

용서 심리이론과 교육프로그램에 관한 개관연구

박 종 효¹⁾

서울대학교 교육연구소

본 연구는 용서에 대한 발달심리학적 이론과 교육프로그램을 소개하는 개관연구이다. 용서는 대인관계로 인해 상처받은 사람들이 가해자에 대한 복수심이나 분노감정을 줄이고 공감이나 이해를 증가시킴으로써 심리적 적응과 안녕감을 회복하는 자조적 심리과정이다. 본 연구에서는 연령이 증가함에 따라 용서에 대한 추론능력이 어떻게 발달하는지를 살펴보고 용서에 이르는 일련의 심리적 과정에 대해 논의하였다. 최근 들어 용서에 대한 이해는 교육 프로그램을 통해 더 확장되고 있다. 특히 성인연구에서 얻어진 용서의 효과가 아동과 청소년에게서도 나타날 수 있는지에 대한 관심이 증가하고 있다. 이에 용서교육 프로그램의 효과성 연구를 살펴보고 이를 토대로 용서교육 프로그램의 주요특징에 대해 정리하였다. 마지막으로 용서에 관한 추후 연구를 제안하였다.

주요어 : 용서, 용서추론의 발달단계, 용서 심리과정 모형, 용서교육 프로그램

1) 교신저자 : 서울대학교 교육연구소 연구원 (E-Mail : jonghyop@hanmail.net)

I. 서론

일상생활을 하면서 우리는 누군가로부터 종종 상처를 받게 된다. 우리의 상처는 쉽게 잊어버리거나 무시할 수 있을 정도로 경미한 경우도 있지만 어떤 경우에는 증오와 분노로 인해 일상적인 삶을 방해할 만큼 심각하기도 하다. 용서는 대인관계로 인해 경험하는 상처를 긍정적이고 건강하게 극복하는 심리과정이다. 용서는 가해자에게 보복하거나 위해를 가하기 보다는 오히려 그를 이해하고 공감할 뿐 아니라 우호와 선의를 실천하는 이타적인 행동이다(Enright, 2001; McCullough & Pargament, 2000).

이러한 특성으로 인해, 용서한 사람들은 심리적 고통으로부터 벗어나 안녕감을 느끼고 신체적으로나 정신적으로 건강해지는 긍정적인 결과를 경험하게 된다. 이러한 용서의 효과는 상관 분석과 실험 처치와 같은 경험적 검증을 통해 확인되어 왔다. 즉 용서 반응이나 용서하지 못하는 반응(예. 적대감, 분노)은 신체 및 정신 건강과 유의하게 관련있다. 또한 실험 처치의 연구는 용서가 건강 향상에 긍정적인 영향을 미칠 수 있음을 보여 주었다. 이러한 효과는 청소년부터 노인, 부모자식 관계에서 부부 관계, 성폭행을 포함한 심각한 상처, 암이나 심장병을 앓고 있는 임상 집단을 대상으로 한 연구에서도 반복적으로 확인되었다(박종효, 2003; Coyle & Enright, 1997; Lin, Mack, Enright, Krahn, & Baskin, 2004; McCullough, Rachal, Sandage, Worthington, Brown, et al., 1998; McCullough & Worthington, 1997).

용서에 관한 관심이 본격화되면서, 우리나라에서도 몇몇 학자들을 중심으로 용서에 관한 이론적 및 경험적 연구가 수행되었다. 용

서추론 발달에 관한 연구(오영희, 1990), 용서와 정신건강사이의 관련성 연구(오영희, 2004), 성인을 대상으로 한 용서처치 연구(김광수, 2002), 학교폭력의 공격적 피해자 청소년을 대상으로 한 처치연구(박종효, 2002) 등이 그 대표적인 예이다. 또한 몇편의 개관연구는 용서와 건강사이에 어떤 관련성이 있으며 어떤 생리적 과정과 심리·사회적 기제를 통해 이러한 관련성이 가능한지를 보여주거나(박종효, 2003) 혹은 현재까지 용서연구가 어떻게 진행되어 왔고 앞으로 어떤 방향으로 나아가야 하는지를 다루고 있다(김광수, 2001, 2004).

용서의 효과가 널리 알려지면서, 사람들은 용서가 무엇인지, 사람마다 용서를 어떻게 이해하고 있는지, 용서는 어떤 과정을 거쳐 이루어지는지 등, 용서에 관한 발달심리학적 질문들을 제기하기 시작하였다. 더 나아가 어떻게 하면 용서할 수 있도록 도울 수 있는지, 아동이나 청소년에게도 용서경험이 가능한지, 용서를 하는 데 필요한 선행조건과 특성은 무엇인가 등에 관한 실천적 관심 역시 증가하고 있다.

이러한 질문에 답하기 위해서, 본 연구는 용서에 관한 발달심리학적 이론과 교육 프로그램을 소개하였고, 이는 용서에 대한 이해의 지평을 넓히는 데 기여할 수 있을 것이다. 특히 아동과 청소년을 대상으로 이루어진 용서연구의 개관은 실천연구의 이론적 토대가 될 것이다. 마지막으로 이러한 관점에 근거한 추후연구를 몇 가지 제안하였다.

II. 용서 심리이론의 고찰

용서란 무엇인가?

사람들은 용서에 대해 다양한 생각을 갖고 있으며 그 중 상당 부분은 잘못된 믿음이나 신념 혹은 사고에 기반을 두는 경우가 많다. 대부분의 사람들이 이해하는 용서는 자신에게 일어났던 일을 그저 잊어버리거나 가해자에 대한 증오나 분노에 대해 무관심하거나 주의를 두지 않는 것 정도로 이해한다. 때로는 자신이 잘못을 저지른 사람보다 도덕적으로 우월한 사람임을 보여주는 증거로서 용서를 고려하기도 한다. 이러한 소극적 혹은 자기중심적 사고나 감정은 진정한 용서 개념과 거리가 멀다. 반대로 어떤 사람들은 용서를 지나치게 확대하여 잘못을 저지른 사람과 화해하거나 그 사람이 저지른 잘못을 정당화하는 것으로 간주하기도 한다. 이러한 생각이나 태도 역시 진정한 용서는 아니다.

잘못된 용서 개념은 사람들로 하여금 용서하지 못하게 하기도 하고 때로는 용서했다고 믿지만 실제로는 용서로 인해 얻을 수 있는 다양한 심리적 안녕감이나 정신적 평안을 갖지 못하기도 한다. 예를 들어, 용서한다고 해서 반드시 가해자와 화해할 필요는 없다. 용서는 대인관계의 회복을 목표로 하는 것이 아니기 때문에 상대방의 태도나 행동과 무관하게 용서할 수 있다. 반면에 용서하지 않더라도 모종의 이해관계나 다른 이유로 인해 화해하기도 한다. 또한 용서했다고 해서 상대방이 저지른 잘못이 정당화되지는 않는다. 용서는 사람을 대상으로 하는 것이며 그 잘못된 행동은 도덕적으로나 법적으로 비난받고 책임져야 할 부분이기 때문이다.

그렇다면, 진정한 용서란 무엇인가? Enright와 그의 동료는 다음과 같이 용서를 정의한다.

