

## 한국 청소년들의 자기 존중감 및 관계성 향상을 위한 계슈탈트치료에서의 버츰카드 응용가능성

김 정 규<sup>†</sup>

성신여자대학교

학교 현장에서 일반 교사나 전문 상담교사 또는 상담 자원봉사자, 또래 상담자들이 쉽게 활용할 수 있는 계슈탈트 청소년 자기 존중감 및 관계성 향상 프로그램을 개발하기 위한 작업의 일환으로 현재 여러 나라에서 호평을 받고 있는 버츰프로젝트를 활용할 수 있는 방안을 연구하기 위해 먼저 버츰프로젝트를 소개하고, 그 것의 철학적 심리학적 함의를 살펴본 다음, 도덕에 대한 심리학이론들과 도덕발달과 도덕교육이론들을 살펴보았다. 그리고 나서 버츰프로젝트를 통한 덕교육의 효과와 제한점을 논의하였다. 이어서 계슈탈트치료 관점에서의 덕 개념을 설명하였고, 버츰프로젝트를 응용한 계슈탈트치료에서의 '덕(virtue)' 함양에 대한 아이디어들을 제안하였다. 이러한 연구들을 토대로 개발한 마음자세카드의 개발 배경과 그 활용 방법에 대해 설명하였고, 끝으로 마음자세카드의 실제 사용결과에 대한 간단한 보고와 더불어 논평을 하였다.

주요어 : 버츰프로젝트, 계슈탈트치료, 도덕, 도덕교육, 덕

\* 본 연구는 2009년도 성신여자대학교 교내연구비의 지원으로 이루어졌음

† 교신저자: 김정규, 성신여자대학교 심리학과, 서울시 성북구 동선동 3가 249-1

E-mail : jkkim@sungshin.ac.kr

현재 한국 청소년들은 학교 정규교육 과정 내에서의 인성교육이 거의 부재한 가운데 부모의 과도한 기대, 입시위주의 경쟁적인 학업 분위기, 따돌림, 학교폭력, 성폭력, 청소년 유해업소, 인터넷 중독 등의 문제로 정신적, 심리적 스트레스는 날로 증가하고 있으나, 교육 당국이나, 학교 교사 그리고 학부모들 모두에게 청소년들의 이러한 심리적 어려움을 감소시켜 주기 위한 효과적 대응방안이 별로 없는 실정이다(김영한, 주동범, 임성택, 2008; 강선보 등, 2008). 이러한 문제에 대처하기 위해 지방교육청이나 학교에 상담전문교사들이 배치된 곳도 있으나 많은 학생 수에 비해 전문 인력의 수는 턱없이 부족한 실정이며, 또한 학생들을 효과적으로 지도하고, 상담해줄 체계적인 프로그램이 제대로 갖추어져 있지 않은 실정이다(김현진, 2009).

본 연구자는 이러한 상황을 감안하여 학교 현장에서 일반 교사나 전문 상담교사 또는 상담 자원봉사자, 또래 상담자들이 쉽게 활용할 수 있는 청소년 자기 존중감 및 관계성 향상 프로그램을 개발하기 위한 기초 작업으로서 현재 세계 90여개의 국가에서 청소년 인성교육 프로그램으로 높은 관심을 받고 있는 버추 프로젝트를 소개하고, 그것의 한국 청소년들에 대한 적용가능성을 계슈탈트치료적 관점에서 검토하고 문제점을 지적하는 한편, 그 대안을 제시하고자 한다.

오늘날 한국 청소년들이 당면한 정신적, 심리적 문제의 원인은 고도의 산업화와 더불어 물질주의의 만연, 가족공동체의 붕괴, 전통가치의 쇠락, 치열한 입시위주의 경쟁적 학교분위기, 청소년비행의 온상이 되고 있는 수많은 유해업소들, 점점 통제하기 힘들어지는 여러 가지 불건강한 인터넷 환경 등 여러 가지가

있으나, 가장 문제가 되는 부분은 많은 학자들이 지적하듯이 학교에서의 인성교육이 제대로 시행되지 않고 있다는 점이다. 만일 앞에서 언급한 외부의 여러 부정적 요인들이 있다고 하더라도, 청소년들이 인성교육을 통해 이에 저항할 수 있는 정신적, 도덕적, 심리적 능력을 기를 수 있다면 충분히 이러한 상황에 대처할 수 있을 것이기 때문이다. 이런 맥락에서 최근 한국 청소년들의 문제는 근본적으로 한국 교육의 문제로 보는 연구자들이 많다(강두호, 2009; 박병기, 2009; 신현우, 2009; 편상범, 2009).

이는 불행하게도 한국 사회에만 국한되는 현상은 아니다. 미국에서는 지난 몇 십년간 청소년들의 폭력과 비행문제가 심각하게 증가하였고(Popov, Popov, & Kavelin, 1997; Hancock, 2008), 중국과 일본을 비롯한 아시아 각국에서도 각종 청소년 문제들이 심각한 사회문제로 등장하고 있는 바, 각국의 학자들은 이러한 현상을 설명하는 데 있어서 학교에서의 인성교육의 부족 내지는 실패를 그 중요한 원인으로 분석하고 있다(Drake, 2008; Chen, 2008; Hunter, 2009; Lee, 2004; Xu, 2008, Fumiyuki, 2008).

이러한 문제는 급격한 산업화와 더불어 사회 및 가족구조에 커다란 변화가 오면서 전통가치의 상실을 대체할 새로운 교육체제의 도입에 어려움을 겪고 있는 동아시아 각국에서 더욱 심하게 나타나고 있다. 중국에서는 공산주의 이데올로기와 자본주의 경제체제의 모순 속에서 새로운 도덕교육이념을 제대로 정립하지 못한 가운데 외동이 문제, 세대차 문제, 세계화문제 등이 겹치면서 사회 전반에서 도덕적 위기를 겪고 있는가 하면(Xu, 2008), 대만에서는 2001년도부터 1학년부터 9학년까지의

교육과정에서 독립교과로서의 도덕과목을 삭제해버림으로써 도덕교육에 일대 혼란을 겪으면서 향후 그 후유증에 대한 심각한 경고들이 나오고 있으며(Lee, 2004; Chen, 2008), 일본에서도 청소년들의 반사회적 행동과 학교폭력, 무단결석, 학업태만 등의 문제를 해결하기 위해 새로운 교육개혁을 단행했으나 오히려 국수주의적 이데올로기를 강조하면서 학생들을 강압하고, 교사들을 단속하는 방향으로 줄속 개혁이 이루어짐으로써 도덕교육에 많은 혼선을 빚어내고 있다(Fumiyuki, 2008).

### 버츄프로젝트

버츄프로젝트(Virtues Project)는 정신과의사였던 린다 캐벌린 포포프(Linda Popov)와 그의 남편 댄 포포프(Dan Popov) 그리고 남동생 존 캐벌린(John Kavelin)에 의해 당시 미국 가정에서 나날이 증가하는 아이들의 폭력문제를 다루기 위한 [도덕]교육 프로그램으로 1991년 처음 개발된 후, 2년 만에 20개국으로 퍼져나갔으며, 특히 교사들에 의해 매우 좋은 반응을 얻었다. 현재 버츄프로젝트는 90여 개국에서 학교장면, 가정, 직장, 지역사회에서 광범위하게 활용되면서 많은 호응을 얻고 있다(Hancock, 2008).

버츄프로젝트는 아동청소년들의 도덕성을 발달시켜줌으로써 폭력문제를 해결하고, 나아가서 자기존중감을 높이고, 또한 관계성을 향상시켜줄 수 있다는 믿음 하에 개발되었었다. 이 프로그램 제작자들은 52개의 덕목들 예컨대, 용기, 정직성, 겸손, 인내, 열정, 관용, 감사 등을 각각 수록한 카드들을 만들어, 그 내용들을 간단히 설명하고, 아동청소년들로 하여금 그 것들을 되새겨보고 생활에 적용해보

도록 격려하는 방법을 고안해내었다.

프로그램 제작자들은 교사들이나 상담자들이 버츄카드를 아래의 다섯 가지 원칙에 입각하여 사용하도록 제안했다. 1. 미덕의 언어로 말할 것 2. [미덕을] 가르칠 수 있는 좋은 기회를 알아차릴 것 3. 분명한 경계를 지어줄 것 4. 정신적 가치를 중시할 것 5. 정신적으로 동반자가 되어줄 것(Popov, Popov & Kavelin, 1997; Popov, 2000).

카드를 개인적으로 혹은 집단적으로 사용할 수 있으며, 개인적으로 사용할 때는 개인이 당면한 문제를 해결하는 데 어떤 미덕의 도움이 필요할지 생각해보면서 카드를 한 장 뽑은 다음 조용히 음미하거나, 혹은 낭독하면서 선택된 미덕이 자신의 삶에 어떤 메시지를 보내는지 경청하도록 지시한다. 그리고 정해진 기간 동안 그 미덕을 생활 속에서 실천하도록 권장한다. 집단으로 할 때는 한 사람씩 차분한 마음으로 카드 한 장씩을 뽑은 다음 각자 고른 카드의 내용을 음미한 다음, 낭독하고 그 때 떠오르는 영감이나 통찰을 이야기하게 한다. 이때 다른 사람들은 조용히 경청하고, 발표자의 통찰을 인정하고 지지해주도록 안내한다. 이 외에도 집단전체 혹은 소그룹이 한 장의 카드를 뽑은 다음 그 미덕이 모임의 목적과 어떤 관련이 있는지, 혹은 함께 하고자 하는 일에 어떤 도움을 줄 수 있을지 토론을 할 수도 있다(Popov, 2000).

### 도덕이 청소년문제의 해결에 도움이 되는가?

버츄프로젝트의 창시자인 Popov는 이러한 질문에 대해 의심의 여지없이 “예”라고 답한

다. 버츠프로젝트의 기본철학은 아이들의 내면에 간직되어 있는 좋은 자질, 즉 미덕을 보려고 노력하고 그것이 발현되도록 격려하면, 그것이 아이들로 하여금 가장 바람직한 사람으로 변화하도록 도와준다는 것이다(Popov, 2000).

그녀는 실제로 학교현장에서 집중력이 떨어지고 산만한 아이들, 과잉행동 장애아이들, 타인과의 경계가 없고 지나치게 고집이 세서 다루기 어려운 아이들, 신경장애가 있어 매우 불안정한 아이들, 분노감정이 많고 공격적인 아이들, 방치되고 학대받은 아이들을 대상으로 일주일에 두 번씩 한 학기 동안 미덕 프로그램을 시행하여 괄목할만한 성과를 얻었고 그것을 토대로 버츠프로젝트를 개발하게 되었다(Popov, 2000).

현재 버츠프로그램은 세계 각국에서 학교 인성교육, 폭력예방 및 개입, 가해자 치료프로그램, 자살예방, 개인적 성장과 공동체 발달, 부모교육, 부부교육, 회사 조직에서의 리더십 개발 등에 다양하게 사용되고 있다. 한국에서도 버츠프로젝트가 도입된 지 3년 정도 되면서 그동안 학교장면이나 기업체 등에서 시행되면서 나름대로 좋은 성과를 내고 있는 것으로 보인다. 특히 교사들이 학생들을 대상으로 버츠프로젝트를 사용하면서 만족스런 경험들을 보고하고 있다.

예컨대, 학교에서 폭력을 행사한 학생을 개인면담하면서 카드를 뽑게 하고, 그것에 대해 이야기를 하게 했더니 마침 뽑은 카드가 “용서”였는데, 용서를 받아야 할 사람은 자기라면서 눈물을 흘리면서 자기 잘못을 뉘우쳤다가, 혹은 개인면담에 와서 아무 말도 하지 않고 반항적이던 학생에게 버츠프로젝트를 뽑게 했더니, 대화의 물꼬가 터져서 상담이 가능했다

는 이야기 등이 일화적으로 보고되고 있다(한국버츠프로젝트 홈페이지 자료실).

지금까지 여러 나라들에서 보고되고 있는 버츠프로젝트의 고무적인 효과에 대해서는 직관적으로 의심의 여지가 없으나, 그 효과의 원인과 작용기제에 대한 연구들은 최근에 와서야 비로소 시작되었다(Dixon, 2005; Greenslade, 2007; Patton, 2007; Patton, 2009). 따라서 본고에서는 도덕이 어떻게 청소년들의 심리적, 행동적 문제에 도움이 될 수 있을지에 대한 철학적, 심리학적 이론들을 먼저 개관하고서 그다음의 과정들에 대해 논의하고자 한다.

