



저작자표시 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.
- 이차적 저작물을 작성할 수 있습니다.
- 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

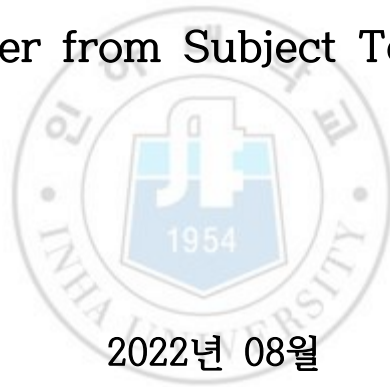
이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#) 

교육학 박사학위 청구논문

교과교사에서 전직한 전문상담교사의 생애사에 나타난
상호문화성 탐색

Exploring the Interculturality in the Life History
of Professional School Counselor who Changed
Career from Subject Teacher



2022년 08월

지도교수 김 영 순 · 박 수 정

이 논문을 박사학위 논문으로 제출함

이 논문을 김수민의 박사학위논문으로 인정함

2022년 08월



주심 _____

부심 _____

위원 _____

위원 _____

위원 _____

국 문 초 록

교과교사에서 전직한 전문상담교사의 생애사에 나타난 상호문화성 탐색

인하대학교 대학원

다문화교육 전공

김 수 민

교과교사에서 전직한 전문상담교사의 상호문화성 형성과 발현은 변화하는 시대 속에서 학교상담을 새로운 시각으로 바라볼 수 있도록 다문화적 관점 및 방향을 제시할 수 있을 것이다. 이를 위해 본 연구는 상호문화성의 형성 경험과 발현 과정의 의미를 탐구하고, 상호문화성과 한국의 학교상담에 대한 이론적 논의를 통해 연구문제를 해결할 수 있는 기반을 마련하는 데 초점을 맞추었다. 이와 관련하여 본 연구는 교과교사에서 전직한 전문상담교사의 상호문화성이 생애과정을 통해 어떻게 형성되고, 상호문화성이 자신이 종사하고 있는 학교상담 현장에서 어떻게 발현되고 그 의미는 무엇인지 살펴보았다.

먼저 상호문화성의 철학적 배경과 패러다임에 대해 논의하였고, 상호문화교육 담론의 형성 배경이 되는 타자성 및 상호문화성 실천을 위해 기반이 되는 상호문화역량이라는 주제를 다루었다. 마지막으로 한국의 학교상담 패러다임과 상호문화성을 함께 논의하면서 학교상담에 대한 상호문화성의 관점을 고찰하였다.

이러한 논의를 토대로 전직한 전문상담교사들의 생애사 연구를 진행하였다. 본 연구는 전문상담교사 1세대인 교과교사에서 전직한 전문상담교사 4명을 대상으로 이야기식 인터뷰를 통해 생애사 연구를 수행하였다. 연구참여자들의 상호문화성 형성과 발현과정을 살펴보기 위하여 심층 면접의 결과를 바탕으로 그들의 생애주기별 삶의 이야기를 기술하고 해석하였다. 연구참여자들은 교과교사에서 전문상담교사로 전직했다는 점에서 유사점을 드러냈지만, 그들의 가정환경, 학창시절 경험 교과 교사 전 경력, 학력과 배움의 경험 등이 다르다는 점에서 이야기의 독특성을 보여주었다.

연구참여자들의 생애사에서 발견된 상호문화성의 형성 경험을 생애주기별로 분석한 결과는 다음과 같다. 첫째, 연구참여자들은 학창시절 학교에서 인정을 받지 못했고, 심리적으로 충족되지 않았던 학창시절을 경험하면서 타인에 대한 태도를 형성하였다.

둘째, 자신의 학창시절 경험을 토대로 학교 내 생활지도의 변화가 필요함을 느꼈다. 셋째, 심리학 및 상담학을 접함으로써 자기 성찰의 기회가 되었으며, 이 경험이 타인과의 관계에 영향을 미쳤다. 넷째, 동료 교사, 학교 관리자, 교육청 및 교육기관, 학부모와의 교류를 통해 직·간접적으로 인정받는 경험을 하였다. 다섯째, 상담여건과 환경 개선, 상담교사 정체성 확립 등 상담교사의 여건을 개선하기 위해 한국전문상담교사협의회라는 조직을 만드는 데 앞장섰다.

둘째, 자신의 학창시절 경험을 토대로 학교 내 생활지도의 변화가 필요함을 느꼈다. 셋째, 심리학 및 상담학을 접함으로써 자기 성찰의 기회가 되었으며, 이 경험이 타인과의 관계에 영향을 미쳤다. 넷째, 동료 교사, 학교 관리자, 교육청 및 교육기관, 학부모와의 교류를 통해 직·간접적으로 인정받는 경험을 하였다. 다섯째, 상담여건과 환경 개선, 상담교사 정체성 확립 등 상담교사의 여건을 개선하기 위해 한국전문상담교사협의회라는 조직을 만드는 데 앞장섰다.

연구참여자들의 생애사를 통해 공통으로 발견된 사항은 첫째, 태어나서 청소년 시기까지 가정 내에서 충분한 관심과 사랑을 경험하지 못했으며, 주로 교사와 또래 집단에서 지지와 인정을 받았다. 이러한 경험들은 상호문화성의 형성에 영향을 미쳤다. 둘째, 연구참여자들은 생애 동안의 경험들을 통해 타자를 만나는 과정에서 그들의 아픔과 상처를 자신이 경험한 과거의 상처 및 고통, 결핍과 동일시하였다. 셋째, 과거의 경험을 토대로 형성된 상호문화성을 토대로 학교 내 생활지도를 몸소 실천하여 동료 및 후배, 학교 관계자에게 한국 생활지도에서 요청되는 새로운 방향과 변화의 필요성을 알렸다.

연구참여자들은 그동안 생애에서 타인과 수많은 만남을 통해 형성된 상호문화성을 학교 현장에서 발현하였다. 그들은 특히 학교 현장에서 학생 개개인이 소외되지 않고 자신만의 강점을 발전시켜 성장에 이르도록 도와주었다. 그들은 학생의 내면에 대한 공감을 통해 타인을 전적으로 수용하는 과정을 겪는다. 이와 더불어 학생에게 효과적인 상담을 제공하기 위해서 동료 교사, 학부모, 지역사회 지원망 등과의 연대와 협력의 관계를 이어간다.

생애 동안 형성된 상호문화성의 발현 경험은 공감, 연대, 협력의 영역으로 분류되어 해석되었다. 첫째, 공감은 타인을 전적으로 수용하는 과정을 의미하며, 연구참여자들은 주로 내담학생의 어려움에 공감하였다. 이러한 철학들은 연구참여자들의 생애과정에서 경험한 부모로부터의 양육, 학교에서 교사로부터 받은 영향 등의 경험이 상호문화성 형성에 밑거름이 되어 학교 현장에서 발현되었다. 둘째, 연구참여자들의 연대는 학교 현장 외에도 여러 사회 공동체와의 역동적인 상호관계 속에서 이루어졌다. 다양한 공동체와 연대는 전문상담교사로서 충분히 활동하기 위해서 꼭 필요한 요소였다. 그들은 학생에게 더 나은 상담서비스를 제공하기 위해 담임교사, 학교장, 학부모, 지역사회 지원망과의 연대와 협력을 지속하였다. 셋째, 학교상담의 개척자로서 동료 및 후배 전문상담교사와 활발한 교류를

지속해나갔다. 그러한 연대와 협력을 통해 상담프로그램의 발전을 이끌어가고자 한 것이다. 전문상담교사협회를 통해서도 그들은 동료 및 후배 교사들과 제도 및 그들의 처우 개선을 위해서도 의견을 나누었다. 특히 연구참여자들은 협의회 임원으로 주축을 이루며 동료 교사들의 의견을 대변하여 교육부 및 교육청에 다각도로 밑바닥 여론을 전달하는 역할을 하였다.

본 연구를 통해 다음과 같은 시사점을 얻었다. 첫째, 학생 생활지도의 변화를 이루기 위해 전문상담교사의 상호문화성 형성 과정을 살펴보아야 한다. 그들의 생애에 걸쳐 직간접적으로 수행해온 학교 생활지도의 경험이 상담교사로서의 활동에 영향을 주었다. 둘째, 상담교사로서 학생의 전인적 성장을 도모하기 위해 학교 관계자, 학부모 등 여러 집단과 연대 및 협력 관계는 필연적으로 이루어져야 한다. 마지막으로 본 연구가 전문상담교사를 희망하는 예비교사들을 위한 양성과정 개발을 위한 기반이 되기를 기대한다.

상호문화성은 상담자에게만 요구되는 철학이 아니라 모든 교사에게 요구되는 필수 요건이다. 교사는 학생에게 지식적인 면을 전달하는 교수자의 역할뿐만 아니라 그들의 잠재적 가능성을 발전시켜 성장을 도모할 수 있는 조력자이다. 그러므로 교사는 교육현장에서 타자성을 발현하여야 하며, 이를 실천할 수 있는 윤리적 실천 모델이 필요하다. 특히, 전문상담교사는 물론이고 학교 내 상담 인력들에 대한 지속적인 수퍼비전이 필요하며, 현재의 상담자 양성 및 임용 방식에 변화가 요구된다. 은퇴한 전직 전문상담교사들은 한국에서 학교상담의 변혁에 중추적인 위치에 있던 사람으로 그들이 겪은 수많은 시행착오로부터 배운 경험은 전문상담교사 양성 및 연수에 큰 지침이 될 것이다.

주제어: 전문상담교사, 상호문화성, 학교상담, 생활지도, 생애사 연구

목 차

국문 초록	i
목차	iv
표·그림 목차	vii
I. 서론	001
1. 연구의 목적 및 필요성	001
2. 연구 문제 및 연구내용	006
3. 연구 동향	008
4. 연구 동기	015
II. 이론적 논의	019
1. 다문화 사회의 상호문화성	019
1.1. 타자성과 상호문화성	019
1.2. 다문화 사회에서의 상담	022
1.3. 상호문화역량의 구조	027
2. 학교상담과 전문상담교사의 상호문화성	031
2.1. 한국 학교상담의 패러다임	031
2.2. 전문상담교사의 상호문화성	037
3. 소결	042
III. 연구방법	046
1. 연구개요 및 연구절차	046
2. 연구참여자	050
3. 자료수집 및 분석	054
3.1. 자료수집	054
3.2. 자료분석	057
4. 연구 윤리	060

IV. 상호문화성 형성 과정의 생애사	063
1. 연구참여자 A : 상담 이론을 널리 알린 선두자	064
1.1. 어린 시기부터 청소년 시기	065
1.2. 대학 시기부터 전문상담교사 이전 시기	070
1.3. 전문상담교사 시기	078
1.4. 은퇴 후 시기	081
2. 연구참여자 B : 생활지도 개선을 위한 교육행정의 실천가	083
2.1. 어린 시기부터 청소년 시기	083
2.2. 대학 시기부터 전문상담교사 이전 시기	086
2.3. 전문상담교사 시기	089
2.4. 은퇴 후 시기	092
3. 연구참여자 C : 전인적 성장을 위한 진로 상담의 개척자	099
3.1. 어린 시기부터 청소년 시기	099
3.2. 대학 시기부터 전문상담교사 이전 시기	103
3.3. 전문상담교사 시기	106
3.4. 은퇴 후 시기	116
4. 연구참여자 D : 학생의 자퇴 예방에 기여한 공헌자	119
4.1. 어린 시기부터 청소년 시기	119
4.2. 대학 시기부터 전문상담교사 이전 시기	122
4.3. 전문상담교사 시기	127
4.4. 은퇴 후 시기	130
5. 소결	133
V. 상호문화성 실천의 발현 경험 속 의미	137
1. 공감: 타인을 전적으로 수용하는 과정	139
1.1. 교과교사 및 상담교사로서 공감에 대한 철학	140
1.1.1. 공감의 원천	140
1.1.2. 공감의 기능	145
1.2. 학생의 심리적 어려움을 위한 교사의 노력	152

1.3. 진정한 공감을 이루기 위한 실천 과정	156
1.4. 내담자와의 공감을 위한 윤리 실천	159
2. 연대: 상호작용을 통해 서로의 성장에 이르는 과정	162
2.1. 학교 및 교육청과의 연대	163
2.1.1. 교직원과의 연대	163
2.1.2. 학부모와의 연대	169
2.2. 전문상담교사와의 연대	172
2.3. 지역사회 지원망과의 연대	174
2.4. 교육 기관과의 연대	175
3. 협력: 상담을 위한 공동체와의 연계 과정	177
3.1. 학교상담의 중요성을 알리기 위한 협력	178
3.2. 전문상담교사에 대한 인식변화를 위한 협력	181
3.3. 학생 개인상담 및 생활지도 제도 개선을 위한 협력	183
4. 소결	195
VI. 결론	199
1. 요약	199
2. 논의 및 제언	205
참고문헌	213
ABSTRACT	227
부록	230

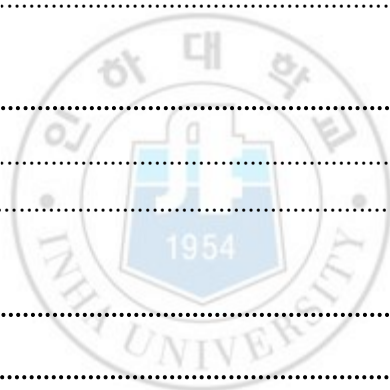


표 목차

<표 3-1> 연구의 전반적인 절차	050
<표 3-2> 연구참여자의 특징	051
<표 3-3> 심층면접 관련 일정 및 장소	055
<표 3-4> 생애사 기술을 위한 질문 개요	056
<표 4-1> 연구참여자 A의 생애 연대별 상호문화성 형성 과정	065
<표 4-2> 연구참여자 B의 생애 연대별 상호문화성 형성 과정	083
<표 4-3> 연구참여자 C의 생애 연대별 상호문화성 형성 과정	099
<표 4-4> 연구참여자 D의 생애 연대별 상호문화성 형성 과정	119
<표 5-1> 연구참여자의 상호문화성 발현 경험과 의미	138



그림 목차

[그림 2-1] 위(Wee) 프로젝트의 체계 구조	033
[그림 5-1] 연구참여자 D의 전문상담교사 시절 연수 자료 정리 노트	154
[그림 5-2] 연구참여자 B의 <한국의 전문상담교사제도> 저서 속 머리말	184



I. 서론

1. 연구의 목적 및 필요성

전문상담교사 제도는 「학교폭력 예방 및 대책에 관한 법률」(2004.1.29.) 제 12조에 근거하여 한국에서 2005년도에 처음 실행되었다. 조항 ①에 의하면 ‘학교의 장은 학교에 상담실을 설치하고, 초·중등교육법 제19조2의 규정에 따라 전문상담교사를 둔다.’라고 명시하였고, 정부의 「학교폭력 예방 및 대책 5개년 기본계획」에 의해 2005년 9월 처음으로 308명의 전문상담교사가 지역교육청에 배치되었다. 1)

초기 전문상담교사 임용은 각급 학교 내에서 근무하고 있는 교과교사 중 전문상담교사 자격을 소지한 자를 전직시켜 임용하였다. 그 이유는 「학교폭력 예방 및 대책에 관한 법률」이 사회적 이슈에 의해서 갑자기 제정되었으나, 실제 전문상담교사를 배치할 수 있는 인력이 준비되지 않은 상태였다. 그래서 부득이하게 교육인적자원부는 교과교사에서 전직한 전문상담교사 제도를 도입한 것이다.

교과교사에서 전직한 전문상담교사는²⁾ 교과교사로 생활하면서 대학원 등 양성 과정을 통해 전문상담교사 자격증을 취득한 자로, 전직을 위한 임용과정을 통해 전문상담교사가 된 자이다(이숙인, 2022; 박우란, 2013). 2005년 9월에 처음으로 임용된 1세대 전문상담교사는 교과교사로 있으면서 상담, 생활지도, 지역사회에서의 봉사활동 등 학생들의 전인적 성장에 직간접적으로 참여하고 있었다. 더 나아가 이들 중 소수는 상담 외에도 문제 발생의 직접적 원인에 대한 탐색 및 예방, 그들을 위한 지지 체제를 구축하는 일에 큰 관심을 보였다(김희대, 2007). 전직한 전문상담교사 관련하여 연구한 학위 논문들에 따르면(이숙인, 2022; 박우란, 2013). 그들은 교육과정 내에서 학생들의 학업 성취에만 집중한 것이 아니라 학생들의 심리와 정서적 문제에도 깊은 관심과 지원을 마다하지 않았던 교사들이었다.

1) 「학교폭력 예방 및 대책 5개년 기본계획」: 학교폭력 예방 및 대책에 관한 법률 제6조 교육인적자원부 장관은 이 법의 목적을 효율적으로 달성하기 위하여 기본계획을 수립·시행하여야 한다.

2) 교과교사에서 전직한 전문상담교사에 관해 연구가 많이 진행되지 않은 상황이지만, 기존 연구인 이숙인(2022), 박우란(2013)을 참고하여 그들의 의견을 참고하여 용어를 정립하였다.

전직한 전문상담교사의 경우, 일반 교과교사로 10여 년을 넘는 경력으로 학교 조직 내에서도 상당한 영향력을 발휘할 수 있는 상태인데도 불구하고 전문상담교사로 전직하게 된 동기가 있었다. 전직 후에도 교과교사로서 학교상담을 진행할 때와 전문상담교사로서 학교상담을 마주할 때의 경험이 달랐다. 전문상담교사로 임용된 후에는 개인상담, 집단상담, 교육활동, 연계협력, 행정업무 등 역할과 직무가 광범위하게 확대되었다(한국교육개발원, 2012; 교육과학기술부, 2008). 교과교사에서 전직한 전문상담교사는 교과교사로서 학생상담에서의 역할과 전직 후 전문상담교사의 역할이 기대했던 것과 달라 직업 정체성 혼란과 소진의 위기를 맞았다(김지정, 2013; 이지원·오인수, 2016). 교과교사일 때는 맡고 있는 학년이나 학급 내 학생 관리가 대부분이었다면, 전문상담교사 후에는 학교 내 모든 학생의 멘토이자 지원자로서 영향을 미치는 범위가 넓어졌다.

김선영(2018)과 최정아·이혜은(2018)과 남순임·박주영(2017)은 전문상담교사에 관한 연구 동향을 분석하였다. 기존의 연구들은 대부분 양적 연구로 진행되었으며, 최근에는 질적 연구 논문이 나오기 시작했다. 연구 주요 키워드는 직업 적응, 직무 및 영역, 상담활동, 전문성 발달, 심리 특성 등으로 직업적 현상 문제가 대부분이었다. 기존 논문들은 전문상담교사를 대상으로 연구했지만, 임용 경로를 세분화하여 분석한 연구물이 없었다. 전문상담교사의 경우 임용 경로가 다양하다. 임용시험을 치른 전문상담교사와 교과교사에서 전직한 전문상담교사로 나누고, 순수 임용 전문상담교사 안에서도 교육대학원 1년 단기 양성기관 자격 취득자³⁾, 학부 내 상담 및 심리학과 내에서 교직과목 이수 후 전문상담자격 취득자 등이 있다. 그들의 삶 속 경험에 따라 전직 동인, 상담교사라는 직업을 수행하는 태도, 가치 등이 달라질 수 있다. 따라서 전문상담교사의 임용 경로를 나누어 연구하는 것은 의미가 있다.

교과교사에서 전문상담교사로의 전직 경험은 그동안의 교과교사로서 가졌던 교사 경험과 함께, 전문상담교사의 역할로서 자신의 삶을 재구성해가는 자신을 발견하고 현재 존재의 의미를 이해하게 되었다고 진술하고 있다. 또한 생애과정에서 전직 경험은 타자의 존재가치를 발견하고, 나와 타자가 세상 안에서 어떻게 살아가야 하는가에 대한 물음에 지속적으로 화답한다고 했다.

3) 교육인적자원부에서 2005-2006 한시적으로 전국 주요 30여 대학에서 1년 단기 전문상담교사 자격 양성기관 운영(교육인적자원부, 2005).

2005년 9월에 임용된 교과교사에서 전직한 전문상담교사를 보통 전문상담교사 1세대로 부른다. 308명의 전문상담교사 전원이 전직한 전문상담교사이고, 이들은 모두 180개의 지역교육청에 배치되어 각급 학교에서 순회 상담을 하였다. 그들은 개인, 집단상담 역할뿐만 아니라 위기학생 지원을 위해 지역사회 인적·물적 자원 연계와 협력 관계를 이루어갔다(교육과학기술부 인성교육지원팀, 2012). 종전에 학교상담교사가 단위 학교 학생을 중심으로 상담을 진행했다면, 교과교사에서 전직한 전문상담교사는 학교와 학교, 학교와 지역사회, 기관과 기관을 넘나드는 역할로 이전의 상담교사와는 다른 역량과 태도를 가졌다(김인규, 2009).

교과교사에서 전직한 전문상담교사 1세대는 학교상담을 포함한 생활지도의 대변혁기에서 주도적 역할을 한 사람들이다. 2005년 이전의 생활지도가 훈육과 처벌 위주였다면, 2005년 이후의 생활지도는 소통과 감성의 생활지도로 전환하였는데 전문상담교사가 그 역할을 했다(교육인적자원부, 2006). 전문상담교사가 생활지도의 주축이 된 배경은 우리 사회의 급작스러운 변화와 그에 따라 나타난 청소년 문제를 더 이상 방관할 수 없는 데서 비롯되었다. 2000년 이전에는 청소년 사망원인이 교통사고, 추락 등 사건·사고에 의한 것이었다면 그 후에는 학교 폭력, 자살 등 심리·정서적 요인과 학교 문화와 관련된 사안들이 늘어났다. 2011년부터는 청소년의 사망원인 1위가 자살인 것으로 나타나 학생들의 심리·정서적 문제가 표면으로 드러났다(여성가족부·통계청, 2021). 디지털 시대로 접어들면서 이제는 오프라인뿐만 아니라 전 세계 청소년들이 사이버세계 속에서 위험에 직면하고 있다. 국제적인 디지털역량 강화 플랫폼을 개발한 DQ World가 유네스코 포럼에서 발표한 내용을 보면, 만 8~12세 청소년들이 적어도 하나의 사이버 위험을 경험한 만 8~12세 청소년의 수가 전체의 60%가 넘었으며, 특히 사이버폭력(47%), 사이버 공격(28%), 폭력 및 음란 온라인 콘텐츠 경험(29%), 위험한 온라인 만남 경험(17%) 등 순으로 나타났다(박유현, 2018). 오늘날 청소년들은 오프라인과 온라인 안에서 사회·심리·정서적 안전감과 소속감을 확립하지 못하고, 주변 환경에 적응하지 못해 어려움을 겪는 위기 학생이 늘어나고 있다. 전문상담교사는 시대 변화에 맞추어 학생들이 학교에 잘 적응하고 자신의 미래를 꾸려나갈 수 있도록 도와주는 조력자이다.

학교 생활지도는 청소년의 정신질환과 학교폭력이 심각해짐에 따라 새로운

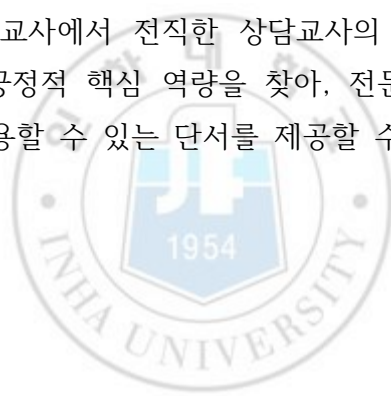
대안이 요구된다. 사회 내에 발생하는 이러한 병리적 현상이 반복적으로 발생하고 있음에도 그들에 대한 획일화된 교육 형태는 이러한 현상이 더욱 악화될 수 있다. 일련의 교육철학을 학생에게 강요하기보다는 학생의 다양성을 존중하는 교육 형태의 출현이 요구된다. 교사는 학생 개인의 내면 이야기 및 가치에 대해 집중함으로써 그들의 성장을 이끌 수 있다. 이것은 학교 내 심리적 어려움을 겪고 있는 소수 학생의 인권 존중뿐만 아니라 모든 학생과의 통합을 이루는 길이다(박영숙·전제상·황은희·전혜정, 2012).

이러한 생활지도에서 새로운 패러다임 요구는 다문화주의에 대항한 상호문화 교육의 출현 과정과 유사점을 지니고 있다. 기존 다문화주의는 주류에 속하지 못한 집단에 관한 관심으로 시작하여 그들을 돕고자 하였지만, 결과적으로 주류 문화에 대한 동화를 이끌었다. 하지만 현재 상호문화주의는 개인의 가치를 존중함으로써 공존을 이루고 결과적으로 공동 성장을 목적으로 한다. 상호문화주의는 학교 교육에서 강조하는 다양성에 대한 존중과 유사한 철학을 포함하고 있다(김영순, 2017).

상호문화주의를 실천하기 위해서는 상호문화성이 요구된다. 상호문화성은 타인과 수많은 상호작용으로부터의 경험이 서로 영향을 미쳐 형성된다. 사람은 살아가면서 수많은 사람과 만나고, 개인과 개인은 필수 불가결하게 영향을 주고받는다. 존 듀이(Dewey, 2018)는 사람은 환경으로부터 영향을 받으며, 이전 경험은 차후에 어떤 방식으로든 변형된다고 했다. 사람은 타자에게 영향을 미치고 어떠한 방식이든 타자의 삶을 변화시킨다. 전문상담교사가 생애를 걸쳐 경험한 그 모든 것은 그대로 학생들에게 영향을 주며 그들의 성장을 도모한다. 청소년 시기에는 전 생애에 걸쳐 성인기로 들어가기 이전의 단계로, 사회성과 윤리성이 발달하고, 다른 사람의 관점에서 타인을 바라보는 조망 수용 기술, 논리적 사고의 기초를 다지는 시기이다. 이때, 누구를 만나느냐에 따라 청소년의 인생은 달라질 수 있다(Frances, 2018). 학교 내 전문상담교사는 때로는 상담자로, 학교를 대상으로 학생을 변호해주는 보호자로, 타기관과의 연계를 해주는 복지사 등 다양한 역할을 한다. 전문상담교사는 어느 환경에 놓인 학생이라도 학생을 이해하고 상호작용하므로 긍정적인 관계를 맺어야 한다.

전문상담교사의 상호문화성은 학교 내외의 시·공간에서 학생 및 그를 둘러싼 타인과의 상호작용을 통해 발현될 것이다. 학생과 학부모, 담임교사, 학교장 등

과의 상호작용은 상담 전문성에만 국한된 것이 아닌 그들의 생애를 걸쳐 형성된 교육철학 및 신념, 타자에 대한 태도, 사람에 대한 흥미 등 이전 경험을 통해 이루어질 것이다. 전직한 전문상담교사의 경우, 다른 전문상담교사와는 달리 전직이라는 독특한 이력, 첫 제도 시행 전문상담교사에 대한 도전, 한국 생활지도의 패러다임을 바꾼 위 프로젝트를 운영한 경험, 퇴직 이후의 삶 등 생애사를 관찰하고 기록하는 일은 교육사에서 매우 의미가 있다고 본다. 뿐만 아니라 그들은 교과교사에서 상담교사로, 학교와 교육청에서, 생활지도 변화자로서 다양한 문화를 가진 사람들과 만날 수 있었다. 연구자는 그들이 만났던 각자 다른 문화적 배경을 가지고 있는 사람들과 어떻게 조화를 이루고 협력하여 상호문화성을 형성해 나갔었는지, 상호문화성 속 공통된 핵심 역량은 무엇인지 분석해 보고자 한다. 전문상담교사 제도가 시작된 지 올해로 13년이 지났지만, 시대의 다문화적 관점에서 전문상담교사의 핵심 역량을 바라본 연구물은 거의 볼 수가 없었다. 이 연구는 교과교사에서 전직한 상담교사의 생애사를 통해 상호문화성 발현 과정에서 나타난 긍정적 핵심 역량을 찾아, 전문상담교사 양성기관이나 전문상담교사 재교육에 활용할 수 있는 단서를 제공할 수 있다.



2. 연구 문제 및 연구내용

본 연구의 연구참여자들은 교과교사에서 진로전환을 하여 전문상담교사로 전직한 사람이다. 특히 이들은 제도 시행 후 첫 임용된 308명 중 연령, 교직 경력 등이 많고, 지역교육청 내에서 회장, 부회장, 임원 등 지도자의 역할을 한 분들이다.

교과교사에서 전직한 전문상담교사는 전문상담교사 1급 자격증을 취득한 교과교사에 한해 본인이 원하면 전문상담교사로 전과한 사람들이다. 2005년⁴⁾ 교과교사가 전문상담교사로 전직할 때 학교에 바로 투입되기보다는 교육청에서 근무하였다. 전문상담교사 수요보다 공급이 부족한 상태에서 교육청에 소속을 두어, 몇 개의 학교를 담당하여 순회 상담을 하도록 했다(서영석, 2011).

교과교사로부터 전직한 전문상담교사들은 교과교사로서의 연륜뿐만 아니라 그들이 전직을 고려하는 과정 속에서 자신의 삶에 대해 성찰한 경험이 전문상담교사의 교육적 철학을 형성했다. 교육적 철학에 따른 그들의 활동은 학교 상담에서 본보기가 될 정도로 학교 상담의 발전에 영향을 미쳤다(이숙인, 2020; 박우란, 2013).

이에 본 연구에서는 전직한 전문상담교사의 삶을 단편적이고 파편적으로 보는 것이 아니라, 그들의 어린 시절부터 현재 은퇴한 삶까지 멈추지 않고 늘 도전하며 살아온 생애를 살펴봄으로써 생애 속 특별한 사건 및 경험 속에서 형성된 상호문화성을 탐색하고자 하였다.

더 나아가 전직한 전문상담교사가 내담학생, 학부모, 학교 관계자 등과의 상호과정의 경험 속에서 상호작용이 어떤 방식으로 이루어졌는지 살펴볼 것이며, 궁극적으로는 타자와 상호작용하는 태도 및 철학도 탐색하려고 한다.

본 연구는 학교 및 교육현장에서 교과교사에서 전직한 전문상담교사의 생애과정에서 형성된 그들의 상호문화성이 어떻게 발현되는지를 탐구하고자 한다. 한국 학교상담의 다문화적 관점 및 변화하는 시대를 새로운 시각으로 바라볼 수 있도록 전문상담교사의 상호문화성 형성 및 발현 경험을 분석하여 방향을 제시하

4) 2005년부터 2011년은 학교상담의 전환기로 구분될 수 있다. 2005년에 전문상담순회교사를 선발하였으며 2006년-2007년에 전문상담 양성 특별과정이 이루어졌고 2008년부터 Wee 프로젝트가 시작되었다. 2010년에 한국교육개발원 내 위 프로젝트 연구특임센터 설치 등 학교상담의 제도적인 전환이 시작되었다(이동갑, 2017).

고자 한다. 본 연구에서 설정한 목표를 달성하기 위한 구체적인 연구내용은 다음과 같다.

첫째, 교과교사에서 전직한 전문상담교사의 상호문화성은 생애과정에서 어떻게 형성되었는가?

둘째, 교과교사에서 전직한 전문상담교사의 상호문화성은 자신이 종사하고 있는 학교상담 현장에서 어떻게 발현되고 있는가? 그리고 그 의미는 무엇인가?

본 연구는 다음과 같은 기술과 내용으로 진행되었다.

I 장에서는 연구의 필요성과 목적, 연구 동기와 연구 문제 및 내용 선행연구에 관한 연구 동향을 고찰하였다. II 장에서는 상호문화성의 철학적 배경과 패러다임, 한국 학교상담에서의 상호문화성 형성 가능성을 이론적으로 논의하였으며, III 장에서는 교과교사에서 전직한 전문상담교사의 상호문화성 형성 과정과 발현 과정을 해석하기 위해 사용된 생애사 연구방법을 소개하였다. 본 연구의 연구참여자 선정기준과 그들의 특성, 연구를 위한 자료 수집 방법과 분석, 연구의 신뢰성과 연구자의 윤리적 고려에 관해 기술하였다. IV 장과 V 장은 연구 결과를 도출하는 과정을 소개하였다. IV 장은 첫 번째의 연구내용과 관련하여 전직한 전문상담교사의 상호문화성 형성 과정을 생애주기 동안 경험한 경험 및 사건에 대한 주요 내용으로 구성하였으며, 개별 연구참여자의 연대기를 타임라인의 형식으로 제시하였다. V 장은 두 번째 연구내용과 관련하여 형성된 상호문화성이 전문상담교사로서의 삶 외에도 은퇴한 삶에서 어떠한 양식으로 발현되고 있는지를 분석하여 그들의 경험의 의미를 이해하고자 하였다. 이를 토대로 VI 장에서는 연구 결과를 정리하여 상호문화성의 형성 과정과 발현되는 양식에 대해 요약하고, 전문상담교사의 생애로부터 형성된 상호문화성이 학교상담에 미치는 방향을 논의하고자 하였다.

3. 연구 동향

본 연구의 주제와 관련된 동향을 탐색하기 위하여 전문상담교사 및 상호문화성에 대해 4가지 범주로 선행연구를 구분하여 살펴보았다. 전문상담교사 관련 연구의 동향을 살펴보기 위해 국내 및 해외 연구들을 탐색하였다. 특히 본 연구참여자와 유사한 조건에서 임용된 교과교사에서 전직한 전문상담교사 및 전문상담교사 관련 전반적인 연구를 분석하였다. 아울러서 교육 및 상담 분야에서 상호문화성의 전반적인 연구동향을 살펴보기 위해 교사의 상호문화성 관련 국내 및 해외 연구, 상담 분야에서의 상호문화성 관련 연구를 살펴보았다.

먼저 전직한 전문상담교사 관련 연구(이숙인, 2022; 설유진, 2020; 박우란, 2013)로서, 이는 이숙인(2022)은 박사학위논문이며 설유진(2020)과 박우란(2013)은 석사학위논문이다. 이숙인(2022)은 교과교사에서 전문상담교사로서 전직한 교사들의 전직 경험 및 의미를 살펴보고자 하였다. 미술치료 프로그램을 통해서 과거-현재-미래의 시간을 오가며 그들이 삶과 생활세계를 탐색하고자 하였다. 미술치료 프로그램을 통하여 연구참여자의 전직 후 전문상담교사로서의 이야기가 도출되었다. 연구참여자는 전직 전에는 학생을 사회적 잣대를 토대로 바라보았다면 전직 후에는 학생의 내면적 가치에 대해 존중하며 수용하였다. 뿐만 아니라, 그는 학교 공동체의 일원으로서 행하는 전문상담교사의 역할을 인지하였다. 이숙인(2022)은 연구를 통해서 교과교사로부터 전직한 전문상담교사가 후배 및 예비 전문상담교사에게 학교현장의 경험을 전달함으로써 길잡이 역할이 되기를 기대한다. 박우란(2013)은 교과교사에서 상담교사로 전직한 동인이 학교 현장의 상담활동 인식에 미치는 영향을 살펴보고자 하였다. 그들의 전직한 동인은 상담에 대한 인식에만 영향을 미치는 것이 아니라 상담교사의 상담 방식, 학생들에게 대하는 태도, 상담계획의 구체성, 학부모 연수 계획 등 여러 부분에 영향을 미쳤다. 그들은 전직을 생각하는 과정 속에서 자신의 삶에 대해 성찰하였으며, 이를 통해 변화 추구를 위한 열의를 보였다. 박우란(2013)은 현재 혹은 예비상담교사들을 위한 집단상담 프로그램 및 슈퍼비전과 같은 상담의 본질 및 전문성 함양을 위한 방안을 제안하였다. 설유진(2020)은 전문상담교사로 전직을 희망하는 교사들의 전직 동기에 대해 연구하였으며, 그들의 상담활동에 대한 인식을 연구하였다. 자질, 역할, 직무의 측면에서 전직한 전문상담교사로서의 자기 평가를 함으로써 전문상담교사

로서 마땅히 갖추어야 할 조건에 대한 함의를 하였다. 이숙인(2022)과 설유진(2020)과 박우란(2013)은 공통적으로 전직한 혹은 전직을 희망하는 전문상담교사의 상담에 대한 태도를 살펴봄으로써 전문상담교사의 전문성을 제고할 수 있는 모델을 구축하고자 하였다. 그들은 전직한 전문상담교사와 현재 임용을 통해 배치된 전문상담교사를 비교하면서 전직한 전문상담교사의 독특성에 대해 강조하였다. 이숙인(2022)과 설유진(2020)과 박우란(2013)은 전직한 전문상담교사가 상담 지식 및 기술과 같은 외적인 전문성뿐만 아니라 학교상담에 대한 철학 및 태도를 중요시함을 발견하였다. 하지만, 그들은 연구참여자의 단편적인 생애 속 경험을 바탕으로 결과를 분석하였다.

우선적으로 전문상담교사 관련 전반적인 연구들은 기존의 동향 연구(남순임·박주영, 2017)는 다음과 같다. 남순임·박주영(2017)에 따르면 전문상담교사 관련 연구는 그들의 역할 및 정체성, 상담 및 상담교사에 대한 인식에 대한 주제로 지속적으로 진행되었다. 최근에는 그들의 소진 및 적응과정 등과 같은 전문상담교사 개인의 경험과 관련한 주제들이 심층적으로 분석되었으며 전문성 함양과 관련된 연구도 진행되었다. 그 외 수퍼비전 및 윤리·법·제도 관련 연구 등이 있다. 남순임·박주영(2017)은 전문상담교사 관련 선행연구들을 바탕으로 전문상담교사 제도의 발전을 위해 기존 연구들을 종합적으로 분석하여 법제화를 추진해야함을 주장하였다. 최정아·이혜은(2018) 및 김선영(2018)은 전문상담교사와 진로전담교사 관한 국내 연구 동향을 분석하였다. 그들은 남순영·박주영(2017)의 연구 결과와 유사하게 전문상담교사의 역할 및 이에 대한 인식과 정체성에 대한 연구, 수퍼비전 관련 연구가 주로 진행되었다. 이를 이어 상담교사의 역량, 윤리·상담 법·제도 연구 순이었다. 연구동향 연구들은 상담 환경에서의 열악함, 동료 및 관리자와의 소통에서의 상담 인식으로 인한 어려움, 교사와 상담자 간의 역할의 모호함에서 초래되는 갈등, 직업 적응, 심리적 소진 등의 경험을 겪고 있었다(김선영, 2018; 최정아·이혜은, 2018; 남순임·박주영, 2017). 최정아·이혜은(2018)은 전직한 전문상담교사의 사례를 바탕으로 전문상담교사의 전문성 발달단계에 대한 논의의 필요성을 제안하였다. 최정아·이혜은(2018)은 전문상담교사를 위한 교육 프로그램에 함의를 제공할 것이라 기대하였다. 김선영(2018)은 기존 연구들은 주로 학교상담의 주체인 전문상담교사의 관점에서 시작됨을 발견하였다. 김선영(2018)은 상담자의 관점뿐만 아니라 내담학생, 학부모,

동료 교사, 학교장 등 상담으로부터의 수요자와 학교상담 관련 인력들에 대한 연구가 확대되어야 함을 시사 하였다.

전문상담교사로 투입된 지 약 10년이 지난 시점에서 동료교사, 학교장의 인식은 긍정적이지 않았다. 전문상담교사는 학교 현장 내에서의 적응과 함께 역량 개발을 위한 많은 노력을 하였다. 국내 학교상담의 이런 변화에 대한 연구가 주로 진행됐고, 상담교사들이 경험한 스트레스와 심리적 과로에 대한 논문도 지난 11년간 활발하게 진행됐다. 2015년부터는 직업 환경 변화, 감독, 훈련의 필요성을 강조하며 상담교사로서 성장을 위한 연구가 진행되고 있다. 전문상담교사는 내담학생과의 상담에서 경험하는 어려움에서의 소진 외에도 그들의 학교 현장에서의 명확하지 않은 정체성과 과도한 행정 업무로부터의 소진을 경험하였다.

하지만 교육현장에서의 학교상담에 대한 인식은 명확히 정립되지 않았다. 그들에게 주어진 업무는 상담과 관련되지 않은 행정업무들이 배정되기도 하였다. 정체성 개발을 위한 노력 가운데 전문성 개발에 대한 강한 요구가 나타났다. 전문가로 성장은 내담학생, 학부모에게 좋은 영향을 미칠 뿐만 아니라 학교 현장에서 그들의 정체성 확립을 할 수 있는 길이다. 하지만 그들을 위한 전문성 연수 및 수퍼비전이 충분히 이루어지지 않았다. 청소년 및 학교 상담이 주목받기 시작한 시기였기에 실질적으로 도움을 줄 수 있는 전문가들이 충분치 않았다. 그러기에 전문상담교사는 자기 계발을 위한 스스로의 노력이 요구되었다.

이전 연구들의 경향은 향후 연구의 방향을 시사한다. 먼저 전문상담자의 정체성과 상담실에 대한 인식 개선이 필요하다. 전문상담자가 정식 위촉된 지 15년 가량 됐지만 여전히 정체성이 모호하다. 정체성의 모호성은 전문상담자의 역할과 직업 선택, 전문성 제고에 부정적인 영향을 미칠 수 있다(김희정 외, 2015). 또한 궁극적으로 국내 상담시스템에 대한 인식분석을 통한 개선이 요구된다(김명진, 2013; 신정민, 2013). 둘째, 상담실에서 근무하는 전문상담교사의 역량 개발을 위한 연구가 이루어졌다. 직무 스트레스 등 전문성에 부정적인 영향을 미치는 요인을 분석한 연구가 꾸준히 이뤄지고 있다. 그들의 과도한 스트레스는 심리적인 과열을 야기했고, 이것은 궁극적으로 전문성과 역량 발달에 부정적인 영향을 미친다.

학교상담자를 포함한 전반적인 상담자 관련 국내 연구 동향 연구(주은선·박영주, 2015)에 따르면, 전문상담교사 관련 연구동향과 유사하게 훈련 및 수퍼비

전 관련 주제 관련한 연구들이 주로 진행되었다. 두 유형의 연구동향 연구들을 비교함에 따라, 학교 상담의 주축이 되는 전문상담교사들은 역할에 대한 기대 및 학교상담에 대한 부족한 인식, 전문상담교사의 전문성 함양을 위한 수퍼비전에 대한 충분한 기회가 제공되지 않는 등 열악한 환경으로부터 어려움을 겪고 있음을 알 수 있다.

학교상담자에 대한 해외 연구를 살펴보면, 공통적으로 상담의 효과성을 향상시키기 위한 방안을 제시하고 있다. Burnham & Marie(2000)는 학교 상담자들이 학교상담에서 기대하는 역할에 부합하지 않기에 상담자들을 위한 실질적 역할에 대해서 제시하였다. 학교상담자들이 전통적인 상담방식에 머물며 상담을 발전시키고 개선하기 위한 충분한 노력이 이루어지지 않았다(Burnham & Marie, 2000). Burnham & Marie(2000)는 그들이 학교 관계자와의 협력, 교수 및 상담에 대한 자문 등을 지속적으로 요청하면서 학교상담자로서 실질적 역할을 온전히 수행할 수 있도록 노력해야 함을 강조하였다. Fye et al.(2020)은 학교상담자의 심리적 소진을 야기하는 개인 및 조직에서의 요인을 살펴봄으로써 방안을 제시하였다. 학교상담자의 심리적 소진을 야기하는 요인으로는 불완전성, 열악한 직업 환경, 내담자의 비난 등 이다. 반면, 심리적 소진을 예방하기 위한 방안은 학교상담자의 역할, 추수지도 경험 제공 등이다. 특히 Fye et al.(2020)은 추수지도의 중요성을 강조하며 이는 학교상담자가 심리적 소진의 원인을 탐색하여 극복하도록 돕는 역할을 할 것을 기대하였다. Havlik et al.(2019)은 학교상담자가 마땅히 함양해야 할 역량들을 제시하며 책임성에 대해 조명하였다. 국내 및 해외 연구들은 공통적으로 학교 내 내담학생들을 위해 심리적 소진에 대한 대안 및 전문성 함양을 위한 방안을 제시하고 있었다.

본 연구의 연구 참여자와 연구방법이 유사한 연구들을 탐색하기 위해 교사에 대한 생애사 연구 동향을 살펴보았다. 전문상담교사 및 학교상담자를 위한 생애사 연구는 전무하며, 학교 내 유사한 직무를 담당하고 있는 진로진학상담교사의 직업생애사를 연구한 한현우·이병준(2015)이 가장 유사하였다. 한현우·이병준(2015)은 진로진학상담교사가 학생들의 미래설계에 중요한 영향을 줄 수 있는 진로교육에서의 경험과 정체성 형성 과정을 직업생애사 연구를 통해 살펴보고자 하였다. 이에 대한 연구결과에 따르면, 진로진학상담교사는 진로교육의 정책방향의 혼란과 진로진학에 대한 인식의 차이 등으로 인해 어려움을 경험했지만

다양한 주체들과의 상호작용을 통해서 그들만의 정체성을 형성했다. 한현우·이병준(2015)은 궁극적으로 진로진학상담교사의 전문성을 높일 수 있는 계기, 기회를 지원할 수 있는 네트워크 체제를 구축하고자 하였다. 그 외에 교사를 대상으로 한 생애사 연구를 살펴보았는데, 주로 교사의 성장과 직업정체성을 형성해가는 과정 및 교사로서의 성찰 과정을 해석한 연구들이 대부분이었다(조동근·임세영, 2017; 조봉환·박미진·김진희, 2014; 김한별, 2013; 손연아 외, 2013; 정금현·장홍재, 2005).

본 연구에서의 주요 이론적 배경이 되는 상호문화성을 기반으로 진행된 연구에 대한 동향을 살펴보고자 한다. ‘Interculturality’, ‘Intercultural competence’의 용어로 검색하여 교육 및 상담 분야에서의 상호문화성 관련 해외 연구를 살펴보았다. 이러한 검색어로 검색한 결과, 상호문화역량 및 상호문화감수성 위주의 연구들이 진행되었다. 학습자의 상호문화역량을 향상시키기 위한 연구들이 주로 진행되었다. 반면, 교사의 상호문화역량을 제고하기 위한 연구는 충분히 진행되지 않았다. Wojcik(2021)은 교사들의 세계시민의식 및 상호문화역량을 향상시키기 위한 프로그램을 고안하고자 하였다. 이 프로그램에 참여하는 교사들은 타문화권의 학생들과의 상호작용을 통해 소통 역량, 타문화에 대한 수용 역량 등을 학습한다. 이 프로그램은 짧은 시간동안 이루어졌지만 교사로서의 상호문화역량 함양에 도움을 주었다. 그 외 상호문화성 관련 다른 선행연구들은 학습자의 상호문화 감수성 형성 과정에 대해 연구를 하였다. 선행연구들은 학습자 및 교사의 상호문화성 및 상호문화 능력을 향상하여 교육적 목표를 달성하기 위해 진행되었다.

본 연구참여자과 유사한 분야인 교육 및 상담에 종사하는 직업군 관련 국내학위논문(윤현희, 2019; 조영철, 2018; 최승은, 2015)을 중심으로 탐색하였다.

윤현희(2019)는 상호문화교육 관점을 바탕으로 진행된 탈북학생 교육을 위한 기반을 마련하고 궁극적으로 탈북학생을 위한 교육을 확장하고자 하였다. 초등학교에서 교사들의 탈북학생 교육 경험을 탐색함으로써 교사의 교육 경험과 이에 내포된 상호문화교육적 의미를 도출하고자 하였다. 심층면접을 통해 분석된 탈북학생의 교육으로부터의 경험에 대하여 상호문화성의 타자에 대한 철학, 상호작용 및 연대의 관점으로 분석하여 상호문화교육적 의미를 도출하고자 하였다. 윤현희(2019)는 도출된 상호문화교육적 의미를 토대로 타자에 대한 온전한

수용이 이루어지는 통일교육 프로그램이 나아가야 하는 방향을 제시하였다.

조영철(2018)은 상호문화교육적 관점으로 공립 다문화 대안학교에서 근무한 경험이 있는 교사의 교육경험을 해석하여 교사 양성을 위한 교사교육의 방향성을 제시하고자 하였다. 상호문화 철학적 토대를 다문화성, 초문화성, 상호문화성, 타자성을 기반으로 구성하여 상호문화교육의 개념을 형성하였다. 다문화 대안학교에서 근무한 교사들은 교육을 통해 자신에 대해서 비판적 성찰의 과정을 경험하며 상호문화교육 전문가로서 성장하고 그들의 역량을 새로운 영역에서 실천하였다. 그들의 타자에 대한 철학이 변화하여 학부모, 다문화 학생과 적극적으로 소통하였다. 조영철(2018)은 향후 상호문화교육을 가르칠 교사의 양성과정에 대해 방향성을 제시함으로써 교사 경험의 중요성을 강조하였다.

최승은(2015)은 기반으로 음악교과를 담당한 초등교사의 교육경험을 상호문화적 관점을 통해 해석하여, 궁극적으로 교사의 교육적 실천과 초등 음악교육에서의 상호문화교육 방향성을 제시하고자 하였다. 연구를 위한 이론적 패러다임을 구성하기 위해 상호문화성과 타자지향성에 대해 논의하여 이를 기반으로 상호문화역량을 순환적 구조로 재구성하였다. 연구결과에 따르면, 음악교육에서 학생의 감정에 대한 공감, 음악교사로서 만나는 학생과의 소통, 수업 내 교수자와 학습자 간의 협력 경험이 나타났다. 교사의 학습으로부터의 경험은 교사의 반성적 성장으로 발현된다. 교사는 성찰적, 예술적, 전문적, 협력적 교사의 성장 과정을 경험한다. 최승은(2015)은 음악교육을 하나의 교과교육으로만 바라보기 보다는 상호문화교육으로서의 방향성을 제시하였다.

윤현희(2019), 조영철(2018), 최승은(2015)은 공통적으로 연구참여자와의 심층 면접을 통해 그들의 경험 속 의미를 살펴보았으며 특히 상호문화주의를 기반으로 그들의 실천 경험에 대해 비판적 시각으로 바라보았다. 그들은 상호문화성의 발현과정을 살펴봄으로써 결과적으로 연구참여자의 타자지향적인 삶을 강조하였다. 하지만, 상호문화성 이론의 관점에서 학교상담자의 상호문화성 형성과 이를 발현하는 과정을 해석한 연구가 진행되지 않았다.

상담 영역에서의 상호문화성 관련 연구는 폭넓게 진행되지 않았다. 대부분의 연구는 상호문화성을 기반으로 연구되기 보다는 주로 다문화상담 관련한 연구물들이었다. 하지만 유사한 개념으로써 상호문화 감수성(Intercultural Sensitivity)과 관련하여 연구가 진행되어왔다. Barden & Shannonhouse &

Mobley(2014)는 상담 수련을 받는 예비상담자에게 특정한 문화에 대한 편견을 노출한 후에 이에 대해 논의하도록 하였다. 그 결과, 특정한 주제에 대해 다양한 관점으로 논의한 집단은 향상된 상호문화 감수성을 보였다. Barden & Shannonhouse & Mobley(2014)은 이 연구 결과를 바탕으로 문화에 대한 노출이 상호문화 감수성을 향상시킬 수 있는 핵심 요소임을 나타내며, 상담자 양성 프로그램의 방향성을 제안하였다. 이미령(2020)만이 상호문화성 형성 및 발현에 영향을 미칠 수 있는 상호문화 감수성에 대해 연구하였다. 그는 교사와 상담자들을 위한 상호문화 감수성 관련 교육의 중요성을 조명하였다. 이미령(2020)은 상호문화 감수성 관련 교육에 대한 정보가 부족하고 단편적으로 이루어졌다는 점에서 상담자와 교사가 접하기 용이한 교육기관에서 장기적으로 지속적인 프로그램 개발이 필요함을 제안하였다.

상담의 연구 분야에서 상호문화성 및 감수성을 기반으로 연구를 진행하였다(하정희·강한소리, 2020; 안증애, 2016). 하정희·강한소리(2020)는 다문화 상담에서 주목받는 주요 역량인 다문화 감수성의 수준이 개인 및 환경적 특성에 따라 어떻게 변화하는지 연구하였다. 하정희·강한소리(2020)는 완벽주의, 개인주의, 집단상담과 같은 문화성향과 성별에 따라 다문화 감수성의 수준에서 차이가 있었음을 밝혔다. 상담자 혹은 예비상담자가 가지고 있는 문화적 차이는 내담자의 문화에 대해 이해하고 그와 소통하는 태도에 영향을 미쳤다. 하정희·강한소리(2020)는 예비 상담자의 다문화 감수성 함양을 위해 그들의 개인 및 문화적 특성에 따른 프로그램의 중요성을 강조하였다. 안증애(2016)는 결혼이주여성들이 한국사회에서의 적응하는 과정에 경험하는 심리 및 정서적 어려움을 해소하기 위해 상호문화교육과 상호문화상담을 제시하였다. 현재 상호문화교육이 한국어 및 한국문화에 대한 교육에 그치고 있어 교육에 대한 인식 전환의 필요성을 제시하였다. 특히 안증애(2016)는 결혼이주여성의 타문화에 대한 이해, 갈등해결 능력 향상, 소통에서의 역량 함양을 위해 상호문화상담이라는 상담 형태를 제안하였다.

상담자 관련 선행연구들은 본 연구와 유사하게 상담 및 상호문화성 관련 관점을 기반의 연구물이다. 그러나 관련 역량들의 필요성만을 강조하거나 프로그램을 고안했고, 단기간 프로그램으로 상호문화성 형성에 영향을 미치는 특별한 경험들을 살펴보지 않았다. 그러므로 상호문화성 형성 및 발현의 생애과정을 살

퍼봄으로써 철학이 형성되는 경험들과 발현되는 양상을 전생애사적 접근에서 바라보고자 한다. 기존 연구들은 상호문화성 발현을 위한 과정 및 역량을 중심으로 연구하여 교사와 상담자를 위한 연수 및 양성 과정의 도입을 제안하였다. 하지만, 상호문화성과 같은 타자 지향적 철학이 현장에서 왜 필요한지에 대한 실질적 사례를 제시하지 못하였다.

상호문화성 이론의 관점에서 학교상담자의 상호문화성 형성과 이를 발현하는 과정을 연구한 연구는 진행되지 않았다. 이숙인(2022)과 설유진(2020)과 박우란(2013)도 교과교사에서 전직한 전문상담교사에 대한 연구를 진행했지만, 그의 단편적인 생애 속 경험 및 사건을 토대로 결과를 도출하였다. 이숙인(2022)과 설유진(2020)과 박우란(2013)은 이러한 분석 방법을 통해서 그들의 특별한 경험을 해석하기에 그들의 삶에 대한 충분한 이해하기에 어려움을 가진다.

생애사 연구방법은 사회문화적 배경과의 지속적인 상호작용을 통해 성장한 개인을 해석하고 분석하는 과정에서 의미를 찾는 연구 방법이라는 점에서(한현우·이병준, 2015), 전문상담교사의 특별한 역량의 원천을 탐색할 수 있는 연구방법이다. 비록 학교상담자에 대한 생애사 연구로 학교 내 유사한 상담인력으로서 진로진학상담교사의 생애사 연구(한현우·이병준, 2015)가 진행되었지만, 본 연구는 전직 경험을 중심으로 전문상담교사의 생애사를 연구한다는 점에서 독특성을 지니고 있다.

4. 연구 동기

연구자는 심리학과 상담 전공자로서 2015년부터 초등학교에서 약 3년간 미술 치료와 음식 치료를 주로 담당한 예술치료사, 2019년 ‘중도입국 다문화 학생·외국인가정 자녀를 위한 심리정서상담 프로그램’ 상담자로 근무를 하였다. 현재는 인천에 소재한 한 상담센터 이사로 심리적 어려움으로 인해 일상에서 고충을 겪고 있는 모든 이들을 위한 심리정서 상담 프로그램을 진행하고 있다. 미술 치료 및 상담 전문가로서 꾸준히 연구를 진행하였으며, 전문상담교사 2급, 학교상담전문가2 급, 뇌 교육사 수퍼바이저급, 아동심리사 1급 등을 소지하고 있다.

연구자는 학창시절 대인관계에 어려움을 경험하면서, ‘나’와 ‘타인’에 대한 관심을 가졌었다. 사람에 관한 관심은 심리학에 관한 관심으로 이어졌다. 연구자

는 심리학에 대해 꾸준히 탐색해왔지만, 다른 분야인 미술을 오랫동안 전문적으로 공부해왔기에 미술로 진로를 정했다. 하지만, 오래전부터 경험했던 대인관계에 대한 스트레스를 해소하지 못했기에 자아의 치유가 절실했다. 그러면서 단지 관심 분야로 여겼던 심리학을 전공하고 싶은 욕구가 생겼다. 미술 대학에서 1년 동안 재학 후 우연한 기회로 싱가포르로 유학 가면서 심리학 학부에 새로 입학하였다. 심리학은 인간의 행동과 이에 대한 심리적 원인에 대해 연구하는 학문으로서 타자 지향적인 성향을 띄는 학문이었다. 연구자는 학창시절부터 타인과 사회에 긍정적인 영향을 주기 위해 고민을 해오면서 상담이 이러한 고민을 해결할 수 있도록 돕는 방법이 될 것이라 확신하였다. 하지만, 상담자 준비과정에서 여러 두려움이 생겼다. 상담자로서 내담자를 만났을 때 내담자로부터 역전을 경험하여 심리적 어려움을 겪게 될 것을 미리부터 염려하였다. 내담자의 주 호소에 충분히 공감하지 못할 거라는 두려움이 존재했다. 진정한 상담자가 되기를 늘 꿈꿨기에 이를 이루기 위한 많은 고민의 늪에 빠져있었다.

심리학도와 이주민 소수자인 연구자는 한 사회의 소수자에 대해 관심을 갖게 되었고 그들에게 공감하게 되었다. 연구자는 20대 초반에 싱가포르에 유학생으로 이주하여 20대의 전부를 보냈다. 연구자는 이주민으로서 언어적, 학문적, 사회적 어려움을 경험하였다. 그곳에서 심리학 학문을 공부할 때, 늘 언어의 한계 및 문화에서 오는 괴리감을 경험하였다. 충분한 사전 준비 없이 유학 생활을 시작하다 보니 같은 아시아국가임에도 불구하고 괴리감이 있었다. 학생으로서 학부를 마쳐야 하는 입장이었기 때문에 모든 상황을 극복하고자 하였다. 하지만 심리학이라는 학문을 모국어 아닌 영어로 공부하는 것이 예상보다 더 많은 노력을 요구하였다. 학부에서 더 좋은 학점을 얻기 위해 현지인들과 치열한 경쟁을 할 수밖에 없었다. 연구자는 극복하기 어려운 언어적 한계를 극복하기 위해 늘 몇 배의 노력을 할 수밖에 없었다. 노력 끝에 심리학 학부를 졸업하여 예술치료 석사에 입학했음에도 불구하고, 이주민이 현지에서 상담 분야에 활동하기에는 한계가 있음을 경험하였다. 연구자에게 언어도 문제가 되었지만 싱가포르는 다민족 국가이기 때문에, 연구자가 현지인들의 주 호소를 해소해주기 위한 충분한 문화적 공감대를 형성하지 못할 것이라 생각하였다. 오랫동안 지내며 현지 환경에 익숙해졌지만, 이주민으로서 늘 외로움을 경험하였다.

유학을 마치고 귀국하여 초등학교에서 예술치료사로서 돌봄교실 및 방과 후

교실에서 근무하였다. 학교에서 근무하면서 고시를 통해서 임용되지 않은 교육감 소속 근로자들과 교류하는 시간을 경험하였다. 이들은 학교의 교직원으로서 다른 교과교사와 동일한 위치에 있지만 교육감 소속 근로자로서 소외감을 경험하고 있었다. 이는 학교 내 의도적인 차별이기보다는 그들이 내면에서 경험하는 외로움으로 인한 소외감에 가까웠다. 교육감 소속 근로자들은 학교 내에서 본인의 책무를 충실히 함으로써 학생, 학부모, 교사에게 많은 도움을 주고 있지만 충분한 보상을 받지 못한 상황이었다. 연구자는 이러한 경험들에서 소수집단의 목소리에 집중할 기회를 얻었다. 연구자는 돌봄교실에서 돌봄 전담사 및 전문상담교사의 목소리를 들으며 소수집단이 경험하는 고충에 집중하고자 하였다. 특히 연구자는 심리학 전공자, 전문상담교사를 준비했던 경험을 토대로 상담교사들의 어려움에 감정이입이 되었다.

연구자에게 상담과 소수집단에 대한 주제는 연구자의 생애사를 관통하는 주제이다. 연구자는 2017년 'I' 대학교 교육대학원 상담심리를 전공하였을 때 전문상담교사가 되기 위한 양성 과정을 밟았다. 교육대학원 재학시절 교육실습을 하면서, 학교 내에서의 전문상담교사의 역할을 간접적으로 체험하였다. 연구자는 심리학을 전공하면서 전문상담교사들을 만날 기회가 많았다. 지인 중 전문상담교사로 재직하고 계시는 분들이 많았기에 그들의 고충을 간접적으로 경험할 수 있었다. 하지만 연구자는 교육대학원 재학 때, 간접적으로 전문상담교사의 삶에 이입되면서 학교에서 비교과교사로 고군분투하는 그들의 삶을 바라보게 되었다.

그들은 홀로 상담을 전담하는 교사로서 교내 상담과 관련하여 프로그램을 구성하여 운영해야 하므로 과중한 행정적인 업무들을 감당해야 했다. 뿐만 아니라 상담이라는 특수성으로 인해 학교 관계자, 동료교사, 학부모, 학생 간의 적극적인 교류가 필연적이었다. 하지만 그들은 분리된 공간에서 홀로 근무하는 시간이 대부분이었기 때문에 교류를 위해서는 자발적인 노력이 필요했다. 한국의 학교 상담 패러다임의 변화로 상담에 대한 인식이 미흡해서 상담교사들은 자신의 정체성을 명확히 확립하지 못하였다.

학생과의 상담 과정에서 상담교사의 철학이 드러날 수밖에 없다. 상담교사는 학교 현장에서 교사이기도 하지만 상담자라는 특수성을 지니고 있다. 학교 현장에서의 상담은 문제 학생이라고 낙인되었던 학생이라도 그의 잠재적 가능성을

발견하여 전인적 성장으로 이끌 힘을 지니고 있다. 상담은 한 사람의 영혼을 살리는 일이다. 연구자는 경쟁이 치열한 사회에 사는 청소년들의 영혼을 살리는 일에 동참하고 싶다. 학창시절부터 소외된 타자에 관심을 두었기에 학교 내 전문상담교사의 역할에 많은 관심을 두고 있다. 하지만 연구자는 모든 전문상담교사가 소외된 청소년들의 성장을 위한 기능을 충분히 발휘하고 있다고 생각하지 않는다. 전문상담교사의 기술적인 전문성만으로 한 사람의 영혼을 살릴 수 없다. 전문상담교사의 타인에 대한 진정성을 기반으로 상담이 이루어지지 않으면 결코 해낼 수 없다. 진정성은 상담 기술로 보이는 것이 아닌 타자에 대한 철학을 통해 나타난다.

연구자는 그들의 생애 속에서 타자에 대한 철학, 즉 상호문화성이 어떤 과정을 통해 형성되며 발현되는지 살펴보고자 한다. 그들의 상호문화성을 탐색하는 것은 한국 학교상담의 발전 방향을 위한 시사점을 남길 수 있는 중요한 기록이다. 그뿐만 아니라 본 연구는 타자와의 수많은 상호작용 속에 사는 모든 이들이 함양해야 하는 가치가 무엇인지 시사 할 것이다.



Ⅱ . 이론적 논의

1. 다문화 사회의 상호문화성

1.1 타자성과 상호문화성

상호문화성 개념에 관해 설명하기 전에 기본적인 개념이 되는 문화에 대해 정의를 하고자 한다. 홀(Hall, 1977)에 따르면 문화와 인간은 밀접하게 연계되어 있으며, 문화와 관련되지 않은 인간의 삶은 없다고 하였다. 그 정도로 문화는 인간의 삶에 무시될 수 없는 부분이다. 문화는 인간의 삶에서 자신을 표현 및 행동하는 방법, 문제에 대해 사고하고 해결하는 방식을 포함하는 용어이다. 이러한 진술을 토대로 문화는 인간이 만든 생활양식 즉, 총체적 환경이라고 정의될 수 있다(Levinson & Ember, 1996; Geertz, 1996). 이에 반해 타일러(Taylor, 1871)는 문화를 인간이 사회 속에서 학습한 능력 혹은 습관의 총체로 칭하였다. 타일러의 정의는 습관이나 행동에 초점을 맞추기보다는 지식과 신념 체계 혹은 상징 또는 의미에 초점을 맞추고 있다. 문화는 구체적인 현상의 개념을 넘어 사람들의 내면에 정착되어 인식하고 관계를 짓거나 해석하기 위한 모델의 형태이다. 홀과 테일러의 문화에 대한 정의에 따르면, 문화는 인간의 삶과 밀접하게 연계되어 있으며, 삶을 구성하는 사고, 신념 체계 등을 포함하고 있는 개념으로 정의될 수 있다.

상호문화성은 개인의 문화에 내재하는 보편적 특성과 문화 간에 존재하는 특별함과 연관성을 나타내는 개념이라고 정의될 수 있다(김태원, 2012). 상호문화성의 핵심 현상은 하나의 문화가 다른 문화와 관계를 맺고, 개별 문화가 또 다른 문화와 관계함으로써 다른 문화 간에 수평적 관계를 형성하는 것이다(최재식, 2006). 상호문화를 뜻하는 'Intercultural'은 'inter'의 의미를 고려했을 때 타자와의 상호작용 및 교환, 문화 간 장벽 제거, 진정한 연대를 포함한 단어라고 해석될 수 있다. 'Culture'라는 단어는 문화에 대한 홀(Hall, 1977)과 테일러(Taylor, 1871)의 주장과 같이 상징적 표상, 생활방식, 가치 등을 내포하는 단어의 의미로 해석될 수 있다(Carlo, 1998).

본 연구의 상호문화성에 대한 정의는 상호문화교육의 개념으로부터 시작되었다. 상호문화교육은 1990년대에 EU 출범과 함께 교육적 선택을 넘어서 사회의 지향점으로 인식되었다(Abdallah-Preteille, 2010). 상호문화교육은 학교 혹은 교사가 다양한 배경으로부터 성장한 학생들 간의 상호작용과 이에 대한 이해를 바탕으로 긍정적인 관계를 맺기 위한 행위 및 실천의 개념으로 정의될 수 있다. 공존에 대해 소극적인 태도가 아니라 다양한 문화 집단들 간의 이해와 의사소통을 통해 문화 공존 사회에서 함께 살아가는 방법을 찾아가는 발전적이고 지속적인 교육으로 정의되고 있다(UNESCO, 2013). 따라서 상호문화교육에서 타문화에 대해 배우기보다는 상호작용을 통해 타인 그 자체에 대해 배우는 것이 핵심이다. 이러한 상호문화교육은 교육체계에서는 주체와 객체 사이에서 발생하는 ‘틈새’라고 할 수 있는 ‘낯섦’을 학습의 대상으로 생각한다. 나와는 다른 주체, 즉 그 사이에서 무의식적으로 발생하는 문화가 중요시 여겨진다(최승은, 2015).

상호문화성 이론의 근본적인 흐름은 후설(Husserl)의 현상학에 대한 이론적 관점부터 시작된다. 후설은 문화 세계의 다양성을 넘어서서 ‘하나의 보편적 세계’로 향하는 실천적, 윤리적 의지의 측면을 강조하였다. 후설의 관점을 다양성에서 보편성으로 향하는 태도에 초점을 맞추어 실천·윤리적인 면에서 이해한다면, 다양성과 차이가 해소되지 않으면서도 보편성에 이르는 중간적인 길이다(박인철, 2010). 상호문화성은 근본적으로 ‘선’을 지향하는 윤리적 태도를 전제한다. 타인과 동등한 주체로서 타문화에 대해 인정하며 함께 ‘좋은’ 문화를 이끌어가도록 노력한다. 이러한 과정을 통해서 타자와 더불어 좋은 삶을 살기 위한 이타적인 의지가 표현된다(박인철, 2015).

후설(Husserl)의 상호문화성의 출발은 그의 타자 경험이론의 주축인 감정이입(Einfühlung)이론이다. 후설이 정의하는 감정이입(Einfühlung)이론은 나를 넘어서서 타자로 이입하여 타자를 이해하고 수용하고자 하는 실천의 의지를 내포하고 있는 일종의 윤리적 태도를 일컫는다. 상호문화성은 타문화를 인정하고 받아들임으로써 성립된다. 상호문화성은 타문화에 대한 이질성과 거부감을 넘어 이방 문화를 적극적으로 포용하겠다는 윤리적 의지를 필수적으로 요구한다(박인철, 2010). 타자에 대한 감정이입은 나와 유사성을 토대로 이루어진다. 감정이입의 핵심 기능은 수동적 연상 작용의 형태인 ‘유비’(Analogie)와 ‘짜지

음'(Paarung)이다. 주체는 감정이입을 통해 타자에 대한 간접적인 접근을 함으로써 이질성에 집중하기보다 동질성을 전제로 타자와의 간격을 줄이기 위해 노력한다(박인철, 2005). 그는 나와 타자가 서로에 대해 이질적인 상태에서 친밀한 관계로 전이되는 과정을 현상학의 관점에서 설명하기 위해 '의사소통'과 '사랑'의 개념에서 찾는다.

후설(Husserl)은 상호주관성(intersubjektivität)에 대한 개념을 정립함으로써 타자와의 관계 정립 과정에서 상호문화적 소통은 불가피한 것이라며 주장하였다(Husserl, 1963). 그는 나의 지각은 모두에게 실재하게 하는 바탕이라는 것을 토대로 주관성 개념을 제시하였고, 대상, 사건, 행위 모든 것들은 사적인 것이 아닌 공공의 것, 즉 함께 경험하는 것으로서의 상호주관성을 주장하였다. 우리라는 존재는 타자 없이 존재할 수 없는 상호주관적 존재이기에, 당연히 타인과 상호문화성을 공유하며 살게 된다(Husserl, 1973b; 이남인, 2006). 상호문화성 이론의 바탕이 되는 후설(Husserl)의 타자 이론은 나와 타자와의 분리보다는 결합을 추구하며 이로부터 형성된 공동체성을 형성한다. 그는 서로 다른 사람들을 통합하는 사랑 속에서의 결합성을 강조한다.

후설(Husserl)의 타자 지향성 개념을 이어간 하이데거(Heidegger)는 '공동존재'(Mitsein)의 개념을 강조하였으며, 이는 '함께 함'으로부터 유래한다. 현존재(Dasein)인 인간은 타인과 함께 공존하는 세계에서 자신에 대해 이해하고, 그 세계에서 타인과 관계를 맺어가고 있다(임현진, 2017). 부버(Buber, 1979)는 인간과 인간 사이의 관계가 깨어진다면 자기 상실과 원자화가 발생한다고 하였다. 인간은 '나'(Ich)와 '너'(Du)가 인격적으로 공존한 상태에서 존재한다고 하였다. 참된 관계를 이루기 위해서는 서로를 위하는 감정을 가지는 것뿐만 아니라 모든 이들이 상호관계 속에서 존재함으로부터 시작된다(Buber, 1979). 주체와 타자는 관계 속에서 자신에 대해 발견 혹은 재발견할 수 있는 경험을 갖는다. 레비나스(Levinas)는 타자와 더불어 살아가는 인간존재의 의미를 새롭게 규정하였는데, 그는 타자를 조건 없이 수용하며 환대하고 존중하는 것을 높은 가치로 여긴다.

특히 하버마스(Habermas, 1986)와 레비나스(Levinas, 1986)는 관계에서 타자에 대한 수용적 태도를 중요시하면서 동화주의 현상에 대해 비판하였다. 하버마스는 레비나스(Levinas, 2001)의 "타자와의 관계를 하나의 융합으로 보는 관점

은 바로 내가 싸우고자 하는 것”,이며 타자와의 관계는 사랑을 통해서 이루어지
되, 융합보다는 이원성과 타자성이 보존되는 관계를 이어간다는 말을 인용하면
서 타자와 관계 속에서의 과정을 이야기하였다. 하버마스(Habermas, 1986)는 관
계의 측면에서 소수로 존재하는 타자들이 다수의 집단적 이념의 틀에 동화되는
동화주의 현상에 대해 비판적 위치에 있다. 그는 동화주의 현상이 타자에 대한
윤리의 무관심으로 인해 나타난다고 비판하였고, 상호문화성을 바탕으로 형성된
공동체성을 강조하였다. 상호작용 속에서의 보편주의를 근거로 하여 상호인정의
연대를 강조하는 하버마스는 연대성 형성은 차이에 대한 인식으로부터 형성되
며 연대한다는 것은 타자를 그대로 인정하는 것이라고 했다. 상호인정을 통해
타인의 요구만을 수용하는 것이 아닌 주체와 타자 간의 요구가 존중되어 연대
가 형성된다. 호네트(Honneth, 1992)는 상호주체성의 관점에서 개인을 설명하였
는데, 서로 간의 상호인정은 사랑, 권리, 연대에서 이루어지며, ‘주격 나’와 ‘목적
격 나’의 갈등이 바탕으로 된다. 다시 말하면, 이 갈등은 개인이 자신에 대한 타인
의 관점을 내면화하는 동시에 타인에게 자신의 요구를 주장하는 과정을 의미한
다.. 자신과 타인의 관계에서는 상호작용을 토대로 이루어지지만, 타인의 관점을
수용하는 과정과 자신의 요구를 주장하는 과정이 동시에 이루어진다. 이는 서로
의 관계에서의 책임성이 부과되는 것이다.

1.2. 다문화 사회에서의 상담

가정과 사회 구조가 다양한 형태로 빠르게 변하고 있는 오늘날, 우리 사회는
이미 다문화 사회로 진입했는데도 불구하고 다문화 사회에 적합한 상담에 대한
요구는 지속되어왔다. 기존의 상담은 전통적으로 서구적 개인주의로부터 영향
을 받아 치료에 목표를 둔 상담이었다(Ivey, Myers, & Sweeny, 2005). 즉, 상
담자 중심의 개인 중심적인 경향의 관계 속에서 이루어지는 상담의 형태이다.
이런 상담은 상담자와 내담자 간의 문화적 교류가 활발히 이루어지지 않기 때
문에 깊이가 있는 상호작용에는 한계가 있다.

다문화 상담은 이주민을 위한 상담체계로 국한되는 것이 아니라 서로 다른
문화를 존중할 수 있는 체계이다. 다문화 상담에 대한 여러 학자의 정의가 존
재한다(한재희, 2016; Sue & Sue, 2008). Sue & Sue(2008)는 다문화 상담은 다

문화 배경을 가지고 있는 내담자를 조력하는 역할이자 과정이라고 하였다. 다문화 상담은 에픽(Epic) 및 에믹(Emic) 접근으로부터 해석될 수 있다. 에픽(Epic) 접근으로 바라본 다문화 상담은 여러 문화를 아우르는 상담 특징을 가지고 있다. 에믹(Emic) 접근의 다문화 상담은 상담이 이루어지는 문화, 상담자와 내담자의 정체성 및 신념 사이의 상호작용에 가치를 두고 있다(Locke, 1990). 상담에서 이루어지는 상호작용 과정은 언어적 교류를 넘어 비언어적 교류가 이루어진다. 여기서 문화는 그들의 생활양식을 포괄하고 있는 개념으로서, 환경의 다양성을 포함하고 있다(김영순 외, 2020). 다문화 상담은 문화 간의 보편성을 추구하기보다는 특수성을 강조하고 있다. 하지만 문화로부터 발생한 특수성에만 초점을 두는 것 이상으로 인간성에도 관심을 둔다(Fischer, Jome, Atkinson, 1998).

