



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

석사학위논문

초등학교 교사의 감정노동 경험 분석

제주대학교 사회교육대학원

심리치료학과

김 소 정

2021년 2월

초등학교 교사의 감정노동 경험 분석

지도교수 김 민 호

김 소 정

이 논문을 사회교육학 석사학위 논문으로 제출함

2020년 12월

김소정의 사회교육학 석사학위 논문을 인준함

심사위원장 _____ ①

위 원 _____ ①

위 원 _____ ①

제주대학교 사회교육대학원

2020년 12월

Analysis of the Elementary School Teacher's Emotional Labor Experience

Sojeong Kim
(Supervised by Professor Min Ho Kim)

A thesis submitted in partial fulfillment of the requirement for the degree of
Master of Social Education [Master of Psychotherapy]

2020. 12.

This thesis has been examined and approved.

.....
Thesis director, Min Ho Kim, Prof. of Psychotherapy
.....
.....
.....

(Name and signature)

.....
Date

Department of Psychotherapy
GRADUATE SCHOOL OF SOCIAL EDUCATION
JEJU NATIONAL UNIVERSITY

차 례

국문 초록	iii
I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구 문제	4
II. 이론적 배경	5
1. 감정노동	5
2. 초등학교 교사의 감정노동	10
3. 선행 연구 고찰	12
III. 연구 방법	16
1. 연구 설계	16
2. 연구 참여자	16
3. 자료 수집	20
4. 자료 분석	21
5. 연구의 타당도 확인	25
6. 연구 윤리	26
IV. 연구결과	27
1. 초등학교 교사가 경험하는 감정노동의 내용	27
2. 초등학교 교사가 경험하는 감정노동의 맥락	38
3. 초등학교 교사가 경험하는 감정노동의 의미	52
V. 논의 및 결론	61
1. 논의	61
2. 결론 및 제언	64
참고문헌	68
ABSTRACT	73
부록	76

표 차 례

<표 1> 연구 참여자의 일반적 특성	17
<표 2> 의미 있는 진술을 의미 단위로 나타낸 예	22
<표 3> 조직적 기술과 관련된 주제와 의미 단위	23
<표 4> 구조적 기술과 관련된 주제와 의미 단위	24
<표 5> 복합적 기술과 관련된 주제와 의미 단위	25

국문 초록

초등학교 교사의 감정노동 경험 분석

김 소 정

제주대학교 사회교육대학원 심리치료학과

지도교수 김 민 호

이 연구는 초등학교 교사가 어떤 감정노동을 하고 있는지, 그 감정노동을 어떻게 경험하는지, 그리고 감정노동에 어떤 의미를 부여하는지 탐구하여 감정노동의 본질을 밝히는 데 목적이 있다. 이를 위하여 연구자는 다음과 같은 연구 문제를 설정하였다.

첫째, 초등학교 교사는 어떤 감정노동을 하고 있는가?

둘째, 초등학교 교사가 경험하는 감정노동은 어떤 맥락에서 발생하는가?

셋째, 초등학교 교사는 자신들의 감정노동에 어떤 의미를 부여하는가?

위의 연구 문제를 탐구하기 위하여 연구자는 질적 연구 가운데 현상학적 연구 방법을 이 연구에 적용하였고, 15년 이상의 풍부한 교육 경력을 가진 현직 초등학교 교사들을 대상으로 심층 면담을 실시하여 자료를 수집하였다. 수집한 자료는 자료 분석 절차의 체계적인 단계와 조직적, 구조적 기술을 조합하는 Moustakas(1994)의 연구 절차에 따라 분석하였다. 분석 결과, 총 29개의 의미 단위와 11개의 주제, 3개의 범주가 도출되었다.

초등학교 교사의 감정노동 경험에 관한 연구 결과는 다음과 같다.

첫째, 초등학교 교사들은 학교와 사회가 요구하는 감정 규칙과 행동 규범이 지나치게 높은 도덕성과 일방적인 인내를 요구하는 것으로 여겼다. 그러나 불편한 감정은 숨기고 학교와 사회의 요구에 따라 표면 행위를 수행하였다. 이때 발생하는 감정 부조화로 인해 교사들에게 정서적 피로감과 함께 신체화 현상이 나타났으며 자존감 하락의 결과를 가져오기도 하였다.

둘째, 초등학교 교사들이 경험하는 감정노동은 학생과의 관계, 학부모와의 관계, 학교 조직과의 관계, 사회와의 관계, 가족과의 관계라는 여러 맥락 속에서 조금씩 다르게 발생하였다. 학생과의 관계에서 경험하는 감정노동에 대해서 교사들은 그들이 감당해야 하는 일종의 교육적 임무라고 여기나 학부모와의 관계, 학교 조직과의 관계, 사회와의 관계에서 경험하는 감정노동에 대해서는 교육의 본질과 무관한 것이므로 더 부당하게 여기는 경향이 컸다. 가족과의 관계에서 경험하는 감정노동의 경우에는 교사이기 이전에 한 ‘인간’으로 바라봐주기를 원하는 교사들의 진심을 들여다보게 해주었다.

셋째, 초등학교 교사들은 자신들의 감정노동에 대해 양가감정을 가지고 있었다. 즉, 교사들은 감정노동을 경험하고 싶지 않으나 교사라면 피할 수 없는 것으로 받아들이는 등 감정노동에 부정적 의미와 긍정적 의미 모두를 부여하였다. 그러나 분명한 것은 감정노동으로 인해 교사들이 정서적·신체적 건강을 위협당하기도 하므로 극복해야 할 대상으로 보는 경향이 더 컸으며 여러 가지 노력을 통해 감정노동에 대처하고 있었다. 그리고 감정노동 상황에서 표현하기 어려운 교사들의 진짜 속마음을 사람들이 공감해주길 바라기도 했다.

위의 내용을 바탕으로 이 연구는 초등학교 교사들이 감정노동으로 겪게 되는 공통의 심리적 상처를 공유하는 계기를 마련하였으며, 감정노동으로 인한 정신 건강 문제로 어려움을 겪는 교사를 상담하거나 치료하는 전문가들에게 유용한 기초 자료가 될 수 있을 것이다.

주제어: 감정노동, 감정 부조화, 신체화 현상, 정신 건강, 초등학교 교사

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

학교는 교사가 학생에게 교육을 시행하는 기관이자 학생부터 교사까지 다양한 연령층의 사람들이 한데 모여 생활하는 곳이다. 즉, 학교는 가르치고 배우는 학습 공간의 의미를 넘어서 교사와 학생, 교사와 교사, 학생과 학생이 상호작용하며 “다양한 감정이 교환되는 감정 공간(손준중, 2011)”이라고 말할 수 있다. 감정 공간인 학교 안에서 교사는 다양한 형태의 감정을 경험하기 마련이다. 학생, 동료 교사, 관리자, 학부모와의 상호작용에서 행복과 만족, 교사로서의 보람과 같은 긍정적인 감정을 느끼기도 하나 불만, 스트레스, 화, 억울함과 같은 부정적 감정으로 어려움을 겪기도 한다. 교사들의 감정 경험을 분석한 손준중(2011)의 연구에 따르면 교사들은 학교에서 긍정적 감정보다는 부정적 감정을 더 많이 경험하는 것으로 나타났다. 교사들은 일상적으로 만성적이고 구조화된 불안과 무기력, 피로감 등 감정적 소진을 경험하고 있었다.

이와 같은 현상은 각종 연구 결과와 언론 보도를 통해서 그 심각성을 확인할 수 있다. 한국교육개발원에서 발표한 TALIS 2013의 주요 분석 결과에 따르면, 우리나라 교사의 자기효능감은 전체 34개국 중 가장 낮은 것으로 나타났고(허주외, 2015), 그 이후 TALIS 2018 조사 결과를 살펴보더라도 우리나라 교사의 직무만족도가 다른 OECD 교사들에 비해 높지 않았다(김혜진 외, 2020). TALIS 연구 결과뿐만 아니라 다른 연구에서도 교사가 다른 직종에 비해 직무 스트레스를 더 많이 받고 있음이 나타났다(이새롬, 박재오, 박재찬, 2015). 또, 최근 국내 언론 보도를 살펴보면 교사가 학생, 학부모, 동료 교사, 사회로부터의 다양한 압박으로 인한 우울증 및 정신적 문제를 호소하는 일이 증가하고 있고(국민일보, 2019.05.21.), 교사들의 불안과 우울을 단순한 개인적 질환으로 치부해서는 안된다(한국교육신문, 2020.12.04.)는 내용을 심심찮게 접하게 된다. 이러한 내용을 통해

서 교사들이 겪고 있는 정서적 압박과 심리적 소진이 점차 심각해지고 있으며 이에 대한 대책이 필요하다는 것을 짐작할 수 있다. 교사의 심리적 소진 문제를 불러일으키는 원인은 다양하다. 그러나 여러 가지 요인 중 교사의 부정적 감정 경험, 즉 ‘감정노동’이 교사의 심리적 소진, 더 나아가 정신 건강을 해치는 주요한 원인으로 바라보는 인식이 학계, 교원 단체, 언론을 중심으로 점차 확대되는 추세이다(주영호, 2018).

특히, 학교급별 교사들 가운데 초등학교 교사는 근무시간의 절반가량을 학생과 보내고, 이 과정에서 다양한 감정을 경험하며, 끊임없이 학생에 대한 자신의 감정을 조절하는 가운데 교육 활동을 수행한다. 그리고 초등학생의 연령대가 중고생에 비해 낮기 때문에 학부모가 학생의 학교생활에 관심이 크고, 이로 인해 초등학교 교사는 학부모와 대면할 일이 중고등학교 교사들에 비해 많으며 이 과정에서 끊임없는 감정 소진이 발생한다(황수아, 최한울, 2014). 이처럼 초등학교 교사가 처한 특별한 상황 속에서의 감정노동이 그들의 직무만족도와 정신 건강에 큰 영향을 미치는 만큼 초등학교 교사들이 경험하는 감정노동에 대한 다각적인 연구가 필요하다.

이 연구의 출발점은 연구자의 지극히 개인적인 경험에서부터 비롯되었다. 초등학교 3학년은 6년의 초등학교 과정을 놓고 본다면 아직 저학년에서 완전히 벗어난 것은 아닌, 아직 어린아이다운 순수함을 기대해볼 법한 학년이다. 연구자의 둘째 딸이 3학년이었던 작년, 아이의 학급에 담임선생님의 지도가 전혀 통하지 않고 막무가내로 행동하는 네 명의 남학생이 있었다. 같은 반 친구들을 짓궂게 놀리거나 욕설을 쓰고 서로 주먹으로 치고받는 싸움도 서슴지 않았다. 게다가 담임선생님의 수업 진행을 방해하고 이를 제지하고 주의를 주는 교사를 향한 욕설을 하고, 급기야 생활지도 전반에 걸쳐 통제 불가능한 상태까지 이르렀다. 50대 중년 여성이면서 꽤 높은 교직 경력을 가지고 있던 담임 교사였으나 그 상황이 아주 버거웠던 것으로 보인다. 그 학생들을 상대로, 그 학생들의 부모를 상대로, 학교 관리자를 상대로 교사의 감정과 태도를 적절하게 통제하고 조절하여 표현하기 위해 애쓰는 과정에서 겪게 되는 감정 부조화와 그로 인한 정서적 피로감을 견뎌내는 일이 쉽지는 않았을 것이다. 결국 1학기가 끝날 즈음 그 교사는 병가를 선택하였고, 2학기가 되어 몇 명의 시간 강사를 거치고 난 후 기간제 교사

로 담임이 교체되었다. 초등학교 교사인 연구자 역시 2014년 6학년 담임을 하면서 비슷한 경험을 했다. 여간해선 통제하기 어려웠던 네 명의 남학생, 교사에게 제멋대로 행동하고 그것을 마치 훈장인 듯 친구들에게 자랑하고 다니던 한 여학생이 맡은 학급에 있어 너무나 힘겨운 1년을 보냈다. 그 학생들에 대한 부정적 감정을 그대로 드러낼 수는 없었다. 교사다운 모습으로 의연하게 대처해야 한다는 생각으로 적절한 감정 표현과 태도로 대하려고 애쓰는 과정에서 많은 스트레스를 받아야만 했다. 학생들과의 문제뿐만이 아니라 교사가 감당하기에 무리한 요구를 당연한 권리라고 여기는 학부모, 그리고 그런 학부모의 민원에 무조건 교사가 맞춰주기를 바라는 학교의 관리자, 높은 도덕적 잣대를 교사에게 들이대는 사회적 시선들로 인해 연구자를 비롯한 많은 교사는 심리적 소진을 경험하고 있으며 솔직한 감정을 드러내기보다는 자신의 감정이나 생각은 숨긴 채 학교가, 또는 사회가 요구하는 모습에 자기 자신을 맞추어 가고 있다. 따라서 이 연구 주제는 초등학교 교사이자, 교사의 감정노동 현장에 서 있는 장본인인 연구자에게 있어 가장 큰 관심사라고 말할 수 있다.

초등학교 교사의 감정노동과 관련한 선행 연구로 초등학교 교사의 감정노동이 소진에 미치는 영향에 관한 연구(어예리, 이지연, 2015; 조은영, 이지연, 2015; 김보연, 신효정, 2016; 이희진, 김성봉, 2020)와 심층 면담을 통한 초등교사의 감정노동에 대한 인식 및 실태에 관한 연구(황수아, 최한울, 2014)가 진행되었다. 그러나 이들 연구는 양적 연구로 이루어져 초등학교 교사가 경험하는 감정노동의 현상을 구체적으로 살펴보는 데에 한계가 있거나 10년 이하 경력의 초등학교 교사만을 연구 대상으로 정하여 그 이상의 교직 경력에서 가질 수 있는 감정노동에 대한 풍부한 경험을 다루지 못했다.

따라서 연구자는 연구대상을 경력 15년 이상인 초등학교 교사들이 교직 생활 중에 겪었을 풍부한 감정노동 경험을 살펴보고 초등학교 교사의 감정노동이 그들 자신에게 어떤 영향을 주는지, 또 감정노동으로 인한 심리적 어려움에는 어떤 것들이 있는지 알아보려고 한다. 이를 위해 이 연구에서는 초등학교 교사들이 경험하는 감정노동의 현상에 대한 깊이 있는 이해를 위해 현상학적 연구 방법으로 접근하여 감정노동으로 인한 교사의 심리적 어려움을 교사의 입장에서 바라보고 현상의 본질을 제시하는 것을 목적으로 한다.

2. 연구 문제

연구자는 초등학교 교사가 경험하는 감정노동은 무엇인지, 그 감정노동을 어떻게 경험하는지, 그리고 감정노동에 어떤 의미를 부여하는지 탐구하기 위해 다음과 같이 연구 문제를 선정하였다.

첫째, 초등학교 교사는 어떤 감정노동을 하고 있는가?

둘째, 초등학교 교사가 경험하는 감정노동은 어떤 맥락에서 발생하는가?

셋째, 초등학교 교사는 자신들의 감정노동에 어떤 의미를 부여하는가?

II. 이론적 배경

1. 감정노동

가. 감정노동의 개념

감정노동은 ‘감정’과 ‘노동’의 합성어로, 감정노동을 설명하기 위해서는 두 용어의 의미를 짚어볼 필요가 있다. 광의의 개념에서 감정(感情, emotion)은 ‘어떤 현상이나 사건을 접했을 때 마음에서 일어나는 느낌이나 기분’(표준국어대사전)이라고 설명된다. 감정이 발생하는 원인을 무엇으로 보느냐에 따라 그 의미에 대한 해석은 더 다양할 수 있으나 이 연구 주제와 연관 지어 볼 때, 감정은 쾌(快)와 불쾌(不快), 행복감과 불행감을 의미하며 외부 자극에 대한 반응, 즉 뇌에서 인지 과정을 거쳐서 나오는 반응(최현석, 2011)이라고 그 의미를 좁혀 설명할 수 있다. 노동(勞動, labor)은 사전적 의미로 ‘사람이 생활에 필요한 물자를 얻기 위하여 육체적 노력이나 정신적 노력을 들이는 행위’(표준국어대사전)를 의미한다. 사람은 노동을 통해 인간의 활동에 대한 대가를 받아 이 세상을 살아가는데 필요한 것들을 얻으며 살아간다. 그리고 노동은 개인의 일상을 구조화하고 정체성을 뚜렷하게 만들며 개인을 집단의 목적에 참여시켜 자신이 존재할 수 있도록 도움을 준다(Jahoda, 1982). 근대를 지나 현대사회로 진입하면서 전 세계적인 경제구조가 바뀌었고 점차 3차 산업인 서비스 영역이 확대되어감에 따라 노동을 바라보는 관점 역시 점차 변하였다. 타인과 교육할 줄 아는 대인 관계 기술이 더 중요해지고 인간 관계의 바탕인 감정이 많은 노동의 기본이 되었다. 즉, 소비자의 요구에 따라 표정이나 몸짓이 포함된 응대가 노동의 한 영역으로 보게 됨에 따라 개인이 노동의 과정에서 경험하는 육체적 노력뿐만 아니라 정신적 노력에 대한 관심이 높아졌고, 노동 중 발생하는 스트레스의 원인이 감정·정서의 측면에도 있다고 보게 되면서 ‘감정노동’이라는 개념이 생겨난 것이다.

‘감정노동(感情勞動; emotion work, emotional labor)’은 1983년 미국의 사회학자인 Hochschild가 그의 저서인 『통제된 마음』에서 ‘감정노동’이라는 용어를 언급하면서 비롯된 개념이다. Hochschild(1983)에 의하면 고용주가 회사의 목적과 이윤을 위해 고용인의 감정을 조절하려고 할 때 감정은 개인의 것이 되기보다는 점차 조직의 소유물이 된다. 이러한 상황에서 고용주의 감정노동 관련 규칙을 따르는 것이 곧 이윤 창출로 이어지므로 정서가 상업화되면서 고용인들은 점차 자신의 고유한 감정에 소원해지고 직장에서 표현 가능한 감정에만 집중하게 되는데, 여기서 감정노동이 시작된다. 따라서 그는 감정노동을 ‘일반 대중들로부터 주목받게 되는 표정이나 몸짓을 창출하는 데 따르는 느낌을 관리하는 것’으로 정의하고 감정을 관리하는 노력이나 재화나 서비스를 구매하는 것에 영향을 미쳐 상품의 가치를 결정하기 때문에 이를 노동의 새로운 형태로 봐야 한다고 주장한다. 그리고 노동자가 조직이 정한 규칙에 따라 자신의 감정을 조절하고 정해진 감정 규칙에 따라 감정을 표현해야 하는 현상을 ‘인간 감정의 상품화’라고 설명했다.

Hochschild 이후에도 감정노동에 대한 많은 학자의 연구가 이어졌다. Ashforth & Humphrey(1993)는 감정노동의 초점을 행위적인 측면에서 바라보며 관리적인 측면에서 감정노동을 바라본 Hochschild와는 다른 관점에서 감정노동을 ‘노동자가 직무를 수행하는 과정에서 개인 내면의 감정이 중요한 것이 아니라 관찰되는 실제 행동인 표현규칙에 초점을 맞추어 감정을 표현하는 것’으로 정의하였다(최윤정, 2018). 또 Morris & Feldman(1996)은 감정노동에 대한 정의를 ‘대인 간 상호접촉 중 조직이 원하는 감정 표현을 위해 필요한 노력, 계획, 통제’라고 정의하였다. 이는 상호작용론 관점에서 감정노동을 바라본 것으로 개인이 마음대로 표현하거나 결정하는 것이 아니라 사회적 환경에 의해 부분적으로 선택된다는 것이다(김경희, 2016). Grandey(2000)는 기존의 감정노동에 대한 연구에서 다뤄진 각각의 개념을 통합적으로 다루려는 시도를 제시하였고, 감정노동을 ‘조직의 목표를 달성하기 위해 감정과 표현을 조절하는 과정’으로 정의하였다. 이는 개인은 상황으로부터 자극을 받으면 감정을 반응하게 되는데, 상황은 개인에게 신호로서 작용하며 개인의 심리적, 행위적, 인지적 감정반응 경향은 사회적 환경에서 자신 및 타인에게 정보를 제공해 준다고 본 Frijida(1986)의 감정에 대한 관점이 반영

된 것이다(최윤정, 2018). 국내 학자들의 감정노동에 대한 정의를 살펴보면 강현아(2005)는 감정노동을 ‘가사 노동과 양육 노동 수행에서 요구되는 여성적 특징, 즉 인내심, 세심한 배려, 부드러움, 친절함 등이 노동과정에서 강조되는 노동유형’으로 정의함으로써 감정노동의 여성성을 강조하였고, 김영진(2010)은 ‘직무를 수행하는 데 있어 자신의 실제 감정과 다른 감정을 표현하는 행위나 직무 상황에서 적절한 감정을 표현하고 노력하는 것’이라 하였다. 감정노동에 대한 정의는 학자마다 조금씩의 차이는 있으나 공통적으로 개인이 맡은 직무를 수행할 때 주어진 상황에 따라 개인의 감정을 조절하고 관리하여 조직으로부터 요구받는 행동, 즉 감정 규칙에 맞게 행동하거나 감정을 표현하는 것으로 감정노동의 개념을 말하고 있음을 알 수 있다.

감정노동에 종사하는 사람들은 감정을 노동에 이용하고 있으므로 다양한 심리적 문제를 경험하게 된다(이정은 외, 2016). 첫째, 감정노동의 강도가 높은 직종에 종사하는 사람들은 감정 부조화와 같은 특수한 심리적 경험을 한다. 자신의 감정과 다른 정서 표현을 요구받는 상황에 처한 노동자는 자신의 실제 감정을 무시한 채 고객에게 항상 긍정적인 감정을 표현해야 하므로 이러한 감정 부조화 상태에 놓이는 경우가 많다. 둘째, 감정노동자는 소진을 경험하기 쉽다. 즉, 노동 상황에서 상대방과 소통할 때 과도하게 정서적으로 연결되는 경우 노동자가 지나치게 자신의 감정을 소모하고, 그 소모된 감정을 다시 회복할 수 있는 방법이 거의 없을 때 소진이 나타나게 된다. 소진은 개인의 신체적·심리적 건강에 해로운 영향을 미칠 뿐만 아니라 업무에서 오는 성취감이 줄어든다. 셋째, 감정노동은 우울, 불안을 포함한 부정적 정서를 유발하고 피로, 불면증, 두통 등의 신체화 증상을 일으키는 원인이 되기도 한다.

