



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 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](#)

석사학위논문

제주도 학생상담사들의
학교상담경험에 대한
근거이론적 분석

제주대학교 교육대학원

상담심리전공

안 혜 정

2016년 8월



제주도 학생상담사들의 학교상담경험에 대한 근거이론적 분석

지도교수 김 성 봉

안 혜 정

이 논문을 교육학 석사학위 논문으로 제출함.

2016년 6월

안혜정의 교육학 석사학위 논문을 인준함.

심사위원장 _____ (인)

위 원 _____ (인)

위 원 _____ (인)

제주대학교 교육대학원

2016년 8월

<국문초록>

제주도 학생상담사들의 학교상담경험에 대한 근거이론적 분석

안 혜 정

제주대학교 교육대학원 교육학과

지도교수 김 성 봉

본 연구는 제주도 학생상담사의 학교상담경험을 살펴보고 이해하는 데에 그 목적이 있다. 연구문제는 다음과 같다. 첫째, 제주도 학생상담사의 학교상담 경험은 어떠한가? 둘째, 그 경험의 의미는 무엇인가? 셋째, 제주도 학생상담사들은 학교 조직을 비롯한 외부 환경과 어떻게 상호작용하는가?

이와 같은 연구 목적을 달성하기 위하여 제주도 학생상담사 중 연구참여에 동의한 10명을 모집하여 심층면담을 실시하였다. 연구방법으로는 질적 연구방법 중 하나인 근거이론 접근방법의 주요 절차를 활용하여 연구를 진행하고 결과를 분석하였다.

주요 연구 결과를 요약하면 다음과 같다. 첫째, 개방코딩 과정을 거쳐 면담 자료를 범주화한 결과 103개의 개념, 45개의 하위범주, 그리고 17개의 범주가 도출되었다. 범주들 간의 관련성을 분석한 축코딩 결과 인과적 조건은 ‘채용 배경’, ‘있는 듯 없는 듯한 위클래스’로 나타났다. 연구참여자들이 경험하는 중심현상은 ‘주변인’이며 이러한 중심 현상에 대처하는 방식인 작용/상호작용 전략은 ‘변화 모색’, ‘학생상담사로 일하는 의미를 발견함’, ‘존재감 구축’, ‘소통’, ‘신분의 한계

인식'이었다. 현상에 영향을 미치면서 동시에 패러다임 전체의 배경이 되는 맥락적 조건은 '상담에 대한 부정적 인식', '학교시스템과 상담의 부조화', '상담에 대한 자신감 부족' 이었고 작용/상호작용 전략을 억제하거나 촉진하는 중재적 조건은 '동기화', '한계 체험', '상담공부 전후의 변화', '삶의 경험이 상담 자원이 됨'이었다. 마지막으로 이에 따른 결과는 '신뢰받는 체험'과 '현실 만족'으로 드러났다.

범주들을 시간의 흐름에 따라 연결 짓는 과정분석을 통해 연구참여자들의 학교상담 경험을 살펴본 결과 탐색 및 적응단계, 자기인식단계, 동기의 내면화 단계, 그리고 구축단계의 4단계로 정리되었다.

분석의 마지막 단계인 선택코딩에서 학생상담사의 학교상담경험에서 드러난 핵심범주는 '변화와 성장에 대한 목마름으로 희망을 갖고 투신하기'로 드러났다. 이 핵심 범주를 반영하는 연구 참여자들의 진술에 따라 두 가지 방식의 이야기 전개를 서술하였고 핵심범주와 관련된 가설을 토대로 학생상담사의 학교상담 경험 유형을 '변화지향형', '수용지향형', '현실안주형'의 세 가지 유형으로 분류하였다.

연구 결과를 바탕으로 중심현상인 '주변인'과 핵심 범주인 '변화와 성장에 대한 목마름으로 희망을 갖고 투신하기'에 대한 의미와 시사점을 선행 연구를 토대로 논의하였다. 본 연구를 통해 또 다른 학교상담자 그룹인 학생상담사의 경험을 깊이 있게 들여다봄으로써, 학교상담에 대한 전체적인 안목을 강화하였고 현재 우리나라 학교상담의 전반적인 인식과 흐름을 확인하였으며, 학생상담사들의 학교생활 전반과 그들의 삶을 정리하여 전체적인 지도를 제시하였다. 마지막으로 이 연구는 제주도 학생상담사를 둘러싼 제도 및 조직 이해에 대한 시사점을 제공하고 제도의 개선을 위한 아이디어를 제공하였다는 의의를 지닌다. 이는 '학교상담'의 특수성을 파악하고 향후 학교상담의 방향성을 가늠할 수 있는 기초 자료로 활용될 수 있을 것이다.

□주요어: 학교상담, 학생상담사, 학교상담자, 전문상담교사, Wee 프로젝트, Wee 클래스, 근거이론

목 차

I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구문제	3
II. 이론적 배경	5
1. 학교상담	5
가. 학교상담의 개념	5
나. 학교상담의 역사	7
다. 학교상담자	9
라. 전문상담사의 역할 및 업무	11
마. 학생상담사	12
2. Wee 프로젝트	13
가. 추진 배경	13
나. Wee 프로젝트 구축 및 운영 현황	13
III. 연구 방법	15
1. 근거이론 방법	15
2. 연구참여자	18
가. 연구참여자 선정	18
나. 연구참여자 특성	19
3. 자료 수집	21
4. 자료 분석	21

가. 개방코딩	22
나. 축코딩	22
다. 선택코딩	23
라. 분석전략	24
마. 연구의 신뢰가능성 및 타당성 평가	25
IV. 연구 결과	27
1. 제주도 학생상담사의 학교상담경험 범주화 결과	27
2. 페러다임 모형에 의한 범주 분석	97
가. 인과적 조건	97
나. 중심현상	98
다. 맥락적 조건	99
라. 중재적 조건	100
마. 작용/상호작용 전략	100
바. 결과	101
3. 과정분석	104
가. 탐색 및 적응단계	104
나. 자기 인식단계	106
다. 동기의 내면화단계	107
라. 구축단계	108
4. 핵심범주	109
5. 이야기 전개	113
6. 가설적 정형화 및 관계 진술	118
가. 가설적 정형화	118
나. 가설적 관계 진술	121

7. 유형분석	123
가. 변화지향형	123
나. 수용지향형	126
다. 현실안주형	128
V. 논의	130
1. 중심현상에 대한 논의	130
2. 핵심범주에 대한 논의	133
3. 연구의 의의 및 제언	136
참고문헌	138
ABSTRACT	142
부록	144
<부록 1> 연구참여동의서	144
<부록 2> 연구 결과에 대한 연구 참여자의 피드백	145

표 목 차

<표 II-1> 학교상담의 정의	6
<표 II-2> 제주도 Wee 프로젝트 상담인력현황	12
<표 III-1> 연구참여자 기본정보	20
<표 III-2> 근거이론에 따른 자료의 분석과정	24
<표 IV-1> 학교상담경험에서 도출된 개념과 범주	27
<표 IV-2> 패러다임 모형에 의한 범주분석	103
<표 IV-3> 핵심범주의 속성과 차원	111
<표 IV-4> 핵심범주와 맥락적 조건의 가설적 관계	119

그림 목차

<그림 II-1> Wee 프로젝트 체계도	14
<그림 IV-1> 제주도 학생상담사들의 학교상담경험에 관한 패러다임 모형	102
<그림 IV-2> 제주도 학생상담사들의 학교상담경험과정	109
<그림 IV-3> 변화지향형 패러다임 모형	125
<그림 IV-4> 수용지향형 패러다임 모형	127
<그림 IV-5> 현실안주형 패러다임 모형	129

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

우리나라 학교 상담은 한국전쟁 직후 사회적인 문제로 제기된 학생들의 풍기문란과 범죄의 급격한 증가를 훈육과 같은 방식만으로는 해결할 수 없다는 교육계의 문제의식을 바탕으로 시작되었다(서영석, 정향진, 김민선, 김시연, 2011). 이에 훈육 교육에 대한 반성으로 ‘도의교육’의 필요성이 제기되었고, 이를 위한 한 가지 방편으로 생활지도와 상담이 학교 교육에 포함되기 시작했다(유정이, 박성수, 1998).

학교 상담은 상담이 지니고 있는 교육적 기능이 강조되는 영역이다(유정이, 2006). 일반적으로 상담은 내담자와 상담자의 인간적인 만남에서 시작되고 전문적인 훈련을 받은 상담자가 내담자에게 주는 전문적인 도움이며, 내담자가 인간적으로 성숙할 수 있도록 돕는 지속적인 과정이다(이혜성, 1994). 이러한 정의를 통해서 보면 내담자와 상담자의 상호관계, 전문성, 인간적 성장을 위한 학습 과정이라는 세 요소가 상담의 핵심적 개념이며 상담의 본래 기능에는 교육적 측면이 내재한다(유정이, 2006). 즉, 우리나라에서 학교 상담은 학교 안에서 이루어지는 교육의 일환으로 여겨져 왔으며 생활지도의 한 형태라는 인식이 강하게 자리 잡고 있다(서영석 외, 2011).

우리나라에서 학교 상담이 본격적으로 제도화 된 것은 1957년 서울시 교육위원회 교육정책요강에 ‘중학교, 고등학교에 카운슬러 제도를 둔다’는 규정이 제정되면서부터이다(김희대, 2007). 이에 교도교사 제도를 설립하여 학교 전체의 생활지도 활동을 조직, 조정하고 전문적 자질을 요하는 제반 활동을 담당할 생활지도 담당 전문 교사를 배치하도록 하였다. 1990년대 이후 청소년 문제가 사회의 중요한 이슈로 대두되면서 생활지도의 차원을 넘어 보다 더 세분화되고 전문적인 상담의 필요성이 부각되었다. 그리하여 1997년부터 교육인적자원부는 학생들의 생

활 지도를 포함한 인성, 심리적 발달을 돕기 위하여 전문상담교사를 양성하여 파견하기 시작하였다. 이후 빈곤과 부모 이혼, 학습부진과 학업 중단, 범죄, 가출, 폭력 등 위기에 처한 청소년들의 수가 계속해서 증가하는 문제로 인해 단위 학교 차원의 선도와 치유에 한계를 느끼고 정부 차원의 Wee 프로젝트 정책을 추진하게 되었다.

현재 우리나라 학교상담은 학교안전통합시스템인 Wee 프로젝트를 중심으로 정서불안, 폭력, 학교부적응 일탈행동 등 특정 문제를 보이는 위기학생들을 상담하는 데 초점을 두고 있다. 이는 앞에서 정의한 기존의 포괄적이고 교육적인 측면이 강조되는 학교 상담과는 달리, 주로 학교상담전문가들에 의해 특정 문제(정서불안, 대인관계 미숙, 학습 무기력, 따돌림)로 인한 적응상의 어려움을 경험하고 있는 학생들을 대상으로 학교 상담이 이루어지고 있음을 시사한다. 이에 현재의 학교 상담은 과거보다 더 높은 수준의 전문성을 요구하며, 이에 맞는 학교상담자의 필요성이 대두되었다.

현재 Wee 프로젝트에 종사하고 있는 학교상담 인력은 전문상담교사, 진로진학상담교사, 전문상담인턴교사 등 교사 신분을 가진 집단과 사회복지사, 청소년 상담사, 임상심리사 등 국가 자격 또는 국가공인자격을 가진 집단, 그리고 한국상담학회, 한국상담심리학회 등 민간학회에서 발급하는 자격증을 보유한 사람들로 다양하게 구성되어 있다(한국교육개발원, 2010).

이러한 학교상담의 역사와 Wee 프로젝트의 시행 배경을 바탕으로 본 연구는 제주도내 초·중·고등학교에서 근무하는 학교 상담 인력 중 학생상담사들의 학교 상담 경험을 살펴보고자 한다. 그 이유는 다음과 같다.

첫째, 학교 상담의 초점은 치료보다 예방에 있다. 이는 학교 상담이 내담자 치료 중심의 기존 상담자 연구와는 초점을 달리하는 특수성을 내포하고 있음을 시사한다. 학교는 우리 일상과 가장 밀접하게 닿아있는 환경이며 상담의 예방적 차원에서 보았을 때 학생을 비롯한 학교 구성원들은 잠재된 거대 내담자 집단이라고 할 수 있다. 그러므로 이들을 만나는 학교 상담자의 역할은 매우 중요하며 점점 더 강조되는 학교 상담의 필요성과 맥락을 같이 하여 이들에 대한 심도 있는 연구가 필요하다. 학교 상담자들에 대해 양적, 질적으로 접근한 선행 연구들이 있으나 대부분 전문상담교사를 대상으로 하였고(김학일, 2004; 금명자, 2007; 도

명숙 2007; 조영희, 허승희, 2007; 이기학, 2008; 이규미, 권해수, 김희대, 2008; 김신애, 2009; 서문희, 2011; 서지영, 2011; 이유리, 2013; 김지연, 2014; 이지은, 2014, 전선미, 2016), 비정규직 전문상담사를 연구 참여자로 하는 질적 연구는 직무 동기와 유지에 관한 연구(박혜경, 2014)로 주제가 제한되었다. 이에 따라 본 연구는 비정규직 전문상담사의 학교 상담 전반에 걸친 경험을 폭넓게 고찰하고자 한다.

둘째, Wee 프로젝트는 2008년 실시 이후 지속적인 변화를 겪으면서 학교상담발전을 위한 노력이 다각도로 전개되었다. 한국 교육개발원의 Wee 프로젝트 중장기 발전 방안 연구에 따르면, 2016년 현재 Wee 프로젝트는 학교상담인력 구성과 양성체제의 변화, 학교상담에 대한 인식 제고 및 학교 상담 기반이 구축되기 시작하는 단계에 있다(한국교육개발원, 2011). 따라서 학교 상담이 학교 내에 정착하기까지는 다양한 형태의 혼란과 인식의 부재 등 현실적인 어려움이 있을 것으로 예상된다. 이런 흐름에 맥을 같이 하여 제주도 학생상담사들도 학교 내에 학교상담을 자리 잡아가는 과정 중에 있다고 볼 수 있다. 그러므로 이들이 어떻게 학교 내에서 자신의 영역을 만들고 학교상담자로서의 역할과 정체성을 뿌리 내려가는지에 대한 그들의 경험을 현장의 생생한 목소리를 빌어 더 깊이 들여다보고자 한다.

따라서 이 연구의 목적은 제주도 학생상담사들의 학교 상담 경험을 있는 그대로 들여다보고 그 과정에서 그들이 학교 등 환경과 주고받는 상호작용의 맥락을 밝힘으로써 더 나은 학교 상담을 위한 대안을 모색하는 것이다.

2. 연구 문제

본 연구는 근거이론 방법을 적용하여 학생상담사가 학교 상담을 통해 어떠한 경험을 하는가를 탐색하고 그를 둘러싼 환경과 상호작용하는 방식을 살펴보고자 한다. 학교상담사들의 학교생활을 밀도 있게 고찰하고 제주도 학교 상담의 생생한 현실을 드러냄으로써, 앞으로 학교 상담과 학교 상담 인력의 나아갈 방향이

무엇인가를 논의하는 이론적 근거를 제공하게 될 것이다. 이러한 연구 목적을 달성하기 위한 연구 문제는 다음과 같다.

1. 제주도 학생상담사의 학교상담경험은 어떠한가?
2. 그 경험의 의미는 무엇인가?
3. 제주도 학생상담사들은 학교 조직을 비롯한 외부 환경과 어떻게 상호작용하는가?

Ⅱ. 이론적 배경

1. 학교상담

가. 학교상담의 개념

학교상담은 학교에서 이루어지는 상담, 즉 학교를 둘러싼 대상의 범위를 모두 포함하는 것으로 사용될 수 있다. 특히 초·중·고등학교에서 이루어지는 상담을 학교 상담이라고 부르는 것이 보통이다(김계현 외, 2009). 또한 학교 장면에서 주로 학생과 교사 사이에 이루어지는 상담으로, 경우에 따라서는 학생과 학부모의 자기 이해를 통해서 생각, 감정, 행동 및 태도의 변화를 유도함으로써 인간적 성장을 도모하는 심리적 과정이다(강진령, 연문희, 2002). 학교에서의 상담은 다른 현장에서 제공되는 상담에 비하여 상담 내용과 형태의 측면에서 특수성과 전문성을 지닌다.

먼저 생활지도와 학교 상담을 구분해서 본다면 학교 상담은 생활지도 개념에 발달적, 예방적, 종합적, 체계적인 성격을 강화한 개념이다(유형근, 2002). 생활지도는 정보와 조언을 제공하여 의사결정을 돕는 활동의 비율이 가장 높고 상대적으로 행동 및 태도의 변화를 보이는 활동의 비율은 줄어들며 사고 및 심리적 갈등의 해결을 위한 활동이 보다 축소된다. 심리치료는 그 반대의 경우로 주로 성격장애 학생들의 치료에 가장 많은 비중을 두고 상대적으로 사고 및 심리적 갈등을 다루는 활동은 줄어들며 행동 및 태도의 변화를 보이는 활동은 이보다 낮은 비율을 차지하게 된다(최상근, 2011). 이처럼 생활지도와 학교상담, 그리고 심리치료가 서로 다른 문제 영역을 다루고 있다. 예전의 학교상담은 주로 학습자에 대한 정보 제공이나 심리치료의 수준에서 다루었으나 최근의 학교상담은 학습자의 교육적, 발달적 지도에 초점을 두면서 모든 학습자들의 자기 실현을 위해 최대한의 지원을 하는 것을 그 목표로 하고 있다(허승희, 2000).

학교 상담의 정의를 학자에 따라 요약하면 <표 II-1>과 같다.

<표 II-1> 학교 상담의 정의

학자	내용
Schmidt(1999)	학교상담은 학교에서 상담자가 행하는 모든 전문직 서비스를 의미한다. 학교상담은 일반적인 심리 상담에서 이야기하는 것처럼 상담자가 내담자를 돕는 치료적 관계나 내담자와의 일대일의 관계만을 의미하는 좁은 개념이 아니라 학생, 부모, 교사를 돕는 광범위한 서비스를 의미한다.
김계현 외(2009)	학교 상담은 학생의 학교생활적응, 학업 문제, 교우관계 문제, 가정 문제, 비행 등 학생과 관련된 여러 종류의 문제에 관여하며, 문제의 심각도가 심해지기 전에 미리 문제를 발견하여 조치를 취하는 것을 의미한다.
허승희(2000)	학교상담은 기존의 상담의 역할을 보다 폭넓고 탄력적으로 학교 교육에 도입시켜 학습자의 전인적인 발달을 조력하고 하는 목적을 가진 보다 폭넓은 조력 활동을 의미한다.
유형근(2002)	학교상담은 학교가 학교 안팎에서 당면하는 제반 문제를 예방하고 스스로 해결하며 건강하게 적응 및 성장하도록 돕기 위해 종합적이고 체계적으로 조력하는 활동을 의미한다.

※ 출처: 서영석(2011), 상담사 자격제도 개선 방안 연구: 학교상담을 중심으로, 한국교육개발원, 9쪽

이외에 조영희(2007)는 심리적 문제를 가진 학생들 뿐 아니라 대다수 학생들을 조력하는 광범위한 전문적 활동이며 학교상담자는 학생상담과 생활지도를 비롯하여 부모교육, 교사자문, 교장 및 교감 자문 등의 활동을 통해 학생들의 발달을 돕고 자기가 속한 학교의 수준에 맞는 학교상담 프로그램을 구안하여 다양한 영역에서 서비스를 실천하는 것이라고 설명하였다.

이상에서 살펴본 바를 종합하면 여러 학자들은 학교 상담의 정의에서 전문성을 갖춘 학교상담자가 내담자 학생뿐만 아니라 그들의 학부모, 교직원, 지역 사

회를 아우르는 광범위한 서비스를 제공하는 것에 대해 언급하고 있다. 일반적인 심리치료의 개념으로 치료적 상담 혹은 의료적 접근과 다르게 학교 상담은 예방적·발달적 접근이 필요하다는 점이 학교 상담의 큰 특징이라고 볼 수 있다. 그리하여 학교상담 서비스의 대상 역시 부적응 및 역기능적인 심리적 문제를 지닌 학생만이 아닌 전 학생을 대상으로 이루어진다. 학교 상담자의 상담 개입 활동 역시 처치의 치료적 개입보다는 예방적·발달적 상담 활동을 포함하여 이루어지는 광범위한 활동이다. 즉, 학교상담은 상담 대상과 목적, 접근방식, 그리고 역할에서 치료 상담과 차이를 보인다. 따라서 학교 상담은 학생의 건강한 인성 발달과 최적의 능력 개발을 조력하기 위해 학교에서 이루어지는 전문 교육활동으로써(김계현 외, 2009), 학습, 진로, 성격, 비행, 성(性), 가족, 학교 부적응 등 학생들이 겪는 발달상의 주요 영역에 대한 예방교육, 개인상담, 집단 상담, 외부기관 의뢰 등의 활동을 하는 것이라고 할 수 있다(김인규, 2011). 이와 같은 측면에서 학교 상담의 교육적 가치는 매우 크다고 볼 수 있다.

나. 학교 상담의 역사

우리 나라의 학교 상담의 논의가 본격적으로 시작된 것은 1950년대 미국교육사절단이 활동하면서부터이다. 1952년 10월부터 1953년 6월까지 국내에 체류한 미국교육사절단은 미국의 교육 철학, 교육 행정, 교육 방법 및 정신 위생 등 다양한 교육 이론을 소개하였는데 이중에 정신 위생의 소개는 기존의 훈육과는 다른, 생활지도와 상담이라는 새로운 이론을 소개하는 시작이 되었다(김인규, 2011).

이후 교도교사제도, 진로상담교사제도, 전문상담(순회)교사 제도에 이르기까지 학교상담자가 학교에서 상담활동을 전적으로 도맡아 할 수 있게 된 때는 2005년으로, 10년이 조금 넘었다. 2000년대 중반까지 우리 나라의 학교 상담은 일반적으로 담임교사, 생활지도 교사 등이 담당하여 왔으며 학교 상담을 위한 교사 자격 구분은 있었으나 학교 상담이 체계화되지는 않았다(김인규, 2012). 교도교사를 포함하여 학교 생활지도를 담당하는 주임 교사들은 학교의 수업을 겸임하고 교

직에서 승진을 위한 과정으로 생활지도 및 상담이 포함이 되어 학교 상담 측면에서 그 역할이나 기능이 제대로 수행되지 못하였다. 이처럼 우리 나라의 학교 상담은 지난 50여 년 간 많은 변화를 거쳐 왔으나 아직 전문화와 체계화를 이루지 못한 상태라고 할 수 있다(한아름, 2014).

학교 폭력이나 괴롭힘, 자살 등의 청소년 문제가 발생할 때마다 학교 상담자의 필요성이 제기되었고 학교 상담 제도 마련을 위한 다양한 노력이 시작되었다. 그리하여 정부는 2008년 10월 위기 학생에 대한 제도적 대처를 위하여 Wee 프로젝트를 시작하였다. Wee 프로젝트는 학교와 교육청 및 지역 사회의 긴밀한 협력으로 위기 상황에 노출된 학생에 대한 다중의 촘촘하고 종합적인 안전망을 구축·운영함으로써 학교부적응 해소 및 인적 자원의 유실을 방지하며, 감성과 소통의 학생생활 지원서비스로 학생 개인의 역량 극대화 및 품격 있는 인재를 양성하기 위한 목적으로 추진되었다(김인규, 2011).

2005년 9월 500여명의 전문상담순회교사가 선발되어 배치되기 시작한 이래로 2008년 9월에는 779명의 전문상담교사들이 지역 교육청 및 각 급 학교에서 전문상담교사로 활동하고 있는데, Wee 프로젝트의 실시 이후 2010년 12월에는 926명의 전문상담교사가 활동하게 되었고(김인규, 2012), 2012년 하반기에 500명의 신규 전문상담교사가 증원되어 전체적으로 1400여명의 전문상담교사가 활동하고 있다. 이러한 Wee 프로젝트의 시작으로 2009년부터 비정규직 상담인력인 전문상담인턴교사를 일선 학교에 배치하여 부족한 전문상담인력을 보충하였다. 이후 한 학교당 한 명의 정규직 전문상담교사 배치는 이루어지지 못하였고 그 대안으로 비정규직 학교상담 인력인 전문상담사라는 이름으로 학교 상담이 이루어지게 되었다. 또한 부족한 상담 인력 충원을 위하여 중등교과 교사 중 전직 이후 7년 이상 근무할 수 있는 전문상담교사(1급 또는 2급) 자격증 소지자 중에서 전문상담교사를 선발하고, 시·도별 전직 임용 세부 선발 계획 등을 별도 수립하여 일반교과 교사들이 전문상담교사로의 전직 임용을 함으로써 2012년 9월 250명을 추가·배치하였다(교육과학기술부, 2012.5.24. 보도자료).

이와 같이 우리나라 최초의 학교 상담교사 제도로 볼 수 있는 교도교사제도의 출발에서부터 지금의 학교상담자가 배치되는 데에는 약 50여년의 시간이 걸렸다. 우리나라에서 상담(교)사가 온전히 학교 상담만을 전담하는 제도는 2005년 전문

상담순회교사 선발과 2008년 Wee 프로젝트의 시작에서부터 비롯되었다. 이로써 본격적인 학교 상담이 제도화되어 시작되었다고 볼 수 있다.

교도교사, 진로상담교사, 전문상담(순회)교사, 그리고 전문상담사에 이르기까지 우리 나라의 학교 상담자는 명칭의 변화에 따라 그 역할 또한 가변적이었다. Wee 프로젝트의 시작으로 인해 학교 상담에 대한 인식이 제고되고, 학교상담자에 대한 전문성의 기대 및 요구가 높아졌다. 그러나 현재 배치되어 있는 학교 상담 진입 경로가 다양하고 교육청 및 학교에 배치되어 있는 학교 상담자들의 역할이 다르게 요구되어 혼란을 초래할 수 있다(한아름, 2014). 따라서 아직까지도 학교 상담은 학교 현장에서 인식과 제도 면에서 뿌리를 내리기 시작하고 터가 구축돼가는 단계라고 볼 수 있다.

다. 학교상담자

미국학교상담자협회(American School Counselor Association)는 학교상담자를 자격증을 갖춘 전문 교육자로서 학생, 교사, 행정가들을 돕는 일에 종사하는 사람으로 정의하였다. Schmidt(1999)는 학교상담자는 모든 학년에 걸쳐 동일한 기본적인 조력 과정, 즉 상담(counseling), 자문(consulting), 조정(coordination), 그리고 평가(evaluating)를 하고 각 학교 급 학생의 욕구에 따라 영향을 받는다고 보았다.

우리나라 학교상담자의 개념은 앞서 살펴본 학교상담 제도와 함께 변화하였다. 처음 1958년 서울시 교육위원회 주관으로 현직 중등학교 교사들을 대상으로 한국 최초의 교도교사 양성 강습회를 개최하여 40여명의 교도교사 배출을 시작으로(서영석, 2011), 이후 정부는 1997년도에 초·중등 교육법을 개정하여 교도교사의 명칭을 전문상담교사로 변경하였다. 교도교사에서 전문상담교사로 명칭이 변경된 이후, 전문상담교사는 교과전담 전문상담교사, 전문상담순회교사, 상담전담 전문상담교사, Wee 프로젝트 시행에 따라 비정규직 전문상담인턴교사 및 전문상담사에 이르기까지 학교 상담자를 지칭하는 명칭은 계속 변화하고 다양화되었다. 이러한 과정은 학교상담자에 대한 역할과 정체성에 혼란을 더하였다. 학교

상담자에 대한 개념을 구체적으로 살펴보면 전문상담순회교사, 전문상담교사, 그리고 전문상담사로 구분할 수 있다.

학교상담자의 시작점으로 볼 수 있는 전문상담순회교사의 선발은 학교 또는 단위 교육지원청에 학교상담전담인력이 정규직 교사로 배치되어 상담서비스 관련 활동에 집중하게 된 초기 단계의 학교상담자이다. 2004년 1월 초·중등교육법과 학교폭력예방 및 대책에 관한 법률에 전문상담순회교사에 대한 법률이 제정되면서, 상담을 전담하는 상담교사가 배치될 수 있는 법률적 근거가 마련되었다(서영석, 2013). 전문상담순회교사는 기존의 교과전담 전문상담교사와는 달리 지역 교육청에 배치되어 초·중등학교를 순회하면서 상담만을 전담하는 교사를 의미한다.

전문상담교사는 전문상담교사 1,2급 양성기관에서 전공과목 및 교직과정을 이수하여 자격을 취득한 후 신규교사 선발 임용고사에 합격하여 각 급 학교 또는 지역교육지원청에 배치되어 활동하는, 전문상담순회교사를 포함하는 학교상담 전문 인력이다. 학부 교직 과정을 통해 2급 전문상담교사를, 교육대학원의 상담교육 혹은 상담심리 전공에서 1급 전문상담교사를 양성하고 있으나, 기존의 자격 취득자들은 교육대학원에 비학위과정으로 운영된 전문상담교사 양성과정이나 2006년과 2007년도에 한시적으로 운영된 전문상담교사 양성 특별과정을 통해 양성된 자들도 있어, 그 취득 과정이나 경로는 매우 다양하다. 전문상담교사는 동일한 자격기준으로 선발되지만 교육청(Wee 센터) 소속으로 전문상담순회교사로 활동하거나 각 급 학교 소속 전문상담교사로 근무하게 된다.

전문상담사는 전문상담교사, 사회복지사, 임상심리사 등과 함께 Wee 센터 또는 Wee 클래스에 근무하는 인력으로서, Wee 프로젝트 운영과 함께 배치되었다. 전문상담사의 자격 기준은 전문상담교사, 청소년 상담사, 상담심리사(한국 상담심리학회) 또는 전문상담사(한국상담학회) 등의 전문상담사 자격 소지자 선발을 원칙으로 하나 해당 자격자가 없는 경우 상담 관련 전공 대학원생이나 학부 졸업생을 선발하기도 하였다(김인규, 2012). 또한 Wee 프로젝트 확대 설치 운영에 따라 부족한 상담 인력을 채우기 위한 비정규직 학교상담자로 활동하고 있다. 따라서 전문상담사는 전문상담교사와 주 업무에 있어서는 차이가 없으나 자격 및 채

용 기준에서 차이가 있다. 전문상담교사의 자격기준은 중등교원 자격증인 전문상담교사 1, 2급의 자격이 필요하지만 전문상담사는 학교 상담 관련 자격증 소지자, 상담 관련 학회 자격증 소지자 및 학교 상담 경력자를 채용하므로 자격의 기준이나 범위가 전문상담교사에 비해 넓다고 볼 수 있다. 전문상담사는 2012년 12월 기준으로 Wee 클래스에 2713명, Wee 센터에 544명, Wee 스쿨에 34명이 근무하고 있으며(서영석, 2013), 학교 상담자의 배치 비율을 살펴보면 2011년 기준으로 전문상담사가 57.8%, 전문상담교사가 31.9%로 가장 많은 비율을 차지하고, Wee 프로젝트의 주축이 되어 학교상담자로서 역할을 수행하고 있음을 알 수 있다.

전문상담인턴교사는 처음에는 각 급 학교에 상담전담인력을 배치하고자 선발하기 시작하였으나 2010년부터 전문상담교사가 배치되지 않은 각 급 학교의 Wee 클래스의 담당 인력과 Wee 센터의 상담보조 인력으로 선발되기 시작하였다(김인규, 2012). 2012년 이후 전문상담 인턴교사는 전문상담사로 포함되어 선발되었다.

라. 전문상담사의 역할 및 업무

Wee 클래스 전문상담사의 역할과 업무에 대한 전문가와 전문상담사의 의견은 대부분 일치하는 것으로 나타났다. 첫째, Wee 클래스 전문상담사의 가장 중요한 업무는 ‘상담서비스 제공’인 것으로 나타났고, 그 외에도 ‘심리교육 프로그램 실시 및 관리’, ‘위기개입’, ‘심리 평가’ 등이 중요한 업무로 보고되었다. 둘째, Wee 클래스 전문상담사들에게서 가장 취약하고 보완되어야 할 업무는 ‘위기개입’, ‘프로그램 개발 및 운영’으로 나타났다. 셋째, 대다수의 전문상담사와 전문가들은 ‘다른 교사들의 협력 부족’, ‘상담 인력 부족’, ‘과도한 행정 업무’ 등이 Wee 클래스 상담사가 경험하는 가장 큰 어려움이라고 보고하였다. 넷째, Wee 프로젝트 전문상담사 자격 요건 및 선발기준 연구에 참여한 사람들은 ‘학교의 체제와 문화에 대한 이해’, ‘학교 내 관리자 및 교사와의 원활한 의사소통 능력’ 등이 Wee 클래스 전문상담사로서 갖춰야 할 경험 및 능력이라고 응답하였다(서영석, 2013.)

마. 학생상담사

앞서 언급한 Wee 프로젝트의 인력 구성에 비정규직 학교 상담자인 전문상담사가 있다. 그 중 Wee 클래스와 Wee 센터, 도교육청 학생건강증진센터에서 근무하는 전문상담사를 제주도내에서는 전국에서 유일하게 ‘학생상담사’라고 지칭한다. 이는 제주도교육청에서 각 학교에서 전문상담사를 자체로 선발하던 체제를 바꾸어 2014년부터 무기계약직 전문상담사를 선발·채용하면서 급여 체계를 ‘나’급으로 한 단계 낮추면서 변경한 명칭이다. 그러므로 본 연구에서는 연구가 행해지는 지역의 현실을 반영하여 전문상담사 대신 학생상담사라는 명칭을 사용할 것이다.

2016년 현재 제주도 Wee 프로젝트의 상담 인력 구성 현황은 <표 II-2>와 같다.

<표 II-2> 제주도 Wee 프로젝트 상담인력 현황

		구분				전체
		초등학교	중학교	고등학교	기관	
학생상담사	명	18	24	14	12	68
	직위 중 %	26.5%	35.3%	20.6%	17.6%	100.0%
	구분 중 %	85.7%	64.9%	50.0%	80.0%	67.3%
	전체 %	17.8%	23.8%	13.9%	11.9%	67.3%
직위	명	1	8	11	2	22
	전문상담 교사 직위 중 %	4.5%	36.4%	50.0%	9.1%	100.0%
	구분 중 %	4.8%	21.6%	39.3%	13.3%	21.8%
	전체 %	1.0%	7.9%	10.9%	2.0%	21.8%
기간제 전문상담 교사	명	2	5	3	1	11
	직위 중 %	18.2%	45.5%	27.3%	9.1%	100.0%
	구분 중 %	9.5%	13.5%	10.7%	6.7%	10.9%
	전체 %	2.0%	5.0%	3.0%	1.0%	10.9%
전체	명	21	37	28	15	101
	직위 중 %	20.8%	36.6%	27.7%	14.9%	100.0%
	구분 중 %	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	전체 %	20.8%	36.3%	27.7%	14.9%	100.0%

※출처: 제주특별자치도 교육청 학생생활안전과. (2016.4.)

2. Wee 프로젝트

가. 추진 배경

최근 청소년의 비행을 예방하기 위한 범정부적 노력이 다각적으로 이루어져 왔지만 빈곤과 부모 이혼, 학습 부진과 학업중단, 범죄, 가출, 폭력 등 위기에 처한 학생들의 수는 꾸준히 증가하고 있는 실정이다. 전국에 걸쳐 위기 학생 수는 약 30만 5천 명으로 추정되며 중도 탈락 학생의 수도 여전히 증가하고 있다. 이러한 문제로 인해 정부에서는 위기 상황에 중복 노출된 학생들과 학교폭력, 성폭력의 가해학생, 피해학생 등에 대한 단위학교 차원의 선도와 치유에 한계를 느끼고 정부 차원의 Wee 프로젝트 정책을 추진하게 되었다. Wee 프로젝트는 교육청 차원의 지역사회 안전망 구축을 통해 전문 인력들이 진단-상담-치료 서비스를 제공하는 'one-stop' 모형으로, 학생들을 위한 안전통합시스템을 마련하는 것을 목적으로 설치되었다(서영석, 2011).

나. Wee 프로젝트 구축 및 운영현황

「Wee」는 'We(우리) + education(교육)'과 'We(우리) + emotion(감성)'의 이니셜이다. Wee 프로젝트는 위기 학생들을 주 대상으로 하지만 일반 학생들에게도 서비스를 제공한다. 즉, 학교와 교육청, 지역 사회가 연계된 다중 안전망을 통해, 부적응학생 뿐만 아니라 모든 학생들이 건강하고 즐거운 학교 생활을 할 수 있도록 지원하는 새로운 방식의 학생 지도전략이라고 할 수 있다. Wee 프로젝트는 3단계 안전망 체계로 구성되어 있다. 1차 안전망은 단위학교 내 대안 교실인 Wee 클래스이며 2차 안전망은 지역교육청 단위로 학생생활을 지원하는 Wee 센터를 말한다. 마지막으로 3차 안전망은 시·도 교육청 자원의 장기 위탁교육센터인 Wee 스쿨이다. 이렇듯 Wee 프로젝트의 학교안전통합시스템은 Wee 클래스, Wee 센터, Wee 스쿨을 각각 구축하여, 지역 사회의 유관 기관 및 단체와의 긴밀한 협력을 통해 위기 학생에게 다양하고 전문적인 서비스를 제공함으로써, 학교생활 적응을 돕는 것을 목적으로 한다. 각 체계의 운영 현황을 좀 더 자세히

살펴보면, Wee 클래스는 단위 학교에 전문상담교사나 전문 상담사를 배치하여 주위가 산만하거나 대인관계 미숙, 학습 흥미 상실 등 학교 생활에 어려움을 겪는 부적응 학생들을 조기에 발견하고 예방하기 위해 다양한 프로그램을 운영한다. Wee 센터는 단위학교에서 지도하기 어려운 학생들에게 전문상담교사, 전문상담사, 임상심리사, 사회복지사 등 전문가들이 진단-상담-치유의 맞춤형 서비스를 제공한다. Wee 스쿨에서는 장기적인 치유가 필요한 고위기군 학생들이 기숙 생활을 하면서 심성 교육, 직업 교육, 사회적응력 프로그램 등을 제공받는다(제주특별자치도 교육청, 2010). Wee 프로젝트의 체계도는 <그림 II-1>과 같다.

■ Wee 프로젝트 체계도



<그림 II-1> Wee 프로젝트 체계도 (출처: www.wee.go.kr,2016.4.2.10:36)

Ⅲ. 연구 방법

1. 근거이론 방법

근거 이론은 1967년 사회학자인 Glaser와 Strauss에 의해 개발되고 발전되어 온 것으로, 상징적 상호작용주의에 철학적 근거를 둔 질적 연구 방법이다.

상징적 상호작용주의는 사회심리학자인 Mead가 창시하였고 그의 제자 Blumer가 발전시킨 것으로, 인간행위자를 반응하는 유기체로서가 아니라 사회와 자아의 상호작용 과정에서 만들어진 해석에 근거하여 자신의 행동을 구축하는 행동 유기체로서 보았다(Schreiber & Stern, 2001). 개인의 행동은 타인의 행동과 별개의 것으로 일어나는 것이 아니라 사회적이어서 개인의 독특한 노력의 결과로만 설명할 수 없을 뿐만 아니라 인간의 행위가 매우 규칙적이라고 보았다. 사회학자들은 이것을 ‘인간 행위는 사회적으로 구조화되는 것’이라고 표현한다. 그렇기 때문에 상징적 상호작용론자들은 행위 양식과 규칙성은 그것이 만들어지는 사회 과정을 이해하지 않고서는 충분히 파악할 수 없다고 주장한다. 이처럼 행동의 의미는 가변적이며 사람이 정의하고 상황에 따라 행동하면서 생겨나고 변형된다(Hewitt, 2000). 이와 같이 상징적 상호작용주의에 뿌리를 둔 근거이론은 주어진 맥락 내에서 인간의 상호작용을 설명하는 이론의 유도를 그 목적으로 하고, 연구 참여자의 견해에 지속적인 관심을 가지고 연구자는 ‘인간이 자신의 세계를 다루기 위해 사용하는 과정과 의미가 무엇인가?’에 질문하고 답한다(Schreiber & Stern, 2001).

근거 이론은 독특한 형태와 스타일을 가지고 있다. 근거 이론의 분명한 특성은 과정과 궤도에 초점을 두고 분명한 단계와 국면을 가진 점, 행동과 변화를 나타내는 동명사를 사용하는 점, 핵심 변수나 범주, 기본적인 사회화과정 혹은 기본적인 사회 심리적 과정을 포함하는 점, 추상적이면서도 개념과 관계적인 진술을 통해 서술적 자료의 통합을 명확히 밝힌다는 점 등이다(Schreiber & Stern, 2001).

이와 같이 근거이론(Strauss & Corbin, 1998)은 연구 과정 동안 체계적인 자료 수집, 분석, 그리고 최종적인 이론이 서로 밀접한 관계를 맺도록 연구자가 이론적 민감성을 가지고 이론적 표본 추출, 지속적 비교 방법, 메모, 코딩 등을 통해 체계적으로 이론을 개발하는 것이다. 이에 대한 구체적 설명은 다음과 같다.

- **이론적 표본 추출(theoretical sampling)**

근거 이론에서 이론적 분석의 단위는 참여자인 사람이 아니라 사건, 이야기 등일 수 있다(Schreiber & Stern, 2001). 이론적 표본 추출은 연구자가 개념에 근거하여 표본을 추출하는 것을 의미하는 것으로 개념의 속성을 변화시키는 차원의 범위 및 다양한 조건을 탐색할 목적으로 행해진다. 표본추출은 자료를 수집하고 분석해나감에 따라 더 목적적이 되고 초점이 맞춰지게 되며 모든 범주가 포화될 때까지 진행된다. 여기서 포화(saturation)란 분석 도중 더 이상 새로운 속성, 차원 및 관계가 나타나지 않고 분석이 가능한 변화를 대부분 설명했다는 것을 의미한다.

처음의 표본추출에서 연구자는 가능한 한 많은 범주를 만들어내는 것에 집중한다. 일단 범주가 밝혀지면, 이러한 범주를 발전시키고, 밀도를 포화시키는 방향으로 이론적 표본 추출을 한다.

- **지속적 비교 방법(constant comparative method)**

지속적 비교 방법은 자료를 수집하고 분석해나가는 과정에서 출현한 개념들을 이전에 나온 개념들과 계속 비교해 가면서 차이점과 유사점을 찾아내고 범주화해 나가는 것을 말한다. 이론적인 비교를 할 때 개인이나 사례들을 비교하는 것이 아니라 ‘개념’을 비교하는 것으로, 이 개념이 얼마나 자주 출현하며 다양한 조건 하에서 어떻게 보이는가에 대해 관심을 갖는다(Strauss & Corbin, 1998). 이러한 과정은 계속해서 되풀이되어 자료에 대한 재검토를 통해 더 이상 새로운 통찰을 만들어내지 못할 때까지 계속된다.

- **메모(memo)**

연구가 진행되는 동안 연구자에게 떠오르는 생각, 해석, 질문, 방향, 계획, 주

제, 가설 등을 기록하는 방법이다.

- **코딩(coding)**

근거 이론의 기본적인 분석 과정은 Strauss와 Corbin(1998)이 제시한 개방코딩, 축코딩, 선택 코딩의 세가지 과정을 거친다. 코딩은 자료를 분해하고 개념화하고 이론을 형성하도록 통합시키는 분석 과정이다.

- **순환적인 분석 과정**

근거이론 접근에서는 자료 수집과 동시에 자료 분석이 시작되어 Z형의 과정을 연상케 한다(Creswell, 1998). 즉, 현장에서 자료를 수집한 뒤 분석에 들어가고 다시 현장에 나아가 새로운 정보를 수집하고 분석하는 순환적인 과정을 거친다. 자료 수집은 분석 결과 발견된 범주에서 더 이상 새로운 범주가 생성되지 않을 때 종료된다.

