

초등학생의 또래관계 문제 개선을 위한 상담전략과 실제 : 용서상담교육의 적용

김 광 수

(서울교육대학교 교수)

I. 서 론

최근 초등학교 학생과 교사를 대상으로 이루어진 상담요구 분석연구 결과 초등학생들이 가장 상담을 받고 싶은 문제는 공부(학업스트레스)관련 문제로 나타났고, 이들이 가장 선호하는 상담방식은 상담실에서 이루어지는 일대일 개인상담 형태로 나타났다. 한편, 초등학생들을 지도하는 교사들의 경우 초등학교 현장에서 생활지도와 상담이 가장 필요한 문제 영역으로 아동들의 대인관계 문제를 들었으며, 교사들이 가장 선호하는 상담형태는 집단상담으로 나타났다(권기남, 2005). 이러한 조사 결과는 공부문제가 초등학생들 각자가 느끼기에 가장 부담스럽고 도움을 필요로 하는 직접적인 문제임을 보여주지만, 전체 초등학생들을 비교적 객관적인 입장에서 관찰하고 지도하는 교사들의 눈에는 아동들 간의 대인관계 문제가 가장 많이 발생하고 있고 이에 대한 지도 개입이 우선되는 과제로 대두되는 것을 보여준다.

서로 다른 성격과 기질, 가정환경, 입장들을 갖고 있는 아동들이 생활하는 교실과 학교 현장에서 서로 다투고, 싸우며, 고자질하고, 갈등하고, 미워하고, 싫어하며, 배척하고, 따돌리고, 끼리끼리 어울리며, 심한 욕설과 앙심을 품은 복수와 보복의 행동, 기타 다양한 형태의 폭력 등으로 나타나는 아동의 대인관계 갈등과 공격성 문제는 현장 교사들이 직면하는 문제이자 해결해야할 부담스러운 과제가 되고 있다.

초등학교 아동들이 직면하는 대인관계 문제는 또래 관계에만 국한되는 것이 아닌 부모, 형제, 선생님 등 다양한 형태의 주요 타자와의 관계에서도 나타나고 있다. 그리고 이러한 대인관계 문제와 갈등을 경험하면서 나타나는 아동 내면의 반응과 행동은 이들의 대인관계 지도와 교육이 절실히 필요함을 보여준다. 최근 서울시내 한 초등학교 5학년을 대상으로 이루어진 대인관계 갈등으로 인한 상처경험과 이에 대한 대처 행동을 알아본 조사(하요상, 2006)에 의하면, 응답자의 72.2%가 대인관계 상처를 경험한 적이 있다고 응답했으며,

상처를 준 대상은 친구나 동료(58.8%), 부모님(20.6%), 형제(14.7%), 선생님(5.8%) 순으로 나타났다. 상처를 준 구체적 행동은 욕이나 나쁜 말(41.66%), 자신을 오해한 것(30.5%), 약속을 지키지 않은 것(22%), 따돌리는 것(13.8%), 폭력 및 괴롭힘 순으로 나타났으며, 부모 싸움(부부싸움)으로 상처를 받았다는 응답도 나타나고 있다(중복응답 가능). 또한 상처의 심각성에 있어서 38.4%가 심각했다고 응답하여 아무렇지도 않았다고 응답한 7.6%에 비해 5배 정도나 높은 비율로 나타났다. 상처의 지속성과 관련하여 상처경험 아동의 88%가 1-2 주 정도 상처가 지속되었다고 응답했고, 한 달 이상 1년 정도까지 상처가 지속되었다고 응답한 경우도 12%나 되었다. 한편, 상처로 인한 분노 대처방식에 있어서 항상 또는 가끔씩 화를 낸다는 응답이 50.5%, 거의 화를 내지 않거나 전혀 화를 내지 않는다는 응답이 49.5%로 나타났는데, 자신의 그러한 분노 대처 양식에 대한 만족 정도를 묻는 질문에 대해 69.8%가 만족하지 못하고 후회한다고 응답하고 있다. 이러한 조사결과는 아동들이 부정적인 대인관계 갈등경험으로 상처를 받았을 때 어떻게 행동해야 하며 상처로 인한 분노 등 부정적 감정을 어떻게 다루어야 할지에 대한 교육적 지도가 절실히 필요하다는 것을 보여 준다.

인간관계와 생활내용이 점점 확대되고 다양해지는 초등학교 아동과 청소년은 가정, 학교, 사회에서 직면하는 인간관계 갈등과 문제로 인해 분노를 비롯하여 다양한 부정적 경험을 하게 되지만, 분노나 부정적인 반응을 적절하게 관리하고 대처하는 방법을 충분히 학습하지 않은 상태에 있기 때문에 분노와 부정적 반응 관리 실패로 인한 여러 가지 부작용, 예컨대 정서행동장애, 문제행동, 비행, 학교폭력, 가출, 약물 및 인터넷 중독 등이 표출되고 있다(김광수, 2003). 따라서 아동과 청소년들이 가정, 학교, 사회에서 인간관계 갈등과 문제로 불가피하게 경험하게 되는 다양한 분노와 부정적 반응을 잘 관리, 조절하며 이를 효과적으로 다루어 나가는 것은 건강한 적응과 성장, 발달을 위해서 매우 중요한 과제가 되고 있다.

본 연구에서는 우리나라 초등학교 학생의 대인관계문제 개선을 위한 상담교육 방안을 탐색하고 제시하는 데 목적이 있다. 이를 위하여 우리나라 초등학교 학생의 대인관계 문제(갈등, 상처, 피해) 현황을 대인관계 공격성 문제(가해와 피해)를 중심으로 살펴보고, 초등학교 학생 대인관계 문제의 개선과 해결을 위한 기존 접근 방식의 한계를 극복하고 보다 더 근원적으로 인간관계 문제를 개선하기 위한 한 가지 방안으로서 용서상담교육을 제시한 뒤, 용서상담교육이 초등학교에서 효과적인 인성교육방안으로 적용되기 위해서 필요한 과제를 논하고자 한다.

II. 또래 대인관계 공격성 문제와 기존 교육적 개입전략의 제한점

1. 또래 대인관계 공격성문제

아동 및 청소년의 대인관계 공격과 피해의 대표적 현상은 학교폭력과 따돌림 문제로 나타나고 있다. 2000년 전국의 초중고생 2400명을 대상으로 실시한 조사에 의하면 학생들은 학교폭력(21.9%)과 집단괴롭힘(19.8%)을 학교생활의 가장 큰 문제로 꼽았다(동아일보, 2000. 12. 9). 또한 청소년보호위원회(현 국가청소년위원회)가 전국 150개 초중고 학생 14,638명을 대상으로 한 조사에 의하면, 26.1%의 학생이 학교폭력과 왕따 피해 경험이 있다고 보고함으로써 우리나라 아동 및 청소년들 네 명 중 한 명 꼴로 학교폭력과 따돌림의 피해를 경험하고 있는 것으로 나타났다(연합뉴스, 2003. 8. 19)

집단괴롭힘, 왕따 현상은 어느 집단에서나 일어날 수 있는 현상이지만 점차 그 발생시기가 저연령화되면서 초등학생들의 집단괴롭힘, 왕따현상과 같은 대인관계 폭력 현상 또한 주목되고 있다. 최근 조사결과에 의하면, 기존에 중고등학생에게 만연되어 있던 학교폭력과 집단따돌림 현상이 이미 초등학생까지 확산되고 있을 뿐만 아니라 중고등학생에 비해 상대적으로 초등학생의 학교폭력과 왕따 피해의 빈도가 가장 높은 것으로 나타나고 있다. 2003년 청소년보호위원회 조사결과에 의하면, 초등학생 24.3%, 중학생 19.9%, 고등학생 11.3%가 학교폭력 및 왕따 피해를 경험하고 있는 것으로 나타났다(연합뉴스, 2003. 8. 19), 2004년 1월 초 청소년보호위원회가 전국 아동 및 청소년들을 대상으로 실시하여 발표한 결과에서도 초등학생의 학교폭력과 집단따돌림 피해의 빈도가 가장 높은 것으로 나타났다(청소년보호위원회 발표, 2004. 1. 12). 또한 최근 부산지역 초등학생 4,56학년 1161명을 대상으로 분석한 학교폭력 가해 및 피해 경험 조사결과에 의하면 조사분석 대상의 46.0%가 금품 및 물품 갈취, 언어적 헐박과 강요, 신체폭력, 언어적 희롱, 따돌림, 사이버 폭력 등의 여섯 영역에서 1회 이상의 가해 경험이 있다고 대답했고, 44.6%가 동일한 영역에서 1회 이상의 피해 경험이 있는 것으로 보고되었다(최태진외, 2006). 이러한 결과는 중고등학교 뿐만 아니라 우리나라 초등학생의 대인관계 공격성과 이로 인한 상처와 피해문제에 대한 상담과 생활지도가 매우 절실히 요구되고 있음을 보여준다.

모든 학생들의 학교폭력 문제에는 다각도의 체계적 개입이 필요하지만 특히 초등학생의 집단괴롭힘 및 왕따 등의 학교폭력 현상에는 더욱 특별한 관심과 개입이 필요하다. 초등학생들은 자신을 방어하거나 자신의 갈등을 외부에 알리고 도움을 구하는 능력이 적을 뿐 아니라 초등학교 시기에 시작된 집단괴롭힘과 왕따 패턴이 중학교와 고등학교에 가서도 유지되고 더욱 악화될 수 있기 때문이다. 초등학생의 경우, 집단괴롭힘의 피해자 중 본인이 '인정'한 사례는 또래나 교사가 응답 또는 보고하는 사례에 비해 상대적으로 매우 적은 숫자로 나타나고 있다. 따라서 중고등학생 본인이 '인정'한 사례수와는 달리 초등학생의 경

우 겉으로 표현하지 못하고 ‘속으로 앓는’ 경향을 감안하면 그 실상은 더욱 심각할 수도 있다(동아일보, 2000. 12. 21 ; 이해경·김혜원, 2001)

학교폭력의 문제는 어제 오늘의 문제만이 아니었고 오래전부터 그 심각성과 문제점이 지적되어왔다. 그러나 다른 관심이나 문제에 밀려 무관심해지다가 급기야 눈에 띄는 극단적 사건이 터지고 언론이 이를 집중적으로 초점화하면 그때서야 학교폭력 문제에 대한 대책의 필요성이 강조되면서 단기적이고 급조된 대책이 나오고 그러다가 또 시간이 지나면 금방 시들해지는 악순환이 지속되고 있다. 학교폭력 문제는 극단적인 사건이 생겨서 언론이 떠들든 혹은 가시적인 사건으로 드러나지 않아 언론이 관심을 갖지 않고 조용히 있던 상관없이 학교현장에서는 늘 잠재되어 있고 알게 모르게 지속적으로 나타나는 실상이다. 이러한 현상은 최근 조사결과에서도 확인되고 있으며 이미 앞에서 언급한 바와 같이 학교폭력과 집단괴롭힘은 학교생활의 가장 큰 문제로 부각되어 있다(동아일보, 2000. 12. 9; 이관형, 김양현, 안현미, 2001; 최태진외, 2006).

