

## 생태학적 측면에서 본 학교폭력의 유발 요인\*

정 종 진<sup>†</sup>

대구교육대학교

이 논문은 학교폭력을 예방하고 대처하기 위해서는 학교폭력의 원인에 대한 정확한 진단이 선행되어야 한다고 보고, 학교폭력을 유발하는 요인이 무엇인지 생태학적 관점에서 고찰하는데에 그 목적을 두었다. 이를 위해 Bronfenbrenner(1979)의 생태학적 발달이론의 영향을 많이 받은 Benbenishty와 Astor(2005)의 학교폭력 관련 요인들에 대한 생태학적 경로모형을 간단히 살펴보고, 이 모형에 기초하여 학교폭력의 유발 요인으로 학교 요인, 개인 요인, 가정 요인, 지역사회 요인으로 구분하여 관련 문헌과 선행연구를 고찰하였다. 이러한 고찰을 통해 본 논문에서는 학교폭력은 한 가지 원인이 아닌 학교, 개인, 가정, 지역사회 관련 요인 등 여러 원인이 복합적으로 작용하여 발생하는 이른바 ‘폭력의 종합 세트’이기 때문에 이러한 요인들을 고려한 종합적 처방을 마련하여 장기적인 노력을 기울여야 한다는 점과 본 논문에서 고찰한 학교폭력의 유발 요인과 그 영향에 대한 성찰을 토대로 학교와 가정 및 사회를 바로 세워나갈 때 학교폭력의 대책이 진정성과 효과를 지니게 될 수 있다는 점을 강조하였다.

주요어 : 학교폭력, 생태학적 모형

---

\* 이 논문은 2011학년도 대구교육대학교 교내학술연구비 지원으로 연구한 것임.

† 교신저자(Corresponding Author) : 정종진, 대구교육대학교 교육학과, (705-715) 대구시 남구 중앙대로 219

Tel : 053-620-1412, E-mail : jjjeong@dnuc.ac.kr

## 머리말

요즘 우리 학교와 사회는 학교폭력 문제로 떠들썩하다. 학교폭력은 어제 오늘 생긴 일이 아니지만, 2011년 12월 20일 대구에서 한 중학생이 학교폭력으로 인해 스스로 목숨을 끊은 자살 사건 이후 그동안 수면 아래 숨겨져 왔던 학교폭력 사례들이 전국 곳곳에서 봇물 터지듯 불거져 나오고 있다. 통계(청소년폭력에 방재단, 2011; 박효정·연은경, 2003; 박효정·최상근·연은경, 2004, 이완수, 2002)에 따르면, 학교폭력 피해건수는 해마다 늘어나고 있으며 청소년 자살률도 증가하고 있다. 학교폭력의 횡수 못지않게 심각한 것은 폭력의 양상이 갈수록 잔인해지고 흉포해지고 있어 지금의 학교폭력은 아동·청소년의 탈선이란 수준을 넘어 신체적·인격적 살인 수준으로 치닫고 있다는 점이다.

학교폭력이 미치는 영향은 심각하고 치명적일 수 있다. 학교폭력에 많이 노출되다 보면 가해자와 피해자뿐만 아니라 그들의 친구들과 급우들도 정서적 예민성이 둔감해지고 폭력을 정상적인 것으로 수용하게 된다. 학교폭력을 경험한 학생들은 그렇지 않은 학생에 비해 신체적·정신적 적응상의 어려움을 경험한다. 즉, 만성적 등교거부, 학업성적 저하, 중도탈락, 우울 등을 경험하며(이상균, 2005), 폭력을 경험한 후 즉각적인 개입이나 적절한 치료를 받지 못하면 자살의 증가, 사회심리적 발달(자신감, 자존감, 신뢰감 등) 저하, 대인관계에서의 어려움을 겪을 수 있다(Litz, Blake, Gerardi, & Keane, 1990). 특히 학교폭력 피해학생은 다른 학교로 전학을 간 경우에도 학교폭력에서 완전히 벗어날 수 없는 사례들이 보고되고 있으며(양정호, 2004), 이와 관련하여 주목할 점

은 아동학대, 가정폭력, 학교폭력 등을 경험한 학생들이 학교폭력을 연달아 경험하는 ‘폭력의 사이클’ 현상을 보이고 있으며, 종종 성인기까지 폭력 행동이 연장되어(Tremblay, 2000) 어른이 되었을 때 문제행동에 더 많이 노출되고, 실업률이 더 높고, 정신건강 관련 문제를 경험하게 된다는 것이다. 즉, 학교폭력 피해학생은 지금은 피해자이지만 훗날 가해자가 될 수 있다는 점에서 ‘잠정적 가해자’인 셈이며 사회적인 문제가 될 수 있다.

학교폭력 피해학생 뿐만 아니라 가해학생 역시 어린 시절 학교에서 자주 폭행을 하면 성인이 돼서도 폭력과 범죄를 저지를 확률이 높다. 초등학교 때는 자신감이 넘쳐서가 아니라 불안과 분노 같은 마음의 병을 견디다 못해 남을 괴롭히거나 공격하는 경우가 많고, 이러한 괴롭힘과 공격은 학업성취의 잠재력을 떨어뜨리기 쉽다. 남을 괴롭히거나 공격하는 아이는 교사·또래와 어울리며 자연스럽게 배우는 과정에 참여하지 못하고 남을 배려하거나 규칙을 따르지 못해 성적과 품행이 모두 궤도 밖으로 밀려나가기 쉽다. 초등학교 때 나타나기 시작한 폭력 가해학생들의 학업성취도 저하 현상은 중·고등학교 시절에 더 심각해지면서 결국 성인이 돼도 사회부적응, 실업, 범죄, 자살로까지 이어질 가능성이 매우 높다. 따라서 학교와 사회가 폭력 가해학생을 초등학교 때부터 조기 개입하여 제대로 지도하고 처방하지 않으면 나중에 더 심한 고립과 낙오를 자초하게 되며 사회 안전을 위협할 수 있는 성인 범죄자를 양산할 수 있다(정종진, 2012).

학교폭력은 피해학생과 가해학생뿐만 아니라 학교폭력을 목격한 학생들에게도 심각한 영향을 미친다. 대구광역시교육청이 2011년 12

월 친구들의 괴롭힘 때문에 자살한 권모(14세) 군과 같은 중학교 전교생 982명의 심리를 조사한 결과, 약 12%(116명)가 심리적인 불안 증세를 겪고 있는 것으로 나타났다. 이들 중 36명을 직접 상담한 영남대 심리학과 김정모 교수는 “학생들은 놀라고 불안한 마음 때문에 일상생활에 집중하지 못하거나, 소화장애, 불면증을 겪고, 가해학생에 대한 분노 등 다양한 증상을 보이고 있다.”고 말했다(조선일보 2012년 1월 18일자 12면).

이처럼 학교폭력은 피해학생뿐만 아니라 가해학생이나 목격학생에게도 심대한 부정적 영향을 미치기 때문에 이제 모두가 우리 학생들이 올바르게 성장하고 즐거운 학교생활을 영위할 수 있도록, 그리고 학교폭력이 사회문제와 병폐로 재생산되고 확대되지 않도록 더 이상 학교폭력의 문제를 외면해서도, 방관해서도, 방치해서도 안 된다. 더 이상은 우리 학생들을 ‘폭력의 도가니’로 몰아넣어서는 안 된다. 학교폭력을 예방하고 대처하기 위한 단기적 및 장기적 처방이 그 어느 때보다 더 절실하게 요청되는 시점이다.

학교폭력을 예방하고 대처하기 위한 처방책을 마련하기 위해서는 무엇보다도 학교폭력을 유발하는 요인이 무엇인지 정확한 원인 진단이 선행되어야 한다. 학교폭력의 유발 요인에 대한 여러 가지 이론적 설명, 즉 생태학적 이론, 지배성 이론, 동종애 이론, 매력 이론, 사회적 통제 이론, 영토성 이론, 사회적 기술 결합 이론, 마음 이론 등이 있지만(Swearer, Espelege, & Napolitano, 2009), 본 논문에서는 생태학적 이론에 주목하고자 한다. 왜냐하면, 학교폭력은 개인의 인성, 가정, 학교, 지역사회 등 여러 가지 요소가 결합되어 나타나는 복합적인 문제인데, 다른 이론들은 학교폭력

을 유발하는 단편적 요인만을 제시하고 있어 학교폭력의 원인을 부분적으로만 설명해주고 있을 뿐 종합적으로 진단하는 데에는 한계가 있지만 생태학적 이론은 복합적인 요인에 의해 발생하는 학교폭력 문제에 대한 총체적인 이해와 해결방법을 제공하는데 가장 적합한 이론이기 때문이다. 이에 본 논문에서는 학교폭력을 설명하는 생태학적 모형을 간단히 살펴본 다음, 이러한 생태학적 모형에 기초한 학교폭력의 유발 요인에 대해서 관련 문헌과 선행 연구를 토대로 고찰해보고자 한다.