- **이론적 민감성(theoretical sensitivity)**

연구자가 회의적인 자세를 갖고 계속적으로 비교하면서 자료에서 무엇이 중요한지 인식하고 이것에 의미를 부여할 수 있는 연구자의 개인적 자질 및 이론적 통찰 능력을 말한다. Strauss와 Corbin(1998)은 연구자의 이론적 민감성이 전문적인 훈련과 경험, 현상에 대한 개인적인 경험, 혹은 분석 과정 그 자체를 통해서 향상된다고 하였다.

이 연구의 목적은 학생상담사들의 학교상담경험을 탐색하고 외부 환경과의 상호작용 방식을 이해하는 데에 있다. 즉, 학생상담사들이 학교상담을 통해 학교 조직에 적응하는 과정과 경험을 이해하고 그 과정에 영향을 미치는 요소를 파악하려고 한다. 이와 같은 연구 목적을 달성하기 위하여 근거이론(grounded theory)의 접근 방법을 적용하였다.

Strauss와 Corbin(1998)은 근거이론이 현장에서 존재하는 연구 현상으로부터 귀납적으로 유도된 이론이라고 정의하면서, 현상에 적합한 자료를 체계적으로 수집하고 분석함으로써 이루어진다고 하였다. 또한 근거이론 접근은 이론을 발전시키는 데에 있어서 현상에 적합한 개념들이 아직 확인되지 않았거나 개념간의 관계

에 대한 이해가 부족하거나, 특정한 현상에 적합한 변인과 그렇지 않은 변인들이 구체화되지 않은 경우, 이론적 기반이 갖추어지지 않은 분야들, 혹은 비록 기존 이론이 있으나 수정되거나 명료화되어야 할 필요성이 있는 분야들에 적절하게 활용될 수 있다고 하였다.

따라서 근거이론 방법은 아직까지 명확하게 밝혀지지 않은 변화 과정에 대한 경험적 모델을 형성하거나 이론적 설명을 해야 하는 분야를 탐구하려는 목적으로 연구하는 경우에 주로 사용하는 연구 방법이다(박승민, 2005). 또한 근거이론은 인간 경험의 주관적 영역을 탐색한다는 면에서 기타 질적 연구들과 맥을 같이 하지만 특정 상황과 관련된 실제 이론, 즉 현상에 대한 추상적이고 분석적인 구조를 생성하거나 발견하는 데에 그 주된 목적이 있으므로 본 연구의 목적에 적합하다고 할 수 있다(Cresswell, 2005; Morse & Field, 1995).

근거이론의 연구 방법을 활용하는 몇 가지 흐름 중 Strauss와 Corbin(1990, 1998)은 특정 주제에 대한 과정, 행동, 상호작용을 설명하는 이론을 개발하고자 하는 분야에 적용할 수 있는 체계적 절차를 제안하였다. 본 연구는 학생상담사의 학교상담 경험에 대한 과정, 행동, 상호작용을 설명하는 현상을 이해하고 적합성이 높은 이론을 개발하려는 목적에서 시작되었으므로, Strauss와 Corbin(1990, 1998)의 체계적 접근 방식에 따라 연구를 진행하였다. 이 방식은 학생상담사의 학교생활경험과 그 경험에 영향을 미치는 요소들을 이해하는 데 도움이 될 것이다.

2. 연구참여자

가. 연구참여자 선정

본 연구에서는 제주도 초, 중, 고등학교 Wee 클래스에서 근무하는 학생상담사 중 연구 참여에 동의한 10명을 연구참여자로 선정하였다.

본 연구에서 연구참여자를 전문상담교사가 아닌 학생상담사로 제한하여 선정 한 이유는 다음과 같다.

첫째, 학생상담사는 제주도교육청 소속 학교 비정규직 상담인력으로서 정규직 교사인 전문상담교사와 주 업무에 있어서는 크게 차이가 없으나 상대적으로 채용 기준과 보수, 대우에 있어서는 현저한 차이가 있어 이들이 교원 중심의 학교 조직 내에서 상담 업무를 수행하는 데에는 제도적, 질적으로 전문상담교사들과는 다른 역할 갈등이 부가적으로 있을 것으로 예상된다.

둘째, 본격적인 Wee 프로젝트 시행에서 학교 내 Wee 클래스의 전문상담교사와 학생상담사는 Wee 프로젝트 상담 인력 중 다수를 차지한다. 그중에서도 특히 앞의 <표 II-2>에서 보는 바와 같이 학생상담사의 수는 전체의 67.3%로, 절반 이상을 차지하고 있다. 이에 따라 그들의 현실을 면밀하게 고찰하는 것이 학교상담 현실의 많은 부분을 말해 줄 수 있을 것으로 기대된다.

셋째, 제도적으로 학교 비정규직에 속하는 학생상담사는 정규직과 다른 신분의 대우를 받고 있다. 그러므로 질적 연구의 의의 중 하나라고 할 수 있는 ‘조직 내에서 주변화된 집단(Creswell, 2010)’으로 분류되는 학생상담사들이 당면하는 여러 가지 이슈에 대한 목소리를 듣고자 한다.

나. 연구참여자 특성

본 연구에는 총 10명의 학생상담사가 참여하였다. 참여자들의 성별은 여자 9명, 남자 1명이었고 결혼 상태는 미혼 1명, 기혼 8명, 이혼 후 비혼 1명이다. 평균 나이는 44.6세(최소 29세, 최대 52세)이고, 학력은 대졸 이상이며 학교 상담 경력은 1년~6년 이내였다. 그 중 한 명의 연구 참여자는 교육청에 파견되어 1년간 행정직으로 일하다가 다시 학교 현장에 투입된 학생상담사이다. 그의 이야기를 통해 학교상담과 학생상담사에 대한 교육청의 인식과 맥락을 엿볼 수 있으리라 기대되어 연구참여자로 선정하였고 교육청에서의 1년은 실제 상담과 관련된 일을 하지 않았으므로 학교상담경력에 포함시키지 않았다. 학교급 별로는 면담이 행해지던 2015년 당시 고등학교 5명, 중학교 3명, 초등학교 2명으로 구성하였다. 연구참여자의 기본 정보는 <표 III-1>과 같다.

<표 III-1> 연구참여자 기본 정보

연구참여자	성별	나이	결혼상태	학력	종교	근무하는 학교급	학교상담경력	자격증
1	여	43	기혼	대졸	없음	중학교	3년	청소년상담사3급 미술심리상담사2급 청소년지도사2급
2	여	52	기혼	대학원 재학	천주교	고등학교	2년	평생교육사2급 사회복지사2급 보육교사1급 춤작치료사1급수료 CKEO그림전문분석사 음악심리상담사3급 미술심리상담사2급 노인상담사2급
3	여	47	기혼	대졸	개신교	초등학교	2년	종이접기지도사범 평생교육사3급
4	여	40	기혼	대졸	없음	고등학교	2년	청소년지도사2급
5	여	47	기혼	대학원 졸	불교	초등학교	5년	전문상담사2급 독서심리상담사
6	남	29	미혼	대졸	개신교	중학교	3년	전문상담교사2급 청소년지도사2급
7	여	52	기혼	대졸	불교	고등학교	6년	사회복지사2급 원예심리치료강사 자살예방교육전문강사
8	여	41	비혼	대학원 재학	없음	고등학교	2년	한국에니어그램 전문강사 독서지도사 북아트지도사2급 학교폭력예방지도사 자기주도학습지도사2급
9	여	46	기혼	대졸	개신교	고등학교	2년	청소년지도사2급 청소년상담사2급
10	여	49	기혼	대학원 졸	개신교	중학교	2년	상담교사 2급 정교사2급(역사) 사회복지사1급 요양보호사1급 전문상담사2급 정신보건상담사2급

3. 자료 수집

본 연구의 자료는 비구조화된 심층 면담으로 수집되었다. 신경림(2004)은 근거 이론의 자료 수집 방법으로 비 구조화된 심층 면담이 적합하다고 제안하였다. 심층 면담을 통해 연구참여자가 제약 없이 자신의 경험을 있는 그대로 이야기함으로써 현재 당면하는 현상을 더 잘 드러낼 수 있다고 하였다.

심층면담은 1회당 각각 60분~120분 이내로 한 명의 연구참여자에 대해 총 3회에 걸쳐 실시하였다. Strauss & Corbin(1988)이 제안한 바와 같이 처음에는 폭넓은 개방형 질문으로 시작하였고 면접이 진행됨에 따라 점차 구체적 질문으로 탐색하는 깔때기식 접근(Funnel-like approach)으로 면담을 진행하였다. 이런 과정은 연구참여자가 자연스럽게 자신의 경험을 떠올리고 생생하게 자신의 경험을 진술할 수 있는 데에 도움이 되었다. 주요 면담 질문으로는 “현재 학생상담사로 학교에서 경험하는 것은 무엇인가?”, “상담을 하면서 체험하는 보람과 한계는 무엇인가?”, “교사와의 관계는 어떠한가?”, “학생상담사로 일하기까지 영향을 미친 삶의 경험은 무엇인가?”, “학생상담사로 일하는 의미는 무엇인가?”, “학생상담사가 나아갈 방향은 무엇인가?” 등이었다. 면담은 연구의 목적과 방법, 비밀 보장을 약속하는 연구 참여 동의서를 받아 진행하였고 연구참여자의 동의하에 면담 내용을 녹음하였다. 면담 과정에서 연구자는 연구참여자가 진술하는 내용 중에서 연구 주제에 필요하며 중요하다고 생각되는 부분을 동시에 메모하면서 면담에 임하였으며 녹음 내용을 전사하면서도 같은 과정을 거쳤다. 이는 추후 코딩 과정에서 중요한 자료가 되었다. 면담은 대화에 집중할 수 있고 연구 참여자의 상황을 고려하여 조용한 학교 상담실이나 카페에서 이루어졌다. 연구자가 직접 녹음 자료를 전사하였고 전사하는 과정에서 어법에 맞지 않는 연구참여자의 말이나 불필요한 의성어, 의태어는 수정, 삭제하였고, 사투리는 알아듣기 쉽도록 표준말로 수정하였다.

4. 자료 분석

본 연구는 학생상담사들의 학교생활과 상담 경험을 탐색하고 그 과정에서 일어나는 상호작용이 무엇인가를 보고자 시작되었다. 자료 분석은 Strauss & Corbin (1998)에 의해 제시된 근거 이론의 분석 단계인 개방코딩, 축코딩, 선택 코딩에 따라 분석하였으며 각 단계를 순환적으로 반복하기도 하였다.

가. 개방코딩

개방 코딩은 근거자료를 통해 현상에 이름을 붙이고 개념을 도출하고 범주화하는 단계이다. 개방코딩 동안에 자료는 개별 부분으로 분해되어 꼼꼼히 검사된 후 유사성과 차이점이 비교된다. 본질상 개념적으로 유사하거나 의미상 관련되어 있다고 여겨지는 사고나 사건, 물체, 작용/상호작용은 ‘범주’라 불리는 한층 추상적인 개념 하에 무리지어진다(Strauss & Corbin, 1998). 본 연구에서는 진술에서 나타난 현상을 설명하기 위해 “어떤 추상적 개념이 필요한가?”라는 질문을 하면서 면접 내용을 한 줄씩 분석해나가는 줄 단위 분석 방법을 사용하였다. 의미 있는 진술에 대해 줄을 그으면서 개념을 찾아 명명하는 개념화 작업은 참여자의 진술을 그대로 인용하는 체험코드(in vivo code)를 사용하기도 하였으나 대부분의 경우 참여자의 진술에 대한 추상적 해석을 통해 이루어졌다.

나. 축코딩

축코딩은 범주를 축으로 범주와 하위범주를 연결시키고, 범주를 속성과 차원의 수준으로 계속 발전시키며 범주의 관련성을 패러다임 모형으로 파악하는 것이다(Strauss & Corbin, 1998). 축코딩에서는 개방 코딩으로부터 출현한 범주들의 속성과 차원의 밀도를 높여 나가고 범주간의 유사점과 차이점을 발견하였다. 무엇보다 축코딩의 분석적 도구인 패러다임 모형을 통해 인과적 조건, 맥락적 조건, 중심 현상, 중재적 조건, 작용/상호작용 전략, 결과의 구조를 밝히고 과정 분석을 통해 시간의 역동적 흐름에 따른 범주간의 관련성을 살피면서 상황의 변화를 추적하여 그 과정을 네 단계로 설명하였다.

다. 선택코딩

선택코딩에서는 범주들 간의 관계를 통합적으로 설명할 수 있는 포괄적이고 추상성이 높은 핵심 범주를 선택하고 핵심 범주를 중심으로 모든 범주를 정교화 하여 이야기 개요를 만들고 가설적 정형화와 관계 진술을 통해 이론을 정교화 하고 유형을 분석한다. 이 단계에서 범주간의 관계를 규명하고 유사한 범주를 묶 으면서 가장 핵심적인 범주인 핵심 범주가 도출된다(Angus & Rennie, 1988). 핵심 범주는 다른 범주들 및 특성을 아우르는 연구 결과의 핵심 발견이다.

학생상담사의 학교상담 구축 과정에서 본 연구자가 관심 있게 보고자 하는 것은 학생상담사가 현장에서 어떻게 학교 상담을 구축하고 있는가 하는 생생한 현상이다. 그 과정에서 제도와 구조는 어떻게 영향을 미치고 있으며, 상담사는 외부 환경과 어떻게 상호작용 하고 있는가를 고찰하고자 한다. 이러한 연구 목적에 따라 핵심 범주를 중심으로 참여자들의 경험을 대표하는 사례를 이야기 형식으로 제시하였다. 가설적 정형화를 통해 핵심 범주와 맥락적 조건의 가설적 관계 유형을 도출하여 원자료의 현상을 보여주는 가설적 관계 진술을 도출하였고, 선택코딩의 마지막 단계로 자료의 관계 진술문을 지속적으로 비교 분석하면서 핵심범주의 유형을 세 가지로 분류하였다.

근거 이론에 따른 자료의 분석과정을 <표 III-2>로 나타내면 다음과 같다.

<표 III-2> 근거 이론에 따른 자료의 분석 과정

분석단계	근거이론의 분석 과정		결과
원자료화	이론적 표본추출로 선정된 연구참여자와의 상담내용을 원자료화		축어록
개방코딩	자료분석을 통해 범주발견, 범주의 명명화, 속성과 차원에 따라 범주를 발전시키기		범주화
축코딩	범주분석	인과적 조건, 중심현상, 맥락적 조건, 중재적 조건, 작용/상호작용 전략, 결과의 패러다임 틀로 구조 분석	패러다임 모형
	과정분석	시간 흐름에 따른 분석으로 구조와 과정을 통합해 연구의 중심현상을 이끄는 과정분석	과정모형
선택코딩	핵심범주 선택	연구 현상을 대표할 수 있는 핵심범주 도출	핵심범주
	이야기 윤곽 전개	핵심범주를 중심으로 모든 범주들을 체계적으로 연관시키고 다듬는 과정을 통해 범주를 정교화하고 이야기로 기술하는 과정	이야기 윤곽
	가설적 정형화	핵심범주와 각 범주간의 가설적 관계 유형을 정형화	가설적 관계 진술
	유형분석	근거자료를 통해 도출된 범주의 구조화 과정을 통합하여 핵심범주의 유형을 구분	유형도출

라. 분석 전략

자료 분석은 자료 수집과 동시에 순환적으로 이루어졌다. 분석 과정에서 자료에 대한 끊임없는 질문은 범주화 과정에 도움이 되었다. “자료가 무슨 일에 관한 것인가?”, “ 참여자들이 다루는 중심 문제는 무엇인가?”, “ 참여자들은 그 문제를 어떻게 해결하는가?” 등의 질문을 통해서 여러 연구참여자들간의 공통점과 차이점은 무엇인지, 어떤 요소들이 영향을 주는지, 참여자들은 어떤 방식으로 상호작용하는지를 발견하고자 하였다. 다음으로 “누가 학생상담사에게 영향을 주었는가?”, “어떤 방식으로 도움을 구하는가?”, “무엇이 학생상담사들의 학교 상담 구축을 돕거나 방해하는가?”, “학생상담사들은 어떻게 어려움에 대처해 나가는가?”,

“어떤 결과를 얻었는가?”를 질문하면서 분석하였다.

마. 연구의 신뢰가능성 및 타당성 평가

질적 연구가 믿을 수 있고 정확하다는 것을 평가하는 기준, 즉 신뢰가능성 (trustworthiness)에 대한 평가는 Guba와 Lincoln (1994)의 관점을 기준으로 하였다.

첫째, 사실적 가치(truth value)이다. 사실적 가치는 연구의 내적 타당도를 확인하는 내용이다. 본 연구에서는 학생상담사의 면담자료를 교육청 관련 공문, 선행 연구 등과 지속적으로 비교하면서 타당한 결과를 얻고자 노력하였다. 또한 10명의 연구참여자에게 연구 결과에 대한 검토와 피드백을 요청하였다. 연구참여자가 검토할 내용은 자신의 ‘이야기’를 왜곡 없이 적절하게 담아냈는지의 여부와 개념과 하위범주/범주의 적절성이었고 연구참여자 10명 중 8명으로부터 이메일과 전화, 메신저 등을 통하여 이에 대한 의견 및 소감을 전달받았다. 8명의 연구참여자 대부분은 연구자가 작성한 연구 결과에 대해 “내가 한 말이 이렇게 범주로 묶여지는 것이 신기했어요”, “아주 좋고 의미 있는 연구가 된 것 같아요”, “우리의 목소리가 잘 담겨있네요”, “작년에 내가 한 말이 새록새록 기억나면서 좋았어요”, 라는 반응을 보였고 “우리의 현실을 너무 적나라하게 드러낸 것 아닌가 싶어 읽으면서 불편했어요”, “언어를 좀 순화해서 이야기할 걸 너무 편안하게 말했나 싶은 생각이 들어요” 와 같은 반응을 드러낸 연구참여자도 있었다.

이러한 연구참여자들의 의견 중 연구 결과의 수정에 반영할 내용을 정리하고 개념과 범주의 이름을 수정하였다. 또한 연구참여자의 요청에 따라 면담 내용 중 삭제 혹은 수정을 요청한 진술은 연구참여자의 의견을 받아들여 수정, 삭제하였다. 연구 결과에 대한 피드백을 서면으로 보내온 4명의 연구참여자들의 의견과 소감 중 연구 결과에 대한 언급이 담긴 연구참여자 2명의 내용을 발췌하여 <부록 2>에 첨부하였다.

둘째, 일관성, 신뢰도(consistency)이다. 이는 연구 과정에서 외부자의 검토(audibility)를 통해 확인할 수 있다. 본 연구에서는 연구의 초기부터 참여자 선정, 면담, 자료 분석 등의 전체 과정에서 질적 연구의 경험이 풍부한 지도교수의

지속적인 자문과 검토를 받음으로써 신뢰성을 확보하기 위해 노력하였다. 본 연구자는 분석 과정에서 연구자의 성향과 편향을 의식적으로 지도 교수에게 이야기함으로써 연구자의 편견을 알아차리고자 노력하였으며 지도교수의 조언을 자료 분석에 참고하였다.

IV. 연구 결과

1. 제주도 학생상담사들의 학교상담경험 범주화 결과

연구참여자의 면담 녹음 내용을 전사한 원자료를 개방 코딩하여 범주화 한 결과 총 17개의 범주와 45개의 하위 범주, 103개의 개념을 도출하였다. 이를 <표 IV-1>로 나타내면 다음과 같다.

<표 IV-1> 제주도 학생상담사들의 학교상담경험에서 도출된 개념과 범주

번호	범주	하위 범주	개념
1	채용배경	대체 인력	·어쩔 수 없는 상황에서 급하게 채용함 ·전문 상담 교사의 임시방편 직종
		업무의 정체성 혼란	·교육청 내 인력 배치의 혼란 ·행정 보조로 인식
2	있는 듯 없는 듯한 위클래스	학교와 교육청간 소통 부재	·위클래스에 대한 인식이 없음 ·학교의 몰이해
		존재감 미비	·유령 같은 존재
3	주변인	업무의 경계 불분명	·학교 내 모호한 위치 ·상담 아닌 다른 일을 함 ·학교마다 업무가 다름
		이방인	·교원이 아니어서 스스럼없이 나서지 못함 ·꺾다 놓은 보릿자루
		학교 안의 섬	·나만 모르는 공공연한 비밀 ·유대관계가 이루어지지 않음
		관심의 사각 지대	·위클래스가 뭐지?

			<ul style="list-style-type: none"> ·존재감 없음 ·관리자마다 상담에 대한 인식이 다름 ·교육청이 학교 현장을 잘 모름
		자격지심	<ul style="list-style-type: none"> ·상담사 조직의 힘이 없어서 위축됨 ·교사가 아니어서 자격지심을 느낌
		열정페이	<ul style="list-style-type: none"> ·업무에 비해 낮은 처우 ·성과는 교사에게 주어짐
		기회의 불평등	<ul style="list-style-type: none"> ·교육의 제약을 받음
		이중жат대	<ul style="list-style-type: none"> ·교육은 불가능하고 일은 가능한 이중적 해석
4	상담에 대한 부정적 인식	편견	<ul style="list-style-type: none"> ·교사가 아이들이 위클래스 가는 것을 제지함 ·심각한 문제가 있는 아이가 가는 곳으로 인식
		고정관념	<ul style="list-style-type: none"> ·상담 받는 아이를 낙인찍음 ·담임 교사 혼자 아이의 문제를 해결하려 함
5	학교 시스템과 상담의 부조화		<ul style="list-style-type: none"> ·일 중심으로 상담 진행을 맞춰야 함 ·사고만 나지 않으면 됨 ·실적 위주의 사업과 평가
6	상담에 대한 자신감 부족	자격증 없음	<ul style="list-style-type: none"> ·부끄럽고 미안함 ·기죽음 ·불안
		상담 경험과 훈련 부족	<ul style="list-style-type: none"> ·체계적인 상담을 받은 적 없음 ·이론을 체득하지 못함 ·수퍼비전의 필요성 느낌
		개인 상담은 피하고 싶음	<ul style="list-style-type: none"> ·활동과 프로그램 위주의 위클래스 운영
7	동기화	자기 성장 의지	<ul style="list-style-type: none"> ·자발적으로 공부 시작함 ·자신을 발견하고 싶은 내적 욕구
		고용 안정	<ul style="list-style-type: none"> ·재계약을 하지 않아도 되어 만족스러움 ·자존감이 생기고 일에 대한 자부심을 느낌 ·소속감과 정체성을 느낌

8	한계 체험	내담자와의 어려움	·상담의 진전 없을 때 자괴감 느낌 ·역전이, 투사가 일어남 ·내담자 스스로 도움을 거부함
		상담환경 조성 미비	·분위기, 공간 조성 안됨 ·상담 시간 확보 어려움 ·상담 개입의 한계 ·절실함이 떨어짐
		수박겉핥기식 외부 지원	·의뢰 상담의 지속성 문제 ·상위 기관과의 상호 보완이 잘 이루어지지 않음
9	상담공부 전후의 변화	자신에 대한 인식	·알아차림 ·변화의 필요성 자각
		관계 향상	·자기 자신과의 관계에서 자유를 느낌 ·타인과의 관계에서 안정감을 체험함
10	삶의 경험이 상담 자원이 됨	공감	·학창 시절의 어려움을 공감하고 용기를 줌 ·엄마의 마음으로 상담함
		모델링	·상담자의 경험을 개방함
		대안적 지평 제시	·내담자에게서 변화 가능성을 봄 ·내담자에게 희망을 이야기해줄 수 있음
11	변화 모색	전문성 신장	·이론적 기반을 다지고 내담자를 만남 ·사례마다 공부하고 적용함 ·자격증 시험 준비 ·자기 색깔을 찾기 위한 탐색 ·학회 등 연수 참석 ·사례 모임 진행
		상담사끼리의 연대 필요성 자각	·협의회가 필요한 것은 인식하나 현실적으로 나서기는 어려움 ·비전 창출의 필요성
12	학생상담 사로 일하는 의미를 발견함	내담자와 더불어 성장함	·아이들의 변화된 모습에서 보람을 느낌 ·자기 성장을 위한 도구가 됨 ·자기 내면의 성장 과정을 확인함
		상담에 대한 갈등 해소	·원 없이 상담할 수 있음 ·안정된 여건에서 다양한 시도를 할 수 있음

13	존재감 구축	알리기	·학기 초에 위클래스 홍보함 ·의무 교육 시간 활용
		노출하기	·자신의 특기를 활용함 ·교무실을 자주 방문함
		당당하게 협조 구하기	·교사들에게 스스럼 없이 다가감 ·의미를 부여함
		개방하기	·위클래스 문을 항상 열어놓음 ·아이들과 함께 위클래스를 만들어감
		나름의 원칙을 세움	·아이들이 오는 시간에 자리를 비우지 않음 ·운영 기준에 대해 스스로 질문함
		공적 채널 활용	·교육청 목적 사업을 열심히 함 ·동아리 활동이 자리잡힘 ·방학 중 프로그램 운영
14	소통	직면하기	·부당한 대우에 대해 돌직구를 날림
		공유하기	·교사들과 상호 협조 관계 맺음
		설명하기	·상담에 대한 편견이 있는 교사에게 설명하여 이해시킴 ·학생의 다른 면을 알려줌
15	신분의 한계 인식	수용하기	·나의 입장과 학교 상황을 동시에 고려함 ·희망을 갖고 기다림 ·역할에 맞게 일함
		체념하기	·변화시킬 수 없는 현실을 인지함
16	신뢰받는 체험	인정	·나를 보는 눈빛이 달라짐 ·아이들의 긍정적 피드백
		상담에 대한 저항 사라짐	·교사들의 입소문 ·전폭적인 지지를 받음
17	현실 만족	현재 상태에 만족함	·아이들의 이야기를 듣는 것까지가 학교 상담이라고 규정함 ·지금은 그냥 즐겁게 놀고 싶음

(1) 채용 배경

학교의 Wee 클래스 설치 운영 의무화 방침에 따라 학교 상담 인력의 필요가 급증하였다. 이에 따라 제주특별자치도 교육청에서도 2013년까지 학교상담 인력을 학교별로 자체 선발하던 방식을 바꾸어 2014년부터 교육청에서 무기계약 교육공무직 형태로 학생상담사를 일괄 선발하여 각 학교에 파견하는 형식으로 채용이 이루어졌다. 그러나 당장 전문상담교사의 수급이 어려워 학생상담사를 채용하는 형태였고 이는 학생상담사 자신 뿐 아니라 학교 현장에 여러 혼란을 가져왔다.

1) 대체인력

연구참여자들은 자신들이 전문상담교사의 대체 직종이라는 인식을 갖고 있었다. 자신이 고유한 역할을 하는 전문 인력이라는 인식보다는 현재 여건 상 당장 수급이 어려운 전문상담교사를 대체하는 인력으로서 채용되었고 이에 따라 여러 측면에서 ‘밀린다’는 느낌을 가지고 있었다. 이에 따라 ‘어쩔 수 없는 상황에서 급하게 채용함’, ‘전문 상담 교사의 임시방편 직종’이라는 개념을 도출하였고 이를 ‘대체 인력’이라는 하위 범주로 통합한 후 채용 배경으로 범주화하였다.

① 어쩔 수 없는 상황에서 급하게 채용함

저는 (학생상담사 직종을) 어쩔 수 없이 만들어야 되니까 별로 인정하지 않는데 전체적인 나라 형세가 해야 되는 거, 그런 상황이니까 어쩔 수 없이 하는 걸로 봐요. 어쩔 수 없는 상황에서 급하게 많이 뽑아야 되잖아요. 뽑는데 교사자격증이 없으니까, 그 부분이 되게 크다고 보죠. 교육청 같은 경우에는 그냥, 땀땀. 왜냐하면 당연히 정식 교사가 제일 좋은데 정식 교사를 뽑을 수 없는 여건이니, 대체 인력으로 이렇게 하는 거고 그 대체 인력으로 하는데 이 대체 인력을 할 때도 굉장히 문제가 많았죠. 제주도를 제외한 다른 전국들은 전문상담산데 우리는 돌연 학생상담사로 바뀐 이유가 월급을 덜 주고 남은 거 가지고 뭐 어떻게든 이용하자 이렇게 하려고 그런 물밑 작업이 있었고 그러면서 다른 데는 3월에 시작을 했을 거예요. 근데 우리는 밀렸잖아요. 저는 작년에 (교육청에) 있으면서 볼 수 있었으니까. (연구참여자 6)

② 전문 상담 교사의 임시방편 직종

옛날 같으면 행정직 같은 경우도 그냥 고용직으로 시작했다고 그러대요. 비정규직으로 다 시작했다 그렇게 하긴 하는데 이 상담사 만큼은 어떨지 조금 미지수인게 전문상담교사라는 자격이 있고 지금 계속 양성이 되고 있고 한 번에 채워지지 않더라도 두 세 명씩 채워지고 있고, 그래서 전문 상담사, 학생상담사는 더 이상 뽑지 않을 거라고 하잖아요. 지금 일 년 돼서 빈자리가 생겨도 아직 뽑지 않잖아요. 그거 맞는 거 같애요. 빈자리가 생기면 전문상담교사로 채워가고 있어요. 그래서 처음에 한 오십 명으로 시작했다면 지금 남아있는 사람들이 이제 계속 그만 두면 임시로는 상담사를 쓰지만 무기계약직으로는 뽑지 않는 거죠.(연구참여자 10)

2) 업무의 정체성 혼란

채용 후 교육청에 파견된 연구참여자 6은 교육청에서 상담 고유의 업무를 하지 못하고 행정 업무를 했다고 진술했다. 이는 학생 상담사가 학교 상담의 전문 분야를 담당하는 인력이 아니라 어느 자리건 부족한 부분을 보충하고 누구나 할 수 있는 보조 업무로 대체될 수 있다는 교육청의 인식을 반영하는 것일 수도 있다. 이는 학교 현장에서 상담을 하는 연구참여자 7의 진술에서도 확인할 수 있었다. 이러한 내용을 ‘교육청 내 인력 배치의 혼란’, ‘행정 보조로 인식’이라는 개념으로 도출하였고 이런 개념을 ‘업무의 정체성 혼란’이라는 하위 범주로 통합한 후 ‘채용 배경’으로 범주화 하였다.

① 교육청 내 인력 배치의 혼란

저는 학생상담사로 뽑았는데 그냥 일반 행정실에 계시는 분들 일을 했어요. 거기에서 갈등이 되게 많았죠. 그만 두려고 했었거든요. 왜냐하면 ‘ 센터라는 그런 운영하는 게 있는데 그게 사업이 한... 이억 오천 정도 되는 거였어요. 저보고 그거를 하라고 딱! 주는데, 굉장히 민원 소지도 많고 좀... 어쨌든간에 이 교육계에서 한 십 년 왔다갔다 정도 되시는 분이 하셔야 이게 흐름도 알고 민원이 들어왔을 때 답변도 되고 하는데 제가 하려니까 초반부터 막 문제가 생기는 거예요. (중략) 저는 딱 처음 갔을 때 목소리를 당연히 못 냈거든요. 그것도 주변에 제가 이사람 저사

람 이렇게 막 속상하니까 얘기를 해보면 야 그거는 당연한 분위기다, 니가 처음 발령받아서 갔는데 이 일은 제 일이 아닙니다, 아닌 거 같습니다, 그렇게 어떻게 말을 할 수 있겠냐고. 이미 과에서 다 정해놔 가지고 이렇게, 이렇게 해주십시오, 이렇게 얘기하는데. 제가 학교생활팀에 못하고 창의인성예술팀에 간 게 여기 사람이 거의 없으니까.. 근데 왜 없냐면 되게 웃긴건데 2013년도에 과장님, 전 과장님께서는 '여기 사람 없으니까 넣어주겠다' 해 놓고 여기로 들어와야 될 장학사, 여기로 들어와야 될 주무관, 여기 이 팀에 주고, 저 팀에 주고. 이 팀은 여전히 패닉상태잖아요. 그래서 그나마 학생상담사 육십 명 뽑을 때 한 명을 우리 과로 해서 이 사람을 여기다 널자, 이렇게 된 거예요.(연구참여자 6)

② 행정 보조로 인식

(전문성이 인정 되지 않는 이유는) 아직도 인턴으로 보는 거 아닌가. 우리를 실력으로 보는 게 아니라 그냥 행정 요원으로, 그 행정 보조 이러한 사람으로 보고 있는 거는 아닌지. (연구참여자 7)

(2) 있는 듯 없는 듯한 위클래스

교육청에서는 각 학교에 위클래스를 설치하고 학생상담사를 파견하였지만 정작 학교에서는 위클래스가 무엇을 하는지, 어떠한 지원이 필요하며 환경이 조성되어야 하는가에 대한 관심이 없었다고 연구참여자들은 언급하였다. 이는 학교 현장에서 전문적인 상담의 필요성을 인식하지 못하고 있다는 의미로도 해석될 수 있다. 학교가 가지고 있는 위클래스와 학교상담자의 역할 인식은 아직까지도 예방보다 학교폭력 등 학생사안 처리에 더 초점이 맞추어져 있음을 뒷받침하는 현상이라고 말할 수 있다. 이러한 내용을 ‘맨 땅에 헤딩하기’, ‘학교의 몰이해’이라는 개념으로 도출하였고 이런 개념을 ‘학교와 교육청간 소통 부재’라는 하위 범주로 통합한 후 ‘있는 듯 없는 듯한 위클래스’로 범주화 하였다.

1) 학교와 교육청간 소통 부재

연구참여자 3은 처음 학교에 왔을 때 학교가 위클래스에 대한 인식 자체가

없었다고 진술하였다. 이는 물리적 공간 뿐만 아니라 업무에 있어서도 위클래스의 고유한 업무 분장이 이루어지지 않았으며 이는 학교에 와서 처음 맞닥드린 어려움이었다. 이는 학교와 교육청에서도 위클래스에 대해 충분히 소통하고 알리지 않았기 때문이라고 보았다.

① 맨 땅에 헤딩하기

학교에서는 아직 우리 존재를 잘 모르는 것 같아요. 상담, 위클래스라는 것 자체를, 저희 학교 같은 경우는 작년에 위클래스가 없었어요. 상담실 인데요, 개인 상담실보다 작은, 이보다 작은 공간에서 4월 초에 발령이 난 거예요. 그니까 자투리 공간에, 영어 전담실, 그런 식으로 선생님 잠깐 휴식, 머무는 장소에 상담실이라고 해서, 아무 것도 없었어. 진짜로 아무 것도 없었어요. 우리를 교육청에서 발령 냈잖아요 뽑아서. 그 다음에 업무를 분담 안시켰어요. 되게 힘들었어요.(중략) 이게 교육청에서도 학교 시스템을 올바르게 알지 못하고 우리에게 일을 하라는 거예요. 교육청에서는 우릴 이렇게 보냈지만 학교하고 교육청간에 소통이 안되는 거예요. 그렇기 때문에 우리 위클래스 상담사들이 자기 영향력을 제시도 못하고 학교에서도 물론 우리가, 존재감을 드러내서 일을 하고 싶지만 그게 안되는 거 같아요.(연구참여자 3)

② 학교의 몰이해

학교, 위클래스에 대한 선생님의 부정적인 시각, 이해되지 못하는 상황, 아니면 위클래스에서 어떤 일을 하나 (잘 모르고), 시스템이 정확하게 (갖춰져 있지 않은 채로) 교육청에서 우리만 이렇게 파견해 왔지, 아니면 여기 발령났지, 그런 관계를 정확하게 설명(하지 못하고), 학교에서도 모르는 것 같아요 아직까지도.(연구참여자 3)

2) 존재감 미비

학교에 대해 학생상담사가 느낀 첫 인상은 자신이 학교 내에 없는 존재처럼 인식된다는 것이었다. 학교가 각자 분야에서 개별적으로 업무를 수행하면서도 서로 긴밀하게 연결되어 있는데도 처음에 연구참여자 4는 자신의 존재 이유를 찾

는 것이 어려웠다고 말한다. 이는 학생상담사의 직무 동기를 저하시키는 요인이 되었다. 이러한 내용을 ‘유령 같은 존재’라는 개념으로 도출하였고 이런 개념을 ‘존재감 미비’라는 하위 범주로 통합한 후 ‘있는 듯 없는 듯한 위클래스’로 범주화 하였다.

① 유령 같은 존재

일년 전을 되돌아보면 다른 선생님도 다 마찬가지로지만 처음에는 왔을 때 한 삼개월 정도는 진짜 많이 힘들었거든요. 제일 힘든 거는 첫째가 나의 존재감이 없다는 사실. 내가 왔을 때 ‘나는 이 학교에서 도대체 뭔가’라는 생각이 되게 많이 들었어요. 유령 같은 존재라고 해야 되나? 내가 학생상담사로서 취직이 됐지만, 필요해서 내가 여기 고용이 됐지만 ‘내가 진짜 필요한 존재인가? 내가 없어도 이 학교가 돌아가겠구나’라는 생각을 되게 많이 했었는데 그 이유는, 솔직히 우리 관련 부서나 부장님이나 뭐 교감 선생님이나 교장 선생님이 좀 무관심 했었어요. 그 때는 좀 관심을 못 받아서 한 3개월 정도는 그만둘까도 생각을 했었어요. (연구참여 4)

(3) 주변인

업무, 관계, 처우 면에서 학생상담사는 학교에서 ‘주변인(周邊人)’으로 인식되는 경우가 많았다. 주변인이라 함은 우선 순위에서 밀려나고 처우 및 신분상의 불평등을 경험하며 자신의 존재 가치를 제대로 인정받지 못하는 상태의, 조직 내에서 사각지대에 있는 집단이라 할 수 있다. 이런 경험으로 인하여 상담사 스스로 자격지심이나 위축감을 느끼고 업무 수행에서 어려움을 호소하였다.

1) 업무의 경계 불분명

상담사의 업무는 학교와 상황마다 모두 다르고 학교 조직 내에 자리하는 위치도 조금씩 달랐다. 이로 인해서 업무의 경계가 모호하고 애매해서 어려움을 겪었다는 진술이 있었다. 경우에 따라 자신의 전문 영역을 구축하기보다 부족한 일

손을 채우는 식으로 업무를 하기도 하였다. 이는 상담에 대한 교육계와 학교의 인식이 여전히 부족하다는 것을 말해준다고 볼 수 있다. 이러한 내용을 ‘학교 내 모호한 위치’, ‘상담 아닌 다른 일을 함’, ‘학교마다 업무가 다름’이라는 개념으로 도출하였고 이를 ‘업무의 경계 불분명’이라는 하위 범주로 통합한 후 ‘주변인’으로 범주화 하였다.

① 학교 내 모호한 위치

초등부는 상담 업무, 부장 선생님 따로 계세요. 그니까 교사 상담 업무 교사 선생님인데 그 선생님이 위기 학생 따로 하고요 그 다음에 학교 폭력은 학교 폭력 업무 담당 선생님 따로 하시고 하니깐 되게 많이 나뉘었어요. 우리는 교육복지에 있는데 교육복지에서도 상담 업무를 되게, 업무를 맡지 않는데 그런 프로그램을 많이 해요. 그래가지고 저도 헛갈려요....그래서 좀, 되게 애매한 거 같아요. 모호하고 애매하고. 저는 여기 이제 2년 짜잖아요. 그래서 학교에서도 2년이, 작년 되게 힘들었는데 2년 짜면은 선생님 안면 익힌 선생님도 있고 업무를 맡는 선생님은 좀 편하고 그런 게 있지만 그런 모호함이 좀 많은 거 같아요. 우리는 상담 업무 있잖아요. 업무 담당 선생님이 있고, 또 부장 선생님이 있고 상담 업무 담당 선생님은 상담 업무는 있지만 관여는 안하잖아요. 그것도 좀 애매한 거 같애. 결재라인. 저는 누구하고 의논해야 될지도 모르겠어요. 업무 담당 선생님하고 처음엔 작년에 엄청 많이 의논했거든요. 근데 또 부장선생님 결재는 업무 담당 빼도 된다고 하는데 저는 또 그렇게 생각 안하고. 아, 그게 좀 너무 애매한 거 같애. 그래서. 모든 게 좀 애매해요. 모호하고. (연구참여자 3)

② 상담 아닌 다른 일을 함

과장님께서 국장님, 교육 국장님하고 같이 회의하는 자리에 제가 여러 번 거기에 뭐, 이런, 민간 단체 후원 심의 관련해가지고 가서 회의는 직접적으로 몇 분 짧은 거지만 장학사님이 하시지만 준비는 제가 다 해서 결재 받으면서 고치고 고치고 고치고 해서 그걸 가지고 가거든요. 과장님은, 공공연하게 얘기했어요. 학생상담사가 할 일이 아닌데 하고 있다고.

(연구참여자 6)

③ 학교마다 업무가 다름

학교마다 그 학교 상황에 따라서 다르기 때문에 어떤 선생님은 학업중단
숙려제 처음부터 안 말았다고 하기도 하고, 근데 학생부장 선에서 이렇게
할 수도 있는 거고. 다른 부장이 좀, 한가하면 그거 할 수도 있는건데 많
다 싶으면 이렇게 상담사들한테 좀 도움 요청해서 해달라고 하는 지도 모
르겠지만 우리는 자연~스럽게 오니까 나는 당연히 하는 걸로 알았죠. 근
데 안할 수도 있는 경우도 있는 거 같더라고요. 아니면 내가 잘못 아는
것도 있을 수 있어요. 아직 그 쪽에서 업무 파악이 안 돼서 자기네가 하
는 일로 알고 있다가 나중에 정말 그런 상황이 발생했을 때는 그 상담사
들한테 말기는 경우도 있어서, 지금 현재상황으로는 딱 업무가 (정해진
게 아니라서). (연구참여자 10)

2) 이방인

연구참여자들은 교원이 아니기 때문에 회의 참석이나 다른 업무 수행에서
애매함을 느끼고 한 발 더 나아가는 것을 스스로 제한하였다. 아무도 의도적으로
상담사를 소외시키지는 않았지만 제도적인 신분의 차이가 상담사 스스로를 학교
에서 이방인처럼 느끼게 하고 자신의 위치를 질문하게 만들었다. 이러한 내용을
‘교원이 아니어서 스스로없이 나서지 못함’, ‘꺾다 놓은 보릿자루’라는 개념으로
도출하였고 그 개념을 ‘이방인’이라는 하위 범주로 통합한 후 ‘주변인’으로 범주
화 하였다.

