

대화의 심리와 대화기법

박 성 희

(청주교육대학교)

두 사람 이상이 상호작용하는 사회적인 관계에서 대화는 매우 중요한 역할을 한다. 말을 주고받는 대화 활동이 없다면 일상생활이 불가능할 정도로 대화는 사람들의 사회적인 삶 속에서 중요한 기능을 한다. 대화는 사회생활을 가능케 하는 힘을 그 안에 담고 있는 것으로서 그 자체가 사회적인 산물이면서 동시에 사회적 행동을 산출해내는 기제이기도하다. 대화를 분석해서 인간의 사회적 행동을 이해하려는 시도는 이런 점에서 의미가 있다.

상담 대화에 관한 기왕의 연구는 크게 두 가지 방향으로 발전하였다. 하나는 주의 집중, 명료화, 요약, 지시, 재진술, 반영, 직면, 해석, 자기 개방 등 대화의 미세 기술에 대한 탐색이고, 다른 하나는 공감, 수용, 진정성 등 인간 관계의 핵심 요소를 언어로 전달하는 방식에 대한 탐색이다. 전자를 상담 이론이나 접근 방식에 차이 없이 모든 상담에 두루 적용 가능한 대화 전략이라고 한다면, 후자는 특히 미국의 인간 중심 상담에서 발달한 대화 전략이라고 할 수 있다.

이 글에서는 대화의 미세 기술을 중심으로 대화의 일반적인 특징, 아동과 대화할 때의 지침, 상담대화의 실체로 나누어 살펴려고 한다. 아동과 상담을 하면서 유익한 대화를 진행하기 위하여 교사는 이 세 가지 지식을 몸에 익혀야 할 것이다.

1. 대화의 일반 특징

대화의 일반 특징은 다시 대화형식의 특징, 대화내용의 특징, 대화로 표현되는 심리적인 특징 등으로 나누어볼 수 있다.

1) 대화형식의 특징

대화는 일종의 사회적 행동으로서 일정한 규칙에 따라 전개된다. 지금까지 대화의 형

식적 측면과 관련하여 밝혀진 규칙으로는 '차례지키기 체제'와 '인접해 있는 대화쌍'이 있다. '차례지키기 체제'는 대화의 상호작용에 참여하고 있는 참여자들이 대화 차례를 주고받는 일정한 규칙을 지키고 있음을 뜻한다. 이러한 규칙들은 말을 하는 사람(화자)과 말을 듣는 사람(청자)이 대화 속에서 발언권을 차지하고, 유지하고, 포기하는 과정을 보여준다.

'인접해 있는 대화쌍'은 쌍으로 이루어지는 대화의 짝을 말한다. 인접한 대화쌍의 유형에는 '인사하기-인사하기', '초청-수락/거절', '평가-동의/반대', '자기비하-반대/동의', '비난-부인/인정', '질문-대답', '칭탁-수용/거부' 등등이 있다. 이 밖에도 '말 시작하기', '말 끝내기', '대화 보수하기' 등의 대화형식에도 인접한 대화쌍이라는 구조적인 특징이 나타난다.

인접한 대화쌍이라는 개념과 밀접하게 연관되어 있는 것이 '선호 체제'이다. 인접한 대화쌍의 첫 번째 부분은 대화쌍의 두 번째 부분으로 채용 가능한 것들 중에서 적합한 것을 선택하게 된다. 예를 들어, 초청하는 언사는 그 상대 쪽으로 '수락'하거나 '거절'하는 반응 중 하나를 선호하여 선택할 수밖에 없다(박성희 2002).

대화의 형식적 특징은 의사소통행위에서 중요한 정보를 제공할 수 있다. 만일 아동과의 대화 패턴이 앞에서 말한 대화의 형식적 특징과 부합하지 않는다면 교사는 아동과의 대화행위 자체를 검토하는 작업부터 시작해야 할지 모른다. 예를 들어, 아동이 차례지키기 규칙을 완전히 무시하거나 제멋대로 대화 주도권을 장악하려 든다면 교사는 여러 각도에서 아동의 대화양식을 분석해야 한다. 차례지키기에 대해 무지한 것인지, 의도적으로 차례지키기 규칙을 왜곡하는 것인지, 쌍방 의사소통 자체가 불가능한 상태인지 면밀히 분석하고 그에 따라 대응해야 할 것이다. 인접한 대화쌍의 경우도 마찬가지다. 질문에 대하여 가·부 중 하나를 택하여 대답하는 대신 거부하는 발언을 한다거나, 직면발언에 대하여 인정과 부인 중 하나를 택해 반응하는 대신 엉뚱한 인사말을 하는 식으로 대화 맥락이 요구하는 반응을 벗어나는 빈도가 잦으면 이 역시 여러 측면에서 분석할 필요가 있다. 대화의 단절이 반복되고 어색한 느낌이 자주 들 정도로 자연스런 흐름이 막히면 교사는 대화규칙의 위반을 의심해야 한다. 이런 사태에 처하면 아동의 의사소통행위의 형식적·구조적 특징을 상담의 출발점으로 고려할 필요가 있다.

2) 대화내용의 특징

대화의 화제로 등장 가능한 내용은 표현할 수 있는 모든 것이라고 해도 과언이 아니다. 사람들은 말로 표현할 수 있는 모든 것을 대화거리로 삼는다. 상담대화에 등장하는 화제들도 마찬가지로 제한이 없다. 화제의 무제한성은 대화내용의 분류를 사실상 불가능하게 한다. 하지만, 대화의 구체적인 내용이 아니라 대화내용에 담겨있는 대화활용전

략 또는 이해전략을 찾는 작업은 충분히 가능하다. 상담대화내용과 관련하여 상담자가 염두에 두어야 할 중요한 정보들을 간략히 살펴보자(박성희, 2002).

첫째, 대화에 참여하는 사람이 표현하는 거의 모든 내용은 사실상 그 초점이 자신, 대화의 파트너, 그리고 대화가 이루어지는 상황에서 벗어나지 않는다.

둘째, 사람들은 세상의 모든 것들이 연결관계에 있고 인과의 고리에 얽혀 있다고 믿는다. 과학적으로 검증이 가능한 것이든 마음에서 지어낸 것이든 인간사 모든 일은 그렇게 될 수밖에 없는 원인 때문에 발생한 결과라고 해석한다. 따라서 문제사태에 처하게 되면 사람들은 의식 무의식으로 현재 사태를 야기한 원인을 찾기에 바쁘다.

셋째, 사람들의 심리에너지는 자기 자신에게 쏠려있기 마련이다. 따라서 적당한 자극 단서가 제공되기만 하면 자신에 관한 이야기를 쏟아놓는다. 문화와 개인에 따라 다소 차이가 나타나지만 본질상 사람들은 자신을 드러내 놓고 싶은 심리를 깊이 간직하고 있다. 아동의 경우는 더 심하다.

넷째, 모든 이름 또는 개념은 항상 대조되는 개념을 바탕으로 형성된다. 따라서 개인의 내면세계를 온전하게 이해하려면 그가 가진 구성개념과 대조개념을 동시에 고려할 필요가 있다.

다섯째, 대화는 말로만 이루어지는 것이 아니다. 입은 물론 신체의 여러 부분들도 대화의 과정에 동참하고 의사소통의 통로 역할을 한다. 때로 신체를 통해 표현되는 몸말이 대화내용과 일치하지 않을 때 대화내용의 신뢰성을 조심스럽게 판단해야 한다.

여섯째, 대화는 의미의 진공 속에서 이루어지지 않는다. 상담자와 청담자 모두 고유한 삶의 역사가 있고 인생을 보는 개별화된 방식이 있다. 따라서 상담자는 대화를 전개하면서 자신의 관찰과 해석이 옳다고 고집하지 않는 것이 좋다. 자신의 관찰, 해석이 전부라고 믿지 말고 다른 관찰, 다른 해석, 다른 의견에 마음을 열어놓아야 한다.

일곱째, 대화하는 상대방이 누구인가, 상대방의 대화법이 어떤가에 따라 같은 개인의 대화에도 변화가 발생한다. 상대방에게 맞추어 대화의 내용과 방식을 조절하는 것이다. 교사는 상담과정에 아동의 어휘, 억양, 감각통로, 사투리 등에 조율하여 반응 효과를 높이는 한편 아동의 대화 방식에 심각한 결함이 있는 경우 대화 모델로 기능할 수도 있다.

여덟째, 사람은 되먹임을 통해 자기의 행동을 관찰하고 자기가 하는 일, 자기가 느끼는 감정, 자기가 선택한 반응들에 대해서 알 수 있다. 자기의 행위를 해석할 수 있는 것이 되먹임을 통해서 가능한 것과 마찬가지로 다른 사람의 의사소통행위도 되먹임을 통해서만 알 수 있다. 따라서 대화 도중 상담자는 적절한 되먹임을 활용할 필요가 있다.

아홉째, 대화에 열중하다보면 대화의 전체 맥락과 방향을 잃어버리고 지나치게 작은 것에 집착할 때가 있다. 나무에만 신경을 쓰다가 숲을 보지 못하는 잘못을 저지르는 것

이다. 이를 염두에 두고 대화의 큰 맥을 유지하면서 순간의 화제에 몰입할 수 있다면 이상적인 대화가 될 것이다.