용서란 우리가 누군가로부터 부당하게 대우를 받아 심리적 상처를 입게 되었을 때, 잘못을 저지른 사람에게 분노나 적대심을 갖는 것은 당연하다. 하지만 이러한 분노나 적대심을 극복하고 오히려 그 사람에게 동정심과 자비, 그리고 사랑을 베풀려고 노력하는 것이 바로 용서이다. 잘못을 저지른 사람이 그럴 만한 자격이 없어도 우리는 용서할 수 있다(Enright & Fitzgibbons, 2000, p.29).

McCullough와 Worthington(1995)에 의하면, 용서는 부정적인 정서를 가질 권리를 자발적으로 포기하는 것 그 이상으로서, 피해자가 가해자를 동정과 자비, 사랑으로 바라봄으로써 부정적 정서나 사고를 줄여가는 인지적, 정서적, 행동적 현상이다.

용서에 관한 두 가지 정의는 공통적으로 피해자가 가해자에게 분노감정을 느끼는 것은 당연하며 정당한 것임을 강조한다. 그럼에도 불구하고 가해자에 대한 부정적 정서나 사고를 줄이고 동정이나 공감과 같은 긍정적 정서나 사고를 증가시키는 것이 바로 용서라고 정의한다. 결국 용서한 사람은 더 이상 가해자에게 분노나 적대감을 느끼기 보다는 그에 대해서 긍정적인 사고, 정서나 태도를 갖게 된다. 이러한 변화로 인해, 용서는 가해자나 피해자 모두에게 가장 바람직한 결과를 이끌 수 있으면서 대인관계 갈등을 성공적으로 해결하는 가장 효과적인 방법이 될 수 있다.

용서연구를 비판하는 사람들 중에는 용서가 정의를 실현하지 못하는 약자들의 합리화 과정으로 폄하하기도 한다. 이들은 용서와 정의를 상충하는 개념으로 이해한다. 그들의 관점에서 보면, 용서는 부당함이나 억울함을 전제

로 하는 상황에서 정당한 분노나 복수를 없애므로써 가해자의 책임이나 처벌이라는 교정적 절차를 포기하도록 만든다. 하지만, 정의와 용서라는 두 개념은 공존할 수 있으며 그렇게 되어야 한다. 현실적으로 정의 없는 용서나 용서 없는 정의는 온전하게 그 힘을 발휘하기 어렵다. 추후연구에서는 정의와 같이 관련 개념과의 관계 속에서 용서의 의미를 분명하게 밝히려는 노력이 시도되어야 할 것이다.

용서추론의 발달단계

심리학에서 용서에 관하여 가장 먼저 언급한 사람은 피아제(1932)이다. 그는 자신의 책에서 정의개념과 대비하여 용서개념을 ‘완벽한 상호성(infinite reciprocity)’으로 정의하였다. 완벽한 상호성으로서 용서개념에 의하면, 우리 모두는 과거에 누군가로부터 자신의 잘못에 대해 용서받았거나 앞으로 용서받을 수 있기 때문에 우리도 자신에게 잘못을 저지른 사람을 용서해 주어야 한다.

이러한 가설적 개념을 최초로 경험적으로 검증한 학자는 Enright와 그의 동료들이다(Enright, Santos, & Al-Mabuk, 1989). 그들은 콜버그의 도덕추론 발달이론을 모형으로 삼아 용서연구를 수행하였다. 이들은 콜버그의 하인즈 딜레마와 탈옥수 딜레마를 사용하여 용서 발달단계를 탐색하고 구성하였다. 용서에 관한 추론을 끌어내기 위해서 딜레마의 마지막 부분을 다음과 같이 수정하였다.

약사는 하인즈가 약을 훔칠 것이라고 예상하였다. 그래서 약사가 아무도 찾을 수 없는 곳에 약을 숨겼다. 결국 하인즈의 아내는 죽게 되었다. 하인즈는 깊은 슬픔

에 빠졌고 약을 숨겨서 아내를 죽게 한 약사에게 심한 분노를 느꼈다.

이 딜레마를 이용하여 각 단계를 반영하는 질문을 만들고, 참여자들에게 용서가 무엇인지, 어떤 조건에서 용서가 일어날 수 있을지에 관하여 인터뷰하였다. 부록 1은 참여자의 반응을 단계별로 정리하였다(Enright et al., 1989; Enright, 1991).

첫 번째 단계는 **보복으로서의 용서**이다. 어린 아동들은 용서와 보복을 동일한 것으로 이해한다. 즉 이들은 잘못을 저지른 사람은 반드시 벌을 받아야한다고 믿는다. 가해자가 벌을 받고 나면 자신도 용서할 수 있다고 생각한다. 대략 유치원생이나 초등학교 저학년 학생들이 이 유형에 속하며 이들은 ‘눈에는 눈, 이에는 이’라는 속담이 의미하는 바로서 용서를 이해한다고 볼 수 있다. 만일 A가 B의 팔을 쳤다면 B가 A의 팔을 한 대 치고 나서야 비로소 용서를 할 수 있게 된다.

두 번째 단계는 **사과나 뉘우침을 전제로 한 용서**이다. 이 단계의 아동들은 용서할 수 있으려면 잘못된 사람이 사과를 하거나 잘못을 뉘우쳐야 한다고 주장한다. 아동들은 사과하지 않으면 절대 용서할 수 없다고 생각한다. 진정한 용서는 상대방의 태도나 행동과 무관하게 이루어질 수 있으며 무조건적인 도덕적 사랑에 기반하고 있다는 사실과 대비하여, 이러한 사고는 조건적 용서라고 불린다. 이러한 조건적 용서는 대략 초등학교 고학년 학생들에게 자주 볼 수 있다.

세 번째 단계는 **가족이나 친구의 의견이나 압력으로 용서**하는 것이다. 중학생이나 고등학생은 가족이나 친구들이 가지고 있는 용서에 대한 의견이나 생각에 상당히 의존한

다. 만일 본인이 사랑하고 의지하는 사람들(친구나 가족)이 용서하지 말라고 한다면 청소년들도 용서하기를 꺼리게 된다. 반면에 자신에게 중요한 누군가가 용서하라고 권하거나 용서를 직접 실천하고 보여준다면, 이들이 용서할 가능성은 상당히 높아진다. 이 시기 청소년들은 용서에 관한 한, 자신이 주체가 되지 못하기 때문에 좋은 용서 모델을 갖는 것은 용서를 이해하고 실천하는 데 결정적이다. 특히 가족보다 또래친구의 압력과 의견이 가치 판단이나 의사결정에 중요한 역할을 담당한다.

네 번째 단계는 **사회적 가치나 종교적 신념으로서 용서**이다. 성숙한 청소년들은 대인관계보다는 사회적 혹은 종교적 가치로서 용서를 받아들이기 시작한다. 그렇다고 해서 이들이 사회적 혹은 종교적 가치나 권위 때문에 맹목적으로 용서를 중요시하는 것은 아니다. 청소년들은 사회체제를 대표하는 권위자들이 개인적으로 어떤 결정을 내리는지 주목하게 된다. 이들의 조언과 가치가 청소년들에게 실질적으로 영향을 미치기 위해서는 권위자에 대한 믿음이 전제되어야 한다. 이 단계에 속한 청소년들은 사회적 지도자나 종교적 권위자의 명령으로서 용서를 받아들이기 보다는 그 이면에 숨겨있는 심오한 이유를 이해할 수 있게 된다.

