

초등교사 우울 및 회복 경험에 관한 현상학적 연구*

정재원

유영권†

루터대학교 / 겸임교수

연세대학교 / 교수

본 연구의 목적은 2023년에 있었던 초등교사의 연쇄적 자살 사건과 초등교사 우울증 비율이 높은 현상에 대한 고찰을 바탕으로, 초등교사가 겪는 우울 및 회복 경험을 탐색하는 것이다. 이를 위하여 전국 초등학교에 재직 중인 담임 교사 12명을 대상으로 3회에 걸쳐 심층 인터뷰를 진행하였고, 수집된 자료는 Giorgi의 현상학적 연구 방법에 따라 분석하였다. 연구 결과, ‘직무 환경적 요소’, ‘관계적 요소’, ‘사회문화적 요소’, ‘제도적 요소’, ‘초등교사가 경험한 우울 증상’, ‘초등교사의 우울 회복 요소’ 등 6개의 본질적 주제와 ‘근무조건의 불안정성’, ‘업무 적 및 정서적 고립’, ‘과도하게 지속되는 감정노동’, ‘학생 인권 강조와 교권 추락 현상’, ‘교사에 대한 엄격한 사회적 잣대’, ‘교사 정체성 혼란’, ‘불안을 넘어선 공포와 긴장감’, ‘분노와 우울 사이’, ‘무력감’, ‘무망감과 절망감’ 등 28개의 하위 구성요소가 도출되었다. 연구 결과에서는 상황적 구조 진술뿐만 아니라 일반적 구조 진술을 통해 초등교사가 경험하는 우울과 회복에 미치는 영향과 요인에 대한 구조를 제시하였다. 이 연구를 바탕으로 연구의 의의, 제한점 및 추후 연구에 대한 제언을 논의하였다.

주요어 : 초등교사, 우울, 회복, Giorgi의 기술적 현상학

* 본 연구는 정재원(2024)의 연세대학교 박사학위논문 ‘초등 교사의 자살 현상에 관한 연구: 초등 교사 우울 및 회복 경험을 중심으로’ 중 일부를 발췌, 수정한 내용임.

† 교신저자 : 유영권, 연세대학교 상담코칭학과, 서울시 서대문구 연세로 50 연세대학교 원두우 신학관 406호, Tel : 02-2123-2919, E-mail : you@yonsei.ac.kr



Copyright ©2025, The Korean Counseling Psychological Association
This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution Non-Commercial License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>) which permits unrestricted non-commercial use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

2023년 7월 이후 초등교사들이 잇따라 자살하며 이 문제가 사회적 이슈로 대두되자, 전국교직원노동조합(전교조)과 녹색병원은 2023년 8월 16일부터 23일까지 전국의 유치원, 초등학교, 중학교, 고등학교 교사 3,498명(여성 2,911명, 남성 587명)을 대상으로 마음 건강실태 조사를 시행하였다. 조사에 따르면, 초등교사의 60% 이상이 우울증으로 고통받고 있으며, 이 중 16%는 극단적인 선택을 할 정도로 중증 상태인 것으로 나타났다(서혜림, 2023). 2022년 건강보험심사평가원에서 발표한 자료에서도 유·초중고 교사가 실제 우울증으로 진료받은 건수는 총 15만93건에 달했다(건강보험심사평가원, 2002). 이는 2018년 8만337건에서 86.8%나 급증한 수치이다(김근수, 2023). 또한, 최근 10년간 극단적 선택을 한 교원이 144명에 이르는 것으로 집계되었는데, 학급별로는 78명이 초등학교 교원으로 절반을 넘었고, 연령대별로는 20~30대 교원이 60명으로 전체의 40%를 차지했다(서혜림, 2023). 이와 같은 최근 실시된 교사 대상 마음 건강실태 조사 자료에 비추어 볼 때, 초등교사의 마음 건강이 심각한 수준을 넘어 위기에 처해 있음을 알 수 있다. 교사들의 마음 건강을 보호하는 것은 학생들에게 제공하는 교육 서비스의 질에 직결되므로, 교육의 질을 높이는 데 큰 영향을 미친다(조용선, 2018). 따라서 자살하는 교사나 우울증으로 고통받는 교사들이 더 증가하지 않도록 초등교사의 우울을 경감시키고 예방하기 위한 다양한 개입이 필요하다.

왜 중·고등학교보다 초등교사의 자살률과 우울증 비율이 더 높은 것일까? 미국과 유럽에서는 어린이를 대상으로 하는 교직이 다른 직종에 비교해 더 많은 스트레스 유발 요인을 포함하고 있어, 스트레스 수준이 높은 직종으

로 보고되고 있다(Travers & Cooper, 1996). 국내에서도 초등교사가 다른 직종에 비교해 우울, 불안, 직무소진을 경험하는 비율이 높다는 연구가 있다(강현주, 2019). 국내 초등교사의 경우, 담임 교사가 교과목 대부분을 직접 가르치는 방식으로, 등교부터 하교까지의 5~6시간 동안 학생들과 함께 생활한다. 초등교사는 학생들과 장시간 함께 생활해야 하므로 생활지도와 관련된 스트레스가 상대적으로 클 수 있다. 또한, 중·고등학교는 생활기록부와 성적 등을 통해 학생들의 언행과 학교생활을 규제할 수 있는 제도적 장치가 마련되어 있다. 반면, 초등학교는 이러한 제도적 장치가 부족해 교사들이 권위를 가지고 학생들을 생활지도하기 어렵다. 게다가 초등학교는 학생들의 연령대가 낮아 학부모의 관여도가 중·고등학교에 비해 더 높다. 이로 인해 교사들은 학부모와 더 많이 소통해야 하는 부담을 안게 되며, 이 과정에서 상당한 스트레스와 어려움을 겪고 있다.

사회적 흐름을 살펴보면, 교사는 2019년만 해도 중·고등학생의 미래 희망 직업 1위를 차지할 만큼(교육부, 한국직업능력개발원, 2019) 교직이 안정적이고 사회적으로 존중받는 직업으로 여겨졌다. 그러나 최근 물질주의 경향의 강화로 교육 환경이 수요자 중심으로 변화하고, 학생 인권 신장이 두드러짐에 따라 교직에 대한 인식도 변화하고 있다. 이러한 교육 패러다임의 변화 속에서 교육 주체들 간의 갈등이 사회적 문제로 부각되고 있으며(서미옥, 2017), 특히 학생과 학부모에 의한 교권 침해 비율이 증가하고, 교권 침해 유형도 다양화되는 추세이다(조용선, 2018). 실제로 노동조합연맹이 조사한 바에 따르면, 최근 5년간 유·초·중·고 교사들의 교권 침해로 인해 정신

과 치료 또는 상담을 경험한 비율이 27%에 달하며, 이는 교권 침해로 인한 교사들의 정신적 피해가 증가하고 있음을 나타낸다(한국교원단체총연합회, 2023). Brouwers와 Tomic (2014)의 연구에 따르면, 직무 스트레스와 소진은 교사들의 우울에 가장 큰 부정적 영향을 미치는 요인이다. 또한, Wilson 등(2011)의 연구는 교권 침해가 초등교사의 직무 스트레스를 증가시키는 주요 원인임을 보여준다. 이러한 연구 결과들을 종합해 볼 때, 초등교사가 경험하는 교권 침해는 직무 스트레스를 증가시키고, 이는 결과적으로 소진과 우울에 부정적 영향을 미칠 것으로 추정할 수 있다. 따라서 초등교사들의 우울을 이해하기 위해서는 교사들의 우울에 영향을 미치는 직무 스트레스와 관련된 상황과 맥락을 파악하는 것이 매우 중요하다.

2000년부터 미국에서 부각되기 시작한 사회 정의 옹호 상담 관점은 내담자와 관련된 사회 체계 요인에 대한 이해를 강조한다. 사회정의 옹호 상담은 내담자 개인의 적응만을 요구하는 전통적 심리학이 불평등을 지속하게 한다는 반성에서 출발한 실천적 전환으로, 내담자가 겪는 문제를 억압, 차별, 특권 등 사회적 모순의 결과로 보고, 상담자는 이러한 사회적 및 환경적 맥락을 반영하여 지원해야 한다고 주장한다(Lewis et al., 2011). 또한, 내담자가 자신의 문제를 단순히 개인적 문제로 치부하지 않고, 사회 구조적 맥락에서 그 의미를 재해석할 수 있도록 돋는 데 초점을 맞춘다(임은미 외, 2018). 사회정의 옹호 상담의 주된 목표는 내담자가 자신의 강점을 확인하고, 자신의 문제에 대해 더 나은 해결책을 스스로 찾을 수 있는 능력을 향상하도록 돋는 것(American Psychological Association, 2003), 궁극적

으로는 내담자의 어려움을 초래하는 사회적 상황이나 체제를 변화시키려는 노력이다(이소연 외, 2018). 초등교사의 우울 현상 역시 이러한 맥락에서 이해할 수 있다. 교사의 우울은 단순한 개인의 문제가 아닌 사회적 모순을 반영하는 문제일 수 있으므로, 이들이 경험하는 우울의 사회 체계적 요소와 맥락적 상황을 파악하는 것이 중요하다.

초등교사의 심리적 고통은 왜 ‘우울’로 가장 많이 드러나는가? 우울은 인생에서 실패나 이별, 상실 등 크고 작은 아픔과 고통스러운 시련을 겪을 때 누구에게나 찾아올 수 있는 심리적 좌절이자 침체된 기분이다(Beck & Burns, 1978). 우울은 일상생활에서 자주 느낄 수 있는 ‘약간 저하된 기분’에서부터 임상적 증후군인 일상생활이 힘들 정도의 중증 우울 증까지를 포함하는 넓은 스펙트럼을 가진다(Hollon & Kendall, 1980). 우울은 ‘심리적 감기’라고 할 만큼 누구나 겪을 수 있는 흔한 심리적 문제이지만(Joormann & Gotlib, 2010), 재발률이 높고 개인의 능력과 의욕을 저하시켜 일상생활에 부적응적인 영향을 미치며, 낮은 삶의 만족도와 연관된다(Boland et al., 2009). 우울의 증상과 심각도는 개인의 성격 양식과 환경적 스트레스 요인에 따라 달라지며(Blatt et al., 1976), 우울증이 깊어지면 자살로 이어질 수 있어 매우 치명적일 수 있다(권석만, 2022). 우울의 원인은 특정한 한 가지 요인에 의해 발생하는 것이 아니라, 유전적 요인, 생물학적 요인, 심리적 요인, 그리고 사회학적 요인 등 복합적인 요소들이 작용하여 형성된다. 우울의 병인론을 살펴보면, 주로 개인의 어린 시절 불안정한 애착, 부정적 생애 사건, 또는 불행한 성장 배경이 우울의 원인으로 작용한다는 정신분석적 및 대상 관계적 관점

(Mcwilliams, 1984/2012), 인지 왜곡에 의해 발생한다는 인지 이론적 관점(Beck, 1970), 그리고 뇌의 신경 화학적 이상에 기인한다는 신경생리학적 관점(Gabbard, 2014) 등이 있다. 위의 이론들은 우울의 원인을 개인 내적 요인에 의한 것으로 보는 관점이다.

최근 사회과학 분야에서는 사회정의 옹호 상담처럼, 개인이 처한 다양한 사회적 맥락과 사회 구조적 요인이 개인의 우울에 영향을 미친다는 연구가 조금씩 이루어지고 있다(박소빈 외, 2024). 사회역학적 관점에서는 우울이 사회경제적 계층에 따라 건강 수준에 격차를 발생시킨다는 점에 주목하며, 개인의 박탈, 사회경제적 지위, 주관적 건강 수준, 사회적 네트워크의 양과 질 등의 요인이 우울을 포함한 정신 건강에 영향을 미친다고 본다(Law et al., 2014). 우울을 시대적 현상으로 보는 관점도 있다. 이 관점에서는, 일상의 불안과 다양한 사회 문제가 불확실성에 기반을 두고 개인적인 고통의 서사로 표현된 것을 우울로 정의하며, 현대인이 경험하는 우울의 배경에는 개인이 파악할 수 없지만, 일상적 고통을 구성해내는 보이지 않는 구조들이 자리 잡고 있다고 주장한다(이정연, 2022). 이는 우울을 사회 체계적인 관점에서 바라보는 시각이다.

우울에 대한 관점의 다양화와 확장은 연구 대상자를 중심으로 한 우울 연구의 흐름에서도 확인할 수 있다. 최근 우울 연구들은 인구 통계학적 특성이나 직업 등에 따라 연구 대상자의 범위를 특정하고, 이들의 우울 요인이나 경험을 탐구하는 경향이 증가하고 있다. 이는 우울에 대해 더 세분화되고 맥락화된 이해를 추구하는 현대 연구 동향을 반영한다. 과거에는 노인(김동배, 손의성, 2005), 대학생(한주연, 박경, 2011), 아동 청소년(김명식, 2009), 중년

여성(김춘경, 2010) 등으로 나뉘던 연구 대상자의 범주가, 최근에는 다문화 청소년(유지희, 황숙연, 2016), 1인 가구(현수빈, 2021), 의과대학생(양현경 외, 2023), 외국 유학생(이안나, 강영신, 2022), 보육교사(이한아, 유영미, 2019), 중등 교사(박종철, 이동귀, 2019) 등으로 더욱 세분화되고 다양해지고 있다. 이러한 연구 경향은 대상자의 발달 단계, 삶의 양식, 처한 상황 등의 특수성을 반영하여 우울 경험을 심층적으로 이해하려는 학문적 흐름으로 볼 수 있다. 최근 초등교사의 우울 현상 역시 특정 직업군의 특수성이 반영된 우울로 바라볼 수 있다. 개인의 우울이 공통된 경험을 통해 심화되고, 그 수가 증가하여 사회적 현상으로 드러나고 있으므로, 이를 이해하기 위해서는 초등교사의 우울 경험이 지난 독특성과 의미를 깊이 있게 탐구해 볼 필요가 있다.

현재까지 국내에서 이루어진 초등교사의 우울에 관한 연구는 초등교사의 직무 스트레스, 소진, 교권 침해와 관련한 연구에 비교해 상대적으로 양이 적고, 대부분 양적 연구로 이루어져 있다. 초등교사에 관한 질적 연구로는 초등교사의 생활지도 어려움(함은지, 황매향, 2017)이나 학부모와의 갈등 경험(이윤주, 김갑성, 2017), 초등교사의 소진 및 회복 과정(오연희, 2018; 혀난설, 2015)에 관한 연구 등이 있다. 그러나 초등교사의 우울과 회복 경험을 깊이 있게 살펴본 질적 연구는 아직 없다. Creswell(2007/2010)에 따르면, 특정 집단을 연구할 때 양적으로 환산되지 않는 경험 이면의 다양하고 복합적인 현상을 개인의 고유한 맥락 안에서 파악하기 위해서는 질적 연구 방법이 효과적이다. 양적 연구는 초등교사의 우울 현상과 회복 경험에 관한 독특성과 의미를 풍부하게 담아내기에는 한계가 있다. 현상학적

연구는 하나의 개념이나 현상에 대한 여러 개인의 살아있는 체험의 공통된 의미를 탐색하고 기술하는 데 초점을 둔 질적 연구 방법으로(Creswell, 2007/2010), 초등교사의 우울과 회복 경험의 본질을 드러내기에 적합한 방법이다. 그중에서도 Giorgi의 현상학적 연구방법론은 초등교사의 경험적 기술을 바탕으로 ‘판단 중지’와 ‘의식의 지향성’을 가지고 그들의 우울감 경험과 회복 과정에 대한 조직적 기술을 제공해줄 수 있는 방법론적 도구이다. 이 방법론은 사회적 상황과 맥락 속에서 초등교사들이 무엇을(조직적 기술: textual description), 어떻게(구조적 기술: structural description) 경험 했는지 알아볼 수 있는 적절한 틀을 제공한다(Giorgi & Giorgi, 2003). 이에 본 연구에서는 Giorgi의 현상학적 연구방법론을 통해 초등교사의 우울과 회복 경험의 내용과 구조를 이해해 보고자 한다.

본 연구의 목적은 초등교사가 우울을 어떻게 경험하고, 그 회복의 과정은 어떠했는지에 대한 깊이 있는 탐색을 통해, 한국 사회의 맥락 속에서 초등교사의 우울 및 회복 경험의 독특성과 본질적 의미를 고찰하는 것이다. 여기서 ‘우울’이란, ‘일상적인 생활에서 느낄 수 있는 경미한 우울감에서부터 소수지만 신체화 증상 등을 동반한 깊은 우울증’까지를 포함한다. 고찰된 초등교사의 우울과 회복 경험에 대한 이해를 바탕으로, 교원 인력의 우울증 예방 및 자살 방지를 위한 대책, 교원 심리상담 개입 및 교원들을 대상으로 하는 집단 상담 등의 연구 기반을 제공하는 데 의의를 들 것이다. 이를 위한 연구 문제는 다음과 같다. 첫째, 초등교사의 우울과 회복 경험의 독특성과 본질은 무엇인가? 둘째, 초등교사가 우울을 경험하고 회복한 과정은 초등교사의 건강한

교직 생활을 돋기 위한 효과적인 심리상담에 어떤 시사점을 주는가?