나. 감정노동의 유형

개인이 자신이 속한 조직의 목적 달성을 위해 수행하게 되는 감정노동은 학자에 따라 몇 가지 다른 유형으로 나타나는데 대표적으로 표면 행위(Surface acting)과 내면 행위(Deep acting)로 나누어서 생각해 볼 수 있다(이진화, 2007).

표면 행위는 감정을 감추거나, 실제로 느끼지 않는 감정을 느끼는 척 표현하는

행동이다(Hochschild, 1983). 즉, 개인이 속한 조직, 기관의 기대에 따라 개인의 감정을 숨기거나 기대에 맞춰 포장해서 나타내는 것으로 실제 감정과 표출하는 감정이 서로 달라 감정의 세기, 방법, 종류 등을 조절하거나 억제하는 과정을 거쳐 표현하게 된다. 이러한 감정 조절의 과정으로 개인의 내적 자아와 겉으로 나타내는 자아가 서로 불일치하게 되는 경험을 함으로써 결과적으로 자기소외 및 자아 분리 현상 등을 느끼게 되어 직무만족도가 낮아지고 감정이 메마르며 높은 직무 스트레스와 소진을 경험하게 된다(Ashforth & Humphrey, 1993; 김원형, 2001).

내면 행위는 다른 사람을 속이는 만큼 자신의 감정을 속이고 표현하는 것이다(Hochschild, 1983). 다시 말해, 개인 내면의 감정까지 변화가 일어나도록 노력하여 조직의 기대에 맞춰 표면적으로 나타나도록 하는 행동(이진화, 2007)이고 개인의 수행에 기대되는 정서를 진심으로 느끼려고 노력하는 전략이다(박형인, 2019). 그래서 내면 행위는 개인에게 중립적이거나 심지어 긍정적인 결과를 가져오는 순기능을 가지고 있다(노혜미, 2006; 박형인, 2019).

이 외에 Ashforth & Humphrey(1993)는 감정노동이 전문화된 서비스업 종사자의 경우 상당히 숙련되어, 업무 상황에서 기대되는 감정으로 자연스럽게 감정이 조절되는 경우인 진심 행위(Spontaneous and genuine emotion)를 설명한다. 개인이 느끼는 감정과 외현적으로 표현되는 감정이 거의 일치하는 것으로 진심행위를 발휘하면 다른 유형의 감정노동 행위를 하는 사람들에 비해 정서소진, 열정의 감소 등의 경험이 적다(Grandey, 2000).

다. 감정노동에 영향을 미치는 요인

감정노동에 영향을 미치는 요인에 대한 연구들(신강현 외, 2006; Diefendorff, Croyle, & Gosserand, 2005)에 따르면 감정노동은 정서에 대한 민감성, 자각 능력, 자기 감시 능력, 정서 지능, 정서 표현의 강도와 횟수, 감정노동의 지속성, 다양한 감정을 표현하는 능력, 개인의 성격적 특성 등의 개인 정서 변인과 기관의 가치와 목표, 조직 문화 및 정서 표현 규범, 구성원 간의 지원, 직무 환경 등에 의해 영향을 받는다(이진화, 2007). 이를 다시 정리하면 개인적 요인, 조직적, 요

인, 상황적 요인으로 나누어 설명할 수 있다.

먼저, 개인적 요인은 경력, 연령, 교육 정도, 전공, 결혼 여부, 가족 관계, 개인의 성격, 사생활과 관련된 요인 등과 같은 개인적 특성과 정서적 탄력성, 자기 검색 성향, 정서성, 정서 표현 능력 등과 같은 정서적 요인들이 포함된다. 정서적 탄력성은 자신이 느끼고 있는 감정을 명확히 인식하고 그에 대해 적절히 대처하여 개인의 감정 상태가 합리적 사고능력을 방해하거나 비합리적인 행동을 하지 않도록 조절하는 능력(이주일, 1998)이고 자기 검색 성향은 상황에 맞게 자신의 감정을 잘 조절하고 조화시킬 수 있는 성향(Gilstrap, 2005)으로 정서적 탄력성과 자기 검색 성향이 높을수록 감정노동 상황에서 스트레스를 많이 받지 않는다(이주일, 1998). 개인이 갖는 지속적인 정서성 역시 감정노동에서 개인 간 차이를 만드는 변인으로 여겨진다(이진화, 2007; Diefendorff, Croyle, & Gosserand, 2005; Gilsrtap, 2005; Grandey, 2000). 정서성은 특정 상황이나 사건에만 국한된 것이 아니라 하나의 직업, 현상, 사물 등에 대해 개인이 지속적으로 나타내는 정서 성향을 말하며, 긍정적 정서성과 부정적 정서성으로 나뉜다. 부정적 정서성과 긍정적 정서성은 상호 독립적이나 부정적 정서성이 높은 개인은 감정 행동을 할 때 긍정적 정서를 표현하기 위해 더 많은 노력을 기울인다(Gilsrtap, 2005). 조직에서 개인이 실제로 느끼는 감정을 외부로 나타내려고 할 때는 정서 표현 능력이 필요한데, 이 또한 감정노동에 영향을 준다(Gilsrtap, 2005). 이를 설명하기 위해 감정표현불능증(Alexithymia)이라는 개념을 말하는데, 이는 정서를 적합한 단어와 문장으로 표현하지 못하는 것을 뜻한다. 감정 표현불능증을 가진 사람들은 평소 자신이나 다른 사람의 정서를 적절하게 표현하지 못한다. 따라서 이들은 다른 사람들과 감정적 교류를 하기 보다는 객관적 사실에만 초점을 두고 매우 제한된 단어들로만 감정을 표현한다. 따라서 이런 특성을 가진 사람들은 감정을 표현하기 위해 보다 많은 노력을 필요로 한다고 말할 수 있다(이진화, 2007).

감정노동에 영향을 주는 조직적 요인은 개인이 소속된 조직 안에서의 생활과 연관되어 나타나는 것으로 조직의 크기, 형태, 근무 시간 등과 같은 근무 환경에 대한 특성과 조직이 감정 표현과 관련하여 요구하는 감정 표현 규범, 감정적 지지 등을 포함하고 있다(김지영, 2010). 감정 표현 규범은 업무를 수행할 때 개인이 표현하는 감정에 대해 조직에서 요구하는 규범을 말하는데, 표현 규칙, 표현

교육, 표현 범위가 이에 포함된다(신강현 외, 2006; Gilstrap, 2005). 표현 규칙은 조직에서 개인의 업무 수행 과정 중 감정노동 대상에게 적절하게 표현되어야 할 감정과 감정 행동에 대한 지침, 표현 교육은 조직 차원에서 조직이 개인의 감정 표현 규제를 위해 감정 표현과 관련하여 실시하는 교육, 표현 범위는 조직이 개인에게 허용하는 감정 표현의 허용과 자율성의 범위를 말한다(이진화, 2007). 개인이 속해 있는 조직에서 동료와 상사로부터 받는 감정적 지지는 감정노동에 있어 매우 중요한 요인이다. 조직에서의 업무 중 스트레스 상황과 감정 소모를 줄여줄 수 있고, 감정노동으로 인해 벌어지는 불화나 충돌로 인해 생기는 부정적 요소를 줄여주는 역할을 하기 때문이다(이진화, 2007).

감정노동에 영향을 주는 상황적 요인은 사회문화적 상황에 관한 것으로 국가의 정책, 사회문화적 특성, 직업에 대한 감정적 가치와 신념 등을 포함한다(김지영, 2010; Colley, 2006; Grandey, 2000). 사회문화적 특성은 특정 직업에 대해 사회가 가지고 있는 인식과 관련되어 있다. 즉, 사회가 그 직업에 대해 어떤 인식을 하는지에 따라 개인이 경험하는 감정노동이 영향을 받을 수 있다는 것을 의미한다. 직업에 대한 감정적 가치와 신념은 그 사회와 문화 내에서 감정을 조절하기 위해 학습되어야 하는 것을 말하는데, 특정 직업에 기대하는 이미지, 행동 양식, 도덕적 임무, 윤리 의식 등을 포함한다(김지영, 2010; 조운주, 2007).

2. 초등학교 교사의 감정노동

근대에서 현대사회의 모습으로 변화해 감에 따라 감정에 대한 외적 통제와 사회적 규범은 점차 약화되었으나 시대 변화와 함께 찾아온 산업구조 및 노동환경의 변화로 인해 감정노동을 수반하는 직업은 점차 늘어나고 있다. 그리고 이러한 현상은 감정노동이 학계와 산업계를 넘어 사회에서 중요하게 다뤄지는 이슈가 되었다(주영호, 2018). 감정노동에 쉽게 노출되는 직업은 서비스직에만 한정되지 않는다. 항공기 승무원, 홍보도우미, 통신 서비스 외에도 치과의사, 약사 등과 같은 전문직도 감정노동에 노출되기 쉬운 직업으로 거론된다(한상근, 2016).

그러면 초등학교 교사는 감정노동을 수행하는 직업에 속한다고 말할 수 있을까? 감정의 상품화를 통해 조직의 이윤을 추구한다는 감정노동 개념을 교사와 학교에 그대로 적용하기는 어렵다(손준중, 2011). 왜냐하면 교사가 주로 행하는 교육 활동은 이윤 창출을 위한 행위라고 보기는 어렵기 때문이다(황수아, 최한울, 2014). 이에 대해 Winograd(2003)는 교사가 학생, 학부모, 동료 교사, 학교 관리자들과 면대면으로 접촉하고 일상적으로 자신의 감정 상태를 표출해야 할 때 외부로 솔직한 감정을 드러내기보다 ‘즐거운 표현과 인상’으로 대하기를 누구라도 기대하고 있다는 점을 들며 교직이 감정노동 조건을 충족한다고 하였다. 그리고 초등학교 교사를 대상으로 교사의 감정 표현을 통제하는 학교의 감정 규칙을 분석하였다. 연구 결과, 교사는 ‘교사는 학생에게 애정을 갖는다’, ‘교사는 열정과 열의를 가지고 있다는 것을 학생들에게 드러낸다’, ‘교사는 화, 슬픔, 기쁨 등과 같은 극단적인 감정이 표출되는 것을 피한다’, ‘교사는 자신의 일을 좋아한다’, ‘교사는 유머 감각을 갖는다’라는 다섯 가지의 감정 규칙으로 인해 웃음, 열의, 사랑 등과 같은 감정을 주로 표현하고자 했다.

Hochschild(1983)가 말한 감정노동을 하는 직업의 세 가지 특성을 살펴보더라도 초등학교 교사가 감정노동 직종으로 분류될 수 있음을 알 수 있다. 그가 말한 감정노동 직업은 첫째, 사람들과 직접 대면하거나 통화하는 직업, 둘째, 다른 사람의 감정 상태를 만들기 위해 노력하는 노동자, 셋째, 연수와 감시를 통해 고용주가 직원들의 감정적 활동에 관해 어느 정도 통제력을 행사할 수 있는 직업이라는 특성을 띤다. 이를 초등학교 교사가 가지는 몇 가지 특성과 비교해보면, 초등학교 교사는 학생, 학부모, 학교 관리자와 끊임없이 대면 활동을 하고, 대다수의 초등학교 교사들이 감정 관리를 통해 자신의 솔직한 감정은 가급적 숨기려고 애쓴다. 그리고 교사의 전화친절도, 민원 대응 능력, 감정관리능력 등을 향상시키기 위해 단위 학교와 시·도교육청 차원의 많은 연수를 시행한다. 즉, 이러한 비교를 통해 보더라도 초등학교 교사는 감정노동을 하는 직업의 특성을 가지고 있다고 말할 수 있다(황수아, 최한울, 2014).

Hargreaves(2001)은 감정 지형(Emotional geography)라는 개념을 통해 개인과 학교 조직 환경의 급격한 변화로 인해 ‘가짜 감정’을 만들어야 할 상황이 증폭되어 교사들에게 요구되는 감정 규칙의 적용 범위도 자연스럽게 확대되고 있

다고 하였다. 그리고 그러한 변화의 원인은 학교 구성원 간의 교육적 가치관의 차이, 상호작용 빈도 감소에 따른 물리적 괴리, 교사-학부모 간 권력 관계 변화 등의 정치적 괴리 등으로 인한 것이라고 설명하는데 이와 같은 현상은 한국의 학교 교육에서도 벌어지고 있다. 급변하는 교육환경 변화와 교권 약화 등으로 교직에 대한 회의감을 갖는 교사가 증가함에 따라 교원 명퇴 신청자가 지속적으로 증가하고 있으며(이데일리, 2019.05.13.), 우울증과 같은 신경정신질환으로 공무상 요양을 받거나 자살이라는 극단적인 선택을 하는 경우도 증가하는 경향이 뚜렷하다(국민일보, 2019.05.21.; 서울신문, 2019.06.06.).

이러한 학자들의 연구를 종합해 볼 때, 교사는 감정노동으로 대표되는 서비스직 노동자들과 똑같이 자신의 감정을 본인의 진짜 감정과는 다르게 학교 또는 사회로부터 주어진 규칙에 따라 조절하며 교육 활동을 수행한다(주영효, 2018). 특히, 초등학교 교사의 경우 비교적 어린 나이의 학생들을 교육해야 하는 만큼 감정 조절의 강도가 강하고, 학부모와 대면할 일이 중등교사들에 비해 많아 그로 인해 발생하는 감정노동의 상황들에 더 노출될 수 있다(황수아, 최한울, 2014). 또 초등학교 교사들은 학생을 대상으로 수업지도, 학급 운영, 생활지도 등의 교육 활동만이 아니라 공문 처리 등의 각종 행정 관련 업무까지 처리하는 등 생각보다 더 다양한 역할을 학교 안에서 수행한다. 그리고 교사에게 유달리 높은 도덕성을 요구하면서도 부정적인 시선을 던지는 사회적 분위기 역시 교사들을 감정노동의 상황으로 몰아넣고 있다. 따라서 이 연구에서는 초등학교 교사의 감정노동을 ‘초등학교 교사가 학교 안팎에서 자신의 역할을 수행할 때 학교와 사회에서 요구하는 감정 규칙이나 행동 규범에 따라 자신의 감정과 태도를 관리하고 조절하려는 노력’으로 정의하였다.

3. 선행 연구 고찰

국내에서는 1990년대 중반부터 감정노동에 관한 연구가 시작되었다(손준종, 2011). 초기 감정노동 관련 연구는 주로 종업원, 백화점 판매원 등 서비스직 노동

자를 대상으로 하였고, 최근에는 변호사, 보험설계사, 의사 등 전문직까지 연구의 대상이 확대되었으며 감정노동과 관련된 개념들도 국내 실정에 맞춰 구체화 되고 있다(김희경, 2017; 손소영, 2017). 교육 서비스를 포함한 공공서비스 종사자의 감정노동에 대한 스트레스가 민간부문의 서비스 노동자들보다 더 높게 나타나게 되면서(김왕배, 이경용, 이가람, 2012) 공무원, 그리고 교사들의 감정노동에 대한 관심이 높아졌다. 특히, 유아·보육 분야를 중심으로 한 교사의 감정노동 관련 연구는 양적·질적 분석 방법을 활용한 연구가 이미 매우 활발하게 이루어지고 있다(주영호, 2018).

이 연구와 관련이 있는 초등학교 교사의 감정노동을 주제로 한 선행 연구를 살펴보면 크게 양적 연구와 질적 연구로 구분하여 다음과 같이 정리할 수 있다.

가. 초등학교 교사의 감정노동 관련 양적 연구

양적 연구는 초등학교 교사의 감정노동과 직무 스트레스 및 소진의 관계에 관한 연구가 주를 이룬다(어예리, 이지연, 2015; 조은영, 이지연, 2015; 김보연, 신호정, 2016; 이희진, 김성봉, 2020).

어예리, 이지연(2015)은 초등학교 교사의 감정노동, 감정 표현 규칙, 그리고 소진이 어떠한 관련성이 있는지 살펴보았으며, 감정노동과 감정 표현 규칙 하위요인의 상호작용에 따른 자연발생적 군집을 탐색하고 분류된 군집에 따른 소진의 차이를 알아보았다. 인천 경기 지역 초등학교 교사 320명을 대상으로 연구를 진행한 결과 내면 행위는 소진과 부적 상관을 보였으며 표면 행위는 소진과 정적 상관을 보였고 감정노동 전체는 소진과 무상관을, 감정 표현 규칙은 소진과 부적 상관을 나타냈다. 그리고 감정노동과 감정 표현 규칙의 군집 분석을 실시한 결과 4개의 집단, 인식형·소모형·능동형·무관심형으로 구분되었다. 이들 군집 간 소진은 소모형이 인식형과 능동형보다 유의미하게 높았고, 무관심형이 인식형보다 유의미하게 높았다. 즉 주로 표면적 행동을 하고 감정 표현 규칙을 지각하지만 감정 표현 규칙에 대한 훈련, 자율성, 공정성 지각을 잘못하는 집단에서 소진이 많이 일어나는 것으로 나타났다.

김보연, 신호정(2016)은 감정노동 개념을 초등학교 교사로 확장하여 교사의 감

정노동, 소진, 교사 효능감, 감정 부조화의 관계성을 파악하는 연구를 실시하였다. 이를 위해 경기도 지역 초등학교에 재직 중인 교사 256명을 대상으로 설문조사를 실시하여 분석한 결과 어예리, 이지연(2015)의 연구와 동일하게 초등학교 교사의 표면 행위는 소진을 증가시키고 내면 행위는 소진을 감소시키는 것을 확인하였다. 이는 초등학교 교사가 학생들과 정서적 교류를 할 때 표면 행위보다 내면 행위 수행 전략을 사용하는 것이 교사 소진을 예방하고 학교 교육의 성과를 높일 수 있음을 말한다. 또, 이 연구에서 표면 행위는 감정 부조화를 통해, 내면 행위는 교사효능감을 통해 교사의 소진에 간접 영향을 미치는 부분 매개효과가 존재함을 확인하였는데, 교사가 감정노동 과정에서 소진을 덜 경험하기 위해서는 교사효능감을 높이는 것이 필요하고 교사효능감 증진을 위한 지원 프로그램 개발의 필요성을 시사하였다.

나. 초등학교 교사의 감정노동 관련 질적 연구

초등학교 교사의 감정노동에 관한 질적 연구로는 손준중(2011)과 황수아, 최한울(2014)의 연구가 있다. 교사를 주제로 논의되는 많은 연구는 대부분 교수법과 관련한 교사의 전문성 신장 방안이나 잘 가르치는 교사를 어떻게 양성할 것인가에 집중되어 있었다면 이 두 연구는 감정을 지닌 인간으로서의 교사에 대한 관심으로 교사들이 경험하는 감정에 초점을 맞추려는 시도로 이루어진 연구들이다. 그러므로 두 연구는 심층 면담이라는 질적 연구 방법을 통해 초등학교 교사의 감정을 탐구하고, 초등학교 교사의 감정노동에 대한 인식 및 실태를 분석하였다. 단, 연구 참여자 선정에 있어서 손준중은 학교의 특성(시 지역과 읍면 지역), 성별, 연령과 교육 경력(10년 미만과 이상) 등을 고려하여 고르게 선정한 반면, 황수아, 최한울(2014)은 10년 이하 경력의 교사들로 한정하여 초임에서 성장기로 나아가는 교사들이 겪는 감정노동을 중심으로 연구하였다. 그 결과, 두 연구 모두에서 초등학교 교사들은 일상적 업무와 학생, 학부모, 학교 관리자들에 대해 분노와 슬픔과 같은 부정적 감정을 경험하고 있으며, 교사들의 감정 통제 방식은 동료에게 지원 요청하기, 혼자 해결하기, 학생들과 긍정적 관계 정립 등으로 나타났다.

손준중(2011)과 황수아, 최한울(2014)의 연구는 초등학교 교사를 대상으로 한 질적 연구라는 점에서 이 연구에 시사하는 바가 크다. 연구자는 교육이라는 큰 목표를 위해 종종 도구적인 존재로만 여겨지며 소모되는 교사들이기에 그들이 겪는 감정노동과 그로 인한 심리적 어려움을 교사이기 이전에 한 ‘인간’으로서 그들을 바라보는 관점으로 다가가려고 한다. 이를 위해 인간의 의식과 감정, 심리적 현상에 대한 깊이 있는 이해를 목적으로 하는 현상학적 연구 방법(이남인, 2014)을 적용하여 초등학교 교사들이 경험하는 감정노동은 무엇인지 살펴보고 그 감정노동을 어떻게 경험하는지, 그리고 감정노동에 어떤 의미를 부여하는지 탐구해 보고자 한다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구 설계

이 연구는 초등학교 교사의 감정노동에 관한 질적 연구를 목적으로 하며, 이를 위해 연구자는 질적 연구 가운데 현상학적 연구 방법을 적용하고자 한다. Creswell(2013)은 그의 저서에서 현상학적 연구(Phenomenological research)는 하나의 개념이나 현상에 대한 여러 개인들의 체험(lived experience)의 공통적 의미를 기술하고, 현상학의 기본적인 목적은 현상에 대한 개인의 경험들을 보편적 본질에 대한 기술로 축소하는 것이라고 하였다. 그리고 이러한 목적 달성을 위해 질적 연구자들은 현상을 확인하고 현상을 경험한 사람들로 부터 자료를 수집하고 모든 개인들에게 나타나는 경험의 본질에 대한 복합적 기술을 전개하게 된다고 설명하였다. 현상학적 연구 방법은 ‘판단 중지(epoche)’ 또는 ‘괄호 치기(bracketing)’의 방법에 의하여 연구자의 선입견이나 판단을 최대한 배제하는 가치중립적인 태도를 유지한다(김영천, 2013). 즉, 연구 참여자의 살아있는 경험의 의미를 밝히려는 의도를 가지고 다른 데로 주의를 돌리지 않고 기술을 읽고 또 다시 읽어 연구자로 하여금 자료에 있는 함축적 메시지 및 명백한 메시지에 대해 개방적이 되도록 하는 것이다(김분한 외, 1999).

