이해 부족에서 그 원인이 있다고 하였다.

지적 장애가 살짝 있었는데 학생이 이게 본인의 행동에 대한 조절이 잘 안되었어요. 그런 학생들이 좀 하는 행동들이 비장애학생들의 좀 신경을 거슬리는 경우가 있어서 그거는 좀 과민하게 반응한 학생들이 좀 있었어요. (A 883-886)

대부분은 장애학생의 의도하지 않은 행동을 비장애학생이 기분 나쁘게 받아들여 가지고 발생하는 사안이 대부분 많았고요. 장애학생의 언행이나 행동을 비장애

학생이 오해를 하고 가해 학생으로 되는 거죠. (A 1773-1776)

그 장애학생이 자폐증을 앓고 있는 학생이었는데 관련 학생이라고 해야겠죠. 그 관련 학생한테 장애학생이 듣기 싫어하는 말을 계속하는 상황이 발생을 하니까 관련 학생이 이제 참다가 못해서 그 학생도 조금 욱하는 성격이 있는 학생이어서 위협을 가하려고 했다고 신체적으로 폭력을 가하려고 하는 제스처를 취했는데 그때 장애학생을 보호하는 학생이 옆에 있어가지고 좀 제지를 시키고 저한테 신고를 했었습니다. (A 874-880)

비장애 학생들이 장애 학생들에 대한 인식이 ○○○선생님이 말씀하셨던 것처럼 장애 인식 자체가 이게 좀 부족한 거 같은데 (A 1875-1877)

비장애학생들이 장애학생에게 하는 말과 행동들이 학교폭력인지 구분하지 못하는 경우가 있으며, 사회적 약자인 장애학생을 배려해야 하는데 오히려 괴롭히는 행동이 자신을 보호한다고 생각하는 등 사회적 약자에 대한 배려가 부족하다고 하였다.

학교폭력 같은 경우에는 저희 장애학생 뿐만 아니라 일반 학생들도 다 마찬가지로 보는 것 같아요. 일단은 아까 ○○○, ○○○ 선생님이 말씀하신 것처럼 인식 자체를 못하는 경우가 많아요. 학교폭력 상황인데도 그거에 대해서 전혀 아무런 의식이 없어서 시작되는 원인도 있는 거 같고 상담 선생님이 얘기하신 것처럼 저희 이제 사회적 약자인 이런 친구들이잖아요. 그러다 보니까 이 친구를 괴롭히지 않으면 자기가 괴롭힘을 당하는 그런 상황이 좀 있는 것 같아요. 나도 애를 괴롭혀야지 내가 그렇게 안 당한다. 이런 것 때문에 조금 괴롭힘을 당하는 경우도 있는 것 같아요. 그런 것이 조금 원인이 되지 않을까 사회적 약자라든지 아니면은 이제 그런 인식 자체를 아예 못한다든지 이런 부분에서 원인이라고 생각합니다. (B 625-635)

일반 학생들이 장애학생에 대해서 자신과 같은 게 아니라 조금 다르다는 거에 대한 인식 같은 것들을 가져야 하는데 그 학생들을 배려 같은 게 부족하다고 생각합니다. (A 982-984)

다. 자기 보호 능력의 취약

1) 관심을 받고 싶어함

학교생활을 하면서 친구들과 있을 때 또는 수업 중에도 장애학생은 다양한 행동과 장난을 하는데 그것은 자신에게 관심을 가져달라는 표현이라고 하였다.

시설에서 생활을 하고 친구였는데 이 친구가 다른 친구들한테 관심을 받고 싶어하고 그렇기 때문에 과격한 이런 행동을 많이 하고 장난을 많이 치는 그런 친구였는데요. (D 62-64)

국어 시간 수업에 들어와서 그 친구가 근데 아까 전에 말씀드렸던 그 친구랑 비슷한 게 관심을 받고 싶어 하고 좀 많이 활발한 거예요. 수업 시간에도 그 에너지를 분출하고 계속 뒤돌아보고 “잠깐 좀 갔다 오면 안 돼요”라고 제가 수업도 하는데 말을 끊고 그런 식으로 얘기를 하는 친구였는데(D 292-296)

장애학생 중에는 문제 학생과 어울리는 과정에서 일탈 행동을 분별없이 받아들여 학교폭력 가해 관련으로 조사를 받거나 실제로 학교폭력 심의위원회에 회부되는 것을 볼 수 있다. 이는 문제 학생과 어울리는 과정에서 자신도 그 학생들과 같이 강해지고 싶거나 주변의 학생들로부터 관심을 끄는 행동의 표현이라고 하였다.

예를 들면 경계선 학생의 경우에는 사실 관심 끌고 싶어 하는 성향이 있어서 관심 갖고 싶은 그런 성향 때문에 불량 학생들과 어울리기도 하거든요. (E 169-171)

본인의 어떤 열등 하다고 생각하는 것들을 센척하는 행동으로 이렇게 좀 보상받고 싶어 하는 거 같은데 불량한 아이들하고 어울리게 되는데 또 거기서 이제 또 기능이 좀 떨어지면 좀 분별이 안되는 상황이 발생해서 그런지 학교폭력에 연루가 되기도 했고 그래서 크게 학교폭력 사건도 있었어요. (E 175-179)

2) 자기통제의 어려움

장애학생이 친구들과 놀이를 하는 과정에서 어느 순간에는 동작을 그만두어야 하는데 반복하는 경향을 보이기도 한다. 장애 특성으로 인해 신체적 조절이 다소 힘든 부분이 있어 심하게 다치기도 하는 등 위험한 상황에 처한다고 하였다.

저희 아이들이 또 특성이 멈출 때 멈출 줄 알아야 하는데 이게 안 되고 끝까지 하다 보니까 신체적으로 아이가 다칠 수도 있고 예를 들어서 신체적으로 좀 심하게 폭력을 가한 부분 같은 경우에는 처음에는 장난식으로 가위바위보에서 때리기를 하고 있었다가 갑자기 어떤 친구가 무슨 조절이 안 된다든지 이런 부분에서 좀 심하게 다친 경우도 있고 그런 사례들이 조금씩 있는 것 같아요. (B 34-40)

자신이 생각하고 있는 것과 다른 감정을 표현하거나 상황에 맞지 않는 의사 표현으로 오해를 사기도 하는데 이는 주로 감정 조절이 어려운 경계선급 장애학생이 겪는 감정적 조절의 어려움이라고 하였다.

일단은 현재 저희 학교 같은 경우에는 아이들 대부분 경계선 지능을 갖고 있는 친구들이 많아서 일단 게임이나 다른 부분에서 하는 어려움이 있는 경우가 많거든요. 그러다 보니까 이제 심한 패드립 같은 경우 이런 경우가 좀 많고요. 그래도 그리고 잠시 이제 분노를 조절을 못하는 경우도 있는데 이런 경우에는 자기 전 그렇게 욕을 한다든지 이런 부분이 좀 있어요. (B 45-50)

저희 일반 학교의 특수학급 친구들 같은 경우에 제가 경험해 봤던 친구들 중에는 보편은 아까 말씀드렸던 것처럼 요즘 특수학생들이 점점 많이 들어오는 편이거든요. 그런 편이다 보니까 품행 장애 친구들도 많이 들어와요. 직접 장애를 가지고 있으면서 품행의 어려움이라든지 적대적 반항 장애라든지 분노 조절이 좀 어려운 친구라든지 이런 친구들이 많이 넘어오다 보니까 (B 525-531)

3) 판단력 부족

언어폭력에 해당하는 말들을 그대로 따라 하거나 친구에게 장난이나 좋아하는 마음을 표현하는데 상황에 맞지 않는 행동으로 곤란함이 있었으며, 이는 장애학생 자신이 하는 말과 행동에 대한 조절의 어려움에서 오는 것이라 하였다.

일상적인 욕뿐만 아니라 이게 뭐 대부분 다 아시는 분들 친구들이 아까 얘기했던 친구들하고 이제 문제가 엮이다 보면 그런 범죄라든지 이런 부분에 좀 악용될 여지가 좀 있는 것 같고요. (B 525-533)

그런 건 없고 이제 아니면은 게임 상에서. 이거는 혹은 이제 원반에서 친구들이 하고 있을 때 들은 욕이라든지 이런 부분이 되게 많은 것 같아요. (B 52-55)

여학생 같은 경우는 이게 나를 괴롭히고 그럼 터치 이런 것도 성 관련 문제가 된다는 걸 알고 썼는데 불구하고 남학생 같은 경우는 그런 인식을 전혀 못 했던 거 같아요. (B 73-76)

남학생이었거든요. 장애학생이 그리고 도우미 학생이 여학생이었는데 그 옆에 앉아 있는데 그 여학생의 뭐 팔이나 신체 부분을 만지거나 아니면 장애학생이 자신의 성기 부위를 만지거나 이런 게 조절이 안돼서 (A 941-944)

일반적인 상황에서 하지 말아야 할 행동을 멈추지 아니하고 거듭해서 되풀이하는 패턴을 보이며, 문제행동을 반복하는 것은 상황에 대한 판단력이 부족하기 때문이라고 하였다.

중증 장애인들 친구 같은 경우 자폐 같은 경우에는 이제 그 미는 걸 좋아하는 친구도 있어요. 그런 친구 같은 경우에는 가다가 예를 들어 휠체어를 미는 경우도 있었어요. 그러다 보면 휠체어를 타고 있는 친구가 대부분 이제 뇌병변 친구라든지 이런 자기 혼자 스스로 할 수 없는 이 상태에 있는 친구들을 밀어버리다 보니까 크게 다칠 수 있는 이런 문제가 발생할 수 있죠. (B 130-136)

오토바이 타고 다니다가 겨울에 오토바이 타면 동상에 걸려요. 근데 동상에 걸

러서 손을 절단했어요. 그다음 제가 느끼기에 이게 추우면 동상이 걸릴 거 같으면 다른 조치를 취하거나 했어야 되는데 그러지 못하고 손가락이 절단한 게 제일 마지막 소식이었고요. (E 190-194)

아빠 트랙터를 끌고 나가면서 사이드 브레이크를 풀지 않고 운행을 해서 다 망가뜨리고 학교에서도 문제를 계속 일으켰어요. (E 202-204)

4) 피해 사실에 대한 표현의 어려움

비장애학생들의 심한 장난, 욕설 같은 것들로 학교폭력 피해를 받고 있는지에 대해 장애학생이 인지가 부족하며, 장애학생은 순수한 면이 있어서 어떠한 장난을 치든 그것이 자신을 좋아하는 줄 알고 대처 능력이 떨어진다고 하였다.

이제 반에 있을 때 다른 원반 같은 학생들이랑 장난치던지 쉬는 시간이나 또는 공부 시간에도 가끔씩 아이들끼리 장난을 치다가 이 심한 욕을 한다든지 그 부분에 대해서 아이들이 저희 아이들이 이제 언어폭력을 당한다는 거를 잘 인지를 못하는 경우가 좀 많았던 거 같아요. (B 20-24)

저희 학생들이 봤을 때 구성원으로서 아무래도 일반 비장애 친구들에 비해서 장애 특성으로 인해 좀 진술이라든지 자기가 학교폭력을 당하고 있는 거 자체도 모르는 경우도 많거든요. 이게 학교폭력이란 것을 인지 못한 것을 실제로도 본적이 있고요. (B 1936-1939)

이 학생들 같은 경우에 보면 대부분 학생들이 아무래도 저희 학생들 같은 경우에는 되게 순수해요. 순수하다 보니까 문제가 쉬운 것에도 이제 정말 많은 생각을 하지 못한 경우도 많고 이런 상황에서 어떻게 대처해야 될지를 모르는 부분 이런 경우가 많은 것 같아요. 그러면은 대부분 그런 친구들이 이제 학교폭력을 많이 당하는 것 같아요. (B 533-538)

장애학생이 학교폭력 피해 사실을 인지함에도 같은 일이 되풀이됨에 따라 그것에 무디어지거나 무감각해지는 경향이 있고, 그런 이유로 학교폭력 신고를 하지

앓고 참고 넘어간다고 하였다. 또한 학교폭력 신고로 인해 가해를 입힌 학생들이 오히려 피해를 입지 않을까 하는 걱정과 장애 특성으로 인해 신고 이후에 피해 사실에 대한 진술이 어렵다고 하였다.

저는 일종의 교육의 부재라고 봐요. 왜냐면 이런 정도의 어떤 사안이 발생했으면 담임선생님이나 아니면 특수학급 담당 교사에게 이야기를 해줘야 되는데 그런 과정에서 본인이 이제 겁이 나는 거겠죠. 여러 가지로 친구들과의 관계를 멀어지는 이거는 특수학급뿐만 아니라 모든 학생들이 가지고 있는 고민인데 자기가 괜히 그 친구들에게 어떻게 신고를 하면 나쁜 해를 저지르는 것처럼 그렇게 느끼는 학생들이 더러 있는 거 같아요. 이렇게 보면 좀 마음이 선한 친구들이 많아가지고 괜히 내가 이렇게 하면 저 친구한테 해코지하는 것처럼 그런 생각이 좀 더러 있지 않을까 그래서 그냥 이 친구들은 조금 슬픈 얘기지만 그 친구들 입장에서 생각하면은 좀 놀림 받고 이런 게 비밀비재하니까 일단은 자가 면역이 생긴 거죠. 이 정도까지는 내가 그냥 넘어간다. 그러니까 자기 나름대로 어떤 감당할 수 있는 선이 조금 일반 놀림을 덜 받았던 그 친구들에 비해서는 조금 수위가 높지 않을까 맞아도 그냥 지나가고 자기가 감수하고 덮고 넘어가는 거 그러면 조금 비유하자면 지금도 이거 슬프지만 그런 측면이 조금 있지 않을까 싶습니다. 교육을 좀 적극적으로 신고를 하라고 교육을 해야 되지 않을까요. (C 823-839)

이제 차이가 있다면 이제 장애학생이 본인에 대한 피해 이런 것들이나 저한테 명확하게 진술이 어렵고 제가 파악하기 힘들다는 거 주변에 정황 주변에 증인들이 이런 것들 통해서 알아야 해서 그것에 대한 조금 힘든 상황은 있지만 (A 1793-1797)

예를 들어서 청각장애 같은 경우에는 아무래도 이 친구가 이제 듣는데 어려움이 있잖아요. 그러다 보니까 그런 부분에서 오는 스트레스도 좀 있는 거 같더라고요. 학교폭력을 떠나서도 예를 들면은 그 친구는 발음이 부족한 경우가 많거든요. 이 청각장애를 갖고 있다 보니까 이 이야기를 듣는 것도 좀 어려운 상황에서 부정확한 발음을 했는데 그 당사자나 또는 선생님도 이거 잘못 알아듣는 경우가 있으니까 그것에 대한 스트레스라든지 이런 부분도 생길 수가 있죠. (B 736-743)

학교폭력 피해 사실에 대해 도움을 청하지 않은 원인 중에는 장애학생이 교사에게 자신의 마음을 숨기는 것인데 이는 장애학생이 교사에 대해서 신뢰 관계 형성이 부족해서 일 수 있다고 하였다. 장애학생과 교사 간에 라포 형성이 학교폭력 피해 사실을 파악하는데 매우 중요한 열쇠가 될 수 있다고 하였다.