방법

연구 참여자 모집

본 연구에서는 초등교사의 우울감 경험에 대해 깊이 있고 풍부한 정보를 제공할 수 있는 사례들을 선정하기 위해 두 가지 표집 방법을 사용하였다. 첫째, 특정 기준을 충족하는 사례를 의도적으로 선정하는 목적적 표집(purposive sampling)을 활용하였다. 둘째, 사회적 관계망을 추적하거나 지인들에게 문의하여 적합한 대상자를 찾는 눈덩이 표집(snowball sampling) 방법을 병행하였다. 현상학적 연구 방법에 필요한 적정 사례 수에 관한 선행 연구(Creswell, 2007/2010; Morse, 2000)를 참고하여, 최종적으로 12명의 연구 참여 희망자를 모집하였다. 초등교사의 우울감 및 회복 경험을 살펴보기 위한 연구 참여자 선정 기준은 다음과 같다. 첫째, 현재 전국에서 공립초등학교에 재직 중인 정교사를 대상으로 하였다. 연구의 동질성을 위해 사립초등학교에 재직 중이거나 퇴직하거나 아직 임용되지 않은 예비교사, 기간제 교사는 연구대상에 포함시키지 않았다. 둘째, 연구의 초점화를 위하여 담당 학급의 학생 지도에 관련해서 총체적 책임을 맡고 있고 학부모와의 면담 시간이 상대적으로 많은 담임 교사를 연구대상으로 하였다. 셋째, 성별과 관계없이 남녀 교사를 모두 모집하였다. 넷째, 경력이 1년 이상 된 20세 이상~60세 미만의 초등교사를 대상으로 하였다. 다섯째, 본 연구는 우울 경험뿐만 아니라 회복 과정과 그

표 1. 연구 참여자

참여자	성별	연령대	결혼 여부	종교	근무 지역	경력	담당 학년	우울감 경험	치료 경험	회복 경험
참여자 1	여	20대	기혼	기독교	서울	5년 ~10년	3학년	4년전	심리상담	최근
참여자 2	여	20대	미혼	없음	서울	5년 ~10년	5학년	최근	심리상담	최근
참여자 3	여	20대	미혼	기독교	서울	5년미만	5학년	최근	없음	최근
참여자 4	여	30대	미혼	없음	경기	10년 ~20년	6학년	2년전	정신과진료 /심리상담	최근
참여자 5	여	30대	미혼	없음	경기	5년 ~10년	6학년	1년전	심리상담	최근
참여자 6	여	40대	기혼	기독교	경기	10년~20년	1학년	최근	없음	최근
참여자 7	여	50대	기혼	기독교	전라	10년~20년	6학년	최근	없음	최근
참여자 8	여	50대	기혼	없음	강원	20년 이상	3학년	4년전	정신과진료	2년전
참여자 9	남	40대	기혼	없음	경기	10년~20년	3학년	1년전	정신과진료	1년전
참여자 10	남	30대	기혼	없음	서울	10년~20년	6학년	2년전	정신과진료	1년전
참여자 11	남	30대	미혼	천주교	경기	5년~10년	4학년	최근	없음	최근
참여자 12	남	30대	기혼	기독교	경기	10년~20년	5학년	2년전	정신과진료 /심리상담	2년전

의미를 탐색하는 목적이 있다. 따라서 회복 과정을 살펴보기 위해 우울감을 겪고 회복 경험을 한 대상자만 연구 대상자로 삼았다. 현재 우울 및 극심한 스트레스로 인해 치료를 받고 있거나, 현재 우울 및 극심한 스트레스로 치료 중이거나, 깊은 우울 증상으로 신체화 증상을 동반하여 일상생활에 불편을 겪는 경우는 연구대상에서 제외하였다. 위의 5가지 기준 중 하나라도 충족되지 못하면 연구대상에서 제외되었으며, 5가지 기준을 모두 충족 할 경우 본 연구 결과의 적용 가능성을 높이기 위해 특별한 제한을 두지 않았다. 모집된 연구 참여자의 경력은 경력이 2년인 저경력 교사(1명)부터 30년 가까이 되는 고경력 교사(2명)까지 다양하게 분포하였다. 성비로는 여성이 8명, 남성이 4명이었고, 지역별로는 서울과 경기도가 가장 많으며, 강원도와 전라도

지역도 포함되었고, 대다수는 중소도시에 거주하고 있었다. 정신과 진료 혹은 심리상담 경험이 있는 참여자는 8명으로, 대부분 우울 및 신체화 증상으로 진료를 받았다. 참여자들의 정보는 표 1에 정리하였다.

자료수집 및 윤리적 고려

연구자는 자료수집을 위해 연세대학교 연구 윤리위원회의 사전 승인을 받았다(승인번호: 7001988-202401-HR-2142-02). 참여자의 풍부하고 살아있는 진술 자료를 수집하기 위해 반구조화된 심층 면접 방식으로 진행하였다. 반구조화된 면접 방식은 준비된 질문지를 바탕으로, 연구 참여자의 특성과 대화 흐름에 따라 자유롭게 질문을 첨삭하여 진행하였다. 질문지는 초등교사의 우울감 및 소진, 직무 스

트레스 등을 다룬 선행 연구들을 참고하여 준비되며, 질문 문항의 적절성 및 타당도를 확인하기 위해 상담전공 교수 1인과 현상학적 연구 방법으로 연구물을 출판한 상담전공 박사 1인에게 수차례 자문했다. 또한, 연구에 참여하지 않은 혼직 초등교사인 지인 2명에게 예비 면담을 시행하여 문항들에 대한 피드백을 받고 질문의 내용 및 형식 등을 조금씩 수정한 후, 최종적으로 연세대학교 연구윤리위원회의 승인을 받은 문항들을 사용하였다(승인번호: 7001988-202401-HR-2142-02). 이러한 과정을 통해 연구자는 더 신뢰할 수 있고 깊이 있는 면담 자료를 확보하고자 노력하였다. 심층 면담은 2024년 1월 24일부터 3월 20일에 걸쳐 비대면 방식으로 진행되었다. 개별적인 면담 일정을 조정하여 각 면담은 60분에서 70분 정도 소요되었으며, 연구 참여자 1명당 3회의 면담이 시행되었다. 연구 윤리를 준수하기 위해 첫 면담 전에 연구 참여자에게 연구자의 소속, 연락처, 연구 목적과 방법, 예상되는 피해 및 위험 요소, 연구 참여 시의 이익과 보상, 참여 의사 철회 가능성, 인터뷰 녹음, 개인정보 보호 및 추후 자료 폐기 등에 대해 충분히 설명하였다. 설명 후 연구 참여자의 전자서명을 통해 참여 동의서를 받았다. 모든 면담 내용은 사전동의를 얻어 녹음되었고, 면담 후 1~2일 이내에 전사본을 작성하였다. 면담 후에는 참여자의 익명성을 보장하기 위해 연구에서 제외하고 싶은 내용이 있는지 질문하고 함께 검토하는 절차를 거쳤다. 또한, 개인정보 보호를 위해 수집된 자료에서 개인 식별 정보를 삭제한 후 보관하였으며, 연구 결과물에도 노출될 수 있는 개인정보는 최대한 제외하였다. 마지막으로 참여자를 식별할 수 있는 기호로 대체하여 정보를 보호하며 연구

를 진행하였다.

자료 분석 및 해석

자료 분석에 앞서, 현상학적 연구에서 가장 중요한 ‘판단중지’ 과정을 충실히 수행하였다. 연구자의 선 경험이 선 가정으로 인해 연구대상의 경험이 왜곡되거나 오염될 가능성을 최소화하기 위해 다음과 같은 자기 성찰 질문을 활용하였다. ‘내가 가진 선입견은 무엇인가?’, ‘어떤 신념을 가지고 지금 연구에 임하고 있는가?’, ‘내가 연구 대상자에 대해 미리 알고 있는 부분은 무엇인가?’, ‘나의 선입견은 연구 진행 과정에 어떠한 영향을 미칠 수 있는가?’ 이러한 질문을 통해 연구자 자신의 선 가정과 선입견을 반성하는 과정을 거쳤다(Barrett et al., 2020; Morse et al., 2002). 이 과정을 통해 연구의 객관성을 높이고 연구 대상자의 경험을 왜곡 없이 온전히 이해하려고 노력하였다.

본 연구는 초등교사의 고유한 경험의 구조와 본질을 밝히기 위해 Giorgi(1983)의 현상학적 연구 방법의 4단계를 따랐다. 이 방법은 연구 참여자의 주관적 경험을 체계적으로 분석하는 데 중점을 두며, 다음과 같은 구체적인 분석 절차를 거쳤다. 첫째, 자료의 총체적 의미를 인식하는 단계이다. 전체적인 맥락을 파악하는 것은 다음 단계인 의미 단위를 구별하는 기초 작업이 되므로 최소 3번 이상 꼼꼼히 읽었다. 둘째, 의미 단위로 나누는 단계이다. 이 단계에서는 참여자의 기술 내용을 읽어내려가다가 의미의 전환이 일어난 부분이 발견되면 밑줄을 긋거나 형광펜으로 표시하면서 읽어 내려갔다. 의미 단위의 수립 과정은 이론을 토대로 하는 것이 아닌 실천적인 과정이라고 할 수 있으므로 참여자의 말을 있는

그대로 규정하려 했다(이남인, 2014). 세째, 구분된 의미 단위를 학문적 언어로 변형하는 단계이다. 합의된 학문적인 용어가 없을 때는 현상학적 관점에 의해 계발된 상식적인 언어(Giorgi, 1983)를 사용하려 노력하였다. 마지막 단계는 전 구분된 의미 단위들을 묶어 하위구성요소와 본질적 주제를 도출하여 전환된 의미 단위를 구조적으로 통합하는 단계이다. 이 단계는 연구 참여자들의 경험 본질을 구조화하는 단계로서, 학문적 용어로 기술된 의미 단위들이 연구 주제의 본질을 반영하는지 검토하고, 구성요소 간의 상관관계가 구조와 전체적 맥락 속에서 합당하게 반영되는지 확인하는 과정이다. 이 4단계를 거쳐 기술된 상황적 구조 진술을 바탕으로, 본질적 주제와 하위 구성요소들을 재편성하여 참여자들의 경험을 일반적 구조로 통합하여 기술하였다. Giorgi의 현상학적 연구방법론은 대상자의 주관적 경험과 표현에 초점을 둔 기술과 분석을 강조한다(이남인, 2014). 따라서 본 연구에서도 상황적 구조 진술과 함께 일반적 구조 진술을 기술하여 초등교사가 경험하는 우울과 회복 과정의 의미와 본질의 구조를 제시하고자 하였다. 그리고 4단계에 걸쳐 기술된 상황적 구조 진술을 바탕으로, 본질적 주제와 하위 구성요소들을 재편성하여 참여자 개인의 경험에 대한 본질과 의미를 함축하는 전체 연구 참여자들의 경험을 일반적 구조로 통합시켜 기술하였다. Giorgi의 현상학적 연구방법론은 대상자의 주관적 경험과 표현에 초점을 둔 기술과 이에 대한 분석을 강조한다(이남인, 2014). 따라서 본 연구에서도 상황적 구조 진술과 일반적 구조 진술을 함께 제시하여, 초등교사가 경험한 우울과 회복 과정의 의미와 본질을 통합적으로 설명하고자 했다.

연구의 타당성

본 연구는 연구의 신뢰도와 타당성을 높이기 위해 Lincoln과 Guba(1982)가 제시한 네 가지 평가 기준인 진실성(truth value), 적용성(applicability), 일관성(consistency), 중립성(neutrality)을 적용하여 연구를 수행하고자 노력하였다. 첫째, ‘진실성(truth value)’을 확보하기 위해 충분한 참여자의 수를 정하고, 연구의 물리적 시간을 확보하고 참여자 진술을 깊이 있게 끌어내 자료의 포화도를 갖추도록 노력했다. 둘째, ‘적용성(applicability)’을 확보하기 위해 우울증에 관한 연구와 초등교사의 직무 스트레스, 소진에 관한 연구, 그리고 사회 과학적으로 관련된 다양한 연구들을 조사하고, 독자가 이 연구를 통해 초등교사집단의 경험에 대한 이해를 넓힐 수 있도록 연구 참여자들의 진술을 의미 구조화하는 데 집중했다. 셋째, ‘일관성(consistency)’을 높이기 위해 자료 수집 방법, 연구 방법, 분석과정을 세세히 기록하고, 어떤 연구자라도 같은 방법으로 연구 할 때 비슷한 결과를 도출하는 신뢰성을 확보할 수 있도록 노력하였다. 넷째, ‘중립성(neutrality)’을 위해 연구자의 판단중지를 위해 노력하였다. 질적 연구를 수행하는 데 있어 연구자의 연령, 계층, 경험, 성별, 등의 사회문화적 특징이 미칠 수 있는 주관성의 한계를 인식하고자 노력하고, 반성적 태도를 지키며 연구에 대한 진실한 태도를 견지하려 노력했다(Maxwell, 2013). 한계점으로 밝히는 연구자의 선 이해는 초등교사의 우울은 사회 체계적인 영향이 있고, 우울감의 개인차는 개인 내적 요인에 의해 다를 것이라는 생각이다. 또한 삼각검증법(triangulation of material)의 일환으로 대상관계, 사회학, 신학, 신경생리학 등

다양한 이론적 접근을 활용해 자료를 다각도로 분석함으로써 수집된 자료에 대한 이해도를 높이고자 했다. 연구자는 선이해, 사전지식, 선행 연구 결과, 그리고 참여자 진술 간의 일치성을 교차 검토하여 자료 분석의 객관성을 유지하기 위해 노력했다. 아울러 연구의 객관성과 신뢰도를 높이기 위해, 현상학 질적 연구 분야의 외부 교수 1명과 초등교사 상담을 진행했으며, 질적 연구로 박사학위 논문을 작성한 상담·코칭학 박사 2명과 현직 초등교사 1명에게 추가로 자문을 구했다. 마지막으로, 지도 교수의 지도와 감독을 받아 연구 내용을 수정하고 보완했다.

결 과

연구 결과, 초등교사들이 경험한 우울과 회복의 과정을 체계적으로 분석한 결과, 총 388 개의 의미 단위가 도출되었고, 이 중 중복되거나 비핵심적인 의미를 삭제하여 101개의 중심 의미를 도출하였다. 이러한 중심 의미들을 바탕으로 28개의 하위 구성요소가 도출되었으며, 이 구성요소들은 다시 묶여 최종적으로 6 개의 본질적 주제로 정리되었다. 표 2는 중심 의미 단위, 드러난 주제, 본질적 주제로의 구성요소들을 도출, 정리하여 표로 제시한 것이다. 연구 결과, 첫 번째 파트에서는 의미구조에 대한 체계적 진술을 위해 각 연구 참여자들의 구체적인 경험적 진술을 맥락과 함께 기술하는 ‘상황적 구조’를 기술하였다(Giorgi, 1983). 두 번째 파트에서는 개별적인 경험에서 일반적인 경험으로 통합하기 위해 공통요소들을 담고, 구성요소 간의 상호관계를 전체 맥락에서 파악하여 도출된 본질적 의미를 ‘일반

적 구조’를 기술하였다(Giorgi, 1983).

상황적 구조 진술

상황적 구조 진술은 연구 참여자가 진술한 일반적인 인식을 얻기 위한 단계로, 인터뷰 내용의 전체를 파악하고 연구자의 학문적 주제에 합당한 현상을 의미 단위와 중심 의미로 구분해 보는 과정이다(Giorgi & Giorgi, 2003). 연구 참여자들의 공통적인 경험과 거기에서 파생된 의미의 본질 구조를 탐색하기에 앞서, 본질적 주제별로 구분하고 드러난 주제와 중심 의미를 찾아 기술하고자 한다.

초등교사 우울에 영향을 미치는 요소 - 직무 환경적 요소

근무조건의 불안정성. 교사의 직무 특성상 매년 새로운 학생과 학부모들과 관계를 맺어야 했으며, 학년이 바뀔 때마다 교수 지도 내용도 새롭게 준비해야 하는 부담을 느꼈다. 더불어, 교실 공간 역시 매년 바뀌고 새로운 업무공간에 적응해야 한다는 점도 교사들에게는 추가적인 부담으로 작용했다. 전근 시스템 또한 교사들에게 관계적 불안정성을 증대시켰다. 5년마다 다른 학교로 전근을 가야 했기 때문에, 익숙해질 만하면 새로운 직장 동료 및 관리자와 다시 관계를 맺고, 새로운 직장 문화를 습득해야 하는 압박을 받았다.

초등교사는 결국은 다 관계라서 원래 인간관계가 되게 힘든 건데, 동료, 학생, 학부모... 일이 다 관계예요. 이게 복불복이에요. 그래서 안정적이지 않아요. 1년마다 관계가 계속 바뀌니까, 매년 다른 학교도 바뀌고, 매년 다른 거죠. 고용상

표 2. 초등교사의 우울감 및 회복 경험에서 드러난 본질적 주제와 하위구성요소

드러난 주제	본질적 주제
근무조건의 불안정성	
감정을 억압해야 하는 직업적 특성	초등교사 우울에 영향을 주는 : 직무 환경적 요소
과도하게 지속하는 감정노동	
업무적, 정서적 고립	
갈수록 심해지는 학생들의 문제 행동들	초등교사 우울에 영향을 주는 : 관계적 요소
학부모 민원으로 인한 스트레스	
관리자에 대한 실망	
학생 인권 강조와 교권 추락 현상	초등교사 우울에 영향을 주는 : 사회문화적 요소
교사에 대해 엄격한 사회적 잣대	
최근 초등교사와 관련된 부정적 사회적 이슈	
아동학대 신고 남발 현상과 혼들리는 교권	초등교사 우울에 영향을 주는 : 제도적 요소
늘봄 학교정책 ¹⁾ 으로 인한 교사 정체성 혼란: 교육자인가 보육자인가	
불안을 넘어선 공포와 긴장감	
분노와 우울 사이	
무력감	
무망감, 절망감	
외로움, 정서적 고립감	
침습적인 반추적 사고	초등교사가 경험한 우울 증상
자책, 자기 비난 사고	
자신에 대한 무가치감	
소진, 무기력한 생활	
통제되지 않는 눈물	
수면장애	
충동적으로 드는 자살사고	
환경적 요소 - 분리	
관계적 요소 - 사회적 지지지원	초등교사 우울의 회복 요소
개인적 요소 - 문제해결 능력 향상 / 자기 돌봄 실천	
영성적 요소 - 경험에 대한 의미의 재정립	

1) 늘봄학교는 교육부가 제공하는 정규수업 외에 학교와 지역사회의 다양한 교육자원을 연계하여 학생 성장·발달을 위해 제공하는 종합 교육 프로그램이다(교육부, 2024)

태가 불안정하고 결국은 정신적으로 불 안정하죠. 또, 어떤 직장을 한 10년 이상 하면 마음이 좀 편해지고 내가 숙련된 느낌이 있는데 교사는 그게 좀 잘 없어요. 저경력이나 고경력이나 크게 차이가 없어요. 그래서 직업 수월성 면에서 좀 많이 아쉬운 것 같아요. 베테랑도 어려운 애들 맡으면 똑같이 어려워요. (참여자 11 / 불안정한 고용상태)

감정을 억압해야 하는 직업적 특성. 참여자들은 문제 행동 학생이 말을 안 들어서 아무리 화가 나도, 학부모로부터 악성 민원을 받아도, 관리자로부터 폭언과 갑질을 당해도, 학생들과 수업할 때는 웃으면서 지도해야 했다. 그리고 최근에는 아동학대 신고가 두려워 학생들을 지도할 때 화를 내지 못하고 감정을 계속 억누르는 등 자신의 감정 상태와 상관없이 늘 ‘교사다운’ 태도를 유지해야 했다.

