

청소년 이해론

집필 : 김 계 현

김 진 숙

김 혜 숙

박 성 희

유 성 경

(가나다순)

문화관광부 청소년상담전문기관

청소년대화익광장

기획 및 편집인

기획책임 구본용

편집책임 김혜숙

편집 박경희

김현주

발 간 사

청소년상담은 성인상담이나 아동상담과 다른 독특성을 지닌 분야입니다. 그럼에도 불구하고 청소년상담의 독특성을 체계적으로 연구하여 체계적으로 이론화하고 실천적으로 적용하고자 하는 노력은 아직도 미흡합니다.

청소년대화의광장은 청소년상담 전문기관으로서, 이러한 현실을 극복해야 할 책임을 느껴서 1996년부터 지금까지 열 다섯 권의 책자를 펴내고 있습니다. 이 책자들은 원래 청소년상담원 전문 연수과정의 교재로 구상된 것으로 청소년상담의 교육훈련이나 학문연구에 다같이 유용하게 쓰일 것으로 생각합니다.

1996년에 청소년발달상담, 청소년학업상담, 청소년진로상담, 청소년성격상담, 청소년비행상담, 청소년약물상담, 청소년개인상담, 청소년가족상담, 청소년집단상담 및 청소년상담수퍼비전을 펴낸 데 이어 1997년에는 청소년상담원리, 청소년상담보조전략, 청소년단기상담, 청소년이상행동, 청소년위기상담을 펴낸 바 있습니다. 올해에는 다음과 같은 다섯 권의 유익한 책을 펴내게 되었습니다.

- 청소년 이해론 : 김계현, 김진숙, 김혜숙, 박성희, 유성경
- 청소년 인지상담 : 권석만, 권정혜, 박경애, 박재황, 오익수, 홍경자
- 청소년 문제론 : 구자경, 김동일, 김병석, 김창대, 김혜숙, 남상인, 홍강의, 황순길
- 청소년 가치발달과 상담 : 구본용, 금명자, 유정이, 이숙영, 이혜성, 임은미
- 청소년 개인상담 실습교재 : 강신덕, 금명자, 김진숙, 김혜숙, 박경애, 유성경, 임은미, 최은영

먼저 올해 이 귀중한 다섯 권의 책이 나올 수 있도록 기획해 주신 박성수 전임원장님께 감사를 드리고 싶습니다. 그리고 청소년이해론 등 다섯 권의 책자를 집필하느라 노고를 아끼지 않으신 저자분들께 깊은 감사와 존경을 표합니다. 이 책자들이 훌륭한 모습으로 나오기까지에는 구본용 박사님을 비롯하여 전문연수부의 김혜숙 박사님과 박경희, 김현주 선생

님의 정성과 헌신이 있었습니다. 이 일이 이루어질 수 있도록 정책결정과 예산 배정의 과정에서 수고하신 문화관광부 관계자 여러분들의 노고에 대해서도 이 자리를 빌어서 감사의 뜻을 드립니다.

올해 출간되는 이 다섯 권의 책자들을 많은 분들이 읽고 익혀서 청소년의 힘찬 성장을 위해 활용한다면, 수고하신 모든 분들의 땀과 눈물이 기쁨으로 결실을 맺으리라 기대합니다. 감사합니다.

1998. 12.

원장 이 혜 성

서 문

청소년이 문제를 극복하고 보다 나은 발달을 이룰 수 있도록 조력하고자 하는 상담자의 노력은 청소년 내담자에 대한 이해를 필수적으로 요구한다. 청소년 내담자에 대한 이해는 상담의 목적을 이루는 기초 과정인 동시에, 그 자체가 상담 목적의 한 부분이기도 하다. 청소년이 자기 자신을 좀 더 잘 이해하고 통합된 정체감을 가지는 것은 모든 청소년의 성장에서 중요한 부분이며, 상담자의 청소년 내담자에 대한 이해는 바로 이러한 청소년의 자기 이해를 필연적으로 돕기 때문이다.

청소년 내담자를 이해하기는 쉬운 일이 아니다. 한 개인으로서 청소년 내담자를 파악할 때, 성인과도 다르고 아동과도 다른 청소년기라는 독특한 연령대에 위치한 존재이기 때문에 성인인 상담자가 쉽게 이해할 수 있는 대상이 아니다. 청소년 내담자가 주변과 분리된 개인으로서만 존재하지 않고 가족과 또래 및 학교와 불가분의 관계를 맺고 사는 관계 속의 존재라는 점은 청소년 내담자에 대한 이해의 어려움을 가중시킨다. 또한 상담자 자신도 객관적인 외부의 관찰자이기보다는, 상담이라는 체제 속에 포함되어 청소년 내담자와 서로 영향을 주고받는 상호작용 관계에 있기 때문에 청소년 내담자에 대한 이해가 더욱 어려워질 가능성이 있다.

이처럼 청소년 내담자는 쉽게 이해할 수 있는 존재가 아니며 전문적인 이해의 관점과 방법이 필요하다는 인식에서 본서를 집필하게 되었다. 본서는 크게 두 부분으로 나뉘어져 있다. 제1부는 청소년을 이해하는 다양한 관점들과 그 내용들을 다루고 있다. 청소년을 하나의 개체로서 이해하는 관점과 내용뿐만 아니라, 가족체제 및 또래체제, 그리고 교육체제 속의 한 부분으로서의 청소년을 이해하는 관점도 제시하고 있다. 또한 상담자와 함께 상담 체제를 이루는 한 부분으로서 청소년 내담자를 이해하는 관점과 내용도 포함되어 있다.

제2부는 청소년을 이해하는 다양한 방법과 기술들을 장별로 심도있게 제시한다. 심리검사에 대한 상담자들의 이해를 돕는 내용들과 지능검사 및 학력검사, 그리고 정의적 영역에 대한 각종 심리검사를 활용하는 방안들, 내담자의 비언어적 행동들에 대한 관찰을 통해서 내담자를 이해하는 방법 및, 상담자의 특수한 이해방식인 공감적 이해에 대한 자세한 설명

들이 제시되어 있다. 이어서 청소년 내담자의 내면 세계를 이해하는 유용한 도구로서 질문을 활용하는 방법, 내담자의 목표 달성을 돕기 위하여 체계적으로 행동을 관찰하는 방법, 사회적, 물리적 환경을 평가함으로써 청소년 내담자를 이해하는 방법 및 전반적인 이해의 과정과 절차 등이 제시되어 있다.

청소년 내담자를 보다 더 잘 이해하고 도우려는 상담자들에게 본서의 내용들이 실제적인 도움이 되기를 바란다.

1998. 12.

집필자 일동

목 차

제 I 부 청소년이해의 관점과 내용

제 1 장 개인으로서의 관점(유성경)	3
1. 청소년기의 신체적 특징	4
2. 청소년기의 인지적 특징	8
3. 청소년기의 정서적 특징	15
제 2 장 가족체제로서의 관점(유성경)	23
1. 가족체제에 대한 일반적 이해	24
2. 부모-자녀체제 속에서의 청소년	31
3. 특수한 가족체제에서의 청소년의 특징	48
제 3 장 또래체제로서의 관점(유성경)	57
1. 청소년기의 또래체제 형성의 중요성	58
2. 청소년 또래집단의 특징	62
3. 청소년기의 친구관계	67
4. 청소년기의 이성관계	70
제 4 장 교육체제로서의 관점(김계현)	77
1. 교사와 청소년 이해	78
2. 학 급	82
3. 학 교	85
4. 사 교 육	90
5. 입시제도	95

제 5 장 상담체제로서의 관점(김혜숙)	101
1. 청소년 내담자의 상담 동기	102
2. 청소년 내담자와 주변 인물의 영향력	119
3. 청소년 내담자와 상담자 간의 상호작용 체제	126

제 II 부 청소년이해의 방법

제 6 장 심리검사의 이해와 활용(김진숙)	135
1. 심리검사의 정의	136
2. 심리검사의 목적과 기능	138
3. 심리검사의 유형	139
4. 심리검사의 선정	141
5. 심리검사의 활용	142
6. 심리검사의 윤리문제	146
제 7 장 심리검사도구(김진숙)	151
1. 지능검사 및 학력검사	152
2. 성격검사	169
3. 흥미 및 적성검사	180
제 8 장 관찰을 통한 이해(박성희)	209
1. 얼굴표정과 정서	218
2. 응시행동	226
3. 목소리(부차언어)	234
4. 자세	239
5. 제스추어	244

제 9 장 공감적 이해(박성희)	255
1. 공감적 이해의 의미	257
2. 공감적 이해를 돕는 방법	279
3. 공감적 이해의 전달	289
제 10 장 질문을 통한 이해(박성희)	303
1. 질문의 목적	304
2. 질문의 분류	306
3. 질문의 기능	307
4. 질문의 형식	308
5. 질문의 내용	314
6. 질문시 유의 사항	326
제 11 장 행동관찰을 통한 이해(김혜숙)	333
1. 행동관찰의 의미와 목적	334
2. 표적 행동의 선택	339
3. 표적 행동의 관찰과 기록 방법	341
4. 행동관찰의 활용	347
제 12 장 환경평가를 통한 이해(김진숙)	351
1. 환경평가의 주요 영역	352
2. 환경평가의 방법	358
제 13 장 청소년 이해의 절차(김계현)	375
1. 내담자의 기본 기능 평가	376
2. 자살가능성의 평가	382
3. 접수면접의 내용	384

< 표 목 차 >

<표 1-1> Selman의 Stages of Perspective Taking (Dusek, 1996에서 재인용)	14
<표 2-1> 가족체제의 일반적 특징	28
<표 2-2> 가족의 발달주기 (MacGoldric & Carter, 1982)	30
<표 2-3> 청소년기의 부모-자녀 관계모델의 변화 (Santrock, 1996)	34
<표 2-4> Strategies for Reducing Parent-Adolescent Conflict (Ann Levine, 1990)	45
<표 3-1> 또래와의 연대가 갖는 긍정적인 기능들과 부정적인 기능들	61

< 그림 목 차 >

<그림 2-1> 청소년 자녀와 부모간의 직접적, 간접적인 상호작용	28
<그림 3-1> 또래집단의 형성단계	65
<그림 3-2> 청소년기의 친구관계의 기능	68
<그림 9-1> 일상의 문제 해결 전략	275
<그림 9-2> 공감적 이해에 따른 문제 해결 전략	275
<그림 9-3> 공감적 이해 전략의 적용예	276

제 I 부

청소년이해의 관점과 내용

청소년기는 아동기에서 성인기로 넘어가는 이행기로서 청소년들은 이행의 과정에서 두드러진 생리적, 심리적, 사회적 변화를 겪게 된다(Richter, 1998). 청소년기의 시작, 지속과정, 종결은 생물학적 나이, 개인적 성숙도, 소속한 사회적 특성에 따라 다양하게 구분된다. 청소년기는 일단의 신체적인 변화로부터 시작하여 인지적, 정서적인 변화를 나타나게 되며, 이러한 **개인적 차원의 변화**는 그가 처한 관계적, 사회적 맥락을 변화시키게 된다. 이같이 청소년기의 발달 및 경험에 영향을 미치는 요소들이 이렇게 다양한 만큼, 청소년을 깊이 있고 폭넓게 이해하기 위해서는 청소년기에 대한 다각적 측면에서의 이해가 필요하다.

청소년기의 특징을 구조적으로 이해하고자 노력하였던 여러 학자들(예컨대, Havighurst, 1972; Masten et al., 1995; Hill & Monk, 1977 등)의 이론적 틀을 종합하여 Grotevany(1998)는 청소년기의 특징을 종합적이고 구조적으로 이해하기 위해서는 아동기에서 연속적으로 이어져 오는 발달적 특징, 청소년기에 나타나는 특징적인 변화, 청소년이 처한 미시적, 거시적 사회적 체제 등을 종합적으로 검토해야함을 제시하였다. 본 서에서도 청소년의 상을 종합적으로 파악하기 위해, 청소년의 특징을 개체로서의 관점에서 또한 맥락적, **체제적 관점**에서 살펴보고자 한다. 여기서 다룰 청소년에게 영향을 주는 체제로서는 가정체제, 또래체제, 학교체제가 포함될 것이다.

개인으로서의 관점

유 성 경

1. 청소년기의 신체적 특징
2. 청소년기의 인지적 특징
3. 청소년기의 정서적 특징

청소년을 한 개체로서 이해하기 위해서 청소년기에 나타나는 급격하고, 다양한 변화를 우선적으로 파악할 수 있어야 한다. 청소년기의 가장 궁극적인 발달과업은 **자아정체성의 확립과 친밀한 관계의 형성(identity & intimacy)**이다. 청소년기에 일어나는 다양하고 복잡한 변화들은 사실 이 두 가지 중요한 과업의 수행을 위한 준비과정으로 이해하는 것이 합당하리라 생각된다. 자기 정체성, 친밀감의 형성 기반을 마련하기 위하여 나타나는 청소년기의 변화는 일단 신체적인 변화로부터 시작되어, 인지적인 변화와 맞물려지고, 이것이 청소년기의 독특한 정서적 반응에 영향을 주면서 그 독특성을 드러내게 된다. 흔히 상식적인 수준에서 이해하는 청소년기의 질풍노도와 같은 변화의 양상은 그저 혼란이나 무질서가 아니라 견잡을 수 없는 변화의 양태 이면에서 정체성확립과 친밀감형성이라는 발달과업에 초점을 두면서 변화의 방향과 질서를 지향하고 있음을 이해해야 한다.

1. 청소년기의 신체적 특징

“청소년기는 생물학적 측면에서 시작하여, 문화적 측면에서 마친다”(Conger & Petersen, 1984)는 말이 시사하듯이 청소년기에 일어나는 다양한 변화는 신체적인 변화에 바탕을 두고 있다. 이러한 변화는 몸집이 성인처럼 커지고, 성인과 같은 성적인 기능을 할 수 있게 되는 것을 넘어서 그것이 청소년들의 자아상, 대인관계에 중요한 심리적인 영향을 미치게 된다. 청소년기에 나타나는 신체적인 변화는 크게 호르몬상의 변화, 성장폭발의 측면에서 생각해 볼 수 있다.

1.1 호르몬상의 변화

청소년기에 나타나는 급격한 신체의 변화, 성적인 욕구의 증대 등은 청소년기에 나타나는 호르몬 종류 및 양의 변화에 의해 많은 영향을

받게 된다. 호르몬은 신체의 일부에서 생성되지만 그것이 핏줄을 통해 신체 전체로 퍼져가기 때문에 그 영향은 신체의 국부적인 부분에 그치는 것이 아니라 전체적인 신체 기능 및 형태에 변화를 초래하게 된다. 내분비선을 통해 분비되는 호르몬은 주요한 세 가지 기능을 수행하게 되는데 이를 살펴보면, 첫째, 신체기관의 형태 및 구조를 결정하는 기능으로서, 청소년기에 분비되는 호르몬들로 인해 신장이 급속히 커지고, 2차 성징이 나타나게 된다. 둘째, 호르몬은 인간의 본능적인 행동들을 형성하는 데 결정적인 역할을 한다. 예컨대, 이성에게 매력을 느끼고, 짝을 짓고 싶어하는 본능, 엄마가 아이에게 젖을 물리고 싶어하는 본능적인 행동들은 기본적으로 생리적인 호르몬의 영향을 받아 나타나는 행동들이다. 물론 이러한 본능적인 행동들은 사회적, 문화적 규준에 따라 그 표현 양태들이 달라지기는 하지만, 그러한 행동들의 근본적인 동기는 생리적인 것에서 출발한다는 것이다. 청소년기에 분비되는 호르몬의 마지막 기능으로는 조절기능을 들 수 있다. 호르몬의 조절기능을 통하여 다양한 신체기능이 서로 통합되어 정상적인 신체적 발달을 이룰 수 있게 된다.

청소년기의 성장폭발 및 2차 성징의 발달과 관련된 호르몬들은 성장호르몬(HGH)들로서, 스테로이드 계통의 호르몬들이다. 주요 세 가지 성장호르몬은 테스토스테론(testosterone), 에스트로젠(estrogen), 프로게스트로젠(progestrogene)이다.

1.2 성장폭발(Growth Spurt)

청소년기에 들어서면 신장과 체중이 급성장하고, 성적인 성숙이 급격히 이루어지게 되는데 이를 성장폭발이라고 한다. 여아들의 경우 10세에서 12세 정도에 남아들의 경우에는 12세에서 14세 정도에 급격하게 키와 체중이 늘게 된다. 남아의 성장 시기가 여아보다 늦기 때문에 청소년 초, 중기에는 여아들이 남아들보다 더 큰 경우가 대부분이지만, 성장의 폭은 남아들이 여아들보다 크기 때문에 청소년 후기에는 대부분의 남아들이 같은 연령의 여아들보다 크게 된다.

청소년들의 체격의 변화와 더불어 나타나는 중요한 신체적 변화는 2차 성장이라고 불리는 성적인 성숙이 이 시기에 이루어진다는 것이다. 남아의 경우, 키가 크는 것과 동시에 나타나는 성적인 성숙은 성기가 커지고, 음모가 자라고, 목소리가 변하게 되는 것이다. 그리고 이와 동시에 얼굴에 수염이 자라고 첫 몽정경험을 하게 된다. 여아의 경우는 키가 크면서 가슴이 커지고, 생리를 시작하고, 음모가 자라게 된다.

청소년들의 체격변화와 성적인 성숙은 이전 단계에서의 신체발달의 속도와 변화의 폭과 비교할 때, 개인별 그리고 성별로 개인차가 크게 벌어지게 된다. 그리고 이러한 개인차는 청소년들의 자아개념, 또래관계에 중요한 영향을 미치게 된다. 이러한 변화의 내용들은 뒤에서 자세히 다루기로 하겠다.

1.3 신체적 변함의 심리적 의미

Petersen과 Taylor(1980)는 청소년기의 신체적 변화가 청소년 심리에 미치는 영향을 설명하는 모델로 두 가지를 제시하였다. 직접적인 영향 모델(Direct-Effects Models)과 중재된 영향 모델(Mediated-Effects Models)이 그것이다. 전자의 모델에 따르면, 신체적 변화, 예컨대 호르몬의 변화가 기분에 직접적으로 영향을 주어, 생리 전에 대부분의 여자들이 불안하거나 우울한 부정적인 감정을 경험하게 되는 경우들을 설명한다. 반면, 후자의 모델에 따르면, 청소년들의 신체적 변화는 개인적인 태도, 가치, 사고와 사회적, 문화적 규준에 의해 그 영향이 중재되어진다는 것이다. 예컨대, 신체적 변화의 있어서의 개인차, 빠른 성숙과 늦은 성숙에 대해 그것을 받아드리는 본인의 태도와 느낌과 그것을 대하는 부모, 또래 혹은 사회적인 시각에 따라 신체적 변화가 개인의 심리에 미치는 영향은 달라진다는 것이다. 여기서는 주로 중재된 영향 모델에 근거하여 청소년의 신체적 변화가 초래하게 되는 심리적인 영향들은 어떤 것들이 있는지를 살펴보기로 하겠다.

1.3.1 신체상(Body Image)

청소년들은 급격히 자신의 신체가 변화함에 따라 자기 자신의 외모에 대해 그 어느 때보다도 신경을 많이 쓰게 된다. 하루에도 몇 번씩 거울을 보면서 자기 외모에 대해 나름대로의 평가를 하면서 자기 신체상을 갖게 된다. 신체상이란, 자신의 신체에 대한 감각, 느낌, 태도 등을 포함하는 정신적인 표상(mental representation)이다. 연구들에 의하면 대체로 여아들이 남아들에 비해 부정적인 신체상을 갖게 되는 경향이 많다고 한다(Dusek, 1987). 청소년기에 형성된 신체상은 자아개념의 기본 틀을 형성하고, 그리고 일단 청소년기에 형성된 신체상은 평생을 두고 계속적으로 영향을 미친다.

1.3.2 빠른 성숙과 늦은 성숙

(Early versus Late Maturation)

어떤 청소년들은 사춘기에 일찍 접어들어 신체적 성숙이 빠르게 이루어지는 경우도 있고, 어떤 청소년들은 늦게 이루어지는 경우가 있다. 이러한 발달속도의 차이는 청소년들의 자기 자신에 대한 지각에 영향을 미치게 된다. 여러 가지 경험적인 연구결과들(Jones, 1965; Peskin, 1967; Petersen, 1987; Simmon & Blyth, 1987)에 의하면, 발달의 속도가 청소년들에게 미치는 영향이 남자와 여자의 경우에 다르게 나타난다고 한다. 대체로 남자의 경우는 일찍 성숙한 경우에 보다 적응을 잘하고, 자신감이 높고, 또래들 사이에서 인기도 높은 반면, 여자의 경우에는 일찍 성숙한 청소년일수록 자아개념이 낮고, 문제행동에 연루되는 경우가 많은 것으로 드러났다. 그 이유는 아마도 여아들이 남아들보다 전반적으로 발달시기가 빠르기 때문에 성장속도가 빠른 여아들의 경우, 신체적인 성숙은 이루어졌으나 인지적, 정서적으로는 아직 그만큼의 성숙이 이루어지지 않아 자신의 신체적 성숙을 제대로 해석하고 받아드릴 수 있는 준비가 되지 않았기 때문이라고 볼 수 있다.

2. 청소년기의 인지적 특징

청소년기의 인지적 특징은 Piaget의 인지발달단계이론의 마지막 단계인 **형식적 조작기**의 특성을 통해 설명되어 지는 경우가 대부분이다. Piaget가 관심을 두었던 것은 인간 지능이 연령의 변화에 따라 어떻게 발달되어 가는지를 지능의 질적인 측면에서 밝히고자 한 것이었다. Piaget의 이론은 워낙 그 양과 질이 풍부하여 그것을 본서에서 모두 포괄하는 것은 불가능하며 또한 불필요한 일이라 생각되어진다. 여기서는 다만 청소년기의 인지적 특징을 이해하기 위해 Piaget가 제시한 형식적 조작기의 인지기능의 특성만을 중점적으로 살펴보기로 하겠다.

2.1 Piaget의 형식적 조작사고 이론

Piaget가 제시하는 형식적 조작(formal operation)은 가설을 설정하고 이를 전제로 추론하는 명제적 사고와 문제 해결 과정에서 관련변인들을 추출하고 분석하며 이를 상호 관련짓고 통합하는 결합적 분석, 구체적 대상의 존재여부와 관련 없이 추상적 사고를 전개하는 추상적 추론의 세 가지 특성을 갖는다. 형식적 조작기는 다시 두 단계로 구분되어 11세부터 15세까지는 형식적 조작적 사고가 나타나지만 아직 완전한 형태가 아니며, 그 이후가 되어서야 본격적인 형식적 사고가 발달된다는 것이다.

형식적 조작기에 이른 청소년들의 사고형태의 특징은 시행착오적으로 행동하기 전에 추상적인 수준에서 몇 가지 관련 변인들을 추출하여 이들간의 관계에 대한 가설을 체계적으로 설정하고 그 검증을 통해 결론을 도출하는 **가설 연역적 사고(hypothetical-deductive reasoning)**를 하게 되는 것이다. 가설 연역적인 사고를 통해 청소년들은 문제상황과 관련된 변인들을 연결지어 생각할 수 있게 되고(conjunction), 문제상황과 관련된 변인들만을 추출할 수 있으며(disjunction), 관련된 변인

한 가지를 통해 그와 관련된 다른 구체적인 사실들을 연역해 낼 수 있으며(implication), 또한 양립할 수 없는 사실들을 변별할 수 있게 된다(incompatibility). 이러한 사고의 특징을 가진 형식적 조작을 통해 청소년들은 첫째, 실제적인 사실이 아닌 가상적인 상황과 관련된 문제 해결도 할 수 있게 되어 가상적인 문제 상황과 관련된 여러 가지 변인들을 상상하여 추출해 낼 수 있으며, 이들간의 관계에 대해서도 머리 속의 논리를 통해 추론해 낼 수 있다는 것이다. 그리고 형식적 조작은 문제의 내용과 관련이 없는 것으로 일단 형식적 조작이 가능한 청소년들은 자신이 처하게 되는 어떠한 문제에 대해서도 이와 같은 형식적 조작을 통한 해결방식을 적용하게 된다. 그 결과로 청소년들은 아동기 때보다 훨씬 다양한 해결방식을 상상을 통해 추론해 낼 수 있고, 이들의 효과성을 논리적으로 검증할 수 있게 됨에 따라, 매우 융통성 있게 문제 상황에 대처할 수 있게 된다.

청소년들의 형식 조작적 사고는 아동기의 사고와 질적으로 다른 사고로서 Piaget에 의하면 이는 지능의 구조자체가 변화한 것에서 기인한다고 설명할 수 있다. 청소년들의 가설설정 능력 및 이들 관계에 대한 논리적 검증능력은 과학자적인 사고로서 물리적 사실에 대한 과학적 해결능력을 가능케 할 뿐만 아니라, 인간의 여타의 제반 문제들 예컨대, 사회, 종교, 철학, 정치 등 다양한 분야에 관한 이상주의적 사고를 가능케 한다.

2.2 형식적 조작사고의 심리적 함의

청소년들의 형식적 조작사고는 인지적인 능력을 발달시킬 뿐만 아니라, 청소년들의 정의적, 사회적, 교육적인 발달을 가능케 한다. 형식적 조작이 가능함으로 나타날 수 있는 청소년기의 특징들을 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 도덕적 발달측면에서 청소년들은 문제 상황과 관련된 여러 가지 가상적인 해결방식들을 추출해 낼 수 있고, 그것들의 결과를 논리적으로 검증할 수 있게 됨에 따라 복잡하고, 뒤엉켜진 도덕적 상황의 문

제들에 대한 효과적인 대처를 할 수 있게 된다.

둘째, 부모와의 관계측면에서, 청소년들은 문제상황에 대한 여러 가지 가능성들을 추출해 낼 수 있어짐에 따라 부모들이 자신들에 대해, 사회에 대해 대처하는 방식에 대해 여러 가지 이의를 제안하게 되고, 이상과 실제간의 차이를 구분하게 됨에 따라 부모들의 위선적인 행동에 대해 매우 신랄한 비판을 가하게 된다. 이러한 결과, 청소년기의 자녀들과 부모들간의 갈등은 첨예화되기 시작한다. 그러나 청소년들 자신이 성인들의 세계에 입문하여 여러 가지 사회적 역할들을 수행하게 됨에 따라 순수한 인지적인 수준의 형식적 조작을 하고, 그것을 실제 삶에 그대로 적용하던 태도를 탈피할 수 있게 된다.

셋째, 자아개념 발달의 측면에서, 청소년들은 형식적인 조작을 통해 추상적 개념에 보다 친숙해짐에 따라 자기자신의 특성을 구체적인 행동적 특질로 설명하던 단계에서 벗어나, 보다 추상적인 특징들을 통해 자기자신을 인지하고 설명할 수 있게 된다.

위에서 살펴 본 몇 가지 청소년기의 특징이 단지 형식적 조작능력이라는 인지적 능력의 발달만으로 설명될 수 있는 것은 결코 아니다. 다만 청소년들이 추상적이고, 가상적인 개념들로 사고할 수 있게 됨에 따라 청소년들이 자기자신에 대해, 부모에 대해, 또래들에 대해, 정치, 사회에 대해 이해하는 방식에 변화가 생기게 된다는 것이다. 청소년들이 가상적인 수준에서 절대적인 해결책 내지는 이상주의를 갖게 됨에 따라, 그들은 자기의 생각이 절대적으로 옳다는 생각을 할 수도 있으므로, 이러한 경향은 청소년들의 독립성 추구에 한편으로 기여하게 된다.

2.3 사회적 인지의 발달

청소년기의 형식 조작적 사고기능의 발달은 청소년들의 인지적 능력을 질적으로 변화시키게 됨을 살펴보았다. 그런데, 청소년들의 인지적 인 능력의 변화는 또한 그들의 사회적 세계에 대한 인식, 태도 등에도 영향을 주어 이른바 청소년들의 사회적 인지도에 영향을 주게 된다. 사회적 인지는 청소년들이 자기를 둘러싼 사람들에 대해, 그들과의 관계

에 대해, 또한 그들이 소속한 집단에 대해 갖게 되는 개념 및 인식들을 의미한다(Dusek, 1996).

2.3.1 자기중심성(Egocentrism)

청소년들의 자기중심적 경향에 대해서는 Elkind(1967, 1978)가 처음으로 개념을 고안하였는데, 이는 청소년들이 자기 자신의 생각에 너무나 몰두한 나머지 자기 자신의 생각과 타인의 생각을 구별하지 못하여 남들도 자기 자신과 똑같이 생각한다고 느끼는 것이다. 청소년들이 자기중심적 사고를 함으로써 나타나는 결과 중의 하나는 자기 자신이 상상적 청중(imaginary audience) 앞의 무대 위에서 있다고 느끼는 것이다. 이러한 경향은 청소년들이 자기 자신이 주변 사람들의 끝없는 관심의 초점이라고 느끼고, 결과적으로 자기 자신이 매우 독특하고 특별한 존재라고 인식하게 만든다. Elkind는 청소년들의 이러한 경향성을 **개인적 우화(personal fable)**이라는 개념으로 설명하였다. 그에 따르면, **상상적 청중**은 청소년들이 현실의 객관적 측면과 주관적 측면을 구별하지 못하는 데서 생겨나는 결과이며, 개인적 우화는 현실의 보편적인 측면과 특수한 측면을 구별하지 못하는 데서 생기는 결과이다. 상상적 청중으로 인해 청소년들은 자기 자신이 모든 사람들의 생각과 관심의 초점이 된다고 느끼고, 개인적 우화의 결과 청소년들은 자기 자신의 생각이나 느낌은 어떤 다른 사람도 지녀본 일이 없는 매우 독특한 것으로 믿게 된다.

Elkind와 Bowen(1979)은 청소년들의 자기중심성을 측정할 수 있는 도구를 개발하여(Imaginary Audience Scale) 청소년들의 자기중심성 경향이 연령변화에 따라 어떻게 변화하는지를 분석한 결과, 청소년기 초, 중기에는 자기중심성이 점차 증가하다가 후기에 들어서면서는 감소하는 경향을 발견하였고, 여자들이 남자들 보다 자기중심적 사고의 경향이 더 많음을 발견하였다. Elkind와 Bowen(1979)은 청소년들의 자기중심성의 발달단계별 변화를 청소년들의 또래에의 동조경향성과 관련지어 설명하고 있는데, 청소년들이 자기 자신이 남과 달리 독특하다는 생각을 많이 할수록 자기중심성이 높아져 자기 자신이 남의 눈에 너무

드러나지 않도록 또래들의 문화에 동조하는 경향을 보이게 된다는 것이다. 또래들과의 상호작용을 통하여 자기 자신의 정체성과 자아개념이 확고해지는 청소년기 후반에 가면, 청소년들은 남을 덜 의식하고, 자기 중심적 성향이 감소하면서 또래들에게 동조하는 경향도 자연스럽게 감소하게 된다는 것이다.

2.3.2 타인의 입장되어 보기(Perspective Taking)

Selman(1980)은 청소년들이 아동기 때와 달리 나타내는 사회적 인지적 특징으로 청소년들은 다른 사람들의 입장이 되어 그들의 생각이나 감정을 이해할 수 있는 능력이 있음을 밝혀 내었다. 그는 타인의 입장이 되어볼 수 있는 능력이 연령에 따라 다르다는 사실을 밝히기 위해, 아래와 같은 문제상황을 주고 아동, 청소년들에게 몇 가지 질문을 주어 이에 답하도록 한 다음, 그들의 답변을 기초로 일련의 발달단계를 제안하였다. Selman이 사용하였던 문제상황은 다음과 같다.

영희는 8살인데 자기가 살고 있는 마을에서 나무타기를 가장 잘 한다. 그러던 어느 날 영희는 나무를 타고 내려오다가 그만 나무에서 떨어지고 말았다. 그러나 다행히 다친 곳은 없었다. 영희 아버지는 영희가 나무에서 떨어지는 것을 보고, 화를 내며 다시는 나무에 올라가지 말라고 했고, 영희도 그렇게 하겠다고 약속하였다. 그날 오후에 영희는 친구들과 길을 가다가 철수를 만났다. 그런데 철수의 고양이가 나무에 올라갔다가 무서워서 내려오지 못하고 있는 것이었다. 뭔가를 해 주지 않으면 고양이는 금방 나무에서 그냥 떨어질 것 같았다. 영희는 자기가 친구들 가운데서 나무를 가장 잘 타고, 고양이를 데리고 내려올 수 있는 사람이라는 것을 알고 있다. 그러나 또한 영희는 아버지와 아침에 했던 약속을 기억하고 있었다.

위의 문제상황과 관련하여 피험자들은 다음의 네 가지 질문에 답하도록 되어 있다.

첫째, 철수가 자기 고양이에 대해 어떻게 느끼고 있는지를 영희는 알

고 있을까?

둘째, 만약 영희가 나무 위로 올라간 사실을 아버지가 알게 되면 영희 아버지의 느낌은 어떨까?

셋째, 영희는 아버지가 만약 자기가 나무에 올라간 사실을 알게 되면 어떻게 할 것이라고 생각할까?

넷째, 당신은 이와 같은 상황에서 어떻게 할 것인가?

위의 질문에 대한 피험자들의 반응을 분석한 결과, Selman은 아동기와 청소년기에 타인의 입장을 이해함에 있어서 일련의 발달단계가 존재함을 발견하였다. 그가 제시한 발달단계는 <표 1-1>과 같다. 여기서 한 가지 지적하고 싶은 것은 Selman이 말하는 유아기의 자기중심성과 Elkind가 말하는 청소년기의 자기중심성의 구분이다. 전자의 경우는 유아들이 타인의 생각이나 느낌이 존재한다는 것 자체를 의식하지 못하는 원초적인 자기 중심성이라고 한다면, 후자의 경우는 타인의 생각과 감정의 존재를 인정하되 그것의 내용이 자신의 생각이나 느낌과 똑같다고 상정하는 것이다. 그러므로 Elkind가 말하는 청소년기의 자기중심성의 성향은 Selman의 단계에서는 4단계, 즉 자기와 상대방의 입장을 동시에, 상호적으로 고려할 수 있는 단계에서 나타나는 성향이라고 볼 수 있다.

청소년들은 상대방의 입장을 고려할 수 있게 됨으로 자기에 대한 이해와 상대방에 대한 이해를 발전시키게 되고 이에 따라 대인관계 유능성이 높아지게 된다. 실제로 몇몇 경험적 연구들(Hudson, Foman & Brion-Meisels, 1982; Kurdek & Kril, 1982 등)은 청소년들이 상대방의 입장을 이해하게 됨에 따라 의사소통 기술이 발달하고, 또래들간에 인기가 높아진다는 사실들을 발견하였다. 대부분의 발달이론들이 청소년기에 들어서면서 대인관계가 “자기중심(egocentrism)”에서 “입장 고려하기(perspectivism)”으로 발달되는 경향을 띄게됨을 공통적으로 제시한다.

제1장
개인으로서의
관점

<표 1-1> Selman의 Stages of Perspective Taking (Dusek, 1996.에서 재인용)

단계	단 계 명	해당연령	특 징
0	자기중심적 관점 (Egocentric viewpoint)	3 - 6	아동들은 자기 자신과 타인을 구별은 하지만, 자기의 생각, 느낌과 타인의 생각, 느낌을 구별하지는 못한다. 겉으로 드러난 타인의 감정은 알아차리지만, 사회적인 행동과 관련지어 원인-결과 관계의 관계를 알지는 못한다.
1	사회정보적 입장 취하기 (Social- informational perspective taking)	6 - 8	아동들은 사람들이 자기 자신의 인지적 과정을 바탕으로 한 사회적 관점을 지니고 있고, 그것이 자기 것과 같지 않을 수 있다는 사실을 이해한다. 그러나 아직 한 가지 입장에만 초점을 두고 전체를 협응적으로 보지는 못한다.
2	자기 반성적 입장 취하기 (Self-reflective perspective taking)	8 - 10	아동들은 각 개인이 타인의 입장을 고려한다는 사실과 그것이 서로에게 대한 인식에 영향을 준다는 사실을 느끼게 된다. 자기 자신을 남의 입장에 놓아봄으로써 그 사람의 의도, 목적, 행동을 이해할 수 있게 됨을 알게 된다. 서로의 입장의 협응적인 관계를 이해하지만, 그것을 동시에 상호적으로 파악하지는 못한다.
3	상호적인 입장 취하기 (Mutual perspective taking)	10 - 12	청소년들은 자기 자신과 타인이 각자 주체로서 동시적, 상호적으로 서로 바라봄을 깨닫게 된다. 청소년들은 제 삼자의 입장이 되어 상호관계를 맺고 있는 두 사람의 입장이 되어볼 수 있다.
4	사회적, 관습적 인 입장 취하기 (Social and conventional system per- spective taking)	12 - 15	청소년들은 당사자의 상호적인 입장을 취하는 것만으로 문제 상황을 완벽히 이해할 수 없음을 깨닫게 된다. 사회적 관습이 사람들의 지위, 역할, 경험에 관계없이 일반적인 모든 사람들간에 공유된 것이기 때문에 필요한 것으로 이해되어진다.

3. 청소년기의 정서적 특징

연령의 변화에 따라 청소년기에 나타나는 신체적, 인지적 특징의 발달은 많은 연구들이 그 주제로 삼고 있으나 청소년기의 정서적 특징에 관한 이론 및 연구들은 상대적으로 희박한 편이다. 청소년들이 경험하는 정서적인 특징은 이들의 신체적, 인지적 특성의 변화에 따른 것으로 그것의 구체적인 내용들을 살펴보면 아래와 같다.

3.1 강도 높은 정서적 경험(Intense Emotional Experiences)

청소년기의 신체적 변화는 **성적인 에너지를** 증가시키고, 이성에 대한 본격적인 관심을 갖게 한다. 정신 분석적 입장에 따르면 청소년기의 이러한 성적, 공격적 에너지는 내면적으로는 매우 강하고, 불안정한 형태로 경험되나 청소년들은 그러한 강력한 욕구를 이해하고, 합리적으로 충족해 낼 수 있는 능력은 아직 발달하지 않았기 때문에 상당한 불안감, 죄책감, 수치감을 경험하게 된다. 실제로 청소년들의 정서적 경험에 대한 연구결과들에 따르면(Greene, 1990), 청소년기에 경험하는 정서 혹은 감정의 내용은 성인기의 그것과 거의 유사하나 차이점은 청소년들은 그러한 감정들을 훨씬 더 **강렬하게 경험**한다는 것이다. 이러한 정서적 경험의 강력한 정도는 청소년 초기에 가장 두드러지게 나타나며, 나이가 들어감에 따라 점차적으로 안정적인 감정경험을 하게 된다. 청소년들이 성인들에 비해 감정의 기복이 심하게 나타난다는 보고도 있으나 이에 대한 연구결과들은 다소 불일치하는 경향을 보인다. 다만, 청소년들은 다른 연령집단과 비교해 볼 때, 경험하는 감정들을 매우 강도 높게 경험한다는 사실은 매우 일관된 결과로 제시되고 있다. 청소년 초기에 나타나는 강렬한 정서적 경험들이 나이가 들어감에 따라 안정되어 가는 과정을 Booth(1998)은 다음의 예시를 통해 실감나게 전달하고 있다.

경숙은 올해 10살인 적극적이고, 유능한 아이다. 그런데, 경숙이가 사춘기에 접어들면서 어른들과 함께 있을 때는 매우 수줍고, 감정적이고, 친구들과 함께 있을 때는 매우 요란하고, 웃기는 아이가 되었다. 12살이 되면서 경숙이는 부모님들의 옷차림이나 행동에 대해 매우 비판적이 되었으며 식구들과 함께 외식을 하려면 꼭 참고 억지로 따라나서야 했다. 14살이 되어서는 남자친구에게 폭 빠져서 본인의 말을 빌리자면 너무나 신나고 그러다가끔씩은 너무나 절망에 빠지게 되는 관계를 맺게 되었다. 16살이 되어서 경숙이는 보다 조용해졌고, 누군가와 늘 함께 있어야 한다는 절박감은 더 이상 갖지 않게 되었다. 경숙이는 계속 데이트중이나 식구들이나 친구들과 함께 시간을 보내는 것도 즐기게 되었다.

위의 경숙이의 예에서 보듯이 청소년들의 정서 상태의 변화, 그에 따른 관계의 변화는 짧은 시간 동안에 급속하게 변화하며, 각 단계마다 매우 밀도 높고, 강렬한 감정으로 나타나게 된다.

3.2 방어기제의 발달

앞에서 살펴 본 바와 같이 청소년들은 자신들이 이해하고 소화할 수 있는 수준 이상의 강도 높은 정서들을 용납할 수 없을 때, 무의식적으로 방어기제를 사용하게 된다. 청소년들이 주로 사용하는 방어기제는 “부인”(disavowal)으로, 이것은 강렬하고 고통스러운 감정을 유발시키는 사건에 대해서는 인지하나 그와 관련된 정서는 경험하지 못하게 하는 기제이다. 아동기 때와는 달리 청소년기에는 상대방의 입장 또한 사회 관습적인 입장이 어떤 것인지를 이해하게 되고, 이에 따라 각 사회적 상황에 흐르는 정서적인 분위기를 파악할 수 있게 된다. 그리고, 그것에 어긋나는 자신의 정서적 경험을 그대로 표현하는데 있어서 어려움을 갖게 된다. 이에 따라 자신이 실제로 경험하는 강렬한 정서와는 정반대로 표현한다든지 혹은 사회적인 기준에 맞게 조절한다든지 하는 방어적 기제를 사용하게 된다.

Booth(1998)는 청소년이 새롭게 경험하는 강력한 정서적 경험에 대

처할 수 있는 새로운 적응전략을 개발해야 한다고 제안하면서 스포츠를 하거나, 친구 혹은 신뢰할만한 성인들로부터 위로를 받을 수 있는 방법을 고안해야 한다고 말한다. Offer(1969)도 청소년들의 정서적 경험에 대처할 수 있는 구체적인 방법들을 제안하면서 신체적인 활동, 타인들과 대화하기, 유머를 사용하기, 자기자신의 행동에 대해 타인의 해석을 구하기 등의 방법을 제안하였다. 청소년기에 자기자신에 대한 관심이 증가함에 따라 자신의 감정에 대해 이해하고 표현하는 기술이 발달되는데 이렇게 청소년들이 자신의 강한 감정들을 적절히 묘사하고 표현하는 것도 강도 높은 정서적 경험들을 다루는 좋은 방법으로 제안되어지고 있다.

3.3 정서적 경험에 대한 자각적 태도

청소년들은 아동기 때와 달리 자신의 정서적인 경험을 자각하고, 그것이 어떠한 감정인지를 명명하고 기술하는 기술이 발달하게 된다. 이렇게 자기자신의 감정을 개념화하고 그것에 대해 타인에게 이야기 할 수 있는 기술은 청소년들이 성숙해 나가는 과정에서 반드시 필요하며 이를 통해 청소년들은 자기자신을 안정시켜 나갈 수 있게 된다. 청소년들이 경험하는 감정의 종류는 전·중·후기에 따라 별다른 차이가 없지만 그러한 감정을 스스로 관찰하고, 분석함으로써 내성할 수 있는 능력이 후반기로 갈수록 발달하며 이러한 능력은 이후 성인기에서도 계속적인 발전을 통해 자기자신에 대한 전반적인 이해수준을 높이게 된다. 후기 청소년들은 사건 자체와 그에 대한 자신의 정서적 반응의 차이를 완전히 이해하며, 감정적 반응과 연관된 생각, 환상, 행동들의 차이도 식별할 수 있게 된다(Booth, 1998).

청소년들이 자신의 정서적 상태를 모니터하고, 분석할 수 있는 것은 이들이 인지적으로 가상적 상황을 생각하여 가설적 사고를 할 수 있는 형식적 조작이 가능하기 때문이다. 청소년들이 자신의 정서적 경험에 대해 인지적으로 형식적 조작을 가하게 됨으로써 일차적으로 경험하게 되는 것은 자아구조의 약화이다(Schave & Schave, 1989). 형식적 조

작적 사고로 인한 청소년들의 자기중심적 사고의 경향, 상상적 청중으로 인해 감정적 반응의 정도는 매우 강력하지만, 이에 대한 인지적인 해석력은 부족하므로 청소년들은 자기자신에 대한 수치심, 굴욕감, 불안감 등을 경험하게 한다. Schave와 Schave(1989)는 청소년기 초기에는 이러한 정서적 경험과 인지적 해석력간의 불균형으로 인해 자아구조가 약화됨에 따라 경험하게 되는 주된 정서는 수치감이라고 설명한다. 수치심은 내적인 감정의 상대인 동시에 항상 외적인 대상, 즉 관찰자로서의 타인이 관여된 감정으로서 청소년들의 핵심적인 정서로 Yorke et al.(1990)도 설명하고 있다.

청소년들이 내적인 자아구조가 약화되어지고, 심한 수치심을 경험하게 될 때, 이들에게 필요한 것은 강력한 외적인 지지다. 여기서 청소년기의 부모의 역할이 중요하게 부각되어 진다. 이 시기의 청소년들은 유아기에서 아동기로 접어드는 시기의 심리적 경험과 같이 자신의 신체적, 인지적 능력의 한계가 어디까지인지를 확신할 수 없기 때문에 부모들이 일관적인 구조와 한계를 지어주기를 내적으로 강하게 기대하게 된다. 이것이 그들의 자율성의 추구하고 내적인 갈등을 일으킬 수 있으나 이들이 부모들에게 기대하는 것은 **일관성, 구조, 지지**이다. Kolhut (1971)는 이러한 부모들의 역할을 '자극에 대한 울타리(barrier of stimulus)'로 표현했으며, Schave(1989)는 '보호하는 우산(protective umbrella)'라고 표현하였다. 부모들이 청소년 자녀들에게 일관적인 구조와 지지를 주지 못할 때, 청소년들은 매우 불안하게 되고, 문제행동을 가시적으로 드러내게 될 가능성이 높아지게 된다.

< 연습 문제 >

1. 청소년기의 신체적 특징과 관련된 청소년 발달과업은 어떤 것들이 있는가를 생각해 보자.
2. 청소년들의 형식적 조작사고가 대인관계 문제를 해결하는 데 어떻게 작용할 수 있을지 생각해 보자.
3. 청소년기에는 정서적으로 강도높은 경험을 하게 되는 원인이 무엇이라고 생각하는가?

< 참고 문헌 >

- 박아청 외 (1996). 청소년 발달상담. 서울: 청소년 대화의 광장.
- Anthony, B. J. (1998). Cognitive development in adolescence. In L. T. Flaherty, & R. Sarles (Eds.), *Handbook of child and adolescent psychiatry, V. 3*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Booth, C. M. (1998). The development of affect. In L. T. Flaherty, & R. Sarles (Eds.), *Handbook of child and Adolescent psychiatry, V.3*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Conger, J., & Petersen, A. (1984). *Adolescence and youth: Psychological development in changing world*. New York: Harper and Row.
- Dusek, J. B. (1987). *Adolescent development and behavior*. Englewood Cliffs; Prentice-Hall, Inc.
- Elkind, D. (1967). Egocentrism in adolescence. *Child Development*, 38, 1025-1034.
- Elkind, D. (1978). Understanding young adolescent. *Adolescence*, 13, 127-134.
- Elkind, D., & Bowen, R. (1979). Imaginary audience behavior in children and adolescents. *Developmental Psychology*, 15, 38-44.
- Grotevant, H. D. (1998). Adolescent development in family contexts. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology (5th ed.)*. V. 3. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Peteresn, A. C. & Taylor, B. (1980). The biological approach to adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology*. New York: John Wiley & Sons, Inc.

- Santrock, J. W. (1996). *Adolescent*. Dubuque: Times Mirror Higher Education Group Inc.
- Schave, D., & Schave, B. (1989). *Early adolescence and the search for self*. New York: Praeger.
- Selman, R. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. New York: Academic Press.

가족체제로서의 관점

유 성 경

1. 가족체제에 대한 일반적 이해
2. 부모-자녀체제 속에서의 청소년
3. 특수한 가족체제에서의 청소년의 특징

청소년이 소속한 체제 가운데 가장 중요한 체제는 가족체제이다. 그리고 가족체제의 여러 하위체제 가운데서 청소년에게 가장 강력한 영향을 주는 체제는 부모-자녀 체제라고 할 수 있다. 본 장에서는 청소년을 가족체제의 맥락에서 이해하는 시각을 제시하기 위해, 가족을 체제로서 보는 관점이 무엇인지를 먼저 이해하기 위해, 가족체제에 관한 이론적 내용들을 간략히 다루고자 한다. 부모-자녀 체제 속에서의 청소년의 특징을 이해하기 위해 부모-자녀간의 갈등, 양육방식 등의 문제를 자세히 살펴보고자 한다. 그리고, 현대 사회에서 급증하고 있는 편부모, 맞벌이 부부 체제 속에서 청소년의 특징은 어떠한가를 간략히 검토하고자 한다.

1. 가족체제에 대한 일반적 이해

이제까지 우리는 한 개체로서의 청소년의 특징을 생각해 보았다. 그런데 이 개체로서의 청소년은 이 세상에 태어나는 순간부터 자기 혼자서의 삶을 이끌어 가는 존재가 아니라 타인들과 더불어 살면서 영향을 주고받는 존재로 살아오고 있음을 기억해야 한다. 타인과 주고받는 상호작용의 과정 속에서 개체로서의 인간은 자기만이 지닌 독특한 특성을 변화시키기를 요구받기도 하고, 또한 그 개인의 독특성이라는 것 자체가 타인과의 상호작용 속에서 부대끼며 형성된 것이기도 하다. 그러므로 우리가 청소년들을 깊이 이해하기 위해서는 그들을 둘러싸고, 주요한 영향을 미치고 있는 청소년의 환경체제의 특성 및 기능을 자세히 살펴볼 필요가 있다.

청소년들에게 주요한 영향을 미치는 환경체제들 가운데 가장 주요한 체제는 역시 그가 속한 가족이라고 하겠다. 왜냐하면 가족은 청소년들이 가장 오랜 관계 역사를 가진 집단일 뿐만 아니라, 가장 근원적인 물리적, 심리적 영향력을 행사할 수 있는 집단이기 때문이다. 여기서 잠깐 가족을 설명하는 개념수준을 살펴보고자 하자. 가족이라고 하면 가

족을 구성하는 사람들, 우리가 ‘집’이라고 떠올리는 물리적인 환경 등을 포괄하는 개념으로 사용되어지는 데, 본서에서는 체제로서의 가족에 중점을 두고 그것이 청소년들에게 미치는 영향에 설명의 초점을 두고자 한다.

1.1 가족체제의 특징

가족을 체제로서 이해하는 관점은 독자들에게 그리 낯선 관점은 아닐 것이다. 청소년에 대한 이해와 관련하여 체제로서의 가족의 특징을 살펴보면, 우선 가족 내에서는 상호적인 사회화의 과정(reciprocal socialization)이 이루어진다는 것이다(Santrock, 1996). 체제로서의 관점에서는 가족성원들간의 관계가 주요한 초점이 된다. 즉 한 가족성원의 변화는 반드시 다른 성원들의 개인적 행동 및 그들간의 관계에 변화를 초래하게 된다는 것이다. 청소년의 사회화의 경우 이제까지는 개체 청소년이 성숙한 성인의 문화를 습득하고 그 문화 속에서 길들여지는 과정으로 이해되어져 왔다. 그러나 실상 청소년의 사회화의 과정은 성인문화의 단순한 모델링보다는 훨씬 복잡한 과정을 포함한다. 이 과정에는 성인 부모가 청소년 자녀를 사회화시키듯이 청소년 자녀가 성인 부모를 사회화시키는 과정이 포함되며, 이를 상호적인 사회화 과정이라고 부른다.

상호적인 사회화 과정의 이해를 돕기 위해 Santrock(1996)이 들었던 예를 살펴보자. 먼저 부모가 청소년 자녀에게 영향을 미치는 예로 편모 슬하에서 자란 십대의 소녀가 아버지와의 상호작용을 그리워하고, 아버지가 있는 또래들을 부러워하며 이러한 감정이 이 소녀가 앞으로 갖게 될 이성관계에 영향을 준다면 이것은 부모가 청소년 자녀의 사회화에 영향을 주는 것이다. 반대의 경우는, 예능적인 특기를 가지고 있는 어떤 청소년이 청소년기로 접어들면서 그 재능이 크게 부각이 되어지고, 집중적인 교습이 필요하게 되었다고 하자. 이 경우에 아버지의 수입에만 의존하여 자녀의 교습비를 충당할 수는 없을 것이며, 기존의 가족

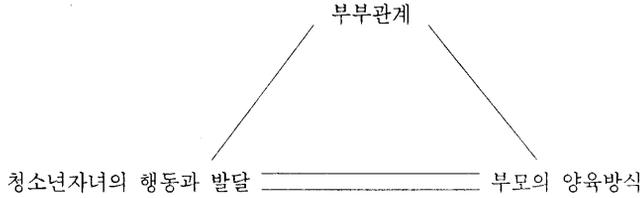
경제체제는 변화되어야 할 것이, 전업주부이던 어머니가 직장을 가져야 하거나 혹은 아버지가 수입이 더 많은 직장으로 전직을 해야 하는 경우도 생길 것이다. 이와 같이 부모의 특성이 자녀의 사회화 과정에 영향을 줄 수 있으며, 자녀의 변화가 또한 부모의 특성을 변화시킬 수 있게 된다.

가족들간의 상호작용은 상호적일 뿐만 아니라 **순환적인(circular)** 특성을 또한 지니고 있다. 즉, 부모의 행동이 원인이 되어 자녀의 어떤 행동을 불러일으켰는데, 그 행동이 다시 원인이 되어 부모에게서 어떤 결과를 일으킨다는 것이다(이옥주, 1996). 예를 들면, 부모가 자녀를 보지만 하면 꾸짖어서(원인) 자녀가 부모를 피하게 되며(결과), 이러한 자녀의 행동이(원인) 못 마땅해서 부모가 그 자녀를 더 꾸짖게 된다(결과)는 것이다. 선형적인(linear) 관점에서는 청소년의 문제 행동이 특정한 어떤 이유에서 파생되었다고 이해하고, 그 원인을 찾기에 중점을 두지만, 순환적인 관점에서는 청소년 자녀의 문제 행동이 발생하는 맥락, 즉 그러한 행동이 반복되게끔 하는 관계의 반복성을 파악하려고 한다. 이렇게 순환적인 관계의 고리에서 청소년을 이해하려고 할 때, 우리가 초점을 두게 되는 것은 문제나 그 원인이 아니라 일상생활 속에서 가족들 서로서로가 어떤 영향을 주고받는가 하는 순환적인 인과관계망이 된다.

가족체제가 지니는 또 다른 특징은 가족들간에 이루어지는 상호작용의 내용(content) 보다는 **상호작용 과정(process)**을 통해 가족체제의 특성을 보다 잘 이해할 수 있다는 것이다. 이것은 앞서 설명한 가족체제의 상호성, 순화성의 특성에서 자연스럽게 도출될 수 있는 특성이다. 가족들은 의식적으로 혹은 더 많은 경우에는 무의식적으로 서로의 행동에 고리를 물고 상호작용을 하게 된다. 마치 함께 댄스를 하는 것처럼 가족들간에는 자신의 행동을 상대방의 행동에 조율시켜 나감으로 서로간의 상호작용을 협응시켜 나간다. 이때, 상호작용의 내용이 무엇이든 간에 상호작용을 지배하는 규칙, 상호작용과정에서 나타나는 공통된 특성은 다소 항존적이다.

내의 상호작용은 가족성원, 즉 개체들간의 상호작용 뿐만 아니라, 가족 체제를 구성하고 있는 다양한 종류의 하위체제들(subsystems)간에도 이루어질 수 있다는 점이다. 그리고 하위체제들간의 상호작용에도 위에서 열거하였던 상호성, 순환성, 과정중심의 특성이 그대로 적용된다는 것이다. 가족체제는 일반적으로 성, 세대, 역할 등에 따라 그 하위체제들이 구성되어 진다. Belsky(1981)는 가족성원들, 가족하위체제들간의 상호작용체제를 <그림 2-1>과 같이 제시하였다. 그에 따르면 부부관계, 부모의 양육방식과 청소년 자녀의 행동간에는 직접적, 간접적인 영향을 미치고 있다. 직접적인 영향의 예는 부모가 직접적으로 자녀의 행동을 통제하는 경우이며, 간접적인 영향의 예로는 배우자와의 관계가 자녀에 대한 양육태도를 중개하는 경우이다(Emery와 Tuer, 1993). 예를 들어 부부간의 갈등이 자녀양육에 영향을 줄 때, 부부갈등이 자녀행동에 간접적인 영향을 미쳤다고 말할 수 있다(Wilson과 Gottman, 1995). 가족상담 이론에서는 이러한 가족성원들간의 간접적인 상호작용에서 일어날 수 있는 현상을 삼각관계(triangulation)의 개념으로 설명한다. 가족간의 삼각관계란, 가족성원 둘간의 관계가 불안이나 긴장을 유발하는 경우, 그것을 줄이려는 희망을 가지고 제 삼의 사람이나 문제를 끌어들이는 현상으로 정의 될 수 있다(Bowen, 1966). 남편과 갈등관계에 있는 어머니가 큰아들에게 아버지 역할을 기대하는 경우, 큰아들에 대한 어머니의 양육방식은 아들에게 심리적으로 큰 부담을 줄 수 있을 것이며 이러한 부담은 아들의 문제 행동이나 발달상의 문제를 초래할 수도 있다는 것이다. 가족간의 삼각관계현상은 두 사람의 관계에 반드시 사람을 끌어들이는 것이 아니라 교회활동, 알코올 등의 제 삼의 문제가 될 수도 있는 상당히 광범위한 개념이라고 할 수 있다. 또한 삼각관계가 역기능적으로 가족의 기능을 저해할 수도 있으나 때로는 보다 자유롭고 효과적으로 기능할 수 있는 대안으로도 작용할 수 있다는 점을 기억해야겠다.

제 2 장
가족체제로서의
관점



<그림 2-1> 청소년 자녀와 부모간의 직접적, 간접적인 상호작용

이제까지 청소년 자녀를 둘러싸고 있는 가족의 특징을 체제의 관점에서 몇 가지 살펴보았다. 체제로서의 가족의 특징을 요약하면 <표 2-1>과 같다.

<표 2-1> 가족체제의 일반적 특징

- 가족체제는 가족성원이라는 요소를 단순히 합한 것 이상의 의미를 갖는다.
- 가족성원들간에 성, 역할, 세대에 따라 경계선이 생기고 이에 따라 하위체제가 구성된다(예, 부부체제, 부모체제, 형제체제 등).
- 가족체제 내에서는 성원들간의 결탁관계, 삼각관계 등이 복잡하게 이루어질 수 있다.
- 가족체제는 항상성을 유지하고자 한다.
- 가족체제는 상호작용의 패턴을 통해 그 성격을 이해할 수 있다.
- 가족체제는 선형적 인과론이 아닌 순환적 인과론에 의해 보다 깊이 이해되어질 수 있다.
- 가족체제는 문제의 내용(content)보다는 관계에서 이루어지는 과정(process)에 초점을 두고 이해되어야 한다.
- 가족체제는 궁극적으로 가족개인의 욕구를 충족시키기 위해 기능하는 것이다.
- 가족체제는 시간이 흘러감에 따라 변화되어 간다.

1.2 가족체제의 발달

이제까지 우리는 가족체제의 일반적인 특징에 대해서 살펴보았다. 그런데 가족체제는 이러한 일반적인 특징을 지니고 늘 고정되어 있는 것

이 아니라, 시간이 흘러감에 따라 독특한 특성으로 구분되어지는 일련의 발달단계를 거치게 된다. 각 발달단계는 가족성원 개인들의 발달과정 및 과업과 밀접한 관계가 있다. 가족성원들의 개인적 발달과 변화는 가족체제의 변화를 수반하게 되며 이에 따라 가족을 지배하는 규칙, 성원들에게 기대되는 역할, 관계의 양상들이 변화하게 된다. 이러한 맥락에서 한 개인이 청소년으로 성장한 것은 한 개인의 발달과 성숙으로 그치는 것이 아니라 그에 따라 가족전체의 체제가 변화하고 발달하게 된다. 여기서 이러한 가족체제의 단계별 변화의 양상들을 가족체제의 발달주기라는 개념으로 이해해 보자.

가족의 발달주기의 모델로는 McGoldrick과 Carter(1982)의 모델, Minnesota Model(1983), 그리고 Strong과 Devault(1989)의 모델이 있다. 여기서는 McGoldrick과 Carter(1982)의 모델을 중심으로 가족 발달주기의 특징을 알아보되(<표 2-2> 참고), 청소년기 자녀를 둔 가족체제의 특징을 중점적으로 살펴보겠다.

청소년기 자녀를 둔 가족은 가족발달의 전 단계 가운데 가장 힘든 시기에 해당한다(Balk, 1995). 왜냐하면 이 시기는 가족성원들간의 발달과업들이 복합적으로 중첩이 되어 가족체제의 긴장이 고조되는 시기이기 때문이다. 이 시기의 자녀들은 자신의 정체감과 자율성을 확립하려는 과업을 수행하게 된다. 이에 따라 부모로부터 보다 독립하려고 하면서 부모들은 새로운 과업을 요구받게 된다. 또한 자녀가 청소년이 되는 시기는 그들의 교육비 증가로 인한 경제적 스트레스가 가중되는 시기이며, 부모들 입장에서는 자신의 직업과 관련하여 새로운 전환을 요구받기도 하는 시기이고, 조부모들의 노쇠화로 인한 새로운 가족간의 갈등이 등장하는 시기이기도 하다. 이 시기의 청소년 자녀에게는 궁극적으로 자기 나름의 삶을 살아갈 수 있도록 자신과 가족들을 준비시켜 나가는 것이 가장 중요한 과제가 된다. 이러한 청소년 자녀의 발달과업 수행을 효과적으로 도와주고, 가족체제가 탄력 있게 다종의 변화요구를 수용해 가기 위해서 가정의 경제적인 기반이 안정되어 있고, 가족성원들에 대해 상호간에 긍정적인 느낌을 가지고 있는 것이 무엇보다 필요하다.

〈표 2-2〉 가족의 발달주기 (MacGoldric & Carter, 1982)

가족발달 단계	단계이행의 과정에서 나타나는 주된 정서적 과정	계속적인 발달을 위해 요구되는 사항들
단계1: 원가족을 떠남: 독신시절	자신을 위한 정서적, 경제적 책임을 수용함	① 원가족에서의 분리 ② 친밀한 또래관계의 형성 ③ 직업상의 자기확립과 경제적인 독립
단계2: 결혼을 통한 결합: 신혼시절	새로운 체제에 대한 헌신	① 부부체제의 형성 ② 배우자가 등장함으로 확대가족 및 친구관계가 새롭게 편성됨
단계3: 자녀가 생김	가족체제 속에 새로운 성원을 받아 들임	① 자녀(들)를 위한 공간을 마련하기 위해 부부체제가 새로운 적응을 함 ② 자녀양육, 가정경제, 집안일에 함께 참여함 ③ 부모 혹은 조부모의 역할이 부가됨으로써 확대가족의 체제가 변화됨
단계4: 자녀가 청소년기로 접어들	자녀의 독립욕구와 조부모의 노쇠함을 수용하기 위해 가족간의 상호작용이 보다 융통성 있게 됨	① 자녀가 가족체제 안팎을 넘나드는 것을 허용할 수 있도록 부모-자녀관계가 변화됨 ② 중년부부관계, 직업상의 문제가 다시 한번 문제화 됨 ③ 조부모를 돌보는 일에 함께 참여하게 됨
단계5: 중년기	가족체제 밖으로 나가거나 혹은 새롭게 들어오는 성원들을 수용함	① 부부체제가 이인 중심 체제로 다시 정비됨 ② 성장한 자녀와 부모사이에 성인 대성인의 관계가 발달됨 ③ 사위 혹은 며느리, 손자들을 받아들임 ④ 부모 또는 조부모의 정신적, 신체적 장애 및 사망에 대응하게 됨
단계6: 노년기	세대간에 역할이 바뀌는 것을 수용함	① 신체 쇠약에 대한 관심과 자기 혹은 부부의 기능을 유지시켜 나감 ② 중년세대가 중심적인 역할을 하도록 지지함 ③ 연장자의 지혜와 경험을 받아들이고, 그들을 과보호하지 않으면서도 지지할 수 있도록 함 ④ 배우자, 형제, 친구들의 죽음을 대면하고 자신의 죽음을 준비함. 인생을 돌아보고 통합함

2. 부모-자녀체제 속에서의 청소년

정신 분석적인 관점에서 보면 자녀가 부모와 맺은 관계의 구조나 특성은 자녀가 이후 발달과정에서 맺게 되는 다른 종류의 관계들, 예컨대, 친구들, 교사 및 배우자와의 관계 등의 근간을 이루어 지속적인 영향을 주게 된다(Ainsworth, 1979; Bowlby, 1969, 1989; Sroufe, 1985; Weinfield, 1994). 어린 시절의 부모-자녀관계의 발달적 구성력(developmental construction of relationship), 즉 어린 시절에 형성된 부모-자녀간의 관계가 이후 관계에 미치는 영향력 때문에 부모와 자녀간의 친밀한 관계는 자녀의 전 성장과정을 통하여 중요한 의미를 갖는다(Santrock, 1996). 청소년기의 자녀와 부모와의 관계도 청소년기 자체에 일어난 변화에만 영향을 받는 것이 아니라, 유년시절의 부모-자녀간의 관계의 역사를 상당히 반영하게 될 것이다. 그러나 청소년기의 부모-자녀관계가 유년시절의 부모-자녀관계의 특징을 똑같은 형태로 반복하는 것은 아니다.

앞의 가족 발달 주기에서도 살펴보았듯이 청소년기의 가족체제, 특히 부모-자녀 체제는 독립된 성인으로서 자녀를 준비시켜야 하는 힘겨운 발달과업을 수행하기 위해 이 시기에만 나타날 수 있는 독특한 관계역동을 부모-자녀간에 표출하게 된다. 이러한 관계의 역동은 표면적으로는 부모-자녀간의 갈등관계로 표출되는 경우가 대부분이다. 청소년기 자녀가 부모와의 관계에서 보이는 표면적인 갈등을 보다 심도 있게 이해하기 위해 다음에 서술된 사실들을 미리 유념해야 할 필요가 있다.

2.1 청소년 자녀의 변화와 부모의 변화

“내가 14살일 때, 우리 아버지는 너무나 무지해 보여서 도저히 그 옆에 있을 수도 없었다. 그런데, 내가 21살이 되었을 때, 나는 그가 지난 7년 사이에 어떻게 그렇게 많은 것을 배울 수 있었는지 놀라지 않을

수 없었다” 이것은 Mark Twain이 자신의 청소년기에 부모와의 관계를 회상하면서 고백한 하나의 일화이다. 이 일화가 시사하는 바는 자녀들이 유년기에서 청소년기로 이행하면서 많은 변화를 경험하지만, 그들의 부모 또한 성인기를 지나면서 많은 변화를 경험하게 된다는 것이다 (Holmbeck, Paikoff, & Brooks-Gunn, 1995; Zarit & Eggeben, 1995).

청소년기의 변화는 앞의 1장에서도 자세히 살펴보았듯이 그 변화의 내용도 다양하고, 그 속도도 매우 급속해서 그 어느 발달단계보다 복합적인 변화의 양상을 띠게 된다. 이 가운데 부모-자녀관계에 영향을 미치는 주요 내용들을 살펴보면 우선 청소년들의 **논리적 사고력의 발달**을 생각해 볼 수 있다. 청소년들은 점차로 매우 고도의 사고의 논리성을 추구하기 때문에 아동기에 부모의 말을 무조건 순종하던 태도를 변화시키게 된다. 부모의 훈육방식의 정당성에 대하여 의문을 제기하기 시작하고, 부모의 말 가운데 논리의 비약을 쉽게 비판하게 된다. 이에 따라 부모가 청소년 자녀간에 논쟁형태의 대화형태가 자주 등장하게 되며, 부모가 이러한 변화를 부모의 권위에 대한 도전으로 받아들이고 감정적인 반응을 보이게 될 때, 심각한 갈등양상으로 치닫게 된다.

청소년기에 나타나는 또 다른 중요한 변화는 청소년기에는 **이상의 추구**가 중요한 가치로 등장한다는 것이다. 청소년들은 자신이 생각하는 이상적인 부모상에 비추어, 그리고 이상적인 부모-자녀관계상에 비추어 자신의 실제 부모와 그들과의 관계를 생각하기 시작한다. 이러한 경향은 실제의 부모, 그리고 그들과의 관계에서 나타날 수 있는 부정적인 상호작용이나 부모의 실수를 무심히 지나치지 못하게 하며, 강도 높은 감정적인 반응을 불러일으키게 된다. 더구나 청소년기에 나타나는 또 하나의 특징인 자기중심성은 부모가 자신을 대하는 부정적인 태도에 남들이 어떻게 자기를 평가할까 하는 생각으로 비약되면서 더욱더 심각한 감정적인 반응을 불러오게 된다.

청소년기에 부모와의 관계갈등과 관련하여 또 한가지 청소년기에 나타나는 중요한 요소는 **변화의 속도**와 관련된 것이다. 신체적, 정서적, 인지적인 분야 모두에서 청소년들은 급속한 변화를 보이게 되므로 부모가 자녀에게 기대하는 바와 청소년자녀가 실제로 나타내 보이

는 행동 및 생각, 정서간에는 커다란 차이를 보일 수 있다는 것이다 (Collins, 1985, 1990, 1993). 청소년기에 나타나는 급속한 변화로 인해 그들의 행동은 마치 예측할 수 없는 것처럼 부모들에게는 인식되기 쉽다. 예컨대, 얼마 전까지만 해도 말을 잘 듣던 아이가 어느 날부터 갑자기 반항하고, 부모 말에 무조건 반대하는 아이로 평가되는 경우가 허다하다. 그리고 이러한 변화는 평소에 다소곳하던 자녀의 모습과 비교하여 볼 때, 반항적이고, 다루기 어려운 행동으로 이해되어져 부모들은 이러한 행동을 힘으로 눌러서 통제하려는 경우가 허다하게 생긴다. 그런데 이러한 갈등은 청소년기에 들어선 자녀들의 실제적 변화속도와 자녀들의 변화에 대한 부모들의 기대수준의 차이에서 발생한 갈등으로 이해하는 것이 필요하다.

2.2 자율성의 추구와 애착의 요구

미국의 격언 가운데 “우리가 자녀들에게 줄 수 있는 중요한 유산 두 가지가 있다. 그 하나는 ‘뿌리’고, 다른 하나는 ‘날개’이다”라는 말이 있다. 이것은 자녀들의 건강한 발달을 위해서는 자녀가 정서적인 뿌리를 든든히 내릴 수 있도록 도울 수 있는 부모와의 **안정된 애착관계**와 자녀가 독립과 자유를 성취하도록 도울 수 있는 **자율적인 관계**가 모두 필요함을 적절하게 표현한 것으로 보여진다. 그런데 전통적으로는 이 두 가지 가운데 주로 청소년 자녀의 자율성의 부분만 지나치게 강조되어 자녀들이 청소년기에 접어들면 무조건 부모를 거부하고, 떠나려 한다고만 이해해 왔던 것이 사실이다. 그러나 실상 청소년기의 자녀들은 단독자로서 서기 위해 필요한 정서적인 안정감과 믿음을 부모들에게 상당 부분 기대하고 있음을 기억해야 한다. 부모와 자녀는 **애착과 독립의 상반된 요구를 조화롭게** 이루어 나가야할 관계로 정의되어져야 한다(Lamborn & Steinberg, 1993). Santrock(1996)은 청소년기의 부모-자녀관계를 바라보는 모델의 변화를 <표 2-3>와 같이 요약적으로 제시하였다.

〈표 2-3〉 청소년기의 부모-자녀 관계모델의 변화 (Santrock, 1996)

과거의 모델		새로운 모델	
· 부모로부터의 분리, 자율성의 강조	· 전 청소년기를 거쳐 부모-자녀 간에 심각한 갈등관계 계속됨	· 애착과 자율성의 관계 · 부모는 중요한 지지체제이며 애착의 대상이 됨	· 어느 정도의 부모-자녀간의 갈등은 정상적이며 이러한 갈등은 발달과정을 적극적으로 촉진시킴
· 부모-자녀의 세계와 자녀들의 친구들과의 세계가 완전 분리되어 있음	· 매일의 일상생활 가운데 부모-자녀관계는 늘 긴장과 스트레스로 가득 차 있음	· 부모-자녀세계와 자녀들의 친구들과의 세계가 어느 정도의 관련성을 가짐	· 부모-자녀간의 갈등은 청소년기 초기, 특히 사춘기로 접어드는 시기에 가장 심하게 나타남

청소년기의 부모-자녀관계의 핵심적 두 요소 애착과 자율성이라는 요소 가운데 전통적으로 중요시되어 오고 있는 자율성의 문제를 먼저 생각해 보도록 하자.

2.2.1 청소년기의 자율성 추구

청소년기에 접어들면 자녀들은 독립적인 결정을 내리려고 하고, 이에 따라 자기 일에 대한 부모의 간섭을 받으려고 하지 않는 경향이 높아진다. 청소년기에 나타나는 다양한 인지적, 정서적, 신체적 변화는 청소년들에게 강력한 감정적 변화들을 수반한다. 이러한 강력한 감정적 욕구들은 청소년들로 하여금 부모로부터 독립하여, 가족 외의 사람과 정서적이고 성적인 관계를 맺을 필요성을 느끼게 한다(Lidz, 1968). 청소년들은 더 이상 자기자신을 부모에게 의존하는 아이로서 인식하고자 하지 않으며, 자기 스스로 자기의 삶을 방향 지워 나갈 수 있는 존재로 인식하기를 원한다. 이러한 욕구는 실제의 부모와의 관계를 변화시키려고 할 뿐 아니라, 청소년의 내부 속에 이미 내재화된 부모들의 가치기준, 즉 이미 자기의 기준이 되어 버린 가치들을 부정하는 내적인 재조정의 과정을 포함하게 된다. 그러므로 청소년 자녀의 자율성 추구로 인

해 발생하게 되는 부모-자녀간의 갈등은 실제 부모-자녀관계에서 발생하는 갈등뿐만 아니라 청소년 내부에서의 갈등, 기존에 내면화된 내적인 가치와 질서를 진짜 자기의 것으로 발전시키려고 하는 **내적인 갈등**이라는 차원으로 이해할 필요가 있다. 실제로 청소년들의 독립, 자율성에 대한 추구가 종종 부모들에게는 부모에 대한 반항으로 인식되어 지는 수가 있는데, 청소년들의 자율성 추구의 욕구 자체는 **부모들을 향한 감정자체와는 별개의 것으로** 이해되어야 한다.

그렇다면 청소년들이 추구하는 자율성이란 무엇인가? Santrock(1985)에 의하면, 자율성이란, 자기방향성(self-direction)과 독립성(independence)의 의미를 내포하고 있다. 그러나 이러한 추상적인 의미만으로는 청소년들의 자율성이라는 것을 어떻게 이해하고 수용해야 할 지가 막막할 수 있다. 청소년의 자율성을 보다 실제적인 차원에서 이해하는데 Psathas(1957)의 연구결과가 도움이 되는 것으로 보인다. 그는 고등학교생들을 대상으로 한 연구를 통해 네 가지 종류의 청소년기의 자율성에 대하여 정리하였다. 이를 살펴보면, 첫째, ‘외부활동에 있어서의 자유로움(permissiveness in outside activities)’으로, 이를 알아볼 수 있는 질문으로는 “용돈을 어떻게 사용할 것인지에 대해 얼마나 자율적으로 결정할 수 있는가?”하는 것이다. 두 번째 자율성의 차원은 ‘나이에 걸맞은 활동을 할 수 있는 자유(permissiveness in age-related activities)’로서 “부모님이 혼자 옷을 사도록 허용하는가?”하는 질문으로 이 부분의 자율성을 측정하였다. 세 번째 차원의 자율성은 ‘자녀의 판단에 대한 부모의 존중(parental regard for judgement)’로 “가족들이 의사결정을 할 때, 당신이 의견을 낼 수 있도록 부모님이 얼마나 격려합니까?”하는 질문으로 평가되어진다. 마지막으로 청소년기의 자율성은 ‘위치를 인정받을 수 있는 활동(activities with status implication)’으로서 직업, 전공을 선택함에 있어서 부모의 영향력이 얼마 정도인지로 평가되어질 수 있다.

청소년기에 나타나는 자율성의 다양한 측면을 이해하는데 Moore(1984)와 Sullivan & Sullivan(1980)의 제안도 도움이 된다. 그들은 부모로부터의 청소년 자녀의 분리과정을 네 가지 측면에서 설명하였는데,

첫째는 '기능적인 독립성(functional independence)'으로서 자기의 사적이고 실제적인 문제를 다루어감에 있어서 부모의 도움이 없이 얼마나 독립적으로 해결해 나가는가 하는 것이다. 둘째는, '태도적 독립성(attitudinal independence)'으로서 자기자신을 얼마나 부모와 별개의 존재로 인식하며, 개인적인 가치, 신념체제와 삶에 대한 인식을 가지고 있는가 하는 것이다. 셋째는, '감정적인 독립성(emotional independence)'으로서 얼마나 부모로부터의 인정, 친밀함, 감정적인 지지가 필요한가와 관련된 것이다. 마지막으로, '갈등적인 독립성(conflictual independence)'으로서 부모와의 관계에서 얼마나 죄책감, 불안, 분노, 책임감, 화를 느끼는가와 관련된 것이다. Moore(1987)는 이 네 가지 종류의 독립성과 더불어 자녀가 부모로부터 완전히 독립하기 위해서는 경제적인 독립, 공간적인 독립을 이루고 학교를 졸업하고 독립적인 결정을 내릴 수 있고, 감정적으로 완전히 분리될 수 있어야 한다고 말한다.

발달적인 측면에서 청소년의 자발성의 문제를 연구한 Ausubel(1958)은 자녀들이 성장하여 성숙하여 가는 과정에서 부모-자녀 관계가 어떠한 역할을 하게 되는지에 초점을 두고 그의 이론을 전개하고 있다. 그에 의하면, 유아기에서 아동기로 접어들면서 아이들은 부모들이 무조건 자신들의 욕구를 들어주는 것이 아니라 어떤 부분, 예컨대, 배변활동, 물건정리, 감정조절 등에 관한 한 부모들이 원하는 대로 자신의 욕구를 조절하여야 함을 배우게 된다. 아이들은 이러한 사실을 통하여 자신들이 완전히 자율적이지 못하다는 사실을 인지적으로 받아들여지게 된다. 그리고 자신의 힘(self-power)을 포기하고 부모들에 대한 자신의 의존성을 받아들여지게 된다. 이러한 과정을 Ausubel은 **종속화(satellization)**의 과정이라고 부른다. 이러한 종속화의 과정 다음에는 **탈종속화(desatellization)**의 과정이 오게 되는데 이는 자녀들이 청소년기에 접어들면서 부모와의 관계를 끊고, 독립을 선언하는 단계를 의미한다. 이것은 완전한 독립의 단계는 아니며, 부모의 규율로부터 분리되어져 나가는 준비과정이라고 할 수 있다. 이 탈종속화 과정이 완성된 단계에서는 청소년들은 자기자신을 과시할 필요가 없고 자기자신에 대해 매우 안정된 느낌을 갖고, 자신의 에너지를 자기과시가 아닌 문제해결 및 과업성

취에 집중시킬 줄 알게 된다. 이러한 탈종속화 과정이 제대로 이루어지지 않는 경우, **재종속화(resatellization)**의 과정이 이루어지게 된다. 재종속화의 과정이란, 종속의 대상이 부모에서 다른 개인, 집단으로 옮겨진 경우를 말한다. 예컨대, 또래집단에 대한 강한 동일시, 혹은 배우자에 의해 자신의 정체성을 결정하게 되는 경우가 재종속화의 과정에 해당한다. 재종속화는 일시적인 문제해결과정은 될 수 있으나 이것이 지속화될 때는 청소년이 성숙한 성인으로 성장하는데는 치명적인 영향을 줄 수 있다.

청소년 자녀들의 독립성 추구가 부모와의 관계단절을 의미하는 것이 결코 아님을 기억할 필요가 있다. 그보다는 가족들의 상호작용 체제에서 자녀의 역할, 부모의 역할이 변화되는 것을 의미한다(Hill, 1980). 청소년기의 자녀들은 개인적인 결정을 내리고, 개인적인 가치를 선택하는 일에 있어서 부모에게 덜 의존하는 방법을 배워야 하며, 부모들은 자녀들의 독립적인 결정권을 어느 범위 한에서는 인정해 주어야 한다(Campbell, 1969; Smith, 1970). 특정한 의미에서 청소년들의 자율성 획득은 성인들, 특히 부모들의 적절한 대응이 없이는 결코 성취될 수 없다. 청소년기로 접어든 자녀들은 아직 전반적인 인생의 과제에 대해 미숙할 수밖에 없으므로 부모들이 자녀들에게 모든 결정권을 한꺼번에 허용하는 것은 불가능하며 바람직하지 않다. 현명한 부모는 자녀들이 합리적인 결정을 내릴 수 있는 일에 관한 한 그들의 결정을 존중해 주고 점차 많은 영역에서 스스로 결정할 수 있도록 잘 인도해 줄 수 있어야 한다.

2.2.2 청소년기의 부모와의 애착욕구

십대의 청소년들이 아무리 자신들이 성숙했다고 느낄지라도 그들에게는 부모들의 지도와 지지가 어느 정도는 꼭 필요하다. 전통적으로는 청소년들이 성숙 되어감에 따라 그들은 부모들로부터 분리되어져서 부모와는 별개의 독립된 세계를 구축하려는 욕구만이 강하게 있는 것으로 이해되어져 왔다. 그러나 실상 청소년들이 감정적으로 그의 부모들과 안정된 애착관계를 이루고 있을 때, 건전한 발달이 이루어질 수 있

다는 새로운 지적들이 많이 일고 있다. 부모와의 애착 혹은 가족간의 관계성(connectedness)이 안정되게 형성되었을 때, 청소년 자녀들의 자존감이 높아지고, 정서적으로 적응을 잘 하고, 신체적으로도 건강하다는 경험적 연구들이 많이 있다(Armsden & Greenberg, 1987 등). 반대로 부모와 감정적인 분리가 많이 되어 있는 청소년들일수록 부모로부터 거부되었다는 느낌을 많이 갖고, 자신의 대인관계 매력도가 떨어지는 것으로 보고하였다(Allen & Bell, 1995; Bell, 1995). 청소년기에 부모와 정서적으로 잘 연결되어 있는 것은 심리적으로 건강하게 새로운 관계를 추구하고, 새로운 세계를 탐색해 나가는데 주요한 기지가 된다. 청소년 자녀들이 부모와 가지고 있는 안전한 애착관계는 청소년들이 경험하게 되는 불안과 그 외의 부정적인 감정들의 강도를 완충시킬 수 있는 중요한 기능적 역할을 한다고 하겠다.

부모와의 안정된 애착관계는 청소년 자녀 자신의 자존감 혹은 정서적 안정감뿐만 아니라 그들의 또래관계, 이성관계에도 중요한 영향을 미치게 된다. 부모와 안정된 애착관계를 형성한 청소년일수록 또래와도 안정된 관계를 맺게 되는 경향이 많으며(Armsden & Greenberg, 1984), 반대로 부모와 안정된 애착관계를 맺지 못한 청소년들일수록 또래관계에서 질투, 갈등, 불만족을 경험하는 경우가 많았다(Hazen & Shaver, 1987). 이러한 연구들에서 사용하고 있는 안정된 애착 혹은 불안정한 애착관계는 유아기의 애착관계 연구로 유명한 Bowlby(1969, 1989)와 Ainsworth(1979)의 개념을 따른 것이다. 이들에 의하면, 안정된 애착관계란, 유아들이 돌보는 사람 주로 엄마를 자신의 정서적 안정성의 기지로 삼고 이를 토대로 새로운 경험들을 탐색하게 되는 관계이며, 불안정한 애착관계란 유아들이 돌보는 사람 주로 엄마에게 저항 혹은 양가적인 감정을 보이는 경우이다. 이러한 유아들의 애착형태가 이후 그들의 인간 관계 내지는 사회적인 적응에 미치는 영향에 대해서 많은 경험적 연구들이 진행되어져 왔다. 보다 최근에 들어 이루어지기 시작한 청소년기의 부모와의 애착관계 연구도 청소년들이 부모에게 갖는 정서적 애착의 긍정적인 영향력에 관하여 유아 애착의 연구결과와 그 맥을 같이 하고 있다고 보여진다.

청소년기의 자녀들은 자기 스스로의 결정력을 강조하고 자기정체감을 분명히 하기 위해 때로는 부모와의 애착, 연결성 등을 거부하는 듯이 행동할 때도 많이 있으나 대부분의 경우에 있어서 그들은 자신들의 불안정성을 뒷받침해 주고 자신을 든든히 믿어 줄 수 있는 기지와 같은 부모의 역할을 늘 기대하고 있다고 할 수 있다.

2.3 부모-자녀간의 갈등

자녀들이 청소년기에 접어들면서 나타나는 인지적인 변화(이상주의적 사고방식, 논리적 사고의 발달 등), 자율성 및 정체성발달에 의한 사회적 관계의 변화, 부모자신들의 신체적, 정서적, 자아 가치감의 변화 등에 의해 청소년 자녀들과 부모들간의 갈등이 급속히 증가된다(Montemayor, 1982). 이러한 갈등관계는 자녀가 사춘기에 접어들면서 가장 고조되며 청소년 후기로 접어들면서는 점차 감소되는 경향을 보이게 된다. 그런데 여기서 한가지 기억해야 할 것은 청소년기의 자녀와 부모와의 갈등이 항상 극단적이고, 지속적이고, 반복적이며 건강치 않은 갈등의 양상으로 나타나는 것은 아니라는 것이다. 그 보다는 부모-자녀간에 이루어지는 일상적이고, 사소한 일들 속에서 경미한 정도의 갈등으로 표출되는 경우가 더욱 허다하다. 실제로 64명의 고등학교 학생들을 대상으로 부모-자녀간의 갈등내용을 조사 연구한 Montemayor (1982)의 연구결과를 보면 청소년기의 부모-자녀간의 갈등은 서로 간에 빈정거리기, 다른 의견을 가지고 언쟁을 함과 같은 비교적 사소한 부모-자녀간의 상호작용의 내용을 포함하고 있었다. 부모-자녀간의 갈등이 극대화되고 장기화되는 경우는 자녀의 가출, 비행, 학교중도탈락, 약물 오·남용, 혼전임신 등 청소년기의 심각한 문제들과 관련되어 있는 경우가 많다(Brook & others, 1990; Ullman, 1982). 그러나, 대부분의 부모-자녀갈등은 일상사에서 나타나는 사소한 주제에 대한 부모와 자녀간의 의견차이로 나타나게 된다(Smetana, 1988, 1993). 예컨대, 청소년 자녀가 옷 입는 방식을 부모가 싫어할 때, 자녀들은 옷 입는 것을 자기의 개인적인 문제로 보아서 “이것은 내 신체이고, 내 몸에 무엇을

걸치느냐 하는 것은 내 개인의 문제다”고 주장하는 반면, 부모들은 그것은 개인의 문제를 넘어서는 문제로 규정하여 “넌 우리 가족의 한 사람으로서, 네 자신을 보다 잘 정돈되게 표현하는 것은 가족들에 대한 책임이다”라고 규정한다. 이런 식의 시각 차이는 방안의 정돈, 귀가시간, 친구의 선택 등 부모와 자녀가 관계하는 다양한 문제에 걸쳐서 나타날 수 있다. 자녀들이 점차 성인으로 성장하게 됨에 따라 부모들의 입장을 이해하게 되고, 그 갈등의 정도도 줄어들게 된다.

2.3.1 부모-자녀간 갈등의 본질

청소년기 자녀와 부모간의 갈등을 효과적으로 다루어 궁극적으로 자녀의 성장을 촉진할 수 있는 방향으로 해결해 나가기 위해서는 이들간의 갈등이 어떠한 내면적, 역동적 이유에서 발생하게 되는지를 보다 심도 있게 이해할 필요가 있다. 가족간의 갈등 해결을 통해 가족이 발달해 가는 과정에 관심을 가졌던 Emery(1992)는 갈등은 가족발달을 위해 필요한 변화를 촉진하는 촉매의 역할을 하기도 하며, 때로는 발달을 저해하는 방해요소로도 작용함을 지적하였다. 그에 의하면, 가족간의 갈등은 강도, 내용 및 빈도가 매우 다양하기 때문에 그것이 가족발달과정에 미치는 영향을 객관적으로 분석하는 것이 어렵다는 점을 먼저 지적하고, 가족갈등의 정의와 본질에 대한 논의를 전개하였다.

갈등에 대한 정의는 다양한데, Emery는 두 사람 혹은 그 이상의 사람, 집단간에 상호 반대하고(mutual opposition) 그것이 겉으로 표면화된 상태로 정의하였다. 이러한 정의에 비추어 볼 때, 갈등은 양편의 입장이 상이한 경우에만 해당하며 이러한 차이점이 언어적으로든 비언어적으로든 간에 표현되어야 한다. 그러므로 부모-자녀간의 갈등은 자녀가, 혹은 부모가 일방적으로 갖는 불만 혹은 내적인 갈등으로 이해하기보다는 부모-자녀 상호간에 이루어지는 과정(interpersonal process)의 맥락에서 파악되어야 한다.

가족간의 갈등, 나아가 부모-자녀 갈등은 다른 인간관계에서 나타나는 갈등과 비교하여 볼 때, 다음과 같은 점에서 그 중요성을 더 한다 (Emery, 1992). 첫째, 가족들간의 물리적인 근접성, 생활의 공유, 오랜

관계의 역사로 인하여 가족간의 갈등은 다른 관계에서 보다 훨씬 빈번하고 피하기가 어렵다는 것이다. 둘째, 가족성원의 개인 발달적 변화에 따라서 가족관계는 역동적으로 변화하므로 가족간의 갈등은 개인의 발달단계 이행과정에서 나타나는 결과로 이해되어야 한다. 즉, 자녀가 청소년기로 이행하게 됨에 따라 자녀와 부모간의 역동은 변화되기 마련이며 이러한 역동관계의 변화의 결과로 갈등을 경험하게 되는 것은 자연스러운 과정이라는 것이다. 셋째, 가족이 수행하는 개인적, 사회적 기능에 의해 가족갈등은 개인의 측면에서, 관계의 측면에서, 사회적 측면에서 매우 중요한 의미를 지니게 된다. 그러므로 효과적인 부모-자녀간의 갈등 해결은 자녀개인의 발달, 혹은 부모의 개인적 성취감을 넘어서 그들의 관계의 측면에서 그리고 가족이 그 기본단위를 이루고 있는 전체 사회의 측면에서 모두 중요한 의미를 지닌다고 하겠다.

갈등상황에는 종종 분노나 공격성이 수반되는 경우가 대부분인데, 때로는 이와 달리 흥분감과 같은 긍정적인 감정과 협조적인 문제해결의 자세를 갖게 되기도 한다. 가족간의 갈등이 가지는 기능을 개인적인 입장에서 생각해 보면, 분노 때로는 권태감을 표출할 수 있는 기회를 제공해 주며, 관계의 측면에서 보면 상호간의 차이점을 조정해서 서로간에 자율성을 획득할 수 있도록 돕는 기능을 한다. 그러나, 가족간의 갈등이 갖는 기능은 전반적인 관계의 성격이 어떠했었는지, 개인의 발달단계가 어느 수준에 와 있는지에 따라서 달라질 수 있다는 것을 기억해야 한다. 예컨대, 자녀들이 청소년기에 접어들면 어느 가정이건 간에 다소의 갈등상황을 경험하게 되지만, 그 이전의 부모-자녀관계가 어떠했는지에 따라서, 그리고 부모와 자녀가 어느 정도의 발달단계에 와 있는가에 따라서 이들간의 갈등의 내용, 정도, 빈도는 달라지게 마련일 것이다.

Emery(1992)는 가족갈등은 표면적으로 나타나는 의미와 심층적으로 나타나는 의미가 다르다는 사실을 지적하였는데, 이것은 부모-자녀 갈등의 심층적 구조를 이해하는 데 유용한 이해의 방식이라고 생각되어진다. 그에 따르면, 가족갈등의 표면적 의미는 상호간에 불일치하는 내용을 통해 쉽게 밝혀지는 것이다. 예컨대, 자녀는 힙합바지를 입

고 싶어하고, 부모는 단정한 옷차림을 원한다고 할 때, 이들간에 나타나는 표면적인 갈등은 옷 입는 방식에 대한 선호도의 차이로 설명되어질 것이고, 갈등의 해결은 둘 간의 입장의 차이를 조절하는 것, 즉 친구들을 만나러 갈 때는 힙합바지를 입고 나가되, 다른 공적인 모임에 나갈 때에는 단정한 옷차림을 하기로 합의를 보는 것으로 나타날 것이다.

이러한 표면적 갈등 이면에는 둘 간의 관계구조와 관련된 심층적인 의미를 내포하고 있으며 갈등의 심층적 의미를 이해하게 될 때, 갈등의 효과적인 해결을 이룰 수 있게 될 것이다. 부모와 청소년기의 자녀가 귀가 시간에 대해 표면적인 갈등을 보일 때, 그 이면에 내재하여 있는 심층적인 의미는 자녀가 성장함에 따라 자율성, 자신의 삶을 통제할 수 있는 힘(power)을 요구하는 것이며, 부모는 자신이 자녀의 삶에 미치는 영향력의 범위를 축소시키고 싶어하지 않으려는 긴장이 내재되어 있는 것이다.

가족갈등의 심층적 의미를 이해하기 위해서 가족관계의 여러 가지 차원들을 생각해 볼 수 있다. Emery(1992)는 가족갈등과 관련된 가장 중요한 두 가지 요소로 ‘친애(intimacy)’와 ‘힘(power)’을 제시하였다. 이때, 친애란 감정적인 친밀성을 의미하며, 힘이란 주어진 권위와 더불어 실제적인 영향력을 의미한다. 예컨대, 부모는 부모의 권위에 따르는 힘을 가지는 반면, 다루기 어려운 자녀는 영향력의 측면에서 볼 때, 상당한 힘을 가지고 있다고 볼 수 있다. 갈등관계에서 힘의 구조는 갈등의 해결결과에 대한 통제력을 누가 가지고 있느냐에 의해 드러나게 된다. 예를 들면, 청소년 자녀와 부모가 귀가시간에 대해 갈등을 빚고 있을 때, 문제해결에 대해 누가 얼마만큼의 영향력을 가지고 있느냐에 의해 힘의 구조가 드러나게 된다는 것이다. 만약, 아동기에는 무조건 부모가 들어오라는 시간에 들어오던 자녀가 사춘기에 들어오면서 부모가 아무리 말을 해도 그 말을 듣지 않고 자기가 원하는 시간에 들어오고 있다면, 그 자녀가 부모와의 관계에서 힘을 가지게 되어 간다는 증거라는 것이다. 갈등관계에서 친애의 구조는 갈등과정에서 표출되는 정서의 종류와 강도에 의해 나타나게 된다. 이때, 정서는 반드시 긍정적인 정서가 아닐 수도 있으며, 분노나 미움과 같은 부정적인 감정일

수도 있다. 예를 들면 갈등의 과정에서 청소년 자녀가 매우 강렬한 감정의 어조로 “난 엄마가 너무나 싫다”고 표현하는 경우가 침묵으로 일관하거나 무관심한 태도를 보이는 자녀보다 부모에게 정서적인 친밀성을 더 느끼고 있다는 것이다. 갈등관계의 심층에 내재해 있는 이러한 힘의 구조, 친애의 구조를 깊이 이해하지 않으면, 부모-자녀간에 표면적으로 나타나는 여러 가지 갈등의 문제들이 해결되었음에도 불구하고 왜 갈등의 관계가 지속되게 되는지에 대한 이해를 제대로 할 수 없게 된다. 관계의 심층적인 의미와 관련된 두 요소가 힘과 친애라고 할 때, 관계갈등은 힘을 얻고자 하는 갈등과 친애하고자 하는 갈등으로 구분될 수 있을 것이다.