다섯 번째 단계는 **용서를 하고 나면 유익한 결과를 얻을 수 있다는 믿음**에서 기인된다. 청소년 혹은 성인 중에는 용서하기 위한 선행조건(예, 사과하거나 후회하는 모습, 친구나 가족으로부터 용서 권유)보다는 용서하고 나서 어떤 일이 일어나는가에 관심을 기울이게 된다. 이 단계의 사람들은 용서를 하고 난 후, 그 사람과의 관계가 회복될 수 있거나

자신이 더 이상 고통 받지 않을 수 있다는 등, 용서에 대한 긍정적 기대를 갖게 된다. 자신과 다른 사람에게 좋은 결과를 초래할 수 있다고 판단하여 용서하길 결심하는 청소년들이나 성인들이 바로 이 단계를 대표한다.

여섯 번째 단계는 **무조건적인 도덕적 사랑으로서 용서**이다. 무조건적인 사랑으로서 용서를 실천하는 사람은 가해자와 피해자의 행위를 구분할 수 있으며 그의 잘못에도 불구하고 가해자를 인간적으로 존중하고 사랑할 수 있다. 이러한 사고과정은 긍정적 결과에 대한 기대로서 용서를 이해하는 다섯 번째 단계와 구별된다. 이 단계에 속한 사람들은 용서를 진정한 인간존중과 도덕적 사랑으로 이해하고 더 나아가 자신보다는 다른 사람을 돕는 이타적 행동으로 받아들인다.

이러한 발달단계는 우리나라 아동과 청소년들을 대상으로도 확인되었다(Park & Enright, 1997). 특히 이들은 콜버그의 딜레마 외에도 친구사이의 갈등을 주제로 한 실생활 딜레마를 통해 이러한 용서 발달단계 모형의 타당성을 보여주었다.

용서추론 발달이론은 콜버그의 발달이론의 제한점을 공유한다. 가상딜레마 상황은 일상생활에서의 용서추론이나 용서행동을 설명하는 데 적절하지 못하며 인터뷰 방식은 추론능력보다는 표현적 언어능력에 의해 영향받기 쉽다. 또한 Enright도 인정한 바와 같이(Enright & Fitzgibbons, 2000), 용서추론의 발달단계는 경성단계보다는 연성단계 혹은 인지적 유형으로 이해하는 것이 바람직하다. 따라서 용서추론 발달단계는 인지적 구성주의자(예, 피아제)가 주장하는 엄격한 의미의 경성단계의 준거에 부합하지 않는다.

용서 심리과정 모형

용서 발달단계가 용서에 대한 추론수준에 따라 사람들을 구분하였다면, 용서 심리과정 모형은 사람들이 어떤 과정을 거쳐서 용서할 수 있게 되는가를 설명하는 이론적 모형이다. 가장 대표적인 두 학자의 용서심리과정 모형을 살펴보고자 한다.

Enright 용서심리과정 모형

Enright 용서심리과정 모형(Enright Forgiveness Process Model; Enright and the Human Developmental Group, 1996, Enright, 2001)은 개방, 결심, 활동, 심화의 4수준과 20단계로 구성된다(부록 2 참조).

개방 수준에서 참여자는 자신이 경험했던 부당한 사건에 대해 탐색해보고 어느 정도 분노를 느끼는지, 그 일로 인해 자신의 삶이 어떻게 변화되었는지를 살펴본다. 우선 참여자는 심리적 고통을 극복하기 위해 어떤 방어기제를 사용하는지 살펴본다(1단계). 용서하기 위해서는 먼저 부당한 대우나 상처로 인해 자신이 얼마나 화가 났는지 인식해야 한다(2단계). 사람들이 그 사건과 관련해서 죄의식이나 부끄러움을 느낀다면 어느 정도 느끼는지 가늠해야 한다(3단계). 예를 들어 성폭력 피해자들은 피해 받는 동안 자신이 느꼈던 신체적 쾌락 때문에 심한 죄의식에 시달린다(Freedman & Enright, 1996). 사람들은 그 일과 관련해서 자신이 얼마나 많이 지쳤는지를 알게 되고(4단계) 반복적으로 그 사건을 떠올리며 괴로워하는 자신을 발견하게 된다(5단계). 그 일이 일어난 후 자신은 이렇게 괴로워하고 있는데 오히려 가해자는 어떤 고통도 느끼지 않고 잘 살고 있다는 사실을 깨닫기도 한다(6단계). 또

한 그 사건 때문에 자신이 변화되었음을 의식한다(7단계). 이런 과정을 거치면서 사람들은 상처 그 자체보다 일련의 사고 과정을 통해 더 많이 고통 받고 괴로워한다. 개방 수준의 마지막 단계에 이르면 사람들은 자신이 받은 상처와 심리적 고통에 근거하여 인생은 불공평하다는 결론에 이르기도 한다(8단계).

결심 수준을 거치면서, 사람들은 이러한 고통 때문에 혹은 이러한 고통에도 불구하고 자신에게 상처를 준 사람을 용서하기로 결심한다. 용서 결심은 일련의 과정을 거쳐서 현실화된다. 먼저 참여자들은 상처와 심리적 고통을 줄이기 위해 어떤 방법을 사용했는지 살펴보고, 이러한 방법들이 얼마나 효과적이었는지 평가해본다. 대부분의 경우, 이러한 방법들은 상처와 고통을 줄여주는 데 효과적이지 못하다는 인식에 이르게 된다(9단계). 이 때 프로그램 진행자는 한 가지 대안으로 용서를 소개하고 참여자들은 이를 진지하게 고려하게 된다(10단계). 이러한 과정을 통해 참여자는 자신에게 잘못을 저지른 사람을 용서하기로 결심하게 된다(11단계).

활동 수준은 자신에게 잘못을 저지른 사람을 새로운 눈으로 바라보는 과정으로 구성된다. 비록 용서하기로 결심했다고 해서 바로 용서할 수 있는 것은 아니기 때문에 결심한 후 다음과 같은 심리과정을 경험해야 한다. 사람들은 자신에게 잘못을 저지른 사람의 입장을 이해해 보려고 시도한다(12단계). 그 사람의 입장이 되어서 그가 경험했을 혼란, 불안, 스트레스를 이해하려고 노력함으로써(13단계) 그에 대한 동정심이나 공감을 경험한다(14단계). 또한 자신의 고통을 다른 사람들에게 전가하지 않도록 ‘고통 감내하기’를 시도한다(15단계). 여기에 이르면, 비로소 사람들은 자

신에게 잘못을 저질렀던 사람에게 보복하려고 하기보다는 그 사람이 저지른 잘못에도 불구하고 자신과 마찬가지로 존귀한 인간으로 인정하고 수용한다.

마지막으로 심화 수준에서 사람들은 그 동안 겪은 심리적 고통과 상처 속에서 새롭게 의미를 찾아낸다(16단계). 또한 자신도 누군가에게 잘못을 저질렀을지도 모른다는 생각과 함께 그 사람에게 용서를 빌어야겠다는 생각을 하게 된다(17단계). 또한 사람들은 용서를 구하는 과정에서 다른 사람으로부터 도움이나 지원을 받을 수밖에 없는 나약한 존재임을 깨닫게 된다(18단계). 사람들은 고통과 용서를 경험하면서 자신이 성숙해지고 있음을 인식하고 새로운 삶의 목표를 찾는다(19단계). 마지막으로 용서한 사람은 가해자와 가해사건에 대한 분노나 적개심 등의 심리적 고통으로부터 완전히 자유로워지는 느낌을 갖는다(20단계).