### 학교폭력의 생태학적 모형

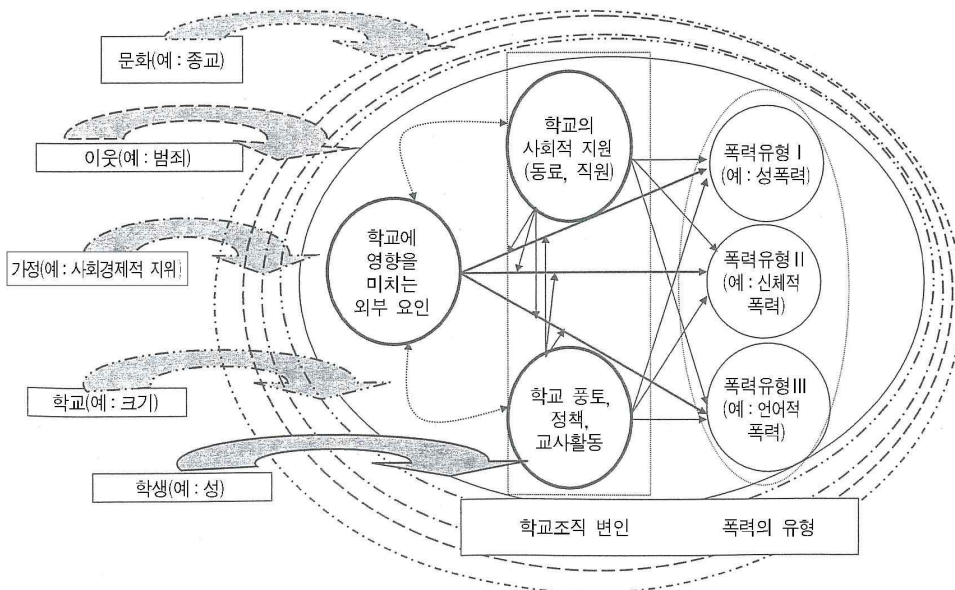
Brofenbrenner(1979)는 아동과 청소년의 사회적 발달은 성격특성과 이러한 특성이 보다 큰 하위 체계나 사회적 맥락 속에서 어떻게 상호작용하는지의 결과에 따라 나타나며 유지되고 수정된다고 보는 생태학적 발달이론(ecological developmental theory)을 제시하였다. 이 이론에 따르면, 네 가지의 상호 관련 체계, 즉 미시체계(microsystem), 중간체계(mesosystem), 외체계(exosystem), 거시체계(macrosystem)를 포함한다. 미시체계는 아동 및 청소년이 직접 접촉하고 있는 체계로 아주 가까운 주변에서 일어나는 활동과 상호작용을 나타내며 부모, 형제, 또래 및 학교를 포함한다. 중간체계는 아동과 청소년의 가정, 학교, 또래집단과 같은 미시체계들 간의 연결이나 상호관계를 나타낸다. 예를 들면, 부모에 대한 강한 애착 관계는 학교에서 친구관계의 형성을 위해 위협을 감수할 의지에 영향을 미칠 수 있다. 외체계는 아동과 청소년이 그 맥락의 부분을 이루고 있지만 그들의 발달에 영향을 줄 수 있는 맥락들

로 구성되며, 부모의 학교 참여 등과 같이 다른 체계들로부터의 영향을 나타낸다. 마지막으로 거시체계는 아동과 청소년에게 영향을 미치는 사회 및 문화적 영향력을 포함한다.

이러한 생태학적 체계이론(ecological system theory)은 괴롭힘을 비롯한 학교폭력을 예측하는 관점으로 확장되어 왔다. 학교폭력은 고립되어 일어나지 않으며 개인과 그의 가족, 또래집단, 학교, 지역사회 및 사회적 규범 간의 복잡한 상호작용의 결과라는 것이다. 다시 말해서, 우울·불안·충동성·문제해결 부족과 같은 개인 요인, 자녀에 대한 감독부족·학대·가족 내 공격성·부모관여 부족과 같은 가정 요인, 또래 간 폭력의 수용·개인 및 집단 폭력과 같은 또래 요인, 성인의 폭력·성인의 무관심·학교의 무처벌·학교의 부정적 분위기와 같은 학교 요인, 지역사회 내 공격성·지역사회의 자원 부족·지역사회와 학교 간의 연대 부족과 같은 지역사회 요인이 상호

복합적으로 작용하여 학교폭력에 기여 한다는 것이다.

이러한 생태학적 관점에서 학교폭력을 유발하는 원인에 대해서 실제적이고 구체적으로 다루고 있는 모형으로 Benbenishty와 Astor (2005)의 학교폭력 다중계층구조 경로모형을 들 수 있다. Benbenishty와 Astor는 학교폭력을 학교에 있는 사람들과 그들 및 학교의 자산을 물리적 혹은 정서적으로 해치고자 의도한 행동이라고 정의하면서 그림 1에서 보는 바와 같이 다중계층구조(nested structure) 맥락에서 학교폭력을 나타내는 경로모형(heuristic model)을 개발하였다. 이 모형은 폭력을 여러 관련 있는 하위체계들 간의 상호작용으로 이해하는 Bronfenbrenner의 생태학적 발달이론의 영향을 많이 받은 것이다. Goldstein(1994)은 이러한 다중계층구조의 생태학적 이론을 상호작용 이론으로 설명하고 있다. 이런 유형의 이론들은 인간의 행동을 개인적 특성과 상황·환경적



[그림 1] 학교폭력 관련 요인들에 대한 생태학적 경로모형

변인 간의 상호작용에 의한 것으로 본다. 환경에는 행동이 발생하는 상황에 연루되어 있는 다른 사람들(다른 학생, 교사 등), 즉 인적·사회적 환경이 포함되며, 또한 학교와 학급 규모, 학교 구조와 같은 물리적 환경이 포함될 수 있다. Benbenishty와 Astor의 경로모형은 학교폭력이 여러 하위체계들, 예컨대 학교, 학생들의 가정, 지역사회 및 보다 더 큰 사회적 맥락과 같은 요인들의 영향과 어떻게 관련이 되는가를 보여주고 있다. 이 모형이 다른 생태학적 모형과 다른 점은 개인보다는 학교를 모형의 중앙에 위치시키고 있다는 점이다.

학교폭력에는 언어적 및 사회적 폭력(욕설, 악담, 집단 따돌림 등), 위협적 행동(지시, 강요, 겁주기 등), 신체적 폭력(밀기, 발로 차기, 주먹으로 때리기, 매질 등), 금품갈취 및 재물 손괴, 무기사용(칼과 같은 위험한 무기 소지, 무기로 위협하기, 무기로 다치게 하기 등), 성폭력(성희롱, 성추행 포함) 등 여러 가지가 있지만, Benbenishty와 Astor는 그림 1에서 보는 바와 같이 이들 학교폭력 유형을 개념상 언어적 폭력, 신체적 폭력, 성폭력의 세 가지 영역으로 군집 분류하고 있다. 학교폭력의 유형은 행동적(behavioral)이다. 학교폭력의 종합적 이론은 학교폭력의 피해가 정서적 반응, 인지적 해석, 사회적 결과와 어떻게 관련이 되는가를 탐색해야만 한다. 이것은 학교에서의 폭력 피해 사건과 직접 연관된 인지적 해석 및 정서적 반응을 살펴볼 때 특히 중요하다. 학교에서 학생들이 폭력 피해 경험을 하게 되면 학교에 가는 것을 두려워한다는 것이 그 한 예다. 학생들이 학교를 안전한 곳으로 지각하는가 아니면 위험한 곳으로 지각하는가 하는 것도 탐색되어야 한다.

이 모형에 따르면, 학교 외부적 요인들뿐만

아니라 학교정책, 제반 절차, 학교풍토, 교사 반응, 또래집단 등과 같은 학교 내부적 요인들이 학생들의 학교폭력 수준에 직접 혹은 간접으로 영향을 주고 있다. 학교는 사회생태학적 다중계층구조 맥락(학교환경을 둘러싸고 있는 원들) 내에서 구체화된다. 학생들이 경험하는 학교폭력의 피해는 개인적 특성(예: 성)과 학교와 지역사회의 특성(예: 범죄, 빈곤), 학생들의 가정 배경(예: 교육수준, 사회경제적 지위), 학생들의 문화적 맥락(예: 인종, 종교)과 같은 보다 넓은 사회적 맥락에 의해서 영향을 받는다. 그리고 학교 외부적 요인들의 영향은 학교 내부적 요인들에 의해서 조정되고 직접적인 영향을 받는다. 예를 들어, 폭력에 관한 일관되고 적절한 학교정책은 폭력적인 지역사회의 영향을 조정할 수 있다.