도덕(morality)이 어떻게 인간의 심리적, 행동적, 사회적 문제들을 해결하는데 도움이 되는 것일지에 대한 논의는 사실 인류역사만큼이나 오래된 것이다. 서양철학에서는 고대 희랍에서부터 도덕이 철학의 중요한 관심사였다. 희랍철학의 초기철학은 물리적인 자연에 관심이 집중되었으나 소크라테스 이후로 그의 제자 플라톤과 또한 그의 제자 아리스토텔레스를 거치면서 도덕은 철학의 중심과제로 떠올랐고, 이는 로마와 중세시대에도 지속되었으며, 현대에 와서도 칸트와 헤겔의 철학에까지 주요 명제로 다루어졌다.

플라톤시대의 희랍철학자들이 생각했던 인간의 도덕적 능력에 대한 근거는 인간이 동물과 달리 공동체를 이루어 살아야 하며, 그것을 유지하기 위한 규범적 능력이 요구된다는 것이었다. 즉, 도덕은 인간이 사회적 동물로서 사회를 존속시키고, 그 안에서 행복하게 살아가기 위해 필요한 행동규범으로서 개발된 것으로서 인간의 고유한 능력으로 보았다(Dover, 1994).

동양철학에서도 일찍부터 유교와 도가사상, 그리고 불교에서 도덕은 항상 많은 사상가들

의 지대한 관심사였다. 특히 공자의 사상은 인(仁)을 중심으로 하는 윤리주의를 표방하였으며, 노장사상에서는 유교사상과 비록 그 방법론은 달랐으나, 철학의 목표는 유교와 마찬가지로 인간의 도덕성을 회복하는 일이었다. 동양사상에서 도덕은 개인의 정신세계와 행동 윤리, 인간관계, 사회정치윤리를 모두 포괄하는 넓은 개념으로서 모든 인간이 도달해야 하는 정신적, 사회적 능력으로 간주되었다(강영선 등, 1974).

이처럼 도덕은 동서양을 막론하고 고대로부터 항상 사회적 존재로서 인간이 생존하고 번영하기 위해 반드시 필요한 사회적, 정신적 능력으로 간주되어왔다. 하지만 근대이후로 도덕에 대한 비판적인 시각이 대두되기 시작했고, 산업화와 도시화에 따른 물질주의와 개인주의의 등장은 전통적 가치관의 붕괴를 초래하면서 도덕의 약화를 더욱 가속화시켰다.

서양 철학사에서 전통적 도덕에 대한 가장 날카로운 비판을 가한 대표적인 철학자는 니체였다. 그는 기독교의 도덕 이데올로기에 대한 비판으로서 ‘주인의 도덕(Herrenmoral)’과 ‘노예의 도덕(Sklavenmoral)’ 개념을 구분하면서 규범적 도덕의 문제점을 지적하면서 형이상학적인 선악의 개념을 넘어서는 새로운 도덕을 확립할 것을 설파하였다. 그가 주인의 도덕이라고 불렀던 새로운 도덕은 가치를 새롭게 창조하며, 만족과 행복감에서 흘러나오는 ‘우월한(vornehm)’ 도덕을 표방하였다. 도덕적으로 우월한 인간은 불행한 사람들을 도와주지만 ‘동정심(Mitleid)’에서 그렇게 하는 것이 아니라, 자신감과 행복감으로부터 흘러나오는 충동(Drang)에서 그렇게 한다고 하였다(Schweppenhauser, 1988).

## 도덕에 대한 심리학이론들

심리학자로서 도덕에 대한 의미 있는 논의를 최초로 시작한 사람은 지그문트 프로이트였다. 그의 정신분석이론에서 도덕이 차지하는 위상은 상당히 제한되어 있다. 그것은 그의 이론에서 인간행동의 기본적인 동기를 본능(instinct)에서 출발한 것으로 보았기 때문이다. 그의 성격구조이론에서 자아(Ich)와 초자아(Uber-Ich)는 모두 원초아(Es)에서 나타난 파생물들에 지나지 않았다. 따라서 프로이트가 파악한 인간 본성의 심층적 뿌리는 본능적 충동이었다. 프로이트의 도덕철학도 그의 이러한 본능이론에 기초하고 있다. 그에게서 도덕은 초자아의 처벌을 피하기 위한 동기로 환원된다. 실제로 그는 본능의 만족을 지나치게 억제하는 도덕의 ‘비이성적 제제(unreasonable restriction)’에 대해 비판적 시각을 보였다(Abel, 1989).

한편, 초기 현대 심리학자들 중에는 프로이트 외에 도덕에 대해 특별한 관심을 보였던 사람이 없었다는 점이 특기할 만하다. 물론 알프레드 아들러가 ‘공동체의식(Gemeinschaftsgefühl)’이란 개념으로 도덕을 다른 차원에서 우회적으로 다룬 점은 인정해야 할 것이다. 칼 구스타프 융은 사회적 관계나 도덕보다는 개인의 자기실현(self realization)에 더 중점을 두었다.

게슈탈트치료를 창시한 프리츠 퍼얼스(Fritz Perls)의 경우에도 그의 저술들에서 ‘도덕’이란 용어를 직접 사용하는 경우는 드물었다. 하지만 그는 ‘내사(introject)’라는 개념을 통해 도덕의 문제를 매우 심도 있게 다루었다. 즉, 그는 도덕을 개체가 자신의 공격성을 제지당할 때 부모의 가치관이나 사회의 규범을 무비판적으

로 받아들여 내사한 것으로 해석했다. 이때, 퍼얼스가 말하는 ‘공격성(aggression)’이란 단순히 파괴적인 충동이라기보다는 삶의 원동력이 되는 에너지로서 이를 사용해서 개체가 외부 환경에서 필요한 것들을 비판적으로 소화시켜서 자신의 것으로 동화시키면서 성장해나간다고 보았다.

이러한 내사가 지나치게 강하면 이물질을 파괴하고 소화하는 데 사용되어야 할 공격성이 자기 자신에게 향하여 자신을 괴롭히거나, 혹은 외부로 투사되어 편집증적 공포심을 개발하게 된다고 했다. 물론 퍼얼스가 도덕을 무조건 부정하는 것은 아니었다. 그가 강조하고자 했던 것은 무비판적인 내사였으며, 오히려 환경과의 능동적인 접촉과정에서 스스로의 판단과 선택에 의해 확립된 도덕은 반드시 필요한 것으로 보았었다(김정규, 1995; Perls, et. al., 1951; Perls, 1969a).

### 도덕발달과 도덕교육에 대한 이론들

Noam과 Wren(1993)은 도덕이란 사람들이 어떻게 살아가야 할지에 대한 지식이며 규범으로서 그 양태는 문화적으로 다르게 나타나지만 그 본질에서 있어서는 동일하다고 했다. 그들은 도덕을 ‘인간의 행복과 선을 드러내기 위한 것’이라고 정의하면서 1) 법적 개념으로서 어떻게 살아야 하는지에 대한 규범으로서의 법체계와 의무, 정의, 의무 등을 포함하는 규범적인 차원과 2) 자기실현의 개념으로서 인간의 삶과 사회적 관계를 자기(Self)가 능동적으로 학습하고 발달변화해가는 차원으로 구분했다. 즉, 개인이 사회관계 속에서 자신의 가치와 정체성을 확립하면서 가치(value)로서의

‘자기감각(sense of self)’을 발전시키고 실현해나가는 가치의 문제로 보았다. 이런 맥락에서 오늘날 청소년들이 도덕[인성]교육을 제대로 받지 못함으로 말미암아 사회관계 속에서의 자기 정체성을 확립해나가는 데 많은 어려움과 혼란을 겪는다는 것은 너무나 당연한 일이라고 할 수 있겠다.

도덕발달에 대한 심리학자들의 고전적인 연구로는 Piaget의 도덕적 인지발달이론과 Kohlberg의 도덕발달이론이 있다. 피아제는 도덕발달의 단계를 1) 전 도덕단계 2) 타율적 도덕단계 3) 자율적 도덕단계로 나누면서 도덕적 추리의 발달이 아동의 인지발달에 보조를 맞추어 진행된다고 하였고, Kohlberg는 피아제의 이론을 계승 발전시켰는데 도덕발달을 1) 전 인습적 수준 2) 인습적 수준 3) 후 인습적 수준으로 나누어 설명하였다. 그는 도덕발달이 인지발달과 밀접한 관계 속에서 불변의 보편적인 순서에 따라 단계적으로 이루어진다고 주장했다. Gilligan은 Kohlberg가 단지 남성만을 면접하여 그의 이론적 근거로 삼았다는 점을 비판하면서 여성의 도덕발달은 인간관계의 보살핌, 애착, 책임을 강조하는 대인 지향적 도덕성이 그 특징임을 주장하였다(문용린 역, 2000; Gilligan, 1993).

도덕이 어떻게 학습되며, 또한 그 학습에 있어서 어떤 교육적 접근이 가능한가에 대한 주제는 오래된 교육심리학의 영역이면서도 심리치료자와 상담자에게도 매우 중요한 관심분야다. 그것은 도덕이 사회적 존재로서의 인간이 ‘관계성(relationship)’ 속에서 자신의 정체성을 형성하고 발전시켜나가는 과정에서 습득하게 되는 ‘전인적인 능력’이라는 점에서 품행장애, 반사회적 성격장애, 청소년폭력문제, 비행문제, 공격성의 문제, 자살, 중독문제 등 소위

‘이상행동’을 다루기 위해서 뿐만이 아니라, 자기 존중감, 정서안정성, 대인관계능력, 문제 해결능력, 대인신뢰감 등 ‘관계성 능력’들을 기르는 데에도 결정적인 역할을 하기 때문이다.

즉, 심리치료와 상담의 궁극적인 목표는 한 개인으로 하여금 단순히 어떤 특이한 이상행동을 ‘제거하는’ 것을 넘어서서, ‘자신을 사랑하고 신뢰하며, 타인을 존중하고 배려할 줄 알며, 정의감과 책임감이 있으며, 진실되고 신의가 있으며, 성실하고 협동적이며, 겸손하고 친절하며, 관용적이고 긍정적인 마음자세를 개발하도록 도와주는 데 있기 때문이다(Yontef, 2002).

도덕학습에 대한 현대 심리학 이론에는 아이의 행동을 모니터링하고, 함께 참여하면서 도덕적 행위를 격려하고 칭찬해주고, 규칙을 지키는 행동에 대해 보상해주는 것을 골자로 하는 사회학습이론(Church, 2003; Forehand, 1999), 정서적 자기조절체계와 도덕적 추론을 연계시켜서 도덕학습을 인지, 정서, 사회적 영향의 상호작용으로 설명한 사회인지이론(Bandura, 2002), 공동체, 문화, 경계가 가족관계에서 아이의 성장에 어떻게 서로 상호작용하면서 영향을 미치는지를 연구하는 생태학적 의사거래이론(Cicchetti, Toth, & Maughan, 2000), 도덕을 부모나 또래관계와의 언어의사소통 과정을 통해 학습하게 된다는 사회문화적 언어학습이론(Fonagy & Target, 2003; Chomsky, 2006; Mikhail, 2007), 사회적 맥락을 직관적으로 파악함으로써 학습하게 된다는 직관학습이론(Clouinger, 2004; Haidt, 2001, 2004), 갈등상황에서의 어른-아동 간의 ‘상호연결적 대화(connected conversation)’를 강조하는 의사소통 이론(Ensor & Hughes, 2008) 등이 있다.

## 버츠프로젝트를 통한 ‘덕(virtue)’ 교육의 효과와 제한점

버츠프로젝트는 학부모와 교사, 상담자들이 아동청소년들에게 ‘덕(virtue)’의 언어를 사용하고, 또한 아동청소년들도 어른이나 또래들과의 의사소통과정에서 마찬가지로 덕의 언어를 사용하도록 안내해줌으로써 덕을 기르도록 즉, 인격의 부정적인 측면을 없애기보다는 긍정적인 측면(Patton, 2009; Peterson & Seligman, 2004)을 육성하는 방향으로 도와주기 위해 개발되었다. 포포프 등은 버츠프로젝트가 어떤 정해진 커리큘럼으로 가르쳐지기보다는 아동청소년들의 학습 환경에서 ‘적절한 교육적 순간(teachable moments)’에 체계적인 언어적 개입으로 사용되어야 한다고 제안했다(Popov, Popov, & Kavelin, 1997).

