

## 또래간 사회적 관계: 부정적 측면에 관한 개관\*

곽 금 주\*\*

오산대학 유아교육과

또래 관계란 아동기와 청소년기를 통해 중요한 사회적 관계로 사회적, 인지적 발달에 중요하며 행동의 기준이나 제재의 역할을 한다. 본 연구는 또래에 의한 사회적 관계의 긍정적 측면뿐 아니라 부정적 측면을 강조하여 개관하였다. 발달병리적인 관점에서 살펴 본 또래 거부 경험의 중요성, 또래로부터 무시되고 배척받는 집단의 특성, 그리고 또래간 사회적 관계의 부정적인 형태의 대표적인 것으로 왕따 현상과 그 구성원의 특성을 알아보았다. 마지막으로 왕따와 같은 부정적인 관계에서 벗어나 원만한 또래 관계형성을 위한 제언을 하였다.

아동기에서 청소년기까지의 기간은 또래에 의한 사회적 관계가 인생의 다른 시기보다 중요한 영향을 미치는 단계이며 특히 청소년기는 아동기에 비해 대인관계가 더욱 확장되는 시기로서 매우 다양하고 새로운 상황에 처하게 된다. 이 시기 또래와의 사회적 상호작용이 사회성 발달을 증진시킬 수 있는 중요한 맥락을 제공한다(Cole & Cole, 1993; Costin & Jones, 1992). 뿐만 아니라 또

래관계는 일반적으로 수직적이기보다는 수평적구조이며(Hartup, 1992), 평등성을 가지고 있다는 면에서 아동과 성인간의 상호작용과 뚜렷이 구분된다(Furman & Buhrmester, 1985).

또래와의 사회적 관계에서의 긍정적인 상호작용은 사회 인지발달을 촉진시키고, 이는 사회적 능력 발달에 기초가 된다 (Pellegrini, 1985). 이 관계는 아동이 인생의 중요한 전환기에 적용하고

\* 본 연구는 2000년도 발달심리학회 춘계심포지움에서 발표한 원고에 기초하여 이루어진 것이다.

본 연구의 일부는 2000년도 오산대학 산업기술연구소 연구비 지원으로 이루어졌다.

\*\* kjkwak@chollian.net

스트레스에 대처하는 능력에도 영향을 주며 (Kramer & Gottman, 1992) 학문과 사회적 도전에 대처하는 데도 도움이 된다(Ladd, 1981). 반면 또래 관계에서 무시나 배척 등 대립을 경험하기도 하고 사회적 지위를 얻기 위해 서로 경쟁하기도 한다 (Cole & Cole, 1993). 따라서 긍정적인 측면 뿐 아니라 부정적인 측면에서의 사회적 관계를 고려해야 할 필요성이 있다.

또래에 의한 사회적 관계의 긍정적 측면으로 가장 중요한 것은 이것이 인지, 사회적 발달의 중추적 역할을 한다는 점이다. Piaget(1953)에 의하면 부모를 포함한 성인과의 관계는 아동으로 하여금 사회의 권위와 질서를 내면화하도록 가르치는 일방적인 관계이지만 또래와의 관계는 서로의 욕구를 조절하고 협력하며 더 나아가 새로운 규칙과 질서를 창조해내는 기술까지 제공하는 호혜평등의 관계로서 나름대로의 특별한 기능을 한다. 또래와의 사회적 관계는 인지적 사회기술과 능력을 발달시킬 수 있는 중요한 맥락으로 작용한다(Piaget, 1965; Yuniss, 1980).

또래 및 친구에 의한 사회적 관계는 성숙한 사회인이 되기 위해 필요한 사회적 기술을 습득하도록 해주고, 아동 자신이 주위로부터 사회 정서적 지원을 받고 있다는 느낌을 통해서 안정된 정서를 갖게 도와주며, 자아 개념과 도덕성 발달에 기여한다(Bukowski & Hoza, 1989). 그리고 또래에 의한 사회적 관계는 정서적 안정감을 제공하는 중요한 지지체계의 기능을 할뿐 아니라 역할취득이나 자신과 타인에 대한 이해, 사회규칙에 대한 이해 등을 획득할 수 있게 해 준다. 즉 친구는 문제해결 능력을 발달시키는데 도움을 주며, 스트레스로부터 완충적인 역할도 한다. 이러한 또래 친구의 역할은 그 영향이 아동기에만 국한되는 것이 아니라 성인기 이후의 사회적 적응에도 영향을 미친다는 점(Bagwell, 1998)에서 긍정적인 역할을 한다.

한편으로 또래간 사회적 관계는 행동규준이나 제재로서의 역할을 한다는 점에서 중요하다. 출생

을 저하로 인해 형제 관계의 영향이 점차 감소하고, 조기교육 등 지적 발달에만 치중한 양육 환경 등으로 인해서 최근 국내에서도 또래관계가 아동과 청소년의 중요한 사회적 관계로 부상하고 있다. 이와 같은 또래관계는 행동의 규준을 제공한다는 점에서 영향을 지니며 그 영향력은 아동후기나 청소년기로 가면서 더욱 증가될 수 있다.