2. 연구 참여자

가. 연구 참여자 선정

질적 연구는 양적 연구와는 달리 소수의 경험을 깊이 있게 탐색하는 연구 방

법(Merriam & Tisdell, 2016)인 만큼 연구를 위한 최적의 정보를 제공해 줄 참여자 선정이 매우 중요하다. Morse & Field(1994)는 질적 연구의 표본 선정 중요성을 말하며 ‘적절성’과 ‘충분성’을 제시하기도 하였다. 이 연구는 연구 문제와 관련하여 적절하고 충분한 최적의 정보를 제공해 줄 수 있는 최초 연구 참여자로부터 “일반적인” 초등학교 교사 중 15년 이상의 풍부한 교육 경력을 쌓으면서 다양한 상태의 감정노동을 경험했거나 경험하고 있는 교사로 소개받는 눈덩이 표집 방법을 사용하였다. 연구자의 개인적 친분을 위한 표집 구성은 다양한 집단을 고려하기 어렵다는 한계는 있으나 연구 목적에 적합한 대상을 선정할 수 있다는 장점도 있으므로(Mason, 1996) 가급적 눈덩이 표집 방법이 가진 장점을 극대화할 수 있는 대상을 선정하기 위해 힘썼다.

나. 연구 참여자의 일반적 특성

이 연구에 참여한 연구 참여자들의 일반적 특성은 <표 1>과 같다.

<표 1> 연구 참여자의 일반적 특성

연구 참여자	성별	연령대	경력	담당 학년	비고
교사1	여	50대	28년	교과전담	
교사2	여	50대	27년	2학년	
교사3	여	40대	19년	1학년	업무부장
교사4	여	40대	17년	1학년	
교사5	여	40대	15년	4학년	
교사6	여	30대	15년	6학년	

연구 참여자의 일반적 특성을 살펴보면, 6명의 연구 참여자 모두 여성이고 30대 1명, 40대 3명, 50대 2명이며 교육 경력은 평균 20.17년으로 모두 15년 이상의 교육 경력을 가진 교사들이다. 15년 이상 경력의 교사들을 연구 참여자로 선정한 이유는 초등학교 교사의 감정노동을 탐구하는데 있어 충분한 교육 경력 동안 다

양한 대상과 상황에서의 감정노동을 겪은 경험을 가지고 있어야만 Morse & Field(1994)가 제시한 적절성을 확보하기에 유리하다고 보았기 때문이다. 교과전담을 맡은 교사 1을 제외한 나머지 5명은 모두 담임 교사이며, 1학년부터 6학년 까지 다양한 학년을 맡아 지도하고 있었다.

다. 연구 참여자의 이해

교사 1은 2남 2녀 중 셋째로 태어났고, 큰 일탈 없이 무난하고 평범한 학창 시절을 보냈다. 고등학교 시절 영어 과목에 큰 흥미를 가지게 되어 영어 관련 전공으로 대학에 진학하고 싶은 마음이 있었으나 부모님, 특히 어머니의 강한 권유로 교대에 입학하게 되었다. 교사라는 직업에 대해 긍정적인 마음 또한 가지고 있었기에 교대 졸업 후 자연스럽게 교사의 길을 걷게 되었고, 교직 생활을 하면서 학생들을 대상으로 영어를 가르치는 일에 큰 흥미를 느끼게 되어 유학 휴직 후 영국에서 영어교육 관련 석사학위를 받기도 하였다. 그 후 17여 년간 영어 교과전담을 맡아 왔으며 지역 내 영어교육 관련 컨설팅, 교사 및 원어민보조교사 수업 심사 등에도 많이 참여하고 있다. 교사가 아닌 나를 생각해 본 적이 없을 만큼 교사로서 살아온 시간에 감사해하고 있으며 오랜 교육 경력을 바탕으로 후배 교사들에게 좋은 멘토링을 해주기 위해 애쓰고 있다고 하였다.

교사 2는 2남 1녀 중 둘째로 시골 농가의 자녀로 태어났다. 교사 2의 어린 시절에 학교는 문화생활이나 사회를 접할 수 있는 유일한 공간이었고, 세상을 향한 창이자 세상을 볼 수 있는 통로였다. 적은 학생 수에 소규모였던 당시의 학교는 교사 2에게 편안하면서도 집에서는 맛볼 수 없었던 것들을 볼 수 있는 곳이었고, 학교의 선생님 역시도 자신을 도와주는 사람이라는 생각이 매우 강했었다고 한다. 그래서 고등학교 진학 후 진로를 결정할 때에도 초등학교 교사가 되고 싶다는 생각이 매우 확고했다. 그러나 교사가 되어서 만난 학교 현장은 자신이 생각했던 것과는 완전히 다른 곳이었다. 학급 운영이 마음대로 되지 않아 자신의 무능함만 탓하며 힘든 시기를 보내기도 했다. 지금은 2학년 담임을 맡고 있고, 교사로서의 경력이 늘어난 만큼 자녀들도 많이 자라서 교사로서의 시간적 여유가 더 늘어나 역량을 펼치고 늘 준비할 수 있는 시기가 되었으나 경력이 쌓였다고

해서 전문가가 되어간다는 느낌보다는 요즘 아이들을 잘 몰라서 문제가 발생하지는 않을까 하는 염려도 있다.

교사 3은 2남 1녀 중 둘째이다. 고등학생 시절 자신의 진로를 고민할 때 교사가 되겠다고 생각한 적은 없었다고 했다. 다만 수능시험을 치른 후 생각보다 낮은 점수로 생각하고 있던 서울 소재 대학교 진학이 어려웠고, 결국 아버지의 강권으로 마지못해 교대에 입학하였다. 그렇지만 교대 생활 중 교생실습 기간을 거치면서 교사라는 직업의 매력에 빠졌고, 자신의 적성에도 잘 맞는다는 생각을 가지게 되었다고 한다. 그리고 20년 동안 초등학교 교사로 지내면서 쉽지만은 않았으나 지금은 교대를 선택하고 교사가 된 것에 대해 나름 만족감을 느끼며 지내고 있다.

교사 4는 1남 2녀 중 둘째로, IMF 경제 위기로 진학하고 싶은 학과가 아닌 교대에 입학했던 것은 어쩔 수 없는 선택이었다고 하였다. 그래서 교대를 다니는 4년 동안 초등학생을 상대하는 것이 나에게 맞는 일인가에 대해 많이 고민하며 지냈으나 비슷한 처지의 동기들을 만나서 함께 견뎌낼 수 있었다. 결국, 교사라는 일이 나에게 맞는 일인가에 대한 큰 확신 없이 교직에 들어섰고, 즐겁지는 않지만 내가 맡은 학생들에 대한 강한 책임감으로 지금까지 교사의 길을 걸어오고 있다. 처음 교직에 대한 확신이 서지 않았던 자신의 모습 때문에 교사가 하는 일의 가치에 비해 자신의 의지가 너무 약한 것은 아닌가에 대해 늘 고민하고, 교사로서의 역량을 키우기 위한 노력을 게을리하지 않고 있다고 말했다.

교사 5는 1남 2녀 중 장녀이다. 일반 4년제 대학을 졸업한 후 3년 정도 직장 생활을 하다가 교대로 편입하여 졸업 후 초등학교 교사가 되었다. 교대 편입 전에 다녔던 직장은 대학 시절부터 원하던 직종이었고 재미있기는 하였으나 미래가 불안정한 직업적 특수성으로 이직을 고민하던 중 아버지의 권유로 교대 편입을 도전하게 되었다고 하였다. 초등학교 교사로 일하는 것이 안정적인 미래가 보장된다는 직업적 장점은 크지만 일의 강도는 이전 직장과 비교했을 때 결코 약한 편이 아니라고 하였다. 그래서 교사들이 쉬운 일을 한다고 여기는 사람들의 시선을 받는 것이 매우 부당하다고 느끼면서도 안정적인 직업을 바라는 사람들의 질투 어린 시선 또한 공감하였다. 이제는 초등학교 교사로 지낸 기간이 이전 직장에서 보낸 시간보다 더 길어졌다. 이전 직업으로 돌아갈 기회는 없다고 여기

지만 다른 교사들이 가지지 못한 특이한 이력을 가지고 있는 것이 나름 자신만의 특화된 강점으로 작용할 수도 있겠다고 여기며 지금의 교직 생활을 다듬어가고 있다.

교사 6은 3남매 중 장녀로 태어났으며 증조할머니, 할아버지, 할머니까지 모시는 대가족 속에서 성장하였다. 어린 시절 학교에서 늘 조용하게 지내며 혼자 공상하기를 좋아하던 아이였다. 초등학교 교사이셨던 어머니의 권유로 교대에 진학하게 되었는데, 교사가 되고 싶어서 선택했다기보다는 얼른 안정된 직장을 갖는 것이 동생들을 생각했을 때 가족들에게 부담이 덜 되는 일이라는 현실적인 생각 때문에 하게 된 결정이었다. 교대를 다니면서도 교사가 되고 싶다는 확신을 세우지 못한 채로 흘러 교사가 된 첫 학교생활은 무척 힘들었다고 한다. 그러다 차츰 본인의 의지만 있으면 뭔가 계속 배울 수 있다는 교직의 장점을 받아들이면서부터 열심히 해보아겠다는 마음가짐이 생겨났다. 올해 새로 부임한 학교에서 6학년 담임을 맡고 있으며, 지난 학교에서 겪었던 감정노동의 경험들로 한동안 힘들어하다가 조금씩 정서적 회복을 얻고 있는 중이다.

3. 자료 수집

연구자는 이 연구가 초등학교 교사의 감정노동에 대한 현상학적 연구를 진행하는 만큼 연구 참여자를 대상으로 심층 면담을 실시하였다. 면담이 이루어지기 전에 연구 주제에 대하여 설명하고, 면담 녹취, 전사, 분석 결과 등에 면담한 내용이 포함될 수 있음을 알리고, 연구 참여자의 개인 정보 보호 등 연구에 관련된 윤리 사항을 함께 확인한 후 연구 참여 동의서를 작성하였다. 면담은 2020년 4월부터 9월까지 진행되었다. 면담 장소는 연구 참여자가 편안하게 이야기 할 수 있는 장소를 선정하도록 하였고, 타인의 시선에 대한 부담을 줄이고 자신의 솔직한 감정과 생각을 말할 수 있도록 ‘개별 면담’으로 진행하였다. 면담은 연구 참여자 별로 1~2회의 만남을 가졌고 1회 면담 시 최소 45분에서 최대 120분 정도 소요되었다.

면담을 통해 연구 참여자가 교직 생활 중 겪었을 감정노동 경험을 보다 심층적으로 진술할 수 있도록 반구조화 질문을 준비하여 활용하되, 일상적 대화 형식을 유지하며 면담을 진행하였다. 연구 참여자와의 모든 면담 내용을 녹음하였으며 면담 후 1~2일 이내에 전사 작업을 진행하였다.

심층 면담 시 참고한 반구조화 질문은 다음과 같다.

1. 초등학교 교사로 일하면서 자신의 감정을 그대로 드러내 표현하는 편인가? 그렇지 않다면 왜 표현하지 않는가?
2. 초등학교 교사로서 표현하도록 기대되어지는 감정이 있다고 생각하는가? 있다면 그 기대되어지는 감정을 표현하기 위해 어떤 노력을 해보았는가? 그러한 감정을 표현하고 난 후 느끼는 내면의 감정은 어떠한가?
3. 감정노동의 대상은 주로 누구인가?
4. 감정노동을 하게 되는 상황은 주로 어떤 상황이며, 구체적인 경험은 무엇인가?
5. 감정노동을 수행하고 겪은 심리적 현상은 무엇이었는가?
6. 감정노동이 교사로서의 삶에 어떤 영향을 미치는가?

4. 자료 분석

Moustakas는 Husserl의 현상학적 개념들을 분석과정에 최대한 적용함으로써 연구자의 해석보다는 연구 참여자의 경험 기술에 중점을 둔 현상학적 연구방법론으로 알려져 있다(Creswell, 2013). 연구자는 현상학적 연구의 여러 가지 자료 분석 방법 중 자료 분석 절차의 체계적인 단계와 조직적, 구조적 기술을 조합하는 Moustakas(1994)가 제시한 절차에 따라 다음과 같이 연구를 진행하였다.

첫째, 연구하고자 하는 현상을 확인하였다. 이는 연구 아이디어를 정리하고, 연구 계획을 수립하는 과정을 말하는 것으로, 연구자는 초등학교 교사가 경험하는

감정노동 현상을 확인하고 이에 대한 깊이 있는 이해를 위해 현상학적 연구를 위한 계획을 수립하였다.

둘째, 현상에 대한 연구자의 개인 경험을 기술하여 연구자의 선이해를 점검하는 과정을 거쳤다. 특히, 초등학교 교사인 연구자가 연구 참여자의 면담 내용을 주관적으로 해석하는 것을 방지하기 위해 참여자 확인, 동료 검토, 감사 추적 등 연구의 타당성 확인에 힘썼다. 이는 연구자 자신의 경험에 대한 괄호 치기 및 판단 중지를 위함이다.

셋째, 연구자는 초등학교 교사로서 감정노동을 경험한 6명의 연구 참여자를 대상으로 심층 면담을 실시하여 이 연구에 필요한 원자료를 수집하였다. 연구에 참여한 초등학교 교사들은 그들이 어떤 상황에서 어떤 내용으로 감정노동을 경험하고 있는지, 그리고 그 경험이 교사인 그들에게 무엇을 의미하는지 면담을 통해 진술한 많은 이야기를 들려주었다.

넷째, 수집된 정보들을 의미 있는 진술로 정리·분석하였다. 이는 수평화(horizontalization) 단계로, 연구자는 교사가 감정노동을 어떻게 경험하는가에 대한 이해를 제공하는 연구 참여자들의 의미 있는 진술을 수평적으로 펼쳐놓고 의미 단위로 나타냈는데, 그 예는 <표 2>와 같다.

<표 2> 의미 있는 진술을 의미 단위로 나타낸 예

의미 있는 진술	의미 단위
<p>학부모님들은 자기가 느끼는 감정 그대로 교사가 느끼고 공감하기를 자기만큼 슬프고 아프고 기쁘기를 바라는 건데 애초에 우리는 이 나무 하나만 바라보는 역할이 아니니까 그렇게 할 수가 없잖아요.</p>	<p>무조건적인 공감만 바라는 학부모</p>
<p>이걸로 꼭 지금 전화를 해야 돼? 하는 것들이..... 저녁 시간에 오고, 자신들이 필요하면 문자가 토요일 밤 11시에 오고.....</p>	<p>때를 가리지 않는 학부모의 민원전화로 인한 피로감</p>

다섯째, 연구자는 수평화 단계에서 정리한 의미 단위들을 다시 주제로 발전시켰다. 그리고 그 주제들을 이 연구의 세 가지 연구 문제에 따라 3개의 범주로 분석하였는데 그 결과, 29개의 의미 단위와 11개의 주제, 3개의 범주가 도출되었다.

여섯째, 앞에서 도출된 의미 있는 진술과 주제들은 연구 참여자들이 경험한 것에 대한 조직적 기술을 작성하는데 사용되었다. 연구자는 <표 3>과 같이 ‘초등학교 교사가 경험하는 감정노동의 내용’이라는 범주로 분류된 주제와 그에 따른 의미 단위들을 사용하여 초등학교 교사가 경험하는 감정노동이 무엇인지에 대해 조직적 기술을 작성하였다.

<표 3> 조직적 기술과 관련된 주제와 의미 단위

의미 단위	주제	범주
교사니까 다 이해해야지 학생에게 일어나는 모든 일은 교사의 책임 교사라면 따라야지	교사에게 강요되는 교사다움	
학생에게 드러내는 실제와 다른 마음 에둘러 말하느라 지친 학부모 상담 교사의 소신은 답을 수 없는 평가 굳이 밝히지 않는 교사라는 신분	솔직함 숨기기	초등학교 교사가 경험하는 감정노동의 내용
쌓이는 스트레스와 불만 스트레스의 신체화 떨어져 버린 자존감	감정노동 후에 남는 상처들	

일곱째, 앞의 단계에서 작성된 조직적 기술의 내용을 바탕으로 연구 참여자들이 현상을 어떻게 경험하는가에 영향을 미친 맥락이나 상황에 대한 구조적 기술

을 작성하였다. 연구자는 초등학교 교사가 경험하는 감정노동이 어떤 맥락에서 발생하는지 면담 자료를 통해 교사가 학교 안팎에서 맺는 여러 관계들을 살펴보고, 이를 <표 4>와 같이 정리하였다.

<표 4> 구조적 기술과 관련된 주제와 의미 단위

의미 단위	주제	범주
고학년 담임 교사들이 겪는 감정적 어려움 도움이 필요한 학생을 제대로 도와주지 못했다는 미안함	학생과의 관계	초등학교 교사가 경험하는 감정노동의 맥락
무조건적인 공감만 바라는 학부모 자녀의 문제를 자신의 것으로 동일시하는 학부모 때를 가리지 않는 학부모의 민원전화로 인한 피로감	학부모와의 관계	
교육의 본질과 거리가 먼 업무들 은연중에 존재하는 교사 간 서열문화	학교 조직과의 관계	
교사가 하는 일을 쉬운 일로 여김 교사에게만 더 엄격한 윤리적 잣대	사회와의 관계	
가족에게도 전달되는 부정적 감정과 행동의 제약 가정과 직장(학교) 사이에 끼인 나	가족과의 관계	

마지막으로, 초등학교 교사의 감정노동 경험에 담긴 본질을 드러내기 위해 현상에 대한 조직적, 구조적 기술을 통합하여 현상의 본질을 제시하는 복합적 기술을 작성하였다. <표 5>와 같이 ‘초등학교 교사가 경험하는 감정노동의 의미’를 정리하고, 연구 참여자들의 공통적인 경험에 초점을 두어 초등학교 교사들은 자신들의 감정노동에 어떤 의미를 부여하는지 서술하였다.

<표 5> 복합적 기술과 관련된 주제와 의미 단위

의미 단위	주제	범주
교육적 목적에서의 감정노동은 당연한 일 필터가 되어주는 감정노동 보람으로 다가옴	교사를 교사답게: 감정노동의 순기능	초등학교 교사가 경험하는 감정노동의 의미
자기 마음 돌보기 나의 감정 소리 내어 말하기 자기 계발로 승화하기	극복해야 할 대상, 감정노동	
교사도 상처를 받는다 위라벨을 꿈꾼다	교사도 한 인간일 뿐: 진짜 속마음	

5. 연구의 타당도 확인

연구자는 이 연구의 타당성을 높이기 위해 나장함(2017)이 그의 연구에서 상세히 설명한 질적 연구의 타당도 확보 기법인 참여자 확인(member checking), 동료 검토(peer debriefing), 감사 추적(audit trail)을 실시하였다.

참여자 확인은 연구자가 수집한 자료의 정확성과 그 자료가 연구 참여자의 관점을 제대로 반영하고 있는지를 선정된 몇몇 연구 참여자로부터 직접 확인받는 것이다(나장함, 2017). 참여자 확인을 위해 연구자는 연구 참여자들에게 면담 전사 자료를 보여주고 본인이 면담한 내용과 일치하는지 확인하였다. 그리고 최초 연구 참여자 3명에게 수집한 면담자료를 모두 정리하여 이메일로 전송하고 전화 통화를 통해 다른 연구 참여자의 면담 내용에 대한 의견과 소감을 나누고 의미 단위의 개념화 내용이 적절한지 논의하는 과정을 거쳤다. 자료 검토에 참여한 참

여자들이 검토 후 논의 과정에서 다른 선생님들의 면담 내용에 크게 공감하기도 하고, 비슷한 경험을 하는 누군가가 있음이 큰 위로가 된다는 반응을 보여주었다.

동료 검토는 연구자의 가정과 분석에 도전함으로써 연구자의 성찰에 도움을 줄 수 있는 비판적인 동료들에 의한 심문을 의미한다(나장함, 2017). 이 연구는 동료 검토를 위해 같은 전공의 동료 연구자 2명과 연구자와 같은 학교에 재직 중인 교사 동료 2명에게 연구 내용과 결과를 공유하고 연구자의 편견이 들어갔거나 잘못 해석된 부분은 없는지에 대한 협의를 실시하였다.

감사 추적은 연구의 질에 대한 전문가의 평가라고 할 수 있다(나장함, 2017). 감사 추적을 위해 연구자는 지도 교수와의 지속적인 면담을 통해 자료 분석 초기 단계부터 자료를 반복적으로 검토하며 피드백을 받고, 이를 자료 분석에 반영하며 질적 연구로서의 타당도를 확보하기 위해 노력하였다.

6. 연구 윤리

이 연구는 연구 참여자들이 교사로서 경험했던 감정노동과 그로 인한 부정적 경험들과 같은 민감한 내용을 다룬다. 그리고 이러한 경험은 연구 참여자가 만나는 학생, 학부모, 동료 교사 등과의 상호작용 속에서 발생하는 만큼 민감한 개인 정보가 나타나지 않도록 각별히 주의하였다. 실명 대신 익명을 사용하고 개인의 신상이 드러날 수 있는 면담 내용은 자료에서 제외시켰다. 연구 참여자와의 면담을 시작할 때 연구자나 소개자를 통한 회유나 강권에 의한 것이 아닌 자발적 참여인지 재차 확인하였고, 본인이 원할 경우 언제든지 연구에서 탈퇴할 수 있음을 설명하였다. 연구자는 국가과학기술인력개발원의 대학원생을 위한 연구 윤리 교육과정을 이수하고, 연구 윤리 준수를 위해 이와 같은 자체적 연구 윤리 지침을 구성하였다.

IV. 연구 결과

1. 초등학교 교사가 경험하는 감정노동의 내용

연구 참여자들의 면담 내용을 살펴보면서 그들이 공통으로 경험하고 있는 감정노동의 내용을 정리할 수 있었다. 연구 참여자들은 공식적 또는 비공식적으로 학교와 사회가 요구하는 감정 규칙과 행동 규범에 따라 자신의 감정과 태도를 관리하고 조절하는 감정노동을 경험하였다. 학교와 사회가 교사에게 요구하는 감정 규칙과 행동 규범은 주로 “교사다움” 즉, 교사의 자질이라고 여겨지는 것들로 표면화되었다. 무조건적인 이해와 배려, 강한 책임감, 순응적 태도 등이 그 대표적인 예라고 할 수 있다. 그러나 교사들은 교사라면 이리이리해야 한다는 식의 정형화된 이미지를 만들고 그 이미지를 갖춘 교사만이 진정한 교사라고 여기는 학교 안팎의 시선이 문제라고 생각하였다. 이와 같은 왜곡된 시선들이 교사들에게 지나치게 높은 도덕성과 일방적인 인내를 요구하는데 교사들은 그러한 상황이 매우 불편하다. 그러나 교사들은 그러한 불편함에 대해 솔직한 감정을 드러낼 수 없고 학교와 사회의 요구에 따른 표면 행위만 지속할 뿐이다. 그리고 이로 인해 겪는 감정 부조화로 교사들은 심한 감정 소모를 경험하게 되며 학교 밖에서는 자신이 교사라는 사실을 가급적 감추려 한다. 이러한 과정에서 발생하는 교사의 감정 조절은 개인의 내적 자아와 겉으로 나타나는 자아가 서로 불일치 하는 경험을 하도록 하여 교사들이 스트레스와 함께 부당한 감정노동 상황에 대한 불만을 갖게 하였다. 또, 이로 인한 정서적 피로감은 신체화 현상으로 나타나기도 하고, 자존감이 무너짐을 경험하면서 교사를 그만두어야 하는가로 심각한 고민에 빠지게도 하였다.