1) 부모-자녀의 관계에서 나타나는 힘의 갈등(power struggle)

부모가 자녀를 양육하는 과정에서는 언제나 힘의 갈등이 따르기 마련이다. 그런데 부모와 자녀간의 관계에서 이 힘의 갈등이 극대화되는 경우는 자녀가 자신의 힘의 영역을 보다 확장시키고자 하는 경우, 즉 자신의 자기결정권을 더 많이 가지려고 하는 경우이다. 이러한 경우에 부모들은 기존의 자신의 힘의 경계가 변경될 것을 요구받게 되기 때문에 자녀와의 관계에서 갈등이 첨예화된다.

부모와 자녀간의 힘의 갈등의 내용들은 주로 발달단계에서 나타나는 자율성의 문제와 관련될 때가 많다. 예를 들면, 아동기의 숙제하기, 청소년기의 귀가시간 결정 등과 같은 문제를 두고 부모와 자녀들이 힘의 갈등을 벌이게 된다. 힘의 갈등이 심각해지고, 빈도가 잦아지는 경우는 첫째, 부모 힘의 영역이 자녀들의 발달단계 수준에 비추어 지나치게 크거나 작은 경우, 즉 지나치게 허용적이거나 제한적인 경우이며, 둘째, 부모가 자녀의 힘의 영역을, 혹은 자녀가 부모의 힘의 영역을 지나치게 침해하는 경우, 예컨대, 이제까지 자녀가 결정하도록 두었던 일을 부모가 간섭하려고 하는 경우에 해당한다. 셋째, 힘의 경계가 분명치 않은 경우, 즉 부모의 양육이 일관되지 않은 경우에 부모와 자녀간의 힘의 갈등이 심하고 잦게 된다. 넷째, 부모의 권위가 문제시되는 경우, 그리고 마지막으로, 자녀가 발달단계상 자율성의 요구가 대폭 증가되는 시기에 부모-자녀간의 갈등은 심하고, 잦아진다.

2) 부모-자녀의 관계에서 나타나는 친애의 갈등(intimacy struggle)

인간관계에서 친애욕구의 갈등은 상호간의 친애에 대한 욕구수준 그리고 현재 친애수준에 대한 지각이 다를 때, 다시 말하면 불균형을 이루고 있는 친애의 관계에서 발생하게 된다. 친애갈등이 일어나는 전형적인 경우는 한 사람은 더욱 가까운 관계를 원하고, 다른 사람은 거리감을 두고 싶어하는 경우이다. 자녀들이 청소년기에 접어들면, 혼자 있는 시간, 공간, 활동을 이전 보다 훨씬 많이 원하게 되는데, 부모들은 이러한 변화를 자기의 품안을 떠나는 것으로 생각하여 섭섭해하는 경우가 대부분이다. 이러한 경우에 나타나는 것이 친애의 갈등이라고 볼 수 있다. 부모가 자녀와 더 많은 시간을 보내기를 원하고, 자녀의 생활에 대해 더 많은 것을 알고 싶어하고, 자녀는 이러한 부모의 요구를 귀찮게 여기고 부모로부터 어느 정도의 거리를 두고자 할 때, 친애의 갈등이 생긴다. 그런데 여기서 주의할 것은 부모가 자녀와 함께 시간 보내기를 원하고, 자녀의 생활에 대해 보다 많은 것을 알기 원하는 것이 힘의 갈등의 표출로 볼 수도 있다는 점이다. 힘의 갈등과 친애의 갈등의 차이는 힘의 갈등은 누가 이기고 지느냐, 즉 누구의 입장이 관철되는 데에 목적이 있다면, 친애의 갈등은 서로가 가깝다는 것을 어떤 식으로든 확인하고자 하는 데 그 목적이 있다. 서로가 가깝다는 친애의 확인은 상기한 바와 같이 갈등의 과정에서 표현되는 감정의 강도로 확인될 수 있다. 이 때 표현되는 감정은 긍정적인 것일 수도 있고, 부정적인 것일 수도 있다. 부정적인 감정이지만 이의 표현을 통해 친애의 욕구를 만족시키는 경우는, 부모 속을 썩힘으로써 부모의 주의를 강하게, 지속적으로 받는 자녀의 경우를 그 예로 들 수 있다.

청소년기에 접어든 자녀와 부모가 갖게 되는 갈등은 그 성격이 힘의 갈등인지 혹은 친애의 갈등인지가 불분명할 수 있다. 예컨대, 부모의 입장에서는 부모에게 반항하는 자녀가 이제는 부모를 지겨워하고, 부모를 버리고 떠나가려는 것처럼 생각되어 부모가 필요 이상으로 상처받고 감정적인 반응을 보일 수 있다. 그러나 실상 이 경우는 성인기로 이행해 나가는 자녀가 보다 확장된 힘을 확보하기 위한 투쟁을 벌이는 것으로 이해해야 할 것이다. 즉, 이 경우의 갈등은 부모의 입장에서는

친애의 갈등이나, 자녀의 입장에서는 힘의 갈등이 된다.

청소년기에서 성인기에로의 이행과정이 성공적으로 이루어지기 위해서는 부모-자녀간에 변함없는 친애관계를 유지하되, 힘의 구조에 있어서는 획기적인 변화를 이룰 수 있어야 한다. 이러한 부모-자녀관계를 구체적으로 생각해 본다면 부모가 자녀에 대한 애정을 표현하고 지지적이되 그 속에서 자녀가 자신의 자율성을 증대시켜 나갈 수 있는 관계라고 할 수 있겠다(Bengton & Black, 1973; Fisher & Johnson, 1990; Steinberg, 1981).

<표 2-4> Strategies for Reducing Parent-Adolescent Conflict (Ann Levine, 1990)

부모-자녀간의 갈등을 감소시키기 위한 협조적 문제해결 전략 6단계

1. 갈등해결과정에서 지켜야 할 기본적인 규칙들을 분명히 한다: 부모와 자녀가 정정당당하게 대립한다. 부모가 대화를 시작하면서 공정하게 갈등을 해결하고 싶다는 마음을 분명히 전하도록 한다.
 - 서로를 욕하지 않고 존중하며 대한다.
 - 상대방의 입장을 열심히 듣는다.
2. 서로의 입장을 이해할 수 있도록 노력한다.
 - 부모와 자녀가 각자가 생각하는 진짜 문제가 무엇인지, 그 문제에 대해 자신들의 느낌은 무엇인지를 밝힌다.
 - 대화의 초점이 문제가 되도록 하며, 서로의 성격을 비난해서는 안 된다.
3. 되도록 많은 해결 방법을 생각해 내도록 한다.
 - 어느 정도의 시간을 정해 놓고 당면한 문제를 해결할 수 있는 방법을 부모, 자녀 모두 자유롭게 제안하도록 한다. 이때 제시된 의견에 대해서는 어떠한 비난이나 반대도 하지 말고 일단 받아들이도록 한다.
4. 부모, 자녀가 서로가 원하는 해결책을 한, 두 가지로 선택하고 서로의 의견을 좁혀 간다.
 - 서로가 가장 좋아하는 해결방법이 다를 것이므로 이 단계에서는 서로간의 의견을 절충하기 위한 과정이 필요하다.
5. 서로가 합의하여 선택한 최종 해결책을 문자화한다.
 - 다소 형식적인 듯이 보일지라도 서로의 기억이 희미해지고, 약속이 잘 이행되지 않을 때, 이러한 기록에 의거하여 의의를 제기할 수 있다.
6. 서로가 합의된 것을 얼마나 잘 이행하고 있는지를 검토하기 위한 시간을 별도로 갖는다.
 - 부모, 자녀가 약속을 이행하지 않고 있거나, 해결책이 실효를 거두지 못하고 있을 때, 문제가 무엇인지를 다시 검토해야 한다.

2.3.2 부모의 양육방식과 부모-자녀간의 갈등

앞에서도 보아 왔듯이 청소년기에 겪게 되는 부모-자녀간의 갈등은 발달단계상 매우 자연스러운 현상이다. 그러나 이러한 과정이 어떻게 표현되고, 어떻게 해결되어 가는가 하는 것은 부모의 자녀 양육방식에 의해 많이 영향을 받게 된다. 청소년기의 자녀들이 보이는 변화에 대하여 어떤 부모들은 더욱 제재를 가함으로써 자녀들을 강하게 통제하고 자신들이 원하는 기준으로 자녀들이 빨리 돌아오기를 강요하기도 하며, 어떤 부모들은 자녀들이 자기들이 하고 싶어하는 대로 그냥 방치하고 전혀 간섭하지 않는 반대 극단의 경우도 있다. 이 장에서는 부모의 자녀양육의 방식을 분류하여 살펴보고 각각의 양육방식이 청소년 자녀들에게 어떠한 영향을 미치는가를 살펴보도록 하자.

부모의 자녀양육 방식에 대한 여러 가지 분류 가운데 여기서는 Diana Baumrind(1971, 1990, 1991a, 1991b)의 분류방식을 중심으로 살펴보고자 한다. 그녀는 바람직한 부모는 자녀에게 처벌적이거나 거리감이 있는 것이 아니라, 자녀를 위한 법도를 세워 주되 자녀에게 정감 있는 부모라고 제시하고, 청소년 자녀의 행동에 영향을 줄 수 있는 부모의 양육방식을 세 가지로 분류하였다.

첫째의 양육방식은 독재적인 양육방식(authoritarian parenting)으로서, 자녀들에게 부모의 지시를 무조건 따를 것을 요구하고, 일과 노력, 즉 성취를 강조하는 처벌적이고, 구속적인 스타일이다. 독재적인 부모들은 청소년 자녀에게 제재하는 것이 많으며, 자녀들과의 대화가 거의 없다. 이들은 자녀들에게 “너는 내가 말하는 대로 해야지, 거기에 어떠한 논의도 붙일 수 없다”식의 대화를 한다. 이렇게 독재적인 부모의 자녀들은 대체적으로 불안도가 높고, 자율적으로 뭔가를 주도하지 못하고, 의사소통 기술이 매우 부족하여 전반적으로 사회적인 유능감이 떨어지게 된다. 이러한 자녀들은 부모와의 힘의 갈등에서 늘 패배자가 될 것을 기대 받게 되어, 다른 인간관계에서도 영향력을 좀처럼 행사하지 못하거나, 정반대의 경우로 부모를 이기기 위해 매우 극단적인 반항적 행동을 할 수도 있다. 자녀가 힘의 역동에서 부모에게 양보하지 않는 경우에 독재적인 부모들은 더욱 제재를 가하게 되고 이런 경우의

갈등의 양태는 매우 극심한 형태를 띠게 되고, 기간도 길어지게 될 것이다.

둘째의 양육방식은 **허용적인 양육방식(permissive parenting)**인데, 이것은 다시 두 가지 형태로 분류되어 허용적이면서 무관심한 방식(permissive-indifferent parenting)이며 다른 하나는 허용적이면서 멋대로 하도록 관용하는(permissive-indulgent parenting)이다. 전자의 부모의 경우에는 자녀의 삶에 대해 거의 관여를 하지 않는 경우로서, 예컨대 이러한 부모들은 자녀가 밤 10시까지 귀가하지 않았을 때, 자기 자녀가 어디에 있는지를 모르고 있을 것이다. 이렇게 자녀에게 무관심하여 허용적인 부모들의 청소년 자녀들은 대체로 사회적인 유능감이 부족하고, 자기 통제력이 부족한 경우가 많다. 이러한 자녀들은 부모들과의 애착관계 형성이 어려우며, 이들이 부모들에게 갈등적인 관계를 유발하게 되는 경우, 친애의 요구를 표현하는 갈등으로 이해되어야 할 것이다. 두 번째 유형의 허용적인 부모는 자녀들의 생활에 관심은 많이 가지되, 어떠한 요구나 통제를 가하지 않는 경우이다. 이들 부모들은 자녀들이 원하는 것은 무엇이든지 다 하도록 허용하므로, 자녀들이 자신의 욕구를 통제할 수 있는 방법을 전혀 배우지 못하게 된다. 이러한 양육태도를 보이는 부모들의 몇몇은 아이들이 원하는 것을 무조건 들어주고 제재를 가하지 않는 것이 창의적인 사람으로 키울 수 있다고 믿고 있다. 그러나 이들 부모의 자녀들은 사회적으로 적절한 자기 통제를 배우지 못하여 어떤 경우에도 자기 멋대로 하는 경향을 지니게 된다. 이들 부모는 자녀와의 힘의 구조에서 언제나 저 왔으므로 청소년기에 접어들면서 자녀들이 도저히 용납하기 어려운 요구를 하게 될 때에도, 그것이 자녀의 발달에 명백히 부정적인 영향을 주고 있음을 지켜보면서도 자녀에게 끌려 다닐 수밖에 없게 된다.

셋째의 양육방식은 가장 이상적인 방식으로서 **권위적인 양육방식(authoritative parenting)**이다. 이러한 양육방식을 가진 부모는 자녀가 독립적으로 성장할 수 있도록 격려하되 그들의 행동을 통제할 수 있는 제재와 통제를 가한다. 이러한 부모와 자녀들간에는 서로의 생각을 주고받는 기회가 많으며, 자녀들에게 온정적이고, 지지적인 태도를

지닌다. 권위적인 부모들의 청소년 자녀들은 사회적인 유능감을 가지며, 정서적인 안정감을 갖는다. 이에 따라 이들은 발달과정상에서 겪게 되는 갈등을 경험하되, 비교적 순탄하고, 단기간에 그러한 갈등을 극복하고 갈등을 성장을 위한 긍정적인 자원으로 활용하게 된다.

부모의 양육방식의 영향력에 지나친 강조는 자녀가 부모에게 미칠 수 있는 상호적인 영향력의 부분을 약화시킨다는 점, 실제의 부모들은 여러 가지 양육방식을 복합적으로 사용하고 있다는 점을 간과하게 된다는 점이 있으나, 양육방식을 통한 부모-자녀갈등의 대처에 관한 논의는 구체적인 부모역할에 방향성을 준다는 점에서 그 의의를 찾을 수 있을 것이다.

3. 특수한 가족체제에서의 청소년의 특징

이제까지 우리는 청소년자녀가 소속된 가족체제 가운데 부모체제와의 관계의 측면에서 여러 가지 문제들을 생각해 보았다. 그런데, 이제까지 살펴 본 가족들은 대체로 평균적인 가족구조의 특징을 가지고 있는 가족들이었다. 그러나 실제의 가족들 가운데는 특수한 문제를 지니고 있는 가족들이 많이 있다. 예를 들면, 현대 산업사회로 들어서면서 점차로 증가되는 부모의 이혼율로 인한 편부모가족, 맞벌이 부부가족 등이 있을 수 있다. 여기서는 이러한 특수한 특징을 가진 가족체제가 청소년 자녀에게 미치는 영향은 어떤 것인지를 살펴보려고 한다.

3.1 편부모 가족체제 내에서의 청소년 자녀

현대 산업사회에 접어들면서 부부의 이혼율이 증가하고 있다는 것은 주지의 사실이다. 부모의 이혼은 부부 자신들에게도 엄청난 스트레스를 유발하지만, 이것은 가족의 구조 자체를 변화시키게 되어 그 속의 자녀들에게도 엄청난 영향을 미치게 된다. 비행청소년들이 소속된 가족들

가운데 상당한 가족들이 편부모 가족체제라는 사실은 **결손가족환경이 청소년 자녀의 발달에 미치는 부정적인 영향을** 가히 짐작할 수 있게 한다.

3.1.1. 이혼의 단계에서 경험하게 되는 스트레스

일반적으로 이혼은 단기에 끝나 버리는 일회적인 사건으로 이해하는 경향이 많다(Dusek, 1987). 그러나 실제에 있어서 이혼은 일련의 과정을 통해서 진행되는 것으로 각 단계마다 성인부모와 자녀들의 새로운 적응이 요구되어진다(Hetherington, 1972). 이혼 이전 단계에서 자녀들은 부모들의 갈등, 적의감에 노출되면서 양부모 모두, 혹은 한쪽 부모에 대한 불신감을 형성하게 된다. 갈등이 내재된 가족 분위기 속에서 자녀들의 발달은 저해될 수 있다. 이러한 부모갈등의 부정적인 영향은 자녀들이 나이가 들어감에 따라 점차 감소하지만, 갈등이 심한 양부모 체제보다는 안정된 편부모 체제가 자녀들의 발달에는 안정된 영향을 끼친다는 연구보고들이 있다(예를 들면, Rutter, 1979; Nye, 1957; Landis, 1960). 이들에 따르면, 불행감이 높은 양부모가족 보다는 편부모 가족의 자녀들이 신체화 증상, 비행율이 낮았고, 정서적인 적응력이 높은 것으로 나타났다.

자녀가 청소년기에 접어든 후에 부모들이 이혼한 경우, 편모 슬하의 아들이 남성성 발달에 다소 문제를 보이는 것으로 나타났다(Douven과 Adelson, 1966). 이들이 드러낸 문제행동은 과도한 주장적 행동과 권위에 대한 반항적 행동이었고, 이들은 친구가 소수인 것으로 나타났다. 이와 같은 문제가 여자 청소년 자녀들에게는 나타나지 않았는데, 부모가 이혼한 후에 극심한 갈등상황은 해결되었으나, 일반적으로 양부모가족 보다 편부모 가족에서 자녀들의 행복감이 낮은 것으로 나타났다. 자녀가 청소년기에 부모들이 이혼한 경우, 부모들은 청소년 자녀들과 경험하게 되는 일반적인 발달단계상의 갈등은 적게 경험하지만, 다른 새로운 문제들을 경험하게 된다고 한다(Dusek, 1987). 예컨대, 부모들이 자신들의 문제에 몰두하게 됨으로써, 자녀들에게 무관심하게 되거나 반대로 지나치게 과보호를 하게 되고, 청소년 자녀들은 자신의 가족이

또래들의 일반적인 가족과는 다르다는 것을 인식하면서 열등감을 갖게 되기도 한다.

부모의 이혼 내지는 별거가 정착화 되고 난 뒤에 경험하게 되는 스트레스는 한쪽 부모를 잃은 상실감, 가족구조의 변화, 미래에 대한 불확실성과 관련되어진다. 가족구조의 변화와 관련하여서는 경제적인 문제가 심각한 문제로 대두됨을 몇몇 학자들이 지적하고 있다(McLanahan, 1983; Glick, 1979). 이혼 후 약 5년 정도가 지나면서는 부모의 재혼과 더불어 계부, 계모에 대한 적응문제들이 등장하게 되는데 여기서는 그 자세한 논의는 생략하기로 하겠다.

3.1.2 부모의 이혼이 청소년 자녀에게 미치는 영향

청소년 전 단계에서 부모가 이혼하게 되는 경우, 자녀들, 특히 남아들은 심리적인 충격을 보다 깊고 오래 입는 것으로 나타났으며, 이들이 어머니와 살게 되는 경우에 보다 많은 문제를 일으키는 것으로 보고되고 있다(Hetherinton et al., 1976). 청소년기 자녀들의 경우, 부모들의 이혼에 대해 분노하고 도덕적인 적개심을 갖게 되지만, 그 영향력은 아동기일 경우보다 많이 감소한다. 특히 독립심이 강한 청소년들의 경우, 부모들의 이혼 이후 양부모 모두에게 거리를 두고, 오로지 자기 자신의 일에 몰두하는 경향을 보이기도 한다. Wallerstein과 Kelly(1980)에 의하면 부모의 이혼에 대해 자녀들이 이렇게 거리를 두는 반응을 보이는 것이 좋은 적응방식이 된다고 한다. 이러한 청소년 자녀들은 부모들의 갈등에서 자기 자신을 거리를 둬으로써 자기 발달을 계속할 수 있으며, 이들은 이혼 혹은 전반적인 가족상황에 대해 보다 성숙된 태도를 보였다. 전체적으로 청소년 자녀들은 부모들의 이혼 후에 이렇게 일정한 거리를 두는 것으로 나타났으나, 그 자녀의 양육을 맡은 부모는 이에 대해 박탈감을 경험하고 자녀에게 의존성을 요구하게도 된다. 청소년기에서는 부모의 이혼에 적응하는데 있어서 뚜렷한 성차는 나타나지 않았다. 학업과 관련된 행동에 있어서는 어떤 청소년들은 부모들의 이혼 후에 오히려 성적이 오르기도 하지만, 대다수의 청소년들은 학업을 계속 수행하는 것을 힘들어 한다.

요약적으로 볼 때, 청소년기의 자녀들은 부모의 이혼에 대하여 이전 발달단계에서와 같이 심각한 영향을 받지 않고 때로는 자율성의 발달이라는 측면에서 보다 긍정적인 영향을 주기도 하지만, 부모들의 이혼이라는 변화는 여전히 이들이 적응하기 어려운 과제임이 분명하다. 서구사회와 같이 한국사회에서도 이혼율이 대폭 증가하기 시작하고 편부모 슬하에서 자라야 하는 청소년자녀들의 수가 날로 증가하고 있다. 이러한 현실 속에서 부모들의 이혼이 청소년 자녀들에게 미칠 수 있는 영향들이 한국이라는 고유한 문화적 특성 속에서 어떻게 나타나고 있는가에 대한 심층적인 연구들이 보다 많이 이루어져야 할 것이다.

3.2 맞벌이 가족 체제에서의 청소년

현대 근대사회에 접어들면서 나타나는 또 한 가지 특성은 맞벌이 가족이 늘어난다는 사실이다. 가정의 경제적인 필요로 인해 여성의 고학력화 및 가사활동을 간편하게 하는 다양한 취사도구들이 개발되면서 주부들의 취업이 급격히 늘고 있다는 사실이다. 1970년대에 이루어진 초기의 연구들의 초점은 주로 어머니의 취업이 자녀들의 사회화에 미치는 부정적인 영향에 관한 것들이었다(Hoffman, 1974, 1977, 1979, 1980). 그러나 계속적인 연구들에 의하면, 어머니의 취업이 전반적으로 자녀들의 발달에 긍정적인 영향을 준다는 사실이다.

최근의 연구들이(예를 들면, Woods, 1972; Hoffman, 1972) 관심을 가진 부분은 직장을 가진 어머니가 자녀와 보내는 시간의 양보다는 자녀들과의 직접적인 상호작용 속에서 보내게 되는 시간의 질에 관한 측면이었다. 두 번째의 관심은 일하는 어머니들이 일하는 동기와 일에 대한 만족도와 관련된 부분이다(Glasser와 Navarre, 1965). 일에 대한 만족도가 낮은 어머니일수록 자녀들과의 상호작용이 부정적으로 나타났는데, 자녀들에게 집안일과 관련하여 부적절한 요구를 하게 되고 이러한 결과로 인해 자녀들이 어려움을 겪게 된다고 한다. 일에 대한 만족도가 높은 어머니집단과 집에 머무는 것에 대해 불만족한 어머니집단을 비교한 연구들에 의하면(Burchinal, 1961; Nye, 1961등), 불행하

다고 생각하는 전업주부 어머니들이 지루함을 많이 갖고 있으며, 자녀들을 통제하는 것에 대해 부적절감을 많이 갖고 있는 것으로 나타났다.

어머니가 자기 일을 가지고 있을 경우에 청소년 자녀에게 미치는 영향 중에서는 자녀들의 여성관에 미치는 영향을 가장 중요한 영향으로 꼽을 수 있다. 여자 청소년 자녀의 경우에 어머니의 취업을 통하여, 여성도 남성과 같이 돈벌이를 하고, 자기를 성취할 수 있는 존재라는 인식을 갖게 되고, 자기 자신들도 보다 독립적이고, 동기수준이 높고, 성취수준이 높은 것으로 드러났다. 또한, 이들은 보다 자기진로에 대한 방향성이 분명하고, 전통적인 여성의 역할에 대해서는 관심도가 낮은 것으로 나타났다(Tangri, 1969; Almquist와 Angrist, 1971; Gold와 Andres, 1978). 남자 청소년 자녀들의 경우에도 여자 청소년들에게 나타난 경향이 나타났는데, 한 가지 다른 점은 사회, 경제적 지위가 이러한 결과에 영향을 주고 있다는 사실이다. 즉 사회, 경제적 지위가 낮은 가정의 남자 자녀들은 어머니가 취업을 한 경우에 교육 및 성적에 대한 성취도가 높은 반면에 아버지에 대한 존중감이 떨어지는 것으로 나타났다(Hoffman, 1974). 이러한 결과는 아마도 사회, 경제적 지위가 낮은 가정의 경우, 어머니의 취업은 아버지의 경제적인 무능함을 보충하기 위한 경우가 많으므로, 어머니가 직업에 대한 만족도가 낮은 경우가 대부분이고, 이러한 것들이 자녀들의 아버지에 대한 존중감에 영향을 주는 것으로 보인다.

어머니의 취업이 청소년자녀들에게 미치는 영향은 부정적인 측면 혹은 긍정적인 측면 어느 한쪽의 방향으로만 논의하기에는 경험적인 자료가 불충분하다고 할 수 있으나, 긍정적인 영향이 부정적인 영향이 보다 강하게 평가된다고 하겠다.

< 연습문제 >

1. 청소년을 가족 체제적인 측면에서 이해하고자 할 때, 중요하게 고려해야 할 요소를 세 가지만 제시하여 보시오.
2. 부모-자녀간의 갈등은 중요한 두 가지 요소에 대하여 논하고, 청소년 자녀와의 갈등을 효과적으로 다루어 가기 위해서는 이 두 가지 요소를 어떻게 다루어 가야 할지를 생각해 보시오.
3. 편부모 가족체제 속에서 자라난 비행 청소년을 위한 상담전략은 어떤 것이 있을지를 생각해 보시오.

< 참 고 문 헌 >

- 이옥주 외 (1996). 청소년 가족상담. 서울: 청소년대화의 광장.
- Ainsworth, M. D. S. (1979). Infant-mother attachment. *American Psychologist*, 34.
- Armsden, G., & Greenberg, M. T. (1987). The inventory of parent and peer attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16, 427-454.
- Balk, D. E. (1995). *Adolescent Development*. Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing Company.
- Baumrind, D. (1990). Parenting styles and adolescent development. In R. M. Lerner, A. C. Petersen, & J. Brooks-Gunn (Eds.), *Encyclopedia of adolescence (V. 2)*. New York: Garland.
- Belsky, J. (1981). Early human experience: A family perspective. *Developmental Psychology*, 17, 3-23.
- Bengston, V. L., & Black, K. D. (1973). Intergenerational relations and continuities in socialization. In P. B. Baltes, & K. W. Schaie (Eds.), *Life-span developmental psychology: Personality and socialization*. New York: Academic Press.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss (V. 1)*. London: Hogarth.
- Bowlby, J. (1989). *Secure attachment*. New York: Basic Books.
- Collins, A. (1990). Parent-child relationships in the transition to adolescence: Continuity and change in interaction, affect, and cognition. In R. Monemayor, G. R. Adams, & T. P. Glutta (Eds.), *From childhood to adolescence: A transitional period?* Newbury Park: Sage.
- Dusek, J. B. (1987). *Adolescent development and behavior*. Eng-

-
- lewood Cliffs; Prentice-Hall, Inc.
- Emery, R. R. (1992). Family conflicts and their development implications: A conceptual analysis of meanings for the structure of relationships. In C. U. Shantz, & W. W. Hartup (Eds.), *Conflict in child and adolescent development*. Oakleigh: Cambridge University Press.
- Hazen, C., & Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 511-524.
- Hetherington, E. M. (1972). Effects of father-absence on personality development in adolescent daughters. *Developmental Psychology*, 7, 313-326.
- Hoffman, M. L. (1974). Effects of maternal employment on the child-A review of the research. *Developmental Psychology*, 10, 204-228.
- Holmbeck, G. N., Paikoff, R. L., & Brooks Gunn, J. (1995). Parenting adolescents. In M. H. Bornstein (Ed.), *Children and parenting (V. 1)*. Hillsdale: Erlbaum.
- Montemayor, R. (1982). The relationship between parent-adolescent conflict and the amount of time adolescent spend alone and with parents and peers. *Child Development*, 53, 1512-1519.
- Moore, D. (1984). Parent-adolescent separation: Infamilial perceptions and difficulty separating from parents. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 10, 611-619.
- Lamborn, S. D., & Steinberg, L. (1993). Emotional autonomy redux: Revisiting Ryan & Lynch. *Child Development*, 64, 483-499.
- Lidz, T. (1983). *The person: His and her development throughout the life cycle*. New Haven: Basic Books.
- Rutter, M. (1979). Protective factors in children's response to stress and disadvantage. In M. W. Kent, & J. E. Rolf (Eds.), *Pri-*

- mary prevention in psychopathology (V. 3)*. Hanover.
- Santrock, J. W. (1996a). *Child Development (7th ed.)*. Dubuque: Brown & Benchmark.
- Santrock, J. W. (1996b). *Adolescent*. Dubuque: Times Mirror Higher Education Group Inc.
- Smetana, J. (1988). Concepts of self and social convention: Adolescents' and parents' reasoning about hypothetical and actual family conflicts. In M. Gunnar (Ed.), *21st minnesota symposium on child psychology*. Hilldale: Erlbaum.
- Sroufe, L. A. (1985). Attachment classification from the perspective of infant-caregiver relationships and infant temperament. *Child Development*, 56, 1-14.
- Sullivan, K., & Sullivan, A. (1980). Adolescent-parent separation. *Developmental Psychology*, 16, 93-99.
- Wallerstein, J. S., & Kelly, J. B. (1980). *Surviving the breakup: How children actually cope with divorce*. New York: Basic Books.
- Wilson, B. J., & Gottman, J. M. (1995). Marital interaction and parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Children and parenting (V. 4)*. Hillsdale: Erlbaum.
- Woods, M. B. (1972). The unsupervised child of the working mother. *Developmental Psychology*, 6, 14-25.
- Zarit, S. H., & Eggebeen, D. J. (1995). Parent-child relationships in adulthood and old age. In M. H. Bornstein (Ed.), *Children and parenting (V. 1)*. Hillsdale: Erlbaum.

또래체제로서의 관점

유 성 경

1. 청소년기의 또래체제 형성의 중요성
2. 청소년 또래집단의 특징
3. 청소년기의 친구관계
4. 청소년기의 이성관계

청소년기에는 이제까지 절대적으로 의존해 왔던 부모와의 관계에서 독립하여 자율적인 세계를 구축하고자 하면서 또래집단이 매우 중요한 의미를 지니게 된다. 또래집단에의 수용, 그들과의 돈독한 관계 성립이라는 것은 청소년들이 건전한 자아 정체감을 형성하기 위해 필요한 심리적지지 기반이 될 뿐만 아니라, 세련된 대인관계 기술을 습득할 수 있는 중요한 교육기회도 된다는 점에서 청소년들의 발달과정에 필수적인 과정이라고 하겠다. 본 장에서는 청소년기에 형성되는 또래집단의 특징을 다양한 측면에서 살펴보고, 이 시기의 친구관계, 이성관계가 어떠한 특징을 갖는지를 살펴보기로 하겠다.

1. 청소년기의 또래체제 형성의 중요성

청소년기에 들어서면서 나타나는 중요한 특성 중의 하나는 가족들과 보내는 시간이 줄어들면서 자기 또래들과 보내는 시간이 엄청나게 늘어난다는 것이다. 청소년들이 또래들에게 이렇게 몰입하는 것은 청소년기에 나타나는 강력한 심리적인 요구에 의한 것으로서, 청소년들에게 또래관계 형성은 독특한 발달적 의미를 지닌다. 청소년들은 자기정체감 형성이라는 매우 심각한 발달적 과업을 수행하기 위해 다양한 방법을 통해 자기자신에 대한 지식을 확장, 심화시켜 나가려고 한다. 아동기에 부모와의 의존관계를 통한 동일시 과정을 통해 자기를 형성시켜 나가던 청소년들은 나이가 들면서 보다 동등하고, 상호적인 또래관계에 기반을 두고 “나는 과연 어떤 사람인가?”, “나는 어떤 사람이 될 것인가?”에 대한 답을 얻으려고 고투하게 된다(Clarkin, 1998). 실제로 또래들은 청소년들의 삶의 과업과 관련하여 중요한 여러 가지 역할들을 담당한다. 예컨대, 또래들이 청소년들의 친구이며, 상담자이며, 역할 모델이며, 때로는 문제해결자가 되기도 한다. 그러므로 청소년들에게 있어서 또래체제를 건강하게 이루어 나간다는 것은 자기 삶의 기반이 되는 자아개념을 안정성 있게 구축해 나가는 과정과 맥을 같이 하여 매우

중요한 의미를 지닌다. 본 고에서는 청소년기의 또래집단의 기능, 또래 집단의 특성, 또래관계의 발달단계 및 청소년들의 우정관계, 이성관계 등의 특성을 자세히 살펴봄으로써 청소년들을 보다 깊이 있게 이해하고자 한다.

1.1 청소년기의 또래집단의 기능

또래(peer)란, 일반적으로 비교적 같은 연령 혹은 비슷한 성숙 수준의 아동, 청소년들을 의미한다(Hartup, 1983). 그리고, 집단이란, 단순한 무리와는 구별되는 것으로서 집단의 구성원들은 공통의 관심사를 가지고, 외현적이거나 내재적인 일련의 행동규칙에 지배를 받으면서 서로 상호 작용한다(Dusek, 1987). 이러한 개념에 비추어 보면 청소년들의 또래집단이란, 비교적 비슷한 성숙수준의, 비슷한 연령집단의 청소년들이 비슷한 관심사를 가지고 형성되어, 서로간의 상호작용과정을 통해 서로의 행동을 통제해 나가는 집단이라고 정의할 수 있을 것이다. 이러한 또래집단은 청소년들에게 여러 가지 중요한 의미를 갖는다.

Clarkin(1998)은 또래집단이 청소년들의 발달과정에서 지니는 의미, 기능을 연대감(affiliation), 자신감(competence), 그리고 인기(popularity)라는 세 가지 개념을 통해 잘 설명해 주고 있다. 그 내용을 살펴보면, 첫째, 청소년들은 또래집단과 연대를 가지므로 같은 연령집단으로부터 심리적, 사회적인 지지를 받을 수 있다는 것이다. 청소년들은 또래집단에 연결이 되어 또래들과 상호작용 하면서 자신의 유아적인 충동적 욕구를 조절하고, 적절한 성 역할 행동을 발전시키게 되고, 사회적·도덕적 가치를 형성하게 된다. 발달과정에서 자기 이미지에 관한 적절한 개념을 형성하기 위해서는 비슷한 수준의 사람으로부터 신뢰를 받고, 감정을 공유하고 의사 소통할 수 있는 과정이 필수적으로 요청된다(Clarkin, 1998). 청소년기의 핵심과제라고 할 수 있는 자아정체감 형성을 위해 청소년들이 또래집단과의 연대를 통해 자기가치, 욕구, 행동 기준을 평가하고 일정한 방향을 지향하게 된다는 것은 매우 중요한 또래집단의 기능이라고 하겠다. 또한, 청소년들은 긍정적인 또래와의 연

대를 통하여 서로 지지하고 보완하면서 상호적 존중과 연대를 이루게 된다(Hartup, 1996). 청소년들은 자신이 의지하고 있는 또래들과 비슷한 관심사를 갖고, 이를 계속 확장시켜 나가게 되고, 이러한 과정에서 자신의 성장을 만끽하게 된다. 그런데, 몇몇의 학자들은(Clarkin, 1998; Dusek, 1987) 청소년기의 또래집단과의 강한 연대가 늘 긍정적인 의미를 지니지는 않음을 지적하고 있다. 이들에 의하면 어떤 경우에는 청소년들이 또래집단에 소속하므로 강한 소속감과 안도감을 갖게 되지만 이러한 연대가 그 청소년의 건전한 발달을 저해하는 경우가 있다는 것이다. 청소년들이 이러한 또래집단에 연계되는 이유는 다양해서 한 마디로 정리할 수는 없을 것이다. 다만, 이러한 또래와의 부정적인 연대는 불안정감, 위협감, 공격성 등이 포함되어 있는 관계이다. 이러한 부정적인 또래와의 연대는 결과적으로 청소년들에게 다양한 문제를 유발할 수 있는데, 예를 들면, 청소년기의 학교중도탈락, 혹은 각종의 비행행동 등도 부정적인 또래와의 연대를 통해 이루어지는 경우가 많다(Roff, Sells와 Golden, 1972). Brwon, Eicher와 Petrie(1996)는 1,300명의 청소년들과의 면접결과를 바탕으로 또래집단과의 연대가 가지는 긍정적인 기능과 부정적인 기능을 <표 3-1>과 같이 요약하였다.

청소년들의 또래 집단이 가지는 두 번째 중요한 기능은 또래집단과의 성공적인 관계를 통하여 청소년들은 **유능감(competence)**을 갖게 된다는 것이다. 청소년들은 부모들로부터의 의존관계를 점차 벗어나 또래들로부터 수용을 받으면서 자기 가치감, 자기 존중감, 자기 유능감을 형성하게 된다. 또래집단으로부터의 수용, 더욱 중요하게는 소수의 매우 친밀한 친구관계를 형성하는 것은 청소년들이 자기자신에게 대하여 긍정적으로 느끼기 위해 매우 필요한 것이다(Asher와 Parker, 1989). 또래집단에 수용됨으로서 자기자신에 대한 유용한 느낌을 갖기 위해, 청소년들은 친밀한 대인관계 형성 및 유지에 필요한 여러 가지 기술들을 이 시기에 습득하게 된다. 대화를 듣는 기술, 대화를 이끌어 나가는 기술, 협조하는 기술, 자기의 감정을 통제하는 기술 및 갈등을 해결하는 기술들을 습득하게 된다. 이러한 사회적 기술의 습득을 통해 청소년들은 **심리사회적 유능감(psychosocial competence)**을 성공적으로

형성해 나가게 된다. 이러한 심리 사회적 유능감, 적절한 대인관계 기술의 습득은 청소년들의 친밀감(intimacy)발달을 위해 결정적으로 중요한 역할을 한다. 친밀감은 자기개방과 경험의 공유를 통해 발달되는 것으로서, 감정, 경험, 생각의 공유와 의사소통의 기술은 친밀감 형성을 위해 필수적이라고 하겠다. 그러므로 또래집단에 수용되기 위해 청소년들이 발달시키게 되는 심리 사회적 유능감, 이에 수반되는 대인관계의 기술은 이후 발달단계에서 수행해야 하는 친밀감 형성의 발달과제를 위해 중요한 기반이 된다.

또래집단이 청소년들에게 갖는 세 번째 중요한 의미는 청소년들은 또래집단을 통해 인기(popularity)를 얻을 수 있다는 것이다. 또래집단 내에서의 인기는 집단 내에서의 지위, 집단의 다른 성원들이 나를 어떻게 지목하는가와 관련되어진 것이다(Clarkin, 1998).

<표 3-1> 또래와의 연대가 갖는 긍정적인 기능들과 부정적인 기능들

또래와의 연대가 갖는 기능	긍정적인 영향들	부정적인 영향들
· 정체감형성(Identity)	관심분야와 능력에 대한 확장	혼돈되고 주의가 흐트러짐
· 인기 얻기(Reputation)	지위와 이미지가 부상함	지위가 격하함
· 동조감형성(Conformity)	소속감을 제공함	자율성 발달에 저해됨
· 지지받기(Support)	자신감을 증진시킴	자아가 위협받음
· 우정을 맺음(Friendship)	새로운 대인관계기술을 학습함	위축됨
· 활동(Activity)	능력을 고양시킴	능력발달이 저해됨

대부분의 청소년들은 발달단계상의 특징으로 사람들의 주목받는 것을 매우 갈망한다. 그들이 눈에 두드러지는 옷차림, 머리 스타일을 하게 되는 중요한 심리적 이유 중의 하나가 사람들의 이목을 집중 받고 싶어한다는 것이다. 인기를 얻는 청소년들의 특질은 문화에 따라, 또래 집단의 특성, 또한 성별에 따라 다양할 수 있다. 예컨대, 어떤 집단에서는 남성적인 근육질의 외모를 가지는 것이 인기의 준거가 되기도 하고, 어떤 집단에서는 대화를 잘하고, 행복하고, 생각이 있고, 남을 잘 돌보

는 심리적인 특성을 가지는 것이 인기를 얻기 위한 준거가 되기도 한다는 것이다. 여자 청소년들에게는 타인에 대한 공감능력이 높은 것이 주요한 인기의 준거가 되는 반면, 남자 청소년들에게는 주도성이 인기를 얻는 중요한 준거가 된다(Clarkin, 1998). 이와 같이, 청소년들의 어떠한 특질이 인기를 얻는데 중요한가에 관한 여러 가지 연구들은 특정한 특질을 찾아내는 데 있어서 합의에 이르지 못하고 서로 엇갈리는 결과를 보여주고 있다. 청소년들에게 또래로부터 인기를 얻는 것이 중요한 의미를 지니는 만큼, 거부되거나(rejected) 무시되는(neglected) 청소년들은 심각한 심리적 타격을 입는다. 많은 청소년 비행 연구들은 학교중도탈락을 포함한 다양한 청소년 비행행동을 예측하는 데 있어서 또래집단에서의 거부나 무시가 중요한 요인으로 작용하고 있음을 보고하고 있다(Kupersmidt와 Coie, 1990).

이제까지 살펴본 바와 같이 청소년들의 또래집단을 통해 청소년들에게 연대감, 유능감, 인기를 얻게 된다. 그런데 여기서 한가지 기억할 것은 이러한 또래집단의 기능이 항상 긍정적인 것만은 아니라는 사실이다. 청소년들이 형성하는 범죄집단들도 소속된 청소년들에게 연대감, 유능감, 인기를 제공하지만 그것이 청소년들의 건전한 발달에 심각한 저해가 된다는 사실도 기억해야겠다.

2. 청소년 또래집단의 특징

청소년 또래 집단은 아동기의 또래와는 다른 특성을 지닌 집단으로 발달한다. 아동기의 또래집단은 연령, 성, 근접한 거주지역이 집단을 형성하는 데 영향을 미치는 중요한 변수가 되는데, 청소년기의 또래집단은 이보다 훨씬 복잡한 변수에 의해 영향을 받고, 그 특성도 훨씬 다양하다(Dusek, 1987). 본 절에서는 청소년들 또래 집단의 특징을 집단의 형태, 형성단계, 집단내의 동조(conformity)의 측면에서 살펴보도록 하겠다.

2.1 청소년 또래집단의 형태

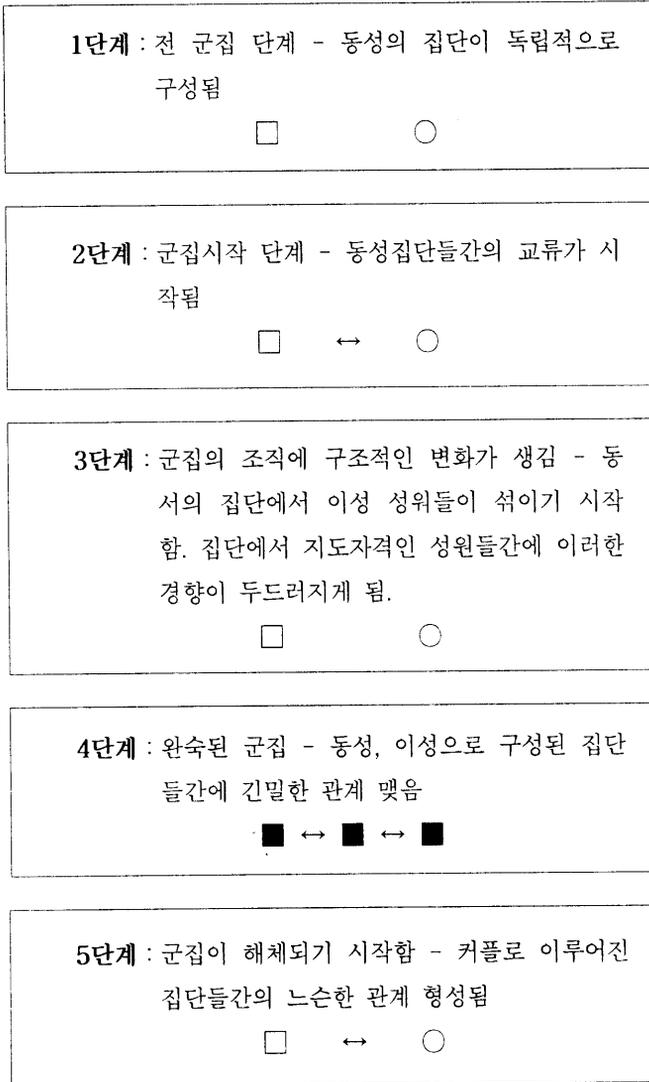
청소년 또래집단의 연구로는 Dunphy(1963)의 연구가 가장 전통적인 것으로 알려져 있다. 그는 실제 청소년들을 대상으로 한 연구를 통해 청소년 또래집단은 기본적으로 두 가지 형태가 있음을 발견하였다. 그 하나는 ‘군집(crowd)’이고, 다른 하나는 ‘배타적인 끼리 집단(clique)’로서 이들은 그것을 구성하는 청소년들의 수에서 구분이 된다. 군집은 끼리의 3배정도의 크기의 집단으로서, 15명 내지 30명 정도로 구성되며, 평균적으로는 20명 정도의 청소년들이 한 군집을 이루게 된다. 반면, 배타적으로 형성되는 청소년들의 끼리끼리 집단은 3명 내지 9명의 청소년들로 구성된다. 이러한 수적인 차이 이외에도 군집은 활동에 대한 공동의 관심사로 인해 구성되었다면, 끼리 집단은 보다 더 서로간의 친밀성, 응집성이 높은 집단이라는 점에서도 구분이 된다. 또래 집단의 두 가지 기본형태인 끼리 집단과 군집의 기능과 특성을 살펴보면 끼리 집단은 배경과 관심사가 비슷한 청소년들이 적은 수로 구성되어 높은 응집성을 갖고 있다. 끼리 집단은 군집의 활동에 필요한 정보를 서로 교환하고, 활동에 대한 평가를 하기도 한다. 이들 끼리 집단은 일상적인 생활을 같이 하는 친구들로 구성이 되는 경우가 많아, 예컨대, 점심을 같이 먹는 끼리들, 하교시 같이 집에 오는 끼리들, 주말에 교회를 같이 가는 끼리들이 있다. 그러므로, 한 청소년이 자기의 일상생활의 형태에 따라 여러 끼리 집단에 소속하는 것이 가능하다(Clarkin, 1998). 끼리 집단은 성원들간의 응집성이 강한 만큼, 이 끼리 집단에서 따돌림받는 청소년들은 심각한 심리적 어려움을 겪게 된다.

군집의 경우, 끼리 집단보다는 많은 수로 구성되어 응집성이 끼리 집단만큼은 높지 않으며, 그 주된 기능은 조직화된 집단활동을 이루는데 중심적 역할을 한다. 군집에 소속됨으로 청소년들은 이성과의 접촉을 할 수 있는 기회를 얻게 되는 것도 군집의 중요한 기능이 된다. 끼리에 속한 청소년들이 모두 군집에 속할 필요는 없지만, 군집에 속한 청소년들은 모두 끼리 집단에 속하게 된다. 청소년들은 군집에 소속함으로써 자신과 가치관이 다르고 배경이 다른 사람을 이해하고 이들과 상호 작

용하는 방법을 배우게 된다. 반면, 청소년들이 군집에 소속됨으로써 부모들과의 틈이 생기고, 학교생활 및 가정생활에 불충실하게 될 수도 있다.

2.2 청소년 또래집단의 형성단계

Dunphy(1963)는 청소년 또래집단의 형성단계를 군집과 끼리 집단의 개념을 이용하여 5단계의 발달단계로 설명하고 있다(<그림 3-1> 참조). 첫 번째 단계는 **전군집단계(Pre-Crowd Stage)**로서 후기 아동기의 단계에 형성이 된다. 이 단계의 또래집단의 성격은 아동기 때의 또래집단의 성격을 여전히 가지고 있는 경향이 많다. 두 번째 단계는 군집이 시작하는 단계로서 **동성의 또래들**로 구성된다. 집단 내 집단으로 이성 또래와의 관계를 시작하여 같은 집단의 동성친구들로부터 이성 또래와의 새로운 경험에 필요한 지지와 안정성을 얻게 된다. 세 번째 단계에서는 **이성의 또래들**로 구성된 **끼리 집단**이 형성되기 시작하는 단계이다. 이 단계에서 청소년들은 이성 또래에게 적합한 행동과 동성 또래에게 적합한 행동의 기준을 배우게 되고, 동성 또래들 가운데 성숙한 청소년들은 개인적인 이성관계, 데이트를 시작하는 경우도 있다. 이 단계에서는 동성 또래들로부터 지지를 여전히 받기는 하되, 동성 또래들에게 소속되었다는 것이 이전만큼 안전성을 보장하지는 않는다. 네 번째 단계는 **군집이 완전히 발달된** 단계로서, 이성 또래의 끼리 집단들이 형성되어 상호간의 관계를 맺기 시작한다. 이 단계의 군집에서는 남자 청소년들이 여자 청소년들보다 다소 나이가 많은 경향을 띤다. 마지막 단계에서는 **이성간의 커플로 끼리 집단**이 형성되고, 군집의 결속력은 약화되는 단계이다. 이 단계에서는 이성관계에서 필요한 대인관계 기술이 완전히 습득된 단계로서 더 이상의 동성 또래들로부터의 지지나 안정성은 필요하지 않게 된다. 청소년들의 또래집단의 마지막 발달 단계에서는 성인들의 또래와 거의 같은 특성을 나타나게 된다. Dunphy(1963)가 제시한 또래집단 형성의 발달단계를 그림으로 살펴보면 <그림 3-1>과 같다.



<그림 3-1> 또래집단의 형성단계

2.3 또래집단 규준에의 동조(conformity to peer group norms)

청소년들은 독립성, 자율성을 추구하는 특성과는 상반된 것처럼 보이지만 자기 또래집단의 문화에 대해서는 매우 강한 동조를 한다. 동조

란 또래집단들에게 적절하다고 여겨지는 행동패턴을 따르는 행위를 말한다. 청소년들의 경우, 옷차림, 말투, 언어, 성인들에 대한 태도 등과 관련하여 자기 또래들이 하는 대로 해야만 한다는 강한 압력을 받게 된다(peer pressure). 청소년들이 받는 이러한 또래집단 압력은 대체로 부정적인 것으로 평가되는 경향이 많은데 이는 청소년들의 약물 오·남용, 흡연과 같은 비행과 관련된 행동들을 청소년 단독으로 시작하기 보다는 그가 소속한 끼리 집단의 집단 압력으로부터 시작하는 경우가 대부분이기 때문이다(Clarkin, 1998).

청소년들의 또래집단 규준에의 강한 동조는 왜 생기는 것인가? Dusek (1987)는 사회학습이론과 Piaget의 인지발달이론을 통하여 청소년들의 동조를 설명하고 있다. 먼저, 사회학습이론에 따르면, 청소년들의 행동은 자신들의 행동이 또래들로부터 얼마만큼의 강화를 받느냐에 따라 증가하기도 하고, 감소하기도 한다. 그런데, 청소년기에 또래집단 규준에 동조하는 행동을 또래친구들로부터 강한 강화를 받는 행동으로써 청소년기에 이러한 동조적 행동들이 부쩍 증가하게 된다는 것이다. Piaget의 인지발달이론에 따라 청소년기의 동조행동을 설명한 것을 따르면, 11세를 전후로 해서 아이들은 사회적인 관계를 지배하는 규칙이라는 것을 발견하고 이를 따라야 한다는 사실을 이해하게 된다고 한다. 이전의 초기 아동기, 자기 중심성(egocentrism)에 지배받는 시기의 아동들도 성인들의 행동을 모방하기는 하지만, 그 행동의 기저에 깔린 규칙들은 전혀 이해하지 못하고 단지 흉내만 내는 수준에서 그치게 된다. 그러다가 점차 사회적인 규율이라는 것을 인식하고 그것에 강하게 동조하려는 경향을 보이게 된다. Piaget(1932)에 따르면 연령에 따라 나타나는 또래에 동조하는 행동의 변화는 부분적으로 인지기능의 발달에 따르는 것으로써, 집단의 규준을 이해하는 방식의 차이에 따르는 것이라고 설명한다. 청소년들의 자기중심적 경향을 연구한 Elkind와 Bowen (1979)은 청소년 초기에 청소년들이 특히 또래에 대한 동조현상이 두드러지게 되는데 그 이유는 또래들과 옷차림, 말투, 행동방식을 비슷하게 함으로써 자기자신을 드러내지 않으려는데 있다는 것이다. 그러다가 자기 중심성 경향이 점차 줄어들기 시작하면서 또래에의 동조현상도

줄어들기 시작한다는 것이다. 실제로 청소년들의 또래집단에서의 동조경향을 나이와 관련하여 연구한 몇몇의 경험적 연구들(Berndt, 1979; Isocoe, Williams와 Harvey, 1963, 1964)에 의하면 청소년들의 동조경향은 일정한 발달적 패턴이 있음을 시사하고 있는데, 청소년 초기에 가장 또래에의 동조경향이 강하고 점차적으로 감소하는 경향을 보인다고 한다.

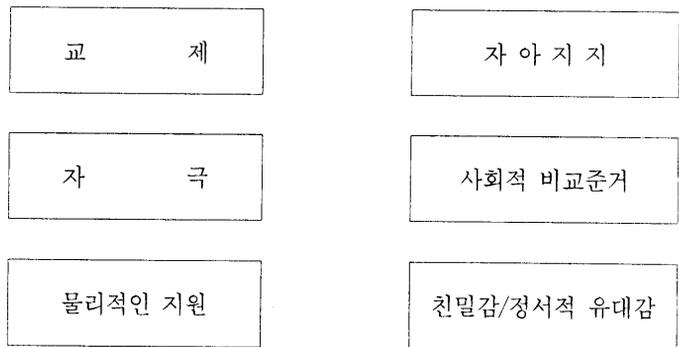
청소년들의 또래에 대한 동조적 행동을 논의함에 있어서 한가지 주의할 것은 청소년들이 비슷한 옷차림, 말투, 행동을 하는 것을 또래집단 규준에 대한 동조라는 측면으로 해석하는 것은 성인들의 시각에 기초한 것이라는 것이다(Dusek, 1987). 청소년들은 자신들의 동조적 행동을 성인들과 구분되는 자신들의 독립성을 표현하는 방식으로 이해한다는 것이다. 구체적인 청소년들의 행동방식 및 사고방식의 기준은 다양할 수 있으나 이들의 저변에 흐르는 공통된 청소년들의 문화는 성인세계로부터의 분리라는 점을 들 수 있는데, 이런 점에서 청소년들의 또래간 동조현상, 그로 인한 성인사회의 규준으로부터의 독립은 청소년 문화를 이끄는 중요한 변수로 이해할 수 있다.

3. 청소년기의 친구관계(Friendship)

청소년기의 이루어야 할 가장 중요한 심리, 사회적 발달과업은 자율성과 친밀감의 획득이다. 이 과업의 수행을 위해서 청소년들은 분화와 개별화의 과정을 성공적으로 이루어 가야 한다. 분화를 위해서 청소년들의 관계패턴이 부모에의 의존관계에서 또래에 대한 의존관계로 변화할 수 있어야 하며, 개별화를 위해서는 보다 상보적이고, 동등한 관계로의 전환이 이루어져야 한다(Clakin, 1998). 청소년기에 갖게 되는 친구관계는 이러한 또래와 의존적이고, 상보적이며 동등한 관계를 제공한다라는 점에서 매우 중요한 의미를 지닌다.

Gottman과 Parker(1987)는 청소년들의 친구관계의 기능을 6가지로

정리하여 그 중요성을 강조하고 있는데 그 구체적인 내용은 다음과 같다. 첫째, 청소년들은 친구관계를 통하여 **교제(companionship)**를 할 수 있다. 즉 함께 시간을 보내고 함께 활동을 할 수 있는 친근한 누군가를 얻게 된다는 것이다. 둘째, 청소년들은 친구를 통하여 흥미로운 정보, 신나는 느낌, 즐거움 등 **자극(stimulation)**을 받게 된다는 것이다. 셋째, 청소년들은 친구를 통하여 시간, 자원과 도움 등 **물리적인 지원(physical support)**을 받게 된다. 넷째, 청소년들은 친구관계를 통하여 자아가 지지를 받게 된다(ego support). 다시 말하면, 친구들로부터의 지지와 격려를 통하여, 자기 자신이 유능하고, 매력적이고, 가치로운 존재라는 느낌을 갖게 된다. 다섯째, 청소년들은 친구를 통하여 자기 자신이 어느 수준에 와 있는지, 제대로 하고 있는 것인지에 관한 **사회적 비교준거(social comparison)**를 얻게 된다. 여섯째, 청소년들은 친구관계를 통하여 따듯하고, 친밀하고, 신뢰로운 관계를 이루고 그 속에서 자기자신을 노출시킬 수 있는 **친밀감 및 정서적 유대감(intimacy/affection)**을 얻게 된다.



<그림 3-2> 청소년기의 친구관계의 기능

청소년기의 친구관계의 중요성을 가장 영향력 있게 논의한 사람은 Sullivan(1953)이다. 그는 청소년기에 맺게 되는 가까운 친구관계를 통해 얻게 되는 친밀성의 심리적 중요성을 역설하면서, 청소년들은 친구관계를 통하여 **친애의 욕구(intimacy needs)**, **재미있는 사قم(playful**

companionship), 사회적 수용(social acceptance), 친밀감(intimacy)과 성적 욕구(sexual needs)를 충족하게 된다. 이러한 욕구들이 충족되지 않을 때, 청소년들은 외로움, 자기 비하감을 경험하여, 정서적인 안정성을 유지할 수 없게 된다. 그러므로 청소년기에는 친구관계, 특별히 몇몇의 가까운 친구관계를 지닐 수 있는 것이 심리, 사회적인 발달을 위해 필수적으로 필요하다는 것이다.

청소년기의 친구관계는 이전의 아동기의 친구관계와 비교할 때, 보다 친밀함을 요구하는 관계로서, 이를 얻기 위해서는 성숙된 사회적 기술이 필요하다. 예컨대, 아동기에 친구를 사귀기 위해서는 놀이터에 가서 이미 놀고 있는 아이들에게 접근하여 적절하게 그 놀이에 끼여들 수 있는 정도의 사회적 기술만 있으면 친구관계를 맺을 수 있지만, 청소년기의 친구관계를 맺기 위해서는 적절한 자기개방, 친구를 심리적으로 지지하기, 입장이 다를 때 이를 절충하는 방식 등 고도의 사회적 기술을 습득하고 있어야 한다.

청소년기의 친구관계를 특징짓는 가장 중요한 두 가지 특징은 **친밀성(intimacy)**과 **유사성(similarity)**이다. 친구관계에서의 친밀성이란, 친구에게 자신의 사적인 마음을 털어놓고 이해 받을 수 있는 관계로 정의되어지며(Berndt, 1982), 이러한 친밀한 관계에서는 서로에 대한 충성심(loyalty)이 중요한 의미를 지니게 된다. 아동기의 친구는 활동을 중심으로 형성되기 때문에 감정적인 관여도가 청소년기의 친구관계에서 만큼 높지 않으며, 활동의 변화에 따라 친구관계도 그 만큼 안정되지 못하는 경향을 보인다. 반면, 청소년기의 친구관계는 정서적인 친밀감을 바탕으로 형성되므로 보다 지속적이고, 안정된 형태를 띠게 된다. 청소년기의 친구관계가 이러한 친밀감을 바탕으로 하고, 서로간의 정서적 관여도가 강하기 때문에 서로간의 신뢰, 관계에 대한 성실성은 각별한 의미를 띠게 된다. 친구의 배신은 자기자신의 가장 깊은 감정, 신뢰에 대한 버림으로 지각되어질 수 있고, 이러한 느낌은 자기가치에 대한 부정적인 평가로 바로 연결되게 된다.

청소년기 친구관계의 또 다른 특징은 연령, 성, 취미, 가정 배경 등이 유사한 사람들간에 친구관계가 이루어진다는 점이다. 청소년들은 학교

에 대한 태도, 진로에 대한 계획 등이 비슷한 또래들과 지속적이고, 성공적인 친구관계를 형성하게 된다. 앞에서도 살펴보았듯이 청소년기에는 또래집단의 규준에 동조함으로써 집단으로부터 수용되는 것이 매우 중요하기 때문에 서로간에 행동의 규칙 및 가치가 비슷하지 않은 친구들간에는 잦은 갈등을 빚게 되어 그 관계를 성공적으로 유지해 나가기 어렵게 된다. 그러나 청소년들이 점차 성인기로 접어들게 되면서는 친구들과의 **상보적인 관계(compatibility of personal characteristics)**를 중요시하게 되어 자신이 갖고 있지 않은 특성을 지닌 친구를 찾는 경향이 점차 증가하게 된다(Ducan과 Adelson, 1966). 이러한 이유는 청소년들은 심리적으로 성숙해지면서 의존성과 지지에 대한 욕구 자체가 그만큼 감소하기 때문이라고 하겠다.

4. 청소년기의 이성관계

청소년들의 또래관계 형성단계에서 살펴본 바와 같이 청소년들은 초기에는 동성의 또래들로 구성된 끼리 집단을 형성하고 이들을 통해 대인관계 발달을 위한 여러 가지 사회적 기술을 익히고, 점차로 이성또래와의 관계를 시도하게 된다. 초기의 이성관계는 동성의 또래로부터의 지지와 격려를 받으며 이루어지다가 점차로 개인적인 수준에서의 이성관계를 갖기 시작한다. 청소년기의 이성관계는 청소년들의 자기정체성 및 친밀감 발달에 중요한 의미를 지니며(Erikson, 1968), 이후 성인기의 본격적인 이성관계 및 결혼관계에도 중요한 영향을 미치게 된다. 갈수록 그 심각성을 더해 가는 청소년들의 혼전임신, 성폭력 등의 사건들은 청소년기에 이루어지는 이성관계의 음성적인 부분으로 청소년들의 이성관계에 대한 욕구를 제대로 다루어 주지 않을 때, 그 여파가 상당히 심각할 수 있음을 잘 보여주는 증거라고 하겠다. 우리 나라의 청소년들도 대다수가 중, 고등학교 시절의 이성교제를 자연스러운 발달과정으로 받아들이는 경향이 많으며, 실제로 일정하게 만나는 이성친구가 있

는 청소년들이 그 또래들 가운데서 인기가 높은 경향을 나타낸다.

청소년들이 이성관계에 관심을 갖게 되는 이유는 기본적으로 그들의 신체적, 생리적 성숙에 따라 성적 에너지가 많아지고, 제2차 성징이 나타나는 등의 두드러진 신체적 변화가 나타나기 때문이며(Dornbusch, 1981), 또한 같은 연령의 또래들이 이성관계를 시작함으로써 갖게 되는 또래로부터의 압력 때문이라고 할 수 있다.

4.1 청소년기의 데이트

이성관계가 실제적으로 심각하게 시작되는 것은 데이트를 통해서이다(Dowdy와 Howard, 1993; Feiring, 1994, 1995; Levesque, 1993). 청소년들이 이성에 대해 관심을 갖게 되면서 이들은 어떻게 하면 개인적 수준에서 이성과 데이트 관계를 가질 수 있을까를 많이 생각하게 된다. 청소년들이 언제부터 데이트를 시작하는가, 어느 정도 자주 만나는가에 대해서는 다양한 의견들이 있는데, 대체로 연령, 소속된 또래집단의 기대, 사회적인 성숙도 등이 관련되는 요인이라고 볼 수 있다. 이제까지 나온 연구결과들은 주로 미국의 청소년들을 기준으로 한 것으로 문화적 차이가 있는 우리나라의 청소년들에게 그 결과를 그대로 적용하기에는 무리가 있다. 미국의 경우를 참고로 살펴보면, 대부분의 청소년들은 12세에서 16세 사이에 데이트를 시작하며, 이 연령의 반 이상의 청소년들은 일주일에 한 번 이상의 데이트를 한다고 보고하였다(Dickinson, 1975).

전통적으로 데이트는 장차의 배우자 선택이라는 중요한 과제와 관련된 것으로 여겨져 그 역할이 매우 큰 것으로 인식되고 있다. 그런데, 청소년기의 데이트는 장차의 배우자 선택이라는 중요한 기능과 더불어 여러 가지 다른 중요한 기능을 수행하고 있다. 이러한 데이트의 다양한 기능에 대해 여러 학자들의 의견을 종합하여 살펴보면(Santrock, 1987) 다음과 같다. 첫째, 청소년들의 데이트는 유희(recreation)의 측면을 갖는다. 즉, 청소년들은 데이트를 하면서 즐기고, 재미있는 시간을 보낼 수 있다. 둘째, 청소년들은 데이트를 함으로써 또래들로부터 자신의 지

위(status)를 인정받게 된다. 청소년들은 데이트 상대가 있는 청소년 이 보다 잘 생기고, 인기가 있고, 매력적이라는 등의 생각을 하므로 데이트를 하는 청소년들은 그만큼 또래들로부터 자신을 인정받게 된다는 것이다. 셋째, 데이트는 일종의 **학습의 과정**으로서 청소년들은 데이트를 통하여 타인에 대해 배우고 적절하게 행동하는 사회적인 기술을 습득하게 된다. 넷째, 청소년들은 데이트를 통하여 이성과의 관계에서 **친밀감을 형성**하고, 의미 있는 관계를 시작, 유지하는 방법을 배울 수 있게 된다. 다섯째, 데이트를 통하여 **성에 관한 실습, 탐색**을 할 수 있는 기회를 얻게 된다. 여섯째, 데이트를 통하여 청소년들은 이성과 상호작용하고 활동을 함께 함으로써 교제의 기회를 얻게 된다. 일곱째, 청소년들의 데이트는 그들의 **정체감 형성**에 도움을 주어, 자신을 가족들과 분리하여 생각할 수 있도록 해주고 내가 어떤 사람인가에 대해 명료화할 수 있는 기회를 준다. 여덟째, 청소년들은 데이트를 통하여 **장차 자신의 배우자를 선별하고 선택**할 수 있는 기회를 얻게 된다.

청소년들이 데이트를 할 때 어떠한 대상에게 주로 매력을 느끼는가? 청소년들의 또래형성과정과 유사하게 청소년들은 자기 자신과 유사성이 높은 상대에게 매력을 느낀다(Santrock, 1996). 이러한 경향은 ‘**합의적 타당화(consensual validation)**’라는 개념으로 설명되는데, 이는 청소년들이 누군가의 태도 및 행동이 자기 자신과 유사할 때, 자기 자신의 태도 및 행동이 지지되고 타당화 된다고 느끼기 때문에 그 상대에게 마음이 끌리게 된다는 것이다. 서로 유사한 파트너인 경우 서로의 행동이나 감정을 예측함으로써 서로의 행동을 통제할 수 있고, 서로가 즐길 수 있는 활동에 참여하게 되므로 서로간의 상호작용을 즐길 수 있게 된다. 청소년들이 매력을 느끼는 또 다른 특성으로 많이 거론되는 것은 외모와 관련된 것이다. 예쁜 여자나 멋있는 남자들이 매력을 끄는 초기의 조건으로 중요한 의미를 지니는데, 시간이 흐름에 따라 그 중요도가 약화되고, 결국 청소년들은 자기 자신의 외모와 걸맞은 상대를 선택하게 된다고 한다. 이는 ‘**매칭의 가설(matching hypothesis)**’로서 청소년들은 추상적인 수준에서는 자신보다 훨씬 매력적인 사람에게 매력을 느끼지만 실제로 자기의 파트너를 선택함에 있어서는 자기의 매력도와

비슷한 수준의 사람을 선택한다는 것이다(Santrock, 1996).

4.2 청소년기의 낭만적 사랑

청소년들은 데이트를 통해 이성관계를 맺는 방법을 익히게 되고 점차적으로 일정한 상대와만 데이트를 하게 된다. 그러면서 청소년들은 소위 감정의 격정적 반응을 불러일으키는 낭만적 사랑(romantic love)을 경험하게 된다. 청소년기의 낭만적 사랑은 성인기의 낭만적 사랑과 거의 그 특성이 같은 것으로 알려져 있는데, 이상주의, 흥분감, 서로에게 의미가 되는 것이 중요한 낭만적 사랑을 이루는 중요한 특성이다(Lavesque, 1993). 또한 청소년들은 자신이 낭만적 사랑을 느끼는 상대와 결혼 및 미래의 관계를 계속할 것을 생각하지 않을 때, 보다 만족감이 높다고 한다. 낭만적 사랑을 하면서 경험하게 되는 것은 두려움, 분노, 성적인 욕구, 기쁨, 질투와 같은 것으로 감정의 강도가 매우 강하나 반드시 긍정적인 감정만은 아니다. 오히려, 낭만적인 사랑을 통해 깊은 우울증을 경험하게 되는 경우도 많다.

청소년들의 낭만적인 사랑에 영향을 주는 요소들로는 부모, 특히 자기와 성이 다른 부모와의 관계, 부모의 결혼생활에 대한 느낌, 친구와의 관계 등이 중요한 발달적 요소로 작용한다. 청소년 개인의 신체적, 사회적, 심리적 성숙도가 지체된 청소년들의 경우, 또래들과는 달리 이성관계를 불편하게 생각하고 기피하는 경향을 보이게 된다. 일반적으로 청소년기에 들어서면서 인간은 자신의 본격적인 성 정체감을 형성, 발달시키기 시작하는 바, 이성간의 친밀한 관계 속에서의 자아발견은 청소년기에 수행해야 할 매우 중요한 발달적 과제라고 하겠다. **성정체감**과 관련하여 동성애적인 경향성도 청소년기에 들어서면서 본격적인 특성을 나타내는 바, 이와 관련된 우울증 등 다양한 임상적 문제들이 청소년기에 다루어져야 할 중요한 이슈로 등장하게 된다.

< 연 습 문 제 >

1. 청소년기의 또래관계가 지니는 심리적 중요성을 논의하시오.
2. 청소년기의 또래관계의 특징을 형성단계, 집단예의 동조 등 본문에서 제시한 몇가지의 개념을 들어 설명하시오.
3. 건전한 성적체감을 형성하기 위해 청소년기에 겪어야 할 제반 경험들은 어떤 것들이 있는가?

< 참고 문 헌 >

- Berndt, T. (1982). The features and effects of friendship in early adolescence. *Child Development*, 53, 1447-1460.
- Brown, B. B., Eicher, S. A., & Petrie, S. (1986). The importance of 'peer group' affiliation in adolescence. *Journal of Adolescence*, 9, 73-96.
- Clarkin, A. J. (1998). Altered relationships with peers: Peer-group affiliation, friendships, first love. In L. T. Flaherty, & R. Sarles (Eds.), *Handbook of child and adolescent psychiatry (V. 3)*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Dunphy, D. C. (1963). The social structure of urban adolescent peer groups. *Society*, 26, 230-246.
- Elkind, D., & Bowen, R. (1979). Imaginary audience behavior in children and adolescents. *Developmental Psychology*, 15, 38-44.
- Gottman, J. M., & Parker, J. G. (Eds.). (1987). *Conversations with friends*. New York: Cambridge University press.
- Hartup, W. W. (1983). Peer relations. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology (4th ed. Vol. 4)*. New York: Wiley.
- Kupersmidt, J. B., & Coie, J. D. (1990). Preadolescent peer status, aggression, and school adjustment as predictors of externalizing problems in adolescence. *Child Development*, 61, 1350-1363.
- Lavesque, R. J. R. (1993). The romantic experience of adolescents in satisfying love relationships. *Journal of Youth and Adolescence*, 22, 219-251.

교육체제로서의 관점

김 계 현

1. 교사와 청소년 이해
2. 학 급
3. 학 교
4. 사 교육
5. 입시제도

교육체제 속에서 청소년을 이해한다는 것이 무슨 뜻일까? 우리나라 청소년들에게 교육체제는 학교 즉 공교육과 사교육을 의미한다. 학교는 교사, 학급, 그리고 학교로 나누어서 생각해 볼 수 있으며, 사교육은 학원 및 과외가 있다. 그리고 청소년들의 교육체제에서 빼놓을 수 없는 것은 입시제도이다. 상담자들은 이런 체제 속에서의 청소년들을 이해하는 것이 청소년 개인을 따로 떼어서 이해하려하는 것보다 더 효율적일 것이다. 이런 관점은 이론적으로는 이른바 체계(체제, system)이론에 근거를 두고 있다. 다시 말해서 개인의 행동을 이해할 때 그 개인의 내면적인 속성뿐만 아니라 그 개인이 소속해 있는 환경을 구조적, 기능적, 체계적으로 파악해야 더 정확한 이해를 할 수 있다는 것이다.

1. 교사와 청소년 이해

교사의 영향권으로부터 자유스러운 청소년이 있을까? 만약에 그런 청소년이 있다 하더라도 그 자체로서 큰 문제이다. 청소년을 이해할 때 교사와의 관계 속에서 청소년을 본다면 상담자의 이해력은 일층 향상될 것이다. 교사와 학생의 관계를 먼저 교사를 중심으로, 그 다음 학생을 중심으로 파악해보자.

1.1 교사의 특성

모든 교사가 똑같은 것이 아니다. 각자 교육관이 조금씩 다르며 개인적 성격도 다르다. 그 중에는 아주 독특한 교육관과 성격을 가진 교사도 있다. 우리는 교사가 모든 제자들을 동등하게 아끼고 사랑할 것으로 기대한다. 그러나 그 기대는 사실과 다르다. 더 좋아하는 학생이 있게 마련이고, 미워하는 학생이 있으며, 전혀 관심을 두지 않는 학생도 있다. 이런 감정의 차이를 가급적 제어하고 겉으로 드러내지 않는 교사가 있는가하면 학생에 대한 감정을 있는 그대로 드러내어서 노골적으로

일부 학생에게 호오감정(好惡感情)을 표시하는 교사도 있다. 내담자의 교사가 어떤 교사인지를 파악하는 것은 상담자가 그 내담자를 이해하는 데 분명히 도움이 될 것이다. 교사로부터 지속적으로 미움을 받는 학생, 교사로부터 편애를 받는 학생, 편애받는 학생을 질투하는 친구 등을 상상해 보자.

최근에 교사의 학생 체벌이 교육개혁 차원의 쟁점이 되고 있다. 체벌을 전혀 사용하지 않는 교사도 있지만 많은 교사들은 체벌을 사용한다. 그리고 그 중에는 체벌이라기보다는 '구타' 혹은 '폭행'이라고 보아야 하는 수준의 것들도 있다. 교사의 구타로 신체적 부상을 입는 학생이 있는가 하면 체벌 중의 폭언과 모욕으로 인해 큰 심리적 상처를 입는 경우도 발생한다. 내담자가 학교에서 여러 가지 이유로 인해서 체벌을 받는 것을 아는 상담자는 그 체벌이 언제, 어떻게 이루어지는지 학생 자신이나 부모를 통해서 상세히 알아볼 필요가 있다. 그리고 교사의 체벌에 대한 학생의 지각, 심리적 경험, 대처 방법 등에 대해서도 상담을 할 필요가 있다. 만약에 교사의 체벌에 대해서 미련하고 비효과적인 대처를 하는 내담자라면 그 내담자는 앞으로도 계속해서 체벌을 당할 가능성이 높으므로 이 문제를 더 철저히 다루어야 한다.

체벌이나 폭행과 성질이 다른 문제로서 학생에게 성(性)적으로 추행, 모욕, 불편감, 폭행을 가하는 교사도 없지 않다. 이런 성적 괴롭힘은 주로 여학생에 대한 남자교사의 행동으로 파악되지만, 반드시 그런 것만은 아니다. 남학생에 대한 여교사, 혹은 동성간의 학생-교사 사이에도 성적 괴롭힘은 발생할 수 있다. 성적 괴롭힘은 성폭행과 같이 분명히 드러나는 경우도 있고, 학생이나 교사 본인들이 의식하지 못하는 정도의 것도 있다. 즉, 그것이 성적 괴롭힘이라는 의식이 없지만 뭔가 싫고 불편한 상황이 있는 것이다. 상담자는 청소년이 교사로부터 성적 괴롭힘을 받는지를 파악해야 하는 사례가 가끔 있음을 명심해야 한다.

촌지의 문제는 하루이틀된 문제가 아니다. 그리고 이 문제는 '침소봉대' 되어서 정도가 아주 심한 교사의 사례가 마치 모든 교사의 행동처럼 과장되기도 한다. 상담자는 내담자가 자기 교사의 촌지받는 행동, 촌지를 요구하는 행동때문에 고생을 할 수 있다는 가능성을 염두해 두

고 있어야 한다. 그리고 교사의 행동에 대한 학생의 지각이 정확한 것 인지도 검토하는 치밀함을 상담자는 가지고 있어야 한다. 학생은 미확 인된 것을 마치 사실처럼 믿어버리는 경우도 많기 때문이다. 특히 최근 에 언론에 크게 보도된 고액과외 알선, 즉 교사들이 고액과외를 소개하 고서 그 대가로 돈을 받은 사건이 발생한 것은 금전과 관련해서 학생 들이 교사를 보는 눈이 크게 달라지고 있음을 짐작하게 해준다.

청소년 내담자를 이해하기 위해서는 앞에서 논의한 바와 같이 그의 학교 교사(들)가 누구이며, 학생에게 정서적으로 영향을 미치는 교사가 있는지, 왜 그런지 등에 관한 정보를 수집해야 한다.

1.2 학생의 특성

교사에 관한 정보를 수집할 때 일방적으로 교사의 특성에만 관심을 가지는 경우 그 정보는 편파적일 가능성이 높다. 이는 마치 재판에서 어느 한 편의 진술에만 의존하면 편파적인 재판이 되는 것과 유사하다. 즉, 학생과 교사에 관한 정보를 골고루 수집해야 학생과 교사 간의 관 계를 정확하게 이해할 수 있다.

학생들 중에는 교사로부터 인정을 받으려는 욕구가 극히 높은 학생 이 있다. 인정 욕구는 자연스러운 정서지만 그것이 지나치면 인정을 받 거나 주목을 끌기 위해서 부적응적인 행동을 하기도 하며, 인정을 받지 못했을 때 불필요한 좌절을 경험한다. 그리고 다른 학생이 교사의 인정 을 받거나 주목을 받으면 시기와 질투를 느껴서 그 학생을 미워하거나 교사를 미워하게도 된다. 이런 학생은 상담자에게 교사에 대해서 일방 적으로 비방, 비판하는 말을 할 가능성이 많은데 상담자는 그것이 인정 욕구의 좌절과 관련이 있는 것인지 아닌지를 정확하게 파악할 필요가 있다.

학창시절에 좋아하는 교사를 만난다는 것은 행운이다. 그런데 그 중 에는 교사를 이성으로 좋아하는 경우가 종종 발생한다. 이런 감정은 쉽 게 공개할 수 없는 것이기 때문에 혼자서만 가슴앓이를 하는 경우가 많다. 혹은 교사에게 특별한 감정을 전달하고 그것을 교사가 알아주기

를 원해도 교사 쪽에서 이를 무시하거나, 거부하는 수도 있다. 교사에 대한 사랑의 감정은 그 자체로서 상담의 주제가 되는 사례가 가끔 있다.

학교에 내담자가 아주 싫어하는 교사가 있는지, 심히 두려워하는 교사가 있는지 파악하는 것은 상담자에게 매우 중요하다. 학교에 대한 학생의 태도와 감정은 그 학생이 특별히 미워하거나 무서워하는 교사가 있을 때 아주 결정적인 영향을 받는다. 특히 그 교사의 수업시간에 대해서는 부정적 태도와 감정을 가진다. 이럴 때 그 내담자가 그 과목에 적성이 없거나 싫어한다고 판단한다면 이는 잘못된 판단이다. 교사와의 관계를 반드시 검토해 보아야 하는 것이다. 학교에 가기 싫어하는 경우도 마찬가지이다. 학교에 대한 거부감정을 일으키는 원인은 다양하지만 그 중의 하나는 교사에 대한 학생의 감정이다.

내담자의 성격을 평가할 때 그 내담자가 보편적으로 권위에 대해서 저항적인 경향을 가졌는지, 순종적이고 협조적인 경향을 가졌는지 파악하는 일은 중요하다. 왜냐하면 평소에 권위에 대해서 저항적 경향을 가진 학생은 여러 교사들로부터 환영받지 못하며 미움받는 학생이 되기 쉽기 때문이다. 이런 경우에 어떤 학생은 더욱 반항적이 되거나 비행학생이 되며, 어떤 학생은 다른 학생들로부터 따돌림을 당하거나 미움을 받게도 된다. 이런 후자의 학생에 대해서는 '미운 오리새끼' 혹은 '왕따' 등 다양한 칭호가 학교사회에 존재한다. 상담자는 내담자가 혹시 그런 입장의 학생이 아닌지 검토해야 한다. 내담자가 교사로부터 어떤 대우나 취급을 받는 학생인지를 이해하는 것은 그 학생의 학교생활을 이해하는 데 필수적인 요소이다.

2. 학 급

2.1 학급조직

학생의 학교생활은 학급의 조직과 무관하지 않다. 학급에는 공식적인 조직이 있다. 즉, 반장이나 부반장을 비롯해서 각종 부장이나 조장 등이 있다. 혹은 학급 단위가 아닌 학교 단위의 학생회 임원도 있다. 내담자가 이런 학생 조직의 일원인지 아닌지를 상담자가 아는 것은 중요하다. 학급에 어떤 사건이 터졌을 때 반장이 아닌 다른 학생들은 전혀 고민하지 않아도 될 일을 반장이기 때문에 고민하는 경우는 자주 있다.

학교 성적이 상급학교 진학에 결정적인 영향을 미치는 방향으로 입시제도가 바뀌어가고 있기 때문에 회장이나 반장에 대한 욕구는 과거보다 더욱 강해질 것이 분명하다. 회장이나 반장을 맡으려고 학생 본인이나 학부모의 경쟁이 지금보다 더 심해질 것이다. 이것은 반장, 회장 경쟁에서 밀려난 학생에게는 큰 상처를 주게됨을 뜻한다. 혹은 경쟁 당사자간의 반목과 질시가 교내외에서 첨화될 가능성도 있다.

교사에 따라서는 문제학생의 지도 차원에서 문제학생에게 학급의 임원을 맡길 때가 있다. 교칙을 자주 어기는 학생에게 학생단속의 임무를 부여한다든가, 소외된 학생에게 미화부장이나 체육부장을 시킨다든가 하여 학교행사에 적극적으로 참여하도록 유도하는 조치이다. 이럴 때 그 학생이 그런 임무를 어떻게 지각하는지를 파악하는 것은 중요하다.

요약컨대, 내담자가 학교나 학교의 조직 상 임원직을 맡고 있는지, 왜 맡게 되었는지, 왜 맡지 않고 있는지, 임원직 수행을 어떻게 받아들이는지, 임원직이 없다는 것에 대해서 어떻게 느끼는지, 다른 임원 학생들에게 어떻게 느끼는지 등에 대해서 파악하는 것은 학생 이해에 큰 도움이 된다.

학급에는 여러 가지 행사가 있다. 그 중에는 학급 자체의 행사도 있고 다른 학급을 상대로 경쟁하는 학교행사도 있다. 체육대회, 합창대회 등은 학급 간 경쟁을 하는 행사 중 대표적인 것이다. 이런 행사에 학급의 대표로 참여하지 못하는 학생은 편안한 면도 있지만 학급에 소속감을 느끼지 못하고 소외감이나 열등감을 경험한다. 내담자가 학급의 행사를 주도 혹은 대표하는 학생인지 아니면 소외되는 학생인지 그리고 그런 자기의 처지에 대해서 어떻게 느끼는지를 상담자는 알아야 한다.

이런 학급 행사를 어떻게 운영하느냐는 중대한 인성교육의 장(場)이 된다. 그런데 학급 간의 경쟁에 치우친 나머지 성적에만 치중되고 학생들의 균형있는 참여가 배제되는 분위기가 짙다. 즉 인성교육 보다는 학급의 성적이 더 우선되는 분위기에서 생활하는 학생들은 그만큼 스트레스가 심할 것이다. 상담자는 내담자의 학급이 어떤 분위기나 가치관을 지니고 있는지 조사해 보아야 한다. 이런 분위기는 대개 담임교사의 가치관과 학급운영 방침에 달려있다.

중간고사, 기말고사, 모의고사, 시도 학력평가 등 각종 시험도 큰 행사 중의 하나이다. 이런 시험은 한 개인의 성적을 매길 뿐만 아니라 학급간의 경쟁, 담임 교사들 간의 경쟁, 학교간의 경쟁을 의미하기도 한다. 어떤 교사는 학급 간 경쟁에서 밀리면 학생들에게 심한 벌을 내리기도 한다. 어떤 학교는 시도 학력고사에서 우수한 성적을 얻기 위해서 다른 측면의 교육을 희생하기도 한다.

2.3 학급분위기와 또래역동

우리나라 교육체제에서 학급만큼 중요한 것은 없다. 학급의 분위기, 그 학급에서 내담자가 어떤 위치나 입장에 처해있느냐는 상담자가 내담자를 이해하는 데 필수적인 정보가 된다. 학급의 분위기는 역시 담임 교사의 성격이나 교육관, 학급운영방침 등이 좌우한다. 담임교사가 너무 엄하고 처벌 중심이라면 학급분위기는 긴장, 불안, 공포로 휩싸이고

경직되기 쉽다. 반대로 담임교사가 너무 약하고 방임적이고 학생들의 요구에 끌려 다니는 분이라면 학급분위기는 무질서하고 학급이 힘이 센 한두명의 학생에 의해서 좌지우지되는 경향이 발생한다. 학급 학생 간에 화목하면서도 질서와 리더십이 살아있도록 하기 위해서는 담임교사의 역량과 노력이 필요하다.

내담자가 속한 학급의 담임이 방임적이며 그 반의 힘센 학생들이 내담자를 괴롭히고 있다면 상담자는 그의 담임교사로부터 큰 도움을 기대하기 어렵다. 게다가 내담자가 학급의 또래들로부터 따돌림받는 위치에 있다면 사태는 더욱 비관적이다. 다른 또래 친구들의 도움도 기대하기가 어렵기 때문이다. 혹시 내담자에게 친한 친구가 있거나, 내담자 편에 서줄 수 있는 친구가 있다면 문제는 다소 쉬워질 수도 있지만, 따돌림받는 아이를 (이른바 ‘왕따’) 편들거나 친하게 지내면 그 학생도 또한 따돌림을 받게 되는 문화가 있기 때문에 결코 쉬운 일은 아니다. 따라서, 카운슬러가 내담자의 또래역동과 학급분위기를 파악하는 것은 내담자를 이해하고 상담의 방향과 계획을 세우는데 반드시 필요한 일이다.

24 우열반

학교에 따라서 차이가 있지만 학과 성적에 의해 ‘우반’과 ‘열반’으로 나누어서 수업을 진행하는 학교를 자주 볼 수 있다. 특히 수학이나 과학과 같은 과목에서 그런 제도를 사용하고 있다. 여기서는 우열반 운영 자체보다는 우열반이 내담자와 관련해서 발생하는 심리적 의미에 대해서 논의하기로 하자.

내담자가 어떤 과목에서 우반 혹은 열반에 속해 있는지를 아는 것은 중요하다. 학생들은 거의 누구나 우반에 속하기를 원하는 반면 열반에 속하면 부끄러움, 좌절, 분노를 느낀다. 자기가 열반에 온 것은 잘못 온 것이며 여기는 자기가 있을 곳이 아니라는 생각을 한다. 자기는 마땅히 우반에 있어야 한다고 생각하며, 우열반을 운영하는 것이 잘못된 정책이라는 비판을 한다.

즉, 내담자가 자기의 소속을 인정하고 수용하는지 여부를 파악하는 것이 상담에 있어서 중요하다. 열반에 속하면서 그 사실을 솔직하고 겸허하게 수용하지 않고 이를 부정하고, 비판하고, 자기비하에 빠지는 경우 그 내담자에게는 자기극복의 노력보다는 자포자기에 빠질 우려가 많다.

학과성적을 기준으로 한 반편성은 학교보다도 학원에서 더 보편적으로 사용한다. 거의 모든 학원들은 수강생을 받을 때 시험을 치러서 그 성적에 따라 그 학생이 소속할 반을 정해준다. 이 때 그 학생이 이른바 일류학교 대비반에 들게 되면 학생자신과 부모가 자부심을 느끼고, 그렇지 못하면 수치심을 느낀다. 따라서 학원에서는 본인의 실력이 미치지 못하는데도 상위 학급에 속해 보려고 학원 측에 '무리한 부탁'을 하는 사례도 있으며, 실력에 맞지 않는 학급에 소속만 하고 있을 뿐 공부에는 별 도움을 받지 못하는 경우도 발생한다. 다시 말해서 카운슬러는 내담자의 환경 중에서 학교나 학원의 성적(상대적 위치), 우열반에 대한 여러 가지 감정 등을 알아보아야 하는 것이다. 사교육 부분에 대해서는 다른 절에서 더 자세히 논의할 것이다.

3. 학 교

3.1 지역사회의 특징

학교가 위치하고 있는 지역이 어떤 곳인가는 그 학교의 문화와 규범을 결정하는 중요한 요인이다. 지역사회의 특징을 결정하는 첫 번째 요소는 학부모들의 사회경제적 지위이다. 대도시 고등학교의 경우 '학군'이라는 것이 설정되어 있으며 어느 학군은 대체로 사회경제적 지위가 매우 높고, 어느 학군은 상대적으로 매우 낮다. 서울에서 이른바 고등학교 "8학군"은 대표적으로 사회경제적 지위가 높은 곳으로서 이곳의 학교 문화, 규범, 가치관 등은 사회경제적 지위가 낮은 다른 학군과 크

게 다르다. 중학교의 경우도 비슷한 현상이 있다. 중학교는 대개 인근에 거주하는 학생을 우선 배정하는 원칙을 사용하므로 그 인근이 중산층 거주지역인지, 임대주택 밀집지역인지에 따라서 학교의 문화, 규범, 가치는 크게 달라진다. 중산층 지역 중학교에서는 가출, 흡연, 폭행 등의 사고가 임대주택 밀집지역 중학교에 비해 크게 적다는 사실은 학교간의 차이를 강력하게 시사해 준다.

중산층 지역의 학생들은 학원, 과외 등의 입시준비 활동에 적극적으로 참여한다. 중간고사나 기말고사 등 시험기간에는 학교의 거의 모든 학생이 시험준비에 여념이 없다. 시험성적을 그만큼 중요시하는 것이다. 반면에 경제적 지위가 낮은 지역의 학교에는 입시준비를 포기한 학생의 수가 상대적으로 더 많기 때문에 시험준비를 하지 않거나 혹은 오히려 그런 시기에 가출, 결석을 하는 사례가 발생한다.

내담자가 사는 지역사회의 특징, 내담자가 다니는 학교의 문화, 규범, 가치 등을 파악하는 것은 상담자에게 매우 중요하다. 만약에 내담자의 부모는 사회경제적 지위가 높은 편인데 피치 못할 사정으로 저소득층 지역에 살고 있다면 그 학생은 가정의 가치관과 학교에서 통용되는 문화간에 괴리를 경험할 것이다. 반대의 경우도 있다. 자신의 경제적 지위보다 훨씬 더 소득수준이나 소비수준이 높은 지역에 무리해서 이사를 온 경우가 그런 경우이다. 중산층이나 고소득층 자녀들은 그들 나름으로 공유하는 소비 성향, 가치관, 취미 등이 있는데 부모의 소득수준이 상대적으로 낮은 경우 이런 것들을 따라하기가 힘들다.

지역사회의 소득수준과 상관없이 학교가 위치한 지역의 주변 환경도 중요하게 작용한다. 예를 들면 우리나라에는 유흥음식점, 즉 주류를 판매하고 마시는 술집 혹은 식당이 도처에 혼재한다. 심지어 주택가 인근에 술집, 카바레, 룸싸롱, 모텔 등 윤락을 겸하는 영업소들이 즐비한 곳도 있다. 학교의 경우도 예외가 아니다. 학교 인근에 청소년 유해업소가 위치하지 못하도록 하는 법령이 있지만 실효성이 없으며, 학생들이 많이 다니는 학원과 관련해서는 그런 규정조차도 적용되지 않는다. 따라서 우리나라 학생들은 유흥업소나 윤락업소를 비롯한 유해업소와 거리가 그다지 멀지 않은 곳에서 생활하게 된다. 항상 그런 유해환경에

노출되는 셈이다. 즉, 내담자 학교의 인근에 이런 유해 환경이 얼마나 많이 있는지는 그 내담자가 유해환경에 얼마나 노출되는지를 결정한다.

3.2 학교의 계열

고등학교는 인문계 학교와 실업계 학교로 나뉜다. 명목상으로는 인문계 학교에서는 대학입학 준비교육 및 교양교육을, 실업계 학교에서는 직업기능 및 취업 준비교육을 실시하는 것으로 되어 있다. 그러나 인문계 학생 중에도 성적이나 가정경제 사정으로 직업훈련을 받는 학생이 일부 있고, 실업계 학생들 중 상당수는 대학입시 준비를 하고 있다. 그러나 학교 계열 본연의 목적 때문에 실업학교에서 대학입시 준비를 정식으로 시켜줄 수는 없는 실정이다. 다시 말해서 학교의 교육과정이 학생 개인의 진로 목적에 부합하지 않는 경우가 생긴다. 대입준비를 하는 실업계 학생과 취업준비를 하는 인문계 학생이 대표적인 경우이다.

그리고 최근에는 과거보다 실업계를 기피하는 경향이 강해졌다. 특히 상업계 고등학교의 인기가 크게 떨어져 있다. 과거에는 이른바 ‘일류 상업학교’들이 존재했었으나 요즘은 ‘공업계 다음에 상업계’라는 식으로 상업고등학교의 위상이 떨어진 것이다. 이런 현상은 실업계 학생들의 자존감, 체면 등을 크게 손상시키고 있으며 그들의 장래 희망, 직업 전망을 흐리게 하고 있다.