① 교원이 아니어서 스스로없이 나서지 못함

제 위치가 사실 같은 교사 위치도 아니고 어정쩡하잖아요. 그러니까 제가
스스로 제 발을 그냥 더 내딛지 못하고 아, 내가 그것까지 할 수 있을까?
그런 생각 했던 거 같아요.... 교직원 앞에서는 제가 나서기에는 참 제
위치라는 게 뭔가 이거는 좀... 아니지 않나? 스스로. 제 스스로. 누가
그렇게 막은 건 아닌데 스스로 그렇게 해버리니까 뭐 부장 선생님이나 교
감 선생님께 그런 애길 해본 적은 없어요. 생각만 좀 하고 말았죠. 어쩔

게 보면 한번 부딪히는 볼건데 그런 생각도 드네요 지금. (연구참여자 5)

② 꺾다 놓은 보릿자루

교직원 회의 때 처음엔 갔어요. 갔는데 좀 웬지 불편했어요. 왜냐하면 1학년 1학년, 2학년 2학년 끼리 앉잖아요. 다 끼리끼리 앉아요. 근데 가서 앉을 데가 없는거야. 그래가지고 가다가 안 갔어요. 근데 웬지 가야 되는 느낌이 들기도 해요. 왜냐하면 거기 가면은 5월 달에 뭐 행사, 이렇게 학교에서는 메신저로 띄워 지잖아요. 이렇게 우리도 5월 행사 전반적으로 받아서 오늘은 뭔가 행사가 있는지 그건 이제는 올해는 파악하니까, 작년엔 처음 올 때는 힘들었어요 파악이 안돼서. 보내줘도 제가 몰랐으니까. 근데 올해는 여기 앉아있어도 학교에 파악할 수 있어서 괜찮은데요 교직원 회의 같은 거, 참석하지 못하는 것에 대한. 다른 선생님도 그렇게 얘기 하더라고요. 좀 이방인? 응 그런 게 좀 불편하고요 나머지는... 학교에 있으면서도 학교에 학교에 있으면서도 좀 웬지 낯선, 그런 느낌(웃음). (연구참여자 3)

교직원 회의를 한다, 그래서 교직원 회의를 처음에는 열심히 참가했어요. 부장회의도 참가해본 적 있어요. 처음에는 부장회의에 교무부장 선생님이 계셨, 초창기에는 오라고 하시는 거예요. 그런데 또 간 거예요 저는. 가 있으면 제가 할 말이 없는 거예요. 저는. 그냥, 아 이런 저런 얘기들이 오고가시는구나, 그리고 그래도 참여하면 뭔가 학교 돌아가는 걸 알 수 있겠지 해서 열심히 참여를 했어요 처음에는. 근데 그 다음에 교무부장 선생님 바뀌고 나서는 오라는 말씀을 안하시는 거예요. 그러면 내가 또 가기도 그런 거예요. 그래서 안 갔죠. 교직원 회의를 한다고 가 보면 거의 교과 중심, 그다음에 학교 그, 교육과정 중심의 얘기들이 대부분이잖아요. 저는 정말 제가 느끼기에 꺾다놓은 보릿자루 같은 느낌? 말을 시키시지도 않고 뭐, 말을 할 입장도 사실 없고. 여러 가지 내용들이 막 타이틀하게 돌아가는 속에서 내 위치는 뭔가? 이런 생각을 잠깐 잠깐씩 하죠 그런 때.(연구참여자 5)

3) 학교 안의 섬

연구참여자들은 학교에서 물리적 심리적인 소외감을 느낀다는 진술을 하였다. 특히 상담의 비밀 보장에 대해서는 학교의 특성상 비밀 유지가 어려움에도 불구하고 혼자 비밀 유지를 고민하다가 정작 상담사 본인이 내담자에 대해 가장 늦게 알고 있었음을 알거나, 교사들끼리만 학생에 대한 정보를 공유할 때 외로움과 소외감을 느끼기도 하였다. 물리적 공간적으로 위클래스는 별관에 따로 있는 경우가 있으므로 그 제약에서 오는 학교 내 유대관계의 어려움을 토로하기도 하였다. 이러한 내용을 ‘유대 관계가 어려움’이라는 개념으로 도출하였고 이를 ‘학교 안의 섬’이라는 하위 범주로 통합한 후 ‘주변인’으로 범주화 하였다.

① 나만 모르는 공공연한 비밀

학교엔 비밀 보장이 없어요. 교원끼리는. 그니까 위클래스 상담사하고 교원만 비밀 보장이 있는 거라. 애 가지고, 이 아이 문젠데요 이 아이가 문제를 가지고 나한테 왔어. 그러면 이 아이 문제를 나는 알고 있어요. 이 아이 문제를 선생님은 알고 있어. 이 선생님은 다른 선생님과 다 공유해. 비밀이 없는 거잖아요. 근데 나만 비밀이라고 생각을 한 거라. 이거 아니잖아요.(연구참여자 3)

선생님들끼리는 다 공유한 내용을 나한테 얘기 안해주는 거예요. 얘기 안해 주고 근데 나는 아이를 통해서 알게 된 것 중에 교육상 도움을 주려고 가서 얘기해보면 벌써 다 알고 있는 거예요. 그러면 좀 황당하고, 그럴 땐 내가 학교 안에 일종의 섬같이 느껴지는 거예요. 교무실에선 엄청 그 애길 많이 했어요. 바로 교무실 가까이에 있어도 나는 외톨이같은 느낌을 받는 거예요. 같이 상담을 하면서도. 그럴 때 약간 외로움 같은 게, 뭐랄까, 소외감. ... 혼자 있기 때문에 외로워. 같이 있으면서 학교에 어떤 학생에 대해서 같이 공유할 필요도 있고 자기들이 비밀을 보장한다면 나도 더 비밀을 보장할 의무가 있기 때문에 나한테는 비밀을 얘기해줘서 개가 이런 부분인데 좀 서로 도와 주십시오 하고 먼저 나한테 의뢰를 한 다던가, 개가 아이가 와서 얘기하기 전에 먼저 얘기해줄 수 있는 상황이면 얘기해줄 수 있는데 자기들이 하다하다 안되는 경우에 나한테 의뢰하는 경우도 있더라고요. 그럴 때 약간 소외감 같은 거 느껴요.

(연구참여자 10)

② 유대 관계가 어려움

이 공간이 혼자 쓰는 공간이잖아요. 그니까 되게 자유롭고, 마음대로 할 수 있으니까? 자유로운 건 되게 좋은 면인 거 같은데 그 다음 또 다른 사람들과의 유대관계가 전혀 안되잖아요. 여기는 또 특히 별관이라 더 그럴 거ですよ. 그리고 학교가 워낙 커서, 교무실 별로 움직여요 우린. 그리고 과 별로 움직이기 때문에 내가 학생부 소속이긴 하지만 학생부 소속 중에 교사가 아닌 사람은 저 뿐이잖아요. 자기들 끼리 또 그런 유대감이 있거든요. 그런 것들 때문에 작년에 안그래도 우리 학생부장 선생님한테 그런 얘기는 한 적이 있죠. 제가 이, 학교 소속인지 교육청 소속인지 잘 모를 때가 있다. 그런 이야기 좀 해드렸었어요. (연구참여자 1)

4) 관심의 사각지대

학교나 교육청은 위클래스를 설치하여 운영하고는 있으나 위클래스의 역할이나 학교 내 존재 이유에 대해 깊이 숙고하거나 관심을 기울이지 않는 경우가 있었다. 이는 이미 위클래스 설치 이전에 이미 행정상의 상담 업무 교사가 있어서 위클래스의 업무가 뚜렷하게 부각되지 않고, 관리자마다 위클래스와 상담을 다르게 이해하고 있으며 학교 현장에 맞지 않는 사업이 교육청에서 학교로 하달되어, 이에 대해 개선을 요구했을 때 이름만 달라졌을 뿐 결국 같은 내용의 사업이 반복되는 현상으로 드러났다. 이러한 내용을 ‘위클래스가 뭐지?’, ‘존재감 없음’, ‘관리자마다 상담에 대한 인식이 다름’, ‘교육청이 학교 현장을 잘 모름’이라는 개념으로 도출하였고 이를 ‘관심외 사각지대’라는 하위 범주로 통합한 후 ‘주변인’으로 범주화 하였다.

① 위클래스가 뭐지?

작년에 왔을 때도 교감선생님이 ‘위클래스는 뭐라? 뭐하는 데라?’ 그렇게 했어요. 아무 것도 학교에서도 모르고 있었어요. 근데 올해, 작년에 상담실? 올해 위클래스. 아, 작년에 나만 떨어져서 그랬나? 나만 이렇게, 상담사만 와서, 위클래스는 구축 안되고. 상담실 쪼그만 데 학생 상담사

라고 보내긴 보냈는데 무슨 일을 하는지 학교에서도 몰랐어요.(연구참여자 3)

② 존재감 없음

중고등학교는 분담이 딱 됐잖아요. 상담 없잖아요. 위클래스만 있죠. 그니까 우리는 좀 달라요. 작년, 그니까 초등학교 같은 경우에는 우리 같은 경우는 상담 담당이 있고 제가 있어요. 그니까 상담 업무 선생님, 업무 분장 선생님이 학교에 관련된 모든 상담은, 상담 주간 그런 거 다 나가요. 알림글, 알림장. 학교에서 있는 상담은 다 상담 선생님이 해요. 위클래스는 따로 이렇게 위클래스... 그니까 그 선생님이 모든 일을 하기 때문에 위클래스는 별로 존재감이 없다고 생각해요. (연구참여자 3)

③ 관리자마다 상담에 대한 인식이 다름

우리 학교도 교감 선생님 굉장히 상담의 중요성을 알기 때문에 저랑 소통도 잘 되고 제가 하고자 하는 일에 대해서 팍팍 잘 물어주시는 편인데 우리 교장 선생님은 이제 오셨거든요. 교장 선생님은 상담의 중요성에 대해서 별로 중요하게 생각하지를 않으시는 거죠. 수업이 더 우선이다, 라고 생각 하시니까 수업을 빼서 집단 상담을 하는 것도 못마땅하신 거예요. 그런 부분에 대해서 이제 교감 선생님께서 참고 하시라고 저한테 얘기를 해주시더라고요. 해서, 그럼 어떻게 해야 될까요? 선생님은 그냥 선생님 하던 대로 해, 내가 옆에서 다 보좌해 줄게, 그렇게 애길 해주시긴 하는데 되게 고맙죠. 그니까, 누군가가, 이렇게 중요성에 대해서 인식하고 있어야지, 작년에는 우리 학생부장님이나 교감 선생님 두 분 다 그걸 인식하고 계시니까 되게 일이 수월했어요. 그래서 또 우리 교장 선생님 마인드도 이게 막 중요하다고 생각하진 않지만 주위에서 하도 상담 관련해서 중요하다 중요하다 얘기하니까 아, 중요한가보다 해서 별 말씀 없으셨고, 하셨는데 이번 선생님은, 지금 학생부장님도 뭐, 상담이 그렇게 중요하다 생각 안하시고 그러니까 교감 선생님만 고군분투 하시는 거죠. 제가 뭐 기안 올리면 가서 막 다 설명해 드리고, 상황이 좀 그런 상황이에요. (연구참여자 1)

교장 교감 선생님의 마인드가 어떠냐에 따라서 학교마다의 분위기며, 상

담을 대하는 태도며 여러 가지 것들이 굉장히 애길 하다 보면 차이가 굉장히 크잖아요. 그러니까, 우리가 같이 학교에 있는 사람이지만 학교 상담사로서, 처우나 여러 가지 분위기며 이런 것들이 다 다르다는 거는 정말 문제가 있는 거 같아요. (연구참여자 5)

④ 교육청이 학교 현장을 잘 모름

사랑의 끈잇기가 없어졌다는 거는 아우, 되게 일 잘하고 있다, 실체를 다 아시고 없어졌구나 하면서 현장을 잘 알고 계시는구나 이렇게 생각했는데 꿈키움 멘토링이 딱 오고 보니까 이거는 눈가리고 아웅이다. (연구참여자 9)

5) 자격지심

연구참여자들은 교사보다 처우가 낮고 대외적으로 상담사 조직의 결속력과 힘이 없기 때문에 위축감과 자격지심을 느낀다고 언급하였다. 이 두 가지 현상은 학생상담사의 ‘힘의 미약함’을 호소하는 목소리라고 해석할 수도 있다. 이러한 내용을 ‘상담사 조직의 힘이 없어서 위축됨’, ‘교사가 아니어서 자격지심을 느낌’이라는 개념으로 도출하였고 이를 ‘자격지심’이라는 하위 범주로 통합한 후 ‘주변인’으로 범주화 하였다.

① 상담사 조직의 힘이 없어서 위축됨

(한참 침묵) 그냥 내가 불편하게 보고 (한참 침묵) 또 무슨 괜한 자격지심 같은 거 있잖아... (침묵) 우리가 전문상담사도 아니고 학생 상담사라고 하는 그런 임금 차에서 나는 그런 것들...(중략) 학생상담사라는 조직이 탄탄하질 않으니깐 그런 것들에 대해서 막 위축되는 거 같애. 소리 내고 좀..탄탄하게 있으면 서로 응집되려는 그런 것도, 우리끼리라도 딱 단합 되면 좀 보기 좋게 나갈 수 있을 거 같은데 다 제각기니까...(연구참여자 2)

② 교사가 아니어서 자격지심을 느낌

아이들도 내가 교사가 아니라는 걸 아는 친구도 있고 모르는 친구도 있

지만 말을 좀 안 들을 때가 있는데 아이들이 그럴 때 약간 자격지심이랄까, 막 느껴지는거야. 그니까 아 내가 교사가 아니라서 말을 안듣나? 이런 것도 많이 느꼈고 선생님들이 이렇게 위클래스 왔을 때 자기 수업 시간에 위클래스 와 있으면 되게 막 화를 내요. 애한테 화내, 저한테는 화를 안내는데 개한테 막 화내면 그게 나 들으라는 거잖아. 그런 거 얘기했을 때, 약간 교사가 아니라서 나를 무시하나? 그런 생각도 들고 관심군 학생(상담할 때에), 솔직히 이게 전화를 하고 (교과담당 교사의) 확인을 받아야 되는 건 맞는데 자리 없어요. 어디에 있는 줄 알고. 그래서 이전 확인증을 써줘. 진로 교사 선생님한테 확인을 받아와야 하는데 애가 막 뛰어오는 거예요. ‘선생님! 선생님 때문에 진로 선생님한테 혼났잖아요.’ 왜냐고 물으니까, 진로 시간에 어디 가냐고, 무슨 위클래스에 가냐고 무슨 상담 할 게 그렇게 많아서 위클래스 또 가냐고, 선생님들이 그랬을 때 약간 그런 생각 했어요.(연구참여자 4)

내가 상담 교사였으면 어땠을까 라는 생각이 드는 게 (중략) 나는 다른 거는 몰라도 이렇게 좀, 학교에 있으면서 아이들을 지도하는 업무에 있잖아요, 근데 교사가 아니기 때문에 그냥 상담사이기 때문에 약간 지위가 좀 낮게 느껴지니까, 거기에 대한 자격지심이기도 하고 실제로도 신분적으로도 급여가 낮잖아요. 그런 게 좀 낮은 거에 대한 어떤, 스스로 느낀 자격지심이 좀 있지 않을까.(연구참여자 10)

6) 열정페이

상담사들은 처우에 있어 양쪽에서 불합리성을 느끼고 있었다. 다른 학교 비정규직 직종과 비교해 보았을 때 상담은 더 많은 품을 들이고 비용을 쏟아 준비해야 하는 일임에도 불구하고 다른 일용직과 같은 수준의 처우를 받고 있다는 점을 지적했고, 다른 한편으로는 열심히 일한 성과가 교사에게 모두 넘어가는 것에 대한 부분이었다. 이러한 내용을 ‘업무에 비해 낮은 처우’, ‘성과는 교사에게 주어짐’이라는 개념으로 도출하였고 이를 ‘열정페이’이라는 하위 범주로 통합한 후 ‘주변인’으로 범주화 하였다.

① 업무에 비해 낮은 처우

원가 내가 자꾸자꾸 처지는 이유는 교사랑 비교하면 안되지만 사실은 교

사가 되기 위해서 많은 노력들을 하잖아요. 교사랑 똑같이 해달라는 거 아니고 상담사로서 학교 전체, 전체 학생을 우리가 다 보는 거잖아요. 근데 그런 막중한 책임을 갖고 있는데 그거에 비해서는 너무 낮은 처우를 하고 있지 않나, 라고 생각이 들고. (연구참여자 4)

재미있는 게 선생님, 도교육청 같은데 운전기사 선생님 모집하잖아요. 운전기사 선생님 임금이랑 우리랑 똑같아요. 직업의 귀천을 따지는 건 아니지만 운전 면허증 하나 있으면 되는, 기본 자격증과 우리가 가져야 되는 자격증은 들이는 품과 비용이 다른데 이것에 대한 처우가 이렇다는 건 합리적이지 않다는 생각을 참 많이 해요. 단적으로. 그래서 사실 이거는 우리 학교에 대한 불만이나 이런 거는 사실 선생님들 너무 잘해주셔서 그런 거는 없는데, 제도적으로, 이걸 제도적인 문제라는 생각이 들고, 또 이게 도교육청 단위별로 면담과 교섭이 들어가다 보니까 도교육청 단위별로 또 워낙 많이 다르잖아요. 이런 것도 참 재미있고 우습고, 정말, 그래요. (연구참여자 8)

특수교육 실무 선생님 계신데 장애인을 밥 먹여주고 뉘치다꺼리하는 거 있죠, 보조해주는. 장애인 도와주는 선생님. 그 선생님도 나급, 나도 나급, 월급이 똑같더라고요. 그 선생님은 중요한 일 하나도 안하고, 그니까, 그것도 중요하긴 하지만 우리 행정일도 하지, 상담도 하지, 보고도 하지, 뭐 교직원회의도 가지, 하여튼, 이름은 교사가 아닌데 교사 역할을 하잖아요. 근데 그분은 도우미 선생님의 역할을 하시는데 나랑 똑같은 나급이더라고. (웃음) 이거 좀 부당하다, 생각했죠. 월급이 적은 거 같고. (연구참여자 9)

근데 특히, 전문성 때문에 필요해서 (위클래스) 설치를 했다고 하지만 실제적으로는 그런 취지가 아니라 그냥 교육부에서 그렇게 운영을 시키는 거 같아요. 그래서 교육청, 각 도마다 자치적으로 하고 있잖아요 이 전문 상담사 채용을. 그런데 우리 제주도 같은 경우에는 그것도 가급도 아니고 나급으로 하니깐, 그런 면에선 좀 부당하게 느껴지죠. (연구참여자 10)

② 성과는 교사에게 주어짐

실적은 당연히 그분이 가져가세요. 저는 실적이란 게 없잖아요. 우리는. 그러니까 뭐 공이 재주를 부리고 그런 속담 있죠, 내가 재주만 부렸구나... 이런 느낌? 그런데 엄밀하게 따지면 제가 공문으로 결과를, 아까 실적 부분도 있었지만 이런 것들을 챙기는 거는 의미가 없잖아요 지금 현재 우리 입장에서는. 그니까 뭐 그분이 가져가든 안가져가든 그거는 전혀 우리가 상관할 일도 아니고 내가 할 수 있는 거 하는 게... 맞는 거지.. 그렇게 생각하니까 처음에는 좀 뭔가 이게 뭐지? 뭐 이런 마음도 있었어요 (연구참여자 5)

아주 열심히 일을 했는데 그 결과물은 우리한테 오는 게 아니고 부서에 가버리고 그리고 정말 그 부서에서 부장님들이 하는 일은 도와주지도 않고 이렇게 볼보듯 남의 일 보듯 하는데 결과물이 좋으면 성과는 그 선생님한테 가버리고. 그러한 게 그냥, 원래 처음 느끼는 게 아니라 매 번 이렇게 느끼는 거지만 제도적으로 그렇게 되어 있어서 어떤 때는 정말 안하고 싶기도 하고, 함으로 인해서 부장으로부터 조금 안좋은 시선을 받을 때도 있지만 그거에 대해서 결과가 좋으면 또 이제 그냥, 고생 했어요 말한 마디. 이게 끝이고. (중략) 교육감상을 받는다든지 하면 성과급이 많은데 그거는 선생님한테만 가버리고. 일을 하면서 자기 혼자 보람이지 외적인 나타나는 보람은 아니잖아. 우리가 일을 했음에도. 그래서... 우리가 일을 열심히 했으면 우리한테도 조금 주어졌으면 좋겠는데 그런 게 전혀 없어서. (연구참여자 7)

7) 기회의 불평등

상담사들은 처우의 불평등 뿐만 아니라 교육이나 연수 등에서도 교사가 아닌데서 오는 제약과 불평등을 경험하였다. 이러한 내용을 ‘교육의 제약을 받음’이라는 개념으로 도출하였고 이를 ‘기회의 불평등’이라는 하위 범주로 통합한 후 ‘주변인’으로 범주화 하였다.

① 교육의 제약을 받음

우리가, 교육 공무원 거기에 없어요. 직급에. 없어서 학교 회계적으로 들어 가야 돼요. 교사가 아니라서. 학교 회계적으로 들어가야 되는데 작년에 제가 5월달인가 집합 교육 있어서 탐라교육원 갔었는데 그 전에 그 전에 원격, 집합 교육해달라는 것도 아니고 원격 교육 신청이 아무것도 안 되는 거예요. 상담 관련 그 교육도.. 자체도. 그래서 너무 화가 나갔고 도교육청에 전화를 했어요. 전화를 하니깐 그건 탐라교육원에서 알아서 하는 거라고. 5월달에 때마침 가니까, 원장님 만나서 직접 거기서 얘기를 했어요. 담당자 불러오셨어요. 너무 화가 나니까.. 상담 업무 가장 많이 하는 선생님들이 상담 선생님인데 상담 관련 교육도 못 받게 되는 건 이 건 말이 안된다고 생각한다, 업무 담당자가 교육청에서 이걸 풀어줘야 된다고 담당자에게 얘길 해야 될 거 아니냐...(연구참여자 1)

공문이 오면 학교 상담사들한테 받을 수 있는 연수나 교육 같은 거, 문서가 오면 그 문서에는 분명히 교원 대상이라고 나와요. 근데 진짜 문의해서 혹시나 하는 마음에 연수를 받고 싶어서 전화하면 교원이 아니라고 해서 진짜 문서 그대로 받아들여서 절대 안된다고 하더라고요. 그래서 한번은 영화 치료를 신청을 했어요. 다 알아보고. 전화도 다 하고 통화도 다 하고 했는데 신청을 했는데 돈까지 다 입금했거든요. 된다고 해서. 다 했는데 한 일주일 지난 다음에 전화가 온거라. 전화가 왔는데 교원이 아니니까 죄송합니다, 안됩니다 이렇게 하면서 돈을 돌려주겠다고 하니깐 내가 그러면 처음부터 안된다고 했었어야지 왜 된다고 했다가 안되냐고 했냐고 하니깐 저는 된 줄 알았는데 도교육청에서 담당자가 교원이 아니니까 안된다, 그래서 나도 어쩔 수 없다 이렇게 해서 돈을 돌려받은 적이 있거든요. 저는 연수 번호 다 따서, 지명번호 다 따서 담당 선생님이 가라고 확인까지 다 하 해주고 그래서 정정 당당하게 했는데 결국에는 교원이 아니란 이유로 연수를 박탈당한거잖아요.(연구참여자 4)

연수를 받고 싶은 게 되게 많은데 저 네 번 전화해서 물어봤, 교원 뭐 이렇게 하면 거기 뭐 단체에 꼭 전화해서 물어봐요. 저는 교원 아니고 교육공무원인데 받을 수 있나요? 그러면 아, 선생님 죄송합니다, 뭐 이런 얘기들을 많이 할 때. (연구참여자 8)

8) 이중 잣대

앞서 언급한 불평등의 연장으로 연구참여자들은 신분과 업무에 대한 교육청과 학교의 이중 잣대를 경험하였다. 교원이 아니어서 교육이나 혜택은 받지 못하면서도 교사가 담당하는 업무는 학교의 업무 편의상 상담사가 수행함으로써 처우와 업무가 맞지 않는 역할 모순이 드러났다. 상담사들은 이런 현실에 대해 화가 난다고 표현하였다. 이러한 내용을 ‘교육은 불가능하고 일은 가능한 이중적 해석’이라는 개념으로 도출하였고 이를 ‘이중 잣대’라는 하위 범주로 통합한 후 ‘주변인’으로 범주화 하였다.

① 교육은 불가능하고 일은 가능한 이중적 해석

우리가 정서행동특성검사라든가 그거는 부장급 이상이 총 책임 해서 계획 해서 하라고 돼 있잖아요. 그런데 도교육청에서는 학교에서 하도 난리 치니까 상담사도 가능하다고 자의적으로 해석을 했어요. 상담사도 업무 계획하고 하는 게 가능하다. 라고 한 거예요. 그 000 과장님께서. 그렇게 하고 그 다음에 생명존중이라든가 가정폭력예방교육도 교사가 하게끔 되어 있거든요. 근데 상담사가 하잖아..그러면 학교에서 교사가 해야 될 업무를 상담사도 해도 된다고 해석해서 하잖아요. (중략) 너무 화가 나는 게 그거야 이중성. 어떤 건 교사가 아니라도 된다고 하면서, 일 관련해서는. 그런데 교육과 관련해서는 그것도 내가 경력도 없고 아무 것도 없는 사람도 아니고 경력도 있고 그거 관련해서 상도 받았던 사람이니까, 이것을 학생들을 위해서 쓰고 싶다고 신청하겠다고 하는데 교.사.가. 아니기 때문에 안된다는 이중성, 그 이중성이 너무 화가 나는 거예요. 그 때 정말 너무 열받았어요. (연구참여자 1)

정신건강 물론 문서도 마찬가지로 학업중단 속려제도 그리고 대안 학교 같은 것도 다 교원이 하도록 되어있는데 왜 그거는 우리 교직원도 할 수 있는지, 문서에 충실하지 않은 거잖아요. 그런 부분이 되게 화가 많이 나요. 우리가 받고 싶은 연수는 교원이 아니라고 하면서 안된다고 하고 업무는 전화해서 물어보면 저 교원이 아니라서 이거 해도 돼요? 이렇게 물

어보면, 된대요! 충분히 능력이 된대요. 그래서 이제 그런 부분이 정말
이거는 완전 모순이잖아요. 그런 부분이 정말 제일 화가 나는 거 같아요.
(연구참여자 4)

(4) 상담에 대한 부정적 인식

1) 편견

상담에 대한 교사들의 인식에는 부정적인 면이 있었다. 그 중 하나는 상담이나 위클래스가 심각한 고민이 있거나 정신적 문제가 있는 학생이 가는 곳이라고 생각하는 것이었다. 이러한 내용을 ‘교사가 아이들이 위클래스에 가는 것을 제지함’, ‘심각한 문제가 있는 아이가 가는 곳으로 인식’, ‘상담 받는 아이를 낙인찍음’이라는 개념으로 도출하였고 이런 개념을 ‘편견’이라는 하위 범주로 통합한 후 ‘상담에 대한 부정적 인식’으로 범주화 하였다.

① 교사가 아이들이 위클래스에 자주 가는 것을 제지함

선생님이 애를 좀, 편견 아닌 편견? 그러면서 상담 진행하는데 나중에는
가지 말라고 한 반도 있었어요. 아, 그 아이네 반도 오지.. 자꾸 상담실
에 오니까 가지 말라고 했어요 다른 반도 상담실을 아예, 그 반은 통째로
못 가게 했어요. 스톱! 아이들이 자꾸 쉬는 시간에 자꾸 와. 문제는. 그
니까 자꾸 오면 나는 너네 쉬는 시간에 친구들과 놀아야지, 자꾸 오면
은 그럴잖아요. 친구들과하고도 놀고 친구들도 같이 와, 그렇게 해요. 그
렇게 하면 그 선생님은 너무 많이 그 아이가 오기 때문에 아예 스톱을 시켰
어요. (연구참여자 3)

② 심각한 문제가 있는 아이가 가는 곳으로 인식

위클래스는 아주 심~각한 고민이 있어야 가는 곳. 그리고 위클래스 상담
실이라고 써져 있어서 위클래스는 애들 잘 모르잖아요. 상담실이야 이
렇게 하는데 위클래스에 오면은 자주 오는 아이들은 편안하게 오는데요 나
상담할 거 없어..이런 식으로, 그리고 엄마들..이렇게 우리 아이가 무슨

고민 있어요? 그런 식으로. 무슨 상담 하면 선생님이 헤~ 무슨 큰일났어요? 이렇게. 그렇게 인식을 많이 하세요. (연구참여자 3)

③ 상담 받는 아이를 낙인찍음

재는 참 좀 문제가 있다, 담임 선생님한테 이런 말씀을 제가 대신 전해드리고 담임 선생님이 도움을 청하시면 제가 좀 더 상담을 진행하고 개인 상담을 진행하고 그런 식으로 네 건은 해봤어요. 근데 그렇게 나타나도 담임 선생님이 아닙니다, 애는 상담할 시간이 없어요, 이런 식으로 얘기하신다거나 애가 상담실을 따로 가게 되면 애들 사이에서 낙인이 돼가지고 더 애가 더 힘들어질 수도 있다, 하고 반대하시는 부분들이 있었어요. 담임 선생님이 딱 애를 붙잡고 이 애는 상담 못시킨다, 라고 딱 본인이 울타리를 치신 부분은 어떻게 할 수가 없어요.(연구참여자 5)

2) 고정관념

위클래스에 대한 부정적 인식 중 다른 하나는 반 아이의 문제를 담임교사 혼자 독점하여 해결하려는 교사의 고정관념이었다. 학교 급이 낮을 수록 그런 현상이 두드러졌는데 위클래스에 학생이 상담하러 가는 것을 담임교사의 학급 경영 능력에 대한 도전으로 생각하여 상담에 대한 방어와 저항을 보였다. 이로 인하여 학생상담사들은 위기학생의 파악과 개입, 예방 상담을 하는 데에 있어 어려움이 있음을 진술하였다. 이러한 내용을 ‘담임 교사 혼자 아이의 문제를 해결하려 함’이라는 개념으로 도출하였고 이를 ‘고정관념’이라는 하위 범주로 통합한 후 ‘상담에 대한 부정적 인식’으로 범주화 하였다.

① 담임교사 혼자 아이의 문제를 해결하려 함

내 반은 내가 문제를 해결하고 잘 지켜나간다, 그러니까 다른 사람의 도움을 받을 필요 없다, 그런 의식들이 상당히 강하신 분도 많아요. (연구참여자 5)

정말 급한 경우를 내가 파악을 못하는 거죠. 개가 정말 급한 경우, 수업을 빠져야 될 정돈지, 그럴 땐 선생님이 야, 너 좀 가서 상담 좀 받고 와

라, 이렇게 얘기해주면 될건데 선생님들은 그런 애들을 굳이 끌어안고, 끌어안고 자기들이 해결해보려고 하는 그런 선생님들이 많아요. 그러니까 선생님들도 이 상담실을 어떻게 이용해야 될지를 잘 모르시는 거 같고...
(연구참여자 10)

(5) 학교 시스템과 상담의 부조화

상담은 눈에 드러나지 않고 내담자의 변화를 서서히 도모하며 긴 호흡으로 지켜보아야 하는 작업이다. 그러나 교육청이나 학교가 학생상담사에게 요구하는 것은 눈에 보이는 성과와 실적, 사고나 잡음이 생기지 않는 무난하고 안전한 수준의 개입으로 한정될 때가 있어 효과적인 상담 활동이 어렵다고 연구참여자들은 진술하였다. 이러한 내용을 ‘일 중심으로 상담 진행을 맞춰야 함’, ‘사고만 나지 않으면 됨’, ‘실적 위주의 사업과 평가’라는 개념으로 도출하였고 이를 ‘학교 시스템과 상담의 부조화’로 범주화 하였다.

① 일 중심으로 상담 진행을 맞춰야 함

아이들 말 들어보면 조금만 기다리면 학교도 계속 다닐 것도 같은 기분
이 들긴 들거든. 그런데 행정 절차상 빨리 어떻게 해야, 시험이다 뭐다 하면서 (길어지면) 복잡해진다는거지. 그만 돌 거면 빨리 그만 뒤야 일처리하기가 쉽다... 선생님들이 본인들 일처리 할 것들이 있잖아, 성적 처리 해야 되고. 그렇게 일로 막 가는 그런 것들이 조금 아쉽지....
(연구참여자 2)

② 사고만 나지 않으면 됨

선생님들의 말씀도 틀린 말씀이 아니어서, 여기는 상담센터가 아니라 여기는 학교다. 작년에 그래서 사실 올해보다 작년이 가폭(가정폭력) 이야기가 더 많았고, 위급한 집들도 많았고 그래서 저희 위에 선생님들과 의논드려서 아 이러이런 경우가 있는데 이러이러한 센터랑 연결 지어서 어머니를 먼저 제가 만나 뵙고 이렇게 연결드리고 안내해 드리고 싶다 했다가 되게 혼났어요. 학교에서 관여할 일이 아니다, 라는 거죠. 근데 학교

밥 일 년, 만 일년 먹었어요 저. 작년에 초임이었고 올해 2년 짜인데 (웃음) ‘내가 임기 안에 있을 때 사고만 만나면 된다’, 라는 시스템.(연구 참여자 8)

③ 실적 위주의 사업과 평가

어떻게 그들을 도울 것인가, 제가 학교에서 제일 많이 들은 말이 실적과 근거였어요. 이 아이가 얼마나 변화했는지 얼마나 밝아졌는지 등등을 갖고 얘기를 하기보다 몇 번을 만나고 몇 명을 만났고 몇 건을 만났나 하는 (실적 위주로), 연말에 보고할 때도 내내 그렇게 평가들을 하더라고요. 아이들을 어떻게 도울 것인가가 아니라 말 그대로 눈에 보이는 실적, 학업중단한 아이들을 손 놓고 있진 않다, 이렇게 이렇게 그래도 해보려고 합니다 라는 실적 위주로 고민하고 있구나... (연구참여자 8)

(6) 상담에 대한 자신감 부족

연구참여자들은 자신이 직무에 알맞는 상담 전문성을 갖추지 못해 처음 학교 현장에서 상담을 할 때 자신이 없고 위축되었다고 진술하였다. 자격증이나 충분한 상담 훈련 없이 곧장 현장에 투입된 데에 대한 심리적 부담감이 있었다. 연구 참여자 7은 되도록 개인 상담을 피하고 싶으며 프로그램 위주로 위클래스를 운영한다고 진술하였다. 연구참여자들은 채용 이후에도 지속적이고 체계적인 상담 훈련과 양성이 있었으면 좋겠다는 강력한 바람을 피력하였다.

1) 자격증 없음

연구참여자들 중 몇은 자격증과 상담 경험이 없어서 내담자에게 미안함과 부끄러움을 느끼고 전문성 부족으로 인해 자신이 다른 행정 업무로 전환되지는 않을까 하는 불안을 느끼기도 하였다. 그래서 나름대로 열심히 공부하고 찾긴 하지만 상담의 방향을 잡거나 내담자를 이해하는 데에 어려움을 느낀다고 하였다. 이런 현실은 상담자로서의 직업적 자기효능감을 약화시키는 요인으로 볼 수 있다. 이러한 내용을 ‘부끄럽고 미안함’, ‘기죽음’, ‘불안’이라는 개념으로 도출하였고

이를 ‘자격증 없음’이라는 하위 범주로 통합한 후 ‘상담에 대한 자신감 부족’으로 범주화 하였다.

① 부끄럽고 미안함

저도 상담 경력이 별로 없어요. 별로 없는 게 아니고 없어요. 자격증이 있는 것도 없고.. 그래서 좀 부끄럽고요, 뭘 어떻게 해야될지.. 뭐 이렇게 제시해주는... 게 없잖아요. 교육청에서는. 나름대로 이렇게 보면서 책 찾으면서 뭐 공부하면서 하는데 이게 잘 해가는 건지, 아니면 어떤 방향으로 해 가야되는 건지, 잘 모르겠어요. 아이들이 또 이렇게 오면 어떤 접근을 해야 되는지 모르기 때문에 되게 어려워요... 외부적으로 볼 때는 제가 굉장한 전문 상담가로 봐요. 학교에서도. 그런데 저는 제가 조금 미안하고 부끄러워요. 그렇기 때문에 우선 사례가 들어오면 찾아봐요. 이렇게 말하면 안되는데(웃음), 찾아봐요.(웃음) (연구참여자 3)

② 기죽음

상담은 솔직히 제가 어디에 못 내밀어요. 그래서 제가 지금 공부 열심히 하고 있거든요. 요번에도 상담사 필기 시험 합격했어요. 면접 남았는데. 근데 이제, 이제 상담사 자격증이 아직 없으니까 제가 뭐 어쨌든 선생님들이 공고 냈을 때 면접도 잘 보고 이렇게 합격은 했지만 물론 전공과를 졸업했어요. 근데 관련 자격증이 없으니까 기가 좀 죽더라고요. 그래서 이제, 1학기 때 여름 방학 때부터 공부 열심히 해가지고 이제, 지금부터 이제 상담사의 자질을 키워나가야겠다는 생각이 들더라고요. 아직 진짜 부족해서 상담의 ‘상’ 자도 못 꺼내는 실력이에요. 근데 그 나머지는 좀 잘하는, 좀 장점이 있어요. 그니까 사람 관계라든지, 프로그램 진행 같은 거, 프로그램 짜고 이런 거는 잘해요. 근데 상담이, 제일 중요한 상담이 좀 부족해요. 그래서 계속 공부하고 노력해야죠. (연구참여자 4)

③ 불안

우리가 그냥 일시적인 사업이 아닌가, 물론 무기직으로 전환이 되었다고 해도, 무기직으로 몇 년 있어서 하면 상담 교사들이 파견이 되면 자르지

는 못하지만 어떻게 저기, 조례에 의해서 우리를 자른다든지, 나는 정말, 상담이 내 고유 업무인데도 다른 업무로, 행정 업무로 전환을 시켜버릴까 봐서... 그런 불안도 있고 그리고 내가 대학원을 졸업을 해서 정말 상담 사다운, 우리가 교육청에서 요구하는 자격증을 갖고 있으면 자격증을 갖고 있는 사람들 중에서 무기계약직 중에서 상담교사로 턴할 수도 있지 않은가, 그런데 나는 그런 것도 없기 때문에 그냥 하라는 일은 다 해야되지 않을 것인가... 응. 그런 불안... (연구참여자 7)

2) 상담 경험과 훈련 부족

자격증이 있다고 하더라도 학생상담사들은 실질적으로 본인이 상담을 받았거나, 상담에 대한 훈련을 받은 적이 없거나 부족하다고 진술하였다. 이에 따라 슈퍼비전이나 별도의 전문성 향상을 위한 공부의 필요성을 절실히 느끼고 있었다. 이러한 내용을 ‘체계적인 상담을 받은 적 없음’, ‘이론을 체득하지 못함’, ‘슈퍼비전의 필요성 느낌’이라는 개념으로 도출하였고 이를 ‘상담 경험과 훈련 부족’이라는 하위 범주로 통합한 후 ‘상담에 대한 자신감 부족’으로 범주화 하였다.

① 체계적인 상담을 받은 적 없음

우리 위클래스 선생님들도 상담사들도 좀 더 사례 회의라든지 슈퍼비전이라든지 이러한 연수나 이런 것들은 사실 초기에는 필요할 진 몰라요. 초기라서 필요한 작업이긴 한데 이런 것들 위주가 아니라 직접 우리가 집단 상담을 한다거나 어떤, 직접적인 체험, 그리고 내가 하는 것들에 대해서 나 이거 잘 하는 건가? 항상 의문점이 있을 수밖에 없잖아요. 온라인 슈퍼비전, 온라인 사례 회의 한다고 하지만, 거기 저도 몇 번 참관 해봤는데 한계가 있어요. 정말 면대면 (슈퍼비전)이 얼마나 필요한지 많이 느꼈고, 그런 작업들이 이제는 서서히 들어가야 될 때가 아닌가, 그래서 좀 더디지만 정말 실질적인 것들이 우리 내부에서도 일어나야 되는데 사실 (상담사) 선생님들 보면 (다 그렇진 않겠지만) 상담 자격증만 막 따서가지고 그걸 갖고 학교 현장에 투입되셔서 하시는 선생님들이 좀 있으신 거 같아요. 그러면 얼마나 많은 아이들을 제대로 상담을 했을까, 그거는 사실 정말 필요한 어떤 자기 상담 경험, 내담자 경험이든 집단 상담 같은

경험이 많이 쌓여야 된다고 생각하거든요. 그런 것들이 많이 부족하지
않은가, 그런 생각이 들어요. (연구참여자 5)

저는 군대, 초등학교, 교육청, 지금 이러는데 정말 제대로 된 뭐라 해야
될까, 정말, 전문적인, 상담을 경험하지 못하고 있어요. 되게 날림같이,
제가 알아서 해야되는. (중략) 제가 전문성에서 어필하기보다는 젊고 남
자라는 게 되게 좀 크죠. (연구참여자 6)

② 이론을 체득하지 못함

아무래도 아이를 계속 같은 방법으로는 상담할 수 없잖아요. 그 매번 찾
아오는 애들을, 나의 주관적인 생각이라든지 그런 방법으로만 해줄 수 없
을 때, 어떤 상담 기법을 활용을 해야 되는데 그런 기법에 있어서 제가
많이 내 몸으로 체득하지 못하는 부분이 많아요. 그냥 배우긴 했어도 내
가 어떤 상황에서 이런 기법을 사용하고 이런 상황에서 이런 기법을 사용
해야 되는 그런 게 내 몸에 배지 않은 부분이 있어서, 그럴 때는 좀 더
실전 수련 과정에서 내가 연습을 많이 하지 못한 그런 한계를 많이 느껴
요. 그래서 그런 기법을 좀 더 배우고 싶은 욕구가 많이 생겨요.

(연구참여자 10)

③ 슈퍼비전의 필요성 느낌

상담을 계속 하면서 내가 잘하고 있는지, 이거는 내가 잘하고 있는지 모
르겠는데 그렇다고 어디 가서 교육 분석이라든지 심리 분석을 받을 수도
없고, 받으려고 노력은 해봤지만 참 쉽지 않다는 걸 항상 느끼게 되고.
그러면서 뭔가 약간 정체된.. 그런 느낌? 뭔가가 쌓여있긴 한데 그게 제대
로 정리도 안된 채로 막 쌓이기만 했던 느낌? 그런 게 좀 있는 거 같애
요. 그래서 제일 심각한 건 어떻게 보면 사례회의라든지 아니면 교육 분
석을 통해서 내가 지금 어떤 길을 가고 있고 어떻게 하고 있는지 전문가
나 상담가한테 그 부분을 지속적으로 (수퍼비전을) 받아야 되겠다, 생각
은 하는데. (연구참여자 5)

3) 개인 상담은 피하고 싶음

전문성이 부족하다는 연구참여자의 인식은 개인 상담에 대한 두려움을 불러 일으켰고 이는 외부 기관에 의뢰를 하거나 활동과 프로그램 위주의 위클래스 운영이라는 현상으로 드러났다. 이러한 내용을 ‘활동과 프로그램 위주의 위클래스 운영’이라는 개념으로 도출하였고 이를 ‘개인 상담은 피하고 싶음’이라는 하위 범주로 통합한 후 ‘상담에 대한 자신감 부족’으로 범주화 하였다.

① 활동과 프로그램 위주의 위클래스 운영

내가 지난해하고 올해하고 정말 너무도 많이 상담보다는 활동 위주로 한 거 같애. 활동 위주로 하다 보니까 내가 늘 느끼는게 나 이러다가 상담 잊어버릴 거 같애, 그렇게 말하거든. (중략) 상담을 처음에 상담을 할 때는 상담을 깊게 안했잖아. 면접 상담을, 전문적인 상담 직전까지는 참 잘 돼. 그리고 내가 할 수 있는 일, 학교에서 상담은 내가 여기까지라고 생각을 하거든. 의뢰를 좀 많이 하는 편이야. 의뢰를 많이 한다는 것도 내 스스로 알아. 여기까지. 그리고 여기까지 지나면 내가 의뢰를 한다든지 그리고 내가 또다시 상담을 정말 몸으로 밴 사람하고, 나는 그게 아니잖아. 그냥 경험을 통해서 상담을 공부했기 때문에 내가 활동만 이렇게, 일의 양이 많으니까 그 일을 하다보니까 (아이가) 상담하러 오면 막 떨리는 거야. 그러면 내가 우리끼리 또 이야기하는 사람들이 있어. 나 큰일 났다, 나 활동만 하니까 상담하고는 너무 멀리 가버렸어, 이렇게 이야기를 하거든. (중략) 학교 내에서 상담은 나까지 상담이라고 생각을 해. 그렇게 해서 상담 여부에 따라서 의뢰를 하고 나도 책임을 면하기 위해서 그런 방법(외부 의뢰)을 쓰는 거 같애. (연구참여자 7)

(7) 동기화

연구 참여자들은 내적 외적 요인에 의해 상담에 대한 흥미를 느끼고 학교 상담에 더욱 매진하려는 동기를 발견하였다. 기본적으로 연구참여자들은 자신에 대한 탐색과 발견 욕구가 있고 이를 바탕으로 상담을 접하게 되었다. 또한 무기계약직이라는 안정된 고용 상황이 상담사들로 하여금 만족감, 일에 대한 자부심, 소속감과 정체성을 느껴 더 열심히 해야겠다는 결심으로 이어지게 하였다.

