creative commons

COMMONS DEED

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

dCollection

교육학석사학위논문

초등학교 고학년 집단 따돌림 현상에 대한 질적 연구

2014년 8월

서울대학교 대학원
교육학과 교육학전공
신 현 주

초등학교 고학년 집단 따돌림 현상에 대한 질적 연구

지도교수 조 용 환

이 논문을 교육학 석사학위논문으로 제출함
2014년 6월

서울대학교 대학원
교육학과 교육학전공
신 현 주

신현주의 석사학위논문을 인준함
2014년 7월

위 원 장 _____ (인)

부위원장 _____ (인)

위 원 _____ (인)

초 록

이 연구는 초등학교 고학년 학급의 집단 따돌림 현상을 삶과 문화와 교육의 관점으로 이해하기 위해 교육인류학을 바탕으로 한 질적 연구를 수행한 것이다. 이 연구를 위해 3년에 걸쳐 집단 따돌림이 발생한 세 개의 초등학교 고학년 학급에서 참여관찰을 하고 아이들을 만나 심층면담을 하였다. 집단따돌림의 즉각적인 해결과 처방보다는, 먼저 아이들의 세계에서 일어나는 집단 따돌림 현상을 그들의 관점에서 바라보고 이해하고자 노력하였다.

이를 위해 나는 세 가지 연구 문제를 제시했다. 첫째, 집단 따돌림의 세계는 어떻게 구성되는가? 둘째, 집단 따돌림 현상에는 어떤 문화가 존재하는가? 셋째, 집단 따돌림 문화를 교육인류학적으로 어떻게 해석할 수 있는가? 이러한 세 가지 질문을 연구의 나침반으로 삼아 집단 따돌림 현상 속의 아이들을 판단하기보다 집단 따돌림에 대한 그들의 생각과 언어, 행동을 드러내고, 현상 이면의 독특한 문화를 발견하고, 최종적으로는 연구 내용을 바탕으로 집단 따돌림 현상에 상심을 지닌 이들과 나눌 교육적 논의를 제시하고자 했다.

첫째, Ⅲ장에서는 아이들의 집단 따돌림 세계가 어떻게 구성되는지 그려내기 위해 구름반, 하늘반, 바다반의 연구 참여자 아이들의 모습과 이야기를 기술하였다. 각각 다른 학급이었지만 집단 따돌림 현상이 나타나는 세 개의 반에는 미묘한 공통점이 있었다. 그 중 두드러진 현상이 집단 따돌림을 당하는 아이는 학급에서 나머지 아이들과 심리적으로 분리되어 있고, 이것이 공간의 배치나 아이들의 몸의 거리를 통해 드러난다는 점이다. 또 집단 따돌림 현상 속 아이들은 담임교사가 있을 때와 없을 때 다른 양상을 보였다. 나는 이러한 모습을 중심으로 아이들의 집단 따돌림 세계를 재구성하였다.

둘째, Ⅳ장에서는 아이들이 만들어내는 집단 따돌림 현상 그 이면에 어떤 문화가 존재하는지 발견하고자 '문화 주제'를 중심으로 분석하였다. 나는 집단 따돌림이 발생하는 학급에는 아이들을 움직이는 문화적 요인이 있을 것이라고 생각하였고, 이와 관련하여 다섯 가지 문화 주제를 살펴보았다. 첫 번째 주제는 '다름'으로, 여기서는 집단 따돌림의 대상이 되는 아이에 대해 많은 아이들이 왜 유독 그 아이만 다르다고 생각하는지 '다름'이 차별로 이어지는 과정을 드러내었다. 두 번째 주제는 '낙인'이었다. 학급에서 집단 따돌림을 당하는 아이들은 과거

에도 그런 경험이 있었다. 아이들 사이에서 한 번 “왕따”는 영원한 “왕따”로 인식된다. 이는 새로운 친구를 만날 기회를 빼앗고 아이들은 서로 “왕따”가 되지 않기 위해 친구를 사귀게 된다. ‘낙인’은 “왕따”의 존재를 확인시키는 기제였다. 세 번째 주제는 ‘힘’으로서 학급 내의 위계질서를 뜻한다. 집단 따돌림 현상을 자세히 살펴보면 이를 주도하는 집단과 지지하는 집단이 자리하고 있다. 아이들 사이 권력의 차이에 따라 “일짱”, “꼬봉”, “왕따”라는 계급이 형성되어 있었다. 이러한 구조가 집단 따돌림 현상을 견고하게 유지하는 데 중요한 역할을 차지했다. 네 번째 주제는 ‘동조’ 이다. 연구에 참여했던 학급의 아이들 중에는 직접적으로 집단 따돌림을 주도하는 아이들 보다 소극적으로 관여하거나 침묵으로 방관하는 이들이 많았다. 이들은 자신도 따돌림을 당할 수 있다는 불안감이나 학급 전체 분위기에 이끌려 집단 따돌림에 동조하는 현상을 보였다. 집단 따돌림 문화를 형성하는 데 이들이 영향력이 크다고 생각되었다.

셋째, Ⅴ장에서는 앞 장에서의 연구 내용을 바탕으로 아이들의 집단 따돌림 현상을 교육인류학적 관점에서 해석해 보았다. 나는 생존을 위해 친구와 관계를 맺고, 타인을 따돌리는 집단 따돌림을 일종의 문화적 현상으로 보았다. 아이들은 자신들이 만들어 낸 문화에 점점 길들여지고 있었으며, 연구 참여자였던 한 아이와 나는 이를 안타깝게 여기고 성찰해 나가기 시작했다. 이 과정에서 긍정적인 변화가 나타났고, 이를 통해 연구 자체가 하나의 실천 과정이 될 수 있음을 밝혔다. 마지막으로 이 연구는 집단 따돌림이 문화적인 문제이며, 교육은 아이들이 자신의 문화를 성찰할 수 있고, 서로에게 온전히 교육적 관심을 가질 수 있는 문화를 형성하도록 이끌어가야 할 필요가 있음을 논의했다.

주요어: 집단 따돌림, 문화, 동조, 차별, 낙인, 교육적 관심
학번: 2009-21416

목 차

Ⅰ. 서론 ····· 1

1. 연구의 필요성과 목적 ····· 1
2. 연구 문제 ····· 4
3. 연구 방법 ····· 5
4. 연구의 범위와 한계 ····· 13

Ⅱ. 이론적 배경 ····· 15

1. 집단 따돌림에 관한 이론적 논의 ····· 15
2. 집단 따돌림에 관한 실천적 접근 ····· 21
3. 선행 연구의 개관 ····· 23

Ⅲ. 집단 따돌림의 세계 ····· 26

1. 섬이 된 아이들 ····· 26
(1) “보이지 않는 벽” ····· 26
(2) “나도 친구가 있었으면 좋겠다” ····· 32

2. 살아남은 아이들 ····· 38
(1) “우리끼리 있을 때는” ····· 39
(2) “담임선생님이 계실 때는” ····· 48

Ⅳ. 집단 따돌림의 문화 주제 ····· 54

1. 다름 : “우리랑 다르잖아요” ····· 54
2. 낙인 : “한 번 찍히면 끝이에요” ····· 60
3. 힘 : “걔가 힘이 세요” ····· 66
4. 동조 : “그냥 그렇게 따라가게 돼요” ····· 74

Ⅴ. 집단 따돌림의 교육인류학적 해석 ····· 82

1. 관계의 삶 ····· 82
2. 길들여진 아이들 ····· 85
3. ‘사이’의 교육 ····· 87

Ⅵ. 결론 ····· 95

1. 요약 ····· 95
2. 해석학적 순환 ····· 98

참고문헌 ····· 101

Abstract ····· 107

표 차례

<표 Ⅰ-1> 연구 참여자 및 학급의 특성 ····· 9

그림 차례

<그림 Ⅱ-1> 교육인류학의 삼각형으로 본 '집단 따돌림' 현상' ····· 6
<그림 Ⅲ-1> '바다반' 교실의 책상 배치 ····· 27
<그림 Ⅲ-2> '구름반' 짝 설문조사 결과 ····· 29
<그림 Ⅳ-1> '바다반' 힘에 따른 지배구조와 왕따의 위치 ····· 67

Ⅰ. 서 론

1. 연구의 필요성과 목적

> 쓰레기통에 쓰레기를 버리게 되면 점점 쌓이게 된다. 나중에는 쓰레기를 담은 봉투가 뜯어지기도 한다. 마음도 똑같다. 내 마음은 친구들이 욕을 버리는 쓰레기통이다. 처음엔 괜찮다가도 점점 욕이 쌓이면서 상처를 입는다. 나는 아무 것도 안 했는데 그렇게 됐다. 왜 애들이 그러는지 모르겠다. 욕을 버리는 쓰레기통이 사라지면 좋겠다.

이 글은 연구 참여자인 홍이[1)]가 쓴 것이다. 학급에서 따돌림을 당하던 홍이의 고통스런 마음이 절절하게 드러난다. 그래서인지 한동안 내 머릿속을 떠나지 않았다. 홍이는 늘 짝이 없이 혼자였고, 아이들은 홍이의 행동에 사사건건 시비를 걸었다. 홍이가 친구를 무척이나 간절히 원하는 걸 알았기에 이를 지켜볼수록 더욱 안타까운 마음이 들었다. 하지만 아이들과 홍이 사이의 관계는 점점 악화되었고, 홍이의 상처도 깊어갔다.

내가 처음부터 아이들의 집단 따돌림 현상에 관심을 가졌던 것은 아니다. 솔직히 말하면 아이들 사이에 흔히 일어날 수 있는 일이라며 심각하게 생각하지 않았다. 다른 시각에서 그 현상을 바라보게 된 계기가 따로 있었다. 당시 나는 대학원에서 질적 연구에 관한 수업을 듣고 있었는데, 질적 연구의 핵심 중 하나가 바로 '낯설게 보기'다. 어떤 현상이나 문화를 깊이 있게 이해하기 위해서는 익숙한 것을 낯설게 보고, 낯선 것을 익숙하게 보는 법이 필요하다는 것이었다. 그 후 나는 아이들이 무리를 지어 다니는 모습, 교실에서 짝을 정하는 일과 같은 아이들의 일상들을 새롭게 보기 시작했다. 이런 바라봄의 연장선에서 유난히 눈에 들어온 아이가 바로 홍이였다. 예전 같았으면 어느 반에나 한 명쯤은 있는 공부하기 싫어하고, 숙제를 잘 해오지 않는, 친구들과 잘 어울리지 못하는 그런 학생으로 그냥 지나쳤을 아이였다. 하지만 홍이 주변 아이들의 독특한 행동과 언어, 마치 전염처럼 번져가는 교실 내 따돌림의 분위기를 감지하며 기존에 내가 가졌던 '집단 따돌림'이라는 현상을 '낯설게 보기' 시작했고, 나는 아이들의 세계로 깊숙

1) 이 논문에 등장하는 도시명, 학교명, 학급명, 인명은 연구자 보호를 위해 모두 가명을 사용했다.

이 들어갔다. 그 속에서 점점 홍이의 외로움, 나머지 아이들의 무관심과 불안을 마주하는 동안 내 안에서는 끊임없이 '아이들이 왜 그러는 것일까? 집단 따돌림이 아이들의 세계에서 어떤 의미일까? 내가 저 학급에 함께 있었다면 어떻게 했을까?' 라는 질문이 생겨났다. 이어서 단지 '홍이'의 문제만이 아닌 그 반의 모든 아이들, 더 나아가 '우리'의 문제임을 깨닫기 시작했다. 누구라도 '홍이'가 될 수 있으며, 지금 이 순간에도 어디선가 집단 따돌림으로 고통을 받는 아이들이 있음을 알게 되었다. 그러므로 그들의 삶을 이해하는 것은 곧 우리가 살아가는 세상의 한 부분을 이해하는 것이며, 이것은 교육이라는 형식의 삶을 지향하는 이들에게 꼭 필요한 일이라고 생각했다. 그렇게 집단 따돌림 현상이 나타나는 교실 안 아이들 삶에서 일어나는 질문의 답을 찾기 위한 여정의 첫 걸음으로서, 또 그들의 아픔에 대한 나의 상심으로부터 이 연구는 출발했다.

연구의 출발점에 선 나는 먼저 집단 따돌림에 관한 연구물과 서적들을 찾아 도움을 구했다. 집단 따돌림이 원인이 된 자살 사건이 일어나고, 사회적 문제로 여겨지면서 이미 많은 연구가 이루어지고 있었다. 내가 살펴본 바로는 집단 따돌림을 학교 폭력의 하나로 간주하고 가해자와 피해자로 구분하여 그들의 특성, 행위의 원인을 분석한 연구가 많이 이루어지고 있었다. 또 문제의 심각성만큼 예방과 해결이 중요하기에 박소영(2014)과 같이 사회적 지지를 강화하여 집단 따돌림을 예방하는 집단미술치료 프로그램을 개발하는 연구가 진행되고 있었다. 이들은 대부분 가설을 설정하고 변인과 변인 사이의 인과 관계를 검증하는 경험 과학적 연구이다. 하지만 내가 참여 관찰을 통해 느꼈던 집단 내의 갈등과 복잡한 관계망을 드러내기 위해서는 이와는 다른 연구 방법을 모색해야 했다. 집단 따돌림 현상을 아이들 삶 속에서 총체적이고 심층적으로 이해하고자 한 질적 연구가 적다는 점이 자꾸 아쉬움으로 남았다.

집단 따돌림에 관련된 연구는 현재 집단 따돌림이 일어나지 않을 때, 과거의 경험을 바탕으로 연구가 진행되는 경우가 많다. 만약 집단 따돌림에 대한 설문지라는 것을 분명하게 밝혀질 경우, 비록 익명이라도 아이들은 방어적인 태도를 갖기 쉬워 자신의 솔직한 생각을 드러내지 않을 수 있다. 이는 연구 참여자인 마루가 학교폭력예방을 위한 설문조사에 대해 말한 아래 이야기에서도 알 수 있다.

<1>

김마루: 설문지 앞에서는 거짓말을 할 수 있어요. 그런데 이렇게 마주보고 이야기를 할 때는 거짓말을 하기 어려워요. 설문지는 누가 했는지도 모르니까 거짓말 하는 게 쉽죠. 따돌림 같은 건 우리만 아는 게 많은데 굳이 설문지에 쓰지는 않아요.

이처럼 집단 따돌림은 수업 시간, 점심시간, 교과 시간 등 시시때때로 교묘하고 은밀하게 진행되고, 지속적으로 이루어진다. 장소 또한 운동장, 특별실, 공부방 등 곳곳에서 발생한다. 집단 따돌림 현상에 참여하는 아이들도 학급 내 권력에 따라 위계관계가 형성되고, 따돌림 행위가 잘못되었다고 생각하면서도 친구들에게 동조하고, 또 그런 자신의 모습에 실망하는 모순적인 순간과 내면의 갈등에 부닥친다.

상황의 맥락에 따라 달라지는 아이들의 모습을 생생하게 포착하기란 쉽지 않지만, 집단 따돌림 연구에서는 이것을 드러내는 것이 큰 의미를 지닌다. 내가 생각하는 연구는 아는 것을 증명하는 일이 아니라 모르는 것을 밝혀내는 일이기 때문이다. 지금까지의 연구는 어떻게 집단 따돌림이 발생하고 지속되는지 독자들이 이해할 수 있도록 그려내거나, 심층적인 해석을 제시하는데 초점을 두기보다 집단 따돌림에 대해 분석적인 설명을 제공해 주었다. 하지만 나는 집단 따돌림에 대한 연구가 현상에 대한 '설명' 이전에 학급 내 그들 특유의 관계 맺기와 문화를 '이해'하는 데 더 관심을 가져야 하며, 이를 위해서는 맥락적 상황을 가장 잘 그려내는 질적 연구가 적합하다고 판단했다. 질적 연구의 철학적 토대가 되는 현상학은 '사태 그 자체로 돌아가자' 는 기본 원리를 바탕으로 현상을 '있는 그대로' 보기를 지향한다. 즉, 집단 따돌림을 '있는 그대로 본다'는 의미는 집단 따돌림을 체험한 아이들에게 그들이 체험한 것의 의미를 밝혀줌을 뜻한다. 또 다른 홍이가 나오지 않기 위해서는 먼저 지금의 홍이를 이해하고, 그와 함께 있는 아이들을 이해하는 것이 우선이다. 이처럼 나는 아이들이 처해 있는 자리에서 그들의 체험을 이해하고 그것을 질적 연구의 방식으로 들려주고자 아이들의 의자에 앉았다. 온전한 관심을 바탕으로 그들과 함께 머무르고, 이야기를 나누면서 발견하고 이해한 내용을 성실하게 그려낸 후 '교육'의 위치와 방향을 성찰하는 것이 바로 내 연구의 지향점이다.

2. 연구문제

이 연구는 교육인류학을 학문적 바탕으로 한다. 교육인류학은 인간을 특정 문화 속에 태어나서 그 문화와 더불어 살아가는 '문화적 존재'로 보고, 삶과 문화와 교육의 관계를 연구하는 학문이다(조용환, 2011). 이런 학문적 기반을 토대로 한 이 연구의 문제는 집단 따돌림 현상을 아이들의 삶 속에서 살펴보고, 그들의 삶이 젖어든 문화를 드러내며, 이를 다시 교육의 눈으로 해석하기 위한 물음과정이다. 앞으로의 구성도 바로 그러한 문답의 방식으로 이루어진다.

첫째, 집단 따돌림의 세계는 어떻게 구성되는가?

우리는 어떤 현상에 쉽게 '집단 따돌림'이라는 이름을 지어 붙이고, 그 이름에 갇혀 '집단 따돌림'의 본질을 놓치게 된다. 그러므로 집단 따돌림이 어떤 현상인지 섣불리 규정하고 판단하기 전에 실제 집단 따돌림이 어떻게 일어나고 있는지를 열어 밝히는 일이 필요하다. 이를 위해 첫 번째 연구문제를 통해서는 초등학교 고학년 집단 따돌림이 언제, 어디에서, 어떤 방식으로 진행되는지 그들의 집단 따돌림 세계를 기술한다.

둘째, 집단 따돌림 현상에는 어떤 문화가 존재하는가?

질적 연구에서는 '맥락'을 중요시한다. 특정한 현상의 원인을 파악하는 것은 그 현상에 속해 있는 다양한 배경들과의 대화가 필요하다. 집단 따돌림의 문화를 분석하여 구조화하는 방법에는 여러 가지가 있다. 여기서는 집단 따돌림 현상의 원인에 주목한 후 문화 주제를 활용하여 집단 따돌림 문화는 무엇이며, 어떻게 형성되고, 그러한 문화 형성의 기제가 무엇인지 분석한다.

셋째, 집단 따돌림 문화를 교육인류학적으로 어떻게 해석할 수 있는가?

아이들의 집단 따돌림 현상 이면에 자신들이 구성한 문화가 존재한다면 교육은 이들의 문화를 성찰하는 하나의 '눈'이다. 여기서는 '교육의 눈'으로 집단 따돌림 문화를 다시 보고, 아이들이 길들여진 집단 따돌림 문화와 교육의 갈등과 상생을 그려낸다. 아이들의 삶과 문화, 교육적 '사이'에 대한 이야기가 담긴 이 부분은 집단 따돌림 현상에 대한 교육인류학적 해석의 과정이다.

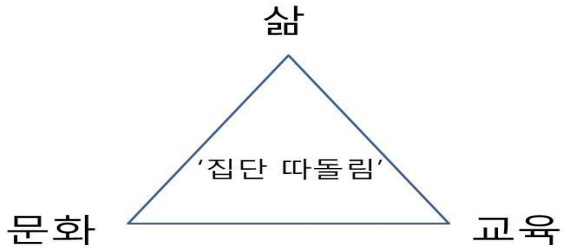
3. 연구 방법

현상을 어떤 눈으로 바라보고 어떤 방법으로 연구해야 한다고 보는 인식에 따라 연구의 방향과 과정이 달라진다. 이에 따라 집단 따돌림 현상을 바라보는 나의 관점을 밝히고 이어서 연구 과정을 이야기하고자 한다.

(1) 교육인류학적 관점에서 본 집단 따돌림

집단 따돌림이 일어나는 곳을 관찰하는 동안 대부분의 아이들이 집단 따돌림의 존재를 알고 있고, 그들이 이 현상을 지속시키는 역할을 하기도 함을 깨닫게 되면서 연구의 초점을 개인이 아닌 집단의 삶에 맞춰야 한다는 확신이 들었다. 그러면서 이를 가장 잘 드러내기 위한 내 연구의 '눈'으로 교육인류학을 선택하게 된다.

"교육인류학은 삶과 문화와 교육의 관계를 탐구하는 학문이다. 특히 문화와 교육의 상호작용을 탐구하는 학문이다"(조용환, 2012b, p.14). 아이들에 빗대어 말한다면 그들이 어떤 삶을 살고, 특정한 방식에 길들여짐으로써 전경과 배경으로 물러나는 것은 무엇인지 삶과 문화와 교육 사이를 오고가며 묻는 일이다. 내가 연구하는 '집단 따돌림' 현상을 교육인류학적으로 본다는 것의 의미를 이해하기 위해 다음 <그림 Ⅱ- 1>을 제시한다.



<그림 Ⅱ- 1> 교육인류학의 삼각형으로 본 '집단 따돌림' 현상

삼각형의 중심에 '집단 따돌림' 현상이 놓여 있다. 이것은 연구자의 관심 혹은 문제이다. 그리고 삶은 개념화되거나 범주화되기 이전의 '현상 그 자체'이다. 그러나 우리가 살아가는 현실 세계에서 집단 따돌림의 삶은 학자 혹은 누군가에 의해 범주화된 '집단 따돌림'이다. 우리는 흔히 '집단 따돌림'이라는 이름으로 어떤 일이 벌어지고 있는지 그 삶 속으로 들어가지 않고 '현상의 이름'을 받아들인다. 그러나 교육인류학은 집단 따돌림 현상이 일어나는 아이들 삶 속으로 들어가서 현상을 '있는 그대로' 살펴보기를 권한다. 그들의 모습을 직접 관찰하고, 이야기를 듣고, 독자들에게 전하고자 한다. 독자들이 현상을 '있는 그대로' 이해할 수 있게 최대한 도와주려는 의도다. 그 다음은 그렇게 그려낸 아이들의 삶이 어떤 방식에 길들여져 있는지, 왜 그렇게 되었는지를 찾은 후 그들의 문화가 과연 교육적인지 혹은 비교육적인지를 따진다. 순환적으로 이루어지는 이 과정이 바로 조용환(2004)이 말한 문질빈빈(文質彬彬)[2]이다. '문질빈빈'에서 '문(文)'은 무늬이고 '질(質)'은 바탕이며 '빈빈'은 어우러짐을 뜻한다. '문'이 '질'에서 나왔음을 알고 부단히 '문'에서 '질'로 돌아가기 또는 '문'과 '질' 사이의 관계를 부단히 돌아봐야 함을 의미한다. 이를 집단 따돌림 문화에 적용한다면 현재의 집단 따돌림에 길들여진 자신을 해체하고 어떤 이름도 붙여지지 않은

2) 조용환(2004)은 논어 옹야(雍也)편에 등장하는 공자의 문질빈빈(文質彬彬)을 질적 연구와 질적 교육과 관련하여 해석한 적이 있다. 논어의 원문은 "質勝文則野 文勝質則史 文質彬彬 然後君子"인데, 이것은 "질이 문을 압도하면 거칠고, 문이 질을 압도하면 곧기만 하다. 문과 질의 어우러짐이 군자의 길이다."라는 뜻이다.

원래의 질적인 모습을 되살피는 일을 멈추지 않아야 한다. 즉, 길들여진 문화를 '다시-보는' 일이 중요하다. 다시 본다는 것은 그 문화에 대하여 성찰적 시각을 가지고 새로운 가능성을 살피는 일이다. 여기에서 교육이 등장한다. 교육인류학은 정치, 예술, 경제가 아닌 '교육'의 눈을 갖는다. 경제에 관심이 있는 사람은 집단 따돌림을 경제적인 눈으로 판단할 것이며, 정치적 목적을 가진 사람은 정치적인 눈으로 볼 것이다. 교육인류학은 바로 '교육'에 상심을 지닌, 궁극적으로 교육적인 삶을 지향하는 이들의 학문이다. 나 또한 교육적인 삶을 지향한다. 그래서 연구 내내 교육인류학의 삼각형을 그려 놓고, 문질빈빈의 과정을 통해 아이들의 삶에 천착하여 가려진 현상의 본질을 찾고 또 찾고자 애를 썼다. 앞으로 펼쳐질 이야기에 이 과정을 최대한 생생하게 담아 독자들이 아이들의 삶과 문화에 관심을 갖고, 교육적 상심을 공유할 수 있기를 희망한다.

(2) 연구 방법 및 과정

'교육인류학'이라는 이론적 지평을 바탕으로 연구문제를 해결하기 위한 연구의 첫걸음은 대학원 재학 중 수강했던 '현지 연구와 질적 분석' 수업이었다. 처음에는 수업 시간에 소외되는 아이를 중심으로 연구를 하다가 그 아이가 반에서 따돌림을 당하고 있다는 사실을 알고 연구 주제를 바꾸었다. 2009년부터 시작된 연구는 중간에 잠시 중단된 시기를 제외하고는 2014년까지 약 3년간에 걸쳐 진행되었다. 연구 대상 학급은 집단 따돌림 현상이 나타나는 희망시 내 초등학교 고학년 세 개의 학급(구름반, 하늘반, 바다반)이며, 연구 참여자는 연구에 대한 동의를 받은 후 각각의 학급에서 선정되었다. 다른 학교, 다른 학년, 다른 학급이었지만 신기하게도 세 학급에는 다수가 개인을 따돌리는 집단 따돌림 현상이 나타났으며 그 학급들 사이에는 미묘한 비슷함이 존재했다.

이 연구에서는 질적 연구의 일반적인 자료수집방법인 '3Es', 즉 참여관찰(Experiencing: participant observation), 심층면담(Enquirying: in-depth interview), 현지자료조사(Examining: field document / cultural articraft / native self-report analysis)를 사용하여(조용환, 2012), 50회 이상의 심층면담과 20여회의 참여관찰과 300쪽에 이르는 문헌자료 수집이 이루어졌다.

다양한 방법으로 수집된 자료들은 저마다의 색깔을 가진 채 집단 따돌림 현상을 총체적으로 이해하는 데 서로 도움을 주었다.

참여관찰이란 “연구자가 특정 집단의 일상세계에 비교적 장기간 참여하여 그들의 삶과 문화를 관찰, 기록, 해석하는 것”을 말한다(조용환, 2002, p.117). 이런 참여관찰에서는 아이들의 몸을 통해 드러나는 마음의 거리를 시각적으로 확인할 수 있었다. 홍이와 다른 아이들과의 책상 사이의 먼 거리, 교실 공간에서 지훈이의 고립된 자리 등을 통해 그들이 반 아이들과 어울리지 못하고 있음을 발견했다. 이처럼 참여관찰은 실험과 같은 통제된 상황이 아닌 자연스러운 일상의 맥락을 연구하기에 적합한 방법이다. 특히 집단 따돌림을 질(質)적인 눈으로 본다는 것은, 연구자의 눈으로 미리 전제하지 않고 그들 세계 속으로 들어가서 그들이 말하고, 행동하는 체험의 형식을 보는 것이다. 서덕희(2008)에 의하면 삶의 형식은 그 형식에 참여하는 주체의 체험 구조에 의하여 실재하게 된다. 즉 초등학교에서 집단 따돌림 문화는 학급 내에서 아이들이 그들의 집단 따돌림 형식에 참여하면서 얻게 되는 체험적 구조이다. 그 체험적 구조에 의미를 얻게 되는 그들의 언어와 체계가 중요한 관심의 대상이다. 예를 들어 학급에서 아이들이 자주 사용하는 언어인 “나대지마!”의 뜻을 모르거나, 그들의 놀이문화를 지배하는 컴퓨터 게임인 ‘스타 크래프트와 메이플 스토리’를 알지 못한다면 그들의 체험 구조를 이해하기 어렵다. 이론적인 정의가 아닌, 실제 아이들의 삶 속에서 집단 따돌림이 어떻게, 왜 일어나는지 그들의 언어, 생각, 놀이 등이 어우러진 생활세계의 체험 속으로 직접 들어가 보고, 듣고 느끼면서 연구해야 할 것이다. 이를 위해서는 반드시 참여관찰이 필요하다. 나는 아이들의 자연스러운 모습을 관찰하기 위해 고정된 시간을 정하지 않고 다양한 시간에 아이들 삶에 참여하고자 했다. 그래서 등교 시간, 수업 시간, 점심시간, 쉬는 시간, 하교 시간에 주로 아이들끼리만 있는 시간에 집중적으로 참여관찰하였다. 그리고 학교 밖에서의 모습도 궁금했기에 현장학습이나 강당에서의 학교 행사에 시간이 맞는 경우 동행하였다. 부득이하게 가지 못할 때에는 담임교사나 아이들을 통해 현장학습 분위기에 대한 이야기를 나누었다. 지속적인 참여관찰을 통해 어느 순간부터 아이들과의 친밀한 관계가 형성되었고, 그 이후에는 좀 더 자연스럽게 아이들을 관찰할 수 있었다. 그 과정 중 아이들이 홍이나 소현이를 괴롭히는 장면을 그냥 지켜봐야 할 때

는 연구자의 역할에 대해 진지하게 고민하기도 했다. 특히 중간에 홍이가 갑작스럽게 떠나면서 그를 지켜주지 못했다는 자괴감으로 한동안 연구를 할 수 없었다. 그 때 나는 내 연구의 의미에 대해 깊이 성찰했고, 이 시간은 훗날 바다반에서 다시 집단 따돌림에 대한 연구를 시작할 때 보다 더 실천적인 성격을 지니는 데 영향을 주었다.

질적 연구에서 연구자는 이처럼 장기간의 참여관찰을 통해 한 문화를 구성하는 사람들의 행동과 사건의 의미를 '제대로' 이해하고자 하는데, 이때 참여관찰의 과정에서 연구자는 "낯선 문화에 대해 끊임없이 의문들을 갖게 되고 관찰의 현장에서 그 의문들을 면담의 형태로" 풀어나가는 심층면담을 진행시키기도 한다(조용환, 2002, p.119). 참여관찰에서 시작된 나의 연구 역시 심층면담으로 이어졌다. 심층면담 또한 사전에 아이들과 보호자, 담임교사의 연구 동의를 얻어 진행하였다. 집단 따돌림을 주제로 한 연구의 특성 상, 최대한 연구 참여자를 보호한다는 연구 윤리에 따라 연구 참여자에 대한 구체적인 사항은 제시하지 않을 것을 미리 밝힌다. 대신 집단 따돌림 현상은 학급의 집단 맥락과 연관이 있으므로 학급의 특성을 대략적으로 함께 제시한다.

<표 Ⅰ-1> 연구 참여자 및 학급의 특성

이름	성별	학년	학급	학급 특성
이홍이	남	고학년	구름반	집단 따돌림을 주도하는 남학생 무리가 형성됨
박승대	남	고학년		
장치수	남	고학년	하늘반	남학생과 여학생이 잘 어울리지 않고 따로 노는 경향이 강하며 학급을 주도하는 세력이 존재함
김승환	남	고학년		
주소현	여	고학년		
최지훈	남	고학년	바다반	학급 내 권력관계가 매우 뚜렷하며 남학생이 주로 학급 분위기 주도함
김마루	여	고학년		
이보나	여	고학년		

주 연구 참여자인 여덟 명 아이들의 이야기 외에도 집단 따돌림 현상에서 '집단'의 성격을 총체적으로 이해하기 위해서는 다양한 구성원의 관점에서 듣는 이야기 또한 중요하기 때문에 다른 참여자들의 이야기도 이 논문에서 가끔 언급된다.

