

한국의 왕따와 예방프로그램

곽 금 주[†]

서울대학교 심리학과

세계적인 학교 폭력의 주요 현상인 집단따돌림에 대해 세계 여러 나라에서 이미 1970년대부터 연구가 이루어졌다. 이와 비교해 한국의 왕따 연구는 그 역사가 비교적 짧은 편이다. 본 연구에서는 외국의 불링(bullying)과는 달리 고유한 특성을 지니는 한국의 왕따에 대해 알아보았다. 한국의 왕따가 가지는 현상적 특성으로 집단성, 한 번 피해자가 되면 지속적인 괴롭힘에 노출되는 지속성, 가해자의 범위가 일반학생으로 확대되는 일반성이라 할 수 있다. 외부 환경적 특성으로 한국의 교육환경, 부정적인 가정환경, 집단주의 문화가 있다. 또한 왕따 현상에는 그 참여 역할이 중요한데 크게 세 가지의 구조 틀을 가진다. 즉 가해자, 피해자, 가해-피해자 중심의 구조, 가해자와 피해자를 제외한 중간집단(가해지지자, 방관자, 방어자)에 초점을 맞춘 구조, 마지막으로 가해자, 가해조력자, 가해강화자, 방어자, 피해자, 방관자의 참여역할 구조를 통해 각각의 역할에 따른 심리적 특성에 관한 연구결과를 설명하였다. 이러한 왕따의 특성을 반영하여, 전 학급을 대상으로 한 방관자 중심의 예방 프로그램과 그 효과에 관해 간략히 설명하고 앞으로의 방향에 대해 논의하였다.

주요어 : 왕따, 참여자역할, 예방프로그램, 집단따돌림, 학교폭력

[†] 교신저자 : 곽금주, 서울대학교 심리학과, 서울시 관악구 신림동
Tel : 02-880-5792, E-mail : kjkwak@snu.ac.kr

매년 새 학기가 시작되면 텔레비전과 신문 등에서 다루는 학교 내 왕따와 폭력사건을 다룬 기사는 온 나라를 떠들썩하게 하였다. ‘학교폭력 고민 자살, 유족 진상규명 요구’, ‘교실에서 친구에게 주먹질 당한 중학생 끝내 사망’ 등의 기사들은 한국의 왕따 및 학교폭력은 이제 더 이상 학생들 사이에서 자연스럽게 있을 수 있는 일로 봐서는 안 된다는 경각심을 불러일으킨다.

왕따와 학교폭력의 대상과 정도의 심각성을 볼 때, 한국의 왕따 문제는 이제 더 이상 한 가정 안에서, 학급 안에서 그리고 학교 안에서 숨길 수 있는 문제가 아니다. 그리고 이러한 학교 내 왕따와 폭력의 문제는 사실상 이제 오늘의 일이 아니다. 인간이 지닌 공격성이나 폭력은 인류가 시작되어 지금까지 논란이 되어 온 주제로 세계 여러 나라의 심리학자들은 학교폭력의 근원을 이해하기 위하여 아동과 청소년의 공격성 및 폭력행동의 원인과 실태를 파악하기 위한 노력이 지속적으로 이루어지고 있다. 이렇게 겉으로 드러난 폭력은 그 문제를 공론화시켜 해결할 수 있는 가능성이 상대적으로 크지만, 교실 안에서의 집단적이고 암묵적으로 일어나고 있는 괴롭힘은 그 문제를 발견하기조차 어렵다는 점에서 더 위험하다고 할 수 있다. 1999년 미국에서 일어난 콜럼비아 고등학교 총기 난사 사건을 살펴보면, 그 문제의 내막에는 지속적인 따돌림(bullying)의 피해자가 자신의 내면에 억압된 분노를 극단적인 폭력을 분출시킨 사건이었다. 그리고 이러한 분노의 방향은 피해자 자신에게도 향하는데, 바로 왕따의 괴롭힘으로 인한 고통으로 끝내 자살을 선택하기도 한다. 바로 이러한 사건들이 암묵적인 괴롭힘의 심각성과 괴롭힘을 보여주는 예가 된다. 그리고 이러한

암묵적인 괴롭힘은 이제 더 이상 가해자와 피해자만의 이차적 관계가 아닌 핵심적인 가해자를 돕는 가해동조자, 방관자들이 존재함으로써 점차적으로 집단화되어 가고 있다.

이러한 심각성은 학교 내 왕따를 예방하고 줄일 수 있는 대책이 시급함을 알려준다. 실제로 ‘학교폭력예방 및 대책에 관한 법률’에서는 학교내외에서 발생하는 학교폭력에 대한 정의를 밝히고 의무적인 예방교육을 실시할 것을 권고하고 있다. 따라서 최근 한국 왕따에 대한 정확한 실태조사와 특징을 분석한 연구들이 더욱더 필요한 시점이라고 할 수 있다. 본 연구에서는 한국의 왕따의 일반적인 특징에 관해, 왕따가 발생하는 환경적 특성과 집단과정으로서의 왕따에 초점을 두어 개관하고자 한다. 그리고 왕따의 주요 현상중 하나인 집단 구조내 참여자 역할에 관한 연구결과를 설명하고자 한다. 이외 한국의 왕따의 특성을 반영한 예방프로그램의 예와 앞으로의 방향성에 대해 알아보겠다.

왕따 현상의 특성

왕따의 정의

세계 여러 나라의 심리학자들은 집단따돌림 현상을 연구하고 있고, 그 나라의 특성을 반영한 용어가 사용되어 연구가 이루어지고 있다. 일본에서는 이지메(ijime), 중국에서는 링구르(lingru), 이탈리아에서는 불리지모(bullismo)가 사용되고 있다. 이 중에서 전 세계적으로 사용되고 있는 불링(bullying)은 힘의 불균형으로 이루어지는 공격적인 행동의 범주이며, 한 학생이 반복적이고 지속적으로 한 명 또는 그 이

상의 학생들로부터 부정적인 행동을 당하는 것으로 정의된다(Olweus, 1993). 한국에서도 90년대 후반 왕따의 피해자였던 어느 중학생의 자살이 기사화되면서 사회적인 관심을 받게 되었고, 그 이후 여러 학문분야에 걸쳐 이에 관한 많은 연구들이 이루어져 왔다(곽금주, 문은영, 1995; 곽금주, 윤진, 문은영, 1993). 한국에서는 주로 “집단괴롭힘”, “집단따돌림”의 용어로 연구되어 왔는데, 공통적으로 한 집단 안에서 다수의 집단성원들이 가해자가 되어 특정인을 소외시키거나 심리적 혹은 신체적으로 괴롭히는 현상으로 이해된다(구본용, 1997). 다시말해 집단따돌림(불링)이란 “한 집단 내에서 한 학생이 둘 이상의 학생에 의해, 반복적이고 지속적으로 구타와 폭행, 소외, 심리적 배척의 형태로 이루어지는 부정적인 행동에 노출되는 현상”으로 정의된다(이춘재, 곽금주, 1999). 한국에서의 용어에 대한 한 조사에서 ‘왕따’라는 용어가 가장 적합한 것으로 나타났고, 외국 학회에 “Wang-ta”라는 용어가 소개된 이후(Kwak & Lee, 2001), 왕따는 “한국형 불링(bullying)”을 대표하는 용어로서 전 세계적으로 알려져 있다.

외국의 불링(bullying)과 한국의 왕따는 힘의 불균형으로 이루어지는 집단적 괴롭힘이라는 공통성을 가진다. 하지만 한국의 왕따 현상은 서양 국가들과는 다른 특징을 나타낸다. 한국 왕따의 특징을 크게 현상적 특성과 환경적 특성으로 나누어 설명하고자 한다.

