

博士學位論文

마음리더십 연수에 장기간 자발적으로 참여한
교사의 성장에 관한 내러티브 탐구

A Narrative Inquiry on the Growth of Teachers
who Voluntarily Participated
in the Mind-leadership Training for a Long Time

2023年 2月

韓南大學校 大學院

教育學科

김 정 석

마음리더십 연수에 장기간 자발적으로 참여한 교사의 성장에 관한 내러티브 탐구

지도교수 沈 雨 貞

이 논문을 박사학위논문으로 제출함

2023年 2月

韓南大學校 大學院

教育學科

김 정 석

金正錫의 박사학위논문을 확인함

심사위원장 : 최 지 영 ㉮

심 사 위 원 : 박 양 주 ㉮

심 사 위 원 : 조 화 진 ㉮

심 사 위 원 : 백 선 희 ㉮

심 사 위 원 : 심 우 정 ㉮

2023年 2月

韓南大學校 大學院

감사의 글

두렵고 막막하기만 했던 박사학위 논문을 작성할 수 있도록 물심양면으로 도움주신 분들께 감사의 말씀을 전하고 싶습니다. 우선, 논문 지도를 해주신 심우정 교수님께 깊이 감사드립니다. 교수님의 응원과 지지 덕분에 여기까지 올 수 있었습니다. 논문 작성까지의 시간들을 함께 해주신 심우정 교수님이 안 계셨다면 여기까지 올 수 없었을 것 같습니다. 진심으로 감사드립니다.

또한, 많이 부족한 제 논문을 검토해주시고 도움 말씀 주신 최지영 교수님, 박양주 교수님, 조화진 교수님, 백선희 교수님, 김동석 교수님, 김재철 교수님께 감사드립니다. 교수님들께서 해주신 도움 말씀 덕분에 제가 더 깊이 성찰하며 논문을 작성할 수 있었습니다. 제 논문이 조금이나마 논문다워질 수 있었던 것은 모두 교수님들 덕분입니다.

우선, 이 연구에 선뜻 참여해준 세분의 연구참여자에게 그 누구보다 깊이 감사합니다. 이곳에 실명을 언급하지 않는 점 이해해 주세요. 이분들의 용기가 없었다면 오늘 이 논문은 없었을 것입니다. 진심으로 깊이깊이 감사드립니다.

논문을 쓰는 동안 혼자서 아이들을 돌보며 가정의 일을 감당하며 논문을 쓰는 데에 많은 도움을 준 아내에게 진심으로 고맙습니다. 또, 아빠의 부재를 이해하고 잘 커주고 있는 아들과 딸에게도 진심으로 고맙습니다. 언제나 아들을 응원해 주시고 박사학위 취득 소식에 기뻐해주신 아버지, 어머니 감사합니다. 사위의 박사 공부를 응원해주시고 지지 해주신 장인, 장모님께도 감사 인사를 드립니다. 논문을 쓴다고 동생으로서 혹은 사위로서 역할을 제대로 못할 때에도 너그러이 양해해준 형과 누나들, 처가 식구들에게도 감사 인사를 드립니다.

이밖에도 감사를 드려야 할 분들이 참으로 많습니다. 사람답게 사는 길을 보여주고 논문에 대해서도 아낌없이 살펴봐 주신 김창오 선생님, 친누나 같은 풍바 누나, 일요일 저녁을 매번 함께한 비비님, 참바람 형님, 단풍 누나, 열음 누나, 행복하니님, 단비님, 산, 고맙고 든든했습니다. 뜬금없이 검토 요청에도 선뜻 응해주신 테야 누나와 강정남 쌤, 두 분께도 감사드립니다. 또한, 논문 작성을 위해 여러 가지로 배려해주고 응원해 준 꿈나 레교육원 식구들에게도 감사를 전합니다. 아울러, 지면 관계상 저의 박사논문 작성을 물심양면으로 지지하고 배려해주신 분들을 다 언급하지 못한 점 양해 바랍니다. 그 모든 분들께 고개숙여 감사를 전합니다. 감사합니다.

김 정 석 올림

목 차

I. 서론	1
1. 연구의 필요성	1
2. 연구 목적 및 연구 퍼즐	4
II. 이론적 배경	6
1. 교사 경험에 관한 내러티브 탐구	6
가. 내러티브 탐구의 철학적 토대로서 듀이의 경험이론	6
나. 내러티브 탐구에서 내러티브의 특징	7
다. 내러티브 탐구의 개념	9
라. 교사 경험 탐구에 있어서 내러티브 탐구의 의미	11
2. 교사가 교직에서 경험하는 어려움	12
가. 교사가 교직에서 경험하는 어려움과 그 요인	12
나. 교사가 교직에서 경험하는 어려움이 교사에게 미치는 영향	15
3. 로저스의 인본주의 교육론과 마음리더십	16
가. 인본주의 교육론의 개념	16
나. 교사 성장으로서 학습을 촉진하는 교사되기	18
다. 인본주의 교육론의 관점에서 본 마음리더십	21
III. 연구방법	25
1. 기초연구 및 사전준비	26
2. 현장으로 들어가기 (being in the field)	27
가. 연구참여자 선정하기	29
나. 연구참여자와 관계 설정하기	32
3. 현장에서 현장텍스트 속으로 (from field to field text)	33
가. 문서 수집	33
나. 심층인터뷰	34
다. 연구노트	37
4. 현장텍스트 구성하기 (composing field text)	38
5. 현장텍스트에서 연구텍스트로 (from field text to research text)	43
6. 연구텍스트 구성하기 (composing research text)	44

IV. 내러티브와 내러티브 탐구	49
1. 연구참여자의 공통 경험: 마음리더십 전문가 양성과정 교사연수 참여	49
2. 내러티브의 시작	54
가. 원가족에서의 삶의 이야기	55
나. 학창시절 삶의 이야기	57
다. 마음리더십 연수참여 이전 삶의 이야기	62
라. 마음리더십 연수참여 이후 삶의 이야기	65
마. 최근 삶의 이야기	78
3. 세 교사의 내러티브	80
가. 문비 교사의 내러티브	80
나. 몽이 교사의 내러티브	140
다. 쏘 교사의 내러티브	198
4. 세 교사의 내러티브 탐구	261
가. 교직 입문 이후 경험한 어려움: 과거부터 계속되어 온 습관적 인식과 교직 직무 상황이 상호작용하면서 발생한 어려움(문제)	261
나. 연수참여 관련 경험: 충분히 기능하는 학습 촉진자로 성장해 가는 과정	267
다. 성장의 양상: 삶을 관통하는 어려움(문제)으로부터 내면 욕구 자각 및 실현 추구, 그리고 개성의 발현	299
5. 나의 이야기 다시 하기	304
V. 결론 및 제언	307
1. 요약 및 결론	307
2. 제언	314
참고문헌	318
국문 요약	328
Abstract	331
부 록	335

표 목 차

<표 II-1> 초임교사의 적응곤란 현상과 그 요인 (조영재, 2015)	13
<표 III-1> 내러티브 탐구 방법을 적용한 본 연구의 연구 단계별 절차	25
<표 III-2> 연구참여자 정보	30
<표 III-3> 수집 문서의 출처 및 수량	33
<표 III-4> 인터뷰 실시 일자 및 진행 시간	34
<표 III-5> 코딩 차수별 코딩의 수	40
<표 III-6> 코딩 과정 예시	41
<표 IV-1> 연수참여 중 연수장에서의 경험	273
<표 IV-2> 연수에서의 배움을 삶의 현장에서 실천한 경험	285

그 립 목 차

<그림 III-1> 심층인터뷰 질문지(기관윤리위원회 승인본)	36
<그림 III-2> 연구노트 예시	38
<그림 IV-1> 2019년 마음리더십 전문가 양성과정 교사연수 모집 안내문	52
<그림 V-1> 연구참여자의 성장 과정과 그 양상	313

I. 서론

1. 연구의 필요성

교사들은 교직에 입문한 이후 다양한 어려움에 직면하게 된다. 매년 교권침해를 겪는 교사가 증가 추세를 보이고 있다는 연구 결과(김서영, 2021)와 과중한 업무, 학생과 학부모의 폭언, 협박, 폭행 등으로 인해 무력감과 우울증을 호소하는 교사가 증가하고 있다는 보도(조성철, 2014) 등은 교사들이 경험하는 어려움을 단적으로 보여준다. 학교교육에 대한 불신과 교사에 대한 과대한 역할 부여로 인해 교사들은 스스로의 감정을 억제하고 자기희생을 지속하고 있으며, 이에 따라 교사의 스트레스 수준이 일반 직장인에 비해 매우 높다는 연구결과는 교사들이 겪는 어려움의 정도를 짐작하게 한다(이재만, 2014).

이러한 어려움에도 불구하고 교사로 살아가는 것에 보람과 기쁨을 느끼며 살아가기 위해 애쓰는 교사들이 존재한다. 그들은 교사로서 학교현장에서 부딪히는 문제들을 해결하고 넘어서기 위해 노력하면서 묵묵히 살아가고 있다. 그들은 다양한 연수활동에 참여하거나 동료교사들과 전문적학습공동체 활동에 참여함으로써 교사로서의 전문성을 신장시키고자 노력하기도 한다. 또한, 자신의 교육활동에 대해서 반성적 성찰을 하기도 하며, 동료교사와의 대화를 통해 교육적 식견을 확장하기도 한다. 이러한 노력을 통해 교사로서 기존의 인식을 넘어 교직 수행 과정에서 겪는 어려움을 새롭게 이해하며 자아를 확장적으로 탈바꿈하는 진보적 변화를 일궈내기도 한다.

Dewey(1938)는 ‘성장’을 난관에 직면하였을 때 지성을 발휘하여 극복하는 자아의 경험으로 설명한 바 있다. 또한, Dewey는 그의 경험이론에서 ‘경험’이란 개개인의 구체적인 삶의 맥락에서 자아와 세계가 독특하게 만나는 특정한 시공간적 사건이라고 정의한 바 있다(양은주, 2017). Dewey에 의하면 인간은 경험을 통하여 새로운 관계를 형성하고 세계의 의미를 재건함으로써 과거에 형성되었던 내면의 틀을 변형하여 자아를 확장적으로 탈바꿈하는 진보적 변화를 이룰 수 있다(박철

홍, 1995). Dewey는 이러한 진보적 변화를 가능하게 하는 이상적 경험을 ‘하나의 경험(an experience)’ 혹은 ‘완결된 경험(consummatory experience)’이라고 부른다 (Dewey, 1938; 구원회, 2010, p. 6 재인용). Dewey의 교육이론은 교육과 삶을 동일시한다는 점에서 이상적 경험은 교육적 경험이라고 할 수 있다(박철홍, 1995).

Dewey(1938)의 ‘성장’과 ‘경험’의 개념을 종합적으로 고려하면, ‘성장’은 ‘교육적 경험’을 통한 인간의 진보적 변화라고 말할 수 있다. ‘성장’이란 직면한 저항을 극복하고자 하는 현실적 필요와 의지를 바탕으로 지성을 자발적이고 능동적으로 발휘하여 자아와 세계의 의미가 새롭게 재구성하는 진보적 변화라고 정의할 수 있기 때문이다(구원회, 2011).

교사가 교직 수행 과정에서 겪는 어려움을 극복하기 위해 자발적이고 능동적으로 지성을 발휘하여 진보적 변화를 일궈냈다면 이를 교사의 성장이라고 일컬을 수 있다. 즉, 교사의 경험이 교사의 진보적 변화를 일으켰다면 그것은 교사의 성장이며, 교사의 성장을 일으킨 경험은 교육적 경험이라고 할 수 있는 것이다.

교사의 교육적 경험을 통한 성장을 탐구하는 일은 교육학 분야에서 매우 중요한 가치를 지닌다. 왜냐하면 교사는 교수·학습을 포함한 전반적인 교육활동에서 가장 큰 영향을 미치는 변인이기 때문이다(Darling-Hammond, 2000). 훌륭한 교육과정, 좋은 교과서와 교육 자료, 교육 활동이 제시되어도 이를 최종적으로 수행하는 주체가 교사임을 생각한다면 교사의 성장은 교육의 질을 제고시키는 것과 다름없다. 따라서, 교사의 교육적 경험을 통한 성장을 이해하는 것은 교육의 질을 제고시키는 방안을 모색하는 것이기도 하다.

본 연구자는 마음리더십 전문가 양성과정 교사연수에 10여 년 동안 참여하면서 이 연수과정 참여자들과 오랫동안 교류해 온 바 있으며, 연수과정 참여자들과의 교류 과정에서 그들이 교사로서 진보적 변화를 이루어가는 것을 목격한 바 있다. 1년 과정으로 개설된 자율연수 과정에 자발적으로 장기간 참여하는 연수참여자(교사)의 진보적 변화 즉, 교사로서의 성장을 목격하면서 이 연수과정 참여와 관련된 경험들이 연수참여자가 경험하는 교육적 경험으로 인식되었다. 연수참여자(교사)가 연수참여를 통해 자신들의 삶의 맥락에서 자아와 세계가 독특하게 만나는 특정

한 시공간적 사건을 경험하고, 이를 통해 진보적 변화를 일궈냈기 때문이다.

교육적 경험을 통한 교사의 성장을 심층적이고 총체적으로 이해하기 위해 내러티브 탐구 방법을 활용할 필요가 있다. 내러티브 탐구는 인간의 개인적 경험을 이해하는 방식으로써 그 경험을 이해하고 경험에 의미를 부여(making meaning of experience)하기 위한 효과적인 방법이자 태도이기 때문이다(Clandinin & Connelly, 소경희 외 역, 2007).

본 연구와 유사하게 교사들이 자발적으로 참여한 교육적 경험의 의미를 이해하기 위해 내러티브 탐구의 방법으로 수행된 선행연구들이 있다. 이를 구체적으로 살펴보면 초등교사가 교사학습공동체에 리더교사 혹은 참여교사로 참여한 경험에 관한 오지연(2019)의 연구, 서울형 혁신학교의 학교혁신과정에 참여한 네 초등교사의 리더 경험에 관한 이현숙(2020)의 연구, 현직 교사들의 해외 자원봉사활동 참가 경험에 관한 정보람(2013)의 연구, 초등학교 초임 체육전담교사의 교사학습공동체 참여 경험에 관한 최효근(2019)의 연구, 교사 협력사업에 참여한 초등교사의 경험에 관한 김창아 외(2015)의 연구, 교사학습공동체에 리더로 참여한 유아교사들의 경험과 리더십 특징에 관한 박수경 & 정미라(2016)의 연구, 한 교사의 교사독서모임 참여 경험에 관한 장연우 & 소경희(2018)의 연구 등이 있다. 특히 오지연(2019)과 최효근(2019), 박수경 & 정미라(2016)의 연구는 교사학습공동체 참여 경험을 연구참여자들의 공통된 경험으로 설정하고 있었다. 이는 전통적이고 관료주의적인 학교 문화에서 벗어나 교사들의 협력을 기반으로 한 공동체로서의 교사학습공동체를 교사 전문성 신장의 기제로 인식하는 최근 교육계의 흐름을 반영한 결과라고 할 수 있다(오지연, 2019).

반면 본 연구에서 연구참여자들의 공통된 교육적 경험으로 설정하고 있는 하나의 연수과정에 장기간 자발적으로 참여한 교사의 경험에 관해 국내에서 이루어진 내러티브 탐구는 발견할 수 없었다. 교사의 연수참여 경험에 관한 내러티브 탐구가 이루어지지 않은 이유는 연수 이수시간과 관련이 있을 것이다. 대체로 하나의 연수과정은 15시간 혹은 30시간 과정으로 구성되며, 1급정교사 자격연수 및 교(원)감 자격연수와 같은 자격연수는 100시간 내외의 과정으로 구성되는 것이 일반적이

다. 이와 같이 단기간에 걸쳐 운영되는 일반적인 연수 참여경험을 교사의 교육적 경험으로서 내러티브 탐구의 대상으로 삼기에는 한계가 있었을 것이다.

교사연수에 관한 선행연구는 상당한 기간을 통해 다양하게 이루어졌으며, 특히 교사연수와 관련된 연구는 2000년대 이후 꾸준한 관심을 받았다(신현석 & 오찬숙, 2013). 신현석 & 오찬숙(2013)은 교사연수에 관한 동향 연구에서 교사연수 관련 연구주제를 연수참여 실태 및 요구 분석, 프로그램 구성 및 연수모형 개발·적용, 연수 프로그램 평가 및 효과 분석, 연수제도 및 체제 개선 등 4가지로 분류한 바 있는데, 교사연수에 관한 연구가 주로 교사연수의 효과성 증대를 위해 이루어졌음을 방증한다. 그러나 본 연구는 연구참여자들의 장기간 자발적 연수 참여라고 하는 교육적 경험을 통한 교사로서의 성장을 이해하는 것에 초점을 둔다는 점에서 교사연수에 관한 선행연구들과 차별성이 있다.

2. 연구 목적 및 연구 퍼즐

본 연구의 목적은 학교현장에서 어려움을 경험한 교사가 교육적 경험(마음리더십 전문가 양성과정 교사연수에 장기간 자발적으로 참여한 경험)을 통해 자신들의 어려움을 넘어서기 위해 도전하고 실천함으로써 일궈낸 교사의 성장을 심층적이고 총체적으로 이해하는 데에 있다. 이를 위해서는 연구참여자의 생애사적 내러티브를 구성하여 탐구할 필요가 있다. 왜냐하면 교사는 교육활동에서 자기 생애 역사를 상당 부분 반영하고 있으며(Bullough, 1997), 의식적으로는 자신이 아는 것을 가르치며, 동시에 무의식적으로는 자기지식(self-knowledge)을 가르치기 때문이다(Hamachek, 1999).

연구자와 연구참여자 간의 대화를 통해 구성된 생애사적 내러티브를 바탕으로 교직 입문 이후 겪었던 어려움(문제)과 그 어려움(문제)을 넘어서기 위해 참여했던 마음리더십 전문가 양성과정 교사연수 참여 관련 경험에 관한 연구참여자들의 내러티브 탐구에 초점을 둘 것이다. 이를 통해 교직에서 경험한 어려움과 이를 넘어서기 위해 장기간 자발적으로 교사연수에 참여하면서 보여준 도전과 실천, 나아가 교사로서 성장의 과정과 그 양상에 관한 연구참여자들의 내러티브를 총체적이고

심층적으로 이해하고자 한다.

본 연구에서는 연구 문제라는 용어 대신 연구 퍼즐이라는 용어를 활용하고자 한다. 내러티브 탐구는 질문에 대한 해답을 찾는 것이 아니라 인간의 경험 혹은 삶에 대한 이해를 목적으로 하는 연구이다. 연구자와 연구참여자가 함께 삶을 이해하기 위해 새로운 단서를 따라가는 행위는 퍼즐을 맞추어 가는 행위로 형상화할 수 있다(김지혜, 2019). 따라서 내러티브 탐구에서는 연구 문제라는 용어 대신 연구 퍼즐이라는 용어를 사용하고는 한다.

본 연구에서 연구의 목적을 이루기 위해 설정한 연구 퍼즐은 다음과 같다.

첫째, 마음리더십 전문가 양성과정 교사연수에 참여한 연구참여자들의 교직에서 경험한 어려움(문제)에 관한 내러티브는 어떠한가?

둘째, 연구참여자들의 이 연수과정 참여와 관련된 경험에 관한 내러티브는 어떠한가?

셋째, 연구참여자들의 성장의 과정과 그 양상에 관한 내러티브는 어떠한가?

II. 이론적 배경

1. 교사 경험에 관한 내러티브 탐구

가. 내러티브 탐구의 철학적 토대로서 듀이의 경험이론

듀이의 경험이론은 내러티브 탐구의 철학적 토대로 가장 많이 인용되는 이론이다(Clandinin & Connelly, 소경희 외 역, 2007). 내러티브 탐구를 이해하기 위해서는 듀이의 경험이론을 이해할 필요가 있다. 듀이는 인간이란 행함(doing)과 겪음(undergoing)을 상호 관련짓는 지적 작용을 거쳐 의미(meaning)를 파악하고 나아가 세계를 향한 실험적이고 창조적인 변화를 시도할 수 있는 존재라고 본다(노진규, 2021). 듀이의 관점에서 경험(experience)이란 삶의 과정, 즉 생명체가 환경 조건과 상호작용하면서 갱신(renewal)을 통해 자기를 보존해 가는 일련의 과정이다. 경험은 일차적으로는 지적인 목적을 갖는 것은 아니며 단순히 행하고 겪는 사태이다. 무수한 경험의 각각의 가치는 관계성 혹은 의미 지각 즉, 반성적 경험에 의해 결정된다(박철홍, 1995). 가치 있는 경험은 인지적 요소가 내포된 의식적인 경험이며, 이러한 경험을 통해 세상은 끊임없는 상호작용으로 구성되면서 계속적으로 변화되어 간다.

듀이는 어떤 경험이 교육적 경험이 되기 위해서는 경험에 상호작용과 연속성이 있어야 한다고 말하였다(노진규, 2021). 교육적 경험의 첫번째 속성인 상호작용이란 외적인 요소와 내적인 요소가 함께 작용하는 것을 말한다(Dewey, 1938; 노진규, 2021). 인간은 환경과 상호작용을 통해 존립한다. 인간의 경험은 행위하는 주체로서 인간과 이에 반응하는 환경이 상호 작용하면서 이루어지는데, 외적인 요소(환경)가 내적인 요소(정서, 사고 작용, 행동, 의미 등)가 유기적으로 상호작용할 때 이러한 경험을 교육적 경험이라고 할 수 있다.

교육적 경험의 두번째 속성은 연속성이다. 연속성이란 경험이 그 경험을 통해 뒤따르는 경험의 질을 변화시키는 것을 말한다. 듀이는 인간 삶의 본질적 양상을 변화로 보았다. 이러한 관점에서 고정된 지식 혹은 진리를 익히기 위해 경험해야

하는 것이 아니라, 어떤 경험이 지식을 생성하고 이것이 뒤따르는 경험의 질을 변화시킴으로써 끊임없이 지식을 재구성하게 할 때 이것을 교육적 경험이라고 본 것이다.

나. 내러티브 탐구에서 내러티브의 특징

내러티브의 개념에 대해 다양한 학자들이 설명한 바 있다. 외국의 경우, Polkinghorne(1988)은 내러티브란 일련의 사건들을 하나의 완결된 이야기 구조로 조직화함으로써 전체 이야기에 속에서 각각의 개별적인 사건에 의미를 부여하는 구조라고 설명한다. Clandinin과 Connelly(1990)는 이야기와 내러티브를 구분하여 사용하는데, 이야기는 구체적인 상황에 대한 일화를 가리키고 내러티브는 장시간에 걸쳐 일어나는 삶의 사건들을 뜻한다. 무질서하고 의미 없이 발생한 것처럼 보이는 일련의 사건들 간의 관련성을 보여줌으로써 불연속적인 세계에 시간적 연속성(temporal continuity)을 제공하는 틀이 내러티브라고 설명한다(Connelly & Clandinin, 1988). 국내의 경우, 양호환(1998)은 내러티브를 사건과 경험을 연대기적 순서에 따라 조리 있는 이야기로 구성하는 역사서술 형태로 정의하며, 임병권(1997)은 스토리가 있는 모든 이야기로 정의하며, 조지형(1998)은 하나의 사건 혹은 일련의 사건을 글이나 말로 언어화한 담론으로 정의하며, 한승희(2006)는 시간적 흐름에 따라 순차적으로 일어난 일련의 사건들로 규정한다(박민정, 2013).

이러한 개념 정의들 안에 존재하는 내러티브의 공통된 속성을 추출하면 다음과 같다. 첫째, 내러티브는 플롯을 중심으로 인물, 사건, 배경 등이 일정한 구성형식에 따라 구성된 이야기이다. 플롯이란 문학 작품에서 형상화를 위한 여러 요소들을 유기적으로 배열하거나 서술하는 일을 가리키는 문학 용어이다(국립국어원, 2000). 내러티브에서 플롯은 인물, 사건, 배경 등이 유기적으로 제시되는 장치로, 각각 존재하는 사건들을 전체 이야기의 구조 속에 자리잡게 하며, 그 안에서 의미를 부여하고 이해할 수 있게 한다(박민정, 2013).

둘째, 내러티브에는 내러티브를 구성하는 사람의 사고의 양상이 개입된다. 앞서 내러티브는 플롯을 통해 개별적 사건을 유기적으로 배열하거나 서술하여 전체 이

야기를 구성하며 의미를 부여한다고 밝힌 바 있다. 내러티브는 과거의 사건들을 플롯을 통해 나름대로 종합하여 이해하려는 사고의 과정인 것이다(Robinson & Hawpe, 1986). 즉, 플롯을 세우고 이를 바탕으로 경험을 해석하고, 의미를 부여하는 일에는 사고의 양상이 개입된다. 이러한 점에서 내러티브는 사실과는 구분되어야 한다. 내러티브는 과거 사건에 기반하지만, 그 자체의 재현이 아니라 사고의 양상에 기반하여 재구성된 것이다. 내러티브에 언급된 사건들은 실제 존재하는 것이 아니다. 그렇다고 완벽히 허구인 것도 아니다. 내러티브는 실제 사건들 중 선택되거나 변형되어 지각된 사건과 사건 속의 인과관계 및 의미를 담은 존재인 것이다(Barthes, 1975).

셋째, 내러티브는 인식의 도구이다. 우리 삶은 경험의 연속임과 동시에 일상에 파묻혀 살다보면 흘러가 버리고 만다. 혹은 내면에 간직되더라도 말이나 글로 언어화되지 않으면 실체가 불분명하다. 내러티브는 경험을 말하고 기록함으로써 경험과 그에 담긴 의미를 인식하게 하는 도구이다.

넷째, 내러티브는 대화적으로 구성된다. 내러티브는 저자, 내러티브 작품, 청중 사이의 관계적 결합을 바탕으로 대화적 상호작용이 가능하다(박민정, 2013). 연구 방법으로서 내러티브 탐구에서는 연구참여자, 내러티브, 연구자 사이에서 이와 같은 일이 일어난다. Bakhtin(1981)은 자신이 자신을 보는 시각을 넘어서는 타인의 시각을 가리켜 잉여시각(excess of seeing)이라고 명명하고, 자신에 대한 자신의 시각과 타자의 시각이 혼합될 때 비로소 이전보다 정확하고 온전한 자신에 대한 이미지를 구축할 수 있다고 말한다. 즉, 자아와 타자 간의 대화를 통해 자아를 온전하게 이해할 수 있다는 것이다. 이러한 관점을 내러티브 탐구의 장면으로 가져온다면 연구참여자의 내러티브는 연구자의 잉여시각에 노출되며 연구참여자와 연구자 간 대화를 통해 이전보다 온전하게 이해할 가능성이 커진다. 이러한 관점을 확대하자면 연구자가 구성한 연구텍스트는 그 자체로 완성되지 않는다. 연구자가 구성한 연구텍스트는 연구물을 읽는 독자와의 대화를 통해 완성되는 것이다. 독자의 잉여시각에 노출되면서 연구텍스트는 이전보다 온전하게 이해될 가능성이 커진다. 즉, 하나의 내러티브는 텍스트를 통해서 완성되는 것이 아니라 청중을 통해서 완

성되는 것이다(Ricoeur, 1991).

이상으로 내러티브 탐구에서의 내러티브의 개념과 특징에 관해 기술하였다. 이를 요약하자면, 경험은 내러티브 구성으로 인식되며 경험 그 자체는 내러티브적으로 구성된 우리의 삶이 구현된 것이다(Clandinin, 염지숙 외 역, 2015). 그리고 내러티브는 내러티브 주체가 대화적으로 구성한 본인 삶의 구현에 관한 언어적 형상물이다.

다. 내러티브 탐구의 개념

내러티브 탐구는 전통적인 과학적 연구방법으로 온전히 이해되기 어려운 인간과 인간 세계를 이해하는 데 관심을 두는 연구에 가장 적합한 연구방법이며 경험을 해석하고 거기에 의미를 부여하는 연구에 가장 좋은 방법이다(Bruner, 2002). Clandinin & Connelly는 교육연구의 출발점이자 근거점을 인간의 경험으로 규정하였으며, 인간의 개인적인 경험을 시간의 흐름에 따라 이야기를 구성하고 이를 바탕으로 경험의 의미를 규명하고자 하는 질적연구가 바로 내러티브 탐구라고 설명하였다.

내러티브 탐구는 내러티브를 통해 인간이 자신의 경험에 대한 의미를 만들어 가는 과정이다. 이러한 탐구 방법은 지식을 구체적이고 내러티브적이며 관계적인 것으로 개념화한 Clandinin & Connelly(2007)를 기반으로 한다. 이들에 의하면 내러티브 탐구는 인간의 경험을 이해하기 위한 하나의 방법이다. 내러티브 탐구란 인간의 경험에 대한 이야기(story)이며, 이야기를 통해 경험을 해석하고 재해석하는 방법까지 포함한다(염지숙, 2003).

내러티브 탐구는 포스트모더니즘과 구성주의로의 패러다임 변화와 일맥상통한다. Bruner(2002)는 과학적 탐구 방법에 기반하여 가설검증, 실험분석, 치밀한 분석을 통한 이론 구성 등이 학문 연구의 중심이 되어왔음을 지적하고, 인간 삶의 문제를 다루며, 상황맥락적 사고를 바탕으로 불안정적이고 지속적으로 변화하는 인간 세계에 대한 이해와 인간 내면에 대한 이해의 필요성을 제기하였다. 세상을 이해하고 지식을 쌓아간다는 것은 논리-귀납적 추론, 형식적이고 일관성 있는 인식 체

계를 통해서만이 아니라 정서적 감정이입, 상상, 대화와 참여 등과 결합을 통해서도 가능하기 때문이다(박민정, 2013). 이러한 점에서 이성 중심의 명제적 지식을 강조하면서 소외되었던 감성적이고 직관적이며, 다양한 관점의 지식의 중요성을 강조하는 포스트모더니즘이나 지식은 고정되어 있는 것이 아니라 인식 주체의 적극적인 구성과 재구성을 통해 형성된다고 본 구성주의 관점과 일맥상통한다고 할 수 있다.

내러티브 탐구에서는 내러티브적 사고를 요구한다. 내러티브적 사고란 연구참여자에 대해 단순히 이해 목록을 만드는 것이 아니라 ‘살아가고 있는 삶을 이해하기 위해 소통하고 생각하는 것’이다(Clandinin, 염지숙 외 역, 2015. p.57). 즉, 연구대상을 사물화하고 고정화하여 논리적으로 분석하는 것을 넘어 연구대상(연구참여자)의 살아 움직이는 삶을 이해하기 위해 연구참여자와 소통하고 끊임없이 사고하는 것이 바로 내러티브적 사고이다. 내러티브적 사고는 내러티브 탐구의 지향점을 드러낸다. 내러티브 탐구는 내러티브적 사고를 통해 삶의 경험을 이해하고 그 이야기 속에서 변화와 성장의 계기를 찾는다.

내러티브 탐구의 효과는 다음과 같다. 첫째, 다른 사람의 삶 속으로 깊이 파고들 수 있게 한다. Coles(1989)는 다른 사람의 삶 속으로 깊이 들어가는 통로는 오직 이야기라고 역설하였다. 둘째, 인간의 삶에 의미를 부여한다. 우리는 내러티브를 통해서 일상적인 삶에 대한 의미를 이해할 수 있게 된다(Witherell & Noddings, 1991). 자기 자신에게 혹은 타자에게 이야기를 하고(telling stories) 다시 이야기(retelling stories)할 때, 자신이 누구였으며, 현재 누구이며, 어디로 가고 있는지에 대한 의미 있는 정보를 제공한다(Connelly & Clandinin, 1988). 셋째, 내면의 변화와 실천을 이끌 수 있다(Clandinin & Connelly, 소경희 외 역, 2007). 삶 속으로 깊이 파고들어 의미를 이해하는 과정에서 내면의 변화과정까지 알 수 있으며, 자신의 행위에 대한 의미를 부여함으로써 내면의 변화와 실천의 계기를 제공할 수 있기 때문이다.

라. 교사 경험 탐구에 있어서 내러티브 탐구의 의미

앞서 살펴본 듀이의 경험이론을 통해 교육적 경험의 중요성을 역설한 바 있다. 왜냐하면, 교육적 경험으로부터 인간은 새로운 관계를 형성하고 세계의 의미를 재건할 수 있게 되며 나아가 과거에 형성되었던 내면의 틀을 변형하여 자아를 확장적으로 탈바꿈하는 진보적 변화를 이룰 수 있기 때문이다. 변화가 가능하다는 것은 교육의 가능성을 보여주는 것이다. 그러므로 불확실하고 불확정한 세계와의 상호작용 속에서 살아가는 인간이 교육적 경험을 하도록 촉진하는 것이 교육의 책무라고 할 수 있다.

교사의 경험을 내러티브적으로 탐구하는 것은 교사가 교사의 경험에 담긴 역사적인 의미를 자각하고 재구성하는 계기가 되어주며, 교사로서의 새로운 삶을 구성할 수 있는 상상력을 기르게 하는 효과가 있다(Clandinin & Connelly, 1988). 이는 교사가 교육적 경험을 하는 것을 의미한다. 교육의 핵심 주체인 교사가 교육적 경험을 함으로써 교육의 가능성을 체험하는 것은 매우 의미있는 일이다. 왜냐하면, 교사의 교육적 경험은 학습자가 학교현장에서 겪는 경험을 교육적 경험으로 구성할 가능성이 커지기 때문이다.

아울러, 교사의 경험을 내러티브적으로 탐구함으로써 얻을 수 있는 효용은 내러티브 탐구 과정이 교사의 치유와 성장을 일으킬 수 있다는 점이다. 상담의 한 방법인 이야기치료(narrative therapy)는 교사의 경험에 관한 내러티브 탐구의 이점을 드러낸다. 이야기치료는 상담자와 협력하여 내담자가 선호하는 삶의 이야기를 발전시키는 상담의 한 방법이다(White & Epston, 1990). 인간은 자신의 삶을 내러티브를 통해 기억하며, 자신의 경험을 다른 사람에게 말할 때 이야기의 형식을 취하면서 말한다(양유성 외, 2022). 인간의 경험이 이야기 형식을 갖추지 않으면 파편적인 기억으로 남을 뿐 의미있는 내용으로 구성되지 못한다(김대현, 2006). 이는 역으로 내러티브로 구술된 이야기에는 내러티브를 구성한 사람이 인식한 의미있는 내용을 담고 있다는 것을 의미한다. 상담 현장에서 사람들은 자기 자신과 자신의 삶을 해석하고 설명하기 위해 내러티브를 이용한다(양유성 외, 2022). 내러티브 탐구의 과정에서 한 개인의 이야기는 자유를 획득하고 세상 밖으로 나오게 되는

것이다(최민수, 2009). 이를 통해 내담자가 선호했던 삶의 이야기가 발전하여 대안적 이야기로 구성되게 된다. 김대현(2006)은 내러티브 탐구의 이와 같은 치유적 특성을 고려하여 내러티브는 단순히 이야기에 그칠 것이 아니라, 이야기를 하고 듣는 사람의 삶을 바꾸는 과정까지를 포함해야 한다고 주장하기도 하였다.

내러티브 탐구 과정에서 연구참여자는 외적인 요소(환경)와 내적인 요소(정서, 사고 작용, 행동, 의미 등) 간 유기적인 상호작용을 경험하게 될 것이다. 또한, 이러한 상호작용은 반성적 성찰을 자극함으로써 후행하는 경험에 질적 변화를 가져오게 될 것이다. 즉, 연구참여자는 듀이의 경험이론에서 언급한 교육적 경험을 하게 되는 것이다.

내러티브 탐구 과정이 촉발한 교사의 교육적 경험은 단지 연구참여자에게만 의미가 있는 것은 아니다. 우선 연구자는 연구참여자와 함께 내러티브를 구성하는 과정을 통해 연구참여자와 유기적인 상호작용을 경험하며, 이러한 경험은 연구자에게 반성적 성찰을 할 것이기 때문이다. 또한, 청중들은 의미있는 연구 결과를 읽음으로써 교사의 경험과 그 의미를 심층적이고 복합적인 방식으로 이해할 수 있다. 나아가 자신의 경험을 탐구 경험과 나란히 놓고 반향적 회상(resonant remembering)을 함으로써 그동안 실천 방식에 대해서 다시 생각해 보고 다시 상해 보며 다시 살아간다(Clandinin, 옴지숙 외 역, 2015). 특히, 교육학 분야에 관련된 직종의 사람들로 하여금 자신의 이전 경험과 기존의 지식들과 대비시켜 봄으로써 진보적 변화의 자극제가 되어줄 것이다.

2. 교사가 교직에서 경험하는 어려움

가. 교사가 교직에서 경험하는 어려움과 그 요인

교사들은 교사로 살아가면서 학교현장에서 각자 나름의 어려움을 겪는다. 교직에 입문한 교사들을 돕기 위한 방편으로 초임교사들이 교직 입문 후 겪는 어려움에 관한 연구들이 진행된 바 있다. 초임교사의 교직적응에 관한 선행연구를 보면, 초임교사는 교과지도, 생활지도, 학급경영, 연구 및 행정사무, 학부모 등과의 관계

등의 문제로 교직적응에 어려움을 겪는다(김현수 & 이윤식, 2014). 초임교사의 적응곤란 현상과 그 요인을 선행연구를 통해 분석한 조영재(2015)는 초임교사의 적응곤란 현상의 영역을 교수학습지도, 생활지도, 행정업무, 학교 문화로 구분하였으며 동료교사 및 학부모와의 관계, 근무여건 등이 추가할 수 있다고 주장하였다. 이를 정리하면 <표 II-1>과 같이 제시한 바 있다.

<표 II-1> 초임교사의 적응곤란 현상과 그 요인 (조영재, 2015)

영역	적응곤란 현상	요인
교수학습 지도	<ul style="list-style-type: none"> · 불안감 · 혼란스러움 · 부담 · 스트레스 · 허둥지둥, 즉흥적임 	<ul style="list-style-type: none"> · 가르치는 일 자체 · 수업내용 · 수업시수 · 수업분량 · 수업조직
생활지도	<ul style="list-style-type: none"> · 부끄럼, 무력감 두려움 · 화, 후회, 사기저하, 죄책감 · 불만 	<ul style="list-style-type: none"> · 수업 중 문제행동 · 왕따, 학교폭력, 안전사고 · 기피학급 또는 학년 배치
행정업무	<ul style="list-style-type: none"> · 조급함, 부담, 고민 · 불편함, 죄책감 · 수업열정 약화 	<ul style="list-style-type: none"> · 긴급한 업무 또는 업무가중 · 업무에 의한 수업방해 · 상대적으로 과다한 업무처리
학교문화	<ul style="list-style-type: none"> · 고립감, 좌절 · 억울함, 부담스러움 · 불만, 안타까움 · 사기저하, 불만, 무력감 · 불만, 서러움, 차별 	<ul style="list-style-type: none"> · 동료교사의 지원부족 · 자질구레한 일 처리 · 시행착오의 당연시 · 권위주의, 보수주의, 개인주의 · 강제적 학년 및 업무배정
인간관계	<ul style="list-style-type: none"> · 좌절 	<ul style="list-style-type: none"> · 초보자로 대하는 동료교사 및 학부모의 태도
근무여건	<ul style="list-style-type: none"> · 불만 	<ul style="list-style-type: none"> · 원치 않은 근무지 발령(출퇴근 부담)

조영재(2015)의 연구결과에 따르면 초임교사의 적응곤란을 가장 심화시키는 요인은 학생의 문제 행동에 의한 수업방해였다. 또한, 상대적 업무과중과 업무에 의한 수업방해도 초임교사의 적응곤란을 일으키는 유의미한 요인이었다(조영재, 2015). 반면, 유제광(2002)은 신규교사의 직무수행 곤란과 교직적응에 관한 연구를 통해 신규교사들이 교직수행 중에 가장 어려움을 많이 느끼는 분야로 업무수행 분

야이며, 교과지도, 생활지도, 학급운영, 구성원과의 인간관계, 학생의 가정 및 학부 모와의 관계를 포함한 지역사회와의 관계 분야의 순으로 어려움을 느낀다는 연구 결과를 제시하기도 하였다. 또한, 정웅기(2018)는 신규교사들이 느끼는 영역별 교직적응의 어려움 정도를 분석한 결과 생활지도 영역에서 가장 크게 어려움을 느끼고 있으며, 다음으로는 학급경영, 교무분장, 교과지도, 인간관계 영역 순이라고 말하였다.

이상의 선행연구 결과에서 제시된 초임교사가 어려움을 겪는 영역은 교직 전반이다. 이는 초임교사들이 살아가야 할 학교현장이 그들에게 그리 녹록지 않다는 것을 방증한다.

초임교사만 교직에서 어려움을 경험하고 있는 것은 아니다. 김지혜 외(2020)는 TALIS 2018(3주기) 자료를 활용하여 실시한 중학교 교사의 교직 이탈 가능성 예측 요인에 관한 연구에서 우리나라 중학교 정규 교사들 중 교직 이탈 의도를 지닌 교사가 25% 정도였으며, 연령대에 따라 큰 차이를 보인다는 연구결과를 보고하였다. 구체적으로, 20대 초임교사들의 교직 이탈 가능성은 3%에 불과하였으나, 50대 이상 교사들의 교직 이탈 가능성은 60%에 이른다는 것이다(김지혜 외, 2020). 이러한 연구 결과는 초등교사를 대상으로 한 한지예(2022)의 연구에서도 유사하게 나타났다. 한지예(2022)는 그의 연구에서 연령대별 교사의 교직 이탈의도가 형성된 주요 이유에 대해서 20대 교사의 경우 비합리적 보상, 자아실현 곤란으로 나타났으며, 30대 교사의 경우 비합리적 보상, 자아실현 곤란, 교권실추, 40대 교사의 경우 교권실추, 고경력자로서 효능감 부재, 50대 교사의 경우 건강문제와 체력저하, 고령의 교사 기피, 고경력자로서 효능감 부재를 제시하였다(한지예, 2022). 40~50대 교사들이 교권실추와 고경력자로서 효능감 부재를 교직 이탈의도 형성의 주요 이유로 꼽았다는 것은 경력교사들 또한 학생 지도 및 동료교사와의 관계 등에서 어려움을 겪고 있음을 추론할 수 있게 한다. 실제 중학교 교원의 명예퇴직률 증가율이 2005년 0.2%에서 2018년에 2.3%로 약 11배 증가하였는데(교육부, 한국교육개발원, 2019) 이에 대해 김성기와 황준성(2012)은 교권의 하락과 교직 업무수행의 곤란도 증가가 교사 명예퇴직 증가의 주요 원인이라고 밝혔다.

나. 교사가 교직에서 경험하는 어려움이 교사에게 미치는 영향

직무 또는 이와 관련된 스트레스를 극복하지 못한 상태로서 정서적 고갈, 비인간화, 개인적 자아 성취감 상실 등의 증상을 수반하는 증후군인 심리적 소진(burnout)을 경험하는 교사가 늘어나고 있다는 보고도 존재한다. 전국교직원노동조합 참교육연구소(2017)에 따르면 교사 10명 중 4명은 우울증을 경험하고 있으며, 설문에 참여한 전체 교사의 28.0%가 유력한 우울증, 11.9%가 확실한 우울증 상태인 것으로 나타났다. 앞서 교직이탈 교사가 늘어나고 있다는 것은 심리적 소진을 경험하는 교사들이 늘어나고 있음을 보여주는 예라고 할 수 있다.

교사를 대상으로 수행된 심리적 소진의 원인에 관한 연구를 통해 교사들이 교직에서 경험하는 어려움의 유형을 짐작할 수 있다. 교사 소진의 원인은 크게 교사 개인적 요인과 환경적 요인으로 대별하여 연구되고 있다(손연홍, 2021). 개인적 요인 중 교사 소진을 촉발하는 요인에는 교사 개인의 성격, 신경증 성향, 외부통제 소재 등이 있으며, 반대로 교사 소진을 방지하는 요인으로 자아 탄력성, 자아 효능감 등이 있다. 환경적 요인에는 교사의 역할갈등 및 역할의 모호성, 업무 과다, 교사의 지위 하락, 학생의 문제행동 증가 등과 같은 학생 관련 요인, 학교의 분위기 등이 있다(손연홍, 2021). 특히 환경적 요인은 교사의 업무 특성이나 조직구조로 인한 직무환경 요인에 의해 유발된 것들이다(Friedman, 1995).

교사의 심리적 소진이 가져오는 부정적 결과에 대해 김현수(2014)는 ‘눈감아 버리기’, ‘말하지 않기’, ‘규칙대로만 하기’, ‘학생에 대한 사물화 및 익명화’, ‘교실 경찰 되기’ 등을 언급한 바 있다. 이밖에도 전문적 발달을 도모하는 자기 장학에 대한 인식과 수행에도 부정적인 태도를 보이게 하며(이윤주, 2014), 강압적이거나, 방임적인 훈육방식을 취하게 한다(차지연 & 문혁준 2013). 여기서 언급된 것들은 결국 교사가 학생과의 관계에서 부정적인 감정을 느끼며 이를 행동화하는 것이다. 이는 교사로 살아가는 보람과 즐거움, 의미의 상실로 볼 수 있다(손연홍, 2021).

3. 로저스의 인본주의 교육론과 마음리더십

가. 인본주의 교육론의 개념

인간중심 상담이론으로 잘 알려진 Rogers는 심리학 영역을 넘어 1960년대 이후 교육문제에 영향을 주었다(유정민, 2014). Rogers는 그의 책 『학습의 자유』를 발간하면서 인본주의 교육(person-centered education)을 주창하였는데, Rogers의 인본주의 교육론은 교육의 목적을 배우는 법을 학습한 사람, 적응하고 변화하는 방법을 학습한 사람을 길러내는 것이라고 보고, 교사와 학생 간 인간관계를 통해 학습을 촉진(facilitation)할 수 있다고 주장한 교육론이다(Rogers & Freiberg, 2011). 지식이 끊임없이 변화·생성되는 현대사회에서 고정되고 변하지 않는 지식을 전수하는 교수는 현대사회에서 무의미해졌으며, 학습자가 변화하는 새로운 지식을 탐구하려는 자세를 가지도록 하는 것을 교육의 목적으로 삼아야 한다. Rogers는 고정되거나 폐쇄적으로 사고하는 학습자가 아닌 끊임없이 새로운 것을 배워나가려고 하는 개방적인 태도의 지적 탐구자로서의 학습자를 가리켜 그가 바람직한 인간상으로 제시한 ‘충분히 기능하는 인간(fully functioning person)’이라고 말하였다(Rogers & Freiberg, 2011, p.362). 즉, Rogers가 제안한 인본주의 교육의 목적은 ‘충분히 기능하는 인간’을 길러내는 데에 있다고 할 수 있다.

Rogers가 인본주의 교육론에서 추구한 인간상으로 제시한 ‘충분히 기능하는 인간’은 다음과 같은 특징을 보인다(Rogers & Freiberg, 2011, pp.356-360). 첫째, 이들은 자기 경험에 개방적이다. ‘개방적’의 반의어는 폐쇄적, 고정적, 방어적 등이다. 특히, 방어란 기존의 자아구조를 유지하기 위해 경험을 왜곡함으로 자아구조와 경험의 불일치를 감소시키는 것을 말한다. 모든 경험에 개방적인 사람은 방어기제를 사용하지 않으며, 선입견으로 인식하지 않는다. 따라서 새로운 상황이나 문제를 다룰 때 기존의 신념에 집착하지 않고, 애매모호한 것을 허용할 수 있게 된다(Rogers, 2009). 둘째, 이들은 실존적 방식으로 살아간다. 경험에 개방적이라는 것은 사실 매번의 모든 경험이 새롭다는 것을 의미한다. 그래서 그들은 자신을 엄격한 틀에 자신을 가두지 않는다. 실재하는 상황에 융통성 있게 살아가며 이러한 체

험 속에서 구조를 발견해 내기도 한다. 또한, 융통성 있게 살아가고, 체험 속에서 구조를 발견해 내는 것을 통해 자아의 개성이 발현되기도 한다. 셋째, 이들은 실존적 상황에서 인간 유기체가 가장 만족스러운 행동에 도달하는 믿을 만한 수단임을 믿는다. 즉, 인간에 대한 믿음을 가진다는 것이다. Rogers는 인간은 매순간 자신이 옳다고 여기는 행동을 할 것인데, 그가 ‘옳다고 여기는 것’이 바로 적절하고도 믿을 만한 지침이 된다고 주장하였다(Rogers & Freiberg, 2011). 모든 경험에 개방적이며 실존적 방식으로 살아가는 인간은 다양한 요소에 대한 복잡한 평가와 조정을 통하여 그 상황에서 가장 적절한 행동을 찾아낼 것이기 때문이다.

이상으로 Rogers의 인본주의 교육론에서 지향하는 인간상인 ‘충분히 기능하는 인간’의 특징을 살펴보았다. 이 세 가지 특징은 개별적으로 존재하는 것 같지만 상호유기적으로 연결된 특징이다. 실존적 상황에서 인간 자체가 가장 만족스러운 행동에 도달하는 믿을 만한 수단임을 믿는다는 것은 인간 자체가 완벽해서 아니다. 자기 행동의 결과를 개방적으로 받아들이며 만족스럽지 못한 행동에 대해 실존적 방식으로 교정한다. 이러한 과정을 통해 가장 만족스러운 행동에 결국에는 도달할 수 있다고 믿는다. 즉, ‘충분히 기능하는 인간’은 그 특징들을 상호유기적으로 연결시켜 작동시키는 존재이다.

교육은 교사와 학생의 관계 맺기로부터 출발한다. 이 단순한 명제는 본질적이고 중요한 의미를 내포한다. 학습 촉진을 일으키는 주요 요인이 바로 촉진자와 학습자 즉, 교사와 학생의 관계라는 것을 내포하기 때문이다. 이것은 교사와 학생 간의 인간관계를 학습의 본질적인 조건이라고 주장한 Patterson(1980)의 견해와 일맥상통한다. 또한, 학교교육의 인간화를 위해서는 학생을 인격적인 존재로서 바라보아야 한다고 주장한 Rich(1985)의 견해 등을 통해 미루어 볼 때, 교사의 인격적 역할 수행, 인간 존중의 학생관, 학생과의 인격적 관계 형성이 교육활동의 중핵임을 알 수 있다. 즉, 의미 있는 학습의 촉진은 학습자와의 인간관계 속에 존재하는 촉진자(교사)의 태도적 자질에 달려있다(Rogers & Freiberg, 2011).

교사의 인간 존중의 학생관, 학생과의 인격적 관계 형성 등이 학습을 촉진한다는 Rogers의 견해에는 인본주의 교육론에서 취하는 인간에 대한 이해가 투영되어

있다. Roger는 인간을 긍정적이고 건설적이며, 자기실현을 위해 살아가는 존재로 보았다(Thorne, 2007). 또한, 심리상담을 통해 얻은 임상 경험을 바탕으로 인간은 '유기체가 자신을 유지하거나 성장시키는 데에 도움이 되는 방향으로 자신의 모든 능력을 개발하려는 선천적 경향성'을 유기체적 본성 중의 하나로 가진 존재로 보았으며, 이러한 인간의 선천적 경향성을 가리켜 '실현경향성(the actualizing tendency)'이라고 명명하였다(Rogers, 2009).

아울러, 인간 유기체의 실현경향성이 잘 발휘되기 위한 조건으로 '존중'을 제시하였다(Thorne, 2007, p.79). 사회화 과정에서 긍정적 존중의 부족을 경험한 사람들은 심리적 문제를 경험할 수 있다. 인간의 '존중' 부족 경험에 의해 인간의 본성인 실현경향성이 가로막히게 되는 것이다. 왜냐하면, '존중' 부족을 경험한 인간은 타인으로부터 긍정적인 존중을 받아내기 위해 자아실현의 가치를 따르기보다는 조건부 가치를 따르게 되기 때문이다. '존중' 부족을 경험한 사람들은 중요한 타인들에게 존중받을 수 있는 행동과 그렇지 않은 행동을 변별하는 기준에 따라 자기 존중체계를 형성하게 된다. 이렇게 왜곡된 자기 존중체계가 심리적 문제를 일으키게 되는 것이다.

Rogers는 인간을 실현경향성을 지닌 존재로 바라보는 긍정적이고 낙관적인 인간관과 긍정적 존중을 바라는 인간의 욕구에 대한 견해를 바탕으로 인본주의 교육론을 주창하였다.

나. 교사 성장으로서 학습을 촉진하는 교사되기

Roger는 학습자가 변화하는 새로운 지식을 끊임없이 탐구하려는 자세를 가지도록 하는 것을 가리켜 '학습의 촉진(facilitation of learning)'이라는 명명하였다(Rogers & Freiberg, 2011, p.177). 그는 학습의 촉진이 현대 인류가 직면하고 있는 문제들에 대한 건설적이고 실험적이며, 유동적 상황에 적합한 해답이라고 생각했다. 왜냐하면, 지식이 끊임없이 변화·생성되는 현대사회에서는 고정된 지식은 효용성을 잃게 될 것이며, 새로운 상황을 이해하고 받아들이며 해결책을 탐구하는 자세가 현대사회 문제 해결에 도움을 줄 것이기 때문이다.

Rogers는 교사가 진실되고, 이해심이 있으며, 학생을 아끼고 사랑할 때 학습은 촉진(facilitation)될 수 있다고 하였다(Rogers & Freiberg, 2011). 그러면서 학습을 촉진하는 교사가 되기 위해 지녀야 할 특성으로 진실성, 존중·수용·신뢰, 공감적 이해를 제시하였다.

학습을 촉진하는 교사의 특성 중 진실성은 본래 상담에서 치료자가 전문가의 역할을 가장하여 역할 뒤로 자신을 숨기지 않고, 치료 관계에서 꾸밈없이 자신의 모습 있는 그대로 존재하는 것을 의미한다(유정민, 2014). 치료자의 진실성은 상담에서 강조하는 개념으로 심리치료를 위해 효율적인 것으로 입증된 바 있다(Rogers & Freiberg, 2011). 치료자 내면에 흐르고 있는 경험과 항상 접촉하고 불편하거나 애매모호한 경험의 자각도 부정하지 않으려고 애쓰는 것을 의미한다(김미경, 2003).

이를 교육장면으로 가져오면 치료자의 진실성이 내담자 치료에 효과적이듯, 교사가 진실성을 갖추었을 때 학습은 촉진된다고 할 수 있다. 왜냐하면, 주어진 관계에서 교사가 진솔하고, 교사의 관계에 대한 감정과 생각을 숨기지 않는다면 그 관계는 도움이 되는 관계가 되기 때문이다(Thorne, 2007). 학습자와의 존중·수용·신뢰를 바탕으로 한 교사의 진솔한 표현은 학습자의 경험에 대한 개방성과 실존적 방식으로 삶을 촉진하게 되는 것이다.

진실한 교사가 된다는 것은 쉬운 일이 아니며 단번에 성취될 수 있는 것이 아니다(Rogers & Freiberg, 2011). 교사의 진실성은 자신의 감정과 생각을 학습자에게 모두 쏟아놓거나 충동적으로 표현하는 것을 의미하지는 않기 때문이다. 진실한 교사가 되기 위해서는 자기 자신과 학생에게 느끼는 자신의 감정을 자각하고 이해할 수 있어야 하며, 이를 말할 수 있어야 한다(김미경, 2003). 또한, 학습자에 대한 비난, 평가·판단 등을 담음으로써 학습자가 가진 존중에 대한 욕구를 훼손하는 방식으로 표현되어서는 안 된다.

학습을 촉진하는 교사의 특성 중 존중·수용·신뢰는 학습자의 느낌, 학습자의 의견, 학습자의 인간성 등을 포함하여 학습자 전반에 대한 존중을 의미하며, 이는 학습자에 대한 사랑을 의미한다(Rogers & Freiberg, 2011). 교사의 학습자에 대한 존

중과 신뢰는 인간유기체의 능력에 대한 기본적인 확신과 신뢰의 실제적인 표현이라고 할 수 있다.

학습을 촉진하는 교사가 학습자에 대해서 존중하고 수용해 줄 것은 학습자의 성취감뿐만이 아니라 학습자가 느끼는 두려움과 망설임까지도 존중하고 수용할 수 있어야 한다. 심지어 학생들의 무관심, 학습목표를 벗어난 별난 욕구, 경쟁심, 권위에 대한 증오까지도 존중하고 수용할 수 있어야 한다. 왜냐하면, 이것들 또한 (기본적으로 신뢰의 대상인) 인간유기체가 그들이 직면한 실존적 상황에서 가장 만족스러운 행동에 도달하기 위해 만들어낸 수단이기 때문이다.

학습을 촉진하는 교사의 특성 중 공감적 이해는 인지적, 정서적, 표현적 요소를 포괄하는 개념으로 타인의 사고와 느낌을 이해하고 수용하는 인지적 과정을 통해 타인의 정서를 민감하게 느끼며 이를 말로 표현하는 것을 말한다(유정민, 2014). 교사가 공감적 이해를 한다는 것은 그리 쉬운 일이 아니다. 왜냐하면, 공감적 이해를 하기 위해서는 타인의 세계에 들어가야 하며, 이것은 기존에 가지고 있던 자신의 견해를 변화시켜야 하는 용기를 지녀야 하기 때문이다.

교사가 학습자에게 공감적 이해를 제공한다는 것은 학생의 말을 경청한다는 것이며, 학생과 긍정적인 눈맞춤을 한다는 것이다. 공감적 이해를 받은 학습자는 자신에 대한 긍정적 존중의 욕구를 채울 수 있으며, 자신이 가진 문제에 대한 해결책을 스스로 찾게 된다. 이러한 공감적 이해의 긍정적 효과는 자주적 경험학습의 분위기를 조성하는 데에 결정적인 영향을 미친다(Rogers & Freiberg, 2011).

이상에서 논의한 바와 같이 Rogers가 제안한 인본주의 교육론에서는 급변하는 현대사회 속에서 학습하는 방법을 배우는 학습자를 양성해야 하며, 교사에게 고정된 지식을 전수하는 것을 넘어 학습을 촉진하는 학습 촉진자가 될 것을 제안한다. 그리고, 학습 촉진자가 되기 위해서는 진실성, 학생에 대한 존중과 신뢰, 공감적 이해라는 태도적 자질을 갖추어야 한다고 말한다. 그런데, 이러한 태도적 자질은 자기 자신을 포함한 모든 인간에 대한 믿음과 신뢰를 바탕으로 한 것들이며, 이러한 자질을 갖추는 것은 그리 쉬운 것이 아니다. 기존의 자아구조를 변화시키는 모험을 해야 하기 때문이다. 이러한 점에서 학습을 촉진하는 교사로서의 특성을 갖

추어 가는 과정은 교사의 성장 과정이라고 할 수 있다.

다. 인본주의 교육론의 관점에서 본 마음리더십

리더십에 대한 개념 정의는 많은 학자들에 의해 다양하게 시도된 바 있다 (Stogdill, 1974). 그 중 Gardner(2007)는 리더십이란 타인의 사고, 감정, 행동에 의미 있는 영향을 미치는 능력이라고 하였으며, Yukl(2002)은 무엇을 해야 할 필요가 있는지, 그것을 어떻게 하면 효과적으로 할 수 있는지를 타인이 이해하고 동의하도록 영향력을 발휘하는 과정, 그리고 공유된 목표를 달성하기 위해 개인과 집단의 노력을 촉진하는 과정이라고 하였다. 진재열(2011)은 리더십이란 어떤 상황에서 목표를 이루기 위해 어떤 개인(리더)이 다른 개인이나 집단의 행위에 영향력을 행사하는 과정으로 정의한 바 있다. 문지윤과 김병찬(2022)은 이를 종합하여 리더십의 핵심 키워드는 ‘영향력의 행사’라고 밝힌 바 있다(문지윤 & 김병찬, 2022. p.391).

국내 교육학계에서 이루어진 리더십에 관한 연구는 주로 교장의 리더십에 관한 연구가 주를 이루었으나, 최근에는 학생들이 각각의 상황과 맥락에 알맞게 구성하도록 지원하고 안내하는 교사의 역할이 되면서 교사리더십의 필요성이 제기되고 있다(Lieberman & Miller, 2004). 정광희 외(2008)는 교사리더십을 교사가 교육 활동을 하는 과정에서 관계 구성원으로 하여금 자발적이고 즐거운 마음으로 목표를 달성해 갈 수 있도록 작용하는 통합적인 영향력이라고 정의하였다. 문지윤 & 김병찬(2022)은 교사리더십을 교사들이 목표달성을 위해 전문성, 열정, 열의, 도전정신, 헌신 등을 기반으로 하여, 학생들을 이끌어내고 촉진하는 영향력으로 정의한 바 있다.