가. 교사에게 강요되는 교사다움

연구 참여자들은 학교 안팎에서 교사들에게 “교사다움”을 강요하여 감정노동을 하게 된다고 생각하였다. 그러나 교사가 교사다움을 갖추는 것은 어찌 보면 당연한 것이다. 교사가 교사의 자질을 갖추고 그것을 잘 발휘하는 것이 교사다움이라고 본다면 말이다. 더군다나 어린 학생들과 함께 생활하는 초등학교 교사는 학생들의 정서적 성장과 발달에 강력한 영향을 끼치는 존재이므로 수업에 대한 교수 전문가적 자질과 어린 학생들의 특성을 이해하는 자질이 필수적이다. 단, 연구 참여자들이 제기하는 문제는 교사라면 이러 이러해야 한다는 식의 정형화된 이미지를 만들고 그 이미지를 갖춘 교사만이 진정한 교사라고 여기는 시선들이다. 그리고 교사 나름의 소신과 판단에 따른 행위가 정형화된 교사다움의 이미지와 부합되지 않으면 학교 안팎에서 비판의 대상이 되거나 교사답지 못하다는 평판을 받게 되고 그것은 결국 교사의 감정노동으로 이어지게 된다. 그리고 학교 안팎에서 강요하는 “교사다움”의 이미지들이 그들에게 지나치게 높은 도덕성과 일방적인 인내를 요구하는 것이 매우 불편하다.

1) 교사니까 다 이해해야지

교사들은 일방적인 이해와 배려를 요구받는 경우가 참 많다. 특히 초등학교 교사들이 상대하는 초등학생은 아직 나이가 어리고 상황 판단에 미숙하다고 여겨지므로 학생과 교사 사이에서 갈등 상황이 발생하더라도 교사는 그 상황을 이해하고 견디는 모습을 보여야 한다.

교사는 다 이해해야 돼. 예를 들어서 학생이 교사의 인권을 침해하면 교사니까 이해해줘야 돼. 학생의 미래와 앞날을 위해서. 앞에 그 학생의 어떤 문제행동에 대해서는 생각하지 않고. (교사 3)

아무리 어리고 미숙한 학생이더라도 문제행동이 지속되거나 교권 침해 상황이 발생하면 교사들도 학생에 의해 신체적, 정신적, 물질적 피해를 입는 경우도 있

다. 그러나 연구 참여자들은 그런 상황에서 교사가 자신의 피해를 감수하더라도 학생의 미래를 위해 그들을 이해하고 배려하는 것이 교사다움으로 여겨진다고 보았다. 문제는 교사들이 그런 상황에서 겪는 아픔이나 고통을 드러내기 힘들다는 점이다.

우리를 달래주는 건 없는데..... 우리는 계속 누군가를 달래줘야 되고 배려해야 되니까..... 스트레스가 심하지. (교사 4)

학부모와의 사이에서도 마찬가지이다. 때로는 교사를 겨냥해서 던지는 악의적인 학부모의 발언에도 속으로는 불쾌하나 겉으로는 수용하고 받아들이는 모습을 보여야 한다. 이런 상황에 처할 때마다 교사 자신을 달래주는 것은 없는데 계속 누군가를 달래주고 배려해야 하므로 이로 인해 지쳐가는 교사들의 스트레스는 점점 심해져 간다.

2) 학생에게 일어나는 모든 일은 교사의 책임

초등학생을 지도하는 일은 교과목을 가르치는 일에만 국한되지 않는다. 초등학교 교사들은 학생이 기본 생활 습관을 갖추고 교우관계를 원만하게 유지하며 타인과 더불어 살아가는 방법을 익히게 한다. 또, 급식 지도와 위생관리 등 매우 사소해 보이지만 어린 학생들에게 반드시 필요한 보살핌 역시 초등학교 교사가 해야 할 역할이다.

이 교실 안의 모든 문제는 내가 책임져야 하고 내가 경영해야 되고 내가 모든 걸 해야 된다, 문제가 발생했을 때도 나의 책임이라는 그런 것들이 아주 강하고..... (교사 2)

또, 초등학교는 교과전담 교사가 가르치는 몇 개를 제외한 대부분의 교과를 담임 교사가 지도하므로 학급 운영에 대한 교사 나름의 권한과 자율성을 부여받는 반면, 그에 따르는 책임 또한 매우 강하다.

연구 참여자들은 이처럼 초등학생의 연령이 낮음으로 인한 초등학교 교육 현장의 특수성이 교사가 학교에서 학생의 부모를 대신하는 역할로 여겨지게 한다

고 보았다. 문제는 교사라면 부모의 역할을 대신하는 사람이니 학생에게 발생한 모든 문제에 대한 교사의 책임을 과도하게 요구한다는 것이다. 그러나 교사는 다수가 함께 생활하는 학급에 대한 책임자인 만큼 소속된 학생 모두를 끌고루 돌보는 사람이므로 교사가 질 수 있는 책임에는 한도가 있음을 연구 참여자들은 호소했다. 교사 3은 ‘부모는 하나하나의 식물을 정성껏 가꿔주시는 분들이고, 교사는 이 식물들이 잘 자라도록 국립공원을 관리하는 관리자’라고 비유하며 책임에 대한 관점 차이를 설명하였다. 그리고 외국 파견 당시 교사의 책임에 관해 느꼈던 점을 이야기해주었다.

파견 갔을 때 보니까 미국도 그렇고 핀란드도 그렇고 선생님 이메일만 알려주고 애들이 다쳤을 때도 선생님이 할 일은 구급대 불러서 넘기는 거예요. 그런데 우리는 선생님이 같이 따졌네 안갔네 그러면서..... (교사 6)

연구 참여자들은 학생 지도에 대해 강한 책임을 가지는 것은 어린 학생들을 맡아 지도하는 초등학교 교사에게 반드시 필요한 자질이라는 점에 대해서는 모두 동의하였다. 그러나 교사가 학생의 문제를 모두 책임지기에는 발생하는 문제의 원인이 너무 다양하며 예측하기도 쉽지 않다. 그런데도 학생에게 일어나는 모든 일은 교사의 책임이라고 여기는 경향이 큰 이유는 교사가 하는 일을 제대로 이해하지 못하는 사회가 교사와 부모, 또는 학교와 가정의 역할 구분을 명확하게 하지 못하는 데에서 오는 문제라고 여겼다. 이러한 학부모나 사회의 시선으로 인해 교사들은 필요 이상의 부담과 책무만 떠안을 뿐, ‘여기까지가 우리가 할 수 있는 최선’이라고 말하지 못하고 힘들어한다. 왜냐하면 교사는 학부모와의 갈등 상황을 만들지 말아야 한다는 암묵적 규칙에 따라야 하기 때문이다. 그래서 교사는 때때로 학생들의 부모의 역할까지 떠안아야 하는 무거운 부담감과 부모가 속상한 만큼 교사도 속상해야 하고 부모가 기쁜 만큼 교사도 기뻐해야 좋은 교사라는 왜곡된 시선으로 필요 이상의 감정 소모를 해야 할 때가 많다. 이러한 감정 규칙으로 인한 표면 행위를 계속해야 하는 상황이 교사들은 힘들고 불편하다.

3) 교사라면 따라야지

연구 참여자들은 초등학교 교사들이 시키면 시킨 대로 모두 해내는 경향이 있다고 하였다. 학교 관리자나 교육청의 요구사항이나 지침에 대해 불만이 있다 하더라도 그것을 표현하고 수행하기를 거절하기보다는 대부분 시킨 대로 순응하는 경우가 많다.

관리자들은 교사에게 순종..... 시키면 따라주기를 원하고..... 왜냐하면 우리는 거부할 수가 없잖아, 공무원이기 때문에. 이거 못하겠어요 해서 못할 수 있는 게 아니라 어쩔든 해야 한다고 많이들 생각하고..... (교사 5)

또, 연구 참여자들은 학교 관리자들이 교사들에게 순응을 요구하는 이유가 그들 역시 과거에 교사였기 때문이라고 보았다. 즉, 교사였던 시절 학생들을 대하는 방법과 기대로 지금의 교사들을 학생처럼 대하는 경향이 있으며, 학생들에게 교사에 대한 순응을 강조하듯 교사들에게도 학생처럼 순응할 것을 요구한다는 것이다. 특히 초등학교의 관리자는 교사들을 더 세밀하게 통제하려는 경향이 중·고등학교의 관리자에 비해 강한 편이므로 초등학교 교사는 중·고등학교 교사들보다 관리자의 눈치를 더 많이 보게 된다. 그리고 교사는 교육공무원으로 학교 관리자를 상급자로 여기므로 그들의 지시를 거부하기 힘들어하고, 학교 관리자는 교육청을 상급 기관으로 여기며 그의 지시나 지침을 거부하기 힘들어한다. 이러한 경향으로 인해 교사의 감정이나 태도를 자연스럽게 표현하지 못하는 경직된 학교 분위기를 조성하게 되고 이는 교사들의 감정노동을 유발한다.

나. 솔직함 숨기기

연구 참여자들은 초등학교 교사로 일하면서 자신의 감정이나 솔직한 태도를 그대로 드러내 표현하는 일은 거의 드물다고 하였다. 교사 5는 면담에서 교대 편입 전에 다녔던 직장에서의 감정 표현과 교사들의 감정 표현이 매우 다르다고 하였다. 그가 이전에 몸담았던 직장의 동료들은 좋아하는 감정도 부정적인 감정도 아주 직설적으로 표현하는 반면, 교직 사회는 자기 자신의 솔직한 감정을 직

접적으로 드러내 표현하는 경우가 상당히 드물었다고 한다. 교사들은 솔직한 감정을 드러내기보다는 학교 안팎에서 요구하는 감정 규칙과 행동 규범에 따라 조절된 감정과 태도만 드러낼 뿐이다. Hochschild(1983)는 이와 같은 행동을 표면 행위라고 하였다. 즉 교사들이 표면 행위로 인해 실제 감정과 표출하는 감정이 서로 달라 감정의 세기, 방법, 종류 등을 조절하거나 억제하는 과정을 거쳐 말하거나 행동하게 된다. 이러한 감정 조절의 과정은 교사들에게 높은 스트레스를 경험하게 한다. 그리고 이와 같은 감정 조절의 과정은 교사들을 왜곡된 시선으로 바라보는 사회에서도 이어지므로 교사들은 학교 밖에서 자신이 교사라는 사실을 가급적 감추고 싶어했다. 학교 안팎에서 겪게 되는 이와 같은 상황으로 교사들은 개인의 내적 자아와 겉으로 나타내는 자아가 서로 불일치하는 경험의 연속 속에 살아가고 있었다.

1) 학생들에게 드러내는 실제와 다른 마음

교사들은 학생들을 지도하다 보면 학생의 문제행동이 잘 통제가 되지 않거나 그로 인해 다른 학생들까지 피해를 입는 경우를 종종 만나게 된다. 또, 특별한 문제행동을 보이지 않더라도 교사와 다른 반대 성향의 학생들을 대할 때 이해하기 어려운 부분들이 발생하기도 한다.

애들한테 미안한데 솔직히 저하고 정말 코드가 안맞는 애들, 정말 책임감에서 지도하는데 뭔가 안맞는 애들이 있는데 그 애들한테 막 드러내면 안되잖아요. 그러니까 나를 더 포장해야 되는 거예요. 이 애의 행동이나 이런 게 사실 속으로는 싫어요. 싫은 행동을 할 때가 있는데 그거를 내가 공감하고 일단은 경청하고 그러면서 나는 차분한 척을 해야 하니까..... 학생은 내가 굉장히 고도로 잘 감춰야 되는 대상이어서 그래서 에너지가 들었어요. (교사 6)

이런 상황에서 연구 참여자들은 자신들이 느끼는 화, 참기 힘들, 억울함 등의 부정적 감정을 학생들에게 숨기고, 실제 감정과는 다르게 침착하면서 이성적인 태도를 보이며 학생들을 지도한다고 하였다. 그리고 이처럼 자신의 감정을 억누른 채 일단은 학생들을 공감해주고 경청하며 부정적 감정을 학생들에게 드러내지 않는 것이 훌륭한 교사의 자질이라고 여겼다. 그러나 감정 조절 과정에서 오

는 감정 부조화는 교사들을 지치게 하였고, 감정 조절에 실패한 경우에는 교사답지 못하였다는 좌절감으로 힘들어하였다.

2) 에둘러 말하느라 지친 학부모 상담

연구 참여자들은 학부모와의 대화에서도 적절한 언어 표현 사용을 위해 늘 주의한다고 하였다. 특히, 학생의 장점에 대한 이야기를 나눌 때보다 문제점을 거론해야 할 때 더 조심스러워진다.

정말 내가 감정을 드러낸다면 “부모님이 도대체 뭐하십니까, 애가 이런 점이 부족합니다, 저도 이거 할 테니까 부모님도 이렇게 신경 써 주셔야 합니다.”라고 강하게 말하고 싶은데..... 항상 언어 표현에 있어서도 상당히 조심스럽지. (교사 3)

아이에 대해서 나의 화남, 긍정적인 것도 있겠지만 물론, 특히 부정적인 감정을 드러내는 건 더더욱 조심스럽게..... 근데 약간은 과장되는 것도 있는게, 긍정적인 건 또 엄청 긍정적으로 표현해주기를 요구받고, 조금 괜찮은 건데 아주 괜찮은 것으로 나 스스로가 말하고 있을 때도 있고..... 부정적인 건 적당히 부정적으로 표현해야 되고..... (교사 3)

때로는 교사들도 학부모의 자녀 양육 태도에 대해 불만을 표현하고 싶고, 학생의 부적절한 행동에 대한 문제를 제기하고 싶다. 그러나 연구 참여자 대부분은 학부모들에게 직설적으로 표현하기보다는 에둘러 말하는 경우가 많았다. 학생의 장점을 먼저 이야기하고 그다음에 문제점을 꺼내는 식으로 대화를 끌어가거나, 문제가 되는 행동의 정도를 축소해서 말하였다. 교사 자신의 마음이 불편하더라도 학부모들과의 갈등 상황을 만들고 싶지는 않기 때문이다. 또, ‘학교에서 발생하는 학생의 문제는 교사의 책임’이라는 인식에서 교사조차도 자유롭지 못했다. 결국, 이런 상황이 반복될수록 실제 감정과 표현하는 감정이 달라 이를 조절하고 통제해야 하는 과정에서 교사가 겪게 되는 스트레스는 각종 정서적 문제를 일으키는 원인이 되기도 한다.

3) 교사의 소신은 답을 수 없는 평가

에둘러 표현해야 하는 일은 학부모와의 대화에서만 아니라 교사가 학생평가

결과를 생활기록부에 작성할 때도 적용되는 감정 규칙이다.

생활기록부 작성할 때처럼 어떤 현상에 대해서 부정적인 것도 긍정적인 면을 먼저 들고 그 부정적인 면을 보완점으로 하여 더 발전적인 방향을 연결하도록 구조화시켜서 말을 하도록 강요받지. 분위기가 조성된 거지. (교사 4)

실제로 우리 서술형으로 학업 기술할 때도 완곡하게 표현해달라는 요청을 우리는 관리자한테 받았잖아. (교사 3)

연구 참여자들이 근무하는 학교에서는 매 학기 말 가정으로 생활통지표를 발송하였다. 이를 위해 교사들은 생활기록부에 학생들의 교과별 평어와 창의적체험 활동 내용, 행동 발달 특성 및 종합 의견을 작성하고, 학교 관리자들이 그 평가 서술 내용을 확인한 후 각 가정으로 보내진다. 이 과정에서 학교 관리자들은 교사들에게 완곡한 표현으로 기술하기를 요구하고, 부정적인 면보다는 긍정적인 면을 작성할 것을 강조한다. 또, 학생이 잘하는 것만 기록하도록 하는 경향도 높았다. 그리고 이렇게 작성하는 것이 학생의 자존감을 높이는 데 도움이 된다고 말한다. 그러나 연구 참여자들은 이런 상황이 교사의 평가 전문성을 침해하는 일이라고 여겼다. 그리고 학교 관리자들의 요구에 따라 작성되는 생활기록부 내용이 학생의 자존감을 높이는 데 진짜 도움이 되는지 의문을 가지고 있었다. 교사들은 학교 관리자의 요구대로 통지표를 작성하다 보면 교사가 평가한 학생의 진짜 모습을 생활기록부에 담기 어렵다고 여겼다. 그리고 무엇보다 연구 참여자들이 평가와 관련해 허탈감을 느끼는 것은 학생이나 학부모들조차도 긍정적인 표현만 가득 담긴 초등학교에서의 평가 결과를 신뢰하지 않는 모습을 보인다는 것이다. 이런 상황을 교사들이 지속적으로 경험하다보니 자신이 전문성을 가진 교사로 인정받지 못하는 것 같은 허탈감을 느꼈고, 그런 상황에 당당하게 맞서지 못하는 자신의 모습이 무기력해 보여 힘들다고 하였다.

4) 굳이 밝히지 않는 교사라는 신분

연구 참여자들은 직장인 학교를 벗어나면 굳이 자신이 교사라는 사실을 밝히지 않는다고 하였다. 교사라는 이유로 받게 되는 시선이 불편할 때가 많기 때문

이다.

내 생각이나 행동이나 말의 폭을 확 줄여버려요. 교사라고 말하고 나면..... 말하고 나면 내가 그 사람 뭐라고 하지 않아도 내가 다 조심해야 할 것 같고, 뭐해도 똑바른 행동만 해야 될 것 같고..... (교사 2)

교사에게 더 엄격하게 들이대는 윤리적 잣대로 교사들은 말 한마디, 행동 하나도 매우 조심스럽다. 그렇다 보니 학교 밖에서도 여전히 자신의 감정 표현에 솔직하기 어려워 감정노동이 연장되는 것처럼 느껴지므로 가급적 교사라는 사실을 숨기려고 하게 된다. 또, 정시 퇴근, 방학, 정년 보장, 퇴직 후 연금 등 교직이 누리는 장점에만 초점을 두고 교사를 바라보는 시선도 부담스럽기만 하다. 연구 참여자들은 그런 부러움과 시기의 눈으로 바라보는 사람들에게 종일 어린 학생들과 지내는 것이 얼마나 세심한 관심을 쏟아야 하는 일인지, 수업 준비와 병행해야 하는 행정 업무 처리로 학교에 있는 내내 얼마나 눈코 뜰 새 없이 바쁜지 교사들의 하루를 그대로 보여주고 싶다고 하였다. 방학도 전적으로 휴가가 아니며 학기 중에는 필요한 연가나 병가를 쓰는 게 학교 관리자와 동료 교사, 학부모들에게 얼마나 눈치 보이는 일인지도 느껴봤으면 좋겠다고 말했다.

교육과 관련 없는 내 지인을 만났을 때 내 감정을 솔직하게 드러내지는 못하는 거 같아. 같은 교사들끼리 얘기할 때랑 아무래도 틀리겠지. 약간 거리감도 있고. 약간의 벽이 느껴지긴 하는 거 같아. (교사 1)

교사를 바라보는 사회의 시선이 불편하니 연구 참여자들은 자신이 교사라는 사실을 이미 아는 지인들과의 관계에서도 자연스럽게 거리감을 두게 되고, 말과 행동이 조심스러워진다고 했다. 그리고 그런 관계를 지속하는 것이 피곤하게 느껴져 결국 더 가까워지지 못하거나 아예 관계가 단절되는 경우도 적지 않았다.

다. 감정노동 후에 남는 상처들

서비스 직종의 감정노동에 대해 연구한 Ashforth & Humphrey(1993)는 표면

행위로 인한 감정 조절의 과정은 개인의 내적 자아와 겉으로 나타내는 자아가 서로 불일치하게 되는 경험을 겪도록 하여 결과적으로 자기소외 및 자아 분리 현상을 느끼게 하고 결국 직무만족도가 낮아지고 감정이 메마르며 높은 직무 스트레스와 소진을 경험하게 된다고 보았다. 또, 초등학교 교사의 감정노동, 감정 표현규칙, 그리고 소진이 어떤 관련성이 있는지 연구한 어예리, 이지연(2015)도 표면 행위가 소진과 정적 상관을 보였음을 밝혔다. 이 연구의 연구 참여자들 역시 여러 관계와 상황 속에서 겪었던 감정노동으로 인해 신체적·정서적 문제를 겪었다고 하였다.

1) 쌓이는 스트레스와 불만

연구 참여자들은 학교 안팎에서 벌어지는 감정노동 상황들이 지속됨에 따라 그에 따른 스트레스와 불만도 함께 쌓여감을 느낀다고 하였다. 감정노동 경험 초기인 연구 참여자들의 초임 교사 시절에는 모든 것이 낯설고 서툰 시기이므로 감정노동 발생 상황이 본인이 미숙해서 오는 문제라고 여기는 경향이 컸다. 그리고 경력이 쌓이면 관찮아질 것이라는 기대감으로 견디며 그 상황들을 극복해갔다. 그런데 경력이 어느 정도 쌓인 후 감정노동 상황들에 대처하며 잘 지내고 있다고 여기다가도 어느 순간 힘겹게 참고 있는 자신을 자각하게 될 때 강한 스트레스를 느꼈다고 하였다.

잘 지낸다고 생각했는데 그냥 제가 참고 있었던 거였구나..... 내가 관찮은 게 아니었구나 그걸 느꼈어요. 2018학년도에 그때는 제가 감정 쓰레기통의 역할을 하는 느낌이었어요. (교사 6)

또, 자신의 감정을 숨겨야 하니 말을 자유롭게 할 수 없고, 그래서 어떻게 말을 해야 좋을지 늘 고민스러우며 사람들을 대면하는 게 힘들게 느껴지기도 하였다.