학교의 교단은 우리의 감정과 너무 상관없이 시간표로 짜여 있어요. 1교시에 뭘 해야 하고 2교시에 뭘 해야 하고 3교시에 뭘 해야 하고 내 감정과 상관없이 난 매일 그걸 수행해야 하는 사람이라고 하는 사실이 처음에 심리적으로 너무 힘 들었던 것 같고요. 마음이 별로 편하지 않은데 어쨌든 평온한 상태로 수업을 해야 한다 그 상황인 거잖아요… 심장이 두근거리기도 하고 신체적 반응으로도 나타날 때가 많았던 것 같아요. (참여자 12 / 감정과 상관없이 시간표에 따라야 하는)

과도하게 지속하는 감정노동. 참여자들은

문제 행동을 일삼는 학생이나 민원을 넣는 학부모가 있어도 쉽게 행동이 교정되거나 좋아지지 않기 때문에 그 관계를 1년 동안 유지하는 것이 힘들었다. 그리고 매일 학생들과 밀착하여 생활하다 보니, 쌓인 감정을 해소하거나 회복할 틈 없이 스트레스가 누적되었다.

이 직장의 압박감이 사실 1년 단위잖아요. 제가 지금 쉬면서 느끼는 게 ‘내가 진짜 이거를 트라우마로 싸울 수밖에 없게 여유를 주지 않구나…’ 이런 일이 있으면 회복해야 되는데 회복할 시간을 주지 않고, 계속 몰려오는 업무량이 있으니까. 또 하나 제도적으로 짚고 싶은 게 초등교사의 수업 시수 수업 시수가 교과가 24시간이에요. 고등학교는 19시간이 넘지 않아요. 중고등학교 제가 알기로 그리고 이거에 16시간, 15시간도 많고 차이가 나죠. 또, 저희는 10분을 쉬는 게 아니잖아요. 쉬는 시간도 계속 애들하고 밀착이잖아요. (참여자 4 / 회복할 시간 없이 밀려오는 업무)

업무적, 정서적 고립. 교실 안에서 모든 학습과 지도가 이루어지는 초등학교의 특성상, 초등교사의 업무 장소인 교실은 독립적인 공간이다. 독립적인 공간이라는 특성은 학생들의 하교 후에는 혼자만의 공간이 있다는 점이 편하게 자유롭게 있을 수 있다는 장점도 있으나, 동료 교사들과 소통하기 어렵고 고립되기 쉽다는 단점도 있었다.

초등은 교무실이 없잖아요. 구조적으로 거의 교실에서 섬처럼 존재해요. 작은 섬 같아요. 그러니까 동료집단끼리 소통을

하지 않는 학교라면 더 그래요. 학교에 혼자 있을 때요. 고립감이 진짜 커요. 왜냐하면, 아무도 이 문제를 도와주지 않거든. 말하거나 도움을 요청할 분위기도 아니고요. 학교에 남아서 혼자 관리자한테 막 폭언 듣고 일 처리 혼자 하고 있을 때, 그 공간에 압박감이 있는 것 같아요. (참여자 4 / 소통과 교류의 부재로 인한 고립감)

초등교사의 우울에 영향을 미치는 환경적 요소 - 관계적 요소

갈수록 심해지는 학생들의 문제 행동들.
참여자들은 해가 갈수록 학생들의 기본적인 생활습관이나 상식 수준의 사회적 예의범절 등이 지켜지지 않고, 가정 교육의 부재 속에 학생들의 문제 행동 수준이 높아지고 있고, 그런 학생들의 비중도 증가한다고 느꼈다. 아동학대 신고법과 관련한 사회적 이슈가 생길 때마다 미디어 학습 효과로 인해 더욱 악화된다고 보고한다. 특히 참여자들은 코로나 이후 경제적으로 열악한 지역과 그렇지 않은 지역의 편차가 심해졌다고 느끼고 있었다.

이번에 학교를 옮기면서 경제적이나 여러 환경적으로 어려운 지역 구도심에 있는 학교에서 근무하게 됐는데, 생활 태도가 굉장히 어렵더라고요. 사회성도 너무 떨어지는 상황인데, 일단 아이들이 코로나 시대에 입학한 지금 4학년이 딱 그 학년이거든요. 2020년에 1학년, 2학년 때 이제 일단 학교생활도 제대로 못 했고 배워야 할 그런 기본적인 학교 예절을 아직도 모르고, 또 가정에서도 돌봄이 안 되고, 이러니까 정말 소위 말하는 무

례하고 말도 비이성적인 행동들 너무 많이 하더라고요. (참여자 11 / 가정 교육이 이루어지지 않은 학생들)

학부모 민원으로 인한 스트레스. 대다수 학부모는 괜찮지만, 악성 민원을 넣는 소수의 학부모로 인하여 담임 교사를 비롯한 학교의 많은 관계자가 어려움을 겪게 된다고 한다. 참여자들은 학부모를 상대하는 민원 업무가 과도한 경우 수업준비를 못 하게 되거나 다른 행정업무를 볼 수 없었다.

나는 어린이들 가르치고 어린이들한테 질하고 싶은 그거에 집중하고 싶은데, 학폭 이런 데 휘말리면은 안 돼요. 예를 들면, 오후에 보통 수업을 준비하는데, 그때 이쪽 학부모랑 전화하면서 2시간 쓰고, 저쪽 학부모랑 통화하면서 2시간 또 써요. 그러면 집에 가서 탈진해서 자거든요. 자는 내내도 정신적 스트레스가 너무 커요. 왜냐하면, 아까 그 학부모한테 들었던 말 중에 약간 협박성 같은 말들, 기분 나쁘게 하는 말들, 선생 자격 운운하는 말 참 많이 들었어요. (참여자 12 / 과도한 학부모 전화 민원 업무로 인한 탈진)

관리자에 대한 실망. 참여자들은 전반적으로 관리자에 대한 실망과 불신이 상당히 높았다. 지역이나 학교에 따라 차이가 있었으나, 교사들은 교사를 보호하고 이끄는 관리자보다는 자기 보존적이고 방어적인 태도를 보이는 관리자들을 더 많이 경험했다고 밝혔다. 특히, 자신의 어려운 상황을 고려하지 않고 담임 교사의 의무와 책임만을 강조하는 학교장의

태도를 마주할 때면 자신이 도구화되고 있음을 느꼈으며, 자신을 배려하지 않는 조직을 위해 열심히 일하고 싶다는 의욕도 사라지게 되었다.

결국, 가장 큰 스트레스는 민원인 거고, 민원은 학부모가 넣는 거고, 관리자가 그거를 잘 커버해줬으면 좋겠는데, 그렇지 않고 오히려 저한테 책임을 지우는식으로 하니까… 아마 그런 게 제일 힘들지 않았나 싶네요. 민원을 제기할 수 있죠. 제가 뭔가 실수를 했으면 제가 잘못한 거니까 “제가 잘못한 거 해서 제가 인정을 하고 죄송합니다.” 하고 그걸 고치면 되는데, 잘못한 게 아니잖아요. 잘못한 게 아닌 거면 잘못된 민원인 거고, 그럼 그거는 관리자가 “이건 아닙니다.”하고 넘어가 줘야 했는데, 제가 무조건 잘못했다는 식이 돼버리니까 도대체 내가 왜 열심히 해야 하나라는 생각이 가장 먼저 들고… (참여자 10 / 교사에게 책임과 사과를 강요하는 관리자)

교감 선생님한테 나는 진짜 그냥 어떻게든 이 반을 2월 말까지 데리고 밖에 있으면 되는, 벼텨주기만 하면 되는 사람 이구나… 그냥 ‘장기말’처럼 느껴졌어요. (참여자 2 / 장기말 같은 존재감)

초등교사의 우울에 영향을 미치는 환경적 요소 - 사회문화적 요소

학생 인권 강조와 교권 추락 현상. 참여자들은 약 10년 전부터 각종 제도가 생기면서 학생 인권에 대한 목소리가 커지고, 학교의 분위기가 살벌해지는 등 학생 인권의 강조와

교권의 추락 현상이 동시다발적으로 증가하기 시작했다. 특히 코로나 시기를 거치면서 이러한 분위기가 더욱 만연해져 수업과 생활 지도가 점점 어려워졌다.

학생들의 그런 과도하게 잘못된 인권 성장이 돼서 지나치게 높아졌고, 인권이 높아졌는데 인권만 높아지고, 책임이 없었다는 생각이 들었어요. 저는 그게 굉장히 피부로 많이 와닿았죠. 지도하면서 그래서 점점 더 수업과 생활지도에서 굉장히 어려움과 모순이 많이 생기더라고요. (참여자 9 / 학생들의 인권만 강조되고 책임의식은 없는 현상)

교사에 대해 엄격한 사회적 잣대. 전반적으로 참여자들은 교사에 대한 사회적 기준이 지나치게 높다고 느끼고 있었다. 사회 전반에서 초등교사에게는 학생을 위한 무조건적인 희생과 높은 도덕성을 요구하는 경향이 있으며, 참여자들도 이러한 기준에 부합하고 기대에 부응하기 위해 노력하게 되었다.

옛날에 있었던 그런 스승 상을 투영하시면서 근데 정작 그 스승처럼 존경은 안 하세요. 존경 안 하고 되게 막 대하는 데… 학부모한테 들었던 말 중에 약간 협박성 같은 말들, 기분 나쁘게 하는 말들, 선생 자격 운운하는 말 참 많이 들었어요. “선생님으로서 그렇게 하면 돼요?” 라든가 “그렇게 하는 거는 아니죠”라든가. 그러니까 제가 느끼기에는 선생에 대한 기준이 되게 높아요. (참여자 12 / 교사에 대한 엄격한 기준)

교사니깐요. 교사이기 때문에 다른 외부에서도 ‘저 사람은 선생님이야’ 그렇게 보는 눈들을 제가 충족을 시켜야 하는 건 아니지만, 그래도 교사라고 할 때 남들이 보는 시각이 있잖아요. ‘교사는 어떠한 사람이었으면 좋겠고, 어떤 사람이 우리 아이를 가리키면 좋겠다’… 이런 것도 있을 텐데, 거기에 걸맞은 사람이 되고 싶거든요. 그 기대에 부응하는 사람이 되고 싶고, 저도 제가 교사인데 저 자신도 저의 기준이 있기 때문에 저도 잘하고 싶거든요. (참여자 8 / 기대에 부응하고 싶은)

최근 초등교사와 관련된 부정적 사회적 이슈. 2023년 서울 시내 한 초등학교에서 신규 교사가 극단적인 선택을 한 사건을 접했을 당시, 참여자들은 마치 간접 PTSD를 겪는 듯 큰 충격을 받았다. 그들은 자신이 겪었던 비슷한 경험들을 떠올리며, 자신들이 살아남았다는 사실에 불안과 우울감을 느꼈다. 교사라는 직업이 목숨을 걸고 해야 하는 직업이라고 인식하게 된 것이다. 이후에도 초등교사의 자살 사건이 연쇄적으로 발생하자, 그들의 불안과 공포는 점점 증폭되었다.

제일 힘들었던 거는 83년생이었나? 아무튼, 저보다 한 10년 정도 선배 선생님이 돌아가신 그 사건을 접했을 때는 진짜 뭔가 무너지는 기분이었어요. 이게 저년차여서 뭔가 노하우가 부족하고 그래서가 아니고 10년 후에도 이게 일어날 수 있는 사건이구나… 그 선생님은 자녀까지 있었는데 그렇게 세상을 등지는 걸 보면서 이 직업은 목숨을 걸고 해야 되

는 직업이구나. (참여자 1 / 교사는 목숨을 걸고 해야 하는 직업)

초등교사의 우울에 영향을 미치는 환경적 요소- 제도적 요소

아동학대 신고 남발 현상과 혼들리는 교권. 모든 참여자는 현재 교단에서 발생하는 여러 문제 중에서 ‘아동학대 신고 남발’이 가장 심각한 문제라고 입을 모았다. 아동학대 신고를 당하면 교사는 직위 해제가 되거나, 소송 기간인 약 6개월 동안 생업을 중단해야 하며, 판결 결과와 상관없이 이미 피해자가 되는 상황에 처한다. 학생들은 뉴스를 통해 미디어에서 아동학대 신고에 대해 배우며, 교사가 혼내면 오히려 아동학대로 고소하겠다고 위협하기도 하고, 교사가 생활지도를 하더라도 대놓고 무시하기도 한다.

선생님들 자체도 굉장히 많이 위축되시고, 제가 아는 선생님도 한 분 재작년에 아동학대 신고당하셔서 고생하시던 분이 한 분 계셨는데, 저뿐만 아니고 모든 선생님이 그 사건을 굉장히 유심히 쳐다봤거든요. 결론이 어떻게 나는가를 유심히 쳐다봤었는데, 다행히도 그 무혐의 판결이 나왔어요. 하지만 6개월 동안 직위 해제당하시고, 경찰에도 불려 다니시고, 하여튼 고생을 많이 하셨더라고요. 변호사도 선임해서 하시고… 그래서 참고보면서 무혐의 판결을 받아도 저건 무혐의가 아니다. 이미 벌을 받은 거다… (참여자 12 / 무혐의 판결을 받아도 피해가 막심한 교사들)

아이들이 그러는 거죠. “선생님 저희한

태 혼내지 마세요. 그거 아동학대예요. 경찰이 잡아가요.” 1학년들이… (참여자 6 /교사에게 경고하는 학생들)

늘봄 학교정책으로 인한 교사 정체성 혼란:
교육자인가 보육자인가. 2023년 정부에서 시행한 늘봄 학교정책으로 인해 참여자들은 직업적 정체성에 혼란을 겪게 되었다. 초등학교의 역할이 ‘교육’뿐만 아니라 ‘보육’까지 포함하게 되면서, 교사가 ‘교육자’가 아니라 ‘보육자’ 혹은 ‘서비스직’으로 변화하고 있다고 느끼게 되었다.

제가 생각했을 때는 더 이상 정부에서는 초등학교를 교육기관이라고 보는 것 같지는 않아요. 그러니까 사실상 선생님이라기보다는 그냥 애를 맡기는데 보육기관이라고 보는 게 좀 맞는 것 같아요. ‘이제 초등교사는 교육자라고 보기 좀 어렵겠구나’라는 생각이 많이 들고… (참여자 11 / 초등학교는 보육기관, 초등교사는 보육자)

초등교사의 우울 경험

불안을 넘어선 공포와 긴장감. 참여자들은 일상적으로 아동학대 신고에 대한 불안감에 시달렸다. 그들은 자신의 모든 언행이 녹음될 수 있다는 우려 때문에 말 한마디, 표정 하나 하나를 끊임없이 검열하며 극도의 긴장 상태에서 수업을 진행했다. 학생 지도 시에도 혹시라도 나중에 있을 수 있는 법적 고소에 대해, 두려움을 넘어선 공포를 느꼈다.

우울감이라고 하면 사실 오해였어요. 작년은 불안감이 제일 컸었고. 제가 신체

적으로 뭔가 제가 공포를 느꼈던 것 같아요. 개한테 말할 때 너무 떨리고 이러는 거예요. 그리고 ‘내가 애한테 하는 모든 말이 다 엄마한테 들어가겠구나…’ 자기 좋을 대로 이제 얘기가 와전돼서 그래서 한마디 한마디 하는 게 너무 두려웠었어요. (참여자 2 / 불안감을 넘어선 공포)

분노와 우울 사이. 참여자들은 부당한 상황을 많이 겪을 때마다, 초등교사와 관련된 부정적 사회 이슈를 접할 때마다 우울과 분노를 번갈아 느꼈다.

우울이 저는 분노가 된다고 생각하거나 든요. 의식에 대한 좀 분노라고 할까요? 그런 게 좀 컸었던 것 같고요. 이게 내면으로 들어오면 우울이 됐다가, 밖으로 표출될 때는 그냥 분노가 된다는 그런 개인적인 느낌을 받았었는데, 그래서 늘 학교 출근하기 전날 일요일 저녁에 제일 그 증상이 심했어요. (참여자 12 / 우울이 분노가 되는)

처음에는 애가 미웠다가, 지나보면 또 애가 아니니까 학교에 다니는 거고, 근데, 결국에는 또 그 학부모가 밉고, 그러다가 관리자가 또 미워지고, 또 쉬는 동안에는 혼자서 있는 시간이 많다 보니까 이제 혼자 나 스스로가 못났느냐는 생각도 좀 하게 됐던 것 같고… 또 결국에는 이 사람들이나 학생이나 이렇게 만든 건 이 사회 분위기가 화나고 이렇게 됐었던 것 같아요. (참여자 9 / 사람에게 분노하다 결국은 사회에 분노하는)

무력감. 몇몇 참여자는 학생이 문제 행동을 일으켜서 수업을 진행할 수 없거나, 학생을 지도해도 조금도 나아지는 기미가 보이지 않을 때, 그러한 상황에서도 아동학대 신고에 대한 두려움으로 교사로서 할 수 있는 게 별로 없을 때 무력감을 느꼈다.

이제 결국에는 일단 ‘내가 할 수 있는 게 없다’. 일단은 무능력이 들어요. 무능력감이 들면서 효능감과 자존감이 떨어지고, 그러다가 결국은 종래는 ‘그만하고 싶다, 쉬고 싶다.’ 이렇게 되더라고요. (참여자 11 / 무능력감)

무망감, 절망감. 참여자들은 문제 학생의 행동이 교정되지 않는 등 해결되지 않는 상황이 매일매일 하루 종일 반복되고, 1년 동안 도저히 벗어날 수 없다는 생각이 들 땐 ‘약간 끝이 없는 늪에 빠지는 것 같은’ 절망감과 ‘출구 없는 터널에서 출구를 계속 찾는 것 같은’ 무망감을 느꼈다.

일단, 너무 막 가슴이 너무 답답했었어요. 그때 ‘또, 얘네랑 붙어 있어야 하네.’ 약간 끝이 없는 늪에 빠지는 그런 느낌이었어요. 벼거웠어요. 항상 모든 일에 항상 저를 찾아요. 답답하고 지치고 우울하고 내가 미래가 있을까… (참여자 2 / 끝없는 늪에 빠지는 절망감)

외로움, 정서적 고립감. 참여자들은 문제 상황이 발생했을 때 “웬만한 건 혼자서 해결해야 한다”는 신념 아래 홀로 고군분투했다. 그 과정에서 쌓이는 부정적인 감정이나 힘든 상황을 이야기할 대상이나 기회가 없어 매일

매일 스트레스가 쌓이고 외로움과 고립감이 더욱 깊어졌다.