아무래도 제가 봤을 때 이제 경계선급 친구들이 요청을 안 하는 경우는 라포가 제가 항상 중요시 보는 게 처음에 아이들이랑 라포 형성을 제일 먼저 보고 아이들이 교사랑 친밀해져야 편하게 얘기할 수가 있잖아요. 근데 아무래도 라포 형성이 좀 어려움이 있는 친구라든지 이런 부분에서 안 될 수 있기 때문에는 도움을 요청하지 않는 경우도 있고요. (B 725-730)

학생하고 라포를 형성해야지 그 친구 믿고 무슨 일 있을 때 저한테 진심으로 얘기를 하고 하는데 그런 것을 제가 딱 끊거나 이제 제대로 들어주지 않게 되는 얘기를 만약에 피해 상황이 있다고 하더라도 제대로 얘기하지 않을 것 같아요. (D 773-777)

물론 이제 물론 이렇게 잘 해결된 경우도 있는데 그렇게 심각한 사안은 아니어서 간단하게 이제 주의만 주고 그냥 끝내고 “다음에 대신에 똑같은 걸 반복했을 때는 엄벌을 하겠다.”라고 했을 때 같은 잘못을 반복하지 않고 잘 지내는 모습도 보면 학생들이 도움을 요청하지 않는 것은 라포 형성에 문제가 제일 크다고 생각해요. 교사에 대한 믿음이 없기 때문에 그런 것들을 알리지 않는 거 같고요. 그런 것들 보통 무슨 이 문제가 있으면 담임한테 얘기를 하는 게 아니라 도움반 선생님한테 먼저 가요. (D 779-786)

2. 장애학생 학교폭력 예방

가. 학교폭력 사안처리

1) 적절한 사안처리에 대한 응보적 교육 효과

가해학생에게 학교폭력 심의 결과에 의거 교내봉사를 실시하는 것은 가해학생의 잘못에 대한 응보적 교육 성격이며, 학교폭력 재발 방지 및 예방 효과로 이를 지켜본 주변 학생들에게 학교폭력을 저지르지 못하도록 하는 학교폭력예방 교육적 효과의 성격을 갖출 수 있다고 하였다.

다만 이제 확실하게 좀 그렇게 빈도가 감소하는 것을 봤던 것은 이 장애학생과 관련해서 학교폭력으로 신고가 되거나 아니면 생활교육위원회 이제 예전에 선도 위원회로 불렸던 생활교육위원회 조치를 받거나 그의 중간 조치를 받았을 경우에 제가 이렇게 해서 이런 조치를 받을 때 제 저것 때문에 그 장애학생을 괴롭혀 가지고 지금 청소하는 것으로 소문이 나서 퍼지면은 그게 확실히 더 이런 장애학생에 대한 폭력이 감소되는 효과를 보이더라고요. 그래서 뭐 본보기를 보인다고 하는 것은 어떻게 보면 해당 학생한테 좀 잘못된 거긴 하지만 그 매 사람마다 확실하게 처벌할 것을 처벌을 하고 넘어가면 그거에 대해서 다른 학생들도 거기에서도 영향을 받아서 확실하게 이런 폭력들이 좀 감소되지 않을까라는 생각을 해봅니다. (D 430-441)

장애학생 학교폭력 사안은 가해학생에 대한 가중처벌과 학교폭력 가해 조치 결과에 따라 생활기록부에 기재되는 등 불이익이 따른다. 이로 인해 심각한 사안이 감소하는 결과를 가져왔으며 응보적 교육의 효과로 볼 수 있다고 하였다.

저는 심각한 신체적 폭력 사건에서만 거기에 해서 학교 폭력 예방 교육이라든지 아니면 가중처벌로 줄고 있는데 일반적으로 무시, 비웃음 등 이런 거는 저는 전혀 나아지지 않는다고 봐요. 그거는 정말 차별적인 시선이고 정말 뿌리 깊은 인식이어서 그 부분은 크게 지금 개선되지 않은 것 같아요. (E 489-502)

장애학생을 대상으로 가해를 했던 학생들에게는 장애학생에게 학교폭력을 했을 경우에 비장애학생에 대한 학교폭력 보다 가중처벌을 받을 수 있다는 것을 주지시키고 다시는 다른 상황이 발생하지 않도록 교육을 하였습니다. (D 1027-1030)

장애인식이 개선되기도 하고 그리고 아이들이 이제 나중에 대학을 간다든지 이런 부분에서 생활기록부에도 이제 그렇게 다 적시가 되니까 (B 545-547)

2) 또래도우미 활용

장애학생에 대한 학교폭력이 발생하면 사안 조사 과정에서 관련 학생의 진술이 중요하지만 장애학생의 특성으로 인해 정확하게 설명하지 못할 수도 있다. 사안처리의 객관성을 확보하기 위해 또래 도우미를 통해 당시 상황을 파악할 필요가 있다고 하였다. 장애학생에게 학교폭력은 정서상 매우 큰 충격인데 사안 조사 과정에서 진술의 어려움을 겪는 상황이 발생하곤 한다. 장애학생과 소통이 원활하고 친밀한 관계인 또래 도우미가 장애학생의 진술할 때 보조할 필요가 있다고 하였다.

저희 같은 경우는 또래 도우미를 운영하면서 이 아이들을 계속 지켜보면서 혹시 문제가 생겼을 때 거기서 좀 객관적으로 얘기해 줄 수 있게 이렇게 이렇게 지도를 하고 있는 편이고요. (B 717-720)

정확한 사실 여부를 일단 확인을 한번 해보고요. 처음에는 이제 저희 학생들 같은 경우에도 특수학급 학생의 특성상 진술의 어려움이 있어서 주위에 있는 친구들 또래 도우미를 활용해 그 친구들의 얘기를 들어보도록 하면서 혹시 그런 사태 파악을 하고 그다음에 부모님과 연계하여 항상 부모님과 상담을 통해서 이제 아이들이 혹시나 문제가 있었는지에 대해서 이제 조사를 다 한 다음에요. (B 1728-1735)

3) 회복적 생활교육

장애학생 학교폭력이 발생하면 사안처리 절차에 따라 가해학생의 처벌 같은 응보적 교육도 중요하지만 자신의 잘못을 진심으로 뉘우치고 사과를 통해 장애학생과 관계를 회복하는 과정이 필요하다고 하였다.

이야기를 듣는 과정에서 밝혀야 되는 거고 만약에 실제로 학교폭력 사안이 있었다. 그러면 도움을 요청했었던 장애학생이 어떤 뭐 정신적, 물질적 이런 피해를

최대한 더 크게 확산되지 못하도록 예를 들어서 가해 학생에 대한 훈계를 하는 건 당연하고 처벌까지도 가야 되는 거고 그 이전에는 인성 지도 충분히 마음대 마음으로써 사과할 수 있도록 지도하는 것 그게 굉장히 중요하다. (C 801-806)

저는 이제 말씀드렸던 것처럼 이제 장애학생이 관련 학생들한테 했던 말이나 행동 이런 것들이 이 비장애학생을 불쾌하게 하려는 의도나 그런 것들이 없고 그냥 장애학생들은 특성이나 일반적인 행동 거를 인지를 많이 시키려고 하고요. 그래서 그거에 대해서 과민하게 반응했던 거에 대한 사과와 함께 장애학생들 역시 일반 학생한테 이런 반복되는 말 이런 것들이 일반 친구한테 조금 안 좋은 영향을 미칠 수 있으니 서로 사과를 시키고 그러고 나서 이제 다시 좋은 관계를 유지할 수 있도록 유도를 했습니다. (A 993-1000)

학교폭력 가해학생 조치사항으로 ‘학교에서의 봉사’ 처분을 받은 가해학생에게 봉사활동을 실시하는 과정에서 상담의 병행이 중요하다. 이는 봉사활동을 통해 자신의 잘못을 뉘우치고 기회를 주기 위한 처분이라는 인식을 심어줄 필요가 있다고 하였다. 또한 가해학생의 조치로서 특별교육 내지 병과된 특별교육을 실시할 경우 가해학생 및 그 보호자에게 장애인식 개선을 위해 프로그램을 구성할 필요가 있다고 하였다.

학교폭력 가해학생 조치사항을 이행한다고 해서 교내봉사 같은 것을 할 때 지금 이렇게 하고 있는지 막막하고 그냥 하고 있을 때가 있더라고요. 그게 시키니까 청소해야지 이런 식으로 하는 경우가 있어서 청소를 많이 시키는 것보다 청소하고 상담을 병행했을 때 “오늘 너는 이런 행동을 했기 때문에 이런 조치를 받아서 한 거야라고 얘기했는데 알려주고 다시는 하면 안 되기 때문에 이런 행동을 하고 있는 거야”라고 얘기를 해줬을 때 그래도 이제는 ‘내가 이거 때문에 내가 그 일 때문에 이런 것을 이런 벌을 받고 있구나’라고 알고 “다시는 안하겠다.”고 마음에 우러나오는 그런 대답을 하는 경우가 있더라고요. (D 1058-1068)

상담교사는 특별교육을 하거든요. 학교폭력이 일어나면 가해 학생이나 가해 학부모 대상으로 특별교육을 하는데 이제 그럴 때 사안에 따라서 특별교육 주제를 좀 바꿔요. 사실은 장애학생에 대한 학교폭력 사안이면 그게 이제 장애인식 개선을 주제로 진행한다던가 이런 식으로 해서 좀 사안에 맞춤형으로 그렇게 짜기

도 하고요. (E 1113-1118)

나. 교사의 개입

1) 예방교육과 초기 개입의 중요성

교사의 장애학생에 대한 관심을 보고 배운 비장애학생들이 학교폭력예방 효과가 좋은 것으로 보고 있으며, 장애학생에 대한 수용태도의 변화도 있다고 하였다.

저는 전반적으로 봤을 때 선생님들이 아무래도 더 신경을 써주시고 하시면 확실히 빈도가 낮아져요. 이게 이제 저희 쪽만 아니라 다른 선생님들도 신경 많이 써주시고 하시면 아무래도 지금 저희한테 하는 문제가 발생하지 않는 거지 하나가 저희 담임선생님 그리고 상담선생님 뿐만 아니라 거의 전체 교직원들이 관심을 가져주니까 아무래도 학생들도 당연히 할 수 있는 장애학생에 대한 그 편견이라든지 이런 부분에서 조금씩은 이제 문제가 되면 안 되겠다. 그런 생각을 많이 하는 것 같아요. 그래서 아무래도 감소라든지 일어나지 않는 일어나지 않는 거 이런 게 있는 거 같아요. (B 391-399)

주변 친구들도 담임선생님이 물어보거나 아니면 공개적으로 장애학생을 많이 챙기고 있다고 하는 그런 인식을 받으면 주변에 있는 친구들도 아무래도 빈도수가 조금 많이 더더지는 줄어드는 그런 효과를 본 것 같아요. 그리고 가해 학생들 예를 들어서 단순한 장난이라도 자꾸 지속적으로 하는 친구들도 그 친구들에게 했던 교육 방식은 저 역시 지속적으로 그 친구들 불러다가 반복적으로 이야기를 하는 것 밖에는 없는 것 같아요. 반복적으로도 불러다 이야기를 하고 반복적으로 또 자기가 한 그 잘못에 대해서 반성문을 쓰게 하고 그렇게 해서 빈도수를 계속 늘려가고 자기가 잘못된 거에 대해서 이야기를 하게 하고 그러면서 앞으로 어떻게 할 건지 이야기를 하게 하고 그 빈도수가 많아지면 많아질수록 자기 행동을 조금이라도 더 빨리 개선해 나가는 거지 (C 1085-1096)

교사가 수시로 장애이해교육 및 학교폭력예방교육을 반복적으로 실시하는 게 중요하다 보고 있으며, 학교생활에서 일상적으로 자주 접하는 것이 학생들에게 교

육 효과가 좋다고 하였다.

학교에서 이제 실질적으로 이 학생들을 대상으로 이 장애학생이나 학교폭력예방 및 근절을 위해서 할 수 있는 일은 꾸준한 장애이해교육과 학교폭력예방 교육이 있을 것 같습니다. 저희 학생뿐만 아니라 모든 사람은 망각의 동물이라고 하잖아요. 자신이 관심 있거나 반드시 지켜야 되는 것이거나 아니면 뭐 잘 지켜지고 있다고 생각하고 그냥 넘어가는 경우라면 시간이 지나면 해당 내용들이 잊혀지게 되는데 그렇기 때문에 이제 반드시 반복적으로 지속적으로 장애이해교육과 학교폭력예방 교육을 계속해야 될 것 같습니다. 담임교사 입장으로서 조, 종례 시간에 수시로 하며 그리고 전체 차원에서 창체 시간이라든지 이런 걸 할애해서 하고 학교폭력 예방 교육이라든지 이런 것들을 주기적으로 편성을 해서 수시로 실시하는 게 좋을 것 같습니다. (D 1142-1154)

학교폭력 문제도 마찬가지로 학생들이 순간순간 상황이 발생을 하면 자기들이 뭘 어떻게 대응해야 하는지에 대해서 제대로 행동으로 표출이 안 되기 때문에 지속적으로 그 반복적으로 학생들에게 조종례 시간에 짧은 시간을 활용해서라도 자주 반복적으로 이야기하는 게 필요하지 않을까 그리고 학교 안에서 상담도 그 장애학생들에 대해서 그리고 그 가해 학생들에 대해서 수시로 지속적으로 할 필요가 있다고 봐요. (C 1170-1176)

2) 전방위적 역할

학급 학생들을 실제로 가장 많이 접하며 생활지도와 학습지도 같은 학교생활 전반적인 것들을 챙겨줘야 하는 역할을 봤을 때 담임교사는 학교에서 부모와 같은 보호자로 봐야 하며, 담임교사가 학교폭력 예방에서도 중요한 역할을 할 수 있다고 하였다.