오늘날 중 고등학교 학생에서부터 초등학교 아동들에게 이르기까지 학교폭력과 집단따돌림 등 대인관계 폭력 피해경험이 줄어들기 보다는 점점 더 높게 나타나는 현상은 초등학교부터 고등학교에 이르기까지 학교폭력 관련 대인관계 상처와 피해문제에 대한 생활지도와 교육적 개입이 사후 약방문식으로, 표면적으로 드러난 문제 대처지향적으로, 그리고 일회성의 단기적 관점에서 이루어지고 있는 데에도 그 주요 원인이 있다. 따라서 학교폭력과 집단따돌림 등 대인관계 공격성과 폭력문제를 보다 근원적이고 실제적인 관점에서 체계적으로 다루어 나갈 필요가 있다. 특히 초등학교 시기는 최초로 심각한 대인관계문제가 발생하는 시기이며 이 시기에 발생된 문제가 조기에 효과적으로 다루어지지 않을 때 중 고등학교 시기까지 연장되거나 더욱 악화될 수 있고, 성인기의 정서·행동장애, 성격장애, 반사회성장애, 약물 및 중독 장애로까지 심화될 수 있기 때문에(Enright & Fitzgibbons, 2000) 보다 근원적이고 체계적인 예방과 생활지도 및 교육적 개입이 요구되고 있다.

2. 또래 대인관계 공격성 피해자의 특성

또래 대인관계에서 발생하는 피해와 가해 경험을 기준으로 우리나라 아동 및 청소년 집단을 분류하면 첫째, 피해나 가해경험이 거의 없는 일반집단, 둘째, 가해경험은 없고 주로 피해경험만을 하고 있는 피해자집단, 셋째, 피해경험은 없고 주로 공격을 많이 하는 가해자집단, 마지막으로 피해경험과 가해경험이 동시에 나타나는 공격(가해)적 피해자집단으로 나누어질 수 있다. 우리나라 초등학생의 경우 이 네 집단에 속하는 빈도가 각각 얼마나 되는지 서울시내 초등학생 1,062명을 대상으로 조사한 결과를 보면, 일반 아동집단이 23.6%, 피해자 아동집단이 12.0%, 가해자 아동집단이 19.8%, 공격적 피해자 아동집단이 40.8%로 나타나 거의 50% 이상의 초등학생들이 대인관계에서 상처와 피해를 경험하고 있는 것을 보여주고 있어 이에 대한 적극적인 개입이 절실히 요구되고 있음을 알 수 있다(이해경·

김혜원, 2001).

대인관계에서 주로 피해를 당하는 아동들(피해자)과 피해를 당하면서도 공격을 하는 아동들(공격적 피해자)의 심리적 특성과 또래관계 및 행동특성을 살펴보면, 내면적으로 불안, 분노, 두려움이 높고 자신의 감정이나 행동을 조절하는 능력이 떨어지며, 적대적 귀인 경향이 높고, 부정적 자아개념을 소유하고 있는 것으로 나타난다. 가해나 공격을 하지 못하고 순전히 피해만 당하는 피해자 아동의 경우, 또래로부터 배척되어 외톨이가 되기 쉽고 특히 불안, 우울, 수동 위축적 반응과 같은 내면화 문제행동이 높게 나타난다. 한편, 피해와 가해경험이 동시에 나타나는 공격적 피해자 아동은 피해만 당하는 아동보다 훨씬 더 모든 또래로부터 배척되는 경향이 있으며, 피해경험으로 인한 불안, 우울, 분노 등 높은 수준의 내면화 문제행동을 나타냄과 동시에 주의력 결핍 과잉행동, 공격적이고 반항적인 행동, 품행장애 행동 등과 같은 높은 수준의 외현화 문제행동도 보이고 있다. 특히 이들은 즉흥적이며 충동적으로 혹은 폭력적으로 화나 분노를 표출하는 경향이 높아 또래나 교사로부터 가장 환영을 받지 못하고 피곤하고 귀찮은 아이로 여겨진다. 따라서 공격적 피해자 아동은 또래관계, 학교적응, 정신건강, 학습 전반에 걸쳐서 가장 취약한 대상으로 보고되고 있다(Schwartz, 2000 ; Haynie et al., 2001; 박종효, 2003).

피해자는 공격적 피해자는 아동과 청소년들이 또래관계에서 피해나 괴롭힘을 당할 때 깊은 우울과 불안, 사회적 공포, 학교공포증, 외로움, 사회적 고립, 정신신체장애와 과잉행동, 낮은 자존감, 자살충동 등 많은 심리적 어려움과 장애가 발생하며, 경우에 따라서는 복수하려는 강력한 충동을 느끼기도 한다. 극단적인 경우 잔인한 복수를 하거나 이것이 실행되지 못할 때에는 강박적으로 되어 자살을 하거나 혹은 무관한 다른 대상에게 폭력을 가하는 문제를 가져오기도 한다(Enright와 Fitzgibbons, 2000). 특히 아동기 혹은 청소년기에 경험하는 인간관계의 특성은 이 시기의 생활에 영향을 줄 뿐만 아니라 이후 대인관계 형태와 행동특성을 결정하는데도 중요한 기본 틀이 된다. 최근 미국과 유럽학자들의 연구결과에 의하면, 학교폭력에 노출된 학생들(가해 및 피해자)은 성인이 되어서도 가정폭력이나 직장폭력에 쉽게 노출되었고, 더욱이 상당수의 범의자들 중에는 학교시절 이미 심각한 수준의 폭력에 노출되어 왔다고 보고되고 있다(National School Safety Center, 1999).

3. 또래 대인관계 공격성 피해자의 분노 대처

다양한 대인관계에서 깊고 부당한 피해나 상처를 경험할 때 나타나는 핵심적 감정 중 하나가 바로 분노감정이다. 분노는 출생 후 최초로 나타나는 불과 몇 개 안 되는 정서작용의 하나로써 위협이나 상처 혹은 잘못된 것을 지각함으로써 유발되는 강한 불쾌감과 적대감이다(Spielberger, 1980; 강신덕, 1997). 분노에는 인지, 정서, 행동 및 신경생리적인 복합반응이 내포되는데 이러한 분노반응은 자연스러운 인간적 반응으로 이해할 수 있다. 위협

이나 상처를 받는 상황에서 분노를 느끼지 못하다면 오히려 그것이 비정상적일 수 있다. 중요한 것은 이러한 분노감정을 어떻게 다루고 대처해 나가느냐 하는 것이다.

사람들이 분노를 경험하게 될 때 자신을 보호하기 위해서 분노를 직접적으로 표현하기도 하고 분노를 억제하거나 회피하기도 한다. Spielberger 등(1983)은 분노표현방식을 분노의 내적 억제(anger-in), 분노의 외적 표출(anger-out), 그리고 분노조절(anger-control)로 구분하고 있다. 분노의 내적 억제는 분노유발상황과 관련된 사고나 감정을 억제하거나 부정하는 것이고, 분노의 외적 표출은 비난, 욕설, 언어적 폭력, 극단적 모욕 등과 같은 외현적 행동을 말하며, 분노조절은 분노를 관리하고 조절해나가는 것을 뜻한다. 분노대처 방식에 있어서 분노를 억제하거나 부정하는 수동적 대처방식은 그 순간에는 문제가 없거나 해결된 것 같지만, 미해결된 갈등과 상처가 속으로 쌓이게 되면서 억압된 분노로 말미암아 장차 정신·정서적 피해, 우울감정 증가, 죄의식과 수치감, 제 3자에게 분노를 터뜨리는 등의 부작용이 나타날 수 있다. 분노를 표출하는 대처방식은 분노를 필요 이상으로 지나치게 드러내는 공격적 방식으로 분노나 울분을 폭발하거나 복수나 보복을 하는 것으로 상대방에게 피해를 가져오는 방식이다. 분노를 조절하는 적절한 분노표현 방식은 상대를 공격하지 않으면서도 자신을 보호하고 자기주장을 하는 바람직한 대처방식이다(김광수, 2003).

아동 및 청소년의 분노대처 및 표현 방식은 학습과 특정한 사회적 대상과 맥락의 영향을 받아 발달하게 되며 연령과 성별에 따라 차이가 있는 것으로 보고되고 있는데 이들의 공격성, 문제행동, 비행, 학교폭력, 가출 등의 부적응 문제는 그 심리적 근원이 그들의 정서, 특히 분노를 잘 관리하지 못한 점과 밀접하게 연관되고 있음이 입증되고 있다(채유경, 2001). 대인관계 공격성의 피해를 경험한 아동들이 주로 사용하고 있는 분노대처 방식은 분노의 표출이나 억압의 방법으로 나타나고 있는데(채유경, 2001; 하요상, 2006), 분노를 공격적으로 표출하는 것도 문제지만, 건강하게 해결되거나 치료되지 못한 채 억압된 분노 또한 장차 또 다른 문제를 가져올 위험성을 안고 있다.

4. 또래 대인관계 공격성 문제에 대한 기존 교육적 개입의 특성과 한계

아동 및 청소년의 대인관계 공격과 피해의 대표적 현상인 학교폭력과 따돌림 문제는 전 세계 학교교육이 당면한 중요한 문제로 대두되며 그 심각성이 더해가고 있다. 따라서 선진국을 중심으로 이미 이러한 문제를 해결하기 위해 학교폭력 예방 및 치유 프로그램이 활성화되고 있다. 그런데, 기존의 학교폭력 예방 및 치유 프로그램의 특성을 살펴보면 가해자나 피해자에게 외형적 행동변화나 친사회적 행동을 학습시키는데 초점을 두고 있다. 예컨대, 모델링이나 역할놀이 등을 통해 사회적으로 바람직한 행동을 학습시키고 이를 촉진하며 교사나 학부모에게는 가해 및 피해 아동과 대화하는 방법, 위험행동 발견을 위한 단서의 포착과 이에 대한 이해를 증진시키는데 주력하고 있다(Goldstein & Glick, 1994). 이

리한 친사회행동 학습 프로그램은 프로그램 평가 연구를 통해 그 효과 검증 또한 시도되고 있다(Goldstein et al., 1998; 박종효, 2003).

친사회행동 학습 프로그램을 포함한 대부분의 학교폭력 예방 및 치유 프로그램이 일시적이고 외형적인 행동 변화를 가져오기도 하지만, 한 가지 중요한 측면, 즉 피해자와 공격적 피해자들이 또래에게서 받은 신체적, 언어적, 혹은 대인관계(relational) 폭력으로 인해 심리적 상처를 입고 있음을 간과하고 있다. 또한 기존의 프로그램은 피해자 및 공격적 피해자들이 누적된 상처로 인해 분노수준이 상당히 고조되어 있고 이러한 분노가 상대방이나 자기 자신, 또는 무관한 제 3자에게 충동적 파괴와 공격행동으로 연결되는 악순환의 고리를 끊지 못하는 점이 지적되고 있다(Park, 2003; Enright, 2003). 따라서 이러한 문제점을 극복하기 위한, 보다 효과적이고 근원적인 접근이 피해자와 공격적 피해자에게 절실히 요구되고 있다.