또래 집단은 자연스레 형성될 수도 있으나, 최근에는 능동적으로 또래 집단을 구성하는 경향이 점차 증가하고 있다. 예를 들어 적극적으로 또래 집단을 구성한다거나 어느 집단에 소속하기 위해 노력하는 경우도 있다. 이러한 현상은 특히 여학생에서 두드러지는데 서울의 한 여중학교에서 이루어진 관찰에 의하면 학생들은 학기초가 되면 적극적으로 집단을 구성하고 또 집단에 소속하기 위해 능동적인 노력을 하였다. 이미 집단 구성이 완성된 1학기말이나 2학기초에는 이미 형성된 집단에 소속한다는 것은 힘들어지기 때문에 학기초에 구성되는 또래 집단 중 어느 곳에라도 속하기 위해 학생들은 자신의 이미지 관리 등, 여러가지 노력을 한다(한국교육개발원, 1998). 급우들에게 잘 보이려고 외모 등 외적인 관리에 신경을 쓴다거나, 다른 아이들에 대한 배려와 관심, 친절한 행동 등 친사회적 행동이 증가하게 된다. 물론 원하는 집단에 속하기 위해서 일시적으로 나타나는 행동이라 할지라도 이 현상은 분명 긍정적인 측면이라고 할 수 있다. 타인의 입장을 고려하지 않고 자기 중심적일 수 있는 N세대 청소년들이 남을 배려하고 자신을 잘 보이려고 노력한다는 것 자체는 사회화나 사회적 적응을 위해 바람직한 것이라 할 수 있다. 자신을 꺼려하고 배척하려는 움직임을 감지할 때, 무엇이 문제인지를 반성하고 이를 시정할 수 있게 된다는 것은 또래 사회적 관계가 부모나 교사보다 더 설득력 있는 제재 규준을 지닌 것으로 설명할 수 있다. 자기 중심적인 왕자병, 공주병의 N세대에게 가장 효과적인 제재자라는 점에서 또래 사회적 관계의 긍정적인 역할을 강조할 수 있겠다.

한국교육개발원(1998)에서 초, 중, 고 학생 6800명을 대상으로 실시한 조사결과에서도 이와 같은 설명의 근거를 찾을 수 있다. 예를 들어 자신이 따돌려졌을 때 어떤 태도를 취하느냐 하는 질문에 대해 가장 높은 빈도는 '조용하고 소극적인 성격으로 변한다(43.6%)'였으며, 그 다음으로 '아이들에게 잘 해준다 (23.6%)'라는 응답이었다. 집단에 속하지 못하고 따돌려 졌을 때 이를 벗어나기 위한 방법으로 취한 행동에 관한 문항에서 '학년이 바뀌어서 자연스럽게 벗어남 (32.5%)'과 '자기 행동을 고쳐서(31.9%)' 벗어나고자 했다는 응답이 높은 빈도를 나타냈다. 따라서 또래 집단으로부터 따돌려지면 우선 자신의 행동의 원인을 찾고 이를 수정하고자 노력한다는 것을 알 수 있다.

초등학교 4학년에서 중학교 3학년까지 남녀 학생 1300명을 대상으로 실시 된 이춘재와 곽금주(2000 b) 연구 1부의 실태조사에서, 일반학생들에게 왜 따돌림 현상이 일어나는지에 관해 질문한 결과 '잘난 척 해서(22.2%)', '친구들을 무시해서(14.1%)', '분위기를 못 맞춰서(9.0%)'의 순으로 높게 나왔다. 반면 따돌림당하는 '아이들에게 자신이 왜 따돌림을 당하는지' 그 이유를 물어 본 결과 '이유를 잘 모르겠다 (12.2%)'가 가장 높은 반응이었다. 이는 자신이 또래 집단에 속하지 못하고 따돌려지는 이유가 너무 잘난 척을 하거나 친구들을 무시하는 것 때문이라는 것을 깨닫고 고치려고 노력하는 학생의 경우는 왕따의 심각한 피해자로 발전되지 않을 수도 있다. 그러나 그 이유를 모르고 자신의 행동을 고수하는 경우에 왕따의 피해자가 될 수 있음을 의미한다. 따라서 교실에서 생성되는 또래 집단이 바람직한 사회적 행동을 유도하는데 긍정적인 역할을 하는 측면도 있으나, 이것이 부정적인 방법으로 힘을 가할 때는 심각한 폭력으로 발전할 수도 있다.

이와 같이 아동, 청소년기의 사회적 관계는 발달적인 측면에서 중요한 역할을 하나, 또래로부터 잘 수용되지 못하거나 더 나아가 따돌려지는 경우, 정서적 부적응 뿐 아니라 대인관계에서 필요

한 사회기술을 습득할 기회를 놓치게 된다. 또 학교에 적용하지 못하고 비행이나 자살과 같은 극단적인 선택을 하는 사례까지도 나타나고 있다. 또래간 사회적 관계의 부정적 측면으로 또래 거부, 무시되고 배척받는 현상과 집단적으로 무시되거나 배척받는 왕따 현상을 살펴보고자 한다.

### 또래거부 경험의 발달정신병리학적 측면

또래 거부는 초기 학교생활의 위축을 예언한다. 그 정도는 여아보다 남아에게 더 높은 편이나, 그 양상은 성별과 상관없이 일정하다. 한편 또래 거부가 후기의 장애로 연결되는 주요 위험요인임을 지적하는 가능성이 점차 대두되고 있다. 이에 관해 Parker와 Asher(1987)는 다음과 같이 설명하였다. 첫째, 또래 거부는 더 기본적인 위험요인에 관한 단순한 표시 변인이라는 것이다. 예를 들어, 사회기술의 부족(서투른 문제 해결 기술이나 읽기 기술에서 서투른 의미 단서)과 같은 근본적인 기술의 결여가 초기 학교생활에서는 또래 집단의 거부로 나타날 수 있다. 그리고 이와 같은 기본 기술의 결여는 이후의 부적응에 주요한 요인으로 작용하게 된다. 둘째, 발달정신병리의 발병과 직접적인 연계는 부족하지만, 또래수용 경험은 병리로 발달하는데 보호요인으로 작용할 수 있다. 사회적 지지나 수용은 정신 병리적으로 취약한 아동에게 자존감이나 자신감을 강화시키고, 적용적인 기회를 제공함으로써 병리로의 발달로부터 보호해줄 수 있다. 셋째, 또래거부 경험이 직접적으로 정신병리학과 연결될 가능성이 있다. 또래 집단으로부터 거부된 아동은 내현화 행동을 일으킬 수 있고, 이것은 정신병리학적이거나 반사회적인 결과물들을 생성하게 한다. 대인간 부적응, 외로움 그리고 분노 등의 감정은 더 극단적인 부적응적인 행동을 야기할 수 있다. 또래로부터 받은 부정적인 피드백을 내면화함으로써 인해 정서 장애를 일으키거나 반사회적 장애가 될 위험이 있다

(Kupersmidt, Coie, & Dodge, 1990). 따라서 또래 거 부경험은 이후 적응이나 병리에 중요한 요인이다.

