청소년상담연구
The Korea Journal of Youth Counseling
2011, Vol. 19, No. 1, 69-85

여중생 학교폭력 가담자 특성에 대한 현상학적 분석

하 정 희　　전 미 이　　손 재 환*
한양사이버대학교　　충북대학교

본 연구는 학교폭력 현상에서 점차 문제가 심각해지고 있는 여자 청소년에 대해서 현상학적인 측면에서 이들의 주관적 경험과 의미를 구조화 하고자 하였다. 이를 위해 학교폭력에 가담하여 경찰청과 교육청으로부터 의뢰된 여자 중학생들을 대상으로 하여 학교폭력 경험들에 대한 질적 면담을 실시하고 현상학적 분석을 실시하여 이들이 경험하는 폭력의 의미를 이해하고자 하였다. 분석의 영역은 크게 세 가지로 폭력행위 이전의 경험과 가담 당시의 경험, 가담 후 처벌에 관한 경험이었다. 첫째, 폭력행위 이전 경험에 대한 분석결과는 '싸움에 대한 정보획득'과 '싸움 참여에 대한 결정 과정' 영역으로 구분하였다. 둘째, 폭력행위 가담 당시의 경험분석에서는 '참여당시의 상황', '싸움에 대한 개인적 신념', '참여 당시의 정서', '참여 행동 방식'으로 구분하였다. 셋째, 폭력행위 가담 후의 처벌에 관한 경험 분석에서는 '처벌과정에 대한 인식', '처벌에 관한 정서'로 구분하였다. 마지막으로 결과에 대한 연구의 의의, 제한점을 제시하였다.

*주요어 : 여자청소년, 학교폭력, 현상학적 분석

* 교신저자(Corresponding Author): 손재환, 충북대학교, (361-763) 충청북도 청주시 흥덕구 내수동로 52 사회과학대학 심리학과.
Tel : 043-261-2188, E-mail : kiki5048@hanmail.net

www.kci.go.kr

학교폭력은 학교현장에서의 문제에 국한되지 않고 청소년에 관한 큰 사회적 문제로 인식될 정도로 매우 심각하다. 1990년대 중반이후 일진회 등 교내 폭력 사건이 사회적 이슈로 공론화되어 학교폭력 대한 관심이 고조되어 왔다. 이에 학교폭력에 관한 수많은 연구들이 수행되어 왔다. 일례로 학교폭력이 사회적 이슈로 떠오른 1990년대 중반부터 1999년 사이에 학교폭력 관련 석·박사 학위논문과 학술지에 게재된 논문이 154편에 달하며 각종 연구기관에서 발표한 연구보고서를 합하면 170여종에 달했다(한국청소년개발원, 2001). 하지만, 많은 수의 연구결과에도 불구하고 연구들 간에 서로 상이한 결과를 나타내어 학교폭력에 대한 정확한 실태파악이 어려웠다. 이러한 연구 결과의 차이는 각 연구들에서 학교폭력에 대한 일치된 개념을 사용하지 못했으며, 서로 다른 연구방법들을 사용한 데에서 나타나는 결과였다(김준호, 김선애, 2003).

현재 학교폭력에 대한 개념은 2004년 제정된 학교폭력예방 및 대책에 관한 법률에 따라 '학교 내외에서 학생 간에 발생한 폭행·협박·따돌림 등에 의하여 신체·정신 또는 재산상의 피해를 수반하는 행위'로 정의되고 있다. 그 후 2008년 동법이 개정되면서 학교폭력의 개념은 더욱 다양한 양상의 폭력형태와 피해 범위를 포괄하는 개념으로 정의되었다. 즉 학교폭력에 대하여 학교폭력을 유발하는 가해자인 힘 있는 학생의 심리사회적 특성까지 포함하여 정의내리고 있다.

이러한 학교폭력에 대한 사회적 관심과 다양한 연구, 정부차원의 대응에도 불구하고 여전히 폭력의 양상과 심각성은 커지고 있다. 청소년폭력예방재단(2008)의 조사에 의하면 초, 중, 고 학생들의 학교폭력 피해 경험율은 2001년 8.6%에서 2007년 17.3%로 크게 증가한 것으로 나타났다. 실제로 서울시교육청에 신고 된 학교폭력 발생건수는 2006년 1,348건에서 2008년 1,860건으로 증가하였으며, 학교폭력 자진신고기간 중에 신고 된 학생 수는 2007년 4,458명에서 2009년 5,013명으로 증가하였다(서울시교육청, 2010).

특이한 것은 초, 중학교와 같은 저 연령대에서 학교폭력 경험이 두드러진다는 점과 학교폭력의 가해행동이 점차 집단화 되고 있으며, 여학생의 학교폭력이 남학생에 비해 증가하고 있다는 것이다(김성경, 2003; 도기봉, 2007; 서울시교육청, 2010; 청소년폭력예방재단, 2008). 특히 지금까지 학교폭력 발생은 여학생보다 남학생 사이에서 훨씬 더 많이 발생한다는 인식이 지배적이었고 청소년비행을 남자 청소년의 문제로 인식하는 경우가 일반적이었다. 그러나 2006년 여중생 집단폭력 동영상이 인터넷에 유포되는 등 여학생 학교폭력 문제가 심각하다는 보도가 세간에 알려지기 시작하였다. 당시 MBC, YTN 등 언론보도에 따르면 남학생은 1999년에 비해 학교폭력이 3배 정도 증가한 반면 여학생의 경우 7배 가까이 증가한 것으로 보도되었다. 국가청소년위원회 청소년백서(2007)에 의하면 2006년 학교폭력으로 징계 받은 학생 성비의 차이에서 남학생이 여학생 보다 1.5배 이상 많았지만(남자 3,925명, 여자 2,342명), 전년도 증감을 살펴볼 때 남학생은 줄어든 반면, 여학생은 증가한 것으로 나타났다(남자 9% 감소, 여자 3% 증가). 이러한 학교폭력의 성별 변화 추세는 청소년 범죄자의 점유율 중 여자청소년의 증가추세와 매우 유사한 것으로 보인다. 청소년 범죄 추이를 분석한 김지선(2007)에 의하면 1990년대 이후부터 여자청소년 범죄 비율이 지속적으로 증가하고 있으며 이러한 증가세를 주도하고 있는 것은 폭력범죄라고 보고하였다. 또한 같은 보고에 의하면 청소년 범죄 중 폭력화 경향이 2000년대 이후 잠시 주춤하고 있지만, 여자청소년의 경우에는 폭력화 경향이 지속적으로 나타나는 것으로 분석되었다. 이처럼 최근 학교폭력의 문제에서 여자 청소년의 문제가 두드러지게 나타나고 있는 점을 감안할 때 여학생 학교폭력 문제에 대한 원인과 분석이 필요할 것으로 판단된다. 하지만 지금까지 학교폭력에 관한 연구들을 살펴보면 남학생 중심의 연구가 다수여서 여학생 폭력에 관한 자료가 많지 않은 상황이다. 따라서 여학생의 폭력 문제를 파악하기 위하여 남녀의 성별로 분리하여 이들의 비행문제를 각각 파악할 필요성이

www.kci.go.kr

제기된다.

청소년의 비행 또는 반사회적 행동과 관련이 있는 위험요인들을 밝혀낸 연구들을 살펴볼 때, 남녀 성별 차이가 나타나는 것으로 알려져 있다. Jang과 Thornberry(1998)은 자아존중감과 비행간 관련성을 성별로 살펴본 결과, 여자청소년들의 자아존중감이 남자청소년들보다 그들의 비행과 더 높은 관련성을 나타냄을 발견하였다. 또한 Funk(1999)는 사법기관에 의해 검거된 500명의 비행청소년을 성별로 나누어 재범에 미치는 위험요인을 분석하였는데, 여자청소년들의 재범에 영향을 미치는 위험요인으로 가정에서의 학대, 가출경험, 구류경험, 대인범죄의 순으로 나타남으로써 남자 청소년들의 위험요인과는 다르게 나타났다. Widom과 Kuhns(1996) 역시 청소년의 성별에 따른 위험요인을 살펴본 결과, 부모의 육체적 학대가 여자청소년의 매매춘 참여에 중요한 변인이라고 보고하였다. 살펴본 바와 같이, 학교폭력을 포함한 비행의 위험요인의 특성에 있어서 성별 간 차이가 나타남을 발견할 수 있었으나, 김성경이 지적한 바 있듯이(2003) 지금까지 학교폭력은 물론 비행문제에서도 여자청소년을 실증적으로 다룬 연구는 거의 없는 실정이다. 여성과 비행에 관련된 연구들은 성인여성 범죄자에 초점을 둔 것이거나(전정주, 2004; 박봉진, 2000) 남자청소의 비행문제에 포함되어 일부분 분석한 것들이 대부분(청소년폭력예방 재단, 2008; 박효정, 정미경, 박종효, 한세리 2006; 한국청소년개발원, 2001)이었다.