3) 대화와 심리 표현

언어와 사고, 언어와 심리의 상호성은 더 이상 언급이 불필요할 정도로 여러 학문 분야에서 인정하는 사실이다. 소속 집단의 문화는 구성원의 사고, 심리에 영향을 끼치고 이것은 그 집단의 언어에 반영되어 나타난다. 이 현상은 개인의 경우에도 동일하게 적용된다. 개인의 인격, 성품, 생각, 심리상태는 그의 말하는 방식을 통해서 드러난다.

말하는 사람의 심리를 잘 드러내는 단서의 하나로 습관언어를 들 수 있다. 개인이 특별히 의식하지 않고 사용하는 습관적 무의식적 언어에는 의도적인 통제력이 개입할 가능성이 그만큼 적으므로 개인의 내밀한 심리 세계를 들여다보는 수단으로 활용될 여지가 많다. 한국인의 대화습관에 나타나는 습관언어를 살펴보자.

첫째, 명사로 표현하지 않아도 되는 사태를 굳이 명사화시킴으로써 의미의 변질을 초래하는 ‘명사화’가 있다. 예를 들어, ‘나는 슬프다’라고 해도 되는 표현을 ‘나는 슬픔을 느낀다’는 표현으로 대치하는 경우다. 명사화는 자신의 내부 체험을 객체화함으로써 느낌의 생생함을 떨어뜨리고, 존재하지 않거나 생성과정에 있는 것을 이미 고정된 것으로 실체화하는 착각으로 이끈다. 만일 아동이 명사화하지 않아도 될 언어를 굳이 명사로 바꾸어서 사용하는 빈도가 잦다면 자기 소외의 가능성을 의심해 볼 수 있다.

둘째, 문맥의 흐름이나 의미로 보아 ‘나’가 들어갈 자리에 당신, 우리, 다른 사람들과 같은 엉뚱한 주어를 사용하는 ‘대리주어’가 있다. 대리주어를 자주 사용하는 아동은 자신에 대한 자신감, 주체감, 주도 의식이 부족하고 책임을 회피하며 사회적 평가를 지나치게 의식하는 심리에 쌓여있을 가능성이 높다.

셋째, 자신감이 부족할 때 또는 책임을 회피하려고 할 때 사용하는 ‘무기력 언어’가 있다. ‘어쩔 수 없었어요’, ‘달리 방법을 찾을 수 없었어요’, ‘나는 그렇게 할 수 없어요’, ‘글쎄요, 모르겠어요’ 등과 같이 무력함을 보이는 언사, 자신의 의지와 활동으로 충족시켜야 할 욕구를 다른 사람이나 대상에 전가시켜 표현하는 언사, 대화 끝어 ‘~같아요’라는 어미를 붙여 표현하는 어투를 이에 포함시킬 수 있다.

넷째, 사람들 눈에 튀지 않고 무난하게 보이는 ‘균형잡기’가 있다. 대화를 하다가 한 쪽으로 쏠렸거나 치우쳤다고 느끼면 반대 방향으로 대화를 이끌어 균형을 맞추거나, 이중부정의 표현, ‘예, 그러나’ 형식의 언어를 자주 구사하는 경우가 이에 해당한다.

다섯째, 실제 정보를 얻으려는 것이 아니라 질문의 형태를 빌어 자신의 속내를 표현하는 ‘가짜 질문’이 있다. 가짜 질문은 여러 가지 부담 때문에 자신의 욕망을 직접 표출하지 않은 채 문제사태를 해결하려는 의도에서 나온다. 자신의 욕구를 표현하는 데 의

속하지 않을 때, 자신이 말하는 내용에 자신이 없을 때, 주변 사람들의 시선과 평가에 두려운 마음이 들 때 가짜 질문에 의존하게 된다.

여섯째, 자신의 욕구와 속내를 정확하게 표현하기 위하여 어휘를 고르고 그 강도를 조절하는 ‘어휘의 강도’가 있다. 온건하고 부드러운 어휘를 주로 사용하는 사람, 강하고 거친 어휘를 사용하는 사람, 무미건조하고 맥빠진 언어를 사용하는 사람 등 사람들이 사용하는 어휘에는 개성이 담겨있다. 때로는 연사의 강도를 조절하기 위하여 정도를 나타내는 어휘가 첨가되기도 한다. 따라서 아동이 자신의 감정상태를 과장해 강조하는지, 일부러 감정의 색채가 들어가지 않는 용어만을 골라서 사용하는지, 대화 강도를 조절하기 위하여 어떤 어휘를 첨가하는지 살펴볼 일이다.

일곱째, 외부 세계와 교류하기 위하여 활용하는 ‘감각언어 통로’가 있다. 사람은 누구나 의식하든 하지 않든 세상과 교류하는 주요 감각 통로(시각, 청각, 촉각, 미각, 후각 등)가 있고 이것은 언어 속에도 반영된다. 대화에 사용되는 낱말, 어구, 문장 등을 감각 통로별로 분류하면 그 사람 고유의 감각 통로를 찾을 수 있다. 교사는 아동이 주로 어떤 감각 통로를 통해 의사소통을 하는지 자세하게 살피고 이에 적절하게 조율하는 대화를 전개할 필요가 있다.

2. 아동과 대화할 때의 지침

아동과 대화를 잘 하려면 무엇보다도 대화에 임하는 아동의 발달 수준과 마음 상태를 잘 알아야 한다. 아울러 아동이 자연스럽게 대화할 수 있는 분위기를 만들어야 한다. 아동과 대화할 때 유의해야 할 사항을 몇 가지 지침으로 정리해보자.

1) 허용적인 대화 분위기 조성

아동의 말문을 여는 중요한 요인의 하나가 대화분위기이다. 평소 교사가 아동에게 자주 말을 걸고 또 아동이 걸어오는 말에 대해 호의적으로 반응하면 아동들은 교사와 대화하는 일을 즐겁게 받아들인다. 반면, 평소에 무뚝뚝하던 교사가 어느 날 갑자기 대화를 하자고 아이를 불러 앉히면 아동은 눈치를 살피고 쉽게 말문을 열지 않는다. 따라서 교사는 일상적인 교실 생활에서 대화를 중요한 의사소통 수단으로 활용할 필요가 있다.

대화를 일상화하는 일과 더불어 대화를 부드럽게 진행하는 일도 중요하다. 대화를 하기는 하는데 교사가 일방적으로 자기주장을 펴거나, 아동에게 잔소리를 하거나, 야단치고 욕박지르는 식으로 대화를 전개하면 아동은 마음을 닫아버린다. 따라서 아동으로 하여금 교사와 대화하는 일을 편하게 느낄 수 있도록 아동의 말에 진지하게 귀를 기울이

고 다소 엉뚱한 말을 하더라도 잘 받아줄 필요가 있다. 그리고 교사와 대화를 한 후 기분 좋은 느낌이 남을 수 있게 대화의 끝마무리에 세심한 신경을 써두면 좋을 것이다.

2) 눈높이 맞추기

성인인 교사와 아동은 눈높이가 다르다. 따라서 바람직한 대화를 하려면 교사가 아동의 눈높이에 맞추어 자세를 낮추어야 한다. 눈높이를 맞추는 첫 번째 방법은 아동이 사용하는 용어의 의미를 정확하게 파악하는 일이다. 똑같은 용어인데도 아동과 교사에게 전혀 다르게 받아들여질 수 있기 때문이다. 예를 들어, '남자 친구(남친)'라는 말이 5학년 여학생에게는 특별히 가까이 지내는 애인을 뜻하는 반면, 교사에게는 여러 친구 가운데 성이 남자인 친구를 뜻할 수 있는데 이렇게 되면 대화할 때 혼선이 생길 수 있다. 따라서 아동이 사용하는 용어의 의미를 교사가 제대로 이해하고 있는지 확인할 필요가 있다.

초등학교 저학년 아동에게는 그들에게 맞는 용어와 문장을, 고학년 아동에게는 그들에게 맞는 용어와 문장을 사용하는 것도 중요하다. 저학년 아동에게는 가능하면 단순하고 구체적인 용어를 사용하도록 하고 학년이 올라갈수록 추상화 수준이 높은 용어를 사용하는 것이 좋다. 아동이 너무 어렵다거나 유치하다고 느끼지 않도록 용어와 문장 선택에 주의를 기울이라는 말이다.

아동들 사이에서 유행하는 유행어와 몸짓을 알아두는 것도 도움이 된다. 최근 아동들은 텔레비전이나 컴퓨터 등 대중매체를 통해 전파되는 유행에 아주 민감하게 반응한다. 때로는 새로운 유행을 창조하여 전파시킬 정도로 여기에 심리에너지를 많이 쏟아 넣는다. 따라서 아동들이 즐겨 사용하는 유행어와 몸짓에 적당히 반응하고 이따금 대화 내용에 이를 포함시키면 아동과의 대화가 훨씬 더 부드럽게 이루어질 수 있을 것이다.

3) 잘 들어주기

아동과 대화를 하다보면 답답할 때가 많다. 말수 자체가 적고 의사 표현을 잘 못하는 경우가 많기 때문이다. 그렇다고 해서 빨리 말하라고 성화를 대면 아이는 더 말이 없어진다. 말수가 적은 아이와 대화를 하는 교사들은 자신이 묻고 자신이 대답하는 식으로 말을 이어갈 때가 많다. '그래서 너도 그애를 때렸다는 말이지? 그렇지? 음, 그러니까 네가 먼저 때린 것은 아니라는 말이지? 그렇구나. 그럼, 다른 애들이 때린다고 너도 따라서 때린 거네. 음. 그런데 다른 애들이 때린다고 너도 때리면 되지? 안되지, 그렇게 하면 안되는거야. 다음에도 또 그럴거야? 안 그런다구? 그래, 친구를 때리면 안되지...'