한편, 대인관계 공격성으로 인한 분노경험과 관련하여 자신에게 경험되는 분노감정을 정확하게 인식하고 이를 적절하게 조절하고 표현하는 것이 필요하며 이는 건강한 반응이라는 주장에 기초하여 분노관리 및 분노표현 프로그램들이 개발, 활용되고 있다(김용태·박한샘·강신덕, 1995 ; 강신덕, 1997). 그러나 분노를 조절하고 표현하는 이러한 접근만으로는 인간관계에서 공격받은 부정적인 기억과 이로 인한 깊고 부당한 상처를 해결하고 분노이면에 있는 원한과 미움을 없애는 데는 한계가 있다. 따라서 이러한 한계를 극복하기 위해서 인간관계 상처로 고통받는 사람들의 보다 근원적인 분노치유와 내적 성장을 위해서 용서 심리과정을 경험케 하는 접근이 연구, 적용되고 있다(Al-Mabuk,1994; Gassin,1995; Hepp-dax, 1996; Coyle & Enright,1997; 김광수, 1999; 노승수, 1999; 오오현, 2001; 장화수, 2002; 박종효, 2003).

본 연구에서는 우리나라 초등학교생들의 대인관계 공격성 문제에 대한 보다 근원적인 접근 방식을 통해 초등학교생 대인관계 문제의 개선과 해결을 추구하고자 한다. 이를 위해 기존 접근 방식의 한계를 극복하고 보다 더 근원적으로 인간관계 문제를 개선하기 위한 한 가지 방안으로서 용서교육을 제시한 뒤, 용서교육이 초등학교에서 효과적인 인성교육방안으로 실천되고 적용되기 위해 해결되어야 할 과제를 논하고자 한다.

III. 용서의 이해와 용서상담교육

용서에 대한 연구는 받는 용서(receiving forgiveness from others), 주는 용서(forgiving others), 자기 용서(self-forgiveness) 등으로 구분되고 있다. 이 세 가지의 용서는 용서의 삼각형(triangle)이라 지칭되면서 상호 밀접한 관계가 있음이 논의되고 있지만(Enright등,

1995), 본 연구에서는 주로 피해나 상처를 준 사람에 대한 용서, 즉 주는 용서(forgiving others)에 초점을 맞추어 논의하고자 한다. 여기서는 용서에 대한 경험과학적 연구의 이해와 용서상담교육의 목표 및 전략에 대해서 살펴보고자 한다.

1. 용서의 이해

용서에 대한 경험 과학적이고 체계적인 연구는 1980년대로부터 비로서 시작되었다. 용서에 대한 기존의 관념적 접근의 한계를 넘어 용서에 대한 경험과학적 연구가 본격화되면서 용서 연구는 ‘용서란 무엇인가’ 하는 용서의 이해, ‘사람들의 용서에 대한 이해도식이 발달되는가’ 하는 용서의 발달, ‘용서는 어떻게 혹은 어떤 과정을 거치면서 이루어지는가’ 하는 용서의 과정, ‘용서는 어떤 유익과 효과가 있는가’ 하는 용서 중재(개입) 및 효과 등의 영역에서 꾸준히 진행되고 있다(김광수, 2002).

‘용서가 무엇인가’ 하는 용서의 개념과 관련하여 최근 몇몇 학자들이 나름대로 용서에 대한 정의를 내리고 있는데(McCullough, Worthinton & Rachal, 1997), 특히 Enright와 Human Development Study Group(1994)은 기존의 종교, 철학문헌에 대한 분석과 철학자 North(1987)의 개념에 토대하여 용서란 ‘개인적으로 깊고 부당한 상처를 준 상대방에게 갖는 부정적 정서·사고·행동반응을 극복하고 상대방에 대해 긍정적 정서·사고·행동반응을 하는 것’이라는 조작적 용서 정의를 한 후 정서적, 행동적, 인지적 영역에서 용서의 수준을 양적으로 측정할 수 있는 용서 척도를 제작하여 용서에 대한 실증적 연구를 촉진하고 있고(Subkoviak et al., 1995), 이러한 용서 척도를 활용하여 용서와 관련변인의 관계를 밝히며 용서의 효과를 밝히는 여러 경험적 연구가 꾸준히 진행되고 있다(Enright & Fitzgibbons, 2000; 오오현, 2001; 장화수, 2002; 박종효, 2003; 한은경, 2003; 배미자, 2004).

한편, 용서의 개념 이해와 관련하여 사람들의 용서 이해에는 차이가 있으며 용서에 대한 이해도식이 발달된다는 연구가 진행되고 있다(Enright, et al., 1989; Park & Enright, 1997; Huang & Enright, 2000). 이들 연구는 먼저 사람들이 용서의 조건에 대해 어떻게 생각하느냐에 초점을 맞추어 사람들의 용서 이해 형태가 ‘복수로서의 용서(revengeful-forgiveness)’와 ‘보상적 용서(restititional-compensational forgiveness)’ 형태(style)의 초기 발달단계에서, 외부의 기대와 압력으로 인해 용서하는 ‘기대에 따른 용서(expectational forgiveness)’와 사회기관 및 도덕적, 종교적 기대와 압력에 의해 용서하는 ‘합법적 기대에 따른 용서(lawful expectational forgiveness)’, 그리고 사회적으로 좋은 관계를 유지하기 위해서 용서하는 ‘조화로운 사회적 관계를 위한 용서(forgiveness as social harmony)’ 형태의 중기 발달단계로, 그리고 용서를 하기 위해서는 어떤 조건이 만족되어야 했던 이전 단계와는 달리 상대방에 대한 사랑과 상대방의 안녕(well-being)에 대한 진정한 관심에서 무조건적으로 용서하는 ‘사랑으로 하는 용서(forgiveness as love)’ 형태의 후기

발달단계로 발달해 나간다는 용서의 사회인지발달 모델을 제안하고 이를 검증하는 결과를 제시하고 있다.

‘용서가 어떻게 이루어지는가’ 하는 용서 과정(process)의 이해와 관련하여 사람들이 용서를 하도록 돕기 위한 용서과정 모형 연구가 진행되면서 여러 용서과정 모형들이 제시되고 있다(McCulloughy & Worthington, 1994; 김광수, 1999). 용서 과정에 대한 여러 모형 중에서 특히 Enright 용서 심리과정 모형(Enright Forgiveness Process Model; Enright et al., 1996)은 용서과정을 개방(Uncovering), 결정(Decision), 작업(Work), 그리고 심화(Deepening)단계의 4수준으로 나누어 제시하고 있으며 각 수준은 3~8개의 하위 단계로 구성되어 총 20단계로 되어있는데 한 개인이 대인관계 갈등과 상처를 경험하고 용서에 이르는 과정에서 나타나는 심리 행동 특성을 보여주고 있다. 이 모형은 교육, 상담 및 임상 장면에서 널리 사용되는 모형으로지 이에 근거하여 상담 및 교육 프로그램이 구성되고 있다. 한편, Worthington(2005)은 회상, 공감, 이타성, 실천, 유지의 다섯 단계를 거치면서 용서에 이르게 된다고 가정하고 각 단계에서 상담자나 교육자의 역할을 제시하고 있다.

경험과학적 용서 연구에서 가장 관심을 받는 부분이 바로 ‘용서는 어떤 유익과 효과가 있는가’ 하는 용서 중재의 실증적 효과 부분이다. 용서가 어떠한 효과를 가져오는가와 관련하여 여러 임상치료가들은 사례연구를 통해 자신에게 상처를 준 사람들을 용서한 사람에게서 분노, 우울, 불안 증상이 줄어들었음을 보고하고 있다(Enright & Fitzgibbons, 2000). 또한 용서와 관련 변인에 대한 상관연구(Mauger et al., 1992; Wilson, 1994; Subkoviak, 1995; Sarinopoulos, 1999; Seybold, Hill, Neumann & Chi, 2001; 한은경, 2003; 배미자, 2004; 오영희, 2004)들은 용서가 영적 안녕, 신앙성숙, 자아존중감, 결혼 만족 등과 정적 상관이 있고 우울, 불안, 분노, 심장질환 위험수치, 혈압 등과 부적 상관이 있음을 보고함으로써, 용서가 심리적, 신체적 건강과 유의한 상관이 있음을 밝혀내고 있다.

한편, 다양한 대상에게 이루어지는 용서처치, 중재 연구결과 상처를 입힌 사람들에 대한 용서가 증진되면서, 피해를 입은 사람들의 심리적 치료가 촉진되어 우울, 불안, 슬픔, 분노, 적대적 귀인, 부적응 등의 부정적 증상이 줄어들고 희망, 자존감, 삶의 만족도, 인간관계가 증진되는 긍정적 변화를 보고하고 있다(Enright & Fitzgibbons, 2000; 김광수, 2004; 오영희, 2006).

지금까지 이루어진 용서에 대한 다양한 논의와 연구들은 용서가 인간 생활에서 부당하게 입은 마음의 상처를 치료하여 건강하고 행복한 삶을 살아가며, 바람직한 사회적 상호작용을 이루어 나가는데 매우 중요한 개념임을 시사하고 있다. 또한 인간의 내적 성장과 정서적 건강 및 대인관계에 있어서 중요한 인간적 능력으로 인정되는 용서가 교육적, 치료적 개입을 통하여 증진될 수 있는 교육 및 심리학적 목표가 될 수 있음을 보여주고 있다

2. 용서상담교육의 목표

'개인적으로 깊고 부당한 상처를 준 상대방에게 갖는 부정적 정서·사고·행동반응을 극복하고 상대방에 대해 긍정적 정서·사고·행동반응을 하는 것'이라는 용서의 개념에 비추어 볼 때 용서교육의 목표는 구체적으로 인지적, 정서적, 행동적 목표로 나누어 살펴볼 수 있다.

첫째, 용서상담교육의 인지적 목표에 대하여 기술하면 다음과 같다. 용서는 상호성의 원리(reciprocity principle), 즉 정의의 원리가 무너졌을 때 그것을 회복시켜주는 최선의 방법이 될 수 있다. 상호성 또는 정의의 원리만으로 지배되는 세상에서는 수많은 문제와 갈등이 파생된다. 이러한 현실은 이 세상에서 상호성의 원리를 벗어난 상황을 다스리고 추스릴 수 있는 또 다른 더 높은 차원의 원리가 필요하다는 것을 보여준다(Park & Enright, 1997). 따라서 상대방의 행동에 상응하여 상대방을 대우하는 상호성의 원리를 극복하고 상대방을 그 나름의 고유한(unique) 인격을 지닌 인간으로 보고, 상대가 그의 행동에 의해 평가되고 대우받기 이전에 기본적으로 그의 존재 자체로서 존중되고 인정되어야 한다는 인간에 대한 정체성 원리(identity principle)와 사회적 무조건성 원리(social unconditionality principle)를 지향하게 하는 것이 용서상담교육의 인지적 목표가 될 수 있다(Enright & Human Development Study Group 1994).