내 감정을 안놓으면서 사실만을 말하면서 발전적인 방향으로 얘기하려고 하니까 이 문장을 만드는 게 너무 힘들어. 말을 만드는 게 너무 힘들어. 어떤 말을 해야 될 지가 너무 힘들어. 사람 대면하는 게 너무 힘들어져. (교사 4)

연구 참여자들은 학생들을 가르치는 교육자를 꿈꾸며 교사가 되었으나 실제 현실은 교육소비자에게 서비스를 제공하는 종업원이 된 것 같다고도 하였다. 그런 상황에서 교사들의 감정과 태도를 지속적으로 통제하고 억압해야 하는 일들을 겪게 되며 그에 따른 불만도 점차 쌓였다. 또 학교와 사회가 요구하는 감정 규칙이나 행동 규범을 계속 의식해야 하므로 교사가 하고 싶은 말과 행동을 자유롭게 표출할 수 없다는 점, 학교 관리자나 교육청도 교사들의 입장을 대변해주지 않는 현실에 대해 강한 불만을 표출하였다.

2) 스트레스의 신체화

일단은 내가 감정노동하고 난 다음에 내 느낌은 일단 아, 지치다. 피곤해. 진짜 노동하면 지치잖아. (교사 3)

연구 참여자들은 감정노동에 의한 스트레스를 받으면 정서적 피로감뿐만 아니라 신체 노동과 같은 신체적 피곤함도 같이 느꼈다고 하였다. 그리고 감정노동으로 얻어진 부정적 정서는 학교를 벗어난 퇴근 후에도 계속 마음에 잔상처럼 남아 있어 교사들을 괴롭게 했다. 이처럼 지속적인 스트레스 상태는 결국 교사들에게 피로감을 비롯하여 소화불량, 불면, 탈모 등의 신체화 현상으로 나타났다.

저는 괜찮은 줄 알았는데 처음 6개월 지나고 보니까 몸이 안쪽으로 많이 아팠더라 고요. 나중에야 되돌아보니까. 뭔가 증상들이 있었는데 저는 그냥 둔해가지고 그냥 그런가 보다 했는데 지금 생각해보니까 한 6개월간은 제가 정서적으로 많이 아팠던 거 같아요. 그리고 그게 몸에 이상증세로 나타나구요. (교사 6)

대체로 연구 참여자들은 신체화 현상이 나타나고 나서야 본인의 감정노동에 의한 스트레스가 심각했음을 뒤늦게 깨닫고 있었다.

3) 떨어져 버린 자존감

감정노동은 교사들의 자존감을 떨어뜨리기도 했다. 연구 참여자 중 감정노동

상황에서 겪게 되는 부정적 감정의 원인을 교사 자신에게 돌리는 경향이 큰 교사들의 경우에 자존감이 떨어져 힘들었던 경험을 가지고 있었다.

20□□년도에 제 자존감이 많이 떨어졌어요. 내가 이것 밖에 하는 제 장벽, 제 한계를 봤어요. 내가 이제까지 한 건 좀 알팍한 기술이지 진짜 아이들을 공감하고 이런 방법을 모르는구나 싶어서 한 해 동안 많이 위축되어 있었어요. (교사 6)

아, 내가 잘못해서, 내가 너무 교사의 자질이 없는데 교사가 되어서 이런 일도 제대로 해결하지 못하는구나..... 그런 생각이 꽤 오랫동안 갔지. 그때 내가 자존감이 많이 떨어져 가지고..... 내 심리상태가 매우 안 좋았지. (교사 5)

교사로서의 기술이 부족해서, 교사로서의 자질이 없어서 등 이와 같은 자책이 교사 본인의 자존감을 무너뜨리는 결과를 가져왔다. 한 연구 참여자는 자존감이 무너졌던 그 시기에 교사를 그만두어야 하는가로 심각하게 고민했었다고 하였다. 자신이 교사 자격이 없는 것만 같고, 그런 자신으로 인해 학생들이 손해를 보고 있다는 생각으로 매우 힘들었기 때문이다. 연구 참여자들은 시간이 지나면서 자연스럽게 무너졌던 자존감은 회복되었으나 그때의 상처에 영향을 받는 자기 자신을 여전히 마주할 때가 있다고 하였다.

2. 초등학교 교사가 경험하는 감정노동의 맥락

초등학교 교사들이 경험하는 감정노동은 학생과의 관계, 학부모와의 관계, 학교 조직과의 관계, 사회와의 관계, 가족과의 관계라는 여러 맥락 속에서 조금씩 다르게 발생하였다. 교사들은 학생들과의 관계에서 가장 높은 빈도로 감정노동을 경험하였으나 감정노동의 정도가 가장 심한 관계는 학부모들이었다. 먼저, 학생과의 관계에서 경험하는 감정노동에 대해서 교사들은 그들이 감당해야 하는 일종의 교육적 임무라고 여기는 경향이 컸다. 그리고 그것을 잘 수행하는 것이 교사로서 필요한 자질이라고 생각하였다. 그래서 학생들을 대상으로 한 감정노동으

로 인해 스트레스를 받게 되거나 그것이 심화되어 소진 상태까지 이르더라도 그것은 교사 자신의 문제이자 교사로서의 자질이 부족해서 발생한다고 여기며 이는 교사의 자존감 하락으로 연결되기도 하였다. 반면, 학부모들과의 관계에서 경험하는 감정노동은 학생들과의 감정노동보다 빈도는 낮으나 교사들이 느끼는 감정적 부담은 훨씬 컸다. 교사들은 학부모와의 관계가 동등하다고 여기지 않았다. 이는 학교 안팎에서 교사들에게 요구하는 감정 규칙이나 행동 규범이 교사들의 입장보다는 학교 교육 시스템의 소비자인 학부모들의 입장과 사회의 시선이 담겨있기 때문이라고 교사들은 여긴다. 그리고 학교 조직이나 사회와의 관계에서 경험하게 되는 감정노동에 대해서도 교사들은 부당함을 느꼈다. 자율적이기 보다는 경직되어 있는 학교 조직 속에서 교사들의 솔직한 감정이나 처한 상황을 자연스럽게 표출하기 어렵고, 교사들에게 높은 사명감과 도덕성을 요구하면서도 쉽고 안정적인 직업이라고 여기는 사회의 이중적 시선에 대해 교사들로서는 일일이 대항하기 어려울 때가 많다. 그리고 무엇보다 교사들은 학교 조직이나 사회와의 관계에서 경험하는 감정노동은 교육의 본질을 추구하는 것과 거리가 멀다고 여기고 있어 더 부당하다고 느낀다. 가족과의 관계에서 교사들이 경험하는 감정노동의 경우에는 교사이기 이전에 한 ‘인간’으로 바라봐주기를 원하는 그들의 진심을 드러냈고, 그와 더불어 가족에 대한 미안함과 자신이 처한 상황에 대한 무기력감을 호소하였다.

가. 학생과의 관계

학생은 교사라는 직업이 존재하는 이유이자 교사가 교사라는 이름으로 가장 많은 상호작용과 감정의 교류를 행하는 대상이다. 따라서 교사들은 학생들과 겪게 되는 다양한 상황들 속에서 자신의 역할을 수행하기 위해 감정과 태도를 관리하고 조절하는 감정노동을 가장 높은 빈도로 경험하기 마련이다. 특히, 초등학교 교사는 만 6세에서 만 12세에 걸친 다양한 발달과정 속에 있는 어린 학생들을 상대해야 하는 만큼 학년별 특성에 따라 감정노동의 양상 또한 다르게 나타난다. 또, 말은 학급의 학생 구성원이 가진 특성에 따라서도 감정노동의 양상과 정도는 달라진다. 이 연구의 연구 참여자들 역시 학생들과의 관계에서 감정노동

을 겪고 있음을 말하였다. 주로 저학년보다는 고학년을 맡았을 때 교사의 감정과 태도를 더 관리하고 조절해야 함에 따른 감정적 어려움이 컸으며, 학급 구성원 중 물리적 또는 정서적 도움이 필요한 학생들이 있음에도 제대로 도와주지 못하는 상황에 따른 감정노동을 호소하였다. 그러나 연구에 참여한 교사들 대부분은 학생과의 감정노동이 힘들기는 하나 학생들의 성장을 바람직한 방향으로 이끌어 가기 위해 겪는 감정노동은 교사가 감수하고 받아들여야 한다고 여기는 경향이 높았다.

1) 고학년 담임 교사들이 겪는 감정적 어려움

교사들은 주로 저학년보다는 고학년을 맡았을 때 교사의 감정과 태도를 더 관리하고 조절해야 함에 따른 감정적 어려움이 컸다. 이 연구의 연구 참여자들이 담당하는 학년을 살펴보면 교사 6을 제외하고 모두 저학년 또는 중학년을 맡고 있다. 현재 학년을 맡게 된 이유를 한 가지로 설명할 수는 없으나 사춘기로 접어들어 자신들의 감정 표현에 거침이 없는 고학년을 지도하는 것에 대한 부담도 그 이유 중 하나였다. 교사 3는 과거 고학년을 맡았던 당시의 경험과 현재 1학년을 맡으며 겪는 경험을 비교하여 설명하였다.

저학년은 솔직히 내가 1학년을 해보니까 아이들이 아직은 어리고 자기를 많이 봐주기를 바라지 선생님이 나한테, 내 감정을 다 받아주라고는 표현을 안해. 마음을 다치는 경우는 별로 없어. 아이의 말에 의해서, 감정에 의해서. 감정싸움이나 감정적인 부딪힘으로 인한 건 없지. 단지 어려서 손이 많이 가고, 엄마의 마음으로..... 저학년은 아이들이 너무 정신이 없고 손이 많이 가도 ‘아기니까 그럴 수 있어’라고 생각이 들면 내 감정이 별로 동요가 없어. 심장이 안 뛰어. 그런데 고학년은 선생님에 대한 평가도 분명히 있고, 아이들이. 그리고 호불호를 당연히 드러내고 자기 의견도 개진할 하다보면 부딪히는 거 같아. 고학년이랑 저학년 차이가 있어. (교사 3)

어려서 손이 많이 가는 반면 감정적 소모는 덜한 저학년과 달리 고학년 학생들은 교사들을 존중하지 않는 태도를 보이거나 과격한 언행을 서슴없이 던지기도 하므로 그러한 과정에서 발생하는 교사들의 감정적 소모도 심한 편이다. 그러나 교사는 교사다운 모습, 즉 자신에게 함부로 대하는 학생들까지도 사랑과 인내

로 다독이며 통제하는 모습으로 학생들을 지도하기를 요구받는다. 교사 2는 6학년 담임을 맡을 당시 겪었던 감정노동의 상황을 떠올리며 20여 년이 지난 지금까지도 ‘가슴 속에 가시처럼 남아 있는 1년’이라고 말하기도 하였다. 그리고 그 이후 교사 2가 다시 6학년을 맡아야 하는 상황이 찾아왔을 때 불안과 두려움으로 떨리는 마음을 진정시켜야만 했다.

내 손에서 이게 컨트롤이 잘 안되니까 애들 앞에서 내가 떨리는 거예요. 떨리는데 안떨리는 척 해야 돼. 떨리는 데 안떨리는 척 하면서 소리를 지르고 있는 거예요, 내가. “가만히 있지 못해!” 막 이렇게..... 그런 나를 보면서 내가 너무..... 지나가다 정말 누구라도 보면 ‘저 선생 뭐하냐’ 막..... 내가, 나 자신이 너무 비참한 거예요. (중략) 정말 가슴 속에 가시처럼 남아 있는 1년이에요. (교사 2)

2) 도움이 필요한 학생을 제대로 도와주지 못했다는 미안함

교사들 대부분은 해마다 새 학기가 시작되어 새로운 학생들을 만나고 1년이 지나 헤어지기를 반복한다. 매년 새로운 구성원으로 학급이 채워지지만 우리가 살아가는 사회 구성원의 다양성만큼이나 학급 학생들 역시 우리 사회의 축소판처럼 서로 다른 특성을 간직한 다양함을 그대로 담고 있다. 그렇다 보니 학급 학생 중에는 교사로부터 다른 학생들에 비해 더 많은 물리적 또는 정서적 도움이 필요한 학생들도 있기 마련이다. 이 연구의 연구 참여자들도 아스퍼거 증후군과 같은 자폐스펙트럼장애 학생(교사 1, 교사 5), ADHD를 진단받은 학생(교사 4), 난독증의 문제를 가진 학생(교사 3), 불우한 가정환경으로 정서적 어려움을 겪는 학생(교사 2, 교사 6) 등 교사의 특별한 도움이 필요한 학생들을 지도하면서 감정노동을 겪게 되었음을 토로하였다. 30명 가까이 되는 학생들을 혼자서 통제하고 학습지도와 생활지도뿐만 아니라 학교 행정 업무까지 맡아야 하는 교사 입장에서 보조 인력 하나 없이 이런 학생들에게 적절한 도움을 주는 것은 불가능에 가깝기 때문이다. 그러나 학교와 사회는 학생 개개인의 특성을 고려한 교육활동을 펼치며 학생들의 필요를 충족시켜주는 것이 교사에게 필요한 자질이라고 요구할 뿐, 교사가 그러한 능력을 발휘할 수 있는 여건을 마련하려는 노력은 미비하기만 하다. 교사 5는 뇌성마비 장애를 가지고 있으면서도 학교생활에 최선을 다했던 자신의 학생을 떠올리며 적절한 도움을 주지 못했던 미안함을 표현하였

다.

00초에 있을 때 6학년 하면서 되게 힘들었는데 그때 뇌성마비 장애가 있는 애가 있었어. 사지를 쓸 수가 없는 앤데 너무 순하고 공부도 부지런히 따라오려고 노력하는 앤데 어쨌든 한계가 있잖아. 내가 결국 개를 못도와줬어. 매번 순간마다 다른 아이들 통제하느라고..... 진짜 너무 힘든 반이었거든. 근데 그 아이에 대한 미안한 마음이 너무 강해서..... (교사 5)

나. 학부모와의 관계

교육열이 높은 한국 사회의 특성만큼이나 학부모들은 자녀들의 학교 교육에 대한 관심이 매우 크다. 특히, 초등학생의 경우에는 중고생에 비하여 연령이 낮으므로 학부모들이 학생의 학교생활에 개입하게 되는 상황이 많으며 이로 인해 초등학교 교사는 학부모와 대면할 일이 많다. 또, 최근에는 학교 교육에서의 학부모 참여 활동을 긍정적으로 바라보고 독려하는 분위기가 강해지면서 교사와 학부모의 접촉은 더욱 늘어나고 있다. 이러한 가운데 연구 참여자 중 학부모와의 직접적 접촉이 덜한 교과전담을 맡고있는 교사 1을 제외한 나머지 5명 모두 학생과의 관계에서 겪는 감정노동보다 학부모와의 관계에서 겪는 감정노동이 더 심하다고 말하였다. 그들이 학부모와의 관계에서 경험한 감정노동을 정리해본 결과, 학부모 입장에서 교사에게 무조건적인 공감만을 바라거나, 교사가 언급하는 자녀의 문제를 마치 자신의 것으로 동일시해 불쾌감을 나타내며, 때를 가리지 않고 교사에게 민원전화를 거는 학부모들로 인해 교사들이 느끼는 피로감은 상당한 것으로 보였다.

1) 무조건적인 공감만 바라는 학부모

학교에서 발생하는 어떤 상황을 바라보는 학부모의 입장과 교사의 입장은 다르다. 왜냐하면 학부모는 자신의 자녀 하나에 대한 시선으로 바라보고 교사는 학급 학생 모두에 대한 시선으로 바라보기 때문이다. 그러나 연구 참여자 대부분은

학부모로부터 교사가 가지는 입장의 차이를 존중받지 못하고 학부모의 의견이나 감정을 무조건적으로 공감하고 받아들이도록 요구받는다고 하였다.

학부모님들은 자기가 느끼는 감정 그대로 교사가 느끼고 공감하기를 자기만큼 슬프고 아프고 기쁘기를 바라는 건데 애초에 우리는 이 나무 하나만 바라보는 역할이 아니니까 그렇게 할 수가 없잖아요. (교사 6)

교사들은 학부모의 이런 일방적 태도를 부당하게 여기고 있으나 자신의 솔직한 입장을 학부모에게 표현하는 것을 매우 부담스럽게 여겼다. 왜냐하면 솔직하게 표현한 교사의 입장을 수용하지 못해 학부모가 학교 관리자 또는 교육청에 더 큰 항의를 할 경우에 대한 우려가 있기 때문이다. 그리고 교사들은 이런 일이 발생했을 때 학교나 교육청은 교사의 입장을 대변해주지 않고 학부모의 편에서 대응하는 경우가 더 많다고 여기고 있었다. 교사 4는 교사와 학부모 사이의 갈등 상황이 발생했을 때 교사의 입장을 솔직하게 표현한 것은 미흡한 조치였다고 전 교직원 회의에서 자신을 겨냥하여 말하는 선배 교사의 말이 큰 상처가 되어 지금도 자신의 솔직한 의견을 학부모에게 밝히며 얘기하는 것이 많이 두렵다고 하였다.

나를 겨냥해서 말했지. 차라리 나를 혼자 불러서 선생님 이걸 이렇게 처리했던 게 미흡했던 거 같아요라고 말을 했으면 내가 덜 상처 받았을 텐데, 나에게 개인적으로 일언반구없이 전체회의에서 그렇게... 학부모에게 교사의 입장을 솔직하게 말하는 것은 적절하지 못하다, 전달하지 마십시오 이렇게 말을 하니까 완전 나를 예로 들면서 말하니까..... (교사 4)

이처럼 교사들은 암묵적으로 솔직한 감정을 잘 감추면서 학부모들의 요구를 들어주고 큰 불화 없이 처리하도록 요구받고 있다. 그리고 이러한 일을 수행하는 과정에서 교사들은 감정 부조화로 인한 심리적 어려움을 겪는다.

2) 자녀의 문제를 자신의 것으로 동일시하는 학부모

한국 사회의 부모-자녀 관계는 서구의 부모-자녀 관계와 매우 다르다. 서구의

부모-자녀 관계는 자녀의 독립성, 개별성 등 자율을 강조하나, 한국에서는 부모-자녀 간의 일심동체적인 동일체 의식이 매우 깊게 뿌리내리고 있는 특징이 강하다. 이와 같은 한국 사회의 문화적 특수성으로 인해 한국의 부모는 자녀의 성공을 자신의 성공으로 느끼거나 자녀의 고통을 자신의 고통처럼 여기는 성향이 매우 높다(최상진, 2011). 이러한 특성은 학교에도 그대로 반영되어 그 특징이 나타난다. 연구 참여자들은 자신들이 만났던 학부모 중 학생에 대한 교사의 지적을 부모 자신에게 향한 것으로 동일시하는 경향을 보여 난처했던 경험을 말하였다.

학부모들이 대부분 학생이랑 자신을 동일시하잖아. 아이에 대해서 이상행동에 수정이 필요하다는 거를 전달했을 때 마치 본인의 과오를 지적받은 것처럼 행동하시는 경우가 많아. 그래서 아이에 대해서 나쁜 얘기를 듣는 것을 굉장히 힘들어해. 그런데 그걸 전달하려고 하면 엄청 힘들지. 그런 부모들을 상대하려다 보면 힘들어지는 거 같아. (교사 4)

대부분 학교는 한 학기에 한 번씩 ‘학부모 상담 주간’을 정하고, 그 기간동안 교사와 학부모가 학생의 학교생활 전반에 대해 ‘진솔한’ 상담을 나누도록 한다. 그러나 교사들은 학부모와 결코 ‘진솔한’ 대화를 나눌 수 없다. 왜냐하면 교사 4의 말처럼 교사가 학생의 문제행동에 수정이 필요하다는 것을 말하면 학부모는 그것을 마치 본인의 과오를 지적받는 것으로 여기고 행동하기 때문이다. 자녀에 대해 부정적인 이야기를 듣는 것을 힘들어하는 학부모에게 그것을 전달해야 하는 교사는 더 힘들 수밖에 없다. 가끔은 교사가 어렵게 말을 꺼낸 학생의 문제행동에 대한 충고를 잘 받아들여 함께 노력하는 학부모를 만나기도 한다. 그러나 연구 참여자들이 학생의 문제행동을 지적했을 때 교사가 ‘자기 아이만 미워해서’(교사 4), 또는 ‘아이의 단점만 봐서’(교사 5) 그렇다고 치부하는 학부모들로 인해 그들도 역시 마음의 상처를 받고 있었다.

3) 때를 가리지 않는 학부모의 민원전화로 인한 피로감

초등학교 교사가 어린 학생들을 상대한다는 것은 그들의 보호자인 학부모들과 상대하는 일도 그만큼 잦다는 것을 의미한다. 학생 지도를 위해서 학부모들과 전화 통화를 하는 일은 교사에게 있어서 피할 수 없는 필수적인 업무이나 그것을

편하게 받아들일 수 없다. 앞에서 살펴본 학부모들의 태도만이 문제가 아니다. 또 다른 문제는 학부모들이 그런 대화를 교사들에게 때를 가리지 않고 요구한다는 것이다.

이걸로 꼭 지금 전화를 해야 돼? 하는 것들이..... 저녁 시간에 오고, 자신들이 필요 하면 문자가 토요일 밤 11시에 오고..... (교사 6)

화가 나서 막 나한테 밤에 전화 와서 자기 성장 과정까지 막 얘기하시면서 자기 부모님이 이혼했고 막 이런 얘기를 하시면서 그때도 8시 넘어 통화를 했던 거 같아, 그 엄마랑. 엄마가 막 한참 얘기하니까 그러면 제가 내일 애들이랑 다시 얘기해보겠다고 했는데..... (교사 5)

연구 참여자들은 퇴근 후에도 전화를 하거나 문자를 보내는 학부모들로 인한 피로감을 호소하였다. 교사도 그들의 가정에서는 누군가의 배우자이자, 부모이고, 일과 삶 사이의 균형을 지키고 싶은 현대사회의 한 개인이다. 그러나 퇴근 후까지 학부모의 전화를 받으면 교사들은 학교 일이 연장되는 듯한 느낌과 사생활을 존중받지 못한다는 생각을 가지게 된다고 하였다.

