



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](#)

교육학박사학위논문

세월호 사건을 겪은 학교에서
상담사로 살아내기

2019년 8월

서울대학교 대학원
교육학과 교육상담전공
구 승 영

세월호 사건을 겪은 학교에서 상담사로 살아내기

지도교수 김 동 일

이 논문을 교육학박사 학위논문으로 제출함
2019년 5월

서울대학교 대학원
교육학과 교육상담전공
구 승 영

구승영의 박사 학위논문을 인준함
2019년 6월

위 원 장 _____ (인)

부위원장 _____ (인)

위 원 _____ (인)

위 원 _____ (인)

위 원 _____ (인)

국문초록

본 연구의 목적은 세월호 사건을 겪은 학교 현장에서 상담사로 살아내기의 경험은 어떠한지를 함께 이야기하며, 그 속에서 상담사로서 어떠한 어려움을 경험하고 극복하였는지, 그리고 이러한 어려움이 그들의 삶에 어떠한 의미가 있는지를 밝히고자 하였다. 이를 통하여 상담 실제와 상담자 교육에 있어 함의하고 시사하는 바가 무엇인지를 탐색하고자 하였다. 이와 같은 목적에 따라 본 연구에서 설정된 연구 질문은 다음과 같았다. 첫째, 세월호 사건을 겪은 학교에서 상담사로 살아내기의 경험은 어떠한가? 둘째, 세월호 사건을 겪은 학교에서 상담사로 살아내기의 경험은 그들에게 어떠한 의미를 가지는가? 이다.

본 연구는 연구 참여자들의 경험을 이해하기에 가장 적합한 방법인 내러티브 탐구(Narrative Inquiry)로 수행되었다. 본 연구에는 총 네 명의 연구 참여자가 참여하였으며, 그 중 주 참여자 세 명을 대상으로 약 3개월 동안 각각 6회의 면담이 이루어졌다. 자료 수집은 면담기록과 연구자의 연구일지, 참여자들의 기획안 및 보고서 자료, 사진 및 스크랩 등을 포함하였다. 자료의 분석과정은 면담 전사본과 수집·기록된 자료를 반복적으로 읽으며 현장텍스트를 정리한 후, 3차원적 내러티브 탐구 공간을 배경으로 분석과 해석을 반복하며 내러티브의 의미와 해석을 발견하였다.

본 연구의 결과를 요약하면 다음과 같다. 연구 참여자들의 살아내기 경험은 세월호 사건을 겪은 학교 현장에 들어서기 전과 들어간 이후에 부딪힌 것, 세월호 사건을 겪은 학교 현장에서의 살아내기의 경험과 이를 극복하고자 한 시도, 그리고 그 결과로 발견하게 된 것의 총 다섯 가지로 구분되었다. 이미로는 세월호 사건을 겪은 학교 현장에 압도된 상담사의 이야기로, '도울 수 있다면',

‘세월호 사건을 겪은 학교 현장에 압도되다’, ‘기능이 뚝 떨어져서’, ‘연결되어 있는 현재’, ‘여기에 그냥 같이 있어주는 거’이었고, 신도전은 세월호 사건을 겪은 학교 조직에 속한 상담사의 이야기로, ‘재난을 겪은 학교 현장의 맥락 발견하기’, ‘학교의 요구와 상담자의 원함 사이에서’, ‘내부인으로 자리잡기’, ‘그게 꼭 상담이 아니어도’, ‘한 단계를 넘어서서’이었다. 마지막으로 나성실은 세월호 사건을 겪은 학교 현장의 신입 상담사의 이야기로, ‘첫 직장을 재난을 겪은 학교 현장에서 시작하다’, ‘상담자의 존재에 대한 의문’, ‘같이 놀아주기’, ‘유연한 전문성으로’, ‘연결 고리가 되어’이었다.

세월호 사건을 겪은 학교 현장에서 상담사로 살아내기 경험을 통하여 찾은 의미는 ‘상담사로서의 자리를 찾아가다’, ‘내담자를 돕는 새로운 방법을 발견하다’, ‘피해자와 유사한 고통을 경험하다’, ‘상담사로 성장하다’의 네 가지로 해석되었다. ‘상담사로서의 자리를 찾아가다’는 재난심리지원 컨트롤 타워가 마련되지 않은 상태에서 현장에 배치된 상담사들은 역할 혼란을 경험하였으며, 불분명한 자신의 역할과 정체성을 찾기 위하여 고군분투하였다. 이 과정에서 상담사는 보다 능동적인 존재로 변모하며 환경에 유연하게 적응하는 역량의 중요성을 발견하였다. ‘내담자를 돕는 새로운 방법을 발견하다’는 재난을 겪은 학교 현장에서 상담사는 전통적인 상담의 방식을 고수하기보다는 내담자의 요구와 관점을 우선시하는 것의 중요성을 발견하였으며, 무엇보다 내담자의 ‘결이 되어주는 것’이 필요함을 깨닫게 되었다. 특히 내담자의 일상과 아픔에 함께 머물러주는 상담사의 존재하기의 힘을 발견하였다. 셋째, ‘피해자와 유사한 고통을 경험하다’는 상담사들은 아무것도 하지 말라는 요구 속에서 아무것도 할 수 없다는 무력감을 경험하였다. 행정적인 시스템 안에서 피해자가 방치된 것처럼 상담사들 또한 재난관리 시스템의 부재 안에서 방치되는 어려움을 경험하였다.

넷째, ‘상담사로 성장하다’는 재난을 겪은 학교 현장에서 상담사는 소진과 스트레스를 경험하였지만 상담사로서의 성장도 이룰 수 있었다. 그러나 이들의 성장은 부정적인 경험과 아픔을 포괄한 성장이었으며, 현재에도 이어지고 있는 견뎌내기의 과정으로서의 성장을 의미하였다.

이상의 연구 결과로부터 도출된 상담사의 살아내기 경험은 세월호라는 재난을 겪은 학교 현장에서 내담자를 돕기 위하여 상담사 스스로 가지고 있는 관점을 내려놓고, 내담자가 원하는 것이 무엇인지에 귀 기울이며 그들의 아픔을 위로해주는 존재로서 다가서는 것이 중요함을 보여주었다. 이는 재난을 겪은 학교 현장에서 상담사의 전문성은 상담 이론과 기법에 대한 전문성을 갖추는 것 뿐 아니라 재난으로 인하여 피해를 입은 내담자를 한 인간으로서 바라보고, 그들의 아픔과 고통을 진심으로 이해하고자 하는 태도를 갖추는 것을 의미하였다. 또한 이러한 상담사의 역량이 잘 발휘될 수 있기 위해서는 단순히 상담사 개인의 차원에서 극복될 수 없으며, 효율적인 시스템이 마련되어야 할 뿐 아니라 재난 현장에서 상담사들의 역할에 대한 분명한 지침이 규정되어야 할 필요성을 시사하였다.

본 연구는 세월호 사건을 겪은 학교 현장에서 상담사의 살아내기 경험을 통하여 재난 현장에서 마주칠 수 있는 상담사들의 어려움에 대한 이해를 증진시킴으로써 상담 실제 및 상담자 교육의 방향에 있어 시사하는 바가 크다는 점에서 의의가 있다. 이는 앞으로 재난 현장에 나아갈 상담사들에게 어떠한 개입과 지식, 태도가 필요한 지에 대하여 하나의 길잡이가 되어줄 수 있을 것이다.

주요어 : 세월호, 재난, 상담사, 경험, 역할혼란, 내러티브 탐구

학 번 : 2014-31178

목 차

I. 서론	1
1. 나의 내러티브: 연구의 출발	1
2. 연구의 필요성 및 목적	4
3. 연구문제	9
II. 이론적 배경	10
1. 재난과 위기개입	10
1) 세월호 사건	10
2) 학교기반 위기개입	11
2. 재난과 심리지원체계	14
1) 재난관련법과 재난심리지원체계	14
2) 재난의 생태모델	16
3. 재난과 상담사의 경험	19
1) 역할 혼란	19
2) 간접외상 및 소진	22
III. 연구방법	27
1. 내러티브 탐구	27
2. 연구 절차	29
1) 현장으로 들어가기	30
2) 현장에서 현장 텍스트로와 현장 텍스트 구성하기	30
3) 현장 텍스트에서 연구 텍스트로와 연구 텍스트 구성	42
3. 윤리적 고려	45
IV. 세월호 사건을 겪은 학교에 들어가다	47

1. 두려움 : “내가 일단 불 자신이 없어서”	47
2. 무거움 : “짓누르는 분위기”	50
3. 긴장감 : “늘 살얼음판을 걷는 것 같은”	52
4. 혼란감 : “아무것도 예측할 수 없는”	55
5. 냉랭함 : “높은 벽처럼 느껴지는”	58

V. 상담사로 살아내기 경험 이야기하기 62

1. 이미로 : “사람이 자기 역할을 해야 되지 않아?”	62
1) 도울 수 있다면	62
2) 세월호 사건을 겪은 학교 현장에 압도되다	64
3) “기능이 뚝 떨어져서”	68
4) 연결되어 있는 현재	71
5) “여기에 그냥 같이 있어주는 거”	74
2. 신도전 : “우리가 원하는 일이 아니어도 의미를 찾아서 해야지.”	78
1) 재난을 겪은 학교 현장의 맥락 발견하기	78
2) 학교의 요구와 상담자의 원함 사이에서	81
3) 내부인으로 자리잡기	84
4) “그게 꼭 상담이 아니어도”	88
5) 한 단계를 넘어서서	91
3. 나성실 : “나는 초보인데 내가 왜 뽑혔을까.”	94
1) 첫 직장을 세월호 사건을 겪은 학교에서 시작하다	94
2) 상담자의 존재에 대한 의문	96
3) 같이 놀아주기	99
4) “유연한 전문성으로”	103
5) 연결 고리가 되어	107

VI. 상담사로 살아내기 경험 다시 이야기하기 111

1. 상담사로서의 자리를 찾아가다	111
2. 내담자를 돕는 새로운 방법을 발견하다	116
3. 피해자와 유사한 고통을 경험하다	120
4. 상담사로 성장하다	123
VII. 결론 및 제언	126
1. 결론	126
2. 제언	131
참고문헌	134
Abstract	146

표 목 차

[표 1] 연구 참여자의 기초 정보	35
[표 2] 수집된 자료의 종류와 수집 방법	40
[표 3] 에믹 코딩의 예	44

그 립 목 차

[그림 1] 위기대응팀과 사건지휘체계간 위기대응	13
[그림 2] 재난의 생태모델	18
[그림 3] 내러티브 탐구 절차 모형	30

I. 서론

내러티브탐구의 출발은 연구자 자신의 경험에 대한 내러티브, 즉 연구자의 자서전이다. 연구자 자신의 경험에 관한 내러티브를 구성하는 일은 내러티브탐구의 시작 단계를 구성하며 이 단계에서 연구자는 자신의 탐구를 시작한다.
(Clandinin & Connelly, 2000)

1. 나의 내러티브: 연구의 출발

나는 전문상담교사로서 학교에서 상담을 처음 시작하였다. 대학원 과정으로 휴직했던 시간을 제외하면 약 8여년의 시간동안 나는 학교라는 장면에서 아이들을 만나왔고, 어려운 청소년 시기를 보내고 있는 아이들에게 학교 안에서나마 마음을 털어놓을 수 있는 어떤 한 사람이 되고자 노력하였다. 어려움과 아픔을 경험하고 있는 아이들에게 힘이 되어주고 싶었다. 그랬기에 세월호 사고가 일어난 2014년, 나는 교육청으로부터 세월호 사건을 겪은 학교로 파견을 제안 받았을 때 그들의 아픔에 무언가 도움이 되었으면 하는 바람으로 D고등학교에 들어가게 되었다.

학교라는 현장은 그간 내가 일해 왔던 현장이었기에 익숙하였지만, 세월호 사고로 많은 학생과 교사를 잃은 D고등학교는 재난을 직접적으로 경험하고 있었다는 점에서 그동안 내가 경험했던 학교의 분위기와는 매우 달랐다. 하루에도 몇 번씩 예상하지 못한 일들이 수시로 발생하였고, 학교 내부의 긴장감은 높았으며, 상담사들이 할 수 있는 역할과 업무는 구체적으로 제시되어 있지 않은 상태였다. 낯설고 도전적인 상황이었지만 상담사로서 내가 원했던 것은 그 현장의 피해 학생들과 교사들에게 내가 할 수 있는 상담을 통하여 또는 심리적인 지원을 통하여 그들의 어려움에 조금이나마 도움이 되는 것이었다. 그러나 현장에서 부딪친 상황은 내가 예상하고 기대한 것과는 매우 달랐다.

다.

나에게 가장 인상적으로 기억에 남는 장면은 D고등학교에 들어가 한 달여 즈음이 지났을 때, 학교로부터 상담사로서 할 수 있는 상담의 범위에 대한 질문을 받았을 때였다. 학교는 정신과 전문의가 할 수 있는 치료의 범위와 상담사가 할 수 있는 상담의 범위, 그리고 담임교사가 할 수 있는 상담의 범위를 명확하게 나누어 달라고 요구하였다. 그 질문은 재난을 겪은 학교에서 상담사가 무엇을 하는 사람인지에 대하여, 어떤 역할을 할 수 있는 지에 대하여 알지 못함을 의미하는 것이기도 하였지만, 나에게 상담사가 전문가로서 인정받지 못한다는 의미로 다가왔다. 그 질문은 나에게 상담사로서 재난을 겪은 학교에서 무엇을 할 수 있는가에 대한 질문으로 연결되었다. 우리가 왜 여기에 있는 것인지, 그리고 무슨 역할을 할 수 있을지, 우리의 존재가 그들에게 어떤 도움이 될 수 있을지에 대한 질문을 던졌다. 나는 그 질문 앞에서 상담사로서의 정체성이 무엇인지, 역할은 무엇인지에 대하여 혼란스러움을 느꼈다.

또 재난을 겪은 학교에서 내가 인상 깊게 경험하였던 것은 재난 피해자를 향한 도움의 손길들은 많았지만, 정작 내담자들이 원했던 것은 아니었다는 사실이었다. 도움을 주고자 하는 손길은 내담자의 원함이나 요구와는 다른 방식으로 이루어지곤 했고, 그로 인해 학교 현장과 피해 학생들은 더 힘들어지기도 하였다. 그 모습을 보면서 돕는다는 것이 과연 무엇인지에 대한 의문이 들었다. 상담사로 들어온 나 또한 그들을 돕는다고 말하지만, 내가 돕고자 하는 것이 과연 그들이 원하는 것일까라는 의문이 들었다. “상담실이 도와주려고 왔으면 우리가 원하는 걸 해줘야죠” 라는 교사의 말을 들을 때나, 학교에서 원하는 일과 요구가 내가 하고자 하는 것과 충돌할 때면 그러한 혼란은 더 커졌다. 그들이 정말 원하는 도움을 주기 위해서 상담사로서 나는 무엇을 해야 하는 것일까. 어떠한 태도와 자세를 가져야 하는 것일까라는 생각이 들었다.

당시에 나는 상담사로서 내가 원하던 방식으로 그들을 도울 수 없다는 것에 대하여 크게 좌절하고 무력해했다. 곁에 피해학생과 학부모, 교사들이 존재하였지만 내가 배웠던 상담의 방식으로 그들에게 다가갈 수가 없었기 때문이었다. 그 현장에 같이 머무르며 그들과 일상을 함께하고는 있었지만, 상담

사로서 나는 제 역할을 하지 못하는 것 같았다. 오랜 시간 상담사로서 공부하고 훈련 받아왔던 지식이나 경험들은 내가 기대했던 것과 상관이 없거나 다른 일을 하게 되면서 무용지물이 되는 것 같았다. 피해자를 만날 수 있는 기회와 통로가 차단되는 상황 또한 도움을 주고 싶다는 나의 가치와 바람에 큰 좌절감을 안겨주었다. 이러한 모든 상황은 나에게 쓸모없는 사람이라는 느낌을 주기에 충분하였다. 그 괴로움이 클 때 나는 개인사정이 겹치게 되었고, 나는 예상보다 일찍 학교 현장을 떠나게 되었다.

현장을 벗어나고 난 뒤 꽤 오랜 시간이 흐르고 난 뒤에도, 나는 내가 그 곳에서 어떠한 경험을 했는지에 대하여 의미를 찾기 어려워했다. 실제로 D고등학교에 들어가서 내가 한 것은 아무것도 없었다는 생각이 들었고, 그 부끄러움과 죄책감 때문에 아무에게도 그 경험에 대해서 말하지 않았다. 그리고 모든 것을 상세하게 말하기에는 그 경험은 너무 복잡하고 설명하기가 어려웠다. 그러나 시간이 흐르면서 다시금 그 당시의 기억을 회상하며 나는 왜 그 때의 경험에 대하여 아직도 말하지 못하는 지에 대한 의문이 들기 시작하였다. 오랜 시간을 그 곳에서 멀어지려 하였고, 되돌아보지 않으려 했다는 것 또한 발견하게 되었다. 그리고 이러한 경험이 나 뿐만 아니라 나와 함께 일했던 상담사들에게도 동일하게 경험되고 있다는 사실을 알게 되었다. 우리는 상담사로서 내담자의 아픔과 슬픔에 도움을 주러 그 곳에 갔으나 무엇으로 인하여 우리는 말하지 못하는 것일까. 그리고 우리는 그때 무엇을 했고, 어떤 것들이 어려웠던 것일까. 그러한 질문이 이 연구를 시작하게 하였고 연구자로서의 상심이 되었다.

나는 상담사로서 내담자에게 가닿고 싶었던 마음이 왜 실현되지 못했는지 알고 싶었다. 그리고 내 경험의 의미를 찾고 싶었다. 그리고 이 경험이 무엇인지 알게 된다면 상담사로서 내담자에게 더 가까이 다가가는 것이 가능하게 될 수 있을 것이라는 생각이 들었다. 더불어 이러한 개인적인 경험의 의미를 찾아가는 것이 비단 나의 경험으로만 국한되는 것이 아니라 재난 현장의 상담사들에게는 재난을 겪은 피해자를 어떻게 도울 수 있을지에 대하여 생각해 보게 하는 하나의 계기가 될 수 있겠다는 생각이 들었다. 그리고 더 나아가 재난을 다루고 대처해야 할 상담학의 관점에서도 함의하는 바가 있을 것이라

는 생각이 들었다. 이러한 질문과 생각들이 이 연구를 시작하게 하는 계기가 되었다.

2. 연구의 필요성 및 목적

재난현장 속에서 일하는 상담자는 일반 트라우마 내담자를 만나는 것에 비해 소진이나 간접외상스트레스 등의 부정적인 영향을 보다 많이 받는 것으로 보고된다(Creamer & Liddle, 2005; Wee & Myer, 2002). 재난상황에 동원되는 것은 짧은 시간동안 위기에 처한 수많은 사람들을 마주하며 압도될 수 있는 경험이며(Miller, 2000), 재난 생존자가 보고한 사건에 대한 영향 뿐 아니라 재난 사건에 대한 상담자 자신의 개인적 반응에도 압도될 수 있다. 많은 수의 트라우마 생존자와 함께 일하며 동일한 트라우마 사건을 다루는 사례를 연이어 치료하는 것은 상담자에게 상당히 부정적인 영향을 줄 수 있다(Palm et al., 2004). 실제로 9. 11 테러 사건 후 회복을 위한 개입과정에 참여한 재난 요원을 대상으로 한 연구 결과를 살펴보면, 개입 2-3주 후 재난 요원의 15%가 급성 스트레스 증상을, 26%가 우울을 보고하였으며 기능상의 손상도 높게 나타나는 것으로 드러났다(Quinn et al., 2010). 재난현장에서 상담자가 급성 스트레스 장애 증상을 보고하는 경우, 이 증상이 외상 후 스트레스 장애로 발전될 가능성이 7배 가까이 높은 것으로 드러나(Fullerton et al., 2004) 상담자가 재난으로 인하여 받는 심리적 영향에 주목할 필요가 있다.

재난현장에 있는 상담자는 피해자들의 심리사회적 요구에 민감하게 대처하여 재난으로 인한 장기적인 심리적 피해를 최소화할 수 있도록 심리지원을 제공하는 것을 요구받는다(신선인, 2000). 특히 피해자들의 안전을 확보하고 음식과 의료를 공급하며 추가적인 위협으로부터 피해자를 보호하는데 초점을 맞출 뿐 아니라 피해자의 심리적인 기능을 파악하고 선별하여 적절한 치료로 연계하게 된다(이동훈, 강현숙, 2015; 최수미, 2015). 이 과정에서 상담자는 전통적 방식의 심리치료적(psycho-therapeutic)인 접근보다는 심리교육적(psycho-educational) 접근에 초점을 맞추어 피해자와 지역사회의 회복탄력성

(resilience)을 강화하는 역할을 수행하게 된다(Bowman & Roysircar, 2011). 그러나 상담자의 대다수가 재난현장에서 상담자의 주요한 역할은 상담이며, 상담자는 '심리적' 형태의 일만 한다고 생각하는 경향이 있는 것으로 드러나(김형수, 안지영, 김동일, 2015; 이윤주, 2004), 실제 재난현장에서 상담자는 역할 혼란을 경험할 가능성이 크다.

재난상황은 상담자로 하여금 그들이 훈련받고 경험했던 것을 넘어서서 다양한 상황과 활동에 유연하게 반응할 것을 요구하며(Skeet, 1977; Berah et al., 1984) 이러한 과정에서 상담자는 역할 혼란을 경험하는 것으로 나타난다(Kahn, 1964). 재난현장에서 상담자의 역할과 관련하여 경험하게 되는 역할 갈등(role conflict), 역할 모호(role ambiguity), 역할불만족(role discomfort) 상황은 상담자의 불안감이나 긴장감을 높이며 심리적인 스트레스와 소진의 주요한 요인이 된다(Harsough & Myers, 1985). 특히 상담자는 재난 현장에서 그들의 임무를 성공적으로 수행하고 완수하고자 하는 열의가 동기가 높기 때문에(Graham, 1981), 상담자의 역할이 그들의 기대와 충족되지 못하였을 때 더 큰 스트레스를 경험할 수 있다. 이는 단순히 실망감의 수준에서 그치는 것이 아니라 합리적인 근거가 없음에도 스스로에 대하여 강한 실패감을 느끼거나 무가치한 감정으로 발전될 수 있다.

국내의 경우에도 재난 현장의 심리지원은 다양한 전문가들이 팀으로 구성되어 파견되는 형태로 운영되는데(유성은 외, 2018), 최근 재난심리지원을 담당하는 컨트롤 타워인 국가트라우마센터가 개소하였지만, 실제로 심리지원팀이 어떻게 구성되고 운영되어야 하며 상담자가 어떤 역할과 기능을 담당해야 하는지에 대한 지침은 명확히 마련되어 있지 않은 상태이므로 상담자가 이로 인한 혼란을 경험할 가능성이 크다. 실제로 세월호 사건 직후 다양한 유관 기관 및 관련 단체에서 심리지원활동을 수행하였으나 상담자의 역할에 대한 지침이 명료하지 않아 업무의 혼란이 가중되었으며 그로 인해 체계적인 심리지원 서비스를 제공하는 데 어려움이 있었음이 보고되었다(박성용, 안현의, 박주연, 2016; 백종우 외, 2015; 심상민, 윤혜영, 최윤경, 2017; 이나빈 외, 2015). 이처럼 재난장면에서 상담자는 다양한 역할을 요구받으나 시스템이 마련되지 않아 역할 혼란을 경험하기 쉬우며 그 결과 소진되기 쉽다.

상담자는 상담에서 중요한 치료적 도구이며(Skovholt, 2001), 효과적인 상담 성과에 기여하는 중요한 요인이다(Gurman, 1977). 특히 상담자가 재난장면에서 '피해자의 고통에 함께 참여하고자 하는 마음으로 그들 곁에 누군가가 있음을 지속적으로 보여주었을 때' 피해자가 마음의 문을 열었다는 결과는(이나빈 외, 2017) 상담자 요인과 치료적 관계가 재난현장에서도 중요한 역할을 한다는 점을 시사한다. 특히 재난 이후의 적응에 있어 심리적 안전감(sense of safety)의 증진은 필수적이라는 관점(심기선 외, 2018)에서 본다면 불안정하기 쉬운 재난 피해자들에게 상담자가 안전한 대상으로서 관계를 제공하는 것은 매우 중요하다. 그러나 재난장면은 상담자에게도 도전적인 상황이므로 소진되기 쉬우며, 상담자의 소진은 상담자로 하여금 효율적으로 수행을 하거나 전문성을 발휘하는 데 방해 요소가 될 수 있다(윤은주, 2009).

재난현장의 상담자가 어떠한 경험을 하는지와 관련된 선행 연구는 주로 외상 후 스트레스 장애가 발생하는지 여부에 주된 초점을 두고 이루어졌다(Adams, Figley, & Boscarino, 2008; Cetin, Kose, Ebrinc, Yigit, Elhai, & Basoglu, 2005; Creamer & Liddle, 2005; Long, Meyer, & Jacobs, 2007; Mitchell, Griffin, Stewart, & Loba, 2004; 민지원, 주혜선, 안현의, 2016; 심기선, 주혜선, 안현의, 2016; 이수지, 2015). 특히 상담자는 재난 피해자를 상담하는 과정에서 내담자의 외상경험에 노출되고 반복적인 간접경험을 하게 됨으로 인해 상담자도 외상을 간접적으로 경험한다고 보고된다(James & Gilliland, 2001). 그 결과 내담자가 보이는 외상 후 스트레스 증상과 유사한 증상을 보이는 간접외상 스트레스를 경험할 수 있는 것이다(Bride et al., 2004). 더불어 내담자의 외상경험에 공감적으로 관여하면서 상담자의 인지구조나, 친밀, 신뢰, 안전과 같은 삶과 관련된 상담자 자신의 시각이 변화될 수 있어(McCann & Pearlman, 1990) 이를 대리외상(vicarious traumatization)으로 명하기도 한다. 상담자는 이처럼 장기간 피해자를 돕는 과정에서 신체적, 정서적으로 고갈되어갈 수 있으며(이자영 외, 2008), 무기력하고 활기가 사라지며, 좌절을 경험하게 되고 내담자를 돌보는 것에 무관심해지는(Maslach, 1981) 소진(burn-out)을 경험할 수 있다. 더불어 이러한 재난 피해자와 접촉하면서 경험하게 되는 어려움 뿐 아니라 재난 현장에서 상담자가 경험하는 역할과 관련

된 어려움에 대한 연구도 이루어졌다. Hodgkinson과 Shepherd(1994)는 상담자가 경험하는 역할 혼란이 피해자와 지속적으로 접촉함으로써 나타나는 심리적인 어려움보다 상담자의 스트레스를 더 강하게 예측하는 요인이라고 언급하였다. 오히려 내담자로 인한 심리적인 어려움은, 상담자의 역할이 불분명할 때 주요하게 작동하는 것으로 나타나, 재난 현장에서 상담자가 경험하는 역할 혼란이 상담자의 스트레스에 큰 영향을 미치는 것으로 나타난다(Raphael et al., 1984).

국내의 경우 재난현장에서의 상담자의 경험에 대한 연구는 매우 드문 편으로 세월호 사건 이후 위기개입에 참여한 상담자를 대상으로 한 연구가 소수 이루어졌다. 조영매(2016)는 재난 현장에 참여한 상담자들이 경험하는 대리외상의 내용과 구조를 심층적으로 밝혀내어, 외현적으로 파악하기 어려운 상담자의 대리외상을 이해할 수 있는 개념적 틀을 제안하였다는 점에서 의의가 있다. 이동훈과 신지영(2016) 또한 세월호 사고 이후 상담개입에 참여한 상담자의 경험을 통하여 상담자가 이차적 외상을 경험하기도 하지만 그 과정에서 새로운 대처기술과 방법을 깨치며 내적인 성장을 경험하였음을 보고하였다. 특히 생애사 연구방법을 통하여 여성상담자의 성장에 주목한 연구(이동훈, 신지영, 김유진, 2016)는 상담자 개인이 가지고 있는 사별 경험과 세월호 사고가 연관되어 상담자로서 내담자를 어떻게 위로하고 애도할 지에 대한 실존적인 의미를 찾아가는 과정을 밝혔다는 점에서 재난이 상담자의 성장을 촉진하며 그 결과 상담자로서의 성장도 이루어질 수 있음을 보여준다. 이와 같은 연구는 재난 상담자의 경험을 질적 연구를 통해 보다 심층적이고 다각적으로 드러내고 있다는 점에서 그 의의가 있다.

그러나 기존의 연구들이 세월호 사건 이후 일시적으로 기관에 소속되어 상담개입을 하거나 자원봉사를 하였던 상담자들만을 대상으로 하고 있어, 지속적으로 기관에 소속되어 상담개입을 한 상담자의 경험을 포괄하기에는 한계가 있다. 또한 대부분 외상 후 스트레스의 관점에서 상담자의 경험을 바라보거나 일반적이고 전체적인 상담자의 경험을 다루고 있어, 현장에서 상담자가 역할 혼란과 관련하여 경험하고 있는 바에 대하여 밝혀주지 못한다는 한계를 지닌다. 또한, 재난사건이 학교장면을 기반으로 발생하는 경우가 많으나 학교

장면에서 이루어진 재난사건에서의 상담자의 경험에 대한 연구는 아직까지 이루어지지 않은 상태이다. 학교기반의 위기개입은 학교라는 장면에서 청소년을 대상으로 교사와, 학부모, 관리자를 고려한 위기개입이 이루어져야 한다는 점에서 독특성을 지니며, 그 대응도 달라져야 한다. 그러나 학교 교사와 관리자에 대한 지침이나 가이드라인은 부족한 실정이므로(김동일 외, 2015) 재난을 겪고 있는 학교에서의 상담은 다른 장면의 상담과는 다른 특성을 가질 수밖에 없으며 그 속에서 상담자들의 경험도 달라질 수밖에 없다.

따라서 본 연구는 재난을 겪은 학교에서 상담자가 어떠한 경험을 하고 있는지 그들의 경험을 질적인 방법으로 탐색하고자 하였다. 상담자의 경험을 담아낸다는 것은 그 체험의 질적인 의미를 밝히는 것이므로 질적 연구의 지평위에서 이루어질 수 있다. 특히 본 연구는 질적 연구 방법 중 내러티브 탐구를 통하여 개인의 체험(lived experience)에 초점을 맞추어 풀어내고자 하였다. 내러티브 탐구는 연구 참여자들의 이야기를 통해 그들의 삶을 보다 생생하고 자연스럽게 이해하며, 이야기를 하는 과정에서 다시 재확인하고 수정하며 경험의 독특한 의미를 발견하는 데 초점을 둔다(Clandinin, 2015). 이처럼 재난을 겪은 학교에서 상담사가 어떠한 경험을 하는지, 그리고 그 경험이 어떠한 의미가 있는지를 탐색하는 것은 재난 피해자를 조력하는 과정에서 상담사들이 어떠한 역할과 개입을 하여야 할지에 대한 지침을 마련하는 데 있어 기초적인 정보를 제공할 수 있을 것이다. 또한 상담사들의 경험이 어떤 의미를 드러내는지 이해함으로써 상담자 교육과 상담 실체에 있어 시사하는 바를 찾을 수 있을 것이다. 이를 바탕으로 상담학에서는 재난을 어떻게 바라보고 이해하며 준비해 나가야 할지에 대한 함의를 찾고자 하였다.

3. 연구문제

본 연구는 앞서 언급한 연구의 필요성과 목적에 근거하여 세월호 사건을 겪은 학교에서 상담사가 어떠한 경험을 하는지에 대하여 탐구하고자 한다. 이를 위하여 형성된 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 세월호 사건을 겪은 학교에서 상담사로 살아내기의 경험은 어떠한가?

둘째, 세월호 사건을 겪은 학교에서 상담사로 살아내기의 경험은 그들에게 어떠한 의미를 가지는가?

Ⅱ. 이론적 배경

1. 재난과 위기개입

1) 세월호 사건

2014년 4월 16일, 인천항을 출발하여 제주도로 향하던 여객선 세월호가 침몰하였다. 탑승인원 476명 중 295명이 사망하고 9명이 실종되는 대형재난이었고 참사 이후 진상규명과 피해자에 대한 대책을 논의하는 정치적 처리과정에서 심한 갈등을 겪었던 정치적 재난이기도 하다(박종희, 2016). 특히 세월호 사건은 적절한 구조가 이루어지지 않아 탑승인원 476명 중 172명만이 구조되었고 생존자의 절반 이상은 해양경찰보다 40분 늦게 도착한 어선 등 민간 선박에 의해 구조되는 등 36.1%의 생존율을 기록한 대한민국 최악의 선박사고로 기록되고 있다(MBN, 2014.11.12.). 특히 세월호 사건으로 인한 사망 및 실종자 중 대다수가 수학여행을 가던 안산 단원고등학교 2학년 학생들이었기 때문에 나타나 보는 이들을 더욱 안타깝게 만들었다. 2014년 4월 18일 세월호가 완전히 침몰된 뒤에도 선체를 바로 인양하지 못하면서 정확한 진상규명과 유해 수습에 대한 사회적인 요구가 빚발쳤으나 당시 정부는 이에 대하여 연기하며 대응하지 않았다. 이후 2017년 3월 10일 박근혜 정부가 파면되고 난 12일 뒤 3월 22일부터 인양이 시작되었다. 그리고 침몰 1080일 만인 그 해 3월 31일 세월호는 애초 목적지인 제주가 아닌 목포신항으로 돌아오게 되었다.

세월호 사건 이전에도 1995년 삼풍백화점 붕괴 및 2003년 대구 지하철 사고, 2014년 경주 마우나 리조트 체육관 붕괴 등 대형 재난이 한국 사회에 발생하였지만, 세월호 사고가 한국 사회에 미친 충격과 파급력은 매우 크다. 최근의 재난사고 중 사망자의 규모가 최대일 뿐 아니라 침몰과정을 모든 국민이 실시간으로 목도함으로써 이를 지켜본 시민들에게도 심리적으로 매우 큰 영향을 미친 사건이기 때문이다(임정선, 2016). 실제로 참사 직후 시민들은 위기 대응에 한계를 드러낸 정부와 사회체계에 대한 불신과 분노, 상황을 예방

하고 해결하기 위해 할 수 있는 일이 없다는 무력감과 우울, 나도 언제 사고를 당할지 모른다는 불안감을 경험했으며, 이러한 집단적 반응은 집단 트라우마, 집단 우울증 등으로 명명되기도 했다(YTN. 2014.05.05. “세월호 참사 ‘집단 트라우마’ 어떻게 막을까?”; 중앙일보. 2014.04.30. “세월호 참사 ‘집단 우울증’ 극복 어떻게.. 일상 복귀 노력해야”; 한겨레. 2014.04.21 “대형참사 트라우마로 가득찬 거대 병동, ‘한국호’”).

이러한 경험은 재난 이후 심리적인 지원의 필요성에 대한 사회적 인식을 증가시켰다. 2003년 대구 지하철 사건이 발생했을 당시만 해도 의료적, 경제적, 사회적 지원으로 피해자를 돕는 것이 전부라고 여겨지고 생존자나 유가족에 대한 심리적인 지원이 거의 이뤄지지 않았다. 그러나 세월호 사건으로 외상 후 스트레스 장애의 심리적인 영향에 대한 인식이 사회적으로 매우 확대되었고, 그 결과 재난관련법과 재난심리지원센터가 만들어지는 등 재난 피해자의 심리적 지원을 위한 체계가 실질적으로 마련되는 중요한 계기가 되었다.

2) 학교기반 위기개입

재난은 성인에게도 큰 심리적 충격을 미치지만 특히 청소년의 경우 발달적으로 환경에 민감하게 반응하는 연령이고 아직 신체, 성격과 인지가 발달되는 과정에 있는 시기이므로 그 파급력이 더 크며, 따라서 더욱 세심한 사후관리가 필요하다(Cohen, 2003; 오혜영, 안현의, 김은영, 2012에서 재인용). 실제로 청소년기에 외상에 노출된 경우에는 이후 성인이 되었을 때 그렇지 않은 경우보다 외상 후 스트레스 장애로 발전될 가능성이 더 높다고 보고되고 있으며(Udwin, Boyle, Yule, Bolton, & O’Ryan, 2000) 청소년의 경우에는 자기소외적 행동이나 우울, 학업실패 등의 2차적 후유증으로 연결될 수 있어 이에 대한 관리가 필요하다(이승연, 2007). 특히 우리나라의 많은 청소년들은 대다수의 시간을 학교에서 보내고 있기 때문에 학교가 안정적인이고 익숙한 환경을 제공함으로써 전반적인 청소년의 적응과정을 돕는 중요한 역할을 담당해야 한다(Lazarus et al., 2002).

특히 최근 들어 학교폭력 및 자살, 재난 등 대규모 사건들이 학교 장면에서

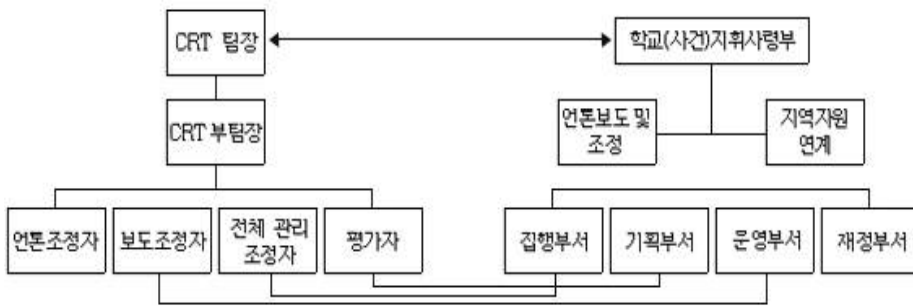
발생하고 있어 학교기반 위기개입의 필요성이 절실히 요구되는 상황이다. 세월호 사건의 경우에도 수학여행을 가던 단원고등학교의 대다수 학생과 교사가 사망함으로써 학교 단위 자체가 큰 피해를 입었고, 이를 회복하기 위하여 학교 기반의 위기개입에 대한 필요성이 대두되었지만 실질적인 위기개입을 할 수 있는 체계가 마련되어 있지 않은 상태에서 외부의 전문 인력들이 투입됨으로써 학교행정체계와의 조율 및 갈등에 어려움을 경험하였다(이나빈 외, 2015). 현재 학교 현장에서는 학교위기대응과 관련하여서는 학교안전관리통합 시스템인 위프로젝트(Wee Project)가 담당하고 있으나, 주로 학교부적응학생을 지원하기 위한 상담지원에 집중되어 있어, 학교위기 발생 시에 포괄적인 위기대응을 하기에 제한적이라는 한계가 지적된다(이동훈 외, 2017).

세월호 사고 이후 교육부는 유치원 및 초, 중, 고등학교 교육과정에 학교안전교육을 의무적으로 시행하고 있으며, 학교는 연초에 위기대응계획과 위기대응조직도를 편성하며 위기대응을 위한 조직체계를 정비해가는 노력이 마련되고 있다는 점에서는 고무적이다(학교안전교육실시 등에 대한 관한 고시, 2016-90호). 그러나 위기대응을 담당하는 교사가 3년 내 15시간 이상 교육을 이수하게 되어 있으며, 형식에 그치는 경우가 많아 실질적인 위기대응으로서는 부족한 실정이다. 김동일 외(2015)는 재난대응 위기상담 가이드라인에서 학교관계자를 위한 지침이나 지역공동체의 협력에 대한 내용이 누락되어 있어 이에 대한 보완이 필요함을 보고하고 있다. 이와 같은 결과는 학교에서 재난이 발생하였을 때 실질적이고 효과적으로 이에 대응하는데 어려움이 있음을 방증한다. 따라서 여기에서는 비교적 학교기반 위기개입이 발전되어 있는 미국의 사례인 위기개입모델을 통하여 학교 현장에 기반한 위기개입의 내용을 살펴보고자 한다.

미국의 경우에는 학교기반 위기대응팀(Crisis Resonse Team; 이하 CRT)을 구축하여 활용하고 있는데, CRT는 가장 효과적인 위기개입으로 그 효과성 또한 입증되고 있다(Nickerson & Zhe, 2004; 이동훈 외, 2017에서 재인용). 학교기반 CRT는 재난을 포함한 학교위기사건이 발생했을 때 제한된 기간 동안 전문적인 팀을 파견함으로써 교사 및 전 직원이 학생들을 안정화시킬 수 있도록 돕는 역할을 한다(Kawano, 2008). 팀은 지역 수준에서 다양한 전문지식

을 가진 인력으로 구성되는데, 범집행전문가, 심리전문가, 피해자지원전문가, 성직자, 의료인, 상담교사, 언론중재에 경험이 있는 사람들로 구성된다(Young, 1994). 이러한 다양한 지식의 전문 인력은 지역과 학교의 중재역할을 하게 되며 학교에 마련되어 있는 위기 개입팀과 연계되어 일하게 된다.

특히 위기가 발생한 학교의 경우 교장을 주축으로 상담사, 보건교사, 심리사로 구성된 팀이 존재하여 CRT가 학교 현장에서 효과적으로 일할 수 있도록 연계하는 역할을 담당한다는 점과(Peterson & Straub, 1992) CRT의 위기개입이 마무리된 이후에도 위기를 지속적으로 다루어나갈 수 있도록 학교 내 구성원을 교육하고 학교 내 역량을 강화하는 것에 초점을 두는 것은 (Schonfeld & Newgass, 2003) 주목할 만하다.



[그림 1] 위기대응팀(CRT)과 사건지휘체계(ICS)간 위기대응(이동훈 외, 2017)

CRT의 주요 활동은 위기 전, 위기 발생, 위기 직후, 위기 후 단계로 나누어 살펴볼 수 있는데 위기 전 단계에서는 정기적인 위기훈련을 통해 팀 내 협력적 관계를 도모하고, CRT팀과 연계되는 학교 내 위기담당교사들을 대상으로 지속적으로 훈련시키는 데 중점을 둔다(Brock et al., 2001). 위기 발생단계에서는 CRT 파견이 필요한지 여부를 결정한 뒤, 파견이 결정되었다면 학교 내 사건지휘체계인 ICS와 연계하여 체계적인 위기대응 작업을 진행하게 된다. 주로 이 단계에서는 학생들의 신체적, 물리적 안전 확보를 하고 의료적 개입을 통해 치료가 필요한 이에게 응급처치를 진행하고, 심리적 상태를 분류하여 각 상태에 따라서 치료를 제공하게 된다(Brock et al., 2001). 이 과정에서 팀의

구성과 방식은 사건의 진행과 상황에 따라서 융통성 있게 변화될 수 있다. 위기 직후 단계에서는 의료적 개입을 지속하고 위기평가에 따라서 구별된 학생들과 부모, 교사를 확인하고 이에 대한 개입을 진행한다(Brock et al., 2001). 이 과정에서 교사 및 교직원에게 심리교육을 실시하고 학부모에게 외상 후 스트레스 장애를 예방하기 위한 방안과 관련된 가정통신문을 배포하는 등의 심리교육적 활동을 진행하게 된다. 심리적 개입은 심리적 응급처치와 집단 디브리핑, 심리치료로 구분되어 진행된다. 위기 후 단계에서는 장기적인 관점에서 지역공동체를 회복하기 위한 활동으로서 기념일 애도 활동이나 희생자 추모와 관련된 활동들이 진행될 수 있다(Paine & Schools, 2007).

이러한 학교기반의 위기개입은 일반적인 재난 위기개입모델과 그 맥락을 같이 하면서도 학교 현장의 특수성을 고려하여 대응한다는 점에서 그 의의가 있다. 특히 학교라는 조직이 가지고 있는 특성에 대한 지식이 상담자에게 필요함을 시사한다. 이를테면 단위 학교에서는 학교장의 권한이 크기 때문에 교장이 위기개입에 있어 어떠한 태도와 마인드를 가지고 있는지를 파악하고 접근할 필요가 있다. 또한 학교 내부의 교직원들과 학생들의 특성, 업무 의사소통의 방식, 조직 안의 역동과 분위기, 학교가 속한 지역사회 전반적인 특성들을 고려하면서 위기 대응에 효과적인 개입 전략들을 다양하게 세워야 할 것이다. 이는 상담자에게 있어 심리적인 개입에 대한 지식 뿐 아니라 조직과 맥락에 대한 이해와 경험을 요구한다.

2. 재난과 심리지원체계

1) 재난관련법과 재난심리지원체계

우리나라의 경우 오랜 기간 재난심리 관련법이 부재하였다가 2010년에 제정된 「재난 및 안전관리 기본법」이 재난심리지원 활동에 관한 조항을 담으로써 재난심리지원 활동에 대한 법적 근거를 되고 있다. 기본이념은 재난을 예방하고 재난이 발생한 경우 그 피해를 최소화하는 것이 국가와 지방자치단체

체의 기본적 의무임을 확인하고, 모든 국민과 국가, 지방자치단체가 국민의 생명 및 신체의 안전과 재산보호에 관련된 행위를 할 때에는 안전을 우선적으로 고려함으로써 국민이 재난으로부터 안전한 사회에서 생활할 수 있도록 하는 것이다(재난 및 안전관리 기본법 제 2조, 2019).