저 역시 장애학생에 대한 학교폭력 예방에 가장 노력해야 할 사람은 교육공동체 모두죠. 특수학급 담당 선생님, 학폭 담당 교사, 담당 부장, 담임교사, 학교 관리자 등 모든 사람들이 이 장애학생의 문제만큼은 관심을 기울여야 되는데 그러면 너무 빠른 대답인 것 같아서 그중에 그러면 가장 누가 관심을 많이 기울이고 노력을 해야 될까 저는 담임교사인 것 같아요. (C 1360-1365)

담임교사는 학생들을 가장 가까이서 접하고 만나는 존재가 바로 담임교사잖아요. 물론 관리자분들이 이제 학교폭력 문제에 관심을 기울이고 제도적으로 아니면 선생님들을 움직이는 동력이 될 수 있지만 직접적으로 가장 학생들과 피부에 접하고 가장 맞닥뜨려 있는 담임교사가 꾸준히 교육적으로 좋은 취지로 조, 종례 시간에 이야기를 한다면 학생들이 그러면 하나의 얘기에 빈도수가 줄어나가는 것 같아요. 저는 일단 장애학생에 대한 학교폭력뿐만 아니라 일반 학생들도 마찬가지로 가장 중요한 게 담임선생님이라고 봅니다. (C 1367-1374)

담임교사는 일종의 학교 내에서의 부모나 다름없기 때문에 물론 학생들이 개인차에 따라서 다른 선생님에게 큰 영향을 받을 순 있지만 그래도 학교 문을 열고 들어오는 순간 담임선생님이라고 하는 부모님이 존재하는 거잖아요. 가장 크게 부딪히는 존재이기 때문에 담임선생님이 어떤 부분에 관심을 두느냐에 따라서 학생들이 그 방향에 따라 움직일 것 같거든요. 그래서 보조를 맞춰서 담임선생님의 역할이 가장 중요하지 않을까 싶습니다. (C 1380-1386)

학생들이 장난을 치거나 사소한 문제로 다투기도 하는데 이러한 행동들이 학교폭력으로 전개되지 않도록 교사의 꾸준한 노력과 상담이 필요하며, 장애학생 학교폭력 문제의 경우 특수교사와의 협력을 통해 적극적인 개입이 필요하다고 하였다.

특수 선생님하고 소통이 잘 안되면은 어느 쪽으로 떠넘기는 식으로 이게 문제는 학생이 문제가 아니라 학교의 문제가 돼버리는 건데 저는 이렇게 장애학생 간에 문제가 발생을 했으니 이렇게 이야기를 했고 특수 선생님께 이렇게 좀 해달라라고 말씀을 드렸는데 그냥 거기서는 담임이 이렇게 했으니까 끝이라는 식으로 더 이상 안 했던 기억이 있어서 그런 문제가 좀 있어서 뿐이고 장애학생에 대해서 교육을 했다고는 했는데 오래가지는 않더라고요. 한 달 못 가는 경우가 있었고 계속 이제 반복되는 행동을 해서 계속 구체적으로 그렇게 교육을 하는 방법밖에는 없었습니다. (D 1041-1049)

지나가다 장난삼아 재미 삼아 하는 경우가 많기 때문에 그런 빈도수를 줄이려면 계속 불러다가 이야기를 하고 반복적으로 상담하고 대화하고 해야 조금 조금씩 빈도수가 줄어들어 가는 거예요. (C 1099-1102)

장애학생에 대한 것뿐만 아니라 장애학생도 학생이니깐요. 전체적으로 학교폭력 예방을 하려면 교사가 주로 많이 노력을 해야 될 것 같아요. (A 1962-1964)

3) 문제 해결을 위한 협력적 대처

학교에서 수시로 학생들과 소통하며 장애학생에 대한 이해와 배려를 교육하고, 학교 후 장애학생의 모든 일상을 교사가 알기는 힘들 수 있는데 학부모와의 소통을 통해 학교폭력 예방이 필요하다고 하였다.

학생 입장에서는 장애학생들 비장애학생이 모두 서로 배려를 하면서 학교 생활을 임해야 할 것이고, 이제 교사 입장에서는 학생들 간에 문제가 있는지 수시로 확인을 하고 혹시라도 생길 수 있는 문제 상황에 대비해서 예방에 중점을 두고 주기적으로 교육을 실시해야 할 것이고, 학부모님들도 자녀들의 학교생활에 관심을 갖고 이제 학생, 교사, 학부모가 소통이 원활하게 이루어진다고 하면 이제 학교폭력 예방에 조금 더 힘이 예방하는 데 도움이 되지 않을까 생각을 했거든요. (D 1323-1331)

담임교사는 학생들의 전반적인 교육을 맡고 있지만 장애학생의 특성을 이해하는데 있어서는 아무래도 특수교사와의 협력이 필요하며, 문제에 대한 협력적 대처는 장애학생에 대한 학교폭력 예방 및 해결에 도움이 된다고 하였다.

행복 교실 선생님들한테 도움을 요청을 하거나 부모님들이나 좀 더 의사소통을 많이 하신 그 아이를 좀 알 수 있는 선생님, 학생들 제가 담임이지만 전문적으로 그런 것이 부족할 수 있기 때문에 다른 전문가들한테 도움을 요청합니다. (A 1802-1805)

4) 사안처리 과정에 따른 상담의 역할

학생들은 사소한 문제나 장난으로 갈등과 다툼이 있기 마련인데 상담을 통해 학생들이 화해할 수 있는 과정이 필요하다고 하였다. 또한 학생이 문제행동을 스스로 성찰하기 위해 반성문을 쓰는 과정에서 상담이 필요하며, 상담을 통한 자기성

찰이 학교폭력 예방에 효과적이라 하였다.

장애학생이든 누구든 피해를 다 등록을 하면 바로 상담실에서 직접 개입하고 담임선생님께 알리고 그리고 만약에 그때 당시에 일어나는 일이면 제가 있는 곳에서 서로 화해를 시키고 그렇게 했던 것 같아요. (E 841-844)

아무래도 반성문이라는 게 뭐 그냥 단순하게 그냥 쉽게 쓰고 마는 게 아니라 쓰는 과정에서 질문도 하고 그 과정에서 스스로 또 성찰을 하기도 하고 그 성찰을 함으로써 반복적으로 함으로써 자기의 행동 빈도수를 줄여나가고 되돌아보고 그러면서 줄여나가는 것 같아요. (C 1107-1111)

상담을 하고 상담이 거의 주가 됐던 거 같아요. 근데 아이들이 악의를 가지고 하는 했던 것이 아니라 충동적으로 대부분 잘 모르고 그래서 그렇게 하고 쪽 살 펴보면 아이들이 그런 실수를 한번 저지르고 나면 이런 부분에서 재발하지 않기 위해서도 노력하고 그 아이하고도 관계가 다시 회복되고 하더라고요. (A 1808-1812)

다. 학교폭력 예방교육

1) 체험 중심의 교육 프로그램

학생들이 직접 체험할 수 있는 프로그램이 필요하며 학생들 간에 마음의 벽을 허물고 친밀감을 형성하여 친구로서 다가갈 수 있는 분위기 조성이 중요하다. 다양한 프로그램을 체험하며 즐기는 과정에서 서로를 인정하고 배려하는 마음을 키워야 장애학생에 대한 학교폭력예방이 된다고 하였다.

아무래도 이전에 저희가 학교 다닐 때 받았던 그런 장애인식 교육이라든가 아니면 그런 그 학교폭력예방 교육은 대체로 이제 좀 딱딱하고 아니면 도덕 교과서 같은 그런 내용이었는데 최근에 와서 느끼는 장애인식 개선 교육에 그 내용이 드라마와 관련이 돼 있어가지고 드라마처럼 방영을 하다 보니까 학생들이 굉장히 관심 있고 재미있게 보더라고요. 그런 콘텐츠들이 조금이나마 장애 인식을

개선하는데 저는 굉장히 도움이 많이 되고 있다고 생각을 하거든요. 지금 그런 드라마의 교육이나 아니면 예능 교육 같은 거 예능을 활용한 그런 거 이런 것들이 굉장히 큰 도움이 되고 있다고 생각을 합니다. 그래서 저는 빈도는 감소 되고 있다고 보고 있습니다. (C 454-464)

장애학생에 대한 학교폭력이 보통 같은 학급 내에서 많이 발생하기 때문에 하여튼 같은 학급 내에서 장애학생을 포함해서 이제 모든 학생들이 함께 어우러져서 학교 생활할 수 있도록 학급 단합대회 프로그램 구성하는 것도 좋은 방안이라고 생각합니다. 저도 통합학급 담임을 맡아 장애학생이 있었던 적은 한 번밖에는 없었지만 매년 단합대회를 실시하고 있거든요. 올해 같은 경우에는 코로나 때문에 못했지만 그렇게 해서 하게 된다면은 그 이전보다 훨씬 더 아이들이 친해지고, 그니까 의미의 대상이 아니라 그냥 친구로서 받아들이는 경우가 있더라고요. 그래서 앞으로도 제가 담임을 할 때 코로나 상황이 끝난 다음에는 계속 주기적으로 실시하려고 하고 있고요. 또 학교 차원에서는 전체 학년이 하는 것도 무리가 있을 것 같고 한 한 학년에 인원수가 많다고 하면 조를 나눠서라도 이 학년 전체적으로 그런 프로그램들을 구성을 함께 한다면 또 같은 학급 내에서 또 다른 학급 친구들이 학교폭력을 저지를 수 있는 거기 때문에 그렇게 하게 된다면 조금 더 좋을 것 같고요. 다만 걱정이 되는 것은 이제 경쟁심을 불러일으키는 체육 활동 같은 경우에는 편성을 할 때 좀 유의를 해야지 더 악영향을 없앨 수 있을 것 같아요. (D 1418-1435)

학생들 간에 마음 트기 활동을 한 적이 있어요. 토킹 스틱을 두고 하는 그런 것들인데 처음에는 간단한 질문으로 가벼운 걸로 시작을 하다가 나중에는 이제 자기 내면에 있는 남들에게 쉽게 하지 못하는 그런 진실된 이야기 그런 것들이 이제 나오면은 학생들이 ‘저 친구는 저런 아픔이 있구나’, ‘저 친구는 저런 어려움이 있구나’, ‘저 친구는 저런 장점이 있구나’ 그 친구들 개별 성향에 대해서 서로 인정을 하는 시간을 갖게 된다는 거죠. 그래서 학생들이 이런 시간이 없으면 서로 간의 차이에 대해서 인정을 하지 못하는데 이거를 오픈해놓고 드러내는 순간 저 친구의 저런 면을 서로 인정하고 존중해주고 저 친구의 저런 부족한 면은 내가 때로는 도와줄 수 있지 않을까 하는 마음 트기가 때때로는 좀 성숙할 수 있는 시간과 공간을 마련해 주지 않을까 싶어요. 조금 전에 다 말씀드린 것처럼 예방할 수 있는 예능이나 드라마 아니면 장애인의 어떤 상황을 신체적인 어떤 상황을 직접 체험해 볼 수 있는 그런 프로그램들 그런 것들이 조금은 더 많아지고 자주 있었으면 좋겠습니다. (C 1460-1476)

학교폭력이 발생하면 신속하고 적극적으로 사실을 알리는 것이 중요하다. 신고를 방해하는 요인은 방관과 무관심인데 사안 초기에 제대로 된 신고가 된 경우 심각한 사안으로 번지는 것을 방지할 수 있기 때문이다. 학생들 스스로 주저 없이 신고를 할 수 있도록 지속적인 교육이 필요하다고 하였다.

장애학생 같은 경우에는 학교폭력 유형이나 신고 방법을 잘 모르는 경우가 있어요. 학교폭력이 발생할 경우 담임교사라든지 아니면 학교폭력 담당 교사라든지 신고가 이루어질 수 있도록 교육을 하였고요. (D 1024-1027)

이제 그거는 장애학생뿐만 아니라 이 목격한 학생들 이런 것들이 자신의 자신에게 발생한 일이 아니기 때문에 조금 무관심한 경우가 좀 많이 있는 거 같고요. (A 1009-1011)

장애학생 대상으로 하는 학교폭력은 방관도 되게 문제라고 생각하거든요. 가해 학생을 교환시키는 것도 중요하지만 주변 아이들이 말리고 신고하게 하는 것도 중요하니까 장애학생들 가운데 학교폭력은 특히나 또 더 학급 그 프로그램을 하는 것 같아요. (E 1119-1123)

2) 학생이 주체가 되는 프로그램

학생자치회에서 주관이 되어 학교폭력예방 캠페인 송, 표어, 포스터 및 장애체험 같은 교사의 학교폭력예방 교육에 의존하지 않는 자발적인 활동이 필요하다. 학생자치회에서 학생들과 소통의 네트워크를 활용하여 학생이 주체가 되는 활동이 교육적 효과가 크다고 하였다.

예방할 수 있는 방법으로는 효과적인 게 이제 교사 입장에서 보면 수시로 쉬는 시간 점심시간에 생활지도를 다니는 방법 그리고 학생의 입장에서 보면 어떤 자발적인 캠페인 활동이 그런 것들이 그나마 좀 대안으로서 적합하지 않을까 싶습니다. (C 1218-1221)

예를 들어서 휠체어 체험을 해본다든지 휠체어에 학생들이 거의 앉아본 적이 없잖아요. 비장애학생들이 그래서 휠체어를 한번 이제 체험을 해보면은 아이들이 아 이게 좀 생각보다 어렵구나. (B 1982-1984)

‘아무래도 이제 힘들지만 그래도 수업을 듣기 위해서 열심히 하는구나’라는 생각이 더 할 수 있고 아이들한테 조금 더 공감이 되는 거 같아요. 체험 활동을 하면서 또는 이제 시각장애 이 체험도 있거든요. 근데 이거는 눈을 가려서 근처를 한번 걸어보는데 해보면은 아이들이 대부분 처음에는 다 잘 걸을 수 있을 거라고 생각을 하는데 생각보다 어렵거든요. (B 1989-1994)

학교에서 발생하는 장애학생 학교폭력에 대해 어떻게 보면 교사의 개입 이외에 또래 도우미나 학생이 중심이 되어 장애학생 학교폭력을 예방하고 화해를 모색하는 과정이 필요하다. 이는 장애학생 학교폭력에 학생의 중재자 역할이 중요하다고 보는 것이며, 학생들 간에 중재가 되는 과정에서 폭력에 대한 자정 능력이 생긴다고 하였다.