실업계 고등학교는 인문계 학교에 비해서 교사들에 의한 체벌이 더 심한 것으로 알려져 있다. 이것은 공식적인 조사자료에 근거한 것이 아니라 비공식적인 관찰과 보고에 근거한 것이다. 교사들의 체벌 정도, 학생과 학부모들이 교사의 체벌을 수용하는 정도는 그 학교의 분위기를 크게 좌우한다. 만약 실업계 학교의 체벌이 인문계 학교의 체벌보다 더 심하다면 그것은 교사가 학생들을 인격적으로 대하는 기준이 학교의 계열에 따라서 다르다는 것을 의미한다. 이는 실업계 학생들의 인간관, 자기의 존재 가치, 존엄성, 기본 권리 등 매우 근본적인 철학에 있어서 인문계 학생들과 차이를 보일 가능성을 시사한다.

한 예로 상업계 고등학교 출신의 회사원(특히 여사원)들은 회사에서

남자사원이나 상급사원의 차(茶)심부름, 물심부름, 책상 닦아주기 등의 일을 잘해 주는 것으로 알려져 있다. 이에 비해 대졸사원들은 그런 일은 자기가 해야 할 일이 아니라고 느낀다. 무엇이 그런 차이를 발생시킬까? 혹시 실업계 학교에서 학생들이 교사들로부터 대우받는 것부터가 달랐기 때문은 아닐까?

3.3 교장

각 학교에서 교장이 차지하는 역할과 영향력은 매우 크다. 학생상담 운영만을 보더라도, 학생상담과 지도에 관심이 많은 교장과 그렇지 않은 교장 사이에는 상담실 활동과 운영상에 큰 차이를 보인다. 학생상담과 지도에 별 관심이 없는 교장의 학교는 상담실이 있어도 그것이 제대로 활용되지 못하고, 교사들의 휴게실이나 처벌학생들의 처벌실 혹은 대기실 등의 기능을 할 뿐이다. 그러나 학생상담에 관심이 많은 교장의 학교에서는 상담실 활동이 활발하다.

다시 말해서 교장이 어떤 교육관을 가지고 있느냐는 그 학교의 분위기, 문화, 정책에 큰 영향을 미친다. 특히 학생지도 방침에 대한 교장의 견해는 청소년 상담자들에게 더욱 중요하다. 교장이 처벌 중심, 규제 중심 등의 지도방침을 가지고 있다면, 교사들도 그런 방침에 동조하게 된다. 체벌에 대한 교장의 견해도 교사들의 체벌 행위에 지대한 영향을 줄 것이다. 반면에 교장이 처벌보다는 상담과 지도를 우선한다면 다른 교사들도 교장의 방침에 호응하려는 경향이 생긴다. 만약, 처벌을 우선 시하는 교사가 있다면 그것을 다른 동료교사가 견제하기는 어려워도 교장은 견제할 수가 있기 때문이다.

3.4 학교의 전통

신설 학교는 전통이라고 할 만한 것이 없지만 역사가 긴 학교는 전통이 있게 마련이다. 과거에 보면 높은 학업능력으로 유명한 학교가 있었는가 하면, 이른바 “깡패학교”라는 오명을 가진 학교도 있었다. 혹은

운동경기에서의 잦은 입상으로 전통을 살리는 학교도 있다. 이런 학교의 전통은 알게 모르게 학생들의 행동과 의식에 영향을 준다. 그리고 선배들을 통해서 전수되는 정보도 학생들의 행동과 의식에 영향을 줄 수 있다.

이런 것이 그 학교의 문화를 형성하는 요소가 될 것이다. 만약에 소위 ‘깡패학교’라는 오명을 가지고 있는 학교에서는 학생간에 폭력 사건이 났을 때, 그 학교의 학생들은 교사들로부터 어떤 말을 들겠는가? ‘선배들도 그러더니 너희들도 그러는구나’라든지, ‘이 학교의 학생은 깡패밖에 할 게 없다’라는 등 폭력 사건이 마치 그 학교 자체의 문제이고 전체의 문제인 것처럼 이야기 될 것이다. 즉, 그 학교의 학생들이 폭력 사용을 더 쉽게 할 수 있고 폭력을 더 쉽게 수용하는 방향으로 영향을 줄 것이다.

따라서 내담자가 다니는 학교의 전통적 분위기나 평판을 안다는 것은 상담자에게 중요한 정보가 될 수가 있다. 내담자 개인은 별로 폭력적이지 않지만 그의 인(人)적 환경이 폭력을 쉽게 사용하는 문화를 가지고 있다면 그 내담자는 폭력에 가까워질 수밖에 없다.

3.5 남녀공학 여부와 친구관계

남녀 공학은 최근 점점 증가 추세에 있다. 학교에 따라서 같은 반에 남녀를 섞어서 편성하는 학교도 있고 반은 구분해서 편성하는 학교도 있다. 남녀 혼성 학급에서도 남녀의 좌석을 구분해서 앉히는 학급이 있는가 하면 남녀를 짝으로 앉히는 학급도 있다. 이런 다양성은 일단 그 자체로서 흥미로운 현상이다.

내담자의 학교가 남녀공학 학교인지, 그 학급이 남녀 혼성 학급인지, 좌석 배치는 어떠한지를 아는 것은 내담자의 학교 생활의 중요한 부분에 대한 정보가 된다. 내담자가 주로 동성의 친구들과 교제를 하는지, 이성의 친구들과 교제를 하는지, 아니면 동성과 이성의 친구들을 골고루 사귀는지는 내담자의 친구관계를 파악하는 중요한 단서이다.

남녀공학이 남녀간의 사회적 발달에 도움이 되는지, 남녀간의 성적

사고를 더 증가시키는지 아니면 예방해 주는지 등은 매우 흥미로운 학문적 주제이지만 아직은 과학적으로 제대로 이루어진 연구결과는 보이지 않는다. 단지, 학교의 사례와 교사들의 경험, 학부모들의 경험, 학생들의 경험에 비추어서 추론을 하고 있을 뿐이다. 따라서 내담자 자신이 남녀 공학을 어떻게 생각하는지, 남녀공학 여부와 관련해서 어떤 사건들을 경험하게 되는지를 아는 것은 그 내담자의 이성관이나 이성에 대한 감정과 행동 등을 알 수 있게 해준다.

개인에 따라서 이성 급우들로부터 인기가 아주 높거나, 혹은 반대로 혐오 혹은 따돌림의 대상이 되는 사람이 있다. 동성의 친구들로부터는 따돌림을 받으면서 이성의 친구들과는 아주 잘 사귀는 사람도 있다. 반대로 이성의 급우에게는 전혀 접근을 하지 못하는 사람도 있다. 내담자의 이런 이성에 대한 감정과 행동 특징은 그 내담자의 사회적 발달에 중요한 부분이므로 상담자는 이런 정보에도 민감해야 할 것이다.

4. 사(私)교육

우리나라 학생들은 공교육 못지 않게 사교육과 연결이 되어 있다. 각종 학원에는 초등학교 입학 전부터 다니며, 개인적인 혹은 소집단의 과외 학습도 적지 않게 시행되고 있다. 여기서는 사교육에 대한 옹호론이나 비판론을 펴려는 것이 아니다. 단, 내담자를 이해하는데 있어서는 그들의 공교육뿐만 아니라 사교육의 측면을 살펴보지 않고는 문제를 정확히 파악할 수가 없음을 강조하려는 것이다.

4.1 사교육의 시간량

내담자가 사교육에 참여하는 시간이 얼마나 되는가를 상담자는 알아야 한다. 어떤 초등학생은 정규학교 일과가 끝나자마자 학원으로 가는데 그 수업은 매일 2시간씩 실시한다. 그리고 일주일에 2회는 테니스

(스포츠), 2회는 피아노(악기), 1회는 미술 학원 혹은 레슨을 받는다. 매일 학과 공부를 하는 학원과 스포츠, 악기, 미술 중에서 한가지 즉 두 가지씩의 방과 교육을 받는 것이다. 이것은 우리나라 초등학생으로서 그다지 심하거나 특이한 경우는 아니다. 중학생이나 고등학생이 학과 공부를 위해 참여하는 학원의 수업은 초등학교의 경우보다 시간량이 더 많다. 반면에 스포츠나 예능 관련 학원과 레슨은 줄어든다.

학원수업, 과외수업, 레슨 등은 그 자체의 시간에 그 활동을 하는 것으로 끝나지 않는 경우가 많다. 숙제가 많다. 다시 말해서 학생들은 학교에서 내주는 숙제 이외에 사교육에서 내주는 숙제까지 해야 하는 경우가 비일비재하다. 이외에 각종 학습지 회사에서 발행하는 학습지가 초등뿐만 아니라 중고교에 이르기까지 다양하게 나오고 있으며 그런 학습지까지 해야 하는 학생이 풀어야 하는 학과 문제는 그 분량이 엄청나게 많다.

어떤 학생은 이렇게 많은 양의 공부와 숙제를 수행해 낸다. 그러나 다른 많은 학생들은 그렇게 하지 못하고 있다. 상담자는 내담자가 얼마나 많은 시간량의 사교육을 받는지, 사교육 시간을 의미있게 여기는지, 피로도나 어떨지, 주어지는 숙제를 수행하는지, 사교육의 효과를 어떻게 평가하는지 등에 대해서 파악할 필요가 있다. 왜냐하면 사교육은 학생에게 있어서 공교육 이상의 의미를 가지거나 혹은 문제의 원인으로 작용하기 때문이다.

어떤 학생은 많은 양의 사교육을 수행해 낼 능력이 부족한데도 불구하고 사교육을 계속해서 받는 경우가 있다. 그럼에도 불구하고 부모는 학생이 성실하지 못하기 때문에, 책임감이 부족하기 때문이라고 잘못 해석하여 자녀를 계속해서 더 밀어붙이기도 한다. 상담자는 내담자와 그 부모간에 사교육으로 인한 갈등의 원인이 무엇인지를 정확하게 파악해야 하는데, 사교육의 시간량 및 숙제량과 내담자의 능력을 평가하는 것이 그 방법 중의 하나이다.

4.2 사교육의 질과 비용

내담자가 사교육에 사용하는 비용은 어느 정도이고 그 교육의 '질'은 어느 정도인지를 상담자가 안다는 것은 어떤 의미가 있는가? 상담자가 그런 것까지 알아야 하는가? 그렇다.

사교육에는 학생들의 부모들이 이른바 '폼앗이'라고 하여 거의 무료에 가까운 것에서부터, 월 5만원 미만의 사회복지기관의 교실, 월 5-10만원 정도의 학원, 20만원 내외의 학원, 40-50만원 정도의 과외, 100만원 정도의 과외, 수백만원 혹은 그 이상의 이른바 '고액과외'에 이르기까지 그 비용이 다양하다. 부모가 자녀의 사교육비를 충당하는 재원이나 양태 또한 다양하여, 수입에 걸맞은 정도의 비용을 부담하는 부모에서부터 부채를 꾸어서까지 사교육비를 충당하는 부모 혹은 학생의 어머니가 파출부를 하여서 과외비를 대는 사례도 있다.

내담자가 받는 사교육의 비용이 어느 정도인지, 그것이 그 부모의 수입과 견주어서 적절한지 아닌지, 그 부모가 어떤 재원으로 사교육비를 대고 있는지를 상담자가 알아야 하는 경우가 있다. 특히 학생의 성적을 중심으로 문제가 발생하는 사례에서는 상담자는 반드시 내담자의 사교육에 대해서 구체적으로 알아야 한다. 많은 부모들은 사교육비를 일종의 '투자'라고 생각한다. 따라서 투자한 만큼 그것에 걸맞은 산출이 나와야 한다는 기대를 가진다. 그러나 학업성적은 부모가 생각하듯이 투자한대로 산출이 나오지 않는 경우가 비일비재하다. 하지만 부모들의 그런 '투자-산출'적인 사고방식은 쉽게 변화하지 않는다. 특히 부모가 무리를 해서 사교육비를 충당할수록 투자한 만큼 산출을 거두려는 기대심리는 더 강할 것이다. 따라서 학생에게 가해지는 압력과 스트레스는 그만큼 더 심할 것이다.

그리고, 사교육의 질을 이해하는 것도 상담자에게는 필요하다. 학원이든 과외든 학습지든 그것은 거의 모두 영리를 추구하는 사업이다. 따라서 그들은 철저하게 이윤을 최대화시키기 위한 전략을 사용하게 되어 있다. 이 점이 공교육인 일반 학교와 크게 다른 점이다. 이윤 추구를 위해서 사교육자들은 철저하게 고객이 원하는 '상품'을 제공하거나

혹은 고객의 '구미'에 맞도록 상품을 포장한다. 즉, 대부분의 고객(학부모와 학생)이 원하는 것은 물론 학업 성적이 오르는 것으로서 그것은 바로 시험점수를 높이는 것이다.

그런데 사교육은 이렇게 고객위주의 정책을 추구하기 때문에 공교육이 가지지 못하는 '교육적인 장점'을 가지기도 한다. 학원이나 과외 교사들 중에는 학생관리를 매우 철저하게 하는 사람들이 있는데 그들은 단지 이윤추구의 차원을 넘어서 학생과 교사 간에 진정한 인간관계를 형성하는 경우를 자주 볼 수 있다. 이것은 결코 드문 일이 아니다. 학원이나 과외 교사 중에는 학생에게 매우 관심이 많고 진정한 교사의 역할 혹은 상담자의 역할을 해주는 경우도 자주 본다. 정규 학교의 교사로부터 느끼지 못하는 친절함, 자상함, 배려, 관심을 오히려 사교육 교사로부터 느끼는 학생들도 많이 있는 것이다.

상담자는 내담자가 사교육으로부터 어떤 경험을 하고 있는지 정확하게 파악해야 한다. 방금 앞에서 언급했듯이 공교육에 대해서 실망이나 환멸을 경험하면서 사교육에서는 매우 인간적인 학생-교사 관계를 형성하는 내담자가 있음을 상담자들은 알고 있어야 한다. 혹은 반대로 부모의 강제에 의해서 억지로 사교육에 참여하는 내담자도 있다. 즉, 상담자는 사교육에 대한 선입관이나 편견을 버리고, 내담자 중심으로 내담자가 사교육으로부터 어떤 경험을 하는지를 파악하는데 주력해야 할 것이다.

4.3 사교육에 대한 태도

내담자 중에는 학원을 다니거나 과외를 받는 경우가 많을 것이다. 이런 사교육에 대한 내담자의 태도를 이해하면 상담문제의 진상을 파악하는 데 도움이 되기도 한다. 어떤 내담자는 학교보다도 과외나 학원을 더 좋아하며, 학교에서는 제대로 수업을 따라가거나 집중하지 못하지만 과외나 학원에서는 집중이 잘되는 경우도 있다. 그러나 그 반대도 있다. 부모의 강제에 의해서 과외를 받거나 학원에 다니는 학생들도 많다. 학원에 가서도 시간만 때우고 급우들과 노는 데에 더 많은 시간을

사용하기도 한다. 경우에 따라서는 학원을 다니는 것처럼 하면서 실제로는 학원비를 다른 데에 사용하는 학생도 있다.

강제로 학원에 보내어지지만 학원을 수동적으로라도 다니는 학생과 학원비를 다른 데에 사용하는 학생간에 어떤 차이가 있을까? 전자는 ‘수동적’이고 후자는 ‘적극적’이라고 볼 수 있을 것이다. 후자는 부모의 감독을 상당한 정도로 벗어난 수준이라고 볼 수 있다. 전자와 후자는 상담 전략이 달라야 할 것이다.

4.4 학원에서의 친구 관계

친구 관계는 학교나 동네뿐만 아니라 학원 친구도 있다. 학교에서는 비교적 소외된 학생이 학원에서는 그렇지 않은 경우도 있다. 학원에서는 성적을 고려해서 반편성을 하는 경우가 많기 때문에 학원에서는 성적이 비슷한 급우를 만날 가능성이 많다. 그러나 학원에서 이른바 ‘나쁜 친구’를 만나서 일탈행동을 자극받는 경우가 발생하기도 한다. 흡연, 이성학생 희롱, 부적절한 금전지출, 부적절한 복장 등 학원에서 만난 친구들로부터 영향을 받아서 일탈행동이 시작되기도 하는 것이다.

상담자는 내담자의 친구관계를 조사할 때 반드시 학원에서의 친구는 어떤지도 관심을 가질 필요가 있다. 경우에 따라서는 학교 친구보다도 학원의 친구가 더 큰 영향력을 미칠 수도 있다.

4.5 학원 교사와의 관계

앞에서 언급했던 바와 같이 학생들 중에는 학원이나 과외 교사와 매우 바람직한 사제(師弟)관계를 형성하기도 한다. 그러나 반대로 사교육은 본질적으로 영리가 목적이므로 영리만을 추구하는 교사도 있게 마련이다. 이런 구분이 공교육보다 사교육에서 훨씬 더 분명하게 나타나는 것 같다.

교사는 청소년 상담에서 중요한 ‘자원’ 혹은 ‘지원 체제(support system)’이다. 내담자의 문제를 이해해 줄 수 있고 문제해결을 도와 줄 수

있는 교사는 상담자의 일에 큰 힘이 되어 줄 수 있다. 그러나 불행한 경우는 상담자의 일에 방해가 되는 교사도 있을 수 있다. 따라서 상담자는 내담자의 교사가 어떤 분인지, 내담자와의 관계가 어떠한지를 분명히 알아야 한다. 상담에 지지가 되고 도움이 될만한 사람이라면 상담자는 교사의 지원을 받아서 문제를 좀 더 효율적으로 해결할 수도 있기 때문이다.

4.6 학원이동

학원은 쉽게 옮길 수 있다. 실제로 학생들 중에는 일년에 몇 번씩 학원을 바꾸는 경우가 있음을 볼 수 있다. 내담자가 바로 이런 유형이라면 상담자는 이것을 어떻게 해석하고 다루어야 할까?

학원을 바꾸는 이유 중에는 상담자가 합리적인 사고로 이해할 수 있는 이유도 있겠지만 그렇지 못한 경우도 있을 것이다. 합리적으로 이해가 되지 않는 이유로 인해서 학원을 자주 바꾸는 내담자라면 그런 행동의 이면에 중요한 문제가 숨어 있을 수 있다. 따라서 이 문제를 면밀하게 탐색해 볼 필요가 있는 것이다. 예를 들면, 학원에서 급우들로부터 소외당하고 따돌림을 받는 경우, 학원교사에게 좋지 않은 인상을 주는 즉 '짜히는' 경우, 성격적으로 쉽게 싫증을 느끼는 경우, 학원을 바꾸는 것을 가지고 부모와 힘겨루기를 하는 경우 등 이유는 다양할 수 있다.

5. 입시제도

청소년들에게 입시제도만큼 영향력 있는 환경은 없을 것이다. 입시제도는 우리나라 공교육의 교육과정, 교육방법, 학교운영에 거의 결정적인 영향을 미친다. 뿐만 아니라 사교육은 거의 전적으로 입시제도의 변화에 적응하면서 변화하게 되어 있다. 따라서 청소년 개인의 생활, 학

업, 진로 등은 입시제도가 어떻게 달라지느냐에 좌우된다고 해도 과언이 아니다.

5.1 평준화 여부

우리나라 고등학교는 지역에 따라서 크게 두 가지 다른 입시제도를 채택하고 있다. 대도시들은 이른바 ‘평준화’된 고교 입시제도를 사용하며, 중소도시 및 군 지역은 비평준화 즉 학교별 입시가 적용되고 있다. 따라서 중학생들은 거주지역이 어디냐에 따라서 고교입시제도가 결정된다. 비평준화지역에서는 중학생들도 대학입시 수험생들과 거의 다른 없는 수험생활을 하고 있다.

이런 제도의 차이는 청소년들의 생활과 의식에 여러 가지 영향을 준다. 예를 들어서, 비평준화 지역의 고등학생들에게는 이른바 학교의 격차, 즉 서열이 존재한다. 그 서열은 입시에 적용되는 점수의 순서이다. 이런 학교 서열은 학생들의 자신에 대한 자존감과 깊은 관련을 가진다. 이른바 우수고교를 합격한 학생은 자신에 대해서 만족감과 자부심을 느낄 수 있지만 어쩔 수 없이 서열이 낮은 학교에 진학한 학생은 자존감에 손상을 경험한다. 이런 상처는 개인에 따라서 3년 내내 지속되기도 한다.

우수고교는 대체로 대학입시 준비에 전력을 다하는 학교분위기를 가지고 있다. 그리고 학생간의 학력 차이가 즉 학력의 변산이 적기 때문에 학생간의 성적 경쟁이 심하다. 공부에 조금만 소홀하면 성적이 금방 떨어질 수 있는 환경이다. 따라서 이런 고등학교 학생의 학업경쟁은 극심하며 그에 따른 스트레스도 심하다. 반면에 서열이 낮은 고교의 학생들 간에는 성적의 편차가 크다. 일류고교에 실패했던 사실상의 성적우수 학생들로부터 이미 대학입시를 포기한 성적미달 학생까지 다양한 성적 분포를 보인다. 학교의 분위기도 우수고교에 비해서 크게 차이가 나며, 공부하는 학생과 공부하지 않는 학생으로 나뉜다.

학생들의 성적이 비교적 높고, 거의 모든 학생들이 대학입시 준비에 전력을 다하는 학교에서 성적이 낮은 학생은 크게 소외된다. 특히 교사

로부터 심한 질타를 받을 가능성이 높다. 그러나 대학입시 준비를 하지 않는 학생이 비교적 많은 학교에서는 성적이 낮아도 그렇게 심한 소외나 질타를 당하지는 않는다.

상담자는 고교 입시제도가 청소년들에게 어떤 영향을 주고 있는지, 그리고 자신의 내담자는 개인적으로 어떤 영향을 받는지 정확히 알고 있어야 한다. 앞에서 언급했듯이 내담자가 평준화 학교를 다니는지, 비평준화 학교를 다니는지는 가장 중요한 요인이다. 혹시 이런 환경적인 요인이 개인적인 요인보다 내담자의 문제에 더 큰 영향력을 가지고 있는지도 모른다.

5.2 내신(內申) 성적

학교 성적은 청소년들의 거의 모든 것을 좌우하는 요인이라고 해도 결코 과언이 아니다. 성적은 청소년 자신뿐만 아니라 그들의 부모의 심리상태를 좌우한다. 이런 현상은 대학입시에서 고교의 성적을 반영하기 시작한, 그리고 비평준화 지역의 고등학교에서 중학성적을 반영하기 시작한 이후 더욱 극심해졌다. 이른바 내신제도의 적용은 학교성적을 절대적인 영향력자로 만들어주었다.

학교에서 이른바 내신점수에 해당되는 것은 학과성적(서열점수 즉 상대점수), 출결사항(절대기준), 봉사점수(절대기준), 포상점수(절대기준) 등이다. 학과성적은 대체로 필기시험과 실기평가가 포함되어 있다. 대학이나 고교에서 내신점수를 최종적으로 계산하는 것은 복잡한 공식에 의해서 앞에서 열거한 점수들을 합계를 내며 이 합계점수에 의해서 등급을 매겨서 적용하기 때문에 내신점수는 철저하게 상대적인 점수이다. 내신점수는 곧 경쟁을 의미한다.

내신이 적용되지 않는 제도와 적용되는 제도간에는 학생들의 시험에 대한 태도와 불안도에 큰 영향을 미친다. 내신이 적용되면, 평소의 학교시험을 잘못 본 것이 그만큼 대입시험에서 점수를 '깎인' 것을 의미한다. 그 점수는 이미 상실한 것이다. 다음 시험에서 만회할 수 있는 기회는 있지만 그것은 앞에서 잘못 본 결과와 합해서 평균을 내어서

계산하기 때문에 한두번 실패한 점수는 ‘영원히’ 살아 있다.

이런 제도는 학생들에게 여러 가지 비교육적, 불건강한 영향을 미친다. 학생이 시험에서 한두 번 실패하면 그는 희망을 상실하기 쉽다. 그 점수가 끝까지 영향을 미치기 때문이다. 과거에 내신제도가 없었을 때에는 학교시험을 실패해도 마지막 입학시험을 잘보면 모든 것이 만회될 수 있었기 때문에 끝까지 희망을 잃지 않을 수 있는 장점이 있었다. 내신은 또한 중학교 혹은 고등학교 자체를 입시의 경쟁장으로 만들었다. 다시 말해서 과거에는 입학시험이 경쟁의 마당이라는 의식이 강하고 중학교나 고등학교 교실은 그런 경쟁을 함께 준비하는 ‘공동의 연습장’과 같은 느낌을 주었다. 같은 반 학생, 같은 학교 학생은 마치 큰 시합을 앞둔 같은 팀의 동료와 같은 관계라는 느낌을 주었다. 그러나 내신제도에서는 같은 반, 같은 학교 학생은 같은 팀 동료가 아니라 내가 싸워서 물리쳐야 하는 (“뺏고 올라가야 하는”이라는 표현이 더 자주 사용된다) 경쟁자라는 느낌을 준다. 이것이 최근 청소년들의 친구관계에 크게 영향을 주고 있을지 모른다.

상담자는 내담자가 내신성적으로 인해서 어떤 고민을 하고 어느 정도의 스트레스를 받는지 정확하게 파악해야 한다. 성적이 높으면 높은 대로 스트레스가 있고 낮으면 낮은 대로 스트레스가 있는 것이 현실이기 때문에 “공부 잘하는데 무슨 걱정이 있겠느냐”라는 식의 안일한 태도는 청소년 상담자에게 금물이다.

5.3 대학입시제도의 변화

내신성적 제도 이외에도 청소년 상담자들은 대학입시 제도의 변화에 대해서 구체적으로 알고 있어야 한다. 왜냐하면 최근 10년간 대학입시 제도는 수차례 변화되었으며 앞으로도 몇 년간 그런 변화는 반복될 것이 분명하기 때문이다. 최근 10년에 걸쳐서 우리나라의 대입제도는 학력고사의 폐지와 수능시험의 도입, 수능점수 적용 방식의 변화, 내신과 수능간의 배점비율의 변화, 본고사의 도입과 폐지, 논술의 적용, 특차선발 방식의 변화 등 수험생 및 그 부모 그리고 고교 교사들로서 따라가

기 벽찰 만큼 변화를 겪었다. 그러나 앞으로의 변화는 더욱 급진적일 것으로 예상되기 때문에 입시제도에의 적응은 모든 청소년들의 큰 과제가 아닐 수 없다. 내신성적을 산출하는 방식이 크게 바뀔 것이 분명하고, 봉사나 선행이 그대로 특차합격과 연결될 수도 있으며, 한두 가지 과목의 뛰어난 점수가 크게 반영될 수도 있고, 시험문제의 방식이 주관식 위주로 바뀔 가능성도 있다. 대학 선발의 기준들이 다양해질 가능성도 높다.

그리고 대학입시 제도가 해마다 바뀐다는 것은 학년마다 다른 제도가 적용된다는 것이므로 상담자는 내담자가 몇 학년이나에 따라서 사정이 다르다는 것을 알아야 한다. 예를 들면 2002년에 대학입시를 치르게 되는 학생들은 가장 급격한 변화를 겪어야 하는 사람들이다. 그런 제도의 변혁이 개인적으로는 유리한 사람도 있고 불리한 사람도 있다는 것을 상담자는 알아야 한다. 유리한 사람에게는 왜 유리하고 불리한 사람에게는 왜 불리한지도 이해할 수 있어야 한다.

최근의 예를 들면, 수능시험의 난이도가 쉬워지는 경우 유리한 사람들과 불리한 사람들이 생기게 마련이다. 난이도의 변화는 개인적으로는 엄청난 결과의 차이를 발생시킬 수도 있는 것이다. 또 하나의 예를 들면, 내신 성적 및 교사와 교장의 추천이 중요해지는 경우에도 불리해지는 사람과 유리해지는 사람이 생긴다. 학생들 중에는 분명한 이유가 없이 교사의 눈에 “좋은 학생”으로 비쳐지지 않는 사람이 있다. 이들은 분명히 새로운 추천제도로 불리해진다. 상담자는 입시제도가 개인에게 미치는 이와 같은 구체적인 영향을 잘 이해할 수 있어야 한다.

< 참고문헌 >

김계현 (1995). 카운셀링의 실제. 서울 : 학지사.

김계현 (1997). 상담심리학. 서울 : 학지사.

상담체제로서의 관점

김 예 속

1. 청소년 내담자의 상담 동기
2. 청소년 내담자와 주변 인물의 영향력
3. 청소년 내담자와 상담자 간의 상호작용 체제

청소년 상담은 상담자 1인과 청소년 내담자 1인을 가장 기본적인 단위로 하여 이루어지되, 청소년 주변의 인물(대표적으로 부모)들이 상담체제의 중요한 부분으로 참여하거나 강한 영향력을 미친다는 독특성을 가지고 있다. 청소년 내담자는 이처럼 청소년 상담을 이루는 기본적인 하위 체제로서 성인 내담자와는 다른 여러 가지 특성들을 지니며, 따라서 청소년 상담은 성인 상담과 다른 독특성을 갖게 된다. 이 장에서는 청소년 내담자를 상담 체제의 일부로서 이해하고자 할 때 고려할 측면들과 그러한 측면들이 청소년 상담에 대해 갖는 시사점들을 살펴 본다. 우선 성인 내담자에 비해서 낮은 상담 동기를 가지고 상담 장면에 임하기 쉬운 청소년 내담자의 특성과 그 함의점을 살펴본 다음, 청소년 내담자 주변의 인물들이 상담에 미치는 영향력을 상세히 검토하고 그 영향력을 긍정적으로 활용할 수 있는 방안들을 모색한다. 마지막으로, 청소년 내담자에 대한 상담자의 영향력을 높일 수 있는 요인들을 살펴 본다.

1. 청소년 내담자의 상담 동기

상담에 대한 동기와 의욕의 측면에서 살펴볼 때, 청소년 내담자는 일반적으로 성인 내담자에 비해 상담에 대한 동기가 낮은 경향이 있다. 대체로 성인 내담자는 스스로 문제를 느끼고 상담의 필요성을 인식하여 상담을 요청하는 경우가 많지만, 청소년 내담자는 주로 부모나 교사 등 주변 인물들이 청소년에게서 문제를 느끼고 청소년을 상담실로 데려오거나 반강제적으로 보내는 경우가 많기 때문일 것이다.

1.1 상담을 시작하는 동기

기존의 상담 이론들은 대부분 내담자 자신이 변화의 필요성을 느끼고 상담자를 찾아 오는 것을 상담의 시작으로 보고 있다. 대표적인 예

로, Rogers(1942)는 내담자가 불일치, 불안, 긴장 등을 느껴서 상담자에게 도움을 받고자 찾아옴으로써 상담이 시작된다고 하였다. 정신역동적 접근이나 행동주의적 접근 및 인지적 접근 등에서도 대부분 내담자가 문제를 느껴서 상담자를 찾아 올 때 상담이 어떻게 진행될 수 있는지를 보여 주고 있다.

그러나 청소년 내담자들의 경우에 본인이 먼저 문제를 느끼고 상담을 요청하는 경우는 상대적으로 매우 적다. 대부분 부모나 교사에 의해서 상담실에 보내어졌거나 이끌려 왔기 때문에 상담의 필요성을 인식하지 못하거나 심지어 상담자와 상담실에 대해 반감을 품고 있기까지한 경우가 많다. 이럴 때 상담자가 '내담자란 스스로 상담자의 도움을 원해서 찾아온 사람'이란 가정에 근거해서 청소년 내담자를 만난다면, 상담은 아예 시작도 되지 않을 것 같은 좌절감과 무력감에 빠지기 쉽다. 다시 말해서, '자신이 어떤 도움을 받고 싶은지를 모르거나', '상담자의 도움을 원치 않는', '상담자를 거부하는' 청소년에게 어떻게 도움을 줄 수 있겠는가 하는 의문을 품게 되는 것이다.

상담을 포함한 대부분의 조력 관계는 도움을 원하는 사람과 도움을 주고자 하는 사람으로 이루어지며, 도움을 원하는 사람은 도움을 주는 사람에게 고마워 하는 마음을 갖는 것이 보통이다. 상담관계에서 본다면, 내담자는 상담자에게 도움을 원하고 상담자가 도울 때 고마워하는 마음으로 상담이라는 도움을 받을 것으로 가정하는 것이 일반적인 인식이며, 전통적인 상담이론들의 대부분은 이러한 가정에 기초하여 내담자를 어떻게 도울 것인지를 보여 주고 있다. 그런데 대부분의 청소년 내담자들은 이런 조력관계의 가정에 맞지 않는다. 즉, 스스로 문제를 인식하지 못하거나 인정하지 않고 상담자의 도움도 필요 없다고 느끼는 것이다.

청소년 내담자들의 대부분이 상담자에게 도움을 받고자 하는 동기가 별로 없거나 혹은 상담 자체에 대해 반감을 가지는 이유는 여러 가지가 있다. 그 이유들을 각각 상세히 살펴보고 상담자가 어떻게 대처하여야 하는지는 이하에서 자세히 기술될 것이다. 여기에서는 우선, 상담자가 청소년 내담자들로부터 '선생님의 도움을 원합니다'라는 자세를 처

음부터 기대하지 않고, 청소년 내담자들의 대부분은 비자발적이며 비협조적인 내담자로 시작한다는 점을 인식할 필요성을 강조하고자 한다.

1.1.1 상담에 대한 오해나 지식 부족으로 인한 낮은 상담 동기

청소년 내담자들이 상담에 대해 높은 동기를 갖지 않고 오는 이유 중 하나는, 그들이 상담이란 무엇이며 상담자가 어떤 역할을 하는 사람인지에 대해서 무지하기 때문이다.

1998년 7월 현재 각 시도마다 청소년종합상담실이 있고 70개 이상의 시군구에 청소년상담실이 설치되어 있으며, 중·고등학교들의 대부분에 상담실이나 진로상담교사가 있으며, 교육청 산하의 청소년상담실들도 상당수 있는 등 ‘상담실’이란 이름을 걸고 청소년들을 돕고자 하는 곳들이 수천 개 이상 산재하고 있지만, 정작 청소년 자신들은 상담이 무엇이며 상담실이 무엇을 하는 곳인지, 상담자란 어떤 일을 하는 사람인지 잘 모르고 있는 것이 현실이다. 막연히 ‘고민 해결을 도와 주는 곳’, ‘문제있는 사람이 찾아 가는 곳’, ‘뭔가 제대로 잘 못하는 학생들이 불러 가는 곳’, 심지어 ‘정신병이 있는 사람이나 미친 사람이 가는 곳’ 등으로 알고 있는 경우가 많다.

대부분의 청소년들이 학교에 재학중임을 감안할 때, 학교의 상담실이 많은 경우 소위 ‘문제 학생’들이 처벌을 받는 기간에 가서 반성문 쓰기를 하거나, 학교나 가정에서의 문제를 스스로 해결하지 못하는 ‘모자란 학생’들이 찾아가는 곳으로 인식되고 있는 상황도, 상담이 청소년들에게 올바르게 인식되지 못하고 있는 원인 중의 하나라고 할 수 있겠다. 또한 ‘상담’이란 용어가 법률상담, 육자상담, 부동산상담 등 어떤 내용에 관해 조언을 주는 경우에 일상적으로 붙여 사용되는 등 지나치게 광범위하게 쓰이는 것도, 청소년상담이 전문적인 조력활동으로 제대로 인식되지 못하게 하는 요인이 되고 있다. 심지어 청소년을 상담실에 데려 오는 부모나 교사조차도 청소년상담실이 어떤 곳인지에 대해 정확히 알지 못하는 것도 청소년이 상담에 대해 오해를 갖게 하는 요인이 되기도 한다.

상담 동기를 높이기 위해서 상담자가 할 수 있는 중요한 일은 상담에 대한 구조화 작업이다. 구조화(structuring)란, 상담이 무엇이며 상담자와 내담자의 역할은 무엇이고, 상담이 어떤 틀 속에서 이루어지는지를 간략히 내담자에게 소개하고 논의하는 과정을 뜻한다. 청소년 내담자와 할 수 있는 상담구조화 과정을 좀 더 상세히 제시하면 다음과 같다.

- 1) 청소년 내담자가 상담에 대해 갖고 있는 생각이나 기대에 관해서 알아 본다. 예를 들어, “**가 여기에 올 때 상담실이 어떤 곳이라든지 상담이 **에게 어떻게 도움이 될 거라든지 생각했던 것이 있으면 듣고 싶구나.,” “어머니가 **에게 상담받으러 가자고 권하 시면서, 상담이 어떤 것이라거나 상담을 하면 **에게 어떻게 좋을 거라고 이야기 하셨는지 궁금하구나.” 등의 말로 물어 볼 수 있다. 이렇게 청소년 내담자가 상담에 대해 갖고 있던 생각이나 기대에 대해서 상담자가 물어 보는 것은 청소년 내담자가 이미 갖고 있던 상담에 대한 생각과 기대를 확인하는 기회가 될 뿐만 아니라, 아직까지 상담이 무엇을 하는 것이며 상담이 자기에게 어떤 도움이 될 지 생각해 보지 않은 청소년 내담자들에게 상담이 자기에게 도움이 될 수 있다는 가능성을 생각해 보게 하는 효과가 있다. 특히 ‘**에게 상담이 도움이 될지 안될지’를 물어보는 것이 아니라 ‘**에게 상담이 어떻게 도움이 될 것인지’를 물어보는 것은, 상담이 내담자에게 도움이 되는 과정임을 암시함으로써 청소년 내담자에게 상담이 우호적인 과정으로 다가갈 수 있는 기반을 마련하는 동시에 청소년 내담자가 처음부터 상담자를 거부할 가능성을 줄이게 된다.
- 2) 청소년 내담자가 상담에 대해 갖고 있던 생각과 기대에 대해 이해했음을 전달한다(예: “오음, **는 상담이 그런 것이라고 알고 왔구나,” “**는 상담실이 ……한 곳이라고 생각했구나. 그렇게 생각하고 있었으면 여기에 오는 것이 별로 달갑지 않았을 것 같은데?”). 그런 다음 청소년 내담자에 이미 가지고 있는 정보들과 앞의 질문에 대답한 바 및 전반적 이해 수준을 고려하여 간단히 상담이 무엇인지를 설명한다. 상담이 무엇인지를 설명하기 위한 구

체적인 어귀의 선택은 청소년 내담자의 연령, 특성, 문제 및 이해와 동기 수준에 따라서 달라지겠지만, 다음의 사항들이 포함될 필요가 있다.

- 상담은 내담자를 돕고자 하는 것이다.
 - 상담은 상담자와 내담자가 함께 노력하는 과정이다.
 - 상담은 내담자의 어려움을 좀 더 잘 해결하고자 하는 의도에서 이루어진다.
 - 상담은 강요되는 것이 아니다.
 - 내담자의 적극적 참여가 상담 성공의 열쇠이다.
 - 상담은 내담자가 바람직한 방향으로의 변화(예컨대, 행복, 원하는 성취, 주위 사람들과의 더 좋은 관계 등)을 이루도록 돕는 과정이다.
- 3) 상담자의 설명에 대한 청소년 내담자의 생각이나 느낌을 확인하고 궁금한 점이 있으면 질문할 수 있도록 한다. 상담자의 말에 대해 내담자가 어떤 반응을 보이는지는 항상 중요하게 확인되어야 한다. 특히 상담이 무엇인지에 대한 상담자의 설명에 대해 청소년 내담자가 어떤 생각과 느낌을 갖는지는, 앞으로의 상담에서 내담자가 어느 정도의 동기와 어떤 목표를 지니게 될지를 가늠할 수 있는 매우 중요한 정보가 된다.
- 4) 상담이 이루어지는 전반적 틀을 소개한다(이 부분은 꼭 상담이 무엇인지를 설명하는 때에 포함시켜야 하는 것은 아니다. 상담을하기로 합의가 이루어진 다음에 제시하여도 좋다).
- 총 상담기간 및 상담회수
 - 매 상담회기 시간의 양
 - 상담비(무료인 경우도 포함)
 - 상담약속을 지키는 것의 중요성
 - 상담 약속 변경/취소 방법
 - 상담자와 내담자간의 연락 방법 및 연락처 확인
 - 상담에서의 비밀 보장 원칙 및 예외적 경우(이 사항에 대한 자세한 논의는 뒷부분에서 다룰 것임)

1.1.2 자신의 문제에 대한 인식 부족으로 인한 낮은 상담 동기

일부 청소년들은 상담이 무엇인지에 대해서는 알고 있으나, 자신에게는 아무런 문제가 없다거나 혹은 상담을 받을 만큼 문제가 심각하지 않다는 생각으로 상담을 거부하기도 한다. 학습에 대한 흥미를 느끼지 못하고 학습에 충실치 않으면서도 그것이 별로 문제라고 여기지 않는 청소년을 부모가 상담에 데려오는 경우, 진로에 대하여 생각해 보고 연령에 알맞는 진로발달을 이루어야 한다는 인식이 없는 청소년 자녀를 부모나 교사가 상담에 의뢰하는 경우, 저조한 학업성취에 대해서 본인은 별 의미를 두지 않으나 부모가 답답하여 상담을 신청하는 경우 등이 그 대표적 예가 될 것이다.

이들은 많은 경우 연령에 적절한 가치 발달이나 자아정체감 발달이 늦거나, 성공 경험을 별로 가져 보지 못한 탓에 성취나 발전에 대한 동기와 의욕이 전반적으로 낮은 경향을 보인다. 이런 청소년들은 '해결중심치료(solution-focused therapy)'에서 일컫는 내담자 유형 중 '방문자' 유형의 내담자에 속한다고 볼 수 있다. 상담자가 이들을 대할 때, 이들을 상담에 의뢰한 주변 인물(예컨대 부모 혹은 교사)의 견해를 그대로 채택하여 문제를 인식시키려 애를 쓰거나 상담의 필요성을 주입하려고 한다면, 이들은 대부분 상담자를 적극적으로나 소극적으로 거부하게 된다. 이들을 상담에 데려온 부모나 교사가 이미 상담의뢰 이전에 이들에게 문제를 인식시키려고 오랜 동안 노력해 왔을 것이므로, 상담자는 이들을 '그냥 가만히 놔두지 않고 뭔가를 주입하려고 애쓰는' 또한 사람의 어른으로 비칠 뿐이기 때문이다. Cooper(1995)가 '내담자 아닌 내담자(non-clients)'들의 낮은 상담동기를 고려한 다음과 같은 접근법을 제안한 바를 참고할 만하다.

- 1) 이들은 아직 준비가 덜 되었으므로, 변화를 가져오려는 조력에 힘쓰기보다는 단지 이들의 적응상에서 긍정적인 측면을 인정하고 부각시키는 데 그친다.
- 2) 문제의 일부 측면, 특히 문제에 대한 예외적 경우들을 생각해 보거나 살펴 보도록 돕는다.

3) 얼른 드러나지는 않더라도 이들이 무엇인가 할 마음이 있고 또 할 수 있을 만한 어떤 문제를 찾는다.

또한 상담자가 청소년을 자기 나름대로 파악하려는 시도를 충분히 하지 않고 부모나 교사의 견해를 그대로 채택하고 상담의 목표까지도 부모나 교사의 견해를 따르게 된다면, 상담자는 ‘과외교사’나 마찬가지로의 역할을 하게 되기 쉽다. 즉, 부모가 원하는 대로 성적을 올려 주기 위해서 부모가 주문하는 과목을 가르치는 과외교사의 역할처럼, 학업 동기를 높이거나 학습방법을 고쳐주는 역할을 하는 또 다른 의미의 과외교사가 되기 쉽다는 것이다.

자신의 문제에 대한 인식이 낮으면서 상담에 이끌려 온 청소년을 대함에 있어서 상담자는 ‘자신이 원치 않았는데 부모에 의해서 상담실에 오게 된’ 청소년의 상황과 심정을 공감적으로 이해함을 전달하는 것이 오히려 이들과 상담 관계를 형성할 수 있는 기반이 된다. 이럴 때 적절히 유머를 섞는 것도 내담자의 마음을 편하게 하면서 이해받는다는 느낌을 가지게 하는 데 도움이 될 수 있다. 그리고 내담자에게 관심이 있어 보이는 사항들로부터 대화를 터나간다. 예컨대, 내담자가 프로농구단의 이름이 새겨진 모자나 옷을 입고 있으면 프로농구선수나 농구팀에 관한 이야기를, 혹은 좋아하는 연예인이나 만화에 관한 실마리를 잡으면 그에 관한 이야기를 함께 함으로써, ‘상담선생님은 말이 통하는 상대’라는 느낌을 청소년이 가질 수 있도록 하는 것이 중요하다.

1.1.3 자신의 문제에 대한 비관적인 생각으로 인한 낮은 상담동기

청소년이 자신의 문제에 대해 몹시 비관적으로 생각하여 상담을 하더라도 별 소용이 없을 것이라는 태도를 갖기 때문에 상담의 동기가 낮은 경우도 있다. 그동안 나름대로 문제를 해결하기 위한 노력을 기울였음에도 불구하고 계속된 실패와 좌절을 겪었거나, 전반적으로 낮은 자존감으로 인하여 자신의 상태가 나아질 수 있다는 희망을 갖지 못한 경우, 혹은 주변의 지원 체제가 매우 미약하거나 부정적인 경우 등에서 청소년이 자신의 문제와 상황에 대해 낙담하고 상담에도 별다른 기대

를 갖지 못하는 것을 볼 수 있다.

이런 청소년에게는 상담자가 상담이란 무엇이며 어떤 효과를 가져올 수 있는지를 분명하게 알려 줌으로써 희망을 갖게 하는 것이 중요하다. 그러나, 상담에 대해 단 한 번 소개한 것으로 이런 청소년 내담자의 상담 동기가 금방 높아질 것이라고 기대하는 것은 오산이다. 이들은 상담의 효과에 대해서 듣더라도 “그렇지만 나는 안 될 것이다”, “내 문제는 다르다. 상담을 해 보았자 소용 없을 것이다”는 비관론을 금새 버리지는 않을 가능성이 높다. 이럴 때 상담자가 낙관적인 관점을 피력함으로써 내담자를 설득하려고 애쓰기 쉬운데, 이는 효과적인 방법이 아니며 오히려 내담자가 이해받지 못한다는 느낌을 갖게 하거나 귀찮은 느낌을 갖게 하기 쉽다. 특히 이전에 상담이나 기타 조력을 받은 경험이 있고 그 경험이 별로 효과적이지 못하였거나 부정적이었던 경우에 더욱 그렇다.

이런 청소년 내담자에게는 우선 상담자가 진지하게 경청하고 이해하려는 태도가 무엇보다도 중요하다. 내담자가 가진 비관적인 생각의 내용과 정도가 무엇이며, 그런 생각을 가지게 된 연유 및 것처럼 비관적인 생각을 가진 내담자의 괴로운 심정 등에 대해 수용적인 태도로 잘 듣고 이해함을 보여야 한다. 이렇게 잘 듣고 반영하는 것은, 상담자가 내담자의 실망감과 좌절감을 인정하고 수용한다는 것을 보여주게 되며 억지로 거짓 희망을 주입하는 방식으로 내담자를 끌고 가지 않을 것임을 전달하는 효과가 있다(Fisch, Weakland & Segal, 1982). 내담자 편에서 보면 이런 과정을 통해서 상담자에 대한 신뢰가 싹트고 상담이 도움이 될 수 있다는 느낌을 가지게 되며, 상담자 편에서는 내담자가 비관적인 생각을 가지게 된 연유를 보다 잘 이해하게 됨으로써 내담자를 어디서부터 어떻게 도와주어야 좀 더 희망적인 생각을 가지게 할 수 있는지에 대한 실마리를 잡을 수 있는 것이다.

1.1.4 상담에 보낸(데려온) 주변 인물과의 관계나 상황에서 기인한 낮은 상담 동기

이 경우는, 자신의 문제에 대한 인식 부족으로 인해 상담 동기가 낮

은 앞의 경우와 비슷한 점이 많으나, 주변 인물과의 관계나 상황 자체가 문제의 중요한 부분이라는 점이 다르다. 흔히 부모나 교사 및 기타 권위체들과의 관계에 문제가 있어서 상담에 의뢰된 청소년들에게서 이런 경우를 많이 볼 수 있다. 집이 마음에 들지 않아서 가출을 한다든가, 부모에게 강한 불만을 느껴서 심한 반항을 한다든가 거칠게 행동하는 경우, 혹은 학교의 규칙이 옳지 못하다고 느끼면서 반발하는 경우, 교사의 처우에 불만을 품고 문제를 일으킨 경우들을 포함하여 학교, 가정, 사회 등의 기존 규칙들을 지키는 것이 온당치 않다고 여기거나 필요치 않다고 여기는 경우 등이 그 예이다.

이런 청소년들의 경우에는 자신에게 문제가 있다고 여기기보다는 주변 인물들이나 환경에 문제가 있다고 보기 때문에 자신이 상담 받을 필요는 없으며 오히려 문제 있는 주변 인물이 상담을 받거나 환경이 변화되어야 한다고 느낀다. 이들 청소년들이 자신이 변화될 필요가 없음을 정당화하는 논리들을 자세히 들어 보면 그 중 일부분은 정당한 경우도 많이 있다. 반면 사회의 질서를 무시하고 권위체에 무조건적으로 반항하거나 심지어는 타인의 권리와 입장을 도외시하고 자신의 기분과 욕구만을 지나치게 추구하는 반사회적 성격 장애의 경향을 보이는 경우도 있다.

De Shazer, O'Hanlon, Berg 등이 제안하는 방문자 유형 및 불평자 유형의 내담자에 대한 접근법도 도움이 될 것이다. 그 중 일부로, 주위 인물들에 의해 이끌려서 상담실에 오게 된 청소년의 경우, 자신의 문제에 대한 인식은 낮지만 자신에 대해 잘못 알고 있는 다른 사람(기관)의 시각은 고치고 싶어하는 동기는 상대적으로 높고, 다른 사람의 시각을 고치려는 노력은 좀 더 기꺼이 하려는 경향이 있다. 따라서 그 점에서부터 시작하는 것이 효과적인 접근법이라는 것이다(Berg & Miller, 1992; 김혜숙 외, 1996). 자신은 문제가 없다고 보는 청소년 내담자에게, “네가 …한 문제가 있다고 보는 부모님(혹은 선생님)에게 네가 문제가 없다는 것을 어떻게 하면 설득할 수 있을까?”, “부모님(선생님)에게 무엇을 확신시키면 네가 여기에 더 이상 오지 않아도 될까?” 등의 질문이 유용하게 사용될 수 있다.

또한 이런 청소년의 경우 청소년을 개인적으로만 상담하기보다는 청소년이 불만을 느끼고 있고 문제의 중요한 부분이 되고 있는 주변인물들을 함께 상담에 참여시켜서 상담하는 것이 더욱 효과적이다. 예컨대, 부모에게 불만을 가지고 반항하는 청소년 자녀의 경우, 부모를 포함한 다른 가족구성원들이 함께 상담에 참여하는 가족상담을 하는 것이 청소년에 대한 개인상담보다 훨씬 효과적일 수 있다.

청소년 개인만이 아니라 가족(혹은 주변 인물)을 함께 상담하는 것은, 상담자가 청소년 주변 인물들의 견해대로 청소년 개인만을 문제로 지목하지 않는다는 뜻을 전달하는 효과가 있기 때문에 청소년이 상담에 좀 더 높은 동기를 가지게 할 수 있다. 또한 청소년의 문제가 청소년과 주변 인물과의 관계에 관한 것인 경우에는 청소년과 그 주변 인물을 함께 상담하는 것이 상담의 효율면에 있어서 훨씬 우수하다. 뿐만 아니라, 청소년의 문제 때문에 가장 힘들어 하거나 답답하게 여기는 가족구성원이나 주변 인물들은 상담의 동기도 높은 경향이 있으므로, 이들의 높은 상담 동기를 충분히 활용할 수 있다는 장점도 있다.

1.2 상담과정 중 변화의 동기를 저하시키는 요인들과 대응책

청소년 상담의 각 사례마다 구체적 목표는 다양하겠지만, 청소년 상담은 모두 청소년 내담자의 바람직한 변화를 궁극적 목표로 한다는 공통점을 지니고 있다. 그러므로 상담자는 상담의 전반적 과정을 통해서 청소년 내담자가 바람직한 방향으로 변화할 수 있도록 조력하고자 최선을 다하는 것이다. 그러나 청소년 상담 체제에서는, 대체적으로 낮은 상담 동기를 지니고 있는 내담자들과 상담이 시작된다는 점 이외에도 상담이 진행되는 동안 청소년 내담자의 변화 동기를 저하시킬 수 있는 요인들이 산재해 있다. W. H. Cormier와 L. S. Cormier(1985)가 상담에서 나타나는 저항의 근원으로 소개한 내담자 변인, 환경적 변인, 상담자 변인의 세 가지를 중심으로 청소년 내담자의 변화 동기가 저하될 수 있는 요인들을 살펴보고 그 각각에 대한 대응책을 모색하여 보도록 하자.

1.2.1 내담자 변인

1) 상담과정이 청소년 내담자의 인지적 능력에 적합치 않을 때

상담실 속에서 면담 중심으로 이루어지는 전통적인 상담과정은 성인 내담자에게 적절하게 발전되어 온 경향이 짙다. 또한 변화를 촉진하기 위한 여러 가지 상담 기법들도 대부분 성인 내담자를 위하여 개발되어 온 것들이 많다. 그러다보니 아직 인지적으로 성인 수준에 미치지 못하는 많은 청소년 내담자들에게 이런 성인 중심의 상담 과정과 기법들이 적합치 않아 청소년 내담자의 상담 동기를 저하시키는 경우가 종종 있다.

그 대표적인 면이 청소년의 인지적 발달 단계이다. 인지적 발달에 관한 대표적 이론인 Piaget(1965)의 이론에 따르면, 대체적으로 청소년기는 구체적 조작기(concrete operational period)에서 형식적 조작기(formal operational period)로 변환되는 시기이다. 형식적 조작기의 사고는, ① 가설을 설정하고 그 가설을 전제로 추론하는 명제적 사고, ② 문제 해결 과정에서 관련 변인들을 추출하고 분석하며 이 변인들을 서로 관련짓고 통합하는 통합적 분석, 그리고 ③ 구체적 대상의 존재 여부와 관련 없이 형식적 논리에 의해서 사고를 전개할 수 있는 추상적 추론이라는 세 가지로 특징지어진다. 다시 말해, 아동기 사고의 한계를 벗어나 가능성에 대한 사고를 할 수 있게 되며 의사 결정 과정에서 논리적 사고의 능력이 커지고 추상적이며 융통성 있는 사고를 할 수 있는 것이다. Piaget에 따르면 감각운동기, 전조작기, 구체적 조작기를 거쳐 형식적 조작기로 이어지는 인지적 발달 단계는 단계별로 질적인 변환을 이루는 과정이다. 따라서 아직 구체적 조작기에 머무르고 있는 청소년 내담자의 경우, 형식적 조작기의 내담자에게 적절한 방식으로 상담이 진행된다면 상담에의 동기가 저하될 수밖에 없다.

Sommers-Flanagan과 Sommers-Flanagan(1997)이 내담자의 인지 발달 단계를 고려한 상담 접근의 중요성을 강조하면서 제시한 예를 함께 보자. 11세의 어느 청소년이 충동적이고 과잉 활동적인 행동들 때문에 상담에 의뢰되었는데, 이 청소년은 첫 상담 시간에 상담실에 들어왔을 때 재빨리 상담자의 책꽂이에 있는 책들과 카드들에 관심을 보이던

서 일일이 만져본 다음 상담자의 책상 위의 물건들, 그리고 서랍 속까지 뒤져보는 등 첫 상담 시간 동안 상담실 내의 거의 모든 물건들을 자기 손으로 만지고 사용해 보든지 상담자에게 사용법을 물어 보았다. Sommers-Flanagan 등은 이 소년은 감각운동적 인지발달 단계의 특징을 상당히 많이 가진 것으로 이해하여 이에 따른 적절한 상담의 목표와 개입 방법을 고안해 볼 수 있다고 하였다. 즉, 이 소년이 상징적 사고 과정을 좀 더 효과적으로 활용할 수 있도록 돕기 위한 상담 개입 방법이 필요하다고 하였다.

2) 변화를 위해 청소년 내담자에게 필요한 기술이나 지식이 부족할 때

내담자들 중 일부는 단지 어떤 과제나 활동을 어떻게 해야 하는지, 무엇을 해야 하는지를 잘 모르기 때문에 변화에 대한 동기가 낮아질 수 있다. 즉, 상담자가 내담자로 하여금 어떤 활동을 하도록 권유하였을 때 이를 제대로 이해하지 못하거나 혹은 자기는 그대로 따를 만큼 능력이 없다고 여기기 때문에 상담자가 이끄는 대로 변화를 시도하려 하지 않는 경우이다. 청소년 내담자들의 경우 성인 내담자들보다 대체적으로 사회적 기술이나 인지적 능력 및 정서적 역량이 부족한 경향이 있으므로, 청소년 상담 체제에서는 특히 이런 경우가 더 많이 일어날 수 있다.

이러한 경우에는 청소년 내담자가 변화를 이루기 위해 필요로 하는 것이 구체적으로 무엇인지를 상담자가 예민하게 감지하여서 필요한 기술이나 지식을 먼저 알고 익힐 수 있도록 도와야 한다. '무엇을 해야 하고', '어떻게 해야 하는지'를 구체적이고 간단하면서도 쉬운 용어로 전달하되, 권위적이지 않고 친절하며 부드러운 태도로 전달하는 것이 효과적이다(김혜숙 외, 1996). 또 역할시연과 피드백 과정 등을 통하여 상담 장면에서 내담자가 결여하고 있는 기술을 충분히 익힐 수 있도록 직접적인 훈련 기회를 제공하는 것도 상담과 변화에의 동기를 높이는 데 큰 도움이 된다. 예컨대, "친구에게 네가 원하는 바를 분명하게 이야기하는 것이 필요하다"라는 말로 그치는 것이 아니라, 구체적으로 친

구에게 원하는 바를 이야기할 수 있는 상황은 어떻게 만들며 어떤 말들이 실제로 사용될 수 있는지, 그 말들에 친구가 이러저러한 반응을 보일 때는 다시 어떤 말로 응할지 등의 과정들에 대해서 함께 자세히 논의한 다음, 상담자와 청소년 내담자가 친구와 내담자의 역할을 번갈아 맡으면서 연습하고 피드백을 주고 그 연습과정을 함께 검토해 보면서 익히고 수정하는 과정을 되풀이하는 것이다.

3) 청소년 내담자가 변화의 결과에 대해서 부정적인 예견이나 불안을 갖고 있을 때

일부 내담자들은 현재의 문제를 그대로 지니고 있는 것보다 변화를 이룬 결과가 더 나쁠 것이라고 예견하기 때문에 상담에 대해 동기가 낮을 수 있다. 내담자 자신이 원하는 변화라고 하더라도, 변화란 항상 미지의 상황을 동반하기 때문에 익숙치 않은 미지의 상황은 불안을 낳기 쉽다. 특히 대인관계상의 변화를 동반하는 경우에는 내담자 개인의 바람직한 변화가 주위 인물들 중의 일부에게는 바람직하지 못한 것으로 비추어질 수도 있다는 실제적인 가능성도 있다. 더우기 스스로 상담을 원해서 찾아온 내담자가 아닌 경우에는, 상담으로 인해 변화하는 것 자체가 바로 자신을 상담실에 데려온 사람에 대한 종속과 굴복이라고 여기기까지 하는 경우도 있다.

변화에 대해 부정적이기 때문에 상담 동기가 낮은 청소년 내담자에게는, 우선 변화에 대한 불안과 예견되는 사항들에 대해 표현할 수 있도록 한 다음 변화의 결과로 예견되는 것들 중에서 합리적인 것들과 비합리적인 것들을 구분할 수 있도록 한다. 또한 변화의 결과에 대해서 불안한 것은 누구나에게 있을 수 있는 당연한 것이라는 점과, 대부분의 변화는 오랜 기간에 걸쳐서 서서히 일어나므로 변화에 적응할 수 있다는 점을 이야기해 주는 것도 도움이 된다.

한편으로는, 변화의 결과에 대한 불안과 부정적인 예견이 타당한 것인지 아닌지를 알아내는 방법은, 실험적으로 변화를 유도한 다음 그 결과를 보는 것이라는 점도 알려 주고 그러한 실험을 해 볼 수 있도록 용기를 북돋우는 것도 필요하다. 내담자가 생각하기에 엄청나게 큰 변

화로 보이는 것보다는 작고 사소해 보이는 변화를 먼저 시도해 보도록 돕는 것도 변화에 대한 불안을 줄이고 상담 동기를 높이는 효과적인 방법이다. 또한 실제 상황에서 변화를 시도하기 전에 상담자 앞에서 먼저 변화 행동을 연습하고 피드백을 받아서 수정할 수 있는 기회를 충분히 제공하는 것도 변화에 대한 불안을 줄이는 데 효과적이다.

그리고 변화를 위한 내담자의 노력에 대해 아무리 작은 노력이라도 상담자가 지지하고 인정하는 것이 매우 중요하다. 심지어 변화도 원치 않고 상담에 오고 싶어 하지 않으면서도 상담에 억지로라도 오고 있는 내담자의 노력까지 상담자가 인정할 때, 상담자에 대한 신뢰가 싹트고 상담에 대한 동기도 높아질 수 있다.

1.2.2 환경적 변인

1) 상담에서 목표로 하는 변화와 환경적 변인이 상치될 때

상담자는 청소년 내담자에게 영향을 미치는 무수한 환경 변인들 중 일부에 불과하며, 상담이 진행되고 있는 기간 중에도 청소년 내담자는 주변 환경의 영향을 끊임없이 받고 있다. 그러므로 상담에서 목표로 하는 변화에 대해 청소년 내담자의 환경 변인들이 부정적 영향을 미치는 방향으로 이루어져 있다면, 청소년 내담자의 변화가 더딜뿐만 아니라 상담의 동기도 낮아질 가능성이 높다. 예를 들어, 친구 사귀는 기술을 향상시키고 싶은 청소년 내담자의 주변 친구들이 이 내담자를 따돌린다면 이 내담자의 상담 동기는 낮아질 가능성이 매우 높다. 공부에 대한 집중력을 높이고자 하는데 방이 너무 어질러져 있는 것과 같이, 내담자가 목표로 하는 반응을 시작하게 하거나 뒤따르게 하는 자극이나 실마리가 눈에 띄지 않는 방식으로 환경이 이루어져 있어서 변화가 저지되는 경우도 또 다른 예가 된다.

성인 내담자의 경우에도 마찬가지이지만, 특히 청소년 내담자의 경우에는 주변 환경의 영향력이 상대적으로 강하므로 가능하다면 언제나 청소년 내담자 개인뿐만 아니라 주변 환경까지 함께 변화할 수 있도록 돕는 것이 상담의 동기와 효과를 높이는 길이다. 청소년 내담자가 환경적 조건의 영향을 성인 내담자보다 더 강하게 받는 경향이 있다는 것

은 여러 가지 점에서 나타난다(박성수·김혜숙·이숙영·김창대·유성경, 1997).

우선, 청소년 내담자와 환경적 조건 간의 상대적 힘의 비중에서 나타난다. 청소년 내담자에게 중요한 환경은 가정 환경, 또래 환경, 학교 환경, 지역사회 환경 등이다. 그 중 가정 환경만 살펴보다라도, 성인 내담자도 가정 환경의 영향을 받지만 청소년 내담자가 가정 환경으로부터 받는 영향력은 훨씬 강한 것이 보통이다. 가정 환경의 가장 중요한 주축인 부모가 청소년에게 미치는 영향의 강도 및 범위는 일반적으로 청소년 자녀가 부모에게 미칠 수 있는 영향력보다 훨씬 크다. 물론 가족 내의 세대간 위계가 흐트러져 있고 자녀가 부모에게 미치는 영향력이 매우 커 보이는 경우도 없는 것은 아니지만, 그런 경우라 할지라도 부모가 자녀에게 강력한 환경으로서 작용하는 것은 분명한 사실이다. 또한 또래 환경, 학교 환경, 지역사회 환경 등이 청소년 내담자에게 미칠 수 있는 영향력도 성인 내담자에게 미칠 수 있는 영향력보다 큰 것이 보통이다.

다음으로, 청소년 내담자는 아직 성장의 과정에 있기 때문에 자신의 독립 의지와 상관 없이 주위 환경에 많이 의존하고 있다는 점도 환경적 조건의 영향력을 크게 하는 요인이 된다. 우선 경제적으로, 또 심리적으로 부모에게 의존하는 정도가 성인 내담자보다 높을 수밖에 없고, 성인 내담자에 비해서 환경을 스스로 조절할 수 있는 힘이 상대적으로 약하다.

행동에 따르는 결과(contingency)를 중시한 행동주의 심리학의 교훈에서도, 상담의 목표와 부합되도록 환경적 조건을 조절할 필요성이 강조된다. 즉, 어떤 행동 후에 긍정적 결과가 뒤따르면 그 행동은 더 자주, 더 강하게 일어날 가능성이 높아진다는 것이 조작적 조건화(operant conditioning)의 기본 개념이다. 그러므로, 상담자는 청소년 내담자가 직접 조절할 수 있는 환경적 조건을 변화에 도움이 되는 방향으로 조성하도록 조력함과 동시에, 가정을 비롯한 주변 환경들이 변화에 상치되지 않고 나아가 변화를 촉진할 수 있는 방향으로 조정될 수 있도록 조력하는 것이 중요하다(박성수 외, 1997).

2) 청소년 내담자 주변의 중요한 인물들이 상담과정에 비협조적일 때
성인 내담자와의 상담은 대부분 성인 내담자 자체와의 상호작용만을 통해서 이루어진다. 그래서 극히 예외적인 경우(예: 자신이나 타인에게 위해를 끼칠 가능성이 높은 경우)를 제외하고는, 내담자의 서면 동의가 없이는 내담자의 부모, 배우자, 형제 등 누구에게라도 내담자와의 상담 내용은 물론이고 상담을 한다는 사실조차 비밀을 유지하도록 하는 것이 상담자의 윤리이다.

그러나 청소년 내담자들은 대부분 미성년자이므로, 청소년 상담을 진행하는 과정에서 주변 인물들이 여러 가지로 관여하게 될 수밖에 없다. 이런 주변 인물들은 많은 경우 상담자의 조력자로서 상담에 큰 기여를 할 수도 있지만, 이들이 여러 가지 이유로 상담 과정에 비협조적으로 행동함으로써 상담의 진행이 방해되고 청소년 내담자의 상담 동기가 낮아지게 되기도 한다. 청소년 상담자가 주변 인물들의 협조를 최대한 얻어서 내담자의 상담 동기와 상담의 효율성을 높이는 방안에 대해서는 다음 절에서 자세히 다루기로 하고, 여기서는 우선 주변 인물이 상담 과정에 협조적일 수 있도록 상담자가 배려하는 것이 중요함만 강조하고자 한다.

1.2.3 상담자 변인

1) 상담자가 지나치게 개입하거나 지시적일 때

인간은 누구나 자신의 삶이 타인에 의해서 지나치게 간섭당하거나 통제당한다는 느낌이 들 때 저항적이 되고 반발하기 쉽다. 특히 청소년 시기는 자기만의 세계를 구축하고 자기 나름의 방법으로 해 나가고 싶은 욕구가 강한 때이므로, 청소년 내담자에게 상담자가 지나치게 개입하거나 지시적으로 행동하면 내담자의 상담 동기가 저하되기 쉽다. 그러므로 상담자는 청소년 내담자가 지지와 수용을 느낄 수 있는 한편 지나치게 제한적이거나 통제적이지 않은 안전한 터(secure base)로서 작용할 필요성이 강조된다(박성수 외, 1997).

청소년 내담자는 아직 성장하는 과정에 있고 배우는 과정에 있으므로, 상담자가 그 과정을 돕기 위하여 여러 가지를 가르쳐 주어야 하는

경우가 많이 있다. 새로운 행동 양식이나 사고 방법, 문제 해결 방법 등 대인 관계나 학업, 진로, 의사 결정 문제 등 다양한 영역들에서 상담자가 내담자의 학습을 도와야 할 필요성이 많이 생긴다. 그래서 자기 주장 훈련, 자기지시 훈련, 자기관찰/통제 훈련, 스트레스 조절 훈련, 대인관계 능력 향상 훈련, 학습방법 향상 훈련, 분노 통제 훈련 프로그램 등에서 상담자가 직접 가르치기도 하고 시범을 보이기도 하는 등의 다양한 '가르치는' 과정이 상담의 중요한 내용으로 포함되어 있다.

그러나 상담자는 이러한 내용들을 억지로 가르치려고 애를 쓰거나 청소년 내담자를 앞에서 끌어가기보다는 뒤에서 지원하는 조력자로서 가르치는 것이다. 즉, 공감적 이해와 무조건적인 수용으로 청소년 내담자를 대하면서 청소년 내담자가 자기 속에 잠재하는 긍정적 동기를 포착하여 긍정적 변화를 위해서 활용할 수 있도록 돕는 것이 가장 밑에 깔려 있으므로, 가르치는 것도 그러한 내담자의 긍정적 변화에 도움이 될 수 있도록 하는 하나의 과정으로 포함되는 것이다.

상담자는 가르치는 과정 속에서도 청소년 내담자가 스스로의 삶에 대한 통제력을 최대한 높일 수 있도록 배려한다. 청소년 내담자가 궁극적으로 자신의 삶에서 무엇이 바람직하고 옳은 것인지 스스로 선택할 수 있고, 스스로 선택한 방법에 의해서 변화를 가져온다는 인식을 가질 수 있도록, 상담자는 안전한 터를 제공하며 뒤에서 돕는 역할을 유지한다. 이러한 상담자의 태도는 청소년 내담자에게 진정으로 존중받는다라는 느낌을 갖게 하고, 나아가 청소년 내담자가 자기 자신과 삶을 귀중하게 여기게 하는 원동력이 된다. 상담자에게 진정으로 존중받고 수용 받는다는 느낌을 가지는 청소년 내담자의 상담 동기는 높아질 수밖에 없다.

2) 변화 추구의 방법이나 속도가 알맞지 않을 때

청소년 내담자가 미처 준비되기 이전에 상담자가 너무 빨리 변화를 초래하고자 하면, 내담자는 저항감을 느끼고 상담 동기도 저하되기 쉽다. 따라서 상담자는 내담자의 준비도를 정확하게 감지하여 그에 맞게 변화의 속도를 적절히 조절하고 순서도 조정하여야 한다. 작은 단계들로 변화를 나누어 서서히 접근하고 새로운 단계로 나아가기 전에는 반

드시 내담자의 준비도를 다시 점검하는 세심함이 필요하다.

내담자에게 적합하지 않은 방법을 사용하거나 과제를 주는 것도 청소년 내담자의 상담 동기를 저하시키는 요인이 된다. 어떤 방법이 좋고 고 하여 내담자의 특성과 상황을 고려치 않고 무분별하게 적용한다면 상담의 효과가 낮을 뿐만 아니라 상담 동기도 저하된다. 특히 청소년 내담자는 성인 내담자에 비해 일반적으로 인지적 능력이나 정서적 능력 및 대인 관계 능력상에 있어서 한계를 지닌 경우가 많기 때문에 각 청소년 내담자에게 가장 적합한 과제나 방법을 선정하는 것이 상담자의 중요한 과제이다.

또한 선정된 과제나 방법을 내담자에게 제시할 때에도 내담자의 특성에 알맞은 방법으로 제시할 필요가 있다. Fisch 등(1982)은 내담자가 어떤 행동을 하거나 하지 않을 것을 결정하게 하는 강한 신념, 가치, 성향 등을 '내담자 성향(patient position)'이라는 개념으로 제시하면서, 이런 내담자 성향을 알아서 내담자를 반발하게 하지 않고 내담자가 받아들이기 쉬운 양식으로 상담자의 제안을 구성하고 제시하는 것이 중요하다고 하였다. 예컨대 자신이나 자기 문제가 복잡하고 어려운 것이라고 믿는 어떤 내담자에게는 '단순한(문제, 해결책)'이란 말을 사용하게 되면 저항을 불러 일으키기 쉬우나, 문제에 의해 압도 당하고 있다고 여기는 다른 내담자에게는 똑같은 말이 오히려 상담자의 신뢰도를 높일 수 있다는 것이다(김혜숙 외, 1996).

2. 청소년 내담자와 주변 인물의 영향력

상담 체제를 이루는 기본 단위를 살펴 볼 때, 청소년 상담 체제는 성인 상담 체제와 달리 주변 인물이 상담체제의 중요한 부분이 된다는 점에서 특이하다. 청소년이 아직 성장하는 과정에 있고 부모의 보호 아래 있어서 주변 인물의 영향력이 성인에 비해 더 강하다는 일반적인 이유 때문만이 아니라, 상담이 시작되고 진행되는 과정 자체에서 부모

와 같은 주변 인물들은 청소년 내담자에게, 또 상담자에게 크고 작은 영향력을 직접·간접으로 미치게 되기 때문이다. 그러므로 주변 인물의 영향력을 제대로 파악하지 못하거나 그 영향을 긍정적으로 활용하지 못하는 상담자는 청소년 내담자를 원활히 돕기 어렵게 된다.

2.1 청소년 상담에 미치는 주변 인물의 영향력

성인 내담자를 상담하는 기본 체제는 내담자 자신과 상담자만으로 이루어지는 것이 거의 대부분이다. 내담자 본인이 스스로 상담의 필요성을 느껴서 상담을 신청한 경우든 주위 인물의 강권에 못이겨 할 수 없이 상담을 요청한 경우든 상관 없이 상담자는 내담자 자체와의 상호작용만을 통해서 상담을 진행하게 된다. 따라서, 내담자가 자기 자신에게나 타인에게 위해를 초래할 가능성이 큰 때와 같은 몇 가지 극히 예외적인 경우를 제외하고는, 내담자 자신이 서면상으로 분명하게 허락하지 않는 한, 내담자 주위의 어떤 인물에게도 상담 내용은 물론이고 상담을 한다는 사실까지 비밀을 지키는 것이 상담자의 기본적 윤리에 속한다.

내담자 자체와 상담자만으로 상담 체제를 이루는 것이 일반적인 성인 상담의 경우에도 여전히 내담자의 주변 인물은 상담에 많은 영향을 미칠 수 있다. 그러나 내담자의 주변 인물들(예컨대, 배우자나 부모 및 형제 등)과 상담자는 직접적으로 상호작용하는 경우가 거의 없기 때문에, 이들의 영향력은 내담자를 통해서만 상담 체제로 들어오게 된다.

미성년자가 대부분인 청소년 내담자의 경우에는 주변 인물들이 상담에 미치는 영향의 정도와 방식이 성인 내담자의 경우와 큰 차이를 보이게 된다. 우선 주변 인물들, 특히 부모와 교사가 상담자와 직접 만날 수 있는 기회가 많으므로 상담자에게 직접적인 영향력을 미치게 된다. 청소년의 주변 인물들이 상담자와 상담 과정에 직접적으로 미치는 영향을 좀 더 자세히 살펴 보자.

그 중 하나는 내담자에 대한 상담자의 이해에 미치는 주변 인물의 영향이다. 내담자가 상담 중에 보이는 행동과 말(각종 검사에 대한 반응을 포함하여)에 거의 전적으로 의존하여 내담자를 파악하게 되는 성

인 상담과 달리, 청소년 상담에서는 부모나 교사와 같은 주변 인물들이 청소년을 어떻게 보는지와 주변 인물들과의 관계에서 청소년이 보이는 행동에 관한 주변 인물들의 보고 사항과 견해들이 상담자에게 귀중한 정보가 된다. 성인 상담의 경우에도 주변 인물들이 내담자를 어떻게 보느냐에 대한 정보를 상담자가 알고자 하지만, 그 정보는 내담자를 통해서 들어올 수밖에 없는 것이 대부분의 경우이다. 그러나 청소년의 부모와 교사는 청소년 내담자를 상담실에 데려와서 상담자를 직접 만나기도 하고 전화도 자유롭게 할 수 있어서 자신들의 견해를 상담자에게 직접 알려줄 수 있다.

청소년 주변의 인물들은 상담의 목표와 과정에도 관여하기 쉽다. “우리 아이는 이러저러한 것이 문제이니 이러저러하게 좀 고쳐주시기 바랍니다”, “불안을 감소시키는 훈련이 있다던데 그것을 좀 해주시면 어떨까요?” 식으로 상담의 목표나 방법을 일방적으로 제시하려는 경우, 상담자와 부모와 청소년 자녀가 함께 있는 장면에서 “너 잠깐 나가 있어”라며 자녀를 내보내고 상담자와만 이야기하려는 상황을 만드려는 경우, 청소년이 상담자의 질문에 얼른 답하지 않을 때 “솔직하게 얘기해 봐” 등의 말로 끼어드는 경우 등 다양한 방식으로 상담의 목표와 과정에 관여하려고 한다. 물론 주변 인물, 특히 부모는 청소년의 보호자로서 상담에 관여할 수 있고 상담자는 주변 인물들의 협조를 최대한 활용하여 청소년 내담자와의 상담이 성공하도록 노력하여야 하지만, 상담자는 이들의 영향력을 예민하게 파악하여 상담에 활용하되 상담의 전반적 틀을 조성하는 책임은 상담자에게 있음을 기억하여야 한다.

2.2 주변 인물의 영향력을 긍정적으로 활용하기

앞에 기술된 바와 같이 청소년 상담에 있어서 주변 인물들의 영향력은 성인 상담의 경우보다 훨씬 더 직접적이고 강하다. 따라서 상담자는 청소년 내담자 본인과의 상담뿐만 아니라, 주변 인물(특히 부모)들의 영향력이 어떻게 하면 청소년 상담에 긍정적으로 작용하도록 활용할 수 있는지에 많은 관심과 노력을 기울여야 한다.

청소년 주변 인물들이 청소년 상담에 부정적인 영향을 미치지 않도록 하고 나아가 상담에 긍정적으로 작용하도록 하기 위하여, 상담자는 상담의 구조화 과정부터 세심한 배려를 해야 할 뿐 아니라, 청소년 자체와의 상담을 진행해 나가는 데 있어서 다양한 역할을 수행할 필요가 있다.

2.2.1 청소년과의 상담 내용에 관한 비밀 보장의 원칙과 한계 합의

상담 초기에 내담자에게 비밀 보장의 원칙과 한계에 대하여 분명히 알려 주는 것은 성인 상담의 경우에도 마찬가지로 중요하다. 그런데 청소년 내담자는 대부분 미성년자이기 때문에 보호자인 부모는 청소년이 상담을 받는다는 사실과 상담의 내용에 관하여 알 권리와 책임이 있다는 것이 일반적인 합의 사항이다. 보호자가 상담 내용에 관하여 어느 정도까지 자세히 아는 것이 적절한지에 대해서는 일률적인 기준이 마련되어 있지 않은데, 청소년의 연령이 어릴수록 보호자가 상담 내용을 좀 더 자세히 알도록 하고 연령이 높아질수록 청소년이 상담 내용을 자신만의 것으로 지킬 수 있는 범위를 더 많이 허용하는 것이 일반적인 경향이다.

부모에게 알리는 상담 내용의 범위가 구체적으로 어떠한 중요한 것은, 어떤 원칙에 근거하여 어떤 과정을 거쳐서 어떠한 내용들을 부모에게 알리게 되는지, 또 그 원칙에 대한 예외적인 경우는 어떤 것들인지를 상담 초기에 청소년 내담자와 부모에게 분명하게 인식시키고 논의하는 것과, 이후의 상담 과정에서 그대로 확실히 지키는 것이다. 모든 것에 대하여 모든 사람(보호자를 포함하여)으로부터 비밀을 지킨다고 청소년 내담자에게 말하고는 보호자에게 몰래 알린다거나, 처음에는 아무에게도 말하지 않겠다고 약속하고는 청소년 내담자로부터 어떤 심각한 사항을 들은 다음에 “그것은 너무 중요하니 부모님이 아셔야겠다”는 식으로 상담자의 태도에 일관성이 없다면, 청소년 내담자는 상담자를 신뢰하지 못하고 상담도 이루어지기 어렵게 된다(김혜숙·박승민·구혜영·남상인, 1995).

비밀보장의 일반적 원칙과 한계, 그리고 보호자에게 알릴 수 있는 상담내용의 한계 및 알리는 과정 등에 대하여 상담자가 청소년과 보호자에게 분명하게 알려준 다음에는 반드시 이에 대한 청소년과 보호자의 반응을 확인해 볼 필요가 있다. 청소년과 보호자 각각이 이러한 원칙에 대하여 어떻게 생각하는지를 듣고 조정할 필요가 있는 부분은 조정하도록 한다.

대부분의 보호자들은 청소년 상담의 내용과 진척 상황 등에 대하여 알고 싶어하는 마음과 함께, 청소년이 보호자(부모)가 모르는 세계를 상담자와 갖는 것 또한 인정하고 권장하는 것이 보통이다. 그러므로 대부분의 부모들은 상담자가 제시한 원칙에 합의할 뿐 아니라, 그런 원칙을 미리 분명하게 알려주는 것에 대해서 환영하는 것을 볼 수 있다. 만약 상담자가 제시한 원칙에 부모가 동의하지 못하고 모든 것을 자세하게 알려주기를 종용한다면, 이런 경우에는 청소년을 개인상담하기보다는 부모와 청소년을 함께 상담 장면에서 초대하여 가족상담을 진행하는 것이 훨씬 더 적절하고 효과적인 방법이다.

2.2.2 부모상담과 부모교육

청소년에게 부모가 강력한 환경임은 두말할 필요도 없을 것이다. 그러므로 청소년상담에서 부모를 또한 상담하는 것은 청소년의 변화를 돕는데 거의 필수적이라고 할 수 있다.

청소년의 변화를 돕기 위하여 부모를 상담하는 것은 크게 두 가지 점에서 그 이유를 찾을 수 있다. 첫째, 청소년이 변화되기를 원하고 돕고자 하는 동기가 가장 높은 사람은 대개 부모이므로, 청소년 변화를 위한 이 귀한 자원을 잘 활용하기 위해서이다. 부모는 가정환경 속에서 청소년에게 직접적인 영향력을 강력하게 미치는 사람으로서, 또 청소년의 다른 주변 환경들을 조정하는 데 중요한 역할을 할 수 있는 사람으로서 상담자에게 매우 귀중한 자원이 된다. 이런 측면에 초점을 맞춘 부모상담의 경우에, 부모는 '내담자'로서보다는 '상담자의 조력자'로서 상담에 참여하게 된다. 그래서 상담의 내용도 청소년의 변화를 위한 부모의 역할을 논의하는 데 집중되는 경향이 있다.

둘째로, 부모 자신이 청소년 자녀의 문제로 인하여 많은 상처와 좌절을 겪었거나 고통을 겪는 경우가 많기 때문에 그러한 부모를 돕기 위해서이다. 특히 우리나라 부모들은 자녀에게 문제가 있으면 그것을 부모 자신의 잘못으로 여겨서 심한 죄책감을 갖는 경우가 많고, 그와 동시에 자녀에 대한 분노도 강하게 느끼고 괴로워하기 쉽다. 그래서 청소년 자녀의 문제로 상담을 요청하는 부모들은 많은 경우 스스로도 큰 괴로움과 고통을 호소한다. 그러므로 상담자는 이런 부모를 돕기 위해서 부모를 '내담자'로 삼아서 부모의 괴로움과 좌절과 상처를 이해하고 수용하는 상담을 하는 경우가 많게 된다. 이렇게 부모를 돕는 것은 결국 청소년 내담자를 간접적으로 돕는 것이기도 하다. 부모가 제대로 서고 성장하게 되면 결국 청소년 자녀를 더욱 잘 도와 줄 수 있기 때문이다.

청소년 변화를 위한 자원으로, 즉 상담의 조력자로서 부모를 상담하는 경우에는 주로 청소년을 상담하는 상담자가 그 부모도 상담하게 된다. 청소년 내담자에 대한 이해를 토대로 부모에게 적절한 조력을 요청하고 청소년을 가장 잘 도울 수 있는 방안을 함께 논의하기 위해서는 같은 상담자가 부모와 청소년 자녀를 모두 상담하는 것이 효율적이기 때문이다. 혹은 집단적인 부모교육 프로그램이나 부모상담 집단에 부모를 참여시키기도 한다.

반면, 부모 자신의 고통과 문제를 해결하기 위하여 상담을 진행하는 경우에는 청소년 내담자를 상담하는 상담자와 부모를 상담하는 상담자가 다른 경우가 많다. 같은 상담자가 청소년과 부모를 각각 내담자로 삼아서 상담할 수도 있지만, 부모와 청소년이 각기 다른 상담자를 만나서 각각의 문제를 해결하고 성장을 도모한다는 과정의 자체가 부모와 청소년에게 주는 발달적 의미가 깊기 때문이다. 즉, 청소년기는 부모로부터 독립하여 자신만의 세계를 구축하고 부모는 그런 청소년 자녀를 떠나보낼 수 있는 준비를 해나가는 발달 과업을 지니고 있는 시기인데, 각기 다른 상담자를 만나서 성장을 도모하는 상담과정 자체가 하나의 좋은 표본이 되는 것이다.

2.2.3 가족상담

청소년 개인을 주축으로 하여 상담을 진행하기도 하지만, 청소년 가족 전체 혹은 일부를 대상으로 가족상담을 하는 경우도 많다. 특히 청소년과 부모 혹은 다른 가족구성원들간의 관계에 문제가 있는 경우, 혹은 가족관계상의 문제가 청소년의 문제로 표면화되어 드러나는 경우 등에는 가족상담이 효과적이다.

부모가 청소년을 문제로 지목하여 상담에 데려온 경우 그 청소년만을 상담하지 않고 가족을 함께 상담하는 것은, 청소년의 상담 동기를 높일 수 있는 좋은 길이다. 상담자는 ‘네가 문제’라고 보지 않음을 전달하는 것과 마찬가지로 청소년이 훨씬 덜 방어적인 자세로 상담에 임할 수 있게 되기 때문이다. 반면, 청소년을 상담해 달라고 상담자에게 요청하였는데 상담자가 가족 전체를 상담하자고 하는 이런 경우에는 자칫하면 부모가 방어적이 되기 쉽다. 그러므로 상담자는 부모의 불안이나 죄책감을 자극하지 않도록 주의하여야 한다. “문제 청소년은 없고 문제 부모만 있다”라든가, “문제 아동 뒤에는 문제 가정이 있다”는 식의 통념이 많이 퍼져 있는 우리 사회에서, 대부분의 부모는 자녀에게 문제가 있으면 많은 불안과 분노와 상처를 경험하고 있다. 그런데 상담자가 “자녀의 문제는 부모와 가정에 책임이 있다”는 의미로 가족을 상담에 오라고 하는 듯이 들린다면, 부모의 상처와 불안과 분노가 자극되어 부모가 상담에 협력적인 태도를 가지기 어렵기 때문이다.

2.2.4 교사 등 기타 조력자들과의 중재자로서의 상담자 역할

상담자 외에도 청소년 주위에는 다양한 조력자들이 있다. 교사를 위시하여 의사, 사회복지사, 간호사, 과외교사 등 청소년을 돕고 있고 좋은 자원이 될 수 있는 인물들이 많이 있다. 상담자는 이런 조력자들이 청소년 내담자의 변화에 도움이 될 수 있는 방향으로 협조할 수 있도록 중재하는 역할을 할 필요가 있다.

이런 다른 조력자들에 대한 협조 요청과 중재 역할은 부모와 청소년 내담자의 서면 동의를 얻어 상담자가 직접 할 수도 있고 부모를 통해

서 간접적으로 이루어질 수도 있다. 중요한 것은, 상담자가 청소년과 그 부모 혹은 가족만을 상담실에서 상담하는 것으로 상담자의 역할을 다했다고 여기지 않고 주변의 자원들을 청소년상담체제에 통합적으로 끌어들이어서 청소년의 긍정적 변화를 위해 십분 활용하여야 한다는 점이다.

3. 청소년 내담자와 상담자 간의 상호작용 체제

청소년 상담 체제가 단순히 상담실 속의 청소년 내담자와 상담자만으로 이루어지는 것이 아니라 점을 염두에 두면서, 여기에서는 청소년 내담자와 상담자 간의 상호작용과 관계에 초점을 맞추어서 청소년을 이해해 보도록 하자.

청소년 상담은 청소년 내담자를 돕기 위한 과정이다. 즉, 상담자 입장에서 보면 청소년 내담자가 긍정적 변화를 이루도록 하기 위하여 무엇인가 영향을 미치고자 하는 과정이다. 그러나 청소년 상담은 상담자가 청소년 내담자에게 일방적으로 영향을 미치는 과정이 아니라 서로 영향을 주고 받는 관계이다. 순간순간 청소년 내담자도 상담자에게 무엇인가 영향을 미치고 있는 것이 관계의 속성이다. 이런 상담관계의 맥락 속에서 청소년 내담자가 어떤 위치에 있으며, 상담자의 어떤 측면들이 청소년 내담자의 변화를 위해 도움이 되는지를 살펴 보겠다.

3.1 상담자의 영향력을 좌우할 수 있는 내담자의 특성 변인

모든 인간 관계에 있어서 사람들은 서로에게 영향을 미치고자 하며, 청소년 상담 관계도 예외가 아니다. 상담자는 청소년 내담자에게 긍정적 영향을 미치고자 하며, 청소년 내담자도 상담자에게 영향을 미치고자 한다.

스스로 상담을 원치 않았는데 부모나 교사에 의해 상담실에 이끌려

은 청소년은 “난 아무 문제도 없고 상담받을 필요도 없다”는 자신의 견해를 상담자가 받아들여도록 하기 위해서 말로 상담자를 직접 설득하려 하거나, 상담자 앞에서 부모에게 통명스럽고 반항적인 태도로 상담실에 오고 싶지 않았음을 표현함으로써 간접적으로 상담자에게 자신을 뜻을 전달하거나, 혹은 아예 상담에 참여하지 않음으로써 상담자에게 영향을 미치고자 한다.

스스로 상담의 필요성을 느껴서 찾아 온 청소년 내담자도 단지 상담자의 영향을 받기만 하려는 공백 상태로 상담자를 대하지는 않는다. 상담자가 어떤 상담 접근을 택하고 어떤 과정을 거쳐서 상담을 할지를 결정하는 데 있어서 내담자가 스스로 알게 모르게 주는 정보는 매우 중요한 자료가 된다. 또한 내담자의 여러 특성에 따라서 상담자가 내담자를 좀 더 가깝게 여기고 좋아할 수도 있고 그렇지 않을 수도 있게 되는 등 내담자는 매순간 상담자에게 영향을 미치고 있다.

이처럼 청소년 내담자는 상담자에게 매순간 영향을 미치고 또 상담자에게 영향을 받는 존재이다. 상담자가 내담자에게 얼마나 영향력이 있느냐는 많은 경우 상담자의 특성과 언행에만 달려 있는 것으로 생각하기 쉬우나, 사실상 그 영향을 받아들이는 내담자의 특성에 따라서도 상담자의 영향력이 달라진다(Cormier & Cormier, 1985). 이는 마치, 학교의 교사가 어떤 특성들을 가지느냐에 따라서 그 교사에 대한 학생들의 신뢰도가 달라지고 그 교사의 영향력이 달라지는 한편, 동시에 같은 교사의 영향력도 그 영향을 받아 들이는 각 학생들의 특성에 따라서 또 달라지는 것과 마찬가지로이다. A라는 교사는 성실성과 학생들에 대한 애정이 강하여 전반적으로 B라는 교사보다 학생들의 신뢰도가 높고 영향력도 강한 경향이 있는데, 그의 영향력은 모범적이고 공부 잘하는 학생들보다 문제를 잘 일으키는 학생들에게 훨씬 더 크게 나타나는 것이 그 예이다.

상담자의 영향력을 좌우할 수 있는 내담자의 특성 및 배경 요인으로 는 다음과 같은 것들을 들 수 있겠다:

- ① 내담자가 상담을 시작하게 된 경위 및 자발성의 정도
- ② 상담자의 신망도 및 지명도에 대한 내담자의 지각 및 사전 지식

- ③ 상담에 대한 내담자의 생각과 느낌, 기대 및 오해
- ④ 내담자의 성별, 연령, 문화적 배경
- ⑤ 상담 및 기타 조력을 받은 사전 경험과 그에 대한 내담자의 느낌
- ⑥ 상담과정과 상담자 스타일에 대해 내담자가 익숙하거나 선호하는 정도
- ⑦ 내담자의 인지적, 정서적 능력과 그 한계
- ⑧ 상담자를 이끌리게 할 수 있는 내담자의 매력 요인과 그 정도
- ⑨ 목표로 하는 변화를 내담자가 원하는 정도

3.2 상담자의 신뢰도를 높이는 요인들

위와 같이 내담자의 특성에 따라서도 상담자의 영향력이 좌우되지만, 일반적으로 상담자의 영향력은 상담자가 1) 전문가로 인식될수록(ex-pertness), 2) 호감이 갈수록(attractiveness), 그리고 3) 신뢰로울수록(trustworthiness) 강한 경향이 있다(Strong, 1968). 이 세 요인은 ‘관계향상 요인(relationship enhancer)’이라고도 불린다(Goldstein, 1980). Cormier 등(1985)에 따르면, 상담은 여러 단계를 거쳐서 이루어지는 과정이므로, 상담의 각 과정마다 이들 중 어떤 요인들이 더욱 핵심적인지를 고려하는 것이 매우 중요하다는 것이다. 예컨대, 상담자의 명성이나 학력 등과 같은 요인들은 상담의 시작 부분에서 가장 강력한 영향을 미치나, 상담이 진행되면서 이런 외적인 요인들을 입증할 만한 행동적 전문성과 능력으로 뒷받침되지 않는 한 나중에는 별 영향력을 발휘하지 못한다는 것이다.

다음은 Cormier 등(1985)이 상담의 각 단계별로 중요한 영향력 요인들을 제시한 것이다. :

3. 청소년
내담자
상담자 간의
상호작용 체계

상담의 단계	영향력 요인	구체적 내용 및 예
1단계: 라포 및 관계 형성	전문성: 외현적 측면	* 학력, 역할, 명성, 상담실 세팅 등
	호 감	* 외양 및 매너에 호감이 가는 정도 * 구조화 과정에서 전해지는 대인관계적 매력
	신뢰성: 외현적 측면	* 역할과 명성
2단계: 평가와 목표 설정	전문성: 행동적 측면	* 언어적, 비언어적 경청 * 구체성 * 적절하고 통찰유도적인 질문
	호감: 행동적 측면	* 비언어적 반응 * 상담자의 자기공개
	신뢰성: 행동적 측면	* 내담자가 자신에 대해 드러내는 것에 대한 비언어적 수용 * 비밀 유지 * 정확한 반영과 재진술 * 상담자의 신뢰성을 테스트하는 내담자의 시도에 대해 방어적이지 않은 반응
3단계: 개입전략과 실행	전문성: 행동적 측면	* 직접성 * 유창성 * 기법 및 해석의 제시에서의 확신 * 해석의 적절성
	신뢰성: 행동적 측면	* 비언어적 활기와 역동성 * 언행의 일관성과 신빙성 * 정확하고 신뢰로운 정보 제공
4단계: 평가, 종결, 추수	전문성: 행동적 측면	* 적절한 질문 * 제시의 직접성과 확신
	호 감	* 구조화
	신뢰성	* 상담자 자신의 이득을 얻고자 하는 동기의 결여 * 솔직성과 개방성

< 연 습 문 제 >

1. 청소년 내담자가 상담을 시작할 때 상담동기를 낮출 수 있는 요인을 세 가지 이상 들고, 그 각각에 대한 상담자의 대처 방안을 간단히 제시하시오.
2. 상담과정 중에 청소년 내담자의 변화 동기를 저하시킬 수 있는 요인을 내담자 요인, 상담자 요인 및 환경 변인으로 나누어 제시하고, 그 각각에 대한 상담자의 대처 방안을 간단히 제시하시오.
3. 청소년 내담자 주변의 인물들이 청소년 상담체제에 갖는 영향력에 대해 기술하고, 그 영향력을 긍정적으로 활용하는 방안을 기술하시오.
4. 청소년 내담자에 대한 상담자의 영향력을 높이거나 낮출 수 있는 요인들을 간단히 제시하시오.