1) 자기 성장 의지

상담사들은 현 상태에 머무르지 않고 스스로 성장하려는 욕구가 있었다. 이는 상담에 대한 동기를 불러일으키는 중요한 요소이다. 이러한 내용을 ‘자발적으로 공부 시작함’, ‘자신을 발견하고 싶은 내적 욕구’라는 개념으로 도출하였고 이를 ‘자기 성장 의지’라는 하위 범주로 통합한 후 ‘동기화’로 범주화 하였다.

① 자발적으로 공부 시작함

남들한테 내가 보여주기 위해서 공부를 하는 건가? 아니면 정말 내가 좋아서 하는 건지 갈등이 되게 심했었어요. 그래서 갈등..하면서 내가 선택을 한거죠. 그냥 하지 말자, 남들한테 보여주기 위한 공부라면 하지 말자, 라고 생각을 했었고 공부 욕구가 생긴 건 스물 여덟 살, 결혼 하고 나서. 결혼 하고 나서 굉장히 되게 많이 생기더라고요. 왜냐하면 제가 결혼 하고 나서 주위 사람들을 이렇게 둘러보니까 내 동창들, 내 친구들이 다들 막 어느 자리까지 다 올라와 있는 거예요. 그래서 야, 재네들은 되게, 저런 자리에 있으니까 되게 좋겠다, 막연하게. 나는 왜 집에만 있지? 막 나 혼자 뒤처지는 것 같고, 너무 그게 괴로운 거예요. (연구참여자 1)

② 자신을 발견하고 싶은 내적 욕구

저는 제 안에 갈혀 있었던 거 같아요. 초등학교 3학년 그 전부터 저는, 제가 자기 성장에 되게 관심 많은 스타일이예요. 어떻게 보면 엄마로서 보다는 나에 대한 생각이 너무 강했다? 내가 발전하고 내 꿈, 뭔가를 이루고 이런? (중략) 그런 것들에 관심 많고, 내가 이렇게 살진 말아야지. 현실에 대한 불만족? 늘 부족한 거? 그래서 열심히 살았어요. 열심히 산 건데 그 열심히가 나에 대한 이해 없이, 혹은 지금 환경에 대한 이해 없이 그냥, 열심히 살면 무엇인가 복이 있고 복된 여유 있는 삶을 누린다, 이렇게 생각을 막연하게, 그랬던 거 같아요. 근데 여민회에서 자기발견 글쓰기라고, 글쓰기 공부가 있으니까 나를 좀 발견하고.

(연구참여자 5)

2) 고용 안정

고용 안정은 상담사들의 직무 동기에 중요한 영향을 미쳤다. 상담사들은 무기계약직으로 고용이 안정된 상황을 가장 만족스러워했다. 재계약을 하지 않아도 되는 무기계약직의 이점 때문에 상담사의 길에 들어섰고, 불안이 사라져서 상담에 더 열심히 매진하고 싶은 욕구가 생겼으며 자부감과 소속감이 생긴다고 진술하였다. 이러한 내용을 ‘재계약을 하지 않아도 되어 만족스러움’, ‘자존감과 일에 대한 자부심을 느낌’, ‘소속감과 정체성을 느낌’이라는 개념으로 도출하였고 이를 ‘고용 안정’이라는 하위 범주로 통합한 후 ‘동기화’로 범주화 하였다.

① 재계약을 하지 않아도 되어 만족스러움

학교를 선택한, 여기 학생상담사를 선택한 이유는 여기 와서 60세까지 아이들을, 그냥 재계약 없이 만날 수 있다, 라는 거. 아이들 만나서 내가 하고 싶은 종이 접기로 상담도 진행할 수 있고 공부도 많이 할 수 있다는 거. (연구참여자 3)

상담사라는 직업이 아니라 그냥 내가 다시 일을 할 수 있다는 거 자체에 좀 보상을 둔 거 같아요. 근데 그게 내가 강사로 음... 2, 3년동안 강사로 지냈던 거 보다는 그 때는 재밌게 했지만 약간 안정성이 없잖아요. 그래서 그거에 대한 보상이 조금 만족스럽지 못했는데 내가 공부하고 이직한 거에 대한 보상이 따라줬다는 거, 그래서 지금 직업에 대해서 만족하고 있는 거고. (연구참여자 4)

② 자존감과 일에 대한 자부심을 느낌

문제 학생들이 없는 게 가장 좋겠지만 문제 학생들이 있음으로써 또 내가 할 일이 있고 내가 역할이 이제 있다는 거에 대해서...(중략) 나는 근데 무기계약으로 되니까 그런 면에서는 마음이 편한 거 같아요. 무기 계약이 아니었더라면 그존재감에 대해서 불안할 수도 있잖아요. (중략) 지금으로서는 그냥 문제 학생이 있든 없든, 일단 최선을 다하고 싶은 마음은 항상 있어요.(중략) 아이들이 문제가 생겼을 때는 어쩔 수 없이 한다, 이렇게 그냥, 할 수 없이 하는게 아니라 아, 정말 이런 일을 위해서 내가 꼭 필요한 사람이구나, 그런 자부심을 가지고 해야겠다, 라는 나름대로의

각오를 하게 돼요. (연구참여자 10)

③ 소속감과 정체성을 느낌

상담 교사는 아닐지라도, 전문상담교사는 아닐지라도 상담사 무기 계약을 해준 것에 대해서 굉장히, 편안함이 느껴지고 더 소속감도 느끼고, 비록 선생님들, 정규 교원들과의 어떤 차별이 있을지라도 내가 역할에 대한 어떤 정체성은 확실한 거 같아요. (연구참여자 10)

(8) 한계 체험

학생상담사들의 학교 상담 경험에서의 필연적 현상 중 하나는 한계 체험이다. 이는 내적 요인과 외적 요인의 두 가지로 분류해 볼 수 있다.

먼저 내적요인으로는 상담자-내담자 간 관계 형성과 상담 역동에서의 한계를 체험한다고 볼 수 있다. 이는 비단 학교상담현장 뿐만 아니라 모든 상담가들이 경험하는 현상이기도 하다. 상담에서 한계를 체험한다는 것은 다른 의미에서는 내담자와의 상담이 깊이 있게 진전되는 것이라고도 볼 수 있다. 이러한 과정을 적절히 포착하면 학생상담사의 전문성을 강화하는 내적 동기로 작용할 수 있을 것으로 보인다.

외적 요인으로는 상담 시간, 공간, 담임 교사의 영향이 상대적으로 크게 차지하는 학교의 특성, 내담자의 상담 동기 부족 등이 한계 체험의 요소로 작용하고 있었다.

1) 내담자와의 어려움

내담자와의 상담에서 상담사들은 상담의 진전이 없을 때, 자신의 삶이 내담자에게 역전이 되거나 부모에게 투사될 때, 그리고 내담자 스스로가 도움을 거부했을 때 한계를 체험한다고 언급하였다. 이는 개인 내적 요인으로서, 상담자가 갖추어야 할 자질과 훈련의 한 요소인 자기 분석과 자기 인식의 필요성을 드러내는 현상이라고 할 수 있다. 이러한 내용을 ‘상담의 진전 없을 때 자괴감 느낌’, ‘역전이, 투사가 일어남’, ‘내담자 스스로 도움을 거부함’이라는 개념으로 도출하

였고 이를 ‘내담자와의 어려움’이라는 하위 범주로 통합한 후 ‘한계 체험’으로 범주화하였다.

① 상담의 진전 없을 때 자괴감 느낌

- 지속적으로 만나는데 구조화를 시켜서 어느 부분, 일정 부분까지 들어가고 그 친구 작년에 했었는데 하다가 학교를 한 달 가량 안 나와 버린다거나 하다가... 가출을 한다거나, 그런 경우들이 있잖아요. 그러다보면 애랑 진행을 해야 되는데 구조화까지 해놓고 진행이 안되는 거죠. 그럼 다시 또 하소연이 되는 거예요 이 친구가. 되돌이표가 되는 거죠. 그러면 지속적으로 일 년 내내 애를 만나긴 만나지만 하소연 밖에 못 들은 거예요.

- 진전된다는 느낌이 없는?

- 네. 전혀. 그럴 때 되게 자괴감을 많이 느끼죠. 도대체 내가 여기서 뭘 하는 거지? 학생들 하소연 듣기 위해서 있는건가? 그런 생각을 요즘 좀 종종 했어요. 내가 하소연 듣기 위해서 여기 이 자리에 있는 건 아닌데 그래서 작년에 그 친구 만나는데 되게 좋고 기뻐했는데 올해 이제 계속 지속적으로 하소연이 계속 오니까... 좀 짜증이 나죠, 일단. 짜증이 나고. 내 모습을 탐색해 본 결과. 짜증이 나고, 빨리 가버렸으면 좋겠다, 애 빨리 졸업했으면 좋겠다, 그런 마음이 막 많이 올라와요. (연구참여자 1)

② 역전이, 투사가 일어남

그러면 부모님들은 그 살아온 얘기를 막 다~~ 진짜, 하시잖아요. 그 얘길 듣다보면 저한테 영향을 안 줄 수가 없죠. 저도 옛날에 그 지나왔던 과거의 어떤 기억들이 주마등같이 지나가면서 힘들었던 그 경험들이 다시 떠오르잖아요. 제 경험, 제 경험 하면서 저 땐에는 되게 힘들었던 거 같애요. 그니까, 초창기 한 일,이,삼년? 삼년까지는, 집에 가도 그 분이 말씀하셨던 어떤 내용이라든지 어떤 갑자기 떠오르는 어떤 현장의 사진, 그 영화같은 장면, 이런 것들이 확 스치고 지나가면 그 때 언뜻 두렵고 불안하고 그런 일이 나한테 생기면 또 어떡하지? 이런 것들. 이런 것들이 잘 조절 못하고 좀 힘들었던 거 같애요. 거기에 이제 휘둘리는 거죠 제 스스로가. (연구참여자 5)

저도 아바타 콤플렉스가 있었어요. 특히나 가폭(가정폭력) 상황에서 모든 걸 책임지는 역할을 하는데 모든 걸 책임지려 하니까 딱 녀석들 하나 두 개 할 때 애는 열 개를 하려니까 놓치는 것들이 생기잖아요. 그런 것들에 대한 부정적 피드백이 오면 이걸 또 크게 감당을 못해요. 여덟 명이 칭찬하고 두 명이 뭐라 하면 애는 이것만 여덟 개로 들리는 거예요. 이런 애들을 보면, (가슴을 가리키며) 여기가 먼저 가서 실패를 많이 했어요. 실패를 많이 했고, 실패라는 건, 제 눈빛에서 느껴지는, 그런 것들 있잖아요. 야, 그 정도도 정말 잘했다야. 근데 여기에서 이미 개네들은 애가 아니잖아요. 그런 친구들은 누구보다도 이런 간파가 빨라요. 다른 사람에 대한 해석이 정말 빠른 아이들이잖아요. 그래서 나조차도 그들의 행과 행하지 않음으로 인해서 나조차도 평가하고 있었던, 이런 점이 실패로, 제가 기록하는 것들이예요. (연구참여자 8)

③ 내담자 스스로 도움을 거부함

아이들이 이거 말 해보야 선생님이 나한테 해줄 게 없잖아요, 말해 봐야 아무 소용이 없잖아요 할 때. (가족 문제인데 상대방이 변화가 없으니) 탁 막히잖아. 진짜 우리가 뭘 해 줄 수 있는 것도 아닌데 계속 힘든 말 해야 되는 것들이. 그럴 때 어떻게 해야 되지? 줌, 막막했던 때가 있었죠... 말해봤자 아무 소용이 없는 거. (연구참여자 2)

사실 가장 많이 공을 들이는 작업이고 애들한테 막 농치고 비비고 막 이러면서 그러는 것들에 사실 가장 많이 시간을 들이는데 이렇게 줌, 자기 관념에 깊이 딱 픽스돼서 온 친구는 제가 되게 실패의 기억으로 있어요. 결국에는 별 도움을 못 봤어요. 이 친구가 세 번 저를 만났고 그 다음에 이 아이가 오지 않고 있거든요. (중략) 애는 병원도 당연히 병원을 갔고, 병원 약도 먹었었고 그래서 6개월, 개가 상담 받는 분도 되게 유명한 분이고 그래서 그도 안되는 걸 내가 어떻게? 이런 것도 있지만 그러나 저는 치료 아니고 그래도, 힘든 걸 알아주는 사람 하나 정도 (있어야하지 않을까)? 여기 정말 학교 구석에 어느 한 사람이라도 그런 사람이 있다는 것이 힘이 될 거라는 믿음이 있었는데, 그리고 실제 아이들이 그러했고, 그렇지 않은 사례인거잖아요. 그니까, 그 아이 눈빛에서 아, 역시 선생님도

나한테 도움을 줄 수 없었군요, 선생님도 선생님은 최선이었지만 나에게
도움이 되지 않았군요, 아, 저는 어쩔 수 없나 봐요, 이런 포기의 눈빛,
느낌 같은 게. 차라리 저에 대한 실망과 원망의 눈빛이면 제가 속이 좀
편했을텐데. (연구참여자 8)

2) 상담환경 조성 미비

상담에 제약과 한계를 경험하는 요인에는 안정적인 시간 확보가 되지 않고 분위기나 공간이 조성되지 않는 것이 있었다. 연구 참여자들은 개인 상담이나 혹은 교육청 사업 관련 프로그램을 하는 경우에도 시간을 확보하는 데에 어려움이 있다고 진술하였다. 안정적인 상담과 프로그램 진행을 위해 보건이나 진로처럼 상담 교과 시간이 확보되면 좋겠다는 의견을 피력하였다. 또한 학생들의 상태를 상담자의 눈으로 빨리 파악하고 예방 차원의 상담을 위해서라도 교실에서 학생들을 만날 수 있으면 좋겠다고 하였다. 담임교사의 역할이 절대적으로 큰 비중을 차지하는 학교의 특성 상 상담자로서 할 수 있는 개입에는 한계가 있음도 언급하였다. 또한 학교상담에서는 별도의 비용을 들이지 않아도 상담 서비스를 받을 수 있는 점이 학부모들에게는 상담의 동기와 절박감을 약화시키는 요인으로 작용하여 상담 효과가 감소되는 현상도 진술하였다. 이런 상황에서는 상담사가 아무리 노력한다 하더라도 한계가 있을 수밖에 없다. 학생상담사들은 보다 더 적극적으로 아이들을 만나고 싶지만 제반 여건과 상황 때문에 제약을 받는 것을 안타까워하였다. 이러한 내용을 ‘분위기, 공간 조성 안됨’, ‘시간 확보 어려움’, ‘상담 개입의 한계’, ‘절실함이 떨어짐’이라는 개념으로 도출하였고 이를 ‘상담환경조성 미비’ 라는 하위 범주로 통합한 후 ‘한계 체험’으로 범주화 하였다.

① 분위기, 공간 조성 안됨

나는 딱 프로그램 만들어서 짝 하고 싶은데 이런 공간이, 분위기가 좀
받쳐주질 않는 거 같애. 좀 넓기도 해야 되고 그런 것들이 있으니까. 그
런 거는 해보긴 해야 되는데 가끔, 그냥 애들이랑 놀지. 몸도 이렇게 하
면서 놀고... 공 갖고도 놀고 풍선 갖고도 놀고 하긴 하는데 아이들마나
또 다르니까, 움직이기 싫어하는 애들도 있고 움직이기 괜찮은 애들도 있

고 하는데, 하면은 재밌어. 근데 지금 다 개별적으로만 해 와서. 학교에서는 집중이 잘 안되는 것 같애. 아이들도 잘 모여지지 않고. (연구참여자 2)

② 상담시간 확보 어려움

학교에서 제일 상담사들이 힘든 거는, 교사가 아니니까 교과 시간을 뺄 수 없고 협조 구하기가 되게 힘들니까 그런 부분에 대해서 좀, 그렇고. 학교는 상담만 하는 게 아니고 프로그램도 돌려야 되고 외부강사도 섭외해야 되고 그런. 뭐 섭외 같은 건 문제가 아닌데 시간 내기가 너무 힘들어서. 그래서, 그.. 학교 상담에서 제일 많이 지금 필요하다고 하는 게 제도적으로 필요하다는 거는 상담사에게도 교과시간을 달라, 상담 교과시간이 필요하다. 그게 제일 절실해요 나는. 왜냐하면 물론 아이들 수업 시간에 교육도 하고 교과 공부도 하고 교육도 하고 하지만 상담도. 다 전체적으로 외부에 결과적으로 성적 잘 나오고 영어 가르쳐 주고 하지만 결과적으로 내적으로 뭔가 애들이 해결할 수 없는 그런 것들 있잖아요. 그런 거를.. 교과 시간에 해서 이렇게 좀 (다루어볼 수 있지 않을까). 보건 선생님도 시험은 안보지만 다 있잖아요 수업시간이. 우리도 그렇게 해서 체계적으로 관리 하면, 부정응 아이들 좀 덜 나오지 않을까 라는 생각이 막 들어요. 내가 체계적으로 관리할 수 있다면... 내 교과 시간 만이라도. 그래서 상담도 교과 시간이 필요하다, 진로처럼. (연구참여자 4)

내가 빼야 되는 시간이 학교 폭력 해야 되고 보건에서 생명 교육도 이렇게 해달라고 하면 그 시간도 빼야 되고 정서 할 때도 정서 검사에서부터.. 그것도 빼야 되고... 그니까 이제는 미안도 하고. 그럼 차라리 우리 학교 할 거 같으면 상담사들한테 상반기에 한 시간, 하반기에 한 시간 딱 이렇게 시간을 쥐버리면 내가 구걸할 필요가 없는 거잖아. 우리는 우리가 일을 하면서도 구걸하면서 해야 되고... 이게 너무도 안좋은 거 같애....(연구참여자 7)

수업시간을, 안정적으로 상담 시간이 확보되지 못한다는 점, 그것이 제일 답답하고, 그렇기 때문에 더불어서 상담의 회기가 안정적으로, 제가

체계 있게 준비하지 못한다는 점, 요게 그렇네요. 우리 모두 느끼는 거 같은데 상담이 딱 구조화 되는 게 아니니깐요. 애를 세 번 만날 수 있는 건지, 네 번 만날 수 있는 건지, 뭐라 그럴까, 나름 체계를 잡고 아이를 흐름 있게 만나지 못한다는 게 저는 지금 현재 가장 답답한 부분이 그런 부분이에요 상담을 하면서. (중략) 수업을 빼는 그 부분에 관해서는 그 부분에 관해서는 여전히 숙제예요. 더구나 3학년 애가 상담한답시고 수업을 빼고 오니, 나이 연로하신 고지식한 선생님들은 저한테는 뭐라 하시진 않지만 아예 허락을 안 해주는 거죠. 근데 애는 그 선생님 앞에서 우니까. 별 것도 아닌 거 같고 운다, 그래서 교감 선생님께 말씀드렸는데, 교감 선생님도 사실 수업의 권한은 그 시간 담당 교사 고유 권한이잖아요. 교감 선생님이 뭐라 해줄 수 있는 부분도 사실은 아니고. (중략) 상담시간이 안정적으로 확보가 되지 않는 것 때문에, 역시, 아이들하고도 안정적으로 확보가 안되고 그러다보니까 상담을 체계적으로 잡아서 하지 못하는 변수들이 있고...(연구참여자 8)

보건 선생님이 진로 시간에 각 반에 들어가는 것처럼 우리도 수업을 한 달에 한 번씩 해서 계속 얘기를 해주면, 교육을 시켜주면 학교 폭력도 덜 이루어질 거 같고 자아존중감 이런 것도 자꾸 자꾸 얘기해주면 괜찮을 거 같고 배려심도 좀 더.. 안들은 거 보다 낫지 않을까. 상담 이론들이 왜 자기 성장하는 데 도움이 되니까... 그런 체계적인 지도를, 수업 계획을 일목 요연하게 해가지고 수업을 하고, 그러면 아이들이랑도 친해지고. 그리고 교실에서 애가 정말 상담 받아야 될 애다, 딱 케어를, 우리가 잡아서 상담실에서 (상담) 할 수 있는데 지금은 (그게 안되잖아요). 내가 학교 진짜 가는 이유는 상담실에 제 발로 오는 애 말고 교실에 혼자 있는 애들, 이런 애들 찾아다니고 싶은 생각이 있어서 학교로 간 거긴 해요. 상담실에 못 오는 애들 있잖아요. 근데 (아이들) 얼굴 표정, 상담사들은 민감하잖아요. 표정 보면 아, 재 상담받으러 왔으면 좋겠다 하는데 ‘애야 너, (표정만 보고) 상담실 와라’ 이렇게 할 수 없죠. 그니까 그런 애들을 좀 만나고 싶은데 우리는 수업을 안 하니까 그럴 기회가 없잖아요. 선생님들이 알아서 보내주면 좋겠는데 그런 아이들을. 가만히 있는 애들 있잖아요. 혼자 가만히 있는 아이들. 그런 애들을 적절하게 상담실에 와

서, 우리가 수업하면 그럴 수가 있잖아요. 진짜 상담 필요한 아이들 알아내서. 그러면 훨씬 문제가 줄어들 거 같고 효율적일 거 같고 여러 가지가 개선이 되겠죠. 처우도 좋아지고. 선생님들 인식도 그렇고. 수업에 들어가고 싶은 생각이 가끔 있었거든요. (연구참여자 9)

또래상담 지도자로 할 때 그 또래상담 교육도 한 시간 하게 돼 있잖아요. 한 시간해야 되는데 수업 시간이 없잖아요. 그래서 자투리 시간을 써야 되잖아요. 아이들 점심시간이라든지. 1교시 시작하기 전이라든지. 시간이 확보가 안되니까 제대로 된 교육을 할 수가 없다는 거죠. 근데 정규 과정 속에서 들어가지 않기 때문에 시간 확보가 어렵다는 거. 교사 같으면 자기 수업 시간이 있잖아요. (연구참여자 10)

③ 상담 개입의 한계

담임의 역할, 교사의 역할이 크잖아요. 어떤 부분에 대해서 정보를 제공하고 상담한 것에 대해서 정보를 제공함으로써 학급 운영이라든지 아이에게 도움을 주고 내가 최선을 다하고 있는 부분에서 만족을 하지만 거기까지만이거든요. (연구참여자 10)

④ 절실함이 떨어짐

(학교가) 안정된 공간이긴 하지만 또 한정돼 있기도 하잖아요, 학교라는 공간이. 그니까 어느 기관에서 어떤 분이 그런 얘길 했었어요. 무료라는 거. 위클래스 위센터든, 무료로 하면 안 된다고. 부모님들이 여기는 무료라고 생각을 하니까 이 절박감이 떨어지는 것 같다고, 그런 얘기를 했었던. (그 때) 되게 공감됐었거든요. 이런 안정된 공간이긴 하지만 누구나 와서 이용이 가능한 곳이긴 하지만 부모님이나 아이들이 여기가 무료이고 아무 때나, 그니까 뭐라고 해야 되나, 그런, 절실감도 떨어지고 그 다음에 여길 꼭 가서 원할 해야 되겠구나, 그런 마음? 마음 자세? 그런 것들이 부모님들도 떨어지는거죠. 만약에 여기 이 공간을 이용하는데 만약에 예를 들어서 돈을 내야 된다, 뭐 만 원이든 이만 원이든 내야 된다, 그러면 부모님들이 가도 그만, 안 가도 그만 그러지 않잖아. 일반 센터가 잘 되는 이유가, 아이들 변화가 확 오는 이유가, 절실하거든요. 돈 오만 원

씩 칠 만원씩 투자하는데 애가 안 변해 보봐. 그러면 거기 센터장이, 거기 상담사가 부모님한테 부모님이 안 바뀌면 절대 아이가 변하지 않는다, 그러면 그 돈 칠 만원 아까워서라도 변할 수밖에 없거든. 엄마들이, 그런 절실함이 조금 부족해서, 오래 걸리고, 또 도움도 못 받죠. 부모님들한테. 그런 것들이 좀 아쉬워요 많이. (연구참여자 1)

3) 수박 곁핥기식 외부 지원

학교 상담의 특성 상 Wee 센터나 다른 기관에 의뢰를 하는 경우가 발생하는데 이런 경우에도 지속성이 없어서 형식적으로 이루어지거나 의뢰한 기관의 인력이 부족하여 학교 상담의 수요를 다 충족하지 못하는 한계가 있었다. 특히 연구참여자 8은 외부 기관의 의뢰도 상담의 연장인데 그런 구조적 한계를 정작 내담자인 학생들이 경험하고 그들의 상담에 영향을 미치는 것이 문제라는 점을 지적하였다. 이러한 내용을 ‘의뢰 상담의 지속성 문제’, ‘상위 기관과의 상호 보완이 잘 이루어지지 않음’이라는 개념으로 도출하였고 이를 ‘수박 곁핥기식 외부 지원’이라는 하위 범주로 통합한 후 ‘한계 체험’으로 범주화 하였다.

① 의뢰 상담의 지속성 문제

(청소년) 동반자나 이런 데는 일시적인 거예요 사실은. 지속성이 없거든요. 일시적으로 열 두 번만 만나고. 신청(의뢰)하면 된다고 하는데 저번에 한 번 신청했는데 안됐거든요. (청소년 동반자 상담 회기가) 딱 열 두 번이에요. 지속성이 없어서, 작년에 동반자 해봤는데 개가 삼개월 돼서 딱 끝났는데 뭔가 해결되지 않은 부분이 있긴 있었어요. 그런 부분에 대해서 나는 좀 장기적으로 도교육청 소속 상담사들이 지원을 해주면 더 체계적으로 되지 않을까라는 생각(이에요). (중략) 위센터도 어렵고 전문의 선생님도 지금 두 번 왔다 갔는데 그냥 두 번으로 끝이에요. 왜냐하면 다 마지막이 되거든요. 두 번 오고. (중략) 이거는 개인적인 저의 희망사항인데 지금도 마찬가지로 전문의 선생님도 왔다 가고 하잖아요. 근데 다 형식적인 (거 같아요). 와서 잘 해결은 했지만 두 번 해서 끝이에요. 그니까 애매한 거예요. 애를 학부모 상담도 했다고 하는데 이거는 애매하기 때문에 지속성이 없잖아요. 그게 제일 문제인 거 같아요. (연구참여자 4)

② 상위 기관과의 상호 보완이 잘 이루어지지 않음

제가 이렇게 작업해놓은 것이 그 (상위 기관에 상담 의뢰한) 선생님이랑 잘 연결이 되려면 그 선생님이랑 저랑도 얼굴을 만나서 내용이 잘 전달이 되고 우리들이 더 라포가 있어야 될텐데, 말 그대로 의뢰서 이렇게 왔다 갔다 하고 아이가 그냥 돌려지는 거 같은, 작년에 숙려제 하면서 처음으로 우리 아이를, 위센터 갔다가 뭐 1388갔다가 (하는 경험을 하면서) 저는 아이를 좀 돌린다는 느낌, 이 있었어요. 그래서 저는 실지 학교 단위에서 요청하는 프로그램들이 좀 올 수 있으면 좋겠다 라는 생각이 (들어요). 우리 위에 있는 게 위센터인데 그런 느낌이 실제로는 없어서. 우리가 생각하는, 그런 운영이었으면. 아래 단위 (기관)를 어떻게 도와줄 것인가, 긴밀히 상호가 되었으면 해요. 그게 실제 도움이 되든 안되든 이렇게 요청할 수 있다는 게 어디며 또 그렇다고 보내주고 이럴 수 있는 구조가 어디예요. (중략) 정서행동에서 걸린 친구들 작년에 의뢰하면서도 되게 의아했던 건 예를 들어 열명이 나와서 열 명을 다 보냈어요. 다 만났고. 저 되게 야단맞았어요. (위센터에서 상담하는) 인원 몇 명 안 되는데 각 학교가 이렇게 다 보내면 (어떡하냐고). (관심군) 아이들 다 만났냐, 심각했냐 물어보셔서 다 만났고 심각한 건 아니었지만 (아이들이) 한 번 이런 혜택 받으면 좋겠어서, 어차피 선생님은 한 번 오실 때 한 명에 한 시간 하는 거 아니니까 제가 요청 드렸다고 이야기 하니까 이렇게 많이 보내주면 우리 여섯 명(위센터 상담 인원)이 이거 어떻게 다 하느냐, 걸러서 보내야지, 그러시더라고요. 저는, 이렇게 말이 아 다르고 어 다른 것인데 (위센터에서) 사실 우리가 상황이 이러이러 하다고, 그래서 지금 맨날 야근 하고 맨날 주말에도 출근하고 이런데 인력 보강은 안되고 있는 상태고 이래서 어떻게 해야될지 모르겠다고, 이렇게 (위센터 선생님들이 학교 상담사랑) 의논할 수 있을 거 같은데. 같은 상황에서 우리가 이해 되잖아요. 근데 정작 우리 아이가 가서 이런 느낌을 받고 왔다는 게 문제 인거죠.(연구참여자 8)

(9) 상담 공부 전후의 변화

1) 자신에 대한 인식

연구 참여자들은 상담 공부를 하고 나서 자기 자신이 어떤 모습인지 성찰하고 인식하는 경험과 과정을 거쳤다. 그러한 자기 인식 과정을 통해서 자신에 대한 이해가 생기고 내면의 힘이 생기며 변화해야겠다는 필요성을 느끼게 되었다. 이러한 내용을 ‘알아차림’, ‘변화의 필요성 자각’ 이라는 개념으로 도출하였고 이를 ‘자신에 대한 인식’이라는 하위 범주로 통합한 후 ‘상담공부 전후의 변화’로 범주화하였다.

① 알아차림

지금도 그 사람만 보면 숨이 탁 막힌다던가, 별로 말하고 싶지 않다 라는 뭐, 그런. 그런 사람들도 분명 있어요. 근데 예전에는 그 자체도 못 느끼고 그냥 아예 피해버리잖아요. 이제는 아, 내가 저 사람은 확실히 싫어하긴 하는구나, 라고 느낄 수 있다라는 거죠 내가. 내 스스로 알아차릴 수 있다라는 거. 그런 건 있는 거 같아요.(연구참여자 1)

우연치 않게 그것(사이코 드라마)도 하게 된 거 같애. 우연찮게. 그냥 한 번 해보시오 해서 한 거고. 그러면서 거기에서도 또 다른 선생님이, 나는 권위 있는 사람들한테는 다가가기 힘들어하는 사람인데 그렇게 살갑게 하는 (교육생) 선생님들이 있어. 그런 사람들 보면서 나도 배우고, 아 저렇게 해도 되는가 해서 같이 옆에 끼어서 같이 음.. 그런 사람들에게 좀 영향을 받는 거 같애. 영향 받으면서 나름대로 그 선생님한테 상담도 받고 하면서 조금 내 힘을 기르는... 나에 대해서 돌아보고 조금 힘이 좀 길러진 거 같애. (연구참여자 2)

제가, 제 개인적인 어떤 거에 많이 충실했었고 어머니 며느리, 아내로서의 딸로서의 어떤 역할들 이런 것들이 많이 부족했다, 특히 엄마로서의 역할이 너무 부족했다는 거를 알게 됐고, 하여튼 나를 이해하면 이해할수록, 내가 어릴 때 느꼈던 그런 것들이 물론 나의 잘못만은 아니고 또 부모의 잘못만은 아니지만 그거에 너무 매몰되어 있었다...내가 어떤 부정적인 생각에만 꽂혀가지고 내 자신한테나 아니면 타인에게 별로 좋지 않

은 영향을 줬다, 이런 걸 많이 깨달았어요. (연구참여자 5)

② 변화의 필요성 자각

상담사를 하고 싶다, 라고 해서 공부를 시작했던 게 아니고요 공부를 시작하고 나서 제가 변하기 시작했죠 조금씩. 그 변하는 게, 되게 (제가) 히스테리컬 했거든요 제가 생각해도. 굉장히. 아이들한테. 왜 우리 구조적으로 그러잖아요. 힘이 있는 강자가 약자에게 뭔가를 권위적으로 하잖아요. 보웬의 삼각관계라고 하죠? 그 균형을 유지하기 위해서. 그 약자 중에 최약자가 우리 딸이었던 거죠. 그걸 제가 어느 순간 깨우친 거예요. 그 관계를. 아, 그래서 내가 변하지 않으면 아이가 안변하겠구나 하는 그런 절실한 감이 좀 되게 많이 왔어요. (연구참여자 1)

2) 관계 향상

상담을 공부하고 난 뒤 얻게 된 자신에 대한 인식은 관계에서도 변화를 가져왔다. 내면의 자유가 성장하였고 주변 사람들과의 관계도 좋아졌다고 언급하였다. 이러한 내용을 ‘자기 자신과의 관계에서 자유를 느낌’, ‘타인과의 관계에서 안정감을 체험함’이라는 개념으로 도출하였고 이를 ‘관계 향상’이라는 하위 범주로 통합한 후 ‘상담공부 전후의 변화’로 범주화하였다.

① 자기 자신과의 관계에서 자유를 느낌

안과 밖이 내 마음이, 정말, 누구한테 보이기 위해서 사는 거 아니듯이, 내 안에 있는 것들이 소중한고 나를 그냥 있는 그대로 사랑한다면 ... 남이야 무슨 생각을 하던 무슨 상관이에요. 근데 예전 같으면 그런 생각 했을 거예요 정말. 그런 욕심 때문에 아이를 더 다그쳤고 푸쉬했고, 지금은 그런 것들이 조금 편안해 졌어요. 응... 진짜 내 마음이 중요한거지. 진정성은 통한다고 하잖아요. 예전에는 좀, 가식도 있었고 뭔가 포장하려는 그런 약한 마음이 부질없이 왜 그렇게 컸을까. (연구참여자 5)

② 타인과의 관계에서 안정감을 체험함

(중략) 어느 순간부터 그 사람 전화 통화를 하던, 직접 만나서 이야기를

하던 (이야기) 하다 보면, 이해가 되는 거죠. 이 사람들도 얼마나 바쁘고
지금, 실수할 수도 있지 뭐, 그런 이해? 그런 이해도가 되게 높아진 거
같아요. 인간에 대한 이해도도 되게 많이 높아지고 그런 게 되게 좋아진
거 같아요. 내 자신을 뒤돌아볼 수 있는. 그리고.... 그러니까 내가 변하
잖아요. 내가 변하니까 주위 사람들과의 관계도 원만해지는 거죠.

(연구참여자 1)

(10) 삶의 경험이 상담 자원이 됨

학생상담사들에게 있어 자신의 삶의 경험은 그 어떤 상담 기법이나 이론보
다도 현장에서 강력한 상담 자원으로 활용되고 있었다. 자신의 부족한 전문성을
보완하는 대안으로써 공감을 통한 정서적 지지가 상담의 큰 몫을 차지하였다. 상
담사 자신의 경험은 내담자를 공감하고 라포를 형성하며, 상담 상황에서 개방의
모델이 되고 새로운 지평을 제시하는 중요한 자산이며 이를 통해 내담자를 도울
수 있다는 것에 대해 연구참여자는 보람과 기쁨을 경험하였다.

1) 공감

상담사들은 학교에서 밀려난 내담자를 상담하거나 진로 등으로 고민하는
내담자에게 자신의 경험을 떠올리고 이야기해줌으로써 상담자-내담자간 신뢰 형
성과 공감, 이해를 도모하였다. 또한 이론적 지식이 탄탄하지 못한 상황에서는
자신의 양육 경험과 모성애가 공감과 라포 형성을 위한 주요 자원이었다. 이러한
내용을 ‘학창 시절의 어려움을 공감하고 용기를 줌’, ‘엄마의 마음으로 상담함’이
라는 개념으로 도출하였고 이를 ‘공감’이라는 하위 범주로 통합한 후 ‘삶의 경험
이 상담 자원이 됨’으로 범주화하였다.

① 학창시절의 어려움을 공감하고 용기를 줌

내가, 정규 과정을 안 밟은 게 너무 고마울 때가 있어요. 여기 있으면
서. 왜냐하면 여기 오면 부적응 학생들 굉장히 많잖아요. 부적응 학생들
한테 나도 그랬어, 적응 못해서, 그렇게 얘기해줄 수 있다 라는 게 나의

자산인 거 같아요. 그니까 그래서 저는 우스갯소리로 아이들한테 그런 얘기도 해요. 상위 30%이상은 학교 교사를 할 수 없게끔 법적으로 만들었으면 좋겠다고. 왜냐하면 공감대가 형성하기가 너무 힘든 거예요. (중략) 저는 하위 백퍼센트까지 다 이해가 되거든요. 왜냐하면 저는 정말로 고등학교 때 정말 파란 만장하게 살아서 일등은 안해봤지만 상위 십프로도 올라가봤지만 정말 백퍼도 해봤거든요 백지로 내서. 그니까 그런 것들이 되게 저한테는 아이들을 만나는 데 되게 엄청난 자산이에요. 아이들을 이해해 주는 데. 그런 얘기 되게 많이 해줘요. 특히 3학년 아이들한테 고등학교 (진학에 관한) 이야기를 할 때 야, 나도 그랬었어.. 너는 내가 막 공부 잘 해서 여기 앉아있는 거 같지? 나 완전 바닥이었다, 막 그러면서 지금 지금 너의 인생이 결정되긴 하지만 그래도 한 템포 늦췄다고 너가 실패하는 건 아니다, 선생님도 그 때는 많이 갈등되고 되게 어려웠지만 그래도 지나고 보니까 웃으면서 얘기가 되더라, 그리고 그 때 그게 나의 자산이 되는 것 같다, 그런 얘기 참 많이 해줘요.(연구참여자 1)

상담 할 때 내 고등학교 얘기를 많이 해줘요. 내 고등학교 때 얘기를 많이 해주면 애네 고등학생이잖아요. 그러면 나도 막 진로에서 막 흔들렸던 얘기, 친구들이 상담한 내용에 대해서 거의 뭐 내가 다 겪은 일이니까 내가 고등학교 때 있었던 실화를 다 얘기해주면 그런 거 이럴 때 나는 이렇게 했다 라고 얘기해주고 이런 게 고등학생하고 잘 맞는 거 같아요. (연구참여자 4)

나 어떻게 그 때 그렇게 (내 인생의 어려움을) 처리할 수 있었을까. 이런 이야기를, 상담할 때 웬만하면 꺼내지 않다가 간혹 가다 긍정적인 방향으로 할 때는 (내가 살아온) 이야기를 꺼내줘. 그러면 가해자라든지 심각한 아이들 있잖아, 우리 언니 이야기도 많이 해주거든. (중략) 그냥 다양하게, 아이들 오면 놀라지 않고 내가 학교 다니면서 했던 그런 경험들을 이야기해주고, 학부모 상담에서는, 가법(가정법률상담소)에서 (어떻게 할지) 이미 경험을 했잖아. 그 일 때문에 나는 또, 학부모 상담으로 기분 나쁘지 않게 (이야기를 하지). (웃음). 기분 나쁘지 않게 이해를 하면서 하니까...(연구참여자 7)

② 엄마의 마음으로 상담함

학교에 와서도 이 아이들한테 뭐 대단한 걸 이렇게 해주겠다는 건 아니
구요 그냥 아이들하고 가끔 엄마의 마음으로 (만나요). 제가 아이를 키웠
잖아요. 그리고 우리 딸도 사춘기도 경험하고 다른 아이들이 했던 모든
걸 다 했던 거 같아요. 신경질도 부리고 엄마 죽을 거 같애, 그러고. 아
이들 키우면서 했던 게 우리 아이도 다른 아이들처럼 모든 걸 단계를 밟
아서 성장하는건데 그걸 보았기 때문에 학교에서 다른 아이들 볼 때 아
이런 경향이 있어서, 이게 외부로 볼 때 전문가지만 나는 스스로는 전문
가라고 생각하지 못하고 있기 때문에 아, 이렇게 적용하면 되지 않을까,
(중략) 어떤 아이의 사례에 (대해서는) 그 아이한테는 정말 조금 내가 상
담가로서 그 때는 더 모를 때였는데 정말 엄마의 자세같애 지금. 상담가
가 아니고. 엄마의 자세. 그 아이는 되게 잘 된 케이스. 정말 지금 아주
행복해. 그래서 보람이 있는 아이가 한 명 있어요. (연구참여자 3)

2) 모델링

상담 상황에서 내담자가 자기 개방의 방법을 모르거나 꺼려할 때 상담사는 내담자와 비슷한 경험을 했던 자신의 이야기를 해줌으로써 내담자의 개방과 역동을 촉진하였다. 이러한 내용을 ‘상담자의 경험을 개방함’이라는 개념으로 도출하였고 이를 ‘모델링’이라는 하위 범주로 통합한 후 ‘삶의 경험이 상담 자원이 됨’으로 범주화하였다.

① 상담자의 경험을 개방함

제가 모든 프로그램을 할 때 제일 처음 하는 작업은, 나의 흑역사, 백역사 그거 자기소개할 때 저는 그걸로 소개를 많이 시켜요. 흑역사 백역사 하면 내 실패 경험, 성공 경험, 이런 것들, 자기 오픈할 수 있는 만큼 꺼낼 수 있는 거잖아요. (중략) 그 얘기를 꺼낼 때 뭐 가지고 오픈할 수 있지? 어? 난 그닥 별로 없는데? 이런 경우에 제 이야기를 해주면서, 이런 것들이 흑역사 백역사 사례가 된다 이야기를 해주는데 저의 사례들이 풍부해서 정말 좋아요. (연구참여자 8)

3) 대안적 지평 제시

연구참여자들은 자기 자신이 변화된 체험을 바탕으로 내담자에게서도 변화의 가능성과 희망을 발견하고, 삶의 또다른 지평을 제시하는 데에서 보람을 느꼈다. 상담자로서 자신의 능력과 내담자의 변화에 대해 소박한 기대와 희망을 갖고 진솔하게 내담자를 돕고자 하는 마음을 드러내었다. 이러한 내용을 ‘내담자에게서 변화 가능성을 봄’, ‘내담자에게 희망을 이야기해줄 수 있음’이라는 개념으로 도출하였고 이를 ‘대안적 지평 제시’라는 하위 범주로 통합한 후 ‘삶의 경험이 상담 자원이 됨’으로 범주화하였다.

① 내담자에게서 변화 가능성을 봄

나한테 가장 바뀐 점이 부정적인 내가 긍정적이지 못하고 부정적이고 내 자신을 미워했었는데 내 자신을 좋아한다는 거. 나를 아낀다는 거. 그렇게 하면서 다른 사람을 바라보는 시각이 좀 많이 바뀐 거 같아요. 그래서 이렇게 애들이 상담 오잖아요, 그러면 좀 어려운 가정에서 오는 아이가 있잖아요. 원만한 가정에서 오는 아이도 있고 행복한 가정에서 오는 아이, 다양한 아이들이 있잖아요. 그걸 보면서 저 아이들도 변화가 가능하
다, 나도 뭔가를 이렇게 해서 그 아이를 따뜻하게 맞아주면 그 아이들이 좀 도움이 되지 않을까? 또 내가 멘토로서 내가 조금이라도 이 아이들한테 좋은 영향력을 (줄 수 있지 않을까?) 막 큰 기대는 안하고요. 큰 기대하면 내가 힘들잖아요. (눈물) 애들이 안바뀌면 내가 너무 실망하게 되니까.(눈물) (연구참여자 3)

② 내담자에게 희망을 이야기해줄 수 있음

내 아이들, 우리 애들도 비슷해. 엄마 아빠, 양가감정 때문에 늘 힘든 거잖아요. 결국엔 네가 잘 사는 게 힘들지. 선생님이 살아보니까 그렇더라고 라고 애길 해줄 수 있어서, 좋아요. 이런 재료들이. 책에서 굵은 거 아니고 내 얘기라서. (중략) 아이들한테 이게 끝이 아니라는 거, 혹은 이것도 언젠가 끝난다는 거, 네가 지금 시궁창에 산다고 너도 시궁창에 살아야 된다고 정해진 건 아니라는 걸 알려주는 것, 그리고 의외로 애들은... 아, 쌤, 내가 이렇게 안 살 수 있다는 것을 생각한 것 만으로, 훨

싹 가법다고. (연구참여자 8)

(11) 변화 모색

연구 참여자들은 현실의 한계를 다각적인 측면에서 인식하고 있는 만큼 이에 따른 변화를 모색하고자 하는 마음을 피력하였다. 이에 대한 두 가지 큰 맥락은 개인적 차원에서 상담사로서의 자신의 전문성을 신장하는 것과 대외적 차원에서 상담사끼리의 연대 필요성을 느끼는 것이었다.