한편. 지금까지 학교폭력에 대한 연구들의 동향을 살펴보면, 주제 면에서 크게 세 가지 유형으로 분류되는 것으로 보인다. 이웅혁(2006)에 따르면 학교폭력 연구 유형은 학교폭력 청소년을 대상으로 하여 인구학적인 특성이나 정신적 특성을 살펴본 개인소질 중심의 연구(김선아, 2005; 박지도, 최현경, 장우성, 조동환, 김정기, 2001; 이미희, 유순화, 2005), 그리고 학교폭력 가해자 개인보다는 주변관계 및 환경에 초점을 둔 연구(김정옥, 박경규, 2002; 신희경, 2005; 이규미, 이대식, 김영혜, 2002; 이성식, 2003; 조아미, 방희정 2001; Wolfgang & Weiner, 1989), 마지막으로 학교폭력과 관련되어 개인적 요인과 상황적 요인의 상호작용 연구(고성혜, 2005; 김희배, 강동욱, 2000; 배영대, 2004; 안권순, 이상식, 2002)로 나뉜다고 하였다.

하지만 이러한 연구들은 학교폭력 가해자의 '특성'을 중심으로 살펴본 것이 대부분이었으며, 폭력 전후의 행위자의 사고전개과정이나 감정 상태 등의 '현상'에는 중점을 두지 못했다. 즉 기존 연구들의 문제점은 양적연구가 대부분이어서 가해 청소년 개인의 인지, 행동, 정서 등 주관적 경험들을 정확히 살펴보는데 한계가 있다. 이와 관련하여 박효정과 정미경(2006)은 학교폭력 문제가 사회문제로 부각된 지 10여년이 경과된 지금에도 학교폭력에 대한 개선점과 해결방법 등이 공론화되고 있는 것은 학교폭력에 관련된 주체와 그를 둘러싼 환경에 대한 실존적 경험 및 해석이 철저하게 뒷받침되지 못한 것이라고 지적하기도 하였다. Jack Katz(1988)는 비행과 범죄행위는 행위자 본인의 정체성과 사회적 역할, 그리고 생활습관을 유지하기 위한 일련의 업무라고 설명하면서, 비행과 범죄행위를 구성하는 의미적인 내용은 매우 주관적이기 때문에 개인의 주관적 의미와 내재화된 문화의 부산물이 범죄로 발현될 수밖에 없고, 이러한 내재화된 주관적 신념체계를 파악하는 것이 비행이나 범죄에 대한 이해의 출발점이라고 설명하였다.

이러한 개인의 주관적 경험에 대한 탐색을 위해서는 기존 연구의 양적 통계분석 보다는 해석적인 방식의 현상학적 분석(Interpretative Phenomenological analysis: IPA)이 필요하다. 현상학적 분석은 연구 대상의 경험에 의미를 부여하는 의미 이해 구축의 과정에 초점을 두는 질적 연구 방법의 하나이며 철학으로서 현상학에 뿌리를 두고 있다(조민아, 2010; Biggerstaff & Thompson, 2008; Larkin, Watts & Clifton, 2006; Smith, 2004). IPA는 연구 대상자들에게 인터뷰나 참여관찰 등을 통해 연구자가 직접 경험을 끌어내고 이들의 경험을 맥락화하고 의미를 구축해 나가는 과정으로 이루어져 있다(Larkin et al, 2006). 해석적 현상학적 분석 방법은 대상자의 언어, 신념, 문화, 그리고 사회적 관습 등에 내재해 있는 체험의

www.kci.go.kr

의미와 본질을 이해하는데 유용하다. 현상학적 탐구 영역은 경험이며, 의식경험의 분석을 통해 더 근원적 구조를 추구하는 것이다(신경림 외, 2004).

따라서 본 연구에서는 학교폭력 현상에 있어 점차 사회적 문제로 커지고 있는 여자 청소년들의 학교폭력을 중심으로 하여 학교폭력 가담자들의 심층적인 자료와 주관적 경험의 의미를 구체적으로 살펴보고자 했다. 이를 위해서 학교폭력 행위에 가담한 여자 중학생들을 대상으로 하여 Larkin 등(2006)이 제안한 해석학적 현상학적 분석을 통해서 폭력행위 가담 직전과 가담 당시, 그리고 가담 직후의 생생한 경험을 통해 '경험의 목소리를 끌어내고(giving voice)' 심리학적 관점을 가지고서 이들의 경험을 맥락화 하고 의미를 구축하고자 하였다.

이에 다음과 같은 연구문제를 설정하였다. 첫째, 여중생 학교폭력 가담자들이 폭력행위 가담 이전에 경험한 내용은 무엇인가? 둘째, 여중생 학교폭력 가담자들이 폭력행위 가담 당시에 경험한 내용은 무엇인가? 셋째, 여중생 학교폭력 가담자들이 처벌 과정에서 경험한 내용은 무엇인가? 이다. 본 연구를 통해 학교폭력 가담자들이 처해있는 환경과 상황에서 자신과 그들의 주변세계에 대한 경험, 개념, 지각, 이해 등에 내재해 있는 의미와 경험을 살펴봄으로써 학교폭력 가담자에 대한 이해의 폭을 넓힘은 물론 이들을 위한 다양한 연구들이나 프로그램 개발 및 보급에 도움이 되는 자료를 제공할 수 있을 것이다.

방 법

연구대상

본 연구의 참여자는 지방 중소도시에 소재하는 중학교 여학생으로써 2008년 지방 중소도시에서 집단싸움으로 연루되었으며 경찰청이 주관한 학교폭력자 진신고 및 피해신고 기간에 신고 접수되어 처벌을 받은 학생들이었다. 참여자들은 경찰과 학교로부터 상담교육 수강명령을 받고, 폭력 방지 교육 프로그램에 참여한 학생들이었다. 프로그램에 참여한 총 139명 가운데 본 연구의 참여에 의사를 표현한 10명을 대상으로 인터뷰를 진행하였다. 참여한 10명은 폭력행위의 주동자는 아니었으며 싸움에 가담한 학생들이었다. 그리고 본 연구에 참여를 희망한 학생들은 모두 중학교 2학년이었다.

자료수집방법

연구에 참여한 학교폭력 가담자 10명은 각각 1:1로 연구자와 개인면담을 진행하였다. 면담은 '반구조화된 면접'으로 면접자가 질문 내용을 미리 파악하고서 '비구조화 된 면접'처럼 대화 형식의 면접을 진행하였다(이용숙, 김영천, 1999).

면담을 위해서 반 구조화된 면접 질문지를 사용하였는데, 이 질문지는 참여자들에게 그들의 경험을 말할 수 있도록 하기 위한 개방형 질문지이다. 질문의 내용은 폭력행위에 대한 참여의지와 관련된 질문으로 구성되어 있다. 질문은 크게 3가지 영역으로 '폭력행위 이전의 경험', '폭력행위 가담 당시의 경험', '폭력행위 가담 직후의 경험'으로 구성되어 있으며 각 영역에서의 인지, 정서, 행동을 파악할 수 있는 질문으로 구성되었다.

면담진행 중에는 각 질문의 대답에 대한 더욱 더 풍부한 설명을 이끌어내기 위하여 후속질문을 하면서 융통성 있게 진행하였다. 다만 이와 같은 면접기법에 있어서 면접자는 채서일(2000)이 지적한 바와 같이 중립성, 공평성, 자연스러움, 일상회화의 분위기 조성, 친절, 진지함이 필요하였다. 면담은 기관 상담실에서 진행되었으며, 면담시간은 평균 1시간에서 1시간 30분 정도 소요되었다.

면담은 참여자의 사전 동의를 얻어 녹음하였고 면담 중에 주요 내용이나 참여자의 비언어적 의사소통, 면접 분위기 등의 특이할 만한 사항은 질문지에 기록해두었다. 녹음 내용은 누락된 부분 없이 기록하였고, 참여자의 개인정보가 노출될 수 있는 이름이나 지명은 삭제하고 원고 위쪽에 번호를 붙여서 참여자를 구

www.kci.go.kr

분하였다. 면접분량은 개인 당 A4용지 9장에서 16쪽이었고 전체 분량은 168쪽이었다.