버츠프로젝트의 방법에 대한 자세한 논의에 앞서 우선 버츠프로젝트의 시행효과에 대한 연구들을 살펴보면 다음과 같다. 호주와 뉴질랜드에서 행해진 여러 버츠프로젝트 시범사업들에서 매우 고무적인 결과들이 보고되었다. 2003년도 현재 호주에서 유치원, 초등, 중등, 고등학교를 포함하는 최소 50개의 학교에서 버츠프로젝트가 운영되고 있으며(Commonwealth of Australia, 2003), 그 결과 학교폭력이 현저히 줄어들었고, 수업태도와 교우관계가 매우 향상되었다고 보고되었다. 뉴질랜드에서도 비슷한 결과가 나왔는데, 버츠프로젝트를 실시한 70여 개교에서 학교폭력이 눈에 띄게 줄어들었으며, lunch detention도 전례가 없을 정도로 줄어들었다고 한다(Virtues Project Trust Board, 2006). 캐나다에서도 켈거리 교육청 산하의 52개 학교에서 버츠프로젝트가 시행되면서 학교폭력이 현저히 줄어들고, 학생들의 만족감이

매우 높아졌다는 보고가 있다(Calgary Board of Education, 5 June 2007).

Popov(2000)가 버츠프로젝트를 개발한 것은 ‘덕(virtue)’을 기르는 데 언어의 중요성을 인식하여, 보편적으로 통용되고 인정되는 덕목들을 골라서 카드로 제작하여 현장교육에 실험적으로 활용하게 되면서부터였다. Patton(2009)은 언어학습이론과 직관적 학습이론의 관점에서 버츠프로젝트의 효용성을 논의하였는데, 유치원생들을 대상으로 한 그의 경험연구 논문에서 반사회적 행동의 감소와 사회적 위축행동의 개선 효과를 입증하였다. 그는 향후 세계 각국에서 여러 다양한 문화적 맥락에서 다양한 임상집단을 대상으로 후속 연구들을 진행할 것을 제안했다.

버츠프로젝트의 실용적인 효과와 향후 발전 가능성에 대해서는 원칙적으로 긍정적으로 평가할 수 있다. 이미 세계 각국의 교육 현장에서 버츠프로젝트는 매우 좋은 반응을 보이고 있으며, 현재 경험적 연구도 상당히 활발히 진행되고 있기 때문이다(Patton, 2009). 버츠프로젝트의 또 다른 장점은 도덕의 외적이고 형식적인 규범적 측면보다는 개인과 공동체가 함께 공유하는 ‘덕(virtues)’이라는 개인적이면서도 사회적인 긍정적 가치(value)를 중심으로 개념화하여 교육목표로 삼고 있다는 점이다. 뿐만 아니라 이것들을 교육현장에서 어떻게 실현시킬 것인가에 대한 방법론과 도구(버츠프로젝트를 개발하였으며, 또한 교육자 양성체계까지 갖추었다는 사실도 평가받아야 한다.

한편, 아래에 기술하는 바와 같이 버츠프로젝트의 제한점도 언급되어야 할 것이다.

1) 버츠프로젝트는 서양의 기독교적, 개인주의 문화적 배경에서 제작된 프로그램으로서 동양문화와는 표방하는 가치관에 있어서 내용

이나 강조점에서 서로 차이가 있을 수 있다. 따라서 ‘덕(virtue)’을 가르치고 육성하는 방법론은 배우되, 그 내용에 있어서는 한국의 아동청소년들을 교육하거나 상담하는 과정에서 무비판적으로 그대로 받아들이는 데는 신중해야 할 것이다.

2) 버츠프로젝트는 아직 구체적 시행절차에 관한 체계적인 방법론이 개발되어있지 않다. 버츠프로젝트는 교육자 또는 상담자에게 단지 ‘1. 미덕의 언어로 말할 것 2. 미덕을 가르칠 수 있는 좋은 기회를 알아차릴 것 3. 분명한 경계를 지어줄 것 4. 정신적 가치를 중시할 것 5. 정신적으로 동반자가 되어줄 것’만을 제안하고 있을 뿐, 그것을 어떻게 알 수 있는지, 어떻게 시행해야 할지 등에 대한 구체적 방법론이 많이 미흡하다(Popov, Popov & Kavelin, 1997; Popov, 2000).

3) 버츠프로젝트의 시행효과에 대한 체계적 연구도 많이 부족하다. 현장에서 보고되는 많은 증언들과 직관적인 판단들은 있지만, 아직 효과에 대한 체계적인 경험연구들이 별로 많지 않다.

4) 미리 정해진 가치관의 내사(introjection) 위험이 있다. 아무리 긍정적인 도덕적 가치라 할지라도 피교육자나 내담자의 자발적이고 능동적인 참여 없이 외부로부터 피동적으로 주입될 때는 개인의 정체성 형성에 부정적인 영향을 미칠 위험이 있다(Perls et al., 1951; Perls, 1969a; Polster & Polster, 1974; Yontef, 1993). 실제로 버츠프로젝트의 뒷면은 각 카드에 쓰여 있는 덕목을 강요하는 듯한 문장들로 구성되어있는 것들이 많다. 예컨대 “일단 맺은 약속은 반드시 지키세요.” “자신이 하는 모든 일에 최선을 다하세요.” “주위 사람들에게 신의를 지키세요.” “물건을 조심스럽게 다루세요.” “부드러

운 목소리로 말하세요.” “규칙을 따르세요.” “다른 사람의 감정을 배려하세요.” “불쾌한 이야기나 비난은 남에게 전달하지 마세요.” 등과 같은 것들이다.

5) 미신적 경향을 조장할 수 있다. 학생들이나 내담자들에게 버추카드를 한 장씩 뽑게 한 다음, 그 카드가 ‘당신에게 어떤 말을 건네는지 경청하라’는 식으로 지시문을 주는 경우가 있는데, 이런 방식으로 접근하면 자칫 버추카드가 타로카드처럼 지각되면서 불필요하게 비현실적이고 왜곡된 상상을 하게 만들 위험이 있다. 실제로 자주 피해자들이 이런 미신적 태도를 보이는 것 같다. 저자가 했던 실험에서 카드를 한 장씩 뽑게 했을 때, 의외로 많은 내담자들이 “내게 이 카드가 온 것은 우연이 아닌 것 같다”며 지나치게 신비주의적인 태도를 취하는 것을 관찰할 수 있었다.

### 게슈탈트치료이론 관점에서의 ‘덕(virtue)’ 개념

동아시아 각국에서 서양식 도덕교육의 무분별한 도입에 대한 자성이 일면서 새로운 도덕교육적 접근의 필요성에 대한 논의가 활발하다. Zhang(2008)은 서양의 도덕교육은 기본적으로 자유주의와 개인주의에 바탕을 두고 있는데, 동양의 집단주의와 공동체적 문화와는 상충되는 부분이 있다고 하였고, Zhao 와 Fairbrother(2008)는 동양문화에 맞는 관계 지향적 도덕교육의 필요성을 역설한다. 하지만 글로벌시대의 세계화와 더불어 공동체적 가치관과 아울러 개인의 행복과 도덕적 통합성을 서로 균형있게 발달시켜야 한다는 목소리들도 있다(Lee, 2004; Drake, 2008; Wang, 2008;

Zhang, 2008; ).

오늘날 한국이 처한 상황도 동아시아 각국들의 그것과 크게 다르지 않다. 한편으로는 글로벌시대의 새로운 세대에 초점을 맞춰 개인의 정체성과 행복을 우선적으로 중시하는 자유주의와 개인주의적 도덕을 함양할 필요가 있으면서도, 또한 공동체적 문화의 가치들을 새롭게 발견하고 통합함으로써 개인과 공동체가 서로 조화롭게 발전하는 방향으로 도덕교육이 이루어져야 할 필요성이 대두되고 있다(박재주, 2008; 심성보, 2002; 송석재, 2008; 차미란, 2005).

게슈탈트치료이론은 이런 욕구를 충족시켜 주기에 매우 적합한 이론이다. 게슈탈트치료는 ‘관계성(relationship)’을 중시하는 치료이론인바, 게슈탈트치료이론에서 개인은 주변 환경과 서로 뗄 수 없는 불가분의 관계에 있다고 보며, 따라서 개인의 독립적인 정체성 확립과 더불어 공동체와의 ‘연결성(connectedness)’을 함께 강조하기 때문이다(Polster, 2006; Yontef, 2002).

그런데, 게슈탈트치료를 통하여 어떻게 청소년들의 도덕교육을 할 수 있을지에 대한 구체적인 방법론을 제시하기에 앞서 게슈탈트치료에서 ‘도덕(morality)’ 또는 ‘덕(virtue)’이 갖는 의미가 무엇일지에 대한 설명이 선행되어야 할 것 같다. 여기서 흥미로운 사실은 게슈탈트치료 이론서들을 아무리 살펴봐도 ‘도덕’이라든가 ‘덕’이란 용어는 거의 찾아볼 수 없다는 점이다.

이는 비단 게슈탈트치료에서 뿐만 아니라 정신분석치료, 인간중심치료, 인지행동치료, 분석심리학, 가족치료, 교류분석, 현실치료 등에서도 모두 마찬가지다. 심리치료이론 분야에서 이러한 ‘도덕기피’ 현상이 초래된 배경에

는 심리치료자들에게 암묵적으로 ‘도덕’이란 무언가 부담스럽고, 딱딱한 것이며, 개인의 사적인 영역을 침해하는 외적인 압력 같은 것으로 간주되었기 때문이다. 이는 오랜 서양역사에서 도덕과 종교가 오남용된 경험들과 무관하지 않을 것이다. 놀라운 것은 오늘날 영미권 학교의 공교육 커리큘럼에서는 대부분 도덕적 내용들을 직접 가르치는 일은 아주 드문 일이 되어버렸다는 사실이다. 즉, 이제 도덕은 개인적 취향이나 종교적 신념 또는 문화적 전통 정도로 치부되면서 그것을 학교에서 직접 가르치는 일은 꺼려지는 일이 되어버렸다(Fenstermacher, Osguthorpe & Sanger, 2009).

한편, 게슈탈트치료에서는 도덕이라든가 덕이라는 개념을 직접 언급하는 경우는 거의 드물지만, 대신 ‘책임(responsibility)’이라든가 ‘관계성(relationship)’, ‘연결성(connectedness)’, ‘대화적 관계(dialogical relationship)’ 등의 개념으로 도덕적 주제들을 심도 있게 다룰 뿐만 아니라, 한 걸음 더 나아가서 게슈탈트치료의 궁극적 목표를 ‘관계성’ 또는 ‘연결성’을 회복하는 데 두고 있다(Hycner, 1985, 1993; Jacobs, 1992; Polster, 2006; Yontef, 1993, 2002).

게슈탈트치료에서는 실존철학의 입장과 함께 인간의 본질을 관계적 존재로 본다. 퍼얼스는 인간이 태어나면서 처음 접하는 현실은 외부대상이 아니라 외부현실과의 접촉이라고 말했다(Perls et al., 1951, p. 227). 즉, 인간은 관계성 속으로 태어난다는 것이다. 따라서 개인의 욕구와 행동은 외부환경과 무관하게 일어나지 않으며, 또한 그 과정에서 발생하는 문제의 해결도 외부환경과의 관계를 떠나서 이루어질 수 없다는 것이다(Polster, 2006; Yontef, 2002).

게슈탈트치료에서는 심리장애를 접촉(contact)

즉, 관계성[연결성]에 장애가 생긴 것으로 정의한다. 개체가 성장과정에서 유해한 환경에 놓이게 되면 자기보호를 위해서 일시적으로 외부와의 접촉을 차단하게 되는데, 나중에 상황의 변화가 왔음에도 불구하고 개체가 여전히 무의식적으로 접촉차단을 유지할 때 ‘접촉경계혼란(boundary disturbance)’이 발생하고, 이로 말미암아 관계성[연결성]에 문제가 생긴다고 본다(Perls et al., 1951; Polster, 1974).

게슈탈트치료에서는 따라서 내담자가 자신의 접촉경계혼란 행동을 알아차리고 이를 극복함으로써 관계성을 회복하는 것을 치료목표로 삼는다. 이때 각 개인은 자기 자신의 생각과 감정, 욕구, 그리고 행동에 대한 분명한 알아차림을 통하여 그에 대한 책임을 질 줄 알아야 한다. 여기서 ‘책임(responsibility)’은 개체가 자신이 처한 상황에 얼마나 능동적으로, 그리고 적절하게 반응할 수 있는지의 문제 즉, ‘Response-ability’의 의미로 정의된다(Perls, 1969b). 만일 개체가 자신의 생각이나 감정, 욕구 혹은 행동을 자기 자신의 것으로 자각하지 못한다면 ‘책임있는’ 사람이 아니라는 의미이다. 이는 매우 중요한 치료적, 윤리적 함의를 지닌 게슈탈트치료의 기본 철학이다.

게슈탈트치료에서 윤리[혹은 덕]는 ‘책임’과 ‘관계성’의 개념으로 설명할 수 있다. 책임이란 개인이 자신의 것[생각, 감정, 욕구, 상상, 행동, 신체]을 자신의 것으로 알아차리고 인정하는 것을 의미하며, 그렇게 될 때 환경[혹은 상황]에 적응적으로 반응할 수 있다는 것이다. 또한 그렇게 됨으로써 타인과 환경에 연결될 수 있으며 ‘관계성’이 살아나고 체험될 수 있다는 것이다. 그것이 건강한 개인의 상태이며, 또한 개인과 환경이 모두 유기적인 관계성 속에서 함께 성장하고 꽃피울 수 있다는 것이다.