왕따의 현상적 특성

한국의 왕따는 집단성, 지속성, 일반성이라는 특성을 가진다. 첫째, ‘집단성’과 관련해서는 가해행위의 범위를 어떻게 규정하는지에

따라 가해 집단의 규모가 달라질 수 있다. 가해행위를 적극적으로 왕따를 시키거나 괴롭히는 행동으로 한정할 경우 대략 10% 정도가 포함되지만, 주동자를 적극적으로 도와주거나 단순 동조하는 행위까지 포함시킬 경우 40% 정도까지 늘어나는 것으로 나타났다(김현주, 2003). 특히 언론에 보도될 정도의 심각한 피해 학생들의 경우 본인의 학급이나 전교생이 대부분 알고 있었던 경우가 많은 것으로 나타났다. 둘째, 왕따 피해의 ‘지속성’이다. 자살이나 ‘정신병리’와 같은 심각한 피해가 발생한 사례 중 대부분은 피해자가 지속적으로 폭력을 당한 경우가 많다. 특히 우리나라는 수업에 따른 교실 이동 없이 일 년을 같은 교실에서 지내야 하기 때문에 한번 피해자가 되는 경우 벗어나기가 힘들다고 할 수 있다. 최근에는 왕따로 인해 전학을 간 피해학생에 관한 신상정보가 인터넷을 통해 전학 간 학교에 알려지게 되는 일이 언론에 종종 보도되었다. 지속성에 관한 연구를 보면 한 달에 2~3회 이상 지속되는 따돌림의 경험이 남학생의 경우 12.4%, 여학생은 3.1%로 나타났다. 학년별로 보면 중학교 1학년이 왕따의 피해경험이 가장 많지만, 한 달에 2~3회 이상 지속되는 왕따 피해 경험 비율은 학년이 올라갈수록 높은 것으로 나타났다(조학래, 2002). 따라서 학년이 올라갈수록 가해학생에 대한 피해학생이 비율은 낮아지지만 그 정도는 점점 더 심각해짐을 알 수 있다. 마지막으로 ‘일반성’의 문제이다. 왕따 학교폭력은 이제 비행학생들에 의해서만 이루어지는 것이 아니라 보통의 모든 학생들에게서 쉽게 발견될 수 있는 일반화된 비행행동이 되어가고 있다(권이중, 1996; 백운학, 1999). 과거에는 성적이 좋지 않거나 가정환경이 불우한 청소년들이 가해자가 되는

경우가 많았지만, 요즘은 성적이 좋거나 또래들로부터 지지를 받는 학생들 또한 자신이 욕구해소를 위해 개인적으로 마음에 들지 않거나 만만한 학생에게 무차별적인 가해행동을 하는 경우가 많다. 가해 이것 역시 학업과 입시 위주의 교육 풍토가 만들어낸 부정적 결과로 생각할 수 있다. 성적만이 중요시되는 분위기에서는 많은 학생들이 학업에 대한 부담과 스트레스, 좌절감을 경험하게 된다. 이러한 스트레스와 좌절감을 타인에 대한 공격성, 특히 한 명의 구성원을 희생양 삼아 표출하게 되는 것이다. 최근 연구에서도 왕따의 동조성향에 관련된 심리적 특성 중에서 학업 스트레스가 생활 스트레스 중 유일하게 영향을 미치는 것으로 나타났다(전주연, 이은경, 유나현, 이기학, 2004). 특히 학급 안에서 이러한 공격성은 집단적으로 나타나게 되며, 어떤 방식으로든 튀는 학생에 대해 응징하고 획일화를 요구하는 집단의 분위기는 학생들로 하여금 개성과 자기표현 능력을 떨어뜨리게 된다. 그 과정에서 자신의 주체적인 사고와 판단 능력이 발휘되지 못하게 되는 경우가 많은데, 따라서 많은 학생들이 별다른 죄책감 없이 타인을 괴롭히거나 왕따 시키는 상황에 동조하거나, 자신의 공격성을 표출하고 집단에서 소외되지 않기 위해 동조하거나 묵인하는 경우가 많다. 이제 왕따는 언제, 어디서, 누구에 의해서든 발생할 수 있는 현상이다.

이러한 왕따의 현상적 특성 외에 환경적 특성은 다음과 같다.

왕따의 환경적 특성

첫째, 한국의 독특한 ‘학교환경’이 영향을 미친다. 한국에서는 주로 학생들이 한 학급에

서 거의 하루 종일 생활하는 편이라고 할 수 있다. 물론 음악실, 미술실, 과학실 등으로 옮겨 수업을 하는 경우가 있으나, 그와 같은 시간이 절대적으로 적은 편이기 때문에 같은 교실에서 같은 학급 또래와 종일 같이 있게 된다. 즉 1년 단위로 같은 학급학생들과 생활하게 되며, 또 담임교사도 1년 동안 지속된다고 할 수 있다. 이와 같은 교육환경에서는 개개인의 성향이 덜 중시되고, 집단의 화합과 일치기가 더 중요한 가치규범으로 여겨지게 된다. 그리고 학업위주의, 입시위주의 교육으로 인해 어릴 때부터 경쟁에 익숙해진다고 할 수 있다. 따라서 협동의 분위기 보다 남보다 앞서야 한다는 의식이 키워진다고 할 수 있다. 이와 같은 상황은 학생들로 하여금, 필요 없는 경쟁을 유발하기도 하고, 그래서 다르거나 특이한 것을 인정하지 않으려는 의식이 생겨나기 쉽다. 따라서 한국에서는 한 학급 학생 전체가 한 명을 무시하고 배척하는 현상이나, 전교생으로부터 소외되는 전파와 같은 현상도 생겨나게 되는 것이다. 또한 학교 내에서의 권위주의적 문화와 의사소통 방식 역시 중요한 영향을 끼치는 원인으로 볼 수 있다. 입시위주의 교육풍토 내에서는 개인의 자율성과 창의성이 존중되기 힘들 뿐 아니라, 교사들의 태도 역시 획일적이고 권위적이 되기 쉽다. 최근에도 논란이 되고 있는 두발규제나 소지품 검사, 사립학교에서의 종교과목 선택 문제 등은 학교 내에서의 비민주적인 의사소통관계나 획일적인 학생 통제 방식을 보여주는 일례라고 할 수 있다. 그러한 학교분위기에서 사실상 많은 학생들은 개인의 자율권과 선택권을 침해당하게 되고, 거기에서 오는 불만이나 좌절의 경험을 왜곡된 방향으로 해소하게 되는 경우가 많다. 목표나 욕구의 좌절이 자신

보다 약한 타인에 대한 공격성으로 뿔뿔이 떨어져 표출되는 것이다.

왕따 및 학교폭력의 예방 및 해결을 위해서는 교사의 문제해결 의지와 실제 능력이 중요하다. 그러나 교사들은 교내에서의 왕따 및 학교폭력 현상이 사회적으로 심각한 문제라고 인식하고 있으나 학교 및 학급에서는 별로 심각하지 않은 것으로 인식하고 있어, 학교폭력에 대한 일반적인 인식과 실제 지각 간에 차이가 있음이 나타났다. 그리고 왕따 및 학교폭력의 가장 효과적인 해결주체로서 교사들은 학생 자신을 꼽고 있어 본인들에 대한 책임감은 상대적으로 적은 것으로 나타났다(조학래, 2002). 따라서 학교 내에서의 효과적인 문제해결을 위해 학교폭력의 정확한 실태와 실제적인 대처요령에 대한 교사교육이 요구된다고 할 수 있다.