### 학교폭력의 유발 원인

앞에서 살펴 본 Benbenishty와 Astor(2005)의 생태학적 경로모형에 기초하면, 학교폭력의 발생 요인을 크게 학교 요인, 개인 요인, 가정 요인, 지역사회 요인으로 구분할 수 있다. 여기서는 이들 요인이 학교폭력과 어떻게 관련이 있는지 선행연구를 통해 구체적으로 살펴보기로 한다.

#### 학교 요인

학교는 또래집단을 사귀고 자신의 학문적·사회적 능력과 한계를 경험하는 장소이자 학생들이 가장 많은 시간을 보내는 곳이며, 또한 폭력이 발생할 가장 위험한 장소이기도 하다. 학교폭력의 관련 요인에 대한 Benbenishty

와 Astor의 생태학적 모형에서 개인보다 학교를 모형의 중앙에 위치시키고 있는 것은 학교폭력의 진원지가 바로 학교이기 때문이다.

먼저, 학교와 관련해서 교사와 학교당국의 폭력에 대한 인식과 반응이 학교폭력 유발에 영향을 미치는 요인으로 지적되고 있다. Olweus (1991, 1993)는 폭력 문제에 대한 학교전반의 인식 없이는 학교폭력 예방과 대책에 관한 개입방법들이 대부분 효과가 없을 것이라고 말하고 있다. 학교폭력에 대한 중요한 비전이나 이데올로기의 부재는 학교를 폭력 행동의 위험성에 빠지게 할 수 있다. 폭력 문제에 대한 지속적인 관심과 인식을 갖는 것이 폭력 예방의 중요한 열쇠가 된다. 교사와 교장의 태도와 행동은 폭력적 행동을 감소시키는 데에 매우 중요한 역할을 한다(Olweus, Limber, & Mihalic, 1999). 여러 나라에서 행해진 연구들에 따르면, 폭력 사건에 대해 학교 당국이 어떻게 반응하느냐에 따라 피해학생과 가해학생뿐만 아니라 다른 학생들에게도 큰 영향을 미친다(Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalano, & Slee, 1999). 그리고 교사들이 학교폭력의 유형과 그것이 미치는 장기적 효과에 대한 구체적인 인식이 없거나 연수를 받지 않는다면 계속해서 발생하는 학교폭력 문제에 대해서 아무런 대처를 하지 못하는 경향이 있으며, 학생들은 학교폭력에 대해 아무런 반응을 하지 않는 교사들의 영향을 많이 받는다. 예를 들어, 중학생과 고등학생의 상당수가 교사들이 개별 학생이나 전체 반 학생들에게 학교폭력에 대해 언급한 바가 거의 없다고 보고하였다. 그리고 85%의 학생들이 학교폭력 사건이 발생했을 때 이에 대해 교사들이 거의 아무런 반응을 보이지 않았다고 말했다(Olweus, 1993). 또한 학교폭력 행동에 대한 또래집단의 부정

적 반응과 피해학생에 대한 그들의 지원은 학교폭력 발생을 감소시키는 데에 중요하다는 것을 연구결과들은 밝히고 있다(Olweus, 1993). 또래 학생들이 폭력적 행동을 조장하고 격려하느냐, 아니면 폭력적 행동에 대해 부정적 반응을 보이거나 말리려고 개입하느냐 하는 것은 서로 매우 다른 영향을 미칠 수 있다(Besag, 1989; Olweus, 1993). 이처럼 교사와 또래집단의 학교폭력에 대한 반응의 결여는 폭력 행동을 지속시키는 위험 요인으로 확인되고 있다.

학교 관련 폭력의 위험 요인으로 학교풍토를 들 수 있는데, Welsh(2000)를 비롯한 많은 연구자들은 긍정적인 학교풍토를 조성하는 것이 학교폭력을 감소시키는 데에 중요하다는 점을 강조하고 있다. Astor, Benbenishty, Zeira 및 Vinokur(2002)는 학교폭력 문제에 대한 학생들의 판단은 학교풍토의 특성과 직접적으로 관계가 있고, 또한 학교폭력으로 인해 학교에 가는 것을 두려워하는 것은 학교풍토와 간접적으로 관계가 있다는 것을 발견하였다. 부정적인 학교풍토는 학교폭력에 기여하는 위험 요인으로 제시되어 왔다. 다른 학교에 비해 폭력 문제가 더 많이 발생하는 학교들은 전반적인 학교풍토가 부정적인 특징을 갖고 있는 경향이 있다(Rigby, 1996). 일반적으로 학교풍토가 부정적인 학교들은 학업적인 면에 덜 초점을 두는 경향이 있고, 이들 학교의 학생들은 학교생활에 대한 만족감이 덜하며, 교사들은 학교폭력 사건에 대한 그들의 역할이나 따라야 할 절차에 대해서 잘 모르는 경향이 있다(Olweus et al., 1999; Sullivan, 2000). 폭력에 대한 명확하고, 일관되며, 공정한 규칙을 포함한 정책들을 갖고 있는 학교들은 폭력을 감소시킬 수 있고(Adams, 2000; Olweus, 1991; Smith

& Sharp, 1994), 학생과 교사의 지지적인 관계는 학교에 대한 학생들의 소외 의식을 감소시키고, 학생들의 정서적 및 행동적 문제를 극복하도록 지원하고 상담하며 도와주는 성인들과의 긍정적 관계를 형성할 기회를 줄 수 있으며(Dwyer, Osher, & Hoffman, 2000), 폭력에 대한 학교의 정책과 학생들에 대한 교사의 지원은 학교폭력 예방에 관한 개입 방안을 논의하거나 모색하는 과정에서 학생들을 참여시킨다면 매우 효과적일 수 있다. 이러한 참여는 학생들의 학교에 대한 연대 의식을 고양시킬 수 있고 평화로운 학교에 대한 관심을 증진시킬 수 있는 반면, 학교에 관여되지 않는 학생들은 학교에서 적절하게 행동하는 경우가 드물다(Flannery, 1997).

다음으로 학교폭력과 관련이 있는 학교 요인으로서 학교 규모와 학급의 학생 수를 들 수 있다. 교사들의 공통된 견해에 따르면, 학교폭력 문제는 학교 규모가 크고 학급당 학생 수가 많을수록 더 많이 발생한다는 것이다(Olweus, 1993). Bowen, Bowen 및 Richman(2000)은 개인적 안전감은 규모가 큰 학교일수록 낮고 규모가 작은 학교일수록 높다는 것을 발견하였다. Walker와 Greshman(1997)에 따르면, 규모가 큰 학교와 학생 수가 많은 학급일수록 보다 많은 문제와 도전에 직면하게 된다. 규모와 학생 수가 많은 학교와 학급의 교사들은 학생들, 특히 보다 많은 주의와 개입을 필요로 하는 위험군의 학생들과 의미 있는 관계를 형성하고 유지하는 데에 어려움을 가진다. 교사 1인당 담당해야 할 학생 수가 많은 학교와 학급의 교사들은 학생들의 행동을 효과적으로 점검하기 어렵고, 따라서 학생들의 문제행동과 비행에 더 자주 직면하게 된다(Hellman & Beaton, 1986). 많은 학생들이 모이는 장소에서

성인 감독의 부재는 괴롭힘, 싸움, 성희롱, 언어적 공격 등 여러 유형의 학교폭력과 밀접한 관계를 보이는 경향이 있다.