심층면담은 연구 참여자의 관념, 감정, 동기 등 가시적으로 드러나지 않는 부분을 이해할 수 있는 하나의 방법이다. 특히 집단 따돌림은 개인의 감정, 집단에서의 동조와 같은 겉으로 드러나지 않은 정서와 양상을 포함하고 있기에 심층면담을 통하여 나는 아이들의 '속' 이야기를 듣고자 했다. 이러한 심층면담은 참여자들의 시간을 고려하여 미리 약속을 하고 진행하였다. 그리고 아이들이 싸우거나 특별한 사건이 있었던 날에는 그 이야기를 듣기 위해 먼저 동의를 구하고 면담을 했다. 면담은 아이들이 편하게 말할 수 있도록 아무도 없는 조용한 곳에서 이루어졌고, 면담 형태 역시 아이들의 의견을 존중하여 결정하였기 때문에 일대일 면담을 할 때도 있고, 친구와 같이 있기를 원할 때에는 여러 명이 같이 할 때도 있었다. 대체로 아이들은 친한 친구와 함께 면담하기를 원했으며, 그러한 집단 면담을 통해서 같이 다니는 무리를 자연스레 확인하기도 했다. 면담을 할 때에는 아이들의 삶을 연구자의 관점으로 미리 해석하거나 규정하지 않기 위해서 '학교생활, 친구 관계, 놀이, 친한 친구'라는 포괄적인 용어를 주제로 제시하고 답변을 들으려고 했다. 특히 따돌림을 주도하는 입장의 아이들과 면담을 할 때에는 더욱 조심스러웠다. 심층면담을 할 때마다 사전에 동의를 구한 후 녹음을 하거나 메모를 하였으며, 면담이 끝난 후에 내용을 전사하였다. 전사할 때에는 그 시점의 학교 행사와, 심층면담을 할 때의 상황과 분위기, 참여자와 연구자의 상태에 대해서도 기록해 두었다.

홍이와의 면담은 처음에는 일주일에 한 번 꼴로 이루어졌지만 점차 남아있는 아이들, 따돌림을 시키는 아이들을 중심으로 면담을 하게 되었다. 소현이의 경우에는 개인적인 사정으로 면담을 적극적으로 진행하기 어려워 궁금한 점이 있을 때는 사전에 부모님의 동의를 얻은 후, 주로 담임교사 또는 관련 있는 교사와 면담을 했다. 혼자 면담을 하기 원했던 홍이나 소현이와 달리 지훈이는 친구들과 같이 면담하는 것을 좋아했다. 마침 보나와 마루도 동의했기에 지훈이는 이들과 함께 면담을 할 수 있었다. 지훈이와는 집단 따돌림에 관한 동영상을 보면서 면담을 이끌어 간다든지, 지

훈이가 쓴 시를 주제로 이야기를 하는 등의 다양한 방식을 활용했다. 홍이, 소현, 지훈이의 이야기를 많이 들으려고 노력했지만 아쉽게도 상대적으로 면담의 분량이 적었다.

이 과정에서 따돌림으로 고통 받는 아이의 이야기를 들을 때 나는 따돌림을 시키는 아이들이 너무나 밉기도 했다. 아무리 이해해보려 해도 잘 되지 않고, 자꾸 화만 나는 등 참으로 복잡다단한 감정을 경험했던 것 같다. 하지만 점점 아이들과 만나는 횟수가 늘어나고, 여러 상황에 놓인 아이들의 이야기를 들으면서 그럴 수밖에 없는 그들을 이해하는 순간이 오기도 했다. 그러면서 그들의 생각과 행동을 지배하는 구조적이며 문화적인 문제에 점차 관심을 갖게 되었다.

특히 기억에 남는 참여자인 마루는 거의 공동연구자(co-researcher)라고 부를 수 있을 만큼 가장 오랜 시간 동안 함께 했다. 그녀는 연구에 무척 적극적으로 참여하였고 무엇보다 그 과정에서 스스로 성찰의 계기를 갖고 눈에 띄는 변화를 보여 주었다. 이것은 나에게 용기를 주었고 내 연구의 의미를 다시금 되새기게 했다. 마루 덕분에 나는 질적 연구의 해방적이고 참여적인(emancipative and participatory) 특성을 체험할 수 있었고, 교육과 연구가 긴밀히 연관되어 있음을 깨닫게 되었다.

집단 따돌림 문화를 총체적으로 살펴보기 위해 참여관찰과 심층면담을 함과 동시에 나는 다양한 자료들을 수집하고자 노력했다. 그렇게 수집한 자료는 현지문헌과 자기보고서(self report) 등이다.

현지 문헌의 경우 따돌림을 당하는 아이와 학급 내 또래집단과의 관계를 관찰하기 위해 동의를 얻어 수집하였다. 이것은 심층면담이나 참여관찰과 달리 연구자의 개입이 적은 공간(학급 홈페이지, 싸이월드의 미니홈피 방명록, 카톡방의 대화내용 등)으로 아이들의 솔직한 생각을 읽을 수 있다는 점에서 의미가 있었다. 그리고 교과서에 쓴 글이나 글짓기 대회의 작품, 일기장, 시 등과 같은 자기보고서를 통해서는 집단 따돌림뿐만 아니라 학교생활이나 친구 관계 등 초등학교 고학년 아이들의 전반적인 관심사나 생각을 살펴볼 수 있었다. 구체적인 자료수집 방법을 살펴보면, 3·4월에 '장애인의 날'과 '학교 폭력 추방 대회'가 계획되어 있음을 파악하고, 사전에 아이들과 담임교사에게 자료를 볼 수 있도록 동의를 구하는 방식이었다. 이와 같은 자료 수집 과정을 통해 연구자는 연구 대상과 주변에 관련된 사람

들과의 지속적인 대화 및 연구의 배경이 되는 학교 행사나 아이들의 생활에 대한 꾸준한 관심이 필요함을 배웠다. 또 현장학습이나 운동장 체육 시간에 촬영한 사진 등은 시간에 따라 달라지는 아이들의 공간배치를 볼 수 있었다는 점에서 집단 내 관계를 시각적으로 살펴보는 데 큰 도움이 되었다.

이렇게 수집된 자료 등은 분석 작업에 사용되었는데 이 과정은 서로 독립적으로 분리되거나 순차적인 형태로 진행되는 것만은 아니었다. 자료의 분석은 자료의 수집 과정과 글쓰기 과정 전반에 걸쳐 상호보완적으로 영향을 주고받는다. 예를 들어 수집된 자료의 분석을 통해 발견한 주제를 심층적으로 연구하기 위해 그 주제에 대한 자료를 더 수집하기도 하는 과정이 반복되기도 한다. 이러한 사실에 유의하면서 나는 참여관찰 연구노트와 심층면담 전사본을 반복하여 읽어가며 잠정적 코딩(coding)을 시행하였다. 잠정적 코딩 후에는 에믹(emic)과 에틱(etic) 코딩을 실시하였다. 조용환(2009, p.53)에 따르면 “에믹은 현상과 현장 내부에서 출발하여 범주를 찾고 이론을 형성하는 귀납적 접근 방법이며, 에틱은 외부의 학술적, 보편적 이론 모형 혹은 이념형을 적용하는 연역적 접근”이다. 에믹 코딩과 에틱 코딩을 반복, 절충하여 시행하면서, 자꾸 에틱 코딩을 편안히 여기고 범주에 갇히는 모습을 발견하기도 했다. 그럴 때마다 ‘자료’를 부단히 낯설게 보는 연습을 병행하였으며 해석학적 순환을 체험하고자 했다.

해석의 단계에서는 삶과 문화와 교육의 관계를 논하는 교육인류학적 관점에 바탕을 두었다. 가장 어려웠던 부분이었고 깊은 고민을 해야 했다. 특히 ‘교육’의 눈으로 집단 따돌림 세계와 문화를 해석하기 위해서 연구자인 나 스스로 ‘교육’에 대한 나름의 생각이 정리되어야 하는 점이 아직 새내기 교육학도인 나에게는 어려운 과제였다. 자료를 해석하는 과정을 겪으면서 내가 앞으로 더 공부해야 할 부분을 확실히 알 수 있었다.

이상 참여관찰과 심층면담, 현지자료조사를 통해 수집된 자료를 분석, 해석하는 과정에서 나는 아이들의 자리에 자주 앉을 수 있었고, 아이들 세계에 대한 이해의 지평이 넓어졌다. 이 모든 일은 연구의 공간을 마련해준 학교 그리고 자신의 상처와 삶을 드러내준 아이들과 교사가 있었기에 가능했다. 이 연구 과정에서 나는 나의 의지와 상관없이 연구 참여자가 다른 학교로 가는 것을 말없이 지켜봐야 했으며, 나의 선입견이 깨지는 체험을 했고, 아이의 슬픔이 그대로 전해져 마치 감정이 바닥으로 가라앉는 것 같

은 순간을 마주하고, 오롯이 아이들의 말 한 마디 한 마디에 집중을 하는 나를 보았다. 뒤돌아보니 분명 쉽지 않은 길이었다. 하지만 그렇게 걸었던 걸음이 모여 지금의 연구가 이루어질 수 있었음은 분명하다. 연구라는 또 하나의 삶의 길을 통해 한 뼘 더 성장한 나를 바라보며 떠오르는 글이 있다. 조용환(2012c)이 '삶의 질'을 위해 '존재의 주인'이 되길 바라며 쓴 글이다. 나는 외부에서 규정하는 아이들의 삶이 아닌 아이들 본래의 모습으로 해체하고 재구성하는 과정을 통해 그들의 삶을 이해하고 동시에 나의 삶도 조금씩 나아질 수 있었다. 그의 글을 다시 읽으며 질적인 연구와 질적인 삶은 결코 별개가 아님을 되새겨 본다.

<2>

> 나는 한 사람의 삶의 질이 문질빈빈의 태도와 역량에 좌우된다고 믿는다. 주어진 것을 당연한 것으로 받아들이지 않고 부단히 그 근본을 물음으로써 초월적이고 창조적인 구성과 재구성에 매진하는 삶이야말로 정말 질이 높은 삶이다. '좋은 직업'을 갖는 것 자체가 중요하지 않고, 어떤 일을 하며 살다 죽더라도 문질빈빈의 태도로 임하는 것이 중요하다. 이는 사회에 대해서도 마찬가지다. 교육, 연구, 정치, 경제 등 어떤 삶에서도 문질빈빈을 중시하는 사회야말로 삶의 질이 높은 사회이다. (조용환, 2012c, p.1)

4. 연구의 범위와 한계

앞서 밝힌 바와 같이, 본 연구는 아이들로부터 길어 올린 삶, 고민, 관계에 대한 이야기를 구석구석 풍부하게 담고자 했으나 한정된 연구 참여자, 연구 대상과 연구 상황으로 인해 다음과 같은 한계점을 지니고 있다.

첫째, 집단 따돌림 현상과 깊이 연관된 따돌림을 당하는 아이와 학부모, 교사의 이야기를 충분히 듣지 못한 것이다. 몇몇 아이들과 면담의 어려움이 있었지만 그들의 이야기를 보완할 다른 방법을 찾아야 했다. 만약 집단 따돌림의 원인으로 아이들이 가장 많이 언급했던 개인적 특성에 대한 면담이 좀 더 깊이 이루어졌다면 그것의 근원에 더 다각적으로 접근할 수 있었을 것이다. 또한 담임교사의 경우에도 집단 따돌림을 해결하기 위한 그들의 고군분투하는 모습과 좌절 등을 잘 드러내지 못했다. 연구를 통해 만난 많은 교사들이 집단 따돌림이 일어나는 상황에 깊은 상심과 고민을 갖고 있었으며 다방면으로 노력하고 있었다. 만약 집단 따돌림과 관련된 아이들과 학부모, 교사로부터 직접적인 이야기를 더욱 많이 나누었다면 보다 다양한 시각과 인식, 입장에서 집단 따돌림 현상을 이해할 수 있었을 거라는 아쉬움이 남는다.

둘째, 집단 따돌림 현상에 대한 비교문화적 접근이 부족하다는 점이다. 집단 따돌림 현상을 더욱 깊이 이해하기 위해서는 집단 따돌림이 아닌 현상에 대한 비교문화적 연구가 함께 진행되어야 하는데 이 연구에서는 그런 접근을 취하지 못했다. 집단 따돌림이 일어나는 교실 속 아이들의 모습이 다른 학급과는 어떤 점에서 유사하고 어떤 점에서 차이가 있는지 보여주기 위한 별도의 작업이 이루어진다면 집단 따돌림 현상의 독특성이 더욱 선명하게 드러날 것이다.

셋째, 집단 따돌림 현상을 그들이 실제 보여주는 행동과 언어에 의존하여 기술하고 분석하지만 이들의 모습에도 분명 선택과 배제, 모순, 오해 등이 존재한다는 것이다. 집단 따돌림 현상의 속성 상 참여관찰이나 심층면담에서 연구 참여자가 의도적으로 감춘 부분들이 있다는 사실로부터 이 연구도 자유로울 수는 없을 것이다.

연구자인 내가 집단 따돌림에 참여한 아이들이 아닌 이상 그들을 완전히 이해하기란 어렵다. 이는 대부분의 연구에도 적용될 것이다. 이와 같이 연구의 한계를 분명히 하는 것은 다음 논의의 진행과 후속 연구의 전개를 위해 필요한 일이며, 다른 이들의 연구를 통해 극복되기를 기대한다.

Ⅱ. 이론적 배경

집단 따돌림에 관한 연구는 크게 집단 따돌림의 개념, 실태, 요인과 결과에 대해 이론적으로 접근한 경우와 이를 해결하는 방안을 제시하기 위한 실천적 접근으로 구분할 수 있다.

1. 집단 따돌림에 관한 이론적 논의

(1) 집단 따돌림의 개념화

학교 내 집단 따돌림은, 그것이 사회적인 문제로 대두되면서 1970년대 초 북유럽을 중심으로 연구되기 시작하여 'mobbing', 'bullying', 'special exclusion & harrassment', 'peer abuse', '이지메', '왕따' 등의 용어로 전 세계에서 연구되었다. 하지만 하나의 현상을 언어로 표현하는 과정에서 나라마다 내포한 문화적 의미가 다르기 때문에 단순하게 하나의 단어로 단정하기는 어렵다.

우리나라에서도 집단 따돌림과 관련한 연구에서는 '집단 괴롭힘', '또래 괴롭힘', '왕따', '또래 따돌림' 등 다양한 용어가 사용되고 있다. 이봉민(2012)에 의하면 '집단 따돌림'은 특정 대상을 끼워 주지 않고 무시하거나, 거부, 소외시키는 관계적 측면의 행동을 의미하는 반면, '집단 괴롭힘'은 관계적 배척 외에 언어·사회·신체적 괴롭힘까지 포함하는 것으로 구분하고 있다. 서재복 외(2004)는 집단 따돌림을 "두 명 이상이 집단을 이루어 지속적으로 특정인을 그가 속해 있는 집단에서 소외시켜 구성원으로서의 역할에 제약을 가하거나 인격적으로 무시하거나 언어적, 신체적으로 고통을 주는 행동"이라 하였다. 또 한국교육개발원(1998)에서는 왕따를 "한 집단의 소속원 중 자기보다 약한 상대를 대상으로, 또는 집단의 암묵적인 규칙을 어긴 자를 대상으로 여럿이 함께 또는 개인이 돌아가며 신체적, 심리적인 공격을 지속적으로 가하여 반복적으로 고통을 주는 행동"으로 정의한다.

이처럼 비슷한 현상을 나타내는 용어도 연구자가 어떤 점을 강조하느냐에 따라 다르게 표현된다. 이 연구에서 '집단 따돌림'이라는 용어를 선택한 이

유는 내가 관찰한 초등학교 고학년에서는 신체적 폭력보다 집단 내에서 특정 아이를 소외, 배제, 고립시키는 현상이 뚜렷하게 드러났기에 '집단 괴롭힘'이라는 용어보다 더 적합하다고 생각했기 때문이다. 이처럼 현상을 나타내는 용어를 선택하는 기준은 연구자마다 다르다. '집단 따돌림' 이라는 용어에 담긴 현상의 특징을 세 가지로 정리할 수 있다.

첫째, 집단 따돌림은 개인과 집단이라는 불균형한 힘의 구조에 의해 이루어진다. 개인과 개인 일대일의 관계가 아니라 한 명이 다수를 상대해야 하는 경우, 권력의 차이에 따른 강자 대 약자의 구조가 형성되어 있는 경우가 많다. 둘째, 집단 따돌림은 반복적이고 지속적으로 진행된다. 우연히 발생하는 친구 간의 일회적인 다툼이 아니라 오랜 시간에 걸쳐 행해진다. 셋째, 집단 따돌림은 한 개인에게 의도적으로 정서적, 신체적, 관계적 고통을 주는 행위이다. 즉, 집단 따돌림을 당하는 아이는 자신의 의지와 상관없이 다른 친구들의 의도적이고 계획적인 집단행동에 의한 희생자이다.

이러한 특징 중에서 집단 따돌림이 반복적이고 지속적인 행위라는 두 번째와 세 번째 특징은 널리 알려져 있다. 하지만 집단 따돌림이 피해자와 가해자 개인의 관계에서 파생된 문제라기보다 개인 대 집단의 구조가 바탕이 된다는 첫 번째 특징은 이 연구를 통해서 더욱 확실히 알게 된 점이다.

위에서 살펴본 용어의 정의와 특징을 바탕으로 이 연구에서는 집단 따돌림을 "한 학생이 집단의 다른 학생의 부정적 행위에 반복적으로 그리고 지속적으로 노출되는 현상"으로 정의하고(Olweus, 1978 ; 곽금주, 1999 재인용), 따돌림을 당하는 사람을 뜻하는 용어로는 아이들이 실제 쓰는 말인 "왕따"를 사용하기로 한다. 여기서 "왕따"라는 용어에 대한 이해를 돕기 위해 마루와 보나의 이야기를 덧붙인다.

<3>

김마루: 왕따는 아니고 아웃사이더라는 말이 있잖아요. 저도 좀 혼자 있기를 좋아하는 아웃사이더 같은 스타일이거든요.

이보나: 맞아요. 마루는 조용히 혼자 있기를 좋아해요. 그런데 마루가 왕따는 아니에요. 애들이 마루랑 놀고 싶어 하거든요.

김마루: 제가 자발적으로 아웃사이더를 선택한 거라면 지훈이의 경우는 좀 달라요. 자신의 의지와 상관없이 아웃사이더가 된 거죠. 이걸 왕따라고 불러요.

“왕따”는 단순히 혼자 지내기를 좋아하는 “아웃사이더”와 다르다. 마루와 보나의 말에서 알 수 있듯이 “왕따”는 자신의 의지와 상관없이 아웃사이더가 된 아이를 뜻한다. 즉, “왕따”는 자신이 스스로 붙인 이름이 아니라 타인에 의해 만들어진 이름이다. 집단 따돌림 현상을 개념화 할 때 그 현상을 둘러싼 이름들이 집단 내 맥락에서 어떻게 이해되는지 함께 살펴봐야 함을 말해주는 대목이다.

(2) 집단 따돌림의 실태와 연구 대상

국내의 경우 1995년 집단 따돌림으로 인해 학교폭력 피해학생의 자살이 사회적 문제가 된 이후 본격적인 집단 따돌림 연구가 시작되었고, 1997년부터 이에 대한 실태조사 연구가 이루어졌다. 한국교육개발원(1998) 보고서에 따르면, 전국 57개 초・중・고교생 6,893명 중 학교에서 집단 따돌림을 당한 학생의 비율은 24.2%이다. 이는 응답자 중 26.1%가 학교폭력과 왕따 피해를 경험한 것으로 나타난 청소년보호위원회(2003)의 조사 결과와도 비슷하다. 또 서울 시내 소재의 초등학교 3~6학년 478명을 대상으로 실시한 집단 따돌림 실태 조사 결과 41.9%가 자신의 학급에 집단 따돌림이 있다고 보고하였다(이관형 외, 2001). 이처럼 학생들을 대상으로 집단 따돌림을 당한 경험이 있는지, 이 경우 어떻게 대처하는지에 대한 반응을 묻는 실태조사는 초기에 많이 이루어졌다.

권이종(2000)은 학교 내에서의 집단 따돌림의 발생원인과 학생과 교사의 인식에 대해 실태조사를 실시하였다. 연구의 말미에서 그는 “학생뿐만 아니라 교사들이 학교와 사회에서의 집단 따돌림 문제가 얼마나 심각한지를 잘 알고 있으면서도, 실제로 자신들이 생활하고 있는 학교나, 특히 학급 현장에서는 그리 심각한 문제로 인식하지 않는다.”(권이종, 2000, p.34)고 주장하였다. 권이종의 말대로 집단 따돌림의 심각성이 대규모의 실태조사 결과 보도를 통해 양적으로는 보편화되었지만, 그것이 한 학생에게 미치는 영향이 얼마나 크며 주위 학생들에게 파급되는 효과가 얼마나 클 것인지에 대해서는 고려하지 않는 듯하다. 이런 경우 문제점은 실제 집단 따돌림이 주위에서 발생했을 때 교사와 학생들, 학교 관계자들은 이것이 왜 발생하

는지, 어떻게 접근해야 하는지 모른다는 점이다. 실태조사가 집단 따돌림 현상의 예방을 위해 보다 실질적으로 활용되기 위해서는 사람들이 '자신의 문제'로 인식할 수 있는 다른 방식의 접근을 모색할 필요가 있음을 알 수 있다.

곽금주(2008)는 한국의 왕따에 대한 정확한 실태조사와 특징을 분석한 연구들이 더욱 더 필요한 시점이라는 판단 아래 한국의 왕따가 가지는 일반적인 특성을 현상적 특성과 외부 환경적 특성으로 나누어 제시하였다. 현상적 특성으로는 집단성, 지속성, 일반성이 있으며, 외부 환경적 특성으로는 한국의 교육환경, 부정적인 가정환경, 집단주의 문화가 있다. 이러한 집단 따돌림의 현황과 특성을 파악하는 것을 목적으로 하는 연구는 집단 따돌림 해결을 위한 정책 제안 시 근거 자료로서 역할을 한다.

다음은 집단 따돌림의 연구 대상에 따라 분류한 경우이다. 먼저 집단 따돌림을 또래 폭력이라고 칭하는 이상균(2005)의 경우, 가해 학생의 특성을 분석하는 연구를 진행했다. 집단 따돌림 구성원 중 가해자에 초점을 두고 있는데, 이들의 행동에 영향을 끼치는 요인들로서 가해 학생들의 공격성, 성별, 자존감과 같은 개인특성 요인과 부모-자녀간의 관계, 부모의 양육태도가 포함된 가족관련 요인, 그 밖에 또래집단 요인, 학교생활 요인, 인구학적 요인 면에서 가해 학생들의 특성을 분석하였다. 그 결과 성별에 있어서 남학생이 여학생에 비해 1.58배 정도 또래폭력에 참여할 가능성이 높으며, 공격성이나 충동성, 일탈적 자아개념, 성역할 고정관념과 같은 개인특성 요인과 가족 갈등의 경험과 같은 가족체계 요인들이 또래폭력에 유의미한 영향을 미치는 것으로 확인되었다.

박종원(2005)은 집단 따돌림 구성원 중 초등학생 피해자를 대상으로 피해행동에 영향을 미치는 요인을 분석하였다. 개인, 가족, 학교와 같은 생태체계적 요인 측면에서 로지스틱 회귀분석을 실시하였다. 연구의 가설을 검증한 결과 초등학생의 집단 따돌림 피해행동에는 학교체계 요인과 개인체계 요인이 직접적인 주 영향변수로 작용함을 알 수 있었다. 즉, 학교체계 요인 중 학생이 학교생활에 잘 적응하지 못할수록, 또래와의 애착관계 형성에 어려움을 겪을수록 집단 따돌림에 노출되기 쉬우며, 개인체계 요인에서는 자신의 외모에 불만족할수록 집단 따돌림을 당할 가능성이 높아진다. 집단 따돌림 구성원 중 가해자와 피해자 각각의 특성에 대한 연구는 그들의 행

동과 사고에 영향을 주는 요인들을 분석적으로 드러내어 주었다. 이렇게 구성원의 특징을 추출하여 분석한 내용은 이들 행동에 대한 이해를 돕고, 예방책 마련을 위한 기초가 된다.

집단 따돌림은 단순히 가해자와 피해자를 구분하기 어려운 경우가 많고, 개인의 특성에 의해서만 발생하지 않는다. 복합적인 요인들이 함께 작용하기 때문에 집단 따돌림을 가해자와 피해자 개인 간의 갈등으로만이 아니라 집단 내의 구조적 문제와 연관시켜야 한다. 이런 맥락에서 김현주(2003)는 집단 따돌림 현상을 또래 집단의 전체 구성원의 사회적 문제로 본다. 집단 따돌림에서 피해자에 대한 가해자의 공격을 중지시키거나 반대하는 입장을 표시하지 못하는 대다수 방관자적 집단을 동조집단으로 간주한다. 이들의 심리적 요소와 행동 특징을 바탕으로 집단 따돌림의 구조를 파악하고자 했다. 집단 따돌림의 구조적 문제에 대한 관심이 많아지면서 학급 내의 권력 관계와 집단 따돌림의 관련성을 연구한 스즈키 쇼(鈴木翔, 2013)의 <교실 카스트>와 같은 서적이 편찬되기도 했다. 이처럼 집단 따돌림의 연구 대상은 개인에서 집단으로 점차 확대되어 왔다.

(3) 집단 따돌림 요인과 결과

집단 따돌림은 왜 발생하는가? 사람들이 가장 궁금해 하는 부분인 만큼 집단 따돌림의 요인을 분석하는 연구도 여럿 이루어졌다. 장미향 외(2007)는 집단 따돌림의 요인으로 가정, 학교, 또는 사회 환경으로부터 비롯된 사회적 요인들과 스트레스나 자기 개념과 같은 개인의 심리적 요인 중에서 개인이 처한 사회 환경적 요인에 초점을 두었다. 집단 따돌림은 학급 내에서 일어나는 문제로서 개인적 특성보다는 학급의 분위기와 같은 사회 환경을 변화시키는 것이 더 근본적이라고 파악했기 때문이었다. 그 밖에 집단에의 동조와 같은 사회심리학적 요인들을 밝히려는 연구들이 있다. 이희경(2002)은 공감과 동조에 따라 집단 따돌림의 피해자와 가해자의 심리적 반응에 차이가 있는지를 알아보기 위해 중학생들을 대상으로 자료를 수집하여 분석하였다. 공감 수준이 낮은 사람들은 다른 사람의 의견에 쉽게 동조했으며, 따돌림 피해자보다 가해자의 입장을 지지하고 가해자 중심의 사고

와 심리적 반응을 보였다. 반면에, 공감수준이 높은 사람들은 따돌림 가해자의 입장지지에 동조하지 않고, 오히려 따돌림 피해자를 지지하는 것으로 나타났다. 개인의 공감수준에 따라 집단 따돌림 현상에서 따돌림 피해자와 따돌림 가해자에 대한 반응을 달리 한다는 것을 밝히며 집단 따돌림의 원인으로 개인의 공감수준을 언급했다. 김은주(1983)는 청소년의 비행 문제를 사회학적 관점에서 일탈이론이나 낙인이론의 관점에서 접근하려고 시도하였으며, 윤주영(2002) 또한 집단 따돌림의 원인으로 청소년 내 권력 매커니즘으로써 낙인을 제시하여 그 과정을 연구하였다. 박진규(2000)는 집단 따돌림을 서로 다른 삶을 살아온 개인 대 개인, 집단 대 개인이 각자의 삶의 유형을 고수함으로 나타나는 문화 충돌 현상으로 바라보았다. 이처럼 집단 따돌림의 원인을 개인 심리적 요인뿐만 아니라 환경과 사회심리, 문화적인 측면에서 살펴봄으로써 보다 다양한 각도로 연구가 이루어지고 있다.

집단 따돌림이 일어나는 요인 분석과 함께 집단 따돌림의 경험이 가해 및 피해 학생들에게 미치는 결과에 관한 연구도 시행되었다. 이는 집단 따돌림 현상의 심각성을 부각시키고, 연구의 필요성을 증대시키는 역할을 했다. 단독적으로 이루어지기보다는 집단 따돌림 연구의 목적 및 필요성에 집단 따돌림의 피해를 제시하고 이를 전제한 상황에서 연구를 진행하는 경우가 많았다. 김윤경・이옥경(2001)은 연구를 통해 또래 집단에 의해 거부되었던 아동은 심각한 외로움을 경험하고, 심각한 경우 우울증에서 자살에 이를 수 있음을 밝혔다. 집단 따돌림의 피해 정도는 가해 집단 구성원들의 집단 내 영향력과 응집도 정도, 집단원의 수에 따라 달라지고, 피해자가 소속된 집단 수가 적거나 없는 경우 또는 대처 능력이 부족할수록 따돌림의 피해가 심각해진다. 괴롭히는 가해자의 경우에도 이들의 공격적 행위는 나이가 들어감에 따라 더욱 상승된다. 그 결과 신체, 심리적 피해가 장기간 지속됨에 따라 집단 따돌림은 가해자, 피해자 모두로 하여금 학교에서 배우고 성장할 수 있는 기회를 놓치게 하고, 성장할 수 있는 능력에 부정적인 영향을 끼친다(Horne & Socherman, 1996 ; 이명신, 1997, p.81 재인용).

2. 집단 따돌림에 관한 실천적 접근

집단 따돌림의 개념과 요인을 파악했다면, 그 다음은 이러한 현상이 다시 발생하지 않도록 혹은 일어난 후에 어떻게 해결할 것인지를 논의할 차례다. 집단 따돌림의 예방과 해결방안에 관한 실천적 접근의 연구는 두 가지 하위 범주로 분류할 수 있다.

하나는 집단 따돌림을 사전에 방지하기 위한 목적으로 다양한 집단 따돌림 예방 프로그램을 개발하여 적용한 후에 그 효과를 검증한 연구이다.

한이석 외(2002)는 초등학생의 스포츠 참가가 사회관계성향 및 집단 따돌림에 미치는 영향을 연구하였다. 초등학생이 스포츠 참가를 했을 경우 사회관계성향이 협동, 배려와 같은 긍정적인 양상을 보이며 이것이 집단 따돌림을 예방한다고 보고한다. 손준구(2001) 또한 방과 후 조직적 체육활동이 초등학생 집단 따돌림 현상을 감소시키는 효과에 대한 연구를 수행하고 이를 분석하였다. 이 결과 방과 후에 조직적 체육활동에 참여했을 경우 이들의 집단 따돌림 현상이 약화되었다고 밝혔다. 이러한 연구 결과는 추후 학교의 체육활동의 강화 및 수업 시수 증감에 영향을 끼쳤다. 박소영(2014)은 집단 따돌림 예방을 위해 초등학교 6학년을 대상으로 집단미술치료 프로그램을 개발하여 사회적 지지를 강화하는 데 중심을 두고 연구를 진행했다. 그 결과 집단미술치료의 적용이 집단 따돌림의 방관자적 태도를 감소시키는데 영향을 줌을 밝혔다. 이 연구는 집단 따돌림에서 방관자들의 태도 개선에 중점을 둔 점이 특징이다. 윤성우 외(2007) 또한 집단 따돌림 현상의 개선에 방관자들의 변화가 필요함을 인지한 예이다. 그는 집단 따돌림 방관자에 대한 또래지지 프로그램을 실시한 결과, 주변 친구들이 집단 따돌림 현상을 제지하는 데 서로 협력한다면 집단 따돌림 예방에 효과가 있음을 밝혔다.

앞의 사례들이 학생들을 대상으로 한 예방 프로그램이었다면 남인숙(2004)은 집단 따돌림을 사전에 예방하기 위해 일반 담임교사가 실천할 수 있는 구체적인 방법의 예를 제시하고 있다. 이 연구에서는 집단 따돌림 현상을 단순한 폭력 문제로 보기보다 청소년 집단 내의 커뮤니케이션 현상의 하나로 본다는 점이 이색적이다. 학급 내 학생들의 커뮤니케이션 네트워크를 만들고 이를 통해 대인지지관계를 파악하여 예상되는 피해자를 교사가

집중 관리하여 집단 따돌림을 예방하는 것이다. 이처럼 집단 따돌림을 예방하기 위한 프로그램 연구는 단순히 프로그램 투입 전후를 비교하는 것에서 연구 목적과 대상자의 특성에 따라 세분화되고 진화하고 있다.

다른 하나는 집단 따돌림이 발생한 후에 피해자의 회복을 목적으로 한 프로그램을 개발하여 진행한 연구로서 주로 상담을 활용한 부분이 많았다. 권효진 외(2008)는 인지 행동적 집단상담이 집단 따돌림 피해학생의 자아존중감과 대인기술에 미치는 효과를 분석하였다. 집단 따돌림 피해학생들이 보이는 자책감, 우울감, 불안감 등 불안정한 정서 상태를 인지 행동적 집단상담 프로그램을 실시하여 이들의 자아존중감과 대인기술을 향상시키고자 한 것이다. 그 결과 집단상담이 이루어지는 중반 부분부터 대인관계 개선의 변화를 보였으며, 따라서 대인기술을 습득하는 프로그램이 필요하다고 지적하였다.