‘마음리더십’은 교육학 박사 김창오가 제안한 교사리더십 이론이자 훈련 프로그램이다(김창오 외, 2013). ‘마음리더십’에서 제안하는 교사리더십은 교사가 전문적으로 인간관계 역량, 의사소통 역량, 상담 역량, 리더십 역량을 길러 학생과의 친밀한 관계를 맺고 나아가 학생 스스로가 마음을 움직여 교사의 교육적 지도를 받아들이도록 영향을 발휘하는 리더십이다. ‘마음리더십’ 이론을 개발한 배경에는 사

회문화의 변화에 대한 인식이 담겨 있다. 사회문화의 변화에 따라 교사-학생 간의 관계방식이 수직적 구조에서 수평적 구조로 변하고 있다. 교사-학생 관계가 수평적 구조로 변화한다는 것은 교사라는 지위에서 허락되던 권력이 감소함을 의미하고, 이는 학생 지도에 있어서 무능감에 봉착한다는 것을 의미한다. 그 결과 교사는 교육자 본연의 임무인 학생에 대한 성장 촉진 활동이 제대로 수행되지 못하게 됨을 의미한다. 교육활동에 있어서 무능감에 봉착한 교사가 교사 본연의 임무를 수행하기 위해서는 현대사회의 학교환경에 적합한 교사리더십 모델인 ‘마음리더십’을 기를 필요가 있다는 것이다.

마음리더십은 앞서 기술한 ‘영향력 행사’라는 일반적인 리더십의 개념 범주에 속한다. 마음리더십은 교사로서 학생을 지도함에 있어서 학생이 교사 앞에서 교사의 지도를 따르는 시늉만 하게 할 것이 아니라 마음을 움직여서 진정으로 생각하고 행동을 변화시키고자 개발된 이론이자 원리이기 때문이다. 또한, 교사가 발휘하는 영향력은 교육적으로 타당해야 한다. 이를 위해 나름의 교육관을 형성하였다. ‘마음리더십’의 교육관은 앞서 서술한 Rogers의 인본주의 교육론과 맞닿아 있다(김창오 외, 2013).

마음리더십에서는 추구하는 교사상은 첫째, 자신의 마음과 행동을 다스리는 힘을 길러 진정한 자기 삶의 주인으로 살아가는 교사이다. 둘째, 상대의 마음에 영향을 미쳐 내면의 진정한 변화가 일어나도록 촉진하는 교사이다. 셋째, 학급, 학교, 가정의 집단구성원들이 따뜻한 만남의 관계를 맺을 수 있도록 영향을 미쳐 치유, 배움, 성장을 이뤄내는 공동체를 조성해내는 역량을 갖춘 교사이다. 마음리더십에서 추구하는 교사상은 앞서 Rogers의 인본주의 교육론에서 제시한 학습을 촉진하는 교사와 일맥상통한다. 교사로서 학생과의 관계에서 진실하기를 추구하며, 인간에 대한 존중과 신뢰를 바탕으로 (학급)집단구성원에게 공감적 이해를 제공함으로써 내면의 진정한 변화 즉, 학습을 촉진하고자 하기 때문이다.

위에서 제시한 마음리더십에서 추구하는 교사가 되어가도록 촉진하기 위해 김창오는 여러 의사소통 이론, 인간관계 이론, 상담 이론, 리더십 이론을 참고하여 ‘마음리더십’ 이론을 개발하였다. 김창오는 마음리더십을 발휘할 수 있는 교사가

되기 위해서 갖추어야 할 역량으로 전문적인 인간관계 역량, 의사소통 역량, 상담 역량, 자기관리 역량 등을 제안하였다(김창오 외, 2013). 교육활동의 출발점인 교사와 학생의 관계를 깊이 이해하고 이 관계를 돈독히 하기 위해서 전문적인 인간관계 역량이 필요하기 때문이다. 또한, 학생에게 존중과 신뢰, 공감적 이해를 언어적으로 제공하기 위해 전문적으로 연마한 의사소통 역량과 상담 역량이 필요하다고 보았다. 앞서 공감적 이해는 인지적, 정서적 요소뿐만 아니라 표현적 요소를 포함한다고 서술한 바 있다. 교사가 학생에게 제공하는 존중과 신뢰, 공감적 이해는 그것을 제공받은 학생이 존중과 신뢰, 공감적 이해를 받았다고 여겨야 실현된 것이기 때문이다. 따라서, 마음리더십에서는 교사가 학생에게 존중과 신뢰, 공감적 이해를 제공하고자 하는 의도 못지 않게 이것을 학생이 받았다고 여길 수 있게 표현하는 것을 중요하게 여긴다. 또한, 학생의 마음을 움직여 내면으로부터의 변화를 일으키도록 하는 리더십 역량이 기르고자 한다. 여기에 더하여 교사가 감정적으로 불편해진 상황에서 자신의 감정을 스스로 관리하여 안정된 상태에서 마음리더십을 발휘하기 위해서는 자기관리 역량이 필요하다고 보았다. 이밖에도 학생 간 갈등이 해결되도록 돕는 갈등중재 역량, 학생과 보다 진실한 관계를 맺기 위해 필요한 자기자각 역량, 교실 구성원이 서로 공감적 이해 관계를 맺도록 하여 학생들이 안전하게 보다 깊은 배움을 일궈가도록 하는 공동체 조성 역량 등이 필요하다고 보았다.

‘마음리더십’에서는 인간에 대해서 긍정적으로 이해한다. 비록 부정적인 감정을 느끼고 있는 순간에도 부정적인 감정을 느끼는 이유는 인간 내면에 존재하는 긍정적인 욕구가 좌절되었기 때문이라고 이해한다. 이와 같은 이해는 역으로 인간 존재에 대해 긍정적 욕구를 실현해 가고자 하는 존재로 이해하고 있음을 드러낸다(김창오 외, 2013). 이러한 인간이 본성적으로 지니고 있는 긍정적 욕구를 가리켜 ‘본심(本心)’이라고 부른다. ‘본심(本心)’은 Rogers가 이야기한 인간의 선천적 경향성인 실현경향성과 본질적으로 유사하다.

어떤 상황에서는 ‘본심(本心)’이 서로 충돌하는 경우가 존재한다. ‘본심(本心)’이 서로 충돌하는 상황은 사람과 사람 사이에서만 일어나는 것은 아니며, 인간 내면

혹은 인간과 집단, 인간과 사물 사이에서도 일어날 수 있다. ‘마음리더십’에서는 이러한 상황에서 다살림[相生]을 추구하도록 안내한다. 이것은 경험에 대해 개방적 태도를 취하며 실존적인 삶을 살아가는 인간이 구안해낸 실존적 상황에 대한 해결책을 믿고 신뢰하는 인본주의 교육론과 일맥상통하는 지점이다.

‘마음리더십’은 여기서 한발 더 나아가 서로 충돌하는 본심에 대해 합리적인 타협과 조율을 통해서 합의점을 찾기보다는 관련된 ‘본심(本心)’을 모두 만족시킬 수 있는 방안을 모색하도록 안내한다. 관계 속에서 살아가는 인간이 자신의 이익만을 추구하며 살아가는 것은 타자를 소외시키는 것이며, 반대로 자신의 이익을 포기하는 것은 자신을 소외시키는 것이기 때문이다. 또한, 적당한 합의는 적당한 만족감을 주기도 하지만, 양쪽 모두를 일정 정도 소외시킨다. 관련된 주체의 ‘본심(本心)’을 깊이 살펴 이들 모두가 만족할 수 있는 길을 모색하는 것이 바로 마음리더십에서 제안하는 다살림[相生] 철학이다(김창오 외, 2013). 이와 같은 관계 상호작용을 가리켜 다살림 관계 상호작용이라고 한다.

이상에서 살펴본 ‘마음리더십’은 Rogers의 인본주의 교육론과 마찬가지로 교사의 성장 방향에 관해 고찰하게 한다. ‘마음리더십’과 인본주의 교육론에서 제안하는 바람직한 교사의 성장 방향은 학생을 존중하고 신뢰하며, 공감적 이해를 바탕으로 학생과 인격적 관계를 맺으며, 나아가 진실된 태도로 학습을 촉진하는 교사가 되는 것이다. 그런데 이러한 교사의 성장은 성장에 대한 역설적(逆說的) 의미를 포함한다(Rogers & Freiberg, 2011). 왜냐하면, 겉으로 보기에 는 자기 내부의 불확실성, 애매모호함, 자아구조의 흔들림과 혼돈까지도 자기 자신이 되는 것이기 때문이다. 그러나 이러한 표면적 변화는 자신의 경험에 개방적이며 실존적 삶 속에서 스스로 삶의 방향을 모색하고 나아가 이를 통해 학습해 나가는 자기주도성으로의 변화를 기반으로 한다. 겉으로 보기에 는 퇴보하는 것처럼 보이나 그 이면에는 자기주도성을 바탕으로 한 주체적 태도를 보인다는 점에서 교사의 성장은 역설적이라고 할 수 있다.

Ⅲ. 연구방법

본 연구는 질적연구 방법 중 내러티브 탐구를 통해 연구를 진행하였다. 양적연구 방법으로는 잘 드러나지 않는 사건의 맥락과 구조, 소수 집단의 목소리 등을 총체적으로 연구하고자 할 때 질적연구는 효과적이다(최종혁, 2009). 질적연구 방법 중에서도 내러티브 탐구는 삶을 이야기로 풀어내면서 인간에 대한 이해를 풍부하게 모색하게 하는 연구 방법이다(김대현, 2006). Clandinin과 Connelly는 내러티브 탐구의 기본 틀로서 3차원적 내러티브 탐구 공간을 제시하고 내러티브 탐구의 절차를 제시한 바 있다(Clandinin & Connelly, 소경희 외 역, 2007). 본 연구는 Clandinin과 Connelly가 제안한 바와 같이 3차원적 내러티브 탐구 공간을 기본 틀로 하여 연구 절차를 <표 Ⅲ-1>과 같이 설계하였다.

<표 Ⅲ-1> 내러티브 탐구 방법을 적용한 본 연구의 연구 단계별 절차

단계 (일정)	주요 활동	비고
기초연구 및 사전준비 (~2022. 2.)	<ul style="list-style-type: none"> ○ 문헌 연구 (내러티브 탐구, 마음리더십, 교사연수 관련 등) ○ 연구방법론 수련 ○ 기관윤리위원회 연구 승인 획득 ○ 연구 설계하기 	필요시 후행 단계 수행 중 이전 단계로 회귀 가능
현장으로 들어가기 (~2022. 3.)	<ul style="list-style-type: none"> ○ 연구자의 내러티브 탐색 및 구성 ○ 사전 인터뷰 실시 (연수 진행자, 연수참여자) ○ 연구참여자 선정 ○ 연구자와 연구참여자 간 협의 (연구 목적 및 인터뷰 일정) 	
현장에서 현장텍스트 속으로 (~2022. 6.)	<ul style="list-style-type: none"> ○ 현장텍스트 수집 (심층인터뷰, 대화, 연구참여자 저술자료(온라인 커뮤니티)) ○ 연구자의 연구노트 작성 	
현장텍스트 구성하기 (~2022. 8.)	<ul style="list-style-type: none"> ○ 현장텍스트 전사 및 범주화 ○ 추가 인터뷰 ○ 연구자와 연구참여자 간 공동구성 및 협의 	
현장텍스트에서 연구텍스트로 (~2022. 9.)	<ul style="list-style-type: none"> ○ 연구주제 및 내용에 대한 구체화 ○ 연수참여 경험 및 경험의 의미 구성하기 ○ 연구 내용의 정당화 모색 (지도교수 및 동료 연구자를 통한 검토, 연구참여자 검토) 	
연구텍스트 구성하기 (~2022. 10.)	<ul style="list-style-type: none"> ○ 연구 내용 요약 및 제언 작성 ○ 연구 정당성 확보를 위한 검토 	

1. 기초연구 및 사전준비

본 연구를 본격적으로 수행하기 앞서 기초연구 및 사전준비 활동을 실시하였다. 기초연구로는 교사의 삶과 성장, 연수참여 경험 등을 다룬 서적과 논문을 읽고 이해하는 과정을 거쳤다. 주요 탐구 현장인 마음리더십 교사연수를 이해하기 위해서 마음리더십의 이론적 배경, 마음리더십 이론에 담긴 교사 성장의 기제 등을 기발간된 책자를 통해 분석하였다. 이 과정에서 여타 교사 성장 관련 선행연구와 이론 등을 통해 마음리더십 이론에 영향을 준 여러 이론들을 탐색하기도 하였다.

다양한 경로를 통해 교직에 들어와 교사로 살아가고 있는 연구참여자들이 겪는 어려움이 무엇이며 그것들이 어떠한 모습들로 나타나는지, 그러한 어려움을 해결하기 위해 참여한 연수과정에서 어떠한 경험들을 하였으며 이러한 경험들이 그들이 겪고 있던 어려움을 어떻게 넘어서 수 있게 하였는지, 연수 참가 이후 최근의 그들의 삶의 모습과 미래에 대한 전망은 어떠한지 등을 살펴봄으로써 연구참여자들의 성장 과정과 그 양상을 탐구하고자 했던 본 연구의 의도를 구현하기에 적합한 연구방법을 모색하였다. 교사를 규범적 존재가 아닌 관계 속에서 끊임없이 변화해 가는 실존적 존재로 보고 연구참여자들의 삶의 궤적을 따라가며 그들의 성장 과정과 그 양상을 살펴보기에는 양적연구보다 질적연구가 더 적합할 것으로 판단하였다. 사물의 존재가 외부에 객관적으로 존재한다고 보는 양적연구의 실재론적 패러다임에서는 포착하기 어려운 교사의 변화와 성장을 질적연구를 통해 관찰하고 해석해낼 수 있기 때문이다(이윤경, 2017). 양적연구는 특정한 이론적 배경을 바탕으로 연구결과를 일반화하는 것에 유용하지만 질적연구는 탐색적 연구로서 풍부하고 자세한 발견에 유용하다는 연구방법 상의 특징을 고려한 것이다.

Creswell(2010)은 질적연구의 초점에 따라 다섯 가지의 질적연구 접근방법을 제시한 바 있다. 개인의 인생을 탐색하는 데에 초점을 둔 내러티브 탐구, 경험의 본질을 이해하는 데 초점을 둔 현상학적 접근, 현장에서 나온 자료를 근거로 하여 이론을 개발하는 초점을 둔 근거이론, 문화공유집단을 기술하고 해석하는 데 초점을 둔 문화기술지, 단일 사례나 여러 사례에 대해 철저하고 상세한 기술과 분석을 전개하는 데에 초점을 둔 사례연구가 그것이다(Creswell, 조홍식 외 역, 2010). 앞서

제시한 바와 같은 연구의 목적을 달성하기에 가장 적합한 연구방법은 내러티브 탐구라고 판단하였다.

이후 본 연구자는 내러티브 탐구에 대한 이해를 높이기 위해 질적연구 및 내러티브 탐구 방법에 관한 관련 서적과 논문을 탐독하고 이를 정리하였다. 이를 바탕으로 내러티브 연구 방법에 익숙해지고자 노력하였으며, 내러티브 관련 온라인 세미나에 참여하기도 하였다. 이를 바탕으로 전체적인 연구 절차와 방법 등을 설계하였다.

본 연구자는 본 내러티브 탐구에 대해 본 연구자가 속해 있는 대학원의 기관윤리심의위원회로부터 2022년 2월 17일 연구 승인 획득하였다. 인간을 대상으로 하는 연구에서는 연구 윤리의 엄정한 준수는 필수적이다. 이를 위해 연구 실행 전 소속 대학원의 기관윤리심의위원회로부터 연구 승인을 획득했던 것이다.

2. 현장으로 들어가기 (being in the field)

내러티브 탐구의 현장이란 이야기를 구성하는 상황, 사건, 행위 그 자체를 가리킨다. 내러티브 탐구에서 첫번째 단계가 현장으로 들어가기이다. 연구자는 자신의 연구 동기를 생각하고, 연구의 목적에 부합하는 현장을 탐색하고, 자료 수집에 들어가기 전에 현장으로 들어가 연구참여자 및 연구자와 만나면서 현장에 익숙해질 필요가 있다(염지숙, 2003).

내러티브 탐구의 연구 동기는 대부분 연구자 개인의 관심과 전문 지식으로부터 시작된다. 그러므로 연구자는 자신의 인생에서 의미 있고 중요한 사건과 내용, 자신의 특정한 관심과 그 근원을 성찰하고, 이를 내러티브 형식으로 써 보는 것은 내러티브 탐구에 있어서 효과적이다(염지숙, 2003). 이에 본 연구자는 연구자 본인의 내러티브를 작성하였다. 연구자의 내러티브를 작성하는 과정을 통해 연구자가 본 연구를 수행하고자 하는 목적과 이해하고자 하는 바에 대해서 명확히 해 주는 효과를 제공하였다. 또한, 연구자가 작성한 내러티브를 동료 연구자 그룹(현직 교사 7명(박사 2명, 석사 5명))에게 공개하고 이에 대해서 함께 검토하는 시간을 가졌다.

본 내러티브 탐구는 교직에서 어려움을 겪던 교사가 마음리더십 전문가 양성과

정 교사연수에 장기간 자발적으로 참여하면서 어려움을 넘어서기 위해 도전하고 실천하면서 교사로서 성장해 가는 과정을 이해하기 위한 연구이다. 내러티브는 기본적으로 한 개인의 성장 혹은 변화와 관련된다(유기웅 외, 2018). 이 연수 과정에 참여한 사람들의 어린 시절의 이야기로부터 교직 입문 이후 이야기, 마음리더십 교사연수 참가 이후 교직을 비롯한 삶에서의 이야기 등을 통해 이들의 성장과 변화를 탐색하고자 했다. 교사의 성장과 변화를 탐색하기 위한 연구 목적을 위해 마음리더십 전문가 양성과정 교사연수는 탐구 현장으로 적합하다고 판단했다. 왜냐하면, 장기간 자발적으로 참여하고 있는 교사연수를 탐구 현장으로 삼으로써 연수 참여동기(목적), 장기간 연수장에서 머무르면서 체험한 경험, 연수에서의 배움을 교직을 비롯한 그들의 삶의 현장에서 실천한 경험 등에 관한 이야기를 생생하게 수집할 수 있기 때문이다. 또한, 이를 통해 교사의 성장과 변화의 과정과 그 실태를 확인할 수 있을 것이기 때문이다.

본 연구자는 현장에 익숙해지기 위한 노력으로 사전 인터뷰를 실시하였다. 사전 인터뷰에 참여한 사람들은 연수 진행자(촉진자) 2명과 연수참여자 5명이었다. 줌(zoom)을 통해 실시한 사전 인터뷰는 연구자를 포함한 8명이 동시에 마음리더십 전문가 양성과정 교사연수 참여동기(목적), 연수과정에서의 경험, 연수에서의 배움을 그들의 삶에서 실천한 경험, 이러한 경험들이 각자의 관점에서 지니는 의미 등에 대해서 비정형의 대화를 나누는 방식으로 진행되었다. 2022년 2월 매주 일요일 저녁 2시간(20:00~22:00)씩 총4회에 걸쳐 사전 인터뷰를 진행한 결과, 연수참여자 들은 대체로 각자에서 삶에서 경험하는 어려움을 해결하기 위해 이 연수과정에 참여하였으며, 자신을 이해하게 되고 타인에 대해서 이해를 높이는 과정을 통해서 인간적 성장을 경험하게 되었다는 이야기를 들려준 바 있다. 또한, 그들은 그들이 만나는 사람들과의 관계에서 해보지 못했던 상호작용을 연수과정에 함께 참여했던 사람들 사이에서 시도해보고 이를 그들의 실제 삶의 현장에서 실천하고 있다는 이야기도 들려주었다. 아울러, 사전 인터뷰를 통해 본 연구에서 다루고자 하는 현장의 분위기를 사전 인터뷰 참가자들의 목소리를 통해 들을 수 있었으며, 탐구 현장에 익숙해질 수 있었다.

가. 연구참여자 선정하기

연구참여자는 마음리더십 전문가 양성과정 교사연수에 3년 이상 참여한 교사 3인으로 설정하였다.

연구참여자 선정 과정은 다음과 같다. 우선 연구참여자의 범위를 3년 이상 이 연수과정에 참여한 중등교사로 한정하였다. 마음리더십 전문가 양성과정 교사연수에 3년 이상 장기간 참여한 교사라면 본 연구의 목적을 달성하는 데에 적합하다고 판단했다. 내러티브 탐구를 통해 특정한 경험이 삶의 변화와 성장에 지속적으로 주는 영향과 그 의미를 탐구하고자 하는 본 연구의 취지에 부합하기 때문이다. 또한, 중등교사로 한정하기로 했다. 이 연수 과정에는 참여했던 교사들은 대체로 초등학교사와 중등교사였으며, 간혹 상담교사, 보건교사, 교장, 교감, 장학사, 연구사 등이 참여하기도 했다. 간혹 참여를 희망하는 일반인들이 참여하기도 했다. 질적연구는 기본적으로 사례들을 통한 일반화를 목표로 하고 있지는 않지만 동일한 학교급에 근무하는 교사들을 연구참여자로 선정함으로써 대상이 되는 학교현장에서의 교사들의 이야기를 보다 생생하게 전달할 수 있다. 중등교사는 초등학교사와는 달리 한두 개의 교과를 전담하며 학급담임교사 역할뿐만 아니라 교과담임교사 역할도 수행해야 한다. 중등교사를 연구참여자로 선정함으로써 학급담임교사로 살아가는 교사들의 이야기뿐만 아니라 교과담임교사로서 교과 내용을 중심으로 여러 학급의 학생들과 상호작용하며 살아가는 교사들의 이야기까지 살펴볼 수 있다는 이점이 있다. 이를 위해 본 연구에서는 연구참여자를 중등교사로 선정하였다.

연구참여자 수를 3인으로 산출하였다. 연구참여자 수를 3인으로 산출한 근거는 다음과 같다. 첫째, 내러티브 탐구는 단일한 개인 혹은 소수 개인들의 상세한 이야기 혹은 인생 경험들을 포착하는 데 가장 적합한 연구 방법이기 때문이다 (Creswell, 조홍식 외 역, 2010). 이야기할 만한 이야기나 인생 경험을 가지고 있고, 다양한 정보 유형들을 통해 그들의 이야기를 수집하기 위해 많은 시간을 할애할 수 있는 한 명 이상의 개인들을 선택하는 것이 일반적이다. 둘째, 내러티브 탐구는 개인적 삶의 특징뿐만 아니라 사회적 조건을 이해하는 연구방법이기도 하다. 개인의 이야기를 통하여 보다 넓은 사회적 조건 혹은 맥락을 발견하는 창으로서의 가

치를 지닌다(Cole, Cole, & Knowles, 2001). 따라서 개인에게만 매몰된 연구에서 벗어나 사회적 조건 혹은 맥락을 발견하기 위하여 복수의 연구참여자를 선정할 필요가 있다. 셋째, 대개 학위 논문에서 내러티브 탐구 방법에 의거 연구를 진행하는 경우 3인 내외의 연구참여자를 선정하고 있다.

연구참여자 선정 과정은 다음과 같다. 연구참여자 모집은 목적 표집 기법인 전형적인 사례표집 방법(정수경 & 강현석, 2015)을 통해 이루어졌다. 본 연구의 목적에 부합하는 연구참여자를 선정하기 마음리더십 전문가 양성과정 교사연수 진행자이자 프로그램 개발자인 김창오에게 연구참여자를 추천받았다. 추천받은 대상자 중 본 연구자와의 관계성과 접근성을 고려하여 최종 3인을 선정하였다. 이들은 모두 연구자와 친밀감이 두터우며, 자아성찰 능력이 뛰어나 내러티브 탐구에 적합한 연구참여자로 판단되었기 때문이다. 이들의 거주지 또한 다양하여 연수참여 경험과 그 의미를 종합적이고 입체적으로 파악하는 데 도움이 될 것이라고 판단하였다.

이렇게 선정된 3인에게 연구의 목적과 방법 등에 대해서 대면으로 설명하고, 서면으로 동의를 얻었다. 이러한 과정을 거쳐 연구참여자로 최종 선정된 교사들의 명단은 다음과 같다. 참고로 본 연구자는 이 연수 과정에 연수 과정이 개설된 2011년 이후부터 2020년까지 9회 이상 반복적으로 참여하였다. 이 과정에서 연구참여자와 교류하여 왔으며, 이를 통해 이들과 친밀감이 두터운 상태이다. 이후 이들을 칭할 때는 별칭을 이용하겠다. 연구참여자 정보는 다음 <표 III-2>와 같다.

<표 III-2> 연구참여자 정보

연구참여자	성별	연령	교직경력	근무지역	학교급
문비	여	40	15년	N도	중학교 (국어)
뭉이	남	45	16년 6개월	B도	고등학교 (영어)
쫄	여	54	19년	C광역시	중학교 (과학)

1) 문비 교사

문비 교사는 사범대학교 국어교육과를 졸업하고 2006년부터 교사생활을 해왔다. 2013년 마음리더십 전문가 양성과정 교사연수에 참여한 이후로 3년간 이 연수에 참여하였다. 자녀를 셋을 키우는 다둥이 엄마이자 교사이며, 출산과 육아로 인해 휴직 경력이 길다. 밝고 명랑하면서도 여린 성품을 지닌 문비 교사는 연수 과정 중 학생들로부터 상처를 많이 받았고 그래서 학교를 그만두고 싶다고 말한 적이 있다. 연수참여 과정 중 교사로서 자신의 변화와 성장에 대한 보고를 담은 글을 연수 참여자가 공동으로 이용하는 온라인 커뮤니티에 많이 게재하였다.

2) 뭉이 교사

뭉이 교사는 유명 이과대학을 졸업하고 대기업에서 근무하던 중 영어교육과에 편입한 이력을 가지고 있으며, 2005년부터 교사생활을 해왔다. 2013년 마음리더십 전문가 양성과정 교사연수에 참여한 이후로 6년간 이 연수에 참여하였다. 뭉이 교사는 EBS에서 방영되어 사회적 화제를 모았던 교사 코칭 프로그램 ‘우리 선생님이 달라졌어요’에 출연했던 경력이 있다. 자신의 수업과 학급운영을 개선해 보고자 프로그램 모집에 응모했을 만큼 자신의 수업과 학급운영 역량을 기르고자 하는 욕구가 큰 교사이다. 부부가 이 연수 과정에 함께 참여하였으며, 이 부부의 갈등을 연수 도중 함께 다룰 수 있도록 허락하여 인간관계 학습을 돕는 중요한 계기를 제공하기도 하였다.

3) 쏠 교사

쏠 교사는 공과대학을 다니면서 교직이수를 하였다. 대기업에 다니다가 회사를 퇴사한 후 2002년 교직에 입문했다. 2014년 마음리더십 전문가 양성과정교사연수에 참여한 이래로 현재까지 연수에 참여하고 있다. 쏠 교사는 학생들의 행복한 학교생활을 돕는 활동의 일환으로 학생들의 갈등중재에 적극적으로 개입하는 모습을 보였다. 마음리더십의 원리와 방법을 적용하여 학생들의 갈등을 효과적으로 중

재하고 학급 구성원들의 관계를 회복시키는 일에 탁월한 역량을 발휘하였다. 또한, 근무 지역 내 선생님들과 협력하여 마음리더십을 공부하는 전문적학습공동체를 운영 중이다. 쏘 교사는 서울에서 진행되는 마음리더십 전문가 양성과정 교사연수에 참여하고 있으며, 본인의 자녀가 D광역시에서 교사로 임용되자 D광역시에서 진행되는 이 연수과정에서 참여하도록 권유하여 마음리더십을 함께 공부하고 있다.

나. 연구참여자와 관계 설정하기

내러티브 탐구에서 연구자와 연구참여자가 어떤 관계를 유지할 것인가에 대한 협의는 매우 중요하다. 특히 본 연구자는 연구참여자와 함께 이 연수 과정에 참여해왔기 때문에 관계 설정은 더욱더 중요한 이슈가 되었다. Clandinin과 Connelly는 내러티브 탐구자는 현장에 충분히 오랫동안 폭 빠져 있을 필요가 있다고 말한 바 있다(Clandinin & Connelly, 소경희 외 역, 2007). 또한, 연구자가 연구참여자와 '사랑에 빠진 것'과 같은 관계를 유지하여 연구참여자의 경험을 완전히 공감하도록 안내한다(Clandinin & Connelly, 소경희 외 역, 2007). 본 연구자는 연구참여자와 장기간 연수 과정에 함께 참여하면서 솔직한 대화를 나누었기 때문에 라포를 쉽게 형성될 수 있었다. 무엇보다 이들은 연구 참여에 대해 적극성과 자발성을 보여주고 있었다. 본 연구자에게 요구되는 것은 이들에게 완전히 공감하면서도 연구참여자의 경험을 전체적인 삶 안에서 바라볼 수 있는 관계적 거리를 유지하는 것이었다. 특히 기존의 관계로 인해 이미 알고 있다고 여겨서 간과하기 쉬운 부분들 속에 그들이 차마 이야기하지 않은 삶의 인과관계들이 숨어 있는 경우가 있을 수 있기 때문에 그들에 대해서 객관적으로 조망할 수 있는 관계적 거리를 유지하고 있는가를 끊임없이 성찰했다.

아울러, 내러티브 탐구는 자기노출이 필연적이므로 연구 시작 단계부터 윤리적 측면에 대한 고려가 필요했다. 연구참여자의 복지를 위해 연구참여자와 연구 목적에 대한 협의, 연구 현장에 머무르게 될 기간에 협의를 실시하였다. 또한, 연구참여자가 연구에 참여함으로써 얻을 수 있는 효과와 부작용, 연구참여자의 권리 등에 관해 고지하였다. 연구자는 연구참여자에게 수집된 자료에 대한 보안 유지를

서약하였으며, 보안 유지 방안에 대해 안내하였다. 수집된 자료부터 구성될 현장텍스트에 대해서 연구참여자에게 검열을 받을 것이며, 그 과정에서 내용에 대한 정정 요청 및 철회 요청이 가능함을 고지하였다. 이러한 과정을 거친 후 연구동의서를 연구참여자로부터 제출받았다.

3. 현장에서 현장텍스트 속으로 (from field to field text)

이 단계는 내러티브 탐구자가 현장에 들어가서 자료를 수집하며 현장텍스트를 쓰는 일을 생각하는 단계이다. 내러티브 탐구에서 자료는 연구자에 의해 일방적으로 얻어지는 결과물로서의 자료(data)가 아니다. 연구자와 연구참여자 간의 관계 속에서 생성되는 과정적 산물인 것이다. 이러한 점을 강조하기 위해 현장텍스트라는 용어를 사용한다(김병극, 2012).

본 연구를 위해 활용한 자료 수집 방법은 문서 수집, 심층인터뷰, 연구노트 작성 등이다.

가. 문서 수집

문서는 연수참여자들이 매 회기별 연수참여 후기와 학습 내용에 대한 적용사례를 기록하여 온라인 커뮤니티에 올린 글, 사진, 영상 등이다. 이 자료들은 연수 과정에 참여한 사람이 누구라도 접근 가능한 공개된 자료들이다. 연구참여자의 동의를 얻어 온라인 커뮤니티 상에 탑재된 문서들을 수집하였다. 수집한 문서의 출처와 수량은 <표 III-3>과 같다.

<표 III-3> 수집 문서의 출처 및 수량

구분	문비	뭉이	썰	계
관련 홈페이지	6	49	·	55
네이버 밴드 1)	41	92	32	165
네이버 밴드 2	47	173	25	245
네이버 밴드 3	1	2	·	3
계	95	316	57	468

위에서 보는 바와 같이 문서 수집을 위한 온라인 커뮤니티는 연수 관련 홈페이지 1곳, 마음리더십 관련 온라인 밴드 3곳 등 총 4곳으로 한정하였다. 연구참여자들은 2010년대 초반에는 각종 문서들을 연수 관련 홈페이지에 탑재하였으며, 2010년대 중반 이후 스마트폰이 보편화 되면서 모바일기기로 접속이 용이한 온라인 밴드에 탑재하고 있었다. 온라인 밴드 3곳은 그 대상에 차이를 보였다. ‘네이버 밴드 1’은 마음리더십 전문가 양성과정 교사연수에 참여한 이력이 있는 교사 모두를 대상으로 했으며, ‘네이버 밴드 2’는 당해년도 마음리더십 전문가 양성과정 교사연수 참가자만을 대상으로 하였고, ‘네이버 밴드 3’은 마음리더십 연수에 관심이 있는 전국의 교사를 대상으로 하였다.

나. 심층인터뷰

내러티브 탐구를 위해서 연구자는 연구참여자에 대해서 최소 2회 이상 면대면 인터뷰를 실시하고, 개인당 최소 4시간 이상을 할애하는 것이 적절하다(양유성 외, 2022). 그러나 현재 코로나19 감염병으로 인해 면대면 연구가 연구자 및 연구참여자의 안전에 부정적인 영향을 미칠 가능성이 크다. 따라서 본 연구에서는 ZOOM을 활용하여 2차에 걸친 온라인 면대면 심층인터뷰를 실시하였다. 또한, 연구참여자들에게 추가적인 질문 및 확인을 위한 추가 인터뷰를 실시하였다. 연구참여자별 인터뷰 일자와 인터뷰 시간을 정리한 표는 <표 III-4>와 같다.

<표 III-4> 인터뷰 실시 일자 및 진행 시간

구분	문비 교사		뭉이 교사		쫄 교사	
	일자	진행 시간	일자	진행 시간	일자	진행 시간
1차 심층인터뷰	2022.04.23.	2h44m11s	2022.04.05.	2h1m8s	2022.04.13.	2h19m52s
2차 심층인터뷰	2022.04.30.	2h52m19s	2022.04.12.	2h2m13s	2022.04.20.	3h19m20s
3차(추가) 인터뷰	2022.07.10.	2h6m52s	2022.07.18.	1h25m14s	2022.07.15	1h51m47s
총 인터뷰 횟수 / 시간	3회	7h43m22s	3회	5h28m35s	3회	7h30m59s

1) 개인정보 보호를 위해 온라인 커뮤니티의 명칭은 표시하지 않음.

심층인터뷰를 진행할 때에는 연구참여자의 동의를 얻어 인터뷰 과정을 모두 녹화하였다.

심층인터뷰는 기관윤리심의위원회의 승인은 얻은 반구조화된 질문지를 통해 을 진행되었다. 심층인터뷰에서 활용한 반구조화된 질문지는 <그림 III-1>과 같다.

앞서 제시한 반구조화된 심층인터뷰 질문지(<그림 III-1>)에 기반하여 1, 2차 심층인터뷰를 진행하였다. 교사로 살아가는 연구참여자들이 그들의 삶에서 겪어온 어려움(문제)과 마음리더십 전문가 양성과정 교사연수 참여를 계기로 어려움(문제)을 넘어서는 성장의 과정을 이해하고자 하는 본 연구의 목적을 달성하기 위해 연구참여자들의 일대기를 구성할 필요가 있었다.

1차 심층인터뷰는 연구자와 연구참여자가 친밀감을 형성하고 마음리더십 전문가 양성과정 교사연수 참가 이전까지의 연구참여자의 이야기를 수집하는 데에 그 목적이 있다. 연구자와 연구참여자 간의 친밀한 관계 형성은 연구참여자의 심도있는 구술을 위해 필수적이다. 이를 위해 본 연구자는 편안하게 내러티브를 구술하도록 연구참여자의 이야기를 경청하고 연구참여자에게 공감하였다. 편안한 분위기가 유지되도록 신경쓰면서 이 연수과정 참가 이전의 삶에 관한 이야기를 하도록 인터뷰를 진행하였다. 1차 심층인터뷰에서는 마음리더십 전문가 양성과정 교사연수 참가 이전 삶을 회상하게 하는 질문들이 주를 이루었다.

2차 심층인터뷰는 1차 심층인터뷰 종료일로부터 일주일의 경과된 후에 실시하였다. 1차 인터뷰에서 과거의 삶을 구술한 연구참여자들이 자신의 삶을 반성적으로 성찰하고 숙고할 시간적 여유를 가지면서도 활성화된 과거의 이야기들로부터 이 연수과정 참여경험에 관한 이야기를 이어가기에 일주일 정도가 적절하다고 판단했기 때문이다. 2차 심층인터뷰의 목적은 마음리더십 전문가 양성과정 교사연수 참여와 관련하여 연수참여 중 연수장에서의 경험, 연수참여 이후 학교를 비롯한 그들의 삶의 현장에서 연수에서의 배움을 실천 경험, 미래 삶에 대한 전망 등의 이야기를 통해 연구참여자들의 성장 과정과 그 양상을 파악하는 데에 있다. 이를 위해 본 연구자는 연구참여자에게 연수참여 이후의 경험을 회상하고 구술하도록 하는 질문을 하고 연구참여자의 이야기를 경청하였다.

<그림 III-1> 심층인터뷰 질문지(기관윤리위원회 승인본)

심층면담 질문지

구분		주요 질문
1차 면담	연구자-연구참여자 친밀감 형성하기	<ol style="list-style-type: none"> 1. 연구참여자로 제안을 받았을 때, 그리고 심층 면담을 진행하는 지금 이 순간 느껴지는 감정과 그 이유를 말씀해 주세요. 2. 연구자에게 바라는 점이나 이 연구에 참여함으로써 바라는 점이 있다면 말씀해 주세요. 3. 본격적인 심층 면담에 앞서 말씀하시고 싶으신 사항이 있다면 말씀해 주세요.
	교직 입문 이전 경험	<ol style="list-style-type: none"> 1. 선생님의 성장 과정을 회상했을 때 주요하게 떠오르는 경험에는 어떤 것들이 있으며, 그 경험들은 선생님에게 어떤 의미가 있나요? (어린 시절, 학창 시절, 대학 시절, 교직 입문 이전) 2. 교직은 선택한 동기는 무엇인가요? 3. 교직 입문 전 교사의 정체성은 무엇이라고 생각하셨나요?
	교직 입문 이후 경험 (연구 참가 전)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 교직 입문 이후 선생님께서 배정받으신 업무, 학급, 수업 등에 대해서 들려주세요. 2. 교직 입문 이전에 가졌던 교직에 대한 기대가 입문 이후 실제 겪어보면서 일치했나요? 그렇지 않았다면 어떤 차이가 있었나요? 3. 마음리더십 촉진자 양성 과정 연구에 참가하기 전 교직 생활을 떠올렸을 때 인상 깊었던 경험에는 어떤 것들이 있나요? 4. 3번과 관련하여 당시에 선생님은 스스로 어떤 교사였다고 생각하시나요? 5. 마음리더십 촉진자 양성 과정 연구에 참가하게 된 계기는 무엇인가요?
2차 면담	마음리더십 촉진자 양성 과정 연구 참가 관련 경험	<ol style="list-style-type: none"> 1. 마음리더십 촉진자 양성 과정에 2년 이상 참가하게 된 동인은 무엇이었나요? 2. 마음리더십 촉진자 양성 과정에 참여하면서 인상 깊었던 경험과 그 경험에 담긴 의미는 무엇이라고 생각하시나요? 3. 마음리더십 촉진자 양성 과정에 참여하고 삶에 변화가 생겼다면 들려주세요. (수업, 학급 운영, 개인적 삶 등) 4. 마음리더십 촉진자 양성 과정에 참여한 경험이 교사로서의 자신의 정체성에 미친 영향은 무엇이라고 생각하시나요?
	현재 교사 정체성의 양상	<ol style="list-style-type: none"> 1. 선생님은 현재 자신을 어떠한 교사라고 생각하시나요? 2. 선생님의 교사로서의 정체성은 어떠한 과정을 통해 변화하거나 구성되어왔다고 생각하시나요?
	다시 돌아가기	<ol style="list-style-type: none"> 1. 마음리더십 촉진자 양성 과정 참여가 선생님이 교사로 살아가는 데에 미친 영향이 있다면 들려주세요. 2. 앞으로 어떠한 교사가 되고자 하시나요? 3. 연구 주제와 관련하여 말씀하시고 싶은 사항이 있다면 들려주세요.

1, 2차 심층인터뷰를 진행하면서 연구자가 연구참여자에게 공통적으로 제안한 것이 있다. 그것은 연구자의 질문에 대한 대답을 들려주기보다 연구자의 질문을 듣고 떠오르는 감정과 생각, 그와 관련된 경험을 들려달라고 요청한 것이다. 인간의 경험을 이해하고 나아가 인간을 경험하기 위해서는 그들을 둘러싼 삶들, 그리고 그것들의 맥락 안에서 연구를 수행해야 한다. 그런데, 연구자가 주도하는 질문에 연구참여자가 답을 하다보면 연구자의 관심사에 초점을 인터뷰가 진행될 수 있다. 자칫 연구참여자를 둘러싼 삶들, 그리고 그것들의 맥락을 놓쳐 버려 그들의 경험을 이해하고 나아가 경험의 의미를 이해하는 것에 실패할 우려가 있다. 이를 회

피하기 위해 연구자는 연구참여자에게 연구자의 질문에 답하기보다는 연구자의 질문을 듣고 떠오르는 감정과 생각, 그와 관련된 경험을 들려달라고 요청했던 것이다. 연구참여자들은 각자 자신들의 삶 속에서 상호작용하는 요인들을 현재적 관점으로 가져와서 각자 나름의 의미를 만든다(Sediman, 1998). 그렇기 때문에 연구참여자들 각자 자신들의 삶 속에서 상호작용하는 요인들을 자유롭게 혹은 자발적으로 인터뷰 안으로 가져오게 하는 것이 그들의 내러티브를 깊이 이해하기 위해 필요했다.

추가(3차) 인터뷰는 앞서 진행된 1, 2차 심층인터뷰를 보완하기 위해 추가적으로 실시되었다. 본 연구자는 1, 2차 심층인터뷰를 마친 후 최대한 빨리 인터뷰 내용을 전사한 후, 인터뷰 전사록 읽기를 거듭하며 연구참여자의 삶의 경험과 내러티브를 이해하기 위해 노력하였다. 그러는 과정 중, 연구참여자에게 추가로 확인할 사항이 발견되었다. 문자메시지나 SNS를 활용하여 대화를 주고받으며 중간중간 확인하는 절차를 걸쳤으나 대면하여 확인하는 것이 필요하겠다는 판단이 섰다. 왜냐하면, 문자메시지나 SNS를 통해 묻고 확인하는 과정에서 연구참여자들의 반·비언어적 태도를 확인할 수 없는 것이 한계로 여겨졌기 때문이다. 연구참여자들의 반·비언어적 태도를 확인하기 위해 추가(3차) 인터뷰를 추가로 진행하였다. 추가(3차) 인터뷰는 1, 2차 심층인터뷰 전사록을 거듭해서 읽으면서 이해가 가지 않거나 추가로 설명이 필요한 부분에 관한 질문 중심으로 진행되었다.

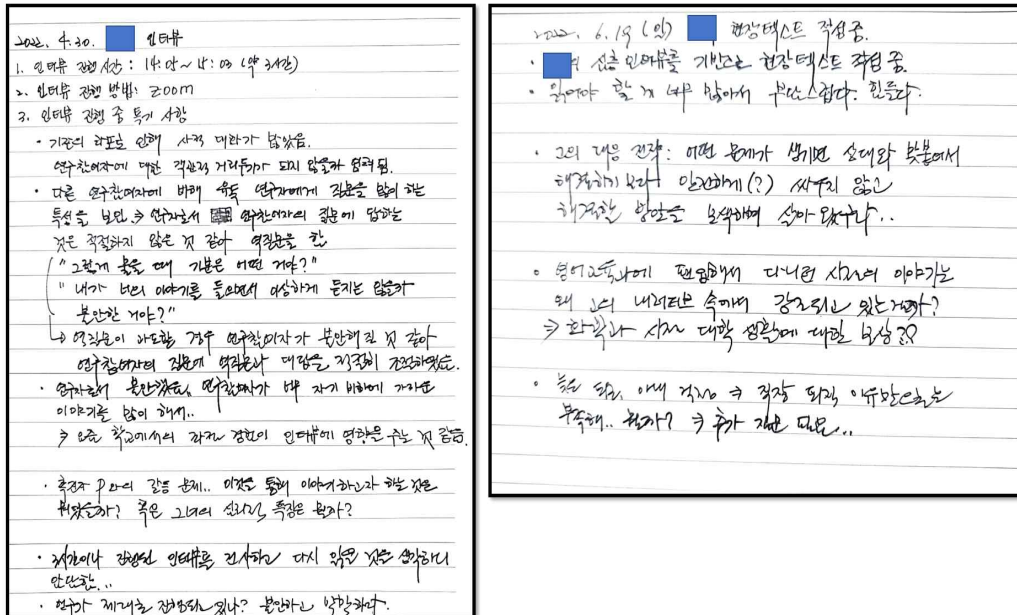
다. 연구노트

내러티브 탐구에서 연구자는 연구참여자의 경험을 기술하는 기록자로서만 존재하는 것이 아니라 연구 중인 경험의 일부가 되어야 한다. 그러므로 내러티브 탐구자는 실제 존재하는 현장과 현장에 대한 내적 반응을 기록한 연구노트를 이중적으로 구성해야 한다(Clandinin & Connelly, 소경희 외 역, 2007).

자료 수집 과정에서 본 연구자는 다양한 긴장과 딜레마를 경험하였다. 흡사 수많은 텍스트 속에서 허우적거리는 모습으로 묘사될 수 있을 것이다. 본 연구자는 인터뷰 진행 중 연구참여자의 반·비언어적 태도 및 인터뷰 진행의 분위기 등을 비

정형의 방식으로 노트하였다. 또한 자료 수집 과정에서 경험한 다양한 긴장과 딜레마, 궁금증 등을 기록한 연구노트를 그때그때 작성하였다. 연구노트 중 일부를 제시하면 <그림 III-2>와 같다.

<그림 III-2> 연구노트 예시



4. 현장텍스트 구성하기 (composing field text)

내러티브 탐구에서 데이터로 간주되는 현장텍스트는 연구 경험에 대한 가시적인 표상이다. 연구 경험을 텍스트 형태로 구성한다는 것은 필연적으로 해석의 과정을 동반한다. 수집된 자료는 연구자에 의해 선별되며, 이 과정을 거쳐 구성된 현장텍스트는 필연적으로 해석적 텍스트가 될 수밖에 없는 것이다. 현장텍스트는 연구 결과에 해당하는 연구텍스트의 구성에 중요한 영향을 미치므로 3차원적 내러티브 탐구 공간을 고려하면서 신중한 작성을 필요로 한다.

현장텍스트의 주요 일개는 심층인터뷰로부터 추출했다. 연구참여자가 구술한 이

야기로부터 현장텍스트를 구성한 것이다. 그들의 이야기는 연구참여자 고유의 표현방식으로 자신이 겪은 경험에 비논리적이고 비과학적으로 구술되었다. 인간은 자신의 내적 반응에 기초하여 경험을 주관적으로 이해하고 해석하기 때문이다.

본 연구자는 본 연구의 목적을 상기했다. 마음리더십 전문가 양성과정에 참여한 연구참여자들의 일대기를 통해 교사의 성장 과정과 그 양상을 이해하고자 했던 연구 목적을 염두에 두고 심층인터뷰 전사록과 수집된 문서들을 읽어나갔다. 연구 목적에 기반하여 이들을 반복해서 읽는 과정을 통해 연구 목적을 달성할 수 있는 방안에 대해서 고민하였다.

특히, 연구자의 주관적 해석을 경계하기 위해 4차에 걸친 코딩 작업을 실시하였다. 우선 인터뷰 전사록을 읽으면서 연구참여자의 발화를 발화 순서에 따라 발화번호를 부여했다. 구어는 문어와 달리 전후 맥락상 생략된 표현이나 ‘음’, ‘어’ 등과 같이 연구참여자의 습관적 발화가 자주 나타난다. 또한, 발화의 종료 지점(문장으로 친다면 문장이 끝나는 지점)을 설정하기가 어려웠다. 연구참여자가 표현하고자 했던 뉘앙스까지 포함하기 위해 가급적 인터뷰 그대로를 전사록에 포함시켰으며, 반복적 읽기 과정을 통해 발화의 종료 지점을 파악하고 그 부분에 온점(마침표)을 찍었다. 이렇게 구분된 발화들 하나하나마다 발화번호를 부여하였다.

이 발화들은 다시 시간성, 사회성, 장소의 3차원적 내러티브 탐구 공간과 발화에 담긴 내용을 고려하면서 한 개 이상의 발화들을 묶어 1차 코딩 단위로 설정하였다. 즉, 1차 코딩의 기본 단위는 시간성, 사회성, 장소의 3차원적 내러티브 탐구 공간이었으며, 같은 탐구 공간이더라도 발화에 담긴 내용이 다른 경우에는 이를 구분하여 1차 코딩 단위를 설정한 것이다. 이를 위해서 전사록을 읽어가면서 연구참여자의 발화가 언제, 누구와, 어디에서 이루어지고 있는가를 고려하였다.

사실 심층인터뷰는 기본적으로 연구자와 연구참여자 간 대화이기 때문에 연구참여자 입장에서 보면 현재, 줌(zoom)이라고 하는 온라인 매체에서, 연구자와 상호작용을 하는 것으로 볼 수 있다. 반면 연구참여자가 들려주는 이야기 속에서는 별도의 시간과 공간, 등장인물들 간의 상호작용이 있다. 심층인터뷰를 진행하는 동안 두 가지 층위의 시간과 공간, 상호작용이 중첩되어 나타났다. 때로는 연구참여

자가 마치 과거의 어느 순간으로 이동한 것과 같이 그때 그 순간에 몰입하여 이야기를 구술하기도 했고, 때로는 과거의 이야기를 현재 눈앞에 있는 연구자를 의식하며 구술하기도 했다. 반면, 연구자에게 질문을 하거나 연구자의 말에 피드백을 보내며 현재 줌(zoom)에서 만나고 있는 연구자와 상호작용을 하기도 했다. 본 연구자는 연구참여자와 충분한 라포를 형성하여 심층인터뷰를 진행했음에도 연구참여자의 성향에 따라 연구자 의식 정도는 연구참여자별로 다르게 나타나기도 했다. 이러한 점들을 종합적으로 고려해가면서 1차 코딩 단위를 설정하였다.

이렇게 구분한 1차 코딩 단위를 바탕으로 1, 2차 인터뷰 전사록에 대해서 1차 코딩을 실시하였다. 이를 통해 1차 코딩을 완료한 후 관련 있는 1차 코딩을 모아 다시 2차 코딩을 실시하였고, 이를 반복하여 3차 코딩까지 진행하였다. 각 단계별 코딩의 수는 <표 III-5>와 같다.

<표 III-5> 코딩 차수별 코딩의 수

	구분	발화 수	1차 코딩 수	2차 코딩 수	3차 코딩 수
문비	1차 인터뷰	1,201	361	169	46
	2차 인터뷰	1,439	363	96	32
	소계	2,640	724	265	78
뭉이	1차 인터뷰	1,368	340	118	52
	2차 인터뷰	1,305	289	111	50
	소계	2,673	629	229	102
썰	1차 인터뷰	1,719	395	133	53
	2차 인터뷰	2,332	637	178	58
	소계	4,051	1,032	311	111
계		9,364	2,385	805	291

마지막으로 3차 코딩에서 추출한 내용 요소들을 모아 생애사적 순서에 따라 유목화하는 4차 코딩을 진행하였다.

이와 같은 코딩 과정의 일부를 표로 제시하면 <표 III-6>과 같다.

<표 III-6> 코딩 과정 예시

발화번호: 및 발화 내용 (심층인터뷰 전사자료)	1차코딩 번호 및 코딩	2차코딩 번호 및 코딩	3차코딩 번호 및 코딩	4차코딩 (유목화)
<p><input type="checkbox"/> 몽이_2차 인터뷰_0361 최근 건 뭐였냐면 이 학교 들어와서, 그러니까 4년 전에 처음 왔을 때 우리 반에 부반장 놈이 저 뭐야, 보호 관찰 받던 애였는데 (연구자: 맞아.) 나중에 애가 너무 힘드니까 내가 애를 좀 이렇게 학생부장에 잘라줬으면 좋겠는거야.</p>	<p><input type="checkbox"/> 몽이_1차코딩_0454 문제 학생 때문에 힘들어서 학생부장이 퇴학시켜주기를 바란 적이 있었음.</p>			
<p><input type="checkbox"/> 몽이_2차 인터뷰_0362 근데 그런 생각을 계속하고 있다가, 꽤 이제 고통을 겪다가 문득 보니까, 내가 이제 '나 상처받기 싫어서, 아니면 나 책잡히기 싫어서, 다 이제 학생부장한테 넘기고 있구나.' 이런 생각이 들더라고, 내 일인데.</p>				
<p><input type="checkbox"/> 몽이_2차 인터뷰_0363 내 우리 반 앤데, 그 '책임을 내가 저 사람한테 미루고 있구나.' 이런 생각이 드니까 나는 그게 너무 아쉬웠던 거야, 그 때.</p>	<p><input type="checkbox"/> 몽이_1차코딩_0455 고통을 겪던 중 자신의 책임을 다른 사람에게 미루는 자신을 발견하고 너무 아쉬워짐.</p>	<p><input type="checkbox"/> 몽이_2차코딩_163 책임을 다른 사람에게 미루는 자신의 모습에 최근 아쉬움을 크게 느꼈음</p>		
<p><input type="checkbox"/> 몽이_2차 인터뷰_0364 그러고 나서부터 이건 아닌 것 같고 내가 주도적으로 살아야겠다는 생각이 확 들고.</p>				
<p><input type="checkbox"/> 몽이_2차 인터뷰_0365 정신 차리게 되고.</p>				
<p><input type="checkbox"/> 몽이_2차 인터뷰_0366 그때부터 이렇게 내가 주도적으로 사는 삶을 연습을 계속해 온 것 같아.</p>	<p><input type="checkbox"/> 몽이_1차코딩_0456 그때부터 주도적으로 사는 삶을 연습해 옴.</p>	<p><input type="checkbox"/> 몽이_2차코딩_164 아쉬움을 크게 느낀 이후로 주도적으로 사는 연습을 함</p>	<p><input type="checkbox"/> 몽이_3차코딩_072 강렬한 정서적 체험과 그로 인한 삶의 변화</p>	
<p><input type="checkbox"/> 몽이_2차 인터뷰_0367 이제 와서는 꽤 많이 익숙해졌어.</p>	<p><input type="checkbox"/> 몽이_1차코딩_0457 이제 꽤 익숙해짐</p>			<p>최근 삶의 이야기 (변화와 그 방향)</p>

앞서 언급한 바와 같이, 심층인터뷰 전사자료 중 연구참여자의 발화에 발화번호를 부여했다. 발화번호 부여 방식은 '연구참여자_인터뷰 차수_발화 순서'이었다.

예를 들어 뭉이 교사가 2차 인터뷰에서 361번째로 말한 발화에는 ‘뭉이_2차 인터뷰_0361’과 같이 발화번호를 부여한 것이다. 연구참여자의 발화를 반복적으로 읽으면서 1개 이상의 발화를 묶어 1차코딩을 실시하였으며, 그것에 1차코딩 번호를 부여하였다. 이러한 과정을 거듭하여 2차, 3차코딩을 실시함으로써 연구참여자가 전달하고자 하는 연구참여자의 내러티브를 이해하고자 노력하였다. 또한, 3차코딩을 바탕으로 연구참여자의 일대기를 기준으로 4차코딩을 실시하였다. 즉, 4차코딩은 시간 순서에 따라 7개의 시간적 카테고리(원가족 내에서 삶의 이야기, 학창시절 삶의 이야기, 교직 입문 전 삶의 이야기, 교직 입문 이후부터 마음리더십 교사연수 참여 이전까지 삶의 이야기, 마음리더십 교사연수 참여 이후 삶의 이야기, 최근 삶의 이야기, 미래 전망에 관한 이야기)에 따라 3차코딩을 분류한 것이다. 아울러 뭉이 교사의 경우 교직 입문 전 회사에 다니던 시절의 이야기가 그의 삶에서 중요하다고 판단되어 회사인 시절 이야기라는 시간적 카테고리를 별도로 구성하였다. 또한, 쉐 교사의 경우 교직 입문 전 회사 생활 이야기와 시대과의 관계에 관한 이야기가 그녀의 삶에서 중요하다고 판단되어 취업과 결혼 이후 삶의 이야기라는 시간적 카테고리를 별도로 구성하였다. 이를 통해 연구참여자의 내러티브를 연구자의 임의적이고 주관적인 해석을 경계하면서 연구참여자를 종합적이고 총체적으로 이해하기 위해 노력하였다.

이를 바탕으로 연구참여자 각각의 현장텍스트를 1차로 구성했다. 내러티브 탐구는 연구자와 연구참여자가 함께 구성해 가는 관계적 연구이다. 이를 실현하기 위해 연구자는 1차로 구성된 현장텍스트를 연구참여자에게 공유하여 현장텍스트에 대해 협의를 하며 현장텍스트를 완성해 나갔다. 연구참여자에게 안내한 점점 사항은 첫째, 연구참여자의 내러티브를 진실하게 반영하고 있는가였다. 연구참여자로부터 수집한 인터뷰 자료와 문서 등을 기초로 작성한 현장텍스트는 연구참여자의 내러티브를 진실하게 반영하여야 하기 때문이다. 연구자는 연구참여자에게 연구자가 간과한 부분은 없는지, 사건 간에 인과관계를 과도하게 부여한 부분은 없는지 등을 검토하면서 연구참여자의 내러티브를 진실하게 반영하고 있는지를 점점받았다. 둘째, 연구 윤리상 연구참여자가 현장텍스트에 포함되지 않기를 원하는 내용이

없는지 점검받았다. 연구참여자를 보호하는 일은 내러티브 탐구에서 다른 어떤 가치에 우선할 수 없다. 연구참여자가 현장텍스트에서 제외하길 원하는 내용은 삭제하고 그들의 내러티브를 독자가 이해할 수 있도록 조정하는 과정을 거쳤다. 이러한 점검 과정을 통해 현장텍스트를 완성하였다.

5. 현장텍스트에서 연구텍스트로 (from field text to research text)

이 단계는 현장텍스트로부터 연구텍스트를 기술하는 단계로, 경험에 대한 의미를 구성하는 일이 중요하다. Clandinin와 Connelly는 내러티브 탐구란 탐색이라는 감각과 재탐색(re-search)이라는 감각을 갖는 것으로 문제 정의와 해결보다는 탐구의 지속적인 재형성을 강조한 바 있다(Clandinin & Connelly, 소경희 외 역, 2007).

이들은 현장텍스트에서 연구텍스트로 이동할 때, 3가지 측면(이론적, 실천적, 해석적 혹은 분석적 측면)에서 주의를 기울여야 한다고 말하였다(Clandinin & Connelly, 소경희 외 역, 2007). 이론적 측면에서는 수행하고 있는 내러티브 탐구가 질적연구의 범주 안에서 내러티브 탐구를 정의하려 하거나, 양적연구에서와 같이 여러 이론과 방식을 열거해서는 안 되며 경험의 현상에 대한 탐구로 시작해야 한다는 것을 강조한다. 실천적 측면에서는 연구자의 연구 태도와 관련이 깊다. 즉, 연구자는 연구참여자와 관계보다는 현장텍스트를 반복해서 읽으며 연구텍스트 구성에 초점을 두어야 한다는 것이다. 현장텍스트가 연구참여자의 이야기를 그대로 전달하는 데에 목표가 있다면, 연구텍스트는 연구참여자의 이야기를 다시 이야기(re-telling)하는 것에 목표가 있기 때문이다. 해석적 또는 분석적 측면에서는 연구참여자의 현장텍스트의 의미가 무엇인가를 찾아내는 것에 주의를 기울여야 한다. 현장텍스트를 반복해서 읽으며 내러티브 안에 존재하는 줄거리와 패턴, 긴장과 갈등 등을 개인의 경험 및 사회적 상황과 연결시켜가면서 그 의미를 찾아내야 한다. 이때 연구자의 경험 또는 다른 연구나 이론과 상호 교섭작용이 일어날 수 있으며 이러한 과정을 통해 연구텍스트를 구성하게 된다(염지숙, 2003).

본 연구에서는 이 과정에서 경험의 의미와 사회적 가치 등에 관해서 연구자 스

스로에게 끊임없이 질문하면서 경험에 담긴 의미를 탐구했다. 3차원적 내러티브 탐구 공간을 염두에 두면 유사한 경험일지라도 그 의미와 사회적 가치가 달라질 수 있음을 체험하였다.

또한, 경험으로부터 의미를 추출해 가는 내러티브 탐구의 과정이 과연 교육학 분야 혹은 사회 전반에 걸쳐 어떤 기여를 할 수 있는지 고찰하면서 연구를 정당화하기 위한 숙고의 과정을 거쳤다. 이 과정은 본 연구자에게 수많은 현장텍스트를 다시금 읽으며 연구자의 머릿속을 떠도는 불분명한 것들을 포착하여 그것들에 명명하고 의미를 부여하고 재탐색하는 과정이었다.

6. 연구텍스트 구성하기 (composing research text)

모래알처럼 흩어져 있고, 미로처럼 얽혀 있는 수많은 현장텍스트에서 다시 살아가는 이야기를 찾아내는 것이 연구텍스트 구성하기 단계에서 해야 할 일이다. Clandinin은 ‘산산조각 난 거울’이라는 은유를 사용하여 이 단계에서 연구자는 삶의 복잡성과 각 파편의 특별함 사이에서 풍부한 상상력을 발휘하며 연구텍스트를 구성해 갈 것을 제안한다(Clandinin, 염지숙 외 역, 2015, p. 289).