뭐 이런 식으로 교사는 줄곧 묻고 대답하며 말을 이어가고 아동은 그저 고개를 끄거나 끄덕이는 것으로 반응을 대신한다. 엄밀히 말하면 이는 대화가 아니라 교사의 독백이다. 아동과 상담을 잘 하려면 교사는 성급하게 대화를 이끌려고 하지 말아야 한다. 아동이 자기 이야기를 꺼낼 때 까지 충분히 기다릴 줄 알아야 한다. 그리고 아동이 입을 열어 말을 시작하면 이때 열심히 들어주어야 한다. 말이 능숙하지 않은 아동이 어쩌다 몇 마디 웅얼거리거나 무엇인가를 어눌하게 표현할 때 이를 놓치지 말고 잘 들을 수 있어야 한다.

흔히 말이 많은 아이와 대화를 하는 경우 교사가 아동의 말을 흘려들을 때가 있다. 이것 역시 잘못된 행동이다. 아동은 교사가 자신의 말에 주의를 기울이는지 관찰하면서 대화를 한다. 만일 교사가 자신의 말에 관심이 없다고 느끼면 아동은 대화에 흥미를 잃어버린다. 교사가 대화에 피곤을 느끼면 대화를 다음으로 연기할지언정 대화를 하면서 아동의 말을 흘려듣는 일은 없어야 한다.

4) 보조전략 활용하기

평소에 말이 많던 아이도 교사가 상담을 하자고 하면 입을 닫는 경우가 많다. 이럴 때 억지로 말을 시키면 아동들은 더욱 어렵게 느낀다. 여기에 필요한 것이 보조전략이다. 보조전략은 아동이 흥미와 관심을 느낄 만한 소재면 무엇이든 가능하다. 간단한 문장완성검사, 성격검사 등이 활용될 수도 있고, 손금읽기, 관상보기, 놀이, 게임, 노래, 그림 등 아동이 관심을 보이는 활동이 활용될 수도 있다. 예를 들면 교사는 아동의 손금을 봐주면서 자연스럽게 아동에게 말을 걸고 대화를 시작한다. 처음에 손금으로 시작한 대화는 시간이 지남에 따라 점차 아동의 심리상태, 대인관계, 사회생활로 폭을 넓혀갈 수 있다. 상담대화가 주로 말을 수단으로 이루어진다고 해서 지나치게 말에 의지하는 방법은 좋지 않다. 특히 언어 사용이 미숙한 저학년 어린 아동들에게 보조전략의 사용을 적극 추천할 만하다.

5) 짧고 간결하게 말하기

교사가 아동들에게 말을 할 때는 짧고 간결하게 하는 것이 좋다. 아동들은 주의집중 시간이 짧고 기억력과 이해력에 한계가 있으므로 길게 말하는 것은 별로 좋지 않다. 교사는 말하고자 하는 핵심과 요지를 중심으로 아동이 알아들을 수 있는 용어를 사용하여 가능하면 짧막하게 말한다. 한 번에 여러 가지 의미를 담아 말하는 것도 금물이다. 아동의 이해력에 혼란이 생길 수 있기 때문이다. 가능하면 교사의 한 마디에 한 가지 의미가 담기게 하여 메시지가 분명하게 전달되도록 하는 것이 좋다.

상담대화를 길게 하는 것도 바람직하지 않다. 아동이 교사와 마주 앉아 3~40분 동안 집중하여 대화를 진행하는 일은 그리 쉽지 않다. 따라서 아동과 일대일로 마주보고 면대면 상담을 할 때 시간을 짧게 하는 편이 좋다. 상황에 따라 다르겠지만 아동의 주의력을 고려하여 상담 시간을 10분에서 20분 정도로 잡는 것이 적당하다고 여겨진다. 고학년의 경우는 상담시간이 다소 길어질 수도 있다.

6) 대화내용 확인하기

대화를 진행하면서 이따금 아동이 교사의 말을 잘 이해하고 있는지 확인할 필요가 있다. 때로는 교사의 말이 이해되지 않으면서도 아동이 고개를 끄덕이거나 그냥 대화를 따라오는 경우가 있기 때문이다. 따라서 교사는 이따금 대화를 쉬고 지금까지 한 대화 내용, 또는 교사의 말에 대해 아동이 얼마나 이해하고 있는지 확인한다. 이때 아동이 이해한 바를 자신의 말로 표현하도록 하는 것이 중요하다. 다소 표현이 어색하고 부족한 부분이 있더라도 아동이 자신의 말로 대화 내용을 기술할 수 있으면 문제가 없다. 하지만, 아동이 자신의 말로 대화 내용을 다시 표현하지 못한다면 교사는 자신의 대화 전개 방식을 다시 점검해야 한다.

교사 스스로 아동의 말을 제대로 이해하고 있는지 아동에게 확인하는 일도 중요하다. 이를 위하여 교사는 대화 중간중간 자신이 이해한 바를 요약해주고 그 내용이 맞는지 아동에게 확인시킬 필요가 있다. 아동과 교사는 어휘에 대한 이해 수준과 사고 체계가 다르기 때문에 상대의 말에 대해 서로가 이해한 바를 확인하는 작업을 소홀히 하지 말아야 한다.

7) I-message와 Do-message 사용하기

나를 주어로 한 메시지(I-message)는 자신의 생각이나 감정을 표현할 때 '나'를 주어로 삼음으로써 대화의 분위기를 부드럽게 하고, 상대방을 주어로 할 때 발생할 수 있는 위압감을 줄이는 대화 방식이다. '네가 숙제를 안해 와서 선생님이 걱정이다'는 I-message는 '너 숙제 또 안해왔어!'라는 You-message에 비해 훨씬 부드럽다. 행동을 표현하는 메시지(Do-message)는 상대방의 행동을 지적할 때 평가적 형용사를 사용하는 대신 행동을 있는 그대로 기술해줌으로써 상대방을 자극하지 않는 대화 방식이다. '너 참 게으르구나' 라는 표현보다 '너 오늘도 30분이나 지각했구나' 라는 표현이 부드럽게 들린다. I-message와 Do-message는 모두 상대방의 인격을 존중하는 말로서 부드럽고 우호적인 분위기에서 대화가 진행되는 것을 돕는다.

30명이 넘는 학급에서 모든 아동에게 교사가 이같은 메시지 전달 방식을 사용하는

일은 그리 쉽지 않다. 하지만, 아동들로 하여금 상대방의 인격을 존중하는 대화를 몸에 익히고 인격적으로 성숙한 삶을 살게 하려면 어렵더라도 교사는 술선수범하여 이런 종류의 대화에 앞장 설 필요가 있다. 교사의 대화 방식은 살아있는 모범으로서 아이들의 삶에 영향을 끼칠 것이기 때문이다.

3. 상담대화의 실제

이제 실제 상담을 진행할 때 필요한 대화 기법을 14가지로 정리하여 살펴보자. 여기서 소개하는 14가지 상담대화기법은 상담자와 청담자가 일대일로 얼굴을 마주하고 진행되는 개인상담을 전제로 만들어진 것으로서 박성희(2002)에서 따온 것이다. 이 내용은 비록 개인상담에 초점을 둔 것이지만 교실에서 교사가 아동들과 대화를 진행할 때에도 충분히 적용할 수 있다고 판단된다. 이 내용에 근거하여 만들어진 <초등학교 현장 상담대화기법 동영상 CD 프로그램>(박성희, 2005)도 초등학교 현장 교사들에게 도움이 될 수 있다.

1) 침묵

특별히 다른 아무 것도 하지 않고 아동의 이야기를 묵묵히 들어주는 것이 침묵이다. 아동이 열심히 자신을 표현하고 있거나, 아동의 이야기를 들으면서 교사에게 특별히 응대할 만한 내용이 떠오르지 않을 때, 말로써 응대하지 않고 몸말만으로 대화하는 것이 훨씬 바람직하다고 생각될 때(예를 들어, 아동이 대화 도중 격한 울음을 터뜨리고 한동안 울고 있다면 휴지를 건네주고 그 감정을 함께 느끼며 교사도 가만히 앉아 있거나 차라리 함께 울어주는 것이 '많이 서러웠구나.' 따위의 말을 하는 것보다 적절한 반응이 될 것이다), 침묵을 지키며 아동의 이야기 속으로 몰입해 들어가는 것이 가장 좋은 방법이다. 물론 침묵으로 대화에 응한다는 것이 아무 말 없이 무표정하게 있는 것을 뜻하지는 않는다. 입을 열어 말을 하지 않을 따름이지 교사의 온 신경을 아동에게 쏟아가며 열심히 귀기울여 듣는 상태가 침묵이다. 따라서 아동의 입장에서 보면 교사가 비록 말은 하지 않지만 자신과 함께 하고 있다는 증거를 여러 측면에서 발견할 수 있다. 교사로부터 받는 느낌과 교사의 몸말이 그것을 말해준다. 침묵이 효과가 있다고 해서 교사가 침묵 반응으로 일관하는 것은 문제가 있다. 교사는 필요하다고 판단될 때, 예컨대 아동이 간절히 응답을 원하는 질문을 던질 때나 열심히 듣고 있음을 짚은 어구로 표시하고 싶을 때, 침묵을 벗어나야 한다.