다문화 사회에서 개인의 가치를 존중하며 그들과 공존하기 위해서는 타인에 대한 존중이 필요하다. 상호문화성은 개인 간의 특수성을 존중하며 건강한 관계를 맺기 위한 방안이 될 수 있다. 타인에 대한 감정이입을 통해 관계 형성을 위한 첫 걸음을 시작한다. 후설(Husserl)에 따르면, '감정이입'(Einfuhlung)은 나 자신을 상상을 통해 타인의 위치로 옮김에 따라 타인의 내적 삶을 나와의 유사성을 토대로 유비적인 형태로 경험하는 것이다. 감정이입의 핵심 과정은 절대적 중심 속에 있는 나를 타자가 있는 곳으로 옮겨보는 것이다(Husserl, 1931). 이러한 과정은 습관적으로 이루어지는 것이 아니며, 타인을 향한 마음이 닫혀 있다면 감정이입적 전이는 쉽게 이루어지지 않는다. 즉, 자신의 상황에 갇혀있기보다는 '열린 마음의 태도'를 갖추어야 한다. 상호문화성이 발현되는 과정에서 타문화에 대한 이질성과 거부감을 넘어 이방 문화를 적극적으로 포용하겠다는 윤리적 의지가 필수적으로 요구된다(박인철, 2010).

후설(Husserl)은 감정이입(Einfuhlung)을 타자성의 수용 혹은 비수용을 넘어서 인정의 의미로까지 확대하였고, 감정이입을 통해 타자를 하나의 대상을 넘어 주체이자 같은 인간으로서 이해하고자 하였다(박인철, 2012). 이는 인식론적인 관점에서 해명되기보다는 존재론적인 관점에서 설명될 수 있다. 인식론의 관점에서 타자를 바라본다면 나와 타자 간의 거리는 여전히 존재한다. 이러한 존재론적 간격을 해소하기 위해서는 타자의 내부를 면밀하게 바라보아야 한다. 후설은 주체와 객체 간의 근원적인 접촉을 가능케 하는 것은 감정이입이라고

하였다. 감정이입의 과정은 인간의 노력으로 인해 이루어진다. 감정이입은 타자를 나와 유사한 존재로 인식하고 온전히 수용하겠다는 실천적 윤리적 의지의 표현 방법이다. 후설(Husserl, 1973a)은 타자와의 접촉을 통해 감정이입이 이루어지며 궁극적으로 공감적 합일이 성립한다고 하였다.

로저스(Rogers, 1980)에 따르면, 공감은 타인의 정체성을 독립적이고 가치 있는 존재라는 인식을 제공해준다고 하였다. 이러한 공감의 의미는 동정의 개념과 비교하여 이해될 수 있다. 공감(empathy)과 동정(sympathy)은 유사한 점을 가지고 있지만, 차이점을 지닌다. 동정은 타인의 상황에 동의하거나 동일하게 느끼는 것, 즉 타인과 같아지는 과정의 결과이다. 한편 공감은 타자의 기분과 경험을 감정을 토대로 함께 이해하는 능력을 일컫는다(Ehrlich & Ornstein, 2010). 동정이라는 개념은 개인적 고통과 대비되는 개념이라면, 공감은 타인을 도우려는 행동과 관련된 개념이다(박성희, 1994). 공감은 원초적인 정서적 공명의 차원으로 여겨진다면, 동정과 개인적 고통은 공감의 근본이 될 수 있는 정서 반응의 유형이다. 공감은 타자를 이해하기 위한 출발점이 된다. 공감은 타인의 감정, 의견, 주장에 대해 자기도 그러하다고 느끼는 것 혹은 그렇게 느끼는 기분을 일컫는다(국립국어원, 2022a). 공감을 이루기 위해서는 주체와 타자와의 관계에서 타자와 함께 존재(Mit-Sein)한다는 것이 우선시 되어야 한다.

공감이라는 행위는 타인에 대한 이타적인 마음과 도덕적 행위에 따른 결과이다. 쉐러(Scheler, 2013)에게 공감은 경험 발생적으로 형성된 신체적 습관이 아니라 모든 인간에게 주어지는 선천적, 보편적으로 내재된 정신의 본질적 기능으로 볼 수 있다. 호프만(Hofmann, 2001)은 도덕적 행동을 동기로 형성된 것으로 정의하면서, 공감은 이타적 동기와 인간의 도덕적 행동을 위한 동기로 발생한다고 여겼다. 이는 공감을 윤리적 실천으로 여기는 쉐러의 입장과 유사하다. 그에 따르면 공감은 도덕적 동기에 의해 발생하는 경험이다. 공감은 상호문화성에서 중요하게 여기는 상이한 문화 간에 수평적 관계를 형성하기 위한 실천의 개념이다. 공감의 근본적 조건은 선천적이지만 개인의 삶 속에서 형성되어 있는 역량은 아니다. 이는 타인에 대한 이타적 동기와 인간의 도덕적 행동의 동기가 결합이 되어야 나타나는 윤리적 실천양식이다. 이러한 공감의 작용은 기존에 형성된 경험이 누적되며 이로부터 영향을 받아 쉽게 발생한다(백민아, 2019).

공감을 구성하는 대표적인 요소로 인지적 요소, 정의적 요소와 경험적 요소가 있다(백민아, 2019; 김윤정, 2017; 박성희, 2004). 첫째, 인지적 관점에서의 공감은 관점에 대한 점검, 조정 그리고 정립의 과정을 통해 성립된다. 공감이 이루어지기 위해서 타인의 개인적 특성과 행동을 분리한 이해가 전제로 이루어져야 한다. 둘째, 정의적 관점에서의 공감은 자신의 감정을 수용하고, 타인의 감정을 예측해보고 궁극적으로 자신의 감정을 조정하는 과정을 경험한다. 나의 내면에서 느껴지는 솔직한 감정을 수용한 후 타인의 감정에 대해 예측이 가능해지며 결과적으로 타인이 경험하는 정서적 상황에 관한 판단이 이루어진다. 셋째, 공감은 내가 이미 느껴본 경험이 있을 때 상대방이 경험하는 감정에 대해 활발히 이루어지며, 상대방과 경험 간의 차이를 쉽게 수용할 수 있는 정도일 경우에 공감이 쉽게 일어난다. 공감까지 달성하기 위한 과정에서는 인지적·정의적·경험적 측면 등 여러 과정이 복합적으로 발생한다(백민아, 2019). 공감은 인지적 공감과 정의적 공감이 상호작용하여 발생 하는 일련의 과정이다. 이러한 공감은 어느 순간 동시다발적으로 발생하여 종료되는 과정이 아닌 나와 타자 간의 관계 형성과 상호 이해를 토대로 이루어지는 교류 속에서 공감의 강도가 변화한다. 특히 타자의 경험과 유사한 경험이 있는 상황이 이에 해당한다. 공감의 과정은 타자의 경험과 비교했을 때 과거 유사한 경험을 통해 즉각적으로 이루어진다. 유사한 감정에 대해서도 적용된다. 반대로 경험으로 형성된 고정관념 및 편견은 낯설이라는 결과를 낳는다. 그러나 공감을 위한 역량은 선천적이며 상황에 따라 훈련될 수 있다(Zaki, 2019). 타인과 건강한 관계를 맺기 위해서 공감을 위한 노력이 행해진다. 주체는 타인과 신뢰 관계를 형성하기 위해 타인의 존재에 대해 비판하지 않으며 무조건적으로 존중해야 한다(Rogers, 1951).

공감은 타인과의 차이에 대한 인식의 틈을 좁혀감으로써 동질성이나 유사성을 확인해가는 과정이다. 복합적인 과정을 통해 이루어진 공감은 자기 성장의 발판을 마련한다. 공감은 공동체 속에서 개인의 열등감을 수용하여 성장을 이끌 수 있는 기반이 된다(Lundin, 1989). 공감은 타인으로서 타인을 지향하지만, 감정 합일과는 차원이 다르며 타인과의 동일화를 추구하지 않는다는 큰 특징을 가지고 있다. 진정한 공감이라는 것은 인격 간에 본질적 차이를 전제로 한 자립적인 인격 관계로 정의될 수 있다(Hartmann, 2006).

셸러(Scheler)는 공감의 작용을 설명하기 위해 동감이라는 감정이 발생하는

과정을 인용하여 설명하였다.⁵⁾ “동감은 우리의 지성에게 결코 비범할 일이 아닌 착각을 제공한다. 즉 우리는 자신의 내부에 있지 않은 감정을 느낀다. 그러나 우리는 그 감정에서 자신의 감정을 사고하는 것이 아니라 우리의 동감이 일깨우는 감정에서 우리의 감정을 사고한다.” 이러한 과정에 따라 공감의 발생한다. 쉐লের 주장에 따르면, 공감은 인간이 지닌 감정적 능력의 보편성에 따라 행해진다. 그는 공감의 과정은 타인의 실재성에 가까워지는 과정이라고 하였다.⁶⁾ 공감은 과정에서 타문화로 진입하여 이에 대한 유대감과 친근감을 형성하게 한다. 공감의 과정은 자신과 타인 사이의 분리성과 거리감을 유지하면서, 일종의 공통적 체험을 경험하게 한다. 공감은 자신과 타인 간의 동질적 체험을 할 수 있도록 돕지만, 기본 전제로 개별적 자아의 자립성을 바탕으로 한다(박인철, 2015).

셸러, 호프만 등이 주장한 공감 개념은 타인에 대한 감정이입으로 시작하여 유사성을 경험하는 과정으로 해석될 수 있다. 사람들은 공감이 이루어지는 과정에서 자신에 대한 새로운 면을 지각하여 자기 개념의 변화를 경험한다. 자신이 이해받는 분위기 속에서 새로운 요소가 획득되고 흡수되며 이러한 과정에서 ‘자기’ 개념을 경험하게 된다. 자기 개념이 변화되기 시작하면 새롭게 지각된 ‘자기’에게 맞는 행동으로 삶을 새로운 방향으로 구축하게 된다. 공감을 통해서 타인과의 일체감을 경험하게 되며 일종의 연대감 혹은 결합의식을 느끼게 된다(Rifkin, 2009).

공감의 과정은 연대를 이루기 위한 발판이 되며(Honneth, 1992), 공감은 타인을 향한 감정이입을 통해 이루어지며 서로 성장하는 기회를 경험한다. 공감은 무엇보다도 타인에 대한 존중을 통해 발생한다. 공감의 과정은 게슈탈트 심리학에서 유래된 개념인 ‘접촉’의 원리를 통해 설명될 수 있다. 접촉은 “항상 고유한 것과 낯선 것 사이의 경계에서 생겨난다. 접촉은 낯선 것들에 대한 감정이입과 고유한 것의 이해가 항상 유동적인 상황에 처해 있는 영역에서 이루어지는 자아 확신과 경계 짓기의 과정”이기 때문이다(Dauber, 1998). 특히 공감 능력을 위한 교육은 개별적 인간이 자기의 마음을 열도록 견인하고, 자신과 다른 타자

5) E. Hartmann, 도덕적 의식의 현상학, M. Scheler, *Wesen und Formen der Sympathie*, 조정욱 역, 동감의 본질과 형태들, 아카넷, 2006, 147-148 재인용.

6) 쉐러(Scheler, 1973)는 공감을 인용과 같이 정의하였다. “타자의 체험에 참여하려는 나의 의식적 태도이며, 타자와 나 사이의 간격과 거리, 분리를 제거하고, 타자를 나와 같은 실재와 존재로 인정”

들이 직면한 문제와 그들의 '다름'에 관계를 이루도록 돕는다(Essinger & Graf, 1984).

연대의 사전적 정의에 따르면(국립국어원 표준국어대사전, 2022b), '여럿이 함께 무슨 일을 하거나 함께 책임을 짐', '한 덩어리로 서로 연결되어 있음'을 일컫는다. 연대는 결속과 사회결합을 토대로 공동의 목적을 이루기 위한 실천적, 감정적 참여가 이루어지는 곳이다(김태훈·김영순, 2021). 타자와의 관계 안에서 서로가 서로에게 책임을 지는 연대이기도 하다. 이러한 정의는 넓은 의미에서 바라본 것으로 연대 안에서 '전체 책임'과 '공동 책임'에 대한 윤리적 태도를 포함한다(강용수, 2009). 연대는 나와 타자가 함께 살아가는 공간의 의미 이상으로 나와 타자 간에 관계적 통합의 의미까지 포함되어 있다.

다문화 상담은 이주민을 대상으로 한 상담을 넘어 다문화 배경을 가진 모든 사람이 대상이 된다. 상담자는 상담에 앞서 문화에 대한 이질성과 거부감을 넘어 타문화를 적극적으로 포용하겠다는 윤리적 의지가 전제되어야 한다. 또한, 상담자와 내담자의 정체성 및 신념 사이의 상호작용에 가치를 두어야 하는데, 이를 위해서는 먼저 타자에게 향한 공감, 존중, 연대와 협력 등이 필요하다. 전문상담교사의 경우 교과교사일 때 접촉했던 소수 학생에서, 학생의 수가 확장됨에 따라 다른 문화 배경을 가진 학생들을 더 많이 만나게 된다. 전문상담교사가 타문화에 대한 적극적 포용과 수용 의지가 없다면, 상담에서 가장 중요한 공감 및 감정이입에 방해를 받게 된다. 특히 교과교사에서 전직한 전문상담교사의 경우는 교과교사에서 과목만 가르칠 때보다 전문상담교사로 전직한 후, 전에는 직면하지 못한 다른 문화를 접하게 된다. 그 상황에서 다문화 상담을 성공적으로 이끈 사례는 향후 학교 현장에서 마주하게 되는 다문화 상담에서의 방향을 제시한다.

1.3. 상호문화역량의 구조

주체와 타자 간의 상호인정은 다문화 사회 속의 다양성에서 비롯될 수 있는 부정적인 영향을 감소시킬 수 있는 방법이다(김영순, 2017). 타자와의 상호신뢰로 맺어진 관계는 공동의 성장을 이끌며 자연스럽게 협동의 관계로 발전된다.

기존 다문화주의는 타자를 결핍된 존재 및 도움을 주어야 하는 존재로 인식하여 주류에 동화하는 양상을 보였다면, 현재 상호문화교육은 차이에 대한 인정으로부터 시작하여 공존하는 존재로 인식한다(김영순, 2017). 상호문화성의 교육적 실천 모델인 상호문화교육은 궁극적으로 사회적 학습인 공감, 관용, 갈등 해결 능력, 협력, 연대성 등을 추구한다(김영순, 2017). 특히 공감 능력을 위한 교육은 개별적 인간이 스스로 마음을 열도록 견인하고, 자신과 다른 타자들이 직면한 문제와 그들의 '다름'에 관계를 이루도록 돕는다(Essinger & Graf, 1984).

상호문화교육을 실천하기 위해서는 다양한 문화에 대해 수용할 수 있는 능력을 함양해야 하는데 무엇보다도 다양한 문화에 대한 학습능력이 전제되어야 한다(김영순, 2021). 이러한 학습이 내면화된 것이 상호문화역량이며 타자와 협력하며 살기 위한 필수적인 능력이다(Eickhorst, 2007). 이러한 역량에는 문화 간의 공통점과 차이점을 식별하는 능력, 타문화의 관점에서 자신의 사고와 행위를 성찰하는 능력, 문화 간 다양성을 반영하여 소통하는 능력, 타문화에 대해 비판적인 관점에서 이해하고 인정하는 능력, 타문화 배경의 출신 구성원과 협력하여 공동체를 형성하는 능력, 타문화 학습에 대한 긍정적 태도 등을 포함하고 있다(갈라노바 딜노자, 2019; 이종하, 2006; Paige 외, 1999). 상호문화역량은 다른 문화적 배경을 가지고 있는 사람에 대한 이해와 존중을 넘어서 적절하고 효과적으로 상호작용 및 의사소통하여, 결과적으로 긍정적이고 건설적인 관계를 맺을 수 있도록 이끈다(Huber, 2012). 이는 개인이 자신과 사회에 대해 올바르게 생각할 수 있도록 비판적으로 성찰하고, 개인과 타자 간의 상호적인 만남을 통해 새로운 공통의 문화를 형성하는 과정에서 형성된다(노지원·노지혜·문성호, 2020). 상호문화역량은 때로는 낯설고 적응이 어려운 상황에서 타인과의 문화 간 차이를 인식하여 응답하는 행위를 취할 수 있도록 도와준다(김옥순, 2010).

한국 사회 내에서도 다문화 사회에 이르면서 다양한 문화 간의 소통을 위한 관심이 나타나고 있다. 타인과의 긍정적 관계를 맺기 위해 한국 사회 속 나타나는 '다름'에 대하여 상호문화적 접근 할 필요성이 있다. 다양한 문화들의 집합체인 유럽에서는 다문화 사회에 이르게 되면서 상호문화역량에 관해 연구가 이루어졌다. 상호문화역량에 대한 유럽의 대표적인 연구 중 하나인 INCA project(INCA, 2004)를 살펴보고자 한다. INCA(2004)는 다른 상호문화역량의 연구와 비교했을 때 일상생활이 아닌 직업영역에서의 상호문화역량을 다루었다는

독특성을 가지고 있다. 2004년 오스트리아, 체코, 독일, 영국의 학자들은 ‘상호문화역량평가(Intercultural Competence Assessment, INCA)’라는 평가지침서를 공동으로 개발함으로써, 상호문화 능력에 대한 평가 기준을 제시하였는데, 다음과 같다(INCA, 2004).

첫째, 공감(Empathy)으로 타인의 생각, 타인이 경험하고 느끼는 것에 대해 직관적으로 이해하기 위한 능력이다. 이 능력을 갖추고 있는 자는 타인의 감정과 사고를 다루며 타인의 시각을 통해서 상황을 인식한다.

둘째, 다름에 대해 존중하는 능력(Respect of otherness)으로 자문화 중심적인 사고에서 벗어나 타문화에 개방적인 태도를 보이는 것이다. 이 능력을 갖춘 자는 타인의 가치, 관습, 관행 등에 대한 존중을 취한다.

셋째, 새로운 지식을 발견하는 능력(Knowledge discovery)이다. 이 능력은 새로운 문화에 대한 지식을 습득하며, 의사소통과 상호작용 과정에서 지식뿐만 아니라 태도와 기술을 함께 적절히 사용하는 능력이다. 타 문화권의 배경을 가지고 있는 사람들과 상호작용할 시에 새로운 지식을 활용한 해석이 필요하다.

넷째, 의사소통 방식에 대해 이해하는 능력(Communicative awareness)이다. 이는 상호문화 간의 소통에서 언어적 표현과 문화적 상황 간의 관계를 설정하고 식별하는 능력이다. 이는 결과적으로 다양한 의사소통 방식을 이해하는 것이 필요하다.

다섯째, 모호함에 대해 관용적인 태도로 바라보는 능력(Tolerance of ambiguity)이다. 이를 행하는 것은 낯선 것에 대해 이해하고 받아들임으로써 갈등을 해결하기 위한 첫 단계이다.

여섯째, 다른 요구와 상황에 맞추어 행동에 대해 유연성 있는 태도를 보이는 능력(Behavioural flexibility)이다. 즉, 이는 불필요한 갈등을 예방하기 위하여 타인에 따라 자신의 행동을 유연하게 취하며 상황에 적응하는 능력이다.

이병준·한현우(2016)의 연구는 상호문화역량을 한국의 배경에 따라 재해석하였다. 이병준·한현우(2016)는 INCA(2004)가 제시한 상호문화역량이 한국과 다른 문화적 특성을 반영하고 있다는 점을 비판하며 한국의 문화적 상황에 일반화하기 위해 역량을 재검토하였다. 상호문화역량으로서 타자와의 의사소통 속 역량, 갈등을 해결하며 관리하기 위한 역량, 낯선 문화에 대한 유연성 및 민감성, 문화적 지식, 공감, 타문화에 대한 존중, 스스로에 대한 성찰로 정의하였다. 첫째,

의사소통 역량은 언어적·비언어적 능력을 모두 포함하며 상황에 대한 인식 및 파악을 통해 문화적 의사소통을 하기 위한 능력이다. 이를 이루기 위해서는 상호 간의 동등한 위치에서의 상호 존중이 바탕이 되어야 한다. 둘째, 갈등관리 역량은 갈등이 발생하는 상황에서 상호 간의 인식에 초점을 두는 역량이다. 이 역량은 갈등 해결에서 결과보다 과정을 중요시하며, 결과적으로 개인의 성장을 이끈다. 셋째, 유연성 역량은 낯선 것에 대해 침착하고 여유롭게 대처하는 능력을 말하며, 타문화에 대한 편견적 사고와 이에 따른 행위를 하지 않기 위해 보류가 필요하다. 넷째, 민감성 역량은 타인, 타문화에 대해 예민하게 인식하는 것이다. 다섯째, 문화적 지식 역량은 인식의 기본 요소나 양적 지식만이 아닌 내재된 지식을 포함하고 있다. 문화적 지식은 문화 간 다양성에 대한 인식과 연관되어 있으며, 이에 대한 양적 지식보다는 내재된 지식을 일컫는다. 여섯째, 공감 역량은 타인, 타문화에 대해 그들이 느끼는 것처럼 그렇게 느끼기 위한 역량을 의미한다. 일곱째, 존중 역량은 타인, 타문화에 대한 인정을 넘어 귀하게 생각하는 것이다. 이는 공감을 넘어선 개념이다. 여덟째, 성찰 역량은 스스로의 반성적 사고이며, 이는 상호문화역량에서 핵심 개념이다

상호문화 능력평가(INCA, 2004)와 이병준·한현우(2016)에 따르면, 그들은 공통으로 상호문화역량을 의사소통에 대한 인식 역량, 갈등이 발생하는 상황에서 관리 역량, 타문화 및 타인의 사고에 대한 개방성, 타인의 생각 및 경험을 느끼고 이해하는 역량을 강조하였다. 이상과 같이 여러 학자의 견해를 고찰한 결과 공통된 상호문화역량을 찾을 수 있었다. 상호문화역량은 문화 다양성을 반영하여 크게 첫째, 의사소통하는 능력 둘째, 타문화에 대한 존중 및 개방성 셋째, 공감 넷째, 성찰 능력을 요구하고 있었다. 여기에서 추출된 네 가지 요소는 교과 교사에게 전직한 전문상담교사의 상호문화성 형성과 발현에 중요한 잣대와 방향성을 제시할 것으로 판단된다.

의사소통하는 능력, 타문화에 대한 존중 및 개방성, 성찰의 역량은 상담자가 내담자의 심리적 어려움에 대해 공감을 위한 토대로 기능한다. 상담자는 내담자의 심리적 어려움 해소를 돕기 위해서 그의 존재 자체에 집중해야 한다(Rogers, 1951). 이 과정에서 상담자에게 타인과의 소통하는 역량과 타문화에 대한 존중 역량이 함께 요구된다. 하지만, 상담자는 이러한 두 역량만을 이용해 공감을 하기 보다는 성찰의 과정을 통해 내담자에게 미치는 영향에 대해 지속적인 고찰

할 수 있다.

이러한 여러 상호문화역량을 복합적으로 활용하여 타인의 다양성을 존중하며 공감에 이를 수 있다. 공감의 역량은 특히 타인에 대한 마음을 열게 하여 타인의 특수성과의 긍정적인 관계를 형성하도록 돕는다(Essinger & Graf, 1984). 즉, 공감 역량은 주체와 타자간의 다양한 관계 형성을 위한 근본이 되는 역량이기도 하다.

2. 학교상담과 전문상담교사의 상호문화성

2.1. 한국 학교상담의 패러다임

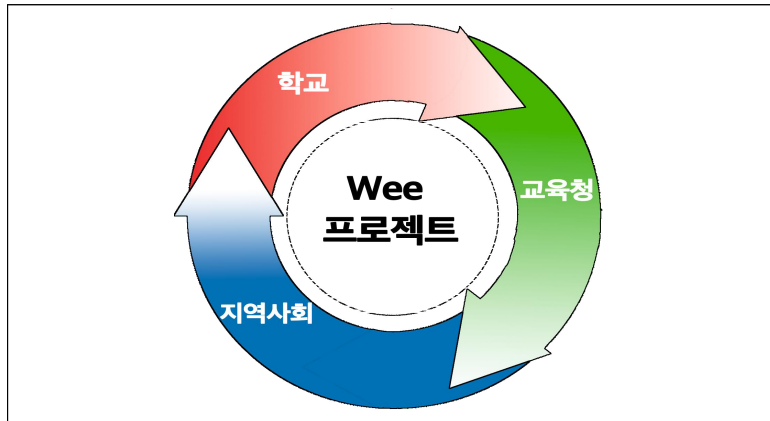
한국의 학교상담은 1950년대 미국교육 사절단의 활동에서부터 시작되었다고 보고되고 있다. 그들은 기존의 훈육과는 다른 체계로서 새로운 이론적 관점과 여러 심리검사에 대해 지원을 하였다. 그 이후 1957년 서울시 교육위원회의 결정으로 중학교 및 고등학교 상담 제도를 도입하다는 규정이 생기면서, 1964년부터 교도교사 자격제도가 본격적으로 시행되었다. 교도교사 제도는 학교 전체의 교도활동을 조직 및 조정하여 생활지도 담당 전문교사 배치를 목적으로 이루어졌다. 개별 학교 단위의 교도교사 제도 외에도 교육청 단위로 교육상담부와 진로상담부가 개설되어 상담에 필요한 연구와 프로그램을 제작하였으며 동시에 학생 상담 자원봉사자를 양성하여 일선 학교에 배치하기 시작하였다. 하지만, 개설된 두 부서에 종사하는 장학관이나 장학사들은 학교상담 및 생활지도 관련한 충분한 전문적 자질을 갖추지 않았으며 어느 정도의 시기가 지난 후에는 다른 부서로 이동할 수밖에 없는 상황에 있었다(신효정 외, 2018). 1999년에 교육청의 진로상담부가 개설됨에 따라 기존의 교도교사라는 명칭은 진로상담교사로 바뀌었다. 그 이후 새롭게 변화하여 초·중등교육법 제21조에 따라 진로상담교사가 아닌 전문상담교사로 명칭을 다시 바꾸었다(신효정 외, 2018).

한국의 학교상담은 시대에 따라 추구하고자 하는 방향에 변화가 있었다. 기존의 학교상담은 훈육 및 선도의 관점으로 학생을 바라본다면, 현재는 학생의 개인적 특성을 존중하며 그들의 전인적 성장을 위한 조력을 목적으로 하고 있다.

그 외에도 예방, 문제해결 능력의 신장, 미래의 준비를 목적으로 한다(김계현 외, 2020). 상담자는 학생의 잠재적 가능성에 초점을 두어 학생이 경험하는 어려움을 바라보게 된다. 교사는 문제에 대해 학생 스스로가 해결할 수 있는 능력과 기술을 가지고 있다고 가정하는 발달적 관점을 근거로 하여 바라본다. 현재의 학교상담은 과거와 비교했을 때 학생과의 쌍방향적 소통과 감성 기반으로 이루어지는 상담을 추구한다(이동갑, 2017).

위(Wee) 프로젝트라는 심리 정서적 지원을 위한 정책을 중심으로 학교상담의 패러다임이 변화하였다. 위 프로젝트는 위기 학생을 포함한 모든 학생이 학교-교육청-지역사회 간의 안전망 속에서 건강하고 즐거운 학교생활을 경험할 수 있도록 지원하고자 하는 정책이다. 이는 3단계 안전망으로 구성되어있으며 1차 안전망인 단위학교의 위 클래스, 2차 안전망인 지역교육청의 위 센터, 3차 안전망인 시·도교육청의 위 스쿨로 구성되어있다. 개별 안전망은 지역사회의 관계 기관과 긴밀한 협력 관계를 이뤄 학생들에게 다양하고 전문적인 서비스를 제공하고자 한다.7) 위 클래스 같은 경우 1차 발굴 및 개입 기관으로 2차 개입 기관인 위 센터와의 연계가 중요하다. 학생들의 성장을 촉진하며 그들의 위기를 관리하는 등의 목적을 달성하기 위해 유연한 운영관리가 필요하며, 이는 이미 존재하는 다양한 기관과 함께 연계가 이루어져야 한다. 위 프로젝트는 학생들을 위한 가장 중심적인 역할로 학교, 지역사회, 정부의 정책, 전략을 통합적으로 관리하는 역할을 한다.

7) ① 위 클래스: 단위학교에 학생의 감성과 문화에 걸맞은 학생 공감 상담실을 설치, 개선하고 이러한 상담실 공간을 활용하여 학교 부적응 학생의 예방 및 지도를 위한 상담 활동 및 대안 교육 프로그램을 운영한다. (최상근, 금명자, 정진, 2011). ② 위 센터: 단위학교에서 지도하기 어려운 위기 학생의 체계적인 관리와 지도를 위해 교육청 차원에서 지역사회의 인적, 물적 기반을 활용하여 '진단-상담-치료'가 가능한 원스톱 상담 및 치유 프로그램을 운영하고 있다. (최상근, 금명자, 정진, 2011). ③ 위 스쿨: 교육, 치유, 적응을 도와주는 장기위탁 교육기관으로 전문가와 함께 잃어버린 꿈과 재능을 키워나가는 소수 정예의 장기위탁 교육기관이다(돈보스코 학교(2010).



[그림 2-1] 위(Wee) 프로젝트의 체계 구조(위 프로젝트, 2022)

Schmidt(2008), 오인수 등(2009)은 학교상담이 학교 체제 전반에서 이루어진다는 특성을 통해 상담 대상이 확대되어, 치료의 관점보다는 예방을 강조하였다. 학교상담은 다양한 관계자들과 협력을 통해 생활지도의 변화를 이루기 위해 노력하고 있다. 이는 주로 일대일 형식으로 이루어지는 외부 상담 시스템과 비교되는 특성이다. 학교상담은 부적응을 경험하는 학생들뿐만 아니라 잠재적 가능성을 갖고 있는 학생들을 포함한 모든 학생을 위해 이루어지고 있다. 학교상담은 부적응을 나타내는 문제 영역에만 초점을 국한시키는 것이 아니라 학업, 진로, 사회성 및 인성 영역에 걸쳐 종합적이고 포괄적으로 개입한다(강진령·연문희, 2009; 이재창, 2005; 김태호, 2004). 이는 학생이 나타내고 있는 주호소가 단순히 가시적으로 나타나는 것만이 아니라 총체적 영역과 관련되어 있기 때문이다. 학교상담은 모든 학생을 위한 교육적 중재 방법이라고 볼 수 있다(오인수, 2010a; 오인수, 2010b). 모든 학생이 그 대상이 된다는 의미는 부적응 학생에 대한 반응적인 개념이라는 용어를 사용하기도 한다(Schmidt, 2013).

교사의 역할은 학생에게 잠재성을 발견하여 온전히 발휘하도록 도우며 궁극적으로 주호소를 스스로 해결할 수 있게 한다. 이를 위해 학생과 형성하는 인간적·치료적 관계를 위한 전략은 상담교사와 학생 간 상담의 효과성에 영향을 미친다(최한나, 2010; 이동혁·유성경, 2000; Beutler & Machad & Allstetter Neufeldt, 1994). 학교상담에서 상담을 지속하기 위해 치료적 관계와 실제 학생과의 관계가 중요한 만큼 상담교사와 학생 간의 관계 형성이 필연적으로 이루어

어져야 한다(Karver 등, 2006; 양미진, 2005). 이러한 이유로 상담교사가 상담자로서 학생과 관계를 맺는 것 이외에도 교사로서 다양한 관계를 형성하여 이들과 친밀감을 쌓는 것이 중요하다. 상담자는 자문, 연계, 협력 등의 과정을 통해 학생 개인상담을 위한 다양한 환경과 활동들을 조성하도록 한다.

한국 전문상담교사의 근간이 된 모형 ASCA(2003)는 전문상담교사의 주요 역할을 상담(counseling), 자문(consultation), 조정(coordination) 세 가지로 제시하였다(VanZandt & Hayslip, 2001). 이 세 가지를 핵심적 역할로 보고 있고 ASCA에서는 이후 이 세 가지에 협력(collaboration)을 추가하였으며 사회적 요구에 따라 새로운 관점의 역할들이 대두되었다(Dahir & Stone, 2009). 상담교사의 역할들은 서로 상호보완적일 뿐 아니라 어떤 경우에는 구분할 수 없이 연결되어 있어서 각각 분리된 독특한 역할로 보기는 어렵다(Davis, 2005). 하지만 이 역할들을 구분함으로써 역할에 대한 이해를 높일 수 있다.

(1) 상담

‘상담’(counseling)은 전문상담교사의 주요 역할이다. 학교상담은 개인적 통찰과 성격의 재구성을 강조하는 심리치료와는 구분된다. 학생은 상담자와 상담을 통해 자신을 인지하여 통찰할 수 있는 경험을 가진다(Schmidt, 2013). 특히 상담교사와 학부모는 학생의 개인적 특성 및 행동이 대인관계에 어떤 영향을 미치는지 파악하고, 학생의 성장을 위해 전략을 세워 학생의 어려움을 해결할 수 있도록 돕는다.

(2) 자문

자문(consulting)은 학교장, 학부모, 동료 교사, 지역사회 지원망 등과의 관계 속에서 학생을 간접적으로 돕는 과정이다. 자문의 과정은 내담자인 학생을 도와주기 위한 목적으로 이루어지는 과정이라고 하였다(Dougherty, 1990). 상담교사가 자문을 제공하는 대상은 교사, 학부모, 지역사회 관계자로 이들이 대표적이다(Dunn & Baker, 2002; McEachern & Bornot, 2001; Keys & Bemak, & Lockhart, 1998).

자문의 과정이 이루어지기 위해서는 항상 세 명의 관계자가 존재한다. 두 명의 관계자가 서로 협력체계를 이어가며 다른 한 명 혹은 더 많은 사람을 조력할 수도 있다. 자문의 과정에서 전문상담교사는 자신의 전문적 지식을 주로 교사로 구성된 피자문가와 공유함에 따라 그들에게 도움을 준다. 전문상담교사는 학생에게 간접적으로 영향을 미치며, 피자문가는 학생에게 직접적 영향을 주는 존재이다.

(3) 조정

조정(coordinating)은 학교상담 프로그램을 조직하고 이로부터 모든 학생의 학업, 진로, 개인/사회적 발달에 긍정적 영향을 주는 역할이다(Martin & Robinson, 2011; Moore-Thomas, 2010; Galassi & Akos, 2007; Kerr & Dahir, 2007; Gysbers & Henderson, 2006). 조정가로서 전문상담교사는 학교상담 프로그램의 목표를 수립하고, 이에 도움이 되는 자원들을 확인 및 검토한다. 이들은 개인 학생의 필요를 충족시키기 위한 방법으로 외부 전문가 혹은 다른 서비스 제공자들과 연계 활동을 이어 가며, 질 높은 상담서비스를 제공하기 위해 노력한다. 조정은 학교상담 프로그램의 효과적인 활동을 개발하여 지원하기 위한 핵심 역할이다(Keys & Bemak & Lockhart, 1998).

(4) 협력

전문상담교사가 보다 자신의 역할을 효과적으로 수행하기 위해서 교사, 부모, 지역사회와 협력이 필수적으로 요구된다. 이는 학교, 가족, 지역사회로 협력을 이어가며 개인 및 학교 상황에서 이루기 어려운 학생의 성취와 발달을 다방면에서 도울 수 있다. 더 나아가서, 모든 학생에게 긍정적인 영향을 조정할 수 있는 환경을 구축하는 것을 목적으로 한다.

전문상담교사와 학교 내 협력 관계는 주로 교장과 교사로 이루어진다. 특히 학교장과 상담교사 사이의 협력적 관계를 형성하는 것은 학교상담 프로그램 운영에 핵심적 영향을 미친다. 학교장과의 관계가 선제적이며 협력적인 관계로 맺어짐에 따라 학교상담 전반적인 운영에 긍정적인 영향을 미친다(Niebuhr &

Niebuhr & Cleveland, 1999). 따라서 협력적 관계를 맺기 위해서 상담교사는 상담서비스의 중요성 및 상담의 역할을 행정가가 이해하도록 잘 알려야 한다. 학교상담의 효과성을 높일 수 있는 핵심적 관계는 교사들과의 관계이다. 이 관계는 학생에게 상담에서 더욱 효과적인 도움을 제공할 수 있다. 가정보도 중요한 협력의 대상으로서 상담에 막대한 영향을 미친다. 학교와 가정은 상호 연계된 체계를 구성하고 있으며 학생들은 이 두 집단 간의 협력을 통해서 도움을 받을 수 있다. 상담자와 학생의 가족 간 협력은 성공적으로 문제를 해결하여 변화를 도모하는 데 중요한 역할을 한다.

‘한국교육정책연구소’는 전문상담교사의 역할을 다음과 같이 제시하였다(김희대, 2006).

첫째, ‘자문자’로서의 역할이다.

둘째, ‘조정자’의 위치이다. 학교상담교사나 학생들 간의 조력관계를 형성함으로써 상담의 효과를 향상시킬 수 있는 역할이다. 이는 다양한 인적자원 간에 정보를 공유하며 관계를 이어간다. 지역사회 지원망을 활용하거나 그들과 네트워크 형성, 학생지도에서 발생하는 갈등 중재, 교직원의 지원체제 유지 및 발전 등이 역할에 포함된다.

셋째, 상담을 계획을 구성하며 평가하는 역할이다. 상담자는 단위학교의 상담을 위한 계획을 연별로 구성하고 평가하는 역할을 한다.

넷째, 상담 활동을 기획하며 이를 운영하는 역할이다. 상담의 중요성에 대한 인식을 재고하기 위해 상담 활동에 기획 및 홍보하며 운영한다.

다섯째, 상담을 위한 행정의 역할이다. 상담과 관련한 공문서나 장부를 검토하고 처리하는 역할을 맡고 있다. 모든 역할은 궁극적으로 상담실을 효율적으로 운영하고 관리하기 위한 것이다.

여섯째, 전문가로서 전문성을 함양하며 자기계발의 역할이다. 상담자로서 전문성을 유지하고 성장하기 위해 노력한다.

마지막으로, 선행연구들에 따르면 또 다른 역할도 제시하였다(정환경, 2015; 유현실, 2011; 김인규·조남정, 2010). 상담자는 학생, 교직원, 학부모, 상담자원봉사자를 위한 교육자의 위치에 있다. 그는 학생을 위해 대인관계, 진로 및 학습계획 등과 같은 주제에 대한 교육을 구성하여 운영하고 있다. 그는 교직원을 대상으로 학생에 대한 이해, 학급 운영, 상담 기법 학습을 위한 교육 등을 하고

있다. 그는 학부모를 위해 자녀에 대한 이해 및 대화, 훈육 방법 등 관련 주제에 대한 교육을 행하고 있다. 그는 또한 상담 자원봉사자를 대상으로 상담 관련 연수를 진행하고 있다.

학교상담은 일반상담과 비교했을 때 학교-교육청-지역사회와 연계 속에서 이루어진다는 점에서 독특성을 가지고 있다. 이러한 특징으로 인해 학교상담은 내담학생을 위해 충분한 지원서비스를 제공한다는 장점이 있다. 그러나 전문상담교사와 같은 학교 현장 내 상담인력을 중심으로 상담이 진행되지만 외부의 협력이 없다면 효율적인 상담이 이루어지지 않는다. 전문상담교사가 만나야 할 학생들이 많기 때문에 오랜 회기를 통해서 그들과 상호작용을 이어가기에는 한계가 있다(이현아·이기학, 2010). 상담교사는 한정된 회기 동안 학생에게 효율적인 상담을 제공하기 위해 학생에게 지원해줄 수 있는 동료 상담인력, 담임교사 학부모, 학교장, 교육청 등과 연계를 이룬다. 상담교사는 이러한 인력을 활용하여 상담을 위한 프로그램들을 구성하여 상담실을 효율적으로 운영할 수 있도록 노력한다. 이러한 상담교사의 직무 특성을 통해 그들의 상담 역량뿐만 아니라 타인과 상호작용을 위한 역량도 중요함을 알 수 있다.

상호작용은 단지 언어 간의 교류를 의미하는 것이 아닌 개인 간의 문화가 언어적 혹은 비언어적인 방식으로 전해지는 과정을 의미한다. 문화는 삶을 구성하는 사고 혹은 신념체계를 포함하는 개념이라고 할 수 있다(Hall, 1977; Tylor, 1871). 다시 말하면, 상호작용 과정은 개인의 신념체계가 서로에게 전해지는 과정이기에 공존하기 위해서는 서로 간의 존중이 필연적으로 요구된다.

2.2 전문상담교사의 상호문화성

전문상담교사로서 학생 및 학부모에게 질 높은 상담을 제공하기 위해서는 다음과 같은 역량이 요구된다. 선행연구를 통해서 전문상담교사에 대한 역량을 정의할 수 있다(정환경, 2015; 유현실, 2011; 김인규·조남정, 2010). 공통으로 그들은 상담, 교육, 행정 관련 역량을 강조하였다. 특히 정환경(2015)과 김인규·조남정(2010)은 태도 및 관계 역량을 제시하였다. 이 중 기본적인 역량은 상담 역량이다(정환경, 2015; 유현실, 2011; 김인규·조남정, 2010). 상담 역량은 학생들을 이해 및 존중, 그들과 협력관계 형성과 관련되어 있으며, 기술적인 자질보다는

인간적 자질에 더 연계성이 있다. 상담 역량을 갖기 위해서 상담자에게 상담자로서 정체성 및 자기존중, 전문성 함양, 타인에 대한 감수성 등이 요구된다. 내담자를 위한 역량으로는 공감적 태도, 내담자를 그 자체로서 존중하는 태도, 잠재력을 긍정적으로 바라보는 태도, 내담자의 선택의 자유를 존중하는 태도로 분류될 수 있다.

로저스(Rogers, 1961)는 상담 관계의 필요충분조건으로 공감적 이해, 무조건적 긍정적 존중(수용), 진정성을 제시하였다. 진정성은 다른 두 조건의 필수 전제이며, 이는 필연적으로 이루어져야 하는 전제 조건이다. 상담자의 공감적 이해와 수용은 내담자에 대한 진지한 관심과 더불어 순수한 자세가 선행되어야 온전히 기능할 수 있다(박성희, 2004). 상담자는 내담자와 상담 과정을 통해 궁극적으로 내담자가 자신에 대해 통찰을 할 수 있도록 돕고(Rogers, 2000), 통찰 과정에서 잠재적 성장을 할 수 있도록 돕는다. 로저스는 상담 관계를 발전시키기 위해, 내담자와 래포(rapport)를 형성하기 위한 상담자의 따뜻함과 반응성이 전제조건이라고 하였다. 내담자에게 진실한 관심을 갖고 그를 한 사람의 인간으로 온전히 수용하는 것으로부터 시작된다. 또한, 상담자는 내담자가 자신의 감정 표현에 대해 거부감을 느끼지 않고 온전히 표현할 수 있도록 허용해야 한다.

모든 활동은 타인에 대한 감정이입을 비롯하여 공감이라는 도덕적 실천을 통해 이루어진다(금교영, 1999). 공감은 주체와 타자 간의 간격을 제거하여 타자를 나와 같은 실제 존재로 인정하는 것이다. 공감의 과정이 지속됨에 따라 내담자는 안전함을 경험하며, 내담자는 로저스가 지향했던 “충분히 기능하는 사람”(개인의 성장을 경험하고 자기실현을 향해 나아가는 사람)으로 성장할 수 있는 걸음을 걷게 된다(Rogers, 1961). 충분히 기능하는 사람은 자신의 다양한 감정을 인정하고 모든 경험을 자연적으로 수용한다. 그들이 자신의 삶에 충실할 수 있는 원동력을 제공하며, 자기 자신을 신뢰할 뿐만 아니라 풍성한 삶을 꾸리게 된다. 어려운 상황에 처했을 때에도 자신을 보는 관점을 달리하게 된다. 궁극적으로 자신이 원하는 인간상과 비슷하게 변화하며, 자신감이 높아진다(이미정, 2011; Rogers, 1961).

공감은 내담학생의 변화, 즉 관계개선, 자존감 및 의욕 증진, 미래에 대한 희망 증진 등에 긍정적인 영향을 미치고 있다(신문래, 2017; 이정미·이윤주, 2013). 공통으로 내담자의 감정과 생각을 상담자가 대리적으로 감지하고 체험하는 과

정에서 상담자의 개인적·주관적 체험을 내포하고 있다(신문래, 2017; 이정미·이윤주, 2013). 로저스에 따르면, 공감은 타인의 정체성에 대해 ‘독립적이고 가치 있는 모습으로 존재함’이라는 확인을 제공해준다고 하였다. 사람들은 공감이 이루어지는 과정에서 자신에 대한 새로운 면을 지각하여 자기 개념의 변화를 경험한다. 자신에 대해 이해받는 분위기 속에서 새로운 요소가 획득되고 흡수되는 과정에서 자기 개념을 경험하게 된다. 자기 개념이 변화되기 시작하면 새롭게 지각된 자기에게 맞는 행동으로 새로운 방향의 삶을 구축하게 된다.

공감을 바탕으로 한 관계는 내담학생이 자신에 관한 이야기나 문제를 터놓고 이야기하며 자신들의 문제를 해결할 수 있도록 돕는다. 공감적인 태도를 바탕으로 이루어진 상담교사의 개입은 내담자 스스로 내면의 깊은 핵심을 보며 치유되는 과정을 경험하도록 이끈다. 상담교사의 공감적 지지는 내담학생이 과거 자신의 모습을 수용하며 현재를 인정할 수 있는 원동력을 갖게 한다(신문래, 2017; 이정미·이윤주, 2013; 박성희, 2007). 상담교사로부터 경험한 공감은 학생이 상담교사가 제시한 다양한 방법을 수용하여 시각의 변화를 경험하고 스스로 생각하고 결정할 수 있는 힘을 제공한다(이정미·이윤주, 2013; 강현주, 2002).

전문상담교사 1명이 담당해야 하는 학생 수가 과중하며 홀로 내담학생에게 상담서비스를 지원하기에는 시간적·물리적 한계성을 지니고 있다. 이현아·이기학(2010)의 연구에 따르면, 전문상담교사는 개별 학생과 상담을 진행하기에 충분한 시간을 갖고 있지 않다. 그래서 학생들은 이 상담을 통해 자신의 주호소에 대해 충분한 공감이 이루어진다거나 지지를 경험하지 못했다. 이러한 결핍을 보완하기 위해서 전문상담교사는 학교 내 교직원, 학부모 등과의 긴밀한 관계를 통해 학생 개인을 위한 상담을 이끌어간다. 이들은 학생 개인에게 상담서비스를 제공하기 위한 효율적인 치료적 관계망을 제공한다. 학생들은 상담교사 외에도 학부모, 담임교사와의 관계로부터 영향을 쉽게 받는다는 특징을 가지고 있다(Seiner, 2004).

Schmidt(2013)에 따르면, 상담은 학생, 학부모, 교사가 모두 자기 자신에 대해 인지함으로써, 그들의 개인적 특성 및 행동이 다른 사람과 상호작용에서 어떤 영향을 미치는지 성찰하여 주호소 해소를 돕기 위한 과정이라고 할 수 있다. 진정성과 공감적 이해를 기반으로 학생을 온전히 수용하는 과정이 이루어지며 결과적으로 상담 관계가 발전될 수 있다(이정미·이윤주, 2013; 강현주, 2002;

Rogers, 1961). 이러한 관계 속에서 개인은 거부감 없이 감정을 온전히 표현하며 자신의 삶을 건설적인 방향으로 꾸릴 수 있다. 한 개인의 주호소에 대한 상담은 학생의 학부모, 교사와 연대가 없는 이상 공감의 이루어지지 않으며, 공감은 이러한 인격적 만남을 위한 통로이다. 학생과 상담 과정에서 교사와 학부모의 협력은, 학생이 학교에서 생활하는 시간 외에 가정에 있는 시간에도 상담의 효과를 극대화할 수 있는 부분이다(이나혜·천성문, 2006; 이종헌, 2005; Schmidt, 2004; 연문희·강진령, 2002). 이러한 이유로 전문상담교사는 학교 환경에서 학부모, 교사, 관리자, 지역사회 일원과 협력 관계를 유지하며 그 관계를 발전시켜야 한다(Byran & Holcomb-McCoy, 2010). 이러한 협력 관계는 타인에 대한 공감으로부터 형성된다.

위에서 언급한 전문상담교사에게 기대되는 역량들은 전문상담교사의 생애주기를 통해 형성된 상호문화성을 통해 발현될 수 있다. 상호문화성은 타자와 상호작용을 통하여 타문화를 존중하며 친밀한 관계를 조성한다. 상호문화성이란 타인과의 반복적인 상호작용 속에서 형성된다. 연구자는 듀이(Dewey, 2018)의 이론을 차용하여 경험의 형성 원리를 설명하고자 한다. 듀이가 제시한 경험의 형성 원리는 다음과 같다. 첫째, 유기체와 환경이 상호작용을 함으로써 경험이 형성된다는 것이다. 생애과정에서 경험은 유기체와 환경으로부터 영향을 받아 형성되며 변형되어간다. 둘째, 이전에 이루어진 경험을 통해서 영향을 받아 차후 경험의 질이 어떤 방식이든지 변형된다는 것이다. 누적된 경험으로부터 이전과는 다른 사람으로 변하게 되며, 필연적으로 차후 경험에 영향을 주게 되는 것이다. 결과적으로 개별 경험은 지식 및 정서, 실천에 영향을 미친다. 경험은 모든 탐구에 대한 발원지이며 지식의 궁극적 기초로 기능 한다(정해창, 2013).

위와 같은 상호문화성의 형성 원리에서 알 수 있는 것처럼 개인의 상호문화성은 타인과 수많은 상호작용이 누적되어 서로 영향을 주고받으면서 정반합의 원칙을 통해 형성된다. 상담자에게 상호문화성은 학생의 개인적 특수성을 존중하여 공감할 수 있는 철학적 기반이다. 교과교사에서 전직한 전문상담교사는 다른 상담 인력과 비교했을 때 전직이라는 특별한 경험이 있으며 그 안에서 타자에 대한 진정성을 발견할 수 있다. 그들의 전직 동인은 일률적인 생활지도에 대한 비판에서 시작하였고, 그들이 기대하는 것은 학교 내 다양성에 대한 존중을 기반으로 이루어지는 생활지도이다. 그들은 단편적인 관점에서 학생들의 행동을

문제행동으로 간주하기보다는 현상 속에서 근본적인 원인을 조명하였다. 교과교사에서 전직한 전문상담교사들은 그들이 전직한 동인에 따라 이러한 어려움을 극복할 힘을 가지고 있었다(김지정, 2013; 박우란, 2013). 그들은 전직에 대해 고려하는 과정에서 자신의 삶에 대해 고찰하며, 교과교사로서의 연륜과 자기성찰로부터 형성된 철학을 바탕으로 생활지도의 변화를 위한 열의를 나타낸다. 이러한 열의는 상담교사 활동에서 적극성으로 표현되었다. 전직 동인은 상담자의 모습뿐만 아니라 교사로서 형성되었던 훈육 및 생활지도에 대한 관점을 내포하고 있다. 상담교사의 실천도 이러한 원리와 다르지 않은데, 그들의 학생과 교사로서 경험한 생활지도의 틀에서 학생을 바라보는 관점은 기존 경험에 따라 변화한다(김수안, 2020). 그들의 타자에 대한 철학은 타문화에 대한 이해 및 존중을 바탕으로 형성되며, 이는 생애동안 타인들과 접촉 과정이 누적돼 형성되어 온 것이다. 그리고 교사 활동을 통해 교육철학이 견고해지고 교육현장에서 그 철학이 발현된다(Erikson, 1968).



3. 소결

‘전문상담교사 제도’가 도입되기 전에는 학교상담은 쌍방향적 소통을 지향하기 보다는 교사로부터 선도적이며 훈계적인 방식의 형태였다. 2005년 09월에 전문상담교사들이 지역 교육청에 배치되고 위 프로젝트 정책이 도입되면서 학교상담의 변혁에 이르렀다. 교육청, 학교, 가정, 지역사회 지원망 등과의 협력을 통해서 학생에게 종합적인 지원이 가능하게 되었다.

이러한 종합적인 지원을 이루기 위해서는 전문상담교사에게 상담 외에도 자문, 조정, 협력 등과 같은 다양한 역할이 요구되었다(김희대, 2005). 그 과정에서 다양한 타자와 만남이 이루어지고, 자연스럽게 타 문화를 접하는 기회가 많아졌다. 타자와 만남은 다양한 상호작용 속에 이루어졌다. 교과교사에서 전직한 전문상담교사의 경우, 교과교사일 때 경험할 수 없었던 수많은 타문화를 전직 후 경험하였다. 너무나 다른 환경, 문화, 제도 등 전직한 전문상담교사가 마주한 대부분 환경이 낯설었다(이수인, 2022).

이제 상담만 전문으로 하는 교사가 되어 학교 안에 소속되니, 만나는 학생들은 우울, 부적응, 불안, 공포, 학습부진 등 심리·정서적으로 고통 받는 위기학생이며, 그들의 가정은 불안정하고, 가난하고, 부모 갈등으로 해체된 가정이 대부분이었다. 위기 학생을 마주하여 그들에게 위로와 지원을 해주는 상담은 그들에 대한 충분한 감정이입이 우선되어야 하며, 그들의 문화적 배경에 대해 상호 교감이 가능해야만 상담의 효과를 높일 수 있다. 그렇지 않다면 상담자는 내담자의 생각이나 행동을 이해하지 못하여 내담자에게 개방적 태도를 취할 수 없다(홍성화, 2012).

감정이입에서 핵심은 주체는 자신에게만 집중하는 것이 아닌 타자에게로 관심을 옮겨보는 것이다(Husserl, 1931). 감정이입은 공감을 이끌고, 공감은 타인과의 차이에 대한 인식의 틈을 좁혀감으로써 동질성이나 유사성을 확인해가는 과정이다(Hartmann, 2006). 타인에 대한 진정한 공감이 이루어지면 연대, 협력, 통합의 관계까지 발전할 수 있다(김영순, 2020). 공감이 이루어지지 않는다면 타인과의 관계 속에서 타인의 전인적 성장을 도모하기 어렵다. 이러한 공감의 행위들은 상담교사 홀로 감당하는 것이 아닌 외부 지원을 통해 이루어진다(Byran & Holcomb-McCoy, 2010). 되도록 많은 학생에게 상담서비스를 제공하

기 위해 협력체제 속에서 상담이 이루어지며, 상담은 학생 개인의 성장을 도모한다. 교과교사에서 전직한 전문상담교사의 성공적인 상담 활동은 상담자와 내담자를 넘어 내담자를 지원하기 위한 모든 타자와 기관 종사자까지 아우르면서 수없이 타문화와 상호작용한다. 그 과정에서 타자에 대한 공감과 수용, 인정이 있어야 하며, 그 바탕이 선행되어야 연대, 협력, 통합이 이루어진다.

전직한 전문상담교사는 여러 역할 중 자문과 조정을 통해서 내담자에게 효율적인 상담서비스를 제공한다. 그들은 내담자(학생), 학부모, 교사와 상호관계를 이루어가며 연대를 형성하고 있다. 연대는 사전적 정의로 ‘여럿이 함께 무슨 일을 하거나 책임을 지는 행위’를 일컫는다. 연대는 공감이라는 윤리적 실천이 필연적으로 발생 되어야 이루어진다(Hoffmann, 2001). 공동체에 대해 아들러(Adler)는 개인 간의 공동체 의식을 강조하였다. 공동체 의식은 끝없는 경쟁 속에서 자신이나 사회를 파괴하기보다는 서로에게 위안을 제공한다. 개인은 타자와의 관계 속에서 자기 존재감을 회복할 기회를 경험하며, 타인과의 공동체 의식과 사회적 관심은 선천적인 것이지만 잠재적이기 때문에 개발되어야 한다(Lundin, 1989). 아들러의 견해에 비추어 전직한 전문상담교사들은 학생과 학생을 둘러싼 낯선 환경들과 어떻게 연대와 협력을 이끌고 공동체 의식을 함양시켜 왔으며 이것은 선천적으로 타고난 기질이었는지, 혹은 생애를 걸쳐 개발되었는지 궁금해진다.

2000년대에 전문상담교사 자격을 취득한 계기는 사람마다 모두 다르다. 자녀 문제에 따른 청소년 심리분석 탐구, 소수 교과의 통폐합에 따른 부전공 교사 취득, 자신의 성찰과 심리학에 대한 호기심, 관리자 승진 점수 취득, 학창시절에 채워지지 않았던 보상 등 다양한 경로로 전문상담교사 자격을 취득하였다. 교과교사로 있으면서 전문상담교사를 취득한 이들이 살아온 삶은 교과교사로 사는 일반적 교사와는 다른 인생의 색깔이 있다. 더 나아가 교과교사라는 위치를 벗어던지고, 과감히 전문상담교사가 된 전직한 전문상담교사는 전직을 하게 된 동인을 기준으로 더 복합적이고 다양한 생애사를 가지고 있다. 상담자의 생애사가 중요한 것은 그들의 공감적 태도, 존중하는 태도, 긍정적 태도 등 모든 것이 이전에 경험했던 그 경험에서 기인하기 때문이다. 그들의 생애 속 특히 학창시절 경험을 기반으로 타인에 대한 철학, 즉 상호문화성이 형성되었고 이러한 철학은 교사로서 학생에게 발현되었다. 연구참여자는 생애 속 형성된 상호문화성을 바

탕으로 심리·정서적 어려움을 겪는 학생의 내면에 대해 공감하였다.

전문상담교사의 상호문화성은 학교 현장에서 학생, 동료 교사, 학부모, 지역사회 지원망과의 교류 속에서 끊임없이 발현된다. 상호문화성은 개인의 문화 속에 존재하는 보편적 특성과 문화 간에 존재하는 내적 연관성을 드러내는 개념이다. 상호문화성의 핵심 현상은 하나의 문화가 다른 문화와 관계를 맺고, 개별 문화가 또 다른 문화와 관계함으로써 상이한 문화 간에 수평적 관계를 형성하는 것이다(최재식, 2006). 본 연구결과에 따르면 그들의 상호문화성의 발현 과정은 공감, 연대, 협력의 형태로 나타났으며, 그들의 활동과 경험은 한국 학교상담의 발전 과정과 맥을 같이하고 있다. 그들은 한국 학교상담의 대변혁기에서 국가 최초로 상담만 전문으로 하는 교사로 임용되었고, 교과교사에서 전문상담교사로 전직한 첫 사례이기 때문이다. 종전의 학교상담이 학교라는 제도적 틀 안에서 이루어지는 상담 활동이었다면, 전문상담교사에게는 상담영역에서 전문성과 재량권이 주어졌고, 제도적 및 조직적 틀에서 벗어나 학교상담 혹은 생활지도를 행할 수 있었다. 학교라는 보호망 속에 내담자를 지속적이고 종합적으로 지원할 수 있는 상담 체제를 주도할 수 있었고, 시공간 제약 없이 학생에게 상담 지원이 가능해졌다. 다만, 학교의 방침, 다른 교사들의 의견 고려, 교육청 및 교육부와의 조정 등을 매번 고려해야 하는 특수성도 있었다. 또 교과교사에서 전문상담교사로 임용된 후, 수많은 갈등과 혼란이 있었다. 전문상담교사의 모호한 역할, 상담보다는 상담 행정에 치우친 일정, 다양한 유형의 학생 문제로 스스로 느끼는 전문성 한계, 학교 내에서 타 유관기관과 협력 모색의 어려움 등 수 많은 걸림돌을 만나게 된다(이수인, 2022; 김인규, 2010).

모든 사람은 생애과정에서 직면한 각각의 삶의 문제를 성공적으로 해결하기를 지향하며 동시에 우월을 추구하고 있다(Lundin, 1989). 개인이 경험하는 성공에 대한 열망은 우월에 대한 욕망으로 나타난다. 아드러는 개인이 갖는 성공에 대한 열망은 자신에 대한 열등감으로 표현된다고 해석하고, 이러한 열등감은 공동체 속에서 해결된다. 공동체는 타자에 대한 존중이 이루어지되, 타자와 융합의 형태가 아니다. 공동체는 타자의 존재를 인정하면서 침해하지 않는 공동의 성장을 이끌어낸다. 이것이 바로 상호문화성이 존중되고 발현되는 과정이다. 타자의 범위는 한 개인을 넘어 사회의 단위로 인식될 수 있으며, 상호문화성은 개인뿐만 아니라 한 사회를 대상으로 발현된다. 전문상담교사들도 삶 속에서의 문제

를 성공적으로 해결하기를 원하고 동시에 최초 전문상담교사로 성공했다는 우월성도 갖고 싶었다. 그러나 현실은 성공에 대한 열망보다 전문상담교사가 된 것을 후회도 했고, 학교 내 이방인이 된 것처럼 소외되어 열등감도 느꼈다. 그렇지만 이 후회와 열등감은 교과교사로서의 연륜과 자기성찰로부터 형성된 철학을 바탕으로 생활지도의 변화를 위한 열의로 발현시켰고, 공동체 속에서 해결하였다. 전문상담교사 제도가 실시된 지 13년이 지난 지금, 교과교사에서 전문상담교사로 전직한 전문상담교사의 상호문화성 발현은 앞으로 한국 학교상담교사의 역량과 학교상담을 바라보는 관점의 폭을 넓혀줄 것이다.



Ⅲ. 연구 방법

1. 연구개요 및 연구절차

본 연구는 질적 연구의 범주에서 주로 연구되어 온 생애사 연구기법을 기반으로 수행한다. 질적 연구는 특정한 시기에서 발생한 사건이나 사회 현상에 대해 통찰하여 내면의 목소리를 듣기에 적합한 연구 방법이다(김영순 외, 2018; 성태제·시기자, 2016; 유기웅 외, 2016). 질적 연구는 자료의 범위를 연구참여자들의 내러티브와 구술면담의 자료들에 한정 짓기보다는, 개인의 일상이나 특별한 순간들, 혹은 의미를 내포하고 있는 다양한 ‘경험적 자료’로 확장하였다. 여기서 ‘경험적 자료’란 연구를 위한 다양한 사례연구, 개인적 경험, 내적 성찰, 삶의 이야기, 면담, 관찰, 역사적·상호작용적·시청각 텍스트(Denzin & Lincoln, 1994) 등을 망라하는 개인 및 집단의 사회문화적 산물들을 포함한다(강진숙, 2016). 생애사 연구는 이러한 질적 연구 방법 중의 한 장르로서, 인문학과 사회과학에서 각광받고 있는 방법이다(정경희, 2016).

본 연구는 1급 정교사 자격을 가지고 있는 교사이며, 교과교사에서 전직한 전문상담교사의 상호문화성이 어떻게 형성되고 발현되는지 탐구하기 위해 이야기식 인터뷰를 통한 생애사 연구방법을 활용하였다. 연구참여자는 대체로 1급 정교사 자격을 가지고 있는 자는 교사로서의 대부분 10년 정도 경력을 가진 숙련된 교과교사였다.⁸⁾ 전문상담교사의 상호문화성이 그들의 삶 속 경험이 ‘일회적’에 그치는 것이 아니라 ‘과정적’ 경험이기에 그들의 특정 시기의 횡단면적 삶을 파편화하여 보기보다는 생애 전 과정을 살펴보는 생애사 연구가 유용하다(Ojermark, 2007).

이야기식 인터뷰는 “개인의 경험을 구술자 시각으로 재구성하게 해주므로 개인의 자아발견 과정을 질적 연구 할 수 있게 한다.”고 하는 사회구성주의 관점을 수용하고 있다(박성희, 2011). 생애사 속 이야기는 화자, 자신이 살아온 삶에 대한 경험을 선택적으로 내포하고 있다. 이러한 이유로 생애사 연구는 한 개인에게 일어난 일을 표현하며, 개인의 일생 혹은 어느 시점에서 중요한 사건을 경

8) 정교사 1급 자격증을 가진 자는 3년 이상의 교육경력을 가지고 소정의 재교육을 받은 자이다. 3년 이상의 교육경력을 가진 자로서 대학원에서의 석사학위 및 양성과정을 졸업한 자이다(SS 직업문제연구소, 2017).

험하고 느낀 점에 관해 이야기한다. 생애사 연구는 개인이 현대사회에서의 특유한 행동구조나 문화 습관을 발견하게 하여 독자의 경험을 확장하게끔 한다. 생애사 연구 과정에서 경험이 재구성되어 궁극적으로 본인의 정체성을 재인식시켜준다. 생애사적 경험에 대한 재인식은 연속된 발달의 과정의 일환으로 인생 경험을 재구성하여 생활세계에 대한 이해도를 높이는 기회를 만들어 준다. 본 연구에서는 Rosenthal이 주장하는 생애사 연구방법의 특징으로서 연구참여자의 이야기와 사실 간의 진실성 간의 실재성을 해명하고자 하였다(양영자, 2013). 연구자는 이 관점에 따라 전직한 전문상담교사의 인터뷰를 분석함으로써 이야기에 대한 접근 방법과 분석 결과 간의 일치성을 확보하고자 하였다. 전직 경험이 있는 전문상담교사의 삶 속 이야기는 그 개인적 삶의 한 공간에 한정 짓기보다는 그 개인이 처한 사회·문화적 배경이 포함되어있다. 따라서 전문상담교사의 목소리를 통해 구성된 그들의 삶 속 이야기가 그들의 상호문화성 형성 및 발현 과정을 탐구하고자 하는 본 연구의 취지에 적합한 연구방법이다.

본 생애사 연구는 연구참여자와의 심층 면접을 통해 수집한 구술 자료를 해석한 후 결과를 삶의 이야기로 재구성하였다. 즉, 연구참여자로부터 전해진 과거의 사실과 경험을 재구성하여 삶의 이야기로 연구자에게 들려준 것을 연구자가 사회적 혹은 문화적 맥락 속에서 다시 구성한 것이다(조용환, 1999). 그러므로 연구자가 어떤 관점과 렌즈를 설정하고 이를 근거로 분석하는 과정이 핵심이다. 하지만 이는 해석의 과정에서 연구자의 관점이 반영된다는 점에서 한계이기도 하다. 본 연구에서 생애사 연구방법을 채택하게 된 동기는 다음과 같다.

첫째, 연구자들이 형성한 상호문화성의 '시간성'을 탐색할 수 있기 때문이다. 생애사 연구는 과거를 시간적 영역으로 구분하거나, 현재로부터 분리된 것으로 여기기보다는 현재와 과거는 분리될 수 없는 시간의 연속선상에 있다는 전제 속에 있다(김영순 외, 2018). 생애사 연구는 연구참여자가 살아온 삶의 이야기에 관심을 갖고 있기에, 과거와 현재의 지평 간의 지속적인 교섭에 기초하여 이루어진다(Goodsen & Slkes, 2001; 46). 연구참여자의 현재 삶은 과거로부터 형성된 삶이다. 타자와의 만남의 과정에서 형성된 이야기는 시간이 누적됨에 따라 다른 경험과의 결합으로부터 특별한 의미를 도출한다. 경험 간의 교차가 이루어짐에 따라 누적된 경험으로부터의 인생관에 대한 성찰이 이루어진다. 여기에는 타자에 대한 연구참여자들의 상호주체성이 반영된다. 상호주체성에 따라 개인의

자라온 성장 과정과 경험적 맥락에 따라 다른 양식으로 상호문화성이 형성되며 발현된다. 그들의 생애사를 살펴보는 것은 그들의 교육 철학과 타자에 대한 가치관 및 신념을 반영하고 있는 상호문화성의 형성 과정과 이가 발현되는 과정을 이해하는 데 중요하게 작용한다.

둘째, 생애사 연구는 삶의 전반적인 맥락에서의 영향을 다루고 있기에, 개인 경험의 의미에 초점과 더 나아가 사회·역사적 맥락을 이해하는 데 도움을 준다(이희영, 2005; Cole & Knowles, 2001; Miller, 2000). 연구자는 생애에 걸쳐 연구참여자의 행위를 통해 당시 사회·문화적 배경을 파악할 수 있으며 연구참여자에 대해 깊은 이해를 할 수 있다.

셋째, 생애사 연구는 연구참여자가 살아온 생애로부터의 이야기를 탐구하는 기법인 이야기식 인터뷰를 바탕으로 이루어진다. 이야기식 인터뷰는 연구자와 연구참여자 간의 상호작용에 의해 이루어지며, 시간이 지나갈수록 깊은 공감자로서의 상호관계를 형성하게 된다. 이에 따라 생애사 연구는 연구참여자가 객체가 아닌 자신의 역사를 생성해나가는 주체자로서의 존재감을 갖게 한다는 의의가 있다(Casey, 1992).

넷째, 생애사 연구는 개인의 인생이 성공 혹은 실패한 삶인지를 밝히는 것보다는 경험의 재구성을 통해 본인 삶에서의 의미를 찾는 것을 중요시한다. 생애사 연구에서는 개인의 삶 속에서 의미를 찾는 과정도 포함하고 있지만, 연구자가 연구참여자의 삶 속 이야기를 통해 연구자 자신의 인생을 반추하며 정체성을 찾아가는 것에 의의가 있다. 이러한 과정은 연구자 혹은 연구참여자 모두에게 치유 기능을 발현한다.

따라서 본 연구의 연구참여자가 전직한 전문상담교사이고, 그들의 상호문화성 경험을 파악하기 위해서는 생애사 연구방법은 의미 있다. 생애사 연구는 한 개인의 삶을 연구하는 질적 연구방법 중 하나이다. 생애사 연구는 연구참여자들이 경험한 삶의 생애 전 과정을 살펴보기에 유용하다(Ojermark, 2007). 특정하고 중요한 생애사 사건에 대해 초점을 맞추어 참여자 자신의 주체적 해석들이 사회적 맥락 안에서 형성되는 방식을 탐구하게 한다(Sung, 2010). 생애사 분석방법 통해 연구 참여자의 독특한 인지·사회적 발달과정 혹은 성인기에서의 독특한 생활 경험 등을 분석하는 데 용이하여 삶의 과정을 통해 경험의 전반적 과정을 살펴볼 수 있다(Krüger, 2006). 본 연구에서는 생애사 연구방법을 토대로

전직한 전문상담교사의 상담 경험을 심층 면접을 통해 들음으로써 상담자로서의 상호문화성 형성 과정 및 발현 과정을 분석하고자 한다.

본 연구는 전직한 전문상담교사 개인의 생애사 경험을 기술하고 해석하는 방식에 따라 연구의 다양성을 보여줄 수 있다. 이를 통해 전직한 전문상담교사의 생애 이야기를 토대로 상호문화성이 어떻게 형성되며, 그가 한국 학교상담에서 지향하고 있는 철학 및 가치들이 어떻게 결합되어 발현되는지 살펴볼 수 있기 때문이다. 이러한 분석 과정을 통해 전문상담교사가 학생, 학부모, 교사 등과 같은 타인과의 만남 속에서 왜 그러한 태도를 취하는지에 대해 설명이 가능하며, 이를 통해 전문상담교사 자신의 삶에 부여하는 의미와 과정을 이해할 수 있다. 따라서 생애사 방법을 활용하는 본 연구의 주된 연구문제는 전직한 전문상담교사의 생애 속에서 어떠한 경험들을 통해 상호문화성을 형성하였는지, 그 상호문화성이 상담교사, 교수자, 상담센터장 등의 위치에서 어떻게 발현되고 있는지를 탐구하는 것이다. 그들의 삶의 여정 속에서의 경험들이 누적되어 서로 영향을 미쳐 어떠한 가치와 태도를 형성하였고, 그가 그들의 현재의 삶에 어떻게 작용했는지에 대해 의미를 부여하고 해석하고자 하였다.

본 연구를 위해 생애사 연구를 시행한 기간은 IRB 심의를 위해 연구계획서를 작성한 시간을 포함하여 2020년 12월부터 현재(2022년 6월)에 이르기까지 19개월이다. 본 연구는 연구참여자 4명을 대상으로 3회 이상의 심층 면접을 통해 생애사 연구를 수행하고 분석하는 형식으로 진행되었다. 본 연구를 위해 자료를 수집한 절차와 내용은 다음과 같다.

<표 3-1> 연구의 전반적인 절차

연구절차	기간	연구 활동내용
연구계획서 작성 및 발표	2020년 12월-2021년 02월	연구계획서 및 공개 발표
IRB 정규심의	2021년 03-06월	기관 생명윤리위원회 정규심의 선행연구 분석 및 이론적 논의 완성 질문지 작성 및 수정·보완
연구참여자 선정	2021년 07월-08월	참여자 선정 및 관련 기초자료 수집
자료수집	2021년 09월-11월	연구참여자의 자기 생애사 작성 심층 면접 진행 및 분류작업
자료 분석 및 보충 자료 수집	2021년 11월-12월	자료에 대한 이해를 돕기 위한 보충자료 탐색
연구결과 작성	2022년 01월-03월	학위논문 작성 및 보완

2. 연구참여자

연구참여자는 교과교사에서 전문상담교사로 전직한 경험이 있는 퇴직한 전문상담교사 4명을 선정하였다. 다양한 특성의 내담자를 상담한 경험을 보유한 교사경력 20년 이상인 4명의 전문상담교사를 눈덩이 표집선정 방법을 통해 선정한다. 이들은 일정 교육과정을 통해 전문상담교사 1급 자격증을 취득한 후 교과교사에서 비교과교사인 전문상담교사로 전직하였다. 눈덩이 표집선정방법은 초기에 연구자가 선정한 조건에 부합한 연구참여자를 선정하고 그로부터 연구 주제에 대한 풍부한 정보를 가지며 이해를 하는 연구참여자를 소개받는 방식이다. 교과교사에서 전직한 전문상담교사 중 그들의 동료 전문상담교사와 학교상담 정책 전문가에게 이증으로 추천받았다. 지역별 분배에도 염두를 두었으며, 전문상담교사로서 최소 5년 이상 된 전문상담교사로 제한하였다. 연구참여자들은 여러 지역에서 근무하였으며, 전문상담교사로서 위 클래스, 위 센터 등 다양

한 기관에서 종사하였다. 전문상담교사로서 활발한 활동 후 은퇴하여 대학교 강의, 상담자 및 센터장, 이주민 국적 심사 등 여러 위치에서 이타적인 삶을 살고 있다. 연구참여자들의 기본 특징은 다음 <표 3-2>과 같다.

<표 3-2> 연구참여자의 특징

구분	성별	전직 전 직무 경험	교과교사의 경력	전문상담교의 경력	현재 근무
연구참여자 A	남	초등 교사	22년	12년	상담센터 운영
연구참여자 B	남	연구원, 윤리과 교사	23년	7년	대학교 강의
연구참여자 C	여	미술과 교사	20년	8년	학교 밖 청소년 지 원센터 센터장
연구참여자 D	남	기술자, 전문계고 교사	8년	16년	상담자, 국적 심사위원

연구참여자 A는 ‘K’ 교육대학교 졸업 후 경기도 소재 초등학교에 교사로 부임하였다. 그는 학창시절 진로에 대한 뚜렷한 정체성을 가지고 있지 않았다. 하지만, 교사였던 부모의 영향으로 교육대학교에 진학하였다. 그는 교사의 길 외에도 정치, 경찰 등 여러 진로에 관심이 많았다. 하지만 교육대학교 졸업 후 교사로 부임하여 학생들을 만나며 그의 진로에 대한 생각이 변화가 있었다. 그는 교사로서 학생에게 많은 도움을 주고자 노력하였으며 교육심리전공 석사과정에 입학하였다. 교육심리전공을 통해 생활지도에 대한 가치관이 변화하여 상담에 관심을 갖게 되었다. 전문상담교사로 전직하여 동료와 후배 전문상담교사들에게 여러 연수를 진행하였으며 그들로부터 인정을 받았다. 그는 교사생활을 통해 사회에서 인정받고자 했던 욕구를 간접적으로 인정받는 경험을 하였다. 은퇴 후에도 상담실을 운영하고자 하는 사람들과 교류를 통해 상담에 대한 노하우 및 지식을 나누는 모임을 지속적으로 운영하고 있다. 그뿐만 아니라 상담센터를 운영하며 청소년의 심리적 어려움에 대해 꾸준한 관심과 함께 도움을 주고자 노력하고 있다.

연구참여자 B는 'Y' 대학교 축산경영학과 재학 과정에서 종교적 신념에 따라 교사의 길을 걷고자 교직을 취득하였다. 졸업 후 교육 행정에 관심을 가지며 'J' 대학교 교육 행정 전공으로 석사과정에 입학하였다. 윤리과 교사로 사립학교에 부임하였으며 전문상담교사로 전직하게 되었다. 그는 교육 행정뿐만 아니라 학교의 생활지도 중요성을 경험하여 관련한 저서를 출판하였으며, 미국에서의 유학 과정에서도 한국교육개발연구원과의 협력으로 연구보고서를 작성하였다. 은퇴 후 대학교에서 예비 교사를 대상으로 생활지도 및 상담에 대한 강의를 지속하고 있으며, 교육연구소 소장에 임하고 있다.