개인의 용서형태와 인지도식의 발달수준에 따라 단계적 과정을 거쳐 나가도록 해야겠지만, 궁극적으로 '무조건적 사랑으로 하는 용서' 형태나 '내적인 용서' 도식을 목표로 용서상담교육을 할 필요가 있다. 이를 위해 구체적으로 자기중심의 관점에서 벗어나 상대방의 관점과 더 넓은 관점을 취할 줄 아는 사회적 조망 수용 능력을 향상시키는 전략을 취할 필요가 있고 더불어 사건이나 상대에 대한 비합리적 사고 반응을 극복하고 합리적 사고 반응으로 나아가도록 개입 또는 교육할 필요가 있다(Nielsen, Johnson & Ellis, 2001).

둘째, 용서상담교육의 정서적 목표에 대하여 기술하면 다음과 같다. 정서적 측면에서의 용서교육의 목표는 자신과 타인을 있는 그대로 수용하고 건강한 관계를 맺어 나가는 정서적 능력 개발에 있다고 할 수 있다. 정서적 측면에서 볼 때 용서의 과정(process)은 자신에게 초점을 두는 과정과 상대에게 초점을 두는 과정으로 크게 나누어질 수 있다(Hebl & Enright, 1993). 먼저 피해자 자신에게 초점을 두는 용서의 과정에서는 상처로 말미암아 발생하는 분노, 미움 등의 부정적 정서를 파괴적으로 표출하거나 또는 이를 억압하고 부인하기 보다는, 자기 방어기제를 풀고 자신의 상처와 고통을 있는 그대로 느끼는 정서 자각 능력과 이를 분명하게 직면하면서 안정된 관계에서 건강하게 노출하고 표현할 수 있는 정서 표현 및 조절능력이 필요하다. 이러한 능력이 생길 때 상처로 인한 억매임과 고착상태에서 수월하게 빠져나와 상처의 영향력에서 점차 자유로워질 수 있게 된다.

다음으로 상대에게 초점을 두는 용서의 과정에서는 자신과 상처에게만 집착한 상태에서

벗어나 상대방과 가해상황을 객관적으로 그리고 더 나아가서는 새로운 눈으로 바라보면서 상대방의 입장에서 느껴보고, 상대방의 입장이나 고통에 대해 동정심을 가지며 점차 마음의 전환을 가져오는 내용으로 이루어진다. 이 과정에서는 상대방의 관점에서 공감하고 자신의 고통을 견디고 흡수하며 상대방뿐만 아니라 자신의 불완전성도 자각하여 느낄 수 있는 정서적 민감성의 발달이 요구된다.

요컨대, 대인갈등과 상처경험으로 발생하는 부정적 정서를 있는 그대로 자각하고 이를 조절하여 안전한 관계에서 솔직하게 비파괴적으로 표현하여 다룰 수 있고 더 나아가 상대방을 향하여 공감, 동정심, 사랑 등의 긍정적 정서 반응을 할 수 있는 능력을 신장시키는 것이 용서상담교육의 정서적 목표가 될 수 있다.

셋째, 용서상담교육의 행동적 목표에 대해서 기술하면 다음과 같다. 용서는 대인관계 갈등 상황에서 활용될 수 있는 여러 대처 전략 중의 하나로 일종의 선택 행동으로 볼 수 있다. 통제이론(control theory)에 의하면 인간의 전행동(total behavior)을 구성하는 인지, 감정, 행동, 신체·생리적 반응 중에서 가장 빨리 개입하여 변화를 가져올 수 있는 것이 행동이며, 행동이 변화할 때 그 부산물로 생각과 감정이 변화되고 신체·생리적 변화까지 가져올 수 있다(Glasser, 1986). 따라서 상대방에 대한 부정적 감정과 생각이 쉽게 변화되지 않고 용서하려는 마음이 잘 생기지 않는다 하더라도 자신의 행동을 통제하여 상대방에 대한 부정적 행동반응을 줄여 나가고, 중립적인 상태에서 긍정적 방향으로 행동을 선택하여 실행해 나가면 점차 상대방에 대한 부정적 감정과 생각이 줄어들 수 있다. 이렇게 할 때 상대방도 이러한 행동에 대해서 긍정적인 반응을 보일 수가 있다. 그리고 상대방의 반응에 아무런 변화가 없더라도 피해자로 하여금 분노의 행동보다는 사랑과 같은 긍정적 반응의 행동을 취하는 것이 궁극적으로 자신에게 더 많은 만족을 줄 수 있다는 자각과 통찰 하에 용서 동기를 키워 용서를 선택하고 행동화할 수 있도록 하는 것이 용서교육의 행동적 목표가 될 수 있다. 용서의 행동적 목표를 촉진하기 위해서는 용서를 결심하고 용서의 결심을 말이나 글로 표현하며 현재 자기의 수준에서 가능하다고 보는 용서 선물을 선택하고 구체적 계획을 세워 실천하도록 강화할 필요가 있다(Worthington, 2005).

3. 용서상담교육의 전략

용서를 실행하도록 돕기 위해서 몇 가지 중요한 전략들이 제시되고 있다(Freedman, 1994; 김광수, 1999). 이러한 전략들은 용서연구에서 사용될 용서개입 프로그램의 기초가 되며 사람들이 습득하여 활용할 수 있도록 교육해야 할 중요한 내용이 된다.

첫 번째 용서전략은 상처 및 상처의 영향에 대한 자각과 표현을 촉진하는 것이다. 대인관계에서 상처를 경험한 많은 사람들이 다른 사람들이 자기에게 깊은 상처를 주었다는 것을 인정하지 않으려 하거나 이를 숨기려 한다. 용서는 상처를 정직하게 직면하고 이를 안

전한 상황에서 표현하면서 시작된다. 따라서 조용히 진지하게 자신의 대인관계를 돌아보고 부정적 대인관계 상처경험과 갈등을 통해 나타나는 분노, 미움, 복수심, 적개심이나 우울, 불안, 의기소침, 자신감 하락, 위축, 신체화 증상 등 이로 인한 영향으로 나타나는 인지, 정서, 행동적 및 신체생리적 반응을 자각하고 표현하도록 도울 필요가 있다. 이를 위해 갈등과 상처나 피해를 겪은 대상에게 사건 당시나 현재 그 일을 회상해볼 때 자신이 느꼈거나 느끼고 있는 감정, 생각, 행동들을 묘사하고 상대방에게 하고 싶은 말을 써보는 편지를 쓰게 할 수 있다. 그러나 이 편지는 상대방에게 '보내지 않는 편지'이기 때문에 자신을 있는 그대로 노출할 수 있다.

두 번째 용서전략은 상처 사건과 가해자에 대한 비합리적 사고를 합리적 사고로 전환시키는 것이다. 사람들은 대개 상처사건이나 그러한 경험자체가 바로 자신에게 부정적 영향이나 결과를 가져다 준다고 생각하기 쉽다. 그러나 많은 경우 내가 느끼는 부정적 감정이나 부정적 행동반응은 사건이나 경험에 대한 나의 생각에 영향을 받아 나타난다. 사람들이 자주 하는 비합리적 생각에는 당위적 생각('반드시 00 해야한다, 00 해서는 안된다'는 사고 : 나는 칭찬받아야 한다, 나는 야단을 맞으면 안된다, 친구는 나의 부탁을 거절해서는 안된다), 이분법적 생각(흑백논리, '이것 아니면 저것이다'는 식의 사고: 좋은 사람 나쁜 사람, 착한 사람 악한 사람 식으로 나누는 생각), 극단적 생각(절대로, 한번도, 언제나, 늘, 항상 등이 들어가는 생각: 재는 한번도 제대로 한 적이 없다, 재는 절대로 믿을 수 없다, 항상 자기 자랑만 한다)이 있음을 알려주고 상처경험이나 가해자에 대해서 자동적으로 나타나는 비합리적 생각을 합리적이고 건강한 사고로 바꾸기 위해서 소망적 생각(친구라면 나에게 거짓말하지 않았으면 좋겠다. 그러나 거짓말 할 수도 있다)을 하거나 긍정적이고 현실적인 사고로 전환하는 반응을 훈련할 필요가 있다.

세 번째 용서전략은 상처를 입힌 사람과 사건에 대해서 인지적으로 재해석하는 것이다. 많은 학자들이 이 전략을 진정한 용서를 하기 위한 필수전략으로 인정하고 있는데, 학자에 따라서 재귀인 훈련, 긍정적 인지적 귀인, 과거를 다시쓰기, 새로운 눈으로 보기, 재구조화, 건설적인 대안주의, 상처를 재평가하기 등으로 표현하고 있다. 학자에 따라서 다르게 표현하고는 있지만 이 전략의 핵심은 적절한 사회적 조망능력을 사용하여 자신에게 상처를 입힌 사람과 상처를 가져온 사건을 맥락속에서 다시 바라보는 것이다. 이를 통해 상대방의 행동이 여전히 부당하다고 생각하면서도 그 일과 상대방에 대해서 더 깊고 새로운 이해를 하게 되는 것이다.

네 번째 용서전략은 상처를 준 사람에 대한 공감을 촉진시키는 것이다. 상처를 준 사람의 입장이 되어 상대방이 어떻게 느끼고 있는가를 자신이 느껴보려고 하는 공감을 통해 상대방에 대한 복수심이나 분노 등이 감소될 수가 있다. 이러한 공감은 첫 번째 전략인 인지적 재해석 과정을 통해서 촉진될 수도 있다.

다섯 번째 용서전략은 상처를 준 사람에 대한 동정심 혹은 측은한 마음을 발달시키는

것이다. 동정심을 갖는 것이란 상대방의 고통을 느끼는 것만이 아니라 이에서 더 나아가 상대의 고통에 행동적으로 반응을 보이는 것을 뜻한다. 다시말해 상대방이 느끼고 있는 고통을 함께 느끼는 것으로 자신도 상대방 만큼 괴로워하고 그 과정에서 상대방에 대해 애처럽고 불쌍한 마음을 가지는 것이다.

여섯 번째 용서전략은 자신과 상처를 준 대상이 비슷한 존재라는 사실을 통찰하는 것이다. 세 번째 전략인 인지적 재해석을 통해서 상처를 준 상대방이 연약하고 부족하며 잘못을 저지르기 쉬운 인간이라는 사실을 발견하게 되며 이러한 발견은 용서를 촉진하는데 도움이 된다. 이에 덧붙여서 상대방만이 불완전한 존재가 아니라 나 자신도 상대방처럼 불완전하고 약한 존재이며, 따라서 과거에 자신도 다른 사람의 용서를 받을 필요성이 있었다는 사실을 자각하게 되면 용서과정은 더욱 촉진되게 된다.