정부는 재난 이후의 정신적 건강에 주목하여 2006년부터 소방방재청이 재난심리안정지원 정책을 시행하였으며 심리지원센터를 운영하였다. 2014년 세월호 사건 이후 재난심리지원체계는 신설된 국민안전처의 총괄아래 시·도 재난관련부서와 시·도별로 17개의 재난심리지원센터를 운영하였다(이동훈, 강영숙, 2015). 그러나 국민안전처와 보건복지부의 업무가 중복되어 재난심리지원의 주무부처가 불분명하여 체계적인 심리지원이 어려웠으며, 재난심리지원 업무를 담당할 지원센터의 인력들이 예산 부족으로 인하여 보건복지부 산하 정신건강센터 및 대한적십자사 지사에서 재난심리지원 업무를 겸직하는 등 전담인력과 전문성의 확보가 제대로 이루어지지 않았다(이동훈, 강영숙, 2015). 그 결과 세월호 사건 발생 시 경기도와 안산시에 마련된 통합재난심리지원단¹⁾은 컨트롤 타워 역할을 제대로 하지 못하는 한계가 지적되었다.

2019년 현재에는 행정안전부가 재난심리회복지원의 총괄기능을 맡고 있는데, 2018년 「정신건강증진 및 정신질환자 복지서비스 지원에 관한 법률」이 개정되면서 제15조2항에 근거하여 대형재난이나 그 밖의 각종 사고로 인하여 정신적 충격을 받은 사람에 대한 체계적인 심리지원을 위한 컨트롤 타워로서의 국가트라우마센터를 설치하였다. 국가트라우마센터는 심리지원지침의 개발 및 보급, 트라우마 환자의 심리지원, 트라우마에 관한 조사·연구 및 관련 기관 간의 협력체계를 구축하는 등의 업무를 수행하고 있다.

또한 행정안전부는 재난심리와 관련된 업무를 수행하고 있는 관계부처 및 유관기관과 합동으로 '중앙재난심리회복지원협의회(이하 "협의회")를 2017년부

1) 경기도와 안산시가 4월 17일 개설한 통합재난심리지원단은 사고 직후 안산시민 전체를 대상으로 심리치료를 진행하다 5월 1일 안산정신건강트라우마센터를 설립했다. 당시 안산 정신건강트라우마센터는 소아청소년정신과전문의 190여명, 전문상담인력 50여명으로 치료를 진행하였으며 이후 안산정신건강트라우마센터(온마음센터)는 35명의 전문인력이 상담과 프로그램을 운영하였다(경기도 굿모닝, 세월호 사고 직후 체계적 심리지원 위해 설립된 안산 정신건강트라우마. 2014.05.08.)

터 구성하여 운영하고 있다. 협의회는 행정안전부, 보건복지부 등 중앙부처와 국립정신건강센터, 대한적십자사 및 민간 학회 전문가 등 관련 기관 단체의 관련자 10여명으로 구성되어 단체 간 명확한 임무와 역할 조정 등 긴밀한 협업체계를 실행하기 위하여 운영되고 있다. 이처럼 재난심리 관련법을 토대로 컨트롤 타워가 구축되고 재난심리회복지원협의회가 운영되는 등 재난심리지원을 위한 시스템이 마련되었다는 점에서는 괄목할 만하나, 재난이 발생한 지역의 지자체 및 재난심리지원 유관 기관들 간의 업무나 역할의 규정은 아직 명확히 되어있지 않은 상황이다(현진희, 김현수, 안윤정, 2018). 따라서 현장의 재난심리지원활동 과정에서 전문 인력들이 경험하는 어려움을 구체적으로 규명함으로써 현장에 적용할 수 있는 실제적이고 구체적인 지침이 개발되어야 한다. 이는 향후 재난심리지원 인력풀을 어떻게 운영하며 교육할 지와도 연관된다. 따라서 본 연구를 통하여 재난현장에서 상담자들이 무엇을 경험하고 대처해나가는 지에 대한 경험적인 자료가 축적될 필요가 있다.

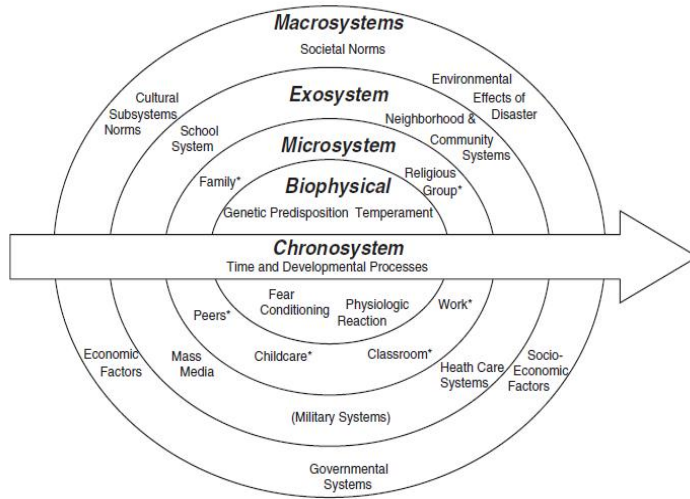
2) 재난의 생태모델

대형 재난은 개인 및 아니라 지역사회, 사회 전반에 큰 영향을 미친다. 2017년 개정된 유엔재난기구 용어집에서는 재난을 “어떠한 규모이든지 위험한 사건으로 인해 공동체나 사회의 기능이 심각하게 파괴되는 것으로서 이는 공동체나 사회의 노출 정도, 취약성, 역량의 조건들과 상호작용하며, 인적, 물적, 경제적, 환경적 손실 및 영향 중 한 가지 이상을 초래한다.”라고 정의하고 있다(UNISDR, 2017). 여기에서 강조하고 있는 것은 재난의 영향이 고정된 것이 아니라 재난이 발생한 공동체나 사회의 사회적 맥락과 유기적으로 “상호작용”하며 발생하고 있다는 점이다. 이는 재난의 영향이 재난을 경험한 개인들의 심리적 외상을 단순히 합한 것 이상의 의미를 가지기에 재난으로부터 회복하기 위해서는 개인 외상보다 더 넓은 차원의 사회적 맥락을 고려하는 것이 필요하다는 관점과 상통한다(민문경, 주혜선, 안현의, 2018).

기존의 재난 관련 접근들을 살펴보면, 주로 미시적 관점에서 재난 이후 개인의 심리적 반응이나 그러한 반응에 영향을 미치는 개인의 심리적 특성에

주목해 온 경향이 있다(Dirkzwager et al., 2006; Neria, Nandi, & Galea, 2008). 이러한 밑바탕에는 질병이 없는 상태를 건강하다고 가정하며, 개인의 증상에 초점을 맞춰 이를 완화하기 위한 치료법에 집중하는 의학적 질병 모델적 관점이 반영돼 있다고 볼 수 있다(Seligman, 2002). 그러나 개인이 그를 둘러싼 사회적 맥락과 동떨어져 존재하는 것이 아니며, 가족, 지역사회, 국가의 구성원으로서 각각의 환경들과 상호작용하며 영향을 받는다는 점을 감안할 때(Harvey, 1996; Weems et al., 2007) 이러한 접근은 재난으로 인한 영향의 일부만을 반영하는 한계가 있다. 더군다나 지역사회나 사회 전반 차원까지 영향이 증폭되는 재난의 특성상 다차원적인 변인들을 종합적으로 고려하는 것이 더욱 중요하다(이나빈, 2016; Hoffman & Kruczek, 2011; Shultz et al., 2007; Wang et al., 2000).

이와 같은 관점을 반영한 이론적 모델로서 Hoffman과 Kruczek(2011)은 재난의 생물생태학 모델(bioecological model; 이하 생태모델)을 제안하였다. 생태모델은 본래 인간의 발달을 설명하기 위해 Bronfenbrenner(1979)가 고안하고 Bronfenbrenner와 Ceci(1994)가 생물생태학적 요소들을 추가하여 확장한 것이다. Hoffman과 Kruczek(2011)은 이를 재난 상황에 적용하여 재난의 생태모델로 발전시켰는데, 이에 따르면 다음과 같은 네 가지 체계가 위계적으로 구조를 이루어 개인을 둘러싼 환경을 이루고 있다. 첫째는 생리, 신체적 체계(biophysical system)로서 유전적 소인, 기질, 환경적 자극에 따른 심리적 및 생리적 반응과 같은 요인을 포괄한다. 둘째, 미시체계(microsystem)는 개인 체계에 가장 직접적이고 즉각적으로 영향을 주는 인접환경으로 가족, 친구, 학교 및 직장, 종교적 집단을 포괄한다. 셋째, 외부체계(exosystem)는 개인에게 간접적으로 영향을 주는 네트워크 및 체계로서 지역사회 네트워크 수준, 언론, 학교 체계, 건강관리체계 등이 포함된다. 넷째, 거시체계(macrosystem)는 모든 체계의 바탕이 되는 가장 광범위한 맥락으로서 사회문화적 규범, 정부 체계, 경제적 요인, 환경적 영향 등이 포함된다.



[그림 2] 재난의 생태모델(Hoffman & Kruczek, 2011)

Hoffman과 Kruczek(2011)은 이 네 가지 체계 외에도 중간체계(mesosystem)와 시간체계(chronosystem)를 제안하였는데, 중간체계(mesosystem)란 미시체계들을 연결하는 체계로 둘 이상의 미시체계의 상호관계로 이루어진다. 이를테면 가족과 학교의 관계, 가족관계와 또래관계의 경험 등과 같이 둘 사이의 상호작용에 강조를 두는 것이라 할 수 있다(Bronfenbrenner, 1979). 시간체계(chronosystem)는 삶의 전환 및 삶의 과정을 지칭하는 것으로(Bronfenbrenner & Ceci, 1994) 환경의 변화에 따라서 개인의 발달 과정에 일어나는 변화를 말한다. 예를 들면 재난이 학교와 이웃에 영향을 미쳐 환경적 변화를 야기하게 되고 시간이 흐름에 따라서 개인과 가족에게 영향을 미치는 것이다. 재난으로 인한 개인의 반응은 발달적 관점과 생태체계의 두 가지 맥락 안에서 충분히 이해할 수 있다.

이러한 생태모델은 재난 후 심리지원이 개개인에 집중된 기존의 접근에 더하여 재난 피해자의 가족, 친구, 직장 동료 등의 사회적 관계망을 활용하고 개인 차원에서 발생할 수 있는 취약성을 지역사회 자원을 통해 보완하는 것이 필요함을 시사한다. 특히 PTSD의 증상 완화에 사회적 지지는 중요한 변인으로 확인되고 있으므로(최승미, 김영재, 권정혜, 2013; Prati & Pietranton,

2009) 상담자는 사회적 지지 기반을 살펴보고 의미 있는 관계를 형성하고 지지를 경험할 수 있도록 돕는 것이 중요할 것이다. 더불어 지역사회 네트워크를 통해 지역사회가 개개인에게 부족한 자원을 제공하고 사회적 유대감을 형성하는 것 또한 자신과 세상을 긍정적으로 평가하는데 도움을 주는 것으로 보고된다(Nakagawa & Shaw, 2004; Wind et al., 2011). 따라서 이러한 관점에서 개인과 개인을 둘러싼 넓은 차원의 맥락들을 고려하여 도움 필요가 있다.

결론적으로 생태모델은 상담자들로 하여금 재난현장에서 어떠한 역할을 해야 하는지에 대하여 시사하는 바가 크다. Jacobs, Leach와 Gerstein(2011)은 재난현장에서 상담자는 네 가지를 유념할 필요가 있음을 제안하였는데, 첫째는 다문화주의와 사회정의의 관점에서 피해자를 돕기, 둘째는 피해자의 직업 및 경력 상 필요를 살펴보기, 셋째는 강점 기반의 접근으로 다가가기, 마지막은 생애 전반과 다양한 맥락에서 대인관계의 기능을 촉진시키기이다. 즉, 상담자는 지역사회와 중간, 거시체계를 고려하여 치유를 촉진할 수 있는 다양한 역할에 초점을 맞추어야 한다. 따라서 재난 위기상담은 전통적 방식의 심리치료적(psycho-therapeutic)인 접근보다는 심리교육적(psycho-educational) 접근에 초점을 맞추어 피해자와 학교, 지역의 회복탄력성(resilience)을 강화하는 특성을 지닌다(Bowman & Roysircar, 2011).

3. 재난과 상담사의 경험

1) 역할 혼란

재난상황은 상담자로 하여금 그들이 훈련받고 경험했던 것을 넘어서서 다양한 상황과 활동에 유연하게 반응할 것을 요구한다(Skeet, 1977; Berah et al., 1984). 이러한 다양한 역할 요구에 대한 반응은 상담자 개인이 가지고 있는 전문적인 지식이나 기술, 개인의 특성에 따라서 달라질 수 있는데, 상담자가 이러한 요구에 적절하게 반응할 수 있도록 훈련받지 못하거나 기술이 없을 경우에는 예측가능성이나 통제력이 감소되어 상담자는 심한 심리적, 정서적

스트레스를 겪을 수 있다고 보고된다(Horowitz et al., 1980).

재난현장에서 상담자가 역할 혼란을 경험한다는 것은 재난현장에서 재난 요원들이 경험하는 스트레스와 심리적 어려움에 대하여 관심이 증가하면서 언급되기 시작하였다. Harsough와 Myers(1985)는 재난 요원들이 재난현장에서 경험할 수 있는 스트레스를 세 가지로 분류하였는데, 첫째는 죽음에 직면하는 것과 같은 재난 사건(event) 요인이며, 둘째는 시간적 압박이나 과도한 업무량과 같은 일(occupational)과 관련된 요인이며, 마지막은 재난현장에서 경험하는 역할 갈등이나 역할 모호와 같은 조직(organizational)과 관련된 요인이다. 이러한 세 가지 스트레스 요인은 재난 요원들의 불면, 집중력 저하, 불안, 긴장감을 높이며 신체적, 사회적, 정서적 문제를 발생시킬 수 있다고 보았다. 이 중 조직과 관련된 스트레스 요인으로 언급되는 역할 갈등(role conflict), 역할 모호(role ambiguity), 역할 불만족(role discomfort)은 상담자의 역할 혼란과 관련되는 요인으로 들 수 있다.

재난현장에서 상담자는 역할 갈등(role conflict)을 자주 경험하는 것으로 보고되는데, 이러한 역할 갈등은 경쟁 관계에 직면하거나 모순된 역할을 요구받을 때 발생한다(Kahn et al., 1964). 예를 들어, 비슷한 조력 활동을 하는 심리 지원 인력들 간에 역할 갈등이 발생할 수 있으며, 개인에게 동시에 두 가지 이상의 역할이 요구됨으로써 그 사이에서 갈등이 발생할 수도 있다. 역할 갈등은 재난현장에서 상담자의 긴장감과 불만족을 높이고, 정서적인 소모를 유발시킬 수 있다는 점에서 정서적인 고통에 영향을 줄 뿐 아니라 대인간 소통이나 재난 요원들 간의 신뢰감에도 부정적인 영향을 미치는 것으로 나타나고 있다(Kahn et al., 1964).

반면, 역할 모호는 일의 특성이나 목적, 책임에 대하여 구체적으로 명시되지 않음으로서 오는 혼란과 불명확성을 일컫는다. 상담자의 관점에서 보면 역할 모호는 재난현장에서 상담자의 적절한 행동이 무엇인지에 대한 상응하는 역할 정보가 주어지지 않는 것을 의미한다. 따라서 역할 모호는 상담자로 하여금 긴장감을 높이며 직업 불만족과 같은 부정적인 정서를 형성하게 한다(Katz et al., 1980). 역할이 명료하게 제시될 때 직업적 성공에도 유의한 영향을 미친다는 결과(Holt, 1982)를 고려하면, 역할 모호는 상담자가 일을 성공적

으로 수행하는 데에 어려움을 야기할 수 있음을 추측할 수 있다.

마지막으로, 재난 위기 상황에서는 일반적인 역할과는 다른 수행을 요구받을 수 있다는 점에서 역할 불만족이 나타날 수 있다. 예를 들어 행정가임에도 실무자가 되기를 요구 받는 등 역할의 변화가 요구되는 것이다. 이러한 역할 변화는 상담자의 불안감이나 낮은 자존감을 야기할 수 있으며 수행의 결과가 상담자의 기대와 맞지 않을 때에는 자책감이 증가될 수 있다(Harsough & Myers, 1985). 이처럼 상담자는 재난현장에서 역할 갈등이나 역할 모호, 역할 불만족과 같이 역할 혼란을 경험할 수 있다. 특히 상담자는 재난 현장에서 그들의 임무와 성공적으로 수행하고 완수하고자 하는 열의가 동기가 높기 때문에(Graham, 1981), 상담자의 역할이 그들의 기대와 충족되지 못하였을 때 더 큰 스트레스를 경험할 수 있다. 이는 단순히 실망감의 수준에서 그치는 것이 아니라 합리적인 근거가 없음에도 스스로에 대하여 강한 실패감을 느끼거나 무가치한 감정을 가질 수 있다.

Hodgkinson과 Shepherd(1994)는 재난 조력 활동이 상담자에게 미치는 영향을 밝히는 연구에서 상담자는 느끼는 주요한 스트레스 요인으로 재난 피해자와의 접촉으로 인한 어려움과 역할과 관련된 어려움, 두 가지를 언급하였다. 이 중 역할 어려움은 피해자와의 접촉으로 인한 어려움보다 상담자의 스트레스를 더 강하게 예측하는 요인으로 드러났으며, 특히 역할이 불분명하거나 비지시적일 때, 피해자와의 접촉으로 인한 어려움 또한 작동하는 것으로 나타났다. 특히 이러한 역할 문제는 확립된 전문성이 부족하거나 적절한 목표나 정보, 훈련이 부재할 때 나타날 수 있다. Raphael 등(1984)은 현장에서 일하는 상담자들의 경우에는 역할이 분명하지 않고 분산되어 있기 때문에, 재난 관련 스트레스에 더 취약할 수 있음을 언급하였다.

국내의 경우에도 세월호 사고 이후 위기 개입에 참여한 재난 요원을 대상으로 한 연구에서 상담자들이 역할 혼란을 경험하였음이 보고되고 있다. 다양한 유관 기관 및 관련 단체에서 심리지원활동을 수행하였으나 상담자의 역할의 범위와 그 업무 내용이 명확하지 않아서 효율적으로 업무를 수행할 수 없었으며, 여러 기관들 간의 중복된 역할과 업무로 인하여 실무자의 혼란이 가중되었다(박성용, 안현의, 박주연, 2016; 백종우 외, 2015; 심상민, 윤혜영, 최윤

경, 2017; 이나빈 외, 2015). 이러한 혼란은 상담자의 정체성 혼란에도 영향을 미칠 수 있으며, 상담자의 소진을 야기한다는 점에서 재난에 대처하는 능력을 떨어뜨릴 수 있다. 따라서 재난현장의 상담자의 역할과 업무에 대한 보다 명확한 규정이 마련될 필요성이 있다. 이를 위하여 재난 관리 시스템 안에서 상담자를 훈련시킬 때, 그들의 업무와 재난 현장에서 마주칠 경험에 대하여 분명한 인지적인 프레임을 제공하여 상담자가 현장에서 경험할 수 있는 역할 혼란에 대비할 수 있도록 하는 것이 제안되고 있다(Hodgkinson & Shepherd, 1994).

2) 간접외상 및 소진

재난활동에 참여하는 것은 일반 트라우마 내담자를 만나는 것에 비해 소진이나 간접외상스트레스 등의 부정적인 영향을 보다 많이 받는 것으로 보고된다(Creamer & Liddle, 2005; Wee & Myer, 2002). 왜냐하면 재난상황에 동원되는 것은 짧은 기간에 위기에 처한 수많은 사람들을 마주하며 압도될 수 있는 경험이기 때문이다(Miller, 2000). 특히 상담자는 상담과정에서 재난 생존자가 보고한 사건에 대한 영향뿐만 아니라 재난 현장에 속하여 있으면서 재난 사건에 대한 상담자 자신의 개인적 반응에도 압도될 수 있다. 특히 재난현장에서는 이전보다 더 많은 트라우마 생존자와 함께 일할 뿐 아니라 같은 트라우마 사건을 다루는 사례를 연이어 치료할 수 있다는 점에서 이로 인한 부정적인 영향을 상당히 받을 수 있다(Palm et al., 2004). 이러한 연구들은 상담자들이 재난 심리지원을 하는 데 있어 무엇을 경험하며 어떠한 영향을 받는지에 대하여 면밀히 살펴봐야 할 필요성을 보여준다.

일반적으로 상담자는 트라우마 경험이 있는 내담자를 만나 치료적 작업을 하는 과정에서 내담자가 경험한 사건에 대한 구체적인 이야기를 반복적으로 들으며 외상 사건에 간접적으로 노출되고 이로 인해 다양한 외상 후 스트레스 증상이 나타날 위험이 있다(Creamer & Liddle, 2005; Wee & Myer, 2002). 선행 연구에서는 내담자가 경험한 트라우마 사건에 간접적으로 노출되는 것을 통해 상담자가 받는 부정적인 영향을 간접 외상스트레스[secondary

traumatic stress (Figley, 1995)], 공감피로[compassion fatigue(Stamm, 2010)], 대리외상[*vicarious traumatization*(MaCann & Pearlman, 1990)], 소진 [burnout(Maslach & Jackson, 1981)]등의 다양한 개념들이 혼용되어 사용되고 있으나 그 개념이 조금씩 다르다.

간접 외상스트레스는 상담자가 내담자가 경험한 트라우마 사건의 내용을 반복적으로 들으며 간접적으로 외상 사건을 경험하게 되고, 그 결과 내담자가 보이는 외상 후 스트레스 증상과 유사한 증상을 보이는 것을 의미한다(Bride et al., 2004). 반면, 대리외상은 상담자가 내담자에게 정서적으로 관여하고 공감하는 과정에서 그들의 내적 신념체계가 부정적으로 변화하는 것을 핵심으로 한다(McCann & Pearlman, 1990). 즉 외상 사건에 오랫동안 노출됨으로써 인지구조의 변화나 친밀, 신뢰, 안전, 자존감, 통제와 같은, 삶과 관련된 상담자 자신의 시각이 변화되는 것이다(Saakvine & Pearlman, 1996). 그 결과 대리외상을 경험한 상담자는 세계가 더 이상 안전하지 못하다고 지각하거나 삶이 무의미하다고 지각할 뿐만 아니라(Figley, 2002; Larson & Bush, 2006), 자아감, 영성, 세계관 등 삶 전반에서 영향을 받는다(Cherstman, 1999). 소진은 정서적 고갈, 내담자에 대한 비인간화, 업무 성취감 감소 등의 증상으로 이루어지며 전반적인 직군에서 관찰되는 현상이다(Maslach & Jackson, 1981). 마지막으로 공감피로의 경우에는 간접 외상스트레스와 소진의 2가지 하위 요인으로 이루어진 상위개념으로 정의하고 있어 공감피로를 간호사, 심리학자, 목사와 같이 사람들을 돌보는 직군에게 나타나는 소진의 한 형태로 본다(Joinson, 1992). 다만 소진이 오래되고 과도한 수준의 직업 스트레스 때문에 일어난다면(Cherniss, 1980), 공감피로는 외상 후 스트레스에 단 한 번의 노출로도 나타날 수 있다는 점에서 차이가 있다(Figley, 2002).

재난현장에서 일하는 상담자가 경험하는 간접외상스트레스와 소진에 대한 연구는 국외의 경우 여러 연구자들에 의하여 진행되었고, 주로 관련 변인과 증상과의 관계를 밝히고 있다(Boscarino et al., 2004; Creamer & Liddle, 2005; Landry, 2011; Naturale, 2007; Wee & Myers, 2002). Creamer와 Liddle(2005)은 미국의 9·11 테러 공격 후 동원된 81명의 정신건강 근무자들을 대상으로 연구를 진행하여 치료적 특성 및 근무환경 변인과 간접 외상 증상의 관련성

을 살펴본 바 있다. 그 결과, 간접 외상 스트레스는 재난 동원 이전의 많은 내담자 사례 수, 낮은 업무 경력, 젊은 나이, 치료자 본인의 트라우마 경험으로 인한 치료 회기 경험, 긴 업무시간이 간접 외상 증상을 높이는 것으로 나타났다. 반면 치료자의 성별이나 교육수준, 상담경력, 개인적 트라우마 경험은 간접 외상 증상과 유의미한 관련이 없는 것으로 드러났다. Landry(2011)와 Wee와 Myers(2002)는 1995년 발생한 오클라호마 폭탄 테러 사건에 동원된 재난 정신건강 종사자를 대상으로 한 연구에서, 간접 외상스트레스가 인식된 공감과 관련이 있지만 트라우마 생존자와 근무한 경력 및 사회적 관계망 참여에는 관련이 없는 결과를 보고하였다(Landry, 2011). 또한 긴 시간의 근무는 외상의 위험성을 높이고 남성이 여성에 비해 보다 심한 간접 외상 증상을 보이는 것으로 밝혀졌다(Wee & Myers, 2002).

국내의 경우 재난현장에서의 상담자의 경험에 대한 연구는 매우 드문 편으로 세월호 사건 이후 위기개입에 참여한 상담자를 대상으로 한 연구가 소수 이루어졌다. 이소희 등(2015)은 세월호 사건을 중심으로 재난 업무 종사자의 정신건강에 대하여 연구하였지만, 이론적 연구로 재난활동이 국내 정신건강 전문가들에게 미치는 구체적인 영향을 알기에는 한계가 있다. 심기선, 주혜선, 안현의(2016)는 재난이나 트라우마 사건을 경험한 내담자를 상담한 경험이 있는 정신건강 전문 인력을 대상으로 간접 외상스트레스와 소진에 미치는 영향을 탐색하였다. 그 결과 전문가의 과거 외상경험이 높을수록 소진과 간접 외상 스트레스의 수준도 높아지는 것으로 드러났으며, 성별에 있어서도 여성이 남성보다 더 유의미하게 소진에 영향을 받는 것으로 나타났다. 민지원, 주혜선, 안현의(2016)는 세월호 사고 당시 참여한 자원봉사자를 대상으로 이차외상 스트레스와 세상에 대한 신념의 차이를 검증한 결과, 훈련된 전문 인력에 비해 자원봉사자들이 더 높은 소진을 경험하는 것으로 보고하였다. 이와 같은 연구결과는 실제로 재난현장에 파견된 경험이 있는 상담자를 대상으로 간접 외상 스트레스와 소진의 영향이 어떠한지를 살펴보았다는 점에서 의의가 있으나, 단순히 외상 후 스트레스 증상을 살펴보는 것만으로는 상담자가 재난 현장에서 경험하는 다양한 심리적 반응들을 포괄적으로 포착하기 어렵다는 점에서 한계가 있다(이미혜, 성승연, 2014). 맥락에 대한 이해를 바탕으로 통합

적인 관점에서 경험을 들여다볼 때 상담자가 경험하는 어려움에 대한 개입이나 예방 방법의 실마리를 파악할 수 있기 때문이다.

그러한 관점에서 본다면, 질적 연구를 통하여 재난 현장에 실제로 참여한 상담자의 경험을 보고자 한 연구(김은미, 2017; 심상민, 윤혜영, 최윤경, 2016; 이나빈 외, 2017; 이동훈, 신지영, 2016; 이동훈, 신지영, 김유진, 2015; 조영매, 2017)는 상담자의 경험을 보다 심층적이고 다각적으로 드러내고 있다는 점에서 그 의의가 있다. 조영매(2016)는 재난 현장에 참여한 상담자들이 경험하는 대리외상의 내용과 구조를 심층적으로 밝혀내어, 외현적으로 파악하기 어려운 상담자의 대리외상을 이해할 수 있는 개념적 틀을 제안하였다는 점에서 의의가 있다. 이동훈과 신지영(2016) 또한 세월호 사고 이후 상담개입에 참여한 상담자의 전반적인 경험을 탐색함으로써 상담자가 이차적 외상을 경험하기도 하지만 그 과정에서 새로운 대처기술과 방법을 깨치며 내적인 성장을 경험함을 보고하였다. 특히 생애사 연구방법을 통하여 여성상담자의 성장에 주목한 연구(이동훈, 신지영, 김유진, 2016)는 상담자 개인이 가지고 있는 사별 경험과 세월호 사고가 연관되어 상담자로서 내담자를 어떻게 위로하고 애도할 지에 대한 실존적인 의미를 찾아가는 과정을 밝혔다는 점에서 재난이 상담자의 성장을 촉진하며 그 결과 상담자로서의 성장도 이루어질 수 있음을 보여준다.

그러나 기존의 연구들의 경우 세월호 사건 이후 일시적으로 기관에 소속되어 위기개입을 하거나 자원봉사를 하였던 상담자를 대상으로 하는 경우가 많아, 지속적으로 기관에 소속되어 상담개입을 한 상담자의 경험을 포괄하기에는 한계가 있다. 특히 크고 작은 재난이 학교 장면에서 많이 발생하고 있지만, 재난을 겪은 학교를 기반으로 한 상담자의 경험 연구는 아직 이루어지지 않은 상태이다. 상담자의 경험은 상담자가 속한 조직과 환경의 맥락에 따라서 달라질 수 있으며, 학교 현장은 다양한 관련 주체들이 존재하며 교육적인 가치와 목적을 지닌 조직이라는 점에서 일반 기관이나 재난 현장과는 다른 특성을 지닌다. 특히, 세월호 사건의 경우에는 피해자가 다수 모여 있던 D고등학교의 심리적 치유와 회복을 위하여 여러 명의 상담자를 현장에 배치하여 학교 정상화의 기간까지 장기간 머무르도록 하였다는 점에서 독특성을 지닌다. 한 장소에 장기간 머물면서 피해자와 지속적으로 관계를 맺어가는 것은

단기간 위기 개입에 참여한 상담자의 경험과는 다를 수밖에 없으므로 본 연구의 필요성이 제기된다. 따라서 본 연구는 기존의 연구에서 포괄하지 못했던 재난을 겪은 학교에서의 상담자의 경험을 탐색함으로써, 그들이 경험이 어떠한 의미를 가지고 있는지를 밝히고자 하였다는 점에서 차별성을 지닌다.

Ⅲ. 연구방법

내러티브 탐구는 체험되고 말해진 이야기이다. 즉 사람들은 이야기를 살아간다.

사람들은 이러한 이야기를 말하면서 그 이야기를 다시 재확인하고
수정하며 새로운 이야기를 만들어낸다.

(Clandinin & Connelly, 2000)

본 연구의 목적은 세월호 사건을 겪은 학교에서 상담사로 살아내기를 한 연구 참여자의 이야기를 통하여 그들의 경험을 탐색하고 그 체험의 질적인 의미를 밝히는 것을 목적으로 한다. 본 연구는 질적 연구방법론 중 내러티브 탐구로 수행되었는데, 본 장에서는 내러티브 탐구에 대하여 간략히 논의한 후, 연구 절차에 대하여 언급하고자 한다.

1. 내러티브 탐구

내러티브 탐구는 인간의 삶을 연구하는 접근으로서 삶의 경험을 중요한 지식과 이해의 근원으로 존중하는 하나의 방법이다(Clandinin & Roseik, 2007). 내러티브 탐구를 발전시킨 Clandinin과 Connelly(2000)는 내러티브 탐구를 오랜 시간에 걸쳐서 특정 장소 또는 여러 장소에서, 환경과 사회적 상호작용을 통해 이루어지는 연구자와 참여자의 협력 작업으로 정의하였다. 이러한 정의에 내포되어 있는 내러티브 탐구가 지닌 특성을 기존의 연구방법과 비교하여 구분하면 다음의 세 가지로 정리할 수 있다.

첫째, 내러티브 탐구는 참여자의 경험을 이해하기 위한 목적을 가지며 경험에 대한 의미 창조를 중요하게 여긴다는 점이다. 내러티브 탐구는 John Dewey의 경험주의 철학에 큰 영향을 받았다. Dewey(1983)는 '인간의 삶과 교육과 경험은 불가피하게 서로 밀접히 연관되어 있다고 보았으며, 무엇인가를 연구하는 것은 곧 인간의 경험을 연구하는 것이며 삶을 연구하는 것'이라고

보았다. 그는 경험의 속성을 상황(situation) 맥락에서 활성화되는 연속성(continuity)과 상호작용성(interaction)이라는 두 개의 범주로 제시하였는데, 이러한 경험의 속성은 내러티브 탐구에 있어 경험을 분석, 해석, 이해하는 틀로서 고안된 '3차원적 내러티브 탐구 공간'의 기초가 되었다. 탐구 공간의 차원을 구체화시켜주는 세 가지 요소인 3차원적 내러티브 탐구 공간은 시간성과 사회성, 장소가 제안되고 있다. 시간성(temporality)은 경험과 사건, 장소 등이 시간의 흐름에 따라서 유동적으로 변화된다고 보는 관점이다. 즉 현재의 경험은 과거의 경험과 연결되어 있으며 현재의 경험은 미래의 경험으로 이어진다고 본다. 사회성(sociality)은 경험은 개인적이며 동시에 사회적이기에 사회적 맥락 속의 상호작용으로서 참여자의 내적조건(inward)과 그를 둘러싸고 있는 외적 환경(outward) 모두 고려하여 해석해야 한다고 보는 것이다. 장소(place)는 사건이 일어나고 있는 장소의 구체적인 물리적 장소를 고려해야 한다는 점에서 상황의 속성과 통하는 개념이라 할 수 있다(홍영숙, 2014). 이러한 3차원적 탐구 공간에서 연구자가 참여자의 경험을 이해하고 조망하는 것이 중요하게 다루어지고 있다.

둘째, 내러티브 탐구는 연구현상으로서도 연구방법으로서도 이해할 수 있다(Clandinin, 2013)는 점이다. 연구자는 현장의 관계망 속으로 들어가 탐구를 진행하게 되는데 결과적으로 그 탐구는 사람들의 개인적이고 사회적인 삶을 구성하는 경험의 이야기를 살아내고(living), 이야기하고(telling), 다시 이야기하고(retelling), 다시 살아내는(reliving) 가운데 탐구를 마무리 짓는다. 즉, 삶의 이야기로서의 연구현상이면서 동시에 그 이야기를 통해 개인의 경험과 삶을 이해하는 연구방법이 되는 것이다.

셋째, 내러티브 탐구는 연구자와 연구 참여자의 협력적 관계가 중요시된다는 점이다. 연구자는 연구 참여자가 들려주는 이야기를 통해 그들의 삶을 이해하고 동시에 연구자의 이야기를 들려주기도 하면서 서로의 이야기를 각자의 삶에 한 부분으로 받아들이기도 하는 관계적 차원이 강조되는 것이다. 또한 연구 참여자는 자신의 삶의 경험을 이야기할 때 단순히 사건이나 사실을 기억하고 확인하는 것에 그치지 않고 경험을 이야기하는 과정에서 성찰하게 된다. 이는 연구자에게도 마찬가지로 내러티브 탐구를 통하여 연구자와 연

구 참여자는 쌍방향적인 경험이 되며 개인적, 사회적 성장을 증진하는 것이 내러티브 탐구의 특성 중 하나라고 할 수 있다.

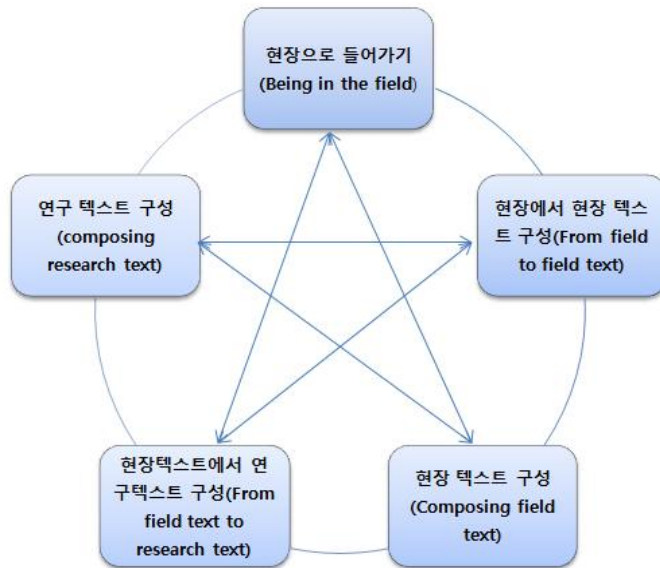
마지막으로, 내러티브 탐구는 개인의 일상의 삶과 경험에 주의를 기울이고 그것을 존중함으로써 개인의 경험에 힘을 실어주는 일에 초점을 둔다. 그러나 개인의 경험을 탐색하는 것으로만 그치는 것이 아니라, 그러한 경험이 구성되고, 형성되며, 표현되고, 실행되는 더 넓은 범위에서 사회적, 문화적, 제도적 내러티브들을 탐색한다는 특성을 지닌다(Clandinin & Roseik, 2007; 염지숙, 2008에서 재인용). 따라서 개인의 경험은 독특성을 지니면서도 이러한 개인의 경험이 사회적인 맥락 안에서 어떠한 의미와 시사점을 가지고 있는지를 함께 살펴볼 수 있다.

본 연구는 세월호라는 큰 재난 사건을 겪은 학교에서 상담자가 어떠한 경험을 하였는지를 이해하고 그것이 그들의 삶에 주는 의미가 무엇인지를 조명하고 있다. 따라서 삶에 녹아있는 경험을 표현하고 이해하며 그 경험들이 가지는 의미를 탐색하는 것에 초점을 두고 있는 내러티브 탐구는 본 연구의 목적을 수행하는 데 적합하다. 또한 내러티브 탐구는 연구 참여자의 경험을 이야기하고 다시 이야기하는 해석적인 과정을 통하여 그들의 경험에 대한 이해의 폭을 확장시켜 나가게 되는데, 그동안 드러나지 않았던 재난현장에서의 상담사의 경험은 재난에 대한 이해와 준비가 부족한 상담학 영역에서 재난을 이해할 수 있는 기회를 제공할 수 있다. 따라서 개인의 경험을 깊고 풍부하게 이해할 수 있는 방법으로서, 또 그 경험의 이해를 통하여 이와 연관된 사회적 내러티브를 조망할 수 있다는 점에서 본 연구에 내러티브 탐구가 가장 적합하다고 생각하였다.

2. 연구 절차

Clandinin과 Connelly(2000)는 내러티브 탐구를 통한 경험의 의미를 찾는 것은 하나의 연구 방법이면서 동시에 과정이라고 말하였다. 내러티브 탐구의 진행과정은 [그림 3]과 같이 현장에 들어가기(Being in the field), 현장에서 현

장 텍스트 구성하기(From field to field text), 현장 텍스트 구성(Composing field text), 현장 텍스트에서 연구 텍스트 구성하기(From field text to research text), 연구 텍스트 구성하기(Composing research text)의 순으로 진행된다. 이 모든 과정은 명확히 구분되는 것은 아니며, 직선적으로 진행되는 것이 아니라 지속적으로 '왔다 갔다 왕복 운동'을 하며 이루어질 수 있다.



[그림 3] 내러티브 탐구 절차 모형

1) 현장으로 들어가기(Being in the Field)

이 단계에서는 연구자가 연구의 동기를 생각하면서 연구의 목적에 적합한 현장을 찾고, 자료수집에 들어가기 전에 현장을 방문하여 연구주제와 관련된 관계자 및 연구 참여자들을 만나면서 현장에 익숙해지는 단계이다. 내러티브 탐구에서 연구의 동기는 대부분 연구자의 개인적인 관심과 동기에서 출발하므로 내러티브 탐구 방법은 연구자들에게 현장에 들어가기 전에 자신의 내러티브를 쓸 것을 권장한다(Clandinin & Connelly, 2000). 왜냐하면 연구를 진행

하는 과정에서 현장에 있는 자신은 누구인지, 경험을 기술하는 텍스트에 등장하는 자신은 누구인지에 대한 끊임없는 질문에 마주할 때 도움이 될 뿐만 아니라, 연구자 스스로 자신의 삶에 대한 깊은 성찰이 있어야 연구 참여자의 삶을 이해하는 폭이 넓어질 수 있기 때문이다. 연구자와 연구 참여자의 관계에 있어서도 이 단계는 매우 중요한 의미를 가지는데, 연구자가 연구 참여자와 어떠한 관계를 가질 것인지에 대한 협의, 연구 목적에 대한 협의, 연구 현장을 떠날 시기에 대한 협의 등을 해결해야 한다.

나는 본 연구를 시작하기에 앞서 왜 이 연구를 하고 싶은지를 생각하기 위하여 연구자 자신의 경험 이야기를 쓰는 것으로 시작하였다. 연구자 자신의 이야기는 세월호 사건을 겪은 학교였던 D고등학교에 파견되어 상담자로 일할 당시 현장에서 느꼈던 역할 갈등과 정체성 혼란에 대한 것으로 이 연구의 동기가 되었던 이야기이다. 그 당시의 경험을 떠올리는 과정에서 나는 현장에서 만났던 학생들과 교사들의 모습이 떠올랐고, 한동안 가슴이 먹먹해지는 것을 느꼈다. 그리고 그러한 먹먹함 뒤에는 도와주고 싶은 마음이, 그들에게 닿고 싶었던 상담자의 마음이 자리 잡고 있음을 깨닫게 되었다. 아픔과 슬픔을 함께하기 위해서 모였던 상담자들이 무력하게 그 시간을 견뎌나가야 했고, ‘아무 것도 하지 못했다’는 부끄러운 마음과 죄책감으로 여전히 지금 이 순간에도 흔들리고 있음을 깨닫게 되었다. 부정적인 감정 때문에 말하기도 힘들었고, 돌아보지도 못했던 순간들에 대해서 의문이 들었다. 우리는 과연 무엇을 했고, 어떤 것들이 어려웠던 것일까? 그리고 다시 되돌아보지 못하고, 이야기하지 못하는 이유는 무엇일까? 를 살펴보았다. 연구를 하고자 하는 마음 깊숙이에는 무의미하게 여겨졌던 그 시간들에 대하여 연구자로서 나 또한 의미를 찾고 싶어 한다는 것을 발견할 수 있었다. 우리가 내담자들에게 가닿고 싶었던 마음만큼 상담자들이 했던 노력과 시도가 헛되지 않았으면 좋겠다는 마음도 들었다. 상담자들의 마음을 담아내고 그 의미를 찾으려 하는 것은 그동안 혼란스러웠던 나의 경험을 하나씩 정리하는 작업이기도 하였다. 나는 연구를 통하여 내가 했던 경험의 의미를 찾고 싶었고, 본 연구를 시작하게 되었다.

(1) 연구 현장

본 연구의 연구 현장인 D고등학교는 경기도 소재의 공립 고등학교로 주택가 근방의 자그마한 공원 앞에 위치하고 있다. D고등학교 주변은 지역 주민 사이에서도 단풍이 예쁜 장소로 알려져 있는데, 빨간 벽돌로 지어진 학교 건물이 고즈넉한 주변 환경과 어우러져 조용하면서도 따뜻한 느낌을 주었다.

D고등학교에 대한 나의 첫 인상은 인사를 잘하는 학생들이 많다는 것이었다. 여느 학교의 아이들답지 않게 학생들이 밝고 착하다는 느낌을 주었고 선생님을 잘 따랐다. D고등학교가 위치한 지역에는 두 개의 학군으로 나뉘어져 있는데, 한 학군 내에서 보통 초, 중, 고등학교를 졸업하는 경우가 많아, D고등학교의 대부분의 아이들은 어린 시절부터 서로 지역 내에서 알고 지내거나 종종 마주치던 아이들이었다.

세월호 사고가 일어나며 D고등학교는 재난 현장이 되었다. 수학여행을 떠났던 2학년 학생 246명과 인솔교사 9명이 목숨을 잃었다. 피해학생들은 1, 3학년의 형제이거나, 친구들의 형제였으며 지역 주민들에게는 매일 보던 아이들이자 자녀의 친구들이었다. 학교는 2014년 4월 18일부터 23일까지 임시휴교령을 내렸으며, 사건이 발생한 날부터 학교 현장은 무사귀환을 기원하는 학부모들과 지역 주민들로 가득 메워지게 되었다. 사고가 발생한 지역과 가까운 팽목항과 진도 체육관도 D고등학교와 실시간으로 연결되어 상황을 전하고 수습하는 현장이 되었다. 세월호가 완전히 침몰하고 난 뒤 구조가 어려워졌을 때에는 희생된 아이들의 학부모들은 고통을 이기지 못하고 학교에 들어와 오열을 터트렸으며, 아이들의 시신이 발견될 때마다 장례식 운구 행렬이 하루에도 몇 번씩 학교에 드나드는 등 재난 현장과 다를 바 없는 상황들이 이어졌다. 생존학생과 교사들은 4월 16일부터 안산 소재 고대병원으로 이송되어 외상치료 및 심리치료를 받기 시작하였으며, 4월 24일 임시휴교가 끝나고 1, 3학년들의 정상 수업은 재개되었으나 생존된 2학년 75명은 바로 학교로 복귀하지 않고, 71일 동안 중소기업연수원에서 경기도교육청 주관으로 '심리치유 합숙 프로그램'에 참여한 후 6월 25일부터 등교를 시작하였다(김종환, 2018). 생존학생들이 돌아오고 난 뒤에는 희생학생들의 학적 처리 및 기억교실을 놓

고 학부모들 사이에 대립이 계속 진행되었으며, 생존 학생들이 졸업할 때까지 희생 학생들의 명예 졸업식 문제 등으로 인한 갈등이 지속되었다.