Worthington의 REACH 모형

Worthington의 REACH 모형은 회상, 공감, 이타성, 실천, 유지의 다섯 단계를 거쳐 용서에 이를 수 있다고 가정한다(McCullough & Worthington, 1995; Wade & Worthington, 2005; Worthington, 2005).

첫 번째 회상 단계는 참여자가 자신의 상처나 자신이 경험한 부당한 사건을 떠올려 보는 것이다. 피해자가 사건을 잘 떠올릴 수 있도록 프로그램 진행자는 지지적이며 무비판적인 상황을 만들어 주고 사건을 충실하게 회상하도록 격려해 준다.

두 번째 단계는 피해자가 가해자에게 공감하도록 돕는 것이다. 피해자가 자신에게 상처를 줄 수 밖에서 없었던 가해자의 상황을 고려할 수 있을 때 비로소 가해자에게 공감할

수 있게 된다. 이 단계에서는 잘못을 저지르기 직전이나 잘못을 저지르는 동안 가해자가 어떤 생각이나 감정을 가지고 있었을지 상상해 본다.

세 번째 단계에서 사람들은 공감과 함께 이타적 선물을 생각해보고 계획을 세우게 된다. 자신이 누군가에게 잘못을 저지르고 용서받았던 경험들을 떠올려 보는 것은 이 단계를 충실하게 실천하는 데 도움이 된다. 즉 자신이 용서 받았을 때 어떤 기분이었는지 회상해 본다. 이 단계에서 사람들은 건강한 의미의 겸손함과 용서해준 사람에 대한 감사함 등을 경험하게 된다. 감사와 겸손함은 잘못을 저지른 사람에게 ‘이타적 선물’을 줄 수 있도록 만드는 중심적인 기제이다.

네 번째 단계에서 참여자는 가해자를 용서하도록 결심하고 실천하게 된다. 용서 결심은 말로 혹은 글로 표현되어야 하고 이를 밖으로 드러내야 한다. 마지막으로 용서를 말이나 글로 밝히고 난 후, 사람들은 용서 습관을 유지하는 방법에 대해 고민하게 된다. 이러한 습관과 경험을 통해 용서가 생활화되고 내면화되어 인격적 요소로 승화될 수 있다.

Enright 모형과 Worthington 모형을 비교해보면 중심적인 요소인 회상, 공감, 결심 등에서 유사한 특징을 가지고 있다. 차별적인 특징을 살펴보면, Worthington 모형은 실천과 유지 단계에서 구체적인 행동전략을 강조하는 반면에 Enright 모형은 인지나 정서적 요소가 상세하고 정교하게 다루어지고 있다. 추후연구에서는 두 모형의 특징을 통합한 용서 심리과정모형이 개발될 필요가 있을 것이다.

Enright나 Worthington의 모형은 이론적으로 가정된 모형이며 아직까지 충분히 경험적으로 검증되지 못하였다. Osterndorf와 그의 동료

(1999)는 용서한 사람들에게 Enright 용서심리 과정모형의 각 단계를 대표하는 진술문을 주고, 본인의 용서경험을 떠올려가면서 각 단계를 순서 매겨보도록 요청하였다. 그 결과 이론적으로 가정된 순서와 용서경험자가 제시한 순서 사이에는 .79 정도의 상관을 얻었다. 이러한 결과는 많은 사람들이 이론적으로 가정된 순서에 따라 용서를 하지만 여전히 상당수는 그렇지 않다는 것을 보여준다. 용서하는 과정은 사람마다 혹은 사건마다 어느 정도 달라질 수 있기 때문에 용서프로그램의 개발과 실시에 앞서서 용서심리과정의 타당화와 정교화 과정이 선행되어야 할 것이다.

III. 용서교육 프로그램의 이해

보통사람들이 용서를 실천하는 것은 어려울 뿐 아니라 이를 제대로 이해하는 것 역시 불가능해 보이기도 한다. 특히 용서는 인지적 및 정서적 발달을 전제하기 때문에, 어린 학생들이 용서를 이해하지 못하나 경험할 수 없을 것이라고 생각하는 것도 일견 타당해 보인다. 그럼에도 불구하고 용서로 인해 대인관계의 갈등이나 정서적 고통이 극복될 수 있다면 아동과 청소년에게 용서를 가르치고 경험하도록 돕는 것은 충분히 가치로운 시도일 것이다.

용서는 긍정적이고 심리적으로 건강한 대응 방식이기에 아동과 청소년을 포함한 사람들의 정신건강과 적응을 돕는데 실질적으로 기여할 수 있을 것이다. 오랫동안 지속된 강렬한 분노감정은 어린 시절에 받은 상처에서 기인되는 경우가 많다. 부모나 가족에게서 받은 학대 경험, 무기력한 상황에서 경험한 외상은 사람에게 대한 신뢰나 기대를 왜곡시킴으로써

대인관계 갈등의 원인이 된다(Shields, Ryan, & Cicchetti, 2001). 이런 중요성과 필요성에도 불구하고, 아직까지 아동이나 청소년을 대상으로 한 용서프로그램 연구는 극히 드물게 진행되고 있다. 이장에서는 아동과 청소년을 대상으로 이루어진 용서 프로그램을 소개하고 연구의 효과성을 살펴보았다. 또한 예시적인 용서프로그램의 내용을 소개하고 이를 통해 용서 교육 프로그램의 주요특징을 정리하였다.

용서교육 프로그램의 효과성 연구

미국 연구

청소년을 대상으로 한 용서교육 프로그램 연구는 Hepp-Dax(1996)에 의해 처음으로 시작되었다. 그는 문제행동을 보이는 중학교 1학년 학생을 대상으로 4주 용서프로그램과 대안 프로그램을 실시하였다. 프로그램의 효과성을 검증하기 위해서 용서, 대인관계 기술, 문제행동, 자존감, 불안 검사를 실시하였다. 사후검사 점수를 비교한 결과, 용서집단 청소년의 용서점수는 통제집단에 비해 유의하게 높았지만 용서를 제외한 다른 검사에서는 이러한 차이를 발견할 수 없었다. 이 연구는 참여 학생의 동기나 특성, 프로그램의 구성과 운영에서 제한점을 가지고 있었다.

이러한 제한점을 보완하면서, Gambaro(2003)는 분노감정을 많이 느끼는 중학생을 대상으로 용서프로그램의 효과성을 검증하였다. 프로그램을 15주로 확장하고 다양한 심리사회적 적응과 학교적응 척도를 포함하였다. 또한 표준화된 분노검사를 사용하여 임상적 수준으로 분노감정을 느끼는 학생들을 선발하고 이들을 실험집단과 통제집단에 무선적으로 할당하였다. 사후검사와 추후검사 결과에 의하면, 자존

감, 불안과 우울에서는 두 집단 사이에 유의한 차이가 없었지만, 용서집단이 통제집단보다 용서점수, 학교나 교사에 대한 태도, 학부모나 또래와의 관계, 학교성적 등에서 유의하게 긍정적인 변화를 보였다.

