

碩 士 學 位 論 文

指導教授 曹 点 煥

教師・學生 및 學父母가 認識하는

學生 體罰 問題에 關한 研究

A Study on the Problem of Students's Corporal Punishment
Perceived by Teachers, Students and Parents.

1999 年 6 月

漢城大學校 行政大學院

教育行政學科

教育行政專攻

權 赫 運

碩 士 學 位 論 文
指 導 教 授 曹 点 煥

教師・學生 및 學父母가 認識하는

學生 體罰 問題에 關한 研究

A Study on the Problem of Students's Corporal Punishment
Perceived by Teachers, Students and Parents.

위 論文을 教育學 碩士學位 論文으로 提出함

1999 年 6 月

漢城大學校 行政大學院

教育行政學科

教育行政專攻

權 赫 運

權赫運의 教育學 碩士學位 論文을 認定함

1999年 6 月

審 查 委 員 長

印

審 查 委 員

印

審 查 委 員

印

目 次

I. 緒 論	1
1. 研究의 必要性	1
2. 研究의 目的	2
3. 研究의 內容	2
4. 研究의 方法	3
5. 研究의 制限点	5
II. 理論的 背景	6
1. 學生體罰의 意義	6
2. 學生體罰의 諸機能	7
3. 體罰 問題의 法院判例	14
4. 學生體罰의 實態	33
5. 先行 研究의 考察	35
III. 結果 分析 및 解釋	39
1. 教師에 대한 期待	39
2. 體罰에 대한 認識	49
3. 體罰의 期待效果	59

IV. 要約 및 結論62

1. 要 約62

2. 結 論63

參 考 文 獻65

英 文 抄 錄68

附 錄71

表 目 次

<표 1> 변인별 상황	3
<표 2> 질문지의 구성내용	4
<표 3> 공부시간에 장난할 때 교사가 해야 할 행동	39
<표 4> 과제를 해결하지 않을 때 교사가 해야 할 행동	40
<표 5> 준비물을 갖추지 않았을 때 교사가 해야 할 행동	41
<표 6> 공공물건을 파손하였을 때 교사가 해야 할 행동	42
<표 7> 거짓말을 하였을 때 교사가 해야 할 행동	43
<표 8> 남의 물건을 훔쳤을 때 교사가 해야 할 행동	44
<표 9> 급우와 자주 다툰 때 교사가 해야 할 행동	45
<표 10> 청소시간에 도망쳤을 때 교사가 해야 할 행동	46
<표 11> 급우를 집단 따돌렸을 때 교사가 해야 할 행동	47
<표 12> 교사 행동에 대한 기대	48
<표 13> 공부시간에 장난쳐 체벌 받은 학생의 행동변화	49
<표 14> 과제를 해결하지 않아 체벌 받은 학생의 행동변화	50
<표 15> 준비물을 갖추지 않아 체벌받은 학생의 행동변화	51
<표 16> 공공물건을 일부러 망가뜨려 체벌받은 학생의 행동변화	52
<표 17> 거짓말을 해 교사에게 체벌받은 학생의 행동변화	53
<표 18> 남의 물건을 훔쳐 교사에게 체벌받은 학생의 행동변화	54
<표 19> 급우와 자주 다투 교사에게 체벌받은 학생의 행동변화	55
<표 20> 청소시간에 도망쳐 교사에게 체벌받은 학생의 행동변화	56
<표 21> 급우를 집단따돌림해 교사에게 체벌받은 학생의 행동변화	57
<표 22> 교사에게 체벌받은 학생의 행동변화	58

<표 23> 학생이 체벌을 받고 난 후 각성의 정도	59
<표 24> 체벌을 받고 난 후 선생님과 신뢰관계	60
<표 25> 체벌을 받지 않도록 해야 한다는 생각 정도	61
<표 26> 체벌을 받을 시 학교성적이 향상되는 정도	62
<표 27> 체벌 효과의 지속 정도	63

I. 緒 論

1. 研究의 必要性

그 동안 학교 현장에서는 체벌금지에 대한 행정적 지침이 내려졌지만 체벌은 여전히 근절되지 않았다. 오히려 대다수 현장의 교사들은 체벌이 필요하고 효과가 있음을 주장하고 있다.¹⁾

이에 정부에서는 교사들의 학생체벌을 금지하는 지시를 하게되고 급기야 학생들이 체벌하는 교사를 고발하는 사례가 빈번하여 문제 학생들에 대한 교사의 훈육교육에 혼선이 일게되고 학생의 생활지도가 어려워지게 되었다. 학생들을 위하는 방편이었는데, 그에 따른 부작용이 대두되어 해당 교육행정기관에서는 바른 인성 지도를 위해서 학생체벌을 허용한다는 지침을 시달하는 조치를 취했으나 현장에서의 체벌에 관한 논란은 그치지 않고 있다.

가정에서 부모의 보호와 양육을 받고 자라던 아동이 초등학교에 취학하면서 부터 보다 제한된 생활에 직면하게 되며 상과 벌의 경험을 수반하게 된다. 더구나 소수 자녀가 보편화 된 현대 사회의 가정에서 제재하지 않는 자녀의 양육 태도를 갖고 있는 학부모와 학교의 질서 유지와 사회적 규범의 내재화를 위해 체벌을 그 수단으로 사용하고 있는 교사들 사이에서 가끔 마찰을 빚고 있는 것이 바로 체벌의 문제이다.

교육개혁의 기본 특징으로는 교육 공급자인 학교 및 교원과 교육행정기관의 편의 중심 교육으로부터 교육 수요자인 학생과 학부모 중심 교육으로의 전환을 들 수 있다. 이는 교육 공급자간에 다양한 교육 프로그램의 경쟁을 통해 교육 수요자인 학생과 학부모의 교육 선택권을 확대하는 것으로 볼 수 있으며, 또한 체벌에 대한 논쟁에서 교육 수요자인 학생과 학부모의 목소리가 더욱 커지리라는 예상을 가능케 한다.

1) 한국교육신문, 1997년 8월 27일

본 연구는 학생들의 문제행동에 대한 지도를 담당하고 있는 교사들과 관련된 이해집단, 즉 교사, 학생, 학부모들의 체벌에 대한 인식의 문제를 규명해 볼 필요성이 요청된다.

2. 研究의 目的

본 연구는 초등학교 교육현장에서 체벌 문제에 대해서 교사, 학생, 학부모의 인식을 조사, 분석함으로써 체벌에 관한 교육적 순기능과 역기능을 이해하고, 체벌에 관한 가치 기준을 모색하는 것이다. 이러한 연구 목적을 달성하기 위한 연구의 문제는 다음과 같다.

- 1) 학생들의 문제 행동에 대해서 교사에게 기대하는 행동이 무엇인지 알아본다.
- 2) 교사들이 체벌을 할 경우 학생들은 어떤 반응을 보일 것인지 알아본다.
- 3) 학생들이 인식하는 체벌이 교육적인가 비교육적인가를 규명해 보는 일이다.

3. 研究의 内容

본 연구의 문제를 해결하고자 하는 연구의 내용은 다음과 같다.

- 1) 학생 체벌의 문제에 대한 선행연구 및 문헌연구를 한다.
- 2) 학생의 문제 행동에 대한 교사에게 기대되는 인식차이를 알아본다.
- 3) 교사의 체벌에 대해 학생들이 어떻게 반응할 것인지에 대한 인식 차이를 알아본다.
- 4) 학생들이 인식하는 체벌 효과의 양면성을 알아본다.

4. 研究 方法

1) 연구의 대상

본 연구는 경기도 파주시 및 고양시에 소재한 초등학교 5, 6학년 학생과 학부모 그리고 교사들을 대상으로 설문지 조사를 실시하였다.

표집대상의 변인별 상황을 살펴보면 다음 <표 1>과 같다.

설문지는 각 변인별 400부씩 총 1200부를 설문하였다. 최종 회수된 설문지는 교사 321부, 학생 371부, 학부모 339부로 표집 대상을 하였다. (회수율 : 87.4%, 유효율 : 98.3%)

<표 1> 변인별 상황

배 경 변 인	성 별	빈 도	백 분 율(%)
교 사	남	147	45.8
	여	174	54.2
	계	321	100.0
학 생	남	165	44.5
	여	206	55.5
	계	371	100.0
학 부 모	남	111	32.7
	여	228	67.3
	계	339	100.0

2) 측정도구

질문지의 문제행동은 체벌의 사용 실태에 관한 연구에서, 주로 체벌의 대상이 되는 것으로 밝혀진 3가지 영역 9가지 행동과 체벌의 효과에 대한 5가지 문항으로 작성하였다.

문항의 형식은 선택형으로 하였으며 질문지의 구성 내용은 <표 2>와 같다.

<표 2> 질문지의 구성 내용

영역	내용	문항수
학습활동	교사에게 기대하는 행동	3
	체벌에 대한 학생의 반응	3
교내생활 (개인활동)	교사에게 기대하는 행동	3
	체벌에 대한 학생의 반응	3
단체생활	교사에게 기대하는 행동	3
	체벌에 대한 학생의 반응	3
체벌의 효력	체벌 후의 행동 변화	5
합계	7개 영역 행동	23

3) 조사 방법

연구자는 방문 교사의 도움을 받아 학생 대상의 설문조사를 실시하였다. 학부모용 질문지의 경우 연구자가 학생들에게 직접 배부하고 3일 후에 담임 교사의 협조를 얻어 회수하였다. 교사용 질문지는 연구자가 개별적으로 배부하여 실시하였다.

4) 자료 처리 방법

학교에서 체벌의 대상이 되리라고 예상되는 문제행동(질문지의 9가지 내용) 대한 교사, 학생, 학부모의 답지별 반응의 빈도를 백분율로 산출하고 χ^2 검증을 실시하였다.

4. 研究의 制限点

본 연구에서는 다음과 같은 한계점이 지적될 수 있다.

첫째, 표집에서 경기도 파주시 및 고양시의 초등학교로 한정되어 있는 점

둘째, 본 연구의 측정도구가 표준화되지 않아서 신뢰도, 타당도, 객관도에 관한 구체적인 증거를 제시하지 못한 점

Ⅱ. 理論的 背景

1. 學生體罰의 意義

교육부는 훈육지도의 방안²⁾을 발표하였는데, 즉 학생이 잘못을 인정하였을 때, 교사의 감정이 개입되지 않아야 하며, 신체상 상해를 입히지 않는 범위 내에서, 동료 학생들이 보지 않는 장소에서 학생체벌을 하여도 된다는 지시를 하였다.

교육학 대사전에는 학생체벌을 다음과 같이 정의하고 있다. “체벌이란 학업이 부진하거나 금지되어 있는 일을 범하였을 때와 같은 경우에 때리거나 세워두거나 식사를 시키지 않는 등의 신체적 고통을 가함으로써 격려한다던가 그 비행을 교정하려는 방법”³⁾으로 되어있고, 국어사전에는 “몸에 직접적으로 고통을 주는 벌”⁴⁾이라 정의되어 있다.

또한 선행연구자들의 체벌정의를 검토한 바 표현의 방법에서 차이가 있을 뿐 내용에는 큰 차이가 없었다.

신호래는 다르게 정의한다. “체벌은 교사가 학생의 바람직하지 못한 행동을 약화, 소멸시키고, 부진한 학습을 진흥시키기 위한 방편의 일환으로 학생에게 육체적, 정신적 고통을 가하는 것으로서, 교육상의 필요에 의하고 다른 교육적 수단으로는 교정이 불가능한 경우에 최후의 수단으로 사용되어야 하며, 사회 통념상 비난받지 아니할 객관적 타당성을 요하는 교사의 징계권의 일종이다.”⁵⁾라고 체벌이 교육적, 법적으로 정당화 할 수 있는 기준을 제시하고 있다.

한편 학교 교칙에 의한 정상적인 처벌은 절차의 과정상 심리적으로 비교적

2) 중앙일보, 1999년 5월 8일

3) 서명원, 「교육학 대사전」(서울:교육과학사,1977), p.401.

4) 한글학회, 「우리말 큰 사전」(서울:어문각,1992), p.4109.

5) 신호래, “교사의 학생체벌에 관한 법적연구”, (조선대학교교육대학원석사학위논문,1993), pp.8-9.

긴 시간 동안 고통을 가하지만 반면에 체벌은 단 시간 내에 절차 없이 죄의 대가를 즉각 치러 냄으로써 학생 중에는 장기적이고 현장감이 가중되는 법률적 행위의 벌보다는 체벌이 심하지 않는 경우 고통이 일순에 사라지는 신체적 체벌을 더 선호하는 경향도 있다.

2. 學生體罰의 諸機能

Thorndike(1913)는 보상과 벌은 간단하고 명확하게 예측할 수 있는 효과를 지니고 있다고 했다.⁶⁾ 자극과 반응의 결합에 뒤이어 만족스런 사태가 제시될 때 그 결합의 강도가 커진다. 반면 S-R 결합에 뒤이어 불쾌한 사태가 제시될 경우 그 결합의 강도는 감소된다.”

Thorndike의 견해는 벌이 보상과는 정반대의 효과를 지닌다는 것이다. 그의 보상에 대한 주장은 후속 연구에 의해 계속 지지되어 학습이론 분야에서 지배적인 위치를 차지하고 있다. 그러나 벌에 관한 반대 이론이 제기 되었다. Thorndike가 초기 이론에서 밝힌 바와는 달리 벌이 보상과 그 효과에 있어서 절대적인 반대의 위치에 있지 않다는 것이다(Postman, 1947). 그리하여 Thorndike는 1932년 그의 초기 이론을 수정하는 보고서인 ‘동물학습에서의 보상과 벌’⁷⁾을 내놓았다. 이 논문에서 Thorndike는 어떤 S-R 결합에 대한 보상은 실제로 그 결합을 늘 강하게 하나, 벌은 조금 약화시키거나 전혀 약화시키지 못한다고 하였다. 이러한 벌의 비효과성을 설명하기 위한 연구들이 Thorndike와 그의 동료들에 의해 계속되었다.

학생체벌의 당위성에 대한 논의는 많은 교육사상가들에 의하여 연구되어 왔

6) 김정환, "교육철학적 측면에서 본 체벌론", 새 교육 (대한교육연합회,1983), pp.50-56.

7) 민영숙, "체벌의 수용도가 중학생의 행동변화에 미치는 영향", 새 교육(대한교육연합회,1987), pp.194-200.

고 현재에도 여러 측면에서 그에 관한 논의는 계속되고 있으나 그 성과에 관한 결과는 명쾌한 결론에 도달하지 못하고 있다. 다만 시대적 가치에 의하여, 또한 개인적 학문의 성과 결과에 의하여 긍정적으로 혹은 부정적으로 반영되어 나타났을 뿐이다. 학교에서의 체벌은 교사가 교육의 목표와 이상을 신속하고 효과적으로 실현하기 위한 적극적인 제재 수단의 한 형태로서 체벌을 사용하지만 그에 대한 결과는 다양하다.

1) 학생체벌의 순기능

“어떤 경우를 막론하고 인간이 인간에 대한 폭력은 인간의 존엄성을 훼손하는 중대한 행위이다. 그러나 다수가 공동체 생활을 보다 질서 있게 영위하기 위해서는 개인의 불편은 다소 유보되어야 함에도 불구하고 조직의 질서를 해치는 경우에는 제재를 가하지 않을 수가 없다는 것이 체벌 긍정론자들의 견해⁸⁾이다.”

따라서 앞으로 사회생활의 기초를 닦는 학생에게 교육적 측면에서 질책이 통하지 않는 경우에는 감정이 배제된 상태에서의 체벌은 학생들의 건전한 생활태도 유지와 학습지도에 효과적이라는 것이 입증되고 있다.

학자들이 주장한 교육적 순기능을 살펴보고 한다.

플라톤은 체벌에 대해 절대 찬성론자에 가깝다. 그의 논지를 ‘프라타고스’ 대화편에서 요약하면 다음의 셋이 된다.

첫째, 어린이의 윤리적 각성을 촉구하기 위함이다. 즉 인간은 원래 덕을 추구해야만 할 성향을 지니고 있다. 그런데 그 감각이 졸고 있을 때 어떻게 해야 할 것인가? 쇠파리가 졸고 있는 소를 쏘아대어 잠에서 깨어나게 하듯 교사는 매를 들어 육체적 쾌감 따위에 마음을 쏟는 아이의 영혼을 일깨워 주어야 한다. 단 능력이 없는 자에게는 매질을 해서는 안 된다. 그러나 능력이 있음에도 불구하고 그것을 키우지 못하고 졸고 있는 자에게는 일깨워줄 매가 필요하다.

8) 이재창, “심리학적 측면에서 본 체벌론”, 새 교육(대한교육연합회, 1983), pp.57-62.

둘째, 어린이가 저지른 못된 행동에 대하여 어린이 스스로가 응당한 책임을 지기 위함이다. 불의를 행한 자는 마땅히 그것에 해당하는 보복을 받아야하며, 그래야 정의가 실현된다.

셋째, 습관적인 그릇된 행동을 제거하거나 교정하기 위함이다. 플라톤은 기울어져 가는 아테네를 일으킬 길은 스파르타의 군국주의 조직과 군인양성과정을 모델로 한 교육밖에 없다고 생각했다.⁹⁾

Comenius에 의하면 "체벌은 필요하지 않지만 외설적인 일이나 신을 모독하는 일, 고의적으로 교사의 명령에 반항하거나 악행을 하는 일, 친구가 요청한 일을 교만하게 거절했을 경우에는 꼭 필요하다¹⁰⁾고 주장하고 있고, Pestalozzi는 체벌이 일반적으로 좋은 방법이 아니므로 되도록 억제해야 하지만 강한 훈련과정, 체벌에 대해서 부모가 이해를 하고 교사를 전적으로 신임하고 있을 경우, 버릇없는 아이를 바로 잡을 경우, 자신의 잘못된 행위에 대하여 벌을 받음으로써 마음의 짐에서 벗어나게 하는 경우, 아이를 고무해 주는 경우에는 효과가 있다고 주장하였다.¹¹⁾"

박연호는 '지도성은 개념에서 교사의 임무가 수업집단을 학습을 위한 단위로 구성하는 일이라고 생각할 때, 어떤 상황에서는 학습조건을 조성하기 위해 권력을 행사할 필요가 있다. 만약 교사가 그의 권력을 행사하지 않는다면 때로는 무능한 결과가 되고 학생들은 불안에 빠지게 된다 그러나 학습사태를 조정하기 위해서 권력을 가졌다는 이유에서 권력이 행사된 때가 가끔 있다. 즉 권력을 부리기 위한 필요가 가르치고자 하는 책임감에 앞서서 발생한다. 이런 사태가 계속되는 한 학생들은 공포의 상태에 놓이게 되며 그들의 주요 임무는 권력행사자인 교사를 인정하는 것이다. 이런 점에서 권위적인 행위로서의 체벌이 아닌 교육적 행위로서 규율성 확보를 위한 체벌은 필요하다는 것을 인정하고 있

9) 김정한, "인간화 교육 어떻게 할 것인가", 내일을 여는 책(서울:배영사,1996), p.156.

10) 김정한, 「페스탈로치의 생애와 사상」 (서울:배영사,1982),p.157.

11) 김정한, "앞의 책", pp.162-163.