이게 요즘에 투폰도 쓰고, 5시 이후 전화 안 받고, 절대 개인번호 안 가르쳐주고..... (교사 3)

교사 3의 말처럼 교사들은 이런 상황에서 벗어나기 위해 교사들 스스로 퇴근 이후에 걸려오는 학부모 전화는 일부러 받지 않기도 했다. 또, 개인 휴대폰 번호는 공개하지 않고 업무용 휴대전화를 별도로 마련하거나 통신사의 투넘버 서비스를 활용하기도 하며 나름의 자구책을 찾아 활용했다. 그러나 이러한 해결방법도 근무하는 학교의 학교 관리자와 합의가 있고 그것이 학교 자체 방침으로 세워져 소속 교사 모두가 함께 동참하면 효과가 있겠으나 그렇지 않은 경우, 퇴근 후 학부모의 전화를 거부한다면 책무를 다하지 않는 이기적인 교사로 취급될 것을 우려하여 선택하기는 쉽지 않다.

다. 학교 조직과의 관계

교사에게 있어서 학교 조직은 직장이자, 교사의 감정이나 태도를 공식적 혹은 비공식적 규칙이나 규범에 따라 조절하고 통제하도록 요구하는 대상(손준중, 2011)이다. 교사는 이러한 학교 조직 속에 포함된 하나의 구성원이며 다른 구성원들인 동료 교사 및 학교 관리자와 밀접한 관계를 맺고 있다. 그리고 학교 조직이 요구하는 감정 규칙이나 행동 규범에 따라 자신의 감정과 태도를 관리하고 조절하는 과정에서 감정노동을 겪는다. 특히, 이 연구의 연구 참여자들은 학교가 요구하는 교육의 본질과 거리가 먼 업무들을 수행하는 것과 은연중에 존재하는 교사 간 서열문화에 대해 부당함을 느끼고 있었다.

1) 교육의 본질과 거리가 먼 업무들

연구 참여자들은 학교가 교사들에게 요구하는 교육의 본질과 거리가 먼 업무들로 인해 감정노동을 하게 되는 경우가 많다고 했다. 대부분의 연구 참여자가 언급한 것이 불필요한 문서작업이었다. 교사들은 학년별 연간 시수표와 과목별 진도계획, 교수학습과정안 등과 같은 문서를 오랜 시간 동안 공들여 작성해야 한다. 그러나 교사들은 이런 문서들이 다양한 요인들로 매우 가변적인 수업 상황에 활용되는 일은 거의 없고 단지 결재를 위한 문서로 존재할 뿐이다.

국제학교나 외국 학교에 가봐도 선생님들이 위클리 플랜으로 계속 교육과정을 만들어가고 준비해가고 주 단위로 계속 이루어지는데 우리처럼 고정된 연간 교육과정이라고 해서 문서로 딱 못 박아서서 프린트된 게 없어. (교사 1)

외국 초등학교와 제주도 내 국제학교의 교육과정을 직접 경험해본 적이 있는 교사 1은 주 단위로 교육과정을 계획하고 운영하며 1년 내내 학생들의 상황과 특성에 맞춰 유연하게 만들어가는 교육과정을 운영하는 외국과 달리 우리나라 학교에서 매년 초 문서로 만들어서 체분하는 학교 교육과정이 너무 딱딱하고 고정적이라고 말하였다. 문제는 교사들이 학생들의 학습지도, 생활지도에 공들여야 하는 시간과 노력을 무의미한 문서를 작성하고 관리자에게 결재받는 일에 소모

해야 하는 상황에서 진짜 교사의 역할을 제대로 수행하지 못하고 있다는 자괴감을 느끼기도 한다는 점이다.

2) 은연중에 존재하는 교사 간 서열문화

교사들은 직무상의 위계가 뚜렷해서 그 서열을 토대로 수직적인 직급을 나눌 수 있는 일반적인 직장과 달리 직급의 구분이 없다고는 하나 연구 참여자들은 학교 조직 내에서 교사들이 느끼는 서열이 은연중에 존재한다고 하였다. 평교사들 간의 서열은 나이나 교직 경력, 보직에 따라 나타난다.

그 학년의 막내라는 서열 때문에 받는 감정적인 스트레스도 많지. (교사 4)

특히, 연구 참여자들이 사는 지역의 특수성으로 인해 같은 학교에 근무하는 대부분 교사가 같은 교육대학교 출신으로 학교 선후배 관계가 자연스럽게 학교 조직까지 연결되는 경우가 많다. 그렇다 보니 선배 교사의 지시나 방식을 거역하기 어려운 분위기가 형성되어 있고, 그 가운데 가장 경력이 적은 교사는 자신의 의지로 말하거나 행동하기 어려워 감정적 어려움을 겪기도 한다.

연구 참여자들은 평교사들보다 직위가 높은 학교 관리자와의 관계에서 겪는 감정노동에 대해서도 말하였다. 교사들은 학교장의 교육관과 자신의 신념이 일치하지 않더라도 학교장의 의지에 따라야 할 때 감정적으로 스트레스를 받게 된다. 학교장은 학교를 경영하는 책임이 큰 만큼 학교 내에서 발휘할 수 있는 권한 역시 매우 크다. 그렇다 보니 그 밑에서 일을 하는 교사들에게 교장의 요구나 지시를 거역하는 것은 매우 어려운 일이다.

이전 어느 학교에서 회의 분위기가 어땠나 하면 말을 못했어요. 교장 선생님하고 다른 얘기 꺼내면 분위기가 얼음이 되는 그런 게 몇 번 있었어요. 좀 심하게. 그 다음에 교장 선생님 눈 밖에 난 선생님은 워크숍 같은 거 할 때 굉장히 공격을 받았어요. 그러니까 그런 게 무서워서 교장 선생님한테도 사실은 좀 관리자에 대한 두려운 마음, 저 사람 피하고 싶다, 하지만 겉에서는 웃고 그런 것도 좀 있었고..... (교사 6)

이처럼 권위적이고 일방적인 학교 관리자의 태도는 경직된 학교 분위기를 만

들고 결국 교사들이 자신의 감정과 태도를 자연스럽게 표출하기보다 어쩔 수 없이 관리자의 요구에 따르게 되는 감정노동을 유발한다.

라. 사회와의 관계

교사라는 직업은 청소년 인기 직업 순위 중에서 최상위권에 위치할 만큼(중앙일보, 2018.12.13.) 사회에서 선호하는 직업이다. 다른 직장에 비해 출퇴근 시간이 잘 지켜지고, 비교적 높은 급여와 대우를 받는다고 여기며, 방학을 활용할 수 있다는 점이 큰 장점으로 여겨지기 때문이다. 그중에서도 초등학교 교사는 어린 학생들을 가르치므로 쉬운 일이라는 인식까지 더해져 ‘쉽고 안정적인 직업’이라고 여기는 경향이 높다. 반면 과거의 한국 사회에서는 교사를 ‘스승’으로 칭하며 존경받는 직업으로 여겼었고, 그러한 인식이 오늘날 교사들에게까지 미쳐 여전히 높은 사명감과 도덕성을 요구하기도 한다. 이처럼 교사를 이중적으로 바라보는 사회의 시선은 교사들에게 또 다른 감정노동을 유발하고 있었다.

1) 교사가 하는 일을 쉬운 일로 여김

교사인 연구 참여자들도 교대를 졸업하고 진짜 교사가 되기 전까지는 교사가 하루 동안 얼마나 다양한 일을 처리해야 하는지 잘 몰랐다고 말하였다. 교대를 다니면서 실습을 통해 경험한 수업과 업무는 아주 작은 일부에 불과했다고 말이다. 교사 2는 학교 현장에 교사가 되어서 나왔을 때 학생으로서 선생님을 대할 때의 입장과 자신이 선생님이 되어 학생을 대하는 것이 너무 달라 힘들었다고 하였다. 교사 4는 출근해서 교실에 들어가는 순간부터 학생들의 건강과 감정 상태를 세심하게 파악하며 수업을 마친 후에도 쉴 틈 없이 다음날 수업을 준비하고, 맡고있는 학교 업무를 처리하다 보면 퇴근 시간이 되어서 해야 할 일거리를 싸들고 집으로 향하기도 했다. 교사 3은 1학년 담임을 맡으며 점심시간 동안 급식 지도에 신경 쓰느라 정작 본인의 식사는 제대로 챙기지 못했던 일을 호소하기도 하였다.

교사들은 이렇게 바쁘고 정신없는 학교생활을 하고 있으나 내부 사정을 잘 알지 못한 채 교사들이 하는 일을 함부로 깎아내리는 주변 사람들의 생각 없는 말

들이 교사들에게는 마음의 상처가 되기도 한다.

철밥통 가진 사람들이니까 그럴 수 있는 거지 누가 그럴 수 있냐, 약간 그런 생각들이 있는 것 같아요. 저도 들어보면, 제가 힘들다고 하는 거는 아이들과 하면서, 또 실은 아이들과 하는 일들 자체가 길으로는 터 나지 않는 많은 자잘한 일들이 필요하고 시간들도 정말 많이 필요한데 길으로 볼 때는 그렇지 않잖아요. (교사 2)

자신의 자리에서 본연의 임무를 다하기 위해 많은 시간과 노력을 들이는 교사의 입장에서는 ‘철밥통’처럼 교사라는 직업을 비하하는 표현을 들으면 누구인지도 모르는 불특정 다수로부터 자신이 미움받고 있는 것처럼 느끼게 된다고 교사 3은 말하였다. 그리고 교사 5는 사회로부터 쏟아지는 부정적 시선 때문에 힘이 빠지고 의욕을 잃게 되는 경험을 했다고도 하였다.

2) 교사에게만 더 엄격한 윤리적 잣대

연구 참여자들은 교사들이 사회로부터 다른 직종에 비해 더 엄격한 윤리적 잣대로 평가받고 있다고 여겼다.

일단 교사니까 윤리적인 잣대부터가 다르잖아. 기자들도 우리에게 높은 윤리적 잣대를 대고 학교 외부의 사람들도 전부 다 그렇게 생각을 하고 있잖아. 선생님이면 이러해야 할 것이라는 윤리적 잣대가 일단 높으니까 그것에 부응하거나 아니면 숨어서 하거나 라고 행동해야 한다고 은연중에 생각하는 거 같아. (교사 4)

교사는 늘 모범적이고 이성적이어야 하며 항상 최선을 다하는 모습을 보여줘야 한다. 또 좋지 않은 감정을 함부로 드러내지 않아야 하며 올바른 행동으로 주변 사람들에게 늘 본보기가 되어야 한다. 하지만 학교를 벗어난 곳에서까지 교사라는 이름으로 불리며 윤리적 올바름을 강요받는 것이 교사들에게는 늘 부담이다. 교사들도 인간이기에 항상 완벽한 모습만 보여줄 수 없기 때문이다. 교사 3은 이름 석 자 앞에 ‘교사’가 붙으면 그 자체로 편견이 붙는 것이라고 말하며, 교사로서 받는 혜택보다는 의무와 책임이 훨씬 많고 그 바탕에는 높은 도덕적

책임감이 깔려있어서 교사들이 더 자신의 감정을 드러내지 못하게 된다고 하였다.

마. 가족과의 관계

여느 다른 직장인들과 같이 교사들도 그들의 직장인 학교에서는 교사로서의 역할을 수행하고, 학교를 벗어나면 누군가의 가족으로 역할 전환이 이루어지기 마련이다. 그러나 교사는 국가나 사회와 관련된 공적인 일로서의 교육 행위를 수행하는 ‘공인(公人)’으로 불리며 그들도 누군가의 자녀, 배우자, 부모라는 사실은 간과되곤 한다. 연구자는 이 연구에서 교사를 교사이기 이전의 한 ‘인간’으로 바라보고자 하므로 교사라는 이름을 벗고 맺는 가족과의 관계 속에서 교사로서의 감정노동이 어떻게 작용하는지 알아보는 것이 매우 의미 있게 다가왔다. 연구 참여자들은 가족과의 관계에서 느꼈던 감정노동에 관한 그들 나름의 경험을 이야기 해주었다.

1) 가족에게도 전달되는 부정적 감정과 행동의 제약

연구 참여자들은 교사로서 자녀 교육에 있어서도 전문가일 것이라고 여기는 주변의 시선을 부담스러워했다. 학교에서 학생들과 생활하고, 각종 서류 업무, 학부모 민원을 처리하며 하루를 보내고 귀가하면 녹초가 되어 오히려 자녀들의 일은 뒷전인 경우가 많다.

감정노동, 스트레스 이런 것 때문에 내 아이들에게 피해가 될 때도 있어. 있다고 내가 느껴. 자주는 아니지만..... (교사 5)

어쩌다 학교에서의 감정노동 상황을 겪으며 얻게 되는 부정적 감정들과 스트레스를 고스란히 자녀들에게 전하는 자신을 발견하게 되는데, 그럴 때 엄마가 학교에서 좋지 않은 일이 있었나 보다 하며 순순히 이해하고 넘어가는 아이들의 모습을 볼 때마다 교사들은 미안하기만 하다.

나는 우리 아이랑 같은 학교에 있어 봤잖아. 내가 우리 00이 1학년 때 선생님에게 00이 상상도 주지 말고, 칭찬도 내놓고 하지 말고..... 진짜로 그렇게 했던 이유가 학부모 상담주간에 몇몇 엄마들이 “선생님 아이라면서요?”라고 물어서 되게 조심하자, 서로 조심해 버리자 이렇게..... 특혜가 아니라 손해, 손해를 감수하고 다녔지. (교사 3)

여건상 어쩔 수 없이 자녀와 같은 학교에서 근무하게 되는 교사들은 자녀들도 교사 부모로 인해 여러 가지 행동의 제약을 받게 된다고 하였다. 사회가 교사를 바라보는 시선이 고스란히 자녀들에게도 비춰져 학습적으로 뛰어나고 생활 면에서도 바른 태도를 갖추었을 것으로 기대한다. 이런 시선은 곧잘 교사 자녀들에 대한 평가로 이어지는데, 아이가 잘하면 교사 부모를 두어서 당연한 것으로 여겨지고 아이가 잘못하면 교사 부모를 두고도 왜 그렇냐는 질타를 감당해야 한다. 그래서 교사들은 자녀에 대한 특혜로 비춰질 만한 오해를 사지 않기 위해 오히려 손해를 자처하기도 한다.

2) 가정과 직장(학교) 사이에 끼인 나

대부분 교사들은 학교라는 공적 영역과 가정이라는 사적 영역 사이에서 각 상황에 따라 역할 전환을 이루며 교사로서의 삶과 가족 구성원으로서의 삶을 영위한다. 그리고 그 두 영역이 서로를 침범하지 않고 학교에서는 훌륭한 교사의 모습으로, 가정에서는 행복한 가족 구성원으로 서기를 원한다. 그러나 연구 참여자들은 때때로 가정에서 벌어졌던 부정적 경험들이 학교라는 공적 영역까지 영향을 주고 그것이 학생들과의 감정노동으로 이어지는 일들을 겪기도 했다.

제가 10년차 쯤 됐을 때, 그때가 다른 학교로 이동해서 5학년 아이들을 맡았고 집에서는 저희 시어머님이 많이 편찮으신 일이 생겼어요. 그래서 서울에 큰 병원도 왔다 갔다 하시고 애는 큰 애가 그때 두 돌, 어렸을 때였고, 저도 (남편과) 떨어져 생활하고 있을 때였고..... 상황이 많이 힘들 때였어요. 그래서 제가 한편으로는 그런 거예요. 학교생활은 10년 정도 했기 때문에 전에도 아무 문제 없었고 그래서 익숙하다, 약간 안일한 생각을 가진 때였고..... 학교 생활에 대해서. 그런데 집은 너무 큰 변화가 있고..... 그러다 보니까 내가 정신적인 에너지가 집으로 막 쏠리는 거예요. 그럴 때 문제가 생기더라고요. 학급에서. (교사 2)

교사 2를 비롯하여 교사 3, 교사 4, 교사 5 모두 결혼 후 자녀를 출산하고 육아로 몸과 마음이 많이 지친 상태일 때 학급경영에서도 어려움을 겪었고 그로 인한 감정노동이 극심했었음을 토로하였다. 가정과 직장(학교) 사이에 끼인 채 양쪽 모두의 역할을 제대로 감당해내는 일이 그들에게는 무척 버거웠다. 또 그로 인해 발생하는 학교에서의 문제가 모두 자신의 무능력함 때문인 것만 같아 비참함을 느끼기도 하였다. 출산과 육아를 개인의 문제로만 여기는 학교 안팎의 시선과 사적 영역인 가정의 문제가 공적 영역인 학교 상황에 영향을 끼치도록 두는 것은 전문가답지 못한 결과라는 인식이 교사들을 더 힘들게 만들었다.

3. 초등학교 교사가 경험하는 감정노동의 의미

초등학교 교사들은 감정노동이 그들에게 부정적으로 작용하는 면이 크고, 그로 인해 겪게 되는 부당한 감정 소모가 많다고 여겼다. 그리고 또 한편으로는 감정노동이 교사라면 피할 수 없는 것이며, 때때로 자신을 교사다워 보이게 하고, 보람과 같은 긍정적 정서를 가져오는 면도 있다고 보았다. 이처럼 교사들은 감정노동에 대해 양가감정을 가지고 있었다. 그러나 분명한 것은 감정노동으로 인해 교사들이 정서적·신체적 건강을 위협당하기도 한다는 점이다. 그래서 교사들은 감정노동을 극복해야 할 대상으로 여기기도 하였다. 그래서 그로 인한 스트레스나 소진에서 벗어나 회복되기 위해 자기 자신의 상태와 마음을 들여다보는 성찰의 시간을 가지기도 하였고, 부정적 감정을 주변 사람들에게 이야기하며 해소하기도 하였다. 또, 감정노동으로 인한 정서적 상처를 자기 계발로 승화하기도 하는 등 여러 가지 노력을 통해 감정노동에 대처하고 있었다. 그리고 교사도 교사이기 이전에 한 인간이므로 마음의 상처를 입기도 하고, 다른 직장인들처럼 일과 삶의 균형을 추구하며 살기 원한다는 것을 사람들이 공감해주길 바라고 있었다.

가. 교사를 교사답게: 감정노동의 순기능

연구 참여자들은 감정노동으로 힘들음 호소하면서도 교사라면 피할 수 없는 것이라고 순순히 받아들이는 모습을 보이기도 하였다. 특히, 교육적 목적을 위해 경험하게 되는 감정노동이나 교사답게 행동하도록 자신의 감정을 조절하거나 통제하는 것, 또 이런 감정노동 뒤에 찾아오는 보람과 같은 긍정적 정서에 대해 말하며 감정노동이 교사들에게 긍정적으로 작용할 수도 있음을 말해주었다. 이는 학생들을 교육하는 일을 최우선 과제로 여기는 교사들에게 있어서 바람직한 교육을 위해 학교와 사회가 요구하는 감정 규칙과 행동 규범들은 당연하게 받아들일 수 있기 때문이다. 즉, 감정 부조화를 겪지 않고 개인이 느끼고 취하려는 감정과 태도가 외현적으로 표현되어야 하는 것들과 거의 일치하는 ‘진심 행위’를 발휘하게 되는 것이다.

1) 교육적 목적에서의 감정노동은 당연한 일

면담 과정에서 연구 참여자들은 ‘교사가 감정노동자라고 해서 부정적으로만 봐야 하는가?’라는 의문을 제기하기도 하였다.

감정적으로 어려움도 겪고 힘들 수도 있고, 그렇게 하는 게 우리의 직업이고, 우리의 감정적인 스트레스나 이런 게 수업에 포커스가 맞춰져 있기 때문에 애들하고 함께 고군분투하는 것들 그게 사실 우리가 하는 일의 본질이지 않냐, 뭐 그런 얘기를 나눴던 거 같애. (교사 1)

교육의 본질을 추구하기 위해 필요한 교사의 감정노동은 피할 수도 없고, 교사로서 당연히 감당해야 할 몫이라고 여기기도 했다.

특수교육대상 학생 같은 경우에는 내 솔직한 감정을 많이 숨겼던 거 같아. 그 예를 대할 때는 나의 속에서 올라오는 진짜 감정은 절제하게 되는 거지. 그리고 교육적인 관점으로 갈려고 노력하는 거지. 그러니까 그게 나의 아주 본능적인 감정은 아닌 거지. (교사 3)

교사는 학습지도 및 생활지도 장면에서 학생들과 다양한 상호작용을 하게 되는데 이 과정에서 교사들은 행복, 기쁨 등과 같은 긍정적 감정을 가지기도 하지만 동시에 화, 두려움 등의 부정적 감정 또한 느끼게 된다. 이때 교사들은 부정적 감정을 학생들에게 드러내기보다는 그 감정을 조절하고 통제하는 감정노동으로 학생의 바람직한 변화를 이끌어가는 것이 교육적이라고 여긴다. 즉, 교육의 본질에 다가서기 위한 감정노동을 교사라면 당연히 받아들이고 수행해야 하는 것으로 수용하는 모습을 보여주었다.

2) 필터 역할의 감정노동

연구 참여자들은 감정노동이 교사 자신이 교사답게 행동하도록 감정을 조절하거나 절제하게 해주어서 피해야 할 말이나 행동을 걸러주는 ‘필터’와 같다고도 하였다.

내 아이였으면 강하게 훈육을 해서 이 아이의 행동을 변화시키려고 할 텐데 우리 반 학생한테는 감정노동을 하는 거지. 강한 훈육이 아닌, 좀 부드럽게 달래거나..... 필터가 있는... 그런 감정노동을 하는 거지. (교사 5)

연구 참여자들은 학생이 통제가 잘되지 않을 때 교사들의 진짜 마음이 어떤지도 이야기했다. 통제가 되지 않는 학생들이 있을 때 그 순간 교사들은 화가 나서 버럭 소리를 지르고 싶어지고, ‘왜 하필 우리 반에 와서 나를 힘들게 할까’라는 생각도 하게 된다고 하였다. 그러나 교사들은 이와 같은 상황에서 속에 있는 감정을 그대로 드러내 표현하는 것보다는 이성적으로 행동하는 것이 교육적으로 옳다고 여겼고 학생에 대한 감정을 조절한 후 적절한 말이나 행동을 취하여 표현하였다.