### 무시되고 배척받는 학생의 특성

아동기에 또래로부터 수용되지 못하는 경험은 청소년기 성인기의 정신병리나 비행, 범죄 등과 정적인 관련이 있다는 연구 결과(Parker & Asher, 1987)가 제시되면서 80년대 들어 또래로부터 인기 있는 아동과 비인기 아동의 사회적 발달에 관한 연구가 이루어 졌다. 그 결과 또래에게 인기가 없는 학생들은 인기 있는 학생들에 비해 더 많은 외로움을 경험하고(Asher & Wheeler, 1985), 우울감이 더 높고(Vosk, Forehand, Parker, & Richard, 1982), 사회적 유능감을 더 낮게 지각하고 있었다(Hymel, 1983). 사회적으로 배척받는 학생들보다 사회적으로 수용되는 학생들이 참가, 협동, 의사소통, 지지 등, 친사회적 행동을 더 많이 하였으며(Oden & Asher, 1977), 또래로부터 배척 당하는 학생은 그렇지 않은 학생들 보다 더 공격적이고 남을 방해하는 행동을 더 많이 하는 편이었다(김윤경, 1997). 한편으로 갈등해결 행동이 또래들의 수용이나 거부와 직접적으로 관련되어 있어, 교실 안에서 갈등이 생겼을 때 화를 내며 보복하는 전략을 주로 쓰는 학생은 또래의 배척을 받는 반면 타협을 통해 조용히 해결하는 학생은 인기가 있었다(Bryant, 1992). 또래에게 인기 있는 아동과 거부당하고 인기 없는 아동에 관한 사회인지적 연구결과에 의하면 비인기 아동은 공격아동과 유사한 사회정보처리 능력을 보였다(곽금주, 1998 b, c). 비인기 아동은 인기 있는 아동보다 스스로 무능력하다는 귀인편향을 나타냈고(Goetz & Dweck, 1980), 의도단서를 정확하게 구별하지 못하였으며(Dodge, 1984), 성공에 대해 외부귀인을 하는 편이었다(Sobol & Earn, 1985).

Coie, Dodge와 Copporelli(1982)는 사회추정적 지위를 구분하여 인기있는(popular) 아동, 논쟁중인(controversial) 아동, 보통(average) 아동, 무시되는

(neglected) 아동, 배척받는(rejected) 아동의 다섯 가지 유형으로 분류하였다. 비인기 집단 중에서도 배척받는 유형과 무시되는 유형으로 세분화하였는데(Asher & Dodge, 1986), 무시되는 아동은 친구가 없긴 하지만 또래들이 특별히 싫어하는 아동은 아닌 반면, 배척받는 아동은 또래들이 분명하게 싫어하는 대상이며 정서적, 행동적인 측면에서 더 취약하다. 배척받는 아동은 무시되는 아동보다 더 공격적이고 와해된 행동을 보이며 새로운 환경으로 옮겼을 때도 계속 배척받으며 고독을 느끼는 정도가 커서 좀더 취약한 적응을 보인다. 무시되는 유형은 또래에 의해 수용되지 않는다는 점에서는 배척받는 집단과 동일하지만 적응에 취약한 집단은 아니다(문은영, 1993).

단순히 한 학급 내에서 급우들의 사회적 선호나 사회적 영향에 있어서 무시되고 배척받는 것보다 더 심각한 현상이 여러 명으로 구성된 또래 집단으로부터 따돌려지고 괴롭혀지는 경우이다.

### 왕따현상

‘전따’ ‘반따’ ‘은따’ 등 여러 은어로 사용되어 온 이 현상은 최근 ‘왕따(Wang-Ta)’라는 용어로 정착되고 있다. 이는 외국의 bullying, mobbing, ljime 와는 달리 한국적 특성을 갖는 용어이다. 따돌림(bullying)이란 공격적인 행동을 포함하는 고의적인 괴롭힘이며, 반복적이고 지속적으로 이루어지고, 힘의 불균형에 의해 특성 지어지는 대인간 관계 내에서 일어나는 것으로 정의하였다 Olweus(1994). 그 유형은 외현적으로 능동적인 공격행동을 가하는 직접적인 따돌림(direct bulling: 구타, 폭행)과 외부로 드러나지 않으나 어느 한 집단에서 소외를 시키거나 또는 심리적 갈등, 부적응을 갖도록 괴롭히는 간접적인 따돌림(indirect bulling: 소외, 심리적 배제)으로 구분된다. 이 정의의 경우 한 명이 상으로부터 피해를 당하는 것을 의미하지만 한국의 왕따 현상은 여러 명으로 구성된 특정 집단에

서 따돌림을 당하며, ‘왕따’, ‘전따’ 등과 같은 부정적 용어로 공개적으로 지목되는 특징을 갖는다. 즉 한 학급 대부분의 학생이 그 반의 왕따를 지목할 수 있다든지 스스로가 왕따라고 인지하고 있다는 사실이 특징이다. 왕따 피해는 공개적인 낙인과정( 낙인과정)이 작용하며, 관계적 소외가 이루어져 함께 어울릴 친구가 없으며, 왕따와 어울리면 같이 왕따가 되는 경향이 있다. 관계적인 소외와 함께 언어적, 신체적 괴롭힘이 병행되며 이러한 명칭이 다양한 형태의 폭력에 대한 암묵적 합리화를 제공하게 된다. 왕따로 명명된 학생은 대부분의 경우 학년이 올라가거나 상급학교로 진학하더라도 그 명칭이 함께 지속적으로 유지된다는 점이 특징적이다(권준모, 1999). 1999년 Y 중학교에서 대표적인 왕따(3월16일자 방영 KBS 일요스페셜 ‘교실이야기’의 철이)의 경우도 초등학교 때부터 왕따로 불려졌고, 모든 학생들이 심지어 자기 스스로도 자신을 왕따라고 생각하고 있었다. 이와 같이 모두 인정하는 공개된 왕따가 있는 가하면, 그 학급에서 아무도 관심가지지 않는, 그저 무시되고 소외된 왕따도 있다(곽금주 1999 b).