혹자는 침묵의 가치를 평가절하 하지만 침묵은 특별한 메시지를 전달하는 중요한 의사소통 도구이다. 낮모르는 사람과 마주 앉아 2분간만 침묵해 보라. 그 2분 동안 마주 앉은

두 사람의 내면에서는, 비록 검증되지는 않았지만, 엄청난 메시지들이 지나간다. 실제 그 침묵은 만남의 종류에 따라, 대화의 맥락에 따라 뜻이 분명한 메시지를 전하기도 한다. 처음 맞선을 보는 자리에서 지속되는 침묵은 상대방이 마음에 들지 않는다는 메시지를, 대화의 맥락을 벗어난 이야기에 대해 침묵하는 것은 대화의 초점이 어긋났다는 메시지를 분명히 전해준다. 교사의 침묵이 때로는 아동의 대화 내용을 통제하는 방법으로 사용될 수도 있다는 증거들이다.

아동이 교사의 신뢰성을 시험하기 위해 던지는 질문에 대해 침묵으로 응하는 것이 가장 좋을 때도 있다. 아동의 질문에 대해 교사의 내심을 말하자니 상담 관계가 깨질 것 같고, 거짓말을 하자니 관계의 진정성을 어기는 셈이 되어 신뢰성에 금이 간다고 생각될 때 대응하는 방법의 하나가 침묵이다. 침묵을 지킴으로써 교사는 거짓말을 하지 않아도 되고 아동의 시험을 피하는 효과도 얻을 수 있다.

2) 장단 맞추기

장단 맞추기는 대화하는 상대방의 분위기와 이야기 흐름에 장단을 맞추어 주는 반응을 말한다. 슬픈 과거사를 말하는 상대방에게 전혀 감정을 신지 않은 채 무미건조하게 반응하면 대화의 맛을 느낄 수 없다. 청자가 화자와 같은 신체 반응, 같은 정서 반응, 같은 지적 반응으로 장단을 맞출 때 대화의 맛이 우러난다. 대화를 하면 할수록 더 대화하고 싶은 사람들의 대화 양식에는 으레 언어적·비언어적 장단 맞추기가 들어있다. 따라서 교사는 아동이 표출하는 대화 박자와 장단을 읽어내고 재빨리 이에 조율해 들어가야 한다.

장단을 맞추는 언어 표현은 대개 짧은 어구로 이루어진다. ‘으음’, ‘음, 그렇군요’, ‘아, 그랬니?’, ‘그래서?’, ‘거참 재미있군’, ‘아, 저런!’ 등의 짤막한 반응, ‘어디 한 번 들어보자’, ‘조금 더 자세히 이야기해 줄 수 있겠니?’, ‘참 재미있는 생각이네’, ‘그때 무척 충격이 컸겠구나’, ‘그게 아주 중요한가 보지?’ 등 대화를 촉진하는 반응은 우호적인 대화의 분위기를 잡고 대화의 흐름을 부드럽게 이어준다. 혹자는 장단 맞추기를 별로 중요하지 않은 것으로 무시하기 쉬운데 이는 큰 잘못이다. 장단 맞추기는 아동의 대화를 지속시키고 또 교사가 아동의 이야기에 깊이 몰입하고 있다는 증거를 보여주는 방편이 된다. 만일 교사가 아동의 대화에 장단을 맞추지 않고 침묵을 고수하면 대화의 분위기가 어색해지고 교사의 관심도가 의심받을 가능성이 커진다. 따라서 특별한 개입 방법을 염두에 두고 있지 않는 한 교사는 장단 맞추기 반응을 지속할 필요가 있다.

장단 맞추기는 교사가 말한 내용 중 특정 부분에 선택적인 주의를 기울이게 함으로써 대화의 내용을 통제하는 기법으로 활용될 수도 있다. 아동이 풀어놓은 많은 말 중에 특정 부분에 장단을 맞추어주면 아동의 주의를 그곳에 쏠리기 마련이고 결과적으로 상담 대화가 그 부분에 집중되는 효과를 볼 수 있다. 미국에서 수행된 한 연구(Ivey & Simek-Downing,

1980)에 의하면 청담자가 풀어놓은 긴 대화의 마지막 부분에 핵심 문제가 발설되는 경우가 많다고 하는데, 이런 경우 청담자가 마지막에 언급한 문제에 장단을 맞추므로써 그 부분에 대한 탐사를 보다 정밀하게 수행할 수 있다. 중요한 결론을 뒤에 말하는 한국인들의 대화에도 이와 유사한 형태가 나타날 것으로 예상된다.

3) 명료화

명료화는 상대방의 대화 내용을 분명히 하고 상대방이 표현한 바를 정확히 지각하였는지 확인하는 대화 기술이다. 상대방이 전달하는 메시지를 잘 이해하지 못했을 때, 상대방의 표현한 내용을 보다 정교하게 이해하려 할 때, 또는 자신이 들은 내용의 정확성 여부를 직접 점검하고 싶을 때 명료화 기술을 사용할 수 있다. 상담을 하다보면 대화 도중에 불명확한 대명사, 애매모호한 어휘, 다중 의미를 가진 어구, 뒤틀린 문법의 사용 등으로 혼란스러워질 때가 있는데 이런 경우 교사는 지체 없이 명료화 기술을 적용할 필요가 있다. 아동의 대화 내용 중 전후 관계가 불명료한 경우, 논리의 비약이 심해서 생략된 부분이 많은 경우에도 마찬가지다. ‘그것이 정확하게 무엇을 뜻하는 것이지?’, ‘방금스럽다고 했는데 잘 못들었어. 다시 말해 주겠니?’, ‘그 친구가 마음에 들지 않는다고 했는데 어떻게 마음에 들지 않는지 그게 불분명하네’, ‘방금 말한 그 두 가지가 어떻게 연결되는지 잘 모르겠는데?’, ‘내가 듣기에 그 사람이 이렇게 속였기 때문에 더 믿을 수 없다, 그런데 그 사람이 싫지는 않다 이런 것 같은데 정확하니?’ 이 같은 명료화 기술은 중간 중간 사실을 확인함으로써 교사로 하여금 검증되지 않은 가정과 추리에 의해 선부른 결론에 도달하지 않도록 돕는 역할을 수행한다. 아울러 아동으로 하여금 상담자가 자신의 말을 정확히 이해하고 있고, 전력을 다해 자신의 말을 집중해 듣고 있구나 하는 신뢰감을 심어주기도 한다.

명료화 기술이 효율적으로 활용되려면 네 가지 단계(Cormier & Cormier, 1985)를 고려하는 것이 바람직하다. 첫째, 아동이 언어적, 비언어적으로 표현한 실제 메시지의 내용을 확인한다. 둘째, 청취한 메시지 중에서 애매한 부분, 혼란스런 부분, 더 확인할 부분을 찾아낸다. 셋째, 명료화해야 할 내용을 적당한 말로 표현한다. 대개 의문형으로 표현하는 것이 무난하다. 넷째, 아동의 반응을 듣고 관찰함으로써 명료화의 효과를 평가한다. 교사는 이런 절차를 통해 명료화 기술을 사용하되 아동이 지나치다고 느끼지 않을 정도로 빈도를 적절히 조절할 필요가 있다. 명료화 기술을 너무 자주 활용하여 대화의 자연스런 흐름을 막는 것은 곤란하기 때문이다.

4) 내용 되돌리기(재진술)

내용 되돌려주는 것은 흔히 재진술(paraphrase)이라고 불리는 대화 기술을 일컫는다. 그런

데 재진술이라는 용어는 아동이 표현한 모든 메시지에 대해 적용할 수 있으므로 본래 의미를 충분히 살리고 있지 못하다. 아동의 대화 메시지를 분석하면 크게 두 가지 요소를 발견할 수 있다. 모종의 정보를 표현하거나 상황 또는 사건을 기술하는 인지 측면의 ‘내용’과 그 내용에 대해 아동이 느끼는 감정이나 정서적 색조와 관련된 ‘정서’ 측면이 그것이다 (Cormier & Cormier, 1985). 인지 측면의 ‘내용’은 관계된 사람들, 대상, 상황, 사건, 생각, 의견, 판단, 행동, 경험 등을 포함하고, ‘정서’는 기쁨, 즐거운, 행복한, 슬픈, 분노한, 역겨운, 찝찝한 등 감정 또는 정서를 지칭하는 모든 내용을 포함한다. 따라서 교사 되돌려주기 반응은 ‘내용’ 되돌려주기와 ‘정서’ 되돌려주기로 구분하는 것이 바람직하다. 이런 점에서 영어를 그대로 직역한 재진술과 반영(reflection)이라는 번역어는 재고될 필요가 있다. 재진술과 마찬가지로 반영도 거의 모든 대상 즉 내용과 정서에 모두 사용할 수 있는 열린 용어이므로 보다 특화된 다른 번역어가 필요하다. 이런 점을 고려하여 재진술은 ‘내용 되돌려주기’로, 반영은 ‘정서 되돌려주기’로 표현하도록 한다.

내용 되돌려주기는 아동의 메시지에 표현된 핵심 인지내용을 되돌려주는 기술로서 아동이 표현한 바를 상담자의 언어로 뒤바꾸어 표현하는 기술이다. 즉 아동이 표현한 내용을 단순히 앵무새처럼 반복하는 것이 아니라 이를 듣고 아동에게 소화된 바를 되돌리는 것이다. 물론 이때 아동이 애용하는 어투와 언사를 적절히 구사하는 것이 도움이 될 것이다.