나의 힘듦은 누가 알아주지 않아요. 내가 힘들 때 모든 상황에서 아무도 안 도와줘요. 모두 그냥 저를 밀어내요. 나를 지켜주는 사람 믿을 사람이 없구나… 학교 주변에 말할 사람 없고 부모님도 결국 도움이 안 되고, 일상 일 끝내고 누우면 그때부터 너무 외롭고 공허해요. (참여자 0 / 아무도 알아주지 않고 의지할 수 없는 외로움과 공허함)

침습적인 반추적 사고 참여자들은 해결할 수 없거나 부당하고 억울한 상황을 겪은 경우, 대부분 신고에 대한 두려움에 그저 참고 지나가는 것밖에 할 수 없었다. 그러나 집에 와서 혼자 있게 되면 미해결된 상황과 감정에 대한 생각이 끊임없이 떠올랐고, 아동학대 신고를 당할 언행을 하지 않았는지 온종일 검열을 하다 보니 반추적 사고에서 벗어나기 힘들었다.

집으로 돌아와서 그 회의했던 과정을 생각해보고 해도 ‘내가 이렇게 말했으면 좀 달랐을까?’, ‘이렇게 했으면 좀 그 사람이 본인의 잘못을 인지하게 좀 더 강력하게 구체적으로 짚었어야 했는데 왜 그렇게 하지 못했지?’, ‘근데 왜 그 사람은 예의가 없지? 내일 봐야 하는데 어떡하지? 그 사람은 이제 날 뭐라고 생각할까?’ 그냥 계속 누워있고 진짜 아무것도 못하고… 그냥 그 상황이 계속 리플레이 됐어요. 머릿속에서. (참여자 3 / 멈출 수 없는 상황에 대한 반추적 사고)

자책, 자기 비난 사고 참여자들은 해결되지 않는 상황이나 억울하고 부당한 상황, 아무것도 할 수 없는 상황, 또는 애써도 소용없는 상황을 이해하기 위해 노력했지만, 답을 찾지 못했을 땐 결국 자신의 ‘교사로서 자질이 부족하다’거나 ‘내가 잘못한 것이다’라는 자기 비난으로 귀결되게 되었다.

마치 내 잘못처럼 느껴지고, ‘나한테 잘못이 있구나, 나한테 원인이 있구나….’
마치 내가 죄를 지은 것처럼 피하고 있는 게 잘못된 거 같아요. 남 탓하는 걸 싫어해서 항상 내 안에서 원인을 찾았어요. 모든 책임이 다 저한테 있는 거 같고. ‘나만 이렇게 힘든 건가, 나는 10년이나 되었는데 아직도 이렇게 못 하는 건가….
내가 어떻게 선생인데 내가 왜 그런 마음이 들지…’(참여자 1 / 나에게서 잘못과 원인 찾기)

자신에 대한 무가치감. 참여자들은 무력한 상황과 부정적 감정과 사고가 반복되다 보면 ‘나는 아무것도 못 하는 자신이 쓸모없는 존재’라고 생각하는 인지 왜곡의 상태에 이르기도 했다.

내가 다른 직장에 가서 일할 수 있을까?’라는 자신감이 전혀 없었어요. 아직 생각도 하면서 그러면 ‘나는 결국 여기서 벼텨야 하는 건데 내가 과연 벼틸 수 있을까? 결국, 나는 이것밖에 못 할 거고, 근데 이것도 내가 제대로 못 하네…’라는 생각을 하면 ‘나는 가치가 없구나’라는 생각을 하는 거예요. (참여자 0 / 자신에 대한 무가치감)

소진, 무기력한 생활. 대부분의 참여자는 학교에서 일찍 퇴근했음에도 집에 오면 피곤함에 지쳐 아무것도 하지 못하고 명하니 있거나 핸드폰만 보다가 잠이 드는 경우가 많았다. 잠을 자고 일어난 후에도 아침에 기분이 개운하지 않고, 몸이 무겁고 일어나기 힘든 상태를 매일 경험했으며, 출근하지 않을 때는 지인도 만나지 않고 대부분의 활동에서 흥미나 즐거움을 상실하여 가만히 누워있는 경우가 많았다.

집에 오면 퇴근해서도 항상 지쳐있고, 집에 가서 텔진해서 자요. 밥 먹고, 자고, 아무것도 안 하고, 사람 안 만나고, 무기력하고 우울한 개인 삶. 무기력해서 가만히 누워있기만 했어요. 정신적으로 너무 피폐해져서….(참여자 11 / 텔진해서 무기력한 삶)

통제되지 않는 눈물. 참여자는 중 소수는 소진되고 우울이 심할 때 아침에 누운 체 자신도 모르게 눈물을 흘리거나, 출근하는 지하철에서 내내 눈물이 멈추지 않는 등 시도 때도 없이 눈물이 흐르기도 했다.

9월이 지났는데 제가 출근할 때도 퇴근할 때도, 이제 지하철을 한 40분 타는데 그때도 40분 내내 울면서 출퇴근을 하는 거예요. 나도 모르게….(중략)…금요일에 가서 저녁 먹고 하룻밤 자고 이제 일요일날 엄마랑 아침에 TV 보면서 얘기를 하는데 근데도 눈물이 나는 거예요. (참여자 0 / 시도 때도 없이 자주 흐르는 눈물)

수면장애. 몇몇 참여자는 반주적 사고를 하다가 잠을 잘 자지 못하는 경우도 있었고, 잠을 자더라도 악몽을 꾸거나 새벽에 자주 깨는 수면장애에 시달리기도 했다.

그러니까 막 장애까지는 아닌데 제가 일단 잠드는 데 오래 걸리고, 거의 한 두 시간 가까이 뒤틀이다가 자고, 더 문 제가 2~3시에 다시 깨요. 잠자고 있다가 한 2시간 자면 또 깨고, 또 2시간 잠을 깨고, 막 이런 식으로 조금 그런 게 좀 있었어요. (참여자 2 / 자꾸 깨는 수면장애)

충동적으로 드는 자살사고. 몇몇 참여자는 스트레스가 극심하게 쌓이고 힘든 일을 연이어 겪을 때 순간적으로 자살사고가 스쳐 지나 가기도 했다고 밝혔다. 특히 도저히 견딜 수 없어 병가를 쓰거나 휴직을 택할 때조차 그것이 좌절되면, ‘그냥 벗어나고 싶다, 편해지고 싶다’라는 생각에 죽음으로 그 상황을 탈출하고 싶다는 상상을 하기도 했다.

약간 높은 곳에 안 올라가려고 해요. 저도 몰랐는데 그런 죽음에 대한 생각을 안 하고 있다가 그런 거 있잖아요. 이게 ‘한 번 뛰어내리면 어떻게 되지?’ 길을 건너다가도, 저기 이렇게 차에 부딪히면 어떻게 되지?’ 그냥 그런 생각을 갑자기 하는 모습이 너무 무서운 거예요. ‘내가 지금 무슨 생각한 거지?’ 막 자각하게 되는 그런 경우가 좀 있었어요. 갑자기 이게 사람이 이렇게 됐을 거라는 생각이 너무 많이 드는 거예요. 왜냐면 가족도 있고, 다 있는데 그렇게 쉽게 포기할 수

없잖아요. 가족을 보면 그렇게 안 될 것 같잖아요. 근데 자기도 모르게 그런 생각이 갑자기 들어요. 그냥 진짜 뭐 죽어야지 이런 생각이 아닌, 그냥 어떨까 괜찮아 편해지나 이런 느낌으로… (참여자 0 / 충동적으로 하게 되는 자살사고)

초등교사 우울 회복 요소

환경적 요소-분리. 참여자 대부분은 학교의 문제 상황으로부터 물리적 및 정서적으로 벗어날 때 우울감에서 해방될 수 있었다. 심리적으로 힘든 상황이나 실제로 신체적 질병이 생겨 병가를 사용하는 방법으로 벗어나기도 했고, 방학을 통해서도 휴식을 취할 수 있었다. 또한, 퇴근 후에는 자신이 교사가 아닌 일반인이라는 것을 스스로 상기시키며, 직업적 정체성과 일상생활을 분리하려고 노력했다.

병가를 쓴 목적은 약을 먹고, 회복이라 기보다는 안 보고 싶었어요. 일단은 안 보고, 안 듣고, 일단 물리적으로 내 눈에서 안 보이고 들리지 않아야 신경을 쓰지 않을 거라고 생각을 했고요. 그게 가장 필요한 것 같아요. 그럼에도 불구하고 학부모로부터 연락은 왔는데 무시할 수 있는… 왜냐하면 ‘나는 지금 병가에 들어갔으니 물어보는 걸 내가 답해줄 수 없다’라는 정당한 사유가 되잖아요. (참여자 0 / 물리적 분리를 위한 병가)

그냥 학교를 벗어나면, 그냥 약간 학부모 그냥 나도 아이를 키우는 아빠 약간 이런 느낌으로 좀 돌아가려고 해요. 이제 예전에는 너무 학교 집도 약간 학교의 연장선이라고 생각을 하고, ‘나는 약간

너무 모범적이어야 돼' 이런 굴레를 이런 걸 스스로에게 계속 이렇게 했던 것 같아요. (참여자 9 / 학교와 가정에서 정체성 분리)

관계적 요소- 사회적 지지자원

사회적 지지자원. 참여자들은 악성 학부모의 민원이나 문제 학생으로 인해 힘든 상황에 처하더라도, 관리자나 동료 교사들이 적극적으로 손을 내밀고 도움을 주면 큰 힘을 얻고 이를 잘 극복할 수 있었다. 또, 관리자 때문에 힘들어 마음을 닫고 우울해지기도 했지만, 좋은 동료 교사들로부터 위로와 지지, 도움을 받으면서 다시 힘을 되찾을 수 있었다.

못된 사람도 많았지만, 좋은 사람들이 굉장히 많았습니다. 교감 선생님이 막 그런 말도 안 되는 소리를 하면은 옆에서 담당 선생님이 자기 잘못도 아닌데 ‘내가 미안하다’고 얘기를 해준다거나, 제 업무를 가르쳐 준 자상한 분도 계시고. 또 이제 옆에 잘해주시는 여자 선생님들이 제가 혼자 사는 젊은 남자이기 때문에 먹을 걸 좀 챙겨주시는 분들이 많았어요. 좀 약간 위로도 해주시고, 한마디로 말해서 주변에 저를 신경 써주는 사람이 있다고 느꼈기 때문에 그래서. ‘좀 더 벼랑 보자’라는 그런 생각을 했어요. (참여자 10 / 동료 교사들의 위로와 지지)

가족의 돌봄. 참여자들은 가족이 충분히 좋은 돌봄을 제공해 줄 때 큰 위로와 힘을 얻었다.

스스로 벗어나는 건 정말 어려운 일인 것 같고요. 저는 가족의 도움이 컸어요.

소식을 알고 전화를 하시는 분들도 많았고… 저는 가족이 정말 이해를 많이 해줬고, 제가 무기력하게 있는 모습을 볼 때마다 옆에서 이렇게 계속 챙겨줬고, 예전에는 제가 사람들 만나고 늦게 들어오고 이런 거 진짜 싫어했는데 이제 사람들 계속 만나라고 하고… (참여자 9 / 가족의 적극적인 돌봄)

좋은 대상 기억해내기. 참여자들은 문제 학생 때문에 힘든 상황에서도 주변을 돌아보면 예쁘고 괜찮은 학생들이 보일 때 견딜 수 있었고, 학급의 다른 학생들이 문제 학생을 지도하기 위해 교사와 함께 노력하거나 위로의 말을 전할 때면 감사한 마음이 생기면서 버틸 힘이 나곤 했다.

고마운 마음이 들 때 힘든 마음들이 많이 셧겨져 내려가는 것 같아요. 이 땡땡이와 별별의 굉장한 대환장 콜라보에도 불구하고 이제 반에 나머지 학생들 중에 진짜 너무 보석같이 저를 도와주고, “땡땡아 너희 안에는 열정의 미덕이 있어” 막 이렇게 막 얘기를 해주고, 격려를 해주는 아이들한테 진짜 너무 많이 고마웠거든요. 그래서 그 아이들을 보고 감사한 마음이 들 때, 좀 누군가에 대해 감사한 마음이 들 때 이런 아픔 같은 것들이 많이 희석이 되고 치유가 되는 거 같아요. (참여자 1 / 부정적 감정을 감사한 마음으로 대체)

정서적 교감의 대화. 참여자들은 친한 지인과의 대화나 상담을 통해 자신의 이야기를 털어놓으면서 마음의 답답함이 해소되고 위로

를 받는 경험을 했다. 힘든 감정을 안전하게 나눌 수 있는 대상으로 가족도 있었지만, 교직의 특수한 스트레스를 잘 이해하는 동료 교사들을 더 선호하는 경향을 보였다.

친구랑 얘기하는 게 참 크게 도움이 됐었어요. 그 친구도 교사였기 때문에 같이 어려움을 나누고 공감을 하고 하는 것들이 큰 도움이 됐었던 것 같고. 어떤 사람이든 내 문제이기만 하면 그건 감당 할 수 없는 것 같아요. 내 문제를 여러 사람이 공유하게끔 해서 우리의 문제 내 문제를 공론화시키는 것이 내 부담을 덜 수 있는 부분이기도 하고… 또 그 문제를 알고 있는 사람이 있기 때문에 내가 그 문제로 뭔가 어려움이나 힘든 걸 겪게 되면 그 사람들이 같이 나서줄 수가 있잖아요. 그래서 그런 게 참 중요한 것 같아요. (참여자 12 / 개인의 문제를 공론화하기)

개인적 요소: 문제해결 능력 향상, 자기돌봄 실천

거리 두기/경계의 설정. 참여자들은 학급 학생들과 지나치게 밀착된 생활을 하면서 감정적으로 얹하게 되어, 상황을 객관적으로 바라보기 어려웠다. 반면 학생들이나 문제 상황과 적절한 심리적 거리를 유지하고 명확한 경계를 설정했을 때 감정적으로도 분리되고 객관적인 시각을 가질 수 있었다.

제가 혼자 생각하기로 우선은 ‘조금은 거리 두기를 한번 해보자.’ 제가 애들하고 너무 밀착돼 있어서 이렇게… 사실 그 감정이라는 게 머릿속에 계속 있었어요.

내가 너무 얘네하고 너무 감정을 쌓고 그 감정에 휘둘려서 살았구나… 그게 좋은 쪽으로 발현될 때도 있었어요. 보고 싶고, 막 얘네 보려고 출근하고 힘도 나고, 막 이런 것도 있는 반면에, 그 감정 때문에 막 서운하고 화나고 그런 것들이 있어서 조금은 거리를 한번 뒤 보자… (참여자 2 / 감정과 거리 두기를 해보기)

자기 비난에서 벗어나기. 참여자들은 타인과 대화하거나 조언을 듣고 성찰하는 과정에서 자기 비난 사고를 멈추고 새로운 인식과 관점을 얻기도 했다. 자신의 잘하고 싶은 욕구를 인식하고 내적 기준을 낮추려 애쓰거나, 스스로를 괜찮은 사람이라고 되뇌며 자존감을 높이기 위해 노력하는 것이 큰 도움이 되었다.

제가 생각했던 것들이 잘못하거나 나쁜 게 아니라, 더 잘하려고 하는 좋은 쪽으로 하려고 하다 보니까 생기는 일들이 있고, 그리고, 그럴 때 더 필요한 것들은 “너 못하고 있다” 틀렸다는 비난하는 말, 혹은 부정적인 말보다는 잘하고 있고 “잘 할 수 있고 잘하고 싶었구나”, 그렇게 좋은 식으로 얘기해 주는 것들이 필요하다. (참여자 5 / 자기 비난 사고를 더 잘하고 싶은 욕구로 수용)

낮아진 통제적 태도, 높아진 수용적 태도. 참여자들은 학생, 학부모, 관리자 등 다양한 관계를 상대해야 하는 직업적 특성을 고려했을 때, 자신이 통제할 수 없는 관계의 좋고 나쁨에 영향을 받기보다는 스스로에게 집중하고 자신이 할 수 있는 일에 집중하기로 했을 때 도움이 되었다고 밝혔다. 특히, 참여자들

에게 도움이 되었던 말들은 주로 자신의 통제를 벗어난 일이라는 사실을 깨닫게 해주는 말이었다. 이로 인해, 그들은 “맘대로 되지 않는 것도 있고, 그것이 꼭 나쁜 것만은 아니다”라는 사고의 유연성과 수용성이 높아지게 되었다.

이제 조금씩 내려놓기 책도 좀 읽어보고 하면서.. 조금 ‘내 마음대로 안 되는 것도 있구나. 근데 내 맘대로 안 되는 게 꼭 나쁜 것만은 아니구나....’ 제가 또 그 안에서 맞춰나갈 수 있는 거였는데.... 주변에서 했었던 말들 중에 이제 ‘나가 어쩔 수 없는 거야’ 그러니까 ‘너의 노력 여부와는 상관없이 그냥 안 되는 거였던 거야’라고 했던 게 저는 되게 와닿았었어요. (참여자 2 / 내가 통제할 수 없는 영역에 대한 수용)

자기 인식 확장, 자아 강화로 높아진 대처 능력. 몇몇 참여자는 상담을 통해 마음이 단단해지고 자기 인식이 확장되었으며, 타인에 대한 관점도 넓어져 회복할 수 있었다. 또한, 코칭을 통해 대인관계 능력을 향상시켜 자기 효능감을 높이고 성취감을 느낀 경험은 ‘자신이 커지고 문제를 상대적으로 작게 보이게’ 했으며, 이로 인해 스트레스에 덜 영향을 받게 되었다.

저를 좀 객관적으로 바라보고 저를 좀 깊게 바라보는 시간이 일단 됐었고, 그리고, 계속해서 약간 코칭 같은 걸 좀 받으면서 좀 자신감이 좀 생겼어요. ‘나를 돌볼 수 있는 단단하게 강화시키고 이제 그런 거가 필요하구나’ 그건 내가 아는

걸 넓히고 이제 죄책감같이 경계를 침범 하던 걸 딱 규정을 써어서 죄책감의 무게라든지, 책임감의 무게를 좀 덜어주고, 이런 게 다각도로. 이번에 상담하면서 느낀 게 이게 쉬는 것만이 능사는 아니구나.... 내가 좀 더 단단해져야 이 환경에서 내가 중심 잡고 나갈 수 있구나...(참여자 2 / 자기 인식 확장)

글쓰기를 통한 해소. 참여자 중 다수는 글쓰기를 통해 자신의 감정과 경험을 해소했다. 시를 쓰거나 수필을 작성해 응모하거나, 블로그에 글을 연재하거나 일기를 쓰는 등 다양한 방법으로 자신의 경험을 표현했다. 글을 쓰는 과정에서 우울한 감정이나 분노가 덜 쌓이고, 생각이 정리되며, 자신과 상황을 보다 객관적으로 바라보게 되어 도움이 되었다.