본 연구자는 이 단계에서 매우 큰 긴장감을 경험하였다. 엄청난 양의 현장텍스트를 취사선택해야 한다는 부담감과 연구참여자를 포함한 독자들이 연구텍스트를 어떻게 받아들일지에 대한 걱정은 연구자를 짓눌렀다.

연구자는 이 연구를 진행하고 연구텍스트를 구성함에 있어서 내러티브 탐구의 정당성을 확보하기 위해 노력하였다. 내러티브 탐구가 연구로서 가치를 지니기 위해서 연구의 정당성이 확보되어야 하기 때문이다. 연구의 정당성이 확보되지 않은 내러티브 탐구는 일회적이거나 개인적인 연구에 그치고 만다. 연구의 정당성은 곧 연구의 필요성을 대변한다.

내러티브 탐구에서 연구의 정당성을 판단하는 기준으로 개인적 정당화, 실제적 (practical) 정당화, 사회적 정당화를 들 수 있다. 첫째, 개인적 정당화란 연구자 개인에게 연구자가 수행하는 내러티브 탐구가 왜 중요한가에 대한 정당화를 의미한다. 내러티브 탐구 석사 논문들과 박사 논문들은 보다 상세히 설명된 내러티브 탐

구의 개인적 정당화를 포함하는 경향을 보인다(Davies, 1996; Raymond, 2002). 개인적 정당화는 독자들로 하여금 논문의 이해를 돕기도 한다. 역설적이게도 기술된 연구자의 내러티브를 통해 연구자가 가질 수밖에 없는 렌즈를 파악함으로써 연구의 신뢰도를 높이는 효과를 준다. 내러티브 탐구가 연구의 정당성을 획득하기 위해서는 신중하게 개인적 정당화를 처리하고 모든 공개된 내러티브 탐구에 정당한 느낌을 제공하는 것이 중요하다. 본 연구에는 연구자의 내러티브를 제시함으로써 연구의 개인적 정당성을 확보하고자 한다. 본 연구의 연구자는 본 연구에서 연구 참여자의 공통된 주요 경험으로 설정한 마음리더십 전문가 양성과정 교사연수에 10년 간 참여한 바 있다. 교사로서 혹은 한 인간으로 한 연수 과정에서 많은 시간과 비용을 들여 참여했다는 것은 본 연구자의 삶에서 중요한 의미를 지닌다고 할 수 있다. 본 연구자의 내러티브와 연구참여자들의 내러티브를 통해 연구자가 경험한 교직을 비롯한 삶의 현장에서의 어려움을 이해하고, 나아가 10년 간 이 연수과정에 참여한 경험에 담긴 의미를 발견할 수 있을 것이다.

둘째, 실제적(practical) 정당화란 연구자가 수행하고자 하는 내러티브 탐구가 실천에 있어서 실제로 어떤 차이점을 만드는지를 통해서 연구를 정당화하는 것을 말한다. 학교교육의 의미가 표준화된 성취도 검사에 초점이 맞추어지고 있는 현실을 비판적으로 이해하고, 교육과 관계된 다양한 주체들의 경험, 그들 자체에 대해 깊이 이해할 필요성이 제기되고 있다(Huber, Murphy, & Clandinin, 2011). 교육이란 표준화될 수 있는 것이라기보다 그것과 관계된 다양한 주체들의 경험에 대한 양적·질적 향상을 추구하기 때문이다. 본 연구는 교직을 비롯한 삶의 현장에서 어려움을 경험하던 연구참여자들이 특정 연수과정에 장기간 자발적으로 참여하면서 교사로서 인간적 성장을 일궈가는 과정에 관한 내러티브 탐구이다. 이를 통해 교사가 교직수행에 있어서 어떠한 어려움(문제)을 겪고 있으며, 이를 넘어서기 위해 어떠한 노력을 기울이고 있는지를 살펴볼 수 있다. 이를 통해 교사의 교직수행 및 교수·학습 실천에 있어서 실제적 효용을 제공할 수 있을 것이다. 또한, 교사로서의 삶의 의미를 찾지 못해 교직 이탈을 고려하거나 교사로서의 보람을 느끼지 못한 채 살아가는 교사들에게 교사로서의 삶의 의미를 찾을 수 있는 단서를 제

공함으로써 연구의 실제적 정당화를 가능하게 할 것이다.

셋째, 사회적 정당화란 사회적으로 혹은 이론적으로, 이 연구가 이론적 이해를 하는 데 있어서나 상황을 보다 사회적으로 그럴듯하게 만드는 데에 있어 어떤 차이점을 만드는가를 기술함으로써 연구의 정당성을 확보하는 것을 의미한다. 즉, 사회적 정당화는 사회적 행동과 정책 정당화뿐만 아니라 이론적 정당화를 포괄하는 개념인 것이다. 교사들이 겪는 어려움과 이러한 어려움을 넘어서기 위해 이 연구 과정에 참여하면서 겪는 경험, 이를 통한 교사로서의 성장을 이론적으로 이해하게 할 것이다. 또한, 이와 같은 이론적 이해를 통해 교사양성 및 교사교육에 관한 사회적 논의를 일으키고, 나아가 사회적 행동과 정책의 변화를 일으킴으로써 본 연구는 사회적 정당성을 획득할 수 있다.

Clandinin가 내러티브 탐구에서 연구텍스트를 구성할 때 고려해야 할 점으로 강조한 세 가지 측면(목소리, 서명, 청중(독자))을 염두에 두면서 연구텍스트를 써 내려갔다(Clandinin, 염지숙 외 역, 2015). 목소리(voice)란 연구자와 연구참여자 각각의 목소리를 의미한다. 연구자의 목소리를 지나치게 강조한 나머지 다층적인 삶을 살아가는 연구참여자들의 삶을 단층적으로 만드는 우를 범해서는 안 된다. 그러나, 연구자는 연구텍스트를 작성함에 있어서 연구참여자에게 끌려다녀서도 안 된다. 그러므로, 내러티브 탐구에서 연구텍스트를 구성할 때, 연구자와 연구참여자가 모두 자신의 목소리를 또렷하게 이야기할 수 있는 관계를 구축해야 한다. 그러면서도 이들 간의 목소리가 균형을 유지해야 한다. 목소리의 범주를 확장한다면 연구자와 연구참여자뿐만 아니라 연구텍스트에 등장하는 인물들 즉, 본 연구에서는 학생들, 동료교사들, 마음리더십 전문가 과정에 함께 참여했던 참여자들, 자녀들, 가족들의 목소리도 포함될 수 있다. 또한, 연구자와 외부적으로 관계 맺고 있고 타자들까지도 포함될 수 있다. 심지어 청중까지도 포함될 수 있는 개념이다(Clandinin & Connelly, 소경희 외 역, 2007). 연구참여자가 내는, 어느 시점의 목소리는 연구 진행자(강사)의 목소리가 섞여 있기도 했고, 다른 시점에서 내는 유사한 내용의 목소리에는 온전히 연구참여자의 목소리인 경우가 있었다. 이 목소리는 단독으로 존재할 때도 있었지만 여러 목소리가 한데 섞여 존재하기도 함을 연구텍스트를 구성

하는 과정에서 확인할 수 있었다. 따라서 각각의 목소리들에 민감성을 열고 연구 텍스트를 작성했다.

다음으로 서명(signature)은 연구텍스트에서 연구자로서의 ‘나’를 나타내 보이는 방식과 빈도에 대한 문제를 말한다. ‘나’를 지나치게 드러내서 서명을 세게 하면 연구텍스트가 주관적이기 십상이며, 반대의 경우에는 연구참여자의 관점에 따라 작성될 우려가 있다(염지숙, 2003). 본 연구자는 연구참여자를 드러내는 동시에 저자로서 혹은 연구자로서 본인의 정체성을 드러내는 연구텍스트를 작성하였다.

마지막으로 청중(독자)(audience)은 연구물을 독자가 누구인지에 대해 고려하는 것에 관한 문제를 말한다. 이 연구물이 독자에게 어떠한 의미가 있을지에 대해서 고려하면서 연구텍스트를 작성해야 한다(염지숙, 2003). 또한, 그 의미가 독자에게 잘 전달될 수 있도록 언어 표현을 다듬어야 한다. 본 연구자는 연구텍스트를 작성하면서 독자가 논문을 읽는 과정에서 어려움을 겪거나 오해를 하지 않도록 언어 표현을 정제해서 사용하려고 하였으며, 동료 연구자 그룹으로부터 검토 과정을 거쳤다.

연구텍스트 작성 단계는 내러티브 탐구의 마무리 단계로 연구의 신뢰도(reliability)와 타당도(valiability)를 어떻게 확보할 것인가가 주요한 이슈이다. 질적 연구는 연구방법상의 주관성으로 인해 연구의 신뢰성과 타당성에 대한 비판에 직면할 수 있기 때문이다. 따라서 좋은 질적연구를 위해서는 연구의 신뢰도와 타당도 확보를 위한 검증 과정을 필요로 한다.

우선, 연구의 신뢰도를 확보하기 위해 연구자와 연구참여자의 말 혹은 문서를 구분하여 제시하였다. 또한, 연구참여자의 말에는 발화번호를 부여하여 제시하였으며, 수집한 문서에는 문서번호를 부여하여 제시하였다. 그리고 연구자의 연구과정을 살펴볼 수 있도록 하기 위해 연구노트를 작성하였다(Flick, 임은미 외 역, 2009).

질적연구에서 연구의 타당도는 확보하기 위한 방안으로 장시간의 관계 유지, 지속적인 관찰, 협력적인 관계 유지, 삼각검증 기법 활용, 연구참여자 확인 등이 있다(Lincoln & Cuba, 1985). Creswell(조홍식 외 역, 2010)은 질적연구에서 타당도를

높이기 위해서는 앞서 제시된 전략 중 적어도 두 가지 이상을 수행할 것을 제안한 바 있다. 본 연구에서는 타당도를 확보하기 위해 연구텍스트에 대해 연구참여자 확인과 지도교수와의 교차 검증 과정, 동료 검증을 거쳤다. 연구참여자 확인은 총2차례에 걸쳐 실시하였다. 우선 앞서 언급한 바와 같이 심층인터뷰와 현지문서를 통해 수집한 자료를 통해 구성된 현장텍스트를 연구참여자에게 보여주고 확인을 받았다. 아울러, 작성된 연구텍스트를 이메일을 통해 전송하고 검토를 요청하였으며, 논문에 게재해도 된다는 허락을 득하였다. 또한, 지도교수와의 교차 검증 과정을 거쳤다. 연구설계 단계에서부터 지도교수와 긴밀한 협의 과정을 거쳤으며 심층 인터뷰 전사록 코딩 및 현장텍스트 구성 과정에서 연구참여자가 구술을 통해 전하고자 했던 내러티브의 의미를 잘 반영하고 있는지를 점검하였다. 아울러, 동료 검증을 실시하였다. 심도 있는 동료 검증을 위해 마음리더십 전문가 양성과정 교사 연수에 참여 경험이 있는 현직 교사 5명과 참여 경험이 없는 현직 교사 3명으로부터 검증을 실시하였다. 연구참여자 및 지도교수, 동료들이 제기한 문제를 듣고 협의 과정을 거친 후 논문 작성에 반영하였다.

IV. 내러티브와 내러티브 탐구2)

1. 연구참여자의 공통 경험: 마음리더십 전문가 양성과정 교사연수 참여

마음리더십 개발자 김창오(교육학 박사)는 교사에게 필요한 대인관계 역량에 관해 공부하고 연구한 것을 바탕으로 2000년도부터 교사 대상 연수에 출강했다. 교사를 대상으로 연수와 강의를 진행하던 그는 2012년 3월 마음리더십 전문가 양성과정 교사연수(당시 개설 연수명: 리더십상담훈련 (초급) 전문가 양성과정 교사연수)를 최초로 개설하였다. 1년 과정의 자율연수로 매달 1박2일 혹은 2박3일 간 연수를 진행하였다. 2박3일 간의 연수는 연수에 참여하고 있는 교사들의 방학 기간을 고려하여 7월과 1월, 2회 실시하였으며, 나머지 10회기의 연수는 1박2일 간 진행하였다. 대구에서 실시되었던 마음리더십 전문가 양성과정 교사연수 1기에 참여했던 교사들은 단기 형태의 마음리더십 연수에 참여했던 교사들로 마음리더십을 보다 전문적으로 배울 기회를 희망했었다. 당시 참여 인원은 30여 명이었으며, 서울, 강원, 대전, 대구, 울산, 부산, 전남 등지에서 거주하는 교사들이 자발적 동기를 가지고 참여하였다. 이 연수는 자율연수로 연수이수 시간으로 인정되지 않으며, 각자 참여 비용을 부담하여 참여하였다.

마음리더십 전문가 양성과정 교사연수 1기가 연수 과정을 수료한 후 2기부터는 연수 근거지를 서울로 이동하였다. 이 연수 과정은 서울, 청주, 광주, 울산, 부산 등지에서 개설되어 운영되었으며 조금씩 연수 과정명이 변경되기도 했다. 본 연구에

-
- 2) 연구참여자의 안전 보장을 위해 내러티브에 등장하는 연구참여자들의 별칭은 그들이 누구인지 유추할 수 없게 별칭을 사용하였다. 그리고 연구참여자들의 내러티브에서 등장하는 지명, 인물 등의 고유명사는 무선적으로 알파벳 대문자로 치환하여 제시하다. 아울러 인용한 연구참여자들의 인터뷰 및 현지문서를 최대한 가공없이 제시하고자 하였다. 다만, 이해를 돕기 위해 추가한 내용이나 부연설명을 ‘괄호()’ 안에 제시하였다. ‘()’의 경우 문맥상 이해를 돕기 위해 연구자가 추가한 내용이며, ‘(=)’는 이해를 돕기 위해 앞서 제시된 어구를 연구자가 부연설명한 것이다.

서는 1년 과정으로 진행된 마음리더십 연수를 마음리더십 전문가 양성과정 교사연수로 통칭하고 있다. 현재까지 이 과정을 이수한 참여자는 약 500여 명에 이른다. 이 과정을 이수한 참여자를 정확히 집계하기에 한계가 있는데, 가장 큰 요인은 한 명의 참여자가 동일한 과정을 2~3회 이상 참여한 경우가 많기 때문이다. 참여자에는 초중등교사뿐만 아니라 특수교사, 상담교사 등 다양하며, 교장 혹은 교감, 장학사, 연구사 등이 참여하기도 하였다. 때로는 이 연수에 참여하길 희망하는 교사 이외의 직업을 가진 참여자도 있었다.

연수 주진행은 마음리더십 개발자인 김창오가 맡으며, 배미애가 보조 진행을 맡았다. 연수 진행 방식은 대체로 다음과 같았다. 우선 1박2일 일정의 교육의 경우 촉진자(이 연수에서는 강사를 촉진자라고 칭했음.)의 강의와 시연, 실습, 성찰 및 성찰 나눔 등으로 구성되었다. 연수 내용에 따라 강의 시간은 유동적이었으며 강의 내용을 촉진자가 현장에서 수집된 사례를 가지고 시연을 보여주었다. 실습은 소규모 모둠 형태로 진행되기도 했고, 전체 참여자가 빙 둘러앉아 진행되기도 했다. 실습은 연습이자 실제 장면이었다. 왜냐하면, 대인관계 역량을 기르는 훈련에서 실습의 대상은 인간이며, 지금 이 순간 마주 대하고 있는 사람과 원활한 관계를 맺지 못한다면 연수참여자가 인간관계로 인해 어려움을 겪고 있는 현실 장면에서도 원활한 관계를 맺지 못할 것이라는 대전제가 있었기 때문이다. 그래서 실습할 때 실습이 진행되는 그 순간의 참여자들의 실제 감정과 생각이 소재로 다루어졌다. 그랬기 때문에 실습은 연습이면서 실제장면이었던 것이다.

또한, 7월과 1월 연수는 2박3일 일정으로 진행되었다. 이때에는 강의나 시연, 실습이 없었고 연수 일정 내내 감수성훈련이 진행되었다. 마음리더십 개발자인 김창오는 감수성훈련 전문가였다. 감수성훈련은 사회심리학자인 Lewin이 설계한 것으로 1947년 창설된 NLT(National Training Laboratory for Group Development)가 중심이 되었으며, 그 후 실험실적 인간관계훈련이 T-집단이라는 이름으로 보급되기 시작하였다(하은경, 2020). 이 인간관계훈련은 집단 참여자들이 마치 실험실에서 인간관계를 실험하듯 훈련하였으며, 집단 참여자들의 상호작용을 활용하여 행동 개선을 이끌어내는 기법으로 발전한 것이 감수성훈련이다(이지현, 2003). 감수

성훈련은 1960년대 중반에는 Rogers가 만든 참만남 집단(Encounter Group)이라는 이름으로 많이 사용되었다(김형준, 2008). 2박3일 동안 진행된 감수성훈련에서 연수참여자들은 그동안 익혔던 인간관계 역량을 발휘하도록 안내받았으며, 익힌 인간관계 역량을 발휘하지 못하도록 하는 내면의 걸림돌을 발견하고 이를 넘어서는 계기로 삼고는 했다.

마음리더십 전문가 양성과정 교사연수와 일반적인 교사연수의 차별성은 다음과 같다. 첫째, 연수 내용상의 차별성이다. 앞서 언급한 바와 같이 일반적인 교사연수는 대체로 지식 함양과 기술 연마 등에 주로 초점을 두고 있다. 반면 마음리더십 전문가 양성과정 교사연수는 학생들에게 존경을 불러일으킬 만한 인간적 자질, 그리고 주체적이고 목표지향적인 교육적 실천 의지와 학생에 대한 헌신하는 마음 등을 기르도록 돕는다. 여기에는 교사는 지식 전달자 역할을 넘어 각각의 상황과 맥락에 맞게 학생들을 안내하는 역할을 수행해야 한다는 교사 전문성에 대한 인식을 담고 있다.

둘째, 연수시간 상에서 차별성을 지닌다. 일반적인 연수는 대체로 60시간 이하의 단기 과정으로 개설된다. 홍정화(2009)에 따르면 2008년 대전광역시 교원에게 안내된 연수 프로그램을 분석한 결과 총824개의 연수 프로그램 중 60시간 이하의 연수가 792개(96.1%)였다. 대다수의 교사연수가 60시간 이하의 단기 과정으로 운영되고 있음을 알 수 있다. 반면 마음리더십 전문가 양성과정 교사연수는 1년 과정으로 운영되며 총 230시간 과정으로 운영된다. 마음리더십이라고 명명한 리더십을 익히고 그것을 실제로 발휘할 수 있게 하기 위해 장시간이 필요한 것으로 보인다.

셋째, 연수참여에 따른 인센티브 지원 유무에서 차별성을 지닌다. 교사의 전문성을 향상하기 위해 정부에서는 정책적으로 교사들의 연수참여를 지원하고 있다. 제도권 내에서 실시되는 직무연수에 대해 연수참여에 따른 경비를 지원하거나 연수참여 기간을 공무상 출장으로 처리해 주고 있다. 또한, 연수이수 시간을 전문성 신장을 위한 노력으로 간주하여 인사기록카드에 등재하여 관리한다. 반면, 마음리더십 전문가 양성과정 교사연수는 자율연수로 위에서 언급한 인센티브를 받지 못한다. 순수하게 연수과정에 참여하는 교사가 자발적 동기로 참여하여야 하며 행·재

정적 지원을 받지 못한다.

2019년 당시 연수생 모집을 위한 안내문은 다음의 <그림 IV-1>과 같다.

<그림 IV-1> 2019년 마음리더십 전문가 양성과정 교사연수 모집 안내문

2019. 마음리더십으로 가꾸는 공감교실 촉진자 양성과정 (수도권)

-마음리더십전문가1,2급: 민간자격등록번호2016-000429

‘교사의 마음리더십’은
교사 자신의 마음과 행동을 다스리는 힘을 길러 진정한 자기 삶의 주인이 되고,
학생의 마음에 영향을 미쳐 내면의 진정한 변화가 일어나도록 촉진하며,
나아가 학급, 학교, 가정의 집단구성원들이 따뜻한 만남의 관계를 기초로 서로의 배움, 치유,
성장을 촉진하는 공동체를 가꾸는 새로운 교사 리더십입니다.

‘공감교실 촉진자’는
마음리더십을 사용하여 자신이 속한 집단(학급, 학교, 가정)을 따뜻한 만남, 배움, 치유, 성장
의 공동체로 발달되도록 복돋는 사람(교사)을 말합니다.

1. 과정지도

- [] : 교육학박사, 전문상담사 1급(한국상담학회), 교사의 마음리더십 저자
- [] : 상담심리석사, 교사의 마음리더십 저자

2. 모집 개요 (1년 과정 중 1학기 신청 안내)

구 분	내 용
모집 내용	마음리더십으로 가꾸는 공감교실 촉진자 양성과정 (수도권)
교육 일정	[1/2학기] 2019년 3월~7월 (총 5회) 매달 3째주 토 13시~21시, 일 09시30분~15시30분 (15시간)
교육 장소	서울여성플라자(서울 대방역 5분 거리)
모집 대상	참가를 희망하는 교사 20명 내외(입금선착순)
모집 기간	2019년 2월 13일(수) ~ 2019년 3월 2일(일) 까지
연 수 비	[]
신청 방법	문자로 신청 ⑤숙식 신청 []
문 의	010-[]

3. 1년 과정 수료조건 및 혜택

- ① 과정 수료(수료증 발급) 조건 (※ 수료조건 미달의 경우, 이후 보완하여 수료 가능)
- 본 과정 총 135시간 중 110시간 이상 교육 이수 시 수료
 - 참가소감문 및 마음리더십 적용사례 제출 (각 5회 이상, 밴드나 카페 온라인 공간에 게시)
- ② 수료 시 혜택
- '교사 마음리더십 기초과정 프로그램' 강사 자격 연수 참가 기회 제공(15시간, 2020년 1월과 8월 중 개설)
 - 마음리더십 전문가 자격증(민간자격등록번호 2016-000429) 취득 시험 응시에 필요한 교육 시간으로 인정(이수한 시간만큼 인정)

4. 연간 세부 교육 내용

회차(일시)	영역	세부내용
1학기	1회 2019년 (3/16.17) 다살림 공동체, 따뜻한 협력적 공감교실 관계의 기초 세우기	1. 이론 : 공감교실 모델의 이해(기초 이론과 방법) 2. 활동 : 「따뜻한 관계그물망」, 합마비, 집단가치세우기 활동 3. 실기 : 다살림 대화훈련(공감, 인정) 4. 공감교실 사례 모임 안내 / 3월의 공감교실 세우기 전략 코칭 ※ 공감교실 사례 모임과 적용코칭은 매월 운영됨(이하 생략)
	2회 (4/20.21) 다살림 만남그림 : 마음 나누기	1. 이론 : 정서적 상호작용을 촉진하는 다살림 만남그림 모델 2. 활동 : 마음나누기 그림 활동 3. 실기 : 다살림 대화훈련(만남대화1)
	3회 (5/18.19) 다살림 갈등중재 모델	1. 이론 : 갈등을 기회로! 「다살림 갈등중재」의 원리와 방법 2. 활동 : 아이들도 쉽게 배우는 「다살림 갈등중재」 활동 3. 실기 : 다살림 대화훈련(갈등중재 대화)
	4회 (6/15.16) 집단의 문제를 해결하는 다살림 공동체회의	1. 이론 : 집단의 의사결정과 문제해결 구조 세우기 2. 활동 : 「다살림 공동체회의」 활동 3. 실기 : 다살림 대화훈련(협력적 의사결정 대화)
	5회 (7/20.21) 문제행동을 다루는 공감교실 훈육모델 : 다살림 생활교육	1. 이론 : 문제행동의 이해와 공감교실의 훈육 모델 이해 2. 활동 : 학급 아이들과 문제행동에 대한 생각 나누기 활동 3. 실기 : 다살림 대화훈련(협력적 문제해결 대화)
2학기	6회 (9/21.22) 다살림 성장속진 모델 : 자기자신을 인정하고 사랑하는 힘 기르기	1. 이론 : 자신을 사랑하고 인정하는 힘 기르기의 원리와 방법 2. 활동 : 나와 나의 따뜻한 관계를 가꾸는 만남일기 활동 3. 실기 : 다살림 대화훈련(만남대화2)
	7회 (10/19.20) 다살림 관계개선 모델	1. 이론 : 상대와의 갈등과 오해를 푸는 관계개선의 원리와 방법 2. 활동 : 부정적인 말을 받아내는 힘, 「카드 피드백」 활동 3. 실기 : 다살림 대화훈련(관계개선 대화)
	8회 (11/16.17) 다살림 성장 촉진 모델	1. 이론 : 교사와 학생, 학생과 학생이 서로의 성장 촉진 모델 2. 활동 : 상호 성장속진 피드백 그림 활동 3. 실기 : 다살림 대화훈련(성장속진 대화)
	9회 (12/21.22) 다살림 문제 해결 모델	1. 이론 : 관계의 모두를 살리는 다살림 문제해결 전략 모델 2. 활동 : 서로의 문제 해결 코칭하기 활동 3. 실기 : 다살림 대화훈련(다살림 대화 종합) 4. 공감교실 촉진자 과정 소감 나누기 / 후속 공부 계획나누기

2. 내러티브의 시작

나는 2011년 3월부터 2020년 2월까지 마음리더십 전문가 양성과정 교사연수에 참여했다. 이 연수에 만 9년을 참여한 것이다. 매년 과정이 새로 시작될 때, 그리고 간혹 중간중간에 새로운 연수생(거의 대부분 교사)들이 연수 과정에 들어왔고 그 중 몇몇은 수년째 함께 연수에 참여했다.

9년의 참여기간 동안 나는 무엇을 위해 매달 1박2일의 연수 과정에 참여하였는가? 그리고 그들은 무엇을 위해서 이 연수 과정에 참여했을까? 선뜻 대답이 떠오르지 않는다. 무엇인가 소중한 것을 이 연수 과정에서 체험하고 배울 수 있었기에 내 삶에서, 그리고 그들의 삶에서 각자의 시간과 비용을 들여 이 연수에 왔을 텐데 말이다.

나는 나와 그들이 참여했던 이 연수에서 나와 그들은 어떤 경험을 했으며, 나와 그들에게 그 경험의 의미가 무엇인지, 나와 그들은 어떤 사람인지를 이해하고 싶었다. 내가 주변에서 보기에 장기간 각자의 비용을 들여, 그것도 자율연수에 참여하는 일은 흔치 않은 일이다. 나는 이 이야기를 세상 밖으로 꺼내보고 싶었다. 이것이 본 내러티브 탐구의 시작이었다. 그래서 이 연구에 자발적으로 참여하겠다는 의사를 밝힌 세 명의 교사와 인터뷰를 했다. 그에 앞서 나는 나 자신을 인터뷰했다. 나와 그들은 각자 안에 존재하던 각자의 서사를 들려주었다. 그 서사들은 흩어져 있기도 했고, 때로는 뒤섞여있기도 했다. 때로는 서사 속에 부여된 인과관계들이 와닿지 않기도 했다. 그러나 나와 그들은 자신들의 서사를 연구자인 나에게 들려주면서 동시에 자신들도 그 서사를 꺼내어 보는 용기를 발휘했다. 자신의 음성으로 발화하고 연구자와 대화를 나누면서 각자 자신의 내러티브를 성찰하고 함께 구성했다. 그리고 난 뒤, 우리는 각자 자신들 앞에 놓은 현실을 '다시 살아내'고 있다. 이 논문은 그러한 교사로 살아가는 우리의 내러티브에 대한 탐구이다.

나는 여기서 나의 이야기를 하고자 한다. 왜냐하면, 내가 누구인지에 대해 알아야 나의 논문을 읽을 독자들이 적절히 수용할 수 있을 것이기 때문이다. 이 논문에 담긴 연구참여자들의 내러티브들은 연구참여자와 함께 구성한 것이면서 동시에 나의 해석을 통해 구성된 것이다. 내러티브 탐구 자체가 객관적이고 표준화된 결

과를 추구하는 연구가 아닐 뿐만 아니라, 내가 아무리 객관적이라고 주장한들 이것은 나의 주관이 투영된 것임이 분명하다. 역설적이게도 나의 주관성을 드러냄으로써 독자가 비판적으로 이 논문을 받아들이길 바란다. 독자와 내가 대화적 관계를 맺을 때 이 연구의 의미는 더 빛을 발할 수 있을 것이다.

가. 원가족에서의 삶의 이야기

나는 5남매(2남3녀) 중 막내로 태어났다. 부모님은 시골에서 농사를 지었다. 할아버지, 할머니를 포함해 9식구가 함께 살았다. 어린 시절 가정 형편은 어려웠던 것으로 기억한다. 객관적으로는 어려운 형편이었지만, 동네에서 보면 우리집 사정은 그래도 나은 편이었다.

중졸, 초졸 학력을 가진 부모님은 가정을 꾸리기 위해 열심히 사시는 분들이셨다. 아버지는 할아버지로부터 물려받은 것도 없이 혈혈단신으로 가정을 건사하셨다. 할아버지에게 물려받은 것이 없다고 하기보다는 오히려 할아버지 때문에 힘들었다고 말하는 게 정확하다는 생각이 들 정도였다.

할아버지는 중풍 환자셨다. 내 기억 속에서 할아버지는 반신이 불편하신 몸을 하고 계신다. 언제 발병했는지 모른다. 몸이 불편해서였을까? 자꾸 말도 안 되는 일로 집안사람들을 괴롭게 했다. 특히 할머니를 괴롭게 했다. 할머니가 할아버지의 식사를 매번 따로 챙기셨는데, 그 음식들에서 이상한 냄새가 났던 기억이 난다. 소고기 뼈를 고아 끓인 국에서 꼬릿꼬릿한 냄새가 났었다. 그리고 그 방에서는 소변 냄새와 노인 냄새가 났다. 방에 요강을 두고 소변을 보셨던 것 같다. 할아버지는 내가 보기에 말이 많았고, 말도 안 되는 잘난 척을 많이 하셨다. 중국어도 할 수 있고, 일본어도 할 수 있다고 자랑하셨다. 내가 아버지에게 전해 듣기로는 일제강점기 시대에 동네에서 입바른 말을 자꾸 해서 동네에서 쫓겨나듯이 중국으로 떠났었다고 한다. 가족을 부양하는 데에는 별다른 노력을 기울이지 않았다고 한다. 그런 할아버지는 할머니에게 짜증을 많이 내셨고 심지어 밥상을 뒤엎기도 했다. 할머니는 대체로 순종적이었지만 때로는 참지 않고 큰소리를 내고는 했다. 그런 모습들을 보면서 나는 매우 답답하고 짜증났었던 것 같다. 내가 어찌할 수 없는 그

상황에서 할아버지가 못마땅했었다.

아버지는 나에게 복합적인 감정을 들게 하는 분이셨다. 중졸이 전부였고, 시골에서 농사를 지으며 살았지만 무식쟁이는 아니었다. 공부는 잘했으나 할아버지가 지원을 안 해 주셔서 중학교를 끝으로 학업을 마쳤다고 했다. 80년대 후반 무렵부터 우리집에는 픽업트럭이 있었다. 당시 시골에서 차가 있는 집은 흔하지 않았다. 아버지는 20대 후반(1975년 경)에 선대 때부터 살았던 초가집을 허물고 지금 살고 있는 집을 본인 힘으로 지었다고 한다. 농토가 적었기 때문에 아버지는 돈을 벌기 위해 양봉을 치기도 하였고, 토지 거래를 거간해주면서 수수료를 받기도 했다. 동네 사람들은 어려운 일이 있으면 아버지를 찾아오고는 했다. 관청에 가서 해결해야 할 일이 있으면 우리집을 찾아오고는 했다. 그런 아버지가 나는 대단해 보였다.

아버지는 자신을 거칠게 살아온 사람이라고 말하고는 한다. 부산부터 화천까지 꽃을 따라 꿀벌들을 이동시키면서 그 동네 텃세를 부리는 사람들과 싸운 이야기이며, 동네 사람들이 아버지 뜻을 거역했을 때 아버지가 그들에게 화를 내는 장면들이 머릿속에 떠오른다. 그런 아버지는 든든하기는 했지만 한편 무섭기도 했다.

특히, 농사일을 도와야 할 때가 고역이었다. 나는 나대로 열심히 한다고 하는데, 내가 하는 것이 성에 안 차셨는지 거친 말들을 하고는 하셨다. 나는 몸 쓰는 일을 잘하지는 못하는 것 같다. 그런 와중에 아버지에게 혼나지 않기 위해 어떻게 하면 혼나지 않을까를 주로 생각했지, 그 일이 무엇인지, 왜 어떻게 해야 하는 것인지는 나중에 없었던 것 같다. 그래서 지금도 농사일이 참 싫다.

어머니는 참 자애로운 분이셨다. 며칠 전(2022.5.5.) 어머니는 나의 아내와 이야기를 하면서 이런 말씀을 하셨다. “우리 아들이 힘이 없는 걸 보면 어렸을 때 우유 급식을 못 해줘서 그랬나 싶다.”라고 말이다. 그게 지금까지도 마음에 걸리셨나 보다. 어려운 가정 형편에 5남매를 키우고 가르치기 위해 얼마나 애쓰셨을지, 그러면서도 못 해준 것이 마음에 걸리셨을 어머니는 생각하니 애잔함이 몰려온다. 또 최근에 오랜만에 농사일을 같이 하면서 “우리 아들들이 아빠와 일을 안 해도 돼서 참 좋다.”라고 말씀하셨다. 농사일을 도우면서 아들들이 아버지에게 혼나거나 험한 소리를 듣는 것이 못내 안쓰러웠던 모양이다. 사실 아버지가 누굴 가려서 화를

내거나 험한 소리를 하는 사람은 아니다. 그 앞에 며느리가 있는지 없든지 어머니에게 험한 말을 내뱉으시곤 한다. 어머니도 아버지의 험한 말로부터 자유롭지 않았고, 그때마다 어머니는 주로 참으셨다. 참으시는 모습을 보면서 안쓰럽기도 했고 화가 나기도 했다.

내 기억에 아버지는 나와 4살 터울의 형에게 농사일을 시키시고는 했었던 것 같다. 형은 남자다워서 아버지 마음에 들게 일을 했다. 형은 아버지에게 혼나지 않았던 것 같다. 자애로웠던 형이 내가 할 일까지 해 주어서 형 뒤에 숨기도 했었다. 농사일은 힘을 필요로 하는 일이었다. 난 그때부터 '내가 힘이 없고 신체 능력이 떨어지나 보다.'라는 생각이 마음 한편에서 자라고 있었다. 남자답지 못하다는 자의식을 키워가고 있었다.

나. 학창시절 삶의 이야기

초등학교 시절 초1 때 수업 시간 한 장면이 떠오른다. 선생님이 일어나서 책을 읽어보라고 하는 데 글씨를 몰라서 제대로 읽지 못했다. 대강 얼버무리면서 넘겼던 것 같다. 그 장면을 떠올리면 대단히 치욕스러웠다. 받아쓰기 시험을 치는데 40점을 받았던 기억이 떠오른다. 20점을 받은 적도 있었다.

초1 여름방학 때 장티푸스를 앓았다. 여름방학이 끝나고 2학기 때부터는 받아쓰기 시험을 잘 치를 수 있었다. 월말고사에서 1등을 하기도 했다. 장티푸스를 앓고 난 후 어떤 사람은 공부를 잘하게 되고, 어떤 사람은 바보가 되기도 한다는 속설을 들은 적이 있다. 그때 참 기뻐다. 많이 안심되고 뿌듯했던 것 같다. 하교 후에 가을 걷이를 하고 계시는 어머니께 달려가서 받아쓰기 100점 맞았다고 자랑했던 기억이 떠오른다. 그 기억을 떠올리니 눈시울이 붉어진다. 어떤 마음 때문에 눈시울이 붉어지는지 모르겠다. 아마 아들로써 자랑스러운 모습을 보일 수 있었다는 생각이 들기 때문인 것 같다. 그만큼 어머니는 나에게 정말 잘해드리고 싶은 분이셨던 것이다.

작은 시골 동네에서 함께 자란 친구들이 5~6명 정도 있었다. 어린 시절 함께 자란 친구들이었는데, 학년이 올라갈수록 거리가 생겼다. 그들을 떠올리면 그때는 아

쉽고 조금은 못마땅했다. 그들을 못마땅해하면서 거리를 두었던 것 같다. 마음 한 켠에 무시하는 마음도 있었던 것 같다. 이것은 나를 안 좋아하는 것은 같은 친구들로부터 나를 합리화시키려는 마음도 일부 작용했음을 인정한다. 마음속에는 내가 사람 사귀는 것에 문제가 있나 고민도 있기는 했고, 그러면서 외로움과 심심함을 자주 느끼며 지냈던 것 같다.

내가 다닌 초등학교는 한 학년이 28명 정도 되는 시골의 소규모 학교였다. 6년을 한 반으로 줄곧 다녔다. 같이 졸업한 친구들은 인근 시내 중학교 8곳 정도로 흩어져서 배정을 받았다. 집 근처에는 중학교가 없었기 때문에 시내로 버스를 20분 정도 타고 가야 하는 거리에 있는 중학교를 가야 했다. 내가 배정받은 중학교에 나를 포함해서 3명이 입학하게 되었다. 당시 내가 배정받은 학교는 인근 시내에 있는 사립중학교로, 한 학년 전교생이 약 300명 이내였고 6개 반이었다. 당시에 나는 시내 중학교에 잘 적응할 수 있을까 하는 부담이 있었다. 공부를 잘 할 수 있을까 하는 걱정도 있었던 것 같다. 이런 걱정을 초등학교 6학년 담임선생님께 내비쳤더니 그분이 '시내 아이들이라고 별것 없다.'라며 내가 잘 할 수 있을 것이라고 말해주셨다. 그게 많이 안심되었던 것 같다. '아마 잘 할 수 있을지도 몰라.'라는 정도의 희망을 가졌던 것이다. 그리고, 시골을 벗어날 수 있다는 기대감도 있었던 것 같다. 6년 내내 같은 반을 지내야 했던 시골의 초등학교가 왠지 좁게만 느껴졌다.

나보다 4살 많은 형(7살에 학교를 가서 학년으로 5학년 차이가 난다.)이 중학교 반배치 고사 준비를 열심히 하도록 시험 준비를 시켰다. 반배치 고사 준비를 열심히 한 덕에 우수한 성적을 거둘 수 있었다. 그때 나는 자신감도 느껴졌고, 자만심도 들었다.

초등학교 수업 때는 내가 어떤 말을 해도 자유로웠다. 초1 때부터 같은 반에서 생활한 아이들은 내가 수업 시간에 어떤 말을 하든 시샘을 하지 않았던 것 같다. (시샘을 하는 친구가 있었는지 지금은 모르겠다.) 내가 그리 모나지 않은 성격이었던 탓도 있었던 것 같다. 그런 수업 참여 태도가 중학교에 입학하고도 그랬다. 수업 시간에 아는 것을 말하고 선생님의 질문에 답하는 걸 당연하게 생각했다. 반 배치고사를 잘 봤다는 자신감과 함께 약간의 잘난 척하고 싶은 마음도 있었던 것 같

다. 시골 초등학교에서 온 촌놈이 수업 시간에 그리하니 시내 큰 초등학교 출신 아이들이 나를 일부는 좋아해 주고, 일부는 나댄다고 꼴보기 싫어하기도 했다. 내가 나댄 것 때문인지 3월 중반에 치러진 학급 실장 선거에서 실장에 당선되었다. 같은 초등학교 출신이 하나도 없는 학급에서 실장이 된 것을 보면 나를 좋아해 줬던 친구들도 있었던 것 같고, 일부는 나를 골려주려고 했던 것 같다. 참고로 내가 자의로 출마를 한 것인지, 아니면 추천을 받아서 실장 후보가 된 것인지 기억이 나지 않는다. 아마 내가 자의로 출마를 하지는 않았던 것 같다.

중1~2학년 때 담임선생님은 나에게 참 좋은 분이셨다. 당시 담임선생님은 20대 후반의 갓 임용된 남자 국어교사였다. 당시 시대 상황에서는 실장의 부모가 학교의 여러 가지 일을 돕는 것이 일반적이었다. 그런데, 시골 출신 실장이 뽑혀서 많이 난감하셨으리라 짐작된다. 세월이 흐른 후에(정확히 언제인지는 기억이 나지 않음) 담임선생님이 그때 일에 대해 언급하신 적이 있었다. 내가 실장이 되었다고 하니 동료 선생님들이 실장 선거를 다시 하라고 하셨다고 한다. 그런데 담임선생님은 괜찮다며 잘할 수 있을 거라고 이야기를 하셨다고 한다. 그 이야기를 떠올리니 눈시울이 붉어진다.

고등학교를 진학할 때 나와 공부로 경쟁하던 친구들은 대개 Z시(=W도에서 가장 큰 도시)로 고등학교를 진학했다. 당시에 학구열이 높은 학부모들은 자녀를 더 큰 도시로 유학을 시키고는 했었다. 그런데 나는 내가 다니던 중학교 바로 옆에 있는 고등학교로 진학했다. 부모님은 나를 유학 보낼 형편이 아니었고, 또 유학을 보낼 마음이 없으셨다. 나도 큰 도시로 가서 공부하고 싶었다. 그런데, 그게 두렵기도 했다. 그래서 부모님께는 나도 Z시(=W도에서 가장 큰 도시)로 유학가고 싶다고 말해 본 적은 없었다. 그런 나의 처지가 은연중에 서러웠던 것 같다. 부모님이 나를 밀어주면 좋았을 텐데, 내가 요구해서 책임지지 않아도, 큰 도시로 나가서 공부해 보라고 해주셨더라면 좋았을 텐데 하고 바랐던 것 같다. Z시(=W도에서 가장 큰 도시)로 진학하는 친구들을 보면서 많이 부러웠다. 그러면서 나는 소외된 사람, 출신의 한계가 있는 사람이라는 인식을 가지게 되었던 것 같다. 시골 초등학교 출신이 시내 중학교에 진학해서 다녀야 했던 나의 사정이나 나와 성적으로 경쟁했던

중학교 친구들이 Z시(=W도에서 가장 큰 도시) 고등학교로 진학하는 모습을 지켜 봐야 하는 나의 사정이 오버랩되면서 나는 시골 출신의 소외된 사람이라는 인식을 가지게 되었다. 당시에 나는 학원이나 과외를 받으며 사교육을 받는 친구들을 보면서 불안해했다. 나는 언제 뒤처질지 모르는 사람이라는 생각이 들었기 때문이다. 별다른 노력을 구체적으로 실행하지는 않았지만, 현재의 위치를 지키기 위해서 아등바등해야만 하는 사람이라는 압박감이나 불안감이 나에게 있었다.

고등학교 때에는 기숙사에서 생활했다. 일요일 저녁에 기숙사에 입소하여 토요일 오후에 기숙사를 나와 귀가하는 생활을 했다. 당시 내가 살았던 지역에서는 고등학교들이 기숙사를 운영했었다. 왜냐하면, 집에 보내면 자녀들 공부를 부모들이 봐주지 않는다는 인식이 강했기 때문이다. 주말이 되어 집에 오면 농사일을 도와야만 했다. 일주일만에 온 집에서 환대는커녕 내가 오기를 기다렸다는 듯이 나에게 농사일을 시키시는 부모님을 볼 때면 참 서럽고 서글펐다. 그때는 그런 내 처지가 서러웠다. 일요일 저녁 기숙사로 복귀하는 버스 안에서 ‘이 놈의 시골을 어떻게 해서든 벗어나야겠다’는 생각을 하고는 했다. 그렇게 하기 위해서 내가 할 수 있는 건 공부뿐이라고 생각했다. 다행히 공부에는 소질이 있었는지 특별히 노력을 기울이지 않아도 성적이 잘 나왔다.

나는 국회의원 같은 정치인이 되고 싶었다. 국회의원 하면 어떤 게 지역 주민을 위하는 것인지에 대해서 말로 싸우고 사람들에게 인정받는 사람이라는 이미지가 그려진다. 그런 이미지 속에 있는 정말 지역 주민을 위하면서, 논리적으로 사람들을 제압하면서 표를 끌어모아 인정받는 모습이 좋았던 것 같다. 사람들을 위하는 일을 하고, 그것을 인정받고 사는 것을 바랐던 것이다.

국회의원이 되고 싶었지만 나는 내가 그럴 감량이 되는 사람인지에 대해 의심이 있었다. 그리고 내 미래가 불안했다. 이러한 나에 대한 의심과 불안이 나를 사범대라는 길로 이끌었다. 그나마 학교라는 곳이 나를 인정해주었던 곳이라는 나의 경험과 인식이 나를 사범대로 이끌었다. 그러면서도 나한테 맞지 않는 곳이라는 생각 때문에 사범대를 진학하고 많이 힘들어했다. 더 넓은 물에 가서 살아보고 싶었다. 그 시절 나에게 교직은 한없이 좁아 보였다.

내가 고등학교 3학년이었던 때는 1997년이였다. 내가 대학을 선택해야 할 때는 우리집의 형편이 좋지 않을 때였다. 아버지는 자식들에게 공무원을 하라는 말을 입에 달고 사셨다. 공무원이 별 대단한 것이 아닌 것을 아버지 본인도 알기는 하셨지만 자식들이 안정적으로 살아가기를 바라셨던 것 같다. 당시 누구도 나에게 권하지 않았지만, 나 스스로 학비가 저렴한 사범대학에 진학하기로 마음먹었다. 고3 시절 학년부장 교사가 내가 사범대에 원서를 써달라고 하니 화를 냈던 기억이 난다. 그도 그럴 것이 나의 수능 점수보다 한참 아래의 학교이고 학과였기 때문이다. 그 선생님과 면담을 마치고 교무실을 나와서 나는 혼자서 많이 울었다. 내 속마음을 누구에게도 말하지 않았었지만, 그게 참 서러웠다. 사실 나도 내 속마음을 잘 알지는 못했었다. 농사만큼은 안 짓겠다는 방향을 지녔던 나는, 진로에 대해 별 고민을 안 했던 나는, 사범대에 진학하게 되었던 것이다. 뭔가 큰 방향성을 설정하고 그것을 향해 가는 것이 없던 시절이었다. 그냥 당장 내일만을 생각하기에 급급했던 시절이었다.

대학도 나에게 소외감을 주는 것은 마찬가지였다. 나는 나를 여전히 출신의 한계가 있는 사람으로 인식하고 있었기 때문이다. 학과 공부는 잘했다. 하지만 나는 내가 가진 콘텐츠가 없다는 생각을 하고는 했다. 예를 들면 나는 좋아하는 것도 없고, 영화를 보는 것과 같은 문화생활을 즐길 줄도, 알지도 못했다. 대학에서 만난 친구들이 외국 영화 배우들의 이름을 줄줄 읊어댈 때 내가 한없이 작아졌다. 특히 도시 출신 친구들이 적당히 공부해서 우리 과에 진학했다고 이야기할 때 나는 한없이 작아졌고, 그들이 살아가는 삶을 근거 없이 동경했다. 나는 그저 시골에서 공부 하나 잘해서 여기까지 온, 뿌리가 없는 존재같이 여겨졌다.

진로를 변경하고 싶은 생각도 여러 번 했으나 용기가 나지 않았고, 어떤 방향으로 나아가야 할지에 대해 아는 것도 없었다. 그러다가 군대에 갔고, 군대를 제대하고 복학한 이후로는 얼른 돈을 벌고 싶었다. 부모님께 손을 벌리고 싶지 않다는 생각을 주로 했다. 그래서 직업으로서 교사를 택하게 되었고, 임용고사에 합격하여 I광역시에 발령을 받게 되었다. 당시 교원임용고사에서 자신의 출신지역으로 시험을 보면 지역가산점 3점을 주는 제도가 있었으나 이를 포기하고 I광역시로 응시했

다. 내가 내 고향인 W도로 교원임용고사를 치르지 않은 이유가 있었다. 나는 가난과 소외의 이미지로 내 안에 저장되어 있는 시골, W도가 싫었다. 자녀들의 손을 빌리지 않으면 생계를 이어가기 힘들었던, 내 고향이 싫었다. 또, 내 고향인 W도의 이미지를 ‘빈곤’과 ‘사회 저항’이라고 그리고 있었다. 내가 W도에 살게 되어서 나중에 태어날 내 자식들에게 W도 출신이라는 한계를 물려주고 싶지 않았다. 내 신분을 세탁하고 싶었다. 그래서 임용고사에서 지역 가산점 3점을 포기하고 W도가 아닌, I광역시로 교원임용고사를 치렀던 것이다. 그러면서 아이러니하게도 I광역시는 내 고향에 가장 가까운 광역시였다.

다. 마음리더십 연수참여 이전 삶의 이야기

사실 교직에 입문하기 전에 나는 교사가 어떠해야 한다고 생각해 본 적이 별로 없었다. 내가 중고등학교에 다니면서 접했던 선생님을 떠올리면서 그들을 모델처럼 떠올리기는 했었다. 돌이켜 생각해 보니 내가 아는 지식을 전달하고 그것을 학생들이 이해하도록 돕는 사람이 교사라는 생각을 가졌던 것 같다. 또 한편으로 삶의 모범을 보여야 하는 사람으로 인식하기도 했었다.

내가 교직에 입문한 것은 2005년 9월이었다. 교직 입문 이후 배정받았던 업무는 NEIS 권한 관리 업무와 교무학사 관련 업무였다. 이 시기 남자 교사들은 주로 학생부에 주로 배치되었는데, 9월 발령을 받은 나는 운이 좋게 학생부 업무를 맡지 않아도 되었다. 학생부 업무를 맡지 않은 것을 운이 좋았다고 표현한 것은 나에게 는 학생부 업무가 맞지 않는다고 생각했기 때문이다. 학생부 교사라고 하면 학생들을 다그쳐야 하는 존재로 인식된다. 또, 규정을 지키도록 강제하는 역할을 해야 하는 존재로 인식된다. 그런 일을 잘 해낼 자신이 없었다. NEIS 권한 부여 업무는 당시에 신설된 업무라서 다들 꺼렸다. 나는 컴퓨터 관련 지식은 적었지만, 나름의 이해력으로 그 일을 잘 해냈다. 지금과 다르게 그때는 NEIS 도입 초기라서 그런지 NEIS 권한 부여 업무 담당자는 거의 모든 권한을 다 가질 수 있었다. 지금과 달리 일 처리를 잘못해도 약간의 번거로움만 감수한다면 다 되돌릴 수 있었다. 그런 과정을 통해서 교무학사 관련 업무의 흐름을 파악할 수 있었다. 그 이후 학교의 관리

자들도 내가 학생들을 엄하게 다스리기에 적절하지 않다고 판단했는지, 혹은 업무 파악 능력이나 처리 능력을 높이 샀는지 남자 교사임에도 주로 교무학사 관련 업무를 배정하였다.

처음 발령받고 중학교 1학년 국어 수업을 담당했다. 나는 그저 평범한 국어교사였다. 특별한 교수학습 모델을 적용할 줄도 몰랐고, 교수학습 방법을 등한시하기도 했었다. 학생이라는 사람을 다루는 일을 교수학습 모델이라는 틀 안에 넣는다는 게 말이 안 된다고 생각했다. 내가 알고 있는 교과 지식으로 학생들을 잘 가르칠 수 있다고 믿었다. 그런데, 실상은 교과서 위주의 강의식 수업이 주였다. 나름 열심히 준비하기는 했지만 내가 가르치는 수업이 시험 성적을 얻는 데 말고는 무슨 소용이 있을까에 대해 의문이 들곤 했었다. 혼자 질문하고 혼자 답하는 수업이었다. 수업 관련 연수에 참여해서 뭔가를 배워서 수업에 적용하려고 해도 한두 번 적용하다가 중도에 포기하고 다시 원래 하던 수업대로 돌아가고는 했다.

교직에 입문한 후 8년 차에 교무기획 업무를 보느라 담임에서 제외된 것을 빼고는 학급 담임을 계속해 왔다. 교직 초기 교감 선생님이 학급 학생들을 강하게 잡으라고 주문하셨던 기억이 난다. 이런 말을 들었을 때 내가 뭔가를 잘못하고 있다는 생각이 들어서 많이 부끄럽고 민망했다. 학생들을 잘 통제하지는 못했다. 나는 그럴 힘이 없는 교사라고 스스로를 규정짓기도 했었고, 학생들에게 불합리하다고 여겨지는 규정(예를 들어 두발 단속 같은 것)을 학생들에게 준수하도록 강하게 요청하는 것이 어려웠다.

교직 입문 초년에 중1 남학생반 담임을 맡아서 그 학생들이 졸업할 때까지 그 학생들과 함께 학년을 올라가면서 담임을 했었다. 학생들은 나를 인간적인 교사라고 여겼던 것 같다. 그렇다고 내가 학생들 사이에서 인기가 많았던 것은 아니다. 그저 평범한 교사였다.

교직에 입문하던 첫째, 전국교직원노동조합에 가입했다. 강제와 억압의 교육이 아닌 참교육을 실천해야 한다는 신념이 있었기 때문이다. 당시 교장은 한쪽 몸이 불편한 분이었는데, 교육청에서 장학관으로 근무할 당시 전교조 소속 교사들과 갈등을 빚던 중 쓰러져 그리되었다는 스스로의 이야기를 지닌 분이셨다. 초임 신규

교사가 그런 교장이 있는 학교에서 전교조에 가입하는 것은 눈총을 받아 마땅한 일이었다. 당시에 눈치가 없었던 나는 교장의 그런 마음을 헤아릴 생각도 못 했던 것 같다. 지금이었다면 그때와는 다르게 행동했을 것이다. 전교조에 가입하더라도 발령 첫해보다는 다음 해에, 그리고, 교장 선생님에게 교장 선생님에 대한 불만 때문이라기보다는 그저 신념 때문에 가입하는 것이라고 미리 이야기했을 것 같다.

전교조에 가입한 것은 누구도 강요하지 않았지만 내가 가지고 있었던 부채 의식 때문이었다. 대학 시절 교육 민주화를 위해 임용고사 준비 대신 민주화 운동을 하던 선배들이 있었다. 내가 대학에 입학했을 당시는 사실 이런 대학 내 민주화 운동은 쇠락의 길을 가고 있었지만, 몇몇 선배들은 그 길을 꿋꿋이 가고 있었다. 그들이 구체적으로 어떤 이슈를 가지고 투쟁을 했었는지는 잘 모르지만(별로 알고 싶어하지 않았다.) 그들에게 왠지 부채 의식 같은 게 있었다. 좀 더 정확히 말하자면 부채 의식을 가져야 한다고 생각했던 것 같다. 더 좋은 사회가 되는 데에 힘을 보태는 것이 옳다는 생각이 나한테 있었는데, 대학 시절 나는 그걸 할 여력이 없으니 그걸 하는 사람들에게 고마워해야 한다고 생각했던 것이다. 그들이 내가 가졌던 출신의 한계, 소외 의식을 대변해서 싸워준다고 여겼던 것 같다. 내 고향이 동학농민혁명의 시발점이 된 K(=나의 고향, 지명)였다는 점에서 당시 선배들은 나에게 민주화 운동을 같이해 보자고 제안을 하기도 했었다. 그런 낯새가 보일라치면 다른 이야기들로 화제를 돌리고는 했었다. 나는 얼른 취직해서 돈을 벌고 싶었기 때문이다. 이런 부채 의식을 지녔던(지녀야 마땅하다고 여겼던) 나는 내가 안정적인 직장을 얻게 되자 전교조에 가입하게 된 것이다.

당시에 내가 읽었던 홍세화의 책에서 ‘강압에 의한 질서보다 차라리 무질서가 낫다.’라는 문구가 있었는데, 당시 나의 사고를 대변해주는 문구였다. 학생들에게 강압에 의한 질서를 요구하느니 차라리 무질서하게 놔두어야 한다고 생각했다. 그런 점에서 당시의 나는 치기 어린 이상주의자였다. 그러면서도 나의 학급은 그렇게 이상적이지 않았고, 나는 담임이라는 이유로 잔소리를 많이 했고, 체벌도 하기도 했다. 현실과 이상 사이에서 부유하는 그런 교사였다.

교직에 입문했을 때 선생님들과의 관계는 대체로 원만했던 것 같다. 젊은 총각

교사가 왔다고 많이 귀여워해 주셨다. 그리고 내가 교과 지식을 철저하게 무장하고 있으면 그것을 학생들은 잘 받아들일 것으로 생각했었다. 그런데, 그런 기대는 교사가 되고 몇 달 안 되어 여실히 깨졌다. 학생들은 내가 하는 수업에 별 흥미를 느끼지 않았던 것 같다. 오히려 자는 학생들, 수업을 방해하는 학생들 때문에 골머리를 앓았다. 그런 학생들을 어찌할 바를 몰라 난감했고, 막막했다.

학급 운영도 만만치 않았다. 내가 이야기를 하면 귀를 쫑긋하고 내 말을 들을 것이라고 기대했던 것이 실현되지 않았다. 이것은 내가 그동안 해왔던 나의 학창 시절 생활태도와는 많이 다른 것이었다. 나는 학생들에게 나의 학교생활 태도를 요구했던 것 같다. 머리로는 학생들이 나를 위해 존재하지는 않는다, 그렇기 때문에 내 말을 집중해서 듣지 않는 것은 당연하다, 이렇게 여기면서도 많이 좌절스럽고 힘겨웠다.

라. 마음리더십 연수참여 이후 삶의 이야기

교직생활에서 부족감을 느끼던 나는 방학 때 교사연수에 참여했다. 내가 참여했던 교사연수로 교육청 주관 독서 교육 연수, 전국국어교사모임 주최 연수, 전교조 주관 참교육실천대회 연수 등이 기억난다. 교육청에서 주관하는 연수는 실망 그 자체였다. 그 이후로 교육청에서 주관하는 연수라면 가급적 참여하지 않았다. 전국국어교사모임 주최 연수나 전교조 주관 참교육실천대회 연수는 내가 자발적으로 참여한 연수들이었다. 가서 아는 사람들을 만나고 같이 활동하는 게 즐거웠다. 그런데, 돌아올 때면 허전했다. 거기서 배운 것들을 수업에 적용할라치면 뭔가 나에게 맞지 않는 옷 같은 느낌을 받고는 했었다. 학교의 현실과는 괴리가 있는 연수들이라고 생각을 했다.

2009년 경에 전교조 I지부에서 신규교사 대상 연수를 개최했고, 나는 그 연수의 진행을 맡았었다. 그때 강의 중 하나가 마음리더십 개발자인 P의 강의였다. 당시에는 교사리더십상담훈련이라는 이름으로 강의를 했었는데, 저녁 6시부터 9시까지 3시간 정도 계획된 연수였다. 퇴근 후에 모여서 진행된 강의를 밤 10시 넘어서 끝이 났다. 그때 강의 내용은 잘 생각이 나지 않는데, 칭찬 샤워라는 프로그램이 있

었던 것은 기억한다. 계획된 시간을 훌쩍 넘어서까지 강의가 진행되었는데, 그날 연수에 참여했던 사람 중에 누구 하나 불만이 없었다. 그 모습을 보면서 왜 불만이 없을까, 왜 좋아할까 참 의아했었다. 뭘 배웠는지는 모르겠지만 나도 뭔가 참 좋았다. 참 훌륭한 강사였다는 인상을 가지게 되었다.

이듬해 2010년 1월 경 P 선생님이 부산에서 연 감수성훈련에 참여했다. 당시 나는 교직 만4년 차의 교사로 교직생활에 염증을 느끼고 있던 때였다. 내 마음처럼 잘되지 않는 교사 생활에 지쳐가고 있었다. 수업이든 학급 경영이든 무엇 하나 마음에 드는 것이 없었다. 또, 결혼을 하고 아내가 큰아이를 출산하고, 둘째 아이를 임신 중이었는데, 뭔가 삶이 많이 답답했다. 어디론가 훌쩍 떠나고 싶었다. 당시에 나는 ‘한 번뿐인 인생인데, 이렇게 살고 싶지 않다.’는 생각을 많이 하며 살았다. 그래서 겨울 방학 중 첫째도 어리고 둘째 아이를 임신중인 아내를 놔두고 3박4일 간의 감수성훈련이라는 연수에 참여했다. 지금 돌이켜 보면 현실에서 도피하고 싶었던 것 같다.

감수성훈련이 뭔지도 모른 채 2009년 짧은 연수를 통해 P 선생님이 진행한다는 이유 하나만으로 연수에 참여했다. 감수성훈련은 집단상담이었다. 연수장에 도착해서 그런 안내를 들었을 때 집단상담에 대해서 배우면 되겠다고 생각했다. 그런데 기대와는 달리 집단상담을 배우는 것이 아니라 집단상담을 받는 과정이었다. 강사에 대한 믿음이 있기도 했고, 이미 참여비(당시 내 인식에 고가였다.)를 냈으니 참여해 보기로 마음먹었다. 3박4일 내내 매순간 관계에서 느껴지는 기분을 자각해서 표현하도록 요청받았다. 하지만 그것을 할 수가 없었다. 내가 안 해 본 영역의 것이기 때문이었다.