분석절차

인터뷰를 통해서 수집된 자료에 대해서 해석적 현상학적 연구방법을 사용하여 결과를 분석하였다. 구체적으로, 자료분석을 위한 전사(transcription)시에는 개별적으로 심층면접하여 대화한 내용들을 그대로 기술하였다. 연구대상자의 표현을 그대로 옮겨 느낌이나 생각이 왜곡되지 않도록 하였으며 충분한 분석을 할 수 있도록 가능한 한 자료를 많이 확보하였다. 그 다음으로 연구문제의 각 영역과 관련되는 면접자료를 정리하여, 영역별로 개념과 범주로 유목화 하여 원자료를 축약하는 코딩(coding)을 실시하였고, 자료에서 반복적으로 나타나는 유의미한 주제를 발견하는 주제분석방법(Patton, 1990)을 적용하였다. 이를 통해 자료의 내용을 전체적으로 포섭하여 설명해 줄 수 있는 또 다른 새로운 개념과 의미를 생성해냄으로서, 가담자들이 학교폭력에 경험할 수 있는 다양한 상황적, 주관적 의미를 생생하게 파악하고자 하였다.

분석에는 본 연구자들 즉, 상담심리 전공 박사 1명, 박사 수료 2명이 함께 참여하였다. 세 사람은 각자 개별 면접 자료를 읽고 면접 자료를 영역별로 개념과 범주로 유목화 하여 원자료를 축약하는 코딩작업을 하였다. 이렇게 개별적으로 분석을 한 후에 4개월에 걸쳐 모임을 가지면서 차이가 나는 코딩부분에 대한 의견을 나누고 합의를 하였다. 이 과정을 통해서 총 5회의 수정을 거쳐 최종적으로 합의된 코드북을 작성하였고 이 코드북에 근거하여 개별 면접 자료에 대한 재코딩 작업을 실시하였다. 그 후 통일된 코드북의 각 항목에 각 사례의 해당 내용을 적었으며 유사한 내용끼리 묶고 분류하는 비교분석 과정을 수차례 반복하였다. 이 과정을 통하여 전체 자료를 총 12쪽 분량으로 축약하였고 이 자료를 해석의 기초 자료로 삼았다. 이로써 일차적인 구조를 만들었으며 각각의 범주의 하위 내용들을 구성하였다. 연구자들은 생성된 구조와 도출된 개념들이 타당한지 다시 한 번 점검하면서 최종적인 구조를 이끌어내었다.

결 과

학교폭력 가담자들의 폭력행위에 대한 분석은 시간적 배열에 따라 내용을 분석하였다. 즉 폭력행위 이전의 경험과, 가담의 경험, 가담 후의 처벌에 관한 경험으로 구분하여 분석하였다. 또한 각 경험을 세분화하여 동기, 정서, 행위의 관점으로 분석을 하였다. 폭력행위 이전의 경험분석은 ‘싸움에 대한 정보 획득 과정’과 ‘싸움 참여의 결정 과정’으로 구분하여 내용을 분석하였고 폭력행위 가담 당시의 경험 분석은 ‘참여당시의 상황’, ‘싸움에 대한 개인적 신념’, ‘참여당시의 정서’, ‘참여 행동’으로 구분하여 분석하였다. 또한 폭력행위 가담 후 처벌에 관한 경험 분석은 ‘처벌과정에 대한 인식’, ‘처벌에 관한 정서’로 나누어 분석하였다.

폭력행위 가담 이전의 경험

폭력 가담 이전의 경험은 싸움에 대한 정보 획득 과정과 싸움 참여에 대한 결정과정으로 구분하여 분석하였다.

싸움에 대한 정보 획득

학교폭력 가담자들은 싸움에 대한 정보를 주로 인터넷 매체를 통해 얻는 것으로 나타났다. 이들은 싸움이 있기 전에 인터넷 메신저 ‘버디버디’를 통해 싸움이 있게 될 장소, 시간 등의 정보를 획득하는 것으로 보고하였다(9명). 반면 싸움에 대한 정보를 친구들로부터 직접 이야기를 들어 알게 되었다는 학생은 소수였다(1명). 또한 정보 전달 과정은 매우 단순해서 메신저 상 단순 쪽지로 전달되었다. 이것은 정보전달 방식이 매우 단편적이고 일방향이어서 위계조직의 상·하간 전달 양식처럼 보인다.

싸움에 대한 정보 내용은 매우 단순해서 언제, 어

www.kci.go.kr

디서 싸움이 일어 날 것인지 약속을 정하자는 내용이었다. 그래서 싸움이 일어나게 된 계기는 어떤 것인지, 싸움에 참여해야 하는 동기가 어떤 것인지 등 싸움이 일어나게 된 과정과 동기에 대한 정보는 크게 누락된 것으로 보였다.

이와 같은 결과는 여중생 패싸움 대한 정보가 위계적으로 전달되고 있으며, 싸움 참여에 대한 동기적 내용도 상당수 누락되어 있어 조직화된 싸움의 특성을 보여주고 있다.

"애들이 얘기하는 것도 들었고 메신저로..(I)" - 메신저를 통한 정보획득 과정

"그니까 전체 쪽지라는 게 있어요. 거기서 그냥 말을 해요. 그 다음에 어디서 잡자고 약속해서요. 다 모이는 거예요(F)" - 매우 단편적인 정보획득 과정

싸움 참여에 대한 갈등과 결정

폭력 가담 여중생들은 싸움 관련 정보를 획득한 이후 싸움에 참여할 것인지 판단하는 과정에서 상대방에 대한 무서움과 싸움현장에 나가는 것이 부담스럽고 불편하여 참여를 망설였다고 보고하는 등 내적갈등을 겪는 것으로 나타났다(9명). 또한 부족한 정보로 인해 싸움에 대한 명분과 필요성을 느끼지 못하고 있으며 싸움에 대한 동기 수준도 매우 낮은 것으로 나타났다.

하지만, 싸움에 대한 내적 갈등과 낮은 동기에도 불구하고 싸움에 참여하는 결정적인 이유는 친구들과의 소속감 내지 친구들과 소원해 지는 것이 두려워서 등 집단에 대한 동조가 가장 큰 것으로 나타났다(표 1). 많은 경우 친구를 돕고 싶은 마음에 참여하거나 함께 가자는 친구의 적극적인 권유를 뿌리치지 못하여 싸우고 싶지 않음에도 불구하고 소외되고 싶지 않은 마음에 참여를 하였으며, 내 의지와는 달리 집단 행동에 가담하게 되었다며 양가감정을 보고하였다.

"좀 그랬는데...꺼림직 하고 안 싸웠으면 좋겠다(I)" - 내적갈등

"흥미진진했어요. 또 싸우는 거 보겠구나...싸우는 거 보면 좋은데.(G)" - 싸움에 대한 낮은 동기 수준

"그냥 친구 도와주러 가는 거죠(F)" - 싸움에 대한 낮은 동기 수준과 동조

"아무 생각 없어요. 그냥 애들이 뭔 일 있으면 같이 해주고...(D)" - 싸움에 대한 낮은 동기 수준과 동조

"친구들 때문에...저희가 같이 다니는 아이들이잖아요... 그런데 저희 학교에서 몇 명이 싸웠잖아요. 친구니까 같이 가줘야죠(E)" - 싸움에 대한 낮은 동기 수준과 동조

폭력 가담 당시의 경험 분석

여중생들의 폭력 가담 당시의 경험 내용은 크게 네

표 1. 폭력행위 가담 이전의 경험 분석

범주	하위범주	개념	반응수
싸움에 대한 정보 획득	인터넷을 통해 정보 획득함	· 메신저(버디)로 집단싸움 정보 알게 됨	9명
	친구를 통해 정보획득	· 친구들이 얘기하는 것을 듣게 되어 알게 됨	1명
싸움 참여에 대한 갈등과 결정	내적 갈등(부담감을 느낌)	· 패싸움 현장에 참여할까 망설임	5명
		· 불편한 감정이 듦	4명
	싸움에 대한 부족한 동기	· 싸움의 필요성 느끼지 못함	3명
		· 싸움의 동기에는 관심이 없음	2명
		· 싸움 구경에 흥미를 가짐	2명
		· 사소한 시비로 집단 싸움을 하게 됨	1명
	동조로 인한 싸움 참여	· 친구를 돕고 싶은 마음이 듦	7명
		· 친구의 적극적인 패싸움 참여 권유를 거절하지 못함	3명
		· 친구와 소원해지는 것에 대한 두려움	3명

www.kci.go.kr

가지로 분류하여 구조화하였다. 우선 싸움 참여 당시의 상황에 대해 분석하고 그 상황을 대하는 개인들의 신념을 탐색하여 싸움에 대한 정서와 가담 행동에 어떻게 영향을 주는지 탐색하였다.