< 참고 문 헌 >

- 김혜숙 · 공윤정 · 박한샘 (1996). 청소년상담모형개발연구II. 서울: 청소년대화의광장.
- 김혜숙 · 박승민 · 구혜영 · 남상인 (1995). 청소년상담모형개발연구I. 서울: 청소년대화의광장.
- 박성수 · 김혜숙 · 이숙영 · 김창대 · 유성경 (1997). 청소년상담원리. 서울: 청소년대화의광장.
- Berg, I. K., & Miller, S. D. (1992). *Working with the problem drinker: A solution-focused approach*. N.Y.: W. W. Norton & Company.
- Cooper, J. F. (1995). *A primer of brief psychotherapy*. N.Y.: W. W. Norton & Company.
- Cormier, W. H., & Cormier, L. S. (1985). *Interviewing strategies for helpers: Fundamental skills and cognitive behavioral interventions (2nd ed.)*. Monterey, CA: Brooks/Cole Publishing Company.
- Fisch, R., Weakland, J. & Segal, L. (1982). *The tactics of change: Doing therapy briefly*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Goldstein, A. P. (1980). Relationship-enhancement methods. In F. H. Kanfer, & A. P. Goldstein (Eds.), *Helping people change*. N.Y.: Pergamon Press.
- Piaget, J. (1965). *The moral judgment of the child*. N.Y.: Free Press.
- Rogers, C. (1942). *Counseling and psychotherapy*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Sommers-Flanagan, J., & Sommers-Flanagan, R. (1997). *Tough kids, cool counseling: User-friendly approaches to challenging*

youth. Alexandria, VA: American Counseling Association.

Strong, S. R. (1968). Counseling: An interpersonal influence process. *Journal of Counseling Psychology, 15*, 215-224.

제 Ⅱ 부

청소년이해의 방법

심리검사의 이해와 활용

김진숙

1. 심리검사의 정의
2. 심리검사의 목적과 기능
3. 심리검사의 유형
4. 심리검사의 선정
5. 심리검사의 활용
6. 심리검사의 윤리문제

이 장과 다음 장에서는 청소년의 심리적 특성을 이해하기 위한 방법으로 심리검사(psychological test)를 살펴보고자 한다. 본 장에서는 심리검사를 제대로 활용하기 위해 상담자가 기본적으로 알고 있어야 할 몇가지 주제를 다루고, 다음 장에서는 청소년 상담에서 활용될 수 있는 다양한 심리검사를 소개하기로 한다.

1. 심리검사의 정의

심리검사는 심리평가(psychological assessment), 즉 개인의 심리적 특성을 이해하기 위한 일련의 전문적인 과정에서 쓰이는 도구의 하나이다. 이때 심리적 특성이란 지적, 정의적, 그리고 심리운동의 기능적 영역에서의 특성을 말한다. 예컨대 인간의 지적 영역에 속하는 심리적 특성으로 지능과 학력 등을 들 수 있는데, 이러한 각각의 특성을 재기 위한 검사로 지능검사, 학력검사가 있다. 심리검사는 측정하고자 하는 특정한 행동의 표본을 체계적으로 그리고 표준화된 방식에 따라 양적으로 측정하여 개인간 비교가 가능하고 또한 개인내 비교도 가능하도록 해주는 심리측정법이라 할 수 있다(박영숙, 1994; 황정규 외, 1997).

이러한 심리검사의 정의에서 심리검사의 몇 가지 주요 특성을 추출할 수 있다. 첫째, 심리검사는 개인의 대표적인 행동표본을 측정한다는 것이다. 이때에 행동표본이란, 예를 들어 지능검사의 경우, 주어진 시간 내에 문제를 푸는 행동의 표집을 통해 수검자의 지능이라는 추상적 능력의 정도를 추리하게 된다. 즉, 심리검사는 개인 행동을 모두 측정해보지 않더라도 소수의 표본 행동을 측정하고 이러한 결과를 바탕으로 개인의 전체 행동을 예견할 수 있게 해준다. 심리 검사 제작과정에서 문항 선정이 적절하게 이루어질수록 이러한 심리검사 조건이 충족될 가능성이 높다.

둘째, 심리검사가 행동표본을 표준화된 방식에 따라 측정한다는 점이다. 표준화란 심리검사를 시행하고 채점하고 해석하는 과정이 일정한

방식으로 진행된다는 것을 뜻한다(Anastasi, 1988). 심리검사 반응은 실시조건이나 채점방식의 차이에 따라 다르게 나타날 수 있는데, 심리검사의 표준화는 이를 방지하고, 심리검사 반응이 순수한 개인차를 반영할 수 있도록 보장해 준다.

셋째, 심리검사는 체계적 과정에 걸쳐 이루어져야 한다는 점이다. 이것은 하나의 심리검사가 여러 명의 수검자에게 실시될 때 동일한 종류의 정보를 수집한다는 뜻이다. 다시 말하자면, 심리검사는 어떤 특정한 내용을 측정하기 위해 제작되므로, 하나의 심리검사가 사용될 때는 동일한 종류의 정보가 수집된다는 것이다.

넷째, 심리검사는 개인간 비교와 개인내 비교를 가능하게 해준다는 점이다. 상담자의 관찰이라든지 면담에 비해 심리검사는 양적 측정을 통해 개인간 비교를 좀더 용이하게 해준다. 또한 수검자의 검사 반응을 비교함으로써 개인내 비교도 가능하게 해준다. 예를 들어, 한 사람의 지능검사의 결과를 두고 세부영역별 점수들을 서로 비교함으로써 그 사람의 지적 능력을 구성하는 하위영역별 능력들을 서로 비교해 볼 수 있다.

다섯째, 심리검사는 심리적 측정(psychological measurement)이라는 점이다. 여기서 말하는 심리적 측정이란 개인의 심리적 특성을 적어도 질적으로 분류하거나 수량화하는 과정을 말한다. 심리적 측정은 직접적인 측정이 가능한 물리적 측정과는 달리, 간접적인 측정이다. 그 이유는 자기존중감이나 공격성과 같은 심리적 특성은 어떤 물리적인 실체가 아니라 인간의 행동을 설명하기 위해 어떤 이론으로부터 도출된 가설적이고 추상적인 구성개념(construct)이기 때문이다. 이와 같이 심리적 측정은 측정하고자 하는 구성개념을 조작적으로 정의하고, 측정도구인 심리검사를 제작하고, 심리검사를 통해 측정하고, 그 결과를 해석하는 일련의 과정을 포함한다. 따라서 심리적 특성을 정확하게 측정하기 위해서는 이런 일련의 과정에서 객관적인 측정이 보장되어야 한다. 그리고 이러한 객관적인 측정을 보장하기 위해 무엇보다 신뢰로운 측정 도구, 즉 심리검사의 제작이 필요하다.

2. 심리검사의 목적과 기능

심리검사의 목적은 개인내, 개인간 비교를 통하여 개인의 특성이나 행동을 이해하고 이를 바탕으로 개인의 자기이해와 문제해결 그리고 건전한 발달을 돕고자 하는 데 있다. 심리검사 결과의 해석을 통해 수검자는 자신에 대한 이해의 폭을 넓힐 수 있을 뿐만 아니라 심리검사를 받는 과정을 통해 자신의 특성이나 문제에 대한 이해와 통찰을 갖게 될 수도 있다(황정규 외, 1997). 예컨대 검사문항의 내용을 통해 지금까지 생각해보지 않았던 점에 대해 생각해보게 된다는 것은 다른 사람과 자신이 비슷한 문제를 갖고 있다든지 하는 등의 이해를 통해 자신의 특성이나 문제에 대한 통찰을 갖게 될 수도 있다는 것이다.

특히 상담현장에서 활용되는 심리검사는 내담자의 심리적 장애나 문제를 이해하고 문제해결을 위한 상담개입과 전략을 계획하고 수행하는 데 유용한 정보를 제공해 줄 수 있다. 상담장면에서 활용되는 심리검사의 목적을 좀더 세분화시켜 살펴보면, 크게 다음 세 가지로 나누어 정리해볼 수 있다(박영숙, 1994). 임상진단과 자아기능의 평가 그리고 상담전략평가가 그것이다. 심리검사의 주요 목적은 내담자의 문제행동과 증상에 대한 정확한 진단을 내리는 데 필요한 정보를 얻고자 하는 것이다. 심리검사의 목적 가운데 진단에 못지 않게 중요한 목적은 내담자의 자아기능, 즉, 현실판단력, 정서의 조정능력, 대상관계, 인지 및 사고 과정, 방어기능, 자율적 기능 등의 다양한 기능에 대한 평가를 내리는 데 도움이 되는 정보를 얻는 것이다. 심리검사의 또 다른 목적은 내담자의 심리적 특징을 기초로 하여 어떤 상담개입방법이나 전략이 가장 효과적인지를 알아내고자 하는 데 있다.

이외에도 상담현장에서 심리검사는 검사실시라는 의식적 절차를 통해 상담에 대한 동기 유발이라는 목적을 위해 활용되기도 한다. 즉, 검사를 실시하고 해석하는 과정에서 상담자는 청소년내담자나 그 가족과 라포를 형성하고 상담에 대한 내담자의 이해와 기대를 높이기 위한 방

안으로 심리검사를 활용할 수 있다(박성수, 1990).

또한 학교장면에서 쓰이는 심리검사는 학생지도에 있어서 중요한 기능을 한다. 수업과정에서 학생에게 적절한 학습처방을 내리기 위해 학생의 특성을 진단해야 한다든가 또는 학생의 특성에 따른 효과적인 학습집단을 구성하기 위해 심리검사가 필요할 수 있다. 또한 수업이나 학습법의 효과를 검증하기 위해 관련된 심리검사를 실시할 수 있다. 이뿐만 아니라 진학이나 진로선택 등의 진로지도에 있어서 학생의 특성을 이해하고 평가하기 위한 수단으로서 심리검사가 활용될 수 있다.

심리검사는 산업분야에서도 유용하게 활용될 수 있다. 각 직종에 적합한 사람을 선발하고 배치하는 문제만이 아니라 일반적인 인사담당과 인사관리를 위해서도 좋은 심리검사의 활용이 요청되고 있다.

3. 심리검사의 유형

심리검사는 그 분류 기준에 따라 여러 가지 유형으로 나누어 볼 수 있다. 우선 인간의 심리적 특성의 측정 영역에 따라 지적 영역, 정의적 영역 및 심리운동기능적 영역으로 크게 나누어 볼 수 있다(황정규 외, 1997).

두 번째 분류의 기준은 어떤 형태의 행동을 요구하느냐 하는 것이다. 즉, 수검자의 최대의 능력을 요구하는가 혹은 대표적 행동을 요구하느냐에 따라 최대능력검사와 대표적 행동표현검사로 나누어 볼 수 있다. 최대능력검사에는 주로 지능, 학력 및 적성 등의 지적 영역의 검사들이 속한다. 대표적 행동표현검사에는 성격, 흥미 및 가치관 등의 검사인 정의적 영역의 검사들이 포함된다. 이런 검사들을 대표적 행동표현검사라 부르는 이유는, 한 개인의 대표적 행동에 관한 내용을 담은 문항에 응답하도록 되어 있기 때문이다. 이 분류가 의미를 갖는 이유 중의 하나는 최대능력검사는 경쟁적인 상황에서 실시되며 일반적으로 속임수를 써서 높은 점수를 얻기 힘든 반면에, 대표적 행동표현검사에서는 주

어진 목적에 따라 수검자가 반응을 조작할 수 있기 때문이다. 따라서 입학이나 입사 등의 경쟁을 요구하는 경우에 성격검사와 같은 대표적 행동표현검사에 전적으로 의존할 수는 없다.

세 번째 분류기준은 개별적으로 검사를 실시해야 하느냐 또는 집단적으로 실시해야 하느냐로, 이에 따라 개인용 검사와 집단용 검사로 구분된다. 개인용 검사의 경우, 수검자의 특수한 조건을 고려하여 검사를 보다 타당하게 실시할 수 있다는 장점과 함께, 수검자의 검사 수행을 관찰하면서 임상적인 자료를 얻을 수 있으므로 결과 해석이 보다 적절하고 풍부한 자료를 제공하는 장점이 있다. 반면에 개별적으로 실시하게 됨으로써 검사실시에 보다 많은 노력과 경비가 소요되며, 수검자의 검사수행에 대한 임상적 관찰을 위해 검사자의 보다 많은 훈련과 전문적 배경이 요구된다.

네 번째로 종이와 연필에 의한 지필검사인가 혹은 실제로 어떤 행동을 보여주거나 물건을 조작하는 작동적 검사인가로 구분된다. 작동적 검사는 일반적으로 측정하고자 하는 내용을 보다 직접적으로 측정해주는 장점이 있으나 검사 실시에 번거로움이 따르는 문제가 있다. 또한 지필검사는 언어성검사와 비언어성검사로 다시 구분해 볼 수 있는데, 언어성검사는 언어와 문자를 수단으로 한 검사인 반면에 비언어성검사는 그림이나 도형 등에 의한 검사이다. 비언어성 검사는 연령이 초등학교 입학 전이나 또는 언어적인 장애가 있는 경우에 보다 적합한 검사이지만 일반적으로 비언어적 능력 그 자체의 측정이 중요한 의미를 가질 수도 있다.

마지막으로 검사를 구분하는 기준의 하나는 검사내용의 구체화 정도로, 이에 따라 구조화검사, 반구조화검사 및 무구조화검사로 나누어진다. 검사자극의 구체화란, 검사의 질문이나 내용이 얼마나 수검자에게 명료하게 전달되느냐 하는 정도를 의미한다. 이러한 구분은 특히 정적 영역 검사에 주로 해당된다. 예컨대, 일반적인 지필검사에 의한 성격검사는 질문이 무엇을 묻는지 그 의도와 의미가 수검자에게 명료하게 제시되는 편이다. 하지만 지필검사라 할지라도 문장완성검사(SCT)라든지 주제통각검사(TAT) 등은 어떤 응답을 해야 하는지 그 의미가

비교적 불분명하다. 무구조화검사의 예로는 로샤(Rorschach)의 잉크반점검사가 있는데, 이 검사는 종이에 잉크를 떨어뜨려서 반을 접을 때 생기는 모양을 가지고 검사를 만든 것으로 그 검사가 무엇을 재고자 하는지 또 어떤 반응을 해야 하는지가 분명하게 수검자에게 드러나지 않는다. 일반적으로 TAT나 로샤검사는 검사자극내용을 불명료하게 함으로써 주어진 막연한 자극을 통해 자신의 내면적인 어떤 욕구나 성향을 외부로 자연스럽게 투사할 수 있도록 유도한다. 이러한 견지에서 반구조화나 무구조화검사를 흔히 투사적 검사법이라고 부른다.

4. 심리검사의 선정

앞서 언급한 대로 객관적인 심리측정을 보장하기 위해서는 무엇보다 신뢰로운 측정도구, 즉 심리검사가 필요하다. 좋은 심리검사를 선정하기 위해 검사자가 살펴보아야 할 주요 측면을 네 가지로 나누어 살펴보기로 한다(김재은·류기섭, 1981; 황정규 외, 1997).

첫째, 심리검사의 제작과 관련된 측면으로, 검사제작자가 해당 검사가 무엇을 측정하고자 하는지를 명료하게 제시하고 있는가, 또한 검사가 측정하고자 하는 바를 측정하기 위해 검사 제작 및 문항선정 과정이 타당했는지를 자세히 설명해 주고 있는가 하는 것이다.

둘째, 심리검사의 실시와 관련된 측면으로, 검사의 실시 조건이 모든 수검자에게 동등할 수 있도록 적절한 방안이나 방법이 명시되어 있는가 하는 것이다. 즉, 검사의 지시, 검사시간, 응답요령, 채점 등에 대한 지침과 구체적인 방법이 제시되어 있는가를 말한다. 이런 지침이나 방법이 검사를 처음 실시하는 사람이라도 어려움이나 혼란 없이 따를 수 있도록 명료하게 검사요강에 제시되어 있어야 한다.

셋째, 검사의 측정과 관련된 특성으로, 여기에는 두 가지 측면이 있다. 그 하나는 해당 검사가 측정하고자 하는 바를 일관되게 측정하느냐 하는 것이다. 다시 말하면 같은 문항으로 재검사를 받았는지를 또는 다

른 시기에 같은 검사를 받았을 때 검사점수가 어느 정도 동일하게 나올 수 있느냐 하는 것으로, 이것이 바로 검사의 신뢰도를 나타낸다. 두 번째 측면은 그 검사가 측정하고자 하는 것을 제대로 측정하고 있는지, 그리고 그 검사를 통해 검사자가 필요로 하는 정보를 얻을 수 있는지에 관해 합당한 증거를 제시하고 있는가 하는 것이다. 이는 바로 검사의 타당도를 가리킨다. 한 검사의 신뢰도와 타당도의 관계를 볼 때, 어떤 검사가 신뢰롭기는 하지만 주어진 목적에 타당하지는 않을 수 있다. 하지만 어떤 검사가 타당하려면 어느 정도의 신뢰도는 있어야 한다 (Gregory, 1992).

마지막으로 검사의 해석적 측면으로 수검자가 받은 검사점수로부터 어떤 의미있는 해석을 할 수 있어야 한다. 해당 검사를 통해 얻은 점수를 어떤 척도상의 점수로 전환했다 하더라도 이 척도상의 점수 수준이 무엇을 의미하는지가 명시되어야 한다.

5. 심리검사의 활용

5.1 심리검사의 시행

이상적인 여건에서는 심리검사 반응이 수검자의 특성에 의해서만 영향을 받겠지만, 실제의 경우 검사 실시조건이나 검사 시행방법, 검사자의 제반 특징, 검사자의 태도, 검사자와 수검자 사이의 관계, 수검자의 신체적, 심리적 상태에 따라 검사반응이 영향을 받는다(박영숙, 1994). 따라서 검사자는 검사를 통해 측정하고자 하는 특성이나 요인 이외에 다른 요인이 검사반응에 주는 영향을 최소화하도록 노력해야 한다. 이를 위해 검사상황의 통제가 요구되는데, 이것은 검사실시의 표준화를 의미한다. 검사점수의 해석이 검사규준에 비추어 타당성을 얻기 위해서는 검사 제작시 규준작성을 위한 검사 실시과정과 동일한 조건하에서 검사가 실시되어야 한다. 이 때문에 검사요강에는 가능한 검사과정과

지시 및 검사조건이 구체적이고 명료하게 제시되어야 하고, 검사자는 이 조건을 충실히 따르도록 주의를 기울여야 한다(박영숙, 1981; 황정규 외, 1997). 검사실시 과정에서 자칫하면 검사 실시의 표준 조건을 갖추는 일에 소홀하기 쉽다. 특히 객관식 질문지 검사의 경우 검사 실시방법이 비교적 간단하고 검사 시행방법이 대체로 유사하기 때문에 크게 신경을 쓰지 않아도 된다고 생각하는 경향이 있다. 그러나 아무리 간단한 검사라 할지라도 검사시행의 표준 방법을 익히고 이를 지켜야 한다는 점을 명심해야 한다. 만일 표준절차에서 벗어나서 심리검사가 시행되는 경우는 아무리 사소한 것일지라도 이를 기록해두고 검사결과를 해석할 때 이를 고려하여 해석하도록 해야 한다.

우선 검사자는 수검자에게 검사를 실시하기 전 철저한 사전준비를 위해 노력해야 한다. 사전준비에는 검사의 특성과 내용에 대한 충분한 이해, 검사요강의 숙지, 검사의 지시문, 시간제한 등에 대한 정확한 이해 등이 포함된다. 일반적으로 검사자가 직접 한 번 검사를 받아보는 것도 검사내용과 검사과정을 이해하는 데 도움이 된다. 또한 심리검사를 시행하기 전 반드시 검사 도구가 잘 챙겨져 있는지를 점검하고 부족한 도구가 없도록 주의해야 한다. 심리검사가 시작된 다음 어떤 검사 도구가 준비되어 있지 않다는 것을 알게 된 경우에는 검사자는 당황하게 되고 이러한 사태에 검사에 부정적인 영향을 미치게 될 것이다.

사전준비와 아울러 검사실시에서 중요한 것은 검사자와 수검자 사이의 관계형성, 즉 라포 형성이다. 흔히 수검자는 심리검사에 대한 여러 가지 정서적 반응을 보인다. 수검자는 검사에 대한 두려움, 거부감 혹은 저항을 느끼기도 하는데, 검사에 대한 부정적인 반응이 심한 경우 검사에 대한 반응이 극히 제한되어 신뢰로운 결과를 얻을 수 없게 된다. 또는 수검자가 심리검사에 대한 지나친 기대나 의존적인 태도를 보이는 경우도 있다. 검사자는 수검자의 정서상태를 민감하게 살피고 수검자가 안정된 상태에서 검사자에 대해 호감을 갖고 검사에 적극 협조할 수 있는 분위기를 조성해야 한다. 이를 위해 검사자는 온화하고 적절하게 적극적인 태도를 보이며 수검자의 불안을 자극하는 언사를 삼가야 한다. 또한 검사에 대한 수검자의 이해를 돕고 동기수준을 높이기

위해 검사의 목적과 용도를 충분히 설명하는 것이 좋다. 능력검사를 실시하는 경우 수검자가 때로는 시험불안(test anxiety)과 같은 불안감이나 자존심에 위협을 느낄 수 있음을 인식하고 이에 적절하게 대처해야 한다. 이런 경우 검사자는 심리검사를 시작하면서 집중적인 격려를 해주어야 한다. 즉, 어떤 사람도 모든 문제에 정답을 알아맞힐 수 없으며 문제가 점차 어려워지기 때문에, 그리고 시간제한이 있기 때문에 문제의 정답을 모두 알아맞히는 것은 힘든 일이라는 점을 알려주어야 한다. 그렇지 않다면 시험불안이 강한 수검자는 검사가 진행되면서 자신이 알아맞히지 못한 문항이나 영역에 대한 강한 좌절감과 불안을 경험하게 되고 이로 인해 검사반응에 지장을 초래하게 될 것이다. 때로는 검사자의 적절한 개입에도 불구하고 수검자가 계속 저항을 보이거나 지나치게 긴장되어 있는 경우도 있는데, 이런 경우 무리하게 검사를 진행하기보다는 중단하거나 보류하는 것이 현명하다. 하지만 이런 경우에도 검사자는 심리검사의 필요성을 수검자에게 설명하면서 재검사가 실시될 것을 알려주면서 심리검사를 중단하는 것이 바람직하다.

검사실시 환경에 대한 통제 또한 중요하다. 심리검사가 실시될 장소는 지나친 소음과 자극으로부터 보호되어야 하며 적절한 채광과 통풍 그리고 안정된 좌석과 공간이 요구된다. 그리고 검사 도중 전화나 방문자 등의 방해가 없도록 검사가 진행되는 검사실 방문 앞에 “심리검사 시행 중”이라는 팻말을 붙이는 등 사전에 적절한 예방 조치를 취해야 한다. 그리고 검사 시행시간과 수검자의 정서적 안정도나 피로감 등도 고려되어야 한다. 검사 실시 전에 수면 부족이나 과격한 운동 등에 의한 피로나 불안정한 정서의 경험은 검사점수에 영향을 줄 수 있으므로 이런 일이 발생하지 않도록 사전에 준비해야 할 것이다. 특히 심리검사가 수검자의 지적 능력이나 지각적 예민함의 평가를 위해 시행되는 경우라면 수검자가 피곤하지 않고 정서적으로 지나치게 불안정하지 않은 시간과 상황에서 검사가 시행되도록 해야 한다.

마지막으로 본 검사에 들어가기 전에 보기문제와 연습문제가 제시되어 있는 경우 수검자가 이를 읽고 풀어볼 수 있는 기회를 주어야 하며 이 과정을 임의적으로 생략하는 일이 없도록 해야 한다. 수검자가 보기

와 연습문제를 통해 응답과정을 정확히 이해했는가를 확인해보고 필요한 경우 부가적인 설명을 제공하도록 한다. 검사를 실시할 때 수검자에게 전달하는 지시문이 제시되어 있는 경우에는 제시된 지시문을 그대로 사용해야 하며, 실시자가 임의로 내용을 덧붙이거나 혹은 해석하는 일을 삼가하도록 해야 한다.

5.2 심리검사의인 채점

검사 실시 후 답안지의 채점은 채점판에 의한 수동적 채점방식이나 컴퓨터 판독기에 의한 채점방식으로 이루어진다. 컴퓨터 처리에 의한 채점의 경우 채점에 드는 노력이 절감된다는 장점이 있다. 하지만 답안지 작성에 착오가 있다든지 혹은 수검자가 표기를 잘못해서 채점결과가 의외로 나타나는 경우가 있다. 검사자는 이에 유의하여 컴퓨터 처리를 위해 답안지를 발송하기 전에 답안지를 세밀하게 검토해 볼 필요성이 있다.

또한 주관식 단답형이나 자유반응형의 문항의 경우, 검사요강에 나와 있는 채점기준을 충실히 따라서 채점에 있어서 객관성을 유지하도록 노력해야 한다. 이를 위해 채점난에 몇 개의 답안에 대해 예비적으로 채점을 한 후 채점상의 문제를 검토한 후 본 채점을 하는 것이 바람직하다.

5.3 심리검사의인 해석과 활용상의 유의점

검사를 실시한 후 수검자에게 점수를 통보하고 그 결과를 기록, 보관하는 것만으로 검사과정이 끝난 것이 아니다. 검사자는 수검자가 검사결과를 정확하게 이해하고 자신의 것으로 내면화하고 자기 이해나 문제 해결 혹은 의사결정에 올바르게 활용할 수 있도록 검사의 활용방안에 대해 사전에 뚜렷한 목적과 계획을 세워야 할 것이다.

수검자에게 검사결과만을 통보하는 데 그치지 말고 검사결과를 가지고 개인면담을 할 수 있는 기회를 갖고 수검자에게 필요한 설명과 정

보를 제공해 주어야 한다. 그리고 개인면담 중에 수검자가 검사결과에 대해 궁금하거나 염려스러운 점을 터놓고 얘기하도록 안내함으로써 검사결과에 대해 잘못된 결론을 내리는 일을 예방하는 것이 바람직하다. 검사결과와 해석과정에서 특히 유의할 점은 수검자나 수검자 주변 사람들이 검사점수에 대해 지나친 기대나 신뢰를 갖지 않도록 하는 것이다. 검사점수는 하나의 객관적인 자료로 다른 통로를 통해 얻어진 자료와 함께 해석되는 것이 바람직하다는 점을 알려주어야 한다.

6. 심리검사의 윤리문제

심리검사의 윤리문제는 검사개발자와 발행자 그리고 검사자 모두와 관련된 문제이다(김재환, 1990). 우선 검사개발자와 발행자의 검사의 장점과 한계를 포함한 모든 정보를 제공해 주어야 한다. 하지만 검사의 적절한 사용에 대한 최종적인 책임은 검사자에게 있다. 그러므로 검사자는 검사와 그것의 적절한 사용에 대해서도 잘 알고 있고 또한 이런 정보를 다른 사람들에게 적절하게 전달할 수 있어야 한다.

따라서 심리검사의 윤리를 심리검사 사용자의 윤리라는 관점에 국한시켜 본다면 다음과 같이 정리될 수 있다(김재환, 1990; 황정규 외, 1997).

첫째, 전문적인 측면에서 검사자는 고도의 책임있는 기능을 수행하기 위해 표준화 심리검사에 대한 기본적인 소양을 갖추어야 한다. 이런 소양에는 사용하고자 하는 검사가 측정하는 능력이나 특성에 대한 심리학적 이해, 신뢰도와 타당도의 의미 및 규준과 전환점수의 특성에 대한 이해 등이 포함된다. 그리고 검사자는 인간행동을 이해하는 데 필요한 전문적 교육을 받아야 하고 성격의 개념들에 정통해 있어야 하며 전문적인 기술을 가지고 심리학적 평가기법을 다룰 수 있어야 한다. 또한 적절한 심리검사의 선택을 위해 검사자는 사용하고자 하는 검사가 과학적 절차를 밟아 제작되었는지, 표준화, 규준, 실시, 채점, 해석, 신뢰

도 및 타당도에 대한 정보를 적절하게 제공하고 있는지를 확인해야 한다. 그 이유는 무엇보다 심리검사 사용에 있어 현실적인 문제는 검사가 어떻게 사용되느냐에 있기 때문이다.

둘째, 도덕적인 측면에서 보면, 검사자는 인간의 권리를 보호해야 할 의무가 있다. 심리검사와 관련된 권리 중에서 검사를 거부할 수 있는 권리와 검사점수 및 해석을 알 권리, 검사자와 수검자 이외에 누가 검사자료를 볼 수 있는지를 알 권리 그리고 검사결과의 비밀을 보장받을 권리 등이 있다.

도덕적 측면에서 다른 하나의 문제는 꼬리표를 붙이는 것, 즉 진단을 내리는 것과 관련되어 있다. 진단은 상담과 치료에 필요한 과정이지만 심리검사결과를 가지고 어떤 꼬리표, 예컨대, 정신지체, 반사회적 성격 장애, 학습장애 등의 꼬리표를 붙였을 때 여러 가지 부작용이 생길 수 있다. 극단적인 경우 이런 꼬리표는 한 개인 자체를 낙인찍는 결과를 가져올 수 있다. 특히 다른 사람들의 평가에 극히 민감한 청소년들에게 이런 일은 마음에 큰 상처를 남길 수도 있다. 그리고 검사자 자신이 검사결과를 가지고 내담자에게 꼬리표를 붙이지 않는다고 해서 안심할 일은 아니다. 왜냐하면 검사자 이외에 검사결과를 알게 된 다른 사람들, 즉 수검자 본인을 포함해서 부모나 교사와 같은 수검자 주변의 사람들이 이 검사결과를 가지고 한 사람에게 꼬리표를 붙일 수도 있기 때문이다. 따라서 검사자의 의도와는 달리 심리검사결과 때문에 수검자에게 꼬리표가 붙게 되는 일이 발생하지 않도록, 검사자는 수검자와 다른 사람들이 검사결과를 어떻게 해석하고 받아들이는지에 대해서도 살펴봐야 한다.

또 하나의 도덕적인 문제는 사생활의 침해이다. 사생활의 침해는 개인에 대한 정보가 적절하지 못한 방식으로 사용될 때 일어난다. 검사자는 처음 검사가 실시될 때의 목적 이상의 정보를 밝혀내려 해서는 안 되며 밝혀진 정보에 대한 비밀을 유지할 의무가 있다. 개인적인 정보는 개인이 동의했을 때만 다른 사람들에게 전달될 수 있다. 청소년의 경우, 청소년 내담자의 검사결과를 다른 사람들에게 전달할 때 청소년 본인과 청소년의 부모의 동의를 구해야 한다. 그러나 그 개인이나 사회에

위험이 되는 상황이나 혹은 법원에 의해 기록이 소환되는 경우에는 예외가 된다. 따라서 검사자는 청소년 내담자와 그 보호자에게 비밀보장의 한계를 미리 알려줄 의무가 있고 내담자는 검사를 거부할 권리가 있다.

셋째, 검사자의 책임 측면에서 보면, 아무리 좋은 검사라도 부적당하게 사용될 때는 수검자의 명예를 손상시킬 수 있으므로 검사자는 검사를 사용하는 이유와 결과 그리고 검사의 효율성을 극대화하고 부당성을 극소화하는 데 필요한 절차를 알고 있어야 할 책임이 있다. 검사도구의 적절한 타당도와 신뢰도에 관한 자료, 분명하고 상세하게 설명된 채점 및 실시기준, 그리고 규준집단에 대한 명확한 기술 등에 관한 충분한 자료를 담은 검사요강을 제시하는 것은 검사개발자의 책임이다. 하지만 이런 검사요강을 세밀히 검토해서 특정 검사도구가 과연 검사자가 알아보고자 하는 특성을 재는 척도로서 적당한지, 또 이 검사도구가 이 목적을 위해 사용되어야 하는지 등에 대해 올바른 판단을 내리는 사람은 검사자이다.

넷째, 사회적 측면에서 고려해야 할 문제로서 검사과정에 내포되어 있는 비인간화 경향을 들 수 있다. 컴퓨터의 보급으로 이미 미국 등에서는 컴퓨터로 검사결과를 해석해 주는 회사들이 늘어나고 있고, 우리나라에서도 이런 현상이 눈에 띄고 있고 앞으로 더 늘어날 전망이다. 검사결과 해석을 컴퓨터로 처리하는 것이 편리하다 하더라도 검사과정을 전적으로 컴퓨터에 의존할 수도 없고 또 그래서도 안된다. 예컨대, 수검자나 부모가 컴퓨터로 처리된 검사해석을 어떻게 받아들이고 적절하게 활용할 것인지 결정하는 일까지 컴퓨터가 알아서 도와줄 수는 없기 때문이다. 이런 문제와 관련해서 검사자의 과제는 검사과정에서 컴퓨터로 대변되는 기술적 측면과 인간적 요소를 적절하게 활용하는 방법을 터득하는 일일 것이다.

사회적 측면에서의 또 다른 문제는 검사의 유용성에 관한 것이다. 검사자는 유용성, 즉 효과가 있다는 것과 정확한 것을 구분해서 생각할 필요가 있다. 다시 말하면 우리가 갖고 있는 이론과 가정이 근본적으로 부정확하고 그 결과로 나온 검사도구가 완전하지 못할 수도 있지만, 검

사가 어떤 행동이나 현상을 예측하고 이해하는 데 도움이 되는 정보를 제공해 주는 한, 그 검사는 유용하다고 볼 수 있다. 이런 관점에서 본다면 우리는 검사가 얼마나 완전한가가 아니라 얼마나 유용한가에 초점을 두어야 할 것이다.

< 연 습 문 제 >

1. 심리검사의 주요 특성을 서술하시오.
2. 심리검사의 선정에 있어서 상담자가 고려해야 할 주요 측면들이 무엇인지 서술하시오.
3. 심리검사의 활용에 있어서 윤리적 문제들이 무엇인지 서술하시오.

< 참고 문헌 >

- 김재은·류기섭 (1981). 심리검사의 활용. 서울: 중앙적성연구소.
- 김재환 (1990). <심리검사의 윤리>. 심리검사의 활용. 한국가이던스.
- 박성수 (1990). <생활지도와 상담에서 검사의 활용>. 심리검사의 활용. 한국가이던스.
- 박영숙 (1994). 전문가를 위한 새로운 심리평가의 실제. 서울: 하나의학사.
- 황정규·이성진·원호택·임인재·윤정일·박성익·문용린·김종택 (1997). 한국교육심리검사총람. 서울: 프레스빌.
- Anastasi, A. (1988). *Psychological testing (6th ed.)*. New York: Macmillan.
- Cohen, R. J., Swerdlik, M. E., & Smith, D. K. (1992). *Psychological testing and assessment: An introduction to tests and measurement (2nd ed.)*. Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.
- Gregory, R. J. (1992). *Psychological testing: History, principles, and applications*. Boston: Allyn and Bacon.
- Kaplan, R. M., & Saccuzzo, D. P. (1993). *Psychological testing: Principles, applications, and issues (3rd ed.)*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Company.
- Kline, P. (1993). *The handbook of psychological testing*. London: Routledge.
- Rogers, T. B. (1995). *The psychological testing enterprise: An introduction*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Company.

심리검사도구

김진숙

1. 지능검사 및 학력검사
2. 성격검사
3. 흥미 및 적성검사

이 장에서는 국내에서 상담과 임상 그리고 학교현장에서 비교적 자주 쓰이는 검사들을 세 가지 영역으로 나누어 각 영역에 속하는 검사들의 개요를 제시하고자 한다. 세 가지 영역은 지능검사 및 학력검사, 성격검사, 그리고 기타 정의적 특성검사이다. 여기서 제시되는 검사개요는 《한국교육심리검사총람》(1997)에 수록된 내용을 발췌한 것이다.

1. 지능검사 및 학력검사

1.1 지능검사

지능이란 용어는 일상생활에서 널리 사용되고 일반인에게 친숙한 개념이다. 하지만 지능에 대한 지속적인 연구와 논의에도 불구하고 지능을 연구하는 학자들 사이에서는 아직도 지능의 의미와 구조에 대해 견해의 일치를 보지 못하고 있다.

지능에 대한 개념 정의는 여러 가지 정신과정의 종합체로 보는 입장에서 다양한 요인으로 구성되어 있다는 입장으로 그 인식이 변해가고 있다. 최초로 지능검사를 개발한 Binet는 인간의 정신능력은 감각기능이나 운동기능에 있는 것이 아니라 보다 복잡한 정신작용에 있다고 주장하면서, 그 속에 기억력, 정신심상, 상상력, 주의력, 기계적 및 언어이해력, 암시력, 미적 감상력, 도덕적 감수성, 추리력, 판단력 등이 포함되어야 한다고 했다. Wechsler는 “지능은 목적을 향해 행동하고, 합리적으로 사고하며, 환경을 효과적으로 다루는 개인의 집합적 능력”이라고 정의하면서, 지능은 전적으로 다른 여러 가지 능력으로 구성되어 있다고 주장했다. Thurstone은 지능은 7개의 요인으로 구성된다고 주장했는데, 언어요인, 수요인, 공간요인, 지각요인, 기억요인, 추리요인, 언어유창성요인이 그것이다.

인지심리학, 특히 정보처리 이론은 지능검사의 특정문항이 요구하는 정신과정과 지식이 무엇인지를 분석하여, 개인의 지적능력의 요소들을

확인하고 그러한 요소들을 개발하고 육성시킬 수 있는 기초적인 틀을 제공하였다. 이 이론은 지능의 본질을 이해하기 위하여 인지적 과정, 인지적 구성요소, 인지적 훈련, 인지적 내용 등을 주된 연구의 대상으로 삼았다. 이러한 접근 방식은 적응과정이나 정보처리과정과 같이 지적인 과정 그 자체의 본질로서 지능을 파악하고자 하였다. 또한 개인이 처한 상황과 관련하여 지능을 이해하려고 하였다. 이러한 관점의 기본 가정은 개인마다, 집단마다, 사회마다, 국가마다 처해있는 사항이 같지 않기 때문에 '지능적'이라 여겨지는 행동이 달라질 수 있다는 것이다 (송인섭, 1996, 황정규 외, 1997에서 재인용). 따라서 이러한 입장은 지적능력을 지능검사가 측정하는 것에 국한된 능력으로 보기보다는 사회문화적 상황에 따라 그 내용이나 구성요인이 달라질 수 있다는 것을 제안하고 있다.

Binet의 지능검사 이후 지능을 측정하기 위해 다양한 지능검사들이 개발되었다. 지능검사는 분류의 기준과 목적에 따라 여러 가지 방법으로 나눌 수 있다(황정규 외, 1997). 첫째, 일반지능검사와 특수지능검사로 분류해 볼 수 있는데, 일반지능검사는 지능을 종합적, 혼합적, 합승식으로 측정하도록 구성되어 있는 검사로서 여러 가지 정신능력을 측정하는 문항이 함께 합승식으로 혼합되어 있다. 이에 비해 특수지능검사는 추리력검사, 기억력검사, 주의력검사처럼 특수한 정신능력을 독립적으로 측정하도록 구성되어 있는 검사를 지칭하며 이것이 후에 적성검사로 발전하게 된다.

둘째, 언어검사와 비언어검사로 나눈다. 언어검사는 검사의 문항이 주로 언어에 의존하고 있어 수검자가 주어진 언어자극을 통해 문제를 이해하고 언어를 사용해서 문항에 대답하도록 구성되어 있으며, 이같은 형식의 검사를 통칭해서 알파(α)검사라고 부르기도 한다. 비언어검사는 문항구성이 언어자극을 최소화시키고 도형, 그림, 기호, 실제의 작업을 통해 지능을 측정하도록 구성된 검사이다. 비언어검사는 대개 취학 전 아동, 문맹자, 언어장애자, 노인, 외국인들을 대상으로 지능을 측정하기 위해 개발된 검사이다.

셋째, 동작검사와 필답검사로 구분한다. 수검자에게 구체적 재료를

가지고 어떤 작업이나 동작을 수행하도록 요구하는 검사를 동작검사라 한다. 동작검사에서는 나무토막이나 그림, 나사, 연모, 종이, 간단한 기구 등을 가지고 실제 작업을 하게 하고 그 결과에 의해 지능수준을 측정하도록 한다. 이에 비해 필답검사에서는 종이 위에 모든 검사문항이 제시되어 있어서 문항을 읽고 생각해서 쓰는 것 이외의 작업을 요구하지 않는다. 동작검사는 대개 개인검사일 가능성이 크고, 필답검사는 집단검사인 경우가 대부분이다.

넷째, 개인지능검사와 집단지능검사로 나누어진다. 수검자 한 사람을 대상으로 검사를 실시하도록 되어 있는 검사를 개인지능검사라 한다. 이에 비해 한번에 여러 사람에게 동시에 실시할 수 있도록 구성되어 있는 검사를 집단지능검사라 한다. 개인지능검사에서는 수검자의 행동을 빠짐없이 관찰할 수 있기 때문에 수검자의 심리상태나 결함 혹은 장점을 파악하는 데 도움이 된다. 개인지능검사의 경우, 타당성과 실시의 정확성 그리고 임상적인 해석 가능성 등이 큰 장점인 반면, 실시가 복잡해서 검사자를 위한 고도의 훈련과 기술이 요구되며 또한 검사 시간도 오래 걸린다는 단점이 있다. 이에 반해 집단지능검사는 실시하기가 비교적 용이하고 한번에 여러 사람의 지능을 측정할 수 있기 때문에 그 경제성이 장점이다. 하지만 검사장면에서 발생할 수 있는 여러 가지 오차 요인을 통제하기가 곤란하기 때문에 그 신뢰성이 떨어진다는 단점이 있다.

우리 나라의 개인지능검사에는 고대-비네검사, K-WAIS, WAIS, 인물화지능검사, 아동용 개인지능검사(KEDI-WISC)가 있다. 위의 개인지능검사를 제외한 대부분의 검사가 집단지능검사이며 지금까지 국내에서 수십종의 검사가 개발되어 사용되고 있다.

1.2 학력검사

학력검사에는 수검자의 학력을 교과별로 측정하는 검사와 독해력, 계산능력, 언어사용능력 등과 같은 기본능력별로 학력을 측정하는 검사가 있다. 교과별 학력 측정 검사는 1960년대에서 1970년대에 활발하게 제

작되었고, 5차 교육과정까지 각 교육과정에 기반한 학력검사가 제정되었지만, 6차 교육과정에 기반한 학력검사는 없는 실정이다. 기본능력별로 학력을 측정하는 검사라 할 수 있는 것으로는 한국교육개발원에서 제작한 <기초학력검사>나, 학력검사와 유사한 형태를 띤 문용린의 <종합학습능력 진단검사> 등이 있다. <기초학력검사>는 특수아의 선별을 위한 학년기준을 갖춘, 우리 나라 최초의 개인용 학력검사이다(황정규 외, 1997).

우리 나라에서 제작되어 활용되고 있는 학력검사는 아직 극소수에 불과하다. 이것은 그 동안 학력검사가 수검자의 학력을 진단하고 그에 대한 처방책을 세우는 데 필요한 정보를 제공하는 데 미흡했다는 점을 간접적으로 증명해주고 있다. 학력검사가 수검자의 학력을 진단하고 그에 대한 처방책을 세우는 데 좀더 유용하게 활용되도록 하기 위해서는, 그리고 학력검사를 좀더 유용하고 바람직하게 활용하기 위해서는 다음 몇 가지 과제가 해결되어야 할 것이다. 첫째, “학력”의 개념을 교과목 중심보다는 단어, 읽기, 문법, 언어사용, 계산능력 등의 기본능력으로 개념화함으로써 학력진단과 처방책 마련에 좀더 실질적으로 도움이 되는 정보를 얻을 수 있도록 하는 것이다. 둘째, 학력검사를 좀더 전문화, 세분화시켜야 한다는 점이다. 한 가지의 검사로 모든 영역을 진단하기보다 기초학력검사, 종합학력검사, 학력진단검사, 수학능력검사 등으로 학력검사의 목적과 성격을 세분화함으로써 다양한 유형의 학력검사를 마련하는 것이다. 셋째, 집단용 위주의 검사에서 탈피하여 개인용 검사를 좀더 많이 개발해야 할 것이다. 개인용 검사는 정상 범주에 속하는 학생보다는 지적 능력에 결함이 있거나 학습능력과 성취수준이 뒤떨어지는 학생들을 파악해내고 적절한 처방책을 마련하는 데 기여할 것이다.

1.3 검사결과의 해석 및 활용

현재 사용되는 있는 지능검사는 어떤 검사이든지 검사를 통해 얻은 점수를 단일한 수치로 환산시키도록 마련되어 있다. 이 수치를 지능지

수(Intelligence Quotient 혹은 IQ)라 부른다. 지능지수에는 두 가지 형태가 있는데, 그 하나는 Terman(1916, 황정규 외, 1997에서 재인용)이 사용한 지능지수(IQ) = 정신연령(MA)/생활연령(CA)×100으로 표시되는 비율지능지수이며, 다른 하나는 편차지능지수이다.

비율지능지수는 아동의 정신발달의 속도가 그의 잠재능력을 나타낸다는 생각에서 도입된 개념이다. 즉, 생활연령이 4세인 아동이 5세의 정신연령을 갖고 있다면 이 아동은 보통보다 25% 정도 빠른 속도로 발달하고 있고 이 같은 속도가 성인기까지 계속되리라는 것을 나타낸다. 그러나 실제로는 대개의 경우 15세 경이면 정신연령의 발달은 그 이상 별로 발달하지 않고 40세 이후에는 계속 고원곡선을 보인다. 따라서 15세에 '정신연령 40세'에 도달했다는 모순을 가져온다(황정규 외, 1997).

이 문제를 해결하기 위해 웨슬러는 편차지능지수라는 개념을 제시했다. 편차지능지수란 한 사람의 어떤 시점의 지능을 그와 같은 연령의 집단에서의 상대적 위치로 규정한 지능지수이다. 편차지능지수는 검사를 각 연령집단에 실시하여, 각 연령집단을 모집단으로 한 정상분포에서 평균이 100, 표준편차가 15 혹은 16, 17이 되는 표준점수로 환척한 척도이다. 15세 청소년의 점수를 다른 15세 청소년들의 점수와 비교했을 때, 그 점수가 평균 15세 청소년들보다 높다면, 그의 지능지수는 100보다 높게 나오고, 그 점수가 평균 15세 아동보다 낮다면 그의 지능지수는 100이하가 된다. 현재 사용되고 있는 대부분의 지능검사는 이 편차지능지수를 지능지수의 개념으로 사용하고 있다(황정규 외, 1997).

지능검사의 올바른 활용을 위해 검사자는 무엇보다 지능과 지능지수의 개념 그리고 현재 사용되고 있는 지능검사의 한계 등에 대한 정확한 이해를 갖도록 해야 한다. 지능검사를 활용함에 있어서 검사자가 유념해야 할 몇 가지 사항들은 다음과 같다(황정규, 1984).

첫째, 지능검사 결과에 따라 수검자들을 유목화하는 오류를 피해야 한다. 특히, 학교현장에서는 검사결과에 따라 공부 잘할 학생, 보통 정도의 학생, 공부 못할 학생으로 분류하는 현상을 볼 수 있다. 실제 지능과 성적의 상관이 평균 .55 정도라는 것은 지능이 학업성적의 변량을

설명할 가능성이 약 30% 정도밖에 되지 않음을 뜻하고, 나머지 70%는 개인의 동기수준이나 노력과 같은 다른 변인에 의해 결정될 가능성이 있다는 점을 주목할 필요가 있다.

둘째, 지능지수를 단일수치로 나타내는 현행 방식에 한계가 있다는 점이다. 흔히 지능검사의 결과가 단일한 수치로 표현되기 때문에 마치 지능이 어떤 단일한 속성을 나타내는 것으로 받아들이는 경우가 많다. 하지만 근래의 연구들은 지능이 어떤 단일한 능력이 아니라 여러 가지 요인 혹은 하위영역으로 구성되어 있음을 보여주고 있다.

셋째, 지능지수의 안정성을 지나치게 믿고 지능지수를 마치 불변하는 지적 능력을 나타내는 수치로 생각하는 오류를 범해서는 안된다. 지능지수는 비교적 안정성이 있지만 변동도 그 못지 않게 크다. 지능지수는 본래 신뢰도가 완벽하지 않고 연령에 따라 신뢰도가 달라진다는 점, 검사의 조건에 따라 변동할 수 있다는 점, 또한 지능검사의 종류에 따라 지능지수가 다르게 나온다는 점에 주목할 필요가 있다.

이상의 주의사항처럼 지능지수는 대략적인 판단의 자료로 사용해야지 어떤 절대적인 의미를 부여하는 해석은 삼가야 한다. 지금까지 수많은 지능검사가 개발되어 널리 사용되고 있음에도 불구하고 아직도 지능을 연구하는 학자들 사이에서는 지능의 의미와 구조에 대해서 의견의 일치가 이루어지지 않고 있다. 이러한 사실에 비추어 볼 때, 지능검사의 결과 해석과 활용에 있어서 검사자의 신중한 태도가 요구된다.

1.4 검사도구

다음에 제시되는 검사들은 한국에서 제작되어 사용되고 있는 지능검사와 학력검사 중 일부분을 소개한 것이다.

1.4.1 일반지능검사

1) 적용대상

- 고등학생 (초등학생, 중학생, 대학생에게 적용할 수 있는 검사가 각각 별도로 제작되었다)

2) 제작자 및 발행처

- 제작자 : 정범모, 김호권
- 발행처 : 코리아테스팅센터

3) 검사제작년도 및 개정년도

- 제작년도 : 1965년
- 개정년도 : 1990년

4) 목적

- 이 검사는 지능수준을 객관적으로 분석·측정하여 효과적인 학습지도와 생활지도의 자료로 활용하며 간단한 적성진단을 위해서도 사용할 수 있다.

5) 구성

- 어휘적용 · 언어추리 · 산수추리 · 수열추리 · 도형추리

6) 표준화

- 전국의 학교인구집단에서 성, 지역, 유층별로 표집한 약 8,000명으로 표본집단을 구성하고 소검사점수를 평균 30, 표준편차 8이 되도록 환척한 점수를 이용한다.

7) 검사실시상의 유의점

- 학생수가 50명 이상이 되면 검사보조자가 1~2명 배치되어야 한다.
- 교실 안과 검사실의 분위기는 안정되고 수검자 각자가 충분한 공간을 차지하도록 한다.
- 검사시간은 철저히 엄수한다(총 45분에서 전후 5분쯤은 여유로 둔다).

8) 검사소요시간

	어휘적용	언어추리	산수추리	수열추리	도형추리
지시시간	약 5분	약 2분	약 2분	약 2분	약 2분
검사시간	6분	4분	12분	6분	5분

9) 채점방법

- 답지가 4개인 소검사의 경우, 소점 = 정답수 - 오답수/3으로 계산하고 답지가 5개인 소검사의 경우는 소점 = 정답수 - 오답수/4로 계산한다.
- 소점은 평균 30, 표준편차 8로 환산한다.

10) 기타 및 유의사항

- 객관식 선다형의 필답식 검사이다.
- 동형검사로서 A형과 B형이 있다.
- 이 검사는 집단별로도, 개인별로도 실시할 수 있다.

1.4.2 KEDI-WISC

1) 적용대상

- 5~15세

2) 제작자 및 발행처

- 제작자 : 박경숙, 윤점룡, 박효정, 박혜정, 권기욱
- 발행처 : 한국교육개발원

3) 검사제작년도 및 개정년도

- 제작년도 : 1991년

4) 목적

- 본 검사는 지능을 측정함과 동시에 각 소검사별 점수간의 차이

와 언어성검사와 동작성검사 간의 차이를 비교·분석함으로써 수검자의 성격적 특성에 관한 임상적 진단도 가능하도록 제작되었다.

5) 구성

- 언어성검사 : 상식, 공통성, 산수, 어휘, 이해, 숫자검사
- 동작성검사 : 빠진 곳 찾기, 차례맞추기, 토막짜기, 모양맞추기, 기호쓰기, 미로검사

6) 표준화

- 본 검사의 규준은 5세부터 15세까지의 모든 아동을 대표하기 위해 만들어졌다. 연령, 성별, 인구, 사회경제적 지위 등의 여러 가지 측면에서 보아 아동들이 골고루 표집될 수 있도록 유층표 집방법을 사용하였다.

7) 검사실시상의 유의점

- 검사자 : 인간 이해에 관한 전문적 지식과 더불어 검사 실시에 대한 충분한 훈련과 경험을 쌓은 사람이 적당하다.
- 검사환경 : 조명과 통기가 잘 되고 소음이 적으며 다른 사람의 방해가 없는 조용한 곳이 좋다.

8) 검사소요시간

- 수검자와 검사자의 실시기술에 따라 약간의 차이는 있지만 2개의 보충검사를 제외한 10개의 소검사를 실시하려면 대략 60~80분 정도가 소요된다.

9) 채점방법

- 각 검사의 채점기준은 실시요강 제13장에 제시되어 있다. 각 소검사의 실시와 채점에 제시되어 있으며 공통성, 어휘, 이해의 세 검사는 부록에 제시되어 있는 채점기준을 참고하여 채점한다.

- 채점이 끝나면 '환산점수 산출표'를 이용하여 환산점수를 산출하고, 이어서 소검사들의 환산점수를 합산한 뒤 합산된 점수는 '지능지수 산출표'를 이용하여 지능지수를 산출한다.

10) 기타 및 유의사항

- 본 검사는 미국의 WISK-R을 문화적 차이가 있다고 생각되는 문항들만 우리 실정에 맞게 수정·보완한 표준화 지능검사이다.
- WISK-R은 전체 검사의 지능지수 뿐만 아니라 언어성 지능지수와 동작성 지능지수로 양분하여 측정하고 있다.

1.4.3 K-WAIS

1) 적용대상

- 성인

2) 제작자 및 발행처

- 제작자 : 한국임상심리학회
- 발행처 : 한국가이던스

3) 검사제작년도 및 개정년도

- 제작년도 : 1963년 (이 시기의 검사명: KWIS)
- 개정년도 : 1992년

4) 목적

- K-WAIS는 기존의 KWIS와 미국에서 개정된 WAIS-R의 내용을 한국 실정에 맞게 개정하거나 보강하고, 1990년대에 한국인을 대표할 표본집단에서 얻은 자료를 기초로 시의적절한 검사의 기준을 만들기 위해 제작되었다.

5) 구성

- 1981년판 WAIS-R은 1939년판 W-BI의 Form 1을 개정한

1955년판 WAIS의 재개정판이다. 그리고 K-WAIS는 WAIS의 한국판 KWIS에 대한 첫 번째 개정판이다. 이 검사는 모두 11개의 소검사로 구성되어 있는데, 6개는 언어성검사이고 5개는 비언어성검사에 해당한다. 언어성검사와 동작성검사를 함께 실시할 수도 있고 나누어 실시할 수도 있다. 검사 시행결과 동작성검사의 IQ와 언어성검사 IQ 그리고 전체 IQ를 얻을 수 있다. 그러나 둘 다 실시하여야만 수검자 개인이 자신의 전반적인 능력을 나타낼 수 있다. 개개의 소검사는 다음과 같이 구성되어 있다.

- 언어성 검사
 - 기본지식외우기 -숫자외우기 -어휘문제
 - 산수문제 -이해문제 -공통성문제
- 동작성검사
 - 빠진 곳 찾기 -차레맞추기 -토막짜기 -모양맞추기 -바꿔쓰기

6) 표준화

- 대한민국 성인인구를 대표하는 집단을 기초로 하여 산출되었다. 연령의 범위는 16세부터 64세이다. 1989년의 인구센서스자료를 사용하여 연령, 성별, 지역, 거주지, 학력변인이 고려되었다.

7) 검사실시상의 유의점

- 검사실은 검사에 방해가 될 만한 요건이 없는 곳이어야 한다.
- 검사자는 수검자와 라포를 형성하는 것이 좋다.
- 검사 실시에 대한 충분한 훈련과 경험을 쌓은 사람이 검사를 실시하는 것이 바람직하다.

8) 검사소요시간

- 검사를 실시하는 데는 대략 60~90분이 소요된다. 한 번에 전체 검사를 다 실시하는 것이 좋지만 그것이 불가능하면 두 번이나 그 이상으로 나누어 시행해도 좋다.

9) 채점방법

- 채점은 각각의 문항에 따라 다르므로 실시요강의 4장에 제시된 방법에 따라 실시한다.

10) 기타 및 유의사항

- 이 검사는 개인용 검사이다.

1.4.4 기초학습기능검사

1) 적용대상

- 유치원~초등학생

2) 제작자 및 발행처

- 제작자 : 박경숙, 윤점룡, 박효정(한국교육개발원)
- 발행처 : 도서출판 특수교육

3) 검사제작년도 및 개정년도

- 제작년도 : 1989년

4) 목적

- 본 기초학습기능검사는 개인용 표준화검사로서 두 가지 목적으로 활용될 수 있다. 아동학습수준이 정상과 어느 정도 떨어지는가를 알아보거나 학습집단 배치에서 어느 정도 수준의 아동집단에 들어가야 하는가를 결정하기 위한 것이며, 또 하나는 구체적인 개별화 교수안을 짜기 위한 것이다.

5) 구성

- 정보처리(60문항) : 지각과정, 시각적 기억과 양, 관찰능력, 조직능력, 학습자의 추론 및 적용능력, 관계능력
- 셈하기(60문항) : 숫자변별, 수읽기 등 셈하기의 기초개념부터 간단한 가감승제, 십진기수법, 분수, 기하, 측정영역의 계산 및

응용문제

- 읽기 I(50문항) : 문자를 변별하고 낱말을 타인이 이해할 수 있게 읽기
- 읽기 II(50문항) : 문장의 의미, 사실, 정보를 기억하고 재생하여 문장의 의미를 가장 잘 나타내는 그림 예시문을 고르기
- 쓰기(50문항) : 사물, 숫자, 기호 및 문자를 변별하는 내용, 낱자, 정확한 철자, 낱말소리를 정확한 철자 낱말과 짝짓는 능력을 측정한다

6) 표준화

- 학년(유치원, 초등학교 6단계), 지역(서울 경기, 충북, 광주 전남, 부산 경남 지역) 및 성별을 고려하여 총 1,289명을 다단계 유층표집하였다. 규준은 ① 학년규준(원점수와 학년을 중형축으로 한 학년을 10등분함), ② 연령규준(원점수와 생활연령을 중형축으로 함), ③ 백분위규준으로 구분한다.

7) 검사실시상의 유의점

- 채점 후 수검자가 스스로 틀린 답을 맞게 고치는 경우는 정답으로 간주, 정답을 말해놓고 다시 오답으로 고치면 틀린 것으로 채점
- 각 검사마다 주어진 시작점 문항에서 실시하여(읽기 II는 제외) 3문항을 모두 맞추면 앞문제를 맞은 것으로 간주, 틀리면 시작점 문항에서 역으로 3문항을 맞출 때까지 실시한다. 시작점 문항부터 연속 5~7문항을 틀리면 검사를 중지한다.

8) 검사소요시간

- 이 검사는 시간제한이 없는 능력검사이므로 검사시간을 충분히 준다. 대답시간은 셈하기검사의 경우 약 30초, 다른 소검사들은 15초 정도가 적당하다.

9) 채점방법

- 검사 기록용지에 수검자가 대답한 문항번호를 그대로 기입한 후 정답지를 참고하여 채점한다(읽기 I은 제외).
- 읽기 I의 검사는 수검자가 읽은 낱말을 듣고 검사 기록용지에 제시되어 있는 정답을 참고하여 맞게 읽었으면 ○, 틀리게 읽었으면 ×표를 한다.

10) 기타 및 유의사항

- 검사자와 수검자간의 우호적인 관계를 형성해야 한다.

1.4.5 학습습관검사

1) 적용대상

- 중·고등학생

2) 제작자 및 발행처

- 제작자 : 김기은
- 발행처 : 코리안테스팅센터

3) 검사제작년도 및 개정년도

- 보고없음

4) 목적

- 공부에 지장을 주는 좋지 못한 학습 동기, 기술, 습관, 환경 등을 가지고 있는 학생을 발견하여, 학습에 있어서 곤란을 느끼고 있는 이들 학생을 교사가 이해하도록 도움을 주고 이러한 학생의 학습태도와 습관과 환경을 개선하여 그들의 학습 잠재 능력을 최대한으로 실현시킴을 그 목적으로 한다.

5) 구성

- 동기요소(M요인 : 26문항) : 의욕, 동기, 태도, 목적의식, 의지

의 과정

- 기술요소(T요인 : 22문항) : 학습에 관한 기술방법을 표시함
- 잡다요인군(R요인) : 동기요인과 기술요인을 제외한 제 요인의 복합체. 엄밀히 표현하자면 단일 요인이라기보다는 제 요인의 복합체이다

6) 표준화

- 서울, 대전, 대구, 부산, 광주 등의 중·고등학교에서 표집한 약 8,000명(남학생 4,000명과 여학생 4,000명)의 학생을 규준집단으로 하여, 학교급별, 성별로 규준 마련.

7) 검사실시상의 유의점

- 검사의 문항을 하나도 빼놓지 않고 할 수 있도록 한다.

8) 검사소요시간

- 시간은 제한이 없으나 20~30분이면 끝나칠 수 있다.

9) 채점방법

- 대부분의 학생이 검사를 마치면 검사지 6쪽에 나와있는 채점요령에 따라 채점을 하도록 한다.
- 먼저 M 칸을 채점하는데 언제나 줄에는 각각 2점으로 채점하며, 흔히 각각 1점으로 계산한다. 같은 방법으로 T, R 칸을 각각 윗칸과 아랫칸에 기입하여 각기 총점을 낸다. 이것으로 검사지 7쪽에 나와 있는 백분위 도표에 기입한 뒤에 해석을 한다.

10) 기타 및 유의사항

- 검사가 끝난 후 수검자의 학습지도자료로 활용이 가능하다.

1.4.6 학습기술검사

1) 적용대상

- 중·고등학생

2) 제작자 및 발행처

- 제작자 : 변창진
- 발행처 : 중앙교육진흥연구소

3) 검사제작년도 및 개정년도

- 제작년도 : 1993년

4) 목적

- 학습자가 지식을 획득하고 행동을 변용하기 위해 필요한 수단과 방법을 동원하고 활용하는 과정을 학습기술이라 칭하고, 이 검사를 실시함으로써 학습기술을 측정·진단하고 수업내용과 방법을 개선하고자 하는 데 그 목적을 둔.

5) 구성

- 관리기술
 - 시간관리기술 -환경관리기술 -행동관리기술
- 인지기술
 - 읽기기술 -노트필기기술 -정보처리기술 -시험치기기술
- 동기기술
 - 동기촉진기술 -긴장이완기술
- 보조 하위척도 : 어떤 내용에서나 공통적으로 사용될 수 있는 기술축출(요인분석에 의해 밝혀진 것들을 사용하지 않고 전문가들이 임의로 선정한 것임)
 - 주의집중 -요점찾기 -밑줄치기 -구분짓기 -관련짓기
 - 기억하기 -점검하기 -부연하기 -요약하기 -연습하기

6) 표준화

- 우리 나라 중학교 학생과 고등학교 학생을 대표할 수 있도록 중학교 학생 4,356명과 고등학교 학생 3,985명을 각각 지역(대도시, 중소도시, 농어촌)·학년(1, 2, 3학년)·남녀(남학생, 여학생)별로 전국에서 유층표집하여 표준화함.

7) 검사실시상의 유의점

- 검사자 : 수검자가 느긋한 마음으로 정확하고 성실하게 답할 수 있도록 좋은 검사 분위기를 조성하기 위한 검사자의 세심한 주의와 노력이 필요함.
- 수검자 : 수검자의 수는 60명을 초과하지 않는 것이 바람직함.
- 검사환경 : 채광상태가 좋고, 온도와 습도가 적당하고 통풍이 잘 되고, 사람들의 출입이 적고, 수검자의 주의가 산만해지지 않게 소음이 없고, 아늑하고 조용한 곳이면 됨.

8) 검사소요시간

- 40분 정도면 충분하고 검사시간은 제한되어 있지 않음.

9) 채점방법

- 이 검사는 각 하위점수의 결과를 평균이 50, 표준편차가 10이 되도록 선형전환시킨 표준점수인 T점수와 그 백분위와 9개 기본 하위척도의 T점수를 합한 총점을 다시 선형전환시켜 만든 T점수와 그 백분위를 채점함.

10) 기타 및 유의사항

- 개별검사와 집단검사 모두 가능함.
- 본 검사결과는 학습기술의 측정과 진단, 학업문제의 상담과 치료, 수업내용과 방법의 개선, 학습기술 훈련의 효과 검증 등 학생들이 갖고 있는 학습기술상의 장점과 결함을 측정·진단하여 촉진적인 지도나 교정을 해서 보다 효과적으로 그리고 능률적

으로 공부하고 학습성과를 극대화하기 위해 아주 다각적으로 활용할 수 있음.

2. 성격검사

2.1 성격검사

성격검사는 수검자의 성격을 측정하는 검사도구로서 다양한 유형이 개발되어 사용되어 오고 있다. 모든 성격검사는 성격을 측정하고자 개발되었지만 성격이 무엇인가에 대한 개념 규정은 학자에 따라 다르다. 하지만 성격이란 개념은 독특성과 안정성을 전제로 한다. 다시 말해서, 어떤 사람이 다른 사람들과 다른 독특한 점이 무엇인지 분명하지 않거나, 그런 독특성이 여러 상황이나 시간에 걸쳐 어느 정도 안정되게 나타나지 않고, 일시적이거나 불규칙하게 나타난다고 하면, 성격이란 용어를 쓰기가 어렵다는 것이다(황정규 외, 1997).

성격검사는 성격이론이 다양한 만큼 다양한 유형이 존재한다고 볼 수 있다. 첫째 유형은 문장완성식 성격검사이다. 문장완성성격검사(Roter Incomplete Sentence Blank: Rotler와 Rafferty, 1950)와 자아발달검사(Lovinger, 1970)가 여기에 해당하는데, 문장 속에 빈칸을 남겨놓아서, 수검자의 고유한 생각이 반영될 기회를 제공한다.

둘째는 욕구진단식 성격검사인데, 욕구진단검사(Edwards Personal Preference Schedule: EPPS, Edwards, 1959)가 여기에 해당된다. 이 검사는 아동이 존중, 성취, 친애, 공격, 지배, 감정, 과시, 성(性), 자아의 9개 영역에 대해 어떤 욕구를 가지고 있는지를 측정하여 그 아동의 고유한 성격특성을 파악하고자 한다.

셋째는 자아실현검사(Personal Orientation Inventory: POI, Shostrom, 1966) 방식이다. 이 검사에서는 자아실현의 특징을 시간효율성, 외-내부 지향성, 자아실현성, 실존성, 감수성, 자발성, 자기긍정성, 자기수용

성, 인간관, 포용성 등으로 측정한다.

넷째는 체크리스트식 성격검사인데, 성격과 관련된 상황을 제시하고 해당되는 항목에 표시하게 하는 방식이다.

다섯째는 투사식 성격검사인데, TAT(Thematic Apperception Test)와 잉크반점검사, 벤더-게슈탈트검사 등이 여기에 해당된다.

여섯째는 임상에 기초해서 제작된 성격검사들이 있는데, MMPI라고 하는 다면적 인성검사가 있고, SCL-90-R이라고 하는 간이정신진단검사가 있다.

일곱째는 통계적 방법에 의해 성격특징을 설정하고 이를 문항으로 전환시켜 성격을 측정하는 검사들이다. 대표적인 것으로는 기질검사(G-Z Temperament Survey: Guilford와 Zimmerman, 1949), 16PF(Sixteen Personality Factor Questionnaire: Cattell, 1965), CPS(Comrey Personality Scales: Comrey, 1973), 그리고 CPI(California Personality Inventory) 등이 있다.

국내에서 개발되어 사용되고 있는 성격검사들도 이런 일곱 가지 유형의 외국검사의 이론적 가정을 채택하고 있다. 국내검사들의 실시요강 및 채점요강을 읽어보면 각 검사들의 이론적 계보를 파악할 수 있을 것이다.

2.2. 검사결과인 해석 및 활용

성격검사의 활용에 있어서 검사자는 다른 어느 검사에 비해 신중할 필요가 있다. 왜냐하면 성격검사결과에 따라 정상과 비정상, 성숙-미성숙, 도덕적-비도덕적 등의 차원에서 수검자들을 낙인찍을 위험의 소지가 있기 때문이다. 성격검사 결과를 해석하고 활용함에 있어서 상담자가 유의해야 할 사항들은 다음과 같다(황정규 외, 1997).

첫째, 성격검사는 특성확인형이 있고, 유형구분형이 있으므로, 검사의 본래 취지에 맞게 사용하는 것이 중요하다. MBTI성격검사는 유형검사의 전형적인 예이다.

둘째, 성격검사는 이론적으로 가정된 특성을 측정할 뿐이지, 실제하

는 특성을 측정하는 것이 아님을 명심하여, 검사 결과를 해석할 때 단정적 표현을 삼가고 한 개인을 낙인찍지 않도록 주의해야 한다.

셋째, 성격검사는 대체로 신뢰도와 타당도가 낮은 편이다. 문항구성상 성격검사는 수검자의 선호도(preference)를 재는 것이므로 측정의 정확도가 대체로 다른 검사들에 비해서 낮다.

넷째, 설사 검사결과가 정확하다 하더라도, 성격검사의 점수는 언제나 상대적 위치를 나타내는 점수임을 명심해야 한다. 만일 내향성점수가 높게 나왔다면, 그 높은 점수는 동년배 집단의 수준에 의해서 결정된 상대적 위치를 가리키는 점수라는 점을 명심해야 한다는 것이다.

2.3 검사도구

2.3.1 MMPI 다면적 인성검사

1) 적용대상

- 고등학생, 대학생, 성인

2) 제작자 및 발행처

- 제작자 : 정범모, 이정균, 진위교
- 발행처 : 코리안테스팅센터

3) 검사제작년도 및 개정년도

- 제작년도 : 1963
- 개정년도 : 1975

4) 목적

- 이 검사에서 평가하고 진단하고자 하는 것은 상담이나 치료에 따라 변화될 수 있는 인성특징이다. 따라서 본 검사의 목적은 이러한 경향, 징후, 비정상성 또는 이상성을 미리 알아서 사전에 방지하려는 것이다.

5) 구성

- 본 검사는 크게 임상척도와 타당성척도로 구성되어 있다.
- 타당성 척도
 - 무반응점수(?) -허구척도 (L, 15)
 - 신뢰성점수(F, 64) -교정척도(K, 30)
- 임상척도
 - 심기증(Hs, 33) -우울증(D, 60) -히스테리(Hy, 60)
 - 정신병질(Pd, 50) -남향성 -여향성(Mf, 60)
 - 편집증(Pa, 40) -정신쇠약증(Pt, 48) -정신분열증(Sc, 78)
 - 경조증(Ma, 46) -사회적 내향성(Si, 70)

6) 표준화

- 전국 지역별로 무선적으로 표집한 16세 이상의 학생, 일반 미혼 남녀집단 및 일반 기혼 남녀집단, 총 1,057명을 표집하여, 학생과 비학생, 성별로 구분하여 규준을 제작하였다.

7) 검사실시상의 유의점

- 검사자와 수검자 사이에 바람직한 인간관계가 특히 잘 형성되게끔 신중하게 배려하여야 한다. 검사지를 배부하기 전에 검사 실시 취지를 간단히 설명할 필요가 있다. 검사를 다 못 끝내겠다는 수험자가 있는 경우에는 잠깐 휴식하게 한 다음 끝마치도록 하는 것도 좋다.

8) 검사소요시간

- 70~80분

9) 채점방법

- 우선 답안지를 검토하여 반응의 표시가 희미한 것은 진하게 표시하고, '그렇다', '아니다'에 동시에 표한 것은 무응답으로 간주한다. 그리고 응답하지 않은 것까지 합쳐서 100점 이상이 되는

해당 검사지는 채점에서 제외시킨다.

- 그의 척도는 채점판을 사용하여 채점하게 되어 있다. 각 척도에 대한 채점이 끝나면, 검사반응의 비신뢰성을 교정하기 위해 K 척도를 사용한다.
- K척도로 교정을 한 후의 점수가 검사의 원점수가 되며, 이 점수를 해당하는 T점수로 변환하여 결과를 해석한다.

10) 기타 및 유의사항

- 제시되어 있지 않음.

2.3.2 간편 MMPI 성격검사

1) 적용대상

- 중학생~성인

2) 제작처 및 발행처

- 제작자 : 진위교, 김형립
- 발행처 : 코리아테스팅센터

3) 검사제작년도 및 개정년도

- 제작년도 : 1970년

4) 목적

- MMPI 검사의 대상자들이 대부분 정상적인 중·고등학생임을 감안하여, 문항수나 검사시간을 줄이고 채점 절차 및 결과해석 등이 아주 간단하고 용이하게 이루어지도록 만든 검사이다. 이 검사는 학생들의 성격적 적응 여부나 정신건강상의 정도 및 양상을 진단하고, 학생들 각자가 자신의 성격에 대한 자각을 통해 현실적이며 객관적인 자기이해를 높이는 데 도움을 줄 수 있을 것이다.

5) 구성

· 타당도척도

-허구점수(L) -신뢰성점수(F) -수험태도점수(K)

· 임상척도

-심기증(Hs) -우울증(D) -히스테리(Hy) -정신병질(Pd)

-편집증(Pa) -정신쇠약증(Pt) -정신분열증(Sc) -경조증(Ma)

6) 표준화

- 표준화에 참가한 학생수는 6,500여명으로, 중·고등학생의 경우, 성별, 지역별로 대상학교를 무선표집하고 대상학교에서 1, 2, 3학년 1개반씩을 무선표집하였다. 그리고 대학생의 경우에는 지역, 전공, 학교수준을 고려하여 대상 학교를 선정하고 학년별로 비슷한 학생수를 표집하였다. 일반인은 지역별, 연령, 직업, 학력 등을 고려하여 약 650명을 표집하였다.
- 규준은 남자중학생, 여자중학생, 남자고등학생, 여자고등학생, 남자대학생, 여자대학생별로 각기 작성되었다.

7) 검사실시상의 유의점

- 각 하위검사를 그 우울증검사나 강박증검사라는 명칭으로 부르기도 하는 척도 번호로 부르기를 당부하고 있다. 그렇게 함으로써 정상인 대상의 성격측정에서 지나친 정신병리적 함축이나 오용, 오도를 피할 수 있기 때문이다.

8) 검사소요시간

- 40~45분

9) 채점방법

- '그렇다', '아니다'에 모두 응답한 문항이나, 대답하지 않은 문항이 총 40문항 이상이 될 경우에 그 답안지를 무효로 처리한다. 원점수를 규준표에 나와있는 T점수로 변환시켜 프로파일을 작성하여 각 개인의 점수를 해석하게 된다.

10) 기타 및 유의사항

- 필답식 집단용 검사이지만 개인검사로도 사용될 수 있다.

2.3.3 표준화성격진단검사

1) 적용대상

- 중학생~성인용

2) 제작처 및 발행처

- 제작자 : 이상로, 변창진, 진위교
- 발행처 : 중앙적성출판사

3) 검사제작년도 및 개정년도

- 제작년도 : 1969년

4) 목적

- 본 검사는 학업, 진학 및 성격의 지도와 교정, 치료를 위한 기초자료를 제공하고, 피검사의 현실적이며 객관적인 자기 이해와 자기 치료에 도움을 주고자 제작된 것이다.

5) 구성

- 본 검사는 총 15개 척도(특성), 350개 문항으로 구성되어 있다. 크게 기술척도와 임상척도로 나누어 성격을 측정·진단하게끔 되어 있고, 여기에 수험자의 응답의 신뢰성을 간단히 짐작할 수 있게 해주는 한 개의 타당성 척도가 추가되어 있다.
- 기술척도(각 하위검사당 35문항)

-안정성	-지배성	-사회성	-책임성	-사려성
-동조성	-남향성	-충동성	-우월성	
- 타당성척도(20)
- 임상척도

-우울경향(22)	-불안경향(24)	-편집경향(27)
-----------	-----------	-----------

6) 표준화

- 표준화를 위해 사용된 집단은 지역, 학년, 학과, 남녀를 단위로 하여 전국의 각급학교에서 무선표집한 중, 고, 대학생 5,426명으로 구성되어 있다. 그리고 군대, 공공기관 및 각종 기업체를 비롯하여 일반시민을 대상으로 수집한 만 12~65세의 남녀가 별도의 참고 기준집단으로 사용되었다. 기준은 중학생, 고등학생을 성별로, 대학생 및 일반성인을 합쳐 성별로 제시하였다.

7) 검사실시상의 유의점

- 피검사의 수 : 집단 검사로 사용될 경우, 1회 대상 인원을 60명 정도로 한정하는 것이 좋다. 이보다 인원이 많다면, 보조검사원을 배치해야 한다.

8) 검사소요시간

- 40분 정도

9) 채점방법

- 기술척도와 임상척도를 구분하여 채점한다. 예를 들어 기술척도의 경우, 안정성척도에서는, 1~41번 사이의 문항은 '예'에 해당하는 반응을 세고, 51~341번 사이의 문항은 '아니오'에 해당하는 문항을 헤아려 이 두 반응을 합치면 안정성 척도의 점수가 된다. 각 원점에 대한 백분위점을 해당 기준표에서 찾아, 검사지 뒤에 있는 '표준화 성격 진단표'에 기입하여 프로파일을 그린다.

10) 기타 및 유의사항

- 선발을 위한 목적이 아니라 진단적인 목적으로 사용되어야 한다.
- 집단검사나 개인검사로 다 사용할 수 있다.

2.3.4 MBTI 검사

1) 적용대상

- 고등학생~성인

2) 제작자 및 발행처

- 제작자 : 김정택, 심혜숙
- 발행처 : 한국심리검사연구소

3) 검사제작년도 및 개정년도

- 제작년도 : 1990년
- 개정년도 : 1994년

4) 목적

- MBTI(Myers-Briggs Type Indicator)의 주요 목적은 네 가지의 기본적인 선호경향을 밝히는 데 있다. 이러한 과정을 통해 개인의 심리유형을 이해함으로써 교육방법이나 문제해결방법, 자신의 성격유형에 맞는 직업을 선택하는 데 도움을 주는 것에 활용될 수 있다.

5) 구성

- MBTI는 C. Jung의 심리유형이론을 경험적으로 검증하여, 실생활에 이용하기 위해 제작되었다. 심리유형에 대한 용의 포괄적인 이론 중에서 가장 핵심적인 것은 인간은 누구나 감각(S-Sensing), 직관(N-Intuition), 사고(T-Thinking), 감정(F-Feeling)이라 불리는 네 가지의 본질적인 기능을 매일 사용하고 있다는 것이다. 16가지의 성격유형이란 어떤 기능을 주로 사용하며, 또 이러한 각 기능을 사용할 때 어떤 태도를 취하는가에 따라 나뉘는 것이다. 이러한 기능은 다음의 네 가지 선호경향으로 제작되었다.
 - 외향과 내향(EI, 16) : 외향성인 사람은 에너지의 방향이 자기

외부세계를 지향한다. 활동적이고 사교적이다. 내향적인 사람은 혼자 처리하는 일을 선호한다.

-감각과 직관(SN, 18) : 감각형들은 구체적인 사실을 선호하여, 지금 일어나고 있는 것에 관심이 많다. 직관형은 상상, 공상, 추리하는 작업을 선호하며 상징과 의미를 추구.

-사고와 감정(TF, 18) : 사고형은 논리와 객관적인 분석을 바탕으로 결정을 내린다. 감정형은 다른 사람의 기분이나 그들의 영향을 고려하여 결정을 내린다.

-판단과 인식(JP, 18) : 판단형은 질서, 계획과 구조화된 생활양식을 선호한다. 인식형은 자발적이고 유연한 생활양식을 선호한다. 이것저것 별리는 것이 많다.

6) 표준화

- 서울과 지방 도시의 고등학생 1,142명, 대학생 1,441명 그리고 일반인 2,617명으로 총 5,200명을 임의표집하여 규준을 작성하는데 이용하였다.

7) 검사실시상의 유의점

- G형과 F형의 검사지에는 성별에 따라 검사가 다르므로 성별을 정확하게 기입해야 한다. 왜냐하면 성별에 따라 점수가 다르게 부여되기 때문이다.

8) 검사소요시간

- 30분

9) 채점방법

- 손채점 혹은 컴퓨터채점

10) 기타 및 유의사항

- 제시되어 있지 않음.

2.3.5 MMTIC 어린이 및 청소년성격유형검사

1) 적용대상

- 만 8~13세 정도

2) 제작자 및 발행처

- 제작자 : 김정택, 심혜숙
- 발행처 : 한국심리검사연구소

3) 검사제작년도 및 개정년도

- 제작년도 : 1993년

4) 목적

- 어린이나 청소년들의 심리유형을 이해함으로써, 단지개인의 유형을 안다는 것을 뛰어넘어, 어린이들에 대해 더욱 중요한 것을 알게 됨으로써, 건강한 유형으로 점진적으로 발달해 나가는 데 도움을 주고자 한다.

5) 구성

- 이 검사는 성인용 심리검사인 MBTI(177쪽 참고)와 같이 C. Jung의 심리유형이론에 그 바탕을 두고 있다.

6) 표준화

- 단계적 무선표집방법을 사용하여 부산, 서울지역의 20여 개 초등학교와 중학교에서 성별을 고려하여 만 9세에서 만 13세까지의 학생들 2,600명을 임의표집하였고, 이 결과에 따라 16가지 성격유형의 분포도를 작성하였다.

7) 검사실시상의 유의점

- 검사에 참여하는 것은 자발적이어야 하며, 결과에 대한 비밀도 보장되어야 한다. 그리고 이 검사는 정답이 있는 것이 아니라

수험자들의 솔직한 반응을 얻기 위한 것이라는 점을 강조해서 설명한다.

8) 검사소요시간

- 30분

9) 채점방법

- 선호도 점수는 단지 선호도의 방향만을 표시해 준다. 답이 빠져 있는 분항은 두 질문의 점수를 더해 그 중간 점수를 준다.

10) 기타 및 유의사항

- 집단별로도, 개인별로도 실시할 수 있다.

3. 흥미 및 적성검사

3.1 흥미검사

흥미란 “어떤 현상이나 사물에 대한 관심 또는 어떤 활동에 적극적으로 참여하려는 성향”을 나타낸다(황정규 외, 1997, p. 80). 한 사람이 어떤 특정한 일에 흥미를 나타낸다는 것은 두 가지 의미를 갖는다. 하나는 그 사람이 그 일에 몰두하여 다른 일에는 관심을 두지 않고 있다는 의미와 또 하나는 그 일에 몰두함으로써 재미를 붙여 그 일을 계속 하고 싶어한다는 뜻이다. 흥미는 사람에 따라 다르게 나타나며, 흥미의 유무는 학습활동이나 직업활동에 있어서 성공과 실패를 예견해 주는 중요한 단서로 많은 연구에서 다루어져 왔다.

흥미검사는 기본적으로 두 가지 종류가 있는데, 학업에 대한 흥미를 측정하는 검사와 직업에 대한 흥미를 측정하는 검사가 그것이다. 세계적으로 가장 널리 사용되고 있는 흥미검사는 대체로 Strong식과

Kuder식이 있다(황정규 외, 1997).

Strong식 검사는 어떤 직업군의 흥미를 기준으로 해서 어떤 개인의 흥미가 특정 직업군의 흥미와 얼마나 유사한지를 알려준다. Strong식 검사로는 SCII(Strong-Campbell Interest Inventory)가 잘 알려져 있다. Kuder식 검사는 여러 가지 활동 가운데 어느 한 가지 활동에 대한 선호도를 가려켜 줄 뿐이다. Kuder식 검사로는 KPR(Kuder Preference Record)이 유명하다. Kuder식 검사는 다시 두 가지로 나누어 볼 수 있는데, 직업흥미검사와 일반흥미검사가 그것이다. 직업흥미검사는 구체적인 직업과 흥미를 연결시킨 것이고, 일반흥미검사는 유사한 특성을 지닌 직업들을 한데 묶은 직업군과 흥미를 연결시킨 것이다.

현재 국내에서 표준화되어 사용중인 흥미검사에는 여러 종류가 있다. 크게는 학업흥미와 직업·진로흥미검사가 있고, 직업·진로흥미검사는 다시 직업군검사와 구체적 직업유형검사로 나뉜다. 학업흥미검사에도 두 가지 종류가 있는데, 교과목에 대한 흥미를 측정하는 검사와 진학계열(예컨대, 인문계, 사회계, 예술계 등)에 대한 흥미를 측정하는 검사가 그것이다.

3.2 적성검사

적성이란 개념, 특히 지적 영역에서의 적성은 지능이나 학력의 개념들과 뚜렷이 구별하기 어려운 개념이다. 하지만 지능이나 학력의 개념과 비교해 볼 때, 적성은 주로 “구체적인 과업이나 어떤 특정한 직업에서의 장래 성공가능성”(황정규 외, 1997, p. 59)을 예언하는 데 주안점을 둔다. 따라서 적성은 항상 무엇에 대한 적성으로 표현된다.

적성이란 개념의 특성을 좀더 구체적으로 살펴보면 다음과 같다(황정규, 1988). 첫째, 적성을 논할 때는 미래의 어떤 분야에서의 예언이란 속성이 중요한 지표가 된다. 즉, 적성은 어떤 특정 분야, 작업, 활동 등에 필요한 능력이 어느 정도인가, 그러한 발현가능성이 어떠한가를 측정하고 판단하려는 목적으로 창출된 개념이다.

둘째, 적성은 어떤 특정분야나 활동 혹은 영역에서의 구체적인 과업

이나 활동과 밀접한 관련을 갖고 있는 개념이다. 즉, 인간의 능력을 일반적인 수준에서 탐색하는 것이 아니라 좀더 특정한 분야나 활동 혹은 영역과 관련된 개념으로 개념화한다는 것이다. 따라서 적성을 측정할 때는 학업적성, 직업적성, 에능적성 등으로 반드시 특정분야와 연관시키기 마련이다. 그리고 이들 영역에서의 적성을 좀더 구체화시켜 학업적성의 경우, 수리적성, 언어적성 등으로 세분화시켜 표현한다.

셋째, 적성이란 개념 속에는 지적 특성뿐만 아니라 비지적 특성인 정의적 특성도 포함된다. 흔히 적성이라고 하면 능력에 관련된 지적 특성만을 포함하는 것으로 인식되고 비지적 특성이 도외시되는 경향이 있다. 하지만 의학분야에서 장차 성공하기 위해서는 지적 능력뿐 아니라 의학에 대한 흥미, 신념, 인생관이 의학자의 그것과 합치하는 정도가 높아야 할 것이다.

적성검사의 주된 용도는 수검자의 검사수행 정도를 통해 특정한 상황이나 과업에 대한 수행을 예언하는 것이다. 적성검사는 그 내용에 따라서 각 적성요인을 총괄적으로 측정하여 어떤 직무에 적합한가를 알아보는 종합적성검사와, 각 적성요인을 분리해서 개인이 어떤 특정 직무를 수행하는 데 필요한 능력을 갖추고 있는지의 여부를 측정하는 특수적성검사로 나눈다. 그리고 검사의 목적에 따라서 진학적성검사와 직업적성검사로 나눈다.

종합적성검사는 개인이 갖고 있는 특수한 능력, 즉 적성을 종합적으로 측정하는 검사로서, 대개 요인분석에 의해 도출된 요인에 따라 여러 개의 하위검사로 나누어 적성을 측정하는 방법과, 직업의 종류에 따라 요구되는 직무분석을 토대로 특정한 직무에 필요한 적성을 종합적으로 측정하는 두 가지의 형태로 대별된다. 현재 국내에서 사용 중인 대부분의 적성검사는 전자에 속한다. 종합적성검사는 특수적성검사와는 달리 여러 개의 하위검사가 포함되어 있기 때문에 검사 사이에 나타나는 차이를 비교하여 적성을 판단, 진단하려는 프로파일이 제공되는 것이 특징이다.

특수적성검사에는 시각능력검사, 청각능력검사, 운동 및 수공능력검사, 기계적성검사, 사무적성검사와 같은 특별한 능력을 측정하는 검사

와 의학, 법률, 공학 및 과학이나 교직 분야의 적성을 측정하는 직업적 성검사, 미술, 음악, 문예 등의 능력을 측정하는 예술적성검사가 있다. 현재 국내에서는 이와 같은 특수적성검사는 거의 개발되지 않고 있으나 앞으로 이에 대한 요구는 급증하리라 생각된다.

진학적성검사는 고등학교의 계열이나 문·이과의 적성을 예언하거나 대학계열별 전공영역에서의 학업성취, 또는 성공여부를 예언하는데 주로 사용된다. 그리고 직업적성검사는 현재 존재하는 직업을 12~20 여개로 분류하여 각 개인의 적성이 어떤 직업에 적합한지를 예언하는 데 사용된다. 우리 나라의 적성검사에는 진학적성과 직업적성을 동시에 측정하는 검사가 대부분이다.

3.3 기타 정인적 검사

기타 정의적 검사에는 자아개념검사와 가치관검사 등이 포함된다. 자아개념검사는 한 개인이 자신에 대해 갖고 있는 생각, 느낌, 기대 등의 평가적 관념을 측정하고자 한다. 자아개념을 측정하는 검사에는 대략 다음 네 가지의 유명한 방법이 있다. Fitts식 자아개념검사, Coopersmith의 자아존중검사(SEI), Long과 Ziller 그리고 Henderson의 자아-사회상징과제검사(SSST), Combs과 Soper의 지각점수검사(PSS)가 그것이다. 국내에서는 정원식이 Fitts의 이론적 가정에 근거해서 제작한 자아개념검사가 있고, 송인섭이 3차원적 위계모형을 구성하고 그에 근거해서 제작한 자아개념검사가 있다.

가치관검사는 한 개인의 가치관을 측정하고자 하는 검사로서, 가치관이란 “자연 속의 인간의 위치, 인간대 인간의 관계, 인간대 자연의 관계에 있어서 바람직한 것과 바람직하지 않는 것에 대한 일반화되고, 조직화된 개념으로서, 활동에 영향을 주는 것이다”(Kluckhorn, 황정규 외, 1997에서 재인용, p. 88). 우리 나라에서 표준화된 검사로는 황응연, 이경혜가 개발한 대인가치관검사가 있다.

3.4 검사결과의 해석과 활용

흥미검사는 다른 심리검사에 비해 검사의 결과 해석이 용이한 편이다. 예컨대 어학에 대한 어떤 사람의 흥미가 높게 나타난다면, 그 사람은 어학에 대한 관심과 어학과 관련된 활동에 참여 경향성이 높다고 말할 수 있다. 대다수의 흥미검사는 T점수와 백분위점수를 동시에 제공한다. 대체로 백분위 25점에서 백분위 75점 사이에 있는 것이 정상이며, 이 점수범위밖에 있는 것은 크게 낮거나 크게 높다고 판단할 수 있다.

결과 해석이 비교적 용이한 반면, 흥미검사는 대체적으로 신뢰도가 낮은 편에 속한다. 이런 점을 고려해서 검사결과의 해석에 있어서 큰 무리가 없도록 주의해야 한다. 하지만 흥미검사의 결과는 진학계열이나 학과의 선택 그리고 진로선택에 있어서 다른 자료들과 함께 유용한 자료로 활용될 수 있다.

흥미검사와 마찬가지로 적성검사는 학과선택이나 직업선택에 필요한 객관적인 자료를 제공해준다. 또한 적성검사는 수검자로 하여금 자신이 미처 깨닫지 못했거나 혹은 충분한 주의를 기울이지 않았던 능력을 발견할 수 있는 기회를 제공한다.

적성검사를 통해 학업이나 직업에서의 성공여부를 예언할 때는 각 학과나 직업영역에 필요한 능력요인을 도출하여, 적성검사 중 해당 하위검사의 환산점수들을 합산하여 그 수로 나눈 값을 해당 학과나 직업의 적성점수로 산출한다. 진학적성이나 직업적성을 측정하는 검사들은 이러한 점수들을 제공하여 개인이 어떤 학과나 직업분야에 필요한 적성을 갖고 있는지를 파악할 수 있도록 하였다.

적성검사 결과해석에 있어서 특히 유의해야 할 점은, 특정학과나 분야의 높은 점수가 그 학과나 직업에서의 성공을 보장하는 것은 아니라는 점이다. 특정 영역의 점수가 높다는 것은 단지 성공 가능성이 다른 영역보다 높다는 정도로 해석할 수 있다.

앞서 언급한 대로 현재 국내의 적성검사는 12~20여 종의 직업들을 분류하여 그 적성의 정도를 측정하고 있지만, 현재 학생들의 희망 학과

제7장
심리검사도구

- 법정계열(12문항) : 법, 행정, 정치, 외교 등에 대한 흥미
- 상경제열(12문항) : 금융, 무역, 경영 등 인간의 경제활동에 관한 흥미
- 수학기열(12문항) : 수학, 통계학 분야에 관한 흥미
- 물상계열(12문항) : 자연현상의 질서와 법칙에 관한 흥미
- 생물계열(12문항) : 생물체 및 생명현상에 대한 흥미
- 공학기열(12문항) : 기계, 화학, 전자에 관련된 지식의 활용에 대한 흥미
- 의약학기열(12문항) : 의학과 약학 및 보건에 관한 흥미
- 농축계열(12문항) : 농업 및 축산에 관한 흥미
- 음악계열(12문항) : 음악분야에 관한 흥미
- 미술계열(12문항) : 미술분야에 관한 흥미
- 체육계열(12문항) : 운동, 스포츠분야에 관한 흥미
- 연극·영화계열(12문항) : 연극, 영화에 관한 흥미

6) 표준화

- 표본집단에 대한 보고사항은 제시되어 있지 않고, 원점수를 평균 50, 표준편차 10으로 환척한 백분위점수를 사용한다.

7) 검사실시상의 유의점

- 검사환경 : 안정된 분위기를 유지한다.
- 수검자 : 심신이 불안한 사람은 검사에서 제외한다.

8) 검사소요시간

- 제시되어 있지 않음.

9) 채점방법

- 백분위와 T점수에 따라 '매우 높다', '높다', '보통', '낮다', '매우 낮다' 등의 다섯 단계의 수준으로 평가한다.