그런 시간에 학교폭력이 좀 많이 발생할 수가 있는 것 같아요. 선생님들이 안 계시니까 그 부분에 대해서 이제 예방을 하는 차원에서 보면은 물론 이제 또래 도우미를 말했지만 도우미를 활용해서 그 친구가 예를 들어 장애학생이 혹시나 문제가 생기는 것도 살펴 본다든지 그 부분도 괜찮을 거 같고 (B 1836-1840)

장애학생과 그 관련 학생이 같이 관련 학생만 같이 계속 있었다면 심각해질 수 있었겠지만 주변에 좀 도움을 주는 친구들이 이제 제지를 시키고 신고를 하고 이런 경우들이 많이 있어서 그렇게 심각하지는 않다고 생각합니다. 빈도수 같은 경우에는 조금씩 더 감소하고 있는 것으로 생각이 됩니다. (A 914-919)

3) 지속적 예방 교육의 실행

학교폭력예방 교육을 하다 보면은 실시 전과 후를 봤을 때 효과가 있는 것을 볼 수 있다. 하지만 한계로 지적되는 것으로 그 효과의 차이가 매번 틀리고 일시적이라는 것이다. 일시적인 교육 효과로 인해 반복되는 문제행동을 개선하기 위해서는

지속적인 교육의 필요성을 시사하고 있다고 하였다.

마지막 빈도를 말씀드리면은 통합 학급 담임 교사라든지 아니면 생활지도교사 아니면 전체를 대상으로 장애이해교육을 한다든가 학교폭력 예방 교육을 한다든가 그런 교육을 실시하고 나서는 아까 말씀하셨던 것처럼 잠깐 줄어든 듯 하나 이제 얼마 지나지 않아 다시 이제 반복되는 경향을 보이더라고요. (D 425-429)

일단 학교폭력 빈도는 학교폭력 예방 교육을 하면서 아이들이 교육을 받으면 확실히 달라지긴 해요. 그래도 아까 말씀하신 것처럼 가중 처벌이라든지 저희 같은 경우는 장애 이해 교육도 하니까 그러다 보니까 빈도수가 그 당시에는 좀 찾아질 수 있는데 이 문제가 안 보이는 곳에서는 발생할 수가 있으니까 그 문제가 좀 있는 것 같아요. (D 383-388)

학생들은 미성숙한 존재로 교육이 필요한 대상이며, 그 미성숙함으로 인해 교육의 효과를 내기 위해서는 반복적인 필요가 있는데 장애학생에 대한 학교폭력 문제도 같다고 볼 수가 있다. 지속적인 학교폭력예방 교육이 장애학생을 보호함은 물론이고, 학교폭력으로 가해학생이 되는 것을 사전에 방지하기 위함이라고 하였다.

그런 행동을 사전에 좀 예방하려고 예를 들어서 저희 반에 특수학급 학생이 있었던 적이 올해를 통틀어 총 3번 있었는데 사전에 그 학생이 교실에 올라오기 전에 미리 사전 교육을 많이 해놨어요. 그래서 도우미 학생이 있으면 그 학생을 따로 불러가지고 “어떻게 도와줘야 되냐?”, 그리고 그 학생이 도움을 주기 위해서 해야 되는 것들이 ”어떤 것들이 있습니까?“, 이런 것들을 사전에 충분히 학급 친구들과 이야기를 함에도 불구하고 좀 없는 곳에서 막 이렇게 비아냥, 조롱 이런 것들을 많이 경험을 해가지고 그런 정서적 폭력 부분이 굉장히 안타까웠습니다. (C 151-158)

아무래도 행동 변화는 있습니다. 방금 말씀드렸던 것처럼 반복적으로 계속하면은 빈도수가 점점 줄어들기는 하더라고요. 예를 들어서 계속 2주에 한 번씩 그런 일들을 있었던 친구들이라고 하면 이 3주나 한 달 이렇게 하면 좀 변화하는 모습을 보이긴 하더라고요. (D 1053-1056)

라. 장애이해 교육

1) 장애학생에 대한 인식 개선 필요성

가해학생이 장애학생에 대한 생각과 행동을 살펴보자면 바보 취급, 열등, 비아냥, 아무런 이유 없이 폭력을 행사하는 것으로 나타난다. 이는 자신과 다른 존재로 생각하는 차별적인 인식이 자리 잡고 있기 때문이며, 장애학생은 동등한 관계라는 인식을 심어주기 위해 장애이해 교육이 필요하다고 하였다.

내가 도덕적으로 사회적으로 교육받아서 그것도 내가 애를 도와줘야 되겠거니 해서 도와주는 거지 어떤 마음속으로는 애가 우리보다 많이 부족하다거나 이런 것들을 항상 생각하고 있는 것 같아요. (C 337-340)

저는 일단 사소한 거에서부터 생각을 하면 일단 그런 뭐랄까 지적이나 지체 장애를 가진 친구들에 대해서 자기가 어떤 신체적으로나 정신적으로 약간 우월감이 있는 것 같아요. 학생들이 기본적으로 그래서 어떤 그 친구들을 나와 어떤 동등한 존재 공정한 대상으로 보기보다는 그 친구의 있는 그대로의 모습을 인정하고 존중하지 않는 거죠. ‘내가 더 낫다’라고 생각하는 거죠. 그러니까 주변에서 한두 명의 친구들이 유희나 장난의 대상으로 놀리기 시작하고 그러면은 그거를 한두 명의 단계에서 빨리 끊어주지 않으면 주변 친구들이 저렇게 하는데 별 탈이 없네, 그러니까 주변 친구들이 조금씩 이제 늘어나게 되는 거죠. 처음 시작에 대한 인식은 차이에 대한 인식이 좀 부족하지 않나 동등한 인격체로서의 그 친구를 존중하기보다는 어떤 놀림의 대상 장난에 대해서 그 경계를 굉장히 자기만의 기준으로 낮게 생각하는 거예요. (C 660-672)

‘나는 이 친구들과 나는 다르다’, ‘나만 다른 존재다’라는 그런 생각이 기본이 되기 때문에 문제가 되는 거 같은데요. 아까 얘기했던 2018년도에 제가 이제 가르쳤던 친구가 좀 많이 맞았어요. 그 반 친구들한테 남자에 대해서 많이 맞았는데 그 친구는 맞았다고 분명히 신고하거나 그러지 않았어요. 그냥 담임선생님이 중재해서 그냥 서로 사과하고 ”장난 심하게 쳐서 미안해“ 이렇게 그냥 끝나고 있었거든요. 근데 그 친구를 때린 이유를 제가 나중에 한번 그 친구 다른 때라도 친구를 불러서 물어봤어요. 제가 어쨌든 학교폭력 담당자는 아니었지만, 학년

생활지도 교사였기 때문에 그게 문제가 나중에 문제가 될 수 있기 때문에 확인차 불러서 물어봤는데 너는 왜 때렸는지 물어봤더니 그 친구는 제가 나랑 친하다고 다른 친구가 놀려서 그게 열받아서 장애학생을 때렸다는 거예요. ”왜 그러면 놀린 애한테 그렇게 놀리지 말라고 얘기를 해야지 왜 이 친구를 때리냐“라고 했더니 ”애랑 엮이는 게 싫어서 때렸다“라고 이렇게 얘기를 하더라고요. 이거 그게 ‘나랑 같은 학급에 있는 같은 친구라고 생각을 하지 않고 애는 그냥 장애인은 나랑 다른 존재’라고 생각을 하기 때문에 그런 폭력들이 전부는 아니겠지만 그런 몇몇 생각들이 일어나고 있다고 생각이 듭니다. (D 642-659)

나와 다름을 인정하지 않는 다양성 수용 태도가 부족하고 장애학생에 대한 배려나 인식도 다르지 않은 것을 볼 수가 있다. 또한 학교폭력을 장난으로 빙자하고, 자신의 기준으로 언어폭력은 학교폭력이라 생각조차 하지 않는 등 장애이해 및 학교폭력 인식에 대한 개선이 필요하다고 하였다.

보통 학생들 경우입니다. 같은 반 친구들이요. 학생들이 어떤 의도를 가지고 그런 건 아니고 접촉하다 보니까 자기가 아직 장애학생에 대한 배려나 인식이 부족해서 그런 경우가 있어요. (A 974-976)

학교폭력 관련해서 장애학생들이 직접 또 저한테 도움을 요청한 적은 없었고 다만 제가 먼저 인지하고 나서 그 학생을 불러서 사실을 확인할 때 그 상황에서 ”그냥 장난이었어요. 그냥 장난친 거예요.“라고 이제 넘어가는 경우들이 많았어가지고요. 그래서 혹시 몰라서 저는 또 다른 같이 장난쳤다고 하는 친구들을 불러가지고 이 상황에 대해서 들어봤는데 그거는 진짜 장난이었다고 하더라고요. (D 744-750)

언어폭력 자체가 ‘이 정도면 되겠지’보다는 그냥 그거를 학교폭력이라는 생각을 인식 자체가 없는 것 같아요. (A 907-908)

2) 모든 학생을 포함하는 학교문화 형성

품행이 비교적 거칠지 않은 학생들의 경우 지속적인 상담으로 가능하며, 장애학

생 배려와 존중 같은 것을 학급 자체로 특정한 날을 지정해 실시하는 계기교육이 필요한 것으로 보인다. 이는 다양한 맞춤형교육이 장애학생에 대한 학교폭력을 감소시킬 수 있다고 하였다.

어떤 인성 교육 상담 이게 한두 번은 안 되더라도 자꾸 불러놓고 반복적으로 얘기하면 그런 것들이 조금씩은 완화되더라고요. 물론 그 정도가 심하지 않은 아이들의 경우인 것 같아요. (C 596-598)

제가 다니면서도 그래서 첫째로 장애학생이 같이 수업에 있지 않을 때 이럴 때 같은 경우에 일반 학생들한테 장애학생과 본인들과의 다른 점을 인지를 시키려고 노력을 하고요. 그래서 그거를 다름이지 그게 뭐 열등하거나 이런 게 아니기 때문에 배려를 많이 하도록 학생들한테 많이 지도를 하고 또한 학교폭력 같은 게 일어나려고 하면 순간적 제지를 하기 위한 계기 교육 같은 것들을 좀 많이 했었습니다. 그로 인해서 좀 감소되고 있다고 생각을 합니다. (A 951-958)

그래서 조금 담임선생님 입장에서는 같은 말을 예를 들어서 매주 월요일이다 뭐 특정한 날을 딱 정해놓고 그날 만큼은 반드시 장애학생은 우리가 챙겨줘야 할 거 우리가 간과하지 말아야 할 거 이런 식으로 반복적으로 이야기를 할 필요가 있다고 봐요. (C 1166-1169)

비장애학생 중에는 학급에 같은 친구가 장애학생이라는 사실을 인지하지 못하는 경우가 있다. 또한 지체장애 및 지적장애학생의 특성에 대한 이해 부족에서 오는 오해로 장애학생과 어떻게 공감할지 몰라 서로 당황하기도 하는 것을 보면 장애 특성에 따른 맞춤형 장애이해 교육이 필요하다고 하였다.

장애 인식 자체가 이게 좀 부족한 거 같은데 형식적으로 장애 이해 교육 이런 것 보다는 실질적인 아이들의 같이 있는 통합학급에 있는 장애학생에 대한 특성을 특수선생님이든 담임선생님이든 그것에 대한 특성을 아이들한테 얘기를 해주고 그 아이에 대한 행동 등 돌발행동들에 대한 학생들의 이해심을 좀 높일 수 있는 방법이 필요할 거 같구요. (A 1876-1881)

학생 특성에 맞는 일반적인 장애 이해 교육보다는 지적 장애, 지체 장애도 있는

데 이제 여기 도움반 학생이 갖고 있는 특성을 감안 해서 그 아이들한테 비장애 학생들한테 교육시키는 것이 좋을 것 같아요. 지적 장애학생 같은 경우에는 어떤 그 지적 장애 중에서도 이 학생이 어떤 특성이 있는 그런 것들을 악의가 아니니까 이런 거 이해하는 식으로 그거랑 함께 장애학생들한테 도움이 되는 학생이 좀 착하고 좀 성실하고 배려심이 있는 학생이 그리고 도와주면 확실히 학교 폭력은 학교 안에서 많이 예방되는 것 같습니다. (A 1883-1891)

실제로 제가 매년 해보는데 일단은 학생들이 아이들마다 좀 다르긴 한데 조금은 놀래는 친구도 있긴 했었어요. 그게 이제 아무래도 똑같이 생각을 많이 했나 봐요. ‘예는 왜 특수학급에 있지?’ 그냥 공부를 좀 못할 뿐이지 그게 자기랑 다를 바 없다 이렇게 생각을 했던 친구들이 있었는데 저희 같은 경우에 이제 아이들이 지적 장애랑 자폐성 장애에 대해서 명확하게 잘 모르더라고요. 그래서 장애 이해 교육을 할 때 설명을 해줘요. 그러면은 지적 장애라든지 자폐성의 특징에 대해서 자폐성 같은 경우에는 눈 마주치는 게 없고 이런 거에 대해서는 아이들이 잘 모르더라고요. 그리고 소리를 낸다든지 이런 게 이제 상동 행동 같은 경우에도 문제 행동 부분이 조금씩은 자폐성 친구들이 있으니까 그런 부분에 대해서 이제 얘기를 해주면은 그런 것에 대해서 이해하는 모습이 보이더라고요. 친구가 조금 그런 부분이 있었구나. (B 1759-1774)

특정 분야에서 매우 특출난 재능을 보이는 서번트 증후군 정도는 아니지만 장애 학생을 관찰하다 보면 다양한 장점을 가지고 있는 것을 볼 수가 있다. 학교 교육 과정에서 장애학생이 가진 능력을 펼칠 기회가 마련될 필요가 있으며, 이는 비장애학생들에게도 장애학생을 이해할 수 있는 기회라고 하였다.