연구참여자 C는 'P' 대학교 미술교육과를 졸업하며 부산에 있는 고등학교에서 미술 교과 교사로 부임하였다. 그는 미술 교사로 재직 중 학교생활을 이어가며 동료 교사로부터 교도교사로 추천을 받아 학교 내 상담실을 운영하였으며, 양성 과정을 통해 교도교사자격을 받게 되었다. 그런데 교도교사제도가 폐지되면서 전문상담교사로 전직하게 되었고 1호 전문상담교사가 되었다. 그는 'S'시로 이사가 되면서 본격적으로 전문상담교사로서 활동하였다. 상담교사로 활동하면서 주로 학부모 상담과 학습 상담 프로그램을 운영하였다. 은퇴 후 개인상담실 운영과 'S'시 학교 밖 청소년을 위한 지원센터의 센터장으로 근무하고 있으며 그들의 성장을 위한 도움을 주고자 고군분투하고 있다. 연구참여자 C는 청소년들을 위한 진로 상담과 학부모 상담 및 교육에 대한 관심을 지속해왔다.

연구참여자 D는 부산의 공업고등학교를 졸업한 후 'H' 건설에 입사하여 기술자로 사는 삶을 살아왔다. 어린 시절 그의 집안이 경제적으로 넉넉하지 못했기 때문에 빠른 취업을 위해 공업고등학교에 진학할 수밖에 없었다. 공업고등학교에 다니면서 교사들은 그가 대학을 진학하기보다는 취업을 권장했지만, 그는 대학 진학에 대한 꿈을 가지고 있어 고등학교 생활에서도 등교 전 학원에 다니면서 공부의 끈을 놓지 않았다. 마침내 공업 대학을 진학하고 졸업 후 기업에 입사하면서 회사원의 생활을 이어갔다. 대기업과 중소기업에서 근무하면서 동료와의 끊임없는 경쟁을 할 수밖에 없었다. 그는 이러한 경쟁 사회에서 회의감을 느끼기도 했으며 종사하고 있는 분야에서 흥미를 느끼지 못하였다. 그는 평소에 인문학에 관심이 많았기에 진로에 대해서 고심한 가운데 결국 교사로 전직하였다. 공업고등학교에서 교사로서 첫걸음을 내디뎠으며 우연한 기회로 상담을 접했다. 그 이후 전문상담교사 양성과정을 통해 상담교사로 전직하였다. 전직 후

에 열악한 환경에 처해있는 학생들의 심리적 어려움에 대해 상담을 통해 공감 해주었다. 특히 학생들이 자퇴하지 않고 학교생활을 마무리할 수 있도록 도와주었다. 은퇴 후에는 도 교육청으로부터 지원받는 상담센터와의 협업으로 청소년 상담을 이어갔으며, 이주민 국적 심사위원으로 참여하고 있다.

연구참여자들은 학생지도와 상담에 대한 열정과 사명감을 품고 전문상담교사로서의 자부심으로 막중한 책임을 다하고 있었다. 그들은 공통으로 상담교사로 전직하기 전에 이미 학교 내에서 상담업무를 맡고 있었다. 다시 말해 2005년 전문상담교사 확보를 위한 전문상담교사 양성과정을 거쳐 상담교사로 전직하기 전에도 이미 그들은 상담자 역할을 담당하고 있었다. 그러다가 양성과정을 통해 전문상담교사 자격을 취득한 후 본격적으로 전문상담교사로 전직했고, 보다 적극적으로 상담업무에만 집중할 수 있게 되었다. 그들은 총체적인 측면에서 학생에게 도움을 주고자 노력했고 상담교사로서 보람을 느꼈다.

연구참여자들은 교과교사에서 전직한 전문상담교사 1세대라는 공통점을 가지고 있지만, 경력과 근무 지역에서는 차이를 보였다. 이를테면, 연구참여자 A와 C는 대학 졸업 후 바로 교사로서의 삶을 시작하였다. 반면, 연구참여자 B와 D는 교사로 근무하기 전 대학에서 연구원으로서의 삶, 기업에서 기술자로서의 삶 등 교사 외의 경력을 갖고 있다. 또, 대부분의 연구참여자는 수도권에서 전문상담교사 활동을 시작하였으며, 연구참여자 D는 지방에서 근무하였다. D는 교육청 내 임직원과의 관계가 다소 권위적이었다고 체감했다. 이것은 근무지와 경력에 따른 처우와 경험이 다르다는 예시다. 이러한 경험은 전문상담교사로서 정체성을 형성하는 과정과 이상적인 전문상담교사가 되기 위한 노력의 과정에 여러 양상으로 나타났다. 그런데도 공통으로 전문상담교사로서 그들이 서 있던 출발지는 상담교사의 역할에 대한 인식이 제대로 형성되지 않았기 때문에 상담교사가 학생에게 충분한 상담서비스를 제공하기에는 열악한 환경이었다.

3. 자료수집 및 분석

3.1. 자료수집

생애사 연구는 연구참여자의 개인적 경험과 인식에서의 변화과정을 심층적으로 이해하고자 한다. 그러기에 연구참여자의 사회·문화적 환경과 자연환경에 대한 자료도 요구된다. 본 연구는 심층면접의 방법을 활용하였고, 그들의 처해있는 환경을 이해하기 위해서 사전에 자료를 검토하며 숙지하였다. 심층면접이 이루어지기 전에 연구참여자들이 근무하고 있는 센터, 재택에 방문하여 상담교사로서의 일화 및 은퇴 후 삶에 관한 이야기를 들었다. 이를 통해 연구참여자와 라포 형성을 할 뿐만 아니라 그들의 생애에 대한 탐색 및 교육현장의 분위기를 간접적이거나 경험할 수 있었다. 심층면접은 연구참여자별로 3회 이상 진행되었으며, 1회에 대략 2-3시간 정도 소요되었다.

심층 면접은 2021년 09월부터 2021년 11월까지 3개월 동안 실시하였으며, 심층 인터뷰 외에도 기타 자료들도 함께 수집하였다. 인터뷰 장소는 조용하게 면담이 이루어질 수 있는 장소로 선정하였으며 온라인 회의 플랫폼 'Zoom', 연구참여자 혹은 연구자 사무실 등에서 진행하였다. 연구자는 특히 연구참여자들과 첫 만남에서 직접 대면하여 그들과의 심리·정서적 교류가 이뤄지도록 노력하였다. 심층면접 진행 시 심층면접 내용을 녹음하고 메모도 병행하였다. 구체적인 심층면접의 일정은 다음 <표 3-3>과 같다.

<표 3-3> 심층면접 관련 일정 및 장소

연구참여자	일 정	장 소
연구참여자 A	1차: 9/30(목)	상담센터
	2차: 10/3(일)	상담센터
	3차: 11/11(목)	상담센터
연구참여자 B	1차: 10/6(수)	사무실
	2차: 10/16(토)	온라인 회의 'Zoom'
	3차: 11/12(금)	온라인 회의 'Zoom'
연구참여자 C	1차: 10/15(금)	청소년 지원센터
	2차: 10/27(수)	청소년 지원센터
	3차: 11/3(수)	청소년 지원센터
연구참여자 D	1차: 10/30(토)	카페
	2차: 11/9(화)	온라인 회의 'Zoom'
	3차: 11/16(화)	온라인 회의 'Zoom'
	4차: 11/23(화)	온라인 회의 'Zoom'

본 연구자는 사회적 재난인 코로나-19 상황에 따라 안전과 방역에 철저히 따랐으며, 연구참여자의 안전과 위생을 최우선으로 생각하였다. 정부의 권고 수칙인 사회적 거리두기 시행 단계가 향상됨에 따라 화상회의 클라우드 플랫폼인 Zoom을 이용하여 심층면접을 진행하였다. 비대면으로 심층면접이 진행될 경우에 이메일 혹은 우편을 통하여 연구참여자에게 연구설명문 및 동의서, 반구조화 질문지를 미리 전달하였다. 연구참여자 및 상의한 일정에 맞춰 Zoom 화상회의 URL을 연구참여자에게 이메일 혹은 문자 메시지로 미리 전달하여 그들을 초대하는 방식으로 진행하였다. 연구자는 첫 심층면접에서 연구참여자에게 연구의 목적과 연구방법에 대해 다시 설명하여 연구 전반에 대한 이해를 도왔다.

질문지 구성을 위해 수차례의 공개 발표를 통해 동료 연구진으로부터 심층면접의 과정에 대한 조언을 받았다. 그뿐 아니라 현재 전문상담교사로 근무하고 있는 자와 연구참여자 및 유사한 경력을 가진 교과교사에서 전직한 전문상담교사로부터 조언을 받으며 질문지를 수정 보완하였다. 또한 현직 및 은퇴한 전문상담교사와 한국 학교상담에 관해 대화를 나누면서 연구자가 범할 수 있는 편

견에 대해서 검토할 수 있는 시간을 가졌다. 생애사 기술을 위한 질문의 내용은 다음 <표 3-4>과 같다.

<표 3-4> 생애사 기술을 위한 질문 개요

주제	인터뷰 심화질문
어린 시기부터 청소년 시기	<ul style="list-style-type: none"> - 가정 분위기(부모 및 형제간의 관계) 혹은 부모 철학에서의 영향 - 친구 및 주변 사람, 교사와의 교류와 그들과의 추억 - 삶의 방향을 이끌어준 멘토 - 교사로 진로를 결정하게 된 계기
대학 시기부터 전문상담교사 이전 시기	<ul style="list-style-type: none"> - 교사로서의 이상향 및 예비교사로서의 다짐 - 기억에 남는 대학 생활의 에피소드 - 학부모, 학생과의 첫 소통 경험 - 교사로서의 자기 성찰 - 교사로서의 어려움
전문상담교사 시기	<ul style="list-style-type: none"> - 학부모, 학생과의 상담 경험 - 전직 후 삶에서의 변화 - 상담 경험에 대한 수퍼비전 경험 - 상담자로서 영향을 받은 책 혹은 멘토 - 상담교사로서의 보람 혹은 슬럼프 경험 - 기억에 남는 상담 혹은 내담자 - 내담자에 대한 비밀보장 여부 등과 같은 윤리적 갈등 경험 - 동료 교사와의 교류 및 그들로부터 지지 경험 - 동료와 후배 전문상담교사, 지역사회 지원망과의 교류
은퇴 후 삶	<ul style="list-style-type: none"> - 전직한 상담교사로서의 사회적 영향력 - 은퇴 후 삶에서의 변화

연구자는 반구조화된 질문지를 사용함으로써 면접 상황에 따라 융통성을 가지며 다양하게 질문할 수 있었다. 질문지는 연구참여자의 생애사를 묻는 질문 위주로 구성하였으며, 그들의 청소년 시기부터 전문상담교사 은퇴 후 삶까지의 생애에 대해 질문하였다. 질문지는 교과교사에서 ‘전직’이라는 특별한 사건을 중심으로 공통된 질문을 구성하였다. 연구참여자들의 개별적이고 심도 있는 이야기를 듣기 위해서는 그들이 교과교사로 임용되기 전까지 상이한 경력을 가지고 있다는 것을 반영한 질문을 구성했다.

질문의 순서는 전반적인 학교상담 및 그들의 현재의 삶에 관한 질문이나 가벼운 이야기 형태로 시작하였다. 연구자는 심층면담이 본격적으로 진행되면서 개인적 차원의 질문으로 이어갔다. 면담의 내용에 따라서 대화의 길이가 길어지기도 하였다. 마지막 면담 과정에서는 그들의 생각하는 상담의 의미를 묻는 질문으로 심층면접을 마무리했다.

심층면접은 특성상 본격적으로 인터뷰를 시작하기 전, 연구참여자가 진솔하게 이야기를 나눌 수 있는 자연스러운 분위기 조성이 중요하다. 연구자는 분위기 조성을 위해 연구참여자와 만나기 전에 먼저 전화 통화나 이메일 교환을 하였고, 그들을 이해하기 위해 그들과 조건이 비슷한 이들을 대상으로 연구한 논문을 읽거나 관련 기사를 찾아서 읽었다. 연구자는 학교상담 정책을 다룬 홈페이지 등을 탐색하고 관련 저서가 있는 경우 구입하여 읽으면서 연구참여자에 대한 공감대를 형성하고자 하였다. 뿐만 아니라 사전 인터뷰 전 그들에게 자기 생애사를 요청하여 그들의 생애 속에 스며있는 역사적 맥락에 대해 탐색하였다. 이러한 노력을 통해 연구참여자와 오랜 교감의 시간을 충분히 갖지 못했음에도 불구하고, 그들이 경험하고 있는 학교상담에 대해 깊게 이해할 수 있었다. 3차를 걸쳐 이루어진 심층면접에서 연구참여자는 그들의 생애 속 희로애락을 연구자와 함께 나누면서 연구자와 참여자는 언어적 교류 이상으로 비언어적 교류를 경험하였다. 이러한 교류를 통해 연구참여자는 자신의 삶을 회고해 보는 기회를 얻게 되었고, 연구자는 당시 연구참여자가 처한 상황 및 경험의 현장감을 경험할 수 있었다.

3.2. 자료 분석

질적 연구의 자료 분석 과정은 연구문제에 대한 해답을 찾기 위해 수집된 자료를 분석하는 과정이다. 이를 위해 자료를 조직화하고 해석할 수 있는 단위로 분류하여 자료 안에 내재한 패턴을 찾는 작업이 필요하다. 자료의 분석 과정은 자료의 수집과 동시에 이루어진다(Merriam, 2009). 그렇지 않으면 연구 목적에 적합한 양질의 자료를 수집하기 어렵다. 특히 생애사 연구에서는 생애주기 흐름대로 심층면접이 진행되기 때문에 한정된 시간 속에서 특정 시기에 대한 연구

참여자의 이야기를 충분히 듣는 것이 중요하다. 개별 심층면접이 종료된 후 분석 과정을 통해 다음 면담에서의 추가적인 질문 내용을 찾거나 자료를 수집할 수 있다. 그래서 연구자는 본 연구의 연구방법인 생애사 연구의 특징을 고려하여 개별 심층면접의 녹취록을 생애 시기별로 보관 및 분류하기 위해 우선적으로 노력하였다. 이러한 반복된 절차 덕분에 연구자는 매 심층면접에서 연구참여자의 생애주기별 경험과 주요 사건에 관한 질문을 할 수 있었다.

자료에 대한 분석과 자료수집이 동시에 이루어졌다고 자료수집이 종료되는 것은 아니다. 수집 이후 반복적 비교분석법을 활용해 본격적인 자료 코딩과 분석이 이루어졌다(Merriam, 2009). 자료 분석의 구체적인 과정은 다음과 같다.

첫째, 자료 정리 단계이다. 연구참여자와의 심층면접 내용의 녹취록을 반복적으로 재생하면서 듣고 전사(transcription)하였다. 녹취록을 전사하는 과정에서 현장에서 놓쳤던 내용을 새롭게 듣기도 하였다. 다른 연구참여자와의 심층면접에서 나왔던 내용 중 좋은 범주로 여겨졌던 질문 혹은 놓쳤던 심화한 질문은 메모 후 다음 심층 면접에서 추가로 다루었다. 연구자는 전사록을 생애주기별로 분리하여 정리했고 PDF파일로 보관하였다. 추가적인 심층면접을 통해 얻은 자료는 기존 생애주기별로 정리한 파일에 첨가하였다. 자료 분석 과정에서 심층면접에 대한 전사록 외에 연구참여자에 대한 자료가 담긴 기존 문서자료(인터넷 기사, 연구보고서, 관련 학위논문), 메모 노트 등을 내용분석을 위한 기초자료로 정리하였다. 유사한 시기에 발행된 문서자료는 생애주기별로 정리된 전사록과 함께 재정리하였다. 연구참여자가 경험한 시대적 배경을 이해하기 위하여 학교 상담 전문가와 이야기를 나누거나 신문 자료들을 살펴보았다.

연구참여자와 심층면접을 통해 얻게 된 전사록은 A4용지 규격으로 총 211장이었다. 전사록 속 총 낱말 수는 88,747개, 총 문장 수는 13,000개였다. 이 중에서 자료 분석 과정을 통해 유의미한 문장으로 판명되어 인용된 문장 수는 총 1,490개이다. 연구참여자 별 녹취록에서 공감, 존중, 보람 등을 뜻하는 단어가 반복적으로 발견되었다. 특히 공감이라는 단어가 전사록에서 가장 빈도 높게 나타났다. 연구자는 자료분석 과정에서 반복적으로 나오는 단어와 그들의 생애주기별 특별한 경험 간의 연계성을 찾고자 하였다.

둘째, 자료 정리 후 개방 코딩(open coding) 단계이다. 개방 코딩 과정은 전사된 자료를 읽으면서 중요한 자료에 명명하며 이를 분류하는 작업이다(Strauss

& Corbin, 1990). 연구문제와 관련하여 중요시되는 자료에 이름을 붙이며 사고를 정리하였다. 정리된 자료들을 기존에 작성한 메모 노트와 비교하면서 반복적으로 읽어나갔으며, 의미 있는 진술들 중에서 일정한 패턴을 찾아 표시하고 떠오르는 생각이나 개념을 적었다. 연구자는 연구참여자의 특별한 사건 및 경험 혹은 철학 및 사상이 반영된 자료에 메모하였다.

셋째, 범주화 단계이다. 개방 코딩 후 비슷한 이름으로 지정된 자료들을 설정한 상위 범주를 토대로 분류하여 특징이 드러날 수 있도록 범주에 이름을 붙이는 과정이다. 분석은 귀납적 방식으로 진행하였다. 기존 단계들과 비교했을 때 이 단계는 추상적인 작업이며, 특정한 범주가 형성된 후 분석 대상의 자료들을 반복적으로 비교하였다. 일시적이고 특정한 범주를 하나의 공통된 범주로 구성하여 하위 범주의 속성이 형성될 때까지 그러한 과정을 반복하였다. 이 과정은 수집된 다양한 자료들을 전체적으로 검토하여 범주화하는 작업이기 때문에 반복적인 비교와 대조의 과정이 여러 차례 이루어져야 한다. 또한, 직관력과 동시에 체계적인 훈련이 요구된다(Merriam, 2009). 범주화 작업 과정에서 연구자는 연구문제를 지속해서 상기하면서 방향성을 잃지 않기 위해 노력했고, 코딩된 자료들의 다양한 주제 간의 관계를 마름질하기 위해 노력하였다.

마지막은, 범주 확인 과정으로 개방 코딩 전 단계의 원자료와 비교하는 단계이다

범주화 작업이 이루어진 후에 범주화가 잘 구성되었는지 확인이 필요하다. 지금까지 반복적 비교분석법의 과정은 귀납적 절차로 이루어졌지만, 범주 확인 과정은 연역적 과정이다(Merriam, 2009). 범주 확인 과정을 통해 연구자는 구성된 범주에 대해 강력한 근거를 제시할 수 있는 자료를 추가로 발견하였다. 또한 확인 과정을 통해 원자료를 재검토하여 수정이 필요한 부분을 검토할 수 있었다.

위와 같은 전사 자료에 대한 분석은 단순히 자료에 대한 가치중립적 전달이 아니라, 연구참여자의 삶 속 이야기가 연구자에 의해 다시 구성되어 전달되는 것이다. 그래서 그들과 상호작용으로 이해된 상황에 의존하여 자료 분석이 이루어졌다(김영천, 2013). 연구자는 상호작용이 이루어지지 않는다면 연구참여자가 살아온 삶의 실재를 알기 어렵고, 이러한 경우에 연구참여자의 재구성된 이야기만을 수용하고 구성할 수밖에 없다(Atkinson, 1998). 그러나 본 연구는 연구참여자의 누적된 과거의 흔적과 경험들 속에서 연구자의 질문과 의도에 따라 재

생된 이야기이고, 경험을 해석하는 연구자와의 협동적 산물이기도 하다(Harnett, 2010). 이는 심층면접 과정에서 연구자와 연구참여자 간에 주관이 개입되는 상호교섭이 일어났기 때문이다. 이러한 이유로 생애사 연구방법을 활용한 본 논문은 연구참여자가 살아온 삶 속 이야기를 재구성할 때 다양한 해석을 배제하지 않았다.

4. 연구 윤리

질적연구는 양적연구와 비교했을 때 특별한 평가 기준을 가지고 있다. 질적연구는 양적연구처럼 연구결과에서 신뢰성을 확보하기 위해 다양한 신뢰도와 타당도 준거들이 개발되어왔다. 질적연구는 연구에 대한 엄격성을 연구결과와 결과 해석을 신뢰할 수 있는 정도를 기반으로 판명한다(Padgett, 2001). 연구자는 본 연구의 진실성 확보를 위해 연구참여자가 심층면접에서 진실을 이야기했는지 검증할 필요가 있다. 연구자의 해석적 판단에 따라 연구의 결과는 변동성을 보이기 때문에, 사태의 본질과 연구자의 해석 사이에서 정확성을 확보하는 것이 연구의 성패를 가리는 매우 중요한 관건이다(김애령, 2009). 연구자는 중립적인 입장에서 바라보기 위해, 구술자료 외에 전문상담교사 관련 연구보고서, 서적, 논문 등과 대조하여 사실을 확인하였다. 연구참여자의 내러티브를 텍스트로 옮기는 과정에서 그들의 사생활을 보호하기 위해 구체적인 삶의 맥락을 추적할 수 없도록 기관의 명칭을 표시하지 않는 등의 조치를 취하였다(김영순 외, 2018).

연구윤리는 윤리학에서 중요시하는 윤리적 원칙들을 과학적 연구 관련 및 다양한 쟁점들에 적용한 것이다. 연구윤리는 의학연구 분야에서부터 조명 받았지만, 최근에는 사회과학연구에서도 중요하게 다룬다. 사회과학연구는 의학연구 분야와는 다른 윤리적 문제를 가지고 있기 때문이다. 연구자는 연구주제를 선정하고 연구참여자를 선택하고 연구를 위한 자료 수집 과정에서 여러 윤리적 문제와 고려해야 할 사항들을 직면한다. 연구참여자에 대한 윤리적 문제는 특히 내담자를 보호하기 위한 주요 문제로 논의가 이루어졌다.

요컨대 연구참여자의 생애사가 연구를 통해 노출됨에 따라 일상에서의 세밀한 부분들이 공개될 수 있다. 따라서 연구자는 그들의 사생활 보호, 양심의 자유

보장, 상호신뢰의 약속 보장 및 연구 참여에 대한 개인의 자유의사에 의한 자발성 보장 등 윤리적 기준을 준수하도록 하였다(Reynolds, 1979). 본 연구는 심층면접을 시작하기 전에 연구의 목적 및 연구방법, 면담 내용에 대한 녹취 등으로부터 침해될 수 있는 참여자의 안전과 권리를 보호하고 연구 중 중도이탈 가능성에 대한 선택적 자유를 설명하여 서면 동의를 얻었다. 연구 참여 동의서에는 연구에 참여하는 과정 속 발생할 수 있는 불편감, 위협, 이익 가능성에 대한 부분, 녹취록 등과 같은 연구 자료에 대한 보존 연한 사항, 모든 참여자의 진술은 본 연구의 연구 목적 외에는 사용되지 않을 것과 연구결과의 출판될 가능성에 관해서도 설명하였다. 연구참여자의 실명과 소속기관을 기재하지 않음으로써 그들의 개인정보 누출 가능성이 적음을 고지하였고, 이러한 위험이 발생하지 않도록 안전 모니터링을 실시하였다. 연구참여자에게 연구 참여에 관한 사례로 시간당 2만 원 상당의 상품권을 증정했다. 이러한 사항들에 대해 상세히 설명한 후 문서화된 연구 참여 동의서에 연구참여자의 서명을 받고 연구를 진행하였다.

연구참여자들의 해석적 타당성을 보장하기 위해, 연구참여자 확인법을 통해 분석 자료에서의 타당성을 확보하도록 하였다. 그러기 위해서, 연구참여자들에게 심층면접을 할 때마다 전사 내용을 이메일을 통해 송부하였다. 이를 통해 연구참여자들이 전사 내용을 읽고, 녹취의 상태가 좋지 않거나 연구자가 잘 못 이해하여 기인한 오류, 오타 등에 대해 점검받았다. 연구참여자의 단순한 기억 오류로 구체적인 연도나 일자를 잘못 이야기한 경우 보정 작업을 시행했다.

특히 연구자는 그들의 이야기를 편향된 관점에서 바라보지 않기 위해 수시로 학교상담 전문가와 논의하면서 분석을 이어갔다. 연구와 관련된 면담 녹취파일 및 전사 자료 원본과 더불어 여러 메모 외 연구참여자가 집필한 저서, 연구보고서, 인터넷 기사, 연수에 대한 자료 등을 보관·관리하며 연구결과를 해석할 때 비교하여 재확인하였다. 연구자는 연구참여자들이 공개하기를 원치 않은 부분에 대해 표시 후 분석하고자 하는 내용에서 제외할 것이다. 2020년 말부터 2022년 3월까지 지도교수와 학위논문을 준비하고 있는 연구자들 간의 콜로키움에 정기적으로 참석하여 연구 진행 상황을 나누고 검토하면서 지속해서 수정·보완하였다.

본 연구는 2021년 06월에 인하대학교 기관생명윤리위원회로부터 승인을 받았으며 승인번호는 210517-5A이다. 본 연구를 시행하는 기간은 IRB 승인 이후

부터 1년으로 계획하였다. 연구자는 연구참여자들에게 연구계획과 비밀보장 등과 같은 내용이 포함되어있는 연구 참여 동의서를 미리 전달하여 검증받는 과정을 거쳤다.



IV. 상호문화성 형성 과정의 생애사

상호문화성은 생애를 통해서 차이와 동질성 간의 관계를 성립해가는 과정이다(박인철, 2015). 상호문화성은 근본적으로 타인의 문화에 대한 태도를 토대로 시작된다. 타자 지향성이 기반을 이루는 철학적 사유에 따르면, 후설이 주장하는 감정이입을 통해 타인과 만남이 이루어지며 인간의 세계에 대한 태도가 핵심 주제이다. Lasher는 인용을 통해 감정이입의 중요성에 대해 강조하였다.⁹⁾ “감정이입을 연습하게 되면 우리의 감정에 대한 자각은 물론 타인들에게 있는 감정에 대한 우리의 자각도 변한다. “감정이입이 지속된다면 타인과의 문화적 차이가 있더라도 상호 교감이 가능하다. 타인에 대한 지속적인 감정이입에 따라 감정이 변화하며 타자를 향한 태도에 영향을 미친다. 이러한 과정들은 모든 주체에 대한 인정을 전제로 이루어진다.

경험은 누적되어 이전에 이루어진 경험으로부터 영향을 받아 변형을 이룬다(Dewey, 2018). 경험으로 배우게 되면 우리가 원하지 않든 원하든 이후의 경험에 영향을 미친다. 이러한 경험의 특성은 생애사 연구의 특성을 반영하고 있다. 생애사 연구는 개인의 생애 속 이야기를 사회학적으로 분석하여 해석할 수 있다는 점, 그들의 이야기의 전경이 시간이라는 흐름에서 이루어진다는 이야기를 해석하는 역할을 한다. 생애사 연구는 시간의 전경 속에서 개인의 삶의 이야기가 내포하고 있는 공공적인 맥락을 발견하고자 한다.

이러한 특징 속에서 교과교사로부터 전직한 전문상담교사들이 생애 동안 개인, 공간, 시간과의 교류 속에서 형성된 상호문화성 형성 과정을 살펴보고자 한다. 개인의 생애는 사회·경제·역사·지리적 특징을 담고 있다. 특히 교사의 생애는 교육 현상의 관점에서 바라보았을 때 학교라는 의미의 공간에서 그들이 어떻게 살아왔고 삶을 어떻게 전개되는지 살펴볼 수 있는 도구이다(김영천·한광웅, 2012).

그들의 생애 속 중요한 사건들이 누적되어 상호문화성 형성에 영향을 미치며 그들의 삶에서의 정체성이 된다. 그들의 생애를 통해서 학창시절 속 학교라는 공간에서 경험했던 생활지도, 교사로서 근무하는 교육환경, 은퇴 후 삶 속에서

9) Lasher(1992), 19쪽에서 인용

의 경험 변화가 나타난다. 전문상담교사의 생애에서 나타난 학교 생활지도에 대한 인식의 변화, 전문상담교사제도 도입, 위기 학생을 예방하기 위한 Wee 프로젝트 정책의 도입을 토대로 그들의 생애를 분석할 수 있다. 연구참여자들은 생애 속 수많은 사람들과의 지속적인 상호작용을 통해 타자의 의미에 대한 성찰을 한다. 형성된 상호문화성은 타자에 대한 철학을 넘어 타인과의 공존을 위한 실천으로 이어질 수 있다. 경험은 누적되어 의지와 상관없이 변형되는 것처럼(Dewey, 2018), 상호문화성은 다양한 형태로 변화가 이루어진다. 이러한 이유로 상호문화성의 형성과 발현의 과정은 분리되기 보다는 동시에 이루어지며 전반적인 생애 주기를 통해 발생한다.

본 장에서는 전직한 전문상담교사의 수차례 심층면담을 통해 얻은 자료와 기사 인터뷰자료, 저서 등을 통해 그들의 상호문화성이 형성되는 과정을 경험을 살펴보고자 하였다. 상호문화성의 철학적 사유를 토대로 전직한 전문상담교사의 생애사와 상호문화성의 형성과정 간의 접점을 개별 연구참여자 별로 정리하였다. 연구참여자의 생애사를 어린 시기부터 청소년 시기, 대학 시기부터 전문상담교사 이전 시기, 전문상담교사 시기, 은퇴 후 시기로 나누어 시간에 흐름에 따라 생애를 구분하여 그들이 특별한 경험으로 여기고 있는 사건을 중심으로 생애를 기술하였다. 연구참여자가 어떠한 계기로 교사가 되고, 그들이 심리학 및 상담을 접하게 되었으며 왜 전문상담교사로 전직하게 되었는지, 그런 과정에서 상호문화성이 어떻게 형성되었는지를 살펴보았다.

1. 연구참여자 A: 상담 이론을 널리 알린 선두자

연구참여자 A는 한국 학교 교육계에서 상담 이론을 널리 알린 선두자라고 할 수 있다. 그의 생애사 속 주요 특징은 한국 생활지도 변화의 중요성을 경험하며, 이를 실천하는 여정이었다. 연구참여자 A의 연대기 중 중요한 사건들을 중심으로 핵심내용을 간략하게 정리하면 다음 <표 4-1>과 같다.

<표 4-1> 연구참여자 A의 생애 연대별 상호문화성 형성 과정

구분	주요 내용	상호문화성 영역
어린 시기부터 청소년 시기	-사람에 대한 인격적인 존중, 조부모의 가르침 -진로 결정을 위한 조부모님의 묵묵한 지지	공감, 연대
대학 시기부터 전문상담교사 이전 시기	-마음의 안식처가 된 기독교 동아리 활동 -참교육을 깨닫게 해준 전교조 활동 -학생의 성장을 돕기 위한 목적으로 시작한 심리학 공부 -학교 내 임시상담실을 통해 예비상담자로서의 시작 -학교 현장에서 심리학 전문가로서 동료 교사들을 지원	공감, 연대, 협력
전문상담교사 시기	-학생 상담 자원봉사자와 연대 기반을 마련하기 위한 노력 -교육부와 교육청으로부터 교사로서의 성장	공감, 연대, 협력
은퇴 후 삶 시기	-선배 상담자로서 슈퍼바이저로 새 출발	공감, 연대, 협력

1.1. 어린 시기부터 청소년 시기

1.1.1. 사람에 대한 인격적인 존중, 조부모의 가르침

연구참여자 A는 학창시절 장래에 대해서 막연하게나 농사만 짓겠다는 생각은 하지 않았다. 학교에 가서도 수업에 열중하기보다는 선생님이셨던 아버지에게 가서 배우면 되겠다는 생각을 하였다. 그는 당시 진로와 학업에 대해 관심이 많지 않았다.

“사실 그때는 수치감은 모르겠는데 내 기억에는 수치감보다 빨리 집에 가야하는데 그런 생각. 5,6학년 이럴 때는 십리나 더 가야하니깐 빨리 가고 싶었던 마음이 더 큰 거지. 그래서 내 생각엔 아직 아버지 오면은 집에 안 계셨으니깐. 돌아다니다고. 아버지 오시면 그 때 배우지 그렇게 생각했었어요. 그러면서 세월이 가고 어린 시절이... 학교에 대한 특별히 없고 그럼 내가 뭐가 되어야겠다는 그런 것도 없었고 근데 지금 가만히 생각하면 그때가 중1,2 쯤이었는데. 할아버지 편찮으시고...장래희망을 써야 할 때 늘 생각했던 게 커서 농사만은 안 짓겠다 생각을 한 거지. 사실은 고통스러웠던. 그 당시의 농사 하시는 분들이 얼마나 고생스러운

것을 아니까(연구참여자 A, 2021.08.11.).”

연구참여자 A는 학창시절 공부를 하려는 의지가 없었다. 고등학교 때까지 진로의 방향도 명확하지 않았다. 하지만, 농사짓는 일은 안 하기 위해서 공부를 하였다고 한다.

“공부 잘했으면 좋겠다. 이런 생각에 있었겠지 다른 누구에게나 일어날 건물을 뭐 하면은 뭐 어떻게 되고 이런 거 요즘 말하면 진로 이름도 얘기하고 그 당시 학교도 뭐 진로에 대한 관심도 그렇게 없어. 그 어른들은 이제 뭐냐면 그래서 공부를 했어. 승무원이 된다거나 학자가 된다거나 어쨌든 그것도 뭐 디테일하게 이제 뭐 어떤 지도를 하는 것보다는 뭐 그런 거 아니겠어요. 이제 학년이 올라가니까 학생이니까 공부를 해야 되는 건데 그거를 요 정도예요(연구참여자 A, 2021.08.11.).”

그는 학창시절 진로에 대해 고민하게 되면서 고등학교 재학을 그만두고 집에서 나오게 되었다. 외삼촌께서 운영하셨던 노트공장에 가서 기술을 배우고자 하였다. 공장에서 일하면서도 진로에 대한 걱정은 끊이지 않았다. 결국에는 최소한 졸업이라도 하기 위해 다시 학교로 돌아갔다. 학교에 다니는 동안 대학에 진학하는 동기들을 보면서 대학 진학에 대한 희망을 품게 되었다.

“농사는 싫으니깐. 그때 이제야 내가 이제 어떻게 살아야 할지 그래서 고등학교 3학년 때 내가 이렇게 해서 졸업장을 받은 뭐 할 거야. 이렇게 아예 그냥 외삼촌 노트 공장에 나가서 그 기술이나 배워갖고 그래서 이제 대구에 갔지. 외삼촌 노트공장에... (중략) ... 집에 할아버지가 학교에 가서 그래도 퇴학 처리는 안하고 자퇴 처리는 해놓은 거야. 학교에서 연락이 왔겠지. 이거 할 거냐. 안 할 거냐.... 학교 가겠습니다. 그래서 졸업을 해야겠다. 하고 갔는데 그때 왜 학교를 갔냐면 우리 동기들이 고등학교 졸업하고 그때 동계 특별 전형이라는 게 있어요. 그게 뭐냐면 동계 같은 계열. 농대 졸업했던 아이들은 농대를 가게 되면 농고 출신들한테 동계 같은 계열의 3 퍼센트 4 퍼센트를 의무적으로 농고생을 뽑는 거야. (중략) 그래서 이게 뭐였냐면 그 이제 내가이 학교의 다녀서 뭐하나 싶은 거야. 대학도 못가니깐. 대학 못가면 열등해진다는 이제 머릿속에 있으니까. 우리 동기들이 내가 이제 한해 안 갔으니깐 동기들이 가는 거야. 그래서 나도 갔어. 일단 대학물은 먹어야 될 거 아니야 그래갖고 와서 공부를 해서 목적의식이 생긴 거지 대학 들어가면 희망이 생긴 거지. 그전에는 대학 들어가면 희망이 없었는데 대학을 들어갈 수 있다는 희망이 생긴

거잖아요. 그럴죠. 그래서 이제 뭐였냐면 와서 공부를 했지 열심히 했지. 그러니까 뭐 그냥 뭐 반에서 2등씩 하고. 뭐 이렇게 하니까 이죠. 이제 'K'대학교 농대는 그냥 가뿐하게 들을 같이 그래서 들어가고 나니까 뭐 그냥 내 생각에 내가 농대를 졸업해서 무엇을 하나. 내가 농대를 가고 싶어서 간 게 아니라 대학을 들어갈 수 있어서 간 거지(연구참여자 A, 2021.08.11.).”

연구참여자 A는 청년들을 가르치는 조부모의 영향을 받았다. 어린 시절이었지만 동네 청년을 가르쳤던 할아버지의 영향으로 가르치는 일에 대한 가치를 간접적이거나 경험하였다. 학창시절에는 선생님이 산수를 가르치는 모습을 보면서 더 나은 교수법에 대해서 고민하였다. 그리고 학생을 개별적으로 신경 쓰지 못했었던 선생님의 모습을 보며 장래에 교사가 된다면 개별 학생에게 친절하며 그들의 눈높이에 맞춰 가르치는 교사가 되기로 다짐하였다. 그는 교사로서 학생들을 훈육적인 태도로 대하기보다는 그들을 인격적으로 존중하고 친절하게 대할 것을 다짐하였다. 교사가 되기로 진로를 결정하게 된 시기에는 할아버지와 아버지의 영향 및 학창시절에서의 경험이라는 것을 인지하지 못했으나, 현재 시점에서 과거를 회상했을 때 그 당시 경험들이 교사에 대한 진로와 교사상에 직접적으로 영향을 미쳤음을 깨달았다.

“우리 집 자체가 가르치는 집안이잖아. 할아버지도 이제 동네 청년들을 가르치고, 아버지도 그러다보니깐 가르치는 것에 대한 유전자가 있었겠지. 안 그랬겠어요. (중략) 할아버지가 청년을 데리고 한시도 가르치고 하셨으니깐. 아버지가 가르치는 거 봤지 그리고 또 이제 내가 그 이제 어린 시절의 그런 기억이 나. 5학년 6학년 이럴 때였던 것 같아요. 나머지 이제 시험 점수에 따라 나머지하고 그랬잖아요. 그래서 어쨌든 나머지를 면해야 되는데 그때는 공부를 잘해야 되겠다. 그래서 그 생각을 하고 이제 선생님이 그 산수 가르침을 보면서 내가 그런 생각을 했거든. 원리가 어떻게 되는지를 좀 자세하게 가르쳐주면 내가 알텐데 이런 생각이 드는 거야. 그래서야 저게 어떻게 왜 그렇게 되는지를 좀 자세하게 좀 설명을 해줬으면 좋겠다. (중략) 그래서 알기 쉽게 설명해주면 좋겠다. 그리고 친절하게 학생들한테 대해줬으면 좋겠다. 근데 그래서 그 어린 시절에 내가 만약에 선생님이 된다면 저게 왜 이렇게 되는지를 알기 쉽게 잘 설명을 해줄 거야. 또 아이들도 막 못했다고 야단치지 않고 친절하게 대할 거야(연구참여자 A, 2021.08.11.).”

연구참여자 A는 타인에게 인정받고자 하는 강한 욕구가 있었다. 이 성향이 진로를 결정할 때 영향을 미쳤다. 그래서 정치에 대한 욕구와 교사에 대한 욕구 사이에서 갈등하였다.

“성취 경험이 딱 생기니깐. 그 등록금만 내고 이제 학교 안 가고 내가 이제 재수해서 공부해서일반 학교로 가야 되겠다. 그래 가지고 막 공부를 했지 뭐 그 성적이 더 올라가고 그러다 보니까 욕심이 조금 조금 자꾸 생기는 거야. 농대만 벗어나면 된다고 생각해서 했는데 또 여러 효과가 있게 되고 근데 이제 그때 이제 생각에 나는 정치외교학과를 가야 되겠다. 정치적인 어떤 그런 기질이 있었겠지. 그럴지 나도 모르게(연구참여자 A, 2021.08.11.).”

하지만, 그의 아버지와 할아버지께서 가르치는 일을 하셨기 때문에 그 영향을 받아 결국 교육대학교에 진학하게 되었다. 연구참여자 A는 교육대학교에 진학을 결정했지만, 정치를 하겠다는 마음은 여전히 갖고 있었다. 군입대 면제 등 여러 혜택을 받기 위해 의무적으로 5년 동안은 교사로 일하고, 그 후에 정치나 행정고시에 대한 계획을 하고 있었다. 하지만 교사로서 학생에게 도움을 주고자 노력하면서 보람을 경험하며 교사라는 직업에 대한 인식이 바뀌었다. 본인의 교사생활을 통해 그의 학창시절에 느꼈던 교사에 대한 아쉬움을 극복하고자 하였다. 교사로서의 원동력을 경험하였으며 주변으로부터 인정을 받았다.

“우리 집 자체가 가르치는 집안이잖아. 할아버지도 이제 동네 청년들을 가르치고, 아버지도 ...그러다보니까. 가르치는 것에 대한 유전자가 있었겠지. 안 그럴겠어요. 그래서 뭐였냐 면은 보니까 이제 내가 이제 그 교대는 사범도 마찬가지겠지만 군 면제가 되는 거야. 그때 이제 그 두 개를 놓고 고민을 하는 거지. 그래서 이제 그래서 그 원서를 ‘K’ 대학교 정치외교학과에 가서 정치를 하고 싶은데. 그때는 여러 개 그 원서를 낼 수는 있어 내놓고 전형하는 날 학교를 선택해서 가면 돼요. 그래서 이제 그러면 대구로 나가야 되느냐 그리고 다른 데로 가면 교대를 생각하니깐 ‘I’교대를 가야 되겠다. 고모님이 여기 계시고 하니깐 그래서 ‘K’교대로 진로를 생각했어요(연구참여자 A, 2021.08.11.).”

“그때는 대학을 들어가기 위해서 공부를 했고 이제는 대학 들어가서도 어떤 공부보다 항상 머릿속에 또 뭐가 있었냐면 이제 선생님이 되는 거는

따놓은 거고. 여기서 졸업만 하면 선생님이 되는 거니까 여기서 1등을 하든 2등을 하든... 뭐 그것도 선생님 되는 거니까 그거는 따놓은 거고. 이제 뭐였냐면 한편에는 또 뭐가 있었냐면 정치를 해야 되겠다는 그런 생각은 계속 남아 있었어요. 그러니까 어쩌면은 교대에 다닐 때 교직 과목에 대한 공부 그런 것에 대해 잘 해서 아이들을 가르쳐보겠다 하는 것은 그때는 거기까지는 생각은 안 했는데 내가 이거를 배우면은 가서 이제 애들한테 잘할 수 있겠지 이런 것보다 그래서 이제 마음 한 편에 이제 의무기간 끝나고 5년 해야 하잖아. 아무래도... 뭐 군대 가니까 그래서 이제 그 끝나고 많은 이제 그 저기 그 정치인으로 해야겠다. 정치 쪽으로 안 가면 교육 행정직 그때는 이제 그 행정 고시가 있었거든. 행정고시를 칠까. 그게 이제 그 남아 있었다. 그래서 다시 이제 학교를 대학을 다시 갈까 이런 생각들도 있어요. 그러니까 막상 대학 다시 가라하면은 그 경제적으로 그렇지도 않을 텐데 그게 계속 남아서 그러니까 충족되지 않는 어떤 그 욕구. 선생님으로서는 내가 권력욕이라든가 명예욕이라든가 그거를 채우기는 뭔가 부족하고 그래서 이제 이쪽으로 뭔가 의지하던 끊임없이 어떤 그 그런 욕구들이 두 개가 계속 그 공존하고 있었죠. 학창시절에 경험했던 것들과(연구참여자 A, 2021.08.11.).”

1.1.2. 진로 결정을 위한 조부모님의 묵묵한 지지

연구참여자 A는 고등학교 재학 시절 진로에 대한 뚜렷한 계획은 없었고 단지 농사짓는 것만은 싫었다. 진로를 찾기 위해 학업을 중단하고 외삼촌께서 운영하는 노트공장에서 일하려고 했을 때, 조부모께서는 진로 결정 과정에 개입하기 보다는 옆에서 묵묵히 지켜주는 역할을 하였다.

“농사는 싫으니깐. 그때 이제야 내가 이제 어떻게 살아야 할지 그래서 고등학교 3학년 때 내가 이렇게 해서 졸업장을 받은 뭐 할 거야. 이렇게 아예 그냥 외삼촌 노트 공장에 나가서 그 기술이나 배워갖고 그래서 이제 대구에 갔지. 외삼촌 노트공장에... 그래서 엄마한테 나 이제 학교 이제 안 가고 이렇게 나왔으니깐 노트 공장 그 일을 배워갖고 나중에 노트 공장이나 차려주세요 그랬지. (중략) 그래서 나는 고등학교 때 이제 학교 안 다니나 하고 나하고 있는데 그때는 다 교복 입고 다니는 학생들이 애들이 이제 교복 입고 학교 가고 하교 하는 거 보면 내가 이제 이렇게 해서 안 되는데 이런 갈등이 생기면서. 내가 고등학교 졸업은 해야 하는 거 아니냐. 찰나에 학교에서 전화가 왔어. 집에 할아버지가 학교에 가서 그래도 퇴학 처리는 안 하고 자퇴 처리는 해놓은 거야. 학교에서

연락이 왔겠지. 이거 할 거냐. 안 할 거냐. 학교 가겠습니다. 그래서 졸업을 해야겠다(연구참여자 A, 2021.08.30.).”

연구참여자 A는 결국 학교로 다시 돌아오게 되었고 동기였던 학생들이 대학에 진학하는 모습을 보며 자극을 받아 학업에 집중하게 되었다. 그는 진로의 불명확성으로 인해 방황했었지만, 조부모님과 동기들에게 영향을 받아 목표를 설정하게 되었다.

“그래서 이게 뭐였냐면 그 이제 내가 이 학교의 다녀서 뭐하나 싶은 거야. 대학도 못 가니깐. 대학 못 가면 열등해진다는 게 이제 머릿속에 있으니까. 우리 동기들이 내가 이제 한해 안 갔으니까 동기들이 가는 거야. 그래서 나도 갔어. 일단 대학물은 먹어야 될 거 아니야 그래갖고 와서 공부를 해서 목적의식이 생긴 거지 대학 들어가면 희망이 생긴 거지. (연구참여자 A, 2021.08.30.).”

1.2. 대학 시기부터 전문상담교사 이전 시기

1.2.1. 마음의 안식처가 된 기독교 동아리 활동

연구참여자 A는 중학교 2학년 때부터 할아버지에게 이끌려 교회에 다니기 시작하였다. 그는 독실한 믿음이 있지 않음에도 불구하고 항상 신앙에 대해 생각을 하며 절제된 생활을 하고자 노력하였다. 그는 늘 삶을 겸손한 태도로 임하고자 하였다.

“중학교 2학년 때부터 할아버지랑 교회를 다니기 시작했지. 그때는 할아버지가 가니깐 가족들이 다 갔었지. 신앙인이었기 때문에 어떤 행동거지도 아무래도 신앙인이니까 절제된 생활을 할 수밖에 없었죠. 영향을 미치지 않았겠어요? 큰 어떤 독실한 믿음이 반석 위에 있지 않았더라도 그래도 항상 믿음에 대한 어떤 그런 거는 내 삶에서 전반적으로 살면서 그래도 가장 큰 게 어떤 그 나 앞에서는 그래도 이제 겸손한 척이라도 해야 되는 거고 또 스스로 겸손해지는… 내 삶에서 어떤 신앙이라고 하는 거는 어떤 삶의 영향력이(연구참여자 A, 2021.08.11.). “

그는 대학 생활 동안 다른 동아리 활동은 하지 않았지만 유일하게 기독교 동

아리에 참여하였다. 그는 신앙생활도 하고 같은 신앙심을 가진 사람들과 교제도 하면서 서로에 대해 존중해주는 것도 경험하고 마음의 치유도 경험하였다. 그에게 기독교 동아리는 마음의 안식처가 되었다.

“그러니까 신앙이라는 거 자체가 기독교라는 그 자체가 어떤 그 사람을 이제 전도하고 그런 사람들과의 관계하는 것이 크잖아. 그것도 교회에 가면은 성도간의 교제하고 어떤 그 이제 믿음이 형제들하고 나누고 아무래도 이제 또 크리스찬이라는 틀 안에서 예를 들면은 이제 그 형제들이 오며는 그때 얘기 나누고 이런 것들도 아무래도 이제 좀 치유적인 그 자체가 그런 것과 관련이 있잖아요(연구참여자 A, 2021.08.11.).”

1.2.2. 참교육을 깨닫게 해준 전교조 활동

연구참여자 A는 대학 졸업 후 교사생활을 하면서 전국교직원노동조합¹⁰⁾(전교조)에서 적극적으로 활동하면서 학교 교육에 영향력을 행사하는 제도와 권력에 저항했다. 그의 활동은 부조리한 모습을 변화시키기 위한 것과 학생들을 위해 진정한 교육을 제공하기 위한 마음 때문이었다. 전교조 활동은 유사한 교육철학을 가진 사람들과 연대하여 권력 저항에 참여하는 것이었다. 교사 개인이 나타내기 어려운 생각을 같은 뜻이 있는 개개인의 협력을 통해 집단의 힘으로 표출한 것이다.

“권력 그래서 이게 뭐냐 하면 이게 전교조 활동을 하면서 내가 권력을 갖지는 않았지만 제도권 어떤 그런 권력에 대한 저항으로 나타났던 것 같아. 그것을 참지 못한 거야. 내가 권력을 잡고 휘두르지는 못했지만 그 권력을 휘두르는 것에 대해서 어떤 고분고분가는 것이 아니고 전교조 활동도 하면서 내가 이제 느껴지는 게 항상 대립하는 게 있었지. 전교조라는 것은 어떤 현 제도권 교육에 대한 저항이잖아요. 그러니까 이제 부조리한 어떤 모습을 변화시켜야 되겠다는 저항으로 나타난 거죠. 근데 그 저항과 또 교실 속에 들어가면 아이들을 가르치는 것에서 오는 보람의 의미 그 두 개가 공존을 했겠지 그럴죠. 권력, 욕, 명예욕이라는 그것이 얻

10) 전교협(전국교직원노동조합)의 참교육은 이러한 의미가 있다. “그동안의 교육이 학생들에게 더불어 사는 삶을 가르치기보다는 입시라는 목적을 위해 서로를 경쟁자로만 여기는 비인간적 교육이었다는 반성과 함께 군사독재정권이 교육을 체제 유지의 수단으로 악용해 비민주적 교육을 강요하고 있다는 비판에서 나온 것” 이는 전교조(전국교직원노동조합)의 이념적 기반을 일컫는다(경향신문, 2011).

어지지 못하니깐 권력에 대한 저항으로 나타났던 거고 그럴죠. 지금 생각해보면은 그러다 보니 나 혼자 못하니깐 전교조라는 이런 것을 만들어서 같이 하자고 했던 그런 데서 이렇게 참여를 하는 거 아니겠어요(연구참여자 A, 2021.08.11.).”

하지만 점점 전교조 활동의 목적이 변해가면서 교사로서의 사명감 및 그의 철학과 대립하는 경험을 하였다. 전교조 활동의 양상이 교육의 개혁을 꿈꾸기보다는 이데올로기적 요소가 결합하면서 전교조 활동에 대해서 회의감을 겪었다. 전교조 모임의 목적이 주객전도됨을 경험하면서 그는 전교조 활동으로부터 떠나게 되었다.

“그 안에 참실이라는 것 참교육 실천파더라고. 그니깐 우리는 참교육 실천 쪽에 가까웠던 거지. 참교육을 하면서 아이들에게 학습권을 주자는 거지. 전교조에서 참실파와 사회주의 혁명론자들이 이제 들어오기 시작한 거지. 전교협(전국교사협의회)에서 전교조(전국교직원노동조합)라 가면서. 내가 교직을 그만두고 혁명 투사로 가든가 내가 정치로 가야 되는 건데. 이거는 아니다. 나름대로 교직에 대한 사명감이 형성된 거잖아요. 내가 이제 아이들 5년 정도보고 가르치면서 내가 발령을 83년도에 받았었으니깐. 교직자로서 진짜 열심히 하신다. 교직자로서의 나름대로 사명감도 있고 갈등이 생기는 거죠... 사회주의 혁명론자들이 들어오면서부터 교육이 도구화로 되가는 거예요. 이런 건 안 되잖아요. 교육이라는 건 순수한 교육으로서 존재해야 하는 거지. 학생이 있는 것이니깐. 이게 도구가 된다고 하는 것은 결국은 학생을 도구로 만들어서 나의 어떤 목적을 달성하는 거 아니야. (중략) 교육에 대한 순수성이 이제 퇴색되어 가는 거죠. 그래서 이제 92년도에는 정식으로 전교조 탈퇴를 하게 되는 거죠. (연구참여자 A, 2021.08.11.).”

연구참여자 A는 전교조 활동을 하는 동안 교육자로서의 철학이 더욱 명확해지면서 견고해짐을 느꼈다. 교사로서 학생들을 하나의 인격체로 존중해주며 그들이 꿈과 비전을 성취할 수 있도록 돕는 것을 희망했다.

“이제 다시 정치는 안 한다. 나 이제 전교조 이런 것도 안한다. 그러니깐 나도 모르게 교육자로서의 어떤 철학이랄까. 딱 바뀌었던 것 같아 나도 모르게. 내가 아이들을 한 인격체로서 존중하고 내가 이제 저 아이의 꿈과 비전을 성취하기 위해서 내가 도와줘야 돼(연구참여자 A,

2021.08.11.)”

그는 학교생활에 몰입하면서 비교적 짧은 기간 동안 승진 준비를 위해 최선을 다하였다. 학생들을 진심으로 가르쳐보고 싶다는 생각이 그의 열정을 이끌었다. 학생들에 대한 교육적 철학이 교육철학을 공부하고자 하는 방향으로 이끌었다. 연구참여자 A는 그들이 즐겁고 재미있게 공부할 수 있도록 돕기 위해 교육심리 전공에 관한 공부를 시작하였다.

“교사로서 열심히 지도하고 그 전에도 교실에 들어가면 아이들한테는 진짜 열심히 했지. 내가 뭐 교사 운동한다는 그런 놈이 그냥 손가락질 받으면서 하면 안 되잖아요. 이제 들어와서 전교조 다 정리하고 경기도로 올라와가지고 93년도에. 열심히 해서 이제 승진해야 되겠다 하면서 승진 준비를 하면서 내가 할 수 있는 데까지 다 하고 별로 뭐 할 게 없는 거야. 부장, 교무부장, 연구부장 이런 것도 벌써 다 하고. 부장 점수도 교직 경력 13년 만에 그 7년으로 다 채워버렸으니깐... 내가 아이들을 진짜 제대로 한 번 가르쳐보자 그런 생각이 들고. 어떻게 아이들을 지도할 거잖아요. 어떻게 하면은 여룬은 아이들은 어떻게 가르치면 은 즐겁게 재미있게 공부할 수 있겠는가(연구참여자 A, 2021.08.11.).”

1.2.3. 학생의 성장을 돕기 위한 목적으로 시작한 심리학 공부

연구참여자 A는 학생의 성장을 도모하기 위해서 그들을 더 잘 가르치기 위한 마음으로 대학원에 입학하여 교육심리를 공부했다. 그때부터 그는 상담에 관한 공부를 본격적으로 시작하였다. 교육심리라는 전공의 특성이 교육방법에 관련한 것이다 보니, 이를 통해서 학생의 성장을 일깨울 수 있기를 기대하였다.

“...내가 아이들을 진짜 제대로 한 번 가르쳐보자 그런 생각이 들고, 그러면 교육심리를 공부해야 되잖아. 교육 심리 같은 것들이 방법이잖아요. 교육철학 이런 거는 어떤 교사로서의 사명감을 만들기 위해서 교육 심리는 교육방법이죠(연구참여자 A, 2021.09.30.).”

그는 대학원 석사과정에 입학할 결정했을 시기에 승진을 위한 점수를 채우기 위한 노력도 함께 시작하였다. 하지만, 본인이 대학원에서 본격적으로 공부를 시작하면서 승진에 대한 욕심보다는 사람에 관한 연구를 하면서 공부에 흥미를

느끼게 되었다. 대학원 과정을 통해 학생에 대해 깊이 알아가는 경험도 했으나 그뿐만 아니라 학문 자체가 자신의 삶과 직접 관련되어 있기에 더욱 흥미로웠다. 본격적으로 공부를 하다 보니 대학원 석사과정 입학의 목적이 달라진 것이다. 대학원에서의 경험이 자신의 인생관을 바꿀 정도로 그의 삶에서 전환점이 되었다.

“이제 목적 자체가 달라지는 거지. 가기 전에는 승진하는 데 있었어... 연구 점수 몇 점 있죠. 한편으로 애들을 그래도 가르치는 것에 도움이 되지 않을까? 뭐 이런 생각으로 공부를 해보니깐. 어떤 인간이 어떤 성격인지. 재미가 있는 거지. 동기 자체가 가기 전과 간 후가 다르죠. 대학원을 이제 진학했는데 공부를 하면서 그 전에 갔었을 때보다 이제 재미가 있는 거야. 이게 인간의 심리와 관련되어 있기 때문일 수도 있고 나와 관련하여 직접적으로 연관이 있는 것도 있고. (중략) 그 석사과정에서 터닝 포인트가 강하게 있었죠. 예를 들면은 이제 들어갈 때보다 들어가서 공부하고 또 졸업을 하고 나와서 이제 인생관이 바뀐다고 할 정도로 삶의 철학이랄까 삶의 의미랄까 이런 것이 송두리째 바뀌었죠(연구참여자 A, 2021.09.30.).”

연구참여자 A는 특히 심리학의 여러 분야 중 인간의 성격에 관한 관심을 가졌으며, 다양한 자료를 찾아보면서 독립적인 공부를 하였다. 그 당시 상담에 대해서 사회적 관심이 늘어나면서 상담의 붐이 일어났다. 대학원에 상담 및 치료 분과들이 생기기 시작하면서 관련 학회가 생기는 등 심리학에 관한 관심이 극적으로 늘어났다. 이러한 심리학의 대중화는 연구참여자 A를 학교 교육에서 심리학 전문가로 성장할 수 있도록 작용하였다.

“대학원을 갔으니깐 아무래도 자료를 찾아보고, 일단 성격에 관심이 있을 수밖에 없잖아. 인간의 성격을 규명하는 학문 아니에요. 한국 사람들이 또 검사를 좋아하니깐. (중략) 입학의 목적은 어떻게 보면은 좀 외적인, 동기에 보면은 내적 동기 외적 동기가 있잖아요. 외적인 요인이 영향이 컸는데 가서는 정말 재미가 있으니깐 그러니깐 안 해도 될 거를. 그러니까 그때는 한국상담심리학회 한국심리학회 산하에 하나의 분과로 있었어요. 그런데 99년 이때쯤 시작해가지고 이 이 분과가 더 커진 거야. 상담의 부흥이 그때 막 일어난 거야. 그때 내가 대학원을 막 들어갔었을 때 그 시점 한국에 상담 붐이 막(연구참여자 A, 2021.09.30.).”

1.2.4. 학교 내 임시상담실을 통해 예비상담자로서의 시작

연구참여자 A는 교사로서 인정받고자 했던 욕구가 비교적 강하였다. 이러한 욕구는 오히려 긍정적 역할을 하여 학생들에게 늘 충실하도록 노력하고, 학생에 관한 관심으로 이어졌다. 이것은 교육현장에서 참된 교사로서 인정을 받고자 하는 욕구로 해석될 수 있다.

“그게 인정받고 싶은 욕구지. 내가 이제 그 여기저기 불러주는 곳도 있고. 내 존재라는 게 학교에서도 사람들이 선생님 참 대단하다. 여기저기 그냥 뭐 물어보기도 하고요. 조연도 구하고 그게 인정받고 싶은 욕구가 강하지 않으면은 그렇게 할 수가 없게끔 모아놓고 그냥 잘 안 하게 사람 오면 귀찮지. 그래서 나는 그냥 내 교실에서 애들 수업 끝나고 보내고 이제 잘 쉬고 보내겠지(연구참여자 A, 2021.09.30.).”

연구참여자 A는 전문상담교사로 전직하기 전 학교장에게 요청하여 학교 내 상담실을 운영하였다. 공간이 크진 않았지만, 상담실을 구성하여 학생들과 만남을 이어갔다. 당시 중·고등학교 위주로 학교 내에 상담실이 설치되어있으며, 초등학교에는 흔치 않았다. 상담을 전문적으로 담당하는 교사가 상담하기보다는 교과교사가 담당하는 경우가 대부분이었다.¹¹⁾

“이제 교장 선생님한테 내가 상담실을 하나 만들어 달라 내가 애들 가르치고 오후에 상담을 할 테니까... 그래서 요만 한 반만 한 조그마한 공간이 학교에 있었어. 커튼 하나 설치해주고 책상과 컴퓨터 하나만 놔주면 된다. (중략) 이때 그때 상담도 하고 그래서 제 생각에 학교에 이런 상담실이 분명히 세워져야 되고 그리고 학교에 상담교사도 배치가 돼야 될 거다 이 생각을 내가 막연하게 했었지. 이제 상담교사도 학교에 배치가 돼야 할 거다. 이 생각을 막연하게 했었지. 교장 선생님께서 그렇게 해주셨지. 그때 상담실은 대한민국에서 전혀 없었을 거야. 그 정말 볼품없는 상담실이라도. 업무 분장에 상담이라는 업무가 없었다니까. 그러니까 그것을 굳이 내가 상담한다고 할 이유도 없는 거고(연구참여자 A, 2021.09.30.).”

11) 일부 교도교사들 사이에서 전문적인 상담과 체계적인 생활지도 활동을 정착하고자 하였다. 1964년부터 교도교사 제도가 시행되어 이를 양성하기 위한 양성과정인 사범대학을 통해 이루어졌다. 하지만, 교도교사제는 학교 현장에서의 전문적인 상담 활동을 실시하기 위해서는 제도 및 현실적 여건이 충분히 갖추어지지 못했다.

그 당시 학교에 상담교사가 배치되지 않았고 교사의 업무분장에 상담이라는 업무가 존재하지 않았음에도 불구하고, 별도의 상담실을 운영하였다. 그는 상담의 중요성을 누구보다도 잘 알고 있기에 미래에 상담교사 배치의 가능성에 대해서도 예견하였다. 그는 상담이 생활지도의 변화를 이끌 것이라는 확신이 있었다.

“... 이때 그때 상담도 하고 그래서 제 생각에 학교에 이런 상담실이 분명히 세워져야 되고 그리고 학교에 이제 상담교사도 학교에 배치되어야 할 거다. 이 생각을 막연하게 했었지. 교장 선생님께서 그렇게 해주셨지. 그 때 상담실은 대한민국에서 전혀 없었을 거야. 그 정말 볼품없는 상담실이라도. 업무 분장에 상담이라는 업무가 없었다니까. 그러니까 그거를 굳이 내가 상담한다고 할 이유도 없는 거고(연구참여자 A, 2021.09.30.).”

1.2.5. 학교 현장에서 심리학 전문가로서 동료 교사들을 지원

연구참여자 A는 대학원에서 교육심리를 전공하면서 사람들의 성격에 관해 관심을 가졌다. 그래서 MBTI(Myers-Briggs-Type Indicator) 검사에 대해 전문적으로 훈련받게 되었다. 그 당시 MBTI 검사는 한국에 대중화되기 이전이었다. 그는 MBTI 검사에 대해 전문가가 되기 위해 정식 교육을 받았다. 그 이후 그는 학생 및 학부모와의 상담 외에도 동료 선생님들에게 MBTI 검사에 대한 소개 및 검사를 시행하면서 많은 도움을 주고자 하였다. 그는 MBTI 전문가로서 학교 관계자들에게 소개하는 역할을 하였다. 상담을 공부하는 교사로서 다른 동료 교사들로부터 많은 지지를 받으며, MBTI와 같은 심리 성격 검사에 대해 홍보할 수 있는 경험이었다. 게다가 그는 선생님들의 학부모 상담에 도움을 주기 위하여 상담자의 관점에서 조언을 해주었다.

“그러니까 이제 뭐 그때는 교사 교육이라든지 이런 게 많았었어. 교육청 단위에서 했었어. 그래서 교원들이 재교육 차원에서 연수를 많이 받았거든. 연수에 가면 그냥 1급 베스트 강사이지. 왜냐하면 차원이 다른 게 아니라 듣도 보도 못한 그런 거를 갖고 성격 MBTI 검사를 하니깐. (중략) 다른 선생님들도 이제 그때는 내가 인기가 많았지. 뭐 그냥 다른 선생님

도 이제 아이들 문제 갖고 있으면은 와서 물어보기도 하고 얘기도 하고 아무래도 상담을 하니깐 학부모 상담이라는 이런 거는 또 이제 그 조금 다르잖아. 상담적 마인드로 학부모를 대하는 것하고 교육적인 마인드로 대하는 것은 다르잖아. 그러니까 이제 선생님들이 MBTI 검사 좀 해달라 하는 사람도 있고 뭐 등등이 있을 때 보면은 이제 그때는 뭐 인기가 아주 좋았어(연구참여자 A, 2021.09.30.).”

그는 교육청에서 교사 교육의 목적으로 연수를 하는 등 대외적인 활동을 통해 본인이 인정받는 느낌을 받았다. 뿐만 아니라 공헌에 대해서 여러 위촉장을 받음에 따라 교사로서 자부심을 경험하였다. 상담을 배움으로써 교사로서의 도전이 되었을 뿐만 아니라 그는 인정받고자 하는 욕구를 교직 생활을 통해 인정을 받으며 보람도 느끼며 채우는 경험을 하였다. 인정받고자 하는 욕구가 교직 생활을 통해서 채워지면서 심적으로 풍족한 삶을 살게 되었다.

“그 보람이 있지 일단 내가 인정을 받는 느낌이잖아. 왜냐면은 그 교육청에서도 그냥은 나를 불러주지 가서 이제 교사 교육한다고 막 하지. 그러니까 뭐 장학자료 이런 것도 만들잖아. 그러면은 또 교육청에서 뭐 그때는 정말 몸이 100개라도 부족하라 정도로 바빴지. 그 위촉장도 보면은 한 100개 정도 될 걸. (중략) 10개 받고 장학사 되는 사람은 거의 없어 함께 한두 개나 위촉 좀 받겠나. 그러면 위촉장이 있는 사람을 당할 수가 없어. 그 도교육청에 예를 들면은 장학자료집을 만들었다 이러면 교사들을 위촉해갖고 그 만들 거 아녜요. 그러면 주잖아 그런 식으로. (중략) 이거하고 뭐가 달라 정치랑 비슷한 거잖아요. 지금 생각해보면 정치적인 욕구와 이 욕구는. 솔직히 말하자면 그 거드름도 피워보고 권력도 잡아보고 거기에 그 결국은 내가 인정받고 싶은 욕구가 강해(연구참여자 A, 2021.09.30.).”

연구참여자 A가 상담을 전공함으로써 학교 관계자와 학생·학부모에게 긍정적인 영향을 미치고 있었다. 교육현장에서 상담 전문가로 발돋움하는 과정에서 전문상담교사 채용에 대한 공문을 받게 되어 조금의 망설임도 없이 지원하게 되었다. 이미 상담의 중요성을 느끼며 상담을 실천하고 있었기에, 전문상담교사로 전직한다는 것은 그의 전문성을 펼칠 수 있는 장이며 학생의 성장을 위해 충분한 도움을 줄 수 있는 장이다.

“2005년도에 공문이 하나 날아왔어. 내가 아까 그랬잖아. 내가 이제 상

담 그 보직 그런 건 없었지만은 내가 상담실을 하나 만들어주세요 그랬다고 했잖아. 근데 그 공문이 하나 날아왔어. 그 이거는 사실 교무에서 가지고 있다가 처리 해버릴 수도 있어. 그런데 그거를 나한테 갖다 준거야. 보니까 전문상담교사를 채용한다는 거예요. 내가 승진을 좀 빨리하면 2006년도에 차출되어서 승진하겠죠. 좀 늦어도 2007년도에는 되었을 거예요. 그런데 그 공문이 와서 보는 순간 한 치의 망설임도 없었어. 바로 그냥 원서를 내고(연구참여자 A, 2021.09.30.).”

1.3. 전문상담교사 시기

1.3.1. 학생 상담 자원봉사자와 연대 기반을 마련하기 위한 노력

그는 전문상담교사로 전직한 후 처음으로 교육청에 배치되었다. 교육청에서 기존에 활동하고 있던 학생 상담 자원봉사자 조직을 만나게 되었다. 그가 직접 예산을 세워서 자원봉사자가 운영할 수 있는 집단상담의 시간을 더 늘릴 수 있도록 도왔다. 뿐만 아니라 그들을 위해 프로그램을 구성하여 상담의 기본적인 이론에 대해 교육하였다. 기존에 근무하고 있는 학생 상담 자원봉사자의 전문성을 함양할 수 있도록 도움을 주고자 하였다. 학생 상담 자원봉사자들은 오랫동안 센터에서 상담했지만, 충분히 교육을 받지 못했다. 그는 전문적으로 교육받았던 MBTI 심리검사 등 여러 상담 지식을 나누며 봉사자들의 전문성 함양을 위해 힘썼다.

“그때는 학교에 배치 안 되고 교육청에 배치된 거죠. 초창기에는 교육청에 두 명씩 이제 간 거야. 이제 뭐 가서 내가 중점적으로 한 게 교육청 안에 학생 상담 자원봉사자 조직이 있더라고.(중략) 내가 예산을 좀 세워 갖고 예산을 잘 주지도 않지만은 갖고 와서 이 사람들을 훈련도 시키고 또 이 사람들이 나갈 수 있는 집단상담의 시간을 조금 더 늘려주면 아무래도 하루에 두 시간 하는 것보다는 네 시간을 하는 게 좋고 하루 하는 것보다는 이들에 하는 게 좋고 그럴 거 아니에요. 그래서 이 사람들을 교육시켜요. 그런데 경기도 'Y'시에 자원봉사자 수가 적어요. 그래서 도에 얘기하여 여기가 넓으니깐 많이 달라고 그래요. 어떤 해는 150명 교육도 시키고, 교육을 시키고… 그럼 이제 그 도에서 교육을 시켜 도에서 60시간이니까 교육받으면은 이제 학생 상담 자원봉사자 되. 그 다음에 이제

보수교육도 있어요. 그 교육을 내가 다른 사람들을 받은 사람들을 이제 내가 상담 기본적인 이론, 기법을 교육하고. 왜 교육청이 가서 앉아 있다가 하루만 앉아 있다가 오는 거야. 왜냐하면 이 사람들은 전문상담교사가 배치됐는데 무엇을 어떻게 쓰는지를 모르니깐 그러면 내가 이제 예를 들면은 그 우리 담당 과장도 있을 거야(연구참여자 A, 2021.09.30.).”

교육청에서 근무하기 전부터 활동했던 학생 상담 자원봉사자 집단은 새로 배치된 전문상담교사 집단에 대해 불안감을 가지고 있었다. 자원봉사자 집단은 상담교사 집단이 자신들의 업무를 빼앗을 수 있다는 생각을 가지며 초조해하였다. 하지만 연구참여자 A는 그들과의 연대를 형성하기 위하여 적극적으로 지원하였다. 이러한 노력을 통해 학생 상담 자원봉사자 집단은 상담교사에 대한 경계를 점차 풀었다. 연대는 오랫동안 상담을 해왔던 집단인 학생 상담 자원봉사자와 함께 공존하는 방법이었다.

“우리가 그것도 보람 있게 유지해온 건데 그래서 저는 이렇게 원래 이제 다시 이 업무를 더 내주더라고 원래 장학사 업무였는데, 그 장학사가 내가 일하고 싶어 하니까 주니까 얼마나 좋아... 그 다음 날 이제 월례회 한 달에 한 번씩 이렇게 모임을 하는데 월례회 때 깨끗이 청소하고 온수기통 갖다 놓고. 이제 커피도 올려놓고 이제 그 사람들이 뭐 하는 사람이예요 하면서 올라오는 거야. 그래서 얘기하면서 이런 사람들 그러니까 지금 수준은 이렇고 하면서. 그러면 제가 이거 한번 해드릴까요? 시큰둥한 게 우리가 당신보다는 몇 년간 담당했는데. (중략) 예를 들어서 이제 뭐냐면 이 학생 상담 자원봉사자 처음에는 이 사람들도 저 사람 들어와서 우리 자리 뺏으러 온 거야. 이런 생각을 했는데 지금 이렇게 경계를 풀었다는 분들이 그런 생각을 많이 하죠(연구참여자 A, 2021.09.30.).”

1.3.2. 교육부 및 교육청으로부터 전문상담교사로서의 성장

연구참여자 A는 전문상담교사로 재직하면서 교육청에서 주최하는 상담기술 등에 대한 연수를 받으며 상담자로 성장하였다. 그는 상담에 대한 연수도 많이 받았을 뿐만 아니라, 다른 교사 연수와 비교하여 호텔에서 연수를 받는 등 풍족한 환경에서 연수를 받았다. 교육부로부터 전문상담교사로 인정받고 존중받는 경험을 하였다.

“이제 상담이라는 기술이 계속 업그레이드되고 그리고 상담실이 이렇게 생겼죠. 초창기에 상담 받는 연수를 어마어마하게 많이 받고 그때 이제 우리 교육부에서 우리 상담교사들이 연수를 전부 호텔에서 했어요(연구참여자 A, 2021.09.30.).”

전문상담교사로서 연수를 통해 자신의 상담에서의 경험 및 지식을 신규 전문상담교사에게 나누는 시간도 가졌다. 그의 상담 경험을 신규 전문상담교사에게 전해주면서 슈퍼바이저의 역할을 하였다. 그는 교사 연수에서 전문상담교사 혼자만의 힘으로 학생을 변화시켰다고 이야기하지 않기를 당부하면서 담임교사 및 동료교사와의 교류를 중요시하였다. 이는 담임교사의 자존심을 지켜주면서 학생의 성장을 도울 수 있는 방법이었다. 선배 전문상담교사의 이러한 조언들은 신규교사의 학교 적응에 도움을 주기 위한 것이다.

“이제 내가 전문상담교사 연수를 할 때 전문상담교사 첫 시험 임용이 되어 갖고 오는 사람한테 이제 그 이제 기본 교육을 시켜요. 그런데 이제 그게 이제 60 시간정도 시키고 내가 강사로 많이 가는데 그때 이 사람들에게 내가 처음으로 하는 얘기가 뭐냐. 그게 선생님들이 전문 상담 교사가 이게 되어서 어떤 마음으로 학교에 가려고 하는지는 내가 모르겠지만 일단 몇 가지 하지 말라는 것을 얘기합니다. 그걸 꼭 해줬는데 절대로 내가 상담을 해서 이 아이가 효과가 있었다는 얘기를 하지 마. 그런 마음을 먹지 말아요. 상담실에서는 이 아이가 학급에서 약간 적응할 수 있도록 만들어주는 거지 이 아이 문제가 여기에서 변화되는 게 아니라 여기에서 변화되는 것이예요. 그러면 이 아이가 많이 변화가 되었다 할지라도 문제행동이 소거된다거나 예를 들면은 이제 그렇게 변화되었다고 해도 상담실에 상담 선생님이 변화시킨 게 아니라 학급에서 담임선생님이나 일반교사나 학급 아이들을 통제가 보편화된 거지 내가 변화시켰다 하는 순간이 상담실의 문을 닫는다. 그러면은 누가 쓴 상담실에서 선생님들이 썼던 보내겠느냐 상담이 일반 선생님들의 자존심이 굉장히 강한데 내 아이를 상담실에 보내는 것조차도 자존심이 용납이 안 됐을 수 있어. 왜 내가 실패를 해서 그러는지. 그래서 학생을 보낼 수밖에 없다는 마음이 무의식적으로 생기는 거잖아(연구참여자 A, 2021.09.30.).”

1.4. 은퇴 후 삶 시기

1.4.1. 선배 상담자로서 슈퍼바이저로 새 출발

연구참여자 A는 전문상담교사로부터 은퇴한 후에도 ‘K’ 일보로부터 아버지 학교 운영을 요청받아 사회 공동체에서 활발히 활동하였다. 아버지학교는 남성(아버지)의 회복을 모토로 하여 왜곡되고 실추된 아버지의 권위를 회복하고 세상을 변화시키기 위한 목적으로 운영되었다(가스펠서브, 2013). 아버지학교의 핵심 목적인 아버지의 회복은 아버지 본인뿐만 아니라 아내, 자녀 등 가족 구성원에게도 영향을 미친다. 연구참여자 A에게 아버지학교에서의 활동은 상담자로서 학부모와의 지속적인 소통하며 상담을 제공할 수 있는 방법이다.