그 밖에도 독서치료를 통해 집단 따돌림을 당하는 초등학생의 집단 따돌림 피해 수준을 감소시키고 자아개념을 향상키기 위해 수행된 권혜영 외(2006)의 연구, 비구조적 미술치료를 통해 집단 따돌림 피해 청소년의 문제행동을 개선하기 위한 이근매(2005)의 연구와 집단 따돌림 피해자를 대상으로 실시한 상담 사례 모음 등이 있다.

실천적 접근도 이론적 논의와 관련성이 있다. 왜냐하면 현상을 어떻게 바라보느냐에 따라 실천의 방향 또한 달라지기 때문이다. 집단 따돌림에 대한 실천적 접근은 주로 가해자와 피해자라는 개별적 구도에 기반한다. 집단 따돌림의 대상을 가해자와 피해자로만 볼 경우에 가해자는 처벌의 대상이므로 법적인 처벌 조항을 만들면 되고, 피해자의 경우 치료를 하면 된다는 간단한 공식이 성립된다. 책임(responsibility)을 공동으로 지려하기보다 가해자와 피해자를 나누고 처벌하는 것은 복잡하지 않고 편리한 방법이다. 그래서 우리는 집단 따돌림을 피해자와 가해자로 나누어 개별적, 이분법적 시각으로 해결하는 일에 익숙하다. 누구의 책무(accountability)인지 따지는 것이 더 쉽기 때문이다. 이런 경우에는 가해자와 피해자로만 대상이 분리되어 집단 내 관계를 바탕으로 집단 따돌림 현상을 총체적으로 접근하기 어렵다. 그렇다면 집단 따돌림 현상을 문화적 관점에서 접근하면 어떨까? 집단 따돌림이 문화적 현상으로 어느 교실에서나 일어날 수 있는 일임을 인지하고 학급 구성원 모두가 문제 해결의 단위로서 실천하게 하는

일이 필요하다. 이 때 교육은 집단 따돌림 문화에 길들여진 아이들이 자신의 문화를 성찰하게 하는 역할을 하며, 존재 사이와 사이에 관심을 가지면서 집단 따돌림 해결을 위한 실천에 참여하게 한다. 이 연구에서는 집단 따돌림에 대한 이해를 돕고, 집단 따돌림 해결을 위한 실천적 접근에 관한 구체적인 논의를 진행한다.

3. 선행 연구의 개관

연구 현상을 더욱 깊이 이해하고, 내 연구가 갈 길을 내기 위해서는 나침반이 필요하다. 앞서 진행된 다양한 연구들, 관련 서적들이 그런 안내자 역할을 해 주었다. 여기에서는 여러 연구들로 이루어진 지도 위에서 특히 연구 방법에 초점을 두고 선행연구들을 개관하여 내 위치를 찾고자 한다.

집단 따돌림 가해-피해에 따른 청소년의 자아존중감과 대인관계성향을 연구한 김정원 외(2003)는 서울에 소재한 중학교 1·2학년 732명을 대상으로 측정 도구 내용을 설명하고 질문지를 배부하고 회수하였으며, 불성실한 응답지를 제외하고 총 625명의 질문지를 분석하였다. 이러한 질문지 조사가 직접적인 조사방법에 대한 학생들의 방어적 경향성을 줄일 수는 있고, 설문지 문항에 따른 반응의 빈도를 처리하여 집단 따돌림에 대한 생각과 행동의 패턴을 보고할 수 있다. 집단 따돌림에 대한 많은 연구들은 주로 초·중·고등학생 중 해당 표본을 추출하여 선정하고 이들에게 미리 마련된 연구주제와 관련한 설문 문항이 기입된 설문지를 주고 익명으로 응답하게 한 다음 이를 통계 프로그램을 통해 분석한다. 그리고 이러한 보고 및 분석은 집단 따돌림에 대한 '객관적'이고 '외부적'인 설명을 제공하였다.

김옥엽(1999)에 의하면 초등학교 고학년 시기는 활동이 활발하고 지식욕이 왕성하며, 같은 동성끼리의 집단이 형성되는 시기이므로 집단과 다른 분위기를 가진 아동은 배타당하고 놀림당하는 등 따돌림이 발생하기 쉽다. 하지만 이 시기는 따돌림 현상을 알아차리기가 어려운 일들이 증가하는 시기이기도 하므로 소집단을 만드는 동향과 소집단에 소속되지 못하는 아이들의 행동을 깊이 관찰하고 남녀 발달 차이를 고려하여 아동의 행동이나 태도의 변화를 섬세하게 살펴야 한다. 집단 따돌림의 방법으로도 '전혀 말

을 걸지 않거나 상대하지 않기', '대화 거부하기', '바보 만들기' 등 다양한 종류가 있다. 그러므로 이를 드러내기 위해서는 아이들 삶에 가까이 가야 한다. 그렇지만 위의 통계적인 방법을 통해서는 구체적이며 다양한 집단 따돌림의 내용을 조사하기 어렵다는 한계점이 있다(권준모, 1999). 그리고 최종 분석에 사용되는 자료는 표집된 내용 중 응답내용이 부실하거나 조사 후기에서 신뢰도가 낮은 표본 등이 제외되는데, 이럴 경우 집단 따돌림을 이해하는 데 중요한 자료가 될 아이들만의 은밀한 행동 및 사건에 대한 내용이 간과될 수 있다는 문제점이 있다.

또 집단 따돌림 예방 프로그램의 효과를 검증하기 위한 연구에서는 실험집단과 통제집단으로 나누어 사전 검사를 실시하고 예방 프로그램 실시 후 사후 검사를 통해 그 효과를 검증한다. 손진희 외(2009)의 연구에서도 실험집단 청소년 18명, 통제집단 청소년 14명을 대상으로 따돌림 피해 청소년을 위한 집단상담 프로그램 개발 및 효과를 알아보기 위한 연구를 수행하였다. 그러나 연구 대상이 자신이 실험이나 통제의 대상이 되고 있다는 사실을 인지하고 있을 때 자연스러운 행동이 드러나기는 쉽지 않다. 이처럼 많은 양적 연구들이 집단 따돌림이 가해자와 피해자의 다른 행동 특성에서 기인한 것이라는 가설을 설정하고, 통제된 상황에서 이를 검증하는 방식으로 진행되었다.

반면 질적 연구는 현상을 기존의 익숙한 잣대로 판단하는 것을 지양하고, 존재자를 설명하는 이름들을 해체하고 재구성하고자 하는 문질빈빈의 과정이다. 그러기 위해 연구자는 현상을 좀 더 촘촘히 바라보고 맥락을 중시하며 현상에 영향을 미치는 문화를 살핀다. 그런데 안타깝게도 집단 따돌림 현상을 이런 식으로 살펴본 연구는 많지 않았다. 질적 연구 방법 중 하나인 문화기술적 연구를 수행한 이정선 외(2001)는 기존의 조사연구나 양적 연구의 틀에서 벗어나서 집단 따돌림 현상에서 나타나는 상호작용을 구체적이고 심층적으로 드러내고자 했으며, 형성기-변화기-정착기를 거치는 집단 따돌림 현상의 과정에 주로 초점을 두었다는 점에 의의가 있다.

김순구 외(2006) 또한 청소년의 집단 따돌림 피해경험에 관한 현상학적 연구를 실시하여 집단 따돌림 피해자가 경험한 상처를 생생하게 드러내었다. 현상학적 접근방법을 적용하여 집단 따돌림을 당한 청소년들의 살아있는 실제적인 체험에 대한 자료를 통해 집단 따돌림 피해 현상의 의미와

본질을 파악하는 데 도움을 주었다.

질적 연구와 양적 연구의 차이는 절대적이기보다는 상대적인 것으로서, 인간과 사물과 현상을 어느 정도 구체적 맥락 속에서 다루는가에 달려 있다. 양적 연구가 개념을 맥락 속에서 분리하여 조작적으로 단순화하는 데 비해, 질적 연구는 개념을 맥락의 복잡성 속에서 구체적으로 다룬다(조용환, 1994). 이렇듯 집단 따돌림 연구에 있어 어떤 연구방법을 사용하느냐의 논의는 연구방법의 우위를 결정하는 문제가 아니라 연구자가 가지고 있는 문제의식을 가장 잘 드러낼 수 있는 방법을 선택하는 관점의 차이라는 것을 알 수 있다.

정리하면, 집단 따돌림에 대해서 지금까지 다양한 연구 대상과 연구 주제 그리고 연구 방법을 가지고 많은 선행 연구들이 진행되었다. 이러한 선행 연구로부터의 가르침을 통해 나는 내 연구가 지향해야 할 방향을 명확히 할 수 있었다. 나는 집단 따돌림이라는 상황에 처한 아이들의 세계를 이해하는데 관심이 있었다. 누군가를 이해한다는 것은 그 사람의 입장에 서 보는 일이다. 하퍼 리(Harper Lee, 1994)의 <앵무새 죽이기>의 마지막 장면에서 주인공이 늘 자신의 집 현관에서 래들리 집을 바라보던 태도에서 이제는 방향을 완전히 바꾸어 래들리 집 현관에서 자신의 집을 바라보는 부분이 있다.

<4>

아빠가 정말 옳았다. 언젠가 상대방의 입장이 되어 보지 않고서는 그 사람을 참말로 이해할 수 없다고 하신 적이 있다. 래들리 아저씨네 집 현관에 서 있는 것만으로도 충분했다. (Harper Lee, 1994 , p.525)

질적 연구를 통해 소설 속 주인공처럼 아이들의 자리에 서 보는 것, 이것이 바로 선행연구를 살피며 발견한 내 연구의 길이었다.

Ⅲ. 집단 따돌림의 세계

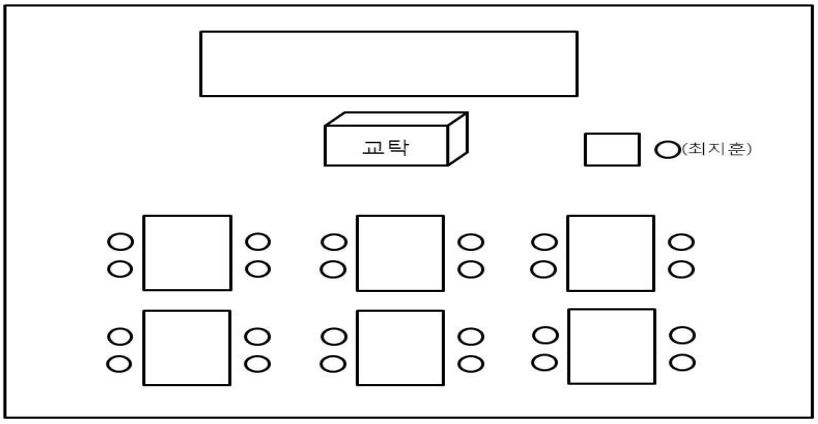
집단 따돌림에 관여하는 아이들은 언제나 어떤 상황 속에 내던져져 있는 존재이다. 아이들이 스스로 원해서이든 그렇지 않든 그것과 상관없이 아이들은 “세계-내-존재”(Heidegger, 1927) 이다. 집단 따돌림이 존재하는 곳의 아이들은 집단 따돌림의 세계 속에 있음을 의미한다. 아이들은 그들 삶의 질서와 논리에 따라 살아간다. 이해는 구체적 경험을 기반으로 하기에 집단 따돌림이 무엇이며 어떤 양상을 보이는지 이해하기 위해서는 먼저 그들의 눈에 비친 그리고 그들의 언어로 경험된 생활세계를 열어 밝히는 것이 우선이다. 이 장에서는 집단 따돌림이 일어나는 아이들의 세계에 대한 기술을 통해 그 현상의 이면을 촘촘히 살펴보고자 한다.

공간(space)과 장소(place)를 구분한 투안(Tuan, 1977)에 의하면, 공간은 무엇이든 될 수 있도록 열려 있으며, 추상적이다. 반면 장소는 인간에 의해 구획되며, 구체적이다. 공간과 장소 둘 다 모두 이곳에 존재하는 이들의 생활방식에 따라 달라진다. 학교에 비유하면 교실은 단순히 공부를 하는 공간이 아니라 아이들의 문화에 따라 재배치되고 새로운 의미가 부여되는 장소가 될 수 있다. 참여관찰과 면담을 통해 살펴 본 연구 참여자들에게 학교는 집단 따돌림 세계의 주된 배경이었다. 그리고 집단 따돌림이 일어나는 교실의 아이들은, 보이지 않는 벽 하나를 두고 친구 없이 홀로 지내는 ‘섬이 된 아이들’과 집단 따돌림에서 무사히 ‘살아남은 아이들’로 나뉘어 있었다. 그곳에는 누군가는 소속감을, 누군가는 외로움을 느낀다. 이제 다양한 감정과 관계가 존재하는 아이들의 세계 속으로 들어가 보자.

1. 섬이 된 아이들

(1) “보이지 않는 벽”

초등학교 고학년 아이들은 하루 평균 6시간 정도를 학교에서 보낸다. 아침에 교실 문을 열고 들어와서 자습을 하고, 수업을 듣고, 친구들과 이야기를 하고, 점심을 먹고, 청소까지 대부분의 활동들이 학교에서 이루어진다. 아이들의 중심 생활공간이 되는 학교가 집단 따돌림의 장소로서 의미화 된다는 것은 교실 안에 어떤 경계가 지워짐을 뜻한다. 따돌림을 당하는 아이에 대한 사회적·정서적 거리감에 따라 생긴 보이지 않는 벽은 아이들 사이를 심리적으로 분리시키는 역할을 한다. 이에 따라 그들의 공간 또한 자연스럽게 분리되며 다른 영역의 아이들끼리는 서로 어울리지 않고, 무리에 끼워주지 않는다. 이러한 과정이 반복되면서 따돌림을 당하는 아이는 외로움을 느낀다. “외로움은 다른 사람들과 사회적, 정서적으로 상호작용을 하고자 하는 정서적 욕구가 좌절됨으로써 경험하는 고통스러운 정서 상태”(Weiss, 1973 ; 이원규, 2006, p.14 재인용)이다. 즉, 친구들과의 관계 결핍으로 인해 외로움을 느끼게 되며, 점점 고립된다. 이런 아이의 고립된 상황을 주위가 온통 바다로 둘러싸인 채 그곳의 유일한 육지인 ‘섬’에 비유할 수 있다. 자신에게 말을 걸지 않는 아이, 괴롭히는 아이로 둘러싸인 채 교실에 홀로 남게 된 아이는 ‘섬’을 떠오르게 한다. 그렇게 섬이 된 아이는 교실에서도 따로 떨어져 앉아 혼자 밥을 먹고, 혼잣말을 하거나, 홀로 창밖을 보는 경우가 많다. 이런 보이지 않는 벽의 존재는 <그림 Ⅲ-1>에 제시된 교실 내 책상 배치와 <그림 Ⅲ-2>의 짝 설문조사 결과를 통해서도 알 수 있다.



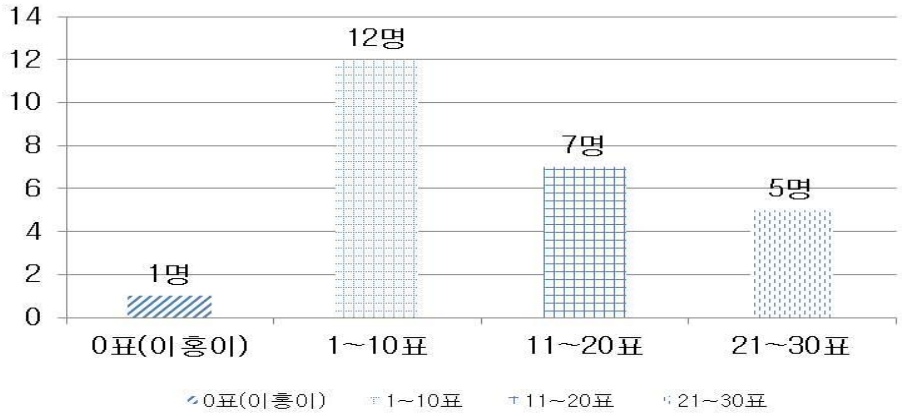
<그림 Ⅲ-1> ‘바다반’ 교실 책상 배치

바다반의 경우, 담임교사가 아이들을 4명씩 임의로 묶어 모둠으로 앉게 한다. 하지만 아래 마루와 보나의 말처럼 아무도 지훈이와 앉고 싶어 하지 않아서 결국 지훈이는 모둠 없이 따로 앉게 된다. 혼자가 된 지훈이는 토론 활동을 할 때는 말할 상대가 없어 가만히 있거나 혼잣말을 하고, 같이 놀 짝이 없어서 주로 책을 읽거나, 노트 필기를 한다.

<5>
연구자: 지훈이는 몇 모둠이야?
김마루: 지훈이는 지훈 모둠이라고 따로 있어요. 혼자에요.
연구자: 왜?
이보나: 일단 애들이 지훈이랑 같이 앉기 싫어하고, 지훈이 주변 애들이 괴롭히고 때릴 수도 있고, 지훈이도 애들한테 피해주고 그럴 수 있어서 혼자 앉게 됐어요.

이처럼 과학실에서도 음악실에서도 지훈이는 교실 구석 덩그러니 놓인 책상에 짝 없이 앉는다. 늘 혼자 앉아 있고 아이들도 그 모습을 당연하게 생각한다. 교실에 막 들어서면 이런 지훈이의 모습은 금방 눈에 띈다.

한편 구름반과 하늘반의 경우 2명씩 짝을 이루어 5~6줄이 한 분단이 되는 방식이다. 이곳의 짝은 제비뽑기에 의해서 결정된다. 또래의 영향을 강하게 받는 고학년 아이들에게 누가 짝이 되는가는 굉장히 중요한 관심사이다. 짝은 교실에서 자신과 가장 가까이 있는 사람이며, 한 번 짝이 되면 보통 2~4주 정도 함께 앉는다. 또 초등학교에서는 수업 시간에 문제 풀고 맞춰보기, 영어 시간에 짝과 대화하기처럼 짝과 같이 하는 활동이 많기 때문에 되도록 아이들은 자신이 좋아하는 짝과 앉고 싶어 한다. 그런데 아래 <그림 Ⅲ-2>의 구름반을 대상으로 짝이 되지 않았으면 하는 친구에 대한 설문조사 결과를 살펴보면, 홍이를 짝으로 선택한 아이는 단 한명도 없었다. 다른 아이들은 최소 1표 이상을 얻어 짝을 이룰 수 있었지만 홍이는 혼자였다. 그렇기에 홍이의 짝은 담임교사의 권유로 혹은 제비뽑기에 의해 강제적으로 정해져서 아이들의 불만이 컸다.



<그림 Ⅲ-2> '구름반' 짝 설문조사 결과

홍이와 짝이 되고 싶지 않은 아이들의 마음은 설문조사 결과 뿐 아니라 교실에서도 그대로 드러난다. 짝이 되고 싶지 않았지만 어쩔 수 없이 교사의 지시에 따라 홍이와 앉게 된 짝은 항상 자신의 몸을 홍이 반대쪽으로 살짝 돌려 앉거나 책상을 옆으로 밀어둔다. 담임교사가 책상을 바르게 하라고 지시하면 그 때만 잠시 움직이고 안 볼 때면 다시 책상을 옆으로 옮긴다. 수업 시간에 같이 있지 않으려는 것은 물론이고 심지어 점심시간에 급식을 먹기 위해 줄을 설 때에도 홍이만 앞 뒤 아이들 사이에 간격이 있다.

<자료 6>은 수학 시간에 아이들을 관찰한 장면이다. 쌓기 나무를 이용해서 모양 만들기를 하는데 쌓기 나무가 부족해서 담임교사가 2~3명 아이들이 짝을 지어서 함께 하라고 했다.

<6>

정교사: 쌓기 나무 모자라? 부족해? 영재야, (홍이 앞자리에 앉은 아이) 2번 문제 풀 때 홍이랑 같이 해.

[영재는 대답하지 않는다]

정교사: 그러면 수혁아 (맨 뒤 혼자 앉아 있는 아이) 홍이 옆에 가서 해. 2번 문제 같이 풀어.

[수혁이 가만히 있다]

정교사: 너희 안 들리니? 2번 문제 같이 하세요.

이수혁: (홍이를 향해) 우리 따로 하자. 따로 해도 될 것 같아.

이홍이: 애들이 나를 거부하네.

〔수혁이는 다른 친구들에게 다가가 같이 하자고 하며, 홍이 옆으로 오지 않는다〕
박진욱: (비꼬는 말투로) 야, 야. 홍이랑 해. 홍이가 외롭잖아.

이처럼 짝을 짓거나 모여서 하는 대부분의 활동에서 홍이는 배제된다. 나중에는 홍이가 가지고 있던 쌓기 나무를 만진 아이들이 기분 나쁘다며 홍이 앞에서 물티슈로 손을 닦기도 했다.

아이들과 홍이와의 거리두기는 교실 밖에서도 이루어진다. 다른 반으로 옮겨서 활동하는 동아리[3]를 결정할 때에도 평소에 말을 걸지 않던 아이들이 계속 홍이에게 어느 동아리에 들어갈지 묻는다. 나중에 알고 보니 홍이가 가는 동아리를 미리 알아둔 다음 홍이와 같은 동아리에 가입하지 않기 위해서였다.

아이들은 일주일에 한 번 도서관에 가는데 추교사의 말처럼 그곳에서도 아이들과 홍이는 늘 떨어져 있다. 아이들에게 홍이는 어디에서도 함께 하고 싶지 않은 존재다. 홍이가 다가오면 아이들은 본능적으로 몸을 돌리거나 시선을 피한다.

<7>
연구자: 선생님, 도서관에서 구름반 아이들 어때요? 거기서도 홍이랑 잘 앉지 않으려고 하나요?
추교사: 애들이 도서관에서 홍이랑은 자리에 잘 앉으려고 하지 않아요. 도서관은 또 공간이 넓어서 앉을 곳이 많으니 친하지 않은 아이랑은 더더욱 같이 앉을 필요가 없어요.
연구자: 그러면 홍이는 주로 혼자 앉아요?
추교사: 혼자 도서관 서가 사이를 돌아다니거나 아이들 없는 한쪽 구석에 앉아 있어요. 반 아이들이 홍이가 근처에 오기만 해도 싫어하니까요.

하늘반의 소현이 또한 홍이의 상황과 비슷하다. 짝에 대한 설문조사에서 아무도 소현이와 앉고 싶어 하지 않았다. 하지만 결과에 대한 담임교사의 반응은 구름반과는 다르다. 구름반에서는 담임교사가 억지로 짝을 만들어

3) 목요일 오후에 여러 학급의 아이들이 모여서 하는 동아리 활동으로 학기 초에 아이들은 어떤 동아리에 들어갈지 결정한다.

주었지만 하늘반에서는 그렇지 않다. 소현이와 다른 아이들과의 잦은 마찰이 수업에 자꾸 방해가 되자 2학기부터는 그냥 소현이를 혼자 앉게 한다. 담임교사는 소현이에겐 미안하지만 다른 아이들을 위해 어쩔 수 없다고 한다. 그래서 소현이는 교실 맨 뒷자리에 짝 없이 텅 빈 책상 하나를 옆에 두고 앉는다. 그런 소현이에 대해 가연이를 비롯한 다른 아이들은 자신들과 별 상관없다는 듯이 이야기한다.

<8>
연구자: 소현이는 왜 친구가 없을까? 영어 시간에 보니까 소현이 근처에 아무도 앉지 않으려고 하더라.
황가연: 잘은 모르겠는데 여자애들 중에 소현이랑 친한 애가 없어서 인 것 같아요.
연구자: 남자애들은 소현이 어떻게 생각해?
황가연: 소현이가 옆에 지나가면 막 피해요.

참여관찰 기간 동안 소현이는 늘 창 밖을 멍하니 보거나 아무 것도 하지 않고 책상에 엎드려 잠을 자거나, 혼자 있었다. 그런 모습을 보고 어느 누구도 뭐라고 하지 않았고, 아이들 또한 마치 그 자리에 아무도 없는 것처럼 행동한다. 하지만 가끔 참여관찰을 위해 내가 들어가서 교실의 유일한 빈자리인 소현이 옆 자리에 앉을 때면 소현이는 굉장히 나를 반가워한다. 지훈이 또한 같은 반 아이들과 함께 그룹 면담을 할 때 더 많이 이야기하고 표정도 밝다. 홍이는 나와 면담 하는 시간을 기다리기도 했다. 그런 모습을 볼 때, 나는 이들이 외로움을 느끼고, 자신들 곁에도 친구처럼 누군가가 있어 주기를 원한다는 생각이 든다.

집단 따돌림이 일어나는 반의 아이들은 홍이와 소현이, 지훈이를 “왕따”라고 부른다. 그들은 왕따인 아이와 앉고 싶어 하지 않고, 멀리 떨어져 있으려고 한다. 교실 속 아이들 몸의 움직임은 공간 속의 관계와 연결되어 있다. 누구나 자신이 좋아하는 사람과는 가까이 있고 싶어 하고, 싫어하는 사람과는 떨어져 있으려고 한다. 사람에 대한 친밀도가 몸의 배치나 기울임을 통해 드러나듯 왕따에 대해 느끼는 이질감은 아이들 간의 몸의 거리를 통해 느낄 수 있다. 좁혀지지 않는 이 거리는 마음의 거리를 뜻한다. 그렇게 보면 교실은 물리적으로는 ‘○학년 ○반’이라는 한 학급을 위한 공간

이지만 그 안은 다시 보이지 않는 벽에 의해 두 공간으로 나뉜다. 하나는 또래의 아이들이 교실 뒤에서 장난을 치면서 친한 친구들끼리 삼삼오오 모여 이야기를 하는 곳이고, 다른 하나는 아무도 찾아오지 않는 외로운 곳이다. 어느 누구도 두 공간을 가시적으로 경계 짓지 않았지만 그 안의 아이들은 알고 있다. 그 두 공간은 물과 기름처럼 결코 섞일 수 없다는 것을. 똑같은 곳이라도 그 곳에 몸과 마음이 자유롭게 머물 수 있는 아이들에게 교실은 익숙하고 친구들과 마음껏 놀 수 있는 편안한 공간이지만, 왕따 아이에게는 허용되지 않는 낯설고 닫힌 공간일 뿐이다. 자신에게 주어진 책상 하나만이 그들에게 주어진 유일하게 자유로운 장소이다.

(2) “나도 친구가 있었으면 좋겠다”

홍이와 아이들 사이의 벽은 어떻게 생기게 된 것일까? 사실 홍이는 늘 친구를 그리워했다. 국어 시간에 친구를 주제로 한 글짓기에서 그의 마음을 엿볼 수 있다. 글짓기 속의 득수는 교과서에 나오는 인물로 전학을 와서 당당한 자기소개를 하는 당찬 아이다. <자료 9>에서 홍이는 교과서 속의 인물인 ‘득수’와 친구가 되었으면 좋겠다고 소망한다. 현실 속에 없는 자신의 친구를 찾고 있는 듯하다.

<9>
나는 득수가 학교에 같이 있으면 정말 좋겠다. 나는 득수와 친구가 되어도 좋겠다고 생각한다. 득수는 왠지 착하고 믿음직하고 성실할 것 같기도 하다. 친구가 된다면 속이 답답한 걸 풀어줄 수 있을 것 같다. 정말 난 득수와 친해지면 좋겠다. 친해지면 행복해지고 마음이 든든하고 기분이 좋을 것 같다.

조용환(2011)에 의하면 시는 존재자가 아닌 존재의 장르로서, 선술어적 체험에 가장 가까운 직관을 추구한다. 자기보고서(self report) 방식으로 수집한 지훈이의 시에서도 친구를 그리워하는 지훈이의 마음을 느낄 수 있다.

<10>

친 구

최지훈

친구는 사이와 좋게 만든 것
친구와 사이에 대해 알아보고 싶다.
친구 그것은 마음이다.
힘든 내 마음이 점점 슬퍼진다.
그리고 나는 애들한테 괴롭히기 싫어 졌어.
그래서 나도 마음이 좋아져진다.
나도 그리워지는 마음이 있다.

지훈이의 시 중 마지막 행 '나도 그리워지는 마음이 있다'라는 구절에서 나의 눈길이 멈춘다. 지훈이는 무엇을 그리워하는 것일까? 지훈이의 시를 읽은 마루는 지훈이가 자신에게 친구가 있었던 시절을 그리워하는 것 같다고 말한다. 무언가를 그리워함은 현재에 없는 것을 말하는 경우가 많다. 친구를 그리워하는 지훈이의 마음에서 친구라는 존재의 부재가 더욱 드러난다. 지훈이는 한 학년을 거의 마칠 무렵 이 시를 쓰게 된다. 주변 아이들에 의하면 지훈이에게 친구가 있었던 시절은 꽤 오래전이라고 한다. 이는 홍이와 소현이에게도 해당하는 이야기다.

초등학교 중학년 때부터 따돌림을 받았던 홍이는 학년이 바뀔 때마다 새로운 친구를 만나고 싶어 한다. 하지만 홍이를 싫어하던 아이와 같은 반이 되면서 그런 희망은 무너진다. 준석이라는 아이가 홍이가 왕따였다는 소문을 내기 시작하고, 아이들이 홍이를 슬금슬금 피하기 시작한다. 사실이 확인되지 않은 소문을 퍼뜨리는 것은 신체적, 언어적으로 괴롭히는 행위와는 다른 종류의 따돌림 방식이다. 홍이와 다른 아이들의 관계에 해를 끼치는 것으로 직접적인 폭력에 비해 잘 드러나지 않는다. 이런 간접적인 따돌림에도 홍이는 아이들과 친해지기 위해서 물건도 빌려주고 먼저 말을 걸어보는 등 나름의 노력을 한다. 하지만 돌아오는 건 상처뿐이고 그럴수록 홍이 마음의 문도 점점 닫혀간다.

<11>

이홍이: 어떤 애가요, 저한테 테이프를 빌리고 그랬어요. 그런데 다른 애들이 너 용기 좋다 그래요. 테이프를 빌리는 데 무슨 용기가 필요해요? 제가 뭐가 더럽다고. 거기에 코딱지라도 붙었나? 방귀를 뀌었나? 독극물이라도 묻혔나?

연구자: 홍이 마음 이해해. 정말 애들이 싫겠다. 그래도 너를 도와주려고 하는 애들도 있잖아.

이홍이: (울먹이면서) 그냥 아예 마음의 문을 닫게 돼요. 제가 그냥 문을 닫아버리고 누가 아무리 와도 신경 안 써요. 문을 아예 열고 싶지도 않아요. 한 번 닫고 다니까 열고 싶지도 않고.

아이들의 괴롭힘이 심해지면서 홍이는 그곳에서 살아남기 위해 아이들의 행동을 무시하기도 하고, 스스로 달래기도 하는 등의 자신만의 고투를 벌인다.

<12>

이홍이: 이런 생각도 했어요. 제가 아프면 얼마나 좋을까. 그럼 학교도 안 오고 엄마도 좋아하시고 집에서 열심히 운동만 하고 살았으면 얼마나 좋을까.

연구자: 그랬구나 …….

이홍이: 이런 일도 있었어요. 종이비행기를 날려서 다른 애한테 보내려고 했는데 저한테 온 거에요. 딱 펼쳐보니까 '이홍이 바보'라고 써져 있었어요. 한 번은 기성이라는 애가 있는데 비비탄도 쏘면서 하지 말라고 해도 "알았어, 어 알았어" 하면서 계속 쏴요.

연구자: 그래서 너는 안 다쳤어?

이홍이: 멍들었죠. 저도 싸우기 싫었어요. 제가 그네 타고 있었는데 옆에 있는 애가 "그거 상했다. 다음부터 그거 안 타." 그러는 거에요. 그 때 제가 아이스크림을 먹고 있었는데 처음에는 마음을 진정시켰죠. 근데 진정을 해도 안 되면 어떡하나면요, 아이스크림을요, 머리에 팍 쑤셔버렸어요. 얼마나 화가 나면요, 아이스크림을요.