개인의 책임과 공동체의 연결성은 서로 불가분의 관계에 있으며, 서로 유기적으로 상호작용한다.

이상에서 알 수 있듯이 계슈탈트치료에서의 도덕 개념은 어떤 외부에서 인위적으로 부여되는 규범이나 의무와는 상당한 거리가 있으며, 오히려 공동체의 관심과 보살핌을 받으면서 개인이 자신을 성찰하고 자각함으로써 책임감과 관계성을 함양하는 ‘덕(virtue)’에 가깝다. 치료자의 역할은 내담자가 공동체와의 관계성 속에서 자기 자신을 돌아보면서 자기 자신의 감정과 행동에 대해 책임질 수 있는 자율적이고도 주체적이면서, 또한 타인과의 관계에서 보살핌과 관심, 배려, 사랑을 실천할 수 있는 관계적인 사람으로 성장할 수 있도록 보살펴주고 이끌어주는 것이 된다(Yontef, 2002).

이러한 계슈탈트의 ‘덕’ 개념은 최근 도덕인지 발달을 강조한 콜버그주의에 대한 대안적 개념으로 등장한 ‘덕윤리학적 접근(virtue ethics approach)’과 상통하는 면이 있다. 덕 윤리학의 접근은 지적 탁월성과 도덕적 탁월성을 조화하는 도덕교육을 지향하는데, 지성과 감성을 통합하려는 새로운 시도를 하고 있다. 이는 동양의 ‘관계 지향적 도덕’을 통섭하는 접근이라 할 수 있다. 흥미로운 점은 이러한 덕윤리학적 접근에서는 형식적이고 공식적인 도덕교육보다는 생생한 삶의 현장에 뛰어들어 대화, 토론, 사례연구, 내러티브, 이야기하기, 역할놀이 등 다양한 구성주의적 탐구를 실험하는 실천자의 성격을 띠고 있다는 점이다(박재주, 2008; 심성보, 2002; 송석재, 2008; 차미란, 2005).

계슈탈트치료에서 지향하는 ‘덕’은 이러한 덕윤리학적 접근과 그 목표와 방법에 있어서

앞으로 충분히 상호 교류할 수 있는 방식이라고 보여진다. 계슈탈트치료는 각 개인의 인지적인 요소를 중시하면서도 또한 정서와 행동, 그리고 관계를 통합하여 전인적으로 접근하는 방법이기 때문이다. 그리고 계슈탈트치료는 도덕의 인지적 요소만을 부각시킨 Kohlberg의 이론보다는 인간관계의 보살핌, 애착, 책임을 강조한 Gilligan의 대인지향적 도덕성과 훨씬 가까운 거리에 있다고 할 수 있다(Gilligan, 1993).

### 버츄프로젝트를 응용한 계슈탈트치료에서의 ‘덕(virtue)’ 함양

계슈탈트치료는 기본적으로 관계성을 길러주는 치료접근법이다. 고전적인 동양적 개념을 빌어서 표현한다면 덕(德)을 함양시켜주는 치료다. 구체적으로 말해서 계슈탈트치료는 상담자가 내담자를 ‘대화적 관계(dialogical relationship)’ 속에서 존중과 관심의 태도를 갖고서, 친절함과 애정 그리고 배려심과 겸손함을 갖고서, 그리고 한 인격으로서 진실되게 만나면서 내담자로 하여금 자기 자신을 있는 그대로 알아차림으로써 접촉차단을 벗어나서 상담자[혹은 다른 집단원들]와 온전한 접촉을 경험하면서 관계성을 향상하도록 지지하고 도와주는 치료접근법이다(Hycner, 1985, 1993; Polster, 1974; Polster, 2006; Yontef, 1993; Yontef, 2002).

따라서 계슈탈트치료에서 하는 모든 활동들 예컨대, 개인 대화, 집단대화, 실험, 신체작업, 스토리텔링, 문학 및 예술작업 등은 모두 한 가지 목적을 위해 행해진다. 즉, 알아차림을 증진시켜 줌으로써 접촉차단을 극복하고, 관

계성을 향상시켜주기 위한 것이다. 물론, 이러한 과정에서 치료자의 개입이 중요한데, 모든 치료적 개입은 기술적인 것인 동시에 또한 대인 관계적 접촉이라는 점에서 ‘관계성’은 치료자가 지향하는 목표인 동시에 수단이며, 과정이기도 하다.

이러한 과정에서 치료자는 ‘덕’있는 인격자로서 내담자를 온전히 지지하고 수용할 수 있어야만 치료적 목표를 달성할 수 있다(Yontef, 2002. p. 23). 여기서 우리는 계슈탈트치료가 단순히 ‘기술적(technical)’ 개입이 아니라 인격과 인격의 만남이라는 것을 알 수 있다. 어떤 기술적 개입을 하던, 하지 않던 계슈탈트치료의 가장 중요한 부분은 만남과 관계성이다. 따라서 계슈탈트치료자는 어떤 기술을 배우기에 앞서 스스로 자신의 문제를 잘 통합하고 해결하여 온정과 겸손, 친절, 배려, 이해심, 평정심, 수용, 지혜의 덕을 갖추으로써 내담자와의 관계에서 그것들이 자연스럽게 드러날 수 있어야 한다. 그래야만 내담자가 관계성을 체험할 수 있고, 스스로 관계성을 발달시켜나갈 수 있게 되기 때문이다.

이상에서 계슈탈트치료의 목표와 과정에 대한 개략적인 설명을 하였으므로 이제 한국 청소년들의 관계성 향상이라는 목적을 달성하기 위하여 버츄프로젝트의 문제점들을 보완하면서 계슈탈트치료 테두리 내에서 어떻게 이를 응용할 수 있을지에 대한 방법들에 대해 살펴보기로 한다.

버츄프로젝트는 이미 앞에서 설명한 것처럼 한국을 포함한 세계 각국의 다양한 학교 현장에서 좋은 반응을 얻고 있다. 거기에는 여러 가지 이유가 있겠지만, 무엇보다도 가장 매력적인 부분은 ‘버츄카드(virtues cards)’라는 교육 도구를 만들어냄으로써 교사들이 쉽게 활용할

수 있게 된 점이 아닐까 한다. 도덕교육은 누구에게나 딱딱하게 느껴지고 무겁게 느껴지는 주제인데, 산뜻하게 디자인된 카드에 적혀 있는 마음에 와 닿는 글귀들을 대할 때, 교사나 학생들 모두 쉽게 흥미에 이끌리는 것 같다. 두꺼운 도덕 교과서 대신에 부담 없이 쥐어지는 한 장의 카드에 금세 눈길이 가기 때문이다. 게다가 잘 섞은 카드더미에서 우연히 한 장을 뽑아들었을 때, 과연 내게 어떤 카드가 왔을까 몹시 궁금해지는 호기심도 버츄카드의 장점으로 작용하는 것 같다.

일단 이렇게 학생들[혹은 내담자들]의 관심을 끄는데 성공하고 나면, 나머지는 훨씬 수월해진다. 카드에 적혀 있는 내용들을 소리 내어 읽어보게 한 다음, 그 내용에 대해 함께 토론을 할 수도 있고, 질문을 해서 학생의 의견이나 자기개방을 유도할 수도 있다. 혹은 자기가 뽑은 카드를 노트에 옮겨 쓰게 할 수도 있다. 그러면서 실제 생활 속에서 그 덕목을 실천해보라고 제안할 수도 있다. 집단상황이라면 각자 자기가 뽑은 카드를 소개하고 자신에게 그 카드가 어떤 의미가 있는지 발표하게 하거나, 조별로 나누어서 각자 자신이 뽑은 카드에 대해 발표하고 서로 토론을 하게 할 수도 있다. 실제로 이런 방법들은 종종 학생들의 능동적이고도 자발적인 참여를 이끌어 내어, 학교 분위기를 긍정적으로 바꾸는 데 기여를 하는 것 같다.

이런 점을 비추어볼 때, 버츄카드를 계슈탈트치료의 이론적 틀 안에서 잘 활용한다면 매우 자연스럽게 학생들이나 내담자들의 흥미와 관심을 끌어내어 그들의 관계성을 향상시키는 도구로 유용하게 쓰일 수 있을 것이라고 본다. 한편, 계슈탈트치료에서는 대화적 상담과 병행하여, [혹은 대화적 상담과는 별도로] 다양

한 예술매체들을 사용하여 내담자들의 알아차림을 증가시켜주는 도구로 활용하는 전통이 있기 때문에, 이런 맥락에서 버츠크드도 마찬가지로 무리 없이 사용될 수 있을 것이라고 본다. 흥미롭게도 Oaklander는 이미 타로카드를 사용하여 아동이나 청소년들의 게슈탈트 놀이치료를 하는 방법을 개발하여 소개한 바 있다(Oaklander, 1988. 김정규 외, 2006. p.116).

그러면 이제 앞에서 지적한 버츠프로젝트의 문제점들을 보완하면서 게슈탈트치료적 틀 안에서 사용될 수 있는 방법을 개발하기 위하여 다음의 관점들을 그 출발점으로 삼고자 한다.

1) 버츠크드를 한국에서 그대로 사용하는 것은 문화적 마찰이 예상될 뿐 아니라, 더불어 게슈탈트치료적 가치관과도 상충할 수 있으므로 그 내용을 새롭게 구성해야 할 것이다. 저자는 이러한 목적으로 실제로 카드를 새롭게 제작하여 그 명칭을 “마음자세카드”라고 붙였다. 이름을 그렇게 붙인 것은 ‘덕(德)’ 또는 ‘미덕(美德)’이라는 용어가 너무 고어의 느낌이 들어서 요즘 세대, 특히 아동청소년들에게는 잘 와 닿지 않을 뿐 아니라, 더 중요한 것은 이는 인격이 매우 성숙해져 있는 상태를 가리키는 느낌이 들어서 평범한 사람들과는 무관할 것 같은 인상을 줄 수 있기 때문이다. 반면에 “마음자세”라는 용어는 일상생활 속에서 많이 쓰이는 개념이며, 누구에게나 쉽게 이해되고, 또한 언제든지 마음만 먹으면 쉽게 바꿀 수 있다는 인상을 준다.

2) “마음자세카드”의 시행절차에 관한 방법론은 원칙적으로 게슈탈트 대화치료나 게슈탈트 예술치료의 방법을 원용하면 되지만, 특별히 마음자세카드를 사용할 수 있는 방법에 대해서는 나중에 따로 자세히 예를 들어 설명하기로 한다.

3) 미리 정해진 가치관의 내사(introjection)의 위험을 피하기 위해 마음자세카드를 사용할 때는 특별한 경우를 제외하고는 반드시 여러 장의 카드를 제시하여, 그 중에서 학생[혹은 내담자]이 자신에게 필요한 카드를 스스로 선택할 수 있도록 한다. 그리고 내사의 문제를 최대한 방지하기 위해 마음자세카드를 제작할 때 카드뒷면에 “... 게 하도록 하세요.”라는 씩의 글귀들을 넣지 않고, 그냥 보통 카드의 뒷면처럼 디자인처리를 해서 그냥 비위두도록 한다.

4) 미신적 경향이 생기지 않도록 학생들이나 내담자들이 뽑은 카드에 대해 스스로 그 카드를 선택한 “합리적인” 이유를 말하도록 시킨다. 여러 장의 마음자세카드를 주고서 그 가운데서 한 장을 선택하게 했음에도 불구하고, 여전히 내담자들은 종종 특정 카드가 자기에게 온 것에 대해 어떤 특별한 “의미”를 부여하려는 경향을 볼 수 있는데, 그것은 아마도 모든 사람은 자신에게 발생한 일들에 대해 어떤 “의미”를 만들어내려는 강한 욕구를 갖고 있기 때문인 것 같다.

이상에서 제시한 원칙에 따라 저자는 새롭게 ‘마음자세카드’를 개발하였으며, 또한 다음에 소개하는 구체적 절차와 방법들을 고안했다.

### 마음자세카드의 개발과 활용방법

저자는 전술한 이유로 인하여 동서양의 철학, 윤리학, 심리학, 문학, 사회학, 종교 분야의 고전들을 두루 참고하고, 나아가 교육학 분야의 최근 품성개발연구 관련 논문들을 참고하며, 또한 게슈탈트치료 이론과 긍정심리학적 연구, 그리고 저자의 20여 년 동안의 임상경험 등을

토대로 해서 우리가 사회생활을 하면서 올바른 가치관을 확립하고, 일과 사랑, 대인관계에서 모두 조화롭게 살 수 있도록 긍정적인 영향을 미치는 다양한 마음가짐, 태도, 가치관, 행동습관들을 수집한 다음, 그 중에서 본연구의 목적에 가장 잘 부합되며, 또한 보편적인 가치를 지닌 대표적인 마음자세 65개를 최종적으로 선정하여 마음자세카드를 제작하였다.