### 왕따 구성원의 특성

왕따 현상은 크게 가해자, 피해자로 구성된다. 이외에 피해 경험도 있고 가해 경험도 있는 유형과 어디에도 속하지 않는 유형이 포함된다. 왕따 가해자, 피해자, 가해-피해자, 방관자의 특성을 살펴보면 다음과 같다.

#### 1. 가해자

가해 방법에는 크게 직접적인 것과 간접적인 것이 있다. 직접적인 신체적 공격(direct physical aggression: 때리기, 밀기, 차기 등), 직접적인 언어적 공격(direct verbal aggression: 별명부르기, 위협하기 등), 그리고 간접적 공격(indirect aggression: 험담

하기, 소문내기, 같이 놀지 못하게 다른 아이들 부추기기 등)으로 구분된다(Björkqvist, Lagerspetz & Kaukiainen, 1992).

왕따를 만드는 가해자의 특징을 보면, 첫째 급우나 학생들을 대상으로 공격적인 행동을 가한다는 사실이다. 폭력을 즐기는 것으로 보이기도 하는데 이것을 통해 자신의 위상을 높이고 싶어하는 과시욕과 벗어나고픈 좌절을 해소하고자 하는 숨은 동기가 존재한다. 그들은 자신의 공격적인 행동으로 피해 입는 학생에 대해 죄의식을 전혀 갖지 않고 자신과는 무관하게 생각하며, 감정이입이 전혀 일어나지 않는 특징을 지닌다. 둘째, 열악한 가정환경에서 성장한 경우가 많은데, 반항심이나 지배하고자 하는 욕구가 비교적 강한 편이다. 양육태도가 지나치게 허용적이거나 사랑이 일반적으로 부족하거나 물리적인 처벌을 가하는 부모 밑에서 자란 경우도 이에 속한다. 셋째, 긍정적인 이익이 제공되기 때문에 가해를 즐겨 행할 수 있다. 자신이 필요한 물건이나 돈을 얻기 위하여 가해를 하게 된다. 국내에서는 최근 학교 수행평가 점수가 학교 성적에 반영되는 비율이 높아짐에 따라 여러 숙제를 대신 하게 하는 가해 행동이 확산되고 있다. 넷째, 왕따 가해자들은 일반적으로 약물복용, 흡연, 유흥업소 출입, 마약, 폭력과 같은 비행에 연루된 경우가 많다. 경우에 따라서는 성인이 된 후에도 지속적인 비행과 연루되어 범법자(犯法者)가 되는 경우도 있다(곽금주, 1999 a, b).

Olweus (1978)는 왕따 가해에 참여하는 특성에 따라 가해행동에 참여는 하지만 주도적이지 않은 학생들을 유형화하였다. 수동적인 가해자(passive bullies), 추종자(followers), 부하(henchmen)로 분류되는데, 특히 수동적인 가해자들은 여러 특성이 혼합되어 있고, 불안정하고 불안한 학생들이었다.

#### 2. 피해자

피해를 입는 집단을 다시 ‘수동적이고 복종적인 피해자(passive or submissive victim) 집단’과 가해

와 피해를 동시에 하는 '도발적인 피해자(provocative victim) 집단'으로 구분할 수 있다(Olweus, 1994). 이와 비슷하게 Perry, Kusel과 Perry(1988)는 '공격성이 낮은 피해자(low-aggressive victim) 집단'과 '공격성이 높은 피해자(high-aggressive victim) 집단'으로 구분하기도 했다. 수동적/복종적인 피해자는 자신들이 공격받고 모욕을 당할 때, 보복하지 않으며, 스스로 불안정하고 무가치한 개인들이라는 신호를 다른 사람들에게 보내는 경우이다. 특히 남학생에서 두드러지지만 신체적으로 왜소한 학생이 많다. 반면 도발적인 피해자들은 불안한 반응과 공격적인 반응이 연합되어 나타나며, 주변사람들을 짜증나게 하고 긴장하게 만드는 방법으로 행동한다. 이들은 주의집중의 문제, 과잉 활동적인 특성을 지니는 경우가 많다. 학급의 많은 학생들에게 방해를 일으키므로, 많은 학생들로부터, 심지어 학급 전체로부터, 부정적인 대상이 되기도 한다. 도발적인 피해자가 있는 학급과 수동적인 피해자가 있는 학급과는 문제의 차이가 있으므로, 이에 대한 대책 또한 달리해야 한다. 이의 피해학생의 원인에는 개인별로 다양하다.

### 3. 가해자이면서 피해자

Stephenson과 Smith(1989)는 따돌림의 가해자와 피해자 유형을 가해자, 불안한 가해자, 피해자, 도발적이 피해자, 가해-피해자의 5가지로 분류하였다. 가해자는 강하고, 단호하며, 쉽게 흥분하고, 공격을 즐기며, 보통정도의 인기와 안정성을 지닌다. 불안한 가해자는 불안정하며 학업성적이 낮으며, 인기가 낮은 집단이다. 피해자는 약하고 자신감이 낮고 인기도도 낮은 유형이다. 그러나 도발적 피해자는 활동적이며 강하고 쉽게 흥분하며 자신이 지목되는 것을 종종 불평하는 집단이다. 가해-피해 집단은 강하고 단호하며 일반적으로 학급에서 가장 인기가 없으며 타인들을 가해하여 동시에 자신이 피해 당하는 것을 불평하는 집단이다. Neary와 Joseph(1994), 그리고 Austin과 Joseph(1996)

의 연구에서도 가해-피해 학생들을 분류하여 이들의 특성을 연구하기도 하였다.