장애학생들도 다 각자 가진 장점이 있잖아요. 그게 좀 잘 드러나지 않는 것 같아서 그런 걸 드러낼 수 있게 해주는 프로그램이 필요한 것 같아요. 장애학생들이 다 각자만의 장점이 있는데 그 장점을 기르고 아이들에게 좀 알릴 수 있는 그런 프로그램을 만들면 좋을 것 같고 예를 들자면 저희 학교 3학년 학생 중에 그 행복 교실 학생인데 그 학생이 열차를 되게 좋아해요. 열차 잘 외우고 그래서 막 열차 같은 거 보면 열차 이름 다 외우고 어떤 열차가 시속 몇 킬로고 그런 걸 다 외우는데 열차 사진 같은 걸 동영상으로 찍어가지고 유튜브에 올리나 봐요. 유튜브 채널이 있대요. 저희 학교에 유튜버를 꿈꾸는 친구들이 많거든요. 그런데 채널을 열었는데 아이러니하게 그 장애학생이 제일 구독자 수가 많아서

지금 한 거의 90명 된다고 하더라고요. 애들이 좀 우러러보는 모습으로 보고 있어요. 유튜버 꿈꾸는 애들은 자기네들 구독자는 아무리 해도 여섯 명 6~7명 이런데 그때 좀 아쉬워하는 게 자기가 좋아하는 거를 잘 살려서 그러니까 애들이 일면 어떤 면에서 부러워하니까 그래서 장애학생들이 무시당할 때도 있지만 우러러 볼 면도 있다는 걸 애들이 좀 알 수 있도록 프로그램을 구성하면 좋겠다는 생각을 좀 했었어요. (E 1496-1513)

3) 장애학생과 비장애학생의 소통 확대

장애학생의 개별화 교육 공간인 특수학급에 비장애학생이 특별한 이유 없이는 가지 않는 편인데 자유롭게 서로의 학급을 넘나들 수 있는 환경을 개선할 필요가 있다. 학교 일상에서 소통을 할 수 있는 시설 개선은 장애학생에 대한 마음의 벽을 허물 수 있는 계기가 된다고 하였다.

물론 특수학급이 아이 행복 교실이 그 아이가 수업 개별화 교육을 위해 필요한 공간인 건 맞는데 그 개별화 교육 시간 외에 점심시간이나 쉬는 시간에 아이들이 어디든지 갈 수 있고 서로 넘나들 수 있고 그래서 특수학급과 일반학급 통합 학급도 잘 이뤄져야 될 것 같고요. 장애학생들이랑 비장애학생들이 놀고 쉬는 공간이 구분 없이 좀 자유롭게 넘나들었으면 좋겠고 그러기 위해서는 학교 시설도 되게 중요한 것 같아요. 그러니까 일반 통합학급에서도 장애학생들을 수용할 수 있는 교구나 시설 같은 게 다 구비가 되어야 될 것 같아요. (E 1271-1279)

편견이나 인식 자체가 문제라고 생각합니다. 특히 장애학생과 자신이 다르다고 생각하기 때문에 그거를 없애려면 장애학생들이 나와 다르지 않다는 걸 가장 먼저 익숙하게 만들어줘야 될 것 같은데 그러기 위해서는 이제 아주 기본적인 장애학생들과 구분질 수 있는 모든 가장 기본적인 시설 차별화된다고 생각할 수 있는 교육에서의 어떤 먼저 좀 다 개선해 줘야 되지 않을까요. (E 1283-1288)

제가 이렇게 생각을 하게 된 계기는 제가 나온 대학교가 전국에서 장애 대학생이 가장 많이 다니는 장애학생 수용이 가장 높은 대학교거든요. 저희 학교는 모든 시설이 다 배리어 프리이었어요. 그러니까 장애인도 편하게 이용할 수 있는 모든 계단이 다 경사로였고요. (E 1293-1297)

일일 또래 도우미 체험 같은 활동으로 장애학생이 겪는 다양한 곤란함을 이해하고, 체험 과정에서 장애학생과의 친밀감 형성으로 장애인식이 개선될 수 있다. 일일 또래 도우미 체험 활동으로 장애학생과 상시적 소통이 필요하다고 하였다.

일반 학생들이 예를 들어서 그 장애학생에 대한 이해를 높여야 하니까요. 그건 제가 생각하기에는 일일 도우미를 한 번씩 해보면서 장애학생하고 같이 생활을 하면서 도와주고 그러면 이 학생이 어떤 어려움을 겪고 본인이 이걸 도와주면서 본인의 도움으로 인해 보람 같은 것을 느낄 수 있고 학급에서 좀 더 친해질 수도 있고 그러면 전부 그렇게 도와주다가 도와주면 하다 보면 그만큼 장애학생에 대한 이해 같은 거는 아이들이 장애 인식 같은 것들을 많이 개선될 수 있을 거 같아요. (A 2006-2013)

일일 도우미가 하루 동안 그 학교 내에서 아이가 이동 수업 등을 같이 챙겨주고 (A 2019-2020)

마. 학교폭력에 취약한 장애학생의 보호

1) 학교 내 장애학생 지원 시스템 마련

장애학생이 학교에서 가장 많이 접촉하는 사람은 아무래도 같은 학급의 학생일 것이다. 교사의 개입도 중요하지만 또래도우미나 학급 임원들이 중심이 되어 장애학생을 보호하면 교육적인 효과가 크다고 하였다.

저 같은 경우는 장애학생이 심각하게 피해를 입은 학교 폭력 정도의 사안 없었는데 가벼운 사안이라도 장애학생을 지도하는 방향은 대체로 일상생활에 밀착 마크를 시키는 것도 다른 학생들을 현재 저희 학교 같은 경우는 장애학생을 도와줬는데 이제 도우미 학생 제도가 따로 있어서 장애학생도 불러서 이제 수시로 누가 놀리는지 하기 싫은 행동을 이렇게 보기 싫은 행동을 반복적으로 하는지 그런 거에 대해서 물어보지만 도우미 학생들도 수시로 이제 물어보는 거죠. 일상적으로 밀착 마크를 해서 학급 반장, 부반장 및 학급 친구들에게도 수시로 물

어봐서 이제 티끌만 한 문제더라도 누가 자꾸 반복적으로 놀린다거나 싫어하는 행동을 하는지를 수시로 파악하는 게 저희 지도 방법 중에 하나인 것 같아요. 그 장애학생들에게 지도할 때 일상생활을 조금은 제가 장애학생 곁에서 볼 수 없기 때문에 이 학생을 마치 옆에서 보는 것 같은 그런 느낌으로 장애학생을 지도를 하고 그러고 있습니다. (C 1069-1082)

조금만 더 붙이자면 제가 생각하기에는 또래 밀착 도우미가 굉장히 중요하다고 봐요. 이제 장애학생 밀착 도우미를 보통 작년엔 저희 반은 이제 두 명을 뽑았는데 제가 2명을 장애학생 저희 반은 이제 장애학생이 2명이라서 2명을 뽑았거든요. 근데 이제 한 사람당 한 명씩 밀착 마크를 하는데 1년 동안 하고 나서 보니까 분명히 있었으면 좋겠어요. 어떤 취지냐면 또래 장애학생한테 "또래 도우미를 너희 입장에서 너를 도와주는 친구니까 너가 골라" 했더니 한 명은 그 학생이 도와줬으면 하는 친구를 스스로 고르게 하고 한 명은 담임선생님이 판단했을 때 책임감이나 좀 약간 의협심이 있는 친구 그다음에 이제 도와주는 이제 선한 마음씨를 가진 친구를 당연히 이제 붙여주는 거죠. (C 1176-1086)

장애학생의 이동이나 학습에 도움을 주기 위해 보조인력이 배치되어 있는데 적절한 보조인력의 활용은 학교폭력에 취약한 장애학생을 보호할 수 있다고 하였다.

제가 장애학생 담임교사를 했던 장애학생들 같은 경우에는 부모님이 데려오시고 좀 보호하는 인력들이 같이 하교를 하거나 이런 상황들이 많아서 방과 후 또는 다른 장소에서까지는 많이 발생하지 않았습니니다. (A 934-937)

장애 이해 교육을 통해서 아이들한테 아무래도 재발하는 게 제일 크기 때문에 재발 방지를 위해서 장애 이해 교육도 하고 혹시나 상황에 따라서 아이들이 이제 원반 수업을 듣는데 좀 어려움이 있으니까 그 통합학급에서 아이들이 적응하는 데도 혹시나 어려움이 있을 경우에 사회 복무요원 같은 보조 인력을 통해서 같이 올려보내서 같이 이제 수업을 할 때 이제 좀 도움을 줄 수 있게 아무래도 보조 인력이 따라가면은 아이들이 그 중간에 학교폭력 상황이 생기기 좀 어려움이 있으니까 그렇게 할 수가 있고요. (B 1736-1744)

학교폭력이 피해가 발생하면 장애학생은 심리적 불안이나 충격이 있을 수 있으며, 상황에 따라서는 치료도 필요한 경우가 있다. 장애학생의 신체적, 정신적 회복

을 위해 피해학생 보호조치에 따라 적절하고 신속한 지원이 필요하다고 하였다.

제가 작년에 저희 학교 장애학생 중에서 뭔가 이제 아동학대 학교폭력을 당한 학생이 있어서 그 학생을 치료비 지원을 받으려고 신청을 한 적이 있어요. 그 학생의 치료비를 지원하도록 교육청에 신청을 한 적이 있는데 교육청에서 특수 학생은 장애학생 대상으로 치료비를 지원해 줄 수 없다는 거예요. 왜냐하면 치료비 지원의 목적이 심리치료 목적이었는데 장애학생 대상으로는 심리치료비를 지원해 줄 수가 없어서 아예 선정 자체도 거론되지 않았던 경험 있거든요. 그래서 되게 저희 학교 특수 선생님이랑 저랑 열받아 하셨거든요. 이유는 알겠는데 그러니까 특수 학생한테 지원을 했을 때 심리치료비로 남용될 소지가 있거든요. 아이의 뭔가 그 치료 목적 그니까 특수 학생의 상담을 목적으로 한 언어치료나 이런 데 남용이 될까 봐 그러시는 것 같은데 사실 장애학생도 학교폭력 시 피해를 입을 수 있고 심리적인 어려움이 있어서 정말 순수한 목적의 심리치료를 받을 수 있거든요. 그런데 아예 대상조차 되지 않는다는 거죠. 이게 화가 나는 일 이었고 저는 그래서 뭔가 상담 쪽에서 장애학생들 차별하면 안 된다고 생각하고 더 노력해야 된다고 (E 1399-1415)

2) 지역사회 관련기관과의 협력

학교폭력예방교육을 전담경찰관이 실시할 경우 학생들의 태도가 다른 것을 볼 수가 있으며, 사안처리 과정에서 전담경찰관의 개입은 관련학생 및 교사의 부담을 덜어주기도 한다. 또한 전담경찰의 상시 또는 수시 순회지도 같은 협력은 학생들이 하교 이후에 발생할 수 있는 학교폭력 대처에 매우 효과적이라는 것이다. 이에 학교폭력예방교육 및 사안처리 과정에서 전담경찰관의 협조는 중요하다고 하였다.

방과 후에 학교폭력 전담 경찰관과 행정적으로 연계하여 충분히 도움을 받을 수 있을 것 같아요. 전담 경찰관과 수시 또는 상시로 외부에 순회 지도를 하면 좋을 것 같습니다. (C 1226-1228)

연합 교외 생활지도를 나갔어요. 그때 이제 전담 경찰관, 외부 기관 분들도 모시고 하는데 사실 그게 좀 이벤트성인 것도 있는데 저는 좀 필요하다고 느꼈던 게

작년에 저희 의정부 중학교에서 있었던 학교폭력 사건 중에서도 전담 경찰관분들이 순회하다가 발견해서 학교폭력 사건 접수하신 것이 있었거든요. 뭔가 우범 지역을 계속 주기적으로 가서 보는 게 중요한 것 같아요. (E 1248-1254)

학교폭력 전담 경찰관 존재 자체가 또 장애학생에 대한 학교폭력뿐만 아니라 학교폭력 자체를 조금 감소시키는 역할을 하고 있다고 봐요. 왜냐하면 아이들이 학교에서 선생님들이 아무리 혼내고 법적 이야기를 해봤자 실제로 선생님이 법을 집행하는 사람들은 아니잖아요. 그런데 실제로 이 법을 집행하는 경찰관들이 학교에 와서 경찰관하고 이야기를 나누다 보면 아이들이 자세히 전해주지 않았던 몰랐던 사실들까지 다 이렇게 자백하듯이 이렇게 술술 말하는 경우가 있더라고요. 저희는 이제 적용할 수 있는 법안 이런 걸 아무리 찾아서 이야기를 해도 그 아이들에게는 조금 이제 받아들이기에는 ‘선생님이 그냥 나를 헐박하려고 하는 거다’, ‘위협하는 거다’로 받아들이는데 전담 경찰이 ”이렇게 처벌받습니다. “라고 고지를 하게 되면 그게 정말로 자기 자신들이 이제 수감 차고 교도소까지 가는 생각을 하게 돼서 그런지 예방 차원에서 그 존재 자체만으로도 효과가 있는 것 같습니다. (D 1662-1675)

학교폭력예방 및 사안처리에서 전담경찰관은 중요한 역할을 하고 있다. 하지만 전담경찰관이 장애이해 및 장애학생의 특성을 대해 모르는 경우 장애학생 학교폭력 사안처리 과정에서 곤란함이 발생할 수 있다. 장애학생 관련 사안으로 전담경찰관과의 협력을 극대화하기 위해서는 전담경찰관에게 장애이해교육 연수가 필요하다고 하였다.

실질적으로 경찰서에서 나와서 학교폭력 예방 교육을 전체적으로 협조를 해주시니까요. 도움이 되긴 하겠지만 ‘크게 예방에 대해서 도움이 된다.’라고 좀 특수성이 있기 때문에 그분들 같은 경우에도 장애학생들에 대한 지식이 많지는 않고 일반적인 학생들 대상이어서 (A 2113-2117)

제가 특수교사니까 아이들 특성을 알고 있으니깐 그런 자료 같은 것을 전담 경찰관에게 제공을 하면서 혹시나 문제가 생겼을 때 도움을 주는 거 같으면 저희가 해줄 수 있다고 봐요. (B 2139-2141)

저희도 연수를 받지만 그래서 이런 식으로 사실 저희도 연수가 계속 많잖아요.