10) 기타 및 유의사항

- 본 검사는 흥미에 대하여 '매우 싫다', '싫다', '좋다', '매우 좋다'의 4점 척도를 사용한다.

3.5.2 직업흥미검사

1) 적용대상

- 중학생 ~ 일반성인

2) 제작자 및 발행처

- 제작자 : 이상로, 변창진
- 발행처 : 중앙적성출판사

3) 검사제작년도 및 개정년도

- 제작년도 : 1972년

4) 목적

- 개인의 직업적 성공은 만족스럽고 행복한 생활을 약속하는 관건이므로 학교와 직장에서 진학준비, 학과선택, 직업훈련, 직업변경, 인사관리 등 여러 가지 직업안정계획에 중요한 개인의 직업흥미를 정확하게 측정·평가한다.

5) 구성

- 문학적 흥미
 - 문학적 흥미(24무항) -편집적 흥미(24문항)
- 과학적 흥미
 - 기계적 흥미(24무항) -천문, 지학적 흥미(24문항)
 - 화학적 흥미(24문항) -생물적 흥미(24무항)
- 설득적 흥미
 - 선전, 판매적 흥미(24문항) -정치, 법률, 외교적 흥미(24무항)

제7장
심리검사도구

- 실무적 흥미
 - 서기적 흥미(24문항) -회계·계산적 흥미(24문항)
 - 경영관리적 흥미(24문항)
- 실외적 흥미
 - 실외 활동적 흥미(24문항) -실외 노동적 흥미(24문항)
- 예술적 흥미
 - 음악적 흥미(24문항) -미술적 흥미(24문항)
 - 공예적 흥미(24문항) -연예적 흥미(24문항)
- 사회봉사적 흥미
 - 사회봉사적 흥미(24문항)

6) 표준화

- 지역, 학교, 학년, 남녀별로 무선표집한 2,471명의 중학생, 고등학생, 대학생과 직종 및 직위를 단위로 무선표집한 3,865명의 일반 성인을 대상으로 표준화하였다. 기준은 중학교용, 고등학교용, 대학, 성인용으로 구분하였다.

7) 검사실시상의 유의점

- 수검자 : 건강상태가 나쁘고 정신적 안정상태를 유지하기 힘들면 수험에서 제외한다.
- 검사환경 : 안정된 분위기를 유지하며 오전 10시에서 12시 사이가 좋다.
- 인원수 : 60명 이상이면 보조검사자가 필요하다.

8) 검사소요시간

- 검사 소요시간은 40분 정도면 충분하며 이것은 속도제한검사가 아니므로 절대 무리하게 시간을 재촉하지 말고 여유있게 시간을 준다.

9) 채점방법

- 채점자가 채점할 수도 있고 수검자에게 자기의 검사결과를 직접 채점시키는 것도 유익하다. 모든 흥미영역마다 '재미있다'는 반응수에서 '재미없다'는 반응수를 빼서 기입한 소점을 기준으로 전국 규준표에서 백분위점수를 찾아 해당란에 기입한다. 백분위 점수가 25 이하이거나 75 이상인 경우 해석에 의미가 있다.

10) 기타 및 유의사항

- 본 검사는 흥미수준에서 유기적인 유동성을 충분히 고려할 수 있도록 3개 반응문항으로 구성되었다.
- 우리 나라의 사회 및 경제구조와 직업형태에 가장 알맞도록 18개 영역의 직업흥미로 분류하여 각 영역마다 24개 문항씩 총 432개 문항을 수록했다.

3.5.3 진로 및 적성탐색검사

1) 적용대상

- 13세 이상 아동 및 성인

2) 제작자 및 발행처

- 제작자 : 안창규
- 발행처 : 한국가이던스

3) 검사제작년도 및 개정년도

- 제작년도 : 1995년

4) 목적

- 일이나 활동 및 직업에 대한 흥미, 일이나 활동에 대한 능력의 정도로서의 유능감, 그리고 성격적 특성 등에서 나타나는 직업적 성격유형을 찾아내고자 한다.

5) 구성

· 진로탐색검사 :

- | | | |
|---------------|-----|-------|
| -직업적성 유형찾기 | -활동 | -성격 |
| -유능감 -가치 | -직업 | -능력평정 |

· 적성탐색검사

- | | | |
|---------------|-----|-------|
| -직업적성 유형찾기 | -활동 | -성격 |
| -유능감 -가치 | -직업 | -능력평정 |

6) 표준화

- 표준화집단은 학습을 단위로 무선적으로 표집된 중학생 2, 3학년 411명과 인문계 고등학생 1, 2학년 557명, P대학 2, 3학년 중에서 저자가 임의로 20개 학과를 선정하여 조사된 1,161명으로 총 2,134명으로 구성되어 있다.

7) 검사실시상의 유의점

- 검사자 : 검사 전에 검사의 지시문을 정독하여 읽힌 후 수험자들에게 지시문의 내용을 충분히 이해시켜 검사 중에 질문이 없도록 하는 것이 중요하다. 이는 검사시간을 단축하는 데도 매우 중요하다.
- 검사환경 : 주의집중을 잘 할 수 있는 모든 장소 즉 학교 교실, 도서관, 개인사무실, 상담실, 또는 집 등에서 자유롭게 실시할 수 있고, 오전 10시부터 12시 사이의 시간을 이용하여 검사를 실시하는 것이 바람직하다.
- 검사인원 : 개별적 또는 집단으로 실시할 수 있다.

8) 검사소요시간

- 40~50분

9) 채점방법

- 진로탐색검사를 통해 얻어지는 점수는 하위검사의 점수와 전체

요약점수이며, 이와 함께 진로탐색검사의 결과에 대한 보다 유용하고 포괄적인 해석을 할 수 있도록 하기 위한 긍정반응지수, 변별도지수, 일관성지수가 제공된다.

10) 기타 및 유의사항

- 진로의식의 발달수준, 진로에 대한 정체감과 변별도 등에 관한 정보 제공.
- 집단진로지도의 자료 및 진로발달 프로그램의 훈련자료로 활용.
- 노동청직업보도실, 직업알선기관, 청소년상담실, YMCA, 병무청 및 군기관의 신병측기분류, 소년원, 보호관찰소, 공사립 사회복지재단 등에서 청소년의 교도, 상담 및 재활.
- 직업생활에서의 부적응, 전직, 실직, 퇴직 후의 적응 등에 있어서 임상적 직업상담 내지는 진로상담의 자료 제공 등 다양하게 활용할 수 있다.

3.5.4 진로흥미·적성검사

1) 적용대상

- 문자해독과 내용 이해가 가능한 초등학교~고등학교.

2) 제작자 및 발행처

- 제작자 : 김충기, 정채기
- 발행처 : 한국적성연구소

3) 검사제작년도 및 개정년도

- 제작년도 : 1993년

4) 목적

- 학생들이 자기의 특성을 정확히 이해할 수 있도록 하기 위해서 능력(적성)뿐만 아니라 태도(흥미)영역을 종합적으로 분석하여 그 학생들이 자아이해를 통해 자신의 진로를 탐색할 수 있도록

개발된 것이다.

5) 구성

- 언어능력(20문항) : 개인이 가지고 있는 단어개념, 단어간의 관계, 동의어, 반의어, 문장이해력, 문장적용력.
- 수능력(20문항) : 다양한 수를 이용한 계산능력, 수간의 관계, 기본적인 사칙연산의 활용, 수의 응용문제 풀이능력.
- 공간능력(20문항) : 공간적인 위치나 공간을 파악하여 정확히 토막을 셀 수 있는 능력.
- 도형능력(15문항) : 사물이나 도형을 세부까지 정확하게 지각하여 형태의 비교를 판별하는 능력, 도형의 변화를 판별하는 능력을 잴다.
- 사무능력(30문항) : 문자, 숫자, 알파벳을 정확히 빨리 직관적으로 비교 판별하여 사실과 다른 점을 찾아 교정하는 능력을 잴다.

6) 표준화

- 제시되어 있지 않음.

7) 검사실시상의 유의점

- 수검자 : 건강상태가 나쁘고 정신적 안정상태를 유지하기 힘든 수검자나, 난청자 혹은 약시자는 검사에서 제외시킨다.
- 검사환경 : 안정된 분위기를 유지한다.
- 검사시간 : 오전 10시경이 좋다.
- 인원수 : 학생수가 50명 이상이면 보조검사자가 필요하다.

8) 검사소요시간

소 검 사	문항수	지시시간	본검사 소요시간	합계
언어능력	20	약 2분	5분	약 7분
수 능력	20	약 2분	8분	약 10분
도형능력	20	약 2분	3분	약 5분
공간능력	15	약 2분	4분	약 5분
사무능력	30	약 1분	1분30초	2분30초
흥미검사	110	약 2분	120분	약 22분
답안·문제지 배부		약 5분		약 5분
계		약16분	41분30초	약 57분30초

9) 채점방법

- 제시되어 있지 않음.

10) 기타 및 유의사항

- 본 검사는 현행 대학의 단과대학별로 나뉘어져 있는 전공·학과의 구별에 따라 형식과 내용을 이루고 있으며 흥미검사의 구체적인 내용은 단과대학별 전공학과의 내용을 하위검사 내용으로 하였다.

3.5.5 진로성숙도 검사

1) 적용대상

- 중학교 2학년~고등학생

2) 제작처 및 발행처

- 제작처 : 한국교육개발원
- 발행처 : 한국적성연구소

3) 검사제작년도 및 개정년도

- 제작년도 : 1992년

4) 목적

- 개인의 진로선택에 대해 어떤 태도를 가지고 있는가와 일과직업세계에 대해서 어느 정도 알고 있는가를 측정하기 위한 것이다.

5) 구성

- 태도검사
 - 계획성(13문항) : 자신의 진로선택, 결정을 위해 정보를 계획적으로 수집, 해석.
 - 독립성(13문항) : 진로선택 과정에서 독자적/의존적 결정을 하는 비중, 정도.
 - 결정성(13문항) : 진로선택 과정에서 고려해야 할 많은 요소들에 대해 선택, 결정 정도가 확고한가의 정도.
- 능력검사
 - 직업세계 이해능력(30문항) : 직업에 대한 전반적인 지식과 이해의 정도.
 - 직업선택능력(15문항) : 자신에게 적합한 직업을 선택할 수 있는 능력 정도.
 - 합리적인 의사결정능력(15문항) : 진로와 관련된 의사결정 과정에서 발생하는 갈등상황을 합리적으로 해결할 수 있는 능력의 정도.

6) 표준화

- 전국을 4개 권역(수도권, 중부권, 호남권, 영남권)으로 구분하고, 각 권역에서 시 단위 이상은 도시로, 읍면 단위 이하의 농어촌으로 구분하여 총 6,100명(도시 3,187, 농어촌 2,913, 남 2,912, 여 3,179명)을 대상으로 중2에서 고3까지 학년, 성, 지역, 거주지, 계열 등을 고려하여 다단계 유층표집하였다. 규준은 검사별(태도, 능력), 검사의 하위영역별, 학년별(중2~3, 고1~3), 성별, 계열별(일반계, 실업계) 등 6가지로 구분한다.

7) 검사실시상의 유의점

- 검사자 : 수검자가 검사에 임하는 진지한 자세와 적극적 동기를 갖도록 함.
- 수검자 : 격한 운동 등으로 흥분되어 있지 않도록 함.
- 검사환경 : 안정된 분위기 유지.
- 검사시간 : 지시시간은 다소 유동적일 수 있으나 검사시간은 엄수해야 함.

8) 검사소요시간

- 총 50분으로 허용되나 실제 45~47분 정도이다. 고학년일수록 시간은 적어진다.

	태도검사			능력검사			
	계획성	독립성	결정성	직업세계 이해	직업 선택	의사 결정	계
하위영역							
소요시간(분)	5분	5분	4분	15분	10분	10분	49분

9) 채점방법

- 태도검사 : '예'에 1점, '아니오'에 2점 부여.
- 능력검사 : 정답 1점, 오답 0점, 2개 이상 답한 경우 무효, 무응답은 오답 처리.

10) 기타 및 유의사항

- 규준을 읽고 사용하는 절차는 진로성숙도 검사 프로파일을 기록하면서 설명.

3.5.6 진로적성진단검사

1) 적용대상

- 중·고등학생

2) 제작처 및 발행처

- 제작자 : 김재은
- 발행처 : 웅진출판주식회사 부설 한국심리적성연구소

3) 검사제작년도 및 개정년도

- 제작년도 : 1989년

4) 목적

- 본 검사는 진로선택을 생각함에 있어서, 학생 자신에 의한 자기 발견이나 자기이해를 촉진하고, 자기의 진로에 관해서 결단을 하는 데 도움이 될 자료로서, 또 교사에게는 원조와 지도를 위한 자료로, 나아가 부모에게는 보다 올바르게 아이들을 이해하게 하고, 교사와의 의사소통을 원활하게 진행하게 하는 구체적 조언의 자료로서 도움이 되도록 개발한 것이다.

5) 구성

- 본 검사는 진로선택에 관계가 깊다고 생각되는 직업흥미검사, 성격검사의 두 가지 심리검사와 학생의 진로에 관한 조사로 구성되어 있다.
- 검사I : 진로조사
 - 클럽활동의 현황
 - 진로에 대한 본인과 가족들의 생각
 - 학습상태
 - 고민사항
- 검사II : 직업흥미검사
 - 기획 -관리 -설득 -봉사 -서기
 - 계산 -작업 -기계 -연구 -예술
- 검사III : 성격검사
 - 정동성 : 정서안정성, 비신경질
 - 자주성 : 자제력, 자주성
 - 행동성 : 행동력, 외향성
 - 인간관계에 관한 특성 : 협조성, 지도성

- 지적능력검사 : 고등학교용 검사에만 포함되어 있다.
 - 문과계 능력 : 일반적 능력, 언어적 능력, 문과계 지식
 - 이과계 능력 : 일반적 능력, 수리적 능력, 이과계 지식

6) 표준화

- 기준집단 : 유층표집방법을 통해 중학교 2학년 학생 약 2,000여 명과 고등학생이 표집되었다.
- 기준 : 각 집단별로 평균득점, 표준편차가 산출되어 진학등급 및 직능등급의 척도가 결정되었다.

7) 검사실시상의 유의점

- 검사자 : 사전에 검사의 실시방법, 소요시간에 대해 충분히 이해하여야 한다.
- 검사상황 : 학생들이 피로하지 않도록 오전 중에 검사를 실시하는 것이 좋다. 그리고 학생에게 낯익은 교실에서 실시하는 것이 좋다.
- 고등학생의 경우, 지적능력검사에 시간이 많이 소요되므로, 하루에 두 시간 정도의 시간을 낼 수 없는 경우 이틀에 나누어 실시하거나 검사 I, II, III을 집에서 실시하도록 하여도 된다.

8) 검사소요시간

- 중학생용 검사 : 약 35분
- 고등학생용 검사 : 지적능력 검사 45분이 포함되어 80분 정도 소요.

9) 채점방법

- 개인분석표와 학급분석표를 통해 개인의 적성에 대한 정보와 학급 학생에 대한 정보를 개괄할 수 있도록 결과표가 작성된다.

10) 기타 및 유의사항

- 개인의 진학, 진로지도나 학급의 집단지도를 위해 활용될 수 있다.
- 학교급별(중학생, 고등학생)로 검사지 구분
- 고등학생용 검사에서는 전국대학의 계열을 10개로 구분하고 국내 직종을 여덟 개 분야로 구분하여 학생이 어느 분야에 적성이 있는지도 진단한다.

3.5.7 자아개념검사

1) 적용대상

- 중·고등학생 및 대학생

2) 제작처 및 발행처

- 제작자 : 정원식
- 발행처 : 코리아테스팅센터

3) 검사제작년도 및 개정년도

- 보고되어 있지 않음

4) 목적

- 학습교사와 상담자에게 그들이 지도하는 학생 개개인의 성격적인 특징을 이해할 수 있는 자료를 제공하며, 학생들에게 성숙한 자기이해를 할 수 있는 자료를 제공하여 생활지도 활동의 성과를 평가하는 기초자료로서의 역할을 담당하는 데 그 목적을 둔다.

5) 구성

- 본 검사는 100개의 자기진술 내용으로서 자기 자신의 영상을 나타내도록 짤막한 문장으로 되어 있다.

- 신체적 자아(A) : 자기 자신에 대한 자신의 견해, 건강상태, 신체적 재능을 나타냄.
- 도덕적 자아(B) : 개인의 도덕적인 준거 체제를 나타냄.
- 성격적 자아(C) : 개인의 자기존중감, 자기 성격에 대한 자신의 평가를 나타냄.
- 가정적 자아(D) : 가정의 일원으로서 인간적인 가치가 인정되는 정도를 나타냄.
- 사회적 자아(E) : 타인과의 인간관계에서 자신이 보는 개념체제를 나타냄.
- 자아동일성(F) : 한 개인이 현재의 자기를 어떠한 존재로 지각하는지를 알아보는 척도.
- 자아수용(F) : 자기 자신에 대한 만족감과 개인의 자기수용 정도를 반영함.
- 자아행동(H) : 한 개인이 행동하는 방식이나 실제로 행동하는 경향성을 보여줌.
- 총 자아긍정성(I) : 한 개인의 전체적인 자기존중감을 나타냄.
- 총 자아변산(J) : 외적 변산과 내적 변산점수를 합한 것으로 이 점수가 높으면 그 사람의 자아개념은 항상성이 결여되고 통일과 통합이 잘 이루어지지 않는 사람임을 보여줌.
- 외적 변산(K) : 각 생활의 장에서 나타난 점수들의 편차를 보여주며, 편차가 크면 개인의 자아개념의 항상성이 없다고 봄.
- 내적 변산(L) : 내적 자아 준거 체제에 의해 분류된 자아동일성, 자아만족, 자아행동점수들 간에 편차의 분포를 보여줌.
- 자아평가(M) : 10문항으로 구성되어 있고 자기비판력을 보여주는 척도.

6) 표준화

- 이 검사의 표준화를 위해서 사용한 규준집단은 전국의 대도시, 중소도시, 지방에서 무선적으로 표집한 남녀별 중·고등학생 2,107명, 대학생 356명으로 구성된다.

7) 검사실시상의 유의점

- 검사 실시 전 : 바람직한 물리적 조건을 갖추는 것이 중요하므로 심리적인 안정감을 저해하는 요소는 제거해야 한다.
- 수검자의 질문에는 친절히 안내해 주어야 한다.

8) 검사소요시간

- 이 검사는 시간 제한이 없다. 대개의 경우 수검자는 약 20분 동안 본 검사를 끝마치게 되고 다시 20분 동안 답안지에 직접 채점을 할 수 있게 되어 있다.

9) 채점방법

- 본문의 문항을 전부 마친 수검자는 본문 각 페이지 아래에 있는 번호의 빈칸에 다음과 같은 요령으로 숫자를 기입한다. 즉, 6번 문항, “나의 몸은 건강하다”의 2에 답했다면 아래의 6번 칸에 2라고 기입한다.

10) 기타 및 유의사항

- 이 검사는 임상적인 연구를 위하여 자아개념을 측정하는 검사 도구로서 가치가 높다.
- 정상인으로부터 정신분열증 환자에 이르기까지 전범위에서 사용될 수 있다.

3.5.8 자아개념진단검사

1) 적용대상

- 중·고등학생

2) 제작처 및 발행처

- 제작자 : 송인섭
- 발행처 : 웅진출판주식회사 부설 한국심리적성연구소

3) 검사제작년도 및 개정년도

- 제작년도 : 1990년

4) 목적

- 개인의 자아개념을 정확하게 파악하고, 앞으로 자아개념이 이상적이거나 부정적인 방향으로 발달할 가능성을 미리 알아내 미연에 방지하는 선도책을 시도하려 한다.

5) 구성

· 검사 I

- 일반 자아개념(18문항) : 총체적인 자신의 모습을 지각하는 특성
- 학문적 자아개념 : 학급자아개념(18문항), 능력자아개념(17문항), 학업능력에 대한 자아개념, 성취자아개념(15문항)
- 중요 타인 자아개념 : 사회자아개념(17문항), 가족자아개념(24문항)
- 정의자아개념 : 정서자아개념(14문항), 신체자아개념(16문항)

· 검사 II

- 국어자아개념(18문항) -영어자아개념(18문항)
- 수학자아개념(18문항) -사회자아개념(18문항)
- 과학자아개념(18문항) -예체능자아개념(18문항)

6) 표준화

- 표준집단은 전국의 대도시, 중소도시에서 무선표집한 남녀 중고등학생 10,258명으로 구성되며 규준은 성별, 학교급별로 나누어 총 8개 규준집단별로 백분위점수 규준과 표준점수로 작성되었다.

7) 검사실시상의 유의점

- 검사자 : 실시요강을 잘 이해하여야 하고 개인의 능력이나 인격을 평가하는 검사가 아니라는 점을 이해시켜 솔직하고 성실한 태도로 임하도록 함.

- 검사환경 : 쾌적하고 조명이나 환기가 잘 되며 소음이 없는 곳이 적당하다. 피로하지 않은 오전 시간을 사용하는 것이 좋다.
- 검사인원수 : 수검자의 수가 70명 내지 80명을 넘지 않도록 한다.

8) 검사소요시간

- 40~50분 정도가 적당하며 특별히 시간 제한은 없고, 시간 내에 마치지 못한 학생에게는 시간을 더 주어 완전히 마치게 해야 한다.

9) 채점방법

- 각 하위척도의 전체문항 중 1/3 이상 무응답 문항이 나온 답안지는 채점하지 않고 그 나머지 척도만 채점한다.
- 본 검사의 척도로는 다음과 같은 것이 있다.
 - 변산성척도 : 각 유목간의 점수차를 양적으로 측정된 것으로, 이 점수가 높은 사람은 자아개념이 유동적임을 의미한다.
 - 확신성척도 : 이 점수는 각 문항의 4등분 선택에서 수검자가 반응한 방법을 점수화한 것으로 극단적인 점수에 반응한 경우에 이 점수가 높게 나온다.

10) 기타 및 유의사항

- 본 검사는 개인 및 집단을 대상으로 하는 자아실현검사이다.

3.5.9 개인가치관검사

1) 적용대상

- 고등학생~성인

2) 제작처 및 발행처

- 제작자 : 이화여자대학교 황응연, 이경혜
- 발행처 : 코리아테스팅센터

3) 검사제작년도 및 개정년도

- 제작년도 : 1986년

4) 목적

- 가치관은 문화적인 산물이지만 개인의 학습을 통하여 내면화되어 동기에 작용하고 있으나 실제 관찰하기 힘들고, 가치관은 개인의 행동을 구속하는 평가적인 기준이라는 점과 이러한 기준은 개인의 심리적 조직을 재체계화하여 행동의 통일을 이룩하고 안전을 유지하기 위하여 지극히 필요하다는 점에서 개발하였다.

5) 구성

- 실용성(15문항) : 돈의 가치를 소중히 여긴다. 실질적이고 효과 있는 일을 한다. 활용가치가 있는 일을 한다. 자신의 것은 무엇이든 충분히 활용한다.
- 성취성(15문항) : 어려운 과업에 도전한다. 중요한 일을 성취한다. 자신의 일이라면 최고 수준에 도달하려고 한다.
- 다양성(15문항) : 다양한 경험을 해본다.
- 결단성(15문항) : 확고한 신념을 가지고 행동한다.
- 규칙성(15문항) : 자신의 물건을 잘 정돈한다.
- 목적 지향성(15문항) : 문제가 해결될 때까지 일을 한다.

6) 표준화

- 표준화를 위해 동원한 집단은 남녀별로 고등학생 358명, 대학생 350명, 일반 성인 208명이다.

7) 검사실시상의 유의점

- 개인별로 실시할 수도 있지만 집단별로 실시하는 것이 보편적이다.
- 집단으로 실시하는 경우 60명 이내로 하는 것이 바람직하지만 더 큰 집단을 대상으로 할 때는 반드시 검사 보조원을 둔다.

- 검사시간은 수검자들이 피곤하지 않은 2, 3교시가 좋다.

8) 검사소요시간

- 속도검사가 아니므로 시간 제한은 없다.

9) 채점방법

- 각각의 채점판을 놓고 채점하며 결과는 규준표의 백분위점수를 이용한다.
- 결과 해석의 편의를 도모하기 위해 요인별 백분위점수를 5등분하여 보면 다음과 같다 : 94~99 아주 높음, 70~93 높음, 32~69 평균수준임, 8~31 낮음, 1~7 아주 낮음.

10) 기타 및 유의사항

- 본 검사는 개인별로 또는 집단별로 실시할 수 있다.

3.5.10 대인가치관검사

1) 적용대상

- 고등학생~일반 성인

2) 제작처 및 발행처

- 제작자 : 이화여자대학교 황응연, 이경혜
- 발행처 : 코리안테스팅센터

3) 검사제작년도 및 개정년도

- 제작년도 : 1986년

4) 목적

- 각 개인이 일상생활을 해나가는 가운데서 무엇을 더 소중하게 여기고 가치있게 생각하는가를 가려서 그들 자신을 바르게 이해하는 중요한 자료로 활용하게 할 뿐 아니라 앞으로 원만한

대인관계나 사회생활을 해나가는 데 있어서 귀중한 지침이 되
게 하려고 이 검사를 제작하였다.

5) 구성

- 지대성(15문항) : 남이 나를 이해해 준다. 다른 사람으로부터
격려를 받는다. 남이 나를 친절하고 정중하게 대해 준다.
- 동조성(15문항) : 사회적으로 올바른 일을 한다. 규율을 잘 지
킨다. 사회적으로 받아들여지는 적합한 일을 한다.
- 인정성(15문항) : 다른 사람으로부터 인정을 받는다. 내가 하는
일에 남들이 관심을 갖는다. 쓸모있는 사람으로 간주한다.
- 독립성(15문항) : 자신이 하고자 마음먹은 일은 바로 실행에 옮
긴다. 자신의 방식대로 일을 처리한다. 자신의 결정에 따라 일
을 처리한다.
- 호의성(15문항) : 다른 사람을 위하여 일을 한다. 불행한 처지
에 빠진 사람을 적극 돕는다. 다른 사람과 의존하여 일을 처리
한다.
- 지도성(15문항) : 다른 사람을 이끌어 간다. 남보다 윗자리에
서서 일한다.

6) 표준화

- 표준화를 위해 동원한 집단은 남녀별로 고등학생 355명, 대학생
352명, 성인 216명.

7) 검사실시상의 유의점

- 개인별로 실시할 수도 있지만 집단별로 실시하는 것이 보편적
이다.
- 집단으로 실시하는 경우 60명 이내로 하는 것이 바람직하지만
더 큰 집단을 대상으로 할 때는 반드시 검사 보조원을 둔다.
- 검사시간은 수검자들이 피곤하지 않은 2, 3교시가 좋다.

8) 검사소요시간

- 속도검사가 아니므로 시간 제한은 없다.

9) 채점방법

- 각각의 채점판을 놓고 채점하며 결과는 기준표의 백분위점수를 이용한다.
- 결과 해석의 편의를 도모하기 위해 요인별 백분위점수를 5등분하여 보면 다음과 같다: 94~99 아주 높음, 70~93 높음, 32~69 평균수준임, 8~31 낮음, 1~7 아주 낮음.

10) 기타 및 유의사항

- 본 검사는 개인별로 또는 집단별로 실시할 수 있다.

< 연습 문제 >

1. 지능검사의 해석 및 활용에서 상담자가 유의해야 할 사항들을 서술하시오.
2. 성격검사의 유형에는 어떠한 것들이 있는지 서술하시오.
3. 흥미와 적성의 개념을 서로 비교하고, 흥미검사결과와 적성검사결과가 각각 알려주는 것이 무엇인지 구체적으로 서술하시오.

< 참고 문 헌 >

- 김재은·류기섭 (1981). 심리검사의 활용. 서울: 중앙적성연구소.
- 김재환 (1990). 심리검사의 윤리. 심리검사의 활용. 한국가이던스.
- 박영숙 (1994). 전문가를 위한 새로운 심리평가의 실제. 서울: 하나의학사.
- 황정규 (1984). 인간의 지능. 대우학술총서 인문사회과학 4. 서울: 민음사.
- 황정규 (1988). 대학교육적성시험 개발을 위한 기초연구. 중앙교육평가원.
- 황정규·이성진·원호택·임인재·윤정일·박성익·문용린·김종택 (1995). 한국교육심리검사총람. 서울: 프레스빌.

관찰을 통한 이해

박 성 힌

1. 얼굴표정과 정서
2. 용시행동
3. 목소리(부차언어)
4. 자 세
5. 제스추어

사람들의 사회적 의사소통은 크게 두 가지 통로를 통해 이루어진다. 하나는 언어적인 통로이며, 다른 하나는 비언어적 통로이다. 언어적 통로는 주로 말과 글로, 비언어적 통로는 신체행동으로 구성되어 있다. 대부분 언어행동과 비언어행동은 동시에 발생하며 상호 보완적인 역할을 수행하지만 반드시 그런 것만은 아니다. 언어 또는 신체만으로 의사가 전달되는 경우도 있으며, 언어적 행동과 비언어적 행동이 전달하는 메시지의 내용이 일치하지 않거나 또는 반대되는 경우도 종종 발견된다. 예를 들어, 이중속박처럼, 애정을 신지 않고 차갑게 자녀를 안아 주면서 '나는 너를 매우 사랑한다'는 말을 하는 엄마의 언어적 메시지와 비언어적 메시지는 분명히 대립된다. 아마도 이 사례에서는 엄마의 비언어적 행동이 언어적 행동보다 더 정확한 메시지를 전달하고 있다고 해석할 수 있을 것이다. 사회적인 관계에서 유능한 행동을 하기 위하여 비언어적 행동의 의미를 민감하게 읽어 낼 필요가 있는 것은 이러한 이유 때문이다.

비언어행동은 의사소통상 몇 가지 중요한 기능을 한다. 첫째는 정서를 표현한다. 비언어행동은 정서를 민감하고 솔직하게 전달하는 경향이 있다. 입으로는 화가 나지 않았다고 말하는데도 얼굴 표정이나 음성은 분노의 상태를 보이는 경우는 쉽게 발견할 수 있다. 둘째, 상대방에 대한 태도를 전달해 준다. 비언어행동은 친구 사이의 우정, 연인간의 애정, 상대방에 대한 호감 등 사회적인 관계의 친밀성의 정도를 반영해 준다. 신체접촉의 빈도, 음성의 거칠고 부드러움, 얼굴표정 등은 이러한 정보를 간접적으로 전달한다. 셋째, 말로 전달되는 내용을 보조하고 지지한다. 대화에 참여하는 사람들은 말을 하면서 머리 끄덕임, 쳐다봄, 자세 고침 등 끊임없는 비언어행동을 계속하는데 이런 행동은 대부분 말과 동시에 일어나며 대화의 중심 역할을 수행한다. 넷째, 자기표현의 기능을 한다. 사람들은 주로 의상, 머리 모양, 장식품 등과 같이 신체의 외양을 통해 자신의 기분이나 취미 또는 소속 집단을 표시하려고 한다. 새로운 기록에 도전하는 선수가 머리를 통채로 깎아 버리는 행동이 이에 속한다. 다섯째, 사회적인 의식(ritual)의 기능을 담당하기도 한다. 인사를 한다든가, 예의를 표한다든가, 또는 종교의식을 거행할 때 비언

어적 신체행동은 일정한 의사소통 기능을 수행한다. 복싱 시합에 임하는 선수가 시합 전에 보이는 독특한 몸짓이나 손짓은 일종의 의식에 참여하는 행동이다.

비언어적 의사소통은 사람의 신체를 통해 이루어진다. 그러나 모든 신체 부위가 사회적 의사소통의 통로로 사용되는 것은 아니다. 신체 부위 중에서도 노출된 부분, 특히 얼굴처럼 의사소통에 민감한 부분이 있다. 신체의 특정 부위는 아니지만 신체가 구성하는 형태, 모양, 움직임도 사회적 메시지를 전달한다. 자세나 몸동작 같은 것들이 이에 속한다. 모리스(Morris, 1977)는 비언어행동을 크게 동작, 제스추어, 신화 등으로 구분하고 있고, 아자일(Argyle, 1988)은 비언어행동이나 신호들을 보다 세분된 유목으로 분류하고 있다.

- 공간적 행동
- 냄새
- 몸동작(제스추어)
- 비언어적 음성
- 신체접촉
- 얼굴표정
- 응시행동
- 의상, 외모
- 자세

위에 제시한 유목들은 상황과 장면에 따라 보다 구체적인 형태로 다시 나누어질 수 있다. 예를 들어 응시행동의 경우, 상대방의 이야기를 들으면서 응시하는 행동, 말하면서 응시하는 행동, 상호 응시행동, 응시하는 시간의 길이, 동공의 확장 정도 등등으로 더 구체화될 수 있다. 이 절에서는 앞에 제시한 유목들 중 얼굴표정, 응시행동, 목소리, 자세, 몸동작(제스추어) 등에 대해서 살펴볼 것이다.

비언어적 신체행동을 유형별로 나누어 상세히 설명하기 전에 비언어적 의사소통이 이루어지는 과정에 대해 검토하도록 한다. 아울러 비언

어행동을 이해할 때 고려해야 할 몇 가지 개념들도 살필 것이다.

비언어적 의사소통의 전달과정

일반적으로 어떤 사람이 신체행동을 통하여 다른 사람에게 영향을 끼칠 때 비언어적 의사소통이 발생한 것으로 본다. 이러한 비언어적 의사소통은 의도적으로 일어날 수도 있고 비의도적으로 일어날 수도 있다. 비의도적으로 일어난 신체행동을 일컬어 통상 비언어적 의사소통 행동이라고 부른다. 비언어적 의사소통 행동은 다음과 같은 단계를 거쳐 이루어진다.

㉠의 심리상태 → 비언어적 신호(행동) → ㉡의 심리상태
(부호화) (해독)

㉠은 비언어적 신호나 행동을 통해 자신의 감정, 기분, 생각 등의 심리상태를 부지불식간에 표출하게 되는데 ㉡는 ㉠의 이러한 행동에 대해 나름대로 판단하고 해석한다. 그러나 ㉠의 행동으로 표현되었던 처음의 심리 상태와 ㉡에 의하여 해독된 ㉠의 심리상태가 반드시 일치하는 것은 아니다. 의사소통의 과정에서 오류가 발생할 수 있기 때문이다. 부호화와 해독과정 사이에는 다음과 같은 일들이 일어날 가능성이 있다(Argyle, 1988).

- 1) ㉠이 부호화한 내용과 ㉡가 해독한 내용이 일치되어 심리상태를 공유하게 될 가능성이 있다. ㉡를 좋아하는 ㉠의 심리상태가 ㉡에게도 그대로 인지되는 경우가 이에 해당할 것이다.
- 2) ㉠이 부호화를 잘못했거나 또는 ㉡가 해독을 잘못해서 ㉡의 해독 내용이 원래 ㉠의 심리 상태와 일치하지 않을 가능성이 있다. ㉠의 비언어행동에 문제가 있거나 ㉡가 다른 데 주의를 기울임으로써 ㉡를 좋아하는 ㉠의 심리가 제대로 전달되지 않는 경우가 이에 해당할 것이다.
- 3) ㉠이 거짓된 메시지를 전달하는데, ㉡가 이에 대해 속을 경우와

속지 않을 경우도 생각해 볼 수 있다. 실제로는 ㉠가 ㉡를 좋아하면서도 ㉠가 미워한다는 비언어행동을 할 때, ㉡는 정말로 ㉠가 자기를 싫어한다고 속을 수도 있고, ‘네가 행동은 그렇게 하지만 사실은 나를 좋아한다는 것을 알고 있어’라고 판단하여 속지 않을 수도 있다. 이런 경우 두 사람 사이에 소통되는 의미는 보다 복잡한 양상을 띠게 된다.

- 4) ㉠는 전혀 의사소통할 의도가 없었는데도 비언어행동을 통해 모종의 정보를 제공하고 있고, ㉡는 이를 바탕으로 ㉠의 심리상태를 판독하는 경우도 생각해 볼 수 있다. 대화 도중 특별한 의도없이 고개를 쳐드는 ㉠의 행동을 보고 ㉡는 ‘아하, 이 사람은 지금 지루해 하고 있구나’라고 판단할 수도 있다.
- 5) ㉠는 의사소통할 의도가 없었는데, ㉡가 비언어행동에 대한 일반적인 해석을 끌어들이어 잘못 판단할 수도 있다. 대화 도중 ㉠가 아무 생각없이 잠시 눈을 피한 것에 대해 ㉡는 ‘아하, 이 사람이 지금 나를 속이고 있구나’라고 판단하는 경우가 이에 해당할 것이다.

앞에서 보는 것처럼 비언어적 의사소통의 과정은 생각보다 훨씬 더 복잡하다. 두 사람 이상이 의사소통에 참여할 뿐 아니라, 부호화와 해독의 과정 자체에 오류가 있을 가능성을 배제할 수 없기 때문이다. 더구나 의사소통이 양방향으로 이루어지고, (언어적 행동은 물론) 비언어적 행동 역시 빠른 변화의 흐름 속에 있다는 것을 고려하면 사정은 더욱 어려워진다. 그러나 비언어적 의사소통 행동을 부호화와 해독의 단계로 나누어 분석하는 것은 여러 측면에서 도움을 줄 것이다.

비언어적 의사소통 행동의 이해를 돕기 위하여 몇 가지 용어들의 의미를 상세히 밝혀 보자.

언어행동과 비언어행동

언어행동은 말, 글 또는 낱말이나 글자를 의미하는 제스처 등으로 구성된다. 그러나 말은 복잡한 비언어적 행동과 신호들을 동반한다. 경

우에 따라 비언어행동은 언어적 메시지 자체의 중요한 내용이 되기도 한다. 언어행동의 박자, 음조 등 작시적인 특징들에 해당하는 비언어적 신호들이 이에 속한다. 반면, 여타 비언어적 행동들은 말의 내용과 무관하게 이루어진다. 말에 실리는 감정적 색조와 같은 부차언어적 신호들은 언어의 내용과 독립되어 있다. 비언어행동들이 언어적 부호화에 의해 영향받는 경우도 자주 있다. 예를 들면 의식(ritual)에서 사용되는 상징적인 행위와 대상물들은 이름붙이는 행위에 의해서 특별한 의미를 부여받게 된다. ‘성스런’, ‘신이 임재하는’, ‘마력’ 등을 나타내는 비언어 행동 유형들은 바로 언어에 의해 그런 의미들을 부여받게 된 것이다. 한편, 어떤 비언어적 신호들은 언어로 쉽게 표현할 수 없는 감정, 태도, 경험들을 나타내기도 한다. 마지막으로, 언어/비언어의 구분을 음성/비음성의 구분과 대응시키는 것은 옳지 못하다. 어떤 낱말을 표현하는 손 동작이 있을 수도 있고, 낱말과는 무관한 음성도 있을 수 있기 때문이다.

의사소통 신호의 의도성

의사소통은 의미를 전달하려고 하는 사람이 분명한 의도를 가지고 사람들이 공유하는 신호를 보낼 때 이루어진다. 의사소통은 모종의 감정상태에 처한 사람이 떨거나 땀을 흘리는 등 눈으로 볼 수 있는 감정을 표시하는 것과는 분명히 다른 것이다. 후자의 경우도 관찰할 수 있는 신호가 있기는 하지만, 의사소통을 하려는 의도는 결여되어 있다. 의사소통은 목표지향 행동인 데 반해, 감정의 표시는 단순한 행동상의 또는 생리상의 반응에 불과한 것이다. 자기가 사용하는 부호를 이해할 타인이 있다는 것을 전제한다는 점 역시 의사소통의 또 다른 특징이기도 하다.

하지만, 특정한 비언어적 신호에 의사소통의 의도가 담겨 있는지 아닌지를 판단하는 일은 매우 어렵다. 때로는 의도의 의식 여부에 상관없이 의사소통이 동기화되기도 한다. 의도의 개입 여부를 판단하는 준거의 하나는 조건의 변화에 따라 그 신호도 변형되는가 또는 효과가 없

음에도 불구하고 그 신호가 반복되는가를 확인하는 것이다. 또 하나의 증거는 신호를 보내는 사람이 그것을 받는 사람으로부터 정확한 반응을 얻어내기 위하여 신호를 여러 가지로 변화시키고 있는가를 점검하는 것이다. 여러 조건과 상황에 따라 신호가 변형된다는 것은 그것이 의도적으로 일어나고 있음을 의미한다.

그러나 대부분의 비언어행동에는 위 두 가지가 혼합되어 있다. 예를 들어, 얼굴표정으로 정서를 표현하는 경우, 자발적인 정서 표현(비언어적 행동)과 정서를 통제하려는 시도(비언어적 행동의 통제)가 부분적으로 섞여 있다. 아마도 사회의 규칙에 동조하려는 성향이나 진정한 감정을 숨기려는 의도가 정서를 통제하는 요소로 작용하는 것으로 보인다. 따라서 현실적으로 의도성과 무의도성을 구분하지 말고 보다 넓게 이들 모두를 비언어행동 또는 신체적 의사소통이라고 불러도 무방할 것이다.

인식적 행동과 무인식적 행동

사람들은 자신이 보내고 받는 비언어적 신호와 행동을 얼마나 의식하고 있을까? 의사소통에 참여하는 사람들이 의사전달 과정에서 발생하는 비언어행동에 대해 모두 다 의식하고 있는 경우는 드물다. 별도의 자극 단서가 없는 한 대부분 비언어행동에는 특별한 관심을 기울이지 않으므로 비언어적 신호를 보내는 사람도 그것을 전달받는 사람도 그 신호에 대해 무의식적이게 된다. 특히 동공의 축소나 확대와 같은 정밀한 반응은 그 행동을 표출하는 당사자에게 전혀 의식되지 않는다. 물론 어떤 행동이나 신호들은 보내는 사람이나 받는 사람이 분명히 인지한 상태에서 이루어진다. 예를 들면, 언어적 의사소통이나 손가락으로 짚어서 지적하는 동작들은 이에 속할 것이다. 그러나 동공의 확장, 응시하는 눈길의 이동, 기타 세밀한 비언어적 신호나 행동들은 별도의 훈련을 받지 않은 사람들에게는 의식되지 않은 채 일어난다. 비언어행동과 신호의 상당 부분이 의식되지 않은 상태에서 이루어진다는 점은 바로 여기에 의도적으로 통제되거나 왜곡되지 않은 순정한 정보가 담겨 있

을 가능성을 높여 준다. 일부 정신분석학자들은 환자의 자세와 몸동작에서 무의식적 충동을 발견할 수 있다는 주장을 펴기도 한다. 상대방의 심리상태에 대한 정보를 더 풍부하고 정확하게 얻으려면 무의식적으로 이루어지는 비언어행동에 보다 세밀한 관심을 기울일 뿐 아니라, 그것을 읽고 해석하는 능력을 전문적으로 훈련받을 필요가 있다.

정서

비언어행동은 사람들의 정서(emotion, 이 글에서는 감정, 느낌, 정서 등 세 가지 용어를 특별히 구분하지 않고 사용하고 있음을 참고하기 바람)를 표현하는 주요 통로의 하나이다. 비언어적 행동을 통해 심리상태를 읽는다는 것은 사실 상대방의 정서를 읽는다는 말과 크게 다르지 않다. 그러나 정서에 대한 정의를 내리는 일은 생각보다 쉽지 않다. 연구자마다 자기가 관심 갖는 측면을 강조하여 정서를 정의하다 보니 정서에 관한 정의는 수없이 많고 쉽게 종합하기도 어렵다. 이런 점을 고려하여 여기서는 정서에 대한 엄격한 정의를 내리지 않기로 한다. 대신 정서는 느낌과 그에 따르는 사고, 심리적이며 생리적인 상태, 그리고 행동을 주도하는 힘이라는 식으로 폭넓게 정의하도록 한다. 일부 연구자(Plutchik, 1980)들에 의하면 정서는 1차, 2차, 3차 정서로 나눌 수 있다고 한다. 1차 정서는 색깔의 삼원색과 마찬가지로 가장 기초되는 정서로서 흔히 분노, 슬픔, 공포, 즐거움, 놀람, 역겨움, 행복 등이 거론된다. 2차 정서는 두 가지 정서가 결합된 것으로서 사랑, 당황, 조롱, 죄의식, 기쁨 등이 해당된다. 예를 들어 조롱은 역겨움과 분노가 결합된 정서이다. 같은 방식으로 3차 정서는 세 가지 정서가 결합된 경우라고 생각하면 된다. 플루치크(Plutchik)은 강도와 구별 가능성이라는 차원에서 정서를 세분한 입체 모형을 제시하고 있다.

상담과 비언어적 의사소통

남의 장이다. 이 만남의 장을 통해 상담자는 내담자에 대한 정확한 이해를 시도하고 그를 도우려고 한다. 내담자의 내면 세계를 이해하는 일차 자료로 가장 중요한 것은 내담자가 스스로 표현한 언어적 메시지이다. 설사 내담자가 자신에 대해 잘못 표현하거나 심지어 진실을 왜곡하더라도 상담자는 내담자의 언어적 메시지를 중요한 정보원으로 간주해야 한다. 그러나 언어 메시지 못지 않게 중요한 것이 비언어적 의사소통 내용이다. 언어행동과 달리 무의식적으로 또는 부지불식간에 일어나는 비언어적 신호와 행동들은 내담자의 내면 세계에 접근할 수 있는 또 다른 통로를 제공한다. 내담자의 언어행동과 비언어행동이 자연스럽게 조응하는 정상적인 경우는 물론, 이 둘이 서로 다른 메시지를 전달할 때도 상담자는 내담자에 대한 많은 정보를 얻을 수 있다. 특히 후자의 경우, 내담자의 핵심적인 심리 역동이 자리잡고 있는 주제가 바로 거기 있음을 나타낸다는 점에서 더 중요할 수 있다. 문제는 상담자가 얼마나 예민하고 정확하게 내담자의 비언어행동을 읽어 낼 수 있는가라는 점이다. 상담자가 비언어행동과 신호의 부호화 및 해독 과정, 그리고 전달되는 의미에 대해 전문적인 훈련을 받을 필요가 있는 것은 이러한 이유 때문이다. 상담은 그저 내담자의 말을 들어주는 것으로 끝나는 수동적 활동이 아니다. 상담자는 첫 만남이 이루어지는 순간부터 끊임없이 내담자를 관찰하고 그의 내면을 이해하려는 활동을 지속해야 한다. 내담자를 돕는 해결책은 이런 활동의 결과로 얻어질 수 있는 것이다. 청소년 상담도 이 점에서 예외가 아니다.

이 글은 내담자를 이해하기 위한 방편의 하나로서 내담자의 비언어행동의 관찰에 초점을 두었다. 그러나 여러 가지 여건의 제한으로 비언어적 의사소통의 모든 유형을 다 다루지 못한 아쉬움이 남는다. 더구나 상담 장면을 중심으로 연구된 결과들이 많지 않아서 자료 수집에도 어려움이 있었다. 특히, 국내에서 연구된 자료들을 별로 찾을 수 없었다는 점은 커다란 아쉬움으로 남는다. 앞으로 국내의 상담 연구들이 많이 보충해야 할 부분으로 여겨진다.

1. 얼굴표정과 정서

얼굴은 비언어적 방법으로 의사를 소통할 수 있는 가장 중요한 도구 중의 하나이다. 특히 정서를 표현하는 수단으로서 얼굴표정은 최고의 가치를 지닌다. 바깥으로 노출되어 손쉬운 관찰이 가능하다는 점 때문에 얼굴은 상담은 물론 사회적 상호작용에 중요한 역할을 한다. 사람들은 대개 자신의 기분이나 감정을 얼굴을 통해서 전달하고 또 상대방의 감정과 기분과 내면 상태도 그의 얼굴에 나타난 표정을 보고 판단한다. 아마도 사회적 기능이 뛰어난 사람일수록 얼굴표정을 통한 메시지를 판독하고 전달하는 능력이 정확할 가능성이 높다.

사람들의 일상 생활에서 얼굴표정이 전하는 메시지는 매우 다양하다. 거울을 보고 표정을 지어 보면 알 수 있지만, 눈, 코, 입, 눈썹, 이마 등 얼굴을 구성하는 요소들의 결합 방식에 따라 수많은 얼굴표정을 만들어 낼 수 있다. 그런데 이렇게 많은 얼굴표정들 각각이 모종의 메시지를 담고 있다는 점에서 중요하다.

그러나 특정한 얼굴표정과 그 표정이 의미하는 정서를 정확하게 짚는 일은 생각보다 쉽지 않다. 한 가지 표정이 여러 가지 다른 정서를 표현하는가 하면, 한 가지 정서가 여러 가지 다른 표정으로 표현될 수도 있다. 얼굴표정을 만들기는 쉬우나 이를 해독하는 일이 어려운 것은 바로 이러한 이유 때문이다. 문제가 더욱 복잡해지는 것은 두 가지 이상의 감정이 서로 섞인 표정을 변별하는 일이다. 예를 들어, 행복해서 우는 표정과 슬퍼서 우는 표정 사이에는 어떤 차이가 있는가? 놀람 70%, 슬픔 30%를 나타내는 얼굴표정은 기쁨 30%, 슬픔 70%를 나타내는 얼굴표정과 어디가 어떻게 다른가? 이러한 정서의 섞임 문제는 경험하는 감정이 복잡하고 세련된 것일수록 즉, 1차 감정보다는 2차, 3차 감정에서 더 어려워진다.

얼굴표정을 통한 정서 식별의 어려움을 지적한 것은 얼굴표정으로 감정을 변별해 내는 것이 불가능함을 강조하려는 것이 아니다. 다만,

얼굴표정을 읽는 능력이 몇 가지 간단한 도식과 분류목에 대한 지식만으로 충분히 길러질 수 있다는 오해를 불식시키고자 한 것이다. 오랜 시간 동안의 사회적 상호작용과 경험, 그리고 객관화된 관찰과 과학적 검증 절차를 거쳐야 비로소 이러한 능력이 키워질 수 있을 것이다.

1.1 얼굴표정으로 식별 가능한 정서

얼굴표정과 정서의 관계를 탐구해 온 학자들은 관찰자가 관찰 대상의 얼굴에서 식별해 낼 수 있는 정서의 종류에 대해 상당한 의견 일치를 보고 있다. 엑크만(Ekman, 1982)에 의하면, 행복, 놀람, 슬픔, 공포, 분노, 역겨움/경멸 등 여섯 개 군(群)의 감정은 대부분의 연구자들이 공통으로 변별 가능한 것으로 지적하고 있다고 한다. 아울러, 반드시 정서라고 단정할 수는 없지만, 흥미, 수치, 고통, 소스라치게 놀람, 종교적인 흥분, 당황함, 의문표시 등도 얼굴을 통해 판단할 수 있는 표정이라고 한다. 얼굴표정 중 일부는 상당히 유사하여 구분이 어려운 것들이 있는가 하면(예를 들어 놀람과 공포처럼), 더 세분될 수 있는 것들도 있다. 예를 들면, 웃음은 진정한 웃음, 거짓 웃음, 뒤틀린 웃음으로 나눌 수 있는데, 거짓 웃음은 진정한 웃음에 비해 얼굴 근육의 일부가 활성화되지 않아서 눈과 뺨이 포함되지 않는다는 특징, 그리고 갑자기 나타났다가 사라지는 특징을 보이는가 하면, 뒤틀린 웃음은 두 근육들 사이에 긴장과 갈등을 일으킨다고 한다.

1.2 얼굴표정으로 표현되는 정서의 측정

얼굴표정으로 표현되는 정서를 측정하기 위하여 개발된 방법은 크게 두 가지가 있다. 하나는 근육조직의 긴장 정도를 측정하는 방법이고, 또 하나는 시각으로 판단 가능한 움직임을 측정하는 방법이다. 근육조직의 긴장도를 측정하는 방법은 대개 얼굴근육의 수축에 따라 발생하는 전류의 변화를 묘사하는 근전묘사법(electromyographic: EMG)을

사용한다. EMG를 사용하여 얼굴표정과 정서의 관계를 탐구한 연구들은 EMG가 시각적 방법으로는 찾아내기 어려운 미세한 표정의 변화도 감지해 낼 수 있다고 보고하고 있다.

그러나, 최근 연구자들 사이에 인기를 얻고 있는 방법은 시각으로 판단 가능한 얼굴의 움직임으로 정서를 측정하는 방식이다. 그 중에서도 해부학적 근거를 바탕으로 얼굴표정이 나타내는 정서를 분류하는 방식이 가장 보편화되어 있다. 그러면 해부학적으로 보아 얼굴표정은 어떻게 만들어질까? 버드위스텔(Birdwhistell, 1970)은 얼굴표정을 만들어내는 기본 요소로 32개의 운동근이 있다고 말한 바 있다. 이를 보다 체계화하여 연구한 학자들(Ekman, Friesen, & Tompkins, 1971)은 '얼굴에 나타난 정서 채점 기법(FAST)'이라는 도구를 개발하였는데, 이 도구는 얼굴을 세 개의 영역으로 분할하여 표본이 되는 얼굴 사진과 대조하며 채점하는 방식을 적용하고 있다. 눈썹과 이마는 8개의 위치로 세분되어 있고, 눈과 눈꺼풀은 17개, 아래턱은 45개의 위치로 나뉘어진다. 채점자들은 관찰 대상의 얼굴이 담겨 있는 필름이나 비디오테이프를 천천히 돌려 가면서 세 개의 영역 각각에 들어 있는 각 요소들에 대하여 점수를 부여한다. 얼굴근육을 이용한 방법 중 가장 정밀한 도구는 에크만과 후리젠(Ekman & Friesen, 1982)이 개발한 '얼굴에 나타난 정서를 부호화하는 방법(FACS)'로 알려져 있다. 이 도구는 미세한 얼굴의 움직임 또는 움직임 단위로 구성되어 있는데, 이 단위들간에는 서로 식별 가능한 차이가 있다. FACS 매뉴얼에는 33개의 움직임 단위들, 움직임 단위들간의 조합 44개, 그리고 여타 다른 조합들에 대한 정보 등에 대한 상세한 묘사가 사진과 곁들여 제시되어 있다. 얼굴표정으로 나타나는 정서 표현에는 문화 차이가 거의 없다는 연구(Harper, Wiens, & Matarazzo, 1978) 결과가 있는 것으로 보아 FACS를 한국 사람의 얼굴을 읽는 데 적용하더라도 무리가 없을 것이다.

1.3 얼굴표정과 정서

고 있는 얼굴표정을 여섯 개 군(群)으로 나누어 그 세부 특징을 살펴보도록 한다. 앞에 소개한 FACS에 나와 있는 대로, 해부학적 움직임 단위들의 활동 특징을 묘사하도록 한다. 구체적인 얼굴 그림은 박성희(1997)의 글을 참고하면 도움이 될 것이다.

1.3.1 행복

- 1) 입 가장자리가 뒤로 당겨지고 위로 올라간다.
- 2) 입이 벌어지고 이빨이 보인다.
- 3) 코끝으로부터 입 가장자리까지 주름살이 진다.
- 4) 뺨이 올라간다.
- 5) 아래눈꺼풀 밑에 주름이 생기고, 위로 치켜 올라갈 수는 있으나 긴장된 것은 아니다.
- 6) 눈초리의 주름은 눈의 바깥 가장자리로부터 바깥 쪽을 향한다.

1.3.2 슬픔

- 1) 눈썹의 안쪽 끝이 당겨져 위로 올라간다.
- 2) 눈썹 밑의 피부가 안쪽 끝이 올라간 삼각 모양을 이룬다.
- 3) 윗눈꺼풀의 안쪽 가장자리가 올라간다.
- 4) 입술 끝이 내려가거나 또는 입술이 떨린다.

1.3.3 놀람

- 1) 눈썹이 올라가서 둥글고 높아진다.
- 2) 눈썹 밑의 피부가 팽팽해진다.
- 3) 수평 주름살이 이마 전체에 그어진다.
- 4) 눈꺼풀이 열린다; 윗눈꺼풀은 올라가고 아래눈꺼풀은 처진다; 홍채 위와 아래로 흰자위가 보인다
- 5) 턱이 아래로 내려가서 입과 이빨이 벌어진다. 그러나 입이 긴장하거나 당겨지지 않는다.

1.3.4 공포

- 1) 눈썹이 올라가고 안쪽으로 모아진다.
- 2) 이마 전체가 아니라 중심 부분에 주름살이 모아진다.
- 3) 흰자위를 노출시키면서 윗눈꺼풀이 올라가고 아래눈꺼풀은 긴장하며 끌려 올라간다.
- 4) 입이 열리고, 입술은 약간 올라가거나 팽팽히 당겨져 뒤로 끌려 내려간다.

1.3.5 분노

- 1) 윗눈꺼풀이 긴장하는데 눈썹이 움직임에 따라 낮아지기도 하고 얹기도 한다.
- 2) 눈은 상대를 강하게 주시하며 부풀어 나온 모습이다.
- 3) 입술은 아래 가장자리를 일직선 또는 아래로 향한 상태에서 꼭 다물고 있거나 소리칠 때처럼 사각진 형태로 열려진 긴장된 모습을 하고 있다.
- 4) 콧구멍이 커지기도 하지만 꼭 그런 것은 아니다.

1.3.6 역겨움

- 1) 윗입술이 올라간다.
- 2) 아래입술은 올라가서 윗입술을 치받거나 또는 낮아져서 약간 튀어나온다.
- 3) 코에 주름살이 진다.
- 4) 뺨이 올라간다.
- 5) 아래눈꺼풀 밑에 선들이 보이며, 눈꺼풀이 당겨지기는 하지만 긴장된 것은 아니다.
- 6) 눈썹이 내려와서 윗눈꺼풀을 낮춘다.

1.4 상담에서의 얼굴표정과 정서

1. 얼굴표정과 정서

특별한 훈련을 거치지 않은 경우 대부분 내면의 정서는 얼굴에 떠오르기 마련이므로, 가까운 거리에서 얼굴을 마주 대하고 진행되는 상담에서 얼굴표정은 숨기기 어려운 비언어적 의사소통 통로로 기능한다. 상담자는 내담자의 언어내용을 따라감과 아울러 언어표현과 동시에 순간순간 변화하는 내담자의 얼굴표정을 상세히 관찰할 줄 알아야 한다. 물론 얼굴표정을 통해 관찰한 정서의 정확성에 대해 지나친 자신감을 갖는 것은 금물이지만, 내담자 내면의 정서를 읽어 내려는 상담자의 노력은 상담의 효과에 좋은 영향을 끼칠 것이다.

내담자의 얼굴에서 앞에 소개한 여섯 가지 기본 정서를 관찰하는 것은 비교적 쉬운 작업에 속한다. 실제 상담을 하다 보면 상담자는 내담자의 얼굴에서 단순한 1차 정서가 아니라 여러 가지가 뒤섞인 복합 정서를 만나게 된다. 상담 경험이 축적됨에 따라 이러한 복합 정서를 읽어 내고, 이에 보다 세련되게 반응하는 것이 가능할 것이다. 스트롱과 그의 동료들(Strong et al., 1988)은 '대인관계 의사소통 평정척도'를 개발하여 대인관계 장면에서 관찰할 수 있는 비언어적 단서들에 대한 정보를 제공하고 있는데 얼굴표정도 그 단서의 하나로 포함시키고 있다. 이들이 제시한 얼굴표정은 복합 정서의 표현과 관계된 것으로서 상담자에게 큰 도움이 될 것이다.

1.4.1 이끌려는 기색

고양된, 즐거운, 흥분된 표정을 한다. 눈을 뜨고 이완된 상태에서 주의를 기울이며, 눈이 맑아진다. 직접적이고 대담한 시선접촉을 자주 하고, 오랫동안 바라보기도 하며, 뚫어져라 쳐다보기도 한다. 시선이 직접적이고 사교적이다. 눈썹을 정상 위치에서 이완시킨다. 입을 정상 위치에 두고, 입 가장자리에 슬쩍 미소를 비치거나 입을 열고 미소를 지으며 이빨을 내보이기도 한다. 얼굴은 이완되고, 관심을 나타낸다. 입술은 불룩하고 젖어 있다.

1.4.2 고양된 기색

자기가 말할 때는 활기있고, 흥분되고, 각성된 표정을 지으며, 상대방이 말할 때는 긴장되고, 단호하고, 동요되지 않고, 확고하고, 통제된 듯한 표정을 짓는다. 말을 할 때 이따금 정면을 똑바로 보거나 또는 상대방을 겁주기 위해 눈을 깜박이며 꾸준하고 요동치 않는 시선을 유지하기도 한다. 상대방이 말할 때 자세하게 주의를 기울이지 않으며, 시선을 자주 다른 데로 향하든가, 눈동자를 굴리든가, 또는 허공을 응시함으로써 짜증이 난다는 가벼운 신호를 보내기도 한다. 눈썹을 올리며 이마에 주름살을 짓는다. 입은 정상 위치에 두고 상대방에게 거의 미소를 짓지 않는다. 입술은 꼭 다물리고, 고정되고, 마른 상태로 있을 수 있다.

1.4.3 비난하는 기색

비웃는, 경멸하는, 심각한, 싫증난, 거부하는, 불쾌한, 짜증난, 화난, 좌절된 표정을 짓는다. 시선접촉을 피하고 짜증이나 무관심을 보이기 위하여 외부 자극에 주의를 돌리지만, 상대가 공격할 때는 시선을 집중한다. 시선을 은밀히 멀리 보냈다가도 상대방이 공격할 때는 신속히 되돌아온다. 눈초리로 상대방을 못박겠다는 듯 상대방을 진지하고 심각한 표정으로 응시할 수도 있다. 길고 잦은 눈깜박임을 사용한다. 대화를 단절하기 위하여 머리를 들고 눈꺼풀을 아래로 깎는다. 윗눈꺼풀을 내리깔고 아래눈꺼풀을 치켜올려서 축소되고, 거칠고, 각진 형태를 만들 수도 있다. 눈썹과 이마를 찡그린다. 콧구멍을 팽창시키고 불쑥 내민다. 입술을 꼭 끌어당기고, 가장자리를 처지게 하며, 윗입술을 들어올리고 아래입술을 내리누른다. 입술은 꼭 다물리고, 고정되고, 마른 상태로 있다. 어금니를 꼭 깨물고, 조소하는 듯한 턱과 얼굴근육을 보인다.

1.4.4 의심하는 기색

비참한, 슬픈, 침울한, 낙심한, 고통스런, 주저하는, 근심하는, 풀죽은, 그리고 좌절된 얼굴표정을 짓는다. 시선접촉을 피하고 상대방이나 외부

자극에 별 주의를 기울이지 않는다. 길고 잦은 눈깜박임을 보이고 슬쩍 살피는 듯, 경계하듯 주위를 살피다가 시선을 아래로 떨어뜨리는 행동을 보임으로써 의혹과 원망스러움을 강조한다. 갑자기 위를 쳐다보다가 아래 또는 옆으로 시선을 옮긴다. 윗눈꺼풀의 안쪽 가장자리를 끌어올리고 눈썹의 안쪽 가장자리를 위로 끌어당긴다. 눈꺼풀을 좁히기도 한다. 윗입술을 올리거나 아래입술을 빼죽이 내밀기도 한다. 입 양쪽 가장자리를 아래로 늘어뜨릴 수도 있다. 입술은 얇고 마른 상태다.

1.4.5 위축된 기색

우울한, 고통스런, 근심스런, 긴장된, 불안한, 낙심한, 수치스런, 당황한, 복종하는 그리고 불확실한 얼굴표정을 짓는다. 자신을 인정해 주는 신호를 찾기 위하여 상대방에게 수동적으로 주의를 기울인다. 외부 자극에 주의를 기울이지 않고 시선을 마주 보지 않는다. 과도하게 눈을 깜박거리거나 얼빠진 듯 쳐다본다. 시선을 내리깔고 무릎 윗부분을 자주 쳐다본다. 윗눈꺼풀의 안쪽 가장자리를 끌어올리고 눈썹의 가장자리를 위로 끌어당겨 슬픈 표정을 짓는다. 겸손한 미소를 보이기 위하여 입술 가장자리를 약간 위쪽으로 향하게 한다. 입술을 입 안쪽을 향하여 말아 들이거나 아래로 향하게 한다. 입술을 물기도 한다. 입술은 얇고 마른 상태이다.

1.4.6 순종의 기색

중립적인, 가면을 쓴 듯, 무표정한, 졸리운, 축 처진, 조용한, 움직임이 없는, 평화로운, 냉정한, 그리고 안정된 얼굴표정을 짓는다. 시선접촉이 드물고 그것도 가끔 천천히 쳐다봄으로써 관심이 부족함을 보인다. 상대방의 말을 수동적으로 들으며 반응이 없다. 윗눈꺼풀을 약간 이완시키고 아래를 향하게 한다. 눈썹과 입을 정상 위치에 두고 이완시킨다. 턱을 이완시키고 거의 미소를 짓지 않는다.

1.4.7 협동의 기색

이완된, 다정한, 즐거운, 만족한, 기쁜, 순종하는, 존경하는, 동정적인, 경건한 그리고 충성스런 얼굴표정을 짓는다. 눈을 맑게 뜨고 이완된 상태를 유지하며 상대방에게 능동적으로 주의를 기울인다. 잦게 반복되는 강렬한 시선으로 상대방에게 몰입하고 있음을 보여준다. 눈썹을 정상 위치에서 이완시킨다. 입을 정상 위치에 두고 가장자리에 살짝 미소를 짓거나 미소지으며 이빨을 노출시키기도 한다. 자주 미소를 짓고 상대방에게 관대하고 협동적인 반응과 더불어 미소를 띤다. 입술은 불룩하고 젖어 있다.

1.4.8 배려의 기색

따뜻한, 즐거운, 행복한, 애정어린, 사려깊은, 관심있는, 공감적인 그리고 가엾게 여기는 얼굴표정을 한다. 눈을 맑게 뜨고 이완된 상태를 유지하며 상대방에게 능동적으로 주의를 기울인다. 관심과 공감을 전달하기 위하여 잦게 지속되는 강렬한 시선으로 몰두하고 있음을 강조한다. 눈썹을 정상 위치에서 이완시킨다. 입을 정상 위치에 두고 가장자리에 살짝 미소를 짓거나, 또는 활짝 웃으며 이빨을 노출시킨다. 입을 연 채로 상대방에게 수용적으로 반응한다. 자주 미소를 짓고 입술은 불룩하고 젖어 있다.

2. 응시행동

얼굴을 구성하고 있는 여러 요소 중 메시지 전달에 가장 많은 역할을 하는 것은 눈이다. 눈은 마음의 창이라는 말이 있을 정도로 내면 세계를 섬세하게 드러낸다. 눈은 시선접촉, 눈감박임, 동공의 확대와 축소, 습기를 머금은 정도 등을 통해서 의사소통 기능을 수행한다.

응시행동은 의사소통의 측면에서 다양한 기능과 역할을 한다는 점에서 상담 분야에서 빈번하게 언급되고 있다. 특히 내담자의 언어반응 이

면의 의미를 즉각 파악할 수 있게 해주는 신뢰로운 단서가 될 수 있다는 점에서 응시행동에 대한 관심은 높아지고 있다(Argyle & Cook, 1976). 이 절에서는 응시행동의 일반적 기능과 상담의 실제에 미치는 기능을 살펴보도록 한다.

2.1 응시행동의 기능

일반적으로 응시행동의 기능은 정보 제공, 상호작용의 조절, 친밀감의 표현, 사회적 통제 등으로 분류된다(Kleinke, 1986; Patterson, 1983). 각 기능에 대한 연구결과들을 다음과 같이 종합할 수 있을 것이다.

2.1.1 정보 제공

사람들의 응시행동은 관찰자에게 여러 가지 정보를 제공한다. 우선, 사람들은 응시행동을 통해 자신의 선호도를 표현한다. 여러 관찰 결과에 의하면, 응시행동의 양이 많을수록 서로 좋아하고, 상대방의 매력을 높이 평가하며, 성적 관심을 나누는 정도가 높은 것으로 나타났다. 흥미가 가는 곳에 시선이 자주 가기 마련이다. 그러나 응시행동이 너무 잦은 것은 오히려 상호 선호도에 악영향을 끼칠 수도 있다. 따라서 과도한 응시행동이나 무응시행동보다는 중간 정도의 응시행동이 바람직하다.

응시행동은 주의집중의 정도에 대한 정보를 제공하기도 한다. 일반적으로 높은 수준의 응시행동을 보일 때 주의집중 정도가 높다는 평가를 받는다. 상담자가 말을 할 때 내담자가 자주 쳐다보는 것은 그만큼 내담자가 주의를 기울여 듣고 있다는 증거가 될 수 있다. 주의집중의 정도는 상호 응시행동에 영향을 받기도 한다. 내담자가 말할 때 상담자가 응시행동을 하지 않으면 내담자의 주의집중 반응이 현격히 떨어지는 것으로 밝혀진 바 있다(Aiello, 1977).

응시행동은 내담자의 사회 기능과 정신건강 수준을 나타내기도 한다. 자기 주장성이 강하고 사회 기능이 뛰어난 사람은 응시행동의 빈도가 그렇지 않은 사람에 비해 높은 것으로 알려져 있다. 또 낮은 응시행동

은 우울이나 기타 정신적 문제를 가지고 있을 가능성이 높음을 나타낸다고 한다(Mancuso, Litchford, Wilson, Harrigan, & Lehrer, 1983).

응시행동은 신뢰성 판단의 준거로 활용되기도 한다. 법정에서 심문자로부터 시선을 돌리지 않는 증인은 더욱 신뢰롭게 보이는 반면, 세관에서 세관원으로부터 질문을 받을 때 시선 접촉을 피하면 의심받을 확률은 높아진다. 거짓말하는 사람은 상대방의 눈을 똑바로 들여다보지 못한다는 일반의 인식도 응시행동이 신뢰성을 판단하는 잣대가 되고 있음을 반영하는 것이다.

응시행동을 통해서 감정의 강도가 전달되기도 한다. 일반적으로 약한 감정보다는 강한 감정을 표현할 때 상대방을 쳐다보는 응시행동이 더 잦고 강렬하다. 이런 현상은 정적 감정이든 부정적 감정이든 동일하게 표출된다.

2.1.2 상호작용 조절

대화를 할 때 주고받는 응시행동은 상호작용을 조절하고 통제하는 기능을 수행하기도 한다. 대화 도중 동시에 눈이 마주치는 것을 응시행동의 동시성이라고 하는데 정상 성인의 경우 언어행동과 응시행동 사이에 높은 동시성이 관찰되는 반면, 정신분열증 환자나 자폐증 아동에게는 동시성이 떨어지는 것으로 밝혀졌다. 대화 도중 화자가 자신의 말이 끝나면 상대방을 응시하는데 이는 대화의 차례가 이제 상대방에게 옮겨갔음을 알리는 행동이기도 하다.

성인들의 경우 말을 마칠 때만이 아니라 말을 시작할 때도 응시행동이 나타난다. 또한 말을 시작하기 전의 시선회피는 자신의 생각을 정리하기 위하여, 말을 마친 뒤의 응시행동은 휘드백을 받기 위한 도구로 기능하기도 한다.

2.1.3 친밀감의 표현

응시행동은 친밀감의 표현으로 이해될 수도 있다. 자신이 좋아하는 사람이 접근하는 경우, 호의적인 평가를 받을 경우, 따뜻한 언어반응을 받을 경우에는 응시행동이 증가한다. 성적으로 흥분된 경우에도 이성

상대에 대한 응시행동이 증가한다고 한다.

2. 응시행동

2.1.4 사회적 통제

사람을 설득하려고 할 때, 다른 사람과 우호적인 관계를 맺거나 아첨하려 할 때에도 응시행동이 증가한다. 의도적으로 상대방을 속이려고 하는 경우에도 응시행동이 많아질 수 있다.

응시행동은 사회적인 '힘'의 관계를 나타내기도 한다. 종보다는 주인이, 하급자보다는 상급자가, 학생보다는 교사가 상대방을 쳐다보는 응시행동이 더 잦고 강렬하다. 응시행동이 사회적인 지배관계를 나타내고 위협수단으로 사용될 수 있음을 보여주는 부분이다.

시선회피는 복종과 양보를 나타내는 것으로 인식될 수도 있다. 좁은 공간에 몰려 있을 때 사람들은 시선접촉을 삼감으로써 위협적인 분위기를 피하려고 한다. 특별한 이유없이 지속적으로 응시하는 행동은 상대방으로 하여금 시선도피 또는 시선회피의 반응을 끌어내기도 한다. 그러나 응시자가 매력적인 경우 지속적인 응시행동이 바람직하게 평가될 수도 있다.

응시행동이 어떻게 해석되는가에 따라 상대방으로부터 다른 반응이 이끌어낸다. 상대방의 응시행동이 긍정적으로 해석되면, 응시행동의 양이 많을수록 심리적 거리를 줄이고 상대방의 요구에 더 잘 따른다. 반면, 부정적으로 해석되면, 응시행동을 적게 하는 사람들의 부탁을 더 잘 들어주는 경향이 있다.

2.2 상담의 실제와 응시행동

상담에서 주로 탐구해 온 응시행동은 시선접촉이다. 관찰이 가장 용이하고 순간적인 상호작용 효과가 크기 때문일 것이다. 상담에서의 시선접촉이 다른 맥락에서의 시선접촉과 특별히 다른 점은 없다. 다만, 응시행동과 정서와의 관련성에 보다 큰 관심이 집중되어 있다고 할 수 있다.

시선접촉에 관한 실험 연구들을 보면, 일반적으로 온정, 즐거움 등

긍정적 정서상태에 있을 때가 우울, 불안 등 부정적 정서상태에 있을 때보다 응시수준이 더 높은 것으로 나타나고 있다(Kleinke, 1986). 정서의 종류에 따라 구분하면, 놀람, 흥미, 환희, 조소 등의 정서상태일 때 응시행동이 높게 나타나며, 실망, 짜증, 분노, 불안 등의 정서상태일 때 응시행동이 낮게 나타난다. 슬플 때는 응시행동이 줄어들고, 시선의 방향은 아래로 향하는 경향이 있다. 당황할 때에도 응시행동이 감소한다(Edelman & Hampson, 1979; Lalljee, 1978).

코미어와 코미어(Comier & Comier, 1988)는 상담에서 시선접촉이 잘 일어날 때와 잘 일어나지 않을 때를 다음과 같이 제시한 바 있다.

* 시선접촉이 잘 일어날 때

- 상담자와 내담자 사이의 거리가 멀 경우
- 사적인 성격이 덜하고 편안한 주제가 논의될 때
- 상담자와 내담자 사이에 래포가 깊을 때

* 시선접촉이 잘 일어나지 않을 때

- 상담자와 내담자 사이의 거리가 가까울 때
- 필요하기는 하지만 불편한 주제가 논의될 때
- 상대방의 반응에 관심이 없을 때
- 듣기보다 말할 때
- 당황하거나 수치심을 느낄 때, 무엇인가를 감추려 할 때

동공의 확대와 눈깜박임은 응시행동의 또 다른 측면을 나타낸다. 동공 확대는 정서적 각성상태 즉, 놀람이나 관심 등을 나타내는 단서로 활용될 수 있고, 눈깜박임은 흥분이나 불안상태 혹은 생각에 골몰하고 있음을 나타내는 단서로 활용될 수 있다. 눈 주위의 습기나 눈물은 사람마다 다른 의미를 지닐 수 있다. 그 외 시선이 쏠리는 방향과 눈 주위의 근육 변화 등도 내담자의 상태를 파악하는데 도움을 준다. 톰킨스와 맥카터(Tomkins & McCarter, 1964)는 정서상태에 따른 눈과 눈 주위의 모양을 다음과 같이 기술한 바 있다.

흥미-흥분 : 눈썹이 처지고, 눈이 대상을 따라가면서 본다.

즐거움 : 웃는 눈, 원형의 눈주름

스트레스-걱정 : 아치형의 눈썹

두려움-공포 : 얼어붙은 듯이 열린 눈

부끄러움-모욕감 : 시선을 아래로 향함

화-분노 : 눈이 가늘어짐

코미어와 크미어(Cormier & Cormier, 1988)는 응시행동 특히 시선의 특성과 관련하여 내담자의 상태를 살펴볼 수 있는 몇 가지 실례를 제시하였다. 실제 상담에서 일어나는 응시행동의 의미를 이해하기 위한 자료의 하나로 활용할 수 있을 것이다.

* 직접적인 시선접촉

상황 : 방금 내담자는 상담자와 자신의 관심사를 논의하였다. 상담자가 이에 반응하고 내담자는 상담자와 시선접촉을 계속 유지한다.

가능한 의미 : 기꺼이 상담자와 자신의 문제를 의논하려고 한다. 주의를 집중한다.

* 지속적인 시선접촉의 회피

상황 : 상담자가 자신의 가족에 대한 이야기를 꺼내면 내담자는 시선을 돌려버린다.

가능한 의미 : 그 주제에 대해 상담자와 의논하기를 꺼린다.

상황 : 내담자가 상담자와 대화 도중 가끔 시선 접촉을 회피한다.

가능한 의미 : 존경 혹은 예의의 표시

상황 : 내담자가 성에 관한 것을 이야기하다가 갑자기 시선을 회피한다. 상담자가 다시 그 주제를 꺼내자 다시 시선을 다른 곳으로 돌려버린다.

가능한 의미 : 현재의 주제에 대해 도피하고 싶다. 불편함, 당황스러움, 골똘한 생각.

* 시선을 아래로 향함

상황 : 내담자가 현재 직장과 관련된 이야기를 하다가 말을 멈추고 아래를 바라본다. 잠시 후 다시 이야기를 시작하고 상담자와 시선을 접촉한다.

가능한 의미 : 깊이 생각하고 있다.

* 어떤 대상에 시선을 고정시킴

상황 : 상담자가 내담자에게 어떤 결정에 대한 결과를 생각해 보라는 말을 한다. 내담자는 침묵을 지키고 벽에 걸려 있는 그림에 시선을 고정시키고 있다.

가능한 의미 : 생각에 빠져 있다. 근심스러움.

* 재빠르게 눈동자를 사방으로 움직임, 눈깜박임이 빠름, 눈썹이 실룩거림

상황 : 내담자가 상담자에게 조언을 요청하고 상담자는 내담자의 역할에 대해 설명한다. 이에 대해 내담자의 눈모양이 실눈으로 변하고 눈썹을 찌푸린다.

가능한 의미 : 당황하고 있다. 어떤 사람이나 주제에 대해 회피하고 싶다.

상황 : 상담자가 내담자의 부모와의 관계에서의 어려움을 해결하기 위한 방안을 제시하는데, 내담자는 대꾸를 않은 채 눈썹만 찌푸린다.

가능한 의미 : 어떤 사람이나 주제에 대해 회피하고 싶다.

* 눈물

상황 : 내담자가 최근에 있었던 아버지의 죽음에 대해 이야기하면서 눈물을 흘린다.

가능한 의미 : 슬픔, 좌절, 민감하게 느낌.

상황 : 내담자가 일주일 동안 부부 사이의 관계에 많은 진전이 있었다고 말하는 동안 눈에 촉촉한 습기가 나타난다.

가능한 의미 : 행복

* 눈동자의 움직임

상황 : 상담자가 내담자에게 지난주에 일어난 중요한 사건을 기억해 보라고 요구하자 내담자는 잠시 말을 멈추고 시선을 돌리다가 다시 시선을 집중하고 이야기를 시작한다.

가능한 의미 : 기억을 더듬는다. 아주 관심이 많다. 만족한다.

* 동공 확대

상황 : 내담자가 남편의 갑작스런 무관심에 대해 이야기하면서 동공을 확대시킨다.

가능한 의미 : 경계심. 시급한 관심사이다.

상황 : 상담자가 이야기하는 동안 내담자가 상체를 약간 앞으로 기울이며 동공을 확대시킨다.

가능한 의미 : 시급한 관심사이다. 만족한다.

이밖에도 신경언어학적 프로그래밍(Neuro-Linguistic Programming)에서는 눈동자의 움직임과 내적 과정과의 관련성을 탐색하고 이를 상담의 실제에 적용하고 있다. 이들은 우리가 내적으로 어떤 대상을 시각화할 때, 그 대상의 성질에 따라 눈동자의 움직임이 일정한 패턴에 따라 운동한다는 사실을 발견하였다. 예를 들어, 과거의 경험을 내적으로 시각화할 때 눈동자가 위로 올라갔다가 다시 왼쪽으로 가는 현상, 전에 한 번도 본적이 없는 무엇인가를 상상하려고 할 때 눈동자가 위로 올라갔다가 다시 오른쪽으로 가는 현상 등이 그것이다. 하지만 신경언어학적 프로그래밍에 입각한 시각 정보는 계속 정련·발전될 필요가 있다.

3. 목소리(부차언어)

목소리는 다음과 같은 부차언어 현상 즉, 성량, 음의 고저, 발음 속도, 언어유창성 등을 포함한다. 의사소통과 직접 연관은 없지만, 말을 시작하기 전에 내는 ‘아, 어, 에’ 등의 언어 습관, 웃음, 흐느낌 등도 넓게 보면 목소리를 통한 부차언어 현상에 포함시킬 수 있을 것이다. 같은 부차언어 현상에 속하지만 목소리로 직접 표현되지 않는 것으로 침묵, 말 멈추기 등이 있다. 이 절에서는 목소리를 주로 살펴볼 것이다.

3.1 목소리인 기능

목소리를 통한 언어 단서는 몇 가지 이유로 상담에서 매우 중시된다. 먼저, 목소리는 화자와 청자를 교대시키는 데 중요한 역할을 함으로써 상호작용을 유지하는 데 도움을 준다. 말을 계속할 것인지, 양보할 것인지, 교대를 원하는지 등 화자의 의도가 목소리를 통해서 반영되는 경우가 많다. 둘째, 목소리는 내담자의 정서상태를 알려주는 자료의 하나이다. 내담자의 목소리를 들으면 내담자가 어떤 감정상태에서 말하고 있는가를 파악할 수 있다. 같은 내용을 말하더라도 어떤 음색과 억양으로 말하는가에 따라 내담자가 표현하는 정서는 전혀 다르다. 천천히 부드럽게 말하는 내담자는 지금 슬픈 상태에 있거나 아니면 말하기를 꺼리고 있을 가능성이 높은 반면, 활기차고 씩씩하게 말하는 내담자는 즐거운 상태에 있거나 아니면 논의 주제에 몹시 흥미있어 할 가능성이 높다. 셋째, 언어상의 장애는 내담자의 심리 상태에 대한 중요한 정보를 상담자에게 제공할 수 있다. 내담자가 말을 하다가 실수하는 유형과 빈도는 내담자의 불안 수준이나 불편감의 정도를 반영한다. 일반적으로 내담자의 불안과 불편감이 높을수록 말을 더듬는다든가, 언어유창성에 장애가 생기는 등 언어상의 실수가 잦아진다.

3.2 목소리와 정서상태

일반적으로 목소리는 정서상태를 민감하게 나타낸다. 따라서 목소리의 특성을 정확하게 판단하는 것은 상대방의 정서상태를 이해하는 또 하나의 중요한 통로이다. 셰러(Scherer, 1986)는 39개의 감정상태에서 나오는 목소리의 특징을 제시한 바 있는데 그 중 중요한 몇 개만 발췌하면 다음과 같다.

- 기쁨 - 음이 높고, 음높이의 변화가 크며, 음의 강도와 속도가 높다.
- 우울 - 음이 낮고, 음높이에 변화가 있으며, 억양, 음의 강도와 속도가 느리다. 높은 음에서도 에너지가 작다.
- 불안 - 음이 높고, 말이 빠르며, 언어 장애가 많고, 침묵과 대화 중지가 나타난다. 숨이 거친 소리를 내기도 하나 개인차가 심하다.
- 공포 - 음이 높고, 음높이에 변화가 있으며, 고음에서 높은 에너지를 보이고, 울 때와 같은 음속과 음색을 나타낸다.
- 분노 - 격노했을 때 음높이가 올라가지만 차갑게 분노할 때는 내려간다. 음의 강도가 높아지고 거친 음색이 나타나며, 음속이 올라가고, 갑작스레 음의 고저와 크기가 증가하기도 한다.

윌리엄스와 스티븐스(Williams & Stevens, 1972)는 정서상태에 따른 목소리의 속도와 높이를 다음과 같이 제시하였다.

	보통	분노	공포	슬픔
속도(음절/초)	4.31	4.15	3.80	1.91
높이(진동수)	110	158	139	101

후릭(Frick, 1985)은 여러 감정 상태에서 목소리의 높낮이가 어떻게 변화하는지 그 특징을 밝힌 바 있다.

행복 - 부드러운 변화
분노 - 급격한 상승
놀람 - 높이 올라감
경멸 - 말끄트머리에서 내려감
의문 - 말끄트머리에서 올라감

3.3 목소리와 성격 및 대인관계

사람들이 표현하는 정서와 태도에는 상당한 일관성이 있으므로 목소리와 성격 사이에는 상당한 관련이 있다. 외향적 성격의 남자는 높은 소리로 말하며, 여자는 많은 감정을 실어, 빠른 속도로, 멈춤이 거의 없이 말한다. 일반적으로 불안한 사람은 빠르게 말하고, 특히 말하는 도중 오랫동안 침묵하기도 한다. 경쟁적이고 공격적이며 성급하고 성공욕구가 강한 A타입의 사람은 특별한 음질을 가진 것으로 알려져 있다. 그들의 목소리는 크고, 빠르며, 폭발하는 듯이 강조하기도 하고, 속도에 변화가 많고, 거의 쉬지 않고 말한다(Argyle, 1988).

심리적 문제의 유형에 따라 목소리의 특성을 분류하기도 한다. 정신분열증 환자들의 목소리는 단조롭고, 낮고, 음량이 적으며, 발음이 부정확하고, 숨이 차고, 리듬감이 떨어진다. 이들은 짧게 말하고, 질문을 많이 하지만 여타 휘드백 채널이 가동하지 않고, 상호간 침묵이 자주 발생한다(Rutter, 1977). 우울증 환자들은 낮고, 작은 목소리로, 천천히 말하며 음색에는 힘과 생기가 없어 마치 죽은 듯한 느낌을 준다. 말을 멈추고 침묵하는 시간도 상당히 길다. 신경증에 시달리는 사람들 중 특히 고불안증은 말더듬기나 쓸데없는 쉼사를 사용하는 등의 언어 장애가 많다. 이들은 빠르고, 불분명하며, 짧은 말을 자주 한다고 한다. 그러나 불안증과 정상인 사이에 아무런 차이가 없다는 연구(Cook, 1969)도 있으므로 주의할 필요가 있다.

참고로 에딩톤(Addington, 1968)이 제시한 음색과 성격의 관계를 살펴보자.

숨이 섞인 : 젊은, 예술적인

미밋한 : 보다 남성적인, 활기 없는, 차가운, 위축된

콧소리 : 여러 면에서 사회적으로 바람직하지 않은

긴장된 : 늙은, 굽히지 않는, 말썽부리는

목선 : 늙은, 현실적인, 성숙한, 세련된, 적응을 잘하는

낭랑한 : 힘있는, 건강한, 예술적인, 세련된, 거만한, 흥미있는, 열정적인

빠른 : 활기있는, 외향적인

고저 변화 : 역동적인, 여성적인, 미적인

목소리는 대인관계에 따라 다르게 나타나기도 한다. 친한 사람과 이야기할 때는 미운 사람과 이야기할 때와 다른 특징의 목소리를 사용하는 것이 보통이다. 친근감을 표시하는 목소리는 부드럽게 올라가는 음을 섞으며 전반적으로 높은 음을 사용하고, 순수한 어조, 규칙적인 리듬으로 말한다. 적대 관계에서는 마치 화난 것처럼 크고, 빠르고, 매섭고, 날카롭게 음을 높이는데, 때론 낮은 목소리로 말하기도 한다. 지배적인 자세와 순종적인 자세도 다르게 전달된다. 지배적인 자세는 큰 목소리, 낮은 높이, 넓은 음역으로 때로는 느리게 표현되며, 순종의 자세는 높은 음으로, 말끝을 올리며 표현된다. 순종의 목소리는 친근감을 표시하는 것과 유사하지만, 보다 긴장되고, 불안하고, 높은 특색을 갖는다. 보다 빠르고, 크고, 변화를 많이 주며 말하는 사람의 설득력이 강하며(Mehrabian & Williams, 1969), 변화가 별로 없는 낮은 높이와 성량으로 진지하게 말할 때가 보다 신뢰로운 평가를 받는 것으로 알려져 있다(Addinngton, 1968). 반면, 쉼 목소리, 콧소리, 숨섞인 목소리 등을 사용하면 신뢰성과 유능성이 떨어진다는 평가를 받는다. 말의 억양도 설득력과 신뢰성에 영향을 준다. 일반적으로 표준어에 가까운 억양을 쓸 때, 보다 전문적이고 믿을 만하다고 판단된다(Giles & Powesland, 1975).

3.4 상담의 실제와 목소리(부차언어)

코미어와 코미어(Cormier & Cormier, 1988)는 목소리의 특성과 관련하여 내담자의 상태를 살펴볼 수 있는 몇 가지 실례를 제시하였다. 실제 상담에서 목소리를 통해 전달되는 의미를 이해하기 위한 자료의 하나로 활용할 수 있을 것이다.

* 속삭이거나 거의 들리지 않게 말한다.

상황 : 내담자가 오랫동안 침묵을 지킨다. 상담자의 탐색에 대해 내담자는 거의 들리지 않는 목소리로 대꾸한다.

가능한 의미 : 내담자가 자신을 열어 놓고 말하는 데 어려움을 느끼고 있다.

* 목소리의 고저가 변화한다.

상황 : 내담자가 자기 회사에 관해 정상 음성 수준으로 말하고 있다. 그러다가 사장에 대한 이야기를 시작하면서 눈에 띄게 음성을 높인다.

가능한 의미 : 대화의 주제가 미묘한 정서 반응을 이끌어 내고 있다.

* 말을 더듬고, 머뭇거리고, 실수한다.

상황 : 내담자가 어떤 상황에 대해 긴장된다고 빠르게 이야기하면서 말을 더듬고 언어 장애를 나타낸다.

가능한 의미 : 대화하고 있는 주제에 대해 민감해져 있다. 또는 불안하거나 불편하다.

* 뉘두리를 하거나 혀짤배기 소리를 낸다.

상황 : 내담자가 체중을 빼는 어려움에 대해 불평을 토하고 있다. 목소리가 뉘두리하듯 올라간다.

가능한 의미 : 의존성을 나타내거나 자신의 정서를 강조하려고 한다.

* 천천히 소리를 내다가 속도를 빠르게 변화시킨다.

상황 : 내담자가 주말을 재미없게 보냈다고 천천히 이야기한다. 화제가 내담자 자신의 느낌에 이르자 말을 빨리 하기 시작한다.

가능한 의미 : 대화의 주제에 대해 민감하다. 또는 화제가 갖는 정서적 의미가 다르다.

4. 자세

자세는 몸이 취하고 있는 모양을 말한다. 눕거나 앉음, 다리를 꼬거나 뺨음, 등받이에 기대거나 앞으로 기울임 등 몸을 통해 어떤 형상을 만드는 것이다. 몸동작(gesture)이 머리, 손, 발, 등 신체 일부분의 움직임을 가리키는 것이라면, 자세(posture)는 신체 전체가 취하고 있는 규모 큰 모양을 의미한다.

자세 역시 다른 사람에 대한 태도와 정서를 표현하는 통로로 사용된다. 자세는 때로 언어의 내용을 보완하는 메시지를, 때로 언어 내용과 일치하지 않는 메시지를 의식적, 무의식적으로 전달한다. 따라서 내담자의 자세가 어떤 태도나 감정을 반영하는지 알게 되면, 상담자는 내담자가 말로 표현한 것 이상의 많은 정보를 얻을 수 있다.

4.1 자세의 기능

상담자는 내담자를 관찰하면서 두 가지 정보를 얻을 수 있다. 하나는 상담 장면에서 내담자가 보이는 자세를 통해 그가 말로 표현하는 것 이상의 현재 그의 정서상태, 상담자에 대한 태도 등을 알 수 있다. 특히, 내담자가 마음에 없는 말을 할 때 은연중 자세를 통해 드러나는 메시지는 놓칠 수 없는 정보가 된다. 말로는 상담 시간이 흥미있다고 하면서도 등받이에 기대며 몸을 축 늘어뜨릴 때 내담자는 일종의 거짓말을 하고 있는 셈이다. 또 하나는 상담 장면에서 내담자가 보이는 자세

를 통해 그가 일상의 대인관계에서 취할 것이라고 예상되는 자세를 알 수 있고, 내담자의 그러한 자세는 대인관계에서 어떤 작용을 할 것이라는 것을 추론함으로써 내담자의 대인관계 양상을 점검할 수 있다는 것이다. 상담자는 내담자의 자세를 통해 이 두 가지 정보를 수집하고 그의 내면 세계와 대인관계를 이해하는 주요 도구로 활용할 수 있어야 한다.

4.2 자세의 관찰

자세에 대한 연구는 자세의 표현 방식에 관한 것과, 자세의 표현을 해독하는 것으로 구분할 수 있다. 자세는 몸을 구성하는 몇 가지 요소의 결합으로 이루어진다. 자세를 형성하는 주요 요소들을 살펴보면 다음과 같다.

기대는 방향 : 앞쪽, 뒤쪽, 옆쪽

팔 : 벌림, 닫음, 엉덩이 위에 놓음

머리 : 숙임, 곧바로 세움, 옆으로 기울임

다리 : 뻗음, 벌림, 꼬

자세를 관찰한다는 것은 구체적으로 앞에서 열거한 요소들을 관찰한다는 것이다. 즉, 내담자가 어느 방향으로 기대어 앉아 있는지, 팔짱을 끼고 있는지, 머리를 숙이고 있는지, 다리를 꼬고 있는지 등을 세밀히 뜯어봄으로써 내담자가 취하고 있는 자세를 관찰하는 것이다. 등받이에 기대어 팔짱을 끼고 머리를 숙인 채 다리를 뻗고 있는 내담자의 자세와 의자 앞으로 몸을 기울이고 팔을 앞으로 내밀고 머리를 꼳꼳이 든 채 다리를 벌리고 있는 내담자의 자세가 전달하는 의미는 사뭇 다르다. 민감한 상담자들은 내담자의 자세를 관찰하고 그 의미가 무엇인지 정확히 파악해 낼 수 있을 것이다.

자세에 대한 해독은 앞에서 제시한 요소들로 구성된 자세의 의미를 풀어내는 것이다. 지금까지 자세해독연구는 자세에 담긴 정서와 대인관

계 태도 읽어내기에 집중되어 왔으므로 이를 살펴보도록 한다. 단, 자세를 특정 정서 또는 태도와 짝짓는 일은 그리 간단치 않다는 것을 염두에 두어야 할 것이다. 내담자 개인의 특징, 상담자와의 상호작용 맥락, 소속 사회의 문화적 특성들이 다르게 작용할 것이기 때문이다.