홍이는 화가 나서 아이스크림을 머리에 박기도 하고, 소리를 지르기도 하면서 자신의 분노를 표출했다. 홍이의 모습은 집단 따돌림을 당하는 아이들이 이런 상황에 대처하는 일곱 가지 전략 중 하나인, 타인이나 어떤 대상에게 화풀이를 하는 “감정의 표출화”(김정민, 2004)에 해당한다. 안타깝게도 이것은 홍이와 아이들 관계를 더욱 악화시킨다. 아래는 구름반에서 홍이와 다른 아이들이 언성을 높이며 다투는 장면이다.

<13>
이홍이: (큰소리로) Shut up! Shut up!
아이들: (같이 소리를 지르며) 그게 무슨 소리인지나 알아? 조용히 하라고!
박승대: 야! 이 그만 좀 하라고!
[홍이는 멈추지 않고 오히려 점점 더 흥분하며 소리를 지른다. 이번에는 가위로 테이프를 잘라 입에 자꾸 넣는다]
연구자: 홍이야, 왜 소리를 지르는 거야?
이홍이: (울부짖으며) 싫어서요. 애들이 싫어서요.

홍이와 아이들의 불화가 점점 심해짐에 따라 홍이의 스트레스도 높아지고, 그의 지친 마음은 장애인의 날을 맞아 동영상을 보고 쓴 감상문에도 드러난다. 동영상의 줄거리는 효석이라는 장애 아이가 친구들과 잘 어울리며 행복하게 지낸다는 내용이다.

<14>
나한테 비밀이지만 왕따 시키지 않는 덕산초등학교는 좋을 것 같다. 효석이는 하나도 힘들지 않을 거 같다. 왜냐하면 자신을 지켜주는 친구들과 선생님이 있을 것이기 때문이다. 애들은 내편에 있지도 않다. 효석이와 나는 다른 거 같다. 나와 180도 다른 생활을 하는 것 같다. 나는 정말로 힘들다.

윗글에서도 드러나듯 자신을 지켜주는 사람이 없다고 느낀 홍이는 결국 갑작스럽게 다른 학교로 전학을 간다. 이제는 여기 있고 싶은 마음이 안 든다는 말이 홍이와 나의 마지막 면담이었다. 자신의 힘으로 할 수 있는 것이 없었던 홍이가 결국 선택한 것은 그곳을 빠져나오는 일이었다. 김순

구 외(2006)는 집단 따돌림을 당한 청소년은 “열등하다고 느낌”, “돌봄을 받지 못함”, “외로움”, “고통스러움”, “관계 열어가기 및 체념”와 같은 감정을 경험함을 밝히고 있다. 홍이도 같은 반 친구들의 따돌림으로 인해 이 모든 감정을 경험한 채, 결국 관계 맺기를 포기하고 떠나버렸다.

홍이와 함께 소현이를 생각하면 가장 먼저 떠오르는 장면이 있다. 아침 출근길에 학교 엘리베이터 앞을 지나다가 소현이가 엘리베이터를 타는 걸 보고 다른 교과 교사가 말을 걸었다.

<15>
박교사: 소현아, 어디 아프니? 이 엘리베이터는 몸이 불편한 사람들이 타는 거야.
주소현: 서...서 생님, 저...기 마음이 아파요.
연구자: 소현아, 가슴에 계속 손을 얹고 있네. 혹시 숨쉬기 많이 힘들어? 괜찮아?
〔소현이는 대답 대신 고개를 젓는다〕

창백한 소현이의 얼굴은 상처로 숨을 쉬기 어려운 아이처럼 보인다. 초등학교 아이들에게 친구들과의 관계가 그들의 일상에서 차지하는 비중은 크다. 학교에 왔을 때 나를 반겨주는 친구가 있기를 바라고, 괴롭힘을 당하면 속상하고 화나는 것은 소현이의 말에서 알 수 있듯 당연한 건지도 모른다.

<16>
연구자: 소현이도 친구들이랑 친하게 지내고 싶지?
주소현: (대답 대신 고개를 끄덕인다)
연구자: 그러면 재성이라 호영이가 자주 괴롭힐 때 어떤 생각이 들어?
주소현: 저도 때리고 싶어요.

누구에게는 지극히 평범한 일들이 소현이와 홍이에게는 참 어렵고 간절한 일이다. 단 세 줄인 <자료 17> 지훈이의 시와 <자료 18>의 대화를 통해서도 지훈이가 처한 상황을 짐작할 수 있다. ‘화목한 반’과 대비되는 ‘싸움반’이라는 시어를 사용하고, ‘화목한 반’을 두 번이나 강조함으로써 ‘싸움반에서 화목한 반’으로의 변화를 지훈이가 기대하고 있음을 엿볼 수 있다.

<17>

우리 반

최지훈

화목하게 되는 우리 반이 된다
우리 반은 정말 싸움 반이 되지 말자
우리 반은 화목한 반이 되자

다음은 학교생활 중 힘든 점에 대해 물었을 때 한숨부터 푹 내쉬던 지훈이의 모습이 떠오르는 대화의 일부이다.

<18>
연구자: 지훈아, 학교 다니면서 제일 힘든 게 뭐야?
최지훈: (크게 한숨을 쉬면서) 에휴... 그거야 당연히 애들이 괴롭히는 거죠.
연구자: 지훈이 마음이 아프겠다. 그전에도 그런 적 있어?
최지훈: 그럴 때도 있었죠.
연구자: 그러면 지금은 어때?
최지훈: (한숨을 푹 내쉬며) 더 힘들어요.

홍이와 소현이, 지훈이의 이야기를 들으며 나는 같은 교실에 있지만 어느 누구도 섬이 된 아이들의 상처를 알지 못한다는 점이 너무도 안타까웠다. 아니 엄밀히 말하면 서로의 마음을 알 수 있는 기회조차 없다. 섬이 된 아이들에게는 그 흔한 '안녕' 이라는 인사도 건네지 않는다. 누구도 말을 걸지 않으니 마음을 전할 수 없고 자신이 왕따가 아닌 아이들은 타인의 고통을 체감할 수 없다. 섬이 세상과 만나는 방법은 섬과 육지를, 섬과 섬을 연결해 주는 다리이다. 보이지 않는 벽에 의해 나뉜 그들 사이에는 타인과 자신의 마음을 연결할 단 하나의 다리도 없다.

2. 살아남은 아이들

섬이 된 아이들 외에 나머지 아이들은 교실 안에서 여러 유형으로 존재한다. 집단 따돌림을 주도하는 아이들, 옆에서 이를 부추기는 아이들, 방관하는 아이들, 집단 따돌림이 잘못된 행동인 줄 알면서 용기를 내지 못하는 아이들 등으로 다양하다. 하지만 이들의 공통점은 그래도 왕따가 아닌 친구가 있다는 점이다. <자료 19>의 보나와 마루의 이야기처럼 이들에게 '친구'란 왕따를 당하지 않기 위해 꼭 필요한 생존의 도구이다. 그래서 나는 왕따가 되지 않은 이들을 '살아남은 아이들'이라고 부른다.

<19>
연구자: 너희한테 학교생활에서 친구는 어떤 의미야?
이보나: 왕따 안 당하려면 친구가 필요한 거에요.
김마루: 친구가 없으면요. 약간 불안해요. 수영 가는데 두 명씩 짝지어서 가는데 친구가 없으면 막 불안하고 심장이 뛰고 그래요.
연구자: 그러면 친구를 사귀는 것이 필요를 위한 거네? 왕따를 안 당하기 위해서라든지
이보나/김마루: (동시에) 네.

모든 아이들이 친구를 이렇게 생각한다고 여길 수 없지만 집단 따돌림 현상이 나타나는 교실의 아이들이 생각하는 친구의 의미는 오래 두고 사귄 벗이라는 원래의 것과는 다르다. 여기서 친구는 존재 그 자체로서 의미를 갖는 것이 아닌 도구로서의 성격을 갖는다. 아이들 세계에서 함께 다닐 수 있는 단 한 명의 친구라도 있는 아이는 왕따라고 불리지 않는다. 왕따란, 정말 아무도 놀아주지 않고 그 아이와 어울리면 자신도 왕따가 되게 하는 그런 대상이다. 그러므로 따돌림을 당하지 않은 아이들은 일단 그들의 세계에서 살아남은 아이들이다. 이제는 이들의 세계를 들여다 볼 차례이다.

내가 연구를 하면서 발견한 것은 담임교사가 있을 때와 없을 때, 그들에게서 보이는 집단 따돌림의 양상이 확연히 다르다는 점이다. 살아남은 아이들이 만들어낸 그들 세계의 구조와 독특성을 면밀히 살펴봄으로써 집단 따돌림의 과정과 원인에 대한 실마리를 찾을 수 있을 것이다.

(1) “우리끼리 있을 때는”

초등학교에서는 아이들이 교과시간을 제외하고 대부분 담임교사와 한 교실에서 함께 생활한다. 성적 관리, 수업, 학부모 상담 등 학교생활에서 담임교사의 영향력이 크기 때문에 아이들도 담임교사를 늘 의식한다. 하지만 아이들의 하루 중에서도 담임교사가 출근하기 전 아침 시간, 수업과 수업 사이의 쉬는 시간, 점심시간과 그 밖의 교과 시간 등 아이들끼리만 있는 시간이 분명 존재한다. 담임교사가 없는 시간은 온전히 아이들만의 세계이다. 수업을 마치는 종이 울리고, 담임교사가 잠시 교실 밖으로 나가는 순간, 아이들은 그들만의 자유를 만끽한다. 동시에 집단 따돌림의 또 다른 세계가 서서히 드러나기 시작한다.

1) 쉬는 시간

담임교사가 출근하기 전의 복도나 교실은 아이들이 자유롭게 활동하기 좋은 장소다. 아직 같은 반 친구들이 많이 오지 않은 경우 아이들은 다른 반에 놀러가기도 한다. 그래서 학년 전체에서 왕따를 당하는 경우에는 집단 따돌림이 교실 밖에서 다른 반 아이들에 의해서도 이루어진다. 괴롭히거나 따돌리는 방법은 직접적으로 욕설이나 폭력을 가하는 것 외에도 놀리거나 장난하기 등 다양하다.

<20>
연구자: 애들이 소현이를 어떻게 괴롭혔어?
박진주: 다른 애들이 빗자루로 때리거나 그런 적 있거든요. 아침에 학교에 도착했는데, 별반 앞에서 어떤 남자애였는데 이름은 잘 모르겠어요. 우리 반 남자애들 친구 같았어요. 걔가 소현이 지나갈 때 다리를 걸기 시작하니까 그 다음에 우리 반 남자애들이 발을 걸었어요.

아무도 없는 교실에 일찍 도착한 남자아이들은 다른 반 친구들과 같이 몰려서 복도에서 소현이 다리를 걸거나 교실 문을 잠그고 들어오지 못하게 한다. 소현이가 울고 있는 모습을 본 담임교사가 아침에 소현이 괴롭힌 사

람 있냐고 물어도 아이들은 모른 척한다. 직접 보지 않은 담임교사는 아이들을 다그칠 수 없다. 아래 이야기에서 알 수 있듯이 홍이나 지훈이의 경우도 마찬가지다.

<21>
연구자: 애들이 특히 언제 너를 놀리는 거야?
이홍이: 선생님 있다가 갑자기 나가면요. 쉬는 시간에 그때부터 시끌시끌...
연구자: 담임선생님 안 계실 때 그러는 거야?
이홍이: 네. 심심하면 놀려요.

교실에서는 1인 1역이라는 제도가 있는데 아이들 각자가 학급의 여러 일들 중 하나를 맡아서 돌아가면서 한다. 지훈이는 '자물쇠 당번'으로 교실 문단속을 책임진다. 어느 날 지훈이가 수업에 늦었다. 이유를 물으니 아이들이 열쇠를 숨겨 놓아서 찾느라고 늦었다고 한다. 지훈이와 열쇠를 함께 찾아 준 아이가 단 한명도 없었고, 지훈이를 제외한 나머지 모든 아이들은 제 시간에 자리에 앉아 있었다. 이처럼 담임교사가 잠시 자리를 비운 사이, 아이들끼리만 있는 쉬는 시간의 10분은 결코 짧은 시간이 아니다. 아이들에게 이 시간은 일부러 어떤 아이의 물건을 숨겨 놓고 왕따 아이가 훔쳐갔다며 몰아붙이거나, 모르고 물을 쏟은 것처럼 왕따 아이의 책상을 물로 흠뻑 적실 수 있는 시간이다. 그래서 따돌림을 당하는 아이들은 담임교사가 없을 때 더욱 힘들어했다. 다음 이야기를 들어보자.

<22>
장예슬: 다른 애들이 소현이를 놀리니까 안타까웠어요.
연구자: 어떻게 놀리는데?
이태희: 발로 의자 차고, 피하고, 때리기도 하고, 닿기만 하면 무슨 전염병이라고 하고
연구자: 그렇게 해도 말리는 사람은 없어?
모두들: 네. 그냥 가만히 있어요.
연구자: 왜 못 말려? 담임선생님은 모르셔?
이태희: 담임선생님 없을 때만 하니까요. 애들이 거의 안 말려요.
장예슬: 그러니까 선생님은 절대 알 수가 없어요. 어떤 일이 일어나는지...

예슬이와 태희 이야기를 들으면, 아이들은 교실에서 어떤 일이 일어나고 있는지 알고 있다. 하지만 목소리를 내기보다 침묵을 선택한다. 만약 내 옆의 친구가 괴롭힘을 당하는 동안 이를 말리거나 나중에라도 교사에게 솔직하게 말할 수 있는 아이가 단 한 명이라도 있다면 과연 이들의 집단적 행동이 지속될 수 있을까? 따돌림을 당하는 아이를 제외한 나머지 아이들은 자신이 그 상황에 놓이지 않은 것을 안도라도 하듯이 그냥 바라본다. 괴롭히는 아이도, 옆에서 가만히 지켜보는 아이도 별반 다르지 않아 보인다. 과연 아이들이 취하는 행동의 방향을 결정하는 기제가 무엇인지, 그들 세계를 움직이는 것이 무엇인지가 갈수록 궁금해졌다.

2) 체육시간

체육시간은 아이들에게 일종의 해방의 시간이며, 탁 트인 운동장은 한창 몸을 움직이고 싶은 아이들이 무한히 뛰어 놀 수 있는 곳이다. 여기서는 체육시간 동안 학교에서 가장 개방된 공간인 운동장에서 일어나는 아이들의 언어와 행동에 대해 중점적으로 살펴보고자 한다. 먼저 체육수업이 이루어지는 운동장에서 시각적으로 가장 눈에 띄는 점은 바로 아이들과 홍이 사이의 간격이다. 같은 공간에 있을 때 타인과의 신체적 거리는 상대에 대한 심리적 거리감을 나타낸다. 교실에서도 책상과 책상 사이, 줄을 설 때의 간격 등에서도 아이들과 홍이 사이의 거리감이 느껴졌지만 운동장에서 그들 사이에는 훨씬 넓은 간격이 있다. 다음 <자료 23>은 연구자의 관찰 노트의 일부에서 발췌한 내용이다.

<23>
체육수업을 시작하기 전, 아이들은 준비 운동을 위해 운동장에서 줄을 선다. 담임교사는 앞 쪽에 서 있고 아이들은 그 뒤를 따른다. 그렇게 아이들이 걷거나 뛰면서 앞의 친구들을 따라가는 동안 홍이와 아이들의 간격은 점점 멀어진다. 그러다가 담임교사가 쳐다보면 다시 간격은 좁혀진다. 하지만 체육시간이 끝날 무렵 결국 홍이는 무리에서 속하지 못한 채 벤치에 혼자 앉아 있다. 그런 홍이를 찾는 아이도, 홍이의 이름을 부르는 아이도 수업 시간 40분 동안 단 한 명도 없다.

이처럼 체육 수업이 행해지는 운동장에서는 서로 섞이지 않는 홍이와 나머지 아이들을 한 눈에 알아볼 수 있다. 아이들은 운동장 곳곳에서 친한 친구들끼리 자연스럽게 모여서 놀고, 교실에서보다 더 편한 언어를 사용하고 자유롭게 행동했다. 그래서 남자 아이들 사이에서는 욕설이 흔하게 들렸고, 그들의 언어나 행동 속에서 홍이를 따돌리는 모습이 <자료 24>에서처럼 더욱 적나라하게 드러난다.

<24>
최용석: (홍이를 쳐다보며) 뭘 봐? 아, 쩔어.
조창훈: (주위 친구들에게 큰 소리로 외친다) 쟤, 살 쩔어. 홍이 좀 봐라! 얼마나 못하는지 봐라. 살 떨린다. 야! 저리 가!
최용석: 나보다 못한 것이 나대기는 면상 쩔어.

이 대화는 담임교사가 '장애물 넘기' 수업을 위해 장애물을 설치하는 동안 아이들을 볼 수 없는 상황에서 이루어졌다. 더구나 넓은 운동장에서는 아이들끼리 속삭이는 말을 듣기가 더욱 어렵다. 그런데 연구자로서 이 대화가 이루어진 맥락을 살펴본 바에 의하면, 그 전에 홍이가 이런 말을 유도할 어떤 행동이나 말을 하지 않았다는 것이다. 그냥 어느 쪽을 바라보고 있던 홍이에게 평소에 홍이를 미워하던 아이가 시비를 걸었고, 자신의 행동을 주변 친구들로부터 지지 받고자 했던 것이다. 끼워주지 않기, 무시하기, 모욕주기, 탓하기, 시비걸기와 같은 다양한 방식의 이유 없는 괴롭힘은 지훈이에게도 행해진다.

<25>
이보나: 애들이 풀어지는 시간은 체육시간이에요.
김마루: 체육은 아이들을 운동장에 풀어놓는 거니까 선생님 눈에 감시가 잘 안 닿잖아요.
연구자: 그럼 어떻게 괴롭히는 거야?
김마루: 그냥 시비 걸고 발 걸고
이보나: 만약 지훈이 앞에 공이 왔는데 가만히 있으면 '너 뭐하는데?' 그러고 애들이 체육시간에 진짜 흥분해요. 특히 지훈이가 실수하면 그 탓이 커지죠.

보나의 말처럼 다른 친구들이 실수를 하거나 잘못할 때에는 가만히 있다가 지훈이가 그럴 경우 아이들은 마치 기다렸다는 듯이 지훈이를 다그친다. 한 명에서 시작한 다그침은 마치 불길처럼 아이들 사이로 번져서 운동장 한 가운데서 지훈이를 빙 둘러싼 채 계속된다. 한 번은 지훈이가 오른쪽 눈 주변에 시퍼렇게 멍이 들어서 온 적이 있었다. 알고 보니 운동장에서 합동 체육을 하는데 줄넘기 수업 중 줄에 맞았다고 한다. 더 자세하게 듣고 싶어서 보나에게 물었다.

<26>
연구자: 누가 지훈이를 때린 거야? 왜? 싸웠어?
이보나: 아니요. 지훈이가요, 운동장 끝에 혼자 있었거든요. 남자애들이 일부러 지훈이 옆으로 몰려가서 줄넘기를 했어요. 그래서 돌리는 줄을 못 피하고 맞아버렸나 봐요.
연구자: 체육 선생님은 알고 계셔?
이보나: 아마 애들이 많아서 잘 모르실 걸요.

이처럼 자세한 상황을 알 수 없는 체육교사는 운동장 한 편에서 다음 수업 준비를 하거나, 활동을 계속 진행했을 것이다. 교사가 30명에 가까운 아이들을 항상 따라다닐 수 없기에 곳곳에서 일어나는 그들의 모습을 세세하게 알기 어려운 것이 현실이다. 직접 아이들을 관찰하고, 그들의 이야기를 듣고서야 이들이 각각 다른 공간과 시간에 놓였을 때 얼마나 달라질 수 있는지를 실감할 수 있었다.

3) 인터넷 공간

컴퓨터나 인터넷, 스마트폰이 대중화되기 전 아이들의 주된 생활공간이 학교와 집, 놀이터였다면 요즘 아이들에게서는 학교와 집, 더불어 학원과 인터넷 공간을 빼놓을 수 없다. 학급마다 있는 홈페이지도 대표적인 인터넷 공간이다. 아이들은 그 곳에 공유하고 싶은 사진이나 숙제 등을 올려놓거나 자유게시판에 하고 싶은 말을 편하게 쓰곤 한다. 학급의 운영 방식에 따라 다르지만 구름반의 경우 담임교사가 많이 개입하지 않은 공간으로 줄임말이나 은어도 자주 사용되며, 아이들끼리의 솔직한 대화를 엿볼 수 있다.

구름반에서는 학급 홈페이지에 친구를 칭찬하는 글을 올리게 했는데, 다음은 다른 아이들이 홍이를 칭찬한 글과 댓글이다.

<27>
제목: 구름반 이홍이를 칭찬합니다.
이름: 박찬욱
내용: 구름반 이홍이를 칭찬합니다. 왜냐하면 좀 착하기 때문입니다.
댓글: 고고 ('나가라는 뜻'의 아이들 사이의 용어)

제목: 구름반 이홍이 칭찬
내용: 꿋꿋하게 살기 때문. (- -) ㅜㅜ
(칭찬하는 게 이렇게 싫은 줄은 몰랐어)

아이들이 홍이에 대해 쓴 내용은 친구들이 따돌리는 데에도 꿋꿋이 학교를 다닌다는 뜻의 비아냥조의 말이다. 이 게시판은 학급 아이들이라면 모두 다 볼 수 있는데도 아이들은 아랑곳 하지 않고 글을 올린다. 다음은 반대로 홍이가 같은 반의 친구를 칭찬한 내용이다. 댓글에 주의하여 살펴보자.

<28>
제목: 구름반 임송경을 칭찬합니다.
이름: 이홍이
내용: 송경이를 칭찬합니다. 좀 부족하다만 우리 반 최고 반장이라고 생각합니다.

-댓 글-
임송경: 저기 이런 건 칭찬합니다 게시판에 올려야지 ㅎㅎㅎㅎ
임송경: 뭐니? 너 ㅋ
이누리: 이동합쇗
신민선: 너보단 안 부족해
김마루: ㅉㅉ
이태희: 마루가 ㅋㅋ 굿~
박소아: 여따올려 -ㅅ-

다른 아이들의 글과 달리 홍이의 글에는 수십 개의 악성 댓글이 달렸으며 거침없이 드러나는 홍이에 대한 아이들의 적대감을 느낄 수 있다. 너보단 안 부족해라고 거리낌 없이 말하는가 하면, 다 같이 여기 게시판을 이동하자는 내용까지 있다. 인터넷 공간에서의 대화 방식은 교실에서보다 훨씬 더 직설적이며 일방적이다. 글을 읽는 상대방의 감정을 전혀 고려하지 않고, 한 명이 댓글을 단 후에는 나머지 아이들이 우후죽순 글을 올린다. 특히 글을 쓴 아이들 중에 교실에서는 모범적이고 학급 임원을 지낸 아이도 있다는 사실이 놀랍다. 이처럼 인터넷 공간에서도 집단 따돌림이 이루어지고 있었으며 교실에서는 조용한 아이들이 이곳에서는 활발하게 활동하고 있다는 점이 다르다.

그리고 실제 인터넷 공간에서 이루어지는 것은 아니지만 아이들이 즐겨하는 게임이 집단 따돌림의 모습으로 변형되는 경우가 있다. 초등학교 고학년 남자아이들 사이에서 '써든 어택, 메이플 스토리, 스타크래프트'와 같은 인터넷 게임은 늘 화제가 되고, 이것은 아이들의 교우관계, 학교생활에도 깊이 들어와 있다.

<29>

연구자: 주로 학교 끝나고 뭐하니?

김승환: 피시방에 가요. 저는 학원을 검도밖에 안 다녀서 시간이 있는데 그래도 일주일에 한 번씩 밖에 못가요.

장치수: 저는 맨날 피시방 가요.

김승환: 저도 예전에는 맨날 갔어요.

연구자: 친구들끼리 놀 때 거의 피시방 가니?

장치수: 친구 집 가서 게임하고, 그러다 질리면 피시방 가요.

남자 아이들은 함께 인터넷 게임을 하면서 친해지고, 게임을 잘 하는 아이는 자연스레 친구도 많아진다.

<30>

연구자: 너희한테 게임이 차지하는 부분이 크지? 게임 잘 하는 애가 인기도 많아?

김승환: 네. 그래야 애들이 일단 관심을 가져 줘요.

아이들 말에 의하면 '메이플 스토리'는 게임 속 마법이나 스킬을 써서 괴물을 때려잡으면서 레벨을 올리는 형식이다. 표창을 던지거나 칼로 때린다든지 많이 죽일수록 게임 내 자신의 등급은 올라간다. '스타크래프트'는 전략적으로 건물을 지어서 유닛(군사)을 뽑은 다음 상대편 군사를 다 죽이고 건물을 부셔야만 이기는 게임이다. 그런데 이러한 게임의 내용이 아이들의 실제 세계에서도 나타난다.

<31>

연구자: 게임에서 하는 거랑 학급에서 일어나는 일 중에 비슷한 게 있을까?

김승환: 메이플 스토리의 스킬을 따라 해서 그런 식으로 친구를 때리기도 해요. 저희반 애들이 대부분 메이플 스토리를 하니까 유행처럼 애들이 그걸 따라 해요. 최하급의 스킬로 영상이를 때리면 영상이는 그 다음 하급의 스킬로 저를 때려요. 그런 식으로 점점 레벨을 올려가면서 하는 거죠.

연구자: 스타크래프트는 어때?

김승환: SCV라는 일꾼이 있어요. 용접을 해서 돈을 벌어야 하는데 한 쪽 손은 용접을 하고 한 쪽은 드릴이 달려 있어요. 그 드릴을 할 때는 앞으로 하면서 돌리는데 애들이 그것을 흉내 내서 상대방을 찌르고 간지럽혀요. 다른 사람들한테는 안 그러는데 지호가 간지럼을 잘 타서 지호한테만 그래요.

아이들은 상대방을 많이 죽이고 괴롭혀야만 점수를 얻는 게임을 같이 하면서 유대감을 다진다. 또 실제 세계에서도 자연스럽게 이런 방식으로 웃고 떠들며 장난을 한다. 소현이의 사례를 들어보면, 어느 날부터 아이들이 소현이가 다가오면 화들짝 놀라면서 피하기 시작한 적이 있다. 아이들 사이에서는 '감염이야, 감염' 이런 말들이 오고 갔는데, 그 의미는 이러하다. 아이들이 즐겨하는 '좀비게임'은 좀비랑 닿은 사람은 좀비가 되는 내용이다. 그 '좀비게임'이 인터넷 세상 밖으로 나오면서 이런 새로운 광경을 만든다. 현실 속에서 어떤 아이가 소현이와 접촉한 아이에게 '너 좀비 됐다' 고 놀리면, 아이들은 소현이 뿐만 아니라 소현이와 닿은 아이들까지 모두 피하며 도망친다. 아이들에게 그것은 인터넷 공간에서 아무렇지 않게 즐기던 일종의 게임이다. 다른 점이 있다면 가상의 공간이 아닌 현실 속에서 한 명의 아이를 두고 놀리면서 즐기는 게임이라는 것이다.

4) 학교 행사

학교에서는 교과 시간 외에 다양한 글짓기 대회나 행사 등이 열린다. 전체 행사는 대강당이나 시청각실에 전 학년이 모여서 하는 경우가 많다. 이때도 그곳은 담임교사의 눈길을 피해 아이들이 자유롭게 행동 할 수 있는 공간이 된다. 아이들의 또 다른 모습을 발견할 수 있는 그곳으로 들어가 보자. <자료 32>은 학년별 퀴즈대회가 열린 강당에서 일어난 일이다. 아이들은 번호 순대로 남녀 짝을 이루어 앉아 있다.

<32>
〔상민이와 소현이는 원래 짝이 아닌데, 주변 아이들이 일부러 상민이를 소현이 옆에 서도록 자리를 바꾸게 한다〕
김승환: (상민이에게) 야! 너 소현이 짝꿍이잖아!
〔퀴즈 첫 번째 문제를 소현이가 1번을 써서 정답을 맞힌다〕
김승환: 야! 주소현이 맞았어. 주소현이 맞았어.
〔다음 문제가 나온다. 이번에는 성우가 잘못된 답을 가르쳐 준다〕
조성우: 야, 주소현! 정답은 x 야. 〔소현이는 o 라고 쓴다〕
유교사: 정답은 o 입니다.
조성우: (안타까워하면서) 떨어뜨릴 수 있었는데...
〔다음 주관식 문제에서 소현이 답이 틀리자, 아이들 우르르 소리친다〕
하승규: 주소현 너 나가!
엄준하: 가!
장치수: 빨리 나가라고!

위에 등장한 상민이는 남자들 사이에서 잘 어울리지 못하는 아이다. 아이들 말로는 눈치가 없기 때문이라고 한다. 예를 들어 친구들끼리 서로 몰래 장난을 치려고 하면 상민이가 그 아이에게 가서 다 말해버린다. 그래서 아이들은 상민이와 잘 어울리지 않는데, 이번 학년퀴즈대회에서는 아이들이 적극적으로 상민이를 찾는다. 소현이를 괴롭히는 도구로 상민이를 필요할 때 이용하기 위해서다. 이처럼 아이들은 누군가를 괴롭힐 때 다른 사람을 이용하는 방법을 쓰기도 한다. 아이들 가까이에서 보고 듣지 않으면 절대로 알지 못하는 것들이 바로 “아이들끼리 있을 때” 일어나고 있다.

(2) “담임선생님이 계실 때는”

한 공간에서 아이들의 모습이 담임교사의 여부에 따라 달라지기는 하지만 담임교사가 있다고 해서 집단 따돌림이 갑자기 사라지지 않는다. 행위의 강도가 조금 옅어지거나, 괴롭히는 시간이 짧아지는 등의 다른 양상을 보일 뿐이다. 담임교사와 함께 있을 때 아이들은 좀 더 지능적이고 은밀한 방식을 취한다.

<33>

이홍이: 쉬는 시간에 한 명이 망을 봐요. 선생님 오시는지 아닌지. 선생님 오신다 하면요. 애들이 조용하게 돼요.

연구자: 담임선생님이 오시는 걸 너만 모르게 해?

이홍이: 네. 담임선생님이 오시는 걸 못 보게 제 눈을 가리고 애들이 칠판에 선생님 오신다고 써놔요. 자기들끼리만 알게. 그리고 제 눈을 가려요. 그러면 제가 “야 너 뭐하는 거야?” 이렇게 화를 내게 돼요.

연구자: 너는 못 보게 눈을 가린단 말이야? 화나게 해서 선생님이 너 화낸 모습만 보게?

이홍이: 네. 그래서 저만 나쁜 사람 되는 거에요. 제 성질만 돋우게 하고.

아이들은 쉬는 시간 동안 홍이의 눈을 가려 화를 돋운 후 담임교사가 왔을 때 그 모습만 보게 해서 홍이를 혼나게 하는 상황을 만든다. 담임교사는 아이들이 홍이를 괴롭히는 것을 알기에 홍이를 감싸주려고 하지만 무턱대고 그랬다가는 아이들이 역차별이라고 항의를 한다. 그래서 담임교사도 홍이를 혼낼 수밖에 없게 될 때가 있다. 홍이는 이런 점을 억울해한다. 이런 상황을 구름반의 담임교사도 알고 있다. 하지만 한 명의 교사가 아이들의 모든 일에 개입하며 일일이 챙기기는 쉽지 않다. 오히려 그것이 아이들과의 관계 형성에 역효과를 낼 수도 있다.

정해일(2014)에 등장하는 현준이의 담임교사처럼 따돌림을 당하는 학생의 존재를 아이들과 함께 이해하고자 하는 교사도 있고, 많은 교사들이 자신

만의 방식으로 집단 따돌림을 막기 위해 노력하고 그런 과정 속에 좌절을 경험한다. 홍이의 담임교사인 정교사도 시간이 흐를수록 더욱 심해지는 홍이와 아이들의 갈등을 지켜보며 자신의 마음을 이렇게 표현한다.

<34>

정교사: 아이들을 혼내도 보고, 달래도 보았어요. 그런데 그 때 뿐이에요. 이미 아이들 사이에서 문화처럼 굳어져 버린 것 같아요. 저도 어떡해야 할지 막막할 때가 많아요. 그래도 지금은 내가 붙잡고 있는데 내가 손 댈 수 없을 때가 오면 어떡하나 그런 생각도 들어요.