이러한 작업을 한 순서는 먼저 아래와 같은 품성, 덕목, 미덕, 마음자세와 관련된 자료들을 수록하고 있는 국내외의 다양한 저서와 자료들을 참고하여 최대한 많은 마음자세 단어들을 수집하였다.

- 1) 버추카드의 미덕(Popov, L. K., 2000)
- 2) 대한민국 7차 교육과정 도덕과 교육내용체계 (장태희, 2008)
- 3) 청소년 품성개발 프로그램개발연구(김진희, 김은영, 양미진, 2000)
- 4) 도덕이야기(도널드 드 마르코, 2006)
- 5) 미덕의 책(윌리엄 베네트. 최홍규 역, 평단문화사, 1994)
- 6) 미덕에 관한 철학적 에세이 (앙드레 콩트-스퐁빌, 1997)
- 7) 덕성함양의 전통적 방법론 (이계학 외, 1998)

이어서 아래에 열거된 다양한 국어사전들, 철학사전, 고전들, 게슈탈트치료 용어사전들, 긍정심리학적 성격과 덕목 리스트 등에서 추가적인 자료들을 발굴 확보하였고, 이를 다시 서양철학사와 동양철학사에서 등장하는 덕목이나 마음자세 개념들을 찾아내어 부족한 부분을 보강하였다.

- 1) 국어사전들(국어국문학회, 2000, 2001; 남영신, 2008; 두산동아, 2008; 네이버사전, 2010;

YBM si-sa, 2003),

- 2) 철학사전(김익달, 1974).
- 3) 채근담(한용운, 2005).
- 4) 명심보감 (변중환, 2009).
- 5) 게슈탈트치료 용어사전들(Blankertz & Doubrava, 2005; Fuhr, Sreckovic, & Gremmler-Fuhr, 1999; Stumm, & Pritz, 2000; Stumm & Pritz, 2005).
- 6) 긍정심리학 성격과 덕목(Peterson & Seligman, 2004).
- 7) 서양철학사(Weischedel, 1990).
- 8) 동양철학사(강성률, 2009).

이렇게 하여 모은 마음자세 단어들이 총 212개가 되었는데, 2명의 임상심리전문가, 상담심리전문가들, 그리고 4명의 석사졸업생들의 도움을 받아 그 중에 서로 중복되는 단어들은 제외시키고, 비슷한 개념들은 함께 묶거나 제3의 개념으로 대체하는 등의 방법을 사용하여 최종적으로 아래의 65 가지의 마음자세를 선정하였다.

포용, 성실, 진솔함, 믿음, 유연성, 열정, 정의감, 배려, 예의, 이상, 헌신, 용기, 겸손, 소신, 사랑, 이해, 감사, 절제, 존중, 화합, 친절함, 효성, 자율, 협력, 여유로움, 공감, 접촉, 경청, 관심, 직관, 책임감, 신의, 배움, 알아차림, 표현, 직면, 즐거움, 반성, 도전, 결단, 배품, 희망, 집중, 초심, 청렴, 온정, 지혜, 강건함, 농음, 우애, 청결, 자유로움, 인내, 정직, 공정함, 유머, 신중함, 긍정, 자긍심, 신뢰, 바른 사고, 수용, 용서, 마음 알아주기, 함께 기뻐함

위의 65가지의 마음자세 중 버추카드와 중

복되는 것은 22가지였다. 하지만 그것조차도 각 카드를 설명한 내용은 모두 저자가 새롭게 구성하였으므로 실제로 버츠크드와 동일한 내용은 한 장도 없으므로, 실제로 마음자세카드 는 버츠크드와는 아직 형식적인 공통점은 남아 있으나 그 내용에 있어서는 전혀 새로운 창작이라고 할 수 있다.

이렇게 하여 개발된 마음자세를 65장의 카드로 각각 제작하였는데, 그 내용은 매장마다 7~8줄 정도의 짧은 문장으로 간단히 그 의미와 목적을 관계성의 차원에서 설명하였고, 또한 각 카드마다 삽화를 그려 넣어 흥미를 높였다. 또한 뒷면은 진초록색으로 산뜻한 디자인처리를 하여 트럼프카드와 비슷한 느낌이 들도록 만들어 다양한 용도로 사용할 수 있게 했다.

이렇게 개발된 마음자세 카드를 계슈탈트치료적 맥락에서 사용하는 목적과 더불어 구체적인 사용방법은 다음과 같다.

#### 상담주제를 찾는데 도움을 주기 위한 목적

개인상담을 시작할 때, 내담자가 어떤 주제에 대해 이야기해야 할지 몰라 어려워 할 때, 마음자세카드를 잘 섞은 다음, 한 장씩 세 번까지 뽑을 수 있게 해줌으로써 이야기하고 싶은 주제가 생각나도록 자극을 주는 목적으로 사용할 수 있다. 흔히 청소년들이 심한 갈등을 겪고 있으면서도 자신의 문제가 무엇인지 언어로 명확하게 설명하지 못하는 경우가 있는데, 이때 마음자세카드가 도움이 될 수 있다.

이 작업을 하는 방법은 아주 간단하다. 즉, 흔히 청소년들이 그렇듯이 **“무슨 이야기를 해야 할지 잘 모르겠습니다.”**라든가, 아니면 **“별로 할 이야기가 없어요.”**라고 말하는 내

담자가 있다면 **“그렇다면, 혹시 이 카드가 도움이 될지도 모르겠네요. 한 장씩 석장까지 뽑을 수 있습니다. 만일 한 장을 뽑아서 뭔가 생각나는 것이 있으면, 더 뽑지 않아도 됩니다.”**라고 말하면서 카드를 잘 섞은 후 내담자에게 제시한 다음 한 장씩 뽑게 하면 된다.

그 다음에는 내담자로 하여금 자신이 뽑은 카드를 소리 내어 읽게 한 후, 그것에 대해 혹시 하고 싶은 말이 있는지 물어봄으로써 이야기의 실마리를 찾아낼 수 있다. 예컨대, 한 청소년이 “자율”이란 카드를 뽑았을 때, 그는 카드에 쓰인 **“자율이란 어떤 일을 함에 있어 타인의 지시나 간섭을 받지 않고 ... ”**란 부분을 읽다 말고, “좋은 말인데요... 제겐 아무 소용이 없어요.”라고 말할지도 모른다. 이때 상담자는 그 말이 무슨 뜻인지 물어보아야 할 것이다. 그러면 아마도 그 청소년은 **“제가 아무리 자율적으로 하려고 해도, 어머니 때문에 안 돼요. 사소한 것까지 다 간섭하지 않으면 안 되시거든요...”**라면서 어머니와의 갈등에 대한 이야기를 꺼낼지도 모른다.

그렇게 되면 상담은 자연스럽게 어머니와의 갈등이 어떤 식으로 나타나는지, 자신의 대응 방식은 어떤지, 서로의 감정은 어떤 식으로 발전하는지, 앞으로 서로 어떻게 지내고 싶은지 등에 대해 다양한 질문을 통해 어머니와의 관계를 탐색하고, 함께 문제 해결책을 찾아보는 것이 가능해질 것이다.

#### 집단원들의 자기개방을 돕기 위한 목적

마음자세카드를 집단상담의 초기에 자기개방을 돕기 위한 목적으로 사용할 수 있다. 자발적으로 집단상담에 참여한 경우조차도 집단

초기에는 참여자들 대부분이 서먹서먹해 하며, 아직 집단이 안전하다고 느끼지 못하는 경향이 있어 자기개방을 꺼려하는 분위기이다 (Yalom, 1995; Corey & Corey, 2000). 그런데 학교장면이나 기업체 장면, 군부대, 각종 사회단체나 기관 등에서 시행되는 감수성훈련이나 교육장면 등 상대적으로 비자발적인 참여집단에서는 이런 경향이 더욱 강하다. 이런 집단에서는 서로 간의 사전 접촉의 강도에 따라 이미 여러 하위그룹들이 형성되어 있거나, 서로의 역할이나 업무성격 등에 의해 자기개방을 어렵게 만드는 요소들이 내재해 있는 경우가 많기 때문이다.

마음자세카드는 이러한 집단에서 집단원들로 하여금 자연스럽게 자기개방을 하도록 돕는 역할을 할 수 있다. 그것은 마음자세카드가 갖는 긍정적 요소와 더불어 집단역동이 함께 상호작용하기 때문이다. 즉, 마음자세카드들은 모든 사람들에게 공통적으로 해당되는 바람직한 내용들을 담고 있지만, 실생활 속에서 실천하기는 쉽지 않은 것들이어서 어떤 카드를 선택하여 개방하든 집단원들로부터 쉽게 수용될 수 있으며, 또한 집단원들의 적절한 자기개방을 요구하는 집단규범이 존재하며, 또한 집단에서 자기를 개방하여 수용받고 싶은 집단원들의 욕구도 동시에 존재하기 때문에 마음자세카드는 초기 집단에서의 자기개방을 촉진시켜줄 수 있다.

#### 개인의 심리상태를 진단하기 위한 목적

지나치게 강하게 형성된 내사는 접촉경계혼란을 일으켜 개인이 유기체적으로 삶을 살아갈 수 없게 방해한다(Perls, 1951; Polster & Polster, 1973; Yontef, 1993; 김정규, 1995). 따라

서 계슈탈트치료에서 지나치게 강한 내사를 발견하여 다루어주는 것은 매우 중요한데, 마음자세카드를 활용하여 이를 찾아낼 수 있다. 그 방법은 여러 가지가 있는데, 가장 간단한 방법은 5장의 카드를 뽑게 한 다음, **“뽑으신 카드들 중에서 사람이 살아가는데 있어서 가장 중요한 마음자세라고 생각되는 것 한 가지를 고르셔서, 왜 그렇다고 생각되는지 말씀해주세요.”**라고 말하는 것이다.

내담자들은 대부분 자기가 고른 카드의 중요성을 설명하는데 별 어려움을 못 느낀다. 이때 상담자는 내담자의 설명을 다 듣고 난 다음 **“그런데, 당신은 그런 마음자세를 잘 실천하고 있나요?”**라고 물어보아야 한다. 이때, 내담자가 그렇다고 긍정한다면, 그 사람은 자신의 가치관과 현실 사이의 갈등이 그다지 크지 않다고 볼 수 있으나, 만일 그렇지 못하다고 말하면서 죄책감이나 수치심을 드러낸다면 지나치게 강하게 형성된 내사를 의심해볼 수 있다. 이때 상담자는 좀 더 자세히 질문을 하여, 내담자의 강한 내사가 어떻게 해서 형성되었으며, 어떤 식으로 자신의 유기체적 삶을 방해할 정도로 삶에 영향을 미치는지 자세히 들여다보아야 한다. 예컨대, ‘책임감’이 가장 중요하다고 말한 내담자가 자신은 충분히 책임을 다 하지 못하며 사는 것 같다면 얼굴을 붉힌다면, 상담자는 어떤 상황에서 어떤 책임을 다하지 못하는 것 같은지 좀 더 자세히 물어서, 그것이 지나친 내사의 문제인지 아니면 책임회피의 문제인지 살펴보아야 할 것이다.

#### 내담자의 자기 존중감을 높여주기 위한 목적

개인상담이나 집단상담에서 내담자들이 가장 많이 제기하는 문제는 ‘자신감’ 또는 ‘자기

존중감(self esteem)'의 문제이다. 계슈탈트치료의 관점에서 이것은 '자기 지지(self support)'의 문제이다. 즉, 자기 자신이 자기를 얼마나 믿어주고, 존중해주며, 지지해줄 수 있는가 하는 문제이다. 대부분의 심리적, 대인 관계적 문제는 자신감을 상실함으로써 발생한다. 스스로 자기 자신을 믿어주고, 지지해줄 수 있으면, 그 사람은 일시적으로 여간 힘든 상황에 처하더라도 그 상황을 굳건히 버틸 수 있다. 그런데, 스스로 자신감을 상실해버림으로써 조그만 외부의 스트레스가 와도 금방 무너지게 된다. 그렇기 때문에 상담자의 가장 중요한 역할 가운데 하나가 바로 내담자의 자신감을 회복시켜주는 일이다.