다.

Peters에 의하면¹²⁾ "벌은 학생들이 공부를 잘 하도록 격려하는데 보다는 학교의 일반적인 규칙을 지키도록 하는 경우에 벌받는 학생의 도덕적 성장보다는 제지의 수단으로서 더 큰 의미를 가진다고 주장하고 벌이 필요한 상황을

첫째, 교육적 활동을 전개하는데 필요한 질서를 깨뜨렸을 경우로 이것은 수업 태도에 관한 훈육에 해당한다.

둘째, 학교에서만이 아니라 일반사회에서도 도덕적으로 중요하다고 인식되고 있거나 법적으로 금지되어 있는 규칙, 예컨대 훔치기, 거짓말하기, 상처 입히기, 남의 재산에 손해를 주기, 약속을 어기기 등의 규칙을 위반했을 때이다.

셋째, 단순히 학교의 운영을 원활히 하기 위하여 필요한 규칙 예컨대 좁은 복도에서 뛰지 않기, 무단외식 금지 등과 같은 규칙을 위반했을 때이다."

사회문화의 존속을 위한 한 방법으로써의 제재는 문화의 범위 안에서 확립된 규범을 따르게 하기 위하여 집단의 구성원에게 근면하게 하는데 사용된다. 그리하여 규범을 지키지 못하였을 때는 심리적이나 육체적 처벌이 가해진다. 이렇게 함으로써 사회통제가 유지되고 문화적 연속성이 보장된다는 측면에서 학교가 사회적 체제를 유지시키는데 필요하고 적절한 가치나 행동규범을 가르침으로써 국민을 사회화하는 곳이라는 측면에서 바라볼 때 학교 체벌은 사회화의 한 방법이라고 할 수 가 있다.

2) 학생체벌의 역기능

목적 달성을 위한 수단과 방법은 여러 가지가 있다. 최선의 방법을 선택하였다고 하였지만 진행과정상 시행착오가 발생할 수도 있고 그에 대한 결과가 엉뚱한 방향으로 나타날 수도 있다. 이와 마찬가지로 어떤 행위를 제지하기 위한 수단으로써 죄 이외의 다른 수단을 사용할 수가 없는 경우에도 그 결과에 대한 예측은 그 누구도 예측할 수가 없다. 따라서 많은 교육사상가나 교육심리학자

12) 최종욱, "학교현장에서의 체벌 문제", 새 교육(한국교육연합회, 1986), pp.78-82.

들은 체벌에 대하여 여러 가지 측면에서 부정적인 견해를 피력하고 있다. 체벌의 부정적인 측면에서 본 역기능을 주장하는 학자들의 견해¹³⁾를 고찰하면 다음과 같다.

체벌 절대 반대론자인 Quintilianus(AD35-96)는

첫째 우선 불유쾌하다. 체벌은 노예에 대해서만 사용해야 한다. 시민인 어른에 대해서는 쓰지 않는 것을 어린이에게 사용한다는 것은 이해할 수 없다. 이것은 어린이를 모욕하는 일이다.

둘째 꾸지람으로서 듣지 않는 좋지 않은 어린이가 회초리로 때려서 좋아졌는지 의문이다. 도리어 회초리에 대해서 무감각하게 되는 것이다.

셋째 회초리를 사용해야 된다는 것은 교육하는 측에 결함이 있다는 증거다. 이를테면 올바르게 하게끔 하지 않고 안 했다고 벌만 준다면 어린이는 반감만 늘게 된다.

넷째 어린이는 그 고통이나 공포로부터 점차 음성적이 되는 열등감, 벌에 대한 공포, 정신적 불안에 빠지게 될 것이다.

다섯째 체벌이 일반적으로 행하여지는 한 질적으로 저급한 교사가 담당할 학급의 어린이들은 교사가 과다하게 사용하는 회초리의 난을 면치 못할 것이다.

여섯째 회초리를 맞는 가여운 어린이의 공포는 가른 어린이에게도 영향을 준다.¹⁴⁾

이 재창은 체벌이 갖는 문제점으로

첫째 체벌이 갖는 가장 기본적인 문제점은 체벌은 시작부터가 그 목적이 교육에서 출발한 것이 아니고 복수에서 출발하였다는 것이다. 즉 눈은 눈, 코는 코의 사상이 깊게 뿌리 박힌 것이다. 따라서 이렇게 다른 목적을 가진 수단을 목적이 다른 교육에 적용하는 데에 많은 무리가 따르게 된다.

13) 이오덕, "체벌은 사랑의 매인가?", 우리 교육(한국교육연합회, 1991), pp.123-134.

14) 김정환, "인간화 교육 어떻게 할 것인가", 새 교육(한국교육연합회, 1993), p.153.

둘째 체벌은 비인간적이다.

셋째 폭력이 문제를 해결하는 가장 좋은 수단이라는 것을 아동들에게 가르쳐 주게 된다.

넷째 체벌을 사용하는 사람의 안일한 문제해결의 태도가 문제이다.

다섯째 체벌을 하는 사람이 대부분의 경우 체벌을 가하는 상황을 판단하는 데 합리적이지 못하다. 때와 장소는 물론 체벌을 가하는 원인에 대해서도 일관성이 없고 체벌의 기준도 애매모호하다.

여섯째 체벌을 하는 사람의 감정이 강하게 작용한다.

일곱째 체벌로 인해서 받는 학생의 심리적, 정신적 피해이다. 상황에 따라서는 이는 육체적 피해보다도 훨씬 크다. 경우에 따라서는 학생의 성격을 영원히 변하게 할 수도 있고 체벌의 경험이 일생을 두고 학생의 정신장애의 원인이 될 수도 있다.¹⁵⁾”

차경수 교수는 다음과 같이 체벌이 교육적으로 바람직하지 못한 이유를 제시하고 있다.

첫째, 체벌의 가장 근본적인 특징은 힘(완력)에 의한 강제에 있다. 체벌에서는 통상 막대기, 주먹, 발길질과 같은 거부적인 힘에 의하여 고통과 수모가 가하여진다는 위협 때문에 인간의 행동이 통제되는 것이다. 따라서 체벌이 비인간적이며 인가의 존엄성과 인격을 무시한다는 비판은 이러한 이유에서일 것이다.

둘째, 체벌이 감정적, 웅장적인 성격을 내포하고 있으므로 비교육적이다. 체벌을 상용하는 교사들이 흔히 내세우는 구실을 들어보면 ‘교육적인 이유로’, 다른 방법이 즉 대안이 없는 경우에 ‘최후의 수단으로’ 체벌을 이용한다고 한다. 그러나 연구결과를 종합해 보면 그러한 경우는 극히 예외적이며 대부분의 경우는 적어도 체벌의 순간은 ‘감정과 웅장’ 또는 ‘본능적인 자기방어의 결과’적인 성질을 면하지 못하고 있다. 흔히 최후의 수단이 아니라 최초로 행하여지는 경우가 많다.

셋째, 교육의 인간화 또는 학습지도의 인간화를 위해 더욱 중요한 것은 체벌

15) 이재창, “심리학적측면에서 본 체벌론”, 새 교육(대한교육연합회 1983), p.61.

이 민주사회에서 필요한 자기 통제력, 자율성, 책임감의 형성에 기치는 역기능이다. 즉 권위주의적이고 위협적이며 강제성이 스며있는 체벌에 의하여 성장한 어린이들은 체벌이 없는 성인사회, 사회질서에 적응하는데 어려움을 느끼는 한편 그렇게 자란 청소년들이 체벌에 의하여 강요된 가치를 저항적으로 받아들이며 사회규범 질서에 대하여 적개심을 갖으며 자율적인 업무처리 능력이 부족하여 책임을 다른 데로 전가시키는 인간으로 성장한다는 연구보고도 있다. 그래서 체벌은 현대 사회에서 가장 요청되는 자율적인 자기 통제력과 책임감을 형성하는데 비효과적이고 역기능적이므로 교사들이 관심을 가져야 할 교육문제는 체벌이 필요 없는 교육, 학교환경을 어떻게 마련하느냐에 있다.¹⁶⁾

윤리적인 측면에서 권오일은 네 가지 입장에서 지적하고 있다.

첫째, 교육이념의 측면에서 유능한 민주시민의 자질을 길러 주는 교육현장에서 자율성과 자주성, 그리고 인간존중 사상이 강조되고 있으므로 체벌로 인한 타율에 있어서 피동적으로 행동함을 수치로 여기며, 지시나 명령에 따라 강압이나 명령에 의해 인권이 짓밟힌다면 민주시민은 그 누구도 이를 수용하지 못한다. 따라서 폭력화한 체벌은 지양되어야 한다.

둘째, 교육방법의 측면에서 대개의 경우 벌과 질책보다는 상과 칭찬이 훨씬 효과적이라는 사실을 알고 있고, 그렇게 믿으면서도 체벌을 가하는 것은 교육방법으로 부적절하며 졸렬한 방법이다.

셋째, 인성발달의 측면에서 학생들이 육체적으로 저해 받고 심리적으로 억압을 당하여 정신적으로 위축되는 것은 바람직하지 못하고 체벌에 의해서 길러진 인간은 비굴할 뿐만 아니라 노예근성의 포로로 전락되며, 강자에 약하고 약자에 강하다.

넷째, 인간관계의 측면에서, 교육의 현장에서 교사가 체벌을 가함으로써 교사와 학생간의 인간관계가 악화되어 중요심을 길러 줄 가능성이 있다.¹⁷⁾

16) 차경수, 「체벌과 교육」, (서울:배영사, 1983), p.14.

17) 권오일, “체벌의 탈 교육적 역기능”, 교육연구 통권92호(서울:한국교육생산성연구소, 1976), pp.85-87.

이상의 이론을 요약하면,

첫째, 벌을 주는 사람에게 증오감을 갖게 된다.

둘째, 감정이 지나치게 고조되어 학습효과가 감소된다.

셋째, 학습된 내용의 내재적 가치를 찾는 것이 아니라, 다만 벌을 회피하려는 학습이 이루어진다.

넷째, 학습자에게 불필요한 불안, 긴장, 피곤을 준다.

다섯째, 학습 국면의 사기가 저하된다¹⁸⁾는 점에서 교육의 역기능적인 견해를 가지고 있다.

3. 體罰 問題의 法院判例

1) 학생 체벌의 법적 관점

오늘날 학교 교육은 대학 입시라는 이름하에 비교육적이고 비인간적인 일들이 학교현장에서 일어나고 있어 그에 대한 자성의 목소리가 높아지고 있다. 이런 현실속에서 체벌과 징계는 많은 학생들을 보호하고 질서를 유지한다는 명목아래 사용되어 왔고¹⁹⁾ 이에 대한 부작용 또한 많이 일어나고 있다.

일반적으로 학교에서 징계라 함은 학생에 대하여 어떤 간섭이나 제재를 가하는 것으로 이를 정당화하는 것은 다음 3가지로 분류 고찰할 수 있다.

첫째, 침해원리이다.

이는 특정 학생이 타인의 이익을 부당하게 침해하는 행위를 하거나 또는 행할 우려가 있는 학생에 대하여 학교가 간섭하거나 제재를 가하는 것은 정당하다는 논리이다. 다른 사람의 이익의 침해는 학교라는 집단생활의 기본적인 규칙에 위반되는 것으로 이 경우에는 강력한 간섭이나 제재조치를 가할 필요가

18) 정원식, 「정의의 교육」, (서울:배영사, 1969), p.106.

19) 정진환, “학생체벌 및 징계의 법리적 분석”, 교육행정학 연구(제14권 제4호), p.227.

있는 것이다.

둘째, 본인의 이익을 위하여서는 적절한 간섭이 허용된다는 것이다.

형사법의 분야에서는 형사제재의 정당한 근거를 침해원리에 한정하고 이외에 근거는 부정하는 것을 원칙으로 하고 있다. 한편 복지행정의 요청이 높아감에 따라 다른 사람의 이익을 침해하지 아니한다 하여도 어떠한 간섭이나 제재가 본인에게 이익이 있다는 이유로서 간섭이 허용되는 것이다.

다. 도덕성의 판단

셋째, 학교교육과 도덕성과의 관계이다.

“도덕은 각 개인의 행동을 내적으로 규제하는 가치 기준이며 비권력적으로 형성·유지·발전되기 때문에 본래 강제성이 요구되지 아니한다. 그리하여 학교교육의 장에 있어서도 도덕은 징계는 물론 기타 강제 수단으로서의 정당한 근거는 갖고 있지 않다. 다만 집단 생활에서 필요한 최소한의 규칙은 사회도덕 그것이기 때문에 이것을 강제하는 것도 즉 도덕적 타락을 본인에게도 불이익한 것이기 때문에 강제를 가하는 것이 정당화된다는 이론이다.²⁰⁾”

이러한 의미에서 법률적으로 학생의 기본권을 제한하는 근거를 특별권력관계의 이론을 적용하여 왔다. 이것은 ‘법률이 지배하지 않는 관계’라는 뜻으로 해석되는 바 법률의 수권 없이도 행정권이 발동될 수 있으며 심지어는 헌법상의 기본권까지도 법률의 근거 없이 제한할 수 있다는 것이며 법률이 지배하지 않는 까닭에 권리 보호 즉 재판을 통한 권리구제의 길도 부인됨을 의미한다.²¹⁾

전통적 특별 권력관계 이론은 학교와 학생과의 관계를 법률이 지배하지 않는 관계로 간과함으로써 학생에 대해서는 교육상 필요할 때에는 법률에 근거하지 않고서도 여러 가지 명령과 강제를 행할 수 있고 헌법이 보장하고 있는 기본권까지도 법률에 근거하지 않고 제한할 수 있는 것으로 보았다. 이 이론은 학생의 입학이 본인의 동의를 전제로 한 것이며 그와 같은 본인의 동의는 법률에

20) 신각철, “학교사고 판례와 예방대책”, 사회교육연구원(한국교육연합회, 1994), pp.52-53.

21) 김남진, “학교교육과 법치주의”, 고시계 제302호(1982), p.71.

근거함 없이 학생의 기본권을 제한하는 내용을 담고 있는 사례는 바로 과거의 특별권력관계 이론에 바탕을 두고있는 것으로 볼 수 있다. 그러나 헌법상의 개인의 기본권은 개인에 의한 포기 대상이 될 수 없다는 견해가 등장하면서부터 특별권력관계에 의한 법해석은 비판을 면하기 어렵게 되었다.

한국의 학교관계에 관한 기본법인 교육법에는 학생의 생활과 관련된 기본권의 제한 등 법률 유보의 문제에 관해 언급이 없다. 그럼에도 불구하고 여러 학교들은 재량권을 행사하여 혹은 타의 영향에 의하여 교칙을 제정하고 또 이를 적용하여 왔다. 학교에서의 체벌도 이와 같은 맥락에서 이해되고 있지만 법률적으로 정당화될 수 있는 근거가 무엇인지 분석할 필요가 있다.

체벌의 정당성여부는 무엇을 기준으로 판단하는가에 대한 논의는 다양하나 주로 형사법 중 범죄론의 차원에서 논의 될 수밖에 없다.

“범죄구성요소 3원론의 입장에서 구성요소 해당성, 위법성, 책임성 중 구성요건이 불법을 근거지 우는 개개 범죄유형을 포괄하고 있다면 위법성은 전체 법질서의 입장에서 그 불법을 확정하는 범주이다.”²²⁾

따라서 체벌의 정당성 여부도 일반적으로 위법성의 차원에서 논의 될 수 있다.

2) 체벌의 정당화 사유

교사의 학생에 대한 체벌은 우리 형법에서 폭행죄(형법제260)조와 학대죄(동법제273조1항) 그리고 상해죄(형법제257조)의 구성요건에 해당된다. 비록 교육적인 견지에서 행하여 졌더라도 체벌의 사용으로 육체적, 정신적 고통이 다르다는 점에서 체벌이 폭행이나 상해의 구성요건 해당성은 의심할 여지가 없다 그러나 대법원 판례에 의하면 교사의 체벌에 대하여 사안에 따라 유, 무죄를 판시하고 있을 뿐 아니라 교사의 체벌이 민감한 반응을 줄 수 있는 가벼운 매질이었을 뿐 고통을 주지 않고 단지 칭찬 받지 못한 행동에 대한 불승인을 상징적으로 나타내기 위한 교사의 체벌은 애당초 구성요건을 충족시키지 못한다

22) 김일수, 「형법총론」, (서울:박영사,1997), p.100.

라는 사례도 있고, 또 어떤 행위가 범죄의 구성요건에 해당하더라도 법적인 저촉을 받지 않는다면 적법성, 정당성을 뜻하는 위법성 조각사유 내지는 정당화 사유와 불가분의 관계가 있다.

따라서 처벌이 정당행위로서 위법성이 조각되는 사유가 무엇인가 알아본다.

(1) 위법성의 조각사유

① 위법성의 개념

위법성이란 어떤 행위에 대하여 법질서 전체의 입장에서 부정적 가치 판단을 의미한다.²³⁾ 또한 위법성이란 구성요건에 해당하는 행위가 법률상 허용되지 않는 성질을 말한다.²⁴⁾ 위법성이란 구성요건에 해당하는 인간의 행위가 법질서 전체의 입장에서 볼 때 이와 모순, 충돌하는 것을 말한다. 즉 불법이 형벌 규범에 대한 위반을 전제한 보다 구체화된 특별한 부정적인 판단인 반면 위법성은 법질서 전체의 입장에서 내린 일반적인 부정적 가치판단이라고 말하고 있다. 따라서 구성요건에 해당하는 행위라 할지라도 전체법 질서에 비추어 보아 허용되는 것이라면 위법하지 않은 것이 된다고 할 수 있다.

② 위법성의 판단

위법성을 형식적의미로 파악하면 어떤 행위가 국가적 명령, 금지의 규정형식에 위반하는 것을 말하고 실질적 의미의 위법성은 어떤 행위가 법규범의 정신에 위반하는 것 즉, 법질서 전체의 입장에서 부정적 가치판단을 받는 것을 말한다.

그런데 위법성이 과연 무엇이며 또한 구성요건 해당성과 위법성의 관계가 어떠한가에 대하여는 오늘 날 까지도 견해가 분분하며 범죄론 체계상 아직 완결되지 못한 문제이다.²⁵⁾ 따라서 우리형법 총칙에서 제20조(정당행위), 제21조(정당방위), 제22조(긴급피난), 제23조(자구행위), 제24조(피해자의 승낙)에서 위법

23) 진계호, 「형법총론」, (서울:대왕사, 1993), p.435.

24) 최선호, 「형법총론」, (서울:대명출판사, 1997), p.81.

25) 박광민, “정당화 사유의 일반원리에 관한 연구”, (성균관대학교 대학원 박사 학위논문, 1989), p.6.

성이 조각되는 경우를 규정하고 있지만 적극적으로 위법성이 무엇이냐에 대하여는 규정하고 있지 않다. 그러나 위법성은 법질서 전체의 입장에서 내리는 부정적 가치 판단이므로 위법성 조각사유도 물론 중요한 판단의 기준은 형법에 규정된 정당화 사유이지만 헌법, 민법, 노동법, 형사소송법, 행정법을 망라한 성문법마저 포괄한다. 뿐만 아니라 이 같은 실증법규의 차원을 훨씬 넘어 그 기준은 초실정법적 원리에까지 미친다. 우리 나라의 학설, 판례는 이러한 초실정법적 원리를 공서량속, 조리, 사회상규라 한다.²⁶⁾ 따라서 체벌이 정당화 사유로서 위법성 조각사유가 되기 위해서는 공서량속, 조리, 사회상규에 어긋나지 않아야 한다.