### 4. 방관자

왕따 현상에서 가해자와 피해자 이외에 중요한 역할을 하는 집단이 있다. 바로 방관자(bystander)들이다. 폭력 연구들에서도 이미 방관자의 중요성을 지적한 연구들이 있다. Felson (1982)에 의하면 상대 간의 분쟁이 발생하였을 때 제3자의 존재는 단순한 언어적 분쟁이 신체적 싸움으로 발전된다는 실험결과를 얻었다. 또 폭력상황에서 제 3자는 갈등을 감소시키는 조정자가 될 수도 있고, 논쟁이나 싸움을 자극하는 선동자가 될 수도 있고, 폭력을 인정하는 선동적인 청중일 수도 있다고 정의하기도 한다(Oliver, 1994). 왕따의 방관자는 크게 두 가지로 나눌 수 있는데, 가해자들의 괴롭힘을 암묵적으로 동조하며, 피해자는 당연히 그런 취급을 받아야 한다고 여기는 지지적 방관자(supportive bystander)와 자신이 고통받는 피해자를 돕지 못하는 현실에 대한 죄책감을 느끼는 죄의식 방관자(guilty bystander)로 유형화할 수 있다. 지지적 방관자는 왕따의 피해자가 괴롭힘을 당하거나 왕따의 가해자가 괴롭히는 것은 충분한 이유가 있고, 괴롭힘을 당해도 마땅하다고 생각하고 괴롭힘을 당해도 도와주지 않는다. 죄의식 방관자는 왕따의 피해자가 괴롭힘을 당할 이유가 없다고 생각하며, 괴롭히는 학생은 나쁘고 피해자를 도와주고 싶거나 가끔씩은 도와주는 학생들이다(권준모, 1999). 왕따의 방관자는 폭력상황에서의 방관자와는 다소 차이가 있으며 지속적으로 가해자 피해자에게 영향을 끼치는 집단으로 볼 수 있다. 그러나 이는 가해자집단과 피해자의 성격특성이나 상호작용에 따라 다소 차이가 있을 것이다. 방관자가 피해자 편에서 된다면 왕따 현상을 감소시키는 강력한 집단이 될 것으로 보인다. 앞으로 이에 관한 좀더 심층적인 연구가 이루어져야 할 것이다.

## 5. 이춘재와 곽금주 연구(2000 a, b) 결과

이춘재와 곽금주(2000 a, b)는 초등학교 4학년에  
서 중학교 3학년 까지 약 2600명을 대상으로 하여  
피해집단, 가해집단, 가해-피해집단, 정상집단을 추  
출하여 이들의 자기개념(학업적 능력, 사회적 수  
용, 운동능력, 외모, 품행, 자기가치감에 대한 지  
각), 사회적 지지(부모지지, 급우지지, 교사지지,  
친한 친구지지), 우울(우울정서, 자기가치감, 의욕  
정도, 자기비난정도, 자살생각)에서의 차이를 분석  
하였다. 중요한 결과만을 보면 사회적 수용과 자  
기가치감에서 피해집단이나 가해-피해 집단에서는  
점수가 낮은 반면, 가해집단의 점수는 상대적으로  
높아 정상집단과 차이가 없거나 더 높았다. 피해  
학생이 사회적 수용이 낮은 것은 중학생과 고등  
학생을 대상으로 한 이춘재, 이시재, 곽금주 (1997)  
연구 결과와 일치한다. 사회적 지지(social support)  
에서 부모지거나 교사지지는 정상집단이 가장 높  
은 반면 급우 지지나 친한 친구지지 영역에서는  
가해집단이 정상집단 만큼이나 높게 지각하고 있  
었다. 가해-피해 집단은 낮은 사회적 지지를 받고  
있었다. 가해집단 학생들은 교사의 지지는 낮으나,  
친구의 지지는 높아, 역시 가해집단의 경우 여러  
명이 집단으로 따돌림을 하게 되므로 이들끼리의  
결속이나 지지가 높다는 것을 알 수 있다. 가해-  
피해 집단이 가장 우울한 것을 알 수 있었는데,  
우울의 여러 차원 중, 피해집단은 자기 비난이 많  
고, 가해-피해집단은 의욕이나 에너지가 없는 것  
으로 나타났다. 초등학교를 대상으로 실시한 Slee  
와 Rigby (1993)의 연구에서도 집단 따돌림을 당하  
는 아동들이 많은 수의 친구를 지니고 있었고, 인  
기가 있었으며, 학교생활이 비교적 즐겁다고 보고  
하고 있다. 이와 같은 사회적 대인관계 차원 중에  
서 급우와 친한 친구로부터의 지지가 높은 것으  
로 나타났다. 이 결과는 따돌림 가해자들이 평균  
적인 인기를 갖고 있으며, 그들을 지지해주고  
그들을 좋아하는 것처럼 보이는 2-3명의 또래들로  
이루어진 작은 집단을 가지고 있다는 연구(Cairns,

Cairns, Neckerman, Gest & Garipey, 1988)에서도 알 수  
있다. 그러나 이들은 학년이 높아질수록 가해자들  
의 인기도는 감소하여, 9학년(약 16세 정도)에서는  
상당히 낮아지지만, 피해자들의 특징인 낮은 인기  
도의 수준에 도달하지는 않는다고 지적하고 있다.  
또 집단따돌림의 가해자와 공격 아동과 다른 점의  
한가지는 따돌림 가해자들은 일반 아동과 비슷한  
수준의 인기가 있다는 것으로, 또래로부터 비교적  
인기가 적은 공격적 청소년의 특징과는 대조적이다  
(Foster, Delawyer & Geurremont, 1986; Olweus, 1984).