1) 전문성 신장

연구참여자들은 각자의 자리에서 자신의 전문성을 향상시키기 위해 다양한 방법으로 노력하고 시도하고 있었다. 이는 현장에서 정체되지 않고 계속해서 자기 발전과 상담의 질적 향상을 도모하는 자발적이고 고무적인 움직임이었다. 이러한 내용을 ‘이론적 기반을 다지고 내담자를 만남’, ‘사례마다 공부하고 적용함’, ‘자격증 시험 준비’, ‘자기 색깔을 위한 탐색’, ‘학회 등 연수 참석’, ‘사례 모임 진행’이라는 개념으로 도출하였고 이를 ‘전문성 신장’이라는 하위 범주로 통합한 후 ‘변화 모색’으로 범주화하였다.

① 이론적 기반을 다지고 내담자를 만남

여기까지 찾아오는 부모님들은 그래도 부모 교육도 받고 오시라고 하니
까 오는 거잖아. (보통은) 여기 안 찾아오잖아. 안 그런 사람들은. 그래
도 여기 찾아오는 사람들은 고학력자이고 상담에 관련 돼서 굉장히 박식
하다라고 예상을 해야 돼요. 근데 상담사라는 사람이 이론 공부가 제대로
안 돼 있어갖고, 아이에 대해서 얘기를 해줘야 되는데 아이가 이런 이야
기만 할디다, 어머님 힘드셨죠, 그 이야기만 하면 당연히 평가 절하가 되
지. 저는 그렇게 생각을 하거든요. 그래서 이론 공부는 끊임없이 해야될
거 같애. (중략) 처음 와서 (아이가) 막 울면서 얘기하는데 그 괴로움이
너무 많이 전이돼갖고 저한테. 바로 그 뒷날 엄마를 만났거든요. 엄마를
만나서, 저는 그 전날 어떤 작업을 했냐 하면, 애가 분명 정신분열 쪽인
거 같은데 명확하게 내가 그 이론을 알아야 되잖아요. 저 한 시까지 공부

하고 잤어요. 이게 명확하게 뭔가, 그래서 뇌와 관련돼 있는 책들을 집에 가서 다 읽고 정신 분열과 관련돼 있는 거 다 읽고, (중략) 그래서 그 뒷날 담임 선생님 모시고 엄마 모시고 해서 두 분 앉혀 놓고 이 아이 증상에 대해서 제가 생각할 때 제가 알고 있는 범위 내에서 제가 한 시간 가량을 설명해 주고 제가 그런 이론적인 이야기를 막 해줬죠.

(연구참여자 1)

② 사례마다 공부하고 적용함

다 모르니깐, 상담 기법으로 이렇게 간단한 것은 그냥 애들한테 이렇게 이렇게 찾아 보가지구요, 살짝 살짝 공부를 되게 많이 하는 거 같아요. 아, ADHD면은 이 아이 경우는 이렇게 보가지고 이렇게 접근을 한다, 아니면은, 뭐, 학교에 와서 계속 잠만 자, 부적응 아이는 여기 와서 그 아이 자존감을 높여주거나 아니면 어떤 과제물을 하나 주어져 가지고 점검을 하는 식으로 행동 패턴을 바꿔야겠다 라든지. 제가 잘 모르기 때문에 하나씩 시행착오 겪으면서 이것도 하나 적용해 보고, 저것도 하나 적용해 보고, 그렇게 하는 거 같구요, (연구참여자 3)

③ 자격증 시험 준비

이론 공부를 정말 탄탄하게 해야되겠구나 라는 생각이 들어서 진짜 열심히 했는데 어쨌든 합격도 해서 이제 면접 준비 중인데 공부인 거 같아요. 공부를 해야 돼요 공부를. 상담사 선생님들 보면 학생에 대한 관심도 있지만 공부 안하신 선생님도 나처럼 작년처럼 공부 안 해가지고 대충대충 하신 선생님들 많을 거라 생각이 들었는데 진짜 이론 공부도 다시 한번 하시고 또 연수 있으면 좀 많이 받아서 나의 역량을 (키우면서) 공부는 계속 해야될 거 같아요. 상담사는 공부가 끝이 없다는 말이 저는 이해가 안됐거든요. 맨날 어떤 선생님들 이 자격증 따고 저 자격증 따고 (하는 게) 되게 이해가 안됐거든요. 근데 진짜 뭔가 하나라도 더 알게끔 해서 공부를 하시는구나 라는 생각도 들고 그니까 이런 교육을 도교육청에서도 많이 시켜줬으면 진짜 좋겠다, 개인적으로 하면 돈도 많이 들고 힘들잖아요. 그니까 연수도 많이 좀 해줬으면 좋겠다, 개인적으로 진짜 그게 제일 필요한 거 같아요. (연구참여자 4)

④ 자기 색깔을 찾기 위한 탐색

일단, 가능한 한 아이들을 많이 만나고 싶어 하는 것이 나름 이백 명을 망쳐야 그 때부터 상담이 시작된다고 하잖아요. 그렇다면 이왕 망쳐야 한다면 비교적 건강한 아이들을 망쳐야 제가 덜 미안할 수 있잖아요. 사례 개념화라고 하면 좀 말이 너무 거창한데, 나름 배웠던 것들을 저는, 처음, 이라서 이렇게도 저렇게도 학부모님들이랑 만나는 것도 그렇고, 이렇게 저렇게 제 나름의 액셀을 해보는 중인 거죠. 적용을 나름. 요거는, 예를 들면 제 나름의 REBT를 막 짜 본다는지, 제 나름의 WBEDP를 막 짜본다는지. 사실 인지치료는 제가 선호하는 성향은 아니지만, 뭐 어쨌건. (인지치료가) 이게 과연 상담인가?(웃음) 저는, 제가 이해가 부족한지 모르겠는데 어쨌거나 이렇게 저렇게 해봐서 저한테 맞는, 나한테 맞는 옷도 좀 찾아가고 제 색깔을 좀 찾고 있는 중이기도 하고, 이거를 검증받고자 원가 전문성 위에 좀 놓고 싶다는 의지가 있어서 제가 대학원 진학도 한 거였어요. (연구참여자 8)

⑤ 학회 등 연수 참석

저는 대학원 때 도움이 굉장히 컸고 거기서 이론적인 게 체계적으로 접근이 되잖아요. 내가 2010년도 11년도에 무모하게 했던 것들을 2012년도에 대학원을 다니면서 그 때 이론을 접하면서, 내가 대책 없이 그냥 했구나, 이런 이론들을 제대로 써야 됐었는데, 제대로 적용했어야 했는데 이론 따로, 실행 따로, 이런 식으로 참 엇박자였구나 하는 생각을 많이 했고, 대학원이랑 상담 학회, 상담학회 사례 발표나 이런 것들이 엄청 도움됐죠. 실제로 어떠한 상담 학회 연수에서는 교수님이 각각 그룹을 지어가지고 그룹에서 자기 경험을 사례, 슈퍼비전 식으로 할 수 있게 도와주시더라고요. 그래서 제 얘기를 진짜 겁도 없이 꺼내가지고 그 때 정말 많이 배웠어요. 정말 큰 실수, 엄청난 실수가 있었구나 많이 느꼈고. 어떻게 보면 저는 자격증 과정을 좇은 게 아니라 나한테 진짜 실제로 필요한 것들을 좇았거든요. 몇 년 지나고 나서도 저는 자격증이란 건 없었어요. 근데 어떻게 보면 내가 실제로 경험하는 세계와 그, 이론, 어떤 탄탄한 어떤 체계적인 이론과 연결시킨 작업들을 했던 게 손에 쥐어진 자격증은 없었지만 참 도움이 됐던 거 같아요. (연구참여자 5)

⑥ 사례 모임 진행

정책적으로 정리가 되기 전까지는 수동적으로 이렇게 지낼 것인가 저는 그거는 아니란 생각이 들어지는 게 상담 선생님들 중에 몇 몇 지금 그냥 정례화 하자고 말은 하는데 서로 일정을 맞추기 힘들어서 못하고 있긴 한데 사례 상담 중심으로 모임을 만들어서 우리, 의미있게 만들어보자 하고 얘기가 돼서 진행하는 모임이 하나 있어요. 그래서 나름, 우리 안에서 여러 가지가 있겠지만 우리 안에서 이런 것들을 의미 있게 이렇게 나름 우리 자기네들 역량 강화 해가면서 요구할 건 요구하면서 이렇게 진행하는 것이, 어쨌든 양쪽으로 다 준비가 돼야죠. 이렇게 하면은 어떨까 싶은데 글썄, 저도 사실은 정확히는 모르겠어요 선생님. 지금 여기에 전체 흐름 자체가 정해지지 않았으니 이거를 지금 기다릴 상황은 아니지 않아요? 그럼 제가 준비할 수 있는 거, 제가 저한테 부족한 게 뭔질 알잖아요. 그걸 준비해 가면서 기다리는 거죠. (연구참여자 8)

2) 상담사끼리의 연대 필요성 자각

연구 참여자들은 좀 더 장기적이고 근본적인 차원에서 상담사들의 변화를 모색하기 위한 대안으로 상담사끼리의 연대와 비전 공유의 필요성을 언급하였다. 변화와 성장을 도모하기 위해서는 무엇보다도 ‘우리가 먼저’ 움직여야 한다는 목소리였다. 그러나 당장은 현실적으로 상담사 협의체가 구성되지 못하는 개인적 한계와 비전을 창출하기 어려운 구조적 제도적 한계가 있음을 언급하였다. 이러한 내용을 ‘협의회가 필요한 것은 인식하나 현실적으로 나서기는 어려움’, ‘비전 창출의 필요성’이라는 개념으로 도출하였고 이를 ‘상담사끼리의 연대 필요성 자각’이라는 하위 범주로 통합한 후 ‘변화 모색’으로 범주화하였다.

① 협의회가 필요한 것은 인식하나 현실적으로 나서기는 어려움

우리끼리 협의회가 있다가 사라졌잖아요. 우리끼리 목소리를, 한목소리를 낼 수 있는 창구가 사라졌다는 거에 대한 아쉬움이 커요. 그렇다고 내가 나서가지고 어떻게 할 순 없는데 아쉬움은 있는 거 같아요. 우리가 같은 일을 하고 있고 어떤 점에서 각자들 부족함을 느끼고 어떻게 채워 나가야될지 고민들은 각자가 하고 있을 텐데 이거를 같이 소통할 수 있는

어떤 협의체라든가 뭔가 기구가 없다는 거는, 참, 아닌 거 같아요. (연구 참여자 5)

우리의 힘을 모으고 목소리를 모으는 작업이 반드시 (필요하죠). 사실은 우리 상담사 밴드 만들어 주라고 했던 것도 나의 요구였거든. (중략) 일단은 우리 팀을 정확히 꾸린 다음에 목소리를 내는 건 결국엔 쪽수 싸움 이거든요. 되게 막 안타깝고, 내가 딱 나서서 하지 못하니까 더 답답해 나. 그래서 전문상담사 분과 영역으로 뭐랄까, 회의 같은 라인을 정리화 시켜야돼요. 연 1회나 연 2회 무슨 간담회 이런 형태로, 그렇게 정리화 시켜야 돼 정리화. 막 데모하고 요청해서 만나는 거 아니고 그렇게. 그렇게 해야 그 안에서 당장 뭐 요구가 받아들여지지 않더라도. 같이 모여서 how를 만들어 가는 거지. (연구참여자 8)

② 비전 창출의 필요성

나는 더더욱 학교가 내가 몇 년 머물러가는 공간이라는 생각이 들 때, 우리 협의회에서 앞으로 논의가 됐으면 좋겠는 건 우리의 비전을 같이 의논해서, 일종의 모델을 만들어보면 좋겠다는 생각이 있어. 어떻게 사람의 자발성을 높이고 어떻게 일의 효율성을 높일 것인가, 어떻게 동기부여를 할 것인가, 내가 굉장히 중요하게 생각하는 부분인데, 사람은 자기가 주인이 될 때 정말 자발성이 올라가거든요. 지금은 나는 가서 그 시간 때우고 오면 된다, 라는 생각에서 이런 방어적 생각이 드는 게 단지 우리들의 마인드를 탓할 일인가, 난 정책까지 함께 가야된다는 얘기, 이를테면 이렇게 이렇게 해서 정말 좋은 상담 사례들을 만들어내고 승진의 절차나 기회들이 열려있고 위로 올라갈 것들이 열려있다면 난 훨씬 더 우리 멤버들의 전문성이 좀 더 실현이 되고 발현이 되고 연대할 거라고 생각을 하거든. 이중에 성공 케이스들이 만들어지고 그 사람들이 모델이 되고 우리의 지향이 되고. 내가 아까 말한 모두가 주인이 되는, 동시에 나누고. 난 내가 꿈꾸는 것들은 그래요. 비전 없는 일에 누가 목숨을 걸어요.

(연구참여자 8)

(12) 학생상담사로 일하는 의미를 발견함

연구참여자들은 학교에서 상담을 하면서 자기 성장과 상담에 대한 갈증을 해소하는 데에서 학생상담사로 일하는 의미를 발견하였다. 이러한 의미 발견은 이들이 학교생활이나 상담에서 마주하는 어려움을 극복하게 해주고 상담이 상담자가 내담자에게 일방적인 도움을 베푸는 것이 아니라 내담자와 상호 도움과 성장을 주고받는 활동임을 인식하게 하였다. 또한 이러한 의미 발견은 연구 참여자들의 상담에 대한 열정을 엿볼 수 있는 현상이기도 하였다.

1) 내담자와 더불어 성장함

연구참여자들은 자기 자신도 계속해서 성장해 나가는 존재로 바라보며 이를 내담자와 함께 걸어가고 있다고 인식하였다. 내담자가 변화된 모습에 보람을 느끼고, 내담자를 통해 자신이 어느 만큼 성장했는지를 성찰하고 그 희망을 내담자에게도 가지면서 동반하고 있었다. 이러한 내용을 ‘아이들의 변화된 모습에서 보람을 느낌’, ‘자기 성장을 위한 도구가 됨’, ‘자기 내면의 성장 과정을 확인함’이라는 개념으로 도출하였고 이를 ‘내담자와 더불어 성장함’이라는 하위 범주로 통합한 후 ‘학생상담사로 일하는 의미를 발견함’으로 범주화하였다.

① 아이들의 변화된 모습에서 보람을 느낌

내가 평생 아이들을 만나면서 단 한명의 아이만이라도 나로 인해 인생이 변한다면 그걸로 나는 만족하겠다. 그 아이의 인생이 긍정적으로 변한다면. 그런 이야길 참 많이 했었거든요. 근데 학교라는 공간이 아이들을 만날 수 있는 안정적인 공간이잖아요 일단은. 언제 어디서나 뭐 내가 원하거나 아이가 원한다거나 하면. 이런 안정된 공간이 주어졌다는 게 굉장히 중요하다고 생각하거든요. 저는. 그래서 이 안정적인 공간에서 허송세월하지 말자, 응 그런 생각이 되게 많이 들어요. 그래서 정말로 허송세월하면서 보낼 수도 있잖아요 여기서. 아무 것도 안하고, 그러지 말자. 응. 그게 내 목표예요. 허송세월하지 말고 어쨌든 아이들을 만나서 나로 인해서 우리 00중 학생들 중에 단 한명이라도 인생이 변한다면 그것만큼 보람된 일이 없을 거 같아요. 그리고 작년하고 올해 달라진 모습, 그런 모습

보이잖아요. 저는 작년에 처음 와서 봤을 때 그게 너무 아이들한테 고마운거죠. 내 역량에 비해서 (아이들이) 너무 많이 달라진 모습을 보면 아, 이래서 아이들을 만나는구나 사람들이. 그게 너무 고맙죠. 아이들한테.
(연구참여자 1)

② 자기 성장을 위한 도구가 됨

(상담은) 저 자신을 발견하고 이해해가고 성장해가는 데에 굉장히 큰 의미가 있는 도구인 거 같아요. 도구이자 어떻게 보면 내 길인 거 같아요. 나의 정체성은 성장을 향해서 하루하루 그래도 살아가는 게 아닌가... 그니까 성장이란 말을 빼면 의미가 딱 줄어드는 거 같아요. 내가 하루하루 그래도 이렇게 뭔가 나아지고 있고 뭔가 좀 약간 뒤 뒤로 후퇴하는 한이 있어도 앞으로 나아갈 어떤 순간들이 기다리고 있다는 어떤 희망 같은 게 있기 때문에, 그래도 이걸 이렇게 견디는 게 아닌가, 또 어떤 때는 내가 왜 이렇게 힘든 일을 하고 있지? 이런 생각 들 때가 있어요. 왜냐하면 이렇게 힘든 얘기를 많이 듣게 되잖아요. 그러면 정말, 내 마음도 막, (감정 이입이) 되잖아요. (그럴 때) ‘내가 이런 일을 왜 시작했지? 하고 있지?’ 이런 생각이 들 때도 있어요. 없다고 하면 아닌거 같아요. 근데, 그래도 그게 참 의미있고, 필요한, 누군가는 해야 될 일이고 필요한 일이라고 생각하니까, 그래도 그게 그렇게 어렵다는 생각은 길게 안하고 언뜻하긴 하지만 넘어간다는 게 그게 어떻게 보면, 그렇죠 희망이죠. 희망이 있기 때문에. 그 사람 얘기를 듣고 내가 해결사 노릇을 해줄 순 없지만 이 사람이 나중에는 어떻게든 좋아질 거라는 희망. 희망과 이 사람도 아픈 만큼 성장할거야 라는 내 경험에 어떻게 보면 비추어서. 나도 그랬으니까 이 사람도 힘든 순간을 견디면 지나가면 또 좋은 순간도 올 거고 성장할 거라고 믿는 그런 것들이 되니까, 그래도 하고 있는 게 아닌가. (연구참여자 5)

③ 자기 내면의 성장 과정을 확인함

내가 내 인생에서 어느 지점에 왔는지를 확인, 매 때때로 확인 할 수 있어요. 가쪽으로 맞는 아이 이야기 쟈 처음 와서 들었을 때, 지나치게 전이 역전이가 되는 거지. 나는 개를 상담하는 게 아니었어요 그날은. 열

일곱 살 때의 나 얹혀놓고 있었지. 근데 어느 순간 나 이 얘기 하면서도 (이젠) 울컥 안하네? 내 인생에서 나의 발전의 위치? 성장의 과정? 이런 것들을 더불어 확인을 할 수 있어서 (좋아요). 개인적으로는 내가 받는 게 제일 커. ...매 순간 내가 놓치는 거나, 내가 집중해야 될 지점이나, 지금 나의 현재 내 마음의 상태나 이런 것들, 나의 성숙도나 이런 것들이 확인이 되고 발견이 되고 자극이 돼서 나는 그들과의 만남이 그들에게 도움이 되기도 하지만 나에게도 그래요.(연구참여자 8)

2) 상담에 대한 갈증 해소

연구참여자들은 학교 조직의 특성을 십분 활용하여 학교 상담이 내담자가 보장돼 있어 상담을 계속 할 수 있고 내담자의 변화를 지속적으로 볼 수 있는 곳이라는 점, 학교라는 안정된 조직과 틀에서 다양한 시도를 할 수 있다는 점을 학생상담사로 일하는 의미로 언급하였다. 이런 진술에서 연구참여자들의 상담에 대한 갈증을 확인할 수 있었고 이는 학교 상담 현장에서 긍정적인 요소로 작용할 것이라는 예측을 하게 하였다. 이러한 내용을 ‘원없이 상담할 수 있음’, ‘안정된 여건에서 다양한 시도를 할 수 있음’이라는 개념으로 도출하였고 이를 ‘상담에 대한 갈증 해소’라는 하위 범주로 통합한 후 ‘학생상담사로 일하는 의미를 발견함’으로 범주화하였다.

① 원없이 상담할 수 있음

학교라는 공간이 아이들을 만날 수 있는 안정적인 공간이잖아요 일단은. 내가 찾아가서 부탁해서 만나는 게 아니고. 기다려서 만나는 것도 아니고. 언제 어디서나 뭐 내가 원하거나 아니면 아이가 만일, 원한다면 하 면 언제든지 만날 수 있는 이런 안정된 공간이 주어졌더라는 게 굉장히 중요하다고 생각하거든요. (연구참여자 1)

나한테 주어진 일인 거잖아. 실컷? 상담을, 원없이? 할 수 있을 거 같은 그런 장을 나한테 마련해 준 거 같애. 그동안은 상담에 목말라했던 거 같애 내가. (상담할 수 있는) 기회들이 집중적으로 할 수 있는. (지금까지는) 단회기로 끝나는 그런 상담들이었지 (지속적으로) 애들 만나고 변해

가는 모습을 못 봤잖아요. 그럴 기회가 없었잖아. 그런데 여기서는 계속 만날 수 있고 변해가는 것을 좀 볼 수 있고, 그래서 원없이, 응 그래 원없이 상담을 할 수 있는 그런 마당을 제공해주는 그런 시간인 거 같애.

(연구참여자 2)

② 안정된 여건에서 다양한 시도를 할 수 있음

안정돼 있어서, 안정된 어딘가에 소속되어 있어서 되게 좋고 아이들을 안정적으로 만날 수 있는 공간이 있어서 좋고. 그리고 한정된 예산이긴 하지만 내가 뭔가 이제 실험적으로든 뭐든 여기서 뭔가 해 볼 수 있잖아요. 예산이 작긴 하지만. 다른 데서는 하고 싶어서 못하잖아. 그런 것들이 좋은 거 같아요 확실히. 그런 것들이 되게 좋아요. (연구참여자 1)

(13) 존재감 구축

학생상담사들은 다양한 방법으로 학교 현장에서 상담의 중요성과 위클래스의 존재감을 구축하려고 노력하고 있었다. 자신의 장점과 한계를 잘 인식하고 학교 상황과의 상호작용을 고려하면서 신중하고도 효과적인 전략을 사용하는 것을 볼 수 있었다. 이는 위클래스 업무를 원활하게 하기 위해서이기도 하고 위클래스에 대한 인식을 바꾸기 위한 시도로서도 의미가 있다고 볼 수 있다.

1) 알리기

먼저 연구참여자들은 직접적인 홍보를 통해 ‘위클래스의 존재’를 알렸다. 교사의 반응이 미비할 때는 이벤트를 통해서 위클래스를 좀 더 각인시키고자 노력했다. 다른 연구참여자는 학교폭력예방 교육과 같이 학교에서 의무적으로 실시해야 하는 교육의 시간에 위클래스를 홍보하는 방법을 사용하였다. 이는 학생들에게 상담이 무엇인지 직접 상담사의 입을 통해 전달할 수 있다는 점에서 명확하고 구체적으로 위클래스를 알릴 수 있는 기회가 되었다. 이러한 내용을 ‘학기 초에 위클래스 홍보함’, ‘의무 교육 시간 활용’이라는 개념으로 도출하였고 이를 ‘알리기’라는 하위 범주로 통합한 후 ‘존재감 구축’으로 범주화하였다.

① 학기 초에 위클래스 홍보함

저는 위클래스 홍보를 올해는 3월달에 우리가 있었으니까 홍보를 했어요 미리. 위클래스가, 또 위클래스 없는 학교에서 전근오신 분들도 계시잖아요. 그러니까 위클래스가 이런 일을 하는 곳이고 좀 이제 보내 주십시오 이런 행동적인 문제 있는 친구들을 좀 보내달라는 식으로 제가 메시지를 보냈어요. 선생님들이 어떻게 반응하냐인데 별로 메시지에 반응은 없어요. 그런데 제가 상담 이벤트라고 해서 위클래스 행사를 해요. 많게는 매달 한 적도 있었고. 올해는 줄었어요. 제가 힘드니까. 몸이 지치고 힘드니까. 올해는 4월달에 한 번 하고 그다음에 7월달이나 6월달에 한 번 하고 이렇게 한 학기에 두 번 정도 지금 계획하고 있거든요. 그랬을 때 이런 행사를 한다, 알리고 뭐 조금이라도 위클래스를 한 번 더 각인을 시키는 거죠. 선생님(한테). 위클래스 잊고 있다가 아 그럼 위클래스가 있었지, 이런 거를 좀 떠올릴 수 있게 하기도 하고. (연구참여자 5)

② 의무 교육 시간 활용

내가 폭력 예방 교육을 갈 때에도 위클래스 홍보를 조금은 해. 한 2,30분정도. 그래서 위클래스라는 게 중학교때와 고등학교 때 위클래스는 다르다. 중학교 때는 위클래스 갔다온 사람 손들라고 하면 아무도 안들어. 그리고 중학교 때 위클래스 바라보는 거 하고 우리 고등학교 다른 점이 중학교는 정말 학교 결석을 많이 해서 아니면은 선생님이 뭐라고 이야기 했는데 반항해서 그런 애들이 너무너무 많기 때문에 선생님이 그냥 위클래스 가서 좀 쉬었다가 와, 이렇게 해서 보내는 거지만 우리 시내 일반계 고등학교에서는 그런 의미가 아니고 너네가 어차피 수능과 연계를 해서 공부 일등하는 사람이나 꼴등하는 사람이나 스트레스는 다 갖고 있다고. 그래서 스트레스를 받았을 때 상담실에 와서 선생님이 도움은 주지 못하지만 그래도 너네가 이야기를 해버리면, 선생님도 그러더라. 어디 가서 열받아가지고 막 누구 친구한테 수다 떨면 풀리잖아. 그러면 그러한 장소가 위클래스라고 (이야기하면서 홍보를 하지).(연구참여자 7)

2) 노출하기

먼저 잠재 내담자 집단인 학생들과의 친화와 교원들 간 소통을 위해 연구참

여자들은 자신의 존재를 노출하는 방법을 사용하였다. 이는 학교의 특성 상 관계를 잘 맺는 것이 특히 더 중요하기 때문이다. 아이들과 공통된 흥미인 축구를 하면서 친해지고, 친한 선생님을 끈으로 하여 교사들에게 인지도를 높이면서 자신을 학교에 서서히 알려나가는 모습을 볼 수 있었다. 이러한 내용을 ‘자신의 특기를 활용함’, ‘교무실을 자주 방문함’이라는 개념으로 도출하였고 이를 ‘노출하기’라는 하위 범주로 통합한 후 ‘존재감 구축’으로 범주화하였다.

① 자신의 특기를 활용함

일단은 애들이랑 친해지죠. 많이 저를 노출하고... 전체 조회 때 보면은 (아이들이) 모이잖아요. 저는 뒤에 가서 특히 2, 3학년 올라갈수록 말 안 듣잖아요. 같이 거기서 섞여가지고 운동(을 해요). 저도 축구를 좋아하고 해서 애들이랑. 또 내일도 이런 리그전이 있어요. 정식으로 하는 게 있고 연습 게임이 있는데 애네들하고 친해지니까 저를 부르죠. 가서 같이 몸 풀고 게임 뛰고.(연구참여자 6)

② 교무실을 자주 방문함

나랑 친한 선생님부터, 학년에 하나씩은 있겠잖아. 그 선생님을 통해서 그 교무실 자주 들르는거지. 전체 메신저를 보내도 되지만 나는 두 개를 다 해. 일부러 전체 메시지 보내. 보내고 이걸 한다는 걸 알리는 거예요. 홍보 홍보. 그래서 교무실 또 가. 아, 저 선생님은 원지 모르지만 바쁘게 맨날 돌아댱기고 뭐 하는 게 많구나, 이런 (인식을 심어주죠). 사람이 선 입견과 이미지가 정말 얼마나 큰데요... (연구참여자 8)

3) 당당하게 협조 구하기

연구참여자 8은 ‘내 영역을 넓히는 기초는 기본적인 당당함 속에서의 교사와의 연대임’을 언급하면서 교사들에게 협조를 구할 때 의미를 부여하여 설명하고 스스로 다가가는 모습을 보인다고 진술하였다. 이는 연구참여자 8의 적극적이고 개방적인 성격도 한 몫을 하고 있었고 그런 시도가 학교 내에 위클래스의 존재감을 알리는 데에 의미있는 결과로 이어짐을 볼 수 있었다. 이러한 내용을 ‘교사들에게 스스로 다가감’, ‘의미를 부여함’이라는 개념으로 도출하였고 이

를 ‘당당하게 협조 구하기’라는 하위 범주로 통합한 후 ‘존재감 구축’으로 범주화 하였다.

① 교사들에게 스스럼없이 다가감

제 성향이, (스스럼없이 다가가서 선생님들께) 안녕하시냐, 우리 애들 잘 부탁한다, 막 그랬어요(웃음). 전 이제는 분위기가 이해가 되는 것이, (처음에는 선생님들이 이런 나를 보셨을 때) 되게, 어디서 (갑자기 저 사람이) 훅, 들어오지, 그런 느낌이었겠다, 여기는 그 교직원만 백 명이 넘는 큰학교예요. 작년 선생님들은 오히려 제가 다 알겠는데 새로 오신 스무 명 선생님을 제가 아직 잘 모르겠어요. 아 그러면 작년에 얼마나 그 선생님들이 날보고 놀라워했을까를 더더욱 제가 막 느껴요. 다 제가 전문 상담 무슨 교산줄 알아요. 이렇게 당당하게 당연히 와서 막, 이러이런 행사 하는데 쌤 애들 많이 이렇게 이렇게 해주시고 이번 주에는 제가 애들 수업 많이 뺄 수 있어서 선생님 감사합니다, 행복하세요, 막 이렇게 하죠. (연구참여자 8)

② 의미를 부여함

지금 내가 해보니 실제 그들(선생님들)은 자기 수업에 대한 프라이드도 있다는 걸 나도 인정해. 그렇지만 쌤, 이렇게 이렇게 하니까 쌤이 (상담 혹은 프로그램 하도록 수업) 시간 빼주시면 나 정말 힘 내서 할 거 같아요, (라고 이야기해요). 그 선생님도 반대할 수 있는 근거가 없으니까. 어차피 야자시간이고 어차피. 그러면 선생님 허락한 김에, 허락은 곧 동의고 쌤 응원이잖아. 쌤 응원 해주면 난 너무 힘이 날거다, 그니까 위클에서, 선생님들이 나한테 뭐라 하나 하면 위클이 이렇게 많은 일 하는 줄 몰랐다, 라고 해요. (중략) (선생님들이 협조해 주실 때 제가) ‘선생님이 이렇게 나를 정말 힘이 나서 응원이 될 거 같고, 쌤, 쌤의 도움이 필요해요’ (라고 의미를 말씀드리죠). 자기가 의미 있는 역할을 하는 거라서 기억에 남았던 거 같고. 그래서 학교 안에 교사들하고 연대, 위클 밖으로 나와서 교사들하고의 연대, 그러나 그 안엔 기본적인 당당함 이것이 내 영역을 넓히는 가장 기초가 될 거라고 생각해요. (연구참여자 8)

4) 개방하기

연구참여자 3은 물리적으로 위클래스의 ‘문’을 늘 활짝 열어두었던 것이 아이들에게 위클래스를 알리는 좋은 시도였다고 언급했다. 연구참여자 8은 아이들과 위클래스를 함께 만들어감으로써 아이들의 자발적인 참여를 이끌어낼 수 있었다. 이러한 물리적, 전략적 개방은 학생상담사와 위클래스의 존재감을 각인시키는 효과를 가져왔다. 이러한 내용을 ‘위클래스 문을 항상 열어놓음’, ‘아이들과 함께 위클래스를 만들어감’ 이라는 개념으로 도출하였고 이를 ‘개방하기’라는 하위 범주로 통합한 후 ‘존재감 구축’으로 범주화하였다.

① 위클래스 문을 항상 열어놓음

제가 좀 일을 찾아서 하는 편이에요.(웃음) 뭐 없어도 좀 찾아서 하는 편. 그래서 4월 중순부터는 문을 열어놨어요. 그 다음, 4월 중순이 지나자, 4월 말, 이렇게 오더니 뭐 5월부터는 애들이 엄청 많이 왔던 거 같아요. 상담 하러 왔는지 놀러왔는지 하여튼 많아요. 이, 이만한 상담실에. (이곳이) 왔다 갔다 하면서 다 볼 수 있는 통로인데 제가 이렇게 앉으면 저의 뒤통수는 항상 보여요 문열어놓으면. 근데 여름에도 열어놓고 겨울에도 항상 열어놨어요. 모든 사람들이 다 봤을 거 같애 저는 안 봐도. 저는 좀 민망하잖아요. 근데 선생님들은 다 봤을 거 같아요. 그래가지고 애들은 막, 시도때도 없이 막 왔고 하튼 상담 아닌 상담을 되게 많이 했어요. (연구참여자 3)

② 아이들과 함께 위클래스를 만들어감

처음에 딱 왔을 때 일주일동안 여기 얼씬거리 애가 없었어요. 그래? 니들이 안나오면 내가 나갈게. ... (위클래스 벽에 붙은 쪽지도) 사실은 한 녀석의 쪽지로 시작된 거 거든요. (중략) 그런 과정이 되게 재미있어요. 아이들하고, 애초에 제 아이디어 나오는 거 아니고 애들하고 과정 속에서 아이들이 만들어가는 같이 만들어가는 이런 작업이 전 되게 재미있어서, 작년에는 여기, 단골 녀석들이 있어요. 일종의 적응이 잘 안된 녀석들이 겠죠. 여기 단골 녀석들이 있었는데 저의 모든 사업은 개네랑 의논을 했어요. 아이디어 하나 내면 야, 나의 위클 자문단 빨리 소집, 이렇게 하면

개네들이 샘 이건, (이렇게 저렇게 해요, 라고 하는데 그런 아이디어는) 제가 몇 번씩 확인을 하고 짠 거여도 개네들을 못 따라가요. (중략) 우리 학교가 3학년 11반까지 있었거든요 작년엔. (개네들은) 3학년 12반이라고 이름붙이고 개네들 나름 이렇게 해서 지냈었어요. 저 나름 되게 보람있는 기억이에요 개네들도. (연구참여자 8)

5) 나름의 원칙을 세움

실제 상담 활동과 학교의 요구 사이에서 갈등이 있을 때, 연구참여자들은 상담과 위클래스 운영에 대한 나름의 원칙을 외부에 알리고 스스로에게 질문함으로써 자신의 영역을 구축해나갔다. 이는 상담사 자신과 위클래스의 존재가 학교 조직 내에서 건강한 동화와 조절의 과정을 거치는 현상이며 여기에 상담사의 내적 기준이 영향을 미친다고도 볼 수 있다. 이러한 내용을 ‘아이들이 오는 시간에 자리를 비우지 않음’, ‘운영 기준에 대해 스스로 질문함’이라는 개념으로 도출하였고 이를 ‘나름의 원칙을 세움’이라는 하위 범주로 통합한 후 ‘존재감 구축’으로 범주화하였다.

① 아이들이 오는 시간에 자리를 비우지 않음

어느 고등학교 선생님이 상담을 할 때 (나름의) 원칙을 세운다, 하면서 두 가지를 얘기했어요. 쉬는 시간에는 반드시 있어야 되고 점심 시간에도 반드시 있어야 된다. 두 가지. 그러니까 제가 학교에 와가지고, 아, 상담실은 항상 문을 열어야 된다 하고, 쉬는 시간하고 점심 시간은 있어야 된다. 그 원칙을 제가 이렇게 가슴에 새기고 왔어요. 아이들이 오니까, 상담 못해도. (그런데) 교감 선생님이 나한테 생활 지도를 해야 된대요. 아이들 질서 지도를 한다고 나한테 와서 하라고 얘기를 하는 거예요. 쉬는 시간에. 그래서 제가요, 무식이 용감하다고 ‘(교감) 선생님 저는 쉬는 시간에 아이들이 오기 때문에 못합니다’, 그렇게 했어요. 그리고 점심도, 우리 부장 선생님이 점심 같이 먹자고 하는데 제가 무식이 용감하다고, 부장 선생님 제가, 그 때 교감 선생님도 같이 있을 때, 점심 시간에 애들이 오니까는 열한 시 삼십 분에 점심을 먼저 먹을게요. (그래서) 열한 시 삼십분부터 열두시까지 잘난 척 혼자 가서 점심을 먹었어요 일년

동안(웃음) (연구참여자 3)

② 운영 기준에 대해 스스로 질문함

(사랑의 끈 잇기 행사를 하는데 올레길 걷기 처럼) 남들 다 하는 거. 튀지 않게 (하라고 관리자 선생님께서 요구하셨어요). 근데 저는 이미 이걸 모두 싫어한다는 걸 다 교사들과 아이들에게 이미 들었는데, 그걸 한다는 건 시간낭비 돈낭비 싫어서, 제 나름의 중간치의 파격적인 것으로 행사를 했어요. 애들 되게 재밌어 했고 그랬어요. 그리고 저는 속으로 하, 참...(웃음) 그러나 저는, 항상 기준은 ‘이것이 무엇을 위한 행사지? 무엇을 위한 만남이지? 이게 목적에 위배되나?’ 가 기준이었기 때문에 그렇게 지냈고, 지금 아이들이 많이 오고 한번 왔다 간 녀석이 친구 손을 잡고 오고 있다는 건 이런 진심이 전달됐기 때문이 아닐까라고 생각이 들어요. (연구참여자 8)

6) 공적 채널 활용

연구참여자 4는 위클래스의 고유한 업무를 열심히 준비하고 수행함으로써 존재감이 구축되는 경험을 진술하였고 그 외에 자치법정이나 또래상담 등 동아리 형식의 활동을 통해 위클래스가 자연스럽게 학교 내에 자리잡혔음을 연구참여자 7도 언급하였다. 연구참여자 8은 학사 일정 중 방학 기간을 이용하여 집단 프로그램을 실시하면서 좀 더 많은 학생들이 위클래스를 인식하도록 도모하였다. 이러한 내용을 ‘교육청 목적 사업을 열심히 함’, ‘동아리 활동이 자리잡힘’, ‘방학 중 프로그램 운영’이라는 개념으로 도출하였고 이를 ‘공적 채널 활용’이라는 하위 범주로 통합한 후 ‘존재감 구축’으로 범주화하였다.

① 교육청 목적 사업을 열심히 함

인정을 받은 때가 언제냐면요 정서행동 관심군 학생 상담 했을 때였어요. 정서 행동 관심군 학생 상담 해서 협의회를 했을 때 협의회를 교감 선생님을 비롯한 협의회 구성 멤버들이 다 모였는데 그 때 저희가 아홉 명의 관심군 (학생)이 나왔었는데 그 관심군에 대한 추후 관리나 대처, 앞으로의 향후 방향에 대해서 협의회를 통해 내가 많이 준비해서 발표했

을 때 (선생님들이 저를) 되게 다 믿었던 거 같아요. 근데 그 이후로 담임선생님들이나 교감선생님들이나 상담을 오히려 나한테 요청했던 거 같아요. 그래서 그때 그 시점으로 내가 열심히 준비해서 협의회를 한 게 선생님들이 아, 이 선생님이 상담을 잘하는 걸 떠나서 준비를 되게 잘하고 이렇게 관리를 잘 했구나 하는 생각을 하신 거 같아요. (연구참여자 4)

② 동아리 활동이 자리 잡힘

여기에는 자치 법정과 또래상담부가 자리가 딱 잡혔어. 그러면 우리 상담실은 정말 그런 고민하는 그런 장소(이거나 부적응 아이들이 오는 것이다), 이런 의미가 아니라 좀 잘 나가는 아이들도 많이 이렇게 들락거리는 곳. 그래서 상담실에 대해서는 막 부정적으로 본다든지 그러지는 않아. (연구참여자 7)

③ 방학 중 프로그램 운영

방학 중에 특별 상담, 집단 프로그램 잡았던 거거든요. 작년 여름에 자존감 향상 집단상담 프로그램 잡아서 (중략) 프로그램 잡아서 했던 게 있어요. 되게 재미있게 잘 했어요. 하루는 독서치료 하고 하루는 미술치료 하고 뭐 이렇게. 시간을 할애를 많이 못 받아서 한 시간 했나, 한시간 반 했나, 밖에 못해서 좀 아쉽긴 했지만 어쨌건 애들이 그 때 위클 많이 왔죠. 이런 데가 있는지 몰랐더라는 반응이 제일 많았고, 집단 상담의 힘이 있잖아요 왜. (연구참여자 8)

(14) 소통

학교 생활의 모든 영역에 있어 소통은 학생상담사에게 중요한 과제이자 이슈가 되었다. 특히 교원 중심, 관계 중심의 학교에서 교원과의 소통은 학생상담사들의 업무의 효율성과 동기부여, 상담 과정에 두루 영향을 미쳤다. 이를 학생상담사 자신들도 잘 인식하고 있었고 이에 따라 적절한 상호 도움과 도전을 주고 받으며 소통하고 있음을 볼 수 있었다.

1) 직면하기

불편하거나 부당한 학교의 요구나 대우에 대해 연구참여자 1은 돌직구를 날림으로써 직면하는 방법을 사용하였다. 그 바탕에는 연구참여자 자신의 전문성에 대한 자신감과 당당함이 자리하고 있었다. 이러한 내용을 ‘부당한 대우에 대해 돌직구를 날림’이라는 개념으로 도출하였고 이를 ‘직면하기’라는 하위 범주로 통합한 후 ‘소통’으로 범주화하였다.

① 부당한 대우에 대해 돌직구를 날림

난 내 상담과 관련돼 있는 거에 대해서 당신이 왈가왈부하지 말아라. 당신이 상담을 잘하는 사람이면 내가 수용하겠지만 그러지 않는 이상은 나한테, 내가 당신 국어 수업 이렇게 해라 저렇게 해라 하면 당신 어떻게 할 거냐, 그렇게 할거냐? 아니잖아요. 그러니까. 나는 작년엔 돌직구 날려서 한 번 대판 싸웠죠. 저는 학교에서도 돌직구 날리긴 해요.(웃음)
(연구참여자 1)

2) 공유하기

연구참여자 10은 자신의 경험의 한계를 인식하면서 본인이 잘 모르는 다른 부분을 옆두에 두고 담임 교사나 다른 교사로부터 정보를 주고받고 공유한다고 진술하였다. 학교가 개개인이 긴밀하게 연결된 유기적인 조직임을 잘 이해하고 있었고 학교 조직의 특징을 십분 활용한 소통방법이었다. 이 과정에서 학교의 특수성에 따라 상담의 비밀 유지가 예외적으로 적용되고 있음을 볼 수 있었다. 이러한 내용을 ‘교사들과 상호 협조 관계 맺음’이라는 개념으로 도출하였고 이를 ‘공유하기’라는 하위 범주로 통합한 후 ‘소통’으로 범주화하였다.

① 교사들과 상호 협조관계 맺음

내가 경험한 것과 다른 원가 있다 이런 생각도 들어요. 전부 내 경험만으로는 안된다는 거, 그래서 가끔은 다른 사람들하고 의논을 많이 해요. 원래 상담은 일단 비밀로 하잖아요. 근데 선생님들간에는 공유를 하거든요. 특히 가까이, 그 상황을 아는 선생님들한테는 제가 많이 수퍼비전을

받아요. 나 혼자 해결할 수 없고, 내가 짊어져야 될 그런 짐으로 해결할 수 있다면 가능하지만 그게 아니기 때문에 학교라는 곳은, 담임 교사의 책임 하에 모든 것이 이루어지는데 협조를 해주기 위해서 담임 교사의 도움도 받고 도움을 드리기도 하고 때에 따라서는. 그래서 공유를 많이 해요. 아주 소문이 나서 개한테 인권의 침해가 될 거 같다, 그런 거에 대해서는 절대적으로 비밀을 유지하도록 서로 얘기하고. (연구참여자 10)

3) 설명하기

상담이나 내담자에 대한 이해가 부족한 교사와의 소통에서 연구참여자들은 상황과 자신의 의견을 이해하기 쉽도록 설명하면서 시각의 차이를 좁히려고 노력하였다. 이는 상담자가 내담자나 현상을 바라보는 시각에 있어서도 전문적 견지를 유지해야 하며, 이로 인해 주변의 신뢰가 높아질 수 있음을 말해준다고 볼 수 있다. 설명하기는 가장 평범한 듯 보이지만 상담사의 전문성과 내담자에 대한 이해, 정보가 확보될 때 영향력을 발휘할 수 있다. 이에 따라 설명하기는 가장 합리적이고 확실한 소통 수단이기도 할 것이다. 이러한 내용을 ‘상담에 대한 편견이 있는 교사에게 설명하여 이해시킴’, ‘학생의 다른 면을 알려줌’이라는 개념으로 도출하였고 이를 ‘설명하기’라는 하위 범주로 통합한 후 ‘소통’으로 범주화하였다.