학교는 세월호 사고 이후 순직교사들의 대체로 2학년 교사들을 재배치하였으며 교감 1명과 교사 16명을 다시 재배치하였다. 또한, 심리치유를 위한 인력과 행정인력이 추가로 배치되면서 학교 구성원 인력에 많은 변화가 일어나게 되었다. 특히 D고등학교는 세월호 사고 이전까지 상담자가 따로 근무하지 않았으나, 사고 이후 학교의 정상화와 심리치유를 목적으로 상담실이 새롭게 구축되었다. 이 과정에서 소아정신과 전문의와 임상심리사, 상담사, 사회복지사로 구성된 총 11명의 심리지원 인력들이 투입되었고, 학생과 교사, 학부모를 대상으로 심리지원이 이루어지게 되었다. 상담실은 기존의 실이 부족하였기에 지하 1층의 주차장을 개조하여 마련되었는데, 총 8실의 개인상담실과 상담자들이 근무하는 교무실로 구성되어 운영되었다. 상담사들은 학생과 교사, 학부모를 대상으로 하는 개인상담과 집단상담을 운영하였으며, 유가족을 위한 행사를 기획하고 학교 행사를 주최하는 등 학생들을 위한 교육활동과 상담활동을 실시하였다. 또한 위기상황 대응을 위하여 근무시간 외에도 근무조를 편성하여 순찰을 돌고 휴일에는 비상망을 항상 가동하여 위기 발생에 대처하는 업무 또한 담당하였다.

(2) 연구 참여자

본 연구는 재난을 겪은 학교 현장에서 상담사로 일한 나의 경험을 바탕으로 연구 주제를 정하게 되었고, 따라서 자연스럽게 연구의 참여자는 나와 함께 일했던 동료들로 선정이 되었다. 내러티브 탐구에서 중요한 것은 연구자와 참여자 간의 호흡이며 연구의 참여자를 선정함에 있어 연구자에게 호의적이고 개인적인 이야기를 가리지 않고 해줄 수 있는 것이 중요하다는 점에서 보았을 때 이미 친밀한 관계를 맺고 있는 나의 동료들은 연구에 적합한 대상이 되었다. 또한 내가 연구 현장을 그들보다 1년여 일찍 떠나게 됨으로써 나는 연구 참여자들과 친밀하면서도 어느 정도 거리를 둘 수 있었는데, 이는 연구를 진행함에 있어서 그들과 같은 장소에서 함께 경험을 하였다는 '공통의 지

평'을 형성하게 하면서도 어느 정도 객관적 거리를 형성할 수 있게끔 하였다. 연구 참여자들은 나보다 더 오랜 시간 현장에 근무하면서 내가 경험하지 못한 다른 경험을 쌓게 되었고, 나는 현장을 일찍 떠남으로써 외부인의 시선으로 그들의 경험을 바라볼 수 있었다.

나는 현장을 떠난 이후에도 연구 참여자들과 연락을 간간히 주고받았으나, 그들과 개인적인 만남을 하지는 못하였다. 연구 주제를 정하고 난 뒤 연구 참여자로 그들을 초대하기로 마음을 먹었으나 선뜻 연락을 할 용기가 나지 않았다. 연구 참여자들이 이 경험을 털어놓을 마음의 준비가 되었는지 알 수 없었기 때문이다. 나 또한 그 당시까지도 나의 경험에 대하여 누군가에게 속 시원히 털어놓은 적이 없었기에 당사자들 또한 이 경험을 이야기하는 것이 어떠한지 추측하기 어려웠다. 간간히 연락을 하며 지냈던 신도전에게 먼저 연구 참여를 의뢰하며 이에 대한 염려를 털어놓았을 때, 신도전이 해주었던 말이 나에게 큰 힘이 되었다.

신도전: “언니 나는 전적으로 그 연구를 도와줄 의향이 있어. 아마 다른 선생님들도 마찬가지일거야. 사실 그 당시에는 너무 힘들고 어려워서 정말 이걸 다시 생각하고 싶지 않았는데.. 우리가 그 때 끝나면서 그런 얘기를 했었거든. 이걸 언제든 다시 되돌아보고 정리하는 작업들이 필요할 것 같다고.. 아마 언니 연구가 그런 작업을 하는 거라면 우리한테도 도움이 되지 않을까?”

신도전의 말에 힘입어 나는 이미로와 나성실, 김변모에게 차례로 전화를 걸었고, 연구에 대한 설명과 참여를 부탁드렸다. 감사하게도 모두 외부의 다른 사람이 아닌 내가 이 연구를 하는 것에 대한 반가움을 표현하며 흔쾌히 수락해주었다. 나는 이들과 2014년 5월에 D고등학교 상담실에서 처음 만나 2015년 2월까지 함께 일하였으며, 나와 김변모가 개인사정으로 그 곳을 떠난 이후에는 이미로와 신도전, 나성실은 2학년 생존학생들이 졸업하는 학교 정상화 기간(2014년 5월부터 2016년 2월)에 함께 근무하였다.

연구 참여자의 기초 정보는 <표 1>과 같으며, 연구 참여자의 정보는

세월호 사건이 발생하고 연구 참여자가 현장에 들어갔던 2014년 당시를 기준으로 작성되었다.

<표 1> 연구 참여자의 기초 정보

연구참여자 (가명)	학력	상담경력	D고 근무기간	재난현장 경험
이미로	석사 졸업	5년	1년 8개월	없음
신도전	석사 수료	8년	1년 10개월	없음
나성실	학사 졸업	인턴 1년	1년 8개월	없음
김변모	박사 수료	10년	10개월	없음

① 이미로

이미로는 상담을 공부한 이후 교회와 센터에서 자원봉사를 시작하면서 상담자로서의 경력을 꾸준히 쌓아갔다. 돈을 벌기 위해서라기보다는 내담자를 돕고 싶다는 마음이 상담자로서 일을 계속하게 하였고, 이러한 배경에는 신앙인으로서의 소명이 자리 잡고 있었다. 어려움을 호소하였던 아이가 상담을 통하여 더 나아진다는 사실이 상담자로서 뿌듯함을 느끼게 하였고, “상담을 더 잘하고 싶다”는 소망도 갖게 하였다. 그래서 상담으로 버는 수입이 적은 초보 상담자였을 때에도 더 많은 사비를 들여 수련을 받는 노력을 게을리 하지 않았다.

이미로가 학교 현장에 관심을 갖게 된 것은 딸의 꿈과 관련이 있었는데, 교사가 되고 싶어 준비를 하고 있는 딸의 꿈에 도움이 되고자 상담자로서 학교 현장에 먼저 들어가 교사와 학생들을 온전히 세우겠다는 마음을 품게 된 것이 계기가 된 것이다. 이미로는 상담자로서의 자신의 강점을 “내담자를 무장 해제시키는 얼굴과 몸”이라며 나에게 우스갯소리로 말하곤 하였는데, 실제로 이미로는 넉넉함과 편안함을 상대방에게 자연스럽게 전달하는 상담자였다. 나 또한 이미로가 동료였지만, 고민이 있을

때면 찾아가 얘기하고 싶은 선배나 속 깊은 친구처럼 여겨졌고, 이미로는 누구를 만나든 애정을 다하고 허물없이 대해주곤 했다. 그래서 상담실에는 늘 이미로를 따르는 아이들이 무리를 이루곤 하였다. 학생과 학부모, 교사들 또한 이미로를 편하게 여기며 마음을 털어놓는 경우들이 많았고, 이미로는 누구보다도 자연스럽게 이들과 더 깊은 수준의 대화를 나누며 도움을 줄 수 있었다.

진심으로 내담자를 돕고자 하는 마음이 전달되었기 때문인지 이미로가 근무하게 되는 곳은 편안한 곳보다는 도움을 필요로 하는 내담자들이 많은 “제일 어려운” 장소였다. 이로 인하여 때때로 소진될 때도 많지만 이미로는 상담자로서 자신이 쓰임 받을 수 있음에 감사하며 내담자의 어려운 시기를 같이 견뎌주는 것에 의미를 두려고 노력하고 있다. 그는 현재 학교현장과 병원에서 상담자로 아이들과 성인들을 꾸준히 만나고 있다.

② 신도전

신도전과 나는 상담을 처음 시작한 2007년 당시 알게 되어 오랜 시간 동안 친구로 지낸 사이이다. 신도전에 대한 나의 첫인상은 수수하면서도 푹푹한 친구였는데, 말은 없지만 속이 깊어 사람들과 함께 묵묵히 잘 어울리는 편이었고 비슷한 성향이었던 나는 어느 순간 특별한 허물없이 신도전과 가까워지게 되었다. 신도전과 나는 D고등학교에 들어가기에 앞서 고민을 의논하기도 하였고, 그 곳에서 상담자로 일하며 힘이 들 때마다 서로 마음을 털어놓으며 의지하곤 하였다.

신도전은 10여년이 넘는 경력동안 매번 다른 장면에서 일한 경험을 가지고 있다는 점에서 독특하다. 학교와 센터를 오가며, 다양한 연령대의 대상자들과 상담을 하였고, 이러한 경험은 상담자로서의 지평을 넓혀주었다. 신도전은 의식적으로 선택했다고 생각하지 않았지만, 선택을 해야 할 시점마다 이전과는 다른 선택을 하였고, 이러한 신도전의 호기심과 도전의식은 재난현장으로 이끄는 하나의 동인이 되기도 하였다. 재난현장은 신도전에게 새로운 경험을 할 수 있게 해주었는데, 신도전은 상담

실무자로서 뿐만이 아니라 기관과 기관을 연결하고 관련 대상자들을 조율하는 역할을 주로 맡게 되었기 때문이다. 새로운 역할은 낯선 것이었지만, 신도전에게 보다 조직의 맥락을 알게 하고 상황을 파악할 수 있는 기회를 제공하였다.

신도전은 D고등학교의 상담실이 시작된 처음부터 상담실이 축소, 폐쇄가 되는 마지막까지 일함으로써 처음과 끝을 온전히 지켜본 상담자이기도 하다. 그 과정에서 필요한 모든 업무와 서류 작업을 담당하며 버거움과 책임감을 느끼기도 하였다. 이러한 버거움으로 인하여 신도전은 한동안 소진된 상태를 경험하기도 하였고, 현재에는 개인적인 사정으로 상담자로서의 일을 잠시 쉬고 있는 상황이다. 그러나 이 섬의 과정 또한 다시 상담자로서 발돋움하기 위한 충전의 시간이라고 여기며 즐기고 있다.

③ 나성실

나성실은 사춘기 아들과의 갈등을 겪으면서 처음 상담을 접하고 배우기 시작하였다. 당시 범죄 심리에 관심을 가지고 있던 아들의 “나도 저거 해보고 싶다”라는 말에 “엄마도 마침 공부를 하려고 했는데, 네가 관심 있으니 엄마가 먼저 배워보고 알려 주겠다”고 하면서 시작하게 된 것이 계기였다. 상담을 배우는 초반에 나성실은 “내가 왜 이걸 시작하였지?”라는 후회의 순간들도 있었지만, 자녀와의 관계에서 어떻게 대화할지를 배우기도 하였고 상담을 하면서 개인적인 상처가 치유되는 경험을 가지게 되었다. 세월호 사고가 터졌을 당시 막 상담학과를 졸업하였던 나성실은 지역사회 주민으로서, 상담자로서 “내가 무엇을 할 수 있을까”를 고민하면서 병원 장례식장에서부터 자원봉사를 시작하였다. 우후죽순처럼 모여든 사람들이 간단한 브리핑 이후 지침 없이 봉사활동을 하는 걸 보며 “아 이걸 아닌데”라는 생각을 하게 되었고, 이후에 보다 전문적인 상담을 하는 사람들과 일을 해보고 싶다는 마음을 품게 되었다. 또한 장례식장에서 자원봉사를 시작하였기에 이후 D고등학교에서 계속

적인 운구행렬을 보거나 무거운 분위기를 견뎌나갈 때 조금은 덜 두려워하며 접근할 수 있었다.

상담실에서 나성실은 항상 청소와 정리정돈을 깨끗이 하며 문서 정리를 꼼꼼히 하는 등 그 누구보다도 완벽주의적인 성향을 나타내는 사람이었다. 또한 육아와 직장 일을 병행하면서도 대학원을 진학하고 시간이 날 때마다 자격증을 위하여 짬짬이 공부하는 등 전문성을 쌓는 것 또한 게을리 하지 않았다. 그런 나성실에게 동료들은 힘들지 않느냐는 질문을 던지곤 했는데, 나성실은 그럴 때마다 “공부하는 시간이 나한테는 쉬는 시간이다.”라며 웃으며 대답하였다.

나성실에게 D고등학교는 첫 직장이자 첫 수련 장소였기에 힘들었던 순간들이 많았음에도 불구하고 일을 하고 상담을 하는 과정은 나성실에게는 자신을 찾아가고 힘을 얻어가는 시간들이었다. 이러한 순간들이 쌓이면서 나성실은 무엇인가를 계획한대로 꼭 해야 한다는 경직된 태도에서 유연해질 수 있었고, 전문성을 쌓아갈수록 스스로에게 여유를 가질 수 있었다. 현재에도 나성실은 청소년상담센터에서 상담자로 종사하면서 꾸준히 1급 상담전문가로서의 수련을 쌓는 중이며 다양한 분야에 대한 관심을 확장시키며 상담의 범위를 넓혀가고 있다.

④ 김변모

김변모는 교사로서 학교에서 경력을 시작하였으며 한 아이를 의미 있게 만나주는 것에 끌려서 상담 공부를 시작하게 되었다. 학교 현장에서 학생들을 오랫동안 봐왔던 김변모는 내담자와의 개인적인 만남도 중요하지만, 변화를 피하기 위하여 내담자의 주변 환경 또한 변화시켜주는 것이 상담이라는 것에 끌렸고, 자신이라면 이 부분에 도움을 줄 수 있겠다는 생각을 갖게 되었다. 이러한 관심은 D고등학교에서의 경험을 통하여 더욱 발전하게 되었는데, 내담자를 돕기 위하여 상담자가 보다 더 적극적일 필요가 있음을 알게 된 것이다. 이후 김변모는 상담 실무자는 아니지만 상담자를 위한 기관으로 이직하게 되었고 현재 상담의 체계를 마련

하는데 힘쓰고 있다.

김변모는 연구가 시작될 당시에는 본 연구에 참여하고자 하였으나 연구를 진행하는 과정에서 직장 이직이 결정되고, 또한 개인사정이 겹치면서 연구에 참여하기 어렵다는 뜻을 표시하였다. 아쉽지만 참여자의 시간이 허락하는 한에서 한 차례의 면담만을 실시할 수 있었다. 따라서 이미로, 신도전, 나성실 등 주참여자에 비하여 면담의 깊이나 양에 차이가 발생하였고, 김변모의 자료는 부참여자로써 주참여자의 경험을 상호 비교하며 보완하는 자료로서 활용하였다.

2) 현장에서 현장 텍스트로(From Field to Field Text)와 현장 텍스트 구성하기(Composing Field Text)

이 단계는 연구자가 현장에 들어가서 자료를 수집하며 현장 텍스트를 쓰는 일을 시작하는 단계이다. 현장 텍스트는 내러티브 탐구에서 자료를 의미하는 것으로 연구자와 연구 참여자들에 의해 구성되거나 함께 공동으로 구성된다. 현장 텍스트를 수집하고, 구성하고, 창안하는 다양한 방식들이 있는데, 현장노트, 대화 전사자료, 사진이나 연구 참여자가 직접 쓴 글 등이 포함된다. 이 단계에서 연구자는 연구 현장에 얼마만큼 깊이 참여할 것인가에 대한 고민을 하게 되는데, Clandinin과 Connelly(2000)는 연구자가 연구 참여자와 함께 '사랑에 빠져야 한다'고 주장하면서도 '한걸음 물러나 바라볼 수 있어야 한다'고 하였다. 즉 연구자는 연구 참여자와 친밀해지기와 거리두기를 반복하면서 객관성을 유지하고자 노력하며 연구 속에 있는 자신의 이야기와 연구 참여자의 이야기, 그리고 연구자와 연구 참여자가 함께 살고 있는 커다란 전경을 바라보아야 한다.

본 연구의 자료는 크게 면담 자료와 연구 일지, 참여자들에게 건네받은 상담 계획서 등과 같은 공문 및 보고서 자료, 사진 및 기타 자료의 3가지로 구분할 수 있다. 자료 수집 및 방법을 정리하면 다음과 같다.

<표 2> 수집된 자료의 종류와 수집 방법

수집 자료		수집 방법
면담기록	참여자와의 면담	<ul style="list-style-type: none"> · 참여자들과 면담 자료는 녹음 된 후에 2-3일 내로 전사함 · 녹음 자료는 수시로 들으면서 맥락을 이해하는 데 활용
	연구자의 연구일지	<ul style="list-style-type: none"> · 면담을 진행하고 난 뒤 연구자는 면담 일지 형식으로 연구 노트를 작성함 · 연구의 진행 과정에서 느끼게 된 깨달음과 발견들을 노트에 기록함
기획안 및 보고서 자료	상담 계획서, 프로그램 기획안, 회의록 등	<ul style="list-style-type: none"> · 참여자들이 상담실에서 문서로 발행하였던 상담실 계획서 및 프로그램 기획안 등 · 참여자가 개인적으로 작성한 상담일지를 다시 읽고 난 뒤의 느낌과 생각 · 각종 회의록과 행사 후 보고서 · 참여자들의 기억을 회상하는 자극으로 활용함
사진, 기타 자료	사진	<ul style="list-style-type: none"> · 상담실 사진 및 행사 과정에서 찍은 활동사진 · 참여자들의 기억을 회상하는 자극으로 활용함
	관련 영화 및 기사 스크랩	<ul style="list-style-type: none"> · 세월호 관련 영화 및 기사에 대한 스크랩 자료 · 세월호를 모티브로 한 동화와 시 등 문학 작품의 글귀 참조

자료 수집은 2019년 2월부터 2019년 5월까지 이루어졌다. 연구 참여자들과의 면담은 개별면담으로 이루어졌으며 참여자별로 각 6회씩 진행되었다. 면담은 보통 2시간에서 3시간에 걸쳐 이루어졌는데, 참여자와 면담 전에 일상의 소소한 이야기를 나누거나 간단한 식사를 하는 등 참여자가 편안한 분위기에

서 이야기를 나눌 수 있도록 하였다. 또한 내러티브 탐구에서 참여자가 충분히 이야기를 할 수 있는 것이 중요하였기에 참여자의 상황이 허락하는 한 충분한 시간을 확보하여 면담을 진행하고자 하였다. 면담의 장소는 보통 참여자가 선호하는 편안한 장소를 선정하였고 조용한 카페나 상담실, 혹은 참여자의 자택에서 진행이 되기도 하였다.

면담은 초반에는 사전에 질문(“재난을 겪은 학교에서의 경험은 어떠하였습니까?”, “그 현장에 참여하게 된 계기나 동기는 무엇인가요?”, “현장에서 상담사로 살아가면서 경험한 것들 중 떠오르는 중요한 사건은 무엇인가요?”, “현장에서 겪은 어려움에 어떻게 대처하였나요?”, “이 경험이 개인적으로 어떠한 의미인가요?” 등)을 준비하여 반구조화된 방식으로 진행되었으나, 참여자와 이야기를 하는 과정에서 참여자의 경험의 주제와 맥락이 어느 정도 드러났다고 여겨지는 중반 이후부터는 이야기의 맥락을 더 깊고 풍부하게 탐색할 수 있도록 초점을 두고 질문을 하는 방식으로 진행되었다. 대부분의 참여자들과의 면담은 일방적인 묻고 답하기보다는 대화의 형식으로 이루어졌는데 이러한 대화가 가능했던 주요한 이유 중의 하나는 참여자와 내가 같은 경험을 공유하고 있다는 사실이었다. 우리의 대화는 각자가 가지고 있는 기억과 경험을 나누는 방식으로 이루어졌고, 그 과정은 서로가 잊고 있었던 기억과 생각들을 자극하였다. 이렇게 경험을 되살리는 과정은 나와 참여자가 서로에게 영향을 주면서 자료를 함께 구성해 나가는 과정이 되었다.

면담을 진행하면서 나는 개인적으로 참여자에 대하여 몰랐던 사실을 알게 되거나 같은 경험을 다르게 체험하고 있음을 발견하기도 하였다. 이는 내가 그들과 같은 현장에서 같은 경험을 했기에 그 또한 나와 비슷하게 생각하거나 체험했을 거라고 여기는 나의 편견을 자각하게 하는 순간이었다. 재난현장에 함께 있었다는 사실이 참여자와 내가 서로의 경험을 나누며 경청할 수 있게끔 만드는 요인도 되었으나 내가 본 것이 절대적일 수 없음 또한 알게 하였다. 즉, 같은 장소에 있었지만 나의 체험과 참여자의 체험은 다를 수밖에 없음을 깨닫게 되면서 나는 참여자와 같은 공간에 머물러 함께 보되 그의 경험을 ‘있는 그대로’ 보기 위하여 노력하였다. 그러기 위해서는 그의 경험을 내가 주관적으로 판단하고 임의로 추측하지 않아야 했고, 있는 현상을 그대로

보기 위하여 문질빈빈(文質彬彬)²⁾의 태도(조용환, 2012)가 요구되었다. 이를 위하여 연구의 시작 과정부터 끝까지 연구 일지를 지속적으로 쓰며 참여자들과의 만남과 연구 진행 과정에서 깨닫게 되는 나의 생각과 태도를 적으며 성찰하고자 노력하였다. 작성된 연구 일지는 본 연구의 현장 텍스트 자료에 포함되었다.

면담 자료의 경우에는 참여자들에게 미리 동의를 얻어 녹음을 하였으며 면담이 끝난 뒤에는 녹음된 내용을 2-3일 내에 전사하였다. 녹음된 자료는 전사 자료와 별개로 참여자의 말의 뉘앙스를 느끼고 의도를 이해하는데 도움이 되었기에 자료 분석과 이해 과정에서 수시로 듣고 활용하였다. 면담 자료를 전사한 자료는 줄 간격 160, 10point 글자 크기로 A4 용지 425매가 되었다.

참여자들에게 건네받은 자료 또한 본 연구의 자료로 중요하게 다루어졌다. 상담실에서 일을 하면서 기획하였던 상담실 계획안 및 프로그램 계획안, 각종 행사 추진 계획안 등 관련 계획안과 보고서는 자료로 적극 활용되었다. 특히 이 자료는 참여자들의 경험을 떠올리게 하는 중요한 수단이 되었다. 특히 사진 자료는 그 당시의 분위기와 상황을 구체적으로 그릴 수 있게 하였다. 상담 일지의 경우에는 내담자의 정보가 포함되어 있었기에 나는 열람하지 않았으며, 참여자 개인적으로 읽어본 후 떠오른 느낌과 생각을 나에게 말해주었고, 이를 연구에 자료로서 활용하였다.

기타 세월호와 관련된 주요 기사는 스크랩하여 자료를 이해하는 데 참고하였으며, 주제와 관련된 동화 및 소설 등 문학작품의 글귀 등을 수시로 읽어보고 따오는 등 자료에 포함시켰다.

3) 현장 텍스트에서 연구 텍스트로(From Field Text to Research Text)와 연구 텍스트 구성하기(Composing Reserach Text)

현장 텍스트에서 연구 텍스트로의 이동은 현장에서 수집된 자료들이 해석적 과정을 통해 의미를 형성하는 단계라 할 수 있다. 이 단계에서 내러티브

2) 주어진 것을 당연한 것으로 받아들이지 않고 부단히 그 근본을 물음으로써 초월적이고 창조적인 구성과 재구성에 매진하는 것을 일컫는 것으로 질적 연구의 원리로 강조된다(조용환, 2012)

연구자는 개인적인 관심에서 시작한 연구문제가 어떻게 사회적, 공적으로 의미 있게 정당화(justification)될 지, 자신의 내러티브 탐구가 무엇에 관한 것인지, 내러티브 연구자로서 자신에게 관심 있는 경험이 무엇인지를 생각해 보아야 한다(염지숙, 2003).

연구 텍스트를 구성할 때 연구자는 시간성, 장소, 사회성의 3차원적 내러티브 탐구 공간 내에서 경험의 inward, outward, backward, forward를 오가며 방향성을 가지고 그 장소를 '왔다 갔다 하기(back and forth)' 해야 한다(Clandinin & Connelly, 2000). 또한 연구 텍스트를 구성하는 과정에서 연구자는 연구자의 목소리와 연구 참여자의 목소리가 균형적으로 나타날 수 있도록 노력해야 한다. 이는 연구자로서 '나를 얼마만큼 드러낼 것인지를 결정해야 한다는 것과 글의 대상이 누구인지를 고려하여 연구 텍스트를 구성하는 것이 중요함을 알려준다.

내러티브 탐구는 코딩과정을 통해 분절적으로 단어나 주제어에 초점을 두기보다는 맥락적으로 연구 참여자의 삶의 경험을 이해하는 과정이므로, 나는 연구 참여자들의 삶이라는 전체 맥락 안에서 참여자가 재난현장의 상담자로서 경험한 것을 잘 드러내어 줄 수 있는 주제들을 찾고자 하였다. 전사 자료와 연구 일지 등을 반복하여 읽으면서 떠오르는 생각이나 아이디어들을 메모하였으며, 경험의 시간성과 장소, 관련된 인물들을 고려하여 경험을 연대기적으로 정리하고 주제가 전환되는 시점과 이야기의 구조가 어떻게 연결되는지를 찾으려 노력하였다. 특히 참여자가 재난현장에 들어오기 전, 현장에 들어와서의 경험, 그 이후 현재 상담자로서의 경험을 같이 비교하면서 어떻게 서로 연관되어 있는지를 파악하고자 하였다.

그러나 이러한 주제 찾기는 처음부터 파악하는 것이 어려웠기에 사전에 몇 가지 단계를 거쳤다. 먼저 기본적인 코딩을 실시하였는데, 에믹 코딩(emic coding)을 통하여 자료를 전체적으로 정리하고자 하였다. 에믹 코딩은 자료에 나타난 참여자의 관점에 따라 관련 주제어를 분류하고 참여자의 언어를 최대한 있는 그대로 사용하는 것이다. 그 다음으로는 구조 코딩을 실시하였다. 이는 연구문제를 염두에 두면서 구조화하는 작업으로 에믹 코딩이 참여자의 관점에 기초한다면, 구조 코딩은 에틱 코딩(etic coding)으로 연구자의 관심에

기반하여 자료를 정렬시키는 것이다. 이 두 가지 코딩을 통하여 자료에 나타난 개념과 의미, 주제어를 사례별로 범주화하였다. 이후에는 앞서 언급하였던 것처럼 전체적인 이야기의 맥락을 파악하며 그 흐름 안에서 자료를 바라보고 그 연관성을 찾는 작업을 실시하였다.

<표 3> '에믹 코딩'의 예

가이드라인이 없어서 혼란	가이드라인	역할혼란	재난을 겪은 학교 현장에서 견뎌내기
“긴 시간 우왕좌왕”	부재		
“어떻게 접근할지에 대한 조심스러운”	조심스러움		
적극적으로 나서서 말지 않음			
“우리는 상담이 필요 없으니 너희가 필요없다”	쓸모없음		

나에게 글을 쓰는 과정은 연구 참여자들의 경험을 어떻게 생생하게 담아내야 하는지를 고민하게 하는 시간이었다. 참여자들의 경험을 온전히 담아내고 그 경험이 갖는 개인적, 실제적, 사회적 의미를 찾아내는 과정은 깊이 있는 고민과 성찰을 나에게 요구하였다. 두렵고 도전이 되는 시간들이었지만 글을 쓰는 과정에서 Clandinin과 Connelly(2000)가 제안한 인과적인 아닌 ‘설명적’ 이면서 이야기를 읽는 이를 ‘초대할 수 있으며’, 이야기의 ‘신빙성’이 있으며, ‘적절성과 ‘그럴듯함’을 갖추는 내러티브가 될 수 있도록 나는 항상 깨어있는 자세를 유지하고자 노력하였다. 또한 쓰고 난 글은 연구 참여자에게 공유하고 그들의 의견을 참고하여 수정 보완하여 글쓰기를 다시 해 나가는 작업을 하였다. 이를 통하여 내러티브 탐구가 연구자와 연구 참여자 간의 공동 작업임을 연구의 전 과정에서 준수하고자 노력하였다.

3. 윤리적 고려

내러티브 탐구에서 익명성의 문제는 중요한 쟁점 중의 하나이다(Clandinin & Connelly, 2000). 왜냐하면 내러티브 탐구는 한 개인의 이야기를 조각내지 않고 총체적으로 다루기 때문에 연구 참여자가 누구인지 드러날 가능성이 충분히 있기 때문이다. 이러한 이유로 나는 면담 시작 과정에서부터 글쓰기 작업에 이르기까지 연구 참여자의 익명성을 윤리적으로 보호하는 것이 중요함을 유념하며 이를 준수하기 위한 노력을 기울였다.

먼저 나는 연구가 시작되기 전에 앞서 연구 참여자들에게 이 연구를 통하여 무엇을 하려고 하는지 이 연구를 통해 무엇을 알고 싶은지 참여자 각각에게 설명하고자 노력하였으며, 설명 후에는 IRB의 승인을 받은 연구 동의서에 자필로 서명을 받았다. 연구 동의서에는 연구에 대한 자발적 참여와 거부할 권리를 명시하였고, 원하지 않을 시에는 언제든지 그만 둘 수 있음을 안내하였다. 또한 중도에 그만두었을 때 수집된 자료는 참여자의 의사에 따라서 폐기 또는 활용될 수 있음을 알렸다.

특히 연구 참여자의 익명성을 보장하기 위하여 가명을 사용하였고 연구 참여자의 나이, 성별, 직장 및 가족 관련 사항은 모두 각색되었다. 그러나 연구 참여자의 경험을 이해하는 데 있어 상담자의 전문성과 관련된 요소는 중요한 영향을 미칠 수 있으므로 상담자로서의 경력이나 자격증 여부 등과 관련된 정보는 제외하였다. 이처럼 연구 참여자의 경험을 이해하는데 훼손이 되지 않는 범위 내에서 참여자 정보의 각색이 이루어질 수 있도록 노력하였다.

또한 연구텍스트를 작성한 후에는 이를 참여자들에게 보여주고 동의를 얻는 과정을 거쳤다. 개인이 드러날 수 있는 맥락적인 정보는 사전에 참여자와 상의하여 어디까지 공개할 것인지에 대하여 물어보았고, 작성한 글 중에 공개를 원하지 않거나 수정되었으면 하는 부분은 참여자의 의견을 반영하여 수정 보완하였다. 연구 참여자에게 검토를 받는 과정은 총 두 번 이루어졌는데, 면담 이후 전체 전사록을 참여자가 읽고 내용을 검토하였으며, 이 과정에서 느끼게 된 점과 공개를 원하지 않는 부분에 대한 코멘트를 받았다. 두 번째는 전체 글을 쓰고 난 뒤에 참여자별로 자신에게 해당되는 글을 읽고, 읽고 난

뒤의 느낌과 내용에서 추가하거나 제하고 싶은 부분을 물어보고 글에 반영하였다.

이러한 과정은 질적 연구자로서 사는 동안 자신의 삶과 연구에 영향을 미쳤던 사람들에 대해 평생토록 책임을 져야 한다는 입장에서 윤리성을 이해하고 실천하기 위함이었다(Boykin & Schoenhofer, 1991). 이와 같은 과정을 철저하게 준수하기 위하여 나는 연구 시작 전 연구자로서 요구되는 연구윤리를 이수하였으며, 연구 설계 단계에서부터 윤리적으로 고려할 사항에 대하여 숙지하는 준비를 하였다. 또한 질적 연구자로서 준비되기 위하여 서울대학교 대학원에서 질적 연구 방법론 수업 세 과목을 수강하였으며 송실대학교와 서울대학교에서 진행된 질적 연구 워크숍에 참석하여 내러티브 연구 강의를 이수하였다. 이와 동시에 질적 연구 스터디 모임에 지속적으로 참여하면서 질적 연구에 관한 교재, 학술지, 논문 등을 읽으며 질적 연구방법의 원리와 기술에 익숙해지도록 하였다. 연구의 절차를 밟아 나가는 과정에서는 질적 연구 경험이 풍부한 전문가 2인에게 각각 3회와 1회에 걸쳐 전체적인 연구 설계의 방향과 자료 분석에 대한 감수와 자문을 지속적으로 받았다. 이러한 과정을 통해서 나는 연구자로서의 윤리적인 방향성을 잃지 않으며 연구를 수행하고자 노력하였다.

IV. 세월호 사건을 겪은 학교에 들어가다

세월호 사건을 겪은 학교에서 상담사로 살아내기의 경험을 이해하기 위해서는 우선 상담사들이 처했던 현장의 분위기와 맥락에 대하여 살펴봐야 한다. 학교 현장은 그 학교가 겪었던 재난의 종류와 재난이 발생한 맥락에 따라서 그 특성이 달라질 수 있을 것이다. 따라서 본 장에서는 세월호 사고로 인하여 많은 피해자를 잃었던 D고등학교 현장의 독특성을 기술하고자 하였다. 특히 학교 현장에 들어서기 직전과 직후에 상담사들이 느꼈던 두려움, 무거움, 긴장감, 혼란감, 냉랭함의 총 다섯 가지 감정을 기반으로 하여 그들의 압도된 체험과 이러한 경험을 이끌었던 맥락을 기술하고자 하였다.

1. 두려움 : “내가 일단 볼 자신이 없어서”

눈을 들어 머털 보매 그가 읍인 줄 알기 어렵게 되었으므로 그들이 일제히 소리 질러 울며, 각각 자기의 겹옷을 찢고 하늘을 향하여 티끌을 날려 자기 머리에 뿌리고 밤낮 칠일 동안 그와 함께 땅에 앉았으나 읍의 고통이 심함을 보므로 그에게 한마디도 말하는 자가 없었더라. (욥기 2:11-13)

성경에서 읍은 고난을 대표하는 인물이다. 재산과 자식까지 모두 잃은 읍에게 세 친구가 찾아와 위로하였을 때 그는 위로받기를 거부하였다. 그에게 닥친 재앙은 곁에 있는 사람들이 봐도 처참할 정도였다. 크나큰 고통 속에 있는 자를 우리는 어떻게 위로할 수 있을까? 아픔 가운데 있는 내담자를 상담자는 어떻게 도울 수 있을까? 이러한 주제는 재난 현장에 들어가는 상담자들에게 중요한 주제이다. 동시에 상황을 예측할 수 없는 재난 현장에서 어떻게 도울 수 있을지는 상담자에게 도전적이며 두려움으로 다가오는 부분이기도 하다.

세월호 사고는 많은 학생들이 이 사고로 희생당한 것 뿐 아니라 구조가 제대로 이루어지지 않은 채 배가 침몰되는 모습을 전 국민이 지켜보았다는 점

에서 이 사건은 국민들에게 큰 충격이었다. 그랬기에 연구 참여자들은 국가적으로 관심이 집중된 이 큰 재난사고의 현장으로 들어오는 것에 대한 두려움을 가지고 있었다. 상담사로서 자신이 그 현장에서 전문가로서 잘해낼 수 있을지에 대한 걱정이 앞섰기 때문이다. 신도전은 학교현장에서 위기상담 등을 해오긴 했지만 재난에 대하여 훈련을 받은 적도 재난현장에 대한 경험도 없었기에, 재난을 경험한 내담자들에게 자신이 상담을 잘 해줄 수 있을지에 대한 두려움이 컸다고 말하였다. 그는 특히 트라우마 상담에 대한 전문성이 자신에게 없다고 생각했기에 잘 도울 수 있을지에 대한 자신감이 없었다.

신도전: 트라우마도 상담이 있잖아. 내가 (거기에) 그렇게 경험이 많다는 생각도 안 했고 그거는 전문적인 영역이라고 생각했어. 재난 상황이 되게 큰 사건이었잖아. 거길 들어가서 상담을 한다는 것이 너무 조심스러웠고 자신이 하나도 없었어.

이는 참여자 대부분이 상담사로서 오랜 경력을 쌓았음에도 불구하고 재난 현장과 재난 위기개입에 대한 경험이 부족하다는 사실에서 기인하였다. 일반적으로 상담 전공의 대학원 과정은 심리치료적인 접근에 기반하고 있어 상담자로서 배운 지식과 수련을 그대로 재난현장에 적용시키기에는 어려움이 있었다. 따라서 참여자들은 자신들이 훈련받고 배웠던 지식과 경험을 현장에서 적용시킬 수 있을지에 대한 자신 없음을 표현하였던 것이다. 더불어, 현장에 가서 막상 그 피해와 아픔을 마주할 수 있을지에 대한 두려움도 컸다. 이는 상황을 예측할 수 없는 재난현장에 대한 막연한 불안감과 두려움이었다. 김변모는 이 큰 재난사건이 일어난 현장으로 직접 들어가 그 곳을 볼 자신이 없다는 두려움을 느꼈으나, 그 현장 또한 아이들이 일상을 보내는 곳이며 자신이 할 수 있는 일이 있을 것이라는 생각을 하게 되면서 막연한 두려움을 떨쳐낼 수 있었다고 말하였다.

김변모: 중간에 D고로 상담자들이 투입되어 집단상담을 간다는데 내가 일단 볼 자신이 없는 거예요. (중략) 그런데 그 주 주말에 꿈을 꿨는데 내가 D고인지 알 수 없는데 내가 애들이랑 소풍을 갔어요. 그런데 거

기가 다 물속 세상이었어요 거기에서 아이들을 데리고 소풍을 가서 놀이공원에서 슬라이드 타고 바이킹 타고.. 하하 호호 즐겁게 놀았어요. 꿈을 꾸고 나니깐 그래 거기가 그렇게 내가 생각한 것처럼 무섭거나 그런 건 아닐 수도 있어. 정말 애들이랑 잘 놀아주는 마음 하나면 해볼 수 있지 않을까.

김변모는 상담사로서 자신이 내담자들을 잘 도울 수 있을까라는 불안감과 자신 없음이 그의 마음속에 있었지만, 아이들과 잘 놀아주고 일상을 함께 해주는 것이 그들에게 필요하다면, 부족한 자신도 같이 해줄 수 있지 않을까라는 마음을 갖게 되었다. 그는 그 마음으로 두려움을 떨치고 들어올 수 있었던 것이다.

두려움도 많았지만 참여자들은 모두 이 세월호 사건으로 인한 아픔과 고통에 함께 하고 싶은 마음을 표현하였다. 재난에 대한 전문가로서의 지식이나 경험이 많지는 않았지만 상담사로서 자신이 할 수 있는 것이 있다면 도울 수 있기를 바랐다. 나성실은 '아픔이 있는 곳에 그들과 함께 하고 싶다'는 마음으로 자원봉사를 시작하였고 D고등학교로 들어가게 되었다. 그는 현장을 떠난 지금도 여전히 그 장소를 떠올리면 가슴이 먹먹하다고 표현하였다.

나성실: 이 사건이 슬픈 사건이잖아요. 그걸 떠올리면 가슴이 아프고 먹먹해요. 아프잖아요. 그래도 그게 나에게 의미가 있는 건 그 아픈 곳에서 함께 그 자리에 머무를 수 있었다는 거..

재난현장에 들어가는 것은 그 자체로 참여자들에게 불안함과 두려움을 자극하는 일이었다. 기존의 익숙했던 상담 장면에서 벗어나 한번도 경험하지 않은 장면으로 들어가는 것은 어떤 일이 발생할 지 예측할 수 없다는 점에서 긴장되고 두렵기도 하였다. 또한 상담사로서 내담자를 잘 도울 수 있을지에 대한 염려와 두려움이 컸다. 그들은 부족한 지식과 경험으로 자신 없어 했지만, 내담들의 아픔에 함께 하고 싶은 마음으로 재난을 겪은 학교 현장으로 들어갈 수 있었다. 연구 참여자들의 각자의 마음의 준비와 계기는 조금씩 달랐지만, 현장에 들어가 상담사로서 잘 돕고 싶은 마음은 모두 다 동일하였다.

2. 무거움 : “짓누르는 분위기”

고통은 무게감을 갖는다. 슬픔과 아픔의 고통이 클수록 그 무게는 더 커진다. 참여자들은 현장에 들어갔을 때 그 분위기의 어려움을 “공기까지 어렵다”라고 표현하였다. 참여자들은 재난을 겪은 학교 현장에 들어가 그들의 죽음을 실제로 확인하고 목도하면서 그 아픔을 크게 느꼈다. 참여자들은 학생들의 애도 활동으로 정기적으로 전체 학생들을 데리고 합동분향소에 가곤 하였는데 거기서 수백 명의 아이들의 사진이 큰 체육관을 가득 메운 광경을 목도하면서 이 사건이 얼마나 “기가 막히고” “거짓말처럼” 믿겨지지 않는지를 경험하였다.

신도진: 너무 기가 막힌 거야. 진짜 너무 기가 막힌 거야. 눈물도 나고, 이렇게 많은 아이들이 죽었구나. 너무 예쁘고 너무 어린. 애기 티 벗기도 전에 그 얼굴로. 교복을 입은 아이들 사진이 그렇게 많이 있다는 게 너무 충격적이었어.

형제 동생을 잃고 친구를 잃은 학생들은 추모 행사를 할 때마다 울고 슬퍼하였으며, 그 모습을 보는 참여자들은 더욱 마음의 무거움을 느꼈다. 희생 학생들의 교실은 학교 안에서 아이들이 오가며 추모할 수 있도록 개방되었고, 상담자들은 그 곳을 찾아와 옆드려 우는 아이들과 오열하는 학부모를 볼 때마다 함께 마음이 무거워졌다. 기억교실을 돌고 그 안에 물건들과 유품들이 사라지지 않도록, 그리고 혹여 슬픔을 이기지 못해서 과호흡이 오거나 힘들어하는 학생들이 있는지 순찰을 하고 점검하는 것이 상담사들의 업무이기도 했기에 참여자들은 그 장소를 정기적으로 돌곤 하였다. 이미로는 그 장소를 갈 때마다 그들의 아픔을 함께 느꼈기에 힘들다는 감정도 함께 느꼈다.

이미로: 시간 날 때마다 계속 둘러봐야 했잖아. 왜냐면 거기에 우는 애들이 있을 수도 있고, 잠재적인 위험한 학생이 있을 수도 있고 계속 순찰을 해야 했으니깐. 그런데 갈 때마다 되게 힘들었어.. 그 교실을 가는 게 나한테도 되게 힘들었어.

특히 학교현장은 세월호 사고 이후 현장에 기억 교실과 더불어 희생 교사들의 교무실을 그대로 보존하였으며, 아이들과 교사들은 오고 가며 그 빈 공간을 바라보곤 하였다. 또한 사고가 발생한 뒤 희생된 학생들의 시신이 발견되고 수습되면서 아이들의 장례가 이어지게 되었고, 희생된 아이들의 수가 너무나 많아 학교에는 하루에도 장례식 운구가 몇 차례씩 지나들곤 하였다. 신도전은 그 당시의 학교는 장례식장과 다름 없었다고 표현하였다. 죽음으로 인한 무거움과 슬픔의 고통은 그만큼 컸다. 학교는 정상적인 교육 과정을 지속하면서 일상의 흐름을 유지하고자 정상 수업을 진행하였지만, 아이들이 원하면 장례식에 참여할 수 있도록 하였다. 희생된 교사나 친한 친구의 운구 행렬이 들어올 때는 슬픔을 이기지 못하며 실신하는 경우도 발생하곤 하였기에 참여자들은 그 장면에서 깊은 무게감을 느꼈다.

신도전: 엄청 무거웠지. 가까이 가지도 못하겠는.. 내가 여기서 어떻게 하고 있어야 하나. 안타깝고 충격적이기도 하고. 학교가 장례식장이었어. 시신이 올라올 때마다 그 몇 달간. (중략) 난 아직도 기억나는게 아이들이 좋아했던 선생님 시신을 건졌을 때 그때 애들이 되게 많이 울었었어.

팽목항과 진도체육관은 사고 발생 후부터 많은 학부모들이 그 곳에서 아이들이 돌아오기를 기다렸던 장소이다. 그 곳은 그 자체로 아픔의 장소였다. 세월이 흘렀음에도 아직 시신이 발견되지 못한 아이를 기다리는 부모는 그 곳에 여전히 존재하고 있었다. 참여자는 세월호 사고가 일어난 후 진도에 방문하였을 때 본 그 부모의 뒷모습이 그들의 마음에도 아프게 기억되고 있었다. 또한 팽목항에 마련되어 있는 작은 컨테이너 박스 안에는 수많은 희생 학생들의 사진이 붙어 있었는데 그들의 사진이 너무나 또렷하여서 이 사고가 현실이 아니라 언제라도 아이가 돌아올 것 같은 기분을 느끼게 하였다. 이미로는 그 장면을 보면서 지금도 팽목항에서 기다리는 부모의 심정이 무엇인지 알 것 같다며 무거운 표정으로 이야기하였다.