가해집단이 다른 친구들과의 인기정도나 사회  
적 관계에 있어서 정상집단과 비슷한 정도로 또  
는 조금 낮은 것으로 나타난다는 것은 본 연구나  
외국 연구들에서 일치되는 연구결과이다. 바로 이  
러한 점이 왕따 현상을 감소, 근절시키는 것을 어  
렵게 하는 요인이다. 가해학생은 동조해주는 무리  
들이 있으므로 자신의 행동을 정당화하고 죄의식  
을 갖지 못하며, 왕따인 학생에게 모든 문제의 초  
점을 두는 것이다. 즉 비난받을 만하다는 식으로  
돌리므로 자신의 행동을 합리화하게 된다. 이것은  
피해집단에서 자기비난의 우울이 높게 나왔다는  
결과에서도 일관성을 찾을 수 있다. 왕따 가해자  
들은 여러 명으로 집단을 구성하게 되고 이들로  
부터의 지지도 받고 있고, 때로는 학교생활을 만  
족스러워 하기까지 하므로 자신들의 행동이 잘못  
된다는 인식을 하지 못한다. 도리어 이들은 피해  
학생에게 원인이 있는 것으로 생각하고 있다.

## 6. 왕따 현상과 도덕적이탈 기제

이와 같은 왕따 현상에 관한 설명기제를 Bandura  
의 최근 이론인 도덕적 이탈(moral disengagement)  
개념에서 찾아 볼 수 있다. 도덕적 이탈이란 도덕  
적 의무로부터의 해방 기제라 할 수 있다. 해로운  
행위들을 가치 있는 목적들과 연관시키고, 책임의  
분산이나 대치에 의해 자신의 잘못을 애매하게 하  
고, 타인이 입은 가혹한 결과들을 무시하며, 피해  
자를 비인간화시켜 잘못된 처우를 피해자 때문이

라고 비난한다. 자신이 행한 가혹한 가해 행위들을 도덕적인 행위로 타당화 시킴으로써 스스로의 처벌 기능에서 해방될 수 있다. 도덕적 의무에서의 해방이나 이탈은 자기비난이나 친사회적 행동을 감소시키며, 가해행동을 촉진시키게 된다. 이와 같은 도덕적 이탈의 하위영역에는 8개 영역이 있으나 한국 청소년을 대상으로 이루어진 연구(곽금주, 1998 a; Kwak & Bandura, 1998)에서 밝혀진 다음의 세 개 요인들로 설명할 수 있다. 첫째, 도덕적 정당화(moral justification)로 바람직하지 않은 행동을 사회적, 도덕적 목적을 지닌, 사회적으로 용납되는 것으로 처리하는 과정을 말한다. 타인을 비난받을 만한 사람으로 취급하는 것도 포함된다. '저런 아이는 왕따 당할 수밖에 없다', '치거나 때리는 것은 일종의 장난이다'와 같은 기제를 포함한다. 두 번째 요인은 '이득이 되는 비교 및 해로운 결과의 왜곡 (advantageous comparison & distortion of injurious consequences)'으로 바람직하지 않은 행동을 더 나쁜 행동과 비교해서, 그리고 해를 피하기 위하여 행한 것으로 왜곡시키는 것이다. '저 아이를 놀리며 왕따 시키는 것은 때려서 상해를 입히는 것에 비하면 나쁜 일이 아니다', '다른 사람을 짹짹거리하는 것은 정말로 그 사람을 다치게 하는 것은 아니다'와 같은 기제를 말한다. 세 번째 요인은 '책임감의 분산과 전이(diffusion and displacement of responsibility)'로 책임감을 다른 압력을 가진 것으로 대치하거나 다른 사람에게 분산시키는 과정이다. '친구의 압력에 못 이겨 다른 아이를 왕따 시킨다면, 그 아이를 탓할 수는 없다'와 같은 내용이 포함된다. 가해, 피해, 가해-피해, 방관자 등 왕따 구성원에 따른 도덕적 이탈 기제의 차이에 관한 좀더 실증적인 연구가 이루어진다면 왕따 현상의 원인이나 그 대책 또한 구체화 될 것으로 보인다.

### 긍정적인 또래 관계 형성을 위한 제안

아동기가 지나면서 부모나 교사의 수직적 관계

는 진정한 도덕적 규제나 규범 역할을 하지 못한다. 부모나 교사보다는 같은 반의 친구들의 수평적 관계에서의 평가가 더 중요한 잣대로 작용하게 된다. 외톨이가 되지 않으려는 노력은 한편에서는 조망수용의 취득, 타인의 관점 이해, 타인에 대한 배려와 친절 등 사회성 발달을 도와 줄 수도 있다. 또 N세대 청소년들의 자기 중심적 성향, 개성위주의 자기 멋대로의 행동에 그나마 제재 역할을 한다는 점에서 긍정적인 영향이 있다. 그러나 그 정도를 지나쳐, 집단을 형성하여 한 학생을 고립화시키는 현상으로 발전한다면 가하는 학생이나 당하는 학생이나 모두에게 치명적인 위협이 될 수 있다. 따라서 부모나 교사의 지속적인 관심과 주의가 요구된다.

#### 1. 다른 또래 찾기

또래 집단의 거부나 무시가 반드시 학교 생활의 부적용이라는 결과로 반드시 귀결되는 것은 아니며, 집단으로부터 거부되거나 무시된 아동도 한 명 이상의 친구를 가지고 있을 때 부적용의 위협이 낮아진다는 지적이 있다 (Parker & Asher, 1993; Vandell & Hembree, 1994). 따라서 어느 한 집단으로부터 왕따를 당한다 하더라도 다른 반에 친구를 가지고 있거나, 학교친구가 아니라 동네 친구, 또는 학원 친구가 있어 자신의 고민을 들어 주고 지지를 얻을 수 있는 경우는 그 부정적 영향을 감소시킬 수 있다.

또한 인터넷이나 컴퓨터 통신의 발달로 인하여 사이버 친구를 둘 수 있다는 것도 어느 정도 완충 작용을 할 수 있다. 상담사례의 경우, 학교에서는 왕따이지만, 집으로 돌아와 채팅을 하면서 여러 명의 친구와 이야기할 수 있고, 외롭지 않았다는 보고를 하는 학생들이 있다. 이 경우는 심각한 왕따로 발전되지는 않았다. 현실세계의 부적용을 사이버세계로 회피해 버리는 대처가 바람직한 것은 아니나, 심각한 피해를 줄일 수는 있을 것 같다.