(2) 형법상의 정당화 사유

정당화 사유 즉 일정한 행위를 정당화 시켜주는 근거를 밝혀 내는 것은 위법성 판단의 실질적인 내용을 이룬다.²⁷⁾ 우리 형법에는 위법성이 조각되는 사유에 관하여 규정하고 있는데 제20조 정당행위, 제21조 정당방위, 제22조 긴급피난, 제23조 자구행위, 제24조 피해자의 승낙이 위법성 조각 사유로서 규정되어 있다. 따라서 어떤 행위가 정당화 사유로서 형법상의 정당행위가 되기 위해서는 위법성이 조각되는 사유가 존재하여야만 한다.

“교사의 학생에 대한 체벌이 위법성 조각사유의 어떠한 규정에 해당하는 지 중요한 문제이다. 5가지 위법성 조각사유 중 정당행위는 다른 위법성조각사유와는 그 성격을 다소 달리하고 있다. 실제면에서 위법성조각사유가 다섯 가지 외에는 전혀 있을 수 없다고는 볼 수 없고 위에 규정한 것 이외에도 그 사유가 발생할 수 있다. 그래서 형법은 이것을 일일이 입법화 할 수 없으므로 앞으로 구체적으로 그 사유를 성문화 할 때까지는 형법 제20조의 정당행위는 위법성 조각사유 가운데의 일반적인 규정이라고 할 수가 있다. 또한 정당행위는 가장 광범위한 위법성 조각사유의 근거로써 법조문이 명시하고 있지 않은 정당성의 근거를 제시하는 주요한 위치를 차지하고 있다고 할 것이다. 즉 우리 형법상

26) 김일수, 「형법총론」, (박영사 1997.), p.248.

27) 박광민, “앞의 논문”, p.9.

정당방위, 긴급피난, 자구행위 등이 특별한 개별적 위법성 조각사유라면, 정당행위는 일반적, 포괄적 성격을 띤 위법성 조각사유이다. 우리형법은 이 같은 정당행위를 규정하여 모든 가능한 초법규적 정당화사유를 법규적 정당화사유로 만들었다.²⁸⁾”

정당행위는 정당방위나 긴급피난 또는 자구행위에 대해 일반법의 성격을 갖고 있기 때문에 이들이 중첩되는 경우 정당행위에 앞서 이들이 먼저 고려되어야 함은 물론이다. 더 나아가 정당행위의 검토 단계에서도 기타 사회상규에 위배되지 아니하는 행위는 가장 포괄적, 일반적 성격을 가진 것이므로 법령에 의한 행위와 업무로 인한 행위의 검토 후에라도 곧바로 위법 여부를 단정해서는 안되고 사회상규에 위배되지 않는 행위인지를 최종적으로 검토해야 한다.²⁹⁾ 따라서 체벌의 정당성 여부를 위법성 조각사유에 적용하는 단계로써 개별적 위법 조각사유인 정당방위, 긴급피난, 자구행위에서 포괄적 성격을 띤 정당행위의 순서로 살펴본다.

-정당방위 이론에서의 접근-

형법 제21조 1항에 ‘자기 또는 타인의 법익에 대한 현재의 부당한 침해를 방위하기 위한 행위는 상당한 이유가 있는 때에는 벌하지 아니한다.’라고 그 내용을 규정하고 있다. 따라서 정당방위가 성립하기 위해서는 다음과 같은 요건을 구비해야 한다.

첫째, 법익의 방위행위일 것

자기 또는 타인의 법익을 방위하기 위한 행위이어야 한다. 따라서 자기나 타인의 법익을 보호하기 위해서 반격을 가하는 행위는 어디까지나 방위하는 정도에서 그쳐야 한다. 만약 공격의사를 가지고 방위의 범위를 벗어나서 반격을 가하면 정당방위가 성립되지 않는다.

둘째, 현대의 부당한 침해가 있어야 한다.

현재라고 하는 것은 급박한 침해를 받고 있는 때를 뜻한다. 따라서 그 침해

28) 대중문화사, 「생활법률대백과」(서울:대중문화사,1989), p.309.

29) 김일수, 「형법총론」(서울:박영사, 1997), p.320.

를 피할 만한 시간적 여유가 있는 경우에는 정당방위가 안 된다. 여기서 부당하다고 하는 것은 위법적인 침해행위를 가르킨다. 침해라고 하는 것은 사람의 침해만을 가르킨다.

셋째, 상당한 이유가 있을 것

정당한 목적을 위하여 방위행위를 필요한 범위 내에서 한 것을 뜻한다. 만약 필요한 범위를 벗어나서 소위 정당방위를 남용하여 함부로 상대방의 법익을 침해하면 위법성을 조각시킬 수 없기 때문이다.

넷째, 과잉방어가 아닐 것

과잉방어라고 하는 것은 방위행위가 그 상당한 정도를 초과하여 반격행위를 한 나머지 상대방의 법익을 침해한 경우를 뜻한다.³⁰⁾

따라서 체벌이 긍정적인 효과인 질서유지를 위한 수단으로써 교사의 교육실수 등 현장에서 교사의 업무수행의 방해하는 행위가 있을 경우에는 그와 같은 방해행위를 제압하기 위한 상당한 범위내의 체벌행위는 정당방위로서 인정될 수 있다³¹⁾고 하였다. 그러나 교사의 교육권은 교사의 업무에 따르는 권한이라고 할 수 있으므로 이를 형법제21조가 말하는 자기 또는 타인의 법익이라고 할 수 있는 것인지 극히 의문이며 교육질서의 공격에 대한 정당방위는 허용되지 않는다³²⁾고 하여 체벌이 정당화 사유로서 이견이 있었다.

-피해자의 승낙 이론에서의 접근-

형법 제24조 처분할 수 있는 자의 승낙에 의하여 그 법익을 훼손한 행위는 벌하지 아니한다. 즉 피해받을 본인이 다른 사람에 대해서 자기의 법익의 침해를 허용하는 경우에는 그 허용된 법익을 침해하여도 위법성을 조각시킨다는 것이다. 승낙의 요건으로써

첫째, 처분권자의 승낙일 것

30) 대중문화사, 「생활법률대백과」 (서울:대중문화사,1989), p.311.

31) 이현주, “교사의 학생체벌의 범위와 한계에 관한 논문”, 새 교육(한국교육연합회, 1992), p.37.

32) 김혜선, “체벌의 정당성여부에 관한 연구”, (성신여대 대학원 박사학위논문, 1994), p.27.

피해자의 승낙은 당해 법익을 처분할 수 있는 사람의 승낙임을 요한다. 여기의 법익이라고 하는 것은 당해 법익의 주체가 처분할 수 있는 개인적 법익에 한한다. 왜냐하면 국가적 법익이나 사회적 법익을 처분할 권한이 없기 때문이다. 또 범죄의 피해법익이 개인적 법익인 경우에도 피해자의 승낙이 범죄의 구성요건의 내용으로 되어 있는 경우에는 위법성을 조각하지 않는다.

둘째, 능력자의 자유로운 승낙

승낙은 승낙의 내용 및 승낙이 무엇인가를 이해할 수 있는 사람의 자유로운 판단에 의한 진지한 승낙이어야 한다. 그러므로 승낙의 내용이나 그 뜻을 잘 이해하지 못하는 사람들 즉 어린이, 정신병자, 술취한 사람 농담 혹은 협박 등에 의한 승낙은 피해자의 정당한 승낙이라고 볼 수 없다.

셋째, 사전에 한 승낙일 것

승낙은 법익의 침해행위 그 당시에 있어야 한다. 만약에 법익의 침해행위 이후에 승낙이 있는 경우에는 위법성이 조각되지 않는다. 그러나 현실적으로 없어도 추정적 승낙이 인정되는 때에는 승낙이 있는 것으로 본다.

넷째, 相當性이 있을 것

아무리 승낙에 의하여 법익을 침해하더라도 그 정도 및 분량 방법 등이 상당성을 벗어나는 경우에는 위법성을 조각시킨다고 볼 수 없다.

대개 이상과 같은 요건이 갖추어 졌을 경우에는 타인의 법익을 침해하여도 위법성을 조각시킨다고 본다.³³⁾ 따라서 이와 같은 조건은 즉 피해자의 특별권력관계 이론에 바탕을 두고 있는 것으로 볼 수 있으나 오늘날은 특별권력관계도 법률관계에 접근하여야 한다는 의미에서 볼 때 피해자의 승낙을 처벌에 적용하는 것은 무리가 있다.

-정당행위 이론에서의 접근-

정당행위는 법공동체 내에서 지배적인 법 확신이나 사회윤리에 비추어 일반적으로 승낙된 가치 있는 행위를 말한다.³⁴⁾ 우리 나라 형법 제20조에서는 이를

33) 생활법률대백과, “앞의 책”, p.318.

34) 김일수, “앞의 책”, p.303.

‘법령에 의한 행위 또는 업무로 인한 행위 기타 사회상규에 위배되지 아니한 행위는 벌하지 아니한다’고 규정하고 있다. 이와 같은 세 가지 행위의 유형의 관계에 대하여 법령에 의한 행위, 업무로 인한 행위는 사회상규에 위배되지 아니하는 행위의 전형적인 예시에 지나지 않는다고 보는 견해와 세 가지 구성요소는 각각 독자적인 의미와 기능 그리고 몫을 갖고 있는 ‘병존개념’이다.³⁵⁾ 라는 견해로 나눌 수 있다. 그러나 통설이 곧 법령으로 인한 행위, 업무로 인한 행위의 규정의미까지 무시하는 것은 아니고 그 각자의 기능을 인정하고 있으므로, 실제의 문제에 있어서는 큰 차이가 없다. 따라서 체벌의 경우에도 그 정당화 원리의 도구로 어느 것을 적용할 것인가는 다음과 같이 분류하여 논의할 수 있다.

① 법령에 의한 행위

법령이 규정하는 정당한 권리 또는 의무를 행사하는 것 내지 법령을 집행하는 행위를 말한다. 법령에 의한 행위에는 공무집행행위, 명령복종행위, 정신병자감호행위와 같은 법령상 요구된 행위와 현행범인 체포행위, 점유자의 자력구제, 학교장 등의 징계행위, 노동쟁의행위, 모자보건법상의 낙태행위 등과 같이 법령상 허용된 행위로 구분된다. 체벌이 법령에 의한 징계권의 적용 근거를 두고 있는 것은 우리 나라 교육법 제76조에 ‘학교의 장은 필요한 경우에 징계 또는 처분을 할 수 있다.’고 규정하고 있는 법조문에 근거하고 있다. 그러면 학교장의 징계권의 범위와 한계는 법령에 비추어 어느 정도인지 살펴보면 대법원 판례에 의하면(1976.4.27도115판결)학교장의 징계권속에 체벌권도 포함하는 것으로 판시하고 있다. 그러나 이같은 판례는 교육법76조 교육법시행령77조의 조문을 목적론적으로 축소 해석하여 학교장의 징계 또는 처벌에는 체벌이 들어갈 수 없다고 생각하고 있다. 뿐만 아니라 징계권의 위임문제에 관하여도 부모의 징계권이 초, 중, 고교의 교사에게 포괄적으로 위임되었다고 해석해서는 안된다고 하여 이견이 있었다. 그러나 70년대 판례 3가지 80년대 판례 4가지 90년대 판례 4가지를 조사해 본 결과에 의하면 교사의 체벌 자체에 관하여 위법성 여

35) 김일수, “앞의 책”, p.403.

부를 가리지 않고 다만 교사의 체벌행위가 결과적으로 정당행위에 속하는가의 여부에 초점을 맞추고 있어 개별사안에 따라서 결과가 다르게 나타났다.

② 업무로 인한 행위

업무로 인한 행위란 직무의무 내지 직무윤리의 정당한 수행을 위해 합목적적으로 요구되는 행위를 말한다. 교사의 징계권은 학교장의 징계권처럼 법률상 허용된 권한이 아니다. 그러나 적어도 초, 중, 고교에서 아동이나 학생들의 교육을 업무로 하는 교사들이 효과적인 교육목적을 수행하기 위해 필요한 범위 내에서 적절한 징계수단을 사용하는 것은 업무로 인한 행위에 포함되어 정당화될 수 있다. 예컨대 청소를 시킨다든지 부족한 공부를 더 하게 해서 늦게 귀가시키는 경우 꿀밤을 준다거나 반성문을 작성하게 하는 경우 등을 들 수 있다. 문제는 교사가 아동이나 학생에게 체벌을 할 수 있는가 하는 점이다. 우리나라의 판례는 교사의 체벌을 징계권의 행사로 봐서 허용하는 입장이다. 그러나 우리 나라 교육법 76조와 교육법시행령 제77조의 목적론적 해석상 체벌행위는 교사의 징계행위가 될 수 없다. 또한 사회적 지위에서 계속 반복의 의사로 종사하는 사무 또는 직업의무 내지는 직업윤리의 수행을 위하여 합목적적으로 요구되는 행위라는 업무의 정의를 통하여 그 범주에 내포되는 최소한은 짐작할 수 있으나 그 외연이 어디까지 미치는가 불명확하다.³⁶⁾ 더불어 교사의 업무로 인한 행위 자체만은 최소한의 정당성을 인정받을 수 있겠지만 업무의 영역에 체벌을 통한 징계까지 포함하는지의 여부와 또한 그 범위는 어느 정도 인지의 여부관계 등이 설정되어 있지 않기 때문에 위법으로 보며 교육법 자체의 모든 체벌을 인정하지 않고 있다. 따라서 체벌의 정당행위가 성립되는 근거를 파악하기 위해 법령에 의한 행위, 업무에 의한 행위로 보았으나 정당화 사유로서는 이견이 있었다.

36) 김혜선, “체벌의 정당성여부에 관한 연구”, (성신여대 대학원 박사학위논문, 1994), p.33.

3) 法院 判例

<판례 1>

“학교장이 학생을 훈계하기 위하여 뺨을 때린 행위와 폭행죄 성립 여부(대법원 1976. 4. 27 선고 75도 115조 판결)”

논쟁 - 훈계의 목적으로 학생의 뺨을 때린 행위는 폭행죄가 성립되는가?

판시사항 - 교장이 훈계의 목적으로 교칙위반 학생에게 뺨을 몇 차례 때린 정도는 감호교육상의 견지에서 볼 때 징계의 방법으로서 사회통념상 비난의 대상이 될 만큼 사회상규를 벗어난 것이라 할 수 없는 정당행위로서 처벌의 대상이 되지 아니한다.

<판례 2>

“교사의 학생에 대한 교육상 체벌과 손해배상책임(대법원 1979. 9. 11 선고 79도 다 522호 판결)”

논쟁 - 고등학교 교사가 수업태도가 불량하고 교사의 지시사항을 이행하지 아니한 학생에 대하여 체벌을 가하였을 경우 손해배상 책임이 있는가?

판시사항 - 교사가 교과과정의 이수율과 규율유지를 위하여 여자중학교 제3학년생을 수 차례 때린 경우 이는 위법성이 없을 뿐 아니라 그 학생의 정신질환과의 사이에 인과 관계도 없다고 할 것이다.

위의 판례는 체벌의 위법성 문제와 체벌과 정신질환과의 인과관계가 쟁점이 되었다. 법원은 교과과정 이수율과 규율유지를 위해 한 것은 일반적으로 용인되는 교육업무상 정당행위로써 위법성을 조각했으며 정신질환과 인과 관계는 있다고 볼 수 없다고 판결함.

<판례 3>

“수업태도가 불량한 학생에 가한 교사의 체벌과 손해배상 책임(대법원 1980. 1. 29 선고 79도 다 1896호 판결)”

논 쟁 - 고등학교 교사가 수업태도가 불량하고 교사의 지시사항을 이행하지 않은 학생에 대하여 체벌을 가하였을 경우 손해배상 책임이 있는가?

판시사항 - 교육법 제76조에 의하면 각 학교의 장은 교육상 필요할 때에는 학생에게 징계 또는 처벌을 할 수 있도록 규정되어 있도록 규정되어 있는 점으로 미루어 보아 각급 학교 교사에게도 필요한 경우에는 학생들에게 일정한 범위 내에서 훈육권이 있다는 것이고 따라서 고등학교 수학교사가 수업태도가 불량하다고 교사의 지시사항을 이행하지 않은 학생의 뺨을 세 차례 때리고 다시 주먹으로 머리를 2로 때린 것은 학생을 훈육하기 위한 목적에서이고 그와 같은 정도는 사회관념상 비난의 대상이 될 만큼 사회상규에서 벗어난 행위라고 볼 수 없으므로 위법성이 없고 그 결과에 대하여 책임이 없다 할 것이다.

<판례 4>

“구상금 청구 사건(대법원 1990. 2. 27 선고 89다카 16178 판결)”

논 쟁 - ① 교사가 징계목적으로 학생에게 체벌을 가한 행위가 불법행위를 구성하는 경우의 중과실 여부에 대한 판단기준 ② 중학교 교사가 징계목적으로 학생에게 체벌을 가하여 상해를 입게 한 경우에 중대한 과실이 있다고 인정한 사례

판결요지 - ① 교사가 징계목적으로 학생에게 체벌을 가한 행위가 사회관념상 비난받을 행위로서 불법행위를 구성하는 경우에 그 교사에게 중대한 과실이 있었는지 여부를 가려보기 위하여서는 체벌을 가하게 된 동기 와 경위, 체벌을 가하는 방법과 정도 및 체벌을 가한 신체부위와 그 체벌로 인한 상처의 정도 등을 종합적으로 고려하여, 체벌을 가하는 교사로서의 통상 요구되는 주의의무를 현저히 게을리 하였는지 여부를 판단하여야 한다.

② 중학교 교사가 학생에게 중한 체벌을 가하게 된 동기가 학생이 다른 학생 10명과 함께 단체로 체벌을 받고 있던 중 갑자기 웃어 버린

데 있다면 학생의 진지하지 못한 태도와 함께 교사가 자신의 인격이 무시당하였다는 다분히 감정적인 면에도 기인하고 있다고 보여지며 또 교사가 체벌을 가한 부위가 다리, 둔부 등의 비교적 안전한 부분이 아니라 신체부분 중 가장 중요하고 위험한 머리부분으로서 그 상처의 종류와 정도가 통상 외부로부터 상당히 강력한 힘이 가하여질 경우에 발생하는 성질의 것이며 그 결과 학생으로 하여금 6주간의 치료를 요하는 상해를 입히고 후유 장애로 일반노동력의 70%를 상실하게 하였다면 설사 위 사고가 교사로서의 직무의 연장으로서 교육상 학생지도의 징계 목적으로 행한 행동이라도 교사로서 통상 요구되는 주의 의무를 현저히 게을리 함으로써 위와 같은 결과를 초래한 중대한 과실이 있다 판결함.