참여당시의 상황

싸움 가담 당시 학교 운동장에서는 두 그룹으로 나뉘어져 있는 것으로 나타났다. 한 그룹은 직접적으로 신체적 폭력을 사용하여 싸우는 무리였으며, 다른 그룹은 옆에서 싸움을 말리거나 단지 싸움을 관전하는 무리였다. 이들은 싸우는 현장에서 자신이 속해 있는 편을 들게 되지만 직접적으로 싸우면 피해를 입기 때문에 멀리 떨어져 있었다고 보고하는 등 싸움에 소극적인 태도를 보였다(5명). 또한 생각보다 많은 사람들이 모여 있어 놀랐고 당황스러웠다는 반응을 보였다. 이중 싸움과 관련 없는 사람들이 있었으며 이들이 간혹 싸움에 휘말리는 경우도 있는 것으로 나타났다.

이러한 결과로 볼 때 싸움에 대해 모든 아이들이 참여하기보다는 적극성을 가진 일부 그룹이 싸움에 직접적으로 참여하면서 주도적으로 싸움을 이끌고 나머지 인원은 소극적으로 참여하면서 응원하거나 관전하는 형태로 보여 진다. 또한 일부 싸움과 관련 없는 사람들이 싸움에 휘말리게 되어 피해를 입게 되는 경우도 나타나는 것으로 보인다.

"우리 편이 이겼으면 좋겠다고...그때는...(그래서 응원했어?) 아니요, 그냥 안보고 있었어요. 다치니까.(C)" - 관전 사례(소극적인 참여)

싸움에 대한 개인의 신념

여중생들의 싸움에 대한 신념은 크게 두 가지로 나뉘는 것으로 보인다. 첫째, 싸움은 승패를 가리는 것이 중요하다는 것과 둘째, 친구를 위해 같이 있어 줘야 한다는 단순 동조 신념으로 나뉘었다. 첫째 신념을 가지는 여중생들은 승패가 중요하기 때문에 싸움에 적극적으로 참여해야 한다고 생각하고 있었으며(2명), 둘째 신념을 가지는 여중생들은 친구를 도와주기 위해 단순히 인원수를 채워주면 된다고 생각하고 있었다(4명).

싸움에 대한 개인 신념의 차이는 참여 행동과 싸움 집단의 무리형성에 큰 영향을 주는 것으로 보인다. 즉 승패를 중요시 하는 여중생들은 적극적인 참여 무리에 속해 있으며(F 여중생), 단순히 동조에 의미를 가진 여중생들은 소극적인 무리에 속하는 것으로 보인다(H 여중생). 이러한 결과는 추후 싸움에 대한 정서와 행동표현에 있어 싸움에 대한 의미가 매우 중요한 영향을 주고 있음을 시사하고 있다.

"처음에요. 다른 애들이 싸우고, 두 번째, 그때 누가 이겼나를 못 정해서요. 두 번을 더 싸우기로 했는데요. 그 전에 첫 번째 게 걸려서 못 싸웠어요.(F)" - 승패에 대한 신념

"그러니까 한 번 뜨자고 했을 때 여러 명 아이들이 떠가지고요, 개네들이 승패를 가려요(D)"- 승패에 대한 신념

"안 싸웠어요. 몇 명만 감정 쌓인 애들만 싸우고 안 쌓인, 다른 편 애들이랑 친한 애들도 있어서...인원 채우려고 간 거지...(가서 같은 편에 도움이 되었는지) 인원 채우는 데는 도움이 되었어요(H)." - 단순한 동조 신념

"그냥 친구 도와주러 가는 거죠(C)" - 단순한 동조 신념

참여당시의 정서

싸움 가담에 대한 정서는 싸움에 대한 개인 신념에 따라 다른 정서적 반응을 나타내는 것으로 보인다. 즉 승패를 중요시하는 여중생의 경우 화가 나서 빨리 싸우고 싶었다는 감정과 함께 짜릿하고 흥미진지 했다는 호전적인 정서적인 반응을 보였다(F, D). 반대로 단순히 동조에 의미를 두었던 여중생은 떨리는 마음이었으며, 혹시 친구가 싸우다가 다칠까봐 걱정되어 무서웠고 불편한 감정이었다는 회피적 정서를 보고하였다(C). 이러한 상이한 정서적 반응의 차이는 싸움에 대한 개인적 신념의 차이에서 비롯된 것으로 보인다.

"싸움이 붙으면요, 화가 나서 그냥 빨리 끝내야겠다고 생각했어요(F)" - 호전적 정서

"그냥 짜릿했는데...그냥 재미있는데. 흥미진진했어

www.kci.go.kr

표 2. 폭력행위 가담 당시의 경험 분석

범주	하위범주	개념	반응수
참여당시의 상황	싸움의 무리	· 많은 인원이 모임	3명
		· 싸우는 집단과 그렇지 않은 집단으로 경계가 명확함	6명
	싸움 전개	· 사건과 전혀 관련 없는 아이가 싸우게 됨	2명
		· 싸우는 당시에는 우리 편을 들게 됨	2명
		· 신체적 폭력으로 전개 됨	2명
싸움에 대한 개인적 신념	승패의 중요성	· 인원수를 채움	4명
		· 승패를 가리는 것에 의미가 있음	2명
	동조(친구의 중요성)	· 무섭지만 친구이기 때문에 참여함	3명
		· 생각 없이 친구이기 때문에 같이 있어줌	1명
참여당시의 정서 반응	흥미로움	· 짜릿하고 재미있음	3명
	화가 남	· 화가 나서 빨리 싸우고 싶음	1명
	두렵고 불편함	· 떨리고 무서움	3명
		· 상대방에게 질까봐 두려움	1명
		· 다칠까봐 걱정됨	1명
	어색함을 느낌	· 다양한 학교 아이들이 모여서 불편함	1명
싸움의 참여 행동 방식	적극성 참여	· 발과 주먹으로 적극적으로 싸움	1명
	소극적 참여	· 뒤에서 관전하거나 딴 짓을 함	5명

요(D)" - 호전적 정서

"갔더니 무서웠어요. 개네도 많았고 우리도 많았고..(C)" - 회피적 정서

싸움의 참여 행동 방식

싸움에 가담한 여중생들의 행동은 발로 차거나 주먹질을 하고 스프레이에 불을 붙이거나 쇠파이프로 위협하는 등 매우 적극적인 방식으로 싸움에 참여하거나, 반대로 싸움 뒤에 물러나서 서 있으면서 싸우는 광경을 지켜보거나 얘기를 나누면서 놀이를 하는 등의 소극적인 참여 행동을 보였다. 이러한 행동의 차이도 정서적 반응의 차이와 같이 싸움에 대한 개인적 신념과 정서에 의해 구분되는 것으로 보인다. 싸움에 대해 매우 호전적인 신념과 정서를 가지고 있는 F 여중생의 경우 행동면에서도 적극적으로 싸움에 참여하는 모습을 보였다. 반면 단순 동조에 싸움의 의미를 두었던 H 여중생의 경우 행동면에서도 단순히 관전하면서 소극적인 행동을 보였다. 소극적인 가담자도 두 가지 경우로 나뉘는데, 싸움이 커져서 다치는 사람이 생기면 어쩌나 하고 우려하는 마음으로 지켜본 여중생과 영화처럼 멋진 싸움 장면을 기대하고 갔지만 그렇지 않은 상황에 실망하며 지켜본 여학생들도 있었다. 후자의 경우는 다음에 집단폭력의 연락이 또 온다면 참석할 것 같다는 의견을 표현하였다.