내용 되돌리기는 몇 가지 대화 효과를 가져온다. 먼저, 내용 되돌리기는 아동에게 자신의 말이 제대로 이해되고 있는지 판단할 수 있는 정보를 제공한다. 내용 되돌리기가 아동의 의도와 정확히 맞아떨어지면 아동은 안심하고 이야기를 전개시킬 수 있는 반면, 내용 되돌리기가 잘못된 경우 교사의 이해 내용을 교정함으로써 대화의 맥을 다잡아 나갈 수 있게 된다. 정확한 내용 되돌리기는 아동의 대화를 발전, 확장시키는 역할도 한다. 자신의 대화 내용을 정확히 이해하는 교사와 더불어 있다는 인식은 아동의 자기 탐색을 격려하고 결과적으로 보다 자유로운 내면 세계의 탐색을 가능케 한다. 내용 되돌리기는 대화의 주제를 통제하고 대화의 초점을 찾아가는 기능을 담당하기도 한다. 교사는 아동이 표현한 모든 사항에 대해 되돌리기를 하지 않고 특정 주제에 초점을 맞추게 되는데 이런 반응은 자연스럽게 화제가 옆길로 새지 않고 중심을 잡을 수 있도록 도와준다. 마지막으로 아동의 정서가 대화의 초점으로 등장하는 것이 시기 상조 또는 역효과가 있을 것이라는 판단이 들 때 교사는 내용 되돌리기를 활용함으로써 대화에 부여되는 에너지 수준을 조절할 수 있다. 앞에 언급한 명료화 단계와 유사한 과정을 거치면 내용 되돌리기 기술을 보다 효율적으로 활용할 수 있을 것이다. 다만, 내용 되돌리기는 의문형보다는 진술형으로 표현하는 것이 대화 맥락에 보다 잘 어울릴 것이다.

5) 정서 되돌리기(반영)

정서 되돌려주기(reflection)을 번역한 용어로 아동의 메시지에 담겨있는 정서를 되돌려주는 기술을 말한다. 아동의 메시지 내용 중 인지측면과 정서측면이 상호 배타적으로 명확히 구분되는 것은 아니지만 교사가 이 둘 사이의 차이를 변별하는 것은 그리 어려운 일이 아니다.

정서 되돌려주기는 정서에 초점을 맞춘다는 점을 제외하면 내용 되돌려주기와 매우 유사한 대화 기술이다. 그러나 정서 되돌려주기가 아동에게서 끌어내는 반응은 내용 되돌려주기와 전혀 다르다. 예를 들어보자. 아동의 다음 표현에 대한 교사의 되돌려주기 반응, 그에 따른 아동의 대화 이어가기를 살펴보자.

아동: ‘엄마는 말 그대로 자기 말만 해요. 자기만이 제일 중요하고 자기가 항상 중심이라고 생각해요. 그래서 엄마와 함께 있으면 항상 엄마 혼자 떠들어요. 저는 아예 대꾸할 생각도 안하지요.’

엄마: (내용 되돌려주기) 엄마가 자기 말만 너무 심하게 해서 엄마와 아예 대화를 하지 않는다는 말이구나.

아동: (후속 대화) 예, 엄마가 자기 말만 하지 말고 내 말도 들어주었으면 좋겠어요. 왜 그렇게 자기만 생각하고 잘난 척하는지 이해가 안되요.

엄마: (정서 되돌려주기) 엄마에 대해 실망감, 좌절감이 심한 것 같구나.

아동: (후속 대화) 예, 엄마 잔소리만 일방적으로 들어야 하니 몹시 답답하고 대화가 통하지 않아 무척 괴로워요.

정서 되돌려주기도 몇 가지 대화 효과를 가져온다. 먼저, 정확한 정서 되돌려주기는 아동으로 하여금 자신의 깊은 속을 이해 받고 있다는 느낌을 심어주어 아동의 자기 개방 수준을 심화시킨다. 단순히 말의 내용이 아니라 자신이 표현하고 싶은 깊은 속내를 꼭 짚어 이해하고 있다는 느낌은 교사에 대한 친밀감을 배가시키는데, 그 결과 보다 적극적으로 자신의 내면을 드러내게 된다. 아동의 느낌과 감정의 세계가 개방되면 그만큼 문제의 전모를 파악하기가 쉬워지므로 상담이 보다 원활하게 이루어질 수 있다. 정서 되돌려주기는 아동이 느끼는 여러 감정들을 정확히 변별하는 데도 도움을 준다. 아동이 추상적이고 모호하고 불확실하게 표현하는 정서에 구체적인 이름을 붙여주거나, 아동이 숨기려는 정서를 드러내 밝힘으로써 아동 자신의 정서에 대한 인식을 새롭게 하는 계기가 될 수도 있다. 때로는 아동이 잘못 이름 붙인 정서 표현을 교정함으로써 아동 자신의 정서 세계에 대한 이해를 정교화하는 기능도 담당한다. 정서 되돌려주기는 아동의 감정을 통제하고 조절하는 역할을 수행하기도 한다. 아동이 공포, 불안, 분노, 충동 등 자신을 추동하는 강한 정서를 느낄 때 이를 짚어내어 객체화하고 또 이를 합리적으로 처리하는 방법에 대해 생각해 함으로써 이 정서들을 다루고 표현하는 법을 배울 수도 있다. 정서 되돌려주기 기술도 내용 되돌리기

기술과 유사한 방식으로 훈련하면 좋을 것이다.

6) 요약

아동의 이야기를 어느 정도 듣다보면 그가 표현한 내용 중에서 반복적으로 또는 일관성있게 등장하는 주제들이 발견된다. 사실 아동은 무언가 털어놓고 싶은 주제가 있어 교사를 찾은 것이므로 자신의 심리 에너지가 쏠려 있는 그 주제는 대화를 통해 표출되기 마련이다. 반복해서 강하게 표현되는 이 주제들을 확인하여 드러내는 대화 기술이 바로 요약이다. 이렇게 보면 요약은 단순히 앞에 언급된 내용들을 간추려 정리하는 수준이 아니라 여러 상황과 장면들 속에 흩어져 표현된 이야기 주제들을 찾아내어 묶고 이를 아동에게 되돌려주는 기술이라고 말할 수 있다. 요약은 따라서 앞의 두 가지 되돌려주기 기술과 차이가 있다. 내용 돌려주기와 정서 돌려주기가 대화의 매 시점에 적용되는 교사의 대응 기술이라면 요약은 이들의 모음 또는 집합이라고 할 수 있는 종합 표현 기술이다. 요약은 인지적 측면과 정서적 측면의 자료 모두를 포괄하는 종합 기술이므로 때로는 두 가지를 함께 언급할 수도 있고, 때로는 그 중 어느 하나에 관심을 집중할 수도 있다. 물론 여러 개의 되돌려주기를 묶어 표현하는 것도 가능하다.

교사는 요약 기술을 통해 몇 가지 효과를 얻을 수 있다. 먼저, 요약은 아동의 메시지에 들어있는 다양한 요소들을 한데 묶는 역할을 한다. 이 경우 요약은 메시지에 숨어있는 의미를 추출하여 아동에게 되먹임하는 기능을 하는 셈이다. 둘째, 앞에서 언급한 대로 요약은 아동이 표현하고자 하는 핵심 주제를 드러낸다. 물론 이 핵심 주제는 상당 시간이 경과한 후 교류 수준이 깊어질 때 나타나는 것이 보통이다. 셋째, 때로 요약은 핵심 주제와 관련 없는 아동의 지루한 이야기 전개를 중지시키는 방법으로 활용될 수도 있다. 요약 기술을 통해 대화의 초점을 되살리는 방법이다. 넷째, 요약은 대화의 속도를 조절하고 지금까지 면담에서 성취한 바를 확인하는 방법으로 쓰일 수도 있다. 상담 대화의 중간중간 매듭을 지어 놓음으로써 한숨을 돌리고 대화를 정리하는 기회를 갖는 것이다.

7) 거리낌/저항 다루기

아동이 교사를 만나 자기 개방을 하지 못하고 껄끄러워 하는 이유는 낯낯이 열거하기 어려울 정도로 많을 것이다. 비밀보장의 문제, 변화에 대한 저항, 수치심, 드러날 자신에 대한 두려움, 쏟아질 감정에 대한 염려 등등 이외에도 여러 가지 이유가 있을 수 있다. 이유야 무엇이든 자신의 내면을 탐색하는 일, 그리고 다른 사람 앞에서 자신을 노출하는 일은 누구에게나 결코 반가운 일이 아니다. 따라서 교사는 아동의 거리낌과 저항에 대해 무엇보다도 먼저 이 반응들이 자연스러운 것임을 인정해야 한다. 그리고 한 걸음 더 나가

그런 저항과 거리낌의 바람직한 측면을 볼 수 있도록 도와야 한다. 아동의 거리낌/저항을 다루는 방식에 대해서는 이 책의 다른 부분에서 상세히 논한 바 있으므로 여기서는 약하기로 한다.