① 상담에 대한 편견이 있는 교사에게 설명하여 이해시킴

초창기에는 제가 뭐 이렇게 아침 여덟 시부터 상담을 한 적이 있었어요. 아침 여덟시에 아이를 오라고 해서. 그런데 (아이 담임) 선생님께서 아침 시간에 뭔가 만드신 프로그램이 있나봐요. 책을 읽는다든지 여러 가지 프로그램이 있었나봐요. 그런데 그거 참여 안하는 애들 몇 명 있으니까 따지러 오셨더라고요 저한테. 왜 이 시간에 상담을 하냐고 하면서. 그래서 잠깐만 앉으시라고 해서 제가 설명을 해드렸죠. 이러이러해서 이렇게 할 수밖에 없었다, 이렇게 얘기하니까 약간 받아들여주시긴 하셨지만... 애도 분명히 도움을 받기만 (하는 것은 아니고), 받기도 하고 주기도 할 것이다, 이러면서 이제 서로 윈윈 관계가 되는 게 필요한 게 상담이다 이렇게 말씀을 또 드리면 아, 그런가요? 하면서도 약간 미심쩍어하면서 가시는

느낌? 예, 그래서 초창기에는 그런 과정들이 있었고 이제는 그러신 분은 없는 거 같아요. 상담에 대한 호의적인 것 까진 아는데 그래도 예전보다 그렇게 부정적인 반응은 아니시고 그래도 상담이 학교에 와서 학교 폭력도 조금은 도움이 되지 않는가, 라고 생각을 하시는 부분들이 조금 많아 지신 거 같기도 하고 아직도 반신반의하신 분도 계실 거 같고 그런 거 같아요. (연구참여자 5)

② 학생의 다른 면을 알려줌

상담을 하더라도 제가, 선생님들이 이렇게 볼 수 있다, 그 전에는 생각을 못했었는데 아 이제는 선생님들이 내가 이 친구 상담해 보니까 뭐 이리이러합니다, 내가 학생 상담사로서 이 학생을 보니까 선생님들하고 다른 시각에서 보려고 좀 노력을 해요. 저한테 이렇습니다. 제가 이 친구랑 얘기했을 때 다른 선생님들이 보지 못하거나 알지 못했던 부분들을 알려드리려고 좀 하죠. (연구참여자 6)

(15) 신분의 한계 인식

연구참여자들은 학교 내에서 여러 가지 불평등과 존재감 구축을 위해 고군분투하는 중에서도 어쩔 수 없이 교사가 아닌 데서 오는 현실적 심리적 한계를 인식할 수밖에 없는 체험을 하였다. 그럴 때의 심정은 불쾌감이고 소외감이며 슬프이기도 하였다. 이러한 현실을 수용하기도 하고 체념하기도 하면서 마음을 다잡았다.

1) 수용하기

연구참여자 5는 교사가 아닌 자신의 한계를 인식하면서 할 수 있는 최대의 도움을 제공하려고 노력하였다. 연구참여자 3은 학생상담사의 존재감이 미비한 현실에 슬픔을 느낀다고 진술하면서 그럼에도 점점 나아질 거란 희망을 갖고 기다리기로 마음먹었다. 연구참여자 9는 학생상담사의 역할이 무엇인가를 질문하는 과정을 거쳤고 그것에 맞게, 더 이상은 하지 않음으로써 현실의 부조화를 해결하고 있었다. 모두 내면의 욕구와 현실사이의 괴리를 좁히려는 내적인 노력이며 적

극적 수용의 태도이다. 이러한 내용을 ‘나의 한계와 학교 상황을 동시에 고려함’, ‘희망을 갖고 기다림’, ‘역할에 맞게 일함’이라는 개념으로 도출하였고 이를 ‘수용하기’라는 하위 범주로 통합한 후 ‘신분상의 한계 인식’으로 범주화하였다.

① 나의 한계와 학교 상황을 동시에 고려함

제가 그 자리에서 왜 강제전학이나 학교폭력 위원회에 왜 내가 참여를 못하느냐 이렇게 따지고 들진 않았어요. 그냥 제 입장이 아무래도 그런 입장까진 아닌 거를 알기 때문에 그냥 음... 도움을 의뢰하시는 부분은 확실하게 돕고 그렇지 않은 경우에는 아, 그런가 보다, 이렇게 좀, 물려서 있고. 근데 더 적극적으로 나설 수도 있었겠지만 그거는 어떤 한계는 인정해야 될 거 같아요. 제가 갖고 있는 한계. 모든 학교가 또 워낙 크다 보니까, 모든 거에 다 참여한다는 거는 내가 갖고 있는 한계를 인지 못하고 그냥 무턱대고 달려드는 꼴이 아닐까.. 그런 생각도 들고, 그래서 하여튼 뭐 관망하기도 하고. 또 내가 나한테 주어진 거는 하기도 하고. 그렇게. (연구참여자 5)

② 희망을 갖고 기다림

위클래스 상담사들이 자기 영향력을 제시도 못하고 학교에서도 물론 우리가, 존재감을 드러내서 일을 하고 싶지만 그게 안되는 거 같아요. 존재감이 없잖아요...그래서 제가 좀 슬퍼요. 그래서 처음, 작년에는 그게 좀 힘들었는데요 이제는 일하면서 존재감이 없다는 것 보다는, 학생 상담사들은 다 비슷한 위치일 거 같아요. 그러가지고 아, 이제 현재 위치가 그러니까 이 위치를 그냥 인정하자, 인정 안하면 내가 힘들잖아요. 되게 힘들니까 인정하고 그냥 가자. 그런 생각이예요. 그러니까 조금 관촬아요. 예. 그러면 한 4,5년 정도 지나면 조금 관촬아지지 않을까, 그런 생각이 들어요.(연구참여자 3)

③ 역할에 맞게 일함

나의 역할이 여기까지구나. 그냥 상담사구나. 난 상담사. 나는 교사가 아니고 상담사. 상담 선생님이라고 아이들은 다 얘기하는데 내 스스로는 나는 상담사. 학교에서 상담사가 왜 필요할까, 생각해보고 상담사가 필요

한 이유에 맞게 일을 하면 된다, 이렇게 생각 하고 있어요. (연구참여자 9)

2) 체념하기

교사와 학생 중심의 학교에서 경계와 주변자리에 있는 학생상담사의 위치를 인지한 연구참여자 10은 어쩔 수 없는 부분은 체념하면서 자신의 위치가 확인되는 체험을 부정적인 감정으로까지 확장시키지는 않았다. 대신 교사를 돕는 인력으로서의 자신의 역할을 되새기고 확인하는 계기로 삼았다. 이러한 내용을 ‘변화시킬 수 없는 현실을 인지함’이라는 개념으로 도출하였고 이를 ‘체념하기’라는 하위 범주로 통합한 후 ‘신분상의 한계 인식’으로 범주화하였다.

① 변화시킬 수 없는 현실을 인지함

저는 제가 상담사로는 일 년 좀 넘었지만 다른 일로 학교에서 근무를 해 봤기 때문에 학교의 어떤, 기본적인 속성은 알고 있죠. 학교는 원래 학생과 교사가 주축이고 거기에서 도움이 필요하기 때문에 이렇게, 행정인력이라든지 이런 도움의 인력, 상담 인력이 필요하다는 사실은 인지하고 있다는 거. 근데 이제 그, 선생님들에 대해서 도와주려고 하는 그런 마인드는 있어요. 근데 가끔, 뭐랄까, 정규 교원이 아니기 때문에 교육을 받아야 되는 상황에서 우리도 필요할 거 같은 것도 교원 대상이라고 공문이 올 때, 그럴 때 나의 위치가 확인이 되는 거죠. 나는 도와주는 인력. 그 거에 대해서는 뭐, 기분 나쁘게 생각할 필요는 없다고 생각하는데, 그게 조직에서 어떤, 구분을 하다 보니까 어쩔 수 없는 거라고 체념은 하지만.
(연구참여자 10)

(16) 신뢰받는 체험

연구참여자들은 자신들이 학교상담구축을 위해 학교에서 쏟는 다양한 노력의 결과가 ‘신뢰받음’이라고 진술하였다. 여기에는 전문성에 대한 인정과 노력에 대한 인정, 실제 내담자인 아이들의 긍정적 반응이 있었고 교사들의 지지가 수반되었다.

1) 인정

학교와 학생상담사 상호간 탐색의 시기를 거쳐 현재 학교상담이 자리를 잡아가는 과정에서 상담사 개인의 역량과 노력이 인정받는 체험은 매우 고무적이다. 이러한 내용을 ‘나를 보는 눈빛이 달라짐’, ‘아이들의 긍정적 피드백’이라는 개념으로 도출하였고 이를 ‘인정’이라는 하위 범주로 통합한 후 ‘신뢰받는 체험’으로 범주화하였다.

① 나를 보는 눈빛이 달라짐

올해도 부모님 지금 벌써 몇 번 만났고 작년에도 되게 많은 케이스 아이, 위기 상담이라든가 그런 경우에도 되게 많이 만났는데 대부분, 저한테 피드백은 좋은 피드백을 많이 받았어요. 직접적으로 저한테는 그렇게 얘길 하시더라고. 그리고 담임 선생님한테도 가서, 상담 선생님 너무 감사하다고. 내가 많이 변해야 되겠다라는 거 알게 됐다, 그래서 담임 선생님들도, 작년에 일학년 선생님들 중에는 부모님이 좀 말귀를 잘 못 알아들으시고 좀 이상하다 싶으면 저한테 되게 많이 보냈었어요. (중략) 담임 선생님이 놀래시더라고. 이론적으로 이렇게 많이 아시는 분 처음 봤다고, 정말, 선생님은 어디서 공부했냐면서 막 물어보시더라고요. 그래서 깜짝 놀래갖고 그 다음부터 보는 눈빛이 달라지더라고. (연구참여자 1)

나중에 교감 선생님이 그렇게 말씀하시더라고요. 여기는 다른 00초등학교 교장으로 발령 나서 갔거든요. 교감 선생님이 가면서 나중에, 점심 먹을 때 ‘여기는 상담 업무 분담 선생님이 따로 없어도 될 것 같다,고 얘기하고 갔어요. 업무 분담이 따로 없어도 됐는데 왜 (상담) 업무 분담이 있는지 모르겠다고. 나중에 그 말씀 하고 갔는데 아, 제가 저의 위클래스에서 약간의 상담의 역할은 좀 했나보다, 저 생각은 그렇게 들었어요. 요번에 또래 상담 할 때 부장 선생님도 오셨고 다른 6학년 선생님도 오셨고 좀 많이 오셨어요 수료식 할 때. 그래서 좀 기뻐어요.(연구참여자 3)

업무 파악이 딱 되니까 이게 자신감이 생기면서 이제 내 할 말 다 하고 이렇다 보니까 2학기 때 교사나 교장 교감 선생님이 나를 1학기 때 대했

던 거랑 많이 달랐어요. 아, 이래서 내가 뭔가 알았을 때 아는 척을 하는 거구나 라는 생각도 들었고 그 때 내가 뭔가 아니다 하면 아니다라고 얘기하고 또 학교에 업무 오면은 그런 업무를 잘, 열심히 했고 잘 할려고 노력했고 그런 게 이제 보였기 때문에 인정을 좀 해주더라고요.

(연구참여자 4)

② 아이들의 긍정적 피드백

애들이 주는 피드백, 뭐 선생님 힘 났어요 뭐했어요. 스승의 날에도 생각지 못한 애들한테 포스트잇을 되게 많이 받았거든. ... 샘 그 때 나 힘들 때 상담해줘서 너무 고마워요. 나를 이 순간에도 깨네들이, 나중에 그 놓이 또 쪽지를 써와서 내가 알게 됐어 그거를. 개가 다음 날, 선생님이랑 만날 땐 말 한마디 한마디가 놓치기가 아깝다, 이런 피드백을 받았어요. (연구참여자 8)

2) 상담에 대한 저항 사라짐

학생상담사들의 도움을 받은 교사들은 상담에 대한 저항과 부정적 인식이 바뀐 것을 볼 수 있었다. 이는 교사가 다른 교사에게 위클래스를 소개해준다거나 아이를 적극적으로 의뢰하는 형태로 나타났고, 상담에 대한 전폭적인 지지로 드러났다. 이러한 내용을 ‘교사들의 입소문’, ‘전폭적인 지지를 받음’이라는 개념으로 도출하였고 이를 ‘상담에 대한 저항 사라짐’이라는 하위 범주로 통합한 후 ‘신뢰받는 체험’으로 범주화하였다.

① 교사들의 입소문

이제는 아이들이 스스로 찾아와주는 경우도 많고 그니까, 그 동안 계속 이제 베이스가 된 친구들도 있고, 또래상담 계속 하니까 그 또래 상담 통해서 또 이어지기도 하고. 또 담당 선생님들, 중에서도 물론 선생님들이 계속 바뀌시잖아요. 3년에, 2년에 한번씩 바뀌시긴 하지만 그래도 선생님들이 한 번 경험을 해보신 분들이 그 입소문을 내 주시는 거 같아요(웃음). 이렇게 해서 (위클래스에서) 도움을 받았다, 이렇게 (선생님들끼리) 말씀을 하셔서 그런지 몰라도 와가지고 의뢰를 해주시는, 그리고 또, 신

뢰라고 해야 되나? 말씀을 하실 때 ‘선생님 참 많이 도움 됩니다’ 라는 말이라든지 그런 말씀들을 해주시니까 이제 그 부분에 예전보다 좀 열린 거 같은, 그런 느낌은 좀 있어요. (연구참여자 5)

② 전폭적인 지지를 받음

선생님들하고 유대가 한 삼 사 년 이어지니까, 그분들이 나를 대하는 어떤 태도나 이런 것들이 점점 서서히 변해가는 걸 많이 느꼈거든요. 그러니까 교사 사회에서 나만 웬지 동떨어져있고 어떤 소외감도 있을 수 있지만 그건 어떻게 보면 적응해 가는 과정에서 당연한 것일 수 있고 그분들도 상담이 뭐야? 뭐, 그게 그렇게 필요해? 막 이런, 어떤 의구심도 있었을 것이고, 좀, 이상하게 보는, 어떤 그런 시선도 있었을 테지만 그래도 같이 어울리면서, 이런 아이 있잖아요, 이런 얘기 해주시고, 또, 하여튼 애를 맡겨 주시는 분들이 조금씩, 연차가 될수록 좀 늘어나고 그리고 정말 어떤 선생님은 정말 너무 전폭적인 지지를 해주시는 선생님도 계셨어요. (연구참여자 5)

수업 시간을 쪼아서 애들이 상담을 하니까. 근데 젊은 선생님들이거나 자기반 아이가 힘들었어서 그런 경험이 있는 선생님들은, 사실은 되게 많이 고마워하시고 작년에 그런 경우들도 있었고 많은 선례들도, 자기반은 아니었지만 그 아이 때문에 얼마나 담임이 힘들어하는지, 어떻게 도움을 받았는지 직접 보셨으니까 그런 학년은 뭐 무조건 콜콜 오케이 오케이. (연구참여자 8)

(17) 현실 만족

연구참여자들은 고용 안정과 학교에서의 적응으로 현실에 만족한다는 언급을 하기도 하였다. 개인적인 상황과 처지를 고려했을 때 현재 상태가 좋다고 하였다. 나름 정해놓은 학교 상담의 울타리 안에 머무르는 것이 자기 합리화의 일부라는 것을 인정하면서도 지금 당장으로는 이 상태에 머무르고 싶다고 진술하였다. 이러한 내용을 ‘아이들의 이야기를 듣는 것 까지가 학교상담이라고 규정함’,

‘지금은 그냥 즐겁게 놀고 싶음’의 개념으로 도출하였고 이를 ‘현재 상태에 만족함’이라는 하위 범주로 통합한 후 ‘현실 만족’으로 범주화하였다.

1) 현재 상태에 만족함

① 아이들의 이야기를 듣는 것까지가 학교 상담이라고 규정함

(상담자로서 역량을 키우기 위해서 공부를 하거나 자격증을 준비하거나 할 마음이) 지금은 없어요. 근데 그게 무기적으로 전환이 된 거에 대한, 그게 (영향이) 있을 수도 있어. 그게 아니었으면 고민을 할 거 같애, 내가. 왜냐하면 전환되기 전에는 공부를 하려고, 대학원을 가려고 이렇게 저렇게 애를 썼었거든. 그러다가 이제는 그 마음이, 늘 마음 한 켠에는 있었는데 (무기적으로 전환되면서) 그게 그냥 깔~끔하게 사라졌어. 내가 지금 하는 데에서 정말 잘하면 되지. 나 스스로의 합리화인지도 모르지.
(연구참여자 7)

② 지금은 그냥 즐겁게 놀고 싶음

어쨌든, 저는 학교에서 지금 나이에 아이들이랑 좀 즐겁게 놀고 싶거든요. 그래서 저 혼자 이렇게 사는 거에 지장은 없으니까, 정말 사랑하는 사람이 나타나지 않는 한, 굳이 뭐 제가 집에서 결혼 압박도 받는 것도 아니고.(연구참여자 6)

2. 패러다임 모형에 의한 범주 분석

가. 인과적 조건

인과적 조건은 어떤 현상이 발생하거나 발전하도록 이끄는 사건이나 일들로 구성된다(Strauss & Corbin, 1998). 본 연구에서는 ‘주변인’이라는 중심 현상을 야기하는 인과적 조건으로 ‘채용 배경’, ‘있는 듯 없는 듯한 위클래스’로 분석되었

다.

학생상담사들은 선발 과정에서 전문 상담 교사의 대체 인력으로서 국가 재정의 문제를 해소하기 위한 단기간의 대안으로 선발, 배치되었다. 이러한 임시방편의 채용은 교육청을 비롯한 상위 기관의 학교 상담에 대한 인식 부족과 학교 상담의 초점을 아직도 예방보다 사후 처리에 맞추고 있음을 단적으로 드러낸다. 이는 교육청과 학교가 위클래스의 운영 및 학교 상담에 대한 충분한 이해와 소통을 하지 못한 채 학생상담사를 배치하는 결과를 가져왔다. 학생상담사들은 위클래스에 파견되었으면서도 학교 조직 내에서 존재감이 미비하고 학교에서의 상담 부족 인식을 경험하게 된다. 교육청과 학교의 소통 부족과 교육청의 학교 상담에 대한 인식 부족은 학생상담사가 학교 내에서 자신을 ‘주변인’으로 인식하게 하는 직접적인 원인이 된다. 이러한 상황에서 학교 현장에 파견된 학생상담사는 상담 업무와 상담사 역할의 혼란, 학교에서 이방인 같은 소외감, 처우와 보상, 역할의 이중 잣대에서 오는 부당함과 불평등을 경험한다.

나. 중심 현상

근거이론에서 중심현상이란 일련의 작용/상호작용, 혹은 관계 작용들이 내포하는 중심 생각이나 사건들을 의미한다. 본 연구에서는 ‘학생상담사들이 학교 생활에서 가장 많이 경험하는 현실이 무엇인가’를 나타내주는 것이 중심현상이다. 학생상담사들이 학교에서 경험하고 대면하는 현실로서의 중심 현상은 ‘주변인’으로 나타났다. 여기에서 ‘주변인(周邊人)’의 사전적 정의는 ‘바탕이 서로 다른 문화나 사회, 집단의 경계선상에 있고, 그 어느 쪽에도 완전히 속하지 않는 사람’으로, 그 결과 특정 집단에 대한 소속감이 결여되어 동요하기 쉽다든지, 어느 문화에도 속하지 못하고 소외감과 고독감을 느끼기 쉬운 경향을 나타낸다(다음 국어사전, <http://dic.daum.net>, 2016.4.6.14:27) 주변인에 속하는 사람들은 집단 내에서 주변인으로 밀려나, 존재감이 부각되기 어려운 구조에 있고, 소외감과 불평등을 경험하기 쉽다.

연구참여자들을 주변인으로 범주화 한 것은 학교 상담이 학교에서 제대로 충

분히 인식되지 못하는 현실과, 학생상담사들의 제도적 신분과 처우는 교사의 그것만큼 보장받지 못하면서 역할과 업무에 있어서는 교사의 역할을 요구받는 모순된 상황과 경험에서 비롯되었고 학생상담사들이 제도와 조직 내에서 정규직과 비정규직 사이의 경계에 자리해 있음을 추상적 개념으로 나타낸 결과이다.

다. 맥락적 조건

맥락적 조건은 사람들이 작용/ 상호작용을 통해 반응해야 하는 상황이나 문제를 만들어내는 특수한 조건의 집합으로서, 중심 현상을 야기하는 조건을 설명한다. 본 연구에서 자료를 분석한 결과 ‘상담에 대한 부정적 인식’, ‘학교 시스템과 상담의 부조화’, ‘상담에 대한 자신감 부족’ 이라는 세 가지 범주가 중심 현상에 영향을 미치는 맥락적 조건으로 나타났다.

학교에 처음 파견된 학생상담사는 상담에 대한 본질적 기능과 존재 이유를 모르는 학교의 현실에 마주하게 된다. 상담은 ‘문제 아이들만 가는 곳’이거나 상담자에게 자기 반 아이를 맡기는 것은 학생 관리에 대한 교사의 무능력을 인정하는 것이라는 고정 관념과 편견으로 학생상담사들은 적극적인 상담 활동과 개입에 제약을 받게 되고, 이에 따라 상담사들은 자신의 존재 이유가 학교에서 제대로 인정받지 못하고 부각되지 않는다는 소외감과 위축감을 경험한다. 이에 상담진행과 상관없이 빨리 처리해야 하는 행정상의 요구가 더해져 내담자에게 본의 아니게 결정을 종용해야 하거나, 사고만 나지 않으면 된다는 관리자의 인식으로 인해 내담자에게 필요한 프로그램과 서비스를 내실 있게 제공하지 못하고, 내담자의 내적 성장과 같은 눈에 보이지 않는 변화를 도모하는 대신 겉으로 드러나는 성과와 실적위주로 위클래스를 운영해야 하는 모순을 경험한다.

맥락적 조건의 또 다른 요인은 ‘상담에 대한 자신감 부족’이다. 학생상담사들은 상담에 대한 전문적인 훈련과 준비가 충분하지 않은 상태에서 학교 현장에 투입된 것에 대한 부담감을 경험한다. 학교 상담을 하기 전에 체계적인 상담과 훈련을 받은 적이 없고 상담 이론에 대해 내면적 정립이 되지 않은 채 현장에 임해야 하는 학생상담사들은 부끄러움과 내담자에 대한 미안함, 기죽음, 불안감을 느낀다.

라. 중재적 조건

중재적 조건은 작용/상호작용 전략에 영향을 미치거나 촉진 혹은 방해하여 중심현상에 변화를 가져오는 역할을 하는 조건이다. 본 연구에서는 ‘동기화’, ‘한계 체험’, ‘상담 공부 전후의 변화’, ‘삶의 경험이 상담 자원이 됨’이 작용/상호작용 전략에 영향을 미쳐 중심 현상을 변화시키는 조건으로 나타났다.

‘주변인’으로서 학교에 자리하는 학생상담사들은 상담을 하는 과정에서 나름의 동기화 과정을 거친다. 학생상담사는 자신의 자기 성장 의지로써 상담의 세계에 발을 들여놓았던 과거의 긍정적인 변화 체험을 떠올리고, 상담을 통해 자기 자신을 발전하고 싶은 더 깊고 근본적인 차원의 내적 욕구를 인식한다. 또한 비록 비정규직이지만 재계약을 하지 않아도 되는 고용 안정은 상담사의 직무 동기 유발에 매우 중요한 요소로 작용함을 볼 수 있었다. 상담을 하면서 직면하는 개인적인 한계 체험과 상담 환경 조성의 미비는 더 적극적으로 학교상담의 현실을 바꾸고 주변인에서 벗어나고자 하는 학생상담사들의 동기를 자극한다. 또한 학생상담사들은 자신의 경험을 상담 자원으로 적극 활용함으로써 부족한 전문성을 보완하고 공부와 성찰 등 자신의 전문적 역량을 강화하겠다는 의지를 다지게 된다.

마. 작용/ 상호작용 전략

작용/ 상호작용 전략은 연구참여자들이 맞닥뜨리는 상황이나 문제, 쟁점을 다루고 해결하는 방식이다. 작용/상호작용 전략은 중심현상에 대처하거나 중심 현상을 다루기 위해 취하는 의도적이고 고의적인 행위이다(Strauss & Corbin,1998). 본 연구에서는 ‘변화모색’, ‘학생상담사로 일하는 의미를 발견함’, ‘존재감 구축’, ‘소통’, ‘신분상의 한계 인식’이 ‘주변인’이라는 중심 현상을 다루고 해결하기 위한 작용/ 상호작용 전략이었다.

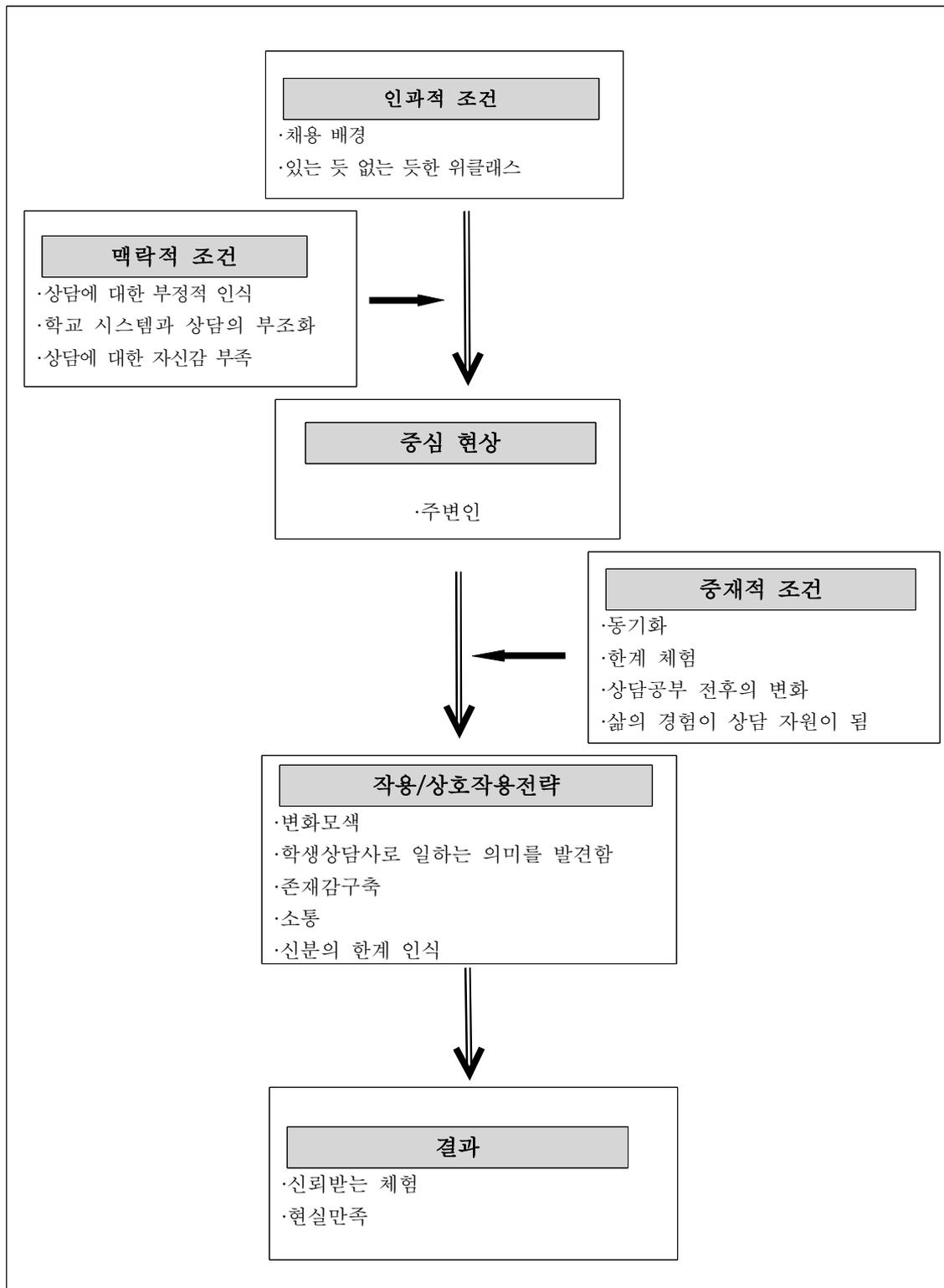
연구참여자들은 ‘주변인’으로서의 불평등과 소외감, 자격지심과 이중잣대 적용으로 인한 부당함을 해소하고 변화시키기 위하여 먼저 자신의 전문적 역량을 강화하고 상담사끼리의 연대 필요성을 인식하는 적극적인 변화를 모색하였다. 여기에 자격지심이나 소외감 등 심리적 불편감을 해소하는 다른 방법으로 현실적으

로 신분상의 한계를 인식하면서 수용하거나 체념하는 전략이나 적극적 소통 전략을 사용하였다. 주변인으로서의 체험에 소진과 상담에 대한 회의감이 들 때는 학교상담사로서 일하는 의미를 발견하고 보람을 찾으려 하였다.

바. 결과

결과란 어떤 중심 현상에 대처하거나 그 중심 현상을 조절하기 위하여 취해진 작용/상호작용 전략의 산물이다. 본 연구 결과 참여자들은 학교 상담 현장에서 경험하는 ‘주변인’이라는 중심 현상에 대해 ‘변화모색’, ‘학생상담사로 일하는 의미를 발견함’, ‘존재감 구축’, ‘소통’, ‘신분상의 한계 인식’이라는 작용/ 상호작용 전략을 통해 ‘신뢰받는 체험’과 ‘현실 만족’이라는 결과를 도출하였다. ‘신뢰받는 체험’은 학생상담사가 자기 자신과 환경에 적절히 대응하고 발전하려는 노력을 중단하지 않는 꾸준한 투신의 결과로서, 교사들의 상담사에 대한 인식과 상담에 대한 저항이 사라지고 전폭적인 지지를 받는 체험으로 드러났다. 결과의 다른 측면은 ‘현실 만족’으로서 연구참여자가 지금 현재의 상태에 머무르고자 하는 욕구를 반영한다.

제주도 학생상담사들의 학교상담경험에 대한 패러다임 모형을 그림으로 나타낸 것은 <그림 IV-1> 이며 패러다임 모형에 의한 범주분석을 표로 나타낸 것은 <표 IV-2>와 같다.



<그림 IV-1> 제주도 학생상담사들의 학교상담경험에 관한 패러다임 모형

<표 IV-2> 패러다임 모형에 의한 범주분석

	범주	하위 범주
인과적 조건 (causal condition)	채용 배경	·대체 인력 ·업무의 정체성 혼란
	있는 듯 없는 듯한 위클래스	·학교와 교육청간 소통 부재 ·존재감 미비
중심 현상 (phenomenon)	주변인	·업무의 경계 불분명 ·이방인 ·소외됨 ·관심의 사각 지대 ·자격지심 ·열정페이 ·기회의 불평등 ·이중잣대
		·편견 ·고정관념
맥락적 조건 (contextual condition)	상담에 대한 부정적 인식	·일 중심으로 상담진행을 맞춤 ·사고만 나지 않으면 됨 ·실적 위주의 사업과 평가
	학교 시스템과 상담의 부조화	·자격증 없음 ·상담 경험과 훈련 부족 ·개인 상담 회피
	상담에 대한 자신감 부족	·자기성장 의지 ·고용 안정
중재적 조건 (intervening condition)	동기화	·내담자와의 어려움 ·상담환경조성 미비 ·수박 겉핥기식 외부 지원
	한계 체험	·자신에 대한 인식 ·관계 향상
	상담 공부 전후의 변화	·공감 ·모델링 ·대안적 지평 제시
	삶의 경험이 상담자원이 됨	

	변화 모색	·전문성 신장 ·상담사끼리의 연대 필요성 자각
	학생상담사로 일하는 의미를 발견함	·내담자와 더불어 성장함 ·상담에 대한 갈증 해소
작용/상호작용 전략 (action/interaction)	존재감 구축	·알리기 ·노출하기 ·당당하게 협조 구하기 ·개방하기 ·나름의 원칙을 세움 ·공적 채널 활용
	소통	·직면하기 ·공유하기 ·설명하기
	신분의 한계 인식	·수용하기 ·체념하기
결과 (consequence)	신뢰받는 체험	·인정 ·상담에 대한 저항이 사라짐
	현실 만족	·현재 상태에 만족함

3. 과정 분석

본 연구 결과 학생상담사들의 학교상담경험의 과정은 탐색 및 적응 단계, 자기 인식 단계, 동기 내면화 단계, 그리고 구축 단계의 4단계로 나타났다.

가. 탐색 및 적응 단계

교육부 Wee 프로젝트 사업의 일환으로 각 학교에는 Wee 위클래스가 설치되고 이에 따른 인력 수급을 위하여 제주도교육청에서는 부족한 전문상담교사의

대체 인력으로서 학생상담사를 파견하였다. 학교 현장에 배치된 학생상담사들은 학교 시스템 및 구성원, 업무에 대해 탐색하고 적응한다. 본 연구참여자들 중 몇몇은 방과 후 강사 등의 신분으로 학교에서 일한 경험이 있지만 학생상담사로서 일하는 것은 이전의 학교 생활 경험과 매우 달랐으며 또 다른 의미에서의 새로운 적응이 필요했다고 진술하였다. 학생상담사들은 학교 조직과 업무에 대한 탐색 과정에서 상담에 대한 교사의 편견과 고정관념에 맞닥드리기도 하고, 위클래스의 사업이 학생의 내적 성장이나 상담의 질과 효과를 높이기보다는 실적 위주이고 겉으로 드러나는 행사 위주로 진행되는 현실과 만난다. 교사들 사이에서 교사가 아닌 자신이 ‘섬 같은 존재’나 ‘이방인’처럼 느끼거나 자격지심을 느끼기도 한다. 학교 상담에 대한 학교나 교육청의 이해 부족한 학교 상담 혹은 위클래스의 존재감 미비로 이어지고, 이에 따라 상담이 아닌 일을 할 때도 있다. 그럴 때 연구참여자들은 업무와 소속 면에서 ‘내가 어디에 발을 들어놓아야 할지 모르는’ 모호함과 혼란을 경험하기도 하였다.

중심현상인 이와 같은 ‘주변인’의 체험에서 벗어나기 위해 학생상담사들은 먼저 위클래스의 존재를 여러 가지 방식으로 학교에 알리기 위해 다양한 전략을 사용하였다. 예를 들어 적극적인 위클래스 홍보와 상담사 자신의 얼굴을 교사들에게 자주 알리고, 위클래스 문을 항상 열어놓으며 교사에게 협조를 구할 때는 당당함을 유지하고 관리자 및 교원들과 다른 견해로 부딪힐 때에는 자기 나름의 상담 원칙을 스스로 질문하며 상황에 따라 물러서지 않으면서 원칙을 지키려고 노력하는 모습을 볼 수 있었다. 또한 또래상담부나 자치 법정, 정서행동특성검사 등 대외적인 위클래스의 목적 사업은 그 자체로 시스템화 되어 위클래스와 학생상담사의 업무를 학교 구성원에게 인식시키고 존재감을 알리는 중요한 자원이 됨을 볼 수 있었다.

이 단계의 또 다른 적응 전략은 신분의 한계를 수용하거나 체념하는 것이다. 탐색 및 적응 단계에서 학생상담사들의 적응 전략을 결정하는 중요한 과정은 자신이 ‘변화시킬 수 있는 것’과 ‘변화시킬 수 없는 것’이 무엇인지 분별하는 것이다. 수용이나 체념은 변화시킬 수 없다고 판단되는 경우에 주로 적용되는 것으로, 구조적, 제도적 한계 체험인 경우가 많았다. 이런 수용과 체념은 학생상담사 스스로 교사가 아닌 데서 오는 불평등과 부조화에 대한 심리적 불편감을 해소하

기 위한 방편이기도 하고, 학교 상황을 고려하는 나름의 배려이기도 하면서, 긴 안목으로 보았을 때 희망을 갖고 기다리는 적극적 수용의 태도라고 볼 수 있을 것이다.

나. 자기 인식 단계

탐색 및 적응 단계에서 어느 정도 학교 생활이 눈에 들어오고 케도에 올랐다고 느껴지면 ‘상담’이 눈에 들어오기 시작한다. 상담 경험이나 훈련이 거의 없거나 대학에서의 전공이나 자격증 공부 등의 이론적 배경만을 가지고 학교에 배치된 학생상담사는 학교 현장에서 점차 ‘실질적인’ 상담 경험을 축적해 나간다. 따라서 이 단계에서는 상담사로서의 자신의 강점과 한계를 차츰 인식해 나가는 단계라고 할 수 있다.

이 단계에서 드러난 현상은 개인 내적 요인과 제도적 한계 두 가지로 나누어 볼 수 있다.

개인 내적 요인 중 첫째는 학생상담사 본인의 전문성 부족에서 기인한 부끄러움, 미안함, 기죽음, 불안 등의 부정적 감정을 느끼거나 개인 상담을 회피하고 활동과 프로그램 위주로 위클래스를 운영하는 양상으로 드러난다. 개인 내적 요인의 다른 측면은 상담의 진행에 있어서 일어나는 심리적 역동이다. 연구참여자들은 상담을 하는 데에 있어 한계 체험으로 역전이나 투사, 변화 없는 내담자에 대한 소진, 자신이 도움이 되지 않는 무력감을 언급하였다. 이는 전문성과는 상관없이 상담 과정에서 모든 상담자들이 경험하는 현상으로, 이러한 경험을 한다는 것은 상담이 많이 진행되었다는 것을 의미하므로 긍정적인 한계 체험이라고 볼 수 있다.

이러한 내적 요인들로 인하여 학생상담사는 자신의 역량 강화에 대한 필요를 절실히 느낀다. 이에 따라 이론적 기반을 다지기 위해 개인적으로 공부를 하거나 자격증 시험을 준비하고, 사례 모임과 학회에 참석하는 등의 전략을 사용한다. 그럼에도 대부분의 연구참여자들은 교육과 연수의 기회가 더 필요하며, 일회성이 아닌 체계적, 지속적인 훈련과 슈퍼비전이 있었으면 좋겠다는 바람을 피력하였다.

제도적 한계는 상담사가 자신의 전문성 부족을 인식하는 상황과 배경이라고 할 수 있다. 제도적으로 학생상담사에 대한 충분한 숙고가 이루어지지 않았고 기본적인 훈련이나 연수 없이 곧바로 학교 현장에 인력을 배치함으로써, 학생상담사가 학교에서 ‘주변인’으로 자신을 인식하는 중심현상이 강화되는 것을 볼 수 있었다. 이러한 제도적 한계에 있는 연구참여자들은 하나같이 상담사들끼리의 연대가 시급하다고 진술하였다. 학생상담사가 목소리를 내고 힘을 키우기 위해서는 작은 모임이라도 시작하면 좋겠다는 바람을 언급했으나, 현재로서는 당장 이루어지기 어려운 조건이라고 하였다. 그럼에도 연구참여자 8의 이야기처럼 ‘정책이 마련되기 전까지는 우리 나름으로 개인적인 역량을 강화하고 변화를 기다리는’ 흐름을 볼 수 있었다.

다. 동기의 내면화 단계

학생상담사들이 나름대로 진지하고 열정적으로 일하는 과정에서 상담사들은 그 노력만큼의 성과나 처우가 인정되지 않는 제도적 한계를 경험한다. 연구참여자들은 업무의 전문성이나 양에 비해 낮은 대우와 보수, 성과가 인정되지 않는 현재의 학교 비정규직 처우에 대한 부당함을 느끼고 직무 동기가 저하되는 경험을 언급하였다. 이 단계에서는 중심 현상에서 드러난 바와 같이 열정페이로 하는 기분으로 일한다거나 교육청 혹은 학교의 이중 잣대에 의해 자기 발전의 기회가 박탈되는 욕구 좌절을 경험하면서 분노와 상실감을 느낀다. 이러한 경험들이 쌓이면서 신체적인 피로나 우울감 등 업무의 소진을 체험하고 ‘내가 왜 이 일을 하고 있는가?’를 질문하기도 한다.

이에 대한 해결 전략으로 학생상담사들은 과거에 상담 경험으로 인해 자기 자신이 변화되었던 체험을 떠올리거나 상담을 통해 자신을 발견하고 싶은 더 깊은 차원의 욕구를 되새긴다. 그 과정에서 학생상담사로 일하는 의미를 정립해 나간다. 연구참여자들의 진술에서 볼 수 있었던, 학생상담사의 상담 동기와 상담사로서 일하는 주된 의미는 ‘성장에 대한 갈망’이었다. 상담사 개인의 성장 뿐 아니라 내담자인 학생의 변화와 성장을 모색하고 가능성을 바라보며 희망을 갖는 태도를 볼 수 있었다.

이 단계의 또 다른 중요한 요인은 고용 안정이었다. 비록 계약직이지만 재계약을 하지 않아도 된다는 것은 학생상담사로 하여금 만족감과 안정감, 일에 대한 자부심, 소속감과 정체감을 느끼게 하는 주된 요소였다. 이 단계는 불평등하나마 고용 안정이 된 것에 감사하고, 그 가운데에서 학생상담사로서 일하는 의미를 정립해 나가는 단계이다. 이 단계를 거치며 학생상담사들은 자신과 내담자의 성장을 지켜볼 수 있고 상담을 원없이 할 수 있는 좋은 장(field)인 학교 상담에 대한 애정과 동기를 일깨우고 내면화한다.

라. 구축단계

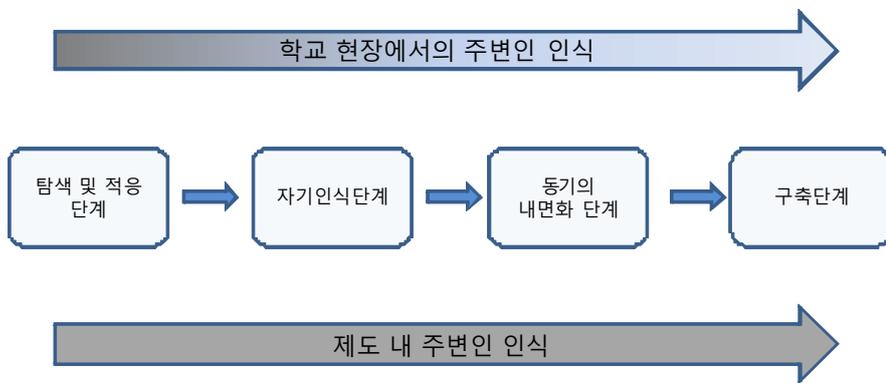
마지막 구축 단계는 학생상담사들이 자신의 직업적 정체성과 역할을 정립하고 외부적으로도 학교 상담의 존재감을 확고히 다지는 단계이다. 앞서 지나온 작용/상호작용 전략의 결과로 학생상담사들은 학교 구성원들에게 자신의 존재 이유와 위클래스의 필요를 구축하게 된다. 이는 교사들의 인정과, 초기에 나타났던 현상인 ‘상담에 대한 저항’이 사라지는 경험으로 드러난다. 학생상담사들의 활동을 경험하고 도움을 받은 교사들은 상담의 효과와 필요를 알게 되고 전폭적인 지지와 신뢰를 보내게 된다. 이 단계에서도 학생상담사는 처음의 단계에서 사용하였던 적극적 소통 전략을 사용하는데 이는 처음과는 달리 학교와 교사의 학교 상담에 대한 인식과 이해가 한층 깊어지고 익숙해진 편안한 소통이다.