"제가 싸웠어요. 발로 차고 주먹으로 치고받고..(F)" - 싸움에 적극적으로 가담

"구경했는데, 원래 친구가 싸우는데 있었는데 언니들이 막 가라고 해서 화단 뒤에서 모래 쌓고 딴 짓 했는데요(H)." - 싸움에 소극적으로 가담

싸움 가담 경험에 대한 분석을 정리해 보면 싸움이 벌어지는 상황을 지각하는 개인의 신념의 차이에 따라 정서적 반응과 행동 표현에 차이가 나타나는 것으로 보인다. 즉 싸움 상황을 승패를 결정해야 하는 호전적 신념의 경우 강한 분노 정서와 함께 공격적 행동 표현이 거침없이 드러나는 것으로 보인다. 반대로 싸움에 대해 단순 동조에 의미를 둔 여중생의 경우 두려움, 떨림 등 회피적 정서와 함께 단순히 관전하면서 소극적인 행동을 보였다.

www.kci.go.kr

표 3. 폭력행위 직후의 경험 분석

범주	하위범주	개념	반응수
처벌과정에 대한 인식	신고 된 과정에 관심을 가짐	· 신고 된 과정에 대한 궁금증	3명
		· 경찰이 올 거라는 정보를 공유함	2명
		· 경찰에 신고한 상대방에 대한 비난	3명
	처벌과정에 대해 불만을 가짐	· 자신들의 입장이 어른들에게 받아들여지지 않음에 대한 억울함	6명
		· 폭력 후 처리과정에 대한 불만 (예: 약간 설명하였으나 갑자기 바뀐 부분이라던지 등 자세한 설명은 없음)	3명
	폭력처벌과정에 대한 이해 정도	· 폭력처벌과정에 대해 약간 알고 있음	5명
		· 폭력처벌과정에 대해 전혀 모름	5명
		· 폭력과정 절차 및 법에 대해 관심을 가지고 싶음	3명
처벌 후의 정서	억울하고 부당함	· 폭력 사건 후 교사가 나를 불신한다고 느낌	3명
		· 교사가 짜증을 낸다고 느낌	3명
	부모님께 미안함 느낌	· 부모님의 개입에 미안함 느낌	4명
		· 엄마의 심정을 이해함	3명

흥미로운 것은 F의 사례를 볼 때, 폭력행위 가담 이전의 경험에서는 싸움에 대해 큰 동기가 없음에도 불구하고 싸움 가담 당시 경험에서의 싸움에 대한 호전적 신념에 따라 강한 분노감과 함께 직접적인 가담 형태로 바뀌었다는 것이다. 즉 싸움에 대해 직접적인 참여 동기는 작았지만 싸움에 대한 개인적 신념이 호전적인지 아니면 회피적인지에 따라 싸움의 직접적인 참여 여부가 결정되는 것으로 보인다.

싸움 가담 후 처벌에 대한 경험 분석

여중생들의 패싸움이 경찰에 신고가 되어 가담자 전원에 대한 조사가 이뤄지고 처벌을 받는 경험에 대해서 내용을 분석하였다. ‘처벌에 대한 인식 과정’과 ‘처벌에 대한 정서’로 구조화 하여 분석하였다.

처벌 과정에 대한 인식

싸움에 가담한 여중생들 대부분은 자신들이 어떻게 신고 되어 경찰이 조사를 왔는지 궁금해 하며 신고한 상대방이 누구인지 알고 싶어 하는 등 본인들이 처벌대상이 된 과정에 대해 큰 관심을 가지는 것으로 나타났다(6명). 또한 일부는 경찰이 자신들에게 올 것이라는 정보를 서로 공유한 것으로 나타났다(2명).

“그냥 수업하고 있는데 갑자기 선생님이 들어와서 이름 부르면서 나오라고. 그냥 교무실에 갔는데요. 다 지났는데 이렇게 될 줄 몰라서 따로따로 얘기 듣고 그때 좀 놀랐어요. 어떻게 신고된 건지 궁금했어요(C)” - 신고과정에 대한 관심

“경찰이 학교에 올 걸 알고 있었어요. 다른 중 아이들이 우리 중에 왔다고 너희 중에도 갈 거라고 했어요(A)” - 신고에 대한 정보 공유

경찰에게 조사를 받는 과정에서 경찰이 약속을 지키지 않는 등 자신들을 부당하게 대한다고 생각하였으며 자신들의 입장이 어른들에게 받아들여지지 않은 것에 대해서 억울해 하는 등 처벌과정에 대해서 수용하지 못하는 것으로 나타났다(9명).

“얘기했는데 써클에 가입되어 있으니까 어떻게 안 된다고...얘기가 그렇게 받아들여진 것 같지는 않은데...써클은요 다른 학교가 맨 처음 만든 거고 저희는 전에 들어간 건데요. 저희가 그걸 다 말했는데 저희만 교육 받았잖아요

www.kci.go.kr

(너희는 걸리기 몇 주 전에 들어 간 거야?) 네.(J)" - 조사 과정에 대한 부당함

"경찰이 별로 들어주지 않았어요. 그냥 대충대충 흘려 듣던데...(H)" - 조사과정에 대한 부당함

또한 싸움에 가담한 여중생들은 폭력에 대한 처벌 과정이나 결과에 대해서 전혀 모르거나 알더라도 약간만 아는 학생들이 대부분이었다(10명). 그리고 폭력 과정 절차 및 법에 대해서 좀 더 관심을 가지고 이해하고자 하는 학생도 일부 있었다(3명).

처벌에 대한 인식 경험을 정리하면, 싸움에 가담한 대부분의 여중생들은 처벌 과정에 대해 사전 지식이 없으며 그러한 절차에 대해 수용하지 못하는 것으로 보인다. 이러한 결과는 폭력에 대한 처벌 절차와 결과에 대한 사전 교육이 필요하다는 것을 시사한다.

처벌 후의 정서

처벌에 대해 적절히 수용하지 못한 여중생들은 대부분 억울함과 불만, 분노의 감정을 호소하였다. 폭력 후 어른들의 대응, 특히 학교 선생님들이 폭력상황에 대해서 설명을 드렸음에도 불구하고 화를 내며 '폭력써클'로 규정하고 몰아붙였다고 생각하여 억울하고 당황했다는 정서적 반응을 보였다. 여중생들은 모이는 '집단' 이름을 짓고 스스로는 폭력써클, 또는 불량써클로 생각하지 않으며 이에 대해 강한 불만감을 표현하였다. 그리고 선생님이 자신을 믿어주지 않는 것에 대해서 이유를 인지하지 못한 채 분노감을 표현하였다.

또한 부모님에 대해서는 이 일을 알게 되는 것에 대해서는 속상해하며, 죄송스럽다는 죄책감을 표현하였다. 이러한 결과는 대상에 따라 다른 정서를 갖는 것으로 보인다. 즉 경찰이나, 교사에 대해서는 자신들의 입장을 충분히 이해하지 못했다는 점에서 억울함과 분노감을 갖고 있는 반면, 자신의 부모에 대해서는 미안함과 죄책감을 가지는 것으로 보인다.

"설명해보라는 말은 안했는데 우리가 얘기하니까 선생님이 그냥 짜증내요. 듣기 싫다고(C)" - 불만감

"학생주임이 욕만 해요. 저희가 잘못했다고 저희 인원수가 젤 많았다고 저희한테 떠밀고 저희 잘못이라고 막 뭐라고 하고..(F)" - 억울함

"엄마한테 전화할 때 미안했어요. 그리고 끝나고 집에 갔을 때 엄마가 우셨어요(D)" - 부모에 대한 죄책감

논 의

본 연구는 학교폭력 현상에서 점차 문제가 심각해지고 있는 여자 청소년에 대해서 현상학적인 측면에서 이들의 주관적 경험과 의미를 구조화 하고자 하였다. 이를 위해 한 중소도시에서 경찰청과 교육청으로부터 의뢰된 여자 중학생들을 대상으로 하여 학교폭력 경험들에 대한 질적 면담을 실시하고 현상학적 분석을 실시하여 이들이 경험하는 폭력의 의미를 이해하고자 하였다. 현상학적 분석의 영역은 크게 세 가지로 싸움 가담 직전의 경험과 가담 당시의 경험, 싸움 후 처벌에 대한 경험이었다. 결과를 요약하고 이에 대한 논의를 기술하면 다음과 같다.