둘째, ‘가정환경’이 영향을 준다. 왕따 및 학교폭력에 가담하는 집단 유형에 따라 가정환경의 차이가 있을 것이라는 가설에 대한 연구는 한국에서 비교적 최근에 이루어지고 있다. 가정에서 경험한 신체학대의 집단차이를 보면 가해/피해집단과 피해집단이 가장 많은 신체학대를 경험하였고, 이어서 가해집단과 정상집단의 순으로 신체학대를 경험한 것으로 나타났다. 부부갈등에 있어서도 가해집단과 가해/피해 집단이 가장 많았으나 정상집단과 피해집단 간의 유의한 차이는 발견되지 않았다(김소명, 현명호, 2004). 부부갈등과 관련한 다른 연구에서 남학생의 경우 공격적 피해아가 다른 세 집단에 비해 아버지의 어머니에 대한 공격성에 많이 노출되었으며, 여아의 경우 일반아가 다른 세 집단보다 아버지의 어머니에 대한 공격성에 적게 노출되었다(박보경, 도현심, 2002). 가정에서의 부부갈등을 많이

경험할수록 학교에서의 가해 행동에 많이 가담하는 것을 알 수 있다. 부모의 양육행동이 왕따 관여에 미치는 영향을 보면, 모의 애정은 피해와 부적인 상관관계를 가지며(전재천, 2000), 피해학생 및 가해학생 모두 모의 거부적이고 통제적인 양육행동과 관련이 있었다(김석진, 1999; 안재진과 이경남, 2002; 최은숙, 1999). 모의 거부 및 제재로 인한 좌절감은 다른 사람에 대한 공격성이나 적대감의 형태로 나타나 가해가 일어날 가능성을 높일 수 있는 것으로 나타났다(김석진, 1999). 이상의 결과를 종합해 볼 때 다른 청소년 문제와 마찬가지로 왕따 및 학교폭력에 있어서도 가정환경적인 요인이 중요하게 작용하며, 중재에 있어서도 이러한 부분을 적극적으로 고려하여 부모교육이나 면담이 동시에 이루어져야 함을 알 수 있다.

셋째, ‘지역적 환경’이 영향을 미친다. 노르웨이에서 실시된 전국 규모의 Olweus(1978)의 연구에 의하면 표집 대상은 발생률의 차이에 큰 영향을 미치지 않는 것으로 나타났지만, 한국에서 실시된 많은 연구들에서는 표집 지역에 따라 실태에 있어 차이가 있는 것으로 나타났다. 같은 학급의 친구를 따돌림 해 본 경험은 농촌 아동들이 도시 아동들보다 더 많은 것으로 나타났는데, 이러한 차이에 대한 이유는 다음과 같다. 첫째, 농촌 아동들이 수년간 같은 학급에서 생활하게 됨으로써 친구 개개인에 대한 장단점을 잘 알게 되기 때문에 따돌림을 더 많이 한다. 둘째, 농촌 아동들은 친구와 지내는 시간 특히 놀이 활동이 더 빈번하여 서로 간에 갈등을 일으킬 소지가 많다. 셋째, 두 집단 간에 왕따에 대한 개념이 다를 수 있다. 넷째, 가정 환경적 요인의 차이에 의한 것이기 때문이다. 이러한 특성은 아동기의

집단 따돌림의 원인이 가정환경과 밀접하게 관련되어 있다는 연구결과(박남지, 2000; 이규미, 1998)를 지지한다. 농촌지역에 취약계층의 자녀 즉 경제적 형편이 매우 어렵거나 조부모 가정의 아동들이 많은 것이 왕따가 더 자주 일어나는 원인으로 작용할 수 있다(김연순, 박분희, 2004). 강탈과 구타를 제외한 모든 형태의 학교폭력에 있어 대도시나 읍면지역 학생들이 중소도시 학생들보다 더 많이 하고 있는 것으로 나타났다, 이는 중소도시의 청소년이 대도시나 읍면지역 청소년보다 비행율이 상대적으로 낮다고 밝힌 정문성(1992)의 결과와 일치된다(김석진, 2000). 이를 통해 왕따 및 학교폭력이라는 문제 행동을 유발시키고 이를 정당화시키는데 유흥업소 등 유해환경이 관련되어 있으리라는 추측을 할 수 있다. 또한 한국은 학군에 따라 부모의 사회경제적 지위에 차이가 많고 학업에 관련된 학교분위기에도 차이가 많다. 따라서 한국에서의 학교폭력 실태 조사는 표집대상(지역)에 따라서 발생률이나 가해의 종류에 많은 차이가 날것이라고 예상됨에 따라, 추후 연구에서는 이러한 변인에 대한 연구도 이루어져야 할 것이다.

마지막으로, 한국의 ‘집단주의 문화적 환경’이 영향을 미친다. 집단주의 문화는 왕따 현상을 설명하는데 있어 특히 중요한 원인이 된다. 청소년기에는 개인의 정체성이 확립되기 전으로 또래의 영향이 어느 때보다 중요하게 되며 또래집단에 속하고, 또래로부터 인정받는 정도가 생사를 결정할 만큼 삶의 중대한 가치 기준이 된다. 따라서 다수의 성원들이 어떠한 일에 찬성하거나 가담하게 될 때, 그 일에 동참하지 않을 경우 배척당할 위험이 있기 때문에 집단행동에 참여하기도 한다(이성식과 전신현, 2000). Hofstede(1991)의 문화연구

의 기본 틀인 개인주의와 집단주의에 따르면 한국은 집단주의 문화의 유형에 속하며 이 문화유형에 대한 이해를 통해 한국인의 정서와 문제에 대한 이해를 도울 수 있을 것이다. 관계 중심적 가치를 가진 한국의 집단주의 사회에서는 개개인의 개성이나 자기주장 능력이 덜 중시되고 타인과의 유대감이나 집단전체가 합의하는 집단적 의사결정을 중시하게 된다.

또한 집단적인 사고를 통해 왕따에 대한 암묵적인 합의가 이루어지게 된다. 그것은 피해자를 지지, 도와주는 행위를 하는 사람은 집단 규범을 위반한 것으로 간주되어, 역시 왕따 대상이 된다는 것이다. 이와 같은 또래압력은 더 많은 방관자를 가해자에 더욱 동조하게 만들며, 동조에 가담하는 참가자의 수가 많아질수록 동조의 경향 역시 강해지게 되는 악순환을 낳게 된다(이성식, 전신현, 2000). 박경숙(1998)의 연구에서도, 많은 응답자들이 자신들이 오히려 왕따를 당할 두려움 때문에 따돌림에 가담하게 되는 것으로 나타났다.

지금까지 살펴본 것과 같이 한국의 왕따는 집단적인 성격이 강하고, 한번 피해자가 되면 지속적인 괴롭힘에 노출되게 되며, 가해자의 범위가 점차적으로 확대되는 특성을 가진다. 이러한 특성을 가지게 된 원인으로는 교실 중심의 학교환경, 가정환경, 집단주의 문화가 영향을 미치는 것으로 나타났다.

그런데 최근 불링이란 가해자, ‘피해자의 특징에 의한 것’이라기보다 집단으로 이루어지는 현상으로 그 참여자의 역할에 관해 초점을 맞추는 연구들이 이루어지기 시작하였다(Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Kaukiainen, & Osterman, 1996). 따라서 왕따 현상에서 참여자의 역할이 어떻게 구성되었는지를 살펴보는 것이 요구된다.

왕따현상의 참여구조 유형

구조 1: 가해자, 피해자, 가해/피해 집단

초기 왕따 연구는 왕따에 참여하는 가해자와 피해자에 초점을 맞춘 연구로(이춘재, 곽금주, 2000), 가해자의 특성과 피해자의 특성을 밝히는 연구들이 대부분이었다. 가해자의 경우, 그들의 공격성으로 인해 또래집단 내에서 배척되거나 소외되기보다, 오히려 일반 학생들 이상의 큰 영향력을 가지며 심지어 인기도 있었다. 실제 연구에서, 가해 주동 집단의 경우 다른 사회적 관계보다도 친구와의 관계가 비교적 만족스러우며 중학교 피해 집단의 경우 친한 친구 지지가 가장 낮게 지각되었다(이춘재, 곽금주, 2000). 이는 가해를 주도하는 아동의 경우 단순히 공격적이고 폭력적인 아동과는 달리 정상 집단 아이들과 별 차이 없는 인기를 지니고 있음을 나타내주는 연구 결과로 또래로부터 인기가 적은 공격적 청소년들과는 대조적이라는 기존 연구와도 일치하는 결과이다(Foster, Delawyer & Geurremont, 1986; Olweus, 1984). 왕따에 참여하는 가해자의 특성은 급우나 학생들을 대상으로 공격적인 행동을 가하며, 부정적인 가정환경을 경험하였고, 긍정적인 이익을 얻기 위한 목적으로 가해행동을 하며, 청소년기 비행이나 성인기 범죄와 관련이 높은 것으로 나타났다(곽금주, 1999 a, b).