저의 생각을 쓰는 그런 글들을 많이 썼어요. 그래서 상담했던 내용에 대해서도 글을 썼고, 그냥 내가 책 읽고 들었던 생각들이나 하루를 지내면서 들었던 생각들, 누구를 만나면서 들었던 생각들.... 그런 것들을 많이 쓰면서, 그렇게 해소를 하니까 분노의 감정 자체가 좀 덜 쌓이더라고요. 글을 쓰다 보니까 분노까지 잘 안 갔던 것 같아요. 그냥 불편한 게 있었다. 정도로? (참여자 1 / 생각 정리를 통한 감정의 정화)

자기 돌봄 실천. 참여자들은 소소하지만 일상에서 꾸준한 자기 돌봄을 실천하는 것이 우울을 예방하는 데 도움이 되었다. 운동이나 악기 연주를 배우며 규칙적인 일상을 유지하고, 소소한 자기 돌봄 활동을 통해 스트레스

를 관리했다고 보고했다. 이러한 일상 속 자기 돌봄이 무기력함을 줄이는 데 기여했다.

여름방학 직전에 좀 안 되겠다 싶어서 운동이랑 음악 학원 등록을 했어요. 운동이랑 악기 연주하는 시간이 사실 되게 숨 쉬는 시간이었어요. 그러니까 판생각을 안 할 수 있고, 그리고 그거를 하려 가야 되니까 집에 오면 자면 안 되는 거예요. 그래서 조금이라도 뭘 하고 밥 먹고 조금 약간 생활을 좀 규칙적으로 만들여주면서 학교 생각을 좀 안 할 수 있는 시간이었어요. (참여자 2 / 운동과 악기 연주)

영성적 요소- 경험에 대한 의미의 재정립

참여자 중 몇몇은 짧은 시절의 어려움을 나중에 더 행복하게 살기 위해 주어진 선물로 여기며, 시련과 고난을 극복한 경험이 앞으로 더 큰 어려움을 극복하는 데 필요한 자양분이 될 것이라고 믿었다. 이러한 긍정적인 사고 방식이 그들이 우울에서 회복하는 데 도움이 되었다.

온실 속의 화초가 빨리 죽는다고 생각해요. 시련을 만나 그 추운 계절을 만나면. 하지만 이렇게 좀 힘들었던 경험이 있고, 이거를 극복했던 경험은 앞으로 살면서도 이제 개인적으로도 학교에서도 고통과 이런 게 많을 텐데, 이제 분명히 나의 어려웠던 과거를 떠올리면서 극복을 할 수도 있잖아요. 어떻게 보면, 이런 짧은 시절의 어려움은 내가 더 행복하기 위해서 나에게 주어진 장기적으로 봤을 때 선물일 수도 있다고 제가 긍정적으로

좀 생각을 많이 하려고 하거든요. (참여자 11 / 외상 후 성장에 대한 긍정적 사고)

초등교사의 우울 및 회복 경험에 대한 일반적 구조 진술

앞서 기술한 상황적 구조에서 드러난 전체 연구 참여자들의 관점으로부터 초등교사의 우울 및 회복 경험의 본질적인 의미를 일반적 구조로 살펴보겠다(Giorgi, 1983). 초등교사의 우울과 회복 경험의 독특성과 본질적 의미를 이해하기 위해서는 그들이 처한 다양한 환경과 상황에 대한 맥락적 이해가 필요하다. 따라서 초등교사들이 경험하는 우울에 영향을 미치는 사회 체계적 요소와 상황적 맥락을 먼저 검토한 후, 초등교사의 우울 증상과 회복 요소를 중심으로 일반적 구조를 정리하였다.

첫째, 연구 결과에 따르면, 참여자들의 우울은 개인적 요소뿐만 아니라 직무 환경적, 사회문화적, 관계적, 제도적 요소 등 다중적인 요인이 복합적으로 영향을 미치고 있었다. 이다섯 가지 요소는 체계적으로 연관되어 서로 영향을 주고받으며, 초등교사라는 직업의 특성과 관련된 특수성도 지니고 있었다. 직무 환경적 요소로는 고립된 교실 근무조건, 매년 바뀌는 학년과 학급생으로 인한 직무 환경의 불안정성, 그리고 다수의 관계를 유지해야 하는 부담이 있다. 또한, 교사로서 모든 상황에서 감정을 억압해야 하는 감정노동이 매일 반복된다는 점이 참여자들의 우울에 주요한 영향을 미쳤다. 관계적 요소로는 다양한 사람들과 다중 관계를 유지하며 업무를 수행해야 하는 교사에게 대인관계 스트레스가 큰 부분을 차지했는데, 최근 사회적 분위기에서는 교육

을 넘어서 돌봄의 기능까지 요구함에 따라 학부모와의 대인관계 스트레스가 더욱 커지고 있었다. 사회문화적 요소로는 교사에 대한 사회적 잣대와 인식으로 형성된 ‘교사상’이 참여자들의 비합리적 신념에 영향을 미치고 있었다. 이러한 사회적 인식은 교사들에게 사회가 부과하는 완벽주의를 강화시켜 자기 비난 사고와 과도한 책임감을 느끼게 만드는 배경으로 작용했다(고은영 외, 2013). 또한, 초등교사와 관련된 연쇄적인 부정적 사회적 이슈는 교사들에게 사회에 대한 분노와 살아가는 세계에 대한 부정적 시선, 그리고 미래에 대한 비관적 사고를 불러일으켜 참여자들의 우울에 영향을 주었다. 제도적 요소로는 아동학대 처벌법과 교권 보호 제도의 부재, 그리고 초등돌봄학교 정책이 있었다. 특히 아동학대 신고의 남발 현상이 증가하면서 학교는 신고에 대한 불안과 공포로 늘 긴장해야 하는 일터가

되었고, 늘봄 학교정책으로 인해 참여자들은 교육자에서 보육자로서의 정체성이 흔들리는 경험을 하게 되었다. 이로 인해 직업에 대한 만족도가 떨어지고, 교사효능감이 감소하게 되어 우울을 느끼게 되었다.

둘째, 참여자들의 우울 증상으로는 불안, 분노, 무력감과 무망감, 정서적 고립감과 외로움, 반추적 사고, 자기 비난 사고, 수면장애 등이 있었다. 참여자 중 몇몇은 소진되어 무기력하고 위축된 삶을 경험하며, 통제되지 않는 눈물과 충동적인 자살사고를 느끼기도 했다. 원래 우울(depression)은 ‘내리누른다(to press down)’라는 의미의 라틴어에서 유래한 단어로, 주로 심리적으로 무겁게 가라앉은 기분 상태를 나타내며, 일반적으로 우울증은 무력감과 저하된 슬픔 감정이 지속되는 기분 상태를 나타낼 때 사용된다(이재훈, 2008). Freud가 그의 저서 「Mourning and melancholia」에서 슬픔과

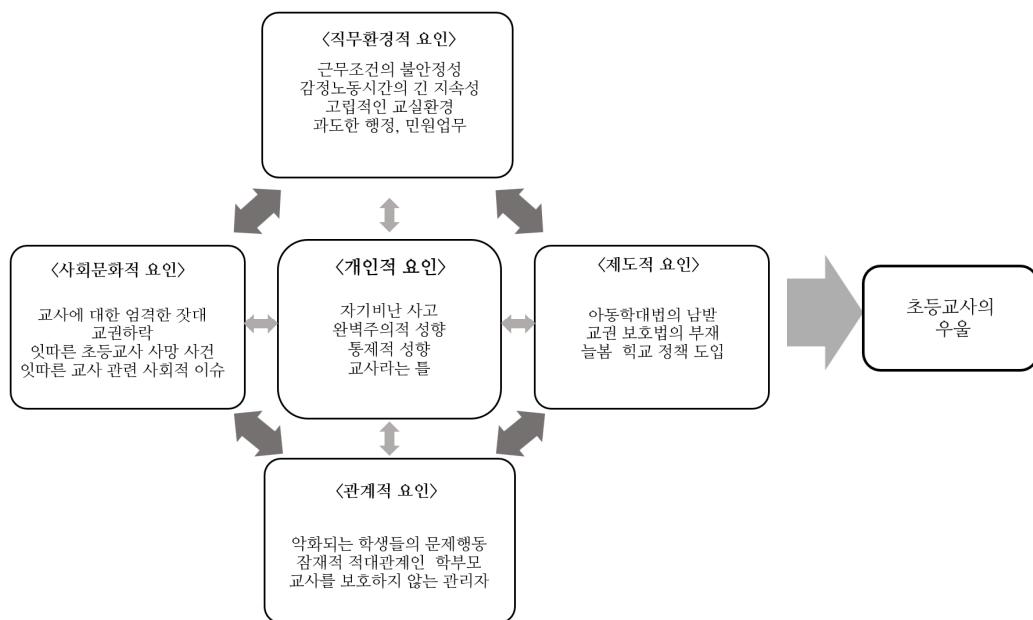


그림 1. 초등교사 우울에 영향을 미치는 다양한 상황적 맥락

한국심리학회지: 상담 및 심리치료

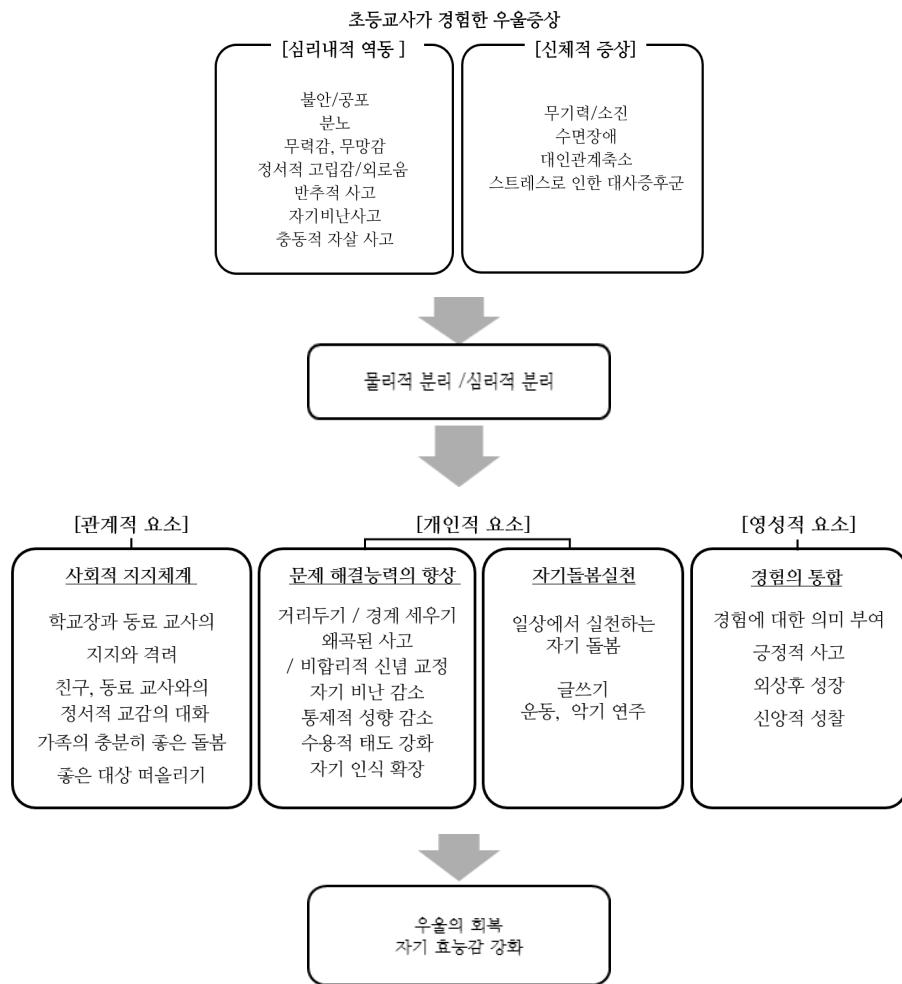


그림 2. 초등 교사의 우울 및 회복 경험

우울의 상관관계를 설명하며 공통점과 차이점을 분석하였듯, 우울의 주된 정서는 슬프고 무겁게 가라앉은 감정이다(Freud, 1917/2008). 그러나 참여자들은 불안과 분노를 더 많이 느끼는 경향이 있었다. 아동학대 고소에 대한 불안이 가장 높았고, 분노는 억울한 상황을 겪거나 초등교사와 관련된 부정적 사회 이슈를 접할 때 자주 나타났다. 부당한 상황에 대해 반추 사고를 하다 보면 사회적으로 부과된

교사상의 영향을 받아 자기 비난 사고로 이어졌고, 이러한 사고를 끊어낼 수 없을 때 수면장애도 자주 경험하였다. 수면의 질 저하와 문제 상황의 반복, 감정 노동 시간이 과도하게 지속되면서 무력감을 경험하고, 교실이라는 독립적인 근무 환경과 교사라는 틀 속에서 정서적 고립감과 외로움을 많이 느끼게 되었다. 관계의 피로와 과도한 업무에 시달린 후 집에 돌아오면 소진되어 무기력하고 위축된

생활을 하게 되었다.

셋째, 참여자들의 우울 회복 요소로는 환경적 요소, 관계적 요소, 개인적 요소, 영성적 요소가 있었다. 환경적 요소는 문제 상황으로부터의 분리와 환기이다. 참여자들의 우울 회복 과정은 학교로부터의 분리로 시작했다. 특히 병가 혹은 휴가 방학 등을 통해 학교의 문제 상황으로부터 물리적, 정서적으로 벗어날 수 있었을 때 회복할 수 있었다. 물리적 분리 뿐 아니라 최근 후 교사로서의 정체성과 일반인으로서의 정체성을 분리하는 것도 도움이 되었다. 관계적 요소로는 사회적 지지체계의 지원과 격려, 정서적 교감의 대화, 나쁜 경험 속에서도 존재했던 좋은 대상과의 경험, 그리고 이로 인한 감사의 마음이 있었다. 이러한 관계 속에서의 긍정적 경험과 감사를 비롯한 긍정적 정서들이 회복에 도움이 되었다. 개인적 요소로는 상담이나 대화 등을 통해 왜곡된 사고가 교정 되고, 자기 비난 사고가 감소하게 되면서 수용적 태도와 자기 인식이 확장됨이 있었다. 이러한 변화를 통해 궁극적으로 스트레스 대처능력과 문제해결 능력이 향상되어 회복으로 나아갈 수 있었다. 또한, 글쓰기를 통한 부정적 감정의 해소와 승화, 자기 계발을 통한 자기 효능감 강화, 자기 돌봄의 실천은 우울의 경감뿐 아니라 예방에도 도움이 되었다. 마지막 영성적 요소로는 자신이 겪은 우울 경험에 대해 긍정적으로 사고하거나 성찰을 통해 경험에 대해 새로운 의미를 찾을 때 우울에서 회복될 수 있었다. 이상으로 일반적 구조 진술에서 드러난 초등교사 우울에 영향을 미치는 상황적 맥락을 그림1에 정리하여 나타내었고, 참여자의 우울 및 회복 경험을 정리하여 그림 2에 나타내었다.

논 의

본 연구는 2023년 발생한 일련의 초등교사 자살 사건과 초등교사 집단의 높은 우울증 유병률에 대한 사회적 관심에서 시작되었다. 자살이라는 극단적 결과로 이어질 수 있는 초등교사의 우울 문제에 대한 예방 및 경감 방안을 모색하고자, 현상학적 질적 연구방법론을 통해 초등교사의 우울 경험과 회복 과정의 본질을 탐구하였다. 연구 결과, ‘초등교사 우울에 영향을 미치는 다양한 사회 체계적 요소’, ‘초등교사의 우울 경험’, ‘초등교사의 우울 회복 경험’의 세 가지 범주로 나타났다. 이를 바탕으로 논의할 점을 도출하면 다음과 같다.

먼저, 초등교사 우울에 영향을 미치는 다양한 사회 체계적 요소와 이로 인한 우울 경험을 함께 논의하겠다. 초등교사의 고유한 직무환경은 특수한 직무 스트레스를 유발하며, 이는 초등교사의 우울 경험을 심충적으로 이해하는 데 중요한 요소이다. 첫째, 초등교사는 매년 새로운 학급을 맡고 새로운 학생과 학부모를 상대해야 하며, 어떤 대상을 만날지 예측할 수 없다. 그래서 매년 적응적 요구가 높은 상황이 반복된다. 최근에는 아동학대로 신고되면 교사로서 직위 해제될 수 있고, 언제, 무슨 이유로 신고되는지 알 수 없으므로 직무 불안정성도 높아졌다. 불안장애와 우울장애는 동시에 발병할 확률이 높다(Brown et al., 2023). 따라서, 초등교사들이 높은 불안 상태에서 지속해서 직무를 수행하는 상황이 우울에 영향을 주었던 것으로 보인다. 주요우울장애와 직무 특성 간의 관계에서 직무 긴장 상태가 높을수록, 사회적 지지가 낮을수록, 직무 불안정이 심할수록 우울증 발현율이 유의하게 높다

는 연구(Blackmore et al., 2007)와도 맥을 같이 하는 결과이다.

그리고 초등교사는 학생을 지도할 때 부정적 감정을 억제하고 열정과 사랑, 온화한 마음으로 교육하고 가르칠 수 있기 위해 감정통제를 요구받는다(Beatty, 2011). 감정노동은 자신이 실제로 느끼는 감정과는 무관하게 표정과 몸짓으로 상대방 또는 상황이 요구하는 감정이나 느낌을 표현하는 것을 가리킨다(Hochschild, 1983). 최근 국내 연구에 따르면, 교직은 전통적으로 서비스 직종과 구분되지만, 신자유주의 교육정책의 영향을 받아 감정 노동화 되는 경향이 나타나고 있다(박상완, 2015). 감정을 회피하거나 억누르는 '정서 억제'는 우울과 같은 심리적 증상뿐 아니라 신체적 증상과도 높은 상관성을 보인다(Aldao et al., 2010). 최근 학생과 학부모의 권리가 강조되는 학교 현장에서(황수아, 최한울, 2014) 교사들이 부당한 민원이나 요구에 직면하는 경우가 증가하고 있는데, 이러한 상황은 교사들에게 상당한 스트레스를 유발하며, 종종 분노와 같은 부정적인 감정을 느끼게 만들었다. 이러한 부정적 감정을 직업적 요구와 사회적 기대에 따라 억제되어야 했고, 이는 교사에게 추가적인 심리적 부담을 초래했던 것으로 보인다. 분노 억제를 많이 사용할수록 우울 증상에 취약해 진다는 연구 결과(Cha & Sok, 2014)와 분노 억제가 신체화 증상으로 이어질 수 있다는 연구(Kellner, 1990)에 따르면, 평소에 정서를 억제해야 했던 경험, 특히 분노를 억제해야 하는 상황이 반복되었고, 이는 참여자들의 우울에 부정적인 영향을 미쳤던 것으로 보인다.