마음자세카드를 활용하여 내담자의 자신감을 회복시켜 줄 수 있는 방법들은 매우 다양하지만, 우선 가장 쉬운 방법은 내담자에게 5장의 카드를 나눠준 다음, 그 중에서 자기가 이미 갖고 있는 마음자세 한 개를 골라보라고 말하는 것이다. 다른 작업에서와 마찬가지로 여기서도 상담자는 내담자로 하여금 자신이 고른 카드를 소리 내어 읽어보게 한 다음, 자기에게 그런 마음자세가 있다고 생각하는 이유를 설명하게 하는 것이 좋다. 이 작업을 통하여 내담자는 자신에게 이미 있는 중요한 자원을 재발견하고, 이를 통하여 자신감을 회복할 수 있다. 상담자는 이 과정에서 내담자가 갖고 있는 마음자세의 가치를 발견하고, 인정해주고, 나아가서 축하해주는 마음을 전달하는 것이 필요하다.

내담자의 자신감을 높여주는 또 다른 방법은 상담자(집단 리더)가 내담자(집단원들)의 행동을 자세히 관찰한 다음, 적절한 시점에 마음자세카드를 활용하여 한 사람씩 피드백을 해주는 것이다. 즉, 집단원 한 사람 한 사람에

게 모두 그 사람이 잘 길러서 갖고 있다고 판단되는 마음자세카드 한 장씩을 골라서 소리 내어 읽어주고는 선물로 주는 것이다. 혹은 특정한 상황이 발생할 때 마다 해당되는 개인에게 그의 훌륭한 마음자세를 발견하여 소리 내어 읽어주고, 그 카드를 선물하는 것도 가능할 것이다. 물론 시간이 지나면서 대다수의 집단원들이 골고루 그런 기회를 가질 수 있도록 잘 안배해야 한다. 자칫하면 편애의 문제가 발생할 수 있기 때문이다.

#### 집단 응집력 형성 및 상호작용 촉진을 위한 목적

집단상담의 초기에 리더가 해야 할 가장 중요한 역할은 집단 응집력을 형성하는 것이다. 집단 응집력이 형성되지 않으면, 작업단계로 나아갈 수 없기 때문이다. 집단 응집력 형성은 치료자의 공감적 이해와 수용, 안전한 집단 분위기, 집단원들의 상호 신뢰와 자기 개방 등에 의해 차츰 가능해진다. 하지만, 이러한 과정은 서로 맞물려 있어서 어느 것이 먼저 선행되어야 한다고 말하기 어렵다.

이 과정에서 집단 리더의 역할이 매우 중요하지만, 집단원들의 집단에 대한 신뢰 또한 중요하다. 집단원들의 집단에 대한 충분한 신뢰가 없으면, 집단원들의 자기 개방은 잘 이루어지지 않으며, 또한 역으로 집단원들의 자기 개방이 이루어지지 않으면, 집단에 대한 신뢰가 생기지 않는 상호관계가 있다. 이런 점 때문에 집단 리더들은 집단 초반을 이끌기가 무척 힘들다. 그러나 집단초기의 '얼음 깨기(ice breaking)'가 얼마나 자연스럽게, 그리고 효과적으로 이루어지느냐에 따라 집단이 성공하느냐, 마느냐의 관건이 달려 있다.

집단초기에 마음자세카드를 사용함으로써 이러한 ‘얼음 깨기’를 자연스럽게 도와줄 수 있다. 한 가지 방법은 집단상담 초기(2~3회기)에 5장씩의 카드를 각 집단원들에게 나눠준 다음, 그 중에서 자기가 가장 기르고 싶은 마음자세가 어느 것인지 하나씩 고르게 한 다음, 그 카드를 소리 내어 읽고 나서 그런 마음자세를 가장 많이 갖고 있을 것 같은 집단원에게 그 카드를 주는 실험을 할 수 있다. 이 실험의 목적은 서로 간의 투사를 드러내도록 하여 서로 상호작용을 촉진시켜주는 데 있다. 집단 초기에는 자연스럽게 서로 간에 많은 투사가 일어나므로 이를 개방함으로써 각자 자기개방과 더불어 상호작용을 하도록 도와줄 수 있다. 카드를 받은 사람도 그것에 대해 자연스럽게 반응하면서 추가적인 자기개방이 일어나게 된다.

이 작업의 매력은 집단원들이 서로에 대해 관심을 표명하고, 그것에 대해 반응하면서 서로 자연스럽게 친해지는 과정을 거친다는 것이다. 집단 초기에 서로에 대해 매우 조심스런 분위기이기 때문에 그냥 다가가기 어렵지만, 마음자세카드를 활용함으로써 자연스럽게 서로 상호작용을 시작할 수 있다는 것이 큰 장점이다. 사람들은 대부분 타인이 자기를 어떻게 볼까에 대해 관심이 많기 때문에 이러한 실험은 대부분 상당히 큰 호응을 불러일으킨다.

#### 개인작업의 심화를 위한 목적

개인상담 또는 집단상담 중의 개인 작업에서 작업의 심화를 위해 마음자세카드를 사용할 수 있다. 예컨대, 내담자에게 상전의 매우 강한 비판적 목소리가 있을 경우에, ‘두 의자

작업(two chair work)’을 하는 과정에서 상전으로 하여금 하인에게 (그리고 하인이 상전에게 말할 때도) 마음자세카드를 사용하여 대화하도록 요구할 수 있다.

가령, 상전으로 하여금 자신이 뽑은 5장의 카드 중에서 하인의 장점 한 가지를 골라서 말해주도록 함으로써 하인을 인정하고 수용하도록 해줄 수 있으며, 그렇게 함으로써 하인의 회피나 반발 대신 협력을 이끌어낼 수 있다. 또한 하인도 자신이 뽑은 5장의 카드 중에서 상전의 장점 한 가지를 선택하여 말해줌으로써, 상전을 기피 대상이 아니라 긍정적 모델로 인정하고 동일시함으로써, 그의 의도를 긍정적으로 수용할 수 있게 된다.

흔히 우울증이나 불안장애의 문제를 가진 내담자들의 내면은 비판적인 상전과 회피적인 하인의 구조로 양분되어 있으며, 따라서 서로 불신하고 갈등하는 관계에 놓여 있다(김정규, 1995). 특히 상전은 하인을 믿지 못하며, 비난하고 공격하는 행동을 보이는데, 이때 마음자세카드를 활용하여 상전의 시각에 변화를 줌으로써 상전과 하인의 관계가 협력적이고 수용적으로 변화하게 할 수 있다.

집단에서 이런 작업을 하는 과정에서 집단 리더뿐 아니라 집단원들도 함께 참여하여 마음자세카드를 활용하면서 도와줄 수 있다. 즉, 집단원들로 하여금 마음자세카드 5장씩을 뽑게 한 다음, 상전과 하인 특히 하인의 장점을 찾아 피드백 하게 함으로써 하인을 지지해줌과 동시에 상전으로 하여금 하인을 새롭게 볼 수 있도록 도와줄 수 있다.

#### 문제해결 능력을 향상시켜주기 위한 목적

마음자세카드에는 미리 마련된 ‘현명한’ ‘문

제해결 전략(problem solving strategies)'들이 포함되어 있는 경우가 많다. 따라서 마치 단어가 생각이 나지 않을 때, 사전을 찾아봄으로써 도움을 받을 수 있는 것처럼 우리가 정서적 혼란을 겪고 있거나 심한 스트레스 상황에 처해 있어 보통상황이라면 쉽게 생각해낼 수 있는 참신한 관점이나 시각이 잘 생각나지 않을 때, 마음자세카드를 활용함으로써 긴급히 필요한 '외부적 조망(external perspective)'과 지지를 제공받을 수 있다. 문제해결 능력을 향상시키기 위해 마음자세카드를 실제 상담 장면에서 사용하는 예를 살펴보자.

(1) 개인상담을 하는 도중에 내담자가 자신의 갈등을 어떻게 해결해야 좋을지 몰라서 혼란스러워할 때, 치료자는 내담자에게 5장의 카드를 나눠준 후, 그 중에서 내담자가 현재 처한 어려움을 극복하기 위해 자신에게 가장 필요한 카드가 어떤 것인지 골라서 소리 내어 읽어보게 한다. 그리고 나서 왜 그 카드를 선택했는지 물어서 내담자로 하여금 그 이유를 설명하게 한다. 이때 치료자는 내담자의 설명을 들으며, 공감과 지지를 해주어 내담자가 스스로 문제해결을 해나갈 수 있도록 도와주어야 한다.

(2) 집단상담 도중에 집단이 어떤 갈등 상황에 봉착했을 때, 집단 리더는 마음자세카드를 각 집단원들에게 5장씩 나눠준 후, 그 중에서 지금 자신들이 처한 집단 갈등을 해결하기 위해 가장 도움이 될 만한 마음자세가 어떤 것일지 각자 한 장씩 골라보라고 말하고, 다시 발표를 하고 싶은 사람이 있으면 그 카드를 소리 내어 읽은 후, 그 카드를 선택한 이유를 설명해보라고 할 수 있을 것이다. 흔히 집단 갈등이 생겼을 때, 집단원들은 이를 무시하거나 덮어버리려는 경향이 있는데, 이런 작업을

통하여 갈등을 직면하고, 나아가서 적극적인 문제해결의 방향을 모색할 수 있게 된다.

#### 올바른 가치관 형성을 도와주기 위한 목적

오늘날 입시 경쟁위주의 학교 교육, 물질만능의 사회풍토, 그리고 가정에서 주 양육자의 빈번한 부재 등으로 인하여, 흔히 아동청소년들은 올바른 가치관과 방향성을 배우지 못한 상태에 있으며, 이로 인한 도덕적 아노미 상태, 올바른 가치관의 결여와 삶의 방향성 상실의 문제는 실로 지대하다. 마음자세카드의 내용들은 삶의 중요한 가치관과 목표들을 담고 있는 바, 아동청소년들로 하여금 올바른 가치관을 형성하고 삶의 방향성을 정립하도록 도와주는 데 매우 유용하게 사용될 수 있다.

그 방법은 매우 다양한데, 우선 가장 기본이 되는 접근법은 개인상담이나 집단상담 혹은 가족상담 등에서 자신들이 처한 고통스런 상황을 헤쳐 나가기 위해 어떤 마음자세가 필요할지, 그리고 친구들이나 다른 타인들과의 관계에서도 좋은 관계형성과 유지를 위해 어떤 마음자세가 도움이 될지 등을 마음자세카드를 통해서 스스로 생각해보고 선택해보도록 기회를 주는 것이다. 예컨대, 너무 자기주장이 강해서 친구들과 잘 못 어울리는 내담자는 '겸손'이나 '존중'이라는 카드가 자기에게 온다면, 그것을 읽으면서 스스로 뭔가를 느끼고 깨달을 수도 있을 것이며, 너무 소심해서 사람들에게 다가가지 못하는 내담자의 경우에는 '용기'나 '표현' 등의 카드를 대했을 때 뭔가를 느낄 수 있을지도 모른다.

그 다음으로는 선생님이나 집단 리더가 혹은 친구나 집단원들이 내담자의 행동이 바람직한 방향으로 일어났을 때, 그것을 마음자세

카드를 활용하여 피드백해주는 방법이다. 예컨대, 앞으로 자기가 기르고 싶은 마음자세로 ‘겸손’ 카드를 선택했던 학생에게 선생님이 학급에서 그 학생의 행동을 잘 관찰한 다음, 적절한 시점에 **“00이가 요즘 많이 겸손해진 것 같아요.”**라고 말해주거나, 또는 ‘용기’ 카드를 선택했던 학생에게는 **“00이가 요즘 많이 용감해진 것 같네요.”**라고 말해주는 방식이다. 또 다른 방법으로는 마음자세카드가 인쇄되어 있는 소책자를 이용하는 방법인데, 이것을 학급에서 학생들에게 나눠주고서, 학생들로 하여금 자신이 기르고 싶은 마음자세를 매달 한 개씩 새롭게 정해서 발표하고, 월말에 그 실천한 결과를 발표하게 하는 방법이다. 학생들 간에 서로가 기르고 싶은 마음자세가 어떤 것인지에 대해서도 잘 들어보고, 서로 피드백해주게 하는 것도 좋은 방법이다.

### 결과 및 논의

마음자세카드를 실제 학교현장과 소아클리닉, 병원, 개인상담실, 청소년캠프 등에서 아동청소년들을 대상으로 약 2년에 걸쳐 다양하게 시행하여 보았다. 저자가 직접 시행한 것들도 있고, 다른 치료자들이 시행한 것들도 있다. 아래에 그 동안의 결과들을 간단히 소개하고, 논의를 하고자 한다.