<판례 5>

“폭행치사<예비적죄명:과실상해>피고사건(대법원 1990. 10. 10 90도 1456판결)”

논쟁 - 교사가 초등학교 5학년생을 징계하기 위하여 지휘봉으로 엉덩이와 허리를 때려 6주간의 치료를 요하는 상해를 입힌 경우 교사의 징계권 행사로서 정당행위가 되는지 여부

판결요지 - 교사가 초등학교 5학년생을 징계하기 위하여 양손으로 교탁을 잡게하고 길이 50cm, 직경 3cm 가량 되는 나무 지휘봉으로 엉덩이를 두 번 대리고, 학생이 아파서 무릎을 굽히며 허리를 옆으로 틀자 다시 허리부분을 때려 6주간의 치료를 받아야 할 상해를 입힌 경우 위 징계행위는 그 방법 정도가 교사의 징계권행사의 허용한도를 넘어선 것으로 정당한 행위로 볼 수 없다.³⁷⁾

37) “대법원판례집”, 제38권 1집(법원행정처, 1990), pp.110-116.

<판례 6>

“교사의 훈계목적 몽둥이 구타(대법원 1991. 5. 14 제2부 판결 91도 513)”

판결요지 - 교사가 학생을 엎드리게 한후 몽둥이와 당구 큐대로 그의 둔부를 때려 3주간의 치료를 요하는 우둔부심부혈종좌이부좌상을 입혔다면 비록 학생주임을 맡고 있는 교사로서 제자를 훈육하기 위한 것이었다 하더라도 이는 징계의 범위를 넘는 것으로서 형법제20조의 정당행위에는 해당하지 아니한다.

4) 판례상에 나타난 문제점

(1) 교육법적인 정당성 여부

우리 나라 교육관련 법규중 교육체벌에 관하여 명시된 규정은 없다. 교육법 제76조 제1에 “각 학교의 장은 교육상 필요하다고 인정할 때에는 학생에게 징계 또는 처벌을 할 수 있다.”로 규정되어 있고 교육법시행령 제77조에는 “학교장은 교육상 필요하다고 인정할 때에는 학생에게 정학 또는 퇴학의 징계를 할 수 있다.”³⁸⁾고 규정하고 있다. 따라서 체벌이 징계 조는 처벌 범위에 속하지 않는다면 법적조항에 명시되어 있지 않은 모든 체벌은 불법행위가 되는 것인지? 또한 체벌이 징계 또는 처벌의 범주에 속한 다면 법에 명시되어 있지는 않지만 어떤 근거에 의거하여 인정하고 있는지 그 여부를 살펴보아야 한다.

즉 학교장에 의한 학생의 체벌과 징계의 개념속에 체벌을 포함하고 있는가 도 포함된다면 체벌의 허용한도는 어떠한 것인지가 교육적으로 또 법률적으로 중요한 문제가 된다.³⁹⁾고 포괄적으로 문제제기를 하였고, 교사의 징계권의 행사로

38) 교육법 시행령 제77조의 개정에 따라 97. 9. 1부터 징계의 종류가 개선됨 : 즉 학교(고등학교이하 각급학교에 한한다.)장은 교육상 필요하다고 인정할 때에는 학생에게 대하여 다음 각호의 징계를 할 수 있다. 이 경우 학교장은 학생 또는 학부모 등 보호자에게 의견을 진술할 기회를 주어야 한다. ①학교내의 봉사 ②사회봉사 ③특별교육이수 ④선도처분 등으로 개정됨(서울, 중장81140-2157, 선도규정 개정 참고 자료 97. 7. 30)

39) 강인수, 「교육법연구」(서울, 문음사, 1980), p.271.

서 체벌이 허용되느냐에 대하여 인간의 존엄성과 가치를 존중하는 헌법정신과 교육의 목적에 비추어 정당방위 도는 긴급피난과 같은 다른 위법성조각사유에 해당되지 않는 한 징계권의 행사로서 교사의 폭행이나 상해는 허용될 수 없다.⁴⁰⁾고 체벌이 인정될 수 있는 법률적인 근거를 제시하고 있고, 대법원 1978, 3, 14 선고 789도 203호 판결에서 “교육상 필요에 의하여 부득이한 경우”는 체벌을 정당행위로 볼 있다. 그러나 이러한 판결문구는 체벌은 원칙적으로 인정되지 않지만 부득이한 경우 최소한에 그쳐야 한다는 것인지가 분명하지 않다. 이 판결문에 의하면 관점에 따라 서로 상반되는 해석이 가능하기 때문이다.⁴¹⁾라고 문제점을 제기하고 있다.

(2) 過失相計의 問題

대법원 판결(1988.1.12 87다카 2240)에서 법원은 과실상계의 법리를 적용하여 교사에게 70%, 학생에게는 30%의 과실이 있다고 판결한 원심판결을 받아드리면서 그 이유를 “체벌을 당하는 피해자로서도 순순히 체벌을 받아 드렸거나 제대로 피하였더라면 머리에 가격을 당하지 아니하였을 터인데”라고 판시하였다. 그러나 동 사건에서 몽둥이를 학생의 머리 부위에서 휘두른 경우라면 체벌을 가하던 교사가 몹시 흥분한 상태에서 주의 의무를 가하지 못한 경우라고 하겠다. 따라서 교육상 필요에 의하여 부득이하게 가하는 체벌에서 체벌을 가한 자가 흥분상태에 있다는 것은 개인 감정이 개입된 것이라고 판단된다. 흥분상태에서, 즉 개인 감정이 개입된 경우에서의 체벌이라면 그것은 교육체벌이 아니라 일반폭행에 해당된다. 따라서 동 사건의 경우는 여러 가지 상황을 참작할 때 과실상계를 시켜서는 안 되는 것이라고 판단된다. 이러한 법리를 정확하게 적용시켜야만 교육체벌의 방법, 정도 등에도 기준이 될 수 있겠기에 이를 지적한다.⁴²⁾고 하여 체벌에 대한 대법원 판경의 문제점을 제시하고 있다.

40) 이재조, 「형법총론」(서울:박영사,1988), p.260.

41) 김범주, “교육체벌의 판례연구”, 판례월보214호(서울:판례월보사,1988), p.50.

42) 김범주, “학교체벌의 판례연구”, 판례월보214호(서울:판례월보사,1988), p.52.

(3) 추상적인 기준의 제시

대법원 1988, 1, 12 선고 87다카 2240판결에서 “교사의 학생에 대한 처벌이 징계권의 행사로서 정당행위에 해당하려면 그 처벌이 교육상 필요가 있고 다른 교육적 수단으로는 교정이 불가능하여 부득이한 경우에 한하는 것이어야 할 뿐 아니라 사회관념상 비난받지 아니할 객관적 타당성이 있지 않으면 안 된다”고 하였다. 이 판결문이 제시한 교육상 필요, 부득이한 경우, 사회관념상, 객관적 타당성이란 용어들은 아주 추상적인 용어들이라 하겠다. 따라서 판례가 그 정당성에 대하여 이렇게 추상적인 기준밖에 제시하지 않는다면 일선 교사들은 추상적인 자기 기준에 의하여 학생체벌을 하게 될 것이고 그런 과정에서 윤이 없어 체벌사고가 되어 법정까지 진행되어 곤욕을 치르게 된다면, 이것은 교육제도상 커다란 문제가 된다.⁴³⁾고 하였다. 이와 더불어 대법원 1990, 2, 27 89다카 16178판결에서 징계목적으로 체벌을 가한 행위가 불법행위를 구성하는 경우 과실여부를 가려내기 위해서는 “체벌을 가하게 된 동기와 경위, 체벌을 가하는 방법과 정도 및 체벌을 가한 신체부위와 그 체벌로 인한 상처의 정도 등을 종합적으로 고려하여 체벌을 가하는 교사로서의 통상 요구되는 주의 의무를 현저히 게을리 하였는지에 여부를 판단하여야 할 것이다.”라고 불법행위의 판단행위의 기준을 제시하고 있지만 그 기준 역시 앞에 제시한 판례와 다를바 없다.

근래에 법원에서는 학생체벌의 기준을 제시하기도 하였는데 즉, ① 학생들 앞에서의 체벌 ② 교사의 감정개입 ③ 상해가 있어서는 안 된다는 기준을 제시하기도 하였다.

그러나 사회상규의 판단기준 구체적이지 못하기 때문에 일률적으로 체벌의 방법과 정도에 관하여 법적으로 규정할 수가 없으리라 생각된다.

43) 김범주, “앞의 책”, p.51.

5) 학생체벌에 대한 외국의 판례

우리 형법의 범죄체계론에 영향을 미친 일본과, 해방 이후 한반도에 여러 분야에 걸쳐 지대한 영향을 미치고 현재에도 세계 여러 나라에서 막대한 영향을 끼치고 있는 미국의 사례를 비교해 보고자 한다.

(1) 미국의 예

한 나라의 교육을 어떻게 경영할 것인가에 대한 접근에는 대체로 두 가지가 있을 수 있다. 하나는 중앙정부가 교육을 관장하는 경우이며, 다른 하나는 지방분권으로 지방정부가 교육을 관장하는 경우이다. 이렇게 볼 때 미국의 교육은 지방분권으로 철저한 지방교육자치제에 의하여 운영되고 있다.

미국의 헌법에는 교육에 관한 언급이 없다. 교육은 주 정부의 책임이기 때문이다. 지방정부의 책임으로 운영되는 공립학교교육은 지방교육 자치에 의하여 운영되고 있다. 그렇기 때문에 교육에 관한 한 연방정부의 간섭은 전혀 없다.⁴⁴⁾ 그러나 주 헌법이하 각 주의 법제도 합중국을 구성하는 이상 합중국헌법의 구속을 받고 있다. 즉 합중국 국민의 권리장전인 수정 1-10조 및 그것을 각주 정부에 적용하는 수정14조를 중심으로 해서 그것에 위반하는 일체의 법률, 명령, 규칙 등은 연방최고 재판소의 재판에 의해 무효가 된다. 따라서 교육이 각주의 주권사항이라고 해도 그것은 어디까지나 연방헌법이 보장하는 인권을 침해하지 않는 범위로 한정되어 있다. 미국의 경우 체벌의 범원을 가혹하고 이상한 처벌을 가할 수 없다는 수정헌법 제8조와 적법절차 없이 생명 자유 재산의 박탈을 금지한 수정헌법

제14조 그리고 관습법에 두고 있다.⁴⁵⁾

체벌에 관한 판례에서 수정헌법 8조와 14조에 관련된 주요한 판례 2가지를 들어본다.

44) 정태범, “미국교육의 동향과 한국교육의 방향”, 새 교육(서울:교육과학사, 1993), p.23.

45) 이혜숙, “교사의 학생처벌권” 「논문집」, (경희대 교육문제연구소, 95), p.125.

① ‘잔인하고 이상한 형벌’(수정헌법 제8조)의 해당여부

(사건개요)

지정된 지역 밖에서는 불을 던지지 말라는 교사의 명령을 위반한 이유로 학생이 교사에게 미를 맞았다. 학생의 부모는 이전에 체벌을 반대한다는 의견을 교장 선생님과 교사에게 제시했는데도 다른 학생이 보는 앞에서 매를 때린 교사의 행위는 친권에 반하며 위헌이라고 하여 소를 제기 했다.

(판시내용)

이에 대해 고등법원은 부모가 반대하는 교사의 체벌을 인정하였는데 그 판결 내용은 다음과 같다.

‘자녀에 대한 체벌의 수단을 통제하는 부모의 권리를 인정하는 것은 수정헌법 제14조를 규정한 주헌법의 자유의 개념에 포함됨을 인정한다. 그러나 동법은 학교의 질서유지라는 면에서 체벌을 인정하며 또한 본 건에서 학생에 대한 매질은 비이성적인 체벌이 아님을 인정한다. 사실 체벌이 없어도 학교질서가 유지될 수 있다고 많은 교육전문가는 주장하고 있다. 그러나 이에 대한 논란은 획일적인 근거를 제시하고 있지 않다. 재판부는 체벌이 행해지는 경우 그 방법을 결정하는 교사의 재량권을 제한하려는 부모의 요구를 허용할 수 없다. 즉 체벌의 필요성에 대해 근거가 있을 때에 교사의 체벌방법은 교사의 전문적인 판단에 의존해야 한다.’

고 하여 교사의 승소 판결을 하였다.

이 판결에서 근거 있는 체벌의 사용은 수정헌법 제8조의 ‘잔인하고 이상한 형벌’이 아니며 또한 체벌에 대한 부모의 하의는 필요하지 않다고 하였다.

미국의 경우 비록 하급심에서 많은 판례들이 나왔지만 1975년까지 연방최고법원은 체벌의 합법성에 대하여 판결하는 것을 회피하여 왔다. 교사의 체벌행위가 타당한 것인지를 평가하는데 있어서 재판부는 학생의 연령, 성숙도, 과거의 행위, 죄질의 정도, 체벌에 사용된 도구, 동기 및 체벌이 학생에게 끼치는 영향 등을 고려하였다. 교사의 체벌행위를 인정하는 범위에서 악의나 분노에 의한 체벌은 비합법적인 것으로 간주하였다⁴⁶⁾는 것을 알 수 있다.

② 체벌과 적법절차에 관한 사례

(사건개요)

중학생인 원고가 교사의 지시에 빨리 따르지 않는다 하여 널판대기로 엉덩이를 20번 이상 맞았다. 학생은 매가 너무 과격하여 혈액 순환에 장애를 일으켰고 며칠동안 학교에 나오지 못했으며, 팔을 잘 쓸 수도 없었다고 주장, 손해배상청구, 또 체벌은 위헌이므로 체벌금지를 연방지방법원에 청구했다.

(연방 대법원의 판결)

다수의견은 학교에서 학생징계를 위한 육체적 벌은 수정헌법 제8조의 ‘잔인하고 이상한 형벌’이 아니라고 하였다. 즉 ‘합리적이고 정도가 지나치지 않는 체벌은 교사들의 전통적인 교사의 권리 속에 포함된다’고 하였다.

그리고 수정헌법 제14조의 적법절차가 일반적으로 요구하고 있는 고지와 청문은 학교에서는 필요 없다 하였다.

소수 의견은 학생에 대한 체벌도 수정헌법 제8조의 ‘잔인하고 이상한 형벌’에 포함되는 것이고 적법절차가 실시되어야 한다고 주장하였다. 무고한 학생에 대한 억울한 체벌은 사후 구제로서는 만족하지 못하고 모든 인권 침해에 대한 적법절차를 요구하고 있는 이유에서 볼 때 학생체벌에도 사전에 변명의 기회는 보장되어야 한다고 하였다.

이 재판이후 1977년 당시에는 공립학교에서의 모든 체벌을 금지한 주가 2개주 뿐이었으나 1991년에는 체벌을 금지하고 있는 주는 20개주로 늘어났다는 사실이다. 이와 같은 판례를 살펴볼 때 미국은 학교에서의 체벌에 관해서는 수정헌법 제8조와 14조에 근거를 두고 있음을 알 수가 있다.

(2) 일본의 예

일본의 학교교육법 제11조는 국·공·사립학교에서 ‘교장 및 교원은 교육상 필요하다고 인정할 때에는 감독청이 정하는 바에 따라 학생 및 아동에게 징계를 가할 수 있다. 단 체벌을 가할 수는 없다’고 학교 및 교사의 징계권을 규정

46) 강인수, 「교육법연구」(서울:문음사,1989), pp.320-321

하고 있다. 또한 어떠한 행위가 체벌에 해당되는가의 여부에 대한 구체적인 문제를 기술하고 있는 ‘학생에 대한 체벌금지에 관한 교사의 마음가짐’에서는 다음과 같은 기준을 제시하고 있다.

- ① 용변을 보지 못하게 하거나, 식사시간이 지났는데도 교실에 남아있게 하는 것은 육체적인 고통을 수반하므로 체벌이 되어 학교교육법에 위반된다.
- ② 지각한 학생을 교실에 들어가지 못하게 하고, 수업을 받지 못하게 하는 것은 설령 단 기간일지라도 의무교육에서는 허용되지 않는다.
- ③ 수업 시간 중에 태만하거나, 떠들었다고 해서 학생을 교실 밖으로 내보내는 것은 허용되지 않는다. 교실 내에 세워두는 것은 체벌이 되지 않는 한 징계권의 범주 내에 속한다고 인정해도 좋다.
- ④ 남의 물건을 훔치거나 망가뜨린 경우, 체벌이 되지 않는 정도에서 방과후에 남게 하는 것은 상관없다.
- ⑤ 지각을 했거나 태만하다는 이유로 청소당번 등의 횟수를 늘리는 것은 상관없으나 부당한 차별대우는 허용되지 않는다.
- ⑥ 지각방지를 위해 합동등교는 관계없지만 군사훈련의 색채를 띠지 않도록 주의해야 한다.⁴⁷⁾

이상과 같이 체벌에 관한 사항을 규정하고 있다. 그러나 실제 교육현장에서는 빈번하게 체벌이 이루어지고 있으며 법정까지 비화되고 있는 실정이다.

4. 學生體罰의 實態

1970년대의 한 연구⁴⁸⁾에 의하면

“교사의 90%, 학부모의 90.5%가 벌이 필요하다고 했으며, 벌의 교육적 의의에

47) 김혜선, “앞의 논문”, p.47.

48) 김정호, “체벌의 수용도가 행동변화에 미치는 영향에 관한 연구”, 석사학위 논문(고려대학교교육대학원, 1983), pp.38-39.

대해서는 교사의 88.4%, 학생의 94%, 학부모의 77.1%가 긍정적으로 응답하고 있다.”

즉, 당시에 우리 나라의 학부모·교사·학생들은 체벌에 대해 긍정적인 사고를 가지고 있었으며, 학부형들은 학교에 찾아왔을 때 교사에게 ‘내 자식이 사람이 되도록 많이 지도·편달해 줍시다’라고 부탁을 드리기까지 했던 것이다.

체벌을 전면 금지하라는 행정적 지시가 내려진 직후인 1980년대에는 교사와 학생 및 학부모의 태도에 변화를 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 1985년에 실시된 한 연구에 따르면 교사의 87.4%가 체벌이 필요하다고 보았다. 또한, 체벌하는 주요한 이유로는 학습지도와 연관해서는 ‘수업시간에 장난하며 떠들 때’가 가장 높았으며(48.5%), 생활지도와 연관해서는 ‘친구들과 싸움을 하였을 때’가 가장 높았다(51.5%).

1990년부터 최근에 이르기까지 학교 체벌의 실태에 대한 연구를 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 1990년의 한 연구에 따르면 “교사·학부모·학생의 대다수는 학업 성취의 자극으로 ‘약간의 체벌이 필요하다’(71.6%)고 하였으며 소수는 ‘꼭 필요하다’(11.3%)고 응답하였다.”

이처럼 교사와 학부모들은 체벌 자체를 교육의 일환으로 보았으며, 학생들 자신도 체벌의 타당성을 인정하였다.

둘째, 1993년의 한 연구에 의하면 “교육행정가의 69%와 교사의 79%는 ‘체벌을 가능한 한 피하는 것이 좋다’고 한데 비해 학부모는 48%가 ‘심하지 않은 체벌은 상관없다.’고 답하고 있다.”