그래서 근데 아무래도 연수를 한 번 좀 받으면 전담 경찰관들이 장애학생을 이해하는데 큰 도움이 되지 않을까 간단하게 보면 장애에 대한 특성만 알아도 조금 다를 수 있고 사실 이걸 비장애인 분들이 처음에 그 장애가 정확히 어떤 명칭이라든지 이런 거에 대해서 정의를 잘 모르시니까 이해하시는 게 좀 어려운 일이 많았거든요. 그래서 그 자폐증 친구라든지 시각장애 친구라든지 청각장애 친구들은 다 아시겠지만 자폐라든지 이런 부분에서는 그러면 조금 어려움이 있으시더라고요. 이런 부분에 대해서 좀 연수를 받으시면 아무래도 좀 도움이 되지 않을까 하네요. (B 2155-2164)

V. 논의

1. 장애학생 학교폭력 현황에 대한 논의

장애학생 관련 학교폭력 문제에 대해 일부 교사의 경험을 토대로 파악하는 것이 본 연구의 한계점이 될 수 있겠으나, 교육 현장에서 피부로 느끼고 있는 교사들과의 인터뷰를 통해 장애학생에 관련된 학교폭력의 현황과 예방을 중심으로 논의를 하였으며 그 결과를 바탕으로 논의하면 다음과 같다.

첫째, 장애학생 학교폭력 실태 중 본 연구에서 다뤄진 장애학생에 대한 학교폭력 유형별 특성은 언어폭력, 신체적 폭력, 금품갈취, 따돌림 등이 있었다. 그중에서 언어폭력은 가장 일상적으로 자주 많이 발생하는 것으로 나타나고 있으며 그 형태는 무시, 비웃음, 비하, 흉내 등 장애학생의 인격을 존중하지 않고 있다. 김신예(2016)의 연구에서 지적장애 학생의 학교폭력 유형별 실태 중 언어폭력의 경우 비장애학생들이 지적장애 학생에게 폭력적인 말을 하거나 별명을 지어 놀리고 외모를 비하하는 말을 SNS에 퍼트리는 행위를 하는 것으로 드러났으며 대부분 지적장애 학생이 피해자라고 교사들이 응답하였다. 선행연구에서 다뤄진 것을 봤을 때 장애학생은 학교생활에서 언어폭력에 자주 노출되고 있음을 알 수 있다.

장애학생에 대한 학교폭력 발생 시간을 알아본 결과 주로 쉬는시간, 점심시간, 하교 후 등 교사의 지도가 어려운 다양한 시간대에 나타나고 있다. 장소는 교실, 복도, 화장실, 운동장 등 학교시설 어디서든 발생한다. 심관갑(2016)의 연구에서 하루 일과 중에 고르게 학교폭력 발생이 분포되는 것으로 나타나고 있다. 특히 수업 시간과 점심시간에도 학교폭력이 많이 발생하는 것으로 인지되고 있다. 따라서 장애학생 학교폭력 예방을 위해서는 점심시간과 쉬는 시간에 복도나 교실, 화장실

등의 장소에서 학생들의 생활지도를 위해 지속적이고 반복적인 순회 지도과 학교 폭력 사안 발생 시 신속한 신고 및 조치가 될 수 있도록 대책 마련이 필요하다. 학교폭력의 시간과 장소는 주로 쉬는 시간, 화장실, 운동장 등이 언급되었다. 이는 교사가 인식한 학교폭력의 발생 시간과 장소로 ‘쉬는 시간, 방과 후 활동시간, 학급교실, 운동장, 화장실’이 보고된 것과 일치한다(이창훈, 권요한, 2015; 이고운, 정선아, 2016). 쉬는시간에 학교폭력이 가장 많이 발생하고 있다는 것은 교사의 지도 또는 감독이 이루어지지 않는 시간을 틈타 학생들 사이에 학교폭력이 일어나고 있음을 의미한다. 점심시간이나 쉬는 시간 등 교사의 생활지도가 미치지 않는 시간에 장애학생의 인권 침해를 보호하기 위한 대책을 세울 필요가 있음을 시사한다. 장애학생에 대한 학교폭력의 발생 장소는 주로 교실 내이지만 복도와 화장실에서도 자주 발생하는 것으로 나타났다. 학교폭력은 으스스하고 후미진 곳 등 취약한 장소에서 발생하는 빈도가 높다는 연구 결과(강윤주, 공마리아, 2014)와 부분적으로 일치하고 있다(김삼섭, 2016). 위와 같이 여러 선행연구에서 학교폭력은 교사의 부재 시에 발생하는 것으로 볼 수가 있으며, 장애학생에 대한 학교폭력 예방을 위해서 교사가 없는 시간대에 대책 마련의 필요성을 제기하고 있다.

가해학생 특성을 연구해본 결과 심리적 결핍, 폭력에 대한 낮은 감수성 같은 특성을 보이는데 특히 남학생의 경우 서열을 나누는 경향이 뚜렷하게 나타나고 있다. 김신예(2016)의 연구에서는 힘의 서열화 등 다양한 이유로 비장애학생은 지적장애학생들에게 가해를 저지른다고 보고 있다. 또래 관계에서 서열이 낮을 수밖에 없는 지적장애 학생은 학교폭력에 가장 취약할 수밖에 없음을 알 수 있다. 이는 서열화 위주의 사회 분위기를 바꾸지 않는 한 장애학생이 개입된 학교폭력은 계속될 수밖에 없을 것으로 보고 있다는 점에서 본 연구와 일치한다(이희연, 2013; 김신예, 2016). 통합교육현장에서 교사들이 흔히 사소하다거나 장난으로 여길 수 있는 놀림이나 괴롭힘도 학교폭력이며 이러한 행동이 결국 피해학생들에게 큰 고통을 줄 수 있다는 것에 대해 지속적 지도가 요구된다(이슬기, 2017). 서열화 문제

는 상대적으로 약자인 장애학생의 서열이 낮아질 수 밖에 없으며 학교폭력에 노출되는 상황을 만들곤 한다. 관련 선행연구에서도 서열화 문제의 심각성을 언급하고 있으며, 이에 남학생들 간에 서열을 구분 짓는 행동을 개선할 필요가 있다.

둘째, 장애학생 학교폭력 원인 중에서 관계 형성의 어려움이 있는데 장애학생이 주변 친구들과 관계를 형성하는 과정에서 관심과 인정을 받고 싶은 성향으로 인해 금품갈취 같은 물질적 피해 및 학교폭력에 노출되고 있다. 김신예(2016)는 정서적 폭력의 경우 무시하기, 소외시키기, 따돌림 등으로 나눌 수 있는데 지적장애 학생이 가해학생인 경우보다 피해학생인 경우가 훨씬 많은 경향이 있으며 교사들은 이를 지적장애 학생의 관계 맺기 기술의 부족 및 사회성 결여로 보고 있다. 소통이 힘든 장애학생이 관계 형성 과정에서 학교폭력 피해를 많이 보고 있으며, 관련 연구를 살펴보았을 때 이러한 부분을 확인할 수 있다.

비장애학생이 장애학생과 같이 학교생활을 하면서 장애학생의 특성을 이해하지 못하여 과민하게 반응하는 경우가 종종 있는 것으로 나타났으며, 상황에 따라서는 학교폭력으로 번지기도 하는 것을 볼 수가 있다. 김신예(2016)는 사회적으로 경도 지적장애를 가진 장애학생의 경우 외면적으로 드러나지 않기 때문에 장애학생이라고 생각하지 못하는 경우가 있으며 이에 대한 행동들을 쉽게 받아들이지 못하며 미성숙 단계인 또래 친구들이 받아들이기에 더욱 어렵고 충격에 휩싸인다고 하였다. 이런 상황은 비장애학생이 장애에 대한 이해 부족에서 그 원인이 있다고 볼 수 있으며 장애 특성에 대한 이해 교육이 필요한 하다는 점을 시사한다.

셋째, 자기 통제의 어려움으로 장애학생은 상당히 다양한 어려움에 직면한 채로 학교생활을 하고 있다. 자신의 신체적 조절의 어려움으로 인해 다치기도 하며, 감정이나 분노를 조절하지 못하여 상황에 맞지 않은 언어 표현을 하기도 한다. 때로는 이러한 장애 특성으로 인해 의도치 않게 학교폭력에 휘말리기도 하며 박지연, 손유니(2015) 연구에서도 장애학생의 분노조절, 사회성, 의사소통의 문제가 학교폭력과 매우 밀접한 관계가 있는 배경 요인으로 나타났는데, 이는 일반적인 교육

환경에 통합된 장애학생들의 사회성과 정서 능력을 함양시킬 교육 프로그램이 필요함을 시사한다.

장애학생의 이해력 및 판단력 부족에서 오는 여러 문제가 있는데 비장애학생들이 하는 언어폭력이나 패드립을 그대로 따라 하고, 자신의 감정을 그대로 여과 없이 표현하는 일련의 사건을 봤을 때 학교폭력 피해로 이어질 수 있다는 것이다. 이고운, 정선아(2016) 연구에서는 사회적 의사소통과 사회적 상호작용의 결함을 이용하여 선의를 가장한 집단 소외나 놀림, 심부름의 형태가 많아 이를 장애학생이 학교폭력으로 인지하지 못하는 경우가 빈번하다. 이에 가해학생의 의도를 모르고 끌려다니는 등 장애학생의 판단력이 부족함을 이용하여 학교폭력이 발생한다고 보고 있으며, 판단력이 부족해 자신의 말과 행동을 상황에 맞지 않게 하는 등 그에 따른 문제 행동을 반복하는 경향이 있다. 학교폭력 피해 사실에 대한 인지가 부족하여 대처가 다소 미흡하여 자기 보호 능력이 취약하다.

연구에 참여한 선생님들은 한결같이 장애학생 관련 학교폭력의 중요한 특징이 장애학생이 피해 사실에 대한 진술의 어려움에 있다고 하였으며, 장애학생이 비장애학생의 장난, 욕설, 언어폭력에 대해 학교폭력으로 인지를 못하는 것으로 보고 있다. 이효정, 이영선(2013)에서는 야스퍼거 증후군과 같은 고기능 학생들은 주로 일반학급에서 또래와 거의 동일한 교육경험을 하게 되므로 비장애또래와의 상호작용에서 겪게 되는 실패의 경험 역시 더욱 빈번하게 일어날 수 있다. 또한 상대적으로 뛰어난 언어능력을 보이는 자폐성 장애학생이라 하더라도 사회 및 관계적 폭력의 의미를 파악하고 이를 인지하는데 여전히 어려움이 따른다. 학교폭력 해결에서 교사와 부모의 신중한 접근이 필요한 것과 더불어, 피해를 입은 장애학생도 자신의 학교폭력 피해상황을 부모님과 교사에게 잘 설명하는 것이 문제해결에 도움이 되며, 이 점을 장애학생에게 인식시키는 것도 중요하다(김지원, 박지연, 2014). 장애학생들이 비장애학생에 비해 학교폭력을 경험하는 비율이 높은 것으로 알려져 있지만, 피해를 당한 후에도 그 사실을 적절히 알리지 못할 수 있음을 고려할 때

실제의 피해학생 수는 알려진 것보다 많을 것으로 예상된다(김지원, 박지연, 2014). 장애학생에 대한 학교폭력의 인지 경로는 대부분 장애학생 스스로 말해서 알게 된 것으로 나타났다. 그러나 이를 스스로 말하지 못하고 다른 사람이 대신 대응하는 비율도 상당히 높은 것으로 나타났다. 다른 사람이 대신 대응하는 것을 통해 학교폭력의 피해로부터 보호를 받을 수 있으나, 더 효과적인 방법은 스스로 자신의 피해를 알리고 도움을 요청하는 것이다. 따라서 장애학생 인권 침해를 당했을 때 스스로 이를 인권 침해로 인식하고, 인권 침해를 당했다는 사실을 신고할 수 있는 표현능력을 확보할 필요가 있다. 이러한 도움 요청이 어려운 장애학생의 경우 피해가 심화되지 않도록 하기 위해 주변의 누군가가 인권 침해 사건이 발생되었을 경우 곧바로 신고하거나 외부 기관에 사건 처리 의뢰를 요청하는 등의 절차가 마련될 필요가 있다(김삼섭, 2016). 특히 장애학생의 경우 학교폭력 피해를 당해도 피해상황을 인식하거나 스스로 도움을 요청하기 어렵기 때문이다(이슬기, 2017). 또한 자신이 피해를 입었던 상황에 대해 감수하며 학교폭력 신고를 주저하는 등 표현의 어려움으로 인해 실제 학교폭력 피해가 많은 것으로 본 연구 및 다른 연구에서도 같다고 볼 수 있다. 학교폭력 신고로 인해 가해학생이 피해를 입지 않을까 하는 걱정을 하고 신고를 한 이후에도 사실관계를 명확히 진술하기 어렵다. 신뢰 관계 형성이 부족한 교사에게는 학교폭력 피해 사실을 말하지 않는데 장애학생 학교폭력을 파악하기 위해서는 장애학생과의 라포 형성이 중요하다. 이는 장애학생이 피해 상황에 대해 신고를 스스로 할 수 있는 것과 주변에서 신고를 도움을 주는 것이 필요하다는 것을 알 수 있다.