첫째, 싸움 가담 직전의 경험에 대한 분석은 두 가지 분석틀로 분석하였는데, '싸움에 대한 정보획득'과 '싸움 참여에 대한 갈등과 결정' 영역으로 구분하여 분석하였다. '싸움에 대한 정보 획득' 과정은 매우 단편적이고 단순해서 싸움에 왜 참여해야 하는지 동기 부분의 정보들이 누락된 내용들이었다. 또한 메시지 전달과정은 인터넷 쪽지 전달방식으로 위계를 갖춘 조직의 상·하간 전달방식처럼 보였다. 이는 여중생들의 싸움 가담의 동기적 부분이 매우 약함을 반영하며 여중생들의 집단 싸움의 양상이 조직화된 특성을 보여주고 있음을 반영한다. 그리고 '싸움 참여에 대한 갈등과 결정'은 싸움에 대한 정보를 획득한 이후 싸움에 참여할 지 여부를 고민하는 것이었으며, 이때 싸움에 대한 공포와 불안감을 갖는 등 내적갈등을 경험하는 것으로 나타났다. 싸움에 대해 부정적 정서를 느낌에도 불구하고 싸움에 가담하게 되는 주된 이유는 이들이 싸움을 피하면 소속된 집단에

www.kci.go.kr

서 멀어지게 될 것을 염려하기 때문으로 보고하였다. 이러한 결과는 여중생들의 싸움 가담에 대한 동기가 소속 집단에 대한 동조 내지 관계형성의 욕구로 인한 것임을 시사한다. 이는 여중생들이 남자 청소년에 비해 안정적인 관계형성을 더 중시한다는 이전 연구들과 일치하는 결과이다(조윤오, 2009; Miller, 1976; Gillian, 1982). Miller(1976)는 여성에게서 관계형성은 개인의 성장과 정상적인 생활, 정체성을 확립시키는 핵심요인으로 보았으며, Gilligan(1982)은 남자청소년들이 자신의 정체성을 외부 세계와의 독립적인 관계에서 규정지으려는 반면, 여자청소년들은 타인과의 관계 속에서 자신의 정체성을 찾으려 한다고 하였다. 조윤오(2009) 또한 이러한 관계형성이 여자청소년의 폭력행위 예측에 있어 중요한 요인임을 확인하였다. 따라서 여자청소년들의 폭력 가담의 동기를 살펴 볼 때, 폭력의 형태는 또래 등과 직접적인 갈등을 겪음으로 인해 나타나기도 하지만 이 외에도 친구의 싸움, 혹은 소속 집단원에 대한 갈등 발생 시 집단화 되어 나타날 수 있는 여지가 크다. 또한 여자 청소년들이 폭력 가담을 결정하기 전에 싸움에 대한 공포와 불안이 유발된다는 점을 고려하면 단순 면대면 싸움보다는 주변 사람의 힘을 빌려 싸움을 벌이고자 하는 집단화 가능성이 커 보인다.

둘째, 폭력행위 가담 당시의 경험분석은 네 가지 틀로 분석하였는데, 상황에 대한 내용과 싸움에 대한 개인의 신념, 싸움 참여에 대한 정서 반응과 싸움참여의 행동방식을 탐색하였다. ‘참여당시의 상황’ 에서 여중생들은 두 개의 집단으로 구분되었다. 즉 학교 운동장 등 넓은 장소에서 직접 싸움을 벌이는 무리와 옆에서 관전하거나 싸움을 피해있는 무리로 나뉘어져 있었다. 또한 상당히 많은 여자청소년들이 폭력이 이루어지는 장소에 몰려 있었다고 보고하였다. 이것은 모든 아이들이 싸움에 참여하기보다는 적극성을 가진 일부 그룹이 직접적으로 참여하면서 주도적으로 싸움을 이끌고 나머지 인원은 소극적으로 참여하면서 응원하거나 관전하는 형태로 보여 진다. ‘싸움 가담에 대한 개인의 신념’ 에서 여중생들의 싸움참여에 대한 신념은 크게 두 가지로 나뉘었다. 즉 싸움은 승패를 가리는 것이 중요하다는 신념과 친구를 위해 같이 있어 줘야 한다는 단순 동조 신념으로 나뉘었다. 이러한 신념의 차이는 싸움에 대한 정서와 행동방식에 많은 영향을 주는 것으로 보인다. 결과를 살펴보면 승패를 중요시 하는 여중생들은 적극적인 참여 무리에 속해 있으며, 단순 동조 신념을 가진 여중생들은 소극적인 무리에 속한 동시에 싸움에 대한 정서와 행동방식에도 차이를 보이게 했다. 이는 개인의 행동하는 주요 요인으로써 개인의 신념(belief)이 큰 영향을 준다는 기존의 연구와 맥을 같이한다(Tomkins, 1965) 이러한 신념은 개인의 독특한 철학으로 개인이 어떻게 살아야 하며 어떤 행위를 할 것인지, 또한 대상의 선과 악을 판단하고, 개인이 선호하는 것은 무엇이며, 개인이 느끼는 가치 있는 것이 무엇인지 결정하는 체계이다. 싸움에 대한 신념이 승패를 중요시 하는 것이라면 추후 정서와 행동 표현에 있어 호전적일 것을 예상할 수 있으며, 반대로 단순 동조의 신념이라면 회피적인 정서와 행동 표현을 나타낼 것으로 예상할 수 있다. ‘참여당시의 감정’ 분석 결과를 살펴보면, 이러한 신념의 차이에 따라 정서적 반응의 차이가 나타나는 것으로 보인다. 즉 싸움의 승패를 중시하는 여중생의 경우 분노감 및 짜릿함의 정서적 반응을 나타내었으며 단순 동조를 중시하는 여중생의 경우 두려움과 염려의 정서적 반응을 나타내었다. 또한 ‘싸움에 대한 참여 방식’ 에서도 신념과 정서적 반응의 차이에 따라 행동의 차이가 나타났다. 승패를 중요시 하면서 분노감과 짜릿함을 경험한 여중생들은 싸움에 직접 참여하면서 거친 행동으로 싸움을 주도하였으며 반면, 단순 동조를 중시하면서 불안과 염려를 경험한 여중생들은 싸움을 하지 않고 뒤에서 물러나 있거나 싸움을 지켜보는 방식을 사용하였다. 이러한 결과를 정리하면 싸움 가담 당시의 경험은 개인의 특성에 따라 두 가지 부류로 나뉘는 것을 볼 수 있다. 특히 싸움을 지각하는 개인의 신념에 따라 적극적인 참여와 소극적인 참여로 나뉘는 것을 볼 수 있다. 개인의 신념이라는 부분은 세상을 지각하는 일련의 가치가

www.kci.go.kr

쌓여온 체계라는 점을 고려할 때, 이러한 신념을 교정할 수 있는 적절한 재교육 프로그램이 필요할 것으로 보인다.

셋째, 싸움 가담 후 처벌에 대한 경험분석은 처벌과정에 대한 인식과 처벌 후의 정서로 구분하여 분석하였다. '처벌과정에 대한 인식'에서 경찰이 어떻게 알고 왔는지 궁금해 하면서 경찰과 교사가 자신을 충분히 이해하지 못하고 있다면서 상황을 수용하지 못하는 것으로 나타났다. 또한 처벌과정에 대한 사전지식이 매우 부족한 것으로 나타났다. 이는 싸움 현장에 단순히 참여하는 것만으로도 처벌 받을 수 있다는 사실을 잘 알지 못하는 것으로 보인다. 이것은 공격성향을 가진 비행청소년들이 충동조절에 실패하여 추후 벌어질 수 있는 처벌에 대해 적절히 지각하고 판단하지 못한다는 이전 연구들과 맥락을 같이하는 결과이다(이창선, 김복희, 강영숙, 이수정, 2008; 하영희, 2001; 이미경, 1995; Logue, 1995). 따라서 이들 청소년들에게 폭력 후에 겪을 수 있는 구제적인 법률적 처벌과정에 대해 사전에 이해시키려는 노력이 요구되며, 이는 청소년들의 충동조절에 어느 정도 도움을 줄 수 있을 것으로 여겨진다. 또한 '처벌 후의 정서'는 대부분 억울함, 분노, 부당함을 호소했는데, 대상별로 차이가 나타났다. 즉 처벌을 내리는 대상(경찰, 교사)에게는 분노감과 억울함을 호소하였다. 특히 자신이 속한 집단을 불량써클로 보는 주변에 시선에 대해 억울함을 느끼고 있었다. 이는 자신이 속한 집단의 이미지에 대하여 그들 스스로가 생각하는 것과 남들이 생각하는 이미지가 상당히 다르다는 것으로 해석할 수 있다. 이러한 지각차이는 상대방의 입장에서 자신들을 어떻게 생각할지 크게 관심이 없는 청소년기의 자기중심적 특성으로 설명할 수 있다. 이와 더불어 관계중심적 성향이 강한 여자청소년들의 특성으로 볼 때, 이러한 행동은 자신이 속한 집단의 하위문화의 행동들을 정당화하고자 하는 의도일 것이리라 추측해볼 수 있다. 이들은 자신이 속한 집단을 경찰이나 선생님이 무조건적으로 '폭력써클'로 단정하여 몰아붙이며 자신들을 부정적인 시각으로 바라보고 있다고 생각하고 있었다. 이러한 이유로 특히나 폭력사건 후에 선생님이 자신을 불신하고 짜증을 낸다고 지각하는 등 선생님에 대한 서운함을 표현하기도 하였다. 이러한 결과는 교사와의 관계가 특히나 여자 청소년들의 비행에 중요한 영향을 미칠 수 있으며, 교사의 부정적인 태도와 학생에 대한 관심이 비행에 큰 영향을 미칠 수 있다는 이전 결과와 맥락을 같이 한다(박성희, 2003; 장관호, 1999). 또한 여중생들은 자신의 부모에 대해서는 미안함과 죄책감을 드러냈다. 이들은 자신이 폭력에 대해 부모님이 개입하는 것에 미안함을 느꼈으며 자신 때문에 힘들어하는 엄마의 심정을 어느 정도 이해하고 있다고 보고하였다. 이러한 결과는 싸움가담 직후에 여중생들이 자신의 행동에 대해 죄책감을 느끼면서도 어른들에게 이해받지 못하는 것에 대한 분노를 동시에 경험하고 있음을 나타내준다. 따라서 폭력 재발을 방지하기 위한 교육과정에 부모와 함께 참여하는 것이 싸움에 대한 후회와 반성을 일으키는데 효과적일 것으로 생각된다.