이미로: 가로 세로 10센치쯤 되는 컨테이너 박스 안에 아이들 사진이 다닥다닥 붙어 있는데.. 사진이 작으니깐 더 선명하게 들어오는 거예요. 이게 약간 꿈처럼 거짓말인 느낌. 이 아이들이 죽었다는 게 안 믿겨지는 것 같이 그런 거예요. 그래서 바깥에서 저렇게 돌아올 거라고 믿는 부모 마음이 이해가 되는 거야. 그 사진을 보니깐..

참여자들은 재난 현장에서 아이들의 죽음을 계속 마주하게 되면서 그들의 죽음에 깊은 무게감을 느꼈다. 피해의 규모가 너무나도 컸고, 그만큼 그들이 느끼는 고통과 슬픔도 무거웠다. 그 무거움은 학교현장을 오랜 시간 '짓누르는 분위기'로 작용하였다. 학교 현장의 아이들과 교사는 알게 모르게 죄책감을 느끼고 있었고, 밝고 환하게 웃을 수 없었다. 생존한 학생들과 피해학생들의 친구와 선배, 후배는 그 아픔에서 다시 일상으로 돌아오하고자 노력하고 있었지만, 그 아픔은 절대적인 시간을 요구로 하는 것이었다. 참여자들은 그 아픔과 무게감을 느끼며 그 곳에 그들과 함께 머물렀다.

3. 긴장감 : “늘 살얼음판을 걷는 것 같은”

세월호 사건은 언론의 집중 조명을 받게 되었고, 그로 인하여 학교 교문 앞은 항상 기자들과 취재진으로 북적이곤 했다. 생존 학생들이 사고 이후 학교로 복귀하는 날이나, 생존 학생들이 국회 의사당 앞으로 도보 행진을 갈 때나, 기억교실 존치 문제로 유가족들 간의 대립이 발생할 때와 같이 중요한 사건이 발생할 때마다 언론에서는 이에 주목하였고 기사화되었다. 지나친 관심과 과열된 보도는 정작 사실과는 다른 기사를 오보하는 경우가 있었고, 학생들은 2차 피해를 입기도 하였다. 자녀를 잃은 학부모, 유가족도 예외가 아니었다. 자극적인 언론의 보도와 관심은 연구 참여자들에게도 조심스러운 태도와 언행을 갖춰야 한다는 생각을 불러일으키게 하였고, 긴장감을 갖게 하였다.

신도진: 학교의 분위기 때문에. 학교의 일 같은 게 매일매일 기사화되는 상황이었던 것 같아. 초반 1년이. 그리고 기사가 잘못 나와서 학교가 뒤

집어지고 아이들이 상처입고 하는걸 보니깐. 내 말 한 마디가 잘못
나면 큰일 날 수도 있겠다 그런 생각을 한 거 같아.

학교 안에 있는 상담사로서 언행을 조심하려는 태도는 이 재난을 겪으며 슬픔 속에 있는 피해자들을 배려하기 위함도 컸다. 상담자들은 사고 발생 이후 한 달이 지난 후 학교 현장에 들어왔기 때문에, 세월호 재난을 직접 경험하지 못하였고, 따라서 교사들과 학생들이 느끼는 어려움과 아픔을 공감하지만, 그 경험에 괴리감이 발생할 여지가 충분하였다. 그랬기에 참여자들은 더 조심스러웠다. 또한 학교는 사고로 인한 피해자이기도 하였지만, 수학여행을 떠난 장본인으로 이 사건에 대한 책임을 져야 했다. 세월호 사고의 구조가 제대로 이루어지지 않은 상태에서 자신의 자녀가 탄 배가 침몰하는 것을 지켜 봐야했던 부모의 심정은 참담하였다. 구조 또한 제대로 이루어지지 않았고, 아이가 죽은 이유조차 제대로 규명되지 않는 현실은 그들에게 너무나 큰 상처였고 좌절을 안겨주었다. 학교는 아이가 생활하였던 장소이자, 마지막으로 있었던 장소였기에 많은 학부모들이 학교에 와서 그 심정을 토로할 수밖에 없었다. 아이를 잃은 고통과 슬픔이 극에 달한 부모들은 학교에 들어와 오열을 터트렸으며, 학교에 항의하거나 때때로 거친 방식으로 표현하기도 하였다. 학교는 사고를 둘러싼 많은 주체들이 관련되어 있었기 때문에 불시에 들이닥치는 예기치 않은 일들에 미리 마음의 준비를 하고 만반의 대처를 하여야 했다. 그 긴장감은 연구 참여자들에게도 전달되었다.

신도전: 뭔가를 할 때마다 늘 살얼음판을 걷는 느낌은 매번 있었던 거 같아.
학교에 행사가 있을 때마다. 왜냐하면 유가족 분들은 학교에서 나오는 어떤 말 한마디 어떤 태도에서 언제 어떻게 상처를 입을지 모르는 상황이니깐 학교에서도 그걸 신경 쓰게 되고 최악의 상황에 대비하고..

실제로 희생 학생들의 학적 처리 문제, 기억교실의 존치 문제, 명예 졸업의 문제를 두고 학교와 교육청, 유가족, 생존학생 및 재학생 부모들은 대립하곤 하였다. 자녀를 잃은 학부모들은 학교에서 이를 이해해주지 않고 행정 처리를

하는 것에 대하여 분노하였고, 학교와 교육청은 행정적인 절차와 처리를 우선 하였기에 그들의 요구를 수용하지 못하였다. 생존학생의 학부모들과 일반 재학생들의 입장은 이와 달라 관련 주체들 간의 상반된 입장과 견해는 조율하는 과정에서 긴장감을 발생시킬 수밖에 없었다. 학교 현장에는 침례하게 대립되는 상황이 계속 발생하였고, 교사들과 연구 참여자는 이러한 긴장감을 느끼며 학교의 일상과 업무를 진행하였다.

신도전: 기억교실을 두고 갈등이 많았잖아. 그래서 그거를 가지고 아이들이 졸업을 하고 난 이후에 어떻게 할 것인지 그 방안을 두고 되게 큰 회의가 열렸었어. (중략) 그런데 설전이 오가다가 학교와 유가족이 서로 언성 높이고. 그때 그 자리에 지원을 나가서 (선생님들과) 같이 앉아 있는데.. 너무 긴장됐었어. 일촉즉발의 상황 같았어. 어떤 선생님이 거길 못 견디고 울었어. 그래서 나도 너무 무섭고 그 선생님을 보호를 하기도 해야 해서 부축하고 나왔던 것 같아.

언론의 관심, 관련 주체들 간의 요구와 이해의 대립, 그리고 세월호 인양과 진상 규명 처리의 지연은 학교현장의 긴장감을 높였고, 그로 인하여 학교 관리자들과 이에 대하여 민감해질 수밖에 없었다. 사고로 인하여 학생들에게 외상 후 스트레스 장애가 나타나는 것에 대하여 언론의 관심이 높았기 때문에 아이들을 치유하는 것에 대해서도 학교는 민감하였고 우려를 표하였다. 정신과 의사를 비롯하여 심리지원 인력이 많이 투입되었으나, 상담을 많이 한다는 것이 외부에 병리적으로 보일 수 있다는 생각을 가지고 있었다. 학교는 행정기관에 소속되어 있었고, 이러한 위치는 학교 관리자들로 하여금 상부 기관의 지침이나 정치적인 맥락에서 자유롭기 어렵게 하였다. 또한 사고에 대한 책임을 묻는 사회적인 분위기와 문화도 방어적인 태도를 형성하게 하는 맥락이 될 수 있었다. 학교 현장에서 상담사는 재난으로 인한 피해를 조력하기 위하여 필요한 인력이었지만, 정작 생존 학생들을 만나는 것이 제약되었던 이유에 이러한 긴장감이 관련되어 있었다.

김변모: 모두 다 관심이 집중이 되어있으니깐 (상담사는) 아무것도 하지 말라

는 메시지인 거죠. 작은 터럭 하나가 다이너마이트가 될 수 있으니깐 하지 말라는 거예요. 상담을 하는 거 자체가 병리적으로 보일 수 있고.. 우리가 프로그램을 한다든가 할 때 그거에 대한 역효과에 대한 과장된 공포가 있었던 것 같아요. (중략) 정치적인 맥락이 맨날 바뀌었던 거.. 관리자들도 굉장히 겁을 낼 수밖에 없었어요.

이러한 상황들은 연구 참여자들이 무엇인가를 할 때마다 상황을 살피며 조심스럽게 하였다. 재난현장에 들어온 참여자들은 역할을 찾으려고 의욕에 차 있었지만, “이 타이밍에 그들에게 이렇게 해도 될까”라는 조심스러움이 늘 있었다. 긴장된 분위기는 문제를 일으키지 않는 범위 안에서 접근해야 한다는 생각을 갖게 하였고, 참여자들로 하여금 적극적인 태도로 일을 추진하기보다는 이 상황에 귀속된 수동적인 존재로 머무르게 하는 하나의 맥락이 되었다. 또한 지나친 언론의 관심과 이로 인한 관리자의 긴장감, 그리고 치료에 대한 부정적인 인식은 상담사들이 재난의 피해 학생들에게 상담을 하지 못하도록 제한하는 하나의 요인이 되었다.

4. 혼란감 : “아무것도 예측할 수 없는”

참여자들이 재난을 겪은 학교 현장에 들어가 가장 크게 느꼈던 어려움은 방향을 설정할 수 없다는 것이었다. 당시에는 재난심리지원팀을 컨트롤하는 타위가 없는 상태였으므로 재난심리지원팀이 현장에서 어떻게 상담을 하고 위기 개입을 해야 하는지에 대한 지침 또한 마련되어 있지 않은 상태였다. 준비가 되어 있지 않고 어떤 일을 해야 하는지에 대해서 모르는 것은 재난을 겪은 학교 현장 또한 마찬가지였다. 학교 현장의 구성원들도 심리지원을 위하여 온 참여자들이 이 상황에서 어떠한 역할을 하는지에 대하여 알지 못하고 있었기 때문에 참여자들에게 요구하는 역할도 없었다. 참여자들은 “외부의 필요”에 의해서 현장으로 초대되었으나, 막상 들어간 현장에서 “재난 현장에 뚝 떨어진 것 같은” 막막함을 느꼈다.

신도전: 그냥 재난 현장에 내가 떨어진 느낌인 것 같아

연구자: 갑자기 이렇게 뚝?

신도전: 뚝 떨어진 것 같아. 뭘 하라 이런 것도 없이. 역할이 주어지지도 않고. 그냥 뚝 떨어뜨려 놓은 느낌이었어. 막 폭탄이 터지고 있는데 계속 계속 사람은 죽어나가고 있는데. 거기에 딱 놓은 이 느낌? 그 느낌이야. 지침도 아무것도 없고.. 우리는 데려다 놓긴 했는데 뭐 가이드 해주는 사람도 아무도 없었고, 가이드가 있을 수도 없는 상황이었고, 가이드라는 말이 무색한 상황이었지. 방향을 설정할 수 없는 상황이라고 해야 하나.

방향을 설정할 수 없는 것은 예측하기 어려운 사건들이 계속 발생하는 것과 관련되었다. 세월호 사고가 일어나고 난 뒤 사고 현장의 상황에 따라서 학교도 같은 영향을 받았으며, 하루에도 몇 번씩 전달되는 지시들이 변경되었다. 그 변화에 따라서 진행하고 있던 업무가 한순간에 “나가리”되기도 하였고, 전혀 상관없는 다른 업무로 전환되기도 하였다. 이러한 과정이 하루에도 몇 번씩 반복되기도 하였다. 이러한 잦은 변화는 참여자들이 상황에 대한 통제력을 갖기 어렵게 하였다. 일상적인 예측이 불가능하였고, 이는 참여자들이 조절할 수 있는 부분이 아니었기 때문이었다.

김변모: 아무것도 예측할 수 없는 거. 오늘 내가 가서 무슨 일을 하고 어떻게 진행될 수 있을 거라는 것을 계속 봐야 되는 상황인 거잖아. 내가 개입까지는 못해도 예측이라도 됐으면 좋겠거든요. 오늘은 무엇 때문에 바뀔 거야. 그런데 알 수 없는 변동 때문에 겪어야 되는 예측할 수 없음이 견디기 힘들었던 것 같아요.

계속되는 상황 변화 속에서 참여자들은 나름대로 자신의 역할과 위치를 찾기 위한 노력들을 계속하였다. 그 중에 하나는 재난심리지원팀의 구성과 체계를 잡는 것이었다. 재난 지원을 위한 시스템이 마련되어 있지 않은 상태였기 때문에 피해 학생들을 효율적으로 돕기 위하여 팀 내에서 어떠한 체계로 업무를 맡을지에 대하여 조직하는 과정이었다. 명시된 체계가 정립되지 않은 상태에서 현장에 배치된 참여자들에게 반드시 필요한 과정이었지만, 교육청과

학교, 정신과 의사 집단, 상담자 집단 간의 갈등이 발생하면서 일원화된 체계를 구성하는 것은 난항을 겪었다. 이 과정에서 상담자들은 아이들을 돕고자 하는 열망과 의욕이 꺾여지기도 하였고, 나성실에게는 이 시간이 마치 “대기자 신분”처럼 느껴지게 하는 시간이었다.

나성실: 조직이 그 때도 안정되게 조직이 구성되지 않았었어요. 일을 해야 하는데 일을 할 수가 없는 상황을 만드는 거잖아요. 일도 해보기 전에 지쳐버리는 느낌이었어요. 그 초반의 몇 개월간을 그냥.. 그 구성하는 준비 단계에서의 싸움이었던 것 같아요. 그 사이에 아이들은 계속 방치되어 있고.. 상담자들도 이 정치적인 싸움에 그냥 계속 방치된 상태로.. 대기자 신분이었던 것 같아요.

여러 가지 갈등 속에서 방향성을 찾고 현장에서 일을 하기 위해서 참여자들은 전문가 집단의 지지가 필요하다고 보았고, 따라서 상담 관련 학회에 도움을 요청하였다. 상담사로서 현장에서 일할 때 임상 슈퍼바이저가 절실히 필요했기 때문이다. 학교는 심리지원 인력들 간에 내부 조직 체계를 잡아가는 과정에서 정신과 의사의 전문성에 비하여 상담사가 가지고 있는 전문성이 무엇인지에 대하여 의문을 던지고 있는 상황이기도 하였다. 어렵사리 닿게 된 학회 측에 연구 참여자들은 정기적이고 고정적으로 현장의 사례를 감독해줄 수 있는 ‘슈퍼바이저를 제공해 달라’고 요구하였지만, 학회의 내부적인 사정에 의하여 간헐적으로 다른 슈퍼바이저가 올 수 밖에 없었고, 현장은 실제적인 도움을 받기 어려웠다. 이 외에도 세월호 사건으로 인하여 정서적 어려움이 있는 교사들을 위하여 학회 차원에서 전문 상담사를 지원해줄 수 있는지 요청하였으나 행정적인 절차로 인하여 지원을 받을 수 없었다. 신도전은 학회가 세월호 사건에 관심을 가지고 있으며 피해자들을 도와주려는 마음은 느껴졌지만, 정말로 현장에서 도움이 필요하다고 요청할 때 적절한 지원이 이루어지지 못하는 것에 대하여 매우 답답해했다. 적극적으로 위기에 개입하는 다른 조력 집단의 모습을 보면서, 재난 상황에서 상담자들의 관심과 적극성은 부족한 것이 아닌가라는 생각도 들었다.

참여자들은 방향을 설정할 수 없는 상황에서 도움을 받을 수 있는 마땅한

지지 체계가 없다는 것에 대하여 실망감과 좌절감을 느꼈고, 이러한 지지체계의 부재는 시스템의 부재와 더불어 방향을 설정하는 데 있어 어려움이 되는 하나의 요인이었다.

신도전: 우리를 도와주려는 의도는 되게 느껴졌어. 도움이 되는게 있다면 본인이 가르쳐주시고 수소문해서 연결을 해주시려는 마음도 느껴졌었거든? 그런데 너무 답답한거야.

연구자: 너무 현장이랑 안 맞는?

신도전: 오히려 우리 얘기를 듣고 있어. 궁금한 걸 물어보고... 그래서 내가 도움을 요청했어. 교사들 상담. 상담자들을 매치시켜 줄 수 있냐. 기부하는 것처럼. 그거를 알아보신다고 하시더니.. 무료로는 못 보내준대. 그런데 그 비용을 내냐고 선생님들이. 되게 답답한거야. (중략) 그러는 사이에 의사들은 아무 조건 없이 자원봉사 들어와서 상담해주고 그러고 있는데.. 그러니 답답한 노릇인거지. 막 비교가 되면서..

재난을 겪은 학교 현장은 일상적이고 안정적인 상담 현장과는 달라기에 참여자들은 스스로 무엇을 해야 할 것인지 그 역할부터 찾아나가야 했다. 이는 재난을 겪은 학교 현장에서 참고할 수 있는 가이드라인이 부재하였고, 시스템이 없었기에 더욱 그러했다. 또한 날마다 발생하는 사건에 따라서 자주 변동하는 것은 재난 현장의 독특한 특성이었지만 이러한 낯선 환경에 적응하는 과정도 필요했다. 그리고 상담사를 지원해줄 수 있는 지지 체계의 부재는 참여자들이 방향을 설정하는 데 있어 어려움을 가중시키는 요인이 되었다. 따라서 연구 참여자들은 이러한 상황에서 나름대로 예측하고, 대처하는 방안을 세우기까지 많은 시간을 좌충우돌하게 되었다.

5. 냉랭함 : “높은 벽처럼 느껴지는”

재난을 겪은 학교 현장에 들어선 참여자들은 현장에 들어가고 얼마 지나지 않아 그 곳에 있는 교사들과 학생, 그리고 학부모들이 재난으로 인하여 심리

적, 육체적으로 많이 지쳐있고 피로해 있음을 발견할 수 있었다. 재난 사고를 수습하기 위하여 교사들은 업무를 하면서 동시에 팽목항에 수시로 파견되고 있었고, 교사였고 어른이었기에 동료와 제자를 잃은 아픔을 겉으로 표현하지도, 도움을 요청하지도 못하는 상태였다. 재난으로 인하여 학교 상황은 너무나 급박하게 돌아가고 있었으며, 재난 현장에는 이미 많은 사람들이 난입하여 이로 인한 부정적인 인식도 형성되어 있는 상태였다. 신도전은 그들의 이러한 피로감이 냉담한 반응으로 나타난 것이 아닐까라고 해석하였다. 그리고 이러한 냉담함은 학교 현장에 들어섰을 때 참여자들이 느낀 냉랭함이기도 하였다. 그 냉랭함은 참여자들에게 낯설면서도 재난 현장의 독특한 분위기를 느끼게 하는 것이었다.

신도전: 처음 출근하고 인사를 하려고 교무실을 들었는데, 그때 선생님들이 아무도 신경을 안 쓰고 일에 몰두해 있는 거야. 그때 그 분위기가 그럴 수밖에 없었던 것 같아. 그런데 차가운 시선과 분위기로 느껴졌어. 그게 나한테는 너무 생소한 느낌..

특히 세월호 사고가 일어나고 난 뒤 학교 현장에는 도움을 주고 싶다는 많은 사람들이 들어왔고, 그들 간에 갈등과 싸움이 불거진 것 또한 상담에 대한 부정적인 인식을 형성하게 하였다. 당시에는 재난심리지원을 하는 컨트롤 타워가 제대로 구축되어 있지 않은 상태였기에 학교 현장에는 상담과 치료, 서비스 업체들이 학교 현장의 의사와는 상관없이 무작정 난입하였고, 피해자의 의사를 고려하지 않은 채 서비스를 제공하고자 하는 이들이 많았다. 그 중에는 정말로 피해자들의 아픔과 슬픔에 위로하고자 하는 손길들도 많았지만, 피해자가 원하지 않음에도 돕고 싶다는 이유로 다가와 피해자들이 불편감과 부담감을 느끼게 하는 손길들도 있었다. 그러한 맥락은 연구 참여자들이 학교 현장에 들어갔을 때 교사들에게서 뭔가 모를 벽을 느끼게 하는 요인이었다.

김변모: 사고가 난 이후로 학교에 스물여섯 개의 부스가 차려졌었대요. 복도를 지나가면 “상담 받으러 오세요~ 상담 받으러 들어오세요~” 그런 상황이었던대요. 아수라조 아수라. (중략) 이후에 들어온 000이 그걸 정

리하는 과정에서 그 사람들하고 고향지르고 싸우고 몸싸움하고 그랬대요. 그걸 보면서 선생님들은 질려버린 거고. 우리가 뭐야? 우리한테 서로 상담하고 치료하겠다고 도대체 상담이랑 심리치료라는 게 도대체 뭔데 저러나 이런 회의감이 막 든 거죠.

김변모는 재난 현장이 “사람들의 관심과 응원과 돈이 모이는 곳”이기에 오하려 “정서적으로 깨져있는 사람”들이 모여든다고 표현하였다. 그 결과 재난 현장은 아이러니하게도 “도와준다는 사람들 때문에 너무 힘든” 상황이 연출되었다. 피해자들의 아픔과 필요가 무엇인지에 대한 정중한 접근이나 고민 없이 “자기 식의 도움”을 주겠다는 손길들은 피해자들을 더 냉랭하게 만들었다. 이렇게 “외부인에 대한 경계심이 높아져 있는 상황”에서 현장에 들어간 참여자들은 그들에게 “외부인”으로 보일 수밖에 없었다. 초반에 참여자들은 아이들을 돕기 위하여 상담을 권하는 것이 그들의 요구와 일치되지 않는다는 느낌을 받았다고 말하였다.

신도전: 우리한테 도움을 요청하는 건 전혀 없었잖아. 애 너무 힘들어요. 필요해요. 애네 케어해주세요. 이런 말과 요구나 업무가 전혀 없었잖아. 그 상태에서 우리가 한거잖아. 힘든 애 없어요? 언제 생존학생들 들어 오는데 그거 대비해서 우리가 교육해야 하는데 그랬잖아. 그게 약간 괴리감이 있었던 것 같아.

참여자들은 교사들과 같이 근무하는 동료였고, 아이들의 치유를 놓고 같이 협력해야 하는 주체였기 때문에 일하는 동료로서 바라볼 때가 많았다. 그래서 사고를 경험한 피해자로서 바라보지 못한 면이 있었음을 고백하였다. 어른이었기에, 그리고 이미 사고로 죽은 아이들의 고통이 훨씬 컸었기 때문에 힘들다는 이야기를 하지 않았던 교사들의 심정을 이해하게 되면서, 교사들의 반응을 그대로 이해하지 못했던 것에 대한 아쉬움을 표현하기도 하였다.

신도전: 그럴 수밖에 없었어. 어떻게 보면 우리가.. 알면서도 일반적인 반응을 기대했던 것 같아.. 그러니깐 일을 하면서 우리도 속상해했겠지. 그런데 그거를 더 이해하고 받아들이고 좀 더 도와줬더라면 어땠을

까 그런 생각이 들더라고 그 상황이 너무 힘겨웠을텐데..

참여자들은 학교 현장에 들어왔을 때 상담사들에 대한 부정적인 인식과 냉랭한 분위기를 느꼈다. 그리고 상담에 대한 요청이 없는 상태에서 도움을 주고자 하는 것이 내담자의 요구와 일치되지 않는다는 느낌을 받았다. 참여자들은 현장에 “도움을 줄 수 있을 것”이라는 기대를 가지고 들어갔으나, 자신들의 기대와 실재가 다르다는 것을 알게 되면서 당혹스러움을 느끼게 되었다. 그리고 현장에서 이러한 교사와 학생들의 요구와 분위기를 고려하여 접근해야 할 필요성을 느끼게 되었다. 특히 교사는 일을 같이 협력해야 하는 동료였으며, 아이들을 만나는 데 있어 이들이 신뢰를 얻는 것이 중요했기에 이러한 분위기와 요구를 잘 파악할 필요가 있었다. 또한 동시에 재난으로 인한 피해자였기에 그 아픔과 고통을 간과하지 말아야 할 대상이기도 하였다.

V. 상담사로 ‘살아내기’ 경험 이야기하기

본 장에서는 세월호 사건을 겪은 학교에서 상담사가 어떠한 살아내기 경험을 하였는지를 기술하는 것에 초점을 두었다. 따라서 본 장에서는 연구자의 시점보다는 연구 참여자의 시점에서 그들이 어떠한 체험을 하였는지에 보다 초점을 두었다. 이미로, 신도진, 나성실 총 세 명의 연구 참여자의 목소리를 통하여 그들의 경험을 이해하고자 하였다.

1. 이미로 : “사람이 자기 역할을 해야 되지 않아?”

1) 도울 수 있다면

이미로가 상담자로서 학교장면에 관심을 가지게 된 것은 교사가 되고 싶은 딸의 꿈 때문이었다. 첫 애를 임신하였을 때가 인생에서 가장 행복했다는 이미로에게 딸의 꿈은 그에게도 중요한 의미였다. 상담자가 되어 어려움이 있는 아이를 만나준다면 그 작은 변화가 계기가 되어서 학교 장면도 달라질 수 있을 것이고 그것은 앞으로 교사가 될 딸을 위한 일이기도 하였다. 그래서 이미로는 상담을 시작한 초반부터 학교에서 상담자원봉사자로 일을 하였고, 교회 센터에서 간간히 무료 상담을 해주며 수련을 받았다. 이미로는 당시 5천원을 받고 상담을 하여도, 7만원을 들여 수퍼비전을 받을 정도로 “상담을 잘하고 싶다”는 열의를 가지고 있었다.

세월호 사고가 났을 당시에 이미로는 이미 두 곳의 학교에서 상담자로서 경력을 쌓았고, 대학원 석사과정을 마치고 민간 자격증을 취득한 상태였다. 잠깐 일을 쉬고 있던 중이던 이미로에게 D고등학교는 “구직 활동 중의 하나”로 지원하게 된 학교였다. 뽕히게 될 것이란 기대를 하지 않았기 때문에 큰 두려움도 고민도 없이 지원하였다.

이미로: 4월 16일이잖아. 4월 16일 터지고 4월 말, 5월 넘어서 채용공고가 났어. 그런데 그때 상담 쪽에 관심이 계속 있었으니깐 학교나 교육청 쪽에 계속 들어가고 싶었어. 왜? 나는 딸이 교사를 한다니 내가 학교를 미리 깨끗이 해줘야 돼. 그런 사명감으로 학교 쪽 장면을 계속 생각을 하고 있다 보니깐. 그런데 경기도 교육청 학습상담이랑 이게 있었던 말이야. 그리고 이력서를 두 개 넣어야 실업급여를 탈 수 있고 그런데 그게 겹쳤어. 면접 일자가 겹쳤는데 장학사한테 전화가 왔어 면접을 보러 올 수 있냐고.. (중략).. 그래서 아예 안 가려고 하고 있는데.. 그리고 나는 될 거란 생각도 안 했어. 뽕뽕한 사람들이 막 들어올 거니깐.

원서를 넣었던 두 곳의 면접 일자가 동시에 겹쳤지만, 장학사의 계속된 권유에 마음이 흔들려 D고등학교로 면접을 보러 가기로 결정을 하였고, 그 결정이 이미로를 재난을 겪은 학교 현장으로 들어오게 만들었다. 또한 평소 오가며 보았던 D고등학교의 좋은 인상은 친근감을 느끼게 하였다. 그는 자신이 “상담자로 뽑혔기 때문에” 그곳에서 “당연히 상담을 할 수 있을 것”이라 기대했고, 다른 선생님들과 함께 근무할 수 있다는 사실은 재난을 겪은 학교 현장을 홀로 감당하지 않을 수 있다는 면에서 부담감을 덜어주었다. 그랬기에 그는 두려움 없이 지원할 수 있었다고 하였다.

이미로: 나는 되게 좋았어. 학교 자체를 되게 예쁘게 본 것 같아. 안산에도 이런 학교가 있네라는 생각을 했던 것 같아.

연구자: 학교가 예뻐서. 외양이?

이미로: 응. 그런데다가 그 옆에 00중학교가 있었잖아. 내가 이쪽으로 올 일이 별로 없었던 말야. 그랬는데 우리 애가 중학교인가 언제 00중학교에서 뭐인가가 있어서 한번 데려다주면서 와 여기 학교 되게 예쁘다고 생각했는데 그 몇 년 후인가 이 학교로 들어간 거지... (중략) 또 그런 거와 관계없이 나는 상담을 하러 왔고 나 혼자 상담을 하는 게 아니라 내가 모르는 것을 물어볼 수 있는 선생님들이 같이 있으니깐 나는 되게 즐겁게 왔어요. 사실.

이러한 선택을 하게 된 이면에는 이미로의 사명감이 크게 자리 잡고 있었다. 이미로는 도움이 필요한 곳에서 “돕는 자”로 서는 것이 상담자로서 당연한 것이라 생각했고, 신앙인으로서의 자신의 소명이기도 하였다. “의미가 있는 곳”에서 내가 할 수 있는 일로 돕고 싶다는 바람은 그의 마음속에 늘 자리 잡고 있었기 때문에, 특별한 것이 아닌 자연스러운 것이었다. 그는 상담을 시작할 때에도, 첫 직장을 가게 되었을 때에도 기도로 준비하였고, 마련된 자리가 자신의 기도 응답의 결과라고 여겼다. D고등학교도 그러한 기도 응답의 과정 중에 만나게 된 학교였다.

이미로: 내가 처음에 학교로 갔을 때가 내가 상담을 공부하면서 이 길이 내 길이 아닐 수도 있겠다 싶어서. 20일만 기도하고 응답이 없으면 내 길이 열려지지 않으면 이걸 접어야겠다 그랬는데. 어느 학교에 공지가 뜬거야. 들어가서 보니깐 내가 기도하던 즈음에 어떤 아버지가 민원을 제기하고 학교를 뒤집어 놓았어. 그래서 급하게 학교 예산으로 만들어 놓은 거야. 그래서 내가 교육청 예산으로 들어간 게 아니라 학교 예산으로 인턴으로 세워져서 들어간 거란 말이야. 응답이라고 생각해서 거길 들어갔단 말이지. 들어가고 난 뒤에.. (중략) 지금은 빌라가 신축해서 올라갔지만 그때만 해도 분양에드별론이 떠 있었던 말야. 거기를 놓고 계속 기도를 했어. 이 학교가 그쪽에 있는지도 몰랐어. 이 산지를 내게 달라는 기도를 계속 했던 것 같아. 내가 이 땅을 회복시키는 일을 계속 할 수 있게 해달라고 기도를 했고.. 다 잊어먹고 거기서 나와서 00에 있다가 거기서 어떻게 흘러서 D고까지 왔다가 여기까지 온거야.

이렇듯 이미로는 세월호 사건을 겪은 학교 현장에 대한 두려움보다는 “도울 수 있다는 마음”으로 진입하게 되었으나, 막상 현장을 맞닥뜨리면서 그는 예상하지 못했던 어려움에 봉착하게 되었다.

2) 세월호 사건을 겪은 학교 현장에 압도되다

이미로는 현장에 들어가고 난 뒤, 시간이 흐르면서 뭔지 모르는 불편감을

느끼게 되었다. 처음부터 그러했던 것은 아니었다. 마치 “머릿속이 안개가 짙차 있는 느낌”이었고, 무언가에 몰입해서 집중하는 것이 점점 어려워졌다. 이따금씩 주변 사람들에게 “원래의 내가 아닌 것 같은” 불편감을 호소하였지만, 일상적인 기능을 잘해내고 있는 것처럼 보였기에 모두들 대수롭지 않게 여겼다. 이미로 또한 이것이 무엇인지 구체적으로 설명하지 못하였다. 최근에 서야 그는 다시 기능이 회복되는 것을 느꼈고, 그동안 애써 거리를 두려고 했던 행동들과 불편감이 간접외상 증상이었음을 깨닫게 되었다고 말하였다.

이미로: 올해 5주기잖아. 아 보면서 5년 정도는 지나니깐 회복이 되는구나 나는. 나는 그 당시에 거기에서 일을 해도 뉴스도 잘 안 봤어요 의도적으로. (중략) 실제로 나는 어쩔 수 없이 봐야하는 상황들만 봤지. 그게 TV에 나오면 채널로 돌리거나 그런 식으로 계속 했는데, 나한테는 그런 잔상들이 계속 남아 있었잖아요. 그런 것들에서 오는 막막 숨이 막히는 것 같은 느낌이 있잖아요. (답답함이요?) 어어. 그런 부분들을 그냥 나는 의도적으로 내 정서에서 몰아내려고 했던 것 같다는 생각이 들더라고.

그는 학교 현장에서 “자신의 감정을 신지 않으려고” 부단히 애를 썼다. 정서적으로 거리를 두고 철수하려고 했던 방어였다. 이미로는 이에 대하여 자신이 “세월호 사건을 겪은 학교 현장의 전체 장면에서”, “상담의 장면 장면에서 압도되었던 것 같다”고 설명하였다. 그렇게 된 배경은 그가 상담자로서 충분히 일을 할 수 없었던 상황과, 상담 과정 중에 느끼게 된 압도감과 관련되어 있었다.

이미로는 재난을 겪은 학교 현장에 들어가고 난 뒤, 자신이 원하는 대로 충분히 아이들을 만날 수 있거나 무언가를 할 수 있는 장면이 아니라는 사실을 깨닫게 되었다. 상담 인력이 배치되긴 했으나 상담자의 업무에 대한 구체적인 지침이나 체계가 마련되어 있지 않은 상태였고 학교는 수업권을 이유로 상담자들이 학생들을 만나는 것을 제한하였다. 그는 이처럼 “상담이 탁 막혀버리는” 상황에 처하면서 스스로 무언가 충분히 할 수 없는 조직의 “부속품”이 된 것 같이 느꼈다.

이미로: 왜 이렇게.. 나는 위클래스를 구축을 해봤었어. 그 전에 학교에 있을 때. 그러면 내 실을 내가 예쁘게 꾸며놓고 내가 시간을 내면 충분히 누구라도 볼 수 있었어. 약간 상황이 그렇게 됐었어. 늘. 그랬는데 여기는 그게 아니었던 거야. 그냥 어떤 부속품으로 들어간 느낌? 내가 이렇게 뭐를 원하는 만큼 할 수 있는 역량을 발휘할 수도 없고, 발휘하겠다고 말 할 수도 없고 이런 장면이 아예 안됐던 것 같아.

상담이 제한되는 상황은 일을 할 수 없다는 것을 의미하였고, 상담자로서의 정체성을 찾을 수 없는 것이라 생각했다. 기대했던 상담이 아닌 ‘다른 일’들이 요구되는 상황은 상담자로서의 정체성에 혼란을 가져왔다. 특히 지속적으로 상담이 제한되는 상황은 이 현장에 상담자가 “필요 없다”는 메시지로 다가왔다. 아들을 굉장히 원하는 집의 막내딸로 태어나 삶의 전 영역에서 “필요한 존재”가 되기 위해 애쓰던 이미로에게 이러한 상황은 무척 무력감을 자극하는 것이기도 하였다.

이미로: 내가 되게 아들을 원하는 집에 막내딸로 태어난 거지. 없어도 되는 존재였던 거야. (중략) 나는 되게 예민한 애였던 것 같아. 나는 또 막내라고 할머니가 되게 예뻐했음에도 불구하고 할머니가 유치원을 가기 전엔가 초등학교 가기 훨씬 전엔가 시골에서 컸으니깐 유치원은 안 다녔지만 이제 그쯤 나이 때에 돌아가셨단 말이야. 그런데 그때 상실로 있는 애를 아무도 케어를 안 해준 상태에서 나는 그렇게 될 많이 요구하지도 않고 그냥 자기 할 일을 하고 그런 애로 성장해서 (중략) 내 이슈는 무가치감이었구나. 나는 그거를 그렇게 평생 이렇게 하기 위해서 애를 써왔구나.

개인적인 이슈와 부딪힌 것과 더불어 상담 과정에서 느꼈던 무력감도 이미로에게 영향을 미쳤다. 학부모와 교사들과 상담을 많이 하였던 이미로는 상담 장면에서 희생 학생의 부모와 생존 학생들의 부모를 직접 만날 수 있었고, 같은 동년배의 자녀를 두고 있는 부모의 입장에서 이들의 감정을 마치 “내 마음과 같이” 느낄 수 있었다. 희생 학생의 부모들은 자녀를 잃은 허망함과 고

통을 상담에서 쫓아내었고, 이미로는 그러한 내담자를 마주하며 상담자로서 “아무것도 해결해 줄 수 없는” 느낌에 부딪혔다. 그들의 고통은 “현재 진행형”이었고, 상황은 해결될 기미가 안 보였다. 이미로는 그들의 고통에 공감하며 자신도 이 상황에 계속될 것 같고, 빠져나오기 어려울 것 같은 내담자의 심정에 빠져들었다.

이미로: 수습이 언제 어떻게 될지 모르는 상황들이었잖아. 그런 상황에서 이들은 늘 날마다 날마다 순간 순간마다 슬픔과 고통 속에서 나아오는 데.. 계속 진행형으로 그들에게 일어나고 있었던 문제들이잖아. 그게 나한테 많이 힘들었던 것 같아.

상담자는 내담자와의 상담 과정에서 내담자의 감정에 공감하면서 내담자의 고통을 간접적으로 느끼게 된다. 이미로는 내담자의 감정에 공감할수록, 그들이 본 장면이 생생하게 그려졌고, 그들의 아픔 또한 생생하게 전달되었다. 특히 재난현장에서 학생들의 시신을 확인하는 일에 동원되었던 교사들은 상담 과정에서 그들이 “본 것”에 대하여 주로 이야기를 하였다. 이미로는 “쏟아지듯이”, “디테일하게” 이야기가 나올수록 그들의 이야기가 너무나 아프게 다가옴과 동시에 그 내용을 온전히 소화하고 수용하기 어렵다고 느꼈다. 상담자로 돕고 싶은 마음도 있었지만, 그 이야기를 듣는 데 대한 두려움도 있었다.

이미로: 교사들의 이야기를 듣는 것에 대해서 두려운 마음도 있었어요. 교사들은 주로 본 것에 대해서 말을 많이 했으니깐.. 아이들 시신을 건졌을 때 이야기.. 그 얘기를 들으면 이 분이 어디서 뭘 봤는지가 나한테도 그대로 느껴지니까.. 그거를 내가 이렇게 수용하는 게 조금 어려웠던 것 같아.

내담자가 고통에서 무력감을 느꼈던 것처럼 이미로는 재난현장에서 상담자로서 무력감을 느꼈다. 재난현장에서 이미로는 가지고 있었던 개인적인 이슈를 들여다보게 되었고, 내담자와 상담을 하는 과정에서 그들의 아픈 이야기를 들으며 공감하면서 간접외상을 경험하게 하였다. 어느 순간 그는 전과 같지

않은 상태에 있는 것을 느꼈고, 충분히 잘 할 수 있다는 느낌이 들지 않았다. 내담자를 더 돕고 싶었지만, 그는 재난을 겪은 학교 현장에 압도되었고, 충분히 도울 수 없었고, 아무 것도 못했다는 죄책감에 시달렸다. 좀 더 충분하게 도와줄 수 있었으면 하는 그의 아쉬움은 나와서 면담에서도 계속 반복되었다. 이미로는 그 아쉬움과 부끄러움과 자책감을 이렇게 표현하였다. “우리는 그때 아무것도 한 것이 없어”라고 말이다.

3) “기능이 툭 떨어져서”

이미로는 상담을 할 수 있는 길이 막히면서 도움을 주지 못한다는 생각을 가졌고, 차라리 그렇다면 그만두는 것이 더 좋을 것이라 생각하였다. 상담자로서 아이들을 만나지 못하는 상황에서 어떤 도움을 줄 수 있을지 생각하기가 어려웠다. 상황은 나아질 기미가 안 보였고, 돈을 받고 노는 인력 같다는 죄책감도 들어 그는 관리자에게 그만두겠다고 이야기를 하였다. 그러나 관리자의 대답은 그에게 미처 생각하지 못했던 위기 상황에서의 상담실의 역할에 대해서 되돌아보게 하였다. 상담을 하는 것 뿐 아니라 위기 상황에 필요한 역할을 할 수도 있다는 점은 새로운 환기가 되었다. 이미로는 죄책감을 덜어내고 현장에 애써 적응하고자 하였다.

이미로: 이게 뭐하는 짓인가. 세금 해서 월급 따박따박 받으면서 이러고 있는 게. 그때 당직 서고 있는데 교감샘이 내려오셨어. 잠깐 얘기하시는데 그때 얘기했던 것 같아. 나 그만두겠다고. (중략) 그때 그 얘기를 했던 것 같아. 선생님들이 여기 있는 의미는 계속 상담해서 치료하는 그것도 물론 중요하지만 여기 지키고 있어서 누군가 하나 위기가 터져서 개를 살리는 게 여기 있는 거의 의미라는 거야. 그 말이 맞기도 하잖아. 그때부터 잘 있겠다고 생각했던 것 같아.

애써 적응하고자 노력하였지만 예전처럼 기능이 올라오지 않았다. 그는 그 생활이 마치 “100을 해낼 수 있는 상황이라면 20정도 하고 있는 생활”이었다고 표현하였다. 이미로는 자신이 “기능이 툭 떨어져” 20정도만 하고 있는지도

그 당시에는 인식하지 못하였다. 힘들다고 느꼈지만, “정서를 다 제한하고” “일하는 걸로만” 보려고 애썼다. 상담 장면에서 트라우마 내담자와 접촉하는 것도 너무 힘들었기에 그는 상담을 하면서도 깊이 들어가지 않으려고 노력하였다. 의식적인 저항이 아니라 무의식적인 저항이었다. 이미로는 재난을 겪은 학교 현장에서 최대한 거리를 두는 것이 그가 “살 수 있는” 방법이였다.

이미로: 힘든 거 장면 자체를 힘든거를 정서를 다 제한하고.. 그러다보니깐 거의 약간 붕 떠있는 상담. 아이들 하나하나를 만나 깊게 만날 것 같으면 내가 도망가는 거야.

이미로에게 상황을 극복하고자 하는 노력은 재난을 겪은 학교 현장에 최대한 거리를 두는 것이었고 그것이 그 나름의 방어 방식이었다. 하지만, 그 이면에는 충분히 상담자로서의 역할을 하지 못하였다는 죄책감이 자리 잡았다. “놀 상황이 아니었는데” 자신에게 맡겨진 일을 충분히 해내지 못한 것은 “직무 유기”라고 느껴졌다. “조금 더 잘했어야 했는데 더 해줬어야 했는데”라는 아쉬움이 짓눌렸다. 아이들이 잘 적응하지 못하고 있다는 소식을 전해들을 때면 더 마음이 무거워졌고 죄책감이 커졌다. 그랬기에 이미로에게 그 시간을 “잊고 싶은 기억”, “삭제하고 싶은 기억”이었다.

이미로: 그때는 솔직하게 얘기해서 그렇게 하지 말라고 하면 하지 않아야 되는 거라고 생각했잖아. 왜 우리는 다 그러고 있었을까 왜 나는 그러고 있었을까. 애들은 이렇게 방치되고 있었는데도 우리가 적극적으로 이지 않고 거기에 순응했던 것도 나는 왜 그랬을까 후회가 돼.

이미로는 그 죄책감이 커서 세월호 사건을 겪은 학교 현장을 벗어나고도 그 마음이 쉽게 지워지지 않았다. 이미로는 나와의 면담이 세 번째 진행되었을 때 그 당시의 경험을 계속 이야기하는 것에 대한 어려움을 호소하였다. 면담은 억제하고 꺼내고 싶지 않은 기억을 드러내야 했고, 그 과정은 그를 힘들게 하였다. 면담을 하면서 이미로는 그간 한번도 떠올리지 않았던 내담자를 떠올렸으며, 만났던 내담자들의 얼굴을 온전히 기억하지 못하고 있다는 사실

도 알게 되었다. 죄책감이 컸기에 그는 생생하게 그들의 얼굴을 기억하는 것도 힘들었던 것 같았다.

이미로: 남자친구가 사고가 나면서 맨날 울었던 애를 선생님 만나고 나서 떠올랐어요. 그 애를 생각하면.. 눈물이 날 것 같아.(울음) 그 아이를 만나고 이야기했던 부모들.. 그런데 잘 기억이 안 나. 그 얼굴이 잘 안 떠올라.. 이거를 내가 올리고 싶지가 않은 것 같아. 그냥 그 마음이..

이미로는 면담이 진행되면서 자신 안에 그러한 못 다한 마음이 있음을 발견하게 되었고, 그 죄책감이 큰 것만큼 아픈 아이들과 부모에 대한 애착도 가지고 있음을 깨닫게 되었다. 시간이 흐르면서 죄책감은 화로 변화되기도 하였다. 화는 제대로 기능하지 못했던 스스로를 향한 것이기도 하였고, 그렇게 될 수밖에 없게 했던 상황에 대한 것이기도 하였다. 그는 상담자로서 자신이 좀 더 잘 기능할 수 있도록 돕는 지원이나 장치가 있었다면, 이러한 자책과 죄책감이 덜한 상태로 보다 기능을 잘하면서 아이들을 도울 수 있었을 것이라 생각했다. 이미로는 재난현장에서 아이들이 방치된 것처럼 자신 또한 방치되었다는 느낌을 받았다.