게다가, 초등교사가 정서를 억제해야 하는 시간의 지속성이 타 직종에 비교해 길다는 점이 그들의 우울을 더욱 강화하는 요인으로 작

용한 것으로 보인다. 다른 서비스 직종이나 감정 노동자들은 무례한 손님과의 대면이 보통 몇 분 또는 몇 시간 내에 끝나고, 해당 상황이 종료되면 그 대상과 다시 만날 일이 드물다. 반면, 초등교사는 학생이 전학하지 않는 한 1년이라는 긴 기간 동안 담당 학급의 학생 및 학부모와 지속적인 관계를 유지해야 한다. 또, 초등학교는 담임 교사가 대부분의 교과를 직접 가르치기 때문에 하루 평균 5~6시간 이상 감정노동을 수행하게 된다. 특히, 방과 후에도 학부모로부터의 전화 민원이나 요구가 빈번하게 발생하여, 퇴근 후에도 감정 억압 상황이 지속될 때가 많았다. 이는 심야 시간이나 주말에도 끊이지 않는 학부모의 연락으로 인한 사적 생활의 경계 침범이 업무량의 증가로 이어지고, 이것이 교사가 겪는 가장 불편한 사항이라는 선행 연구 결과(김영주, 이경화, 2015)와 일치하는 결과이다. 스트레스를 지나치게 오랜 시간 경험한 사람은 심각한 수준의 정신적 고통을 받거나 적절한 대처 방법을 찾지 못하여 문제의 회피 수단으로 자살을 시도할 수 있다(Fergusson et al., 2000). 교사의 감정 노동 시간의 지속성이 길고 정서적 분리가 힘든 상황은 교사의 우울 및 소진뿐 아니라 자살 사고에도 영향을 미칠 수 있다. 참여자들도 문제 상황이 너무 견디기 힘들고, 간절히 벗어나고 싶은데 도저히 벗어날 다른 방법이 없을 때 순간적으로 자살사고가 스쳐 지나갔다고 보고했다. 정서적으로 고갈되고 소진의 수준이 높아지면 우울이 깊어지지만, 업무로부터 분리되어 에너지를 회복할 수 있는 시간을 갖는 심리적 분리의 수준이 높아지게 되면 그 영향을 감소시킬 수 있다는 연구 결과(정승철, 2022)에 비추어 볼 때, 초등교사의 소진 및 우울을 예방하기 위해 감정 노동 시

간을 단축하고 회복할 시간을 확보하기 위한 논의 및 개선 방안 마련이 이루어져야 할 것이다.

또한, 초등학교에는 동료 교사와 소통하기 힘든 ‘교실’이라는 독립적인 환경이 우울에 영향을 미치고 있었다. 교실은 교사라는 성인 한 명과 다수의 어린 학생들로 이루어져 있다. 많은 학생과 함께 있지만, 사실은 혼자 일하고 있는 환경이다. 초등학교는 대부분 교무실이 없고 모든 업무가 교실에서 이루어져, 동료 교사 간 실질적인 소통이 어려운 구조적 특성을 가진다. 이러한 업무적 고립 환경은 정서적 고립도 초래했다. 참여자들은 최근 민원이나 아동학대 신고로 인해 학생들과의 친밀한 관계도 감소하면서 외로움과 정서적 고립감을 더 많이 느낀다고 보고한다. 사회적 관계의 결핍 및 고립을 겪는 개인이 그 경험을 공유할 수 있는 사회적 유대와 연결, 사회적 지지가 부족할 때 외로움과 우울 등 정신 건강에 부정 영향을 미친다는 연구(Kowitt et al., 2020; Saeri et al., 2018)에 비추어 볼 때, 참여자들이 독립된 교실이라는 업무적 환경에서 느꼈던 고립감과 외로움은 우울에 영향을 미쳤던 것으로 보인다. 또, 여러 시기에 걸쳐 만성적으로 외로움을 겪은 사람은 한 시기에만 한정적으로 외로움을 겪은 사람보다 더 많이 우울 증상을 보고한다는 연구(Domènech-Abella et al., 2024)에 비추어 볼 때, 초등교사가 느끼는 고립감이나 외로움은 일정한 시기가 아니라 지속해서 겪어야 한다는 점에서 더욱 우울에서 벗어나기 힘들 수 있다. 그러므로, 초등교사의 우울을 경감하고 예방하기 위해 교사들의 외로움과 고립감을 낮춰줄 수 있는 사회적 지지체계의 연결을 강화하는 다양한 방안이 마련될 필요가 있다. 예를 들어 동료 교사,

동급학년의 교사들끼리 자료를 공유하는 등 소통과 협업이 되도록 체계를 구성하고 수평적이고 상호교류 적인 조직 분위기를 형성한다면, 초등교사의 우울을 예방하고 경감하는데 도움이 될 수 있을 것이다.

둘째, 교사의 직무 스트레스의 대부분이 대인관계 스트레스 요소에서 비롯된다는 선행 연구(이영옥, 박연규, 2020; D'Arienzo, 1982)에서 확인할 수 있듯이, 학생, 학부모, 동료 교사, 관리자 등과의 다중 관계를 맺어야 하는 교사들에게 대인관계 스트레스는 상당한 비중을 차지하고 있다. 연구 결과, 참여자들이 느끼는 관계 스트레스는 학부모, 관리자, 학생 순으로 큰 것으로 나타났다. 이는 최근 5년간 학부모, 처분권자, 교직원에 의한 피해가 학생에 의한 피해보다 훨씬 더 큰 비중을 차지한다는 조사 결과(한국교원단체총연합회, 2023)와 맥을 같이한다. 참여자들은 학생이 문제 행동을 일으킬 때 화가 나고 스트레스를 받았으나, 학생이 어려서 잘 모른다고 이해하거나 교사로서 제자를 잘 가르쳐야 한다는 마음으로 이를 극복할 수 있었다. 따라서, 학생으로 인한 관계 스트레스는 심각한 폭력 사안을 제외하고 교사에게 우울감을 유발하는 결정적인 요인으로 작용하지 않았다. 참여자 대부분은 문제 상황에 대처하는 과정에서 관리자의 태도에 따라 스트레스와 우울감에 영향을 받았다. 학교장이 학부모의 민원이 제기되었을 때, 교사를 일차적으로 보호하거나 평소에 교사들을 지지하고 소통할 경우, 교사들은 즐겁게 교직 생활을 할 수 있었고 스트레스도 덜 받았다. 그러나 관리자가 방어적이고 자기 보존적인 태도로 회피하거나 오히려 학부모의 입장에서 교사를 비난하고 공격할 때, 교사들은 가장 큰 배신감과 좌절감, 절망감을 느꼈다.

연구 결과에 따르면, 참여자들의 우울에 결정적인 영향을 미치는 요소는 결국 같은 조직 내에서 함께 일하는 관리자와 동료 교사와의 관계이다. 학교장의 사회적 지지는 교사의 기본 욕구 충족에 중요한 역할을 하므로, 학교장은 교사에게 사회적 지원을 제공하고 지지적인 근무 환경을 조성할 책임이 있다(Maas et al., 2022). 즉, 관리자와 동료 교사들로부터 보호받고 지지받을 수 있는 조직문화의 형성이 필요하다. 조직문화를 개선하기 위한 여러 가지 방안이 있을 수 있으나, 관리자를 대상으로 한 조직문화 및 리더십 교육을 고려해볼 수 있다. 학교장이 공감적이고 상호 소통적인 리더십을 갖추도록 하여 지지적이고 공감적인 관리자 역할을 수행할 수 있게 하고, 수평적이며 상호 소통적인 조직문화를 조성하는 데 기여할 수 있기 때문이다.

셋째, 연구 결과, 참여자들에게는 우울과 다양한 병리의 원인이 되는 비합리적 신념들이 있었고, 이 신념은 사회적으로 부과된 교사에 대한 엄격한 잣대가 영향을 미치고 있었다. 하나의 사회나 동일 문화권에서는 교사나 성직자, 지도자 등 특정 역할을 하는 직업에 대한 인식과 통념이 존재하고, 사회마다 직업적 역할에 대해 기대와 기준이 다르기 마련이다. 한국 사회에서의 초등 교사상(像)을 살펴보면, 교육자로서의 전문성은 기본이고 윤리적이며 인격적으로 훌륭하여 아이들의 모범이 될 수 있는 자질을 갖추길 기대하는 경향이 있다 (윤지원, 2021). 이러한 사회문화적 인식은 관리자의 태도에도 반영되어 나타났다. 참여자들에 의하면 학급의 문제 상황을 ‘교사의 자질 부족’이라며 도움을 주지 않거나, ‘교사는 쉬면 안 된다’며 교사의 고통을 인정하지 않는 관리자가 많았다. 그리고 ‘교사는 학생들을

위해 모든 것을 참고 희생해야 한다’와 같은 교사에 대한 왜곡된 신념들은 참여자들 스스로에게도 내사되어 있었다(김미라 외, 2011). ‘교실에서 일어나는 일은 혼자서 모든 것을 책임져야 한다’, ‘도움을 요청하면 자질 부족을 인정하는 것이다’ 등 내사된 신념들은 참여자들이 도움을 청하기 어렵게 만들어 문제 해결을 방해하는 요소로 작용했다. 결국, 이는 문제를 해결하지 못하는 자신에 대한 비난 사고로 이어졌다. 사회 구조 속에서 형성된 비합리적 신념은 자신에 대한 가치를 지속적으로 평가하게 하여 부정적인 정서를 많이 느끼게 하고, 역기능적 행동을 유발하며 자기 수용을 저해한다(Dryden & Neenan, 2004). 연구 참여자들은 이러한 비합리적 신념으로 인해 혼자서 애쓰고 버티다가 소진되고, 부정적인 상황에 대해 자기 비난을 하며 우울한 감정을 겪은 것으로 보인다. 게다가 2023년에 발생한 초등교사의 자살 사건과 같은 부정적인 사회적 이슈들은 그들의 비관적인 전망을 더욱 심화시켰다. 참여자들은 Beck(1970)이 제시한 인지 삼계인 ‘자신에 대한 부정적 사고’, ‘세상에 대한 부정적 시선’, ‘미래에 대한 비관적 생각’을 모두 가지고 있었으며, 이러한 부정적 사고가 우울에 영향을 미쳤던 것으로 보인다. 상담장면에서는 교사들의 부정적 사고와 왜곡된 신념, 자기 비난 사고를 면밀히 탐색하고, 이를 긍정적 사고, 합리적 신념, 자기 자비 또는 자기 연민 등 건강하고 기능적인 사고로 전환할 수 있도록 돋는 개입이 필요하다. 사회정의 옹호 상담(Toporek et al., 2009)의 관점 을 적용해 본다면, 초등교사의 왜곡된 신념을 개선하기 위해 바람직한 교사상에 대한 사회적 인식개선 노력도 병행되어야 할 것이다.

넷째, 내담자의 삶에 가해지는 억압(Dean,

2009)에는 눈에 보이지 않는 구조인 법과 제도의 영향이 있다. 국내에서는 2011년 체벌금지를 시작으로 학생 인권조례, 아동학대처벌법, 교원 평가제도 등이 도입되면서 학생들의 인권 보호 수준이 크게 향상된 반면, 교권은 약화되는 현상이 나타났다. 참여자들의 보고에 따르면, 2016년부터 이러한 아동 인권 보호 법규와 제도를 근거로 학부모의 악성 민원과 아동학대 고소 사례가 급증했다. 연구 결과, 교사들에게 부정적인 영향을 미치는 여러 제도 중 ‘아동학대처벌법’의 ‘정서적 학대’ 항목이 가장 큰 문제로 나타났다. ‘정서적 학대’ 항목의 범위가 넓고 기준이 모호하여, 교사가 학생에게 하는 정당한 지도가 학생이 주관적으로 ‘상처받았다’고 느낄 경우 정서적 학대로 간주될 수 있기 때문이다. 일부 학생들은 이를 학습해 문제 행동을 지적받을 때 오히려 교사를 아동학대로 신고하겠다고 협박하는 사례도 있었다. 초등교사가 아동학대로 신고되면, 직위 해제로 생계 수단을 잃거나 신고 이력으로 인해 향후 관리자 승진 기회를 상실할 수 있다. 또한, 상당한 법률비용 부담이 있어, 참여자들은 이러한 신고에 대한 두려움이 컸다. 이러한 두려움과 변화된 학교 분위기 속에서 교사들의 학생 지도가 점점 더 어려워졌다고 한다. 학생들의 생활지도가 제대로 이루어지지 않아 학교생활 태도가 악화되고, 이로 인해 갈등이 증가하며, 관련 학부모 민원도 증가하는 악순환이 반복되었다. 그럼에도 불구하고, 신고에 대한 두려움 때문에 참여자들은 교사로서 할 수 있는 일이 제한적이라 느껴 무력감과 좌절감을 경험했다. 또한, 이러한 상황이 반복되면서, 더 이상 교사로서의 효능감을 느끼지 못할 것 같다는 절망감과 무망감에 빠졌다. 무력감이 만성화되면 미래

에 대한 통제력 상실, 자신감과 성취 욕구 감소, 수동성 증가로 인해 패배 의식 및 우울, 불안 등을 경험하게 된다(Maslach, 2003). 자주 반복되는 무력한 상황 속에서 참여자들의 절망감과 무망감이 깊어졌고, 이는 우울과 소진으로 이어진 것으로 보인다. Beck과 Burns (1978)의 연구에 따르면, 무망감은 우울뿐 아니라 자살 사고를 포함한 다양한 자살 행위를 예측하는 중요한 심리적 요소이다. 이를 고려할 때, 초등교사들의 정신 건강 상태가 위기 예 쳐해 있음을 알 수 있으며, 이에 대한 신속한 개입이 필요하다. 사회정의 옹호 상담의 관점에서 보면, 위와 같은 사회 체계적 맥락 속에서 교사가 억압에 효과적으로 대응하고, 자율적이며 주도적으로 업무를 수행할 수 있는 자기 옹호 능력을 개발하는 것이 필요하다(임은미 외, 2018). 이를 위해 상담자는 자기 탐색, 다문화 옹호 역량 강화 등을 통해 내담자가 다양한 형태의 억압에 대처하고 이로 인한 악순환에서 벗어날 수 있도록 도울 수 있다(임은미, 구자경, 2019). 이러한 과정은 교사들이 자신의 사회적 위치와 정체성을 명확히 이해하고, 스스로의 삶을 주도적으로 결정할 수 있는 능력을 함양하도록 돋는 중요한 발판이 될 것이다(송선영, 임은미, 2024).

그리고, 아동학대 신고 대상에는 교사뿐 아니라 관리자도 포함되어 있어, 학부모의 신고로 인해 관리자 역시 언제든 직위가 위태로워질 수 있는 상황이었다. 이로 인해 학부모가 악성 민원을 제기해도 학교 측은 대부분 그 요구를 수용할 수밖에 없었다. 이 과정에서 관리자가 교사를 제대로 보호하지 못하고, 교사가 부당하게 사과를 강요받는 등의 문제가 빈번히 발생했다. 이러한 부당한 상황을 반복적으로 경험하면서 참여자들은 분노와 억울함

을 빈번히 느꼈고, 이는 부당함이 묵인되는 사회에 대한 부정적 시각으로 발전하여 우울감을 초래한 것으로 보인다. 또한, 소속 조직으로부터 적절한 보호를 받지 못한다는 인식은 직무 만족도 저하로 이어졌다. 관리자에 대한 절망감과 배신감 등 다양한 부정적 감정을 겪으며 참여자들의 우울은 더욱 심화되었다.

제도로 인한 억압은 초등교사들의 최근 후삶에서도 지속되었다. 참여자들은 신고에 대한 두려움으로 업무 시간 중 했던 모든 언행을 검열하며 반추했고, 민원 발생 시 그 원인을 파악하기 위해 자신의 행동을 되짚어보는 반추를 반복했다. 이로 인해 수업 중 불안과 긴장 상태를 경험했을 뿐만 아니라, 업무 후에도 지속되는 불안으로 우울한 기분에서 벗어나기 힘들었다고 보고했다. Nolen-Hoeksema (2000)에 따르면, 일반적 반추는 우울한 상황에서 감정 환기를 방해하여 우울을 증가시키는 기제로 작용한다. 반추는 완벽주의 성향이 있는 사람들이나 강박성향의 사람에게서 많이 보이고, 개인 내적 요소에 따라 다르게 나타나지만(Nolen-Hoeksema, 2000), 참여자들의 경우, 반추를 피할 수 없는 환경적 요인이 존재했다. 참여자들은 다양한 이유로 반추 사고를 반복하게 되었고, 이로 인해 부정적 감정이 해소되지 못해 정서적 소진과 심화된 우울을 겪었던 것으로 보인다. 이는 교사를 대상으로 한 이성옥과 이선미(2017)의 연구에서, 부정적 상황이나 사건에 대한 자신의 대처와 행동을 반복적으로 자책함으로써 우울 수준이 증가한다는 결과와 일치한다.

참여자들은 2023년에 발표된 정부의 초등 늘봄학교 정책이 교사로서의 정체성에 큰 혼란을 주었다고 보고했다. 이 정책으로 인해

초등학교가 ‘교육 시설’에서 ‘보육 시설’로, 초등교사가 ‘교육자’에서 ‘보육자’로 인식이 변화하고 있다고 느꼈다. 이로 인해 참여자들은 직업적 정체성 혼란을 겪으며, Maslow(1954)가 언급한 교육자로서의 자아실현 욕구 (self-actualization needs) 좌절을 경험하고, 상실감, 좌절감, 박탈감을 느껴 우울해진 것으로 보인다. 이광현(2018)의 연구에서 지적한 바와 같이, 한국 사회는 가족구조의 변화, 다문화 가정의 증가, 경제 양극화에 따른 교육복지 요구 등으로 인해 학교의 역할이 점차 확대될 것으로 예상된다. 이에 따라 초등학교는 교육과 보육 두 기능을 모두 수행하는 기관으로서 역할이 증대되고 있다. 그러나 교사의 확대된 역할에 대한 충분한 논의나 교육 없이, 정부 정책이 ‘교육 수요자’인 학부모 중심으로만 수립되다 보니, 교사 집단은 합의 과정 없이 늘어난 역할을 감당해야 했고, 이로 인해 여러 가지 부작용과 부정적인 반응이 발생하고 있다. 따라서 변화하는 교사 역할에 대한 논의는 교육의 주체인 교사와 교육의 대상인 학생 및 학부모의 의견을 반영하여 충분히 이루어져야 한다. 또한, 초등교사에게는 확대된 역할에 대한 교육과 준비가 제공되어야 하며, 이를 뒷받침할 수 있는 충분한 제도적 지원도 필요하다.