일곱 번째 용서전략은 상처를 받은 사람이 자신의 상처를 흡수하는 것이다. 복수의 전략이 사용될 때 상처의 악순환이 발생하게 된다. 상처를 받은 사람은 상처를 준 사람에게 복수를 통해 자신이 받은 만큼의 상처를 입힌다. 그러면 상처를 받은 사람이 자신이 받은 상처가 더 크고 부당하다고 생각하여 상대에게 다시 상처를 주게 된다. 이런식으로 상처의 주고 받기가 지속되는 것이다. 그러나 용서는 자신에게 주어진 상처로 인한 고통을 상대방이나 다른 사람에게 전가하지 않고 자기자신이 흡수해 버림으로써 이러한 복수의 악순환 고리를 끊게 할 수 있다. 여기서 상처를 흡수한다는 것은 상처가 깊어 터질 때까지 그 상처를 억압하고 품고 있는 것이 아니라 그것이 해소되기를 기다리는 것이다.

여덟 번째 용서전략은 상처로 인해 변화된 자신을 수용하는 것이다. Close(1970, Freedman, 1994 재인용)는 성적 학대를 경험한 내담자가 자신을 성적으로 순결한 존재로 볼 수 없었기 때문에 용서를 할 수 없었지만, 학대경험 결과로 자신이 변화된 사실을 수용하면서부터 용서가 시작되었다는 사례를 제시한 바 있다. 어떤 상처경험으로 말미암아 돌이킬 수 없는 변화가 생길 수 있다. 상처경험 이전의 모습에 집착되어 현재의 변화를 받아들이지 못할 때 자기치유와 대인적 해결을 위한 용서가 어렵게 된다.

이상에서 제시한 용서전략들은 문제상황이나 대상의 발달적 특성에 맞게 재구조화되어 적용될 필요가 있다.

IV. 또래 대인관계와 용서상담교육의 실제

대인관계는 인간의 삶의 모든 장에서 이루어지며 우리의 생애에서 가장 중요한 활동이라 할 수 있다. 인간은 대인관계를 맺지 않고서는 살아갈 수 없는 사회적인 존재이며 원만한 대인관계를 형성하고 유지하는 것은 인간의 주요한 과업이다. 한편, 많은 대인관계 속

에서 인간의 모든 관계가 항상 이상적일 수만은 없으므로 현실세계에서 대인관계속의 상처 또한 필연적이다. 다양한 인간관계 갈등과 상처의 현실속에서 용서는 대인관계에서 받은 상처를 치유하고, 예방할 수 있는 유용한 방법이 될 수 있다.

용서를 통하여 대인관계를 증진시키려는 연구들(박인희, 2000; 정종식, 2000)은 용서가 대인관계의 문제 해결을 가져다주는 효과적 방안이 될 수 있음을 시사한다. Osterndorf(1999)는 부모가 알코올 중독자였던 성인 자녀를 대상으로 용서 프로그램을 실시한 결과 용서, 자존감, 다른 사람과의 긍정적인 관계에서 유의미한 향상이 있었다고 보고하고 있다. 박인희(2000)의 연구에서도 용서교육을 통하여 용서의 정서적, 행동적, 인지적 변인의 증진과 대인관계의 증진이 상관이 있음이 보고되었다. 배미자(2004)의 연구와 김귀녀(2002)의 연구는 용서의 증진과 배우자와의 만족도가 상관이 있음을 보고하고 있다. Brown, Hight, McCullough, Rachal, Sandage & Worthington(1998)은 용서가 만족감, 신뢰감, 친근감과 같은 대인관계 하위 변인을 예언할 수 있을지에 관한 연구에서 공감, 사과, 사려성과 같은 성격적 요인이 용서와 관계가 있음을 보고 하였다. 이런 연구들은 상처를 준 상대방을 용서하는 것이 안정적인 대인관계의 기틀을 마련해 줄 수 있음을 보여주며, 대인관계의 상처는 용서를 통하여 치유될 수 있고 이로써 대인관계의 향상을 가져오는 순환적인 관계에 있음을 시사한다.

최근 초등학생들을 대상으로 이루어진 연구(Enright, Gassin & Knutson, 2003; Gassin, Enright & Knutson, 2005, 김향숙, 2005; 이현희, 2005; 정지윤, 2005; 하요상, 2006)에서도 용서가 이루어지면서 초등학생의 분노, 우울증, 공격성과 대인관계 스트레스가 의미있게 줄어들고 대인관계 및 교우관계, 정서지능이 의미있게 향상되는 결과를 보고하고 있다.

본 장에서는 초등학생 용서교육의 실례로서 Enright, Gassin & Knutson(2003)이 북아일랜드 벨파스트에서 실시하고 있는 용서교육 프로그램과 본 연구자가 Enright 등(1992, 1996)의 용서심리과정 모형(부록2 참조)을 기초로 개발한 용서교육 프로그램(1999)을 초등학생에게 적합하도록 재구성한 용서 상담교육 프로그램(김광수, 하요상, 2006)을 소개하고자 한다.

1. 북아일랜드 용서교육 프로그램

Knutson과 Enright(2002)의 연구는 우리의 용서교육과정 개발에 좋은 시사점을 주고 있다. 이들은 오랜 동안 종교와 민족적 분쟁, 폭력과 테러의 악순환으로 여러 가지 부정적 정서, 행동을 경험할 위협에 처해있는 북 아일랜드 아동과 청소년들을 위한 용서교육 과정의 구성과 적용을 시도하고 있다. 용서를 발달심리 이론중 하나로 보며, 유년기에 배울 수 있다는 전제하에 초등학교 1학년 아동을 대상으로 다음과 같은 내용으로 용서의 기본 개념과 용서 교육과정(curriculum)을 제시하고 있다. 먼저 용서란 ‘당신이 다른 사람으로부터

부당하게 상처를 받았을 때, 분노하지 않고, 가해자에게 동정심(compassion)과 자비심, 사랑을 베풀기 위해 노력하는 것'이라고 정의하여 제시하고 있다. 또한 첫째, 세상이 비록 우리를 분노에 집착하도록 만든다 해도, 용서는 분노하기를 포기하는 것이다. 둘째, 조건없이 주는 선물과 같이 용서하는 사람은 늘 주고, 가해자는 받기만 한다. 셋째, 관심과 배려의 마음을 가지고 상대방을 대하는 사람은 종종 그 자신이 용서를 통해 정서적으로 치유되었음을 발견한다는 용서의 세 가지 역설을 제시한 후, 용서를 생각할 때 고려해야 할 점을 다음과 같이 제시하고 있다.

- 1) 용서는 약한 것이 아니라 강한 것이다. 즉, 용서는 다른 사람이 무시하도록 우리 자신을 저자세가 되게 만드는 것이 아니다. 용서할 때, 우리는 자신의 권리를 굳건히 주장할 수 있어야 한다.
- 2) 용서는 눈감아 주는 것이나 봐주는 것과는 다르다.
- 3) 용서와 화해는 똑같은 개념이 아니다. 두 사람이 화해를 할 때는 그 둘이 다시 상호 신뢰의 관계로 돌아가 상대방을 신뢰하지만, 용서를 한다는 것은 사랑을 베푸는 것이지 가해자를 반드시 다시 신뢰한다고 할 수 없다. 가해자가 여전히 다른 사람에게 상처를 주고 있을 경우, 그 사람을 용서할 수 있지만 그 사람과 화해하지는 못할 수도 있다.
- 4) 아동에게 용서를 가르칠 때, 아동의 권리와 안전을 보호하기 위한 기본 이슈들을 잊지 마라. (예- 폭력, 성학대 등의 경우)
- 5) 용서는 피해자가 선택하는 것이다.
- 6) 용서는 아동이 자신에게 위협을 가하는 다른 아동과 다시 자동적으로 관계를 맺을 수 있게 된다는 것을 의미하지는 않는다.
- 7) 교실에서 아동에게 용서를 가르칠 때, 부담을 주면 안 된다. 용서는 교과과목을 배울 때 다른 사람보다 더 좋은 성적을 얻도록 하는 것과 같이 경쟁적인 분위기에서 부담을 겪어서는 안 된다. 아동이 용서하는 것을 즐기도록 하라. 용서는 선택이다.
- 8) 아동이 용서하기를 원하지 않을 때, 그 아동이 용서에 대해 배우는 것이 적절한지 아닌지를 판단하고 결정해야 한다.

한편, 초등학교 1학년부터 6학년까지 각 수준별 용서교육과정을 세 파트로 구성하고 있는데 이를 살펴보면 다음과 같다.

제1부는 대인용서(interpersonal forgiveness)와 그 바탕이 되는 무조건성(unconditionality)에 대한 이해와 실천 능력을 증진시키기 위해서 다른 사람을 용서하는 것에 내포되어 있

는 주요 구성요소로서 사람이 타고난 본질적 가치(Inherent worth), 도덕적 사랑(Moral love), 친절(Kindness), 존중(Respect), 관대함(Generosity)을 들고 이 용서의 주요한 다섯가지 측면들을 용서의 맥락 밖에서 학습하고 이해하는 데 초점을 둔다. 용서교육의 주요 요소와 내용은 <표 IV-1>과 같다.

<표 IV-1> 제1부 용서교육의 주요요소와 내용

| 주요요소 | 내용 |
|------------------------------|--|
| 인간본질적 가치 (Inherent Worth) | 그 사람이 무엇을 했느냐와 관계없이 '인간은 인간이다'라는 개념이다. 즉, '죄는 미워하되 사람은 미워하지 마라'는 개념. 상대방이 무엇을 했느냐를 넘어서 상대방을 한 인간으로 볼 수 있기 시작할 때, 아동은 용서의 개념 안에 들어있는 중요한 원리를 깨닫게 된다 |
| 도덕적 사랑 (Moral Love) | 누군가를 도덕적, 윤리적으로 사랑한다고 할 때, 우리는 그 사람의 결점에도 불구하고 무조건적으로 사랑한다. 도덕적 사랑은 이기적이거나 자기중심적 사랑이 아니다. 아낌없이 주는 사랑의 개념이며 진정한 용서에 포함된 개념이다. |
| 친절 (Kindness) | 착한 사람들은 마음이 따뜻하고, 타인 중심적인 경향이 있다. 착하게 되기를 연습하는 것은 용서를 하기 위한 기초를 쌓는 것이다. |
| 존중 (Respect) | 누군가를 존중할 때, 그 사람은 다른 사람을 아주 많이 배려한다. 그 사람이 한 행동 때문에 그를 존중하는 것이 아니라 그 사람 자체를 존중하는 것이 진정한 존중이다. 아동이 모든 사람을 존중하기를 연습하면 미래에 더 쉽게 용서를 할 수 있다. |
| 관대함 (Generosity) | 관대함은 넉넉하게 주는 것을 의미한다. 아동이 관대함을 배우게 되면 자신을 상처 준 사람에게 용서의 선물을 준다는 것이 무엇인지를 더 잘 이해하게 된다. |

제2부는 제1부에서 제시한 용서관련 개념이 이야기나 예화 속에서 이해, 학습되도록 구성된다. 구체적인 문맥 안에서 다시 한 번 용서의 다섯 가지 기본 개념을 소개하는 부분으로 아동은 이야기나 예화를 통해 그 속에서 묘사된 용서의 다섯 가지 구체적인 요소들을 이해하게 된다. 제3부는 실제로 용서를 연습하는 부분으로 아동으로 하여금 자신에게 부당

하게 상처를 준 누군가를 생각하게 한 후, 1, 2부에서 배운 용서의 다섯 가지 기본 요소들 즉 본질적 가치, 도덕적 사랑, 친절, 존중, 관대함을 연습하고 적용함으로써 상대방을 용서하기 위한 노력을 하게 된다. 제 3부는 용서교육과정의 실제적 부분이며 제1부와 2부는 용서의 실행(practice)을 준비시키는 단계라 할 수 있다. 북 아일랜드 용서교육 프로그램의 전체 개요는 <표 IV-2>와 같다.