이에 따르면 교육행정가와 교사는 가능한 체벌을 피하려고 하는데 비하여 학부모 집단은 보다 엄한 교육을 바라고 있다.

셋째, 1995년의 한 연구에 의하면 “교사(92%), 학부모(79%), 학생(63.5%) 모두가 체벌의 필요성을 인정하고 있으며, 체벌이 필요한 이유로는 ‘올바른 생활 교육을 위하여’(69.2%), ‘바람직한 인격형성을 위하여’(23.5%), ‘학습능률을 높이기 위하여’(7.3%)라고 응답했다.” 체벌방법으로는

① 자나 매로 손바닥, 엉덩이, 종아리 등을 때리기

② 손바닥으로 뺨이나 등 때리기 ③ 알밤먹이기

④ 꿇어 앉히기 ⑤ 복도로 내보내기

⑥ 엎드려 뺨히기 ⑦ 손 들고 서 있기

⑧ 눈감고 반성하기 ⑨ 벌청소하기 등이다.

이외에 학교 현장에서 많이 쓰이는 또 다른 방법을 추가하면,

① 출석부나 책으로 때리기 ② 토끼땨 ③ 운동장 돌기” 등이다.

체벌방법을 보면 체벌을 근절시키려는 노력이 있었음에도 불구하고 교사들이 과거의 방법을 답습하고 있음을 알 수 있다.

넷째, 1996년의 한 연구에 따르면, 교사의 92.7%, 학생의 82.7%, 학부모의 86.1%가 체벌이 ‘필요하다’고 했다. 체벌이 필요한 가장 큰 이유에 대해 교사는 ‘바른 인성, 생활습관의 확립을 위해서’(62.9%)라고, 그리고 학생의 53%, 학부모의 46.9%는 ‘학생의 지도와 통제를 위해서’라고 응답했다.

다섯째, 1997년의 한 연구 의하면 “고등학생들 중 67.26%는 체벌이 교육적으로 ‘필요하다’ 30.20%는 ‘필요하지 않다’ 1.27%는 ‘절대적으로 필요하다’고 응답했다. 체벌이 필요한 이유로는 ‘불손한 태도가 고쳐진다’(72.63%), ‘성취의욕을 높인다’(10.58%), ‘사제간에 신뢰감을 높인다’(8.76)의 순으로 응답했다.”

이상에서 살펴 본 바 체벌의 찬반에 대해 오랜 논란과 체벌 전면 금지라는 행정적 지시에도 불구하고 학교현장에서는 체벌의 필요성 및 효과에 대하여 교사뿐만이 아니라 학생, 학부모까지 긍정적으로 받아 들이고 있고, 체벌이 중요한 훈육의 수단으로 널리 사용되고 있음을 알 수 있다.

5. 先行 研究의 考察

학교 교육 현장에서의 체벌에 관한 선행 연구를 살펴보면, 체벌의 실태를 조사한 연구와 체벌의 효과를 검증하기 위해 시도한 연구들로 분류할 수 있다.

이 연구들을 각 영역별로 나누어 살펴보면 다음과 같다.

1) 체벌 실태에 관한 연구

우병권(1996)이 초등교사 150명을 대상으로 조사한 결과 96%가 체벌한 경험이 있다고 하였으며, 이영준(1980)이 부산 시내 공립학교 교사 300명을 대상으로 한 조사에서는 99.5%가 체벌한 경험이 있는 것으로 보고하고 있다. 그 밖에 김재각(1986), 채현석(1989)의 조사에서도 비슷한 결과로 나타났으며, 서울시내 중학교 교사 100명에 대한 정송현(1974)의 조사에서도 96.7%가 체벌한 경험이 있다고 보고된 것으로 보아 초등에서는 물론 중등에서도 대부분의 교사들은 체벌을 사용하고 있음을 알 수 있다.

한편 최종옥(1986)이 서울시내 여고 2년생 120명을 대상을 초등학교와 중학교를 거쳐 고등학교에 이르기까지 11년간 학교에서 체벌을 받은 경험이 있는지의 여부를 조사한 결과, 99%의 학생들이 선생님께 매를 맞은 경험이 있는 것으로 나타났다. 학생이 매를 맞은 경험은 초등학교에서 31%, 중학교에서 49.5%, 고등학교에서 18.4%로 나타났다. 부산시내 초등학교 학생 75명을 대상으로 한 김연호(1983)의 조사에서 96%의 학생이 매를 맞아 본 경험이 있다고 하였으며, 인천시내 중학교 학생 219명을 대상을 한 유병옥(1990)의 조사에서도 99.7%가 체벌을 받아본 경험이 있다고 보고된 것으로 보아 초등과 중등에서 체벌을 사용한 교육이 이루어지고 있는 것을 알 수 있다.

체벌의 원인에 관한 연구에서 채현석(1989)은 군산시내 초등교사 364명을 대상으로 조사한 결과 교사가 체벌을 하는 것은 학습문제와 관련해서가 3.33%, 생활지도와 관련해서 57.42%, 학습용구 및 준비물을 갖추지 않았을 때 22.25%로 나타났다. 인천시내 중등교사 92명에 대한 유병옥(1990)의 조사에서도 학습문제로 48%, 생활지도 문제로 45%, 기타의 문제로 7%의 교사들이 체벌을 하는 것으로 나타났다. 이러한 결과들을 종합해 보면 초등학교 교사들은 생활지도 문제로, 중등학교 교사들은 학습문제로 더 많이 체벌을 한다고 볼 수 있다.

한편, 전영길(1991), 김동욱(1987), 이희영(1987) 등에 의하면, 우리 나라의 학교교육 장면에서는 학생이 대체로 다음과 같은 행동을 하였을 때 체벌을 받는

빈도가 높은 것으로 보고되고 있다.

학습지도와 관계되는 체벌의 대상이 되는 행동은 학습 태도가 좋지 않거나 성적이 떨어졌을 때, 숙제를 해오지 않았을 때, 시험 성적을 고치거나 부정 행위를 했을 때, 수업 준비물을 갖추어 오지 않았을 때, 지정한 문제를 풀지 못했을 때 등이며, 생활지도와 관계되는 체벌의 대상이 되는 행동으로는 친구와 싸움을 했을 때, 청소 시간에 도망을 했을 때, 남의 물건을 훔쳤을 때, 자기의 잘못을 다른 친구에게 전가시킬 때, 학교 비품을 파괴했을 때, 교사를 속이거나 언행이 바르지 못할 때, 약자를 괴롭힐 때, 무단 가출을 했을 때 등이 있다.

2) 체벌의 긍정적 효과에 관한 연구

체벌의 필요성에 관한 강원근(1979)의 연구에서 교사의 84.4%, 학부모의 77.1%, 학생의 94.0%가 각기 체벌의 필요성을 인정한다고 하였고, 이희영(1987)의 조사에서는 교사의 91.2%, 학부모의 97.4%, 아동의 97.0%가 체벌의 필요성을 인정하는 것으로 나타났다. 김연호(1983)는 교사와 아동의 94.7%, 채현석(1989)은 교사의 92.8%, 학부모의 96.2%가 각각 체벌의 필요성을 인정하는 것을 보고하고 있다. 이상과 같이 체벌의 찬·반론이 강력하게 맞서고 있는 가운데서도 학생과 부모, 그리고 교사 집단 모두가 체벌의 필요성과 교육적 의의를 대부분 긍정적으로 받아들이고 있음을 알 수 있다.

서용운(1975)은 초등학교사 140명을 대상으로 체벌의 효과에 대한 조사에서 66.4%의 교사가 체벌은 효과가 있다고 대답하였고 김재각(1986)도 서울 4개교 교사 40명을 대상으로 한 조사에서 87.5%가 효과가 있다고 대답하였다.

체벌 효과의 지속성에 관한 이희영(1987)의 연구에서 교사(341명)는 63.9%가 체벌의 효과를 단기적으로, 26.1%는 순간적인 효과가 있는 것으로 응답하였다. 초등학생(338명)은 59.2%가 단기적인 효과를, 19.8%가 장기적인 효과를, 그리고 17.5%는 순간적 효과를 기대할 수 있다고 답하였다. 이번래(1982)는 서울시내 초등학교 교사 의 74.2%, 학부모의 48.0%, 학생의 30.9%가 각기 효과를 긍정하고 있고, 체벌 효과는 있을 때도 있고 없을 때도 있다는 반응은 교사 23.4%,

학부모 44.1%, 학생 64.6%로 나타났다. 효과의 지속성에 대한 긍정적인 응답은 교사 85.5%, 학부모 68.1%, 학생 71.8%로 나타났다.

이상 조사된 것과 같이 체벌의 효과가 전혀 없는 것은 아니나, 그 효과는 일시적이라는 의견이 지배적임을 알 수 있다.

3) 체벌의 부정적 효과에 대한 연구

전영길(1971)은 경남도내 초등학교 교사 500명을 대상을 설문 조사한 결과 83%가 체벌은 효과가 없다고 보고하고 있다. 그는 이러한 결과를 토대로 교육 현장에서의 체벌은 그 가치가 없음을 주장하고 있다. 체벌이 교사의 정신 위생적인 면에서는 다소 필요한 경우가 있을지 모르나 아동의 정신위생상으로는 위 해하며 교사와 학부모 사이에 불신을 초래한다는 결론이다.

체벌 수 행동 변화에 관한 김재각(1986)의 연구에서 체벌 받고 난 후의 학교 생활에 대해서 '학교가 교도소처럼 느껴진다'라고 응답한 학생이 31.8% 였으며, 다른 부정적 의견도 높게 나타났다. 김연호(1983)는 초등학생들을 대상으로 체벌의 기준을 미리 알려준 집단과 그렇지 않은 집단으로 나누어 체벌 시 행동의 변화를 조사하였다. 그 결과 '잘못을 뉘우치고 시정한다'에 고시하지 않은 집단은 35.7%, 고시 집단은 64.3% 이고 '잘못한 줄 알지만 타일렀으면 좋겠다'에 고시하지 않은 집단 35.7%, 고시 집단 32.1%로 나타났다. 유병옥(1990)은 중학생 체벌 대한 정서적 반응에 대하여 다음과 같은 r조사 결과를 보고하고 있다. '체벌 받은 것으로 행동 변화에 좋은 계기가 되었던 경험이 있다'가 81%, '체벌 받은 것으로 부끄럽고 열등감이 생겼다'에 81%, '체벌 받은 것으로 학교 다니기 싫은 마음이 생긴 경험이 있었다'가 47%로 나타났다. 이러한 결과는 체벌 받은 학생들의 부정적인 경험을 말해주는 것임을 알 수 있다.

이와 같이 체벌이 행동을 시정하려고 노력하는데 긍정적인 효과가 있다는 견해가 있는 반면 열등감과 중오심, 학교 가기가 싫었던 부정적 견해도 있음을 알 수 있다.

Ⅲ. 結果 分析 및 解釋

이 장에서는 학생체벌의 실태를 파악하기 위하여 설문조사한 결과를 분석하였다. 학교에서 체벌의 대상이 되는 학생의 행동들에 대하여 학생, 학부모, 그리고 교사 집단이 어떤 인식을 갖고 있는지 설문 조사하였다.

1. 教師에 대한 期待

1) 학생이 공부시간에 장난을 했을 때 교사가 어떻게 해야 한다고 생각하는지를 조사한 결과는 다음과 같았다.

<표 3> 공부시간에 장난할 때 교사가 해야 할 행동 ()안은 %

구 분	성 별	그대로 둔 다	혼계나 꾸중	벌을 세운다	때린다	계	분석결과
교 사	남	6(4.08)	123(83.67)	17(11.56)	1(0.68)	147(100.0)	$\chi^2=5.224$ df=3 p=0.156
	여	3(1.72)	159(91.38)	12(6.90)	0(0.00)	174(100.0)	
	합 계	9(2.80)	282(87.85)	29(9.03)	1(0.31)	321(100.0)	
학 생	남	118(71.52)	37(22.42)	2(1.21)	8(4.85)	165(100.0)	$\chi^2=0.443$ df=3 p=0.931
	여	147(71.36)	44(21.36)	2(0.97)	13(6.31)	206(100.0)	
	합 계	265(71.43)	81(21.83)	4(1.08)	21(5.66)	371(100.0)	
학부모	남	2(1.80)	78(70.27)	28(25.23)	3(2.70)	111(100.0)	$\chi^2=6.507$ df=3 p=0.089
	여	3(1.32)	170(74.56)	55(24.12)	0(0.00)	228(100.0)	
	합 계	5(1.47)	248(73.16)	83(24.48)	3(0.88)	339(100.0)	

위 <표 3>에서 교사는 88%가 혼계나 꾸중, 벌을 세운다는 9%, 그냥둔다거나 때린다는 매우낮은 반응을 보였다. 학부모도 또한 73%가 혼계나 꾸중을 해야한다고 생각하는 빈도가 매우 높고, 벌을 세워야한다는 24%, 때리거나 그냥둔다는 반응은 매우 낮았다. 학생은 그대로 둔다가 71%로 가장 많고 혼계나 꾸중을 한다는 22%로 반응하므로써 교사·학부모와 차이를 보였다.

2) 학생이 과제를 해결하지 않을 때 교사가 어떻게 해야 한다고 생각하는지를 조사한 결과는 다음과 같았다.

<표 4> 과제를 해결하지 않을 때 교사가 해야 할 행동 ()안은 %

구 분	성 별	그대로 둔 다	혼계나 꾸중	벌을 세운다	때린다	계	분석결과
교 사	남	7(4.76)	98(66.67)	39(26.53)	3(2.04)	147(100.0)	$\chi^2=8.224$ df=3 p=0.042 *
	여	9(5.17)	137(78.74)	24(13.79)	4(2.30)	174(100.0)	
	합 계	16(4.98)	325(73.21)	63(19.63)	7(2.18)	321(100.0)	
학 생	남	129(78.66)	28(17.07)	6(3.66)	1(0.61)	164(100.0)	$\chi^2=5.169$ df=3 p=0.160
	여	161(77.78)	31(14.98)	6(2.90)	9(4.35)	207(100.0)	
	합 계	290(78.17)	59(15.90)	12(3.23)	10(2.70)	371(100.0)	
학부모	남	2(1.82)	56(50.91)	49(44.55)	3(2.73)	110(100.0)	$\chi^2=0.682$ df=3 p=0.878
	여	6(2.63)	121(53.07)	97(42.54)	4(1.75)	228(100.0)	
	합 계	8(2.37)	177(52.37)	146(43.20)	7(2.07)	338(100.0)	

*p<0.05

위 <표 4>에서 학생이 과제를 해결하지 않았을 때 교사와 학부모는 혼계나 꾸중을 한다가 각각 73%, 52%로 가장 높게 나타났고, 그 다음 벌을 세워야 한다가 각각 20%와 43%로 응답하였다. 그러나 대부분의 학생들은 그냥 두어야 한다고 응답한 사례가 78%로 매우 높게 반응하였으며, 혼계나 꾸중을 해야 한다고 생각하는 학생은 16%로 나타났으며 벌을 세우거나 때려야 한다고 응답한 경우는 3%로 매우 낮게 나타났다. 학생이 과제를 해오지 않았을 때 교사는 혼계나 꾸중을 한다가 73%인 반면, 학부모는 52%이고, 벌을 세워야 한다는 생각은 교사의 경우 20%인 반면 학부모는 43%로, 학부모는 교사보다 학생이 과제를 해결하지 않을 때 벌을 세워야 한다는 반응이 높게 나타났다.

3) 학생이 준비물을 갖추지 않았을 때 교사가 어떻게 해야 한다고 생각하는지를 조사한 결과 다음과 같았다.

<표 5> 준비물을 갖추지 않았을 때 교사가 해야 할 행동 ()안은 %

구 분	성 별	그대로 둔 다	혼계나 꾸중	벌을 세운다	때린다	계	결과분석
교 사	남	10(6.76)	122(82.43)	15(10.14)	1(0.68)	148(100.0)	$\chi^2=2.785$ df=3 p=0.426
	여	21(12.21)	132(76.74)	18(10.47)	1(0.58)	172(100.0)	
	합 계	31(9.69)	254(79.38)	33(10.31)	2(0.63)	320(100.0)	
학 생	남	122(74.39)	32(19.51)	6(3.66)	4(2.44)	164(100.0)	$\chi^2=3.695$ df=3 p=0.296
	여	168(81.16)	27(13.04)	5(2.42)	7(3.38)	207(100.0)	
	합 계	290(78.17)	59(15.90)	11(2.96)	11(2.96)	371(100.0)	
학부모	남	1(0.91)	75(68.18)	33(30.00)	1(0.91)	110(100.0)	$\chi^2=4.937$ df=3 p=0.176
	여	12(5.26)	159(69.74)	54(23.68)	3(1.32)	228(100.0)	
	합 계	13(3.85)	234(69.23)	87(25.74)	4(1.18)	338(100.0)	

위 <표 5>에서 학생이 준비물을 갖추지 않았을 때 교사와 학부모는 혼계나 꾸중을 한다가 각각 73%, 52%로 가장 높게 나타났고, 그 다음 벌을 세워야 한다가 각각 20%와 43%로 응답하였으며, 그냥 둔다는 것은 10%, 4%로 나타났으며, 때려야 한다는 생각은 1%에 지나지 않았다. 그러나 대부분의 학생들은 그냥 두어야 한다고 응답한 사례가 78%로 매우 높게 반응하였으며, 혼계나 꾸중을 해야한다고 생각하는 학생은 16%로 나타났으며, 벌을 세우거나 때려야 한다고 반응한 사례는 3%로 나타났다. 혼계나 꾸중을 해야한다라는 생각은 교사가 학부모 보다 21%나 높은 반면, 벌을 세워야 한다라는 생각은 오히려 학부모가 교사보다 23%로 높게 반응하여 학습준비물을 갖추지 않았을 때 학부모들은 벌을 세워야 한다는 생각이 타 집단에 비하여 높은 반응을 보였다.

4) 학생이 공공물건을 일부러 파손하였을 때 교사가 어떻게 해야 한다고 생각하는지를 조사한 결과 다음과 같았다.

<표 6> 공공물건을 파손하였을 때 교사가 해야 할 행동 ()안은 %

구 분	성 별	그대로 둔 다	훈계나 꾸중	벌을 세운다	때린다	계	분석결과
교 사	남	4(2.70)	66(44.59)	66(44.59)	12(8.11)	148(100.0)	$\chi^2=7.476$ df=3 p=0.058
	여	2(1.16)	102(58.96)	61(35.26)	8(4.62)	173(100.0)	
	합 계	6(1.87)	168(52.34)	127(39.56)	20(6.23)	321(100.0)	
학 생	남	137(83.54)	12(7.32)	8(4.88)	7(4.27)	164(100.0)	$\chi^2=3.021$ df=3 p=0.390
	여	173(83.98)	22(10.68)	6(2.91)	5(2.43)	206(100.0)	
	합 계	310(83.78)	34(9.19)	14(3.78)	12(3.24)	370(100.0)	
학부모	남	0(0.00)	25(22.94)	58(53.21)	26(23.85)	109(100.0)	$\chi^2=0.974$ df=3 p=0.808
	여	2(0.88)	52(23.01)	119(52.65)	53(23.45)	226(100.0)	
	합 계	2(0.60)	77(22.99)	177(52.84)	79(23.58)	335(100.0)	

위 <표 6>에서 학생이 공공물건을 일부러 파손하였을 때 교사는 훈계나 꾸중을 해야한다가 52%, 벌을 세운다 40%, 그냥둔다와 때린다는 2%와 6%로 나타났다. 학부모는 훈계나 꾸중을 한다가 23%, 벌을 세운다가 53%로 가장 높게 나타났고, 그냥둔다와 때린다가 1%와 24%로 나타나 학부모의 경우 공공물건을 일부러 파손하였을 때엔 체벌을 해야 한다고 가장 높게 반응하였다. 대부분의 학생들은 그냥 두어야 한다고 응답한 사례가 84%로 매우 높게 반응하였으며, 훈계나 꾸중을 해야한다고 생각하는 학생은 9%로 나타났으며, 벌을 세우거나 때려야 한다고 반응한 사례는 4%와 3%로 나타났다. 훈계나 꾸중을 해야 한다는 생각은 교사가 학부모 보다 19%나 높은 반면, 벌을 세워야 한다는 생각은 오히려 학부모집단이 교사집단보다 13%로 높게 반응하였다.