당시에 촉진자였던 P 선생님이 나에게 했던 말이 기억에 남아 있다. ‘너는 말을 하나도 안 듣는구나. 말 좀 들어라.’ 이게 무슨 말인지 이해가 가지 않았다. 아니, 이해가 안 되는 정도가 아니라 어이가 없고 충격적이었다고 하는 편이 맞을 것이다. ‘말 좀 들어라.’라고 말하는 촉진자 P의 말을 분명히 들었는데, 말 좀 들어라니, 나는 이렇게 열심히 듣고 있는데. 그래도 촉진자가 그렇게 말하니 ‘네.’하고 대답을 했다. 그랬더니 또 똑같은 말이 돌아왔다. ‘말 좀 들어라.’ 그런 상황을 보기 안타

까웠는지 다른 참여자였던 L이 자기를 따라 하라면서 해준 말이 “‘선생님 말씀은 저보고 말 좀 들으라는 말씀이지요?’라고 따라 해봐.”였다. 그 이후에 내가 L이 따라 하라고 알려준 말을 따라 했는지, 왜 따라 하라고 하는지를 물었는지 잘 기억이 나지 않는다. 지금 돌이켜 생각해 보면 마음리더십의 의사소통의 주요 원리이자 방법인 ‘입으로 듣기’를 하라는 뜻이었던 것 같다. 나의 의사소통 방식이 그저 내가 하고 싶은 말만 하고 있으니, 상대의 말을 재진술하는 ‘입으로 듣기’를 해 보라는 말이었던 것이다. 그리고, ‘말 좀 들어라.’라는 말 속에 담긴 나에 대한 안타까움을 심정으로 받아들여 보라는 말이었고, 나아가 내가 만나는 사람들과 마음을 주고받으면서 잘 의사소통하며 살아가기를 바라는 마음을 받아들여 보라는 말이었던 것이다. 여하튼 그날 그 순간에 나는 마음리더십에서 강조하는 의사소통 방식에 익숙해지지 않았다. 지금 돌아보면 열심히 참여한다고 혼자서 생각하면서, 실제로는 대화에 참여하지는 않았다. 그런 나의 모습이 촉진자에게는 그저 관객처럼 존재하는 모습으로 보였을 것이다.

그러다가 3박4일 중 3일째 저녁, 감수성훈련 진행 중에 ‘남에게 멋지고 당당하게 보이기 위해 애쓰며 살아온 나’를 만나는 체험을 했다. 나는 멋지고 당당하게 살고 싶었다. 그런데, 나에게서는 나를 혼내는 아버지가 있고, 가난했고, 절친한 친구도 없었고, 내세울 것이 하나도 없었다. 직업이라고 하나 가진 것이 교사였는데, 그도 녹록지 않았다. 나를 속박하던 것들은 내가 어찌할 수가 없는 것들이어서 내 삶이 서글펐다. 서글펐지만 안 그런 척하고 살아왔다. 그날 나는 나에 대해서 토로하면서 많이 울었다. 그리고 나서 뭔가 강렬한 시원함을 경험했다. 그때 경험한 강렬한 시원함은 지금도 잊을 수 없다. 그때 촉진자는 내 마음을 나보다 더 잘 이해해주었다. 나도 알지 못했던 내 마음을 알아준다는 것이 놀랍고 대단했다.

그날 프로그램이 끝나고 밤이 되었을 때, 무엇이 계기가 되어서 그랬는지 기억은 나지 않지만, 감수성훈련에서 안내하는 마음을 주고받는 대화가 가능했다. 앞서 내가 살아온 삶에 대해 토로한 것도 소중한 경험이었지만, 참여자들과 마음을 주고받으며 대화한다는 것이 참 신기하고 놀라운 경험이었다. 사람들 간의 대화가 이렇게 따뜻하고 신날 수가 있다니 놀라운 경험이었다.

3박4일의 감수성훈련을 마치고 돌아오면서 다시 태어난 것 같았다. 마음을 주고 받는다는 것을 말로 들어서 알고 있었지만, 실제 어떻게 하는 것인지를 체험하고 나니 뭔가 새로운 세상이 열리는 것만 같았다. 개학하고 학교에 가게 되면 학생들과 해 보고 싶어서 개학이 기다려졌다. 감수성이 길러져서였는지 집에 와서 만나는 아내는 이전의 아내와 다른 아내로 보였다. 둘째를 임신한 채로 갓난 첫째를 돌보면서도 나에게 3박4일 간의 연수를 허락해준 아내의 마음이 보였다. 나에게 대한 깊은 사랑과 배려가 감동적으로 다가왔다. 그런 것들을 느끼게 되니 삶에 활력이 찾아왔었다.

당시에 나는 대학원 국어교육 전공 석사과정에 합격해 있던 때였다. 수업에 자신이 없던 나는 대학원에 진학하면 좀 나아지지 않을까 하는 막연한 기대와 다들 하니깐 나도 한다는 생각으로 대학원에 진학했었다. 감수성훈련을 다녀오고 대학원에 휴학계를 제출했다. 더이상 ‘머리 공부’(이성적인 공부)를 하고 싶지 않다는 생각을 했기에 자퇴를 하려 했으나 그것이 너무 성급한 결정일 수 있겠다는 생각이 들었다. 그래서 휴학을 하는 정도로 결정했다. 그리고 얼마 안 있어 대학원 국어교육 전공 석사과정을 자퇴하였다. 그만큼 감수성훈련 참여 경험은 나에게 이전에 살아온 방식과는 완전히 다른 방식으로 살아가게 하고 싶은 마음이 들게 한 놀라운 경험이었다.

감수성훈련의 경험이 너무나 강렬했던 지라 사실 사이비 종교가 아닌가 하는 의심도 했다. 그래서 인터넷 검색이나 책 등을 통해 믿고 공부를 해도 좋을지 고심했다. 어느 누구도 속 시원하게 답을 해주지는 않았다. P 선생님에게 그런 내색을 비쳤더니 돌아오는 말이 ‘믿어질 때까지 의심하라.’였다. 누구도 나에게 공부를 하라고 강요하지 않으니 내 마음에 충실해서 마음이 시키는 대로 하라는 말로 받아들였다. 그런 촉진자 P의 태도가 마음에 들어서 공부를 해 보기로 마음먹었다.

2010년 2학기 때에는 매주 수요일 저녁 타지역에서 진행되는 마음리더십 연수에 참여하였다. 퇴근하고 KTX 기차로 한 시간을 이동해서 다시 연수장까지 택시를 타고 이동해야 했다. 매회기 저녁 6시부터 9시까지 진행되고 총 30시간 과정이었으니 10번을 다녀야 했다. 연수가 끝나고 집에 오면 12시 가까이 되고는 했었다.

그렇게 뭔가를 하고 있는 내가 스스로 뿌듯하고 반가웠다. 현실을 살아가는 것에 급급하기만 했던 내가, 뭔가 내가 하고 싶은 것을 하면서 살아간다는 것이 기쁘기도 했다.

그 이듬해 2011년 마음리더십 전문가 양성과정 교사연수가 대구에서 매월 1회 1박2일 과정으로 처음 개설되었고, 그 과정에 참여하게 되었다. 그 과정에는 서울이나 부산 등 전국 각지에서 온 교사 30여 명과 일반인 2~3명이 함께 공부하였다. 그렇게 시작된 이 연수과정 참여가 2020년 2월에까지 이어지게 되었다.

무엇이 나를 그 시간 동안 그곳에 머물게 했을까? 지금 떠오르는 대답은 ‘촉진자 P처럼 되고 싶었다’이다. 촉진자 P는 사람을 보는 눈이 탁월했다. 연수과정에 참여한 사람이 겪는 어려움을 듣고 그가 넘어서야 할 지점을 들려주고는 했다. 그의 말을 들은 참여자들은 기뻐하고 삶의 의욕을 되찾았다. 그리고 연수 진행 중에 강의한 내용은 반드시 체험을 통해 익히게 했다. 이때의 체험은 단순한 실습이 아니라 여러 가지 형태의 감동을 동반한 정서적 체험이었다. 촉진자 P는 연수 진행 중에 참여자들끼리 갈등이 생기는 장면에서는 불안해하거나 조급해하지 않았다. 갈등 당사자들이 충분히 표현하도록 허용했다. 심지어 갈등 당사자들을 지켜보는 다른 참여자들의 반응까지 살폈다. 그러면서 갈등 당사자를 따뜻하게 품어주듯 공감해 주었다. 갈등하게 만들었던 지점들에 대해서 각자의 마음을 이해받은 갈등 당사자들은 자신을 이해하고 상대를 이해할 수 있었다. 또, 갈등 장면을 지켜보던 참여자들의 모습 하나하나 예를 들면, 갈등을 회피한다든지, 갈등을 보면서 불안해한다든지, 갈등을 빨리 봉합하려 든다든지 하는 모습들을 보이는 사람들도 살피고 그들의 마음에 공감했다. 그렇다고 무조건 공감만 한 것은 아니었다. 지적해야 할 때는 가차 없이 지적을 하기도 했다. 그런 장면들이 나에게 엄청난 공부처럼 여겨졌다. 그동안 나를 지키기 위해 나만 보며 혹은 앞만 보며 살아온 나에게 사람이 눈에 들어오게 했다. 그곳에 함께 존재했던 참여자 한 명 한 명이 나의 마음속으로 들어오는 체험을 하게 했다. 그런 촉진자 P의 모습은 내가 이상적으로 그려왔던 멋지고 당당한 모습에 가까웠다. 그래서 나는 그처럼 되고 싶었다.

촉진자 P가 진행하는 연수는 나의 수업 모델이자 학급 운영 모델이 되어주었다.

그는 참여자들이 하는 말을 들으며 그 말에 담긴 그 사람의 마음을 품고 그들 한 명 한 명과 깊은 교감을 나누었다. 또, 참여자가 궁금해하거나 어려워하는 점이 있으면 그 자리에서 그것을 듣고 코칭을 해주었다. 즉흥적 상황이었음에도 촉진자 P가 들려주는 코칭은 코칭을 요청했던 사람에게 따뜻했고 적확했다. 정해진 교과 내용을 정해진 순서에 따라 전달하는 것이 아니라 그때 그 순간에 필요로 하는 내용을 전달하고 그것을 그 자리에서 시연해 보였다. 그리고 어려움을 겪어서 질문한 사람이 제대로 받아들이고 있는지 확인하고 코칭한 내용을 그 자리에서 실습하도록 안내했다. 그렇다고 그 자리에 함께 있던 사람들이 소외되어 있었던 것은 아니었다. 왜냐하면, 그곳에 함께 참여했던 연수생들은 기본적으로 정서적으로 연결된 상태였다. 한 사람이 겪는 어려움에 대해서 서로 돕고 함께 해결해 가려는 풍토가 자리잡고 있었다. 코칭을 요청한 사람이 겪는 어려움이기는 했지만, 정서적 연결감으로 인해 그 자리에 함께 있는 ‘우리들’의 어려움이기도 했다. 또한, 촉진자 P가 코칭하는 모습은 참여자들에게 배울 점으로 다가왔다. 현실에서 겪는 어려움에 대하는 관점, 어려움을 겪는 사람을 대하는 태도, 코칭 방법 등이 모두 소중한 배움의 소재였다. 이 연수에 참여했던 교사들은 대부분 어려움을 겪고 있는 학생을 도와야 하는 역할을 부과받고 있었고, 그러한 학생을 누구보다 잘 돕고 싶은 마음이 큰 사람들이었다. 그래서 그들도 나처럼 열심히 배웠다. 어려움을 겪고 있는 사람이 촉진자 P에게 코칭을 받을 때 코칭을 요청한 사람만 배운 것이 아니었다. 비슷한 어려움을 겪고 있는 참여자들은 코칭 과정에 함께 존재하면서 함께 배웠다. 그리고, 이들은 다시 비슷한 어려움을 공유한다는 점에서 정서적으로 연결되었다.

연수 진행 중 돌발적으로 한 사람에게 집중되어 코칭을 한 후, 촉진자 P는 다른 참여자들의 반응을 묻고 확인했다. 참여자들에게 ‘자신의 관심사가 아니어서 지루했다.’고 말할 수 있는 자유가 허락되었던 상황이었다. 그런데, 누군가는 전체 분위기에 눌러 지루했다고 솔직하게 표현하지 못했고 누군가는 전체 분위기에는 아랑곳없이 지루했다고 표현하기도 했다. 그런 상황에서 촉진자 P는 솔직하게 개방하지 못하는 참여자의 내적 역동(전체 분위기에 자기표현을 못 하고 자기를 소외시키는 패턴)을 발견해 냈고, 그것을 그 자리 혹은 나중에 비슷한 장면이 연출되었을

때 넘어서도록 안내했다. 전체 분위기에 아랑곳없이 지루했다고 표현한 사람에게는 그 사람이 평소 자기표현을 잘하지 못하는 사람이었다면 축하를, 원래부터 자기표현을 잘하는 사람이었다면 공감하는 태도를 길렀으면 좋겠다는 피드백을 하기도 했다. 사실, 촉진자 P가 보여주었던 모습을 이렇게 유형화하는 것은 한계가 있다. 그때그때 상황마다, 그리고 참여자마다 다른 피드백을 해주었기 때문이다.

나는 촉진자 P가 연수를 진행하는 것과 같은 수업을 하고 싶었다. 촉진자 P가 참여자들이 정서적으로 연결되도록 영향을 미쳐서 내가 경험했던 연수 공간이 따뜻했듯이, 내가 운영하는 학급 공간이 정서적으로 연결되어 따뜻해지기를 원했다. 그래서 나에게 이 연수는 내가 지향했던 수업 모델이자 학급 운영의 모델이 되어 주었다. 그래서 촉진자 P의 어떤 말, 어떤 몸짓, 어떤 태도 등이 그런 연수 분위기와 환경을 만드는지 알고 싶었고, 흉내내고 싶었다.

2011년 나의 변화를 본 나의 아내는 촉진자 P가 진행하는 연수에 자신도 참여하고 싶다고 말했다. 나의 아내는 초등학교 교사이다. 육아로 시간을 내기 어려운 것도 있었고 남편과 한 공간에서 연수에 참여하는 것이 거북했는지, 당시 내가 참여하던 과정이 아닌 방학 중 15시간 교사 대상 직무연수에 참여했다. 연수가 끝나는 시간에 맞춰 아내를 데리러 갔던 날이 떠오른다. 아내는 얼굴이 통통 부어서 연수장을 나왔다. 연수 내내 많이 울었다고 들려주었다. 애 낳고 같이 산 지 4년이 넘도록 그녀의 안에 그런 슬픔이 있었는지 몰랐다. 그저 불안이 많아서 새벽잠이 없고, 그 시간에 남편과 아들을 위해 음식을 차린다고만 생각했었다.

그 이후 2012년 4월부터 아내와 나는 장모님께 자녀들을 맡기고 마음리더십 전문가 양성과정 교사연수에 함께 참여하게 되었다. 장모님은 막내딸(나의 아내)의 마음을 알았는지 적극적으로 지원해 주셨다. 아내와 함께 참여하면서 아내의 속 깊은 이야기들을 들을 수 있었다. 그러면서 그동안 보아왔던 아내가 더 잘 이해되고 아내에 대해 안타까운 마음이 들었다.

연수 참여과정에서 보인 아내의 변화는 놀라웠다. 자기표현을 잘하지 못하고 ‘쭈그리’처럼 눈치 보며 살아오던 아내는 어느 때부터인가 사람들에게 자기표현을 하기 시작했고, 상대의 말을 들어주면서 상대에게 호감을 얻어내고 있었다. 무엇보다

놀라운 것은 연수과정에 배운 것을 학급에 적용하면서 학급 학생들과 서로 친밀해지고, 나아가 학급 학생들끼리의 친밀한 관계를 촉진하고 있다는 점이었다. 나에게 질투심이 들게 할 정도로 큰 변화를 보였다. 불안하고 위축되어 있던 그녀가 당당하고 자신감 있는 모습으로 조금씩 변화되어 갔다.

나에게 가족은 이 연수에 참여하게 된 계기 중 중요한 부분을 차지했다. 나는 내가 아버지로부터 받았다고 여기고 있는 상처들을 내 자녀에게는 물려주고 싶지 않았다. 내 자녀들만큼은 나처럼 긴장과 위축, 불안 속에서 살게 하고 싶지 않았다. 마음에 안 든다고 험한 말을 쏟아내거나 화를 내 버리는 아빠가 되고 싶지 않았다. 나도 아버지처럼 내 자녀들을 대하는 사람이 되어가지는 않을까 불안했던 것도 같다. 좋은 아빠가 되기 위해 내가 인간적으로 성장해야겠다는 생각이 들어서 참여하게 된 면도 있다. 이러한 점에서 아내의 변화는 우리 가족에게 반가운 일이었다.

나는 그곳에서 나와 나의 아내를 비롯해 그동안 참여했던 수많은 연수참여자들의 변화와 성장을 목격했다. 자기만 바라보던 사람들이 눈을 들어 상대의 감정에 공감하는 말을 쓰는 변화를 목격했으며, 자신의 감정을 솔직히 개방하는 변화를 목격했다. 또한, 그들이 살아내는 학교 현장과 일상 공간에서 생긴 어려움을 털어놓고 이야기 나누며 회복되는 변화를 목격하기도 했다. 심지어는 같은 공간에 있는 상대에게 드는 불편한 마음을 표현하여 이해를 받아내는 시도를 감행하거나, 자신을 불편하게 했던 상대의 의도와 마음을 받아들여 자신의 인식을 확장시켜나가는 시도를 감행하는 장면들을 목격했다. 그 과정들은 경이로웠고, 그 사람들과 한자리에 있다는 것이 감동적이었다. 연수과정 중 참여자들이 보였던 도전과 시도에 대한 기록이 있어서 인용해 본다.

(인용) @@ 누나의 성장이 놀라웠다. 정말 솔직하게, 사람을 돕기 위해 용기를 내는 것으로 보이는 오늘 누나님이 참 멋지고, 따뜻해 보였다.

(중략)

새로 온 ##님. 처음인데도 집단에 잘 적응하는 모습이 대단했다. 멀리서 공부하러 오는 열정과 간절함이 놀라웠다.

(중략)

안정감이 많이 늘어난 \$\$, 진심을 찾는 && 형,
입 떼기 시작하면서 - 그래서 많이 아팠을 **,
그외에도 함께 했던 분들 모두 참 고맙고, 소중했다.

[2014년 6월 25일 온라인 커뮤니티에 올렸던 글 중에서]

사람들이 변화해 가는 모습을 본다는 것이 나에게서 의미 있게 다가왔다. 마음 리더십을 꾸준히 공부하면 성장할 수 있구나라는 확신을 두게 했기 때문이다. 그것은 내가 마음리더십을 꾸준히 공부하면 내가 만나는 혹은 앞으로 만나게 될 학생들을 잘 성장하도록 도울 수 있겠다는 생각이 들게 했다.

어렵곤했지만 나는 진정한 교육이 무엇인가에 대해서 고민했던 것 같다. 교과서에 있는 지식을 가르치고, 시에 밀줄 곳고 이 부분에 나타난 표현법이 무엇인지 알려주는 수업은 하고 싶지 않았던 것이다. 내 처지나 상황을 벗어날 수 있는 수단이라고 생각해서 공부에 매달렸던 나와는 다르게 학생들이 수업을 통해 자신의 삶에 대해서 진지하게 고민하고 읽고 쓰기를 바랐다. 내가 만나는 학생들은 자신의 삶을 성찰하고 각자가 원하는 것을 찾아 추구해나가기를 바랐다. 나처럼 시골에서 벗어나기를 원했을 뿐 어디로 가야 할지 모르고 살지는 않기를 바랐던 것이다. 또, 학급 학생들을 내 한마디 말에 꼼짝 못 하게 만들고 싶지는 않았다. 그것은 내 아버지의 반복이기 때문이었다. 내가 만나는 학생들이 각자의 이야기를 솔직히 하면서 서로의 마음을 공감하면서 살아가길 바랐다. 그랬기 때문에 학생들을 억압할 수도 없었고, 때로는 제풀에 지쳐 학생들을 억압하면서도 괴로워했던 것이다.

연수에 참여하기 시작했을 때부터 몇년 간 나에게 핵심적인 화두가 있었는데, 그것은 외로움이었다. 삶이 참 외로웠다. 내 주변에 사람이 한 명도 없는 것 같다는 인상이 컸다. 이 연수과정은 교사가 대인관계 역량을 기를 수 있도록 안내하고 돕는 과정이었기 때문에 내가 살면서 크게 느끼던 외로움을 해결해 줄 수 있을 것으로 기대했다. 왜냐하면, 대인관계 역량을 기르고 그것을 내 주변 사람들과의 관계에서 활용하면 내 주변에 사람들이 생길 것이고, 그러면 외롭지 않을 것으로 생각했기 때문이다. 연수에 참여하면서 상대의 마음을 알아주는 법, 거기에 내 마음을 전하는 법을 배웠지만, 나의 외로움이 해소되는 것은 아니었다. 오히려 상대를

의식하고 배운 방법대로 하려니 애가 쓰였다. 내가 공감을 해주어서 상대의 호감을 얻어내는 것이 웬지 비참하고 비루하게 느껴지기도 했었다.

어느 날인가 연수 중에 외롭다고 표현한 적이 있었다. 그 표현을 하는데, 내 안에 슬픔이 건드려졌는지 눈물이 왈칵 쏟아졌다. 아무도 도와주지 않을 것 같은 나의 상황에서 혼자 힘으로 버텨내야만 한다고 여겼던 나의 삶이 주마등처럼 지나갔다. 그런 삶이 서럽다고 느끼며 누구에게도 표현하지 않고 살았던 나의 삶에 관해서 이야기하게 됐다. 많은 참여자들에게 공감과 이해를 받았다. 나처럼 자신도 외로움을 크게 느끼며 살아왔다고 개방하는 참여자도 있었다. 또, 누군가는 그런 나에게 친구가 되어주고 싶다고도 했다. 외로움으로 힘들어하던 나에게 큰 위로가 되는 경험이었다. 무언가를 해서 문제를 해결하려고 하기보다 감정을 자각하고 표현하는 일이 우선이라는 마음리더십에서의 배움이 와닿던 순간이었다.

이런 경험을 했다고 해서 내 안의 외로움이 사라진 것은 아니었다. 수시로 외로움이 찾아왔다. 내 곁에 아내도 있고, 자식들도 있는데 외로웠다. 그러던 어느 날, 마음리더십에서 배운, 상대를 대하는 태도(이야기에 귀기울이고, 공감하고, 상대에게 내 마음을 전하는 태도)를 나 스스로에 적용해 보았다. 그러자 내 안의 마음 한구석이 녹는 것 같은 느낌이 찾아왔다. 그날 나는 나에게 혼잣말로 사과를 했다. 그동안 따뜻하게 보살펴 주지 못했노라고. 스스로 부족한 것만 찾아내고 그것을 못 채운다고 스스로를 채찍질해서 미안했노라. 그날 나는 내 안에서 나와 내가 화해를 하는 경험을 했다. 세상에 누구도 나를 이해해주지 못한다고 하더라도 나는 나를 이해해줄 수 있을 것이라는 생각이 나에게 찾아왔다. 내가 나에게 친구가 되어 주기로 혼자서 약속을 했다. 그러자 외로움이 덜어졌다.

이러한 체험들이 내가 살아가는 학교와 일상에서 태도의 변화로 나타났다. 학생들에게 이전보다 따뜻해질 수 있었고 그들의 말에 귀를 기울이게 되었다. 의도적인 노력에서라기보다는 자연스러운 태도의 변화에서 오는 변화였다.

그렇다고 내 수업과 학급경영이 한순간에 변화된 것은 아니었다. 수많은 시행착오를 거쳤다. 아니 지금도 거치고 있는 중이다. 당시 내 삶에서 일어났던 변화들에 기록을 몇 가지 소개하고자 한다. 우선은 수업 시간의 변화이다. 교과서에 소개된

일제강점기 독립투사의 시의 가르쳐야 하는 시간이었다. 스스로 혼란스러웠다. 그 시절 독립투사의 시가 2010년대를 살아가는 10대 학생들에게 어떤 의미가 있을지 미지수라는 생각을 했기 때문이다. 당시에 나는 하루 6~7시간의 수업을 들으면서 자신의 감정과 생각을 한마디도 하지 않고 침묵하고 가는 학생들에 대해서 안타까움과 미안함을 느끼고 있던 차였다. 그래서, 자신의 감정과 생각을 솔직히 표현하는 훈련 겸 그것을 표현할 수 있는 시간을 만들고자 노력하고 있었다. 당시 상황은 이러했다. ‘나에게 100여년 전 일제강점기 시를 배운다는 것의 의미’라는 주제를 주고 주제에 대해서 드는 감정과 생각을 적도록 안내했다.

(인용) 나 : 이 주제에 대해서 국어 노트에 자신의 생각과 감정을 적어 보렴. 꼭 어떤 의미를 찾아서 쓰라는 건 아닌 거 알지? 이 주제를 받고 드는 생각과 감정을 적는 거야. 나는 너희들 각자의 솔직한 생각과 감정을 듣고 싶거든.

나도 이 주제에 대해서 써 보고 싶었다. 그래서 프로젝션 TV와 연결된 PC에 몇 자 적기 시작했다.

제목 : 나에게 100여년 전 일제강점기 시를 배운다는 것의 의미

“글쎄, 나도 잘 모르겠다. 학생들에게 의미있고 가치있는 것을 가르치고 싶는데, 이 시를 배우는 것이 학생들에게 어떤 가치가 있을지 모르겠어서 가르치는 것의 의미를 잘 모르겠다.

정해진 교과서의 전도를 마친다는 의미는 있다. 그래야 중학교를 졸업하고 고등학교를 갈 수 있다. 이렇게 말하면서 가르치는 이유로 부족하다 싶어 아쉽다.

여기까지 쓰고 나니 한가지 바람이 생긴다. 이런 시를 쓰는 시인이 있다는 것을 느끼게 해줬으면 하는 바람이 있다. 어떻게 민족을 위해 목숨을 바칠 수 있을까? 이런 사람이 존재한다는 걸 아이들이 느끼게 해 줬으면 좋겠다.”

[2017년 10월 13일 온라인 커뮤니티에 올린 글 중에서]

뒤이어 나도 내 감정과 생각을 학생들이 볼 수 있도록 적었다. 교사로서 이것을

꼭 배워야 한다는 태도에서 벗어나 나도 한 인간으로서 느끼는 고민과 갈등, 바람을 솔직히 적었다. 그래야 학생들도 자신을 솔직히 드러낼 수 있을 테니 말이다.

돌아가면서 학생들의 발표를 듣던 중 준영(가명)이의 발표가 인상적이었다.

(인용) “일단은 감성적으로 크게 다가오지 않는다. 아마 이 서를 그 당시에 읽었다면 의미 해석이 바로 되었을 것이다. 왜냐하면, 이런 서를 읽을 때마다 느끼는 것이지만 이런 서는 마치 얼려놓은 냉동식품 같은 느낌이 든다. 요리를 하기 위해서 녹이지 않고 먹으면 무슨 맛인지 잘 모르지만 요리하기 위해서 녹이면 즉, 해석하면 그 의미를 이해할 수 있는 글이라는 생각이 든다.”

주변에 듣고 있던 4~5명 정도 아이들이 감탄을 한다.

나 : 야, 준영이가 이런 생각하고 사는지 알았어?

학생 몇몇 : 아니요.ㅎㅎ

나 : 준영아, 너의 발표 엄청 대단해!! 그러니까 감성적으로 다가오지는 않고, 마치 얼린 냉동식품처럼 그 자체로는 무슨 맛인지 모르지만 요리를 하면 무슨 맛인지 알겠다는 말이지?

준영 : 네, 평소 이런 서를 배울 때마다 어려웠던 것 같아요.

나 : 아, 어려웠구나. 배워야 한다는 생각에 부담되었나?

준영 : 뭐.. 그런 것 같아요.

나 : 말 하고는 어때? (이걸 물을 때 나는 긴장이 된다. 상대의 반응을 확인한다는 게 나에게서는 두렵고 불안한 일이다. 순간 몸이 위축됨을 느낀다.)

준영 : 뭔가 오랫동안 막혔던 게 조금은 풀리는 기분이에요. (답답하게 말한다. 준영이는 원래 담담한 아이다.)

나 : 그래, 가볍고 시원하겠다. 난 니 말을 들을 수 있어서 참 좋다. 특히 얼려놓은 냉동식품이라는 비유, 정말 감탄스러워.

[2017년 10월 13일 온라인 커뮤니티에 올린 글 중에서]

일제강점기 시에 관심이 없을 줄만 알았는데, ‘냉동식품 같은 시’를 선생님이 요리해주면 잘 이해할 수 있을 것 같다는 준영(가명)이의 말은 나를 포함하여 당시 학급에 있던 학생들을 놀라게 했다. 그리고, 시를 배울 때 들었던 부담감과 어려움을 이야기하는 것만으로도 속이 뻥 뚫리는 것 같다는 이야기를 들려주던 준영(가명)이를 만나게 되었다.

마음리더십 전문가 양성과정 교사연수에 참여하면서 길러진 대인관계 역량은 학급을 운영할 때 도움이 많이 되었다. 특히 학생들 간의 갈등을 다룰 때에 많이 도움이 되었고, 학급 운영을 할 때 안심을 하게 하는 효과가 있었다. 연수에서 경험했던 내가 갈등당사자가 되는 장면에서든 서로 다른 참여자들끼리 갈등하는 장면에서든 서로의 입장을 말로 공감하고 자신의 마음을 찾아 표현하다 보면 어떤 갈등도 해결될 수 있다는 믿음이 자랐기 때문이다. 학급 갈등 장면이 생기면 갈등 당사자들에게 각자의 마음을 이야기하게 하고 상대방에게 공감하는 말을 하게 했다. 그리고 그 사이에 학급 친구들과 함께 이야기 나누게 해서 학급 친구들이 완충 작용을 하게 하거나 조정을 하도록 하는 시도들을 했다. 그렇게 갈등을 풀어나가는 경험을 한 학생들은 자체적으로 갈등 조정을 시도하는 일들을 벌기도 했다. 다음에 인용한 글에 나오는 이름은 가명임을 밝힌다.

(인용) 수업을 하고 교무실에 들어갔더니 우리반 아이들 5명이 교무실 탁자에 둘러 앉아 있다. 그때 나는 좀 피곤한 상황이었다.

- 상훈 : 쌤, 저희가 갈등이 있습니다.
- 나 : 어? 그래?
- 항현 (반장): 자, 돌아가면서 한마디씩 하자.

어, 이놈들 봐라. 선기하기도 하고, 기특하기도, 난 지쳐있는데 이러고들 있으니 귀찮기도 하고, 내가 이해받고 싶기도 하고.

돌아가면서 한마디씩 한다. 5명이 돌아왔다. 내 차례가 되었다.

- 나 : 이놈들아, 썸은 힘들어 죽겠다.
- 우진 : (뒤통수라. 상황과 관련 없는 자기 하소연.)
- 상훈 : 우진아, 지금 그런 말 할 때냐? 아이고. 야. 지금은 가야할 때다.

이렇게 돌아갔다. 문제를 풀려고 덤비는 태도를 좀 칭찬해 줬으면 좋았을 것을 아쉬웠다. 그래도 이렇게 문제를 해결할 수 있겠다고 그 자리에 모인 5명은 믿는 것 같아 기분 좋았다.

[2015년 7월 8일 온라인 커뮤니티에 올린 글 중에서]

마. 최근 삶의 이야기

나는 2020년 2월 연수에 참여를 끝으로 연수참여를 중지한 상태이다. 연수참여를 중지한 이유는 첫째, 코로나19로 인해 온라인으로 진행되는 연수가 익숙하지 않았기 때문이다. 둘째, 대학원 졸업을 위해 논문 작성이 급하다고 판단했기 때문이다. 그러나 나는 언젠가는 그 연수에 다시 참여할 것이다. 왜냐하면, 그곳에는 아직 내가 익혀야 할 것들이 많기 때문이다.

그리고 보면 나는 촉진자 P와 같이 되기 위해 그에게 배우고 싶은 마음이 큰 사람이다. 그가 강의하고 시범 보이고 체험하도록 안내했던 내용과 그것을 안내했던 절차, 그리고 그 안에 존재했던 사람들을 서로 정서적으로 연결하는 역량을 익히고 싶다.

아버지에게 혼나고 자라오면서 내가 받았다고 여기는 상처로 인해 나는 유능해지고 싶었던 것 같다. 인정받는 아들이 되고 싶었던 것이다. 한때는 인정받고 싶은 욕구를 내려놓고도 싶었다. 못해도 괜찮다, 잘 하지 않아도 된다고 하면서 스스로를 위로하고는 했었다. 그러나, 이제는 내가 정말 가치롭다고 여기는 분야에서 정말 유능해지고 싶은 나를 긍정한다. 사람을 연결하고, 어려움을 겪을 때 도울 수 있는 내가 되고 싶다. 그 분야에서만큼은 유능해지고 싶다. 그렇게 된다면 행복할

것 같다. 내가 만나는 학생 혹은 동료교사, 학부모에게 도움이 될 수 있을 것이기 때문이다.

이런 가치를 추구하며 노력해가는 내가 참 괜찮은 사람인 것 같다. 설령 지금 이 순간 원하는 만큼의 역량을 가지지 않았다고 하더라도 나의 본심(내면의 욕구)이 스스로 아름답다. 그런 ‘나’가 좋다.

현재 나는 일반학교를 떠나 대안학교로 파견과 있는 상태이다. 이곳에서 국어 교과를 담당하고 있기도 하지만, ‘마음나누기’라는 대안교과목을 4년째 진행하고 있다. 이 교과목은 가르친다기보다는 진행한다는 표현이 적절하다. 각자 마음을 자각해서 표현하고 그것을 서로 나눌 수 있도록 하고 있기 때문이다. 이 ‘마음나누기’는 내가 이곳에서 근무하기로 자청한 이유다. 학교에서 부적응하는 학생들이 주로 오는 이 학교의 특성상 자신 내부에 있는 감정과 생각을 자각하고 표현하는 것이 무엇보다 중요하다. 내가 겪어본 바에 따르면 이곳에서 만난 학생들은 대체로 정서에는 예민하나 그 정서를 건강하게 해소하거나 자신의 욕구를 건강하게 이루어가는 것에 대단히 미흡했다. 그런 학생들과 ‘마음나누기’ 시간을 함께했다. 나는 이곳에서 ‘마음나누기’라는 대안교과목 시간을 비롯해 학생들과 만나는 시간에 마음리더십 전문가 양성과정 교사연수에 보고 배웠던 바를 실천하기 위해 노력하고 있다. 특히 나와 학생 간 친밀한 관계 형성을 위한 정서적 연결뿐만 아니라 학생과 학생 간의 정서적 연결을 촉진하기 위해 노력하고 있다. 자신의 감정과 생각을 자각하고 표현하는 과정을 통해 자신이 진정 바라는 것이 무엇인지 자각하게 안내했고, 자신이 겪는 문제 상황을 건강하고 지혜롭게 해결할 수 있는 방안을 함께 모색하도록 안내했다. 각자의 사정들로 아픔과 상처를 지닌 학생들이 상대의 말에 귀기울이는 연습, 공감하는 연습을 해가면서 서로가 서로를 도우며 치유하고 성장하는 모습을 보여줄 때가 있다. 이곳 학생들은 이전의 학교생활에서 친구들과 정서적으로 연결되어 보는 경험을 해 보지 않은 경우가 많다. 여러 가지 사정으로 학교에서든 가정에서든 관계가 원활하지 않았기 때문이다. 내가 이 연수과정에서 정서적 연결을 통해 치유와 성장을 경험했듯 비슷한 경험을 공유하고 있는 또래들끼리의 연결은 내가 만나는 학생들의 치유와 성장의 계기가 되어줄 것이다. 나는

그것을 기대한다. 그래서 나는 오늘도 학생과 학생 간의 정서적 연결을 촉진하여 교실과 학교가 따뜻한 공동체가 되어가도록 노력하고 있다.

3. 세 교사의 내러티브

가. 문비 교사의 내러티브

1) 원가족에서의 삶의 이야기

문비 교사는 자신의 성격이 초등학교 5~6학년 경 변했다는 이야기로부터 인터뷰를 시작했다. 초등학교 5~6학년 이전에는 승부욕도 있고 남의 눈치를 잘 보지 않는 성격이었다. 누가 추천하지도 않았는데 반장을 하겠다고 먼저 자원할 정도로 적극적이었다. 그런데 사춘기에 접어들면서 자신이 부끄러워지기 시작했다고 했다.

문비의 원가족은 공무원이셨던 아버지, 전업주부이셨던 어머니, 그리고 오빠 한명으로 구성된다. 그녀의 아버지는 장남은 아니지만 장남 역할을 해야 하는 처지였다. 장남 역할을 해야 하는 일로 인해 아버지는 어머니와 가끔씩 크게 다투셨다. 그녀는 부모님의 다툼을 보면서 무서움을 느꼈다. 어머니는 성격이 급하고 목소리가 큰 분이셨다. 추레하게 입고 외출을 하려는 아버지에게 ‘그렇게 입고 다니면 자신이 욕먹는다’며 아버지에게 화를 내셨고, 그러면 아버지는 짜증을 내면서도 어머니의 말을 따르고는 했었다. 그녀는 그녀의 어머니가 남의 시선을 의식해서 야단치는 말을 자주 들어야 했고 어머니의 눈치를 많이 살피며 자랐다. 반면 오빠는 독립적인 성격의 소유자로 어머니의 요구를 따르기보다는 자신이 판단하고 행동했으며, 주로 친구들과 어울려 밖에서 노는 시간이 많았다. 그녀는 가족들 속에서 소통하지 못하고 혼자 있다고 생각하며 지내는 날이 많았다.

그녀는 어머니처럼 큰 목소리로 자기주장을 하는 사람을 보면 부러우면서도, 사람들 앞에서 자신의 이야기를 잘하지 못했다. 그녀가 내린 결정은 논리적이지도 않고 예후도 좋지 못하리라는 두려움 때문이었다. 그녀는 자신의 생각에 확신

이 없기 때문에 자신의 의견을 강하게 주장하지 못하는 것 같다는 이야기를 들려주었다.

그녀는 결혼을 하고 자녀를 출산한 후, 친정에서 어머니와 한 침대에 누워 이런저런 이야기를 나눈 적이 있었다고 했다.

(인용) 나도 내 성격이 엄마 같았으면 좋겠다고, 나도 뭐든지 막 시원하게 얘기하고 잘 웃고 표현도 잘하고 그랬으면 좋겠다고 얘기를 했는데, 엄마가 그때 깜짝 놀랐다고, 너는 제발 나를 안 닮았으면 좋겠다고 그러서는 거야.

그러면서 나는 내 성격이 너무 싫은데 네가 나를 닮겠다고 해서 너무 놀랐다는 거야.

그래서 왜 그렇게 싫으실까? (했더니)

걱정도 많고, 불안이 많고, 막 이런 예민하고, 이런 거를 네가 굳이 닮겠다고 하니까 ‘제가 왜 저러지?’ 이런 생각을 하셨대.

[발화번호: 문비_1차 인터뷰_0041 ~ 문비_1차 인터뷰_0044]

그녀는 그날 어머니의 말을 듣고 충격을 받았다. 어머니가 인식하는 어머니 자신과 그녀가 인식하는 엄마 사이에 큰 간극이 있었기 때문이다. 그녀는 어머니가 항상 자신감과 확신에 차 있으며, 논리적인 분이라고 생각해왔다. 그래서 그렇지 못한 그녀는 확신에 차 있고 힘이 있는 사람(어머니)에게 순종할 수밖에 없으며 힘이 없는 자신은 영향력도 없고 별 쓸모도 없다고 여겨왔다. 중요한 결정을 할 때마다 자신의 주장이나 자신의 선호보다는 힘이 있다고 여겨지는 어머니의 뜻을 따르거나 어머니가 원할 것이라고 생각하는 쪽을 선택하며 살아왔다.

그런데 정작 어머니 자신은 확신이 없고 불안하며 그런 성격을 가진 스스로를 싫어한다는 말을 들으니, 어머니의 삶에 안쓰러움을 느끼기에 앞서 자신의 삶이 서러워졌다. 어머니 앞에서 불안과 긴장을 느끼며 살아온 그녀의 삶이 떠올랐기 때문이다. 그녀는 어머니를 안쓰러워하기에 앞서 그녀를 압박지르던 사람들 앞에서 쪼그라들었던 자신의 과거를 먼저 떠올렸던 것이다.

그녀는 자신이 살아오면서 자신의 목소리를 낼 기회가 없었다. 어쩌면 목소리

내기를 주저했는지도 모른다. 중고등학교에 다니던 시절 하라는 대로 하며 살았다. 심지어 대학 진학을 준비할 때도 열심히 하라고 하니까 열심히 했을 뿐 그 이후에 대해 생각해 보지 못했다. 그녀 자신이 삶의 주인이 되어 자신의 삶을 주체적으로 일궈보고자 하는 시도를 하지 못했다. 삶에서 중요한 결정들을 스스로 하지 못했다. 그녀는 자기 삶의 결정권을 스스로 포기한 것 같다는 말을 하기도 했다.

(인용) 내가 확신이 없어서 그런 것 같아.

내가 하는 이게 현실적으로 이게 가능한 걸까?

더 합리적인 방법이 없을까를 생각하는데, 그걸 이제 현실적인 논리를 대면서 말하는 사람을 사실 이길 수는 없잖아.

(중략)

근데 그런 이유들이 있는 사람들 보면 남들이 가고 그게 더 합당한 것 같으니까, 내 걸 버리고 그쪽에 가게 되는 거지.

그 사람들하고 (의견 대립) 했을 때 (그 사람들 의견을 따르는 것이) 더 안전하다고 느낀다고 해야 될까? 그래.

[발화번호: 문비_1차 인터뷰_0267 ~ 문비_1차 인터뷰_0269,
문비_1차 인터뷰_0271 ~ 문비_1차 인터뷰_0272]

그녀는 스스로에 대해서 자신감이 없었기 때문에 현실적인 논리를 대는 사람 앞에서 자신의 의견을 버리고 현실적인 논리를 펼치는 사람의 논리를 받아들이는 삶을 살았다. 그런 삶은 때로는 그녀에게 안전함을 느끼게 하기도 했다. 그러면서 동시에 현실적인 논리를 대면서 자기주장을 펼치는 사람을 ‘이길 수가 없겠다’는 생각이 들면서 무력감을 맛보았다. 순응하는 삶이 주는 안전함과 무력감은 동전의 양면과도 같았다. 그녀에게 순응은 무능력한 자신과의 조우였던 것이다. 원가족 내에서 어머니 기(氣)에 눌려 어머니가 원하는 대로 혹은 원할 것이라고 생각하는 대로 순응하며 살았던 그녀의 삶의 패턴은 그녀의 삶 곳곳에서 반복적으로 나타났다. 그녀에게는 스스로 결정할 기회가 적기도 했지만, 그녀 스스로가

자신감이 부족해서 스스로 해야 할 결정을 하지 않고 타인에게 미루었다. 부모님, 특히 어머니가 하라는 대로 하며 살아왔다. 어머니의 기에 눌려 위축된 상태로 살다보니 다른 사람들과의 관계에서도 자신의 생각을 말하고 자기주장을 펼치는 능력이 자라지 않게 되었다. 그저 주어진 상황에 순응하면서 살아가게 된 것이다.

그러나 사실 그녀는 남들이 시키는 대로 하며 사는 것이 아주 싫었다. 그녀에게도 그녀가 바라는 욕구가 내면에 존재했기 때문이다. 그런 그녀에게 다른 사람의 의견에 그대로 따르며 사는 삶은 자신의 욕구를 소외시켰다. 그녀 내면에서 소외된 욕구들은 자기비하와 타인에 대한 불만으로 자리잡았다. 그렇게 순응하며 살아가는 그녀의 내면에는 무능력감과 자기비하, 타인에 대한 불만들이 실타래처럼 뒤엉켜 있었다.

2) 학창시절 삶의 이야기

중학교 시절에 대해 그녀가 떠올린 경험은 두 가지였다. 하나는 친구들로부터 따돌림을 당한 경험이었고, 다른 하나는 고입 대비 모의고사와 관련된 일화였다.

그녀는 중학교 시절 친구들로부터 따돌림을 당했다고 고백했다. 그녀는 집 근처에 있는 여자중학교에 입학했다. 당시 그녀는 앞서 기술했던 대로 선생님들이 시키는 것에 순응하며 공부만 했다. 그 결과 전교에서 1~2등을 했지만, 아이들은 그녀를 좋아하지 않았다고 했다. 그런 그녀에게 누구도 이런 어려움에 어떻게 대처해야 할지 알려주는 사람이 없었다. 친구들이 자신을 좋아하지 않는 것을 알고 있었지만 어떻게 대처해야 할지 몰라 시간만 흘러갔다. 그러다가 3학년이 되었고, 그녀는 전교의 왕따처럼 되어버렸다. 친구들이 자신에 대해 험담을 하는데도 못 들은 척하며 지냈다.

(인용) 너무 싫어서, 근데 이제 얘기를 할 사람이 없으니까, 집에 와서 엄마한테 ‘엄마, 나 오늘 친구가 뭐라 그래가지고, 뭐라 뭐라 해서 내가 싸웠어.’ 그랬더니 엄마가 이제 그때 빨래를 하고 계셨는데, 빨래를 하던 걸 집어던지면서 ‘넌 왜 친구들 맨날 싸우고 돌아다

니냐?’고 하는 거야.

근데 나 그런 얘기한 거 처음이었거든.

몰라, 그전에 내가 투덜거린 게 있었을지도 모르겠는데.

그래서 엄마한테는 이런 얘기를 하면 안 되겠다는 생각을 그때 했어.

[발화번호 문비_1차 인터뷰_0740 ~ 문비_1차 인터뷰_0743]

그녀가 맞닥뜨린 상황은 그녀가 혼자 헤쳐나가기에 버거웠다. 그래서 그녀는 그녀가 겪고 있는 어려움을 어머니에게 털어놓았다. 그랬던 그녀는 어머니의 반응을 보고 자신의 어려움을 다시는 어머니에게 털어놓지 않기로 마음먹었다. 그러면서 자신의 힘겨움은 오로지 그녀 혼자만의 몫이 되었다.

(인용) 그래서 엄마한테도 얘기를 못 하고 친구들이 나쁜 얘기를 해도 참고 집에서 이렇게 자려고 하는데 환경이 계속 들리는 거야.

나에 대해서 막 뒤에서 뭐라고 하던 그 소리들이 계속 지나가면서 머리에서 빙글빙글 돌고 귀에서 계속 웅웅 울리고.

[발화번호 문비_1차 인터뷰_0744 ~ 문비_1차 인터뷰_0745]

그래서 그녀는 친구들에게 미움 사지 않는 사람이 되어야겠다는 생각을 많이 했다. 중학생이던 그녀가 떠올린 친구들에게 미움을 사지 않는 방법이란 친구들에게 자신의 감정이나 생각을 표현하지 않는 것이었다. 어머니와의 관계에서 오는 긴장과 불안으로 인해 자신의 생각과 감정을 표현하기를 주저하던 그녀는 친구들에게 미움을 사지 않기 위해 더욱 자신을 드러내는 일을 하지 않게 되었다.

그녀는 중학교 친구들이 많이 진학하는 여자고등학교에 진학할 자신이 없었다. 그래서 중학교 친구들이 선호하지 않는, 집에서 거리가 좀 있는, 남녀공학 고등학교로 진학하기로 결심했다. 그리고 그녀는 고등학교에 가서 아이들에게 어떤 불만스러운 마음이 들더라도 절대 이야기하지 않고 좋은 이야기만 해야겠다고 다짐했다.

그녀는 중학교 시절 고입 대비 모의고사와 관련된 일화도 들려주었다. 이 일화는 교사의 주요 임무 중의 하나인 평가에 관한 생각과 감정을 이야기하던 중 등장했다.

(인용) 평가가 좋은 의미도 있지만, 나한테는 안 좋은 생각도 있어.

[발화번호: 문비_1차 인터뷰_0356]

당시 비평준화 지역에서는 고입 시험을 치러야 했고, 중학교에서는 3학년 학생들을 대상으로 한 달에 한 번 정도 모의 고입 시험을 치르게 하고 있었다. 그녀가 다니던 중학교에서는 OMR 카드리더기가 없었는지, 학생들이 체크한 OMR카드와 정답에 해당하는 번호에 구멍을 낸 OMR카드를 대조하는 방식으로 채점을 했다. 그녀는 문제 중 헷갈리는 문제에 대해서 답을 두 개를 체크해서 OMR카드를 제출했는데, 그것이 정답으로 인정되는 일이 생겼다. 원칙대로라면 오답으로 처리되어야 했는데, 교사가 채점하는 과정에서 정답이 두 개 표시된 것을 미처 확인하지 못했기 때문이다. 이런 일이 있고 난 뒤 그녀는 헷갈리는 문제에 답을 두 개씩 표시하는, 일종의 부정행위를 저질렀다. 그러다가 결국 교사에게 적발되었다.

그런 일이 있고 난 뒤 고입을 앞두고 같은 동네에 살던 친구의 어머니가 담임교사와 상담을 하러 학교에 방문한 적이 있었다. 이때 담임교사가 그녀에 관한 협담을 친구의 어머니에게 했다는 이야기를 친구를 통해 전해 들었다.

(인용) (전략) 애(=문비)가 친구도 그렇게 많지도 않고 성적도 이런 데다가 이런데, 애(=문비 친구)는 진짜 잘한다, 이러면서 진짜 그 아이를 칭찬하기 위해서 나를 갖다가 어떻게 비교의 대상으로 삼은 거야.

그런데 동네에서 이미 다 알고 친하게 지내는 사람인데 선생님도 그렇게 한 걸 나중에 안 거지.

[발화번호: 문비_1차 인터뷰_0371 ~ 문비_1차 인터뷰_0372]

그녀는 이 이야기를 들려주면서 당시에 대해 화나고 억울한 심정을 드러내었다. 친구를 칭찬하기 위해 자신을 비교의 수단으로 삼아서 자신에 대해 좋지 않은 이야기를 같은 동네에 사는 학부모에게 전한 담임교사에 대해서 미움과 화를 느꼈다고 했다. 또한, 아무렇지도 않게 그 이야기를 전해 준 친구에게도 미움과 화를 느꼈다. 친구가 전해 준 말에 분노를 표현하지 못하고 잠자코 있었던 자신에 대해서 아쉬웠고, 그렇게 책잡힐 일을 벌인 자신이 못마땅했다.

(인용) 이걸 우리 엄마가 들으면 어떨까? (중략)

엄마는 사실 내 모습을 알고 있잖아.

내가 어떤지.

근데 밖에 나가서는 그래도 잘하리라고 믿고 기대할 거라고 생각을 할 텐데, 내가 이제 충족을 못 시켜주는 것 같다는 생각이 들어서

[발화번호: 문비_1차 인터뷰_0374, 문비_1차 인터뷰_0401 ~ 문비_1차 인터뷰_0403]

그녀는 당시에 어머니를 실망시킬 것에 대해서 의식을 많이 하고 있었다. 최소한 밖에 나가서만큼은 어머니를 욕 먹이지 않는 딸이 되어 주길 바라는 어머니의 기대를 충족시켜주지 못했다는 생각에 어머니가 이 사실을 알게 될까 걱정했다. 이 사실이 알려지면 어머니는 대단히 수치스러워 할 것 같았다. 그녀는 어머니를 수치스럽게 만든 못한 딸이 되고 마는 것이다. 이 일이 어머니에게 전해져서 딸로서 해서는 안 될 일(어머니를 다른 사람들 앞에서 수치스럽게 만드는 일)이 일어나지는 않을까 하는 공포에 가까운 불안을 경험했다.

그녀는 뒤이어 고등학교 시절 '선생님의 말[言]'로 인해 어머니에게 혼났던 일화를 들려주었다. 그것은 고등학교 3학년 때 입시 관련해서 어머니가 담임선생님과 면담을 하고 돌아온 날의 이야기였다. 어머니는 담임선생님과 면담을 하고 돌아오셔서 그녀에게 화를 냈다. 어머니는 학교에 갔다와서 부끄러워 죽는 줄 알았다고 하셨다.

(인용) (내가) 자습 시간에 화장실 다녀올 때도 이렇게(=불안해 보이는 태도로 동동거리

며 걷는 모습을 보여줌) 다녀오고 이런 얘기를 했던 것 같아.

엄마한테 전해 듣기로는.

그러니까 엄마가 ‘야, 나도 니가 내 딸이지만 나도 다 알고 있는데, 선생님 입으로 그 얘기 들으니까 너무 창피하더라.’ 이러면서 나한테 화를 냈어.

[발화번호: 문비_1차 인터뷰_0412 ~ 문비_1차 인터뷰_0414]

그녀가 학교에서 보이는 행동들이 너무 불편해 보이고 이상해 보인다는 식의 담임교사의 말이 그녀의 어머니를 창피하게 만들었다. 그러면서 그녀에게 화를 내는 어머니를 보면서 그런 이야기를 전한 담임교사를 탓하는 마음이 생겼다. 그녀는 담임교사의 행동을 자신을 파악하고 평가하며 재단하려고 드는 것으로 받아들이고 못마땅해했다. 무엇보다 담임선생님의 행동은 어머니를 창피하게 만드는 것으로 여겨졌다. 그녀는 어머니가 ‘자신이 못난 딸이라는 것을 이미 알고 있었다’고 말할 정도로 어머니가 자신을 못난 사람이라고 생각한다는 인식을 가지고 있었다. 이런 인식에 의거해, 못난 딸로서 그녀가 어머니에게 해 줄 수 있는 것은 최소한 밖에서만큼은 어머니를 부끄럽게 만들지 않는 것이었다. 그래서 그녀는 담임선생님이 아주 못마땅했다.

학창시절 그녀가 교사들에 대해서 가졌던 인상은 대체로 부정적이었다. 앞서 언급했던 것처럼 자신의 부족함을 다른 사람(특히, 어머니)에게 전달해서 자신을 곤경에 빠뜨리는 사람이라는 인식이 강했기 때문이다. 자신에 대해서 잘 알지도 못하면서 함부로 평가하고 재단하려고 드는 사람이라는 인식도 가지고 있었다.

학창시절 그녀가 가졌던 교사에 대한 부정적인 인식에 관한 이야기는 고등학교 시절 야간자율학습과 관련된 이야기로 이어졌다. 그녀가 다니던 고등학교에서는 새벽 1시까지 야간자율학습을 실시했다. 예민한 성격의 소유자였던 그녀는 야간자율학습을 마치고 집에 와서도 바로 잠을 잘 수가 없었다. 뒤척이다 보면 어느새 아침이 되었다. 그러면 또 피곤한 채로 일어나 학교에 가기를 반복했다. 하루라도 편하게 쉬어보고 싶었다.

(인용) 하루라도 좀 편하게 쉬어보고 싶다는 생각이 있는데, 한 번은 이제 (같은 반) 어떤 애가 조퇴에 성공했대.

그래서 이제 나도 ‘나도 되겠다.’ 싶어가지고 나도 이제 비슷한 사유로 갔는데, 담임이 엄청 나를 패려보면서 막 뭐라고 하는 거야.

그래서 이제 ‘깨갱’ 하고 있는데, ‘그렇게 가려면 가.’ 이렇게 해서 시원하지 않은 상태에서 조퇴를 한 거지.

그랬더니 이제 그다음부터 집에 와서도 ‘왜 그렇게 화를 냈을까?’ 내가 저금 이렇게 쉬고 싶은 거를, 아무튼 내가 어디가 아프다고 했으니까, ‘진짜 내가 안 아픈 걸 알았나?’ 이런 생각을 하면서 집에 가서 누웠는데 또 잠이 안 오는 거야.

[발화번호: 문비_1차 인터뷰_0429 ~ 문비_1차 인터뷰_0432]

그녀는 야간자율학습에 참여하지 않고 조퇴했던 날의 기억에 대해서 위와 같이 들려주었다. 하루라도 편하게 지내보고 싶어서 했던 조퇴인데, 시원찮은 태도로 조퇴를 허락해준 담임교사가 신경쓰여서 편히 쉬지를 못했다. 그녀는 시원찮은 태도로 조퇴를 허락해 준 담임교사를 원망했다.

새벽 1시까지 진행된 야간자율학습은 그녀에게 고역이었다. 체력적으로 어려웠던 것도 있지만 실상 야간자율학습이 고역이었던 이유는 아침부터 저녁까지 사람들과 같이 있어야 한다는 것 때문이었다.

(인용) 그러니까 이제 너무 이제 다람쥐 쳇바퀴 같은 삶인데, 나한테는 좀 혼자 있는 시간이 나는 필요하거든, 늘.

여유도 찾아야 되고, 남들하고 같이 있으면 스트레스를 너무 많이 받아서, 좀 혼자 뭐를 해보고 싶은데, 공부할 때도 항상 독서실에 딱딱딱 붙어 앉아서 하고, 뭐 이렇게 같이 일 년 내내 3년 동안 한다는 게 너무 힘들었어.

[발화번호: 문비_1차 인터뷰_0122 ~ 문비_1차 인터뷰_0123]

그녀는 사람들과 함께 있는 시간이 고역이었다고 했다. 그녀는 혼자 있는 시간

이 편했다. 혼자 있는 시간이 남의 의식하지 않아도 되는, 제일 안전한 시간이었다. 그녀에게 있어서 사람들과 함께 있다는 것은 그 사람들이 그녀 자신에 대해서 어떻게 생각할까를 계속 의식해야 하는 시간이었다. 그녀는 타인들이 그녀에 대해서 어떻게 인식하고 있는가를 계속해서 살피고 신경썼다. 사람들이 처음에 그녀를 좋게 인식하더라도, 그녀가 모자라 보이는 행동을 하거나 부족한 면을 보이면 자신에게 실망할 것이라는 두려움을 가지고 있었다. 그래서 그녀는 행동 하나하나가 조심스러웠다. 사람들과 함께 지내는 시간은 살얼음판을 걷는 시간과 같았다. 그녀는 그녀 혼자만의 시간을 가지고 싶어했다.

사실 그녀도 남의 시선을 의식하며 살아가는 자신이 못마땅했다. 그녀는 보이지 않는 뭔가(타인의 시선)를 잡으려다가 정작 자기 자신에 신경을 쓰지 못하고 있는데, 주변 사람들의 시선을 크게 의식하지 않으면서 자기 할 일들을 잘해나가는 주변 사람들이 의식되는 순간들이 있었기 때문이다.

(인용) 그러면서 이제 특히 그런 사람(=자기 할 일을 잘 해나가면서 성과를 내는 사람)이 있을 때 더 내가 막 포그라들면서 ‘나 이렇게 살다가 아무것도 안 되겠다’. 아무것도 아닌 사람 같이 느껴지는 순간? 그런 순간들이 좀 있었어.

[발화번호: 문비_1차 인터뷰_0193]

이렇게 타인의 시선을 의식하며 타인에게 잘 보이고 싶은(혹은 중학교 시절 왕따를 경험하면서 다시는 사람들에게 미움받고 싶지 않다는) 욕망을 실현하기 위해 체제에 순응하는 척 생활을 했다. 그 시절 담임선생님에게 ‘정말 하루라도 마음 편히 쉬고 싶으니 야간 자율학습을 하루만이라도 빼달라.’고 내면의 욕구를 당당하게 표현하지 못했다. 물론 그녀 자신은 자신 내부에 있는 욕구들을 감지하고 있었다. 그러나 어머니와의 관계 경험, 혹은 친구들과의 관계 경험이 그들의 시선을 신경쓰고 그들의 마음에 들게 행동하도록 프로그램화되었다.

하루하루 타인의 시선에 비칠 그녀의 모습에 대해서 생각하며 지냈다. 그러다 보니 자신이 무엇을 잘하는지, 무엇을 원하는지 등에 대해서 살필 겨를이 없었

다. 그녀가 그때 바랐던 것은 그런 삶에서 벗어나는 것뿐이었다.

(인용) 그래서 ‘제발 벗어나고 싶다.’ 막 그렇게 계속 생각을 했었던 것 같아.

그러다가 (중략) 대학 생각도 하나도 안 하고 있었지.

[발화번호: 문비_1차 인터뷰_0124 ~ 문비_1차 인터뷰_0125]

사실 그녀는 자신의 진로를 어디로 정해야 할지에 대한 생각을 가지고 있지 않았다. 그저 유명 대학에 진학해야겠다고 생각했던 게 전부였다. 유명 대학에 진학한 이후가 그녀에게는 없었다. 아마도 그녀에게 유명 대학에 진학하는 것은 그녀의 존재 가치를 증명하는 일이었을 것이다.

그녀는 대학수학능력 시험을 평소 모의고사에서 받았던 성적보다 낮게 받았다. 1교시 언어영역 문제가 어렵게 출제된 탓에 그 이후 과목들 시험에 집중할 수가 없었다. 평소 모의고사 성적보다 낮은 수능 성적을 받은 그녀에게 담임교사가 사범대 진학을 권했다. 당시 아버지가 보증을 잘못 서는 바람에 가정 형편이 안 좋아진 것을 안 담임교사가 학비가 저렴한 국립 사범대학을 추천했던 것이다. 그녀는 담임교사가 추천한 국립 사범대학에 대해서 어머니와 상의를 했다. 어머니의 안내에 따라 자신의 점수에 맞추어 국립 사범대 국어교육과에 진학하기로 결정했다.

(인용) 그래서 교사는 하기 싫은데 그냥 어디는 가긴 가야겠고

(중략)

교사가 되면 어떻게 될 거라는 생각을 1도 안 했어.