4.3 자세와 정서

자세를 통해 내담자의 정서를 읽어 내는 일은 그리 쉽지 않지만, 이완·긴장과 각성의 정도를 알아내는 것은 충분히 가능하다. 정신과 환자들을 살펴보면 자세와 정서의 관계를 보다 분명히 알 수 있다. 우울증 환자들은 몸을 축 늘어뜨리고, 멍한 상태에서, 수그리고 앉아서 바닥을 쳐다본다. 조증 환자들은 신체를 곧바로 세우고, 몸을 지나치게 각성시키고 있다. 정신분열증 환자들은 움직임이 없거나 특정 자세, 예를 들어 십자가에 못박히는 자세 등을 상당히 오랫동안 취하고 있다. 불안증 환자들은 조증 환자처럼 각성 수준이 높으며 이는 근육의 긴장으로 나타난다(Argyle, 1988).

불(Bull, 1987)은 피험자들에게 비디오로 녹화된 내용을 보면서 그것이 어떤 정서인지를 평정토록 한 다음, 평정하는 내담자의 모습을 비디오로 녹화하여 분석하였다. 그 결과 피험자들은 특정한 정서를 평정하는 동안 특정한 자세를 취했는데, 예를 들면, '흥미있음'은 몸을 앞으로 숙이고 다리를 뒤로 당겨 앉는 자세를, '지루함'은 고개를 숙이고 손으로 머리를 받치고, 뒤로 기대고, 다리를 앞쪽으로 뻗고, 다른 곳을 쳐다보는 자세를 보였다.

정신분석학자들은 치료 도중 내담자가 취하는 자세들을 임상적으로 해석하고 있다. 물론 이 해석들의 타당성을 입증하는 과학적 증거는 없지만 참고삼아 제시해 본다.

* 팔

팔을 둘러 자신을 껴안는다 : 자기보호(특히 가슴), 위축감
 옷의 몸통 부분을 꼭 움켜쥔다 : 신체 상해에 대한 두려움

어깨를 으쓱하고 손바닥을 내보인다 : 수동적 무력감

* 다리

조여 꿈(여자) : 자기 보호, 위축감

벌림 : 유혹

노출적 꿈(여자) : 유혹

움직임없는 골반 : 성적 억제

* 몸통

군인 처럼 뻣뻣하고(남자), 딱딱하며 곧추 선(여자) 자세 : 지독한 불안

실속없고 과장된 자세 : 유혹과 수줍음 사이의 갈등

늘어뜨리고, 생기없고, 움직임 없는 자세 : 무력감, 도움 요청

의자에 웅크려 앉은 맥없는 모습, 선정적 태도 : 성적 충동의 표현

4.4 자세와 대인관계 태도

자세를 통해 나타낼 수 있는 대인관계 태도 중의 하나가 지배와 복종이다. 메라비안(Mehrabian, 1972)은 지배의 태도를 표현하는 방법의 하나가 이완된 자세라고 하였다. 이완된 자세란 양팔의 위치를 서로 다르게 위치시킨 것, 양다리의 위치를 서로 다르게 위치시킨 것, 옆으로 기대는 것, 손을 편안하게 편 것, 뒤로 기대는 것 등을 포함한다. 이완된 자세는 지배를 표현하기도 하지만 싫어함을 표현하기도 한다. 사람들은 자기가 좋아하는 사람 앞에서는 적절히 이완하는데 반해, 싫어하거나 존경하지 않는 사람 앞에서는 지나치게 이완하는 경향이 있다.

상대방에 대한 호의, 매력, 개방된 태도 역시 자세에 의해 표현된다. 메라비안은 상대방에 대해 긍정적 태도를 나타내는 자세들에는 몸을 앞으로 기울이는 것, 가깝게 있으려는 것, 만지려는 것, 눈을 바라보는 것, 상대방이 있는 쪽으로 몸을 향하는 것 등이 있음을 발견하고 이를 즉시성 차원이라고 명명한 바 있다.

대화하는 사람들이 서로 유사한 자세를 취하고 있는 것을 자세반향이라고 하는데, 자세반향이 나타나면 두 사람간에 래포가 형성되었다는 말을 할 수 있다. 대화를 나누는 두 사람이 똑같이 팔꿈치를 괴고 있거나, 다리를 꼬고 있다면 자세반향이 이루어지고 있는 것이다. 자세반향은, 그러나, 꼭 같은 신체 부분을 통해서만 나타나는 것은 아니다. 상호작용의 속도와 리듬 속에서도 자세반향을 볼 수 있다. 예를 들어, 화자가 머리의 작은 움직임이나 팔의 움직임으로 자신의 말에 박자를 맞추면, 청자도 신체를 미세하게 흔들어서 같은 리듬을 취하는 현상이 이에 속한다.

모리스(Morris, 1978)는 자세반향 또는 동작합치 현상을 치료에 활용하는 방법에 대해 지적하고 있다. 환자를 치료하는 치료자는 환자의 신체표현을 주의깊게 흉내냄으로써 그를 편안하게 만들 수 있다는 것이다. 환자가 팔짱을 끼고 마루바닥을 내려다 보며 몸을 앞으로 구부린 채 조용히 앉아 있을 때에는 의사도 그와 같이 조용한 자세를 취함으로써 환자로부터 호의적인 반응을 얻을 수 있다. 만일 치료자가 그렇게 하는 대신 책상 뒤에 앉아서 우위에 선 자세를 취하면 환자를 접촉하기는 그만큼 어려워진다는 것이다.

4.5 상담의 실제와 자세

코미어와 코미어(Cormier & Cormier, 1988)는 자세의 특성과 관련하여 내담자의 상태를 살펴볼 수 있는 몇 가지 실례를 제시하였다. 실제 상담에서 자세를 통해 전달되는 의미를 이해하기 위한 자료의 하나로 활용할 수 있을 것이다.

* 어깨를 으쓱거린다.

상황 : 내담자는 남편이 아무런 설명도 하지 않은 채 걸어 나갔다고 말한다. 이 말을 하면서 내담자는 어깨를 으쓱거린다.

가능한 의미 : 불확실하다. 또는 양가적이다.

* 몸을 앞으로 기울인다.

상황 : 내담자는 의자에 깊숙이 눌러앉아 있었다. 상담자가 자신에 대한 이야기를 하자 내담자는 몸을 앞으로 숙이고 상담자에게 질문을 한다.

가능한 의미 : 관심이 높다. 의사소통에 주의를 집중하고 개방적이다.

* 팔로 가슴을 싸안는다.

상황 : 상담자가 방금 대화를 주도했다. 내담자는 아무런 말없이 가슴을 싸안은 채 의자에 깊숙이 눌러 앉는다.

가능한 의미 : 대화와 교류를 회피한다. 싫어한다.

* 다리를 꼬았다 푸는 행동을 반복한다.

상황 : 내담자는 문제에 대해 뽐내듯 재빠르게 말한다. 그러면서 계속해서 다리를 꼬았다 풀었다 한다.

가능한 의미 : 불안하다, 우울하다.

* 몸 전체가 상담자를 정면으로 향하지 않고 다른 곳을 향해서 약간 비틀어져 있다.

상황 : 내담자는 면담에 참여해 들어오는 데 어려움을 겪고 있다. 상담자가 이유를 캐자, 내담자는 몸을 돌린다.

가능한 의미 : 대화와 교류에 자신을 개방하지 못하고 있다.

5. 제스추어

제스추어는 머리, 손, 발 등 신체 일부분의 움직임을 말한다. 그러나 제스추어는 단순한 신체의 움직임이 아니라 의사를 교환할 뚜렷한 의도를 가지고 자발적으로 행하는 신체동작을 의미한다는 점에서 다른 행동들과 구별된다. 또 제스추어는 언어행동과 밀접한 관련을 갖는다는

의미에서도 다른 행동들과 구별된다. 코를 찌는 것과 같은 습관적인 몸동작, 날아오는 돌을 피하기 위한 우연한 몸동작, 음식을 먹기 위한 실질적 몸동작, 정서를 표현하는 몸동작은 모두 제스추어가 아니다. 제스추어는 몸동작으로 번역되지만 여기서 굳이 제스추어라는 용어를 사용하는 것은 이런 이유 때문이다.

일부 연구결과에 의하면 제스추어를 통제하는 뇌부위와 언어를 통제하는 뇌부위는 서로 밀접한 관련을 갖는다고 한다. 이처럼 여타 비언어 행동을 통제하는 신경 중재자와 제스추어를 통제하는 신경 중재자가 다르다는 것(Katz, LaPointe, & Markel, 1978)은 제스추어를 다른 몸동작과 구분해 살펴야 할 충분한 근거가 된다(Kendon, 1983).

5.1 제스추어의 기능

메시지 전달의 의도를 가지고 사용되는 제스추어는 크게 두 가지 동작으로 구분된다. 상징동작(emblems)과 예시동작(illustrators)이 그것이다. 상징동작은 보통 한두 마디의 단어나 구절로 해석될 수 있는 몸동작으로서 주로 간단한 손동작을 의미한다. 택시를 잡고자 할 때 손을 흔드는 동작은 '정지하라'는 뜻을 의미한다. 상징동작은 보통 말과 더불어 사용되지만, 예시동작과는 달리 표현되는 말과 밀접한 관계를 맺고 있는 것은 아니다. 상징동작은 개인의 은밀한 의미를 전달하려고 할 때, 다른 사람을 당황시키는 말을 하고 싶지 않을 때, 그리고 특별히 어떤 것을 강조하고 싶을 때 사용될 수 있다(Kendon, 1983).

켄돈(Kendon, 1981)은 상징동작에는 크게 세 가지 영역이 있다고 하였다. 대인관계를 통제하는 상징동작, 자신의 현재 상태를 알리는 상징동작, 제 3의 인물에 대한 평가와 관련된 상징동작 등이다. 이 세 가지 상징동작 중 명령이나 통제를 위한 상징동작이 가장 많이 사용되고, 대상이나 행위를 지칭하는 상징동작은 잘 쓰이지 않는다고 한다.

상징동작에는 문화의 영향이 강하게 작용한다. 대부분의 문화권에 비교적 공통된다고 여겨지는 상징동작들에는 지적하기, 어깨를 으쓱하기, 머리 끄덕이기, 손뼉치기, 손짓으로 부르기, 정지 동작, 여체 곡선 그리

기, 잠자는 것 나타내기 등이 있다.

상징동작은 말보다 빨리 그리고 조용하게 의사를 전달하며, 말보다 강한 영향력을 행사하고, 멀리서도 의사소통이 가능하다는 점 때문에 많이 사용되고 있다.

예시동작은 언어로 표현된 것을 예증하는 기능을 하는 것으로서, 말과 직접 연결되어 있는 동작을 가리킨다. 예를 들면, 어떤 물건의 모양을 설명하면서 손으로 그 모양을 재현하는 동작, 말하는 내용의 빠르기나 리듬을 손으로 보여주는 동작 등이 이에 해당한다. 은유적인 의미를 담고 있는 예시동작은 말의 내용을 명료화, 풍요화함으로써 화자가 전달하려는 내용을 보다 분명히 하는 기능을 수행한다. 말로만 표현하는 것보다 예시 동작과 더불어 말할 때 보다 많고 정확한 정보가 전달되는 것은 바로 이 때문이다. 예시동작을 억제하면 사람들의 의사소통 기능에 상당한 제한이 있다는 증거들이 있다. 팔짱을 끼고 이야기하도록 하면 평상시보다 언어 중단이 더 많고 공간적 관계를 묘사하는 낱말들을 더 많이 사용하며(Graham & Heywood, 1976), 어떤 내용을 손동작을 곁들이지 않은 채 말로만 설명하게 한 후 그 설명을 들은 사람들에게 설명된 내용을 확인해 본 결과 정확성이 상당히 떨어지는 것으로 밝혀졌다(Graham & Argyle, 1975). 라이스보로(Riseborough, 1981)는 제스추어를 사용하여 사물을 설명하는 것이 시간이 더 적게 걸리며, 말로 표현하기 어려운 내용일 때 제스추어가 더 유용하다고 보고한 바 있다.

5.2 제스추어와 정서

사람의 정서 상태가 가장 잘 나타나는 곳은 얼굴이지만, 정서상태는 얼굴 이외에 손이나 발의 움직임에도 나타난다. 그러나 신체 부위에 따라 표현 가능한 정서의 종류는 달라질 수 있다. 얼굴을 통해서만 주로 유쾌-불쾌의 정서가 표현되는 반면, 손이나 발을 통해서만 주로 이완-긴장의 정서가 표현된다고 한다(Gitin, 1965).

얼굴표정으로 표현되는 정서는 다른 신체 부위로 표현되는 정서 보

다 비교적 통제가 용이하다. 얼굴표정은 의식적 통제와 관리가 그만큼 쉽기 때문에 내면의 정서를 숨기는 것도 가능하다. 그러나 여타 신체 부위에 나타나는 정서는 통제가 그리 쉽지 않다. 따라서 얼굴 이외에 손, 발, 몸통 등의 움직임에 관찰함으로써 얼굴에 드러나지 않는 상대방의 정서를 읽을 수 있는 경우도 종종 있다.

대부분의 문화권에서 비교적 자주 나타나는 제스추어와 정서상태를 살펴보자.

주먹을 흔드는 것 : 분노, 화가 남.

두 손을 함께 꼬는 것 : 불안, 긴장.

얼굴을 만지는 것 : 부끄러움, 수줍음.

손바닥을 보이고 머리를 숙이는 것 : 복종, 양보.

하품 : 지루함, 따분함.

윌프(Wolff, 1945)는 병원 환자들을 관찰하여 손동작으로 표현되는 정서상태를 제시한 바 있다.

극단적인 억제 : 위축된, 전형적인, 머리 만지는, 불필요한 동작

우울 : 느리고, 별로 움직임이 없고, 머뭇거리고, 비-공감적이고, 숨기려는 동작

고조된 정서 : 빠르고, 범위가 크고, 리듬이 있고, 자발적이고, 공감적이고, 자기주장적인 동작

불안 : 머리를 만지고, 얼굴을 숨기고, 손을 비틀거나 마주 잡고, 주먹을 쥐었다 펴고, 눈썹을 뽑고, 얼굴을 긁고, 머리카락을 잡아당기고, 안절부절못하는 동작

자기 몸을 만지는 동작과 정서와도 밀접한 관련이 있는 것으로 알려져 있다. 일반적으로 환자들은 다른 사람들보다 자신의 몸을 만지는 빈도가 잦은데, 자기를 만지는 빈도와 환자의 혼란 상태사이에는 정적 상관관계가 있다고 한다(Harper, Wiens, & Matarazzo, 1978). 자기 만짐 동

작은 적대감 및 의심과도 관련된다고 한다. 불안하거나 인지적으로 혼란스러울 때, 갈피를 잡지 못하고 안절부절못할 때도 몸을 만지는 빈도가 늘어난다. 얼굴을 만지는 것은 수치심 또는 자신에 대한 여타 부정적 정서의 표현이기도 하다. 자기 머리를 쓰다듬는 동작은 때로 성적 관심을 나타낼 수도 있다. 자기 만짐 동작은 특정 조건에서 더 많이 발생한다는 보고도 있다. 공식화된 면담보다는 비공식적 면담에서, 사회적 지위가 낮은 역할을 수행하는 면담에서(예를 들어 상담자일 때보다는 내담자일 때), 이성과의 면담에서 자기 만짐 동작이 더 자주 나타난다는 것이다(Goldberg & Rosenthal, 1986).

정신분석학자들은 제스처에 내포되어 있는 무의식적 의미를 해석해 낼 수 있다고 생각한다. 머리카락을 자주 만지거나, 가볍게 두드리거나, 거울 앞에서 머리를 올리고 모양을 내는 제스처는 자기애적이고, 자기에게 관심을 표명하지 않는 다른 사람들에 대한 불만을 표현하는 것이라고 한다. 반지를 가지고 계속 장난하는 동작은 결혼생활이나 가정생활에서의 좌절과 갈등을 나타내는 것이며, 안경을 자주 벗었다 꼈다 하는 동작은 부인(denial)이라는 방어기제의 표현이라고 한다. 물론 이같은 주장은 과학적 증거를 확보하지 못하고 있다.

5.3 상담의 실제와 제스처

코미어와 코미어(Cormier & Cormier, 1988)는 제스처와 관련하여 내담자의 상태를 살펴볼 수 있는 몇 가지 실례를 제시하였다. 실제 상담에서 제스처를 통해 전달되는 의미를 이해하기 위한 자료의 하나로 활용할 수 있을 것이다.

* 떨며 안절부절못하는 손

상황 : 내담자가 자살의 공포에 대해 표현하는데, 말을 하면서 내담자의 손이 심하게 떨린다.

가능한 의미 : 불안 또는 분노.

* 어떤 대상에게 주먹을 쥐어 보이거나 손을 꼭 마주잡고 있다.

상황 : 내담자가 방금 접수면담을 하려고 왔다. 자기는 편안치 못하다고 말하면서 손을 꼭 마주잡고 있다.

가능한 의미 : 불안 또는 분노.

* 반복적으로 머리카락을 비틀고, 손가락을 두드린다.

상황 : 내담자가 짧고 간단하게만 반응하며 자기를 드러내려 하지 않는다.

가능한 의미 : 혼란스럽거나, 지루하거나, 불편하다. 또는 표현하지 못한 정서가 있을 수 있다.

* 머리를 숙이고 턱을 가슴께로 잡아당긴다.

상황 : 상담자가 상담의 종료에 대해 말을 꺼낸다. 내담자는 가슴에 얼굴을 묻고, 아직 자기는 상담을 끝낼 준비가 되지 않았다고 말한다.

가능한 의미 : 슬픔, 걱정

< 연습 문제 >

1. 파트너와 함께 얼굴표정을 읽는 훈련을 해보도록 한다. 먼저, 말을 하지 않은 채로 자신의 감정을 순전히 얼굴표정을 통해서 표현해 보라고 파트너에게 주문하라. 연후에 파트너가 표현한 감정이 무엇인지 맞추어 보도록 한다. 이같은 감정 추측하기 게임을 역할을 바꾸어 가며 여러 번 반복한다.
2. 파트너와 함께 시선접촉에 따른 정서효과 알아내기 훈련을 한다. 시선접촉의 길이, 시선의 방향 등을 다양하게 조절하면서 그때 드는 느낌이 어떤지 휘드백을 받는다. 역할을 바꾸어 가며 여러 번 반복한다.
3. T·V를 켜고 음량을 높인 상태에서 화면을 보지 않은 채 사람들의 대화를 들어본다. 그들이 지금 어떤 감정 상태에 있는지 목소리만으로 판단하도록 한다. 가능하면 감정 파동이 극적으로 이루어지는 드라마나 영화를 택하여 연습하면 좋을 것이다.
4. 카페나 공원벤치에 앉아 대화하는 사람들의 자세를 관찰해 본다. 자세의 요소들은 어떤 모양을 하고 있는지, 두 사람 사이의 자세반향은 어떤지 관찰해 본다.
5. 농아들이 사용하는 제스추어언어(수화)를 배워 보자. 그 수화에서는 정서상태를 손으로 어떻게 표현하는지 알아보고 정상인에게도 같은 효과가 있는지 비교해 보라.

< 참고 문 헌 >

- 박성희 (1997). <얼굴표정과 정서>. 학생생활연구 제5집, 청주교육대학교.
- Addington, D. W. (1968). The relationship of selected vocal characteristics to personality perception. *Speech Monograph*, 35, 492-503.
- Aiello, J. R. (1977). Visual interaction at extended distances. *Personality and Social Psychological Bulletin*, 3, 83-86.
- Argyle, M. (1988). *Bodily communication*. New York: Methen.
- Argyle, M., & Cook, M. (1976). *Gaze and mutual gaze*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Birdwhistell, R. L. (1970). *Kinesics and context*. Philadelphia: Univ. of Pennsylvania Press.
- Bull, P. (1987). *Posture and gesture*. Oxford: Pergamon.
- Cook, M. (1969). Anxiety, speech disturbance, and speech rate. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 8, 13-21.
- Cormier, W. H., & Cormier, L. S. (1988). *Interviewing strategy for helpers*. Monterey, CA: Brooks/Cole Publishing Company.
- Edelman, R. J., & Hampson, S. E. (1979). Changes in nonverbal behavior during embarrassment. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 18, 385-390.
- Ekman, P. (1982). *Emotion in the human face*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Ekman, P., Friesen, W. V., & Tomkins, S. S. (1971). Facial Affect Scoring Technique (FAST): A first validity study. *Semiotica*, 3(1), 37-58.
- Frick, R. W. (1985). Communicating emotion: The role of prosodic features. *Psychological Bulletin*, 97, 412-429.

- Giles, H., & Powesland, P. F. (1975). *Speech style and social evaluation*. London: Academic Press.
- Gitin, S. R. (1965). *An application of Schlosberg's principles and methods to the study of emotional expression in hands*. Unpublished undergraduate honors thesis, Cornell Univ.
- Goldberg, S., & Rosenthal, R. (1986). Self-touching behavior in the job interview: Antecedents and consequences. *Journal of Nonverbal Behavior*, 10, 65-80.
- Graham, J. A., & Argyle, M.(1975). A cross-cultural study of the communication of extra-verbal meaning by gestures. *International Journal of Psychology*, 10, 56-67.
- Graham, J. A., & Heywood, S. (1976). The effects of the eliminations of hand gestures and of verbal codability on speech performance. *European Journal of Social Psychology*, 5, 189-195.
- Harper, R. G., Wiens, A. N., & Matarazzo, J. D.(1978). *Nonverbal communication*. New York: Wiley.
- Katz, R., LaPointe, L., & Markel, N. (1978). Coverbal behavior and aphasic speakers, In R. H. Brookshire (Ed.), *Clinical aphasiology: Collected proceedings 1972-1976*. Minneapolis: BRK Publisher.
- Kendon, A. (1981). A geography of gesture. *Semiotica*, 37, 129-163.
- Kendon, A. (1983). Gesture and speech: How they interact, In J. M. Wiemann, & R. P. Harrison (Eds.), *Nonverbal interaction*. Beverly Hills: Sage.
- Kleinke, C. L. (1986). Gaze and eye contact: A research review. *Psychological Bulletin*, 100, 78-100.
- Lalljee, M. G. (1978). The role of gaze in the expression of emotion. *Australian Journal of Psychology*, 30, 59-67.
- Mancuso, J. C., Litchford, G. B., Wilson, S. D., Harrigan, J. A., &

- Lehrer, R. (1983). Inferences of mental illness from noninvolvement. *Journal of Personality*, 51, 49-61.
- Mehrabian, A., & Williams, M. (1969). Nonverbal concomitants of perceived and intended persuasiveness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 13, 37-58.
- Mehrabian, A. (1972). *Nonverbal communication*. Chicago: Aldine-Atherton.
- Morris, D. (1977). *Manwatching*. London: Cape.
- Patterson, M. L. (1983). *Nonverbal behavior: A functional perspective*. New York: Springer.
- Plutchik, R. (1980). *Emotion: A psychoevolutionary synthesis*. New York: Harper.
- Riseborough, M. G. (1981). Physiographic gestures as decoding facilitators: Three experiments exploring a neglected facet of communication. *Journal of Nonverbal Behavior*, 5, 172-183.
- Rutter, D. R. (1977). Speech patterning in recently admitted and chronic long-stay schizophrenic patients. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 16, 357-361.
- Scherer, K. R. (1986). Vocal affect expression: A review and model for further research. *Psychological Bulletin*, 99, 143-165.
- Strong, S. R., Hill, H. I., Kilmartin, C. T., De Vries, H., Lanier, K., Nelson, B., Strickland, D., & Meyer, C. W. (1988). The dynamic relations among interpersonal behaviors: A test of complementary and autocomplementarity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 798-810.
- Tomkins, S. S., & McCarter, R. (1964). What and where are the primary effect?: Some evidence for a theory. *Perceptual and Motor Skills*, 18, 119-158.
- Williams, C. E., & Stevens, K. N. (1972). Emotions and speech: Some acoustical correlates, In J. K. Darby (Ed.), *Speech*

제 8 장
관찰을 통한
이해

Evaluation in Psychiatry. New York: Grune & Stratton.
Wolff, C. (1945). *A psychology of gesture*. London: Methuen.

공감적 이해

박 성 힌

1. 공감적 이해의 의미
2. 공감적 이해를 돕는 방법
3. 공감적 이해의 전달

내담자의 내면 세계를 이해하기 위해 상담자가 활용하는 방법 중 가장 중요한 것이 공감적 이해이다. 흔히 공감적 이해는 무조건적 존중, 성실성과 더불어 바람직한 상담관계(rapport)의 형성에 기여하는 핵심 기제로 다루어져 왔다. 로저스는 이를 상담의 필요·충분 조건이라고도 하였다. 공감적인 이해 없이는 상담자와 내담자의 치유관계가 제대로 형성될 수 없다는 것이다. 상담에서 공감적 이해가 차지하는 위치는 그만큼 중요하다. 사실 상담관계에서 뿐만 아니라 일상적인 대인관계에서도 공감적 이해는 매우 중요한 역할을 담당한다. 상대방의 내면 세계에 대해 역지사지(易地思之)하는 자세는 그를 보다 깊게 이해하도록 돕는 것은 물론 심리적 공감대를 형성함으로써 관계를 부드럽게 하는 데 이바지한다.

그러나 상담에서 차지하는 중요성에 비해 공감적 이해의 정체를 분석하고 상담과정에서 이를 효율성 있게 활용하는 방법에 대한 탐색은 다소 소홀한 감이 있다. 상담을 전공하는 사람이라면 공감적 이해가 중요하다는 것은 이미 기초 상식으로 알고 있다. 그러나 공감적 이해에 담겨 있는 다양한 의미, 공감적 이해를 촉진하기 위한 전략 등에 대해서는 예상 외로 지식이 빈약하다. 모든 상담자가 공감적 이해력을 높이기 원하지만 공감적 이해력을 향상시키는 방법을 몰라 답답해 하는 것은 몹시 안타까운 일이다.

공감적 이해를 다룬 기존 서적들은 대부분 공감적 이해의 표현에 치중해 있다. 상담을 진행하는 과정에서 내담자의 말에 상담자가 어떤 방식으로 반응하는 것이 보다 수준 높은 공감적 표현인가가 주요 테마이다. 상담자가 공감적으로 자신을 표현하는 일은 물론 중요하다. 그러나 공감적 이해의 전달에 앞서 공감적으로 이해하는 일이 선행되어야 한다. 공감적 이해는 상대방의 내면에 들어가는 일, 상대방과 공감대를 형성하는 일, 자신을 공감적으로 표현하는 일 등을 모두 포괄한다. 공감적 이해 과정에 들어 있는 이 모든 내용이 종합될 때 공감적 이해에 대한 올바른 이해에 도달할 수 있을 것이다.

이 장에서는 공감적 이해의 의미, 공감적 이해를 돕는 방법, 공감적 표현 등에 대해 상세히 다루려고 한다.

1. 공감적 이해의 의미

공감적 이해 또는 공감에 대한 정의는 수를 헤아리기 어려울 정도로 많다(박성희, 1994). 그 중 상담장면에 어울리는 공감적 이해의 의미를 가장 잘 표현한 것이 로저스가 내린 정의다. 로저스는 두 번에 걸쳐 공감의 의미를 밝힌 바 있다.

공감은 다른 사람의 내적인 준거들을 정확하게, 그것의 감정적인 요소와 거기에 관련된 의미를 마치(as if)라는 사실을 망각함이 없이 마치 자신이 그 사람인 것처럼 지각하는 상태이다(Rogers, 1959, pp 210-211).

공감적이라고 불리는 타인과의 존재 양식은 몇 가지 측면이 담겨 있다. 이는 다른 사람의 사적인 지각 세계에 들어가서 거기에 철저히 거함을 뜻한다. 이는 순간순간 그 사람 속에 흐르는 느껴진 의미의 변화와 두려움, 분노, 상냥함, 혼란, 또는 그가 경험하는 모든 것에 민감함을 포함한다. 이는 일시적으로 그 사람의 삶을 살며, 판단하지 않고 그 속에서 부드럽고 섬세하게 옮겨 다니면서 그가 거의 인식하지 못하는 의미까지도 감지함을 말한다. 그러나 그것이 너무 위협적일 때에는 그가 전혀 느끼고 있지 않는 느낌을 드러내려고 노력하지 않을 수도 있다. 이는 그 개인이 두려워하는 요소를 겁먹지 않은 눈으로 바라보면서 당신이 감지한 그의 세계를 전달해 주는 것도 포함한다(Rogers, 1975, p. 4).

박성희(1998)는 보다 쉬운 용어로 공감적 이해를 정의하고 있다.

공감적 이해는 쉽게 말해 상대방의 눈으로 보는 것처럼 보고, 귀로 듣는 것처럼 듣고, 코로 냄새 맡는 것처럼 냄새 맡고, 혀로 맛보는

것처럼 맛보고, 피부로 감각하는 것처럼 감각하는 것을 말한다. 자신을 잠시 잊혀놓고 상대방의 내면 속에 들어가서 마치 자신이 상대방인 것처럼 생각하고, 느껴 보고, 행동하는 것이다. 그러기 위해서 모든 선입견과 사전지식을 버리고 순수한 마음으로 상대방의 이야기를 경청하고 그 속에 뛰어들어가야 한다. 그러다 보면 그 어느 한 순간 메아리가 되 돌아오듯, 울림판이 공명하듯 하나가 된 느낌이 들고, 아울러 내담자의 문제 해결에 대한 통찰을 얻게 된다.

공감에 대한 두 사람의 정의 속에는 한결같이 생각, 느낌, 행동에서의 '하나됨'이 강조되고 있다. 치유를 위한 '통찰'의 획득 이전에 어떤 방식으로든 반드시 내담자와 하나되는 체험이 있어야 한다는 것이다. 물론, '마치(as if)'라는 대리 조건이 붙고 결국 자신의 참조체제로 돌아와야 하지만 하나로서 함께 하는 과정은 공감의 필수 불가결한 요소이다. 혹자는 공감적 이해를 '감정이입적 이해'라고 부르기도 한다. 공감적 이해에는 반드시 감정(또는 정서)이 개입되어야 한다고 보는 입장이다. 물론 공감적 이해의 밑바탕에는 감정이 깔려 있다. 그러나 공감적 이해의 과정에 반드시 감정이 개입될 필요는 없다. 감정이 개입하지 않고서도 상대방의 내면 세계를 이해할 수 있는 경우도 많다. 앞으로 살펴볼겠지만, 감정이 개입되지 않은 사고 과정의 일치를 통해서 문제 해결의 실마리를 찾아내는 공감적 이해도 얼마든지 가능하다. 따라서 감정의 개입보다는 하나되는 과정을 보다 중시해야 할 것이다.

'하나됨'이 공감의 핵심 사항이기는 하지만 전부는 아니다. 공감은 그 밖의 다른 차원에서도 분석 가능하다. 공감의 특성을 보다 잘 이해하기 위해 공감에 관한 학자들의 의견을 분석해 보도록 한다. 박성희(1994)가 공감의 개념에 담겨 있는 의미를 분석한 결과를 인용하면 다음과 같다.

Mackay(Mackay, 1990)는 공감의 정의 속에는 공감을 행동으로 보는 관점, 성격으로 보는 관점 및 체험된 정서라고 보는 관점 등이 들어 있다고 하였다. 그 중 공감을 행동이라고 하는 주장에는 공감이 외현적

인 행동으로서 객관적인 관찰과 측정이 가능한 것이라는 전제가 담겨 있다. 따라서 공감적 행동은 관계 속에 들어 있는 사람들은 물론 독립적인 관찰자에 의해서도 관찰 가능하고 평정될 수 있는 특성을 지닌다. 행동으로서의 공감은 관찰의 주체에 따라 다시 관찰된 공감과 지각된 공감으로 나눌 수 있다. 상담관계나 여타 조력관계에서 도움을 주는 사람의 공감은 대개 관찰된 공감을 의미한다. 이 공감은 의사소통의 외부에 있는 독립된 관찰자가 의사소통 과정에서 조력자가 나타내는 공감 행동들을 관찰하여 평가한다. 이에 비하여 지각된 공감은 의사소통 요소로 간주되어 관계 속에 포함되어 있는 당사자들에 의해서도 평가될 수 있다는 입장이다. Barrett-Lennard(1962)가 공감해 주는 사람을 경험함으로써 형성되는 공감 또는 받은 공감을 내담자가 지각한 공감이라고 부른 것은 이러한 측면을 드러낸 것이다.

공감을 개인의 성격이나 지속적인 성향으로 보기도 한다. 공감은 개인이 지니고 있는 하나의 관점이며 태도이므로 상황의 변화에 관계없이 비교적 일관성 있게 나타나는 특성이라는 것이다. 공감을 역할-취하기나 관점취하기로 개념화하거나 또는 공감적인 사람의 행동 특징 등에 대해 언급하는 정의들은 대개 이 입장에서 서 있다. 스타이베와 그의 동료들(Steibe, Boulet, & Lee, 1979)은 공감에 두 가지 요소가 들어 있다고 하였다. 특성공감(또는 성향공감)과 상태공감(또는 상황공감)이 그것이다. 특성공감은 자연스러운 공감 성향으로서 상대적으로 안정된 성격 차원의 것을 말하며, 상태공감은 특정한 상황에서 드러날 수 있는 가변적인 공감을 말한다. 상태공감이 행동으로서의 공감이라면 특성공감은 성격으로서의 공감이라고 분류할 수 있다.

공감의 정의들은 그 강조되는 특성에 따라 요소별로 분류할 수도 있다. 일반적으로 공감의 하위 구성 요소는 인지 요소, 정서 요소, 의사소통 요소 등으로 세분된다. 그리고 이들을 통합한 복합요소설과 일정한 순서나 연계에 따라 공감이 작용한다는 다단계설 등이 있다. 이 중 의사소통 요소는 특히 상담과 심리치료의 맥락에서 강조된다.

공감을 정의하는 내용들 속에는 상호 대립하는 특성들이 포함되어 있기도 하다. 먼저, 공감은 능동적인 체험으로 묘사되기도 하고 수동적

인 체험으로 묘사되기도 한다. 정의들 속에 들어 있는 ‘공명’, ‘민감성’, ‘감식’, ‘진동’, ‘반응’, ‘수용’ 등의 술어들은 공감의 수동적, 수용적 측면을 부각시킨 것이다. 반면에 ‘수집’, ‘파악’, ‘포착’, ‘상상’, ‘이해’, ‘지각’, ‘역할’, ‘의사소통’ 등의 술어들은 공감의 능동적, 활동적 측면을 드러낸다. Beres와 Arlow(Beres & Arlow, 1974)는 두 측면 중 수동적 요소가 선행한다는 판단을 하고 있다. 상담이나 심리치료 관계에서 수동적 수용성은 곧이어 능동적인 인지와 이해를 작동시키고 최종적으로 해석에 이르게 한다는 것이다. 공감에서 대리적인 경험 요소가 ‘대리적인 내성’으로 강조되면 공감은 하나의 수용적인 형태로 간주된다. 그러나 수용된 것을 바탕으로 계속 진전되는 과정을 강조하면 공감은 능동적인 하나의 이해 형식이 된다(Agosta, 1984). 상담관계에서의 공감은 이 두 가지 과정을 모두 소유하고 있다. 결국 공감의 역할은 이 두 가지 과정이 결합될 때 완성된다. 공감의 체험은 수동적이지만, 이는 능동적으로 활용되어야 하는 것이다.

공감은 상대방에게 침투해 들어가는 ‘도구’로 정의되기도 하고, 성장을 촉진하는 ‘분위기’로 정의되기도 한다. 공감은 상대방을 이해하기 위한 동기에서 시작되는 일종의 목적지향 행동인데 이를 Freud(Freud, 1921/1949)는 ‘기제’라고 하였고, Reich(Reich, 1966/1973)는 ‘도구’, Shapiro(Shapiro, 1974)는 ‘수단’이라고 한 바 있다. 상대방이 숨겨 놓은 진실된 감정에 도달하기 위해서는 상대방이 설치한 방어기제의 장막을 넘어서 금기된 영역 안으로 침투해 들어가야 하는데(Fliess, 1953) 이것이 가능하도록 돕는 도구, 기제, 또는 수단이 바로 공감이라는 것이다. 즉 공감은 침투의 도구이자 무기이다. 공감을 상대방의 내면세계에 대한 자료 수집의 도구로 파악한 것도 같은 입장이다. 또한 공감은 주체와 객체 그리고 그들간의 관계에서 성장을 주도하고 촉진하는 ‘분위기’, ‘매개’, ‘환경’, 또는 ‘포용’하는 어떤 것이며(Agosta, 1984) ‘부여안는 것’(Modell, 1979)이고, ‘관찰자와 피관찰자간의 연합’이요 ‘관찰자가 피관찰자 속에 공감적으로 빠져들어 가는 것’(Kohut, 1977)이기도 하다. 이 때의 공감은 무엇을 하기 위한 도구가 아니라 상대방과의 관계 속에 함께 있는 존재의 양식이 된다. 로저스가 래포를

형성하는 필요 충분 조건의 하나로 공감을 꼽은 것은 공감의 이러한 특성을 지적한 것이다.

공감은 과정으로 정의되기도 하고 결과로 정의되기도 한다. 상대방 내면 속의 심리 과정에 참여하는 기제로 보는 공감은 과정 측면을 강조한 것이고, 참여의 결과 형성되는 인지, 정서의 일치 현상으로 보는 공감은 결과 측면을 강조한 것이다. '상상 속에서 전위하기', '상대방의 입장에 서 보기', '조율하려는 시도', '상대방을 내사하여 내면 속에서 관찰하기', '자료를 수집하는 과정' 등의 용어들은 공감의 과정을 부각시킨 것이고, '정서 반응', '상대방과 부합하는 정서 상태', '타인지향적인 느낌', '도덕적 관점을 취하는 능력', '심리상의 공명 현상', '내적인 체험' 등의 용어들은 공감의 결과를 부각시킨 것들이다. 과정이면서 동시에 결과로 파악되는 이 모순 현상은 공감을 다차원이나 다단계적인 것으로 파악할 때 해결할 수 있다. Keef(Keefe, 1976)와 Reik(Reik: Goldstein & Michaels, 1985)의 다단계설은 그 대표적인 예이다. 특히 Reik은 공감을 네 단계로 구분하고 있는데, '의식적인 통제의 이완'과 '상대방을 자신 속으로 내사하기' 등 첫 두 단계는 공감의 과정적 측면을, 상대방을 내사한 결과 이루어지는 '공명 또는 반향'의 단계인 셋째 단계는 공감의 결과적 측면을 지적하고 있다. 공명이 이루어진 이후의 마지막 단계는 '상대방으로부터 후퇴하여 심리적인 거리를 두는' 단계인데 여기에서는 다시 과정적 특성이 작용한다. 이 마지막 단계는 개념상 공감과 동정을 구분해 주는 중요한 특징이다.

공감을 정의한 내용들 속에 분명히 드러나지는 않지만, 공감을 생물학적으로 유전되는 것이라고 보는 입장과 사회적 맥락 속에서 학습되는 것이라는 입장이 대립되기도 한다. 유전론에서는 우리가 이해하기 위하여 태어났다고 전제한다. 사람은 생물학적으로 인간이라는 종에 속한 다른 구성원들의 느낌을 상상하고 이해할 수 있는 능력을 타고난다. Ferenczi(Ferenczi, 1955)는 공감 능력은 우리의 '무의식' 속에 자리잡고 있다고 하였고, Adler(Adler, 1927)는 이것이 '기본적인 관계성'에 내재해 있다고 언급하였다. Buber(Buber, 1948)는 우리가 타자(他者)를 만날 때 선험적인 준비 조건으로 '상대(Thou)에 대한 원천적인 감

식'이 작동한다고 하였고, Murphy(Murphy, 1947)는 두 인간 사이의 원시 공명 현상의 하나가 공감이라고 하여 공감의 선천성을 강조하고 있다. Katz(Katz, 1963)는 이를 '초생 공감(primordial empathy)'이라고 명명하고 이를 다음과 같이 설명하였다.

다른 사람들과 우리들 사이에는 근본적으로 유사한 어떤 것이 있다. 우리가 서로서로 수용하고 반응할 때, 우리의 본성에서 기본적인 그 무엇인가가 다른 사람의 동일한 중심과 공명을 일으킨다. 우리가 개인으로 존재하기 전에는 커다란 전체의 일부이었으므로 설사 우리가 분리되고 개인화 되었다고 하더라도, 우리는 여전히 원천적인 유전 단일성을 소유하고 있다. 따라서 만일 우리가 다른 사람의 정서를 인지할 수 있는 능력이 있다면, 우리는 실제로 재-인지(re-cognition)의 활동에 참여하는 것이다. 즉, 전에 우리가 알았던 어떤 것을 회상하는 것이다. 초두에 우리가 가졌던 단일성이 재각성되어, 다른 사람들과 우리 자신 사이에 원래 연합되었었던 어떤 것을 다른 사람에게서 발견하는 것이다.

느낌과 존재의 하나임 또는 원래의 정체성이 복위되고 재-경험되는 것, 이것이 바로 공감이라는 것이다. 우리는 원래 하나였고, 지금도 근본적으로는 같은 종류에 속하는 두 개체일 따름이므로 공감이 가능하다는 입장이다. 물론 아동들이 성장하면서 누구와 언제, 어떠한 방식으로 공감을 할 것인지 학습하기는 하지만, 그러한 반응을 할 수 있는 능력은 선천적인 것으로 간주된다(Murphy, 1937). 그러나 사회적인 '역할-취하기', '관점 취하기', '조망 취하기' 등으로 정의하는 입장에서의 공감은 사회생활을 통하여 학습된 것으로 규정된다. 인간의 마음은 사회적인 성격을 띠는 것이므로, 성장하는 아동이 역할 취하기라는 방법을 사용하여 사회의 영상과 상징들을 동화해 나간다(Mead, 1934).

이 과정을 통하여 아동은 공통된 준거체제를 공유하고 그로 말미암아 집단 생활에 적응할 수 있는 자기(self) 또는 자아(ego)를 발전시킨

다. 개인의 역사에서 역할 취하기가 일어나는 최초의 증거는 부모를 모방하는 것이다. 아동이 다른 사람의 말과 동작을 흉내낼 때, 그는 새로운 반응들을 실험하는 것이다. 그는 모종의 활동이 서로 다른 사람들에게 주는 의미가 어떤지를 비교하고 대조하는 법을 배운다(Katz, 1963, p. 79).

아동이 성장하면서 모방은 놀이 활동으로 확산된다. 또한 역할 취하기에서 상상과 공상 등의 내면 과정들이 점점 더 중요하게 된다. 공감은 이러한 사회화 과정을 통해서 학습되는 후천적인 속성이므로 적절한 역할-실험을 해볼 수 있는 기회를 제공하고 가르쳐야 할 교육의 대상이다. 지금까지 생물학적 입장과 학습론을 비교하였는데 굳이 짚을 짓는다면, 공감을 정서 반응으로 정의하는 경우는 대개 전자의 입장을, 인지 과정으로 정의하는 경우는 후자의 입장을 지지한다고 볼 수 있다.

앞의 글을 읽다 보면 '공감적 이해'가 상당히 어려운 개념이라는 느낌이 든다. 공감의 의미를 보다 정밀히 이해하기 위하여 추상화를 시도한 결과 때문일 것이다. 공감적 이해의 개념 안에는 앞에서 추상화하여 지적인 여러 측면이나 특성들이 포함될 것이다. 그러나 실제 상호 교류가 일어나는 상담 장면에서는 이 모든 것들이 한데 어울려 작용할 것이므로 변별이 쉽지 않을 것이라 예상된다.

상담자에게 보다 관심이 있는 것은 상담자와 내담자 사이에서 벌어지는 구체적인 공감적 이해의 과정이라고 생각된다. 이에 대한 이해를 돕기 위하여 공감적 이해를 잘 나타내는 몇 가지 예화를 점검하기로 한다. 예화의 성격상 이야기가 급진전되거나 논리의 비약이 발견되지만, 짧은 글 속에서 공감적 이해의 핵심 사항을 파악할 수 있으므로 큰 도움이 될 것이다. 먼저 예화를 제시하고 그에 담긴 의미를 분석하도록 한다.

1.1 달과 공주

이 이야기는 옛날 초등학교 교재에 실렸던 내용이다. 원전을 구하지 못해서 필자의 머리 속에 남아 있는 내용을 중심으로 재구성하였다. 부분적으로 내용의 첨삭이 있을 것이다.

옛날 어느 나라에 어린 공주님이 살고 있었다. 공주는 왕과 왕비의 사랑을 듬뿍 받으며 아름답고 건강하게 잘 크고 있었다. 그러던 어느 날 공주는 하늘 높이 금빛을 내며 떠 있는 달을 보고 불현듯 그 달을 가지고 싶은 마음이 들었다. 그리하여 공주는 부모님께 달을 따다 달라고 보채기 시작했다. 왕과 왕비는 공주에게 달은 따올 수 없는 것이라고 열심히 설득하려고 하였다. 그러나 공주는 들은채만채 여전히 달을 따다 달라고 졸랐다. 공주가 쉽게 물러서지 않자 왕은 유명하다는 학자들을 불러들이고, 의원도 불러들이는 등 온갖 노력을 다 하였다. 그들은 한결같이 공주에게 달은 따올 수 없는 것이라고 말하였다.

“공주님, 달은 너무 멀리 있어서 가까이 다가갈 수도 없습니다. 달을 따온다는 것은 불가능합니다.”

“공주님, 달은 너무 커서 가까이 갔다 하더라도 따올 수는 없습니다.”

“공주님, 달에 대해 너무 많이 생각하셔서 병이 든 것 같습니다. 제발 더 이상 달 생각을 하지 마십시오.”

그러나 공주는 자기의 뜻을 굽히지 않았다. 달을 따다 달라는 요구를 들어주지 않자 드디어 공주는 단식 투쟁에 들어섰다. 왕과 왕비는 속수 무책 설득과 협박을 반복했지만 공주는 서서히 말라 가기 시작했다.

이때 공주와 친하게 지내던 광대가 나타났다. 전후 사정을 잘 알고 있는 광대는 공주를 만나자 몇 가지 질문을 던졌다.

광대 : 공주님, 달은 어떻게 생겼나요?

공주 : 달은 둥그렇게 생겼지 뭐.

광대 : 그러면 달은 얼마나 큰가요?

공주 : 바보, 그것도 몰라? 달은 내 손톱만하지. 손톱으로 가려지잖아.

광대 : 그럼 달은 어떤 색인가요?

공주 : 달이야 황금빛이 나지.

광대 : 알겠어요, 공주님. 제가 가서 달을 따올 테니 조금만 기다리세요.

공주의 방을 나온 광대는 왕에게 아뢰고 손톱 크기만한 둥그런 황금 구슬을 만들어 공주에게 가져다주었다. 공주는 뿔 듯이 기뻐하였다. 단식 투쟁까지 하면서 그렇게 원하던 ‘달’을 드디어 손에 넣은 것이다. 기뻐하는 공주를 바라보며 광대는 슬그머니 걱정이 되었다. 달을 따왔는데 마침 보름날인 오늘밤 달이 또 뜨면 공주가 뭐라고 할까. 염려가 된 광대가 공주에게 말을 건넸다.

광대 : 공주님, 달을 따왔는데 오늘밤 또 달이 뜨면 어떻게 하지요?

공주 : 이런 바보, 그것을 왜 걱정해. 이를 빼면 새 이가 또 나오지? 그것과 같은 거야. 달은 하나를 빼 오면 또 나오게 되있어. 그리고 달이 어디 하나만 있니? 달은 호수에도 떠 있지, 물컵에도 떠 있지 세상 천지에 가득 차 있어. 하나쯤 떼어 온다고 문제될 게 없지.

<예화 1 분석>

이 예화에는 공감적 이해의 기초이자 본질에 관한 문제가 다루어져 있다. 면담 중인 상대방을 이해하는 첫 단계는 상대방이 말하는 바의 의미를 정확하게 파악하는 것이다. 그 첫 번째 과제가 상대방이 사용하는 어휘의 참 의미를 밝히는 작업이다. 예화에서 왕과 왕비는 물론 초청 받은 학자나 의원들은 한결같이 공주가 말하는 ‘달’을 으레 자신이 생각하는 ‘달’과 같은 것이라고 판단하였다. 아니 공주의 ‘달’이 자기네가 생각하는 ‘달’과 다를 수 있다는 의심조차 해보지 않았다. 그러니까 달에 대한 자신의 입장 위에 굳건히 서서 공주를 설득하고 협박하는

일로 일관할 수밖에 없었던 것이다. 과학자와 의원이 한 말을 잘 살펴 보면 결국 과학자는 과학을 전공하는 자기 방식대로, 의사는 의술을 전공하는 자기 방식대로 공주의 '달'에 대해 진단하고 처방을 내리고 있다. 자신의 증거들을 벗어나지 못한 것이다. 사람 내면 속의 주관 세계는 그야말로 그 주관 속으로 뛰어들어야 이해가 가능한 법인데, 자신의 증거들(또는 참조체계)이 전제됨으로써 이해의 여지가 사라지게 된 것이다. 정확한 공감적 이해를 하려면 그만큼 상대방이 사용하는 낱말의 의미, 그 낱말에 담겨 있는 개인적 분위기 등을 정확하게 파악하여야 한다. 그렇게 해야 상대방이 전개하는 논리를 따라잡는 것이 비로소 가능하게 된다.

다시 반복하지만 공감적 이해의 첫 단계는 사용되는 낱말들에 대해 정확히 이해하는 것이다. 이를 위해 상담자는 내담자에게 과감히 물어 보아야 한다. 아무리 보편 타당한 사항이라도, 아무리 잘 알려진 내용 일지라도 내담자가 그에 대해 부여한 의미가 무엇인지, 내담자가 어떻게 해석하고 있는지 확인하고 넘어가야 할 것이다. 특히 문제 상황과 직결된 내담자의 진술은 하나하나 정밀하게 검토되어야 한다. <예화 1>에서 광대가 한 일은 그리 대단한 것이 아니다. 그저 그는 공주가 생각하는 '달'이 무엇인지 확인하기 위한 질문을 몇 가지 던졌을 따름이다. 그러나 그 간단한 대화를 통해 단식 투쟁까지 시도한 공주의 문제가 뚜렷이 드러나고 해결의 실마리를 찾을 수 있었던 것이다.

공감적 이해를 하기 위해 또 한가지 염두에 두어야 할 사항은 절대로 서두르지 말라는 것이다. 신속한 문제 해결을 위해 서두르다 보면 내담자가 보이지 않게 된다. 이런 경우 대부분, 상담자는 내담자의 문제가 아니라 자신이 임의로 설정한 문제와 씨름하는 우를 범하게 된다. 문제 해결은 상담자가 아니라 내담자가 하는 것이다. 상담자는 내담자의 문제 해결력을 믿고 그를 정확히 이해하는 데 심혈을 기울이면 된다. 내담자의 내면 세계를 열심히 따라가며 함께 해줄 때 내담자는 자신의 독특한 방식으로 문제를 해결할 수 있게 된다. <예화 1>의 후반부의 대화가 아주 좋은 예이다. 광대가 특별한 설명을 붙이지 않았지만, 공주는 자신의 발달 수준에 어울리는 자신의 고유한 논리를 바탕으로

로 새로운 사태를 훌륭하게 설명하고 있다. 공감적 이해와 객관적 이해의 차이가 절묘하게 드러나는 대목이다.

1.2 남자와 파리

이 예화는 오쇼 라즈니시가 강의한 《금강경》(손민규 역, 1995)에 나오는 글이다. 원문을 조금만 고치고 거의 그대로 인용하도록 한다.

한 번은 어떤 남자가 나를 만나러 왔다. 그는 자기 뱃속에 파리 두 마리가 들어가 있다는 환상에 시달리고 있었다. 그는 입을 벌리고 자는 버릇이 있는데, 그 틈에 파리가 뱃속으로 들어갔다고 생각하고 있었다. 그리고 파리는 그의 뱃속에서 웅웅거리며 날고 있었다. 그는 줄곧 걱정에 시달리는 나머지, 한 자세로 가만히 앉아 있을 수도 없었다. 그는 계속 이쪽 저쪽을 왔다갔다 하며 “그놈들이 이쪽으로 왔습니다. 이제 저쪽으로 갔습니다.” 하고 말했다. 그는 거의 미칠 지경에 있었다.

그는 여기저기 의사를 찾아가 보았지만 도움이 되지 못했다. 그들은 한결같이 웃음을 터뜨리며 “그것은 당신의 상상일 뿐입니다.” 하고 말했다. 그러나 불행한 상상에 빠져 있는 사람에게 그렇게 말하는 것은 전혀 도움이 되지 못한다. 왜냐하면 그는 실제로 고통받고 있기 때문이다. 그대의 입장에서 보면 그것은 상상에 불과할지도 모른다. 그러나 그에게는 그것이 상상이든 현실이든 아무 차이가 없다. 그는 현실과 똑같은 고통에 시달리고 있기 때문이다. 그대가 그것을 무엇이라고 부르든 아무 것도 달라지지 않는다.

나는 그의 배를 만지며 말했다.

“그렇군. 그 놈들이 여기에 있다.”

내 말을 듣고 그는 매우 기뻐했다. 그는 나의 발을 만지며 경의를 표하고는 이렇게 말했다. “당신이 제 고통을 알아주는 유일한 분입니다. 지금까지 용하다는 의원은 거의 다 만나 보고 온갖 방법 등을 다 써 보았지만 그들 모두가 어리석었습니다. 그들은 똑같은 말을 되풀이했습니다. 그래서 나는 그들에게 이렇게 말했습니다. ‘여보시오, 약이 없으

면 없다고 말하시오. 왜 자꾸 내가 환상에 빠져 있다고 말하는 것이 오?’ 이제 제 고충을 알아주는 분을 만났습니다. 당신은 아시지요?”

내가 말했다.

“나는 알 수 있다. 분명히 파리가 그대 뱃속에 있다. 나는 이런 문제를 다루는 데에는 전문가이다. 그대는 사람을 제대로 만났다.”

계속해서 내가 그에게 말했다.

“자, 여기에 누워 눈을 감아라. 내가 그대에게 눈가리개를 하고 그 놈들을 꺼낼 것이다. 입을 벌려라. 그러면 내가 주문을 외워 그 놈들을 불러낼 것이다.”

그는 기뻐서 어쩔 줄 몰라 했다. 그가 말했다.

“진작 이런 조치가 취해져야 했습니다.”

나는 그의 눈에 가리개를 씌우고 입을 벌리라고 말했다. 그가 매우 행복해 하며 자리에 누웠다. 그는 파리가 밖으로 나오기를 기다리고 있었다. 그를 그런 상태로 놔두고 나는 재빨리 집안으로 뛰어 들어갔다. 파리 두 마리를 잡기 위해서였다(인도에는 파리가 많다). 내게 그것은 매우 어려운 일이었다. 전에 나는 한 번도 파리를 잡아 본 적이 없었다. 그러나 가까스로 파리를 잡을 수 있었다. 그가 눈을 떴을 때, 나는 병 속에 갇힌 파리 두 마리를 보여주었다.

그가 말했다.

“이 병을 제게 주십시오. 그 바보들에게 가서 보여 주어야겠습니다.” 그리고 나서 그는 완전히 회복되었다.

<예화 2 분석>

사람들이 전개하는 논리에는 나름대로의 개성이 들어 있다. 타고난 천성이 다를 뿐 아니라 경험하며 성장하는 사회·심리·물리적 환경이 다르기 때문에 사고의 진행 방식에 커다란 개인차가 있는 것은 당연한 현상이다. 실상이 그러한데도 일반적으로 사람들은 자신과 다른 사람이 다른 방식으로 생각할 수 있다는 것을 별로 의식하지 못하고 지낸다. 그러다가 다른 사람이 자신과 다르게 생각한다는 것을 발견하면 신기

해하고 이상스럽게 여긴다. 사람들이 자신과 유사할 것이라는 검증되지 않은 무비판적 가정이 사실상 다른 사람을 이해하는 데 걸림돌로 작용한다. 관계의 시작부터 '서로 다르다'는 인식이 깔려 있으면 상대방이 전개하는 논리에 주의를 기울이고 그를 이해하려고 노력할 것이지만, '서로 같다'는 전제에서 출발하면 상대방이 자기와 다르게 생각하는 것이 이상스럽게 여겨지고 그를 자신과 같아지도록 만들기 위해 역지를 쓰게 된다. 상대방을 공감적으로 이해한다는 것은 어찌 보면 '나와 같아지라'고 상대방을 몰아가지 않고 상대방이 전개하는 논리를 있는 그대로 존중하고 그것을 충실히 따라가는 것이라고 말할 수 있다.

<예화 2>의 주인공이 "내 뱃속에 파리 두 마리가 들어가서 날아다니고 있다"고 생각하는 것은 일반의 기준에서 보면 우스꽝스럽기 짝이 없다. 파리가 입으로 들어가기도 어려울뿐더러 입으로 들어갔다 하더라도 따뜻한 뱃속에서 이미 소화되고 말았을 텐데 '뱃속에 살아 있는 파리'로 괴롭힘을 당한다고 생각하는 것은 그야말로 비정상이기 때문이다. 주인공이 찾아다닌 모든 의사들이 한결같이 웃음을 터뜨리며 "그것은 당신의 상상일 뿐"이라고 말한 것은 지극히 당연한 반응이다. 아마 의사들 이외에 주인공이 자신의 고민을 털어놓고 도움을 받고자 한 거의 모든 사람들이 의사와 동일한 반응을 보였을 것이다. 주인공을 가장 잘 이해할 것이라 예상되는 부인의 반응도 다를 바 없었을 것이다.

그런데 문제는 주인공이 바로 이 비현실적 생각 때문에 미칠 지경으로 괴로워하고 있다는 점이다. 비현실적 상상이지만 그로 인해 주인공은 실제로 생생한 고통에 시달리고 있다. 주인공이 비합리적 상상을 포기하거나 또는 그 상상이 야기한 문제를 적절한 방법으로 풀어내지 않는 한 주인공의 고통은 끝나지 않을 것이다. 현실의 고통을 끝내기 위해서 주인공의 비현실적 생각에 어떤 방식으로든 조치를 취해야 한다.

일반의 눈에 가장 쉽고 빠르게 문제를 해결하는 방법은 주인공이 '잘못된' 상상을 포기해 버리는 것이다. 더 이상 잘못된 상상을 하지 않으면, 그에 따른 고통 역시 끝날 것이기 때문이다. 따라서 주인공으로 하

여금 그런 상상을 더 이상 하지 못하도록 하는 방법들을 동원하면 된다. 사람들이 택하는 가장 대표적인 방법이 바로 '설득'하는 일이다. 사람들은 여러 증거와 논리를 동원하여 주인공의 상상이 얼마나 터무니 없는 것인가를 증명하고 그 상상을 포기하라고 설득한다. 그러나 설득의 효용은 생각보다 그리 크지 않다. 설득의 힘이 강력하다면 세상에 널려 있는 인간사의 많은 고통들이 쉽게 해결될 수 있을 것이지만 실상은 그렇지 않다. 주인공의 경우, 사람들의 설득에 감연히 맞서고 있다. “여보시오, 약이 없으면 없다고 말하십시오. 왜 자꾸 내가 환상에 빠져 있다고 말하는 것이오?” 심리상의 문제로 고통에 시달리는 대부분의 사람들은 상대방의 설득을 받아들이기는커녕 강한 반감을 갖는다. 설득 당할 수밖에 없는 상황에 처해서도 마음 한 구석 찝찝함을 떨구지 못한다. 효과가 이렇다면 설득은 결코 사람을 변화시키는 좋은 방법이 아니다. 그럼에도 불구하고 사람들이 설득에 집착하는 것은 이해하기 어렵다. 논리, 감정, 지각 등등이 복잡하게 얽혀 있는 사람의 마음을 논리에 입각한 설득만으로 변화시키려는 것은 어리석은 것이다.

또 한 가지 해결 방법은 주인공의 상상이 야기한 문제를 주인공의 논리에 어울리는 방법으로 풀어내는 것이다. 주인공의 상상이 '잘못되었다'고 판단하는 대신, 그 상상에 담겨 있는 논리를 인정하고 그에 입각한 해결 방안을 모색하는 것이다. 라즈니쉬는 주인공에게 당신의 상상이 잘못되었다는 말을 전혀 하지 않고 있다. 아니, 주인공의 상상에 대한 가치판단을 완전히 배제하고 있다. 그대신 주인공의 논리를 인정하고 아울러 이를 확대 발전시킴으로써 새로운 해결책을 찾아내고 있다. 주인공의 논리를 요약하면, 파리가 자신의 입을 통해 뱃속으로 들어갔고, 그 파리는 여전히 살아서 이리저리 움직이고 있으며, 그러므로 그 파리들을 잡아내야 한다는 것이다. 주인공의 이 논리를 그대로 따라가면, 그의 입을 벌려 놓고 파리를 잡아 꺼내는 것이 문제를 해결하는 것이다. 주인공의 입장에서 보면 지극히 당연하고 정연한 논리의 전개가 된다. 라즈니쉬가 한 일은 바로 주인공의 논리를 인정하고 이를 확대, 발전시킨 것 뿐이다. 라즈니쉬는 자기가 생각하는 특별한 어떤 생각을 덧붙이지 않고 내담자의 사고를 있는 그대로 거울처럼 반영하면서

행동했을 따름이다. 그러나 그 결과는 놀라울 정도로 확실하고 빠르게 나타났다. 올바른 공감적 이해의 문제 해결력을 잘 보여주는 예화이다.

<예화 2>에서 라즈니쉬가 한 일은 <예화 1>에서 광대가 한 일과 유사하다. 광대의 경우도 공주의 논리를 그대로 인정하고 충실하게 공주가 전개하는 논리를 따라갔을 따름이다. 왜 그렇게 생각하느냐고 공주에게 따지고 물으며 설득하려 하지 않았다. 다만, 달에 대한 공주의 생각이 어떤 것인지 확인하고 공주의 논리에 부합하는 행동을 했을 따름이다.

앞의 두 가지 예화를 분석한 결과, 상대방이 전개하는 논리(상상 또는 생각)와 관련하여 공감적 이해가 갖는 중요한 특징을 발견할 수 있다. 즉, 내담자의 논리에 관한 한 가치판단과 공감적 이해는 상극 관계에 있다는 점이다. 어떤 방식으로든 내담자가 전개하는 논리에 대하여 옳고 그름, 좋고 나쁨을 판단, 평가하는 것은 바람직하지 않다. 아무리 우스꽝스럽고 이상하게 들리는 이야기일지라도 내담자 나름대로 의미를 갖는 논리로 인정하고 진지하게 들어주어야 한다.

내담자의 논리를 진지하게 들어주는 것만큼 중요한 것이 내담자의 논리를 확장, 발전시키는 일이다. 단순히 성실하게 들어주는 것만으로 문제가 해결되지 않는다. 내담자의 논리가 정당함을 인정한다면 상담자는 반드시 그에 따르는 후속 조치를 취해야 할 것이다. 그것이 바로 내담자의 논리를 확장, 발전시키는 일이다. 공주가 생각하는 달이 그러그러함을 인정한다면 그런 달을 따다 주는 행동을 해야 하고, <예화 2>의 주인공이 느끼는 파리의 움직임을 인정한다면 그런 파리를 제거하는 행동을 해야 한다. 이 같은 행동은 내담자의 논리가 이해되고 있음을 증거할뿐 아니라 한 걸음 더 나아가 그 논리가 당연히 귀결되어야 할 바를 밝혀 줌으로써 문제 해결에 이바지하게 된다. 상당히 많은 경우 다른 어떤 방법이 아니라 문제를 호소하는 내담자의 문제 바로 그 안에 해답의 실마리가 담겨 있다. 상담자가 내담자의 논리 전개 방식에 따라 사고하고 행동한 결과 자연스럽게 도달하는 귀결점은 내담자가 그토록 간절히 원하던 해결책일 가능성이 높다. 또는 자신의 논리를 충

실히 따르는 상담자를 통하여 내담자 스스로 자신을 객관화시켜 볼 수 있는 기회를 가지는 것 자체가 문제 해결의 단초가 될 가능성도 간과해서는 안될 것이다. 그러므로 상담자는 내담자의 어떤 점을 바꾸려고 애쓰기보다는 내담자 속으로 깊이 들어가는 작업에 심혈을 기울이는 것이 바람직하다. 마치 유도 경기에서 상대방을 자기 힘으로 넘기려고 애쓰다가 상대의 저항에 부딪혀 곤혹을 치르는 대신 상대방의 움직임을 따라가다가 그의 힘을 역이용하여 한판승을 얻는 것처럼, 내담자가 골똘해 있는 문제의 핵심에 들어가 있다가 바로 그곳에 있는 치유의 힘을 발동시키는 것이 상담자가 수행해야 할 역할인 것 같다. 상담자의 이런 역할이 다름 아닌 공감적 이해를 통하여 이루어진다.

<예화 1>, <예화 2>는 내담자의 문제가 해결되어 해피 엔딩으로 끝난 이야기들이다. 그러나 내담자가 요구하는 것이 그야말로 현실성을 결여한 해결 불가능한 것일 때는 어떻게 할 것인가? <예화 3>을 통해 그런 경우에 대해 생각해 보자.

1.3 공주의 장신구

이 이야기는 불경의 하나인 출요경(出曜經)에 들어 있는 이야기로 《팔만대장경에 숨어 있는 108가지 이야기》(진현중, 1997)에 담겨 있는 것을 번역본 그대로 옮겨 놓았다.

옛날, 한 국왕에게 열댓 명의 왕자와 한 공주가 있었다. 국왕은 공주를 특히 총애하여 한시도 떨어지지 않고 곁에 있게 하였다. 그리고 공주가 갖고 싶다는 것은 무엇이든지 구해 주었다. 그러던 어느 날 저녁 큰비가 내려 빗물이 땅에 흥건히 고였다. 그 위에 빗물이 떨어지자 여러 모양의 물거품이 생겨났다. 물거품은 공월의 불빛을 받아 마치 휘황찬란한 보석처럼 보였다. 그 광경에 반한 공주가 국왕에게 말했다.

“아버님, 저 물거품으로 장신구를 만들어 머리에 달면 정말 예쁘겠어요.”

국왕은 공주의 말을 듣고 웃으면서 대답했다.

“애야, 저 물거품은 손으로 잡을 수 없는 것인데, 어떻게 장신구를 만들 수 있겠느냐?”

이에 공주가 말했다.

“몰라요, 사람들을 시켜 만들어 주시지 않으면, 죽어 버리고 말 거예요.”

국왕은 공주의 성격을 잘 알고 있는 터라, 황급히 유명한 장인(匠人)들을 불러 모았다.

“너희들은 솜씨가 매우 훌륭해서 만들지 못하는 것이 없다고 들었다. 지금 내 딸이 물거품으로 장신구를 만들어 달라고 하니, 서둘러 만들도록 하여라. 만일 만들어 내지 못하면 죽은목숨으로 생각하라.”

장인들은 국왕의 말을 듣고 어처구니가 없는지라 서로 멍하니 얼굴만 쳐다보았다. 그리고 이내 물거품으로 장신구를 만들 수는 없는 노릇이라고 서둘러 말하기 시작했다. 그런데 한 늙은 장인이 나서서 충분히 만들어 낼 수 있노라고 말했다.

국왕은 매우 기뻐하면서 그 사실을 공주에게 급히 전했다.

“물거품으로 장신구를 만들 수 있다고 하는 사람이 있으니, 직접 와서 만나도록 해라.”

그 소식을 들은 공주가 늙은 장인 앞에 나타나자, 그 늙은 장인은 공주에게 말했다.

“공주님, 저는 하잘 것 없는 사람이라 아름다운 물거품을 분간해 낼 수 없으니, 먼저 공주님께서 직접 물거품을 가지고 오시면 장신구를 만들어 드리겠습니다.”

그러자 공주는 물거품을 가지고 오겠다고 나섰다. 그러나 물거품은 손을 대기만 하면 이내 사라져 버려 도저히 잡을 수가 없었다. 공주는 하루 종일 애써 보았지만 허리만 아플 뿐이었다. 지친 공주는 화를 내면서 포기하고 돌아서 버렸다.

국왕은 공주가 돌아오는 모습을 보고 물었다.

“그래, 물거품으로 만든 장신구가 완성되었느냐?”

공주는 자기 불을 치면서 대답했다.

“전 물거품으로 만든 장신구 따윈 필요 없어요. 물거품은 실제로 존재하는 것도 아니고 오랫동안 있는 것도 아니에요. 아버님께서 금으로 만든 장신구를 주신다면, 그것은 쉽게 부서지지 않을 테니 밤낮으로 머리에 꽂을 수 있을 거예요.”

<예화 3 분석>

<예화 3>이 <예화 1>, <예화 2>와 다른 것은 공주의 원래 소망이 실현되지 못해서 해피 엔딩이 되지 못했다는 점이다. 사실 공주의 소망은 실현이 불가능한 비현실적인 것이었다. 그러나 처음 공주는 물거품 장신구를 갖는다는 것이 불가능하다는 사실을 인정하지 않으려 했다. 아버지인 국왕이 분명히 물거품 장신구는 만들 수 없는 것이라는 점을 지적하였지만 공주는 이를 받아들이려고 하지 않았다. 아마 공주의 지적 발달 수준(또는 경험 수준)이 그에 미치지 못했거나 또는 물거품 장신구를 갖고 싶은 욕구가 너무 강하여 왕의 말만 듣고 물러서기에는 미진했을지 모른다. 어쨌든 공주는 자기 생각을 고집했고 그에 따라 여러 사람들이 당황하고 혼란을 겪는다. 그러나 늙은 장인은 공주의 생각을 정확히 꿰뚫고 있었다. 다른 사람들과 다르게 늙은 장인은 자신 있게 공주가 원하는 물거품 장신구를 만들 수 있다고 말했다. 공주의 내면에서는 다음과 같은 논리가 진행되었을 것이다. “물거품 장신구는 너무 아름답다. 그것을 갖고 싶다. 아마 숨씨 좋은 장인은 그것을 만들어 줄 수 있을 것이다.” 이 논리를 확장, 발전시켜 장인은 다음과 같은 논리를 덧붙인다. “공주님의 말씀대로 물론 물거품 장신구는 만들 수 있습니다. 하지만 공주가 갖고 싶어하는 아름다운 물거품이 도대체 어떤 것인지 알아야 만들 수 있을 것 아닙니까? 먼저 공주님이 아름다운 물거품을 가져오세요. 그러면 그와 똑같은 아름다운 물거품 장신구를 만들어 드리겠습니다.”

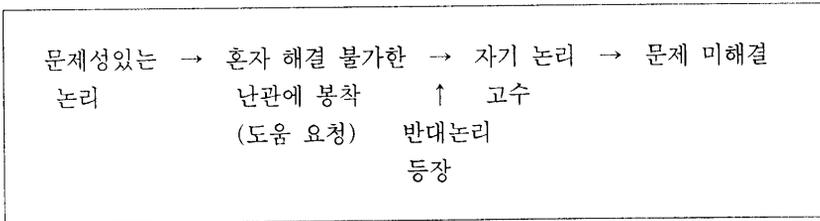
장인이 전개한 논리는 공주 자신의 논리를 연장시킨 것에 불과하므로 공주는 그에 반대할 명분을 찾을 수 없었다. 실제 공주는 물거품을 잡아오려고 노력하였다. 그리고 바로 그런 노력을 시도하던 중 자신의

주장이 터무니없는 것이라는 사실을 깨닫게 된 것이다.

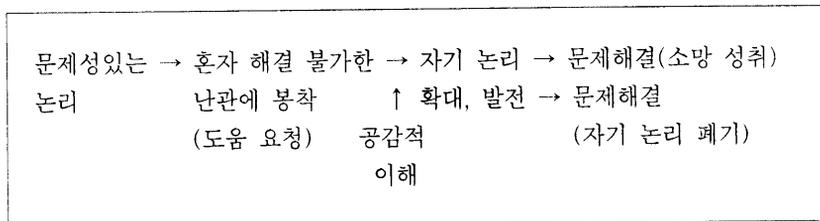
장인이 취한 자세는 앞의 광대 및 라즈니쉬의 자세와 별로 다르지 않다. 다만, 장인은 공주의 소망을 이룬다는 것이 현실적으로 불가능하다는 것을 공주 스스로 알아챌 수 있도록 앞장서서 공주의 논리를 한 걸음 더 진전시켰을 따름이다.

<예화 3>에서 볼 수 있는 것처럼 공감적 이해는 반드시 내담자의 욕구를 충족시키는 방향으로 완성되지 않을 수도 있다. 상담자의 공감적 이해를 통해 내담자 스스로 자신의 논리를 객관화시키고, 그 결과 자신의 현실성 없는 주장 자체를 철회하는 것 역시 훌륭한 문제 해결 방식의 하나이다.

예화 세 개를 분석하면서 공감적 이해를 통해 문제 해결에 도달하는 과정을 다음과 같은 그림으로 표현할 수 있다는 생각이 들었다. 공감적 이해가 결여된 일상의 문제 해결 전략과 공감적 이해가 제대로 기능하는 문제 해결 전략을 대비하여 그림으로 표현해 보자.



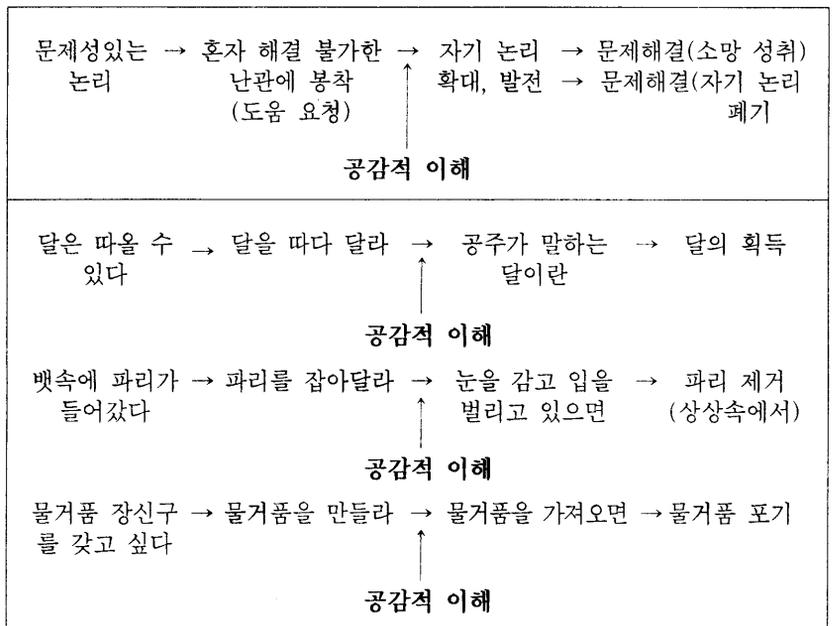
<그림 9-1> 일상의 문제 해결 전략



<그림 9-2> 공감적 이해에 따른 문제 해결 전략

제9장
공감적 이해

<그림 9-1>과 <그림 9-2>에서 처음 두 번째까지의 과정은 동일하다. 내담자(또는 문제를 가진 사람)에게 모종의 문제성 있는 논리가 진행되다가 혼자서는 해결 불가능한 난관에 봉착하게 되어 상담자(또는 도움을 요청 받는 사람)에게 도움을 요청한다. 바로 이 단계에서 도움을 요청 받은 사람이 어떻게 하는가에 따라 일상의 문제 해결 전략과 공감적 이해에 따른 문제 해결 전략이 달라진다. 일상의 전략에서는 대부분 내담자의 논리가 잘못되었다는 것을 설득하고 협박하는 형태의 지원이 제공되는 반면, 공감 전략에서는 내담자의 논리를 충실히 인정함과 아울러 그 논리를 확대, 발전시키는 지원이 제공된다. 그 결과 일상의 전략은 실패로 끝나는 반면, 공감 전략에서는 두 가지 방식으로 문제를 해결하게 된다. 하나는 내담자가 원래 자신이 의도했던 목적을 달성함으로써 소망을 성취하는 것이고, 다른 하나는 자신이 주장하던 논리의 모순을 깨닫고 스스로 자기 논리를 폐기하는 것이다. <예화 1>, <예화 2>가 전자에 속한다면, <예화 3>은 후자에 속한다. 이제 <그림 9-2>의 도식에 따라 앞에서 든 예화들을 분석해 보도록 하자.



<그림 9-3>을 통해서 보듯 <그림 9-2>의 공감적 이해에 따른 문제 해결 전략은 앞에 든 세 가지 예화에 모두 적용된다. 물론 이 도식이 앞의 예화들을 바탕으로 만들어졌기 때문에 당연하다고 볼 수 있다. 이 도식의 적용력을 검증하기 위해 공감적 이해를 나타내는 예화를 하나 더 간단히 검토해 보도록 하자. 필자가 어렸을 때 들은 삼천갑자 동방삭이 이야기이다(물론 정확한 기억은 아니다). 어느 날 동방삭이가 고갯길을 넘다가 넘어졌다. 그런데 사람들의 말에 의하면 그 고개에서 넘어지면 3년밖에 더 못산다는 것이었다. 3년밖에 더 못산다는 말을 믿고 동방삭이는 두려움에 떨 수밖에 없었다. 그러던 중 어떤 사람이 나타나서 하는 말, “한 번 넘어져서 3년 산다면, 두 번 넘어지면 6년, 세 번 넘어지면 9년, 네 번 넘어지면 12년 ……………넘어지면 넘어질수록 오래 산다는데 걱정할 것이 무어람?” 이 말을 듣고 동방삭이는 뭇듯이 기뻐하며 그 고개를 찾아가 수없이 넘어지고 넘어졌다. 그래서 동방삭이는 삼천갑자나 살게 되었다는 이야기다. 과연 앞에 제시한 도식에 이 동방삭이 이야기가 잘 들어맞는지는 독자들이 검토하기 바란다.

지금까지 예화 중심으로 공감적 이해의 구조를 분석하였다. 간단히 요약하면, 대화하는 상대방이 사용하는 낱말의 의미를 정확하게 파악하는 일, 상대방의 엉뚱한 논리를 인정하고 존중하는 일, 그리고 상대방의 논리를 확장, 발전시키는 일 등이 공감적 이해의 핵심 구성 요소이다. 이 세 가지 요소에 들어 있는 기본 정신은 상대방(내담자)의 개인 세계를 존중하고 상대방(내담자)의 문제를 그의 입장에서 이해하고 해결하려는 인간 중심 철학이다. 상대방의 ‘말’과 ‘논리’를 있는 그대로 존중하는 것이야말로 개체로서의 상대방의 인격을 존중하는 인간중심 상담학의 정수라고 할 수 있다. 로저스가 제창한 인간중심 상담학의 핵심 개념이 바로 공감적 이해라는 것은 이런 점에서 입증된다.

앞에서 예화를 중심으로 전개된 공감적 이해의 내용을 읽다 보면, 공감적 이해가 마치 정서가 완전 배제된 채 지적 기능의 작용으로만 가능한 것이라는 오해를 불러일으킬 소지가 있다. 실제 각 예화들에서는 상담자(광대, 라즈니쉬, 늙은 장인)의 정서 반응이 거의 언급되지 않고

있다. 그러나 이것은 이야기 전개 of 편의상 상담자의 정서 반응을 일일이 제시하기 어려워 생략하였을 따름이지 결코 정서 반응을 무시했기 때문이 아니다. 공감적 이해의 밑바탕에는 정서적으로 「함께함」이 깔려 있다. 상담자의 정서적인 함께함이 내담자의 편안한 자기 탐색을 가능케 하고, 자기 탐색은 자기 개방을 가능케 하는데, 자기 개방을 통해 내담자가 내면의 논리를 드러내면, 상담자는 내담자가 전개하는 논리를 공감적으로 이해할 수 있는 것이다. 그러므로 상담자는 내담자의 정서 안으로 깊이 들어가도록 노력해야 함과 아울러 대화의 순간순간 언어적, 비언어적 경로를 통해 상담자가 정서적으로 내담자와 함께 하고 있음을 보여 주어야 한다. 그만큼 공감적 이해에 있어 상담자의 정서 반응은 중요하다. 다만, 공감적 이해의 과정에 정서가 직접 개입해서 효과를 낸다는 것은 상상하기 어렵다. 내담자와 정서적으로 함께 하는 것은 공감적 이해의 출발점이자 배경으로서 그리고 공감적 이해가 완료되었을 때 경험하는 심리 공명 현상으로서 중요한 의미를 갖는다. 그러나 내담자와 하나됨의 과정에 중핵 역할을 하는 것이 이해 기능임을 간과해서는 안된다.

앞의 예화들을 통해 분석한 공감적 이해에 대한 또 하나의 오해는 공감적 이해가 극적으로 신속하게 일어난다는 생각이다. 물론 예화의 경우처럼 짧은 시간내에 공감적 이해가 일어나서 신속하게 문제가 해결되는 사례들도 있다. 그러나 대부분의 상담 과정에서 온전한 공감적 이해에 도달하기까지는 상당한 시간과 노력이 필요하다. 어찌 보면 상담에서의 공감적 이해는 갑작스런 통찰의 과정이라기 보다는 점진적인 이해의 누적 과정이라고 할 수 있다. 그리고 공감적 이해는 단 한 번 일어나고 마는 것도 아니다. 치유에 결정적 역할을 하는 내담자의 핵심 문제에 대한 공감적 이해도 중요하지만, 상담의 과정 중 등장하는 여러 가지 소소한 사항들에 대한 '작은' 공감적 이해 역시 중요하다. 따라서 상담자는 내담자의 내면 세계를 공감적으로 이해하기 위하여 인내와 끈기를 갖고 순간순간의 상담 과정에 몰입해 들어가야 할 것이다.

2. 공감적 이해를 돕는 방법

공감적 이해의 과정을 분석하면서 공감적 이해에 도달하기 위해 상담자가 해야 할 일들이 분명히 밝혀졌다. 여기서는 앞에서 밝혀진 중요 요소들과 관련하여 상담자의 공감적 이해력을 향상시키기 위한 전략들을 살펴보도록 한다. 아울러 공감적 이해력을 향상시키는데 이바지할 수 있는 여타 보조 전략들에 대해서도 상세히 탐색할 것이다.

2.1 핵심 용어와 낱말의 이해

상담자가 내담자를 만나 먼저 해야 할 일은 내담자가 사용하는 용어들의 의미를 정확히 파악하는 일이다. 여기서 용어의 의미를 정확히 파악한다는 말은 용어의 사전적 의미 또는 사회적 의미를 파악한다는 말이 아니다. 그 용어를 사용할 때 내담자 개인이 부여한 독특한 의미, 느낌, 분위기 등 내담자의 주관적 의미를 파악한다는 말이다. ‘달과 공주’의 예화에서 나온 달은 우리 모두가 아는 그런 달이 아니다. 공주가 독특하게 정의한 달이다. 그 ‘달’을 공주가 의미하는 바대로 정확하게 파악하지 않는 한 공주의 문제를 해결하지 못한다.

상담 과정 중에 어떤 내담자가 우울하다고 말하는 경우를 생각해 보자. 대부분의 상담자들은 내담자의 이 말을 그냥 받아넘긴다. 상담자도 우울해 본 경험이 있으니까 내담자가 말하는 우울은 자기가 경험해 본 바에 따라 충분히 이해되므로 더 확인하지 않는 것이다. 우울은 어떤 느낌이라고 상정한 상태에서 “~~하니까, 우울하시군요”라는 공감적 표현은 내담자에게 별 영향을 주지 못한다. 먼저 해야 할 것은 ‘우울’이라는 감정의 실체를 내담자가 느끼는 대로 파악하는 일이다. 그냥 기분이 나쁘다는 것인지, 슬프다는 것인지, 죽고 싶다는 것인지, 기분이 복잡하다는 것인지 등등 그 내용을 구체적으로 파악해야 한다. 그러기 위해서 상담자는 주저 없이 내담자에게 “우울하다는 것이 어떤 느낌을

말하는 것이지요?”라는 질문을 던질 수 있어야 한다. 우울의 실체가 파악된 후 왜 우울하게 되었는지 여러 이유와 정황을 따져도 늦지 않을 것이다.

내담자가 사용하는 용어들의 주관적 의미를 알아내는 가장 좋은 방법은 상담자 스스로 자신을 이제 막 언어를 배우기 시작하는 어린 아이로 간주하는 것이다. 궁금한 것은 많고 아는 것은 적은 어린 아이가 온갖 물음으로 주변 사람들을 괴롭히는 것처럼, 상담자도 내담자에 대해 아무 것도 모르는 탐구자로서 내담자를 탐색해 들어가야 한다. 물론 지나치게 많은 질문으로 내담자를 짜증스럽게 해서는 곤란하지만, 적어도 내담자의 문제와 관련된 사항들을 표현하는 용어들에 대해서는 철저히 탐색해야 한다. ‘자기 틀’을 버리고 내담자 속으로 들어가는 첫걸음은 바로 이런 과정을 의미한다. 내담자가 사용하는 용어의 의미를 언어 배우듯 한다는 것과 전문가로서의 역량을 발휘한다는 것은 결코 모순 되지 않는다. 흔히 상담 전문가는 내담자를 한 눈에 알아보고 거침 없이 처방을 제시하는 사람으로 생각하지만, 이는 엄청난 오해에 불과하다. 진정한 상담 전문가는 먼저 내담자의 세계를 이해하기 위한 기초 작업을 철저히 완료한 후에야 비로소 치유 작업에 돌입한다. 전문가의 지식이 본격 발휘되는 것은 바로 이 시점부터이다.

2.2 고유 논리의 이해

용어의 이해 못지 않게 중요한 것이 내담자의 내면에서 진행되는 논리(상상, 환상, 생각 등을 포함하여)를 이해하는 것이다. 문제를 가져오는 내담자들은, 일반의 기준에서 보면 대부분 엉뚱하고 이상한 논리를 편다. 경위야 어찌됐든 일단 이 엉뚱한 논리에 사로잡히면 내담자는 그 논리를 강하게 고집한다. 주변의 사람들이 그 논리의 터무니없음을 지적할수록 더욱더 자신이 전개하는 논리의 타당성을 주장하고 정당화하기에 바빠진다. 상담자를 만나도 사정은 달라지지 않는다. 따라서 상담자는 쓸데없이 내담자의 논리가 틀렸다는 것을 증명하기 위해 힘을 뺄 필요가 없다. 오히려 내담자의 논리가 잘못됐다는 인식을 버리고, 그

논리 전개 방식을 내담자 특유의 것으로 존중해 주어야 한다. 사실 우리가 '합리적'이라고 하는 기준들의 합리성은 절대적인 것이 아니다. 개인에 따라, 사회 문화에 따라 합리성은 다른 옷을 입고 나타난다. 그리고 사회가 합의한 합리성이라는 것이 개인의 합리성과 충돌될 수 있는 여지는 항상 남겨져 있다. 엘리스의 합리-정서-행동 상담이론(박재황, 1982)에서 정의하고 있는 '합리성'의 기준이 철저히 개인의 정신위생에 맞추어져 있다는 것을 상기할 필요가 있다. 개인의 삶을 영위함에 있어 엄격한 삼단논법에 입각한 논리라든가 서구 사회에서 통용되는 합리성을 고집할 이유가 없다. 개인 생활에 도움이 될 수 있다면 일반 법칙에 어긋나는 논리라 할지라도 수용할 수 있어야 한다. 논리의 전개에 관한 사실상 우리 모두가 창조자가 될 수 있다. 대부분의 사람들이 그렇게 하는 것이 편안하니까 법칙화된 논리에 따르고 산다. 만일 그렇게 사는 것이 불편하고 힘이 들면 언제든지 그 논리를 포기할 것이다. 내담자도 마찬가지이다. 자기가 고집한 논리에 따라 사는 것이 힘들고 어렵다는 것을 깨달으면 자연스럽게 현실의 논리로 회귀할 것이다. 이렇게 보면 내담자가 어떤 논리를 전개하든 상담자가 그 논리에 대한 가치판단을 한다는 것은 의미가 없다. 다만, 상담자는 내담자의 논리 전개 방식을 잘 이해하고 그 논리에 따라 자유자재로 사고를 전개시킬 수 있도록 익숙해질 필요가 있다.

내담자의 논리를 이해하기 위한 작업도 용어의 의미를 파악하는 과정과 크게 다를 바 없다. 먼저, 상담자는 자신의 준거틀을 비우고 백지에 그림을 그려 나가듯 내담자의 논리를 추적한다. 여러 번 이러한 과정을 반복하여 내담자의 논리가 머리에 환히 떠오르도록 한다. 가능하면 도식화해 보는 것도 도움이 될 것이다. 내담자의 논리를 충분히 이해하였다고 생각하면 그 논리를 발전시켜 본다. 내담자가 미처 다가가지 못했던 부분까지 상담자가 앞장서서 논리를 전개시켜 보는 것이다. 한 걸음 더 나아가 진전된 논리를 내담자에게 개방했을 때 어떤 결과가 있을지 예상해 보는 것도 바람직하다. 자기 논리의 최종 귀결점에 부딪혔을 때 내담자의 반응이 어떠할지를 예상하고 여러 가지 가능성에 미리 대비해 두는 것은 큰 도움이 될 것이기 때문이다.

2.3 습관 언어의 이해

사람은 누구나 자기 고유의 언어사용 양식이 있다. 같은 문화권, 같은 지역에 살더라도 사용하는 언어의 어떤 부분에서는 개인의 고유한 습관이 드러난다. 같은 충청도에 살면서 충청도 방언을 사용하지만 즐겨 사용하는 접속사나 낱말의 사용 빈도에서는 차이를 보이기 마련이다. 각자 얼굴이 다르듯 언어의 사용 습관도 제각기 다르다.

상담자는 내담자의 말을 들으면서 내담자의 언어 사용 습관을 재빨리 인식할 필요가 있다. 내담자가 어떤 지방 언어를 사용하는지, 어떤 낱말을 자주 사용하는지, 어떤 관용구를 자주 활용하는지, 어떤 접속사를 자주 사용하는지, 어떤 체사를 주로 쓰는지, 어떤 속도로 말하는지, 어떤 억양으로 말하는지 등을 자세히 검토할 필요가 있다. 일단 내담자의 습관 언어가 확인되면 상담자는 자기의 언어 반응 목록 속에 내담자의 습관 언어를 채용해 두는 것이 좋다. 그리고 내담자에게 반응할 때 적절하다고 판단되면 내담자의 습관 언어를 사용하여 말하도록 하라. 동시에 그 습관 언어를 사용할 때 어떤 느낌, 어떤 생각이 드는지 천천히 음미하는 것이 중요하다. 특히 상담자는 내담자가 말한 의미를 자신이 정확하게 파악하고 있는지 되물어 점검할 때(말의 내용 따라가기를 할 때), 내담자가 습관적으로 사용하는 낱말과 어구를 활용하는 것을 잊지 말아야 할 것이다.

내담자의 습관 언어를 사용하고 이를 음미하는 이유는 내담자의 준거틀 속에 뛰어드는 일을 보다 쉽게 하기 위한 것이다. 상담자가 내담자와 같은 언어로 말하는 것은 내담자가 마치 오래된 친구를 만나듯 별 장애를 느끼지 않고 자신의 내면 세계를 공개하는 데에도 도움이 된다. 물론 내담자와 일치하는 언어를 사용하는 것이 바로 내담자의 내면 세계에 들어가는 것을 보장하는 것은 아니지만, 부분적으로 내담자의 사고와 느낌의 세계를 간접 경험할 수 있는 기회를 제공한다.

서울에서 상담을 하던 필자는 충청도에서도 상담을 하게 되었다. 처음 가장 어려웠던 것은 충청도 사투리의 특유한 억양과 사투리에 관한 것이었다. 표준어의 입장에서 충청도 내담자의 언어를 비판적으로 대하

다가 어느 날부터 생각을 바꿔 내담자와 유사한 언어 반응을 하기 시작했다. 결과는 예상보다 좋았다. 일단 내담자와의 의사소통이 부드러워졌다는 것을 경험했다. 내담자는 상담자도 같은 지역 출신으로 알고 친근감을 느끼는 것 같았다. 아울러 새로운 낱말들에 익숙해지고 그것이 필자의 언어 반응 목록으로 정착되자 내담자의 언어와 사고를 이해하는 수준이 깊어졌다. 결국 같은 언어를 사용함으로써 필자에게는 내담자를 공감적으로 깊이 있게 이해하는 것이 가능했고, 내담자에게는 필자에게 보다 친근하고 편안한 자세로 다가올 수 있는 기회가 제공되었다. 내담자의 습관 언어를 사용하는 것은 바로 이러한 이점이 있을 수 있다.

그러나 내담자의 습관 언어를 사용하는 것이 바람직한 것만은 아니다. 만일 내담자가 상담자의 노력을 눈치채고 이를 인위적이고 어색한 것으로 판단하면 오히려 상담에 치명타가 될 수 있다. 자신을 흉내낸다거나, 조롱한다는 판단이 내담자에게 생기기 않도록 상담자는 신중을 기해야 할 것이다. 만일 내담자가 그렇게 판단한다는 것이 밝혀지면, 상담자는 자신의 의도를 진지하고 성실하게 드러내고 양해를 구해야 할 것이다.

2.4 감각 언어 통로의 이해

사람들은 시각, 청각, 촉각, 미각, 후각 등 여러 감각을 통해 외부 세계와 교류한다. 그러나 모든 사람들이 이 감각들을 동일한 비율로 활용하는 것은 아니다. 시각이 차단된 맹인이 청각이나 촉각 등 다른 감각을 많이 사용하는 예, 냄새를 맡기 위해 킁킁거리며 후각을 사용하는 예 등을 보면 알 수 있듯이 상황과 여건, 그리고 개인의 특성에 따라 활용되는 감각의 종류가 달라지는 것은 당연하다.

자신의 내면 세계를 경험하고 표현하는 방식도 마찬가지다. NLP(신경언어 프로그래밍 학파)에 의하면 사람들마다 외적, 내적 자극을 받아들이고 처리하는 데 주로 사용하는 통로가 다르다고 한다. 어떤 사람은 시각 통로를 주로 사용하는 반면, 어떤 사람은 청각 통로를 주로 사용

한다. 이같은 현상은 사람들이 사용하는 일상 언어를 분석하면 알 수 있다. 같은 경험을 묘사하는 데도 시각 언어를 많이 등장시키는 사람, 청각 언어를 많이 등장시키는 사람, 촉각 언어를 많이 등장시키는 사람 등으로 구분된다. '이해한다'는 의미를 나타낼 때도 '뜻이 보인다', '뜻이 손에 잡힌다', '맛을 알겠다', '마음에 와 닿는다', '이제 귀가 뚫린다', '냄새를 알겠다' 등 상이한 감각 언어 통로를 사용한다. 예쁜 여자를 보고 '눈이 부시게 아름답다'고 말하는 사람, '콧 움켜쥐고 싶다'는 사람, '깨물어 주고 싶다'는 사람, '냄새가 좋다'고 말하는 사람 등 다양하다. 지금 자신의 감각 언어 통로를 분석해보라. 자신과 주변 사람과의 대화를 5분 정도만 녹음하여 전사하고(또는 수필이나 일기 같은 여타 기록물도 좋다), 자기 대화에 사용된 낱말과 어구, 문장 등을 다섯 가지 감각에 따라 분류해 보라. 전체의 30% 정도를 차지하는 감각 언어가 있다면 그것이 바로 자신의 주요 감각 언어 통로라고 보아도 틀리지 않을 것이다.