“ ‘K’일보에서 아버지학교를 하자고 그랬었을 때 그때도 어떤 치밀한 계획 이런 거 생각 없이 들어섰을 때 좋다 이런 거 하자 그렇게 해서 그 사람들하고 사람 모으고 그러니깐. 이제 박사 학위하고 있는 분들 한 18 명쯤 됐지(연구참여자 A, 2021.09.30.).”

박사학위를 소지하고 상담실을 운영하고 싶으신 분들에게 상담의 기초적인 이론, 교류 분석, MBTI, 애니어그램 등 다양한 상담 이론 및 검사에 대한 지식 및 경험을 나누었다. 기존에는 상담교사의 정체성으로 타인과 마주했다면 은퇴 후에 교사 경험을 토대로 청소년 상담에서 슈퍼바이저 역할을 행하였다. 청소년 상담이 초기단계에 그쳐 상담교사가 슈퍼비전을 받기 어려운 실정이었다. 상담 전문가들은 있었지만, 학교상담에서 전문가와 만나기가 어려웠다. 그는 전문상담교사 시기 슈퍼비전을 충분히 경험하지 못한 아쉬움을 바탕으로 후배 상담자를 위하여 슈퍼바이저로서 최선을 다하기 위해 노력하였다.

“그 사람들이 필드에서 상담실을 열고 싶은 사람들이 있으니깐 1년 동안 계속 이제 그 상담의 이론에서부터 교류분석 이제 가르쳐줬고 그리고 코로나 때문에 2년 쉬고. 그 멤버들 한 팀을 이제 MBTI, 애니어그램 그거 하고 지금은 상담이론(연구참여자 A, 2021.09.30.).”

“나는 그게 상담하면서 그게 내 약점이에요 사실은. 왜냐하면 이게 오만일수도 있는데 (중략) 내가 이제 상담을 해오는 과정에서 불리한 환경

일 수도 있어요. 그 당시에는 사실 내가 받아야 하겠다는 할 정도의 슈퍼바이저들이 주변에 없었어. (중략) 어쨌든 그 학교 현장은 몰라도 괜찮아. 그런데 사람을 데리고 상담을 해 봐야하지. 그래서 주변에 슈퍼바이징을 해줄 수 있는 사람을 찾기 힘든 거지. 서울에 가야 겨우 좀 찾을 수 있는 거지. 그리고 일반 필드에서 상담실이 어디 있어 그때는(연구참여자 A, 2021.09.30.).”



2. 연구참여자 B: 생활지도 개선을 위한 교육행정의 실천가

연구참여자 B의 연대기 중 주요 사건을 중심으로 주요 내용을 간략하게 정리하면 다음 <표 4-2>와 같다.

<표 4-2> 연구참여자 B의 생애 연대별 상호문화성 형성 과정

구분	주요 내용	상호문화성 영역
어린 시기부터 청소년 시기	-방황했던 학창시절이었지만, 주변의 도움으로 학업에 몰두 -군대 복무를 통해 삶에서의 교훈을 바탕으로 성장	공감, 연대
대학 시기부터 전문상담교사 이전 시기	-종교를 통해 형성된 소명을 경험하여 교사로서의 출발 -생활지도의 변화를 주장했던 윤리교사, 상담교사로 전직	공감, 연대
전문상담교사 시기	-전국 전문상담교사협의회 결성의 중심	공감, 연대, 협력
은퇴 후 시기	-미국 유학 생활을 통해 학교상담 변화에 대한 가능성 탐색 -학교상담 변화를 위한 유학 및 저서와 연구보고서 집필 -교수자이자 선배교사로서 후배에게 슈퍼바이저의 역할	공감, 연대, 협력

2.1. 어린 시기부터 청소년 시기

2.1.1. 방황했던 학창시절이었지만, 주변의 도움으로 학업에 몰두

연구참여자 B는 경제적인 어려움으로 인해 불가피하게, 그의 부모님께서 생업 전선에 뛰어들 수밖에 없었다. 그래서 부모님으로부터 충분한 돌봄을 받지 못하였다고 심층면접에서 말하였다. 그는 부모님으로부터 학업 및 진로에 대한 충분한 지원 및 격려를 경험하지 못하였다. 그들의 훈육 방식은 다소 방임적인 경향을 가졌으며 아버지께서는 무뚝뚝한 성격의 소유자였다.

“어머니는 초등학교 나오셨고 당시에는 경제적으로 좀 어려웠기 때문에 돌봄 관련 부분들이 상당히 좀 취약했었죠. 먹고 사는 게 힘들기 때문에 자식에 대한 사랑은 지극하지만 공부를 어떻게 하라 주의를 많이 주고 훈육을 좀 강하게 하는 편은 아니었던 것 같아요. 방임이라고 해야 할까, 그런 부분들이 있었죠. 아버지는 상당히 너그르웠고 인자하셨지만 고향이 대구다 보니 경상도 사람들이 무뚝뚝한 게 있어요. 화를 내고 뒤에 가면은 아무렇지도 않은 그런 부분이 있었고. 자식에 대한 애정은 있었지만은 약간의 방임적인 부분들이 있었던 것 같아요(연구참여자 B, 2021.10.06.).”

그는 초등학교에 다니면서 선생님의 훈계를 통해 신체에 대한 콤플렉스를 갖고 있다. 운동장 조희 시 안짱다리라 자세가 바르지 않아 꾸중을 들었던 경험은 성인이 된 시점에서 회상하게 될 만큼 인상 깊은 기억이다. 그의 경험은 당시 학교의 생활지도가 다소 훈육적이며 학생들 개인적 특성을 존중해주지 못한 상황을 반영하고 있다.

“학교 다니면서 약간 핸디캡이라고 할까, 그런 부분들이 있었죠. 옛날에는 초등학교를 다니고 할 때 운동장 조희를 많이 했어요. 그러니까 교실에서 하는 것이 아니고 운동장 조희를 많이 하는데 늘 하는 게 반별로 이제 싹 채우면서 줄을 세우고 하는데 제일 가르치는 게 차렷 열쑹쉬어 나란히 하는데 차렷하면 내가 안짱다리가 되어 다리가 안 붙었어. 이게 다리가 원래 서면 붙어야 되는데. 아주 많이 떨어진 건 아니지만 말이야. 옛날에는 선생님들이 엄청 혼을 냈어요. 다리 안 붙이고 오자 하니. 선생님들한테 자세 관련하여 꾸중을 듣다 보니 콤플렉스가 되었죠(연구참여자 B, 2021.10.06.).”

연구참여자 B는 학창시절 방황했던 시점에 자신의 정체성에 대해 고민하기 시작했다. 지나온 학창시절에 대해 회상하면서 그는 과거와 다른 더 나은 삶으로 발전하고자 하였다.

“ 내가 지금 이제 여느 애들 못지않게 캱패 짓을 하고 있고, 다 놓고 했는데. 이제 내 정체성에 대해서 얘기하고 있는 거야(연구참여자 B, 2021.10.06.).”

학창시절에 만났던 한 선생님의 의해 공부에 대해 고민을 하게 되었다. 처음에는 다른 선생님들과 마찬가지로 다소 훈계적인 선생님이었으나 본인에게 관심을 보여주고 격려도 해주었다. 그 선생님 때문에 연구참여자는 학교에 대한 경험이 달라졌다. 이와 더불어 공부를 상대적으로 잘했던 사촌에게 공부 도움을 받았다. 선생님의 관심과 사촌의 도움을 통해서 학업에 열중하게 되었다.

“선생님이 나한테 대하는 태도가 약간 달라지면서. 내 사촌이 ‘K’대학교 의과 대학을 다녔어요. (중략) 아버지가 부탁하면서 나한테 방을 같이 쓰게 된 거야. 공부를 나한테 좀 가르치려고 하는데(연구참여자 B, 2021.10.06.).”

그는 학교에서 학생회장으로 선발되면서, 학교에 의견을 적극적으로 제시하며 행정에 도움을 주는 역할로 인정받았다.

“학교에서 가만히 보니깐 그런 것 같아. 그래서 이제 교장이 나를 부르면서 인정을 해주는 거야. 그러면서 이제 앞으로 우리 학교를 위해서 좀 더 열심히 하라는 거야. 그 당시에 학생회장이라고 하면 어느 정도 파워가 있었지(연구참여자 B, 2021. 01. 06).”

2.1.2. 군대 복무를 통해 삶에서의 교훈을 바탕으로 성장

연구참여자 B는 자신의 정체성에 대해 고민하는 시간을 갖기 위해 군대에 입대하였다. 공군 시험을 치르고 입대하였으며, 공군으로서 국방의 의무를 지켰다. 그는 훈련을 받는 동안 자신의 삶에 대해 돌이켜 보는 기회를 가졌으며 이를 통해 인생에 대한 철학을 배우게 되었다. 특정한 일에 대해 능력이 부족하다고 느낄지라도 경험한 것을 끊임없이 연습하고 성실히 하면 무엇이든지 이룰 수 있다는 것을 배웠다. 공군에 있으면서 몸은 고되었지만 자신 삶에서의 가능성을 경험하였다. 다른 사람들보다는 어떤 일이든 익히는데 속도가 더딜 수 있지만, 꾸준히 성실히 한다면 이룰 수 있다는 것이다. 공군 생활을 하며 그의 미래의 삶의 원동력이 되는 교훈을 얻었다.

그는 제대 후 자신의 정체성을 찾기 위해서 여러 노력을 하였으며, 여행과 독서 등을 통해 자신과 대화를 하며 자기성찰을 하고자 노력하였다. 자신의 삶에

해답을 찾고자 하였다. 특히 톨스토이의 책을 통해서 삶의 교훈을 발견하였다.

“군대 가야 되겠다. 그래서 군대 시험 봤어요. 공군 시험을 보면서 특기로 항공기 정비를 했다면 내가 달라졌을 텐데. (중략) 아무리 탁월하게 부족하고 하더라도 진짜 연습하고 끊임없이 성실하게 하는 사람한테 안 된다는 말이지. 나는 그걸 배웠어요. 공군에 있으면서 내가 배웠는데 몸은 진짜 힘들었지만요. 내가 제대하면서 느낀 거는 아이캔 두 잇(I CAN DO IT)! 내가 이제 앞으로 삶을 살아갈 수 있는 힘이 되었죠. 어떤 일든 좀 남보다 더딜 수 있어. 꾸준하게 하고 하면은 이를 수 있다는 거 알고 나왔지. (중략) 나 자신의 정체성에 대해서 나는 누구인가, 어떻게 살아야 될 것인가. 그러면서 책을 막 일게 되더라고 톨스토이도 또 읽고 했지. 내가 스스로 물었지. 내가 어디서 왔나 말이야. 그리고 지금 내 앞으로 보도록 할 겁니다. 혼자서 여행도 하면서 성찰을 하고 다니면서 스스로 대화를 하려고 했죠. 결국 내 해답을 어디서 찾았느냐(연구참여자 B, 2021.10.06.).”

2.2. 대학 시기부터 전문상담교사 이전 시기

2.2.1. 종교를 통해 형성된 소명을 경험하여 교사로서의 출발

연구참여자 B는 농업대학을 다니며 농촌 계몽의 양상들을 경험하게 되었으며 계몽의 주축이 될 수 있는 교사 역할에 대한 중요성을 느끼게 되었다. 그리하여 농업 교사가 되기 위해 교직의 길을 꿈꾸게 되었다. 대학에서 교직 과정을 들으며 교사 자격증을 받고자 하였다.

“내가 이제 학교 쪽으로 가게 된 계기가 된 건. 나는 이제 농촌 계몽이 이루어지면서 선생님의 역할이 와 닿는 거예요. 그래서 농사하는 삶이 숭고한 삶 같았죠. 대학교에서 교직 과정을 들었어요. 농축축산경영학과도 교직과정을 이수하면은... 농업 교사 있잖아. 교사 자격증을 받을 수 있어요(연구참여자 B, 2021.10.06.).”

그는 마침 지인의 소개로 윤리교사로 스카우트를 받게 되었다. 기존에 준비하던 농업 교사는 아니었지만, 윤리교사로 교사의 삶을 시작하게 되었다. 교사로

서 그의 삶에 출발점이 되는 순간이었다.

“...우리 학교가 한 명 비는데 와서 일 할 생각이 없냐고 하더라고, 그 때 내가 교육 대학을 다녀서 윤리교사 자격증이 있었죠(연구참여자 B, 2021.10.06.).”

그에게 종교는 직업의 선택 및 인생 설계에 있어 많은 영향을 주었다. 그는 천주교 신자였으며, 신부의 역할이 교사의 역할과 유사함을 경험하였다. 특히 종교는 그의 직업관에 많은 영향을 주었는데, 천주교의 관점에서 직업은 하나의 소명, 하나의 콜링이라고 하였다. 그래서 그는 직업에 대해서 신중히 성찰하게 되었고, 이러한 성찰의 과정으로 그의 교사관이 형성되었다. 성찰은 특히 교사로서 타자인 학생과 소통하는 방식에 영향을 미쳤다.

“옛날에는 어머니께서만 성당에 나가시곤 했죠. 성당에 가면 내가 필요한 거에 대해서만 기도했죠. 그런데 나중에는 내 자신에 대해서 질문을 하면서 기도했죠. 내가 어디서 왔는지, 나의 미래에 대해서. 결국 내 해답을 어디서 찾았느냐, 내가 누구인지. 하나님께서 이제 사람으로 나라를 이끄는 것 같다. 신부의 역할도 당신의 자녀들을 당신 가까이로 가게 하여 변화시키는 거잖아. 이런 역할을 하는 사람은 교사다. 본질이 같으니까. 그래서 교사가 되어겠다는 생각을 가졌고, 교사도 교육을 통해서 아동을 천국으로 변화시키고 인간을 변화시키고 궁극적으로 하나님께 가까이 할 수 있는 역할을 하는 사람이 교사다. (중략) 직업이라는 것은 하나의 소명, 하나의 콜링이다. 하나님께서 나에게 불러주신 일이다. 나는 어떻게 살아야 될 것인가, 그런 역할을 해야 되겠다. 우리가 상담에서 얘기하는 것, 사람을 변화시키는 것은 그 사람이 가지고 있는 어떤 지식 혹은 기능보다는 그 사람이 사람을 대하는 것(연구참여자 B, 2021.10.06.).”

2.2.2. 생활지도의 변화를 주장했던 윤리교사, 상담교사로서의 전직

연구참여자 B는 학교 행정의 중요성을 강조하였다. 학교 행정은 교육을 도와주는 수단으로써 학교 교육의 발전을 위한 주요 역할을 맡고 있다. 하지만, 현 한국의 학교 교육에서 행정은 수단이 아닌 목적이 되었다. 그는 이러한 학교 행

정의 변화에 대해 목소리를 내었다.

“ .행정은 교육을 도와주는 하나의 수단이다. 지금은 행정이 교육을 지배해버리고 있지. 소위 말하면 목적과 수단을 점목시켜 버리는 우리 한국 사회는 행정 만능 관료주의 부분들이 발견되더라고. 그래서 학교에 있을 때 내가 비교적으로 글을 많이 썼어요(연구참여자 B, 2021.10.06.).”

그는 학교 행정뿐만 아니라, 생활지도 변화의 필요성을 제시하였다. 그는 한국의 생활지도를 변화시키기 위한 대안으로 상담을 제시하였다. 이러한 상담의 중요성을 깨달은 후 실천하기 위해서 학교장에게 상담실 개설을 위해 목소리를 내었다. 그는 학교에서 윤리과 교사로 재직하면서 학생 상담도 동시에 진행하였다. 상담하면서 결핍을 경험하며 배움에 대해 열정이 있어 전문적으로 배우고 싶은 열망을 갖고 있었다. 우연히 전문상담교사 양성과정을 접하게 되어 전문상담교사 자격을 받았다. 2005년 전문상담교사 임용에 대한 권고에 따라 전직하게 되었다.

“...교과도 교과지만 생활지도가 너무나 중요하네요. 그래서 생활지도를 변화시키려면 상담을 해야겠다. 그래서 내가 교장 선생님한테 얘기를 했지. 상담실에 가서 일하고 싶다(연구참여자 B, 2021.10.06.).”

“그 교육학 박사고 학교에서 윤리를 가르치는데 그걸 가지고 학생 상담을 했는데, 부족한 부분이 있고 배움에 대한 열정도 있고 1학기인가 2학기에 그런 과정을 거쳐서 양성 과정을 하고 전문 상담 교사 자격을 받게 되었습니다. 그러다가 2005년에 큰 생각은 없었지만 전 전혀 기대를 하지 않았는데 학교에서 상담을 전담으로 하는 전문상담교사 임용 권고가 교육부에서 나왔고 그래서 이 부분에 대해서 다시 생각해봤습니다. 저는 모형을 좀 좋아하니까 그래서 한 번 그것도 인재 필요하다고 제가 단위학교에서의 행정적 부분들 학교 체제, 또 교과 운영이랄까 또 경험을 많이 했지만 또 한편에서는 생소한 것이 상담이었고 그래서 생활지도에 문제가 불거지면서 상담의 중요성이 인식되고 있었고(연구참여자 B, 2021.10.16.).”

2.3. 전문상담교사 시기

2.3.1. 전국 전문상담교사협의회 결성의 중심

연구참여자 B는 전문상담교사로 전직하기 전 대학에서 교수로 활동하였다. 그곳에서 많은 선생님과 강의를 진행하였다. 전직한 후 교육청에 처음 배치되었을 때, 사제관계였던 선생님들이 본인의 상사가 되는 사회적 관계의 변화를 겪었다.

“...내가 교수잖아. 그리고 그 당시에는 교장 선생님이 와서 나한테 배우기도 했죠. (중략) 교육청에 들어오니깐 이 사람들이 나보고 자리가 확 바뀌었다고 했어(연구참여자 B, 2021.10.16.).”

그는 교과교사 경력, 교원 단체 및 교육부 경력을 고려했을 때 전문상담교사로 전직하는 것이 쉬운 결정은 아니었다. 그는 교과교사로서 베테랑으로 불릴 정도로 다른 동료교사들에게 인정을 받고 있는 상황이었다. 하지만 상담이 한국 교육개혁의 방향이 될 것이라는 확신을 가지고 있었기에 전직이라는 선택을 하게 되었다.

“운이 좋아서 합격이 된 거죠. 합격이 되면서 갈등이 생기더라고요. 왜냐하면 내가 이 교과 교사로서 오랫동안 역할을 했고. 학교 쪽에서는 그래도 어느 정도 베테랑이라고 그런 얘기도 듣고. 그리고 또 이 당시에 제가 그 활동들을 많이 했습니다. 교원 단체에서도 교육부에서도. 그런데 내가 이 전문상담교사로 가면은 이런 부분들을 다 포기를 해야 하는데 이런 건 어떻게 할까. 그런 쪽에 망설임이 있었지만은 그래도 나한테는 이런 도전이 필요하다 그런 생각에서 제가 과감하게 교과교사를 그만두고 상담교사로서의 길을 가야겠다. 그래서 결심을 한 거죠. (중략) 2005년에 전문상담교사 전직에 대한 공모가 나오더라고. 그래서 내가 이제껏 학교에서 교과도 가르치고 상담도 해본 경험도 있고요. 내가 상담을 공부하다 보니 이제 앞으로 우리 한국 교육개혁의 하나의 방향이다. 상담을 통해서 아이들을 인권 친화적으로 변화시킬 수 있다(연구참여자 B, 2021.10.06.).”

연구참여자 B는 전문상담교사로 전직 후 교육청에 배치되었다. 그곳에서 상담 주요업무와 다른 행정업무를 병행하면서 자신의 정체성에 대한 혼란을 경험하였다. 그가 전직하기 전 교사경력이 많음에도 불구하고 교육청 내부 조직이 관료적이고 폐쇄적인 부분이 있어서 심적인 어려움을 겪었다. 교과교사 경험과 비교했을 때 전직 후에 편안함보다는 고충을 더 겪게 되었다.

교육청 조직 내 기존 상담 인력인 전문상담원과도 갈등을 겪었다. 하지만 그는 교과교사의 오랜 경력을 토대로 전문상담원들을 포용하기 위해 노력하였다.

“...이 장학 조직이라는 게 관료적이고 폐쇄적인 부분들이 있다 보니 선생님들이 너무나 힘들어하는 거야. 지금은 위 프로젝트, 상담센터 학교 및 클래스에서 환경이 참 좋아졌는데 옛날엔 안 그랬단 말이야. 선생님들이 엄청 고충을 겪었지. 어려움이나 불만이랄까. 학교에서 교과교사로 있으면 참 편했을 텐데. 나름대로 교과 교사로서 경력도 있는데 교육청에서 전문상담교사로 오다 보니깐 시다바리냐. 시킬 거는 다 시키고 교육도 다 하고 크게 인센티브가 없다 보니 선생님들께서 이런 부분에서 가장 어려웠던 것 같아요. (중략) 약간의 갈등적인 요소는 있었죠. 기존에 있는 전문상담원분들이죠. 그분들은 다 계약직이고요. 이분들은 한 3,4년 정도 이쪽에서 역할을 하시고 왔는데 우리가 처음 들어갔지 않습니까? 처음 들어가고 하니깐 이분들이 누렸던 기존의 그런 하나의 기득권이랄까 이런 부분에서 충돌이 있었던 것 같아요. 이러한 관계에서 어려움이 있었던 것 같아요. 있었지만은 제가 학교에서 오랫동안 선생님들하고 지냈던 경험들이 있기 때문에 포용하려고 노력 많이 했지만 개선이 안 되었던 부분들도 많았죠(연구참여자 B, 2021. 10. 16.).”

전문상담교사들이 처음으로 배치된 교육청의 환경은 그들의 주요 업무인 상담업무를 하기에 충분한 조건이 아니었다. 그들은 학교에 있는 학생들과 상담을 하기 위해 순회상담교사로서 활동할 수밖에 없는 처지였다. 그들이 겪은 어려움을 사회에 알리기 위해 전문상담교사협회라는 단체를 형성하였다. 그들의 마음을 대변할 수 있는 매체를 형성한 것이다. 전문상담교사 제도의 현황을 알리며 이를 개선하고자 하였다. 그들은 연대를 통해서 그들의 목소리를 표현하고자 하였다.

“초등교육과로 배치되면서 장학사 옆에 어떤 책상 하나 놓고 공익근무요

원하고 같이 근무하거나 아니면 순회상담교사이죠. 학교로 나가서 순회 상담했죠. 교육청에서 골방 같은 것에 책상 하나 놓고 상담하면서... 선생님들이 엄청 불만했어요. 일할 여건도 안 주고 환경도 안 주고 이게 뭐냐. 자연스럽게 이 전문상담교사협의회라는 걸 선생님들과 제 필요로 의해서 만들어진 거예요(연구참여자 B, 2021.10.16.).”

연구참여자 B는 전문상담교사협의회 조직의 필요성을 제기하며 협의회의 회장직을 맡았다. 그는 전문상담교사협의회 회장으로서는 전국의 전문상담교사들 목소리를 듣고자 하였다. 그는 같은 전문상담교사이면서 그들의 의견을 교육부에 대변하는 역할도 하였다. 전문상담교사가 본격적으로 배치되기 시작한 지 오래 되지 않았기에 환경 변화가 필요했고, 그들의 목소리를 높일 수 있는 조직이 필요했다.

그는 전문상담교사를 지원해줄 수 있는 환경이나 여건이 충분히 조성되어 있지 않아서 아쉬웠다. 상담을 지속해서 할 수 있는 공간이 갖추어져 있는 것이 아니라 전문상담순회교사로 발령받는 경우들이 많았다. 전문상담교사협의회는 이러한 전문상담교사 제도를 개선하기 위한 하나의 통로가 되었고, 이 협의회를 통해서 교육부나 교육청과 협의를 하는 등 소통이 이루어졌다.

“회장이니깐 전국에 선생님들의 다양한 목소리, 불만을 많이 들었죠. 조직을 만들어냈는데 조직은 뭐하는 거냐. 교육부나 다른 쪽에서 이런 부분을 개선하기 위해서 대변을 많이 했어요. 협의도 하고 그런 과정을 거쳤어요. 선생님들의 열망을 뒷받침해 줄 수 있는 상담 여건이나 환경은 아주 열악했어. 서울로 그래도 자리가 잡혔어 청소년 상담실이 쪽 있었는데. 다른 뭐 경기 지역이라 죽고 다른 지역들은 상담센터가 거의 없었어요. 그러다 보니까 이 선생님들이 그 당시에는 또 학교로 발령받은 아닌 거고 그 지역 교육청으로 특례교사 전문상담순회 교사로 발령받았었습니다.

다른 지역에는 상담 센터 거의 없어요. 그러다 보니까 이 선생님들이 보면은 이 중등교육과라 안 그러면 초등교육과로 배치가 되면서 장학사 옆에 어떤 책상 하나 보고 공익근무요원하고 같이 근무하거나. 아니면 순회상담교사이죠. 학교로 나가서 순회하면서 상담했죠. 또 혼자 교육청에서 상담 한 번 가봐 그래도 교육청에 보면 아주 뭐 골방 같은데 책상 하나 놓고 상담을 하면서. 선생님들이 엄청 불만이 많았어요. 일할 여건도 안 주고 환경도 안 주고 이게 뭐냐. 그래서 그렇게 하다 보니까 자연스럽게

게 이 전문상담교사협회라는 게 어떤 선생님들 이제 필요에 의해서 만들어진 거예요(연구참여자 B, 2021.10.16.).”

그는 협의회를 통해 전문상담교사의 전문성 함양을 위한 연수를 요청하였다. 교육부와 협조가 원활히 이루어져 그들을 위한 충분한 지원이 이루어졌다. 전문상담교사협회는 교육부 및 교육청에 전문상담교사 제도에 대한 목소리를 내어 개선을 돕는 것뿐만 아니라 전문성 함양의 기회까지 제공하였다.

“(중략) 상담 선생님들이 좀 힘들어하고 어려워서 함께 연수를 하고 싶었죠. 상담 전문성 향상을 위한 연수를 좀 해달라고 해서 교육부 차원에서 연수 공문을 내려서 전국에 있는 전문상담교사들이 ‘C’ 지역 쪽의 연수원에서 연수를 1박2일로 받고 했죠. 교육부에서 지원이 많았어요(연구참여자 B, 2021.10.16.).”

2.4. 은퇴 후 시기

2.4.1. 미국 유학생활동을 통해 학교상담의 변화에 대한 가능성 탐색

연구참여자 B는 한국의 학교상담에서의 변화를 꿈꾸며 미국에서의 학교상담을 배우기 위해 미국으로 유학을 가게 되었다. 비록 전문상담교사로부터 은퇴하였지만, 한국 학교상담의 발전을 위해 돕는 역할을 하고자 노력하였다. 그는 학교 생활지도에서 학교 컨설팅 역할을 중요시하여 미국으로 유학 가 학교 컨설팅을 공부했다. 상담교사 시기에도 경영지도사라는 국가자격증을 취득하여 기업 컨설팅 심사를 할 정도로 컨설팅에서 전문가 수준에 이르렀다.

“은퇴를 하게 된 중요한 계기가 내가 공부를 좀 하고 싶었어요. 공부를 좀 하고 싶고 미국을 가고 싶었어요. (중략) 미국의 학교상담에서 벤치마킹하고 싶은 부분들, 한편으로 욕심이 있는 게 한국 학교상담에서 내가 역할을 할 수 있는 것을 만들어야 되겠다는 생각으로. (중략) 2012년에 생각해보니 내가 미국을 한번 가야 되겠다. 비지팅 스쿨러로 갔죠. (중략) 한국에서 말하면 교환교수라고 할 수 있겠죠. (중략) 경영지도사라는 그쪽으로도 공부했습니다. 경영진의 경영지도사 국가자격증이예요. 민간

기업을 컨설팅 해주는 거죠. (중략) 제가 상담교사로 오게 된 것도 학교 컨설팅이라는 큰 관점으로부터 들어왔기 때문에 학교 컨설팅은 아직 시작 단계 구간인데 민간 컨설팅은 기업의 컨설팅으로 아주 크지 않습니까? 그래서 이쪽으로 공부 좀 해야겠다... 상담교사였지만 기업 컨설팅 가서 심사도 했어요. 2012년에 퇴직해야겠다(연구참여자 B, 2021.11.12.).”

그는 미국에 있으면서도 한국교육개발원을 통해 연구를 진행하였으며 미국의 생활지도 및 상담 상황을 탐색할 수 있는 시간이 되었다고 한다.

“미국에 있으면서 한국교육개발원에서 연구를 두 건 했습니다. 진로 쪽과 관련하여 한국교육개발원에서 원고가 왔더라고. 진로진학 상담교사와 전문상담교사 비교 연구였는데, 미국에서의 상황을 알아야 되겠더라고(연구참여자 B, 2021.11.12.).”

연구참여자 B는 미국의 학교 교육은 현장에 적용되어야 하고 토론을 토대로 이루어진다는 점에서 인간중심 상담이 주요 철학과 관련되어 있음을 제시하였다. 로저스가 주장하는 인간중심 상담에서 사람을 변화시키기 위해서는 상담자가 내담자에 대해 갖는 태도가 중요한데, 이는 공감적 이해를 기반으로 진솔성이 있어야 하며 타인에 대한 무조건적이며 긍정적인 수용을 포함하고 있다. 궁극적으로 타인에 대한 인정에 이르는 길이다.

그는 학생을 가르치는 교수로서, 그들에게 귀감의 모델이 되어야 한다고 하였다. 그러기 위해서는 언행이 일치되어야 하며, 행위에는 진솔함이 기반 되어야 한다고 강조하였다. 또 타인을 존중해야 하고 타인의 감정에 공감적 이해를 하고자 노력해야 한다고 강조하였다. 그는 생각하고 있는 주요 사안을 염두에 두며 노력하였다. 그는 학생을 가르치는 교수로서 하나님으로부터 은총을 받았다고 하였다. 뿐만 아니라 하나님의 은총을 받은 자로서 학생을 향해 믿음, 소망, 사랑의 태도를 갖추어야 함을 강조하였다.

연구참여자 B는 늘 학생에게 귀감이 되고, 학생을 먼저 생각하는 좋은 교수가 되기 위해 노력하였다. 이런 태도는 상담교사, 선생님, 학생, 가정 모든 부분에서 이루어져야 한다고 주장하였다.

“미국에서 가르쳐주는 그런 부분들이 현장에서 이루어졌는데, 현장 적합

성이라고 할까, 참 적용이 되어야 되고 교수학습 방법에 있어 토론을 한다는 것. 학부모와 상담을 할 때 우리가 상담에서 늘 얘기하는 것 중 하나가 인간중심 상담이지 않습니까? 로저스가 사람을 변화시키기 위해 가장 중요한 것은 어떤 지식이나 기술의 전문성보다는 상담자가 내담자에 대한 태도가 중요하단 말이야. 공감적 이해하고 진솔적으로 이야기하고, 무조건적이며 긍정적인 수용과 인정이 필요하지 않습니까. (중략) 교수는 가르치는 사람, 하나의 모델로서 배우는 학생들에게 모델이 되어야 한다는 것. 이 모델로서 역할을 제대로 하려면 언행이 일치되어야 한다는 거죠. 진솔해야 되는 거죠. 상대에 대한 어려움, 상대의 감정에 대한 공감적 이해인 거죠. 무조건적으로 긍정적으로 인정하는 것. 초기 단계에서 비판하지 않는 것, 이런 것을 염두에 두어두고 학생들한테 그런 모습을 보이려고 많이 노력했어요. (중략) 나는 대학에서 강의를 하면서 늘 그런 생각해요. 내가 이 나이에 이렇게 훌륭한 학생들을 대상으로 가르치고 있다는 것은 진짜 하나님께서 나에게 주신 은총이고 하나님의 축복이라고 생각하죠. (중략) 믿음, 소망, 사랑이라는 것은 이 학생의 입장을 존중해주는 것. 소망과 희망은 이 학생의 장래를 의심하지 않고 기대해주는 것. 학생의 내일을 기뻐해주는 것. 믿음은 학생의 인간성을 의심하지 않는 것. (중략) 로저스가 얘기하는 그런 태도는 상담자만 가져야 하는 게 아니라 선생님이 학생에게, 그리고 가정에서 자녀에게 그리고 우리가 친구간의 관계에서 가져야 하는 소중한 덕목이죠(연구참여자 B, 2021.11.12.).”

2.4.2. 학교상담 변화를 위한 유학 및 저서와 연구보고서 집필

연구참여자 B는 미국에서 다양한 학자들과 회의 및 토의에 참여하면서 상담의 여러 측면을 공부하였다. 학교 현장에서 적용할 수 있는 상담 프로그램, 진로교육 등 생활지도의 변화를 기대하였다. 미국에서 배운 지식과 경험을 토대로 한국 생활지도의 변화를 이끌기 위해 노력하였다.

“2학기동안 미국 ‘S’ 대학의 학교상담 쪽에서 무엇을 했냐면. (중략) 리서치 센터에서 미국 전역에서의 학자들과 줌으로 회의를 하고 발표를 하는 거였죠. 토의도 하고 거기서 나보고 참석하라고 하네. 그래서 참석했고. (중략) 내가 상담에서 집단상담, 진로 쪽도 해봤고 상담 윤리와 법이라는 과목도 접했죠. 미국에서 이루어지는 교육들이 참 의미가 있구나. (중략) 참 실습을 강요하는 거 예요. 미국은 어떤 하나의 이론보다 문제

해결에 도움을 줄 수 있는 실용적인 이론을 중심으로 하는 나라이다(연구
참여자 B, 2021.11.12.).”

연구참여자 B는 그가 전문상담교사 및 학교 행정가로서의 경험을 토대로 한국의 전문상담교사제도에 관한 책을 집필하였다. 그의 한국 학교상담에 대한 경험과 관심이 학교상담 제도의 개선하고자 하는 강한 욕구를 나타내고 있다. 그는 그들의 생활지도에 대한 인식변화와 관련된 책을 집필함으로써 많은 사람에게 한국 생활지도의 변화 및 전문상담교사제도 개선의 중요성을 알리고자 하였다.

그 외에도 연구보고서를 통해서 전문상담교사제도 구축의 필요성과 진로교육의 중요성에 대해 강조하고자 하였다. 전문상담교사가 처해있는 환경을 개선하고 진로 상담의 중요성을 강조하며 학생들이 자신의 잠재성을 토대로 성장할 수 있도록 돕고자 하였다.

“이러한 중요성들을 강조하는 한국 전문상담교사제도 관련한 책을 통해서 쓰고 싶죠. 2007년도에 한국의 전문상담교사제도라고 책을 하나 썼습니다. 이 책이 한국의 전문상담교사 제도로서 유일한 책일 거예요. 학교 상담에 대한 책이 있긴 하지만, 제가 제시한 그런 문제들이 지금도 다시 읽어보면은 한번 반성해볼 만한 것이고, 아직까지 해결되지 않은 부분들이죠. 그래서 여력이 된다면 한국의 전문상담교사 제도를 통해서 한국의 학교상담이 나아가야 될 방향이라고 할까. 심층적으로 사례 중심으로 해서 설득력 있게 쓰고 싶죠.(연구참여자 B, 2021.11.12.).”

그는 전문상담교사 양성을 위한 과정에 참여하면서 선배 전문교사로서의 수퍼바이저 및 장학의 역할을 하였다. 뿐만 아니라 그들에게 한국의 전문상담교사제도에 대한 의견과 조언을 구함으로써 그들과의 협력을 통해 새로운 제안을 만들고자 하였다. 이러한 귀중한 자료들을 통해 책으로 제작하여 한국 전문상담교사제도의 새로운 방향을 제시하고자 하였다.

“‘K’대학교 양성과정에서 일정 연수해마다 4년을 했어요. 전문상담교사 2급 정교사 선생님들이 1급되려면 일정 연수를 받아야 되거든요. (중략) 이제 설문지를 만들어서 선생님들께 개선을 위해서 설문을 하는 것이니 협조를 부탁드립니다(연구참여자 B, 2021.11.12.).”

2.4.3. 교수자이자 선배 교사로서의 후배에게 슈퍼바이저의 역할

연구참여자 B는 그의 교직 생활부터 대학에서 교직 과목을 강의해왔다. 그는 특히 예비교사들을 위해 강의를 하였으며, 생활지도 및 상담의 필요성에 대한 강의를 이어왔다. 한국 생활지도의 핵심이 인권 친화적인 차원에서의 생활지도 및 상담이라는 것을 강조함으로써 예비교사들의 학교 현장에서 새로운 가능성을 살필 수 있었다. 그는 그들에게 교수자의 역할에 서 있지만 뿐만 아니라 선배로서의 조언을 줄 수 있는 역할이며, 교수자에게는 마땅히 해야 할 행위이다.

“J’대학, ‘Y’대학에서 1991년서부터 강의했습니다. 지금까지 강의하고 ‘J’대학에서는 주 교직과목을 다 가르쳤어요. 강의를 들으시는 분들은 주로 교사가 되실 분들입니다. 그래서 앞으로 교사가 되었을 때 생활지도, 상담의 중요성 및 필요성, 인식이라 할까요. 학교폭력도 마찬가지이고 이 사례를 중심으로 강의를 하죠. 한국의 교육에서 교과 지도가 있고 생활 지도가 있는데, 생활지도의 핵심은 인권 친화적인 차원에서의 생활지도 및 상담이다. 한 학기 강의를 통해서 학교상담에 대한 인식 변화를 기대하죠. 학생들의 수강 소감을 보니 인식의 변화뿐만 아니라 그에 대한 노력의 가능성들이 보이더라고요(연구참여자 B, 2021.11.12.).”

연구참여자 B는 교수자로서 선배교사로서 예비교사와 인연을 맺으며 소통할 수 있다는 점을 축복으로 느꼈다. 강의를 수강하는 학생들은 예비교사로서 학교 생활지도를 이끌어야 하는 이들이기 때문에 교사관의 중요성에 대해서 늘 강조하였다.

“제가 이제 실질적인 상담사의 역할보다는 교육자적인 하나의 역할에 더 충실히 한다는 거 특히 제가 맡고 있는 수강생들이 선생님 되실 분들에게 선생님은 우리 사회를 변화시키는 데 중요한 역할을 하시는 분이라는 거 내가 너무나 잘 알고 있기 때문에 학생들한테도 그런 얘기를 합니다. 나이가 있음에도 불구하고 여러분들하고 같이 인연을 맺으면서 가르치는 입장에서 전달할 수 있는 것은 진짜 나한테 너무 큰 은총이요 축복이고 또 여러분들이 나한테 하나의 선물이죠. 그런 부분들 속에서 마음을 가지고 또 교사가 학생을 대하는 태도에 대한 중요성, 태도의 중요성을 강조 하죠(연구참여자 B, 2021.11.12.).”

연구참여자 B는 교육대학원에서 진로진학상담교사 양성과정을 운영하며 예비교사 대상으로 강의하였다. 그는 생활지도의 중심이 되는 상담에 대한 중요성을 강조하며, 예비교사들로 하여금 상담에 대한 인식의 변화를 경험할 수 있도록 이끌었다.

“진로나 진학상담교사가 되기를 원하는 분들을 대상으로 양성과정을 했었습니다. 이분들이 교사이시거나 혹은 앞으로 교사가 되실 분들이지 않습니까? 앞으로 교사가 되었을 때 생활지도 상담의 중요성에 대한 인식이라고 할까요. 필요성이라고 할까요. 학교폭력도 마찬가지이고. (중략) 이제 한국의 교육에서 교과 지도가 있고 생활지도가 있는데 생활지도에 대한 하나의 핵심은 인권친화적인 차원에서 생활지도를 해야 하는 거고 이게 상담이다. 그래서 상담이 중요한 부분을 강의를 통해서 이야기했죠. 전체 강의를 통해서 상담에 대한 인식 변화를 일으키는 것이 가장 중요한 것이었습니다(연구참여자 B, 2021.11.12.).”

특히 연구참여자 B는 학생들에게 교사로서의 경험을 토대로 사례 중심으로 강의를 진행하며, 그들이 이를 통해 간접적으로 경험을 배울 수 있도록 도왔다. 생활지도 및 학교폭력 상담과 관련된 경험들이었다. 그는 특히 예비교사들이 한국 교육의 변화를 이끌 수 있는 사람이라는 믿음을 가지고 있었다.

“... 단순하게 이론에 대한 전달로 그치는 것이 아니고 실제 쪽에서 어떤 부분에서는 적용이 되고 어떤 부분에서는 적용이 되지 않는 그런 부분들을 알려주다 보니 학생들에게 이전 제가 상담교사로 역할을 한 여러 직간접적인 경험들을 배우는 거죠. 일반 대학교수님들도 상담 사례들을 많이 가지고 있겠지만 저는 현장에서 상담을 한 사람이니깐 사례들이 다양하게 많아서 강의에서 녹여들고 있죠. 강의랑 직접적으로 관련이 있는 과목들이 생활지도 상담이고 학교폭력상담이니 많은 도움이 되었죠. (중략) 활동을 통해 인식이 변화되면 그 다음엔 노력이지 않습니까. 선생님들이 강의를 토대로 전문화시킬 수 있는 부분들이 많거든요. (중략) 제가 이제 실질적인 상담자의 역할이기보다는 교육자의 역할에 더 충실했죠. 특히 제가 맡고 있는 수강생들이 선생님 되실 분들이기 때문에 선생님은 참 우리 사회를 변화시키는 데 중요한 역할을 하시는 분인 걸 잘 알죠(연구참여자 B, 2021.11.12.).”

그는 학생들에게 선배 교사, 교수자로서 진로 및 교육현장에서의 경험을 공유하고자 하였다. 강의 시간을 통해서 경험들이 충분히 공유되기 어렵고 학생들의 궁금증을 해소하기 한계가 있어 여분의 시간을 통해 학생들을 돕고자 하였다.

“지금 줌으로 수업을 하지 않습니까? 그러면 학생들보고 강의 마치면 줌에서 제일 마지막으로 나가니 줌에서 강의 끝나면 궁금한 사항이 있으면 혹은 진로나 생활상의 어려움 있으면 나름대로 경험을 공유해줄 수 있다. 그러니깐 두들겨라. 난 제일 마지막에 나간다. 너희들 다 나가는 거 본 후에 나갈 테니깐. 그럼 학생들이 다 기다려요. 그들 가운데 시험에 대한 질문도 하고 강의에 대한 질문도 하고(연구참여자 B, 2021.10.16.).”



3. 연구참여자 C: 전인적 성장을 위한 진로 상담의 개척자

연구참여자 C의 연대기 중 주요 사건을 중심으로 주요 내용을 간략하게 정리하면 다음 <표 4-3>와 같다.

<표 4-3> 연구참여자 C의 생애 연대별 상호문화성 형성 과정

구분	주요 내용	상호문화성 영역
어린 시기부터 청소년 시기	-가족으로부터 애정과 인정을 충분히 받았던 어린 시기 -학교 선생님께서로부터 충분한 인정을 경험하며 성장	공감, 연대
대학 시기부터 전문상담교사이전 시기	-대학 시기 정체성 및 진로를 고민하는 과정 -미술교과 교사로서의 전문성에 대한 인정 경험 -교도교사 자격 연수를 통한 인생관에서의 변화 경험	공감, 연대
전문상담교사 시기	-진정한 1호 전문상담교사, 상담교사로서의 포부 -어린 시기의 경험을 토대로 학습상담 전문가로서의 부각 -학부모의 지지 속에서 상담교사로서의 성장	공감, 연대, 협력
은퇴 후 시기	-청소년, 학부모와의 상담을 통한 상담자로서의 성장 -의사와의 협력을 통해 자살 고위험군 청소년을 구제 -열악한 환경임에도 불구하고 학교 밖 청소년에 대한 연민	공감, 연대, 협력

3.1. 어린 시기부터 청소년 시기

3.1.1. 가족으로부터 애정과 인정을 충분히 받았던 어린 시기

연구참여자 C는 늦둥이로 태어나 가족의 사랑을 듬뿍 받으며 성장하였다. 하지만, 아버지께서 알코올 중독에 가까울 정도로 술을 드시다 보니 자연스럽게 어머니께서 홀로 6남매를 보살펴야 하는 상황이었다. 그러다 보니 어머니께서 심리적으로 어려움을 겪으셨다. 경제적으로 어렵고 가정 분위기가 불안정하여 불안감을 경험하기도 했지만, 이웃들과 가족으로부터 충분한 애정과 인정을 받으며 성장하였다. 그는 정서적으로 안정된 상황에서 성장했기에 대인관계에서도 완만

한 관계를 이어갔다.

“옛날 늦둥이 막내라 하면 구박덩이든지 사랑을 듬뿍 받았었어요. 다행히 제가 사랑을 많이 받고 자랐어요. (중략) 달동네인데 집은 남루하고 누추한데 내 기억이 딱 드는 것은 영화의 페이드인처럼 이렇게 불이 확 밝혀지면서 내 어린 시절에 조그만 꼬마가 중간에 낮아서 막 노래를 부르고 있는데 내 주변으로 내가 막동이이니깐 밖에 나와 있던 사람들이 앉아서 막 예쁘다고 박수를 치면서. (중략) 어려웠던 시절이었지만 나는 사랑을 듬뿍 받고 자랐다.(연구참여자 C, 2021. 10. 27.).”

“우리 집 당시에는 어려웠죠. 아버지가 공무원이신데 지금 생각해보면 알코올 중독 문제를 갖고 계셨어요. 그래서 가족을 돌보지 않고 술을 너무 드시고 이러니깐 자연히 이제 6남매를 엄마가 대학가기 전까지 키우려면 목소리라 크고 별나시지 않으셨겠어요. 그래서 집 안 분위기가 다소 험악했을수도 있는데 제가 형제들을 보면 저보다 위 언니는 되게 편애도 당했는데 저는 다행이 막내라는 이유로. (중략) 사랑을 많이 받은 친구들은 일단 인간관계에 두려움이 없잖아요. 그래서 주변 친구 사람들과의 교류에 있어서 별 문제 없었고 경제적으로는 어려웠지만 정서적으로는 유복하게 보냈던 것 같아요(연구참여자 C, 2021. 10. 15.).”

3.1.2. 학교 선생님께서부터의 충분한 인정을 경험하며 성장

연구참여자 C는 학창시절 자신의 능력에 비해서 선생님들로부터 충분한 인정을 받지 못했다고 하였다. 회장 선거를 통해 회장이 될 기회들이 있었지만, 경제적인 이유로 그러지 못한 점이 오래 기억 속에 남았다. 그리고 학창시절 기억에 남을 정도의 존경하는 선생님이 많지 않았을 정도로 학교로부터 경험한 상처가 많았다. 그는 중학교 시절에 수학 선생님의 학생들에게 성추행하는 행위를 목격하여 수학 선생님께서부터 거리를 두게 되었다. 연구참여자 C가 수학 선생님을 ‘성범죄자’라고 표현할 정도로 이 경험은 연구참여자 C에게 충격적인 순간이었다. 이러한 이유로 수학 시간이 싫어지고 수업에 참여하기도 어려웠으며, 결과적으로 수학에 대한 학습 이해도가 점차 떨어졌다.

“제가 학교 다닐 때 좋았던 기억이 없는 건 왜냐하면 내 능력에 비해서

선생님들이 저를 회장을 시켜주거나 이걸 안 하셨던 것 같아요. 그래도 제 기억에도 충분히 회장을 할 수 있었는데 왜 회장 선거할 때 나는 항상 부회장은 여러 번 되지만 회장이 안 될까 생각하니까 이 선생님들이 은근히 그게 있었던 거 같아요. 경제적인 것들 때문에 옛날에는 학부모들이서포트하는 게 중요했거든요. 심지어 학급에 선거를 해서 회장에 딱 당선되고 나면 선생님이 막 좋게 웃으면서 너는 환경 정비를 잘하니깐 회장하지 말고 미화부장을 하라고 이야기 하면서 회장을 안 시켜줬죠. 나이가 한참 들어서 생각이 나더라고요. 당시에 내가 되게 존경한다고 생각했던 이런 선생님들이 지금 와서 생각하니 별로였죠. 그래서 별로 존경하는 선생님들이 많지 않고 유일하게 한 명이 있어요. 그 분이 영향을 많이 끼쳤던 것 같아요. (중략) 공부도 잘했는데 옛날에는 이상한 선생님들이 많았어요. 중학교 때 수학 선생님이 지금 생각하니깐 약간 성범죄자 비슷해서 애들한테 성추행하고 막 이러는 것 때문에 수학 시간이 너무 싫어서 듣지도 않았고 보지도 않았고 제가 수학 학습 장애 수준까지 떨어져서 공부를 안했죠. 너무 싫어서(연구참여자 C, 2021. 10. 27.).”

연구참여자 C의 학창시절에 여러 선생님 중 국어 선생님께서로부터 영향을 가장 많이 받았다고 한다. 연구참여자 C에게 국어 선생님은 학생들을 가장 공평하게 대우하였고 수업에 있어, 그의 인문학적 역량이 다른 선생님들과 비교할 수 없을 정도로 놀라웠다. 그를 인생의 멘토로 여겼으며 연구참여자 C의 상담자로서의 활동에도 많은 영향을 주었다. 연구참여자 C는 국어 선생님의 영향으로 다양한 도구를 활용하여 상담 프로그램을 구성하여 깊이와 재미를 추구하고자 하였다. 그는 특히 인문학적 관점을 기반으로 프로그램을 구성하고자 하였으며, 이는 학생을 위한 전인적 교육을 하기 위한 노력이었다.

“그 국어 선생님께서서는 아이들을 좀 평범하게 누구를 뭐 이렇게 하고 하는 거 없이 굉장히 공평하게, 공평하게 대하셨던 것 같고 무엇보다 중요한 건 굉장히 그분의 역량이 뛰었나요. (중략) 제가 그 분을 존경하는 이유는 매 수업 시간에 정말 너무나 해박한 인문학적 강의가 이어졌어요. (중략) 이 분을 제가 인생의 멘토라고까지 생각하는 이유는 지금 내가 하는 모든 프로그램에 굉장한 깊이와 재미를 추구하는 것도 이분의 영향이 있었고요. 저렇게 교사를 하면 진짜 내가 이렇게 좋아하듯이 애들한테 도움이 되겠다. 이런 생각을 많이 했어요. 교사상으로 이상적이었고 그분의 강의 방식이 너무 좋았죠. 어느 과목에 치우침 없이 정말 전인적 교육을 하려고 했죠. 그 분은 지금 내 상담에도 영향을 미치시고 집단상담에도

영향을 미치고 그래서 내가 상담할 때도 굉장히 다양한 것을 많이 쓰는 이유가 자료도 많이 준비하고. 제가 다양한 도구를 다 쓰는 것도, 그 수업에 대한 준비성도 그렇고(연구참여자 C, 2021. 10. 27.).”

연구참여자 C는 여러 분야에서 손재주가 좋은 편이라 미술 수업에서도 특출한 실력을 보였다. 마침 미술 선생님께서 그의 작품에 대해서 칭찬을 하여 그를 미술부장으로 추천하였다. 그는 자연스럽게 미술을 전문적으로 배울 수 있는 시간을 보냈다. 결과적으로 미술 선생님의 적극적인 격려와 지원으로 자신의 진로를 결정하게 되었다.

“운명적으로 중학교에 들어와서 손 스케치를 하는데 이 선생님이 처음 오셨는데 너 너무 잘 그린다. 나를 데리고 와서 알아보니 공부도 잘한다. 이러니깐 미술부장을 시키는 거 예요. 부장이 미술실 문도 열고 애들 오라고 연락도 하고 보답은 지도자해주니까 자연스럽게 미술을 하게 된 거죠(연구참여자 C, 2021.10.27.).”

그는 중학교 시절을 수학에서의 중요 개념들을 익히지 못한 채 지내보다 보니, 점차 성적에 영향을 미치었다. 부족한 학습에 대해서 보완하기 위해 사교육을 받을 경제적 상황도 아니었다. 결과적으로 대학 입시에도 영향을 미쳤다. 그는 수학을 선택 안 해도 지원할 수 있는 대학을 위주로 찾게 되었으며, 그가 여러 방면에서 손재주가 뛰어나다는 점에서 미술대학을 선택하게 되었다.

미술대학을 지원하게 된 주요 계기는 수학 선생님의 영향이 컸다고 한다. 수학이라는 과목이 입시에서 큰 비중을 차지하지 않은 학교를 위주로 진로를 탐색하였다. 그는 자신이 진정으로 원하는 진로 기반으로 대학 전공을 선택하기보다는 자신이 처해있는 조건을 토대로 선택하였다.

“중학교 때 중요한 개념, 함수 이런 것을 놓치니깐, 고등학교에서 못 따라가잖아요. 그러니깐 다른 성적은 항상 전교 차로 뛰어난데 수학에서 너무 이렇게 떨어지고 또 우리 집 형편에 그렇게 과외를 붙일 형편이 안 되니 자연스럽게 또 여러 방면 손재주도 있고 하니 수학을 안 해도 잘 갈 수 있는 대학을 갈 수밖에 없어서 미술대학을 선택하게 되었죠. 손재주라기보다 이렇게 그리는 거 잘하고 음악도 잘하고 다 잘했지만 결정적으로 중학교 때 그 수학 이상한 선생님 때문에 제가 미술대학을 가게 되었어

요. 그 선생님의 영향이 굉장히 커요(연구참여자 C, 2021. 10. 27.).

3.2. 대학 시기부터 전문상담교사 이전 시기

3.2.1. 대학 시기 정체성 및 진로를 고민하는 과정

연구참여자 C는 국내에 처음으로 미술 교사가 될 기회가 주어지는 'P' 대학교 미술교육과를 지원하였다. 미술교육과를 다니며 본인이 기대했던 인문학적 지식에 대한 배움이라고 보다는 기술 위주의 수업으로 기대와 맞지 않는 과정에서 특별한 흥미를 경험하지 않았다. 학창시절 미술 교사로부터 인정을 받음으로 진로를 선택하게 되었지만, 학과 수업은 본인의 기대와는 맞지 않았다. 그러기에 그는 대학 생활에서 특별히 흥미를 찾기보다는 스스로 책을 읽고 자신의 정체성 및 진로에 대해 고민을 하게 되었다. 스스로 성찰의 경험을 갖게 되었다.

그는 자신이 진로를 설계하는 과정에서 어려움을 겪었던 경험을 토대로 교사로서 특히 학생의 진로 설계에 충분한 도움을 주고자 하였다. 그는 진로 설계 과정에서 진로에 대한 학생 본인의 흥미와 적성을 찾을 수 있는 가이드 역할을 하였다. 그는 본인이 경험했던 어려움을 자신의 제자들이 다시 겪지 않도록 도와주었다. 교사로서 혹은 인생의 선배로서 자문의 역할을 행하는 것이다.

“그 당시에 'P'대학교에 미술 교육이라는 게 없었어요. 우리나라 처음으로 부산대학교에 미술 교사가 되는 사범대학 미술교육과가 생겼더라고. 대학교는 너무 재미없었어요. (중략) 그래서 대학 4년 동안은 좀 많이 해했어요. 그리고 미술선생님이 되고 나서도 뭔가 지식을 전할 수 없고, 미술이 약간 기술적인 면을 많이 전달하니깐 그런 거에 대한 갈급함이 있었나 봐요. 대학교 때 별로 재미가 없으니깐 동아리 활동도 그렇게 썩 재미있지가 않았고 대학 생활을 그렇게 알차게는 안 했던 것 같아요. 그냥 나 혼자 책 보고 어떻게 살까 고민하고 좀 그러면서 보내고. 그래서 제가 애들 진로 할 때 흥미와 적성을 되게 많이 따지는 거거든요(연구참여자 C, 2021.10.27.).”

3.2.2. 미술교과 교사로서의 전문성에 대한 인정 경험

연구참여자 C는 미술교사로서 학교장 및 동료 선생님으로부터의 충분한 지지를 경험했다. 당시 학교 내 많은 과목 중에 미술 선생님의 강의가 가장 인기를 정도로 학생들로부터도 충분한 인정을 받았다. 학교 내에서 미술 교과로서의 주목을 받는 경우가 흔치 않았다. 그는 학생에게 우상으로 볼 정도로 충분한 연대가 형성된 것뿐만 아니라 교사로서의 존중을 받았다. 수학, 영어 과목보다 미술 과목에 대한 더욱 주목받는 경험을 하였다.

“한 20년 뒤에 그 학교에서 홈카밍 데이를 한다고 그 때 학생 교사를 불렀는데 우리 교장선생님이 저한테 얘기하는 게 미술 선생님이 너무 신기하다는 거예요. 왜 내가 학교 다닐 때도 애들이 제일 좋은 강의가 뭐냐 자기가 이렇게 설문조사 하느라 뽑으면 미술 선생님의 인상파 강의 미술사 강의 이게 넘버 원 안에 들어왔고 많아요. (중략) 아이들과의 만남은 괜찮았죠. 아까 얘기했지 않습니까. 다른 아이들은 나를 그냥 우상처럼 봤다. 너무 좋아해서 교장 선생님이 공부 잘하는 애는 수학 영어 교사할 줄 알았는데 잔부 미술교사를 좋아했다고 하면서(연구참여자 C, 2021.10.27.).”

연구참여자 C는 학교 현장에서 동료 교사와의 활발한 상호작용을 통해 협력 관계를 이루었다. 그의 업무 역량을 통해 동료 교사의 업무에도 도움을 주며 관계를 형성하였다. 그는 여러 방면에서 능력이 있다고 하여 동료교사로부터 컴퓨터라고 불릴 정도로 인정을 받았다. 학교장과의 관계에서도 좋은 관계를 유지하였다.

“상호작용도 굉장히 중요한 부분인데 미술교사이거나 아니면 그때 선생님 전반적인 교사 시절에 봤을 때 동료 교사 분들과의 상호작용은 어떻게 인간관계는 제가 좀 어려움이 없었어요. 요즘처럼 컴퓨터가 있을 때가 아니고 그때는 저에게 컴퓨터라고 하셨어요. 능력 있다고 제 별명이 컴퓨터였어요. (중략) 물론 학교장과의 관계도 좋았어요(연구참여자 C, 2021.10.27.).”

3.2.3. 교도교사 자격 연수를 통한 인생관에서의 변화 경험

연구참여자 C는 미술교사로 재직하면서 동료 교사들의 추천을 통해 비교적 어린 나이에 상담부장을 맡게 되었다. 이러한 계기로 교도 교사 자격증도 획득하였다. 상담교사를 희망했던 다른 선생님이 계셨지만, 전교조에서 활동하고 있었던 선생님 집단으로부터 지지를 받아 상담부장으로 임명되었다.

“미술에서 미술치료를 하다가 29살에 당시 부산에서 교사를 했고 (중략) 나이든 선생님들 끈대라고 싫어해서 내가 29살에 거기를 갔더니 나를 상담부장으로 추천하더라고요. 그래서 그 옛날에 교도 교사 자격증도 났습니다. (중략) 그래서 젊은 선생님들 사이에서 부장이 한두 명이 있었고 이제 번두리 와서 상담교사할 거라고 온 선생님이 있었는데 이 젊은 전교조(전국교직원노동조합) 팀들이 우리 의견을 반영해서 부장 교사를 상담교사로 해라. 그래서 자기들끼리 나를 임명한 거야. 그 교도교사죠(연구참여자 C, 2021.10.15.).”

그는 교도교사 자격을 위한 연수를 받으며 인생관의 변화를 경험했다. 당시 공부를 하게 되면 지식적인 학습에 그칠 것이라 예상했지만, 상담 관련 연수를 통해 사람의 마음에 대해 배우면서 상담에 관심을 갖게 되었다. 그가 기존 인문학으로부터 배운 지식과는 또 다른 분야로서 흥미를 느꼈다. 지식의 흥미와 더불어 실제로 상담을 해보고 싶은 마음이 생길 정도였다.

“...교도교사 연수를 받으면서 저의 인생관이 많이 바뀌었어요. 저는 그냥 뭐 공부만 하고 이런 줄만 알았는데 집단상담 우리 인간의 마음에 대해서 다루고 다양한 과목들이 있잖아요. 굉장히 재미있는 이런 항목도 있네. 그러면서 상담을 해도 참 재밌겠다는 생각이 들었죠. 그리고 내가 그림 그리는 거 싫어하는데 이거는 프로이드도 나오고 융도 나오고 너무너무 내 적성에 맞는 거예요. 내가 알던 인문학적 지식하고는 또 다른 분야잖아요. 막 빠져들었죠(연구참여자 C 2021.10.27.).”

3.3. 전문상담교사 시기

3.3.1. 진정한 1호 전문상담교사, 상담교사로서의 포부

연구참여자 C가 교도 교사 자격증을 획득한 시점에서 전문상담교사 자격을 제공하는 대학원이 개설되었다. 1997년도에 초·중등 교육법이 새롭게 개정되면서 교도교사의 명칭이 전문상담교사로 변경되었다. 학교생활 지도의 개념이 변화함에 따라 교도교사 관련 정책 혹은 제도가 사라졌다. 그러면서 그는 기존에 소지하고 있는 교도교사 자격이 전문상담교사의 자격으로 전환됨에 따라서 1세대 전문상담교사 중 한국의 1호 전문상담교사가 되었다. 그는 심층면접 속에서 자신을 ‘대한민국 1호 전문상담교사’라고 수차례 부르면서 1호로서 자부심을 느끼고 있다.

“1997년에 교도 교사 자격증 땀거든요. 제가 딱 따고 나서 그 다음에 그게 없어지고 그다음부터 무엇이 생겼느냐하면, 각 대학에 상담전문교사 자격을 주는 대학원과는 생겼어요. 그러니까 교도교사 그런 정책이나 제도가 중간에 사라졌어요. 그러니까 이제 저는 그걸 딱 유일한 교사니까, 제가 1호 전문상담교사라고(연구참여자 C, 2021.10.27.).”

연구참여자 C는 미술교사와 상담교사로서의 경험을 비교함으로써 교사의 삶을 성찰하였다. 미술교사 시절에서는 미술이라는 과목에서의 전문성을 교사였다면, 그는 상담교사로 전직하면서 ‘아이들의 마음을 다루는 교사’가 되었다. 상담교사로 전직하면서 교사관의 변화를 경험하였다. 전직하였다는 개념을 넘어 교사로서 다시 탄생하게 된 순간이다.

“미술 교사는 그냥 미술 전문이었는데 이제 상담교사가 되면서 아이들의 마음을 다루는 교사(연구참여자 C, 2021.10.27.).”

연구참여자 C는 전문상담교사로 전직을 결정하게 된 당시 승진할 기회를 가졌을 정도로 경력이 많았으며 연륜이 높은 교사였다. 특히 미술교사로서 3대 적선(積善)이라고 불릴 정도로 편안하고 안정된 위치에 있었다. 하지만 그는 은퇴

후의 삶을 생각하며 자기 삶의 방향을 다시 살펴보았다. 은퇴 후에도 연금으로 해외여행을 가는 등 유흥을 즐기기보다는 자신의 능력을 사용하며 성장할 수 있는 삶을 지내기를 희망했다. 그는 자신의 교사관과 삶에서의 방향을 성찰하여 인간을 돕는 학문으로써 상담교사가 되기로 결정하였다. 은퇴하더라도 자신이 할 수 있는 능력을 사용하여 그가 성립한 삶에서의 목표를 달성하고자 노력하였다.

“상담 전문 교사인데 전직에서 상담 전문 교사를 한다고 할 때 일단 학교 선생님들은 한 번 선생님 되면 저 끝까지 재미없게 가는데 대단히 용기 있다. 그리고 일단 앞서간다. 왜냐하면 제때 제가 연구부장을 연구 기획 연구부 나이가 드신 분이 부장이고 기획을 몇 년 하면서 일을 많이 했기 때문에 우리 교장선생님이 저를 잘 보았고 교감 연수 추천해 준다고 그랬거든요. 교감 연수 할 수 있는데 그러면 교감으로 가잖아. 그걸 포기하고 내가 전직에서 미술 교사로 나오니까 세상에 3대 적선을 할 수 있는 미술 선생님도 때려치더니 남이 못해서 환장하는 교감 연수도 때려치우더니 미쳤냐 하는 그룹과 저걸 그만두고 갈 때는 대단한 도전이다. (중략) 상담이라든지 인간을 도우는 학문은 앞으로도 많이 할 수 있는데, 100세 시대가 되는데 교사로 교감으로 끝나면 60년 정년이 끝이잖아요. (중략) 요즘엔 오래 사는데 60이면 청춘인데, 이제 전문성이 딱 궤도에 오를 때인데 그걸 그만두고 내 주변 사람들이 전부 하는 말이 교사는 임금이 많으니깐 연금 갖고 해외여행 가야지 놀아야지 이렇게 이야기하더라고요. 너무 이상한 거예요. 세상에 어느 나라 국민이 우리나라는 일을 너무 많이 해서 그런지, 연금 받아가지고 해외여행 다니면서 노는 게 삶의 목표가 될 수 있을까. 그거는 삶의 목표가 아닌 것 같은데, 내가 할 수 있는 능력까지 내 능력을 사용해서 뭔가를 해야지 놀러 다니는 삶을 목표로 하는 것은 아닌 것 같다. 나는 70~80세까지 내 전문성을 갖고 하겠다. 생각하고 이제 전직을 한 거죠. 좋은 걸 포기하고 이걸 선택한 거죠(연구참여자 C, 2021.10.27.).”

그는 자신이 성립한 삶의 방향을 토대로 전문상담교사로 전직하게 되었다. 전직한 전문상담교사를 두 그룹으로 나누자면 자신의 비전을 토대로 상담교사로 전직한 경우, 후자는 기존의 상담교사 자격증이 있는 사람들이었다. 현재까지 활발히 활동하고 있는 그룹은 전자로 여겨질 수 있다. 상담교사는 사람의 마음을 다루는 직업인만큼 삶에서의 비전이 뚜렷이 형성되지 않았다면 타인과의 상

호작용에서 어려움을 겪게 된다. 상담 과정에서는 타자에 대한 진실성이 중요시 되는 만큼 성찰이 필요하다.

“후회는 거의 없어요. 전문상담교사들을 보면 두 그룹이에요. 저처럼 앞을 내다보고 활동하는 그룹 외 또 하나는 선생님 하다 그만두고 교도교사 아니 상담교사 자격증 있는 사람들. 그게 있는데 갑자기 나라에서 시험 치라 하니깐 장롱면허이지만 한번 쳐보자해서 오신 분들도 있었고, 근데 그런 분들은 매년 못하시다가 다 그만두셨어요. 자기 비전에 의해서 이거는 필요하고 앞으로 상담이 많이 필요할거라고 생각하셔서 준비하셨던 분은 지금까지도 활동하시는 분들 인거죠(연구참여자 C, 2021.10.27.).”

연구참여자 C는 상담 프로그램 중 특히 집단상담 프로그램에 대한 애정을 갖고 있었다. 그는 학위에 대한 열망보다는 집단상담 프로그램의 운영 자체에 더 많은 관심을 가졌다. 연수를 통해 상담교사로서 어떻게 전문성 함양할지에 대해 고민하며 이에 대한 갈급함이 드러났다. 그는 상담을 전통으로 배워온 사람이 아니었기에 전문성 함양에 대해 갈급함을 강하게 느끼고 있었다.

“전 필드에서 뛰고 프로그램 너무 좋아하거든요. 그래서 집단 프로그램 하면 정말 대한민국에서 저처럼 하는 사람 없을 거예요(연구참여자 C 2021. 10. 15.).”

“열정이라고 할 수 있죠. 전문성에 대해서 좀 갈급했죠. 그리고 저는 상담을 전공하지도 않았잖아요. 교육대학원에서 상담심리를 했을 뿐이니깐 내가 더 다양한 걸 알고 더 잘해야 된다는 이런 생각이 좀 있었어요(연구참여자 C, 2021.10.27.).”

그는 상담에 대한 전문성 함양을 위한 노력뿐만 아니라 위 센터 실무운영에 대한 조언을 주는 자문의 역할을 하였다. 한국 학교상담의 운영 및 교육행정의 변화를 위한 역할을 하였다.

“... 저는 전부 컨설팅 다 하고 다녔잖아요. 위 센터 ‘J’시부터 에서부터 다른 지역 위 센터들 막 오픈하면 이렇게 운영해라 저렇게 운영하는데 관여했잖아요. 실무적인 부분(연구참여자 C, 2021.10.27.).”

그는 전문상담교사를 위한 제공되는 연수를 통해서 다양한 경험을 할 수 있음에 기뻐하였다. 상담자로서 다양한 기술, 프로그램 등과 관련된 지식 및 경험을 배우고자 노력했지만, 비용의 문제로 한계가 있었다. 하지만 교육부에서 제공한 전문상담교사를 위한 연수는 전문성 함양을 위한 욕구를 채울 수 있는 계기가 되었다.

“(전문상담교사연수) 통해서 돈 들어서 배울 필요도 없고 너무 좋죠. 다양한 걸 경험시켜주니까(연구참여자 C, 2021.10.27.).”

그는 상담에서의 미술치료, 음악치료, 무용치료 등 다양한 치료 분야를 개척하고자 하였다. 교도교사자격 양성과정에서 접했던 미술치료를 본인의 전공인 미술의 경험을 바탕으로 전문화하고자 하였다. 그는 미술치료가 학생들의 주호소를 쉽게 개방할 수 있도록 돕는다는 점에서 이점을 가지고 있어 이를 활용하고자 노력하였다. 그는 이를 통해 학생들이 상담에 접근하고자 할 때 경험하는 장벽을 제거하고자 하였다. 많은 학생이 미술치료 프로그램을 통해 상담에 참여할 수 있도록 돕고자 하였다.

“미술생이니까 상담을 하면서 미술치료 분야가 있구나. 그걸 교도교사 자격할 때 미술치료 음악치료 다 배우니까 그리고 재미가 있어서 내가 미술치료는 따로 돈 내고 또 배우고 막 이렇게 음악치료도 배우러 다니고 무용치료 이런 거 다니잖아요. 그러다 보니 미술을 해서 미술치료를 하니깐 애들 마음 열기가 더 편하죠. 접근하기가 그래서 아이들 보면 그때 당시에는 미술치료로 막 접근해서 애들도 상담에 많이 오게 하고 이제 그렇게 했죠(연구참여자 C, 2021.10.27.).”

그는 미술치료에 대한 심층적 이해를 위해 독학을 하였다. 당시 한국에서는 미술치료에 대한 개념이 보편화되지 않은 시점이라, 미술치료에 대해 더 많은 지식을 얻기 위한 수고가 필연적이었다. 그는 상담자로서 학생에게 더 나은 미술치료 프로그램을 제공하기 위해 미술치료를 활용한 검사에서의 구체적인 해석법을 배우는 등 노력하였다.

“그때 당시에 미술치료 개념이 이제 처음 생겨서 미술 그리는 거 예술적

인 그것은 아는데 미술치료 개념이 익숙하지 않을 때예요. 그래서 그때 당시에 알아주는 사람이 'D'대 교수 이런 사람들이고, 그런데 그분은 표현예술치료잖아요. 그냥 그림 그리고 니가 기분 좋으면 그만인 거 그건 좀 아닌 것 같더라고요. 그래서 이제 알아보니까 미술치료 연구소 오픈한대. 이제 개인적으로 가보니까 그림을 보고 HTP 검사를 보고 애가 우울감이 있구나. 그 다음에 자기 내면을 그리는데 별이 나오고 그 사다리가 있더라. 상실감이 있구나. 이런 병리적인 부분에 대해선 내가 따로 공부했죠(연구참여자 C, 2021.10.27.).”

그는 미술치료뿐만 아니라 이야기 치료기법에 관심이 많았다. 관련 협회에 가입하여 활동할 만큼 이야기 치료기법에 대해 학습의 열망이 컸다. 그는 상담자로서 내러티브를 활용한 이야기 치료기법, 영화치료기법에 가장 많은 관심을 보였고 이를 활용하여 가장 오래 활동하였다. 그는 내담자의 자기만의 이야기를 통해 그들의 인식이 변화하여 전인적으로 성장할 수 있도록 돕고자 하였다. 그는 내담자의 치유를 위해 여러 치료기법에 관한 연구를 끊이지 않았다. 나아가 영화라는 매체를 이용해 내러티브 기법 기반의 상담 프로그램을 개발하였다. 그는 프로그램을 통해 내담자가 영화의 주인공이 되어 그들의 삶에 대해 성찰해볼 기회를 제공하고자 하였다. 특히 그의 인문학적 역량들이 프로그램 개발 과정에 영향을 미쳐 자신의 삶이 프로그램에 반영되었다. 이미 전문상담교사로서 상담을 진행하고 있는 상황이었지만, 전문성을 함양하기 위해서 개인적으로도 꾸준히 공부의 끈을 놓지 않았다.

“협회 같은 데 많이 가입했는데요. 제가 제일 오래 활동하고 지금도 좋아하는 거는 이야기치료학회, 되게 좋더라고요. 이게 이야기 접근인 거잖아요. 인간은 누가 누구냐 자기 이야기대로 살아가고 자기만의 이야기가 있잖아요. 내러티브가 그리고 애들 자체가 자기 이야기가 잘못된 부분을 우리가 들어가서 인식을 바꾸고 건강하게 바꾸는 거잖아요(연구참여자 C, 2021.10.27.).”

“...미술치료에서 더 나가서 애들이 비디오치료, 영화치료를 할 수 있도록 했죠. 영화치료를 심리적으로 접근해서 잘 하는 사람이 별로 없더라고요. (중략) 영화를 심리학과 접목시켜 피피티도 만들고 이렇게 쪽 모았죠. 근데 영화치유도 내러티브 테라피의 일종이거든요. 영화 자체가 이야기가 있잖아요. 그 영화를 보고 영화라면 어떻게 만들겠니. 니가 주인공

이러면 어떻게 할 건지 그런 부분들은 다 다르네요. (중략) 다양한 인문학적 관점들이 있으니깐 영화 치료하면서 영화 한 편만 하는 게 아니라 거기에 들어있는 모든 것에 나의 삶이 이제 녹아드는 거죠(연구참여자 C, 2021.10.27.).”

연구참여자 C는 전문상담교사로 전직하면서 만족을 하며 행복감을 경험하였다. 특히 그가 어린 시기에 경험했던 가정에서의 불안정성을 상담 공부를 통해 해소하는 경험을 하였다. 어린 시기에 경험했던 심리적 궁핍에 대한 치유를 받았다. 특히 학교에서 경험했던 상처들은 성인이 되었을 때까지 용서되지 않을 정도로 깊숙이 남아 있었다. 그는 상담을 공부하면서 과거 기억들이 이해되어 공감을 경험하였다. ‘그 선생님 죽어야 돼!’라고 표현할 정도로 학교에서 경험한 강한 증오감이 해소되었다. 게다가 상담으로부터의 지식과 경험은 자녀 양육에 도움을 주어 성장 과정에서의 자녀에 대한 이해에 도움이 되었다. 이는 자녀 양육에서 겪을 수 있는 시행착오를 예방할 수 있었다.

“내 인생이 되게 풍요로워졌죠. 상담을 하면서. 예를 들면 제가 얘기했잖아요. 저는 살면서 학부모의 **빚**이 중요한 시대에서 내가 살아왔기 때문에 그런 상처를 받고 ‘그 선생님 죽어야 돼!’라고 생각할 정도였을 수도 있는데 이제 내가 그걸 이해하는 쪽으로 갔죠. 그 사람도 그럴 수밖에 없었겠다. 그런 입장이 되는 공감을 경험했죠. (중략) 상담을 하고자 하는 사람한테 제일 도움 되는 거는 가족과의 관계인 것 같아요. 이미 선생님도 그걸 느꼈을 거고 상담을 하기 전과 후의 사고방식 자체가 다르잖아요. 제일 먼저 가족에게 적용이 되잖아요. 그런 면에서 도움이 되죠(연구참여자 C, 2021.11.03.).”

“상담교사가 되니 행복이 시작이었어요. 내 적성에 너무 잘 맞고 그래서 별로 어려움이 없었어요. 무엇보다 어렸을 때 내가 역기능적인 가정에서 자랐잖아요. 이 문제를 내가 고민하다가 상담을 하면서 그 문제들을 해결했고 내가 나 자신을 생각해볼 때 내가 상담을 안 했더라면 우리 애들을 키울 때 많은 시행착오를 했을 것인데 굉장히 자녀들과의 관계에서도 많이 도움을 받았고 그래서 특히 우리 큰딸이 내가 상담을 안 했으면 어땠을까요. (중략) 우리 딸을 이해하는데 굉장히 도움이 되었죠(연구참여자 C 2021.10.27.).”