이상의 결과에 기초하여 본 연구가 가지는 의의는 다음과 같다.

첫째, 본 연구를 통해 여중생들의 학교폭력 가담자들의 특성을 발견함에 있어서, 각각의 관계 특성에서의 다양한 현상학적 내용을 확인할 수 있었다. 즉, 단순히 인구학적 정보나 여러 비행요인 등 폭력의 위기변인들을 찾아내어 열거하는 기존의 연구에서 벗어나서, 폭력행위 가담 전, 가담 당시, 처벌 후라는 시간적 관점에서 생생하게 경험한 폭력 현상을 이해하고자 하였다는 것이다. 이러한 관점에서 본 연구는 폭력에 가담하게 된 이들의 동기적 측면과 가담당시의 신념, 정서, 행동, 가담 직후의 처벌에 대한 인식과 처벌 결과에 대한 정서 등을 현상학적으로 파악할 수 있었다. 이들이 폭력에 가담하게 된 동기는 상대방과의 직접적인 갈등으로 인한 분노라기보다는 주변 또래 친구들에게의 동조 등 이차적인 동기가 보다 중요하다는 것을 알 수 있었다. 또한 싸움에 대한 정보전달 과정이 조직화된 특성을 가진다는 것을 알 수 있었다. 폭력가담 당시의 경험은 싸움에 대한 개인적 신념에 따

www.kci.go.kr

라 적극적인 참여와 수동적인 참여로 뚜렷하게 구분되는 것을 확인하였다. 또한 가담 직후에는 처벌에 대한 불안과 부당하게 대우 받고 있다는 것에 대한 억울함과 분노감 등의 정서를 경험하고 있음을 확인할 수 있었다. 이것은 추후 연구에서 여자청소년들의 폭력가담에 대한 동기, 행위, 정서에 대한 모형을 보다 구체화 할 수 있는 기초 자료로 활용할 수 있을 것으로 생각된다.

둘째, 여자청소년의 경우 관계 중심적 성향이 강하여 폭력과 관련된 또래나 선후배가 있을 경우 폭력에 가담할 수 있는 경우가 크다는 점이 확인되었다. 이는 또래와의 밀접한 관계가 폭력의 한 요인이라는 기존의 연구들과도 맥을 같이 한다(Krug, Mercy, Dahlberg, Zwi, 2002). 또한 또래뿐만 아니라 가족 구성원, 교사와 같은 주요 타인과의 관계도 비행에 큰 영향을 줄 수 있다는 기존의 연구 결과를 살펴 볼 때, 여중생들의 타인과의 관계방식이 폭력과 같은 비행에 매우 중요한 변인으로 생각된다(김빛나, 2001; 박성희, 2003; 성인숙, 1999; 장관호, 1999). 이러한 결과는 추후 여중생 폭력 예방 교육이나 프로그램 개발에 있어 관계위험요인에 대한 개입이 적극적으로 이뤄져야 한다는 시사점을 갖는다. 특히 강한 집단 소속감을 원하는 여중생들의 특성을 고려할 때, 집단 동조 내지 압력을 적절히 다룰 수 있는 독립적인 자기정체감 훈련이나 자기주장 훈련 등이 필요할 것으로 보인다.

셋째, 폭력 가담 후 느끼는 부정적 정서의 대부분이 내부 귀인보다는 외부귀인에서 나타났다는 것을 확인한 점이다. 즉 여중생의 경우 폭력가담 행위에 대한 반성적 사고 등 내부 귀인으로 나타나는 후회감이나 죄책감 보다는, 어른들이 자신들을 바라보는 부정적 시선과 자신들을 부당하게 대우하고 있다는 외부귀인적 사고에서 나타나는 억울함과 분노의 정서를 가지고 있었다. 이러한 것은 공격성향을 가진 비행청소년들이 타인을 이해하는 공감능력이 저하되고 타인의 입장을 취할 수 있는 조망수용능력이 부족하다는 것으로도 설명할 수 있다(양미진, 김은영, 이상희, 2009). 또한 여중생 비행의 경우 성역할 차이에 대한 고정관념으로 사회적 낙인화가 될 가능성이 크기 때문에 이들 청소년에 대한 주변의 시선이 남학생에 비해 더 왜곡되어 비춰질 여지가 있다(Jang, Thomberry, 1998). 따라서 이들이 가담하여 이루어지는 폭력행위 자체가 사회적으로 낙인화되어 실제로 부당한 시선과 대우를 받았을 가능성이 있을 것으로 사료된다. 이러한 점을 고려할 때 가해 여자청소년에 대한 타인에 대한 공감능력, 배려증진 훈련에 대한 프로그램 연구도 필요하지만, 여자 비행청소년들의 사회적 낙인에 대한 연구도 다수 필요할 것으로 보인다.

본 연구가 가지는 제한점은 다음과 같다.

첫째, 본 연구에 참여했던 여중생 학교폭력가담자 10명의 결과를 전체 여중생 학교폭력 행위자의 결과로 일반화 하는 데는 한계가 있다. 더욱이 본 연구에 참여한 여중생들은 학교폭력을 행사할 때 소위 말하는 '주동자' 역할을 한 가담자가 아니라 주동자와 함께 참여한 가담자들이었다. 또한 인터뷰 대상 표집 과정에서 중학교 2학년만 연구 참여 의사를 밝혀 전체 학년을 대상으로 조사하지 못한 한계점이 있다. 따라서 심한 폭력을 행사한 가담자들과 여중생 1, 3학년이 연구의 대상에서 빠진 셈이다. 현행법상 학교폭력 현장에서 주동자 역할을 하지 않아도 같은 목적으로 폭력장면에서 함께 참여를 할 경우에도 똑같이 폭력가담자로 처벌받게 된다. 따라서 이들을 위한 법률적 처벌은 같을 수 있더라도 주동자와 소극적 참여자의 폭력에 대한 인식과 폭력현장에서의 이들의 현상학적 경험에는 큰 차이가 있을 것으로 보인다. 또한 학년에 따른 특성도 살펴보는 것이 의미가 있을 것으로 보인다. 따라서 추후에는 적극적 가담자와 소극적 가담자의 특성과 전 학년에 대한 특성 조사 등으로 다양하게 이루어져야 할 것이며, 이러한 결과들을 통해 폭력가담자의 다양성을 폭넓게 고려할 필요가 있다.

둘째, 본 연구는 여자 중학생만을 대상으로 한 단면적 연구의 형태를 띠고 있다. 여자 청소년들의 폭력에 관한 다각적인 분석을 위해서는 다양한 연령층과 남학생의 폭력에 대해서 비교가 가능한 자료가 필요하다. 또한 대도시, 중소도시, 읍면 등 지역에 따른 폭

www.kci.go.kr

력 특성의 비교 연구도 필요하다. 따라서 추후 연구는 연령별, 성별 차이 및 지역별 차이에 대해서 더 많은 학교폭력과 연구들이 진행되어야 할 것이며, 단순히 이들의 폭력적 특성을 살펴보는 것 보다는 가담자들이 폭력 이전과 당시 경험, 이후 경험에 대해서 주관적인 현상 및 체험에 대한 추후 연구가 필요할 것으로 보인다.

참고문헌

고성혜 (2005). 유형별 통계결과에 나타나 학교폭력 실태. 교육개발, 32(5), 14-23.

김빛나 (2001). 여자 청소년의 비행수준에 따른 사춘기 성숙시기 및 부모-자녀간 의사소통의 차이. 충북대학교, 석사학위논문.

김선아 (2005). 중학생의 스트레스와 애착이 폭력가해와 피해경험에 미치는 영향. 한국청소년연구, 16(2), 5-36.

국가청소년위원회 (2008). 2006청소년백서. 서울: 국가청소년위원회.