마지막으로, 초등교사의 우울 회복 경험을 논의하겠다. 첫째, 환경적 요소이다. 참여자 대부분은 우울 회복 과정에서 학교로부터의 분리가 가장 먼저 필요했고, 이는 병가, 휴가, 방학 등을 통해 이루어졌다. 이 분리는 스트레스 유발 장소인 학교로부터의 물리적 분리 뿐 아니라 사고와 정서의 분리, 그리고 ‘교사로서의 직업적 정체성’과 ‘개인으로서의 정체성’의 분리를 포함했다. 분리는 우울한 사건으

로부터 정서와 사고의 환기를 가능하게 해주어 우울 회복 과정에서 중요한 역할을 한다. ‘교사로서의 직업적 정체성’을 ‘개인 정체성’과 분리하려면 적절한 경계 세우기가 필요하다. 참여자들은 근무 시간 외 업무 연락 차단, 학군 밖 거주지 선택, 퇴근 후 학부모로서의 생활, 여행 중 일반인으로서의 자유 경험 등이 도움이 되었다고 보고했다. 상담장면에서는 환기를 위해 반추 사고를 멈추는 개입이 가능하다. Teasdale 등(2000)의 연구에 따르면, 반추 사고 중단은 문제 상황을 객관적으로 바라보고 정서와 사고를 환기할 수 있게 하며, 우울 유발성 사고에서 벗어날수록 우울의 재발이 유의하게 감소한다. 따라서 초등교사의 반추 사고 감소 개입은 우울의 치료, 예방 및 재발 방지를 위해 필수적이다. 반추 사고를 멈추는 방법 중 ‘지금 여기’에 머물게 하는 마음챙김이나 명상은 실천이 용이하고, 생각을 비우고 문제 상황과 거리 두기를 할 수 있게 돋는 효과적인 치료 도구이다. 마음챙김은 부정적인 사고를 바꾸거나 제거함으로써 감정을 다루려고 하기보다는 자기 자신을 생각과 감정으로부터 분리하여 거리를 두게 하는 심리적 변화를 이끌어, 습관적인 인지 과정에 따른 자동적 반응으로부터 새로운 조망을 얻도록 도와주기 때문이다(Segal et al., 2002). 마음챙김 교육을 받은 교사들의 업무 관련 반추가 유의하게 감소했다는 연구(Crain et al., 2017)와 마음챙김이 교사의 소진을 완화하고 스트레스 대처방식에 긍정적 영향을 미친다는 경험적 연구들(구본용, 이충자, 2019; 조남숙, 이지연, 2020; Zarate et al., 2019)에 근거하여, 초등교사를 대상으로 한 마음챙김 프로그램을 개발하고 적용해 보는 것이 효과적일 것이다.

반추 사고는 부정적 감정이 해소되고 시간

이 경과하면 ‘나에게 일어난 일’과 ‘그 일의 의미’에 대해 의도적으로 성찰적 반추로 발전 시킬 수 있다. Tedeschi 외(1998)에 따르면, 성찰적 반추는 자신과 세상을 이해하기 위해 도식을 새롭게 구성하거나, 문제의 원인 및 결과 의미를 긍정적 방향으로 재고하는 목적성 있는 인지적 처리 과정이다. 외상 후 성장 모델(Post Traumatic Growth [PTG])은 침습적이고 후회로 가득 찬 반추 사고를 성찰적 반추로 대체함으로써 고난과 상처를 성장의 기회로 전환할 수 있다고 주장한다(Tedeschi et al., 1998). 상담장면에서는 자기 비난적 반추나 상황에 대한 부정적 감정의 반추가 아닌, 일어난 일에 대한 이해와 의미를 성찰해보는 객관적이고 성찰적인 반추를 하도록 개입할 수 있다. 성찰을 유도하는 적절한 질문으로는 “이번 일로 인해서 얻은 것과 잃은 것은 무엇인가?”, “이번 일로 인해 배운 것과 그 배움의 의미는 무엇인가?”, “이번 일이 나의 인생에 있어서 어떤 경험으로 기억될 수 있는가?” 등이 있다. 이러한 질문을 통해 내담자가 자신에게 일어난 경험을 이해하고 경험에 관한 의미를 찾고, 궁극적으로는 수정된 삶의 내러티브를 구성할 수 있도록 도울 수 있다고 제안한다(Tedeschi et al., 1998).

둘째, 관계적 요소를 살펴보면 다음과 같다. 참여자들은 우울하고 힘들 때 가족, 친구, 학교장, 동료 교사 등의 사회적 지지체계로부터 힘을 얻어 회복할 수 있었다. 관리자로 인해 어려움을 겪더라도 좋은 동료 교사의 위로, 지지, 도움을 통해 다시 힘을 얻었다. 이는 Maas 등(2022)의 연구에서 관리자나 동료 교사들의 사회적 지지가 교사 스트레스의 발생을 예방하거나 경감시키고, 교사효능감을 증진시킨다는 결과와 일치한다. 참여자들은 악성 민

원에 직면해도 관리자의 지원이 있으면, 해당 문제를 학교 차원의 대응 사안으로 인식하여 자기 비난 사고를 줄일 수 있었다. 이는 Leung 과 Lee(2006)의 연구에서 관리자의 지지가 교사의 정서적 고갈을 완화하고 아직 의도를 감소시킨다는 결과와 맥을 같이 한다. 상담장면에서는 내담자의 사회적 지지지원 수준을 다각도로 파악하는 것이 중요하다. 이렇게 파악된 사회적 지지지원은 상담의 방향성과 치료적 개입을 구조화할 때 참고할 수 있다. 또한, 내담자가 자신의 사회적 지지지원을 효과적으로 활용할 수 있도록 도움 요청이나 의사소통을 원활하게 할 수 있도록 도울 수도 있다. 또한, 초등교사를 위한 ‘학교로 찾아가는 집단 상담’이나, 메타버스(metaverse)를 이용해 익명성을 보장하는 온라인 집단 상담 프로그램을 개발하여 소통과 연대의 장을 제공하는 방법도 고려해 볼 수 있다.

참여자들은 지치고 우울할 때도 좋은 대상과의 긍정적인 경험을 떠올리면 힘을 얻었다. 학생이나 동료 교사로부터 도움을 받거나 가족의 헌신적인 돌봄에 감사함을 느낄 때, 고통스러운 마음이 희석되고 회복되는 경험을 했다. 이는 좋은 대상과의 경험에서 느낀 기쁨, 만족, 자부심, 사랑, 감사와 같은 긍정적인 정서가 개인의 사고와 행동을 확장시키고, 신체적, 지적, 심리적, 사회적 자원을 증진시킨다는 선행 연구(Fredrickson, 1998)와 일치하는 결과다. Fredrickson(1998)은 또한 삶의 환경에 감사하는 능력이 스트레스를 유발하는 부정적 경험을 긍정적으로 재해석하는 방법이 될 수 있다고 제안한다. 이를 상담장면에 적용하면, 내담자가 좋은 경험이나 대상들을 떠올리게 돋고, 일상 속에서 감사하는 능력을 강화시키는 개입을 고려해 볼 수 있다. 또한, 참여자들

은 동료 교사나 상담자 등 신뢰할 수 있는 대상과 정서적 교감을 나누는 대화가 회복에 큰 도움이 되었다고 보고했다. 자신을 인정해 주고 이해해 주는 공감의 메아리를 만났을 때 세상에 대한 분노와 의심이 줄어들고, 자기표현의 용기를 얻게 되었던 것이다(McWilliams, 1984/2012). Rogers는 개인이 잠재력의 발휘를 가로막는 불안과 의심으로부터 자유로워져야 하고, 이를 위해 상담자는 진실성, 무조건적 긍정적 존중, 공감적 이해의 태도를 통해 내담자와의 신뢰로운 분위기를 조성해야 한다고 강조한다(유영권, 2004). 상담장면에서는 무조건적인 수용, 공감적 이해, 진실성을 가지고 내담자와 대하는 상담자의 태도가 중요할 것이다.

셋째, 개인적 요소들을 살펴보면 다음과 같다. 참여자들은 주변 사람의 조언이나 상담을 통해 비합리적 신념이나 왜곡된 인식을 교정했을 때 우울감에서 벗어날 수 있었다고 보고했다. 예를 들어, ‘교사도 아플 수 있고, 교사도 아프면 쉬어도 된다’, ‘교실에서 벌어진 일에 대해 혼자서 해결 못 할 수도 있고 도움을 청해도 된다’, ‘모든 것이 담임의 책임은 아니다’와 같은 교정된 합리적 사고는 참여자들의 자기 비난 사고를 감소시켜 죄책감이나 부담감에서 벗어나는 데 기여했으며, 이로 인해 우울 회복에 도움이 되었다고 보인다. 상담에서는 비합리적 신념을 합리적 사고로 바꾸고, 자기 비판적 사고를 감소시키는 개입에 집중할 수 있다. 참여자들은 ‘내가 부족한 것이 아니라 누가 담임을 하더라도 그랬을 것이다’, ‘나는 잘하고 싶었던 것이다’라는 식으로 자신을 더 긍정적이고 관대하게 생각하게 된 것이 회복에 도움이 되었다고 보고했다. 오랜 습관으로 굳어진 사고 패턴은 수정하거나 제거하

는 것보다 대체하는 것이 효과적이다. 교사들의 자기 비난 사고를 자기 연민이나 자기 자비로 대체하도록 돋는 작업은 우울 회복에 중요한 역할을 할 수 있다. Neff(2003)의 연구에 따르면, 자기 연민은 부정적 정서를 긍정적으로 바꾸고 반추, 불안, 우울, 억압적 사고를 감소시켜 심리적 안녕감에 긍정적인 영향을 미친다고 한다. 이를 바탕으로 초등교사들을 대상으로 자기 연민 프로그램을 개발하고 적용하는 것도 고려해 볼 수 있다.

참여자들은 자신이 통제할 수 있는 것에 집중하기로 마음을 바꾸는 것이 회복에 도움이 되었다. 이는 관계의 좋고 나쁨에 영향을 받기보다는, 통제 가능한 부분에 집중하는 방향으로 사고를 전환한 결과였다. Peterson 등 (2009)의 연구에 따르면, 사고의 통제감이 신체적 증상, 불안, 우울, 편집증과 같은 정신병리에 부정적인 영향을 미친다고 한다. 참여자들이 더 잘하고 싶은 마음에서 비롯된 통제 욕구가 현실에서 제대로 이루어지지 않으면, 그로 인한 좌절감이 우울에 영향을 미쳤을 가능성이 있다. 이러한 통제 욕구는 성취하고자 하는 기대가 높아질수록 강화되지만, 통제할 수 없거나 실패했을 때 큰 좌절감과 무력감을 초래할 수 있다. 참여자들이 힘들 때 도움이 되었던 말들은 “나의 노력과는 무관하게, 그 일은 안될 것이었다”라는 말로, 문제 상황이 자신의 통제를 벗어난 일이었다는 사실을 깨닫게 해주고, 이를 타당화해주는 말들이었다고 한다. 이와 같은 관점과 수용적 태도를 받아들이면서, “때로는 마음대로 되지 않는 것도 있고, 그것이 꼭 나쁜 것만은 아니다”라고 생각하거나, 한 가지 기준에 얹매이지 않고 다양한 관점을 인정하게 되면서 사고의 유연성이 높아지고, 스트레스도 덜 받으며 우울에서

회복될 수 있었다. 이는 수용적 태도와 인지적 탈융합, 심리적 유연성이 높아지면 스트레스에 더 유연하게 대응하고 정신 건강이 증진 된다는 연구 결과(Hayes et al., 1999)와 일맥상통한다. 상담에서는 내담자의 통제 성향을 낮추고 수용적 태도와 심리적 유연성을 높이는 다양한 개입을 고려할 수 있다.

참여자들은 자기 인식이 확장되거나(윤인영, 유나현, 2023), 대인관계 능력이 향상되거나, 코칭 등을 통해 생활지도 능력이 강화되었을 때 자신감이 생기고 자기 효능감이 높아지면서 스트레스를 덜 느끼고 우울을 회복할 수 있었다. 연구 결과를 바탕으로 상담장면에서는 자기 인식을 돋는 작업을 통해 강점 발견 등 자신의 긍정적 자원 확인을 돋고 자기 존중감 증진을 도울 수 있다(노지영, 권경인, 2021). 이와 함께 내적 자원을 강화하여 문제 해결 능력을 높이는 개입도 생각해 볼 수 있다. 문제해결 능력이 향상되면 문제 상황에서 스트레스를 덜 받고 자기 효능감이 높아져 우울과 소진을 예방하고 경감하는데 도움이 되기 때문이다. 상담에서는 내담자가 문제 학생이나 학부모들에게 효과적으로 대처할 수 있도록 코칭, 집단 상담 등을 통해 대인관계 능력을 강화하는 방법을 사용할 수 있다. 또한, 초등교사를 대상으로 아동 이상 심리학, 발달 심리학 등의 교육을 제공하여 학생들의 행동에 대한 이해를 높이고 적절한 대처 방안을 훈련하는 방법도 있다. 이러한 접근은 교사들의 전문성을 강화하고 자신감을 높여 궁극적으로 우울 회복과 예방에 기여할 수 있을 것이다.

참여자들은 부정적 감정의 적절한 해소와 꾸준한 자기 돌봄의 실천이 우울 회복과 힘든 직무를 견디는 데 도움이 되었다. 부정적 감

정과 스트레스를 적절히 해소하는 것은 소진을 예방하고 자아 탄력성을 강화하므로, 이를 평상시에 꾸준히 실천하는 것이 바람직하다. 참여자들이 언급한 활동으로는 여행, 운동, 외식 등이 있었으나, 가장 많이 보고된 활동은 글쓰기였다. 사고 억제가 높은 사람의 경우, 외상적 경험을 글로 표현하면 반복적으로 떠오르는 생각과 감정을 억제하던 성향이 줄어들어 반추적 사고가 감소하고, 우울을 재경험하는 경향이 줄어든다는 연구 결과 (Gortner et al., 2006)에 비추어 보면, 글쓰기는 참여자들의 부정적 감정과 반추적 사고를 줄여 우울을 회복하는 데 효과적이었던 것으로 보인다. 또, Seligman(2011)의 연구에 따르면, 우울증 환자를 대상으로 한 감사일기 작성이 우울감을 감소시키고 행복감을 증진시키는 효과가 있다. 이를 근거로 볼 때, 감사일기 쓰기는 초등교사의 우울 증상을 완화하는 데에도 도움이 될 수 있을 것이다.

한편, 부정적 감정을 해소하는 것도 필요하지만, 에너지를 채우고 심신을 돌보는 일도 중요하다. 소진에 대처하는 가장 효과적인 방법의 하나는 지속적인 자기 돌봄이다(Sharifi, 2012). 참여자들도 소소하게 일상에서 자기 돌봄을 실천했을 때 우울을 예방하거나 회복하는데 도움이 되었다고 보고한다. 상담자가 수면, 운동, 명상, 산책, 사회적 지지의 활용 등을 활용하게 촉진하고 평소 실천하도록 독려하는 것은 내담자의 회복 탄력성을 높인다는 연구(Myers & Sweeney, 2005)에 근거하여, 상담 장면에서는 악기 연주, 운동, 친밀한 친구와의 여행, 뮤지컬 관람 등 내담자들이 스스로 선택한 자기 돌봄 활동을 꾸준히 실천할 수 있도록 촉진하고 독려할 수 있다.

본 연구의 의의는 다음과 같다. 첫째, 초등

교사의 우울과 회복 경험에 대해 사회적 맥락을 반영한 질적 연구를 수행하였다라는 점이다. 둘째, 초등교사의 우울 및 회복 경험의 내용과 구조를 드러냄으로써, 상담 현장에서 활용할 수 있는 임상적 시사점을 제공했다는 점이다. 본 연구의 제한점과 후속연구를 위한 제언은 다음과 같다. 첫째, 본 연구는 현재 공립 초등학교에 재직 중인 담임 교사만을 대상으로 진행하였다. 공립초등학교 교사와 사립초등학교 교사, 교과 전담 교사, 기간제 교사 사이에 유사점 및 차이점이 있을 수 있으므로, 이를 고려한 후속 연구가 필요하다. 둘째, 본 연구는 연구대상에 있어 경력, 성별, 지역에 제한과 구분을 두지 않았다. 이로 인해 이러한 요소들에 따른 차이를 심도 있게 탐색하지 못했고, 공통된 요소만을 다루었을 가능성이 크다. 따라서 연구 결과의 일반화에는 한계가 있다. 셋째, 본 연구는 초등교사 우울의 원인을 탐색하는 과정에서 개인적 요소를 깊이 고찰하지 않았고, 참여자들의 개인내적 요인 차를 고려하지 않았다는 한계가 있다. 후속연구에서는 초등교사의 우울에 영향을 미치는 개인적 요소와 회복에 도움을 주는 긍정적 심리 내적 자원에 관한 심층적인 연구가 필요하다. 넷째, 본 연구는 2019년 코로나 19 발생 이후부터 2023년까지의 교직 사회를 대상으로 했다는 시기적 특성이 있다. 2023년은 코로나 19로 인한 공교육 차질의 영향, 학생들의 다양한 문제, 아동학대 신고 증가, 초등교사의 연쇄 자살 사건 등이 집중된 시기였다. 따라서 이 연구 결과를 초등교사의 일반적인 상황으로 해석하는 데는 한계가 있다. 후속연구를 통해 달라진 사회적 상황과 변화의 흐름을 반영한 초등교사에 관한 심층적 연구가 필요하다.