2. 장애학생 학교폭력 예방에 대한 논의

첫째, 학교폭력 사안처리 중 적절한 사안처리에 대한 응보적 교육 효과이다. 응보적 교육에 대한 선행연구를 보면 심판갑(2016)은 비장애학생들을 대상으로 하

는 학교폭력 예방 활동이 중요하지만 학교폭력 사안 발생 시 장애학생 관련 학교 폭력 가해학생에 대한 엄중한 처분을 함으로써 주변 학생들에게 학교폭력의 경각심을 상기시킬 필요가 있으며, 학교 밖으로는 지역사회 관련 단체의 지원과 관심이 필요함을 알 수 있다. 학교폭력 사안이 발생하면 생활안전교육부에서는 사안 조사를 위해 관련 학생들에게 사실관계확인서를 작성하며, 사안 조사 단계에서도 학교 학생들은 관련 학생들이 조사 및 진술을 위해 생활안전교육부를 출입하는 것을 보고 학교폭력에 대한 경각심을 가지게 되는 것을 볼 수 있다. 또한 관련 사안이 학교폭력 전담기구를 거쳐 학교폭력심의위원회를 개최하는 과정을 통해 피해학생 및 가해학생의 조치사항을 친구들의 관계에서 어느 정도는 알게 된다. 심의위원회 처분에 따른 결과로 가해학생이 교내봉사를 이행하고 있을 때 주변 학생들에게 학교폭력에 대한 경각심이 생기게 되며, 사안에 따른 처분이 충실히 이행된다면 응보적 교육도 학교폭력예방에 필요하다는 것이다. 또한 학교폭력 가해학생에 대한 조치사항에서 가해학생 및 그 보호자에게 특별교육 이수를 규정하고 있는데 가해학생과 그 보호자가 특별교육을 이행하지 않을 시 특별교육 미이수 따른 과태료 처분이라는 행정 조치가 수반된다. 하지만 실제 교육 현장에서 특별교육 미이수로 시·도교육감이 과태료 부과 조치를 거의 집행하지 않고 있다. 이는 가해학생과 그 보호자에게 사안에 대해 반성할 수 있는 응보적 교육을 제공하지 않는 것이며, 학교폭력 예방 및 재발 방지 목적으로 도입된 취지를 살리기 위해서는 그에 따른 엄중한 집행이 요구된다.

학교폭력 사안처리 결과에 따라 내려지는 처분의 이행도 응보적 교육 효과로 인해 학교폭력예방이 된다고 논의되었지만 가해 학생이 진심으로 자신의 잘못을 깊이 반성하는 과정인 회복적 생활교육이 병행되어야 한다. 심판갑(2016)은 학교폭력 가해학생에 대한 조치 이전에 담임교사의 상시적인 학생 개별 상담과 장애학생을 대상으로 학교폭력과 장난의 구별 능력을 교육하고, 김신예(2016)는 사안에 관련된 학생들이 잘못을 인지할 수 있도록 기회를 충분히 주고 지속적인 교육을 해

야 한다고 이야기했다. 피해학생의 회복을 위해서는 가해학생의 처분도 중요하지만 잘못을 스스로 뉘우치고 피해학생에게 마음에서 우러나오는 진심 어린 사과가 중요하며, 가해학생 자신을 위해서도 필요한 교육이라고 보는 것이다.

둘째, 교사의 개입 중 예방교육과 초기 개입의 중요성인데 장애학생에 대한 교사의 지속적인 관심은 학교폭력예방의 기초적이며 중요한 방법이다. 윤희봉(2017)의 연구에서 교사는 교육 전문가로서 학교폭력에 대한 심각성이 학교 관련 주변인에게 인식을 전환시킬 수 있는 선도적인 역할을 수행할 수 있어야 한다. 사소한 언행이 상대방에게 정신적, 심리적 피해를 줄 수 있다는 인식을 일상생활에서 꾸준히 지도해야 할 것이다. 대부분의 국내 연구(오원석, 정영은, 2010)에서는 일반교사가 장애학생을 어떻게 대하느냐에 따라 학교생활에 많은 영향을 미친다고 보고 있다(김신예, 2016). 이것은 특정 학생의 편애와는 성격이 다르며 사회적 약자에 대한 배려로 접근해야 된다고 본다. 교사의 관심은 같은 학급에 있는 비장애 학생들에게 장애학생에 대한 배려와 존중을 보고 익히는 기회가 될 것이며, 이러한 과정들이 지속적이고 반복되는 과정에서 장애학생에 대한 학교폭력예방이 교사를 통해 간접적으로 익히는 것이다.

장애학생 학교폭력 예방에 있어서 담임교사의 전방위적 역할이 가장 중요하며, 학교에서의 보호자 역할도 하는 것으로 인터뷰 결과로 나오고 있다. 이는 담임교사가 학급 학생들의 교과 지도 이외에 건강, 생활지도 같은 전체적인 부분을 관리하고 있기 때문이다. 또한 조, 종례 등 수시로 학생들을 접하는 담임교사가 장애학생에 대한 학교폭력예방에 대해서 관심을 가지고 적극적으로 접근한다면 학생들의 인식 변화가 있는 것으로 보고 있다. 박지연, 손유니(2015) 연구에서 장애학생과 비장애학생을 모두를 포함해 ‘우리 반 아이’로 인정하고 함께 공감해가는 교사의 학급에서는 학교폭력 사안이 발생하지 않는다는 연구 참여자들의 의견처럼 교사의 학급관리기술과 학급 분위기 조성은 매우 중요하다. 교사는 학교 환경에서 직접 관련이 있는 보호자이므로 지속적인 관심과 지원이 요구된다(강영택, 이성용, 이정

현, 2016). 담임교사는 학생들에게 미치는 영향이 지대하다. 특히, 학교폭력 중재와 예방에 있어서 매우 중요한 역할을 담당하고 있다. 최근 통합교육에서 중학교 특수학급의 입급된 장애학생은 학교생활에서 많은 시간을 통합학급에서 비장애학생들과 함께 일반교사의 수업을 듣는다. 따라서 장애학생 학교폭력 예방과 해결을 위해서는 특수학급교사나 장애학생 학부모의 활동도 중요하지만 일반학급 담임교사는 생활지도의 전문적인 역량도 키우면서, 특수학급 교사와 다양한 정보 공유와 협력을 통한 공동의 노력을 다해야 하며, 장애학생 부모와 상담과 교류를 통한 장애학생의 정보를 정확히 파악하여 학생을 보호하고 지도하여야 한다고 보여진다(심판갑, 2016). 이에 대한 선행연구에서도 학급을 관리하는 담임교사의 전방위적 역할의 중요성을 제시하고 있으며, 학교에서 부모와 같은 보호자로서 학생들과의 상담 및 장애학생 학교폭력 문제에 대해 적극적인 개입으로 전방위적 역할을 해야 한다.

장애학생에 대한 학교폭력 문제 해결을 위한 협력적 대처를 위해 학생 및 학부모와의 소통이 중요한데 이는 선행연구에도 강조하는 부분이다. 임재연(2017)은 학교폭력의 예방과 대처를 위해서는 특히 학생의 특성을 파악하여 긍정적인 관계를 형성하는 것과 학부모와 소통하며 신뢰관계를 형성하는 것을 중요한 요인임을 보고하고 있다(윤희봉, 2017). 학급을 전체적으로 관리하는 담임교사가 장애학생에 대한 학교폭력을 예방하기 위해서는 수시로 주변 상황을 확인하고, 장애학생과 비장애학생간에 문제가 있는지에 대해 학생들과 꾸준히 소통할 필요성이 있다. 여기에 장애학생 학부모와도 원활한 소통과 특수교사와의 협력은 담임교사가 장애학생의 상황을 인지하는 데 도움이 되는 것으로 파악되며, 장애학생이 학교폭력으로부터 안전해질 수 있는 환경을 만들 수 있다고 선생님들의 다양한 의견이 개진되었다.

셋째, 학교폭력 예방교육 중 체험 중심의 교육 프로그램의 중요성이다. 장애학생에 대한 학교폭력이 발생하게 되면 사안 절차에 따라 진행하는 것도 학교폭력예방

적 차원이 된다고 언급하였지만 학교폭력이 발생하지 않도록 사전 예방 활동이 무엇보다 중요하다고 볼 수 있다. 일선 학교에서 학교폭력예방교육을 정기적으로 실시하고 있는데 그 형태는 다양한데 외부 강사를 초빙하여 강당에 전체 학생을 대상으로 실시하는 것은 학교폭력예방에 대한 유의사항 같은 것을 일괄적으로 전달하기는 다소 수월한 면이 있다. 연구에 참여한 선생님들의 경험을 통해서 보면 학생들이 직접 체험할 수 있는 프로그램이 효과적이라 하였으며, 그 프로그램은 마음뜨기, 런닝맨 이름표 떼기, 짝피구 같은 활동을 하며 학생들 간에 친밀감을 형성하고 친구로서 다가갈 수 있는 분위기를 만드는 것이다. 박지연, 손유니(2015) 연구에서 괴롭힘을 당하는 장애학생에 대해 비장애학생이 신고나 증언을 해주지 않는 문제가 제기되었는데, 비록 잘못된 일이지만 또래 친구를 신고하는 것에 대해 아직 미성숙한 학생들에게 심라적으로 매우 부담이 가는 일이다. 학교폭력 사안처리 과정에서 신고한 학생의 보호에 주의를 기울일 필요가 있으며, 근본적으로는 신고를 해야 할 상황이 발생하지 않도록 사안 발생 초기에 학급 또래들이 나서서 학교폭력을 중재하는 교육과정이 제공될 필요가 있다. 심관갑(2016)은 일반학생들의 학교폭력 예방활동의 효과성을 높이기 위해서는 학교폭력 예방활동에서 대집단보다는 소집단 중심으로, 강의나 설명 중심보다는 체험이나 실습 중심교육으로, 형식적인 교육보다는 실제적인 교육으로, 교사 중심의 일방적인 교육보다는 학생의 의견이 반영되는 교육이 이루어져야 함을 의미한다. 비장애학생들은 장애학생들과 즐기는 과정에서 거리낌 없이 서로를 인정하고 배려심이 가득할 때 학교폭력예방을 할 수 있다고 보는 것이다. 이는 관련 선행 연구에서도 단순 지식 전달의 강의식보다는 다양한 프로그램의 필요하다고 언급되었다.

지속적인 예방 교육의 실행이 필요한데 학교에서 학생들에게 학교폭력예방교육을 실시 전후를 봤을 때 그 차이가 있겠지만 효과는 분명히 있는 것으로 보인다. 여기에서 주목해야 할 점은 그 효과가 일시적이며, 다시 반복되는 경향이 있다는 것이다. 학교폭력예방교육의 일시적인 효과를 개선 시키기 위해서는 반복적으로

지속적인 교육이 필요하다고 연구를 참여한 선생님의 공통된 의견이다. 김신예(2016)의 연구에서는 학생들에게 장애이해교육 및 인성교육은 반드시 필요하며 실질적으로 장애인과 일반인이 함께 살아가는 데 있어 지속적인 교육은 필요하다. 본 연구에서 일반 중등교사가 인식하는 지적장애학생의 학교폭력 예방적 지원에 있어 교사들은 대부분 학교에 있는 전교생에게 지속 가능한 장애이해교육을 실시해야 한다고 생각하고 있으며 그래야 실질적인 인권 강화 및 인성교육이 될 것으로 답변했다. 심판갑(2016)은 비장애학생들의 인식도 일반교사들의 인식과 동일하게 현재 다니고 있는 학교는 안전하다고 인지하고 있으며, 일반적으로는 장애학생들이 학교폭력의 위협에 어느 정도 노출되어 있다고 인식하고 있다. 이에 사회적으로는 장애인과 장애학생을 포함한 인권 존중 문화와 이해가 절실히 요구되며, 학교 현장에서도 학교폭력예방 교육과 장애이해 교육, 인권교육이 지속되어야 함을 알 수 있다. 본 연구와 선행연구를 보면 아이들은 아직 미성숙한 단계에 있는 성장기 학생들이며 그들에게 지속적인 학교폭력예방교육을 통해 학교폭력에 관련되지 않도록 주의를 기울여야 한다는 것이다.

넷째, 장애이해 교육 중 장애학생에 대한 인식 개선의 필요성인데 바보 취급, 열등, 흉내, 비아냥 등은 가해학생이 장애학생에 대한 생각과 행동을 말해주는 단어이다. 이러한 생각과 행동을 하는 그 이면에는 장애학생에 대한 차별적인 시선이 자리 잡고 있으며, 자신과는 동등한 존재라 생각하지 않는데 그 원인이 있다. 김신예(2016)의 연구에서 처음 교육현장에 마주하면서부터 지속적으로 장애이해교육이 실시된다면 장애학생에 대한 학교폭력이 상당히 감소할 것이라 예상해 본다. 비장애학생들이 장애학생들도 함께 살아가는 친구이고 누군가의 소중한 딸과 아들임을 인식시키고 장애학생을 온전히 자기와 동일한 사람으로 받아들일 수 있도록 인식의 변화와 필요하다. 장애는 조금 불편한 것이고 놀림 당해야 하는 것이 아니라 모든 인간이 다르듯 장애학생의 다름을 인식하도록 교육해야 할 것이다. 김지원, 박지연(2014)은 통합학급에서는 장애이해교육을 실시해 장애학생을 잘 이해하

고 긍정적으로 인식시키는 것이 필요하다. 장애학생에 대한 인식이 개선이 되지 않고서는 사안처리에 따른 처분은 결국은 한계가 있을 것이며, 장애학생의 다름을 인정하고 동등한 인격체로 여겨지기 위해 장애이해 교육이 필요하다고 보는 것이다.

모든 학생을 포함하는 학교문화의 형성 없이는 비장애학생들이 장애에 대한 이해가 부족한 상태에서 장애학생의 특성을 이해하기란 아주 어려운 과제이며, 같은 반에 있는 장애학생이 지적장애인지 지체장애인지 구분을 명확히 하지 못한다. 박지연, 손유니(2015) 연구에서 틀에 박힌 장애이해교육보다는 담당하게 된 장애학생의 특징에 대해 특수교사와 담임이 지속적으로 협력하고 학교폭력 문제의 예방을 논의하고 소통하는 것이 더욱 중요하다. 이효정, 이영선(2013)은 자폐성 장애학생의 학교폭력 문제는 그것이 가해 경험이든 피해 경험이든 결국 사회적 어려움을 증폭시키는 학생의 특성을 잘 이해하고 이를 적절히 지원하는 학교의 역할이 없이는 해결하기 어렵다. 장애 특성에 대해서 비장애학생이 이해하고 공감할 수 있는 과정이 필요하며 같이 어울리는 문화를 형성할 필요가 있는 것이다.