한편 다른 연구참여자들은 안정된 고용을 바탕으로 현재의 조건에 만족하는 상태를 진술하였다. 고용 안정은 앞 단계에서도 언급했듯 상담사들의 동기 부여에 매우 큰 영향을 미치는 요인 중 하나로써, 구축 단계에서의 현실 만족은 고용 안정에서 기인한 점이 크다고 볼 수 있다.

학생상담사들의 학교상담경험의 과정을 나타낸 그림 <IV- 2 >에서 붉은 화살표의 색깔은 학생상담사가 자신을 ‘주변인’으로 인식하는 정도이다. 화살표의 색깔 변화에서 알 수 있듯 학생상담사들은 학교 현장에 점차 뿌리를 내려감에 따라 학교에서는 자신의 존재와 상담의 필요가 인식되어 신뢰와 인정을 받고 그에 따라 주변인으로서의 인식에서 점차 벗어나고 있으나 제도적으로는 현 상황에서 여전히 주변인으로 머물러있다.

마지막 구축 단계에서 연구참여자들은 자기 자신과 학교, 제도의 삼각 구조에서 끊임없이 긴장을 경험하면서도 학교상담의 영역을 다지고 넓히기 위한 개인적 준비와 상담사끼리의 연대, 정책적 대안이 이루어지기를 바라고 희망한다는 언급을 잊지 않았다.

이와 같은 학생상담사들의 학교상담경험과정을 그림으로 나타내면 <그림 IV-2>와 같다.



<그림 IV-2 > 제주도 학생상담사들의 학교상담경험과정

4. 핵심 범주

핵심 범주(core category)는 자료의 분석 결과 도출된 핵심적인 발견으로, 특성이나 범주들의 관계를 아우르며 중심 현상을 통합적으로 설명하는 개념이다 (Levitt et al., 2006). 또한 연구의 중심 주제를 대변하는 것으로 ‘연구가 무엇에

관한 것인지'를 알려주는 것이다. 핵심 범주를 발견하는 것은 연구의 중심 문제를 대변할 수 있는 핵심적인 단어를 응축하여 표현하는 추상화 작업이다. 핵심 범주는 다른 범주들을 통합시키고 정교화하여 하나의 통합적인 설명을 할 수 있게 만드는 분석적 힘을 가져야 한다. 또한 범주들 내에 나타나는 변화를 설명할 수 있어야 한다(Strauss & Corbin, 1998).

학생상담사들이 학교에서 학교 상담 경험에서 드러난 핵심 범주는 다음과 같다.

“변화와 성장에 대한 목마름으로 희망을 갖고 투신하기”

연구참여자들은 어려운 여건 속에서도 열심히 학교 상담에 임하고 있었다. 그 어려운 여건이란 학생상담사가 ‘주변인’임을 인식하게 하는 여러 가지 환경적, 상황적, 구조적, 관계적 여건으로, ‘이보다는 더 개선되어야 할 필요가 있는’ 제반 환경을 의미한다.

연구참여자들이 상담을 시작하게 된 계기를 보면 개인 삶의 역사 속에서 ‘바닥을 쳤을 때’, 혹은 ‘더 이상 이대로는 안 되겠다’는 절박감에서 비롯된 경우가 많았다. 그러한 한계 체험의 기저에는 어린 시절의 환경이나 개인 내적 어려움이 원인이 되는 경우도 있고, 한계에 부딪히는 계기가 되는 결정적인 사건에 의한 경우도 있었다. 인생의 벽에 직면하여 돌파구를 찾지 못했을 때 절박한 심정으로 해결책을 찾던 와중에 접한 상담과 공부는 연구참여자들에게 새로운 대안적 지평이 되었고 자신과 주변 환경의 변화와 성장의 필요를 깨닫는 자극과 도전이 되었다. 연구참여자들은 상담 공부를 통해 자기 자신을 성찰하고 인식하며 미해결의 문제에서 벗어나 해방의 돌파구를 찾는 체험을 하게 되고, 이는 ‘학생상담사’라는 직업으로까지 이어지게 된다.

이 과정에서 연구참여자들에게서 볼 수 있었던 주된 현상은 ‘목마름’이었다. 연구참여자들은 각자 다양한 형태의 목마름을 느끼고 있었다. 그 목마름이란 자신의 변화와 성장에 대한 목마름이기도 하고, 학교 상담 전문가로서 더욱 발전하고 싶은 목마름이기도 하였으며, 지금 처한 신분의 한계와 외부적 상황에 대한 목마름이기도 하였다. 연구참여자들은 학생상담사로 일하면서 갈등과 한계, 불평등을 체험하고 현실의 어려움에 직면하게 된다. 이로 인해 연구참여자들은 위축감과

소외감, 부당함, 주어진 역할 만큼만 일하자는 동기 저하를 맛보기도 하지만 그럴 때에 ‘내가 어떻게 상담을 시작하게 되었는가’, ‘나는 어떤 상담사가 되고 싶은가’를 질문하면서 자신을 다잡고 있음을 볼 수 있었다.

이와 같은 목마름과 더불어 발견할 수 있었던 또 다른 현상은 ‘희망’이었다. 연구참여자들은 현재의 상태가 변화될 것이라는 긍정적 기대감이 있었다. 그 희망의 근거는 현재 우리 나라 학교 상담이 학교 현장에 자리를 잡아가는 초기 단계에 있으므로 제도적, 정책적인 면에서 앞으로 계속 변화 발전할 것이라는 전체적 안목에서 비롯된 통찰과 청소년에 대한 애정, 개인 내적으로 자기 자신이 상담에 의해 변화된 체험을 함으로써, 상담자 본인의 경험과 같이 내담자도 계속 변화와 성장을 할 수 있으리라는 가능성을 놓지 않는 데에 있다.

‘변화와 성장에 대한 목마름으로 희망을 갖고 투신하기’는 학생상담사로서 일하는 보람과 의미 발견, 상담사 자신을 비롯한 현실에 대한 변화 의지, 미래에 대한 낙관성의 세 가지 속성을 가진다. 구체적으로는 상담 공부와 이전 경험을 통해 자신의 문제로부터 자유로워지고 변화된 체험을 바탕으로 학교 상담을 함에 있어 학교상담자로서의 직업적 의미와 보람을 발견하는 정도가 큰가 적은가, 학생상담사 자신의 전문성을 강화하고 내적인 성장을 도모하며 제도적 측면에서 학교 상담이 변화되어야 할 필요성을 자각하며 현실을 변화시키고자 하는 의지가 강한가 약한가, 그리고 학교 상담 발전 가능성과 학생상담사 직종에 대한 비전과 처우 등 미래에 대한 낙관성이 강한가 약한가에 따라서 차원을 달리 한다. 다음 <표 IV-3>은 핵심범주의 속성과 차원을 나타낸 것이다.

<표 IV-3 > 핵심 범주의 속성과 차원

핵심범주	속성	차원
변화와 성장에 대한 목마름으로 희망을 갖고 투신하기	의미발견	큼 ↔ 적음
	변화의지	강함 ↔ 약함
	미래낙관성	강함 ↔ 약함

이러한 핵심 범주를 드러내는 연구참여자들의 진술은 다음과 같다.

저는 여기가 위클래스라든가 상담이란 영역이 학교에서 뿌리가 잘 내린다면 우리에게 교사만큼의 혜택을 주지는 못하겠지만 그래도 어느 정도 바뀔 거라고 예상을 해요. 그게 몇 년 안에 되느냐, 아니면 평생 안될 수도 있긴 하지만 그래도 저는 긍정적으로 보고 있거든요. 주위에서 그런 이야기를 참 많이 해요. 교사 선생, 교사들도. 처음에 이 직종 별로 처음에 역량 조사라든가, 보건 교사도 마찬가지로, 처음 들어온 사람들은 처음에 교사, 티오도 아니었고 어려움이 많았다고 하더라고요. 그런데 점점 좋아진 거잖아요. 그렇게 점점 좋아질 것이라고 봐요. 우리가 전문상담교사처럼 직위가 주어지지 않겠지만 그래도 그에 준하는 어느 정도의 처우 개선을 요구할 수 있고 그 다음에 그 쪽(교육청)에서도 그거(우리의 처우 개선)에 대해서 진지하게 고민하고 그럴 때가 올 거라고 봐요. 몇 년 안에. (중략) 노력하는거죠. 희망적으로 보려고. 왜냐하면 이거 이 처우로 지속적으로 갈 것이다라고 하면 그만 뒤야지 솔직히 말해서. 센터를 하나 차려서 일을 하던가, 그게 아니니까. 그리고 또 하나는 그런 것도 있어요. 저는 기본적으로 청소년 만나는 거 자체를 굉장히 좋아해요. 제가 상담 하기 전에 청소년 지도를 하면서 청소년을 기본적으로 만났었기 때문에 청소년들이 변하는 모습을 보면 되게 희망이 있다, 라고 생각이 들거든요.(연구참여자 1)

이거(학생상담사) 이전에 여러 가지 해보겠다고 그런 노력했던 게 다 여기 고스란히 녹아든 게 아닌가 싶고 이 일을 안했다라면 내가 과연 무슨 일을 하고 있었을까, 물론 멋진 디자이너가 돼도 좋았겠지만 그래도 거기에서 오는 인간적인 고뇌와 여러 가지 감정들을 소화하는 데는 제가 상담가로서의 역할 아니면 좀 불충분했겠다, 싶은 생각이 들어요. 뭔가 꾸준히 노력하고 성장하는 거는 저하고 너무 잘 맞는 일인 거 같아요. 계속 이 내가 이 일이 아니어도, 저는 제 자신에 대한 부분이라든지 왜 내가 이렇게 사람 만날 때 불편하지? 내가 왜 이렇게 되지? 이런 것들을 항상 궁금했었고, 그런 걸 풀기에는 이 상담 만한 게 없잖아요. (중략) 나의 모습, 또 그 속에서도 그래도 희망은 있잖아요. 그거를 찾아 나가니까 그게 인간적인 어떤 성장의 큰 발판이 된 거 같아요. (중략) 목마르니까 목마른 사람이 우물을

판다고. (연구참여자 5)

내가 사실은, 상담자로 산 건 일 년, 만 일 년이고 내담자로 산 인생이 오래잖아 훨씬. 000 강사부터 청소년 상담 복지 센터부터 시작해서 개인 정신과부터 종합병원 정신과까지 쪽 내가 다 훑고 다녔잖아요? 그 경험들이, 나는 저렇게 가지 말아야겠다. 저건 참 (상담하는 데에) 의미가 있다 하는 것들(을 발견해요). 000대에서 배운 것들을 실제 내가 (학교에서 아이들을 만나는 과정에서 적용하는데), (상담실) 문을 한 번 열고 가는 게(상담받기로 결심하는 게) 얼마나 힘든 일이라는 걸 (내가 경험해 봤기 때문에) 알아. 누구보다 잘 알기 때문에 우리 아이들이 문을 열고 들어오면, '야, 여까지 오는데 며칠 걸렸냐?' '오 선생님이 어떻게 알아요?' '왜 몰라 자식아 선생님도 그렇게 살았는데' (라고 공감을 해줄 수가 있어요). 그리고 우리 아이들을 만나는 게 나에게도 아, 내가 이해한 것들이 참 많이 틀리구나, 를 경험하고 배우는 (기회가 돼요).(연구참여자 8)

5. 이야기 전개

이야기 전개(Story Line)는 핵심 범주와 관련된 참여자들의 경험을 해석적으로 이해하여, 그 경험을 생생하게 드러낼 수 있는 이야기 형식으로 제시하는 것이다 (Caputo,2004). Strauss & Corbin(1998)은 범주간의 관계를 분석적으로 기술하는 데에 목적을 두어, 모든 범주들을 포함하는 가상적 이야기를 연구자가 구성하는 이야기 윤곽(Story Line) 방식을 제시하였다. 이러한 방식은 각 범주간의 전체적 관련성을 확인하는 이점이 있으나, 참여자들의 경험을 추상화된 표현으로 축약함으로써 경험의 구체성과 생생함을 소실하는 단점을 갖는다(한영주, 2010). Rennie(1994)는 기존 절차를 통하여 추상화된 결과를 반복 서술하는 방식보다는, 이야기 형식의 장점을 충분히 활용하여 참여자들의 실제 경험을 해석적으로 이해하여 생생하게 표현하는 이야기 전개 방식을 제시하였다. 따라서 본 연구자는

연구 주제를 충분히 드러낸다고 판단되는 연구참여자들의 이야기를 연구 결과에 초점을 둔 해석적 이야기로 구성함으로써, 참여자들의 경험을 구체적이고 풍부하게 표현하고자 하였다

본 연구에서 핵심 범주를 보다 구체적이고 풍부하게 이해하기 위하여 열 명의 연구참여자들의 사례 중 핵심 범주를 잘 드러내는 대표적 사례 몇 가지를 선택하여 조합하고 학교 상담 구축 과정에서 드러난 결과인 신뢰받는 체험과 현실 안주의 두 흐름으로 재구성한 후 이야기 형식으로 제시하였다.

<이야기 전개 1.>

내가 학생상담사로 일한 지 올해로 두 해째다. 작년에 처음 발령을 받았을 때는 정말 뭐가 뭔지 하나도 몰랐다. 학교에 첫 출근하던 날을 잊을 수가 없다. 자그마한 방 하나에 책상 하나 있는 공간을 상담실이라며 교감 선생님께서 안내해주셨다. 학생상담사로 채용되기 전에 학교에서 방과 후 교사나 자원봉사자로 일한 적은 있었지만 사실 나는 상담에 대해서는 아주 기본적인 것 외에 아는 바도, 상담 경험이나 실습을 한 적도 없었다. 위클래스도 학교에 와서 처음 듣게 된 단어였다.

나도 그랬지만 학교 선생님들도 위클래스가 무엇인지 몰랐다. 상담실 하면 문제 있는 아이들이 가는 곳이라는 인식이 강했고, 무단 지각이나 결석한 아이들을 별 차원에서 보내시는 선생님도 있었다. 정서적인 어려움을 겪는 아이에 대해 상담실로 보내주십사고 말씀드리면 담임 소관이라며 울타리를 치시고 불쾌해 하시는 선생님 앞에서 나도 당황하여 위축된 적도 있었다. 학교는 각 부서별로 제각각 움직이는 구조여서, 아무도 내가 하는 일에 관심을 쏟지 않았다. ‘나는 여기에서 뭐하는 사람인가?’ 하는 물음을 던지며 계속 이 일을 해야 하나를 고민한 적도 더러 있었다.

나는 먼저 학교 시스템에 적응해야 했다. 행정 업무 처리도 처음 배우는 거라 모르는 것 투성이었는데 누구한테 물어보는 게 생각만큼 쉽진 않았다. 교직원 회의에 가서도 나는 교사들 틈에서 꺾다놓은 보릿자루 같았다. 교사가 아닌 내가 교사들 사이 어디에 있어야 할지 어정쩡한 기분이었다. 학교폭력 관련 협의회 때 해당 아이에 대해 알고 있는 내가 회의에 들어가지 않는다는 걸 알았을 때는 머

리로는 이해한다 하면서도 마음으로는 내심 ‘내가 교사가 아니라서 뻘나’ 하는 자격지심을 떨치기가 어려웠다.

학교에서 일하는 동안 가장 화가 났던 건 교사가 아니기 때문에 나에게 필요한 연수 기회를 박탈당하는 체험이었다. 나는 상담에 대해 잘 모르기 때문에 공부에 대한 필요가 절실했다. 아이들을 만날 때마다 새벽까지 사례를 붙잡고 혼자 상담 이론과 씨름하면서 부족한 나의 상담 지식과 경험을 채워나갔다. 그런 나에게 교육청이나 여타의 연수 기회는 사막의 오아시스 같은 것인데 교원이 아니라서 이유로 신청할 수 없다는 말을 들었다. 마음 속에서 부당하다는 느낌과 분노가 치밀었다. 게다가 위클래스가 뭐하는 곳이나며 대놓고 말씀하시는 관리자 선생님은 본인이 바쁘다는 이유로 학생부의 몇가지 일들을 나에게 하라고 넘겨주셨다. 교원이 아니어도 충분히 능력이 된다는 것이 이유였고, 수업도 없으니 시간은 충분하지 않느냐는 말을 덧붙였다. 처음 학교에 갔을 때에는 나도 탐색을 하는 입장이었고, 관계가 불편해지는 것이 싫어서 거절하지 못했다. 그렇게 학교 내에서 학생상담사의 위치와 역할의 모호함과 이중잣대를 경험하며 그들에게 떳떳하기 위해 나 자신의 역량을 키워야한다는 생각을 더욱 굳혀갔다.

그래서 가장 먼저 한 일은 자격증 시험을 준비하는 일이었다. 예전에 어깨너머로 듣고 배웠던 상담에 대한 지식만으로는 먼저 나 스스로 자신감이 생기지 않았다. 자격증이라도 있어야 내가 떳떳할 것 같았고 나의 자리를 만들어가는 힘이 될 것이라 생각했다. 부족한 상담 경험은 마음이 맞는 상담사 선생님들끼리 작은 모임을 만들어 그곳에서 나의 상담 경험과 다른 선생님들의 사례를 듣고 배웠다.

학교에서 아이들을 만나는 일은 나에게서 무척 감사하고 보람있는 일이다. 나는 위클래스가 아이들에게 숨 쉴 공간이 되는 곳이기를 바랐다. 그래서 아이들이 오는 쉬는 시간이나 점심 시간에는 무슨 일이 있어도 상담실을 개방했다. 상담의 기본인 경청과 공감으로 아이들을 만나려고 노력했다. 방황했던 나의 학창 시절의 경험도 상담에서 아이들에게 도움이 되는 중요한 자원이었다. 상담의 회기수가 많아지고 회기가 진행됨에 따라 내가 몰랐던 나의 한계를 자각하게 되었다. 나와 경험이 비슷한 아이들에게 역전이가 일어나기도 하고, 변화가

없는 아이들을 보면 안타까움과 자괴감을 느꼈다. 학교 상담에서 다룰 수 없을 만큼 상태가 심각한 아이들은 외부 기관에 의뢰를 하지만 외부 기관의 상담 협조도 제한적이고 한시적인 현실에 부딪혔다. 내가 교사가 아니기 때문에, 아이에 대한 개입은 전적으로 담임 교사에게 권한이 있기에 더 이상 내담자 학생을 돌보기가 어려웠던 적도 있었다.

무엇보다 학교 상담에서 어려운 점은 시간 확보가 잘 되지 않는다는 점이다. 아이들을 좀 더 체계적으로, 상담을 구조화 시켜서 만나면 더 많은 도움이 될텐데 상담 시간이 확보되지 않는 것이 가장 아쉽다. 또 나는 상담실에만 있기에 아이들의 상태에 대한 정보는 전적으로 선생님들에게 의존할 수밖에 없었다. 그런 상태로 아이들을 만나다 보면 어떤 때는 나만 알고 있는 내담자 학생의 신상과 상태를 나 빼고 모든 선생님이 알고 있었구나, 깨닫고 소외감을 느낀 적도 있었다. 그럴 때에 나는 선생님들에게 적극적으로 상담의 필요성을 알리고 협조를 구한다. 이제는 내 원칙에 맞지 않는 부당한 요구에는 당당하게 돌직구를 날리며 거절하기도 한다.

이렇게 내 나름대로 열심히 노력하며 일하는데 이에 대한 처우는 솔직히 너무 적다는 생각을 떨칠 수 없다. 아무도 나의 수고를 알아주지 않는 것 같은 기분이 들 때도 있다. 이럴 때엔 정말이지 대충 하고 싶다는 생각마저 들었다. 그럴 때마다 ‘내가 학생상담사로 일하는 의미가 무엇인가?’를 질문하곤 했다. 나는 아이들이 좋고 상담을 통해서 나 자신이 긍정적으로 변해가는 체험을 할 수 있어서 좋다. 게다가 학교는 내가 좋아하는 아이들을 만나고 상담을 원없이 할 수 있는 가장 좋은 곳이다. 가끔 아이들이 나에게 고맙다며 수줍게 내미는 음료수에 현실의 고단함이 다 사라진다.

지난 2년 간 외적인 보상이나 인정에 의존하지 않고 내 안에서 의미와 동기를 찾으며 열심히 일하다보니 선생님들도 나를 보는 눈빛이 달라지는 걸 느낀다. 처음 위클래스가 뭐하는 곳이냐던 선생님은 이제 학교에 상담실이 정말 필요한 곳이라는 걸 알겠다면 한 마디 던져주고 가신다.

지금 학교 상담은 시작 단계에 있다는 것을 안다. 학교나 교육청의 인식도 점점 바뀔 것이라고 믿는다. 아이들이 성장할 수 있고 그 아이들과 더불어 내가 성장하고 있다는 것을 나는 희망을 갖고 믿는다. 이것이 내가 학생상담사로

존재하는 이유이다.

<이야기 전개 2.>

학생상담사가 되기까지 나는 여러 가지 일을 두루 거쳤다. 내가 상담을 접하게 된 것은 나의 집안 사정 때문이었다. 당시 가족들의 관계가 어려웠고, 돌파구를 찾던 중 우연한 기회에 지인을 통해 OO상담소에서 일하게 되었다. 상담에 대해 문외한이었던 나는 상담 보조부터 시작해 어깨너머로 상담의 기본을 듣고 익히면서 상담에 발을 들여 놓았다.

그러다가 학생상담사 채용 공고가 나와 지원해 보기로 결심했다. 무엇보다 무기 계약직이라는 것이 내 마음을 이끌었다. 상담에 대해서는 상담소에서 몇 년동안 지내면서 부모 위주로 상담을 했던 것이 전부였지만 학교에서 상담을 하면서 더 배워나가면 되리라 생각했다.

내가 발령받은 학교는 비교적 위클래스가 잘 정착된 학교였다. 또래상담부 아이들의 동아리 활동이 활발했다.

나는 학교에서 늘 바쁘다. 개인 상담에 자신이 없는 나는 프로그램 위주로 위클래스를 운영하고 있다. 거기다 교사가 할 일을 맡아 하는데도 성과는 그들에게 다 돌아간다. 교육청에서는 우리를 상담 전문직이 아닌 단순한 행정 보조로 인식하는 것 같다. 나는 그것이 불안하다. 먼저 나 자신의 전문성이 갖춰지지 않았기에 나중에 전문상담교사로 학교 상담자가 충원되면 나는 행정이나 다른 잡무를 하는 역할로 밀려나게 될까봐 두렵다. 그런 두려움과 불안 때문에 학교에서 나에게 주어진 일은 거절하지 못하고 도맡아 한다. 내가 일을 좋아하기 때문에 신이 나기는 하지만 나에게 주어지는 인정이 내 자신에서 비롯된 위로이거나 교감 선생님의 '수고했다'는 한마디로 만족해야 할 때는 힘이 빠진다.

그럼에도 나는 내가 하는 일에 긍지와 자부심을 가지고 있다. 비록 상담 공부를 체계적으로 하지는 않았지만 내가 살아온 경험을 바탕으로 아이들에게 적용되는 것들은 최선을 다해서 적용하고 아이들을 도와주려고 한다. 선생님들과의 관계도 좋다. 내가 비정규직이라서 차별하거나 무시하는 선생님은 없다. 적극적으로 관계 맺는 내 성향도 한 몫을 한다. 선생님들과의 친분과 학교 대내외적

인 활발한 활동 덕분에 학교에서 잘 버틸 수 있는 것이라는 생각이 든다.

무엇보다 나의 일이 안정되었다는 점이 가장 마음에 든다. 더 이상 잘릴 걱정 없이 일할 수 있다는 것이 나의 마음을 편안하게 한다. 그 전에는 상담을 좀 더 공부해야 하나, 아니면 다른 분야로 공부의 방향을 바꾸어야 하나, 잠시 고민했으나 무기계약으로 전환된 이후에는 굳이 그럴 필요를 느끼지 못한다. 그냥 이 상태로 충분히 만족한다. 우리 학교는 그다지 심각한 문제가 있는 아이들도 없을뿐더러 아이들의 이야기를 잘 들어주는 지금의 역할만으로도 충분하다고 내 나름대로 생각하기 때문이다. 지금의 이 안정된 여건 속에서 나는 최선을 다해 나의 일에 임할 것이다. 나중에 아이들이 나를 기억해주었으면 좋겠다.

6. 가설적 정형화 및 관계 진술

가. 가설적 정형화

가설적 정형화란 관계 유형을 찾아내기 위한 유형분석의 첫 단계로 핵심범주와 각 범주간의 가설적 관계 유형을 정형화하는 작업이다(김연미, 2003). 기존의 연구에서는 핵심범주와 맥락적 조건 및 중재적 조건에 따라(하정, 2007; 이진숙, 2011), 핵심범주와 중재적 조건에 따라(유은주, 2005; 김영희 2014), 핵심범주와 인과적 조건 및 맥락적 조건에 따라(김경미, 2010), 핵심범주와 맥락적 조건에 따라(김진숙, 2003; 신수진, 2006) 가설적 관계 정형화 작업을 하였다.

본 연구에서는 핵심범주를 중심으로 맥락적 조건을 형성하는 속성과 차원에 따른 상관관계를 정형화하고 이를 원자료와 비교하는 과정을 거쳤다. 핵심범주와 맥락적 조건에 따라 가설적 관계 정형화 작업을 한 이유는 다음과 같다.

먼저 맥락적 조건은 광범위한 구조적 전후관계로서 중심현상에 영향을 미치고 작용/상호작용을 다루고 조절하고 수행하는 특수한 조건들이다(김영희, 2014). 따

라서 맥락적 조건은 학교상담 현장의 구조적 제도적 상황을 구성하는 중요한 요인으로 작용할 수 있다.

또한 가장 중요한 상담 도구는 상담자 자신이다. 핵심범주에서 도출한 세 가지 속성은 학생상담사의 직무 동기 등 학교상담에 임하는 개인 내적 상태를 나타낸다. 따라서 학교상담현장을 구성하는 외적 요인인 맥락적 조건과 내적 요인인 핵심 범주의 속성으로 상관관계를 정형화하는 것이 학교상담에 임하는 학생상담사의 직무 유형을 발견하고 앞으로의 학교상담 발전을 위한 의미 있는 단서가 될 수 있을 것으로 판단하여 이를 정형화 분석에 활용하기로 하였다.

<표 IV-4>는 핵심범주인 ‘변화와 성장에 대한 목마름으로 희망을 갖고 투신하기’를 중심으로 맥락적 조건인 ‘상담에 대한 부정적 인식’, ‘학교 시스템과 상담의 부조화’, ‘상담에 대한 자신감 부족’과의 가설적 관계를 나타낸 것이다.

<표 IV-4 > 핵심범주와 맥락적 조건의 가설적 관계

범주	맥락적 조건			핵심범주		
	상담에 대한 부정적 인식	학교 시스템과 상담의 부조화	상담에 대한 자신감 부족	변화와 성장에 대한 목마름으로 희망을 갖고 투신하기		
속성	정도	정도	정도	의미발견	변화의지	미래낙관성
1	강함	큼	큼	큼	강함	강함
2	강함	큼	적음	큼	강함	강함
3	강함	적음	큼	큼	강함	강함
4	강함	적음	적음	큼	강함	강함
5	약함	큼	큼	큼	강함	강함
6	약함	큼	적음	큼	강함	강함
7	약함	적음	큼	큼	강함	강함
8	약함	적음	적음	큼	강함	강함
9	강함	큼	큼	큼	강함	약함
10	강함	큼	적음	큼	강함	약함
11	강함	적음	큼	큼	강함	약함
12	강함	적음	적음	큼	강함	약함
13	약함	큼	큼	큼	강함	약함

14	약함	큼	적음	큼	강함	약함
15	약함	적음	큼	큼	강함	약함
16	약함	적음	적음	큼	강함	약함
17	강함	큼	큼	큼	약함	강함
18	강함	큼	적음	큼	약함	강함
19	강함	적음	큼	큼	약함	강함
20	강함	적음	적음	큼	약함	강함
21	약함	큼	큼	큼	약함	강함
22	약함	큼	적음	큼	약함	강함
23	약함	적음	큼	큼	약함	강함
24	약함	적음	적음	큼	약함	강함
25	강함	큼	큼	큼	약함	약함
26	강함	큼	적음	큼	약함	약함
27	강함	적음	큼	큼	약함	약함
28	강함	적음	적음	큼	약함	약함
29	약함	큼	큼	큼	약함	약함
30	약함	큼	적음	큼	약함	약함
31	약함	적음	큼	큼	약함	약함
32	약함	적음	적음	큼	약함	약함
33	강함	큼	큼	적음	강함	강함
34	강함	큼	적음	적음	강함	강함
35	강함	적음	큼	적음	강함	강함
36	강함	적음	적음	적음	강함	강함
37	약함	큼	큼	적음	강함	강함
38	약함	큼	적음	적음	강함	강함
39	약함	적음	큼	적음	강함	강함
40	약함	적음	적음	적음	강함	강함
41	강함	큼	큼	적음	강함	약함
42	강함	큼	적음	적음	강함	약함
43	강함	적음	큼	적음	강함	약함
44	강함	적음	적음	적음	강함	약함
45	약함	큼	큼	적음	강함	약함
46	약함	큼	적음	적음	강함	약함
47	약함	적음	큼	적음	강함	약함
48	약함	적음	적음	적음	강함	약함

49	강함	큼	큼	적음	약함	강함
50	강함	큼	적음	적음	약함	강함
51	강함	적음	큼	적음	약함	강함
52	강함	적음	적음	적음	약함	강함
53	약함	큼	큼	적음	약함	강함
54	약함	큼	적음	적음	약함	강함
55	약함	적음	큼	적음	약함	강함
56	약함	적음	적음	적음	약함	강함
57	강함	큼	큼	적음	약함	약함
58	강함	큼	적음	적음	약함	약함
59	강함	적음	큼	적음	약함	약함
60	강함	적음	적음	적음	약함	약함
61	약함	큼	큼	적음	약함	약함
62	약함	큼	적음	적음	약함	약함
63	약함	적음	큼	적음	약함	약함
64	약함	적음	적음	적음	약함	약함

나. 가설적 관계 진술(relational statement)

본 연구의 가설적 관계 진술은 맥락적 조건과 핵심변주의 속성 사이에 상정할 수 있는 가설적 관계를 원자료와 지속적으로 대조하여 진술한 것이다. 총 64개의 가설적 관계진술문 중에서 연구참여자들의 근거자료를 비교한 결과 원자료에 나타난 현상을 설명하는 가설진술문 8개를 도출하였다. 이에 대한 내용은 다음과 같다.

1) 상담에 대한 부정적 인식이 강하고 학교시스템과 상담의 부조화가 크며 상담에 대한 자신감 부족이 클 경우의 ‘변화와 성장에 대한 목마름으로 희망을 갖고 투신하기’는 학생상담사로서 일하는 의미 발견이 크고 변화의지가 강하며 미래낙관성이 강한 경우 학교 현장에서 신뢰받는 체험으로 이어질 것이다.

2) 상담에 대한 부정적 인식이 강하고 학교시스템과 상담의 부조화가 크며 상담에 대한 자신감 부족이 적을 경우의 ‘변화와 성장에 대한 목마름으로 희망을 갖고 투신하기’는 학생상담사로서 일하는 의미 발견이 크고 변화의지가 강하며

미래낙관성이 강한 경우 학교 현장에서 신뢰받는 체험으로 이어질 것이다.

3) 상담에 대한 부정적 인식이 약하고 학교시스템과 상담의 부조화가 크며 상담에 대한 자신감 부족이 클 경우의 ‘변화와 성장에 대한 목마름으로 희망을 갖고 투신하기’는 학생상담사로서 일하는 의미발견이 크고 변화의지가 강하며 미래낙관성이 강한 경우 학교 현장에서 신뢰받는 체험으로 이어질 것이다.

4) 상담에 대한 부정적 인식이 약하고 학교시스템과 상담의 부조화가 크며 상담에 대한 자신감 부족이 적을 경우의 ‘변화와 성장에 대한 목마름으로 희망을 갖고 투신하기’는 학생상담사로서 일하는 의미 발견이 크고 변화의지가 강하며 미래낙관성이 강한 경우 학교 현장에서 신뢰받는 체험으로 이어질 것이다.

5) 상담에 대한 부정적 인식이 강하고 학교시스템과 상담의 부조화가 크며 상담에 대한 자신감 부족이 클 경우의 ‘변화와 성장에 대한 목마름으로 희망을 갖고 투신하기’는 학생상담사로서 일하는 의미 발견이 크고 변화의지가 약하며 미래낙관성이 강할 경우 현실 만족으로 이어질 것이다.

6) 상담에 대한 부정적 인식이 강하고 학교시스템과 상담의 부조화가 크며 상담에 대한 자신감 부족이 적을 경우의 ‘변화와 성장에 대한 목마름으로 희망을 갖고 투신하기’는 학생상담사로서 일하는 의미 발견이 크고 변화의지가 약하며 미래낙관성이 강할 경우 현실 만족으로 이어질 것이다.

7) 상담에 대한 부정적 인식이 약하고 학교시스템과 상담의 부조화가 적으며 상담에 대한 자신감 부족이 클 경우의 ‘변화와 성장에 대한 목마름으로 희망을 갖고 투신하기’는 학생상담사로서 일하는 의미 발견이 크고 변화의지가 약하며 미래낙관성이 강할 경우 현실 만족으로 이어질 것이다.

8) 상담에 대한 부정적 인식이 약하고 학교시스템과 상담의 부조화가 적으며 상담에 대한 자신감 부족이 적을 경우의 ‘변화와 성장에 대한 목마름으로 희망을 갖고 투신하기’는 학생상담사로서 일하는 의미발견이 크고 변화의지가 약하며 미래낙관성이 강할 경우 현실 만족으로 이어질 것이다.

7. 유형 분석

본 연구에서는 자료의 가설적 정형화와 관계 진술문을 근거자료와 지속적으로 비교 분석하면서 근거자료를 통해 도출된 범주의 구조화 과정을 통합하여 ‘변화와 성장에 대한 목마름으로 희망을 갖고 투신하기’의 유형을 ‘변화지향형’, ‘수용지향형’, ‘현실안주형’의 세 가지 유형으로 구분하였다.

가. 변화지향형

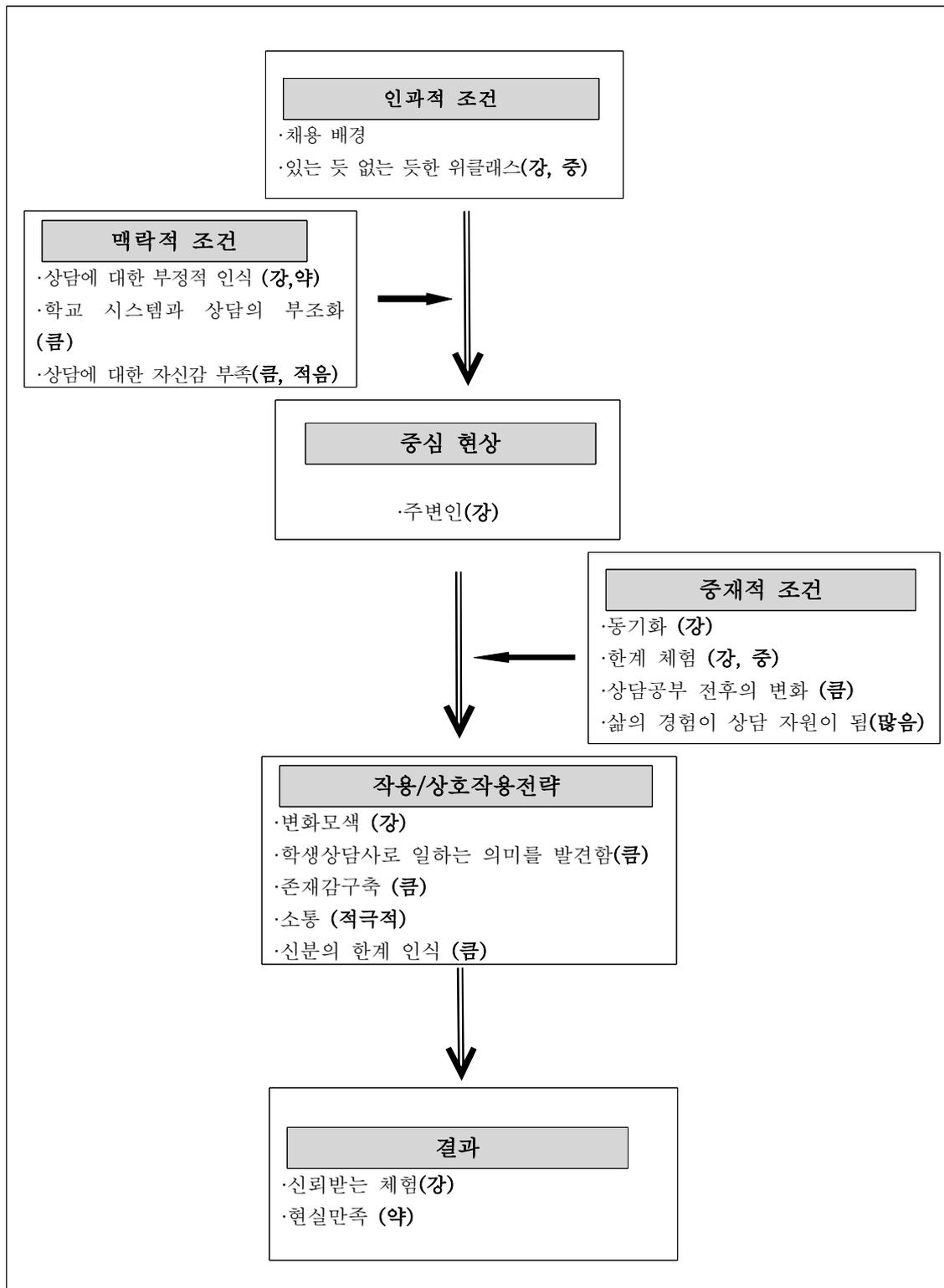
이 유형의 참여자들은 학생상담사로서의 직업적 의미와 가치가 내면화된 유형이다. 이들은 삶의 경험을 통해 상담의 필요성을 절실히 깨달았고, 상담 공부와 내적 작업을 통해 변화를 체험한 이들이다. 따라서 자신의 변화된 경험을 타인과 나누고 성장을 도모하려는 욕구가 그대로 직업적 동기로 이어진 유형이다. 이와 더불어 현실적 모순도 강하게 체험하는 유형이라고 볼 수 있다. 즉, 이 유형의 상담사들은 학교 현장에서 상담이 얼마나 필요하고 중요한지를 알고 있지만 제도적 뒷받침이나 학교 현장의 인식이 따라주지 않는 ‘이상과 현실의 괴리’를 강하게 인식하고 이를 타개하기 위해 고민하고 나름의 방식으로 변화를 시도한다. 이러한 시도의 양상은 ‘상담에 대한 자신감 부족’의 내적 요인과 학교 현장에서 경험하는 ‘상담에 대한 부정적 인식’의 외적 요인에 따라 다르게 드러난다. 연구참여자 4는 스스로 ‘상담에 대한 자신감 부족’을 강하게 느끼고 상담사로서의 직업적 내실을 추구하는 측면에서의 변화 시도에 더 주력하는 경향을 볼 수 있었다. 연구참여자 4는 학생상담사로서 전문성과 자격을 갖추기 위해 자격증 시험을 준비하고 필요한 연수를 적극적으로 찾아 받으며 교사들과 함께 하는 회의 등을 열심히 준비함으로써 학교에서 자신의 존재감을 드러내고 신뢰받는 체험을 하게 되었다고 진술하였다.

연구참여자 3의 경우에는 상담에 대한 자신감 부족과 더불어 학교의 상담에 대한 인식 부족을 강하게 경험한 사례였다. 그러므로 연구참여자 3은 우선 학교 내에서 위클래스와 자신의 존재감을 알리기 위해 업무 습득에 주력하고 외부의

요구와 환경에 휘둘리지 않고 스스로 세운 원칙에 따라 위클래스를 운영함으로써 신뢰받는 체험을 하게 되었다. 학교 조직의 생리를 터득하고 배우며 실질적이고 구체적인 업무 절차와 방법을 배워나가는 데에 더 초점을 두었으며 내담자와의 만남에서 필요한 전문성을 스스로 공부하면서 보충해나가는 모습을 볼 수 있었다.

연구참여자 5의 경우는 상담에 대한 의미 발견과 내적 성장 욕구가 가장 강하게 드러난 유형이었다. 연구참여자 5는 상담을 통해 변화된 개인 내적 체험을 바탕으로 이상과 현실의 부조화를 극복하고 있었으며 지속적인 자기 성찰과 자기 탐구 의지를 통해 상담자로서의 질적 변화를 도모하는 유형이라고 볼 수 있다. 이러한 ‘조용한’ 변화시도는 학교 현장에서 상담에 대한 교사들의 인식 변화와 신뢰의 체험으로 드러났다.

상담에 대한 자신감이 있고 교사들의 상담에 대한 인식도 대체로 긍정적이지만 학교 시스템과 상담의 부조화를 강하게 느끼는 연구참여자 1과 8의 경우에도 적극적인 변화시도형이라고 할 수 있다. 이들은 학교 상담이 현재 어느 자리에 있는지를 거시적으로 보려고 노력하며 근본적으로 학교 상담이 발전하기 위해 어떤 변화가 필요한지를 끊임없이 고민하며 직업적 비전을 찾으려고 하였다. 이들은 학교 안에서는 상담가로서의 전문성과 상담(위클래스)의 필요성을 인정받으며 개인 내적으로는 학생상담사로서 일하는 의미를 깊이 발견하면서 제도적 변화를 도모함과 동시에 상담사로서 필요한 자질을 갖추기 위한 준비가 선행되어야 함을 언급하였고 현실에서 열심히 탐구하고 배우고자 하는 열의가 강하였다. 학교와의 소통도 적극적이고 활발하게 함으로써 상담과 위클래스의 존재감을 인식시키는 데에 성취감을 경험하며 보람 있는 학교생활을 하고 있다고 진술하였다. 또한 연구참여자 8의 경우에는 전문성을 강화하기 위한 사례 모임을 가짐으로써 상담사끼리의 연대 움직임을 모색하는 시도를 볼 수 있었다. 이를 나타낸 그림은 <그림 IV-3>과 같다.