이밖에 학교폭력을 유발하는 학교 관련 요인으로 또래집단을 들 수 있다. 학생들은 학교폭력의 행동을 옹호하고 지지하거나 촉진하는 학교의 또래집단 속에서 상호작용할 수 있다. 학생들 중에는 또래집단에 어울리거나 적응하기 위한 노력으로 학교폭력의 행동을 하기도 한다. 학생들 사이에서 또래들과의 관계는 매우 중요하기 때문에 학생들은 또래들과 원만하게 생활하고 더 나은 지지를 얻기 위해 노력한다. 일반적으로 인기 있는 학생은 또래들로부터 수용되고 지지를 받지만, 인기가 없는 학생은 거부되고 배척되어 따돌림과 괴롭힘을 당하기 쉽다. 그리하여 학생들은 또래집단에 동조하려는 경향을 갖게 되고, 다른 학생들에 대해 힘을 과시하려고 노력하기도 한다. 이처럼 학생들은 또래집단으로부터 따돌림이나 괴롭힘을 당하지 않기 위해 동조하고자 학교폭력에 가담하기도 한다(정종진, 2012). 또래관계를 형성하는 데 있어 품행에 문제가 있거나, 협동심이 부족하고 충동적인 행동을 스스로 통제하지 못하거나, 원만하지 않은 또래관계로 인해 학교생활을 좋아하지 않고 교사들에게도 인기가 없는 가해 학생들과 가깝게 지내거나 어울릴 경우 학교폭력에 연루될 가능성이 높아진다. 그리고 많은 연구들(예컨대, Barkin, Kreiter, & Durant, 2001; Lee & Kim, 2003)은 비행 또래와의 접촉과 친밀한 관계를 형성하는 것이 학교폭력과 밀접한 관련이 있다고 보고하고 있다. 또한 Fraser(1996)는 폭력 조직에 가입했거나 폭력행동에 대해 긍정적 태도를 갖고 있는 또래와 친구관계를 형성하고 있으면 학교폭력 유발 위험 요인이 된다고

보았다. 그 이유는 정상적인 또래집단과 어울리지 못할 경우 갈등 상황에서 협동과 타협과 같은 바람직한 문제해결 방법을 학습할 기회를 갖지 못하고 폭력적인 방법으로 문제를 해결할 가능성이 높기 때문이다.

이상에서 살펴 본 바와 같이 교사와 학교당국의 폭력문제에 대한 관심과 인식 부족, 학교폭력에 대한 미온적 반응, 안전하고 평화롭지 못한 부정적인 학교풍토, 과밀한 학교와 학급의 학생 수, 폭력 가해 또래집단과의 접촉 등이 학교폭력을 유발할 수 있는 학교 위험 요인으로 확인되고 있다.

#### 개인 요인

학교폭력에 영향을 미칠 수 있는 개인 요인으로는 먼저 성별 원인을 들 수 있다. 학교폭력에 관한 많은 연구들에서 여학생보다는 남학생이 훨씬 더 공격적이고 폭력적인 행동에 관여할 위험이 높은 것으로 나타났다(Borg, 1999; Centers for Disease Control and Prevention: CDC, 1996, 1998, 2000; Everett & Price, 1995; Fitzpatrick, 1997; Gropper & Froschl, 2000; Paquette & Underwood, 1999). 예를 들어, 청소년 위험행동 감시 조사(Youth Risk Behavior Surveillance Survey: YRBS; Kann et al., 1995)에서 학생들에게 전(前) 학년도에 학교에서 신체적 싸움에 대해서 질문한 결과, 남학생들(23.5%)이 여학생들(8.6%)보다 거의 3배나 더 많이 싸운 것으로 나타났다. 또한 남학생들은 여학생들보다 다른 학생들의 폭력 피해를 훨씬 더 많이 당하는 것으로 밝혀지고 있다(Benbenishty, Zeira, & Astor, 2000; CDC, 2000). 우리나라에서 실시된 2010년 학교폭력 실태조사(청소년폭력 예방재단, 2011)에서도 학교폭력 피해와 가해

를 경험한 모두 경험한 학생의 비율이 여학생(28.8%)보다 남학생(71.2%)이 더 높은 것으로 나타났다.

대체로 남학생들은 직접적인 폭력의 유형(예컨대, 때리기, 싸우기 등)에 의해서, 그리고 여학생들은 간접적이고 관계적인 폭력의 유형(예컨대, 나쁜 소문내기, 집단 따돌림 등)에 의해서 보다 자주 피해를 당하는 경향이 있다(Nansel, Overpeck, Pilla, Ruan, Simons-Morton, & Scheidt, 2001; Olweus et al., 1999; Pellegrini & Long, 2002; Sullivan, 2000). 남학생과 여학생의 폭력 유형이 다른 이유는 남학생과 여학생의 우정 패턴이 다르기 때문이다(Owens & MacMullin, 1995; Owens, Slec, & Shute, 2000). 여학생들은 친밀성과 소속감에 기초한 밀착 집단(closer-knit group)을 가지는 경향이 있기 때문에 집단 따돌림과 사회적 고립 형태의 학교폭력이 여학생들에게 지대한 영향을 미친다. 십대 남학생들은 보다 크고 보다 비조직적인 우정 집단을 형성하는 경향이 있기 때문에 집단 따돌림과 같은 간접적인 폭력 유형은 직접적인 공격 방법만큼 효과적이지는 않다(Owens & MacMullin, 1995). 공격행동과 같은 직접적인 폭력 유형(예컨대, 발로 차기, 주먹으로 때리기, 신체적 위협 등)은 보다 간접적인 폭력 유형보다 훨씬 더 가시적이어서 확인하고 별하기 쉽다. Olweus(1993: 59)는 여학생들은 “전형적으로 눈에 띄지 않는 폭력을 사용하고 몰래 괴롭히는 방법으로” 폭력을 행사한다고 보고하였다. 이러한 간접적인 폭력행동은 교사, 부모, 그리고 심지어는 다른 학생들도 모르고 넘어가는 경우가 많다(Owens & MacMullin, 1995). 폭력 피해학생들은 수치심이나 보복에 대한 두려움 때문에 이러한 간접적인 유형의 폭력을 보고하지 않을 수 있다(Baldry &



Winkel, 2003). 그러나 보다 은밀하게 이루어지는 이러한 간접적인 유형의 공격성과 폭력은 피해학생들에게 지속적으로 부정적인 영향을 미칠 수 있다(Owens et al., 2000; Owens & MacMullin, 1995; Rigby & Slee, 1999). 사실 Baldry와 Winkel(2003)은 자살 생각은 직접적인 폭력 피해보다 학교에서 관계적인 피해와 보다 더 강하게 연관되어 있다는 것을 발견하였다. 폭력 피해 여학생들에 의해 보고되는 부정적인 심리적 영향으로는 “당황, 분노, 걱정, 두려움, 창피, 외로움, 자의식, 배신, 슬픔”(Owens & MacMullin, 1995: 367) 등을 들 수 있다. 더욱이 Owens et al.(2000)은 폭력 피해 여학생들은 간접적인 폭력 유형이 눈에 띄지 않기 때문에 교사와 부모로부터 필요한 지원을 받지 못했다는 것을 발견하였다. 요컨대, 이러한 연구결과들은 남학생과 여학생은 서로 다른 종류의 폭력 피해를 당하기 쉽다는 것을 시사하고 있다.

학교폭력에 영향을 미칠 수 있는 또 다른 위험 요인으로 개인의 신체적, 인지적, 심리사회적인 특성을 들 수 있다. 동일한 연령의 학생들보다 키가 작고 체격이 작으며 힘이 약한 학생들이 학교폭력의 피해를 당하기 쉽다(Voss & Mulligan, 2000). 반면에, 동일 연령의 학생들보다 키가 크고 힘이 강한 학생들이 학교폭력 가해를 보이는 경향이 있다(Olweus, 1993). 학생들이 또래들과 함께 잘 어울릴 수 있으려면 자신의 사회적 목표를 만족시킬 수 있는 현실적인 계획을 수립할 수 있고(수단-목적 사고), 대인관계 문제에 대해 몇 가지 가능한 해결책을 생각해 낼 수 있어야 하는데(대안적 해결 사고), 이러한 두 가지 인지적 대인 문제해결 기능이 부족한 학생은 타인보다 만족을 잘 지연할 수 없으며, 친구를 사귀는 것이 힘들고,

욕구가 좌절될 때 정서적으로 발끈 화를 내며, 고통스러워하는 타인들에게 동정심이 적고, 언어적·신체적인 공격을 곧잘 드러낸다(Shure, 1999; Snowman & Biehler, 2003 재인용).