그냥 대학을 가는 거지, 나는 교사가 된다는 생각은 안 했거든.

그리고 조금 사심은 있었는데, ‘내가 이제 국어를 망해서 시험을 망했으니까, (중략) 국어교육과를 가서 국어를 더 열심히 한 다음에, 서울대를 노려보는 거야.’ 약간 이런 허무맹랑한 생각을 좀 했었어.

[발화번호: 문비_1차 인터뷰_0214, 문비_1차 인터뷰_0224 ~ 문비_1차 인터뷰_0226]

사범대 국어교육과에 진학해서 수학능력시험 언어영역 준비에 도움을 받겠다는 사심에 관해 이야기하면서 당시에 자신이 대학생활에 대해서 참 무지했었다고 이야기했다.

그녀는 반 학기만에 휴학을 하고 수능 준비를 다시 했다. 그녀가 진학한 사범대 국어교육과는 그녀의 기대와 달리 수능 언어영역 공부를 시켜주는 곳이 아니었기 때문이었다. 휴학을 한 그녀는 집과 독서실을 오가며 수능 준비를 했다. 어쩌면 그녀에게 수능을 재도전한다는 것은 자신의 존재 가치를 다시 한번 입증하려는 몸부림이었을 것이다.

그러나, 그녀의 도전의 결과는 실패였다. 그녀가 원했던 대학에 진학할 만큼의 성적을 거두지는 못했기 때문이다. 존재 가치 증명에 실패한 그녀는 결국 한 학기만에 복학을 했다. 이후 그녀는 시간의 흐름에 따라 대학생활을 해갔다. 그녀는 대학생활을 하면서 자신이 교사가 될 것에 대해 깊이 생각을 해보지 않았다고 했다. 남들이 교원임용고사를 준비하니까 그녀도 따라 하게 되었다.

(인용) 심지어는 그 뭐지?

실습 기간, 교생 실습 있잖아.

교생 실습 기간에도 나는 그게 되게 불편하고 싫었거든.

애들이랑 크게 가까워지는 것도 아니었고, 크게 좋은 기억을 만든 것도 아니고, 그게 이게 정말 잘 맞다 생각을 전혀 안 했는데, 그럼에도 불구하고 다른 거를 뭔가 생각할 여지가 없다고 해야 되나?

아예 그런 생각 조차 안 했다고 해야 되나?

다른 방향의 길을 생각 안 해 봤어.

[발화번호: 문비_1차 인터뷰_0323 ~ 문비_1차 인터뷰_0328]

대학 생활 중 교생 실습을 나갔던 때에도 교직에 나갈 것에 대한 기대와 설렘을 느낀다기보다는 학교가 혹은 학교에서 만나야 할 사람들이 불편하고 싫었다. 그럼에도 그녀는 자신의 적성이나 흥미가 교직에 적합한지에 대해서 깊이 고민해 보지 않았다. 그동안 살아온 습관대로, 교원임용고사 준비라는 사범대생들의

일반적인 경로에 순응했다.

(인용) 내가 조금 특이하거나 뭔가 조금 이상해도 그냥 그럭저럭 쫓겨나지는 않을 것 같고, 그렇게까지 구체적인 생각을 했던 건 아니지만, 아무튼 무난하게 할 직업이라고 생각은 했던 것 같아.

그래서 별생각이 없었어.

[발화번호: 문비_1차 인터뷰_0336 ~ 문비_1차 인터뷰_0337]

전국의 수만 명의 사람들이 교사를 직업으로 삼고 살아가고 있는 상황에서 그녀는 그녀가 교사로 살아가지 못할 이유를 발견하지 못했다. 그렇게 그녀는 그녀에게 따돌림을 경험하게 했고, 미움받지 않기 위해 자신의 진심을 절대 말하지 않아야겠다고 결심하게 했던 학교를 직장으로 선택하게 되었다. ‘사람들은 이상한 나를 좋아하지 않을거야.’라고 여기던 그녀가, 그래서 혼자만의 시간이 제일 안전하다고 말하던 그녀가, 수많은 직장동료와 그보다 훨씬 많은 학생들이 존재하는 학교라는 공간에서 교사라는 직업을 가진 사람으로 살아가게 되었다.

3) 마음리더십 연수참여 이전 삶의 이야기

가) 초임 시절

대학 졸업과 함께 그녀는 고향인 N도(=그녀가 교원임용고사를 응시했던 지역)로 교원임용고사에 응시하여 한 번에 합격했다. 그리고 합격했던 바로 그해, 2005년에 지방의 중소도시에 있는 OO농공고에 초임발령을 받았다. 초임 발령받은 학교는 그녀의 고향집과 거리가 있어서 학교 근처에 자취방을 얻어 생활했다. 특성화고의 특성상 그녀가 담당하는 국어 교과는 학생들에게 주요 과목이 아니었고 답임을 맡지 않아도 되었다.

(인용) 나는 그 초임 때를 생각하면 어리버리함과 눈치 없음과 아이들에게 휘둘림.

그 세 가지.

(중략)

정말 나는 바람에 나부끼는 낙엽처럼 살았던 것 같아.

[발화번호: 문비_1차 인터뷰_0535 ~ 문비_1차 인터뷰_0536, 문비_1차 인터뷰_0545]

그녀는 초임교사 시절의 자신을 바람에 나부끼는 낙엽에 비유했다. 그리고 ‘어리바리함’, ‘눈치 없음’, ‘학생들에게 휘둘림’이라는 표현들로 자신을 묘사했다. 처음 발령을 받아 OO농공고에 부임했을 당시 젊은 신규 여교사가 부임해 오니 주변 교사들뿐만 아니라 학생들에게도 인기가 많았다. 그런데 그것은 그리 오래가지는 않았다.

초임 시절 연구부 계원 업무를 맡았던 그녀는 학교에서 처리해야 하는 공문서 처리가 낯설고 힘들었다.

(인용) ‘박선생, 이거는 언제까지 해야 됩니다.’라고 하는데 도대체 그걸 어떻게 해야 되는지를 모른 거지.

나는 공문을 뒤지는 방법도 모르고, 아무것도 모르니까.

그래서 ‘어떻게 하는 거예요?’ 물어보고 알려주면 그냥 그것만 했어.

[발화번호: 문비_1차 인터뷰_0521 ~ 문비_1차 인터뷰_0523]

부모님이나 선생님들이 시키는 대로 살아왔던 그녀는 학교에서 주어지는 업무들이 낯설었다. 그것을 어떻게 처리해야 할지를 몰랐다. 그녀가 스스로에 대해서 가진 자기인식(논리적이지 못하고 일머리가 없다고 스스로에 대해서 생각함)은 그녀를 수동적이게 만들었다. 그녀가 할 수 있는 일이라고는 알려주는 것만 하는 것이었다.

타인의 시선을 누구보다도 많이 의식하며 살아온 그녀는 초임 시절의 자신을 ‘눈치없’었다고 표현했다. 그녀가 자신을 눈치없었다고 말하며 들려준 이야기는 다음과 같다.

(인용) 그런데 이제 한 번 회식을 갔는데 연구 부장님이 술이 가득 취해서, 내가 말하지

않은 것도 알아서 자기 일을 해야 된다고, 내가 언제까지 이걸, 니 일을 다 해야 되냐고 하면서 그런 얘기를 취중에 하신 거야.

난 너무 뜨끔했어.

아니, 일을 어떻게 할지 모르겠는데, 내가 너무 내 일을 안 했는데, 저 사람(=연구부장)이 오죽하면 술 먹고 저런 얘기를 할까 싶은 거야.

[발화번호: 문비_1차 인터뷰_0526 ~ 문비_1차 인터뷰_0528]

그녀는 자신이 속해 있던 연구부의 부장교사는 나이가 지긋하고 그녀에게 친절하게 대했던 교사였다. 그런 그가 취중에 그녀에게 하는 말을 듣고 그녀는 자신이 정말 눈치없는 사람이라고 확신해 버렸다. 연구부장이 그녀에게 그렇게 이야기하기까지 얼마나 참았을까를 생각하면서 자신은 정말 눈치없는 사람이라고 생각했던 것이다.

그러나 그녀가 태평스러워서 혹은 눈치가 없이 시키는 일만 하며 지냈던 것은 아니었다. 오히려 그녀는 불안했다. 부장교사에게 너무 시시콜콜한 것까지 물어서 불편을 끼칠까 불안했고, 아무것도 모르는 자신이 드러날까 불안했다. 또한, 그런 그녀에 대해 사람들이 실망하지 않을까 걱정되고 불안했다. 그래서 그녀는 궁금한 점이나 확실히 해야 할 일들을 바로 묻지 못했다. 그래서 알려주는 일만 했던 것이다. 그녀의 과도하게 타인의 시선을 신경쓰며 눈치보는 태도가 오히려 ‘눈치없(이 시키는 일만 하)는’ 사람이 되게 만들었던 것이다.

초임교사 시절 그녀는 학생들에게 휘둘리면서 수업이 붕괴되는 경험을 했다.

(인용) 내가 그렇게 막 사교성이 있는 것도 아니고, 그렇다고 카리스마가 있거나 이런 것도 전혀 아니어서, 애들이 이제 갇갇 풀어지기 시작하다가 내 머리 꼭대기를 이제 드디어 차고 올라와서 이제 수업이 엉망이 되는 상황을 몇 번 경험을 했어.

[발화번호: 문비_1차 인터뷰_0517]

그렇게 그녀는 학교 업무에서든 수업에서든 순탄치 않은 초임기를 보냈다. 그 시절 그녀는 교사가 된 것을 후회했다. 발령받은 지 1년도 안 되어 교직을 그만둘까에 대해서 고민했다. 그러면서 자신이 할 수 있는 일이 무엇인가에 대해서 고민을 많이 했다. 교사를 그만두고 밥벌이를 할 뾰족한 수가 떠오르지 않았다.

이 시기는 그녀가 성장과정에서 형성시켜왔던 부정적 자기인식이 최대치에 이른 때였다. 그 시절을 떠올리던 그녀는 당시에 식이장애가 매우 심했다는 이야기를 들려주었다.

(인용) 그러니까 이제 거의 먹지를 않는데, 먹지 않다가 막 스트레스를 받고 이제 집에 오면, 사실 스트레스를 느끼지는 못했는데, 늘 받으니까.

그러니까 내가 통제할 수 있는 게, 잠깐이라도 내 상황을 잊게 만드는 게, 이제 먹는 것 밖에 없더라고.

그래서 굉장히 많은 음식을 한꺼번에 막 사 와서, 허겁지겁 막 먹는 거야.

정말 배가 터질 때까지.

막 먹다가 그다음부터는 이제 막 또 토하는 거지.

[발화번호: 문비_1차 인터뷰_0560 ~ 문비_1차 인터뷰_0564]

당시 그녀는 스스로가 통제할 수 있는 것은 먹는 것밖에 없었다. 학교에서 받은 극심한 스트레스로 인해 음식을 잘 먹지 못하던 그녀는 음식을 토할 때까지 먹는 것으로 그 상황을 도피하고자 했다. 학교 근처에서 혼자 자취를 하며 지내던 그녀는 홀로 자취방에서 식이장애를 겪고 있었던 것이다. 그때 그녀는 자신이 매우 싫었다. 학교 일도 못 하고 수업도 제대로 못 하는 자신의 모든 것이 못나 보였다. 더군다나 자신이 어떻게 할 수 있는 것이 하나도 없다는 생각에 무력감과 절망감을 느꼈다. 자신의 힘으로는 이 상황을 도저히 헤쳐나갈 수 없겠다는 생각이 그녀를 더욱 힘들게 했다. 게다가 도움을 요청할 지인이 주변에 있었던 것도 아니고, 무엇보다 자신이 겪는 문제를 이성적으로 정리해낼 힘도 없었다. 그랬던 그녀에게 그녀의 당시 삶에서 조절할 수 있었던 유일한 한 가지가 먹는 것이었다. 한동안 아무것도 먹지 않다가, 한꺼번에 많은 것을 먹고 그러다가 토

하기를 반복했다.

(인용) 내가 그랬던 건, 글썄 사실 엄마하고나 가족들한테도 내가 뭐 마음 놓고 기댈 수 있는 사람도 없고, 되게 허했던 것 같아. 그냥 다.

내적 자원이 없는데, 어딘가에서 계속 이렇게 에너지를 막 쏟고 집에 오면, 뭔가 계속 채워지지 않는 게 있는 거야.

[발화번호: 문비_1차 인터뷰_0593 ~ 문비_1차 인터뷰_0594]

바람 앞에 나부끼는 낙엽 같은 초임교사 생활에 대해서 그녀의 어머니를 포함해서 가족들한테조차 마음을 놓고 이야기하며 기댈 수가 없었다. 기댈 곳 하나 없는 그녀는 없는 힘을 짜내 학교를 버텼다. 그리고 퇴근을 해서 돌아온 자취방에서 홀로 남겨졌다. 그렇게 자신의 힘듦을 위로받을 곳이 없었던 그녀는 자취방에서 홀로 거식과 폭식을 반복하고 있었다.

식이장애를 앓던 초임교사 시절, 그녀는 어머니에게조차 자신의 상태를 알리지 못하는 상황이었다고 했다. 그녀는 고향을 떠나 대학에 진학하면서부터 부모님과 거리를 두고 살았기 때문이다.

(인용) 내가 멀어지고 싶기도 했고.

게다가 이제 엄마가 좀 이렇게 성격이 되게 급하고 목소리가 크다 보니까 내가 거기 더 있다가 내가 상처받을 것 같은 거야.

그래서 좀 이렇게 멀찍이 떨어져서 그냥 내가 하고 싶은 대로 살고 싶었거든.

막살겠다든 뜻은 아니었는데, 이름도 막 바꾸고, 그냥 학교 옮기는 것도 굳이 내가 말해야 되나? 집도 옮기고, 뭐 굳이 내가 집 옮기는데 엄마가 보태줄 것도 아닌데, 그냥 내 내키는 대로 살았던 것 같아.

[발화번호: 문비_2차 인터뷰_0200 ~ 문비_2차 인터뷰_0203]

당시 그녀는 또렷하게 인식하지는 못했지만, 그녀의 어머니에게 사랑받고 싶었던 것 같다고 말했다. 뭘 잘하지 못해도, 미숙하고 부족해도 그런 그녀를 따뜻하

게 감싸주는 사랑을 어머니에게 받고 싶었던 것이다. 그래서 그녀는 어머니가 시키는 대로 행동하려고 했고, 어머니를 사람들 앞에서 부끄럽게 하지 않으려고 노력했으며, 자신 때문에 어머니가 부끄러워질까 전전긍긍했었다. 그녀에게 어머니는 사랑을 받고 싶은 존재이기도 했지만 사랑받고 싶은 욕구를 좌절시키는 존재이기도 했다. 그녀는 어머니를 만족시키기 위해 사는 것에 지쳐갔다. 어머니 곁에 있다가는 계속 상처를 받을 것만 같았다. 그래서 그녀는 타지역으로 대학을 진학하면서 어머니와 거리를 두고 살게 되었다. 심지어 부모님이 지어주신 이름을 버리고 개명을 하기도 했다.

식이장애를 앓던 초임교사 시절 그녀가 가지고 싶었던 것은 아주 조그마한 희망이었다고 했다. 그만큼 그녀의 초임교사 시절은 좌절과 절망의 시간이었다.

(인용) 아주 조금이라도 좋으니까 내가 뭔가를 할 수 있다는 거, 조금 아주 조금의 희망이라도, 해볼 만하겠다는 그 마음이 약간이라도 생기는 거 (후략)

[발화번호: 문비_1차 인터뷰_0596]

그렇게 학교생활을 힘들어하던 그녀는 같은 학교에 근무하던 남자교사를 만나 결혼을 하게 되었다. 그녀가 학생 지도가 안 되어서 힘들어하면 학생들을 다잡아 주기도 하면서 많은 도움을 주었다. 현재 남편인 그 남교사는 그녀에게 많은 힘이 되어주었다. 그녀에게 매우 든든하고 믿음직한 존재였다.

(인용) 이제 나를, 나한테 이제 되게 진저하게 병원에 한 번 가보지 않겠냐고 얘기를 했어.

그래서 나를 이제 정신과에 처음 데려갔던 게 남편이야.

결혼하기 전에.

그래서 거기서 처음 이제 치료를 받았지.

난 안심이 됐던 거는, 내가 안심이 됐던 건, 내가 이런 걸 알고도 나한테 마음을 줬다는 거.

어쩌면 그녀에게 남편은 이상한 자신을 최초로 수용해 준 사람이었다. 식이장애를 앓은 우울증을 앓은 그녀를 아끼고 사랑해주었기 때문이다. 그녀는 그런 남편으로부터 큰 안심감을 경험했다. 그녀는 OO농공고에서 만난 남편과 결혼을 약속하게 되었고, 더이상 같은 학교에 근무할 수 없었기 때문에 전근을 가게 됨으로써 초임교에서의 생활을 마무리하게 되었다.

나) 마음리더십 연수참여 이전

그녀는 N도의 중소도시에 위치한 Q고에서 4년을 근무하고 같은 지역의 R여고로 학교를 옮기게 되었다. R여고는 비평준화 지역에서 공부를 잘하는 일반계고였다. 그녀는 R여고로 옮긴 첫해에 교직 인생에서 지울 수 없는 일을 경험하게 되었다. 자신이 수업에 들어갔던 2학년 이과 어느 반에서 학생들에게 따돌림을 당했던 것이다. 그녀는 이 경험을 '선파(선생님 따돌림의 줄임말)' 경험이라고 칭했다. 그녀가 기억하는 학생들로부터 따돌림을 당했던 일은 이렇게 시작되었다.

(인용) 그러다가 숙제를 했는데 애들이 안 하고 그래서 내가 안 하면 애들 나오라고 하고서는 겨드랑이 밑에 여기 살을 이렇게 꼬집었어.

다음에 꼭 해 갖고 오라고.

(중략)

한 며칠 전에 무슨 선생님이 나오는 프로그램 봤는데 거기서 애들하고 굉장히 잘 지내는 어떤 선생님이 교실 안에서 상호작용하는 그런 모습이었는데 개는 남학생이었어.

숙제를 안 해 오니까 막 여기(=겨드랑이 밑)를 꼬집고 막 그래서 애들이 막 괴로워하는데 선생님이 다음에 해오라고 하면서 어쨌든 장난식으로 넘어가는 거였어.

근데 나는 그거를 아무 생각 없이 흉내를 낸 거지.

[발화번호: 문비_3차 인터뷰_688 ~ 문비_3차 인터뷰_689,
문비_3차 인터뷰_692 ~ 문비_3차 인터뷰_694]

무심코 했던 그녀의 행동에 대해 학생들은 달가워하지 않았다. 그런 일이 있고 난 뒤 얼마 안 있어 학생들이 그 일에 대해서 반감을 드러냈다.

(인용) 근데 한 몇 시간 지나 2차서 3차서 지난 다음에 ‘애들아, 이거 해오라고 했는데 오늘 또 왜 안 해 왔냐?’ 이렇게 얘기를 했는데 몇몇 애들이 되게 기분 나쁜 표정을 지으면서 ‘그렇다고 그렇게 성추행, 성희롱하는 것 같은 행동을 할 필요는 없잖아요?’ 이런 식으로 나온 거야.

나는 전혀 상상도 못하던 말이지.

‘그래? 내가 했던 게 그렇게 받아들였어?’

‘그렇잖아요. 누가 거기를 꼬집냐고요. 그게 말이 되냐고요.’

하면서 애들이 여기저기서 그런 얘기가 나온 거야.

(중략)

‘근데 진짜 나는 그런 생각이 아니었는데 너네가 그렇게 받아들였으면은 미안하다. 근데 나는 전에 이렇게 이렇게 본 적이 있어서 그랬던 건데 너네가 그렇게 생각하는지 몰랐어.’ 이렇게 얘기를 했는데.

(중략)

그래서 뭔가 꾸뽀꾸뽀하면서 나는 내 해명을 막 하면서 그러다가 수업 시간이 끝났고.

[발화번호: 문비_3차 인터뷰_695 ~ 문비_3차 인터뷰_704,
문비_3차 인터뷰_709 ~ 문비_3차 인터뷰_710, 문비_3차 인터뷰_715]

반감을 드러내는 학생들 앞에서 그녀는 해명하는 것으로 대응했다. 그러나 그녀의 대응은 그리 효과적이지 못했다.

(인용) 그래서 그다음 시간부터 애들이 되게 냉소적으로 듣지도 않거나 별 볼 일 없이 그냥 자거나 뭐 이런 식으로 한 거야.

(중략)

그리고 얼마 후에 학부모 참관 수업이 있었어.

근데 내가 그 전 시간에 애들아, 뭐 뭐를 해갔고 와라 하고 얘기를 했는데 참관 수업

시간에 이거 이거 해왔니 하고 해온 사람 손 들어서 물어봤는데 아무도 안 해갔고 온 거야.

사실 수업을 진행을 할 수가 없었던 거지.

(중략)

그리고 나서 교원평가가 있었는데 애들이 거기다가 내가 했던 모든 내용들 중에 마음에 안 들었던 거를 다 적은 거야.

[발화번호: 문비_3차 인터뷰_716, 문비_3차 인터뷰_719 ~ 문비_3차 인터뷰_721,
문비_3차 인터뷰_727]

그녀는 학생들이 자신의 수업을 거부한다고 여겨졌다고 했다. 학부모 참관 수업을 위해 학생들에게 제시했던 과제를 아무도 해오지 않은 것을 보고 그녀는 학생들이 그녀를 따돌린다고 확신했다. 교원평가 서술형 항목에 적어놓은 학생들의 피드백은 그녀에게 큰 상처를 주었다.

(인용) 그러니까 내가 이 수업에 어떻게 들어가야 될지도 모르겠고 바로 다음 시간에 애 네 반 수업인데 무슨 표정으로 내가 어떻게 해야 될지도 되게 모르겠는 거야.

그래서 그 반 수업 들어가는 게 내내 떨리고 싫고 막 끌려가는 것 같고.

그래서 내가 결국에는 (중략) 한 달쯤 뒤에 개네한테 이제 편지를 썼어.

애들아, 말로는 전심이 잘 안 담길 것 같아서 내가 편지를 좀 썼어.

내가 읽을 테니까 좀 들어봐줘.

하고 수업 끝난 다음에 내가 이렇게 적은 거를 읽어줬어.

내가 이러이러한 마음이었는데 너네가 어떻게 느꼈는지 모르겠다.

그래서 내가 만약에 미숙해서 이런 일이 있었다면 좀 이해해주기를 바란다.

이런 내용을 썼는데.

그리고 나서 애들이 ‘네’ 하고 이제 인사하고 그냥 해결이 됐는데 해결이 됐다고 느꼈지.

근데 그다음 시간 점심시간이었는데 점심시간 끝날 때쯤 돼서 어떤 애 한 명이 나한테 오더니 선생님어 그렇게 말하고 가서 애들이 좀 좋게 바뀔 줄 알았는데 선생님 가고 나서 애들이 모여가지고 또 지랄하고 있네 하면서 저 입장에서만 또 뭐라 한다고 하면서 자기들

끼리 또 막 욕을 했다는 거야.

그래서 애들이 자꾸 그렇게 말하는 게 속상하고 선생님이 너무 애 쓰실까 봐 걱정이 된다고 하면서 한 애가 와서 나한테 얘기를 했었어.

그래서 난 해도 안 되는구나 (이런 생각을 했어).

[발화번호: 문비_3차 인터뷰_736 ~ 문비_3차 인터뷰_748]

당시 그녀는 학생들과의 관계를 개선하기 위해 학생들에게 편지를 써서 학급에서 읽어주기까지 했다. 그녀는 그렇게 이 사태가 일단락되는 줄 알았다. 그러나 그 반 학생이 들려주는 말에 좌절하고 말았다. 그녀는 ‘난 해도 안 되는구나’라고 생각하며 깊은 좌절감과 상처를 맛보았다. 중학생 시절 동년배에게 당했던 따돌림의 경험을 교사가 되어 학생들에게 따돌림을 다시 당하게 된 그녀의 충격과 상처는 이루 말할 수 없었다.

그녀는 R여고에서 학생들에게 따돌림을 당하고 너무 힘들어서 2년 만에 학교를 옮기게 되었다.

(인용) (학생들에게 따돌림을 당한 후) 1년 만에 너무 힘들어가지고 ‘내가 어디로든 가야겠다.’ (그래서) 제일 먼 곳으로 갔어.

[발화번호: 문비_2차 인터뷰_0356]

R여고에서 근무한지 2년 만에(선생님 따돌림을 당하고 1년 만에) 어디로든 가야겠다는 생각에 전근을 결심했다. R여고를 떠날 수만 있다면 어디든 가겠다는 생각뿐이었다. 2년 만에 학교를 옮겼기 때문에 비선호 지역으로 근무지를 옮길 수밖에 없었다. 그렇게 그녀는 집에서 차로 1시간 이상을 운전해야 갈 수 있는 곳에 있는 S중학교로 전근했다.

그녀가 새로 옮겨 간 학교는 낙후된 지역의 S중학교였다. 그녀는 초임발령 이후로 줄곧 고등학교에서만 근무했었다. 중학교 근무는 S중학교에서가 처음이었다.

(인용) (학교를 옮기고 반 학기만에 육아휴직을 했기 때문에) 반 학기 다니면서도 중학생

인데, 지금까지 고등학교 다니느라 그랬다고 내가 이해하는데, 중학교 오니까 중학생도 엄청 힘든 거야.

(중략)

그러니까 약간 어떤 생각이 드냐면, 나는 여기서도 저기서도 힘들 수밖에 없는 사람인가 보다, 나는 교직에 이렇게 안 맞는데 억지로 끼어 맞춰서 오다 보니까, 이게 어려다가 정말 내가 어떻게 되겠다는 생각이 들어.

[발화번호: 문비_2차 인터뷰_0358, 문비_2차 인터뷰_0360]

중학교로 근무지를 옮긴 그녀의 삶은 여전히 힘들었다. R여고에서 힘들어서 도망치듯 옮긴 중학교에서도 여전히 힘든 자신을 보며 그녀는 자포자기하는 심정이 들었다. 그녀는 스스로를 ‘어디 가나 힘들 수밖에 없는 사람’이라고 여겼고 계속해서 자신을 교직에 억지로 끼워 맞추다가는 자신이 ‘어떻게 되겠다’는 생각이 들었다.

그 경험은 그녀에게 트라우마가 되어 마음 깊숙이 자리잡았다. 그녀는 교직에서 받은 상처들로 인해서 깊은 우울증을 앓게 되었다. 아무것도 못 할 것 같고, 아무것도 하고 싶어지지 않았다. 심지어 자신을 살리는 일조차 하고 싶지 않았다. 당시 그녀가 제일 두려웠던 것은 자신이 자신을 살리는 일조차 스스로 포기하게 되는 것이었다.

(인용) 그냥 편하게 누워서 ‘그냥 세상이 끝났으면 좋겠다.’ 이런 생각을 하는데, 그게 오르게 되게 두려웠나 봐.

[발화번호: 문비_2차 인터뷰_0416]

‘어떻게 할까?’, ‘어떻게 했어야 맞는 걸까?’라는 생각이 머릿속을 떠나지 않았다. 그리고 알 수 없는 미래에 대해서 계속 고민하고 걱정하면서 ‘못할 거야.’ ‘이렇게 해서 되겠어?’와 같은 자기 의심이 계속됐다. 그러면서 아내 역할, 엄마 역할조차 해내지 못하는 자신을 자책하고 죄책감을 느꼈다. 어디에도 쓸모가 없는 것처럼 여겨지는 자신이 무가치하게만 여겨졌다. 자기부족감과 자책, 무가치함의 굴레에

사로잡혀 살아가고 있었다.

그녀가 겪는 학교(직장)에서의 힘겨움은 그녀의 가정에도 영향을 미쳤다. 그녀는 학교에서 퇴근하면 다운되어 있는 날이 많았다. 학생들에게 학교에서 당한 이야기를 남편에게 하소연하면서 눈물을 흘리는 것이 일상이었다. 그런 그녀가 아침에 일어나 학교로 출근하는 발걸음이 가벼울 리가 없었다. 아침이 오지 않기를 바랐던 나날들의 연속이었다.

그랬던 그녀에게 또 하나의 어려운 과제가 있었다. 그것은 바로 그녀의 큰아이 양육 문제였다. 그녀가 보기에 큰아이는 너무 예민한 아이여서 어떻게 키워야 할지 엄두가 나지 않았다. 큰아이를 보면 답답하고 화가 나서 큰아이에게 함부로 대하는 일들이 생겼다. 그녀에게는 교사라는 직장 생활도 처음이었지만, 엄마 역할도 처음이었다. 그러던 어느 날 큰아이가 어린이집 등원을 거부하기 시작했다.

(인용) 이제 개가 아침에 침대에서 일어나지 못하고 계속 울고 있는 거야, 이불을 쓰고 서.

그래서 가자고 해도 싫다고 하고, 그러니까 거의 하루 종일 계속 우는 거지. 싫다고, 나가기 싫다고 하고, 왜 그러냐고 해도 얘기를 안 하고.

개가 세상을 무섭게 생각해서 그랬던 것 같은데, 이제 나도 견디다 못해 갖고 병원에 간 거지.

[발화번호: 문비_2차 인터뷰_0099 ~ 문비_2차 인터뷰_0102]

병원에 간 그녀는 큰아이가 소아우울증이라는 진단을 받았다. 당시 큰아이를 진료했던 담당의사는 엄마를 보면서 느끼는 두려움인 것 같다며 그녀가 먼저 치료를 받아야 한다고 말했다.

4) 마음리더십 연수참여 이후 삶의 이야기

그렇게 학교(직장)에서의 삶과 가정에서의 삶이 무너져 내려가던 그녀는 우연히

마음리더십 전문가 양성과정 교사연수 홍보 이메일을 받게 되었다.

(인용) (전략) 읽어보니까, 뭐 마음과 마음이 통하고 (이런 말이 써있었는데), 어쨌든 내가 그때 정말 필요로 하고 간절했던 말이 거기 써져있는 거야.

내가 이것 배우면 이렇게 될 수 있을까에 대해서 잠깐 고민을 했어.

‘그래, 배워서 되는 거면 하지, 뭐.’ 이렇게 생각하고.

[발화번호: 문비_2차 인터뷰_0363 ~ 문비_2차 인터뷰_0365]

학교(직장)에서 겪는 어려움도 문제였지만, 소아우울증을 앓고 있는 큰아이의 양육 또한 그녀가 풀고 싶은 숙제였다. 큰아이를 위해서 엄마의 마음이 건강해져야 한다고 생각했다. 자녀를 잘 양육할 수 있는 힘과 역량을 기르고 싶었다. 그녀는 연수생 모집 담당자에게 전화를 걸어 연수참여에 관해 문의했다. 그녀는 연수참여를 문의했던 그 날의 모습을 이렇게 기억하고 있었다.

(인용) (연수 문의 담당자에게 연수에 참여)하고 싶다고 내가 얘기를 했고, 그때 하고 나서 그날 좀 슬펐어.

많이 울었어.

내가 계속 ‘왜 이렇게 나는 안 될까?’ 이런 생각에.

[발화번호: 문비_2차 인터뷰_0367 ~ 문비_2차 인터뷰_0369]

둘째 아이를 출산하고 휴직을 하면서 마음리더십 전문가 양성과정 교사연수(이하 ‘마음리더십 연수’)에 참여하게 되었다. 갓난아이를 두고 매달 한 번씩 서울에서 열리는 1박2일의 연수에 참여하는 것은 쉬운 결정은 아니었다. 그럼에도 이번 기회가 아니면 안 되겠다는 생각에 연수에 참여하기로 결심했다. 다행히 남편도 그녀의 연수참여를 지지해 주었다.

마음리더십 연수에 참여하기로 한 그녀는 마음리더십 연수 관련 홈페이지에서 접속해 연수에 참여하는 사람들이 쓴 연수참여 소감문과 적용사례들을 읽어보았

다. 먼저 참여했던 사람들이 쓴 소감문과 적용사례를 보면서 견본을 얻기 위함이었다. 그러던 중 선배 참여자의 글 하나가 유독 그녀의 마음을 아프게 했다.

(인용) (참여자 T가) 애들한테 선파(=선생님 파돌림) 당한 얘기를 썼었거든.

‘선생님 파돌림’ 애들한테 이제 선파를 당했대.

(중략)

6학년을 맡았는데, 이제 애들이 선생님을 파돌린 거야.

너무 괘씸하고 못됐는데, 그걸 쓴 이제 T의 마음을 이렇게 따라갔는데, 너무 슬픈 거야.

애처롭고.

근데 사실은 그 모습이 내 모습이었던 거야.

[발화번호: 문비_1차 인터뷰_0654 ~ 문비_1차 인터뷰_0655,

문비_1차 인터뷰_0657 ~ 문비_1차 인터뷰_0659]

그 글을 읽으면서 그녀는 매우 놀랐다. 이런 글을 사람들이 볼 수 있는 게시판에 쓸 수 있다는 생각을 해보지 않았기 때문이다. 그런데, 자신이라면 부끄러워서 절대 쓰지 않았을 이야기를 쓴 선배 참여자 T가 대단하다는 생각이 찾아왔다. 그녀의 생각은 여기서 멈추지 않고 한 발짝 더 나아갔다.

(인용) 그러니까 내가 남을 볼 때 이렇게 마음이 들면(=선생님 파돌림 경험을 글로 쓴 T가 대단하다는 마음이 들면), 나도 내가 어떤 글을 썼을 때, 남들은 그냥 ‘그런 마음까지 얘기를 하다니 대단할 수 있겠다.’라는 데서 조금 용기를 얻었어.

[발화번호: 문비_1차 인터뷰_0669]

자신의 못나고 부끄러운 일을 솔직하게 표현하는 것이 남들에게는 대단한 용기로 보일 수 있겠다는 것을 선배 참여자의 글을 읽으면서 체험하게 된 것이다. 힘든 경험을 솔직하게 드러내는 선배 참여자의 글을 읽으면서, 그런 힘든 경험을 한 선배 참여자를 못난 사람이라고 생각하는 것이 아니라 대단하다고 여기는 자신을 보았기 때문이다. 그것은 그녀가 자신을 솔직하게 드러냈을 때 사람들이 자신을 교

사 역할을 제대로 못 하는 못난 교사로 볼 것이라는 그녀 내부에 존재하던 타인의 시선에 대한 시나리오가 조금은 수정될 수 있는 계기가 되었다.

그녀의 이야기는 연수에 참여하면서 겪은 경험으로 이어졌다. 앞서 선생님 따돌림을 당했다고 글을 쓴 선배 참여자 T와 관련된 이야기를 하나 더 들려주었다.

(인용) 선생님(연수 촉진자)이 T한테 ‘너는 요즘 뭐가 고민이냐?’ 이렇게 물었어.

그러니까 T가 그냥 가볍게 ‘저는 요즘 너무 먹는 게 고민이에요.’ 이렇게 얘기했어.

(중략)

개가 그러면서 이제 식이장애 얘기를 했던 말이야.

근데 그때 이제 나도, ‘나도 사실 그랬어.’라고 얘기를 했어.

그런데 개가 반갑다고 하는 거야.

[발화번호: 문비_1차 인터뷰_0671 ~ 문비_1차 인터뷰_0672,
문비_1차 인터뷰_0674 ~ 문비_1차 인터뷰_0676]

수치스럽다고 여겼던 경험을 꺼내어 이야기 나누며 ‘반갑다.’라는 반응을 나눌 수 있는 곳이 생겼다는 것이 그녀에게는 큰 안심감을 느끼게 했다. 교직에서 겪은 아픔이든, 살아오면서 겪어온 고민과 상처든 무엇이든지 나눌 수 있고 그렇게 서로를 보듬을 수 있다는 생각에 그녀는 그 순간 편안함을 느꼈다.

그녀는 인터뷰 도중 매달 1박2일 간 진행된 연수 과정에서 함께 지냈던 사람들에게 관한 이야기를 꺼냈다. 여러 참여자들 중에서도 앞서 언급했던 연수생 T뿐만 아니라 U, V 등과 특히 친밀한 관계를 맺었다. 누가 모이자고 한 것도 아닌데 서로 결이 비슷하다는 것을 직감했는지 서로 친밀해졌다. 매달 1박2일간 진행된 연수였기 때문에 숙박을 해야 했는데, 이들은 같은 방을 쓰면서 많은 이야기를 나눴다.

(인용) 같은 방 쓰면서 얘기를 많이 했는데 그때 되게 안정이 됐던 것 같아.

(중략)

고충을 느끼는 지점이 비슷했어.

그리고 이제 남들이 뭐라고 생각할까에 대해서 자신 없어 하는 모습도 비슷했고.

(중략)

뭔가 그 공간이 되게 안정감을 줬어.

그래서 ‘내가 이렇게 혼자 있지 않구나.’ 하는 느낌도 주고.

외로워할 때는 내 일처럼 좀 마음이 아프기도 하고, 챙겨주고 싶기도 하고, 그랬던 것 같아.

[발화번호: 문비_2차 인터뷰_0466, 문비_2차 인터뷰_0470 ~ 문비_2차 인터뷰_0471,
문비_2차 인터뷰_0474 ~ 문비_2차 인터뷰_0476]

그녀에게 처음으로 마음을 나눌 수 있는 친구가 생긴 순간이었다. 자기부족감이 크고, 못한 자신을 타인에게 들키지 않기 위해 끊임없이 타인의 시선을 살폈던 그녀는 차라리 혼자가 편했었다. 그런 그녀에게 그들과 함께 서로를 보듬고 챙겨주는 것이 큰 위안이 되었다.

앞서 참여자 T를 비롯한 다른 참여자들이 현재 자신들이 겪고 있는 어려움을 솔직히 개방하는 모습을 통해 어떤 고민과 상처든 사람들과 꺼내놓고 나눌 수 있다는 것을 알게 된 그녀는 자신이 겪고 있는 힘듦에 대해서 사람들에게 개방하기 시작했다.

(인용) (중략) (학교에 복직해 보니) 진짜 배웠던 거는 어떻게 해볼 도리도 없어, 정말 이제 난타전인 거야.

죽 겠더라고.

그래서 이제 선생님한테도 도움을 요청하기도 하고.

그리고 거의 그때 오면 집단(=그녀는 이 연수를 집단이라고 칭했음)에서 내가 우는 게 내 일어났던 것 같아.

매날 울었어.

진짜 맨날.

[발화번호: 문비_2차 인터뷰_0380 ~ 문비_2차 인터뷰_0385]

그런 그녀를 연수 촉진자와 참여자들은 살뜰히 살펴주었다. 그렇게 한참을 울다가 마음을 추슬러 학교 현장에 복귀했다. 그리고 중단했던 우울증 치료도 병행했다. 아울러, 연수 촉진자는 그녀에게 상담사를 소개해 주어 개인상담을 받도록 돕기도 했다.

하지만 연수 과정에서 항상 위안과 안심만을 느낀 것은 아니었다. 자신과 성격이나 성향이 다른 참여자들이 존재했기 때문이다. 사실 그녀가 학교(직장)에서 어려움을 겪었던 것은 자신과 결이 비슷한 학생이나 동료교사들 때문이 아니었다. 그녀를 긴장되고 위축되게 만들었던 사람들과의 관계 문제는 여전히 그녀에게 과제로 남아 있었던 상태였다.

그녀는 이 연수가 상대방에게 느끼는 감정과 생각 즉, 관계에서 느껴지는 감정과 생각을 솔직하게 드러내는 것을 권장하는 연수라는 것을 이미 알고서 연수에 참여했다. 그래서 그녀는 이 연수를 통해 살아오면서 들어보지 못했던, 혹은 듣기를 두려워했던 (자신에 대한) 상대의 감정과 생각을 들어보고 싶었다. 그래서 그녀는 두렵지만 사람들이 자신에 대해서 하는 생각이나 감정이 무엇인지 직면해 보기로 마음먹었다.

(인용) 근데 그거(=자신에 대한 상대의 감정과 생각)를 얘기를 해두는데, 내 걱정과는 달리 너무 따뜻한 게 많은 거야.

(중략)

그래서 그게 뭔가 조금씩 이렇게 쌓이면서 좀 확신?

확신까지는 아니지만 되게 안정감을 준 것 같아.

[발화번호: 문비_1차 인터뷰_0685, 문비_1차 인터뷰_0690 ~ 문비_1차 인터뷰_0691]

사람들이 그녀에게 가지는 감정과 생각은 자신이 그동안 예상해왔던 것과는 대

체로 다르다는 것을 연수 과정을 통해 확인할 수 있었다. 다르다는 것을 넘어서 자신을 따뜻하게 이해해주고 품어주려는 사람들이 있다는 것을 확인했다. 그럼에도 모든 사람이 자신을 따뜻하게 이해하고 품어준 것은 아니었다. 그녀가 이해가 안 되고, 이상하다는 참여자들의 피드백도 있었다.

(인용) 물론 이해 안 가고 이상하다는 사람도 있었어.

근데 이제 그거는 ‘그래서 내가 이상하다.’가 아니라 그냥 그렇게 보는 관점이 있다.

각자가 다르다는 것뿐이지.

그래서 내가 이상한 건 아니잖아.

[발화번호: 문비_1차 인터뷰_0686 ~ 문비_1차 인터뷰_0689]

그런데, 이상하게도 오히려 그런 피드백을 듣고 나니 마음의 여유가 생겼다. 그것은 그 사람의 처지나 입장, 성장 환경 등으로부터 형성된 하나의 관점일 뿐이라는 생각이 찾아왔다. 물론, 아무리 그렇다 하더라도 타인에게 부정적인 피드백을 듣는 것이 쉽지는 않았다.

그녀가 무엇보다도 좋았던 것은 그녀를 긍정적으로 바라보는 사람들이 대체로 많았다는 것을 확인한 것이었다. 처음에는 그런 반응들이 어리둥절했지만 내심 싫지 않았다. 그 과정에서 스스로에 대한 믿음과 자신감이 많이 자랐다. 처음에는 잘 믿어지지 않았던 그녀에 대한 긍정적인 피드백들이 차츰 믿어지면서 일어난 변화였다. 그러면서 그녀는 타인에게 자신의 장점을 스스로 표현하기도 했다. 그녀 자신에 대한 사랑과 인정을 타인 앞에서 드러내기 시작한 것이다.

(인용) 내가 진짜 그런가? (의심스러우면서도) 칭찬을 해주면 진짜 나는 그렇게 생각 안 했는데 좋다고 하니깐, ‘그런 구석이 있나 보다.’ 하는 생각을 하면서, 나도 모르게 어느 순간 남한테 나를 표현할 때 ‘저는 이런 구석이 좀 있어요.’라고 말을 하더라고.

[발화번호: 문비_2차 인터뷰_0312]

그녀는 마음리더십 연수 안에서 자신의 감정과 생각을 솔직히 드러내고, 그에

대해서 다른 참여자들의 솔직한 피드백을 듣는 과정을 ‘공부’의 과정으로 인식하고 있었다. 또한, ‘변화’의 과정으로 인식하고 있었다. 연수에 참여했던 참여자들끼리 서로에 대해 감정을 솔직히 드러내며 일어났던 참여자들의 다양한 움직임, 특히 갈등 장면과 그 갈등의 화해 과정, 집단 상황에서 보이는 사람들의 태도와 행동, 인식과 마음 등을 확인하면서 실존하는 사람들에 대한 이해를 넓혀갔다.

(인용) 드러내는 행위 자체도 그렇고, 그거를 받아서 내가 이제 내 신뢰를 쌓는 거, 그런 것도 공부고.

주는 사람 받는 사람 다.

그런 것 같았어.

그리고 다른 사람이 주고받는 과정에서 계속 변화하잖아.

변화하는 과정을, 물론 이제 다음번에 오면 또 비슷한 일로 또 이해해지고 막 하긴 하지만, 그럼! 반복되지!

사람이 이제 살아온 삶이 얼마데.

그렇긴 하지만 그러면서 뒹굴고 부딪히면서 아주 미세할지라도 생각의 변화를 일으켜서 인식했을 때만이라도 바꾸려고 노력한다는 거, 그거 되게 놀라운 일인 것 같아.

[발화번호: 문비_1차 인터뷰_0695 ~ 문비_1차 인터뷰_0701]

이 연수과정에 참여한 사람들은 자신의 마음을 솔직히 표현하고 교류하면서 살아오면서 형성한 자신의 습관적 인식을 발견하고 이를 실재에 가깝게 인식하려고 노력했다. 물론 퇴행을 일으키기도 했다. 각자에게는 각자가 살아온 삶의 역사가 있기 때문이었다. 그녀는 그곳에서 만난 사람들을 각자 살아온 습관에서 나온 인식의 습관을 드러내고 서로 다른 삶을 살아온 타인으로부터 피드백을 받으면서, 익숙했던 습관적 인식에서 벗어나 관계 속에서 새롭게 변화하려고 노력했던 사람들로 기억하고 있었다. 그렇게 치열하게 노력하는 사람들이 존재하는 연수장이 있다는 것은 그녀에게 놀라운 일이었다. 그래서 마음리더십 전문가 양성과정 교사연수 과정에 참여했던 모든 순간들은 그녀에게 배움의 과정이었다.

그녀가 마음리더십 전문가 양성과정 교사연수에 참여한 기간은 2013년 4월부터 2016년 2월까지 약 3년의 기간이었다. 3년이라는 긴 시간 동안 연수에 참여할 수 있었던 것은 여러 요인이 복합적으로 작용했기 때문이다. 우선 그녀는 앞서 언급한 바와 같이 사람들이 자신에 대해 가지는 마음이 무엇인지 알고 싶었고, 그것을 그녀 자신이 받아들였을 때 그녀 내부에서 어떤 마음이 드는지를 확인하고 싶었다. 그동안 추측의 영역에 머물렀던, 그러나 자신을 계속해서 괴롭혀왔던 타인의 시선으로부터 자유로워지는 길은 그것들을 아는 것이라고 생각했던 것이다. 그리고 상대들의 시선을 받아들였을 때 자신의 감정과 생각을 알아차리게 되면 그것들에 사로잡히지 않을 수 있겠다는 생각이 들었기 때문이다.

또, 다른 요인으로 그곳에는 자기표현을 솔직하면서 편안하게 하는 사람들이 있었기 때문이다. 그녀가 이 연수에 참여하기 이전부터 이 연수과정에 참여했던 선배 참여자들은 상대에 대해서 드는 감정과 생각을 포함해서 자신들의 감정과 생각을 솔직하게 표현했다. 그러면서 그들은 단순히 자기표현을 하는 것에 머무르지 않았다. 자기표현을 통해 상대가 자신을 잘못 인식하고 부분을 상대가 인식을 수정하도록 상대에게 영향을 미쳤고, 자신들이 잘못 인식한 부분이 발견되면 기꺼이 인식을 수정했다. 단순히 자기개방을 하는 것을 넘어 상대의 인식을 받아들일 것은 받아들이고, 자신이 이해받고 싶은 것에 대해서 이해를 받아내는 모습을 보여주었던 것이다. 그 과정이 비록 서로 불편할 수는 있어도 결국 관계를 회복해냈고 그것이 자기자신과 상대를 모두 위하는 길이라는 것을 보여주었다. 그녀는 그런 모습들을 보면서 ‘나도 저렇게 되고 싶다.’는 생각을 많이 했다. 자기부족감과 사람들이 자신을 이상하게 바라볼 것이라는 습관적 인식으로 사람들 사이에서 긴장과 위축을 자주 느끼며 살아온 그녀에게 자신을 솔직히 드러내고 그에 대한 사람들의 반응을 마주 대해 서로 교류하고 결국 관계를 회복해내는 선배 참가자들의 모습이 아주 멋져 보였다.

(인용) (연수) 과정하면서 힘들었던 건, (동락) 관계를 생각하면서 같이 나누는 자리다 보니까 용기가 안 날 때, 대답하고 그럴 때 좀 힘들었던 것 같아.

익숙하지 않은 것을 하려다 보니 연수과정에 참여하는 것이 때로는 어렵게 느껴지기도 했다. 그러나 그녀는 어린 자녀를 둔 엄마로서 연수에 참여하기 어려운 점도 많았을 텐데, 연수에 3년간 꾸준히 참여했다.

이 연수에 3년이라는 긴 시간 동안 참여하게 한 또 다른 요인으로 이 연수에 함께 참여했던 참여자들과의 관계 요인을 떠올렸다. 그녀는 함께 연수에 참여했던 사람들이 단지 공부만을 위해 모인 사람들 같지 않고, 서로 친밀하면서도 위로와 격려를 보내는 관계의 사람들로 여겼다. 그러면서 그녀는 그들이 든든했다. 그래서 '그 사람들하고 조금 더 공부해보고 싶다.'는 생각을 해서 장기간 참여하게 되었다.

삶에서의 변화들도 그녀가 장기간 연수에 참여하게 한 요인이라고 할 수 있다. 소아우울증을 앓고 있던 큰아이가 조금씩 나아지는 모습을 발견했다.

(인용) (큰아이에게) 배운 대로 한번 해보기도 하고.

근데 그때 내가 느끼기에는 애가 좀 차분해진다는 생각이 좀 들었어.

(중략)

그리고 개(큰아이)하고 갈등이 많으니까, 이제 갈등 상황에서 나도 말을 해야 되는데, 막 할 수는 없잖아.

그러니까 이제 어떤 식으로 얘기를 할까, 좀 감정 대화를 많이 해보기도 했고.

[발화번호: 문비_2차 인터뷰_0081 ~ 문비_2차 인터뷰_0082,

문비_2차 인터뷰_0088 ~ 문비_2차 인터뷰_0089]

큰아이에 대한 불안과 걱정, 양육 과정에서 생기는 힘겨움과 절망감을 큰아이에게 쏟아내던 그동안의 양육방식에서 벗어나고자 노력했다. 그 대신 큰아이가 가지고 있을 법한 마음을 헤아려 알아주기도 하고, 그녀가 헤아린 큰아이의 마음을 받아들이었을 때 드는 그녀의 감정과 생각을 자각해서 전해 주기도 했다. 마음리더십

연수에서 서로에 대해 느끼는 감정을 솔직하게 주고받는 대화 훈련을 했던 그녀는 큰아이와의 대화에서 연수에서 배운 것을 실천했던 것이다. 그러다 보니 아이가 좀 누그러지는 것 같다는 생각이 들었고, 이 연수가 아이를 키우는 데에 있어서 필요하겠다는 생각도 하게 되었다. 그렇게 서서히 큰아이의 소아우울증이 개선되어 갔으며, 그녀와 큰아이의 관계도 개선되어갔다. 그녀가 온라인 커뮤니티에 올린 최근 딸과의 이야기는 다음과 같다.

(인용) (전락) 딸이 목욕을 끝낸 후 거울 앞에서 물기를 닦다 나를 부른다.

"엄마! 어리 와 줘"

가까이 가자 아이가 나를 보더니 대뜸 이렇게 묻는다

"엄마.. 엄마는 살면서 엄마가 했던 행동 중에 후회되는 거 없어?"

"왜 없어? 엄청 많지. 너도 그런 게 있니?"

"어. 있어. 근데 너무 쯤 그래서 입 밖에 꺼내기도 쯤 그래"(망설이면서도 말하고 싶어하는 눈치 같았다)

"부끄럽고 민망해?"

"어.. 너무 잘못해서..."

나를 부르기 전 혼자 샤워를 하면서 딸은 자신의 과거를 뒤적여 보았나보다.

그 속에서 자신이 저지른 과오와 허물이 선명하게 떠올라 죄의식과 수치심을 느끼는 것 같았다.

무슨 일이었을까 궁금했지만 급하게 묻지는 않았다.

다만 초3 나이에 이런 질문을 할 수 있는 마음의 성숙과 엄마를 믿어주는 마음에 고마움을 담아 듬뿍 칭찬해 주었다.

"엄마랑 더 얘기 하고 싶니?"

"응"

"엄마도 너랑 얘기하고 싶어"

딸은 동생들과 아빠가 주변에 없는지 살피더니 내 손을 잡고 안방으로 가 침대에 앉았다.

젖은 머리를 내 어깨에 기대며

"엄마는 뭐가 후회되는데?" 묻기에

나는 웃으며 내 지난 잘못과 실수, 부끄러웠던 약점들을 하나씩 꺼내어 가볍게 들려주었다.

마음에 가 닿기를 바라며, 내가 아이 나이에 겪었던 성숙하지 못했던 일들도 들려주었다.

말을 다 듣고 난 후 아이가 물었다.

"근데 엄마는 그런 일이 있었는데 괜찮아?"

"스스로가 싫어지지 않는냐는 말이니?"

"응"

아이는 몸을 씻으며 과거를 곱씹는 동안 스스로가 미워서 마음이 괴로웠나보다. 그 모습이 편안하면서도 대견했다.

현실을 받아들이기 힘들어서 괴로웠던 지난날에 대해 담백하게 얘기하고 지금은 그만큼 힘들지는 않다고 이야기해 주었다. 인정하면 나아갈 길이 보이는데 부인하면 답이 없다는 걸 요즘 깨닫고 있다고도 이야기했다.

(중략)

그날 딸이 꺼내준 이야기에 답하면서 나도 큰 위안을 받았다.

내가 누군가에게 간절히 듣고 싶었던 말을

사랑하는 내 딸에게 해줄 수 있다는 사실이

나는 참 벅차고 또 고맙다.

(후략)

[문서번호 문비_#3_47(2018년 12월 7일) 중에서]

큰아이와 나는 대화 경험에 대해 그녀는 담담하게 적어 내려갔다. 당시 초등학교 3학년이었던 큰아이와 나누기에는 수준 높은 대화로 여겨졌던 그녀는 이런 대

화 소재를 먼저 꺼낸 딸이 기특했다. 그녀는 연수과정에서 배웠던 것처럼 큰아이가 겪고 있는 일들 속에서 그 아이가 느낄 마음들을 알아주었다. 그 마음들을 이해 받으면 후회와 죄책감의 마음이 치유될 것을 그녀는 경험으로 알고 있었기 때문이다. 그녀는 그렇게 큰아이를 살뜰히 품을 수 있는 넉넉한 엄마가 되어 있었다. 그러면서도 '후회스러웠던 일'들로 남아 있는 기억들을 큰아이와 이야기 나누며 그녀 내부에서도 스스로에 대한 치유와 위안이 일어나고 있었다.

그렇다고 그녀가 항상 넉넉한 엄마로만 존재했던 것은 아니었다. 가르칠 것은 가르치는 엄마로 존재하기도 했었다. 상황은 이랬다. 주판을 이용해 계산하는 것을 배우던 그녀의 큰아이가 그녀에게 주판을 이용해 계산하는 법을 알려달라고 도움을 요청했던 것이다. 그녀의 도움으로 주판 사용법을 깨우친 그녀의 큰아이가 그녀에게 말했다.

(인용) "이제 알았어, 알았어! " 하며 내가 가진 주판을 가로채서 직접 해본다.

그러고는 내게 "어떻게 하는지 이거 잘 봐"라고 하는데

이미 봐서 알고 있기도 하고, 두고 온 빨래도 있고 해서

"엄마도 아까 너 하는 거 봐서 알아. 괜찮아" 했더니

아주 무서운 얼굴로 쏘아보면서

" 그냥! 봐!" 한다.

[문서번호: 문비_#2_3(2018년 12월 7일) 중에서]

그녀는 큰아이의 말이 떨어지기 무섭게 그녀 내부에서 화와 반발심, 패심함 같은 감정이 올라오는 것을 느꼈다. 그 화를 바라보며 '화 나는 대로 행동해버리면 수습 못 할 상황이 생겨서 후회하겠다'는 생각이 들었다. 그래서 그녀는 화를 말로 표현했다.

(인용) "야! 엄마가 언제 너한테 알려달라고 부탁했어? 아니지? 만약 그렇다해도 엄마한테 그냥 봐! 라고 쏘아보면서 말하는건 너무 버릇없다. 엄마 많이 불쾌해"

내 말을 듣고 (큰아이가) 아차 싶었나보다. 눈이 약간 순해져 있다.

돌아가서 다시 빨래를 하는데

아이가 포르르 웃아와서는 문 뒤에 서서 조그만 소리로

"있잖아~~ 엄마~ 내가 100에서 51은 어떻게 빼는지 알려줄 수 있어" 한다.

X(=문비 교사의 큰아이 이름)는 내 화의 정도를 확인하고 싶고, 관계도 회복하고 싶었나 보다. 머리로 는 아이를 받아줘야지 싶으면서도 마음이 누그러지질 않아 또 뽀족한 말을 했다.

"언제 엄마가 가르쳐달라고 했냐고~ 요즘 엄마 X(=문비 교사의 큰아이 이름)한테 실망 많이 하고있어"

"... 네...."

[문서번호: 문비_#2_3(2018년 12월 7일) 중에서]

그녀가 어려워하던 관계의 상대 중 한 명이었던 큰아이와 대화를 그녀는 이렇게 풀어나가고 있었다. 어느새 그녀는 어려운 관계의 사람에게도 자신의 마음을 솔직히 표현하는 사람이 되어가고 있었다.

반면, 그녀는 마음이 누그러지지 않아 '뽀족한 말'을 다시 한번 더 하는 그녀가 스스로 마음에 안 들었다고 했다. 큰아이에 대한 미안함이 떠올랐기 때문이다. 그녀는 뒤이어 다음과 같은 기록을 남겨놓았다.

(인용) X(=문비 교사의 큰아이 이름)는 어렸을 때 웃지 않는 아기였다.

의사는 자폐와 정상의 경계에 있다고 했다.

불안이 많은 아이라 짜증도 많고 부모로서 힘들겠지만

아이에게 긍정을 꾸준히 가르쳐 주면 누구보다 세심하고 정서가 풍부한 아이가 될 테니 잘 키워보라고 했었다.

그런데.. 사실 나도 아이 못지 않게 긴장과 불안이 큰 편이라

아이가 달래도 달래도 울음을 그치지 않으면

"도대체 왜 이러는건데? 왜?" 하며 함께 울었고

아이가 습관성 탈모로 머리카락을 한줌씩 뜯어 놓으면 세상이 망한 것처럼 절망스러워했

다.

모기에 물려 가려운 부위를 계속 긁다가 농가진에 걸려 더나고 더나기를 2년여 기간 동안 반복할 때는 병원 가는 내내

'도대체 왜 그러느냐'고 답도 없는 질문과 비난을 퍼부어 댔었다.

의사의 당부는 까맣게 잊은 채.

(중략)

X(=문비 교사의 큰아이 이름)를 보면서 똑같은 수준에서 싸우면 내가 이겨도 (이긴 적도 없지만) 이긴 게 아니겠다 싶다.

차라리 내 마음을 관리해 편안해진 후에, 마음이 불편한 상대를 가엾게 여기고 품어주는 게 서로를 위해서도, 관계에 있어서도 큰 도움이 될 것 같다.

아이에게 미안한 마음이 드니 미운 마음도, 실망스런 마음도, 아쉬운 마음도 눈 녹듯 모두 사라졌다.

오늘 하고 후에 돌아와

"엄마 저 왔어요"하고 다시 안기는 딸이 너무 고맙다.

세삼 감사하다.

[문서번호: 문비_#2_3(2018년 12월 7일) 중에서]

사실 그녀가 큰아이와의 관계를 개선할 수 있었던 것은 마음리더십 연수에서 마음을 주고받는 대화를 익혔기 때문만은 아니었다. 그녀에게 계속해서 숙제처럼 가지고 있던 어머니와의 관계가 개선되는 경험을 한 것이 영향을 미쳤다. 어머니와의 관계개선 경험이 큰아이와 관계가 좋아질 수 있을 것이라는 기대와 그렇게 할 수 있다는 자신감을 가지게 하였다.

대학 시절 이후로 멀어진 어머니와의 관계는 결혼 이후로 더 멀어지게 되었다. 몇 년 동안 전화 통화도 거의 하지 않았다. 그러던 어느 날 문득 그녀는 어머니에게 자신이 원하는 것이 무엇일가에 대해서 불현듯 생각하게 되었다.

(인용) 나는 엄마한테 뭘 원하지?

내가 엄마한테 막 되게 다른 집 딸처럼, 엄마 모녀 관계처럼, 되게 따뜻하고 자주 전화

하고 이런 걸 원하는 게 아니더라고, 나는.

그냥 엄마하고 편하게 말만 해도 좋겠다는 생각이 문득 들었어, 그냥.

[발화번호: 문비_2차 인터뷰_0226 ~ 문비_2차 인터뷰_0228]

그녀가 연수에 두 번째 참여하고 일요일 저녁 집으로 내려가는 버스 안에서 어머니에게 전화를 걸었다. 1박2일 간의 연수 동안 ‘본심대로 행동’하는 것이 중요하다는 것을 배우고 내려가던 길이었다. ‘본심’은 마음리더십에서 자신의 내면에 있는 욕구를 가리키는 용어이다. 그녀는 어머니에게 전화를 걸어 그녀가 진짜로 원하는 것을 어머니에게 전했다.

(인용) 그날 공부 끝나고 오면서 엄마한테 전화를 해서, 내가 진짜 원하는 거에 대해서 얘기를 했거든.

엄마하고는 그냥 이렇게 편하게 한 번 얘기해 보고 싶다고.