이럴 때는 좀 인내하고 기다려줄 줄도 알고, 달래보기도 하고 그렇게 해야 하는구나..... 또 이런 학부모 만나서 발생하는 감정노동이 비슷한 학부모를 나중에 만났을 때는 좀 대응하는 방법에서 내가 좀 달라질 수 있고..... 이럴 땐 이렇게 해야겠구나 이런 스킬 같은 걸 배우게 되는 거 같아. (교사 1)

또, 교사들은 이런 감정 조절의 과정을 한번 겪고 나면 비슷한 상황이 다시 찾아왔을 때 이전 경험을 바탕으로 감정 부조화를 덜 겪으며 상대방을 대할 수 있게 되었고, 그것을 학생이나 학부모를 상대하는 기술 습득으로 여기기도 하였다.

3) 보람으로 다가옴

육체노동 후 몸은 피곤하지만 목표를 완수했다는 점에서 보람을 느끼는 것처럼 연구 참여자들은 감정노동으로 인해 몸과 마음이 지치더라도 학생들에게 교육적 도움을 주는 것이라면 그것에서 보람을 느낄 수 있다고 하였다.

감정노동이었지만 보람될 수도 있어. 우리 반 난독증 학생 지도 너무 어렵지 않을까 걱정은 했고 어쨌든 나는 마음을 써야 되지만 그래도 그 아이 한글 습득을 도와 줄 수 있고, 개가 이해 못 하고 다시 설명해야 하는 과정에서 짜증도 나고 답답할 수도 있지만 우리는 그걸 억누르고, 그걸 힘들어하는 선생님은 거의 없어. (교사 3)

특히, 지도하기 어려운 학생들을 만났을 때 교사가 겪게 되는 감정노동의 정도는 더 강하기 마련이다. 감정노동의 과정을 겪는 동안 느끼게 되는 감정 소모는 교사들에게 스트레스나 피로감과 같은 부정적 감정을 느끼게 하나 그 감정노동의 과정을 거쳐 학생의 성장과 변화를 만나게 되면 교사가 느끼던 부정적 감정들은 어느새 보람과 기쁨이라는 긍정적 감정으로 변화하게 된다.

나. 극복해야 할 대상, 감정노동

연구 참여자들은 교사라면 감정노동을 피할 수 없는 것이라고 여기기도 했으나 교사들의 정서적·신체적 건강을 위협하는 요소라는 점 또한 간과하지 않았다. 그리고 이러한 감정노동으로 인해 교사로서 살아가는 그들의 삶에 부정적 영향을 끼치도록 내버려 두려고 하지도 않았다. 오히려 교사들은 감정노동을 극복해야 할 대상으로 여기고 감정노동으로 인한 스트레스나 소진에서 벗어나 회복하기 위한 다양한 노력을 기울이고 있었다. 자기 자신의 상태와 마음을 돌아보고, 주변 사람들에게 자신의 감정을 소리 내어 말하며 정서적 지지와 위로를 얻고,

정서적 어려움을 자기 계발로 승화하는 등 극복의 노력이 회복의 경험이 되게 하고자 애쓰는 모습들을 보여주었다.

1) 자기 마음 돌보기

연구 참여자들은 감정노동으로 인한 스트레스와 불만, 신체화 증상, 자존감 결여 등의 정서적 상처를 경험하고 있었지만 이와 같은 문제를 극복하기 위해 먼저 자기 자신의 상태와 마음을 파악하려고 하였다. 이를 위해 교사들은 자기 자신의 모습을 다시 한번 되돌아보고 놓치고 있었던 부분은 없는지, 변해야 할 부분은 무엇인지 깊게 생각해보는 성찰의 시간을 가졌다.

그때 가장 많이 힘든 때였지만 교직 생활에 있어서 가장 중요한 부분이 뭔가에 대해서 한 번 더 되돌아보는 시간이 됐어요. 그러면서 정말 내가 아이들과의 끈은 놓지 말아야겠다는 생각을 정말 많이 했어요. (교사 2)

‘고작 미안하다는 소리 들으려고 내가 시비를 걸고 화를 내고 그럴 필요는 없겠구나’하고 내려왔어. (교사 3)

그게 학교 안에서의 활동이라든가 이 사람과의 감정교류를 통해 해결된 게 아니고 나의 개인적으로, 나의 생각을 바꾸고... 전환하니까 생기는 거지 이 사람은 변하지 않았지. 이거에 대처하는 내가 달라진거지. (교사 4)

그리고 그 성찰을 통해 교사들은 자신이 느끼고 있는 감정을 명확히 인식하고 그에 대한 적절한 대처가 무엇인지를 알아내려고 하였다. 교사로서 가장 중요한 것이 무엇인지(교사 2), 화가 나는 이유와 내가 얻고자 하는 것이 무엇인지(교사 3), 내가 바뀔 수 있는 것은 무엇인지(교사 5) 생각해보는 시간을 충분히 가졌다. 그리고 이 과정을 통해 감정노동으로 인한 부정적 감정 상태가 자신의 합리적 사고능력을 방해하거나 비합리적인 행동을 하지 않도록 조절하며 자신의 마음을 챙기기도 하였다.

2) 나의 감정 소리 내어 말하기

연구 참여자들은 감정노동으로 인해 쌓인 부정적 감정을 주변 사람들에게 이야기하며 스트레스와 소진을 해소하기도 하였다.

많이 얘기했어요. 주변 사람들. 끊임없이. 친구, 동료, 가족한테 끊임없이 제가 얘기를 했어요. 그런데 너무 미안한 게 그들에게 제 부정적인 감정을 혹시 투척하고 배설한 게 아닐까 생각이 들기도 해요. 그런데 그걸 혼자 속으로 끌어안고 있었으면 정말 병이 났을 거 같아요. (교사 6)

내가 보기에는 내 마음의 소리 내는 것도 한 명만 있으면 돼. 내가 언제든 전화하고, 언제든 욱 섞어서 말해도 되고. 그게 남편이 됐든, 가족이 됐든, 친구가 됐든, 동료 교사가 됐든..... (교사 3)

교사들이 경험하는 감정노동의 내용을 보더라도 교사들은 학교와 사회가 요구하는 감정 규칙과 행동 규범에 따라 자신의 감정과 태도를 조절하고 통제해야만 한다. 그리고 그 감정 조절의 과정에서 교사의 솔직한 생각과 마음은 고려되지 않는다. 그래서 대부분 교사들은 자신이 편하게 마음을 터놓을 수 있는 상대에게 감정노동 상황에서 얻게 되는 부정적 감정들과 그 상황에 대한 자신의 솔직한 생각과 마음을 소리 내어 말하며 정서적 어려움을 해소하였다. 교사들이 편하게 속마음을 털어놓을 수 있는 상대는 대부분 같은 일을 하는 동료 교사나 친구, 그리고 가족들이었다. 따라서 그들에게 감정을 소리 내어 말하는 시간을 가졌을 뿐만 아니라 나를 잘 알고 도우려는 주변 사람들의 지지와 위로 또한 얻을 수 있어서 감정노동으로 인한 스트레스와 소진으로부터 회복될 수 있었다. 또, 교사 5는 주변 사람들에게 자신의 감정을 소리 내어 말하는 것이 단순히 감정노동으로 인한 부정적 감정을 해소하는 것을 넘어 자기 내면의 소리를 듣게 되고 자신의 감정을 알아차리는 과정이기도 했다고 말하였다.

3) 자기 계발로 승화하기

연구 참여자들은 감정노동을 정서적 상처 없이 수행할 수 있기를 바랐다. 그래서 이와 관련된 자신의 소양을 기르기 위한 노력에도 힘썼다. 즉, 감정노동으로

경험한 부정적 감정, 그로 인한 정서적 상처를 자기 계발로 승화하려는 모습을 보여주었다. 학생들과의 관계에서 감정노동으로 인한 소진을 경험했던 교사 6은 자신이 교사로서의 자질이 부족해서 벌어진 일이라고 여기고 교사로서의 자존감이 매우 떨어졌었다고 말하였다. 그 후 교사로서의 전문성을 함양하기 위해 애쓴 결과, 교사 6은 감정노동으로 인해 잃었던 자존감을 조금씩 회복하였고, 그렇게 회복된 자존감은 그가 감정노동 상황에 다시 직면했을 때 감정 소모를 줄여주는 역할을 해주었다고 하였다.

그러면서 내심은 '나만의 방법을 찾아야겠구나'라는 생각을 계속하게 되는 거죠. 그래서 방학 때는 자료도 찾아보기도 하고, 메모도 해줬다가 해보기도 하고 하면서 조금조금 그 상황에 적응해 나가기도 하고 그랬었죠. (교사 2)

감정노동이 그런 거에 관심갖게 만들었지. 미술치료 같은데 신경을 쓰게 만들었잖아. 특수교육대학원 전공할 때도 영향을 미쳤지. 이것을 피하고 싶지 않아서, 감정노동으로 느껴지지 않게 하기 위해서, 내가 좀 더 효율적으로 대처하고 싶어서 공부의 길도 택하고 더 배우려고 하긴 했지. (교사 4)

감정노동에 대처하기 위한 자신만의 방법을 찾으려고 애썼던 교사 2와 감정노동으로 인한 감정 소모에서 벗어나고 싶었던 교사 4 역시 교사로서의 역량과 학문적 발전이라는 자기 계발을 이루어내면서 감정노동에 따른 마음의 상처를 승화시켰다.

다. 교사도 한 인간일 뿐: 진짜 속마음

연구 참여자들은 교사에게 요구되는 감정과 태도로 자신을 관리하고 조절해야 하지만 그들이 가지고 있는 진짜 속마음을 다른 사람들도 알아주고 공감해주길 바랐다. 특히, 교사들을 비난하고 공격하는 인터넷 기사나 댓글들을 접하거나 그 저 편한 직업이라고 여기며 부러움과 동시에 질투 어린 시선을 교사들에게 보낼 때 더욱 그러하였다. 연구 참여자 중 한 명은 교사가 하는 일을 쉽게 여기고 함부로 대하는 사람들에게 어린 학생들을 지도하는 일이 얼마나 어려운 일인지, 그

리고 교사라는 자리가 얼마나 많은 책임을 짊어져야 하는지, 무엇보다도 교사가 참고 견뎌내야 하는 것이 얼마나 많은지 일일이 붙잡고 설명하고 싶어지는 욕구를 느끼기도 한다고 하였다. 연구 참여자들은 교사로서 사람들로 부터 존경을 바라거나 남들보다 더 좋은 대우를 원하지는 않았다. 단지, 교사도 교사이기 이전에 한 인간임을 기억해주길 바랄 뿐이다.

1) 교사도 상처를 받는다

보통 학생 앞에서 교사들은 약하고 상처 입은 모습을 드러낼 수는 없다. 위급한 상황에서도 단호하고 의연하게 대처해야 하며, 사적인 감정으로 학생들을 지도하는 일에 방해를 받지 않도록 해야 한다. 겉으로 보이는 교사들의 이러한 모습들로 학생들은 선생님이 어린 자신들로 인해 상처를 받는다고 생각하지 못하지만, 한낱 인간일 뿐인 교사들이 학생들과의 관계에서 흔들리고, 상처받는 일은 초등학교 현장에서도 비일비재하게 벌어진다.

초등학교 선생님은 정말 아이들의 모든 것을 낱알이 알고 있고 그런 인물로 생각하고 있었죠. 나도. 그런데 선생님이 된 다음에 한낱 인간일 뿐이고..... 또 흔들리고, 또 학생으로서 선생님이 우리로 인해 상처받을 거라는 생각 절대 안 하잖아요. (교사 2)

때로는 어린 학생들이어서 지나치게 솔직한 표현을 가감 없이 교사에게 던진다. 교사 4는 어린 학생이 던진 말에 속상해하는 자신의 모습이 더 큰 상처가 되기도 하였다. 학부모들과의 관계에서도 상처는 이어진다. 교사 5는 학부모가 자신과의 상담 자리에서 너무 쉽게 작년 담임과 비교하는 말을 했을 때 꽤 오랫동안 속상한 마음을 간직한 채 지내야 했다. 똑같은 어른 대 어른으로, 교육 주체로 인정받지 못한다는 생각에 큰 상처가 되었다. 마음의 상처를 받아도 그 상처를 드러내기 힘든 교사들은 그저 한 인간으로서 존중받고 싶을 뿐이다.

2) 워라벨을 꿈꾼다

연구 참여자들은 살아가면서 교사의 역할뿐만 아니라 가정에서는 부모 또는 자식의 역할도 소화해내고 있었다. 또, 학교 이외의 삶은 교사라는 이름을 벗고

각자의 개성을 담은 자기만의 삶을 살기 원했다.

우리가 맡은 역할이 교사만이 아니잖아. 엄마 역할도 있고, 딸 역할도 있고..... 그런데 솔직히 교사도 직업이잖아. 직업이면 학교 나가면 정리되는 거. 학교 밖에서 이런 다른 역할도 수행해야지. (교사 3)

교사에게는 반 아이들을 내 자식처럼 봐야 한다는 그런 잣대를 대기도 하잖아. 그런데 나는 굉장히 불편해. 나는 자식이 아니라 개는 학생이고 나는 선생님이지. 딱 그 정도 선이라고 다른 사람도 봐줬으면 좋겠어. 우리를 그냥 직업인으로..... (교사 4)

과거로부터 학교에서의 교사를 인생의 스승이라 여기며 교사들에게 높은 사명감과 봉사 정신을 요구하는 한국 사회의 특성상 교사들이 학교 밖에서도 교사의 역할을 벗어나기가 쉽지 않다. 그리고 육체노동과 달리 감정노동은 노동하는 당사자에게 감정 소모를 유발하므로 업무 상황을 벗어나도 지속되는 경향이 있다. 그래서 초등학교 교사들의 감정노동은 학교 현장뿐만 아니라 직장인 학교를 벗어나도 계속 이어진다. 그러나 최근 몇 년간 직장인들 사이에서 반향을 불러일으킨 워라밸, 즉 ‘일과 삶의 균형(work and life balance)’을 요즘 교사들 역시 추구한다. 즉, 교사로서의 학교 업무와 개인 생활을 명확히 구분하고 그 사이의 균형을 맞출 수 있기를 원한다. 교사라는 역할이 부모 또는 자녀로서의 역할에 영향을 주지 않기를, 개인의 사생활이 보호받기를 교사들은 바라고 있다.

V. 논의 및 결론

1. 논의

이 연구는 초등학교 교사들이 어떤 감정노동을 하고 있는지, 그 감정노동을 어떻게 경험하는지, 그리고 감정노동에 어떤 의미를 부여하는지 탐구하여 감정노동의 본질을 밝히는 데 목적이 있다. 이를 위해 15년 이상의 풍부한 교육 경력을 가진 현직 초등학교 교사들을 대상으로 심층 면담을 실시하여 자료를 수집하였다. 수집한 자료는 연구자의 해석보다는 연구 참여자의 경험 기술에 중점을 둔 Moustakas의 연구 절차에 따라 분석하였다. 분석 결과, 총 29개의 의미 단위와 11개의 주제, 3개의 범주가 도출되었다. 이와 같은 과정을 통해 얻은 이 연구의 결과를 바탕으로 초등학교 교사의 감정노동 경험에 대해 논의해 보고자 한다.

첫째, 연구자는 초등학교 교사의 감정노동을 교사의 관점에서 접근하여 탐구하고자 했다. 종래 초등학교 교사의 감정노동에 대한 연구들(어예리, 이지연, 2015; 조은영, 이지연, 2015; 김보연, 신호정, 2016; 이희진, 김성봉, 2020)은 양적 연구로 교사들의 감정노동을 교사의 관점에서 다가가기보다는 교사를 교육의 수단이나 도구로 여기고 대상화하는 경향을 보였다. 그러나 연구자는 연구 참여자의 경험과 견해가 중심이 되고, 연구 참여자들이 겪는 상황에서 의미를 발견하는 질적 연구 방법을 통해 교사들이 경험하는 감정노동을 탐구하였다. 그 결과, 양적 연구에서는 구체적으로 다루기 힘든 교사들의 감정노동 경험을 더 입체적으로 탐구할 수 있었다. 교사들은 학교와 사회가 요구하는 감정 규칙과 행동 규범을 “교사다움”이라는 정형화된 이미지들로 표면화된다고 여기고 있었다. 문제는 그 표면화된 이미지들이 교사들이 감당하기에 지나치게 높은 도덕성을 요구하거나 일방적인 인내를 강요받게 된다는 점이다. 그러나 교사들은 불편한 감정을 솔직하게 드러낼 수 없고 학교와 사회의 요구에 따라 표면 행위를 지속할 뿐이다. 그로 인해 심화되는 감정 부조화는 결국 교사들의 정서적 피로감이나 스트레스를 가

중시키고, 감정노동 상황에 대해 부당함을 느끼게 하는 원인이 되었다.

둘째, 초등학교 교사의 감정노동은 학교 안에서의 관계뿐만 아니라 학교 밖에서의 관계에서 적지 않은 영향을 받고 있었다. 그래서 연구자는 교사가 경험하는 감정노동의 맥락을 학교 밖 사회와 가정과의 관계까지 넓혀 그 현상을 분석하였다. 연구자의 연구에 앞서 이미 질적 연구 방법으로 초등학교 교사의 감정노동을 다룬 선행 연구들(손준중, 2011; 황수아, 최한울, 2014)에서도 연구자와 같이 초등학교 교사들이 학생, 학부모, 학교 관리자와의 관계에서 감정노동을 경험하며 그 양상이 다르게 나타남을 언급하였다. 그러나 이는 교사가 속한 학교 안에서의 관계만을 살펴본 것으로 교사가 맺고 있는 학교 밖의 사회와 가정과의 관계는 간과하였다. 연구자의 연구 결과에 따르면, 교사들은 사회와의 관계를 매우 부당하게 여기고 있었다. 높은 사명감과 도덕성을 요구하면서도 쉽고 안정적인 직업이라고 여기는 사회의 이중적 시선에 대해 교사들이 일일이 대항하기는 어려워했다. 그리고 이런 불특정 다수로부터 받는 부정적인 시선이 교사들을 불편하게 만들고 있었다. 그러나 교사들은 그 불편함을 달리 표현할 방법을 찾지 못하는 것으로 인한 감정노동이 만성화되어 있음을 교사라는 신분을 사회에서 굳이 밝히려 하지 않는 현상을 통해 확인할 수 있었다. 또, 교사는 그들의 사적 영역인 가정과의 관계에서도 감정노동의 영향이 있음을 밝혔다. 교사가 감정노동으로 인해 가지는 부정적 감정과 학교와 사회로부터 받는 행동의 제약이 고스란히 교사의 가족, 특히 자녀들에게까지 전해졌다. 그리고 반대로 교사들이 가정에서 출산과 육아 등 가족 구성원으로서의 역할 중 겪게 되는 부정적 감정들이 학교에서의 감정노동 상황에 더해져 양쪽 모두의 역할을 버거워하는 모습을 보여주기도 하였다. 이와 같이 초등학교 교사의 감정노동이 사회와 가정과의 관계에서도 일어난다는 연구자의 연구 결과는 교사의 감정노동이 사회문화적·구조적 요인으로 유발된다는 Hargreaves(2001)의 연구와도 일치한다.

셋째, 초등학교 교사들은 감정노동에 대해 양가감정을 가지고 있었다. 앞에서 다룬 초등학교 교사의 감정노동에 관한 선행 연구들(손준중, 2011; 황수아, 최한울, 2014)과 더불어 한국교육개발원이 발표한 교사 직무 스트레스 실태 분석 및 해소 방안 연구(이희현 외, 2017)를 살펴보다도 표면 행위 감정노동이 교사 직무 스트레스 및 소진과 관련된 중요한 변인임을 알 수 있다. 이 연구에서도 초등

학교 교사들은 감정노동 경험으로 인한 부정적 감정을 표출하였다. 그러나 연구자는 교사의 감정노동이 교사라면 피할 수 없는 것이며, 때때로 교사를 교사다워 보이게 하고, 보람과 같은 긍정적 정서를 가져오는 면도 있음을 밝혔다. 다시 말해 교사들은 교육의 본질에 다가서기 위한 감정노동과 교육의 본질과는 동떨어진 감정노동을 구분하기 원했으며 전자의 감정노동은 당연히 받아들이고 수행해야 하는 것으로 여겼다. 이는 교육의 본질에 다가서기 위한 감정노동은 교사들에게 내면 행위로서 작용하는 반면, 교육의 본질과 동떨어진 감정노동은 표면 행위로 작용하여 교사들에게 정서적 문제를 일으키는 원인이 되기 쉽다는 것을 의미한다. 이는 교사들의 표면 행위를 일으키는 감정노동을 감소시켜 교사들의 정서적 건강을 지킬 수 있는 방안이 마련되어야 함을 시사한다.

넷째, 초등학교 교사들은 감정노동을 극복하기 위해 다양한 노력을 기울이고 있었다. 이 연구에서 초등학교 교사들은 감정노동으로 인한 정서적 상처를 극복해나가는 모습을 보여주기도 하였다. 자기 자신의 상태와 마음을 돌아보고, 주변 사람들에게 자신의 감정을 소리 내어 말하며 정서적 지지와 위로를 얻고, 정서적 어려움을 자기 계발로 승화하는 등 극복의 노력이 회복의 경험이 되게 하려고 애썼다. 이는 리더십과 전문성을 갖춘 대교사(Great teacher)의 발달 과정을 분석한 안연선, 강은주, 백규호, 곽유진, 송재홍(2019)의 연구에 나타난 대교사의 특징과 일치하였다. 이 연구에 따르면 대교사는 위기를 또 다른 전문성 축적의 기회로 이용하여 극복하며 전화위복의 기회로 삼고 있었다. 즉, 감정노동으로 인한 정서적 상처의 위기를 잘 극복해내는 경험이 교사의 내면적 성장과 더불어 교사로서의 전문성을 키워나가는 계기가 될 수 있음을 시사한다.