## 2. 학교차원의 예방교육

긍정적인 또래관계 형성을 위해서는 부모의 관심이나 가정에서의 영향이 크다. 그러나 학교차원에서의 관심이나 개입 또한 중요하다. 왕따 현상의 경우 교사가 직접 그 문제에 개입하여 해결한다는 것이 잘못하면 더 큰 문제로 악화, 더 심한 왕따를 자초할 수도 있다. 가해학생이나 발생한 사건 중심으로의 지도가 아니라 평소에 전체 학생을 대상으로 한 예방교육이 필요하다. 외국의 경우 여러 예방 프로그램이 학교나 정부 차원에서 실시되어 그 효과가 검증되었다(곽금주, 1999b). 1999년 2학기동안 서울 Y 중학교에서 매주 1시간씩 전교생을 대상으로 폭력, 왕따 예방교육(법지식 교육, 폭력 왕따 인식 교육, 행동지침 교육, 사회적 정보처리 능력 훈련)을 정규 교과과정으로 실시하였다. 그 결과 통제집단에 비해 실험집단 학생들의 폭력 및 왕따 인식과 행동이 좀더 바람직한 방향으로 변화되었다(곽금주, 2000). 따라서 이와 같은 학교차원의 교육프로그램을 좀더 활성화시키는 것도 요구된다. 전교생 대상이 아니라도 교실 내 담임교사 주도적으로 예방교육을 시도할 수도 있다. 예를 들어 가해도 피해도 아닌 방관자 집단을 중심으로 또래관계의 중요성, 급우의 의미, 우정, 왕따의 피해경험, 가해 경험의 부정적 측면 등에 관한 인식, 지식 교육을 실시하여 방관자들이 그저 방관하는 것이 아니라 능동적인 해결자나 조정자가 되도록 한다. 구체적으로는 angel group(왕따나 거부나 배척을 받는 급우를 도와주고 지지해주는 역할을 자청한 학생들)의 활성화나 요즘 학생들에게 많이 성행하고 있는 '마니또'(상대방이 모르도록 일정 기간 동안 선물이나 관심을 표시하며 정성을 다하는 놀이)의 양성화 등도 고려해볼 수 있겠다.

## 3. 왕따 가해, 피해자 지도

가해자, 피해자, 그 부모를 대상으로 한 지도가

지속적으로 이루어져야 한다. 가해자 역시 어떤 면에서는 피해자이므로 과감하게 가해 집단에서 이탈할 수 있도록 지도하는 것이 요구된다. 청소년기 때 가해학생들의 1/3이 그 이후 성인이 되어, 전과 3범 이상임을 보고하는 연구결과(Olweus, 1994)에서 알 수 있듯이 왕따 가해 경험은 본인에게도 치명적이다. 뿐만 아니라 추종자가 없으면, 왕따 가해집단은 존재하지 않으므로 추종자들을 지도하는 것도 필요하다. 암묵적인 일치를 위해 공통스럽게 따라 가고 있다는 점에서 가해자 안에서도 피해자는 존재한다. 자신이 따 당하는 것을 면하기 위해 남을 왕따 시키는 행동을 삼가야 할 것이며, 따 시키는 동안 자신도 역시 그 피해자임을 확실히 알리도록 한다.

전생애에 걸쳐 사회적 관계는 중요한 발달요인이 된다. 특히 부모에 의해서만 이루어졌던 사회적 관계로부터 그 범위가 확장되기 시작하면서 또래에 의한 사회적 관계의 영향은 앞에서 살펴본 바와 같이 매우 중요하다. 부정적인 사회적 관계로 발전되기 전에 긍정적인 또래 관계 형성을 위한 실제적인 예방이나 중재 내용을 포함한 부모교육 및 프로그램 개발 또한 앞으로 발달심리학자들이 관심 가져야 할 과제라 할 수 있겠다.

## 참고문헌

- 곽금주 (1998a). 자기효능감과 도덕적 이탈: 연령에 따른 변화. 한국심리학회지: 발달, 11(1), 1-11.
- 곽금주 (1998b). 사회적 정보처리능력의 발달 (I): 연구동향. 발달심리학의 제문제 (이춘재 편). 서울:중앙적성출판사.
- 곽금주 (1998c). 사회적 정보처리능력의 발달(II): 취학전 아동기. 한국심리학회지: 발달, 11(2), 1-14.
- 곽금주 (1999 a). 왕따에 대한 심리학적 관점. 경희대 교육연구소 주최 "왕따, 학교폭력의 실