학교폭력 행동을 하는 학생들에게서 나타나는 심리사회적 특성 중 가장 많은 부분을 차지하는 것이 충동성과 공격성이다(김창균, 임계령, 2010). 충동적이고 공격적인 학생들은 학교질서나 규범을 고려하지 않고, 자기중심적으로 행동하는 경향이 있고, 스스로 분노를 조절하거나 화를 참는 능력이 부족하며, 자신의 처한 상황에 대한 해석과 인식에 있어서 일반 학생들보다 더 많은 스트레스를 경험하기 쉽다. Hoover와 Oliver(1996), 그리고 Baldry와 Farrington(1999) 또한 폭력 가해 학생들의 대부분이 상대방의 권리와 감정을 무시하고 친구를 지배하려는 강한 욕구인 공격성을 가지고 있다고 하였다. 또한 학교폭력 가해학생은 일반 학생과 비교해서 친구관계를 형성하는 데에 있어 품행에 문제가 있고(Austin & Joseph, 1996), 협동심이 부족하며(Rigby, Cox, & Black, 1997), 상대방의 관점 수용능력·공감·도덕성 발달·감정의 자기조절능력이 부족하다(Crick, Grotper, & Bigbee., 2002). 그리고 학교폭력 피해학생은 종종 우울·불안·심지어 자살 충동을 느끼고(Hyman, Kay, Tabori, Weber, Mahon, & Cohen, 2006), 우울과 불안 및 낮은 자존감으로 인해 친구관계에 있어 조심스럽고 민감하게 반응하는 경향이 있고(Craig, 1998), 일반 학생들과 비교하여 더욱 위축되고 걱정이 많고 새로운 환경에 대한 적응을 두려워하고(Byrne, 1994), 친구의 수도 적고 친구관계에 있어서 외로움을 더 느끼고 학교생활에 대한 만족도가 낮으며(Slee, 1995), 자기주장을 잘 내세우지 못하고 타인에 대한 공감 능력이

부족하다(Rigby, 1996). 우리나라 학생들은 학업성적과 진로문제, 대인관계의 어려움 등으로 인하여 다양한 스트레스를 경험하게 되고, 이러한 스트레스가 학생들의 학교폭력 문제를 유발하는 주범으로 지적되고 있다(도기봉, 2008). 학업 관련 스트레스(시험, 숙제, 학원, 학습내용 등), 가정 관련 스트레스(지나친 간섭, 차별과 비교, 신체·언어적 학대, 형제 갈등, 가정의 경제적 문제 등), 대인 관련 스트레스(친구 사이의 소외, 질투, 의사소통 문제, 경쟁, 신체적 열등감 등)와 같은 과도한 스트레스로 인해 스스로가 위축되어 괴롭힘을 당하거나 자신 스스로를 통제할 수 없는 상황에 이르게 되어 스트레스를 해소할 대상을 찾게 되고 자신보다 약한 학생을 대상으로 괴롭힘이나 폭력을 행사하게 된다.

학교폭력에 영향을 미칠 수 있는 또 다른 개인 요인으로 신체적·정신적 장애를 들 수 있다. 학생이 정신적 장애, 특히 품행장애, 반항성 장애, 주의력결핍 및 과잉행동장애 등을 갖고 있거나(Coolidge, DenBoer, & Segal, 2004; 임영식, 2006 재인용), 신체 및 지적 장애를 가지고 있거나 특수교육을 받고 있는 경우(Nabuzoka & Smith, 1993) 학교폭력의 가해 및 피해 학생이 될 위험성이 높다. 그 이유는 사회적으로 잘 기능하지 못하고 폭력에서 자신을 보호할 수 있는 능력이 부족하기 때문에 이들의 특이한 모습은 학교폭력의 표적이 될 수 있을 뿐만 아니라 자신이 갖고 있는 장애를 공격적인 방법으로 표출할 가능성이 있기 때문이다.

이상에서 살펴 본 바와 같이 성별, 신장과 체격, 공격성과 충동성, 불안과 우울 및 자존감, 인지적 대인문제해결 기능의 부족, 신체적·정신적 장애, 타인에 대한 공감 능력의

부족 등이 학교폭력을 유발할 수 있는 개인적 위험 요인으로 확인되고 있다.

#### 가정 요인

가정은 개인의 성격과 행동유형을 형성하는데 매우 중요한 영향을 미치며, 많은 연구는 부적절한 가정환경이 학교폭력을 유발할 수 있는 중요한 위험 요인이라고 지적하고 있다. 가정 요인은 사회경제적 지위와 같은 가정의 구조적 특성과 부모의 자녀양육방식과 같은 기능적 특성으로 구분해 볼 수 있다.

먼저 가정의 구조적 특성으로 가정의 빈곤은 학교폭력의 한 원인이 될 수 있다. 실제로 많은 연구들(Attar, Guerra, & Tolan, 1994; Dwyer, Osher, & Hoffman, 2000; Guerra, Huesmann, Tolan, Van Acker & Eron, 1995; Haapasalo & Tremblay, 1994; Kupersmidt et al., 1995; Soriano, Soriano, & Jimenez, 1994)이 학교폭력과 가정의 빈곤과는 관계가 있음을 밝히고 있다. Brownfield(1987)와 Guerra et al.(1995)은 아버지가 오랫동안 실업 상태에 있는 남학생들이 아버지가 고용 상태에 있는 남학생들보다 폭력 행동을 할 가능성이 더 크다는 것을 발견하였다. 그 이유는 이런 빈곤 가정의 자녀는 적절한 지지적 환경을 제공하지 못하며 범죄와 연관된 일에 관여할 가능성이 높기 때문이다(Catalano & Hawkins, 1996).

다음으로 학교폭력과 관련된 가정의 기능적 측면으로 부모의 자녀양육방식을 들 수 있다. 학교폭력 가해행동은 흔히 부모가 권위주의적이고 공격적이며 거부적인 가정의 자녀에게서 많이 목격되고, 공격적 행동은 관찰과 강화를 통해 일어난다(Barry & Wentzel, 2006; Brendgen et al., 2006). 이러한 자녀의 부모들은 문제해

결능력이 낮고 갈등해결의 방법으로 폭력을 선호한다(Ma, 2001). 이와 같은 가정환경은 다른 사람의 행동을 적대적이거나 공격적으로 보는 경향성인 적대적 귀인 편향(hostile attributional bias)이라는 결과를 낳는다. 구체적으로 자녀의 정서적 지원의 결핍, 자녀에 대한 감독과 점검의 부재, 자녀교육에 대한 부모의 참여 부족과 같은 부모의 자녀양육방식이 학교폭력 가해행동을 증진시키는 경향이 있다(Bowers, Smith, & Binney, 1994; Olweus, 1993; Sullivan, 2000). 부모의 자녀양육과 학교폭력 가해행동에 대한 연구문헌을 요약한 Olweus(1993)는 가해행동에 영향을 미치는 자녀양육 요인들이 있음을 제안하고 있다. 첫째, 자녀를 온정적이고 관심어린 태도로 대하지 않는 부모는 자녀를 충동적이고 공격적으로 하게 할 위험성을 증진시킨다. 둘째, 어떤 행동이 수용되고 수용되지 않는지 명확한 규칙을 설정하지 않거나 자녀의 공격적 행동을 묵인하는 부모, 그리고 자주 체벌과 같은 물리적 방법을 사용하는 부모는 자녀가 학교폭력 가해자가 되도록 할 위험성을 증진시킨다. 셋째, 다른 사람들과의 일상적 상호작용에서 공격적 행동을 나타내는 부모는 자녀가 학교폭력 가해자가 되도록 할 위험성을 증진시킨다. 이것은 ‘폭력이 폭력을 낳는다’는 주장과 같은 것으로, 자녀가 폭력에 노출됨으로써 폭력을 학습하게 된다는 것이다. Shields와 Cicchetti (2001)의 연구에서 부모가 권위주의적이고 강압적인 양육방법을 사용하여 자녀를 통제하고 자녀를 거부하는 태도, 즉 가혹하고 처벌적인 태도로 자녀를 대할 때, 이러한 가정의 학생은 학교폭력을 가할 위험성이 높은 것으로 밝혀졌다.

부모-자녀 관계와 관련해서 학교폭력 가해

학생은 부모와 갈등적인 관계에 놓여 있는 것으로 나타났으며, 또한 가족구성원 간의 관계가 불안정하고 가족 간의 불화가 존재하는 것으로 나타났다(Bowers, Smith, & Binney, 1992, 1994). 학교폭력 피해학생은 과잉보호적인 가정에서 자란 경우가 많음을 연구는 지적하고 있다. 과잉보호적인 가정환경에서 자란 학생들은 그들을 덜 취약하게 만드는 자기주장적 기술을 발달시키지 못하는 경향이 있다(Bowers et al., 1994; Sullivan, 2000). 학교폭력 가해학생과 피해학생의 자녀양육방식에 관한 한 가지 중요한 연구결과는 이들 부모는 학교와 빈약하고 나쁜 관계를 갖고 있다는 점이다. 이들 부모는 자녀가 학교에서 학교폭력의 가해자 혹은 피해자인지 잘 알지 못한다(Olweus, 1993). 또한 이들 부모는 자녀가 학교에서 폭력 가해행동을 했다는 것을 알더라도 구체적으로 어떻게 해야 하는지 잘 모른다. 한편, 학교는 학교폭력 사건이 심한 신체적 손상의 결과를 가져 온 것이 아니면 가해학생이나 피해학생의 부모와 접촉하지 않는 경향이 있다(Olweus, 1991, 1993). 그래서 시간이 지남에 따라 학교폭력 가해학생과 피해학생의 부모는 학교를, 학교는 이들 부모에 대해서 부정적인 견해를 갖게 되어 가정과 학교 간에 접촉이 결여되고 비협조적인 분위기를 형성하는 경향이 있다. 한편, 부모-자녀 관계에서 자녀가 부모와 개방적인 의사소통을 원활하지 못할 때 폭력의 위험성은 증가하게 된다는 연구결과(Bowers et al., 1994)도 있다.