지훈이도 비슷한 일을 경험한 적이 있다. 수업 시간에 아이들은 담임 교사에게 들키지 않게 지훈이에게 장난을 걸고 때린다. 그래서 지훈이가 화를 내면 앞뒤 맥락을 알 수 없는 담임교사는 지훈이를 나무란다.

<35>

연구자: 애들이 괴롭힌다는 게 정말 사실이야?

이보나: 네. 애들이 대놓고 그러는 게 아니라 의도적으로 고의적으로 교묘하게 괴롭혀요.

연구자: 어떻게?

이보나: 책상 발로 툭툭 치기, 슬쩍 꼬집기, 작은 소리로 욕하기

연구자: 선생님이 계실 때는 못할 거 아니야?

김마루: 담임선생님의 시선을 받지 않을 때 몰래 해요.

연구자: 지훈이가 아프다고 소리 지를 때 담임선생님께서 보시지 않아?

이보나: 근데요. 만약에 지훈이를 약올리고 어떤 애가 얼른 튀어가서 자기 자리에 앉아요. 지훈이는 속상해서 울거나 소리 지르고 있구요. 그러면 선생님이 “지훈아, 그렇게 소리 지르면 안 돼.” 이러시는 거에요. 상황을 모르시니까 그럴 수밖에 없어요.

수업 시간에 설명을 하다가도 교사가 뒤돌아서서 판서를 하거나, 수업 자료를 나누어 주거나, 학생 한 명 한 명 개별 과제를 확인하는 이런 찰나의 순간도 아이들은 결코 놓치지 않는다. 교실 안에서도 수업을 할 때 교사는 주로 칠판 앞에 선다. 요즘에는 수업 시간에 파워포인트나 동영상 자료가 많아 컴퓨터를 자주 사용하기 때문에 교사의 위치는 앞쪽인 경우가 많다. 그럴 때 상대적으로 관심이 소홀하기 쉬운 곳이 바로 교실 뒷자리이다. 뒷자리에서는 아이들끼리 교사의 눈을 피해 쪽지를 보내기도 하고, 그들만의 비밀스런 말들이 오고간다. 그러므로 담임교사와 함께 있는 교실도 그 공간에 위치한 사람, 관계, 시간, 상황에 따라 다양한 얼굴을 가지게 되므로 아이들은 각자의 경험에 따라 이 공간을 다르게 인식한다.

아래 홍이의 말을 들으면, 점심시간 또한 담임교사와 반 아이들이 같은 교실에서 밥을 먹지만 눈길이 닿지 않은 소소한 곳에서는 아이들의 따돌림이 계속된다.

<36>
연구자: 점심시간에도 힘들어?
이홍이: 점심시간에 선생님이랑 다 같이 밥을 먹잖아요. 급식을 줄 거면 그냥 줄 것이지 진짜 싫은 건요. 만약 이게 바나나면요. 혐오스럽다는 듯이 저만 꼭지 들고 이렇게 주고. 무슨 인종차별 하는 것도 아니고.

4교시를 마친 점심시간은 아이들이 가장 기다리는 시간 중 하나이며, 공부 시간이 아니기에 행동도 더 자유롭다. 점심시간에는 보통 급식 당번이 있어서 밥, 국, 반찬별로 아이들이 직접 배식을 한다. 그럴 때 아이들은 홍이 급식만 멀찍이 떨어져서 주거나 근처에도 가지 않으려고 한다. 급식 배식이 교실 앞쪽에서 이루어지기 때문에 줄을 서 있는 아이들에 가려 담임교사가 한 명 한 명을 자세히 보기 어렵다. 물론 담임교사가 가까이 있을 때 아이들은 그들끼리만 있을 때처럼 티가 나게 괴롭히지는 않는다. 하지만 면밀히 살펴보면 왕따 학생에 대한 아이들의 거부감은 공기처럼 늘 함께 존재한다.

교과 시간도 담임교사가 없는 시간 중 하나이다. 아이들의 은밀한 괴롭힘은 이때도 여지없이 나타난다. 초등학교에는 담임교사가 가르치는 수업 외에 음악실, 과학실로 이동해서 교과전담교사가 가르치는 교과 수업이 있다. 일주일에 많아야 3번 정도 만나기 때문에 아이들이 담임교사의 시간보다 더 편하게 생각하는 경향이 있지만, 교과시간에 문제를 일으키는 경우에 담임교사에게 알리기 때문에 영향이 전혀 미치지 않는다고는 할 수 없다.

한 번은 바다반의 음악 교과 시간에 있었던 일이다. 단소 수업 중인데 지훈이 주변이 시끄러웠다. 지훈이는 자신의 단소 케이스를 잃어버렸다며 찾고 있었다. 같은 모둠의 아이들은 어디 있는지 모른다고 했다. 오히려 자신이 관리를 못해서 잃어버린 것을 남 탓한다며 지훈이를 나무랐다. 음악 교사가 지훈이의 단소 케이스를 본 적 있냐고 아이들에게 몇 번이고 물었지만 그 때마다 모른다고 했다. 결국 지훈이의 옆자리 아이들이 단소 케이스를 숨긴 사실이 드러났고, 그 때서야 장난으로 그랬다며 변명했다. 친구를 괴롭히는 행동이 그 자리에서 발각되지 않으면 다행이지만 교사가 알았다고 해도 아이들은 아무렇지 않게 '장난'이라는 말로 합리화한다. 그냥 장난으로 그럴 수도 있다는 식으로 가볍게 말한다. '장난'은 상대방이 '장난'으로 받아들일 때만 '장난'이 될 수 있다. '장난'을 가장한 아이들의 똑똑한 괴롭힘에 놀랄 때가 많다. 이처럼 교묘하고 은밀한 장난 외에도 아이들은 유독 왕따 학생의 말이나 행동에 과잉 반응하는 방식으로 싫음을 드러내기도 한다. 아래는 하늘반 담임교사의 수업 장면이다.

<37>

김교사: 환경사랑 사진전 했지? 이번 시간에 너희들이 직접 우수작을 뽑을 거야. 인기투표 아니야. 친하다고 뽑지 말고.

주소현: (자신이 뽑은 번호를 소리 내어 말하며) 13번

장치수: (소현이에게 뽑힌 13번을 비야냥 거리는 듯한 말투로) 13번이 누구야?

하승규: 13번이 누구야?

조성우: 야, 야 13번이 누군데?

김승환: 13번 완전 기분 나쁘겠다.

아이들은 소현이가 뽑은 13번에 과도한 관심을 드러내며 13번이 몹시 불쌍하다는 식으로 반응한다. 다른 친구들이 13번을 뽑았다면 신경 쓰지 않을 말과 행동들인데 아이들은 소현이의 행동에는 과잉 반응을 보인다. 아무리 작은 것이라도 트집 잡을 게 생기면 놓치지 않는다. 이런 모습은 바다반 지훈이의 과학 시간에도 엿볼 수 있다.

<38>
최지훈: 선생님, 명왕성은 없어졌다고 하던데요. 행성계에 포함시키지 않는다고 했어요.
이교사: 그래? 어떻게 알았어?
최지훈: 책에서 봤어요.
나대장: (약간 짜증나는 목소리로) 알면서 왜 물어봐?
이교사: 알려주고 싶어서 그랬나보지... 다음 문제를 보자. 2번 문제 정답은?
최지훈: 3번이요.
송근우/장준호/나대장 : (동시에 소리 지르며) 야! 시끄러! 왜 말하고 그래?

지훈이의 말이 떨어지자마자 아이들은 소리를 지른다. 다른 아이들이 발표를 하거나 대답을 하면 별 반응을 하지 않지만 지훈이가 먼저 대답을 하거나 손을 들면 나댄다고 한다. 똑같은 행위라도 그 대상에 따라 달라지는 아이들의 반응은 집단 따돌림이 일어나는 곳에서 두드러지게 보이는 현상이다. 대체적으로 아이들이 과잉 반응을 하는 대상은 학급에서 인기가 없거나, 왕따거나, 힘이 없는 아이들이었다.

이처럼 집단 따돌림은 교실과 운동장, 수업 시간과 쉬는 시간, 인터넷 공간 등 다양한 시간과 장소에서 이루어지고 있다. 아이들의 세계를 좀 더 깊이 들여다보면 “담임선생님이 계실 때” 와 “우리끼리 있을 때”의 모습이 크게 다르다. 어른들의 눈에 보이지 않는 공간에서 아이들은 자신들만의 비밀스러운 장소를 만들고 그곳에서 집단 따돌림은 더욱 견고해진다. 담임교사가 있을 때와 없을 때, 누군가가 볼 때와 보지 않을 때 나타나는 아이들의 모습이 다르다면 그것은 아이들 스스로 집단 따돌림 현상을 의식하고 있음을 의미한다. 만약 그것이 옳은 행동이라면 굳이 숨길 필요가 없다. 아이들도 따돌림을 시키는 행동이 옳지 않음을 알고 있지만, 생각한 대로 실천하기가 쉽지 않다.

무엇이 그들을 움직이는 것일까? 집단 따돌림은 개인에 맞서는 집단이 형성 되지 않는다면 존재하기 어렵다. 아이들의 '집단'을 이루고 움직이는 기제를 파악해야만 집단 따돌림을 더욱 깊이 이해할 수 있을 것이다.

Ⅳ. 집단 따돌림의 문화 주제

연구의 시작부터 끝까지 나를 지탱하고 있는 것은 연구 문제에 대한 나의 상심과 아이들 세계에 대한 관심이다. 그것에 대한 답을 찾기 위해 아이들 속으로 들어가서 그들의 이야기를 듣고, 함께 어울렸다. 앞의 내용이 나의 눈에 비친 그들의 세계에 대한 기술이었다면 이번에는 Ⅲ장을 바탕으로 집단 따돌림이 일어나는 원인과 과정을 분석하여 아이들이 살아가는 하나의 방식으로 그들의 문화를 드러내고자 한다. 그것을 표현하는 방법으로는 여러 가지가 있겠지만, 여기서는 문화 주제를 활용한다. 문화 주제는 "한 문화의 특성을 일반적, 압축적, 반복적으로 구성하고 표현하는 서술적 명제이며, 한 문화의 다양한 규범, 제도, 관행들을 통합하는 상위 원리이다"(조용환, 1999; 2009, p.187). 집단 따돌림 현상이 존재하는 학급 내의 아이들 사이에서 반복적으로 드러나는 말과 행동을 통해 네 가지의 문화 주제를 제시한다. 각각의 주제들은 서로 연결되어 있으며, 상호보완적인 역할을 한다. 이러한 문화 주제의 의미를 파악하기 위해서 그 집단 구성원에게 내재되어 있는 정서, 가치, 사고방식 등을 세심히 살펴볼 것이다.

1. 다름: "우리랑 다르잖아요"

집단 따돌림이 일어나는 학급의 아이들에게 왜 특정 아이를 싫어하는지 물으면 그들은 나름의 이유가 있다고 대답한다. 그래서 무조건 자신들에게만 잘못했다고 하는 어른들에게 서운함을 표현하기도 한다. 아래 현지의 말에 의하면 따돌릴 만하기 때문에 따돌리는 것이다.

<39>
연구자: 반에서 왕따가 왜 생기는 거야?
채현지: 왕따가 되는 이유가 다 있어요. 어른들은 그런 걸 모르고 무조건 우리가 잘못했다고 해요.

그렇다면 따돌림을 당하는 아이들에게는 어떤 공통점이 있는 것일까?

<40>
연구자: 보통 너희들 사이에서는 어떤 친구를 싫어해?
하치혁: 다른 사람들과 좀 다르고, 조금 공부가 뒤떨어지거나 병이 있거나 뚱뚱하거나 장애인 같은 애들도 싫어해요.

아이들이 특정한 아이를 싫어하는 이유로는 주로 외모나 성적에 관한 것 등이 있다. 하지만 <자료 41>의 아이들도 말하고 있는 것처럼 특별히 타인에게 피해를 주는 행동은 아니다.

<41>
연구자: 특별히 소현이가 반 아이들에게 피해를 주는 게 있어?
서현민: 아니요...
안재이: 소현이가 힘이 없고 어린애 같으니까 애들이 더 장난치는 것 같아요.
지은빈: 네. 우리랑 좀 다르니까 남자애들이 괴롭히고 싶어 하는 것 같아요. 만만하고 약해 보이잖아요.

소현이는 말이 별로 없고, 마른 편이었으며, 홍이는 또래보다 몸집이 크고, 지훈이는 목소리가 어린아이 같다는 점이 또래 아이들과 다르다. 아이들 사이에서 '다름'은 각각 빨간색과 노란색이라는 고유의 색깔을 지녔다는 의미가 아니다. 신체, 성적, 돈과 같은 특정한 기준에 의해 친구를 구별하고, 이 때 부각된 차이로 다른 것들이 배제됨을 뜻한다. 이런 경우 아이들은 서로를 온전한 존재로 이해하지 못한다. 집단 따돌림이 일어나는 교실에서 어떤 아이가 반 친구들이 생각하는 평균적인 체중과 성적, 가정환경이라는 기준에 부합하지 못한다면 그 사실은 '그 아이는 만만하고 약한 대상'이라는 생각의 근거가 된다. 이것은 왕따를 당하는 아이들과 나머지 아이들 사이에 수준 차이를 두어 비교하고 구별하는 역할을 한다.

이처럼 집단 따돌림 현상이 일어나는 곳에서의 '다름'은 한 아이를 제외한 나머지 아이들의 동질성을 확인시켜주는 역할을 하고, 이질적인 것과 섞이는 것을 거부하게 한다. 이는 결국 대동소이(大同小異)한 아이들을 '벽'으로 분리하고, 다정이가 느끼는 '차별'을 등장시킨 배경이 된다.

<42>

송다정: 우리 반은 서로 친구를 배려하고 항상 재밌게 논다. 그런데 한 가지 문제점은 이홍이와 다른 애들의 마음은 잘 통하지 않는 것 같다. 나는 예전에 이홍이랑 같은 반이었다. 그때는 친구들이 잘해주면 이홍이도 착하게 대한다. 이홍이는 착한 마음인 것 같다. 솔직히, 애들은 너무 심하다고 생각한다. 서로 잘못은 한 거 같은데, 아무리 장난이라도 조금 심하다. 내 생각으로는 우리 반의 한 가지 문제가 바로 약간의 차별 같다.

인간은 타인을 통해 자신을 발견한다. 나와 타인은 원래 서로 다른 존재로서 공유한 부분이 없기에 낯설고 불편하다. 그러므로 그들을 이해하는 데는 용기와 인내가 필요하며, 그런 과정을 통해 아이들은 성장한다. 하지만 집단 따돌림이 일어나는 교실에서는 '다름'을 받아들이고, 타인이 되는 경험을 하기보다 오히려 '다름'을 이유로 차별하고 배제한다. 그곳에서 우리는 진정한 성장을 기대할 수는 없다.

또 아이들의 세계를 살펴보면 인간이 갖고 있는 고유한 특성으로서 '다름'이 각 집단에 따라 다르게 해석됨을 알 수 있다. 마루는 지훈이의 아기 같은 목소리도 어떤 반에서는 귀엽게 받아들여질 수 있다고 말하며 '다름'을 받아들이고 이해하는 방식이 집단마다 차이가 있음을 언급한다.

<43>

연구자: 나는 지훈이가 귀여워 보이던데...

김마루: 가끔 재밌는 말도 하고 그래요. 우리 반이라서 다르게 보는 것 같아요.

연구자: 다른 반에 가면 괜찮을까?

김마루: 다른 반 착한 애들은 아기 같은 목소리도 귀엽다고 할 걸요? 어떻게 보느냐에 따라 다르니까요.

안타깝게도 여러 아이들에게서 '다름'은 그들의 관계를 보다 다채롭고 풍요롭게 만드는 것이 아니라 <자료 44>의 창훈이와 은빈이의 말처럼 개인이 고쳐야 할 것으로 인식된다. 그래서 그들은 집단 따돌림 사라지

지 않고 지속되는 이유를 '다름'을 지닌 그 아이가 행동을 개선하거나 바꾸지 않기 때문이라고 주장한다. 아이들의 말에 따르면 뚱뚱한 아이는 살을 빼야 하고, 키가 작은 아이는 보통 정도는 되어야 하고, 공부도 남들보다 너무 떨어져서도 안 된다.

<44>

연구자: 왕따를 당하는 아이들과 애들 사이 관계를 좀 나아지게 할 수 없을까?

조창훈: 걔가 자세를 바꾸면 나은데요. 그런 기질이 전혀 안 보여요.

지은빈: 따돌림을 당하는 애가 먼저 고쳐야 해요.

이런 아이들의 생각은 아래 보나와 마루의 말에서도 엿볼 수 있다.

<45>

이보나: 우리 반 애들은 지훈이의 태도가 20% 정도 문제가 있다고 해도 지훈이가 왕따가 된 이유는 지훈이 자체가 뚱뚱하고 어리기 때문에, 그게 100%라고 생각하고 지훈이가 왕따인 걸 안타깝게 여기는 애들도 지훈이가 먼저 개선되어야 한다고 생각해요.

연구자: 지훈이의 그런 특성이 너희에게 직접적인 불편함을 주지 않아도 그렇다는 거지?

김마루: 네. 애들은 그냥 그 자체가 싫은 거에요.

아이들은 홍이가 소란을 피우지 않고, 소현이가 가만히 있어야 하고, 지훈이가 변화하길 원한다. 30명의 각각 다른 아이들이 모인 교실에서는 늘 떠들거나, 교실을 지저분하게 하거나, 어린 아이처럼 행동하는 등의 다양한 모습이 존재한다. 하지만 유독 아이들은 홍이나 소현이, 지훈이의 행동이나 특성을 민감하게 받아들인다.

혹시 아이들은 홍이나 소현이, 지훈이가 무엇 때문에 그러는지 알고 있을까? 홍이에게 교실에서 소리를 지르는 이유를 물었을 때 그는 "아이들이 자신을 괴롭히는 게 화가 나고 싫어서"라고 말한다. 홍이의 부르짖음은 억울하고 답답한 감정을 나타내는 표현 방식이다. 그리고 소현이가 보이는 다른 모습 또한 친구들 관계에서 소현이가 느끼는 불편한 감정이 몸을 통해 드러난 것임을 이교사의 말을 통해 알 수 있다.

<46>

이교사: 소현이는 자기 마음대로 되지 않거나 심리적으로 스트레스를 받을 때 몸이 힘들어해요. 호흡이 빨라지는 것도 화가 나서 그게 신체적으로 드러나는 거에요.

안타깝게도 결국 아이들은 소현이와 홍이의 상황에 대해 알지 못했고, 알 수 있는 기회조차 없었다. 그래서 아이들이 조금이라도 남다른 행동에 대해 트집을 잡아 괴롭히면 따돌림을 당하는 아이들도 자신만의 방식으로 아픔이나 상처를 표현한다. 그런 과정이 악순환처럼 반복된다. 이는 실존적인 의미를 찾기 어려운 '헐벗은 반복'(Deleuze, 1968)이다. 그러면서 많은 아이들은 홍이와 소현이가 왜 그러는지를 더욱 이해하지 못하게 되고, 오히려 이런 행동이 약점이 되어 아이들을 자극하면서 관계는 점점 더 어긋난다. 시간이 흐를수록 아이들과 홍이의 악화된 감정은 결국 극에 달한다. 이때 아이들의 모습을 보고 최교사는 이렇게 말한다.

<47>

최교사: 홍이가 애들이 싫어하는 행동을 일부러 하는 거에요. 예전에는 안 그랬는데 음악 시간에도 리코더를 불지는 않고 리코더 뒷부분을 입으로 불어요. 주변 아이들이 하지 말라고 해도 그냥 계속 해요. 그래서 홍이한테 물어봤어요.
"홍이야, 애들이 싫어하는 일은 안 하는 게 어때?" 그랬더니 "애들이 싫어하니까 하는 거에요." 라고 말하더라구요. 아이들이 계속 홍이 행동만 가지고 그동안 그렇게 구박했으니 홍이도 화가 쌓였던 거에요.

같이 화를 내는 홍이와 달리 지훈이는 크게 반응하지 않는다. 처음에는 울기도 하지만 어느 순간부터 친구들에게 아예 말을 걸지도 않고 혼자 책 속으로 빠져 든다. 지훈이의 이런 모습을 보나는 "자포자기한 사람처럼"이라고 표현한다. 서로 다른 배경과 개성을 가진 아이들이 함께

어울려 살아가는 법을 배워야 할 교실이라는 공간에서 누군가를 소외시키고, 분노를 쌓으며 지내는 현실이 안타깝다.

나는 '다름'을 주제로 분석하는 과정에서 아이들이 왕따 아이에 대해 "우리랑 다르잖아요"라는 말을 할 때의 그 '다름'의 근원에 대해 의문이 들었다. 왜냐하면 그들이 정말 남들과 다르다는 그 이유 하나만으로 따돌림을 당하는 것일까? 혹시 왕따이기 때문에 그 '다름'이 더 부각되는 것은 아닐까? <자료 48>에 나타난 마루의 이야기를 보면, 아이들 사이의 집단 따돌림은 그 '다름'에서 시작할 수 있지만 그것을 견고하게 만드는 데에는 보다 더 복잡하고 세부적인 요소들이 얽혀있을 수 있음을 예상할 수 있다.

<48>

연구자: 사람마다 각각 독특한 특성이 있는데 왜 유독 지훈이의 것만 아이들이 주목하는 걸까?

김마루: 제 생각에는 지훈이가 독특해서 왕따가 된 게 아니라, 지훈이가 왕따이기 때문에 뭔가 다르게 또 특이하게 보이는 것 같아요. 아이들이 지훈이만 다른 시선으로 보는 거죠. 예전에 예슬이가 되게 튀는 꽃무늬 바지를 입고 온 적이 있어요. 그 때는 애들이 아무 말도 안 하는 거에요. 만약에 지훈이었다면 쌩 난리를 쳤을걸요. 아마 지훈이에게 '꽃무늬'라는 별명이 추가됐을 거에요.

2. 낙인: “한 번 찍히면 끝이에요”

자신도 모르게 아이들 사이에서 ‘다른’ 아이로 분류되어 버린 홍이는 3월을 무척 기다린다. 왜냐하면 학년이 올라가면서 새로운 반이 구성되기 때문이다. 무엇보다 친구가 생길지도 모르는 희망을 갖는 때이다. 이처럼 설레는 홍이의 마음은 아래에서도 느낄 수 있다.

<49>
연구자: 3월이 되니까 기분이 어때?
이홍이: 기분 좋죠. 새 학기잖아요. 친구도 생길 수 있을 것 같고...

하지만 이런 부푼 마음은 그리 오래가지 못한다. 그 이유는 과거에 따돌림을 당한 아이에게 따라다니는 ‘왕따’라는 낙인 때문이다. ‘낙인’은 다시 씻기 어려운 불명예스럽고 욕된 판정이나 평판을 이르는 말을 뜻하는 것으로 아이들 사이에서 ‘왕따’는 감추고 싶은 흔적이다. 하지만 초등학교에서 만나는 친구들은 대부분 같은 동네에 살고 6년이라는 시간을 함께 보낸다. 그러는 동안 친구의 친구를 통해 서로를 알게 되고, 같은 반이었던 아이를 또 만나게 되는 경우도 많다. 그래서 자신에게는 잊고 싶은 기억들도 다른 아이들에 의해서 드러나기도 한다. 초등학교 중학년 때부터 따돌림을 당해왔던 홍이의 경우는 같은 반이었던 몇몇 아이들 때문에 친구를 사귈 수 없었던 경험을 다음과 같이 떠올린다.

<50>
연구자: 새 학년이 되고 3월에 새로운 친구를 만났어?
이홍이: 아니요. 그러고 싶었는데 또 같은 반이 된 애들 중에 절 싫어하는 애들이 “에이 왜 저딴 녀석하고 되냐고 차라리 나 학교 바꿀래!” 라고 말하는 거에요. 전 또 상처를 받았죠. 근데 태연한 척 했죠.
연구자: 정말 속상했겠다..
이홍이: (울먹이며) 자기들만 싫어하면 될 것이지 여기저기 말하고 다녀서... 그 애들이 싫으냐면요... 절 좋아하는 애들도 있을 텐데 저를 모르는 애들도 절 싫어하게 만들어요.

이처럼 한 번 찍힌 낙인은 쉽사리 떼어내기 어려워서 학년이 바뀌어도 '왕따'라는 낙인은 꼬리표처럼 따라다닌다. 소현이에게도 예외는 아니다.

<51>
연구자: 혹시 소현이는 계속 친구가 없었어?
김승환: 소현이는 옛날부터 애들이 따를 시켰어요. 직접적으로 아니고 피해만 다니고, 놀리거나 그런 거 없고, 만나면 피해 다녔어요.
하승규: 한 번 '왕따'를 당하면 '왕따'라는 게 계속 따라다녀요.

아이들은 주로 공부방이나 학원의 다른 반 친구들로부터 누가 '왕따'라는 소문을 듣고 실제로는 그 아이에 대해 잘 모른 상태에서 선입견을 갖는다.

반대로 '왕따'라는 소문과 달리 알고 보니 그 아이가 괜찮은 친구라는 사실을 깨닫기도 한다. 연구 과정 중에 만난 누리가 그렇다. 새 학년이 되어서 소현이를 처음 알게 된 누리는 도덕 시간에 소현이를 보건실에 데려다 주면서 자연스럽게 이야기를 나눈다. 그 때서야 누리는 소현이가 자신이 생각했던 것과는 다른 착한 친구임을 깨닫는다. 다행히 누리에게는 소현이를 만나고 직접 이야기를 할 수 있는 기회가 주어진 경우이다.

하지만 '낙인'은 소현이를 모르는 아이, 호감을 갖고 있던 아이들에게까지 편견을 갖게 하여 그들로부터 존재를 '있는 그대로' 마주할 기회조차 차단한다. 한 번 '왕따'라는 낙인은 학년 전체로 퍼져서 다른 반 아이들에게도 영향을 준다. <자료 52>는 바다반과 합동 체육을 같이 하는 옆 반 아이와 나누었던 이야기다.

<52>
연구자: 연아야, 혹시 합동체육 시간에 반 애들이 지훈이를 어떻게 대해?
김연아: 애들이 막 다가오지 말라고 그래요. 맨날 놀리고, 지훈이를 만만하게 생각해요.
연구자: 같은 반이 아닌데도 그래? 너희반 애들도 지훈이를 안 좋아하니?
김연아: 네.

학년 전체는 아니지만 많은 아이들에게 지훈이는 '왕따'로 인식되고 있었다. 하늘반 소현이도 같은 교실 내에서 뿐 아니라 다른 반 아이가 소현이 등에 낙서를 하고 도망간다던지, 복도에서 발을 거는 행동으로 힘들어 했다.

고학년으로 갈수록 이런 '낙인'이 갖는 영향력은 더욱 강해진다. 저학년에서의 집단 따돌림은 폭력이나 욕설과 같은 형태보다는 놀이에 끼워주지 않는다거나 피하는 정도의 소극적인 양상을 보인다. 또 담임교사의 영향력이 크기 때문에 아이들의 행동을 제지하거나 상황에 개입하여 변화시킬 가능성이 더 높다. 하지만 고학년으로 올라갈수록 따돌림을 당한 아이에 대한 소문이 더 멀리 퍼지면서 누적된다. 또 교우 관계에 있어 아이들은 교사나 부모보다는 친구들의 영향을 많이 받기 때문에 소문의 힘이 더 크다. 소문은 아이들이 타인을 존재 그 자체로 이해하기보다 다른 이들의 언어를 통해 불완전하게 이해하게 된다. 마루의 말처럼 고학년 사이에서 '낙인'은 '이미지'나 '신분'이라는 단어로 표현되기도 한다.

<53>
연구자: 따돌림을 막을 수 있는 방법은 없을까?
김마루: 1학년 처음부터 시작해서 그때부터 지훈이의 이미지를 고쳐낸다면 할 수 있을 거에요. 그런데 지금 지훈이는 학년 전체에서 왕따 이미지로 남아있기 때문에 어려워요. 한 번 태어나면 신분은 끝이잖아요. 그것처럼 한 번 들어와서 이미지가 굳어져가지고...

지훈이가 따돌림을 당하는 원인의 하나로서 마루는 지훈이가 가진 '이미지'를 꼽는다. 여기서 '낙인'은 좋은 이미지를 의미하는 것이 아니라 한 번 각인되면 쉽사리 바뀌지 않는 부정적인 측면의 이미지를 뜻한다. 더 구체적으로 말하면 바다반 남자 아이들 세계에서는 '강하고 싸움을 잘하는' 이미지가 그들이 지향하는 것이라면 지훈이의 '약하고 어린 아이 같은' 이미지는 그것과 반대이다. 그래서 아이들은 지훈이를 더욱 만만하게 생각하고 괴롭힌다. 이처럼 '왕따' 라는 이미지는 아이들 사이의 소문에 의해서도 만들어지지만, 아래의 내용처럼 교실에서 특정한 아이를 대하는 아이들의 태도를 통해 그 이미지가 유지되고 강화된다.

<54>

연구자: 그 애가 왕따라는 사실은 어떻게 알지?

김마루: 그 애에 대한 애들의 태도, 소문이요. 소문이란 게 사실인 가능성이 거의 없는데 애들은 100프로 믿거든요. 애들이 왕따가 생기는 건 왕따의 잘못이라고 생각하는데 사실은 선입견이죠. 왕따라는 걸 알게 되는 건 그 애가 가진 진짜 모습이 아니라, 그 아이를 대하는 다른 아이들의 태도예요.

연구자: 좀 더 자세히 말해 줄 수 있어?

김마루: 그러니까 왕따라는 게 아이들에 의해서 만들어져요. 왠지 쟤가 왕따라고 생각하고 보면 평범한 행동도 괜히 눈에 거슬리잖아요.

교실 속에서 '왕따'라는 낙인은 스스로 밝히고 싶지 않아도 다른 아이들의 태도에 의해 나타나게 되며, 또 '자리'를 통해서도 드러난다. 홍이와 소현이, 지훈이를 교실에서 참여관찰을 할 때마다 그들은 혼자 앉아 있었다. 사실 처음부터 혼자 앉았던 것은 아니다. 학급에서 '왕따'로 인식된 아이들과 아무도 같이 앉지 않으려하고 자리와 관련해서 불만과 다툼이 잦아지면서 혼자 앉게 되었다. 이것은 혼자가 편해서 스스로 선택한 것과는 다르다. 아이들 말에 의하면 "남겨진 것"이다.

<55>

연구자: 신기하게도 반에서 따돌림을 당하는 아이들이 혼자 앉는 경우가 많더라. 어떻게 생각해?

김마루: 혼자 앉는다고 다 왕따는 아닌데 지훈이는 아무도 앉기 싫어서 남겨진 거에요. 그래도 혼자 앉기 시작하면 친해질 기회도 점점 없는 게 사실이에요.

넓은 교실에 유독 혼자만 늘 짝이 없이 앉아 있는 모습은 그 애가 왕따라는 것을 가시적으로 보여주는 것이며, 그 자체가 낙인이 될 수 있다. 아이들이 누군가와 짝이 됨으로써 어떤 문제가 발생한다면 그것의 정확한 원인을 알고 해결해야 한다. 하지만 짝 자체를 아예 없애 버림으로써

따돌림을 당하는 아이들은 대화를 할 대상도 기회도 뺏기게 된다. 본인의 의지와 상관없이 홀로 있어야 하는 현실의 아이들은 '낙인'으로 인한 소통의 부재와 고립감을 느낀다.

아이들 말대로 "한 번 왕따로 찍히면" 새로운 친구를 사귀기 어렵고, 사소한 행동에도 주목을 받게 된다. 무엇보다 아이들은 쉽게 그 이름에서 벗어날 수 없다는 점에서 두려움을 느낀다. 이런 '낙인'의 영향력과 견고함을 누구보다 잘 아는 아이들은 "찍히지" 않기 위해서 나름의 노력을 한다.

<56>

연구자: 왕따로 찍히지 않기 위해서, 이미지 관리를 위해서 어떻게 노력해?

김마루: 같이 다닐 수 있는 친구를 만들거나 같은 그룹을 만들어서 다녀요. 예를 들어 서희랑 다혜랑 소희가 있다고 해요. 사실 셋 다 반에서 아이들이 별로 좋아하는 애는 아닌 좀 약자에 속한다면 같이 붙어서 친구가 되어주면서 서로 돕는 거죠.