우리나라 연구

우리나라에서는 박종효(2002)가 교정시설에 수감 중인 여자 청소년을 대상으로 용서 프로그램의 효과성을 분석하는 연구를 수행하였다. 용서프로그램에 참여한 대상자는 또래로부터 공격당할 뿐 아니라 공격하기도 하는 공격적 피해자였다. 이들은 용서 프로그램을 통해 자신을 괴롭혔던 가해자를 용서하고 동시에 자신이 괴롭혔던 피해자들에게 용서를 구하는 두 유형의 용서를 경험하였다. 이 연구는 용서의 두 과정(Enright et al., 1996)을 통합한 최초의 시도였다.

이 연구에서는 용서프로그램의 효과성을 객관적으로 검증하기 위하여 친사회 행동 프로그램과 무처치 통제집단을 포함하였다. 또한 효과성을 검증하기 위하여 자기보고 뿐 아니라 교사를 대상으로 참여 학생의 심리적 적응과 문제행동을 사전, 사후, 추후조사에서 측정하였다. 연구 결과에 의하면, 용서 프로그램에 참여한 청소년들은 대안 프로그램이나 무처치 통제집단의 청소년들에 비해 가해자를 더 많이 용서하였으며, 분노나 적대적 귀인도 유의하게 줄었고 공감능력도 유의하게 향상되었다. 더불어 공격행동이나 비행과 같은 문제행동도 유의하게 감소하는 결과를 보여주었다.

북아일랜드 연구

최근 들어, Enright와 그의 동료들은 민족전쟁으로 고통받는 북아일랜드 아동을 대상으로

용서 프로그램을 실시하고 그 효과성을 검증하는 프로젝트를 수행하고 있다(Enright Gassin, & Knutson, 2003; Knutson & Enright, 2002). 이 프로젝트는 초등학교 1학년 학생을 대상으로 하며 앞으로 12년 동안 지속적으로 교육과정을 개발하고 실시할 뿐 아니라 프로그램의 장기적 효과를 측정할 예정이다.

첫 번째 해에는 총 10개 학교 120명의 학생이 용서 프로젝트에 참가했다. 우선 실험집단에 할당된 다섯 개 학교 50명에게 용서의 기본개념을 소개했으며 통제집단의 다섯 개 학교 70명은 어떠한 처치도 받지 않았다. 첫해의 연구결과를 바탕으로 해서 볼 때, 용서집단 아동들은 통제집단에 비해 분노점수가 유의하게 낮아졌으며, 특히 사전검사에서 분노점수가 높았던 아동들이 프로그램을 통해 가장 많이 긍정적으로 변화되었다. 학급관찰자의 보고에 의하면, 용서집단 아동들은 학급친구들과 우호적인 상호작용을 보여주었지만 통제집단에서는 이러한 변화를 발견할 수 없었다. 오히려 통제집단의 아동들은 정서적인 측면에서 더 악화되었다. 즉 분노를 많이 느꼈던 아동들은 우울도 함께 경험했다. 반면에 비슷한 수준의 분노감정을 가지고 있었지만 용서교육을 받은 아동들은 이러한 증상을 보이지 않았다.

용서교육 프로그램의 실제와 주요특징

용서교육 프로그램 실제: 북아일랜드 연구

용서교육 프로그램의 예시로서 북아일랜드 프로젝트에서 활용한 교육 프로그램을 소개하고자 한다(Enright Gassin, & Knutson, 2003; Knutson & Enright, 2002). 이 프로젝트는 2002년 11월 교사 강연회로부터 본격화되었다. 연

구팀은 Suess박사의 책을 개정하여 용서교육 프로그램을 구성하였다. 예를 들어 Suess박사의 *The Butter Battle*은 두 마을에 사는 사람들의 갈등이 점차 심해져서 결국은 핵전쟁으로까지 확산되는 이야기이다. 책 전체를 통해 아동은 끝없는 보복과 그로 인한 불가피한 파괴를 보게 되며 이후에는 반대개념으로서 용서에 대해 생각해 본다. 연구팀은 이 책의 주인공인 Horton의 입을 빌어 아동들에게 영국 사람이든 아일랜드 사람이든 상관없이 사람은 모두 중요하다는 메시지를 전달하고 있다. 결국 이 프로그램을 통해 여섯 살 아이들은 인간존엄성을 이해하기 시작한다.

교육 프로그램은 주로 재구조화(reframing)라는 사회-인지적 발달 개념에 근거하고 있다 (Enright et al., 2003). 재구조화는 아동들로 하여금 모든 사람들, 비록 잘못된 사람일지라도 가치롭고 존중받아야 한다는 것을 이해하도록 돕는다. 매뉴얼을 통해 아동들은 모든 사람에게 존재하는 고유한 가치에 대해 배우게 되고 도덕적 사랑(자신보다는 다른 사람의 복지를 더 많이 고려해서 행동하는 것), 친절, 존중과 관대함을 자신의 주위사람들(자신에게 상처준 사람까지 포함해서)에게 실천하도록 배운다. 다섯가지 요소, 본질적 가치, 도덕적 사랑, 친절, 존중, 관대함에 대한 이해가 이 프로그램의 핵심 요소이다.

이 요소들은 부록 2에 제시된 모형 중 활동 수준의 주요개념이며 오늘날까지 수행된 모든 용서처치의 핵심이다. 이 개념을 가르치기 위하여 세 단계의 교육과정을 개발하였다. 우선, 용서의 맥락과 상관없이, Seuss박사의 이야기 속에서 다섯가지 개념을 소개한다. 두 번째, 다섯가지 개념을 다시 한번 소개하지만 이번에는 용서라는 맥락 속에서 다루게 된다. 세

번째는 아동 자신이 다른 사람을 용서하려고 노력하는 맥락 속에서 용서의 주요개념을 다루게 된다.

나이가 들어감에 따라 인지적 복잡성이 증가하기 때문에 용서교육 프로그램은 발달적 특성을 고려하여 제작되었다. 1학년 아동들에게는 Suess박사의 책을 활용하여 용서의 다섯가지 주제를 소개한다. 2학년 아동에게는 디즈니 이야기를 사용하여 동일한 주제를 반복한다. 3학년 아동에게는 복잡한 이야기 *The Velveteen Rabbit*나 *Rising Above the Storm Clouds*를 사용하여 배려와 용서의 개념이 어떻게 통합될 수 있는지 소개한다.

교육과정 전체에 걸쳐서, 교사들은 학생들에게 용서를 배우는 것과 특정 상황에서 용서를 선택하는 것을 구분하도록 강조한다. 부당한 행위로 인해 상처받은 경우, 아동들은 용서할지 아니면 용서하지 않을지를 선택할 수 있다. 그럼에도 불구하고 대부분의 아이들은 자신을 괴롭혔던 사람과 그 사람이 저지른 잘못을 기꺼이 용서하고 싶어 한다.

용서교육 프로그램의 주요특징

아동과 청소년을 대상으로 한 용서 교육 프로그램은 성인을 대상으로 한 용서교육 프로그램과 구별되는 몇 가지 특징이 있다. 첫째, 성인을 대상으로 한 용서 프로그램이 자신이 겪은 대인관계의 상처나 부당한 대우로부터 시작되는 것과 달리, 아동을 대상으로 한 용서 프로그램은 다른 사람의 이야기로부터 시작한다. 아동들이 접할 수 있는 가족간의 갈등(Gambaro, 2003)이나 친구들 사이에서 일어나는 피해와 가해 행동(박종효, 2002), 동화나 소설의 주인공 사이의 갈등과 긴장(북아일랜드 프로젝트) 등, 간접적인 이야기로부터 용서

과정이 시작된다.