5) 학생이 거짓말을 하였을 때 교사가 어떻게 해야 한다고 생각하는지를 조사한 결과 다음과 같았다.

<표 7> 거짓말을 하였을 때 교사가 해야 할 행동 ()안은 %

구 분	성 별	그대로 둔 다	혼계나 꾸중	벌을 세운다	때린다	계	분석결과
교 사	남	3(2.04)	92(62.59)	41(37.89)	11(7.48)	147(100.0)	$\chi^2=2.366$ df=3 p=0.500
	여	2(1.16)	120(69.36)	37(21.39)	14(8.09)	173(100.0)	
	합 계	5(1.56)	212(66.25)	78(24.38)	25(7.81)	320(100.0)	
학 생	남	124(75.61)	27(16.46)	9(5.49)	4(2.44)	164(100.0)	$\chi^2=2.161$ df=3 p=0.540
	여	164(79.13)	28(13.59)	7(3.40)	8(3.88)	206(100.0)	
	합 계	287(77.57)	55(14.86)	16(4.32)	12(3.24)	370(100.0)	
학부모	남	0(0.00)	39(35.78)	42(38.53)	28(25.69)	109(100.0)	$\chi^2=1.179$ df=3 p=0.758
	여	2(0.89)	85(37.78)	81(36.00)	57(25.33)	225(100.0)	
	합 계	2(0.60)	124(37.13)	123(36.83)	96(25.45)	334(100.0)	

위 <표 7>에서 학생이 거짓말을 하였을 때 교사는 혼계나 꾸중을 해야한다고 66%로 높게 나타났으며, 벌을 세운다 24%, 그냥둔다와 때린다는 2%와 8%로 나타났다. 학부모는 혼계나 꾸중을 한다가 37%, 벌을 세운다가 36%로 비슷한 반응을 보였으며, 그냥둔다와 때린다가 2%와 25%로 나타나 학부모의 경우 거짓말을 하였을 경우 체벌을 해야한다고 타 집단보다 높게 반응하였다. 대부분의 학생들은 그냥 두어야 한다고 응답한 사례가 78%로 매우 높게 반응하였으며, 혼계나 꾸중을 해야한다고 생각하는 학생은 14%로 응답하였다. 혼계나 꾸중을 해야한다는 생각은 교사가 학부모 보다 19%나 높은 반면, 벌을 세워야 한다는 생각은 오히려 학부모집단이 교사집단보다 12%로 높게 반응하였으며 때려야 한다고 반응한 경우도 17%로 응답하였다.

6) 학생이 남의 물건을 훔쳤을 때 교사가 어떻게 해야 한다고 생각하는지를 조사한 결과 다음과 같았다.

<표 8> 남의 물건을 훔쳤을 때 교사가 해야 할 행동 ()안은 %

구 분	성 별	그대로 둔 다	훈계나 꾸중	벌을 세운다	때린다	계	분석결과
교 사	남	4(2.74)	79(54.11)	46(31.51)	17(11.64)	146(100.0)	$\chi^2=2.339$ df=3 p=0.505
	여	3(1.75)	106(61.99)	43(25.15)	19(11.11)	171(100.0)	
	합 계	7(2.21)	185(58.36)	89(28.08)	36(11.36)	317(100.0)	
학 생	남	141(87.58)	8(4.97)	6(3.73)	6(3.73)	161(100.0)	$\chi^2=0.408$ df=3 p=0.939
	여	178(86.83)	12(5.85)	6(2.93)	9(4.39)	205(100.0)	
	합 계	319(87.16)	20(5.46)	12(3.28)	15(4.10)	366(100.0)	
학부모	남	0(0.00)	18(16.98)	32(30.19)	56(52.83)	106(100.0)	$\chi^2=8.349$ df=3 p=0.039 *
	여	3(1.35)	56(25.23)	80(36.04)	83(37.39)	222(100.0)	
	합 계	3(0.91)	74(22.56)	112(34.15)	139(42.38)	328(100.0)	

*p<0.05

위 <표 8>에서 학생이 남의 물건을 훔쳤을 때 교사는 훈계나 꾸중을 해야 한다가 58%로 가장 높게 나타났으며, 벌을 세운다 28%, 그냥둔다와 때린다는 2%와 5%로 나타났다. 학부모는 훈계나 꾸중을 한다가 23%, 벌을 세운다가 34%의 반응을 보였으며, 그냥둔다와 때린다가 2%와 42%로 나타나 학부모의 경우 남의 남의 물건을 훔쳤을 때 때려야 한다가 가장 높게 나타났고, 성별에 따라 p<0.05 수준에서 통계상 유의한 차이를 보이는데, 이는 남자 학부모집단이 여자 학부모집단보다 학생들의 잘못된 행동에 체벌을 해야한다고 생각하고 있다. 학생의 경우 그냥 두어야 한다가 87%로 가장 높게 응답하였다.

7) 학생이 급우와 자주 다투었을 때 교사가 어떻게 해야 한다고 생각하는지를 조사한 결과 다음과 같았다.

<표 9> 급우와 자주 다투 때 교사가 해야할 행동 ()안은 %

구 분	성 별	그대로 둔 다	훈계나 꾸중	벌을 세운다	때린다	계	분석결과
교 사	남	5(3.40)	102(69.39)	33(22.45)	7(4.76)	147(100.0)	$\chi^2=3.665$ df=3 p=0.300
	여	2(1.15)	123(70.69)	45(25.86)	4(2.30)	174(100.0)	
	합 계	7(2.18)	225(70.09)	78(24.30)	11(3.43)	321(100.0)	
학 생	남	108(65.45)	44(26.67)	6(3.64)	7(4.24)	165(100.0)	$\chi^2=5.298$ df=3 p=0.151
	여	142(68.60)	38(18.36)	12(5.80)	15(7.25)	207(100.0)	
	합 계	250(67.20)	82(22.04)	18(4.84)	22(5.91)	372(100.0)	
학부모	남	2(1.82)	58(52.73)	46(41.82)	4(3.64)	110(100.0)	$\chi^2=2.159$ df=3 p=0.540
	여	5(2.21)	137(60.62)	78(34.51)	6(2.65)	226(100.0)	
	합 계	7(2.08)	195(58.04)	124(36.90)	10(2.98)	336(100.0)	

위 <표 9>에서 학생이 급우와 자주 다투었을 때 교사가 학생을 어떻게 해야 하는가의 설문에서 교사는 훈계나 꾸중을 해야 한다가 70%로 가장 높게 나타났으며 벌을 세운다는 24%로 비교적 낮은 정도이며, 그냥둔다거나 때린다는 반응은 매우 낮은 수준이었다. 학부모 또한 훈계나 꾸중을 해야한다고 반응한 부모가 남녀 차이가 별로 없이 58%로 가장 높게 나타났고 벌을 세운다가 37%로 나타났다. 그러나 학생들은 67%가 그냥 두어야 한다고 반응했고, 훈계나 꾸중을 한다는 22%에 불과하고 벌을 세우거나 때리는 것은 5%에 불과한 매우 낮은 반응을 보인다. 급우와 다투 때 학부모집단은 교사집단보다 벌을 세워야 한다고 응답한 빈도가 12%나 높게 나타나 잘못된 학생의 행동에 대하여 학부모들은 체벌을 하는 것이 옳다고 생각하고 있다.

8) 학생이 청소 시간에 도망쳤을 때 교사가 어떻게 해야 한다고 생각하는지를 조사한 결과 다음과 같았다.

<표 10> 청소시간에 도망쳤을 때 교사가 해야할 행동 ()안은 %

구 분	성 별	그대로 둔 다	훈계나 꾸중	벌을 세운다	때린다	계	분석결과
교 사	남	3(2.04)	92(62.59)	49(33.33)	3(2.04)	147(100.0)	$\chi^2=2.264$ df=3 p=0.520
	여	3(1.72)	122(70.11)	45(25.86)	4(2.30)	174(100.0)	
	합 계	6(1.87)	214(66.67)	94(29.28)	7(2.18)	321(100.0)	
학 생	남	117(71.78)	31(19.02)	10(6.13)	5(1.36)	163(100.0)	$\chi^2=5.298$ df=3 p=0.151
	여	165(80.10)	29(14.06)	5(2.43)	7(3.40)	206(100.0)	
	합 계	282(76.42)	60(16.26)	15(4.07)	12(3.25)	369(100.0)	
학부모	남	0(0.00)	40(36.36)	63(57.27)	7(6.36)	110(100.0)	$\chi^2=3.534$ df=3 p=0.316
	여	3(1.31)	89(38.86)	130(56.77)	7(3.06)	229(100.0)	
	합 계	3(0.88)	129(38.05)	193(56.93)	14(4.13)	339(100.0)	

위 <표 10>에서 학생이 청소 시간에 도망쳤을 때 교사가 학생을 어떻게 해야 하는가의 설문에서 교사는 훈계나 꾸중을 해야 한다가 67%로 매우 높게 나타났다으며 벌을 세운다는 29%로 반응했으며 그냥둔다거나 때린다는 반응은 매우 낮은 수준이었다. 학부모는 벌을 세워야 한다가 57%로 가장 높은 수준이며 훈계나 꾸중을 해야 한다가 38%로 교사와 달리 벌을 세워야 한다는 생각이 높게 나타나고 있었다. 또한 그냥 둔다는 반응은 1%, 때려야 한다는 생각은 4% 수준이었다. 그러나 학생은 76%가 그냥 두어야 한다고 반응하고, 훈계나 꾸중을 해야한다는 생각은 16%에 불과하다.

학부모 집단은 학생의 잘못된 행동을 하였을 경우 타 집단보다 체벌을 해야 한다는 생각이 높게 나타나고 있었다.

9) 학생이 급우를 집단 따돌림 하였을 때 교사가 어떻게 해야 한다고 생각하는지를 조사한 결과 다음과 같다.

<표 11> 급우를 집단 따돌렸을 때 교사가 해야할 행동 ()안은 %

구 분	성 별	그대로 둔 다	혼계나 꾸중	벌을 세운다	때린다	계	분석결과
교 사	남	4(2.74)	85(58.22)	42(28.77)	15(10.27)	146(100.0)	$\chi^2=10.809$ df=3 p=0.013 *
	여	2(1.15)	131(75.29)	29(16.67)	12(6.90)	174(100.0)	
	합 계	6(1.88)	216(67.50)	71(22.19)	27(8.44)	320(100.0)	
학 생	남	126(77.78)	20(12.35)	10(6.17)	6(3.70)	162(100.0)	$\chi^2=2.381$ df=3 p=0.497
	여	155(75.61)	20(9.76)	17(8.29)	13(6.34)	205(100.0)	
	합 계	281(76.57)	40(10.90)	27(7.36)	19(5.18)	367(100.0)	
학부모	남	1(0.91)	36(32.73)	37(33.64)	36(32.73)	110(100.0)	$\chi^2=0.525$ df=3 p=0.913
	여	3(1.36)	73(33.03)	80(36.20)	65(29.41)	221(100.0)	
	합 계	4(1.21)	109(32.93)	117(35.35)	101(30.51)	331(100.0)	

*p<0.05

위 <표 11>에서 학생이 급우를 집단 따돌림 하였을 때 남교사는 혼계나 꾸중을 해야 한다가 58%, 벌을 세운다가 28%, 때린다가 10%인 반면, 여교사는 혼계나 꾸중을 한다가 75%로 남교사 보다 높으며 벌을 세우거나 때린다는 상대적으로 낮은 편이었다. 교사의 남녀 성별에 따라서 통계적으로 p<.05 수준에서 유의한 차이를 보이는데 이는 남교사가 여교사 보다 체벌을 선호하는 것으로 나타났다. 학부모는 체벌이 35%정도의 수준에서 비교적 높게 응답하였고, 학생은 77%가 그냥 두어야 한다고 반응해 타 집단과 대조를 이루고 있었다.

10) 학생의 잘못된 행동에 대하여 교사가 그 학생을 어떻게 해야하는가의 9개 항목 설문을 종합하여 교사, 학부모, 학생의 인식을 분석한 결과는 다음과 같다.

<표 12> 교사 행동에 대한 기대 ()안은 %

구분	성별	그대로 둔다	훈계나 꾸중	벌을 세운다	때린다	계	분석결과
교사	남	46(3.48)	859(64.93)	348(26.30)	70(5.29)	1323(100.0)	$\chi^2=20.117$ df=3 p=0.001 ***
	여	47(3.01)	1132(72.61)	314(20.14)	66(4.23)	1559(100.0)	
	계	93(3.23)	1991(69.08)	662(22.97)	136(4.72)	2882(100.0)	
학생	남	1122(76.22)	239(16.24)	63(4.28)	48(3.26)	1472(100.0)	$\chi^2=9.483$ df=3 p=0.024 *
	여	1452(78.27)	251(13.53)	66(3.56)	86(4.64)	1855(100.0)	
	계	2574(77.37)	490(14.73)	129(3.88)	134(4.03)	3327(100.0)	
학부모	남	8(0.81)	425(43.15)	388(39.39)	164(16.65)	985(100.0)	$\chi^2=11.031$ df=3 p=0.012 *
	여	39(1.92)	942(46.34)	774(38.07)	278(13.67)	2033(100.0)	
	계	47(1.56)	1367(45.29)	1162(38.50)	442(14.65)	3018(100.0)	

*p<0.05

***p<0.001

위 <표 12>에서 학생의 잘못된 행동을 하였을 때 교사가 해야할 행동에 대한 설문을 종합한 결과 남녀 교사는 p<0.001 수준에서 유의한 차이를 보이고 있었다. 즉 남교사 보다 여교사가 체벌 보다는 훈계나 꾸중을 선호하고 있었다. 학부모 또한 성별에 따라 p<0.05 수준에서 유의한 차이를 보이고 있는데 이는 남자학부모집단이 여자학부모 집단보다 훈계나 꾸중이 옳은 지도라고 생각하고 있었다. 학생들은 성별에 따라 p<0.05 수준에서 유의한 차이를 보이는데, 여학생이 남학생보다 훈계나 꾸중보다는 그냥 두는 것이 옳다는 반응이 높게 응답하였다. 학부모집단은 체벌을 해야한다는 생각이 교사집단보다 16%높게 나타났다.

2. 體罰에 대한 認識

1) 학생이 공부시간에 장난을 쳐서 교사에게 체벌을 받았을 때 학생은 어떤 반응을 보일지를 조사한 결과는 다음과 같았다.

<표 13> 공부시간에 장난쳐 체벌 받은 학생의 행동변화 ()안은 %

구 분	성 별	잘못을 뉘우치고 반성함	변함없이 행동함	반항함	선생님을 미워함	계	분석결과
교 사	남	79(63.29)	37(29.60)	1(0.80)	8(6.40)	125(100.0)	$\chi^2=2.142$ df=3 p=0.543
	여	98(63.23)	39(25.16)	1(0.65)	17(10.79)	155(100.0)	
	합 계	177(63.21)	76(27.14)	2(0.71)	25(8.93)	280(100.0)	
학 생	남	5(3.09)	116(71.60)	39(24.07)	2(1.23)	162(100.0)	$\chi^2=11.406$ df=3 p=0.010**
	여	10(5.00)	166(83.00)	22(11.00)	2(1.00)	200(100.0)	
	합 계	15(4.14)	282(77.90)	61(16.85)	4(1.10)	362(100.0)	
학부모	남	82(79.61)	12(11.65)	3(2.91)	6(5.83)	103(100.0)	$\chi^2=1.060$ df=3 p=0.787
	여	180(82.19)	21(9.59)	9(4.11)	9(4.11)	219(100.0)	
	합 계	262(81.37)	33(10.25)	12(3.73)	15(4.66)	322(100.0)	

**p<0.01

위 <표 13>에서 학생이 공부시간에 장난을 쳐 교사에게 체벌을 받고 난후 학생의 행동변화에 대한 설문에서, 교사는 성별에 차이 없이 잘못을 뉘우치고 반성할 것이다가 63%로 가장 높은 빈도를 나타냈다. 학부모는 잘못을 뉘우치고 반성한다가 81%로 교사보다도 높게 반응하였다. 그러나 학생의 경우는 변함없이 행동할 것이다가 78%로 매우 높게 나타났고, 성별에 따라 통계적으로 p<0.01 수준에서 유의한 차이를 보이는데, 이는 남학생은 반항할 것이다가 여학생보다 높게 나타나고 있었다. 학생이 체벌을 받으면 잘못을 뉘우치고 반성할 것이라는 생각이 학부모와 학생들과의 차이가 78%나 보이고 있어 대조를 이루고 있었다.

2) 학생이 과제를 해결하지 않아 교사에게 체벌을 받았을 때 학생은 어떤 반응을 보일지를 조사한 결과는 다음과 같았다.

<표 14> 과제를 해결하지 않아 체벌 받은 학생의 행동변화 ()안은 %

구 분	성 별	잘못을 뉘우치고 반성함	변함없이 행동함	반항함	선생님을 미워함	계	분석결과
교 사	남	81(64.80)	35(28.00)	5(4.00)	4(3.20)	125(100.0)	$\chi^2=3.800$ df=3 p=0.284
	여	102(65.81)	46(29.68)	1(0.65)	6(3.87)	155(100.0)	
	합 계	183(65.36)	81(28.93)	6(2.14)	10(3.57)	280(100.0)	
학 생	남	11(6.78)	90(55.56)	55(33.95)	6(3.70)	162(100.0)	$\chi^2=9.939$ df=3 p=0.019*
	여	5(2.53)	138(69.70)	52(26.26)	3(1.52)	198(100.0)	
	합 계	16(4.44)	228(63.33)	107(29.72)	9(2.50)	360(100.0)	
학부모	남	81(79.41)	15(14.71)	2(1.96)	4(3.92)	102(100.0)	$\chi^2=5.230$ df=3 p=0.156
	여	187(86.96)	16(4.44)	7(3.26)	5(2.33)	215(100.0)	
	합 계	268(84.54)	31(9.78)	9(2.84)	9(2.84)	317(100.0)	

*p<0.05

위 <표 14>에서 학생이 과제를 해결하지 않아 교사에게 체벌을 받고 난후 학생의 행동변화에 대한 설문에서, 교사는 성별에 차이 없이 잘못을 뉘우치고 반성할 것이다가 65%로 가장 높은 반응하였다. 학부모는 잘못을 뉘우치고 반성한다가 85%로 교사보다도 높게 나타났다. 그러나 학생의 경우는 변함없이 행동할 것이다가 66.33%로 매우 높게 나타났고, 반항할 것이라고 응답한 학생도 30%로 비교적 높은 반응을 나타냈다. 학생의 경우 성별에 따라 통계적으로 p<0.05 수준에서 유의한 차이를 보이는데, 남학생은 반항할 것이다가, 여학생은 변함없이 행동할 것이다가 상대적으로 높게 응답하였다.