연구자: 그러면 왕따가 안 된다는 거야?

김마루: 네. 그리고 반대로 잘나가는 애들끼리 붙기도 해요.

주로 자신의 친구를 만들고 무리에 속함으로써 왕따가 되지 않으려고 하는데, 하늘반 가연이의 경우도 "안 어울리면 애들이 이상하게 볼까 봐" 걱정 돼서 늘 함께 할 친구를 찾는다. 아이들의 이러한 노력은 일 년 내내 이루어지며, 시기적으로는 1학기가 가장 중요하다.

<57>

연구자: 그러면 서로에게 그런 이미지가 언제 형성되는 거야?

이보나: 학년 막 올라갔을 때요. 처음에는 아는 친구도 있고 모르는 친구도 있잖아요. 이때...

연구자: 그럼 1학기 때 이미지가 형성된다는 거지?

김마루: 근데 이미 1학년 때부터 형성된 건 맞아요. 그래도 그 이미지를 바꿀 수는 있는데 그렇게 하려면 1학기 때 해야지 2학기 때 하면 안돼요.

이보나: 이미 그 때는 이미 '너는 왕따다' 라는 낙인이 찍혀있을 테니까요.
연구자: 그럼 빨리 1학기 때 바꿔야 하는구나.
이보나: 네. 바꾸려면 1학기 때 바꿔야 해요.

위의 대화에서도 알 수 있듯이 새로운 학년이 시작되는 1학기는 모두에게 자신의 이미지를 새롭게 형성하고, 바꿀 수 있는 기회의 시간이다. 하지만 이 시기를 놓치거나 혹은 노력해도 '왕따'라는 굴레에서 벗어나지 못한 아이들은 다시 또 '왕따'로 남아 한 해를 보내야 한다. 그리고 벗어나고 싶다면 아래 마루의 말처럼 그곳을 떠날 수밖에 없다.

<58>
연구자: 지훈이가 내년에는 좀 나아질까?
김마루: 근데요... 일단 한 학교 안에서 왕따 이미지가 굳어져서 여기서 바꾸기는 좀 힘들 것 같아요.

아이들의 말을 증명이라도 하듯 결국 홍이는 전학을 갔고, 소현이는 자신을 전혀 모르는 아이들이 다니는 새로운 학군의 다른 학교로 가기를 원했다.

이미 새겨진 무늬를 지워내는 것이 쉽지 않듯 한 사람의 존재에 새겨진 '낙인'은 이처럼 단단하고 견고하다. 집단 따돌림이 일어나는 곳에 뿌리 깊이 박힌 이 '낙인'은 아이들이 서로의 존재를 '존재 자체로' 이해하는 데 가장 큰 걸림돌이 되고 있다. 그렇다면 누가 누구를 낙인찍는 것일까? 다음 절에서 이 질문에 대한 답을 찾아가고자 한다.

3. 힘: “걔가 힘이 세요.”

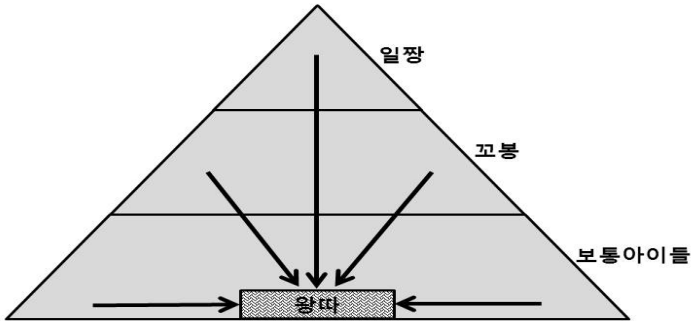
학급 내에는 비가시적이지만 아이들 관계를 구획하고 있는 것이 있다. 바로 ‘힘이 있는 자와 없는 자’의 구분에 따른 위계이다. 나는 참여관찰에서 발언 횟수의 차이, 체육시간에서의 팀 나누기 등을 통해 아이들 사이에서 그들만의 서열이 있음을 발견했고, 이미 몇몇 아이들도 그것을 인식하고 있었다. 또한 집단 따돌림과 서열 구조와의 관계를 연구한 일본의 스즈키쇼(鈴木翔, 2013) 또한 ‘교실 카스트’라는 용어를 통해 이러한 현상을 분석한 바 있다. 그는 처음부터 연령이나 직위에 격차가 있는 집단이라면 개인과 개인 간에 지위의 차이가 생기는 것은 나름 이해할 수 있지만 학교 교실처럼 동급생끼리 모인 장소에서 사회의 여느 집단과 같이 서열 매기기라는 동일한 현상이 나타나는 것에 주목한다. 이와 비슷하게 마루 또한 서로 계급을 나누는 바다반의 모습에서 “인도 카스트 제도”를 떠올리고, 보나는 이를 먹고 먹히는 동물들의 “먹이사슬”에 비유한다.

<59>

김마루: 인도 카스트 제도가 있잖아요. 거기에서 인간으로 취급받지 않는 계급이 있잖아요. 다리에 빗자루 매달고 다니는 개가 바로 왕따에요.

이보나: 먹이 사슬 같아요. 꼭. 왜냐면요. 야생에서도 사자가 세잖아요. 아프리카 같은데 가보면요 얼룩말 같은 동물들은 잡히면 힘없이 죽는 거잖아요. 그거랑 똑같은 것 같아요. 저희반도요 나대장이 제일 세니까 다른 애들도 걔한테 뭐라고 할 수도 없고 그냥 가만히 있어야 되고 누가 왕따를 당하면요. 사자가 잡아먹는 거랑 똑같잖아요.

그렇다면 집단 따돌림 현상과 아이들 사이의 서열은 어떤 관계가 있을까? 연구 참여자의 교실에는 힘의 서열에 따른 피라미드 구조가 존재하는데, 맨 꼭대기에는 학급에서 가장 힘이 있는 아이들이 위치한다. 이를 표현하면 <그림 Ⅳ-1>과 같다. “왕따”는 힘의 서열 가장 낮은 단계에 있으며, 각 계층의 모든 아이들이 “왕따”를 억누르는 상황이다.



<그림 Ⅳ-1> '바다반'의 힘에 따른 지배구조와 왕따의 위치

아이들은 학급 내 힘의 지위에 따라 이름을 붙이고, 이를 일상적 교실의 풍경으로 취급한다. 예를 들어 아이들 사이에서 "힘 있는 아이"는 싸움을 잘하거나, 반에서 자신을 따르는 세력이 많은 아이를 뜻하며, "일짱"으로 불린다. 나대장이 가장 위계적인 권력 구조를 보이던 바다반의 "일짱"이라는 사실을 어느 누구도 부정하지 않았고, "일짱"이었던 나대장은 학년에서 "맞짱"을 뜬 결과 전교 "싸움짱"이 되었다. 그 밖에도 <자료 60>에 따르면, "일짱"은 게임을 잘 하거나, 무언가 남보다 잘하는 애들인데 그 조건과 과정은 학급에 따라 다르다.

<60>

연구자: 너희 세계에서는 뭘 잘해야 일짱이 되는 거야?

김승환: 게임 같은 거? 일단 게임을 잘하거나, 운동 같은 거 잘해야 해요.

연구자: 다른 것도 있어? 반을 리드하거나 인기 있으려면 뭘 잘해야 해?

이상현: 음... 싸움을 잘 하거나 아니면 외모가 뛰어난 뭐 잘 생긴 애들, 돈 많은 애들도 알아줘요. 반마다 또 다르죠.

자세히 살펴보면 "일짱"은 아래로부터 자연스럽게 생긴 권력이라기보다 일부러 자신의 힘을 과시하기 위해 싸움을 걸어서 얻어낸 결과거나, <자료 61>의 승환이처럼 친구들을 무시하면서 위로 올라가서 스스로 만들어낸 권력인 경우가 많다.

<61>

연구자: 승환이가 반에서 힘이 세?

박예슬: 말발이 세요. 욕을 많이 하고, 애들을 무시해요.

연구자: 그러면 애들도 승환이를 좋아해?

박예슬: 애들이 겉으로는 좋아하는 척 하는데 사실은 다 싫어해요.

정당한 과정을 거치지 않았기에 아이들에게 "일짱"은 좋아하는 친구라기보다 두려운 대상이다. 그래서 "일짱"이 존재하는 학급의 아이들은 "일짱"의 명령에 반항하지 못한 채 그의 말을 따르지만, 억압당하는 듯 불편함을 느낀다. 마치 와타와 리사(綿矢りさ, 2003)의 <발로 차 주고 싶은 등짝>이라는 소설 속에 나오는 하츠처럼 말이다.

<62>

"교실 에어컨, 오늘부터 틀기 시작했거든. 그런데 그렇게 문을 열어 두면 에어컨으로 시원해진 교실이 말짱 도루묵이 돼 버리잖아. 창문 바로 옆에 있는 넌 시원시원하겠지만..... 닫아줘"

...(중략)...

나는 곧장 창문을 닫고 잠금쇠까지 채운다.

...(중략)...

방금 그 남자아이의 태도, 그건 같은 반 아이에 대한 태도가 아니었다. 한 단계 낮은 사람을 대하는 태도였다. 청소 당번을 억지로 떠맡기는 듯한 느낌, 이라고 할까, 이쪽이 위축되는 것이 당연하다고 생각하는 듯한 태도. (綿矢りさ, 2003, p.74)

그렇게 친구들 위에서 군림하게 된 "일짱"은 자신 마음대로 조종할 수 있는 친구를 많이 두어서 세력을 넓히고 유지하려고 하는데, 그렇게 힘이 있는 아이들 옆에 붙어 다니는 사람을 아이들은 "꼬봉"이라고 부른다. 이런 "일짱"과 "꼬봉"은 주로 무리를 지어 다니는데, "꼬봉"은 "일짱"을 마치 "신처럼 받들고" 다양한 임무를 수행한다. "일짱"의 숙제나

청소를 해주기도 하며, “일짱”의 눈에 거슬리는 아이를 대신 혼내주기도 하고, “일짱”의 눈치를 살펴서 필요한 것들을 갖다 준다. <자료 63>은 “일짱”과 “꼬봉”의 관계를 보여주는 하나의 사례이다.

<63>

김마루: 오늘 제가 진짜 이상한 걸 봤어요.

연구자: 무슨 일 있었어?

김마루: 저희 교실 옆에 사람들 잘 안 다니는 작은 공간이 있거든요. 오늘 일짱과 꼬봉들이 거기서 공을 가지고 노는 거에요. 가만히 살펴보니까 일짱이 공을 던지면 꼬봉들이 막 달려가서 공을 가지고 와요. 주인이 공 던지면 강아지들이 물어오는 것처럼 말이에요.

연구자: 일짱이 시킨 거야?

김마루: 아닌 것 같아요. 꼬봉들이 그냥 자발적으로 하는 것 같아요. 요즘엔 안 시켜도 자기들이 알아서 먼저 일짱 비위를 맞춰요.

“일짱”은 모든 일에 직접 나서지 않고, “꼬봉”을 시켜서 자질구레한 일들을 처리하고, 자신의 “꼬봉”이 교사에게 혼날 때는 반항을 하기도 한다. 고학년의 경우, 가끔씩 자신의 세력을 과시하기 위해 그럴 때가 있는데 주로 “일짱”들이 자주 사용하는 방식이다. 그런 모습을 보고 “꼬봉”은 “일짱”을 더욱 동경, 숭배하게 된다. 아이들은 왜 스스로 “꼬봉”을 자처하면서까지 이런 불평등한 관계를 맺으려고 하는 걸까? 이것은 아이들에게도 자신을 지키기 위한 ‘인맥’이 필요하기 때문이다. <자료 64>에 비친 아이들의 모습이 문득 어른들의 모습과 겹쳐진다.

<64>

연구자: 왜 애들이 치수와 친하게 지내려고 하는 거야?

김승환: 저희들 말로는 인맥이라고 하는데 싸우면 부를 수 있는 그런 거 있잖아요. 그런 건 치수가 좀 있어요. 그래서 애들이 치수를 못 건들죠.

바다반에서도 비슷한 현상이 나타나는데 보나의 이야기에 의하면 “일짱”과 “꼬봉”은 관계 자체로서 의미를 갖는 순수한 관계가 아닌 서로의 필요 욕구를 채우기 위한 도구적 관계이다. 이런 관계에 기반한 그들의 친밀성은 기획된 것이며, 끊임없이 관리해야 하는 대상이다.

<65>
연구자: 그 아이들은 왜 그렇게 일짱을 따르는 걸까?
이보나: 꼬봉들도 나대장 없으면 잘못하면 왕따 될 수도 있는 상황이니까요. 나대장 때문에 지금 살아있는 거에요.
연구자: 그럼 일짱은 왜 꼬봉들을 데리고 다녀?
이보나: 꼬봉들이 자기가 원하는 걸 다 들어주니까요. 안 들어주면 욕하고 때리고 그래요. 또 어떨 때는 누가 자기 꼬봉 괴롭히면 대신 혼내주기도 해요. 그러니까 서로 붙어있을 수밖에 없어요.

이처럼 “꼬봉”은 “일짱”에게 의지하고, “꼬봉”은 “일짱”을 뒷받침하면서 서열 구조를 형성한다. 그리고 “일짱”과 “꼬봉”은 자신의 서열을 지키기 위해 강한 모습을 계속 보여줘야 하는데 그 대상이 반 전체가 되기도 하지만, 안타깝게도 지훈이처럼 가장 힘이 약한 아이인 경우가 많다. 한 번은 대장이 지훈이의 목소리와 행동을 흉내 낸 적이 있는데 아이들이 그 모습을 보며 즐거워했다. 그런 과정 속에서 지훈이는 아이들에게 더욱 바보스럽게 비춰지고 나대장은 친구들을 웃게 하는 “유머스러운 일짱”이 된다. 또 시험기간에 가정이나 학교로부터 받는 스트레스와 분노를 교실의 약자에게 분출하기도 한다. 이런 식으로 왕따에 대한 “일짱”의 이용과 낙인은 “꼬봉”들의 지지를 받으며, 다른 아이들에게도 영향을 미치게 된다.

<66>
연구자: 치수가 애들한테 인기가 많아?
김진주: 네, 어떤 남자애들은 치수를 치수신이라고 부르기도 해요.
연구자: 그런 치수가 소현이는 어떻게 대해?
김진주: 소현이를 괴롭히고 피하는 편이죠. 그러니까 다른 남자애들도 따라하고.

이와 같이 왕따는 “일짱”의 낙인과 “꼬봉”의 지지에 의해서도 생기지만 그들만의 서열을 매기는 또 다른 방식이 있다. 아이들의 이야기를 들어보자.

<67>

연구자: 왜 아이들이 지훈이를 만만하게 보는 거니?

이보나: 지훈이가 너무 착하잖아요. 애들이 때려도 가만히 있고...

연구자: 그럼 같이 때려야 해?

이보나: 네, 스스로 대항해야 해요.

김마루: 자기 욕한 애한테 하지 말라고 욕하면서 똑같이 해 줘야 해요. 만약 누가 “씨oo”이랬으면 상대방한테 더 심하게 “야! 이 씨oo”라고 욕하면서 해야 다음엔 안 건드려요.

이보나: 그런데 지훈이는 반격을 못 했잖아요. 항상 맞고 울고 수없이 반복되는데도 지훈이는 그냥 가만히 있는 거에요. 그래서 왕따가 되는 거에요.

김마루: 욕하고 때리는 게 좋은 건 아니잖아요. 그런데 그렇게 안하면 얕보이니까 약해 보이면 왕따가 되니까 어쩔 수 없어요.

이것이 그들만의 질서를 세우는 방법이다. 왕따가 되지 않기 위해 서로 욕하고 때려야 하는 아이들의 모습은 보는 이를 씁쓸하게 만든다. 마치 동물들이 정글에서 살아남기 위해 싸우는 것처럼 교실이라는 공간이 아이들에게 생존을 위한 치열한 전쟁터 같다. 이 싸움에 패배한 아이들은 자신의 본래 가치를 인정받지 못한 채 다른 이의 화를 받아내는 ‘화풀이 대상’이 되거나, 심심할 때 가지고 노는 ‘장난감’이 된다. 이들은 똑같은 행동에 대해서도 “일짱”과 다른 반응을 경험한다. 마루는 반에 “신분제도”가 있어서 힘이 약할수록 어떤 실수를 했을 때 더 많이 혼나고 더 강한 질책을 받고 더 자주 무시를 당한다고 한다. 예를 들어 지훈이의 경우 국어시험에서 100점을 맞았지만 아무도 믿어주지 않고, 대장은 90점을 맞았다고 아이들이 치켜세운다. 홍이가 발표를 하면 야유가 쏟아졌지만 주혁이가 발표를 하면 똑똑하다며 박수를 친다. 소현이가 물건을 빌려주려고 하면 아무도 손도 대지 않았지만, 치수가 빌려주면 주변 친구들이 착하다고 그를 칭찬한다. 힘이 센 아이들의 주장은 관철되고, 힘이 없는 아이들의 말은 묵살된다. 이는 로버트 풀러(Robert

Fuller, 2004)가 <신분의 종말>에서 언급한 “사회적 신분의 차이에 그 뿌리를 두고 있는 차별”이다. 교실에서 그러한 차별을 경험한 아이들은 점점 위축되고, 개인이 펼칠 수 있는 역량에 제한이 생긴다. 이처럼 똑같은 행동이라도 서열에 따라 주변의 평가와 반응이 확연히 다르기에 <자료 68>의 아이들은 “살아남으려면” 되도록 힘이 센 집단에 속하는 게 유리하다고 주장한다.

<68>

연구자: 반에서 어디든 속해야 따돌림을 당하지 않는 거니?

이보나: 살아남으려면 어디에든 속해야 해요. 만약 약한 파와 강한 파가 있을 때 강한 쪽에 붙으면 절대로 왕따 될 일은 없어요.

김마루: 웬만하면 힘이 센 집단에 속하는 게 좋죠. 애들이 많이 몰려다니는.

그렇게 ‘힘의 구조’는 살아남은 자와 남겨진 자들에 의해 만들어진 것이다. 아이들은 편안하고 익숙한 자신의 자리를 바꾸고 싶어 하지 않는다. 종연이의 말처럼 학급 내 서열구조와 그에 맞는 역할을 통해서 아이들은 친구를 따돌리는 행동에 정당성을 얻기도 한다.

<69>

연구자: 학급 아이들이 뭔가 계층이 나눠진 것 같아. 소현이를 따돌리는 것도 더 심해지는 것 같고.... 점점 심해지는 이유가 뭘까?

박종연: 1학기 때는 이렇게 심하지는 않았는데 애들이 형식이 갖춰지니까 더 심해져요. 누가 왕따고 누가 짱인지 분명하잖아요. 그러니까 하연수가 놀리고 그러면 옆에서 다른 애들은 맞장구치고, 또 나머지 애들은 그걸 보고 웃고. 무슨 각자 역할이 있는 것 같아요. 그러면서도 잘못된 거라고 생각하지 않아요. 그런 게 익숙하니까요.

학급의 단단한 위계 구조가 집단 따돌림에 영향을 미치기 때문에 그 구조가 없어지지 않는 한 따돌리는 행동은 멈춰지지 않는다. 바다반의 “일짱”이었던 아이가 잠시 학급에 없던 적이 있었다. 이 때 과연 집단 따돌림은 사라졌을까?

<70>

연구자: 나대장이 없었을 때 어땠어?

김마루: 평화로웠어요.

이보나: 대장이 없으니까 꼬봉들이 완전 힘을 잃었어요.

연구자: 그럼 따돌림도 사라졌어?

김마루: 대장이 없는데도 지훈이는 계속 왕따였어요. 조금 덜하기는 했지만 그때도 여전히 친구가 없었어요.

"일짱"이 사라졌다고 해서 집단 따돌림이 사라지지 않았다. 왜냐하면 "일짱"과 "꼬봉" 그리고 "왕따"를 구분 짓는 구조가 그대로 남아있었기 때문이다. 견고한 서열 구조의 고정성을 보여주는 대목이다. 이 구조를 마루는 '호랑이는 죽어서 가죽을 남긴다'는 속담에서의 "가죽"에 비유한다. 나대장이 떠난 자리에 남아있는 보이지 않는 "가죽" 말이다.

아이들은 교실에서 그들의 방식에 따라 서열을 정하고 이에 따라 불평등한 관계가 형성된다. 힘이 있는 아이와 그를 추종하는 아이들, 그냥 지켜보는 아이들, 그 중에 따돌림을 당하는 아이가 가장 낮은 서열에 위치한다. 이런 식으로 학급 내에서 위와 아래, 중간층이 형성되고 아이들마다 자신의 자리가 정해진다. 이곳에서 아이들은 푸코가 말한 우리의 신체와 정신을 작동하는 눈에 보이지 않는 '미시권력'에 의한 영향을 받는다. 그래서 처음에는 몇몇 무리의 아이들이 왕따를 괴롭히다가 점점 반 전체가 침묵, 방관, 동조, 참여 등의 방식으로 참여하면서 집단 따돌림이 된다. 이러한 과정을 다음 절에서 더욱 자세히 살펴보자.

4. 동조: “그냥 그렇게 따라가게 돼요”

집단 따돌림에 참여하는 아이들의 양상은 다양하다. 하늘반 아이들 중에서 누군가는 직접적으로 때리거나 욕하거나 놀리고 어떤 아이들은 그 모습을 가만히 바라보기만 한다. 또 처음에는 괴롭히는 친구를 말리기도 했다가 나중에 포기한 아이도 있고, 관심이 없었다가 특정한 사건을 계기로 왕따에 대해 호기심을 갖게 된 경우도 있다. 홍이에 대한 하늘반 아이들의 감정을 시간의 흐름에 따라 비교해 보면 눈에 띄는 변화를 발견할 수 있다. 처음에 홍이에 대한 생각을 표현한 아이들의 글을 살펴보면 새 학기가 시작된 3월 초에는 “새학년이 되어 처음 봐서 누군지, 성격이 어떤지 모르겠다”라고 썼다가, 5월부터는 “언젠가부터 다른 친구들이 홍이를 멀리하기 시작했다”로 바뀐다. 7월이 되자, 어떤 아이는 홍이에 대해 “걔가 왜 사는지 모르겠다. 솔직히 말해서 홍이는 없어도 괜찮다.” 라는 극단적인 말까지 하게 된다. 나는 홍이에 대한 아이들의 급격한 감정 변화의 기제를 찾던 중에 ‘동조’라는 단어를 만난다. ‘동조’란 일반적으로 다른 사람의 존재가 개인의 행위에 영향을 미치는 문화적 현상으로 한 개인이 소속집단의 압력에 따르는 것을 뜻한다. 집단 따돌림 현상에서의 ‘동조’는 같이 괴롭히는 적극적인 형태의 동조뿐만 아니라 침묵이나 무관심, 방관하는 태도도 암묵적인 동조로 간주한다. 즉, 처음에는 홍이에 대해 잘 모르거나 혹은 좋은 인상을 가지고 있던 아이들이 점점 학급 전체를 주도하는 아이들의 영향을 받아 주체적인 판단을 하지 못하고 전체의 압력에 따르게 될 수도 있다고 생각한 것이다. 아이들은 이런 상황을 “몰고 간다”라고 표현한다.

<71>

연구자: 왜 홍이가 싫어진 거야?

박지원: 처음에는 그렇게 싫지는 않았는데 아이들이 어느 순간부터 홍이를 왕따 취급하고 그래서 저도 같이 그렇게 되더라구요. 뭔가 몰고 간다는 느낌이랄까? 왜 그러는지 모르겠는데, 아무튼 어느 순간부터 그러니까...

송진규: 맞아요. 예전에도 딱 한 번 제가 홍이가 잘못하지 않았는데도 애들이 뭐라고 하니까 아이들한테 그거 아니라고 했다가 “너도 왕따 편이냐? 친한 가보네.” 이렇게 오해받았어요. 그래서 그 뒤로

는 그냥 상관 안 하기로 했어요. 일 년 편하게 지내려면 조용히 있는 게 좋은 것 같아요.

진규와 지원이의 이야기를 통해 홍이에 대한 그들의 태도가 처음과 달라졌고, 그 원인으로는 또래집단의 동조압력이 작용했음을 예상할 수 있다. 학급 내에서 집단 따돌림을 용인하고, 묵인하는 동조가 지배적이라면 집단 따돌림은 계속 이어질 수밖에 없다. 아이들은 왜 동조하게 되는 것일까? 그 원인은 다양하다. <자료 72>는 이 질문에 대한 치수의 대답이다.

<72>

장치수: 주변 시선 때문에 따 시키는 것도 있는 것 같아요. 자기가 좋아도 애들이 싫어하면 싫어해야 하는 것 같고 그래요. 안 하려고 해도 애들이 하니까 저도 무의식중에 따라하는 것 같아요.

자신의 행동을 선택할 때 치수는 자신이 주변의 시선을 의식하고, 옳지 않음을 알면서도 어쩔 수 없이 집단 따돌림에 참여하게 됨을 고백한다. 승환이도 눈치를 보는 자신의 모습을 이미 알고 있다.

<73>

김승환: 누구랑 친해지고 싶어도 눈치를 보게 돼요. 저도 보기 싫은데 잘 못하면 따가 될 수 있어서 늘 눈치를 봐야 하고 주변 신경 쓰고 다니는 거죠.

이렇게 자신도 모르게 다른 사람을 신경 쓰고, 그들의 행동을 따라가게 되는 것의 기저에는 '불안'이 있다. 따돌림을 당하는 친구와 놀거나 편을 들다가 자신도 놀림의 대상이 되는 것이 두려워 소현이를 피하게 되었다는 <자료 74>의 현민과 재이의 이야기에서도 '불안'을 느낄 수 있다. 이런 '불안'에 기초한 교실 속 인간관계는 신뢰를 제공하지 못하며, 계속 흔들릴 수밖에 없다.

<74>

서현민: 처음에는 저도 소현이랑 친했는데 애들이 저보고 소현이랑 단짝 친구라고 놀려서 그 말에 짜증나서 안 놀았어요.

연구자: 너는 친하게 지내고 싶은데 아이들이 놀리니까 그런 거야?

서현민: 네. 소현이를 도와주고는 싶은데 남자애들이 계속 놀려요.

연구자: 그런 말 들으면 어때?

안재이: 그러면 저희들도 피하게 되죠. 저절로. 저희도 소현이처럼 왕따 되기는 싫거든요.

다시 강조하듯이 '나도 왕따가 될지도 모른다'는 이 불안감이야말로 아이들이 서로 다시 어울릴 수 없게 만드는 가장 큰 원인이다. 왕따와 놀면 자신도 따돌림을 당할 수 있다는 승환이가 느끼는 감정은 마치 생존을 위협하는 것과 같은 공포감이다. 이런 상황에서 자신을 지키는 수단으로 아이들은 '침묵'을 선택하고 이는 따돌림을 당하는 아이를 더욱 고립시킨다. 지그문트 바우만(Zygmunt Bauman, 2000)은 사냥감이 되지 않으려면 사냥꾼이 될 수밖에 없는 사회를 빗대어 '사냥꾼의 사회'라고 말하는데, 자신의 안전을 위해 타인의 위험을 외면하는 아이들의 모습이 그것과 닮았다.

<75>

연구자: 너에게 불편함을 주지 않아도 싫어하는 거야?

김승환: 처음부터 애들이 싫어하니까 같이 놀아주거나 친해지면 애들이 걔랑 같이 논다고 두려워서 피해 다녀요. 마음이 좋은 애들도 자기도 찐따가 될까봐 두려우니까 걔랑 같이 있지도 않아요.

'왕따를 도와주면 또 왕따가 된다'는 사실은 아이들 사이에서 불문율처럼 퍼져 있었다. 집단 따돌림 현상에 동조하는 이유로 주변의 시선과 나도 왕따가 될지 모른다는 불안감 외에도 진주처럼 단순히 자신의 일과 상관없거나 귀찮아서인 경우도 있다.

<76>

연구자: 친구를 괴롭히는 데 왜 말리지 못하는 거야?

김진주: 상관하게 되면 복잡하게 될 것 같으니까 문제가 더 복잡해지고 크게 될 것 같고 그러니까 아예 빠져있는 거죠.

또 아래 <자료 77>에 나타난 바와 같이, 집단 따돌림으로 인해서 자신이 직접적으로 피해를 보는 게 없고, 상관없는 일이라고 생각하기 때문이기도 하다. 즉, 여기서 아이들에게 지훈이는 나와 관계가 없는 사람이니 그와 고통과 상처를 나누는 것은 부담스럽고 회피해야 하는 일로 여겨진다.

<77>

연구자: 나대장이 잘못한 줄 알면서 애들이 왜 가만히 있는 거지?

김마루: 일단 나한테 피해오는 게 없잖아요. 내가 지금 끼어들면 피해가 오지만 그냥 있으면 지훈이를 놀리는 즐거움도 있고 애들이 지훈이를 깎아 내리면서 웃기면 따라 웃어도 되거든요. 나한테 피해오는 게 없으니까 아니 나랑 아예 상관이 없으니까요. 지훈이가 만약 친척이거나 사촌이면 팔 걷어 부치고 뜯어말리겠지만요...

인간은 세계 속에서 타인과 마주하며 살아간다. 타인은 내게 낯선 세계를 경험하게 해주는 사람이다. 하지만 아이들에게 타인은 말 그대로 나와 상관없는 남이다. 만약 지훈이에 대한 따돌림이 심해지기 전에 지훈이를 감싸주거나 옆에 있어주는 친구가 단 한 명이라도 있었다면 어땠을까 하는 나의 질문에 보나와 마루는 이렇게 대답한다.

<78>

김마루: 지금보다 나았을지 모르지만 일단 지금 우리 반에는 그 정의로운 사람이 없어요.

이보나: 그렇게 하려면 많은 생각을 해야 할 것 같아요. 잘못하면 자기가 왕따 될 수도 있고 자기가 피해 입는 게 더 많을 텐데 정의 편에서 싸우게 되면 이상한 소문도 날 거고. 그러면 진짜 한 학년을 망쳐버려요.

학급에서 어떤 친구를 사귀고 친해질 것인지는 아이들에게 있어서 한 학년의 생활을 좌지우지하는 무척 중요한 문제이다. 그렇기 때문에 다수의 아이들과 반대되는 선택을 하기 위해서는 큰 용기가 필요하다. 교실에서 자신의 생존을 위협할 수도 있기 때문이다. 그래서 지훈이를 직접적으로 괴롭히지 않고 지켜보기만 했던 아이들은 그런 행동 또한 따돌림에 참여하는 행동이라는 사실을 이해하지 못했다. 지훈이를 때리지도 않고 괴롭히지도 않고 그냥 지켜보기만 했는데 무슨 잘못이냐고 물었다. 오히려 다른 애들처럼 괴롭히거나 놀리지 않았다며 자신에게는 그것이 최선의 선택이라고 덧붙였다. 하지만 내가 다시 방관하는 아이들을 향해 지훈이를 놀리면서 같이 웃을 때 어떤 기분이냐고 물었을 때 그들은 “그냥 재밌어서요”라고 대답했다. 나는 그 순간이 너무도 무서웠다. 집단 따돌림의 ‘동조’ 현상에서 가장 안타까웠던 점이 이 부분이었다. 자신들의 행동이 타인에게 미치는 영향에 대해서 성찰하지 못한다는 점이다. 물론 이미 지나간 일을 되돌릴 수는 없다. 하지만 인간에게는 스스로 시간을 성찰하는 힘이 있다. 인간이라는 존재는 자신에게 자신의 과거 행동을 바라보는 눈이 미래를 결정할 수 있기에 또 다른 집단 따돌림을 막기 위해서는 이미 일어난 현상에 대한 성찰이 필수적이다. 그러기 위해서 ‘동조’하는 과정에서 느꼈던 자신의 불안감을 정직하게 드러내고 이것이 나만의 것만은 아님을 공유해야 한다. 그 후에는 종연이처럼 자신을 돌아보며 ‘내가 왜 이러지?’라는 존재적 물음을 스스로에게 던지는 일이 필요하다.

<79>
연구자: 처음부터 소현이를 피했어?
박종연: 전체적으로 봤을 때 저나 은빈이 이런 애들은 처음에는 잘 해줘요. 저는 예전에 같은 반이어서 ‘안녕!’ 하고 인사도 하고 그랬어요. 근데 다른 애들이 피하니까 그 분위기에 떠밀려 가지고. 저도 모르게 피하게 돼요. ‘그럼, 내가 왜 이러지?’ 문득 이런 생각 들고...