이미로: 나는 거기가 그렇게 내가 애착을 가지고 있다고 생각을 안했어요. 그런데 선생님을 만나고 얘기를 하면서 내가 거기에 애착을 가지고 있었구나 거기에. 그런데 그거를 못 다한 거. 못 다할 수밖에 없게 한 상황들에 대해서 화가 나 있는 상태구나 나는. 그런데 아무한테도 화를 내본 적도 없고, 그게 그랬어? 이걸 말해본 적도 없잖아. 그런데 그런 생각이 들더라고. 분노가 올라왔더라고.

이미로의 아쉬움은 그 현장에서 충분히 도움을 줄 수 없었기에 일어난 결과였다. 그는 그 아쉬움을 해결하지 못했다. 그러나 그 나름의 방식으로 도움을 주려고 애를 썼고, 현재의 삶과도 연관되어 이미로는 계속 그 시도를 이어나가고 있었다.

4) 연결되어 있는 현재

이미로는 당시 교사들과의 관계가 다른 상담자들보다 끈끈한 편이었다. 이미로에게 개인상담을 신청하려고 마음을 열고 다가오는 교사들이 많았고, 그들과의 상담은 주기적으로 꽤 오랜 시간 지속되었다. 이미로는 교사들에게 애절한 마음을 지니고 있었고 그들의 심정을 깊이 이해하고 있었다. 그는 학생들과 동료들 잃은 교사들이 죄책감으로 인해서 힘들다는 내색도 못하고 도움도 요청할 수 없으리라는 것을 잘 알고 있었다. 그래서 상담실로 오는 것이 아니라 “비공식적으로” 다가오는 교사들에게 자연스레 그 곁을 내어줄 수 있었다. 나는 그 과정이 어떻게 가능했을까 궁금했고, 이에 대해서 물었을 때 이미로는 특별한 기법이 아닌 그저 “그들에 대한 마음”이 전달된 것 같다고 답했다.

이미로: 나뿐 아니라 다른 거기 있는 상담자들도 그렇고 그냥 그들에 대한 마음이 있잖아. 그게 표현되지 않아도 우리에게 이렇게 그냥 이게 늘상 있는 마음이잖아. 어떻게 하면 도와줄까 뭔가를. (중략) 내가 너한테 티 나거나 뭐하진 않긴 해도 너에 대한 염려라던가 그런게 항상 있다. 그냥 그런게 전해지는 거 아닐까?

그는 재난을 겪은 학교 현장에서 “안전한 사람”으로 있는 것이 중요하다고 생각했다. 재난을 겪은 현장은 트라우마 현장이므로 “본능이 더 예민해지는 장소”라고 생각했기 때문이다. 그랬기에 특별히 무언가를 해줘서가 아니라 돕고자 하는 마음으로 있을 때 자연스럽게 안전한 느낌을 줬으리라고 생각했다. 그들과의 상담은 트라우마에 대한 특별한 기법이 아닌 “잘 들어주고 충분히 들어주는” 과정이었다. 나이가 어린 교사를 만날 때면, 동료라기보다는 어린 조카를 만나는 듯한 “애잔한 마음으로” 그들을 대했고, 몇 번의 회기가 지나면 그들 나름대로의 방향성을 잘 찾아갔다.

연구자: 그러면서 좀 변화가 보였어요?

이미로: 내가 느끼기엔 좀 편안해진다는 느낌? 그들 특유의 그게 있었잖아요.

이렇게 꼭찬...(풍선?) 어. 긴장감 같은거? 그러니깐 그게 두세번 지나고 나서 막 빠졌던 것 같아요 나는 내가 그렇게 느꼈는데. 그냥 그랬던 것 같아. 그냥 편하게 얘기하고 그랬던 것 같아.

교사들과의 상담은 학교 현장을 벗어나고 난 뒤에도 개인적으로 연락이 오면서 진행되기도 하였다. 이미로는 자신을 필요로 할 때면 언제든 기꺼이 응답하였고, 그게 특별한 것이 아니라 자신의 일이라고 생각하였다.

교사들에 비해 현장에서 깊이 만나지 못했던 학생들과의 만남은 이미로가 그 곳을 나오고 난 이후 병원에 들어가 일을 함으로써 아이들과의 만남을 이어가는 끈을 지속하면서 이루어졌다. 병원은 세월호 사고로 인해 어려움을 경험하는 아이들이 찾아오면 언제든 무료로 상담이 가능한 곳이었고, 간간히 생존 학생들 중에 적응에 어려움을 느끼는 아이들이 찾아왔다. 이미로는 그 아이들을 만나면서 시간이 흐른 지금에도 “여전히 아파하고” 있는 아이가 있음을 발견하였다. 대학과 군대를 간 이후에 잘 적응하지 못하고 있다는 소식도 주변으로부터 들려왔다. 상담을 하며 지금까지 한번도 이야기를 꺼내 본 적이 없다는 아이의 말을 들었을 때, 이미로는 다시금 “우리가 무엇을 한 것인가”라는 화도 났지만, 그래도 현재 아이들을 위해서 상담과 치료를 해줄 수 있는 공간이 있다는 사실이 조금이나마 염려와 무거움을 덜어주었다. 이미로는 과거의 자신은 하지 못했지만 지금이라도 누군가 도움을 주고 있다는 것이 중요하다고 생각했다. 그랬기에 병원에 나와 일하는 것을 놓지 않았고, 매주 지속적으로 아이들과 만남을 유지하였다. 그런 이미로의 모습은 나에게 여전히 세월호 사건을 겪은 학교 현장과 끈을 계속 유지하며 살아내는 모습으로 보였다.

이미로: 그런데 이렇게 하면서 어쨌든 개들을 누군가가 계속 봐주잖아. 나도 여기서 만나보면은 온마음센터에서 다 해주지 못하는 것들이 있잖아요. 그러면 이제 여기서 해주고.. 그걸 보면서 내가 조금 마음이 놓이는데 있어. 나는 다 못하지만 누군가는 그래도 하고 있지 않나. 그런데 여기까지 이걸 못하고 있었으면 정말 되게 화날 것 같다는 생각을 이제사 했다. 이제 그 생각이 들더라고.. 우리는 그래 우리 못해. 그래서 나왔지만, 나왔다고 정말 아무도 안 하고 있었으면 정말 너

무 화가 날 것 같은 생각이 들더라고.

새로 옮긴 학교 현장에서도 이미로의 노력은 계속되었고 그 노력은 과거와 연결되어 있었다. D고등학교 이후에 그가 들어간 학교는 공교롭게도 정서적으로 방치되거나 트라우마 경험이 있는 학생들이 많은 곳이었다. 그는 하루에도 여러 아이들과 쉬는 시간도 없이 상담이 이어졌고, 아이들이 이야기하는 문제는 “멘탈이 나갈 정도로” 어려운 문제일 때가 많았지만, 그래도 이미로는 그 장소에 있을 수 있음에 대하여 감사하였다. 그 이유를 물었을 때 이미로는 “아이들이 좋아지는 것이 좋다”고 답했다. 그는 방치되었던 아이들이 자신의 적극적인 개입과 연계를 통해서 변화되는 모습을 볼 수 있었고, 상담사를 향한 학교의 무조건적인 인정과 지원은 스스로 상담사로서의 정체성을 지키면서 아이들을 만날 수 있게 하였다. 그렇기에 이미로는 아이들의 트라우마 경험에 대하여 이전보다 더 견디면서 접근할 수 있었고, 아이들의 “힘든 시간을 함께 버텨주는 사람”으로 같이 있어줄 수 있었다고 말했다.

연구자: 트라우마 힘들다고 하는데 애들 계속 만나고 있고. 보면 계속 그런 장소에 계시는 것 같아요.

이미로: 힘들긴 하지만 여기에 있는게 좋은 것 같아.

연구자: 어떤 부분에서 좋아요?

이미로: 애들이 좋아지잖아. 정말 길이 없었잖아요. 여태까지 방치되어 있고 (중략) 애는 이렇게 필요하다고 해서 전문적인 기관으로 연결을 해서 자원을 연결했을 때 애가 훨씬 더 좋은 혜택을 받을 때 좋아. (중략) 이렇게 연결해주는 다리도 되잖아.

이미로는 방치되었던 아이들을 도울 수 있다는 사실 그 자체로 큰 힘을 얻었다. 그리고 재난을 겪은 학교 현장에서 일했던 경험은 위기 개입이 필요한 아이들을 구별하는 안목을 갖게 하였다. 당시에는 두려움 때문에 충분히 그 장소에 머물며 함께 하지 못했다면, 이제 이미로는 현재의 장면에서 아이들과 부대끼며 조금은 여유롭게 그 자리에 머무를 수 있게 되었다. 무력함에 직면할 때가 오곤 하지만 “내가 할 수 있는 만큼만 해줘도 괜찮다”는 마음으로

아이들과 함께 하루하루를 이어나가는 것이 즐겁다고 말하였다. 이미로는 전과는 다르게 아이들을 바라볼 수 있게 되었고 자신을 바라보게 되었고, 전보다는 조금은 더 여유로운 마음으로 트라우마 내담자를 지속적으로 만나고 있었다.

이미로: 늘 거기에 없었던 것 같아. 그럴 만큼 두려움 불안이 되게 컸었구나. 내가 못하는데 나는 못하는데 왜 자꾸만 여기 와 있을까 이런 것들에서 벗어나서 아 정말 그 자리에서 그들에게 도움이 되는 만큼 될 수 있는 만큼은 할 수 있을 것 같아. (중략) 이것까지밖에 내가 너한테 해줄 수 없어 그렇지만 괜찮아 이런 거에 대해서 나한테 어떤 막 정죄나 채찍질을 하지 않고 충분히 그래도 내가 너한테 이만큼 해줄 수 있으니깐 우리가 이만큼 같이 가면 되지 않을까 이런 거. 거기 머물러서 함께 갈 수 있을 거라는 생각이 들어.

나는 이미로의 이야기를 들으며 그가 현재 학교 장면에서 재난을 겪은 학교 현장에서의 상담사로 다시 살아내기를 한다는 인상을 받았다. 여전히 트라우마 내담자를 만나는 장면에서 있는 이미로는 이전과는 다른 환경에서 상담자로서의 자신의 정체성과 역량을 확인하고 있었다. 이러한 과정은 재난을 겪은 학교 현장에서 “해체되었던” 자신을 다시 일으키는 과정이기도 하였다.

5) “여기에 그냥 같이 있어주는 거”

이미로는 세월호 사건을 겪은 학교 현장에서의 경험이 힘들었던 만큼 그곳에 대하여 애착을 가지고 있었다. 그는 다시는 재난을 겪은 현장에 가지 않겠다고 말하면서도, D고등학교라면 다시 돌아가서 잘 해보고 싶다고 하였다. 그는 그것을 “내 애를 낳아서 다시 잘 키우고 싶은 마음”이라고 표현하였다. 이제는 그때보다 좀 더 경험이 쌓이고 잘 기능할 수 있기에 그때보다는 더 잘 도와줄 수 있을 것이기 때문이었다.

이미로: 왜 그거 있잖아요. 왜 자식 키울 때 아쉬움이 있는 것처럼. (중략) 내

가 미련한 성격이라 그런지 몰라도 D고등학교로 다시 이 장면이 돼서 가면은 정말 잘 할 수 있을 것 같아. 약간 그런 생각이야. (중략) 상담의 결을 가지고 있는 사람이 애네들을 만나줬어야 한다는 생각이 나는 들어요. 내가 엄마로 다시 훈련되어서 애를 다시 키우고 싶은 것처럼. 지금 나는 조금 더 훈련이 되었고, 다시 트라우마에서 조금 벗어나 있으니깐 다시 잘 만나면 만날 수 있지 않을까.

그는 돌아간다면 “그들이 필요로 하는 부분이 뭐라도” 그거에 반응하여 더 빨리 안정화시키고 치유될 수 있도록 도울 것이라 말하였다. 이미로가 그러한 생각을 갖게 된 것은 세월호 사건을 겪은 학교 현장에서의 경험과 현재 학교에서 아이들과 함께 힘든 시간을 버텨가면서 얻게 된 성찰이었다. 그는 늘 상담자로서 어떤 수준 이상이 되어야 문제가 해결되었다고 생각을 했고 그렇게 하고 나아가야 무언가 도와주었고, 상담이 잘되었다고 생각하고 있음을 깨달았다. 하지만 내담자의 힘든 시간을 같이 있어주는 것만으로도 의미가 있을 수 있다는 것을 알게 된 것이다. 그는 재난을 겪은 학교 현장에서 피해자들과 함께 그 곳에 있어주었던 것 그 자체로 의미가 있을 수 있음을 발견하였다.

이미로: 애경사 있잖아. 잔치집이든 장례식이든 거기 많은 사람들이 뭔가를 하진 않잖아. 사실. 그런데 그게 그들에게 위로잖아. 그게 그들에게 힘이 되는 거고. (중략) 여기에 그냥 같이 있어주는 거. 그거를 우리는 거기서 이렇게 되게 어떻게 보면 북적대고 있었잖아. 우리가 있다는 존재를 늘 정말.. 은하수 음악회도 하고 홍보물품도 만들고 하면서 우리가 여기 있어를 계속..

연구자: 증명하려는?

이미로: 그거는 정말 그냥 우리의 어떤 거에서 오는 자격지심에서 오는 그거라고 생각을 했었어. 그런데 지금 생각해보면 그게 거기에 있는 그 아이들이나 선생님들한테 내가 너의 도움을 필요하진 않아 필요로 원하진 않지만 누군가 나한테 도움을 주기 위해서 여기에 있구나 라는 것만으로도 이들이 의식하진 않아도 힘이 되지 않았을까하는 생각이 드는 거지 나는.

이를 깨닫게 되었을 때, 이미로는 충분히 해준 것이 없다는 생각에서 벗어날 수 있었고 자신의 문제에서 조금은 자유로워졌다. 재난을 겪은 학교 현장에서 “아무도 설명해주지 않고 가르쳐주지 않아서 몰랐던” 일들에 대하여 스스로에게 비난을 돌리지 않고 자책하지 않을 수 있었다. 그는 그래서 재난을 겪은 학교 현장에 들어가는 상담자들에게 그저 피해자들 곁에 있어주는 것만으로도 그들에게 힘이 될 수 있고, 설사 그들이 배척하더라도 잘 버텨주는 것이 필요하다고 보았다.

이미로: 정말 손가락 드는 거부터 시작하는 거잖아. 그런데 우리도 다.. 왜 못 먹어? 이거였던 것 같아. 나도 나 스스로한테도 어 그런데 아무도 나한테 손가락 어떻게 들어야하는지 설명을 해주질 않았고. 그걸 가르쳐 주는 사람도 없는데 못 먹고 있는 나에 대해서 이걸 네 잘못이고 너는 이것도 못하니 거기에 있는 현장 인력이지만 그걸 계속 겪고 있었던 것 같아 나는. 그런데 시간이 이렇게 지나고 이런 시간을 통해서 아 그게 아니었구나를 알다 보니깐 정말 그렇게 기본적인 것을 들어가는 인력들한테 교육을 시켜야 하고 그들이 맨땅에 헤딩이라는 거 그건 기본적으로 맨땅이었고 그렇지만 그들이 거기에 오는 것만으로 재난 당한 사람들한테는 힘이 된다는 거를 그들이 우리를 배척하더라도 그런 마음으로 잘 버텨줘야 할 것 같아. 그런 것 같아.

이미로는 그래서 상담 인력들이 현장에 들어갈 때 이들을 도울 수 있는 지원팀도 함께 구성되는 것이 필요하다고 여겼다. 자신이 재난을 겪은 학교 현장에서 제대로 기능하지 못하였던 것처럼, 상담사가 재난 현장에 압도되었을 때 다시 기능을 할 수 있도록 돕는 전문가 집단이 있었다면, 내담자를 보다 더 잘 도울 수 있을 것이라 생각했기 때문이다. 이미로는 상담자에게 개인적으로 슈퍼바이저가 배정되어 상담자를 케어하고 회복시키는 시간이 지속적으로 이루어질 필요가 있다고 보았다. 재난을 겪은 학교 현장에서 상담자는 간접외상을 경험할 수 있고, 따라서 상담자의 간접외상을 돌보기 위한 전문적인 개입이 전제가 되어야 하지만, 실제 현장에서는 간과되기가 쉽기 때문이었다.

이미로: 상담인력을 넣었으면 그들을 케어 할 수 있는 게 따로 있었어야지.

그러면 이렇게 나처럼 압도된 사람을 여기서 케어를 해가지고 다시 넣으면 다시 기능을 잘 할 수 있을 거잖아. 그런데 이게 아무 것도 없었잖아. 오히려 계속 때리고 때리고 있는 상황에서, 우리는 늘 거기로 몰려나가고 있는 상황이었잖아. (중략) 개인적으로 한 사람씩 슈퍼바이저가 붙어가지고 케어 하는 시간을 구조화 시켜서 하루하고 들어오면 한 시간이나 두 시간을 케어 받을 수 있도록, 심리적으로 그걸 하고. 다시 투입시키고 계속 이걸 로테이션을 돌렸어야 할 것 같아.

이미로는 그가 아무것도 하지 않았다고 생각했기에, 자기 돌봄이 필요하다고 생각하지 못했다. 전문적인 개입이 필요할 것이라는 생각에서도 상담자 스스로 간과될 수 있다는 지적이었다.

면담이 진행되면서 이미로가 자주 반복하였던 “우리는 그때 아무것도 하지 않았잖아.”의 의미는 면담 전체를 통해서 조금씩 변화되어갔다. 그에게는 역할을 다하지 못했다는 부끄러움과 직무 유기의 의미였다가, 기능을 잘하지 못했던 스스로를 향한 분노이기도 하였다가 면담의 마무리에 이르러서는 스스로를 돌보게 하지 못하는 방해물로서의 의미이기도 하였다. 그러나 이야기를 거듭하는 과정을 통하여, 그는 아무것도 하지 않아도 피해자에게 위로가 될 수 있음을 발견하였다. 이미로가 계속 반복했던 “아무것도 하지 않았잖아”는 그거 자체로 의미가 있는 것이 되었다. “아무것도 하지 않았잖아(우리는 그 자리에서 그들을 위로하고 있었어).”라는 숨은 의미로 나에게도 다시 재해석되었다. 그리고 그건 이미로에게 전보다 편안하게 그 경험을 되돌아볼 수 있게 하였다.

이미로: 그래.. 그렇게 우리가 아무것도 안하진 않았어. 그냥 내가 더 많이 해주지 못한 거에 대한 이거이지 않나? 그냥 그렇게 생각해도 되지 않나? 이제 이런 생각이 들더라.

이미로는 마지막 면담 때, 면담을 하는 과정이 자신에게는 “치유의 시간”이었다고 나에게 말해주었다. 이미로는 여전히 그 당시 다른 기억이 떠오를 때

면 마음이 부담스럽고 무거워지지만, 그래도 그는 그걸 견디며 “바라볼 수” 있게 되었다. 나는 그것이 이 연구의 중요한 성과였다고 생각하였다.

2. 신도전 : “우리가 원하는 일이 아니어도 의미를 찾아서 해야지.”

1) 재난을 겪은 학교 현장의 맥락 발견하기

신도전은 학부에서 심리학을 전공하였고, 첫 직장을 학교 현장에서 시작하였다. 약 10여년의 경력동안 그는 중학교, 고등학교, 위센터에 이르기까지 다양한 장면에서 근무하였다. 덕분에 그는 상담을 하는 장면과 세팅에 따라서 다른 접근이 요구된다는 것을 알고 있었고, 속한 조직에 따라서 다른 문화와 맥락을 가질 수 있다는 것을 경험적으로 이해하고 있었다. 위센터에서 근무하다가 다시 학교로 나왔을 때, 신도전은 “시야가 넓어졌다”는 느낌을 받았고, 현장에서 더 인정을 받으며 근무할 수 있었다고 말하였다.

신도전: 나는 D고등학교에 들어가기 전에는 아주 만족감이 좋았어. 업무 유능감도 높았고.. 뭔가 교육청에서 시야를 넓힌 다음에 학교에 들어가서 하는 재미가 있었어. 내가 해보는 재미.

이처럼 새로운 경험을 쌓는 것을 좋아하는 신도전이었지만, D고등학교로 파견 제안을 받았을 때는 부담스러워 여러 차례 거절을 하였다. 그는 재난을 겪은 학교 현장의 상담자로서 자신은 전문성이 없다고 생각하였고, 잘 도울 수 있을지에 대하여 자신 없어 했다. 그러나 세월호 사건을 겪은 학교 현장에서 일한 경험은 상담자로서 앞으로 좋은 경험이 될 것이고, 막상 가면 잘 할 수 있을 것이라는 남편의 말에 신도전은 용기를 낼 수 있었다.

D고등학교 현장에 들어간 이후 신도전은 현장에서 느껴지는 긴장감과 무거움으로 한동안 어려움을 경험하였다. 하지만 시간이 흐르며 그 분위기와 공기

에 익숙해지면서 신도전은 그 현장의 독특한 맥락을 발견해갈 수 있었다. 재난이 발생하고 난 뒤 한 달여 후에 현장에 들어갔던 신도전은 “교사들의 벽”을 높게 느꼈다. 외부인으로 느껴지는 그 배척감은 실제로 재난 발생 후 교사들 안에서도 경험의 층위가 나뉘어져 있다는 사실과도 관련되어 있다는 걸 발견할 수 있었다.

신도전: 우리는 외부인 이렇게 보였던 것 같아. 초반에. (중략) 그때 그런 얘기가 했었잖아. 그룹 자체가 완전 다 다르다고.. 사건이 있기 직전에 있었던 선생님이 한 그룹이고.. 그리고 사건 일어난 직후, 그 비슷하게 맞물려서 들어온 팀이 한 그룹 있대. 그러고 나서 사건 직후에 어떤 복잡하고 너무 힘들고 그런 거를 같이 견뎌야. 그 이후에 상담사들이 들어왔던 시기에 들어온 교사들. 이렇게 세 그룹의 교사가 다층적으로 존재하고 있는데 이에 따라서 공감의 괴리가 있는 부분이 있다고..

위의 대화문을 통해 알 수 있듯이 교사들은 재난 사고를 함께 한 그룹과 직후에 들어온 그룹, 그 이후 상담자들과 같이 파견되어 들어온 그룹들로 시기에 따라 세 그룹으로 나뉘어져 있었다. 그들 사이에는 재난을 겪은 학교 현장에 유입된 시기에 따라서 공유하는 경험에 차이가 생겨 발생하는 정서적인 공감의 거리가 있었다. 신도전은 같은 시기에 함께 들어온 교사들과는 비교적 소통과 공감이 잘되는 느낌을 받았지만, 이전에 있었던 교사들의 경험과 고충을 이해하는 데에는 어려움이 있음을 깨닫게 되었다. 이는 상담자가 들어오기 전 학교 현장에 수많은 상담자들이 진입하였고 그들 간의 갈등과 싸움이 교사들로 하여금 상담에 대하여 부정적인 인식을 형성하게 하였던 배경과도 관련되어 있었다. 또한 피해 학생들의 담임교사들의 경우에는 사고를 경험하면서 아이들을 보호하고자 하는 마음이 강하였다. 상담자가 계속적으로 바뀌면서 아이들과 소통하는 것에 대하여 염려를 표현하였고, 아이들이 이야기할 수 있는 창구가 담임교사로 하나로 일원화되기를 원했다. 또한 수업시간에 상담실에 가는 것은 담임교사 뿐 아니라 교과목 교사들의 허락이 필요한 것이었는데, 수업시간에 아이들이 빠지는 것에 대하여 불편해 하는 교사들이 존재하면서 아이들과의 상담은 제한되었다.

신도전이 발견한 또 하나의 맥락은 학교에서 원하는 정상화의 방향에 대한 것이었다. 학교는 재난 이후 교육과정 정상화를 목표로³⁾ 하였고, 그 방향은 상담자들이 생각하는 치유의 방향과 엇갈리는 부분이 있었다. “스스로 제 앞가림을 하는 힘을 기르는 교육”은 재난 사고로 인한 아픔 또한 아이들이 공동체 안에서 “스스로” 이겨낼 수 있도록 하는 방향으로 이루어졌다. 그런 관점에서 본다면, 심리치료적인 접근은 아이들의 건강성을 믿지 못하고 도움을 받는 존재로 바라보기 때문에 학교가 추구하는 방향과 맞지 않는 것이었다. 학교는 학생들의 수업권이 치료보다 더 중요하다고 여겼고, 수업시간에 상담을 하는 것은 수업권을 침해하는 것으로 여겼다. 신도전은 이러한 치유를 이뤄나가는 관점의 차이가 발생하고 있음을 깨달았고, 상담을 하겠다는 자신들의 접근이 내담자들의 요구와 다르다는 것을 발견하였다.

신도전: 학교의 방향은 이 일을 겪은 공동체 전체가 같이 건강해지는 거. 이 전체가 같이 뭔가를 해내고 같이 정상적인 기능을 하면서 그냥 서로 서로 버팀목이 되어주는.. 정상적인 활동 안에서.. 그게 학교의 포인트였던 것 같아. 그러니깐 자꾸 이탈해서 개인적으로 내려와서 상담을 받고 하는 건 원하지 않는 거지..

상담자는 학교의 조직에 귀속되어 있는 신분이었기 때문에, 학교의 방향성을 따를 수밖에 없는 조건이기도 하였다. 특히 단위 학교에서는 학교장의 파워가 절대적이라는 배경도 영향을 미쳤다. 학교장이 상담에 대하여 어떤 인식과 태도를 가지고 있느냐에 따라서 학교상담의 성패도 달라질 수밖에 없기 때문이다. 특히 재난이 발생한 학교 위기개입에 있어서 학교장의 역할과 인식은 사고 대응과 심리지원에 중요한 영향을 미치는 것으로 드러나고 있다 (Petersen & Straub, 1992). 신도전은 이러한 상담자의 위치와 학교 조직의 문화가 적극적으로 행동하는 것에 어려움이 되기도 하였다고 말하였다.

3) D고등학교는 ‘생존과 공존의 힘을 길러주는 교육’, ‘스스로 제 앞가림을 하는 힘을 기르는 교육’에 강조점을 두며 2015년 교육 선언에 명시하고 교육과정 정상화를 추구하였다(김중환, 2018)

신도전: 귀속되어 있어. 그것도 되게 큰 차이였던 것 같아. 의사가 가지고 있는 파워를 떠나서 그들은 학교에 소속된 느낌이 별로 없어서 이것저것 자유롭게 할 수 있었는데 우리는 제약이 너무 많잖아. 교사고 우리 직속상관이 교장이고 교육부도 있고 막 이러니깐. 되게 수동적인 위치인 것 같아.

이러한 학교 현장의 독특한 맥락은 상담자들에게 상담이 아닌 다른 역할을 요구하였고, 이는 상담자들이 기대했던 역할과는 다른 것이었다. 조직에서 기대하는 역할과 상담자들이 기대하는 역할의 불일치가 발생하면서 신도전의 세월호 사건을 겪은 학교 현장에서의 체험은 다른 양상을 빚어냈다.

2) 학교의 요구와 상담자의 원함 사이에서

앞서 언급한 학교 현장의 맥락에 따라서 아이들과의 만남은 제한되었다. 상담자에게 상담을 하지 말라는 요구는 아이들을 만날 수 있는 공식적인 통로가 사라지는 것과 동시에, 아이들을 상담으로 도울 수 없다는 것을 의미하였다. 재난을 겪은 학교 현장에 들어올 때만 하여도 의욕 넘치게 상담자로서 역할을 하며 도움을 줄 수 있을 것이라는 기대는 좌절감으로 변하고 이 현장에 상담은 필요 없는 것인가라는 질문을 불러 일으켰다. 신도전은 상담자의 역할에 대한 혼란이 오면서, 전통적인 방식으로 상담을 하고자 하는 것이 세월호 사건을 겪은 학교 현장에 적합하지 않았던 것인가 생각해보게 되었다고 하였다.

신도전: 학교는 상담이 필요 없다는 메시지를 계속 보냈어. 상담사의 역할 이런거 말고, 우리가 필요한 것을 해달라고 했으니깐.

학교는 상담자가 원하는 상담이 아닌 학교에서 필요로 하는 것을 해주기를 바랐다. 신도전은 혼란이 시작되면서, 서비스의 대상인 아이들과 교사들이 정말로 자신이 생각하는 것과 다른 것을 요구하는지 의문을 갖게 되었다고 하였다. 그는 상담자는 서비스를 제공하는 주체자이고 학생과 교사가 대상자라

면, 서비스의 대상이 원하는 것을 고려하는 것이 중요하지 않을까라는 생각이 들었다. 설사 그것이 '상담자가 생각하는 상담'이 아니어도 대상자가 원하는 것이고 그것이 그들에게 도움이 된다면 그게 더 우선이 아닐까라는 생각을 갖게 되었다. 그때부터 신도전은 기존에 가지고 있던 상담자가 생각하는 '전통적인 상담적 접근'에서 벗어나 내담자가 원하는 것을 듣고 그것을 지원해주는 것이 좋겠다는 생각을 갖게 되었다.

신도전: 이게 약간.. 막 혼란에 혼란을 거듭하니깐 우리 역할에 대한 혼란이 오는 거야 나는. 너무 전통적으로 상담을 해야 된다고 고집한 우리가 잘못이 아닌가라는 생각이 드는 거야. 어떻게 보면 틀을 다 깨고 이 선생님들이 쉽이 필요하다고 말하면 그게 제일 필요한 것일 수도 있고. 상담 뭐 이런 게 아니라. 쉴 수 있는 공간이 필요하다고 하면 그게 제일일 수도 있고. 담임 선생님들이 상담을 하지 않고 본인들이 케어 할 수 있게 도와 달라고 하면 그거를 지지해 주는 게 우리의 역할일 수도 있는데 라는 생각이 드는 거야. 어느 순간부터는. 그래서 오케이 오케이 했어 어느 순간부터. 그래 이거를 써포트 해주자.

그 상황에서 나름대로 상담사로서의 역할과 의미를 찾기 위한 노력이었다. 신도전은 학교의 요구와 상담자로서 원하는 것이 엇갈리는 상황에서 상담이 아니어도 할 수 있는 일에서 의미를 찾고자 하였다. 일례로 교사들이 쉴 수 있는 공간을 마련해 준 것이 시작이었다. 업무로 지친 교사들을 위해서 상담실 공간을 교사들의 컴퓨터로 변경할 수 있도록 하였고, 상담실 책상을 빼고 침대와 물품들을 넣고 간식을 제공하였다. 큰 범위에서 본다면 그들에게 필요한 서비스를 제공하는 것 또한 상담이라고 생각하였기 때문이었다.

어느 정도 상담 본연의 목적과 연관성이 있는 사업도 있었지만 아예 무의미한 요구들도 존재하였다. 그러나 학교의 요구에 반응하는 것이 중요하다고 생각하여 실행하였고, 그 과정에서 느껴지는 압박감과 무기력함도 있었다. 신도전은 학교라는 조직과 상담자의 요구 사이에 조율하는 업무를 주로 하였기 때문에 이 둘의 요구를 잘 절충시켜야 했다. 나는 신도전이 이 둘 사이에 '끼어 있다'는 느낌을 받았는데, 그는 팀원들을 다독이면서 일을 추진해야 하면

서도 학교와 대상자의 요구에 반응적으로 대응해야 했기 때문이었다. 또한 상급 기관인 교육청의 행정적인 요구와 학교 현장의 실제적인 요구 사이를 조율하여야 했다. 신도전은 이 과정에서 압박감과 어려움을 경험하였고, 그들의 요구를 충실하게 반영하고자 애쓰면서도 한편으로는 상담사로서 원하는 것을 충분히 하지 못하는 서러움을 느끼고 있었다.

신도전: 안 할 수 없잖아. 그 안에서 의미를 찾으려고 했어. (중략) 선생님들 우리가 원하는 일은 아니었지만, 애들, 유족이 기뻐하면 의미가 있겠조라고 얘기하면서 하고.. 그 일을 하는데 필요한 예산을 계속 끼워 맞추고.. 거기서 필요한 거 다 쓰고 나면 남은 걸 상담에 맞게 써야 하는데 학교에서는 또 그런 일을 하지 말라고 하고...

신도전은 학교 조직에 속해 있었기에 학교와 교육청의 요구로부터 자유롭지 못했다. 마지막까지 상담실에서 그가 했던 업무는 상급 기관에서 내려온 예산을 집행하고 그 예산을 통하여 어떠한 상담 활동을 했는지를 정리하고 보고하는 것이었다. 많은 예산이 어떤 사업과 활동으로 이루어졌으며, 그 과정에서 실시된 상담 활동과 횟수는 정량적인 수치로 정리되었다. 이 과정에서 신도전은 보고서와 수치가 그럴 듯하게 보여지지만 과연 그만큼 충실하게 이루어졌는지 회의감을 느끼기도 하였다. 그는 상담사로서 하고 싶었고 시도했던 것이 있었지만, 이에 대해서 해볼 수도 없었던 상황과 여건들이 회상되면서 착잡한 마음도 느꼈다. 그 상황에서 최선을 다해 의미 있는 활동을 만들기도 하였고 또 아예 의미가 없는 것도 아니었지만, 좀 더 상황과 여건이 허락 해주었더라면, 덜 형식적이고 빈껍데기로 포장하는 일도 줄어들 수 있지 않았겠나라는 억울함도 느꼈다. 신도전은 상담자가 학교 현장에 배치된 것이 상담에 대한 실제적인 필요성과 인식에 의한 것이라기보다는 재난이 발생하였기에 사고를 처리하는 행정적인 필요성에 의해 배치된 존재인 것 같이 느껴졌다.

신도전: 우리가 막판에 두 달 세달 정도 가랑 그 작업을 했거든. 일지 다 정리하고 자료화 하는 거. 우리한테 내려줬던 많은 예산에 대한 보

고서. 예산 정산과 그거에 대한 자료와 했던 활동을 정리하는 보고서 작업을 했거든. 그런 생각도 들더라. 이게 필요했던 게 아닐까. 그냥 이거. 그냥 D고에 사고가 났고, 상담팀을 꾸려서 내려 보냈고, TF팀을 짜서 내려 보냈고, 예산은 이만큼이나 내려 보냈고, 예산 가지고 이런 의미 있는 사업들을 우리가 했다. 그리고 어쨌든 상담을 단체든 뭐든 해서 이러 이런걸 남겼다.

신도전은 재난을 겪은 학교 현장에 상담사는 피해자의 아픔을 위로하고 그들의 회복을 돕기 위하여 필요한 존재라고 생각하였으나, 그가 현장에서 경험한 것은 행정적인 필요에 의한 형식적인 존재인 것에 대한 회의감이었다. 재난을 겪은 학교 현장에서 상담사가 어떠한 위치에서 어떠한 태도로 접근을 해야 할 지에 대하여 신도전은 혼란스러워했다. 그는 상담사가 어떠한 역할을 해야 하는지에 대하여 잘 알지 못하는 현장에서 상담사로서 자신의 역할과 위치를 찾기 위하여 고군분투해야 했다. 그는 이를 “가라앉지 않기 위하여”, “침몰하지 않기 위하여” 최선을 다하는 과정이었다고 표현하였다.

3) 내부인으로 자리잡기

신도전은 나와의 초반 두 회기의 만남에서 거의 앞서 이야기한 억울함과 답답함을 토로하였다. 신도전은 당시의 경험이 힘들다는 것은 알고 있었지만 이야기하면서 자신도 모르게 평평 눈물이 나는 것에 당혹스러워하기도 하였다. 그는 대화가 진행될수록 상황을 더 객관적으로 바라보는 듯 했으며, 그 대상들을 더 이해하고자 하였고, 상담자로서 했던 좋았던 시도들에 대하여 떠올릴 수 있었다. 그는 나에게 “감정을 풀어내고 나니깐” 나머지 아쉬움들이나 생각들이 더 나오기 시작한 것 같다고 말하였다.

신도전은 현장에 들어간 뒤 초반 몇 개월의 시기는 “서로가 벽에 대고 이야기”하는 시간들이었다고 정리하였고, 그 이후에는 좌절도 있었지만 나름의 시도를 통하여 “내부인”으로 자리 잡는 과정이었다고 표현하였다.

연구자: 우리도 상담을 이런 식으로 해야 된다는 게 되게 강했던 건가?

신도전: 그랬던 것 같아. 지나고 생각해보면. 그게 아이들한테 가장 필요하다고 믿었고, 그래서 우리는 안타까워하면서 이 조치를 빨리 해야 되는데, 상담에 대해서 모르는 이 사람들 왜 저럴까 아이들은 정말 힘들게 빨리 도와줘야 하는데.. 우리는 사실 그런 마인드였던 것 같고. 그들은 사실 지금 이거 필요 없다고 그럴 여력 없다고 이거였던 것 같아. 그런데 우리는 계속 이거해야 된다 해야 된다 이게 중요하다고 이랬던 것 같아. 그러니깐 서로 벽에다 대고 얘기한거지. 그러면서 시간은 흘러가고, 각자 힘들고. 그랬던 것 같아. 지나고 나서 보니깐..

위의 대화문은 신도전이 상황에 대해서 다른 시각으로 바라볼 수 있게 되었음을 반영한다. 초반에는 서로가 무엇을 원하는지 이해하지 못했고, 그들의 니즈에 대한 고려 없이 상담을 하고자 했던 노력은 실패로 이어졌다. 그러나 재미있게도 상담이 막히면서 차선책으로 했던 사업들과 시도들은 그 현장에 적용해 나갈 수 있게 하는 발걸음이 되게 하였다.

신도전은 조직 안의 내부인으로 자리 잡는 과정에서 중요한 것은 무엇보다 학교에 있는 관리자, 교사, 학부모, 학생들과의 '관계 형성'이라고 생각하였는데, 그렇지 않고서는 아무리 실력이 좋은 상담자라도 학교 안에서 일할 수 없다고 생각했기 때문이었다. 따라서 신도전은 그들의 마음을 여는 것이 필요하다고 여겼고, 다 같이 함께 웃고 즐길 수 있는 행사를 기획했던 것은 그런 면에서 효과가 있었다고 얘기하였다. 상담실에서 기획한 행사는 학교의 교육 방향성과도 일치하는 방향으로, 학생들과 교사들이 긴장감을 풀 수 있는 방향으로 시도되었다.

신도전: 우리가 생각하는 개인 상담이나 그런 부분은 거의 못하고 막혀있고 행사 위주로 했다고 사업 추진하고 그런 거 위주로 했는데 어쨌든 그거를 하면서 교사들하고의 사이도 많이 좋아졌고. 되게 막판에는 되게 좋게 엄청 잘 지냈던 것 같아. (중략) 그런 상담 행사 하면서 세심한 부분들을 잘하잖아. 뭐 간식도 좀 더 세심하게 챙기고 갈 때 선생님들이 행복해하고 좋아하고.. 그리고 수요음악회도 자리를 잘 잡아가지고 애들이 너무 좋아하는 행사였고. 학교에서. 선생님들도 너무 좋아하고 같이 산책 하다가 보고.. 어쨌든. 그런 따뜻한 다 같이

웃고 좋아하고 이런 따뜻한 행사를 많이 했던 것 같아.

특히 학생들에게 호응이 좋았던 행사는 '수요 은하수 음악회'라는 학생 참여 중심의 공연이었다. 매달 정해진 수요일 점심시간에 본관 앞에서 이루어진 작은 행사였는데 그 시간에 아이들은 자발적으로 신청하여 본인이 원하는 노래나 춤을 선보이곤 했다. 시작할 때는 관리자의 반대가 있어 큰 호응을 예상하지 못했으나, 아이들의 반응은 폭발적이었고 교사들도 그 시간을 함께 즐거워하며 참여하였다. 신도전은 아이들과 교사가 모두 행복해하는 그 모습이 너무 예쁘게 기억되는 장면이라며 웃으며 얘기하였다. 나는 어쩌면 그 시간이 학생들과 교사들에게 무거움과 긴장감을 덜어내는 하나의 통로였을 수도 있겠다는 생각을 하였다. 나는 신도전에게 “공연을 하거나 기획한 부분은 비교적 잘 한 거 같아?” 라는 질문을 던졌고, 그는 학교 현장에서 상담자가 이러한 행사를 “제일 잘 할 수 있는”, “적합한” 사람이었던 것 같다고 응답하였다.

신도전: 학교에 잘 적용할 수 있는 방식으로, 행사를 기획할 때나 그런 거에 대해서는 잘 아는 사람들이니깐 그런 거를 제일 잘 할 수 있는 사람들이기도 하고 제일 적합한 것 같긴 해. 우리가. 비록 상담 같은 개인상담을 전문적으로 펼치지는 못했지만, 그런 행사 같은 게 주어졌을 때 진심을 담아서 최대한 애들이 좋아할 수 있게. 민감한 부분은 피해갈 수 있게 잘 기획했다고 생각해. 선생님들도 많이 참여시키려고 했고. 애플데이 할 때도.

상담자로서 가지고 있는 따뜻한 마음, 대상자를 살피고 세심하게 배려하는 민감함, 그리고 학교의 맥락을 이해하고 배려하는 지식 등 신도전은 상담자로서 이러한 강점이 행사를 성공적으로 기획하는 데 중요했다고 생각하였다. 상담실에서 기획하고 제공하였던 프로그램은 이외에도 애플데이, 소망트리 꾸미기, 벽화 그리기 등으로 아이들이 함께 마음을 나누고 표현할 수 있는 방향으로 이루어졌고, 교사들에게는 추모 여행과 휴게실 마련 등 실질적으로 그들에게 필요한 쉼과 여유를 제공하는 방향으로 이루어졌다. 공동체 전체가 다 함께 즐기는 시간을 가짐으로써 긴장감을 해소하고, 실질적인 필요와 요구에

맞는 행사를 기획한 것도 주효했지만, 신도전은 무엇보다 상담자가 가지고 있었던 즐거운 분위기와 편안함이 그들에게 전달되었던 것 같다고 말하였다. 스트레스가 높은 재난현장에서 상담자가 유지하고 있는 편안함이 그들의 긴장감을 덜어주고 가까워지게 하는 자연스러운 요인이라고 추측한 것이다.

신도전: 그러니깐 나는 이런 생각도 들더라고. 그 사고 전체를 경험하지 않은 선생님들 중에서 일반 교사가 아닌 사람들이잖아. 우리가. 그리고 제일 뾰족하지 않은 사람들이잖아. 우리가 늘 편하게 웃고 친절하게 대하고 그리고 굳이 관계를 맺지 않아도 늘 오며가며 잠깐만 있다가도 편해지는 그런 사람들.. 상담실이 그런 공간이었을 수도 있었을 것 같아.

신도전은 더불어 교사들과 개인적인 친분을 맺게 된 것도 중요했다고 말하였다. 여러 가지 행사를 진행한 것이 그들에게 접근할 수 있는 계기가 되었다면, 그 이후 실제적으로 몇 몇 선생님들과 친해지게 되면서 그동안 상담실에서 듣지 못하였던 학교 사정과 정보에 대하여 알게 되었다. 신도전은 공식적인 회의를 통하여 얻게 되는 정보와, 관계를 통하여 알게 된 비공식적인 정보를 통하여 전체적인 학교 상황을 더 잘 이해할 수 있게 되었다. 이는 상담자로서 상황을 파악하고 그들이 원하는 것이 무엇인지 알 수 있게 하여, 보다 전략적이고 반응적인 대응을 할 수 있게 하였다.

신도전: 다른 선생님과 친하게 지내면서 그게 어떻게 보면은 다른 장(場)을 뚫은 것 같은 느낌이 들었어. 우리가 너무 외딴 섬에 있다가.. 우리끼리 있고 선생님들이 우리를 호의적으로 본다고 해도 깊이 있는 친구 같은 느낌은 아니었잖아. 그런데 그렇게 가까워지면서 약간 그 선생님이 전해주는 그들만의 상황. 우리가 섬에 있으면서 모르는. 그런 흘러가는 상황들이나 일반적인 선생님들의 생각들을 전해 듣게 된 거였던 거지. 그래서 조금 그 끈으로 인해서 우리도 더 친해질 수 있었던 것 같아. 친근하게 선생님들이 놀러오기도 하고.. (중략) 그렇게 하면서 상담실이 음지에서 약간 소통도 하고. 선생님들하고도 약간 열린 마음으로 소통도 하고.. 그러면서 기존에 상담실에 부정적인 선

생님들도 이후에는 변화되면서 웃으면서 이야기하기도 하고 한 두명씩 애들을 의뢰하기도 했어.

이처럼, 그 현장에서 신도전은 가장 편안한 사람으로 있으려 하면서 함께 하는 공연과 행사를 통하여 그들의 긴장감을 덜어주려고 애썼고, 실제적인 요구에 반응적으로 대응하면서 관계를 형성하였다. 그러한 시도들은 높았던 벽을 조금씩 허물게 하였고, 마음을 열게 하였으며, 차츰 차츰 관계를 형성해갈 수 있게 하였다. 그 결과 교사들은 상담자를 신뢰하면서 아이들을 의뢰하는 경우들이 늘어나기 시작하였다. 신도전은 이를 외부와 내부의 경계가 허물어지는 과정이었다고 하였다.