2. 국내 용서상담교육 프로그램

용서상담교육 프로그램은 Enright 등(1992, 1996)의 용서심리과정 모형(부록1 참조)을 기초로 김광수(1999)가 개발한 용서상담교육 프로그램을 초등학생에게 적합하도록 재구성한 것이다. 본 프로그램은 총 7회기로 도입, 노출, 결정, 작업, 결과 단계로 구성되었으며 1회기 총 60분으로 구성되었다. 각 회기마다 목표 제시, 도입, 프로그램 활동, 활동일지 쓰기 및 소감나누기 형식으로 진행된다. 지금까지 용서교육 프로그램은 성인과 청소년을 대상으로 하는 것이 대부분이었다(김광수, 2004). 본 프로그램은 초등학생에게 적합하도록 재구성되었고 프로그램 재구성할 때 준거는 다음과 같다.

첫째, 초등학교 아동 특성상 오랜 시간 동안의 활동에 집중하기 어렵기 때문에 회기 당 활동시간을 60분 정도로 구성한다. 둘째, 초등학교 아동들이 회기 내내 정적인 활동에만 집중하기 어렵고 신체적 활동을 선호하는 점을 고려하여 프로그램 매 회기에 집단 구성원 간의 친밀감을 높일 수 있는 신체활동(간단한 몸풀기 게임 등)을 포함시킨다. 셋째, 용서라는 개념은 초등학교 아동이 이해하기에는 추상적이고 모호한 개념일 수 있으므로 구체적인 예시와 이야기(용서 관련 파워포인트 자료, 이야기, 초등학생 사례 등)를 사용하여 용서에 대한 개념 이해를 도울 수 있도록 한다. 넷째, 아동들이 프로그램에 꾸준히 흥미를 가지고 참여할 수 있도록 구체적인 활동작업(말풍선 던지기, 신문지와 지점토 등을 활용하여 용서 선물만들기 등)을 프로그램에 포함시킨다.

<표 IV-2> 북 아일랜드 용서교육 프로그램(1학년)의 전체 개요

| 제 1 부 | | |
|-----------------------------------|------------------------|---------------------------------------|
| 용서의 주요 요소들(용서의 문맥 밖에서 - 일반적 의미에서) | | |
| 회기 | 제목 | 주요 주제 |
| 1 | 인간은 인간이다 : 1 | 무조건성/ 고유한 가치 |
| 2 | 인간은 인간이다 : 2 | 무조건성/ 고유한 가치 |
| 3 | A Sneetch is a Sneetch | 무조건성/ 고유한 가치 |
| 4 | 사랑의 힘 | 사랑의 미덕 |
| 5 | 사랑의 마음에서 흘러나오는 친절 | 친절의 미덕 |
| 6 | 모든 사람 존중하기 | 존중의 미덕 |
| 7 | 사랑의 마음에서 흘러나오는 관대함 | 관대함의 미덕 |
| 제 2 부 | | |
| 이야기 속에서 용서의 주요 요소들 적용하기 | | |
| 회기 | 제목 | 주요 주제 |
| 8 | 용서란? | 용서에 대한 정의 |
| 9 | 용서의 선물 | 용서의 원리 : 무조건성/ 고유한 가치 |
| 10 | 사랑과 친절은 용서를 촉진시킨다 | 용서의 원리 : 사랑과 친절 |
| 11 | 슬픔에서 사랑과 용서로! | 용서의 원리 : 도덕적 사랑 |
| 12 | 복수와 관대한 용서사이에서의 갈등 | 용서의 원리 : 존중과 관대함 |
| 제 3 부 | | |
| 아동들 자신의 경험(상처)에 용서의 요소들 적용하기 | | |
| 회기 | 제목 | 주요 주제 |
| 13 | 다양한 감정 | 자신의 감정 자각하기 |
| 14 | 용서를 통한 화 감소시키기 | 건강한 화와 건강하지 못한 화 |
| 15 | 다시 한 번, 용서란? | 용서에 대한 복습 |
| 16 | 새로운 시각으로 바라보기 | 한 인간으로서 가해자들의 가치 이해하기 |
| 17 | 친절, 존중, 관대함 선물하기 | 가해자에게 친절, 존중, 관대함을 보여줄 수 있는 방법 생각해 보기 |

용서상담교육 프로그램의 전체적 구성 내용은 <표 IV-3>과 같으며 단계별 프로그램의 구성내용은 다음과 같다.

도입단계(1회기-들어가기) : 이 회기는 프로그램의 실시 목적 및 내용을 이해하고 집단에 대한 소속감과 친밀감을 가지며 흥미를 갖도록 하는 것을 목표로 한다. 용서와 관련된

과워포인트를 봄으로써 프로그램 참여 동기를 유발하며 프로그램을 소개한 후 자기소개(별칭짓기)와 프로그램에 참여하는 기대를 나눈다. 집단에서 지켜야 할 규칙을 함께 정한 뒤 규칙을 잘 지키겠다는 서약서를 작성한 후 각자의 대인관계를 돌아보는 시간을 통해 편안한 관계와 불편한 관계를 맺고 있는 사람이 누구이며 그 사람에 대한 태도와 감정을 나눈다.

노출단계(2회기-자각 및 표현하기) : 집단원간에 어색함을 없애고 친밀감을 높이기 위해 상담의 매 회기는 간단한 게임으로 시작한다. 2회기에는 명상을 통해 본인에게 상처를 준 사람과 그 상황에 직면할 수 있도록 하며 보내지 않은 편지(말풍선 던지기)를 쓰는 과정을 통해 상처의 노출을 돕는다. 더 나아가 갈등이나 상처경험 상황 시에 자신의 행동반응을 살펴보고 그 효과를 평가해보게 한다.

결정단계(3회기-용서에 대한 이해, 선택, 결정) : 상처와 갈등 상황 시에 그 대처방법으로 용서를 선택할 수 있도록 하기 위해 진정한 용서가 무엇인지 역할극을 통해 알도록 하며 재미있는 우화를 통해 왜 용서를 해야 하는지 필요성을 깨닫게 한다. 그 후 용서의 의미를 설명하고 용서 동기를 촉진하며 상처와 갈등 상황에 대한 하나의 해결책으로 용서를 선택할 것인지를 결정하게 한다. 용서를 선택한 사람은 서약서를 적고 아직 준비가 안 된 사람은 좀 더 시간을 두고 선택할 수 있도록 격려한다.

작업단계(4, 5, 6회기-생각다루기, 감정다루기, 행동다루기) : 대인관계 갈등이나 상처 경험시 나타나는 생각을 효과적으로 다루기 위해 4회기에서는 여러 가지 관점에 따라 다르게 보이는 그림을 통해 생각을 바꿔보는 시간을 가지며 걸으로 들어나는 사건의 숨겨진 상황을 살펴봄으로써 상대방을 이해할 수 있는 새로운 눈을 갖도록 한다. 5회기의 감정을 다루는 부분에서는 공감 훈련을 통해 공감을 받았을 때와 그렇지 않을 때의 감정을 직접 느낄 수 있도록 하여 공감이 왜 필요한지를 알게 한다. 또한 빈의자 활동을 통해 상대방의 입장과 감정을 느낄 수 있도록 하며 누군가 나에게 잘못된 것이 있는 것처럼 나도 누군가의 용서가 필요한 사람이라는 것을 자각케 한다. 용서작업단계의 마지막인 6회기에서는 ‘용서한다’는 말과 함께 상대방에게 주고 싶은 선물의 목록을 찾은 후 그 중 하나를 지점토나 그 밖의 여러 가지 재료로 만들어 가상의 가해자에게 직접 주는 과정을 통해 용서의 작업을 촉진한다.

결과단계(7회기 - 마무리) : 그 동안의 용서프로그램을 통해 변화된 자신의 생각, 감정, 행동 등을 돌아보게 함으로써 앞으로 계속하여 용서를 결정하고 선택할 수 있도록 동기를 부여하며, 보내지 않은 편지를 찢어버리는 과정을 통해 아직 마음속에 남아있던 상처나 아픔도 다 해결할 수 있도록 한다. 또한 그 동안 프로그램에 열심히 참여한 자신과 집단원들에게 Rolling Paper 형식으로 격려의 말을 쓴 후 프로그램을 평가하는 설문을 작성하면서 전체 프로그램을 마친다.