예전부터 이야기는 가치로운 덕목을 가르치는 데 중요한 교육적 수단이었다. 이야기에는 어떤 덕목이 가치로운지, 이러한 덕목을 실천하면 어떤 보상을 받는지, 만일 그러한 가치를 실천되지 않았을 때 어떤 처벌을 받는지 등을 명시적으로나 암묵적으로 담고 있다. 마찬가지로 용서 프로그램에 사용되는 이야기에는 용서를 이해하고 실천하는 데 도움을 줄 수 있는 다양한 주제들이 포함되어 있다.

둘째 용서를 충분히 이해하기 위해서 아동들은 핵심적인 개념을 이해할 필요가 있다. 인간본연의 존엄성, 관대함과 자비, 도덕적 사랑과 동정심, 평등성 등이 그것이다(Enright, 2001). 평등성과 함께, 인간존엄성은 사람이 키가 크든 작든 혹은 부자이든 아니든 상관없이 사람들은 평등하기 때문에 똑같이 존중받아야 한다는 것이다. 인간에 대한 존엄성과 평등성을 이해하지 않고는 자신을 괴롭힌 사람을 긍정적이고 새로운 시각으로 볼 수 없다. 또한 도덕적 사랑과 관대함은 용서과정을 가능하게 하는 매개과정이다. 아동과 청소년은 도덕적 사랑이나 관대함이 결여되어 있는 이야기나 예화를 살펴보고 이를 통해 보복이나 위해를 가하는 행동이 이끄는 결론과 비극을 확인할 수 있다. 더불어 관대함과 사랑을 실천함으로써 얻어지는 장기적이고 긍정적인 결과와 효과에 대해서 논의할 수 있을 것이다.

셋째, 용서과정을 경험하기 위해서는 몇 가지 사회심리적 능력이 필수적이다. 예를 들면 관점채택능력이나 공감, 긍정적 자아상 등은 용서를 가능하게 하는 필요조건이지만 충분조건은 아니다. 학교폭력의 가해자 중에는 피해자의 기분이나 생각을 잘 알고 있기 때문에 더 이상 괴롭히지 않기 보다는 오히려 이러한

이해를 바탕으로 피해자를 더 괴롭히기도 한다(Bukowski, 2003).

따라서 용서는 가해자의 생각이나 감정 혹은 그가 처한 상황을 미루어 짐작할 수 있고 그가 느낀 다양한 감정들, 분노나 슬픔, 혹은 좌절감을 공감할 수 있을 뿐 아니라 이러한 이해를 도덕적으로 실천하는 것이다(Worthington, 1998). 더불어 자신이 경험한 마음의 상처를 긍정적이고 건강하게 극복할 수 있을 만큼 자신의 능력을 믿을 수 있어야 한다. 이러한 능력은 어느 정도 발달적 특성을 가지고 있기 때문에 쉽게 획득되기는 어렵지만 적절한 자극과 환경에 의해 촉진되거나 발달될 수 있다(Selman, 1980; Yeates & Selman, 1989). 특히 용서경험 자체가 이러한 능력과 특성의 발달을 돕는 교육적 자극이 될 수 있을 것이다.

넷째, 용서교육 프로그램의 효과성에 관한 메타연구(Baskin & Enright, 2004)에 의하면 용서프로그램은 집단형식보다는 일대일 방식으로 이루어질 때, 그리고 적어도 12주 이상 장기적으로 이루어질 때 효과적이다. 이러한 결과는 앞으로 용서 프로그램을 운영하려는 진행자를 위하여 시사하는 바가 클 것이다. 하지만 앞에서 소개한 아동과 청소년을 대상으로 한 연구들은 모두 집단 방식을 이용하여 프로그램이 진행되었고 Hepp-Dax의 연구를 제외한 나머지 연구들은 예상된 바보다 큰 효과성을 보여주었다(Park, 2003; Worthington, Sandage, & Berry, 2000). 이러한 결과는 아동이나 청소년의 경우, 집단의 구성원이 되는 것 자체가 교육적으로 효과적임을 보여준다. 소집단은 그 자체가 대인관계의 상호작용을 반영하고 있으며 청소년은 진행자 이외에 다른 참여 청소년들의 행동을 통해 더 많이 영향을 받을 수 있다(Alpert & Spillmann, 1997; Yalom,

1995).

현재까지 용서 교육 프로그램은 용서 심리과정 모형에 근거하여 개발되었고 프로그램을 통해 얻은 효과는 심리과정 모형의 타당화로 해석되어 왔다. 프로그램 참여자들은 여러 가지 교육적 활동을 통해 심리과정 모형의 각 단계를 경험하도록 자극받는다. 그렇지만 사람마다 용서에 이르는 심리과정은 동일하지 않으며 특정 단계가 용서과정에 기여하는 정도 역시 일관되지 않다(Osterndorf, et al., 1999). 따라서 개인차를 고려하여 심리과정 모형이 세분화 및 정교화되어야 할 것이고 이를 바탕으로 대상자의 특성과 상황을 고려한 교육 프로그램이 제안되어야 할 것이다.

IV. 결 론

용서는 누군가로부터 상처받은 사람이 가해자에 대한 분노나 증오심을 버리고 오히려 가해자를 이해하고 공감해 주는 패러독스와 같은 심리과정이다. 이러한 심리적 과정은 피해자를 생존자로 변화시킴으로써 자존감을 회복시켜주고 도덕적으로 성숙해지도록 돕는다. 또한 용서라는 문제해결방식은 본인뿐 아니라 상대방을 포함한 주위사람들에게 긍정적인 영향을 주고 더 나아가 대인관계와 사회를 건강하게 회복시킬 수 있다.

본 연구에서는 용서에 관한 심리학적 논의들, 즉 용서가 무엇이고, 나이가 들어감에 따라 사람들이 생각하는 용서는 어떻게 달라지는지, 어떤 심리적 과정을 거쳐 완전한 용서에 이르는지를 살펴보았다. 또한 상처받은 아동이나 청소년을 대상으로 수행된 용서 프로그램 연구들을 소개하고 용서를 통해 어떤 효

과를 경험할 수 있는지, 이러한 변화를 위해 전제되어야 할 심리학적 특성은 무엇인지 등에 관하여 논의하였다.

용서 연구가 본격적으로 심리학이나 교육학의 주제로 다루어진 것은 1980년대 이후이다. 짧은 역사로 인해, 용서연구는 기본적으로 초보적인 단계에 머물러 있다. 특히 우리나라의 경우, 소수의 연구자를 중심으로 용서연구가 진행되고 있다. 이러한 현실을 감안하여 몇가지 차원에서 추후연구를 제안하고자 한다.

첫째, 용서가 다른 심리적 구인과 어떤 관련성을 가지고 있는지 탐색되어야 할 것이다. 이제까지 용서와 심리적 적응이나 정신건강과의 관련성을 탐색하는 연구만이 반복적으로 이루어졌으며, 용서와 밀접하게 관련있을 것으로 예상되는 공감이나 관점채택, 정서지능과 같은 심리사회적 특성이나 능력과의 관련성은 탐색된 적이 없다(Richardson, Green, & Lago, 1998). 또한 개인적인 특성뿐 아니라 부모의 양육방식이나 애착유형, 상호작용의 질은 용서 발달과 교육의 중요한 관련변수가 될 수 있다(Shields, Ryan, Cicchetti, 2001).