연구참여자 C는 상담자로서의 전문성에 따라 인정을 받게 되면서 학창시절 자신의 능력을 충분히 인정 못 받았던 사회·심리적 결핍을 채웠다. 학창시절 경험한 선생님에 대한 인식이 교사로서 교육청 등에서 인정받았던 경험을 통해 결핍이 해소되며 치유되었다.

“(학창시절에)그러니까 내가 회장 선거에서 회장에 당선되면 너는 네 아버지가 해야 된다 하고 뺏어가고 이 얼마나 치사해요. 맞아요. 지금 생각하면 그때는 어리니까 왜 이러지 이랬는데 이제 생각하니까 정말 이거 선생들 찌질한 거야 판을 열고 이러는 것들을 그래서 내가 나중에 해서야 그래서 그랬구나. 했지만 근데 그런 것들을 교육청에 와서는 다 보상을 받았고. (중략) 어린 시절에 궁핍하고 부족했던 부분이 이제 상담교사하고 중년 이후 상담으로 인해서 치유를 받은 것 같아요. 나는 부모로부터의 결핍은 없는데 사회적으로 약간의 결핍이 있었죠. 역시 그 학교의 생활에서 그런 것들이 좀 많이 채워졌죠(연구참여자 C, 2021.11.03.).”

상담을 공부했던 경험은 삶에서 무의식적으로 반복되는 실수들을 예방하며 자신의 삶을 개선할 기회를 제공했다. 이는 대인관계에도 영향을 미쳐 관계에서의 폭넓은 이해를 증가시켰다.

“살아가는 데 이게 아는 거 하고 모르는 거 하고는 다르죠. 알고 있으면 실수를 했더라도 아 이건 아니었구나 하고 다음에 이게 개선이 되는데 모르면 계속 내 패턴을 반복하잖아요(연구참여자 C 2021.10.27.).”

“폭도 넓어지고 대화하는 방식도 다르고 사람 관계 맺는 방식도 다르고 대화하는 방법도 다르고 각자마다 다 다르게 대응을 하잖아요. 그전에는 그냥 내 식으로 똑같이 대응했을 거 아니야. 그니까 그러니까 대인관계의 폭이 굉장히 넓어지고 깊어지고 그랬던 거는 확실히 도움이 되죠(연구참여자 C, 2021.11.03.).”

3.3.2. 어린 시기의 경험을 토대로 학습상담 전문가로서의 부각

연구참여자 C는 학습으로부터 어려움을 경험하는 학생의 상황을 보며 이들에게 어떻게 도움을 줄지 고민하였다. 그는 상담교사로서 다른 선생님들과 같이 그를 다그치는 것이 아닌 그들의 뇌를 이해하고자 노력하였다. 그는 전문적으로

학습 상담을 진행하기 위해 주말마다 시간을 내어 부산에서 서울에 소재한 'I' 대학교까지 와서 학습심리를 공부하였다.

“아이가 다문화인데. (중략) 아이가 너무 이쁜 아인데 공부를 너무 못하고 어릴 때 베트남에서 살다 온 애니깐. 애를 어떻게 도울까 하다 보니 일단 애들을 공부시키는 게 중요하다. 선생님들처럼 다그치는 건 아니고 어떻게 도움이 될까 생각하다가 뇌를 이해해야겠구나 생각이 들었죠. 그래서 부산에서 교사생활 하면서 서울에 학습심리가 있는 데가 유일하게 'I'대학에 개설이 되어있더라고요. 'I'대학 주말마다 비행기 타고 다니면서 대학원을 졸업했어요(연구참여자 C, 2021.10.27.).”

연구참여자 C는 대인관계에서의 경험, 상담에서의 경험 등을 통해 학습상담이 상담의 핵심이라고 여겼다. 그는 학습상담을 통해 시·지각 주의력이 떨어지는 학생, 청각 주의력이 떨어지는 학생 등의 학생의 개인 특성을 살펴보고 이해할 기회를 얻었다. 학생 개개인과의 상담 경험을 통해 다른 학생의 어려움도 이해함으로써 그들을 위한 학습상담 프로그램을 구성할 수 있었다. 그는 최대한 많은 학생이 학습에서의 어려움에서 벗어날 수 있도록 노력하였다. 그는 학생 개인이 가지고 있는 강점을 기능할 수 있도록 도와주는 역할을 하였다. 연구참여자 C는 학습 상담을 통해 그들이 사회에 진출하여 맺는 대인관계, 진로의 과정에서 길잡이의 역할을 하였다. 그에게 학습 상담은 학습의 능력을 향상시키는 목적 외에도 심리적으로 편안해질 수 있도록 도움을 주며 궁극적으로 집중력을 향상시킬 수 있도록 도움을 주는 것이다.

“심리가 편안해져야 집중력이 또 올라가고 아시잖아요. 자기네들 기능을 제대로 잘하는 거잖아 그래서 저는 상담의 최고봉은 학습상담이라고 생각을 해요(연구참여자 C, 2021.11.03.).”

“아이를 이해하면 다른 친구들도 이해하니깐. 그래서 제일 주 전공은 학습상담이에요. 애들이 시·지각 주의력 떨어지는 애, 청각 주의력 떨어지는 애, 그다음에 뇌에서 이렇게 추리력 떨어지고, 뇌 공간학습 잘 안되고, 이런 친구들 돕는 프로그램들이 많았죠. (중략) 우리가 심리 상담이나 우리 대인관계 사회생활이나 모든 게 학습이잖아요. 이 생활에 학습 원리 설명해주는 거지. 그 대학원에서 그걸 전공한다고 해서 학습을 이렇게 하면서 잘된다는 점을 알려주는 거죠. 과정이라든지 그런 거 주로 그

런 거죠. 그럼 이제 그걸 보면서 인지 과정이 이럴 때는 이걸 도와주면 되겠구나 하는 거. 제가 캐치하는 거죠(연구참여자 C, 2021.10.27.).”

그는 학생들이 본인이 원하는 진로를 설계할 수 있도록 그들을 위한 경제적 지원을 약속하였다. 그가 어린 시기의 경험을 비롯하여 그들이 자신의 역량을 펼칠 수 있도록 환경을 조성하고자 하였다. 교사로서 그들의 성장을 위해 경제적 지원까지 무릅쓰고 도움을 주겠다는 그의 의지가 돋보였다.

“그래서 그 아이들이 승무원 하겠다고 하고, 공무원 하겠다고 하고, 애들이 대부분 공부를 잘하니깐 의과대학 가겠다고 하는 아이들이 많았어요. 지금 이미 있고 올해 이제 몇 명 발표 날 거고 의과대학을 꽤 많이 갈 거 같아요. 그래서 내가 돈을 많이 벌어야 돼요. 내가 그 아이들 지원해준다고 다 약속 적었기 때문에(연구참여자 C, 2021.10.27.).”

3.3.3. 학부모의 지지 속에서 상담교사로서의 성장

연구참여자 C는 학부모 상담을 하며 학부모로부터의 많은 지지를 받았다. 그는 학부모로부터의 많은 지지를 통해 상담자로서의 좋은 기운을 받을 수 있었다. 부모 교육 및 가족 상담은 학생 개인을 위해 주변 가족들과 소통하는 창구였다. 그는 학생의 어려움을 해소하기 위해 가족 및 학부모 상담에 집중하였다. 그들은 학생과 가장 밀접한 공간에 있으며 가장 많은 시간을 보내는 자들이다. 그러기에 학생과의 개인상담과 함께 학부모 상담은 필연적으로 이루어져야함을 강조하였다. 뿐만 아니라 그들은 학생에게 지속적인 지지와 격려를 해줄 수 있는 자이기도 하다.

그는 학부모와의 여러 상담을 진행해왔다. 상담을 참여했던 학부모들은 그와의 상담을 통해 치유를 경험하였기에, 충분한 지지를 통해 자녀의 성장을 도모하였다. 그는 학부모들의 지지 덕분에 상담에 대한 자신감을 갖게 되었다. 학부모와 연대 형성은 학생과의 상담에 큰 영향을 미친다. 학부모는 상담을 통해 그와 협력관계를 이루어 자녀의 심리적 어려움을 해소할 수 있도록 도움을 주었다.

“부모 교육, 가족 상담 딱 떨어져 있는 게 아니잖아요. 애의 능력을 최

대한 올리기 위해서 주변 가족들과 그를 위해서 소통하는 거죠. 이게 잘 된다면 아이의 최대한 능력을 나타내서 학습을 하더라고요. (중략) 저는 청소년 학습상담, 청소년 상담 외에 그것을 위해서 가족상담 필드도 굉장히 좋아해요(연구참여자 C, 2021.11.03.).”

“오시는 어머니 중에 요즘 봤던 분은 TV에 나오는 치료사보다 선생님 상담이 훨씬 낫다고 하시는 거예요. 다른 어머니들도 입을 모으셨죠. 이렇게 하셔서 얼마나 놀랐겠어요. (중략) 어머니들이 또 나의 기를 올려주시는구나(연구참여자 C, 2021.10.27.).”



3.4. 은퇴 후 시기

3.4.1. 청소년, 학부모와의 상담을 통한 상담자로서의 성장

연구참여자 C는 은퇴 후 개인 사무실을 운영하면서 전문상담교사로 재직 당시와 비교했을 때, 상담에 대한 경험이 누적되어 깊이가 생겼음을 느꼈다. 그는 학부모와의 상담 및 부모교육을 지속하며 학부모의 상담에 관한 관심이 늘어감에 따라 끈끈한 관계를 이어갔다. 학부모들은 연구참여자 C의 제자가 되고 싶다고 표현할 정도로 강한 연대를 경험하였다.

“성장은 일단 내가 개인 사무실을 하면서 상담에 대한 깊이가 깊어졌어요. 학교에 있을 때보다 훨씬 더 깊어졌어요. 우리 부모 교육하는 대표 어머니들이 내 제자 되겠다고 그러는 분들이 있거든요. 선생님 연세 있으셔서 어차피 오래 못 하실 건데 선생님의 가진 노하우가 너무 아까워서 자기가 제자 되겠다. 이런 분들이 많거든요(연구참여자 C, 2021.11.03.).”

3.4.2. 의사와의 협력을 통해 자살 고위험군 청소년을 구제

연구참여자 C는 상담교사로서 협력 관계를 가지고 있었던 의사로부터 자살 고위험 군에 속한 청소년을 구제하기 위해 요청을 받았다. 당시 청소년의 자살은 심각한 사회 문제로 대두되고 있었다. 이러한 계기로 그는 교직에서 명예퇴직하게 되었다. 자살 고위험 군에 놓여 있는 청소년을 돕기 위한 마음으로 하나로 퇴직 결정이 지체 없이 이루어졌다.

“오라는 데가 있어서 55세에 명예퇴했죠. ‘S’시 교육청에서 의사 선생님이 이제 자살 고위험군들. 정서행동특성검사 하면 자살 고위험 군이 나오거든요. 그 고위험군 애들 찾아가서 구제해주는 거 하자고 나한테 콜 요청을 하셨더라고요. 나와 같이 사업을 많이 하시는 의사 선생님이고 제가 얘기했잖아요. 친구한테 그 얘기를 듣는 순간 지체 없이 사표를 던지고 그 길로 갔잖아요(연구참여자 C, 2021.11.03.).”

그는 상담교사로서 오랜 경력을 가지고 있으며 이에 대한 높은 보상을 받고

있음에도 불구하고 이를 은퇴하고 상담자로서 새로운 삶을 시작하였다. 비록 교사 시기와 비교했을 때 충분한 경제적 보상을 받지 못하지만, 고위험 군에 속해 있는 청소년들 지원을 위해 힘썼다.

“자살이 너무 많이 나왔어요. 그래서 우리 애들 정서행동특성검사 고위험 군들을 어떻게 교육청 차원에서 지원해야겠다. 그런 각을 하던 중 저한테 그 중임을 같이 하자고해서 바로 승낙하니깐. 그때 당시 내가 최고 봉이었어요. 말하자면 사장하다가 그만두고 파출부로 일하러 들어가는 거죠. 왜냐하면 최고 월급 받다가 상담사 교육청에 있는 상담사들 월급 얼마나 낮은지 아시잖아요. 백 몇 십만 원 받는데 인데 여기로 갔어요. 최저로 받는 데로 간 거예요(연구참여자 C, 2021.11.03.).”

연구참여자 C는 고위험군 청소년과의 상담에 대한 인정을 받으며 언론으로부터 칼럼 작성을 요청받았다. 그들의 사례를 통해 고위험군 청소년과의 상담에서 긍정적인 전망이 나타났다. 심리가 불안하여 잠을 제대로 이루지 못해 신체적인 성장이 더디었던 청소년들이 꾸준한 상담을 통해 급격한 성장을 이루었다. 이러한 사례는 청소년 상담의 중요성을 나타내는 사례였다.

“이제 내가 학교에서 요청하는 고위험군 상담 찾아가서 할 때 상담 막 이렇게 해주니까 신문 기자들이 사례 한두 번씩 해달라고 하잖아요. 사례를 써줬더니 막 밤마다 귀신 보고 이런 애들 상담해서 진짜 애들이 고민이 있을 때는 밥을 안 먹고 키가 요만한데 일주 2주 한 2 3주 만에 시험 칠 때는 못 보잖아요. 애를 한 2주 만에 가면 애가 창가에 안 보이던 애가 고민이 없어지니까 스카이라인이 달라져 애가 이만큼 눈이 보이고 막 이렇게 애들이 성장하는 게 보이더라고 그런 이제 사례들을 써서 보여줬더니 그때 당시 신문 기자들이 기자도 막 쓰고 그러면서 저보고 칼럼을 써달라는 게 상담 칼럼 그래가지고 저보고 10회를 사달라고 했는데 또 나 혼자 쓰기는 그래서 우리 또 의사 선생님이 센터장이고 나는 이제 실장하고 이랬으니까 (연구참여자 C, 2021.11.03.).”

3.4.3. 열악한 환경임에도 불구하고 학교밖 청소년에 대한 연민

그는 ‘S’ 시에 있는 학교 밖 청소년 지원센터에서 센터장으로서 근무를 시작

하였다. 센터에서 근무하면서 고위험 군에 속하는 청소년들을 만나다 보니 심리적으로 부담감도 경험하였다. 그들은 사회에서의 보호 관찰의 대상일 뿐만 아니라 살인미수 등 여러 범죄 경력도 가지고 있었다. 하지만 지속적인 상담을 통해서 하지만, 그의 수고로 인해 많은 청소년이 검정고시에 합격하는 등 놀랄만한 결과가 일어났다. 다른 센터들과 비교했을 때 학교 밖 청소년 지원센터는 설립 후 비교적 빨리 자리를 잡게 되었다. 센터를 운영하면서 그들의 진로를 위해 검정고시를 위한 교육을 지속해서 하였으며 시의원, 교육감, 언론매체로부터 노고에 대한 인정을 받았다.

“처음에는 상당히 좀 힘들었죠. 학교에는 보호 관찰 1,2,3호만 걸려도 학생 회의하고 지도한다고 난리인데. 여기 와서 처음에 찾아오는 애 보니까 별이 3개,4개 붙어있고, 강간 붙어 있지. 그 다음에 살인 미수도 오지. 처음에 감당이 안 되더라고요(연구참여자 C, 2021.11.03.).”

“처음에는 제가 첫 회 검정고시를 38명 합격시켰어요. 38명이 전부 다 보호 관찰 4,5,6,7호 애들 2-3개씩 달고 있는 애들이 그러니까. 그 때 ‘S’시 교육위원 중 굉장히 똑똑한 여자 분이 계신데 이분이 깜짝 놀라서 국감한테, 교육감님한테. 보통 시의원들이 안 그러잖아요. 교육감님 진짜 이번 큰일 하셨더라고. 38명을 합격시켰다고 놀랄 정도였어요. 그리고 나니까 초창기에 여기 프레스센터라고 했어요. 신문 기사들이 와서 죽치고 취재하고 그랬어요. 요새는 코로나 때문에 열정이 시들긴 했는데 TV에 언제 나오냐 시나리오 갖고 와라 바쁘죠(연구참여자 C, 2021. 10. 15.).”

4. 연구참여자 D: 학생의 자퇴 예방에 기여한 공헌자

연구참여자 D의 연대기 중 주요 사건을 중심으로 주요 내용을 간략하게 정리하면 다음 <표 4-4>와 같다.

<표 4-4> 연구참여자 D의 생애 연대별 상호문화성 형성 과정

구분	주요 내용	상호문화성 영역
어린 시기부터 청소년 시기	-경제적인 이유로 공부와 집안일을 함께 신경 써야 했던 시기 -권위에 대한 부당함, 이로 인해 형성된 강인함	공감, 연대
대학 시기부터 전문상담교사 이전 시기	-심리학을 통해 공학자에서 타인을 공감하는 교사로 성장	공감, 연대
전문상담교사 시기	-교육청에 전문상담교사로 첫 배치 된 후 갈등 경험 -어려운 상황에 있는 학생들을 위한 지속적인 지원 모색	공감, 연대, 협력
은퇴 후 시기	-상담센터와 협력을 통해 청소년과의 지속적인 만남 -이주민 국적 심사위원으로서 이주민을 향한 이타적 마음	공감, 연대, 협력

4.1. 어린 시기부터 청소년 시기

4.1.1. 경제적인 이유로 공부와 집안일을 함께 신경 써야 했던 시기

연구참여자 D는 어린 시기에 공부하거나 양육을 충분히 받을 수 있는 환경에서 생활하지 못했다. 그는 경제적인 어려움으로 인해 하교 후에도 집안일 혹은 부모님의 일을 도와드려야 하는 상황에 처해 있었다.

“부모들 전혀 가르쳐줄 수가 없었어요. 누나도 마찬가지로 보살피는 게 거의 없었어요. 애가 엄마가 어디 일 나가면 나를 혼자 놔두기가 뭐하면 밭에 데리고 가서 한쪽에 놔두고 막 흫도 주워 먹고 그랬어. 그런 기억도

있어. 학교 갔다 오면 공부할 시간은 별로 없어요. 가도 무조건 가서 일을 해야 되니까. 나무도 베어 와야 하고 빨감을 해야 하니까. 항상 또 뭐도 해야 하고 집에 일도 해야 하고 뭐도 해야 하니깐. 맨날 그런 것만 했어요(연구참여자 D, 2021.11.09.).”

그는 학창시절 가정에서 경제적으로 풍족하지 않아 스스로가 부끄럽고 창피했던 기억들이 있었다. 타인에게 보이는 외형에 민감한 나이에 특별한 날에 옷이 허름하여 신경이 쓰였던 기억과 다른 친구들과 달리 도시락을 구하지 못해 일반 그릇에 음식을 담아서 먹었던 기억은 당시 부끄러웠던 경험들이었다. 그 외에도 학교에 기성회비를 납입해야 하는데 그러지 못하여 부모님을 모시고 학교에 갔던 기억이 있다. 그의 어린 시기에 대한 기억들은 가정의 경제적인 형편과 밀접해 있다. 이러한 형편으로 인해 그가 충분히 누리지 못했던 문화, 사회적인 인정 등이 그의 생애 한편에 자리 잡고 있다.

그러한 기억들은 그가 성인이 되었을 때 가정을 꾸렸을 때 자신의 부모보다 더 풍요로운 환경을 꾸리기를 바라는 희망으로 이어진다. 초등학교 시절에 대한 기억이 뚜렷하지 않지만, 부모님과 같이 경제적으로 충족되지 않은 삶과 더불어 화목하게 살고자 하는 마음은 확고하였다.

“잘한다고 반장을 시키는데 반장이면 소풍 가서 맨 앞에 따라가야 되잖아요. 근데 이제 옷이 허름하니까 굉장히 창피한 거예요. 옷을 좀 좋은 거 입고 가야 되는데 내일 소풍 가니까. 이런 걱정도 많이 했어요. 초등학교 때 도시락을 싸갔어. 오후 수업하면. 그런데 노란 벤또라고 있잖아요. 옛날에 그걸 못 사니깐 그릇에다 싸갔어. 그냥 사기 큰 거 있잖아요. 밥그릇 그거 얼마나 창피해. 그러니까 밑에서 이걸 꺼내서 먹는 게 굉장히 용기가 안 생기더라고. 좀 창피하지만 그 때 당시에 납부금을 냈었어요. 초등학교도 기성회비 내야 됐는데 그걸 못 내서 학교에서 매일 남으라고 했어. 그러면 이제 언제까지 낼 거냐. 그러면 이제 그거 못 내니깐 집에서 엄마를 데리고 오라. (중략) 한 가지 기억나는 게 엄마 아빠처럼 살고 싶지는 않을 거야. 왜 그렇게 가난하게 살고 또 엄마 아빠가 싸우는 거. 없이 살다 보니깐 싸우는 거지. 왜 저렇게 사나 항상 생각이 들었지. 나는 커서 그렇게 안 되어야겠다(연구참여자 D, 2021.11.09.).”

4.1.2. 권위에 대한 부당함, 이로 인해 형성된 강인함

연구참여자 D는 어린 시절 경제적으로 충족되지 않았기에 충분한 지원을 받지 못했던 경험을 통해서 타인에 대한 철학을 형성하였다. 그는 본인의 어린 시절과 유사한 환경 속에서 자라온 학생들에게 자신의 경험을 토대로 더욱 공감하였다. 그는 또한 어린 시기 경험했던 공동체에서 사회적 지위가 높은 사람 및 권위 있는 사람으로부터 노동을 강요받았던 경험이 있다. 그는 그들로부터 하위 계층에 속해 있는 사람으로 여겨졌다. 이러한 어린 시기의 경험들로부터 권위에 대한 부정적 시각이 형성되어 그는 늘 어려운 편에 있는 사람들에게 연민을 경험하며 그들을 존중하고자 하였다. 그의 인생관에 이러한 철학이 깊이 스며들어 있다. 그는 교사생활에서도 학생에게 권위적인 행동으로 그들을 대하고자 하지 않았다.

“제가 어렸을 때 굉장히 어렵게 자랐어요. 어렵게 잘하고 동네에서 가난하니깐 힘 있는 사람, 권위있는 사람들이 이렇게 뺄감도 하고 좀 막 뭐라 하고 그런 것들이 있었어요. 그러니까 돈이 있고 무게 있는 사람들에 대한 안 좋은 이미지 이런 게 어렸을 때 있었어요. 나중에 보니깐 항상 어려운 편에 동정심이 가는 거예요. 그거 없앨 수가 없어요. 그러니까 어렸을 때 형성이 되어서 그런 게 있는 거(연구참여자 D, 2021.10.30.).”

“지금도 아주 권위주의를 싫어해요. 그래서 내가 학교에 가도 아주 낮은 상태에서 아이들을 바라보는 거예요. 내가 선생이라고 해서 애들 앞에서 무게 잡는 거 일절 안 했어요. 그런 게 어렸을 때 자라면서 형성된 거 아닌가 싶어요(연구참여자 D, 2021.11.09.).”

그는 누구에게도 지고 싶지 않은 마음을 강하게 갖고 있었다. 또래와의 싸움, 공부 등 여러 부분에서 경쟁에서 지지 않겠다는 성향이 나타났다. 그는 모든 생활의 부분에서 원하는 바를 성취하고자 하는 욕구가 강했다.

“태어날 때 약간 그런 게 있는 것 같아. 지금 생각해보면 누구한테도 안 지려고 하는 게 있어요. 싸움을 해도 지금 생각해보면 나보다 좀 큰 애들 하고 싸움 붙자. 공부도 많이 어떤 놈 하고도 내가 안지겠다 이런 게 있

었던 것 같아요(연구참여자 D, 2021.11.09.).”

특히 공부하는 모습을 보고 주변 사람들의 칭찬이 있었다. 지금 생각하면 사소한 것일지도 모르지만 숫자를 순서대로 잘 쓰는 것, IQ 검사를 했는데 다른 친구들보다 잘 나왔다는 것에 대한 칭찬을 받았다. 이러한 칭찬들이 그의 삶에 얼마나 영향을 미쳤는지 측정하긴 어렵지만, 삶의 촉진제로서 역할을 하였으며 용기를 줬을 것이다.

하지만, 가정 내에서는 연구참여자 D의 학습에 대해서 충분한 관심을 주지 못했다. 경제적으로 부유하지 못하여 고등학교 입학에 대해서도 불확실한 상황이었다. 그는 주변에 그의 진로에 대해서 조언을 주며 이끌어줄 사람이 마땅히 없었음에 안타까워하며 고등학교를 진학하여 더 큰 꿈을 꾸고자 하는 욕구가 있었다.

“누가 시켜서 공부한 건 아닌데 시켰는지 모르겠는데 제 따엔 1,2,3,4도 쓰고 학교 들어가기 전에 유치원도 못 가니깐 그때는 글씨를 써보라고 그랬는지, 내가 다 막 써놓으면 잘한다고 분명 사람이 지나가다가 칭찬하고 그러더라고요. 그게 효과가 있었는지는 난 모르겠어요. 다만 어렸을 때 학교 들어가기 전 너는 똑똑하다는 얘기를 자꾸 들었고, 초등학교에 들어가서 IQ 검사를 했었어요. 그런데 제일 잘 나왔다는 거야. 선생님들이 너 머리 좋다고 그러니까 용기를 받은 거 아닌가 생각도 들어. (중략) 공부 해라는 말은 안 했어. 집에서 내가 하는 거지. 누가 그럴 여력도 없고, 그러니까 애를 고등학교를 보내야 되나 말해야 되나 이런 식이었으니까. 누나는 중학교까지만 보냈고 경제적으로 어렵다 보니까, 나는 이제 이 동네에서 공부를 잘하니까 고등학교에 보내야 돼.(진로에 대해서) 누가 코치를 좀 했어야 하는데 코치를 안 해주고 고등학교를 못 보낸다고 생각해 버리니까 그러니까 아예 잘 안되지 그러니까 고등학교도 보내고 뭘 해가지고 해야 큰 꿈도 꾸는데(연구참여자 D, 2021.11.09.).”

4.2. 대학 시기부터 전문상담교사 이전 시기

4.2.1. 심리학을 통해 공학자에서 타인을 공감하는 교사로 성장

연구참여자 D는 고등학교에 이어서 대학교에서 공학을 전공하였다. 고등학교

에서는 졸업 후 바로 취업을 원하는 분위기였지만, 그는 조금 더 나은 사회적 위치에서 사회생활을 하고 싶은 마음에 대학까지 진학하게 되었다. 그는 심층면접을 통해서 ‘이제 열심히 해서 나도 하얀 바가지를 쓰고 일을 해야 되겠다’라고 이야기할 정도로 현장에서의 노동보다는 사무직을 희망하였다. 경제적으로 어려웠던 시절에서 벗어나 풍족한 삶을 살고자 하는 욕구가 강하였다. 공학을 공부하면서 흥미를 갖진 못했지만 경제적인 문제로 인해 공학의 길로 이어갈 수밖에 없었다. 사실 그는 공학보다 인문학에 더 관심이 많았으며 그 중 특히 심리학에 흥미를 느꼈다. 그는 타인의 삶에 대해 성찰하기를 즐겼으며 이에 관심이 심리학까지 이어졌다.

“대학에서는 공학을 했어요. 입시 혜택을 줘서. 그러면 대학 가서 본고사를 안 보고 수능 점수로만 해서 공고 나온 사람들을 좀 유리하게 해줬어요. 대학 가서도 굉장히 힘들었죠. 기초가 없으니깐. (중략) 고등학교를 졸업하고 취업을 나갔을 때도 대학 나온 사람들이 이제 기사라 그래서 하얀 바가지 쓰고 고등학교 졸업한 사람은 노란 바가지 쓰거든요. 현장에서 일하는 사람들은 차이가 그럴 때 있죠. 지금은 안 그렇지만 옛날에는 그랬어요. 그러니까 하얀 바가지 쓴 사람이 그렇게 부러웠죠. 그래서 이제 열심히 해서 나도 하얀 바가지를 쓰고 일을 해야 되겠다는 생각이 들으니 욕구가 생겼죠(연구참여자 D, 2021.11.09.).”

“인문학적인 책이라든지 철학은 이거 읽으면 재미있는 거요. 공학은 그냥 질려버린 거야. 내가 저거 하기는 했는데 억지로 해서 거기서도 잘한다고는 하는데 그냥 죽겠다는 거야. 근데 인문학은 뭔가 하면 쓱쓱 들어와버려. 지금도 심리학자 보면 쓱쓱 들어와. 재미있고(연구참여자 D, 2021.11.09.).”

연구참여자 D는 대학을 졸업한 후 기업에 취직하여 기업 내 치열한 경쟁을 하면서 회사 생활을 해왔다. 그는 동료와의 경쟁 문화와 자신의 기질 및 인생관과의 불일치를 경험하며 회의감을 경험하였다. 경쟁 문화 속에서 타인을 누르며 올라가야 하는 상황과 타인을 속여야 하는 행위에서의 죄책감을 경험하였다. 이러한 계기를 통해 교사로 전직을 하게 되었다. 기업에 있으면서 경험하는 경제적 풍요로움을 포기해야 했지만, 교사로서의 생활에 대해서는 자신감을 가지고 있었다.

“이제 일에 바쁘고 일에 지치니까 억지로 해, 그래서 돈 버니깐 그냥 억지로 해. 내가 이걸 계속 이렇게 해야 하나. 이쪽으로 내가 계속 가야 하나. 이게 아닌데 하는 생각이 회의 같은 거 하고 공갈도 쳐야 되고 막 경쟁도 해야 되고 이런 것들이 속으로 부딪히는 거(연구참여자 D, 2021.11.09.).”

“기업체 생활을 하면서 10년을 했어요. 그런데 저는 마음이 좀 어린 편이에요. 그러니까 치열한 경쟁에서 거짓말도 해야 되고 회의 같은 거 하면 그럴죠. 남을 누르고 올라가야 되고 이런 것들이 안 맞는 거예요. 안 맞는 거 하긴 하는데 어쩔 수 없이 하긴 하는데 하면서도 내 양심에 안 맞는 거예요. (중략) 그런 부분들이 내가 계속 이렇게 해야 한다. 나는 사실 선생 체질이 맞거든요(연구참여자 D, 2021.10.30.).”

“...자꾸 돈이 적은데 어떻게 먹고 살려고 하나. 그래서 중간에 한두 번 시도하다가 포기했죠. 근데 결국은 나중에 아무 얘기도 안 하고 그냥 가 버렸지. 그때만 해도 다 할 수 있었어요. 내가 그런 자신감이 있어서 뭐든지 내가 다하니깐(연구참여자 D, 2021.11.09.).”

연구참여자 D는 ‘O’ 대학에서 야간에 겸임교수로 근무하며 직장에 다니며 학업에 임한 학생들을 만났다. 그는 고등학교에서 수업하며 대학에서 겸임교수로 함께 생활하느라 분주한 시간을 보냈지만, 대학에서의 학생과의 소통에서 소홀히 하지 않았다. 그들과의 물리적인 만남의 시간은 길지 않았지만, 그들과 소통하며 그들의 이야기에 공감하기 위해 노력하였다.

“‘O’대학에서 겸임교수를 했어요. 야간대학의 야간생들이 있었어요. 거기는 군의 부사관 같은 애들 그 다음에 직장 다니는 애들이 밤에 와서 공부하는 야간 학교인데 거기 강의를 해달라고 했죠. 근무 중 시간이 되면 강의를 준비했죠. 학생들에게 공감을 해주고 같이 얘기도 하고 그랬죠 (연구참여자 D, 2021.11.09.).”

연구참여자 D는 공업고등학교에서 공학을 가르치는 교사로서의 첫 시작을 하였다. 그는 교사생활을 이어가면서 경기도에 소재한 ‘P’ 대학교 교수의 추천으로 심리학에 대해 관심을 갖게 되었다. 심리학을 공부하게 된 계기 자체가 어려운

상황에 처한 학생에 대한 연민으로부터 시작되었다. 이 연민은 자신이 청소년 시절에 어렵게 자라온 경험으로부터 생긴 것이다. 그는 심리학 및 상담을 통해 어려운 상황에 있는 아이들을 도와줄 수 있을 것이라 확신하였다.

“공업고등학교 교사자격증이 있어 그냥 공고로 갔지. 공고 선생을 10년 하다가 거기에서도 이제 공학을 가르쳐야 되잖아요. (중략) 중·고등학교도 엄마 없이 고모 밑에서 자라는 애들이 많고 애들이 좀 늦게 나오면 내가 다 전화하고 이렇게 해서 다 어루만져주고 얘기해주고 고모 오라고 해서 얘기해주고 다 친절하게 해주니깐. 그러면서 내가 이제 심리학 쪽에 ‘P’대학교 교수한테 와서 얘기하길래. 내가 심리학 쪽으로 해야 되겠다. 상담 쪽도 해야 되겠다. 어려운 애들을 내가 도와줘야 되겠다. 이게 저절로 나온 것 같아요. 자연스럽게 선생하면서도 이 어려운 애들, 내가 어렵게 자랐잖아요. 애들을 계속 돌봐주면서 내가 정말 정성껏 다했어요. 그러니까 진짜 어려운 애들 많이 있었거든(연구참여자 D, 2021.11.09.).”

연구참여자 D는 전문상담교사 양성과정을 통해 상담 및 심리학에 대해 전문적으로 배우기 시작하였다. 그는 상담 및 심리학 공부를 시작하면서 자신과 타인의 삶에 대한 이해가 깊어졌다. 심리학이 삶 자체를 관통하는 학문이라는 것을 발견하고, 특히 학생들에 대한 이해가 깊어졌다. 학생들의 어려움에 대해서는 공감하려고 노력했으나, 그들의 어려움에 대해 충분히 공감이 이루어지지 않았다. 하지만 심리학적 관점으로 그들을 바라봄으로써 그들의 어려움에 대해서 깊이 이해할 수 있었다. 전문상담교사 양성과정을 통해 어려운 학생들을 돕고자 하는 마음에 대한 확신을 경험하게 되었다.

“2001년도에 ‘P’대학교 전문상담교사 양성과정을 방학 때만 한다고 해서 거기로 배우러 다닌 거죠. 거기서 전문상담교사 자격을 받은 거예요. (중략) 내가 좀 어려운 애들과 얘기하고 돌보고 하니, 아무래도 그런 게 상담이잖아요. 그리고 이런 애들이 심리적으로 힘든지 잘 몰랐죠. 심리학을 공부 안 하나 상태이니깐. 이런 쪽으로 하다 보니 자격증도 받고 심리학에 관심이 많아졌죠. 사는 게 다 심리학인 거잖아요. 그걸 공부하면서 내가 너무 몰랐구나. 인생에 대해서(연구참여자 D, 2021.11.16.).”

연구참여자 D는 심리학을 공부하면서, 상담교사로 전직하면서 자녀에 대한 태도가 달라짐을 경험했다. 심리학을 공부하기 전에는 자녀의 개인적 특성을 존중하지 않은 채 자신의 주관에 토대로 훈육을 했다면, 공부 후에는 자녀들의 성격과 기질을 존중하며 그들을 대하였다. 그는 자녀에 대한 문제로 학교에서 연락이 온다면 자녀를 격려해주기보다는 체벌하는 등 다소 훈육적인 모습을 보였다. 그는 책상과 서랍의 정리가 잘 안 되어있는 모습 등과 같은 생활습관에 대해서 존중하기보다는 특정한 방법에 대해 강요하는 모습을 보였다. 심리학을 공부하면서 상담을 통해 학생의 전인적 성장을 도와줄 수도 있지만, 그뿐만 아니라 자신의 성장과 가족 간의 관계에 긍정적인 영향을 미친다. 연구참여자 D는 심리학을 통해 타자에 대해 치우쳐져 있는 관점으로 바라보기보다는 총체적인 관점에서 바라볼 수 있는 경험을 하였다. 그는 심리학을 공부하면 할수록 과거 세상을 바라보는 관점이 편협했음을 성찰하게 되었다.

“저는 상담교사 하는 게 얼마나 좋았냐면 우리 애들 어렸을 때 심리학 공부하기 전에는 학교에서 발표를 못 한다는 얘기를 하더라고요. 담임이 집사람한테 연락 오면 화가 나서 막 패가지고 ‘나는 할 수 있다’라고 막 외치게 하고 몽둥이를 때고 그랬는데 또 서랍도 정리 안 돼 있으면 저정리가 되어가지고 해야 공부도 잘한다고. 나중에 심리학 공부를 하고 나니 너무 잘못된 거예요. 내가 심리학 공부를 옛날에 했으면 저는 주관으로만 생각했던 거예요. 어른이 되어서도 그렇죠. 몰랐죠. 내가 잘못했다고 우리 애한테 그랬어요. 나중에 심리학 공부하고 나서 내가 나는 한 가지밖에 생각이 안 나더라고요. 열심히 해서 그냥 잘 돼야 된다고 열심히 하고 잘 해야 된다는 게 그게 아니더라고 인생이라는 게. 다양하게 사람들도 있고 다양한 성격도 있고 다양한 그런 인생도 있는 건데 왜 나만 잘하면 이게 막 옳다고 생각했던 건지. 나는 자꾸 그렇게 해서 성공의 맛을 계속 봤기 때문에 그거만 옳고 그렇게 해야 된다고만 생각을 가지고 있었지. 심리학 공부하기 전에는, 그런데 그게 아니잖아요. 그게 박혀 있는 거예요. 한쪽으로 치우쳐 있었던 거지. 그렇게 좋은 건 아니더라는 생각이 들었지 진짜(연구참여자 D, 2021.11.09.).”

연구참여자 D는 전문계 고등학교에서 교사로 처음 부임하여 학생들을 만나면서 이들에게 어떻게 도움을 줄 수 있을지 고민하게 되었다. 그는 다른 선생님들의 학생에 대하는 권위적이며, 훈계적인 태도를 보며 학생에게 인격적으로 존중

할 수 있도록 자신을 성찰하였다. 그들의 내면 이야기에 공감해주었다. 학생들의 어려움을 존중하여 그들이 적어도 학교에 결석하지 않고 다닐 수 있도록 도왔다. 그의 노력으로 인해 학교 내 학생 결석률 및 자퇴율이 줄어들었다. 이러한 사례를 바탕으로 교육청 내에서 사례 발표 및 여러 교육을 진행하면서 어려운 학생에 대한 그의 노력이 인정받았다.

“제가 40살에 전문계 고등학교로 왔는데 좀 어려운 애들이 많았죠. 이런 애들을 어떻게 하면 좀 도와줄까. 그런 입장에서 좀 많이 신경 썼죠. 애들을 때리지도 않고 다른 선생님들은 좀 때리는 사람들도 많더라고. 구두로 때리기도 하고 담배 피우다 걸리면 패기도 하는데 우리는 마음이 어려서인지 때리는 건 별로. 그 다음에 욕도 하면 되겠느냐. 이런 생각이 항상 들었고 전 이런 마음이 기본적으로 깔려 있어요. 인격적으로 존중해야 되는 게 아닌가. 그런 걸 보면 좀 안타깝고 어루만져주고 싶었죠. 그래서 애들이 제가 담임할 때는 무결석 그러니깐 1년에 거의 결석을 안 할 정도로 잘 다녔어요(연구참여자 D, 2021.11.16.).”

“처음에 가니깐 64명씩 자퇴생이 나오더라고요. 1년에 64명인데 나올 때 제가 30명까지 줄여놨어요. 4년 동안 그 다음에 가니깐 30명 그대로 있더라고요. 그래서 4년 동안 또 2,3명으로 줄여놨어요. 그래서 도교육청에서도 잘한다고 저한테 이야기하고 사례 발표도 하고 여러 가지 교육도 하고 (연구참여자 D, 2021.10.30.).”

4.3. 전문상담교사 시기

4.3.1. 교육청에 전문상담교사로 첫 배치 된 후 갈등 경험

연구참여자 D는 교육청에 전문상담교사로 첫 배치 된 후 주어진 업무가 상담교사로 기대한 업무와 상이하여 혼란을 경험하였다. 그리하여 업무에 대해 의견을 표했지만, 그의 예상과 달리 현장에서는 수용되지 않았다. 교육청에 같이 배치된 동료 전문상담교사들과 그의 생각이 달라 그들과의 동질감을 경험하지 못하였다. 교육청 내에서 고립감 및 외로움을 느꼈으며, 왕따를 경험하면서 쉽지 않은 날들을 보냈다. 심지어 자살하는 사람의 심정이 이해될 정도로 힘든 시절

을 보냈다.

“(전문상담교사로 전직 후) 교육청에 가니깐 말도 못해. (중략) 교육부에서 돈을 내서 상담을 하라고 상담교사를 뽑았는데 그런 일시키는 게 말이 되냐. 전문상담교사 교사 두 명이 배치되었는데 다른 사람은 말은 못 하더라고 나 혼자만 막. 지난 일기장을 찾아보니 못 찾겠던 내가 있었죠. 내가 자살한 사람이 왜 자살하냐를 그때 느꼈다. 잠이 안 오니 막 일기를 썼었어요. 바닷가에 앉아서 너무 힘들다 이럴 수가 있냐 해서 일기를 써 놓은 게 있었어요. 나를 왕따 시키고 그러는데 쉽지가 않았어요(연구참여자 D, 2021.11.16.).”

4.3.2. 어려운 상황에 있는 학생들을 위한 지속적인 지원 모색

연구참여자 D는 인문계 고등학교로 옮기며 자살 시도를 하는 학생들을 만났다. 그들과의 소통할 수 있는 시간이 충분치 않지만 그럼에도 불구하고 도움을 주기 위해 노력하였다. 그는 학생들과의 관계를 지속하며 그들에게 도움을 주고자 노력했음에도 불구하고, 자살하는 등 안타까운 사건들이 발생했다. 그의 교직 생활 중 여러 가지의 극적인 사건들이 발생했지만, 보람된 순간들도 많이 있었다.

“인문계로 가서 심지어 학교에서도 자살하려는 학생들이 있었어요. 그래서 8층에 작년에 떨어졌는데 극적으로 살았어요. 제가 아주 신경 써서 일년간 관리를 했는데 방학되니깐 집에서 안 되니 그냥 집에서 떨어졌죠. 그런 아이들이 참 많았어요. 교직 생활 중 15~16년 동안 참 재밌는 일, 보람된 일이 너무 많고 순간순간 많았어요(연구참여자 D, 2021.10.30.).”

그는 학교 내 행복교실을 운영하며 학교 적응이 어려운 학생들과 상담 및 여러 프로그램을 통해서 도움을 주고자 하였다. 그는 학생이 속해 있는 환경에서 보호받고 충분히 애정을 경험할 수 있도록 힘을 썼다. 그의 어려운 학생에 대한 타자 지향적인 태도는 의도적으로 형성한 것이 아닌 어린 시기의 경험으로부터 영향을 받은 것이다.

“엄마 없이 고모 밑에서 자라는 애들 좀 늦게 나오면 내가 다 전화하고 이렇게 해갖고 다 어루만져주고 얘기해주고 고모 오라고 해서 얘기해주고 다 친절하게 해주었죠. (중략) 어려운 애들 도와주는 거 내가 아마 어렸을 때 경험으로부터 그런 게 아닌가. 나는 이런 걸 의도적으로 한 줄 알았어(연구참여자 D, 2021.11.09.).”

특히 학생 중 ADHD로 어려움을 겪는 학생들이 많았다. 그들은 ADHD의 행동적 특성 중 하나인 억눌려 있던 에너지를 반사회적인 행동으로 표출함으로써 주변 또래로부터 소외감을 경험하였다. 연구참여자 D는 그들이 또래집단으로부터 소외감을 겪고 있는 모습에 안타까움을 표하였다. 학생들과 지속해서 상담할 수 있는 상황이 아니었기 때문에 그들에게 적극적으로 도움을 줄 방법을 모색하였다.

“행복 교실이 뭐냐 하면은요, 처음에는 이제 대안 교실이었어요. 학교 교실에서 적응 안 되는 애들이 별도로 상담실에 오게 되었죠. 그래서 프로그램을 하는 거예요. 상담도 하고 프로그램도 하는데 전일제도 있고 반만 오는 애가 있고 이렇게 나눠져요. (중략) ADHD를 좋아하는 애들이 하나도 없잖아 주위에서 자기가 행동을 그렇게 하니깐. 그러면 그 아이 입장에서는 모든 사람들이 나를 싫어하네. 내가 힘도 없을 때는 굉장히 짜증만 났지만 중학교 3학년, 2학년부터 힘이 좀 세지고 이제 밖으로 나오는 거예요. 그전에 참았던 것들이 밖으로 나오는 거예요(연구참여자 D, 2021.11.23.).”

그는 우연한 기회로 도 교육청과 함께 도내 초등학교 전체의 ADHD를 겪는 학생들을 조사하였다. 그는 직접 수업에 참관하면서 학생들의 수업 태도 등을 살펴보았다. ADHD를 겪고 있는 학생들의 주요 어려움과 대처방안을 살필 기회였다. 이를 통해서 그들에게 도움을 줄 수 있는 부분들을 모색하며 상담 프로그램을 개발하고자 하였다.

“도교육청에서 하도 수업이 안 된다고 하니까 그러면 각 학교에 ADHD들이 몇 명이 있느냐 초등학교 전체를 도교육청에서 파악했어요, 그래서 나 같은 경우 ‘P’고등학교에 있었으니깐 ‘P’초등학교에 갔어요. 조사를 하면서 수업 참관했어요. 아이들 수업 태도가 어떤지 보면서. 지역에 있는 선생님들이랑 할당해서 간 거죠(연구참여자 D, 2021.11.23.).”

연구참여자 D는 ADHD를 경험하고 있는 학생들 외에도 학교 내에서 어려움을 겪고 있는 다문화 청소년들을 만나고자 하였다. 그들은 정주민과 비교했을 때 대체로 심리적 어려움을 자주 경험하고 있었으며 위축이 되어 자신을 외부로 드러내지 못하고 있었다. 학교 내 다문화 청소년을 적극적으로 찾으며 그들과 만남 및 상담을 이어갔다. 그는 어려움을 겪고 있는 다문화 청소년에게 적극적으로 다가가서 그들의 어려움에 대해 집중하며 도움을 주고자 노력하였다.

“제가 학교에 있을 때도 다문화 학생에 대해서 관심이 많았어요. 다문화 학생들이 굉장히 어렵기 때문에 적응이 어려워요. 그게 아주 상당한 문제인데 우리나라 애들도 적응이 쉽지 않은데 다문화 학생들은 하물며 얼마나 더 그러겠어요. 내가 볼 때는 다문화 애들이 한 90%가 힘들 거예요. 그런데 그런 애들이 막 위축되어서 드러내지도 않아요. 속으로 끄끙 앓고 있고. (중략) 다문화 학생들은 다 내가 한 번씩 인터뷰를 하라 학교에서도 와서 애로사항은 없느냐 항상 찾아와라 계속 그렇게 케어를 해줬죠 어려우니까(연구참여자 D, 2021.11.23.).”

4.4. 은퇴 후 시기

4.4.1. 상담센터와 협력을 통해 청소년과의 지속적인 만남

연구참여자 D는 교직으로부터 은퇴 후에서 사설 상담센터로부터 의뢰를 받아 상담을 진행하였다. 트라우마 및 심리적 어려움이 심했던 청소년들을 만나며 주기적으로 상담을 진행하였다. 교직으로 은퇴 후에도 상담자로서 비전을 가지며 청소년과 만남을 지속하였다. 그가 어려운 환경에 처해있는 학생들에 대한 태도가 은퇴 후에도 이어졌다.

“정년 하고 5월 달부터 사설 센터에서 의뢰 오면 상담을 했죠. 어마어마하게 어려운 애를 상담했어요. 지금도 하고 있는데 그 트라우마가 아주 심해서 이복형과 누나한테 계속 얻어맞았죠. 그 아이는 내가 지금까지 본 아이들 중에 가장 힘들어했는데 지금까지 상담을 해서 거의 80% 정도 올려놨어요(연구참여자 D, 2021.11.09.).”

4.4.2. 이주민 국적 심사위원으로서 이주민을 향한 이타적 마음

연구참여자 D는 전문상담교사로 재직 당시 다문화 청소년들을 만나면서 그들의 어려움에 주목하게 되며 꾸준한 상담을 진행했었다. 이러한 계기로 은퇴 후에도 관심을 이어갔으며 이주민들에 대한 국적 심사위원으로 참여하게 되었다.

“다문화 외국인들 외국인 관리청이 있습니다, 관리청에서 국적 면접을 해요. 저희가 법무부에서 위탁 요청 받아서 하거든요. 인터뷰를 통과하고 국적을 주는 거예요. 그래서 제가 학교에 있을 때 다문화 학생들이 적응하기 굉장히 어렵고 그래서 그쪽으로 관심을 많이 가졌죠(연구참여자 D, 2021.11.09.).”

그는 국적 심사를 통해 국적을 취득하게 된 이주민들을 보며 그들의 한국 생활 정착에 도움을 주었다는 생각에 보람을 경험하였다. 국적을 취득한 후 기쁨에 ‘대한민국 만세’를 외치던 분 등의 모습을 보면서 뿌듯함을 느꼈다. 국적 심사에서 떨어져 시아버지께 구박을 받는 모습 등 국적 심사에서 떨어지는 이주민들을 보면서 안타까움을 느꼈다. 한국사회의 적응에서 어려움을 경험하고 있는 이주민을 위해 상담교사로서 상담하며 국적심사위원으로서 통과를 위해 힘쓰고 있다.

“좀 보람도 있고 재밌어요. 그러니까 어떤 지난번에 한 번 하는 사람은 첫 인터뷰인데 첫 인터뷰 잘하더라고요. 베트남 여자였던 것 같은데 똑똑하더라고요. 60점을 딱 걸렸는데 막 대한민국 만세를 부르더라고요. 그러니까 자기가 막 이 마스크에다가 한국 국기도 해 오고 배지도 한국 배지 달고 오고 무궁화 배지 다 달고 오고 막 그래요. 그러니까 자기가 막 갈망하던 걸 하니까 막 좋아가지고 그러니까 그 자리에서 붙은 지 안 붙은 지 모르지만 자기가 감을 느꼈던 것 같아요. (중략) 이제 지금은 이제 비대면으로 하는데 그러면 이제 막 한복도 있고 나름대로 이제 원하던 걸 하니까 그런 걸 보니까 뿌듯하긴 하더라고. (중략) 근데 또 안타까운 거는 또 떨어졌을 때 어떤 할아버지가 한 사람이 왔는데 그때 얘기한 데 여덟 번을 떨어졌대. 4년을 그래가지고 할아버지가 이제 왔는데 그날도 또 떨어졌어. 떨어졌는데 그 날 금방 발표는 안 하거든요. 다음 날 이제 문

자로 보내주는데 중학생이 있는데 이제 안 붙으면 필리핀을 뭐야 베트남
다 보내버려야 되겠다고. 그 할아버지가 와갖고 시아버지지 그러니까 애
며느리가 막 말리면서 우리에게 항의를 하니까 또 그 며느리는 왜 그렇게
하냐고 서툰 언어로 말리고 그러더라고 그런 거 보면 안타깝고(연구참여
자 D, 2021.11.23.).”



5. 소결

첫째, 연구참여자들은 학교에서 인정받지 못했던 부분과 심리적으로 충족되지 않았던 어린 시기의 심리적 결핍들이 교사 생활을 통해서 채워지는 경험을 하였다. 연구참여자 A의 경우에는 상담교사로서 대외적인 활동과 인정의 경험이 타인으로부터 인정받고자 하는 욕구를 채워주었고 진로 등 차후 계획에 영향을 미쳤다. 연구참여자 B의 경우는 자신의 진로 및 학업에 대해 가정으로부터 충분한 돌봄을 받지 못하여 방황했던 경험을 하였다. 연구참여자 C는 학습상담 및 학부모 교육을 통해 상담교사로서 인정을 받아, 학창시절 본인의 능력을 인정받지 못했던 심리적 결핍을 채웠다. 연구참여자 D는 경제적으로 어려웠던 시절을 보내면서 타인보다 월등해야 한다는 관념을 가지며 학창시절을 보냈다. 연구참여자들이 경험한 다양한 사회·심리적 결핍은 타인의 심리적 주호소에 대한 충분한 이해와 공감의 밑거름이 되었다.

둘째, 연구참여자들은 자신의 학창시절의 경험을 토대로 학생들과 만나며 교사 시절 생활지도 변화의 중요성을 체험하였다. 생활지도 및 상담에 대한 철학은 과거 타자와의 반복적인 만남 속에서, 특히 학창시절에 경험했던 심리적 결핍을 통해 형성되었다. 연구참여자 A는 과거 학교 현장에서 개별 학생에 대한 존중이 부족하다는 점을 안타까워하며 학생의 눈높이에서 바라볼 수 있는 교사를 꿈꾸었다. 연구참여자 B는 자신의 신체적 특성 및 학업에 대한 혼계를 경험하여 학생들의 개별적 특성을 존중하며 그들의 성장을 돕는 교사가 되기를 희망하였다. 연구참여자 C는 학창시절 경험했던 진로에 대한 혼란을 학생들이 겪지 않도록 학생들의 강점에 집중하여 그들의 진로를 찾아 성장할 수 있도록 도왔다. 연구참여자 D는 경제적으로 어려웠던 어린 시기를 돌이켜보며 어려운 상황에 처해 있는 학생의 잠재성을 찾아 성장할 수 있도록 도움을 주었다. 연구참여자들은 이러한 생활지도의 변화를 이끌기 위해서 자신의 방식으로 전문성을 함양하는 등 노력하였다. 연구참여자 B는 전반적인 학교행정의 중요성을 강조하였다. 다른 연구참여자들도 학교행정의 중요성을 인지하여 더 많은 학생 및 학부모에게 상담을 제공하기 위해 학교장과의 지속적인 대화를 통해 예산을 확보하기 위해 노력하였다.

셋째, 연구참여자들은 공통으로 심리학 학문을 통해 자기성찰을 하며 이러한

경험이 타인과의 관계에 영향을 미쳤다. 그들은 타인의 개인적 특성을 존중하며 그들의 눈높이에서 바라보고자 하였다. 또한 상담 공부를 통해 자녀와의 관계 속에서 자녀 개인의 특성을 존중해주며 그들과의 원활한 소통을 이어갔다. 연구 참여자 C는 심리학을 공부함으로써 자녀의 성격 및 기질에 대해 이해할 수 있었으며 이를 존중하며 양육하게 되었다. 연구 참여자 D는 자녀의 개인적 특성에 대한 이해를 바탕으로 자녀를 양육하게 되었다. 그래서 훈육적인 태도보다는 그들의 잠재성에 집중하며 그의 성장을 돕도록 노력하여 긍정적인 관계를 유지하였다.

넷째, 연구 참여자들은 학교 관계자, 교육청 및 교육기관, 학부모, 동료 전문상담교사와의 교류와 연수 및 장학 속에서 상담자로서 인정받았다. 그들은 전문상담교사로 전직하기 전에도 상담을 공부한 교사로서 동료교사의 상담에 대한 부담을 덜어 주었다. 학급 내에서 심리적 어려움을 겪고 있는 학생들을 맡아서 상담을 해주어 그들의 학교 적응에 도움을 주었다. 그들이 전문상담교사로 전직한 후에는 많은 학생과의 상담과 생활지도가 전문상담교사의 경력과 열성만으로는 어렵다는 것을 알게 되었다. 그래서 학생과의 지속적인 교류가 가능한 담임교사, 상담을 재정적으로 지원해줄 수 있는 학교장과의 교류는 학생 개인의 상담에 영향을 미치는 중요한 부분이었다. 이 부분은 공동체와의 교류 속에서 상담의 필요성을 전하는 동시에 전문상담교사로서 정체성을 확립할 수 있는 방법이며 많은 학생에게 효율적인 상담을 제공할 수 있는 방법이다. 그들은 학교 내 행정 직원 및 동료 교사와의 교류를 통해 학교 상담실을 알리며 학교상담에 대한 관심을 이끌었다. 연구 참여자들은 학교 관계자와의 교류 외에도 학부모와의 상담 및 교육 등을 통해 지속적으로 상호작용하여 가정 내 학생 상담을 위한 지원을 요청하였다.

연구 참여자들은 교육청 및 교육부를 통해 신규 및 후배 전문상담교사들에게 교육을 하면서 그들의 학교상담 경험을 나누고 조언도 해주었다. 연구 참여자 C와 D는 교육청과 연결되어 의사와 협력하여 청소년에게 상담을 지원하고자 노력하였다. 연구 참여자들은 활발한 교류를 통해 상담교사로서 전문성을 인정받으면서 자연스럽게 학교상담의 중요성을 널리 알리게 되었다. 그들이 교육청에 전문상담교사로 첫 배치가 되기 전부터 학생 상담 자원봉사자들은 학생 상담을 맡으며 그들의 영역을 넓히고 있었다. 전문상담교사들은 학생과의 상담 과정에

서 자원봉사자들과 협업을 하며 그들에게 더 나은 상담을 제공할 수 있도록 하였다.

다섯째, 전문상담교사의 상담여건과 환경이 열악하고 상담전문성 함양을 위해 상담교사 자체 내 조직의 필요성이 확산되어 한국전문상담교사협회 조직을 형성하였다. 그들은 전문상담교사의 역할 및 직무의 차별성, 여건 처우의 불평등 등 전문상담교사 내에 있는 갈등 상황을 대변하는 역할을 하였다. 뿐만 아니라 연구참여자 A의 경우 그는 학교상담 환경 및 전문상담교사 제도 개선을 위해 동료 전문상담교사들의 의견을 대변하여 협의회에 의견을 밝히기도 하였다. 더 나아가서 연구참여자 B는 동료 및 후배 전문상담교사가 경험한 학교상담에 대한 개선 방향의 의견을 수렴하여 연구보고서를 작성하고 개선 방향에 관한 저서를 집필하는 것으로 그들의 목소리를 대변하였다.

마지막으로, 그들은 은퇴 후에도 개인의 전인적 성장을 위한 목적으로 여러 활동을 지속하고 있었다. 그들은 생활지도라는 큰 테두리 안에서 청소년 상담을 진행하고 있었다. 연구참여자 A는 동료 상담자들에게 그들의 경험을 토대로 수퍼비전을 진행하고 있으며, 연구참여자 B는 예비교사에게 생활지도의 방향 및 상담의 중요성을 전하였다. 연구참여자 C는 학교 밖 청소년지원센터장으로서 전문상담교사 시절부터 이어온 학습 상담을 진행하여 학교 밖 청소년의 진로 계발을 돕고자 하였다. 연구참여자 D는 지역 내 소외된 청소년 상담을 하였고 이주민의 귀화 심사 위원으로서 그들의 귀화를 넘어 새로운 삶을 지지하였다.

그들의 생활지도 및 상담에 대한 철학은 그들의 생애 속 경험들로부터 형성된 상호문화성을 통해 이루어졌다. 이러한 상호문화성은 생활지도 개선을 위한 실천의 양식으로 발현되었다. 연구참여자들은 생애 속 여러 경험 중 특히 경제적으로 넉넉하지 않았던 어린 시절, 교사로부터 충분히 인정받지 못했던 경험을 토대로 타자에 대한 철학을 형성하였다. 상호문화성은 연구참여자들이 교과교사에서 전문상담교사로 전직하게 되는 핵심 동인이다. 그들은 교사로서의 교직경력에 누적되어 교감으로 승진하기 위한 충분한 조건이 전제되어있음에도 불구하고 고민 없이 전문상담교사로 전직을 결정하였다. 그들은 기존 학교 생활지도를 개선하고자 하는 의지와 학생들의 심리적 어려움 및 학교 부적응을 해소해 주기 위해 전직을 결정하였다. 이러한 선택에 대해서 후회하기보다는 타인과의 상담 속에서 경험하는 것들에 보람을 느끼며 성실히 임하였다. 전문상담교사 양

성 과정을 통해 전직하면서 상담의 역량을 펼칠 수 있는 장이 열렸다. 학생들에게 더 나은 상담을 제공하기 위해서 고민을 하였으며 학부모, 학교장, 동료교사 등 여러 집단과의 교류 속에서 어려움을 해결해 가며 학생의 성장을 도왔다. 전문상담교사 1세대로 활동하면서 그들이 경험한 학교상담의 많은 내용을 신규 및 후배 전문상담교사와 만남을 통해서 나누었다. 연구참여자들은 전문상담교사들이 생활지도 개선을 위한 주축이 되기를 기대하였다.



V. 상호문화성 실천의 발현 경험 속 의미

앞선 IV장에서는 교과교사로부터 전문상담교사로 전직한 교사의 상호문화성 형성에 영향을 준 경험들에 대하여 어린 시기부터 청소년 시기, 대학 시기부터 전문상담교사 이전 시기, 전문상담교사 시기, 은퇴 후 삶 시기의 내러티브를 통해 생애사적 관점에서 분석하고자 하였다. 연구참여자에게 상호문화성은 타인과의 상호작용에서의 방식뿐만 아니라 공감적 태도와 연대 및 협력의 형태로 이어지며, 이는 개인마다 내포하고 있는 독특한 생애사적 경험을 토대로 형성되었다. Buber(1979)에 따르면, 사람들은 관계 속에서 자신에 대해서 발견하거나 재발견할 수 있는 경험을 가진다고 하였다. 자신에 대한 타인의 관점을 내면화하는 과정을 하는 동시에 타인에게 자신의 요구를 주장함으로써 상호주관적 정체성이 형성된다(Honneth, 1992). 타인과의 상호작용 경험들이 누적됨에 따라 주체는 과거와는 다른 사람으로 변하게 되며, 차후 경험에도 영향을 주게 된다(Dewey, 2018). 유기체와 환경과의 상호작용이 반복됨에 따라 상호문화성이 형성된다. 상호문화성이 형성되며 나와 타자와의 분리보다는 서로 다른 사람들과 결합하는 과정에 이르게 된다. 주체는 타자에 대한 감정이입의 과정을 반복하면서 타자를 전적으로 수용하게 되며 공감의 과정까지 도달할 수 있다. 타인과의 상호문화성을 공유하는 과정에서 주체와 타자 간의 공감, 연대, 협력이 형성된다고 할 수 있다(김영순, 2020).

전문상담교사는 학생의 심리적 어려움 해소를 돕기 위해 그의 이야기에 귀를 기울이며 전적으로 수용하는 과정을 겪는다. 이러한 과정은 공감이 이루어지는 과정이다. 학교상담에서 공감은 학교 관계자들과도 이루어질 수 있지만, 학생을 중심으로 발생한다. 전문상담교사는 학생이 겪는 어려움에 대해 공감과 더불어 그들의 성장을 도모하기 위해서 학교 현장에서 전문상담교사는 학생에게 상담을 제공하기 위해 학생, 학부모, 교사, 학교장, 지역사회 공동체 등과 지속적인 상호작용을 한다. 전문상담교사는 상담으로부터 긍정적이며 지속적인 효과를 얻기 위해서 학생을 실질적으로 도와줄 수 있는 집단과 상호작용을 한다. 상담교사는 학생 개인뿐만 아니라 학교상담의 제도를 개선하고 발전시키기 위해 그들과 연계를 이어간다. 상담교사는 그들과의 연계 과정 속에서 상담에서의 경험을

나누며 상담의 필요성을 부각할 뿐만 아니라 공동 성장을 위해서 노력한다. 연대는 타자와 나의 상호작용을 통해서 이루어진 창조된 새로운 공간이며 결과적으로 서로의 성장을 이끄는 공간이다. 수많은 연대를 통해 협력의 관계가 성립된다. 현재 한국 학교상담의 상담은 개인-단위학교-교육청-외부 협력의 구조에서 이루어지고 있다. 협력은 학생에게 질 높은 상담서비스를 제공하기 위해 지원망과의 연계 과정이며, 학교 교육에서 생활지도의 개선을 위한 통로가 될 수 있다. 이에 앞선 IV장이 상호문화성의 형성 과정을 기술했다면, V장에서는 상호문화성의 발현 과정을 중심으로 분석하여 기술하였다. 상호문화성이 전문상담 교사 생애 속에서의 공간인 교육현장, 상담현장과 같은 공간과 교사로서의 삶과 교사 후 은퇴의 삶에서 어떠한 방식으로 발현되고 있는지 살펴보고자 하였다. 심층 면담으로부터 수집된 구술 자료와 상호문화성의 이론적 논의를 연결하여 해석하였다.

<표 5-1> 연구참여자의 상호문화성 발현 경험과 의미

영역	의미	소주제
공감	타인을 전적으로 수용하는 과정	교과교사 및 상담교사로서 공감에 대한 철학
		학생의 심리적 어려움 해소를 위한 교사의 노력
		진정한 공감을 이루기 위한 실천 과정
		내담자와의 공감을 위한 윤리 실천
연대	상호작용을 통해 서로의 성장에 이르는 과정	학교 및 교육청과의 연대
		전문상담교사와의 연대
		지역사회 지원망과의 연대
		교육 기관과의 연대
협력	상담을 위한 공동체와의 연계 과정	학교상담의 중요성을 알리기 위한 협력
		전문상담교사에 대한 인식변화를 위한 협력
		학생 개인상담 및 생활지도 제도 개선을 위한 협력

1. 공감: 타인을 전적으로 수용하는 과정

연구참여자들은 학창시절 학교로부터 인정받지 못한 부분, 교사의 훈육 적인 태도로 인해 학생으로서 존중받지 못하였다. 그들은 생애과정에서 학교 교사와의 만남, 부모로부터의 영향 등을 통해 타자에 대한 태도를 형성하였다. 총체적으로 형성된 상호문화성이 타자인 학생을 만나며 이들의 심리적 어려움에 대한 공감의 태도 형성에 영향을 미쳤다. 이는 교사의 공감에 대한 철학이 형성될 수 있는 전제를 만들었다. 생활지도 속 공감은 학생 내면의 이야기를 공감해주는 역할을 할 뿐만 아니라 로저스의 주장과 같이 전인적 성장을 도와준다. 공감은 상담자라면 학생에 대한 공감이 필연적으로 이루어져야 하며 상담자로서 성장할 힘을 이끈다.

교과교사로부터 전직한 전문상담교사들의 생애 경험은 타인에 대한 철학을 형성하는 근본적 전제가 된다. 교사에게 공감이라는 것은 ‘나’와 ‘너’와의 관계를 좁혀 가는 과정이다. 관계를 좁혀 가는 과정이지만 타인의 내면을 침범하기 보다는 로저스가 주장하는 조건 없는 존중과 같이, 타인을 존재 자체로 인정하며 공감해준다. 타자성 이론을 제시한 후설에 따르면, 감정이입의 여부는 후설의 현상학에서 타인의 경험 간의 어떤 관계를 지니고 있는지 논하는 핵심 개념이다(홍성하, 2012).

다문화 상담 이론가인 수(Sue)에 따르면¹²⁾ “내담자의 생활에서 인간적 고민은 발달과정에서 획득할 수 있는 특성들(중요한 사람으로부터의 인정, 지지, 승인 그리고 관심 등)의 결핍과 종종 관계하게 된다. 그래서 치료는 치료자가 보여주는 감정이입, 진솔함, 그리고 조건 없는 긍정적 분위기 속에서 내담자가 자신의 관심사를 마음껏 논할 수 있는 하나의 장(forum)이 되어야 한다.”고 주장하였다. 상담교사가 타인으로서 내담자의 세계로 들어가기 위해서는 내담자를 존중함으로 일치감을 형성하며 상호작용도 원활히 할 수 있어야 한다.

공감의 과정은 윤리적 실천을 위한 노력을 요구한다(Scheler, 1973). 전문상담 교사들은 생애과정에서 터득한 그들의 방식 및 기술을 통해 학생을 위한 상담 서비스를 제공한다. 이를 위해 전문 양성기관에 입학하여 전문적으로 수련을 받거나 자발적으로 연수를 참여하였다. 그들은 학생과 학부모에게 더 나은 상담서

12) Sue et al.(1996). 184쪽에서 인용

비스를 제공하기 위해 전문성 함양을 위해 노력했다. 그들은 학교 상담실을 마음의 쉼을 경험할 수 있는 환경으로 조성하여 학생들과의 진정한 공감의 시간을 보내기 위해 노력하였다.

전문상담교사는 각자 다른 방식으로 타인의 이야기에 대한 공감을 실천하기 위해 노력하였다. 공감을 실천하기 위해 상담교사로서의 전문성을 함양시키며 다양한 프로그램 개발에 힘썼다. 상담 과정에서 핵심은 상담에 대한 내담학생의 인식이다. 전문상담교사는 학교 상담실에 대한 인식을 변화시키기 위해 학생, 학교 관계자와의 교류를 끊이지 않았다.

전문상담교사는 학교 내 학생의 이야기에 공감을 이루기 위해 고군분투하였다. 그들은 타인의 이야기를 공감하는 과정에서 상담교사로서 성장을 경험한다. 그들은 타인을 공감하는 과정에서 자신이 경험했던 심리적 결핍이 채워지는 과정을 겪는다. 상담 과정에서 타인과의 소통은 심리적 소진을 일으키기도 하지만 이는 그들의 삶에 활력을 돋는 역할도 한다. 공감은 마음으로만 이해하는 것을 뛰어넘어서 타인이 처해있는 상황에 감정이입을 하며 이루어진다.

1.1. 교과교사 및 상담교사로서 공감에 대한 철학

1.1.1 공감의 원천

연구참여자들의 공감 원천은 그들의 어린 시기 및 학창시절의 경험을 바탕으로 이루어졌다. 학교, 가족 구성원, 사회 공동체로부터의 인정 경험이 타자에 대한 태도를 형성하였다. 그들이 경험한 심리적 어려움을 학생들이 겪지 않도록 도와주기 위한 마음이 상담 속에서 드러났다. 특히 공통으로 그들은 학창시절 자신이 학교에서 경험한 선생님과 경험으로부터 타인에 대한 태도를 형성하였다. 연구참여자 D는 학생에 대한 공감의 원천이 자신의 어린 시기의 경험이며 경제적이며 심리적으로 어려운 학생들을 공감하며 돕고자 하였다. 본인의 학창시절을 토대로 회상을 했을 때 그는 어린 시기에 선생님으로부터 충분한 애정을 받았지만, 학생들은 충분한 지지를 경험하지 못했다. 그래서 그는 학생들의 심리적 결핍을 채워주고자 하였다. 이들의 마음을 어루만져 주며 조건 없는 존중으로 그들에게 다가갔다.

“어려운 애들이 좀 많았는데 어떻게 이런 애들을 도와줄까. 그런 입장에서 많이 신경을 썼죠. (중략) 인격적으로 존중을 해야 하지 않은가 이런 마음이 기본적으로 깔려 있어요. 그들을 많이 어루만져주고 그랬죠. (중략) 내가 어렸을 때 어려움을 겪어본 사람이기에 그 어려움을 알 수 있지. 항상 약자 편에서 서고 싶고 도와줘야 되겠다(연구참여자 D, 2021.11.16.).”

연구참여자 C는 본인이 학창시절 학교에서 선생님으로부터 충분한 인정, 애정을 받았던 경험을 비추어 볼 때 그렇지 않은 학생들에 대해서 더욱 공감하였다. 연구참여자 D는 교과교사로서 학생들과 만남, 자신의 학창시절 경험을 토대로 학생들을 바라보니 그들의 마음에 공감하며 이들의 개별 행동을 통해서 그들의 마음을 더욱 잘 이해할 수 있었다.

“달라도 근데 이제 나는 그나마 가정이 역기능적이어서도 사랑을 듬뿍 받았고 그 다음에 학교 갈 때 마다 선생님들이 영리하다고 엄청 예뻐해줬는데 여기 애들은 그걸 못 받은 거잖아요. 그 지지가 없는 거잖아요. 그런 면에서 이해를 잘하죠(연구참여자 C, 2021.10.27.).”

“아무튼 정말 저는 그냥 밑바닥에서 애들 딱 보면 알아요. 알죠. 애는 어떻게 된 아이인지. 검사해도 똑같이 나와요. 딱 보면 감이 오니까.(연구참여자 D, 2021.10.31.)”

학교의 생활지도에서 변화 주축이 될 수 있는 상담교사 역할에 대해 정립하고자 하였다. 이러한 생활지도에 대한 관점은 자신의 학창시절 경험으로부터 영향 받았다. 교육학자인 존 듀이의 관점과 같이, 경험은 과거의 경험으로부터 영향을 받아 성립된 것처럼 교사로서의 생활지도에 관점은 과거 학교에서의 경험으로부터 누적되어 형성되었다. 연구참여자 A는 학교의 생활지도에 대해 안타까워하였다. 학생을 훈계 적인 태도로만 바라보는 것이 아니라 개인이 가지고 있는 본질에 집중하는 것이 중요하다고 하였다. 이는 그를 비판하는 것이 아닌 조건 없는 존중의 태도로 바라보는 것이다.

“그 때는 무조건 훈계잖아. 선생님들이 이 자식 또 왔네. 말썹이라고 하

잖아. 나는 조금만 바뀌서 말썽을 피우는 것도 무슨 이유가 있을 거잖아.
그러면 아이들이 얼마나 좋아하겠어(연구참여자 A, 2021.08.30.).”

연구참여자 D는 한국의 경쟁 사회에서 어려움을 경험하는 청소년들에 대해 안타까움을 느꼈다. 학생들이 학교뿐만 아니라 사회에 나가서도 끊임없이 경쟁 사회에 속하여 고군분투하는 상황에 대해 안타까움을 표했다. 학생들이 경쟁으로부터 고립되기보다는 그들의 강점에 집중하여 성장할 수 있도록 도와주었다. 그는 청소년 시기에 경제적인 이유로 치열하게 살았기에 현재의 청소년들은 자유로운 분위기에서 성장하기를 희망했다. 그러기에 그는 청소년들과 상담을 하며 그들의 성장을 돕는 것이 본인의 역할이라고 하였다. 청소년이 행복을 느낄 수 있는 학교 현장으로 바꿀 수 있도록 노력하는 것이 교사의 역할이라고 하였다. 이는 진정으로 학생을 위한 교육현장을 개선하기 위한 고민이다.

“(전문상담교사로서) 우리나라 같은 경우 갑자기 이렇게 급변하는 경제 속에서 치열한 경쟁이 이루어지고 그 속에서 갈등이 있는 애들이 많다니. 그 어려운 애들을 상담해주는 역할을 했죠(연구참여자 D, 2021.10.30.).”

“그러니까 이제 이런 애들이 나오는 이유가 아까도 말씀드렸지만 스트레스를 많이 받는 조건에서 자라서 그럴단 말이에요. 그냥 학교 가면 재밌다. 이렇게 만들어 주자 이거지. 문제는 그거예요. 어떻게 하면 그렇게 만들 수 있나. 어떻게 하든 원하는 대로 다 방향 바꿔주면 되죠. 이게 완전히 그렇게는 안 되더라도 될 수 있죠 경쟁만 안 시키고(연구참여자 D, 2021.11.16.).”

“얼마나 불쌍해요. 그냥 그거를 그러면 고등학교 그렇게 졸업했지 또 대학에 들어가서 취업한다고 4년 동안 죽어라 그러겠지 대학 졸업해가지고 또 기업체 들어가면 뒤통이라고 또 일하지 이 인생 그냥 맨날 한쪽으로 그냥 치우쳐가지고 오로지 그냥 그렇게 하는 그러면 그 인생이 그게. 불쌍해 우리가 알고 해야 돼 알고 살아야 돼요. 어떤 게 나쁜 거고 어떤 게 좋은 거고 지금 현실이 어떻다는 거를(연구참여자 D, 2021.11.23.).”

그는 학교 현장에서 학업에 관심이 없고 문제행동을 표출한다고 여겨지는 학생들에게 낙인이 되는 상황에 대해 비판하였다. 그는 현재의 학교 문화에서는

공부를 못한다는 점으로 인해 그들을 소외시키고 있다는 점을 강조하며 안타까움을 표하였다. 그는 학생들을 학업 수준으로 판단하기보다는 가지고 있는 강점에 집중하여 그들의 성장을 도와야 함을 강조하였다.