아동청소년들의 경우 마음자세카드를 보면 대부분 처음부터 강한 호기심과 흥미를 보였다. 그것은 마음자세카드가 그들에게 친숙한 ‘카드’의 형태를 띠고 있었고, 또한 각각의 카드마다 서로 다른 캐릭터 그림들을 그려 넣음으로써 더욱 관심을 끌었기 때문이었던 것 같다. 게다가 집단 작업을 할 때는 카드를 서로

에게 선물을 주는 방식으로 상호피드백을 유도함으로써, 집단원들 간의 친밀감과 관계형성을 촉진시켜주는 데 긍정적인 작용을 한 점도 한 원인이었던 것 같다.

아동청소년들은 또한 대부분 마음자세카드의 내용에 대해서도 긍정적인 반응을 보였다. 그들은 카드를 받아들면 자세히 읽어보고, 그 의미를 되새기는 모습이였다. 물론 가끔 모르는 단어가 나올 때도 있었지만, 그런 경우에는 상담자에게 물어서 해결하는 모습이였다. 마음자세카드를 개인 상담에서 사용할 경우에, 예상했던 대로 상담시간에 언어적 반응이 서툴거나 거부적이었던 청소년들이 자기개방을 하는데 도움을 많이 받는 모습이였다.

예컨대, 학교에 흥미를 잃고 자주 결석하는 청소년인데 어머니에게 이끌려 상담실에 와서 주로 어머니가 말을 하고 본인은 거의 말을 하지 않던 청소년이 마음자세카드를 뽑게 했을 때, 갑자기 자기개방이 많아지면서 스스로 여러 가지 상담주제를 찾아낸다거나, 자기 자신에 대해 부정적인 시각이 많았던 청소년이 마음자세카드를 통해서 자신의 긍정적인 측면을 발견해내는 등의 현상이 나타났다. 그리고 자신의 감정을 억압하여 잘 알아차리지 못하던 청소년들이 마음자세카드를 갖고서 이야기하는 도중에 자신의 슬픈 감정을 인정하고 수용하게 되었다는 사례보고들도 있었다.

개인상담에서 마음자세카드의 사용의 이점은 무엇보다도 청소년들의 자발성이 높아졌다는 것이다. 그것은 아마도 스스로 카드를 선택하는 과정에서 자연스럽게 상담주제를 함께 찾아내게 되기 때문인 것으로 보인다. 이는 청소년상담이 종종 상담자의 개입이 자기도 모르는 사이에 어른들의 “잔소리” 같은 것으로 변질되어, 내담자들의 거부반응을 초래하

면서 상담관계의 파열로 이어진다는 사실을 두고 볼 때, 매우 고무적인 현상이다. 마음자세카드의 사용은 자연스럽게 상담자의 역할을 내담자를 뒤따라가면서 받쳐주면서 경청하고 공감하는 방향으로 이끌어주는 긍정적인 효과가 있는 것 같다.

물론 개인상담 장면에서 마음자세카드의 사용이 별로 효과가 없는 경우도 있었다. 예컨대, 지적수준이 너무 낮거나 자폐성향이 있는 청소년들의 경우 카드의 추상적인 개념들을 잘 이해하지 못하거나, 아예 관심을 갖지 않는 경우들이 있었다. 그리고 가끔 심한 품행 장애가 있는 청소년들의 경우 아예 어떤 도구든 거부하는 모습을 보이기도 했다. 또한 글을 읽을 줄 모르는 노인들의 경우에도 마음자세카드를 시행하기에 어려움이 있었다(석미란, 2010).

대체로 아동청소년들의 개인상담과 집단상담에서 마음자세카드는 내담자의 자기개방을 촉진시켜주고, 또한 내담자가 부정적인 데 초점을 맞추고 있을 때, 긍정적인 시각을 갖게 도와주며, 상담자와 내담자간에 긍정적인 피드백을 할 수 있는 기회를 제공해주었으며, 어려운 문제 상황에 처했을 때 문제해결의 실마리를 제공하는데 도움이 되었다는 보고들이 있었다(이지현, 2010; 오지혜, 2010b).

집단장면에서의 마음자세카드 사용에 대한 다양한 긍정적 보고들이 있었는데, 여기서는 한 상담자가 아동용 우울척도 CDI에서 20점 이상인 학생들을 선발하여 시행한 우울한 여중생 집단에서의 경험만을 간추려 보고 한다(오지혜, 2010a).

상담자는 마음자세카드가 집단초기의 라포 형성에 무척 도움이 되었다는 보고를 했다. 즉, 첫 시간에 여중생들에게 각자 자기가 기

르고 싶은 마음자세를 한 장씩 골라보라는 지시를 했는데, 카드를 한 장씩 뽑은 학생들은 금방 신이 나서 마치 게임을 할 때처럼 집단 분위기가 들뜨면서 살아났다고 한다. 처음에 표정도 어둡고 무기력하고 지친 모습들의 학생들이었는데, 금세 전혀 딴 사람들이 되어서 속마음을 털어놓기 시작했다고 한다.

A라는 학생은 자신은 ‘효성’이라는 마음자세를 기르고 싶다고 발표하였다. 그래서 상담자가 그 이유가 무엇인지 물었는데, 자신이 요즘 들어 엄마에게 짜증을 많이 부리고, 엄마에게 화를 내거나, 심지어 같이 싸우게 되는 경우까지 있는데 그러면 안 된다는 걸 알면서도 잘 되지 않아 힘들었다고 했으며, 그래서 효성을 길러 엄마에게 그렇게 대들고 싶지 않다는 자기개방을 했다고 한다. A의 이러한 자기개방은 다른 집단원들의 자기개방을 촉진시켜주었고, 집단은 금세 1회기부터 의미 있는 작업집단으로 발전해나갈 수 있었다고 한다.

이후 상담자는 집단원들끼리 둘 씩 짝을 지어 서로 마음자세카드를 사용하여 대화를 나누게 하고, 서로에게서 발견한 마음자세를 카드로 선물하면서 피드백을 주게 하거나, 인간관계의 갈등상황을 적어놓은 질문지를 놓고서 마음자세카드를 사용하여 그 답을 찾아보게 하고, 서로 토론을 하면서 문제해결능력을 길러주는 방법을 사용하기도 했다고 한다. 이 과정에서 서로 간에 친밀감이 더욱 높아졌으며, 문제해결상황에서 어려움을 겪는 친구들을 도와주려는 친사회적행동도 많이 증가하는 것을 볼 수 있었다고 한다.

회기가 진행될수록 참가자들이 마음자세카드를 활용하는 데 있어서 점점 더 분화된 능력을 개발하는 것도 볼 수 있었다고 한다. 즉,

처음에는 피상적인 행동관찰에 근거하여 피드백을 하던 것이 차츰 서로의 내면에 대한 좀 더 깊은 관찰이 이루어졌으며, 또한 사용하는 언어들도 훨씬 더 정교해지는 모습이었다고 한다. 이런 현상은 중반이 지나서 5회기 때쯤부터 더욱 뚜렷이 나타나면서 서로의 내면에 대한 근거를 바탕으로 마음자세 카드를 골라서 피드백하는 모습을 보였다고 한다. 그리고 피드백의 내용도 초기에는 서로 충고나 지적을 서슴없이 하던 모습들에서 중기 이후로는 편안하고, 온화하며, 긍정적인 피드백으로 바뀌어가는 모습들이었다고 한다. 상담자가 보기에 이는 정말 확연한 변화이자 성장이었다고 한다.

또한 아이들은 상담자가 제안하지 않은 부분에 대해서까지도 카드 활용 영역을 넓혀갔는데, 어느 날은 한 아이가 자신이 선생님에게도 카드를 쥐도 되냐고 물었다는 것이다. 상담자가 좋다고 대답했더니, 아이들 몇몇이 상담자에게 카드를 주면서 상담자의 눈을 바라보며 그 이유에 대해 말해주었는데, 가장 기억에 남는 카드로 ‘공감’과 ‘경청’이 있었고, 상담자는 아이들의 그러한 피드백에 감격했다고 한다. 아이들이 자기들에게 잘 공감해주고 잘 들어주어서 고맙다고 이야기해줘서 상담자에게 큰 힘이 되고 기뻐했다는 것이다.

상담자는 그 감격이 며칠 동안 이어졌다고 하면서 다음과 같이 술회했다. “... 그리고 아이들의 유연하고 탄력적인 사고에 대해서도 감탄했다. 정말 얼마나 아름다운 모습인가. 먼저 카드를 주고 싶다고 제안하고, 그렇게 행동하는 그 모습들! 아이들이 정말 사랑스럽고 너무 대견했다. 이어 마지막 시간에는 자기 자신이 집단상담을 하면서 생겨난 혹은 더욱 크게 자라난 마음자세를 골라보라

고 제안하였다. 자기 자신에게 피드백 하는 방법에 대해서도 경험하게 해주고 싶었다. 그러자 다른 때보다는 조금 더 고민하는 모습이었지만 카드를 고르고 이에 대해 발표하는 시간을 가졌다. 아이들은 아직 중학교 2학년, 15살이었지만 모두들 상황에 대한 분별력과 판단력을 잘 갖추어나가고 있다는 생각이 들었다. 아이들이 내가 관찰한 것과 크게 다르지 않게 자신에게 생겨난 마음자세를 고르고 표현하는 모습을 볼 수 있었다. 우울한 성향이 꽤 높은 아이들이었기에, 전반적으로 ‘즐거움’이나 ‘자유로움’ 등 한결 가벼워지고 유쾌한 마음자세카드를 고르는 모습이였다. 이렇게 자신이 얻어가는 것을 한 개의 단어로 압축하고, 그것을 친구들과 선생님 앞에서 발표함으로써 더욱 강하게 확인할 수 있는 기회라고 생각되어 만족스럽게 마지막 마무리를 할 수 있었다. 처음엔 염려도 되고 긴장도 많이 되었지만, 마음자세카드를 활용하면서, 활용하지 않았더라면 놓쳤을 많은 기회들을 붙잡고 그 순간들을 의미 있게 보낼 수 있어 굉장히 감사하고 만족스러운 시간이 되었다. 특히나 언어적인 표현이 아직 미숙한 청소년, 의욕이 많이 저하된 우울한 성향을 가진 아이들이었기에 그 효과는 더욱 더 뛰어났다고 생각이 든다. 다음 집단상담에서도 마음자세카드를 사용하겠냐고 누군가 묻는다면 나는 주저 없이 ‘그렇다’라고 대답할 것이다.”(오지혜, 2010b)

위에 소개한 집단상담의 사전 사후의 결과를 통계처리를 했는데, 우울척도, 자기존중감 등 여러 가지 척도에서 유의미한 결과가 나왔으며(오지혜, 2010a), 아직 소개하지 않은 다른 연구들에서도 마찬가지로 여러 긍정적인 결과들이 나왔다. 하지만, 그 연구들(김정규, 2009;

김진주, 2009; 이상하, 2009; 고일다, 2010; 고하나, 2010; 서명규, 2010; 이지현, 2010)은 마음자세카드만을 사용한 연구가 아니었으므로 마음자세카드의 효과에 대한 연구는 앞으로 따로 경험연구가 더 필요하다. 다만 여기에서 논의할 부분은 마음자세카드가 예상했던 바와 같이 아동청소년들의 자기존중감과 관계성 향상에 매우 효과적인 도구일 수 있다는 가능성을 확인했다는 점에 의의를 두고자 한다.