또한 학생의 학교폭력 가해행동과 관련될 수 있는 가정 요인으로 부모의 지시와 감독 역할의 부재를 들 수 있다. 부모는 자녀가 어디에 있고, 누구와 있으며, 무엇을 하고 있는지 등을 알고 있어야 하며 이에 대한 관심과

감독이 필요하다. 따라서 부모가 자녀 감독을 소홀히 하고 보살핌을 제공하지 않는 것은 폭력을 예측하는 중요한 요인으로 작용한다(Brendgen, Vitaro, Tremblay, & Lavoie, 2001). 이 밖에도 가정 내에서 폭력을 모델링하며 생활한 자녀는 폭력행동을 할 가능성이 매우 높으며(Farrington, 1991), 부모나 가족 구성원이 가지고 있는 반사회적인 가치나 규범은 자녀가 폭력행동을 일으키고 정당화하도록 만드는 요인이 된다(Brewer, Hawkins, Catalano, & Neckerman, 1995).

이상에서 살펴 본 바와 같이 처벌적이고 권위주의적인 부모의 양육방식, 부모와 자녀 간의 부정적 관계와 태도, 부모의 불화, 가족구성원 간의 불화, 위협적인 가정 분위기, 긍정적 변화를 유도하기 위한 방법에 관한 부모의 무지, 부모의 지시와 감독의 부재 등이 학교폭력을 유발할 수 있는 가정 위험 요인으로 확인되고 있다.

#### 지역사회 요인

아동과 청소년이 성장하고 발달하는 이웃과 지역사회는 그들의 폭력과의 관계에서 매우 중요한 영향을 미치는 요인이다. 학교폭력을 유발하는 지역사회 요인으로 대중매체를 들 수 있다. 텔레비전, 만화, 컴퓨터 게임 등 다양한 경로를 통해 대중매체가 확대 보급되고 있어 학생들이 폭력 프로그램에 노출될 위험성이 더욱 커지고, 폭력에 대한 사춘기 학생들의 호기심과 모방심리는 자극받고 있다. 이러한 폭력에 대한 노출은 학생들이 문제를 해결하는 방법으로 폭력을 수용하도록 학습시키며, 대중매체를 통해 언어적이고 신체적인 폭력을 많이 경험한 학생일수록 학교폭력 기해

경험이 많은 것으로 나타났다(Murray, 1999).

대중매체와 함께 학생들 주변에 존재하는 유해환경이 학교폭력의 지역사회 위험 요인으로 작용할 수 있다. 유해환경에 접촉함으로써 규범위식이 약화되고 반규범적인 가치나 태도를 학습할 기회가 증가하기 때문에 비행과 반사회적 공격행동을 일으킬 가능성이 높아진다. 또한 학생들이 생활하고 있는 지역사회는 가정환경만큼이나 개인에게 미치는 영향이 크다고 할 수 있는데, 지역사회 내에서 폭력에 노출되는 것은 학생의 공격성과 학교폭력의 위험성을 증가시킨다(Farrell, Valois, Meyer, & Tidwell, 2003)

또한 빈곤, 차별, 교육과 고용의 기회 부족은 모두가 대인폭력의 위험한 지역사회 요인인 것으로 밝혀졌다(Herrenkohl, Chung, & Catalano, 2004). 학교폭력에 영향을 미칠 수 있는 또 다른 지역의 중요한 측면은 범죄율이다. 학교폭력은 지역의 범죄와 무관하지 않다(Wilson, 1980). Dodge, Pettit 및 Bates (1994)의 연구에서 학교폭력과 지역사회 범죄율과는 정적 관계가 있음이 밝혀졌다. 또한 Everett와 Price(1995)는 범죄율이 높은 지역의 학생들이 학교 안팎에서 발생하는 폭력행동의 피해자가 될 가능성이 매우 높다는 것을 밝혔다. 이 외에도 성인들의 학교폭력에 대한 방관과 묵인, 지나친 경쟁위주의 사회적 풍토와 여가활동의 기회나 시설의 부족 등과 같은 지역의 문화·환경적 여건은 학교폭력을 유발하는 위험 요인이 될 수 있다.

이상에서 살펴 본 바와 같이 대중매체에서의 폭력 노출, 유해환경, 빈곤과 범죄율, 폭력에 대한 성인의 방관, 경쟁적 사회풍토, 여가활동의 기회나 시설의 부족 등이 학교폭력을 유발할 수 있는 지역사회 위험 요인으로 확인

되고 있다.

### 맺음말

최근 사회적·국민적 핫 이슈로 등장한 학교폭력 문제가 등교거부, 우울, 자존감 상실, 대인기피증, 자살 등 학생들에게 심각한 부정적 영향을 미치고 학교교육을 붕괴할 위험에 있기 때문에 학교폭력 근절을 위한 노력이 어느 때보다 절실한 시점에 있다. 그러나 학교폭력의 문제는 최근 갑자기 생긴 것이 아니라 그동안 누적된 교육의 누수현상이 증폭되어 학교폭력 쓰나미를 몰고 온 결과라 할 수 있기 때문에 하루아침에 해결하려고 조급하게 덤벼드는 것은 오히려 졸속정책이 되거나 일시적인 미봉책에 그칠 우려가 있다. 뚝에 구멍이 나 물이 세면 당장은 구멍을 막아야 하겠지만, 다시 뚝에 구멍이 나 뚝이 무너지지 않도록 하려면 구멍이 왜 생겼는지 그 원인을 찾아 해결해야 하는 것처럼 학교폭력을 예방하고 대처하기 위해서는 정확한 원인 진단이 선행되어야 한다.

지금까지 본 논문에서는 생태학적 관점에서 학교폭력의 원인, 즉 학교폭력을 유발하는 요인을 관련 문헌과 선행연구를 통해 고찰하였다. 생태학적 이론은 복합적인 요인에 의해 발생하는 학교폭력 문제에 대한 총체적인 이해와 해결방법을 제공하는데 가장 적합한 이론이기 때문에 본 논문에서는 Bronfenbrenner (1979)의 생태학적 발달이론의 영향을 많이 받은 Benbenishty와 Astor(2005)의 생태학적 학교폭력 다중계층 구조 경로모형을 소개하고 간단히 살펴보았다. Benbenishty와 Astor의 모형은 학교폭력이 여러 하위체계들, 예컨대 학교, 학

생들의 가정, 지역사회 및 보다 더 큰 사회적 맥락과 같은 요인들의 영향과 어떻게 관련이 되는가를 보여주고 있으며, 학교를 모형의 중앙에 위치시키고 있다는 점에서 다른 생태학적 모형과는 다른 특징을 보이고 있다. 또한 이 모형은 개인적 특성과 지역사회의 특성, 학생들의 가정 배경과 같은 보다 넓은 사회적 맥락의 학교 외부적 요인들뿐만 아니라 학교 정책, 제반 절차, 학교풍토, 교사반응, 또래집단 등과 같은 학교 내부적 요인들이 학생들의 학교폭력 수준에 직접 혹은 간접으로 영향을 주고 있음을 나타내고 있다.

이러한 Benbenishty와 Astor의 생태학적 모형에 기초하여 본 논문에서는 학교폭력의 유발요인으로 학교 요인, 개인 요인, 가정 요인, 지역사회 요인으로 구분하여 이들 요인의 상호작용에 의해 학교폭력이 유발되고 있음을 시사하였다. 관련 문헌과 선행연구를 고찰한 결과에 따르면 학교폭력에 영향을 미칠 수 있는 학교 위험 요인으로는 교사와 학교당국의 폭력문제에 대한 관심과 인식 부족, 학교폭력에 대한 미온적 반응, 안전하고 평화롭지 못한 부정적인 학교풍토, 과밀한 학교와 학급의 학생 수, 폭력 가해 또래집단과의 접촉 등이고, 개인 위험 요인으로는 성별, 신장과 체격, 공격성과 충동성, 불안과 우울 및 자존감, 인지적 대인문제해결 기능의 부족, 신체적·정신적 장애, 타인에 대한 공감 능력의 부족 등이고, 가정 위험 요인으로는 처벌적이고 권위주의적인 부모의 양육방식, 부모와 자녀 간의 부정적 관계와 태도, 부모의 불화, 가족구성원 간의 불화, 위협적인 가정 분위기, 긍정적 변화를 유도하기 위한 방법에 관한 부모의 무지, 부모의 지시와 감독의 부재 등이며, 지역사회 위험 요인으로는 대중매체에서의 폭력 노출,

유해환경, 빈곤과 범죄율, 폭력에 대한 성인의 방관, 경쟁적 사회풍토, 여가활동의 기회나 시설의 부족 등인 것으로 드러났다.