다만, 교사는 첫 면담부터 억지로 아동의 내면을 파고들려는 대화를 시도하는 것은 자제하는 것이 좋다. 서먹서먹하고 어색해 하는 아동의 반응을 수용하고 바로 그런 행동을 대화의 출발점으로 삼는 것도 고려해볼 일이다. ‘갑자기 상담을 하자니 어색하고 이상한 느낌이 들지?’, ‘선생님이 강제로 와라 해서 오기는 왔는데 내가 왜 여기 와서 상담을 해야하는지 이해할 수 없다는 표정이구만’, ‘마치 이야기할 것 있으면 해보라는 자세를 취하고 있네’, ‘능력이 있으면 내 비밀을 한번 캐내 보시지라고 말하는 듯 하군’, ‘얼굴 표정과 말하는 모습을 보니 매우 굳어있다는 느낌이 든다. 나하고 무슨 이야기를 할 거라고 예상하고 왔는지 그 얘기부터 시작해 볼까?’ 교사가 던지는 이런 대화는 아동으로 하여금 상담에 임하는 자신의 태도와 자세에 초점을 맞추게 함으로써 거리낌/저항을 정면에서 다루는 효과를 가져온다. 아울러 아동이 잔뜩 경계심을 갖고 대비하고 온 예상 대화 내용을 초월해 버림으로써 갑자기 아동을 무장 해제시키는 효과를 가져올 수도 있다. 교사의 탐색 질문에 대해 ‘모르겠어요’로 일관하는 아동에게 ‘혹시 안다고 가정하면 뭐라고 말할 수 있을까?’ 라든가 ‘네가 파리가 되어 상담실 천장에 붙어있는데 너하고 똑같은 상황에 똑같은 고민이 있는 사람이 상담실에 왔다고 하자. 너라면 그 사람에게 어떤 식으로 말을 붙이겠니?’ 등과 같은 가정법도 사용해 볼지하다.

8) 즉시성

즉시성은 특히 대인 관계와 관련하여 과거-거기서 벌어졌던 일보다는 지금-여기서 벌어지는 일들에 직면하여 그것을 다루도록 하는 초점화 기술이다. 아동과 교사가 만나는 이유의 상당 부분이 대인 관계와 연관되어 있다. 대인 관계가 문제의 핵심인 경우도 있고, 여타 문제와 직·간접으로 연결된 경우도 있다. 따라서 아동의 대인 관계 양식을 점검하고 적응력을 높이도록 돕는 일에 교사는 관심을 쏟아야 한다. 즉시성은 바로 이 대인 관계에 초점을 맞추는 대화 기술이다. 아동은 흔히 현재 자신이 대인 관계에서 겪는 문제를 직접 부딪치기 보다는 과거에 집착하는 경향이 있다. 예컨대 남자친구에게 좋아한다는 말을 하지 못하는 여학생이 이 문제에 대해 어떻게 해야되는지에 대해 직접 다루는 대신, 자신이 왜 그렇게 되었는지, 과거에 부모님이 자신을 얼마나 엄격하게 키웠는지 등등 과거사로 초점을 돌려 이야기하는 사례가 이에 해당한다. 이렇게 되면 상담은 구체적이고 현실적인 문제를 벗어날 채 아동의 과거에 대한 푸념과 닳두리로 채워질 가능성이 많다. 이럴 경우 교사는 부모-자녀 관계에서 아동이 경험했던 내용이 지금 현재의 상황에 어떻게 반영되고 있는지, 현재 아동의 문제와 어떤 관련이 있는지를 질문함으로써 지금-여기로 초점을 되가져올 수 있게

된다. 지나간 옛날이야기에 지나치게 빠져있는 아동에게 지금-여기를 강조하는 즉시성은 좋은 대응 기술이 될 수 있다. 일반적으로 아동의 대인 관계 양식은 상담 관계에서도 그대로 나타난다. 처음에는 어색하다가도 상담 관계에 익숙해지면 아동은 습관화된 방식에 따라 교사를 대하기 마련이다. 교사와의 관계 속에서 아동의 습관화된 대인 관계 양식이 드러날 때 교사는 놓치지 않고 이를 현재로 가져와 대화의 초점으로 삼을 필요가 있다. 예를 들어 대인 관계에서 자기노출을 꺼리는 아동은 교사와의 관계에서도 자신의 문제를 솔직히 털어놓지 않을 가능성이 크다. 이런 경우 교사가 ‘선생님인 나하고의 관계에서는 어떠니? 너의 속마음을 나에게 솔직하게 털어놓는 것이 힘들지는 않니?’라고 물음으로써 아동이 보이는 대인관계의 특징을 바로 탐색해 들어갈 수 있다.

상담을 진행하는 지금-여기에서의 교사-아동 관계를 탐색하는 것도 즉시성 기술에 해당한다. 상담 대화가 방향을 잃고 진전되지 않을 때, 교사와 아동 사이에 묘한 긴장이 형성될 때, 교사에게 대해 신뢰감을 보이지 않을 때, 아동이 상담에 대한 흥미와 관심이 줄어드는 행동을 할 때, 둘 사이에 심리적 거리감이 느껴질 때, 아동이 교사에게 지나치게 의존할 때, 전이 또는 역전이 현상이 작용할 때(Egan, 1986)와 같이 지금 여기에서 벌어지고 있는 두 사람의 관계가 문제가 된다고 판단될 경우 이를 과감히 대화의 초점으로 삼아 말을 시키는 것이다.

‘지금까지 엄마와의 관계에 대해 이야기했지? 엄마는 자기 속을 잘 털어놓지 않고 꾸 꾸 앓는 스타일이고 그래서 항상 내가 조잘거리며 이야기를 많이 해야만 한다구. 싫어도 어쩔 수 없이 내가 수다를 떨어야 한다고 했는데, 지금 우리 관계에서는 어떻다고 생각하니? 너는 지금까지 내가 반응할 틈도 주지 않고 계속 이야기했는데 혹시 엄마d와의 관계가 여기서도 똑같이 나타나는 것은 아닌지 모르겠네’, ‘친구들과의 관계에서 네가 화를 내게된 이유와 과정에 대해 듣다보니 웬일인지 갑갑한 느낌이 든다. 네가 솔직하게 표현하지 않은 것이 있는지, 나를 의식해서 빼놓고 말한 것은 없는지 궁금하네. 혹 친구들도 나와 같은 느낌을 받아서 너와 다투게 된 것은 아닐까?’ ‘우리가 서로 신경이 날카로워진 것 같다. 잠시 쉬면서 우리 관계를 생각해보는 것이 어떨까?’, ‘지금 너는 상담에 전혀 재미가 없다는 표정과 태도를 하고 있어. 내가 무얼 잘못 했는지 아니면 네가 지금 무슨 생각을 하는지 궁금하군’ 등 이 예문들에서 보듯 즉시성을 표현할 때 교사는 아동이 맺는 관계에 대해 자신이 인식한 바를 털어놓고 그에 대한 아동의 반응을 압박하고 강요하는 형식을 취하게 된다. 이런 점에서 즉시성은 강한 상호성을 요구하는 기술이라고 하겠다.

9) 화제 바꾸기

상담이 진전되면 교사는 서서히 대화의 맥을 잡고 초점을 뚜렷이 할 필요가 있다. 촉진적 상담 관계를 형성해야 하는 상담 초기에는 아무래도 교사가 아동의 이야기에 특별한 제한을 가하지 않고 자유롭게 진술하도록 놓아두는 것이 좋다. 그러나 상담 회수가 거듭되고 튼튼

한 상담 관계가 구축되었다는 판단이 들면 교사는 아동의 상담 과제를 명료화하고 상담 과제의 바람직한 해결을 위해 구체화된 전략들을 동원해야 한다. 대화를 상담 과제에 집중시키는 방법의 하나로 가지치기 기술을 들 수 있다. 가지치기는 아동이 언급한 내용들 중에서 특별히 탐색하려는 주제와 관련성이 적은 내용들을 잘라 버리는 것이다. ‘아까 하던 이야기로 돌아가서’, ‘그 사건 이야기는 그만 하고 그로 인해 동생에 대해 어떤 느낌이 들게 되었는지를 말해보렴’, ‘지금 말한 것들 중 특히 어떤 것이 제일 마음에 걸리지?’ 등은 화제를 전환하여 대화의 초점을 좁혀 가는 가지치기에 해당한다.

화제 전환 기술은 때로 아동의 심리 에너지가 지나치게 활성화되었을 때 그 강도를 낮추기 위한 수단으로 사용되기도 한다. 분노, 공포, 불안, 긴장 등 정서 반응이 지나치게 각성되었다든지, 특정 대상에 심리 에너지가 쏠려있어 지각의 폭이 축소되었을 때 중립적인 다른 화제로 옮겨감으로써 잠시 쉬며 숨을 고르는 방법이다.

교사는 화제 전환을 할 때 아동으로 하여금 자신이 무시당한다는 느낌을 주지 않도록 조심하여야 한다. 열심히 이야기한 내용이 아무런 주의를 받지 못할 때 아동이 당혹할 가능성은 얼마든지 있다. 따라서 교사는 왜 가지치기를 하는지, 화제를 전환하여 대화 초점을 찾는 것이 왜 중요한지 아동에게 충분히 인지시켜두는 것이 좋다. 다만, 아동의 의사소통 방식이 너무 산만하여 맥을 찾아가는 대화의 모범을 보일 필요가 있을 때에는 의도적으로 가지치기 반응을 자주 활용할 수도 있다.