근데 엄마가 자기도 그렇다는 거야.

그래서 좀 몽클했던 것 같아.

‘우리 그럼, 그렇게 지내자.’ 그러셨거든.

그냥 되게 단순한 말이잖아.

‘얘기 편하게 하고 지내자.’ ‘응. 알았어.’ 이게 끝인데, 그거 말하는데 왜 그렇게 오래 걸렸는지.

[발화번호: 문비_2차 인터뷰_0237 ~ 문비_2차 인터뷰_0243]

그 한 번의 대화로 그간 얼어붙어 있던 관계가 개선되지는 않았지만, 어머니와의 관계개선의 물꼬를 트는 계기가 되었다.

(인용) 그러니까 엄마도 나한테 바라는 게(=본심)이 있는데, 그거는 인지 못 하고 계속 표면적인 거 가지고 이렇게 얘기를 했던 것 같아.

서운한 거, 걸렸던 마음들, 그냥 순간적인 거, 그런 것들만 계속 얘기를 하니까, 나도 되게 날카롭게 얘기하고.

그녀는 어머니와 관계가 틀어지게 된 원인을 그녀와 어머니 사이의 대화 방식에서 찾았다. 서로에게 원하는 내면의 욕구 즉, 마음리더십에서의 용어로 말하자면 본심을 서로에게 전달하지 않고 불편했던 마음이나 순간적인 불만을 이야기하다 보니 그것들로 인해 서로가 상처 입고 날카로워졌었다는 것을 알아차렸다. 그랬던 그녀가 평소 비꼬듯이 말하는 어머니의 말투에서 어머니의 마음을 발견해 내기도 했다.

(인용) 얼마 전, 바쁜 학교생활로 정신없이 지내다 한 달 만에 전화를 드렸다.

"어. 엄마?"

"아이구~이게 누구십니까?"

"엄마 보고 싶어 전화했지~"

"아이구~ 놀래라. 나한테 그런 딸이 다 있었는지 몰랐네. 남들한테나 있는 일인줄 알았는데~아이구~왜일이냐~?"

예전 같았으면 어쩔 저렇게 비꼬듯 말할 수 있나 싶어 원망스럽고 속상하고 그런 엄마를 둔 현실이 서러웠을텐데 이번에는 '엄마가 내 전화를 참 많이 기다려왔구나~ 그래서 원망스런 맘도 좀 있었구나. 나랑 더 얘기를 많이 하고 나누고 싶구나~'인지되었다.

나를 그리워해준, 하지만 바쁜 일상에 방해될까 궁금해도 물어보지 못했던 엄마의 인내와 배려가 고맙고 따뜻했다.

[문서번호: 문비_#3_30(2015년 9월 19일) 중에서]

그녀는 어머니의 마음을 헤아리고 느끼는 수준에서 나아가 어머니의 마음을 알아주기도 했다.

(인용) 나는 "엄마가 나랑 자주 전화하고 싶었구나. 내가 이제 좀 자주 전화할게" 했다.

엄마는 전과 다르게 "그래그래~ 자주 좀 전화해라. 딸내미 목소리 듣고 싶어" 하셨다.

[문서번호: 문비_#3_30(2015년 9월 19일) 중에서]

‘엄마가 나랑 자주 전화하고 싶었구나.’와 같은 언어 표현을 사용하여 어머니의 마음을 알아준 것이다. 그녀의 이와 같은 언어 표현에 그녀의 어머니는 자신의 마음을 이해받았다는 듯이 ‘그래그래’를 말하며, ‘딸내미 목소리를 듣고 싶은’ 마음을 솔직하게 내비쳤다.

그녀는 그녀의 어머니가 지닌 인간적 한계에까지 인식을 확장했다.

(인용) 퇴근 길에 엄마에게 전화해서 이런 사정(=자신이 겪고 있던 어려운 일)을 털어놓자 엄마는

"에구~~ 어찌냐.. 쫘쫘.. 그래도 씩씩하게 지내고 남들한테 죽는 소리 하지 말고 살어! 그 누구도, 부모도 대신해줄 수 없어. 그러니까 저해롭게 잘 살아봐. 지금 등산와서 끔는다" 하고 바로 끊으셨다.

(이렇게 말하고는 전화를 끊는 엄마를 떠올리면) 제일 처음 든 감정은 '서운하다'는 것이었고

두번 째 감정은 '안쓰럽다'.

세 번째 감정은 '다행스럽다'는 것이었다.

누구보다 잘 이해받고 싶었던 대상에게 밀쳐지는 것 같아서 서운했다.

그리고 나는 많이 이해받아봐서 남이 힘든 소리를 할 때 어떻게 보듬어주어야 하는지 하는데 엄마는 제대로 공감받아본 적이 없으시구나.. 여겨져 안쓰러웠다.

엄마를 미워하고 감정이 차오르지 않는 스스로에게는 다행스럽고 대견했다. 훈련(=연수) 과정을 통해 공감해준 많은 분들이 떠오르며 감사하기도 했다.

[문서번호: 문비_#3_33(2015년 10월 2일) 중에서]

자신의 힘듦에 대해서 조언조의 말을 하고 등산왔다는 이유로 전화를 끊는 어머니를 보고 그녀는 서운해졌다. 그러면서 어머니가 그녀에게 이런 태도를 보일 수 밖에 없는 것은 그녀의 어머니가 제대로 된 공감을 받아본 적이 없으시기 때문일 것이라고 추측하며 오히려 그녀의 어머니를 안쓰러워했다. 오히려 공감적 이해를

많이 받아본 그녀의 삶에 감사를 느꼈다.

그러나 그녀는 여기서 멈추지 않고 그녀의 어머니에게 이해를 받아내기 위한 시도를 했다.

(인용) 명절 다음 날, 엄마는 (종락) (내 처지를) 걱정스러워하셨다.

정말 걱정이 많이 되셨나보다.

"엄마, 내가 걱정 뭘어?" 하고 묻자

"그럼~~ 예고~~ 벌어먹고 사느라 얼마나 힘드냐. 새끼들 데리고.." 하셨다.

"고마워. 엄마. 엄마가 걱정해주고 챙겨주니까 좋다" 하니 말이 없으시다.

[문서번호: 문비_#3_33(2015년 10월 2일) 중에서]

어머니의 ‘벌어 먹고사느라 얼마나 힘드냐.’라는 말이 그녀에게는 그녀의 처지를 이해해주는 말로 들렸다. 그녀는 배운 대로 ‘엄마가 걱정해주고 챙겨주니까 좋다.’라는 말로 어머니가 전해 주는 마음을 수용하고 그것에 대해서 피드백을 하면서 다시 마음을 전했다. 그렇게 두 모녀는 서로 마음과 마음이 연결되어 갔다.

그녀가 마음리더십 전문가 양성과정 교사연수에 참여하면서 체득한 것은 첫째, 자신에 대한 긍정이었다. 그녀가 하는 생각이 이상한 것이 아닐 수 있겠다는 것을 여러 사람들의 피드백을 들으면서 확신하게 되었다. 둘째는 자신에 대한 수용이었다. 자신이 느끼고 생각한 것이라면 그것이 어떤 말이든 할 수 있고 해도 괜찮다는 것이었다는 것을 체득했다. 자신이 어떠한 현상 혹은 사람에 대해서 무엇인가를 느끼고 생각했다면 그럴 만한 이유가 있다고 여겨졌기 때문이다. 셋째, 자기 돌봄과 성장을 위한 글쓰기였다. 연수의 촉진자는 연수참여자에게 매회기 연수참여 소감 및 연수 내용을 삶에 적용한 사례, 삶에서의 경험 등을 글로 쓰도록 권장했다. 이런 글쓰기가 추상적으로 생각하고 막연하게 불안해하는 그녀를 보다 구체적으로 사고하게 만드는 데에 도움을 주었다. 현실에 기반을 두고 있는 그대로를 진솔하게 하려고 대화체로 글을 작성하도록 안내받은 바 있다. 그녀는 앞서 선생님 따돌림에 대해 기록했던 T가 했던 것처럼 마음에 있는 감정과 생각을 여과 없이 기

록했다.

(인용) 다 적고, 그냥 내 감정에 되게 솔직하게, 막 배곡하게 막 쓰고 나면, 되게 후련해.

근데 후련한 거에서 그치는 게 아니라, 그거를 이제 맨날 쌓이잖아, 내용들이.

그래서 이제 한 1달이나 아주 가끔 시간이 났을 때 한번 쪽 읽어보면, 정말 고개를 끄덕일 만큼, 누구라도 그렇게 할 수 있겠다는 생각이 들 만큼, 나를 이제 긍정하게 된 거지.

(중략)

그때의 나를 돌이켜 보면 그때 내가 나를 생각하는 것만큼, 그렇게 형편없는 건 또 아닌 것 같고.

그래서 그런 과정들이 조금씩 쌓이면서 조금씩 구체화되지 않았나 이런 생각도 좀 들고 그래.

[발화번호: 문비_1차 인터뷰_0637 ~ 문비_1차 인터뷰_0640,
문비_1차 인터뷰_0644 ~ 문비_1차 인터뷰_0646]

이 글쓰기는 그녀에게 자기 돌봄과 성장의 수단이 되어주었다. 그녀는 글쓰기를 꾸준히 했다. 연수참여 소감문뿐만 아니라 학교와 가정에서 겪은 일들을 솔직하게 기록했다. 그러면서 그녀는 다음과 같은 성찰을 해내기도 했다.

(인용) (전략) 공부를 하면서 느낀 점이 있다.

마리 공부는 내가 가진 문제를 해결해주는 연수가 아니라, 문제라고 생각한 그 문제들을 더 이상 문제삼지 않도록 나를 성장시켜준 연수라는 것.

내가 성장하면 더이상 문제삼지 않게 된다는 사실을 깨닫게 해 준 공부라는 사실을.

무턱대고 맨땅에 헤딩하는 심정으로 (마음리더십 전문가 양성과정) 연수를 시작했다.

3년이나 했지만 변한 게 없는 것 같아 무척 속상할 적도 많았다.

하지만 장(=연수 중)에서, 그리고 사적인 자리(=1박2일 연수 중 쉬는 시간에 참여자들끼

리 따로 모인 사적 자리)에서 도반(=연수과정에 함께 참여했던 연수참여자)들로부터 사랑과 관심을 많이 받아보니 (사랑과 관심을) 받지 못한 사람들이 보이는 거친 표면감정들이 어느 정도 이해가 되고 그 속에 밝은 본심이 가끔 보이기도 했다. 내가 문제삼지 않으니 상대도 경계가 풀렸다.

내가 넓어지면 그 속에 사람이 들어왔다.

고마운 일이다.

[문서번호: 문비_#3_30(2015년 9월 19일) 중에서]

그녀는 타인의 시선을 끊임없이 살피는 것이 문제가 아니라 타인이 자신을 이상한 사람, 못난 사람으로 볼 것이라고 여기고 있는 인식이 문제였다는 것을 알아챈 것이다. 그녀가 해야 할 일은 타인의 시선을 신경쓰지 않는 자신이 되는 것이 아니라 타인의 시선이 신경쓰일 때 상대 마음을 확인하고 상대의 관점을 이해해주는 것이었다. 또한, 상대가 그녀를 이해하지 못할 때는 이해를 받아내면 되는 일이었다. 그녀가 그녀의 큰아이와, 그녀의 어머니와 했던 것처럼 말이다.

그녀는 그동안 겉으로는 순응하며 살아온 것처럼 보였지만 역으로 그녀 내부에는 불평불만이 많았다. 불평불만을 표출하여 해소해 본 경험이 없었기 때문이다. 그녀의 삶 속에서 그동안 억눌려 있던 부정감정들은 그녀 안에 내재되어 있었다. 연수에 참여한지 만2년이 지났을 무렵, 그녀는 자신의 불평불만을 드러내는 시도를 감행했다. 사람들에게 미움받을 만한 이야기는 절대 하지 말아야 한다는 그녀가 세운 그녀만의 금기에 스스로 도전한 것이다. 그것은 그동안 연수에 참여하면서 솔직한 자기로 살고자 하는 자각의 결과였으며, 함께 연수에 참여하며 공부했던 사람들에게 대한 믿음의 결과였다.

그녀는 자신의 부정감정 표현에 대해 다음과 같은 성찰 글을 남겼다. 성찰 글의 제목은 '공격'이었다. 그녀가 공격하는 대상이 어떻게 변화하고 있는지를 3단계로 나누어 쓰고 있었다.

(인용)

1) 엄마 공격: 예전에는 이 모든 원인이 엄마 때문이라 생각해서 나를 이렇게 이상하게

(?) 키운 엄마를 공격했다.

2) 나 공격: 시간이 지나고 나서는 스스로를 원망했다.

나는 애초에 글러먹었다고 생각했다. 그래서 누군가와 결혼을 하는 것도, 아이를 낳아 키우는 것도 해서는 안되는 일이었는데 주변 사람들을 힘들게 하고 말았다는 생각에, 초라해지는 존재감에 결국 우울의 늪에 빠져버렸다

3) 무차별적 상대 공격 : 우울에서 빠져나오는 동안 뭔가 반항심 비슷한 것이 내 안에 자라나기 시작했다. '모든 게 어찌 내탓이냐? 아니, 내 탓만 있겠느냐? 나 원래 착한 애거든~ 내가 불쾌하다면 불쾌하게 한 니탓이 더 크다!'

[문서번호: 문비_#3_42(2016년 1월 22일) 중에서]

그녀는 위 글에서 공격 대상이 어떻게 변화해 오고 있는지를 성찰해 냈다. 어린 시절 자신이 이런 사람이 된 것을 어머니 탓으로 돌렸다. 시간이 흐르면서 못한 자신을 탓했고 우울의 늪으로 빠져들어갔다. 우울의 늪에서 빠져나오면서 이제 자신을 불쾌하게 만드는 상대에 대해서 무차별적인 공격을 하고 있는 자신을 발견했다.

당시 연수장에서 상대에게 부정감정을 표현하는 그녀의 행동은 학교와 가정에서도 병행되고 있었다. 이러한 변화가 그녀의 주변 사람들을 당황스럽게 만들기도 했다. 연수 중에 상대에게 부정감정을 표현했다가 절친했던 참여자 U를 울게 만드는 일까지 벌어졌다.

(인용) U(참여자 별칭)를 울리고 말았다.

U(참여자 별칭)은 대화단절을 선언했다. 나는 애가 달았다. 막막해졌다.

더듬더듬 내 감정을 찾아 말하다 결국 알았다.

거친 말들이 내 진심이 아니라는 것을... 나는 그렇게 말하면 안 되는 거였다. 언제부터가 부정감정이 생길 때마다 내가 어떤 마음인지 돌아보지도 않은 채 자동적으로 공격자세를 취한다는 사실을 자각했다. 예전에는 부정감정을 억누르려해서 이놈들이 남작 엮드려 있었는데 감정을 조금씩 자유롭게 풀어주었더니 마치 게릴라처럼 들떠서 야단이었다. 다시 잡아서 가둘 일은 아닌 것 같고.. 이제부터는 게릴라들을 잘 알아듣게 설득하고 칭찬하고 훈련

해서 필요할 때 잘 쓰일 수 있도록 해야겠다. 어쩌면 요놈들이 정말 소중한 자원으로 잘 쓰일 수 있을 것 같다.

[문서번호: 문비_#3_42(2016년 1월 22일) 중에서]

살아오면서 상대에게 부정감정을 표현하지 않고 살아왔던 그녀는 상대와 대화를 통해 부정감정을 해소하는 방법을 알지 못했다. 당시 부정감정을 들게 하는 상대에게 그녀가 할 수 있는 일이라고는 상대를 ‘공격’해서 자신을 불편하게 만드는 행동을 멈추게 하는 것뿐이었다. 자신을 지키기 위해 상대에게 부정감정이 들 때면 자동적으로 공격 자세를 취하는 자신을 성찰해 냈다.

(인용) 근데 이제 온통 난 사람들의 질책을 받고 미움을 받았는데, 그러고 나서 집에 오니까 진짜 해결해야 될 일들이 너무 많아.

뒷수습이 장난이 아닌 거야.

에너지가 너무 많이 들고 약간 기진맥진했어.

(중략)

‘이럴 거면 내가 말 안 한다.’ 이런 마음이 좀 들고.

[발화번호: 문비_2차 인터뷰_0550 ~ 문비_2차 인터뷰_0552, 문비_2차 인터뷰_0554]

그녀는 연수 중에 상대에 부정감정을 표현하는 시도를 어설프지만 감행했다. 그러나 그녀는 그 시도의 결과를 감당하기 어려웠다. 자신의 표현에 대해 참여자들이 보인 반응을 질책과 미움으로 받아들였기 때문이다. 그래서 그녀는 부정감정을 표현하는 시도를 중지하고 말았다. 그리고 뒤이어 그녀는 이 연수 과정에 참여한 지 3년이 되던 2016년 2월 연수를 마지막으로 연수참여를 중지했다.

(인용) 선생님(=연수 촉진자 P)이 ‘난 니가 좀 더 했으면 좋겠는데, 너가 이제 막 부정에 대한 이제 얘기를 했고, 이제 너 같이 말 못하던 사람이 그걸 뛰어넘으려면 이런 과정을 거칠 수밖에 없는데, 이거를 좀 더 나갔으면 좋겠다.’고 말씀을 하셨어.

[발화번호: 문비_2차 인터뷰_0556]

연수촉진자 P는 그녀에게 이 연수과정에 조금 더 참여하기를 권했다. 연수촉진자 P는 이제 막 부정표현을 하기 시작했는데, 여기서 멈추는 것을 안타까워했다. 하지만, 그녀는 그녀가 정말 어려워하던 과제였던 어려운 상대에게 그녀가 느끼는 부정적인 마음을 솔직하게 표현하기를 뒤로 한 채 연수참여를 중지했다.

5) 최근 삶의 이야기

그녀는 마음리더십 전문가 양성과정 교사연수 참여를 중지한 지 3년째이다. 그렇다고 완전히 마음리더십과 인연을 끊고 살고 있는 것은 아니다. 방학 중에 개설되는 감수성훈련(마음리더십 전문가 양성과정 교사연수의 촉진자가 진행하는 집단 상담 프로그램)에 시간을 내서 참여하고 있다.

그녀는 여전히 학생들의 표정에 매우 민감하다. 과거의 경험들이 문득문득 그녀의 현재를 어지럽게 한다는 말을 들려주었다.

(인용) 애들한테 내가 제일 심하게 약간 마음이 데인다고 해야 되나, 그런 게 애들이 어이 없다는 표정을 짓거나 표정이 싸늘해져서 돌아가는 그런 순간이야.

(중략)

근데 그때(=OO여고에서 학생들에게 파돌림을 당했던 때)가 이렇게 겹쳐 보이는 거야.

그래서 특히 남자애들 할 때는 그냥 그런가 보다 하긴 하지, 뭐 걸리긴 하지만, 그냥 넘어가는데, 여자애들이 그러면, 그러니까 뭔가 이렇게 마음이 하얘져.

머리도 하얘지고 뭐라고 하지?

공황 상태처럼, 이렇게.

(중략)

내가 무시당하고 뭔가 쪼그라지는 것 같고, 개네가 나보다 더 커 보이는 거야, 부피가

나이는 내가 많지만, 개네가 훨씬 더 몸집이 커 보이고, 나는 뭔가 되게 작아지는 것 같은.

[발화번호: 문비_2차 인터뷰_0177 ~ 문비_2차 인터뷰_0178,

문비_2차 인터뷰_0185 ~ 문비_2차 인터뷰_0189,

그러면서 상처받았던 자신을 회복시키고, 과거에 상처받았던 것과 비슷한 상황에 맞닥뜨릴 때 슬기롭게 대처하기 위해 전투적으로 살아가고 있다고 말했다.

(인용) 같이 얘기해 주는 사람(=연수참여자)도 있었고, 선생님(=연수 촉진자 P)도 도와주셨고, 근데 이제 그 이후에 그 많은 일들은 비슷한 상황에 맞닥뜨릴 때, 그거를 이렇게 회복하거나 그다음에 계속 살아나가는 건 또 내 몫이더라고.

그래서 그거(=트라우마 경험)를 지금 회복하는 거에, 지금도 되게 전투적으로 뭔가 싸우고 있다는 생각을 하고 있어.

[발화번호: 문비_2차 인터뷰_0861 ~ 문비_2차 인터뷰_0862]

그녀에게 여전히 학교(직장)는 어려운 곳이다. 마음리더십 전문가 양성과정 교사연수에 참여하면서 정서적 지지와 촉진자의 코칭을 들었지만 결국 그것을 학교 현장에서 적용해 내야 하는 것은 그녀의 몫이라는 것을 알아차렸다. 스스로 길을 찾고 실천해 나가기 위해 오늘도 전투를 벌이고 있다고 말했다.

매일매일의 전투 와중에도 그녀는 그녀가 살아가는 학교(직장)와 가정에서 변화들을 일궈가고 있었다. 그녀는 마음리더십 전문가 양성과정 교사연수에 참여한 이후 삶의 변화에 대해 학교(직장)에서의 변화와 가정에서의 변화로 나누어 이야기했다.

우선 학교(직장)에서의 변화에 대해서 자신이 수업 진행자로서 안정감이 많이 자랐다고 이야기했다. 그녀는 수업 중에 학생들 앞에서 당황스럽거나 당혹스러워지는 감정을 경험하고는 했다. 학생들이 두렵기도 했다. 요즘도 이런 감정들을 느끼고는 있으나, 이런 감정을 느끼는 순간에 대처 방식이 달라졌다. 자신의 상태를 자각하고 그 상태를 바라봄으로써 안정을 회복하려는 방식을 사용하고 있다. 스스로를 돌보는 힘이 자랐기에 가능한 일이었다.

(인용) 지금은 물론 그런 감정이 여전히 올라와.

근데 올라올 때 내가 올라오고 있다는 사실을 알아, 그 순간에.

‘내가 지금 이렇게 사이클이 돌아가고 있구나.’ ‘어쩌면 지금 내가 하고 있는 생각이 진짜가 아닐지도 몰라.’ ‘이제 내 생각 속에 있어.’ 라고 내가 이제 인식을 하지.

(중략)

그러니까 그게 어떤 식으로든 한 발자국 멀리 떨어져서 보여지는 거지.

(중략)

그러면 ‘내가 지금 긴장하고 있다.’ ‘긴장하고 있네, 여유가 좀 없어지는구나.’ 하고 이제 한 번 인지하고, ‘여유가 없어지는구나.’ 한 번 다시 생각하고, 그리고 거기에 이제 빠지지 않으려고 해.

쓸데없는 행동을 좀 덜 하는 것 같아.

일부러 개네를 위해서 웃어준다거나, 내가 하기 싫은 행동을 막 이렇게 하는 거 있잖아.

[발화번호: 문비_2차 인터뷰_0658 ~ 문비_2차 인터뷰_0660, 문비_2차 인터뷰_0664, 문비_2차 인터뷰_0671 ~ 문비_2차 인터뷰_0673]

그녀는 학교에서 그녀가 인식한 타인의 시선 너머에 있는 진짜 상대를 만나는 체험을 하나둘 해 가고 있는 중이었다. 어느 날 수업 중에 일어난 일이었다. 그녀는 수업 중에 좋은 의도로 어떤 말을 했다.

(인용) 내 판에는 좋은 의도였다고 생각되는 말에 한 학생이 "뭔 개소리?"라고 이야기하면서 나는 완전히 무너졌다.

[문서번호: 문비_#3_28(2015년 9월 2일) 중에서]

여유가 없어진 그녀는 그 아이를 불러 꾸짖고 본때를 보여줘야겠다는 생각이 들었고, 이를 실행에 옮겼다. 그러다가 그만 그 학생을 때리게 되었다. 그러자 그 학생은 그녀의 손목을 비틀었고, 그녀는 옆에 있던 자로 그 학생의 팔뚝을 때렸다. 그 학생은 더 흥분했고 차마 입에 담지 못할 욕설을 그녀에게 내뱉었다. 그녀는 그 날의 일에 대해서 이렇게 기록했다.

(인용) 그런데 지금 와서 나는 왜 이렇게 서글프고 아플까?

무엇이 나를 이리도 아프게 하는걸까?

계속계속 눈물만 계속계속계속 난다..

아.... 아픈가보다.

안 아플 수 있다고 자신만만했는데...

아프게 배운다

[문서번호: 문비_#3_28(2015년 9월 2일) 중에서]

그녀는 그날 온라인 커뮤니티에 자신의 경험을 담은 글을 올렸다. 그 글에 참여자들은 따뜻한 위로의 말을 건넸다. 그녀와 참여자들이 주고받은 댓글의 수가 무려 39개였다. 그리고, 그녀는 촉진자 P에게 전화를 걸어 코칭을 받기도 했다. 그녀는 당황스러운 그녀의 마음을 알아주고, 합리적인 대처법을 알려준 촉진자 P에게 고마움을 느꼈다. 무엇보다 아프지만 그녀의 잘못도 정확하게 지적하고 비겁하게 피하지 않는 길을 제안해준 촉진자 P가 든든했다.

한 달여가 지난 어느 날, 그녀는 그녀의 글 속에서 그 학생을 다시 언급했다. 그녀가 올린 글의 일부를 인용하면 다음과 같다.

(인용) 가볍게 조금씩 아이(=문비 교사에게 욕설을 해댔던 학생)와 만나고 있다.

지체장애인 엄마와 알콜중독에 상습적으로 폭력을 가하는 아빠와 함께 사는 **이.

내가 (중략) 굶은 자로 팔을 때리는 순간.

아빠를 떠올렸을 것이다.

이러면 안 되지~ 하면서도 주체할 수 없었을 것이다.

**이는 내가 자기를 더 때릴까봐, 맞으면 자기도 선생님인 나를 때릴까봐 손목을 꼭 잡을 수 밖에 없었다고 했다.

마음이 아프고 아팠다.

나도 아이에게 고백했다.

주변에 있는 아이들이 나를 우습게 여길까봐, 웬지 그냥 넘기면 나는 만만한 사람이 될

까봐 쓸데없이 존심을 부렸다고.. 네게 심하게 했던 일이 후회된다고.

아이는 웃으며 내가 잡은 손을 가만히 들여다봤다.

[문서번호: 문비_#3_34(2015년 10월 3일) 중에서]

그녀는 그 학생의 처지를 이해하면서 그 학생이 자신을 무시했기 때문이 아니라 사실을 알게 되었다. 그리고 그녀에게 미안해하는 그 학생의 마음을 확인했다. 그렇게 그녀는 타인의 시선을 그녀가 짐작한 대로가 아닌 실제의 타인의 시선을 확인하고 공감했다. 그리고 상대를 이해만 해준 것으로 멈추지 않았다. 자신이 그렇게 배웁에 할 수 없었던 마음에 대해서도 상대에게 전달해서 이해받으려는 시도를 하고 있었다.

과거 학생들이 무리지어 앉아 있는 공간이 그녀에게는 두려움을 느끼게 했었다. 그녀에게는 여전히 학생 집단과 마주 대해야 하는 수업 장면은 도전 과제로 남아 있다. 그럼에도 그녀는 다음과 같은 성공 사례를 보고하기도 했다. 그녀가 올린 글의 제목은 '첫시도'였다. 일주일에 한 시간씩 진로탐색시간에 만나는 반 학생들과의 이야기였다. 그녀가 어느 날 그 반 수업에 들어가니 한 남학생이 울고 있었다. 사연을 들어보니 체육 시간에 이 남학생이 친구들에게 키가 작다고 놀림을 당했고, 공도 패스를 안 해주었다고 했다.

(인용)

아이들 사이에서 가볍게 탄석이 흘러 나왔다.

나는 그 말을 듣고

속상하고 안타깝고 \$\$\$가 걱정이 된다고 했다. 그리고 이 이야기를 듣고 여기 있는 다른 친구들은 어떻게 느꼈는지 알고 싶다고 했다.

몇 명이 저마다 뭐라고 외치는데 한꺼번에 소리를 내어 교실이 소란해졌다.

맨 앞자리 친구부터 말해보자 했더니 표정이 뜨악? 하다.

그걸 왜 갑자기 모두가 이야기를 해줘야하나 의아한 표정들이었다.

의아했구나~ 했더니 그렇다고 했다.

\$\$가 여러친구들 앞에서 눈물을 보여 쪽스럽고 자신에게만 관심이 집중되는 것이 부담스러울 것 같아서 우리가 진짜 어떤 마음인지를 알려주면 친구에게 도움이 될 것 같다는 말을 했더니 고개를 끄덕인다.

거의 대부분의 아이들이 '속상하겠다. 원망스럽고 밉겠다. 짜증났겠다. 힘들었겠다.' 이야기를 해주었고, 한 아이는 같은 활동을 했는데 팀이 나뉘어 그런 일이 있었는지 몰랐다면 미안한 마음이 든다고 했다. 또 다른 아이는 놀린 아이를 찾아가 때려주고 싶다고도 했다. 여학생 두 명은 이야기를 하는 중 울기까지 했다. (그 여학생 두 명은) 자신의 과거로 갇혀 나보다.

걱정해주고 살피주는 마음이 따뜻해서 아이의 말을 들으며 간간히 내 마음도 표현했다.

다 듣고 난 후 아이는 퐁퐁 부은 얼굴을 들어 올렸다. 그리고 "애들아, 고마워"라고 말했다.

아이들이 조용해졌다.

친구의 마음을 느끼고 있는 순간인 것 같았다.

고맙다는 말을 듣고 어쩌냐고 전체에게 물었더니 아이들이 '뭉클하다. 고맙다.'는 반응을 보내주었다.

나도 뭉클하고 든든하고 고마웠다. 아이들이 보인 행동은 놀라웠다.

사실 마음 공부 하면서도 전체를 대상으로 배운 것을 서도를 할 생각은 잘 못했다. 엄두가 안 났다. 두려웠다. 싫어할까봐. 거부할까봐.

수업 내용이 아닌 인간의 마음 그 자체로 만나는 경험은 새로웠고 놀라웠고 행복하기까지 했다.

[문서번호: 문비_#2_17(2019년 4월 14일) 중에서]

그녀는 먼저 이 일에 대해 자신이 느끼는 바를 솔직히 개방했다. 그리고 학급 학생들에게도 솔직하게 이야기해보자고 제안했다. 그녀에 제안에 일부 학생들은 '뜨악'해했다. 학생들의 그런 반응에 주눅들지 않고 그렇게 제안한 그녀의 의도를 전했다. 그랬더니 학생들이 자신의 마음을 솔직히 개방했다. 울기까지 하는 여학생 두 명에 대해서는 그 여학생들의 과거에 비슷한 경험이 있나보다고 여길 만큼 여

유가 있었다. 중간중간 그녀의 마음을 더하면서 학생들의 마음을 연결시켜갔다. 그랬더니 울고 있던 남학생이 친구들에게 ‘고맙다’는 말을 자발적으로 하기에 이른다. 그녀는 여기서 멈추지 않았다. 울던 남학생의 ‘고맙다’는 말을 듣고 어떤지 전체에게 질문을 던진 것이다. 학급의 학생들은 그 장면을 ‘뭉클하다, 고맙다’고 표현했다. 그렇게 그녀는 그 반의 학생들을 연결시켰던 것이다. 그런 일을 해낸 그녀는 자신이 스스로 새롭고 놀랍고 행복하기까지 했다. 그날 그녀의 시도는 첫시도라고 했지만 집단을 바라보며 집단을 연결하는 역량과 태도는 안정적이었고 진솔했다.

학생들이 무리지어 앉아 있는 수업 장면은 그녀에게 도전 과제로 남아있는 반면, 학생과 1:1로 만나 대화를 하는 상황에 대해서는 자신감을 표현했다. 그녀는 마음리더십 연수에 참여하기 전 자신에 대해서 ‘허허벌판에 혼자 서서 어디로 가야 할지를 모르는’ 사람이었다고 말한다. 그래서 학생이 찾아와 도움을 요청하면 망설여졌다. 왜냐하면, 그녀가 하는 조언이 정말 도움이 될지 확신을 할 수 없었기 때문이다.

(인용) 사실 애들의 케이스는 다 이제 제각각 처한 환경이 다르고, 그때그때 맞게 생각해
야 되는 것들이 있는데, 나는 정답이 있었으면 좋겠는거야.

정답이 있으면 외워서 할 수 있잖아.

근데 이걸 (정답이) 없는데, 결정은 (내가) 해본 적도 없고.

[발화번호: 문비_1차 인터뷰_0088 ~ 문비_1차 인터뷰_0090]

그랬던 그녀가 불확정적인 상황을 수용하고 불완전한 존재인 자신을 수용했다. 그런 자신에 대한 믿음도 자랐다. 이를 통해 학생에게 정답을 말해주어야 한다는 부담감에서 벗어날 수 있었다.

(인용) 1대 1로 얘기를 할 때는 그냥 편하게 내가 개를 귀로 듣고 입으로 듣기 하고, 그
다음에 본심이 뭔지 이렇게 다시 생각해 볼 수 있게 나도 물어보고, 그냥 그런 과정이 좋
기도 하고, 개가 안심하면서 뭔가를 이제 자기 가치를 찾아가는 게 되게 뿌듯하기도 해.

[발화번호: 문비_2차 인터뷰_0277]

즉, 외부에 존재하는 정답을 학생에게 들려주어야 한다는 부담감에서 벗어나 학생의 이야기에 귀를 기울이고 반영해 주면서 학생과 함께 학생이 바라는 내면의 욕구를 찾아가도록 돕는 태도를 취하게 되었다. 그렇게 함으로써 외부에 존재하는 정답을 외울 필요도 없어졌으며, 학생과 함께 학생이 바라는 내면의 욕구를 찾아가도록 돕는 과정을 통해서 학생이 내면의 욕구를 발견하고 나아가 자기 가치를 찾아가는 모습을 목격할 수 있었다. 공감적 이해를 통해 학생을 돕는 자신이 뿌듯했다.

심지어 그녀는 학생에게 자신의 진심을 드러내기도 했다.

(인용) 뭔가 포장하기 위해서 얘기하는 게 아니라 진실하게 말했는데, 어떤 면에서 부정적일 수도 있는 그 진실함도 꺼내 놓으면 오히려 가까워지더라고.

그러니까 뭔가 더 가깝게 만나고 있는 것 같은 느낌?

그런 걸 이제 애들한테서도 많이 느끼고, 서로 그런 게 오고 갔던 것 같아.

[발화번호: 문비_2차 인터뷰_0287 ~ 문비_2차 인터뷰_0289]

진실함으로써 오히려 학생과 친밀해지고, 학생의 성장을 촉진할 수 있었다. 학교에서 학생과 이런 1:1의 관계를 맺으며 살아가는 자신을 떠올린 그녀는 편안해하고, 가벼워졌으며, 즐겁다는 이야기를 들려주었다.

그러면서 그녀는 그녀가 학창시절에 기대했던 교사상을 구현해 내고 있음을 들려주었다.

(인용) 나는 교실에서 그렇게 좀 행동이 특이하거나, 뭔가 이제 남 앞에서 다른 애들하고 좀 뭔가 약간 좀 모자라게 하기도 하고, 좀 어리숙하고 미숙한 애들이 나는 그렇게 이뻐 보여.

그래서 다른 애들하고는 못 어울리는데, 그런 애들이 있으면 나는 한없이 개네가 예뻐 보여서, 끝나고도 더 말을 걸고, 더 이렇게 안아주려고 노력하는 것 같아.

[발화번호: 문비_1차 인터뷰_0474 ~ 문비_1차 인터뷰_0475]

어리숙하고 미숙한 학생들을 대할 때 그녀는 학생들의 어리숙함이나 미숙함에 초점을 두기보다는 그들이 전하고자 하는 메시지에 집중하려고 한다고 말해주었다.

(인용) 개가 전했던(전하고자 했던) 나에게 메시지 있잖아.

그 메시지에 좀 집중을 하려고 했던 것 같아.

그래서 아까 그거는, 주로 긍정적인 메시지를 주고, ‘아까 그렇게 했을 때는 선생님도 정말 기쁘더라.’ 근데 만약에 교정이 필요하면 ‘근데 앞으로는 이렇게 하면 선생님 더 즐거울 것 같아.’ ‘하지 마.’가 아니라 ‘이렇게 하면 선생님이 더 너한테 반응을 잘해줄 수 있을 것 같아.’ ‘근데 아까 정말 좋았어.’ 이렇게 얘기하고, 또 한 번 웃어주고, 그리고 ‘우리 그다음에 또 보자.’ 이렇게 얘기하고 그러니까, 나는 그런 애들이 너무 이쁘지.

[발화번호: 문비_1차 인터뷰_0490 ~ 문비_1차 인터뷰_0492]

그녀가 학창시절에 바랐던 교사상 즉, 부족한 것을 온전히 품어주는 교사의 모습을 미숙해 보이는 학생들과의 관계 속에서 이루어가고 있는 것이다.

(인용) 매년 만나는 애들 중에 몇 명은, 아주 소수의 몇 명은 깊은 교감이라고 해야 되

나? 아무튼 그런 관계를 맺고 있어.

운 좋게 나 같이 이렇게 뭔가 복잡한 마음을 가진 애들을 만나면, 정말 운 좋게 어떤 기회가 됐을 때, 같이 얘기가 잘 돼서 계속 인연이 이어지기도 하고.

[발화번호: 문비_2차 인터뷰_0747 ~ 문비_2차 인터뷰_0748]

그녀는 학교와는 달리 가정에서의 삶은 굉장히 평화롭고 행복하다고 말했다. 한 때는 남편과 불화가 있던 시절도 있었다. 그녀는 남편과 불화를 겪었던 이유를 진심을 전하는 방법을 몰랐기 때문이라고 생각했다. 그러면서 가정에서 평화롭고 행복하게 지내게 된 이유에 대해서 다음과 같은 이야기를 들려주었다.

(인용) (내가) 말은 배웠으나 말하는 법을 몰랐잖아.

거기(=마음리더십 전문가 양성과정 교사연수)에서 진심을 전달하는 걸 배웠고, 그리고 내 진심을 전달해도 안전하고, 그리고 어느 정도 다른 사람의 반응을 예측하기도 해.

내가 들었을 때 어떤 게 좋더라는 걸 아니까.

[발화번호: 문비_2차 인터뷰_0727 ~ 문비_2차 인터뷰_0729]

연수에 참여하면서 익힌 인간관계 역량은 가족 간의 관계를 돈독하게 하는 데에 기여를 하고 있었다. 무엇보다 그녀 자신이 어떤 말을 들었을 때 기분이 좋아지는 지에 대해서 자각했었던 경험을 바탕으로 상대(가족)가 기쁘게 듣고 생각할 법한 말을 하게 되었다고 했다.

그녀를 이 연수에 참여하는 데에 계기가 되었던 큰아이와의 관계에 대해서 들려 주었다. 현재 큰아이는 중학교 1년이 되었다. 사춘기를 보내고 있는 큰아이는 아주 잘 자라고 주고 있다고 했다. 그녀가 걱정했던 것과 달리 큰아이는 당당하면서도 굉장한 인내심과 너그러움을 지닌 사람이었다. 아이와 때로는 갈등을 겪기도 하는데, 그럴 때 그녀는 자신의 감정이나 생각을 아이에게 전달한다고 했다. 그러면 아이도 그녀가 말하는 방식을 은연중에 배웠는지 그녀의 감정과 생각에 대해서 솔직하게 피드백을 하며, 이러한 과정을 통해 인식의 오류를 교정해 나간다고 했다.

(인용) 교정이 되다 보니까 개가 생각보다 되게 괜찮은 애인 거야.

그러니까 결과적으로는 내가 개도 선한 본심이 있고 나도 있는데, 이 사이를 오고 가는 통로나 방법을 어떻게 하는지를 내가 안 배워서 몰랐을 것 같아.

서로 편안하게 말하는, 솔직하게 말하는 방법을 배운 거지.

진심으로 대하는 거.

[발화번호: 문비_2차 인터뷰_0333, 문비_2차 인터뷰_0327,
문비_2차 인터뷰_0341~문비_2차 인터뷰_0342]

서로 편안하게 말하면서도 솔직하게 말하는 방법, 사람을 진심으로 대하는 방법

과 태도 등을 연수를 통해 익힘으로써 그녀는 양육하기 어렵기만 했던 큰아이의 안에 존재하는 당당함과 인내심, 너그러움을 발견할 수 있었다. 그녀는 그녀의 인식의 틀 안에 존재했던 큰아이를 자신의 인식 너머에 실존하는 존재로 만나고 있는 것이다. 그녀는 그동안의 회한들이 지나가는지 이 이야기를 할 때 눈물을 흘렸다.

(인용) 지금 마음이 뭔가 환한데, 그게 좀 신기해.

[발화번호: 문비_2차 인터뷰_0348 ~ 문비_2차 인터뷰_0349]

6) 미래 전망에 관한 이야기

문득 자신에게 어울리지 않는다고 여기는 교직에서 하루하루 살아가는 그녀의 이유가 궁금해졌다. 무엇보다 생활인으로서 적성에 맞지 않는다고 해서 그녀가 가진 그녀의 직업을 버리기는 쉽지 않을 것이다. 그녀는 어쩌면 교직에서 그녀가 존재하는 이유를 스스로 구성해 나가고 있는지도 모를 일이다. 그녀는 가족이 아파 119 구급차를 불렀던 경험을 떠올렸다. 그러면서 그가 꿈꾸는 교사에 대해서 언급했다.

(인용) 물론 저 사람(=119 구급대원)도 자신의 노동에 대한 대가를 받는 임금 노동자일 테지만

자신의 일에 최선을 다하는 모습이

나처럼 간절한 사람에게는 무척 고맙고 감사하고 신뢰롭다는 것을 알았다. 그들이 밥벌이로 하는 일들이 나와 연결되어서 내 필요에 와 닿고 그래서 궁극적으로는 사회에 선한 영향을 끼친다는 것도 처음으로 느꼈다.

그리고 그때마다 올라오는 생각 하나.

나도 그런 교사가 되면 되겠다

비록 사명감 없이 돈벌이로 여기는 직업일지라도

성실하게 내가 있는 자리에서 내 책임을 다하여
사회가 잘 굴러가도록 돕고
아이들이 위험하고 걱정스러운 순간들을 함께 넘으며
내 일이 사회에 보탬이 될 수 있다면 좋겠다.

[문서번호: 문비_#2_29(2019년 10월 31일) 중에서]

그녀는 어쩌면 교사로서의 사명보다는 우리 사회의 한 구성원으로서의 사명을 다하고 싶은 사람이지는 않을까.

그녀는 자신이 설정한 사명을 스스로 실천해 나갈 방법과 태도 등을 어렵פות하게나마 설명하고 있었다. R여고에서 ‘선파’를 회고하는 그녀의 모습을 통해서 그녀가 앞으로 실천해 나갈 방법과 태도 등을 엿볼 수 있었다.

(인용) 근데 내가 좀 시간이 지나서 다시 생각을 해 보니까 그냥 이런 생각이 드는 거야.

(중략) 내가 상담(=마음리더십 연수) 때 배웠던 것처럼 내 생각만 너무 하지 말고 애들의 마음을 좀 더 묻고 오해가 있으면 풀어주려고 조금 더 내가 노력을 했더라면 좀 더 용기를 냈더라면.

사실 나 어떻게 해야 될지도 잘 몰랐어.

그랬다면 그게 그렇게까지 힘들지 않았을 것 같다는 생각이 드는 거야.

지금 와서는.

지금은 그런 일이 생겼다면

그러면 전체가 안 되면 그냥 몇 명씩 불러서 그렇게라도 전해 볼 수는 있을 텐데.

직접 내가 그렇게 화가 난 애들 그렇게 나한테 날이 선 애들을 직접 맞닥뜨려서 얘기를 해볼 수도 있을 텐데.

그때는 뭔가 하는 것도 되게 겁나고 뭐가 어떻게 해야 되는지도 잘 몰라서 그냥 내가 내 변명하기에만 너무 급급했던 거 아닌가?

[발화번호: 문비_3차 인터뷰_777 ~ 문비_3차 인터뷰_786]

그녀는 학생들의 불편한 감정을 풀어주는 방법을 터득하고 있었다. 그녀의 입장을 해명해서 그녀가 학생들에게 이해받을 것이 아니라, 불편해졌던 학생들의 감정과 생각을 듣고 이해해주는 것이 그들의 불편한 마음을 풀리게 하는 길이라는 것을 알고 있었던 것이다. 그때는 어떻게 해야 할지 몰랐지만, 지금은 그것을 알고 있었다. 이런 해결 방법을 아는 것도 중요하지만 무엇보다 그녀에게는 자신을 불편해하는 사람들과 맞닥뜨려서 대화를 해보고자 하는 용기가 생겼다. 갈등을 풀어가 보는 경험을 통해 방법과 태도를 익혔으니, 습관처럼 두려워지더라도, 결국 닦치는 어려움을 잘 풀어나갈 것이다.

그녀가 쓴 한 편의 글이 그녀의 현재를 매우 정확하게 표현하고 있었다. 현재에 대한 정확한 묘사는 미래를 가늠하게 해주었다.

(인용) 수업하러 가서 교실 문을 여는 순간이 되면

또 처음처럼 두렵고, 긴장되고, 무서운 기분이 들곤 한다.

아주 짧은 순간, 내가 가장 무서워하는 가서 돌힌 말과 사람의 인격을 난도질하는 잔인한 평가, 살벌한 표정, 뭉개구름처럼 커지는 뒷말들이 훑~하고,
커다란 입김처럼 나를 감싸며 달려든다.

나는 얼음 상태의 나를 인식하면서 아이들에게 인사를 한다.

"애들아. 안녕! 주말 잘 보내고 왔니?"

아이들의 천진난만한 대답과 무심한 행동들이 부풀어진 내 공포와 긴장을 녹여준다.

긴장이 녹고 여유가 생기는 순간은 또 이런 느낌도 든다.

여기 있는 아이들 중 몇명이 내게 서운한 감정이나 미워하는 마음을 갖게 된다 해도, 나는 이제 그 마음을 잘 듣고 그 아이들의 서운한 마음을 담아줄 수 있어. 차분하게 들어줄 수도 있고 나를 방어하기 위해 아이들을 공격하지도 않을거야. 어떤 문제가 있어도 나는 해결할 힘이 있어. 그런 생각이 드는 찰나에는 또 다시 약간 편안해지기도 한다.

오늘은 졸업사진을 찍는 날이었다.

화장을 곱게 하고 거울을 끊임없이 들여다보며

서로 단장하던 아이들이 교탁 앞으로 몰려와

"&&(=문비 교사의 실명) 쌤~! 저 어떤 포즈로 찍을까요? 이게(검지를 볼에 댄 채) 더 나을까요?"

아니면 이게(가슴팍에 손가락 하트를 만든 채) 더 나을까요?"

" 쌤쌤 쌤. 제가 어제 춤 연습했는데 한 번 봐주세요. 제가 노래 틀어봐도 돼요?"

공포의 세계에서 멀찍이 떨어진 아이들이

내 비현실적인 아픔이 현실과 얼마나 괴리된 것인지 자꾸 증명해주고 있다.

아이들을 보며 나는 울지도 웃지도 못하는 심정이 되었다.

어쩌면 나는 그 어둠의 기억 속에, 끔찍했지만 편안했던 그 굴 속으로 기어들어가고 싶었던 걸까?

내 앞에서 열심히 (종락) 노래에 맞춰 춤을 추던 아이가

자꾸 현실로 나를 불러내고 있다.

조금씩 뭔가가 치유되는 것 같은 기분도 들면서

살짝 울적해졌다.

오늘 따뜻하고 화창한 별을 받으며 퇴근을 하는데

운전대를 잡은 나는 왠지 모르게 눈물이 자꾸 나려고 했다.

그건 고마운 마음이기도 한 것 같고

이제 조금은 예전의 그 아픔에서 벗어날 수 있을 것 같다는 기대와 기쁨이기도 한 것 같고

마리(=마음리더십)에서 확인한 나에 대한 약간의 믿음과 자신감 덕분인 것 같기도 했다.

정확히는 모르겠지만 문득 세상에 고마운 마음이 들었던 것 같다.

[문서번호: 문비_#2_41(2021년 4월 19일) 중에서]

그녀는 교실에 들어가는 두렵고 긴장되고 무섭다. 그것은 습관과도 같은 것이었

다. 그날 그 순간에 그런 자신을 자각해냈다. 그녀는 ‘얘들아. 안녕! 주말 잘 보내고 왔니?’라는 말로 학생들에게 다가갔다. 그리고는 눈을 들어 실제 존재하는 학생들을 의식하며 공포와 긴장을 흘려보냈다. 또한, 힘이 자란 스스로를 자각하며 편안함을 확보해 갔다.

학생들의 천진난만한 모습들을 보면서 그녀 스스로 만들어낸 비현실적인 두려움과 긴장이 현실과 얼마나 괴리된 것인지 자각했다. 그러면서 강렬했던 그녀의 아픔이 그녀를 비현실의 세계로 끌어가 울지도 웃지도 못하는 상태를 경험하게 하기도 했다. 그러나 눈앞에 실제 존재하는 학생들이 다시금 그녀를 현실로 불러들였다. 자신을 현실로 불러들이는 사람들을 느끼면서, 비현실의 세계로 가지 않는 그녀 자신을 보면서, 그녀는 스스로 치유되는 것을 느낀다. 그렇게 스스로를 치유해가는 자신이 기특하고 대견해서 눈물이 날 것 같았다. 그녀는 여러 가지 감정들이 스쳐 지나가면서 문득 세상에 고마운 마음이 들었다. 미래에 그녀도 이 글에서처럼 그녀는 스스로를 치유해가고, 두렵기만 했던 세상을 똑바로 바라보며 당당하게 살아갈 것이다. 그녀가 습관적으로 가졌던 인식 속의 사람들이 아닌, 현실 속에 실존하는 사람들과 소통하면서 말이다.

나. 뭉이 교사의 내러티브

1) 원가족에서의 삶의 이야기

뭉이 교사는 공기업에 다니시던 아버지와 전업주부이신 어머니 사이에서 형제 중 장남으로 태어났다. 그가 기억하는 원가족의 분위기는 약간 자유로우면서도 그가 일탈을 하면 간섭이 심했다는 것이었다. 남들이 보기에는 굉장히 자유로운 집안 분위기였지만 실제 거기서 생활하는 그는 답답함을 많이 느꼈다. 그래서 원가족의 분위기에 대해서 가식적이라고 하기까지 했다.

그가 들려준 일탈 후의 간섭에 얹힌 이야기는 초등학교 5학년 때의 일화와 고등학교 1학년 때의 일화였다. 초등학교 5학년 시절, 그의 어머니는 그에게 현금 200원을 주면서 성당에 나가도록 했다. 그런데, 그는 어머니께 받은 현금으로 친구를

만나 과자를 사먹고 놀았다. 그렇게 하기를 한 달 정도 했다. 친구와 놀고 귀가한 그는 집안 분위기가 심상치 않음을 감지했다. 어머니는 밖에서 뛰하고 왔는지 솔직히 말하라고 했고, 그는 솔직히 대답했다. 그랬더니 그의 아버지는 그의 따귀를 때리면서 집을 나가라고 했다. 그도 화가 났다. 별것도 아닌 것 가지고 따귀를 맞았다는 생각에 모멸감을 느꼈기 때문이다. 그는 오기가 생겼다. 집을 나온 그는 집에 들어가지 않기로 결심하고 혼자서 지낼 계획을 세웠다. 밥은 어떻게 먹을지, 물은 어디서 마실지, 어디서 잘지 등에 대해서 어설프지만 계획을 세웠던 것이다.

밤이 되어 갈 곳이 없어지자 놀이터에 앉아 있었다. 부모님은 그가 걱정이 되었는지 찾으러 나오셨고 놀이터에 있던 그는 부모님께 ‘들켰다.’ 집에 데려가 밤늦게 따뜻한 밥상을 차려주신 그의 어머니는 그에게, 잘 기억은 안 나지만, ‘많이 반성했지?’라는 식의 말씀을 하셨다. 그런데, 그는 사실 놀이터에 있는 것을 들킨 것이 억울했다.

이와 비슷한 일이 고등학교 1학년 때도 있었다. 그때도 성당과 관련된 일화였다. 그는 성당 친구들과 노느라 공부를 게을리했다. 그랬더니 성적이 조금 떨어졌다. 어머니는 화가 나서 친구를 만나지 말라고 이야기하셨고, 오기가 발동한 그는 ‘알겠다.’고 하고서는 친구를 만나지 않았다. 부모님 입장에서 보면 말을 잘 따른 것으로 이해가 되겠지만, 사실 그 입장에서는 오기로 그랬던 것이다.

그에게 아버지는 복잡한 마음이 들게 하는 존재였다. 공휴일이나 어린이날이면 출근해야 하는 아버지 직장의 특성상 그는 아버지가 함께 놀아주었으면 하는 날에 아버지의 부재를 경험했다. 그는 어린 시절 아버지가 놀아주는 것이 참 좋았다. 그는 아버지 친구분들의 가족들과 함께 캠핑을 가서 재미있게 놀았던 기억을 가지고 있었다. 그는 아버지와 만화책을 함께 읽었던 기억도 들려주었다.

(인용) 기억나는 게 어렸을 때 만화책 한 3~40권 빌려다 놓고, 엄마 빼고 아빠랑 나랑 동생이랑 셋이 같이 읽는 거야. 그거를.

아빠는 또 이제 뭐라더라, 무슨 읽기 교육을 시킨다고 동생한테 먼저 읽게 하고, 그다음에 나 읽고, 그다음에 아빠가 읽는데, 이렇게 속도가 차이가 나니까 자꾸 이렇게 뭐랄까.

그냥 읽는 게 아니라, 어떻게 뭐랄까.

부담감을 느끼면서 읽어야 되는 거야.

뒤에서 누가 기다리고 있으니까.

동생보다는 내가 빠르고, 나보다는 아빠가 빠르고, 그런 식으로 빨리 읽기 같은 거 교육도 받았던 것 같고.

[발화번호: 뭉이_1차 인터뷰_0130 ~ 뭉이_1차 인터뷰_0136]

아버지의 참신한 읽기 교육으로 그, 그의 남동생, 그의 아버지, 이렇게 삼부자는 함께 만화책을 읽는 시간을 가지기도 했다. 어린 시절 그에게 아버지는 우상과도 같은 존재였다. 똑똑하고 잘 생기고 그래서 주변 사람들에게 인정도 받고 인기도 많았던 아버지는 그에게 우상으로 자리잡았다. 더군다나 친구처럼 잘 놀아주기까지 했다. 그랬던 아버지는 자녀를 훈육해야겠다고 마음 먹은 때에는 따귀를 때리기도 하고 몽둥이로 종아리를 때리기도 했다. 이런 경험이 아버지에 대해 배신감을 느끼게 했다. 그런 경험들이 '이제는 아버지에게도 기댈 수가 없겠구나.'라는 생각이 들게 했다. 그가 중학교 다니던 무렵의 일이었다. 그는 아버지를 생각하면 '예전에는 친했던 사람'이라는 생각이 든다고 했다.

그는 그의 어머니에 대해서 삶에 찌들어 힘들어하셨다고 기억하며 측은해했다. 그는 어머니와 아버지 사이가 좋지 않았다고 했다. 그러면서 어머니가 그에게 아버지 험담을 해대던 일을 기억해 냈다. 아버지에 대한 험담을 듣고 있어야 하는 상황이 그에게는 너무나도 끔찍했다. 또한, 아버지와 다투실 때 보이는 어머니의 모습은 비이성적이고 지나치게 감정적이라는 생각이 들었다.

(인용) 싸울 때 엄마는 너무 감정적이야.

(중략)

말도 안 되는 소리를 막 계속 해대고 있고, 근데 나는 그걸 참지를 못하겠는 거야.

이건 귀에 걸면 귀걸이 코에 걸면 코걸이 다 그냥 엄마 좋은 대로 막 얘기를 하는데, 그게 너무 짜증이 나고 막 그랬단 말이지.

[발화번호: 뭉이_1차 인터뷰_0286,

뭉이_1차 인터뷰_0289 ~ 뭉이_1차 인터뷰_0290]

그는 어머니의 지나치게 감정적인 모습을 보면서 감정적인 것은 좋지 않다는 인식을 자기 안에 정립했다. 그러면서 감정은 느끼지 말아야 할 것이며, 이성적으로 사고하고 판단해야 한다고 생각하며 살았다.

사실 그의 어머니는 아버지의 험담만 늘어놓았던 것은 아니다. 외할머니에게 섭섭한 이야기나, 이모들에게 불만스러운 이야기, 성가대원들에 대한 불평도 그는 들어야만 했다. 그는 자신이 어머니의 감정의 하수구 같다고 여겨졌는지 모른다. 그는 어머니가 그런 이야기를 꺼낼라치면 그 자리에 있는 것이 싫고 자리를 뜨고 싶었다. 부모님의 불화와 어머니에게 들어야 했던 아버지에 대한 험담은 결국 그를 집 밖으로 나돌게 했다.

(인용) 그 이후로는 나는 사실은 좀 그냥 밖에서 생활을 했던 것 같아.

집에 잘 안 들어가고 학교하고 독서실에서 그냥 있었던 것 같아.

[발화번호: 뭉이_1차 인터뷰_0158 ~ 뭉이_1차 인터뷰_0159]

그는 원가족에서의 경험으로 인해 혼나는 것을 두려워하게 되었고, 그것이 그에 삶에서 갈등을 회피하며 살게 한 것 같다는 이야기를 들려주었다. 그의 기억 속에서 그를 혼내는 사람은 주로 그의 어머니였다. 그에게 어머니는 도저히 이길 수 없는 상대이고, 대들어봤자 더 크게 혼내는 상대였다. 어린 시절 우상이었던 아버지도 어머니 앞에서는 찢찢맸다. 그의 우상조차도 넘지 못하는 어머니를 그가 이긴다는 것은 불가능해 보였다. 아버지가 어머니에게 논리적으로 이야기하면 오히려 싸움이 더 커졌다. 그는 사춘기 시절 몇 번 반항을 해보기도 했지만 더 크게 혼내고 참을 수밖에 없었다고 했다. 그런 경험이 혼내는 사람 앞에서 무기력감을 느끼게 했고, 결과적으로 갈등을 회피하며 살게 했다고 했다.

그는 이런 원가족 문화가 그의 대인관계 양상에 영향을 미쳤다고 인식했다. 특히 갈등 관계를 회피하는 방식으로 나타났다.

(인용) 그러니까 근데 그게 이제 어른, 나보다 위사람일 때는 이제 혼난다는 느낌이고.

동년배나 아랫사람일 때는 갈등을 회피하는 쪽으로 그게 나타나게 되더라 그게.

내 경우에는.

그래서 살면서 계속 이제 갈등을 안 만들려고 노력을 했고.

참을 수 있으면 다 참는다는 게 내 신조같은 거고.

OO(=아내)하고 싸울 때도 ‘죽을 때까지 참는다 이거는.’ 그런 게 되게 컸지.

[발화번호: 몽이_1차 인터뷰_0100 ~ 몽이_1차 인터뷰_0106]

자신보다 나이가 많은 사람과의 관계에서 갈등이 생기면 그는 연장자가 자신을 혼낸다고 인식했다. 또한, 동년배나 아랫사람과의 관계에서는 갈등을 회피하게 되었다. 그에게 갈등은 곧 혼난다는 것을 의미하고 어머니와의 관계에서 경험했던 두려움과 무기력감을 다시 느끼게 하는 일이었기 때문에 어떻게 해서든 갈등을 만들지 않으려고 노력하며 살았다. 부부 관계에서 갈등을 피하고 싶어 ‘죽을 때까지 참는다.’는 신조로 생활하게 되었다.

갈등을 만들지 않으려고 하다 보니 생활에 최선을 다하고 완벽함을 도모하려고 노력하게 되었다. 그의 마음속에서는 혼나지 않기 위해서는 혹은 갈등을 만들지 않기 위해서는 최선을 다해야 하고 완벽함을 도모해야 한다는 태도가 프로그램화되었다.

2) 학창시절 삶의 이야기

그에게 학창시절에 관한 이야기를 묻는 질문에 첫 대답이 친구들과 노는 것을 좋아했다는 것이었다. 성당에 다녔던 터라 성당 친구들 열몇 명에서 친밀한 관계를 맺으며 지냈다. 반면 학교에서는 한두 명의 친구들과 친밀한 관계를 유지했다. 그리고, 친구들과의 관계에서 그는 그리 주도적이지는 않았다. 그저 같이 있는 것을 좋아했다. 그의 친구들은 평소에는 그렇지 않다가 의사 결정을 해야 할 때 그에게 와서 의견을 묻고는 했다. 왜냐하면, 그가 친구들 중에서 공부를 잘하는 편이었기 때문이다. 그러나 그는 자신이 두뇌 회전이 빠르다거나 이해력이 좋다고 자신

에 대해 생각해 본 적이 없었다. 그는 친구들에게 질문을 받는 것이 부담스러웠고 힘들었다.

앞서 말한 바와 같이 그는 학업 성적이 뛰어난 편이었다. 학업에 대한 목표 의식이 있었던 것은 아니고 공부를 열심히 해야 한다고 하니 열심히 했을 뿐이었다. 그런데, 선생님들은 그가 공부를 잘한다는 것을 잘 몰랐다.