이러한 각 요인들이 우리나라 학생들의 학교폭력 행동에 실제로 영향을 미치고 있는지의 여부와 각 요인들의 상대적 영향력 및 설명력에 대한 실증적·경험적 분석이 앞으로 필요하겠지만, 분명한 것은 학교폭력은 한 가지 원인이 아닌 학교, 개인, 가정, 지역사회 관련 요인 등 여러 원인이 복합적으로 작용하여 발생하는 이른바 ‘폭력의 종합 세트’라는 점이다. 이처럼 학교폭력은 한 가지 원인이 아닌 여러 가지 원인이 복합적으로 작용하여 발생하는 것이기에 때문에 단기간에 근절되기 어려운 특성을 갖고 있다. 따라서 학교폭력을 해결하기 위한 노력은 일회성으로 그치거나 단기적·부분적 처방만으로는 한계가 있기 때문에 장기적·종합적인 대책을 수립하여 근본적인 원인들을 해결하기 위한 노력이 계속 이루어져야 한다. 본 논문에서 고찰한 학교폭력의 유발 요인과 그 영향에 대한 성찰을 토대로 학교와 가정 및 사회를 바로 세워나갈 때 학교폭력의 예방과 대책은 그 진정성과 효과를 지니게 될 것이다. 앞으로 학교폭력의 유발 요인에 대한 생태학적 관점이 기존의 다른 이론들과 어떤 차별성이 있으며, 학교폭력 유발 요인들 간의 구조적 관계 및 상대적 영향력에 대한 국내의 실증연구가 요망된다고 하겠다.

### 참고문헌

김창균, 임계령 (2010). 학교폭력의 발생원인과 대처방안. *법학연구*, 38, 173-198.

- 도기봉 (2008). 학교폭력에 영향을 미치는 공격성과 생태체계요인의 상호작용효과. *청소년복지연구*, 10(2), 73-92.
- 박효정·연은경 (2003). 한국 중등학생의 생활 및 문화 실태 분석 연구(I). 연구보고 RR 2003-5. 서울: 한국교육개발원.
- 박효정·최상근·연은경 (2004). 한국 초등학생의 생활 및 문화 실태 분석 연구(II). 연구보고 RR 2004-1. 서울: 한국교육개발원.
- 이상균 (2005). 청소년의 또래폭력 가해경험에 대한 생태체계적 영향 요인. *아동복지학*, 19, 141-170.
- 임영식 (2006). 학교폭력과 관련된 위험 요인. 문용린 외, *학교폭력 예방과 상담*(pp.47-66). 서울: 학지사.
- 양정호 (2004). 중학생의 왕따 발생 요인에 관한 연구. 제1회 한국청소년패널 학술대회발표자료집 (pp.16-46).
- 이완수 (2002). 초등학생 학교폭력 실태조사. 자녀안심운동 서울협의회.
- 정종진 (2012). *학교폭력 상담: 이론과 실제* 편. 서울: 학지사.
- 조선일보 2012년 1월 18일자 12면.
- 청소년폭력예방재단 (2011). 2010년 학교폭력 실태조사 보고서. 서울: 청소년폭력예방재단.
- Adams, T. A. (2000). The status of school discipline and violence. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 567, 140-156.
- Astor, R. A., Benbenishty, R., Zeira, A., & Vinokur, A. (2002). School climate, observed risk behaviors, and Victimization as predictors of high school students' fear and judgements of school violence as a problem. *Health*

- Education and Behavior*, 29(6), 716-736.
- Astor, R. A., Benbenishty, R., Haj-Yahia, M., Zeira, A., Perkins-hart, S., Marachi, R. (2002). The awareness of risky peer group behaviors on school grounds as predictors of students' victimization on school grounds: Part II- Junior high schools. *Journal of School Violence*, 1(3), 57-66.
- Attar, B. K., Guerra, N. G., & Tolan, P. H. (1994). Neighborhood disadvantage, stressful life events, and adjustment in urban elementary-school children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 23, 391-400.
- Austin, S. & Joseph, S. (1996). Assessment of bully/victim problems in 8 to 11 years olds. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 447-456.
- Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (1999). Types of bullying among Italian school children. *Journal of Adolescence*, 22, 423-426.
- Baldry, A. C., Winkel, F. W. (2003). Direct and vicarious victimization at school and at home as risk factors for suicidal cognition among Italian adolescents. *Journal of Adolescence*, 26, 703-716.
- Barkin, S., Kreiter, S., & Durant, R. H. (2001). Exposure to violence and intentions to engage in moralistic violence during early adolescence. *Journal of Adolescence*, 24, 777-789.
- Benbenishty, R., & Astor, R. A. (2005). *School violence in context: Culture, neighborhood, family, school, and gender*. Oxford: Oxford University Press.
- Benbenishty, R., Zeira, A., & Astor, R. A. (2000). *A national study of school violence in Israel*. Jerusalem: Israeli Ministry of Education.
- Besag, V. (1989). *Bullies and victims in schools: A guide to understanding and management*. Philadelphia: Open University Press.
- Borg, M. K. (1999). The extent and nature of bullying among primary and secondary school children. *Educational Research*, 41(2), 137-153.
- Bowen, G. L., Bowen, N. K., & Richman, J. M. (2000). School size and middle school students' perceptions of the school environment. *Social Work in Education*, 22, 69-82.
- Bowers, L., Smith, P. K., & Binney, V. (1992). Cohesion and power in the families of children involved in bully/victim problems at school. *Journal of Family Therapy*, 14, 371-387.
- Bowers, L., Smith, P. K., & Binney, V. (1994). Perceived family relationships of bullies, victims and bully victims in middle childhood. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11(2), 215-232.
- Brendgen, M., Vitaro, F., Tremblay, R. E., & Lavoie, F. (2001). Reactive and proactive aggression: Predictions to physical violence in different contexts and moderating effects of parental monitoring and caregiving behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29(4), 293-304.
- Brendgen, M., Vitar, F., Boivin, M., Dionne, G., Perusse, D. (2006). Examining genetic and environmental effects on reactive versus proactive aggression. *Developmental Psychology*, 42(6), 1299-1312.
- Brewer, D. D., Hawkins, J. D., Catalano, R. F., & Neckerman, H. J. (1995). *Preventing serious, violent, and chronic juvenile offending: A review of*

- evaluations of selected strategies in childhood, adolescence, and the community.* Thousand Oaks, CA: Sage.
- Brofenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development.* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brownfield, D. (1987). Father-son relationship and violent behavior. *Deviant Behavior, 8*, 67-78.
- Byrne, B. J. (1994). Bullies and victims in a school setting with reference to some Dublin schools. *The Irish Journal of Psychology, 15*, 574-586.
- Catalano, R. F., & Hawkins, J. D. (1996). The social development model: A theory of antisocial behavior. In J. D. Hawkins(Ed.), *Delinquency and crime: Current theories*(pp.149-197). New York: Cambridge University Press.
- Centers for Disease Control and Prevention(CDC). (1996). Youth risk behavior surveillance: United States, 1995. *Morbidity and Mortality Weekly Report* (pp.32-40). U. S. Department of Health and human Services. Washington, DC: Author.
- Centers for Disease Control and Prevention(CDC). (1996). *Youth risk behavior surveillance: United States, 1999.* Washington, DC: U. S. Department of Health and human Services.
- Craig, W. M. (1998). The relationship among bullying victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences, 24*, 123-130.
- Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (1994). Socialization mediators of the relation between socioeconomic status and child conduct problems. *Child Development, 65*, 649-665.
- Dwyer, K. P., Osher, D., & Hoffman, C. C. (2000). Creating responsive schools: Contextualizing early warning, timely response. *Exceptional Children, 66*, 347-365.
- Everett, S. A., & Price, J. H. (1995). Students' perceptions of violence in the public schools: The MetLife survey. *Journal of Adolescent Health, 17*(6), 345-352.
- Farrell, A. D., Valois, R. E., Meyer, A. L., & Tidwell, R. (2003). Impact of the RIPP violence prevention program on rural middle school studies: A between-school study. *Journal of Primary Prevention, 44*, 143-167.
- Farrington, D. P. (1991). Childhood aggression and adult violence: Early precursors and later-life outcomes. *The development and treatment of childhood aggression.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Fitzpatrick, K. M. (1997). Aggression and environmental risk among low-income African-American youth. *Journal of Adolescent Health, 21*, 172-178.
- Flannery, D. J. (1997). *School violence: Risk, prevention and policy* (Urban Diversity Series No. 109). New York: Institute for Urban and Minority Education.(Eric Document Reproduction Service No. ED416272)
- Fraser, M. W. (1996). Aggressive behavior in childhood and early adolescence: An ecological-developmental perspective on youth violence. *Social Work, 41*(4), 347-361.
- Goldstein, A. (1994). *The ecology of aggression.* New York: Plenum Press.
- Gropper, N., & Froschl, M. (2000). The role of