10) 구체화

대화하는 아동의 세계를 잘 이해하는 첫 번째 방법은 아동이 표현하는 내용을 정확히 아는 것이다. 아동의 표현 내용을 정확히 알기 위해서 필요한 것이 표현 내용이 의미하는 바를 구체적으로 파악하는 일이다. 구체화 기술은 아동의 메시지 중에 불분명하고 불확실한 부분, 애매모호해서 혼란을 주는 부분, 아동 고유의 지각이 반영되어 선뜻 이해하기 어려운 부분 등을 정밀하게 확인하는 방법이다. 이 책의 다른 부분에서 언급한 공감적 이해의 첫 단계도 다름 아닌 아동이 말하는 바를 구체적으로 이해하는 것이다. 이렇듯 구체화는 아동으로 하여금 자신의 체험 내용과 내면 세계를 명확히 드러내어 표현함으로써 아동 이해를 돕고 상담 과제의 전모를 파악하는 데 도움을 주는 대화의 핵심 기술이다. 앞에서 언급한 명료화가 아동 메시지의 전후 문맥을 분명히 하기 위한 기술이라면, 구체화는 아동이 사용하는 언어 내용의 정체를 구체적으로 확인하는 기술이라는 점에서 차이가 있다.

교사가 구체화해야 할 첫 대상은 아동이 즐겨 사용하는 어휘와 개념들의 의미이다. 특히 아동의 핵심 문제와 연결된다고 생각되는 사태에 대하여 아동이 사용하는 어휘의 의미와 지각 내용을 정확히 확인하는 것은 매우 중요하다. 개인의 주관 세계, 준거틀이 같지 않으므로 동일한 언어를 전혀 다른 뜻으로 사용하는 경우가 의외로 많기 때문이다. ‘달과 공주’

이야기에서 공주가 뜻하는 달은 일반인의 달과 매우 다른 것이었다. 공주의 문제가 쉽게 해결되지 않은 것은 사람들이 그 달이 다른 것으로 지각될 수 있다는 가능성을 배제한 데에 기인한다. 따라서 교사는 아동에게 중요한 의미가 있을 법한 내용에 대해서는 상식 수준에서 이해된다고 그냥 넘어가지 말고 그 뜻을 철저히 밝혀야 한다. ‘엄마 잔소리가 싫어서 가출하고 싶어요’라는 아동의 말에서 ‘잔소리가 싫어서’ 라는 진술을 자명한 것으로 받아들이지 말고, 잔소리가 싫다는 것이 정확히 무슨 뜻인지 확인해야 한다. 엄마 잔소리가 많다는 것인지, 엄마 잔소리의 내용이 싫다는 것인지, 엄마가 잔소리하는 방식이 문제인지 구체적으로 확인해야 한다. 특히 감정과 정서를 표현하는 어휘들은 개인에 따라 엄청나게 다른 의미를 내포할 수 있으므로 철저한 검색이 필요하다.

‘기분이 나쁘다는 말이 무슨 뜻인지 조금 더 구체적으로 말해 주겠니?’, ‘방금 말한 내용을 이해하기 쉽게 조금 더 자세히 말해보렴’, ‘그 느낌을 다른 말로 표현한다면 어떤 말이 적당할까?’, ‘혹시 그와 유사한 느낌을 표현하는 다른 낱말들은 어떤 것들일까 궁금하네’, ‘예를 들어 보겠니?’ 등등은 아동의 대화를 구체화시키는 효율적인 어구들이다. 교사는 이런 어구들을 사용하여 아동의 대화 내용을 구체화시키되 지나치게 자주 아동의 말을 끊고 들어가는 것은 삼가야 할 것이다.

11) 직면

직면은 모순되거나 일관성이 결여된 언어와 행동을 드러내 노출시키는 대화 기술이다. 사람은 누구나 의식·무의식중에 자신을 은폐하고 위장하려는 심리를 가지고 있는데, 이런 심리는 은연중 혼란된 대화로 나타난다. 대화의 내용 속에 발견되는 모순, 불일치, 왜곡, 게임, 변명, 연막치기, 각종 방어기제 등은 직면의 대상이 된다. 교사는 아동의 대화 속에 숨어있는 이런 혼란들을 드러내 직면시킴으로써 아동이 보다 효율적으로 생활하도록 도울 수 있다.

직면은 상당히 위협적인 대화 기술이다. 교사의 직면 반응에 아동은 심리적으로 위축되기 마련이다. 따라서 직면 기술은 철저히 아동을 위한 목적으로 활용되어야 한다. 직면을 통하여 모순된 언행을 지적하는 일, 직면에 대한 아동의 반응을 분석하는 일은 모두 아동을 새로운 통찰로 이끌어 바람직한 변화를 유도하는 수단으로 활용되어야 한다. 교사의 분노를 표출하거나 뚜렷한 목적 없이 직면 기술을 사용하는 것은 절대 금해야 한다.

Cormier와 Cormier(1985)는 청담자의 두 가지가 모순된 혼란된 메시지를 6 가지 유형으로 구분하고 그에 대한 대화 예를 제시하고 있는데, 우리 문화에도 적절하다고 여겨져 일부를 소개한다.

(1) 언어와 비언어 행동

청담자: '나는 편안합니다'(언어 메시지)고 말하면서 손을 꼬집고 뒤튼다(비언어 메시지)

상담자: (직면) 말로는 편안하다고 하면서, 손을 꼬집고 비트는군요

(2) 언어 메시지와 취하는 행동

청담자: '나는 그녀에게 전화를 걸겠어요'(언어 메시지) 라고 말해 놓고 다음 주에 와서 전화를 걸지 않았다(취한 행동)고 보고한다.

상담자: (직면) 전화를 걸겠다고 말해 놓고서 지금까지 당신은 전화를 걸지 않았습니다.

(3) 두 개의 언어 내용

청담자: '나는 정말로 그 사람을 사랑합니다(언어 메시지1), 하지만 그는 자주 나를 미치도록 짜증나게 만듭니다(언어 메시지2).'

상담자: (직면) 당신은 자신이 그를 사랑할 때도 많지만 그에게 엄청 짜증날 때도 많다는 것을 알고 있군요.

(4) 두 개의 비언어 내용

청담자: 청담자가 동시에 웃고(비언어행동1), 운다(비언어행동2)

상담자: (직면) 당신은 동시에 웃고 우는군요

(5) 언어 메시지와 맥락 또는 상황

청담자: 어린 아동이 부모의 이혼에 진저리를 치면서 부모가 다시 결합하는 것을 돕기 원한다고 말한다.

상담자: (직면) 철수야, 너는 부모님이 다시 결합하는 것을 돕고 싶다고 했지? 그런데 부모님이 헤어질 때 너는 아무런 역할도 하지 못했잖니? 이 두 가지를 어떻게 연결해야 할까?

두 가지 언어나 행동 사이의 모순, 불일치를 맞닥뜨리게 하는 것 이외에 메시지에 숨겨있는 내용을 드러내는 것도 직면에 포함된다. 아동의 왜곡된 심리, 아동이 쓰고있는 심리 게임, 연막치기, 적응력을 상실한 방어 기제 등이 이에 포함될 것이다. '네가 그 일에 열심을

다하는 듯 행동하는 것이 사실은 자기 고집을 꺾기 싫어서 그러는 것 아니냐?', '너는 지금 나하고 게임을 하려고 노력하는 것 같구나', '다른 사람들이 너에게 화를 잘 내는 것이 아니라 네가 다른 사람들에게 항상 화가 나 있다고 생각해보면 어떨까?' 등의 직면 반응은 아동으로 하여금 자신을 변호하거나 아니면 자신의 새로운 모습을 반성적으로 돌이켜보는 좋은 계기가 될 것이다.

12) 정보 제공

상담을 하다 보면 무지와 정보의 부족이 문제의 원인인 것으로 밝혀지는 때가 더러 있다. 몽정 또는 자위 행위에 대해 근거 없는 죄의식을 느끼는 사춘기 청소년들을 예로 들 수 있다. 이들의 문제는 몽정 또는 자위 행위에 대한 정확한 생리 현상을 설명해줌으로써 쉽게 해결된다. 터무니없는 자료에 의지하거나 미신적 사고에 빠져서 문제가 생기는 때도 있다. 몇 개의 사례를 바탕으로 남들에게는 아무 문제가 없는데 특별히 자신에게만 모든 일이 꼬인다고 생각하는 이른바 머피의 법칙, 학급 동료의 가벼운 편견을 확대 해석하여 자신이 집단 따돌림을 당한다고 생각하는 과일반화 현상 등은 정확한 정보와 자료를 제공함으로써 해결 가능하다. 주어진 상황에 대처하는 대안들에 대한 무지가 문제의 핵심인 경우에도 정보 제공이 효과를 발휘할 수 있다.

실상 인간이 경험하는 상당수의 갈등과 문제는 정확한 정보와 사실 확인으로 해결의 실마리를 찾는 경우가 많다. 철학적으로 이야기한다면 자신과 주변 세계에 대해 정확히 이해하는 사람일수록 모든 종류의 문제에서 자유롭다고 할 수 있다. 그렇다면 상담은 정확한 정보를 제공하여 아동 자신과 주변 세계에 대한 이해를 도모하고 모든 묶임으로부터 해방시키는 활동이라는 주장도 가능하다. 상담에서 정보 제공이 차지하는 위상을 결코 가벼이 볼 수 없는 이유이다.

교사는 정보 제공을 충고 또는 조언하기와 혼동해서는 안된다. 충고, 조언하기는 청담자가 따라야 할 해결책이나 처방을 제시하는 것인 반면, 정보 제공은 목하 문제가 되는 사태에 대해 정확한 정보를 제공하는 데서 그친다. 그 정보를 바탕으로 어떤 결정을 하든 그것은 아동의 몫이지 교사가 참견할 일이 아니다. 이런 점에서 정보 제공은 해결책을 제시하는 다른 언어 기술들과 분명히 구별된다.