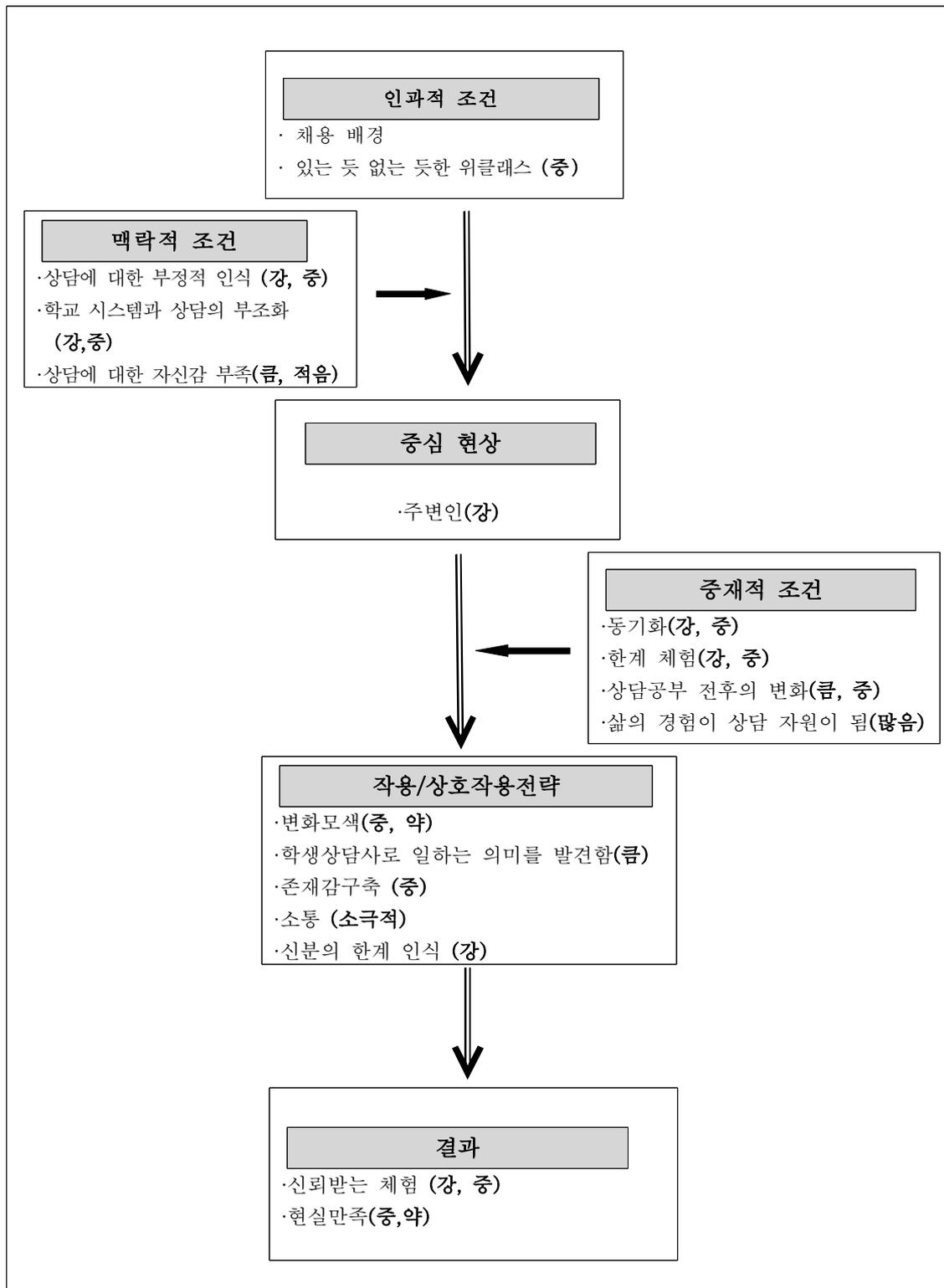


<그림 IV-3 > 변화지향형 패러다임 모형

나. 수용지향형

이 유형의 참여자들은 내가 먼저 실력을 다지고 있으면 현실에서 언젠가는 좋은 변화가 올 것이라는 낙관적 기대감이 있었다. 상담자로서의 전문화와 내실을 다지면서 기다리고, 가능하면 자기 자신을 상황에 맞추려고 하며 (학교) 조직과 조화를 이루며 일하는 데에 초점을 두는 유형이다. 처우나 인식 등의 현실이 다소 불만족스럽더라도 이를 수용하고 받아들이며 시간을 두고 기다리는 마음 자세가 두드러졌다. 따라서 이 유형에서 드러나는 특징 중 하나는 변화시킬 수 없는 현실의 한계를 빨리 인지하고 개인 성향에 따라 수용 또는 체념의 형태로 적응해나가는 것이었다. 한편으로 이상과 현실의 괴리가 계속되어 해결되지 않는다고 느낀다면 이 유형에 속하는 이들은 제도적 구조적으로 이를 변화시키려는 움직임보다 ‘절이 싫으면 중이 떠난다’와 같이 본인이 스스로 학교 현장을 떠나거나 전문상담교사 등 다른 직분으로 옮길 수 있으리라고 예측할 수 있다.

연구참여자 2는 현실의 갈등이나 부조화를 어릴 때의 성장 배경으로 형성된 자신의 성격 요인으로 귀인함으로써 해결하려는 모습을 보였다. 연구참여자 9는 업무에 합당한 처우가 주어지지 않는 현실에서 자신이 그 처우에 맞는 정도로만 일하기로 전략을 세웠다. 학생상담사의 처우나 학교 상담의 현실이 지금보다는 나아질 것이라는 낙관적 견해는 있지만 그보다는 자신이 주어진 처지와 상황을 수용하고 이에 맞추므로써 부조화의 괴리를 해소하고자 하였다. 연구참여자 10은 학교 상황을 살피고 그 상황과 위치에 맞는 상담사로서의 개입과 업무의 적정선을 고민하였다. 연구참여자 10에게 있어 학생상담사는 교사들을 돕는 ‘협조자’였고 담임 교사의 역할과 영향이 상대적으로 크게 작용하는 학교 조직의 물을 벗어나지 않는 선에서 상담활동을 하고 있었다. 이를 나타낸 그림은 <그림 IV-4>와 같다.



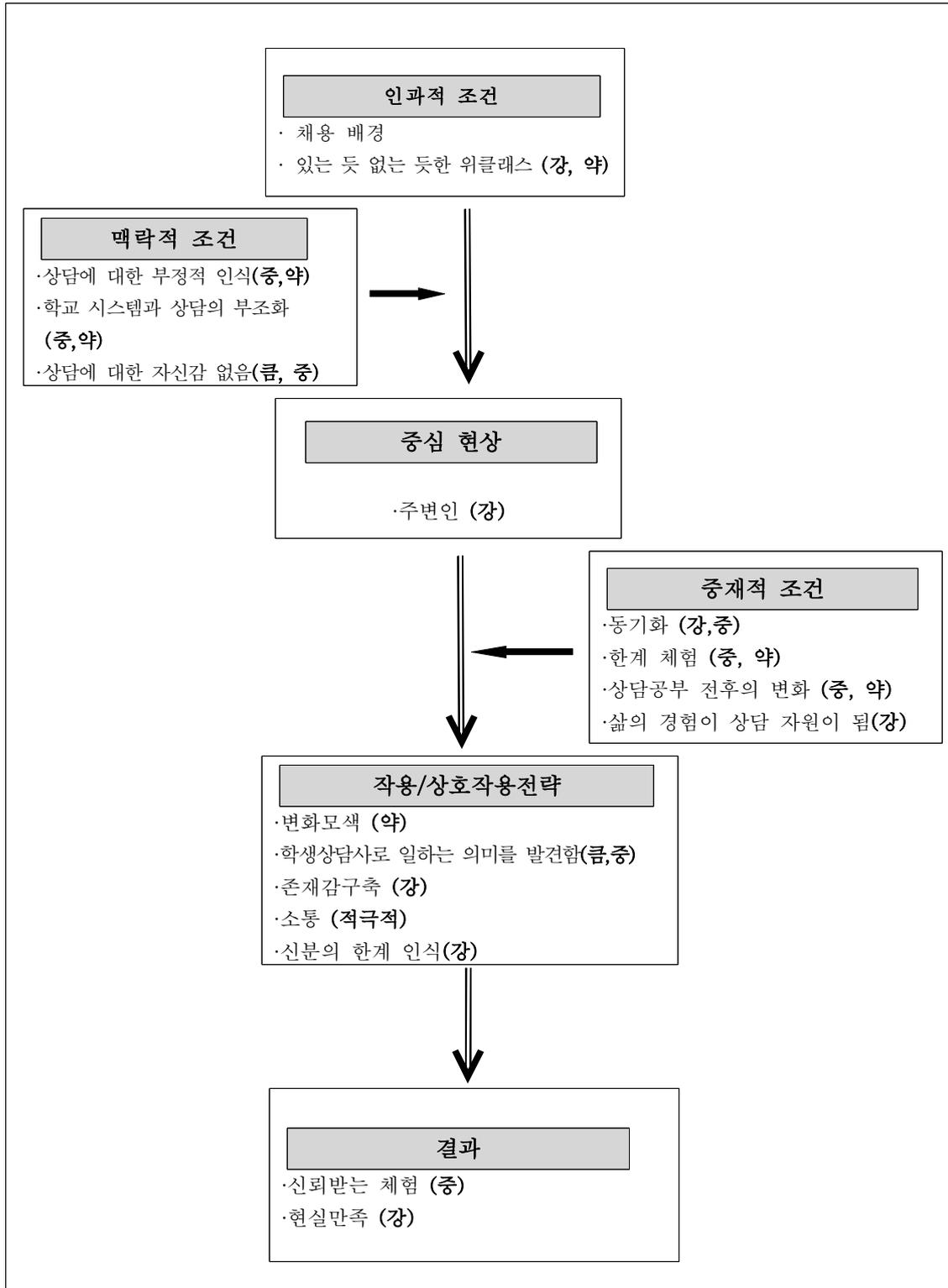
<표 IV-4> 수용지향형 패러다임 모형

다. 현실안주형

이 유형의 참여자들은 학생상담사가 무기계약직으로 전환된 안정적 고용형태로 인해 현재 상태에 만족하는 유형이다. 이들은 자신에게 주어진 내적 자원을 최대한 활용한다. 현재 처한 제도와 조직에 재빨리 적응하고 상담 업무에 있어서도 무엇인가를 새로 배우거나 전문성을 향상시키려는 노력보다는 기존의 경험과 지식 선에서 자신이 활용할 수 있는 자원을 찾아내고 적용한다. 이들은 상담자로서의 전문성 자체보다 자신의 개인적 성향이나 삶의 경험을 내담자들과의 라포 형성, 학교 등 주변 환경과의 소통에 활용한다.

연구참여자 6은 상담자 중 남자의 비율이 상대적으로 적은 회소성을 바탕으로 남학생들과 라포를 형성할 수 있는 ‘남자 상담선생님’인 자신의 조건을 최대한 장점으로 잘 활용하고 싶다고 언급하였다. 연구참여자 6에게 있어서 활용되는 상담 기법이란 이론적인 것이라기보다는 같은 남자로서, 비슷한 취미를 공유하고 그들의 세계를 잘 알고 있다는 상황적, 경험적 요인이 더 크게 작용하였다. 예전에 근무하던 학교에서 친한 선생님이 학생상담사의 전문성에 대해 문제 제기를 하였으나 그 말이 아직 크게 와닿지 않고 현재의 처우나 보수가 미혼인 자신에게는 그럭저럭 만족할 만 하므로 일단 아이들과 재미있게 놀면서 상담자로서의 자신의 존재를 구축하고 싶다고 진술하였다.

연구참여자 7은 자격증을 비롯하여 상담자로서의 자신의 전문성은 객관적으로 부족한 것이 많지만 무기계약직으로 전환되었으므로 더 공부를 할 마음이 없어졌다고 하였다. 또한 연구참여자 7이 일하는 학교에서는 내담자의 개인적 문제가 심각하지 않으므로 현재의 자격 요건과 자신의 능력으로도 무리 없이 업무를 수행하고 있으며 개인 상담 이외의 위클래스 프로그램 운영에 있어 자신의 학부 전공을 활용할 수 있어서 좋다고 하였다. 이와 같이 연구참여자 6과 7은 현재의 고용 형태와 직업적 안정성에 만족하고 주어진 현실과 여건 안에서 최선을 다하며 현재로서는 큰 변화의 필요성을 느끼지 못하였다. 이를 나타낸 그림은 <그림 IV-5>와 같다.



<표 IV-5> 현실안주형 패러다임 모형

V. 논 의

본 장에서는 연구 결과에 나타난 주요 내용들의 의미하는 바와 시사점을 사회 문화적 배경 및 선행 연구와 관련지어 논의하고자 한다. 먼저 중심현상과 핵심 범주에 대해 고찰하고 이에 따른 학생상담사들의 학교상담 경험의 의미에 대해 살펴볼 것이다. 더불어 이러한 과정에서 영향을 미치는 요인들을 살펴보고 본 연구의 의의 및 제언을 제시하고자 한다.

1. 중심 현상에 대한 논의

학생상담사들의 학교상담경험에서 드러난 중심현상은 ‘주변인’이었다. ‘주변인’의 개념은 ‘서로 다른 문화나 사회, 집단의 경계선상에 있고 그 어느 쪽에도 완전히 속하지 않는 사람으로, 특정 집단에 대한 소속감이 결여되어 동요하기 쉽거나 어느 문화에도 속하지 못하고 소외감과 고독감을 느끼기 쉬운 경향’을 내포한다(다음 국어사전, <http://dic.daum.net>, 2016.4.5.14:27). 학생상담사들이 학교상담 경험에서 겪는 주변인으로서의 경험을 ‘업무의 경계 불분명’, ‘이방인’, ‘소외됨’, ‘관심의 사각지대’, ‘자격지심’, ‘열정페이’, ‘기회의 불평등’, ‘이중잣대’의 하위 범주로 구분하였다.

본 연구를 시작하면서 연구자는 정규직인 전문상담교사와 비정규직인 학생상담사 사이에는 교사와 교사가 아닌 신분의 차이, 정규직과 비정규직이라는 처우의 차이에서 기인하는 역할 갈등이나 관계, 혹은 업무의 어려움 등, 양 직업군 간에 구별되고 차별화되는 현상이 두드러지게 나타날 것이라고 예상했으나 연구 결과는 다르게 드러났다. 김지연(2014)의 연구에 따르면 전문상담교사들도 학교 내에서 자신들을 ‘비주류(minority)’라고 인식하였다. 전문상담교사들 역시 학생상담사들이 경험하는 바와 비슷하게 안정적인 시스템 부재로 인한 업무 지침과 행정 시스템이 없어 다른 (교과) 교사의 부담을 덜기 위해 상담교사에게 맡겨지는 업

무를 하고, 상담(교)사는 수업이 없으니 노는 사람, 아이들은 모두 담임 교사 관찰이라는 교사들의 편견과 고정관념에 부딪혔으며, 교과 중심의 일과 운영과 수업이 우선이라는 인식 때문에 상담 시간 확보가 어렵고, 본인의 전문성이 부족한데 ‘전문’상담교사라는 명칭이 부담스럽다며 보편 교사처럼 ‘전문’을 빼고 그냥 상담 교사라고 했으면 좋겠다고 진술하였다. 전문상담교사에 대한 또 다른 연구에서도 상담 시간 확보의 어려움과 전문성 부족, 상담 훈련과 실습 시간의 절대적 부족, 학교 상담 인식 부재 등의 현상을 언급하였고(도명숙, 2008), 학교 상담 인력의 직무에 대한 명확한 근거가 제대로 마련되어 있지 않은(황준성, 김성기, 이덕난, 안병천, 2010) 현실이 보고되었다. 따라서 학생상담사의 주변인으로서의 경험 중 다수는 이들이 교사가 아니기 때문에 파생되는 경험이라기보다는 우리나라 학교상담의 현주소를 드러내는 현상이라고 말할 수 있을 것이다.

이러한 주변인, 혹은 비주류의 경험에서 전문상담교사들이 사용하는 전략은 ‘교사로서의 기본(basic)을 인정하기’로 드러났다(김지연, 2014). 이는 전문상담교사들이 학교 조직을 이해하고 그 조직에 스며들기 위해 동료 교사들과의 관계 형성과 공감대 형성에 노력한다는 의미이다. 이는 전문상담교사가 자신들을 비주류라고 인식하고는 있지만 그럼에도 그들은 ‘교사’이므로 ‘기댈 언덕이 있는’ 비주류라는 점을 시사한다. 이 점에서 교사가 아닌 학생상담사는 교사와 같은 동등한 입장에 서지 못하기 때문에 교원 중심의 학교에서는 비주류 집단 중에서도 더욱더 주변으로 밀려나 ‘비주류 중의 비주류’ 혹은 ‘주변인 중의 주변인’으로서 ‘이방인’같은 느낌과 ‘소외감’, ‘자격지심’ 등을 느낄 여지를 준다. 이런 현실은 ‘교사인가 아닌가’가 중요한 학교의 고유한 조직문화와 경직성(김지연, 2014)으로 인해 학생상담사들에게는 학교 생활에 더 어려운 요소로 작용할 수 있다.

본 연구에서 학생상담사들의 학교상담경험을 살펴보면 학생상담사들은 어려운 여건 속에서도 나름의 열정을 가지고 학교상담 현장에 투신하고 있음을 볼 수 있었다. 그 결과 교사들의 인식이 변화되고 상담에 대한 저항이 사라졌으며 교사와의 관계가 더 돈독해지고 아이들의 긍정적 피드백을 받는 등 학생상담사가 상담자로서 신뢰받는 체험을 하게 되었다. 이는 학교 내에 상담의 필요성이 인식되고, 이에 따라 학생상담사도 학교에 없어서는 안 될 구성원으로서의 존재감을 다지는 변화를 가져왔다. 이와 같이 존재감과 학교 조직 내 관계, 인식 면에서는

학생상담사들이 주변인의 범주에서 어느 정도 벗어나 자기 목소리를 내고 학교 내 구성원들의 상담에 대한 인식이 높아지는 상태까지 발전했다고 할 수 있으나, 처우나 보상 등 제도적 측면에서는 여전히 ‘주변인’에 머물러 있을 수밖에 없는 한계를 내포한다. 이런 한계는 학생상담사 개인의 노력으로 해결될 수 없는 부분이며 제도와 정책의 보완이 뒤따라야 극복이 가능하다.

학생상담사의 전문성에 대한 부분은 다른 여타의 학교상담자에 관한 연구에서도 빠지지 않는 중요한 이슈로 부각되었다. 본 연구의 참여자인 학생상담사들도 본인들 스스로 상담에 대한 전문 지식과 경험, 실습 기회가 거의 없었으며 ‘맨땅에 헤딩하는’ 기분으로 혹은 아이들을 ‘마루타 실험대상’으로 삼는 기분으로 학교 현장에 왔다고 언급하였다. 이는 상담에 대한 이론 공부나 실습과 훈련을 한 적이 없는 연구참여자 뿐만 아니라 상담 관련 전문 자격증을 소지한 연구참여자들도 일관되게 언급하는 현상이었다. 이는 상담이 부단한 수련이 요구되는 전문 분야이고 학교상담자 집단 내에서도 전문성 편차가 심하다는 상담의 특성에 의한 현상이라고도 볼 수 있으나 한편으로는 학교상담자, 특히 전문상담교사 양성 과정에서 실습을 통한 전문성 향상의 기회가 부족하기 때문이다(이지은, 2014). 이런 현상에 대한 근본적인 원인에는 우리 나라 (학교) 상담 자격제도의 문제점을 들 수 있다. 서영석(2011)의 ‘상담사 자격제도 개선 방안 연구’에 의하면 학교상담 자격제도의 문제점 중 하나는 전문성이 결여된 유사 자격 난립이었다. 현재 우리나라의 학교상담 자격제도는 국가에서 공인되지 않은 상담 관련 자격증의 지나친 남발과 자격의 포괄적 직무 범위로 인하여 전체적으로 상담 인력의 공신력이 매우 낮다(서영석, 2011). 학교상담자 뿐만 아니라 정책적, 제도적으로 내실 있는 상담 인력 양성을 위한 대대적인 정비 작업과 체계적인 시스템 구축이 시급하다. 또한 자격과 현장의 연계성 부족도 심각한 문제라고 보고하였다. 전문성에 대한 학교상담자들의 이러한 자각은 학교상담자 스스로 부족함을 느끼고 지속적인 발전을 위해 노력하게 되는 전문성의 심화라는 맥락에서는 긍정적이지만 상담실무 경력의 부족으로 현장의 사안을 다룰 기본 능력이 부족한 수준이라는 비판점이 제기되는 상황에서는(김인규, 2011; 김희대, 2013) 전문상담교사를 포함한 학교상담자의 존재위기의 근거가 될 만큼 위협적인 요인이다(김지연, 2014). 본 연구의 면담에서 드러난, 전문성의 부족 때문에 본인이 해고당하지는 않을까

하는 연구참여자 7의 불안은 그런 맥락에서 타당하다고 볼 수 있을 것이다. 이를 개선하기 위하여 학교상담자의 자격 제도를 근본적으로 검토, 수정할 필요가 있다. 이론 뿐만 아니라 상담 실습과 슈퍼비전의 영역을 강화하여 이론과 실습의 균형을 맞추어 학교상담자가 언제 학교 현장에 투입되더라도 전문가로서의 자부심과 자신감을 갖고 상담에 임할 수 있는 양성 체제 수립이 요구된다.

이미 학교 현장에서 일하고 있는 학교상담자들에게도 지속적인 교육과 훈련의 기회를 제공해야 한다. 전문성 향상을 위한 연수, 슈퍼비전 등 개인적 노력 뿐만 아니라 네트워크 형성, 행정가에게 그 역할을 알리기 등은 학교에 배치된 학교상담사 개인의 힘으로는 이루어내기 어려운 부분이 많고 이런 노력은 학교 상황에서 그다지 환영받지 못할 수도 있다. 따라서 전문성 향상과 옹호를 위해 조직의 차원에서 접근할 필요가 있다(이지은, 2014). 그러므로 본 연구에서는 학생상담사들의 연대가 처우 개선과 더불어 그들의 전문성 향상에 없어서는 안 될 중요한 요소 중 하나라고 할 수 있다. 제도적으로도 학교상담자의 계속 양성 차원에서 보았을 때 실습과 사례 중심의, 현장에 구체적으로 도움이 될 수 있는 직무 연수의 필요성이 대두된다. 이론과 강의 중심의 연수는 이미 수차례 시행되어 포화상태에 이르렀다. 연구 결과에는 언급되지 않은 연구참여자들의 진술에 의하면 현재 제주특별자치도에서 시행하는 학교상담자들을 위한 연수에는 이러한 현실의 요구가 반영되는 움직임이 조금씩 발현되고 있어 고무적이라 할 수 있겠다.

2. 핵심 범주에 대한 논의

본 연구 결과 드러난 핵심 범주는 “변화와 성장에 대한 목마름으로 희망을 갖고 투신하기”였다. 여기서의 목마름의 의미는 ‘무엇인가 더 나은 것에 대한 강렬한 소망’이라고 할 수 있을 것이다. 연구참여자들은 자기 자신의 삶에서, 학교 현장에서, 자신이 처한 현실에서 더 나아지려고, 변화하고 성장하기를 갈망하고 희망하였다. 이런 목마름이 이들을 학교 현장에 머무르게 하고 투신하게 하는 원동력이 되고 있음을 볼 수 있었다.

본 연구자는 이 핵심 범주에 대한 논의에서 학생상담사 개인적 차원의 목마름과 희망을 이끌어내는 동력이자 바탕인 제도적 지원에 대해 언급하고자 한다.

연구참여자들이 언급한 목마름 중 하나는 ‘상담에 대한 열정’이었다. 연구참여자들은 학교에서 조금이라도 아이들과 가까이 다가가고자 나름의 노력과 모색을 하고 있었고 학교 상담의 기능 중 특히 예방적 차원의 상담 활동을 중요하게 생각하였다. 담임 교사가 미처 파악하지 못하는 아이들의 정서적 심리적 상태를 전문가의 관점에서 알아차리고 문제가 더 심각해지기 전에 조기 개입을 함으로써 상담의 효율성과 효과성을 높일 수 있는 제도적 뒷받침이 있어야 한다고 연구참여자들은 입을 모았다. 그 중 하나가 교육 과정에 상담 교과를 포함하는 것이다. 상담 교과가 교육 과정에 포함되어 학교에서 확고한 체제로 자리 잡히면 학교 구성원들의 학교 상담에 대한 인식이 높아질 뿐 아니라 상담실에서와는 또 다른 역동을 보이는 아이들 개개인의 상태를 상담(교)사가 직접 관찰할 수 있다. 또한 상담(교)사의 존재가 아이들에게 자연스럽게 노출됨으로써 아이들의 상담실에 대한 심리적 저항이 줄어들고 상담실 접근이 용이해지는 장점이 있다.

더불어 교과 시간이 확보됨으로써 안정적인 교육 계획과 프로그램 구성을 통해 전교생의 심리적 정서적 건강과 인성 개발을 도모할 수 있다. 현재 우리나라에서도 국민들의 정신 건강에 대한 인식과 심리학에 대한 관심이 점점 높아지는 추세임을 감안할 때 상담 교과목 시행은 시대의 필요에 따른 필연적인 요구이다.

연구참여자들의 상담 동기와 열정을 불러일으키는 중요한 요인에는 ‘고용 안정’이 있었다. 그만큼 자신들에 대한 현실적인 처우가 어떤가에 따라 상담자로서의 자부심과 긍지, 동기가 직접 영향을 받으며 이는 곧바로 상담과 업무의 질로 연결된다.

현재 우리나라의 학교 상담은 학교폭력과 같은 민감한 사회적 이슈의 발생에 따른 임기응변식의 정책에 따라 체제가 구축, 운영되고 있다(김인규, 2009a). 이에 대한 가장 중요한 이유는 학교상담을 관장하는 독자적인 법률과 그것에 기초한 지원기구 및 인력이 마련되지 않았기 때문이다(황준성, 2010). 법적 제도는 체계와 사람을 규정하는 하나의 근거이자 원칙이며, 관련기구의 설치 및 기능 운용을 위한 장치라는 점에서 매우 중요한 의미를 지니고, 법령은 시행이 가능하도록

선언적으로 장치하는 기능 또는 반드시 시행하도록 강제하는 기능을 한다(황순길, 2000). 법제화가 되지 않은 상황에서 정책적으로 이루어지는 사업은 불안정할 수밖에 없다. 정책적 판단 아래에서 언제라도 사업이 중단될 수 있으며, 예산의 확보 및 유지도 그만큼 어렵다. 이러한 불안정성은 사업에 종사하는 이들의 불안을 가중시킨다. 전국적으로 Wee 프로젝트를 포함한 학교 상담의 전담 인력에는 계약직이 많고 이들의 신분 불안은 학교 상담에 있어서 중대한 잠재적 위기 요인이라고 할 수 있다(황준성, 2010). 따라서 학교 상담을 위한 정책으로 교육부 내 학교상담과 신설, 학교상담법 제정, 학교상담관련 법률 정비, 학교상담을 위한 안정적 재원 확보(김인규, 2011) 등이 시급하다.

본 연구를 위한 심층 면담을 진행하면서 연구자와 연구참여자가 함께 동의했던 중요한 내용은 ‘학생상담사의 직업적 비전’에 관한 것이었다. 현재의 무기계약 제도가 시행된 것은 학생상담사들이 소속감과 정체성을 강화하고 직무 동기를 강화하는 데에 긍정적인 요소가 되었다. 그러나 학교 현장에서 학생상담사들이 마주하는 불평등이나 제약이 계속되고 업무의 비중과 학생상담사의 역할에 합치되는 타당한 처우와 지원체계가 이루어지지 않고 개선되지 않는다면 이는 곧 동기 약화와 업무의 소진으로 이어져 전반적인 학교 상담의 질적 저하로 드러날 가능성이 높다.

특히 제주특별자치도의 경우 전문상담교사의 대체 인력으로 채용되어 그 자체로 한계를 지니는 학생상담사들이 비전을 갖고 일할 수 있는 개별화된 제도에 대한 고민이 절실한 시점이다. 현재 제주특별자치도에서는 학생상담사를 별도의 직업군으로 분류하지 않고 ‘무기계약 교육공무직원’으로 통합하여 관리한다. 무기계약 교육공무직원에는 조리사, 돌봄전담사, 영양사 보조, 학교사회복지전문가 등 다양한 종류의 직업군이 있는데 이들을 업무의 특성으로 분류하지 않고 정규직과 계약직으로 분류해 한꺼번에 관리하는 것은 행정 편의 위주이자 실제로 업무가 어떤 고유함과 특수성이 있는가에 대한 숙고와 이해 부족의 예가 될 수 있다. 더구나 상담은 업무의 본질상 고도의 전문성을 요하는 일이다. 학생상담사는 비정규직임에도 불구하고 전문상담교사와 같이 Wee 클래스 전체를 운영, 관리하는 업무를 맡고 있다. 그럼에도 불구하고 이들은 보수체계에 있어 그 채용 단계부터 전국에서 유일하게 ‘나’급으로 하향 조정되고 명칭이 바뀌어 배치되었다. 이는 전

국적으로도 제주특별자치도 교육계의 상담에 대한 부족한 인식을 그대로 드러내는 현상이라고 할 수 있다. 또한 이러한 채용 배경으로 인하여 현장에서 학교상담을 일임하는 학생상담사들은 전국의 비정규직 학교상담자들과 비교를 해 보아도 직업적 자부심과 안정성, 직무 동기가 저하되기 쉬운 조건이다.

제주특별자치도 교육청은 Wee 클래스와 Wee 센터에 전문상담교사 인력 배치를 해마다 점점 늘려가는 추세이다. 이는 장기적인 학교 상담 발전 방향으로는 긍정적인 변화일 수 있겠으나, 학생상담사의 양적 감소가 그들에 대한 처우와 비전의 감소로 이어질 것이 우려된다. 과정 분석에서 보듯이 학생상담사들은 불만족스러운 현실을 타개해가는 방법을 자기 자신의 내적 요인에서 찾고 동기를 내면화하였다. 그러나 계속해서 동기를 자기 자신에게서만 찾는 것은 한계가 있다. 학교 상담이 학교에 자리를 잡아가는 시작 단계에서 터전을 다지며 보수와 댓가에 상관없이 진지하게 학교 현장에서 일하는 학생상담사들을 위하여, 그들이 목표와 희망을 잃지 않고 앞으로의 학교 상담에서 그들 고유의 비전을 발견하고 성장과 발전을 도모할 수 있는 국가적, 지역적 제도 마련이 절실하다. 이를 위하여 무엇보다 '주변인'인 학생상담사의 목소리를 듣고자 하는 진지한 노력과 움직임이 필요할 것이다. 비단 학생상담사뿐만 아니라 더 큰 맥락의 정책적 차원에서 학교상담의 발전과 질적 변화를 위하여, 학교상담을 알고 이해할 수 있는 현장의 생생한 목소리를 들을 수 있는 소통의 창구와 기회가 필요하다.

3. 연구의 의의 및 제언

본 연구는 제주도내 학생상담사들의 학교상담경험을 분석하고 고찰하였다. 이에 본 연구의 의의는 다음과 같다.

첫째, 현재까지 전문상담교사 위주로 이루어졌던 학교 상담자에 대한 연구에서, 또 다른 학교상담자 그룹인 학생상담사의 목소리를 듣고 그들의 경험을 깊이 있게 들여다봄으로써, 학교상담에 대한 전체적인 안목을 강화하였다. 이를 통하여 현재 우리 나라 학교상담의 전반적인 인식과 흐름을 확인하였다.

둘째, 제주도내 학생상담사들의 학교생활 전반과 그들의 삶을 정리하여 그들에게 전체적인 지도를 제시하였다. 이는 학생상담사가 기존과는 다른 새로운 시각으로 자신의 경험을 재해석하고 학교생활과 상담 과정에서 일어나는 어려움이 자기 자신만 겪는 것이 아니라는 치유와 연대의 기회가 될 수 있을 것으로 보인다. 또한 자신들이 지금 어느 자리에 있는지를 확인하는 나침반의 역할을 할 수 있을 것으로 기대된다.

셋째, 현재 제주도내 학생상담사 제도 및 조직 이해에 대해 시사점을 제공하고 제도와 처우의 개선을 위한 근거를 제공하였다는 의의를 지닌다. 학교상담의 특수성을 파악하고 학교상담자들의 현주소를 고찰하여 향후 학교상담의 방향성을 가늠할 수 있는 기초 자료로 활용될 수 있을 것이다.

본 연구의 제한점과 후속 연구를 위한 제언은 다음과 같다.

첫째, 연구참여자 선정에 있어 변인을 고려하지 않았다. 학교 급, 공·사립 구분, 성별, 최종학력의 차이, 자격증 유무, 전공 여부, 이전 경력 유무, 나이 등의 다양한 변인이 학생상담사의 학교상담구축 과정과 경험에 영향을 미칠 것으로 예상된다. 동질 집단을 선정하여 각 집단 별 경험의 차이를 고찰하는 후속 연구가 필요하다.

둘째, 본 연구는 학생상담사의 학교상담 시작 단계에 관한 연구로서 본격적인 발달을 이루기 직전의 상황에 더 집중되어 있다. 이는 제도 및 개인의 상황을 고려할 때 학교 상담이 아직 ‘초기’ 단계라는 판단에 의한 것이다. 연구를 위한 면담이 이루어지던 작년과 올해는 또 다른 현상이 생겨날 것이고 시간이 흐를수록 학교 상담 현장은 변화와 발전을 거듭할 것이다. 따라서 후속 연구에서는 학생상담사 혹은 학교상담자의 발달에 대한 지속적 연구를 통해 우리나라 학교상담의 흐름을 탐색하고 학교상담자의 변화와 성장을 고찰하여 학교 현장과 정책 운영에 반영해 나가야 할 것이다.

참 고 문 헌

- 금명자(2007). 전문상담교사의 학교상담자 역할에 대한 기대와 예상의 차이. 한국심리학회: 상담 및 심리치료, 19(4).
- 김계현, 김동일, 김봉환, 김창대, 김혜숙, 남상인, 천성문(2010). 학교상담과 생활지도. 서울: 학지사.
- 김경미(2010). 근거이론에 따른 감사의 질적 분석. 전북대학교 박사학위논문.
- 김신애(2009). 전문상담교사 직무의 수행 빈도, 중요도, 곤란도 분석. 서울대학교 석사학위논문.
- 김연미(2003). HIV/HIDS 감염인의 삶의 과정: 근거이론 연구 접근. 이화여자대학교 박사학위논문.
- 김영천(2014). 질적 연구방법론 I. 경기: 아카데미프레스.
- 김영희(2014). 학업중단을 경험한 청소년의 심리사회적 적응 과정. 제주대학교 박사학위논문.
- 김인규(2011). Wee 프로젝트 사업 중장기 발전방안 연구. 한국교육개발원
- 김인규(2011). 한국의 학교상담 체제. 과주: 교육과학사.
- 김지연(2014). 전문상담교사의 직업적응과정 연구. 서울대학교 박사학위논문.
- 김진숙(2002). 청소년상담자들의 실무경험과 전문적 발달에 대한 질적 연구. 한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 14(4), 863-886.
- 김진숙(2006). 위탁가정 아동의 적응과정 연구: 근거이론 접근. 성균관대학교 박사학위논문.
- 김학일(2004). 학교상담 활성화를 위한 전문상담교사의 역할. 상담과 지도, 39, 1-9.
- 김효정, 김봉환(2011). 청년 구직자들이 진로결정과정에서 겪는 경험에 대한 근거이론적 분석. 한국심리학회, vol. 23, no.3, 785-810.
- 김희대(2007). 한국의 전문상담교사제도. 경기: 서현사.
- 도명숙(2008). 2급 전문상담교사들의 학교상담수행에 관한 질적 연구. 계명대학교 석사학위논문.

- 박경애, 방기연(2007). 교육대학원 상담전공교사들의 경험에 대한 질적 분석. **상담학 연구**, 8(3), 1185-1204.
- 박근영(2013). **전문상담교사의 소진 경험에 대한 개념도 연구**. 전북대학교 석사학위논문.
- 박승민(2005). **온라인 게임 과다사용 청소년의 게임행동 조절과정 분석**. 서울대학교 박사학위논문.
- 박혜경(2014). **학교상담사의 직무동기와 유지에 관한 연구**. 우석대학교 석사학위논문.
- 서문희(2011). **전문상담교사의 처우만족과 심리적 안녕감 및 소진의 관계**. 이화여자대학교 석사학위논문.
- 서영석, 정향진, 김민선, 김시연(2011). **상담사 자격제도 개선 방안 연구: 학교상담을 중심으로**. 서울: 한국교육개발원.
- 서울대학교 교육대학원(1999). **교육학대백과사전**.
- 서지영(2011). **전문상담교사의 역할 수행에 대한 스트레스가 소진에 미치는 영향**. 한국교원대학교 석사학위논문.
- 송수현(2014). **학교상담자의 고용형태가 직무 소진에 미치는 영향: 직무 스트레스와 전문성 인식의 매개효과**. 고려대학교 석사학위논문.
- 신경림(2004). **질적연구방법론**. 서울: 이화여자대학교 출판부
- 신수진(2006). **심근경색환자의 회복과정에 관한 근거이론 연구**. 이화여자대학교 박사학위논문.
- 유은주(2005). **성매매 청소년의 경험과정 연구: 근거이론적 접근**. 성균관대학교 박사학위논문.
- 유정이(2006). **한국 학교 상담사 연구**. 경기: 한국학술정보.
- 이규미, 권해수, 김희대(2008). **전문상담교사의 초기 정착 과정 분석, 한국심리학회지: 일반**, 27(3), 819-837.
- 이기학, 이동귀, 양은주, 배주미, 김영신(2008). **전문상담교사 운영 및 활동 매뉴얼**. 교육과학기술부.
- 이상민, 안성희(2003). **학교 상담자 무엇을 해야 하는가?**. 한국상담학회: **상담학 연구**, 4(2).

- 이진숙(2012). **학교폭력피해학생의 학교 적응과정에 관한 연구**. 명지대학교 박사학위논문.
- 이상민, 오인수, 서수현(2007). 한국적 상담 모형 ; 한국적 학교상담 모형개발을 위한 한국과 미국의 학교상담 비교 연구. 한국심리학회: 상담 및 심리치료, 19(3).
- 이유리(2013). **Wee 클래스 상담 교사의 정서행동장애 학생 상담에 대한 기피 요인**. 부산대학교 석사학위논문.
- 이지은(2014). **교장, 교사, 전문상담교사의 인식분석에 기초한 전문상담교사 역할모형 탐색**. 이화여자대학교 박사학위논문.
- 이진숙(2012). **근거이론으로 접근한 학교폭력피해학생의 학교 적응 과정에 관한 연구**. 명지대학교 박사학위논문.
- 이혜성(1994). **중,고,대학에서의 전문적 상담현황 : 상담 이대로 좋은가**. 서울: 한양대학교 학생생활연구소.
- 제주특별자치도교육청(2010). **Wee 센터 운영매뉴얼 개발에 관한 연구**. 제주: 제주특별자치도교육청.
- 전선미(2016). **의미네트워크분석을 통한 전문상담교사의 역량탐색**. 이화여자대학교 박사학위논문.
- 조영희, 허승희(2007). 전문상담교사의 역할수행 및 처우에 대한 만족도. 부산교육학연구, 20(1), 137-152.
- 하정(2007). **학업우수 여자고등학생의 직업결정과정-근거이론접근**. 이화여자대학교 박사학위논문.
- 한아름(2014). **학교 상담자의 직무 스트레스와 심리적 소진의 관계에서 조직 커뮤니케이션과 정서지능의 조절효과**. 이화여자대학교 석사학위논문.
- 한영주(2010). **내담자가 경험하는 상담의 치료적 전환점: 근거 이론을 적용하여**. 이화여자대학교 박사학위논문.
- 홍강의(1993). 청소년 상담의 이론적 경향 고찰: 치료적 관점. 청소년 상담연구, 1(1).
- 황준성, 김성기, 이덕난, 안병천(2010). **학교상담법제화 추진 전략 연구**. 서울: 한국교육개발원.

- Creswell, J. W.(2010). *Qualitative Inquiry & Research Design Choosing among five approaches*. 조홍식, 정선욱, 김진숙, 권지성 공역 (2014). **질적연구방법론: 다섯가지 접근**. 서울: 학지사.
- Maxwell. J. A.(2005). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. 이명선, 김춘미, 고문희 공역 (2009). **질적 연구 설계: 상호작용적 접근**. 서울: 군자출판사.
- Seidman, I.(2009). *Interviewing as Qualitative Research*. 박혜준, 이승연 공역 (2009). **질적 연구 방법으로서의 면담**. 서울: 학지사.
- Strauss, Anselm.(2001). *Basics of Qualitative Research*. 신경림 역 (2001). **근거이론의 단계**. 서울: 현문사

<ABSTRACT>

A Study on the School Counseling Experiences of
Student Counselors in Jeju :
A Grounded Theory based approach

An, Hye-Jung

Major in Counseling Psychology,
Graduate School of Education,
Jeju National University, South Korea

Supervised by Professor Kim, Sung-Bong

This study aims at exploring the school counseling experiences of student counselors in Jeju. The research questions are as follows : ‘What are the school counseling experiences of student counselors?’, ‘What is the meaning of experiences?’, and ‘How do student counselors interact with their circumstances?’

To explore these questions, this study has adopted Strauss & Corbin’s(1998) grounded theory and has collected data through in-depth interviews with 10 student counselors.

Using grounded theory, this study has analyzed the collected data and has resulted in 103 concepts, 45 sub-categories, and 17 categories. It has found

that the key experience of student counselors is identified as 'the marginalized'. A paradigm model was proposed as follows: The casual conditions for 'the marginalized' are 'Employment background' and 'Wee class which does not seem to exist'. The contextual conditions related to 'The marginalized' are 'Negative perception about counseling', 'Incongruity between counseling and system at school', and 'Counselor's lack of confidence'. The intervening conditions are 'Motivations', 'Limit experiences', 'Changes before and after studying counseling' and 'The life experiences as a counseling resource'. Action and interaction strategies are 'Seeking change', 'Finding meanings as a school counselor', 'Establishing the presence of a school counselor at school', 'Communications', and 'Recognizing the limitations of their status'. The results are either 'Experience of being trusted' or 'Complacence'.

The core category in the school counseling experiences of student counselors is 'The hopeful commitment with craving for growth and change'. Participants have passed through the four stages with time in their school counseling experiences: the stage of searching and adjustment, that of self-recognition, that of the internalization of motivation, and that of settlement.

Hypothetical statement were generated from the relationships between the core category and context condition, thus three types were derived as follows: change-oriented, acceptance-oriented,, and complacence.

Implications are discussed.

□Key words: school counseling, student counselor, school counselor, professional school counselor, Wee project, Wee class, grounded theory.

<부록 2>

연구 결과에 대한 연구 참여자의 피드백

선생님 논문 보고서를 보고 얼마나 애쓰셨는지가 한 눈에 보입니다. 개념과 범주들이 일목요연하게 잘 정리를 하셨고, 이 내용 안에 학생상담사의 기쁨과 비애들이 모두 함축되어 있는 것 같아 제가 다 뿌듯합니다. 일 년 전 인터뷰 할 때와 지금 현재의 저를 바라보게 되네요. 그 때는 전전공공 업무하느라 학교 관계지들과 관계형성 하느라 정신이 없었는데,,, 지금은 학교에서 나의 역할이 얼마나 큰지 새삼 느끼고 있습니다. 우선 학교 업무를 하면서 제 자신이 성장했다는 것입니다. 자존감도 물론 향상 되었습니다. 그 중 000 자격을 취득하여 더 자신감이 생겼는지도 모릅니다. 보고서 내용 중 맨 마지막 인정이라는 단어가 떠오릅니다. 인정받기 위해 2년 동안 얼마나 고생했는지, 그 결과 이 학교에서 인정받고 있고 큰소리를 낼 수 있다는 사실이 뿌듯하기도 합니다. 더해서 복지와 처우가 더 좋아지면 정말 좋겠지만 앞으로 점점 좋아질 것이라 믿습니다. 그러기 위해서는 상담사의 본연의 일들을 제대로 해나가야겠지요. 또한 이러한 노력은 학교 현장이라는 외로움과 서러움 공간 속에서 학생상담사 선생님들의 인내와 노고가 있지 않았나 싶습니다. 물론 앞으로 선생님의 논문 주제가 학생상담사의 처우가 좋아지는데 한 몫을 할 것이라고 믿습니다. (연구참여자 4)

인터뷰한 자료를 가지고 이렇게 공통 속성을 분류하고 서로 연관시켜 핵심범주를 만들어가는 질적 분석이 참 재미있네요. 연구자의 성향과 능력에 따라 같은 자료라도 다른 결과들이 도출될 수 있겠다는 생각이 들고요. 동시간에, 같은 지역에 같은 일을 하는 다른 학생상담사 선생님들의 생각을 알 수 있는 것도 재미있어요. 비교적 나는 학교 안에서 교사들과의 협업이 잘 되고 인정받는 편이라 다행이고요. 공통적으로 진술되는 내용은 연대를 통한 공동 작업이 진행된다면 좋겠어요. 또 한 가지는, 지금 다시 인터뷰를 한다면 내 안에서 어떤 이야기가 쏟아져 나올지도 궁금해요. ^^ (연구참여자 8)