반면 왕따 피해자의 경우, 수동적인 태도를 보이는 학생들과 잘난 척하고 타인을 무시하는 학생들의 두 집단으로 나뉘어진다(김용태, 박한샘, 1997; 김창대, 1999; 박경숙 등, 1998). 유약하고 수동적인 태도를 보이는 피해자는 앞서 언급한 수동적 피해자로 볼 수 있고 잘

난 척 하고 타인을 무시하는 학생들은 도발적 피해자로 볼 수 있다. 자신과 상황에 대한 부정적 인식과 낮은 자존감(이민아, 1998; Boulton & Smith, 1994; Matsui, Kakuyama, Tsuzuki, & Onglatco, 1996; Sharp, 1996)으로 인해 나타나는 무기력하고 수동적, 복종적인 이들의 반응은 강한 아이들의 공격 표적이 되며 이에 적절히 대처하지 못하게 한다. 이들은 또래보다 신체적으로 허약하여 공격적이거나 반격할 여력을 가지고 있지 않다. 반면에 잘난 척하고 타인을 무시하는 태도를 보이는 피해자는 타인에 대한 배려심이 부족하고 이기적이며, 자신의 일방적인 태도가 주위와 어울리지 못하고 충돌함으로써 다수로부터 외면당한다는 사실을 인식하지 못한다. 스스로가 지닌 경쟁적이고 공격적인 태도가 주변을 자극하여 대결 국면을 형성한다. 이들은 흔히 불안한 반응과 공격적인 반응을 함께 보이며 피해를 당함과 동시에 피해 집단에서 빠져 나오기 위해 다른 학생에게 가해를 하는 피해/가해 집단이 되는 경우가 많다.

왕따의 가해/피해 집단의 경우, 강하고 단호하며 일반적으로 학급에서 가장 인기가 없으며 타인들을 가해하며 동시에 자신이 피해를 당하는 것을 불평하는 집단이다(곽금주, 2000). 단순 가해 집단에 비해 가해/피해 집단은 주관적인 심리적 불편감이 크고, 스스로에 대한 문제의식도 강한 것으로 나타났다. 또한 부모나 교사들이고 이들에 대해 비행, 공격성, 외현화 문제 등이 다른 집단에 비해 높다고 보고하여 가해-피해 집단이 학교 장면에서만 아니라 가족과 같은 학교 장면에서도 적응상의 문제들을 심각하게 겪고 있는 것으로 나타났다(김영신, 2001).

구조 2: 가해자와 피해자를 제외한 중간집단
(방관자, 방어자, 가해지지자)

한편, 한국의 왕따는 외국의 불링(bullying)과 비교하여 좀 더 많은 인원 또는 특정집단이 한 개인을 괴롭히는 특성을 지닌다. 학급 전체 혹은 학교 구성원 전체에 의해 따돌림을 당하는 경우와 같이 왕따 현상은 피해자와 가해자 간의 힘의 불균형을 넘어 집단 다수의 구성원이 참가하는 일종의 집단과정이라 할 수 있다(Kwak & Koo, 2004). 따라서 최근의 연구자들은 왕따에 참여하는 역할이 가해자와 피해자들 뿐 아니라 그 외의 참여 집단이 있음에 주목하고 있다. 불링(bullying)이 “집단성”과 “집단 내 사회적 관계”에 근간을 두고 있다는 점과 마찬가지로 왕따 내 사회적 관계를 형성하는 중간집단(방관자, 방어자, 가해지지자)을 가려내고, 이들의 특성을 알아보고자 하는 연구가 진행되었다(Kwak, Bornstein, Lee, Lee, Choi, & Lee, 2006).

불링(bullying)이 지속적인 사회 집단에서 발생하며, 가해자는 집단 내 다른 구성원들의 목인이나 가해 동조와 같은 지지를 얻으며 그 지속성을 유지한다는 점에서 더 이상 가해자와 피해자 간의 이차적 관계가 아니라 할 수 있다 (Björkqvist, Ekman, & Lagerspetz, 1982; Pepler & Caig, 1995; Rigby & Slee, 1991).

한국의 왕따 현상에서도 가해자와 피해자 이외의 중요한 역할을 하는 집단이 존재하는데 바로 방관자(bystander)와 가해조력자와 가해 강화자를 포함한 가해지지자(follower) 집단이다. 방관자 집단의 경우, 폭력 상황에서의 제 3자가 갈등을 감소시키는 조정자가 될 수도 있고, 논쟁이나 싸움을 자극하는 선동자, 혹은 폭력을 인정하는 선동적인 청중이 될 수

있다는 점(Oliver, 1994)에서 중요한 역할 집단이라 할 수 있다. 한국에서는 그동안 이들 집단을 일반집단 혹은 폭력무경험 집단으로 분류하고 가해나 피해 집단에 비해 심리적 측면이나 환경적 측면에 있어서 비교적 문제가 적은 것으로 설명하였다. 그러나 이들 역시 넓은 스펙트럼을 가지고 있으며, 특히 왕따와 같이 또래 집단의 역동이 중요한 영향을 미치는 경우에는, 다수를 차지하는 이들의 태도와 행동이 폭력의 발생에 있어서 핵심적 역할을 하게 된다. 즉, 방관자가 피해자 편에 서게 된다면 왕따 현상을 감소시키는 강력한 집단이 될 수 있기 때문에 왕따에 대한 예방 및 중재에 있어서는 특히 이들 집단에 대한 접근이 중요하다고 할 수 있다(곽금주, 2003). 그리고 가해지지자 집단은 바로 이러한 방관자 집단이 가해자의 편에 서서 가해행위에 직접적 혹은 간접적으로 관여하여 가해지지를 하게 된 경우라고 할 수 있다.

이렇게 왕따가 집단적 성격을 강하게 가짐에도 불구하고, 그간 한국에서의 왕따 연구는 실태에 대한 분석이나 가해자와 피해자의 특성에 관한 연구가 주로 이루어졌다. 곽금주(Kwak et al., 2006)는 왕따에 참여하는 학급 구성원들 중 피해자, 가해자가 아닌 중간 집단의 구성원들의 참여자를 좀 더 자세하게 살펴보고자 하였다. 그래서 중간집단의 역할을 3가지(가해지지자 /방관자 /방어자)로 좀 더 구분하고, 각 집단의 도덕적 태도(도덕적 이탈)와 집단과정에서의 심리적 특성(또래 동조, 또래 압력, 방관적 태도) 그리고 부모 및 또래에 대한 도식을 알아보았다. 이 연구에서는 모두 자기 보고형 질문지를 사용하였으며, 서울경기 지역의 초등학교 2개와 중학교 2개의 총 910 명의 데이터를 수집하여, 그 중 방관자

집단이라 할 수 있는 가해지지자(followers: reinforcer + assistant), 방관자(outsider), 방어자(defender)의 3 집단 총 503명의 자료가 분석되었다. 초등학교 총 280명 중 가해 지지자 집단은 25명, 방관자 집단은 93명, 방어자 집단은 162명으로 나타났으며, 중학생의 경우 총 303명 중 가해 지지자 집단은 50명, 방관자 집단은 132명, 방어자 집단은 121 명이었다. 우리나라의 경우 왕따가 발생할 경우 완전히 모른 척 하거나 피해자를 지지해 주는 학생이 가장 많은 것으로 나타났다. 이 연구결과, 이전 연구들에서 방관자 집단이라고 뭉뚱그려 다루어졌던 집단이 사실 왕따 상황에서 다양한 사회적 역할을 하고 있으며, 그 역할에 따라 다른 심리적 특성들을 가지고 있음이 밝혀졌다. 가해자에 지지·동조하는 집단은 도덕적 이탈 정도가 크고, 또래 압력과 동조 경향이 크며, 방관적 태도 역시 가장 큰 것으로 나타났다. 반면 피해자를 지지하는 집단은 모든 요인에서 반대의 성향을 가지고 있었다.