4) “그게 꼭 상담이 아니어도”

신도전과 대화를 거듭하는 과정을 거치면서 나는 그가 상담자의 역할에 대하여 기존의 가지고 있던 사고에서 벗어나 좀 더 자유롭게 변화되어 간다는 인상을 받았다. 나는 그것이 현장에서 일대일의 정식적인 상담이 통하지 않음을 경험하게 되면서 시작된 변화가 아닐까라는 생각이 들었다. 신도전은 “다시 돌아간다면 어떻게 할 것 같아?” 라는 나의 질문에, 도움을 줄 수 있는 것이라면 “말이 안 되더라도” 그걸 하겠다고 대답하였다. 그의 대답은 그가 훈련받고 배워왔던 전통적인 상담 접근에서 다른 방향으로 전환되었다는 말로 다가왔다.

신도전: 나도 지나고 나서 최근에 생각한 건데, 내가 만일 다시 현장에 간다면 그냥 상담자의 역할 이런거 주장 안 했을 수도 있을 것 같아. 그게 아무리 말이 안 되는 거라고 해도.. 그걸 뭐 도울 수 있을 것 같다는 생각이 들면 그게 말이 안 되도, 우리가 생각하는 셋팅된 장소에서 일대일로 만나고 정식으로 접근하고 우리가 생각하는 중요한 원칙들을 지키면서 진행하는 상담은 사실은 우리 욕심일 수도 있겠지. 다시 간다면 상황에 흔들리지 않고 그냥 거기서 가장 안정적인 상담자로서 기능하면서 그냥 어떤 요구든 빗발치는 필요함에 빨리

재빨리 가서 도움을 주는게 재난현장에서 상담자 역할일 수 있겠다는 생각을 했어.

상담은 내담자의 문제가 해결될 수 있도록 돕는 과정이며, 그 목적은 내담자의 필요를 고려하여 더 나은 방향으로 이루어지도록 하는 데 있다. 그렇다면, 상담은 그 목적을 이루어가는 방향에서 이루어지는 지를 중점으로 두고 가장 적절한 접근을 선택하는 것이 그 다음으로 요구된다. 예를 들어 재난현장에서 물이 필요한 사람에게 상담을 하기보다는 물을 주는 것이 더 도움이 되는 것처럼, 상대방의 필요를 고려하는 것이 최우선이다. 또한 치유를 이루어가는 것이 목표라고 하였을 때 일대일의 상담 뿐 아니라 다양한 형태의 접근이 효과적이라고 한다면 그러한 방식으로의 접근도 할 수 있어야 한다는 것을 의미한다. 나는 신도전의 변화가 이러한 두 가지 생각으로의 전환과 연관되어 있다고 보았다. ‘대상자의 필요에 맞는 도움을 제공하기’와 ‘도움이 된다면, 다양한 방식으로 접근하여 제공하기’이다. 그것은 “꼭 상담이 아니어도” 된다는 의미였다.

그랬기에 그는 재난현장의 상담자의 역량으로 ‘상황을 잘 파악하는 능력’과 ‘유연함’을 꼽았다. 그에게 상황을 파악한다는 것은 다양하게 얽혀있는 “관련 주체들의 요구를 잘 파악”한다는 의미였고, 유연함은 빠르게 변화하는 재난현장에서 “민첩하고 반응적으로” 대처한다는 의미였다.

신도전: 그러니깐 쉽게 말해서 상황 파악이 빨라야 되는 것 같아. 재난 상황에서 정석적인 방식으로 계속 문을 두드리면 안되는 거잖아. 말 그대로 그 상황에 선생님들이 뭘 필요로 하는지를 캐치해서 말빠르게 추진할 수 있는 사람. 그게 뭐든. 어떤 활동이건 간에. 그게 이 상황에 필요하다고 판단을 해서 행동력으로 탁 추진할 수 있는 사람.

신도전: 그 조직과 문화에 대한 이해가 빨라야 할 것 같아. 그게 참 모든 사회 생활에 적용되는 거잖아. 그런데 그게 더 빨라야 되는 거지. 재난 상황에서는. 왜냐면 수시로 계속 변하니깐. 상황이. 파악해야 하는 상황이 계속 변하니깐. 맞춰야 할 포인트가 계속 바뀌니깐.

따라서 신도전은 재난현장에서 상담자가 그 현장에 맞게 유동적으로 팀을 구성하고 변형해나가는 것도 중요하다고 여겼다. 현장의 요구와 필요에 따라서 팀원들을 넣고 뺄 수 있도록 구성하고 개입의 기간이나 형태 또한 유연한 방식으로 유지하는 것이 필요하다고 보았다. 그는 “상황에 맞게” “정석에서 벗어날 수도 있는” 유연함을 강조하였다.

이처럼 변화된 신도전의 관점은 학생들과 교사를 대하는 관점에 있어서도 변화를 야기했다. 그 당시 아이들이 원하는 것은 무엇이었을까에 대한 대화를 나누면서 신도전은 아이들에게 “기다려 줄 수 있는” 접근도 중요한 것 같다고 말하였다. 상담자들이 전면에서 나서지 않아도 아이들이 중심이 되어서 치유할 수 있도록 돕는 것은 상담에 대한 거부감을 줄이고 자발적인 참여를 유도할 수 있어 좋은 방법이었다는 것이 그의 의견이었다.

연구자: 아이들이 뭘 원했을까?

신도전: 생각보다 다양한 방식으로 스스로 치유하는 애들도 많았던 것 같아.

D고 애들은. 오히려 그게 되게 좋았던 것 같아. 학생회 애들이 되게 푹푹하게 잘 움직였거든. 학생이 주축이 되어서. 그러니깐 애들이 오히려 상담, 집단상담, 상담 프로그램 이렇게 하면 확 거부감이 있는데 학생회에서 준비한 추모 프로그램, 학생회에서 준비한 거 이러면 거부감 없이 다 참여해서 전체 행사니깐 내가 혼자 드러나는 것 같은 부담감도 없고 거기에 참여하면서 같이 추모하고 같이 활동하고 같이 치유하고 그러는 거지.

신도전이 언급한 아이들 스스로 주체자로 설 수 있게 하는 방법은 재난현장에서 피해자의 회복탄력성을 강화하는 위기 개입의 관점과도 상통한다. 재난의 피해자를 일방적으로 도움을 받는 존재로서만 보는 것이 아니라 문제를 해결하고 극복해 나갈 수 있는 존재로서 바라보는 것이다. 신도전은 이렇게 학생을 바라보는 관점에 있어서도 일괄적인 상담이 필요한 존재에서 스스로 치유가 가능한 존재로 전환하여 바라볼 수 있게 되었다.

신도전은 교사에 대해서 가지고 있던 편견 또한 자각하게 되었음을 이야기

하였다. 그는 교사도 이 사고의 피해자라는 것을 알고는 있었지만 동료로서 같이 일을 해야 하는 관계였기 때문에 업무를 하는 과정에서 발생하는 갈등과 예민한 반응에 대하여 세심하게 받아들이지 못했던 것 같다고 하였다. 전폭적으로 지원을 받았던 학생들에 비하여 피해자로 여겨지지 못하고 간과된 교사들에게 좀 더 수용적으로 대하지 못했던 아쉬움을 토로하기도 하였다. 그는 다시 돌아간다면 그들에게 좀 더 여유롭고 느그롭게 다가가고 싶다고 말하였다.

신도전은 이처럼 재난현장의 상담자의 역할과 접근에 대하여, 학생들과 교사에 대하여 변화되는 관점을 가지게 되었다. 이러한 관점의 전환은 상담자로서 재난현장에서 겪은 경험을 통하여 이뤄진 것이기에, 그의 좌절과 그로 인한 성장을 동시에 내포하고 있는 것이기도 하다.

5) 한 단계를 넘어서서

초반의 신도전은 이 경험의 의미를 찾지 못하겠다는 말을 하였다. 그랬던 그가 마지막 면담에 이르러, 그 경험의 의미에 대하여 짧게 정리하였다. “그저 자체를 겪어낸 것 자체가 의미”인 것 같다는 말이었다. 그는 재난현장을 벗어나고 난 뒤에도 한동안 그 시간동안 경험했던 책임감과 무거움 때문에 전문성에 대한 의욕이나 다른 무언가를 하고 싶은 욕구가 올라오지 않을 정도로 소진감을 느꼈다. 그저 일상을 잘 유지하는 것도 버겁다고 여겼기 때문이다. 하지만 현장을 벗어나고 난 뒤, 그래도 그 시간을 전적으로 “잘 버티고 나왔다”는 사실에 무언가 표현하기 어려운 “자신감”과 대견함을 느꼈다고 표현하였다. 실제로 신도전은 상담실이 시작된 처음부터 정상화 기간의 마지막까지를 온전하게 지켜본 장본인이기도 하였다. 따라서 그가 그 시간을 온전히 버텨낸 것은 그에게 “상황을 견디는 힘”을 기르게 해주었다. 이는 어떠한 상황도 이겨낼 수 있다는 자신감을 갖게 하는 발로가 되었다.

신도전: 나오고 난 뒤에 그때는.. 참 그런 기분이더라. 내가 뭔가.. 다 잘 버티고 나왔다. 내 스스로 되게 그냥 칭찬해주고 싶은 그런 느낌.. 그리고 좀 자신감도 있고. 내가 이 모든 걸 견뎠다. 견디고 잘 마무리하고

나왔다. 내가 그리고 그 모든 어려운 상황들을 겪었기 때문에 못할 게 없다 그런 마음이 되게 올라왔고 자신감도 되게 넘쳤었어.

따라서 신도전이 그 이후 새롭게 들어간 학교에서 적극적으로 행동할 수 있게 된 것은 그러한 자신감과 힘에 근거하여 이루어진 것이었다. 그는 짧은 시간 만에 학교 안에서 자신의 입지를 구축하였고, 원하는 것이 있으면 주장하는 등 수동적인 존재가 아닌 능동적인 존재로서 살려고 노력하였다. 이전보다 학교 현장의 맥락과 움직임이 더 잘 보이게 된 것도 자신감을 갖게 하는데 영향을 주었다. 그는 더 민첩해졌고 더 반응적으로 대처할 수 있었다.

신도전: 그 전에는 못했지. 관리자에게 당당하게 주장도 하고 업무도 어떻게 어떻게 됐다 하고. 학생부에서 넘어오는 일도 내가 가서 직접 말하고. 이 부분은 제가 도와드릴 수 있지만 이 부분은 선생님이 하세요 딱 이렇게 말하고.

연구자: 부장님한테?

신도전: 응. 내가 부장을 하다가 왔잖아. (중략) 학교가 어떻게 굴러간다는 느낌이 그때 팽팽 돌아갔던 것 같아. 이게 다 읽어지니깐 어떻게 돌아가는지가 보이고 업무 배분이나 이런걸 알게 되니깐 자신감이 있어서 그걸 바탕으로 주장도 하고 내 업무 선 딱 만들고.

업무적으로도 유능감을 느끼게 되었지만 인간으로서도 그는 회피하기보다는 감내할 수 있는 힘이 생겼다고 하였다. 전보다 상황을 두려워하지 않게 되었고, 겪어내면 겪어낼 수 있다는 사실을 알게 되었고, 그로 인해 얻게 되는 것이 있다는 사실 또한 발견하였다. 그의 이러한 발전은 "큰 과제"처럼 여겨졌던 그 시간을 거쳐 얻게 된 성장일 수도 있다.

하지만 신도전은 이러한 변화가 가능할 수 있게 된 이면에는 전과 같은 "애정이 없기에" 가능한 것 같다는 다소 회의적인 말을 나에게 들려주었다. 이전까지는 세상을 "순진하고 아름답게" 보았지만, 재난현장에 다녀온 이후부터 그는 "염세주의자"가 되었기 때문이다. 그는 재난현장을 경험하면서 세상의 "민낯"을 많이 보았고, 그가 어떤 면 담대해질 수 있었던 것은 그가 인식

한 현실에서 어떠한 희망이나 기대도 품기 어려웠기 때문이었다. 세월호 사고가 큰 트라우마였던 것은 우리가 속해 있는 나라가 우리의 안전을 보장하지 못하며 신뢰할 수 없다는 데에서 기인하는 것처럼 신도전은 재난현장에서 그가 속한 조직과 기관에 대하여 동일한 감정을 다시 경험했던 것이다.

신도전: 권력구조에 대해서 바라볼 때 약간 신물을 느낀다고 해야 하나. 되게 낯 것을 보는 느낌이야. 민낯을 본 느낌. 그 축소판을 본 느낌? (중략) 내가 몸담고 있는 이 조직도 신뢰롭거나 좋은 조직이다라는 느낌이 전혀 없고, 뭔가 터져도 모두가 그렇게 행동하겠구나. 교사나 학생을 보호해주지 않겠구나 이런 느낌 있잖아. 나도 그거에 대한 힘을 빼고 딱 일만 하는 느낌? 그렇게 좀 생긴 것 같아.

그는 재난을 겪은 학교 현장에 들어가고 난 뒤 그 곳에서 경험하였던 것, 전체적으로 일이 흘러가는 모든 과정들이 비효율적으로 느껴졌다고 하였다. 신도전은 그 상황을 경험하면서 느꼈던 답답함과 무기력함과 슬픔에 대하여 호소하였다. 융통성 없는 예산 배분과 행정 처리는 현장에 또 다른 스트레스를 주기도 하였고, 정작 도움이 필요한 곳에는 예산을 쓸 수 없는 상황이 발생하기도 하였다. 그는 행정적인 시스템이 현장에서는 굉장히 비효율적이라고 느껴졌고, 융통성이 없음을 실감하였다.

신도전: 마지막에 나오기 전까지는 치유를 위해 국가에서 내려 보냈다는 예산인데 이게 이런 식으로 쓰여지는구나. 물론 그 중엔 의미 있는 사업도 있었지만 돈을 쓰기 위해 만든 사업도 되게 많았거든. 솔직히. 그거를 선생님들이 스트레스 받으면서 쓰려고 사업을 만들고 너무 지쳐있는데 업무 때문에 너무 스트레스 받는 거야. 치유 예산 때문에. 누가 할지 (업무) 핑퐁하고. 진짜 아이러니지. 진짜 블랙코미디지.

세상에 대한 부정적이고 비판적인 시각은 신도전이 얻어낸 것이 긍정적인 것만은 아님을 보여준다. 그는 다른 면에서 세상에 더 회의적인 시각을 갖게 되었고 자신이 속한 조직에 대하여 긍정적인 태도를 유지하기 어려웠다. 하지만, 이 또한 그가 얻어낸 성장의 일부이기도 하다. 나는 신도전의 성장이

긍정적인 것만을 내포하는 것이 아니라, 부정적인 것과 의미를 찾을 수 없는 것을 내포한 것이 아닌가라는 생각이 들었다. 그리고 상황을 견뎌내는 힘은 그가 그 과정에서 얻은 결과였다.

신도전은 이 경험을 통하여 전보다 조금은 성숙해졌다고 느꼈고, 이는 단순히 재난현장을 경험해서만은 아니었다. 그동안 여러 장면에서 쌓아왔던 경험은 조금씩 다른 시각을 갖게 하는 데 도움을 주었다. 하지만 신도전이 “한 단계를 넘었다”는 느낌이 들었다고 표현한 것처럼, 이 경험은 그를 이전의 수준과는 다른 수준으로 건너갈 수 있게 하였다.

3. 나성실 : “나는 초보인데 내가 왜 뽑혔을까.”

1) 첫 직장을 세월호 사건을 겪은 학교에서 시작하다

나성실에게는 D고등학교가 상담사로서 일을 처음 시작한 곳이다. 그의 첫 직장은 재난을 겪은 학교 현장이었던 셈이다. 세월호 사고가 발생한 그 해 나성실은 갓 졸업을 한 상태였고, 직장을 구하는 중이었다. 이전까지 육아와 일을 병행하며 간간히 일을 한 경험은 있었지만, 고정적인 직장은 아니었다.

나성실이 상담 공부를 시작하게 된 것은 사춘기 아들과의 갈등 때문이었다. 아들과 냉전이 깊어지면서 고민하던 중에 아들의 관심사가 심리학이라는 것을 알게 되었고, 엄마로서 먼저 관심을 가지고 공부를 해보겠다고 한 것이 계기가 되었다. 나성실은 우연히 시작한 공부였지만, “상담을 배워서 자신에게 마이너스가 된 적”은 없다고 여겼다. 상담 공부를 하는 과정에서 그는 아들과 소통하는 방법을 조금씩 깨닫게 되기도 하였고, 상처 입은 자신의 마음이 치유되는 경험을 하곤 했기 때문이다.

세월호 사고는 “내가 살고 우리 아이가 태어나고 자란” 지역의 재난이었기에 지역 주민으로서 그는 도와야 한다는 사명감을 가지고 있었다. 또한 그간 공부를 하며 배웠던 상담자 윤리는 어려운 상황이 발생하였을 때 상담을 통하여 도움을 줘야 된다는 생각을 가지게 하였다. 그는 재난현장에 대한 두려

움보다는 “도움이 필요한 자리”에 “내가 할 수 있는 것”이 있다면 기꺼이 선택하는 쪽이었다. 나성실에게는 “가치”가 중요한 부분이었다. “스스로 가치를 느낄 수 있다면”, 큰 보상이 있지 않아도 의미를 찾을 수 있었기 때문이다.

그랬기에 나성실은 학부를 다닐 때에도 지역 건강가족지원센터에서 전화봉사 등을 꾸준히 지속했었고, 그랬기에 세월호 사고가 났을 때 자연스럽게 자원봉사를 해야겠다고 생각하였다. 당시 상담인턴경력이 1년여 있었던 나성실은 부족하지만 자신이 할 수 있는 일이 재난현장에 있을 것이라 생각하며, “함께 하고 싶다”는 마음으로 발걸음을 내디뎠다.

나성실: 거기 같이 하고 싶다는 마음이 들었어요. 그게 보편은 자식도 있었고, 공부를 막 하고 난 이후에 상담자 윤리 그게 남아 있었던 것 같아. 지역 사회 어려움이 있으면 우리는 동참을 해야 한다. 내가 살았던 곳이고 우리 아이들이 태어났던 곳이니깐 그게 나는 제일 컸어. 그래서 자원봉사를 했던 것 같아요.

나성실에게는 더 배우고 성장하고 싶은 마음도 하나의 계기가 되었다. 할 수 있는 게 있을 것이라는 마음으로 들어갔던 자원봉사활동 장면은 다양한 상담자들이 들어와 특별한 지침이나 체계 없이 “중구난방”으로 개입이 이루어지고 있었다. 위기개입에 대한 훈련이 제대로 갖춰지지 않은 상태에서 이루어지는 상담이 피해자들에게 위험할 수도 있다는 생각을 처음 하게 되었다. 나성실은 그 경험을 통해 보다 제대로 상담을 배우고 하고 싶다는 생각을 하게 되었고 D고등학교에 들어간다면 “의미 있는”, “진짜 상담다운 상담”, “제대로 된 상담”을 할 수 있을 것이라 기대하였다. 처음 상담을 시작하였던 나성실에게는 “배우고 싶은” 마음이 컸고, 그 안의 성장하고 싶은 욕구가 하나의 동기가 되었다.

나성실: 내가 여길 가면 배울 수 있겠다 이런 마음도 있었고. 사실 나는 초보였잖아요. 나는 자원봉사를 하면서 진짜 제대로 된 상담이라는 거를 할 수 있는 사람들이 관련된 일을 했으면 좋겠다는 생각을 너무 많이 했어요. 자원봉사하면서.

재난을 겪은 학교 현장에 들어간다는 두려움은 크게 없었다. 나성실은 스스로를 “문제 해결적인 사람”이고 “머리로 이해가 되면” 뭐든지 하는 성향이라고 표현하였다. 현장의 분위기가 무겁고 두렵기도 하였지만, 내가 할 수 있는 것으로 돕는다면 그들에게 도움이 될 것이라 여겼다. 동년배 아들을 둔 나성실은 그러한 상황에 처한 부모와 학생들에게 미안함과 슬픔을 느꼈기에 더 자신이 도울 수 있는 방법에 집중한 것 같다고도 말하였다.

나성실: 같은 연배 또래잖아요. 우리 아이 다녔던 고등학교가 그쪽으로 제주도 수학 여행을 배로 갈려고 했었거든요. 되게 무서웠던 것 같기도 해요. 미안한 마음이라든가 무서운 마음을 내가 할 수 있던 걸로 돌려던 것 같아요.

그의 마음 가운데에는 “아픈 현장에 같이 하고자” 하는 마음이 있었다. 같은 지역 주민으로서, 내 아들과 같은 자식을 둔 엄마 마음으로, 자신이 할 수 있는 방법으로 그 곳에서 돕고자 하였다. 그 마음으로 나성실은 현장에 들어갔다.

2) 상담자의 존재에 대한 의문

나성실은 재난 현장에 대한 경험도, 학교 조직에 대한 경험도 없는 상태에서 일을 시작하였다. 현장에 들어가고 난 뒤 얼마 지나지 않아 자신이 “정치적인 싸움을 하는 곳”에 와 있음을 깨닫게 되었다. 그는 아이들을 “순수하게” 만날 수 있을 것이라 기대했지만, 주변의 상황은 그의 기대와 어긋나는 방향으로 흘러갔다. 학교는 상담자와 아이들과의 만남을 제한시켰고, 아이들의 치유를 돕겠다는 들어온 주체들은 조직 구성 과정에서 각자의 이해와 목적을 드러내며 충돌하였다. 그는 초반의 의욕이 그 과정에서 차츰차츰 꺾여나가는 느낌이였다.

나성실: 저는 첫 경험을 정치적 싸움을 하는데 들어간 거잖아요. 그게 더 컸

던 것 같아요. (중략) 힘든 아이들을 치유해야 한다 그게 맞다라고 하면은 그 방법의 최우선은 뭔가 순수하게.. 이 아이들의 안정이었잖아요. 그 안정을 하는 거를 영리 없이 해야 하는데. 나는 관련 집단이 다 영리적인 목적이 있었다는 생각이 들어요.

도움을 주겠다고 들어온 조력 집단들은 각기 자신들의 존재를 증명하고자 하였고, 그 과정에서 아이들은 방치되는 것 같았다. 상담자도 예외가 아니었다. 학교는 상담자가 무엇을 할 수 있는지를 물었고, 아이들을 병리적으로 바라보고 접근하는 것에 대해서 부정적인 입장을 취하였다. 세간의 관심과 주목이 쏠려 있었기에 관리자들도 상담을 많이 받는 것 또한 문제가 있다는 이야기로 비칠 수 있음을 우려하였다. 따라서 학교는 아이들과 상담자의 만남을 제한하였고 정신과 의사와 담임교사가 아이들을 치료하거나 돌봄을 제공할 수 있도록 하였다. 상담사는 의사가 제공하는 치료가 아닌, 담임교사가 학생들에게 제공하는 돌봄과 상담이 아닌, 다른 '무언가'를 제공하기를 요구하였다. 나성실은 학교로부터 "상담사는 (의사와 담임교사들과 비하였을 때) 무엇을 할 수 있느냐"는 질문을 받았을 때, 아무것도 답하지 못한 것이 "울분이 터졌었다"고 말하였다. 그 질문은 상담사로서의 정체성과 존재에 대한 의문을 던지게 하였고, 그에게는 "내가 왜 이곳에 뽑혔을까?"라는 의문을 갖게 하는 계기가 되었다.

나성실: 상담사들이 뭐를 할 수 있는지 물었을 때 우리가 울분 터졌었던 게 그때부터 우리가 (정신과 의사와 상담자들로) 나뉘어졌다고 보면 될 것 같아요. 저는 그거 때문에 서운한 면이 많이 있었고.. 뒤에는 내가 말을 할 수 있게 된 계기가 그때 학교에서는 그냥 부러먹기 좋은.. 진짜 질 좋은 상담사나 치료사가 필요하지 않은 게 아니었을까.

나성실이 느끼는 상담사로서의 자괴감은 컸다. 그는 이 학교 현장에서 상담을 처음 시작한 신입 상담사였기에 그러한 질문 앞에서 자신의 전문성에 자신이 없었고 그래서 대답하지 못했다. 세월호 사건을 겪은 학교에 상담사를 모집하였을 때 고학력자들이 많이 지원하였음에도 초보인 자신이 뽑힌 이유

에 의구심이 들었다. 그는 초보인 자신이 뽑힌 것은 어쩌면 현장에서 전문가로서의 상담사가 필요했던 것이 아니었기 때문이 아닌가라는 생각을 하였다. 아이들을 만날 수 없게 하였던 상황은 학교 현장이 상담사에 대하여 가지고 있는 낮은 인식을 보여주는 것이기도 하였고, 그들이 상담사에게 기대하는 것이 치료적이고 전문적인 접근이 아니라는 사실을 보여주는 것 같았기 때문이었다.

나성실에게는 이 모든 상황이 상담사로서의 존재를 증명해야 하는 과정과 같이 여겨졌고, 이는 자신의 “존재와 엮이는” 과정이었다. 자신의 정체성은 너무나 당연하게 상담사임에도 불구하고 왜 그걸 증명해야 하는 건지 이해가 되지 않았고, 한편으로는 당황스럽고 화도 났다. 그는 만약 자신이 보다 전문적인 상담사였다라면 그러한 질문에 대답을 할 수 있었으며, 대응도 잘하지 않았을까라는 생각도 들었다. 그러한 생각들이 꼬리를 물면서 나성실은 개인적으로 가지고 있었던 열등감 이슈를 발견하고 마주하게 되었고, 자신이 여기에 왜 존재하고 있어야 하는지를 고민하게 되었다.

나성실: 나한테 존재라는 자체가 중요한 것 같아요. 나한테 열등감이 중요한 이슈거든요. (중략) 그때 당시에는 열등감은 나를 무너뜨리는 요소, 그때 당시에만 해도.. 그런데 그거를 다시 재경험하는 계기가 되었던 것 같기는 해요.

그 과정은 나성실이 가지고 있는 열등감을 자극하였고, 부족한 자신을 보게 하였다. 하지만 거기에 너무 얽매이지 않으려 했다. 정치적 싸움이나 열등감에 몰입해있기보다는 나름대로 아이들을 돕는 게 더 중요하다고 생각하였다. 그는 그 현장에서 자신이 “할 수 있는 방법”으로 방안을 찾으려 했고, 어려움은 성장의 동인으로 바꾸려고 노력하였다. 스스로 상담사로서 전문적인 기법이 부족하다고 여겼기에 아이들과 놀아주면서 돌봐주어야겠다는 생각도 하게 되었다. 그러면서 부족한 전문성을 쌓기 위한 노력도 시작하였다. 그렇게 나성실에게는 재난을 겪은 학교 현장이 상담사로서의 성장을 시작하게 된 시발점이 되었다.

나성실: 열등감이라는 요소가 나한테는 성장 요인으로 조금씩은 바뀌어가는 모습. 저한테는 D고등학교가 그런 모습이에요.

3) 같이 놀아주기

생존학생들과의 만남은 제한되었지만, 1, 3학년 학생들 중에 상담이 필요하다고 여겨지는 학생들은 담임교사들에 의하여 의뢰되었고, 나성실은 그 아이들과 관계를 형성해 나갈 수 있었다. 특히 그에게는 발달적, 정서적으로 어려움이 있는 학생들이 많이 의뢰가 되었고, 나성실은 그 아이들에게 해줄 수 있는 방법을 찾아서 소통하고 돌보아 주었다. 특히 나연이는 나성실이 상담에 대한 생각을 다시 돌아보게 한 학생이었다.

담임교사에 의해서 의뢰가 되었던 나연이는 교사에게도 친구들에게도 말을 하지 않는 선택적 함구증 아이였다. 부모님과 간간히 대화를 하긴 했지만 그마저도 원활하지 않았다. 나성실은 처음 나연이를 만났을 때 나연이와 대화로 이야기를 풀어나갈 수 없었기에 그 차선책으로 할 수 있는 방법을 선택했다. 아이와 함께 산책을 하거나 좋아하는 음악을 듣고, 가끔은 모자 뜨기나 인형 만들기를 같이 하였다. 말이 없었던 나연이는 서서히 나성실에게 마음을 열었고, 담임교사와 부모님에게 표현하지 않았던 것을 조금씩 이야기하였다. 나성실은 나연이와의 만남을 통해서 자신이 했던 여러 가지 방식이 전통적인 상담의 방식은 아니었지만, 아이에게 맞는 적절한 돌봄이었다는 것을 발견했다.

나성실: 말 한 마디도 안 해요. 교실에서는 자고, 소통할 수 있는 사람이 아무도 없어. 그 아이와 내가 할 수 있었던 게 아무 것도 없었어. 그래서 산책하기, 그 애가 좋아하는 음악 핸드폰 듣기, 그 애랑 나랑 뜨개질, 모자 뜨기, 이런 것만 했어요. 그걸 가지고 슈퍼비전 받는데 그때 교수님이 그게 그 아이에게 필요한 돌봄이라는 거예요. (중략) 그 때 깨달았어요. 내가 상담을 거창하게 생각했구나.

나연이를 통해서 온 깨달음은 상담에 대한 나성실의 관점에 변화를 가져왔다. 그는 꼭 “거창한 상담”이 아니어도 아이들을 만나는 방법은 다양할 수 있

음을 발견하였다. 상담실에서 선생님들이 함께 보드게임을 하고, 노는 것도 아이들에게 편안한 분위기를 제공한다면 “그 자체로 치유”일 수 있다고 생각하게 되었다. 신나게 놀아서 아이들이 그 날 불안해하지 않고 잠을 푹 잘 수 있다면 그것이 그에게는 상담일 수 있다는 생각으로 전환이 된 것이다. 아이들과 “노는 것에 죄책감”을 가지고 있었던 나성실은 그 이후로 “상담실을 놀이터화” 하는 것이 아이들을 치유할 수 있는 방안이 될 수 있다고 생각하게 되었다.

식당과 매점 옆에 자리 잡고 있던 상담실은 점심시간에 아이들이 식당을 가기 위하여 경유해서 지나가는 장소였고, 그러한 이점을 이용하여 나성실은 아이들이 친구들과 또는 상담자들과 함께 놀 수 있도록 자리를 마련하였다. 그러한 장을 마련하였을 때 아이들은 자연스럽게 상담실에서 상담자를 만났고, 우연하게 이야기를 시작하였으며, 편안함을 느끼고 자발적으로 상담을 신청하는 아이들도 점점 늘어나게 되었다. 세월호 생존 학생이었던 동건이도 그런 경유로 알게 된 아이였다. 동건이는 아이들과 잘 어울리지 못해서 어려움이 있었던 아이였다. 딱히 상담을 하자고 접근하지 않았고, 자연스럽게 일상 속에서 마주칠 때마다 관심을 가지고 이야기를 했던 것이 아이의 마음의 문을 열게 하는 계기가 되었다.

나성실: 동건이는 말은 하고 다녔지만 항상 거리두기를 했던 아이인데, 개가 뒤에.. 3학년 올라가서는 상담실을 매일 왔었고 오면 꼭 나랑 한 시간씩 얘기하고 가고 그랬으니깐

연구자: 관계를 많이 형성해 줬네요. 선생님이..

나성실: 나는 장난으로 툭툭 받아주고 툭툭하고 그랬는데..(중략) 그 애한테 그런 얘기를 한 것 같아. 네가 말하는 그런 것들이 어떤 역할을 하는지.. 그럼 이 아이가 이해가 되면 그 다음날 또 다시 오고 그러더라구요. 지금 너가 한 번씩 벽을 쳐서 너를 지키는데 너 가끔 외롭지 않나? 이런 식으로 한번 정도 해주면 또 생각해 보고 그 다음날 오고..

나성실은 동건이가 표현하는 황당한 말을 그냥 들어줬고, 찾아오면 만나주

었고, 가끔씩 동건이가 가진 문제를 비춰주었다. 나성실은 초보였기에 언어 상담은 상대적으로 겁이 났지만 아이의 눈높이에 맞춰서 “같이 놀아주는 것”은 자신이 해줄 수 있다고 생각했다. 그는 “기술이 뛰어나거나 그렇진 않지만” 꾸준하게 “그 자리에 그대로 있어주는” 상담자가 되는 것은 힘들지 않았다. 그 덕분이었을까. 나연이와 동건이는 나성실과의 만남을 통해 힘들었던 시기에 조금이나마 의지할 수 있는 대상을 찾을 수 있었다. 또한 나성실에게도 아이들과의 만남은 상담사로서 트라우마 상담은 아니지만, 돌봄이 필요한 아이들에게 도움을 주고 필요한 역할을 하고 있다는 “땀땀한 자신감”이 되게 하였다.

나성실은 아이들을 만나며, 정서적으로 방치되거나 관계에 어려움이 있는 아이들이 재난을 직, 간접적으로 겪게 되었을 때 더 많은 심리적인 증상과 어려움을 호소한다는 것을 발견하였다. 따라서 세월호 사건을 직접 겪은 생존 학생 뿐 아니라 간접적으로 이를 경험한 학생들을 대상 중에 내적으로 어려움을 가지고 있는 아이들에 대하여 더 관심을 가져야 할 필요성이 있음을 느끼게 되었다. 그래서 그는 심리적인 안정감을 상담사가 제공해줘야 하며, 또한 이러한 심리적 환경에 열악한 지지 체계와 환경도 작용하기에 물리적 환경을 여러 자원들과 연계시켜 안정화시키는 것도 중요하다고 생각하였다.

나성실은 아이들이 재난을 겪은 학교라고 하여서 이 무거움을 느끼며 살아가지 않았으면 좋겠다고 생각하였다. 친구들의 죽음, 선배들과 후배의 죽음을 겪은 아이들에게 이 사건이 가볍지 않을 수밖에 없었기에 더욱 그러했다. 아이들이 사건에 놀라서 무겁고 아프게 지내기보다는 일상적인 생활을 하며 친구들과 소소하게 웃고 즐기며 지낼 수 있었으며 하고 바랬다. 그것이 아이들에게도 삶을 배우게 하는 방법이라고 생각하였다. 그래서 나성실은 상담실에서 아이들의 “일상성을 회복하는 방향”으로 행사를 기획하고 활동했던 것들이 그들에게 좋은 반응을 얻을 수 있었던 것 같다고 이야기하였다. ‘수요음악회’나 문화 답사 여행 등의 ‘멘토-멘티 활동’은 아이들이 무거움을 털어내고 웃고 즐기는 시간을 제공하였고, 새로운 문화적인 경험을 갖게 해주기도 하였다.

나성실: 아이들이 정서적으로 여기가 무거운 학교였었잖아요. 그 10대들은 그 무거움하고는 사실은.. 어른들이야 그 무거운 것을 들여다보고 탐색하려고 하지만 아이들은 그러고 싶지 않았을 것 같아. (중략) 수요 음악회 할 때 춤추고 난리도 아니었잖아요. 그게 어찌면 그 아이들의 모습으로 살아가려고 애썼던 것 같아.

나성실은 아이들 나름의 모습으로 살아갈 수 있도록 하는 것이 중요하다고 여겼다. 그래서 그는 상담활동이 아닌 사회복지나 교육활동, 대안교육 활동들도 할 수 있어야 한다고 생각하였다. 환경이 어려운 아이들에게 지역적인 자원을 연계하여 물리적인 안정을 제공하는 것이 심리적 안정을 제공하는 것만큼 중요하다고 느껴져 실제로 그는 사회복지사 자격증을 준비하게 되었다. 그리고 그간 느끼고 있었던 상담자로서의 부족함과 현장에서 느낀 자괴감은 그로 하여금 대학원에 진학하게 하였다. 그는 “내가 이 분야에서 전문가”라고 자신있게 얘기하고 싶었고 전문가로서 아이들을 더 잘 돕고 싶은 마음이 있었다.

나성실: 우리가 스스로가 전문가가 아니라는 인식이 있었잖아요 나는 그랬어. 나는 내가 전문가가 아니니까 여기 전문가가 있었다면 조금 더 적극적으로 대처하지 않을까. 의사가 아무리 왔어도 그건 아니라고 얘기할 수 있었고, 관리자가 이런 말을 했을 때 전문가적인 입장에서 조금 더 적극적으로 어필하지 않았을까. 나는 나 혼자 있었다면 조금 더 전문가가 되어야 하지 않나 이런 생각도 있었어요.

나성실은 학교 일을 병행하면서 대학원을 진학하였고, 상담 수련을 시작하였다. 그는 대학원 석사과정을 하던 2년을 제외하고는 매년 자격증을 3개씩 딸 정도로 열심이었다. 각종 연수와 교육에 참여하였고, 상담 관련 책을 읽고 부족한 지식들을 채워나갔다. 그는 그 과정을 통해서 “자신을 업그레이드 시키고” 싶어 했다. 어찌면 이러한 시도가 그가 웃으며 표현하였듯이 현장에서 느꼈던 “울분을 해소하고자 한 작업” 일 수 있으나, 그는 이를 통하여 결과적으로 더 전문가로 성장하게 되었다. 그리고 나성실은 그 과정에서 상담사로서

의 전문성에 대하여 기존과는 다른 관점을 형성하게 되었다.

4) 유연한 전문성으로

나성실은 세월호 사건을 겪은 학교 현장에는 초보였던 자신과 같은 상담사가 아닌 보다 전문적인 상담이 가능한 전문가가 필요하다고 생각했다. 당시 그에게 전문가는 상담 전문가 자격증 1급을 의미하는 것이었다. 그랬더라면 현장에 들어와 상담인력들 간에 조직 구성을 하는 과정에서 갈등에 부딪혔을 때, 최소한 우리가 왜 이렇게 구성이 되어야 하는지, 상담사의 역할은 무엇인지에 대하여 관련 주체들에게 설명이 가능했을 것이라고 생각하였다. 나성실은 “전문가로서의 파워”가 중요하다고 생각하였고, 공인된 1급 자격증 소지자라면 학회에서도 “어느 정도 영향력”을 가지고 있어 학회 측의 지원을 받기에 더 수월하지 않았겠느냐는 것이 그의 가정이었다. 그러나 그는 이야기가 거듭되는 과정을 거치며 상담사로서 “전문성은 있되, 너무 전문적이지 않았으면” 좋겠다고 이야기하였다. 이전에 가지고 있던 전문성에 대한 변화되는 모습을 보여주는 것이었다. 나성실에게 전문성은 이제 경직된 전문성이 아닌 유연한 전문성을 의미하였다.

나성실: 너무 전문적이지 않았으면 좋겠어.

연구자: 진짜? 선생님은 지금 전문성을 막 키워나가지 않아요.

나성실: 키워나가는데. 완전히 딱 우리가 정점 찍었을 때 전문성은 유연함이 라고 나는 생각해요. 그런데 과정 속에 있는 전문성은 경직이예요. 이거여야 하는데.. 이렇게만 해야 해..

그가 이렇게 깨닫게 된 것은 “(무엇인가를 꼭 이렇게 해야 된다고 생각했던) 경직된 사람이 재난을 겪은 학교 현장에서의 경험을 통해 전보다 유연해질 수 있었기”에 가능해졌다고 생각하였다. 그는 자신이 상담사로서 하나의 역할에 너무 갇혀 있었던 것 같다고 고백하였다. 세월호 사건을 겪은 현장에서 재난이라는 것에 너무 몰입해 있다 보니 트라우마 치료에만 집중하였고 전통적인 방식의 상담만 해야 한다고 생각했다. 어쩌면 아이들의 일상 회복과

예방을 위한 모든 접근도 정상화를 위한 목표 중의 하나였을 텐데, 상담사의 역할을 넓게 보기보다는 한쪽으로 기울여 치우쳐져 접근했다는 것이 나성실의 생각이었다. 그는 이렇게 된 배경에는 이론을 책으로만 배웠기에 실제로 현장에서 이것을 배운대로 그대로 구현이 되는 방법에 대해서만 생각했을 뿐, 현장과 상황에 맞게 적절하게 변형시켜서 적용시킬 방법에 대해서는 미처 생각하지 못했기 때문이라고 보았다.

그래서 그는 전문성이 “이렇게 해야만 해”라는 경직된 것이 아니라, 그 상황에 맞춰서 여러 가지 방식으로 드러나며, 다양하게 적용이 가능한 “모양이 유연하게 돌아가는” 것이 전문성이라고 여겼다. 그의 관점에서 본다면 상담사로서의 역할은 자기의 역할은 가지고 있되, 보다 넓은 관점에서 다양한 역할을 하는 것이었다. 그것이 때로는 사회복지사들이 하는 역할일 수도 있고, 교육 활동일 수도 있고, 그냥 노는 것일 수도 있다.

나는 나성실의 의견에 대하여 상담사들이 다른 조력 집단과 어떤 점에서 차별성을 가지고 있는지 의문을 제기하였을 때, 나성실은 아이들을 도울 수 있고 그러한 목적을 이루는 데 도움이 되었다면, 그 범위와 역할을 굳이 세우야 하는지 되물었다. 그는 오히려 “경계를 확연히 세울 때” 상담사들이 할 수 있는 역할들이 오히려 축소되는 것에 대하여 우려를 표하였다.

나성실: 상담은 사람 한 개인이 환경적으로나 정서적으로나 혼자 온전하게 주도적인 삶을 살아갈 수 있게 제공하는 거잖아요. 그 안에 상담이 있는 거잖아요. 사회복지사들이 하는 것 또한 이 사람들의 주도적인 삶을 할 수 있도록 경제적인 지원 등을 서포트하는 거잖아요. 그럼 굳이 이걸 왜 나뉘야 하나.. (중략) 그래서 나는 전문성이 딱 이렇게 확도드라지고 경계가 확실하게 돼버리면 이거를 좁히기 위해서 흡수되는 것들이 없어질 것 같다는 생각이 저는 있거든요. 저는 전반적으로 내 영역은 가지고 있되 모양이 유연하게 돌아갔으면 좋겠다라는 생각을 해요. 그래서 이것저것 공부를 여러 개 접촉을 많이 하지 않았을까 라는 생각도 들고.

나성실의 이야기는 일반적으로 상담자들이 이론적으로 배운 기법을 사용할

것이라 믿고 여기에 초점을 맞추어 훈련을 받지만, 실제 재난을 겪은 학교 현장에서 이러한 기법을 사용할 기회를 가질 수도, 훈련받은 상담의 방식이 전혀 소용이 없을 수도 있다는 경험과도 관련되었다. 그는 D고등학교에서 그가 배웠던 상담 기법을 사용할 기회도 갖지 못하였으며, 아이들에게 하려고 했던 치료적 접근은 학교 현장에서 원하는 것이 아니었다. 아이들 또한 치료적인 상담을 거부하기도 하였다. 어쩌면 그가 노는 활동을 통하여 아이들을 만나고 관계를 맺었던 것이 아이들이 회복하고 치유하는 데 더 도움이 되었음을 경험하였기에, 그는 이전보다 유연한 시각을 형성할 수 있었다.

나는 나성실의 이야기를 들으면서 전문가라면 어느 정도 경계가 도드라지고 남들이 할 수 없는 고유한 영역과 범위가 있어야 한다고 생각하고 있었던 나의 관점을 되돌아볼 수 있었다. 그래서 정신과 의사만큼, 다른 전문 조력 직종처럼 상담자의 특별한 무기나 기법, 전문성을 구축해야 한다고 생각하고 있었다. 그러나 나성실의 관점에서 바라보면 상담사의 전문성은 “어떤 상황에서든 변형할 수 있는 대처 능력”이었고, 그 역할은 한 가지가 아니라 여러 가지 방식으로 이루어질 수 있었다. 수단과 접근, 기법이 중요한 것은 아니었던 것이다. 나성실은 상담의 목적을 충족시킬 수 있으며, 그게 내담자에게 도움이 되는 것이라면, 그 현장에 가장 잘 맞는 방식으로 상담사가 가지고 있는 이론과 지식을 변형하여 적용할 수 있는 것이 전문성이라고 생각했다.

나성실: 정확하게 사실은 트라우마의 특성을 솔직히 이론으로 한권으로 배웠지 우리가 어떻게 해본 적도 없고 경험해본 적도 없고 사실. 그러니까 이론적으로 이런 작업들이 이루어져야 하는데 그거를 우리가 다르게 조금 변형해서 유연하게 대처하는 건 전혀 몰랐잖아요.

이렇듯 관점의 변화는 나성실로 하여금 “터널 시야”에서 벗어나 보다 “적극적인 조력자”가 되도록 하였다. 그는 재난현장에서 “아무 것도 하지 못했다”고 생각하는 것 또한 경직된 시야에 매여 있기에 그럴 수 있다고 보았다. 상담사가 하고자 했던 전통적인 방식의 상담으로만 보면 아무것도 하지 않은 것이지만, 다양한 방식으로 내담자를 도울 수 있다면 이전보다 더 다양한 활동들이 상담의 범위에 포함될 수 있는 것이었다. 그 사실을 알게 된 후 그는

“아무것도 하지 않았다”는 자책을 조금 내려놓을 수 있었다.