“우리가 그런 선생님도 하시겠지만 우리 교육을 빨리 바꿔야 되는데 우리는 오로지 공부예요. 공부를 못하면 모든 걸 다 못 한다고 생각해버리는 거예요. 그러면 애네들 입장에서는 공부 못하니까 나는 아무것도 못해 이런 식으로 계속 어렸을 때부터 알게 모르게 배신감 따돌림 나는 공부 못하게 다른 것도 못해 가지고 주위에서 계속 그걸 집에서도 그렇고 가정에서도 그렇고. (중략) 왜 애가 뭐를 하든 잘할 수 있잖아요. 내가 공부만 잘하면 공부를 하는 게 다가 아닌데 어디 가서 수위하면 어떨고 청소부 하면 어때요. 아무 관계없는 건데 우리는 문화가 그렇게 안 되어서 그러니까 공부만 전부 우선적으로 모든 게 공부로 밀어붙여버리니까 1등부터 그냥 100등까지 해서 다 1등을 만들어주면 그 분야에서 그래야 되잖아 라는 교육이라는 게 내가 잘할 수 있는 거. 그래가지고 자기 잘할 수 있는 거야 너 말도 잘하더라. 너 운동도 잘하더라. 너 뭐는 잘하더라. 너도 잘할 수 있다. 지금 못해도 나중에 잘할 수 있다. 이렇게 각인을 심어줘야 되는데 우리 문화가 학교 문화가 안 그럴단 말이야. 전부 다 그냥 공부 못하면 소외되게 만들어 버리고 그냥 적폐시해가지고 다 그냥 이게 열등감 갖게 만들어 버리는 그런 시스템 안에서 안 그래요?(연구참여자 D, 2021.11.23.).”

연구참여자 C는 역기능적 가정으로부터 어려움을 가지고 있는 학생들에 대해 연민의 감정이 있다. 그는 가정 내에서 아버지의 역할로부터 결핍을 경험하며 부모님처럼 살지 않을 거라는 결심을 하였다. 그는 본인의 경험을 토대로 교과교사와 상담자로서 불안정한 가정환경 속에서 자란 학생들을 만나면서 그들에 대해 공감하게 되었다. 그는 특히 한국사회에서의 경쟁 풍토를 안타까워하며 이러한 문화에서 소외된 학생들에 대한 연민이 있다. 그는 충분한 애정을 경험하지 못했던 아이들을 위해 상담자로 대신 전해주고자 하였다.

“우리 집이 되게 그때 당시에는 어려웠죠. 아버지가 공무원이신데 지금 생각하면 알코올 중독 문제가 있었어요. 그래서 가족을 안 돌보고 그냥 술을 너무 드시고 이러니까 자연히 이제 6남매를 엄마가 대학까지 키우려면 엄마가 목소리가 크고 별나시지 않으셨겠어요. (중략) 부모 철학에

서의 영향이라고 그러면 참 슬픈 얘기지만 나는 아버지처럼 안 살고 엄마처럼 안 살고 아버지 같지 않은 남자를 만나서 결혼해야 되겠다는 게 철학이었어(연구참여자 C, 2021.10.15.).”

“(공감에 대해서) 제가 교사 경험도 있고 그 다음에 우리 집이 역기능적 가정이어서 여기 오는 애들 다 역기능적 가정이잖아. 그럼 100% 공부하면 되죠(연구참여자 C, 2021.10.27.).”

연구참여자들의 학창시절뿐만 아니라 교사가 된 후에도 생활지도를 바라보며 안타까움을 표하였다. 그들의 경험을 바탕으로 생활지도의 방향은 학생의 전인적 성장을 추구해야 함을 주장하였다. 연구참여자 B는 생활지도라는 것은 한 인간의 성장 발달과 밀접히 연관되어 있다고 하였다. 이는 학생 개인의 행복을 넘어 국가의 총체적 행복까지 나아갈 수 있음을 강조하였다. 하지만, 현 생활지도는 생활지도의 본래 방향과 다름을 강조하였다. 이에 대한 방편으로써 학교상담이 인권 친화적이며 회복적 생활을 이끌어야 함을 주장하였다. 상담교사는 한국의 생활지도에 있어서 주요한 매개가 될 수 있다. 연구참여자 B가 한국 전문상담교사협의회장으로 재직 시 전문상담교사 배치에 대한 안타까움을 표했다. 그의 의견이 담긴 기사의 내용을 인용하면 아래와 같다. “학교상담은 당장 눈에 띄는 일은 아니지만 한 학생의 장래를 결정지을 수 있는 중요한 것이다. 학교폭력과 학생 범죄를 예방하고 학교생활 부적응을 개선하는 일 외에도 공부의 목적과 올바른 비전을 제시해준다. 이는 대인관계와 인격 향상에도 중요한 역할을 한다.” 그는 생활지도가 엄격성과 통제적인 이미지를 내포하고 있다고 하였다. 이는 한국 학교 교육 문화를 표상하고 있다. 그러기에 학생들은 생활지도에 대해서 좁은 의미로 바라보고 있으며 그 자체에 대한 거부적인 양상이 있음을 제시하였다.

“생활지도라는 것은 한 인간의 성장 발달과 연관이 있으니. 개인의 행복에서 나아가서 국가의 행복까지 연결할 수 있는 거죠. 그런 부분들이 교과 쪽도 있지만은 생활 쪽에도 있다고 보고 있고요. (중략) 생활지도 쪽에서 이루어진 그런 방법일까요. 지금 자라나는 아이들에게 전혀 맞지 않습니다. 그래서 인권 친화적인 생활지도와 회복적 생활에 대해서 이야기 하는 것이 상담이라고 생각해요. (중략) 생활지도라는 용어 자체가 엄

격성과 통제적인 의미로 국민들 머릿속에 너무 많이 박혀 있잖아요. 실제로도 학교에서 이루어지는 교수 및 학습 외에 나머지는 학교의 문화 크게 학교 전체적인 방향성의 의미를 담고 있는 건데, 생활지도를 굉장히 협소하게 생각하면서 생활지도를 한다고 하면 여전히 부정적으로 받아들이면서 그 자체를 거부할 하죠(연구참여자 B, 2021.10.06.).”

1.1.2. 공감의 기능

공감은 내담학생에게 건설적인 사고를 할 수 있도록 긍정적인 영향을 미친다. Coutu¹³⁾는 공감의 기능에 대해 인용문과 같이 제시한다. “공감은 자신이 다른 사람인 것처럼 일시적으로 가장하고 자신을 다른 사람의 지각장 속으로 투사하며, 상징적으로 자신을 다른 사람의 입장에 놓고 바라보도록 주어진 상황에서 그 다른 사람이 할 만한 행동에 대해 통찰을 갖도록 하는 과정이다.” 타자에 대해 감정이입으로부터 발전하여 공감에 이르며 자신에 대해 통찰할 수 있도록 돕는 과정이다. 이러한 공감은 학교 현장에서 학생들의 심리적 어려움에 대해 만져주며 그들이 전인적 성장 할 수 있도록 돕는다.

공감하는 과정은 타인과의 친밀한 관계를 형성하여 그들과의 연대를 형성해 가는 과정이다. 연구참여자 A는 상담교사란 일반교사의 역할과 비교되는 특별한 역할을 행해야 함을 주장하였다. 사람이 가지고 있는 문제를 판단하려는 순간부터 진정한 공감이 이루어지지 않다고 하였다. 상담교사는 학생이 무엇을 모르는지에 대해 진단하는 것이 아닌, 어떠한 관점을 가졌는지 인지하고 있어야 한다. 상담교사는 학생에 대해 있는 그대로 봐야 함을 강조하였다. 즉, 타자의 존재에 대한 조건 없는 존중이다. 이는 로저스가 주장했던 공감의 의미와 연관되어 있다.

“일반 교사는 진단하고 학습하고 평가하고 모르는 것을 가르쳐줘요. 가르쳐서 이 아이가 익혔는지 평가를 하는 거예요. 상담교사는 다를 수밖에 없어요. 로저스가 공감 그 두 글자를 왜 그렇게 강조했는지 정말 체감해야 해요. 사람이 가지고 있는 문제로부터 출발하려는 순간 공감이 안 되는 거예요. (중략) 내가 이 아이를 문제로 보지 않았는데 (이 아이를) 변화 시킬게 무엇이 있어요. 그러면은 상담이든 교육이든 인간을 근본적

13) Coutu(1951). p.18에서 인용

으로 변화시키지 않을 때는 무슨 의미가 있어요. 변화는 배제되어야 돼요. (중략) 변화시키는 방법은 다르다는 거죠. 일반 교사는 이 아이가 무엇을 모르는지 진단을 해야 되지만, 상담자는 이 아이가 어떤 관점을 갖고 있는지를 보는 게 훨씬 나은 거죠. 이 아이를 있는 그대로 봐주는 거죠. 상담 선생님과 함께 이야기할 때 얘기하지만은. 기본적으로 아이를 대하는 마인드를 바꿔야 돼요. 우리가 흔히 학급에서 문제아라고 하고 해서 이 아이들이 상담실에 오잖아요. 아이에 대해 그렇게 보는 순간 이미 상담은 안 되는 거죠. 문제가 없는 아이들이 없고 문제가 아니라고 하면은 모든 아이들은 문제가 없는 거예요. 당신이 문제라고 하는 아이, 그 문제가 무슨 문제라고 하는지 모르겠지만 그 생각을 버려야 할 거예요. 문제라고 하는 순간 당신은 교육자가 되어 버릴 거예요 아마(연구참여자 A, 2021.09.30.).”

연구참여자 A는 전문상담교사가 가져야 하는 태도로 학생 혹은 학부모에 대한 존중적인 태도를 보임에 따라 상대적으로 스트레스를 적게 경험할 수 있음을 주장하였다. 이들에 대한 태도 및 생각이 긍정적이고 건설적인 방향으로 변화함에 따라 그들이 겪는 스트레스의 정도는 달라진다. 상담을 받으러 온 내담자에 대해서 ‘저 사람이 나한테 따지러 왔을까?’라는 생각으로 바라본다면 그와 상호작용에서 걸림돌이 될 수 있다.

“이제 학교에서 상담 선생님 중 되게 힘들어하셨던 분들 보면은, 상담에서 힘들어했는데 이걸 본인이 자초한 거야. 선생님들은 학생을 만나든 학부모를 만나든 기본 전제가 되어야 되는 거거든. 저 사람이 나한테 따지러 왔을까? 라고 생각하고 만나는 것과 어떤 것에 대해서 오해를 하셨을까? 이런 마음을 근본적으로 갖고 만나는 것과는 다른 거지. 이러한 방법이 상담사가 스트레스를 안 받는 길인거야. 슈퍼비전을 해보면은 진짜 보이거든. 상담을 하면서 왜 힘들냐. 힘든 이유가 다른 게 아니야. 자꾸 애를 그냥 고치려고 해. 사람의 버릇 하나고 치는 게 쉬운 게 아니거든. 있는 그대로 보고 같이 동행하면은 힘들지가 않지(연구참여자 A, 2021.09.30.).”

타자에 대한 존중을 위해서는 그의 이야기에 대한 감정이입과 경청으로부터 시작된다. 연구참여자 A는 내담자와 상담과정의 기본은 공감하며 경청하는 것이라고 하였다. 공감이 이루어진다면 상담기술 적용 이상의 효과를 얻을 수 있

다고 하였다. 특히 연구참여자 C는 사람들과 소통에서 내담자의 요구를 파악하는 것이 핵심이라고 하였다. 그들의 요구에 대해 공감해줌으로써 이를 개선할 수 있도록 돕는 것이다.

“지금은 상담기술이 업그레이드되었지만, 사실 그때는 공감해주고 들어주는 거만으로도 효과가 많지(연구참여자 A, 2021.09.30.).”

“다 중요한데 소통할 때 그 사람들의 원트를 파악하는 거 아니겠어요. 이 사람한테 뭐가 필요할까 그걸 알아내서 공감해주고 경청해주고 그 다음에 상담에 올 수 있도록 유인해서 그거를 해결해주고 개선하게 도와주는 거요(연구참여자 C, 2021.11.03.).”

연구참여자 C는 상담교사이지만 더 나아가 학부모의 인생 선배로서 그들의 어려움에 공감해주는 역할을 하였다. 그는 학부모들이 경험하는 유사한 어려움을 이미 고민했었기 때문에 그들에게 직접 도움을 줄 수 있었다.

“그래서 저는 일반 선생님들하고 달리 좀 교과교사의 그런 하나의 경력을 또 가지고 있고 또 나이도 좀 있고 이제 학부모하고의 소통할 수 있는 그런 연배라 할까 어떨 때는 제가 학부모보다 더 또 선배일 수도 있는 그런 거죠. 왜냐하면 우리 집에 그때 애들이 내가 상담교사 할 때 이제 자녀가 대학 다닐 때였으니까 그러니까 학부모는 중학교 자녀들이지 않습니까. 그런 부분에서 보면은 제가 과거에 이제 이 교과교사 하면서 학부모하고 그런 하나의 관계들을 잘 하는 부분들이 있기 때문에 또 이 상담을 하는 그런 과정에서도 학부모의 어려움이라고 할까 그런 분들 많지 않습니까(연구참여자 C, 2021.11.12.).”

연구참여자 B 또한 전문상담교사는 타인에 대해 비판하지 않고 무조건 수용하며, 진실 되어야 하고 타인에 대해 인내하며 관계를 맺어가야 함을 강조하였다. 이러한 공감의 태도는 전문상담교사에게만 요구되는 게 아니라 교사, 가정에서도 내담자를 위해 마땅히 이루어져야 한다고 하였다. 그는 모든 사람이 타인을 향해 마땅히 가져야 할 태도임을 강조하였다.

“우리가 상담에서 얘기하는 것 그런 부분들은 상담자뿐만 아니라 학교 다른 선생님에게도 해당되는 거죠. 비판하지 않고 무조건적으로 긍정적인

로 수용하는 태도, 솔직해야 되고 진실해야 되고 공감을 해야 하죠(연구 참여자 B, 2021.10.06.).”

“교사가 가져야하고 가정에서 부모님도 아이에 대해서 가져야 하고, 부모가 모델로서 역할을 해야 하죠. 친구를 위해서도. (중략) 상담사가 가져야 될 덕목 중 하나가 인내, 기다려주고 참아주는 것이죠. 학생들뿐만 아니라 우리도 인간관계에서 참 필요한 거죠(연구참여자 B, 2021.11.12.).”

연구참여자 D는 상담에 오는 모든 내담자의 관점에서 상담하면 진정성 있는 상담이 이루어질 수 있다고 하였다.

“인간적으로 대해준다는 걸 알아요. 그 캄패 같은 애들도 있고 했는데 그 애들을 굉장히 인간적으로 대해주면요. 상당히 괜찮은 애들이 거의 다야. 그러니까 한부모 가정도 많고 또 고모 밑에서 자란 학생들도 있고 어려운 애들도 많고 그랬는데, 당시에 전문계 고등학교 오는 애들한테 진실한 사랑으로 접근해주고 얘기하고 학부형 혹은 고모, 할머니 등 보호자가 오면은 어떻게 도와줄 수 있을까 입장에서 접근하다보니 진심을 알아주는 것 같더라고(연구참여자 D, 2021.11.16.).”

상담은 내담학생에게 진실한 마음으로 다가가며 공감해주는 것으로부터 시작된다. 연구참여자 D는 기존 학교상담에서 정형화된 상담의 틀에서 벗어나 그의 방식으로 내담학생에게 다가가려고 하였다. 상담실에 오기 힘든 학생의 집에 직접 찾아가 그와 소통을 위하여 노력하였다. 언어로서의 상담을 넘어 비언어적인 상담을 통해서 학생의 이야기에 공감하였다.

“중학생이었는데 학교를 다니다 말고 집에 있다는 거예요. 집에 가서 상담해주어야겠다. 그랬더니 그런 식으로 안 된다는 거예요. 교육청에서는 왜 집에 가서 상담을 해주냐, 학교 가서 상담하라는 거예요. 무슨 소리냐고 했죠. 내가 그 집이 어려워서 또 읍사무소 가니깐 기초수급자인 것도 알고 복지사가 그 집이 굉장히 어렵다고 하더라고요. 할머니가 애들 데리고 있는데 학교 다니면서 애가 왕따 당해서 학교를 못 나가고 집에서 있다고 해서 집에 가서 상담해주겠다고 했지. 그냥 집에 가서 상담해줬어. 집에 찾아가지고 또 하나는 그냥 냄새가 얼마나 나는지 집으로 찾아가더니 집에 냄새 때문에 들어갈 수가 없더라고. 그런데 내가 꼬집어내가지고

이발소 가서 이발도 시키고 목욕도 시키고 그렇게 냄새가 나가지고 그냥 약취가 나 버리잖아. 이런 것도 상담이라고 생각했죠(연구참여자 D, 2021.11.16.).”

연구참여자 B는 학생들과 만남에서 상담자의 역할이 아닌 교수자로서 그들을 긍정적으로 수용하고 위로하고자 하였다. 이것은 타인과 만남에서 진실성이 드러나 학생들에게 위로가 되었다.

“학생들이 몇 년이 지난 후 그런 얘기를 했어요. 힘들고 했었는데 교수님이 긍정적으로 수용해주고 위로해줘서 삶에서 힘이 됐다(연구참여자 B, 2021.11.12.).”

연구참여자 D는 상담을 통해 학생의 강점, 잠재성에 집중하도록 하였다. 변화가 많은 질풍노도의 시기 속에서 학생들이 자신의 가치에 대해서 인지하며 잠재성을 펼칠 수 있도록 돕고자 하였다. 그들이 속해 있는 환경이 열악하지만, 최소한 학교생활을 지속하게 도와주었다. 그들이 사회로 나갔을 때 자신이 원하는 진로로 나아갈 수 있도록 돕고자 하였다. 연구참여자 D는 그들에게 부정적인 낙인이 새겨지지 않고 새로운 삶을 살 수 있도록 힘썼다.

“아이들이 자신의 강점을 찾는 방법을 알아야하는데 주변에서 도와줄 수 있는 방법들이 없으니깐 참 안타까운 거죠. (중략) 저는 그렇게 생각해요. 그래서 상담이 어렸든 고등학교까지 이 사람이라는 건 계속 변하기 때문에 아주 질풍노도의 시기를 어떻게 잘 이렇게 어떤 큰 문제를 안 일으키고 보낼 수 있게, 그 다음에 애한테 나쁜 인식이 각인되지 않게끔 해서 고등학교 청소년 시기를 보낼 수 있도록 해주는 역할이 크다(연구참여자 D, 2021.11.23.).”

연구참여자 A는 공감이라는 것은 단순히 너의 마음을 안다는 차원의 개념이 아니라고 하였다. 이는 얇의 차원을 넘어 몸에서 그 얇이 풍겨 나와야 하는 실천적 개념이라고 하였다. 연구참여자 D는 공감을 위한 노력보다는 학생이 처해 있는 상황으로 이입하기를 노력하였다. 실제로 그들의 거처를 찾아가 그들의 상황 안에 처하며 공감하고자 하였다.

“공감이라고 하는 게 그냥 마음을 내가 안다. 네가 무슨 생각을 하는지. 그런 차원이 아니거든요. 아는 차원을 넘어서 내가 몸에서 정말 그 앓이 품겨져 나와야 되는 거잖아요(연구참여자 A, 2021.09.30.).”

“사실은 어떤 노력을 하기 보다는, 노력이기보다는 그냥 내담학생들과 같은 상황에 있기 위해서 노력했죠. 아이들의 집에 찾아 가기도 하였고 (연구참여자 D, 2021.11.23.).”

연구참여자들은 상담자 및 교사로서 학생들에게 깊은 공감을 해주면서 오히려 자신이 긍정적인 영향을 받았다. 연구참여자 A, C, D는 학생들과 상담을 하면서 지치기보다는 오히려 더 활력과 보람을 경험하였다. 특히 연구참여자 C는 상담자의 삶이 오히려 풍요로워지는 경험을 하였다. 이는 참된 상담 과정에서 이루어지는 힘이다. 이러한 원동력은 공감으로부터 유래되었다. 타자에 대한 조건 없는 공감이 이러한 결과를 이끌었다. 연구참여자 B는 상담자이지만 교수자의 관점에서 학생들과 만나며 그들에 대한 태도를 늘 중요시하고 있었다. 교수자는 학생에게 직접 영향을 미치는 자로서, 그들을 가르치는 자로서 본인에게 은총이며 하나의 선물이라고 표현하였다. 연구참여자 B는 학생과 만남을 귀중히 여기며 본인이 미치는 영향에 대해서 중요하게 여기고 있었다.

공감의 행위는 공감을 경험하는 타인에게만 영향을 미치는 것이 아니라 공감을 하는 주체에게도 영향을 준다. 공감은 윤리적 실천의 일종으로 교사의 타자에 대한 가치관 및 교사상에 따라 영향을 받는다. 학생지도 및 상담에 대한 소명에 따라 삶의 만족감을 다르게 경험한다(강진령 외, 2009). 소명을 가진 상담자는 자신의 역량을 지속해서 발전시키는 것은 본인의 성장을 위한 길로 생각한다. 연구참여자들에게 상담이란 공통적으로 상담을 하면 할수록 정신적으로 지치는 게 아니라 보람이 더 크기에 은퇴 후에도 지속할 만큼 가치가 있는 행위이다. 상담을 통해서 그들은 삶의 활력을 얻었다. 상담 과정의 근본인 공감은 상담자에게 부담이 되는 것이 아닌 성장을 이끄는 힘의 원천이 되었다.

전문상담교사 관련 선행연구들에 따르면, 상담자의 심리적 소진을 다루는 연구들이 많이 진행되었다. 이러한 연구들을 토대로 연구자는 연구참여자들이 상담 과정을 통해서 심리적 소진을 겪을 거라 예상했지만, 그들은 소진 경험보다는 상담으로부터 경험하는 보람이 컸기에 상담을 지속하게 되었다. 물론 연구참

여자 A는 학생과 만남에서 그들의 행동으로부터 어려움을 겪기도 하였다. 그러나 소진이나 스트레스로부터 어려움을 겪는 과정에서도 연구참여자들의 상담에 대한 인식이 긍정적으로 변하였다. 전문상담교사의 소진과 좌절 경험으로부터 자신의 성장에 대한 의미 부여를 할 수 있다(최윤미·양난미·이지연, 2002). 학생 상담으로부터 경험하는 스트레스와 소진은 상담교사가 성장할 수 있는 하나의 기회이다. 전문상담교사로서의 전문성을 함양하며, 정체성과 자기효능감을 경험할 수 있는 기회이다(박근영·임은미, 2014).

“나는 상담을 하면은 오히려 힘이 생겨요. 축 쳐져 있을 때 아이들이 오면 오히려 힘이 생겨. 아이들과 상담 후에 목이 쉬긴 하지만 그래도 활력은 오히려 더 생기지(연구참여자 A, 2021.09.30.).”

“내 인생이 되게 풍요로워졌죠. 예를 들면 제가 얘기했잖아요. 저는 살면서 학부모의 중요한 시대에서 내가 그렇게 살아왔기 때문에 그런 상처 입고 죽을 정도로 힘들 수도 있었겠지만. 저는 그걸 이해하죠. 그 사람도 그럴 수밖에 없었겠다라는 입장인데요(연구참여자 C, 2022.11.03.).”

“...상담은 굉장히 저한테는 맞아요. 지금도 굉장히 좋아요. 그러니깐 보람도 있고 이 심리학을 공부할수록 재미가 있어요(연구참여자 D, 2021.10.30.).”

상담 과정에서 감당하기 어려울 때도 있지만 학생의 변화를 경험하는 보람이 더 크다. 연구참여자들은 학생이 변화하는 모습을 보면서 느낀 보람이 은퇴 후에도 상담자로서 활동할 수 있도록 하는 원동력이라고 전하였다.

“이 상담이라는 이제 들어가면 그 인간이 변화되고 이런 경험을 한 사람은 이걸 버릴 수가 없죠. 그 맛을 본 사람들은 어느 시점에 건드려주면 사람이 변하고 이걸 보면 보람이 있어서 이걸 놓치고 싶지 않죠. 자꾸 하려고 그러죠(연구참여자 C, 2011.11.03.).”

“현직에 있을 때 하루하루가 그냥 즐거웠지 뭐 일하는 게. 일은 이제 막 많고 어떨 때는 한 일주일을 그냥 잠을 제대로 자지 않으면서도 막 일하면서도 신나고 즐겁고 그러니까 현직에 있을 때는 뭐 하는 일이 그냥 즐거웠어요. 그냥 정말 월급 받아 가기가 미안할 정도로 내가 돈 주고 여기

에 이런 즐거움을 누려야 되는 거 아니냐 할 정도로 재밌었지. 그러니까 하는 게 이제 애들 만나는 것도 그렇고(연구참여자 D, 2021.11.11.).”

1.2. 학생의 심리적 어려움을 위한 교사의 노력

공감이라는 행위는 의식적 행위이며 윤리적 실천인 만큼 이를 행하기 위한 노력이 요구된다(Scheler, 1973). 연구참여자들은 전문상담교사로 전직하기 전 교과교사로서 생활지도의 변화를 이끌고 향상시키기 위해서 양성기관에 진학하였다. 연구참여자들은 심리학 및 상담에 대한 전문적인 공부를 통해 학교 생활 지도에 대한 인식을 새롭게 하였다. 더 나아가 인생관에도 변화가 있었다. 전문상담교사는 내담학생의 복리에 대한 책임이 있다는 점에서(김희대, 2007), 공감을 실천하기 위한 전문성 함양은 필수적이다. 연구참여자 C는 진정한 상담교사로 성장하기 위해서는 편협하지 않으며 유능해야 함을 제시하였다. 그는 양성과정 및 대학원에서 배운 상담기술 등과 같은 지식에 한해서만 상담에 임한다면 학교상담에서 다루어지는 여러 문제를 다루기 힘들다고 하였다.

“상담사는 일단 편협하지 않아야 되는 생각. (중략) 그리고 상담자가 유능해야 된다. 전문성이 필요하다. 왜냐하면 아이들이 엄청 다양한 문제들을 갖고 오는데 그걸 잘 도우려면 대학원에서 배운 거로만 하는 게 안 된다(연구참여자 C, 2021.10.27.).”

연구참여자 A는 학생들 지도에서 변화를 이루기 위해 대학원 석사과정을 입학하게 되었다. 본인이 석사과정 입학 전후를 비교했을 때 대학원의 목적이 변하였다. 입학하기 전에는 관심에만 그쳤던 것이 대학원 과정에서 그의 인생관이 바뀔 정도로 영향을 주었다. 연구참여자 A는 대학원 과정을 경험한 후에는 학교장에게 요청하여 학교 간이상담실을 만들었다. 학생에 관한 관심이 대학원이라는 전문적 교육과정을 통해 실천으로 이어졌다.

“대학원에 가서 공부를 한 거지. 아이들을 지도하는데 있어 교육방법적인 측면에서 잘해보고자 하는 욕구도 있었죠. 석사 과정에서 터닝 포인트가 강했죠. 예를 들면 이제 들어갈 때보다 들어가서 공부하고 또 졸업을 하고 나와서 인생관이 바뀐다고 할 정도로 철학이랄까, 삶의 의미랄까 이

런 것이 송두리째 바뀌었을 수 있죠.(중략) 교장선생님한테 내가 상담을 할 테니 상담실을 만들어달라고 요청했죠(연구참여자 A, 2021.09.30.).”

연구참여자 B는 상담을 공부하는 과정에서 상담이 학생의 전인적 성장을 돕는 길이라는 확신이 들었다. 그래서 그는 전문성을 함양시키기 위하여 노력하였다.

“...내가 상담을 공부하다 보니 앞으로 한국 교육 개혁의 하나의 방향이다. 상담을 통해서 아이들을 인권 친화적으로 변화시켜야겠다. 상담과 관련된 하나의 마인드라고 할까요. 이론이나 활용할 수 있는 능력을 키워야겠다. 한국의 학교 개혁 가운데서 크게 차지하는 게 학교상담이지(연구참여자 B, 2021.10.06.).”

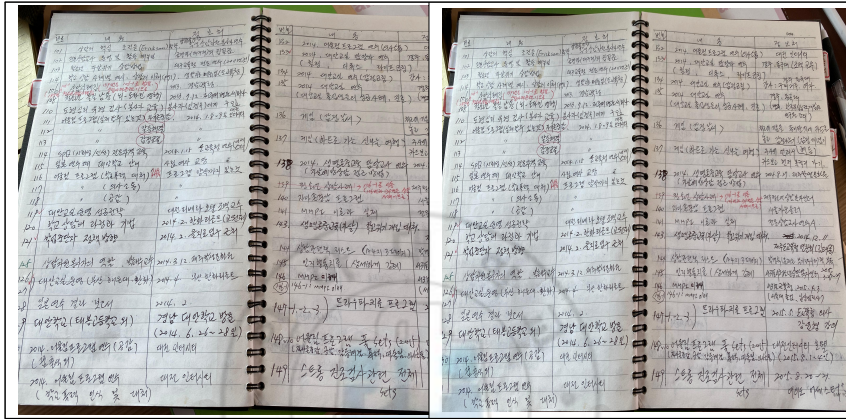
연구참여자 C는 전직한 교사이며 심리학에 대해 전문 지식이 충분하지 않다는 생각에, 전문성을 함양시키기 위해서 늘 겸손한 태도로 자기 계발을 하였다. 그는 전문성 함양을 위해 스스로에 대한 성찰을 주로 하였으며 내면에 더욱 집중하는 시간을 가졌다.

“열정이라고 해 전문성에 대해서 내가 좀 갈급했기 때문에 그리고 나는 상담을 전공하지도 않았잖아요. 교육대학에서 상담심리를 했을 뿐이니 내가 더 다양할걸 알고 잘 해야 된다는 생각이 있었어요. (중략) 수퍼바이징은 많이 받지 않고 내가 내 문제를 많이 찾았던 거. 스스로 많이 찾았던 것 같아요. 다양한 경험을 통해 (연구참여자 C, 2021.10.27.).”

연구참여자 D는 전문상담교사 시절 교육부와 교육청을 통해 연수받았던 강의 자료들을 번호와 제목별로 정리하여 은퇴 후 지금의 시점까지 간직하고 있다. 그는 이러한 자료들을 퇴직 후까지 소지하고 있으며 상담 프로그램 구성 및 지식을 공부하고자 할 때 다시 꺼내볼 정도로 귀중하게 여기고 있다. 교사 재직 시에 받았던 연수 기억이 퇴직 후까지 그의 뇌리에 소중한게 남겨져 있다. 이러한 연수들은 그가 전문상담교사로 전문성을 함양할 수 있도록 도울 뿐만 아니라 학생들에게 효율적인 상담을 제공해줄 수 있도록 도왔다. 그는 심리학 및 상담을 전공한 자가 아니라고 생각했기에 전문성에 대한 갈급함이 있다. 이러한

갈급함이 연구참여자 D가 은퇴 후에까지 상담을 지속해서 할 힘을 마련해 주었음을 알 수 있다.

“옛날에 제가 연수받았던 거를 쪽 번호대로 제목대로 정리해서 연수를 뭐 받았는지를 딱 한 번에 찾으실 수 있어요. 연수가 굉장히 좋은 거잖아요. 그러니까 그 제목만 보면 그 번호에만 딱 들어가면 어떤 내용으로 언제 무슨 교육을 받았는걸 찾아볼 수 있죠. 옛날에 이걸 했구나 공부했던 게 나오니까 귀중한 자료죠(연구참여자 D, 2021.10.30.).”



[그림 5-1] 연구참여자 D의 전문상담교사 시절 연수 자료 정리 노트

연구참여자 B는 교육청 주도로 진행되었던 상담이론과 상담기법에 대한 연수를 통해 실제 상담 과정의 도움을 받았다.

“상담 선생님들 연찬회를 해요. ‘S’ 시 교육청에서. 한 번씩 모여서 연수합니다. 상담 센터에서 인제 선생님들께 필요한 여러 가지 그런 하나의 학교상담 이론, 기법부터 다양한 교류 분석 뭐 결국은 뭐 이런 주제로 여기는 그런 부분들이 참 잘되어있었어요. 저 같은 경우 상담에서 좀 많이 부족했지마는 그런 부분에서 좀 보완이 되더라고요(연구참여자 B, 2021.10.16.).”

연구참여자 C는 상담 및 교육을 받는 이들이 프로그램에 적극적으로 참여할 수 있도록 돕기 위해 영화라는 매체를 이용하여 프로그램을 구성하였다. 인문학

적 지식 및 학생과 누적된 경험 및 연륜을 활용하여 구성된 프로그램으로 그들에게 더 나은 서비스를 제공하기 위하여 노력하였다. 원활한 상담이 이루어지기 위해서 내담학생뿐만 아니라 학부모 상담도 필수적으로 이루어져야 함을 강조하였다.

“매체를 좋아하니깐 다른 것으로 하면 집중을 못해서 영화로 해야 해요. 그런데 이걸 부모교육 할 때 쓰니깐 한 달에 한편씩 이용해서 영화치료를 하니 부모님한테 폭발적인 거예요. (중략) 공부를 잘해놓으니깐 주제도 잘 나오고 다양한 인문학적 관점들이 있으니 영화 치료하면서 영화치료한 편만 하는 게 아니라 거기에 들어있는 모든 것에 모든 나의 지식이랄까, 나의 삶에 이제 녹아드는 거죠(연구참여자 C, 2021.10.27.).”

그는 내담자 특성에 따라 다양한 프로그램을 운영하였다. 특히 비자발적으로 상담에 임하는 내담자를 위해서 타로카드를 활용하여 상담을 진행할 때 상담의 장벽을 허물고자 노력하였다.

“애를 경찰이 데리고 와서 상담해주라고 억지로 끌려오네. 비자발적인 내담자가 어떤 태도를 가지고 있는지 아시잖아요. 그래 나 아무것도 하지 말고 앉아 있어 여기다가 이제 천 깔고 내가 있잖아 카드 좋아하는데 니가 알아서 하면 되는 거야. 그러면 아니요라고 하죠. 참 쳐줄까 하면 좋아하거든요. 그런 애들도 다 미래에 관심이 많아. 넌 가만히 있어 고르기만 해 내가 다 알아주고 여기서 오늘 너 마음에 드는 카드 하나만 골라보라고 하면 딱 고르거든요. (중략) 자신의 이야기에 대해 절대 얘기 안하고 온 애들인데 카드 결과 보면 깜짝 놀라요(연구참여자 C, 2021.11.03.).”

연구참여자 C는 영화를 매체로 이용하는 프로그램 외에도 더 나은 상담을 제공하기 위해서 판다게임, 자기변형게임 등 여러 매체를 통해 다양한 프로그램을 개발하고자 노력하였다. 상담교사의 전문성을 높이기 위하여 책을 통해 공부하거나 심지어 해외까지 직접 가서 공부하였다.

“영화치료를 해볼수록 매력적이고 그래서 이존 기존에서 안주하지 않으려고, 계속 다양한 거 배우려고. (중략) 저는 막 책 보고 혼자 공부했어요. (중략) 저는 나한테 필요하다면 해외에서도 많이 배웠어요. 핀더게

임, 자기변형게임 이런 거는 스코틀랜드 가거 직접 배워버리고(연구참여자 C, 2021.10.27.).”

1.3. 진정한 공감을 이루기 위한 실천 과정

학교 상담실로서 단위학교에 설치되어있는 위(Wee)클래스는 학교 부적응 학생과 일반 학생을 대상으로 한다. 위(Wee)클래스는 잠재적 위기 학생이 학교생활에 적응할 수 있도록 조력 활동을 한다(교육부, 2019). 이러한 취지와 유사하게 연구참여자들은 학교 상담실이라는 공간을 가능하면 많은 학생에게 개방하여 그들의 이야기를 공감하며 듣고자 하였다. 연구참여자들에게 위 클래스는 공감을 실천할 수 있는 공간이었다. 그렇더라도 연구참여자 A와 D는 상담교사와 내담자 간의 심리적 장벽을 허물고자 노력하였다. 왜냐하면 내담자는 상담실이라는 공간으로부터 느끼는 부담감으로 인해 자신의 주호소에 대해 쉽게 이야기하지 못하는 경우가 있기 때문이다. 상담교사도 또한 그러한 심리적 장벽을 느끼고 있기에 상담의 효과성을 높이기 위한 노력이 필요하다.

“(명퇴를 하게 된)게기가 상담을 해보니깐 이 상담실이라는 공간보다 이제 카페라는 공간을 만들어서 하면은 상담의 회기를 줄일 수 있고, 사실 상담실에 오는 사람들이 부담을 갖고 오는 거거든. 나를 이제 공개 오픈한다고 하는 것에 대한 부담이 항상 있거든. 사실 (내담자들이) 쿨하게 다 오픈을 하지 못한다는 느낌을 항상 받아. 항상 이제 처음 상담이 이루어지기 전에 신뢰관계가 만들어지기 전까지 보이지 않은 벽이 있다는 게 항상 느껴요(연구참여자 A, 2021.11.11.).”

“네 어떤 상담의 어떤 회기도 줄일 수 있고 어떤 사실 상담실에 오는 사람들이 뭐랄까 이제 그 부담을 갖고 오는 거거든 나를 이제 공개 오픈한다고 하는 것에 대한 부담이 항상 있는 거거든. 그래서 와서 사실 쿨하게 다 오픈을 이제 하지 못한다는 느낌을 항상 받아(연구참여자 D, 2021.11.11.).”

연구참여자 B는 학생들을 위한 쉼터 공간을 조성하여 그들이 편하게 쉬며 즐길 수 있도록 예산을 확보하는 등의 노력을 하였다. 그리고 이 쉼터 공간은 모든 학생을 위해 개방되어있다고 강조하였다. 이 부분에서 학생들을 향한 상담교

사의 개방적 태도와 수용적 태도를 느낄 수 있었다. 특히 따돌림 경험이 있는 아이들을 위한 쉼터 공간을 조성하고자 하였다. 그들을 다독여줄 수 있는 공간을 마련하여 그곳에서 그들과 연대를 형성하는 마음의 쉼터를 조성하는 것이었다.

“상담센터를 좀 홍보하고 그 안에서 아이들 있으면 교육청 상담센터로 이어주고, 상담센터를 쉼터화해서 따돌림으로 힘든 아이들이 있으면 점심 시간이나 여타 시간 안에 내가 다독여줄 수 있는 쉼터의 공간으로 좀 만들어야겠다. 상담실의 문은 좀 열어놨습니다. 늘 아이들이 상담실을 방문하고 갈 때 똑똑 두드려서 들어와, 언제든지 너희들도 오고 싶으면 들어와라. 상담실에 다과 예산을 많이 확보해놔서 아이들이 좋아하는 과자들을 많이 놓았어요. 언제든지 물마시고 과자 먹고 싶은 과자 먹고... 집단 상담실이 늘 개방되어있기 때문에(연구참여자 B, 2021.11.12.).”

연구참여자 A는 점심을 같이 먹을 친구가 없어 외롭게 있었던 학생들과 상담실에서 함께 시간을 보냈다. 그는 외롭게 지내는 학생들을 찾아서 시간을 보내고자 하였다.

“이제 그 조용하면서 심리적으로 어려움 겪는 아이들도 내가 이제 (종락) 앉아 가지고 이제 점심 먹을 아이가 없어. 어울리지를 못하니까 이제 그런 아이들 있으면 상담실에 불러서 같이 있지(연구참여자 A, 2021.09.30.).”

상담실에서 따돌림으로 어려움 겪는 학생들은 다른 또래 친구들과 그리고 상담교사와 어울리면서 대인관계가 개선되었다. 연구참여자 B는 학생과 상담을 꾸준히 가짐에 따라 호소하던 그의 심리적인 어려움이 졸업 무렵에 이르는 동안 해소되는 과정을 보면서 보람을 경험하였다. 그는 상담실 공간을 학생들이 비자발적으로 오는 것이 아닌 자발적으로 찾아오는 공간으로 조성하고자 하였다.

“1학년 중에 아이 하나가 좀 심하게 그런 하나입니다. 따돌림으로 당하기도 했고 또 이 아이는 점심때마다 또 우리하고 같이 이제 어울리면서 또 간식도 먹고 같이 가고 쉬는 공간으로 가서 이 학생이 중학교 3학년

졸업할 때까지 저희 상담센터 같이 있으면서 문제가 많이 이제 해결되고 친구 관계도 좋아졌는데 오히려 이제 우리 쪽 선생님들하고 이제 더 좋은 그런 관계 하에서 졸업을 하면서 좀 약간 변화되고 성장해 나가는 그런 부분들이 좀 인상이 또 있었던 것 같아요. 있었던 것 같고 또 뭐라고 할까 우리가 이 학교상담이지 않습니까. 아이들이 노크하면서 들어와서 어떤 요청을 하는 것이 아니고 아이들이 보고 싶을 때 자발적으로 이제 좀 들어와서 먹고 싶은 게 있으면 더 하고 또 얘기하고 싶은 거 얘기하고 좀. 친구 같이 좀 뭐라고 할까 저는 그런 부분들을 많이 하려고 했죠. 아이들 쪽에서는 어떨지 모르지만은 그러다 보니까 이제 아이들이 뭐 좀 자발적으로 찾아오는 상담. 찾아가는 상담도 되지만 아이들이 또 찾아오는 그런 쪽도 되더라고요(연구참여자 B, 2021.11.12.).”

그가 조성한 쉼터를 통해서 학생들이 가지고 있었던 심리적 어려움이 해소되며 학교 적응에 긍정적인 영향을 미쳤다. 그 공간은 그들의 전인적 성장을 이끄는 공간이었다. 상담실이라는 공간은 또래 관계에서 적응하지 못하여 외로움을 경험하고 있는 학생들이 사회성을 향상할 수 있는 공간으로 조성되었다.

“...따돌림을 당하기도 했고 이 아이는 점심때마다 우리하고 같이 어울리면서 간식도 먹고 같이 쉬면서. 이 학생이 중학교 3학년 졸업할 때까지 저희 상담센터에 같이 있으면서 문제가 많이 해결되고 친구 관계도 좋아졌죠. 졸업을 하면서 약간 변화되고 성장해 나가는 그런 부분들이 좀 인상적이었던 것 같아요(연구참여자 B, 2021.11.12.).”

연구참여자들은 학교 상담실이라는 형식적인 공간에서 벗어나 학생 개인을 만나고 진정성 있게 그들과 상호작용을 이어갔다. 학생 개인의 이야기를 들어주며 공감하는 과정에서 공간의 제약은 존재하지 않았다. 학생뿐만 아니라 다른 타인과의 관계에서도 마찬가지이다. 연구참여자 D는 기존 상담의 틀에서 벗어나 그만의 상담을 이어갔다. 특히 그가 근무했던 학교는 경제적으로 어려움을 경험했던 학생들이 많았기에 그들이 학교 상담실에 직접 방문하기가 어렵다 보니 상담실에서 상담이 이루어질 수 없었다. 그래서 학생을 만나기 위해 교육복지사와 협력하여 그의 집에 직접 방문도 하였다.

“이제 학교의 관리자 입장에서는 괜히 어디 사설 가서 상담하다가 무슨 일 생기면 문제 생긴다고 해서, 공적인 장소에서 상담하라는 거예요. 그

말이 안 된다고 했지. 그런 애들 도와주려고 하는 것이 상담 교사지. 학교를 못 나오는데 어떻게 할 수 있냐. 자퇴도 되어있는데. 복지사한테 전화가 오더라고, 복지사가 다 알거든. 상담해주면 안 되겠냐고(연구참여자 D, 2021.11.16.),”

그는 학교에 근무하면서 어려운 상황에 처해있던 다문화 청소년들을 만나게 되었다. 그들은 특히 외로움과 고립감을 경험하고 있었다. 그는 그들의 상황을 공감해주며 도움을 주기 위해 그들과 꾸준한 만남을 이어갔다. 은퇴 후에는 그들에 관한 관심이 그들의 가정까지 이어져 국적 심사위원으로 참여하며 새로운 삶으로 나아가기 위한 발판을 도와주고 있다. 상담교사로 재직 시 가지고 있었던 타인에 대한 철학이 국적 심사 과정의 철학으로 이어졌다. 그의 청소년 시기에 형성되었던 약자에 대한 마음이 이주민에게 투사되어 학생들의 자립 및 성장을 위해 돕고자 하는 마음으로 형성되었다.

“제가 학교에 있을 때도 다문화 학생들에 대해서 관심이 많았잖아요. 다문화 학생들이 굉장히 어렵기 때문에 적응이 어려워요. (중략) 그런데 그런 애들이 위축되어서 드러내지도 않아요. 속으로 끄끙 앓고 있고. 학교에 있을 때도 관심 많았고 다문화 학생들뿐만 아니라 다문화 가정에 대해서도 우리가 상담을 하면 가정도 이렇게 들여다보잖아요. 그러다보니 이제 이런 일도 하게 되는지는 모르겠는데 하여튼 관심이 있어서 국적 심사 일을 하게 되었죠. 국적을 취득하는 사람들 중에서도 똑똑한 사람들이 있어요. 굉장히 어려운 분들이 많아요. 누가 코치를 좀 해주면 공부를 해서 붙을 수가 있거든요. 그들은 외로움이나 쓸쓸함 이런 거를 극복해야하니깐 다문화 사람들이 한국 와서 사는 게 얼마나 힘들겠어요. (중략) 상담교사로 있을 때랑 비전은 비슷하죠. 이 일이 상담이 아니더라도 사람을 상대로 해서 물어보며 도움을 주는 일이고 또 다 어려운 사람들이 많고요 (연구참여자 D, 2021.11.23.).”

1.4. 내담자와 공감을 위한 윤리 실천

상담자는 타인의 심리적 어려움에 대한 공감을 통해 성공적인 상담을 진행할 수 있다. 하지만, 성공적인 상담이 무엇인지에 대한 명확한 기준이 존재하지는 않는다. 그래서 상담윤리가 그 기준이 될 수 있다. 상담윤리는 어떠한 상담이

효과적이고 적절한지에 대해 정의하고 합의한 공동의 규칙이다(Cottone & Tarvydas, 2007, p.500). 상담자에게 상담윤리 실천은 단지 규율이 아닌 내담자의 심리적 안녕과 복지를 위해 고려되어야 할 책무이다. 여러 학회와 연구자들은 상담윤리 규정에 대해 다양한 의견¹⁴⁾을 내고 있다. 그들은 공통으로 비밀보장 여부, 상담 참여를 위한 사전 동의, 상담자의 역량 및 가치 등과 관련한 규정들을 제시하고 있다. 이 규정들은 내담자의 복지를 중심으로 연결되어 있다.

여기에 덧붙여 연구참여자 A는 전문가로 성장하는 것이 상담자가 지켜야 하는 윤리라고 하였다. 그는 상담자로서 전문성이 없는 상태에서 학생을 만나는 것은 죄를 짓는 행동과 비슷하다고 하였다. 그에게 상담자로서의 성장은 학생의 복지를 향상할 방법뿐만 아니라 상담자로서 정체성을 확립해가는 길이다.

“인터넷은 또 이제 한때 이제 돌아다니더라고요. 저 선생님이 이제 정서 행동 특별검사를 이렇게 뭐 찬성한다고 그랬나.. 뭐랄까 내 직업에 대한 자긍심 이런 거를 세워야하는데 누가 세워주는 게 아니거든(안타까움). 내가 전문가를 붙여서 가는 순간 일반 선생님들이 보면은 경계하지. 그런데 그 전문을 붙여. 일반 학교에서 갈등은 그런데서 오는 갈등이 있을 수 있지. (중략) 상담사의 윤리잖아요. 상담사가 본인의 전문성을 키우는 것이. 중요한 윤리이지. 자기의 업무에 대한 전문성. 최고의 윤리이지. 그 거 없이 아이들을 만났다 가는 거는 너무 죄짓는 거 있잖아(연구참여자 A, 2021.09.30.).”

연구참여자 C는 학교 상담실인 위 클래스에 근무하면서 학생들의 복지에 대해서 강한 책임감을 느끼고 있었다. 모든 학생과 만나지 못하는 환경적 제약으로 인해 불안을 경험하였다. 이는 정서적으로 불안정한 학생들을 걱정하는 마음과 강한 책임감으로 인해 야기되었다. 전문상담교사로서 많은 학생에게 상담을 제공하기 위해서 노력하지만 극심한 심리적 부담감을 경험하기도 한다. 상담교사로서 타인을 위해 최선을 다하는 것도 윤리에 포함되지만, 상담자를 위한 동료 교사의 지지 및 수퍼비전이 필요하다.

“그게 이제 사람을 만날 때는 그 부분이 어려웠고 그 다음에 상담 교

14) 오래된 전통을 가진 한국상담심리학회, 한국학교상담학회 그 외에도 강진령(2009)은 여러 윤리 강령들을 제시하고 있는데, 근본적으로 내담학생의 복지 개선을 목표로 하고 있다.

사로 학교에서 근무할 때는 너무 불안하더라고 왜냐하면 애들이 수백 명이 있는데 개들이 문제를 내가 그래도 대충 다 알잖아요. 정서행동 특성 검사에 그러면 몇 명이라는 거 아니까 틀 잠을 못 자겠다.애를 가정에서 사고 칠까 봐 자살할까 봐. 너무 불안하더라. 그래서 그게 왜냐하면 그 학교에 600명이 600명 500명이 500 명 내가 책임지고 있다는 생각이 드니까 그게 너무 불안하더라고요 취약한 과정에서 또 주말에 무슨 일이 생겼냐 술 먹는 아버지가 또 칼 들고 애 위협 안 하나 엄마가 또 애한테 뭐라고 굶어갖고 애가 그리고 사냐 이런 것들이 너무 불안하니까 견딜 수가 없는데. (중략) 위 센터 가니까 너무 좋더라고요 일단은 여러 명이 대응하고(연구참여자 C, 2021. 11. 03).”



2. 연대: 상호작용을 통해 서로의 성장에 이르는 과정

전문상담교사는 학교에서 상담실이라는 분리된 공간에서 업무를 하므로 학교 내의 적응과정이 필요하다(이숙인, 2022). 전직한 전문상담교사들은 교과교사로서의 경험을 가지고 있기에 학교 내 적응에 쉽다(이숙인, 2022; 박우란, 2013). 하지만 그들이 교과교사라는 집단 속에 속했을 때와 비교했을 때, 이질감과 고립감을 경험한다(Lortie, 1987). 전문상담교사들은 학교 및 교육청 내에서 자신의 역할이 변함에 따라 경험하는 외로움이 있음에도 불구하고 그들의 생활지도 및 상담에 대한 의견을 제시하면서 개선을 도모하고자 한다.

학교상담에서 상담교사는 학생에게 더 나은 상담을 제공하기 위해 끊임없는 연대를 추구한다. 상담교사는 학교 및 교육청 관계자, 학부모, 동료 상담교사, 지역사회 지원망 간의 교류를 통해 그들과의 친밀한 관계를 이어간다(Maxwell, 2009; 송수정, 2015). 이러한 관계는 타인에 대한 감정이입으로부터 시작되며 공감으로 발전되어 연대를 이룬다(Honneth, 1992). 연대는 살아있는 상호성이며 생생한 상호작용이 이루어지는 진정한 대화적 단계라고 칭해진다(Buber, 1964). 연대는 개인 간의 경계를 없애기 보다는 공동의 실재에 대한 공동의 인식과 책임감이 수반된다. 연대 과정은 전문상담교사의 상호작용에서 타인과 동질성을 갖기 위한 노력을 요구한다. 이는 상담교사로서의 전문성을 함양할 기회를 경험하며 내담학생 개인을 위한 상담서비스를 제공하려는 방법이다.

그 외에도 학생 상담 자원봉사자, 위 센터 내 동료와 후배 전문상담교사는 학생 상담이라는 공통적인 틀 안에서 상담에 대한 경험 및 전문성을 공유함으로써 서로의 성장을 돕고 있다(Maxwell, 2009; 송수정, 2015). 이는 나와 타자 간 관계의 통합을 이루게 하며, 협력 관계로 발전시킬 가능성을 내포하고 있다. 또 상호작용을 통해 동질성을 이룰 수 있는 관계로 발전되어 상호문화성을 실천할 수 있도록 돕는다. 전문상담교사는 학부모와 상호작용 속에서 스트레스 및 소진을 경험하지만(홍지영, 2014), 이는 학교상담의 중요성을 알리며 학부모와 성장을 이룰 수 있는 발판이 된다. 전문상담교사는 연대를 통해 학교상담의 중요성을 나타내며 인식의 변화를 이끈다.

위 클래스에서 근무하고 있는 전문상담교사의 핵심 역할이 여럿 있지만, 그중 내담자 보호와 학부모 교육이 강조되고 있다(조윤경·정지영·임은미, 2018). 학

부모는 학생과 가장 밀접한 관계 속에 있으며 학생과 연대 속에서 공동으로 성장할 수 있는 환경을 조성할 수 있다. 학생과 밀접한 연계가 있는 타인과 만남은 학생의 전인적 성장을 돕는 핵심적인 부분이다. 연대를 넘어서 협력의 관계로 발전됨으로써 궁극적으로는 총체적이고 효율적인 상담에 이를 수 있다.

2.1 학교 및 교육청과의 연대

2.1.1. 교직원과의 연대

위 프로젝트는 학교→교육지원청→지역사회 간의 밀접한 협력 구조를 통해 학습 부적응을 경험하는 학생과 위기상황에 처해있는 학생의 전인적 성장을 이룰 수 있도록 환경을 조성하였다. 이는 궁극적으로 학생의 학교 적응력과 사회적 적응력을 향상해 학생이 전인적 성장을 할 수 있도록 돕고자 하였다(박정희, 2009). 현 학교 교육을 대변하는 위 프로젝트의 목적에 따라 전문상담교사의 역할 변화가 요구된다.

학교 현장에서 학생과 관계있는 구성원들과 연대 형성은 상담을 위한 첫걸음이 될 수 있다. 연구참여자 B는 학교상담에서 전문상담교사의 철학 변화가 필요함을 주장하였다. 상담이라는 것은 단순히 학생의 문제를 개선해주기 위한 것이 아니다. 학교상담은 학생들의 인간적인 성장과 발달을 위해 조력하는 역할이다. 학교상담은 학생의 인지, 정서, 행동 측면에서의 변화를 추구한다. 이러한 목표를 달성하기 위해서 전문상담교사는 전문성 함양을 위해서 고군분투하는 것 외에도 행정적인 측면에서 상담의 효율성을 높이기 위한 노력이 요구된다.

“...그런데 그런 부분들이 있는데 상담 선생님들이 마인드라 할까 이런 부분들을 좀 더 키워야 될 부분들이 있어요. 상담이라는 게 단순하게 우리가 문제를 가지고 있는 아이들을 대상으로 해서 문제를 개선시켜주는 그런 게 상담이 아닌 거죠. 이제 상담 선생님들이 양성 과정에서 상담에 대한 이론, 전문적인 지식, 기법을 많이 배워요. 치료 중심의 문제 해결 중심을 떠나 학교상담의 하나의 특성인 예방도 있거든요. 이런 부분들을 사전에 예상해서 예방의 노력으로서 상담을 하거나 안 그러면 예방 프로그램을 집단 프로그램으로 해서 집단 상담을 해야 하고요. 아이들에게 인

간적인 성장과 발달 하나의 변화를 교육을 통해서 조력을 받는 거예요. 우리가 학교상담이라고 할 때 상담을 이렇게 얘기하죠. 전문적인 교육을 받은 상담사가 도움을 필요로 하는 내담자의 생활 과정상의 문제를 해결하고 나아가서 내담자의 인지, 정서, 행동 측면에서의 변화를 통해서 인간적인 성장과 발달을 조업하는 활동이 상담이다. (중략) 한편에서 상담자의 노력도 필요하지만 그것과 관련된 환경, 우리가 소위 말하는 교육이 이루어지는 장이라고 얘기하죠. 시설이나 환경이나 그것과 관련된 하나의 행정이라 할까. 이런 부분들이 함께 같이 가져와야 되는데(연구참여자 B, 2021.11.12.).”

연구참여자 B는 학교상담에서 행정과 재정의 지원을 분리할 수 없다고 하였다. 학교상담은 전문상담교사의 노력뿐만 아니라 행정 직원, 다른 교사, 학교장과의 관계 속에서 이루어진다. 그는 동료와 후배 전문상담교사에게 이러한 특수성을 인지하여 상담을 발전시킬 수 있기를 기대하였다.

“학교상담의 특성을 생각했을 때, 집단 상담 프로그램이 상당히 이점을 많이 가지지 않습니까. 개인상담도 그렇지만은 아동 청소년을 생각할 때 효율적으로 잘 이루어지려면 행정 재정적인 지원이라고 할까. 이런 부분들이 함께 같이 가야 되요. 네트워크에 대해서 마인드를 함께 좀 가졌으면 좋겠어요. 그러면서 우리 이제 상담선생님들의 안목이라고 할까 인식이라고 할까. (중략) 이것이 장기적으로 상담이 발전 될 수 있는 부분을 가지지 않을까(연구참여자 B, 2021.11.12.).”

연구참여자 B는 효율적이며 많은 학생에게 상담서비스를 제공하기 위해 동료 선생님과 협력 관계가 불가피함을 강조하였다. 학교상담을 운영하기 위해서는 예산을 간과할 수 없다. 주어진 예산 속에서 학생들에게 효율적이며 질 높은 상담을 제공하기 위해서는 다른 선생님과 협력 관계는 필연적이다.

“학교상담은 교육과정의 일환으로 이루어지고 공교육 활동으로 이루어지기 때문에 공교육 활동을 제한하는 것 중 하나가 예산입니다. 한정된 예산이요. 한정된 예산이기 때문에 상담 선생님이 일당백의 역할을 하려고 한다면 효율적인 상담이 되어야 하거든요. 똑같은 투입과 노력에 비해서 산출의 효과가 높아지려면, 학생의 학부모의 만족도가 높게 나타나려면, 효율적인 상담이 되어야 하거든요(연구참여자 B, 2021.11.12.).”

연구참여자 B는 학교의 경영은 학교장에게 책임이 주어지는 체제이다 보니 상담업무에 영향을 미칠 수 있음을 주장하였다. 학교장의 경영에 따라 학교 내 생활지도 및 상담의 변화가 이루어지기 때문에 상담교사와 학교장 간의 교류는 필연적이다.

“학교장 책임 경영제라고 해서 학교장에게 학교경영에 대한 자율권을 주고 따라서 책무성을 강조하는 책임 경영제 쪽으로 가다 보니 이 학교장들이 어떤 마인드를 가지고 있느냐 또 여기에 따라서 이 상담 선생님의 그런 학교에서의 복무라 할까요. 연수의 부분이 달라져 버린 거죠(연구참여자 B, 2021. 11. 12.).”

전문상담교사는 상담에 대한 중요성을 인지하지 못하는 관리자를 만날 때 소진을 경험한다(박근영·임은미, 2014). 그만큼 관리자로부터 전문상담교사로 인정받기 위한 여러 수고가 예상된다. 소진은 사람들 자체의 문제로부터 유발되는 것이 아닌 사람들이 일하고 있는 사회적 환경의 문제다(Maslach & Letter, 1997). 현실에서 경험하는 불공평에 대한 의미, 직장 내 상사나 동료들과 갈등, 조직에서 요구하는 것과 자신의 가치관 간에 초래되는 갈등이 소진을 유발하는 핵심 요인이다. 연구참여자들은 자신의 역량을 향상하거나 학부모 상담 및 교육을 통해서 상담에 대한 인식을 개선하고자 하였다. 연구참여자 C는 교사와 원활한 소통을 이루기 위해서 교사 관계에 편견을 없앴고, 어떠한 생각에도 치우침 없이 대하였다.

“...제가 좀 사고에 치우침이 없잖아요. 공평하게 대화하고 있으니깐 그 사람들 사이에 내가 인기 있었나봐(연구참여자 C, 2021. 10. 27.).”

연구참여자 C는 전문상담교사에 대한 정체성과 신뢰를 얻기 위해 자신의 역량 개발에 힘썼다. 그것은 학생에게 상담서비스를 제공하기 위한 하나의 방법이다.

“학교 선생님한테도 이 아이가 왜 이럴 수밖에 없는가를 이유를 추정해서 이야기해야 되요. 예시를 잘 들고 설명을 해드리면 이분들은 다른 건

안 보고, 이분이 실력이 있구나, 이분한테는 믿고 맡겨도 되겠다. 그러면 누가 얘기해도 상담교사가 너무 필요하다. 일단 선생님들이 아이를 미워하는 이유는 이해 못했었거든요. 그 아이에 대해서 이해가 되면, 그 다음 행동이 받아들여져요. 그래서 상담교사의 역량으로서 제가 많이 했죠(연구참여자 C, 2021.10.27.).”

연구참여자 C는 학교상담에 대해 수동적인 사고를 하는 학교장에게 상담의 필요성을 알렸다. 학부모 상담 및 학부모 교육의 프로그램을 진행하며 학생이 진정으로 경험하고 있는 어려움에 집중할 수 있도록 하였다. 이와 함께 상담 프로그램 개발에 힘썼으며 학생 개인의 어려움에 공감하며 해소해주기 위해 총체적인 측면에서 노력하였다. 그러는 과정에서 동료 교사들은 그의 노력을 인정하였으며 전문상담교사로서 존중하였다. 학교장은 이러한 상담교사의 노력을 통하여 학교상담의 중요성을 인지하였다.

“그건 이제 본인이 그걸 찾으셔야 되요. 자기의 역량을 나타내고 학교 교장이나 교감이 상담교사가 이렇게 도움이 되는 구나를 알아야 하는데 이분들 상담이 너무 전통적이어서 오면 수동적으로 받아서 그래 얻더니 겠다고 하면 그런 안 돼요. 저는 그래서 프로그램 되게 많이 해요. 문제는 부모에게 있습니다. 부모를 불러주세요. 그래서 부모 교육하고 그 다음에 아이가 학급에서 문제 일으킬 때 이게 애들이 학교에서 상담 안 하는 이유는 얘기하면 학교에 그대로 알려지거든요. 그래서 알려지지 않는 범위에서 애를 이해시키는 데 초점을 맞추죠. 선생님한테 이런 면이 있다고 이야기하고요. 이래서 이 아이가 이런 문제 행동을 해요. 이걸 굉장히 잘 해명을 해드리면 상담교사를 보는 게 달라져요. 그런 도움을 받으시면 상담교사가 필요하다고 주장해요 (연구참여자 C, 2021.10.27.).”

연구참여자 B는 학교상담 매뉴얼에 전문상담교사의 직무가 명시되어있지 않고 상세화되어 있지 않음을 안타까워하였다. 그가 보기에는 학교상담교사의 직무를 명확하게 규정할 필요가 있었다(국회입법조사처, 2016). 왜냐하면, 학교장이 전문상담교사의 직무에 대해 어떻게 해석하느냐에 따라서 상황이 달라지기 때문이다. 또 전문상담교사들이 교사와 상담자 역할을 동시에 수행할 수 있는 업무 체계가 마련되지 않았다. 그 결과 교육행정가의 재량에 따라 다르고 학교별로도 다른 업무를 감당하는 어려움을 겪는다(박근영·임은미, 2014; 손혜진,

2010). 학교장으로부터 전문상담교사에게 주어지는 업무는 시험에 대한 감독, 교문 지도 등이 요구되기도 한다. 그러나 업무 분담이 모호하다 보니 전문상담교사와 학교장 간의 업무에 대한 갈등이 발생하기도 한다. 이러한 역할갈등은 전문상담교사 관련 연구들에서 핵심 주제이며 제도의 개선이 요구된다(이영아·손은령, 2015; 김정숙·유금란, 2010).

“선생님들이 힘들어하는 부분 중 하나가 선생님들께서 계속 요청하는 게 미국의 ASCA처럼 국가 표준의 상담 모형이라는 게 있어요. 상담교사가 해야 될 일 그리고 또 해서는 안 되는 그런 일들이 착착착 나와 있어요. 이 국가 표준을 바탕으로 해서 시도교육청이 그걸 바탕으로 해서 학교상황에 맞게 단위학교의 학교상담메뉴얼을 딱 만들었으니깐. 우리나라는 그것까지 안 가는 것 같더라고요. 국가치원에서 지금 상담 교사와 관련해서 표준 직무인 매뉴얼이라고 할까. 이런 부분들이 그냥 하나의 형식적이라는 큰 테두리 속에 있고 구체적으로 이제 직위가 명시화되어 있지 않고 상제화되어 있지 않으니깐. 그래서 학교장이 어떻게 해석하느냐에 따라서 이제 코에 걸면 코걸이 귀에 걸면 귀걸이죠. 상담선생님들이 어떤 학교장을 만나느냐 여기에 따라서 상담선생님의 상황이 달라지고. 상담선생님은 학교상담과 관련해서 역할을 수행하는데 직접적인 업무도 있지만 간접적인 업무들도 있지 않습니까. 예로 들면 무엇을 시키냐면 교문 지도가 있어요. 시험에 대한 감독이라든지 이런 부분들을 하는 경우가 있어요. 그랬을 때 학교에서는 상담 선생님도 학교 선생님의 일환이기 때문에 아이들이 어떻게 생활하느냐 교문 지도도 한번 해봐야 된다. 그래야 아이들이 이해하고 그 이해를 바탕으로 상담하는 게 아니냐. 이런 쪽으로 가는 거 예요(연구참여자 B, 2021. 10. 16.).”

연구참여자 D는 신규 전문상담교사를 위한 교육을 자처하였으며 학교 및 교육청 기관 내에서 상하관계의 소통 경험 등을 이야기하며 노하우를 공유하였다. 때로는 상담교사보다 담임교사, 학교장이 상담 과정의 중요한 역할을 하고 있음을 강조하였다. 그는 상담교사가 서비스맨 역할이라고 제시하면서 조력자 역할을 하고 있음을 강조하였다.

“나한테 신규 교사 교육을 좀 시켜 달라 상담 교사는 그럼 내가 꼭 시켜줘요. 하여튼 그 대신 내가 하는 거는 내 답은 아니다. 나는 이렇게 했다. (중략) 예를 들어서 뭐 혼자 그냥 문 딱 닫아놓고 상담한다고 그렇게

하지 마라. 담임들하고 굉장히 협조해야 되고 학부형하고 같이 협조해야 되고 상담 서비스 면이라고 생각해라. 그러면서 같이 협력을 해야 된다. 삼박자가 맞아서. 담임한테 협조를 안 하고 내가 혼자 뭐 하겠다는 것은 안 된다. 내가 부족한 거는 담임 항상 소통을 하면서 같이 담임을 활용하고 같이 잘 활용하고 학부형을 잘 활용해서 중간 역할을 잘해라 때에 따라서는 관리자 그래서 내가 상담할 때도 어떤 때 전화가 안 되면 교장한테 직접 데리고 왔어요. 그래가지고 교장 선생님 한 말씀만 해주시오 해가지고 미리 얘기를 하죠. 내가 교장한테 교장선생님은 교장선생님의 지위가 있습니다. 애한테 이런 얘기를 좀 해줬으면 좋겠습니다.(중략) 전문상담교사의 역할은 학부모와의 교사 간의 중재활동이라고 생각해요. 학생의 스트레스를 낮춰주면서 서비스맨으로서의 역할을 하는 거죠. 교육청에서의 연수라든지, 전문상담교사협의회에서 늘 강조했던 부분인데. 전문상담교사는 조력사로서의 역할이 중요하죠(연구참여자 D, 2021.11.23.).”

연구참여자 A는 상담 과정에서 담임교사의 입장을 고려할 필요가 있음을 주장하였다. 상담이라는 것은 전문상담교사의 역할만으로 이루어지는 것이 아니라 담임교사와 협업을 통해서 이루어짐을 강조해야 한다고 하였다. 학생과 관계 속에서 담임교사의 역할을 존중해야 함을 강조하였다. 연구참여자 B는 상담교사는 선생님들의 만족도를 높임으로써 학생 개인 및 집단 상담의 효율성을 높일 기회를 경험할 수 있음을 강조하였다.

“학급에서 변화하는 거지. 상담실에서 변화되는 것이 아니다. 상담실에서는 이 아이가 학급에서 약간 적응할 수 있도록 만들어주는 거지. 이 아이 문제가 여기에서 변화되는 게 아니죠. 이 아이가 많이 변화되었다고 상담 선생님이 변화시킨 게 아니라 학급에서 담임선생님이나 일반교사나 학급 아이들이 변화한 거지. 내가 변화시켰다고 하는 순간 상담실의 문 닫는다. 어떤 선생님이 상담실에 학생을 보내겠느냐. 일반 선생님들의 자존심이 굉장히 강하여서 내 아이를 상담실에 보내는 것이 자존심에 용납이 안 될 수 있어(연구참여자 A, 2021.09.30.).”

“제가 하나의 슈퍼바이저로서 이야기한다면 한정된 시간과 노력 투입보다 선생님들의 만족도를 높인다면. 그러면 학생의 개인상담 및 집단 상담에서 효율성을 높일 수 있습니다(연구참여자 B, 2021.11.12.).”

연구참여자 B는 교육청에 있었던 기존 상담자들과 관계에서 갈등을 경험했다.

그들은 전문상담교사가 배치되기 전부터 상담했던 계약직 조직이었다. 갑자기 배치된 전문상담교사가 그들의 상사로 올 뿐만 아니라 그들은 그들의 업무를 빼앗길 수 있다는 두려움으로 인해 긴장하고 있었다. 하지만, 연구참여자 B는 갈등의 가능성을 해소하고자 노력하였다. 연구참여자 B는 그들의 상담에 대한 자부심, 키워온 전문성을 존중해주며 그들과 소통에 집중하였다.

“기존에 청소년 상담센터에서 계약직이었던 상담사들이 계셨습니다. 이 사람들은 대학에서 적어도 석사, 박사까지 진행 중에 계신 분들이 계셨어요. 그런데 전문상담교사가 들어가니깐 자기들은 석사, 박사까지 한 사람인데 상담교사들은 학교에서 교사하다가 시험 용케 봐서 합격해서 오고하니깐 상담 전문성에 대한 자부심이 있었거든요. 한편으로는 우리는 정식 전문상담교사이지 않습니까. 그리고 실장이라는 행정에서의 지위를 가지고 있으니 약간의 마찰과 같은 갈등들이 있었던 것 같아요. (중략) 처음에는 그런 어려움들을 가지고 있었지만 이제 어울리면서 서로 다가갈 수 있도록 같이 상황을 만들며 가니 내가 그 사람에게 가졌던 선입견이나 편견 이러한 부분들이 많이 해소되고 이해할 수 있고 배려할 수 있게 되는 거죠. 그분들의 상담에 대한 자부심, 전문성을 인정해주고 존중해주는 거죠(연구참여자 B, 2021.10.16.).”

2.1.2 학부모와의 연대

학생 개인의 심리적 어려움을 공감하며 해소하기 위해서는 학부모와 교류가 필연적이다. 학생의 심리적 어려움에 대해 총체적인 이해를 위해서는 학부모와 상호작용이 이루어져야 한다. 연구참여자 C는 학생에 대한 개인상담을 위해 부모, 가족과의 상담은 필연적으로 이루어져야 한다고 하였다. 상담뿐만 아니라 그들의 교육은 학생들이 자신의 잠재성을 충분히 발휘할 수 있도록 돕는다. 연구참여자 B는 학부모 교육 및 가족 상담을 통해 그들의 상담에 관한 관심까지 이끌었다. 자녀에 대한 어려움 해소를 넘어서 상담을 공부함으로써 그들의 삶 속에서의 변화까지 이르게 하였다.

“부모 교육, 가족 상담 그게 뭐 딱 떨어져 있는 게 아니잖아요. 애의 능력을 최대한 올리기 위해 주변 가족 그를 위해서 갖고 상담 그 다음 부모 역할 교육, 부모 교육 이런 것이 잘 될 때 애들이 자기 내의 최대한의 능

력을 나타내서 학습을 하더라고요(연구참여자 C, 2021.11.03.).”

“이제 이 부모로서 이 역할을 좀 제대로 하고 싶은데 좀 공부를 해야 되는데 상담공부를 좀 하고 싶습니다. 안 그러면 부모교육을 좀 더 전문적으로 받고 싶습니다. 이런 쪽으로 연결이 되더라고요. 그래서 이제 그런 부분들이 이제 좀 깊이 들리고 또 학부모들이 대부분 수준이 과거보다 높지 않습니까(연구참여자 B, 2021.11.12.).”

연구참여자 B는 학부모가 자녀의 문제에 대해서 직접 영향을 미칠 수 있는 환경에 있다고 생각한다. 학부모는 학생을 변화시킬 수 있는 영향력을 가지고 있다.

“...아이들 문제에는 학부모가 직접적으로 영향을 미치는 환경 체계이기 때문에 학부모하고 하나의 아이를 변화시키려면 학부모를 변화시키는 학부모 상담이나 학부모 교육들이 중요하여 주안점을 많이 둔 것 같아요. 아이를 위한 상담에서 필연적으로 따라오는 게 학부모 상담이에요(연구참여자 B, 2021.11.12.).”

연구참여자 D는 보호자 교류와 지지를 이루며 내담학생과 상담을 진행하였다. 다른 사람의 도움 없이 상담교사가 홀로 상담을 진행하기에는 한계가 있다. 그래서 그는 내담학생에게 직접 도움을 줄 수 있는 보호자와 교류하여 상담의 효율성을 높이고자 하였다.

“기억나는 학생이요? (중략) 학생인데 웨이터해서 돈 벌고 고모네 집에 얹혀 있고 부모가 없는 학생이었는데 (중략) 조금 늦게 들어와도 어쨌든 학교에만 와라 내가 결석을 안 잡을 테니깐. 고모가 그래도 조금 적극적으로 했어요. 어쨌든 학교 보내려고 하고 왜냐하면 밤에 그 큰 나이트클럽에서 일을 하니까 밤늦게 자니깐 아침에 못 일어나는 거예요. 그러면 이제 좀 늦게 들어오고 학교로 오고 전화하면 그때 출발하려고 하고. 졸업하고 찾아와서 고맙다고 했죠(연구참여자 D, 2021.11.16.).”

학부모 교류가 상담 과정의 중요한 역할을 함에도 학부모로부터 협조를 구하기가 쉽지는 않다. 연구참여자 C는 학부모의 협조가 상담 초기에서 원활히 이루어지지 않는 경우가 많다고 하였다. 상담 과정에서 상담교사와 학부모 간의

심리적 벽이 존재했다.

“(학부모 상담) 처음 만나는 내담자는 어려움이 다 있지만 상담교사로서는 그렇게 어려움을 느낀 적이 없었는데 이분들이 협조를 안 할 때 교육을 좀 받으시라고 상담을 오셔라 할 때 잘 안하고 잘 안 받잖아요(연구참여자 C, 2021.11.03.).”

전문상담교사와 학부모 간의 심리적 벽을 허물기 위해 노력이 요구되었다. 연구참여자 B는 학생뿐만 아니라 학부모에 대한 수용적 태도를 실천하였다. 학부모 상담 과정에서 그들의 마음속 고민에 대해 공감해줌에 따라 학부모 자신의 어려움에 대한 속마음을 털어내며 합리적으로 자신에 대해 지각하게 된다. 학생의 심리적 어려움은 가정과 밀접히 연관되어 있기에 가족 배경 등 총체적인 관점에서 다루어졌다. 연구참여자 C는 학부모의 입장에 서서 그들의 필요에 대해 이해를 하며 공감해주는 것이 궁극적으로 상담에서 문제를 해결하고 개선해주는 길이라고 하였다.

“학부모와 상담을 하다보면 학부모도 아이의 문제로 말미암아 남편한테 그리고 아이한테 학교로부터 스트레스를 많이 받지 않습니까. 그러면 학부모를 위로해주어야 합니다. 학부모님들의 가슴 속에 있는 어느 누구한테도 이야기하지 못했던 자기 나름의 서러움이 있죠. (중략) 제가 그런 부분들을 공감해주고 하면은 학부모님들이 이제 속을 많이 푹니다. 터는 가운데 응어리진 스트레스로 많이 울죠. (중략) 이 아이가 잘못된 거 처음에는 아이가 나빠서 이렇다 하지만은 뒤에 들어가면 공감받고 위로받고. (중략) 우리 아이가 잘못된 게 아니고 학부모의 내가 아이를 잘못 양육해서 내 탓이 더 큼니다. 이런 쪽으로 말씀하시죠. 대다수의 학부모들이 자기 일에 대해서 속마음을 드러내면서 또 합리적으로 자기가 자각하게 되는 그런 부분들이 있어요. 이제 그 과정에서 아이 문제 해결을 위해서 할 수 있는 부분들이 있지 않습니까. 저는 많이 공감해주고 했던 것 같아요(연구참여자 B, 2021.11.12.).”

“(부모상담할 때) 이 사람들한테 뭐가 필요할까 그걸 알아내서 공감해주고 경청해주고 그 다음에 상담에 올 수 있도록 유인해서 그거를 해결해주고 개선하게 도와주는 거(연구참여자 C, 2021.11.03.).”