또한 가해자 지지 집단의 경우 다른 집단에 비해 부정적인 엄마 도식을 가지고 있었으나, 또래 도식의 경우는 다른 양상을 보였다(Lee, Kwak, Bornstein, Choi, Lee, & Lee, 2006). 또래 내 사회적 관계를 의미하는 또래 도식의 경우, 가해 지지자, 방관자, 방어자 간의 집단 차이가 없다. 이는 이춘재와 박금주(2000)의 연구에서 가해자 집단이 급우지지와 친한 친구 지지에서 높은 점수를 받았던 것과 유사한 결과라 할 수 있다. 외국의 연구에서 불링(bullying)에 참여하는 가해자들이 오히려 학교생활을 즐기고 결석을 거의 하지 않으며, 신체적이고 심리적인 건강 문제로 고통을 받지 않고, 학업 능력이 떨어지지 않는 것(Wolke, Woods, Shulz, & Stanford, 2001)으로 나타나 일관된 결

과라 할 수 있다. 이는 가해자가 자신의 가해 행동에 동조하는 조력자, 강화자를 만들 수 있는 능력, 그리고 효과적인 가해를 할 수 있는 그 어떤 능력을 갖추고 있음을 의미할 수도 있다.

구조 3: 가해자, 가해 강화자, 가해 조력자, 피해자의 방어자, 방관자, 피해자 집단

그러나 Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Osterman과 Kaukiainen(1996)은 불링(bullying)에 참여하는 역할을 좀 더 세분화 하였다. 가해자(bully), 가해 조력자(assistants of the bully), 가해 강화자(reinforcers of the bully), 방관자(outsiders), 피해방어자(defenders of the victim), 피해자(victim)의 6개의 참여자 역할로 분류하였다.

따라서 이와 같은 분류체계를 왕따 현상에서도 적용할 수 있을 것이다. 가해자는 가해를 시작하고, 주도하며, 무리를 이끄는 역할을 한다. 가해 조력자란 누군가 왕따를 시작하면 그 상황에 열심히 참여하고 가해자를 도와준다. 가해 강화자는 적극적으로 피해자를 공격하지는 않지만, 주위에 서서 지켜본다거나 웃어주는 등의 행위를 통해 가해자에게 긍정적인 피드백을 보내준다. 이 두 집단은 가해자의 행동을 지지하고 동조하는 집단이라고 할 수 있다. 그리고 많은 수의 학생들은 상황에서 떨어져 거리를 유지하고 어느 편에도 가담하지 않으려 하는데 이들 집단을 방관자라고 할 수 있다. 그들의 의도와 상관없이 그들의 이러한 침묵은, 암묵적으로 왕따를 인정함으로써 왕따가 계속 유지되는데 기여하게 된다. 마지막으로 피해 방어자는 피해자의 편에 서서 그들을 위로해주고, 또래들이 가해를 하기

못하도록 제재한다. 이렇듯 가해자나 피해자의 중간에 위치하는 다른 구성원들이 왕따 상황에서 어떠한 태도와 반응을 보이느냐에 따라 피해자와 가해자의 상황 이 달라질 수 있으며, 왕따는 집단 구성원이 다수 참여하는 복잡한 과정을 통해 작동하게 됨을 알 수 있다.

실제로 한국의 왕따 현상에서도 이와 같은 가해자, 가해 강화자, 가해 조력자, 방관자, 피해 방어자, 피해자의 역할이 분포하고 있음이 밝혀졌다. 또 학급 내 가해지지자(강해자, 강화자, 조력자)의 비율이 낮을수록, 학생 개개인의 가해참여도가 높은 것으로 나타났다(강은경, 2007). 이전 연구결과들(이춘재, 광금주, 2000; Wolke, Woods, Shulz, & Stanford, 2001)로부터 왕따 가해자가 그 어떤 사회적 능력을 가지고 있는 것은 아닌가 하는 의문이 제기될 수 있다. 그런데 비슷하게 피해자를 도와주는 방어자 역시 높은 수준의 사회적 능력을 보였다는 점에서, 사회적 능력이 친사회적 행동으로 나타날지 공격적 행동으로 나타날지의 방향성을 결정해주는 그 어떤 요인이 존재한다고 볼 수 있다. 왕따 상황에서 가해행동과 피해자 방어행동의 그 방향성을 결정해주는 요인으로 공감(empathy)을 제안할 수 있다. 공감은 스스로를 다른 사람의 입장에 두고 타인의 입장에서 감정과 경험을 느낄 수 있는 능력이다(Cohen & Strayer, 1996). Kaukiainen 등(1999)은 아동의 사회적 지능과 공감적 성향을 모두 고려하는 것은 아동의 대인관계에서 행동 방향성에 대한 예측력을 강화시켜줄 수 있다고 제안하였다. 이것과 관련하여 최근 왕따에 참여하는 참여자 역할별 사회적 능력과 공감 능력이 차이가 있음이 밝혀졌다(강은경, 2007). 가해자, 가해 강화자, 가해 조력자의 경우, 역할

참여도와 사회적 능력은 정적인 상관을 보인 반면 역할 참여도와 공감 능력은 부적인 상관을 보였다. 방어자의 경우, 역할 참여도와 사회적 능력과 유의미한 정적인 상관을 보였고, 공감 능력과는 유의미하지는 않았지만 정적인 관계를 보였다. 이러한 결과는 왕따 가해자가 가지는 높은 사회적 능력의 행동의 방향성을 결정해주는 요인으로서 공감(empathy)이 영향을 끼침을 보여주는 결과라 할 수 있다.

지금까지 알아본 것과 같이 왕따 현상은 가해자와 피해자만의 문제가 아니라 다양한 사회 구성원들이 참여하는 집단과정이라 할 수 있다. 가해자는 피해자를 괴롭히는 과정에서 또래들로부터 사회적 지지를 얻고 그것을 통해 집단을 조정하려는 의도를 가지고 있다. 이 과정에서 다수의 집단 구성원들이 어떠한 태도를 취하느냐에 따라 가해자의 행동은 집단에서 지지를 받거나 반대로 비난을 받을 수도 있을 것이다.

따라서 왕따에 대한 예방 및 중재에 있어서도 피해자와 가해자에 대한 개인적 차원의 접근뿐만 아니라 구성원들의 다양한 특성을 고려해야 하며 나아가 집단 역동을 변화시킬 수 있어야 할 것이다. 한국 왕따의 특성을 반영한 예방 프로그램에 대해 알아보고자 한다.