다섯째, 학교폭력에 취약한 장애학생의 보호를 위해 학교내 장애학생 지원 시스템 마련이다. 이고운, 정선아(2016) 연구에서 학교 차원의 대처를 보면 쉬는 시간에 장애학생을 보호해 줄 수 있는 또래를 학교 측에서 지정해 주는 것과 학교폭력 예방교육이 큰 도움이 되었다고 언급하였다. 박지연, 손유니(2015) 연구에서는 장애학생의 특성에 맞는 맞춤형 피해 지원대책이 마련될 필요가 있다. 김삼섭(2016)은 장애학생에 대한 학교폭력 발생 이후 피해학생과 학교의 변화를 알아본 결과, 피해 장애학생은 등교하는 것이 두려워졌거나 친구를 대면하는 것이 무서워졌다고 답변한 비율이 높았고, 학교는 장애학생에 대한 과잉보호가 심해진 것으로 나타났다. 피해 장애학생에게 정서·심리적 지원뿐만 아니라, 가해 관련 학생과의 신속하고 완전한 분리와 보복행동에 대한 처분 등의 대책 마련의 필요가 있다. 또래 도우미에 대한 지속 가능한 교육, 또래 도우미를 적절히 이용한 인권 교육 실시, 사

회봉사 경력에 또래 도우미 활동 경력으로 인정 등을 검토할 필요가 있다. 심판갑(2016)은 연구에서 최근 특수학급이 설치된 일반학교에서 장애학생을 보호하고 지원하기 위한 대표적인 내용이 비장애학생 친구를 장애학생과 결연을 하여 학교 생활을 하도록 지원하는 것이다. 따라서 장애학생과 친구(일반학생)의 자매결연을 맺을 때 품행과 생각을 참고하여 건강한 친구와 결연을 맺을 수 있도록 하며, 사전에 충분한 교육을 통해 비장애학생과 장애학생이 친구가 될 수 있도록 노력을 기울여야 하며, 친구(일반학생)의 지원 속에 건강하고 안전한 학교생활을 장애학생이 할 수 있도록 더 많은 지원을 하여야 한다. 여러 연구에서 보듯 학교에서 장애학생을 보호하는 일은 반드시 교사만 할 수 있는 것은 아니다. 학생이 주체가 되어 학교폭력예방 캠페인 같은 활동을 통해 자발적인 활동이 중요하며, 또래 도우미나 학생이 중심이 되어 장애학생 학교폭력을 예방하고 화해를 모색하는 과정에서 학교폭력에 대한 자정 능력이 생길 수 있다. 이에 보조인력 활용 및 장애학생이 학교폭력 피해를 받았을 경우 적절한 지원 등 학교에서 실행이 가능한 다양한 대책 마련이 필요한 것이다.

지역사회 관련 기관과의 협력은 장애학생 학교폭력예방 및 해결에 중요하다고 볼 수가 있다. 이는 관련 연구에서도 다양하게 언급되고 있는데 이경민(2020)은 학교전담경찰관 제도는 학생들을 보호하기도 하고 갈등을 중재해 주는 역할을 하고 있어 전담경찰관 제도가 필요함을 인식하고 있었다. 학교와 수사기관 간의 매개체 역할로써 큰 효과가 있다고 하였다. 학교전담경찰관은 학교폭력 등으로부터 학생과 학교의 안전을 지키기 위해 배정된 전문인력으로서의 의의가 있다. 학교와 경찰서 간 또는 교사와 학교전담경찰관 간에 학교폭력 대응 체계를 구축하고, 학교에서 학교폭력 사안 발생을 인지 시 학교전담경찰관과 공유해야 한다는 것과 같은 맥락이다. 심판갑(2016)의 연구에서는 경찰기관과 학교, 학부모 등과 함께 지역사회 차원으로 등하교 시간에 장애학생 학교폭력 예방을 위한 순찰 및 연합교외 지도와 같은 대책이 필요하다. 전담경찰관이 직접 학교폭력예방교육을 할 경우 교

사가 교육을 진행할 때보다 학생들의 수용 태도가 다른 것을 볼 수가 있으며, 이를 위해 전담경찰관에게 장애이해 및 장애학생의 특성 같은 연수가 사전에 필요가 있다. 사안처리 과정에서 전담경찰관의 개입은 학교폭력 피해 및 가해를 명확히 해주는 등 이제는 학교폭력에서 중요한 협력이 필요한 대상이다. 또한 전담경찰의 상시 또는 수시 순회지도 같은 협력은 학생들이 하교 이후에 발생할 수 있는 학교 폭력 대처에 매우 효과적이라는 것이다.

VI. 결론 및 제언

이 연구는 장애학생 관련 학교폭력 문제에 대한 관심과 경험이 있는 중학교에 재직 중인 교사들과의 인터뷰를 통해 장애학생 관련 학교폭력예방 및 해결을 모색하였으며 결론 및 제언을 하고자 한다.

첫째, 장애학생 학교폭력 실태와 장애학생 학교폭력 원인을 분석하여 장애학생 학교폭력의 현황에 대해 알 수 있었다.

장애학생 학교폭력 실태에서 언어폭력이 가장 빈번하게 발생하고 있으며 장애학생의 인격을 존중하지 않는 것이 일상화되어 있으며, 서열화를 우선시하는 학교폭력에 대한 낮은 감수성으로 장애학생을 자신과 동등한 존재로 인식하지 않는다.

장애학생 학교폭력 원인을 보면 비장애학생들과의 관계형성 과정에서 학교폭력에 노출되고 있으며, 가정과 지역에서 겪고 있는 일상적인 폭력과 학교폭력에 대한 낮은 인식은 열악한 환경 요인을 말해주고 있다. 또한 비장애학생들이 장애학생에 대해 차별적인 행동과 시선으로 자신과는 다른 존재로 구분한다.

둘째, 학교폭력 사안처리, 교사의 개입, 학교폭력 예방교육, 장애이해 교육, 학교폭력에 취약한 장애학생의 보호를 분석하여 장애학생 학교폭력예방에 대해 알 수 있었다.

학교폭력 사안처리에서는 학교폭력 심의 결과에 따른 처분의 이행으로 교내봉사, 가중처벌, 가해 조치사항의 생활기록부 기재와 같은 응보적 교육 효과로 인해 장애학생에 대한 학교폭력 예방 및 재발 방지에 도움이 된다.

평소 장애학생에 대해 교사가 관심을 많이 가지는 것과 수시로 장애이해교육 및 학교폭력예방교육을 지속적으로 실시하는 등 교사의 초기 개입이 중요하며, 학교폭력 사안처리와는 별도로 가해학생이 자기성찰을 할 수 있도록 조치해야 한다.

학교폭력 예방교육에서는 강당에서 하는 일괄적인 교육을 지양하고 학생들이 직

접 체험할 수 있는 프로그램이 효과적이며, 학교폭력 신고 및 절차 교육에서도 학생들 스스로 신고를 할 수 있는 교육이 필요하다. 지속적인 학교폭력 예방교육은 장애학생을 보호 및 학교폭력으로 가해학생이 되는 것을 사전에 방지할 수 있다.

장애이해교육에서는 장애학생을 자신과 동등한 존재로 생각하지 않는 차별적인 인식을 개선해야 하고, 장애이해 및 학교폭력 인식에 대한 교육 및 학교 시설 개선으로 장애학생과 비장애학생이 소통할 수 있는 환경을 조성할 필요가 있다.

학교폭력에 취약한 장애학생의 보호에서는 학교 내 장애학생 지원 시스템이 구축될 필요가 있는데 학교에서 일상을 같이 하는 또래 도우미와 학급 임원이 중심이 되어 장애학생을 보호하는 것이 교육적 효과가 크다.

연구 결과를 정리하자면 장애학생 관련 학교폭력 예방 및 대처 시 학교에서 장애학생 및 비장애학생들과 많은 시간을 보내는 교사의 적극적인 개입이 필요한 것으로 나타났다. 또한 장애이해 및 장애학생의 특성에 대한 인식이 높은 교사일수록 장애학생 학교폭력 문제에 대해 적절한 대처를 할 수 있는 것으로 분석되었다.

본 연구를 통해 학생적 측면, 교사적 측면, 제도적 측면으로 제언을 하자면 다음과 같다. 첫째, 학생적 측면에서는 학생이 주체가 되어 장애학생을 동등한 관계로 바라보는 건강한 시선으로 서로 다름과 차이를 인정하고 존중하여 장애학생에 대한 차별적인 인식을 학생 스스로 개선해야 한다.

둘째, 교사적 측면에서는 장애학생 학교폭력 사안 발생 시 전문성과 책임감을 갖고 적절한 사안처리에 따른 응보적 교육과 회복적 생활교육을 병행하여야 한다.

셋째, 제도적 측면에서는 학교폭력 심의결과에 따른 조치사항의 엄중한 집행과 장애학생과 비장애학생 모두를 포함하는 학교문화 형성을 위해 장벽 없는(barrier free) 학교시설 개선 등을 통해 장애학생 학교폭력 발생을 미연에 방지해야 한다.

위와 같이 학교는 장애학생, 비장애학생 모두에게 열린 배움과 성장의 공간이 되어야 하며 장애학생 학교폭력 문제에 대한 예방과 개선을 위해 다각적인 후속연구가 필요하며 다방면에서의 노력과 주의가 필요하다.

참 고 문 헌

- 강영택, 이성용, 이정현 (2016). **학령기 장애학생의 학교폭력과 예방교육 실태 조사**. 특수교육연구, 23(2), 148-173.
- 교육부 (2014). **정부, 인성을 함양하는 학교문화 개선으로 학교폭력 예방 강화**.
- 교육부 (2019). **2019년 1차 학교폭력 실태조사 결과 발표**.
- 교육부 (2020). **학교폭력 사안처리 가이드북**.
- 교육부 (2020). **특수교육 연차보고서**.
- 교육부 (2018). **장애학생 인권보호 종합 대책**.
- 국가인권위원회 (2014). **장애인 교육권 증진을 위한 정책토론회 발표자료**.
- 권내영 (2019). **학교폭력 예방 UCC 제작 동아리 활동이 중학교 비장애학생의 학교폭력태도와장애학생 수용태도 및 장애학생의 사회성 기술과 자기표현력에 미치는 영향**. 석사학위논문, 이화여자대학교.
- 권내영, 이숙향 (2020). **학교폭력 예방 UCC 제작 동아리 활동이 중학교 비장애 학생의 학교폭력태도와 장애학생 수용태도 및 장애학생의 사회성 기술과 자기표현력에 미치는 영향**. 정서·행동장애연구, 36(3), 25-48
- 김삼섭 (2016). **통합교육 현장에서의 장애학생에 대한 학교폭력의 유형과 특성**. 지적장애연구, 18(3), 1-21. 중부대학교.
- 김순석 (2020). **교사와 학생관계가 학교폭력 예방을 위한 교사역량에 미치는 영향**. 한국경찰학회보, 22(4), 55-80
- 김신예 (2016). **지적 장애 청소년의 학교폭력경험 및 지원요구에 대한 중학교 일반교사의 인식: 심층면담을 중심으로**. 석사학위논문, 창원대학교.
- 김지원, 박지연 (2014). **학교폭력에 취약한 장애학생 관련 국내외 연구동향과**

- 학교폭력 피해 변인 고찰.** 발달장애연구, 18(4), 1-31
- 박지연, 손유니 (2015). **장애학생이 개입된 학교폭력에 관한 질적 연구.** 청소년 시설환경, 13(1), 41-52.
- 법제처 (2020). 장애인차별금지 및 권리구제 등에 관한 법.
- 법제처 (2021a). 장애인 등에 대한 특수교육법.
- 법제처 (2021b). 학교폭력예방 및 대책에 관한 법률.
- 심판갑 (2016). **중학교 장애학생 학교폭력과 예방대책에 대한 일반교사와 일반 학생의 인식 분석.** 석사학위논문, 창원대학교.
- 오연 (2013). **초등학교와 중학교 특수학습 학생과 일반학급 학생의 학교폭력 경험과 예방전략에 대한 교사의 인식 분석.** 박사학위논문, 우석대학교.
- 윤희봉 (2017). **내러티브 탐구를 통한 장애학생의 일반학교 내 학교폭력 처리 과정의 분석.** 통합교육연구, 12(2), 115-136
- 이경민 (2020). **장애학생 학교폭력 사건을 처리한 경찰관의 경험에 대한 연구.** 석사학위논문, 대구대학교 특수교육대학원.
- 이고운, 정선아 (2016). **통합교육 현장에서 고기능의 자폐스펙트럼장애학생의 학교폭력 경험과 대처.** Journal of The Korean Society of Integrative Medicine, 4(3), 69-79
- 이미지, 안예지, 김은삼 (2020). **장애학생 관련 학교폭력 국내연구 동향 분석.** 교육문화연구, 26(2), 795-819
- 이슬기 (2017). **장애학생관련 학교폭력 예방에 대한 교사의 인식과 실행실태 및 지원 요구.** 석사학위논문, 한국교원대학교 교육대학원.
- 이효정, 이영선 (2013). **자폐성 장애 청소년의 학교폭력 경험 및 지원요구: 어머니 심층면담을 중심으로.** 자폐성장애연구, 13(3), 53-80

부 록

<부록 1> 개인정보 활용 동의서

개인정보 활용 동의서

본 면담은 「장애학생 관련 학교폭력에 대한 중학교 교사의 경험분석」로
선생님들의 의견을 수렴하기 위한 것입니다.

본 면담 시 연구 진행을 위해 면담자의 개인정보 활용 및 면담자들 간에 대화
내용을 녹음하며, 연구 목적 이외에는 활용하지 않을 것입니다.

() 동의합니다.

() 동의하지 않습니다.

2020. . .

성 명 : (서명)

<부록 2> 포커스그룹 면담용 질문지(교사용)

(장애학생 관련 학교폭력에 대한 중학교 교사의 경험 분석)
포커스그룹 면담용 질문지(교사용)

- ◆ 면담일시 :
- ◆ 면담장소 :
- ◆ 면담참여자 :

※ 본 면담은 「장애학생 관련 학교폭력에 대한 중학교 교사의 경험 분석」로 [장애학생 학교폭력예방을 위해서 어떠한 노력을 해야 하는지 모색하는 과정으로] 선생님들의 의견을 수렴하기 위한 것입니다. 솔직하고 자유롭게 의견을 말씀해 주시기 바랍니다.

※ 이 연구에서 학교폭력이란 [학교 내외에서 학생을 대상으로 발생하는 신체, 정신 또는 재산의 피해를 수반하는 행위]를 말합니다.

- 성명(성별, 연령) : _____ (남/ 여, 만 세)
- 소속학교명 : _____ (중학교/ 고등학교)
- 담당업무:
- 교육경력 : 년 개월

- 귀한 시간 내주시고 바쁘신 중에 응답하여 주셔서 감사합니다.