정보 제공 기술을 사용할 때 교사는 정보가 필요한 시점, 필요한 정보의 내용, 정보의 제공 방식 등을 고려해야 한다. 아동에게 현재 필요한 정보의 내용이 무엇인지 확인하고, 현재 시점이 정보를 제공하기에 적당한 시기인지 정확히 판별하여야 한다. 아무리 좋은 정보라도 초점이 빗나갔다면, 아동이 수용할 준비가 되지 않았다면 별 도움이 되지 않는다. 정보를 제공하는 방식도 중요하다. 정보는 아동 수준에 맞추어 사용 가능한 지식으로 변환되어야 하고, 한번 적용해볼 만하다는 느낌이 들도록 아동에게 유인가가 있어야 한다.

제공하는 정보의 객관성을 유지하는 것도 중요하다. 아동을 보호할 목적으로 정보에 침착을 가하거나 부정적인 내용을 제거하는 것은 바람직하지 않다. 일단 제공하기로 마음먹은 정보는 가능한 한 정확해야 한다. 단, 한꺼번에 너무 많은 정보를 제공하는 것은 삼가야 한다. 많은 정보가 동시에 제공되면 아동은 모든 정보를 소화하기가 버겁게 되고 결국 그 중 일부분만을 기억할 수밖에 없다. 따라서 한 번에 제공하는 정보량을 적절히 조절하는 것도 중요하다. 이따금 교사의 정보 제공에 대해 아동이 어떻게 생각하는지 점검해두는 것도 좋다. 다만, 정보 제공의 빈도가 잦으면 교사에 대한 의존심을 키울 수도 있다는 점을 염두에 둘 필요가 있다.

13) 자기 개방

아동의 이야기를 듣다보면 교사는 자신의 경험이나 생각을 열어놓는 것이 아동에게 도움이 될 것이라는 판단이 들 때가 있다. 아동이 현재의 갈등을 자기만 겪는 혼자만의 문제로 지각하고 있거나, 교사의 유사한 체험이 도움을 줄 수 있다고 여겨지거나, 대답을 절실히 원하는 아동의 질문이 있을 때 교사는 자신에 관한 이야기를 털어놓을 수 있다. 교사가 자신을 털어놓는 자기-개방에는 교사의 경험, 생각, 느낌, 판단, 가치, 정보, 생활철학 등 모든 것이 포함될 수 있다. 자기-개방은 교사를 하나의 살아있는 사람으로 지각하도록 도움을 주고 대화의 상호성을 허용함으로써 촉진적 인간관계를 신속히 구축하는 효과를 가져오기도 한다.

교사의 자기-개방에는 분명한 목적이 있어야 한다. 뚜렷한 목적이나 생각 없이 자신을 나타내 보이기 위해 하는 자기-개방은 아동을 혼란시키고 부정적인 상담 효과를 가져오기도 한다. 더구나 자기-개방의 빈도가 잦고 시간이 길면 교사와 아동의 위치가 역전되는 기현상이 발생한다. 자기-개방을 해야 할 시기에 머뭇거리는 행동이 관심의 부족으로 지각된다면 지나친 자기-개방은 교사의 정신 상태를 의심케 할 가능성이 있다. 따라서 자기-개방은 철저히 아동의 성장에 초점을 맞추어야 한다.

자기-개방을 통해 교사는 두 가지 효과를 노릴 수 있다. 하나는 모범보이기 효과로서 아동에게 교사의 자기-개방 행동을 학습시키는 것이다. 솔직하고 분명하게 자신을 공개하는 교사의 행동을 통해 문제에 임하는 자세를 가르치고 동시에 자기를 어떻게 개방하는지, 어떻게 말하는지에 대한 정보를 제공하는 것이다. 둘째, 자기-공개는 아동에게 상담 과제와 과제 해결에 관해 새로운 조망과 시각을 갖도록 돕는다. 다른 사람, 특히 자신이 도움을 청한 교사가 목하 문제가 되는 사태와 관련된 경험을 풀어놓을 때 아동은 긴장하여 주의를 집중하게 되고 교사의 이야기 내용에 비추어 자신이 처한 사태를 점검하게 된다. 이런 과정은 동일한 문제를 다른 각도에서 살펴볼 뿐 아니라 대처 방식을 변경할 수 있는 계기로 작용한다.

자기-개방의 효과를 높이려면 앞에서 언급한 것 이외에 다음 사항들을 고려해야 한다. 첫째, 자기-개방의 질과 양을 조절해야 한다. 아동이 준비되지 않은 상태에서 너무 깊은 수준의 내용을 공개하거나, 한 번에 너무 많은 양의 정보를 공개하는 것은 바람직하지 않다. 아동이 다룰 수 있는 수준과 양의 정보를 제공할 일이다. 이는 자기-개방의 초점을 분명히 하라는 뜻과 상통한다.

둘째, 아동에게 부담이 될 자기-개방은 삼가는 것이 좋다. 자칫 잘못하면 교사의 자기-공개 반응은 '내가 이렇게 했으니 너 이렇게 하라'는 요구와 부담으로 지각될 수 있다. 상담의 모든 언사가 마찬가지로 자기-개방도 아동의 수용 수준과 폭을 고려해야 한다.

셋째, 자기-개방의 빈도와 길이를 적절히 제한하라. 이는 앞에서도 언급하였다.

14) 해석

해석은 아동의 말에 대해 교사가 자신의 판단을 섞어 반응하는 대화 기술이다. 아동의 대화를 들으면서 교사는 나름대로 아동, 아동의 문제 상황, 아동의 행동 등을 보는 틀이 생기기 마련인데 이런 틀을 아동에게 이야기해줌으로써 아동을 통찰 또는 새로운 깨달음으로 인도하려는 시도가 해석이다. 해석은 일종의 검증되지 않은 가설과 비슷한 성격이 있는데 이 가설이 아동의 동의를 얻으면 상담을 급진전시키는 힘을 발휘할 수 있다.

해석은 사태를 지각하고 이해하는 교사의 준거 체계를 드러내놓는 행위이다. 이 해석 행위를 통해서 아동의 준거 체계는 일종의 도전을 받는다. 지금까지 주관에 사로잡혀 객관화시키지 못했던 여러 사태들이 교사의 해석 행위를 통해 새롭게 조명됨으로써 해결의 새로운 돌파구를 찾는 계기가 될 수 있다.

교사의 해석이 아동에게 도움이 되려면 몇 가지 사항을 고려하는 것이 좋다. 첫째, 교사의 해석이 받아들여질 수 있는 충분한 래포가 형성되어 있어야 한다. 래포가 형성되기 전, 또는 상담 초기에 해석을 하는 것은 바람직하지 못하다. 아동이 교사를 신뢰하고 교사의 말에 무게를 둘 때 교사의 해석은 비로소 아동에게 영향을 줄 수 있다. 둘째, 일단 해석을 시작하였으면 해석을 수정해야 할 별도의 상황이 생기지 않는 한 이를 일관성 있게 밀고 나가야 한다. 아동의 반발이 심한 경우 잠시 해석을 미루거나 해석의 강도를 약화시킬지언정 힘없이 자신의 해석을 철회하는 것은 바람직하지 않다. 셋째, 해석의 내용은 아동의 메시지에 들어있는 사실과 정보들에 기반하여야 한다. 해석을 뒷받침할 만한 사실과 정보 없이 교사의 편견과 가치에 입각해 구성되는 해석을 아동이 받아들일 리 만무하다. 넷째, 아동에게 충격을 주려는 특별한 의도가 없다면 해석의 내용은 현재 아동의 준거 체계와 현격히 차이가 나지 않는 것이 좋다. 현재 준거 체계와 너무 차이가 큰 해석을 수용하려면 엄청난 용기가 필요한 데 아동에게 이를 기대하는 것은 비현실적이다. 다섯째, 해석의 내용은 가능한 한 아동이 통제, 조절할 수 있는 것이 좋다. 설사 해석이 옳다고 하더라도 아동이

그에 대해 아무 것도 할 수 없다면 무력감만 불러일으킬 뿐이다. 여섯째, 해석은 부정적·소극적 내용보다 긍정적·적극적 내용으로 구성하는 것이 좋다. 교사의 해석을 통해서 상담 과제 해결에 대한 밝은 기대를 갖도록 돕는 것이 상담 효과에 좋은 영향을 미칠 것이다. 일곱째, 해석을 제공할 때 단정적, 절대적 어투보다는 잠정적, 탄력적 어투를 사용하는 것이 좋다. ‘내가 보기에는 ~~같은데’, ‘~~가능성도 있지’, ‘~~해석도 있을 수 있어’, ‘아마, ~~것들이 원인일 수도 있을 것 같군’ 등등 열린 진술을 사용함으로써 아동의 저항 의식과 방어 기제의 발동을 방지하는 효과를 얻을 수 있다.

참고문헌

- 박성희(2001). **상담과 상담학2: 상담의 실제**. 서울: 학지사
- 박성희(2005). **초등학교 현장 상담대화기법 동영상 CD 프로그램**. 서울: 학지사
- Cormier, W. H., & Cormier, L. S.(1985). *Interviewing strategies for helpers: Fundamental skills and cognitive behavioral interventions(2nd ed.)*. Monterey, CA: Brooks/Cole.