왕따 예방 프로그램

왕따 방지와 관련된 기존의 학교폭력 프로그램은 크게 피해자와 가해자를 대상으로 중재 및 상담을 위주로 하는 것과 학급 전체를 대상으로 한 예방프로그램으로 나누어진다. 피해 집단을 대상으로 한 프로그램은 사후 대처의 성격을 지니며 대부분 사회기술훈련, 자

아존중감, 자기효능감, 사회인지, 친사회적 행동과 반사회적 행동 사이의 관계, 사회적 감정 능력-공감, 사회적 문제 해결, 분노 조절 등 피해 당사자의 심리적 특성에 초점을 맞추고 있다. 최근 우리나라 프로그램에서는 주로 집단 상담을 통해 피해학생의 자아개념을 향상시키거나 자아역량을 강화시키는 프로그램들이 있다. 가해 집단을 주 대상으로 실시하는 경우는 공격성이나 분노를 통제할 수 있는 자기 통제, 자기 감시를 주로 다루어 왔다. 피해자 및 가해자에서 좀 더 범위를 넓혀 방관 집단을 대상으로 한 경우는 예방 프로그램의 성격을 갖는다. 대부분의 기존 프로그램들은 피해자에 대한 공감훈련을 통해 피해자를 돕는 중재의 역할을 할 수 있는데 주력하고 있다. 또는 학급 혹은 학년 전체를 대상으로 했을 때 역시 피해자에 대한 공감훈련, 또래도우미, 역할접근 프로그램, 명확한 규범, 친사회적 집단경험 등으로 피해자를 도울 수 있도록 하는 훈련이 주가 되고 있다. 최근 프로그램에는 마음 일기법을 활용하거나, 스포츠활

동, 탐구 공동체 활동, 동아리 활동, 심화 공동체 활동, 모둠 활동을 활용하거나 사회성 기술훈련이나 교우관계 증진을 위한 프로그램이 있다. 우리나라 기존의 프로그램들이 다루고 있는 내용들을 도식화 하면 그림 1과 같다.

Mytton과 DiGuseppi (2000)에 의하면 외국에서의 기존 학교에서 폭력 및 따돌림과 관련하여 실시했던 16가지 중재프로그램들을 개관한 결과 프로그램마다 차이가 있긴 했지만 중재 효과가 그다지 크지 않은 것으로 평가되었다. Newman, Horne,과 Bartolomucci(2000)의 연구에서도 가해자나 피해자를 대상으로 했던 중재 프로그램의 사후검정 결과 폭력이나 따돌림이 성공적으로 감소하지 않았다고 보고하였다. 하지만 Orpinas, Horne, & Staniszewski(2003)의 학교 환경을 바꾸는 프로그램에서는 교사와 방관자 집단의 학생들이 폭력이나 따돌림에 대한 태도를 바꾸어 줌으로써 공격행동이 모두 크게 감소되었다. 이것은 누구든지 따돌림 및 폭력의 피해자가 될 수 있다는 인식에서 시작하여 구체적으로 자신들을 가상의 상황에

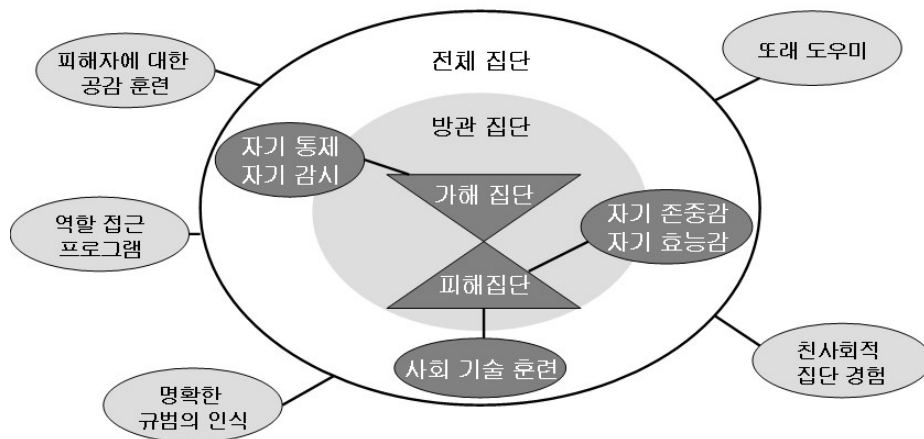


그림 1. 집단에 따른 중재 유형의 차이

서 어떻게 보호해야 하는지에 중점을 둔 것이다.

한편, 유치원과 초등학교를 대상으로 실시한 미국의 Resolving Conflict Creatively Program (RCCP) 실시 결과 참여에 관계없이 모든 아동이 학년이 높아질수록 공격적 공상, 적대적 귀인 편향, 품행문제를 더 많이 보였으며(Aber, Brown, Chaudry, Jones & Samples, 1996), 이는 장기적인 예방 프로그램의 필요성을 시사하는 결과로 단기간이 아니라 기간이 길고 수업시간이 많을수록 효과적이라는 것을 나타내는 결과이다.

Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalano과 Slee(1999), 그리고 Pepler와 Craig(1997)의 주장에 의하면, 가장 많이 도입되는 중재프로그램은 가해자 혹은 피해자를 위한 것이 대부분이며, 때로는 폭력이나 따돌림을 중재하기보다는 오히려 상황을 악화시킬 수 있다고 한다. 또한 Samilvalli(1998)에 의하면 중재프로그램의 대상이 되는 아이들은 진행자의 의도를 누구보다도 잘 파악하며 만약 프로그램이 피해자를 대상으로 이루어진다면 피해를 당하는 아이들이 누구보다도 불편한 감정을 갖게 되며, 프로그램이 흥미롭지 않을 경우 가해 집단이나 방관자 집단의 학생들은 자신들의 지루함을 피해 학생 탓으로 쉽게 돌리게 된다. 또한 가해학생들을 대상으로 만든 프로그램은 그들을 부정적 방향으로 자극시킬 수 있으며 이것은 피해학생들에게 또 다른 피해를 경험하게 된다.

이러한 점을 고려한다면, 예방프로그램의 제작 방향은 다음과 같아야 할 것이다. 친구의 수와 우정의 질은 피해자에게 강력한 보호요인이 되며, 특히 인기 있고 강력한 친구를 가질 경우 피해자가 될 가능성과 부적 상관을 가진다. 가해자가 또래들 간의 사회적 지위에

신경을 쓴다는 것은, 또래 집단에 소속되어 있거나 친구들을 가진 학생을 가해 대상으로 삼지 않는다는 것을 의미한다. 또래들은 다양한 방식으로 공격적 행동에 관련되어 있고 학교 안에서 강력한 매개역할을 하기 때문에 효과적인 예방 및 중재를 위해서는 이러한 또래 집단의 역동을 반드시 이용해야 하며, 방관자들은 그들의 의도와 상관없이 자신들의 행동이 왕따를 조장, 강화시키는데 일조하고 있음을 자각하고 공동의 책임을 느끼는 것이 필요하다. 그러므로 방관자가 가해자에 대해 어떤 태도와 행동을 보이는가에 따라 가해 행동은 강화될 수도 있고 무력화될 수도 있다. 학교 전체를 바탕으로 한 프로그램은 방관자 집단의 태도와 행동변화를 유도하는 데 초점이 맞추어져야 한다. 특히 한국의 학교폭력이 특징인 집단성을 고려해 본다면, 이런 방관자에 초점을 맞추어진 프로그램, 그리고 학교, 학급 학생들을 대상으로 한 프로그램이 필요함을 알 수 있다.

특히 집단성이 강한 한국의 왕따 현상에서는 전체 학급 학생들, 특히 방관자 중심의 학교프로그램이 절실히 요구된다.

이러한 필요성에서 최근 헬핑(HELP-ing: Help Encourage yourself as a Leader of Peace - ing!) 프로그램(곽금주 등, 2005)이 제작되었다. 이것은 학교 구성원의 가장 다수이면서 동시에 문제 해결의 핵심인 방관자 집단을 대상으로 한 것이다. 폭력상황에서 학생들이 보이는 무의식, 무책임, 무기력을 변화시키기 위하여 왕따 상황에서 자기인식과 대처방식의 이해 등의 사회인지 능력 향상을 목표로 하였다. 그리고 한국의 교육여건을 반영하여 비교적 단기간에 일반학생을 대상으로 교실에서 실시할 수 있다. 본 프로그램은 초등용(40분)과 중등용(45

분) 각 8·4·2·1회기용으로 구성되어 있어 학교 현장에 따라 선택하여 사용할 수 있게 되어 있다. 이 프로그램 효과를 검증하고자 실시전과 이후를 비교하는 연구가 이루어졌다. 즉 프로그램이 실시된 훈련 집단은 1주일에 1~2회기 씩 본 프로그램 총 8회기수업을 받았으며 통제집단은 일반 교과수업을 진행하였다. 서울·경기 지역의 초등학교, 중학교 각 2개교에서 훈련 집단 325명, 통제 집단 330명이 참여하였다. 왕따 및 학교폭력 경험에서 훈련 집단과 통제집단의 사전과 사후를 비교한 결과, 집단따돌림에서는 초등학생, 중학생 모두 통제집단과 비교하여 훈련 집단의 사후 따돌림의 피해정도가 줄었고 대물과손, 괴롭힘, 사이버폭력, 금품갈취, 신체적 폭력에서도 훈련 집단의 학생들이 통제집단보다 적게 피해를 경험하는 것으로 나타났다. 인식과 태도변화의 경우, 사전·사후와 훈련·통제의 상호작용 효과에서 또래압력, 또래동조성, 왕따에 대한 인식, 도덕적 이탈(완곡한 언어표현, 책임감분산, 도덕적 정당화)에서 통제집단의 사전·사후의 변화보다 훈련 집단의 사전·사후의 변화가 훨씬 크게 나타나 프로그램의 긍정적 효과를 입증할 수 있었다.