- gender in young children's teasing and bullying. *Equity and Excellence in Education*, 33(1), 48-56.
- Guerra, N. G., Huesmann, L. R., Tolan, P. H., Van Acker, R., & Eron, L. D. (1995). Stressful events and individual beliefs as correlates of economic disadvantage and aggression among urban children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63(4), 518-528.
- Haapasalo, J., & Tremblay, R. E. (1994). Physically aggressive boys from ages 6 to 12: Family background, parenting behavior, and prediction of delinquency. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62(5), 1044-1052.
- Hellman, D. A., & Beaton, S. (1986). The pattern of violence in urban public schools: The influence of school and community. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 23, 102-127.
- Herrenkohl, T. I., Chung, I., & Catalano, R. F. (2004). Review of research on the predictors of youth violence and school-based and community-based prevention approaches. In P. Allen-Mears & M. W. Fraser (Eds.), *Intervention with children and adolescents: An interdisciplinary perspective* (pp.449-476). Boston: Pearson.
- Hoover, J. H., & Oliver, R. (1996). *The bullying prevention handbook: A guide for principals, teachers, and counselor*. Bloomington, IN: National Educational Service.
- Hyman, I., Kay, B., Tabori, A. Weber, M., Mahon, M., & Cohen, I. (2006). Bullying: Theory, research, and intervention. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein(Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp.855-884). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kupersmidt, J. B. et al. (1995). Childhood aggression and peer relations in the context of family and neighborhood factors. *Child Development*, 66, 360-375.
- Lee, E. H., & Kim, M. J. (2003). *Media violence, anger, contact with delinquent friends, and bullying at school in Korea*. The 4th Asia-South Pacific Association of Sport Psychology International Congress Programme & Proceeding, pp.55-57, July 1, 2003, Seoul: Kookmin University.
- Litz, B. T., Blake, D. D., Gerardi, R. J., & Keane, T. M. (1990). Decision making guidelines for the use of direct therapeutic exposure in the treatment of posttraumatic stress disorder. *Behavior Therapy*, 13, 91-99.
- Ma, X. (2001). Bullying and being bullied: To what extent are bullies also victims? *American Educational Research Journal*, 38(2), 351-370.
- Murray, J. P. (1999). Studying television violence. In J. K. Asamen & G. L. Berry (Eds.), *Research paradigms, television, and social behavior* (pp.369-410). Thousand Oaks: Sage.
- Nabuzoka, D., & Smith, P. K. (1993). Sociometric status and social behavior of children with and without learning difficulties. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34, 1435-1448.
- Nansel, T., Overpeck, M., Pilla, R., Ruan, W., Simons-Morton, B., & Scheidt P. (2001). Bullying behaviors among U. S. youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *JAMA: Journal of the American*

- Medical Association*, 285, 2094-2100.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school-based intervention problem. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp.411-448). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Olweus, D. (1999). Norway. In P. K. Smith et al. (Eds.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective*(pp.28-48). London: Routledge.
- Olweus, D., Limber, S., & Mihalic, S. F. (1999). *Blueprints for violence prevention, book nine: Bullying prevention program*. Boulder, CO: Center for the Study and Prevention of Violence.
- Owens, L., & MacMullin, C. (1995). Gender differences in aggression in childhood and adolescents in South Australian schools. *International Journal of Adolescence and Youth*, 6, 21-35.
- Owens, L., Slee, P., & Shute, R. (2000). "It hurts a hell of a lot...": The effects of indirect aggression on teenage girls. *School Psychology International*, 21, 359-376.
- Paquette, J. A., & Underwood, M. K. (1999). Gender differences in young adolescents' experiences of peer victimization: Social and physical aggression. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45(2), 242-266.
- Pellegrini, A. D., & Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 259-280.
- Rigby, K. (1996). *Bullying in schools: And what to do about it*. London: Jessica Kingsley.
- Rigby, K., Cox, I., & Black, G. (1997). Cooperativeness and bully/victim problem among Australian school children. *The Journal of Social Psychology*, 137, 357-368.
- Rigby, K., & Slee, P. (1999). Suicidal ideation among adolescent school children, involvement in bully-victim problems, and perceived social support. *Suicide and Life Threatening Behavior*, 29, 119-130.
- Shields, A., & Cicchetti, D. (2001). Parental, maltreatment and emotion dysregulation as risk factors for bullying and victimization in middle childhood. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30, 349-363.
- Slee, P. T. (1995). Peer victimization and its relationship to depression among: Austrian primary school students. *Personality and Individual Difference*, 18, 57-62.
- Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. E., & Slee, P. (1999). *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. New York: Routledge.
- Smith, P. K. & Sharp, S. (1994). The problem of school bullying. In P. K. Smith & S. Sharp (Eds.), *School bullying: Insights and perspectives* (pp.1-19). London: Routledge.
- Snowman, J., & Biehler, R. (2003). 교육심리학: 수업을 위한 심리학적 원리와 적용[*Psychology applied to teaching*, 10th ed.]. (강영하, 송재홍, 정미경, 정종진 공역). 서울: 아카데미 프레스. (원전은 2003에 출판)

- Soriano, M., Soriano, F., & Jimenez, E. (1994). School violence among culturally diverse populations: Sociocultural and institutional consideration. *School Psychology Review, 23*(2), 216-235.
- Sullivan, K. (2000). *The anti-bullying handbook*. New York: Oxford University Press.
- Swearer, S. M., Espelage, D. L., & Napolitano, S. A. (2011). 괴롭힘의 예방과 개입[Bullying prevention and intervention: Realistic strategies for schools]. (이동형, 이승연, 신현숙 공역). 서울: 학지사. (원 전은 2009에 출판)
- Tremblay, R. E. (2000). The development of aggressive behavior during childhood: What have we learned in the past century. *International Journal of Behavioral Development, 24*(2), 129-141.
- Voss, L. D., & Mulligan, J. (2000). Bullying in school: Are short pupils at risk? Questionnaire study in cohort. *British Medical Journal, 320* (7235), 610-613.
- Walker, H. M., & Gresham, F. M. (1997). Making schools safer and violence-free. *Intervention in School and Clinic, 32*, 199-204.
- Welsh, W. N. (2000). The effects of school climate on school disorder. *Annals of the American academy of Political and Social Science, 567*, 88-107.
- Wilson, H. (1980). Parental supervision: A neglected aspect of delinquency. *British Journal of Criminology, 20*, 203-235.
- ◆ 원 고 접 수 일: 2012년 7월 27일  
 ◆ 수정원고접수일: 2012년 9월 03일  
 ◆ 계 재 승 인 일: 2012년 9월 06일

## Ecological Consideration of Factors Inducing School Violence

Jong-Jin Jeong

Daegu National University of Education

This paper aims at investigate factors inducing school violence from an ecological standpoint on the assumption that a correct analysis of what brings about it must be carried out in advance in order to prevent and cope with school violence, For that, an ecological heuristic model of factors related to school violence devised by Benbenishty and Astor(2005), who were greatly influenced by the ecological developmental theory of Bronfenbrenner(1979), was briefly introduced. On the basis of this model the author classified school violence factors into school-level factors, individual factors, family-level factors, and community contextual factors and examined relevant literature and preceding studies. Through this discussion a conclusion was drawn that, because school violence occurs not by one cause but by various causes including school, individual, family, community related factors, and it can be called 'a synthetic violence type', it is necessary to set up synthetic measures against these factors on a long-term basis. It also was concluded that only when schools, homes and societies free from factors inducing school violence are built, the countermeasures against school violence will be truly effective.

*Key words : school violence, ecological model*