- 태와 대처방안” 심포지움 자료집, 69-81.
- 곽금주 (1999 b). 학교폭력 및 왕따 예방프로그램 (I): 개관. 한국심리학회지: 사회문제연구, 5 (2), 105-122.
- 곽금주 (2000). 학교폭력 및 왕따 예방프로그램 (II). 범심리학회 주최 “청소년, 법, 심리” 심포지움자료집, 111-123..
- 권준모 (1999). 한국의 왕따 현상의 개념화와 왕따 연구의 방법론적 고찰. 한국심리학회지; 사회문제, 5(2), 59-72.
- 김윤경(1997). 인기, 무시, 배척 집단의 사회기술 및 부모 양육태도에 관한 연구. 연세대학교 석사학위청구논문.
- 문은영 (1993). 또래의 수용이 청소년 초기의 고독감과 비행에 미치는 영향. 연세대학교 석사학위청구논문.
- 이춘재, 곽금주 (2000 a). 집단따돌림 경험유형에 따른 자기개념과 사회적지지. 한국심리학회지: 발달, 13(1), 65-80.
- 이춘재, 곽금주 (2000 b). 학교에서의 집단 따돌림: 실태와 특성. 서울: 집문당.
- 이춘재, 이시재, 곽금주 (1997). 학교폭력 근절을 위한 학교폭력 실태조사. 부천시보고서.
- 한국교육개발원 (1998). 학생의 왕따 현상에 관한 연구. 한국교육개발원 보고서.
- Asher, S. R., & Dodge, K. A. (1986). Identifying children who are rejected by their peers. *Developmental Psychology*, 22(4), 444-449.
- Asher, S. R., & Wheeler, V. A. (1985). Children's loneliness: A comparison of rejected and neglected peer status. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 500-505.
- Austin, S., & Joseph, S. (1996). Assessment of bully/victim problems in 8 to 11 year-olds. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 447-456.
- Bagwell, C., L. (1998). Preadolescents friendship and peer rejection as prediction of adult adjustment. *Child Development*, 69, 140-153.
- Buhrmester, D. Furman, W. (1986). The changing functions of friends in childhood: A Neo-Sullivan perspective. In V. J. Derlega & B. A. Winstead (Eds.). *Friendship and Social Interaction*. New York: Springer.
- Bukowski, W. M., & Hoza, B. (1989). Popularity and friendship: Issues in Theory, measurement, outcome. In T. J. Berndt, & G. W. Ladd, (Eds.) *Peer Relationships in Child Development*. New York: Wiley.
- Coie, J. D., Dodge, K. A. & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of status; A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557-570.
- Cole, M., & Cole, S. (1993). *The development of Children*. 2nd ed. NY:W. H. Freeman and Company.
- Costin, s. E., & Jones, D. C. (1992). Friendship as a facilitator of emotional responsiveness and prosocial interventions among young children. *Developmental Psychology*, 28(5), 941-947.
- Dodge, K. A. & Feldman, E. (1990). Issues in social cognition and sociocratic status. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.). *Peer rejection in childhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dodge, K. A., Murphy, R. M., & Buchsbaum, K.(1984). The assessment of intention-cue detection skills in children: Implications for developmental psychopathology. *Child Development*, 55, 163-173.
- Felson, R, B (1982). Impression management and the escalation of aggression and violence. *Social Psychology Quarterly*, 45, 245-254.
- Foster, S. L., DeLawyer, D. D., & Guevremont, D. C. (1986). A critical incident analysis of liked and disliked peer behaviors and their situation parameters in childhood and adolescence.

- Behavioral Assessment*, 8, 115-133.
- Furman, W., & Buhrmester, D. (1985). Children's perceptions of the personal relations of the personal relationships in their social networks. *Developmental Psychology*, 21(6), 1016-1024
- Goetz, T. E., & Dweck, C. S. (1980). Learned helplessness in social situations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 246-255.
- Hartup, W. W. (1992). Peer relations in early and middle childhood. *Handbook of social development*, NY:plenum Press.
- Hartup, W. W., French, D. C., Laurse, B., & Ogawa, M. K. (1993). Conflict and friendship relations in middle childhood: Behavior in a closed-field situation. *Child Development*, 64, 445-454.
- Kramer, L. & Gottman, J. M. (1992). Becoming a sibling: "With a little help from my friends". *Developmental Psychology*, 28(4), 685-699.
- Kupersmidt, J. B., Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1991). The role of poor peer relationships in the development of disorder. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.). *Peer rejection in childhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kwak, K. & Bandura, A. (1998). The roles of a self-efficacy and moral disengagement in antisocial conduct. Presented at the First *International Conference on Child and Adolescent Mental Health*, Hongkong.
- Neary, A., & Joseph, S. (1994). Peer victimization and its relationship to self-concept and depression among schoolchildren. *Personality and Individual Differences*, 16, 183-186.
- Oden, S., & Asher, S. R. (1977). Coaching children in social skills for friendship making. *Child Development*, 48, 495-506.
- Oliver, W. (1994). *The violent social world of black men*. New York: Lexington.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullying and whipping boys*. Washington, DC: Hemisphere.
- Olweus, D. (1984). Aggressors and their victims: bullying at school. In N. Frude & H. Gault (Eds), *Disruptive behavior in schools*. New York: John Wiley.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 1171-1190.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102(3), 357-389.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- Pellegrini, D. S. (1985). Social cognition and competence in middle childhood. *Child Development*, 56, 253-264.
- Piaget, J. (1965). *The moral judgement of the child*. NY: Free Press.
- Rigby, K. (1993). School children's perception of their families and parents as a function of peer relations. *The Journal of Genetic Psychology*, 154(4), 501-513.
- Rigby, K., & Cox, I. (1996). The contribution of bullying at school and low self-esteem to acts of delinquency among Australian teenagers. *Personality and Individual Differences*, 21(4), 609-612.
- 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.
- Rubin, K. H. (1983). Recent perspectives on social

- competence and peer status: some introductory remarks. *Child Development*, 54, 1383-1385.
- Slee, P. T., & Rigby, K. (1993). Australian school children's self appraisal of interpersonal relations: The bullying experience. *Child Psychiatry and Human Development*, 23(4), 273-282.
- Sobol, M. P., & Earn, B. M.(1985). What causes mean: An analysis of children's interpretation of the causes of social experience. *Journal of Social and Personal Relationships*, 2, 137-149.
- Stephenson, P., & Smith, D. (1987). Anatomy of the Playground Bully. *Education*, 18, 236-237.
- Vosk, B., Forehand, R., parker, J. B., & Richard, K. (1982). A multimethod comparison of popular and unpopular children. *Developmental Psychology*, 18, 795-805.
- Youniss, J. (1980). *Parents and peers in social development: A Sullivan-Piaget perspective*. Chicago: University of Chicago Press.

## The negative role of peer relationships

**Keumjoo Kwak**

Osan College

Peer relationship is important social relationships through childhood and adolescence. The purpose of this study was to explain the positive and the negative role of peer relationship. Peer relation helps a child to promote social development and cognitive development. In this study, especially the negative aspect was emphasized. In the view of developmental psychopathology, the experience of peer rejection was reviewed, the characteristics of the rejected child and "Wang Ta" was explained. I reviewed the features of members of Wang Ta, bully, victim, bully-victim, and bystanders. Finally the implication of positive peer relation was suggested.