아이들은 여러 감정과 주위 환경, 나와의 관계를 의식하는 등의 복잡한 요인들로 인해 집단 따돌림을 동조하는 현상에 서서히 스며들게 된다. 다정이는 이를 학교 폭력을 주제로 한 글짓기에서 ‘분위기’라는 단어로 표현

한다. 다정이 뿐 아니라 여러 아이들이 자신들을 동조하게 만드는 그런 '분위기'가 있다는 말을 자주 한다.

<80>

> 학교 폭력 중 빈번히 일어나는 것들 중 하나가 바로 왕따 시키는 것이다. 따돌림을 받는 아이가 내 물건 하나 만졌다고 소리 지르거나, 욕하거나... 우리 반에도 같은 사례가 있다. 정신적으로도 육체적으로도 불편한 곳이 없는 아인데, 따돌림을 시킨다. 솔직히 말하자면 나도 예외는 아니다. 그 애가 내 옆에만 와도 소리 지르고 욕하고 피하고는 한다. 그저 이유 없이, 다른 애들이 왕따 시킨단 이유로 나까지 그러는 걸까? 역시 사람은 분위기라는 것을 이기지 못하는가보다.

아이들이 말하는 '분위기'는 뭔가 딱 꼬집어 말할 수는 없지만 자신을 그렇게 행동하게 만드는 그 학급만이 지닌 고유한 기류이다. 특히 각 학급만의 독특한 분위기는 다른 학급과의 비교를 통해 드러나는 경우가 많은데 여러 학급에 들어가서 수업을 하는 교과전담교사의 말을 통해서도 알 수 있다.

<81>

송교사: 다른 애들도 홍이가 조금만 이상한 소리를 내도 과민하게 반응을 하고, 공개적으로 그 애를 싫어하고 비난하는 분위기를 만들어요. 사실 다른 반은 안 그래요. 비슷한 상황이라도 애들이 별로 신경을 안 써요.

그렇다면 아이들은 '분위기'에 휩쓸리는 자신의 모습을 어떻게 바라보고 있을까? 건우는 좋지는 않지만 어쩔 수 없는 상황이기에 분위기를 따라가게 됨을 밝히고 있다. <이지메의 구조>의 저자 나이토 아사오(内藤朝雄, 2009)는 아이들이 이해와 신분이 얽혀 있는 이러한 교실의 분위기에 자신을 맞출 뿐 아니라, 한층 더 나아가 완전히 여기에 흡수되는 모습을 가리켜 '집단에의 순응'이라고 표현한다.

<82>

연구자: 지훈이를 왜 싫어하거나 장난으로 때리는 거야?

박지성: 그런 분위기가 있어요.

연구자: 힘 있는 애들이 싫어하면 나까지 따라 가는 그런 분위기?

홍건우: 네. 맞아요. 애들이 힘 센 아이들하고만 어울려 다니려는 그런 분위기가 있어요.

연구자: 너희는 그런 분위기가 좋아?

홍건우: 좋은 건 아닌데 어쩔 수 없어요.

하이데거(Heidegger,1927)에 의하면 분위기(Stimmung)는 '세계-내-존재'의 존재방식으로 분위기에 의해서 상호관계의 장이 열리게 된다. 아이들은 좋든 싫든 그 분위기에 내던져져 있는 존재인 것이다. 그렇다면 아이들은 분위기가 어떻게, 언제 형성된다고 생각하는지 살펴보자.

<83>

연구자: 너희들 생각에 그런 분위기는 언제 어떻게 만들어지는 거야?

김마루: 1학기 때가 제일 중요한 게 우리 반에 소외되는 애들 친구를 사귀려고 조금만 노력했으면 우리 반도 화목한 반이 될 수 있을 것 같아요.

이보나: 일짱이 없어야 해요. 그리고 일짱이 있어도 따르는 애가 없어야 하구요.

연구자: 담임선생님은 어때?

이보나: 담임선생님도 중요해요. 선생님이 분위기에 따라서 조정을 해 줘야 하니까요. 화목한 반에 부드럽지 않은 선생님이 오면 분위기가 깨지고, 약간 분위기가 폭력적인 반에 부드러운 선생님이 오면 완전 달라져요.

아이들은 자신들 스스로 '분위기'의 중요성을 느끼기에 화목한 분위기를 만들기 위한 나름의 답을 갖고 있기도 한다. 집단 따돌림을 허용하는 분위기에서 1년의 시간을 보낸 아이들은 다름을 차별하고, 존재를 있는 그대로 보려 하지 않고, 권력에 동조하며 집단 따돌림을 경험한다. 그런 과정을 통해 아이들은 그 때의 기억과 습관을 몸에 새기게 된다. 그렇기 때문에 또 다시 그런 비슷한 상황에 처했을 때 아이들은 익숙하고 길들여진 틀에 따

라 자신의 행동을 선택하고 실천한다. 만약 다름을 인정하며, 있는 그대로 보려 하고, 권력에 직면한 경험을 한 아이들은 집단 따돌림이 일어나는 똑같은 상황에서 다른 선택을 하게 되며, 그들이 만든 분위기는 분명 다를 것이다. 후자를 선택하기 위한 실천적인 방법은 Ⅴ장에서 모색한다.

Ⅴ. 집단 따돌림의 교육인류학적 해석

집단 따돌림 현상을 삶과 문화의 측면에서 살펴본 것을 바탕으로 Ⅳ장에서는 집단 따돌림 현상을 다름, 낙인, 힘, 동조라는 네 가지의 문화 주제로 살펴보았다. 이는 집단 따돌림 현상의 세계와 문화를 기술하고, 그 후 구조를 분석한 것이다. 나는 Ⅴ장에서 집단 따돌림 현상을 바라보는 학문적 관점으로 삶과 문화와 교육의 관련성을 연구하는 교육인류학적 시각을 활용하고자 한다. 그리고 교실 안에서 누군가를 소외시키면서 한편으로는 소외되지 않기 위하여 고투하는 아이들을 위하여 어떤 교육적인 논의가 필요한지를 드러낼 것이며, 이는 집단 따돌림 현상에 대한 해석 작업이 될 것이다.

1. 관계의 삶

질적 연구에서는 연구 참여자들의 삶을 설명하고 판단하고 평가하기보다는 그들의 삶을 열린 관점에서 이해하는 태도를 지향한다. 초등학교 고학년 아이들의 집단 따돌림 현상 연구 또한 그러한 맥락에서 진행되었으며, 첫 번째 과정으로 그들의 삶을 그려내었다. 아이들의 세계를 들여다봤을 때, 그들 삶의 중요한 키워드 중 하나가 바로 '관계'이다. 아이들은 집단에서 소외되지 않기 위해 끊임없이 관계를 맺고 기쁨을 얻고, 또 그것을 유지하기 위해 부단히 애를 쓰고, 시시때때로 관계를 변경한다. 타인과의 관계가 흔들릴 때 아이들은 존재적 불안감을 느끼기도 하고, 자신의 안정적 관계를 지속하기 위해 불필요한 관계는 차단했다. 요컨대 이는 아이들 삶에서 '관계'가 갖는 위치를 보여준다. 제 Ⅲ장에서도 다루었듯이 집단 따돌림이 나타나는 교실 속 많은 아이들에게 '관계'는 '생존'을 의미한다. 특히 따돌림을 당하는 아이들에게는 학교를 다니는 일은 "하루하루 버텨내야만 하는 일"이고, 진정한 친구를 사귀는 것은 "하늘에 별 따기"처럼 어려운 일이다. 나머지 아이들도 교실 내 어느 무리에 접속하여 관계를 맺지 않는

것은 “불안하고 위험한 일”이다. 그렇기 때문에 따돌림을 당하는 친구의 편을 들거나 같이 어울리는 일은 “왕따가 될 확률을 높이는” 것으로 생존을 위협하는 일이 된다. 그들에게 ‘관계’는 무척 절실한 생존의 문제다.

물론 모든 인간은 환경에 적응하며 생존한다. 그러나 인간은 그 이상의 존재다. ‘살기 위해 무엇을 해야 하는가’라는 생존의 문제뿐만 아니라, ‘잘 살기 위해 무엇을 할 것인가’라는 실존(existence)의 문제를 고민하는 존재이다. 실존적인 삶은 말 그대로 ‘ex-istence’, 즉 ‘나가(ex) 서는(sisto)’ 삶이다. 존재를 밖으로 펼쳐나가면서 외부와 부단히 관계를 맺어나간다. 소극적인 생존이 아니라 세상을 향해 자신을 적극적으로 내던지는 기투(企投), 즉 지향하는 존재의 방식이다(조용환, 2009). 아이들이 실존적 관계를 맺음은 자신의 삶 속에서 ‘친구’라는 관계가, ‘우정’이 어떤 가치와 의미가 있는지 묻는 것이다. 그러나 나의 눈에 비친 아이들은 자신과 외모가 조금 다른, 소문이 나쁜, 장애가 있는 타인과는 거리를 둔 채 동질화된 세계에서 살아가는 아이들이었다. 하이데거(Heidegger, 1927)에게 타인은 나를 제외한, 내가 그것과는 구별이 되는, 남은 여타의 사람들 전체를 말하는 것이 아니다. 오히려 타인은 사람들이 대개는 그와 자기 자신을 구별하지 않고 그 속에 같이 속해 있는 그런 사람들이다. 레비나스는 타자가 우리에게 얼굴로 나타나며, 타자의 얼굴은 곧 나의 얼굴이며 우리 인간의 얼굴이라고 했다(강영안, 1996). 인간은 타인과 더불어 있음으로써 존재함을 뜻하며, 교실은 이러한 타자들과 공존하며 살아가는 의미 있는 장소이다. 타인과의 ‘차이’를 바탕으로 소통(communication)하면서 서로의 ‘공통점’을 찾아가는 곳이다. 그러나 집단 따돌림 현상이 나타나는 교실은 서열에 따른 위계, 낙인에 따른 차별과 분리·차단, 비주체적인 동조에 젖어 있다. 이는 타인과의 만남을 차단하고, 실존적 경험을 축소시키며 결국 성장의 기회를 사라지게 한다.

생존을 향한 교실 속 아이들의 움직임에서 발견되는 독특한 점이 있는데, 바로 아이들이 즐기는 게임 속 모습과 비슷하다는 것이다. 아이들이 즐겨하는 ‘서든 어택’ 이나 ‘스타크래프트’와 같은 게임은 살아남기 위해서 상대

방을 죽여야 하는 구조다. 게임에 참여하는 아이들은 사이버 머니로 도구를 사서 사용하거나, 다른 캐릭터들과 무리를 지어 공격하기도 한다. 아이들 사이에서 인터넷 게임은 특히 남자 아이들에게 많은 비중을 차지하고 있었다. 게임은 그들에게 있어 빠지지 않는 대화의 소재였고, 또래와 어울리기 위해서 게임은 좋아하지 않아도 해야 하는 관계 맺기의 중요한 도구였다. 고미숙(2006)에 의하면, 사이버 공간에서는 사이버 몸이 실세계에서의 우리의 몸을 대신해 체험을 하게 되는 것이고, 이 체험은 우리의 의식에 쌓여지게 된다. 이런 체험이 거듭되면서 현실세계와 인터넷 공간에서의 구분이 어려워지고 아이들의 일상생활에도 영향을 끼친다. 아이들은 이렇게 두 세계에 모두 존재하게 된다. 그래서 살아남기 위해 군대를 이끌며 세력을 키우고, 수단과 방법을 가리지 않은 채 상대방을 제거하는 게임 속 모습이 현실에서도 비슷한 방식으로 나타난다. 하늘반과 구름반, 바다반에는 힘에 따른 서열이 존재했고, 서열 싸움에서 살아남지 못한 아이는 “왕따”가 되었다. 높은 권력을 가진 아이들은 세력을 이루면서 다양한 방식으로 “왕따”를 괴롭혔는데, 이 때 집단 따돌림을 주도하는 세력이 주로 남자 아이들이었다. 그들의 일상에서 ‘인터넷 게임’이 중요한 비중을 차지했다는 사실을 우연으로만 받아들일 수는 없을 것이다.

그렇다면 아이들 삶 속 인터넷 게임이 있던 자리에는 무엇이 놓여야 할까? 나는 ‘놀이’라고 생각한다. 놀이터에 땀을 흘리며 노는 아이들은 서로 부딪히며 싸우기도 하고, 깔깔대며 다시 화해한다. 놀이터에서는 갈등이 생기더라도 아이들끼리 직접 몸으로 겪어내며 해결할 수밖에 없다. 인터넷 게임에서처럼 ‘종료’ 버튼을 누름으로써 끝나는 게 아니다. 이러한 체험을 통해 아이들은 노는 그 자체의 즐거움과 몰입을 경험하며, 친구와 자연스럽게 관계를 맺고 서로를 알아가게 된다. 또 놀이를 통해 나와 다른 외모, 배경, 성격을 가진 아이들과 어울리며 자신과 타인에 대해 배운다. 특히 몸으로 소통하고, 갈등을 해결한 경험은 다른 상황에서도 영향력을 발휘한다. 하지만 요즘 초등학교 고학년 아이들은 방과 후에 놀이터에서 잘 놀지 않는다. 끝나고 바로 학원으로 가야하거나 놀 친구가 없기 때문이다. 이는 아

이들이 놀이를 통한 배움에서 소외되고 있음을 뜻한다. 또 집단 따돌림이 일어나는 곳에서 “왕따”와 나머지 아이들 사이에는 어떤 마주침도 없었다. 몸의 간격이 벌어지고 공간이 분리되면서 심리적으로 더욱 멀어졌다. 나는 아이들의 모습을 보면서 이 때 서로의 몸과 마음을 만나게 할 ‘놀이’가 있었다면 어떠했을까? 라는 생각을 하였다. 인터넷 게임에서는 실제 사람과 사람이 만나서 느끼는 감정을 나누기가 어렵다. 술래잡기, 윷놀이와 같은 서로 어울리는 놀이를 통해 아이들은 다른 사람과 정서적인 교류를 하고, 공감하고, 기다리는 법을 익힌다. 이렇게 놀이를 통해 아이들은 친구들과 실존적인 관계망을 형성한다. 집단 따돌림 속 아이들은 타인에 대한 존재적 책임감을 갖고, 실존을 향한 용기를 실천해야 한다. 이를 위해서는 함께 마주보고 움직이는 진정한 놀이를 통해 타인과 만나고 부딪치고 회복하는 체험이 아이들에게 필요하다. 이는 곧, 진정한 의미의 생존을 위한 일이기도 하다.

2. 길들여진 아이들

초등학교 고학년 학급에는 다양한 문화, 다양한 삶의 형식이 있다. 아이들이 자신들이 만든 놀이에 길들여진 삶의 문화를 놀이문화라고, 아이들이 시험에 길들여진 삶의 문화를 시험문화라고 할 수 있다. 아이들은 그렇게 길들여진 틀에 따라 자신의 행동을 선택하고 판단한다. 그렇다면 집단 따돌림이 일어나는 교실 속 아이들도 어떤 삶의 문화에 길들여져 있는 것일까? 아래에서 마루는 누군가를 따돌리는 일에 길들여진 자신들의 모습에 대해 이야기하며, 이것이 “진짜 문제”라고 강조한다.

<84>
연구자: 지훈이를 계속 괴롭히는 건 그 일에 익숙해진 건가?
김마루: 길들여진 거고... 결국 그 애들 생각이 바뀌어야 해요. 변하는 게 없었던 거에요. 결국 그 애들 생각이 바뀌어야 해요. 집단 따돌림의 진짜 문제는 집단 따돌림 현상을 그대로 유지한 채

바뀌지 않으려는 아이들의 그 마음이에요. 우리들은 이미 여기에 완벽히 적응되었어요.

나는 아이들이 집단 따돌림에 길들여진 모습을 집단 따돌림 문화로 보았다. 문화는 그 속에 살고 있는 개인들의 선택을 형성하고, “문화는 타인의 행동을 해석하는 방법이며, 내 행동의 방향을 결정하는 준거”(조용환, 2001, p.5)이다. 문화는 한 사회의 성원이 공유하고 있는 환경세계에 대한 해석과 이해를 주도하고, 더 나아가 환경 속에서 개인적 발달의 방향성을 규정하므로 인간은 이러한 문화의 구속성으로부터 벗어날 수가 없다(조긍호, 1996). 그러므로 아이들도 집단 따돌림 문화 속에서 자신들의 행동 방향을 결정하고, 공간과 시간도 이에 따라 새롭게 배치되며, 아이들의 신체와 관계도 변화한다. 즉, 집단 따돌림 문화는 아이들이 왜곡된 관계에 길들여진 현상이며, 완벽하게 적응이 된 후에는 이에 자신들의 삶을 해석/실천하는 데 익숙해져 벗어나기가 쉽지 않다. 집단 따돌림이 지속적이고 반복적인 특징을 갖는 이유는 바로 그것이 문화적인 현상이기 때문이다. 집단의 문화는 개인의 체험과 행동을 형성하고 쉽게 바뀌지 않는다. 아이들은 한 명의 아이를 왕따로 만들고 긴 시간 동안 괴롭히면서도 잘못된 행동이라고 생각하지 못하는 경우가 많았다. 교실 전체로 스며든 집단 따돌림의 문화 속에서 살아가는 아이들은 자신의 행동이 타인의 감정에 어떤 영향을 미칠지, 상대방의 입장에서 어떤 의미로 다가오는지 성찰하기 어렵다. 집단 따돌림 문화에 길들여짐으로써 나타나는 ‘무(無) 사유’의 모습이다. 자신들과 친구들의 모습에 ‘왜 그럴까?’ 의문을 갖지 않는다. 대신 “늘 그랬으니까요.” “다른 아이들도 그렇게 해요.”라는 말에서 알 수 있듯이 아이들은 다름을 차별하고, 힘에 동조하는 문화를 자연스러운 것, 당연한 것으로 받아들인다. 집단의 문화에 길들여진 즉 ‘다시-보는’ 일을 하지 않는다. 아니, 그럴 필요성을 느끼지 못한다는 것이 더 정확하다. ‘다시-보는’ 것은 한걸음 물러나 자신의 문화를 반성적으로 살피고, 새로운 변화를 모색하는 일이다. 인간은 자기 자신과 세계에 대해 질문을 던지고 반성적으로 의식하는 존재다. 즉, 문질빈빈의 과정을 끊임없이 오고가는 존재이다. 교육은 이

렇게 성찰하는 삶에서 시작한다. 즉, 한 명의 아이를 아무 이유 없이 일방적으로 따돌리는 일이 올바른지, 과연 그 아이는 정말 잘못이 있는지 스스로 묻고 따지는 것이 교육적인 삶이라는 뜻이다.

"문화가 사는 방식과 보는 방식이라면, 교육은 사는 방식과 보는 방식을 다시 보는 것이다"(조용환 외, 2006, p.14). 이런 관점에서 집단 따돌림 문화 속의 아이들은 그냥 단순히 같은 공간에 함께 있는 존재다. 그곳에는 '다시-보는' 일이 없다. 무관심, 사유하지 않는 삶에 길들여진 그들이 있을 뿐이다.

3. '사이'의 교육

집단 따돌림이 나타나는 학급 아이들의 삶에 대한 연구를 통해 나는 아이들이 단절, 소외, 방관의 요소를 포함한 문화에 길들여져 있음을 여실히 확인할 수 있었다.

이런 문화를 교육적이라고 볼 수 있는가? 조용환(2012a)은 교육의 본질적 속성으로 '교수-학습의 상징적 상호작용, 변증법적 대화의 과정, 더 나은 인간 형성의 존재론적 지향'을 들고 있다. 집단 따돌림 문화는 이 중 어느 요소 하나도 온전히 충족하지 못한다. 그런 상황 속에서 이를 어떻게 해석하고 해결해 나가야 할지에 대한 고민 중에 단어 하나를 마주한다. 마루와의 면담이 6개월 째 접어들 무렵, 지훈이에 대한 마루의 생각에 변화가 일어나기 시작한다. 처음 마루는 지훈이가 따돌림을 받는 이유가 지훈이 자체가 문제점을 갖고 있기 때문이라고 주장했다. 첫 번째 면담이 진행되고 그 횟수가 늘어나면서 마루는 집단 따돌림 현상을 조금씩 다른 관점에서 바라본다. 예를 들어 집단 따돌림의 원인을 처음에는 지훈이의 외모, 독특한 행동에서 찾았다면 점차 학급 내 계급 구조의 영향과 다른 친구들의 방관자적인 태도의 측면을 고려하기 시작한다. 연구 참여자인 마루의 이런 변화는 질적 연구에서 유심히 살펴보아야 하는 중요한 변수이다. 더 나은 삶을 지향하는 질적 연구자는 질적인 삶, 연구, 교육의 핵심으로 비판적 성

찰과 해방적 실천을 핵심 과제로 여긴다. 이런 맥락에서 마루와 내가 어떻게 변해 가는지 살펴보자. 마루의 변화를 감지한 날, 나는 다음과 같이 물었다.

<85>

연구자: 마루야, 내가 그동안 너와 인터뷰를 하면서 집단 따돌림 현상이나 지훈이를 바라보는 시각에 조금 변화가 있었던 것 같은데 혹시 너도 느끼니?

김마루: 네, 저도 그런 것 같은 게 인터뷰를 처음 하고 나서 지훈이한테 관심을 갖게 되었고, 그 이후로 다가서서 관찰하고 그러면서 지훈이에 대해 좀 더 알게 되었어요.

마루의 면담 자료 중에 '관심'이라는 단어가 등장한다. 국어사전에서의 '관심'은 어떤 것에 마음이 끌려 주의를 끄는 것을 뜻한다. 마루에게는 과연 구체적으로 변화가 있었으며, 무엇이 그 아이를 변하게 한 것일까? 다음 이야기에서 살펴보자.

<86>

연구자: 마루야, 어떤 점에서 네가 변한 것 같아?

김마루: 인터뷰하기 전에는 사실 지훈이한테 신경도 안 썼거든요. 그냥 지훈이는 늘 혼자 책만 읽고, 애들이랑 싸우다가 시끄럽게 해서 싫은 적도 있었어요. 그런데 지훈이에 대해 이야기를 하려면 뭘 알아야 하니까 관찰을 하면서 조금씩 보기 시작했어요. 그러다보니 지훈이가 실제로는 나쁜 애가 아니더라구요. 아기 같긴 하지만 마음도 착하고 먼저 친구를 때리거나 시비를 건 적이 없었어요. 그래서 지훈이 주위를 둘러보니 남은 애들이 문제라는 생각이 들었어요. 나도 그렇고... 저는 이제야 알긴 했지만 나머지는 잘 모르고 그냥 학년을 마쳤을 거에요. 아무도 지훈이가 진짜 어떤 아이인지 관심을 갖지 않았으니까요.

연구를 하는 동안 마루는 지훈이에게 어디에 사는지 물어보기도 하고, 서로 좋아하는 책에 대한 이야기를 나누었다. 지훈이에 대한 마루의 '관심'이 시작되었다. 하이데거는 인간을 '염려(Sorge)'하는 존재로 이해한다. 서동은(2011)에 의하면 독일어에서 '염려(Sorge)'와 관련해서 파생되어 나오는 여러 가지 말들에 공통적으로 들어있는 의미는 어떤 것 혹은 누군가를 '배려'하고 '마음을 쓰는' 심정을 의미하는데 넓은 의미에서는 관심(關心)이라는 말에 가깝게 번역하기도 한다. 또 독일어의 관심을 뜻하는 단어 'Inter-esse'의 라틴어 어원은 '존재 사이에서' 혹은 '사이-존재'로 풀어낼 수 있다. 좀 더 자세히 말하면 인간은 '사이-존재'로서 이 세상에 사는 사람은 어떤 식으로든 특정한 사안이나 대상에 대한 관심 가운데 있음을 뜻한다. 관심은 사이 존재로서 인간의 본래적인 특성이며, 사이에 존재하기 때문에 언제나 관심을 가지고 살아갈 수밖에 없는 것이다. 그러므로 관심을 갖고 살아가는 하나의 삶의 형식을 '사이'의 교육이라 부를 수 있다. 하지만 집단 따돌림 현상이 나타나는 교실 속에서는 서로에 대한 특히 왕따에 대한 아이들의 진정한 관심을 찾아보기 어렵다. <자료 87>에서 보나는 문선이(2001)의 동화책 <양파의 왕따 일기>의 이야기가 자신의 반과 비슷하다며 지훈이에 대한 아이들의 무관심을 언급한다.

<87>

연구자: <양파의 왕따 일기> 읽어보니 너희랑 비슷한 거 같아?

이보나: 네. 진짜 있을 만한 일인데요. 거기서 왕따를 안 당한 친구들이 주인공을 나 몰라라 하는 게 똑같아요. 지훈이도 왕따 수준이잖아요. 그런데 아무도 지훈이한테 신경을 안 써줘요. 무관심인 거에요.

이처럼 관심이 없으면 관계도 없다. 사이와 사이를 유목하며 서로의 존재 자체에 관심이 생기려면 어떻게 해야 할까? 마루의 말처럼 대화를 나눠야 한다. 한나 아렌트(Hannah Arendt, 2007)가 말한 바와 같이 이야기를 나누었다는 것 자체만으로 충분한 결과인, 결론이 있어야만 의미가 있는 대화가 아닌 그 자체로 가치를 갖는 우정의 대화 말이다. 더불어 그들 사이에 이런 대화의 기회를 제공해 줄 사람이 있어야 한다.

<88>

연구자: 그렇다면 우리에게 뭐가 필요할까?

김마루: 지훈이랑 한 번씩이라도 이야기를 하게 했으면 좋겠어요. 서로 알아갈 수 있게. 우리 반에 형우란 아이가 있는데 형우도 결정적으로 아이들이랑 대화가 없어요. 그래서 혼자가 되는 것 같아요.

연구자: 담임선생님이 그런 기회를 주면 어떨까?

김마루: 그럴거면 꼭 학기 초에 해야 할 것 같아요. 왜냐하면 학기 초는 서로 잘 모르는 애들이 많고 아직 누군가를 판단하기 전이니까요. 지금 애들은 지훈이를 다 아니까 사람들은 한 부분만 보고 다 안다고 생각하잖아요. 소문으로만 들으면서 정작 지훈이랑 얘기해 본 적은 없잖아요. 그러니까 지훈이랑 이야기를 해 보고 '아, 소문이랑 다르구나. 나쁜 애가 아니구나' 라고 스스로 느끼는 게 중요한 거죠. 그러니까 학기 초가 진짜 중요해요. 지훈이랑 이야기도 안 해보고 어떤 애라고 판단하면 안 되잖아요. 그래서 대화가 정말 중요한 것 같아요.

타인의 존재를 '있는 그대로' 이해하기 위해서는 기존의 관념을 해체하고 서로를 열어 밝혀야 한다. 열어 밝힘으로써 이야기를 나누게 되고 '사이'의 교육이 시작된다. 아이들에게는 타인에 대한 '선입견'이 생기기 전에 서로를 열어 밝히고 말을 건넬 수 있는 시간이 필요하다. 서로의 안녕을 묻고 이야기를 나누는 순간부터 나와 타인은 서로 연결이 되고 관계를 맺게 된다. 이러한 관계를 맺은 후에는 서로의 안부를 묻게 된다. 하지만 따돌림을 당하는 아이와 나머지 아이들 사이에는 안부를 묻는 사소한 말 걸기조차 없었고 관심을 가질 기회조차 없었다. 사실 지훈이는 늘 친구를 그리워하고, 관심을 갖고 있었다. 반응 없는 한쪽 방향의 관심은 결국 지훈이를 더욱 혼자로 만들었다. 다음 마루의 이야기를 들어보자.

<89>

김마루: 저는 처음에는 지훈이가 자발적으로 아웃사이더가 된 게 아닐까 생각한 적도 있어요. 근데 다시 생각해보고 또 관찰해보니까 지훈이가 애들한테 말을 걸고 관심을 보일 때마다 애들이 짜증을 내고 무시하고 냉대하고 차단하다 보니까 지훈이가 그

렇게 된 거 같아요.

연구자: 혹시 지훈이가 친구에게 관심을 보인다는 거 언제 느꼈어?

김마루: 실과 시간에 바느질을 하는데 지훈이가 애들한테 실을 빌려주려고 했어요. 자기도 별로 없으면서 옆에 애가 실이 없어서 못하고 있으니까 “빌려줄까?” 그랬는데 그 애가 차갑게 거절했어요.

‘관계’는 사람과 사람이 맺는 것이다. 관계는 혼자 맺을 수 없고, 공허한 관계 맺기에 지친 아이는 자신만의 세계로 들어가 더욱 혼자가 된다. 마치 지훈이가 책 속으로 빠져 들어간 것처럼 말이다.

<90>

연구자: 지훈이는 보통 학교에서 뭐해?

이보나: 애들이 지훈이한테 관심을 안 가져주고 말도 안 걸어주니까 지훈이는 책을 읽을 수밖에 없어요. 읽은 책을 읽고 또 읽고 똑같은 책을 10번 넘게 읽어요.

관심의 부재에서 비롯한 소통의 왜곡은 집단 따돌림을 더욱 악화시킨다. 보이지 않는 벽으로 분리가 되고, 그 사이에는 대화가 없다. 이렇게 점점 서로에 대해 무뎌지며 살아간다. 소통 단절을 극복하고 교육적 사이를 회복하기 위해 우리에게 무엇이 필요할까? 비교문화적인 관점에서 서로에 대해 관심을 갖고 진정한 공동체를 이루며 살아가는 곳을 한 번 살펴보자. 그들의 이야기에서 실마리를 찾을 수 있을지도 모른다.

<두려움과 배움은 함께 춤출 수 없다>라는 책에는 뉴욕 주에 위치한 알바니 프리스쿨이 삼십 년에 걸쳐 함께 이루어 낸 교육공동체에 대한 이야기가 담겨있다. 알바니 프리스쿨을 진정한 공동체로 만드는 힘에 대해 저자는 이곳에서는 모든 학생과 교사들이 자신의 전 존재를(선과 악 모두를) 날마다 학교로 가져오는 데 있다고 말한다. 예를 들어 아이들 중 하나가 새로 고양이를 갖게 된 소식을 학교에 가져오고 학교의 모든 이들은 그 아이와 기쁨을 나눈다. 누군가 가까운 사람을 잃게 되면 같이 슬퍼한다. 부모가 싸워 아이가 분노하거나 두려움에 사로잡힌 채 학교로 오면 그런 감정 역시 기꺼이 받아들인다. 또 누군가가 의견 대립을 보고 있거나 힘든 상황에 처해 있다면 문제가 무엇이든 순조롭게 해결해서 더

큰 곤란이 일어나지 않도록 도우려 한다. 다시 말해 알바니 프리스쿨은 모든 이가 다른 모든 이에게 실제로 관심을 기울이는 '사이'의 교육을 행하는 곳이기 때문에 공동체라고 말할 수 있다. 우리에게 지금 가장 필요한 것은 '모두에 대한 모두의 관심'이다. 아이들의 세계를 좀 더 촘촘히 들여다보고 이야기를 듣고자 하는 교사와 학교의 따뜻한 관심, 아이들의 집단 따돌림 문화를 고민하고 연구하려는 사회와 학계의 치열한 관심, 아이들 스스로 자신들의 삶과 서로에 대한 진정성 있는 관심의 실천이 '사이'의 교육이다. 소현이를 오랫동안 알아왔던 황교사도 이를 주목하고 있다.

<91>

연구자: 아이들이 서로 친해질 수 있게 할 수 있기 위해서는 교사의 역할이 정말 중요하겠네요.

황교사: 네, 제가 교사를 8년 이상 하면서 느끼는 건데 아이들이 서로 알 수 있도록 기회를 자꾸 마련해 주어야 일단 서로 관심을 갖게 되거든요. 그리고 처음에 따돌림을 받는 아이에 대한 편견을 갖지 않고 아이 자체로 이해할 수 있게 도와주는 게 중요해요. 그래야 아이들이 선입견 없이 대하거든요.

황교사의 말처럼 관심을 갖는다는 것은 이름에만 주목하지 않고 이름과 그것이 주어지기 전의 사이를 오고가는 것이다. 이는 앞 절에서 언급한 문에 갇히지 않고 질의 상태로 해체하는 문질빈빈의 과정과도 통한다.