나성실이 초반에 상담 전문가 1급이 전문가라고 생각하며 그러하지 못하였던 자신을 전문성이 부족한 상담자로 보았다면, 이러한 시각의 변화는 그로 하여금 전문가는 자격증 소지 여부가 아니라, “스스로 가지고 있는 전문가라는 인식”이 중요하다는 생각으로 바뀌게 하였다. 상담사 스스로 전문가 1급 자격증을 소지하여야만 전문가라고 받아들이는 사고에서 벗어나, 상담자가 현장에 있을 때, 스스로 전문가라고 생각하고 자신 있게 대처하는 것이 더 중요하다고 생각한 것이다. 그는 “상담은 예술”이라는 관점이 오랜 시간의 숙련을 요구하고, 이러한 분위기가 상담자가 전문가라는 인식을 갖게 하는데 어려움의 요인이 될 수 있다고 보았다. 다양한 내담자를 다룰 수 있는 전문가로 숙련되기 위해서는 요구되는 훈련의 시간들이 길기 때문에, 상담사가 그에 다다르기 전까지는 스스로를 부족하다고 여길 수 있다는 것이다. 나성실은 상담사가 이러한 인식에서 조금은 자유로울 필요가 있다고 생각했다.

나성실: 우리는 오는 내담자들이 다양성이 너무 많으니깐 거기에 맞춰서 아무리 한다고 해도 이걸 30-40년 되어야지만 몸에 체득이 될 것 같은 느낌인 거예요. 그러니깐 전문가적인 게 안 생겨. 그걸 대표하는 말이 상담은 아트다. 여기에 맞춰서 운영하고 저기에 맞춰서 운영하고.. 그 말이 너무 무서워.

나성실: 전문가라고 자꾸 얘기를 하는데 스스로가 우리는 일 년밖에 안 됐어요. 오년 밖에 안 됐어요 하잖아요. 제가 병원 선생님하고 임상 때문에 자주 연락을 하고 물어보는데, 한번은 제가 초보자라서요 이렇게 보냈어요. 그랬더니 당신이 초보자라고 생각하는 순간 진짜 초보가 된다는 거예요. 그 분 말이. 그런데 당신은 초보자가 아니라는 거예요. 그 자리에 있는 이상은.. 우리가 근무 경력으로 자꾸 생각하는데 내가 그 자격을 가지고 그 자리에 있는 경우에는 초보가 아니거든요.

언급한 대화문은, 나성실이 신입 상담사의 고민에서 다른 방향으로 나아가고 있음을 보여주었다. 그의 말은 어떤 면에서 나에게도 새로운 자극을 주었다. 나는 상담자와 내담자가 마주하는 ‘만남’에 있어 초보와 전문가의 만남은 질

적으로 다른 것일까? 상담의 효과를 상담자의 전문성 수준의 접근으로 바라보는 것이 과연 맞는 것일까? 라는 의문을 느꼈기 때문이다. 재난을 겪은 학교 현장에서 누군가를 위로하고 돕는다는 것은 결국 사람과 사람이 만나야 하고 사람을 만난다는 것은 존재와 존재의 만남을 상징하는 것일텐데, 상담자의 특정한 기법이나 전문성의 수준이 그 만남에 정말 중요한 요인일까? 라는 생각이 들었기 때문이다. 따라서 나성실의 이야기는 내담자를 만남에 있어 상담자가 초보인지, 전문가인지는 그가 초반에 생각했던 것보다 중요한 요인은 아닐 수 있다는 이야기로 나에게서는 들렸다. 나성실이 언급한 유연성은 내담자를 위로할 수 있는 것이라면 어떠한 방식과 접근이라도 상관없이 없었던 것이다. 그런 면에서 나는 나성실의 말이 내담자와 상담자의 진실한 만남에 필요한 유연성이라는 의미로 재해석되었다.

5) 연결 고리가 되어

나성실은 D고등학교 이후 지역 상담센터에 들어갔고, 현재에는 관내 학교에 위기 사건이 발생하면 현장에 지원을 나가는 업무를 담당하고 있다. 그는 현장에 발생한 다양한 위기 사건에 개입하는 과정에서 스스로 이전보다 위기에 대처할 수 있는 능력이 향상되었음을 느끼게 되었다. 특히 과거의 나성실은 주도적으로 대처하고 판단할 수 있는 여유가 없었다면, 지금의 나성실은 무엇을 해야 할 지에 대하여 보다 경직되지 않고 대처할 수 있게 되었다는 점이 달라졌다. 그건 그가 재난을 겪은 학교에서 상담사로 살아내면서 경험으로 얻게 된 능력이었다.

특히 위기 사건 이후에 내담자들이 표면적으로 호소하는 어려움과 증상 뿐 아니라 그 이면에 있는 아이의 내적 어려움에 대해서 공감하고 바라볼 수 있게 되었고, 학교의 문화와 특성을 고려하여 개입하고 자문할 수도 있게 되었다. 그는 이처럼 전보다 다양한 부분들을 고려할 수 있는 여유가 생긴 것이 자신이 그 경험을 통하여 개인적으로 얻게 된 성장이라고 보았다. 또한 나성실은 자신의 기준에 맞춰서 늘 무엇인가를 하여야 한다고 생각했지만 이제는 계획대로 못할 수도 있고, 안할 수도 있다는 걸 배웠다고 하였다. 그는 이를

“구조화된 사람이 철저히 비구조화된 상황을 경험하면서 얻게 된 여유”라고 표현하였다.

나성실: 여유가 생긴 거.. 그 여유가 처음엔 이거를 해야 돼. 이 목적에 맞는 것만 해야 된다고 생각했고 내가 일을 시작했으면 10까지 해야 돼. 이런 게 있는데 그건 아닌 것 같아. 이제는 일 하다가 5로 갈 수도 있고 10 하다가 끝내도 되고..

개인적으로 여유를 얻게 되었다는 것은 상담사로서의 역할과 일에 대해서도 좀 더 여유로운 관점으로 변화되었다는 것을 의미하였다. 나성실은 상담사로서도 하나의 영역에만 몰입되기보다는 다양한 영역으로 넓혀나갈 필요가 있다는 관점으로 변화되었다. 그는 상담 뿐 아니라 사회복지나 임상심리 등 내담자에게 도움이 될 수 있다면 필요할 수 있는 영역의 지식을 쌓고 자격증을 취득하고자 하였다. 그 당시에는 이러한 자격증을 따는 것이 전문성을 쌓기 위한 과정이자, 상황을 이겨내는 돌파구라고 생각하며 시작하였지만 그 과정에서 그는 상담사로서 보다 넓은 관점을 가지며 성장해 나갈 수 있었다. 그래서 그는 D고등학교가 자신이 상담사로서 성장할 수 있게 하였다는 점에서 의미가 깊다고 여겼다. 그는 자신이 어떻게 성장할 수 있었는지 돌아보면서 스스로에 대하여 더 깊이 이해할 수 있었다.

나성실: 나는 그 현장경험에 대해서 정리되는 것도 없고 그 장소가 나한테 어떠한 의미인지도 몰랐었고 그냥 그 시기에 거기에 있었다는 생각 밖에 없었어. 그런데 선생님하고 면담을 하면서 감사하게도 정리가 되어 가. 뭐가 나한테 힘든 거였는지, 뭐가 나한테 그렇게 울분을 참지 못하게 만들었는지, 나를 왜 대학원에 가게 만들었는지. 그때 당시에는 돌파구여서 갔다 이렇게 생각은 드는데 정리를 하면 할수록 D고는 나한테 큰 의미구나.

그에게는 D고등학교가 상담을 처음 경험하게 한 “상담의 친정” 같은 곳이기도 하였고, 전문성을 쌓고 “성장하게 한 곳”이기도 하였고, “아픈 손가락”

같은 존재이기도 하였다. 나성실은 세월호 사건을 겪은 학교 현장에 있으면서 “자신 안에 있는 열등감”을 바라보았고, 이를 자신의 “성장 동인”으로 변화시킬 수 있었다. 그가 현장에서 느꼈던 괴리감은 컸지만 그만큼 그는 크게 성장하였고, 덕분에 현재의 모습으로 발전할 수 있었다. 나성실은 이러한 성장에서 그가 얻게 된 “유연함”은 개인적인 삶에 있어서도 큰 성과였다고 말하였다.

하지만 앞서 언급하였듯이 그에게 “아픈 손가락”으로 여겨지는 것은 그가 그 장소에 그만큼의 애정을 갖고 있음을 보여줌과 동시에 그 곳에 계속 아픈 마음으로 연결되고 있음을 보여주었다. 그는 재난을 겪은 학교 현장에서 같이 인연을 맺었던 사람들, 특히 교사들에 대하여 애정을 갖고 있었다. 이제는 그 현장을 떠나서 각자 일터가 달라 서로 다른 장소에 흩어져 있지만 “같은 마음으로 아이들을 돕기 위하여” 애썼던 교사들에 대한 아쉬운 마음을 느끼고 있었다. 특히 같은 현장에 머무르면서 사건을 경험하였고, 그 과정에서 그들에게 어떤 어려움이 있었는지를 곁에서 보았기에 형성된 동질감이기도 하였다. 그리고 한편으로는 그러한 어려움이 있었음에도 학생들에 비하여 교사를 대상으로 하는 상담과 서비스가 충분히 이루어지지 못한 것에 대한, 그들의 아픔에 대하여 귀기울이지 못한 것에 대한 안타까움이기도 하였다.

나성실: 어떻게 됐던 간에 한 장소에서 일 년 이년 같이 보내니깐 동질감도 있지만 특이한 특수한 상황에서 같은 자리에서 같은 생각을 하고 같은 목적으로 살아갔더라는 거는 알게 모르게 연결 고리가 있는 것 같아.

나성실은 세월호 사건을 겪은 학교 현장을 떠나 현재 다른 곳에 머물고 있지만, 그는 여전히 상담사로서 영역을 넓혀 나가기 위한 노력을 지속하고 있었다. 그리고 무엇보다 그 장소에서 그 시간을 함께 했던 사람들, 학생들과 교사, 학부모들에 대한 애뜻함과 아픔이 마음 한 켠에 연결고리처럼 남아 있었다. 그래서 나성실은 기회가 된다면 그 당시의 교사들이 자신의 힘들었던 경험을 이야기하고, 나눌 수 있는 작은 모임이나 공동체가 마련되어 다시 연결되었으면 좋겠다는 바람을 가지고 있었다.

그는 D고등학교를 떠났지만, 나는 나성실의 그 경험이 그의 삶 속에서 지금도 여전히 이어져 오고 있다고 느꼈다. 그가 말했듯이 한번 맺어진 인연이 끊어지지 않고 돌고 도는 것이라면 그의 바람은 이후에 어떤 방식을 통해서든 그들에게 연결되지 않을까라는 생각도 들었다. 세월호라는 사건에 연관되었던 사람들, 그리고 그 사건을 목도했던 모든 사람들에게 크고 작게 마음의 아픔이 존재하는 것처럼 모든 존재가 여기에 서로 연결되어 있었다. 나성실은 지금도 그 연결 고리에 이어져 있다고 믿었고, 그 아픔을 이겨내고 도움을 줄 수 있다면 그것에 기꺼이 참여하고자 하는 바람을 가지고 현장에서 상담사로 서 나아가고 있었다.

나성실: 그냥 그 왜 인연이라는 거는 돌고 도는 거지 한번 맺어진 거는 끊어지지 않잖아. 그 사람은 나하고 관계가 있는 거니까..

VI. 상담사로 살아내기 경험 '다시' 이야기하기

내러티브 탐구에서 참여자들의 이야기를 분명하게 이해하기 위해서는 경험의 의미가 무엇인지를 보여주는 것이 필요하다. 따라서 본 장에서는 앞서 기술한 세월호 사건을 겪은 학교에서 세 상담사의 살아내기의 체험을 바탕으로 그들의 경험이 어떠한 의미를 내포하고 있는지를 살펴보고자 하였다. 참여자의 경험의 의미를 찾는 과정은 연구자의 연구문제를 생각해보고 참여자의 내러티브를 반복해서 읽으면서 참여자들의 경험을 가장 잘 드러내 줄 이야기를 추려내어 핵심 주제어를 찾는 방식으로 진행되었다. 따라서 본 장에서는 연구자의 시점으로 한 발짝 다가와 연구 참여자 각자의 체험이 가지는 의미가 무엇인지를 해석하고자 하였다. 세월호 사건을 겪은 학교에서 상담사로 살아내기 경험의 의미는 '상담사로서의 자리를 찾아가다', '내담자를 돕는 새로운 방법을 발견하다', '피해자와 유사한 고통을 경험하다', '상담사로 성장하다'의 네 가지였다.

1. 상담사로서의 자리를 찾아가다

참여자들은 세월호 사건을 겪은 학교에 들어가면서 상담사로서 현장에 서 무엇을 해야 하는지에 대한 역할 혼란을 경험하였다. 이러한 역할 혼란은 정체성 혼란으로 이어졌으며, 재난 현장에 상담사라는 존재가 필요한가에 대한 회의감과 의문으로 연결되기도 하였다. 이러한 역할 혼란이 야기된 배경을 살펴보면, 세월호 사건이 발생하였던 당시만 하여도 재난 심리지원 관리를 담당하는 컨트롤 타워가 부재하였고, 따라서 현장에 배치되는 재난심리지원 인력의 구성이나 구성원들의 역할에 대한 명확한 지침 또한 존재하지 않는 상황이었다. 특히 세월호는 대다수의 희생자들이 어린 고등학생이었으며 구조가 이루어질 수 있는 충분한 시간이 있었음에도 불구하고 제대로 구조가 이루어지지 않은 채 아이들이 희생되는 과정

을 언론을 통하여 전 국민이 실시간으로 목도하였다는 점에서 크나큰 충격과 아픔을 안겨준 사건이었다. 그랬기에 세월호 사건 이후 재난으로 인한 심리적인 피해와 영향력에 대한 사회적 관심이 증진되었고, 이는 국내 최대 규모의 심리지원 인력을 학교 현장에 배치하게 하는 배경이 되었다고 할 수 있다. 재난심리지원 시스템이 마련되지 않은 상태에서 사회적인 필요와 요구에 따라서 상담인력을 현장에 배치하였지만 현장에는 구체적으로 상담사가 어떠한 역할을 해야 하는지에 대한 공통된 합의나 지침이 없었다. 따라서 상담사는 현장에서 역할 모호, 역할 갈등, 역할 불만족과 같은 직무와 관련된 어려움을 경험할 수밖에 없었다. 참여자들이 경험한 이러한 역할 혼란은 재난 현장에 파견되는 상담사가 경험하는 어려움으로서 스트레스와 소진을 야기하며 상담사의 역량을 제한하는 요인으로 언급되고 있다는 점에서(Harsough & Myers, 1985; Horowitz et al., 1980) 선행 연구 결과와 일치되는 결과라 할 수 있다.

시스템이 부재한 상황에서 상담사가 참고할 수 있는 가이드라인은 없었기에 참여자들은 그동안 상담자로서 훈련받았던 지식과 관점에 따라서 심리치료적인 접근을 상담사의 주요한 역할로 기대하였다. 그러나 이러한 심리치료적 접근이 재난을 겪은 학교 현장에서 기대하고 요구하는 접근이 아니라는 사실에 직면하게 되면서 참여자들의 혼란은 더 가중되었다. 이는 참여자들이 재난을 겪은 학교 현장에서 상담사의 역할이 무엇인지에 대하여 분명히 알지 못하고 있음을 보여주는 것 뿐 아니라 상담사의 주요한 역할을 '상담' 활동에 두고 있다는 사실을 보여준다. 이는 현행 대학원 교육과정이 대부분 전통적 방식의 심리치료적인 상담 이론과 실습 과정으로 이루어져 있고(이숙영, 김창대, 2002; 최해림, 김영혜, 2006), 재난 상담이나 재난 현장과 관련된 과목은 개설이 잘 이루어지지 않고 있어 상담자들이 재난 현장에 대하여 전문성을 갖추기 어려운 상황과도 관련된다. 특히 다양한 역할이 요구되는 재난 상황에서(Skeet, 1977; Berah et al., 1984) 상담자가 전통적인 심리치료적인 접근만을 고수하는 것은 재난 피해자와 지역 사회의 회복 탄력성을 강화하는 심리교육적 접근이 요구되는 재난 현장(Bowman & Roysircar, 2011)에 적절하지 않을 수

있으며 상황에 유연하고 탄력적으로 반응하기 어려울 수 있다. 따라서 참여자들의 혼란은 상담자로서 익숙하게 훈련되어 왔던 전통적인 방식의 심리치료적인 지식과 기법을 재난을 겪은 학교 현장에서 적용하기 어려움을 알게 되면서 오는 당황스러움이기도 하였다. 상담사로서의 역할은 '상담'인데 '상담'을 할 수 없다면 다른 무엇을 할 수 있는 것인가. 상담자로서 다른 역할을 요구받는 상황에 처하면서 참여자들은 기대와는 다른 역할 요구로 인하여 재난을 겪은 학교 현장에서 상담사로서 인정받지 못하며 그들에게 불필요한 존재라고 느꼈다. 이는 상담사로서 정체감에 혼란을 가져올 뿐 아니라 큰 좌절감을 느끼게 하였다.

신도전: 바뀌지 않는 틀은 우리는 상담이 필요 없다는 메시지. 그 메시지는 처음부터 끝까지 나올 때까지 있었어. 되게 쓸모없는 사람. 쓸모없고 우리 학교는 상담사의 역할이 필요 없어. 필요 없는데 너희들 왜 거기 앉아 있어. 거기 앉아 있을 거면 일손 부족한 거나 도와라는 느낌이었어. 상담사의 역할 이런거 하지 말고 우리한테 필요한 것을 줘. 그것이 상담사의 역할이든 아니든. 처음부터 그 메시지로 다가왔던 것 같아.

참여자들은 상담사로서의 역할을 잘 수행하고 있지 못하다는 죄책감과 실패감을 느꼈다. 현장에 들어가고 난 뒤 초반의 많은 시간을 이러한 내적 갈등과 어려움을 해결하고 받아들이는 데 소모하기도 하였다. 상담사의 역할이 무엇인지에 대하여 잘 알지 못하는 현장에서 상담사로서의 존재와 가치를 그들에게 증명해야 할 것 같은 압박감을 느끼기도 하였다. 재난을 겪은 학교 현장에서 상담사가 무엇을 할 수 있는 사람인지, 상담사는 어떠한 존재인지에 대하여 상담사 스스로 의미를 찾아나가야 했던 과정은 상담사의 자리가 마련되어 있지 않은 학교 현장에서 상담사로서의 자리를 찾아나가는 과정과도 같았다. 시스템이 없는 상황에서 참여자들은 전통적인 상담사의 역할에서 벗어나 새로운 역할을 찾아내기 위하여 고군분투하였다. 이러한 고군분투는 참여자 각자마다 다른 방식으로 이루어졌다.

신도전은 학교라는 조직의 문화와 맥락을 고려하여 대상자에게 필요한 것이 무엇인지는 파악하고 서비스를 제공하는 것에 초점을 맞추었다면 나성실은 아이들과 놀아주는 방법을 통하여 그 당시에 아이들에게 필요한 돌봄을 제공하고자 하였다. 그리고 상담사로서의 전문성을 쌓아가고자 하였다. 이미로는 재난을 겪은 학교 현장에서 상담사로서 아무것도 하지 못하였다는 죄책감과 무력감을 현재 재난 피해 학생과의 만남을 꾸준히 이어가면서 그들에게 도움을 주는 방식을 통하여 극복하고자 노력하고 있었다. 모두 방식은 달랐지만, 기존에 자신이 가지고 있던 심리치료적인 접근과 전통적 상담의 방식에서 벗어나 다른 역할을 찾으려고 노력하였다는 점에서는 공통적이었다. 이처럼 참여자들은 재난을 겪은 학교 현장에서 상담사로서 느꼈던 역할 혼란과 어려움에 좌절하여 있기보다는 새로운 환경에서 요구되는 상담사의 역할을 찾기 위하여 노력하였다. 이는 수동적인 상담자의 태도에서 벗어나 주어진 환경과 대상자의 요구에 보다 적극적으로 반응하는 능동적인 존재로 변화해가는 과정이 되었다.

특히 참여자들은 이러한 기투의 과정에서 중요하게 발견하고 깨닫게 된 것은 변화하는 상황에 대처할 수 있는 '유연함'이라는 역량이었다. 상담실이라는 장면에 익숙해져 있던 참여자들은 세월호 사건을 겪은 학교 현장에 들어오면서 재난 상황과 재난을 겪은 조직이라는 새로운 장면에 적응해나가야 했다. 또한 심리치료적인 접근이 아닌 재난 위기개입으로서의 다양한 방식과 접근을 고민해야 했다. 내담자만을 고려하는 것이 아니라 생존학생과 피해학생, 생존학생의 학부모와 피해학생의 학부모, 학교와 교육청 등 관련된 다양한 주체들의 요구 또한 고려해야 했다. 재난을 겪은 학교 현장에서 상담사에게 요구되는 역량은 그들이 훈련받고 배웠던 것만으로는 충분하지 않다는 것을 깨닫게 되었다.

나성실: 우리가 사실 트라우마의 특성을 솔직히 이론으로 한권으로 배웠지 우리가 어떻게 해본 경험도 없고 그렇잖아요. 그러니깐 이론적으로 판단하면 이러이런 작업들이 이루어져야 하는데 그거를 우리가 다르게 조금 변형해서 유연하게 대처하는 건 전혀 몰랐

던 것 같아요.

나성실은 이론적으로 배우고 익힌 것을 현장에서 어떻게 다양하게 적용시킬 수 있을지에 대하여 유연성이 부족하였다고 말하였다. 그는 트라우마 상담을 하는 것이 상담사의 역할이라고 생각하였고, 그래서 학교 전체의 예방적인 접근이나 내담자의 발달적인 요구에 유연하게 반응하지 못하였던 측면이 있음을 시인하였다. 나성실은 심리치료적인 역할에서 벗어나 학교라는 교육적 집단에서 청소년들의 발달을 고려한 교육적인 접근이 재난 현장에 있는 상담사에게도 주요한 역할이 될 수 있음을 깨닫게 되었다.

또한 참여자들은 서비스의 대상자인 학교와 내담자의 요구를 상담자가 민감하게 파악하고 반응하는 것이 유연성이라고 생각하였다. 따라서 상담자가 내담자를 이해하고 적절하게 개입하기 위해서는 빠르게 변화하는 재난 현장에서 전체적인 상황을 조망하고 파악할 수 있는 상황 판단력이 요구되었다. 이러한 역량은 상담자가 보다 능동적이고 적극적으로 속한 조직에서 필요한 것을 발견하고 자신의 업무를 찾아가는 존재로 변화해가야 함을 의미하였다. 학교 조직과 문화를 이해하고 의사소통의 방식을 알아차리고, 빠르게 변화하는 재난 상황에 유연하고 탄력적으로 대처하는 것이 재난을 겪은 학교 현장에서 상담사에게 필요한 역량임을 발견한 것이다. 즉 세월호 사건을 겪은 학교 현장에서 상담사로서 살아내기의 과정은 상담사로서의 새로운 역할을 찾아가는 자리 찾기의 과정이었으며 그 과정에서 유연함의 역량의 중요성을 발견하고 익혀나가는 과정으로 의미화할 수 있었다.

신도전: 그 조직과 문화에 대한 이해가 빨라야 할 것 같아. 그게 참 모든 사회 생활에 적용되는 거잖아. 그런데 그게 더 빨라야 되는 거지. 재난 상황에서는. 왜냐하면 수시로 계속 변하니깐 상황이. 파악해야 하는 상황도 계속 변하고 맞춰야할 포인트도 계속 바뀌니깐.

2. 내담자를 돕는 새로운 방법을 발견하다

상담에서 조력이란 내담자의 내적 성장을 촉진하고 돕는 일이다. 상담자는 상담과정을 통하여 내담자의 어려움을 돕고자 노력하며 이를 위해 오랜 시간 훈련을 받는다. '돕는 것'은 상담사의 업무이자 일이기도 하지만, 상담자의 정체성을 형성하게 하는 그 자체이기도 하다. 따라서 참여자들이 '상담' 활동을 통하여 내담자를 도울 수 없는 상황에 처하는 것은 상담사로서의 정체감 혼란으로 이어졌다. 참여자들은 상담이 제한되는 상황에 대하여 초반에는 분노하고 답답함을 토로하였지만 시간이 흐르면서 상황에 굴복하기보다는 새로운 역할을 찾아내려는 시도를 하기 시작하였다. 그 시도를 하는 과정에서 참여자들은 내담자를 돕는 새로운 방법을 발견할 수 있었다. 돕는 것에 대한 시각의 변화도 이루어졌다.

참여자들은 “전통적인 방식으로 상담”을 하려는 것에서 벗어나 조직에서 요구하는 것과 내담자의 필요를 충족시킬 수 있다면 “상담이 아니어도” 다른 방식으로 할 수 있다는 관점으로 변화되었다. 이러한 변화는 상담자가 생각하는 방식과 접근을 '내려놓고' 내담자가 원하는 방식과 접근을 우선시하는 것이었다. 때로 그것이 상담과 관련이 없는 것이라 할지라도 그것이 내담자에게 도움이 된다면 상담사로서 돕는 일이라고 생각하게 되었다. 초반에는 이를 받아들이는 것이 쉽지 않았다. 신도전은 상담자로서 일을 하면서 예상했던 업무와 다른 업무를 요구받았을 때, 학교 안에서 아무도 하기 싫어하는 일을 홀로 떠맡아 하게 되었을 때, 상담사로서 존중받지 못한다는 느낌도 받았지만 그 안에서 의미를 찾고자 노력하였다. 그에게는 상담자가 기대했던 일이 아니어도, 의미 없는 것처럼 보일지라도, 중요한 것은 내담자에게 도움이 되는가의 여부였다.

신도전: 중간에 행사가 있어 안내 위원이 부족하다 그러면 이름표 달고 올라가 있고. 상담실에 예산이 많은데 그거를 상담으로 못 쓰게 하니깐 예산을 다른 부서에 주고 품의를 해주고.. (중략) 학교에서 대응하던 일을 나중에는 상담실에서 처리하라고.. 내가 벽치고 너무 서러운 거야. 이런 뭐도(상담) 안 해주고 자신들은 대

응 안하면서 이럴 때만 써먹는구나 싶어서... 그런데 내가 만일 다시 현장에 간다면 그냥 상담자의 역할 이런 거 주장 안했을 수도 있을 것 같아. 그게 아무리 말이 안되는 거라고 해도.. 그걸 도울 수 있을 것 같다는 생각이 들어. 상담자적인 접근으로 도울 수 있다면 그 역할이 제일 필요한 것일 수도 있겠다는 생각을 했어.

참여자들은 초반에 역할 혼란을 경험하면서 상담사의 역할과 전문성에 매몰되어 보다 중요한 것을 간과하고 있었음을 깨닫게 되었다. 명시된 역할이나 업무의 범위보다는 내담자가 무엇을 원하는지에 관심을 갖기 시작하면서 참여자들은 내담자를 돕는 방법에 있어 좀 더 자유로워질 수 있게 되었다. 처해진 환경과 상황에서 내담자를 도울 수 있는 최선의 방법이 무엇인지에 대하여 고민할 수 있게 되었던 것이다. 그 결과 참여자들은 내담자가 원하지 않는다면 그저 “멀리서 그들을 지켜보고 있는 것”, “아무것도 하지 않고 기다려주는 것”, “상담하지 않고 그저 노는 것”도 상담 개입일 수 있다는 관점을 갖게 되었다. 상담자들이 하고자 하는 어떠한 상담적 개입이 아니라 할지라도 그들의 곁에 있어주고 관심을 가져주는 작은 손길조차도 내담자의 아픔과 어려움을 덜어내는 데 도움이 될 수 있다는 것을 발견하면서부터였다.

이미로: 여기에 그냥 같이 있어주는 거.. 우리가 무언가를 개입하지 않아도 거기서 멀리서 그들을 지켜보는 것만으로도 충분한 개입이 될 수 있다는 것을 알게 되었지.

이는 상담자가 상담을 ‘제공하는’ 사람이며 내담자는 ‘도움을 받는’ 사람이라는 관점에서 벗어나게 하는 데 도움이 되었다. 그 결과 참여자들은 상담사로서 가진 기법이나 기술을 사용하여 상담사가 원하는 방식대로 내담자를 돕겠다는 입장에서 걸어 나와 ‘내담자가 정말 원하는 것이 무엇인지’에 귀를 기울이며 그들의 입장으로 들어가는 것이 더 우선시되

어야 함을 알게 되었다.

세월호 사건을 겪은 내담자들이 상담자들에게 원하는 것이 무엇이었을까? 라는 질문을 연구자가 하였을 때, 참여자들은 잠시 고민을 하다가 상담자에게 원했던 것은 어쩌면 “아무것도 없었던 것 같다”라고 이야기 하였다. 상담자에게 그들의 심리적 상태에 대하여 이야기를 하고 조언을 구하기를 원하기보다는 일상을 함께 하며 사소한 이야기를 나누고, 너무 힘들어 그들이 원할 때는 그저 이야기를 들어주고, 때로는 아무 말 없이 그저 함께 있어주는 것만으로도 그들은 위로를 받았던 것 같다고 덧붙였다. 이는 상담자가 내담자와 일상을 함께 하고 그 아픔에 함께 머물러주는 존재가 되어야 함을 의미하였다.

결을 내어준다는 말이 있다. 곁은 사람에게 자리를 내어준다. 친구로서 상대를 돌보고 환대하는 것이 곁이다. 그렇기에 내가 고통을 겪고 있을 때 곁이 누구보다 먼저 내 이야기를 듣고 헤아려줄 것이라는 기대를 하게 된다. 자신의 고통을 말로 표현하지 못할 때조차 그 고통에 공감하고 같이 아파해줄 것이라고 기대하는 것, 이것이 바로 ‘곁’이라는 친밀성의 세계가 갖는 특징이다 <고통은 나누어질 수 있는가, 엄기호, p.104>

어쩌면 상실이라는 큰 고통과 슬픔을 겪고 있는 내담자에게 필요한 것은 상담이 아니라 그들의 ‘곁이 되어주는 것’이었다. 그것이 그들을 돕는 방식이 될 수도 있다는 것을 참여자들은 발견하고 이해하게 되었다.

이는 재난을 겪은 학교 현장에서 상담자가 갖춰야 할 태도가 무엇인지에 대하여 생각할 거리를 던져주었다. 상담자는 내담자를 조력하기에 앞서서 상담자로서 왜 돕고자 하는지에 대한 성찰이 선행될 필요가 있음 또한 보여주었다. 내담자가 무엇을 원하는 지에 대한 요구가 전혀 고려되지 않은 채, 상담자의 욕구나 동기로 내담자를 도우려는 것은 아닌지, 그리고 그것이 최선의 방법이라고 과신하는 것은 아닌지 검토할 필요가 있는 것이다. 재난 현장에 들어가는 상담자에게 전문적인 상담 기법과 기술로 무장되고 훈련되는 것도 중요하지만, 무엇보다 중요한 것은 재난을 겪은 내담자를 바라보는 상담자의 태도와 관점이었다. 그런 면에서

참여자들의 살아내기 경험은 내담자를 돕는 새로운 방법, 즉 내담자의 곁이 되어주는 것의 힘을 발견하다로 의미화할 수 있었다. 그리고 이러한 곁이 되어주는 것은 내담자라는 존재와의 만남을 전제하고 있었다.

현장에 배치된 많은 조력 인력들 간에 명확한 역할 구분이 되지 않아 상담사의 전문성에 뚜렷한 경계가 없는 것에 대한 회의감을 느끼기도 하였지만, 결국 참여자들이 깨달은 것은 진단이나 치료의 태도로 내담자에게 다가서는 것이 아니라 “상담의 곁을 가지고 아이들을 만나는 것”의 중요성이었다.

이미로: 그 시스템 자체가 의사나 사회복지사 다 필요했던 것 같아. 그런데 아이들 마음을 만져줄 상담자가 없었던 거지. 그렇지 않아요? 거기 상담사가 누가 있었어. 그들은 임상가였지 상담사는 아니었잖아. 그런데 상담의 곁을 가지고 있는 사람이 아이들을 만나줬어야 한다는 생각이 들어요.

이미로는 세월호 사건을 겪은 학교 현장에 많은 상담인력들이 들어왔지만, 상담자가 아이들을 만날 수 없었다는 것에 대하여 아쉬움을 표현하였다. 그가 의미하는 만남은, 표면적으로 아이들과 접촉할 수 있는 것만을 상정하는 것이 아니었다. 아이들을 진단하고 치료해주는 인력들은 계속 존재하였지만, 오히려 그들의 마음을 충분히 알아주고 만나주는 상담자라는 존재는 없었던 것을 아쉬워했다. 그가 말하는 만남은 ‘존재와 존재 간의 만남’이었고, 상담사의 역할은 그러한 내담자와의 만남을 섬세하게 할 수 있는 사람이었다.

참여자들은 초반에 세월호 사건을 겪은 학교 현장에서 내담자를 돕기 위하여 트라우마에 대한 전문적인 지식과 기술, 경험으로 무장되어야 한다고 생각했고, 그렇지 못했던 자신의 전문성에 대한 걱정과 근심이 있었다. 그러나 현장에서 내담자와 만나는 것에 있어 중요한 것은, 인간 대 인간으로 그들의 고통과 슬픔에 참여하고 이해하려는 시도라는 것을 발견하였다. 그저 충분히 들어주고, 이해해주고, 필요할 때 같이 있어주는 것으로 충분할 수 있었다. 내담자를 트라우마 상태에서 벗어나 정상으로

돌아와야 하는 존재들로 여기는 것이 아니라 그저 큰 고통을 경험한 ‘존재 그 자체’로 여기는 것이 중요하였다. 참여자들은 상담사와 내담자라는 존재로 만날 때, 상담자가 가지고 있는 내담자를 향한 애뜻한 마음이 그들에게 전달될 때 비로소 그들을 위로할 수 있음을 체험하였다.

이미로: 도움이 될 수 있었던 것을 생각하면 그냥 그 마음이 전달된 것이 아닐까 싶어. 내가 상담자고 너희가 내담자고 이런 형식으로 우리가 여기서 만나긴 하지만 그들을 진짜 돕고 싶은 마음 그리고 그들에 대한 애잔한 마음 애뜻한 마음. 그거 밖에 없었어.

상담자의 전문성은 현장에 필요한 전문적인 기술과 지식을 요구한다. 그리고 재난 현장에 들어가는 상담자들은 전문성을 지닌 채 들어가야 할 것이다. 그러나 상담자로서 어떻게 존재할 것이냐의 문제는 단순히 기법과 지식의 차원은 아니다. 내담자와 어떻게 만날 것인지, 그리고 상담자가 재난 현장에서 전문가로서 어떠한 역할을 할 것인지, 어떻게 존재할 것인지에 대하여 전문가로서의 진지한 성찰도 전제되어야 하는 것이다. 그리고 한 존재로서 어떻게 내담자를 도울지에 대하여 스스로 돌아보며 상담자 또한 존재 그 자체로 존재하고자 노력해야 함을 의미하였다. 참여자들의 경험은 내담자의 곁이 되어주기 위하여 상담사가 현장에 존재할 수 있는지에 대한 중요성을 보여주고 있었다.

3. 피해자와 유사한 고통을 경험하다

세월호 사건은 전 국민에게 큰 슬픔과 아픔을 안겨준 사건이었다. 그랬기에 사건을 직접 겪은 피해자 뿐 아니라 간접적으로 그 사건을 목도 하였던 사람들 모두가 세월호의 피해자였다. 참여자들은 세월호 사건의 피해자가 있는 학교 현장으로 들어가게 되었고, 그들의 곁에서 이들의 아픔을 더 자세하게 바라볼 수 있었다. 같은 장소에 머물며, 사건으로 인한 아픔과 상처가 어떻게 치유되어 가는지를 함께 해가면서 참여자들은

그 고통에 직접적으로 연관되게 되었다. 그랬기에 세월호 사건은 더 이상 남의 일이 아닌 내 일이었다. 자녀를 잃은 부모의 심정이 참여자들의 마음이 되었고, 죽어가는 아이들을 보면서 아무것도 할 수 없었던 무력감과 국민을 안전하게 지켜주지 못하는 국가에 대한 실망감, 그리고 행정기관에 대한 부정적인 시선과 불신감으로 정서적인 어려움을 경험하였다. 세월호 사건의 피해자들이 분노와 우울, 불안, 죄책감, 무력감, 비통과 같은 정서적 어려움을 경험하였던(김은미, 2016; 박기목, 2015) 것처럼 참여자들 또한 부정적인 정서를 함께 경험하고 있었다.

참여자들은 이러한 정서적인 어려움에 대처하기 위하여 내담자의 이야기에 깊이 공감하는 것에 대하여 두려움을 표현하기도 하였고, 현장에서 느껴지는 무거운 분위기에서 무의식적으로 거리를 두고자 노력하기도 하였다. 이러한 대처는 일종의 방어기제로서 재난을 겪은 현장에서 상담자로서 자신을 보호하고 잘 기능하고자 하는 노력이기도 하였다. 특히 이미로는 어린 시절에 경험했던 상실 경험과 세월호가 연관되면서 내담자의 상실의 아픔에 다가서는 것에 대한 두려움과 어려움을 느끼기도 하였다. 또한 내담자가 표현하는 이야기에 공감하고 그들의 아픔을 수용하는 것에 대하여 상담자로서 두려움을 느끼기도 하였다. 아픔과 고통을 함께 견디며 나아가는 것은 참여자들에게도 상담사로서 도전적인 일이었다.

참여자들은 더불어 정체를 알 수 없는 대상을 향한 분노감을 크게 경험하였다. 너무나 많은 아이들이 이 사고로 목숨을 잃었다는 사실을 확인할 때마다, 그리고 그 수습의 과정이 비효율적으로 이루어지고 있다는 사실을 현장에서 확인할 때마다 분노의 감정은 더 커졌다. 아이들을 구하기 위하여 아무것도 하지 못하였다는 무기력함과 자책감이 참여자들에게 동일하게 반복되었다. 특히 내담자를 만나 돕고자 하는 마음으로 현장에 들어갔던 참여자는, 현장에서 아무것도 하지 말라는 상부의 메시지를 받으면서 무력감 뿐 아니라 분노감을 느꼈다. 아이들을 돕지 못하는 상황이 참여자들에게는 고통과 같았다.

김변모: 그때의 경험이 나는 한 단어로 말하면 분노로 남아 있어요. 우리가 배에 뉘놓고 가만히 있었듯이 애들 구해놓고도 가만히 있

었어요. 가만히 있었고.. 지금도 우리는 가만히 있어요.. 상담자들은. 참 화나요. 참 화나요. 많이 화나요.. 많이 화나요.. (중략) 아무것도 하지 말라 가만히 있으라 우리도(상담실도) 똑같이 들은거죠 가만히 있으라고.. 그런거죠.. 자신들이 교사들이 가만히 있으라고 한 것처럼 우리들도 그런거죠. 나는 그때 무기력감, 그런 것들이 상처인 것 같아요.

김변모는 아이들을 구조해놓고도 아무것도 하지 말라고 했던 지시가 마치 세월호 사고로 희생된 아이들이 들었던 메시지와 같다고 느꼈다. 아무것도 하지 못하는 상황에서 느끼는 열폐감과 무기력감은 상담사로서 역할을 하지 못했다는 혼란스러움을 넘어서서 이 모든 상황이 발생한 것에 대한 이해할 수 없음과 분노감으로 이어졌다. 신도전 또한 현장에 상담사로 배치되었지만 상담자들이 온전히 역량을 발휘할 수 없게 하였던 시스템과 비효율적인 행정기관의 절차와 처리에 대하여 분노감을 가지고 있었다. 아이들을 돕는다는 명분으로 실시되었던 여러 가지 지원들이 현장의 요구나 내담자의 사정을 고려한다기보다는 탁상행정으로 그저 사건을 처리하고 수습하는 절차로서 진행되고 있다고 여겨졌다. 이것이 진정으로 피해자들의 상처를 위로하고 회복시킬 수 있을지 의구심이 들었던 것이다.

신도전: 나는 이 현장에 갔다온 다음부터 되게 염세주의자처럼 변한게 있어. 권력구조에 대해서 바라볼 때 권력구조와 공무원 사회, 교사와 공무원. 이 권력구조에 대하여 약간 신물을 느낀다고 해야하나. 되게 날 것을 보는 느낌. 민낯을 본 느낌이야.

참여자들은 아이들이 방치되었던 것처럼 상담자들도 방치되었다고 느꼈다. “아이들은 아이들대로, 우리는 우리대로” 시스템이 방치해놓은 상태에 처해있다고 느꼈다. 상담사로서 충분하게 역량을 발휘하지 못하게 했던 시스템 안에서 상담자 스스로 개인적으로 그것을 극복하고 대응해 나가는 것은 쉽지 않았다. 상담자는 학교라는 조직에 속해 있었고, 학교

내의 위계적인 구조와 절차에 따라서 의사소통을 하고 일을 해가야 했으므로 각자의 의사와 역량을 충분히 발휘하기 어려운 구조에 속해 있었던 것이다. 그리고 학교는 상부기관과 행정기관에 속하여 있었고, 상부의 지시와 명령을 무시할 수 없는 입장에 위치하고 있었다. 따라서 상담자는 이러한 구조가 세월호 사고가 발생하였던 사회적인 맥락과 정치 구조를 반영하는 것처럼 느껴졌다. 그리고 그 안에서 상담자는 피해자가 방치된 것처럼, 무력감을 느꼈던 것과 같은 유사한 감정을 경험하였다. 그런 면에서 참여자들은 피해자와 유사한 고통을 경험하였다고 의미화할 수 있었다.

4. 상담사로 성장하다

참여자들은 세월호 사건을 겪은 학교 현장에서 피해자들을 만나고 그들의 아픔과 상처를 보면서 학교 현장에 압도되기도 하였고, 그들의 이야기에 공감하며 정서적으로 아무것도 도와줄 수 없다는 무력감을 느끼기도 하였다. 같은 지역의 주민으로서 같은 동년배의 자녀를 둔 부모로서 세월호로 자녀를 잃은 학부모를 볼 때면, 자신에게 적용시키는 것이 두려웠고, 한편으로는 미안한 마음도 느끼곤 하였다. 그래서 최대한 감정을 실지 않으려고 애쓰면서 상담자로서 잘 도와주겠다는 마음으로 일하기도 하였다. 그러나 피해자의 트라우마를 보면서 상담자 자신의 트라우마를 발견하기도 하였고, 그로 인해 기능이 떨어지며 그 상황에서 피해자를 더 잘 도와주지 못한 것에 대한 죄책감도 느꼈다. 또한 피해자들을 온전히 만날 수 없는 상황에서 무기력하고 수동적으로 있었던 스스로에 대한 자책감이 남아 5년의 시간이 흐를 때까지 아무것도 한 것이 없다는 허무함에 잠겨 있기도 하였다. 이러한 경험은 참여자들이 내담자의 아픔에 공감하며 그 마음에 동일시되었음을 보여준다.

그럼에도 불구하고, 참여자들과 면담을 진행하는 과정에서 참여자들은 이 경험을 되돌아보면서 그들에게 갖는 새로운 의미들을 발견하기도

하였다. 힘들고 어려운 것도 많이 있었지만, 그로 인해서 전보다 위기에 처한 아이들을 구별하고 개입할 수 있는 안목과 대처능력이 향상되기도 하였음을 보고하였다. 또한 상담자로서 전문성을 향상시키고, 경직된 사고에서 벗어나 상담에 대한 지평을 넓힐 수 있는 계기가 되기도 하였다. 개인적으로도 어려움을 극복해낸 것이 앞으로 어떠한 상황이 닥쳐도 견딜 수 있다는 자신감을 갖게 하는 발로가 되기도 하였다. 이와 같은 보고는 상담자로서의 성장 뿐 아니라 개인적으로도 삶을 바라보는 여유와 유연성을 갖게 되는 성장이 되기도 하였다.

그러나 참여자들과의 면담을 반복하며 그들의 성장에는 보다 복잡미묘하고 다양한 면이 함축되어 있음을 발견할 수 있었다. 그들은 상담자로서 한발자국 진일보하는 긍정적인 변화도 경험하였지만, 한동안 소진으로 인해 어떠한 의욕도 경험하지 못했고, 자책감과 무력감이 완전히 떨쳐지지 않기도 하였다. 특히 행정기관이나 학교 조직에 대한 불신과 부정적인 시각은 크게 증가하였고, 내가 속한 사회와 조직에 대하여 신뢰하지 못하는 비판적인 시각 또한 증가하였다. 세월호 사건을 겪은 학교 현장에서의 경험은 어떤 면에서 세월호 사고와 같이 아이들이 방치되고 상담자 스스로도 방치되었다는 경험을 남기게 하였고, 이는 상담자에게도 무력감과 트라우마를 자극하였다.