내담자도 마찬가지다. 본인이 의식하든 않든 주로 세상과 교류하는 주요 감각 통로가 있기 마련이고 그것은 언어 속에도 반영된다. 그렇다면, TV 방송을 보기 위해 주파수를 맞추듯, 상담자는 내담자의 감각 언어 통로에 조율할 필요가 있다. 내담자가 시각 언어를 주로 사용하면 상담자도 시각 언어를 주로 활용하고, 내담자가 촉각언어를 주로 사용하면 상담자도 촉각언어를 주로 활용하는 것이다.

대화의 채널을 일치시키면 상담자는 그만큼 신속하게 내담자의 주관 세계로 돌입할 가능성이 높아진다. 감각 통로가 일치하면 상담자는 내담자가 내밀하게 느끼는 여러 가지 주관의 세계에 대한 탐색을 보다 쉽게 해낼 수 있기 때문이다. 내담자가 자기 체험을 갈무리해 놓은 방식이라든가, 내적 이미지의 내용과 전개 방식에 깊이 들어감으로써 내담자를 공감적으로 이해할 자원들을 확보하게 되는 것이다. 감각 통로의 일치는 내담자에게도 상당한 영향을 미친다. 상담자가 내담자 고유의 언어를 사용하고 아울러 내담자에게 조율된 감각 언어 통로를 사용하면 내담자는 마치 자신 스스로와 대화하듯이 숨김없이 자유롭게 자신을 표현하게 된다. 왜 상담자만 만나면 '자기도 모르게' 말을 많이 하

는지 모르겠다는 내담자의 진술은 바로 상담자의 감각 통로 조율이 제대로 기능하고 있다는 증거이기도 하다.

2.5 주의집중 행동을 통한 이해

주의집중 행동은 면담의 기초로서(Ivey, 1988), 내담자의 내면 세계를 이해하는데 필수 불가결한 요소로 기능할 뿐 아니라 내담자에게 그의 말을 열심히 듣고 있다는 메시지를 전달하는 역할도 한다. 상담에서 주의를 집중하고 내담자의 말을 경청하는 일의 중요성은 논쟁의 여지가 없을 정도로 합의된 사항이다(Sommer-Flanagan & Sommer-Flanagan, 1993). 내담자가 자신을 표현하고, 그 표현을 통해 내담자의 내면 세계를 이해하기 위해서는 무엇보다도 열심히 주의를 기울여 듣는 것이 우선된다. 상담시 내담자와 마주 대면하지 않는 정통 정신분석 학자들도 내담자의 목소리나 언어 단서에 주의를 기울임으로써 일반화된 경청의 원리를 충실히 따르고 있다. 공감적 이해의 기반이자 보조 전략으로서 주의집중 행동이 중요하다는 것 역시 더 말할 필요가 없을 것이다.

주의집중 행동은 대부분 비언어 행동으로 표출되지만 그 영향력은 언어행동에 못지 않게 크다. 일부 학자들에 의하면(Birdwhistel, 1970) 의미 전달의 70% 이상이 비언어행동을 통해서 이루어진다고 할만큼 의사 소통에서 비언어행동이 차지하는 비중은 간과할 수 없다.

아이비와 그의 동료들(Ivey, Ivey, & Simek-Morgan, 1988)은 주의 집중 행동을 네 가지 차원으로 구분하고 있다. 시선 접촉, 신체 언어, 음성적 질, 말의 내용 따라가기 등이 그것이다. 이 중 성격이 다른 말의 내용 따라가기를 제외한 나머지를 하나씩 점검해 보자.

2.5.1 시선 접촉

눈은 영혼의 창이라고 할 만큼 예민하게 내면 세계를 외부로 드러낸다. 시선 접촉의 양과 길이, 동공의 축소·확대의 정도, 눈에 머금은 습기의 정도 등은 내면의 상태를 미묘하게 반영한다. 그러나 눈을 통해

전달되는 의미의 내용은 소속 문화에 따라, 개인의 특성에 따라 차이가 있기 마련이다. 시선 접촉의 경우를 예로 들어보면, 눈을 정면으로 바라보는 것을 권장하는 문화와 그렇지 않은 문화가 있고, 같은 문화권에 살더라도 지속적인 시선 접촉을 편안케 여기는 사람이 있는가 하면 그렇지 않은 사람도 있다. 내담자의 경우도 마찬가지다. 상담자로부터 강력한 직접적 시선 접촉을 원하는 사람이 있는 반면, 상담자의 시선을 부담스럽고 어렵게 여겨 시선을 피하거나 아예 고개를 숙여 버리는 사람도 있다. 그러므로 상담자는 내담자가 소속한 문화와 개인의 특성에 어울리는 시선 접촉 방식을 택하는 것이 좋을 것이다.

일반적으로 우리 문화는 대담한 시선 접촉을 선호하지 않는다. 물론 서구화가 진전됨에 따라 시선 접촉의 양과 대담성이 증가하는 추세이지만 사회 전반으로 볼 때 노골적 시선 접촉에 그리 익숙지 않다. 상담 장면에서 내담자의 시선이 더 위축되리라는 것도 쉽게 예상된다. 무엇인가 문제가 있어서 상담자의 도움을 받아야 한다는 사실이 내담자로 하여금 열등감을 느끼게 함으로써 시선의 정면 접촉을 회피하게 만드는 것이다.

그러나 이런 상황에서도 상담자는 자신이 내담자에게 열심히 귀를 기울인다는 것을 보여주어야 한다. 그러기 위해서 내담자의 눈 대신에 얼굴의 다른 부위 즉, 이마라든가 코끝 등에 시선을 두는 방법, 내담자의 눈을 마주보는 빈도를 조절하는 방법 등을 채용할 수 있을 것이다. 내담자가 말할 때는 내담자의 얼굴 방향을 향하여 시선을 두고, 상담자가 말할 때는 얼굴 이외의 다른 곳을 바라보는 빈도를 늘리는 것도 흔히 권장되는 방법의 하나이다. 상담자는 시선의 강도도 조절할 필요가 있다. 강박적으로 내담자의 얼굴을 뻘뻘 쳐다보는 것은 내담자에게 위협감이나 수치심을 불러일으킬 가능성이 있으므로 피해야 한다. 물론 내담자에게 특별히 강조하고 싶은 사항이 있는 경우 간헐적으로 강한 시선을 주는 것도 나쁘지 않을 것이다. 반대로 상담자의 느슨한 시선 역시 경계해야 한다. 쳐다보기는 하는데 특별한 관심이 배어 있지 않다고 느낄 때, 상담의 효과는 반감될 수밖에 없다.

2.5.2 신체 언어

신체 언어는 두 가지로 분류할 수 있다. 하나는 신체 구성 부분의 특징이나 움직임으로 의사를 전달하는 것이고, 다른 하나는 사적 공간과 환경 변인을 통해 의사를 전달하는 것이다. 눈 깜박임, 얼굴표정 등이 전자에 해당하고 두 사람 사이의 거리, 공간 배치 등이 후자에 해당한다. 경험 있는 상담자라면 간단하고 단순한 신체의 움직임이 엄청난 메시지를 전달할 수 있음을 잘 알고 있을 것이다.

윌터스(Walters, 1980)는 다음과 같은 신체 언어들이 면담에 긍정적 효과를 미친다고 보고한 바 있다.

- * 내담자를 향하여 약간 몸을 숙인다.
- * 여유 있지만 주의를 기울이는 자세를 유지한다.
- * 발과 다리를 꼬거나 도발적인 자세를 취하지 않는다.
- * 손동작을 부드럽고 자연스럽게 유지한다.
- * 불필요한 움직임을 가능한 한 줄인다.
- * 자신의 정서나 내담자의 정서에 어울리는 얼굴표정을 한다.
- * 내담자와 적당히 떨어진 거리에 앉는다(대개 1m 정도).
- * 가구가 두 사람 사이의 벽이 되지 않도록 적절히 배치한다.

공감적 이해와 관련하여 특히 중요한 신체 언어는 소위 ‘동작 합치’, ‘자세 반향’, ‘일치’ 또는 ‘반사하기’라고 불리는 것이다. 내담자의 움직임이나 말을 거울이 반사하듯 있는 그대로 상담자가 따라 하는 행동이 바로 이것이다. 면담 과정을 녹화한 비디오 테이프를 분석한 결과에 의하면, 성공적이고 부드럽게 진행된 면담의 경우 내담자와 상담자는 마치 예정된 각본에 따르듯, 또는 함께 춤을 추듯 손과 발, 그리고 여타 신체의 움직임이 거의 완벽한 조화를 이루며 움직이고 있었다(Ivey, 1993). 같은 리듬에 따라 움직이는 듯한 이같은 상호작용은 상담자가 내담자의 내면 세계에 철저히 조율하고 거울처럼 행동하여 이를 표출함으로써 가능한 것이다. 물론, 공감적 이해가 반드시 동작의 일치 또는 반사하기로 나타나는 것은 아니다. 때로는 상담자와 내담자가 서로

상이한 행동을 하지만 그 행동들이 상호 보완의 기능을 하는 경우도 있다. 하나의 선율에 따라 노래의 마디를 주고받듯 상담자와 내담자가 번갈아 역할을 교대할 수 있는데, 이것이 신체 언어로 표현될 수도 있다. 예를 들어, 말을 하는 도중 내담자가 잠시 멈추면 상담자가 고개를 끄덕이고, 이어서 내담자가 말을 끝내는 경우를 생각할 수 있다.

관심을 가진 상대방에 몰입하면 사람들은 은연중에 상대방의 행동을 그대로 모방하게 된다. 권투 시합을 보면서 어금니를 물고 주먹을 아프게 쥐는 행동, 우는 사람을 보고 자기도 모르게 얼굴이 슬픈 표정으로 바뀌는 행동, 대화중인 두 사람 중 하나가 적절한 어휘를 찾지 못해 주저하는 순간 곧바로 상대방이 올바른 어휘를 제시하는 현상들이 여기에 속한다. 이같은 신체 언어 모방은 두 가지 효과를 가져온다. 하나는 상대방에게 몰입하여 하나가 됨으로써 이해의 수준이 깊어진다는 점, 또 하나는 상대방에게 자신이 이해하고 있다는 메시지를 전달해 주는 점이다. 면담의 과정에 상담자가 자연스럽게 또는 무의식적으로 내담자의 신체 언어를 따라가게 된다면 공감적 이해가 깊어지고, 그 결과 상담이 성공할 가능성은 그만큼 커진다. 한편, 자연스런 반사행동이 일어나지 않는 경우 더러는 상담자가 의도적으로 내담자의 신체 동작이나 언어를 모방할 수도 있다. 펌프 물을 뿜어 올릴 때, 처음에 약간의 물을 먼저 넣고 펌프질을 하듯, 의도적인 신체 언어 모방은 자연스런 반사행동으로 이끌어 가는 단초로 사용될 수 있다. 지금은 내가 전혀 슬프지 않지만, 몇 분간만 슬픈 표정을 짓고 있으면 정말 슬픈 기분이 드는 것과 마찬가지로 때로는 외현적 행동의 모방이 내면적 감정의 일치 상태를 이끌어 내기도 한다.

그러나 반사하기 또는 신체 언어 모방은 조심스럽게 활용하여야 한다. 자칫 잘못하면 내담자는 상담자가 자기를 조롱하기 위해 흉내를 낸다고 생각할 수도 있으므로 상담자는 어색한 모방이나 지나치게 잦은 반사행동은 자제하는 것이 좋을 것이다.

2.5.3 음성의 질

히 중요하다. 혹자(Snyder, 1974)는 정서 판별의 통로로서 청각을 시각보다 우위에 놓기도 한다. 어쨌든 정서의 표현과 지각에 있어서 음성의 질은 중요한 역할을 수행한다. 우리는 주변에서 사람들이 말하는 내용보다 그 내용이 어떻게 표현되는가가 인간 관계에 미치는 영향이 더 크다는 것을 종종 발견한다. '사랑한다'는 같은 말이 어떤 음성으로 말해지는가에 따라 정말 '사랑한다'는 뜻도 될 수 있고, '사랑하지 않는다'는 뜻도 될 수 있다. 그러므로 상담자는 자신의 음성이 어떤 특성을 가지고 있는지, 자신의 음성이 내담자에게 어떻게 들릴지 주의 깊게 살펴야 한다.

신체 언어와 마찬가지로 상담자는 내담자와 유사한 성량, 유사한 음색, 유사한 속도, 유사한 높이로 반응하는 것이 좋다. 내담자의 음성에 박자를 맞추으로써 내담자를 편안하게 하고 아울러 내담자의 기분이나 느낌을 공감해 볼 기회를 가질 수 있기 때문이다. 그러나 상황에 따라, 상담의 진행 과정에 따라 적절한 음성의 특질은 달라질 수 있다. 일반적으로 상담자는 부드럽지만 단호한 음성을 사용함으로써 내담자에게 섬세함과 힘있음을 동시에 전달하려고 한다. 하지만, 특정 내용이나 느낌을 강조할 때는 강한 음색을, 내담자의 자기 탐색을 격려할 때는 부드럽고 편안한 음색을, 상담자의 전문성이나 권위를 보일 때는 빠르고 성량이 큰 음성을 선택하여 사용하는 것이 바람직하다.

3. 공감적 이해의 전달

상담자가 내담자에 대해 공감적으로 이해한 내용은 결국 어떤 방식으로든 내담자에게 전달되어야 한다. 전달된 공감이 내담자에게 올바르게 지각될 때 비로소 공감적 이해의 과정이 완성되었다고 말할 수 있다. 상담에서 공감적 이해의 표현이 그토록 중시되는 것은 바로 이 때문이다.

공감적 이해는 여러 가지 경로를 통해 전달될 수 있다. 언어와 비언

어 행동에 속하는 여러 가지 반응이 공감을 전달하는 통로가 된다. 앞에 공감적 이해를 돕는 방법들에서 언급한 대부분의 전략들이 사실은 공감을 전달하는 방법들이기도 하다. 내담자와 동일한 용어 사용하기, 감각 언어 통로 일치시키기 등의 언어 반응, 시선 접촉, 각종 신체 언어, 음성의 질 등 비언어 반응들은 모두 공감을 전달하는 좋은 방법들이기도 하다. 그밖에도 이해한 내용을 전달하는 각종 언어 반응과 정서 반응들도 공감의 전달 수단으로 활용된다.

그런데, 공감을 전달하는 여러 가지 방법들에는 한 가지 공통점이 있다. 바로 '장단맞추기'로 요약되는 반응이다. 언어행동이든 비언어행동이든 모든 공감적 이해는 내담자의 내면 세계에 대해 공명한 바를 되울림 해주는 것이다. 이런 되울림을 효과적으로 전달하는 방법이 다르아닌 장단맞추기이다. 내담자가 현재 느끼는 심정을 상담자가 아무리 정확하게 이해하고 있어도, 이를 전달하는 상담자의 표현이 적절하지 않으면 공감적 이해의 효과는 반감되고 만다. 슬퍼서 우는 아이의 슬픔이 공감적으로 충분히 이해되지만, 아이의 슬픔에 대해 전혀 감정을 신지 않은 채 "너 지금 슬프구나"라고 무미건조하게 말하는 것은 공감적 이해 반응이라고 할 수 없다. 제대로 공감적 이해를 표현하려면 아이의 감정에 장단을 맞추어 줄 수 있어야 한다. 정서뿐이 아니다. 내담자의 논리에 대한 상담자의 반응도 곰곰이 뜯어보면 장단맞추기와 다르지 않다. 따라서 상담자는 내담자가 따라가고 있는 장단을 정확히 찾아서 그에 걸맞은 반응을 하도록 노력해야 한다. 내담자의 신체 반응, 정서 반응, 지적 반응 등을 세밀히 관찰하고 그에 부응하는 방식에 따라 공감적으로 이해한 바를 전달할 수 있어야 한다.

상담자의 장단맞추기 반응, 즉 공감적 이해의 표현을 의사소통의 '기능'으로 보느냐, 아니면 '태도'의 표출로 보느냐에 따라 장단맞추기의 내용이 달라질 수 있다. '기능'으로 보는 경우에는 상담과정 순간순간의 상담자 반응이 중시되는 반면, '태도'로 보는 경우에는 내담자와 하나가 되려는 상담자의 일관성 있는 태도와 자세가 중시된다.

로저스(Rogers, 1975, p. 3)는 공감을 의사소통의 기능이 아니라 하나의 태도라고 분명히 못박고 있다. 그는 공감을 '경청하는 기술' 또는

‘느낌의 반영’이라고 번역하는 것에 대해 찬성하지 않았다. 공감적 이해는 경청하는 것을 넘어서는 것이며, 다른 사람과의 관계에서 전제하고 들어가는 하나의 접근 방식이라는 것이다. 공감이 의사소통 기능으로 환원되는 것을 염려하면서 그는 다음과 같은 입장을 분명히 밝히고 있다.

전체적인 접근이 불과 몇 년이 지나자 하나의 기술로 알려지게 되었다. 흔히들 ‘비지시적 심리치료는 내담자의 느낌을 반영하는 일종의 기술이다’고 말한다……나는 우리의 접근법에 대한 이러한 완전한 왜곡에 너무 충격을 받아서 여러해 동안 공감적 경청(이해)에 대해 거의 아무것도 말하지 않았다. 간혹 내가 그 용어를 사용한 경우에도 이는 관계 속에서 그것이 어떻게 이행될지에 대한 언급 없이 공감적 태도를 강조하기 위한 것이었다.

로저스의 이러한 염려에 반해 트루웍스(Truax)와 카크후프(Carkhuff)는 관찰과 측정이 가능하고 수량화할 수 있는 조작적 기능으로 공감을 정의하였다. 이들은 공감을 ‘태도’ 또는 ‘존재양식’의 개념으로부터 구체적으로 관찰 가능한 ‘행동’으로 변화시키고 이를 측정할 수 있는 「정확 공감 척도」를 개발하였다. 이들의 척도에 의하면 공감 반응은 말하는 사람의 느낌과 그러한 느낌에 부착되어 있는 의미에 대한 이해를 얼마나 정확하게 전달하느냐에 따라 결정된다. 다시 말하면 공감은 의사소통 기능에 해당된다.

공감을 ‘기능’으로 파악하려는 입장은 다시 두 가지 흐름으로 세분할 수 있다. 하나는 앞에서 언급한 트루웍스 등이 취한 노선이다. 이들은 공감을 실증적으로 탐구하고 타인에게 가르치기 위한 기능으로 정착시키기 위하여 공감을 ‘관점(역할) 취하기’의 차원에서 정의하고 있다. 상대방의 관점을 이해하고 이를 정확하게 표현해 주는 것을 공감적 이해라고 본 것이다. 그러나 여기서 상대방의 관점에 대한 이해는 더 이상 세분되지 않는 두리몽실한 개념으로 제시되었다. 그러므로 결국 이 정의는 의사소통의 측면을 강하게 부각시킨 것으로 간주된다. 이에 대해

또 하나의 노선은 공감이 여러 가지 요소들로 구성되어 있고, 공감의 과정 속에서 이 요소들을 확인하고 검토하는 것이 가능하다는 요소주의 입장이다. 공감은 다단계의 과정이며, 이러한 다양한 요소들이 결합하여 형성된 것이라는 의미이다. 물론 이 요소들 중에 의사소통도 중요한 요소로 포함되기는 하지만, 어디까지나 하나의 요소에 불과하며 시간의 순서라는 측면에서 보면 최종적인 것에 불과하다. 키페(Keefe, 1976), 골드스타인(Goldstein, 1988) 등은 요소 결합주의 입장에 서서 공감이 최소한 네 가지 과정 또는 요소로 구성되어 있다고 주장한다. 지각 요소, 공명 요소(정서요소), 분석 요소(인지요소), 의사소통 요소 등이 그것이다(박성희, 1994). 이 중 의사소통 요소가 공감의 전달 기능을 담당한다.

공감을 ‘태도’로 파악하는가 아니면 ‘의사소통 기능’으로 파악하는가에 따라 공감적 이해의 표현을 교육하고 훈련하는 입장도 달라진다. 전자가 공감 교육을 전체적·총체적 경험을 통해서 자연스럽게 습득되는 과정이라고 보았다면, 후자는 분석적·요소주의적 표현 기능의 훈련을 통해 인위적으로 주입하는 과정이라고 본다. ‘태도’로 보는 입장에서는 공감을 교육하고 훈련하는 인위적 프로그램이 의미가 없는 반면, ‘기능’으로 보는 입장에서는 공감 훈육 프로그램이 중요한 위치를 차지한다.

공감적 이해의 전달을 의사소통 ‘기능’으로 정의한 학자들은 여러 가지 공감 교육 프로그램을 개발하여 제시한 바 있다. 여기서는 그 중 가장 많이 인용되고 있는 두 가지 프로그램을 실례를 곁들여 간략히 검토하도록 한다(공감 훈련 프로그램에 대한 보다 상세한 정보는 박성희(1994), 이장호와 금명자(1992)의 책을 참고할 것).

3.1 대인간 상호작용 관계에서의 공감적 이해 척도 (Carkhuff, 1969, pp. 315-317)

Carkhuff는 공감적 이해 반응을 다섯 가지 수준으로 구분하고 각각의 수준을 측정하는 척도를 제시하고 있다. 이 다섯 수준은 자신의 공

감적 반응 수준을 가늠하는 잣대로서 뿐만 아니라 공감적 반응 수준을 향상시키는 훈련 프로그램의 역할도 수행한다. 먼저 다섯 수준의 내용을 제시하고 실례를 들어보도록 한다.

1) 수준 1 ... 상담자의 언어적, 행동적 표현이 피조력자의 언어적, 행동적 표현에 주의를 기울이지 않거나 또는 이와 아주 괴리되어 있어서 내담자 자신이 표현한 느낌과 경험을 상담자가 제대로 의사소통하지 못하는 경우.

예: 내담자가 명백하게 표현하는 표면의 느낌조차 인식하지 못하고 상담자가 의사소통하는 경우를 말한다. 상담자가 지루하다거나 관심이 없다거나 또는 내담자를 전적으로 배제한 채 미리 재단한 준거 체제를 바탕으로 기능하고 있다면 이런 현상이 생길 수 있다. 요약하면, 상담자가 가장 분명히 드러나는 내담자의 느낌조차 경청하지 않거나, 이해하지 않거나, 또는 이에 민감하지 않음으로써 내담자가 표현한 내용과 완전히 동떨어진 의사소통을 할 때를 말한다.

2) 수준 2 ... 상담자가 내담자의 표현된 느낌에 대해 반응할 때, 내담자가 의사소통한 내용중 주목해야 할 정서를 빠뜨렸을 경우.

예: 내담자가 명백히 표현한 표면적 느낌에 대해 상담자가 의사소통하기는 하지만, 그 내용이 정서 수준을 고갈시키거나 의미수준을 왜곡시킬 때를 말한다. 상담자가 무엇이 어떻게 진행되는지에 대한 자신의 생각을 표현할 때에도, 내담자가 표현한 것과 일치된 의사소통이 이루어지지 않는다. 요약하면, 상담자는 내담자가 표현하거나 암시하는 내용에 대해 적절히 반응하지 못하는 수준이다.

3) 수준 3 ... 내담자의 표현에 대한 상담자의 반응 표현이 본질상 교호적이어서 양자가 기본적으로 동일한 정서와 의미를 주고받는 경우.

예: 상담자가 내담자의 표면 느낌에 대해서 정확한 이해에 바탕을 두고 반응하기는 하지만 심층 느낌에 대해서는 잘못 해석하거나 반응하지 않을 수도 있다. 요약하면, 상담자는 내담자가 표현한 것에 대해 아무런 가감도 하지 않고 반응하는 것을 말한다. 상담자는 표면의 느낌 밑에서 내담자가 정말로 느끼는 바에 대해 정확하게 반응하지 않는다. 그러나 그렇게 하겠다는 적극적인 자세와 개방의 태도를 보이기는 한다. 수준 3은 대인관계 기능을 촉진시키는 최소 수준이라고 할 수 있다.

4) 수준 4 ... 상담자가 내담자의 표현에 중요한 내용을 첨가시켜 반응함으로써 내담자가 자신을 표현한 것보다 더 깊은 수준에서 감정을 표현해 주는 경우.

예: 상담자가 내담자의 표현에 대해 이해한 바를 내담자가 표현한 것보다 깊은 수준에서 의사소통해 줌으로써, 내담자로 하여금 전에는 표현하지 못했던 느낌을 체험하거나/하고 표현할 수 있도록 해준다. 요약하면, 상담자의 반응은 내담자가 표현한 내용에 보다 깊은 수준의 느낌과 의미를 첨가시킨다.

5) 수준 5 ... 상담자는 내담자가 표현한 느낌과 의미에 대하여 중요한 내용을 첨가시키는 반응을 함으로써 내담자 자신이 표현할 수 있었던 수준보다 더 깊은 수준의 느낌을 정확하게 표현해 주고, 또는 대화가 진행 중인 상황에서, 그에게 가장 깊은 순간에 온전히 함께 함으로써 내담자의 자기 탐색이 심도 깊이 이루어지도록 하는 경우.

예: 상담자는 내담자의 심층 느낌과 표면 느낌 모두에 대해 정확하게 반응한다. 그는 내담자가 느끼는 감정의 파고에 정확하게 조율하고 있다. 상담자와 내담자는 이전에 탐색하지 않았던 인간 존재의 영역을 탐색하기 위하여 함께 나아갈 수도 있다. 요약하면, 상담자는 그 상대방이 누구인지에 대한 완전한 인식과 그 사람의

가장 깊은 느낌에 대한 포괄적이고 정확한 공감적 이해를 바탕으로 반응한다.

<실례>

* 엄마, 나가요. 남의 방에 노크도 없이 막 들어오면 어떡해요. 여긴 내 방이란 말이에요.

수준 1 : 어, 애 말하는 것좀봐. 엄마가 자식 방에도 맘대로 못들어오니? 쫓그만 게 건방지게스리.

수준 2 : 너 화는 왜 내고 그러니? 집안에서 꼭 노크를 해야하니?

수준 3 : 네 방에 노크도 없이 불쑥 들어와서 화가 났구나.

수준 4 : 혼자 있고 싶었는데 방해를 받아서 기분이 몹시 상했나 보구나.

수준 5 : 너도 이제 컸으니 너만의 세계를 가지고 싶은데, 엄마가 방해를 해서 화가 났구나.

3.2 대인관계 생활 실험실(Egan, 1976)

이간(Egan)에 의하면 공감적 이해라는 말속에는 두 가지 의미가 들어 있다고 한다. 하나는 다른 사람의 내면에 들어가서, 그가 보는 준거나 관점으로 세상을 보고, 그가 느끼는 세계가 어떠한지에 대한 느낌을 얻는 것으로서 식별하는 기능이며, 다른 하나는 상대방의 느낌과 경험 그리고/또는 이런 느낌을 바탕으로 한 행동들에 대해 당신이 이해한다는 사실을 의사소통하는 것이다. 따라서 의사소통이 없이 상대방에 대한 내면의 인식만으로는 공감이 완성되지 않는다는 것이다.

이간은, 카크후프가 제시한 '정확공감'에는 기본 수준의 정확공감과 심화 수준의 정확공감이 포함되어 있다고 주장하였다. 기본 수준의 정확공감은,

제9장
공감적 이해

“상대방이 자신에 대하여 드러내 말한 것에 대해 당신이 이해한 바를 그 사람에게 의사소통해 주는 것이다. 기본 수준의 정확공감에서 당신은 상대방이 반쯤 말했거나, 암시적 또는 넌지시 말한 것에 대해 캐들어가려 하지 않는다. 당신은 그가 말한 것에 대해 해석하려고 하지 않고, 얕은 수준에서 그가 경험하는 바를 접촉하려고 한다(Egan, 1976, pp. 119).”

이에 대하여 심화 수준의 공감은,

“상대방이 진술하고 표현한 것뿐 아니라 그가 암시한 것이나, 말하지 않은 것 또는 분명하게 표현하지 않은 것들까지 도달하는 것이다 (Egan, 1976, pp. 110-111).”

동일한 사태에 대해 기본 수준과 심화 수준의 공감적 표현이 어떻게 다를 수 있는지 다음의 실례를 통해 비교해 보도록 한다.

<실례>

* 주제 : 존은 자기가 집단 속에서 나타내는 대인간 관계짓기의 힘에 대해 만족하기도 하고, 불만족스러워 하기도 한다.

① 기본 수준의 공감반응

존, 당신은 집단 속에서 매우 자신감 있어 보입니다. 대부분의 다른 집단원들은 당신과 어울리는 것을 즐기는 듯하며, 실제로 자주 어울리고 있습니다. 당신은 이해심이 깊어요. 당신은 자신의 감정을 다른 집단원들에게 ‘내 쏘아 버리지’ 않고 각 사람에게 당신이 느끼는 바를 드러내지요, 어떤 면에서 당신은 집단 속에서 당신이 차지하는 위치를 즐기는 것 같습니다. 당신은 커다란 존경과 심지어 숭배를 받고 있는 듯한데, 당신도 이에 대해 만족하는 것 같습니다.

② 심화 수준의 공감반응

존, 비록 집단의 움직임에 따라 당신이 어떻게 반응하는지에 대해 다른 사람들에게 말함으로써 당신 자신에 대해 상당히 많이 나누기는 하지만, 당신 스스로의 대인관계 양식에 대해서는 별로 말을 많이 하지 않는군요. 당신이 그렇게 하기를 주저하기 때문일 수도 있고, 다른 사람들이 당신을 추켜주어 그렇게 할 수밖에 없기 때문일 수도 있지요. 이유야 어쨌든 나는 때때로 당신이 긍정적인 피드백을 받을 때, 눈을 약간 움찔하는 것을 봅니다. 나는 당신이 당신의 약한 점을 여기에서 나눌 수 없다고 느끼고, 또 그렇게 된 것에 대해 원망하기 시작하고 있다고 어렴풋이 느끼고 있습니다.

< 연습 문제 >

1. 공감적 이해를 잘 나타낸다고 생각되는 이야기들을 찾아 그 속에 담긴 논리의 특성을 분석하고 해부한다. 특히 동양의 문화권에서 회자되는 옛날 이야기들을 찾아 공감적 이해의 특성을 이해해 본다.
2. 자신과 주변 사람과의 대화를 녹음, 전사하고 자기 대화에 사용된 낱말과 어구, 문장 등을 다섯 가지 감각에 따라 분류해 보라. 자신이 주로 의지하는 감각 통로가 어느 것인지 확인하고 다른 사람과 대화할 때 의식적으로 그 감각 통로를 활용해 보라. 내담자에게도 이 작업을 적용해 보라.
3. 내담자와 상담을 하는 도중 의식적으로 내담자의 습관 언어와 신체 행동을 따라 해 본다. 내담자가 눈치 채지 않도록 조심하면서 언어와 신체 행동의 조율 효과를 점검해 보라.
4. 최근 청소년들이 주로 사용하는 유행어는 어떤 것들인지 확인하라. 유행하는 노래, 인기 있는 연예인, 즐겨 쓰는 용어, 즐겨 찾는 장소 등 청소년들의 각종 하위 문화에도 익숙해지도록 노력하라.
5. Carkhuff가 제시한 5가지 수준에 맞추어 대화를 연습해보라. 시중에 나와 있는 상담연습 교본을 참고하여 익숙해질 때까지 공감적 표현을 다듬어 보라.

< 참고 문 헌 >

- 박성희 (1994). 공감, 공감적 이해. 서울: 원미사
- 박성희 (1998). 비행의 예방과 지도. 미출판원고
- 박재황 (1982). <비행청소년과 정상청소년의 비합리적 신념의 차이>. 서울대학교 석사학위논문
- 오쇼 라즈니쉬 (1995). 금강경. 손민규 역. 서울: 태일출판사
- 이장호·금명자 (1995). 상담연습교본. 서울: 법문사
- 진현종 (1997). 팔만대장경에 숨어있는 108가지 이야기. 서울: 혜음출판사
- Adler, A. (1927). *Understanding human nature*. New York: Greenberg.
- Agosta, L. (1984). Empathy and intersubjectivity, In J. Lichtenberg, M. Bornstein, & D. Silver (Eds.), *Empathy (Vol. 1)*. Hillsdale, NJ: The Analytic Press.
- Barrett-Lennard, G. F. (1962). Dimensions of therapist response as causal factors in therapeutic change. *Psychological Monograph*, 43, 1-13.
- Beres, D., & Arlow, J. (1974). Fantasy and identification in empathy. *Psychoanalytic Quarterly*, 43, 26-50.
- Birdwhistell, M. L. (1970). *Kinesics and context*. Philadelphia: Univ. of Pennsylvania Press.
- Buber, M. (1948). *Between man and man*. New York: Macmillan.
- Carkhuff, R. R. (1969). *Helping and human relations (Vol. 1, 2)*. New York: Holt Rinehart and Winston.
- Egan, G. (1976). *Interpersonal living*. Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Ferenczi, S. (1955). *Problems and methods of psychoanalysis*. New York: Basic Books.

- Freud, S. (1949). *Group psychology and the analysis of the ego*. New York: Liveright(original work published 1921).
- Goldstein, A. P., & Michaels, G. Y. (1985). *Empathy: Development, training, and consequences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Goldstein, A. P. (1988). *The prepare curriculum*. Champagne, IL: Research Press.
- Ivey, A. E. (1988). *Developmental strategies for helpers*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Ivey, A. E., Ivey, M. B., & Simek-Morgan, L. (1993). *Counseling and Psychotherapy: A multicultural perspective*.
- Katz, R. L. (1963). *Empathy: Its nature and uses*. New York: Free Press.
- Keefe, T. (1976). Empathy: The critical skill. *Social Work, 21*, 10-14.
- Kohut, H. (1977). *The restoration of the self*. New York: International Univ. Press.
- Mackay, R. C. (1990). What is empathy? In R. C. Mackay, J. R. Hughes, & E. J. Joyce (Eds.), *Empathy in the helping relationship*. New York: Springer.
- Mead, G. (1934). *Mind, self and society from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Modell, A. (1979). Empathy and the failure of empathy. *Bulletin, Association of Psychoanalytic Medicine, 18*, 70-75.
- Murphy, G. (1947). *Personality*. New York: Harper.
- Reich, A. (1973). *Psychoanalytic contributions*. New York: International Univ. Press(original work published 1966).
- Rogers, C. R. (1959). A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the client centered framework, In S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of a science: Formulations of the person and the social context*(Vol.

-
- 3). New York: McGraw-Hill.
- Rogers, C. R. (1975). Empathic: An unappreciated way of being. *The Counseling Psychologist, 5*, 2-10.
- Shapiro, T. (1974). The development and distortion of empathy. *Psychoanalytic Quarterly, 43*, 4-25.
- Snyder, M. (1974). Self-monitoring of expressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 30*, 526-537.
- Sommers-Flanagan, J., & Sommers-Flanagan, R. (1993). *Foundations of therapeutic interviewing*. Neadam Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Steibe, S. C., Boulet, D. B., & Lee, D. C. (1979). Trainee trait empathy, age, trainer functioning, client age, and training time as discriminators of successful empathy training. *Canadian Counsellor, 14*, 41-46.
- Walters, R. P. (1980). Amity: Friendship in action: Part I. *Basic friendship skills*. Boulder, CO: Christian Helpers.

질문을 통한 이해

박 성 힌

1. 질문의 목적
2. 질문의 분류
3. 질문의 기능
4. 질문의 형식
5. 질문의 내용
6. 질문시 유의 사항

질문은 정보를 수집하는 유용한 도구일 뿐 아니라 질문자의 인식 수준을 드러내는 척도이기도 하다. 모르는 것, 궁금한 것이 있을 때 사람들이 가장 쉽게 활용하는 도구가 바로 질문이다. 질문을 통해서 사람들은 궁금한 것을 해결하고, 자신의 지식 수준을 한 걸음 더 진전시키려 한다. 질문은 인류의 역사와 더불어 시작된 인류의 고유한 지적 유산이자 지적 유산을 탐색하는 수단이다.

상담 면접에서도 가장 흔하게 활용되는 면담 도구가 바로 질문이다. 상담을 진행하다 보면 내담자를 탐색하는 수단으로 질문이 자연스럽게 흘러나온다. 특히, 세부 정보를 얻고자 할 때 질문하려는 욕구를 물리 치기가 매우 어렵다. 그러나 질문이 모든 경우 상담에 도움이 되는 것은 아니다. 때로는 내담자를 위한 것이 아니라 상담자의 호기심을 충족시키기 위한 질문이 나오기도 한다. 질문이 내담자의 내면 세계를 탐색하고 이해하는 유용한 통로가 되기 위해서 상담자는 질문에 대한 포괄적 지식을 가질 필요가 있다. 이 장에서는 질문의 목적, 질문의 분류 방식, 질문의 기능, 질문의 형식, 질문의 내용, 질문을 사용할 때 유의할 점 등을 살펴볼 것이다.

1. 질문의 목적

양미경(1992)은 교사가 던지는 질문의 목적을 세 가지 유형으로 개념화한 바 있다. 첫째, 학습자가 지닌 현재의 인지 구조의 특성과 수준을 알아보려는 목적으로 행하는 질문, 둘째, 학습자의 사고를 자극함으로써 현재 그가 지닌 구조의 한계를 자각하여 보다 높은 구조를 지니도록 유도하기 위해 던지는 질문, 셋째, 학생들이 제기해야 할 질문을 대행해 줌으로써 모델링 효과를 지니려는 목적 등이 그것이다. 그녀는 이러한 목적의 질문을 각각 진단적 질문, 해체적 질문, 예시적 질문이라고 명명하고 있다.

양미경이 구분한 질문의 목적은 상담 영역에도 그대로 적용된다. 상

담자는 내담자의 문제와 내면 상태를 진단하기 위하여 여러 가지 질문을 던질 수 있다. 아마도 상담자들이 가장 많이 던지는 질문이 바로 내담자 상태의 진단을 위한 질문일 것이다. 해체적 질문은 상담에서 치료와 직결된 질문으로 이해할 수 있다. 내담자들의 문제는 상당 부분 자신의 지각 세계에 매인 상태에서 반복적으로 진행되는 심리 과정에 기인한 경우가 많다. 상담자가 질문을 통해 내담자의 심리 과정을 자극하고 이를 통해 보다 높은 수준의 사고 과정으로 이끌어 들일 때, 문제를 '해결'하는 것이 아니라 문제 자체가 '해소'되는 것이다. 상담이 진전되고 래포가 깊어짐에 따라 상담자가 활용할 수 있는 질문들이 이에 해당한다. 예시적 질문은 내담자의 수준에서 제기할 수 있는 바람직한 질문을 상담자가 대신 제기하여 보임으로써 내담자의 심리 과정을 자극하고 아울러 질문을 던지는 방법에 대한 본보기를 보여줄 수 있다. “그 식당 안에서 불안을 느꼈을 때 나의 머리 속에는 어떤 생각들이 스쳐 갔지?” 이러한 질문은 초점을 부여하는 역할을 함으로써 특정 심리 과정의 정체를 보다 분명히 이해할 수 있는 기회를 제공한다.

상담자는 내담자에게 질문을 할 때, 자신이 어떤 동기에서 질문하고 있는지 분명히 파악하고 있어야 한다. 상담 과정에서 상담자의 말 한마디가 미치는 영향을 고려할 때, 상담자의 질문 역시 내담자에 대한 치밀한 배려가 전제되어야 한다. 잘못된 질문이 상담의 전체 과정을 망치는 경우도 쉽게 상상할 수 있다. 내담자중심 상담에서는 상담자의 질문을 가능한 삼가하도록 권하고 있다. 상담자의 질문이 내담자로 하여금 금 느낌의 표현을 억제하고 방어기제를 사용하게 한다고 보기 때문이다(Dillon, 1990). 질문의 역기능이 이같이 크다면 상담자는 질문의 의도를 분명히 함과 아울러 질문이 미치는 효과를 신중히 검토하여 질문을 사용해야 할 것이다.

2. 질문의 분류

질문을 분류하는 방식은 매우 다양하다. 그 중 그레이서 등(Graesser, Lang, & Horgan, 1988)이 여러 차원을 고려하여 비교적 포괄성있게 질문을 분류하여 놓은 내용을 살펴보자. 이들은 각 질문은 하나의 준거에서만 분류될 수 있는 것이 아니라, 동시에 여러 차원으로 분류될 수 있음을 강조하였고, 그에 따라 의미 차원, 실용 차원, 의사소통 차원 등을 설정하였다. 의미 차원은 질문자가 요구하는 정보의 유형을 상세화하는 범주이며, 실용 차원은 질문의 목적을 상세화하는 범주로, 의사소통 차원은 상호작용의 속성을 평가하는 하위 범주들로 구성된다. 이들은 각 차원별로 서로 다른 질문 분류 체계를 제시하고 있다. 먼저, 의미 차원에 따라 질문을 분류할 경우, 각 질문은 진위 확인, 양자택일, 개념 완성, 속성 상세화, 수량화, 원인, 결과, 의도 확인, 가능 조건, 절차나 도구, 예측, 판단, 등 중의 하나를 요구하는 것으로 나눌 수 있다. 또한 실용 차원에 따라 분류하면, 정보 획득, 주장, 후속 논의를 위한 맥락의 설정, 비언어행동에 대한 간접적 요구, 대화의 조정, 유머 등의 목적들로 나눌 수 있다고 보았다. 의사소통 차원에 따를 경우에는 질문이 담고 있는 전제의 수, 대화 참가자간의 공통된 기반, 하나의 질문이 의도하고 있는 목적의 수, 질문의 범위 등에 따라 각 질문의 특성이 달라진다고 보았다.

면담 과정에서 상담자가 던지는 질문도 앞에서 제시한 여러 차원에 따라 분류할 수 있다. “어머니가 섭섭하게 대했을 때, 어떤 기분이 들었나요?”라는 질문은 의미 차원에서의 ‘개념 완성’, 실용 차원에서의 ‘정보 획득’, 의사소통 차원에서의 ‘대화 참가자간의 공통된 기반’ 등으로 위치시킬 수 있다. 가능하면 상담자는 자신이 던지는 질문들이 질문 분류 체계의 어느 유형에 속하는지 염두에 두는 것이 바람직할 것이다. 그러나 상담에서 일어나는 모든 질문을 복잡한 분류 체계에 일일이 정위시킬 필요는 없다. 다만, 자신의 질문 행위가 맹목적이고 충동적으로

일어나지 않도록 질문 분류 체계를 중심으로 자신의 질문 행위를 반성할 필요는 있을 것이다.

앞에서 제시한 질문 분류 체계는 상담의 실제에 사용하기에는 다소 복잡하다. 상담 장면에서 실제로 유용하게 활용할 수 있는 질문의 형식 또는 유형에 대해서는 뒤에서 다시 살펴볼 것이다.

3. 질문의 기능

질문은 모종의 반응을 이끌어 낸다. 같은 내용이라도 질문의 형식을 취하면 상대방은 답변에 대한 압력을 느낀다. 따라서 상대방은 즉답을 하거나 아니면 질문과 관련한 반응을 하게 된다. 질문은 이처럼 상대방의 주의를 집중시키고 일종의 심리적 긴장을 유발시킨다.

상담자는 질문에 대한 내담자의 반응을 적절히 분류할 줄 알아야 한다. 내담자에게 고유한 반응이 있는가 하면, 보다 보편적이고 일반의 표준에 가까운 반응도 있다. 상담자는 질문에 대한 내담자의 반응 특성을 잘 이해하고 질문시 이를 고려해 놓아야 한다. 세밀하게 살펴보면 객관적으로 모든 상황과 모든 내담자에게 적절한 질문은 있을 수 없다. 예를 들어, 어떤 상황에서는 내담자를 코너에 밀어붙이듯 급박하게 질문을 쏟아 넣는 것이 효과를 볼 수도 있다. 따라서 상담자는 질문 행위를 내담자의 특성에 알맞게 조정할 줄 알아야 한다.

상담자가 질문을 할 때 채용할 첫 번째 기준은 질문의 유용성이다. 그 질문이 자신과 내담자에게 얼마나 유용한지, 그 질문을 통해서 자신 또는 내담자의 어떤 욕구가 충족될 수 있는지 따져 봐야 한다. 특별한 목적없이 마구 던지는 질문은 가급적 삼가야 할 것이다.

질문은 몇 가지 바람직한 기능을 수행한다. 개방 질문은 상담자가 중요하다고 생각하는 사항들에 대하여 내담자의 생각과 느낌을 터놓을 수 있도록 내담자를 이끌어 간다. 닫힌 질문은 특정한 세부 정보에 초점을 맞춤으로써 그냥 지나칠 뻔했던 중요 사항들에 대해 점검할 수

있는 기회를 제공한다. 때로는 상담자가 질문을 통해 면담을 이끄는 권위있는 태도를 보임으로써 내담자의 심기를 편안하게 해줄 수도 있다. 질문은 내담자의 표현 중에서 불분명한 부분을 명료히 드러내고, 내담자로부터 구체적인 행동 사례를 끄집어내는 역할도 수행한다.

반면에 질문은 상담에 부정적인 결과를 초래하기도 한다. 질문 행위는 불가피하게 상담자가 관심 있고 중요하다고 여기는 측면을 강조하게 되는데, 그 결과 내담자는 일방적으로 상담자에게 이끌려 간다는 느낌을 받을 수 있다. 질문 행위는 상담자를 올바른 질문을 하고 올바른 해답을 얻어내는 전문가라는 인상을 심어 줄 수도 있다. 그 결과 상담자는 특별한 힘과 책임감과 권위를 가진 인물로 투영될 가능성도 높다. 질문은 내담자를 방어적으로 만들 수도 있다. 특히, 상담자가 일련의 연속적인 질문을 쏟아 놓으면 내담자는 공격받는다라는 느낌을 갖게 되어 자신을 방어하려고 한다. 질문은 내담자의 자발성을 떨어뜨리기도 한다. 상담자가 질문을 통해 자신의 문제를 탐색해 줄 것이므로 굳이 자신이 먼저 나설 필요가 없다고 판단하는 것이다. 내담자는 상담자가 올바른 질문을 해 올 때까지 느긋하게 기다리는 자세를 취하기도 한다. 특히 지나친 질문은 내담자의 의존성을 자극한다. 그렇게 되면 내담자의 자발적 문제 해결을 지향하는 상담은 실패로 끝날 가능성이 높다.

4. 질문의 형식

상담시 면담자가 사용할 수 있는 질문의 유형은 다양하다. 그리고 각각의 질문 유형은 내담자에게 상이한 반응을 이끌어 낸다. 일반적으로 상담의 과정에서 활용되는 질문 유형은 개방 질문, 닫힌 질문, 혼합 질문, 간접(또는 우회) 질문, 가상 질문 등으로 나눌 수 있다. 상담 과정에서 절대적으로 좋거나 나쁜 질문 유형은 없다. 다만, 상황과 내담자의 특성에 따라 여러 질문 유형이 효율성있게 활용될 수 있다는 점을 염두에 두어야 할 것이다.

4.1 열린 질문

열린 질문은 한 마디 이상의 반응을 요구하는 질문이다. 열린 질문에 대해 상대방은 예/아니오로 답하고 반응을 멈추기가 어렵다. 대개 열린 질문은 ‘어떻게’ 또는 ‘무엇’이라는 의문사가 포함되어 있다. “상사의 그런 말에 어떤 기분을 느꼈습니까?”, “당신을 특별히 화나게 한 것은 무엇 때문이라고 생각합니까?” 이런 질문이 던져지면 내담자는 예/아니오가 아니라 비교적 상세한 반응을 하게 된다. 물론, ‘어떻게’ 또는 ‘무엇’으로 묻는 경우에도 간단히 답할 수 있는 경우도 적지 않다. 이런 경우는 의미상 열린 질문보다는 닫힌 질문에 가까울 것이다. ‘어떻게’와 ‘무엇’이 담긴 질문의 예를 몇 가지 들어보자.

- 상담실에는 어떻게 찾아오게 되었습니까?
- 선생님에게 꾸중을 들은 후 어떤 일이 있었나요?
- 무엇 때문에 그렇게 화가 났지요?
- 그 친구와 함께 무슨 일을 했나요?

의문사가 담긴 질문 중에 특히 주의해야 할 것은 ‘왜’라는 것이다. 일반적으로 ‘왜’로 시작되는 질문은 내담자를 수세에 몰리게 하여 자신의 행동에 대한 설명을 하도록 만든다. ‘왜’라는 질문에 대한 사람들의 반응은 세 가지로 구분할 수 있다. 첫째, 방어적으로 자기 행동의 이유를 둘러대는 경우이다. “그럴 수밖에 없었습니다”, “그렇게 하라고 선생님이 시켰거든요” 등의 반응처럼 도전적인 질문자의 자세에 위축되어 자기 보호를 시도하는 반응이다. 둘째, 질문자에게 역으로 대드는 반응이다. “그러면 안 됩니까?”, “뭐 문제가 있나요?”라는 식으로 질문자에게 저항하는 경우이다. 셋째, 구구하고 자세하게 자신이 그렇게 생각하고, 느끼고, 행동한 이유를 포장해서 설명하는 반응이다. “그때 내 머리 속에는 이러저러한 생각이 들었고 그래서 이리저리 행동을 했는데 그래서 그런 저런 느낌이 들었습니다.” 등등. 내담자를 방어적으로 만들고 래포를 손상시키는 이같은 부정적 반응 때문에 상담자는 가능하면 ‘왜’

라는 의문사가 담긴 질문을 사용하지 않는 것이 바람직하다. 그러나 만일 래포가 충분히 형성된 경우, 내담자가 자기 생활의 어떤 측면에 대해 보다 깊이 숙고하기를 원한다면 '왜'라는 질문을 사용할 수도 있을 것이다.

'어떻게'나 '무엇'을 제외한 여타 의문사들이 포함된 질문들은 대개 특정 정보를 드러내는 수준의 답을 요구하므로 열린 질문보다는 닫힌 질문에 가깝다고 볼 수 있다. "언제 학교에 갔니?", "어디에서 그를 만났니?", "누가 그런 말을 하든?" 등의 질문들은 간단한 정보 제공으로 대답이 완성된다.

4.2 닫힌 질문

닫힌 질문은 '예' 또는 '아니오'로 답해질 수 있는 질문들이다. 닫힌 질문은 '~했습니까?', '~사실입니까?' 등 사실 여부의 확인이나 양자택일을 요구하는 형식을 취한다. 닫힌 질문은 내담자에게 확실한 정보를 얻으려고 할 때, 그리고 내담자의 반응을 제한하려고 할 때 유용하게 활용될 수 있다. 일반적으로 닫힌 질문은 상담의 초투보다는 말미에서 자주 사용된다. 이미 래포가 형성된 상태이고 시간이 촉박한 상황이라면, 효율적인 질문하기와 대답하기 반응이 바람직할 수도 있다. 닫힌 질문의 예를 들어보자.

- 상담실에는 누가 보내서 왔지요?
- 선생님한테 꾸중듣고 나서 화장실에 가서 담배피운 거지요?
- 그때 화났어요, 안 됐어요?
- 그 친구와 함께 음란 비디오 보았지요?

지나치게 말이 많은 내담자, 그리고 상담자의 질문에 지나치게 자세히 대답을 하려는 내담자들에게는 닫힌 질문을 사용하여 언어 반응을 제한할 수도 있다. 따라서 닫힌 질문은 상담 과정 중에 내담자의 언어를 통제하고 조정하는 도구로도 활용될 수 있다.

닫힌 질문을 통해 내담자의 반응을 특정 방향으로 몰아갈 수도 있다. 자녀에게 공부를 시키고 싶은 부모가 “너 공부할래, 안 할래?”라고 물으면, 공부하지 않을 가능성에 대해서도 문을 열어 놓는 셈이 된다. 그러나 이 질문을 “너 수학 공부할래, 국어 공부할래?”라고 물으면 일단 공부하는 것은 기본이고 그 중 어느 것을 할 것이냐는 선택을 재촉하는 셈이 되어 자녀를 공부하는 방향으로 한 걸음 몰아간 격이 된다. 상담에서도 마찬가지다. 질문의 기본 전제를 “당신 변화하겠습니까, 변화하지 않겠습니까?”가 아니라 “이 방향으로 변화하겠습니까, 저 방향으로 변화하겠습니까?”라는 것에 둘 때, 닫힌 질문의 효과는 한층 더 커질 것이다.

4.3 혼합 질문

혼합 질문은 예/아니오로 답할 수 있는 닫힌 질문과 보다 상세한 반응을 요구하는 열린 질문이 섞여 있는 질문 형식이다. 내담자의 선택에 따라 닫힌 질문으로 멈출 수도 있고, 열린 질문으로 발전될 수도 있는 내담자의 권리를 존중하는 다소 유연한 질문이라고 말할 수 있겠다. Ivey(1988)는 모든 질문의 형태 중에서 가장 개방된 것이 혼합 질문이라고 지적한 바 있다. 일반적으로 혼합 질문은 ‘~말해 줄 수 있겠습니까?’, ‘~할 수 있나요?’ 등 상대방의 의지를 포함시켜 묻는 형식을 취한다. 혼합 질문의 예를 보자.

- 상담실에는 어떻게 왔는지 말해 줄 수 있나요?
- 선생님께 꾸중들은 다음 어떤 일을 했는지 말할 수 있나요?
- 무엇 때문에 그렇게 화가 났는지 이야기할 수 있겠어요?
- 그 친구와 함께 무엇을 했는지 이야기할 수 있겠어요?

혼합 질문을 효과적으로 사용하기 위하여 상담자는 두 가지 점을 유의해야 한다. 먼저, 충분한 래포가 형성되기 이전에 혼합 질문을 사용하는 것은 바람직하지 못하다. 래포가 깊어지지 않은 상태에서 내담자

는 상담자의 혼합 질문을 닫힌 질문으로 간주하여 예/아니오로 응답하고 반응을 멈출 가능성이 많다. 이렇게 되면 오히려 래포가 더 손상받는 결과가 생기게 된다. 둘째, 어린 아동과 청소년들에게는 가능한 한 혼합 질문을 사용하지 않는 것이 좋다. 이들은 혼합 질문에 담긴 의도를 충분히 파악하지 않고 말 그대로 해석하여 닫힌 질문에 답하듯 반응하는 경향이 있다. 예를 들어, 이들은 '너 지금 상담실에 와 줄 수 있겠니?', '그 친구와 함께 무엇을 했는지 이야기할 수 있겠니?'라는 질문에 대해 '아니요'라고 대답하고 침묵을 지키는 경우가 많은데, 이때 상담자는 난처한 입장에 처하게 된다. 특히 자원하여 상담을 받으려 오지 않은 학생들은 이러한 혼합 질문을 자신의 세계를 숨기기 위한 전략으로 삼을 가능성도 있으므로 삼가는 것이 좋다.

4.4 간접 질문

문장 형식은 의문 부호로 끝나지 않지만 실제 내용은 상대방에게 무엇인가를 묻는 것이 간접 질문이다. 내담자의 생각이나 느낌 등 무엇인가 궁금해서 묻기는 해야겠으나 내담자로 하여금 강요받는다는 느낌을 주지 않을 때 흔히 사용하는 형식이다. 보통 '~이 궁금하군요', '~했겠군요'라는 어투로 상담자의 호기심 또는 추측을 드러내면서 내담자의 반응을 유도한다.

- 상담실에는 어떻게 왔는지 궁금하군요.
- 선생님에게 꾸중들은 뒤 어떤 일이 일어났는지 궁금하군요.
- 그 일 때문에 무척 화가 났겠군요.
- 그 친구와 함께 무언가 좋지 않은 일을 저질렀군요.

내담자는 상담자의 간접 질문에 대해 자신을 조종하거나 또는 자기 심리를 분석한다는 인상을 가질 염려가 있다. 따라서 상담자는 빈번한 간접 질문을 자제할 필요가 있다. 아울러 간접 질문 역시 래포가 깊어진 상태에서 사용하는 것이 바람직할 것이다.

4.5 가상 질문

4. 질문의 형식

가상 질문은 내담자가 가지고 있을 법한 갈등, 가치관, 사고, 느낌들에 대해 탐색할 수 있는 질문 형식이다. 가상 질문은 보통 ‘만일 ~라면 어떻게 될까요?’라는 형식을 취하는데 이 질문을 받은 내담자는 골똘히 정신을 집중하게 된다. 이 과정을 통해 내담자는 자신의 생각, 느낌, 행동 등을 새로운 각도에서 점검하는 자유로운 자기 탐색을 시도할 수 있다. 가상적 상황이 만들어 주는 자유로움과 내면에 떠오르는 심상을 활용하는 과정이 함께 활용되는 것이다. 가상 질문의 예를 보자.

- 만일 당신이 갑자기 이 나라의 대통령이 된다면, 무엇을 가장 먼저 하겠습니까?
- 만일 신이 세 가지 소원을 들어준다고 하면, 당신은 어떤 소원을 빌겠습니까?
- 만일 당신의 과거로 되돌아갈 수 있다면, 어떤 시점으로 돌아가 무엇을 고치겠습니까?
- 만일 당신의 문제가 해결된다면, 당신의 생활에 어떤 변화가 일어날까요?

가상 질문에 대한 내담자의 답변을 상담자가 어떻게 활용하는가도 중요하다. 한 번 상상하게 하는 것으로 만족하지 말고, 가상 질문이 초점으로 삼고 있는 내용과 관련하여 내담자의 가치관, 심리 과정 등을 꼼꼼히 점검하는 것이 좋을 것이다. 내담자의 가치 우선 순위가 어떻게 나타나는지, 변화시키고 싶은 핵심 영역은 어떤 것인지, 판단과 논리의 전개에 어떤 특징을 보이는지 살피는 기회로 삼을 수 있다.

5. 질문의 내용

면담 과정에서 상담자는 어떤 내용의 질문이라도 던질 수 있다. 그러나 질문의 효용성을 높이기 위해서 상담자는 가급적 내담자의 문제와 직결된 내용들에 대해 묻는 것이 바람직하다. 코미어와 코미어(Cormier & Cormier, 1985)는 면담 과정에서 상담자가 물을 수 있는 내용을 내담자의 문제 행동을 중심으로 8가지 제시하고 있다. 그가 제시한 틀에 따라 질문 내용을 간략하게 정리해 보자.

5.1 문제 행동 이해하기

먼저, 내담자가 증상으로 표현하는 문제 행동의 특징을 이해하는 것이 중요하다. 문제 행동의 특징을 이해하기 위해 상담자는 다음과 같은 사항들을 점검할 필요가 있다.

5.1.1 정서 상태

내담자의 감정과 정서는 상담에서 주로 다루어야 할 내용의 하나이다. 사람의 정서는 심리적으로 편안히 살아가는 데 핵심적인 요소이기 때문이다. 왜곡된 정서는 어떤 경우 문제의 원인으로, 그리고 때로는 문제의 결과로 나타날 수 있다. 상담자는 각각의 경우에 어울리는 질문을 던져 내담자의 정서를 탐색할 필요가 있다. 내담자가 자신의 정서 반응을 의식하지 못하고 있는 경우에는 상담자의 질문이 자신을 새롭게 의식하는 계기가 될 수도 있다. 그러나 모든 질문이 다 그렇듯이 내담자의 정서 상태에 대한 질문도 내담자의 반응과 특성에 따라 적절히 조절되어야 할 것이다. 정서 상태를 묻는 몇 가지 예를 들어보자.

- 우울하다는 것이 어떤 것인지 좀더 구체적으로 말해 주시겠어요?
- 야단맞으면 머리가 아프다는데, 머리가 아픈 것은 어떤 기분을

나타내는 걸까요?

- 내가 엄마 이야기를 꺼내니까 인상을 찌푸리는데, 지금 어떤 느낌이 드는지 말해 줄 수 있을까?

5.1.2 신체 반응

면담 과정 중 내담자의 상태가 신체를 통해 표현되기도 한다. 특히, 부지불식간에 일어나는 신체 행동은 내담자의 내면 세계를 드러내는 주요 통로가 되기도 한다. 이런 경우, 상담자는 내담자의 신체 반응을 지적함으로써 내담자를 직면시킬 수도 있다. 내담자가 구체적으로 호소하는 신체 반응상의 문제를 이해하기 위해서도 상담자는 여러 가지 질문을 던질 수 있다. 내담자의 신체 반응이 기능적인 것인지 기질적인 것인지, 그 불편함의 정도는 얼마나 되는지 확인할 수 있을 것이다. 내담자에 따라 자신의 신체 반응에 대해 지나치게 예민하거나 둔감한 경우도 있다. 특히 신체 반응이 둔감한 내담자에게는 상담자가 반복해서 내담자의 신체 반응에 대해 물어 봄으로써 신체 반응에 대한 민감성을 증진시킬 수도 있다. 신체 반응을 묻는 몇 가지 예를 들어보자.

- 지금 담임 선생님 이야기를 하면서 부서질 듯 주먹을 꼭 쥐고 있는 것 알고 있나?
- 항상 피곤하다고 말하는데 피곤함이 몸을 통해 어떻게 나타나는지 말해 줄 수 있겠습니까?
- 긴장하면 얼굴에 경련이 일어난다고 했는데 그밖에 또 어떤 신체 반응이 있습니까?

5.1.3 행동

내담자가 문제 사태에 직면했을 때 구체적으로 어떻게 행동하고 반응하는가를 확인하는 것도 상담자의 주요 과제이다. 내담자의 행동이 문제를 심화시키는 부적절한 것일 수도 있고, 문제의 직접 원인일 수도 있기 때문이다. 상담자는 내담자의 생각과 느낌을 탐색하는 데서 그치지 말고 그런 생각과 느낌이 행동을 통해서 어떻게 표현되는지 확인해

야 한다. 특히, 추상 언어를 사용하면서 말을 많이 하는 내담자들을 가능한 생생한 생활 장면으로 이끌어 구체적인 행동 언어로 말하게 하는 것도 중요하다. 행동을 묻는 몇 가지 예를 들어보자.

- 친구들과 잘 어울리지 못한다고 했는데, 잘 어울리지 못하는 것이 어떤 것인지 말해 볼래?
- 선생님께 꾸중을 듣고 화가 났다고 했는데, 그때 어떻게 행동했지?
- 공부를 열심히 해도 성적이 오르지 않는다고 했는데, 실제로 공부하는 어떻게 하고 있지요?

5.1.4 생각, 신념, 및 자기 대화

의식을 하든 못하든 인간 행동의 이면에는 모종의 생각이나 자기 대화가 진행된다는 것이 인지심리학의 정설이다. 이러한 사고의 과정이나 신념 또는 자기 대화의 특성에 따라 개인의 정신 건강은 상당한 영향을 받는다. 엘리스의 합리-정서-행동 상담에서는 내면화된 자기 대화의 특성을 문제 행동의 핵심 요소로 꼽고 있다. 실제 발생한 일보다는 그 일에 대한 개인의 해석과 판단, 그리고 내면화된 자기 대화의 과정과 내용이 더 중요하다는 것이다. 굳이 인지심리학을 동원하지 않더라도 사고하고 평가하는 심리 과정이 사람들의 행동을 결정하는 주요 기제의 하나임은 부인할 수 없다. 따라서 상담자는 어떤 방식으로든 내담자의 내면에서 진행되는 사고의 과정, 자기 대화의 과정을 점검하여야 한다. 내담자가 어떤 비합리적 생각을 하고 있는지, 주로 떠올리는 심상은 무엇인지, 번개처럼 스치는 자기 대화는 어떤 특성을 갖는지 등이 확인되어야 한다. 이런 특성을 묻는 몇 가지 예를 들어보자.

- 그 사고를 당하는 순간, 어떤 생각들이 떠올랐습니까?
- 선생님이 학생들을 대하는 올바른 태도와 자세에 대해 생각하는 바를 말해 주겠어요?
- 지금 그 이야기를 하면서 마음에 어떤 심상이 떠오르는지 말해

5.1.5 문제가 발생하는 맥락

내담자의 문제는 항상 시간, 공간의 맥락 속에서 발생한다. 따라서 문제가 발생하는 전·후 사정과 상황 속에서 문제 행동을 이해하는 일 역시 무시할 수 없다. 말을 더듬는 내담자가 모든 장면과 상황에서 항상 말을 더듬는 것은 아니다. 문제 행동이 자주 나타나는 특정 장면, 특정 시점이 있기 마련이다. 따라서 그러한 말더듬기 행동이 일어나는 맥락을 알아내면, 문제 행동의 특성을 이해하는 일이 그만큼 수월해질 수 있다. 상담자는 언제, 어디서, 그리고 어떤 상황에서 문제 행동이 발생하는지 꼼꼼히 확인해야 할 것이다. 문제 행동의 발생 맥락을 묻는 몇 가지 예를 들어보자.

- 주로 어떤 상황에서 말을 더듬게 되는지 궁금하군요.
- 어떨 때 집이나 학교에서 도망치고 싶은 생각이 들지?
- 친구들과 그런 행동을 하는 장소는 주로 어떤 곳인지 말해 줄 수 있겠니?

5.1.6 인간관계

사람에게 가장 중요한 영향을 끼치는 것은 같은 사람이다. 그 중에서도 소위 '중요한 타인(significant others)'으로 알려진 주변 사람들의 영향력은 두말할 필요가 없을 정도로 막강하다. 중요한 타인들은 개인을 보호하는 울타리로서, 심리적인 지지자이자 성장의 환경으로서 중요한 역할을 한다. 따라서 상담자는 내담자가 부모와 형제를 포함한 가족, 친척, 이웃 사람, 교사 등 그를 둘러싸고 있는 사람들과 맺고 있는 관계를 반드시 점검해야 한다. 내담자가 특별히 힘들어 하는 주변 사람들이 있는지, 그들은 내담자의 문제 행동을 어떻게 지각하고 있는지, 내담자의 문제 행동이 특정인에게 초점을 두고 있는 것인지, 내담자의 문제 행동을 통해서 이득을 얻는 사람이 있는지, 내담자의 바람직한 변화를 위해 조력할 사람들은 누구인지 등등을 조심스럽게 확인해야 한

다. 특히 청소년기는 대인관계에서 심리적 상처를 받기 쉬운 질풍노도의 시기라는 점을 염두에 두고 친구와 이성관계를 포함한 주변의 인간관계를 확실하게 점검해야 할 것이다. 인간관계를 확인하는 몇 가지 예를 들어보자.

- 학생이 살아가는 데 가장 큰 영향을 주는 사람은 누구인지, 또 왜 그런지 말해 주겠어요?
- 당신의 가족은 당신의 그런 행동에 대해 어떻게 생각하고 있는지 궁금하군요.
- 학생은 현재 어떤 친구들과 얼마나 친하게 지내는지?

5.2 문제 행동의 유발 요인 알아내기

사람들은 태어나면서부터 문제 행동을 하는 것이 아니다. 세상을 살면서 겪는 여러 가지 경험과 경험에 대한 자기 해석이 문제 행동을 일으키고 이를 지속시킨다. 따라서 문제 행동이 일어나기 전에 어떤 일들이 있었는지 선행 사건과 문제 행동의 단서들을 찾는 일, 그리고 현재까지 문제 행동을 지속, 강화시키는 요인들을 찾아내는 일은 치료에 앞서 중요한 의미를 갖는다. 이를 위해 상담자는 내담자가 처한 과거와 현재의 여러 가지 여건과 문제 유발 요인들을 점검해야 할 것이다. 앞에 제시했던 문제 행동의 영역별로 그 유발 요인을 알아보는 몇 가지 질문을 예로 들어보자.

5.2.1 정서 영역

- 이런 일이 일어나기 전에는 대개 어떤 느낌이 들지요?
- 과거의 일들 가운데 아직도 이 문제에 영향을 끼치고 있다고 느껴지는 것이 있습니까?
- 언제 그런 느낌이 처음 들었는지 자세히 이야기해 줄 수 있겠는지?

5.2.2 신체 반응 영역

- 그 일이 일어나기 전에 몸에 어떤 특별한 변화가 있었습니까?
- 그렇게 기분이 나쁠 때에 신체 컨디션은 어떤지 궁금하군요.
- 흡연, 음주, 과로 등 평소와 다른 생활이 그 문제에 영향을 준다고 생각하지는 않습니까?

5.2.3 행동 영역

- 그 일이 일어나기 직전에 당신이 한 행동을 말해 줄 수 있을까요?
- 어떻게 행동하면 그 문제가 더 일어나는지 또는 덜 일어나는지 생각해 낼 수 있겠어요?
- 만약 그 문제 상황을 사진으로 찍는다면, 문제 행동 직전에 어떤 행동이나 대화가 찍힐까?

5.2.4 인지 영역

- 그 일이 일어나기 직전에 떠오르는 생각이나 심상은 어떤 것인지 알고 싶군요.
- 문제 상황이 벌어지기 전에 자기 자신과 어떤 대화를 합니까?
- 그 문제는 당신의 어떤 생각이나 신념 때문에 일어난다고 생각합니까?

5.2.5 맥락 영역

- 그런 일들이 전에도 있었나요? 만일 그렇다면 자세히 말해 줄 수 있을까요?
- 그런 일들이 당신의 문제와 어떤 관련을 갖고 있는지 궁금하군요.
- 문제가 처음 발생했을 때의 사정을 가능한 한 상세히 알고 싶군요.

5.2.6 관계 영역

- 그런 문제가 일어날 때 대개 어떤 사람들과 같이 있지요?
- 당신의 그 문제에 어떤 사람들이 관련되어 있는지 궁금하군요.
- 과거의 인간관계 중에 지금 이 문제에 영향을 준다고 생각되는 사람이 있습니까?

5.3 문제 행동의 결과 알아내기

문제 행동이 있으면 반드시 그에 따른 결과가 있기 마련이다. 이 문제 행동의 결과에 따라 내담자의 문제 행동이 유지, 강화되거나, 아니면 약화, 제거될 수 있다. 행동주의 심리학에서 이미 밝힌 바대로 작동 조건화의 영향력은 작지 않다. 따라서 상담자가 내담자 문제 행동의 통제 전략을 사용하기 이전에 기왕에 작용하는 내담자 특유의 보상 또는 처벌 패턴을 상세히 점검하는 것이 바람직하다. 단, 외부로 드러나는 결과뿐 아니라 내면에 초래되는 결과까지도 확인해야 한다. 영역 별로 문제 행동의 결과를 묻는 예를 들어보도록 한다.

5.3.1 정서 영역

- 그런 일이 있고 난 직후 어떤 느낌이 들지?
- 그런 일이 있고 난 후 드는 느낌이 그 문제에 어떤 영향을 준다고 생각하나요?
- 혹시 그 문제 행동이 일어난 후 좋은 느낌이 든다면 어떤 것이 있을지 궁금하군요.

5.3.2 신체 반응 영역

- 그런 일이 일어난 직후 당신 몸에 어떤 일이 일어나는지 알고 있습니까?
- 그런 일이 일어난 후 특히 긴장되거나 신경쓰이는 신체 반응은 어떤 것일까요?

- 문제가 일어난 후 그 문제를 더 약화시키거나 강화시키는 신체 감각이 있습니까?

5.3.3 행동 영역

- 그런 일이 일어난 후에는 대개 어떤 행동을 합니까?
- 문제가 발생한 후 당신이 어떻게 행동했는지 자세히 말해 줄 수 있나요?
- 문제가 일어난 후 내가 왜 그랬는지 후회하는 행동에 어떤 것이 있는지 궁금하군요.

5.3.4 인지 영역

- 그런 일이 일어난 후에는 대개 어떤 생각을 하나요?
- 그런 일이 발생한 후 자신에게 무어라고 말하는지 알고 싶군요.
- 문제가 일어난 후 그 문제를 지속시킨다고 여겨지는 특별한 생각이나 심상이 있습니까?

5.3.5 맥락 영역

- 문제가 발생한 직후 무슨 일이 일어났나요?
- 그 문제가 멈추거나 사라지는 특별한 시간이 있는지 궁금하군요.
- 문제가 사라졌을 때 어떤 일들이 벌어졌는지 보다 자세히 알려 줄 수 있습니까?

5.3.6 관계 영역

- 그 문제가 일어난 후 생각나는 주위 사람의 특별한 반응이 있습니까?
- 그런 문제가 발생하면 대개 누구에게 자기 속을 털어 놓습니까?
- 자신이 저지른 문제 행동의 결과를 꼭 알아야 한다고 생각하는 사람이 있다면 누구일까요?

5.4 문제 행동에 따르는 부수 이익 확인하기

내담자의 입장에서 보면 문제 행동이 꼭 나쁜 것만은 아닐 수도 있다. 그 문제 행동의 결과 얻게 되는 이익이 있을 수 있기 때문이다. 때로는 그 부수 이익이 너무 소중하기에 문제 행동을 지속할 수 밖에 없는 경우도 있다. 수업 시간에 엉뚱한 소리를 해서 학습 분위기를 망치는 아동을 예로 들어보자. 그는 수업 시간에 우스개 소리를 해서 친구들을 웃기면 분명 선생님에게 혼이 난다는 사실을 잘 알고 있다. 그럼에도 불구하고 그 우스개를 버리지 못하고 반복해서 학습 분위기를 망치는 이유는 바로 친구들이 웃음(또는 비웃음)을 통해서 자신에게 보내는 관심, 그리고 선생님이 야단을 통해서 자신에게 보내는 관심 때문이다. 비록 정상적인 방법은 아니지만 친구들과 선생님으로부터 주목을 받는다는 것 자체가 이 소년에게는 살아가는 힘이 될 수 있다. 만일 이것이 사실이라면, 문제 행동을 통해 얻게 되는 부수 이익에 대한 고려 없이 이 소년과의 상담이 성공하기는 어려울 것이다.

앞의 예에서 보듯, 상담자는 내담자가 문제 행동을 함으로써 얻게 되는 부수 이익이 있는지, 있다면 어떤 종류의 것인지 세밀히 탐색해야 한다. 일반적으로 내담자가 문제 행동으로부터 얻는 부수 이익에는 돈, 중요 타인으로부터 얻는 관심, 성급한 욕구 충족, 책임 회피, 안전, 통제 등이 포함된다. 이밖에도 특정 내담자의 성장 배경과 개성으로 인해 그만이 특이하게 추구하는 부수 이익이 있을 수 있다. 상담자는 적절한 질문을 통해 내담자의 문제 행동에 따르는 부수 이익이 무엇인지 점검할 필요가 있다. 단, 문제 행동에 따르는 부수 이익을 내담자가 의식하지 못하고 있을 가능성도 있으므로 조심스럽게 접근할 필요가 있다. 부수 이익을 묻는 몇 가지 예를 들어보자.

- 학생이 이런 어려움을 갖고 있기 때문에 얻게 되는 이익은 없을까요?
- 혹시 그 문제가 학생에게 도움이 되는 경우는 없을지 궁금하군.
- 문제가 발생한 후 오히려 기분이 좋아진 경우를 예를 들어 자세

5.5 이전에 시도했던 문제 해결 노력 탐색하기

내담자가 상담자를 찾아온 것은 나름대로 문제를 해결하기 위하여 최선을 다하였으나 헛수고였음을 인정한 것과 다름없다. 즉, 내담자는 자신이 동원할 수 있는 여러 가지 방법과 전략을 이미 다 사용해 버린 상태이다. 그런데 만일 상담자가 이미 실패로 입증된 똑같은 방법을 내담자에게 제시하면 내담자는 상담자의 전문성을 의심할 뿐 아니라 그 효과가 반감될 가능성이 높다. 따라서 상담자는 문제를 해결하기 위하여 지금까지 내담자가 어떤 노력을 해 왔는지 상세한 정보를 얻어내야 한다.

내담자가 채용했던 해결 노력들을 알아내는 것은 새로운 치료 전략을 수립하는 데에도 도움이 된다. 상당히 많은 상담자들은 문제 행동이 아니라 문제 해결을 위해 지금까지 내담자가 시도해 왔던 문제 해결 전략이 바로 문제임을 지적하고 있다. 내담자가 느끼는 불안이 아니라, 그 불안을 해소하기 위하여 지금까지 내담자가 시도한 방법들이 문제라는 것이다. 따라서 상담자는 문제 행동의 정체를 파악함과 아울러 그 문제 행동을 지속, 강화시켜 온 잘못 활용된 해결 전략들을 찾아내고 이를 치료의 대상으로 삼는 일도 잊지 말아야 할 것이다. 몇 가지 예를 들어보자.

- 상담실에 오기 전 이 문제를 해결하기 위해 어떤 일들을 하였습니까?
- 그 문제를 다루어 나가는 데 어떤 것들이 도움이 되었는지 궁금하군요.
- 상황을 개선시키기 위해 여러 가지 노력을 했을텐데, 그게 어떤 것들인지 상세히 알고 싶군요.

5.6 내담자의 적응 기능, 강점 및 자원 찾아내기

내담자가 상담자를 찾을 때 대부분 그들은 고통에 시달린 나머지 자기의 인생이 아픔과 나약함으로 가득 차 있다는 과장된 생각을 한다. 그 결과 자신에게 고통 이외의 다른 부분, 즉 고통을 효율적으로 다룰 수 있는 여러 가지 장점과 자원들이 있다는 사실을 믿지 못한다. 그러나 정말로 내담자에게 다른 자원과 강점들이 없다면 내담자가 문제에서 벗어나는 것은 거의 불가능에 가깝다. 상담이 효과를 거둘 수 있는 것은 지금까지 활용되지 못했거나 잘못 활용되어 온 내담자 속의 치유의 힘을 활성화시킴으로써 가능하다. 따라서 상담자는 내담자가 가진 긍정적 자산과 자원들을 적극 탐색해야 한다. 내담자의 강점을 탐색하려는 상담자의 노력은 내담자에게 지금의 고통에도 불구하고 자신에게도 힘이 있다는 사실, 또 자신이 문제를 초월하는 전체적 특성을 지닌 전인이라는 사실을 전달해 준다. 아울러 내담자의 강점과 과거 성공적으로 기능했던 자원들에 대한 정보는 이후 상담자의 치료 개입시 유용한 전략으로 채용될 수 있을 것이다.

내담자의 자원에 대한 정보는 몇 가지 영역으로 구분할 수 있다. 첫째, 행동상의 강점과 문제 해결 기능-내담자가 적응 행동을 하는 때는 언제인지, 정상적으로 생활할 때 내담자의 문제 해결 기능은 어떻게 작동하였는지 등.

둘째, 인지적 적응 기능-상황에 대한 평가의 합리성, 합리적 사고와 비합리적 사고를 구분해 내는 능력, 여러 잡음 변인 중에서 선택적 주의를 기울이고 휘드백할 수 있는 능력, 자기 조절 대화를 사용하고 적응하는 기능 등.

셋째, 자기 통제 및 관리 기능-좌절을 견뎌내는 능력, 자신을 책임지려는 능력, 자기 의지를 관찰시키려는 능력, 자기 강화나 자기 처벌을 통해 문제 행동을 통제하려는 능력, 환경의 희생자가 아니라 통제자로서 자신을 지각하려는 능력 등.

내담자의 장점과 자원을 점검하는 질문을 몇 가지 들어보자.

- 학생이 이 문제를 해결하는 데 도움이 될 만한 기능이나 특성을 가지고 있다면 어떤 것일까요?
- 그렇게 행동하지 않을 때가 있는지, 있다면 어떤 때인지 궁금하군요.
- 문제가 발생했지만 그 상황을 잘 해결할 수 있었던 경우를 자세히 말해 주면 좋겠군요.

5.7 문제에 대한 내담자의 지각 탐색하기

대부분의 내담자는 자신의 문제에 대해 나름대로 지각하고 설명하는 방식이 있다. 상담자가 이를 무시하면 내담자는 당연히 저항하기 마련이다. 앞장의 공감적 이해에서 밝힌 바 있듯이 내담자를 이해하는 첫걸음은 내담자의 입장에 서서 사태를 지각하는 것이다. 내담자가 지각하는 대로 문제 상황을 이해할 수 있을 때 비로소 상담자는 치료의 방향을 설정할 수 있다. 상담자는 내담자의 자기 지각을 물어 봄으로써 문제의 어떤 부분이 부각되어 강조되고 있는지, 내담자의 고유한 신념과 생각은 어떤 것인지를 이해하고 이에 대처할 수 있을 것이다. 몇 가지 예를 들어보자.

- 당신은 이 문제를 당신에게 뭐라고 설명합니까?
- 학생의 문제를 한 마디 또는 한 문장으로 요약한다면 뭐라고 말할 수 있을지 궁금하군요.
- 그 문제와 관련해서 지금까지 이야기한 것 이외에 또 중요한 것이 있다면 어떤 것들이지?

5.8 문제의 빈도, 지속시간, 심각성 확인하기

상담자는 내담자의 문제가 내담자의 일상 생활 기능에 얼마나 영향을 미치는지 꼼꼼히 점검해야 한다. 내담자가 불안하다고 할 때 어느 정도나 불안한지, 얼마나 자주 불안한지, 불안이 시작되면 얼마나 오래

지속되는지, 그 불안이 내담자 생활의 어떤 측면에 장애가 되는지 등 세부 정보가 확인되어야 구체적인 대책 마련에 나설 수 있다. 간혹 상담자들은 크고 중요한 정보를 캐다가 실제 일어나는 세세한 사실 정보를 놓치는 실수를 한다. 그러나 크고 중요한 정보들도 알고 보면 시시콜콜한 내담자의 일상 생활에 담겨서 나타나기 마련이다. 상담자는 래포가 깊어지기 전인 면담 초기에 이러한 사실 정보들을 수집해 놓는 것이 좋을 것이다. 몇 가지 예를 들어보자.

- 당신이 불안하다고 말할 때, 그 정도를 10점 척도에 나타낸다면 어디쯤에 표시할 수 있을까요?
- 그 문제가 당신의 일상 생활에 어느 정도나 방해되는지 궁금하군요.
- 그런 일이 얼마나 자주 일어나나요?
- 보통 그런 느낌은 얼마나 오래 지속됩니까?

6. 질문시 유의 사항

상담자의 질문은 상담의 방향을 결정함은 물론 상담자-내담자간 상호 작용 과정에 영향을 준다. 아울러 내담자가 질문에 대해 예상외의 강한 반응을 보일 때가 있으므로, 질문을 최대한 효율성있게 사용하기 위하여 다음 사항들을 유의하는 것이 바람직할 것이다.

6.1 내담자에게 질문에 대한 준비를 시키라

상담자는 내담자에게 앞으로 질문을 던질 것이라고 예고하여 내담자를 준비시켜야 한다. 질문에 대한 사전 예고는 질문의 위협성을 감소시켜 내담자의 방어적 태도를 줄이는 데에도 효과가 있고, 막상 질문이 던져졌을 때 내담자의 협조를 얻을 가능성을 높여 준다. 상담자는 다음

과 같이 말하며 내담자를 준비시킬 수 있을 것이다.

면담을 진행하는 도중에 내가 몇 가지 질문을 던지게 될 것입니다. 당신에게 도움을 주기 위하여 내가 알아야 할 필요한 사항들이 있을테니까요. 혹시 어떤 질문은 당신이 생각하기에 좀 이상하고 '왜 이런 것을 묻나'라고 의아한 생각이 들지도 모르겠습니다만, 당신이 원하면 나중에 내가 왜 그런 질문을 했는지 설명해 줄 수 있을 것입니다.

6.2 질문에 너무 인지하지 말라

질문은 상담자가 사용할 수 있는 여러 가지 면담 기술의 하나에 불과하다. 따라서 상담자는 다양한 기법을 동원하여 대화를 이끌어 갈 수 있어야 한다. 물론, 상담자의 질문은 여타 다른 면담 기술과 조화를 이루며 활용되어야 할 것이다.

상담자의 너무 잦은 질문은 내담자를 지나치게 위축시키거나 또는 상담자에 대한 의존성을 증가시킬 염려가 있다. 내담자가 상담자의 질문에 폭격을 맞는다는 느낌을 받으면 이미 질문의 효과는 물론, 상담의 효과 역시 기대할 바가 없다. 또 상담의 진행 방식이 상담자-질문, 내담자-대답이라는 도식으로 흘러가면 내담자의 문제 해결이 도움되는 바가 적다. 내담자는 상담 과정에 기여하는 바 없이 상담자가 질문하면 대답하고, 질문하지 않으면 입을 닫아 버리는 사태가 발생할 수도 있다. 내담자를 돕기 위한 도구로 채용했던 질문 때문에 오히려 내담자가 마음과 입을 닫아 버리는 결과가 된 것이다. 질문의 이러한 역기능을 줄이기 위하여 상담자는 질문의 빈도를 적절히 조절하고 여타 경청 기술을 알맞게 안배할 줄 알아야 한다.

6.3 내담자의 관심사에 적절한 질문을 하라

내담자가 주로 염려하고 있는 사항에 상담자가 초점을 맞추면, 내담

자는 상담자를 유능하고 믿을 만한 사람이라는 신뢰를 갖게 된다. 따라서 상담자는 가능한 한 내담자의 관심이 가장 크게 쏠려 있는 사항 또는 그와 밀접한 연관을 갖는 사항들에 질문의 초점을 맞추는 것이 좋다. 자기가 고생하고 있는 문제와 완전히 동떨어진 질문만을 해낸다고 내담자가 판단하게 되면 래포가 손상되어 상담이 효율성있게 이루어지기 어려운 것은 자명하다. 그러나 이따금 상담 지식이 없는 내담자의 입장에서는 별로 중요하지 않지만, 상담자의 입장에서는 진단과 치료를 위해 꼭 물어 보아야 하는 질문들이 있을 수 있다. 이런 경우 상담자는 내담자에게 자기가 던지는 질문의 목적과 성격을 설명해 주는 것이 좋을 것이다.

6.4 민감한 부분은 조심스럽게 접근하라

상담에서도 내담자가 민감하게 느끼는 영역에 대해서는 조심스럽게 질문해야 한다. 월버그(Wolberg, 1988)는 갓 상담을 시작한 내담자에게는 민감한 영역, 예컨대 외모, 지위, 성적, 실패 등에 대해서 묻지 말라고 충고한 바 있다. 내담자 스스로 자유롭게 그런 영역들에 대한 이야기를 하는 것은 좋지만, 그렇지 않은 경우 상담자는 내담자와의 관계가 충분히 확립된 후까지 기다리는 것이 좋다는 것이다. 정보 수집보다는 관계 형성에 우선 순위를 둔 것이다.

그러나 이따금 관계 형성보다 정보 수집이 더 우선되는 상황이 전개되기도 한다. 접수 상담이나 위기 상담의 경우가 그렇다. 예를 들어 자살의 가능성이 높은 내담자와 위기 상담할 때, 상담자는 관계 구축보다는 우선 내담자에 대한 다양한 정보를 수집하고 전문가로서 민첩하게 대처해야 할 것이다. 내담자와 한 번의 만남으로 끝나는 접수 상담에서도 마찬가지다. 이런 상황이 전개되면, 상담자는 내담자에게 다음과 같이 말해 줄 필요가 있다.

이 면담은 보통의 상담과는 다소 다릅니다. 나는 당신에 대한 정보를 수집해서 당신과 실제로 상담할 상담자에게 넘겨주어야 할 역할을 맡

고 있습니다. 당신에 대한 정보 수집을 위해 나는 당신에게 많은 것을 물어 볼 것입니다. 당신이 이야기하기 꺼끄러운 내용에 대해 물어 볼 수도 있습니다. 이해하고 응해 주기 바랍니다.

6.5 이중 질문을 하지 마라

이중 질문은 하나의 의문문에 여러 질문을 포함시켜 묻는 방식을 말한다. 이중 질문에는 몇 가지 질문이 동시에 담겨 있으므로 내담자는 그 중 하나에 반응하거나 또는 어느 질문에 답을 할지 몰라 혼선을 빚는 경우도 있다. 대부분 이중 질문은 질문의 초점이 흐려져서 상담자가 원래 의도했던 정확한 반응을 얻는 데 한계를 보인다. 이중 질문에 담겨 있는 모든 사항이 궁금하다면 상담자는 이를 하나씩 분리하여 물어 보면 된다. 질문은 가능하면 간단 명료하고 정확한 목표를 가진 것이 좋다. 다음과 같은 이중 질문은 가급적 삼가는 것이 좋을 것이다.

학생이 학교에 오기 싫은 이유도 궁금하고, 친구와는 어떻게 지내는 지, 그리고 가족들은 학생의 그런 행동에 대해 뭐라고들 하지?

< 연습문제 >

1. 녹음해 놓은 상담 기록을 들으면서 자신이 어떤 유형의 질문을 많이 사용하는지 점검하라. 한 가지 유형의 질문이 높은 비율로 나타나면 질문 습관을 고치도록 한다. 가능한 한 여러 유형의 질문을 골고루 활용할 수 있도록 노력하라.
2. 내담자에게 던지는 자신의 질문이 상담에 필요한 제반 정보를 빠짐 없이 묻고 있는지 확인해 보라. 앞에 질문의 내용에서 다른 여러 영역의 정보가 제대로 확보되는지 점검하는 것은 중요하다. 만일 상담자가 특별히 자신이 선호하는 영역에 대해서만 묻고 있다면 시급히 교정하는 것이 바람직할 것이다.
3. 두 명의 파트너와 함께 질문 게임을 한다. 일정한 시간을 정해 놓고 같은 사람에게 누가 더 많은 정보를 획득해 내는가를 겨루도록 한다. 한 사람은 질문을 받는 사람으로, 나머지 두 사람은 질문을 던지는 사람으로 정하고 우열을 가리도록 한다. 게임이 끝나면, 두 사람이 던진 질문의 특성을 앞에 소개한 내용들을 준거로 점검토록 한다.

< 참고 문 헌 >

- 양미경 (1992). <질문의 교육적 의의와 그 연구 과제>, 서울대학교대학원 박사학위논문
- Cormier, W. H., & Cormier, L. S. (1985). *Interviewing strategies for helpers: Fundamental skills and cognitive behavioral interventions (2nd ed.)*. Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Dilon, J. T. (1990). *The practice of questioning*. New York: Routledge.
- Graesser, A. C., Lang, K., & Horgan, D. (1988). A taxonomy for question generation. *Questioning Exchange: A multidisciplinary review*, 2(1), 3-16.
- Ivey, A. E. (1988). *Intentional interviewing and counseling*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Wolberg, L. R. (1988). *The technique of psychotherapy*. New York: Grune & Stratton.

행동관찰을 통한 이해

김 예 숙

1. 행동관찰의 의미와 목적
2. 표적 행동의 선택
3. 표적 행동의 관찰과 기록 방법
4. 행동관찰의 활용

이 장에서는 행동관찰법을 활용하여 청소년 내담자를 이해하는 방법을 설명한다. 행동관찰법은 내담자가 변화되고자 하는 영역의 행동들을 보다 구체적으로 파악할 수 있도록 하여 내담자와 상담자가 내담자를 보다 잘 이해할 수 있도록 해줄 뿐만 아니라, 원하는 목표의 달성 정도도 분명히 파악할 수 있도록 함으로써 상담 목표가 효율적으로 달성될 수 있도록 한다. 여기서는 우선 행동관찰의 의미와 목적을 살펴 본 다음, 관찰의 대상이 되는 표적 행동을 선택하는 과정과, 실제 관찰 및 기록 방법을 구체적으로 제시한다. 마지막으로 행동관찰법을 청소년 상담에 활용하는 방안들을 살펴볼 것이다.

1. 행동관찰의 의미와 목적

내담자의 행동에 대한 관찰은 내담자 주변의 사람들(예컨대 내담자의 부모나 교사 혹은 상담자)이 할 수도 있고 내담자 자신이 스스로의 행동을 관찰할 수도 있다. 내담자 주변의 사람들이 내담자의 행동을 관찰할 때에는 눈으로 보이는 행동만 관찰할 수 있으나, 내담자 자신이 직접 스스로의 행동을 관찰할 때에는 타인의 눈으로는 관찰되지 않는 내면의 생각까지도 관찰할 수 있다는 이점이 있다. 행동주의 심리학의 초기에는 눈으로 보이는 행동만을 관찰의 대상으로 삼았으나, 인지적 접근이 행동주의 심리학과 접목하여 인지행동적 접근이 주류를 이루기 시작한 1980년대 이후에는 내담자의 느낌과 생각 등 타인의 눈에 보이지 않는 것까지 행동관찰의 대상으로 삼아서 상담에 활용하고 있다.

1.1 수동행동과 작동행동

행동관찰은, 유기체와 환경 간에 법칙적인 관계가 있다는 기본 전제 하에 이루어진다. 이 기본 전제의 기초는 Skinner의 행동 이론에서 찾아볼 수 있다. Skinner 행동 이론의 중요한 개념과 원리를 간단히 살펴

보면 행동관찰의 기본 전제를 보다 쉽게 이해할 수 있을 것이다.

Skinner는 행동을 크게 수동행동과 작동행동의 두 가지로 분류하고 있다. 수동행동(respondent behavior)이란 어떤 선행하는 자극에 의해서 부득이 일어나는 행동을 일컫는다. 강한 햇빛이 눈에 비추면 동공이 수축되는 반응이나, 무릎을 딱딱한 것으로 쳤을 때 다리가 튕기는 것과 같은 반사적 행동들이 수동행동에 속한다. 수동행동의 경우, 어떤 특수한 행동은 반드시 어떤 특수한 자극에 의해서 추출되는 것이며 항상 자극이 행동(반응)을 앞선다는 특징을 갖는다.

그런데 원래는 반응을 일으킬 수 없던 자극이 반응을 일으킬 수 있는 자극과 계속적으로 짝지어지면 그것만으로도 반응을 일으킬 수 있는 힘을 얻게 되는데, 이런 과정을 조건화과정이라고 한다(이성진, 1973). 유명한 Pavlov의 개 실험이 대표적 예로 많이 소개된다. 음식(자극)을 먹을 때마다 개는 반사적으로 침을 흘린다(반응). 그런데 음식(침 흘리는 반응을 일으킬 수 있는 자극)을 줄 때마다 종소리 울리기(원래는 침 흘리는 반응을 일으킬 수 없는 자극)를 계속 한다면, 나중에 개는 결국 종소리만 듣고도 침을 흘리게 된다. 이러한 수동조건화 과정은 인간의 정서적인 행동의 획득을 설명해주는 유용하고 강력한 원리이다(이성진, 1973).

작동행동(operant behavior)이란 인간이 '수의적'으로 하는 행동으로서, 인간의 행동이 환경에 작용(operate)한다는 뜻에서 나온 말이다. 수동행동의 경우에는 반응이 선행하는 자극에 의해서 통제되지만, 작동행동의 경우에는 반응 뒤에 오는 결과에 의해서 통제된다. 즉, 반응의 결과가 그 반응이 앞으로 일어날 확률을 좌우한다는 말이다(이성진, 1973). 예컨대 자녀가 조를 때 자녀의 요구를 들어주면 앞으로 자녀가 조르는 행동을 할 가능성이 높아질 것이며, 들어주지 않는다면 조르는 행동을 할 가능성이 적어질 것이다. 어떤 행동이 만족스러운 결과를 가져오면 그 행동을 더 자주 하게 되고, 만족스럽지 못한 결과를 가져오면 그 행동을 덜 하게 되는 것이다.

1.2 행동관찰의 내용

이처럼 행동은 수동행동이든 작동행동이든 환경과 유기체와의 법칙적인 관계에 기초하고 있다. 따라서, 행동관찰은 내담자가 변화시키고자 하는 행동 자체를 관찰할 뿐만 아니라 그 행동과 연관되는 환경적 상황들을 관찰하고 기록하는 과정을 의미한다. 행동과 연관되는 상황들을 좀 더 자세히 살펴보면 다음과 같은 3가지 요소들로 요약될 수 있다.