(인용) 내 옆에 있는 짝이 어느 날 처음 오신 선생님한테 애 공부 잘하는 애라고 그랬더니 선생님이 거짓말하지 말라고 어디서 그런 말을 하냐고 이러는 거야.

그러더니 ‘진짜야?’ 뭐, 이래.

근데 그런 걸 한 두 번 경험을 했지.

[발화번호: 몽이_1차 인터뷰_0190 ~ 몽이_1차 인터뷰_0192]

그는 선생님들이 자신을 공부 잘하는 학생으로 봐주지 않는 것에 대해 별다른 생각이 없었다. 친구들과 어울려 노는 것은 좋아했지만, 교사와의 관계에는 별다른 관심이 없었기 때문이다.

(인용) 우선 내가 선생님들이랑 얘기를 안 했어.

선생님들은 나한테 말을 걸려고 했는데 내가 선생님들한테 별 관심이 없어 가지고 수업도 안 듣는 스타일이었거든.

나는 이제 수업 듣는 시간이 좀 아까운 거야.

저런 걸 뭐 저렇게 길게 설명을 하나.

그냥 대충하면 될 것 같은데 해가지고 수업시간에 수업 안 듣고 그냥 칠판만 멍하니 쳐다보고 있었던 것 같고.

[발화번호: 몽이_1차 인터뷰_0221 ~ 몽이_1차 인터뷰_0225]

무거웠던 집안 분위기로 인해 집에 있기보다는 주로 밖에서 시간을 많이 보냈던 그는 공부도 독서실에서 혼자 했다. 그는 학창시절 선생님들에게 인정받고 싶어하는 그 또래의 학생들과는 사뭇 달랐다. 그는 선생님과 관련된 일화를 두 가지 들려

주었는데 그러한 경험은 묘하게도 어머니를 떠올리게 했다. 그가 초등학교 1학년 때의 일이었다.

(인용) 초등학교 1학년 때 뭐 이럴 때 뭐냐, 학교 계단에서 애들이랑 가위바위보 해서 이렇게 이기면 한 계단 올라가고 이런 놀이를 했던 말이야.

근데 담임선생님, 담임선생님이겠지, 갑자기 부르더라고.

그래서 교실 앞에 가서 섰는데, 손바닥을 이렇게 내밀래.

내밀었더니 30cm 자로 이렇게 짹 때리는 거야.

[발화번호: 뭉이_1차 인터뷰_0303 ~ 뭉이_1차 인터뷰_0306]

그는 자신이 왜 맞는지도 모르고 맞았고, 그때 깜짝 놀랐다고 회고했다.

(인용) 평평 울었는데, 막 우니까 뭐라 했지?

그런 거 있지?

‘이제 니가 이렇게 뭘 잘못했는지 알겠지? 앞으로 그러면 안 돼.’ 이런 말씀을 하셨어.

난 그런 건 하나도 안 들리고 그냥 계속 울고 있는 나랑, 그러니까 지금 보면 너무 억울했던 것 같아.

깜짝 놀라기도 하고 억울하기도 하고 그랬던 것 같고.

그다음에 애들이, 나 울면서도 애들이 나를 쳐다보는 것 같은 거야.

그게 창피한 거야.

그게 되게 너무 창피해 가지고 안 울고 싶은 거야.

[발화번호: 뭉이_1차 인터뷰_0309 ~ 뭉이_1차 인터뷰_0316]

초등학교 1학년 때 선생님에게 체벌을 당한 후에 친구들 앞에서 울었던 경험은 그가 감정을 잘 느끼지 않게 되는 데에 영향을 미쳤다고 했다. 그는 친구들에게 눈물을 보이는 것이 창피했기에 더 이상 울지 말아야 한다고 다짐했다. 그 이후로 눈물을 흘리지 않게 되었다. 더군다나 그는 어머니의 감정적인 모습을 보면서 감정을 느끼는 것을 비이성적인 것으로 치부해 버렸다. 그러나 한편에는 울지 않게 되

면서, 감정을 잘 느끼지 않으려고 들면서, 그의 삶은 무미건조해졌다. 이런 일화를 통해서 그는 울지 말아야겠다는 생각을 하게 되었고, 그 이후부터 잘 울지 않는, 그래서 잘 웃지도 않는 사람이 되었다고 했다.

선생님과 관련된 두 번째 일화는 중학교 시절의 일이었다. 복도에서 지진 대피 훈련인지, 화재 대피 훈련인지를 하는 상황이었다.

(인용) 그 복도에 이렇게 나란히 이렇게 앉아 있었는데 내 뒤에 있는 애가 막 떠들었나 그랬을 걸.

그랬는데 체육 선생님이 막 무서운 얼굴로 오더니만 갑자기 나 따귀를 때리는 거야.

[발화번호: 뭉이_1차 인터뷰_0195 ~ 뭉이_1차 인터뷰_0196]

학창시절 그에게 교사는 ‘어머니’로 상징되는 어른이었다. 그를 잠재적으로 혼낼 가능성이 지닌 존재들이었다. 그는 자신이 좋아했던 몇몇 교사를 제외하고 대부분의 교사들과 관계를 맺지 않으며 지냈다.

그는 자신의 작은 키에 대해 콤플렉스를 가졌었다고 고백했다. 중학교 2학년 때 키 성장이 멈춘 것이 굉장히 충격적이었다. 당시에 그는 ‘이제 여자 친구는 다 사귀었다.’, ‘이거 나중에 결혼이나 하겠나?’ 하는 생각들을 했다. 처음에는 충격적이었는데, 시간이 지나자 ‘그것 때문에 찌질해지지는 말아야겠다’는 생각을 했다. 키 작은 사람들의 위인전을 읽으면서 ‘키가 작아도 훌륭한 사람이 될 수 있구나.’라고 생각하며 위안으로 삼았다. 자신의 콤플렉스를 극복하기 위해 그가 찾은 대처 방안은 마음이 넓은 사람이 되는 것이었다. 키는 작아도 마음이 넓은 사람이 됨으로써 자신의 콤플렉스를 극복하고자 하는 전략을 수립한 것이다.

(인용) 그래서 ‘이거 마음을 더 이렇게 넓혀야 된다.’ 그런 생각을 많이 했던 것 같아.

(중략)

내 거 주장 안 하고 그냥 이렇게 받아들여기만 하고 그래서 친구들이 뭐 이렇게 ‘마음이 넓다.’ 그러면 그런 거 되게 좋아하고.

‘그치! 뭐.’ 이러면서 이렇게 좀 위로를 했다고 그래야 되나.

[발화번호: 뭉이_1차 인터뷰_0245,

뭉이_1차 인터뷰_0255 ~ 뭉이_1차 인터뷰_0256]

콤플렉스에 대해 그가 수립한 대응전략은 성공적이었다. 친구들에게 ‘마음이 넓다.’라는 인정을 받을 수 있었으니 말이다. 그는 이러한 문제 대응전략이 교사가 된 이후에도 비슷하게 나타나는 것 같다고 말했다. 그는 약점이 있으면 위축되기 보다는 뭔가를 바꿈으로써 약점을 극복하려고 노력했다. 그는 인생 전반에 걸쳐 문제 상황에서 그것을 극복하기 위해 다양한 시도를 하는 성향을 보여왔다. 그렇다고 그 시도들이 저돌적으로 보일 정도까지는 아니었다. 문제 상황을 극복하기 위한 시도하기를 반복했으며, 시도를 반복해도 잘 안 되는 경우에는 포기를 하기도 했다. 그는 합리적인 도전형의 사람이었다.

그는 학창시절을 떠올리면서 즐겁게 놀지 못한 것을 많이 아쉬워했다. 그만큼 그는 친구들과 어울려 즐겁고 자유롭게 지내고 싶은 욕구가 컸다. 학창시절 그는 친구들과 어울려 농구를 즐겨 했고, 탁구도 좋아했다. 그는 노래할 때가 제일 좋았다고 말했다. 중학교 1학년 때 4시간 정도 배운 것이 전부인 기타 반주를 하면서 노래를 부르고는 했었다.

(인용) 노래가 난 왜 좋았냐면 답답함을 좀 해소할 수 있는 어떤 방법이었어.

[발화번호: 뭉이_1차 인터뷰_0375]

그는 당시에 원가족에 대해 답답함을 많이 느꼈다. 집에 머무르는 시간보다 학교와 독서실에 머무는 시간이 많았다. 독서실에 있을 때 그는 주로 혼자서 공부를 했다. 평소에 그에게는 사람과 대화를 할 기회가 거의 없었다. 자유롭게 즐겁게 살아가길 바라는 성향의 소유자인 그는 그가 처한 상황에서 답답함을 많이 느꼈다.

(인용) 성당 가서 성가 부르거나 아니면 노래방 가서 노래하거나 이럴 때는 목소리를 최대한 크게 이렇게 높여도 되고 소리를 질러도 되고 이런 상황이었다고.

그래서 그렇게 노래를 부르고 나면 그게 속이 시원해지는 그런 느낌이었던 거야.

[발화번호: 뭉이_1차 인터뷰_0380 ~ 뭉이_1차 인터뷰_0381]

노래를 부를 때만큼은 자유로워질 수 있었다. 그는 노래 부르기를 통해 답답함을 해소하고는 했다.

그는 사범대나 교육대가 아닌 이과대로 진학했다. 학업 성적이 우수했던 그는 고등학교 3학년 시절 담임교사로부터 서울대학교에 원서를 접수하도록 안내를 받았다. 당시(지금도 마찬가지이지만)의 고등학교에서는 서울대학교에 몇 명을 진학시켰느냐를 가지고 학교 홍보 수단으로 삼고는 했었다. 고3 담임교사들에게도 담임반에서 서울대 진학생을 배출하는 것은 중요한 임무 중의 하나였다. 그런데, 그의 성적은 서울대에서 합격 점수(컷라인)가 가장 낮은 학과에 지원할 정도였다. 담임교사는 그의 서울대 합격이 불안했는지 처음에 제안했던 학과보다 점수가 더 낮은 학과를 다시 추천해 주었다.

고3 시절 그는 자신이 진학하고자 하는 학과에 대해서 깊이 생각을 해보지 않았었다. 과학 중에서도 물리를 좋아하니 물리 관련 학과 정도면 좋겠다고 생각하는 정도였다. 하지만 담임교사가 추천해 주는 학과는 마음에 들지 않았다. 그렇지만 담임교사의 제안을 거절하지 못했다. 담임교사가 특별히 무서운 것도 아니었으나 어른의 말을 거스른다는 것이 그에게는 하기 어려운 일이었다. 갈등을 조장할 수 있기 때문이다. 담임교사에게 그렇게 하겠다고 하고 교무실을 나왔다. 문제 상황에 봉착한 그가 찾은 해결책은 특차(지금의 수시전형과 유사)라고 하는 당시의 대입 제도를 활용해 자신의 점수로 안전하게 갈 수 있는 학과에 미리 하향 지원하는 것이었다.

(인용) 근데 내가 원했던 건 물리학과인데, 물리학과가 그때는 좀 더 썩어.
화학과보다.

그래서 안전방으로 들어가고 싶어서 그냥 화학과를 넣은 거야.

그냥.

(중략)

물리면 좋았을텐데 화학은 내가 되게 싫어하는 거라서 가면 안 되는 거였는데, 뭐랄까 선생님한테, 선생님 말을 거역을 못 해가지고 거기를 갔다니까.

[발화번호: 몽이_1차 인터뷰_0454 ~ 몽이_1차 인터뷰_0457,
몽이_1차 인터뷰_0459]

갈등을 회피하고 살아왔던 그는 자신에게 중요한 대학 진학의 과정에서도 담임 교사와 갈등을 피할 수 있는, 당시 입시에서 활용할 수 있는, 특차 지원 제도를 활용했다. 만약 특차에서 불합격해서 다시 담임교사의 서울대 진학을 권유받는다면 거절할 자신이 없었기 때문에 하향 안전 지원을 하게 되었던 것이다. 그렇게 그는 갈등을 회피하기 위해 자신의 적성을 고려하지 않고 대학 진학을 결정해 버렸다.

예상했던 대로 대학 생활은 순탄치가 않았다. 대학에서 만난 같은 학과 학생들은 고등학교 시절 자신보다 성적이 낮았지만, 화학과 학생답게 화학을 좋아하고 화학을 잘했다. 그는 물리 시험을 보면 물리학과 학생들보다 잘 보았지만, 화학 시험은 물리학과 학생들보다 못 보았다. 그래서 그는 학과 교수님들로부터 질타를 받기도 했다. 그럼에도 대학을 다시 간다거나 전과를 한다거나 하는 일에 대해서는 생각해 보지 않았다. 그저 묵묵히 대학을 다녔고 졸업을 하게 되었다.

3) 마음리더십 연수참여 이전 삶의 이야기

가) 회사인 시절

대학교 3학년 때 그의 아버지는 갑작스럽게 회사를 퇴직하고, 퇴직하면서 받은 퇴직금을 빚을 갚는 데에 모두 썼다. 가정 형편이 어려워지자 그는 빨리 취업을 해야겠다고 마음먹었다.

(인용) (지금으로부터) 한 7~8년 전까지도 약간 이제 아버지는 아버지지만 지금으로부터

7~8년 전까지도 딱히 천밀한 느낌도 없고 그런 상태로 지냈었어, 계속.

그래서 이때 아버지가 (회사를) 그만뒀을 때도 원망스럽다는 느낌보다는 그냥 남의 얘기 같았어.

그냥 내가 할 일이 늘어난 것뿐이고 그거에 맞춰서 나는 어떻게 살아야 될까 그렇게만 생각을 했지 원망스럽다거나 그런 건 없었어.

[발화번호: 뭉이_3차 인터뷰_050 ~ 뭉이_3차 인터뷰_052]

그는 졸업과 함께 관련 업종의 대기업에 연구직으로 취직을 하게 되었다. 당시 사회적으로 인재들이 벤처 기업으로 취업을 하는, 이른바 벤처 붐이 불었다. 학과 성적이 시원찮았던 그는 인재들이 벤처 기업으로 빠져주는 덕에 대기업에 연구직으로 취업하게 되었다고 말했다. 그리고 회사에 입사하자마자 지금의 아내와 결혼을 하게 되었다.

회사에 입사한 그는 1년 6개월 정도를 다닌 후에 퇴사했다. 그는 퇴사를 결심한 이유로 회사에 있어야 하는 시간이 매우 길었다는 이야기를 들려주었다. 일주일에 이틀 정도는 밤을 새워서 연구 업무를 수행해야 했고, 할 일이 없어도 토요일 오후까지 회사를 지키는 게 관례였다. 명절 때에도 연휴 중 절반 정도는 회사에 출근해야 하는 것이 고역이었다. 무엇보다 아내가 걱정되고 아내에게 미안했다. 회사 때문에 고향을 떠나 아무 연고도 없는 곳에 신혼집을 마련했는데, 연고도 없는 지역에서 혼자 지내야 하는 아내가 걱정되었기 때문이다. 이러한 문제 상황에서 그는 해결책을 모색했다. 그가 찾은 해결책은 바로 퇴사였다. 퇴사를 결심할 무렵 그는 피부가 안 좋아진 것을 핑계 삼아서 퇴사하게 되었다.

(인용) 내가 그때 공장에서 일할 때 피부가 되게 안 좋아졌었어.

라인 들어가면 비닐장갑 다 끼고 이렇게 온몸을 다 뒤집어 쓰거든.

근데 땀 때문에 그런지 피부가 너무 안 좋아져가지고 그냥 '이게 기회다.' 이렇게 생각했지. '핑계거리가 생겼다.'

회사가 힘들다고 그만두진 못하겠고 '내 피부 때문에 도저히 다닐 수가 없다.' 이 핑계로 회사를 그만두는 게 낫겠다 싶더라고.

[발화번호: 몽이_1차 인터뷰_0499 ~ 몽이_1차 인터뷰_0502]

사실 그가 퇴사를 결심한 배경에는 그만의 어려움이 도사리고 있었다. 회사에 오랫동안 매여있어야 하는 것도 그를 힘들게 한 요인이기도 했지만, 그보다 그를 더 힘들게 했던 것은 바로 회사에서 맺어야 하는 인간관계에서 오는 어려움이였다. 공장에서 연구직으로 일하면서 생산직 직원들과 긴장 관계를 맺게 되는 일이 생겼다. 생산직 직원들은 생산라인 가동을 멈추고 싶어 하지 않고, 그는 생산라인을 잠시 멈추게 하고 자신이 맡은 연구 업무를 수행해야 했다. 생산직 직원들은 생산라인을 멈추었다가 재가동하면 불량품이 나올 확률이 높아지기 때문에 생산라인을 멈추어 달라는 그의 요청을 꺼렸다. 그러한 상황 속에서 사람들에게 자기 의사를 표현하고 이를 관철해야 하는데 그에게는 그 일이 매우 어려웠다. 학창시절에는 공부하고 친구들과 어울려 놀기만 하면 됐었는데, 직장이라는 사회에서 맺어야 하는 인간관계는 이전과는 완전히 다른 방식이었다. 누군가에게 일을 지시하거나 협조를 이끌어내야 하는 일이 그에게는 해보지 않은 영역의 일이었던 것이다. 사람들과 어울려 즐겁게 노는 것을 좋아하고, 또, 그렇게 놀고만 싶었는데, 눈앞에서 펼쳐진 직장의 인간관계는 그를 힘들게 했다.

한편 그에게 퇴사의 경험은 자랑스러운 기억으로 남아 있기도 하다.

(인용) 나는 이거(퇴사한 것)를 되게 자랑스럽게 생각을 하거든.

(중략) 내가 스스로 선택한 거기 때문에.

나는 이거를 되게 자부심을 느낀다고 그래야 되나? 되게 자랑스럽게 생각을 해, 이 사건에 대해서.

[발화번호: 몽이_3차 인터뷰_145 ~ 몽이_3차 인터뷰_148]

그는 퇴사를 결심하고 실행한 것을 자신 인생에서 최초의 자발적 선택이라고 생각했다. 정해진 틀 안에서만 자유가 허락되었던 어린 시절도, 집에 들어가기 싫어 독서실에서 혼자 공부하던 학창시절도, 학교와 담임교사의 명예를 위해 서울대 진학을 권유받던 고3 시절도, 적성에 맞지 않는 학과를 다니던 대학 시절도 그에게

는 자신이 스스로 선택하지 못하고 누군가에게 등 떠밀려 수동적으로 ‘그리 되어
진’ 삶이라고 여겨졌기 때문일 것이다.

나) 초임 시절

퇴사를 고민하던 그는 아내와 ‘우리 교사나 하자.’라는 의견 일치를 보았다. ‘교
사나 하자.’고 했던 것은 교사의 삶이 행복해 보였기 때문이었다. 신혼집 바로 옆
초등학교에서 4시 반쯤 되면 선생님들이 퇴근하는 모습을 볼 수 있었다. 더군다나
방학이 있어서 시간적인 여유를 누릴 수 있을 것이라고 생각했다. 교사의 삶이 수
입은 적어도 행복한 삶이라는 생각을 했던 것이다. 그는 아내와 ‘교사가 되어서 애
냥으면 학교 일찍 끝나고 손잡고 놀러 다니고 그러자.’고 약속을 했다. 이런 의도
로 교직에 들어온 그는 스스로에 대해서 순수하지 못한 목적으로 교직에 들어온
사람이라고 평가했다.

마침 아내가 교육대학교 편입을 준비하고 있었다. 자신도 아내와 함께 편입 준
비를 했고, 결국 그는 OO대학교 영어교육과에 편입하게 되었다. 아내도 원하던 교
육대학교에 편입을 해서 부부가 대학생활을 함께 하게 되었다. 편입해서 대학을
다니던 시절은 그에게 아름다운 추억으로 저장되어 있다. 아내와 아침식사를 함께
준비해서 먹고 부랴부랴 대학에 가서 수업을 들었다. 편입할 때는 별생각 없었는
데, 학과 교수님들께서 각별히 챙겨주셔서 학교생활이 만족스러웠다. 이과대학을
다니던 시절에 느껴보지 못했던 대학생활의 재미를 느낄 수 있었다. 또한, 함께 편
입했던 편입생들과 함께 어울려 즐거운 시간을 보내기도 했다. 수입이 없어서 가
난했지만 분명 행복한 시간이었다.

그는 교원임용고사에 운 좋게 합격하게 되어 2005년에 초임교에 발령을 받게 된
다. 그의 초임교는 B도 G시라는 소도시에 위치한 평범한 일반계고등학교였다. 초
임교에 발령을 받고 담당학년은 고3이었다. 교직에 들어온 그는 교직에 들어온
것에 대해 후회를 많이 했다. 수입보다 시간적 여유를 가지고 싶어서 선택한 직장
이었는데 자신의 예상을 빗나갔기 때문이다.

(인용) 처음에 내가 H고(=몽이 교사의 초임발령 학교, 일반계고)로 발령이 났는데 H고가니까 12시까지 야자 감독을 해야 되네.

주말에도 감독하고 일요일에도 해. 고3은.

회사랑 다른 게 없는 거야.

(중략)

그다음에 애들도 좀 지랄 맞고.

[발화번호: 몽이_1차 인터뷰_0578 ~ 몽이_1차 인터뷰_0580,
몽이_1차 인터뷰_0586]

고3 담임을 맡게 된 그는 회사에 다니던 때와 마찬가지로 시간적 여유를 가질 수가 없었다. 무엇보다도 그에게는 그가 예상하지 못했던 복병을 만났다. 그것은 학생 지도였다. 당시 그는 학생들이 자신이 하는 수업에 참여하지 않고 었드려 있는 경우가 많아서 수업을 하지 않고 자습을 하도록 한 적이 있었다고 고백했다. 이전의 그가 살아온 방식을 생각해 본다면 문제 상황이 생겼을 때, 그것을 해결하기 위해 부단히도 다양한 시도를 했을 그였다. 그러나 그 어떤 시도들도 성공적이지 않았다.

(인용) 지금 바라보면 약간은 좀 벼랑 끝에 서 있는 듯한 느낌이야.

그러니까 그때도 아마 무기력함을 느꼈던 것 같아.

이거 해도 안 된다, 어떤 걸 해도 안 된다.

(중략)

그래서 그러니까 내가 교사로서 의미를 잘 못 찾는 그런 상황이었던 것 같고

[발화번호: 몽이_1차 인터뷰_0974 ~ 몽이_1차 인터뷰_0976,
몽이_1차 인터뷰_0978]

교실에서 수업을 진행하고 학생을 지도하는 일은 속수무책이었다. 그런 자신이 벼랑 끝에 서 있는 것처럼 불안하고 위태해 보였으며, 어떻게 해도 안 된다는 무기력감에 빠져들었다. 교사로서 어떻게 살아가야 할지 방향을 잡지 못하는 상황이었

다.

그는 학교가 첫 직장이었다면 학교를 그만두었을 것이라는 말을 들려주었다. 그만큼 초임교에서 생활이 힘들었다.

(인용) 회사를 한 번 그만뒀기 때문에 내가 한 번 도피했다는 생각이 있어 가지고 또 피하면 안 될 것 같은 거야.

또 피하면 그거는 뭐랄까, 인생이 이렇게 무너진다고 그럴까.

완전 실패자가 될 것 같은 거야.

계속 피하게 될 것 같고.

[발화번호: 몽이_1차 인터뷰_0591 ~ 몽이_1차 인터뷰_0594]

힘들다고 해서 또 직장을 그만두면 인생에 있어서 완전한 실패자가 될 것 같았다. 한편으로, 가장으로서 이 상황을 이겨내야겠다는 책임감이 발동하기도 했다. 두려움과 책임감이 그를 교직에 머물게 했다.

그는 당면한 문제 상황을 해결하기 위한 방안을 모색했다. 그가 찾은 해결책은 상황을 바꾸는 것이었다. 상황을 바꾼다는 것은 소도시의 일반계고를 떠나 그 지역의 중심도시인 중학교로 전근을 신청하는 것이었다. 중학교이기 때문에 야간자율학습이나 주말 자율학습도 없을 것이고, B도의 중심 도시이기 때문에 학생들이 수업에 그나마 잘 참여해 줄 것이라고 기대했기 때문이다.

나) 마음리더십 연수참여 이전

그는 G시의 H고(몽이 교사의 초임발령 학교, 일반계고)를 떠난 B도의 도청소재지인 I시로 전근을 왔다. I시의 J중학교로 발령을 받은 그는 이전보다 더 큰 어려움에 봉착하고 만다. 차라리 고등학교가 훨씬 나았다고 후회를 했다.

(인용) 애들은 우선은 그래도 고등학교에 있을 때는 내가 수업을 하면 애들이 조용히라도 했거든.

잠을 자서 그렇지.

근데 여기는 잠을 안 자. 애들이.

수업도 안 듣고 계속 떠돌고 그러는데, 그거를 내가 조용히 서킬 능력이 안 되는 거야.

[발화번호: 몽이_1차 인터뷰_0618 ~ 몽이_1차 인터뷰_0621]

그는 수업 중에 떠들면서 수업을 방해하는 학생들을 제지하거나 훈육할 수가 없었다. 그렇게 할 수 없었던 이유에 대해서 다음과 같은 이야기를 들려주었다.

(인용) 제대로 혼내면 뭐랄까 애 마음에 상처가 될까 봐 그런 것도 있고, 또 하나는 애가 대들면 어떡하지, 그건 내가 감당이 안 돼.

두렵지.

특히 이제 애들 앞에서 애가 대들면 나는 어떻게 할 수가 없는 거야.

[발화번호: 몽이_1차 인터뷰_0624 ~ 몽이_1차 인터뷰_0626]

어린 시절 혼나는 것이 상처였던 그는 학생들이 상처를 받을까 봐 훈육하기를 주저했다. 또한, 갈등이 생기는 것이 두려워 회피하는 삶을 살았던 그는 자신의 지도에 학생들이 반항적인 태도를 보일까 봐 두려웠다. 그래서 그가 (어쩔 수 없이) 택한 대응 전략은 학생들에게 친절하게 대하는 것뿐이었다.

(인용) 그래서 애들한테 되게 친절하게 했어.

그랬더니 한 일주일은, 처음에 개학하고 일주일은 괜찮았는데, 그다음 주부터 난리가 나더라.

애들이 수업 시간에 농구공 서로 집어던지고 앉아 있고, 라이터를 막 키고 앉아 있고 난리인 거야.

[발화번호: 몽이_1차 인터뷰_0627 ~ 몽이_1차 인터뷰_0629]

그는 그의 교실에서 그야말로 교실붕괴, 수업붕괴를 경험했다. 그는 교장이나 교감이 복도에 안 돌아다니기를 간절히 바랐다. 다른 학생들이 수업 시간에 화장실

에 안 가기를 기도했다. 왜냐하면, 그가 수업하는 반의 모습을 누구에게도 보이고 싶지 않았기 때문이었다. 수업이 중요하지 않았다. 너무 창피해서 그가 그런 상황에 처해 있다는 것을 들키고 싶지 않았다.

수업보다 괴로웠던 것은 담임교사 역할을 하는 것이었다. 그는 남교사라는 이유로 남학생반 담임을 줄곧 맡았다. 그가 전근 갔던 학교는 남녀합반 형태가 아닌 남학생반, 여학생반이 각각 존재했는데, 남교사에게는 으레 남학생반 담임을 맡겼다. (남녀분반 형태로 학급을 구성하는 학교에서는 대체로 교사들이 남학생반 담임 맡기를 꺼렸다. 이러한 상황에서 남교사들은 대체로 남학생반 담임을 맡을 수밖에 없는 구조였다.) 여학생들을 대할 때도 힘들었지만, 남학생들을 선생님들에게 대드는 일들이 허다했고 이럴 때 도대체 어떻게 해야 할지 막막하기까지 했다. 아무리 좋게 말해도 지도를 따르지 않고 교사의 권위에 도전하는 일이 비일비재했다. 그리고 그런 상황을 그는 무기력하게 지켜만 봤다. 그의 삶 속에서 그는 문제 상황이 생기면 문제 상황을 해결하기 위한 대응전략을 실행시켜왔었는데 그 어떤 것도 이 상황을 해결해 줄 수 있을 것 같지 않았다. 그런 깊은 무기력감이 그를 절망스럽게 했다.

전근해서 옮긴 I시의 J중학교에서 근무하던 시절이 그에게는 교직생활 중 가장 힘든 시기였다. 이 학교에 전근해온 지 2년 차에 학교 상담선생님의 권유로 개인상담을 받기에 이른다. 개인상담에 참여한 그는 상담이 끝났음에도 마음이 편해지지 않았다. 자신을 힘들게 했던 문제 상황들은 여전히 존재하고 있었기 때문이다. 그래도 그가 받은 개인상담은 그에게 뭔가라도 시도해 봐야겠다는 힘이 생겨나게 했다.

그러던 중 인기리에 방영되었던 EBS 교사 코칭 프로그램 ‘선생님이 달라졌어요’를 시청하게 되었다. 그 프로그램을 시청하면서 그는 울컥울컥한 심정이 올라오는 것을 느꼈다.

(인용) 이제 (방송을) 보고서 나도 이게 울컥울컥 하는 거야.

이제 그런 방송을 보다 보니까,

나랑 비슷한 장면들이 이제 많이 보이는 것 같았어.

(중략)

이렇게 칠판에서 좀 앞에서 우왕좌왕하는 모습.

갈피를 잘 못 잡는 모습.

그다음에 약간 어설픈 모습이라고 그래야 되나.

그런 것들.

[발화번호: 뭉이_1차 인터뷰_0668 ~ 뭉이_1차 인터뷰_0670,
뭉이_1차 인터뷰_0673 ~ 뭉이_1차 인터뷰_0676]

그 방송에 출연했던 선생님들의 모습 속에서 그는 그 자신을 발견했다. 그리고 그런 자신의 모습이 서글펐다. 그리고, 그는 지금까지 누구도 자신에게 학생들을 카리스마 있게 휘어잡으면서 지도하는 법을 가르쳐 준 적이 없다는 것을 기억해 냈다. 누군가가 그에게 학생들 다루는 법을 가르쳐주었으면 좋겠다는 바람이 일어 났다.

그는 사실 이전부터 '교사역할훈련(Gordon, 1972)'을 비롯한 여러 가지 책을 통해 학생 지도 능력을 기르기 위해 혼자서 노력해오고 있었다. 그런데, 그가 원했던 성과를 얻지 못했다.

(인용) 그 책을 보고 했을 때는 내가 원하는 성과는 얻지를 못했었어.

나 혼자 나름 노력을 한다고 했는데, 나름 꽤 했거든.

한 7년?

6년, 7년 노력한다고 했는데 안 되니까 이제 혼자서는 못하겠다는 결론에 이르는 거지.

[발화번호: 뭉이_2차 인터뷰_0066 ~ 뭉이_2차 인터뷰_0069]

그는 혼자서 공부하는 것에 아주 익숙했다. 어린 시절 아버지의 독특한 읽기 교육 덕분인지 책을 읽는 것을 즐겨했고, 중고등학교 시절 수업 시간에 공부하기보

다는 독서실에 가서 혼자서 공부해 왔던 터였기 때문에 자연스럽게 굳어진 습관이 있었다. 그런 그가 그 습관을 깨고 전문가가 코칭을 해주는 방송 프로그램에 참여하기로 하였다. 더이상은 혼자서 어떻게 해 볼 수가 없겠다는 결론에 이르렀기 때문이다.

6개월여의 코칭을 받았고 그 결과 그가 교실에서 학생들과 수업을 하는 장면이 전국에 방영되었다. 학생들을 카리스마 있게 지도하는 방법을 익히고 싶었던 그는 역설적이게도 혼내는 것이 다가 아니구나라는 것을 프로그램 참여를 통해 배웠다고 했다. 그는 자신이 그동안 학생들에게 관심이 없었다는 것을 깨달았다. 자신이 전달하고자 하는 수업 내용에 주로 관심을 두었을 뿐, 학생들이 어떤 삶을 살고 있는지, 학생들이 무엇을 어떻게 배우고 있는지에 관해 관심을 두지 않았다는 것을 알아차렸다.

(인용) 애들 이름도 거의 모르고, 그냥 통째로 애네는 왜 수업을 안 듣지 뭐 이런 느낌이었거든.

근데 그 프로그램 하면서 가정 방문도 하고 막 그랬단 말이야.

그러면서 이제 애들 하나하나가 뭐랄까, 서로 다른 존재구나, 내가 한 명 한 명 관심을 가져야 되는 거구나, 그렇게 머리로 조금 알겠더라.

그것만 해도 좀 큰 뭐랄까, 시각의 변화가 컸지. 나로서는.

[발화번호: 뭉이_1차 인터뷰_0757 ~ 뭉이_1차 인터뷰_0760]

그래서 학생 한 명 한 명과 관계를 맺었다. 그래서 학생 한 명 한 명과는 친밀한 관계를 맺을 수 있었다. 그러나 문제는 정작 자신이 어려워했던 장면인 수업이나 학급 장면에서 학생들이 떠들거나 잠을 자는 상황에 대해서는 여전히 대처할 수가 없다는 점이었다.

(인용) 근데 무리는 다르더라.

뭉쳐 있으면 다르더라고.

(중략)

근데 이상하게 그 피디가 와가지고 뭐라고 하면 애들이 PD 말은 잘 들어.

전체적으로 딱 조용해가지고 딱 카메라 돌아가면.

그래서 이게 아닌데 이게 지금 내가 이렇게 만들어야 되는데 왜 PD가 이렇게 만들고 있지?

이런 생각도 들고 그다음에 한 명 한 명하고는 이제 친해지고, 나도 어떻게 해야 되는지 알 것 같은데,

여전히 이제 학급에서 일어나는 문제들. 애들이 떠들거나 잠을 잔다거나 할 때 그거를 어떻게 대처해야 될지는 나도 아직 잘 모르겠고.

[발화번호: 몽이_1차 인터뷰_0763 ~ 몽이_1차 인터뷰_0764,
몽이_1차 인터뷰_0779 ~ 몽이_1차 인터뷰_0783]

그는 학생‘들’ 앞에서 여전히 무능력한 자신을 발견했다. 그의 말은 따르지 않던 학생들이 담당 PD의 말을 따르는 것을 보고 자괴감이 들었다. 여전히 그는 학급 장면(교실에 학생이 집단으로 존재하는 장면)에서 일어나는 문제들에 대해 어떻게 대처해야 할지를 몰랐다.

코칭에 참여하면서 자신이 변화될 수 있을 것이라는 기대를 가졌던 만큼 실망도 컸다. ‘전문가에게 코칭까지 받았는데도 안 되는구나.’ 하는 생각에 무기력감이 찾아왔다. ‘이제는 어떻게 해야 하나’, ‘더이상 해 볼 수 있는 게 없겠다’는 생각에 막막하기도 했다. 또, 동료교사들의 지나가는 말들도 그의 가슴에 비수로 꽂혔다.

(인용) 다른 선생님들이 나를 쳐다보는 것 같은 거야.

아마 뒤에서 욕을 할 것 같은 거야.

왜냐하면 그때 공개적으로 선생님들이 이 새끼들이 대국민 사기를 쳤다고 막 엄청 뭐라 하고 다녔거든.

농담 식으로.

나는 그게 상처가 되는 거야.

[발화번호: 몽이_1차 인터뷰_0798 ~ 몽이_1차 인터뷰_0802]

그는 그 시절 자신 스스로가 실망스러웠다. 자신감이 떨어졌다. 그래서 다시 한번 퇴직을 하고 싶었다. 죄책감이 그를 짓눌렀기 때문이다. 자신이 교사 역할을 제대로 하지 못해 선량한 학생들이 피해를 본다고 생각이 죄책감을 유발했다. 그가 교사를 계속한다는 것은 사회에 피해를 끼치는 것은 아닌가 하는 의구심이 들었던 것이다.

(인용) 나 혼자 힘들면 되는 게 아니라, 애들이랑 꼭 관련이 있잖아.

그러니까 한쪽에는 약간 죄책감 같은 게 나는 있었어.

내가 잘못 가르쳐서, 애들을 그러니까 잘 다루지 못해서 다른 애들이 피해를 본단?

그런 게 계속 있어가지고 교사, 이걸로 계속 내가 해도 되는 걸까?

과연.

사회에 무슨 내가 피해를 끼치는 거 아닌가?

그런 생각이 자주 들더라고.

[발화번호 뭉이_2차 인터뷰_0160,

뭉이_2차 인터뷰_0162 ~ 뭉이_2차 인터뷰_0168]

그러면서도 묘하게 자존심이 건드려졌다.

(인용) 근데 묘하게 또 자존심 같은 게 있었어.

그래도 어떻게든 이겨내야지 이런 게 있었어.

(중략)

그래서 뭐가 있으면 좀 더 노력해 봐야지. 이런 것도 있고.

[발화번호: 뭉이_1차 인터뷰_0812 ~ 뭉이_1차 인터뷰_0813,

뭉이_1차 인터뷰_0820]

그는 어떻게든 이 상황을 이겨내고 싶었다. 이 상황을 이겨내서 그는 자신처럼 엉망인 교사도 좋은 교사가 될 수 있다는 본보기가 되고 싶었다. 그래서 교사로서

살아가기를 힘들어하는 사람들에게 도움이 되고 싶었다.

(인용) 원래부터 잘 하는 사람들 조연은 도움이 되지 않는 것 같더라고. 그래서 나처럼
영망인 교사도 이러이러한 노력을 통해서 이 정도까지 발전할 수 있다는 것을 시범을 보여
서 나처럼 어려움을 겪는 교사들을 도와주고 싶었어.

[연구참여자와의 sns 대화 중 일부(2022년 8월 6일)]

이러한 욕구를 지녔던 그에게 다시 한번 직장을 퇴직한다는 것은 자존심이 허락
하지 않았다. 그 시기의 그의 안에는 무력감과 창피함, 막막함과 함께 이대로 멈출
수 없다는 자존심이 공존하고 있었다.

교사 코칭 프로그램에 참여했던 것이 그에게 상처로만 남은 것은 아니었다. 당
시 그가 근무하던 학교에서 그를 지원해 주려고 하는 선생님들 그룹이 생겨났고,
그들과 서로 수업을 공개하기도 했다. 퇴근 후에는 이 선생님들과 함께 어울려 놀
기도 했다. 그것이 그에게는 삶의 활력소를 제공해 주었다. 또한, 누군가에게 그렇
게 보이고 싶지 않았던 그가 운영하는 교실의 모습을 동료교사들에게 보여주는 것
이 어렵지 않게 된 효과도 있었다. 어차피 그의 교실 모습은 전국에 방송으로 나갔
기 때문이다.

그는 교사 코칭 프로그램 참여 이후 동료 선생님들과 수업 참관을 들어갔던 장
면을 익살스러운 어조로 들려주었다. 그날 수업을 공개한 선생님은 그가 평소 수
업을 잘하고 학생들을 잘 지도한다고 여겼던 선생님이었다.

(인용) 수업(참관)을 들어갔는데 나랑 별 다르지 않은 거야.

처음에 애들 조용히 서키는 데 10분 이상 걸리고, 애들 막 떠들고 있고, 좀 자기도 하
고, 나랑 크게 다르지 않은 거야.

그래서 이걸 먼저 봤으면 내가 프로그램 신청을 안 했을 텐데.

나는 나만 그렇다고 생각했거든.

[발화번호: 뭉이_1차 인터뷰_0717 ~ 뭉이_1차 인터뷰_0720]

그러면서 어느새 진지해진 목소리로 다음처럼 말했다.

(인용) (교직에 발령받은 이후로 줄곧) 내가 좀 더 이렇게 쉽게 가르치면 애들이 다 들을 텐데, 내가 그걸 못한다, 이런 자책감 같은 게 되게 컸거든.

근데 그 선생님 수업을 보고 나니까 자책감을 가질 필요가 없었네.

이게 그냥 내 문제가 아니라 애들이 문제일 수도 있겠구나.

이런 가능성이 보이더라고.

[발화번호: 뭉이_1차 인터뷰_0725 ~ 뭉이_1차 인터뷰_0728]

그는 동료교사의 수업 공개를 보면서 수업이나 학급 경영이 잘 안 되는 것은 자기 탓이 아닐 수 있겠다는 가능성을 발견했다. 자신이 이상적으로 상정했던 교실의 장면은 허구적이었으며, 실재하는 교실의 상황은 이런 모습일 수 있겠다는 생각이 찾아온 것이다.

(인용) 그 당시에 나는 나만 바라보는 교사였던 것 같아.

상대방을 보지 못하는 때문에 ‘내가 어떻게 가르쳐야 되는가?’ 이런 거에만 관심이 많지.

‘애들이 뭘 배우는가? 애들이 어떤 걸 경험하는가?’ 이런 거에 관심이 없었어.

그냥 내가 힘들다, 그다음에 내가 어떻게 가르쳐야 되지, 뭐 이런 거에만 되게 이렇게 관심이 집중돼 있었던 것 같아.

그래서 나만 발전하면 될 것처럼 그렇게 생각을 많이 했어.

(중략)

그 당시에 나는 그런 스타일이었고 뭔가 이렇게 나만, 내가 바뀌면 하여튼 뭐가 해결될 거다 이런 느낌이 많이 있었어.

[발화번호: 뭉이_1차 인터뷰_0859 ~ 뭉이_1차 인터뷰_0863,

뭉이_1차 인터뷰_0872]

자신이 발전하면 수업이나 학급 운영이 잘 될 것이라는 관점 또한 교실을 함께 이루고 있는 다른 구성원들을 보지 않는 태도였다. 그의 표현을 따르자면 그는 ‘나만 바라보는 교사’였던 것이다. 그렇다고 해서 학생 한 명 한 명에 관심을 기울인다는 것은 한 명씩과 친밀한 관계를 맺는다는 것만을 의미하지 않는다는 것을 그는 어렵פות이 깨달아 가고 있었다. 그는 수업이나 학급 운영이 그가 원하는 대로 잘 되지 않는 이유는 그 교실을 구성하는 사람(교사와 학생들, 그리고 그 배후에 있는 학부모) 각자에 있을 것인데, 그 이유를 자신에게서만 찾는 것이야말로 ‘나만 바라보는’ 태도라는 것을 어렵פות이 알아차려 가고 있었다. 상대를 있는 그대로 바라보지 않는다는 것은 결국 자기식대로 바라보는 것이었고, 그것은 ‘나만 바라보는 교사’에서 약간 변형되었지만, 본질적으로 유사한 형태였다. 그렇게 그는 ‘나만 바라보는 교사’에서 벗어날 가능성을 발견하였다.

그럼에도 그의 교직생활은 전반적으로 힘들고 어려웠으며, 어찌해야 할 바를 모르는 막막함과 그로 인한 무기력감이 팽배해 있었다. 그를 지탱해 준 것은 이 상황을 어떻게든 타개해야겠다는 내면의 자존심이었다.

그는 이때까지의 본인의 삶을 반추하면서 인생이 꼬여 있었던 것 같다는 말을 들려주었다. 인생이 꼬여버리게 된 것은 어머니가 혼내거나 고3 담임교사가 진학할 대학을 정해주었던 때와 같은 인생 초기의 경험 장면에서 외부의 힘에 자신이 대항할 힘이 없었기 때문이라고 회고했다. 그는 외부의 힘에 휘말려 소용돌이 속에서 살아남기 위해 허우적대듯이 살았다.

(인용) 그런 것 때문에 내가 원하는 삶이 아니라 뭔가 이렇게 무슨 소용돌이 같은 물결 속에서 허우적거린다 그럴까, 인생이.

내가 원하는 삶을 살지를 못하고, 그냥 상황에 맞춰서 어떻게든 이렇게 버티고 살아남으려고 하는, 살아남고는 싶는데 방법도 모르겠고, 허우적대는 그런 모습으로 그려져.

[발화번호: 몽이_1차 인터뷰_1028 ~ 몽이_1차 인터뷰_1029]

그러나 그는 소용돌이 같은 물결 속에서 허우적대는 삶을 살고 싶지는 않았다.

(인용) 빠져나오려고 하는 그 마음은 계속 언제나 있었던 것 같아. 나는.

내가 지금 못해서 그렇지.

그냥 그래도 나는 자유롭고 싶고, 행복하고 싶고, 그런 인생을 살고 싶다는 욕망은 계속 속에 있었던 것 같아.

근데 현실에서는 그게 잘 안 되니까 좌절하고 힘들어하고 그랬던 거고.

계속 해결책을 찾으려고 노력은 하기는 했었고.

[발화번호: 몽이_1차 인터뷰_1035 ~ 몽이_1차 인터뷰_1039]

소용돌이 같은 물결 속에서 허우적대는 그 순간에도 자유롭고 행복한 인생을 살고 싶다는 욕망이 그 내부에 항상 오롯이 존재하고 있었다. 자신이 바라는 삶에 대한 욕망이 이대로 포기할 수 없다는 자존심으로 작용했다.

4) 마음리더십 연수참여 이후 삶의 이야기

그는 2013년 3월부터 2019년 2월까지 만 6년 동안 초등교사인 아내와 함께 마음리더십 전문가 양성과정 교사연수에 참여했다. 그가 연수에 참여할 결심을 한 것은 이 연수 과정에 참여했던, 같은 학교에 근무 중이던 동료교사의 변화를 목격하면서이다. 교사 코칭 방송 프로그램에 참여하여 전국에 방송되었을 즈음, 같은 학교에 근무하던 교사 K가 마음리더십 전문가 양성과정 교사연수에 참여하기 시작했다. 그녀의 변화에 대해 이렇게 기억하고 있었다.

(인용) 왜 그런지 모르겠지만 어떤 어떻게 알게 된 건지 모르겠는데, 우리(=학교내 동료 교사 그룹)끼리 그 책(=마음리더십 관련 원격연수 교재, 에듀니티 발간)을 구해서 실습을 했었고.

(중략)

그다음에 K 선생님이 관심이 생겼는지 그 거(=마음리더십 전문가 양성과정 교사연수)를 한 학기 가서 연수를 들었는데 학교에서 180도 달라진 모습을 보이는 거야. K 선생님어.

나는 진짜 너무 놀랐어.

그 카리스마 있던 그 여장부가 애들이랑 즐겁게 놀면서 이렇게 웃는 모습을 보여줬는데 너무너무 놀랐어.

(중략)

졸업식 날에도 애들 이렇게 붙잡아 놓고선 내가 그렇게 만만해 보이냐고 소리치던 그 사람이 애들이랑 저렇게 친근하게 저렇게 저널 줄이야.

완전히 180도 달라진 모습을 보고, 6개월 만에 저렇게 변할 정도면 저거 효과가 분명히 있다.

[발화번호: 몽이_1차 인터뷰_0992,
몽이_1차 인터뷰_0994 ~ 몽이_1차 인터뷰_0996,
몽이_1차 인터뷰_0998 ~ 몽이_1차 인터뷰_0999]

그는 이전에 참여했던 6개월 여의 교사 코칭 프로그램 참여가 나름의 의미가 있었지만, 자신이 변화되기에는 짧은 기간이었다고 생각하던 차였다. 그와 함께 근무했던 동료교사 K가 마음리더십 전문가 양성과정 교사연수에 참여하는 것을 보니 이 연수는 자신이 참여했던 교사 코칭 프로그램과 성격이 유사하다는 생각이 들었다. 자비를 들여 장기간 참여해야 하는 연수이니 자신도 효과를 볼 수 있겠다는 기대를 하게 되었다. 또한, 이 시기 그는 자신이 익히고자 했던 것을 혼자서는 익힐 수 없다는 결론에 도달해 있었다.

사실 그가 배워서 익히고자 했던 ‘본인이 힘들지 않기 위해 학생들을 카리스마 있게 통솔하는 법’의 모습과 C 교사가 변화된 모습은 어쩌면 상충하는 것이었다. 그러나 그는 스마트했다.

(인용) 나는 근데 이제 ebs에서 경험(=교사 코칭 프로그램 ‘선생님이 달라졌어요’에 참여해 본 경험)이 있으니까 사람마다 다르게 코칭이 들어온다는 걸 아니까.

나한테는 또 나한테 맞는 코칭이 들어올 거다 이런 식으로 생각을 했지.

[발화번호: 몽이_1차 인터뷰_1017 ~ 몽이_1차 인터뷰_1018]

처음 연수에 참여했을 때 떠올렸을 때 기억나는 장면으로 연수 촉진자 P에 대한 인상을 떠올렸다. 연수 촉진자인 P가 사이버 교주처럼 느꼈다는 것이다.

(인용) 사람들이 이렇게 딱 떨어져드는 느낌이 드는데, 나는 그 초반에 무슨 종교, 사이버 종교 같다는 느낌이 딱 들었거든.

[발화번호: 몽이_2차 인터뷰_0127]

그가 처음 참여했을 당시에는 참여자 수가 약 60~70명에 이르렀다. 전국에서 자비를 들여 자발적으로 1박2일 간의 숙박형 1년 과정 연수에 참여한 교사들이 연수 촉진자 P에게 매료되어 있는 것으로 보였다. 한편 이런 연수 과정에 본인이 참여하고 있다는 것이 그에게 으스스한 느낌을 들게 하기도 했다.

그는 연수 과정 중 마음 비우기 활동을 했던 경험을 들려주었다. 촉진자는 연수 시작 프로그램으로 마음 비우기 활동을 하도록 했다. 4인 정도의 모둠으로 진행된 이 활동은 연수에 참여하기 전에 학교나 가정에서 겪었던 불편했던 일에 대해서 한 참여자가 다른 모둠원에게 토로하면, 다른 모둠원들이 발표자의 감정과 생각을 알아주고, 그 안에 담긴 발표자의 본심(내면 욕구)을 파악해서 알아주는 활동이었다. 이 활동은 일상생활에서 쌓인 불편한 심정을 토로하고 이해받는 과정을 통해 마음을 비우고 이 연수 과정에 몰입하게 하는 효과가 있었으며, 참여자들끼리 서로의 삶을 이해하는 데에 도움을 주었다. 또한, 감정과 생각, 본심을 알아줄 때 본심대화법이라고 하는 말법을 따르게 하여 공감적 이해 역량을 기르게 하기도 하였다.

(인용) 근데 어떻게 보면 그냥 기계적으로 받아주는 것 같기도 했거든.

말투 자체만 보면.

[발화번호: 몽이_2차 인터뷰_0135 ~ 몽이_2차 인터뷰_0136]

안내된 말법에 따라 하는 말이었기 때문에 기계적으로 자신을 이해해준다는 인상을 받기도 했다. 그런데, 그는 그걸 계속 받다 보니 자신의 깊은 속마음을 개방

하게 되기도 했다.

(인용) 그럴 때 그거를 그냥 받아들여 줄 때, 그건 뭐라고 그래야 되나?

(중략)

뭐랄까 타이핑된 글로는 전혀 알 수가 없는 거고.

그 자리에 있어야지만 알 수가 있는 것 같아.

그 느낌은.

그래서 저 사람이 지금 나를 ‘온전히 받아들여주고 있구나.’ 하는 느낌.

그 느낌이 참 좋았던 것 같아.

[발화번호: 뭉이_2차 인터뷰_0133,

뭉이_2차 인터뷰_0139 ~ 뭉이_2차 인터뷰_0143]

안내된 말법에 따라 사람들이 자신의 이야기 속에 담긴 감정과 생각, 본심을 경청해주는 마음 비우기 활동은 모둠원들이 그 자신을 ‘온전히 받아들여주고 있구나.’ 하는 느낌을 가지게 했다. 그 느낌은 말로 설명하기 어려운 것이었다.

(인용) 짧은 한, 한 2~3분 정도의 순간이었을 것 같은데, 그냥 ‘내가 그동안 살아왔던 게 잘못된 게 아니다, 그거는.’ ‘내가 잘못된 게 아니고, 괜찮다.’ 뭐 이 정도의 위로?

되게 따뜻한 위로처럼 느껴졌어.

[발화번호: 뭉이_2차 인터뷰_0147 ~ 뭉이_2차 인터뷰_0148]

그에게 그동안 참고 견디며 살아왔던 삶에 대한 위로를 주는 것 같이 여겨졌다. 그는 거기서 받은 따뜻한 위로가 그를 무너지지 않게 지켜주는 힘이 되어주었다고 했다. 그는 이 경험을 말한 뒤 이어서 이 연수 과정을 만나지 않았으면 교직을 그 만두었을지 모른다고 고백했다.

(인용) 나는 아마 계속 이랬으면(=교직생활이 힘들었으면) 나는 견디지는 못했을 거 같아.

다른 직업을 찾거나 혼자 하는 일을 하거나 아마 그랬을 것 같아.

더 이상 견딜 수는 없었을 거 같아.

마리(=마음리더십)를 안 만났으면.

[발화번호: 몽이_2차 인터뷰_0155 ~ 몽이_2차 인터뷰_0158]

그는 이 연수에 처음 참여했을 당시 완전히 소진된 상태였다. 무엇보다 그를 힘들게 했던 것은 앞서 말했듯이 죄책감이었다. 그런데, 소진과 죄책감에 힘겨워하던 그는 그 연수에서 자신의 이야기를 듣고 따뜻하게 공감해 주는 다른 참여자들의 말을 통해 따뜻한 위로를 얻었다.

이러한 경험은 그가 평소 쓰던 말에 대해서 성찰하게 하였다. 그리고 상대를 이해해주기 위해 쓰면 좋은 말의 형식과 내용, 상대에게 자신의 마음을 전할 때 쓰면 좋은 말의 형식과 내용 등을 배우고 훈련하면서 그러한 말을 몸에 익히고자 노력했다. 앞서 그는 주로 책으로 혼자서 공부하는 학습 태도를 가지고 있었음을 서술한 바 있다. 이런 공부 방법으로는 그가 원하는 능력을 기를 수 없다고 판단한 그는 사람 사이에서 배우기를 감행했다.

(인용) 내가 마리(=마음리더십 연수)를 통해서 배운 것은 '도로주행연수'와 같은 것이었어. 배움의 공동체, TET 책을 읽었던 것이나 온라인 연수들은 차선변경 하는 방법, 주차하는 방법을 책이나 동영상으로 배우는 것과 같아. 머리로만 알겠는데 초보자들은 해보면 잘 안 돼서 당황스럽지.

초보운전자들이 머리로만 알고 있다가 실제 도로에 나가면 많은 차들 속에서 주행을 하면서 차선변경도 하고 속도 조절을 해야 할 때 진땀을 흘리듯이, 우리의 삶도 나와는 성향이 다른 많은 사람들과 얽혀서 살아가야 하는 상황 속에서 나처럼 연습이 필요한 초보관계자(=인간관계를 맺어본 경험이 적은 사람, 몽이 교사가 만들어낸 용어)도 있는 것 같아.

마리(=마음리더십 연수)에서는 마치 실전에 들어가기 전에 도로주행연수를 하듯이 여러 사람들 사이의 관계 속에서 어떻게 대응을 하는 게 좋은가를 체험했던 것 같아. 직접적인 코칭을 받기도 하고 다른 사람들이 잘 하거나 실수하는 것을 보면서 간접적으로 배우기도 하지.

그는 이 연수에 참여하는 것을 '도로주행연수'에 비유했다. 책이나 온라인 연수를 통해 공부하는 방식은 운전하는 법을 책이나 동영상을 보고 배우는 것과 같았다면, 마음리더십 연수는 실제 도로에서 다른 차들 속에서 운전하는 법을 익히는 '도로주행연수'와 같았다고 했다. 어린 시절부터 다양한 인간관계를 경험하고 자란 사람이 아닌 그와 같이 인간관계 역량이 부족한 '초보관계자'에게는 실전을 연습할 곳이 필요했다고 했다. 그는 이 연수에 참여했던 사람들 사이에서 어떻게 행동하고, 어떤 말을 하면 좋은지를 체험했다. 직접적인 코칭을 받으면서 배우기도 했고, 다른 사람들이 관계를 일궈나가는 모습을 관찰하면서도 배웠다.

그렇다고 연수에 함께 참여했던 사람을 수단으로 활용했던 것은 아니다. 물론 그도 처음에 참여했을 때는 배워서 기르고자 하는 바가 있어서 참여했었다.

(인용) 근데 한 3~4년 차 때쯤인가부터 이제 너무 배우는 거에 몰두해 있는 사람들 보면 좀 아쉬운 느낌이 들었단 말이야.

실제로 그런지 어떤지 모르겠는데 하여튼 너무 배움 쪽으로 치중해 있으면 좀 약간 아쉬운 게 아니라, 좀 짜증이 난다고 그래야 되나.

그런 느낌이 있었어.

[발화번호: 몽이_2차 인터뷰_0555 ~ 몽이_2차 인터뷰_0557]

배움에 치중된 사람을 보면 안타깝기도 했다. 서로의 내면을 솔직하게 드러내서 배우겠다는 의지를 가진 사람들이 모인 연수 공간에 공존하는 사람들과 소통하지 않고, 이 공간에서 배운 것을 다른 곳(예를 들면, 학교)에 쓰기 위해 시선이 다른 곳으로 향해 있다고 여겨졌기 때문이었다. 얼마나 간절하면 그럴까 해서 이해되는 마음도 있었지만, 그렇게 하면 원하는 것을 배우지 못할 것이라는 생각 때문이기도 했다. 그 사람이 살아가고 있는 지금 현재 눈앞에 있는 사람과 소통하지 못하고 그를 소외시키는 태도로는 이 연수에 참여하여 배워야 할 것을 배울 수 없을 것이라고 그는 생각했다. 그가 생각하기에 배움에 치중된 태도는 이 연수에서 진정 배

워야 할 것을 배우지 못하게 하는 걸림돌로 보였다. 그것은 마치 ‘도로주행연수’에서 운전하는 법을 배우는 것에 몰두한 나머지 ‘도로주행연수’ 중에 사고를 내는 것과 같았다. 수업 중에 어떻게 가르칠까에 골몰한 나머지 학생들이 무엇을 배우고 있는지를 놓쳤던 이전의 그의 모습과 다르지 않았다.

그런 생각에서 그는 연수참여 후반부로 갈수록 배움 자체보다 연수에 참여한 참여자들과의 관계를 중시했다. 이 연수에 참여했던 사람들과 깊은 교감을 나누며 사람에 대한 이해를 넓혀갔으며, 각자의 개성을 지닌 사람들과 소통하는 능력을 키워갔다. 또한, 다양한 성향의 사람들에게 자신의 감정과 생각을 솔직히 표현하고 서로를 이해해 가는 역량을 발달시켰다.

그는 6년 동안에 걸쳐 아내와 함께 이 연수 과정에 참여했다. 연수가 있는 주말이 되면 토요일 아침 그가 살고 있는 B도 I시를 출발해서 2시간 가량 자가용 운전을 해서 서울 본가에 들렀다. 어린 자녀들을 부모님께 맡겨놓기 위해서이다. 그리고 토요일 11시쯤 연수장에 도착하여 연수에 참여했다. 일요일 오후 4시경에 연수가 끝나면 다시 본가에 맡겨둔 자녀들을 데리고 그가 살던 지방까지 내려갔다. 그러기를 6년 동안 했다.

이렇게 장기간 참여할 수 있었던 이유에 대해 그는 우선 아내와 함께 참여했기 때문이라고 했다. 혼자서 참여했다면 매달 1박2일 숙박형 연수에 참여할 수 없었을 것 같다고 말했다. 그는 6년간 참여하면서 중간중간 매너리즘에 빠진 적도 있었다고 했다. 그럴 때 그는 연수참여를 중지하는 것에 대해서 심각하게 고민했다. 그런데, 그때마다 아내가 눈에 밝혀서 연수참여를 지속했다. 아내 역시 교사로서 어려움을 겪고 있던 터였고, 아내가 성장해서 넘어갔으면 하는 지점들이 그의 눈에 보였다.

(인용) 이렇게 나 자신은 딱히 지금 몇 년 하다 보니까 정해진 것 같은 거야.

딱히 가고 싶지도 않은데 서로서로 ‘저 사람(=아내)은 이게 지금 필요하니까, 같이 가줘야지.’ 이러면서 좀 오랫동안 했어.

아울러, 연수에 함께 꾸준히 참여했던 사람들과 관계가 깊어진 것도 연수를 오랫동안 참여하게 한 주요한 요인이었다. 그렇게 6년이라는 긴 시간을 마음리더십 전문가 양성과정 교사연수에 참여하게 되었다.

이 연수 촉진자 P는 온라인 게시판에 글을 써서 기록으로 남기는 것을 연수 중에 강조했다. 그리고 그 글을 읽은 사람들은 글쓴이의 글에 담긴 심정과 생각, 본심을 적극적으로 경청하는(공감적으로 이해해주는) 댓글 혹은 글쓴이의 글을 읽고 든 자신의 감정과 생각을 솔직하게 피드백하는 댓글을 달도록 안내했다. 기록을 남기는 것은 자기성찰을 위한 중요한 수단이었으며, 댓글을 다는 것 또한 공감 능력과 피드백 능력을 기르는 수단이었기 때문이었다. 한 달에 한 번 1박2일 연수라고 해도 정작 함께 공부할 수 있는 시간은 15시간 내외였기 때문에 온라인을 활용해 삶과 연결된 연수를 진행하고자 했다. 무엇보다 참여자 중 누군가는 글을 쓰고, 그 글을 읽은 참여자가 댓글을 다는 것을 통해 참여자 간 정서적 유대감을 형성하게 했다. 참여자 간에 형성된 깊은 정서적 유대감은 보다 깊은 정서적 체험과 배움을 촉진하는 중요한 밑바탕이었다.