이처럼, 단순히 긍정적인 성장으로 설명하기에는 참여자들의 마음에 여전히 힘들고 털어지지 않는 부끄러움과 죄책감이 남아 있었다. 참여자들은 면담을 통하여 경험을 이야기하며 의미를 찾기도 하였지만, 한편으로는 “애써” 의미를 부여하는 것은 아닐까라는 의문에 잠기기도 하였다. 그런 면에서 본다면 참여자들이 경험한 성장은 단순히 긍정적인 것만을 의미하는 것은 아니었다. 오히려 부정적인 경험을 내포하고 있었고, 여전히 아파하고 있다는 점에서 현재에도 진행되고 있는 “견뎌내기의 과정”이었다.

이는 아직도 세월호 사고가 끝난 것이 아니며, 여전히 피해자들과 유가족의 아픔과 슬픔은 크게 남아 있기 때문과도 연관되어 있다. 그들의 아픔이 다 해결된 것이 아니고, 그와 연결하여 참여자들의 마음도 가볍

지 않았다. 그랬기에 시간이 흘렀지만, 여전히 완결되지 않은 느낌으로 경험은 과편화되어 있었고, 정리가 되지 않기도 하였다. 그런 면에서 참여자들이 경험한 성장은 긍정적인 것만은 아닌 아픔과 부정적인 것을 내포한 성장에 가까웠다. 또한 이 경험을 통하여 얻게 된 결과로서의 성과가 아니라, 여전히 아픔으로 지니고 견뎌내면서 안고 살아가는 과정으로서의 의미로 볼 수 있을 것이다.

Ⅶ. 결론 및 제언

본 연구는 세월호 사건을 겪은 학교 현장에 들어간 상담사를 대상으로 그들의 살아내기 경험을 살펴보고 그러한 경험이 그들에게 어떠한 의미가 있는지를 깊이 있게 이해하고자 내러티브 탐구로 수행되었다. 본 장에서는 연구를 통하여 얻은 결과들을 하나의 구체적인 사실에 대한 확인이라기보다는 열린 형태의 잠정적인 결론으로서 바라보며 또 다른 질문을 던지기 위한 출발로서 바라보고자 한다. 본 장에서는 그러한 관점에서 이 잠정적인 답이 상담 실제와 상담자 교육에 있어 어떠한 함의가 있는지에 대하여 생각해보고자 하였다. 아울러, 본 연구가 가지는 의의와 한계는 무엇인지 생각해볼 것이다.

1. 결론

본 연구는 세월호 사건을 겪은 학교 현장에서 상담사로 살아내기를 하였던 연구 참여자의 이야기로 구성되었다. 세 명의 연구 참여자의 이야기는 세월호 사건을 겪은 학교 현장에 압도된 상담사로, 재난을 겪은 학교 조직에서의 상담사로, 세월호 사건을 겪은 학교 현장에서 처음 상담을 시작한 상담사로서의 이야기였다. 이들의 이야기를 간략히 요약하면 다음과 같다.

이미로는 재난을 겪은 학교 현장에서 피해자를 돕고자 하는 마음으로 들어갔으나, 세월호 사건과 그 학교 현장의 상담 장면에서 압도감을 느끼면서 상담사로서의 기능이 떨어지는 어려움을 경험하였다. 그는 재난을 겪은 학교 현장에서 상담사로서 충분하게 내담자를 도와줄 수 없었다는 사실로 인해 무력감과 죄책감을 경험하였고, 또한 개인적인 이슈와 재난 사건의 트라우마가 닳으면서 이러한 어려움은 더 가중되었다. 이미로는 상담사로서의 기능이 좀 더 회복되어 내담자를 도울 수 있었다라면 하는 아쉬움을 가진 채 학교 현장에서 나오게 되었고, 이후 그러한 아픔과 고통을 충분히 도와주지 못했다는 자책감과 책무감이 이어져 현재의 상담 장면에서 꾸준히 트라우마 내담자를 만

나며 그들을 돕고자 하였다. 신도전은 재난 사건을 겪은 학교를 처음 경험하는 것에 대한 두려움이 많았지만, 현장에 서서히 적응하면서 학교라는 조직에서 요구하는 것과 상담자가 원하는 것의 불일치를 발견하며 어려움을 경험하였다. 그는 이 경험을 통하여 학교 관계자, 학부모, 교사 등 다양한 주체들이 무엇을 원하는지를 상담자로서 이해하고 접근하는 것이 중요함을 깨닫게 되었고, 다양한 행사와 학교의 치유 방향에 맞는 방법을 통하여 내담자들에게 접근하고자 애를 썼다. 상담자의 관점을 내려놓고 대상자들의 요구와 학교 장면의 문화를 고려해야할 필요성을 절감하였고, 그는 관련 주체들의 요구를 조율해가는 경험들을 통하여 상담자로서 지평이 넓어지는 성장을 이루기도 하였다. 나성실은 세월호 사건을 겪은 학교 현장에 신입 상담사로, 지역주민이자 같은 동네배의 자녀를 둔 엄마로서 사고의 아픔을 함께 하고 싶은 마음으로 학교 현장에 진입하게 되었다. 그는 자신이 기대했던 것과는 다르게 내담자와의 만남이 이루어지지 못하는 상황에서 상담자로서의 역할과 존재에 대한 의문을 가지게 되었고, 이를 극복하기 위하여 전문성을 쌓고, 아이들과의 일상을 공유하고 놀아주는 방식으로 적합한 돌봄을 제공하고자 시도하였다. 그는 그 경험을 통하여 경직된 사고에서 벗어나 유연한 상담자로서의 전문성을 발견하였고, 다양한 영역에서 유연한 전문가로 성장하고자 현재에도 노력을 계속하고 있었다. 이렇듯 세 상담자는 같은 현장에서 있었지만, 각자가 느꼈던 무력감 안에서 스스로 극복하고자 하는 방식에는 차이가 있었다. 또한 그 경험 안에서 만들어가는 의미 또한 차이가 있었다.

이러한 연구 참여자들의 결과를 통하여 상담 실제와 상담자 교육에 있어 시사점과 의미를 논의하면 다음과 같다.

첫째, 연구 참여자들은 경험한 어려움은 실상 재난심리지원 시스템이 부재한 상태에서 현장에 들어갔기에 발생하는 어려움이 많았다. 현재에는 국가트라우마센터라는 컨트롤 타워가 생긴 상태로, 연구 참여자들이 현장에 있었을 때에 비하여 재난심리지를 담당하는 주부처와 체계가 마련된 상태라는 점에서 매우 긍정적인 변화라고 여겨진다. 그러나 재난현장에 투입될 심리지원팀이 어떻게 구성되고 운영될 것인지, 그리고 각 조력 인력들 간의 역할과 지침은 어떠한 지에 대해서는 아직도 분명하게 제시되지 않은 상태이다(현진희,

김현수, 안운정, 2018). 특히 연구 참여자들이 경험하였던 재난을 겪은 학교 현장은 학교라는 조직이 가지고 있는 특수성이 있으므로 이러한 맥락을 고려한 개입이 필요하다(이동훈 외, 2017). 연구 참여자들이 실제 학교 현장에 들어가 어려움을 경험하였던 이유는 학교 현장의 관련자들에게도 재난을 겪었을 때 학교 차원에서 이 위기에 어떻게 대처해야 할 지에 대한 인식이 부족한 상태였다. 따라서 외부에서 들어온 심리지원 인력들을 어떻게 대응해야 할지에 대한 매뉴얼이나 지침 또한 존재하지 않았고 상담사들 또한 구체적으로 재난을 겪은 학교 현장에서 어떠한 역할과 업무를 담당해야 할지에 대하여 훈련이 되지 않은 상황이었다. 따라서 상담사들에게도 보다 재난현장의 장면과 조직을 고려한 역량 중심의 실제적인 교육이 필요함을 보여준다. 더불어 학교 현장에는 외부에서 들어오는 심리지원 인력을 담당할 수 있는 교사를 교육하고, 대응체계를 마련해 놓는 것이 필요하다. 특히 교장은 단위 학교에서 재량권을 행사하고 재난현장을 수습하는 큰 책임을 가지고 있기 때문에 학교장의 상담에 대한 인식은 매우 중요한 요소이다(Petersen & Straub, 1992; 이동훈 외, 2017). 관리자에 대한 교육과 연수를 통하여 상담과 상담자 역할에 대한 인식 증진이 이루어져야 할 필요가 있다.

둘째, 연구 참여자들은 재난을 겪은 학교 현장에 재난 상담자로서 전문적인 지식과 기법이 필요하다고 예상하였으나, 그들이 상담사로서 배우고 훈련하였던 상담적인 지식은 활용할 수 없었다. 따라서 그러한 상황에서 어떻게 접근하고 대처해야 할 지에 대한 어려움을 경험하였다. 이는 상담자가 일반적으로 배우는 상담 전반에 대한 이론과 전문적인 기법들도 필요하지만, 재난이라는 특수한 상황에서 현장에 초점을 둔 보다 실제적인 실습 위주의 교육들이 병행될 필요성을 보여준다. 특히 현재 이루어지고 있는 재난 상담에 대한 교육은 트라우마 심리치료에 초점을 두고 이루어지고 있는 상황이다. 그러나 연구 참여자들은 실제 현장에서 피해자들에게 어떻게 말을 걸 것이며, 구체적으로 어떠한 태도로 그들을 위로할 지에 대한 실제적인 교육이 더 필요하다고 이야기하였다. 이는 상담자가 재난 현장에 들어갈 때 필요한 역량은 상담사로서의 전문적인 지식이나 기법도 중요하지만, 유연하게 상황을 파악하고 대처하는 역량이 중요함을 보여준다. 조직과 내담자의 요구에 민감하게 반응하고,

빠르게 변화하는 재난 상황에서 그들의 요구에 반응할 수 있는 역량이 상담자들에게 요구되는 것이다. 따라서 재난 상담자 교육을 하는 데 있어 이론과 실제적인 실습이 병행되는 것 뿐 아니라, 다양한 상황과 조건에서 어떤 방식으로 유연하게 접근하고 해결해나갈 수 있을 지에 대한 방안을 찾아보는 교육이 구성될 필요가 있다. 이러한 역량은 상담자가 조직 안에서 적극적으로 자신의 역량을 발휘하고 개발하는 것과 관련되므로 이에 대한 구체적인 교육 내용과 실제적인 실습이 구성되어야 할 것이다.

셋째, 연구 참여자들은 세월호 사건을 겪은 학교 현장에서 스트레스와 소진을 경험하였고 재난으로 인한 영향에 노출되면서 내담자와 유사한 감정을 느끼기도 하였다. 이는 선행연구에서 언급하였던 결과와 일치하는 것으로 (Creamer & Liddle, 2005; Wee & Myer, 2002), 재난을 겪은 현장에 파견된 상담자들의 심리적인 어려움을 지원할 수 있는 전문가 집단의 전문적 개입이나 프로그램의 마련이 필요하다는(이동훈, 강현숙, 2015) 사실을 보여준다. 또한 사전 교육을 통하여 개인적으로 트라우마 경험을 가지고 있는 상담자의 경우 재난 피해자를 돕는 과정에서 심리적인 좌절감이나 어려움을 더 많이 경험할 수 있음을 인식시킬 필요가 있다. 즉, 상담자들이 현장에 들어서기에 앞서 스스로 충분히 자신의 동기와 욕구, 경험을 살펴볼 수 있도록 하는 것이 필요하다.

넷째, 연구 참여자들은 세월호 사건을 겪은 학교 현장에서 상담자로서 자신이 필요하다고 생각했던 전문적인 지식이나 기법보다 오히려 내담자의 요구에 반응하고 학교 안에서 내담자를 돕는 다양한 방식이 필요함을 절감하였다. 그들은 상담자 중심의 접근에서 내담자 중심의 접근이 필요함을 경험하였으며 이 과정을 통하여 결국 그들이 깨닫게 된 것은 재난을 겪은 학교 현장의 아픔과 고통을 함께 공감하며 위로하는 자로서의 상담자의 역할의 중요성이었다. 이러한 결과는 재난현장의 피해자의 회복에 상담자의 태도와 관계형성 능력이 중요함을 보여준 선행연구결과와도 일치한다(이나빈 외, 2017; Perlman, 1979). 즉 상담자가 충분히 전문적인 지식과 기술을 습득하는 것도 중요하지만, 재난현장의 피해자의 관점보다 상담자의 관점이 앞서지 않는 것이 중요함을 보여주었다. 위로받을 수 없을 정도로 큰 아픔과 고통을 경험한

내담자에게 전문적인 지식과 기술로 돕기 위해서는 그 이전에 먼저 존재로서 그들의 아픔을 이해하는 자세가 필요하였다. 상담자의 전문성은 오랜 상담경력 과 전문가 1급 자격증이 아닌 내담자의 입장에서 그들이 필요에 민감하게 반응하며 아픔과 고통에 함께 참여하는 것이었다. 따라서 상담자 교육에 있어 전문가로서 재난을 겪은 현장에서 어떻게 내담자들을 도울 수 있을지에 대한 교육도 필요하지만, 상담자들이 스스로 왜 존재하며, 왜 돕고자 하는지, 재난 현장에서 상담자는 무엇을 하는 사람인지에 대한 진지한 고민을 할 수 있는 교육들이 제공되어야 할 것이다. 이러한 진지한 성찰이 이루어질 때 상담자는 재난현장에서 전문가로서 또 한 인간으로서 피해자의 고통에 참여하고 도움을 줄 수 있을 것이다.

마지막으로, 연구 참여자들은 재난현장의 피해자들을 조력하는 데 있어 충분한 시간이 허락되지 못했던 것의 아쉬움을 이야기하였다. 제한된 시간 내에 상담자들은 위기개입을 해야 하며, 또한 그 개입을 하는 과정에서 상담자의 속도와 내담자의 속도가 다르다는 것을 경험하였다. 이처럼 재난 피해자가 회복되는 과정에서 중요한 것은 그들의 속도에 맞춰서 치유가 지속적으로 이루어지는 것이 중요함에도 불구하고 상담 개입이 제한된 시간 안에 이루어지고 있는 실정이다. 또한 사회적으로도 세월호 사고로 자녀를 잃은 유가족의 아픔과 고통이 아직 진행 중임에도 불구하고 이를 바라보는 외부의 시선은 어서 이 고통에서 벗어나기를 바라는 등 충분히 이들의 아픔을 기다려주지 못하는 면이 많다. 따라서 상담자 또한 내담자를 장기적인 관점에서 내담자의 치유를 바라보고 기다려주며 개입해줄 필요성이 제기된다. 또한 이러한 치유는 공동체, 사회 전체 안에서 어떻게 이 아픔을 같이 공유하고 해결해나갈 지에 대해서 고민할 때 그들의 고통이 근본적으로 치유될 수 있다는 점에서 공동체 전체가 재난 피해자들에 대하여 지속적인 관심을 기울이며 함께 해결해나가고자 하는 태도를 보여주는 것이 중요할 것이다.

2. 제언

끝으로 이 연구가 가지고 있는 의의와 한계를 바탕으로 후속 연구에 대하여 제언하고자 한다.

첫째, 본 연구에서는 세월호 사건을 겪은 학교의 상담자를 대상으로 하여, 재난을 겪은 학교 장면에서 상담자들이 어떠한 경험을 하는지를 드러냈다는 점에서 그 의의가 있다. 국내에 여러 재난이 발생하였지만 그동안 심리지원 인력이 학교 현장에 장기적으로 배치된 경우가 없었으나, 세월호 사건으로 인하여 국내 최초로 최대 규모의 심리지원 인력이 현장에 들어갔던 일이었다. 현재까지 이와 관련된 연구가 이루어지지 않았다는 점에서 재난을 겪은 학교 현장에서의 상담사의 경험을 이해할 수 있는 자료를 제공한다는 점에서 본 연구의 의의가 있다. 그러나 동시에 재난심리지원 컨트롤 타워가 구축된 현재에 상담사의 경험은 이전과 다를 수 있으며, 학교 현장이 아닌 그 밖의 일반적인 재난을 겪은 현장에서 경험하는 상담사의 경험 또한 다를 수 있을 것으로 사료된다. 따라서 추후 연구에서는 현재 컨트롤 타워가 마련된 이후 학교 이외의 다른 현장을 대상으로 한 상담자의 경험에 초점을 맞춘 연구들이 이루어질 필요가 있다.

둘째, 본 연구의 연구 참여자들은 재난 상담이나 현장을 처음 경험하는 상담자들이었다. 따라서 재난을 겪은 학교 현장에 대한 경험이 없는, 재난 장면에 훈련되지 않은 상담자가 실제 현장에 배치되었을 때 겪을 수 있는 어려움에 대한 정보를 제공함으로써 상담자 교육에 있어 그 방향성을 제시하여 준다는 면에서 의의가 있다. 그러나 동시에 재난 상담이나 현장에 대하여 이미 경험이 있는 상담자가 경험하는 어려움은 다를 수 있으며, 상담자의 경력과 전문성에 따라서 재난 현장에서 경험하는 어려움과 극복하는 방식의 양상은 달라질 수 있을 것이다. 따라서 향후 연구에서는 상담자의 재난 현장 경험 여부 및 전문성 수준에 따라서 재난 현장에서의 상담자의 경험은 어떠한지 이에 대하여 다른 연구들이 이루어질 필요가 있다.

셋째, 본 연구는 주 연구 참여자인 세 상담자를 대상으로 내러티브 탐구라는 질적 연구방법론으로 수행되었다. 질적 연구는 사례연구의 특성을 지니는

데, 본 연구는 세 상담자의 사례라는 점에서 그 독특성과 특수성을 지닌다. 따라서 재난현장의 일반적인 상담자의 경험으로 일반화시킬 수 없다는 한계를 지닌다. 그러나 연구 참여자의 경험이 한 개인의 경험으로만 그치는 것이 아니라 재난을 바라보고 접근하는 사회와 문화의 관점이 개인의 경험 속에 반영되어 있다는 관점에서 본다면, 각 사례가 가지고 있는 독특성을 통하여 세계를 향한 보편성을 모색해볼 가능성을 지니고 있다고 볼 수 있을 것이다.

참 고 문 헌

- 권해수, 김소라 (2006). 성폭력 상담자의 대리 외상 경험에 대한 질적 연구. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료**, **18**(3), 495-518.
- 김동일, 이윤희, 김경은, 안지영 (2015). 재난대응 정신건강 위기상담 가이드라인의 분석: 트라우마 개입의 중다 지침을 위한 서설. **상담학연구**, **16**(3), 473-494.
- 김은미 (2017). 재난상담에서 재난 심리활동가의 성장에 대한 질적 연구. **교정상담학연구**, **2**(2), 51-73.
- 김인주, 김도연 (2015). 상담일반: 지각된 사회적 지지, 탈중심화, 삶의 의미가 외상 후 성장에 미치는 영향: 대리 외상을 경험한 성폭력 지원기관 종사자들을 대상으로. **상담학연구**, **16**(5), 55-73.
- 김형수, 안지영, 김동일 (2015). 국가적 재난 발생 대응에 대한 상담자의 경험적 합의 -재난상담 수행 경험 및 상담자 요구-. **상담학연구**, **16**(3), 495-512.
- 민문경, 주혜선, 안현의 (2018). 912 경주 지진을 간접 경험한 일반인의 정신건강 수준에 영향을 미치는 심리사회적 요인: 개인 리질리언스, 사회적 지지, 사회적 자본, 공적 신뢰를 중심으로. **상담학연구**, **19**(5), 93-116.
- 민지원, 주혜선, 안현의 (2016). 재난 자원봉사인력의 소진 양상에 따른 이차외상스트레스와 세상에 대한 신념의 차이. **한국심리학회지: 문화 및 사회문제**, **22**(3), 363-385.
- 박기묵 (2015). 세월호 참사 희생자 부모들이 심리적 외상에 관한 기술적 접근. **한국콘텐츠학회논문지**, **15**(9), 134-145.
- 박성용, 안현의, 박주연 (2016). 국내 재난정신건강지원의 현재 한계 및 향후 개선을 위한 실무자들의 경험 조사. **신경정신의학**, **55**(2), 131-139.
- 백종우, 김현수, 심민영, 이해국, 우영섭, 정찬승, 이상혁, 석정호, 전홍진, 이상민, 방수영, 나경세, 이병철, 이명수, 허휴정, 채정호 (2015).

- 세월호 사고 직후 대한정신건강재단 재난정신건강위원회의 초기 지원과 대한 신경정신의학회 회원들의 자원 봉사 활동. **신경정신의학**, **54**(1), 1-5.
- 신선인 (2000). 재해 및 재난 구호시 요구되는 정신보건사회사업서비스에 관한 연구. **정신보건과 사회사업**, **10**, 61-83.
- 심기선, 주혜선, 안현의 (2016). 정신건강 전문가의 재난지원활동 여부에 따른 공감만족, 소진, 간접 외상스트레스. **정신보건과 사회사업**, **44**(2), 113-139.
- 심기선, 문희정, 주혜선, 안현의 (2018). 재난 후 청소년의 안전감 회복 과정에서 지역사회 애착을 통한 사회적신뢰의 조절된 매개효과 -912 경주 지진을 중심으로 한 예비연구-. **Crisisonomy**, **14**(5), 59-76.
- 심상민, 윤혜영, 최윤경 (2017). 세월호 자원봉사자의 경험으로부터 교훈. **스트레스연구**, **25**(2), 105-119.
- 안영미 (2008). 내러티브 탐구를 통한 두 남성 노인의 삶과 죽음에 관한 이해. 이화여자대학교 박사학위논문.
- 안은주, 김봉환 (2017). 상담자의 대리외상후 성장 과정-폭력피해자 지원 상담자를 중심으로-. **상담학연구**, **18**(4), 25-46.
- 염지숙 (2003). 교육 연구에서 내러티브의 개념, 절차, 그리고 딜레마. **교육인류학연구**, **6**(1), 119-140.
- 오혜영, 안현의, 김은영 (2012). 재난 피해 청소년의 심리사회적 개입모델에 관한 개관연구. **청소년상담연구**, **20**(2), 335-359.
- 이나빈 (2016). 생태이론에 기반한 재난피해자들의 외상 후 스트레스 반응 관련변인 메타분석. 박사학위논문, 이화여자대학교.
- 이나빈, 민지원, 한상우, 이강욱, 심민영, 채정호, 안현의 (2017). 재난심리지원 실무자를 통해 본 세월호 참사 유가족의 애도반응과 재난심리지원 서비스 경험에 대한 질적 연구. **정신보건과 사회사업**, **45**(3), 5-34.
- 이나빈, 심기선, 한상우, 이강욱, 심민영, 채정호, 안현의 (2015). 세월호

- 참사 후 재난심리지원 실무자들의 경험을 통해 본 국내 재난심리지원체계의 한계 및 개선방안. **정신보건과 사회사업**, **43(4)**, 116-144.
- 이동훈, 강현숙 (2015). 미국의 재난심리지원 체계 및 재난위기상담의 실제와 시사점. **상담학연구**, **16(3)**, 513-536.
- 이동훈, 신지영 (2016). 세월호 재난 위기개입에 참여한 상담자의 상담 경험에 관한 연구: 현상학적 접근. **상담학연구**, **17(2)**, 373-398.
- 이동훈, 신지영, 김유진 (2016). 세월호 재난상담에 참여한 여성상담자의 성장에 관한 생애사 연구. **한국심리학회지 여성**, **20(3)**, 369-400.
- 이동훈, 정보영, 강은진, 명소연 (2017). 미국의 학교기반 위기대응팀에 대한 고찰과 시사점. **비교교육연구**, **27(1)**, 1-28.
- 이동훈, 이춘화, 신지영, 강민수, 전지열, 이화정, 김미정 (2017). 세월호 재난으로 자녀를 잃은 부모의 내적 경험에 관한 질적 연구: 심리정서, 신체, 인지, 행동적 차원을 중심으로. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료**. **29(2)**, 255-291.
- 이미혜, 성승연 (2014). 상담자들의 대리외상: 개관연구. **한국심리학회지: 일반**, **33(1)**, 109-137.
- 이소희, 김석주, 심민영, 유소영, 원성두, 이병철 (2015). 재난 업무 종사자의 정신 건강. **대한신경정신의학회지**. **54(2)**, 135-141.
- 이수지 (2015). **재난현장에서 활동한 자원봉사자의 주관적 건강수준: 세월호 사건을 중심으로**. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.
- 이숙영, 김창대 (2002). 상담 전공 대학원 교육과정 표준화 연구. **교육학연구**. **40(2)**, 231-250.
- 이승연 (2007). 청소년 자살에 대한 고등학교 교사의 지식과 오해. **한국심리학회지: 문화 및 사회문제**, **13(2)**, 97-117.
- 이영선, 이소래, 주성아, 고영빈, 김예진, 한인영 (2012). 응급구조원, 지하철 승무원, 아동보호 전문기관 사회복지사의 대리 외상과 외상 후 성장. **사회복지연구**, **43(1)**, 249-273.
- 이윤주 (2004). 재난피해의 심리적 영향과 재난극복을 위한 심리적 노력

- 의 방법: 아동을 중심으로. **청소년상담연구**, **12**(1), 28-40.
- 이자영, 남숙경, 박희락, 김동현, 이미경, 이상민 (2008). 상담경력과 상담자 소진과의 관계: 한국과 미국상담자 비교연구. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료**, **20**(1), 23-42.
- 임정란, 강영신, 문정순, 이재우 (2014). 상담교사의 대리외상과 대리외상 후 성장간의 관계에서 마음챙김과 자기조절능력의 이중 매개효과. **한국심리학회지: 학교**, **11**(1), 89-107.
- 조영매 (2016). **상담자의 대리외상 후 성장 경험에 관한 질적 연구**. 한남대학교 대학원 박사학위논문.
- 조영매, 반신환 (2016). 상담자의 대리외상 후 성장경험에 관한 질적 연구. **생명연구** **42**, 169-224.
- 조용환 (2012). 교육인류학과 질적 연구. **교육인류학연구**, **15**(2), 1-21.
- 재난 및 안전관리 기본법, 법률 제16301호 일부개정(2019). <http://www.law.go.kr>에서 2019. 6. 14일 추출
- 최수미 (2015). 외상 사건 후 PTSD 예방을 위한 치료적 개입 및 모델의 동향분석. **상담학연구**, **16**(3), 537-556.
- 최순옥 (2014). 암환자 가족돌봄자의 외상 후 성장. **한국호스피스·완화의료학회지**, **17**(1), 1-9.
- 최승미, 김영재, 권정혜 (2013). 인지적, 문제해결적 행동 대처 및 사회적 지지가 외상 후 성장에 미치는 영향: PTSD 증상 수준에 따라. **인지행동치료**, **13**(2), 307-328.
- 최해림, 김영혜 (2006). 한국의 상담자 교육과 훈련에 관한 연구-상담심리 석, 박사 교과과정을 중심으로. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료**, **18**(4), 713-729.
- 학교안전교육실시 등에 관한 고시, 2016-90호 (2016).
- 현진희, 김현수, 안윤정 (2018). 912 경주지진 재난심리지원서비스 제공경험을 통해 본 국내 재난심리지원 현황. **한국지역사회복지학**, **65**, 169-202.
- Adams, R. E., Figley, C. R., & Boscarino, J. A. (2008). The compassion

- fatigue scale: Its use with social workers following urban disaster. *Research on social work practice*, 18(3), 238-250.
- Arnold, D., Calhoun, L. G., Tedeschi, R., & Cann, A. (2005). Vicarious post traumatic growth in psychotherapy. *Journal of Humanistic Psychology*, 45, 239-263.
- Berah, E. F., Jones, H. J. & Valet, P. (1984). The experience of a mental health team involved in the early phase of a disaster, *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 18, pp. 354-358.
- Boykin, A. & Schoenhofer, S. (1991). Story as link between nursing practice, ontology, epistemology. *Journal of Nursing Scholarship*, 23(4), 245-248.
- Brady, J. L., Guy, J. D., Poelstra, P. L., & Brokaw, B. F. (1999). Vicarious traumatization, spirituality and the treatment of sexual abuse survivors: a national survey of women psychotherapists. *Professional Psychology, Research and Practice*, 30, 386-393.
- Bride, B. E., Robinson, M. M., Yegidis, B., & Figley, C. R. (2004). Development and validation of the secondary traumatic stress scale. *Research on Social Work Practice*, 4(1), 27-35.
- Brock, S. E., Sandoval, J., & Lewis, S. (2001). *Preparing for crises in the schools: A manual for building school crisis response teams*. John Wiley & Sons Inc.
- Brockhouse, R., Msetfi, R., Cohen, K., & Joseph, S. (2011). Vicarious exposure to trauma and growth in therapists: The moderating effects of sense of coherence, organizational support and empathy. *Journal of Traumatic Stress*, 24, 735-742.
- Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American Psychologist*, 34(10), 844-850.

- Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (1994). Nature-nuture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 101(4), 568-586.
- Cetin, M., Kose, S., Ebrinc, S., Yigit, S., Elhai, J. D., & Basoglu, C. (2005). Identification and posttraumatic stress disorder symptoms in rescue workers in the Marmara, Turkey, earthquake. *Journal of traumatic stress*, 18(5), 485-489.
- Cherniss, C. (1980). *Professional burnout in human service organizations*. New York: Praeger.
- Chrestman, K.R. (1999). *Secondary exposure to trauma and self-reported distress among therapists*. In B. H. Stamm (Ed.), *Secondary traumatic stress: Self-care issues for clinicians, researchers, and educators* (2nd ed., pp.29-36). Baltimore: Sidran Press.
- Clandinin, D. Jean & Connelly, F. Michael. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*.
- Clandinin, D. J. (2015). 내러티브 탐구의 이해와 실천[Engaging in narrative inquiry]. (염지숙, 강현석, 박세원, 조덕주, 조인숙 역). 서울: 교육과학사(원전은 2013년에 출판).
- Cohen, J. A. (2003). Treating acute posttraumatic reactions in children and adolescents. *Biological Psychiatry*, 53, 827-833.
- Cohen, K., & Collens, P. (2013). The impact of trauma work-A meta-synthesis on vicarious trauma and vicarious trauma growth. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 5(6), 570-580.
- Creamer, T. L. & Liddle, B. J., (2005), Secondary traumatic stress among disaster mental health workers responding to the september 11 attacks, *Journal of Traumatic Stress*, 18: 89-96.
- Dirkzwager, A. J., Grievink, L., Van der Velden, P. G., & Yzermans,

- C. J. (2006). Risk factors for psychological and physical health problems after a man-made disaster: Prospective study. *The British Journal of Psychiatry*, 189(2), 144-149.
- Figley, C. R. (1995). *Compassion fatigue as secondary traumatic stress disorder: An overview*. In C. R. Figley (Ed.), *Compassion fatigue: Coping with secondary traumatic stress disorder in those who treat the traumatized*(pp.1-20). New York: Brunner/Mazel.
- Figley, C. R. (2002). Compassion fatigue: Psychotherapists' chronic lack of self-care. *Journal of Clinical Psychology*, 58, 1433-1441.
- Foreman, T. (2015). *A mixed methods evaluation of vicarious traumatization and posttraumatic growth among counselors in training* (Doctoral dissertation). University of North Carolina.
- Froman, M. (2014). *A mixed methods study of the impact of providing therapy to traumatized clients: Vicarious trauma, compassion fatigue and vicarious posttraumatic growth in mental health therapists* (Doctoral dissertation). University of Minnesota.
- Graham, N. K. (1981). Done in, fed up, burned out: Too much attrition in EMS. *Journal of emergency Services*, 6, 219-239.
- Gurman, A. S. (1977). *The patient's perception of the therapeutic relationship*. In A. S. Gurman & A. M. Razin (Eds.), *Effective psychotherapy: A handbook of research* (pp. 503 - 543). New York: Pergamon Press.
- Hartsough, D. M., & Myers, D. G. (1985). *Disaster Work and Mental Health: Prevention and Control of Stress Among Workers*. National Inst. of Mental Health, Rockville, MD. Center for Mental Health Studies of Emergencies.
- Harvey, M. R. (1996). An ecological view of psychological trauma and trauma recovery. *Journal of Traumatic Stress*, 9(1), 3-23.

- Hodgkinson, P. E., & Shepherd, M. A. (1994). The Impact of Disaster Support Work. *Journal of Traumatic Stress*, 7(4), 587-600.
- Hoffman, M. A., & Kruczek, T. (2011). A bioecological model of mass trauma: Individual, community, and societal effects. *The Counseling Psychologist*, 39(8), 1087-1127.
- Holt, R. H. (1982). *Occupational stress*. In Goldberger, L., & Brenitz, S., eds. *Handbook of stress: Theoretical and Clinical Aspects*. New York: The Free Press.
- Horowitz, M. J., Wilner, N., Kaltreider N. & Alvarez, W. (1980). Signs and symptoms of post-traumatic stress disorder, *Archives of General Psychiatry*, 37, 85-92.
- James, R. K., & Gilliland, B. E. (2001). *Crisis intervention strategies*. California: Brooks/Cole Thomson Learning.
- Joinson, C. (1992). Coping with compassion fatigue. *Nursing*, 22, 116-121.
- Jones, R. (2010). *An investigation of vicarious posttraumatic growth* (Doctoral dissertation). Lancaster University.
- Joseph, S., & Linley, P. A. (2006). Growth following adversity: Theoretical perspectives and implications for clinical practice. *Clinical Psychology Review*, 26(8), 1041-1053.
- Kahn, R. L., Wolfe, D. M., Qulnn, R. P., Snoek, J. D., & Rosenthal, R. A. (1964). *Organizational Stress: Studies in Role Conflict and Ambiguity*. New York: Wiley.
- Katz, D., Kahn, R. L., & Adams, J. S. (1980). *The Study of Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kawano, M. (2008). School Crisis and Mental Care –The crisis response team (CRT). *JMAJ*, 51(3), 164-168
- Larson, D. G., & Bush, N. J. (2006). *Stress management for oncology nurses: Finding a healing balance*. In R. M. Carroll-Johnson, L.

- M. Gorman, & N. J. Bush (Eds.), *Psychosocial nursing care along the cancer continuum (2nd ed.)* (pp. 587-601). Pittsburgh, PA: Oncology Nursing Society.
- Lazarus, P. J., & Jimerson, S. R., Brock, S. E. (2002). *Natural disasters*. In S. E. Brock, P. J. Lazarus, & S. R. Jimerson (Eds.), *Best Practices in School Crisis Prevention and Intervention*, 435-450.
- Linley, P. A., & Joseph, S. (2007). Therapy work and therapists' positive and negative wellbeing. *Journal of Social and Clinical Psychology, 26*(3), 385-403.
- Linley, P. A., Joseph, S., & Loumidis, K. (2005). Trauma work, sense of coherence, and positive and negative changes in therapists. *Psychotherapy and Psychosomatics, 74*(3), 185-188.
- Long, M. E., Meyer, D. L., & Jacobs, G. A. (2007). Psychological distress among American Red Cross disaster workers responding to the terrorist attacks of September 11, 2001. *Psychiatry research, 149*(1), 303-308.
- Manning-Jones, S., de Terte, I., & Stephens, C. (2015). Vicarious posttraumatic growth: A systematic literature review. *International Journal of Wellbeing, 5*(2), 125-139.
- Maslach, C. (1981). *Burnout, the cost of caring*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- McCann, I. L., & Pearlman, L. A. (1990). Vicarious traumatization: A framework for understanding the psychological effects of working with victims. *Journal of traumatic stress, 3*(1), 131-149.
- Miller, L., (2000), *Traumatized psychotherapists*, 429-445, in *Cognitive-behavioral Strategies in Crisis Intervention*, edited by Dattilio, F. M. and Freeman, A., New York: Guilford Press.
- Mitchell, T. L., Griffin, K., Stewart, S. H., & Loba, P. (2004). 'We Will

- Never Ever Forget...': The Swissair Flight 111 Disaster and its Impact on Volunteers and Communities. *Journal of Health Psychology, 9*(2), 245-262.
- Nakagawa, Y., & Shaw, R. (2004). Social capital: A missing link to disaster recovery. *International Journal of Mass Emergencies and Disasters, 22*(1), 5-34.
- Neria, Y., Nandi, A., & Galea, S. (2008). Post-traumatic stress disorder following disasters: a systematic review. *Psychological Medicine, 38*(4), 467-480.
- Nickerson, A. B., & Zhe, E. J. (2004). Crisis prevention and intervention: A survey of school psychologists. *Psychology in the Schools, 41*(7), 777-788.
- Paine, C. K., & Schools, S. P. (2007). *Hope and healing: Recovery from school violence*. In Public Entity Risk Institute Symposium for Confronting Violence in our Schools: Planning, Response, and Recovery, Fairfax, VA.
- Palm, K. M., Polusny, M. A., & Follette, V. M., (2004), Vicarious traumatization: Potential hazards and interventions for disaster and trauma workers, *Prehospital and Disaster Medicine, 19*, 72-78.
- Pearlman, L. A., & Saakvitne, K. W. (1995). Treating therapists with vicarious traumatization and secondary traumatic stress disorders. Compassion fatigue: Coping with secondary traumatic stress disorder in those who treat the traumatized, *23*, 150-177.
- Pearlman, H. H., (1979). *Relationship: The Heart of Helping People*. Chicago: University of Chicago Press.
- Petersen, S., & Straub, R. L. (1992). *School crisis survival guide*. West Nyack, NY: The Center for Applied Research in Education.
- Pooley, J. A., Cohen, L., O'Connor, M., & Taylor, M. (2013). Post

- traumatic stress and post traumatic growth and their relationship to coping and self-efficacy in northwest Australian cyclone communities. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 5(4), 392-399.
- Prati, G., & Pietrantonio, L. (2009). Optimism, social support, and coping strategies as factors contributing to posttraumatic growth: A meta-analysis. *Journal of Loss and Trauma*, 14(5), 364-388.
- Radeke, J. T., & Mahoney, M. J. (2000). Comparing the personal lives of psychotherapists and research psychologists. *Professional Psychology: Research and Practice*, 31(1), 82.
- Raphael, B., Singh, B., Bradbury, B., & Lambert, F. (1984). *Who helps the helpers? The effects of a disaster on the rescue workers*. *Omega*, 14, 9-20.
- Saakvitne, K. W., & Pearlman, L. A. Staff of TSI/CAAP (1996). *Transforming the pain: A workbook on vicarious traumatization*. New York, NY: Norton.
- Schonfeld, D. J., & Newgass, S. (2003). *School crisis response initiative*.
- Seligman, M. E. (2002). *Positive psychology, positive prevention, and positive therapy*. *Handbook of positive psychology*, 2, 3-12.
- Shiri, S., Wexler, I. D., & Kreitler, S. (2010). Cognitive orientation is predictive of post traumatic growth after secondary exposure to trauma. *Traumatology*, 16(1), 42-48.
- Shultz, J. M., Espinel, Z., Galea, S., & Reissman, D. B. (2007). *Disaster ecology: implications for disaster psychiatry*. In R. J. Ursano, C. S. Fullerton, L. Weisaeth, & B. Raphael (Eds), *Textbook of disaster psychiatry* (pp.69-96). Cambridge University Press.
- Skeet, M. (1977). *Manual for Disaster Relief Work*(Churchill

Livingstone)

- Stamm, B. H. (2010). *The concise ProQoOL manual*. Pocatello, <http://www.ProQOL.org>에서 인용
- Tedeschi, R. G., & L. G. Calhoun (1996). The post traumatic growth inventory: Measuring the positive legacy of trauma. *Journal of Traumatic Stress, 9*(3), 455-471.
- Tedeschi, R. G., & L. G. Calhoun (2013). *Posttraumatic Growth in Clinical Practice*. New York: Routledge.
- UNISDR. (2017). Basic terms of disaster risk reduction. United Nations International Strategy for Disaster Reduction (UNISDR), Geneva. <https://www.unisdr.org/we/inform/terminology> 에서 자료 얻음.
- Wang, X., Gao, L., Zhang, H., Zhao, C., Shen, Y., & Shinfuku, N. (2000). Post earthquake quality of life and psychological well being: Longitudinal evaluation in a rural community sample in northern China. *Psychiatry and Clinical Neurosciences, 54*(4), 427-433.
- Wee, D. F. & Myers, D., (2002), *Stress responses of mental health workers following disaster: The Oklahoma City Bombing*, 57-83, in *Treating Compassion Fatigue*, edited by Figley, C. R., New York: Brunner-Routhledge.
- Weems, C. F., Watts, S. E., Marsee, M. A., Taylor, L. K., Costa, N. M., Cannon, M. F., ... & Pina, A. A. (2007). The psychosocial impact of Hurricane Katrina: Contextual differences in psychological symptoms, social support, and discrimination. *Behaviour Research and Therapy, 45*(10), 2295-2306.
- Wind, T. R., Fordham, M., & Komproe, I. H. (2011). Social capital and post-disaster mental health. *Global Health Action, 4*, 10.3402/gha.v4i0.6351. <http://doi.org/10.3402/gha.v4i0.6351>.

Young, M. A. (1994). Responding to communities in crisis: The training manual of the crisis response team. Kendall/Hunt Publishing Company.

Abstract

Living as a Counselor at the School that Experienced the Sewol Ferry Tragedy

Koo, Seung Young

Educational Counseling

The Graduate School

Seoul National University

The objective of this study was to elucidate the experience of Living as a counselor at the school setting that underwent the Sewol Ferry tragedy, the difficulties the counselors encountered and overcame, and the meaning of these difficulties in their lives. This approach was taken as a means to explore the implications of consultation and counselor education. Based on the goals of the study, the research questions were constructed as follows. Firstly, how is it like to living as a counselor at the school that suffered the Sewol Ferry tragedy? Secondly, what meaning does such experience of living have on the counselors' lives?

This study was conducted through Narrative Inquiry, the most suitable method for understanding the experiences of the research participants. This study examined a total of four research participants, of which three main participants were each interviewed in six

consultations over approximately three months. Data collection involved consultation records, the researcher's journal, the participants' project proposals and reports, as well as photos and clips. For data analysis, texts obtained on site such as consultation transcripts and records were organized over multiple read-throughs, after which repeated analyses and interpretations based on the three-dimensional narrative inquiry space were conducted to ultimately uncover the meaning of the narrative.

A summary of the study's results is as follows. The results were divided into five main categories: the experiences of the study participants before and after entering the school setting, the experience of counseling at the school that underwent the Sewol Ferry tragedy and the attempts of overcoming the experience, and the resulting realizations and discoveries. Miro Lee, a counselor overwhelmed on site, made comments such as 'if only he could help', 'overwhelmed by the site of tragedy', 'nonfunctional, lost', 'a connected present', and 'just being here with them', while Dojeon Shin, a counselor employed by the school, spoke of 'finding the context of the scene at a school that suffered a disaster', 'between the demands of the school and personal wishes as a counselor', 'settling in as an insider', 'even if it wasn't a consultation', and 'over another level'. Moreover, Seongsil Na, a newly recruited counselor at the scene, told of 'beginning his career at a school devastated by a catastrophe', 'questioning the meaning of a counselor's existence', 'playing together', 'with flexible professionalism', and 'serving as the connecting link'.

The findings obtained from the experiences of living as a counselor at the school that underwent the Sewol Ferry incident were interpreted into four main topics: 'finding one's place as a counselor',

'discovering new ways of helping the clients', 'experiencing pain similar to that of the victims', and 'personal development as a counselor'. 'Finding one's place as a counselor' encompassed the chaos experienced by the counselors on a site lacking a control tower for psychological support during disaster, and their struggles to reestablish their role and identity. Through this process, the counselors discovered the importance of the ability to flexibly adapt to unstable environments and underwent a transformation into a more active figure. 'Discovering new ways of helping the clients' referred to the counselors' realization that prioritizing the clients' needs and perspectives, and above all else, 'being by their side', is more essential and necessary than strictly adhering to traditional ways of counseling. In particular, the significant support provided by the simple existence of a counselor that stays with the clients during his daily life and suffering was discovered. Third, the counselors that 'experienced pain similar to that of the victims' felt utter powerlessness amidst the demand to not do anything. Fourth, 'personal development as a counselor' pertained to how the counselors experienced exhaustion and stress but also ameliorated their capabilities as a counselor. However, their progress meant one that constituted of negative experiences and suffering, one that continues to the present as part of the process of coping.

The aforementioned results detailing the experience of living as a counselor at the school that suffered the Sewol Ferry disaster showed the importance of counselors approaching their clients by putting down their personal points of view and listening attentively to what the clients truly need in order to help and console them. This indicated that professionalism as a counselor at the school setting not only required expertise in consultation theories and methods, but

also required a sincere demeanor in viewing the victims of catastrophe as individual human beings and assuming a demeanor aiming to wholeheartedly understand their pain and suffering. Furthermore, the results indicated that the obstacles hindering counselors from performing optimally cannot be overcome at the individual level, conveying a dire need for an efficient response system as well as explicit, coherent guidelines for the counselors' roles on site.

This study demonstrates its significance by enhancing the understanding of the potential difficulties encountered by counselors at sites of disaster and further suggesting future directions for consultation and counselor education through the narrative inquiry of the experience of living as a counselor at the school that underwent the Sewol Ferry tragedy. The insights discussed are predicted to serve as a guide for counselors that may enter sites of disaster by informing them of the necessary approaches, knowledge, and demeanor.

keywords : sewol ferry tragedy, disaster, counselor, experience,
role-confusion, narrative inquiry

Student Number : 2014-31178