이러한 관련변수의 탐색은 매개과정이나 조정과정으로 확장되어야 할 것이다. 최근 들어, 오영희(2006)는 대학생과 부모와의 갈등과 정신건강의 관계를 용서가 매개하고 있다는 중요한 결과를 얻었다. 매개변수나 조정변수로서 용서뿐 아니라 용서에 영향을 미치는 매개변수나 조정변수를 발견한다면 이는 용서 교육의 중심기제로 활용될 수 있을 것이다.

둘째, 현재까지 용서연구는 피해자의 입장에서 제한되어 진행되어 왔다. 하지만 여러 학자들이 지적하는 바와 같이, 용서에는 용서하기(giving forgiveness)뿐 아니라 가해자로서

용서를 빌거나 구하기(seeking forgiveness)와 자신의 잘못을 스스로 용서하는 자기용서(self-forgiveness)의 세차원이 존재한다. 용서가 개인 뿐 아니라 대인관계와 사회에서 그 빛을 발휘하기 위해서는 상호적인 노력이 필요하다. 누군가 잘못을 저지르면 피해자는 가해자를 용서해 줄뿐 아니라 가해자는 자신의 잘못에 대해 진심으로 뉘우치고 용서를 빌 때 비로소 잘못이 바로 잡혀지고 잘못이 발생하기 이전의 대인관계로 회복될 수 있다. 이런 필요성과 중요성을 반영하여 용서연구의 대상이 개인보다 관계나 집단으로 확장될 필요가 있을 것이다. 학교폭력, 노사갈등, 국가간, 민족간, 종교간 갈등 등이 그 예가 될 수 있다.

셋째, 이제까지 용서교육 교육프로그램은 처방적이고 치유적인 성격이 강했지만 앞으로는 예방적인 성격으로 변화·확대되어야 할 것이다. 대인관계로부터 심각하게 상처받기 이전에, 면역성을 키우기 위해 용서교육이 활용될 수 있을 것이다. 특히 아동이나 청소년을 대상으로 한 용서교육은 일상적이고 경미한 갈등으로부터 시작하거나 우리나라의 고전이나 소설 속에서 용서교육의 주제를 찾아 활용할 수 있다. 이를 통해 대인관계 속에서 다른 사람의 잘못을 어떻게 받아들이고 대처할지, 자신이 그런 잘못을 저질렀을 때 어떻게 해결하고 책임져야 하는지에 관하여 학습할 수 있다. 이와 같은 용서경험의 반복과 습관화는 도덕적 인격완성에 기여할 것이다.

참고문헌

- 김광수 (2001). 용서에 대한 고찰과 교육적 적용. *교육학연구*, 39, 1-24.
- 김광수 (2002). 용서프로그램이 대인관계 상처 경험자의 자존감, 불안, 분노에 미치는 영향. *청소년상담연구*, 10, 165-191.
- 김광수 (2004). 경험과학적 용서연구의 반성적 고찰과 제언. *교육심리연구*, 18, 33-49.
- 박종효 (2002). 공격적 피해자를 위한 프로그램 효과 비교연구. *한국청소년개발원*.
- 박종효 (2003). 용서와 건강의 관련성 탐색. *한국심리학회지: 건강*, 8, 301-321.
- 오영희 (1990). 용서의 발달: 친구사이의 용서를 중심으로. *교육심리연구*, 4, 247-273.
- 오영희 (2004). 대학생의 부모-자녀 갈등경험, 용서, 정신건강의 관계. *교육심리연구*, 18, 59-77.
- 오영희 (2006). 고등학생의 부모-자녀 갈등경험과 심리적 부적응과의 관계: 용서와 자아 존중감의 매개효과. *미출판 논문*.
- Alpert, J. & Spillmann, M. K. (1997). Psychotherapeutic approaches to aggressive and violent patients. *Psychiatric Clinics of North America*, 20, 453-472.
- Baskin, T. W., & Enright, R. D. (2004). Intervention studies on forgiveness: A meta-analysis. *Journal of Counseling and Development*, 82, 79-90.
- Bukowski, W. M. (2003). What does it mean to say that aggressive children are competent or incompetent? *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 390-400.
- Coyle, D. L., & Enright, R. D. (1997). Forgiveness intervention with post-abortion men. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 6, 1042-1046.
- Davenport, D. S. (1991). The functions of anger and forgiveness: Guidances for psychotherapy

- with victims. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, and Training*, 28, 140-144.
- Enright, R. D. & Fitzgibbons, R. P. (2000). *Helping clients forgive*. Washington D.C.: American psychological Association.
- Enright, R. D. & North, J. (1998). *Exploring forgiveness*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.
- Enright, R. D. & The Human Developmental Study Group. (1991). The moral development of forgiveness. In W. Kurtines & J. Gerwitz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Enright, R. D. & The Human Developmental Study Group. (1996). Counseling within the forgiveness triad: On forgiving, receiving forgiveness, and self-forgiveness. *Counseling and Values*, 40, 107-126.
- Enright, R. D. (2001). *Forgiveness is a choice*. Washington D.C.: American Psychological Association.
- Enright, R. D., Gassin, E. A., & Knutson, J. A. (2003). Waging peace through forgiveness education in Belfast, Northern Ireland: A review and proposal for mental health improvement of children. *Journal of Research in Education*, 13, 51-61.
- Enright, R. D., Santos, M., & Al-Mabuk, R. (1989). The adolescent as forgiver. *Journal of Adolescence*, 12, 95-110.
- Freedman, S. R. & Enright, R. D. (1996). Forgiveness as an intervention goal with incest survivors. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64, 983-992.
- Gambara, M. (2003). School-based forgiveness education in the management of trait anger in early adolescents. Doctoral dissertation, University of Wisconsin-Madison.
- Hepp-Dax, S. H. (1996). Forgiveness as an educational goal with fifth-grade inner city children. Doctoral dissertation, Fordham University.
- Knutson, J., & Enright, R. D. (2002). *The Adventure of Forgiveness: A Guided Curriculum for Primary 3 Children in Northern Ireland*. University of Wisconsin-Madison.
- Lin, W-F., Mack, D., Enright, R. D., Krahn, D., & Baskin, T. W. (2004). Effects of forgiveness therapy on anger, mood, and vulnerability to substance use among inpatient substance-dependent clients. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 72, 1114-1121.
- McCullough, M. E. & Pargament, K. I (2000). *Forgiveness: Theory, research, and practice*. New York: Guilford Press.
- McCullough, M. E., & Worthington, E. L. Jr. (1995). Promoting forgiveness: A comparison of two brief psychoeducational group interventions with a waiting-list control. *Counseling and Values*, 40, 55-68
- McCullough, M. E., Rachal, K. C., Sandage, S. J., Worthington, E. L. Jr., Brown, S. W. et al. (1998). Interpersonal forgiving in close relationships: II. Theoretical elaboration and measurement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 1586-1603.
- McCullough, M. E., Worthington, E. L. Jr., & Rachal, K. C. (1997). Interpersonal forgiving in close relationships. *Journal of Personality*