3) 학생이 준비물을 갖추지 않아 교사에게 체벌을 받았을 때 학생은 어떤 반응을 보일지를 조사한 결과는 다음과 같았다.

<표 15> 준비물을 갖추지 않아 체벌받은 학생의 행동변화 ()안은 %

구 분	성 별	잘못을 뉘우치고 반성함	변함없이 행동함	반항함	선생님을 미워함	계	분석결과
교 사	남	73(58.40)	42(33.66)	2(1.60)	8(6.40)	125(100.0)	$\chi^2=0.954$ df=3 p=0.812
	여	98(63.64)	45(29.22)	3(1.95)	8(5.19)	154(100.0)	
	합 계	171(61.29)	87(31.18)	5(1.79)	16(5.73)	279(100.0)	
학 생	남	16(9.94)	98(60.87)	45(27.95)	2(0.56)	161(100.0)	$\chi^2=9.905$ df=3 p=0.019*
	여	9(4.52)	147(73.87)	43(21.61)	0(0.00)	199(100.0)	
	합 계	25(6.94)	245(68.06)	88(24.44)	2(0.56)	360(100.0)	
학부모	남	81(79.41)	11(10.78)	3(2.94)	7(6.86)	102(100.0)	$\chi^2=3.112$ df=3 p=0.375
	여	181(83.03)	23(10.55)	8(3.67)	6(2.75)	218(100.0)	
	합 계	262(81.88)	34(10.63)	11(1.44)	13(4.06)	320(100.0)	

*p<0.05

위 <표 15>에서 학생이 준비물을 갖추지 않아 교사에게 체벌을 받고 난후 학생의 행동변화에 대한 설문에서, 교사는 잘못을 뉘우치고 반성할 것이다가 61%로 가장 높은 반응을 나타냈다. 학부모는 잘못을 뉘우치고 반성한다가 82%로 교사보다 높게 반응하였다. 그러나 학생의 경우는 변함없이 행동할 것이다가 68%로 높게 나타났고, 반항할 것이라고 응답한 학생도 25%로 비교적 높은 반응을 나타내고 있었다. 학생의 경우 성별에 따라 통계적으로 p<0.05 수준에서 유의한 차이를 보이는데 이는 남학생은 반항할 것이다가, 여학생은 변함없이 행동할 것이다가 상대적으로 높게 나타났다.

4) 학생이 공공물건을 일부러 망가뜨려 교사에게 체벌을 받았을 때 학생은 어떤 반응을 보일지를 조사한 결과 다음과 같았다.

<표 16> 공공물건을 일부러 망가뜨려 체벌받은 학생의 행동변화 ()안은 %

구 분	성 별	잘못을 뉘우치고 반성함	변함없이 행동함	반항함	선생님을 미워함	계	분석결과
교 사	남	88(70.40)	21(16.80)	10(8.00)	6(4.80)	125(100.0)	$\chi^2=0.485$ df=3 p=0.922
	여	114(74.03)	22(14.29)	11(7.14)	7(4.55)	154(100.0)	
	합 계	202(72.40)	43(15.41)	21(7.53)	13(4.66)	179(100.0)	
학 생	남	2(1.24)	32(19.88)	73(45.34)	54(33.54)	161(100.0)	$\chi^2=7.943$ df=3 p=0.047*
	여	0(0.00)	53(26.90)	98(49.75)	46(23.35)	197(100.0)	
	합 계	2(0.56)	85(23.74)	171(47.77)	100(27.93)	358(100.0)	
학부모	남	89(88.12)	7(6.93)	5(4.95)	0(0.00)	101(100.0)	$\chi^2=6.174$ df=3 p=0.103
	여	183(83.94)	8(3.67)	22(10.09)	5(2.29)	218(100.0)	
	합 계	272(85.27)	15(4.70)	27(8.46)	5(1.57)	319(100.0)	

*p<0.05

위 <표 16>에서 학생이 공공물건을 일부러 망가뜨려 교사에게 체벌을 받고 난후 학생의 행동변화에 대한 설문에서, 교사는 잘못을 뉘우치고 반성할 것이 다가 72%로 가장 높은 반응하였다. 학부모는 잘못을 뉘우치고 반성한다가 83.94%로 교사보다 높게 반응하였다. 학생의 경우는 반항한다가 48%로 높게 나타나고, 선생님을 미워하거나 변함없이 행동할 것이라고 응답한 학생도 비교적 높은 편이다. 학생의 경우 성별에 따라 통계적으로 p<0.05 수준에서 유의한 차이를 보이는데 이는 남학생은 선생님을 미워할 것이다가, 여학생은 반항할 것이다가 상대적으로 높게 나타나고 있다.

5) 학생이 거짓말을 해 교사에게 체벌을 받았을 때 학생은 어떤 반응을 보일지를 조사한 결과 다음과 같았다.

<표 17> 거짓말을 해 교사에게 체벌받은 학생의 행동변화 ()안은 %

구 분	성 별	잘못을 뉘우치고 반성함	변함없이 행동함	반항함	선생님을 미워함	계	분석결과
교 사	남	79(63.20)	36(28.80)	4(3.20)	6(4.80)	125(100.0)	$\chi^2=0.864$ df=3 p=0.834
	여	98(63.23)	40(25.81)	7(4.52)	10(6.45)	155(100.0)	
	합 계	177(63.21)	76(27.14)	11(3.93)	16(5.71)	280(100.0)	
학 생	남	4(2.48)	59(36.65)	60(37.27)	38(23.60)	161(100.0)	$\chi^2=5.956$ df=3 p=0.114
	여	4(2.02)	89(44.95)	77(38.89)	28(14.14)	198(100.0)	
	합 계	8(2.23)	148(41.23)	137(38.16)	66(18.38)	359(100.0)	
학부모	남	84(82.35)	11(10.78)	5(4.90)	2(1.96)	102(100.0)	$\chi^2=3.186$ df=3 p=0.364
	여	184(84.40)	13(5.96)	12(5.50)	9(4.13)	218(100.0)	
	합 계	268(83.75)	24(7.50)	17(5.31)	11(3.44)	320(100.0)	

위 <표 17>에서 학생이 거짓말을 해 교사에게 체벌을 받고 난후 학생의 행동변화에 대한 설문에서, 교사는 잘못을 뉘우치고 반성할 것이다가 63.21%로 가장 높은 반응을 나타냈고, 변함없이 행동할 것이다라고 응답한 경우도 27.14%에 이르고 있었다. 학부모는 잘못을 뉘우치고 반성한다가 83.75%로 가장 높게 반응하였다. 그러나 학생의 경우는 변함없이 행동한다가 41.23%로 높게 나타났고, 선생님을 미워하거나 변함없이 행동할 것이다라고 응답한 학생도 비교적 높은 편이었다. 학생의 경우 성별에 차이 없이 잘못을 뉘우치고 반성할 것이다라고 응답한 사례는 매우 낮은 편이었다.

6) 학생이 거짓말을 해 교사에게 체벌을 받았을 때 학생은 어떤 반응을 보일지를 조사한 결과 다음과 같았다.

<표 18> 남의 물건을 훔쳐 교사에게 체벌받은 학생의 행동변화 ()안은 %

구 분	성 별	잘못을 뉘우치고 반성함	변함없이 행동함	반항함	선생님을 미워함	계	분석결과
교 사	남	89(71.20)	29(23.20)	3(2.40)	4(3.20)	125(100.0)	$\chi^2=2.055$ df=3 p=0.561
	여	99(63.87)	42(27.10)	6(3.87)	8(5.16)	155(100.0)	
	합 계	188(67.14)	71(25.36)	9(3.21)	12(4.29)	280(100.0)	
학 생	남	1(0.63)	16(10.00)	50(31.25)	93(58.13)	160(100.0)	$\chi^2=12.986$ df=3 p=0.005**
	여	0(0.00)	36(18.18)	81(40.91)	81(40.91)	198(100.0)	
	합 계	1(0.28)	52(14.53)	131(36.59)	174(48.60)	358(100.0)	
학부모	남	82(81.19)	7(6.93)	7(6.93)	5(4.95)	101(100.0)	$\chi^2=2.177$ df=3 p=0.537
	여	186(86.92)	8(3.74)	12(5.61)	8(3.74)	214(100.0)	
	합 계	268(85.08)	15(4.76)	19(6.03)	13(4.13)	315(100.0)	

**p<0.01

위 <표 18>에서 학생이 남의 물건을 훔쳐 교사에게 체벌을 받고 난후 학생의 행동변화에 대한 설문에서, 교사는 잘못을 뉘우치고 반성할 것이다가 67%로 가장 높은 반응을 나타내고 있었다. 학부모는 잘못을 뉘우치고 반성한다가 85%로 교사보다 높게 반응하였다. 그러나 학생의 경우는 선생님을 미워할 것이다가 49%로 높게 나타났고, 반항할 것이라고 응답한 경우도 37%로 비교적 높게 나타나고 있었다. 학생의 경우 성별에 따라 통계적으로 p<0.01 수준에서 유의한 차이를 보이는데, 이는 남학생은 반항할 것이다가, 여학생은 선생님을 미워할 것이다가 상대적으로 높게 나타나고 있었다.

7) 학생이 거짓말을 해 교사에게 체벌을 받았을 때 학생은 어떤 반응을 보일지를 조사한 결과 다음과 같았다.

<표 19> 급우와 자주 다투어 교사에게 체벌받은 학생의 행동변화 ()안은 %

구 분	성 별	잘못을 뉘우치고 반성함	변함없이 행동함	반항함	선생님을 미워함	계	분석결과
교 사	남	82(66.13)	33(26.61)	6(4.84)	3(2.42)	124(100.0)	$\chi^2=6.179$ df=3 p=0.103
	여	92(58.97)	38(24.36)	13(8.33)	13(8.33)	156(100.0)	
	합 계	174(62.14)	71(25.36)	19(6.79)	16(5.71)	280(100.0)	
학 생	남	8(4.91)	75(46.01)	70(42.94)	10(6.13)	163(100.0)	$\chi^2=4.177$ df=3 p=0.243
	여	4(2.02)	108(54.55)	76(38.38)	10(5.05)	198(100.0)	
	합 계	12(3.32)	183(50.69)	146(40.44)	20(5.54)	361(100.0)	
학부모	남	81(79.41)	13(12.75)	5(4.90)	3(2.94)	102(100.0)	$\chi^2=1.478$ df=3 p=0.687
	여	167(76.26)	25(11.42)	17(7.76)	10(4.57)	219(100.0)	
	합 계	248(77.26)	38(11.84)	22(6.85)	13(4.05)	321(100.0)	

위 <표 19>에서 학생이 급우와 자주 다투어 교사에게 체벌을 받고 난후 학생의 행동변화에 대한 설문에서, 교사는 잘못을 뉘우치고 반성할 것이다가 62%로 가장 높은 반응을 나타나고 있었다. 학부모는 잘못을 뉘우치고 반성한다가 77%로 교사보다 높게 반응하였다.

학생의 경우는 변함없이 행동할 것이다가 51%로 가장 높게 나타났고, 반항할 것이라고 응답한 경우도 40%로 높게 나타나고 있었다. 학생의 경우 잘못을 뉘우치고 반성한다고 응답한 학생은 3%로 매우 낮은 반응을 나타내고 있어 교사, 학부모와의 차이가 많음을 알 수 있었다.

8) 학생이 청소시간에 도망쳐 교사에게 체벌을 받았을 때 학생은 어떤 반응을 보일지를 조사한 결과 다음과 같았다.

<표 20> 청소시간에 도망쳐 교사에게 체벌받은 학생의 행동변화 ()안은 %

구 분	성 별	잘못을 뉘우치고 반성함	변함없이 행동함	반항함	선생님을 미워함	계	분석결과
교 사	남	89(71.20)	30(24.00)	3(2.40)	3(2.40)	125(100.0)	$\chi^2=0.328$ df=3 p=0.955
	여	113(72.44)	34(21.79)	5(3.21)	4(2.56)	156(100.0)	
	합 계	202(71.89)	61(22.78)	8(2.85)	7(2.49)	281(100.0)	
학 생	남	8(5.06)	71(44.94)	67(42.41)	12(7.59)	158(100.0)	$\chi^2=10.806$ df=3 p=0.013*
	여	6(3.02)	116(58.29)	73(36.68)	4(2.01)	199(100.0)	
	합 계	14(3.92)	187(52.38)	140(39.22)	16(4.48)	357(100.0)	
학부모	남	86(83.50)	10(9.71)	5(4.85)	2(1.94)	103(100.0)	$\chi^2=1.175$ df=3 p=0.759
	여	171(78.44)	26(11.93)	15(6.88)	6(2.75)	218(100.0)	
	합 계	257(80.06)	36(11.21)	20(6.23)	8(2.49)	321(100.0)	

*p<0.05

위 <표 20>에서 학생이 청소시간에 도망쳐 교사에게 체벌을 받고 난후 학생의 행동변화에 대한 설문에서, 교사는 잘못을 뉘우치고 반성할 것이다가 72%로 가장 높은 반응을 나타나고 있었다. 학부모는 잘못을 뉘우치고 반성한다가 80%로 교사보다 높게 반응하였다. 그러나 학생의 경우는 변함없이 행동할 것이다가 52%로 높게 나타났고, 반항할 것이라고 응답한 경우도 39%로 비교적 높게 나타나고 있었다. 학생의 경우 성별에 따라 통계적으로 p<0.05 수준에서 유의한 차이를 보이는데 이는 남학생은 반항할 것이다가, 여학생은 변함없이 행동할 것이다가 상대적으로 높게 나타나고 있었다.

9) 학생이 급우를 집단 따돌림해 교사에게 체벌을 받았을 때 학생은 어떤 반응을 보일지를 조사한 결과 다음과 같았다.

<표 21> 급우를 집단따돌림해 교사에게 체벌받은 학생의 행동변화 ()안은 %

구 분	성 별	잘못을 뉘우치고 반성함	변함없이 행동함	반항함	선생님을 미워함	계	분석결과
교 사	남	80(64.00)	32(25.60)	5(4.00)	8(6.40)	125(100.0)	$\chi^2=3.470$ df=3 p=0.325
	여	89(57.79)	38(24.68)	14(9.09)	13(8.44)	154(100.0)	
	합 계	169(60.57)	70(25.09)	19(6.81)	21(7.53)	279(100.0)	
학 생	남	1(0.63)	22(13.84)	42(26.42)	94(59.12)	159(100.0)	$\chi^2=9.016$ df=3 p=0.029 *
	여	3(1.53)	35(17.86)	73(37.24)	85(43.37)	198(100.0)	
	합 계	4(1.13)	57(16.06)	115(32.39)	179(50.42)	355(100.0)	
학부모	남	75(74.26)	14(13.86)	10(9.90)	2(1.98)	101(100.0)	$\chi^2=9.449$ df=3 p=0.024 *
	여	177(81.57)	12(5.53)	15(6.91)	13(5.99)	217(100.0)	
	합 계	252(79.25)	26(8.18)	25(7.86)	15(4.72)	318(100.0)	

*p<0.05

위 <표 21>에서 학생이 급우를 집단 따돌림해 교사에게 체벌을 받고 난후 학생의 행동변화에 대한 설문에서, 교사는 잘못을 뉘우치고 반성할 것이다가 61%로 가장 높은 반응을 나타나고 있었다. 학부모는 잘못을 뉘우치고 반성한다가 79%로 교사보다 높게 반응하였고, 성별에 따라 p<0.05 수준에서 차이를 보이는데 이는 선생님께 반항하거나 변함없이 행동할 것이다가 상대적으로 높게 나타났다. 학생의 경우는 선생님을 미워한다가 50%로 높게 나타났고, 성별에 따라 p<0.05 수준에서 유의한 차이를 보이는데 이는 남학생은 선생님을 미워할 것이다가, 여학생은 반항할 것이다가 상대적으로 높게 나타나고 있었다.

10) 학생의 잘못된 행동에 하여 교사에게 체벌을 받은 후 그 학생을 어떻게 반응할 것인가에 대한 9개 설문항목을 종합한 교사, 학부모, 학생의 인식 결과는 다음과 같이 나타났다.

<표 22> 교사에게 체벌받은 학생의 행동변화 ()안은 %

구분	성별	잘못을 뉘우치고 반성함	변함없이 행동함	반항함	선생님을 미워함	계	분석결과
교사	남	740(65.84)	295(26.25)	39(3.47)	50(4.45)	1124(100.0)	$\chi^2=5.409$ df=3 p=0.144
	여	903(64.78)	344(24.68)	61(4.38)	86(6.17)	1394(100.0)	
	계	1643(65.25)	639(25.38)	100(3.97)	136(5.40)	2518(100.0)	
학생	남	56(3.87)	579(40.01)	501(34.62)	311(21.49)	1447(100.0)	$\chi^2=45.754$ df=3 p=0.001***
	여	41(2.30)	888(49.80)	595(33.37)	259(14.53)	1783(100.0)	
	계	97(3.00)	1467(45.42)	1096(33.93)	570(17.65)	3230(100.0)	
학부모	남	741(80.81)	100(10.91)	45(4.91)	31(3.38)	917(100.0)	$\chi^2=8.628$ df=3 p=0.035 *
	여	1616(82.62)	152(7.77)	117(5.98)	71(3.63)	1956(100.0)	
	계	2357(82.04)	252(8.77)	162(5.64)	102(3.55)	2873(100.0)	

*p<0.05 ***p<0.001

위 <표 22>에서 학생들이 체벌을 받고 난 후의 어떤 행동변화를 일으키는지에 대한 설문에서, 교사는 잘못을 뉘우치고 반성할 것이다가 65%로 가장 높은 반응을 나타냈다. 학부모는 잘못을 뉘우치고 반성한다가 82%로 교사보다 높게 반응하였고, 성별에 따라 p<0.05 수준에서 차이를 보이는데 이는 남자의 경우 선생님께 반항하거나 변함없이 행동할 것이다가 상대적으로 높게 나타났다. 학생의 경우는 변함없이 행동한다가 45%로 높게 나타나고, 성별에 따라 p<0.001 수준에서 매우 유의한 차이를 보이는데 이는 남학생은 선생님을 미워할 것이다가, 여학생은 변함없이 행동할 것이다가 상대적으로 높게 나타났다.

3. 體罰의 期待效果

1) 학생들이 교사로부터 체벌을 받고 난 후 정신을 차리는 정도에 대한 조사 결과는 다음과 같았다.