김지선 (2007). 청소년범죄의 발생추세와 특성 : 1966-2005년. 한국형사정책연구원.

김성경 (2003. 여자청소년의 비행경험 예측요인. 청소년학연구, 10(4), 487-510.

김정옥, 박경규 (2002). 청소년의 가정폭력 경험과 학교폭력과의 관계 연구. 한국가족관계학회지, 7(1), 93-115.

김준호, 김선애 (2003). 학교폭력 실태에 대한 종단적 연구(2001-2002년). 한국청소년연구, 14(2), 5-47.

김희배, 강동욱 (2000). 학원폭력의 원인과 대책에 관한 연구. 교육연구원, 38(4), 225-24.

도기봉 (2007) 학교폭력을 경험한 여학생들의 문제와 집단 프로그램의 지속적인 개입효과. 사회복지개발연구, 17(2), 93-113.

박봉진 (2000). 여성범죄에 관한 연구. 단국대학교 법학연구소.

박성희 (2003). 청소년 비행의 개인특성, 가정 및 학교요인에 관한 연구. 한서대학교, 석사학위논문.

박지도, 최현경, 장우성, 조동환, 김정기 (2001). 불량행위 청소년을 중심으로 한 학교폭력 가해자의 사회인구학적 특성 및 정신병리. 신경정신의학, 40(4), 640-655.

박효정, 정미경. 박종효, 한세리 (2006). 학교폭력 예방 및 근절 대책에 대한 효과 평가 연구. 한국교육, 33(3), 145-167.

배영대 (2004). 사회적 지지가 중학생의 집단 괴롭힘 가해 및 피해 수준에 미치는 영향에 관한 연구. 교육연구, 39, 361-396.

서울특별시교육청 (2010). 학교폭력 예방 및 근절을 위한 종합 대책. 서울: 서울특별시교육청.

성인숙 (1999). 비행여자 청소년의 부모자녀관계와 친구관계에 관한 연구. 고려대학교, 석사학위논문.

신경림 외(2004). 질적연구방법론. 서울: 이화여자대학교 출판부.

신희경 (2005). 중학생이 지각한 교사와의 관계가 공격성 발달에 미치는 보완적 역할에 관한 연구. 한국청소년패널 학술대회 논문집, 445-466.

안권순, 이상식 (2002). 청소년 학교폭력의 원인 및 대책 연구. 학생생활연구, 6, 72-84, 한서대학교.

양미진, 김은영, 이상희 (2009). 초등학생의 학교폭력 예방을 위한 배려증진 프로그램 효과 검증 연구. 초등교육연구, 22(2), 205-232.

이규미, 이대식, 김영혜 (2002). 집단 괴롭힘 등 폭력학생에 대한 심층사례연구. 교육정책연구, 교육인적자원부.

이미경 (1995). 충동성이 청소년의 비행에 미치는 영향. 연세대학교, 석사학위논문.

이미희, 유순화 (2005). 학교폭력 가해경험 유무에 따른 자아정체감 수준 및 사회적 문제해결 능력의 차이. 교육연구, 15, 51-68.

이성식 (2003). 청소년들의 폭력환경이 상황인지와 분노, 폭력행동에 미치는 영향력. 형사정책연

www.kci.go.kr

구, 14(2), 357-378.

이용숙, 김영천 (1999). 교육에서의 질적 연구. 교육과학사.

이웅혁 (2006). 학교폭력행위에 대한 질적 연구. 한국공안행정학회보, 25, 245-265.

이창선, 김복희, 강영숙, 이수정 (2008). 주의력 결핍 성향이 있는 비행청소년의 충동성 감소를 위한 인지행동 치료 시 고도불포화지방산의 병용효과. 한국심리학회지, 27(3), 737-756.

장관호 (1999). 학교환경요인과 청소년비행행동과의 관계 연구. 경기대학교, 석사학위논문.

조민아 (2010). 아동 청소년 심리치료자의 역전이에 대한 현상학적 연구. 청소년학연구, 17(5), 95-120.

조아미, 방희정 (2001). 사이버관련 청소년의 문제행동-음란성과 폭력성을 중심으로. 청소년정책연구, 2, 105-130.

조윤오 (2009). 청소년 폭력행위 예측모델에 관한 연구 : 여자청소년을 중심으로. 청소년학연구, 16(11), 165-184.

전미이, 하정희, 유선이 (2009). 여중생 학교폭력 행위자들의 집단 프로그램 경험에 대한 현상학적 이해. 한국상담학회, 10(2), 1127-1147.

전정주 (2004). 여성범죄에 관한 연구. 단국대학교 법학연구소.

채서일 (2000). 사회과학조사방법론. 서울: 학현사.

청소년폭력예방재단 (2008). 2007 학교폭력 실태조사 보고서. 서울: 청소년폭력예방재단

하영희 (2001). 청소년의 도덕행동에 관한 관련변인 연구 : 권장행동과 금지행동을 중심으로. 부산대학교, 박사학위논문.

한국청소년개발원 (2001). 학교폭력의 최근 동향과 문제점에 관한 고찰. 서울: 한국청소년개발원

Biggerstaff, D., & Thompson, A. R. (2008). Interpretative Phenomenological Analysis (IPA): A Qualitative Methodology of Choice in Healthcare Research. *Qualitative Research in Psychology, 5*, 214-224.

Funk, S. (1999). Risk assessment for juveniles on probation: A focus on gender. *Criminal Justice and Behavior, 26*(1), 44-68.

Gilligan, C. (1982). *In a different voice.* Cambridge, MA : Harvard University Press.

Jang, S. J., & Thornberry, T. P. (1998). Self-esteem, delinquent peers, and delinquency: A test of the self enhancement thesis. *American Sociological Review, 63*(4), 586-598.

Katz, J. (1988). Seductions of crime. *Crime, Law and Social Change, 28*(2), 175-180.

Krug, E. G., Mercy, J. A., Dahlberg, L. L., & Zwi, A. B. (2002). *World Report on Violence and Health.* Geneva: World Health Organization.

Logue (1995). *Self-control.* New York : Prentice Hall.

Miller, J. B. (1976). *Toward a new psychology of women,* Boston : Beacon Press.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods(2nd ed.).* Newbury Park, CA: Sage Publications.

Larkin, M., Watts, S., & Clifton, E.(2006). Giving Voice and making sense in interpretative phenomenological analysis. *Qualitative research in Psychology, 3*, 101-120.

Smith, J. A., Jarman, M., & Osborn, M. (1999). Doing interpretative phenomenological analysis. In M. Murray, & K. Chamberlain (Eds.), *Qualitative health psychology: Theories and methods* (pp.51-80). London: Sage.

Tomkins, S. S(1965). Affect and the psychology

www.kci.go.kr

of knowledge. In S. S. Tomkins & C. E. Izard(Eds.). *Affect, cognition, and personality*(pp.72-97). New York: Springer.

Weiner & M. Wolfgang (1989). *Violent Crime, Violent Criminals*.(pp. 35-158). Newbury Park, CA: Sage Publications.

Widom, C. S., & Kuhns, J. B. (1996). Childhood victimization and subsequent risk for promiscuity, prostitution, and teenage pregnancy: A prospective study. *American Journal of Public Health, 86*(11), 1607-1612.

원 고 접 수 일 : 2010. 08. 30.
수정원고접수일 : 2010. 12. 18.
게 재 결 정 일 : 2011. 01. 03.

www.kci.go.kr

청소년상담연구
The Korea Journal of Youth Counseling
2011, Vol. 19, No. 1, 69-85

Phenomenological Study of Characteristics for Middle school girls' Participation to School Violence

Jung-Hee Ha
Hanyang Cyver University

Mi-Yi Jeon
Chungbuk National University

Jae-Hwan Son
Chungbuk National University

This study was carried out for the purpose of investigating Characteristics for Middle school girls' Participation to School Violence. For these purposes, qualitative interviews with ten middle school girls who had been punished of middle school violence were taken. Data from the interview were analyzed using theme analysis method. Results showed that before school violence experiences, participants' experiences were categorized as (1) Obtaining information about the violence (2) Worrying about whether she have to participate fighting in group. During the school violence experiences, participants' experiences were categorized as (1) A way to participate in fighting (2) Situation at the time of the violence (3) Feelings at the time of the violence (4) The meaning of participating to fight. After the school violence experiences, participants' experiences were categorized as (1) Feelings immediately after violence (2) Awareness about the process of punishment after violence (3) Awareness about the relationship with teachers and parents (4) Awareness about law in relation to violence. Implications of these results were discussed with focus on applicability of the program and counseling.

Key words: school violence, female bullies, phenomenological understanding

www.kci.go.kr