이 외에 최근 전국적인 보급을 위해 교육부가 지원하여 제작된 프로그램도 있다. 시우보우 프로그램(교육인적자원부, 연구책임자: 곽금주, 2006 a,b, 2007)은 인지, 정서 및 행동의 차원에서 학교폭력의 원인 및 결과를 조망(1차 예방)하고 그 대처는 물론 사후 중재의 측면(2차 예방)에서도 영향을 줄 수 있도록 되어 있다. 또한 학급 내 전체 학생을 대상으로 초등학생용·중고등학생용(각 10회기) 각기 다른 주제의 10분 내외의 시청각 자료로서 프로그램의 전달효과를 극대화한 프로그램이라 할

수 있다.

맺음말

지금까지 살펴본 것과 같이 한국의 왕따는 다수의 가해자가 소수의 피해자를 대상으로 이루어진다는 점에서 집단적인 성격이 강하고, 한번 피해자가 되면 지속적인 괴롭힘에 노출되게 되며, 가해자의 범위가 일반 학생으로 점차적으로 확대되는 것으로 나타났다. 그리고 한국의 왕따가 이러한 특성을 가지게 된 원인으로 교실 중심으로 이루어지는 교육 환경, 부정적인 가정환경, 개인의 개성보다는 집단의 일치를 더 중시하는 한국의 집단주의 문화가 영향을 미치는 것을 알 수 있다. 특히 왕따의 구조 틀, 그 구성원의 역할 구조가 중요하다. 초기 연구에서는 왕따의 가해자와 피해자에만 관심을 가졌으나, 최근 ‘집단과정으로서의 왕따’, 즉 가해자와 피해자 외에 다수의 방관자와 가해지지자에 초점이 맞추어지고 있다. 왕따에 참여하는 참여역할에 따라 그 심리적 특성이 다른데, 가해자와 가해지지자 집단이 높은 사회적 능력을 지녔을 지라도 낮은 공감 능력을 보임을 알 수 있다.

한국의 왕따를 예방하고 감소시키기 위해서는 왕따의 실태와 특징에 대한 정확한 조사와 분석이 선행되어야 할 것이다. 이러한 연구결과를 바탕으로 예방프로그램을 만드는 것에 있어서 이론적 결과와 실제적 활용의 차이를 줄이는 것이 중요하다고 할 수 있다. 또 이러한 한국 왕따 현상의 특성을 반영한 프로그램이 지속적으로 개발되어야 할 것이다. 따라서 본 연구에서 소개한 최근의 프로그램들이 앞으로 보완 수정되는 작업이 요구된다. 이를

위해서는 지속적인 연구노력이 있어야 할 것이다.

그리고 예방 프로그램 개발 또한 중요하지만 프로그램의 보급과 실시도 중요하다고 할 수 있다. 제작 단계에서부터 보급까지의 모든 과정에서 관련기관의 유기적인 협력과 지속적인 장기적인 계획을 통하여 따돌림을 포함한 학교폭력은 절대로 허용될 수 없다는 의식의 확산이 이루어져야 할 것이다.

참고문헌

- 강은경 (2007). 집단과정으로서의 왕따: 왕따 참여자 역할과 심리적 특성의 관계-공격행동, 사회적 능력, 공감을 중심으로. 서울대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 곽금주 (2007). 왕따 (Wang-ta) 현황과 예방 프로그램. 한국정신치료학회 2007년도 제2차 학술연찬회: 자료집, pp.1-12.
- 곽금주 (2006 a). 한국의 왕따 및 학교 폭력: 특징과 한국형 예방프로그램. 한국심리학회 연차대회 논문집.
- 곽금주 (2006 b). 학교폭력과 왕따의 구조적 특징. 문용린 외(저), 학교폭력 예방과 상담. 서울: 학지사.
- 곽금주 (1999a). 학교폭력 및 왕따 예방프로그램 (I): 개관. 한국심리학회지: 사회문제 연구, 5(2), 153-168.
- 곽금주 (1999b). 왕따에 대한 심리학적 관점. 경희대 교육연구소 주최 심포지엄. 왕따, 학교폭력의 실태와 대처방안, 69-81.
- 곽금주 (2000). 또래 간 사회적 관계: 부정적 측면에 관한 개관. 한국심리학회지: 발달, 13(3), 77-89.
- 곽금주 (2003). 아동 청소년의 규범의식 교육을 위한 심리학적 연구. 법심리학의 문제(최상진·강지원 편저), 13-46, 서울: 학지사.
- 곽금주 등 (2005). 학교폭력 예방 프로그램 개발에 관한 연구. KT&G 복지재단 결과보고서
- 곽금주, 윤진, 문은영 (1993). 한국청소년 비행 연구의 동향과 과제. 한국심리학회지: 사회, 7(1), 12-27.
- 구분용 (1997). 청소년 집단 따돌림의 원인과 지도방안. 청소년 상담문제 연구.
- 권이중 (2000). 학교 내에서의 집단 따돌림의 발생원인과 해결방안에 관한 연구-학교 내의 폭력을 중심으로-. 청소년학 연구, 7(2), 1-38.
- 김석진 (1999). 초등학교 집단따돌림 가해실태와 관련 요인 연구. 경기대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 김석진 (2000). 초등학교 집단따돌림 가해실태와 관련 요인 연구. 한국청소년 연구, 11(1), 111-142.
- 김소명, 현명호 (2004). 가정폭력이 집단 괴롭힘 행동에 미치는 영향 -사회인지와 정서조절을 중심으로-. 한국심리학회지: 임상, 23(1), 17-23.
- 김연순, 박분희 (2004). 농촌과 도시 아동의 집단따돌림 연구. 아동교육, 13(2), 31-43.
- 김영신 (2001). 중학생의 집단따돌림 현상의 정신병리학적 연구. 보건복지부 일반과제 보고서
- 김용태, 박한샘 (1997). 청소년 친구 따돌림에 대한 실태조사. 따돌리는 아이들, 따돌림 당하는 아이들. 청소년 대화의 광장.
- 김창대 (1999). 따돌림 해결을 위한 가정모델. 따돌림 해결을 위한 현장모델 개발. 제 2회 청소년상담 심포지엄 자료집, 21-33. 서울