<표 IV-3> 용서상담교육 프로그램 구성 내용

| 회 기 | 단 계 | 제목(주제) | 목표 | 주요 활동 |
|--------|--------|---------------------|--|--|
| 1 | 도입 | 들어 가기 | 프로그램의 실시 목적 및 내용에 대한 이해, 집단에 대한 소속감을 갖고 흥미를 가질 수 있도록 한다. | <ul style="list-style-type: none"> · 용서와 관련된 파워포인트 보기 · 프로그램 소개하기 · 자기소개(별칭짓기)하기 · 집단 규칙 정하기 · 나의 인간관계 돌아보기 |
| 2 | 노출 | 자각 및 표현 하기 | 대인관계에서 갈등 혹은 상처나 피해를 준 상대방에게 어떤 반응을 보이며 어떻게 대처하는지 그리고 그러한 대처가 어떠한 효과가 있는지 자각하고 표현할 수 있도록 한다. | <ul style="list-style-type: none"> · 대인관계 갈등과 상처 경험 떠올리기 · 보내지 않는 편지(말풍선 던지기) 쓰기 · 갈등이나 상처 경험시 자신의 반응 살펴보기(평가) |
| 3 | 결정 | 용서에 대한 이해, 선택, 결정 | 용서를 바르게 이해하고 대인관계에서 상처나 피해를 입었을 때 이에 대한 대처 혹은 해결 전략으로서 용서를 선택하고 결정한다. | <ul style="list-style-type: none"> · 용서에 대한 생각 나누기 · 용서가 무엇인지 알아보기 · 용서의 필요성 알기 · 용서 선택하기 · 용서 서약서 쓰기(결정) |
| 4 | 작업 | 생각 다루기 | 대인관계 갈등이나 상처 경험시 우리의 생각을 효과적으로 다루는 방법을 익혀 활용함으로써 용서를 촉진한다. | <ul style="list-style-type: none"> · 생각 바꾸기(어떻게 보느냐에 따라 달라지는 그림을 보며 이야기 하기) · 새로운 눈으로 바라보기 (알지 못했던 상황을 예시를 통해 들은 후 새로운 시각으로 바라보기, 새로운 이야기 만들기) |
| 5 | 작업 | 감정 다루기 | 대인관계에서 갈등이나 상처를 경험함으로써 나타나는 부정적인 감정을 극복하고 상대방의 입장에 서서 느껴보는 능력을 키움으로써 용서를 촉진한다. | <ul style="list-style-type: none"> · 공감 연습하기 · 빈의자 활동으로 상대방 입장이 되어 (느껴)보는 연습하기 |
| 6 | 작업 | 행동 다루기 | 피해와 상처를 준 상대방에게 선사할 용서의 선물에 대해 목록을 작성하고 손수 만들어 증정함으로써 용서 작업을 촉진한다. | <ul style="list-style-type: none"> · 선물 찾기 · 선물 만들기 · 선물 증정하기 |
| 7 | 결과 | 마무리 | 용서의 유익과 가치를 재확인하고, 과거의 얽매임에서 벗어나 미래를 향하여 나아가는 용서의 삶을 계속 실행할 수 있도록 마음을 새롭게 한다. | <ul style="list-style-type: none"> · 나의 변화 살펴보기 · 보내지 않은 편지 찢어버리기 · 서로 격려하기 · 프로그램 돌아보기/소감문쓰기 |

V. 결 론

지금까지 본 연구에서는 초등학생의 대인관계 공격성 문제(가해와 피해)를 살펴보고, 이 문제의 대처를 위한 기존 접근 방식의 특성과 문제점을 파악한 뒤, 기존 접근 방식의 문제점을 극복하고 보다 더 근원적으로 대인관계 공격성 문제를 대처하고 초등학생의 인간관계 문제를 개선하기 위한 한 가지 방법으로서 용서상담교육과 그 실제에 대해서 살펴보았다.

오늘날 학교현장에서 심화되고 있는 학교폭력문제나 따돌림 현상 등의 대인관계 공격성 문제는 일회적, 또는 단기적 대처와는 달리 근본적 대처방안을 요구하고 있다. 상대방을 한 인간으로 존중하고 배려하며 상대방의 약점이나 실수를 받아들이고 상대방이 나와 다를 수 있음을 포용하는 인간관계 능력이 충분히 길러지지 못했기 때문에 학교폭력 문제나 따돌림 현상이 심화되고 있다. 따라서 이러한 능력의 개발과 육성은 오늘날 학교교육 현장이 직면하고 있는 부정적인 문제를 해결하고 더욱 건강한 개인과 관계 및 공동체를 형성하는 근본적 대안이 될 수 있다. 따라서 아동, 청소년들에게 용서에 기초한 돌봄과 배려의 능력을 증진시키는 체계적이고 의도적인 교육적 접근이 개발, 적용될 필요가 있다. 합리적 판단과 정의(justice)위주로 편성된 기존 도덕교육과정과 표면적 행동변화에 초점을 두는 인성교육방안을 보완하여 정의로운 판단뿐만 아니라 더불어 돌보고 베풀 수 있는 내적 품성과 능력을 키워주는 용서상담교육은, 정의로운 판단에 기초하되 인간 상호작용에서 현실적으로 불가피하게 발생하는 갈등과 상처를 슬기롭게 극복하고 미래지향적인 화합과 발전을 가져오도록 촉진하는 교육적 접근이 될 수 있다.

용서에 대한 오랜 논의와 연구는 용서가 개발되고 길러져야 할 인간적 능력임을 시사하고 있다. 용서연구와 실천은 소수의 상처받은 대상뿐 만 아니라 일반 아동 청소년 및 성인을 대상으로 하는 인성교육의 관점에서도 경험과학적이고 체계적 용서연구로 발전되어 나갈 필요가 있다. 앞에서 논의한 바와 같이 초등교육 현장에서 생활지도와 상담의 최고 과제이자 도전으로 부각되는 학교폭력, 따돌림 등의 대인관계 공격성 문제를 보다 근원적이고 실제적인 관점에서 체계적으로 대처하기 위한 인성교육 방안으로서 용서상담교육을 적용하기 위해서 앞으로 일선 교육 현장에서 해결해야할 과제를 제시하면 다음과 같다.

첫째, 용서상담교육이 초등학교 저학년(1-2학년)에서부터 중학년(3-4학년), 고학년(5-6학년)에 이르기까지 내용이나 방법에 있어서 각 발달 단계에 맞게 체계적 교육과정으로 구성, 적용되는 연구가 이루어질 필요가 있다. 오늘날 아동 및 청소년들이 실제 생활 현장과 학교현장에서 부딪치는 문제들, 예컨대 다양한 인간관계 갈등, 따돌림, 왕따, 폭력, 배반, 조롱, 비난 등으로 말미암는 분노, 미움, 원한과 이로 인해 파생되는 정신건강과 부적응 문제의 치유와 예방, 해결에 용서는 많은 시사점을 제공하고 있다(Enright & Fitzgibbons,

2000 ;김광수, 1997; 김광수, 2002; 박종효, 2003).

용서중재 및 용서상담교육이 우리의 학교교육에 체계적으로 적용되기 위해서는 먼저 친구, 가족, 교사 등 다양한 인간관계에서 문제가 드러나는 아동과 청소년들 예컨대, 공격적이고 폭력적인 아이들, 분노와 미움이 있는 아이들, 따돌림이나 학교폭력 피해자들 등 구체적 대상을 세분화해서 선정하여 치료적 관점에서 용서 프로그램을 구성, 적용하고 이에 대한 체계적인 경험과학적 효과 검증이 보다 더 활발하게 진행될 필요가 있다. 또한 예방 및 성장, 인성발달적 관점에서 아동 청소년을 발달 단계별로 세분화하여 비슷한 성원으로 구성된 소그룹이나 전체 학급을 대상으로 하는 구조화된 교육 프로그램을 구성하여 용서에 대한 이해와 용서의 선택과 용서의 구체적 실행을 안내하는 교육적 개입을 하고 이에 대한 경험과학적 효과검증을 진행할 필요가 있다. 특히 일반 아동을 대상으로 예방적이고 발달적인 관점에서 프로그램을 실시하기 위해서는 초등학교 수업시간 특성상 1회기를 40분 단위로 구성하는 것이 필요하다

둘째, 아동과 청소년의 대인관계는 또래관계 뿐 만 아니라 가정과 학교에서 이루어지는 주요 타자와의 관계를 통해서도 크게 영향을 받는다. 따라서 아동과 청소년들에게 강력한 역할 모델 기능을 하는 부모와 교사들의 바람직한 용서 행위를 형성하고 강화하기 위한 교육적 프로그램 연구가 필요하다. 또한 가정과 학교에서 부모와 교사들이 청소년의 대인관계 및 도덕성 교육을 효과적으로 수행하고 이에 활용할 수 있도록 지원할 수 있는 용서교육 프로그램 개발, 보급하고 학교현장에서 집단지도나 집단상담 형태로 활용할 수 있는 연수와 더불어 이에 대한 체계적 평가 연구가 필요하다.

셋째, 우리의 학교교육 현장에서 용서상담교육이 보다 더 체계적으로 이루어지기 위해서는 먼저 초, 중, 고등, 대학교 등 발달 수준에 따라 용서에 대한 이해가 어떻게 나타나며 용서발달은 어떠한지, 용서교육 경험 정도 및 용서교육에 대한 필요 등 우리나라 학생들의 용서교육 현황 및 요구정도를 조사분석할 필요가 있다. 이와 더불어 우리나라 초, 중, 고교의 교과과정 중 인간관계 주제를 다루는 교과서(슬기로운 생활, 도덕, 윤리, 사회 교과 등) 내용분석을 통해 용서관련 주제가 얼마나 다루어지고 있는지 알아 볼 필요가 있다. 또한 기존의 교과내용을 용서교육에 효과적으로 재구성하여 활용할 방안에 대한 연구도 필요하다. 프로그램이 전체 교육과정의 일부분이 되지 않으면 학습자의 지속적인 변화를 기대하기는 어렵다(Patti & Lantieri, 1999, 박윤정, 2006 재인용)는 지적이 있다. 따라서 특별수업이나 과외수업 형태로 실시하기보다는 정규 교육과정에서 다루고 있는 내용과 연계, 통합되는 용서상담교육 프로그램으로 구성하여 실시하고 그 효과를 검증하는 연구가 필요하다.

우리의 용서상담 교육과정을 구성하는 과정에서 용서관련 덕목과 성품을 개발하기 위하여 아동 및 청소년들에게 유익하고 재미있는 전래 동화나 이야기, 글이나 문학작품들을 효과적으로 구성하여 활용할 수 있을 것이며 또한 현장감있는 사건과 내용들을 창조적으로 재구성할 수도 있을 것이다. 무엇보다도 이러한 교육과정이 인간관계에서 상처와 갈등을

가져온 상대에 대한 용서를 증진하고 정신·정서적 건강을 촉진하며 반사회적 행동을 줄이고 친사회적 행동과 품성 및 태도를 증가시키는지에 대한 효과검증이 체계적으로 이루어지면서 용서상담교육 및 용서 중재연구가 정교화될 때, 용서 중재 및 교육적 실천은 개인과 사회의 갈등해결과 건강한 발달 및 성숙에 기여하는 훌륭한 인성교육 방안이 될 수 있을 것이다.