- and Social Psychology*, 73, 321-336.
- Osterndorf, C., Hepp-Dax, S., Miller, M., & Enright, R. D. (1999). Educational programs on forgiveness: Child and adults. *Paper presented at the annual meeting of the Association for Moral Education*, MN: Minneapolis.
- Park, J. H. (2003). *Validating the Effectiveness of a Forgiveness Intervention Program for Adolescent Female Aggressive Victims in Korea*. Doctoral Dissertation, University of Wisconsin-Madison
- Park, Y. O. & Enright, R. D. (1997). The development of forgiveness in the context of adolescent friendship conflict in Korea, *Journal of Adolescence*, 20, 393-402.
- Richardson, D. R., Green, L. R., & Lago, T. (1998). The relationship between perspective-taking and nonaggressive responding in the face of an attack. *Journal of Personality*, 66, 235-256.
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. Orlando, FL: Academic Press.
- Shields, A., Ryan, R. M. & Cicchetti, D. (2001). Narrative representations of caregivers and emotion dysregulation as predictors of maltreated children's rejection by peers. *Developmental Psychology*, 37, 321-327.
- Wade, N. G., & Worthington, E. L. Jr. (2005). In search of a common core: A content analysis of interventions to promote forgiveness. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 42, 160-177.
- Worthington, E. L. Jr. (2005). *Handbook of forgiveness*. New York: Routledge.
- Worthington, E. L. Jr. (1998). An empathy-humility-commitment model of forgiveness applied within family dyads. *Journal of Family Therapy*, 20, 59-76.
- Worthington, E. L. Jr., Sandage, S. J., & Berry, J. W. (2000). Group interventions to promote forgiveness: What researchers and clinicians ought to know. In M. E. McCullough & K. I. Pargament (Eds.), *Forgiveness: Theory, research, and practice* (pp. 228-253). New York: Guilford Press.
- Yalom, I. D. (1995). *Theory and Practice of Group Psychotherapy*. New York: Basic Book.
- Yeates, K. O., & Selman, R. L. (1989). Social competence in the schools: Toward an integrative development model for intervention. *Developmental Review*, 9, 64-100.

1 차원고접수 : 2006. 01. 16.

수정원고접수 : 2006. 02. 27.

최종게재결정 : 2006. 03. 06.

A Review of Forgiveness Psychological Theory and Education Program

Jong-Hyo Park

Research Fellow Seoul National University

Educational Research Institute

The current research has provided a review of developmental psychological theories and psycho-educational intervention studies of forgiveness, targeting children and adolescents. Forgiveness has been considered as a self-help process of healing psychological hurts and proved to be effective in recovering self-esteem and health. The current study presented definitions of forgiveness, developmental stages of forgiveness reasoning, and two models of forgiveness psychological processes. Along with key elements and characteristics of forgiveness interventions, prior and ongoing studies of forgiveness interventions with youths were presented and their effectiveness was analyzed. Finally, several topics and issues awaiting future studies were discussed.

Key words : forgiveness, developmental stages of forgiveness reasoning, forgiveness psychological process model, forgiveness psycho-education program

부 록

1. 정의와 용서추론 발달단계

	정의단계	용서단계	단계별 인터뷰 질문
1단계	이타적 도덕성. 정의는 권위자에 의해 결정된다.	보복적 용서. 내가 상처받은 만큼 똑같이 그 사람도 처벌 받아야 용서할 수 있다.	약사가 사업에 실패하면, 하인즈가 지금보다 덜 슬플까?
2단계	개인주의. 정의는 상호성으로 규정된다.	조건적 혹은 보상적 용서. 내가 빼앗겼던 것을 돌려받을 수 있으면 용서할 수 있다.	약사가 하인즈에게 큰 돈을 준다고 가정하자. 이런 경우 하인즈 기분이 좀 나아질까? 하인즈가 용서할 수 있을까?
3단계	상호적 대인관계 기대. 정의는 집단합의에 의해 정해진다.	사회적 기대로서의 용서. 다른 사람이 나에게 용서하라고 권유한다면 용서할 수 있다. 다른 사람의 기대 때문에 용서하는 경우.	하인즈의 친구들이 와서 “우리는 네가 약사와 잘 지냈으면 좋겠어”라고 이야기 했다고 가정하면, 이제 하인즈는 더 이상 슬퍼하거나 화내지 않고 약사를 좋아하도록 노력할 수 있을까?
4단계	사회적 체계와 양심. 정의는 사회체계인 법에 따라 행동하는 것이다.	법적인 기대로서 용서. 삶의 철학과 종교적 신념으로 가해자를 용서하는 경우.	하인즈가 종교인이라고 가정하자. 목사님께서 하인즈에게 약사에 대한 분노와 증오심을 버리라고 말씀하신다면, 하인즈는 용서할 수 있을까?
5단계	사회적 계약. 정의로운 사회는 사람마다 각자 다른 의견을 가지고 있음을 인정하고 소수의 의견과 가치도 존중받을 수 있어야 한다.	사회적 조화로서 용서. 용서를 통해 사회적 조화나 관계가 회복될 수 있다. 용서는 평화롭고 조화로운 관계를 유지하는 한 방법이다.	약사를 용서한다면, 하인즈는 어떤 유익을 얻을 수 있을까?
6단계	보편적 윤리적 원리. 정의는 모든 사람의 인권을 존중해 주는 것이다. 모든 사람은 목적 그 자체이며 그렇게 취급받아야 한다.	사랑으로서 용서. 진정한 사랑을 실천하는 것이 용서이다.	하인즈가 약사에 대해서 나쁜 감정을 가지기 보다는 오히려 그를 사랑하게 되었다고 가정하자. 만일 하인즈가 아파서 약이 필요할 때, 약사가 약을 감추었다면 하인즈는 약사를 용서할 수 있을까?

* 이 표는 Enright와 그의 동료(1991)에서 발췌되었음.

2. Enright 용서심리과정 모형

개방수준

1. 방어기제 탐색하기
2. 분노 직면하고 표출하기
3. 수치감 수용하기
4. 피해 사건으로 인해 에너지가 소진되었음을 인식하기
5. 반복적으로 머릿속에서 피해 사건 시연하기
6. 피해자인 자신과 가해자인 상대방 비교하기
7. 피해 사건 때문에 부정적으로 변화된 자신의 모습 인식하기
8. 세상은 공평하지 않다는 결론에 이르기

결심수준

9. 심정 변화: 고통을 해소하기 위해 시도했던 방법들이 효과적이지 않았음을 깨닫기
10. 고통 해소의 한 가지 대안으로 용서 고려하기
11. 가해자를 용서하기로 결심하기

활동수준

12. 재구조화: 가해자가 처해 있었던 상황을 고려하면서 그를 이해하려고 노력하기
13. 가해자 공감하기
14. 가해자를 측은히 여기는 마음(동정심) 갖기
15. 무고한 사람에게 고통을 전가하지 않기 위해 고통 감내하기

심화수준

16. 용서한 후, 자신과 다른 사람에 대한 이해의 폭이 넓어졌음을 깨닫기
17. 과거를 되돌아보고 자신도 용서 받아야 할 사람이라는 사실을 수용하기
18. 사람은 혼자 살 수 없으며 다른 사람의 도움이 필요하다는 사실을 인식하기
19. 성숙한 자신을 발견하고 새로운 삶의 의미를 찾기
20. 부정적인 감정이나 마음의 짐으로부터 완전히 벗어나기

* 이 표는 Enright와 그의 동료(1996)에서 발췌되었음.