2.2. 전문상담교사와의 연대

연구참여자 B는 전국에 배치된 전문상담교사의 상담여건과 환경이 매우 열악하다고 느꼈다. 상담 전문성 함양을 위해 상담교사 자체 내 조직의 필요성이 확산되어서, 그는 한국전문상담교사협회를 조직하였다. 본 협회를 통해 교육부 및 교육청과 교류를 이어갔다. 그는 전문상담교사협회의 회장에 임하면서 전문상담교사 조직의 결속이 잘 안 되는 것을 확인하였다. 상담교사들은 학교 현장에서 자신의 마음을 개방하지 못하며 전전긍긍하는 등 어려움을 겪고 있었다. 특히 그들은 근무조건, 후생, 승진, 인사 등에 대해서 안타까움을 표하며 이에 대한 비판적 목소리를 내었다.

“전문상담교사협회하면서 초창기에 회장을 하고 그러면서 느낀 게, 상담교사선생님들의 조직의 결속이 잘 안 되는 걸 봤어요. 그러면서 한계를 많이 느꼈죠. 상담교사선생님들이 마음을 열지 못하고 당장 힘들고 학교 상황이 녹록하지 않고 상담교사가 열심히 한 만큼 학교에서 또 알아주지 않고 그러다 보니, 선생님들이 어려움을 많이 겪고 있는 것 같아요. 근무조건, 후생, 승진, 인사를 왜 못해주는지에 대한 목소리가 나오면서 힘든 점들이 있더라고요(연구참여자 B, 2021.11.12.).”

연구참여자 D는 학교장의 경영에 대해서 무조건 비판하기보다는 그들의 의견에 수용하며 협조하는 태도를 가져야 함을 주장하였다. 왜냐하면, 학교장의 경영이 꼭 정답이 아닐지라도 그들과의 협조는 더 나은 상담을 제공하는 방법일지도 모르기 때문이다. 그래서 그는 학교장의 의견을 존중하고 수용하여 연대의 끈을 이어가야 함을 재차 강조하였다.

“그런 역할을 나는 그렇게 했으니까 나는 이렇게 하는 게 좋겠다. 그런데 때에 따라서는 어떤 상담 선생님들은 문 딱 잠가놓고 상담실에서 내가 상담하면 다 된다고 앉아 있어. 그 안 된다 이런 거. 오픈 마인드를 가져라 이거지. 소통하면서 다. 그렇다고 내가 정답은 아닐 수도 있어요. (중략) 네 이렇게 해서 좋습니다. 했는데도 불구하고 그렇게 하지 말라고 자기가 그러면 내가 밑에서 일하는 사람 매니지먼트 지시를 받는 사람인데 본인이 매니지먼트를 그렇게 경영을 하겠다는데 그걸 어떻게 할 수는 없는데 분명한 거는 저 사람은 문제가 있는 사람이다. 그렇게 경영하면 안

된다. 그 생각을 가지고 해야 되지 근데 그거를 내가 고칠 수는 없잖아요. 따라줘야지. 협조하죠(연구참여자 D, 2021.11.23.).”

연구참여자 C는 전문상담교사로서 대응해야 하는 문제에 대해 불안감을 경험하였다. 교육청 내에 설치되어있는 위 센터 같은 경우 상담 과정 중 위기 상황에 대응할 수 있는 동료 상담자들이 있지만, 단위학교 내에 설치되어있는 학교 상담실인 위 클래스는 그렇지 않다. 그러기에 상담 과정에 도움을 줄 수 있는 동료 교사와 학부모 등과 연대 형성 중요성을 강조하였다.

“그러니까 우리 센터 같은 데는 그래도 적어도 10명의 전문상담사들이 있으니까 공동 대응을 할 수 있잖아요(연구참여자 C, 2021.11.03.).”

연구참여자들은 1세대 전문상담교사로서 후배 전문상담교사의 교육관에 대해 안타까움을 표했다. 그들은 생활지도의 변화를 기대하며 상담에 대한 인식을 바꾸고자 노력했었기에 그 열정이 후배 교사에게 이어지기를 기대했다. 연구참여자 C는 동료와 후배 전문상담교사에게 협력 관계 형성의 아쉬움을 드러냈다. 상담교사들은 학교 현장에서 정체성을 뚜렷하게 나타내기 위해서 자신의 의사를 표현하려고 하다 보니 정치적인 집단으로 비치고 있었다.

“... 지금 전문상담교사들은 보니까 우리 초창기 멤버들보다 너무 좀 안 좋아하고 정치적이 되었다고 해야 하나. 상담교사 권익이 왜 이것밖에 안 되냐 이런데 너무 좀 관심이 있고 왜 그럴까요. 이게 집단이기주의로 좀 가는 것 같아요. 왜냐하면 학교에서 전문상담교사를 좀 인정 안 해주고 하다 보니 우리가 살기 위해서 뭉쳐야겠다. 이게 되게 정체 세력화 집단 세력화가 되는 것 같아요(연구참여자 C, 2021.11.03.).”

“의외로 학교에서는 교과 교사 아니면 뒤로 밀리거든요(연구참여자 C, 2021.11.03.).”

연구참여자 D는 특히 후배 전문상담교사들이 안정된 진로를 위해서 교사를 선택한다는 상황에 안타까움을 표하였다. 전문상담교사 1세대라고 칭할 수 있는 이들은 생활지도의 개선이 필요하다고 인식하고 있었기에 후배 전문상담교사들

의 변화를 기대하고 있었고, 선배 전문상담교사들의 정신이 후배에게 이어지기를 바라고 있다.

“지금의 전문상담교사들하고 그 당시에 했던 분들하고 봤을 때 차이가 있는 것 같아요. 지금은 좋은 안정된 직업에 속하여 전문상담교사들이 진로를 가더라고요. 근데 지금의 우리 옛날 전문상담교사들의 특징은 그 학생들에 대한 안타까움 이렇게 생활지도가 가서는 안 된다는 것들에 대한 사회적 인식이 좀 있었어요(연구참여자 D, 2021.10.30.).”

연구참여자 C는 전문상담교사의 숫자가 늘어났음에도 불구하고 주요 과목을 교수하는 교사들에 비해서 많은 관심을 받지 못한 상황에 주목했다. 그들은 주요 업무인 상담 외에 다른 업무들로 가중되어 있고 공간이 분리되어 있다 보니 혼란과 고립감을 경험하였다. 학교상담의 비중이 점점 커짐에도 불구하고 여전히 주목받지 못한다는 점에서 안타까움을 표했다.

“이분들이 상대적으로 느끼는 거. 상대적으로 수가 이렇게 많아졌는데도 우리는 중요 과목 교사에 비해서 집중을 못 받는 다라는 약간 그런 의식이 수업을 하는 것도 아니고 그러니깐 잡무를 자꾸 주고 공간도 따로 뚝 떨어져 있으니깐(연구참여자 C, 2021.10.27.).”

2.3. 지역사회 지원망과의 연대

연구참여자 B는 학생 상담 자원봉사자와 교류를 이어가면서 그들의 상담에 대한 자문 역할을 하였다. 그들은 부모교육을 전문적으로 받고자 하며 심지어 학부모 상담 자원봉사자 활동에 열의를 보였다. 실제로 이러한 계기로 교육대학원에 입학하여 상담심리를 전문적으로 배웠다. 연구참여자 B는 학부모들이 상담의 중요성을 깨닫게 하며 연대 속에서 성장할 수 있도록 도왔다.

“학부모 상담으로부터 회복이 되면 학부모님들이 그런 이야기를 하십니다. 부모로서 역할을 제대로 하기 위해 상담 공부를 하고 싶습니다. 혹은 부모 교육을 전문적으로 받고 싶습니다. 학부모 상담 자원봉사자가 ‘S’시 같은 경우에 있어 1년에 한 번씩 학부모 상담 자원봉사자를 모집합니다. 모집 하는 과정에서 자문을 많이 했어요. 그래서 거기에 있는 일하신

분들 제가 강사로 가서 학부모 분들과 만나서 교류도 하고, 그 중 학부모께서 ‘J’대학교 교육대학원 상담심리 과정에 들어와서 수업을 받고. 이게 무슨 인연인가요. 학부모하고 그런 하나의 관계랄까 제가 교육청에 있을 때 그런 걸 잘 했던 것 같아요(연구참여자 B, 2021.11.12.).”

연구참여자 C는 은퇴 후 학교 밖 청소년 지원센터 ‘C’에서 근무하면서 전문상담교사 재직 시의 경험을 사회복지사를 대상으로 슈퍼비전을 지속하였다. 그는 상담 전문가이며 행정가로 사회복지사들에게 강의를 통해 상담 경험, 지식 공유 등을 하며 자문 역할을 하였다.

“수퍼바이징이라든지 강의라든지 이런 거 요청이 많이 들어왔죠. 그래서 이쪽 부근 지역에 그 복지사들 대상으로 수퍼바이징하고 그런 것도 많이 했어요(연구참여자 C, 2021.11.03.).”

2.4. 교육 기관과의 연대

연구참여자 B는 미국의 ‘S’ 대학교 학교상담 전공에 방문 연구원 자격으로 참여하였다. 석·박사과정 상담 강의 프로그램 및 트라우마 연구센터 정례회의에 참여하였다. 상담자들이 모여 실제로 상담이 이루어지는 과정에 대한 슈퍼비전 과정을 보며 미국의 실용적인 교육을 경험하였다. 그는 미국 유학 시절에 경험한 실용적인 측면을 중요시하는 교육을 한국의 생활지도 및 상담에 적용하고자 하였다. 실제 상담현장에서 겪을 수 있는 어려움에 대한 대처 능력과 같은 실제 활용할 수 있는 능력을 향상하기 위한 방향성 교육이 필요함을 강조하였다.

“매주 목요일에 수퍼바이저가 왔어. 월 하느냐 하니깐 학생 4명을 한 조로 해서 수퍼비전을 하는 거지. 내가 참관을 했어 어떻게 하나 보고 싶어서. 선생님인분도 있고 병원에 있는 사람들도 있고 민간 기관에서 상담하는 사람들도 있고. 이분들이 학교상담하다가 아이들하고 녹화를 하지 않습니다? 그걸 들으면서 코멘트를 하는 거야. 상담에 있어 어떤 점이 아주 잘 됐고 보완을 어디서 해야 할지 느낌을 나누면서 그런 다음에 수퍼바이저가 전반적으로 처방을 해주는 거야. 일주일에 한 번씩 세 시간씩하고 그리고 일주일에 한 번씩 세 시간 또 현장에 나가는 거야. 이런 거 보니깐 미국은 실용적인 나라고, 미국에서의 이런 가르침이라고 할까. 가르침

에 있어서 헛된 부분이 참 적다고 생각했지. 미국 교육으로부터의 영향이라고 할 수도 있겠지만, 이론에 그쳐서는 안 된다. 활용할 수 있는 그런 능력을 키워줘야 되는데. 이 활용할 수 있는 능력에 대해 쉽게 생각하면 안 돼요. 실제 문제 해결 능력이랄까요? 과거에는 어떤 하나의 이론이 있다고 하면은 이론에 대한 설명에 그쳤지만 이제는 이런 이론이 있다면 이것이 현장에서의 아이들에게 어떻게 적용이 되고 어떻게든 이런 부분들에 대한 의식을 가지고 가야 하는데 (중략) 이런 부분들이 하나의 현장 적합성이라고 할까 적용이 되어야 하고(연구참여자 B, 2021.10.16.).”



3. 협력: 상담을 위한 공동체와 연계 과정

학교폭력이 심각해짐에 따라 학교상담 및 생활지도 중요성이 대두되었다. 학교상담이 다른 청소년 상담과 비교했을 때 총체적인 영역에서 학생의 성장을 이끌 수 있음에도 불구하고 학교 현장에서 상담 역할에 대한 인식이 좋지 않다. 상담을 전담하는 전문상담교사가 학교 및 교육청에 배치되면서 경험할 수 있는 혼란에 대한 이해와 학교상담에 대한 인식의 변화가 이루어지지 않았다(남순임·박주영, 2017; 김선영, 2018; 최정아·이혜은, 2018). 일반교사들을 위한 교과별 교육과정 같은 국가적 차원에서 그들의 역할과 직무에 대해 범주화가 되어있으나, 전문상담교사에게는 그들의 역할과 직무를 제시한 법령이나 규정이 없다 보니 역할의 갈등이 빈번하게 발생한다(남순임·박주영, 2017). 그렇더라도 전문상담교사는 직무의 혼잡성, 상담교사에 대한 인식, 환경의 열악함 등으로부터 갈등을 겪음에도 불구하고 관계자 협력을 위해 노력하였다. 전문상담교사는 교육청 및 학교 관계자, 학부모, 지역사회 지원망과 연대로 발전하여 학생 개인상담을 위한 협력구조를 이어간다(이숙인, 2022). 학교상담의 중요성을 알리기 위해 전문상담교사로서 전문성을 함양하여 인정받고자 하였다(박우란, 2013). 전문상담교사는 이러한 혼란에도 자신의 정체성을 찾기 위해 고군분투 하였다. 정체성을 명확히 하게 위해서 수퍼비전, 훈련 교육 등 여러 직무에서 전문성 강화가 중요하다.

또한, 위 프로젝트의 기본 취지같이 지역사회 지원망과 협력 역량도 핵심 역할을 한다. 협력은 사전적 의미로 ‘힘을 합하여 서로 도움’(국립국어원, 2022c)으로 특정한 목적을 달성하기 위해 서로 돕는 모습을 의미한다. 학교 상담현장에서 협력은 내담학생에게 효율적인 상담을 제공하기 위해 여러 집단의 지원구조 및 지원과정으로 해석될 수 있다.

2008년 10월 위 프로젝트 사업이 본격적으로 추진되면서 세 가지 안전망 속에서 상담이 이루어졌다. 학교상담의 주축인 위 프로젝트 중 학교 상담실을 칭하는 위 클래스에서는 모든 학생을 대상으로 학교 내 학생의 부적응을 조기 발견하여 예방하고 적응을 도울 수 있도록 했다(위 프로젝트, 2022). 하지만, 이는 학생의 학교 내 적응을 돕기 위해 상담교사 혼자 인력으로는 한계를 가지고 있다. 이러한 한계를 보완하기 위해서 상담교사는 학교라는 체제 속에서 상담을

위해 여러 자료를 활용할 수 있다(강진령, 2015). 학교라는 틀 속에서 학생에 대한 다양한 측면의 자료를 받을 수 있어 즉각적이고 지속적인 상담이 가능하다.

3.1. 학교상담의 중요성을 알리기 위한 협력

전문상담교사로 전직한 후 교육청에 첫 배치되면서, 그들은 전문상담교사에 대한 인식 및 직무의 혼잡으로 인해 어려움을 겪었다. 업무에 대해 구체적으로 명시되어있는 매뉴얼이 없다 보니 교육청 내 담당자의 권한으로 직무가 다르게 주어졌다. 이러한 이유로 교육 현장에서 교육청 관계자와 협력 과정에서 소통이 쉽지 않았다. 연구참여자 A는 교육청에 전문상담교사로 배치되었지만, 상사들이 상담교사의 직무에 대해 무지하여 혼란을 경험하였다.

“교육청에서도 전문상담교사가 있는데 왜 이 사람들이 여기 배치되었는지 아는 사람도 없어. 몰라 그냥 아유 공간 좁은데 사람만 들어가고 복잡해졌는데 이 정도야(연구참여자 A, 2021.09.30.).”

연구참여자 D는 교육청에 첫 전문상담교사로 배치되면서 기존 집단과 갈등을 경험하였다. 전문상담교사로서 기대했던 직무와 달리 다른 업무가 주어짐에 따라 스트레스를 경험하였다. 같이 임명된 전문상담교사 동료들과 의견이 맞지 않아 외로움을 경험하였다. 상담을 진행하기 위해 그의 주장을 앞세웠지만, 상사와 소통에서 갈등을 경험하며 어려움을 겪었다. 그들은 교과교사로서의 경력과 연륜이 많음에도 불구하고, 교육지원청으로 첫 발령 당시 관료적이며 폐쇄적인 분위기 적응에 어려움을 경험하였다.

“말도 못해 교육청 가니깐 내가 그걸 다 해치고 다 싸우려면 얼마나 힘들었겠어요. 그러니깐 교육청에 장학사들 잔뜩 있는데 막 쫓고 주고 막 그러더라고. 교육부에서 돈 내가지고 말이야 전부 상담을 위해서 상담하라고 뽑아내니깐 그런 일시키면 되느냐. 말이 안 된다 말이지. 그런데 다른 두 사람은 동향 사람이라 말을 못하더라고 나 혼자만 막. 상담교사로서 오게 됐는데 왜 상담을 안 시키냐 그렇게 따졌지. 나 혼자만 미친 듯이 했어. 그러니깐 욕도 뒤지게 얻어먹고. 그러니까 교육부 행정국장이 그러더라고 왜 당신은 맨날 그렇게 불만이 많고 적당히 있다가 내가 학교

를 나가면 되지 왜 일을 안 하려고 하나고. 나 상담일 해야 한다(연구참여
여자 D, 2021.11.16.).”

“이분들이 학교로 발령받은 게 아니고 교육지원청으로 발령받다보니깐
학교와는 달리 상당히 관료적이에요. 행정 조직적이고 그러면서도 위계라
는 게 있지 않습니까? 과장서부터 장학관 장학사 탁탁탁 서열이 있어요.
(중략) 그런데 이 장학 조직이라는 게 더 관료적인 거고 폐쇄적인 면이
있어서 거기에서 선생님들이 너무나 힘들어하는 거야. 지금은 학교 및 위
클래스의 여건, 환경이 참 좋아졌는데 옛날에는 안 그랬단 말이야(연구참
여자 B, 2021.10.16.).”

연구참여자 A는 전문상담교사 동기인 다른 전직한 전문상담교사가 전직 동인
으로 학생 생활지도 및 상담에 대한 열정보다 사립학교에서 공립으로 전환할
기회로 전직하였다고 전하였다. 연구참여자 A는 그들이 상담에 대한 열의로 전
직하기보다는 다른 이유로 전직하는 것을 안타까워하였다.¹⁵⁾

“부정적인 게 목적이 불순할 수도 있었던 거지. 예를 들면 이제 그 사립
에 비해서 공립으로 전환하기 위해서 그걸 볼 수는 없는 거지. 그러니까
이 사람들이 열심히 하겠어(연구참여자 A, 2021.09.30.).”

전문상담교사로서 학교 내 관계자와 협력이 중요함을 강조하였다. 상담실을
홍보할 기회뿐만 아니라 특히 학교장과 협력을 통해 학생들에게 효율적인 상담
을 제공할 수 있다. 학교장을 통해 상담에 대한 업무 지원이 달라질 수 있기 때
문이다. 연구참여자 B는 학교 관계자와 지속적인 소통을 중요시했다. 특히 학교
장과 관계가 원활히 형성되어야 학생들에게 더 좋은 상담을 제공할 수 있음을
제시하였다. 그는 학교 내에서도 교사 외에도 행정 직원과 친목 형성을 위해 노
력하였다. 학생 개개인의 행복은 상담교사뿐만 아니라 학교 전체 관계자와 협력
을 통해 이루어졌다. 학생들에게 더 좋은 환경을 제공하기 위해서는 지속적이고
원활한 협력 관계가 필연적이다.

15) 한겨레(2012). <전문성 없는 ‘상담’은 일방적 ‘설교’일 뿐>이라는 기사는 교사 경력이 많은 교
사가 교과 수업에 부담을 느껴 6주간의 교육을 통해 전문상담교사로 전직하고 있는 현황에 대
해 안타까움을 표했다.

“...초임 전문상담교사 선생님들과는 달리 저는 학교의 네트워크를 참 중시해요. 상담자가 아무리 역량을 가지고 있다고 하더라도 학교가 가지고 있는 자원을 학교상담에서 가장 효율적으로 활용할 수 있는 인적 자원이라고 할까. 그리고 이제 선생님 자원 그리고 한편에서 보면 하나의 예산이 있지 않습니까. 재정 쪽이 중요하다는 걸 알기 때문에 저는 교장하고 하나의 관계를 잘 가져야 학교상담을 원활하게 할 수 있다는 걸 알고 있죠. (중략) 많은 아이들을 도와줄 수 있는 집단 상담을 더 활용해야겠다. 그러면은 상담실 관련해서 환경을 더 좋게 만들어야 되지 않겠습니까. 교육청에서 예산도 많이 짜서 올리지만은 행정실에 있는 직원들하고도 참 친했어요(연구참여자 B, 2021.10.16.).”

연구참여자 B는 별도의 시간을 마련해서 행정실에 찾아가 행정 직원들과 교류를 하며, 상담의 중요성을 이야기하며 위 클래스 상담실에 대해서도 홍보하였다. 그는 학급의 보강시간에 참석하여 상담실에 대해 홍보를 하며 학생들이 부담 없이 상담실에 올 수 있도록 장을 열었다.

“저는 행정실 가서 인사도 같이 하고 행정실장과도 커피도 마시고 다른 직원 분들과도 같이 교류하다보면 이분들도 또 이제 관심을 가져요. 제가 가면은 자꾸 위 클래스에 대해서 홍보하니깐. 선생님들이 갖는 보강시간이 있으면 그 학급에 들어가면 상담센터 홍보 좀 하고 아이들한테 상담센터를 소개하면서(연구참여자 B, 2021.10.16.).”

전문상담교사가 홀로 상담을 진행하기에 어려움이 있다는 점에서 학교장과 협력은 학생의 상담에 긍정적인 영향을 미친다. 학생에 대한 학교장의 영향력이 때로는 상담교사보다 강하게 느껴질 수 있으므로 상담 효과도 증대된다. 학교장 협조뿐만 아니라 지역사회, 의사의 협조도 학생에게 더욱 효과 있는 상담서비스를 제공할 수 있다.

“교장한테 한 마디 한 마디 들으면 굉장히 효과가 있을 때가 있어요. 그렇죠. 선생님 내가 애를 데리고 올 테니까 교장선생님 입장에서 얘기 좀 해 주십시오 얼마나 좋은 거예요. 교장선생님을 내가 활용하는 거거든요. 다양한 면에서 활용할 수 있는 사람이 되어야 해요. 이 아이에 대한 심리적인 파악은 우리가 할 수 있잖아요. 애가 지금 뭐가 문제가 있고 심리상태가 어떻다는 거는 우울, 불안이 얼마나 스트레스가 얼마나 이런 거는

다. (중략) 그러면 상담교사는 아이들한테 도움을 줄 수 있도록 혼자 할 수 있는 다 활용을 해라 이거지. 지역사회뿐만 아니라 활성화할 수 있는 건 다 해라 이거지. 심지어는 이제 약까지도 필요하면 약 먹어야 되잖아요. 그죠 어쩔 수 없을 때는 네 모든 걸 활용해서 그 역할을 상담 교사가 지고 가야 된다(연구참여자 D, 2021.11.23.).”

3.2. 전문상담교사에 대한 인식변화를 위한 협력

연구참여자 B는 전문상담교사협의회 임원으로서 동료 전문상담교사가 지속해서 겪고 있는 어려움을 대변하는 역할을 하였다. 그는 또한 자문 역할을 하였다. 동료 교사와 연대 관계를 넘어 의견을 대변하여 도움을 주는 협력 관계로 발전시켰다. 그는 지속해서 의견을 대변하여 목소리를 냈지만 큰 변화가 없었기에 한계를 경험하였다.

“제가 회장이자 보니 전국에 선생님들의 다양한 목소리와 불만이 많이 나와서 조직을 만들었죠. 교육부나 다른 쪽에 개선을 위해서 그것에 대해 협의도 하고 그랬어요. (중략) 지금도 가끔 상담교사협의회에서 연락이 와요. 전화로 어려운 점들을 얘기하며 나는 자문의 역할을 하는데, 2005년에 가지고 있었던 문제나 지금 선생님들이 가지고 있는 어려움이 크게 다르지 않아요. 이제는 공식적으로 교육부에 진정을 넣고 개선을 요구하는 사항에는 큰 변화가 없죠. 선생님들이 처해있는 지역적인 여건들이라고 할까요(연구참여자 B, 2021.10.16.).”

그는 전문상담교사에 대한 인식을 변화하기 위한 일환으로 진로상담에 대한 무료 연수를 교육부에 요청하였으며 시·도 교육청을 통해 연수를 받았다.

“교육부에서 상담 선생님을 위한 진로에 대한 연수도 만들고 선생님들이 돈이 별로 없지 않습니까. 그래서 무료 연수를 지원해달라고 이야기하고요. 그러면 교육부에서 시도 교육청 차원에서 선생님들이 다룰 수 있도록 제가 역할을 좀 많이 했던 것 같아요(연구참여자 B, 2021.10.16.).”

연구참여자 B는 전문상담교사의 역할과 직무의 차별성, 여건과 처우의 불평등과 같은 문제에 대한 논의 과정에서 상담교사 간의 갈등이 발생하였다. 그는 이

과정에서 전문상담교사협의회에서 임원직에서 사퇴하였다. 그는 교육부나 교육청의 제도에 대해 안타까움을 가지고 있지만, 이에 대한 모든 의견을 대변하여 갈등을 키우는 것이 전문상담교사의 권리를 주장하는 길이 아니라고 생각하였다. 연구참여자 B는 동료 전문상담교사의 모든 의견을 대변하여 교육부나 교육청과 갈등을 키우기보다는 중재의 역할을 하였다. 그는 위 프로젝트 초기에 교육부와 함께 학교 상담실 환경을 개선하기 위해 협력을 하였다. 상담실에 필요한 기자재 등을 목록화하여 교육부에 요청하였다. 그는 동료 전문상담교사로부터 의견을 여쭙어 그들의 의견을 대변하였다.

“직무서부터 일하는 여건, 환경서부터 교육청에서 상담교사를 보는 태도나 자세서부터 이런 부분들에서 가장 트러블이 크게 나타난 게 ‘J’ 지역이었어요. 그래서 선생님들이 아주 강하게 불만을 표시했죠. 전문상담교사 조직을 만들어놓고 뭐 하나 말이야. 이 지역의 열악한 부분에 대해서 아무도 대변을 안 해주냐. 그런데 협의회라는 조직이 그렇게 대변을 강하게 이야기 하는 단체가 아니거든. 대변을 왜 안하냐고 그랬지만, 저는 부정적인 것에 대해 이야기하기 보다는 설득하고 합해서 파워를 키우는 게 마치 어떤 투쟁에 강하게 맞서기 보다는, 교육부나 다른 교육청에 맞서 스트라이크를 한다거나 이러한 부분들은 오히려 상담을 정착하는 과정에서 마이너스가 될 수 있다. 이제 상담 교사 이런 모임에서는 내가 하면 안 되겠다. 너무 지친 거죠. 전문상담교사로서 같이 힘을 합치고 같이 어렵게 하나의 동지에 있는데, 그래서 이제 미래를 더 생각해야하고. 학교상담이라는 부분에서도 멀리 보면서 하나씩 차곡차곡 얻을 수 있는 건 없고 내실을 가질 수 있지 않을까 그런 생각을 했는데. 이게 아니더라고요. 그래서 제가 이 상담 협상 일을 그만둔 거지. (중략) 현장에서 있는 학교상담의 여건이나 현실 보완해야 할 시설 환경 등에 대한 의견이 꼭 필요한 거 예요. 그래서 상담실이 갖춰야 되는 부분을 교육부에서 여쭙본 거죠. 제가 전국에 있는 상담교사 네트워크를 가지고 있으니까. 교육부에서 상담실을 하나 꾸미는 데 필요한 기자재 그리고 들어가는 대강의 비용에 대해 요청이 왔었죠. 제가 부탁하면 그때는 참 협력이 잘 됐어요(연구참여자 B, 2021.10.16.).”

연구참여자 C는 전문상담교사 1세대 관점에서 후배 전문상담교사들을 바라보았을 때 교사관이 변화함을 느꼈다. 연구참여자 C는 후배 전문상담교사들이 자신의 권익에 집중하는 모습에 안타까움을 표했다. 그들이 주요교과 교사와 비교

했을 때 집중을 못 받고 있다는 점에 대해 의식하고 있다고 전하였다.

“ 지금 전문상담교사들은 우리 초창기 멤버들보다 너무 정치적이 됐다고 해야 하나. 상담교사 권익이 왜 이것밖에 안 되냐. 이런 데 너무 좀 관심이 있고 왜 그럴까요. 이게 집단 이기주의로 좀 가는 것 같아요. 왜냐하면 학교에서 전문상담교사를 좀 인정 안 해주고 하다 보니 우리가 살기 위해서 뭉쳐야겠다. 이러면서 좀 정치세력화가 된 것 같아요. (중략) 많아졌는데도 이분들은 중요과목 교사에 비해서 집중을 못 받는 다라는 약간 그런 의식이 있는 것 같아요(연구참여자 C, 2021.11.03.).”

연구참여자 D는 후배 전문상담교사들이 본인이 겪었던 유사한 어려움을 겪지 않기를 바라는 마음으로 연수를 통해 그들에게 자신의 교사생활 경험을 이야기 해줬다.

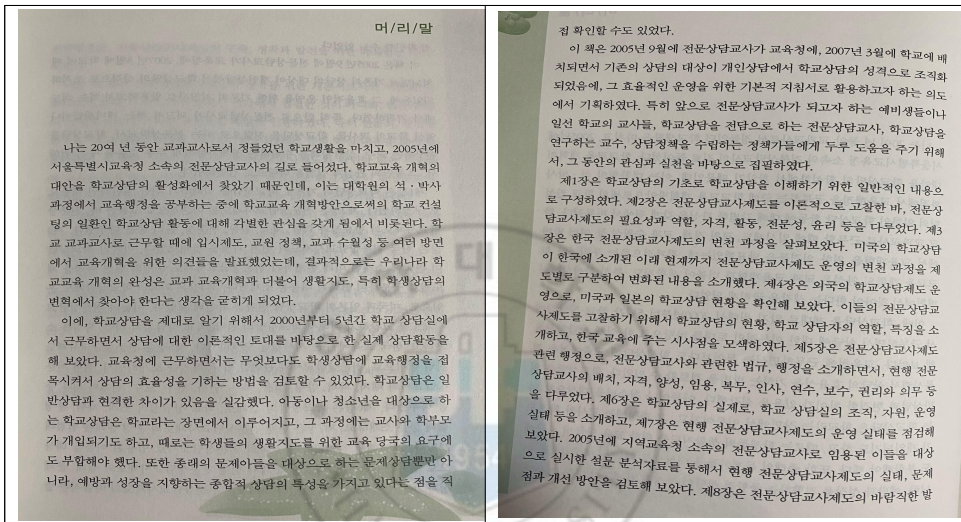
“내가 상담하라고 왔는데 지금 다른 일시키면 말이 안 되잖아요. 그래서 매해 년마다 이제 나오기 전에 몇 년 전부터 신규교사들 오면 나한테 교육을 시켜달라고 했죠. 신규 교사들은 그렇게 하지 말라. 내가 상담하라고 상담교사로 왔는데 다른 일 시키면 말이 안 되잖아요. 그래서 내가 매해 신규교사들이 오면 나한테 교육시켜달라고 말하죠. 이런 점을 알아라 (연구참여자 D, 2021.11.16.).”

3.3 학생 개인상담 및 생활지도 제도의 개선을 위한 협력

연구참여자 B의 저서인 <한국의 전문상담교사제도>의 머리말을 인용하자면 이와 같다. “대학원의 석·박사과정에서 교육행정을 공부하는 중에 학교 교육 개혁방안으로써 학교 컨설팅 일환인 학교상담 활동에 대해 각별한 관심을 갖게 됨” 그는 학교 교과교사로 근무한 시절에 교원 정책, 대학 입시 등 여러 면에서 교육개혁이 이루어져야 하는 필요성을 발표하면서, 결과적으로 이러한 주제에 대한 해답을 생활지도, 특히 학교상담에서 찾았다. 그는 교육청에 근무하면서 무엇보다도 학생 상담에 교육행정을 접목해서 상담 효율성을 증진하는 방법을 검토할 수 있었다. 학교상담은 일반상담과 현격한 차이가 있음을 실감했다. 그의 인용에 따르면 교과교사 경험을 토대로 한국의 입시제도 및 생활지도의 개혁을 위한 핵

심 방법으로 상담을 강조하였다.

“제가 한국의 전문상담교사제도라고 2007년에 책을 하나 썼습니다. 학교 상담에 대한 책은 읽지만 학교상담에서 미해결된 부분들, 반성해야 할 부분들에 대해서 책을 쓴 거예요. 여력이 된다면 이쪽으로 한번 완성시키고 싶은 게 있죠. 한국의 전문상담교사 제도를 통해서 한국의 학교상담이 나아가야 될 방향이라고 할까. 그런 부분들에 대해서 설득력 있게 쓰고자 했죠(연구참여자 B, 2021.11.12.).”



[그림 5-2] 연구참여자 B의 <한국의 전문상담교사제도> 저서 속 머리말

학교 현장에서 선생님들의 학생통제와 지도기능의 무력함을 타개하기 위한 생활지도 개혁에 관심을 가졌다. 연구참여자들은 학교 생활지도 변화를 위해 상담이 핵심이라고 주장하였다. 그러기에 학교장과 토의하여 교무분장의 업무를 상담업무로 조정하여 상담실을 운영할 수 있도록 요청하였다. 연구참여자 A, B는 전문상담교사로 전직하기 전 학교장에게 상담 중요성을 설명하며 학교 내 상담실을 별도로 진행할 수 있도록 요청하였다. 학급 내 교사들도 담당 학생 상담으로만 제한하여 진행하곤 했지만, 연구참여자들은 학교 내 상담을 확장하고자 노력하였다. 그들의 헌신을 인정받으며 교사들은 상담 의뢰가 필요한 경우 그들에게 해당 학생의 상담을 요청하였다. 같은 교과교사의 신분이었지만 상담 및 심리학을 공부한 그들이기에 다른 교사와는 다른 상담자의 태도로 학생을

바라보게 되었다.

기존에는 학교 내 상담업무가 전문적으로 진행되지 않았지만, 그들을 통해서 상담 중요성이 알려져 상담 전문성을 함양할 수 있는 전제가 형성되었다.

“내가 교장 선생님한테 얘기를 했지. 상담실에 가서 일하고 싶다. 학교 내에서 문제 있는 아이들은 상담실로 가서 돌봄을 받죠. 내가 아이들한테 대했던 태도가 선생님으로서 좋았어요(연구참여자 B, 2021.10.06.).”

“우선 동학년, 우리 반 애들부터 상담실이 이렇게 있으면은 물론 교실에서 해도 되지만은 분위기가 다르잖아. 교실에 있는 사람들이 쑥스러워와. 다른 선생님들도 이제 아이들 문제 갖고 있으면은 와서 물어보기도 하고 얘기도 하고 아무래도 상담을 하니까 학부모 상담이라는 이런 거는 또 이제 그 조금 다르잖아(연구참여자 A, 2021.09.30.).”

학교 생활지도에 변화를 도모하고자 전문상담교사로 전직한 연구참여자들은 전문상담교사제도 및 위 프로젝트 구축에 힘썼다. 연구참여자 B는 연구보고서 작성 및 저서 활동에 적극적으로 참여하였다. 학교상담의 특성을 고려하여 전문상담교사가 상담자원의 효율적 활용을 위해 전문상담교사제도 구축과 정착에 관심을 가졌다. 그는 이러한 내용을 중심으로 보고서를 발표하고 저술하였다. 전문상담교사의 수직적, 수평적 연계 구조를 강조하였으며, 전문상담교사제도에 대한 학교상담 관련자들의 인식 재고를 위해 작성되었다. 이러한 연구보고서 및 저서 작성을 위해서 동료 및 후배 전문상담교사들과 소통이 이루어졌다. 연구참여자 B는 그들의 경험 및 의견이 합쳐진 문서와 책이 세상에 나와 학교상담 발전의 발판을 마련하고자 하였다.

연구참여자 B는 연구보고서를 통해 전문상담교사로서 정체성을 명확히하고 각급 기관별 상담교사의 역할 배분의 중요성을 강조하였다. 효율적인 학생 상담 프로그램을 개발하는 연구가 되기를 기대하였다.

“한국교육개발원에서 원고가 왔더라고 그래서 진로진학상담교사와 전문상담교사의 비교 관련 연구인데. (중략) 전문상담교사로서 학교상담의 현장에 첫 발을 내디딘 전문상담순회교사들을 대상으로, 전문상담교사의 역할, 복무, 근무환경, 연수, 인사 등 제반에 대해 분석을 했습니다. 향후

전문상담교사 제도 정책 수립에 도움을 주고자 진행을 했죠. 인적, 제도적, 환경적 여건에서의 어려움이 있었습니다. 전문상담순회교사들이 대부분 상담이 좋아서 단순히 열정을 가지고 시작했는데 전문상담교사에 대한 역할이라든지 직무가 명세화되지 않아서 정체성에서 문제를 겪고 있죠. 이러한 점들에 안타까움을 느껴서 시작하게 되었습니다. 근무 환경이 열악한 문제점도 있어서 개선하고 싶었죠(연구참여자 B, 2021.11.12.).”

연구참여자 A는 학교상담 및 위 프로젝트 메뉴얼 작성에 참여하였다. 그 당시에는 메뉴얼이 없었던 상황이라 학교상담에 새로운 길을 개척해야 하는 입장이었다. 전문상담교사 1세대로서 그리고 교과교사 시절 생활지도 및 상담 경험을 토대로 새로운 학교상담 변화의 주축인 위 프로젝트를 위한 메뉴얼 구성에 조언을 해주었다.

“우리는 뭐 2005년에 나올 때 맨땅에 해당하는 거였지. 내가 보고서 쓴 게 전국에 다 뿌려진 거야. 이건 내 자량이 아니라. 매뉴얼도 내가 썼으니까(연구참여자 A, 2021. 09. 30.).”

학교 내에서 가능하나 많은 학생과의 상담을 위해 노력을 하였다. 특히 연구참여자 D는 학교 현장에서의 다문화 청소년들의 심리적 어려움에 관심을 가졌다. 어려움을 가지고 있는 다문화 청소년들이 상담에 임할 수 있도록 도움 요청을 하였다.

“사실 다문화 학생들은 더욱이나 도움을 받기가 어렵잖아요. 다문화 학생들은 의무적으로 상담하도록 안 되어 있기 때문에 자기가 찾아오지 않거나 담임이 의뢰하지 않으면은 보통 안 해요. 그런데 나는 가는 데마다 담임한테 연락해서 다문화 학생 몇 명이나 되는지, 힘든 거 있으면 항상 연락하라고 했죠(연구참여자 D, 2021.11.23.).”

학생들이 경험하는 어려운 정도가 심각한 경우에 전문상담교사가 홀로 감당하기보다는 여러 전문 집단과 협업을 통해 상담이 이루어졌다. 연구참여자 C는 내담학생에게 더 나은 상담을 지원하기 위해서 의사와 협력 하였다. 이것은 상담교사로서 추구하는 상담 외에도 의사의 상담과 접목하여 성장할 기회였다. 의사와 협력은 내담학생에게 효율적인 구조에서 상담을 제공할 수 있도록 하였다.

학생의 주호소를 해소해주기 위해서 여러 기관들과 협력하여 불필요한 추가 비용을 절약할 수 있었다.

“(상담교사로서) 성격 때문에 그런지 나한테 도전이다. 해결해 보겠다. 이렇게 생각을 했기 때문에 어렵다고 느끼지 않았고요. 내가 또 이제 청소년 상담센터라면서 상담으로 될 수 있는 애를 의사한테 보내야 하잖아. 의사와 나랑 협업해갖고 (중략) 전통상담보다도 또 의사들이 하는 상담도 많이 받아들였기 때문에 거기서도 많이 배웠어요. 우리 센터에도 마음건강 상담 월요일 날마다 그 분이 오세요. 초빙해서 지금도 하니깐 좋더라고. 아이 1명한테 몇 개 기관이 붙어서 치료를 하는데 나는 병원이 필요한데 그분들은 계속 상담만 하고 있는 거야. 근데 의사선생님 딱 보더니 당장 병원 보내자고 해서 그래도 오늘 오전에 그거 처리했어요. 돈 보내서 병원 보내는 거 하고(연구참여자 C, 2021.11.03.).”

위 클래스에 배치되어있는 전문상담교사는 학생의 어려움에 즉각적으로 담임교사와 협업을 통해 반응 및 개입할 수 있는 장점을 가지고 있다(최상근·금명자·정진, 2011). 그들은 심각한 문제에 대해서 지역교육지원청에 있는 위 센터에 의뢰하여 더욱 추가적인 개입을 통해 지원받을 수 있다. 부족한 전문상담교사 인력 보완이 필요하기에 학교나 지역에 있는 상담자원봉사자를 통해 상담서비스의 결핍을 보완할 수 있다. 상담자원봉사자는 상담에서 준 전문성 정도의 역량을 가진 자격으로 현장에 배치되기 때문에 먼저 초기 개입이 가능하다. 연구참여자 C는 전문상담교사로 재직하는 동안 2017년부터 위 센터가 전국적으로 확대되면서 개별 위 센터 운영에 대한 자문 활동을 확대하였다. 그는 학교 현장에서 전문상담교사로 활동하고 있고 1세대인 만큼 초창기 전문상담교사로서 환경 조성 및 개선을 위해 자문하였다.

“...나는 전부 컨설팅 다 하고 다녔잖아요. 전국에 막 오픈되면 이렇게 운영해라 저렇게 운영하라고 관여했어요(연구참여자 C, 2021.10.15.).”

연구참여자 C는 청소년 상담센터와 위 센터에 근무하면서 의사와 협업을 통해 청소년들의 심리적 어려움을 해소하기 위하여 노력하였다. 그는 의사와 협업을 하면서 그들의 상담 경험을 통해 배움으로써 자신의 상담에 보완할 기회를

얻었다.

“...내가 청소년상담센터에 있으면서 상담을 위해서 아이를 의사한테 보내야 되잖아요. ‘S’시에 의사가 있어요. 의사하고 나랑 협업해갖고 (중략) 전통 상담보다는 의사들이 하는 상담을 받아들이고 이랬기 때문에 거기서 많이 배웠어요(연구참여자 C, 2021.10.27.).”

“...위 센터에서 의사 모셔갖고 상담하는 제도를 98년도에 내가 처음으로 만들었거든요. (중략) 그 아이디어를 제가 내가지고 그 의사 선생님을 모셨거든요(연구참여자 C, 2021.11.03).”

연구참여자 D는 교육위원으로 활동하는 등 학교상담 제도 개선을 위하여 힘썼다. 특히 교육청과 함께 도시 내 ADHD로 어려움을 겪고 있는 학생을 조사하여 이들의 어려움을 해소하기 위한 노력을 이어갔다. ADHD 증상이 심각한 학생들은 전문상담교사가 홀로 도움을 주기에는 어려움이 있다. 그래서 의사 지원으로 약을 처방하는 등 여러 방면에서 학생을 돕고자 하였다. 학생의 가정환경 자체가 어려운 부분들이 있기에 필연적으로 담임교사, 가정, 지역사회 지원망, 의사와 함께 협업이 필요하였다.

“전문상담교사가 1기고 나이가 제일 많다 보니 교육감으로부터 교육위원을 해달라고 요청받았어요. 교육위원 할 때부터 정신적으로 힘든 애들 좀 어떻게 방법이 없냐고 해서 의사들하고 모임은 꼭 나를 불러가지고 같이 회의도 하고. 정신적으로 힘든 애들 좀 어떻게 방법이 없느냐 해가지고 의사들하고 모임은 꼭 나를 불러서 같이 회의도 하고 이래서 한번 해봅시다 했죠. (중략) 도교육청에서 하도 수업이 안 된다고 하니까 수업이 안 된다고 하니까 그러면 각 학교에 ADHD들이 몇 명이 있느냐 초등학교 전체를 도교육청에서 파악을 했어요. (중략) 의사 분들도 지금 여기는 도교육청에 의사분이 두 명이 채용돼 있어요. 교육청에 정신과 의사가. 그러니까 항상 소통도 하고 그다음에 지역에 이제 이게 정신적으로 아주 힘든 애들은 약을 항상 먹거든요. 거의 그러니까 그쪽의 의사하고 계속 저기를 하죠. 한 번씩 소통을 하죠. 애는 지금 우울이 아주 심하다 그래서 서로 얘기를 하죠. 한 번씩 가서 상담도 하고 부모도 오라고 그래가지고 중간 역할을 하면서 이렇게 내가 가운데서 그런 역할을 항상 해야죠. 그러니까 상담이라는 게 그냥 제가 볼 때는 이 환경이 영향을 많이 받기 때문에 이

환경을 고쳐주는 역할을 해야 해요. 근데 환경 고치기가 굉장히 어렵기 때문에 한계가 있잖아요. 가정환경이 어렵기 때문에 그래서 여러 가지 활용할 수 있는 부분은 다 활용을 해야 돼요. 담임 가정 지역사회 의사와 함께(연구참여자 D, 2021.11.23.).”

후배 및 동료 전문상담교사와 협업이 이루어지며 학생과 학부모에게 다양한 영역에서 상담 및 프로그램을 제공할 수 있도록 노력하였다. 연구참여자 D는 후배 전문상담교사와 협업을 통해 학생을 돕고자 하였다. 교육청 소속의 상담센터인 위 센터와 협력을 통해 학생이 새로운 상담 환경에서 상담을 받으며 마음가짐을 새롭게 할 수 있도록 도와주었다.

“그 다음에 이제 학교 있을 때는 또 우리 위 센터도 다 우리 후배들이고 상담사들이고 그랬는데 거기에 특별하게 저기 하지는 않지만 또 거기 하면은 뭔가 또 장점도 있어요. 뭐냐 하면 꼭 상담 가서 효과를 본다는 이런 것들을 떠나서 어쨌든 학교를 벗어나게 해가지고 거기를 한번 가게 함으로써 애가 좀 어쨌든 학교에 잡아놓는 거하고 환경을 좀 바꿔주는 것도 필요하거든요(연구참여자 D, 2021.11.23.).”

학습, 진로, 성격 등 여러 영역에 대한 상담과 심리검사를 하면서 많은 학생과 학부모에게 도움을 주고자 하였다. 이러한 행위들이 동료 상담자와 함께 이루어졌다는 것, 다시 말해 상담자 개인이 감당하기 어려운 규모의 상담을 동료와 협업함으로써 학생과 학부모의 정신건강 증진에 도움을 주었다는 것은 상당한 의미가 있다.

“ 학생, 학부모를 대상으로 학습, 성적, 진로, 자신의 성격 특성과 고민에 대한 상담과 심리검사를 같이 했죠. 현재 처한 가장 어려운 점은 학습문제, 진로문제, 이성문제, 학교폭력이었죠. 뿐만 아니라 진로탐색검사, 성격검사, 지능검사, 학습검사들을 받고 싶어 했죠. 중요한 점은 위 센터와 ‘J’시 전문상담협의회와 함께 했다는 점이에요. 동료 상담사들과 함께 했다는 점에서 의미가 있죠(연구참여자 D, 2021.11.23.).”

전문상담교사와 학생 상담 자원봉사자 간의 관계는 초기에 협력의 관계를 이루는 과정에서 충돌이 존재했다. 연구참여자 A는 전문상담교사로 교육청에 처

음 배치된 후에 심성 수련 집단상담을 하는 학생 상담 자원봉사자 집단을 만났다. 그들은 일찍부터 상담 인력으로서 존재하였고 경력이 많았기에 새롭게 배치된 전문상담교사에 대해 경계를 하였다. 하지만 연구참여자들은 자원봉사자들을 배척하기보다는 그들과의 화합을 이루기 위해 노력하였다. 연구참여자 A는 오히려 그들을 위해 상담시간 확대를 위해 예산을 확보하는 등 도움을 주고자 하였다. 뿐만 아니라 그들의 상담을 위한 보수교육을 진행하였다.

“교육청에 가니 심성 수련 집단상담이라고 하더라고요. 교육청 예산이 있는데 디테일에서 잘못이 있는 거예요. 그 사람들이 학생 상담 자원봉사자이고 그 사람들을 교육을 시켜야 겠구나, 내가 그 사람들을 전문가로 만들어야 되겠구나 생각했어요. ‘Y’시 교육청에 두 명이 있는데 두 명으로 뭘 하겠어요. 학생상담자원봉사자들은 전문상담교사가 들어와서 자기 자리를 뺏으러 왔다고 생각을 한 거야. (중략) 내가 예산을 좀 세워가지고 훈련도 시키고 심성 수련 집단상담 나가는 시간도 조금 더 늘려주면 좋고 그럴 거 아니에요. 그래서 이 사람들을 교육시켜요. ‘Y’ 시에 자원봉사자 수가 좀 적어서 도에 얘기하여 많이 달라고 요청했어요. 어떤 해에는 150명 교육도 시키고 했어요(연구참여자 A, 2021.09.30.).”

학생 상담 자원봉사자들은 전문상담교사의 학생 상담에 많은 도움을 주었다. 그들은 학교상담에 대한 충분한 관심을 두고 이에 대한 자질을 갖춘 자이다. 그들은 전문상담교사가 다루지 못하는 상담 과정에 개입하여 상담 효과성을 높이기 위해 도움을 주었다. 연구참여자 D는 상담의 주호소가 단기간에 해결되기 어려운 경우도 상담자원봉사자들과 협업하였다. 예컨대 놀이치료, 영화치료, 게임 등을 통해서 상담 프로그램이 이루어지며 전문상담교사가 홀로 감당하기 어려운 상담과 협업을 이룬다.

“좀 심한 학교에 있을 때는 상담자원 봉사자들이 있었어요. 학생문화원에서 봉사자들을 관리하는데 매일 한 명씩 하루 정해서 보내달라고 요청을 해요. 우리 학교가 힘드니까. 그러면 그 사람들한테 별도로 애들이 따로 맡겨져요. (중략) 자원봉사자들은 학생문화원에서 기초교육을 다 시켜요. 상담에 대한 기초 교육을 시켜서 경험이 많은 사람들이예요. 심리적으로 어려운 학생들이랑 같이 놀아주고 게임 같은 것도 하고 놀이치료도 하고 영화도 보여주면서 시간을 보내죠. 일정 시간 이렇게 활동이 이루어

지면 이제 내가 상담은 별도로 하고 검사도 해주고 애들이 어느 정도로 힘든지 파악한 다음에 부모하고 연결해서 약 먹어야 할 아이들은 약 먹고 이런 식으로 관리를 하죠(연구참여자 D, 2021.11.23.).”

연구참여자 A는 ‘Y’ 시 내에 <사랑의 거미줄 프로그램>을 통해 학생들과 자원봉사자와 함께 결손가정에서 자라온 학생들을 위한 예산을 편성하고자 하였다. 특정 학교의 경우 결손가정 아이들이 전체의 반 정도 차지할 정도로 심각한 상황에 놓여 있었다. 그들과 장기적인 상담을 이루기 위해서 ‘Y’ 시에 거주하는 결손가정을 조사하여 상담 자원봉사자와 협력을 통해 프로그램을 운영하였다.

“정말 내 꿈은 ‘Y’시에 천 명의 학생 상담 자원봉사자와 예산을 만들어 결손가정 아이들, 엄마 아빠 이혼해서 나가고 할아버지 밑에서 자란 애들 내가 그 당시 조사를 해봤거든. 어느 학교에 많이 나왔을 때는 그런 결손 가정의 아이들이 45%가 넘었었어. 일부러 조사를 해봤어. 사랑의 거미줄 프로그램을 운영해서 아이들과 학생 상담 자원봉사자와 연결해서 2명의 아이를 일 년에 12번을 만날 수 있는 예산을 내가 세워(연구참여자 A, 2021.09.30.).”

연구참여자 D는 복지사에게 도움을 청하여 학교에서 적응이 어려워 자퇴한 청소년들과 상담을 이어가기 위해 노력하였다. 이들은 가정환경이 열악해 학교에 다니기 어려운 것뿐만 아니라 또래와 대화가 어렵다 보니 따돌림을 당하고 있었다. 그들을 만나기 위해 집을 직접 찾아가 만남을 이어가며 그들의 이야기에 공감하였다.

“내가 복지사들한테도 전화했지. 학교는 아이가 자퇴되면 신경 안 써버려요. 집에 있으니까 그런 애들 의뢰도 안 하고 학생 아니니까. 근데 복지사한테 전화가 온 거야. 그런 애가 있는데 자기가 집에 가보니까 이제 집에만 있고 말이지 힘들어 가지고. 학교 다니기 힘들다고. 그것도 형제가 다 그러더라고. 딸내미하고 아들 할머니가 기르고 있는데 왕따를 당해 가지고 그리고 어렵게 사니까. 아이들이 그냥 자꾸 왕따를 시켜 버리는 거야. 대화도 잘 안되고 어렸을 때부터 어렵게 자라고 그러니까 대화도 잘 안 돼. 또 냄새나는 애는 다른 집이고, 애는 형제끼리도 그래서 그런 애들은 집중적으로 또 내가 관리했지(연구참여자 D, 2021.11.16.).”

연구참여자들은 전문상담교사로부터 은퇴 후에도 어려운 상황에 처해있는 청소년들을 위한 소통을 이어갔다. 전문상담교사 방식과 비교했을 때 규정화된 상담 방식 및 학교 현장이 아닐지라도 여러 방면에서 청소년들을 위해 일하였다. 연구참여자 C는 센터 운영을 위해 교육청으로부터 지원을 받았다. 하지만, 학교 밖 청소년을 지원하는 사업 자체가 영세하다 보니 지속적인 지원을 받지 못하여 운영위기를 경험하였다. 그 외에도 위 센터처럼 특정한 메뉴얼이 제시되어 있지 않기에 센터장과 직원이 감당해야 하는 책임이 과중했다. 교육청에서 센터에 대한 시선이 좋지 않다 보니 센터는 늘 위기에 있었다. 학교 밖 청소년에게 충분한 지원을 위해서 고군분투하였다.

“이 학교 밖 사업을 다 ‘S’시 여성가족부에서 하잖아요. 그들이 영세하다 보니 너무 엉망인거예요. 이게 지속이 안 되고 10월쯤 상담하다가 사업이 곧 끝난다고 하니깐. 그 돈은 조금 주면서 사람들을 고용하고 보니깐. 애들이 뭐 상담 좀 하려니깐 이제 마음 열라고 하니깐 끝나버렸대 이렇게 되거든요(연구참여자 C, 2021. 10. 15.)”

“...일단 암전해도 기저에 정신질환이 있고 우울증 기본적으로 불안 강박 뭐 편집 다 있어요. 학교를 나오기까지 내가 얼마나 상처를 받았겠어. 그러니까 여기 애 한 명은 학교 안에 100명의 필적한다 하는 친구들을 돌보는 기관인 데다가 위 센터처럼 매뉴얼도 없어 여기는 무한 책임제예요. 그러다 보니까 선생님들 일이 되게 과중하거든요. 우리 교육청에서는 사실 이 센터 안 좋아해요. 왜냐하면 우리 학교는 골 아픈데 학교 밖까지 한다고 교육감님은 좋아하지만 일선에 이거 맡고 있는 부서는 진짜 안 좋아하거든요. 다른 데가 위탁 좀 뺐으면 될 건데 이렇게 생각하는데 지경이잖아 전국에서 유일하게 그러니까 이분들은 야 센터장 없으면 이거 싹 정리하면 되겠다(연구참여자 C, 2021.11.03.).

연구참여자 A는 더 나은 청소년 상담 프로그램을 운영하기 위해 은퇴 후 상담실을 운영하고자 하는 사람들과 공부 모임을 진행하였다. 그는 상담 이론, MBTI, 애니어그램 등과 같은 심리 성격검사에 대해 함께 공부하였으며 그들의 상담 사례에 대한 지도를 해주었다. 연구참여자 A는 경제적인 이득을 목적으로 모임을 운영하기보다는 지식과 경험을 나누며 공동 성장을 희망하였다.

“지금 있는 것을 필드에서 상담실을 직접 오픈하려는 사람들이 있었거든. 이런 사람들을 교육한다는 소문을 듣고 여기저기에서 나를 아는 사람들이 우리도 해달라고 하는 사람이 많았었어. 그 멤버들하고 상담 이론, 교류 분석을 이제 가르쳐줬고 MBTI, 애니어그램 등을 같이 공부했어요. 이 분들은 박사들이예요. 대학교들에서 강의하는. 실제 상담 케이스를 가지고 와서 이런 경우에 어떻게 해야 하나고 질문이 오면은 내가 봤을 때 이렇다 이렇게 얘기를 하죠. 이게 슈퍼바이저 같은 기분이 드는 거야. 이걸 비공식적인 자리에서 자연스럽게 흘러가는 거죠. 이제 필드에서 상담을 하고 싶은 사람들을 위해서 내가 갖고 있는 것을 조금 나눈다고 해야 할까. 이런 장을 만들어서 가르치게 된 이유는 궁극적으로 내가 무슨 일을 통해 경제적인 이득을 취하려고 하는 것 보다는 내가 갖고 있는 것을 나눔으로써 보람을 얻는 것이 더 큰 거지(연구참여자 A, 2021.11.11.).”

연구참여자 A는 궁극적으로 동료 상담자와 지속적인 만남을 통해 상담 인적 자원들을 구성하고, 그들과 공동 프로젝트 사업을 추진하여 새로운 상담 프로그램을 개발하고자 하였다. 그는 궁극적으로 내담자와 상담자 간의 심리적 장벽을 없애고자 하였다. 그는 내담자들이 카페에서 차를 마시러 오는 것 같은 가벼운 마음으로 상담실에 방문하기를 기대했다. 결과적으로 상담 회기를 줄여 효율적인 상담을 진행하기 위해 노력하였다.

“이런 좋은 프로그램을 하려고 해도 할 수가 없는 거야. 그래서 이제 뭐냐면 내가 그런 거예요. 우리가 이런 모임을 통해서 이런 인적자원들이 만들어지고 각자 자기 영역, 필드에서 자기 상담실을 운영해가면서 어떤 프로젝트 사업을 할 때 우리가 같이 컨소시엄을 구성을 하든 어떤 형태가 됐든 우리가 모여서 프로그램을 해나갈 수 있는 거죠(연구참여자 A, 2021.11.11.).”

“처음에 상담이 이루어지기 전에 신뢰관계가 만들어지기 전까지 그때까지 보이지 않는 벽 같은 게 있다는 것을 내가 항상 느꼈어요. 학생 상담도 그렇고 학부모 상담도 그렇고 교사들 상담도 그렇고 전반적으로. 그래서 그러면 나는 상담 받으러 가는 것이 아니라 카페에 가서 차를 마신다는 생각으로 오게 된다면 신뢰 관계를 만드는 그 회기를 줄일 수 있지 않겠나 그런 생각이 들면서 이제 처음에는 사실은 이런 상담 카페 생각은 하지 않았는데(연구참여자 D, 2021.11.11.).”

연구참여자 D는 은퇴 후에도 상담센터와 교류를 멈추지 않았으며, 청소년의 심리적 어려움을 해소하고 공감해주기 위해 상담을 지속해왔다. 가족의 폭행으로 인해 트라우마가 심해 잠을 제대로 이루어질 못 할 정도로 일상생활 및 학교생활이 어려운 청소년과 주기적인 만남을 통해 공감하며 마음을 어루만져 주었다. 모든 상담활동은 도 교육청과 협력 관계에서 지원을 받으며 행해졌다.

“사설상담센터에서 의뢰가 오면 내가 했는데, 그냥 사설센터가 아니고 그 센터를 도교육청에서 지원해줘요. 제가 학교에 있을 때 심사를 했었어요. 상담을 했는데 아주 어려운 애가 있어요. 지금도 하고 있는데 그 트라우마가 아주 심해서 이복형하고 계속 맞아서, 지금까지 본 애 중에서 제일 힘들어했는데 내가 상담을 계속 해서 거의 한 80%까지 올려놨어요. 병원에 자꾸 입원했다가 들어오고 그 전에도 아주 어마어마했어요. 악몽을 계속 꾸니깐 학교를 아예 못 나오고 그냥 조금 이렇게 앞드려 있다가 교실에는 아예 못 들어가고 그런데(연구참여자 D, 2021.11.16.).”



4. 소결

연구참여자들이 타자와 상호작용 속에서 행해온 다양한 행위들은 그들의 상호문화성이 발현된 과정이며 결과물이다. 이러한 상호문화성의 발현은 공감, 연대, 협력 세 가지 차원에서 해석이 이루어졌다. 첫째, 연구참여자들은 학교 현장에서 학생, 학부모, 교사에 대한 공감 철학을 가지고 있다. 이러한 철학들은 연구참여자들의 생애과정에서 부모님으로부터 양육 경험, 학교에서 교사로부터의 영향 등 타인과 상호작용 경험으로부터 형성되었다. 어린 시절 타인 경험이 상호문화성 형성을 위한 밑거름이 되어 교사가 된 시점에서 학생, 학부모, 교사, 지역사회 지원망을 향한 상호문화성으로 발현되었다. 특히 교과교사, 상담교사, 상담센터장 등 다양한 위치에서 그들의 상호문화성이 발현되어 한국 생활지도의 새로운 방향을 이끄는 원동력이 되었다. 상호문화성을 통해 발현된 공감은 학생, 학부모의 외로운 마음을 위로해줄 수 있는 창구가 되었다. 연구참여자들은 공통으로 가능하면 많은 학생이 학교 상담실에 와서 쉼을 가질 수 있도록 하였다. 연구참여자 B와 D는 학교에서 같이 점심 먹을 친구가 없는 학생들에게 상담실에 와서 다른 또래와 소통할 수 있는 장을 마련하였다. 그들은 상담실에서 형성된 모임에서 또래와 이야기하며 성장 할 수 있도록 도왔다. 연구참여자들은 학교 상담실이 많은 학생에게 개방되어 마음의 쉼을 충분히 누릴 수 있는 장소가 되기를 희망했다. 공감은 특히 학교 현장에서 학생 개인의 강점에 집중하여 그의 성장을 돕는 기능을 한다. 공감은 학교에서 소외된 학생들과 만날 수 있는 소통의 창구이며 그들의 잠재력을 일깨우는 역할을 한다. 연구참여자들은 어려움이 있거나 소외된 학생들에게 상담을 제공하기 위해서 자신만의 방법을 통해 노력하였다. 연구참여자 C는 학습 상담 및 예술치료 등과 같은 다양한 상담기법을 통하여, 연구참여자 D는 학교 부적응으로 어려움을 겪는 학생의 집을 직접 찾아가 소통하고자 노력하였다.

둘째, 연구참여자들의 연대는 학교 현장 외에도 상담을 위한 지역사회 지원망과 이루어졌다. 다양한 공동체와 연대는 학교 현장에서 전문상담교사로 역할을 충분히 기능하기 위해서 필연적으로 조성되어야 했다. 학생에게 나은 상담서비스를 제공하기 위해 담임교사, 학교장, 학부모, 지역사회 지원망과 연대와 협력

을 지속하였다. 협력적 관계는 전문상담교사 1세대인 이들이 상담 과정에서 중요시 하는 역할이며 동료 전문상담교사에게 지속해서 강조했던 부분이다.

한국 학교상담의 주요 특징은 담임교사와 연대와 협력을 통해 내담학생을 아는 데 도움을 받을 수 있으며 (연문희·강진령, 2002), 학생에 대한 장기지도와 추수지도가 가능하다는 점이다(이종현, 2005, 13). 학교상담은 문제를 발생시킨 개인을 위한 치료중심 상담에 국한되었었다면, 최근에는 개인뿐만 아니라 부모, 가정, 교사, 관련 이해관계자를 대상으로 예방, 처치, 성장, 발달의 차원에서 상담이 이루어지고 있다(김희대, 2007). 학교는 이미 개별 학생과 관련한 자료를 충분히 가지고 있으므로 학생을 위한 즉각적이며 지속적인 상담이 가능하다는 특징을 가지고 있다. 특히 담임교사는 학생들과 긍정적이고 지원 관계를 맺을 수 있는 유리한 위치에 있기에 전문상담교사는 그와 협조 속에서 학생을 지도할 수 있다(유형근, 2006). 뿐만 아니라 학교장은 학교상담 프로그램 구조를 결정하고 평가할 수 있는 권한이 있어서 지역사회에 학교상담 프로그램의 인식을 바꿀 수 있도록 돕는 역할을 한다. 연구참여자들은 학교 현장의 이러한 연계 구조와 협력 구조 속에서 효율적인 상담을 할 수 있지만, 후배와 동료 전문상담교사들이 그렇게 하지 못하는 것을 안타까워했다.

연구참여자들은 학생뿐만 아니라 그와 밀접한 관계를 맺고 있는 학부모 같은 보호자를 대상으로 한 상담 필요성을 제안하였다. 연구참여자들은 공통으로 학부모 상담의 중요성을 강조했고, 연구참여자 A와 C는 상담 및 교육과정에서 학부모와 친밀한 관계를 유지하며 실천하였다. 그들은 학부모와 소통할 수 있는 프로그램 개발에 힘썼으며 이를 통해서 학부모들은 상담 및 심리학에 관심을 가져 양성기관에 입학할 만큼 열성적으로 학부모 프로그램에 참여했다. 연구참여자들은 전문상담교사 1세대로서 학교상담 개척자로서 동료 및 후배 전문상담교사와 활발한 교류를 이루었다. 그들은 교육청 내에서 동료 전문상담교사와 활발한 교류를 통해 상담을 구축하고자 하였다. 하지만 같은 전문상담교사일지라도 교사로서 교육관이 다르다 보니 임하는 자세에서 차이가 나타났다. 연구참여자 D는 교육청 내 상관으로부터 상담과 관련성이 약한 직무를 배정받은 것에 대해 의견을 냈지만, 동료 전문상담교사들은 이러한 상황에 순응하는 자세를 취했다. 교육청의 지역적 환경에 따라 전문상담교사에 대한 인식은 달랐다고는 해도, 그들이 상담 직무에 몰두하기에는 열악한 환경이었다. 교육현장은 2005년에

교과교사로부터 전직한 전문상담교사들에 대한 명확한 인식하고 있지 않았기 때문이다.

셋째, 연구참여자들은 학교상담 제도를 개선하고 발전시키기 위해 동료 교사 및 지역사회 공동체와의 연계를 이어가며 협력 구조를 형성하였다. 연구참여자들은 전문상담교사협의회를 통해 동료 및 후배 전문상담교사들과 의견을 나누며 전문상담교사 제도 개선을 위한 협력 관계를 이어갔다. 특히 연구참여자들은 지역별 전문상담교사협의회에서 임원을 맡아 주축을 이루었다. 임원인 그들은 다른 전문상담교사들의 의견을 대변하여 교육부와 교육청에 의견을 제시하는 역할을 하였다. 그들은 전문상담교사들과 서로 위로와 자극이 되는 연대 성격의 모임을 이어갔지만, 대체로 제도를 개선하고자 협력 관계를 취하고 있었다. 그들은 후배 및 동료 상담자와 협력을 통해 그들의 경험을 토대로 청소년 상담에 개선을 이루고자 하였다. 연구참여자와 전문상담교사들의 관계는 학생 상담 자원봉사자 집단과 상담 전문성 향상을 위한 연수를 진행하며 공동 성장을 이룬 연대 관계에서 학생 개인상담을 위한 협력 관계까지 발전되었다. 연구참여자들은 가능하면 많은 학생에게 상담서비스를 제공하기 위해 그들에게 지원을 요청하며 협력하였다.

연구참여자들은 생애과정 속 다양한 장소, 시대, 개인과 만남에서 본인의 상호문화성을 형성하였다. 타자 경험 속에서 나를 인식하고 형성된 상호문화성에 따라 개인의 성장을 위해 연대를 형성하며 협력 관계까지 이르렀다. 상호문화성은 위기 학생을 예방하고 그들의 성장을 도울 수 있는 길이다. 상호문화성은 상담교사로부터 은퇴 후에도 교수, 이주민 국적 심사위원, 수퍼바이저 등의 역할에서도 발현되었다. 그들의 생애과정 속 형성된 상호문화성이 은퇴 후에도 타인을 위해 발현되었다. 그들의 교과교사 시절부터 은퇴 후 삶을 돌이켜보면, 그들은 공통으로 경쟁 사회에서 고립되어 외로움을 겪는 사람들의 내면 이야기에 공감하여 성장할 수 있도록 돕고자 하였다. 과거로부터 누적된 경험들이 서로 영향을 미쳐 상호문화성이 형성되어 교사로서 발현되었지만, 상호문화성은 은퇴 후에도 발현과 동시에 형성되었다. 전문상담교사, 상담센터의 센터장, 교수자, 이주민 귀화 심사위원 등 타인과 상호작용하는 곳에서 계속하여 그들의 상호문화성의 형태가 변형되어 다른 양식으로 발현될 것이다. 상호문화성은 학교 현장이 아닐지라도 다양한 공간과 사회적 위치에서 발현된다. 다시 말해 상호문화성

은 연구참여자들이 어디에 있는 타인의 내면 이야기에 대한 공감과 교류를 통해 공동 성장을 이루게 하는 연대, 공동 목표를 위한 협력으로 발현된다.



VI. 결론

1. 요약

본 연구는 교과교사로부터 전직한 전문상담교사의 생애사 분석을 통해 상호문화성의 형성과 상호문화성이 발현되는 실천의 내용을 살펴봄으로 학생상담의 주축이 되는 상담자에게 요구되는 상호문화성의 중요성을 제안하는 것을 목적으로 수행되었다. 연구참여자는 교과교사에서 전직한 전문상담교사로 제도 시행 이후 첫 번째로 임용된 전문상담교사이다.

I 장에서는 상호문화성의 형성과 발현 과정에 관한 생애사 연구의 필요성과 목적을 기술하였고, 연구자의 연구 동기와 선행연구를 중심으로 연구 동향을 살펴보았다. II 장에서는 상호문화성이라는 이론적 논의를 바탕으로 한국 학교상담에서의 교육적 철학과 전문상담교사에게 요구되는 역량을 중심으로 전개하였다. 논의 분석 결과 한국 학교상담의 방향과 전문상담교사에게 요구되는 역량을 상호문화성의 관점에서 바라보았을 때, 교사의 상호문화성이 공감, 연대, 협력이라는 형태로 발현됨을 발견하였다. III 장에서 연구참여자들의 생애사 인터뷰를 진행하였는데, 그들의 생애주기를 어린 시기부터 청소년 시기, 대학 시기부터 전문상담교사 이전 시기, 전문상담교사 시기, 은퇴 후 삶 시기로 분류하여 심층 면담을 진행하였다. 구체적으로 부모님의 양육 환경 및 분위기, 또래와의 교류, 학교 교사와의 교류, 대학에서의 에피소드, 삶의 방향에 영향을 준 멘토, 교사로서의 철학 형성 과정, 교과 교사로서의 삶, 교사로 진로를 결정하게 된 계기 등과 같은 내용을 중심으로 심층 면담하여 연구참여자의 상호문화성 형성 과정에 영향을 주었을 사건과 경험에 대해 이해하고자 하였다. 또한, 학생 및 학부모와의 상담 경험, 상담교사로서의 수퍼비전을 받았던 경험, 학교 관리자와의 관계, 동료 및 후배 교과교사, 후배 전문상담교사 등 그들과 교류를 통해 지지받았던 경험, 교육부, 교육청 및 지역사회 지원망 관계자와 관계 설정 등 다각적이고 종합적인 다문화적 상황을 질문하면서 연구참여자들의 생애를 통해 형성된 상호문화성이 전문상담교사로서 그리고 은퇴 후에 어떻게 발현되었는지 해석하고자 하였다.

연구결과 IV장에서는 연구참여자들의 상호문화성 발현과정을 탐색하기 위해 그들의 삶 속 이야기를 생애주기별로 기술하여 해석하였다. 연구참여자들의 태어나서 자란 지역, 가정환경, 학창시절 선생님과 교류, 대학의 전공 등이 서로 다르고 그들이 살아온 삶이 다름에도 불구하고 그들의 생애사를 돌이켜보면 유사한 점을 발견할 수 있다.

연구참여자들은 교과교사로부터 전직한 전문상담교사이지만, 교과 교사로서의 경력과 전문상담교사가 된 계기는 상이하다. 연구참여자 A는 교사이셨던 아버지와 조부모님의 영향과 학교 생활지도에 대한 아쉬움을 느끼며 개선하고자 교육대학교에 입학하여 초등교사가 되었다. 그가 부임하고 나서부터 바로 상담에 관심이 많았던 것은 아니다. 교사로서 학생 지도에 대해 책임을 다하면서 학생들에 대한 관심이 많아져 교육심리 대학원에 입학하게 되었다. 교육심리라는 전공이 교육방법과 관련된 것으로 파악되어 학생의 전인적 성장을 도울 수 있을 것이라는 기대를 했다. 대학원 과정을 통해 상담 및 심리학에 관심을 갖게 되었으며 학교장에게 요청하여 학교 내 상담실을 운영하게 되었다.

연구참여자 B는 학창시절 선생님이 운동장 조희 시 자세에 대한 훈계 등 여러 경험으로 인해 열등감을 겪었다. 하지만 다른 선생님과 만남 속에서 학업에 대한 지지를 받으며 학교에서의 부적응 및 방황의 시간을 극복했다. 대학 시기 교직에 대한 소망이 생겨 교사 자격증을 획득하여 대학원 시절 이후 지인으로 부터의 추천으로 인해 윤리교사로서 첫 교직 생활의 단추를 채웠다. 종교로서의 영향과 자신의 학창시절 경험했던 학교 생활지도에서의 경험을 바탕으로 생활지도의 변화를 위해서는 상담이 핵심적인 역할을 할 것이라는 믿음을 가졌다. 연구참여자 B는 연구참여자 A와 유사하게 전문적으로 상담 및 심리학에 관해 공부를 시작하면서 학교장에게 요청하여 학교 내 상담실을 운영하게 되었다.

연구참여자 C는 비교적 가족 및 지인들로부터 충분한 애정과 관심을 받는 어린 시절을 보냈다. 하지만, 학교에서 경제적으로 부유하지 않다는 점에서 자신의 능력에 비해서 인정을 받지 못하였다. 그 외에도 한 교사가 다른 학생들에게 성추행하는 행위를 보면서 학교에 대한 충분한 신뢰를 경험하지 못했다. 하지만, 연구참여자 C는 교사관, 인생관에 영향을 미칠 정도로 중요한 선생님을 만났다. 그 선생님은 모든 학생을 공평하게 대우했으며 인문학적으로도 뛰어난 역량을 가지고 있고 전문성이 돋보였다. 그는 대학교에서 미술교육과를 전공하면

서 졸업 후 미술 교과 교사로 임용되었다. 그는 멘토로 여겼던 선생님의 가르침을 토대로 교사생활을 시작하였다. 그는 동료 선생님의 추천으로 비교적 어린 나이에 상담부장을 맡게 되었으며, 이러한 기회로 인해 교도 교사 자격증도 취득하게 되었다. 우연히 취득하게 된 교도 교사 자격증을 통해서 연수를 받으며 상담 및 심리학에 관심을 갖게 되었다. 심리학을 배우며 학생들의 마음을 다루는 교사로 성장하기를 기대하게 되었다.

연구참여자 D는 경제적인 어려움과 더불어 심리적으로 소외를 경험했던 학창시절을 보냈다. 그는 생업을 진전하기 위해서 공업고등학교에 입학하여 대학에서도 공업을 전공하였고, 졸업 후 기업에 들어가 기술자로서의 삶을 보냈다. 오랫동안 기업에서의 기술자로서 승승장구하는 삶을 살았으나 기술자의 삶은 본인의 성향과 적합하지 않음을 반복적으로 느끼며 전문계 고등학교에 공업과 교사로 전직하게 되었다. 그는 학창시절부터 인문학을 배우는 것을 즐겨 했으며, 학교에서 만난 학생들이 자신의 어린 시절에 경험했던 것 같이 어려운 상황에 처해 있는 경우가 많아 그들에게 일종의 상담을 통해 돕고자 하였다. 이러한 계기로 심리학과 상담을 전문적으로 공부하게 되었다.

연구참여자들은 모두 교과교사로부터 전직한 전문상담교사로 1세대라고 칭할 수 있다. 하지만 그들의 교사가 된 배경이 다르다. 교육대학교 및 사범대학에 입학하여 예비교사로서의 꿈을 가졌으며 졸업 후 임용을 통해 교사로서의 삶을 시작하기도 하였다. 기업에서 기술자로서의 삶을 지내며 교사로서의 삶을 꿈 꾸는 경우, 그리고 대학원에서의 삶을 보내며 우연한 기회로 교사가 된 연구참여자도 있었다. 교사가 된 배경은 서로 상이하지만 심리학 및 상담에 관심을 갖게 된 계기와 이를 통해 전문상담교사로 전직하게 된 계기는 유사했다.