참고 문헌

- 강신덕(1997). 비행청소년 분노조절 교육 프로그램 개발 및 효과연구. 서울대학교 박사학위 논문.
- 권기남(2005). 초등학교 상담실태와 요구에 대한 분석. 서울교육대학교 석사학위논문.
- 김광수(1997). 용서모델과 청소년상담. 청소년상담연구 제5권 1호, 145-182. 한국청소년상담원
- 김광수(1999). 용서교육 프로그램 개발. 서울대학교 박사학위 논문.
- 김광수(2002). 용서 프로그램이 대인관계 상처경험자의 자존감, 불안, 분노에 미치는 영향. 청소년상담연구 제10권 1호, 165-191.
- 김광수(2002). 용서 연구의 동향과 과제. 교육심리연구, 16권, 2호. pp 113-131.
- 김광수(2003). 청소년의 분노수준, 분노대처방식과 학교생활적응. 교육심리연구, 17권 3호 pp.393-410.
- 김광수, 하요상(2006). 용서교육 프로그램이 초등학교 아동의 용서수준과 정서지능에 미치는 영향. 한국교육심리학회 학술발표 논문집.
- 김귀녀(2002). 부부용서 프로그램이 분노 및 갈등해결방식과 배우자에 대한 태도에 미치는 영향. 전주대학교 국제상담대학원 석사학위논문.
- 김용태, 박한샘, 강신덕(1995). 청소년의 분노조절 훈련 프로그램. 서울: 청소년대화의 광장
- 김창대, 강신덕(2001). 정서적 능력의 교육과 집단상담. 한국상담학회 연차대회 논문 자료집
- 김향숙(2005). 초등학교용 교우관계 용서프로그램의 개발과 효과분석. 진주교육대학교 석사학위논문
- 김희영(2004). 용서 프로그램이 대학생의 용서정도와 분노, 불안, 우울에 미치는 영향.
- 노승수(1999). 용서프로그램이 대학생의 부모에 대한 태도에 미치는 효과. 창원대 석사학위논문.
- 박성수(1995). 상담과 교육발전의 과제. 상담교육학회 26차 월례발표회 세미나 자료.
- 박종효(2006). 용서 심리이론과 교육프로그램에 관한 개관연구. 인간발달연구, 13권 1호,

- 박종효(2002). 공격적 피해자를 위한 프로그램 효과 비교연구. 한국청소년개발원
- 박종효(2003). 용서와 건강의 관련성 탐색. 한국심리학회지:건강, 8, 301-321
- 배미자(2004). 부부갈등대처 및 용서와 결혼만족도. 전주대학교 상담대학원 석사학위논문.
- 오오현(2001). 기독교인 용서상담프로그램 개발 및 효과검증. 계명대 박사학위논문.
- 오영희(2004). 대학생의 부모-자녀 갈등경험, 용서, 정신건강의 관계. 교육심리연구 제18권 3호. 59-77. 한국교육심리학회
- 이관형, 김양현, 안현미(2001). 초등학생의 집단따돌림 실태와 대처방안 연구. 서울교육대학교 학생생활연구소 연구보고
- 이해경·김혜원(2001). 초등학생들의 집단괴롭힘 가해행동과 피해행동에 대한 사회적, 심리적 예측변인들: 학년과 성별을 중심으로. 한국심리사회학회지. 15권. 1호. pp 1-22.
- 이현희(2005). 용서상담 프로그램이 초등학생의 공격성과 대인관계에 미치는 영향. 서울교육대학교 석사학위논문.
- 장화수(2002). 용서 교육 프로그램이 실업계 남자 고등학생의 용서, 불안, 분노 및 우울 수준에 미치는 효과. 계명대학교 석사학위 논문.
- 정지윤(2005). 용서 프로그램이 초등학교 아동의 용서정도와 대인관계에 미치는 영향. 서울교육대학교 석사학위논문
- 채유경(2001). 청소년 분노표현방식의 모델 및 조절효과 검증. 전남대학교 대학원 박사학위 논문.
- 최태진, 허승희, 박성미, 이희영(2006) 초등학교 폭력양상 및 과정분석. 상담학연구, 제7권 2호, 613-632.
- 한은경(2003). 신앙성숙도 및 영적 안녕과 용서의 관계. 전주대학교 국제상담대학원 석사학위 논문.
- Al-Mabuk, R. H., Enright, R. D., & Cardis, P. A. (1995). Forgiveness education with parentally love-deprived college students. *Journal of Moral Education*, 24, 427-444
- Baskin, T. W. & Enright, R. D.(2004). Intervention studies on forgiveness: A meta-analysis. *Journal of Counseling and Development*, 82, 79-90
- Coyle, C. T., & Enright, R. D. (1997). Forgiveness intervention with postabortion Men. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65(6), 1042-1046.
- Droll, D. M.(1984). Forgiveness : Theory and research. Unpublished doctoral dissertation. University of Nevada-Reno.
- Enright, R. D. & Fitzgibbons, R. P. (2000) *Helping Clients Forgive:An Empirical Guide*

- for Resolving Anger and Restoring Hope. APA.
- Freedman, S. A. (1994) Forgiveness education with incest survivors. Unpublished doctoral dissertation, University of Wisconsin-Madison.
- Gassin, E. A. (1995) Social cognition and forgiveness in adolescents romance: An intervention study. Unpublished doctoral dissertation, University of Wisconsin-Madison.
- Glasser, W. (1986). Control theory in the classroom. New York: Harper & Row.
- Goldstein, A. P., & Glick, B. (1994). Aggression Replacement Training: Curriculum and Evaluation. *Simulation and Gaming*, 25, 9-26
- Goldstein, A. P., Glick, B., & Gibbs, J. C. (1998). *Aggression Replacement Training: A Comprehensive Intervention for Aggressive Youth*. IL: Research Press.
- Haynie, D. L., Eitel, P., Crump, A. D., & YU, K. (2001). Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth. *Journal of Early Adolescence*, 21, 29-49
- Hebl, J. H., & Enright, R. D. (1993). Forgiveness as a psychotherapeutic goal with elderly females. *Psychotherapy*, 30, 658-667.
- Huang, S.T., & Enright, R. D. (2000). Forgiveness and anger-related emotions in Taiwan: Implications for therapy. *Psychotherapy*, 37, 71-79.
- 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. N. (1998). Forgiveness as an intervention for late adolescents with insecure attachment in Taiwan. Doctoral dissertation, University of Wisconsin-Madison.
- Mauger, P. A., Perry, J. E., Freedman, T., Grove, D. C., McBride, A. G., & McKinney, K. E. (1992). The measurement of forgiveness: preliminary research. *Journal of Psychology and Christianity*, 11, 170-180.
- McCullough, M.E., Exline, J.J., & Baumeister, R. F. (1998). An annotated bibliography of research on forgiveness and related concepts. In E.L. Worthington, Jr. *Dimensions of forgiveness: Psychological research and theological perspectives* (pp.193-317) Philadelphia, PA: Templeton Foundation Press.
- Nielsen, S. L., Johnson, W. B., & Ellis, A. (2001). *Counseling and Psychotherapy with Religious Person: A Rational Emotive Behavior Approach*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- North, J. (1987). Wrongdoing and forgiveness. *Philosophy*, 62, 336-352.
- Osterndorf, C. (1999). Effects of a forgiveness intervention with adult children of alcoholics.

Doctoral dissertation, University of Wisconsin-Madison.

- Park, J. H.(2003). Validating the Effectiveness of a Forgiveness Intervention Program for Adolescent Female Aggressive Victims in Korea. Unpublished doctoral dissertation, University of Wisconsin-Madison.
- Park, Y.,& Enright, R. D.(1997). The development of forgiveness in the context of adolescent friendship conflict in Korea. *Journal of adolescence*, 20, 393-402
- Sarinopoulos, I. (1999). Forgiveness and physical health. Doctoral dissertation, University of Wisconsin-Madison.
- Schwartz, D.(2000). Subtypes of victims and aggressors in childrens peer groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 181-192
- Seybold, K. S., Hill, P. C., Neumann, J. K., & Chi, D. S. (2001). Physiological and psychological correlates of forgiveness. *Journal of Psychology and Christianity*, 20, 250-259.
- Spieberger, C.D.(1980). Preliminary Manual for the State-Trait Anger Scale(STAS). Tampa, Florida: University of South Florida Human Resources Institute.
- Subkoviak, M. S. et al. (1995). Measuring interpersonal forgiveness in late adolescence and middle adulthood. *Journal of adolescence*, 18, 641-655
- 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.
- Wilson, H. (1994) Forgiveness and survivors of sexual abuse : Relationships among forgiveness of the perpetrator, spiritual well-being, depression and anxiety. Unpublished doctoral dissertation, Boston University.

<부록 1> 용서 과정의 단계 및 관련 내용

| 단 계 | 단위별 특징 |
|-----------------------|---|
| <p>개방 수준 (노출)</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. 심리적 방어 (탐색) 2. 분노 등의 부정적 반응 (직면) 3. 부끄러움(수치) 반응 (직면) 4. 정서적 고착 (자각) 5. 피해에 대한 인지적 재연 (자각) 6. 피해자가 자신과 피해를 입힌 사람을 비교 (통찰) 7. 자신이 피해를 통해 영구히 불행하게 변화될지도 모른다는 것(인식) 8. '정의로운 세상' 가설에 대한 재평가 (통찰) |
| <p>결정 수준 (결심)</p> | <ol style="list-style-type: none"> 9. 마음의 변화/ 전환(conversion)/ 과거해결전략이 효과 없다는 새로운 통찰 10. 용서를 하나의 문제해결 방법으로 선택 고려 11. 피해준 사람을 용서하기로 결심 |
| <p>작업 수준 (활동)</p> | <ol style="list-style-type: none"> 12. 역할채택을 통한 재구조화<피해를 입힌 사람이 처한 상황, 맥락을 고려하면서 새 관점에서 이해하려고 노력> 13. 피해를 준 사람에 대한 공감/ 동정심 갖기 14. 무관한 사람에게 고통을 전가하지 않기 위해 고통 흡수/감내하기 15. 가해자에게 도덕적 선물을 주기 |
| <p>심화 수준 (결과)</p> | <ol style="list-style-type: none"> 16. 고통을 겪고 용서하는 과정에서 자신과 타인에 대한 이해의 폭이 넓어짐을 자각 17. 과거 자신도 다른 사람의 용서가 필요했다는 사실을 깨달고 인정 18. 사람은 혼자 살수 없으며 다른 사람의 도움이 필요함을 인식 19. 상처를 겪으면서 성숙해지고 삶의 새로운 의미와 목표를 갖게 됨 20. 피해를 준 상대방에 대한 부정적 감정이 줄어들고 긍정적 감정이 증가하는 것을 알아차림; 내적, 정서적 해방을 느낌 |

(Enright et al., 1992, 1996; 김광수, 1999)

Abstract

A Personality Education Approach for solving Interpersonal Problems of Elementary School Students : Focusing on Interpersonal Conflicts and Aggressions

Kim Kwang Soo

(Prof., Seoul National Univ. of Ed.)

The Purpose of this study is to investigate and suggest a personality education approach for solving interpersonal problems of elementary school students that elementary school teachers are now confronted with. In this study, first of all, the actual conditions of interpersonal problems of elementary school students were examined focusing on interpersonal aggressions(violence and victim). The features and problems of existing approaches for solving interpersonal problems of elementary school students were indicated. Although existing approaches for solving interpersonal aggression problems took temporary and external changes, they failed to notice psychological hurts that victims and aggressive victims got. As a fundamental and systematic way for overcoming problems of existing approaches, forgiveness education based on empirical-scientific forgiveness researches was discussed. The Purpose of forgiveness education is to make victims(aggressive victims) overcome the negative responses derived from interpersonal conflict(hurts and victims) and to facilitate them to response positively through experiencing forgiveness psychological process. Lastly, necessary assignments and topics to use forgiveness education as an effective personality education approach were discussed.