집단 따돌림에 관여하는 모두가 '사이'의 교육에 참여하는 일은 집단 따돌림 문화에 대해 비판적 성찰을 하고, 교육적 실천에 한 걸음 다가가는 일이다. 마루는 연구를 통한 변화와 성장을 보여준 아이다. 연구를 시작하면서 그녀는 자신이 속한 학급의 문화를 돌아보기 시작했고, 서서히 지훈이가 가졌던 존재의 이름을 걷어내고 존재로서 마주하고자 노력했다. 다음은 그런 마루가 연구가 끝나갈 무렵 내게 조심스럽게 한 이야기다.

<92>
연구자: 혹시 작년 한 해를 돌아보면서 후회되는 게 있어?
김마루: 어떤 형식으로든 지훈이한테 도움을 주지 못했다는 거요. 학교 안에서가 아니더라도 학교 밖에서 몇 번 마주친 적도 있는데 그때마다 쌀쌀맞게 지나갔는데 내가 왜 그랬을까 후회가 돼요...

이처럼 자신의 행동을 후회하는 아이가 비단 마루뿐일까? 나는 집단 따돌림 현상이 '우리'의 문제임을 연구를 할수록 더욱 깊이 깨닫게 되었다. 아이들을 개인주의와 경쟁사회로 내 던지고 진정한 놀이를 빼앗은 사회, 따돌림을 당하며 고통 받는 아이, 친구들의 따돌림을 모른 척 하는 아이, 때리고 괴롭히는 아이, 어떻게 해야 하는지 모르는 교사, 아이들의 삶을 이해하지 못하는 어른들, 우리들 중 누가 과연 여기서 자유로울 수 있을까? 우리가 진정 교육적인 삶을 지향한다면 먼저 아이들의 삶에서 우리를 비추어 볼 수 있어야 할 것이다.

다행히 연구를 마친 지금 마루는 새로운 학년이 되어, 다시 그런 상황에 처한다면 어떻게 하겠냐는 나의 질문에 예전과는 다르게 행동할 것이라고 대답했다. 해가 바뀌고 다시 만난 그녀는 그 때의 말을 잊지 않았는지 누구보다 자신과 자신이 속한 문화의 경계를 열심히 넘나드는 중이다. 나 또한 지훈이를 보낸 후 또 다른 지훈이가 나오지 않도록 아이들의 모습에 두 눈을 크게 뜨고, 그들의 이야기에 귀를 기울이며, 다른 이들과 부단히 머리를 맞대고 있다.

집단 따돌림을 해결하기 위한 실천적 접근으로 예방과 상담 프로그램을 개발하여 효과를 검증하는 등의 다양한 연구가 이루어지고 있다. 프로그램 적용을 통해 집단 따돌림을 미리 예방하고 해결하는 것이 목적이라면 연구 과정에서 나타난 나와 마루의 변화도 집단 따돌림을 실천적으로 접근하는 하나의 예시가 될 수 있지 않을까? 배은주(2008)에 의하면 질적 연구에서도 포스트모더니즘의 등장 이후에 실행 연구(Action research)와 같이 실천 지향적이고, 참여적 경향을 띈 연구들이 늘어나고 있다. 나와 마루의 경우에도 처음에는 '타인'의 문제라고 생각되었던 일들이 성찰과 관심의 과정

을 통해 ‘나와 우리’의 문제로 변화되면서 자연스럽게 공동 연구자가 되어 갔다. 그 안에서 나는 교육이 가야할 길을 묻고, 마루는 삶의 방향을 물었다. 연구와 교육은 한 곳에 머무른 채 존재하는 것이 아닌, 결국 마루와 나처럼 조금씩 “함께 더 나아짐(becoming better together)”(조용환, 2012a, p.26)의 과정이었다. 더 나은 존재방식을 향해 유의미한 차이를 반복하며 걸어가는 그 길 위에 희망이 있었다.

Ⅴ. 결론

1. 요약

이 연구에서는 초등학교 고학년에서 집단 따돌림 현상이 어떤 양상으로 어떤 과정을 거쳐 나타나는지 질적 연구 방법을 통해 알아보고자 했다. 아이들은 학교 안과 밖에서 다양한 방식으로 집단 따돌림에 참여한다. 어떤 아이는 침묵의 방식으로, 누군가는 같이 괴롭힘에 동참함으로써 관여한다. 아이들이 만들어내는 집단 따돌림 현상에는 여러 요인이 영향을 미친다. 집단 따돌림을 시키거나 당하는 개인의 특성 때문이기도 하지만 이 연구는 아이들의 일상에 스며든 집단 따돌림 문화에 중점을 두고 그것의 교육인류학적 의미를 함께 살펴보고자 했다.

아래에서는 연구의 목적을 달성하기 위해 앞서 제시했던 세 가지 연구 문제에 대한 답을 찾기 위해 노력한 과정과 논의를 요약하여 정리하고자 한다.

첫 번째 연구 문제는 집단 따돌림의 세계가 어떻게 구성되는지를 그려내는 것이었다. 은밀하고 복잡한 속성을 지닌 집단 따돌림 현상을 생생하게 기술하기 위해서는 아이들의 삶에 최대한 가까이 가야 했다. 그래서 나는 질적 연구 방법을 사용하기로 결정하고 참여관찰, 심층면담, 현지자료 수집을 진행했다. 그 결과 집단 따돌림이 일어나는 아이들의 세계는 놀라웠다. 먼저 눈에 띈 것은 교실이나 운동장에서 시각적으로 드러나는 “왕따”의 존재였다. 집단 따돌림을 당하는 아이들은 대부분 혼자 앉거나 무리에서 떨어져서 홀로 노는 경우가 많았다. 교실 공간은 보이지 않는 벽에 의해 따돌림을 당하는 아이와 나머지 아이들로 구분되어 있었다. 그래서 생각보다 쉽게 집단 따돌림을 당하는 아이를 발견할 수 있었다. 또 아이들의 집단 따돌림은 담임교사가 있을 때와 없을 때 확연한 차이를 보였다. 담임교사가 있는 수업 시간이나 점심시간에는 눈에 잘 띄지 않게 교묘한 방식으로 따돌림을 하였다. 발표를 했을 때 일부러 크게 소리를 내며 과민 반응을

하거나 혹은 아예 무시했다. 담임교사의 영향력이 덜 미치는 운동장이나 교과 시간에는 놀이에 끼워주지 않거나, 모함을 하거나, 큰소리로 욕을 하며 놀리는 등 더 적극적인 모습을 보였다.

첫 번째 연구 문제를 해결하는 과정에서 나는 기존의 선행연구에서 자세히 드러나지 않아서 궁금했던 아이들 사이에서 내밀하게 이루어지는 집단 따돌림의 모습을 발견할 수 있었다.

두 번째 연구 문제는 집단 따돌림 현상의 이면에 존재하는 문화가 무엇이며 어떻게 형성되고, 그러한 문화 형성의 기제가 무엇인지 분석하는 일이었다. 이 연구 문제에 대해서는 서로 연결되어 있는 네 개의 문화 주제로 구분하여 답했다. 먼저 "다름"이라는 주제에서는 아이들이 따돌림의 원인으로 남들과 다른 외모, 성적, 가정환경을 언급하는 것을 다룬다. 왕따 학생의 "다름"은 교실에서 "틀림"으로 간주된 채 차별의 원인이 된다. 하지만 과연 "다름" 자체가 따돌림의 직접적인 원인인지 아니면 "왕따"라는 이유로 유난히 그/그녀의 "다름"이 부각되는지는 "낙인"이라는 다음 주제에서 이어진다.

"낙인"은 다시 씻기 어려운 불명예스럽고 욕된 판정이나 평판을 뜻한다. 예를 들어 타인에 의해 불리어진 "왕따"라는 단어는 감추고 싶은 이름이다. 하지만 집단 따돌림을 당하는 연구 참여자 모두가 과거에 따돌림을 당한 경험이 있었고 이 사실은 꼬리표처럼 그들을 따라다니며 아이들 사이에서 "한 번 왕따는 영원한 왕따"라는 명제를 만들어낸다. 새로운 학년에서 다시 시작해 보려고 해도 "왕따"라는 낙인이 찍힌 대상이 되는 아이는 결국 다시 집단 따돌림의 희생양이 되는 구조인 것이다. 아이들 또한 "왕따"라는 단어에 갇힌 채 타인을 '존재 그 자체'로 마주할 기회를 놓친다.

다음은 아이들에게 학급 내 권력에 따라 역할을 부여하는 "힘"의 문화를 살펴보았다. 집단 따돌림이 일어나는 반에는 힘의 서열에 따른 독특한 구조가 존재했다. 힘이 센 아이는 소위 "일짱"으로 불리며 맨 꼭대기에 위치했고, 그 아래에는 그를 지지하는 "꼬봉"들이 있다. 맨 아래에는 "왕따"가 아슬아슬하게 자신의 입지를 지키고 있는 구조였다. 학기 초에 형성되는

힘의 서열 구조는 한 번 형성되면 와해되기가 어렵다. 그리고 집단 따돌림을 유지하는 데 이 구조가 큰 역할을 했다. 이는 바다반의 “일짱”이 잠시 없었을 때에도 집단 따돌림이 계속 이루어졌다는 사실에서 알 수 있었다.

마지막 집단 따돌림 현상의 문화 주제는 바로 “동조”의 문화다. 30명 정원인 학급에서 “왕따” 학생을 적극적으로 괴롭히는 아이는 주로 5~6명 정도이다. 그렇다면 나머지 아이들은 무엇을 하고 있을까? 집단 따돌림 현상이 이미 고착화된 교실의 아이들은 “나도 왕따가 될까봐 무서워서” 또는 “내 일이 아니기 때문에” 타인의 일에 크게 신경 쓰지 않았다. 이러한 모습이 바로 한 개인이 소속집단의 압력에 따르는 “동조”라는 문화적 현상이다. 적극적이든 소극적이든 “동조”는 집단 따돌림에 참여하는 방식이다. 이러한 방식에 익숙해진 아이들은 저항이나 문제 제기와 같은 새로운 방식을 취하지 않는다. 그러므로 아이들은 점점 집단 따돌림 문화에 익숙해졌고, 결국 교실의 지배적인 문화로 자리 잡게 되었다.

세 번째 연구 문제는 과연 이러한 집단 따돌림 문화를 교육인류학적으로 어떻게 해석하는가이다. 교육인류학은 하나의 삶의 형식인 교육과 문화의 눈으로 현상으로 바라보면서 더 나은 삶과 문화와 교육을 지향하는 학문이다. 이러한 관점에서 집단 따돌림의 삶과 문화를 보았을 때, 아이들에게 친구는 우정을 나누는 벗이 아닌 따돌림을 당하지 않기 위해 필요한 생존의 도구였다. 그들은 자신들에게 익숙한 문화를 낯설게 보고 성찰하는 문질빈빈의 과정이 생략되어 있었다. 인간은 ‘사이-존재’로서 누군가를 배려하고 마음을 쓰는 심정을 가지고 있다. 나는 그들의 문화를 회복하기 위해서 아이들 스스로 자신들의 삶에 대한 진정성 있는 관심과 타인에 대한 염려를 수반하는 ‘사이’의 교육이 필요함을 논의하였다.

2. 해석학적 순환

글이 끝나는 길에 선 지금, 나를 웃고 울게 했던 시간들이 떠오른다. 연구 노트에 적어두었던 한 편의 시를 꺼내며, 그동안의 연구가 내게 준 가르침과 변화를 돌아보려고 한다. 이는 연구 전과 후, 나는 무엇이 어떻게 달라졌는지를 성찰하는 해석학적 순환의 과정이다. 동시에 질적 연구를 수행하면서 질적인 성장을 체험한 나의 이야기를 기록하는 장이기도 하다.

한때 나는 지금 당장 홍이나 소현이, 지훈이의 외로움을 걷어 줄 수 없고, 마루의 죄책감을 내려줄 수 없다는 마음에 심적으로 힘든 적이 있었다. 그때 우연히 '슬픔이 기쁨에게' 라는 정호승 시인의 시를 마주하게 되었다. 이 시의 마지막 부분을 소리 내어 읽어본다.

<93>

추워 떠는 사람들의 슬픔에게 다녀와서 눈 그친 눈길을 너와 함께 걷겠다 슬픔의 힘에 대한 이야기를 하며 기다림의 슬픔까지 걸어가겠다

연구의 의미를 상실한 채 방황하던 나에게 이 시는 큰 위로가 되어 주었다. 아이들의 슬픔을 세세하게 그려내고 글로 옮겨 다른 이들과 나누는 것 또한 실천이 될 수 있다는 생각이 든 것이다. 그래서 포기하려던 마음을 다잡고 더욱 그들에게 가까이 다가갔다. 그들의 이야기를 듣는 과정 자체가 그들 옆에서 걸어가는 일이었다. 욕심이 생겼다. 지면을 통해 아이들의 목소리를 전하고 세상 사람들이 현상을 좀 더 섬세하게 이해할 수 있도록 도와주고 싶었다. 그런 과정에서 '그들의 문제'는 '나의 문제'가 되었고, 아이들의 삶과 문화, 교육을 바라보는 나의 시선에는 많은 변화가 있었다. 처

음 홍이를 봤을 때 나는 그 아이를 단순히 공부에 흥미가 없는 아이로 생각했다. 만약 이 연구를 하지 않았다면 홍이가 말할 상대가 없어 혼자 중얼거려야 했고 소현이가 어느 모둠에도 끼지 못해서 현장학습을 가서 홀로 점심을 먹어야 했음을 몰랐을 것이다. 지훈이가 책을 좋아해서 늘 혼자 책만 읽는다고 생각했을 것이다. 연구를 마친 내가 다시 교실로 들어갔을 때, 만약 교실의 누군가가 자유롭게 웃거나 말하지 못하고, 평범한 행동에 주변 아이들이 별명을 붙이고 놀린다면 나는 이제 그 아이 한 명만이 아닌 교실에 있는 아이들 모두를 바라볼 것이다. 그리고 누군가를 포함하고 배제하는 집단 내 관계와 문화의 지도를 그려볼 것이다. 개인의 문제가 아니라 문화적 문제임을 성찰하고, 아이들이 어떤 인간관계와 틀에 길들여져 있는지 주목할 것이다.

이처럼 연구를 하면서 나는 아이들의 삶에 잠시 살다 올 수 있었다. 실제 집단 따돌림이 일어나는 공간 속 아이들의 삶은 내가 생각한 것과 많이 달랐다. 그들을 만나지 못했더라면 나는 아이들의 눈으로 세상을 바라보는 법을 몰랐을 것이다. 그래서 아이들에게 고맙다. 기꺼이 자신의 상처를 보여 주어 고맙다. 상처를 딛고 건강하게 자라주어 고맙다. 그들이 내어준 시간이 헛되지 않도록, 용기를 내어 나의 깨달음을 나눈다. 글에 담긴 이야기는 아이들과 내가 함께 '살아낸' 것이다. 나의 글에 누군가의 시선이 머문다면, 그도 잠시 아이들의 삶에 다녀올 수 있기를 바란다. 언젠가는 우리가 아이들의 삶을 '모두의 문제'로 함께 고민할 수 있기를 바라며 그들과 나의 이야기를 마친다.

참 고 문 헌

가우디(1999). 왕따 실태, 원인에서 해결까지-왕따 리포트. 우리교육.

강영안(1996). 주체는 죽었는가; 현대 철학의 포스트모던 경향. 서울: 문예출판사.

고미숙(2006). 사이버공간과 몸 교육. 교육과정평가연구, 9(2): 29-54.

김순구·이미련(2006). 청소년의 집단따돌림 피해경험에 관한 현상학적 연구. 아동간호학회지, 12(3): 377-385.

김정민(2004). 학교 내에서의 또래집단 괴롭힘 피해 경험과 아동의 대처 전략 유형 및 외로움과의 관계. 교육학연구, 42(2): 565-589.

곽금주(1999). 왕따 학교폭력의 실태와 대처방안. 경희대학교 교육문제연구소 학술대회 발표 원고.

곽금주(2000). 또래 간 사회적 관계: 부정적 측면에 관한 개관. 한국 심리학회지: 발달, 13(3): 77-89.

권이종(2000). 학교 내에서의 집단 따돌림의 발생원인과 해결방안에 관한 연구. 청소년학 연구, 7(2): 1-37.

권준모(1999). 한국의 왕따 현상의 개념화와 왕따 연구의 방법론적 고찰. 한국 심리학회지, 5(2): 59-72.

권준모(1999). 국내외 집단따돌림 연구방법의 개관, 교육연구지, 15: 45-56.

권효진·강영심·김재은(2008). 인지 행동적 집단 상담이 집단 따돌림 피해학생의 자아존중감과 대인기술에 미치는 효과. 수산해양교육연구, 20(1): 46-57.

권혜영·김춘경(2006). 독서치료가 왕따 당하는 초등학생의 집단 따돌림 피해 수준과 자아 개념에 미치는 효과. 놀이치료연구, 10(1): 117-136.

김옥엽(1999). 전라북도 지역 청소년의 집단 따돌림에 대한 실태조사 연구. 원광대학교 대학원 논문집.

김용태·박한샘·조은경(1997). 청소년 친구 따돌림의 실태조사. 따돌리는 아이들, 따돌림 당하는 아이들. 청소년대화의 광장.

김윤경·이옥경(2001). 아동과 청소년의 또래관계에 따른 심리사회적 적응과 행동특성. 한국 심리학회지: 발달, 14(2): 65-82.

김은주(1983). 학교 일탈의 주관적인 형성과정-Hargreves, Hester, Mellor의 이론을 중심으로. 사회교육연구, 3: 39-52.

김정원·김광웅(2003). 집단 따돌림 가해-피해에 따른 청소년의 자아존중감과 대인관계성향. 인간발달연구, 10(1): 21-35.

김현주(2003). 집단 따돌림에서의 동조집단 유형화 연구. 숙명여자대학교 대학원 박사학위 청구논문.

나이토 아사오(2009).いじめの構造 : なぜ人が怪物になるのか. 이지메의 구소. 고지연 역(2013). 한얼미디어.

남인숙(2004). 커뮤니케이션 네트워크와 청소년 집단따돌림. 사회 이론, 봄/여름.

박경숙 외(1998). 학생의 왕따(집단 따돌림 및 괴롭힘) 현상에 관한 연구. 서울: 한국 교육 개발원.

박영신·김의철(2001). 학교폭력과 인간관계 및 청소년의 심리행동특성: 폭력가해, 폭력 피해, 폭력 무경험 집단의 비교를 중심으로. 한국 심리학회지, 사회문제, 7(1): 63-89.

박종원(2005). 초등학생 집단따돌림 피해행동의 생태 체계적 요인에 관한 연구. 서울대학교 대학원 사회복지학석사학위 청구논문.

박진규(2000). 청소년 집단 따돌림(왕따)현상에 대한 사회, 문화적 일 고찰. 청소년 연구, 7(2): 39-71.

배은주(2008). 질적 연구의 최근 동향과 그 의미. 교육인류학 연구, 11(2): 1-27.

손준구(2001). 방과 후 조직적 체육활동의 초등학생 집단 따돌림(왕따) 감소효과 분석. 한국 스포츠교육학회지, 8(1): 119-129.

손진희·홍지영(2009). 따돌림 피해 청소년을 위한 집단상담 프로그램 개발 및 효과 연구. 상담학 연구, 10(2): 1013-1033.

서재복·한재익(2004). 집단 따돌림 현상에 대한 이론적 고찰. 교육연구, 2: 117-134.

서덕희(2009). 문화와 교육개념의 실존성: '살아있는' 교육인류학을 위한 소고. 교육인류학 연구, 12(2): 1-44.

서동은(2011). 사이-존재(Dasein)로서의 인간. 하이데거 학회, 존재론 연구, 25: 171-202.

스즈키쇼(2009). 教室内(スクール)カースト. 김희박 역(2013). 교실카스트. 베이직북스.

이관형·김양현·안현미(2001). 초등학생의 집단따돌림 실태와 대처방안. 학생생활연구, 27: 1-78. 서울교육대학교 학생생활연구소.

이근매(2005). 비구조적 미술치료가 집단 따돌림 피해 청소년의 문제행동 개선 및 지적 능력에 미치는 영향. 정서 · 행동장애연구, 21(1): 253-274.

이돈집(2004). 청소년의 문화성향과 또래동조성 및 집단따돌림의 관계. 서강대학교 교육대학원 석사학위논문.

이명신(2000). 청소년의 집단따돌림 의도 결정과정 모델. 한국아동복지학, 9: 178-203.

이봉민(2012). “상상접촉”을 활용한 청소년의 외집단에 대한 집단괴롭힘 태도 개선. 서울대학교 대학원 박사학위논문.

이상균(2005). 청소년의 또래폭력 가해경험에 대한 생태 체계적 영향 요인. 한국아동복지학, 19.

이원규(2006). 초등학교 고학년 아동의 집단 괴롭힘 피해 경험과 대처전략 및 외로움과의 상관분석. 대구교육대학교 교육대학원 석사학위논문.

이정선(1998). 초등교육 연구방법으로서 문화 기술적 연구: 방법과 시사점. 한국초등교육학회, 12(1): 187-207.

이정선· 최영순(2001), 초등학교 고학년 학급에서 나타나는 집단 따돌림 현상에 관한 문화 기술적 연구. 한국초등교육학회, 14(2): 181~211.

이희경(2002). 공감과 동조가 집단 따돌림 피해자와 가해자의 지각에 미치는 영향. 교육심리 연구, 16(4): 23-40.

이희경(2003). 문화성향 · 공감과 동조가 집단따돌림 현상에 미치는 영향, 한국교육심리학회.

이춘재·곽금주(1999). 학교에서의 집단 따돌림: 실태, 특성 및 대책. 서울: 집문당.

윤성우·이영호(2007). 집단 따돌림 방관자에 대한 또래지지프로그램의 효과. 한국심리학회지: 임상, 26(2): 271-292.

윤영미(2007). 초 · 중 · 고등학생의 집단 따돌림 경향분석. 한국보건간호학회지, 21(2): 230-440.

와타야 리사(2003). 蹴りたい背中. 정유리 역(2004). 발로 차 주고 싶은 등짝. 서울: 황매.

장미향·성한기(2007). 집단 따돌림 피해 및 가해경험과 사회정체성 및 사회지지의 관계. 한국심리학회지: 사회 및 성격, 21: 77-87.

전주연(2004). 집단따돌림에 대한 동조성향과 심리적 특성과의 관계 연구. 한국심리학회지: 학교, 1(1): 23-25.

정용교(1999). 집단따돌림의 다양한 유형과 교육적 극복방안 : PC 통신에 나타난 집단 따돌림을 중심으로, 한국청소년연구, 10(2): 143-169.

정해일(2014). 이해로 가르치기: 현준이의 집단따돌림 경험에 관한 존재론적 탐구. 교육인류학연구, 17(2): 1-58.

조긍호(1996). 문화유형과 타인이해 양상의 차이. 한국 심리학회지: 일반, 15(1): 104-139.

조긍호·김지용·홍미화·김지현(2002). 문화성향과 공감 및 고독의 수준, 한국 심리 학회지: 사회 및 성격, 16(3): 15-34.
조용환(1990). 가상놀이의 경계에 대한 이해: 미국 한 마을에 사는 한국 어린이들의 가상놀이에 대한 문화기술적 사례연구. 교육사회학, 1(1): 67-74.
조용환(1995). 대학교육의 의미와 기능에 관한 문화기술적 연구: 여대생의 '홀로 서기'를 중심으로. 교육연구저널, 33(5): 163-191.
조용환(1997). 사회화와 교육: 부족사회 문화전승 과정의 교육학적 재검토. 서울: 교육과학사.
조용환(1998). 대안학교의 가능성과 한계에 관한 문화기술적 연구. 교육인류학연구, 1(1): 113-155.
조용환(1999). 질적 연구: 방법과 사례, 서울: 교육과학사.
조용환(2001). 문화와 교육의 갈등-상생 관계, 교육인류학연구, 4(2): 1-27.
조용환·윤여각·이혁규(2006). 문화와 교육, 서울: 한국방송통신대학교 출판부.
조용환(2009). 고등학생의 학업생활과 문화 연구, 서울: 한국교육개발원.
조용환(2011). 다문화교육의 교육인류학적 검토와 존재론적 모색, 교육인류학 연구, 14(3): 1-29
조용환(2011). 질적 연구논문의 작성과 평가, 서울대학교 교수학습개발센터 글쓰기 교실.
조용환(2012a). 교육의 본질에서 본 공교육 개혁의 의미: 본질적인 개선을 위한 고투. 새로운 공교육의 이해와 실천. pp.19-34. 서울: 한국방송통신대학교 출판부.
조용환(2012b). 교육인류학과 질적 연구. 교육인류학연구, 15(2): 1-21.
조용환(2012c). '삶의 질'. 서울대학교 대학신문 '관악시평' 원고.
최윤희(2001). 집단따돌림 가해-피해 집단의 동조행동과 자아존중감에 관한 연구, 고려대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
한국교육개발원(1998). 학생의 왕따현상에 관한 연구. 서울: 한국교육개발원.
한국청소년보호위원회(2003). 2003년도 상반기 인터넷을 활용한 학교폭력 실태조사 발표 자료 보도자료.
한숭희(2004). 평생교육론. 서울: 학지사.
한이석·송재헌·황건수(2002). 초등학생의 스포츠 참가가 사회관계성향 및 집단따돌림에 미치는 영향. 한국스포츠교육학회지, 15(2): 317-335.
허성호·박준성·정태연(2009). 집단따돌림이 피해청소년의 자아에 미치는 영향에 관한 종단연구. 한국청소년연구, 20(4): 279-299.

Bruner, J. S.(1996). The culture of education. Havard University Press.

Cornelius, Randolph R. (1996). The Science of emotion: research and tradition in the psychology of emotions. NJ: Prentice-Hall.

Deleuze, G. (1968). Difference et Repetition. Paris: Presses Universitaires de France. 김상환 역(2004). 차이와 반복. 서울: 한길사.

Ekman, P. & Friesen, W. V. (1971). Constants across cultures in the face and emotion. Journal of Personality and Social Psychology, 17: 124-129.

Ekman, P. Friesen, W. V. O'Sullivan, M., Chan, A Diacoyanni-Tarlatzia, I, Heider, K. Krause, R. LeCompte, W. Pitcairn, T. Ricci-Bitti, P. Scherer, K. Tomita, M. & Tzavaras, A. (1987). Universals and cultural differences in the judgments of facial expressions of emotion. Journal of Personality and Social Psychology, 53: 712-717.

Epley, N. & Gilovich, T. (1999). Just Going Along: Nonconscious Priming and Conformity to Social Pressure. Journal of Experimental Social Psychology, 35: 578-589.

Harper Lee(1994). To Kill a Mockingbird. 김욱동 역(2002). 앵무새 죽이기. 서울: 문예출판사.

Hannah Arendt (1951). The Origin of Totalitarianism. 박미애 · 이진우 역(2006). 전체주의의 기원. 서울: 한길사.

Heidegger, M. (1979). Sein und Zeit. Tubingen: Max Niemeyer Verlag. 이기상 역(1998). 존재와 시간. 서울: 까치.

Mercogliano, C.(1998), Making It up as we go along: The Story of the Albany Free school, New York: Heinemann. 공양희 역(2005). 두려움과 배움은 함께 춤출 수 없다. 서울: 민들레.

Olweus, D.(1978). Bullying and whipping boys. Washington, D. C. : Hemisphere.

Olweus, D.(1993). Vicitimization by peers : Antecedents and long-term outcomes. In K. H. Rubin & J. B. Asendorf(Eds.),Social withdrawal, inhibition, shy-nessin childhood. Hilladale, NJ : Earlbaum.

Olweus, D.(1994). Bullying at school: Basic facts and effects of a school

based intervention program. J Child Psychiatry, 35: 1171-1190.

Salmivalli, C.(2001). “Group view on victimization: Empirical findings and their implication.” pp.398-419. in Peer Harassment in school : The Plight of the Vulnerable and Victimized, edited by Juvonen, J&S. Graham. New York : The Guildford Press.

Patton, M. Q.(1990). Qualitative evaluation and research methods. Sage Publications.

Robert W. Fuller.(2004). Somebodies and Nobodies, 안종설 역(2009). 신분의 종말, 서울: 열대림

Triandis. H. C.(1988). Individualism and collectivism: Cross cultural perspectives on self in group relationships. Journal of Personality and Social Psychology, 54(2): 323-338.

Triandis. H. C.(1989). The self and social behavior in differing cultural contexts. Psychological Review, 96: 506-520.

Yi-Fu Tuan (1977). Space and Place : the perspective of experience, University of Minnesota Press, 구동회 · 심승희 역(1995). 공간과 장소. 서울: 대윤.

Zygmunt Bauman(2000). Culture In A Liquid Modern World. 윤태준 역(2013). 유행의 시대. 서울: 오월의 봄.

Abstract

A Qualitative Research on Bullying phenomenon Among Upper Grade Elementary Children

Shin, Hyeon-Joo
Department of Education
The Graduate School
Seoul National University

This research aims to conduct a qualitative study based on educational anthropology in understanding the bullying phenomenon among upper grade elementary children from the perspectives of life, culture and education. Over the last three years, the researcher has conducted participatory observations and in-depth interviews with students in the upper classes of three elementary schools where bullying phenomenon occurred. Rather than focusing on the resolving and taking measures against bullying, this study strives to examine bullying phenomenon in children's world through their own eyes.

The study suggests three research questions. First, how is the bullying phenomenon formed? Second, what culture dwells in the context of bullying phenomenon? Third, how can the bullying phenomenon be explained through educational anthropology? By pivoting the study through these research questions, it strives to examine the children's thoughts, languages and behaviors about bullying and discover the eccentric nature of the

phenomenon, rather than judging the children involved in bullying circumstances, and then ultimately propose thought-provoking discussions for those concerned about the issue of group ostracizing based on the study results.

Firstly, in section III, the study notes the stories and looks of the participating children from Cloud class, Sky class, and Sea class, for the sake of demonstrating how bullying phenomenon occurs. Despite the class differences, the study could observe a subtle similarity in the way that bullying occurred in the three environments. The most distinguished similarity was that the child being bullied depicted a psychological distance from the rest of the children in class, and this was visible from the spacial arrangements and the physical distances among the children. Moreover, the children involved with bullying showed different behaviors under the presence of the home room teacher or without the presence thereof. With these ideas in focus, the researcher reconstructed children's bullying situation.

Second, in section IV, the study analyzes 'cultural topics' to discover the underlying context behind children's bullying phenomenon. The researcher has thought that a certain cultural factor exists in a class environment where ostracizing occurs and has looked into five different cultural topics in relations to this. The first topic is that of 'difference' and this section illustrates the process in which a particular child is thought to be different from others and how this difference leads to a form of discrimination. The second topic is that of 'social stigma'. Those bullied in a class often had similar past experiences. Among the children, there is a common understanding that once an "outcast", forever an "outcast". This deprives the opportunity of meeting new friends and leads children to become friends with one another for the sake of not being a social "outcast". It turns out that such a 'social stigma' establishes the existence of an "outcast". The third topic is 'power', which refers to a form of hierarchy within a class. A close look at any bullying phenomenon underscores that there are a leading group and a following group to the situation. Depending on the children's difference

in authority, there are certain ranks such as “boss”, “underling”, and “outcast”. Such a hierarchial structure forms a firm basis of maintaining the environment for bullying. The fourth topic is ‘conformity’. Among the participants, there were more children who were passively involved with the situation or silently acting as a bystander than those proactively engaging in bullying activities. These children conformed to act of bullying due to the fear of becoming a victim themselves or simply led by the class atmosphere. This is also thought to be playing a significant role in forming a bullying culture.

Thirdly, in section V, bullying phenomenon by children is interpreted through the lens of educational anthropology, based on the findings of the previous section. The study views bullying as a form of cultural phenomenon in which one becomes friends with others and ostracizes someone for the sake of one’s own survival. Children were becoming more familiarized with such a self-created culture. The researcher in fact cooperated in further examination with one of the participating children who shared a regrettable feeling about the situation. In this process, positive changes occurred and the researcher discovered that the research itself can become a practical process. Finally, this study discusses the necessity of collaboration in creating a culture in which bullying is recognized as a cultural problem and in which children can be educated to self-examine one’s own culture and have educational interests in one another.

Key Words: bullying, culture, conformity, discrimination, stigma, educational interests
Student Number: 2009-21416