### 참고문헌

- 강두호 (2009). 도덕교육의 교과교육학적 탐구. 서울: 역락.
- 강선보, 박의수, 김귀성, 송순재, 정윤경, 김영래, 고미숙 (2008). 인성교육. 파주: 양서원.
- 강성률 (2009). 동양철학사 산책. 서울: 평단문화사.
- 강영선 외 (1974). 철학대사전. 서울: 학원사.
- 고일다 (2010). 계슈탈트 관계성 향상 프로그램 (GRIP)이 중년여성의 우울, 자기개념에 미치는 효과 및 치료요인. 성신여자대학교 석사학위논문.
- 고하나 (2010). 계슈탈트 관계성 향상 프로그램 (GRIP)을 활용한 ADHD성향 아동의 자기조절능력과 집행기능에 미치는 영향. 성신여자대학교 석사학위논문.
- 국어국문학회 (2001). 밀레니엄 새로 나온 국어대사전. 민중서림.
- 국어국문학회 (2000). 새로나온 국어대사전. 민중서관.
- 김정규, 이주용, 이상하, 이린아 (2009). 북한이탈주민들의 정서안정 및 초기적응력 향상을 위한 집단상담 프로그램개발. 남자 성인을 중심으로. 통일부 정책연구 결과보고서. 성신여자대학교.
- 김진주 (2010). 심리적 수용촉진을 위한 계슈탈트 관계성향상 프로그램(GRIP)의 개발 및 효과. 성신여자대학교 석사학위논문.
- 김진희, 김은영, 양미진 (2000). 청소년용 품성계발 프로그램 개발연구. 한국청소년상담원.
- 김현진 (2009). 내가 보기엔 이래요 - 상담인턴 교사, 상담교사, 전문상담교사 이야기. 중등 우리교육.
- 김영한, 주동범, 임성택 (2008). 청소년시설환경. 6(4) 통권 제18호, pp.77-89
- 김익달 (1974). 철학대사전. 서울: 학원사.
- 김정규 (1995). 계슈탈트치료. 창조적 삶과 성장. 서울: 학지사.
- 남영신 (2008). 한플러스 국어대사전. 성안당.
- 네이버사전. <http://100.naver.com/>
- 도널드 드 마르코 (2006). 미덕이야기. 송은경역. 서울: 카톨릭 출판사.
- 두산동아편집부 (2008). 동아 새국어사전. 서울: 두산동아.
- 문용린 역 (2000). 콜버그의 도덕성 발달이론. 서울: 아카넷.
- 박재주 (2008). 덕의 통합성과 통합적 접근의 도덕교육-아리스토텔레스의 실천지와 공자의 의(義)와 서(恕) 개념의 측면에서. 한국윤리교육학회 윤리교육연구 15권 169-192.
- 변종환 (2009). 명심보감의 내용 분석. 창원대학교 석사학위논문.
- 서명규 (2010). 군대부적응 병사들의 적응을 위한 계슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)의 개발 및 효과 - 보호관심 병사를 중심으로. 성신여자대학교 석사학위논문.
- 송석재 (2008). 도덕성 분석을 통한 절제교육

- 방안 연구. 한국윤리교육학회 윤리교육연구 15권. 290-306.
- 송재운 (1998). 덕성함양의 전통적 방법론. 한국정신문화연구원.
- 신현우 (2009). 도덕과 교육과정. 파주: 한국학술정보.
- 심정보 (2002). 덕윤리학의 관점과 도덕교육의 통합화를 위한 시도. 한국도덕교육학회. 도덕교육연구 14(1) 71~107.
- 앙트레 콩트 - 스폵 빌 (1997). 미덕에 관한 철학적 에세이. 조한경 역. 서울: 까치글방.
- 오지혜 (2010a). 게슈탈트 관계성 향상 프로그램 (GRIP)이 우울성향 중학생의 우울, 정서조절, 학교부적응에 미치는 효과. 성신여자대학교 석사학위논문.
- 오지혜 (2010b). 마음자세카드 사용후기. 게슈탈트미디어 자료실. [www.gestalt.co.kr](http://www.gestalt.co.kr); [www.gestaltmedia.co.kr](http://www.gestaltmedia.co.kr).
- 윌리엄 베네트 (1994). 최홍규 역. 미덕의 책. 서울: 평단문화사.
- 이계학. 지교헌. 송재운. 송환룡. 사미자 (1998). 덕성함양의 전통적 방법론. 한국정신문화연구원.
- 이상하 (2009). 비행청소년을 위한 게슈탈트 집단치료의 효과 및 치료요인 - 공격성과 대인관계능력을 중심으로. 성신여자대학교 석사학위논문.
- 이지현 (2010). 게슈탈트 대인관계 향상프로그램 (GRIP)이 우울성향 중학생의 우울, 자기개념, 대인관계에 미치는 효과. 성신여자대학교 석사학위논문.
- 장태희 (2008). 제7차 교육과정과 제7차 개정 교육과정의 방향 비교 분석: 도덕과 중심으로. 공주대학교 석사학위논문.
- 차미란 (2005). 德性과 心性: 덕 윤리학과 성리학의 관점. 도덕교육연구 17(1), 25-43.
- 편상범 (2009). 행복은 도덕과 갈등하는가? 서울: 민음인.
- 한용운 (2005). 채근담. 마음의 사색. 성각스님 번역. 서울: 도서출판 부글북스.
- Abel, D. C. (1989). *Freud on instinct and morality*. New York; Suny Press.
- Bandura, A. (2002). Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Moral Education*, 31(2), 101-119.
- Blankertz, S. & Doubrawa, E. (2005). *Lexikon der Gestalttherapie*. Wuppertal: Peter Hammer Verlag.
- Calgary Board of Education. (5 June 2007). *END 5: Character monitoring report*.
- Chen, Y. H. (2008). *A 'De-moralising' Curriculum under a Value-pluralistic Society in Taiwan*. The Third Conference of the Asia Pacific Network for Moral Education.
- Chomsky, N. (2006). *Language and mind* (3rd ed.). New York: Cambridge University Press.
- Church, J. (2003). *The definition, diagnosis and treatment of children and youth with severe behaviour difficulties: A review of research*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.
- Cicchetti, D., Toth, S. L., & Maughan, A. (2000). An ecological-transactional model of child maltreatment. In A. J. Samenoff, M. Lewis & S. M. Miller (Eds.), *Handbook of Developmental Psychopathology* (pp. 689-722). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Cilin, L. (2008). *The Morality*. The Third Conference of the Asia Pacific Network

- for Moral Education.
- Cloninger, C. R. (2004). *Feeling good: The science of well-being*. New York: Oxford University Press.
- Corey, M. S. & Corey, G.(2000). *Groups: Process and Practice*. 집단상담. 과정과 실제: 김명권, 김창대, 박애선, 전종국, 천성문 공역. 서울: 시그마프레스.
- Dixon, J. (2005). To investigate the Virtues Project as developed by Linda Popov Dan Popov and John Kavelin. Sabbatical report to the New Zealand. p. 29. Ministry of Education.
- Dover, K. J. (1994). *Greek popular morality in the time of Plato and Aristotle*. California: Hackett Publishing Company Inc.
- Drake, C. (2008). *Values Education for Citizens of a Diverse and Globalizing World*.
- The Third Conference of the Asia Pacific Network for Moral Education.
- Ensor, R., & Hughes, C. (2008). Content or connectedness? Mother-child talk and early social understanding. *Child Development*, 79(1), 201-216.
- Fenstermacher, G. D., Osguthorpe, R. D., & Sanger, M. N. (2009). Teaching Morally and Teaching Morality. *Teacher Education Quarterly*, vol. 36. number 3. p7-19.
- Fonagy, P., & Target, M. (2003). Evolution of the interpersonal interpretive function: Clues for effective preventive intervention in early childhood. In S. W. Coates, J. L. Rosenthal & D. S. Schechter (Eds.), *September 11: Trauma and human bonds* (pp. 99-113). New York: The Analytic Press/Taylor & Francis Group.
- Forehand, R. (1999). Clinical Child and Developmental-Clinical Programs: Perhaps Necessary But Not Sufficient? *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 28(4), 476 - 481.
- Fuhr R, Sreckovic M, Gremmler-Fuhr M (Hg) (1999). *Handbuch der Gestalttherapie*. Göttingen, Hogrefe.
- Fumiyuki (2008). *Education Japan*. The Third Conference of the Asia Pacific Network for Moral Education.
- Gilligan, C. (1993). *In a different voice : psychological theory and women's development*. Cambridge, Mass. : Harvard University Press.
- Greenslade, F. (2007). *Teachers, virtues circles and holistic professional development: A study of teachers' experiences of virtues praxis*. University of Auckland, New Zealand.
- Hancock. D. (2008). *The Virtues Project*. The Third Conference of the Asia Pacific Network for Moral Education.
- Haidt, J. (2001). The emotional dog and its rational tail: A social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological Review*, 108(4), 814-834.
- Haidt, J., & Joseph, C. (2004). Intuitive ethics: How innately prepared intuitions generate culturally variable virtues. *Daedalus*, 133(4), 55-66.
- Hunter, B. (2009). Academic Instructors or Moral Guides? Moral Education in America and the Teacher's Dilemma. *A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*. p125-130.
- Hycner, R. H. (1985). Dialogical Gestalt Therapy. An initial proposal. *The Gestalt Journal*, 8(1), 23-49.
- Hycner, R. H. (1993). *Between Person and Person*.

- New York: The Gestalt Journal Press, Inc.
- Lee, C. M. (2004). Changes and Challenges for Moral Education in Taiwan. *Journal of Moral Education*, p575-595.
- Mikhail, J. (2007). Universal moral grammar: Theory, evidence and the future. *Trends in cognitive Sciences*, 11(4), 143-152.
- Noam, G. G. & Wren, T. E.(editors) (1993). The moral Self. New Baskerville: MIT Press.
- Oaklander, V. (1988). *Windows to our Children*. 아이들에게로 열린 창. 김정규, 윤인, 이영이 공역(2006). 서울: 학지사.
- Patton, D. W. (2007). *The Effect of The Virtues Project on Social, Withdrawn, and Antisocial Behaviour of Nine 3½ to 4-year-olds in a Preschool*. University of Canterbury, Christchurch, New Zealand.
- Patton, D. W. (2009). *Early childhood moral development through language*. Asia Pacific Network for Moral Education Conference. "Interdisciplinary perspectives on moral Education" Seoul National University, Republic of Korea.
- Perls, F., Hefferline, R., & Goodman, P. (1951). *Gestalt Therapy: Excitement and Growth in the Human Personality*. New York: Julian Press.
- Perls, F. (1969a). *Ego, Hunger and Aggression*. New York: Vintage Books.
- Perls, F. (1969b). *Gestalt Therapy Verbatim*. Moab, UT: Real People Press.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. New York: Oxford University Press.
- Polster, E. & Polster, M. (1974). *Gestalt Therapy Integrated*. New York: Vintage Books.
- Polster, E. (1995). Lecture during a Gestalt therapy workshop held in July, 1995 at San Diego Gestalt Therapy Institute.
- Polster, E. (2006). *Uncommon Ground*. Arizona: Zeig, Tucker, & Theisen, Inc.
- Popov, L. K., Popov, D., & Kavelin, J. (1997). *The family virtues guide: Simple ways to bring out the best in our children and ourselves*. New York: Plume-Penguin.
- Popov, L. K. (2000). *The Virtues Project educator's guide*. Torrence, CA: Jalmar Press.
- Schweppenhauser, G. (1988). *Nietzsches Überwindung der Moral: Zur Dialektik der Moralkritik in Jenseits von Gut und Bose und in der Genealogie der Moral*. Berlin: Konigshausen & Neumann (1988).
- Stumm, G. & Pritz, A. (2000). *Wörterbuch der Psychotherapie*. Wien New York: Springer.
- Stumm, G. & Pritz, A. (2005). *Personenlexikon der Psychotherapie*. Wien New York: Springer.
- Virtues Project Trust Board. (2006). *Virtues Project Aotearoa New Zealand*: Home.
- Wang, X. (2008). *Moral Education, Human Rights and Justice*. The Third Conference of the Asia Pacific Network for Moral Education.
- Weischedel, W. (1990). *34 grosse Philosophen in Alltag und Denken*. Muenchen: Nymphenburger Verlag.
- Xu, Y. (2008). *Moral Education in Transformation: Context and Contextualization*. The Third Conference of the Asia Pacific Network for Moral Education.

- Yalom, I. D. (1995). *Theory and Practice of Group Psychotherapy*. New York: Basic Books.
- YBM si-sa(2003). 대한민국 나라말사전. YBM si-sa.
- Yontef, G. M. (1993). *Awareness, Dialogue and Process: Essays on Gestalt Therapy*. New York: Gestalt Journal Press, Inc.
- Yontef, G. M. (2002). The Relational Attitude in Gestalt Therapy Theory and Practice. *International Gestalt Journal*, 25(1), 15-35.
- Zhao. Z. (2008). *New Pedagogical Approaches to Moral Education in the People's Republic of China*. The Third Conference of the Asia Pacific Network for Moral Education.
- Zhang, J. H. (2008). *Moral Attention: Bridging the Gap in Chinese Moral Education*. The Third Conference of the Asia Pacific Network for Moral Education.
- Changes and Challenges for Moral Education in Taiwan

원고접수일자 : 2010. 4. 5.

게재확정일자 : 2010. 9. 17.

## **Applicability of Virtues cards in Gestalt therapy for Improvement of Self esteem and Relationship of Korean Adolescents**

**Jung-kyu Kim**

Department of Psychology, Sungshin Women's University

The Virtue Project(VP), which has received positive resonances from many countries, was introduced to develop a Gestalt Relationship Improvement Program that would help teachers and professional counselling teachers, or volunteer counsellors, peer counsellors in their work with adolescents in the school settings, followed by explanation of the philosophical and psychological implications thereof and then the psychological theories of moral and theories of the moral development together with the moral education were explored. And then the effects and limitations of virtue education by means of the VP was discussed. The virtue concept in the light of Gestalt Therapy was reviewed and the ideas were suggested to support building virtue utilizing VP. On the basis of such research, the background of development of Mind Attitude Cards(MAC) and the method of using them were explained. Finally the results of practice of MAC were reported followed by comments.

*Key words* : *Virtues Project, Gestalt therapy, morality, moral education, virtue*