다섯째, 초등학교 교사들은 교사도 인간다운 행복한 삶을 누리고자 하는 욕구가 있으며 주관적 삶의 질 향상을 추구할 수 있음을 인정하는 사회적 지지가 무엇보다 필요하다고 여겼다. 과거로부터 학교에서의 교사를 인생의 스승이라 여기며 교사들에게 높은 사명감과 봉사 정신을 요구하는 한국 사회의 특성상 교사들이 학교 밖에서도 교사의 역할을 벗어나기란 쉽지 않다. 그러나 초등학교 교사들은 다른 직장인들처럼 ‘일과 삶의 균형(work and life balance)’을 추구하며 살기 원한다는 것을 사람들이 공감해주길 바라고 있었다. 연구자의 이러한 연구 결과는 교사들이 교사라는 직업과 자신들의 개인적 삶을 분명하게 구분하기를 원하

고, 이러한 관점을 학생 또는 학부모와의 관계에도 적용하려 한다는 Miretzky(2004)의 연구와도 일치한다. 이는 개인의 삶에 대해 주관적으로 느끼는 안녕감의 정도를 일컫는 ‘삶의 질(Quality of Life)’의 관점에서 사회가 교사를 바라보려는 노력이 필요함을 시사한다. ‘삶의 질’이란 각 개인이 살고 있는 여러 가지 생활 측면에서 느끼는 개인적인 만족감과 행복감을 나타낸다(최재은 외, 2004; Lawton, 1991; Szalai, 1980). 특히, 교사의 만족감과 행복감은 결국 학생에게 직접적인 영향을 줄 수 있다는 점에서도 매우 중요하며(박경옥, 김지연, 2017), 교사 개개인의 정서적 건강을 유지하는 데에도 반드시 필요하다고 여겨진다.

2. 결론 및 제언

연구자는 감정노동으로 인한 초등학교 교사들의 심리적 어려움을 교사의 입장에서 바라보기 위해 현상학적 연구 방법으로 접근하여 초등학교 교사들이 경험하는 감정노동이라는 현상의 본질을 제시하고자 하였다. 이를 위하여 이 연구에서는 초등학교 교사들이 경험하는 감정노동은 무엇인지, 그 감정노동을 어떻게 경험하는지, 그리고 감정노동에 어떤 의미를 부여하는지 탐구하였고, 결론은 다음과 같다.

첫째, 초등학교 교사들은 ‘교사다움’이라는 이름으로 표면화되어 학교와 사회가 요구하는 감정 규칙과 행동 규범에 따라 자신의 감정과 태도를 관리하고 조절하였다. 그러나 교사들은 그것이 지나치게 높은 도덕성과 일방적인 인내를 요구하는 것으로 여겼다. 그 결과, 불편한 감정은 숨기고 학교와 사회의 요구에 따라 표면 행위를 수행하였다. 이때 발생하는 감정 부조화로 인해 교사들에게 정서적 피로감과 함께 신체화 현상이 나타났으며 자존감 하락의 결과를 가져오기도 하였다.

둘째, 초등학교 교사들이 경험하는 감정노동은 학생과의 관계, 학부모와의 관계, 학교 조직과의 관계, 사회와의 관계, 가족과의 관계라는 여러 맥락 속에서 조

금씩 다르게 발생하였다. 학생과의 관계에서 경험하는 감정노동에 대해서 교사들은 그들이 감당해야 하는 일종의 교육적 임무라고 여기는 경향이 컸고, 잘 수행하는 것이 교사로서 필요한 자질이라고 생각하였다. 그러나 학부모와의 관계, 학교 조직과의 관계, 사회와의 관계에서 경험하는 감정노동에 대해서는 교육의 본질과 무관한 것이므로 더 부당하게 여기는 경향이 컸다. 가족과의 관계에서 경험하는 감정노동의 경우에는 교사이기 이전에 한 ‘인간’으로 바라봐주기를 원하는 교사들의 진심을 들여다보게 해주었다.

셋째, 초등학교 교사들은 자신들의 감정노동에 대해 양가감정을 가지고 있었다. 즉, 교사들은 감정노동을 경험하고 싶지 않으나 교사라면 피할 수 없는 것으로 받아들이는 등 감정노동에 부정적 의미와 긍정적 의미 모두를 부여하였다. 그러나 분명한 것은 감정노동으로 인해 교사들이 정서적·신체적 건강을 위협당하기도 하므로 극복해야 할 대상으로 보는 경향이 더 컸으며 여러 가지 노력을 통해 감정노동에 대처하고 있었다. 그리고 감정노동에서 표현하기 어려운 교사들의 진짜 속마음을 사람들이 공감해주길 바라기도 했다.

이에 따른 이 연구의 의의를 살펴보면 먼저, 초등학교 교사들이 경험하는 감정노동의 내용, 맥락, 의미를 탐색하는 과정을 통해 교사들이 감정노동으로 겪게 되는 여러 가지 심리적 상처와 갈등을 공유하는 계기를 마련하였다. 비슷한 경험을 한 누군가의 이야기는 ‘나만 그런 게 아니구나’하는 정서적 유대감과 공감을 통하여 위로와 지지를 경험하도록 도와준다. 즉, 교사들이 겪는 심리적 어려움이 혼자만의 문제가 아니라 교사라면 누구나 겪을 수 있는 문제라는 사실을 느끼게 해준다는 점에서 의의가 있다. 또, 이 연구는 감정노동으로 인한 심리적 문제로 어려움을 겪는 교사를 상담하거나 치료하는 전문가들에게 유용한 정보를 제공할 수 있다는 데 의의가 있다. 이 연구 결과에 따르면 초등학교 교사들은 다양한 맥락과 내용으로 감정노동을 경험하고 있었다. 그리고 교사들의 정신 건강은 교사 개인의 삶의 질과 관련되어 있을 뿐만 아니라 교사가 맡은 어린 학생들에게도 영향을 끼칠 수 있는 매우 중요한 요소이기도 하다. 따라서 초등학교 교사들의 감정노동을 제대로 이해하고 다루어주는 상담이 필요하고, 이를 위해 이 연구가 중요한 기초 자료로 쓰일 수 있을 것이다.

초등학교 교사의 감정노동이라는 현상의 본질을 제시하고, 초등학교 교사들의

심리적 어려움을 바라보기 위한 이 연구는 교사의 정신 건강과 관련하여 각 시·도 교육청과 교육부의 각종 정책에 대해 다음과 같이 제안하고자 한다.

첫째, 현재 시·도교육청에서 운영하는 교원치유지원센터의 적극적인 활동과 개입이 필요하다. 2016년에 ‘교원의 지위 향상 및 교육활동 보호를 위한 특별법(법률 제13936호, 2016.02.03.)’이 일부 개정되면서 교사들이 정신 건강 문제로 인한 심리적 고통을 해소할 수 있는 교원치유지원센터가 전국의 시·도 교육청에 설치·운영되고 있다(김은주, 2017). 교사들이 심리적 어려움을 겪을 때 도움을 요청할 수 있는 곳이 마련되어 있다는 점에서 이는 매우 고무적이다. 그러나 심리적으로 어려움을 겪더라도 자발적으로 심리상담 서비스를 찾는 경우가 드문 우리나라의 현실(연구진 외, 2016)을 고려할 때 교사들이 교원치유지원센터의 문을 먼저 두드리기가 쉽지는 않을 것으로 보인다. 특히, 낙인에 대한 우려는 교사에게 있어 무엇보다 큰 부담이 될 것이다. 따라서 정신 건강 문제에 대한 치료적 지원에서 더 나아가 단위 학교를 찾아가 치유 프로그램을 진행하거나 교사 대상 집단상담 등을 운영하여 감정노동으로 발생하는 교사들의 심리적 문제, 직무 스트레스 등을 감소시키는 예방적 지원에 힘쓸 필요가 있다. 이와 같은 노력을 통해 교사들이 자신들이 느끼는 심리적 문제를 올바르게 인식하고 대응해나갈 수 있도록 하여 감정노동으로 인한 교사들의 정서적 문제를 감소시키는 데 큰 도움이 될 것이며 교사가 자신이 하는 일에 대한 자부심과 보람을 찾을 수 있게 하는 계기가 될 것이다.

둘째, 교사의 정서적 탄력성, 자기 검색 성향, 긍정적 정서성 등 정서 역량을 키울 수 있는 기반 마련이 필요하다. 정신 건강은 정신적으로 건강하지 못한 상태의 예방 및 치료의 소극적인 측면과 정신적으로 건강한 상태의 유지 및 증진의 적극적인 측면으로 구분하여 설명할 수 있다(이혜은, 김지혜, 2019). 다시 말해, 교사들의 건강한 정신 상태를 유지하고 증진시키기 위해서는 앞서 제안한 예방적·치료적 지원과 더불어 교사들이 어떤 감정노동 상황에서도 대처해나갈 수 있는 건강하고 균형 잡힌 정서 역량을 갖추도록 도와주어야 한다. 그러나 시·도 교육청이나 교육부에서 추진하는 기존의 교사 역량 개발은 교사의 업무 역량 향상, 즉 효과적인 교수-학습 활동에 초점을 두고 있으며, 많은 기업체에서 조직의 성과 향상을 위해 정서 역량 교육을 강조하고 다양한 프로그램을 개발하는 것에

비해 교사의 정서 역량에 대한 관심은 상대적으로 부족하며 프로그램 또한 미비한 것이 현실이다(이희현 외, 2017). 따라서 교사들이 감정노동 상황에서도 심리적 타격을 덜 받으면서 대처해나가며 정신 건강을 지킬 수 있도록 정서 역량을 키울 수 있는 기회를 마련해야 한다.

다음은 이 연구의 연구 대상 설정이 가지는 한계점을 밝히고자 한다.

첫째, 이 연구의 연구 참여자를 15년 이상 교육 경력의 30대 후반에서 50대 초반의 교사들로 한 것에 한계가 있다. 이는 연구자가 연구 참여자의 적절성과 충분성을 확보하기 위해 충분한 교육 경력 동안 다양한 감정노동 경험을 가지고 있는 연구 참여자가 필요했기 때문이다. 그러나 20대부터 60대에 걸친 다양한 세대가 공존하는 교직 사회의 특성을 생각해볼 때 감정노동을 바라보는 관점이나 대응하는 전략은 세대별로 차이가 클 것으로 예상된다. 따라서 후속 연구에서는 이 연구의 한계를 극복하기 위해 교직발달단계별 감정노동 경험을 비교해봄으로써 교사들에게 필요한 도움이 무엇인지 더 세분화하여 지원할 수 있을 것이다.

둘째, 이 연구의 연구 참여자 모두가 여교사라는 한계가 있다. 전체 초등학교 교원 중 여성 교원이 2020년 4월 1일 기준 약 77.1%(한국교육개발원 교육통계서비스, 2020)인 우리나라 초등학교 현실을 비춰볼 때 이 연구의 연구 참여자가 모두 여성인 것이 자연스러운 것이기는 하다. 그러나 성별에 따른 감정 수용 및 표현 방법의 차이가 분명히 존재하며, 초등학교 교직 사회에서 소수로 존재하는 남교사의 감정노동 경험은 여교사와는 또 다른 양상을 보여줄 것으로 예상된다. 그러므로 남교사의 감정노동 경험에 대한 후속 연구가 필요하다.

참 고 문 헌

- 강현아 (2002). 간호전문직 노동의 변화: 감정노동의 강화. *경제와 사회*, 55, 142-168.
- 김경희 (2016). 초등교사의 소진 및 소진회복 경험에 관한 내러티브 탐구. 영남대학교 대학원 석사학위논문.
- 김보연, 신호정 (2016). 초등교사의 감정노동이 소진에 미치는 영향: 감정부조화와 교사효능감의 매개효과. *한국교육학연구*, 22(1), 211-232.
- 김분한 외 (1999). 현상학적 연구방법의 비교 고찰. *한국간호과학회*, 29(6), 1208-1220.
- 김영진 (2010). 감정노동과 고객지향성의 관계에서 소진의 역할: 항공사 직원을 중심으로. 경원대학교 대학원 박사학위논문.
- 김영천 (2013). 질적연구방법론Ⅱ: Methods. 파주: 아카데미프레스.
- 김왕배, 이경용, 이가람 (2012). 감정노동자의 직무환경과 스트레스. *한국사회학*, 46(2), 123-149.
- 김원형 (2001). 조직에서의 정서노동. *사회과학논문집*, 20(1), 163-176.
- 김은주 (2017). 교사소진의 원인과 대안 모색. *교육의 이론과 실천*, 22(1), 1-38.
- 김지영 (2010). 보육교사의 정서노동에 관한 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 김혜진 외 (2020). TALIS 2018 결과를 통해 본 교원 및 교직환경 국제비교(보고서 번호: RRM 2020-05). 충북: 한국교육개발원.
- 김희경 (2017). 중등 과학교사의 감정 표현규칙과 감정노동 유형. *한국과학교육학회지*, 37(4), 705-717.
- 나장함 (2017). 교과교육 분야 질적연구의 타당도 확보 기법에 대한 고찰: 참여자 확인, 동료검토, 감사추적을 중심으로. *교육연구*, 70, 233-254.
- 노혜미 (2006). 정서노동 장면에서 정서 상태, 정서지능이 정서노동 전략과 직무 관련 태도에 미치는 영향. 광운대학교 대학원 석사학위논문.
- 박경옥, 김지연 (2017). 특수학교 교사의 주관적 삶의 질에 대한 인식. *지적장애*

- 연구, 19(2), 121-145.
- 박형인 (2019). 정서노동으로부터 직무탈진까지의 순차적 매개경로: 표면 행위와 내면 행위의 대조. 한국심리학회지: 일반, 38(4), 599-623.
- 손소영 (2017). 감정노동에 시달리는 보육교사의 현상학적 연구. 한성대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 손준종 (2011). 초등학교 교사의 감정노동 연구. 한국교육학연구, 17(3), 93-127.
- 신강현, 이랑, 허창구, 김재연 (2006). 정서노동 예측시 성격 5요인과 직무환경변수의 역할. 한국심리학회지: 산업 및 조직, 19(1), 105-124.
- 안연선, 강은주, 백규호, 곽유진, 송재홍 (2019). 대교사의 발달과정에 대한 근거이론연구: 초등학교 교사를 중심으로. 초등교육연구, 23, 25-44.
- 어예리, 이지연 (2015). 감정노동, 감정 표현규칙 하위요인 군집에 따른 초등교사 소진의 차이. 열린교육연구, 23(2), 41-61.
- 연규진, 이지미, 이수정, 이도형 (2016). 심리상담에 대한 인식: 개신교인을 대상으로 한 탐색적 질적 연구. 상담학연구, 17(5), 243-267.
- 이남인 (2014). 현상학과 질적 연구. 서울:한길사
- 이새롬, 박재오, 박재찬 (2015). 감정노동 근로자의 감정노동 실태, 위험요인, 건강영향 연구(보고서 번호 2015-연구원-1148). 울산: 안전보건공단 산업안전보건연구원.
- 이정은, 한은미, 홍현기, 이인재 (2016). 한국판 감정노동척도(K-ELS) 타당화 연구. 한국심리학회지: 건강, 21(1), 243-256.
- 이주일 (1998). 체험정서와 표현정서의 심리적 효과. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 이진화 (2007). 보육교사의 정서노동과 개인 및 기관의 정서변인, 직무만족도, 소진과의 관계. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 이혜은, 김지혜 (2019). 교사의 정신 건강문제 예방 및 치료적 개입 관련 국·내외 연구 현황. 학습자중심교과교육연구, 19(11), 1151-1184.
- 이희진, 김성봉 (2020). 초등교사의 감정노동이 소진에 미치는 영향: 마음챙김의 매개효과. 문화와 융합, 42(7), 275-294.
- 이희현 외 (2017). 교사의 직무 스트레스 실태 분석 및 해소 방안 연구(보고서

- 번호 OR 2017-08). 충북: 한국교육개발원.
- 조운주 (2007). 유아교사와 유아가 인식한 유아교사의 이미지 이해. 한국유아교육학회, 7(3), 315-335.
- 조은영, 이지연 (2015). 초등교사의 감정노동과 직무 스트레스와의 관계에서 소명 의식과 일의 의미 조절효과. 열린교육연구, 23(3), 1-23.
- 주영호 (2018). 중학교 교사의 감정노동 경험에 관한 질적 연구. 교육행정학연구, 36(1), 139-167.
- 최상진 (2011). 한국인의 심리학. 서울: 학지사.
- 최윤정 (2018). 보육교사의 감정노동에 대한 내러티브 탐구. 전북대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 최재은, 배정우, 김정남 (2004). 교사의 주관적 삶의 질과 영향 요인. 한국동서정신과학회지, 7(2), 107-122.
- 최현석 (2011). 인간의 모든 감정: 우리는 왜 슬프고 기쁘고 사랑하고 분노하는가. 파주: 서해문집.
- 한상근 (2016). 감정노동의 직업적 특성에 관한 연구. 노동연구, 32, 5-27.
- 허주 외 (2015). 교원 및 교직환경 국제비교 연구: TALIS 2주기 결과를 중심으로(보고서 번호 RR 2015-22). 서울: 한국교육개발원.
- 황수아, 최한울 (2014). 심층면담을 통한 초등교사의 감정노동에 대한 인식 및 실태에 대한 연구. 교원교육, 30(1), 59-91.
- Ashforth, B. E., & Humphrey, R. H. (1993). Emotional labor in service roles: The influence of identity. *Academy of Management Review*, 18, 88-115.
- Colley, H. (2006). Learning to labour with feeling: Class, gender and emotion in childcare education and training. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(1), 15-29.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*(3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- 조홍식, 정선옥, 김진숙, 권지성 공역 (2015). 질적 연구방법

론: 다섯 가지 접근. 서울: 학지사.

- Diefendorff, J., Croyle, M., & Gosserand, R. (2005). The dimensionality and antecedents of emotional labor strategies. *Journal of Vocational Behavior, 66*, 339-357.
- Frijida, N. H. (1986). *The Emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gilstrap, C. M. (2005). Closing in on closeness: Teacher immediacy as a form of emotion labor. Unpublished doctoral dissertation, Colorado University.
- Grandey, A. (2000). Emotional regulation in the workplace: A new way to conceptualize emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology, 5*(1), 95-110.
- Hargreaves, A. (2001). The emotional geographies of teaching. *Teachers College Record, 103*(6), 1056-1108.
- Hochschild, A. R. (1983). *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*. California: University of California Press. 이가람 역 (2009). *감정노동: 노동은 우리의 감정을 어떻게 상품으로 만드는가*. 서울: 이매진.
- Jahoda, M. (1982). *Employment and Unemployment: A Social-Psychological Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lawton, M. P. (1991). *A Multidimensional View of Quality of Life in Frail Elders*. Cambridge, Massachusetts: Academic Press.
- Mason, J. (1996). *Qualitative Researching*. London: Sage. 김두섭 역 (1999). *질적 연구방법론*. 서울: 나남출판.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*(4th ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Miretzky, D. (2004). The communication requirements of democratic schools: Parent-teacher perspectives on their relationships. *Teachers College Record, 106*(4), 814-851.
- Morris, J. A., & Feldman, D. C. (1996). The dimensions, antecedents, and consequences of emotional labor. *Academy of Management Review, 21*,

986-1010.

Morse, J. M., & Field, P. A. (1994). Aggregating qualitative findings: An approach to theory development. *Qualitative Health Research*, 4(4), 503-511.

Moustakas, C. E. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Szalai, A. (1980). *The Quality of Life: Comparative Studies*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Winograd, K. (2003). The functions of teacher emotions: The good, the bad, and the ugly. *Teachers College Record*, 105(9), 1641-1673.

국민일보 (2019.05.21.). 동료도 사회도 ‘네탓’...기댈 곳 없는 교사들.

서울신문 (2019.06.06.). 교권 침해에 병드는 교사들... 공무상 요양 2년 연속 1000명 육박.

이데일리 (2019.05.13.). 교사 10명 중 9명 “사기 떨어졌다”...학부모 민원 가장 힘들어.

중앙일보 (2018.12.13.). [그래픽]초·중·고 희망직업 순위.

한국교육신문 (2020.12.04.). “교사는 감정 쓰레기통이 아닙니다”.

표준국어대사전. “감정”. <https://stdict.korean.go.kr/search/searchView.do>에서 2020.09.07. 인출

표준국어대사전. “노동”. <https://stdict.korean.go.kr/search/searchView.do>에서 2020.09.07. 인출

한국교육개발원 교육통계서비스 (2020). 2020년 정규교원 및 기간제교원 통계자료. <http://kess.kedi.re.kr/index>에서 2020.10.23. 인출

ABSTRACT

Analysis of the Elementary School Teacher's Emotional Labor Experience

Sojeong Kim

Major in Psychotherapy
Graduate School of Social Education
Jeju National University

Supervised by Professor Min Ho Kim

This research aims at identifying the nature of emotional labor of the elementary school teachers by exploring what kind of emotional labor they are doing, how they are experiencing it, and what kind of meaning do the teachers are giving to it. For a sharper analysis, the research focused on answering the following three research questions: First, what kind of emotional labor the elementary school teachers do? Second, in what context does the elementary school teachers experience emotional labor? Third, what kind of meaning do the elementary school teachers give to their emotional

labor?

To answer these questions, the researcher applied a phenomenological research method proposed by Clark Moustakas in 1994 and collected data by interviewing the incumbent elementary school teachers with a minimum fifteen-year teaching career. Collected data were analyzed in accordance with research procedure proposed by Moustakas(1994), which combines systematic steps in data analysis procedures and textual and structural descriptions. The data analysis suggested a total of 29 meaning units, 11 topics, and 3 categories.

The research on the emotional labor of elementary school teachers suggests the following conclusions.

First, elementary school teachers view the emotional rules and behavioral norms set by schools and society demand excessively high moralities and one-sided toleration. However, they hide uncomfortable emotions and engaged in surface acting in order to meet the schools and society's expectations. The resultant emotional dissonance causes emotional fatigue, somatization, and lower self-esteem to the teachers.

Second, emotional labor experienced by elementary school teachers differs in its intensity and kinds depending on their relations with students, parents, school organization, society, and their own family. Teachers tended to regard emotional labor experienced with students inevitable and accept it as a part of their educational responsibility. By contrast, they regarded emotional labor experienced with parents, school organization, and society as inessential to the purpose of education. In the case of emotional labor experienced in the family relations, it led teachers to reevaluate themselves as a teacher and at the same time an individual who deserves respect for persons.

Third, elementary school teachers have ambivalence about their emotional labor. In other words, teachers give both negative and positive meanings to

their emotional labor, like not wanting to experience the emotional labor but accepting it as an inevitable task for teachers. What becomes clear at the same time is that because emotional labor affects teachers' psychological and physical health, elementary school teachers see emotional labor as something to overcome or try to cope with it. They also wanted people to empathize with the teachers who have difficulties in expressing their own feelings while undertaking emotional labor.

The research is expected to provide an opportunity for elementary school teachers to reflect on the psychological damage they suffer from emotional labor. It will offer relatable data and analysis for the specialists who consult or treat the teachers have some mental health problems affected by emotional labor.

Keywords: elementary school teacher, emotional dissonance, emotional labor, mental health, somatization