- 특별시청소년종합 상담실.
- 김현주 (2003). 집단 따돌림에서의 동조집단 유형화 연구. *청소년복지연구*, 5(2), 103-119.
- 박경숙, 손희권, 송혜경 (1998). 학생의 왕따 현상에 관한 연구. *한국교육개발원*.
- 박남지 (2000). 집단따돌림에 대한 초등학교 아동의 인식연구. *건국대학교 석사 학위 논문*.
- 박보경, 도현심 (2002). 아동의 인성특성, 부모에 대한 애착 및 부부갈등과 또래 괴롭힘. *아동학회지*, 23(5), 51-65.
- 백운학 (1999). 학교폭력과 집단따돌림 현상의 실태와 대응방안. *재활심리연구*, 6(1), 223-245.
- 안재진, 이경남 (2002). 아동의 개인적 변인과 환경적 변인이 또래에 의한 괴롭힘에 미치는 영향. *한국가정관리학회지*, 20(2), 9-21.
- 이규미 (1998). 상담사례를 통해서 본 왕따현상. *청소년 문제 연구보고서*. 서울시 청소년 종합상담실.
- 이민아 (1998). 초등학교의 집단 괴롭힘 개입유형과 심리적 특성의 관계. *연세대학교 석사 학위 논문*.
- 이성식, 전신현 (2000). 학교에서의 집단 괴롭힘의 상황요인과 집단역학과정. *한국형사정책학회*, 12(1), 155-184.
- 이은희, 강은희 (2003). 청소년들의 지배성, 우월감, 자기찬미, 신뢰결핍과 집단따돌림 행동간의 관계. *한국심리학회지: 건강*, 8(2), 323-354.
- 이희경 (2000). 집단따돌림현상에서 공감수준이 동조와 귀인에 미치는 영향. *교육논총*, 16. *한양대학교 교육문제연구소*.
- 이춘재, 곽금주 (1999). 학교에서의 집단 따돌림: 특성 및 실태. *서울: 집문당*.
- 이춘재, 곽금주 (2000). 집단따돌림 경험 유형에 따른 자기개념과 사회적 지지. *한국심리학회지: 발달*, 13(1), 65-80.
- 정문성 (1992). 일본대중문화가 한국청소년문화에 미치는 영향에 관한 연구-일본번역만화가 청소년의 공격성에 미치는 영향을 중심으로. *한국청소년연구*, 11, 19-35.
- 전재천 (2000). 초등학교의 집단 따돌림과 부모의 양육태도, 학교적응과의 관계. *연세대학교 석사 학위 논문*.
- 조학래 (2002). 중학생 집단따돌림의 실태와 대응방안. *연세사회복지연구*, 8, 1-27.
- 최은숙 (2000). 집단따돌림 가해, 피해 경향과 관련된 심리적 요인에 관한 연구. *서강대학교 석사 학위 논문*.
- Aber, J. L., Brown, J. L. Chaudy, N., Jones, D. M., & Samples, F. (1996). The evaluation of the resolving conflict creativity program: An overview. *American Journal of Prevention Medicine*, 12, 82-90.
- Björkqvist, K., Ekman, K., & Lagerspetz, K. (1982). Bullies and victims: Their ego picture, ideal ego picture and normative ego picture. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23, 307-313.
- Boulton, M. J., & Smith, P. K. (1994). Bully/victim problems in middle-school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 315-329.
- Cohen, D. & Strayer, J. (1996). Empathy in conduct disordered and comparison youth. *Developmental Psychology*, 32, 988-998.
- Foster, DeLawyer, & Guevremont, (1986), in

- Hoover, J and Hazler, R (1991). Bullies and Victims. *Elementary School Guidance and Counseling*, 25(3) 212-219.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. England. McGraw-Hill.
- Kaukiainen, A., Björqvist, K., Lagerspetz, K., Österman, C. Salmivalli, C., Rothberg, S., & Ahlbom, A. (1999). The relationship between social intelligence, empathy, and three types of aggression. *Aggressive Behaviour*, 25, 81-89.
- Kwak, K., Bornstein, M. H., Lee, S., Choi, S., Lee, S., & Lee, M. (2006). Psychological Characteristics of Students With Different Participant Roles in Korean Bullying (Wang-ta). *accepted paper in the biennial conference of SRA*.
- Kwak, K & Koo, H. (2004). *General pictures of wang-ta (South Korean bullying)*. Unpublished manuscript, Seoul National University
- Kwak, K., & Lee, C. (2001). Bullying at school in Korea. *The biennial meeting of the Society for Research in Child Development*, Minneapolis.
- Lee, M., Kwak, K., Bornstein, M. H., Choi, S., Lee, S., & Lee, S. (2006). Interpersonal Schemas of Mothers and Peers of Peer Onlookers in Korea. *accepted paper in the biennial conference of SRA*.
- Matsui, T., Kakuyama, T., Tsuzuki, Y., & Onglatto, M. (1996). Long-term outcomes of early victimization by peers among Japanese male university students: Model of a vicious cycle. *Psychological Reports*, 79(3), 711-720.
- Mytton, J., & DiGuseppi, C. (2000). *School based prevention programs for reducing violence. Protocol for Cochrane Review*. In the Cochrane Library, Issue 4. Oxford: update software.
- Newman, D. A., Horne, A. M., & Bartolomcci, C. L. (2000). *Bully busters: A teacher's manual for helping bullies, victims, and bystanders*. Champaign, IL: Research Press.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington, DC: Hemisphere (Wiley).
- Olweus, D. (1984). *Aggressors and their victims: bullying at school*. In: Frude, N. & Gault, H. Disruptive behaviour in schools. New York: Wiley & Sons. 57-76.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge, MA: Blackwell. ED 384 437.
- Orpinas, P., Horne, A. M., & Staniszewski, D. (2003). School bullying: Changing the problem by changing the school. *School Psychology Review*, 32(3), 431-444.
- Pepler, D., & Craig, W. (1995). A Peek behind the fence: Naturalistic observations of aggressive children with remote audiovisual recording. *Developmental Psychology*, 31, 548-553.
- Pepler, D., & Craig, W. (1997). "Bullying: Research and Interventions" Youth Update. Publication of the Institute for the Study of Antisocial Youth.
- Rigby, K., & Slee, P. T. (1991). Bullying among Australian school children: Reported behavior and attitudes toward victims. *The Journal of Social Psychology*, 131(5), 615-627.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björqvist, K., Kaukiainen, A., & Österman, K. (1996).

- bullying as a Group ProcessL Participant Roles and Their Relations to Social Status within the Group. *Aggressive Behavior*, 2, 1-15.
- Salmivalli, C. (1998). Intelligent, attractive, well-behaving, unhappy: The structure of adolescents' self-concept and its relations to their social behavior. *Journal of Research on Adolescence*, 8, 333-354.
- Sharp, S. (1996). Self esteem, response style and victimisation: possible ways of preventing victimisation through parenting and school based training programmes. *School Psychology International*, 17(4), 347-357.
- Smith, P., Morita, Y., Junger-tas, J., Olweus, D., Catalano, R., & Slee, P.(eds.) (1999). *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. London and New York: Routledge.
- Wolke, D., Woods, S., Schulz, H., & Standford, K. (2001). Bullying and victimization of primary school children in south England and South Germany: Prevalence and school factors. *British Journal of Psychology*, 92, 673-696.

1 차 원고 접수일 : 2007. 12. 15

최종 원고 접수일 : 2008. 01. 18

Korean Wang-ta: Characteristics and Prevention Program

Keumjoo Kwak

Department of Psychology, Seoul National University

When observing the subjects and seriousness of Korea's Wang-ta, it is urgent that we know the characteristics of Wang-ta and its conditions. In this study, we investigated the definition of Wang-ta, which partly differs from bullying. Also, the phenomenal characteristics of collectivism, the victimization of an individual once stigmatized in the Wang-ta process, the generalization of the Wang-ta process where bullies extend their territory into general students were examined. Moreover, external environment such as Korea's school environment, negative house environment, and collective culture were examined. The three general structures in researching Korea's Wang-ta were presented. The first structure consists of a bully, victim, and a bully-victim. The second structure focuses on the certain groups, which consists of followers, outsider, and the defender. The last structure deals with the psychological characteristics of the participant roles, which are the bully, reinforcer, assistant, defender, victim, and outsider. Wang-ta prevention programs, which reflects the characteristics of Wang-ta, are presented. Implications on future Wang-ta prevention programs are discussed.

Key words : Wang-ta, participant roles, prevention program, bullying, school violence