<표 23> 학생이 체벌을 받고 난 후 각성의 정도 ()안은 %

구분	변인		바짝 차린다	차린다	조금 차린다	변함없다	계	분석결과
학생	성	남	79(47.59)	56(33.73)	25(15.06)	6(3.61)	166(100.0)	$\chi^2=3.986$ df=3 p=0.263
		여	113(55.12)	56(27.32)	24(11.71)	12(5.85)	205(100.0)	
	총 계		192(51.75)	112(30.19)	49(13.21)	18(4.85)	371(100.0)	

위 <표 23>에서 학생들이 교사로부터 체벌을 받고 난 후에 변화에 대한 응답은 52%가 정신을 바짝 차린다고 나타났으며, 변함없다는 5%에 불과했다.

2) 학생들이 교사로부터 체벌을 받고 난 후, 선생님과 신뢰관계에 대한 조사 결과 다음과 같았다.

<표 24> 체벌을 받고 난 후 선생님과 신뢰관계 ()안은 %

구분	변인		형성된다	어느정도 형성된다	조금 깨어진다	깨어진다	계	분석결과
학생	성	남	28(16.87)	74(44.58)	53(31.93)	11(6.63)	166(100.0)	$\chi^2=9.673$ df=3 p=0.022 *
		여	59(28.78)	73(35.61)	53(25.85)	20(9.76)	205(100.0)	
	총 계		87(23.45)	147(39.62)	106(28.57)	31(8.36)	371(100.0)	

*p<0.05

위 <표 24>에서 교사로부터 체벌을 받고 난 후, 선생님과 신뢰관계는 어느정도 형성된다가 40%로 나타났다. 성별에 따라 p<0.05 수준에서 유의한 차이를 보이는데 이는 남자보다 여자가 선생님과 신뢰관계가 잘 형성된다고 반응하였다.

3) 학생들이 교사로부터 체벌을 받고 난 후, 체벌을 받지 않아야 하겠다는 생각이 어느 정도 드는지에 대한 조사 결과 다음과 같았다.

<표 25> 체벌을 받지 않도록 해야 한다는 생각 정도 ()안은 %

구분	변 인		그러한 생각이 든다	어느 정도 그러한 생각이 든다	그러한 생각이 들지 않는다	그러한 생각이 들지 않는다	계	분석결과
학생	성	남	108(65.06)	40(24.10)	15(9.04)	3(1.81)	166(100.0)	$\chi^2=2.706$ df=3 p=0.439
		여	139(67.48)	54(26.21)	10(4.85)	3(1.46)	206(100.0)	
	총 계		247(66.40)	94(25.27)	25(6.72)	6(1.61)	372(100.0)	

위 <표 25>에서 교사로부터 체벌을 받고 난 후, 체벌을 받지 않도록 해야 한다는 반응이 성별에 따라 차이를 보이지 않고 66%로 높게 나타났고 그렇지 않다는 8%에 지나지 않았다.

4) 학생들이 교사로부터 체벌을 받고 난 후, 학교성적이 향상되는지에 대한 조사 결과는 다음과 같았다.

<표 26> 체벌을 받을 시 학교성적이 향상되는 정도 ()안은 %

구분	변 인		향상된다	어느정도 향상된다	그다지 향상되지 않는다	향상되지 않는다	계	분석결과
학생	성	남	23(13.86)	67(40.36)	46(27.71)	30(18.06)	166(100.0)	$\chi^2=2.348$ df=3 p=0.503
		여	36(17.56)	87(42.44)	55(26.83)	27(13.17)	205(100.0)	
	총 계		59(15.90)	154(41.51)	101(27.22)	57(15.36)	371(100.0)	

위 <표 26>에서 교사로부터 체벌을 받고 난 후, 학교성적이 어느정도 향상된다가 58%로 나타났고, 그렇지 않은 경우는 42%로 응답해 학생들은 체벌이 학교성적 향상에 도움이 된다고 생각하고 있었다.

5) 학생들이 교사로부터 체벌을 받고 난 후, 그 효과가 어느 정도 지속되는지에 대한 조사 결과는 다음과 같았다.

<표 27> 체벌 효과의 지속 정도 ()안은 %

구분	변인		대단히 오래간다	어느정도 오래간다	그다지 오래가지 않는다	체벌받을 때 뿐이다	계	분석결과
학생	성	남	29(17.47)	75(45.18)	48(28.92)	14(8.43)	166(100.0)	$\chi^2=6.772$ df=3 p=0.080
		여	39(18.93)	72(34.95)	62(30.10)	33(16.02)	206(100.0)	
	총 계		68(18.28)	147(39.52)	110(29.57)	47(12.63)	372(100.0)	

위 <표 27>에서 교사로부터 체벌을 받고 난 후, 그 효과는 어느정도 오래간다가 40%로 가장 높게 나타났고, 대단히 오래간다는 18%, 그렇지 않다라는 반응은 42%로 나타났다.

IV. 要約 및 結論

1. 要 約

본 연구는 초등학교 교육 현장의 체벌에 관한 사회적 논란에 대해서 교사, 학생, 학부모의 태도를 조사, 분석함으로써 체벌에 관한 교육적 순기능과 역기능을 이해하고, 체벌에 관한 가치 기준을 재정립함으로써 체벌의 교육적인 위상을 재조명해 보고자 하는데 연구의 목적이 있었다.

본 연구에서 다루고자 하는 연구 내용은 다음과 같았다.

첫째, 학생체벌의 문제에 대한 선행연구 및 문헌연구를 하였다.

둘째, 학생의 문제행동에 대한 교사에게 기대하는 행동의 인식차이를 알아보았다.

셋째, 교사의 체벌에 대한 학생들의 반응이 배경변인에 따라 어떻게 인식하는지 알아보았다.

넷째, 학생들이 인식하는 체벌의 효과에 대하여 알아보았다.

본 연구의 질문지에 나타난 반응을 분석한 결과를 영역별로 요약하면 다음과 같았다.

① 교사에 대한 기대

학생의 문제행동을 지도함에 있어 교사들은 훈계나 꾸중을 하여 학생의 행동을 수정해야 한다고 생각하고 있었다.

학부모 집단은 학생들의 문제행동에 대해서 훈계나 꾸중을 해야 한다는 생각이 가장 많았고, 체벌을 해야 한다는 반응도 50%를 넘어 교사나 학생집단보다 학생들의 문제행동에 대하여 그대로 두어서는 안 된다는 생각을 갖고 있었다.

특히 남자 학부모들이 여자 학부모들보다 체벌을 원하고 있었다.

학생들은 문제행동에 대하여 그대로 두어야 한다고 생각하고, 그들의 잘못에 대하여 체벌을 받는 것을 매우 싫어하고 있었다. 여학생들은 훈계나 꾸중을 해야한다는 반응이 남학생들보다 높게 나타났다.

② 체벌에 대한 인식

교사들과 학부모들은 학생들이 체벌을 받고 난 후 잘못을 뉘우치고 반성할 것으로 생각하고 있었으나, 학생들은 변함없이 행동할 것이라고 생각하고 있었다. 특히 학생들은 체벌을 받고 난 후 여학생들은 변함없이 행동할 것이라고 생각을 하였고, 남학생들을 선생님을 미워한다는 생각을 상대적으로 많이 갖고 있었다.

③ 체벌의 효과

학생들은 체벌을 받으면 정신을 차린다는 반응이 높게 나타났다. 또한 체벌을 받고 난 후에 선생님과 신뢰관계가 형성된다고 생각하며, 체벌을 받지 않아야 하겠다는 생각도 그렇지 않은 생각보다 많았다.

학생들은 체벌을 받으면 학교성적이 향상된다는 생각이 그렇지 않다는 생각보다 다소 높게 나타났다. 또한 체벌을 받고 나면 그 효과가 오래 지속된다는 반응이 높게 나타났다.

2. 結 論

1) 학생의 문제행동을 지도함에 있어 교사들은 훈계나 꾸중을 하여 학생의 행동을 수정해야 한다고 생각하고 있었다. 교사들은 성별에 따라 차이를 나타

내었는데, 남교사들은 학생의 행동중 거짓말을 한다거나 남의 물건을 훔치는 등의 잘못된 행동은 체벌을 하는 것이 옳다는 생각이 여교사들보다 높았다.

2) 학부모 집단은 학생들의 문제행동에 대해서 훈계나 꾸중을 해야 한다는 생각이 가장 많았고, 체벌을 해야 한다는 반응도 50%를 넘어 교사나 학생집단보다 학생들의 문제행동에 대하여 그대로 두어서는 안 된다는 생각을 갖고 있었다. 특히 남자 학부모들이 여자 학부모들보다 체벌을 원하고 있었다.

3) 학생들은 문제행동에 대하여 그대로 두어야 한다고 생각하고, 그들의 잘못에 대하여 체벌을 받는 것을 매우 싫어하고 있었다. 여학생들은 훈계나 꾸중을 해야한다는 반응이 남학생들보다 높게 나타났다.

4) 교사들과 학부모들은 학생들이 체벌을 받고 난 후 잘못을 뉘우치고 반성할 것으로 생각하고 있었으나, 학생들은 변함없이 행동할 것이라고 생각하고 있었다. 특히 학생들은 체벌을 받고 난 후 여학생들은 변함없이 행동할 것이라고 생각을 하였고, 남학생들을 선생님을 미워한다는 생각을 상대적으로 많이 갖고 있었다.

5) 학생들은 체벌을 받으면 정신을 차린다는 반응이 높게 나타났다. 또한 체벌을 받고 난 후에 선생님과 신뢰관계가 형성된다고 생각하며, 체벌을 받지 않아야 하겠다는 생각도 그렇지 않은 생각보다 많았다.

6) 학생들은 체벌을 받으면 학교성적이 향상된다는 생각이 그렇지 않다는 생각보다 다소 높게 나타났다. 또한 체벌을 받고 나면 그 효과가 오래 지속된다는 반응이 높게 나타났다.

7) 학부모 집단과 교사집단은 학생들의 특별한 문제행동을 체벌이라는 비교적 강한 방법으로 다루어야 한다는 점에서 대체로 의견의 일치를 보이고 있었다.

參 考 文 獻

<國 內 文 獻>

- 강인수, “교육법학적 측면에서 본 체벌”, 「새교육」, 대한교육연합회, 1983.
- 강인수, 「교육법연구」, 서울:문음사, 1989.
- 김동욱, 「교사의 학생체벌」, 고려대학교교육대학원석사학위 청구논문, 1987.
- 김일수, 「형법총론」, 서울:박영사, 1997.
- 김재각, 「칭찬과 체벌에 관한 연구」, 단국대학교석사학위 청구논문, 1986.
- 김정환, “교육철학적 측면에서 본 체벌론”, 「새교육」, 대한교육연합회, 1983.
- 김정환, “인간과 교육 어떻게 할 것인가”, 「내일을 여는 책」, 1996.
- 김종원 편, “형법총칙(상)”, 한국사법행정학회, 1988.
- 김혜선, 「체벌의 정당성 여부에 관한 연구」, 선신여자대학교대학원 박사학위 청구논문, 1994.
- 박성수의 2인, 「생활지도」, 한국방송통신대학출판부, 1985.
- 서민석, 「학교체벌의 정당성과 그 한계에 관한 연구」, 단국대학교교육대학원석사학위 청구논문, 1998.
- 손인수, 「미군정과 교육정책」, 서울:민영사, 1992.
- 손인수, 「한국교육의 뿌리」, 서울:배영사, 1995.
- 신각철, 「학교사고 판례와 예방대책」, 사회교육연구원, 1994.
- 유병권, 「초등학교에서의 체벌실태와 체벌에 대한 학생, 학부모, 교사의 태도분석」, 순천향대학교지역사회개발대학원 석사학위 청구논문, 1996.
- 유병옥, 「학교학습에 있어서의 벌의 부과 및 심리적 환류」, 인하대학교교육대학원 석사학위 청구논문, 1990.
- 이성진, 「학교에서의 행도수정」, 서울:배영사, 1974.

- 이성진, 「학교에서의 행동수정」, 서울:배영사,1995.
- 이완정, 「교육법의 이론과 실상」, 서울:문음사,1986.
- 이용걸, 「학습의 기초」, 서울:배영사,1972.
- 이원호, 「교육사」, 서울:배영사,1995.
- 이재창, 「심리학적 측면에서 본 체벌론」, 새교육,1983.
- 이종성, 「교육현장에서의 체벌인식 및 수용에 관한 연구」, 순천향대학교지역사회개발대학원석사학위 청구논문,1991.
- 정태범, 「미국교육의 동향과 한국교육의 방향」, 서울:교육과학사,1993.
- 진계호, 「형법총론」, 서울:대명출판사,1997.
- 최종욱, 「학교현장에서의 체벌문제」, 새교육346호,1986.
- 하영철, 「교육학」, 서울:형설출판사,1987.

<外 國 文 獻>

- Alexander, Kern, Alexander M.David, American Public School Law. New York: West Publishing Company, 1992.
- Barlow, M. C. The influence of electric shock in mirror tracing. *American journal of psychology*, 1975.
- Church, R. M., Wooten, C. S., & Matthews, T. J. Contingency between a response & an aversive event in the rat, *Journal of Comparative Physiological Psychology*, 1970.
- Cryan, John R., "The Banning of Corporal Punishment", *Childhood Education*. Vol.63, No.3, 1987.
- Fantino, E. Aversive control. In J. A. Nevin & G. S. Reynolds(eds.). *The Study of Behavior*. Glenview : Scott. Foresman & Company, 1973.
- Walters, G. C. & Grusec, J. E. *Punishment*. Sanfrancisco : W. H. Freeman & Company, 1977.
- Walters, G. C. & Herring, B. of punishment on lever-pressing non-consummatory licking. Paper Presented at the Meeting of the Psychonomic Society. St. Louis, November, 1976.

ABSTRACT

A Study on the Problem of Students's Corporal Punishment Perceived by Teachers, Students and Parents.

Kwon, Hyuk-woon

Major in Educational Administration

Department of Educational Administration

Graduate School of Public Administration

Hansung University.

This study was intended to reilluminate the educational significance of the corporal punishment inflicted on students by investigating and analyzing the attitude of teachers, students and parents toward the problem of students' corporal punishment.

Responses obtained from the questionnaire research were analyzed. As a result, the findings were summarized as follows :

1) Teachers thought that they should correct students' misbehaviors by admonishing or reprimanding them for them in guiding them in a right way.

It was found that there was a difference in it according to gender. More male teachers thought it right to inflict corporal punishment on

the student for misbehaviors such as telling a lie or stealing others' things than female teachers.

2) The group of parents most thought that teachers should admonish or reprimand students for misbehaviors.

More than 50% of them responded that teachers should inflict corporal punishment on students. More than the groups of teachers or students, the group of parents thought that students' misbehaviors should not be passed unnoticed. Especially, male parents wanted teachers to inflict parents.

3) Students thought that ~~their~~ misbehaviors should be passed unnoticed and hated receiving corporal punishment for their misbehaviors very much. The higher proportion of schoolgirls responded that teachers should admonish or reprimand students for misbehaviors than schoolboys.

4) Teachers and parents thought that students would repent of or reflect on their misbehaviors after they suffered corporal punishment from teachers, whereas students thought that they would invariably continue to behave themselves even though they suffered corporal punishment. Especially, schoolgirls thought that they would invariably behave themselves even though they suffered corporal punishment while schoolboys relatively much thought that they would hate teachers.

5) Students showed a high response that they would be awakened if they suffered corporal punishment. They thought that they would form a trust relationship to the teacher after they suffered corporal punishment. They more thought that they should not suffer corporal punishment than they otherwise thought.

6) Students more thought that their school records would improve if they suffered corporal punishment than they otherwise thought. Students showed the high response that if they suffered corporal punishment its effect lasted long.

7) The groups of parents and teachers generally showed the consensus in that they should treat special misbehaviors in a comparatively strong method of corporal punishment.

(附錄)

설문지

이 질문지는 학생체벌에 관한 학생·학부모·교사의 의견을 조사 분석하기 위한 기초 자료를 수집하기 위하여 작성된 것입니다. 수집된 자료는 연구의 목적에만 사용될 것입니다. 솔직한 의견을 표시해 주시면 감사하겠습니다.

1999. 3

한성대학교 행정대학원 교육행정전공

권혁운 올림

■ 해당란의 ()안에 V표 하십시오.

◆ 성 별 : 남 (), 여 ()

◆ 인적사항 : 교사 (), 학생 (), 학부모 ()

<학 생 용>

■ 선생님께서 학생에게 체벌을 가하는 것에 대해 다음과 같은 의견이 있습니다. 4개의 항목 중에서 여러분이 생각하는 것 하나만 골라 ()안에 √표 하십시오.

1. 체벌을 받으면 정신을

- ① 바짝 차린다 () ② 차린다 ()
- ③ 조금 차린다 () ④ 변함없다 ()

2. 체벌을 받으면 선생님과 신뢰(믿음) 관계가

- ① 형성된다 () ② 어느정도 형성된다 ()
- ③ 조금 깨어진다 () ④ 깨어진다 ()

3. 체벌이 가해지는 것을 보면 자신도 체벌을 받지 않도록 해야 한다는 생각이

- ① 그러한 생각이 든다 ()
- ② 어느 정도 그러한 생각이 든다 ()
- ③ 그다지 그러한 생각이 들지 않는다 ()
- ④ 그러한 생각이 들지 않는다 ()

4. 체벌을 받으면 학교 성적이

- ① 향상된다 () ② 어느정도 향상된다 ()
- ③ 그다지 향상되지 않는다 () ④ 향상되지 않는다 ()

5. 학교에서의 체벌은 그 효과가

- ① 대단히 오래간다 () ② 어느정도 오래간다 ()
- ③ 그다지 오래가지 않는다 () ④ 체벌받을 때 뿐이다 ()

<교사, 학생, 학부모용>

- 학생이 다음과 같은 잘못된 행동을 했을 때, 선생님이 그 학생을 어떻게 해야 한다고 생각합니까? 선생님이 해야 한다고 생각되는 곳에 V표를 하시오.

잘못된 학생의 행동	교사가 해야 한다고 생각하는 행동			
	그대로 둔다	훈계나 꾸중을 한다	벌을 세운다	때린다
1. 공부시간에 장난침				
2. 과제를 해결하지 않음				
3. 준비물을 갖추지 않음				
4. 공공물건을 일부러 망가뜨림				
5. 거짓말을 함				
6. 남의 물건을 훔침				
7. 급우와 자주 다툼				
8. 청소시간에 도망침				
9. 급우를 집단 따돌림				

<교사, 학생, 학부모용>

- 만일 학교에서 학생이 다음과 같은 잘못된 행동 때문에 선생님으로부터 벌을 서거나 매를 맞는다면, 그 학생은 어떻게 할 것이라고 생각하나요? 여러분의 생각과 일치하는 곳에 V표를 하시오.

학생의 잘못된 행동	체벌 받은 학생이 할 것이라고 생각되는 행동			
	잘못을 뉘우치고 반성함	변함없이 행동함	반항함	선생님을 미워함
1. 공부시간에 장난침				
2. 과제를 해결하지 않음				
3. 준비물을 갖추지 않음				
4. 공공물건을 일부러 망가뜨림				
5. 거짓말을 함				
6. 남의 물건을 훔침				
7. 급우와 자주 다툼				
8. 청소시간에 도망침				
9. 급우를 집단 따돌림				