참고문헌

- 강현주 (2019). 교사의 직무상 관계 스트레스와 우울 간의 관계: 마인드풀니스에 의한 반추의 조절된 매개 효과. *단국대학교 박사학위 논문*.
- 건강보험심사평가원 (2022년 06월 24일). 최근 5년(2017년~2021년) 우울증과 불안장애 진료현황 분석.
- 고은영, 최바울, 이소은, 서영석 (2013). 사회부과적 완벽주의와 자살사고의 관계: 자기비난과 심리적 극통의 매개효과. *한국심리학회지: 상담 및 심리치료*, 25(1), 63-81.
- 교육부, 한국 직업능력 개발원 (2019년 12월 10일). 2019 초·중등 진로교육 현황조사 결과 발표.
<https://www.moe.go.kr/boardCnts/viewRenew.do?boardID=294&boardSeq=79266&lev=0&searchType=null&statusYN=W&page=1&s=moe&m=020402&opType=N>
- 교육부 (2024). 2024년 늘봄학교 운영 가이드 라인.
- 구본용, 이충자 (2019). 초등학교 교사의 직무 스트레스와 심리적 소진의 관계에서 지각된 스트레스와 사회인지적 마음챙김의 효과. *재활심리연구*, 26(2), 109-126.
- 권석만 (2022). 우울증, 침체와 절망의 늪. 서울: 학지사. (원본출판 2016년)
- 김경록 (2023년 09월 20일). [우울한 학교] 3개 월간 7명 ... 교사의 눈물, 교단의 분노[뉴스 시스 창사 22년]. 공감언론 뉴시스.
https://www.newsis.com/view/?id=NISX20230919_0002456287&cID=10201&pID=10200
- 김동배, 손의성 (2005). 한국노인의 우울 관련 변인에 관한 메타분석. *한국노년학*, 25(4), 167-187.
- 김명식 (2009). 청소년의 지각된 스트레스와 우울이 학교적응에 미치는 영향. *한국심리치료학회지*, 1(2), 53-67
- 김미라, 이지연, 이인숙 (2011). 초등 교사의 기능적 완벽주의 성향과 소진의 관계: 교사 효능감의 매개효과를 중심으로. *한국심리학회지: 학교*, 8(1), 1-15.
- 김영주, 이경화 (2015). 유아교사의 관점에서 본 교사와 학부모의 갈등과정: 근거이론적 접근. *한국보육지원학회지*, 11(5), 237-260.
- 김춘경 (2010). 중년기 우울 여성의 우울경험에 대한 질적연구. *상담학연구*, 11(4), 1783-1806.
- 노지영, 권경인 (2021). 개인상담 수퍼비전에서 수퍼바이저의 수치심과 자기개방의 관계: 자기자비와 자기개념명확성의 조절된 매개효과. *한국심리학회지: 상담 및 심리치료*, 33(4), 1457-1475.
- 박상완 (2015). 신자유주의 교육개혁에서 교직의 전문성. *교원교육*, 31(1), 227-245.
- 박소빈, 정슬기, 김지선 (2024). 박탈과 우울 간 관계에서 고립의 매개효과. *정신건강과 사회복지*, 52(1), 5-28.
- 박종철, 이동귀 (2019). 중등교사의 성인애착이 우울에 미치는 영향: 사회적 지지의 조절 효과. *한국심리학회지: 학교*, 16(1), 65-87.
- 서미옥 (2017). 초·중등 교사들의 소진과 개인내적 요인, 직무요인 및 사회적 요인 간의 관계에 대한 메타분석. *교육심리연구*, 31(4), 615-637.
- 서혜림 (2023년 9월 5일). 교사 10명 중 4명은 심한 우울증상 - 6명중 1명 극단선택 생각. *연합뉴스*.

- <https://www.yna.co.kr/view/AKR20230905062400530?input=1195m>
- 송선영, 임은미 (2024). 초등교사의 다문화 사회정의 역량과 교사효능감의 관계에서 성격특성의 조절효과: 교사-학생관계 효능감과 생활지도 효능감을 중심으로. *현대사회와 다문화*, 14(1), 103-133.
- 양현경, 김강문, 이경룡 (2023). 일개 대학의 학전문대학원생의 사회부과 완벽주의가 우울을 매개하여 학업소진에 미치는 영향. *아시아교육연구*, 24(1), 33-52.
- 오연희 (2018). 근거이론에 따른 초등교사의 소진 체험과 회복 과정에 관한 연구. *광주교육대학원 석사학위논문*.
- 유영권 (2004). 칼 로저스(Carl Rogers)의 자기개념에 대한 비판적 연구. *한국기독교상담학회지*, 7(1), 1-15.
- 유지희, 황숙연 (2016). 다문화 청소년의 우울 경험과 관련요인: 일반청소년과의 비교. *사회복지 실천과 연구*, 13(1), 115-146.
- 윤인영, 유나현 (2023). 사회비교 경향성과 주관적 안녕감의 관계: 자기개념 명확성과 공적 자의식의 조절된 매개효과. *한국심리학회지: 상담 및 심리치료*, 35(1), 177-198.
- 윤지원 (2021). 내러티브 케어로서의 초등교사 역할 재개념화 탐색. *내러티브와 교육연구*, 9(3), 309-333.
- 이광현 (2018). 미래교육환경과 교육복지센터로서의 학교 역할 강화. *지방교육경영*, 21(3), 20-43.
- 이남인 (2014). 현상학과 질적 연구. *한길사*.
- 이성옥, 이선미 (2017). 초등교사의 우울에 미치는 영향요소. *한국산학기술학회 논문지*, 18(7), 618-626.
- 이소연, 서영석, 김재훈 (2018). 사회정의에 기초한 진로상담 및 직업상담: 상담자 역할과 상담자 교육에 대한 시사점. *한국심리학회지: 상담 및 심리치료*, 30(3), 515-540.
- 이안나, 강영신 (2022). 국내 외국인 유학생의 우울 영향요인에 관한 메타분석. *다문화교육연구*, 15(1), 65-86.
- 이영옥, 박연규 (2020). 초등교사의 대상관계가 직무 스트레스에 미치는 영향. *학습자중심 교과교육연구*, 20(12), 677-696.
- 이윤주, 김갑성 (2017). 학부모와의 휴대전화 의사소통으로 인한 초등교사 스트레스에 관한 사례 연구. *한국교원교육 연구*, 34(1), 25-50.
- 이재훈 (2008). 대상관계이론에서 본 우울증과 영성: 클라인, 페어베인, 위니캇의 이론을 중심으로. *목회와 상담*, 10, 95-116.
- 이정연 (2022). 우울의 시대: 우울의 의료화와 '우울증'의 자전적 서사 담론의 의미. *현상과 인식*, 46(1), 125-152.
- 이한아, 유영미 (2019). 보육교사의 우울이 소진에 미치는 영향: 사회적 지지의 조절효과를 중심으로. *한국 보육학회지*, 19(1), 1-13.
- 임은미, 강혜정, 구자경 (2018). 일반 상담역량, 다문화 상담역량, 사회정의 응호 상담역량의 구조적 관계 및 잠재집단 탐색. *상담학연구*, 19(5), 209-232.
- 임은미, 구자경 (2019). 다문화 사회정의 상담학자사.
- 정승철 (2022). 소진이 번영에 미치는 영향: 우울의 매개효과와 심리적 분리의 조절된 매개효과를 중심으로. *디지털융복합연구*, 20(3).
- 조남숙, 이지연 (2020). 교사의 내현적 자기애

- 와 동료관계 간의 관계: 마음챙김과 역기 능적 분노표현의 매개효과. *교육과학연구*, 51(3), 147-169.
- 조용선 (2018). 교권 침해 유형별 교사의 심리적 어려움의 차이 분석. *학습자중심 교과교육연구*, 18(21), 1073-1090.
- 한국교원단체총연합회 (2023년 5월 8일). 교총 2023년도 교권 보호 및 교직 상담 활동실적 보고서 발표.
https://www.ifta.or.kr/home/bbs/board.php?bo_table=news&wr_id=755
- 한주연, 박 경 (2011). 대학생의 부적응적 완벽주의와 우울과의 관계에서 수치심과 인지적 정서조절 전략의 매개효과. *청소년학 연구*, 18(9), 169-188.
- 함은지, 황매향 (2017). 초등교사가 생활지도에서 경험하는 어려움. *경인교육대학교 교육연구원 교육논총*, 37(1), 199-224.
- 허난설 (2015). 근거 이론을 활용한 초등교사 소진 및 대처 과정에 대한 연구. *한국교원 교육연구*, 32(4), 73-101.
- 현수빈 (2021). 1 인가구의 우울에 관한 국내 연구 동향 분석. *학습자중심 교과교육연구*, 21(20), 523-533.
- 황수아, 최한울 (2014). 심층면담을 통한 초등 교사의 감정노동에 대한 인식 및 실태에 관한 연구. *교원교육*, 30(1), 59-91.
- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 30(2), 217-237.
- American Psychological Association (2003). Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists. *American Psychologist*, 58(5), 377-402.
- Barrett, A., Kajamaa, A., & Johnston, J. (2020). How to... be reflexive when conducting qualitative research. *The Clinical Teacher*, 17(1), 9-12.
- Beatty, B. R. (2011). Leadership and teacher emotions. *New understandings of teacher's work: Emotions and educational change*, 217-242.
- Beck, A. T. (1970). Cognitive therapy: Nature and relation to behavior therapy. *Behavior therapy*, 1(2), 184-200.
- Beck, A. T., & Burns, D. (1978). Cognitive therapy of depressed suicidal outpatients. In J. O. Cole, A. F. Schatzberg, & S. H. Frazier (Eds.). *Depression: Biology, psychodynamics, and treatment* (pp. 199-211). Plenum.
- Blackmore, E. R., Stansfeld, S. A., Weller, I., Munce, S., Zagorski, B. M., & Stewart, D. E. (2007). Major depressive episodes and work stress: results from a national population survey. *American journal of public health*, 97(11), 2088-2093.
- Blatt, S. J., D'Afflitti, J. P., & Quinlan, D. M. (1976). Depressive experiences questionnaire. *Journal of Abnormal Psychology*, 85(4), 383~399.
- Boland, R. J., Keller, M. B., Gotlib, I. H., & Hammen, C. L. (2009). Course and outcome of depression. *Handbook of Depression*, 2, 23-43.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2014). A longitudinal study of relationships between three burnout dimensions among secondary school teachers. *Sensoria: A Journal of Mind, Brain & Culture*, 10(2), 23-33.
- Brown, J. L., Jennings, P. A., Rasheed, D. S.,

- Cham, H., Doyle, S. L., Frank, J. L., & Greenberg, M. T. (2023). Direct and moderating impacts of the CARE mindfulness-based professional learning program for teachers on children's academic and social-emotional outcomes. *Applied Developmental Science*, 1-20.
- Cha, N. H., & Sok, S. R. (2014). Depression, self-esteem and anger expression patterns of Korean nursing students. *International Nursing Review*, 61(1), 109-115.
- Crain, T. L., Schonert-Reichl, K. A., & Roeser, R. W. (2017). Cultivating teacher mindfulness: Effects of a randomized controlled trial on work, home, and sleep outcomes. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(2), 138~151.
- Creswell, J. (2010). *질적 연구 방법론 - 다섯 가지 접근* (조홍식, 정선옥, 김진숙, 권지성, 공역). 학지사. (원본 출판 2007년).
- D'Arienzo, R. V. (1982). Stress in teaching: A comparison of perceived occupational stress factors between special education and regular classroom teachers. Auburn University.
- Dean, J. K. (2009). *Quantifying social justice advocacy competency: development of the social justice advocacy scale*. Doctoral University.
- Domènec-Abella, J., Gabarrell-Pascuet, A., Mundó, J., Haro, J. M., & Varga, T. V. (2024). Chronic and transient loneliness in western countries: Risk factors and association with depression. a 2-Year follow-up study. *The American Journal of Geriatric Psychiatry*, 32(4), 412-423.
- Dryden, W., & Neenan, M. (2004). *Counselling individuals: A rational emotive behavioural handbook*. Whurr Publishers.
- Fergusson, D. M., Woodward, L. J., & Horwood, L. J. (2000). Risk factors and life processes associated with the onset of suicidal behaviour during adolescence and early adulthood. *Psychological Medicine*, 30(1), 23-39.
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions?. *Review of General Psychology*, 2(3), 300-319.
- Freud, S. (2008). *정신분석학의 근본개념* (윤희기 역). 열린책들. (원본 출판 1917년).
- Gabbard, G. O. (2014). *Psychodynamic psychiatry in clinical practice*. American Psychiatric Pub.
- Giorgi, A. (1983). Concerning the possibility of phenomenological psychological research. *Journal of Phenomenological Psychology*, 14(1-2), 129-169.
- Giorgi, A., & Giorgi, B. (2003). *Phenomenology*. Sage Publications.
- Gortner, E. M., Rude, S. S., & Pennebaker, J. W. (2006). Benefits of expressive writing in lowering rumination and depressive symptoms. *Behavior Therapy*, 37(3), 292-303.
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G. (1999). *Acceptance and commitment therapy: An experiential approach to behavior change*. Guilford Press.
- Hochschild, A. R. (1983) *The Managed Heart: The Commercialisation of human feeling*. University of California Press.
- Hollon, S. D., & Kendall, P. C. (1980). Cognitive self-statements in depression: Development of an automatic thoughts questionnaire. *Cognitive therapy and research*, 4, 383-395.
- Joormann, J., & Gotlib, I. H. (2010). Emotion

- regulation in depression: Relation to cognitive inhibition. *Cognition and Emotion*, 24(2), 281-298.
- Kellner, R. (1990). Somatization: Theories and research. *The Journal of nervous and mental disease*, 178(3), 150-160.
- Kendall, P. C., Hollon, S. D., Beck, A. T., Hammen, C. L., & Ingram, R. E. (1987). Issues and recommendations regarding use of the Beck Depression Inventory. *Cognitive Therapy and Research*, 11, 289-299.
- Kowitt, S. D., Aiello, A. E., Callahan, L. F., Fisher, E. B., Gottfredson, N. C., Jordan, J. M., & Muessig, K. E. (2020). Associations among neighborhood poverty, perceived neighborhood environment, and depressed mood are mediated by physical activity, perceived individual control, and loneliness. *Health & Place*, 62, 102278.
- Law, M., Naughton, M. T., Dhar, A., Barton, D., & Dabscheck, E. (2014). Validation of two depression screening instruments in a sleep disorders clinic. *Journal of Clinical Sleep Medicine*, 10(6), 683-688.
- Leung, D. Y., & Lee, W. W. (2006). Predicting intention to quit among Chinese teachers: Differential predictability of the components of burnout. *Anxiety, Stress, and Coping*, 19(2), 129-141.
- Lewis, J. A., Ratts, M. J., Paladino, D. A., & Toporek, R. L. (2011). Social justice counseling and advocacy: Developing new leadership roles and competencies. *Journal for Social Action in Counseling and Psychology*, 3(1), 5-16.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1982). Establishing dependability and confirmability in naturalistic inquiry through an audit.
- Maas, J., Schoch, S., Scholz, U., Rackow, P., Schüler, J., Wegner, M., & Keller, R. (2022). School principals' social support and teachers' basic need satisfaction: The mediating role of job demands and job resources. *Social Psychology of Education*, 25(6), 1545-1562.
- Maslach, C. (2003). Job burnout: New directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 12(5), 189-192.
- Maslow, A. H. (1954). The instinctoid nature of basic needs. *Journal of Personality*, 22, 326-347.
- Maxwell, J. C. (2013). *The scientific papers of James Clark Maxwell* (Vol. 1). Dover Publications.
- McWilliams, N. (2012). 정신분석적 진단 (정남운 · 이기련 공역). 학지사. (원본 출판 1984년).
- Morse, J. M. (2000). Determining sample size. *Qualitative Health Research*, 10(1), 3-5.
- Morse, J. M., Barrett, M., Mayan, M., Olson, K., & Spiers, J. (2002). Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(2), 13-22.
- Myers, J. E., & Sweeney, T. J. (2005). *Counseling for wellness: Theory, research, and practice*. American Counseling Association.
- Neff, K. (2003). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2(2), 85-101.
- Nolen-Hoeksema, S. (2000). The role of rumination in depressive disorders and mixed anxiety/depressive symptoms. *Journal of*

- Abnormal Psychology*, 109(3), 504.
- Peterson, R. D., Klein, J., Donnelly, R., & Renk, K. (2009). Predicting psychological symptoms: The role of perceived thought control ability. *Cognitive Behaviour Therapy*, 38(1), 16-28.
- Saeri, A. K., Cruwys, T., Barlow, F. K., Stronge, S., & Sibley, C. G. (2018). Social connectedness improves public mental health: Investigating bidirectional relationships in the New Zealand attitudes and values survey. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 52(4), 365-374.
- Segal, Z. V., Williams, J. M. G., & Teasdale, J. D. (2002). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression: a new approach to preventing relapse*. Guilford Press.
- Seligman, M. E. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Simon and Schuster.
- Sharifi, P. S. (2012). *Fostering self-care and mindfulness in mental health care providers*. Alliant International University.
- Teasdale, J. D., Segal, Z. V., Williams, J. M. G., Ridgeway, V. A., Soulsby, J. M., & Lau, M. A. (2000). Prevention of relapse/recurrence in major depression by mindfulness-based cognitive therapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68(4), 615-623.
- Tedeschi, R. G., Park, C. L., & Calhoun, L. G. (Eds.). (1998). *Posttraumatic Growth: Positive Changes in The Aftermath of Crisis*. Routledge.
- Toporek, R. L., Lewis, J. A., & Crethar, H. C. (2009). Promoting systemic change through the ACA advocacy competencies. *Journal of Counseling and Development*, 87(3), 260-269.
- Travers, C. J., & Cooper, C. L. (1996). *Teachers under pressure: Stress in the teaching profession*. Routledge.
- Wilson, C. M., Douglas, K. S., & Lyon, D. R. (2011). Violence against teachers: Prevalence and consequences. *Journal of Interpersonal Violence*, 26(12), 2353-2371.
- Zarate, K., Maggin, D. M., & Passmore, A. (2019). Meta analysis of mindfulness training on teacher well being. *Psychology in the Schools*, 56(10), 1700-1715.

원고 접수일 : 2024. 08. 14

수정원고접수일 : 2024. 09. 26

게재 결정일 : 2024. 10. 28

A Phenomenological Study of Elementary Teachers' Experiences of Depression and Recovery

Jaewon Chung

Young Gweon You

Luther University / Adjunct professor

Yonsei University / Professor

This study examines depression and recovery experiences among elementary school teachers in the context of the 2023 serial teacher suicides and high depression rates in this profession. Using Giorgi's phenomenological method, we conducted in-depth interviews with 12 currently employed elementary school teachers. Six essential themes emerged: 'job environment factors,' 'relational factors,' 'sociocultural factors,' 'institutional factors,' 'depression symptoms,' and 'recovery factors.' Additionally, 28 sub-components were identified, including 'job insecurity,' 'occupational and emotional isolation,' 'prolonged emotional labor,' 'teacher identity confusion,' and 'hopelessness and despair.' The study presents both situational and general structural statements, offering a comprehensive framework for understanding factors influencing teacher depression and recovery while capturing the meaning and structure of teachers' lived experiences. Based on these findings, the study discusses its significance, limitations, and suggestions for future research.

Key words : elementary school teachers, depression, recovery, Giorgi's phenomenological qualitative research