- 1) 행동의 선행사건
- 2) 행동 발생 당시의 내외적 조건
- 3) 행동의 결과

시험볼 때 불안을 느끼는 학생의 경우를 예로 들어 위의 조건들을 이해해 보자. 지난 번 시험에서 실수 했던 경험은 이 학생에게 시험불안을 일으킬 수 있는 선행사건으로서 영향을 미친다. 전날 밤 잠을 충분히 자지 못해서 머리가 맑지 못한 상태 및 시험볼 때 옆 친구가 시험지를 뒤적이는 소리는, 시험보는 당시에 이 학생의 시험불안에 영향을 미치는 내외적 조건으로 작용할 수 있다. 또한 이렇게 불안하고 집중이 안되어 시험을 제대로 못보아서 성적이 나쁘게 나오는 결과는 시험 불안을 더 심각하게 할 수 있는 행동의 결과로 작용할 수 있다.

행동 발생 당시의 내외적 조건은, 1) 행동이 일어날 당시의 환경(외적 조건), 2) 개인의 생리적 상태(내적 조건), 3) 개인의 인지적 혹은 자기 지시적 지각 패턴(내적 조건) 등으로 요약될 수 있다(Kanfer & Gaelick, 1986). 이러한 세 가지 요소는 서로 영향을 주고 받으며 어느 특정 시점에서의 요소들간 배합에 의해 그 당시의 행동을 좌우한다. 겉으로 보기에는 똑같은 행동이라도, 그 행동이 일어나게 된 시점과 환경에 따라 각 요소의 상대적인 중요도는 달라질 수 있다. 먹는 행동을 예로 들어보자. 배가 고파서 먹는 경우도 있지만(생리적인 변인), 앞 사람이 함께 먹기를 권해서 먹는 경우(외적 변인)도 있다.

이처럼 행동에 영향을 미칠 수 있는 요소들이 다양하므로, 내담자의 변화를 돕기 위하여 행동을 관찰할 때에는 행동 자체와 이러한 상황적

요소들을 함께 관찰하게 된다. 관찰하고 기록하는 내용을 정리하면 다음과 같다:

- 1) 변화시키고 싶은 행동 자체의 빈도나 정도
- 2) 행동에 영향을 미칠 수 있는 선행사건
- 3) 행동 발생 당시의 내외적 조건 및 사건
- 4) 행동 이후의 결과

1.3 행동관찰의 목적

행동관찰의 궁극적 목적은 상담에서 목표로 하는 내담자 행동의 변화를 돕기 위한 것이다. 이를 좀 더 자세히 살펴보면 다음과 같은 점들로 나뉠 수 있다:

- 1) 정보 수집: 변화시키고자 하는 목표 행동 및, 그 행동과 관련된 상황이나 사건 등과 같은 환경과의 상호작용에 대해 구체적인 정보를 수집한다.
- 2) 문제 진단: 관찰되고 기록된 정보를 토대로, 문제 행동이 어떠한 상황에서 언제 어떤 정도로 일어나는지 등 문제를 명확하게 진단 평가한다. 내담자가 상담실에서 호소하는 내용은 실제 상황과 다르게 왜곡될 수도 있고 내담자 스스로 인식하지 못하는 부분들이 있을 수 있는데, 실제 생활에서 문제 행동 및 연관된 상황을 관찰하고 기록하면 문제의 평가가 보다 정확히 이루어질 수 있다.
- 3) 목표 달성 정도를 평가하는 준거 마련 : 관찰되고 기록된 내용은, 상담에서 목표로 하는 행동변화가 얼마나 달성되었는지를 평가하는 준거가 된다.
- 4) 동기화의 촉진: 행동 및 관련상황에 대한 정확한 관찰과 기록은 내담자로 하여금 변화하고자 하는 동기를 높인다. 많은 경우 내담자가 자신의 행동을 관찰하는 과정만으로도 행동 변화의 동기가 높아지는 경향이 있다(Kanfer, 1984; 김혜숙 · 박한샘, 1996).

1.4 행동관찰의 효과에 영향을 미치는 요인

앞에서 본 바와 같이, 행동 및 관련 상황요인을 관찰하고 기록하는 것은 내담자의 문제를 정확히 파악하고 목표로 하는 변화를 이루도록 하는 데 여러 가지 이점이 있다. 그러나 행동 및 상황요인들을 관찰하고 기록하는 데에는 상담자와 내담자의 많은 주의와 노력이 요구된다. 다음의 변인들은 Nelson(1977)이 내담자의 자기관찰 및 그 효과에 영향을 줄 수 있는 요인으로 제시한 것들이나, 행동관찰 전반과 그 효과에 영향을 미칠 수 있는 요인으로도 볼 수 있을 것이다.

- 1) 동기수준 : 변화시키고자 하는 욕구가 높은 행동을 관찰행동으로 정했을 때 보다 적극적으로 관찰에 임할 것이며 관찰의 효과도 높다.
- 2) 표적 행동의 가치 : 내담자가 가치롭게 여기는 행동은 자기관찰과 더불어 증가하고, 부정적으로 여기는 행동은 감소하는 경향이 있다.
- 3) 표적 행동의 유형 : 관찰 대상이 되는 행동이 어떤 유형이냐에 따라 관찰의 효과에 영향이 있다.
- 4) 목표와의 관련도 및 강화 : 관찰되는 행동이 상담목표와 관련이 높고 강화를 받을 수 있을 때 관찰의 효과가 높다.
- 5) 자기관찰의 시기 : 표적 행동을 관찰하고 기록하는 시기(예: 표적 행동 발생 전 혹은 후)에 따라 관찰의 효과가 달라진다.
- 6) 관찰/기록 도구 : 눈에 잘 띄지 않는 기록 도구보다는 쉽게 눈에 띄는 기록 도구일수록 관찰의 효과가 큰 경향이 있다.
- 7) 관찰되는 행동의 수 : 한 번에 한 가지의 행동만 관찰할 때 관찰이 쉽고 효과적이다.
- 8) 자기관찰의 빈도와 연속도 : 관찰의 빈도 및 연속도도 관찰의 효과에 영향을 미친다. 간헐적으로 하는 관찰보다는 연속적인 관찰/기록이 행동변화를 더 효과적으로 가져오는 경향이 있다.

위의 요인들과 더불어, 상담자와 내담자간의 관계도 관찰의 적극도와 효과에 큰 영향을 미친다. 앞서서도 기술한 바와 같이 관찰은 상당한 주의와 노력을 요하는 과정이기 때문에, 내담자가 자기관찰을 하든 상담자나 기타 주변 인물이 관찰을 하든 상담자가 관찰의 중요성 및 그 방법에 대하여 내담자에게 제시하는 과정부터 실제 관찰과 기록의 과정 등을 통하여 내담자가 상담자를 신뢰하고 상담자의 말대로 실천하는 것이 필수적으로 요구된다. 내담자와의 굳건한 관계를 바탕으로 하지 않는 기계적인 관찰과정은 상담목표의 달성에 도움이 될 수 없기 때문이다.

2. 표적 행동의 선택

행동관찰을 포함한 상담의 모든 과정은 궁극적으로 내담자의 긍정적 변화를 위한 것이다. 따라서 행동관찰의 첫 단계인 표적 행동의 선택도 상담의 목표와 관련하여 이루어진다(표적 행동이란 관찰과 기록의 대상이 되는 행동을 일컫는다). 상담의 목표를 달성하기 위하여 내담자의 어떤 행동이나 관련 변인들을 관찰하여야 하는지를 결정하는 것이다. 그러므로 표적 행동을 선택하기 이전에 목표를 명확히 하고 구체화하는 것이 매우 중요하다.

2.1 목표의 상세화와 구체화

‘자신을 좀 더 잘 알고 싶다’, ‘대인관계 상의 문제를 해결하고 싶다’, ‘성적을 올리고 싶다’ 등과 같이 광범위하고 추상적인 상담 목표는 행동관찰에 부적절하다. 그러므로 좀 더 구체적이고 세부적인 하위목표로 세분하는 것이 필요하다.

예컨대, ‘성적을 올리고 싶다’는 목표는 ‘공부를 일정한 시간에 한다’, ‘집중력을 높인다’는 하위 목표들로 세분화될 수 있고, ‘집중력을 높인

다'는 하위목표는 다시 '주위를 산만하게 하는 요인을 줄인다', '공부 시간과 쉬는 시간을 구별한다'와 같은 좀 더 구체적인 하위 목표들로 세분화될 수 있다. 이렇게 세분화되고 구체화된 목표는 표적 행동의 선택이 용이하도록 하여 궁극적으로 상담의 목표가 이루어지도록 하는 데 도움이 된다.

2.2 표적 행동의 선택

세분화된 목표와 관련하여 어떤 행동이나 관련 변인을 관찰하고 기록해야 할지를 결정한다. 만약 상담자가 행동관찰의 주체가 된다면, 내담자의 문제와 목표에 근거하여 상담자가 결정할 수 있지만, 내담자가 행동관찰의 주체가 된다면 표적 행동의 선택은 반드시 상담자와 내담자가 함께 의논하여 결정하여야 한다. 내담자가 자신의 행동이나 관련 변인을 관찰하려면 우선 무엇을 관찰하여야 하는지를 정확히 이해하고 있어야 하기 때문에, 표적 행동의 선택 과정에 내담자가 적극적으로 참여하도록 하여야 하는 것이다.

표적 행동 선택의 예를 들어 보겠다. '몸무게를 줄이고 싶다'는 목표와 관련하여 선택할 수 있는 표적 행동으로는, '매일의 몸무게', '매일 섭취한 음식의 종류와 양 및 칼로리', '매일 먹는 데 걸리는 시간', '매끼 식사와 간식을 하는 시각' 등 다양하다. '공부를 일정한 시각에 한다'는 목표와 관련하여 선택할 수 있는 표적 행동으로는, '매일 공부하는 시간량', '공부하기 전의 활동', '공부를 시작하는 시각' 등이 될 수 있다.

앞에서도 기술하였듯이, 표적 행동은 눈으로 관찰할 수 있는 외현적인 행동(예: 하루에 공부한 시간량, 지각한 회수)뿐만 아니라 내면적인 사고와 감정(예: 자신에 대한 부정적인 생각)도 포함되며, 행동에 관련되는 환경적 요인들(주의 집중을 방해할 만한 청각적 요인과 시각적 요인)도 포함된다.

표적 행동의 관찰은 궁극적으로 내담자의 변화를 돕고자 이루어지는 것이므로, 가능한 긍정적인 행동을 표적 행동으로 선택하는 것이 효과

적이다. 특히 내담자가 자신의 행동을 직접 관찰하는 경우에는 더욱 그러하다. 관찰의 대상이 되는 행동에 대해서 지속적인 관심을 두게 되므로, 부정적인 측면보다는 긍정적인 측면에 초점을 맞추어야 관찰이 목표 달성에 기여하는 정도가 높아지기 때문이다. 바람직하지 못한 행동을 감소시키거나 제거하는 것이 목표인 경우에도, 바람직하지 못한 행동과 상반되는 긍정적 행동을 표적 행동으로 삼는 것이 좋다. 예컨대, 수학이나 숫자를 다루는 데 불안해 하는 학생이 '숫자를 보면 겁이 나지 않았으면 좋겠다'라는 목표를 세웠다고 하자. 이럴 때 '숫자를 보면 두려운 생각이 나는 정도와 횟수'를 표적 행동으로 삼는 것보다는 '숫자를 보면 친숙한 생각이 나는 정도와 횟수'를 표적 행동으로 할 때 이런 긍정적 반응을 더욱 증진시킬 수 있다(김혜숙 외, 1996; Cormier & Cormier, 1985).

또한 내담자가 직접 행동관찰을 하는 경우, 관찰의 초기에는 표적 행동 중 한 가지만 선택하여 관찰하도록 하고 익숙해지면 관찰할 표적 행동의 수를 점차적으로 증가시킨다.

3. 표적 행동의 관찰과 기록 방법

표적 행동이 선택되면 관찰과 기록의 단계로 들어간다. 관찰의 주체가 누구이든 상관 없이 관찰된 표적 행동은 반드시 기록하여야 한다. 특히 내담자가 관찰의 주체인 경우에는 관찰의 결과를 반드시 기록하도록 하여야 문제 행동의 이해가 정확해지고 변화하려는 동기도 높아지게 된다. 그러므로 내담자가 관찰의 주체인 경우 상담자는 내담자가 관찰한 결과의 기록이 중요함을 충분히 깨달아서 기록에 적극적일 수 있도록 동기화하려고 노력하여야 한다. 이 절에서는 표적 행동을 관찰하고 기록하는 구체적인 방법들에 관하여 설명하겠다.

3.1 관찰과 기록의 시기

표적 행동을 관찰하는 시기도 목표 달성에 중요한 영향을 미친다(김혜숙 외, 1996). 대체로 바람직하지 않은 행동을 감소 혹은 제거시키기 위해서는 표적 행동 이전의 관찰 기록이 더욱 효과적이다. 예컨대, '담배를 줄인다'는 목표를 세워서 '매일 담배를 피운 개피수'를 표적 행동으로 삼았을 경우, 담배를 피우고 나서 기록하는 것보다는 담배를 피우기 직전에 기록하는 것이 담배를 줄이는 데 더욱 효과적이다.

바람직한 행동을 증가시키기 위해서는 표적 행동 이후의 관찰 기록이 더욱 효과적이다. 예컨대, '숫자를 보면 자신감을 갖는다'는 목표를 세워서 '숫자를 보았을 때 친숙한 느낌이 드는 정도와 횟수'를 표적 행동으로 삼았을 경우, 숫자를 보니 친숙한 느낌이 든 다음에 기록하는 것이 효과적이다.

표적 행동의 관찰은 정확하게 이루어져야 하지만, 행동의 관찰과 기록 자체가 목표 달성에 저해되어서는 안 된다. 행동의 관찰 자체가 목적이 아니라 상담 목표를 달성하는 것이 궁극적 목적이기 때문이다. 예컨대 공부 시간에 집중력을 높이는 것을 목표로 하였다면 공부 시간이 끝난 후에 집중한 시간량과 공부 양을 기록하는 것처럼, 관찰과 기록 행동 자체로 목표 달성이 저해되지 않도록 한다.

관찰과 기록이 목표 달성에 방해가 되지 않는 범위 내에서, 표적 행동의 관찰과 기록은 그 행동이 일어난 시각과 가능한 한 근접해서 이루어지는 것이 좋다. 예컨대, 담배 피우는 행동이 표적 행동인 경우 담배불을 붙이기 직전이나 담배 연기를 빨아 들이기 직전에 기록하고, 자신에 대한 긍정적인 생각이 표적 행동인 경우 자신에게 칭찬을 하고 난 직후에 기록하는 것이 효과적이다.

3.2 관찰과 기록의 방법

관찰과 기록은 표적 행동의 종류와 특성 및 목표에 따라서 적합한 방법을 선택하여야 한다. 다음은 다양한 관찰 기록 방법의 종류들인데,

목표에 따라 이러한 방법들 중 한 가지만 사용할 수도 있고 여러 가지를 병행하여 사용할 수도 있다.

3. 표적 행동의 관찰과 기록 방법

3.2.1 빈도의 관찰 기록

표적 행동이 일어나는 횟수를 관찰 기록하는 방법이다. '하루 중 친구에게 먼저 말을 건네는 행동의 횟수', '하루 중 자신에 대해 긍정적인 생각을 한 횟수', '다른 사람에게 칭찬을 받은 횟수' 등 횟수를 셀 수 있고 비연속적인 행동의 관찰 기록에 적합하다.

<기록의 예>

표적 행동: 하루 중 자신에 대해 긍정적인 생각을 한 횟수

월/일	나에 대해 긍정적인 생각을 한 횟수	합계
7/14	//// //	12
7/15	////	9
7/16	//// ////	14
7/17	//// //// /	11

3.2.2 지속기간의 관찰 기록

연속적인 행동의 지속시간을 관찰 기록하는 방법으로서, 그 행동이 몇 번 일어났느냐 보다는 일어나서 얼마나 지속되었는지가 더 중요한 의미를 지니고 행동의 지속시간이 다양한 경우에 적합하다. 예컨대, '하루 중 공부를 실제로 한 시간', '즐거운 기분의 지속시간' 등을 관찰 기록할 때 사용할 수 있다.

<기록의 예>

표적 행동: 과목별 하루 중 집중해서 공부한 시간

날짜	과목	공부시작 시각(A)	공부끝난 시각(B)	공부지속시간(B-A)
8/10	과학	오전 10:40	오전 10:56	16 분
8/10	영어	오후 2:50	오후 3:25	35 분
8/10	영어	오후 3:50	오후 4:12	22 분
8/10	수학	오후 5:05	오후 5:13	8 분
8/10	수학	오후 5:20	오후 5:47	27 분

3.2.3 잠재기간의 관찰 기록

이 방법은 바람직하지 않은 행동의 지연이 목표인 경우에 적합한데, 표적 행동이 일어나기 전에 경과한 시간량을 관찰 기록하는 방법이다. 예를 들어, ‘화나는 감정을 느끼기 시작하면서부터 화를 폭발 혹은 표현하는 순간까지의 시간’이나 ‘담배를 피우고 싶은 생각이 들고부터 담배연기를 실제로 들이마시기까지 걸린 시간’ 등을 관찰 기록하는 것이다.

<기록의 예>

표적 행동: 화나는 감정을 느끼기 시작하고서부터 화를 폭발(표현)하기까지의 경과 시간

날짜	상황	화가 나기 시작한 시각 (A)	화를 폭발 (표현)한 시간 (B)	지연시간 (B-A)
5/3	짜이 “야, 너 자식 정신이 좀 나간 거 아냐?”라고 말했다.	12:55	12:57	2 분
5/3	엄마가 “넌 도대체 언제나 칠이 들겠니?”라며 소리를 질렀다.	오후 7:10	7:11	1 분

3.2.4 분량의 관찰 기록

표적 행동이 일어나거나 수행된 정도를 양으로 표시하는 방법이다. ‘하루 중 먹은 음식의 양과 칼로리’, ‘과목별로 한 번에 집중해서 공부한 양’, ‘과목별로 정확하게 풀 문제의 수’ 등 양을 정확히 아는 것이 중요하고 양으로 표시할 수 있을 때 사용한다.

<기록의 예>

표적 행동: 하루 공부한 과목별 양

날짜	공부한 과목	공부한 내용의 양
6/26	영어	단어 23개 외움
6/26	영어	교과서 2.5 페이지 읽고 해석함
6/26	영어	문제집 3 페이지(25문제) 풀고 답 맞추어 봄
6/26	수학	정석 2 페이지 함
6/26	수학	문제집 2 페이지(14문제) 풀고 틀린 문제 다시 풀

3.2.5 강도의 관찰 기록

표적 행동의 상대적인 심각도나 비중을 비교해 보는 것이 의미있을 때 적합한 방법으로서, 표적 행동의 약하고 강한 정도를 기록하는 것이다. 자신의 어떤 행동에 대한 만족도나 매일의 행복감, 우울한 감정의 정도 등 어떤 행동이나 감정의 강약에 대한 정보가 중요할 때 사용한다.

<기록의 예>

표적 행동: 자신의 생각을 다른 사람에게 표현하는 행동

일 시	상 황	어떻게 행동했나?	행동에 대한 만족도 (0-10)
9/21 자율학습 시간	짜이 말없이 내 지우개를 집어가서 썼다.	어떻게 말할까 잠시 생각하다가, 용기를 내어 “내걸 쓰고 싶으면 내게 먼저 물어봤으면 좋겠어”라고 말했다.	8
9/22 점심시간	경미가 내 짝에게만 “나중에 우리 떡볶이 먹으러 가자”라고 하는데 나도 가고 싶었다.	“어디로 갈건데?”라고만 묻고 나도 같이 가고 싶다는 얘기는 못했다.	2

3.3 관찰 기록의 지속성

표적 행동에 대한 관찰 기록은 지속적으로 이루어질 수도 있지만, 상황적으로 지속적 관찰 기록이 가능치 않거나 혹은 일부 시간만 표집해서 관찰하더라도 얻어지는 정보에 큰 차이가 없을 경우에는 시간을 표집하여 관찰 기록할 수 있다.

3.3.1 시간 표본 기록법

요일별로 혹은 하루중 시간대별로 표적 행동이 일어날 가능성이 별로 차이가 없을 때에는 시간을 표집하여 관찰 기록한다. 예컨대, 담배

피우는 행동이 월요일부터 금요일까지는 거의 비슷하고 토요일과 일요일에만 다른 양상을 보인다면, 토요일과 일요일, 그리고 주중 하루만 택해서 관찰할 수 있다. 또 자신에 대해 긍정적인 생각을 하는 정도가 하루 중 별 차이가 없다면, 오전 중 30분과 오후 중 30분만 택해서 관찰할 수 있다.

3.3.2 지속적 기록법

시간대별로 표적 행동이 일어날 가능성에 차이가 많고 전체적인 합계가 중요할 때에는 표적 행동이 일어날 때마다 빠뜨리지 않고 지속적으로 기록하는 것이 좋다. 예를 들어, 하루에 과목별로 집중해서 공부한 시간과 양, 하루동안 먹은 음식의 양과 칼로리 등은 시간을 표집하지 말고 매번 기록하는 것이 적절하다.

3.4 관찰과 기록을 돕는 도구인 사용

지속적으로 기록하든 시간 표집을 하여 관찰 기록하든, 관찰과 기록은 정확하여야 하며 관찰하고자 하는 바를 빠뜨리지 않는 것이 중요하다. 그래서 체계적이고 정확한 관찰 기록에 도움이 될 수 있는 도구들을 활용하는 것도 좋다.

머리 속으로 모두 기억해 두었다가 나중에 한꺼번에 기록하려면 잊어 버리기도 쉽고 관찰 기록이 부정확해지기도 쉽다. 따라서 필요할 때 언제든지 기록할 수 있도록 손쉽게 들고 다닐 수 있는 수첩이나 작은 노트, 메모장, 일과표, 토큰이나 스티커, 일과표, 녹음기, 골프 카운터 등을 활용하여 그때그때 기록하기 쉽도록 한다. 이런 도구들을 활용하는 것은 관찰 기록을 용이하고 정확하게 할 뿐 아니라, 관찰자에게 관찰 기록을 해야함을 상기시키는 효과도 가져 온다.

기록 도구는, 가지고 다니기에 간편하고 주변에서 구하기 쉬운 것이면서 사용하기에도 편리하고 경제적인 것을 선택한다. 또한 내담자가 스스로 관찰하는 경우에는 관찰에 대한 관심을 고조시키기 위해서 다소 눈에 띄는 도구를 선택하는 것이 더욱 효과적이다.

4. 행동관찰의 활용

다시 강조하거니와, 행동관찰은 내담자의 긍정적 변화를 돕기 위하여 활용한다. 내담자의 여러 가지 특성과 행동 양상을 정확하게 이해하고, 변화를 촉진하며 변화의 추이를 파악하기 위하여 행동관찰을 활용하는 것이다. 그래서 상담의 목표에 알맞도록 표적 행동을 선택하고 적절한 관찰 기록 방법을 이용하여 관찰 과정을 진행하는 것이다. 이 절에서는 상담 목표의 달성에 도움이 되도록 행동관찰을 적절히 활용하는 방안들에 대해서 살펴 본다.

4.1 행동관찰 결과의 정리

매시간, 매일 혹은 매주 이루어진 행동관찰 기록의 상세한 결과는, 표적 행동의 변화 과정을 보다 쉽게 볼 수 있도록 하기 위해 그래프나 도표 형식으로 정리하게 된다. 예를 들면, 매일 섭취한 음식의 칼로리나 매일 피운 담배 개피수를 일일 단위로 기록하여 그래프를 만들면 매일 매일의 변화를 시각적으로 쉽게 볼 수 있다. 그래프는 표적 행동의 종류에 따라 막대 그래프나 꺾은선 그래프 등으로 다양하게 나타낼 수 있으며, 상담자와 내담자가 쉽게 보고 이해할 수 있는 형태이면 어떤 종류든 무방하다.

4.2 행동관찰 결과의 공개

그래프 등으로 정리된 행동관찰 결과를 내담자와 상담자만 보고 끝나는 것이 아니라, 주변 사람들에게 공개한다면 행동 변화를 더욱 가속화할 수 있다. 예컨대, 청소년 내담자가 스스로 집중해서 공부한 시간과 과목별 양을 그래프로 그려서 공부방 문의 바깥 쪽에 게시한다면, 가족들도 이 청소년의 집중을 돕기 위해 텔레비전이나 전화 소리 등

집중을 방해할 수 있는 요소들을 줄이고자 협조할 가능성이 높아지며 여러 가지 종류의 강화를 제공할 가능성도 높아진다. 또한 내담자 자신도 상담자와 자기 혼자만 행동관찰의 결과를 보는 것이 아니라 다른 사람들도 그 결과를 본다고 생각하면 더욱 자신을 가다듬고 빠른 변화를 위해 노력을 경주하게 된다는 이점이 있다.

4.3 행동관찰 결과의 분석

행동관찰의 결과는 매 상담 회기마다 상담자와 내담자가 함께 검토하고 분석하는 시간을 가져야 한다. 특히 내담자가 관찰 기록의 주체였던 경우에는 반드시 매번 그 주의 관찰 기록 결과를 함께 살펴 보는 시간을 짧게라도 가져야 한다. 상담자가 내담자에게 행동관찰과 기록을 하도록 권유하고서 그 결과를 분석하지 않으면 내담자는 행동관찰과 기록을 계속할 동기를 유지하기 어렵기 때문이다.

행동관찰 기록의 결과는 설정된 상담 목표 및 초기 관찰 결과들과 비교해 봄으로써, 행동관찰을 처음 시작할 때와 비교해서 현재 어떤 수준인지, 그리고 상담 목표와 비교해 볼 때 지금 어느 정도 진척이 되었는지 등을 분석해 본다. 이렇게 변화의 정도를 평가함으로써 내담자는 자신의 변화를 스스로 인식하고 상담 목표에 점차적으로 근접해감을 실제적으로 느낄 수 있어서 상담 동기가 더욱 높아질 수 있다.

또한 행동관찰의 결과는 상담자로 하여금 내담자를 보다 정확하게 이해할 수 있도록 해줄 뿐만 아니라 상담의 과정이 과연 내담자의 행동 변화를 제대로 돕고 있는지를 평가할 수 있도록 하는 기준이 될 수 있다. 상담 장면에서 내담자가 보이는 언행뿐만 아니라, 내담자의 일상 생활 중에서 얻어진 행동관찰 기록의 결과는 상담자에게 좋은 평가 자료가 되는 것이다.

상담자는 매 상담 회기마다 내담자가 행동관찰 기록을 정확히 해석할 수 있도록 도우면서, 행동관찰을 해오는 내담자의 노력과 행동의 변화가 긍정적인 방향으로 이루어지고 있는 점에 대해서 인정과 격려를 하여 내담자의 동기를 유지 강화하도록 하여야 한다.

< 연습 문제 >

1. 상담에서 행동관찰을 하는 목적을 세 가지 이상 상세하게 제시하십시오.
2. 행동관찰의 효과에 영향을 미칠 수 있는 요인을 다섯 가지 이상 제시하십시오.
3. 행동관찰 기록의 방법을 네 가지 이상 제시하고, 각 방법이 어떤 표적 행동의 관찰 기록에 적합한지를 설명하십시오.

< 참고 문헌 >

- 김혜숙·박한샘 (1996). 인지행동상담기법 개발 및 보급 보고서: 자기
관리기법 I. 서울: 청소년대화의광장.
- 이성진 (1973). 행동수정의 원리. 서울: 교육출판사
- Cormier, W. H., & Cormier, L. S. (1985). *Interviewing strategies
for helpers: Fundamental skills and cognitive behavioral in-
terventions (2nd ed.)*. Monterey, CA: Brooks/Cole Publishing
Company.
- Kanfer, F. H. (1984). Self-management methods. In F. H. Kanfer,
& A. P. Goldstein (Eds.), *Helping people change*. N.Y.:
Pergamon Press.
- Kanfer, F. H., & Gaelick, L. (1986). Self-management methods. In
F. H. Kanfer, & A. P. Goldstein (Eds.), *Helping people
change*. N.Y.: Pergamon Press.
- Nelson, R. O. (1977). Methodological issues in assessment via self
-monitoring. In J. D. Cone, & R. P. Hawkins (Eds.), *Be-
havioral assessment: New directions in clinical psychology*.
N.Y.: Brunner/Mazel.

환경평가를 통한 이해

김진숙

1. 환경평가의 주요 영역
2. 환경평가의 방법

청소년 내담자를 이해하기 위해서는 청소년 개인의 특성뿐만 아니라 청소년을 둘러싼 사회적, 물리적 환경에 대한 이해가 반드시 필요하다(박성수·김진숙, 1997). 청소년상담에서 상담자는 청소년의 개인적 특성과 문제에 지나치게 집중한 나머지 청소년 주변 환경에 대한 평가를 소홀히 하기 쉽다. 하지만 청소년의 주변 환경에 대한 평가는 청소년 문제의 원인과 발생 경로에 대한 이해와 문제해결에 있어서 중요한 비중을 차지한다.

이 장에서는 청소년을 둘러싼 환경의 평가를 위해 청소년의 환경적 특성을 가정환경, 또래환경, 학교환경, 직업환경, 지역사회환경으로 나누어, 상담자가 고려해야 할 주요 사항들을 제시하고자 한다. 그리고 청소년의 사회적 환경을 평가하는 데 활용될 수 있는 방법들을 설명하고자 한다.

1. 환경평가의 주요 영역

1.1 가정환경

가정환경은 청소년을 둘러싼 가장 중요한 환경이다. 청소년의 가정환경을 평가할 때 고려해야 할 사항들은 다음과 같다(박아청·김혜숙·김창대, 1996) :

- 1) 가정의 물리적 환경
 - 주거의 형태
 - 집의 크기와 구조
 - 사회경제적 위치
 - 가정의 물리적 환경의 변천 과정과 시기

- 2) 가족의 구성

- 가족구성원들의 연령
 - 부모와 형제들의 교육수준, 부모의 학력차이
 - 가족구성원들의 동거여부
- 3) 가족구성원들 각각의 개인적 특성
- 부모와 형제들의 정서적, 신체적, 인지적, 사회적, 직업적 발달 수준과 특성
- 4) 가족구성원들의 특성의 조합
- 가족구성원들 각각이 가지는 개인적 특성들의 제 측면들이 서로 대비 혹은 조화되는 정도
- 5) 가족관계
- 부부관계
 - 형제들간의 관계
 - 세대간의 경계(boundary)와 위계
 - 가족전체와 개인구성원간의 관계
- 6) 부모의 교육적 역할
- 부모가 자녀들에게 중요하다고 강조하는 측면
 - 부모가 보이는 모범의 종류와 정도
 - 자녀의 성장을 도우려는 부모의 노력 방법과 에너지 투여 정도
 - 자녀 훈육 방법
 - 부모간의 교육적 역할의 조화와 균형
- 7) 확대가족과 가족의 관계
- 대가족 및 친족과 동거가족과의 관계

1.2 또래환경

청소년이 자신을 실험하고 확립하는 과정에서 또래는 매우 중요한 환경적 요소로 자리한다. 다음의 사항들은 청소년의 또래환경을 이해하기 위해 파악되어야 할 중요한 것들이다.

1) 준거또래집단

- 내담자인 청소년이 행동의 준거로 삼고 소속되고 싶어하는 또래 집단
- 그 집단구성원들의 성별, 연령, 인원수, 개인적 특성과 환경적 특성

2) 소속또래집단

- 청소년이 실제 속해있는 또래집단
- 그 집단구성원들의 성별, 연령, 인원수, 개인적 특성과 환경적 특성

3) 또래집단의 다양성

- 청소년이 실제 속해있거나 속하고 싶어하는 또래집단의 수와 다양성 정도

4) 또래집단의 역동

- 또래집단구성원들간의 관계
- 집단에서 중요한 위치를 차지하는 데 필요한 조건
- 집단의 응집성
- 집단의 행동규범에 순응해야 하는 심리적, 물리적 압력의 정도
- 집단으로부터의 일탈에 대한 제재의 종류와 정도

5) 또래집단의 행동규범

- 속해있는 또래집단의 행동규범의 내용

- 그 행동규범이 사회의 전반적 가치를 반영하거나 혹은 대조되는 정도
- 행동규범의 개방성과 은밀성의 정도

1.3 학교환경의 평가

대부분의 청소년들은 학교에 속해 있으며, 학교생활은 청소년의 삶의 많은 부분과 관련되어 있다. 다음에 열거되어 있는 사항들은 청소년이 속해있는 **학교환경**이 어떠한지를 파악하는 데 도움이 된다.

1) 학교의 지위환경

- 교직원의 구성환경
- 학생의 수와 구성
- 학교에 대한 사회적 평가
- 학교의 위치와 시설상황
- 학교의 역사와 전통

2) 학교의 구조환경

- 학교의 문화적 시설상태와 활용상태
- 학교의 위생상태
- 학교내의 생활공간
- 교사에 의한 보상 및 벌의 체제
- 전반적인 학교분위기와 가치체제
- 학습과 관련된 동기와 성취 정도 및 풍토
- 학급 및 비형식 집단의 특성

3) 학교의 심리적 과정환경

- 학급담임 및 학과담임 그리고 다른 교사들의 수용 혹은 거부의 정도
- 동료학생들의 수용 혹은 거부의 정도

- 개방 혹은 폐쇄의 정도
- 교사와 동료 학생간의 태도 일치 정도

1.4 직업환경의 평가

청소년 모두는 아니지만 많은 수의 청소년들이 전업 혹은 부업의 형태로 근로현장에서 일하고 있다. 다음의 사항들은 청소년의 직업환경을 파악하기 위해 고려해야 할 것들이다.

1) 일터와 일의 지위환경

- 직원의 구성과 특성
- 일터와 일에 대한 사회적 평가
- 일터의 위치와 시설 상황

2) 일터와 일의 구조환경

- 일터의 문화적, 복지적 시설상태와 활용상태
- 일터의 위생상태
- 일터내의 생활공간
- 상사와 동료직원들에 의한 강화체제
- 전반적인 일터 분위기와 가치체제
- 일터 및 일과 관련된 동기와 성취 정도 및 풍토
- 업무체제
- 부서 및 비형식 집단의 특성

3) 일터의 심리적 과정환경

- 상사 및 동료직원들의 수용 혹은 거부의 정도
- 개방 혹은 폐쇄의 정도
- 상사와 동료직원들간의 태도 일치 정도 등

1.5 지역사회환경의 평가

1. 환경평기의 주요 영역

지역사회환경은 청소년과 가정, 학교, 일터 등의 환경이 처해있는 기초환경으로서 청소년에게 직접적으로나 간접적으로 많은 영향을 미치고 있다. 다음의 사항들은 지역사회환경을 파악하기 위해 고려해야 할 것들이다.

1) 지역사회의 물리적 환경

- 청소년이 생활하는 공간들이 위치하는 지역사회의 물리적인 환경
- 환경의 구조와 시설상황

2) 지역사회의 구조환경

- 문화적, 복지적 시설상태와 활용상태
- 지역사회의 위생상태
- 전체적인 분위기
- 청소년의 성장에 도움이 될 만한 자원이나 장애가 될 만한 요소의 존재 여부와 그 종류
- 지역사회 자원들의 연결 및 협력이 이루어지는 체제

3) 문화적 환경

- 지역사회가 표방하거나 지원하는 문화적 가치의 종류
- 가치의 전달체계
- 가치 순응에 대한 압력의 정도
- 가치의 일관성 혹은 혼란의 정도
- 가치에 대한 지역사회 구성원들간의 일치도와 융통성의 정도
- 가치전달 체계간의 협력과 조화의 정도
- 청소년의 성장을 위한 대중매체의 기여도

4) 지역사회간의 관계

- 청소년이 속한 지역사회와 주변 혹은 더 넓은 범위의 지역사회들과의 관계
- 그 연계성과 개방성, 폐쇄성의 정도

5) 지역사회와 일차적 환경들간의 관계

- 지역사회와 청소년의 일차적 환경(학교, 가정 등)간의 관계
- 청소년의 성장을 위해 상호보완적인 정도와 그 협력체제

2. 환경평가의 방법

지금까지 청소년을 둘러싼 환경의 주요 영역들을 살펴보았다. 이제 이들 영역들에 대한 평가를 위해 사용될 수 있는 방법들을 살펴보기로 한다.

1) 청소년과의 면접

청소년과의 면접은 내담자의 환경평가를 위해 가장 손쉽게 활용될 수 있는 방법이다. 청소년과의 면접을 통해 청소년의 환경적 특성 중에서 청소년의 발달과 문제해결을 저해하는 요소들과 문제해결에 유의한 요소들이 무엇인지를 파악하고 이를 상담과정에서 적극 활용할 수 있다.

2) 청소년 주변 사람들과의 접촉

청소년의 부모와 교사, 형제자매, 친구 등과 같은 청소년 주변사람들과의 면담 혹은 전화통화를 통해 청소년의 환경적 특성을 이해하는 데 유익한 정보를 얻을 수 있다. 특히, 이들은 청소년의 사회적 환경에서 가장 중요한 비중을 차지하는 사람들이므로 이들과의 직접적인 접촉을 통해 얻은 정보는 청소년의 가정환경이나 또래환경 혹은 학교환경의

사회적 측면을 이해하는 데 도움이 된다. 청소년에 대한 부모나 교사 혹은 친구들의 인식과 기대 그리고 태도, 청소년과 이들의 관계의 특성 등을 알아봄으로써 이들이 청소년에게 사회적 지지원의 역할을 하는지 혹은 스트레스원이 되는지 평가할 수 있다. 또한 청소년의 환경적 특성에 대한 정보 가운데 청소년 자신으로부터 얻어내지 못한 부분을 이들에게로부터 제공받을 수 있다.

3) 현장방문

필요한 경우 청소년의 학교나 근로현장, 보호시설 혹은 가정방문을 통해 청소년의 환경적 특성을 이해하는 데 필요한 정보를 얻을 수 있다. 현장방문은 면접이나 전화통화 등과 비교해 볼 때 내담자가 생활하고 있는 물리적, 사회적 환경에 대해 좀더 생생하고 직접적인 정보를 제공한다는 장점이 있다. 또한 현장방문을 통해 상담자는 내담자가 주변 사람들과 교류하는 모습을 직접 관찰할 수 있는 기회를 가짐으로써 내담자의 상호작용 패턴과 주변 사람들의 특성에 대해 내담자나 다른 사람들의 진술을 통해 얻을 수 없었던 정보를 추가적으로 확보할 수도 있다.

4) 설문지나 다른 도구의 활용:

청소년의 환경적 특성을 이해하기 위해 가계도(genogram)나 그림검사(예: 가족화 그리기) 혹은 인간망 지도(human network map, 부록 참고)와 같은 도구들을 활용할 수 있다. 이러한 도구들은 특히 말수가 지나치게 적거나 비자발적인 청소년내담자를 상담과정에 개입시키기 위해 활용될 수 있다. 면접시간 중 청소년과 함께(혹은 청소년의 부모와 함께, 혹은 청소년과 부모와 함께) 가계도를 작성해봄으로써 청소년의 가족구성원들 개개인의 특성과 가족역동을 이해하는 데 유익한 정보를 얻어낼 수 있다. 이뿐만 아니라 청소년과 부모도 가계도를 작성하는 과정에서 청소년의 문제를 가족역동이라는 맥락에서 볼 수 있는 안목을 기르기도 한다.

인간망 지도는 한 개인과 연계를 맺고 있는 사람들로 구성된 사회적

관계들의 집합, 즉 인간망을 파악하기 위해 제작된 검사도구이다(박성수·김진숙, 1997). 청소년의 인간망에는 청소년의 가족구성원들 뿐만 아니라 청소년이 알고 지내는 다른 사람들, 즉 교사, 친구, 직장동료, 성직자, 이웃 등이 포함된다. 인간망은 그 구조와 성격에 따라 긍정적인 방식으로 혹은 부정적인 방식으로 작용할 수 있다. 인간망이 긍정적인 방식으로 작용하는 경우, 인간망은 청소년을 위한 효과적인 지지체계의 역할을 한다. 하지만 인간망이 부정적인 방식으로 작용하는 경우, 인간망은 청소년에게 스트레스원이 되기도 한다. 인간망 지도는 청소년이 알고 지내는 사람들을 광범위하게 포함시킴으로써 청소년의 사회적 환경을 구성하는 주요 인물들이 누구인지 알려준다. 또한 인간망 지도는 청소년의 인간망을 구성하는 사람들 개개인과 청소년의 관계뿐만 아니라 인간망 구성원들간의 관계가 어떤지 알아봄으로써 청소년의 사회적 환경과 특성에 대한 중요한 정보를 제공한다.

< 부록 1 > 인간망 지도

(1) 나와 주변 사람들 사이의 관계 알아보는 지도 그리기

1. <보기 1>을 참조하여 현재 알고 지내는(혹은 알고 지냈던) 사람들을 머리 속에 떠올려본다.

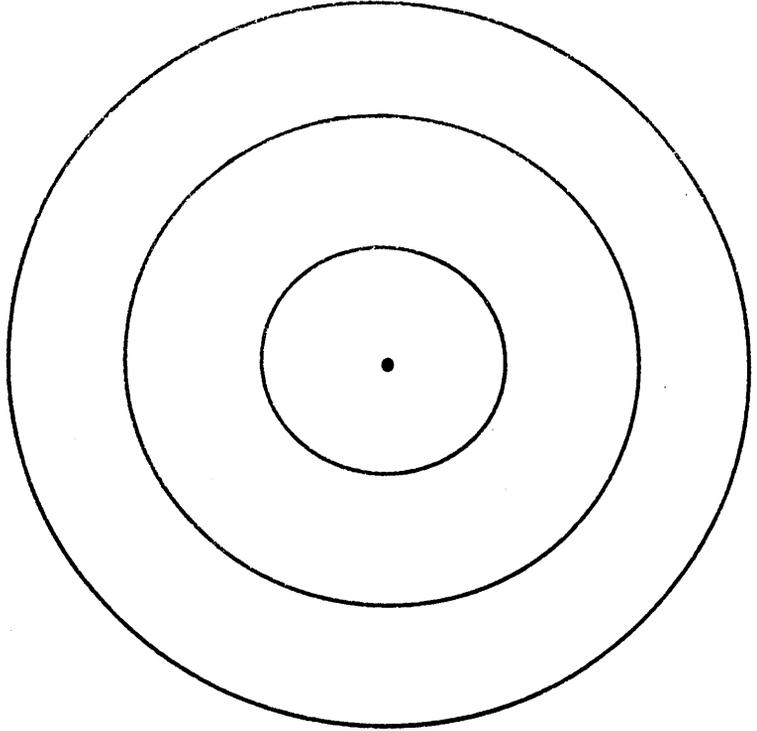
- <보기 1>
- 가족
 - 친척
 - 친구(동성친구, 이성친구)
 - 동네 사람들
 - 직장에서 만난 사람들
 - 종교기관에서 만난 사람들(목사님, 신부님, 스님) 등

- 특히,
- 이혼한 부모, 가출한 부모 등이 모두 포함됨
 - 돌아가신 분 또는 죽은 친구, 형제 등
 - 한번도 직접 만나본 적은 없지만 영향을 받은
(예: 연예인, 정치가, 문학 작품 속의 주인공 등)

2. 생각난 사람들을 <보기 2>를 보고 거리감이 느껴지는 정도에 따라 원 안에 동그라미로 그려넣는다.

- <보기 2>
- 안쪽 원: 심리적으로 가깝게 느껴지는 사람들
 - 가운데 원: 심리적으로 그저 그렇게 느껴지는 사람들
 - 바깥 원: 심리적으로 멀게 느껴지는 사람들

제 12 장
환경평가를
통한 이해



3. 각 사람들과 나와서의 관계에 따라 나와 각 사람의 동그라미 사이를 <보기 3> 선 표시 보기에 따라 표시한다.

<보기 3> 선표시 보기

 가까운 관계
 (서로 믿고 속마음을 이야기할 수 있는 관계)

 지나치게 가까운 관계
 (너무 간섭해서 귀찮은 관계)

 다투는 관계

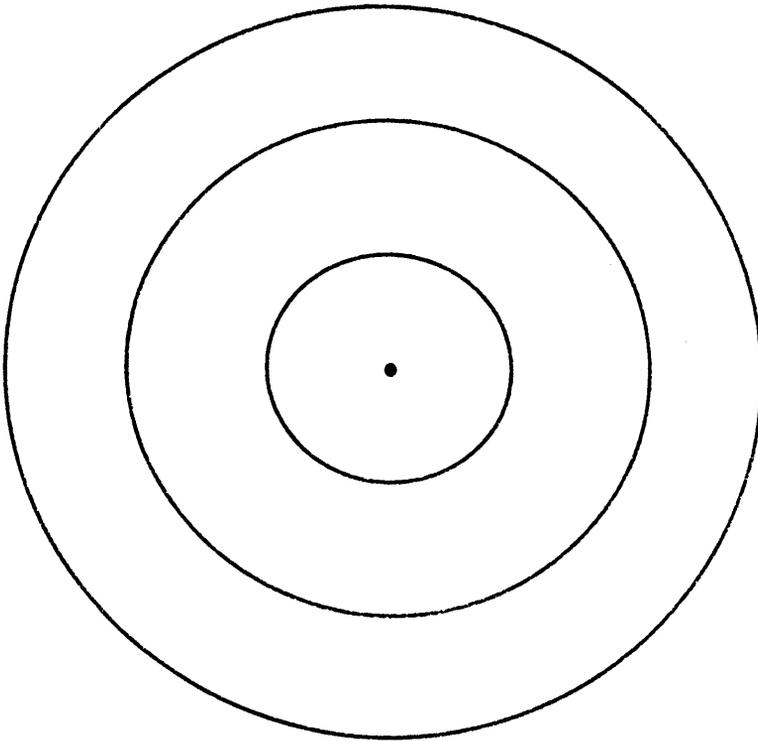
 연락 안하는 관계
 (전혀 말 안하는 관계)

(2) 주변 사람 사이의 관계를 나타내는 지도 그리기

〈부록 1〉
인간망 지도

* 작성요령

- 앞에서 인간망 지도에 표시된 모든 사람들을 앞의 <보기 2>에 따라 한번 더 원 안에 그대로 표시한다.
- 앞의 <보기 3>에 따라 나를 제외한, 서로 알고 지내는(혹은 알고 지냈던) 사람들 사이의 관계를 표시한다.



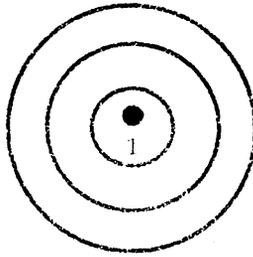
(3) 나에게 중요한 사람들 주변의 인간관계 그리기

* 작성요령

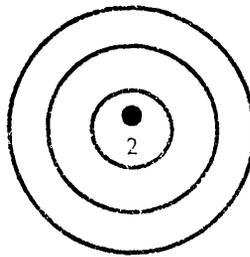
- 앞에 (1) 나와 주변 사람들 사이의 관계 알아보는 지도 그리기에 표시한 사람들을 보면서 나에게 중요한 사람 10명을 순서대로 1-10까지 표시한다.

제 12 장
환경평가를
통한 이해

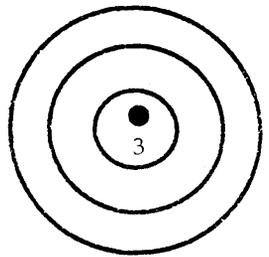
- 표시한 1-10까지의 사람 각각이 맺고 있는 주변의 인간관계에 대한 지도를 아래에 그린다(단, 1-10까지 10개의 그림에 모두 자신을 포함시킨다).



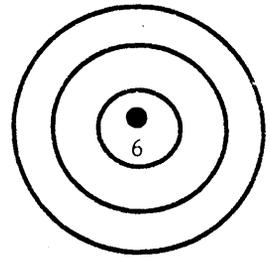
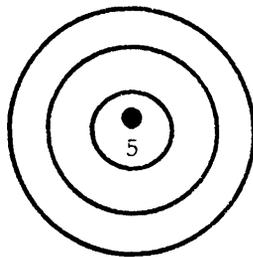
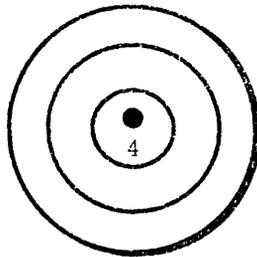
1.



2.



3.



제 12 장
환경평가를
통한 이해

- ⑥ 친척(쓰세요) ⑦ 동성친구 ⑧ 이성친구
⑨ 학교 선생님 ⑩ 성직자 ⑪ 동네어른 ⑫ 과외선생님
⑬ 직장동료 ⑭ 직장 사장 ⑮ 기타(쓰세요)

5. 현재(또는 과거에) 공부를 하다가 모르는 부분이 있을 때 누구한테 도와달라고 말합니까?

- ① 어머니 ② 아버지 ③ 할아버지 ④ 할머니 ⑤ 형제
⑥ 친척(쓰세요) ⑦ 동성친구 ⑧ 이성친구
⑨ 학교 선생님 ⑩ 성직자 ⑪ 동네어른 ⑫ 과외선생님
⑬ 직장동료 ⑭ 직장 사장 ⑮ 기타(쓰세요)

6. 친한 친구가 있습니까?

- ① 예 ② 아니오

6-1 있다면 몇 명입니까? (명)

7. 최근에(6개월 이내) 새롭게 사귀 친구가 있습니까?

- ① 예 ② 아니오

7-1 있다면 그 친구와 함께 하는 일과 사귀고 싶었던 이유를 쓰세요.

(함께 하는 일 :)

(사귀고 싶었던 이유 :)

8. 최근에(6개월 이내) 사귀다 헤어진 친구가 있습니까?

- ① 예 ② 아니오

8-1 있다면 그 친구와 함께 했던 일과 헤어진 이유를 쓰세요.

(함께 했던 일 :)

(헤어진 이유 :)

9. 혼자 결정하기 힘든 일이 있을 때 누구하고 의논합니까?

- ① 어머니 ② 아버지 ③ 할아버지 ④ 할머니 ⑤ 형제
⑥ 친척(쓰세요) ⑦ 동성친구 ⑧ 이성친구
⑨ 학교 선생님 ⑩ 성직자 ⑪ 동네어른 ⑫ 과외선생님
⑬ 직장동료 ⑭ 직장 사장 ⑮ 기타(쓰세요)

10. 부모님과 다투거나 화나는 일이 생겼을 때 찾아가서 이야기할 사
람이 있습니까?

- ① 예 ② 아니오

10-1 있다면 누구입니까?

- ① 어머니 ② 아버지 ③ 할아버지 ④ 할머니 ⑤ 형제
⑥ 친척(쓰세요) ⑦ 동성친구 ⑧ 이성친구
⑨ 학교 선생님 ⑩ 성직자 ⑪ 동네어른 ⑫ 과외선생님
⑬ 직장동료 ⑭ 직장 사장 ⑮ 기타(쓰세요)

11. 선생님에게 화가 나거나 속상한 일이 생겼을 때 찾아가서 이야기
할 사람이 있습니까?

- ① 예 ② 아니오

11-1 있다면 누구입니까?

- ① 어머니 ② 아버지 ③ 할아버지 ④ 할머니 ⑤ 형제
⑥ 친척(쓰세요) ⑦ 동성친구 ⑧ 이성친구
⑨ 학교 선생님 ⑩ 성직자 ⑪ 동네어른 ⑫ 과외선생님
⑬ 직장동료 ⑭ 직장 사장 ⑮ 기타(쓰세요)

12. 동성친구와 다투거나 문제가 생겼을 때 찾아가서 이야기할 사람
이 있습니까?

- ① 예 ② 아니오

제 12 장
환경평가를
통한 이해

12-1 있다면 누구입니까?

- ① 어머니 ② 아버지 ③ 할아버지 ④ 할머니 ⑤ 형제
⑥ 친척(쓰세요) ⑦ 동성친구 ⑧ 이성친구
⑨ 학교 선생님 ⑩ 성직자 ⑪ 동네어른 ⑫ 과외선생님
⑬ 직장동료 ⑭ 직장 사장 ⑮ 기타(쓰세요)

13. 이성친구와 다투거나 문제가 생겼을 때 찾아가서 이야기할 사람이 있습니까?

- ① 예 ② 아니오

13-1 있다면 누구입니까?

- ① 어머니 ② 아버지 ③ 할아버지 ④ 할머니 ⑤ 형제
⑥ 친척(쓰세요) ⑦ 동성친구 ⑧ 이성친구
⑨ 학교 선생님 ⑩ 성직자 ⑪ 동네어른 ⑫ 과외선생님
⑬ 직장동료 ⑭ 직장 사장 ⑮ 기타(쓰세요)

14. 나에게 와서 자신의 고민거리나 속마음을 털어놓는 사람이 있습니까?

- ① 예 ② 아니오

14-1 있다면 누구입니까?

- ① 어머니 ② 아버지 ③ 할아버지 ④ 할머니 ⑤ 형제
⑥ 친척(쓰세요) ⑦ 동성친구 ⑧ 이성친구
⑨ 학교 선생님 ⑩ 성직자 ⑪ 동네어른 ⑫ 과외선생님
⑬ 직장동료 ⑭ 직장 사장 ⑮ 기타(쓰세요)

15. 좋은 일이 생겼을 때 함께 기뻐해 줄 수 있는 사람이 있습니까?

- ① 예 ② 아니오

15-1 있다면 누구입니까?

- ① 어머니 ② 아버지 ③ 할아버지 ④ 할머니 ⑤ 형제
⑥ 친척(쓰세요) ⑦ 동성친구 ⑧ 이성친구
⑨ 학교 선생님 ⑩ 성직자 ⑪ 동네어른 ⑫ 과외선생님
⑬ 직장동료 ⑭ 직장 사장 ⑮ 기타(쓰세요)

16. 나에게 어려운 일이 생겼을 때 그것을 알고 있을 것 같은 사람들은 누구입니까? 있는 대로 표시하세요.

- ① 어머니 ② 아버지 ③ 할아버지 ④ 할머니 ⑤ 형제
⑥ 친척(쓰세요) ⑦ 동성친구 ⑧ 이성친구
⑨ 학교 선생님 ⑩ 성직자 ⑪ 동네어른 ⑫ 과외선생님
⑬ 직장동료 ⑭ 직장 사장 ⑮ 기타(쓰세요)

17. 내가 어떤 일을 잘했을 때 칭찬해 줄 사람이 있습니까?

- ① 예 ② 아니오

17-1 있다면 누구입니까?

- ① 어머니 ② 아버지 ③ 할아버지 ④ 할머니 ⑤ 형제
⑥ 친척(쓰세요) ⑦ 동성친구 ⑧ 이성친구
⑨ 학교 선생님 ⑩ 성직자 ⑪ 동네어른 ⑫ 과외선생님
⑬ 직장동료 ⑭ 직장 사장 ⑮ 기타(쓰세요)

18. 잘못된 일이 있을 때 '그런 일은 하지 말아라'라고 누가 나에게 말해줍니까?

- ① 어머니 ② 아버지 ③ 할아버지 ④ 할머니 ⑤ 형제
⑥ 친척(쓰세요) ⑦ 동성친구 ⑧ 이성친구
⑨ 학교 선생님 ⑩ 성직자 ⑪ 동네어른 ⑫ 과외선생님
⑬ 직장동료 ⑭ 직장 사장 ⑮ 기타(쓰세요)

22. 내가 없는 자리에서 내 문제를 가지고 함께 의논할 수 있는 사람은 누구입니까? 모두 표시해 보세요

- ① 어머니 ② 아버지 ③ 할아버지 ④ 할머니 ⑤ 형제
⑥ 친척(쓰세요) ⑦ 동성친구 ⑧ 이성친구
⑨ 학교 선생님 ⑩ 성직자 ⑪ 동네어른 ⑫ 과외선생님
⑬ 직장동료 ⑭ 직장 사장 ⑮ 기타(쓰세요)

23. 내가 없을 때에도 서로 만나서 시간을 함께 보낼 수 있는 사람들은 누구입니까? (예: 서로 방문한다, 함께 외식한다...) 다음 중에서 서로 함께 모일 수 있는 사람들끼리 모여서 적어보세요.

- ① 어머니 ② 아버지 ③ 할아버지 ④ 할머니 ⑤ 형제
⑥ 친척(쓰세요) ⑦ 동성친구 ⑧ 이성친구
⑨ 학교 선생님 ⑩ 성직자 ⑪ 동네어른 ⑫ 과외선생님
⑬ 직장동료 ⑭ 직장 사장 ⑮ 기타(쓰세요)

24. 아버지와 주로 함께 하는(지금 안계시다면, 했던) 일은 무엇입니까(무엇이었습니까)?

25. 어머니와 주로 함께 하는(지금 안계시다면, 했던) 일은 무엇입니까(무엇이었습니까)?

26. 남자 형제들(오빠, 형, 남동생)과 있을 때 주로 하는 일은 무엇입니까?

27. 여자 형제들(언니, 누나, 여동생)과 있을 때 주로 하는 일은 무엇입니까?

28. 친한 동성 친구들과 주로 하는 일은 무엇입니까?

29. 친한 이성 친구들과 주로 하는 일은 무엇입니까?

30. 친하지 않다고 느끼는 사람들과 주로 하는 일로는 무엇이 있을까요?

31. 다음 사람들이 평균적으로 어느 정도의 시간을 나와 함께 보냅니까? 해당되는 사람 옆에 시간을 쓰세요.

예) ① 어머니 1시간 ② 아버지 10분

- ① 어머니 ② 아버지 ③ 할아버지 ④ 할머니
⑤ 형제 ⑥ 친척(쓰세요) ⑦ 동성친구
⑧ 이성친구 ⑨ 학교 선생님 ⑩ 성직자 ⑪ 동네어른
⑫ 과외선생님 ⑬ 직장동료 ⑭ 직장 사장
⑮ 기타(쓰세요)

32. 여러분의 성별은?

- ① 남 ② 여

33. 여러분의 최종학력은?

- ① 초등학교 중퇴 ② 초등학교 졸업 ③ 중학교 중퇴
④ 중학교 졸업 ⑤ 고등학교 중퇴 ⑥ 고등학교 졸업
⑦ 기타(쓰세요)

34. 여러분의 주된 문제라고 생각되는 것이 있다면 무엇일까요?

- ① 폭력 ② 갈취/절도 ③ 강도 ④ 약물사용 ⑤ 기물파괴
⑥ 가출 ⑦ 해당 없음 ⑧ 기타(쓰세요)

< 연습 문제 >

1. 청소년의 가정환경의 평가에서 상담자가 고려해야 할 주요 측면들을 서술하시오.
2. 청소년의 또래환경의 평가에서 상담자가 고려해야 할 주요 측면들을 서술하시오.
3. 청소년의 학교환경의 평가에서 상담자가 고려해야 할 주요 측면들을 서술하시오.

< 참 고 문 헌 >

- 박아청 · 김혜숙 · 김창대 (1996). 청소년 발달상담, 청소년대화의광장.
박성수 · 김진숙 (1997). 인간망개입상담모형개발, 청소년대화의광장.

청소년 이해의 절차

김 계 현

1. 내담자의 기본 기능 평가
2. 자살가능성의 평가
3. 접수면접의 내용

1. 내담자의 기본 기능 평가

인간에게는 몇 가지 기본 기능이 있다. 이 기본 기능은 연령, 성, 역할에 따라서 다소의 차이나 변화가 있을 수 있지만, 모든 인간에게 거의 공통적으로 적용된다. 기본 기능을 제대로 수행하고 있지 못하고 있다는 것은 현재 심각한 문제를 겪고 있다는 것과 거의 일치한다. 그러므로 상담자는 내담자의 기본 기능 수행정도를 평가해야 한다.

1.1 신체(건강) 기능

‘건강한 신체에 건강한 정신이 깃들 수 있다’는 말이 시사해 주듯이 신체적 기능은 개인의 생활에 거의 절대적 영향을 준다. 마음이 육체의 조건을 초월하는 경우도 있지만 그것은 드문 일이고 일반적으로는 신체적 조건을 마음이 지배하지 못한다. 신체 기능과 건강상의 중요한 문제가 발견되는 내담자는 상담 문제를 다루거나 혹은 다루기 이전에 그 신체, 건강 기능을 회복시키도록 해야 한다. 다음은 신체(건강) 기능을 평가하는 중요한 요소들이다.

첫째, 내담자가 질병의 영향하에 있는가? 질병이 있는가, 그것은 만성 질병인가, 언제 시작되었는가, 그 질병의 정체, 원인, 경과에 관해서 알고 있는가, 그 질병을 치료하고 있는가, 예후는 어떤가, 완치되는 질병인가, 증상 통제가 되는 질병인가, 내담자나 그 가족은 그 질병을 고칠 수 있는 경제적 능력이 있는가 등.

둘째, 수면을 제대로 취하는가? 잠을 자지 않고 살 수 있는 사람은 없다. 보통 사람이라면 하루 이틀만 잠이 부족해도 생활에 큰 지장을 받는다. 가장 흔한 문제는 잠이 드는 데 시간이 너무 많이 걸리는 ‘불면증’이다. 혹은 항상 졸리거나 잠을 너무 많이 자서 문제일 수도 있고 잠을 자는 시간대가 다른 사람들과 다르거나 직업 수행에 지장을 주기 때문에 문제인 사람도 있다.

셋째, 음식을 제대로 먹는가 즉 영양 섭취가 적절한가? 음식을 제대로 먹지 않으면 생활과 직업 수행에 지장을 받을 뿐만 아니라 심하면 생명을 잃는다. 거식증의 경우 치사율이 상당히 높다. 거식증이 아니더라도 다음과 같은 요소들이 중요할 것이다.: 식사시간이 규칙적인가, 식사를 자주 거르는가, 왜 거르는가, 식욕이 없는가, 과잉 식욕인가, 가리는 음식은 무엇인가, 알레르기 반응을 일으키는 음식이 있는가, 부족한 영양소가 있는가 등.

1.2 학업 기능 (성인의 경우, 직업수행 기능)

인생은 '일과 놀이'로 이루어진다는 말이 있듯이, 일은 우리의 생활에서 필수적인 부분이다. 짐승이든, 새든, 물고기든 먹이를 구하기 위해서 인간의 '일'에 해당하는 기능을 수행한다. 이 기능을 수행하지 못하는 동물은 곧 사망한다. 인간의 경우 일을 수행할 능력이 없으면 다른 사람들이 돌보아 주기 때문에 곧 죽지는 않을 수 있으나, 그 사람의 생활은 가치를 잃거나 만족감을 상실한다.

청소년 내담자들의 경우 일에 해당하는 부분이 바로 학업 기능이다. 청소년이 학업을 제대로 수행하고 있지 못하다는 것은 성인이 직업을 제대로 수행하고 있지 못하는 것과 대동소이하다. 다음은 학업기능과 관련해서 상담자가 평가해야 할 중요한 요소들이다.

첫째, 지능을 비롯한 학업적성을 고려해 볼 때 학업성적이 어떠한가? 학교성적은 학업수행의 한 지표이다. 우리나라 중학생이나 고등학생의 경우 학교성적 이외에 학원성적이나 입시전문학원의 모의고사 성적도 중요한 지표가 될 수 있다. 학업성적과 관련이 있는 요인으로는 지능을 비롯해서 학업행동, 가족의 지원, 갈등, 친구관계 등 여러 가지가 있다. 이런 여러 요인들을 고려해 볼 때, 내담자의 학업성적은 납득이 가는 수준인가 아닌가? 만약에 지능지수가 140인데 학업성적이 '중'이라면 다른 요인에 중대한 문제가 있다라고 가정할 수가 있다.

둘째, 최근에 학업성적의 급격한 하락을 경험했는가? 성적의 급격한 하락은 학생에게 있어서 중요한 변화가 일어났음을 시사한다. 그것은

내담자의 환경에 급격한 변화가 일어난 것일 수도 있지만 내담자의 내부에 큰 변화가 일어난 것일 수도 있다. 환경의 변화라면 가정 및 가족의 사망, 이별, 실직, 파산, 친구의 사망, 새로운 친구의 영향(이른바 '나쁜 친구'), 기타 충격적인 경험 등이 있을 것이다. 개인 내부적인 변화라면 호르몬이나 신경상의 비정상적 변화를 들 수 있을텐데, 예를 들면 정신분열증상, 우울증, 조증(양극성 장애) 등 정신질환 혹은 본드나 마약 등 향정신성 약물의 사용 등을 의심해 볼 수 있다. 그 이외에 새로운 종교에의 심취 등도 알아보아야 한다.

셋째, 학업수행에 대한 기대가 합리적인가? 우리는 학업성적에 대해서 과잉 기대를 하는 경향이 있다. 학업성적이 주는 '혜택'이 너무 크기 때문이다. 그래서 공부와 관련해서는 '노력하면 된다'라는 신념을 항상 강하게 가지고 있다. 그러나 우리나라의 학업성적은 거의 항상 상대적인 위치의 비교 즉 상대평가를 적용하기 때문에 성적향상을 이루는 것이 말처럼 쉽지는 않다. 그럼에도 불구하고 많은 학생과 부모들은 더 많은 노력을 강요당하며 강요하고 있다. 상담자는 내담자와 부모가 학업성취에 대해서 합리적인 기대를 가지고 있는지 파악해야 한다.

넷째, 학교 및 학업에 대한 태도와 행동에 이상은 없는가? 이것은 지각, 결석, 수업 불참, 수업 집중, 학업에 대한 태도와 가치관 등을 의미한다. 상습적 지각이나 결석 그리고 수업불참은 심각한 문제를 예언한다. 이는 직장인이 수시로 지각과 결근, 근무지 이탈을 하는 것과 동일하다. 학업의 의미 즉 공부에 대한 의미를 느끼지 못하는 것, 공부하는 시간 자체가 적은 것, 혼자 공부할 때 집중하지 못하는 것 등 학업에 대한 태도 및 행동을 구체적으로 조사해야 한다.

끝으로, 학업성적 자체에 대해서도 조사를 해야 한다. 과목별 점수는 얼마인지, 특별히 저조한 과목은 무엇인지, 특별히 잘하는 과목을 무엇인지, 가장 좋아하거나 싫어하는 과목은 무엇인지, 학급이나 학년 석차는 어느 정도인지를 알아보아야 한다. 이 모든 정보는 상담자가 내담자를 이해하는 데 도움이 되는 정보들이기 때문이다.

1.3 대인관계 기능

인간은 사회적 동물이기 때문에 대인관계를 통해서 많은 것을 학습하고, 실현하면서 생활한다. 대인관계를 기피하는 그 자체가 문제가 되며 대인관계에 집착하는 것도 문제가 된다. 다음은 상담자가 청소년 내담자의 대인관계 기능을 파악할 때 살펴볼 요소들이다.

첫째, 친구가 있는가? 친구를 사귀고 싶어하는데 친구가 없는 사람, 친구는 필요없다고 부정하는 사람, 친구를 사귀면 얼마 가지 못해서 상처를 주고 받으면서 헤어지는 사람 등 친구를 가지지 못하는 유형은 여러 가지이다. 그 내면의 입장이나 문제는 더 다양할 것이다. 혹은 친구라고 말할 수 있는 사람은 아주 많지만 진정으로 친구인 사람은 없는 경우도 있다. 어떤 유형에 속하든지 간에 친구가 없다는 것은 그 자체로서 문제가 되기도 하며(주로 성격장애의 한 유형 혹은 정신병의 전조 증상), 혹은 상담문제를 극복하는 데 지원세력이 없다는 것을 의미하기도 한다.

둘째, 친구가 누구이며, 함께 무엇을 하는가? 청소년 내담자는 '좋은 아이'라고 여기는 친구이지만, 부모는 그를 '나쁜 친구'라고 부르는 경우를 자주 볼 수 있다. 즉, 친구가 누구인가에 대해서 상담자는 알아야 한다. 친구가 누구인지, 함께 무엇을 하는지 알아보면 쉽게 이해를 할 수 있다. 함께 운동을 하는지, 노래방을 가는지, 담배를 피우는지, 본드를 흡입하는지, 학원을 다니는지 등의 정보는 그의 친구관계를 구체적으로 파악하게 해준다.

셋째, 기초적인 대인 기술을 가지고 있는가? 타인을 바라보는 것, 시선을 맞추는 것 등 아주 기초적인 능력을 비롯해서 대화하는 방법에 이르는 대인기술은 대인관계 기능의 매우 필수적인 능력이다. 기본 대화기술로서는 타인의 말을 듣고 이해하는 능력, 경청의 태도, 나의 의견이나 생각을 표현하는 능력, 나의 감정이나 입장을 표현하는 능력 등이다. 혹은 자기의 권리나 존엄성을 침해당했을 때 자기 주장을 하거나 상대방에게 분노표현 등을 할 수 있는 것도 중요한 기능이다. 우리는 대개 이런 대인 기능이 부족하기 때문에 문제를 경험한다.

넷째, 학교에서 따돌림받는 입장인가? 청소년 내담자에게 있어서 학교에서 어떤 입장인가가 매우 중요하다. 요즘 ‘왕따’라는 현상이 마치 유행처럼 발생하고 있다. 내담자가 혹시 ‘왕따’가 아닌지 알아보아야 한다. 개인에 따라서는 이 ‘왕따’를 벗어나지 못하고 크게 고생을 하는 경우가 있다. 학교에서 ‘왕따’인 내담자는 다른 문제보다도 바로 이 문제가 더 급선무인 경우가 많기 때문에 이것은 반드시 상담 첫 회기에 알아야 하는 정보이다.

1.4 가족 기능

많은 상담자들이 내담자의 가족관계를 이해하려고 한다. 특히 내담자의 가족과의 관계(과거 혹은 현재)에서 문제의 원인을 발견하려는 노력을 한다. 이것은 비단 정신역동이론을 사용하는 상담자뿐만이 아니다. 그런데, 상담자들은 과연 내담자의 가족관계에 관한 정보를 효율적으로 활용하는가? 단지 정보수집을 위한 정보라는 인상은 없는가? 다음은 상담자가 청소년 상담에서 효율적으로 가족정보를 활용하는 지침이 될 것이다.

첫째, 내담자의 호소문제와 관련이 있는 가족부터 시작하라. 상담자 특히 접수면접자들은 내담자의 가족을 마치 호구조사 하듯이 부모부터 형제 순서대로 물어본다. 그리고 문제와는 관계없이 일반적인 정보(나이, 직업 등)의 수집에 그치기도 한다. 이런 평면적인 정보수집은 상담자에게 별 도움이 안된다. 만약에 내담자가 가출욕구를 이야기한다면 ‘누가 가출하고 싶게 만드는가?’, ‘누가 가출을 막는가?’ 등 호소문제를 출발점으로 해서 가족관계를 이해하는 것이 효율적이다. 그래야 내담자를 중심으로 한 문제의 이해에 효과적으로 도달할 수 있다. 유능한 상담자는 우울을 호소하는 내담자에게 ‘누가 당신을 우울하게 만드는가?’라는 질문을 한다는 것을 기억해야 할 것이다.

둘째, 내담자의 가족이 내담자의 문제극복에 도움, 지원, 지지의 역할을 할 수 있는지 평가해야 한다. 많은 경우 문제의 핵심은 가족과의 역기능적 관계에 있다. 내담자 개인의 힘으로는 문제를 극복하기 어렵기

때문에 개인 상담이 아닌 가족치료를 시도해야 하는 경우도 생긴다.

셋째, 각 가족원의 기능을 별개로 평가해 보아야 한다. 한 가족 내에도 어떤 가족원은 내담자의 문제를 더 악화시키는 경우도 있으므로 상담자는 정확한 평가를 해야 한다. 가족 중에는 내담자의 문제해결을 '방해'하는 사람도 있지만, 내담자에게 도움이나 지지가 되는 사람도 있다. 상담자는 누가 도움이 될 수 있는지를 발견해야 한다. 내담자의 문제해결에 도움이 되는 가족원은 이른바 상담의 자원으로 활용해야 한다. 경우에 따라서는 겉으로는 상담에 방해가 되는 것 같지만 상담자가 일차 만나서 면담을 하면 문제해결에 크게 도움이 되는 가족도 있다.

1.5 여가 기능

앞에서 언급한 바 있듯이 인생을 '일과 놀이'라고 한다면 여가기능이라는 것은 바로 놀이에 해당된다. 놀이는 생활에서의 스트레스를 해소하거나 잊게 하고 불안 혹은 우울을 경감시키며 삶의 활력을 느끼게 하는 생산적 기능을 한다. 성인 내담자는 물론 청소년 내담자 중에도 놀이 즉 여가를 상실한 사람이 있는데, 이런 내담자는 스트레스성 질병이 발생할 확률이 높다.

내담자의 여가 기능을 평가할 때는 내담자가 여가로부터 즐거움, 재미, 보람, 긴장이완, 혹은 기쁨을 경험하는지를 반드시 알아보아야 한다. 성인의 경우 골프로부터 즐거움을 얻는 사람도 있지만 즐거움보다는 경제적 부담과 심리적 스트레스를 경험하는 사람도 있다. 청소년의 경우 본인은 좋아하지도 않는 취미를 부모나 타인의 영향 때문에 억지로 하는 경우가 있다.

청소년 중에는 여가로 인해서 공부에 방해를 받고 이것 때문에 부모와 갈등을 겪거나 본인 스스로 고민을 하기도 한다. 만화보기, 전자오락, PC통신, 춤(백댄스), 음악 등예의 탐닉이 대표적인 것들이다. 여가활동이 여가의 수준을 넘어서 그의 진로(進路)와 직결되었거나 혹은 '중독적'인 수준에 이른 것이다. 이런 경우에는 바로 이 여가문제가 상담문제가 되기도 한다.

2. 자살가능성의 평가

자살 혹은 타인을 해칠 가능성은 흔히 있는 일은 아니지만, 만약 그 행동이 실천에 옮겨지고 그것이 '성공'을 한 경우 돌이킬 수 없는 결과가 발생한다는 점에서 매우 심각한 것이다. 필자의 관찰에 의하면 접수 면접자와 상담자들은 내담자로부터 자살에 관한 언급이 직접적으로 혹은 암시적으로 나올 때 아예 이를 알아차리지 못하거나 알아차려도 회피 혹은 그냥 지나쳐 버리는 경우가 종종 있었다. 심한 경우에는 SCL-90에 있는 자살에 관한 문항에 “심하다” 혹은 “아주 심하다”에 체크가 되어 있는데도 상담자가 이를 다루지 않는 경우도 있었다.

훈련 중에 있는 접수 면접자나 상담자들과의 토론에 의하면 자살충동문제를 적절하게 다루지 않는(못하는) 데에 몇 가지 이유가 있어 보인다. 첫째, 죽음 혹은 자살에 관하여 대화를 한다는 것에 상담자가 공포를 느낀다. 둘째, 자살에 관한 대화를 상담자 측에서 꺼내는 것이 내담자에게 해로울 것이라고 생각한다. 혹은 만약 자살 생각이 없는 사람에게 공연히 자살문제를 물어보면 미안하기만 하다고 생각한다. 셋째, 죽음·자살·실존적 선택 등의 화제를 다룰 준비 즉 그런 문제를 심각하게 생각하거나 체험해 본 경험이 거의 없다. 넷째, 자살이란 있을 수 없는 행위이다 혹은 “하나님에 대한 죄악이다” 등의 신념과 관련하여 그것에 관한 대화마저도 회피하려는 경향을 보인다.

자살 혹은 자신을 해칠 가능성에는 다양한 수준들이 있다. 일단 대별하면, 생각의 수준(ideation)과 행동의 수준(action)으로 나눌 수 있다. 자살 혹은 자해의 생각이 행동의 수준에까지 가 있다면 그만큼 더 심각한 상황으로 판단된다. 예컨대 자살에 사용할 약을 사모고 있는 중이라든가, 자살에 사용할 무기를 준비해 놓았다든가 하는 것은 전형적인 행동수준의 가능성이다. 생각의 수준이라고 해서 접수면접자나 상담자가 문제를 소홀히 대하면 절대로 안된다. 자살 생각에도 여러 수준이 있어서 “가끔 에이 죽어버리는게 차라리 낫겠다라는 생각이 순간적으

로 스칠 때가 있다”는 수준도 있고 “자살하겠다는 생각을 갖고 구체적인 계획을 세웠으나 행동으로는 옮기지 않았다(못했다)”는 수준도 있다.

일반적으로 말해서 자살의 생각이 잦고, 자살방법이나 상황에 관한 생각이 구체적이고, 자살방법에 대한 실천적 준비가 있고, 전에 자살기도를 한 경력이 있는 경우에는 자살을 행동으로 옮길 가능성이 더 높은 것으로 알려져 있다. 그리고 어떤 사람들은 술을 많이 먹거나 마약류에 취한 상태에서 자살을 하는 것으로 보아 술이나 불법마약류를 사용하는 사람에게는 더 주의를 요한다.

자살이나 자해 가능성에 대한 평가는 접수면접 중에 갑자기 물어보는 것보다는 상황적 맥락에 어울려야 자연스럽다. 내담자가 고충을 이야기하는 도중에 죽음의 문제를 화제로 올린다면, 자살생각을 던지시 비친다면 할 때에 이를 그냥 지나치지 말고 “혹시 자살생각을 얼마나 심각하게 해보았어요?”라고 말하여 자살생각의 수준이나 구체성 등에 관한 평가를 하도록 한다. 자살생각이 다소 확실한 내담자에게는 “어디까지 갔었어요?”라는 의미의 질문을 하여 자살생각과 계획의 구체성, 자살방법의 현실적 실현 가능성, 자살준비가 어느 정도 행동에 옮겨졌나, 자살기도를 했다면 어디까지 갔었나(예컨대, 목을 매기 위해 천장에 줄을 달고 의자에 올라가 줄안에 목을 넣었다가 그 시점에서 중단했다)를 평가한다. 더욱 중요한 것은 무엇이 내담자로 하여금 더 이상 나아가지 않도록 하였나를 물어보아서 그 이유를 파악하고 그 점을 부각시키는 것이다.

“그때 무엇이 000씨를 더 이상 나아가지 않도록 중단시켰어요?”라고 물어봤을 때 내담자들이 소개하는 이유는 매우 다양하다. 예를 들면, “식구들의 슬퍼하는 얼굴이 보여서”, “죽는다는 것이 갑자기 무서워져서”, “죽은 다음의 내 모습이 처참할 것 같아서”, “사귀는 여자친구가 불쌍해질까봐”, “하느님이 노하셔서 지옥에 갈까봐”, “내가 죽으면 내 고양이를 돌볼 사람이 없어서” 등 죽지 않은 이유가 많은데 이것을 상담자나 접수면접자는 그대로 수용할 뿐만 아니라 내담자가 앞으로 생의 의욕을 되찾거나 더 이상의 자살기도를 예방하는 데 활용해야 할

것이다.

SCL-90이나 신청서를 활용하여 자살에 관한 화제를 상담자 측에서 먼저 꺼낼 수도 있다. 예컨대, “여기 상담신청서의 ‘자살생각’란에 체크를 하였기 때문에 확인하기 위해서 물어보는건데, 그 자살생각이 어떤 것이었는지 좀 자세히 말해 줄 수 있겠어요?”라고 시작하여 자살생각 혹은 행동의 진행수준을 검토할 수 있겠다.

물론 어떤 내담자는 자살에 관한 이야기를 솔직하게 나누지 않는(못하는) 경우도 있다. 그러나 많은 내담자는 특히 죽음의 문제와 자살의 문제를 심각하게 생각해 본 내담자들일수록 상담자의 “자살논의 초대”에 쉽게 반응하며 솔직한 대화를 나누는 것을 볼 수 있었다. 오히려 어떤 내담자는 상담자가 자기를 이상한 사람으로 여길까봐 먼저 자살문제를 화제로 꺼내지 못하고 있다가 상담자 측에서 자살문제를 화제로 꺼내자 이에 대한 감사와 안도의 느낌을 표현하는 경우도 있다. 즉 어떤 내담자는 상담자가 자살에 관한 질문을 해주기를 기다리기도 한다는 뜻이다.

3. 접수면접의 내용

접수면접자는 몇 가지 의사결정과 적절한 조치를 취하기 위하여 이에 필요한 정보들을 수집한다. 접수면접자가 해야 할 의사결정과 조치의 내용은 기관에 따라 다르며 한 기관에서도 상황의 변화에 따라 달라질 수 있으므로 접수면접을 통해 수집할 정보의 내용 또한 기관이나 상황에 따라 달라질 수 있다. 접수면접에 부여된 시간에 제한이 있는 경우에도 그 내용이 달라질 수 있다.

접수면접에서 다루는 내용은 신청서의 내용과 연계적으로 이루어질 필요가 있다. 신청서 내용의 반복은 피하되 신청서에 기재된 내용 중에도 ‘심층적으로’ 정보를 수집하는 것이다. 예를 들면 신청서에 상담신청의 이유나 목적을 간단히 적는 난이 있다면 접수면접에서는 이 부분의

정보를 더 자세히 수집해야 하며, 만약에 내담자가 신청서에 자살충동을 기재했다면 접수면접자는 이 부분에 대한 정보를 더 상세히 수집하여 적절한 의사결정 및 조치를 취해야 할 것이다. 다음에 열거하는 것은 접수면접에서 통상적으로 다루는 내용으로 실제의 경우에는 기관의 성격과 상황에 맞게 변경될 수도 있다.

3.1 접수면접에 관한 기본 정보

접수면접의 날짜, 내담자의 이름과 생년월일, 접수면접자의 이름, 지도감독자(슈퍼바이저)가 있다면 그의 이름 등을 기록한다.

3.2 호소문제

내담자가 상담을 받으려는 이유, 상담소에 찾아온 목적이나 배경 등을 듣는다. 호소문제의 간단한 '역사'를 듣는 것도 필요하다. 즉 그 문제가 발생한 시기, 상황적 혹은 생물학적 배경, 문제가 발전한 경로, 현재의 상태와 심각도 등이 여기에 해당된다. 또한 그 문제와 관련된 대인간의, 사회적인 직업상 혹은 학업상의 고충이나 변화에 관해서도 듣는다. 예컨대, 최근 몇 주일의 우울증세를 호소하는 여대생의 경우, 언제부터 우울증세를 자각하였는지, 월경주기와 우울증세와의 관련이 어떠한지, 남자친구와의 관계변화가 일어났는지, 그녀의 우울 때문에 대인관계나 학업상에 어떤 지장을 어느 정도로 받는지 등을 들어야 할 것이다.

어떤 내담자는 여러 가지의 복합적인 문제들을 호소한다. 우울 및 무기력 증세와 함께 아버지에 대한 증오심, 학교 서클에서의 대인관계의 고충, 자신의 우유부단함 등을 한꺼번에 '쏟아'내기도 한다. 접수면접자는 이런 경우에 내담자를 도와서 문제를 요령있게 제시할 수 있도록 해야 한다. 여기서의 요령은 내담자로 하여금 문제들을 복합적으로 제시하지 말고(사실상은 그 문제들이 유기적으로 관련되어 있겠지만) 구

분해서 제시하도록 도와 주는 것이다. 내담자가 제시하려는 문제는 경험 내지는 현상 그 자체이어서 유기적이고 복합적인 것이지만, 그것을 제시하는 채널은 언어이기 때문에 그런 유기성을 간단 명료하게 기록하는 작업은 너무나 어렵고 오히려 문제들을 분류해서 기술한 다음에 그들간의 관련성을 찾아보는 것이 효율적일 수 있다.

호소문제는 정신의학적·심리학적 분류체계와 용어를 사용하는 것(예컨대 “자기도취적 성격장애를 기초로 한 알코올 의존문제를 갖고 있는데...”)보다는 내담자의 말과 용어를 기초로 기록하는 것이 바람직하다. 그렇게 해야만 그 내담자의 심정, 상황적인 사정, 도움을 요하는 사정 등이 더욱 현실과 가깝게 기술될 수 있고 내담자의 고유한 상황이 반영될 수 있기 때문이다.

3.3 현재 및 최근의 주요 기능 상태

우리는 기능(functioning)이라는 단어가 다소 어색한 느낌이 들 것이다. 내담자가 학생이라면 학업상의 기능을 평상적으로 수행하고 있는지의 정보는 매우 중요하다. 만약 내담자가 최근 6개월 간에 학업기능이 현저히 떨어졌다면 이 내담자에게는 환경적·심리적·생화학적 변화가 최근에 급격히 발생했을지도 모르며 그런 변화가 내담자 문제와 직결되었을 가능성도 높다. 또한 급격한 기능 저하가 발생했을 경우는 가능한 한 조속하게 처치를 받을수록 좋은 효과가 기대되므로 주요 기능에 관한 정보를 수집하는 것이다. 즉 직장인이라면 업무수행의 기능과 동료와의 대인관계 기능, 주부라면 집안살림의 기능과 자녀양육의 기능 등이 탐색되어야 한다. 직업에 관계없이 기본적인 대인관계의 기능, 즉 친구관계, 교사나 교수와의 관계, 가족과의 관계, 이웃과의 관계, 직장 동료나 상사·부하와의 관계 등에서 최근에 어떤 변화가 있었는지도 검토해야 한다. (기능수준의 평가에 대해서는 앞 절에서 상세히 논의하였다.)

기능수행 정도에 관한 정보는 “현재 어떠한가”와 “지난 1년간 어떠한가”의 두 가지로 파악하는 경우가 많은데 그렇게 하는 배경은 미국

정신의학회가 발간한 DSM-III-R(Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-3rd edition-Revised)의 진단 기록체계와 관련이 있어 보인다. DSM-III-R은 미국의 정신장애 통계 및 연구물들을 토대로 연구·개발하는 분류체계로서, 거기에는 제5축의 정보인 “전반적인 기능의 평가”는 문화권에 관계없이 매우 유용한 자료로 활용될 수 있을 것이다.(참고 : 현재는 DSM-IV가 출간되어 있으며 이 기능수준에 대한 평가는 그대로 적용하고 있다.)

3.4 스트레스 원(原)

내담자에게 스트레스를 주는 ‘원인(stressor)’의 기록은 접수면접자의 분류체계나 용어를 사용하는 것보다 내담자의 말과 표현방식에 의거해서 기록하는 것이 바람직하다. 개인에 따라 스트레스가 될 수 있는 한 현상을 여러 다른 방식으로 표현할 수 있는데 여기에서 그 사람이 환경과 사건들을 지각·파악하는 스타일을 알아낼 수도 있다. 어떤 사람은 ‘어머니의 잔소리’라고 표현하는 것을 또 다른 사람은 ‘나의 불효’ 또는 ‘가족 내의 세대차’라고 표현하기도 할 만큼 개인간에 차이가 많다.

내담자에게 스트레스나 압력이 될만한 조건들로는 대인관계의 불화, 의사결정, 양자택일해야 하는 상황, 공부, 성적, 시험이나 논문, 재정적 곤란, 신체질병이나 허약, 가족원의 문제(예 : 부친의 음주벽), 프로젝트 미수행, 외로움, 권태, 너무 잦은 사회적 모임, 소음이 심한 주거 혹은 근무환경, 매연, 날씨 등등 수없이 많을 것이다. 그리고 어떤 사람은 우리의 상식을 벗어나는 매우 특이한 것에서 스트레스를 받는 경우도 있으므로 접수면접자는 내담자의 입장에서 그것이 그에게 스트레스의 원인이 될 수 있음을 인식해야 할 것이다.

3.5 시회·심리적 지원(social support system)

내담자는 “어려운 일이나 억울한 일 등 문제가 생겼을 때 만나서 상

의하거나 하소연하거나 내 편이 되어줄 만한 사람이 주위에 있을까?” 라고 생각할 수 있다. 이에 따라 사회적으로 지원할 수 있는 체제는 가족, 친구, 친척, 스승, 선후배, 이웃, 직장동료 등으로 다양하다. 어떤 사람은 직계가족들 중에 그럴 만한 사람이 있고, 어떤 사람은 직계가족들과는 사이가 나쁜 대신에 좋은 친구가 있어서 고충이 있을 때 만나서 이야기할 수도 있다. 사회적 지원이 없거나 극히 빈약한 사람은 보편적으로 말해서 상담자에게 더 의존하거나(혹은 그 반대일 수도 있다), 위기를 극복할 능력이 더 떨어지거나, 대인관계 기술이 극히 부족한 사람일 가능성이 높으므로 접수면접자와 상담자가 각별히 신경을 써야 할 대상이다. 지원체제가 적당히 있는 사람은 문제가 생겼을 때 그를 도와줄 수 있는 자원이 풍부한 셈이므로 그만큼 ‘예후’가 좋다고 예상할 수 있다. 특히 아동, 청소년에게는 이 사회적 지원이 변화의 결정적 요인으로 작용한다.

3.6 호소문제와 관련된 개인사 및 가족관계

이 부분에 관한 정보는 앞에서 설명한 호소문제를 들을 때 함께 수집할 수도 있고 따로 들을 수도 있다. 단지, 접수면접 내용을 기록할 때에는 별도로 기술하는 것이 편리할 수도 있다. 왜냐하면 호소문제 및 그것과 관련된 역사 또는 가족관계를 복합적으로 기술하는 것은 매우 시간이 걸리는 작업이기 때문이다.

내담자에 따라서 접수면접자가 호소문제와 관련된 개인사를 묻지 않아도 자발적으로 이야기하기도 하고 어떤 사람은 물어보아도 잘 대답하지 않는다. 예컨대 “전에 이와 비슷한 문제로 고민해 본 적이 있으세요?”, “전에는 같은 문제가 생겼을 때 어떻게 대처했나요?”와 같은 질문들은 호소문제와 관련된 개인사를 얻어내는 데 도움이 될 것이다.

가족관계도 단순히 방만한 정보수집보다는 호소문제와 관련시켜서 정보를 수집하는 것이 바람직하다. 예컨대 내담자가 우울을 호소했을 경우, “식구 중에 누가 000씨를 우울하게 만드나요?” 혹은 형에 대한 분노가 심한 내담자에게 “자네의 큰형이 자네를 야단칠 때 어머니는

어떻게/무엇을 하시나요?” 등 내담자의 호소문제와 관련해서 그 가족들의 행동이나 태도 등을 알아낼 수 있도록 질문을 하는 것이 효과적 이겠다.

3.7 외모 및 행동

내담자의 옷차림, 두발상태, 표정, 말할 때의 특징(예컨대, 말이 매우 빠르고 가끔 더듬는다), 시선(eye contact)의 적절성, 면접자와 대화할 때의 태도·행동·예절 등에 관한 면접자의 관찰을 적는다.

3.8 진단평가 및 면접자 소견

상담소의 정책에 따라 정신의학적·심리학적 진단, 분류체계를 이용하여 내담자의 문제에 ‘진단명’을 부여하기도 한다. 분류체계는 DSM-IV의 방식이 사용되기도 하고 그 상담소 고유의 체계가 있을 수도 있다. 검용도 가능하다. 청소년대화의 광장에서 연구한 문제분류 지침서를 활용하는 것도 가치로운 시도일 것이다. 면접자 소견에는 ① 자기의 진단평가를 뒷받침하는 정보·가설·관찰내용, ② 치료전략이나 상담계획에 관한 의견, ③ 현재 대기자명단(waiting list)이 있는 경우 이 내담자에게는 정상적인 기다림보다 더 급하게 상담자를 배정해 줄 필요가 있는지에 관한 의견, ④ 내담자에 관한 면접자의 느낌·인상, ⑤ 자신이나 타인을 해칠 가능성에 관한 평가(예: 자살), ⑥ 심리검사가 필요한지에 관한 의견과 필요하다면 어떤 이유에서 어떤 심리검사가 유용할지에 관한 의견 등을 적을 수 있으며 이외에도 접수면접자가 생각하기에 상담자에게 도움이 될 만하거나 기록할 필요가 있는 정보를 기록한다.

3.9 상담자 배정에 필요한 정보

여러 명의 상담자가 근무하는 상담소에서는 그 상담소 고유의 상담

자 배정 시스템을 가지고 있다. 따라서 상담자 배정에 필요한 정보는 그 상담소의 시스템에 따라 달라질 수 있다. 어떤 내담자는 “나이가 든 남자선생님”, “종교가 기독교인인 사람”이라고 구체적으로 선호를 밝히며 또 어떤 내담자는 “남자가 아니면 좋겠다”, “대학원실습생이 아니기를 바란다” 등 자기가 원하지 않는 바를 말하기도 한다. 어느 경우이든지 내담자가 원하는 상담자를 당장 배정하기 어려울 경우에 예컨대 대학원실습생을 원하지 않지만 현재 실습생 외에는 빈자리가 없는 경우에 내담자에게 그런 현황을 설명한 다음 전문가 자격이 있는 상담자에게 빈자리가 나올 때까지 기다릴건지 아니면 대학원실습생에게 상담을 받기로 의견을 변경할건지를 물어본다. 단, 이런 경우는 응급하지 않은 내담자의 경우이다.

필자가 근무한 적이 있는 오리건대학 상담소에서는 접수면접자가 “예상되는 상담자의 훈련수준”을 기입하도록 되어 있었다. 즉, 이 내담자에게는 ① 경험 많은 전문가(박사 이상, 심리학자 면허소지 등), ② 박사과정을 수료한 인턴 이상인 자, ③ 석사과정을 수료한 인턴, 혹은 ④ 석사과정 중의 실습생 등의 구분을 한다. 이런 구분은 기관에서 제공하는 기준과 접수면접자의 임상적 경험을 바탕으로 판단된다.

< 참고 문 헌 >

김계현 (1995). 카운셀링의 실제. 서울 : 학지사.

김계현 (1997). 상담심리학. 서울 : 학지사.

집필진 약력(가나다순)

김계현

서울대학교 사범대학 교육학과 학사
서울대학교 대학원 교육학 석사
Univ. of Oregon 상담심리학 박사
(현) 서울대학교 교육학과 교수

김진숙

경북대학교 영어영문학과 학사
Western Michigan Univ. 석사
Western Michigan Univ. 상담심리학 박사
(전) Western Michigan Univ. 대학원 강사
(현) 청소년대화의광장 상담조교수

김혜숙

서울대학교 사범대학 교육학 학사
서울대학교 사범대학 교육학 석사
Standford Univ. 상담심리학 박사
(전) 한국 행동과학연구소 연구원
청소년대화의광장 상담조교수
(현) 인천교육대학교 교육학과 교수

박성희

서울대학교 사범대학 교육학과 졸업
서울대학교 대학원 교육학과 석, 박사
(교육상담학)
한국행동과학연구소 책임연구원
미국 위스콘신대학 객원교수
(현) 청주교육대학교 부교수

유성경

서울대학교 사범대학 교육학 학사
서울대학교 사범대학 교육학 석사
서울대학교 사범대학 교육학 박사과정 수료
Univ. of Minnesota 상담교육학 박사
(전) 서울대학교 학생생활연구소 상담원
(현) 청소년대화의광장 상담조교수

청소년 이해론

(비매품)

1998년 12월 일 인쇄
1998년 12월 일 발행

발행인 **이혜성**
발행처 **청소년대화의광장**
주 소 서울 중구 신당6동 292-61
(홍진빌딩내)
전화 2253-3811~6
FAX 2253-3817~8
인쇄처 정민사

본 기관의 사전승인 없이 내용의 일부 혹은 전부를 전재할 수 없음.

ISBN 89-8234-103-X-93370