그들은 학교라는 시스템 속에 적응하지 못하는 학생들에 대해 관심을 가졌다. 학생 가장으로 생업으로 결석하는 학생, 심리적인 어려움으로 부적응을 겪는 학생, 기초학력 부진으로 부적응 학생, 가족 간의 갈등으로 고통을 호소하는 학생 등 그 문제 유형이 다양했다. 연구참여자들 역시 지금 접하는 학생들처럼 학창시절에 존중과 지지를 받지 못하고 성장했다. 그들은 학교로부터 문제를 일으키는 학생으로 낙인찍혀 학교에서 소외감을 경험하는 경우가 많았다. 그 당시 학교 생활지도는 학생들의 개인적 특성을 충분히 존중하고 수용해 주는 분위기가 아니었다. 연구참여자들은 경험했던 생활지도의 부분에서 안타까움을 느끼면서

학생 생활지도에 대한 깊은 관심을 갖게 되었고, 대학원에 진학하여 심리학, 상담학을 공부하면서 전문상담교사 자격을 취득하였다. 남다른 학생 생활지도에 대한 애정과 철학은 2005년 국가 최초 도입한 전문상담교사라는 새로운 길을 걷게 만들었고, 교과교사에서 전직한 1세대 전문상담교사가 되었다.

본 연구자가 연구참여자들의 생애사를 통해 공통점으로 발견한 사항은 다음과 같다.

첫째, 태어나서 청소년 시기까지는 가정 내에서 충분한 관심과 사랑을 경험하지 못했고, 주로 교사와 또래 집단에서 지지와 인정을 받은 경험을 토대로 상호문화성을 형성하였다.

사회화 경험 관점에서 성장 과정을 살펴볼 때 대부분의 연구참여자들은 1차적 사회화 경험에서 충족한 관심과 인정을 경험하지 못하였다. 주로 2차적 사회화의 경험으로 학교에서 또래와의 경험, 선생님과의 교류를 통해서 나름의 상호문화성이 형성되었다. 이렇게 형성된 상호문화성은 그들이 성인이 되면서 대학, 직장에서의 생활, 교과 교사생활 등에서 뚜렷해졌다. 그들의 타자에 대한 상호문화성은 어린 시기 및 학창시절에서의 본인의 경험이 타자에게 투사되어 형성되었다. 이러한 상호문화성 속에 동정의 감정이 섞여 있으며 교과 교사, 상담교사 그리고 은퇴 후 교수, 이주민 국적심사 위원, 상담센터장, 상담자로서 상호문화성이 발현하였다. 연구참여자들은 여러 역할을 통해서 어려움에 처해 있는 타자에 대한 연민을 넘어 공감을 통해 그들의 성장을 돕기 위하여 노력하였다.

둘째, 연구참여자들은 생애사적 경험을 통해 타자를 만나는 과정에서, 그들의 아픔과 상처를 자신의 받았던 과거의 상처와 고통, 결핍과 동일시하였다.

물론 그들이 가지고 있던 종교관, 학창시절 특정한 교사로부터의 영향 등이 상호문화성 형성에 역할을 했지만, 더 근원적으로 깊게 들여다보면, 어린 시기에 본인이 직접 경험했던 결핍이 핵심적으로 기능하였다. 연구참여자들의 생애사적 실제 경험은 타자에 대한 감정이입이 이루어졌고, 이런 자신과 동일시 과정을 타자와 현재 상태를 그대로 몸과 마음으로 느끼는 공감까지 발전하였다.

셋째, 자신의 생애사적 경험을 토대로 소통과 공감을 기반으로 생활지도를 몸소 실천하고, 한국 생활지도 새로운 방향과 변화의 필요성을 동료와 후배, 학교 관계자에게 적극적으로 알렸다.

그 당시의 학생 생활지도는 훈계·처벌 위주의 생활지도가 만연한 시기이므로

학생 생활지도를 새로운 시각과 관점에서 변화시키려고 노력하였다. 특히, 생활 지도안에 상담이 중핵적 요소로 자리매김하기 위해 전문상담교사 제도를 마련한 국가 정책과 발을 맞추었다. 우리나라에서 최초로 임용된 전문상담교사 1세대로서 21세기 시대에 맞는 생활지도 방식의 변화를 실천하였으며, 상담의 필요성을 전하기 위하여 학생, 교직원, 학부모, 지역사회 관계자와 지속적인 교류를 나누었다.

IV장에서 연구참여자들의 생애사가 나타난 상호문화성 형성의 과정을 살펴보았고, V장에서는 그들이 어린 시기부터 은퇴 후 시기까지의 특별한 사건과 경험을 통해 형성된 상호문화성이 교육현장에서 어떠한 유형으로 발현되었는지를 살펴보았다. 연구참여자들은 타인과의 지속적인 상호작용을 통해 상호문화성이 형성되고 발현되는 과정에서 상담자로서의 성장하였다. 상담자를 성장에 이끄는 것은 전문성 함양을 더불어 교사로서의 책무, 윤리성에 대한 지속적인 성찰이었다.

본 연구참여자들은 교과 교사로부터 전문상담교사로 전직한 후 전문상담자로서 성장의 길을 걸어왔다. 전문상담교사들은 전직 전 교과 교사로서는 충분한 경력과 전문성을 가지고 있었지만, 상담자로서는 충분한 경험과 전문성을 갖추지 못한 채 전직하였다. 그들은 교육청에서 실시하는 연수에 적극적 참여하였지만, 개인 스스로 특정한 상담이론을 배우기 위해 국외 연수 프로그램 참여, 동아리 활동, 각종 세미나, 학회 참여 등 전문성을 함양하기 위해 고군분투하였다. 뿐만 아니라 연구참여자들은 학부모 상담, 학부모 교육, 집단 상담 프로그램 개발, 학습 상담, 애니어그램 등 다양한 분야의 상담이론을 특수화하여 자신만의 전문성을 함양하여 상담 전문가로 다시 자리매김하였다. 그들의 전문성은 상담 지식뿐만 아니라 다음 세대를 위한 후배 양성, 상담망 확장을 위한 선도적 역할을 담당했으며, 더 나아가 타자의 이야기를 경청하며 격려하는 방향으로 발전하였다. 그들은 교과교사에서의 경력뿐만 아니라 생애과정을 통해 형성된 상호문화성을 바탕으로 상담자로서 성장을 이루었다.

연구참여자들은 현재 후배 상담교사에게도 조언을 아끼지 않았다. 뚜렷한 자신의 철학이 성립되지 않은 채 전문상담교사의 길을 들어서서 후배들을 보며 매우 안타깝다는 말을 했다. 학교상담은 학교라는 틀 속에서 학생들과 지속적인 만남이 가능하다는 점을 바탕으로 학생의 전인적 성장을 도와준다. 전문상담교

사는 제2의 삶을 설계하는 청소년 대상으로 그들의 인생의 커다란 방향을 줄 수 있다. 그래서 어느 상담자보다 책임감과 영향력이 강력하다고 목소리를 공유했다. 특히 이 과정에서 연구참여자들은 학교상담자라면 학생에 대한 애정과 존중, 신뢰, 기다림 등이 필요하며, 늘 자신을 성찰하고 배우고, 변화하려는 자세가 필요하다는 데 동의했다.

연구참여자들은 효율적인 상담을 제공하기 위해 관계자, 동료 상담자, 지역사회 지원망과의 연대 과정을 통해 협력 관계를 구축하였다. 그들은 다양한 집단과 만남 속에서 타인을 파트너로 인식하였다. 개인에 대한 진정성을 전제로 연대를 이뤄 서로의 성장을 도왔다. 연구참여자에게 학생 및 학부모와의 상담은 경험하는 보람은 상담자로서 경험하는 고단함 이상의 가치를 안겨주었다. 그들은 학생과 학부모가 경험하는 심리적 어려움의 근본이 그들의 경험과 유사함을 인지했으며, 상담 과정을 통해 본인의 심리적 결핍이 채워지는 치유를 경험하였다. 연구참여자들은 전문상담교사에서 은퇴한 후에도 타인을 위한 삶을 살아왔다. 그들은 교과교사, 교수자, 이주민 국적 심사위원 등의 위치에서도 전문상담교사 시절과 같이 타인의 내면 이야기에 감정 이입하여 공감하면서 또 다른 상담자의 길을 걷고 있었다.

본 연구자는 4명의 연구참여자의 생애사 인터뷰를 통해 그들의 상호문화성이 각자의 상이한 배경과 환경적 경험으로부터 형성되었음을 발견하였다. 나아가 이들의 생애사적 경험을 통해 형성된 상호문화성은 학교 및 교육 관련 기관뿐만 아니라, 은퇴 후 지금도 진행 중이며 그 현장에서 공감, 연대, 협력의 측면에서 발현되고 있음을 알 수 있었다.

2. 논의 및 제언

교과교사로부터 전직한 전문상담교사의 상호문화성 생성과 발현과정을 탐색한 결과 다음과 같이 제언하고자 한다. 2005년도 국가 정책으로 교과교사에서 전직한 전문상담교사는 한시적으로 임용되었고, 그 이후 공개전형 임용선발제도로 선발 과정이 일원화되었다. 그 당시 교과교사에서 전문상담교사로 전직한 수는 308명이었는데, 현재 대부분 교사들이 정년을 맞아 퇴직하였고 일부 소수만 현직에 남아 있다. 그러한 연유인지 교과교사로부터 전직한 전문상담교사와 관련한 연구는 그리 많지 않았다.

이들과 관련한 박우란(2013)의 연구는 전직 경험이 상담 활동에 영향을 끼쳤는지를 연구한 논문으로 상담교사로 전직하게 된 교사의 동기가 그들의 상담교사 생활 전반에 걸쳐 영향을 미친다고 보았다. 본 연구자의 연구에서도 전문상담교사의 전직 전 경험이 상담교사 활동에 영향을 주고 있었으며, 남다른 학생 생활지도에 대한 애정과 철학을 가졌다는 결과에 비추어 볼 때 이는 본 연구와 부분적으로 일치한다.

설유진(2020)은 교과교사로부터 전직한 전문상담교사의 상담 활동에 대한 인식을 연구하면서 상담교사로서의 자질, 역할, 직무의 측면에서 자기 평가를 실시하였는데, 이는 형성된 상호문화성이 발현되는 과정에 주로 활용되었다. 박우란(2013)과 설유진(2020)의 논문은 전직 전 경험이 전직 후 상담 활동에 영향을 미치고, 상담교사의 자질 함양을 위해 노력한 것은 본 연구의 연구참여자들의 인터뷰에서도 나타났다. 다만 본 논문과의 차이점도 분명히 있다. 전직하게 된 교사의 동기를 형성하는 생애주기의 경험에 초점을 맞추어 타자 간의 만남 속에서 형성되는 특별한 사건과 경험들이 서로 영향을 주면서 상호문화성이 형성되는 과정은 본 연구물만이 다루었다.

교과교사에서 전직한 전문상담교사 관련 연구로 가장 최근에 나온 것은 이수진(2022)의 논문이다. 이는 교과교사에서 전문상담교사로의 전직 경험에 관한 존재론적 탐구였다. 이수진(2022)에 따르면, 전직 전 교과 교사로서 바라보던 학교, 동료 교사, 학부모, 학생, 학교 공동체에 대한 관점과 전직 후 타자에 대한 철학이 변화하였다. 이수진(2022)은 개별 인간을 있는 그대로 바라보고 그 존재

가치를 인정하게 되는 과정을 미술치료 접근법으로 탐색하였다. 그는 학생, 관리자, 동료 교사, 학부모뿐만 아니라 가족 구성원이나 주변인을 바라보는 관점이 변화하여 상대의 관점에서 이해하려는 품이 넓어졌다고 한다. 일상생활에 있어서 전직 경험을 통해 수용적인 대화와 소통을 하게 되었고, 타자를 대하는 데서도 상대를 인정해주고 있는 그대로 바라볼 힘이 길러졌다고 했다. 전직 경험이 상호문화성을 생성하는 계기를 준 동시에 발현시키는 데 영향을 미치고 있다는 그의 논지는 본 연구하고도 일치한다. 다만, 이 논문은 전문상담교사 전직 전 경험을 미술치료 방법으로 존재론적 접근을 하였다는 게 특징이다.

그 외에도 전문상담교사에 관한 연구를 진행한 박사학위논문을 살펴보면, 이 귀선(2019)은 전문상담교사의 발달 과정에 대해서, 채현순(2016)은 특히 전문상담교사의 전문직 정체성 형성 과정에 대해 주목하면서 그들이 학교상담에서 현실적으로 부대끼는 고충에 직면하여 이를 극복하고자 고전 분투하는 과정을 탐색하였다. 김지연(2014)은 전문상담교사의 직업 적응과정과 이에 영향을 미치는 경험 및 사건을 분석하고자 하였다. 이 연구들은 본 연구와 비교했을 때 유사한 결과를 내포한다. 그러나 본 연구는 특히 전직한 전문상담교사를 대상으로 그들의 어린 시기부터 은퇴 후 삶까지의 폭넓은 생애를 분석함으로써 총체적 관점에서 전문상담교사의 삶을 분석한 차별점을 지니고 있다. 또한, 연구참여자들의 어린 시절부터 은퇴 후 삶까지 생생한 이야기를 직접 담아냈다는 점에서 본 연구는 이전의 다른 연구들과 차이가 있다.

본 연구는 전직한 전문상담교사의 생애사 연구를 통하여 상호문화성의 생성과 발현과정의 의미를 학교상담 전문 인력에게 제공하고자 한다. 상담교사는 홀로 학생의 심리적 어려움에 공감하며 그들의 성장을 도울 수 있을 것이라는 시각이 존재한다. 하지만 학생과의 상담 과정은 전문상담교사 홀로 감당할 수 있는 부분이 아니다. 전문상담교사가 상담업무, 행정업무 등 여러 직무를 담당하기 때문에 학생과 깊이 상호작용할 수 있는 시간은 충분치 않고, 주변 사람의 협조가 이루어지지 않는다면 성공적 상담이 어렵다. 전문상담교사에게 상호문화성은 학생뿐만 아니라 학부모, 동료 교사, 학교장, 교육청, 지역사회 지원망 등과의 연대와 협력까지 이루기 위한 역량을 제공한다. 그 때문에 상담교사의 상호문화성 형성과 발현은 성공적인 상담 활동에 원동력이 된다. 향후 학교상담에서 상호문화성의 형성 및 발현에 관심을 가져야 하는 이유가 여기에 있다.

결론적으로 본 연구를 통해 제시되는 시사점은 두 가지이다.

첫째, 전문상담교사에게 학생 생활지도의 변화 및 발전과 성공적인 상담을 위해서는 그들의 상호문화성 형성 과정을 살펴보아야 한다. 전직한 전문상담교사의 전직 동인이 상담 활동 전반에 영향을 미쳤다는 다수의 연구결과와 유사하게 생애 전반에 걸쳐 직·간접적으로 경험하였던 학교 생활지도의 경험이 상담교사로서의 활동에 영향을 미치었다. 어린 시절 가족 및 주변 사람들과의 관계는 상호문화성 형성의 기반을 마련한다.

교과교사로부터 전직한 전문상담교사의 연령은 대부분 1950-1965년 출생들이었다. 이들은 베이비붐 세대로서 우리나라가 막 산업화 시대로 접어들 때 학창시절을 보낸 세대이다. 2부제 수업, 도시락 시대, 교사의 훈육에 절대 순종하는 시대에 학교를 다녔다. 연구참여자들은 부모가 생업 현장에 나가면서 스스로 자랄 수밖에 없는 시대 속에 살아온 사람들이었다. 학창시절 유일하게 소통하거나 지지를 받는 대상은 학교 친구였으며, 그마저도 경험하지 못하고 청소년기를 보낸 사람들도 있다. 본 연구참여자들의 인터뷰 과정에서 그 당시의 모습을 그대로 들여다볼 수 있었다. 이런 힘들고 어려운 시절을 지낸 그들이 대한민국 학교 생활지도의 대변혁 중심에 서서 소통과 감성 지향적 학생 생활지도로 변화시킨 동인이 무엇인지 우리는 그들의 상호문화성 형성과 발현과정에서 그대로 찾아낼 수 있었다.

모든 전직한 전문상담교사들이 교육현장에서 그들의 상호문화성을 발현하고 있는지 단언하기 어렵다. 연구참여자 D와의 심층 면담에서도 알 수 있듯이 그는 동료 전문상담교사와 상담에 대한 철학이 일치하지 않아 어려움을 겪었다고 한다. 같이 전직한 전문상담교사인 데도 철학에서 차이가 드러났다면 그것은 상호문화성 형성 과정에서의 차이로 해석될 수 있다. 그들의 전직 동인은 교과교사로서 경험했던 생활지도 및 상담에 대한 경험과 연관이 깊었다. 생활지도 및 상담에 대한 철학이 변화함에 따라 전문상담교사로서 전문성의 차이가 발생할 수 있다. 이러한 전문성은 상담에 대한 지식적인 면뿐만 아니라 타자에 대한 철학을 포함하고 있다. 학생의 전인적 성장을 위해 임했던 전문상담교사는 상호문화성의 관점에서 그들의 다양성을 존중하고, 학생의 심리적 내면을 존중하며, 그들의 성장을 위해 윤리적 실천을 감당할 준비가 되어있어야 한다. 다시 강조하자면, 전문상담교사의 상호문화성 형성은 그의 상담 활동 전체에 영향을 줄

정도로 중요하다.

본 연구는 이와 같은 시사점을 제시하고 있다.

첫째, 본 연구의 결과가 전문상담교사를 꿈꾸는 예비교사들을 위한 실천 모델의 개발을 위한 밑거름이 되기를 기대한다. 더 나아가 이 연구의 모델이 학교 현장에서만 적용되는 게 아니라 모든 영역의 상담자에게 긴요한 가치로 발현돼 나갈 수 있기를 희망한다. 이를 위해 본 연구는 학생 및 모든 교육 관여자들과의 진실한 관계 속에서 연대와 협력을 제시하는 실천적 모델을 제시함으로써 시의성을 확보하고자 하였다. 궁극적으로 본 연구는 심리적 어려움을 경험하고 있는 학생과 상담자들에 대해 해결방안을 제공하는 데 도움이 될 것이다.

이처럼 학교상담에서 전문상담교사의 상호문화성의 가치를 보급하기 위해서는 향후 다음의 같은 추가 연구가 필요하리라 본다. 첫째, 본 연구에서 중시한 생애사적 연구방법의 핵심적 기능이다. 본 연구자는 전문상담교사를 꿈꿨던 예비교사로서 현 학교상담의 제도에 풍부한 지식을 가지고 있다고 생각하였다. 하지만, 생애사 연구를 통해서 새롭게 알게 된 사실과 사연이 많았다. 연구참여자들은 직업적 소명 이상으로 타인에 대한 철학을 가지고 있었다. 연구를 위해 연구참여자와 심층 면담을 3번씩 진행하면서 그들의 생애과정에서 그들의 교육관의 형성 계기, 삶의 동인, 추후 계획 등을 새롭게 풍성하게 알 수 있었다. 본 연구자는 연구참여자의 이야기를 깊게 이해하기 위해 사전에 그들의 저서, 인터넷 기사, 연구보고서 등을 찾아보았지만, 심층 면담을 통해서 그들의 삶을 통찰하기에는 한계를 느꼈다. 연구자가 그들의 삶을 부분적인 관점에서 바라볼 수밖에 없게 된 것이다. 본 연구를 통해서 연구자는 그들의 이야기를 들으며 가슴이 벅차오르는 경험을 하였다. 상담을 전공하며 현재 상담센터를 운영하고 있는 연구자로서 그들의 생애는 상담자로서 자신을 성찰하게 하며 새로운 삶을 꿈꿀 수 있는 계기를 마련해주었다. 다른 질적 연구방법들과 비교할 때 생애사 연구는 연구자가 연구참여자의 삶 이야기에 몰입하게 되어 연구자 자신의 인생을 반추하며 정체성을 찾아갈 수 있도록 돕는다.

둘째, 상호문화성은 타자에 대한 철학이며, 특히 학교 현장에서는 교육철학의 형태로 발현된다. 상호문화성은 다문화 사회에서 요구되는 역량 중 하나이다. 상호문화성의 함양은 서로 다른 문화를 가지고 있는 타인을 공감하는 원천이 된다. 특히 지금과 같은 다문화 사회에서 개별 학생의 가정배경이 각각 달라지

면서 심리적 어려움의 유형도 이에 따라 변화해왔다. 이주민들은 출신 배경이 다르다는 점에서 표면적으로 드러나는 주호소의 차이가 발생하는 데 비해 정주민들은 가정배경의 변화에 따라 다양한 주호소를 가지고 있다. 이러한 까닭에 다문화 상담의 영역이 이주민의 배경에서 성장한 청소년을 위한 상담으로만 국한되지 않고 정주민으로까지 확장되어야 할 것이다.

셋째, 심리적 어려움 및 학교 부적응을 경험하고 있는 학생들에 관한 관심도 중요하지만, 그 밖의 지원체계에서의 상호작용도 무시할 수 없다. 학교는 하나의 작은 다문화 사회라고 볼 수 있다. 상담교사는 학생과 학부모뿐만 아니라 동료교사 및 다른 지원망과의 상호작용을 통해서 공동 성장을 이끌 수 있다. 개인이 가지고 있는 문화적 배경의 차이를 고려하면서 공존을 지향하는 것이다(김영순, 2017). 하나의 유기체가 성장하기 위해서 서로가 경험하고 있는 열등감을 이해해주며 보완해나가는 것이 상호작용의 최종적 목표이다.

학생의 성장을 돕기 위해 학교 및 다른 교육기관 종사자들의 많은 노고가 투여된다. 상담을 위해서 다양한 교사 집단은 신뢰를 바탕으로 지속적인 상호작용을 하며 협력 관계를 이룬다. 이 관계는 심리적 어려움 및 부적응을 경험하고 있는 학생 개인을 위한 협력적 관계이다. 이러한 학생들은 학교 내에서 소위 문제가 있는 행동을 하는 학생으로 낙인이 찍히기도 하며 다른 학생과 교사로부터 소외를 경험하기도 한다. 그들이 겪는 어려움의 원인은 친구와의 관계, 가족 관계 등 총체적이기 때문에 상담을 위해 담임교사, 학부모, 상담교사 간의 다면적 협력이 필연적으로 이루어져야 한다.

학생상담은 여러 집단과의 협력을 통해 이루어지지만, 상담 인력의 역할이 핵심이다. 학교 내 상담 인력은 대표적으로 전문상담교사뿐만 아니라 학생상담 자원봉사자, 전문상담사 등이다. 전문상담교사 및 교육현장의 상담 인력 양성 체계에 대한 적극적인 고려가 필요하다(김소아, 2020). 학교상담자로서 전문성을 함양하기 위해서는 상담 기술에서의 지식뿐만 아니라 학생을 향한 태도 및 철학에 대한 성찰이 필요하다. 철학은 한순간에 형성되는 것이 아니라 경험이 누적되어 서로 영향을 미쳐 형성되기에(Dewey, 2018), 학교상담자를 위한 지속적인 교육 프로그램이 운영되어야 한다. 특히 실습의 범위를 넓히기 위한 교육과정이 요구된다. 전문상담교사로 전직을 원하는 다른 교과 전공의 교사들은 학교 내에서 이루어지는 상담 사례에 대한 발표와 함께 슈퍼비전을 받으며 현장감을

경험할 수 있다. 교육청과 교육부와 협력을 통해 전문상담교사를 위한 수퍼비전 제도가 일회성이 아닌 지속적으로 이루어져 궁극적으로 학교상담의 발전을 꾀할 수 있다.

상담에 대해 지식을 위한 연수뿐만 아니라 상담자의 상담 사례에 대한 지도를 통해 전문성 함양이 이루어진다. 하지만, 학교 내 전문상담에 대한 역사가 길지 않은 만큼 학교상담에 직접적이며 실질적으로 도움이 되는 수퍼비전이 원활히 이루어지지 않는 실정이다. 현재 초창기 전문상담교사들이 은퇴하고 있는 시점이다. 그들은 교직에서 이미 은퇴했지만, 학교상담의 변천기를 직접 경험하였기에 후배 상담자에게 그들의 경험을 토대로 상담 과정에 대해 수퍼비전을 할 수 있는 책임자라고 할 수 있다. 실제로 연구참여자들은 공적이기보다는 사적으로 자조 모임의 형태를 통해서 후배 상담자에게 수퍼비전을 제공하고 있었다. 시·도교육청 및 지역교육청은 학교상담실인 위(Wee) 클래스와의 연계를 통해 은퇴한 상담교사를 활용한 수퍼바이저 제도를 확대할 필요가 있다. 전직 한 전문상담교사는 학교 상담에 대한 태도 및 관점을 후배 전문상담교사와 공유하며 그들의 성장을 도모할 수 있다.

교과교사에서 전직 한 전문상담교사는 교과교사로서 삶과 양성과정에서의 연수를 통해 상담자로서의 자질을 키워왔다. 그들은 교과교사로서 학교 생활지도를 경험하며 변화의 필요성을 절실히 경험하였다. 그들 학생 개인을 충분히 존중하지 못했던 학교 생활지도에 대한 안타까움으로 인하여 제도를 개선하기 위해 상담을 접하면서 전문가로서 성장해왔다. 전문상담교사 1세대로서 학교상담을 향한 열정은 후배 전문상담교사에게 도전이 될 수 있다.

넷째, 교육현장 내 상담 직무를 맡은 모든 상담 인력을 위한 충분한 연수 교육이 제공되어야 할 것이다. 전문상담자의 자격 조건과 관련하여, 전문상담교사, 청소년상담사, 전문상담사, 상담심리사, 임상심리사, 정신보건 임상심리사 등 상담과 관련된 직책을 보면 실로 다양한 영역에서 다양한 자격들이 요청된다는 걸 확인할 수 있다¹⁶⁾. 뿐만 아니라 사회복지사의 자격을 가진 자도 부분적으로 전문상담자의 자격 요건에 충족된다. 이처럼 자격 조건은 다양하며 다양한 기관에서 관련 분야의 자격증을 발부하고 있다. 자격 조건이 다양한 만큼 그들의 능력에서도 차이가 존재한다(이지원·오인수, 2016). 상담자로서의 기본 자질이 일

16) 인천시교육청, 서울시교육청 등 전국 시도교육청의 채용정보를 참고하여 기술하였음.

차적으로 확보되어야 학생의 성장을 도모할 수 있는 역할을 감당할 만큼 성장해갈 수 있다.

다섯째, 1964년에 설립되어 오랜 역사를 가진 한국상담심리학회 및 국내 및 해외 학생상담 전문가들은(우흥련 외, 2015; 강진령·이종연·송현동, 2007; Kitchener, 2000) 상담자가 지켜야 할 윤리의 중요성을 꾸준히 언급해왔다. 그들은 윤리 규정으로 공통으로 전문가로서의 태도, 사회적 책임에 따른 태도, 비유해성, 내담학생의 자율성 및 욕구 존중 등을 제시하고 있다. 강진령·이종연·송현동(2007)은 특히 내담학생의 자율성 존중이 중요함을 강조하였다. 실제로 작년에 발생했던 사건¹⁷⁾으로 가해자와 피해자를 분리하지 않고 만남을 주선하여 도리어 내담학생의 자율성을 침해한 사례가 있다.

연구자는 심층 면접을 통해 연구참여자에게 내담자의 비밀보장 및 사생활 보호 관련 경험에 대해 질문하였지만, 만족할 만한 응답을 받지 못하였다. 이러한 응답에 비추어보면 그들은 내담학생에 대한 깊은 공감, 지지 등으로 타자 지향적인 삶을 살아왔으나 학생의 자율성에 대해서 다소 간과하고 있음을 알 수 있다. 내담자와의 수많은 상담 속에서 의도치 않은 자율성 침해가 발생할 수 있다. 내담자에게 긍정적 결과를 제공하기 위한 상담자의 열정이 뜻하지 않게 윤리적 문제를 초래할 수 있음을 주의해야 한다. 윤리적 문제를 예방하기 위해서 상담자를 위한 윤리 교육 프로그램이 요구된다. 상담자 윤리 교육은 연수를 통해서 이루어지기보다는 대부분 선배 상담자의 수퍼비전을 통해서 이루어지는 게 상례이므로 수퍼비전 프로그램이 확장될 필요가 있다(우흥련 외, 2015).

본 연구의 한계점은 다음과 같다.

첫째, 연구자는 심층면접을 토대로 분석한 결과 연구참여자의 교사가 된 계기(부모의 가르침, 학창시절 교사와의 경험), 교과교사로서의 삶이 상호문화성 형성 과정에 중핵적으로 영향을 미쳤음을 알 수 있었다. 본 연구참여자들은 공통적으로 유사한 시대 속에서 성장, 교과교사에서 전문상담교사로 전직한 경험, 은퇴 후 상담자 및 교수자로서 활동을 지속하고 있었기에 상호문화성 형성 과정에서 유사한 양상을 경험하였다. 본 연구참여자는 이러한 독특한 특성을 가지

17) 작년 대구에서 한 전문상담교사가 성폭력을 당한 피해자와 가해자와의 만남을 주선함으로써 가해자와 피해자를 분리해야 한다는 기본 원칙을 무시하였다(국민일보, 2021). 피해자와 가해자 간의 화합을 위해 긴 갈등 속에서 선택한 결과이다. 하지만, 이로 인하여 피해자는 아픈 기억이 다시 상기되면서 더 큰 불안감을 경험하였다.

고 있기에 본 연구 결과를 다른 전문상담교사의 상호문화성 형성 과정에 일반화하기 한계가 있다.

둘째, 상호문화성은 상담자에게만 요구되는 철학이 아니다. 모든 교사에게 기대되는 실천 양식이다. 한국사회는 끝없는 경쟁이 이루어지는 곳으로 그 가운데 소외된 자들은 사회 부적응자로 내몰리며, 특히 학교에서 부적응자가 되면 문제 학생으로 낙인찍히게 된다. 교사는 학생에게 학습을 도와주는 교수자의 역할 뿐만 아닌 그들의 잠재적 가능성을 발전시켜 성장을 도모할 수 있는 조력자이다. 교육현장의 상담을 포함한 모든 생활지도는 학생을 지원할 수 있는 모든 구성원의 협력을 통해 가능해진다. 그들의 타자 지향적인 행위들은 타인에 대한 공감을 토대로 발생한다. 교사들의 전문성 함양을 위한 연수 및 교육 외에도 교육 현장에서 타자를 위한 윤리적 실천 모델을 통하여 타자 지향적인 교사로서 성장을 이루기 위한 연수체계가 확립되어야 한다. 하지만, 본 연구결과에서도 알 수 있듯이, 타자에 대한 철학은 생애 전반에 걸쳐 이루어지기에 이를 제대로 학습하기 위해서는 장기적인 연수체계가 구성되어야 한다. 해당 교육기관은 이론에 한하여 프로그램을 구성하기보다는 현직 교사와 1세대 전문상담교사와의 지속적인 만남의 기회를 마련하여 장학의 형태로 운영할 필요가 있다. 전문상담교사는 이러한 프로그램을 통해 전문성 함양뿐만 아니라 전문상담교사로서의 책임감을 경험할 수 있다.

참 고 문 헌

- 가스펠서브(2013). 교회용어사전: 교파 및 역사. 경기: 생명의말씀사.
- 갈라노바 딜노자(2019). 재한 우즈베키스탄 유학생들의 상호문화소통 역량에 관한 연구. 인하대학교 대학원 박사학위논문.
- 강용수(2009). 문화담론과 연대성: 사랑, 정의, 법의 차원에서 같음과 다름의 사회적 구성. 사회이론, 35, 107-132.
- 강진령(2015). 학교상담과 생활지도: 이론과 실제. 서울: 학지사.
- 강진령·연문희(2009). 학교상담: 학생생활지도. 경기: 양서원.
- 강진령·이종연·손현동(2007). 학교상담자들이 직면하는 윤리적 갈등과 대처방법 분석. 청소년상담연구, 15(1), 17-27.
- 강진령·이종현·유형근·손현동(2009). 상담자 윤리. 서울: 학지사.
- 강진숙(2016). 질적 연구방법론. 서울: 지금.
- 강현주(2002). 상담에서 도움 된 경험에 관한 질적분석. 가톨릭대학교 대학원 석사학위논문.
- 교육부(2019). 위(Wee) 클래스 운영 가이드. 연구자료 CRM 2019-152. 한국교육개발원.
- 교육부(2021). Wee 프로젝트 우리가 희망이다. Wee 프로젝트 홈페이지.
- 교육과학기술부 인성교육지원팀(2012). 2012 Wee 프로젝트 기능 개편(안).
- 교육과학기술부(2008). 전문상담교사 운영 및 활동매뉴얼.
- 교육과학기술부(2012). 보도자료: 단위학교 전문상담교사 500명 선발·배치 추진.
- 교육부(2019). 위(Wee) 클래스 운영 가이드. 연구자료 CRM 2019-152. 한국교육개발원.
- 교육인적자원부(2005). 2005년 10월 국회 교육위원회 발표자료.
- 교육인적자원부(2006). 학생생활지도 담당자 워크숍 자료.
- 국립국어원 표준국어대사전(2022a). 공감. <https://stdict.korean.go.kr/search/search>
- 국립국어원 표준국어대사전(2022b). 연대. <https://stdict.korean.go.kr/search/search>
- 국립국어원 표준국어대사전(2022c). 협력. <https://stdict.korean.go.kr/search/search>
- 국민일보(2021). “교육청 상담교사가 성폭력 가해 학생을 데려왔습니다” 2021.04.28.

- 국회입법조사처(2016). 전문상담교사 제도의 개선방향: 배치율 제고를 중심으로. 2015년도 국정감사 시정 및 처리결과 평가보고서.
- 금교영(1999). 막스 셸러의 윤리학적 공감론. 새한철학회, 16, 3-23.
- 김계현 외(2020). 학교상담과 생활지도(3판). 서울: 학지사.
- 김명진(2013). 교과교육학: 철학 상담을 통한 도덕, 윤리교육 연구. 윤리교육연구, 30, 113-136.
- 김선영(2018). 전문상담교사와 진로진학상담교사에 대한 연구 동향 분석. 고려대학교 석사학위논문.
- 김소아(2020). 전문상담교사 양성 과정 개선 방안 연구. 현안보고 OR 2020-07 한국교육개발원.
- 김수안(2020). 상담자의 자기성찰 기제에 대한 탐색적 고찰. 인제대학교 대학원 박사학위논문.
- 김애령(2009). 현상학과 해석학의 방법론적 적용의 문제 : '체험연구'의 현상학적 토대와 해석학적 확장, 탈경계 인문학, 2(1), 231-258.
- 김영순 외(2018). 질적연구의 즐거움. 서울: 창지사.
- 김영순 외(2020). 다문화 사회와 리터러시 이해. 서울: 박이정.
- 김영순(2016). 처음 만나는 다문화교육. 경기: 북코리아.
- 김영순(2017). 다문화 사회와 공존의 인문학. 서울: 디비북스.
- 김영순(2020). 한국 다문화 사회의 교육과 복지 실천. 서울: 집문당.
- 김영순(2021). 시민을 위한 사회·문화 리터러시. 서울: 박이정.
- 김영천(2013). 질적연구방법론 II Methods, 서울: 아카데미프레스.
- 김영천·한광웅(2012). 질적 연구방법으로 생애사연구의 성격과 의의. 교육문화연구, 18(3), 5-43.
- 김영필(2013). 하버마스 의사소통행위이론의 상호문화주의적 함의-‘한국적’다문화교육모형 구축을 위한 하나의 대안- 철학논총, 71, 3-27.
- 김옥순(2010). 청소년의 문화 간 역량 연구. 청소년학연구, 17(9), 151-172.
- 김윤정(2017). 공감 기반 설득 화법 교육 연구. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 김인규(2012). 학교상담 발전방안 연구. 교육종합연구, 10(3), 235-256.
- 김인규·조남정(2010). DACUM법을 활용한 전문상담교사의 직무분석 연구. 한국교원교육연구, 27(2), 97-115.
- 김정숙·유금란(2010). 전문상담교사의 역할갈등과 소진의 관계에서 전문직 정체성의 조절효과. 한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 22(1), 53-69.

- 김지연(2014). 전문상담교사의 직업 적응과정 연구. 서울대학교 대학원 박사학위 논문.
- 김지정(2013). 전문상담교사의 적응과정. 전북대학교 대학원 석사학위논문.
- 김태원(2012). 다문화 사회의 통합을 위한 패러다임으로서의 유럽 상호문화주의에 대한 이론적 탐색, 유럽사회문화, 9, 179-213.
- 김태호(2004). 학생생활지도와 상담. 서울: 학지사.
- 김태훈·김영순(2021). 남북한 통일교육 강사의 협업 경험에 관한 상호문화교육적 의미. 한국교육문제연구, 39(2), 1-20.
- 김한별(2013). 교사발달 과정에서 학습경험 탐색: 생애사적 접근. *Andragogy Today: Interdisciplinary Journal of Adult & Continuing Education(IJACE)*, 16(3), 1-34.
- 김혜숙·이기학(2012). 전문상담교사 경력 단계별 연수 요구에 대한 개념도 연구. 한국심리학회지: 학교, 9(3), 505-528.
- 김희대(2006). 전문상담교사제도의 구축과 정착방안. 한국교육정책연구소 교육연구보고서. No 2006-04.
- 김희대(2007). 한국의 전문상담교사제도. 서울: 서현사.
- 남순임·박주영(2017). 전문상담교사 대상 연구의 동향 분석. 상담학연구, 18(6), 451-471.
- 노지원·노지혜·문성호(2020). 다문화청소년의 차별경험이 주관적 행복에 미치는 영향과 상호문화역량의 조절효과. 청소년문화포럼, 62, 5-28.
- 돈보스코 학교(2010). 광주광역시교육청 Wee 스쿨 2010학년도 운영결과 보고서.
- 박근영·임은미(2014). 전문상담교사의 소진경험에 대한 개념도 연구. 중등교육연구, 62(1), 171-198.
- 박성희(1994). 공감, 공감적 이해. 서울: 원미사.
- 박성희(2004). 공감학 어제와 오늘. 서울: 이너북스.
- 박성희(2007). 동화로 열어가는 상담이야기: 수용과 공감의 지혜. 서울: 이너북스.
- 박성희(2011). 생애사에 기초한 질적 연구방법. 서울: 원미사.
- 박영숙·전제상·황은희·전혜정(2012). 한국 교사의 학교생활·문화 개선 연구. 연구보고 RR 2012-04.
- 박우란(2013). 교과교사에서 상담교사로 전직한 교사들의 동기와 상담활동에 대한 인식 연구 - 심층면담을 중심으로 - 동국대학교 대학원 석사학위논문.
- 박유현(2022). DQ 디지털 지능: IQ EQ를 넘어 AI시대의 지능 패러다임. 파주: 김영사.

- 박인철(2005). 타자성과 친숙성 -레비나스와 후설의 타자이론 비교- 현상학과 현대철학, 24, 1-32.
- 박인철(2010). 상호문화성과 윤리 - 후설 현상학을 중심으로- 철학, 103, 129-157.
- 박인철(2012). 공감의 현상학: 공감의 윤리적 성격에 대한 후설과 쉐러의 논의를 중심으로. 철학연구회, 99, 101-146.
- 박인철(2015). 현상학과 상호문화성. 파주: 아카넷.
- 박정희(2009). Wee 센터 종사자 역량강화 연수, 대구대학교사범대학부설 중등교육원연수원.
- 백민아(2019). 공감교육을 위한 독일 전환기 문학의 가치. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 서영석(2011). 상담학개론. 서울: 학지사.
- 설유진(2020). 교과담당교사의 전문상담교사로의 전직에 대한 수요 및 인식 조사. 수원대학교 대학원 석사학위논문.
- 성태제·시기자(2016). 연구방법론(1판). 서울: 학지사.
- 손연아·김서연·김민지·신지은·신정민(2013). 생애사적 접근을 통한 과학교사의 삶과 전문성 탐색. 한국교육문제연구, 31(2), 115-136.
- 손혜진(2010). 전문상담교사의 직무환경의 위험요소와 심리적 소진 사이에서 나타나는 사회적 지지의 조절효과. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 신문래(2017). 막스 쉐러의 공감이론에 기초한 기독교상담을 위한 철학상담. 56, 409-442.
- 신정민(2013). Wee 클래스 프로그램에 대한 학생·전문상담교사의 인식 비교. 단국대학교 대학원 석사학위논문.
- 신효정 외(2018). 생활지도와 상담. 서울: 박영스토리.
- 안증애(2016). 결혼이주여성 상호문화교육과 상호문화상담에 관한 연구. 광주대학교 대학원 박사학위논문.
- 양미진(2005). 질적 분석을 통한 비자발적 청소년 내담자의 상담지속요인 연구. 숙명여자대학교 박사학위논문.
- 양영자(2013). 재독한인 노동이주남성의 젠더 정체성 : 생애사적 사례재구성 방법에 기초하여. 한국사회복지학, 65(3), 79-106.
- 여성가족부, 통계청(2021). 2021년 청소년 통계.
- 연문희·강진령(2002). 학교상담: 21세기 학생 생활지도. 서울: 양서원
- 오인수 외(2009). 상담으로 풀어나가는 교실이야기. 서울: 교육과학사.

- 오인수(2010a). 학교상담의 체제적 접근: 종합학교상담모형의 적용. 이화교육총서. 이화여자대학교 교육과학연구소.
- 오인수(2010b). 집단따돌림 해결을 위한 전문상담교사의 전학교 접근. 한국상담학회, 11, 303-316.
- 우홍련·허난설·이지향·장유진(2015). 학교 상담자들이 경험한 윤리 문제와 대처 방법 및 상담 윤리 교육에 관한 실태 연구. 상담학연구, 16(2), 1-25.
- 위 프로젝트(2022). 위 프로젝트 공식홈페이지.
- 유기웅 외(2016). 질적연구방법의 이해. 서울: 박영사.
- 유철인(1998). 생애사 연구방법: 자료의 수집과 텍스트의 해석. 간호학탐구, 7(1), 186-195.
- 유현실(2011). 진로상담전문가의 역량모형 개발을 위한 탐색적 연구. 아시아교육연구, 12(1), 241-268.
- 유형근(2006). 국가수준의 학교상담 표준모형과 전문상담교사의 역할. 한국학교상담학회 연차대회.
- 윤현희(2019). 초등교사의 탈북학생 교육 경험에 관한 상호문화교육적 의미 탐구. 인하대학교 대학원 박사학위논문.
- 이귀선(2019). 전문상담교사 발달 과정 탐색과 발달수준 척도 개발. 가톨릭대학교 박사학위논문.
- 이나혜·천성문(2006). 학교상담 내용영역별 구성요인에 관한 탐색적 연구. 한국동서양정신과학회지, 9(1), 83-94.
- 이남인(2006). 후설의 현상학과 현대철학. 서울: 풀빛미디어.
- 이동갑(2017). 위(Wee)프로젝트 정책평가 연구-정책단계별 접근을 중심으로- 한국교원대학교 대학원 박사학위논문.
- 이동혁·유성경(2000). 상담연구의 주제 및 연구대상 분석: 학위논문 및 학회지 논문을 중심으로. 청소년상담연구, 8, 37-58.
- 이미령(2020). 다문화 사회 학교폭력 상담에서의 상호문화 감수성의 영향. 인문사회 21, 11(3), 447-462.
- 이미정(2011). 기독교철학과 상담심리와의 만남: 마틴 부버의 '나-너' 관계와 칼 로저스의 치료적 관계의 비교연구. 기독교철학, 12, 97-121.
- 이병준·한현우(2016). 상호문화역량의 개념 및 구성요소에 관한 연구. 문화예술연구, 11(6), 1-24.
- 이숙인(2022). 교과교사에서 전문상담교사로의 전직(轉職)경험에 관한 존재론적 탐구. 영남대학교 대학원 박사학위논문.

- 이영아·손은령(2015). 전문상담교사의 학교적응 경험에 대한 내러티브 탐구. 교육문화연구, 21(6), 141-168.
- 이재창(2005). 생활지도와 상담. 서울: 문음사.
- 이정미·이윤주(2013). 내담자가 지각한 공감 경험에 관한 질적 연구. 상담학연구, 14(4), 2027-2048.
- 이종하(2006). 독일의 문화간 이해교육의 실천과 시사점. 한국교육문제연구, 17, 105-120.
- 이지원·오인수(2016). 전문상담교사의 전문성 발달 경험에 관한 현상학적 연구. 상담학연구
- 이현아·이기학(2010). 학교상담의 도움요소와 불만족요소에 대한 개념도 연구: 중학생 내담자와 전문상담교사의 인식비교. 한국심리학회지: 학교, 7(2), 123-149.
- 이희영(2005). 사회학 방법론으로서의 생애사 재구성: 행위이론의 관점에서 본 이론적 의의와 방법론적 원칙. 한국사회학, 39(3), 120-148.
- 임현진(2017). 타인과 더불어 있음의 현상실성: 하이데거의 실존범주 “심려” 철학논집, 51, 183-212.
- 정경희(2016). 대안학교장의 실천적 지식 형성과정과 표출양식에 관한 생애사. 인하대학교 대학원 박사학위논문.
- 정금현·장홍재(2005). 성장단계에 있는 교사의 지식학습과정에 대한 생애사적 접근. 한국교원교육연구, 22(1), 177-198.
- 정해창(2013). 듀이의 미완성 경험: 인스트루멘탈리즘. 파주: 청계출판사.
- 정환경(2015). 전문상담교사의 역량 척도 개발 및 타당화. 경상대학교 대학원 박사학위논문.
- 조동근·임세영(2017). 공업계 고등학교 기계과 교사의 직업정체성에 관한 생애사 연구. 대한공업교육학회지, 42(1), 1-29.
- 조봉환·박미진·김진희(2014). 자서전 분석을 통한 초등학교 교사의 생애사 주제와 교사됨의 의미. 초등상담연구, 13(4), 561-587.
- 조영철(2018). 공립 다문화 대안학교 교사의 상호문화교육 경험에 관한 내러티브 탐색. 인하대학교 대학원 박사학위논문.
- 조용환(1999). 질적연구-방법과 사례, 경기: 교육과학사.
- 주은선·박영주(2015). 상담자에 관한 국내 연구의 동향 및 상담성과에 영향을 주는 한국적 상담자 요인 분석: 한국심리학회지 게재 논문(1983-2012). 한국심리학회지: 일반, 34(2), 453-484.

- 채현순(2016). 전문상담교사의 전문직 정체성 형성 과정에 관한 질적 연구. 원광대학교 대학원 박사학위논문.
- 최상근·금명자·정진(2011). Wee 프로젝트 운영 모델 개발 연구. 한국교육개발원 연구보고서. No 2011-32.
- 최승은(2015). 상호문화교육의 관점에서 본 초등교사의 음악교육 경험에 관한 연구. 인하대학교 대학원 박사학위논문.
- 최윤미·양난미·이지연(2002). 상담사 소진 내용의 질적 분석. 한국심리학회지: 상담 및 심리치료. 14(3), 581-598.
- 최재식(2006). 상호문화성의 현상학: 문화중심주의를 넘어 상호문화주의로. 철학과 현상학 연구, 30, 1-30.
- 최정아·이혜은(2018). 국내 학교상담교사 연구의 동향과 과제: 전문상담교사와 진로전담교사 연구 비교. 교육종합연구원, 27(1), 71-107.
- 최한나(2010). 상담관계의 두 가지 측면: 작업동맹과 실제관계. 인간관계, 31(2), 85-101.
- 하정희·장한소리(2020). 상담 대학원생들의 실수염려 완벽주의와 문화성향에 따른 다문화 감수성의 차이. 상담학연구, 21(5), 169-183.
- 한겨레(2012). 전문성 없는 '상담'은 일방적 '설교'일뿐. 최화진 기자. 2022년 03월 17일 접근.
- 한국교육개발원(2012). Wee 프로젝트 매뉴얼 위기유형별 상담. 한국교육개발원.
- 한재희(2016). 한국적 다문화상담. 서울: 학지사.
- 한현우·이병준(2015). 인문계 고등학교 진로진학상담교사의 직업생애사에 대한 연구. 학습자중심교과교육연구, 15(6), 575-593.
- 홍성하(2012). 다문화 상담에서의 감정이입에 대한 현상학적 고찰. 철학, 112, 193-224.
- 홍지영(2014). 학교폭력 처리과정에 대한 학교상담자의 경험과 인식. 한국심리학회지: 학교, 11(3), 585-619.
- Abdallah-pretceille, M.(2010). L'EDUCATION INTERCULTURELLE(3rded). Paris, France: puf. Result.do?pageSize=10&searchKeyword=%EA%B3%B5%EA%B0%90tural-competence-assessment-integration/index.cfm?action=furl.go&go=/librarydoc/the-inca-project-intercul 2022.04.04. 접근.
- American School Counselor Association.(2003). The American School Counselor Association national model: A framework for school counseling program. Alexandria, VA: Author.

- Atkinson, R.(1998). Life Story Interview. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Barden, S. M., Shannonhouse, L. & Mobley, K.(2015). International Cultural Immersion: Assessing the Influence of a Group Intervention on International Sensitivity for Counselor Trainees, 40, 117-141.
- Beutler, L. E., Machado, P. P. M. & Alletetter Neufeldt, S. A.(1994). Therapist variables. In B. A. & S. L. Garfield (Eds.), Handbook of psychotherapy and behavior change (pp. 229-269). New York: Wiley.
- Buber, M.(1954). Between Man and Man. UK: Routledge & Kegan Paul.
- Buber, M.(1979). Ich und Du, 10. Auflage, Heidelberg: Lambert Schneider.
- Buber, M.(2010). Reden über Erziehung[교육강연집](우정길 역). 서울: 지식을 만드는 지식(원전은 1964년에 출판).
- Burnham, J. J. & Marie, J. C. (2000). School Counselor Roles: Discrepancies between actual practice and existing models. Professional School Counseling; Alexandria. 4(1). 41-49.
- Byran, J. & Holcomb-McCoy, C.(Eds.).(2010). Collaboration and partnerships with families and communities; The school counselor's role [Special issue]. Professional School Counseling, 14(1), 1-4.
- Carlo, M. de.(2011). L'interculturel[상호문화 이해하기:개념과 활용] (장한업 역). 파주: 한울(원전은 1998에 출판).
- Casey, K.(1992). Why do progressive women activists leave teaching?: Theory, methodology and politics in life-history research. I. F. Goodson(ed.), Studying Teacher's Lives. Routledge, 187-208.
- Cole, A. L.& Knowles, J. G.(2001). Lives in Context: The Art of Life History. Lanham, MD: AltaMira Press.
- Cottone, R. R. & Tarvydas, V. M.(2007). Counseling ethics and decision making (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education Inc.
- Coutu, W.(1951). Role-playing vs. role-taking: An appeal for clarification. American Sociological Review, 16, 180-184.
- Dahir, C.& Stone, C. B.(2009). School counselor accountability: The path to social justice and systemic change. Journal of Counseling and Development, 87(1), 12-20.
- Dauber, H.(1998). Die Kehrseite der Entwicklungsmedaille: Beziehungsmuster der Verwicklung.in: ders. u.a. Das Projekt war doch ein Erfolg: Schulenim

- interkulturellen Dialog(63-84). Ein medienpädagogisches Forschungs- undKooperationsprojekt zwischen Deutschland und Zimbabwe. Die Geschichte einer Begegnung 1991-1996. Frankfurt, Germany.
- Davis, T. E.(2005). Exploring school counseling: Professional practices and perspectives. Boston: Lahaska Press/Houghton Mufflin.
- Denzin, N. K.& Lincoln, Y. S.(1994). The fifth moment. Handbook of qualitative research, 2, 575-586.
- Dewey, J.(2011). 하우 위 싱크: 과학적 사고의 방법과 교육[How we think].(정 희욱 역) 서울: 학이시습(원전은 1910년에 출판).
- Dewey, J.(2018). 민주주의와 교육: 교육철학 개론[Democracy and Education.]. (이홍우 역) 서울: 교육과학사(원전은 1916년에 출판).
- Dougherty, A. M.(1990). *Consultation: Practice and perspectives*. Boston, MA: Thomson Brooks/Cole.
- Dunn, N. A. W.,& Baker, S. B.(2002). Readiness to serve students with disabilities: A survey of elementary school counselors. *Professional School Counseling*, 5(4), 277-284.
- Eickhorst, A.(2007). Interkulturelles Lernen in der Grundschule: Ziele-Konzepte -Materialien. Germany: Julius Klinkhardt.
- Ehrlich, P. R.& Ornstein, R. E.(2010). Humanity on a Tightrope. 고기탁 역 (2012). 공감의 진화. 서울: 에이도스.
- Erikson, E.(1968). Identity: Youth and crisis. New York: W. W. Norton & Company.
- Essinger, H. & Graf, J.(1984). Interkulturelle Erziehung als Friedenserziehung. Erziehung in der multikulturellen Gesellschaft. Versuche und Modelle zur Theorie und Praxis einer Interkulturellen Erziehung. Baltmannsweiler: Schneider.
- Fischer, A. R., Jome, L. M. & Atkinson, D. R.(1998). Reconceptualizing multicultural counseling: Uni-versal healing conditions in a culturally specific context. *Counseling Psychologist*, 26, 525-588.
- Frances, J.(2018). 10대의 뇌: 인간의 뇌는 어떻게 성장하는가[The Teenage Brain]. (김성훈 역). 파주: 웅진지식하우스.
- Fye, H. J., Cook, R. M. Baltrinic, E. R. & Baylin, A.(2020). Examining

- Individual and Organizational Factors of School Counselor Burnout. *Professional Counselor*, 10(2), 235-250.
- Galassi, J. P. & Akos, P.(2007). *Strengths-based school counseling: Promoting student development and achievement*. London, UK: Taylor & Francis Group/Lawrence Erlbaum Associates.
- Geertz, C.(1996). *After the fact: Two countries, four decades, one anthropologist* (Vol. 5). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gysbers, N. C. & Henderson, P.(2006). *Comprehensive guidance and counseling program evaluation: Program+ personnel= results*. *Vistas Online*, 41, 187-190.
- Habermas, J.(1986). *The new obscurity: The crisis of the welfare state and the exhaustion of utopian energies: Translated by Phillip Jacobs*. *Philosophy & Social Criticism*, 11(2), 1-18.
- Hall, S.(1977). *Journalism of the air under review*. *Journalism Studies Review*. 1, 43-45.
- Harnett, P.(2010). *Life Story and Narrative Research Revisited*. A. Bathmaker & P. Harnett(Eds.), *Exploring Learning, Identity and Power through Life. History and Narrative Research*. Routledge, 159-170.
- Hartmann, E.(2006). 도덕적 의식의 현상학, M. Scheler, *Wesen und Formen der Sympathie*, 조정욱 역, *동감의 본질과 형태들*, 아카넷, 147-148 재인용.
- Havlik, S. A., Malott, K. Yee, T. DeRosato, M. & Crawford, E.(2019). *School Counselor Training in Professional Advocacy: The Role of the Counselor Educator*. *Journal of Counselor Leadership and Advocacy*. 6, 71-85.
- Hoffman, M. L.(2001). *How automatic and representational is empathy, and why*. *Behavioral and Brain Sciences*, 25(1), 38-39.
- Honneth. A.(2011). *Kampf um Anerkennung*[인정투쟁: 사회적 갈등의 도덕적 형식론](문성훈·이현재 역). 서울: 사월의 책(원전은 1992에 출판).
- Huber, J.(2012). *Intercultural competence for all: Preparation for living in a heterogeneous world* (Vol. 2). Strasbourg, France: Council of Europe.
- Husserl, E.(1931). *데카르트적 성찰*(*Méditations cartésiennes: Introduction à la phénoménologie*).
- Husserl, E.(1963). *Cartesiansiche Meditationen und Pariser Vorträge*. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Husserl, E.(1973a). *Zur Phänomenologie der Intersubjektivität: Erster Teil*:

- 1905-1920, ed. Kern Iso, Nijhoff, Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Husserl, E.(1973b). Zur Phänomenologie der Intersubjektivität. Texte aus dem Nachlaß. Zweiter Teil. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- INCA(2004). Intercultural Competence Assessment. <http://ec.europa.eu/migrant>
- Jackson, J.(2018). Interculturality in International Education. United Kingdom: Routledge.
- Karver, M., Handelsman, J., Fiedls, S. & Bickman, L.(2006). Meta-analysis of therapeutic relationship variables in youth and family therapy: The evidence for different relationship variables in the child and adolescent treatment outcome literature. *Clinical Psychology Review*, 26, 50-65.
- Kerr, M. & Dahir, C.(2007). Fundamentals of professional school counseling. In J. Gregorie & C. Jungers(Eds.). *The counselor's companion: What every beginning counselor needs to know*(pp. 360-375). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Keys, S. G., Bemak, F. & Lockhart, E. J.(1998). Transforming school counseling to serve the mental health needs of at-risk youth. *Journal of Counseling & Development*, 76(4), 381-388.
- Kim, T.(2009). Transnational Academic Mobility, Internationalization and Interculturality in Higher Education. *International Education*, 20(5), 395-405.
- Kitchener, K. S.(2000). Foundations of ethical practice, research, and teaching in psychology. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Krüger, H. H.(2006). Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. W. Marotzki (Ed.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lasher, M.(1994). *The Art and Practice of Compassion and Empathy*[공감 연습]. (박만영 옮김). 서울: 자유사사상(원전 1992에 출판).
- Levinas, E.(2001). *시간과 타자*. 서울: 문예출판사.
- Levinson, D. & Ember, M.(Eds.)(1996). *Encyclopedia of cultural anthropology*(Vol. 2). New York: Henry Holt.
- Locke, D.(1990). A not so provincial view of multicultural counseling. *Counselor Education & Supervision*, 30, 18-25.
- Lortie, D.(1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. London: University of

- Chicago Press.
- Lundin, R. W.(1989). Alfred Adler's basic concepts and implication. Accelerated Development.
- Martin, P. J. & Robinson, S. G.(2011). Transforming the school counseling profession. In B. T. Erford(Ed.), Transforming the school counseling profession(3rd ed., pp.1-18). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Maslach, C. & Leiter, M. P.(1997). The truth about burnout. San Francisco: Jossey-Bass.
- Maxwell, T. J.(2009). What do School Counselors do? Examining High School Counselors' Perceptions of the Effectiveness of their Role and Function on Student Outcomes. Doctorial dissertation, Arizona State University.
- McEachern, A. G., & Bornot, J.(2001). Gifted students with learning disabilities: Implications and strategies for school counselors. Professional School Counseling, 5(1), 34-41.
- Merriam, S. B.(2009). Qualitative research: A guide to design and implementation. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Miller, R. L. (2000). Researching life stories and family histories. CA: Sage.
- Moore-Thomas, C. & Day-Vines, N. L.(2010). Culturally Competent Collaboration: School Counselor Collaboration with African American Families and Communities. Professional School Counseling, 14(1), 53-63.
- Niebuhr, K. E., Niebuhr, R. E. & Cleveland, W. T.(1999). Principal and counselor collaboration. Education, 119(4), 674-674.
- Ojermark, A.(2007). Presenting Life Histories: A Literature Review and Annotated Bibliography. Working Paper 101. Manchester, UK: Chronic Poverty Research Centre.
- Padgett, D. K.(2001). 사회복지 질적 연구방법론(유태균 역). 서울 : 나남출판. (원전은 1998에 출판).
- Paige, M. R., Jorstad, H., Siaya, L., Klein, F. & Colby, J. (1999). Culture Learning in Language Education: A Review of the Literature. In R. M.

- Paige, D. L. Lange, & Y. A. Yeshova (Eds.), Culture as the Core: Integrating Culture into the Language Curriculum (pp. 47-113). Minneapolis, MN: University of Minnesota.
- Plummer, K.(2001). Documents of Life 2: An Invitation to A Critical Humanism(2nd Ed.). CA: SAGE Publication Ltd.
- Reynolds, P. D.(1979). Ethical Dilemmas and Social Science Research. CA: Jossey-Bass.
- Rifkin, J.(2010). 공감의 시대[The empathic civilization: The race to global consciousness in a world in crisis]. (이정남 역). 서울: 민음사 (원전은 2009년에 출판).
- Rogers, C.(1961). On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy. London: Constable.
- Rogers, C.(1980). A Way of Being: Congruence, Unconditional Positive Regard and Empathy. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C.(2000). 한승호, 한성열 옮김. 칼 로저스의 카운슬링의 이론과 실제 [Counseling and psychotherapy : newer concepts in practice]. 서울: 학지사 (원전은 1942에 출판).
- Ivey, A. E., Ivey, M. B., Myers, J. E. & Sweeney, T. J. (2005). Developmental counseling and therapy: Promoting wellness over the lifespan. Boston: Lahaska Press.
- Scheler, M.(2013). 공감의 본질과 형식[Wesen und Formen der Sympathie]. (이을상 역). 서울: 지식올만드는지식(원저는 1973년에 출판).
- Schmidt, J. G.(2013). Counseling in schools: Comprehensive programs of responsive services for all students. London, UK: Pearson Higher Ed.
- Schmidt, J. J.(2004). A survival guide for the elementary/middle school counselor(2nd ed). California: Jossey-Bass.
- Schmidt, J. J.(2008). History of school counseling. Handbook of school counseling, 3-13.
- SS 직업문제연구소(2017). 자격증 사전: 정교사. 2022. 03. 29. 접근.
- Strauss, A.,& Corbin, J.(1990). Basics of qualitative research. CA: Sage publications.
- Sue, D. W., Ivey, A. E. & Pedersen P. B.(1998). A Theory of Multicultural Counseling and Therapy. CA. (김태호 외 옮김). 다문화상담의 이론과 실제

- 서울: 태영출판사(원전은 1996년에 출판).
- Sue, W. D. & Sue, D.(2008). Counseling the culturally diverse: Theory and practice(5th ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Tuncel, I. Aricioglu, A.(2018). The Factors Affecting the Intercultural Sensitivity Perception Level of Psychological Counseling and Guidance Students. *International Education Studies*, 11(3), 61-29.
- Tylor, E. B.(1871). Primitive culture: Researches into the development of mythology, philosophy, religion, art and custom(Vol. 2). London, UK: John Murray.
- UNESCO(2013). Intercultural Competence. Paris, France: Place Fontenoy.
- VanZandt, Z.,& Hayslip, J.(2001). Developing your school counseling program: A handbook of systemic planning. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.
- Vishyakova, E. A., Vishnyakova, O. D.(2020). Soubriquet nomination as referred to cultural awareness and intercultural competence. *Training, Language and Culture*, 4(3), 21-30.
- Wojcik, T. G., Pieski, M. K. Espinetti, G.(2021). Reimagining Teaching with a Global Mindset and Intercultural Competence. *The Delta Kappa Gamma Bulletin: International Journal for Professional Educators*, 87(5), 6-10.
- Zaki, J. (2019). 공감은 지능이다(정지인 옮김). 파주: 심심(원전은 2019에 출판).

ABSTRACT

Exploring the Interculturality in the Life History of Professional School Counselor who Changed Career from Subject Teacher

Sumin Kim

Ph. D. Dissertation

Directed by Prof. Youngsoon Kim & SooJung Park

Dept. of Multicultural Education

The Graduate School

Inha University

August, 2022

The formation and manifestation of the interculturality of a professional school counselor who transfer from subject teacher can provide direction for the multicultural perspective of school counseling and a new perspective in the midst of changing times. This study explored the meaning in the process of formation and expression of interculturality. In addition, through the theoretical discussion of interculturality and Korean school counseling, we have laid the foundation for research problems. This study examined how the interculturality of the professional school counselors was formed through the life time, and how the interculturality was expressed in the school counseling field where they were engaged.

First, we discussed the philosophical background and paradigm of interculturality. Also, discussed intercultural capacities that form the basis for the practice of otherness and interculturality that form the formation of the discourse of intercultural education. Finally, the paradigm and interculturality of school counseling in Korea was discussed and examined the intercultural perspective of school counseling.

Based on this research, study was conducted of the life history of subject teachers who transferred to professional school counselors. Study was analyzed after conducting a life history study with 4 former professional school counselors from the 1st generation of professional counselors, through narrative interviews. In order to examine the intercultural formation and expression processes of the study

participants, the results of in-depth interviews were used to describe and interpret the stories in their life cycles. The participants shared similar experience in that they had transitioned from a subject teacher to a professional school counselor, but depending on their home environment, previous experience as a teacher during their school years, and their educational background and learning experience made uniqueness.

The results of the life history analysis of the interculturalistic formative experiences found in the life histories of the study participants are as follows: First, the study participants' attitudes toward others were formed by experiencing a school year in which they were not recognized by school and were not psychologically satisfied. Second, exposure to psychology and counseling has provided an opportunity for self-reflection, and this experience has influenced their relationships with others. Third, they had a recognizing experience through exchanges with colleagues, directly and indirectly, with teachers, school administrators, school districts and educational institutions, and parents.

The participants had expressed the interculturality formed through numerous encounters with others in their lives in the school field. They helped each student develop their own strengths, especially in the school field, without being alienated. They went through the process of fully accepting others through empathy for the student's inner self. In addition, solidarity and cooperation with fellow teachers, parents, and community support networks continued in order to provide effective counseling to students.

The experience of the expression of interculturality formed during the life time was classified and interpreted as the category of empathy, solidarity, and cooperation. First, empathy refers to the process of fully accepting others, and the research participants mainly sympathized with the difficulties of the internal students. These philosophies were based on the experiences of the participants, such as parenting from their parents and the influence they received from teachers at school, which led to the formation of interculturality, which was manifested in the school scene. Second, the participants stood in solidarity with various social communities in addition to the school scene. Solidarity with various communities was essential to working as a professional school counselor. They continued to work in solidarity and cooperation with class teachers, school principals, parents, and community support networks to provide better counseling services to students. Third, They actively interact with colleagues and junior professional school counselors to pioneer school counseling. In cooperation with them, they sought to lead the development of the counseling program. Through the Council of

Professional School Counselor, we spoke with colleagues and junior teachers to improve the system and their treatment. In particular, the participants were mainly members of the council, representing the opinions of their fellow teachers and presenting them to the Ministry of Education and the Department of Education.

There are three things that are common in the life histories of the participants. First, they did not experience enough attention and love in their family, but they received support and recognition from teachers and peer groups. These experiences influenced the formation of interculturality. Second, participants equated their pain and wounds with the wounds, pains, and deficiencies of the past they experienced through their life history experiences. Third, on the basis of interculturality formed on the basis of past experience, they personally practiced life guidance in the school, informing colleagues, juniors, and school officials of the need for a new direction and change in the Korean life map.

The implications of this study are as follows. First, we need to look at the process of intercultural formation of professional school counselors in order to make a difference in student life guidance. Their experiences in school which they experienced directly or indirectly throughout their lives, influenced their activities as counselors. Second, as a counselor, in order to promote the holistic growth of students, solidarity and cooperation with various groups such as school officials, parents, etc. must be established. Finally, we hope that this study will serve as a basis for the development of a model of practice for prospective teachers who wish to become professional school counselors.

Interculturality is not only requirement to counselor, but a practice that is expected of every teacher. Teacher not only play the role of educator in communicating the intellectual aspects to their students, but they are also facilitators who can foster growth by developing students' potential. That is why teachers need to express otherness in the field of education, and there is a need for an ethical model of practice that can do this. In particular, there is a need for continued supervision of professional school counselors, counselors in schools, and changes in the current way of training and appointment. Retired professional school counselor can be the center of the transformation of Korean school counseling, and their learned experience from the many trials and errors they have gone through will be a great guide to the training and training of professional school counselors.

Keywords: Professional school counselors, interculturality, school counseling, life guidance, Life story study

<부록 2>

연구 설명문 및 참여 동의서

연구제목	고경력 전문상담교사의 생애사에 나타난 상호문화성 탐색
연구 기관 (부서 및 주소)	인하대학교 다문화교육학과
연구자 성명, 소속 및 연락처	연구책임자: 김수민, 인하대학교 다문화교육학과 소속) 공동연구자: 김영순, 인하대학교 사회교육과 교수

연구참여권유

본 연구자는 귀하에게 [고경력 전문상담교사의 생애사에 나타난 상호문화성 탐색]에 관한 연구에 참여하시길 요청합니다. 본 설명문은 연구 참여를 결정하는데 도움이 되도록 연구의 목적, 내용, 위험(불편감), 이익, 귀하의 정보를 포함한 자료관리 등에 대한 내용을 포함하고 있습니다. 주의 깊게 읽으신 후 궁금한 점이나 분명치 않은 점이 있으면 질문하여 주십시오.

1. 연구의 배경 및 목적

소수 문화에 대한 편견과 차별을 넘어 다양한 문화를 이해하고 인정하기 위한 다문화 교육이 중요시 되고 있습니다. 주로 연구에서 쓰이고 있는 '다문화'라는 단어는 이주민을 한해서 사용되고 있습니다. 다문화라는 단어가 한 사회 안에 여러 민족이나 여러 국가의 문화가 혼재하고 있음을 드러나기에, 이주민으로 국한되어 있는 개념은 확장될 필요가 있습니다. 문화는 한 사회의 개인이나 인간 집단이 자연을 변화시켜온 물질적·정신적 과정의 산물로서, 개인의 삶을 통해 다양한 문화가 반영되어 있습니다. 이러한 상담자와 내담자는 각자 다른 문화를 가지고 있습니다. 서로 다른 문화를 가진 상담자와 내담자는 상담 과정에서 다른 기대를 갖고 있습니다(금명자,2002). 정주민간에도 소수 문화가 존재하듯, 상담자와 내담자간의 개별 문화를 존중한 소통이 요구됩니다.

전문상담교사가 경험하는 학교 속에는 다양한 문화를 가지고 있는 학생들이 생활하고 있습니다. 문화라는 범위는 개인에 따라 차이가 있지만 동일한 문화를 가지고 있는 학생들은 존재하지 않습니다. 상이한 문화를 가지고 있는 전문상담교사가 내담자에게 어떤 영향을 미칠지, 그리고 내담자가 전문상담교사가 어떤 영향을 미칠지는 예측하기가 어렵습니다. 최근 전문상담교사 관련 연구들에서 그들의 심리적 소진에 대해서 다루고 있는데, 이는 문화가 상이할 수 있는 내담자의 심리적 어려움 해소에 부담감을 경험한 결과이기도 합니다.

이러한 전문상담교사의 부담감과 두려움은 원활한 소통을 통해 해소될 거라 기대합니다. 본 연구에서의 상호문화성은 또래와의 관계, 가족구성원과의 관계 등 다양한 주호소를 경험하고 있는 내담자와 공유됨으로 상담 과정을 완성합니다. 상호문화성은 타자와의 관계에서 발생되며 소통을 중심으로 형성되는 상담에서는 필히 공유되어야 합니다. 상호문화 간의 소통은 서로 다른 문화적 배경을 가진 내담자의 타문화를 이해하고 존중하며 이루어집니다. 본 연구는 전문상담교사가 내담자와의 상담 과정에서의 경험을 토대로 상호문화 간의 소통이 어떤 방식으로 이루어지는 지 살펴볼 것입니다. 본 연구는 궁극적으로 전문상담교사가 상호문화성 관점을 토대로 본인의 상담경험을 바라보며 자기성찰 할 수 있도록 도울 것입니다.

2. 연구방법 및 절차

본 연구는 심층 인터뷰를 통한 질적 연구입니다. 연구기간은 2019년 8월부터 문헌연구를 통한 선행연구가 시작되었으며 IRB 승인 이후 1년이 지난 시점에 연구를 종료할 예정입니다. 전문상담교사의 상담경험을 통해 상호문화성을 분석하기 위해 5-7명의 연구 참여자와 심층 면담을 계획하고 있으며, 각 회에 약 60-120분 정도 소요될 예정입니다.

다. 면담의 횟수는 연구의 진행 상황에 따라 변동이 있을 예정이며, 평균적으로 1-3회 정도 진행하려고 합니다. 귀하의 생생한 이야기를 그대로 정리하기 위하여 연구 참여에 동의해 주신다면 면담내용을 녹취하고, 녹취된 내용은 전사하여 녹취파일과 함께 이메일로 전달하여 귀하에게 검토 및 수정 절차를 가질 것입니다.

사회적 재난인 코로나-19 상황에 심각해짐에 따라 안전과 위생을 최우선으로 생각할 것입니다. 정부의 권고 수칙인 사회적 거리두기 시행 단계가 향상됨에 따라 화상회의 클라우드 플랫폼인 Zoom을 이용하여 심층면담을 진행할 예정입니다. 비대면으로 심층면담이 진행될 경우에 이메일 혹은 우편을 통하여 연구설명문 및 동의서, 반구조화질문지를 미리 전달할 것입니다. 귀화와 상의한 일정에 맞춰 Zoom 화상회의 URL을 귀하에게 이메일 혹은 문자 메시지로 미리 전달하여 초대하는 방식으로 진행할 것입니다. Zoom 화상회의를 통해 심층면담이 대면 심층면접과 동일하게 각 회에 약 60-120분 정도 소요되고 평균적으로 1-3회 정도 진행될 예정입니다. Zoom을 통한 심층면접 전 녹화에 대해 동의를 구한 후 면담내용을 녹취 할 것입니다. 녹취된 내용은 전사하여 녹취파일과 함께 이메일로 전달하여 귀하에게 검토 및 수정 절차를 가질 것입니다.

3. 불편감, 위험 및 이익 가능성

본 연구에 참여해 주실 경우 예상되는 위험은 없습니다. 혹여 면담 시간 동안 사고가 발생된다면 연구 책임자가 사고 관련 비용을 처리 할 것입니다. 시간적 할애를 통한 불편함이 생길 수 있습니다. 이에 면담을 진행하는 장소와 시간의 연구 참여자 편의에 맞추어 근무하고 계시는 근무지로 방문할 예정이며, 최대한 연구 참여자가 원하시는 시간에 맞추도록 할 것입니다. 그리고 면담 때마다 소정의 사은품(1만원권 문화상품권 혹은 커피 관련 구매권 2장)을 전해 드리려고 합니다.

4. 연구참여와 중지

본 연구의 참여는 자발적 참여를 원칙으로 하고 있으며, 비록 연구 참여를 시작하여 진행단계에 있다 하더라도 언제든지 중단할 수 있고, 연구 참여 동의서 또한 철회할 수 있습니다. 연구 참여에 동의하지 않더라도 또는 연구 참여를 중단하시더라도 그 어떤 불이익이나 피해가 없다는 사실을 알려드립니다. 또한 연구자 측의 사정으로 연구를 중단할 수도 있다는 사실을 숙지하시기 바랍니다.

5. 개인 정보 및 비밀 보장

본 연구를 위해서 귀하의 면담내용 및 개인정보 등이 수집되게 됩니다. 이러한 정보는 반드시 연구를 위해서만 사용될 것이며 귀하의 신원이 드러나는 기록은 비밀로 보장되고, 연구결과가 출판될 경우에도 귀하의 신상정보는 비밀로 유지되고 이름은 익명으로 처리됩니다. 그리고 면담자료로 녹취된 파일이나 전사기록은 「생명윤리 및 안전에 관한 법률 시행 규칙」, 제 15조(인간대상연구의 기록 및 보관 등) 제1항과 제2항에 따라 연구가 종료된 시점부터 3년간 보관하며, 그 이후에는 폐기됩니다. 연구의 결과가 출판되는 경우에 출판물을 연구참여자에게 전달할 것이며, 연구참여자가 열람을 희망하는 경우 학술연구 정보서비스(www.riss.kr)을 통하여 기록을 확인이 가능하며 연구책임자에게 요청할 수 있습니다.

6. 연구 관련 문의

본 연구에 관하여 질문이 있으시면 언제든지 연구책임자인 김수민에게 연락을 주시기 바랍니다. 본 기관에 연락하실 경우에는 연구 참여자 권익에 관한 내용만 문의하실 수 있습니다.

인하대학교 기관생명윤리위원회/ 032-860-7154/ e-mail: irbedu@inha.ac.kr

연구에 관하여 질문이 있으시면 언제든지 연락을 주시기 바랍니다. 서명된 동의서 1부는 연구자가, 1부는 연구 참여자께서 수행합니다.

연구참여자 성명		서명		서명일	
연구자 성명		서명		서명일	

귀하께서 연구참여에 동의한다면 아래 부분에 서명을 하십시오.