그는 이 연수에 참여한 이후 꾸준히 글을 썼다. 그가 쓴 글에는 연수에 참여하면서 느낀 소감을 담고 있기도 했으며, 연수 내용을 학교나 가정에서 적용한 사례를 담고 있기도 했다.

(인용) 우선은 나는 그러니까 (연수에 참여하기 시작했던 초기에) 쓴 글을 보면 (동료) 이게 요새 애들 얘기로는 이렇게 어그로(=관심)를 끌려고 뭔가 하는 게 보이더라고.

(지금 다시 읽어보니) 관심을 받고 싶어가지고 약간 과장하고 이런 글들이 있더라고. 꽤, 초반에.

근데 주로 나는 우선은 솔직하게 내 생각이랑 내 마음을 표현하려고 했었고.

연수참여 초반에 쓴 그의 글쓰기에 대해서 다른 참여자들로부터 관심을 끌고 있어서 약간 과장되게 쓴 글이 있었음을 고백했다. 그러나 대체로 그는 자신의 생각과 마음을 솔직하게 표현하고 있었다.

이 연수에 막 참여하기 시작한 초기에 그는 주요 관심사가 자신의 감정 자각 능력을 키우는 것에 있었다. 그는 자신의 감정을 알아채는 능력을 키우는 것이 왠지 중요할 것 같았다. 그는 상대방에게 그의 감정을 전달하는 훈련을 할 때 자신이 말한 감정이 진짜로 자신이 느끼고 있는 것인지, 아니면 상황상 그런 감정을 느낄 것이라고 추측해서 그렇게 말하는 것인지에 대해서 의문을 가졌다. 그래서 주로 자신의 감정을 알아채는 것과 관련된 글을 기록으로 남겼다.

그 이후에는 그의 글은 연수에서 배운 것을 삶에 적용한, 혹은 적용이 가능한지를 테스트해 본 것에 대한 기록이었다. 그는 이 연수에서 배운 것이 실제 생활에 적용될 수 없다면 이 연수는 환상일 뿐이며, 의미가 없다는 생각이 강했기 때문이다. 그래서 그의 글은 연수에서 배운 것을 삶에 적용하고자 하는 그의 도전에 대한 기록이기도 했다.

(인용) 그래서 글을 써가면서 내 생각도 정리하고.

내가 뭐랄까.

(연수에서 배운 것 등) 지금 못하고 있는 거 지금 할 수 있는 거 이런 것들을 스스로 정리하면서 지냈던 것 같아.

[발화번호: 몽이_2차 인터뷰_0029 ~ 몽이_2차 인터뷰_0031]

글을 쓰면서 그는 자신의 생각을 정리할 수 있었고, 자신이 연수에서 배운 것 중 할 수 있는 것과 못하는 것을 정리할 수 있었다. 그는 변화는 더디게 이루어진다고 믿었다. 변화를 관찰하기 위해서는 기록이 필요하다고 생각했었다. 그는 더딘 변화와 성장의 과정을 글로 기록하면서 관찰할 수 있었던 것은 자신의 글을 읽고 공감과 피드백을 해준 사람들 덕분이라고 말했다. 특히, 댓글을 주고받는 과정에서 자신이 쓴 글의 의미가 분명해지거나 찾아지는 경험도 했다고 말했다.

(인용) 나 혼자 글을 쓰면 사실 그냥 일기를 쓰면 되는데, 그 일기는 뭐랄까 추진력이 좀 없는 것 같아.

내가 스스로 아무리 다짐을 해도 좀 있으면 안 하게 되고 그러는데.

이건 우선 남들 보라고 쓰는 글이니까 나 자체도 좀, 스스로 좀 점검이라 그럴까.

되게 ‘솔직해야 된다.’ 이런 마음도 분명히 있었고.

그리고 다른 분들한테 피드백을 받으면 그거 하나하나 답글 달고 이러면서 뭐랄까, 내가 쓴 글의 어떤 의미랄까, 그런 것도 스스로 다시 찾게 되고.

또 도전할 수 있는 힘도 거기서 많이 받았던 것 같아.

[발화번호: 뭉이_2차 인터뷰_0049 ~ 뭉이_2차 인터뷰_0054]

그가 말한 대로 변화는 더디게 일어나기도 했지만, 그동안의 경험치들이 쌓여 찰나의 순간에 완전히 바뀌는 변화를 경험하기도 했다. 그는 글쓰기를 통해 찰나의 순간에 삶의 큰 변화를 체험한 일화를 들려주었다. 그 일화는 다음과 같다.

(인용) 약간 어떤 면에서는 찰나의 순간인데 생각 자체가 완전히 뒤바뀌는 듯한 그런 충격이었어.

(중략)

내가 살아온 모든 것들이, 내가 뭘 하는 게 아니라 ‘혼나지 않으려고 그래서 살아왔구나.’ 이런 게 너무 크게 아쉽게 느껴져서 글을 한 번 쓴 적이, 남겨둔 적이 있었어.

근데 그러고 나서 그러고 나서 그다음에 뭐가 확 바뀌었었는데, 기억이 안 난다.

[발화번호: 뭉이_2차 인터뷰_0352,

뭉이_2차 인터뷰_0355 ~ 뭉이_2차 인터뷰_0356]

그가 이 글을 온라인 커뮤니티에 게시한 것은 2014년 7월 11일 오전 11시 48분 경이었다. 그 글의 내용은 그가 학생들의 수행평가 태도점수를 깎은 것에 대해 항의를 받은 내용이었다. 학생의 항의를 접한 그는 처음에는 항의한 학생에게 냉담한 마음이 들었다. 교사가 준 수행평가 태도점수에 항의하는 학생의 태도가 못마땅했기 때문이다.

그와 동시에 그의 내부에 자리잡고 있던 위축감을 자각해 내었다. 그에게 수행평가 태도점수를 깎는 행동은 교사로서 학생들을 협박하는 행동이었다. (수행평가 항목 중 태도점수 영역을 설정하는 것이 교육적으로 정당한지 아닌지와는 무관하게) 상대를 협박하는 행동은 그가 오히려 상대에게 공격당할 빌미를 제공하는 것이었기 때문에 그는 위축감을 느꼈던 것이다. 수업 참여 태도라는 기준이 모호하여 학생들이 이 점수에 대해 반발을 해오면 그로서는 학생들에게 대응할 수 없을 것만 같았다. 그는 학생들에게 비난을 받을까 봐, 혹은 그것이 학생들과의 관계에서 갈등을 유발할까 봐 두려워하고 있는 자신을 자각해 내었다.

(인용) 나는 태도점수를 가지고 수업분위기를 바꿔보려는 것을 협박이라고 생각을 하는구나. 그러면 안 된다고 생각을 하는구나... 공정해야 된다는 생각에 명확한 기준없이 나 스스로 판단해서 점수를 깎는 걸 할 수가 없었구나. 비난받을까봐, 부담이 되어서, 갈등을 만드는 것 같아서 두려웠구나. 해보지도 않고서 지레 겁을 먹고 있었구나. 아이들이 실제로 비난을 한 것도 아닌데 일어나지도 않은 일을 두려워하고 있었구나.... 어, 나한테 갈등을 만든다는 것은 아주 두려운 일인가보다.

[문서번호: 뽕이_#3_44(2014년 7월 11일) 중에서]

그 순간 그의 생각은 꼬리에 꼬리를 물었다. ‘수행평가 태도점수를 깎으면 안 된다.’, ‘왜냐하면 공정하지 못하는데, 괜히 깎았다가 학생들에게 비난을 받을 수 있기 때문이다.’, ‘누군가에게 비난을 받을까 봐 혹은 갈등이 생길까 봐 태도점수를 깎는 것까지 해서는 안 될 것으로 여길 만큼 두려웠구나.’, ‘실제 해 보지도 않고 지레 겁을 먹고 두려워하고 있구나.’ 하는 자기성찰들이 그의 머릿속을 지나갔다. 수행평가에서 태도점수를 주는 것이 교육적으로 옳은가 그른가에 대한 고려는 그 순간 그에게 중요한 것이 아니었다. 태도점수를 깎는 것을 어려워하는 태도 밑에 숨겨진 자신의 감정과 그로 인한 그간의 삶의 태도를 마주했다. 갈등을 만드는 것이 두려워서 지레 겁먹고 해 보지도 않고 먼저 회피하며 살아왔던 그의 삶의 태도를 그 순간 통찰해 낸 것이다. 이 통찰은 찰나에 이루어지는 정서적인 체험에 기반한, 자신에 대한 성찰이었다. 그리고 그는 한 발짝 더 그 자신에게 다가갔다.

(인용) 요리조리 피하면서 살아왔구나.. 갈등이 생기는 게 싫어서, 무서워서, 혼나는 게 싫어서 피하면서 살아왔구나 생각하니 슬프다. 혼나는 게 싫다. 무섭다. 그 목소리, 얼굴, 눈, 생각만 해도 무섭다. 배신감 느껴진다. 평소에 잘 해주는 것은 거짓이라 생각된다. 나는 무기력한 작은 아이. 방어할 수가 없다. 항변하면 더 혼난다. 나는 내 생각을 얘기한 게 아니라 혼나지 않도록 거짓말을 했던 것 같다. 엄마한테 원망도 되면서, 한편으로는 엄마가 만든 게 아니고 내 스스로 어쩔 수 없다고 생각하고 상황을 그렇게 만들었구나 하는 생각이 들어서 안타깝기도 하다.

[문서번호: 뽕이_#3_44(2014년 7월 11일) 중에서]

그는 그가 살아온 삶의 태도를 ‘요리조리 피하면서 살아왔구나’라는 말로 성찰하며 그것을 ‘생각하니 슬프다’며 감정을 표현했다. 그러면서 그는 자기 삶의 태도를 형성한 그 시점으로 순간 이동했다. 마치 그때 그 순간, 어린 그가 된 것처럼 어린 그가 느꼈던 감정과 생각을 현재형으로 토로했다(‘혼나는 게 싫다. 무섭다. 그 목소리, 얼굴, 눈, 생각만 해도 무섭다. 배신감 느껴진다. 평소에 잘 해주는 것은 거짓이라 생각된다. 나는 무기력한 작은 아이. 방어할 수가 없다. 항변하면 더 혼난다.’). 그것은 어린 시절 그가 느꼈을 무기력감과 두려움을 스스로 위로하고 치유하는 과정이었다.

그러고 나서 그는 다시 그가 글을 쓰고 있는 현재로 복귀했다. 현재로 복귀한 그는 자신을 다시 한번 성찰했다. ‘나는 내 생각을 얘기한 게 아니라 혼나지 않도록 거짓말을 했던 것 같다.’로 시작한 그의 성찰은 그렇게 살게 영향을 미친 ‘엄마한테 원망도 되면서’도 ‘한편으로는 엄마가 만든 게 아니고 나 스스로 어쩔 수 없다고 생각하고 상황을 그렇게 만들었구나.’ 하는 성찰에 이른다. 그가 어린 시절 무기력과 두려움을 느꼈던 어느 순간의 경험으로 인해 그동안 살아온 삶의 방식을 그 짧은 찰나에 성찰해 낸 것이다.

그가 뒤이어 같은 날 오후 12시 30분 경에 연수참여자들을 위한 온라인 커뮤니티에 다시 글을 올렸다. 그가 쓴 글을 원문 그대로 옮기면 다음과 같다.

(인용) 아, 먹먹하다. 나는 혼나지 않기 위해서 애를 쓰면서 세상을 살아온 것 같다. 슬프고 착잡하다.

[문서번호: 뭉이_#3_45(2014년 7월 11일) 중에서]

혼나지 않기 위해서 애쓰며 세상을 살아온 것 같은 그의 삶을 성찰하며 그는 먹먹함과 슬픔을 느꼈다. 어린 시절 어머니와의 관계에서 느꼈던 감정으로 인해 '지레 겁먹고, 요리조리 피하며 살아온' 그의 삶을 스스로 떠올리면서 슬픔과 착잡함을 느꼈던 것이다. 그는 이런 감정 자각과 성찰은 그의 삶을 송두리째 바꿨다고 이야기했다. 그가 작성한 짧은 글에 6명의 참여자가 6개의 댓글이 달았다. 그 댓글들은 다음과 같다.

(인용) 댓글 1: 슬프고, 착잡하겠다. 스스로가 많이 편하고 안쓰럽겠다.

댓글 2: 애잔하겠어요. 슬프고 착잡하시군요.

댓글 3: 서글프고 편하고 착잡하시겠어요.

댓글 4: 먹먹하겠어.. 슬프기도 하고 착잡하겠다..

댓글 5: 먹먹하고, 애쓰이고, 애잔하고, 슬프고, 착잡하고, 마음이 스스로 많이 편할 것 같아~!

댓글 6: 슬프고, 착잡하겠어요. 먹먹하고 서글프겠어요.

[문서번호: 뭉이_#3_45(2014년 7월 11일) 중에서]

그는 이렇게 마음리더십에서 배운 바를 바탕으로 자신의 삶을 통찰하는 글을 쓰며, 그리고 다른 참여자들을 통해 따뜻하게 공감과 위로를 받으며 자신을 변화시켜갔다.

그는 자신의 삶을 변화시킨 원동력은 감정이라고 생각했다.

(인용) 내 행동, 내 생각에 아쉬움을 되게 크게 느끼는 순간, 그다음부터 변화가 나는 일어났었고.

그런데 그전에도 생각은 했던 건데 변화하지는 않았었어.

근데 그게 너무나 아쉬운 거야. 스스로한테.

그런데 P 선생님(=연수 촉진자)한테 배운 거, 배운 걸로 내가 이해를 하자면 이게 크게 아쉽다는 거는, 뭐랄까, 내 진심이라 그럴까 본심에 가까운 거라는 생각이 들더라.

그거 더 아쉬우면 더 아쉬울수록 진짜 내가 원하는 게 되게 크다는 그런 생각도 하게 되고.

그래서 그런지 몰라도 크게 아쉬운 순간에 변화가 확 일어나더라고.

[발화번호: 몽이_2차 인터뷰_0345 ~ 몽이_2차 인터뷰_0350]

그는 자신의 행동이나 생각에 대해 아쉬움이라고 하는 감정이 크게 자각되는 순간에 삶의 큰 변화를 경험했다. 그전에도 자신의 행동이나 생각에 대해 아쉽다는 마음을 가지고는 있었다. 하지만 아쉬웠던 행동이나 생각들이 잘 바뀌지는 않았었다. 그런데, 아쉬움이 크게 절감되는 순간 행동과 생각이 변화되는 경험을 했던 것이다. 그러면서 현재 근무하고 있는 학교(OO상업고, B도 L시에 위치)에서 겪었던 일화를 들려주었다. 그 일화는 여러 가지 물의를 일으켜 학생들과 교사들을 힘들게 했던 담임반 학생과 관련된 것이었다. 그는 그 학생에 대해서 더이상은 도저히 교육적 지도를 할 수 없겠다고 판단한 상태였다.

(인용) 애가 너무 힘들니까 내가. 애를 좀 이렇게 학생부장이 잘라줬으면 좋겠는 거야.

근데 그런 생각을 계속하고 있다가, 꽤 이제 고통을 겪다가 문득 보니까, 내가 이제 ‘나 상처받기 싫어서, 아니면 나 책잡히기 싫어서, 다 이제 학생부장한테 넘기고 있구나.’ 이런 생각이 들더라고. 내 일인데.

내 우리 반 애데, 그 ‘책임을 내가 저 사람한테 미루고 있구나.’ 이런 생각이 드니까 나는 그게 너무 아쉬웠던 거야. 그때.

그러고 나서부터 이건 아닌 것 같고 내가 주도적으로 살아야겠다는 생각이 확 들고.

정신 차리게 되고.

그때부터 이렇게 내가 주도적으로 사는 삶을 연습을 계속해 온 것 같아.

[발화번호: 몽이_2차 인터뷰_0361 ~ 몽이_2차 인터뷰_0366]

그는 자신이 상처받지 않기 위해서, 혹은 책임지지 않기 위해서 타인에게 자신이 해야 할 일을 미루고 있는 자신의 모습을 발견했다. 그런 자신의 모습에 대해서 매우 큰 아쉬움을 느꼈다. 그 일을 계기로 그는 자신의 삶을 주도적으로 살아야겠다고 다짐했다. 그리고, 익숙하지는 않았지만, 주도적으로 사는 연습을 계속하고 있다고 했다.

(인용) 그 감정이 에너지라고 해야 될지는 잘 모르겠는데, 그게 되게 크더라고. 그게.

생각만 있었으면 좀 하다가 좀 안 된다 싶으면 나는 그만뒀을 것 같아.

‘역시 이건 내 길이 아닌가 보다.’ 했을 텐데.

아쉽게 느낀 게 그게 여운이 너무 오래 남아가지고 다시 돌아가면 또 그 아쉬움을 느낄 것 같은 거야.

난 그게 싫은데.

그래서 좀 더 도전하고 노력하고 그렇게 살았어.

[발화번호: 몽이_2차 인터뷰_0370 ~ 몽이_2차 인터뷰_0375]

그가 절감한 스스로에 대한 아쉬움이라는 감정은 그를 변화시켰다. 앞서 이야기한 혼나지 않기 위해 살았다는 통찰에 이어 자신이 마땅히 책임져야 할 일을 미루고 있다는 그의 통찰은 단지 이성적인 성찰만이 아니었다. 그것은 자신에 대한 감정을 동반한 강렬한 정서적 체험이었다. 이 두 가지의 강렬한 정서적 체험은 그가 그의 삶의 주인으로 살아가도록 했다. 그의 삶은 누군가에게 좌지우지되거나 누군가에게 위탁하는 삶이 아니라 스스로 계획하고 스스로 꾸려나가는 삶을 살아내는 방향으로 변화되고 있었다.

앞서 이야기한 바와 같이 행복하고 자유롭고 싶다는 그의 내부에 있던 욕망은 주체적이고 주도적인 삶의 실현태였다.

(인용) 우선은 그러니까 나는 행복이라고 하는 거는 우선 가족의 가정의 행복을 얘기를 하는 거야.

나는 그러니까 나 말고 나랑 같이 사는 사람들이 화목하게 지내는 거, 그거를 얘기하는 건데, 나는 사회생활 때문에 가정이 행복하지가 않게 되는 경험을 계속 해왔었거든.

(중략)

그 다음에 자유롭다는 거는 뭐랄까.

외부의 힘에 내가 흔들리는 게 아니라 내가 원하는 대로 삶을 영위하는 거.

나는 그게 나한테는 자유로운 거야.

내 의지대로 생활할 수 있는 거.

[발화번호: 뭉이_1차 인터뷰_1041 ~ 뭉이_1차 인터뷰_1042,
뭉이_1차 인터뷰_1052 ~ 뭉이_1차 인터뷰_1055]

행복하고 자유로운 삶을 살고 싶다는, 그의 내면의 욕구에 반하는 행동과 태도를 보이는 자신에게 스스로 아쉬움을 절감함으로써 그는 그가 바라는 삶에 다가가기 위해 주체적이고 주도적으로 살아가는 연습을 삶에서 감행했다.

그는 마음리더십 연수에 참여하는 중에 자신의 감정을 자각하고 이를 통해 자신을 통찰하는 경험을 했을 뿐만 아니라, 마음리더십 연수에서 배운 바를 학교와 가정과 같은 그의 삶의 현장에 적용하려는 시도를 꾸준히 해갔다. 우선 마음리더십 연수에서 배운 4방 칭찬³⁾ 기법을 활용하여 학생을 칭찬해 보는 시도를 했다.

(인용) 그거(=4방 칭찬)대로 이제 하려고 그랬는데, 애들이 좋아하기는 되게 좋아하고 막 그렇기는 한데, 끝까지 잘 못 가겠는 거야.

중간에 끝나버리는 거야. 이게.

애들이 다 끝까지 듣지를 못하더라고.

이게 좀 이상하다.

이게 분명히 애들이 좋아하긴 하는데 말이 너무 길어져서 그런가?

그런 생각했던 기억이 나고.

[발화번호: 뭉이_2차 인터뷰_0211 ~ 뭉이_2차 인터뷰_0216]

3) 마음리더십 교사연수 중 배우고 익힌 칭찬의 방법

연수 중에 익힌 갈등중재를 학생 간 갈등이 발생했을 때 시도했던 경험도 들려 주었다.

(인용) 그다음에 내가 되게 해보고 싶었던 것들은 갈등중재.

그거는 정말 적용을 많이 해보고 싶었고, 시도도 여러 번 한 2~3번은 했던 것 같은데, 그 결과가 안 좋더라고.

힘만 많이 들고, 상대방도 이렇게 완전히 지쳐버리고, 그렇다고 조금 편해졌냐?

그러면 딱히 그런 것 같지도 않고.

좀 애매했어.

[발화번호: 뭉이_2차 인터뷰_0217 ~ 뭉이_2차 인터뷰_0221]

갈등을 회피하며 살아온 습관이 있던 그에게 학생 간의 갈등을 중재하는 일은 버거운 일이었던 것 같다. 또, 그는 연수에서 익힌 대화법을 일상에서 만나는 사람들 속에서 실천함으로써 깊은 교감을 나누기 위해 노력했다. 대화법을 자연스럽게 구사하기 위해 많은 노력을 기울였다.

(인용) 지난 학교에서는 애들이 나한테 뭐 말을 서켜.

여자애들이 그래서 지나가다 말을 서키면 내가 뭐라 뭐라 대꾸를 하면은, 지네끼리 ‘거봐. 거봐. 거봐.’ 막 이러는 거야.

‘왜? 왜?’ 그랬더니 ‘선생님, 뭐 좀 이상하게 얘기한다고’ 그래서 ‘싫어?’ 그랬더니 ‘싫은 건 아닌데, 듣기가 좋은데, 하여튼 이상해가지고 지금 얘기한 거라고.’ 그러는 거야.

지네끼리 이렇게 테스트를 자꾸 해.

[발화번호: 뭉이_2차 인터뷰_0227 ~ 뭉이_2차 인터뷰_0230]

그는 학생들의 이런 반응을 보면서 기존에 본인이 구사한 말투를 버리고 마음리 더십 대화법을 익혀가고 있는 자신에 대해서 스스로 뿌듯한 마음이 들었다.

무엇보다 그에게 의미 있었던 적용 시도는 아내에게 대드는 시도였다. 그는 갈

등을 회피하며 살아왔었다. 앞서 언급했던 대로 그의 아내와의 관계에서도 마찬가지로 나타났고, '죽을 때까지 참는다.'를 신념처럼 여기며 살고 있었다.

(인용) 이렇게 내 마음 표현하기를 이렇게 내놓고 했더니 OO(=아내)가 막 어쩔 줄 몰랐던 거?

약간 통쾌한 느낌이 있었어.

이게 그냥 직설적으로 얘기하면 이렇게 되는구나.

결과가 물론 그 다음에 뒷감당을 내가 하긴 했어야 했는데, 그 순간에 되게 좋더라고.

[발화번호: 몽이_2차 인터뷰_0238 ~ 몽이_2차 인터뷰_0241]

‘아내에게 대들었다’는 말 속에는 그가 아내와의 관계에서 느끼는 마음을 솔직하게 표현한다는 의미가 담겨 있었다. 갈등이 두려워서 혹은 갈등 뒤에 있을 것을 감당하기 어려워서 갈등을 회피하고만 살았던 그가 가장 가까워서 살고 있는, 그래서 더 위험에 처하게 할 수 있는 상대인 아내에게 자신의 마음을 솔직하게 드러내는 일은 그에게 커다란 용기를 필요로 했다. 그는 그렇게 갈등에 직면하는 힘을 길러가고 있었다.

(인용) 그거(=갈등에 대한 두려움을 넘어서는 것)는 아직도 계속 이제 해야 되는 상황이기는 한데, 한 번 경험한 거랑 한 번도 못 해본 거랑 차이가 크게 크더라. 그게.

그러니까 한 번도 못 했으면 나는 아마 두려움만 가지고 있다거나, 어떤 걱정 같은 것만 있었을 것 같아.

근데 해보고 나니까 이제 상대방 반응이 어떻게 됐는지도 한 번 경험을 해볼 수가 있었고, 한 번 하니까 또 할 수가 있더라고.

[발화번호: 몽이_2차 인터뷰_0244 ~ 몽이_2차 인터뷰_0246]

5) 최근 삶의 이야기

마음리더십 연수에 참여했던 그는 크고 작은 삶의 변화들을 경험하고 있었다.

우선 그를 괴롭히던 죄책감에서 벗어나 있는 모습이 발견되었다. 그는 자신의 능력이 부족해서 학생 지도를 제대로 못 하고, 결과적으로 사회에 피해를 주고 있다는 죄책감을 가지고 있었다. 그랬던 그가 다음과 같은 이야기를 들려주었다.

(인용) 우리 애들(=몽이 교사의 자녀들)은 ‘학교에서 더도 말고 덜도 말고 그냥 와이프나 나 같은 사람(=교사)를 만났으면 좋겠다.’, ‘너무 막 심하게 막 굴리지 말고, 좀 학생도 이해해주고 이런 사람 만나면 좋겠다.’ 그런 생각하져.

[발화번호: 몽이_2차 인터뷰_0425]

그는 그의 자녀들이 학교에서 그나 그의 아내와 같은 교사를 만나기를 바라고 있었다. 그는 그와 그의 아내에 대해서 학생의 입장을 이해해주는 교사로 이해하고 있었다. 이전에 가졌던 교사로서의 죄책감에서 벗어나 스스로에 대해 학생의 입장을 이해해줄 수 있는 너그러운 교사로 인식하게 된 것이다.

그는 작은 키로 인해 생겼던 콤플렉스를 ‘마음이 넓은 사람’이 되어서 극복하고자 했었다. 그랬던 것이 그에게는 남을 돕는 일이 기쁨을 주는 일이 되었다.

(인용) 지금도 그렇지만 누군가를 도와준다는 것은 내 삶에서 아주 큰 부분이고 나는 누군가를 도와줄 수 있을 때 만족감이 아주 커. 어찌 보면 내 키에 대한 콤플렉스 때문일지도 모르지. 누군가를 도와줄 수 있다는 건 어떤 면에서는 내가 좀 우위에 있는 걸 의미하기도 하니까.

[연구참여자와의 sns 대화 중 일부(2022년 8월 6일)]

그는 콤플렉스로 인해 형성되었을지 모르는 자신의 특성, 즉 다른 사람을 도울 때 만족감을 크게 느끼는 특성에 대해서도 스스로 긍정하는 모습을 보였다.

교직에 처음 들어왔을 때부터, 아니 어쩌면 그의 삶 전반에 걸쳐, 그는 타인을

돕는 것을 좋아하는 사람이었다. 교직생활 중에 그가 하고자 했던 것은 바로 학생과 동료교사들을 돕고 싶다는 것이었다. 앞서 교직을 그만두지 않고 이겨내고 싶었던 이유가 바로 것처럼 교직을 힘들어하는 교사들에게 극복의 본보기가 되고 싶었기 때문이었다는 그의 말도 이러한 그의 이런 특성과 연결시켜 볼 수 있었다.

(인용) 기본적인 (타인을 도우려고 했던) 성향 자체는 (초임 때나 지금이나) 같은 것 같아.

처음에도 그랬었어.

도와주는 거 좋아하고 그랬었는데, 그때는 그러면서 그걸 너무 힘들어 했어.

나는 이렇게 도와주려고 하는데 잘 안 따라주는 애들, 그다음에 막 좀 이기적인 선생님들, 그런 거에 상처를 입었던 것 같고.

(중략)

근데 지금도 이제 애들도 도와주고 선생님도 도와주고 그러는데, 이상하지?

지금은 도와주면 애들이 잘 받아들이고 고마워해.

선생님들도 계속 고맙다고 해.

좀 이상해. 그게.

예전에도 그랬나 싶기도 하고.

지금은 그래서 나도 고맙다는 소리도 듣고, 나도 열심히 일하고 그래서 몸은 힘들어도 되게 충만한 느낌이야.

[발화번호: 몽이_2차 인터뷰_0618~몽이_2차 인터뷰_0621,
몽이_2차 인터뷰_0626~몽이_2차 인터뷰_0631]

현재 그는 교사로서 학생들을 돕고 동료교사를 돕는 일을 해내고 있었다. 그리고 상대들에게 고맙다는 말을 듣고 있었다. 상대를 도우면서 상대에게 고맙다는 말을 들으며 살아가는 것이 그에게 충만한 느낌이 들게 하고 있었다. 그러면서 그는 과거에도 그랬을까에 대해 의문을 가지고 있었다. 과거에도 그가 상대를 돕는 행동을 했을 때, 그에게 고마워하는 상대들이 있었는데 상대를 보지 못한 나머지

그것을 받아들이지 못한 측면이 있었을 것이라고 그는 추측했다. 교직 초기나 현재나 상대를 도우며 살고자 하는 그의 성향을 변하지 않았지만, 그가 상대를 보고 상대가 원하는 조력을 제공하기 때문에 상대가 고마워하는 것은 아닌가 하는 생각도 가지고 있었다. 이렇게 변화된 이유가 불분명하기는 하지만 그가 현재 삶 속에서 자신이 살아가고자 하는 삶을 살아내고 있으며, 그것에 대해서 주변 학생과 동료교사들에게 인정을 받고 있다는 점은 분명해 보였다.

마음리더십 연수에 처음 참여할 당시 어려움을 겪던 수업 장면에서도 많은 변화를 일궜다. ‘나만 바라보는 교사’라는 스스로에 가졌던 아쉬움을 그의 수업 속에서 극복하고 있었다.

(인용) 원래 내가 수업하는 거에 관심이 많았거든.

좋은 수업, 멋진 수업, 애들이 잘 이해하는 그런 수업에 관심이 많았는데.

마리(=마음리더십) 배우고 한 2년쯤 지났을 때였나, 2~3년 지났을 때부터는 내가 가르치는 것보다 애들이 배우는 거에 관심이 더 많이 가더라고.

요게 ‘애네들이 도대체 뭘 배웠나?’ 이런 거를 자주 확인하게 되고, 니가 한번 얘기해보라고 그러게 되고, 그러다 보니까 가르치는 게 점점 줄어들어.

[발화번호: 몽이_2차 인터뷰_0398 ~ 몽이_2차 인터뷰_0401]

그는 본래부터 수업을 잘하는 것에 관심이 많은 교사라고 이야기했다. 그런 그가 마음리더십 연수를 통해 한 상대의 말과 행동에 귀를 기울이고 적극적으로 경청하는 역량을 키우고, 상대의 말과 행동 속에서 상대가 걸려있는 지점이 알아차리는 통찰 역량을 키웠다. 그런 경험들은 자신을 변화시키면 모든 것이 해결될 것이라는 생각을 가졌던 그에서 학생들이 무엇을 배우고 있나에 더 많은 관심을 기울이는 그로 변화시켰다. 그것은 ‘나만 바라보는’ 것을 넘어 상대(학생)를 바라보고자 했던 그에게 자신이 원하는 수업을 구현할 수 있게 하는 씨앗이 되어주었다.

(인용) 애들이 어느 정도 적극성도 보이고 수준이 될 때에는 수업을 내가 따로 안 했어.

그냥 ‘너희끼리 도 파서 한번 해본 다음에 나와서 발표해 봐라.’ 이라고.

발표하는 거 내가 들으면서 애들이 약간 잘못 생각하는 지점이나 좀 더 발전하고 발전했으면 좋겠는 지점은 어떻게 포인트만 짚어주고, 애들을 생각하도록 하고 이런 쪽으로 많이 했었거든.

[발화번호: 뭉이_2차 인터뷰_0402 ~ 뭉이_2차 인터뷰_0404]

그는 학생들의 발표하는 것을 경청하고 그것을 통해 학생의 현재 지점을 파악했다. 그것을 바탕으로 학생이 더 나아가야 할 방향이 무엇인지 학생에게 코칭해 주었다. ‘티칭(teaching)’을 넘어 ‘코칭(coaching)’을 해가는 그의 모습에서 마음리더십 전문가 양성과정 교사연수의 촉진자 P의 모습이 오버랩되어 보였다.

그러면서도 그는 그가 원하는 수업 방식만을 고집한 것은 아니었다. 학생을 코칭하는 수업만을 진행하고자 하는 것은 역설적이게도 ‘나만 바라보는 태도’의 이(異)형태이기 때문이다. 그는 현재 그가 근무하고 있는 특성화고에서의 수업에 대해서 다음과 같은 이야기를 들려주었다.

(인용) 이 학교 와서는 그런 수업(=코칭 위주의 수업)을 애들이 안 될 것 같아가지고.

여기서는 약간 어떤 식으로 나타나냐면 여기도 이제 수업을 내가 좀 덜하고, 작은 걸 계속 조금만 걸 계속 반복한다 그럴까.

여기는 알파벳부터 해야 되거든.

(중략)

알파벳 제대로 쓰기, 간판에 있는 영어 제대로 읽어보기, 뭐 이런 거, 애들이 좀 사회에 나왔을 때 진짜로 필요할 만한 것들, 그런 거 위주로 수업을 하고 있어.

[발화번호: 뭉이_2차 인터뷰_0405 ~ 뭉이_2차 인터뷰_0407,
뭉이_2차 인터뷰_0412]

그는 자신이 마주 대하고 있는 학생의 수준과 역량을 고려하여 다시 ‘티칭(teaching)’으로 회귀해 있었다. 상황을 고려한 수업방식의 변화는 유연하면서도 주체적으로 보였다.

인터뷰를 통해 자신의 삶이 문제 상황에 직면했을 때 도전해가는 삶이었다는 것을 그는 깨달았다고 들려주었다. 그러면서 그가 최근에 했던 도전에 대한 이야기를 꺼냈다. 수업에서 만난 ‘길고양이’ 같은 여학생 지도에 관한 이야기였다.

(인용) 지난주에 OO(=연구자)랑 얘기하고 나서 어떤 약간 도전하는 삶에 대한 그리움이
라 그럴까?

그런 게 또 생긴 거야.

요새는 편하게 살고 있었는데.

‘내가 끝난 게 아니지.’ 이런 생각이 들더라고.

그래서 또 도전을 했지.

(중략) (그 아이를) 불러다가 이렇게 좀 지적을 했는데, 너무 무서워. 애가.

[발화번호: 뭉이_2차 인터뷰_0736 ~ 뭉이_2차 인터뷰_0741]

그는 그 순간 ‘길고양이’ 같은 여학생이 ‘표범’처럼 보였다고 이야기했다. 그 학생을 불러서 지적을 하려고 했던 그는 어디론가 사라지고 그 여학생을 무서워하는 그만 남았던 것이다.

(인용) ‘아, 완전 큰일 났다. 이거, 이거 어떡하냐?’ 이러다가 처음에 뭐랄까?

그 순간에는.

아까 왜, 우리 장(=마음리터십 연수장)에서도 그런 경우들이 있잖아.

내가 갑자기 위축되거나 당황스러워져거나 그럴 때가 있잖아.

근데 내가 그 장에서 많이 봤던 모습은 그럴 때 입을 다무는 모습들을 많이 봤었어.

나도 그랬던 것 같고.

근데 P 선생님이 그때마다 훈련시켰던 거는 자기 상태를 계속 얘기를 하라고 그랬던 것
같아.

감정 상태를 얘기를 하라고 그랬던 것 같아.

그래서 이번에 애랑 부딪혔을 때도 그냥 내 감정 상태를 다 얘기를 해버렸어. 그냥.

너무 떨린다고, 나 그렇게 보지 말라고, 너무 떨린다고 그러면서 할 얘기는 다 했어.

좀 하다 보니까 떨리는 것도 줄어들더라고. 그게,
 거기서 한 번 해보고 나니까 또 할 수 있겠는 거야.
 약간 그런 거 있잖아.
 내가 창피하기는 해.
 내가 먼저 덜덜 떨었으니까 창피하기는 한데,
 내가 되게 무슨 카리스마 있는 그런 콘셉트는 아니거든.
 그래서 또 해도 될 것 같은 거야.
 웃긴 게 내가 그런 생각을 가지니까 애가 약간 수그러들더라.

[발화번호: 뭉이_2차 인터뷰_0747 ~ 뭉이_2차 인터뷰_0764]

그는 그 순간에 자신의 상태에 집중했다. 학생의 잘못을 지적해야 하는 교사가 아닌 한 인간으로서 느끼는 자신의 상태에 집중했다. 마음리더십 연수에 참여하면서 배우고 익혔던 대로 자신을 진솔하게 드러냈다. 지도하려고 하는 학생 앞에서 두렵고 떨린다는 말을 하는 것은 사실 교사로서는 창피한 일일 것이다. 그럼에도 그것을 표현한다는 것은 자신에 대한 수용과 다름이 없다. 그것을 느끼지 말아야 한다는 내부의 기준이 있었다면 그 감정들에 좌우되면서도 절대 입 밖으로 꺼내지 못했을 것이기 때문이다. 그는 학생과의 관계의 관계에서 느끼고 있던 두려움과 떨림을 말로 표현하고 그런 자기자신을 수용했다. 그러자 안정이 찾아왔다고 했다. 학생을 지적하기 힘들어하던 그가, 두려움과 떨림을 무릅쓰고 학생을 지적하기보다, 자신의 두려움과 떨림을 수용하면서 지적을 해낸 것이다. 그것을 경험한 그는 ‘한 번 해보고 나니까 또 할 수 있겠’다는 이야기도 함께 들려주었다.

그는 인터뷰 도중, 마음에 여유가 생겨서 뱃살이 나왔다는 우스갯소리를 하며 환하게 웃었다. 그는 무엇보다 큰 변화는 자기 인생을 스스로 꾸려가고 있다는 점이라고 생각했다.

(인용) (학생 대상) 프로그램을 내가 짜서 나는 올해 이걸 할 테니까 (학교 측에) 지원해 달라 하고, 그래서 그냥 그거대로 하고.

수업도 나는 애네들한테 이게 필요하니까 (하는데, 학교 측에서) 다른 거(=교과서 위주의 수업)는 이렇게 나한테 서키면 ‘내가 하는 서늑은 하겠는데 별 의미는 없다.’ 이렇게 설득해서 내가 하고 싶은 대로 수업을 하고.

학교에서 그리고 내 업무 같은 것도 누가 서키기 전에 그냥 내가 필요한 것들, 내가 봐서 학교에 필요한 것들 요청해 가지고 돈(=예산) 따 와서 그런 걸로 이렇게 해주고, 이런 식으로 생활을 한단 말이야.

그러니까 바쁘기는 되게 바쁘는데 힘들진 않아.

그리고 미리 내가 계획해서 하는 거니까 여유 있게 하기도 하고, 그런 거는 크게 달라진 것 같아.

[발화번호: 몽이_2차 인터뷰_0328 ~ 몽이_2차 인터뷰_0332]

학교 측에 그가 하고 싶은 프로그램에 대해서 당당하게 주장하고 지원을 요청하는 그의 태도는 ‘혼나지 않기 살아왔던’ 그의 이전의 태도와는 사뭇 달랐다. 그가 이전에 가졌던 인식대로라면 그의 그런 행동은 갈등을 일으킬 수 있는 것이었다. 그러나 그는 실제의 삶에서 요청을 실행하고 있었다. 그렇게 행동해도 아무 일도 일어나지 않았다. 오히려 바쁘고 힘든 와중에 여유를 느끼며 살아가고 있었다. 그는 자기 삶의 주인이 되어 살고 있었다.

그는 이렇게 내외적으로 다양한 변화를 일구어내고 있었다. 그는 교직 입문 초기의 자신을 회상하며 이런 말을 들려주었다.

(인용) 그러니까 그게 뭐랄까 나는 교직 초기에는 무슨 법칙을 찾아내려고 했던 것 같아.

나는 이렇게 하면 된다, 책 같은 것도 이렇게 하면 된다는 거, 학생은 이렇게 다루면 된다는 등 이런 책들을 찾고 그런 거를 찾아왔던 것 같은데

[발화번호: 몽이_3차 인터뷰_226 ~ 몽이_3차 인터뷰_227]

그는 교직 초기에 자신이 겪는 문제 상황을 한꺼번에 해결할 수 있는 법칙을 찾고 싶었다고 이야기했다. 그런데 정작 그에게는 자기만의 기준이 부재했었다고 고

백했다.

(인용) 그러니까 그전에는 이 책 읽으면 이게 맞는 것 같고.

그리고 배움의 공동체를 읽으면 그게 되게 멋져 보이고 그게 나한테 맞을 것 같고.

근데 해보면 이제 안 돼.

그다음에 TET 그런 거 하면, 이런 게 중요한가 보다 해서 되게 좋은 것 같은데, 해보면 또 안 돼.

내가 기준이 없으니까 주변에 선배들이 말하는 거나 책들에서 읽은 거나 이런 거에 따라서 내가 막 흔들리더라고.

나 혼자 왔다 갔다 왔다 갔다 막 하는 거야.

[발화번호: 몽이_2차 인터뷰_0524 ~ 몽이_2차 인터뷰_0529]

그랬던 그에게 마음리더십은 삶의 철학이자 교육 철학이 되어주었다.

(인용) 그런데 여기 마음리더십 계속 꾸준히 하다 보니까 여기서 얘기하는 거 자체가 그냥 내 것처럼 돼버린 것 같아.

내 것도 얘기해야 되고, 상대방 것도 들어야 되고, 관계가 중요하고, 이런 것들.

그런 것들이 그냥 어떤 내 삶의 철학이 돼 버리고, 그 자체가 교육 철학이 되고, 그래서 기둥이 세워진 것 같아.

[발화번호: 몽이_2차 인터뷰_0530 ~ 몽이_2차 인터뷰_0532]

그만의 삶의 철학이자 교육 철학이 생기자 그의 삶이 단단해졌다. 마음리더십 연수에 배운 것이 삶의 기준이 되어주어서 삶에서 뭔가를 결정하고 실행하는 것이 간명해졌다. 그의 교육 철학은 학생을 대하든, 가족을 대하든, 모든 인간관계에서 ‘내 것도 얘기해야 되고, 상대방 것도 들어야 되고, 관계가 중요하다’는 인간관계의 원칙이었다. 이것은 상대에게 자신의 감정과 생각을 드러내게 하였으며(진실성), 상대방의 의견을 귀담아 듣고(공감적 이해) 존중하게 하였다(존중과 신뢰).

하나의 불편하는 법칙을 찾던 그는 사실 그 법칙을 찾기 위해서 참여했던 마음

리더십 연수에서 법칙이 존재하지 않는다는 것을 깨달았다. 특히 사람을 대하고, 사람을 가르치는 교직에서는 모든 상황, 모든 학생들에게 적용될 수 있는 법칙이라는 것은 존재할 수 없음을 깨달았다. 그 이후 그는 법칙 찾기를 그만두었다. 그 대신, 그는 그 내부에 이미 존재하는 자신의 바람을 찾아 표현하고, 상대의 말에 귀기울여 상대의 바람이 드러나게 했다. 그리고 그것들을 모두 만족시킬 수 있는 길을 찾아 주체적이면서도 주도적으로 나아가고 있었다. 나아가, 기꺼이 조율에 나선 자신과 상대의 마음을 느끼고 교류함으로써 상대와 친밀한 관계를 맺으며 행복하고 자유롭게 나아가고 있었다.

이전에 힘들어했던, 학생들에게 지시하는 일을 이전보다는 편하게 하게 되었다.

(인용) 나는 지금은 이렇게 어떤 규칙이 있는 건 아닌데 그냥 내가 너무 힘들지 않은 선까지는 이것저것 다 해도 된다 생각하고, 근데 그러면서 학생들도 너무 힘들어하지 않는 선 그러니까 서로서로 나도 학생도 너무 힘들어하지 않는 선에서는 이렇게 지시를 하거나 서키거나 아니면 내가 조금 이렇게 봐달라고 하기도 하고 이것저것 여러 가지를 다 써보는 편이거든.

서로 이렇게 서로 서로 소통이 될 때까지.

[발화번호: 몽이_3차 인터뷰_267 ~ 몽이_3차 인터뷰_268]

그는 어떤 지시는 해도 되고, 어떤 지시는 해서는 안 된다는 외부의 법칙이나 규칙을 따라 지시를 하지 않고 있었다. 그가 학생에게 지시를 하는 기준은 그와 학생들(상대)의 복지였다. 그는 서로가 너무 힘들어하지 않는 선이라면 무엇을 지시해도 괜찮다는 입장을 가지고 있었다. 그에게 있어서 그 선의 위치는 그와 학생에 따라 달라질 수 있는 유연한 것이었다. 그는 그 선의 위치를 정하기 위해서 그와 학생이 모두 각자 내부에 있는 욕구들을 솔직히 드러내놓고 소통하기를 주저하지 않았다. 그리고 그는 그와 학생 사이에 형성된 친밀한 관계를 바탕으로 선(지시의 범위)을 넘나들었다. 스스로 제어하거나 지레 포기해 버리던 과거의 모습과는 사뭇 다른 태도였다.

수업 시간에 떠들거나 잠자는 '학생들' 때문에 힘들어하던 과거와 비교하여 최

근의 수업 장면을 소개해 주었다. 우선 그는 그가 하고자 했던 수업보다는 학생에게 필요한 수업을 하려고 노력하고 있다. 또한, 그는 현재 근무하는 학교가 특성화 고임을 고려하여 유연하게 대처하고 있다고 했다.

(인용) 지금은 그냥 그러니까 이때(=과거)랑 지금이랑 좀 다른 게 이때는, 이때는 ‘애들’이라고 했거든, 내가.

‘애들’이 만약에 잡을 자, 그럼 내가 어떻게 해야될지 모르겠다, 이런 식으로 접근을 했는데 지금은 그러니까 그 ‘애’에 따라 달라져, 그게 내 대응이.

그러니까 애가 내가 얘기를 해서 말을 들을 것 같고 내 말을 좀 따를 것 같고 그러면 깨워.

그럴 때는 깨우기도 하고 조용히 하라고 그러고 그래.

떠드는 건 내가 못 떠들게 한다.

다른 애들은 수업을 들어야 돼서.

근데 어떤 놈들은 깨우면은 오히려 수업에 방해가 돼가지고 다른 애들이 피해를 이제 입는 경우도 있고 그렇거든.

그럴 때는 몇 번 경고를 하고 그다음에 니가 계속 자면 나는 이렇게 하겠다, 벌점을 주겠다, 어떻게 하겠다, 어떻게 하겠느냐, 이렇게 얘기를 한 다음에 아무 소리 안 하고 내 말 안 따르면 그럴 때는 안 깨워, 억지로는.

[발화번호: 뭉이_3차 인터뷰_179 ~ 뭉이_3차 인터뷰_186]

일단 그는 ‘애들’과 ‘애’를 구분하여 사용했다. 과거에 그를 수업시간에 힘들게 했던 학생들은 ‘애들’이었다. 그 학생들 각각이 어떤 특성을 지녔고 어떤 처지에 있는지 모른 채, 그의 수업을 듣지 않아 그를 괴롭게 하는 ‘무리’였던 것이다. 그러나 현재 그에게 있어서 수업에 참여하지 않는 학생들은 각각 ‘애’로 존재했다. 그는 그 학생의 성향에 따라 다르게 지도하고 있다고 했다. 그러면서 수업을 방해하는 행동에 대해서는 단호하게 지도를 하고 있었다. 그는 학생을 ‘무리’로 보는 관점에서 벗어나 한 명 한 명이 서로 다른 인간 존재로 인식하고 있었다.

(인용) 몰라, 내가 다시 중학교나 인문계로 가면 또 어떨지 모르겠는데, 지금은 그래.

(중략)

만약에 애가 공부를 하겠다고 해.

그러면은 그런 애들은 수업시간에 하든 쉬는 시간에 하든 따로 남겨서 하든 공부를 시키기도 하고.

내가 더 이렇게 책도 골라주고 그런 건 다 해주거든.

[발화번호: 몽이_3차 인터뷰_189,

몽이_3차 인터뷰_192 ~ 몽이_3차 인터뷰_194]

그가 근무하고 있는 특성화고의 특성상 그가 가르치는 교과인 영어를 배울 의지가 전혀 없는 학생이 있다고 했다. 그러한 상황에서 옆드려 자는 학생들을 깨우다 보면 오히려 영어를 배우고자 하는 학생들을 놓치게 되기 때문에 이렇게 지도하고 있다고 했다. 앞으로 그는 학교를 옮기면 지금의 지도 방식이 달라질 수 있다는 이야기도 잊지 않았다. 또한, 현재 상황에서 자신이 가르치는 교과를 더 공부하고자 하는 학생에게는 따로 시간을 내어 공부를 시키거나 공부할 책을 권해주기도 한다고 했다. 그는 어떤 법칙에 따르기보다는 그에게 주어진 환경과 상대의 특성에 따라 그의 교육활동을 펼쳐나가는 주체적이면서 유연한 태도를 보이고 있었다.

마음리더십이 그에게 삶의 철학이자 교육 철학이 되어줄 수 있던 요인에 관해 물었더니 돌아오는 대답이 다음과 같았다.

(인용) 그러니까 다른 것(=예를 들면, TET, 배움의 공동체 수업, 비폭력대화 등)도 아마 내가 10년 정도 꾸준히 그걸 했으면 그게 내 철학이 됐을 것 같아.

(중략)

오래 했으니까 변화까지 맞볼 수 있었던 것 같고.

이것도 아마 오래 안 했으면 결과는 비슷하지 않았을까?

[발화번호: 몽이_2차 인터뷰_0543,

몽이_2차 인터뷰_0549 ~ 몽이_2차 인터뷰_0550]

그는 그가 공부한 것이 다른 것보다 우월하다는 인식을 가지고 있지 않았다. 오랜 시간 꾸준히 공부해왔기 때문이라고 말했다.

이 외에도 마음리더십 연수참여 이후에 경험하고 있는 다양한 삶의 변화들에 관해 들려주었다. 자녀들과 좋은 관계를 맺으며 살아갈 수 있어서 다행이라는 이야기를 들려주었으며, 부부 관계가 좋아져서 만족스러워했다.

(인용) 그 당시에.

(아내가) 같이 있어도 같이 있는 게 아니라는 등, 이게 말이 안 되는 소리를 하는 거야.

(중략)

OO(아내)는 자꾸 너랑은 얘기해도 얘기하는 게 아니라고 이런 얘기를 해.

(중략)

지금은 그래도 대화를 한다고 봐야 될 것 같아.

그때는 말을 했던 것 같고 지금은 좀 대화를 하는 것 같고.

싸우기는 하지만. 싸우는 건 어쩔 수 없는 것 같고.

[발화번호: 뭉이_2차 인터뷰_0705 ~ 뭉이_2차 인터뷰_0706,

뭉이_2차 인터뷰_0708,

뭉이_2차 인터뷰_0713 ~ 뭉이_2차 인터뷰_0716]

그는 6년간 연수에 함께 참여했던 아내의 변화에 대해서 언급했다.

(인용) 와이프가 옛날에는 안 그랬던 것 같은데 요새는 학교에서 애들이랑 놀아.

신문지 가지고 칼 만들어서 칼싸움하기도 하고.

체육 시간에 맨날 술래잡기 한다고 막 뛰어다니고 그런단 말이야. 재밌대. 그게.

애들이랑 노는 게.

술래도 하고 도망치기도 하는 게 재밌다는 거야.

근데 보통 때는 애들을 확 잡거든.

그런데 같이 놀아주니까 애들이 좀 잡아도(=지도를 해도) (학생들이) 뭐라 안 하는 거야.

어쨌든 체육을 꼬박꼬박 다 하는 여자 선생님이니깐 애들이 엄청 좋아하는 거야.

[발화번호: 뭉이_2차 인터뷰_0445 ~ 뭉이_2차 인터뷰_0453]

앞서 언급한 바와 같이 그는 아내와 함께 마음리더십 전문가 양성과정 교사연수에 만 6년을 참여했었다. 초등교사인 그의 아내 역시 학교생활이 힘들어 이 연수 과정에 참여하게 되었다. 그는 아내가 많이 변화했다며 기뻐했다. 그리고, 그는 부부가 함께 마음리더십 연수에 참여했던 것을 ‘복 받은’ 일이라고 표현했다.

(인용) 우리끼리는 그냥 그래도 그동안 고생하면서 착하게 살아와서 이런 기회가 주어진 거다, 감사하면서 살지.

그러니까 내가 아무리 생각해도 그 타이밍이 아니면 우리는 오래 공부하지 않았어.

돈 문제도 있고 시간문제도 있고 여러 가지가 있어가지고.

딱 그때쯤 내가 제일 힘들었을 때, 그리고 OO(=그의 아내)도 그때가 많이 힘들었을 때거든.

힘들 때 약효, 약발이 잘 듣잖아.

그래서 그때가 우리에게 되게 좋은 타이밍이었던 것 같아.

[발화번호: 뭉이_2차 인터뷰_0661 ~ 뭉이_2차 인터뷰_0666]

그는 이 연수과정을 알게 되고, 이 연수과정에 부부가 함께 참여할 수 있는 여건이 마련되었던 것을 ‘복받았다’고 여기면서 감사한 마음으로 살아가고 있다고 했다.

회사에 사표를 내고 교직에 들어온 그는 사실 교직에 들어온 것을 많이 후회했었다. 그러나 지금은 후회하지 않는다. 그 이유는 수입이 많아서가 아니었다. 그렇다고 시간적 여유가 있어서라고 하기에는 뭔가 부족했다. 어차피 그가 선택한 인생이고, 주어진 상황에 대응하면서 그가 주도적으로 꾸려가는 인생이기 때문에 후회하지 않았다.

6) 미래 전망에 관한 이야기

그와 2차 인터뷰를 진행하기 위해 줌(zoom)을 통해 대면했던 날, 그는 활짝 웃으면서 요즘 일렉 기타를 하나 사서 기타 연습하는 재미에 푹빠져 있다는 이야기를 전해왔다. 일렉 기타를 연습하는 것이 자신에게는 퇴직 준비라고 이야기했다. 퇴직할 때가 다 되어서 퇴직 후에 할 일을 찾다 보면 이상한 것을 하게 되더라는, 같은 학교 교감 선생님의 조언 때문이라고 이야기했다. 은퇴 이후에 일렉 기타를 연주하면서, 그리고 목청껏 소리 지르면서 답답함을 해소하게 했던 노래를 부르면서 자유롭게 가족과 행복하게 살아갈 그의 미래가 그려졌다.

남은 교직생활 동안 어떤 교사가 되고 싶으냐는 질문에 그는 이렇게 대답했다.

(인용) 앞으로 우선은 그냥 행복한 교사가 되고 싶은데, 그냥 나 스스로도 행복하고, 내가 가르치는 애들 보면서도 내가 행복하고 내 기분이 좋고 행복한 교사가 되고 싶어.

[발화번호: 몽이_2차 인터뷰_0779]

그는 행복한 교사가 되고 싶다고 했다. 그의 말에 따르면 행복한 교사의 모습은 크게 두 가지로 나타난다. 하나는 그 스스로 행복한 사람이다. 그가 바랐던 대로 가족이 행복하고 자유롭게 주체적으로 살아간다면 그는 행복할 수 있을 것이다. 또 다른 하나는 그가 가르치는 학생들을 보면서 행복한 교사이다. 그가 가르치는 학생들을 보면서 행복하려면 학생들이 어떤 모습이어야 할까? 우선 학생들이 행복해야 할 것이다. 그의 관점에서 본다면 그는 학생들이 자신의 삶을 각자 개척하며 주체적으로 살아가는 모습을 발견했을 때 학생들이 행복하다고 판단한 것이다. 그런 학생은 행복할 것이고, 그런 학생을 가르치면서 도울 수 있다면 그도 행복할 것이다.

그는 이전 교직생활에서 그는 자신이 가르치는 과목인 ‘영어’를 어떻게 가르칠 것인가에 관심이 많았다고 했다. 그러나 현재 그에게는 자기가 만나는 학생이 어떤 것에 관심이 있고, 진로를 어느 쪽으로 잡고 있는지가 더 중요하다. 또, 그가 만나는 학생들 중 관심이나 진로에 있어서 영어를 필요로 하는 학생이 있다면 그 학

생에게 어떻게 도움을 줄 수 있을까를 고민한다고 했다. 그는 이런 자신에 대해 이전에는 영어 강사였다면 현재는 ‘교사인데, 영어를 가르치는 사람’이라고 표현했다. 그러면서 학생들이 학교에서 상처를 받지 않기를 바랐고, 그와 함께 있는 동안 그에게 조그마한 위로나 힘을 받기를 바랐다. 적어도 그와 함께하는 수업 시간만이라도 편안하게 수업에 참여하고, 좀 놀기도 하면서 마음 편히 지낼 수 있기를 바랐다. 그는 그런 바람을 학생들이 영향받게 하고 싶어서 그가 그런 삶을 시범 보이듯이 교사생활을 하고 있다고 했다.

아울러, 한 가지 추가하자면 지금 가르치는 특성화고 학생들이 자기 담당 과목인 영어를 싫어하지 않게 되기를 바랐다. 영어는 학생이 살고 있는 세계 너머를 볼 수 있게 하는 하나의 도구가 되어줄 수 있는데, 고등학교 시절부터 그 도구 하나를 버린다는 것이 안타까웠기 때문이다. 지금 당장 영어를 열심히 공부하지는 않더라도, 나중에 공부하고 싶을 때 찾아서 공부할 수 있을 정도의 영어와의 친밀함을 학생들이 가지길 바랐다. 그는 학생들이 영어를 완전히 포기하지 않고, 나중에 영어를 공부하고 싶을 때 다시 찾아서 공부할 수 있을 정도의 영어와의 친밀감을 형성하도록 노력하고 있었다.

앞으로 어떤 교사가 되고 싶으냐는 질문에 주절주절 답을 한 뒤 이어서 이런 반응도 보였다.

(인용) 그러니까 지금이 되게 괜찮아 가지고.

앞에 거(=앞으로 되고 싶은 교사상)를 (다 말했는데) ‘뭘 더 얘기할까?’ 이런 생각이 드는 거야.

지금처럼 하면 나는 그냥 좋을 것 같거든.

[발화번호: 뭉이_2차 인터뷰_0783 ~ 뭉이_2차 인터뷰_0785]

그는 앞으로도 교사로서든, 가장으로서든, 한 인간으로서든, 지금처럼 살아가고 싶다고 했다. 지금처럼 산다는 것은 시시각각 변화하는 상황들에 유연하게 대응해 가면서 그가 스스로 그의 인생을 꾸려가는 것이다. 눈 앞에 펼쳐지는 변화들을 받아들이면서 말이다.

다. 쏘 교사의 내러티브

1) 원가족에서의 삶의 이야기

쏘 교사는 공무원이신 아버지와 전업주부이신 어머니 사이에서 6남매 중 넷째로 태어났다. 위로는 언니가 세 명이고, 바로 밑에 가 남동생, 막내가 여동생이었다. 그녀는 자기 집안의 문화를 매우 민주적이었다고 소개했다.

(인용) 그냥 제가 인식하기는 그 시대에 비해서는 굉장히 민주적인 거라고 저는 인식을 하거든요.

왜냐하면 아버지가 같이 음식 준비를 한다든지 제사 때, 제사 때 음식 준비를 한다든지, 그다음에 제 교복을 빨아줬던 기억이 있고요.

엄마가 몸이 약하시니까 아버지가 저희들을 좀 보살폈다, 케어를 했다, 이런 기억이 있어요.

[발화번호: 쏘_1차 인터뷰_0018 ~ 쏘_1차 인터뷰_0020]

공무원이셨던 아버지는 집(건물)이 번듯해야 한다는 생각을 가진 분이셨다. 그 영향으로 그녀가 살던 동네에서 그녀의 집이 제일 좋았다. 그렇다고 그리 경제적으로 형편이 좋았던 것만은 아니었다. 그녀는 어린 시절 경제적으로 부족함을 잘 느끼지는 못했지만, 그녀의 언니들은 부족함을 많이 느꼈고 부모님께 돈을 달라고 졸랐던 기억을 가지고 있었다. 경제적으로는 평범한 가정이었다.

딸 다섯에 아들 하나인 집에서 남동생은 귀한 존재였다. 그녀의 어머니는 그녀가 중학생이 되었을 무렵 그녀에게 ‘널 못 챙겨줘서 미안하다.’라는 말을 자주 하셨다. 그녀의 바로 밑 동생이 아들이어서 그녀를 잘 챙겨주지 못했다는 어머니의 사과였다.

(인용) 그게 세뇌가 됐는지, ‘귀한 아들이니까 나도 잘해줘야 된다.’ 이런 이미지가 있어서 지금 생각하면 어린 마음에 제가 어떻게 그런 마음을 냈는지 모르겠는데, 어디 가서 이제 뭐가 생긴다, 맛있는 게 생기면 제가 그걸 안 먹고 가지고 왔어요.

동생하고 나눠 먹으려고.

(중략)

그리고 동생이 혹시 동네에서 어떤 안 좋은 일을 당할까 봐 항상 동생을 데리고 다니고 그래서 엄마 아빠가 되게, 어머니 아버지가 되게 든든해하셨고, 그러면서 되게 고마워했고 그랬었거든요.

[발화번호: 쫄_1차 인터뷰_0037 ~ 쫄_1차 인터뷰_0038, 쫄_1차 인터뷰_0040]

그래서 그녀는 부모님으로부터 차별받으며 자랐다는 기억이 별로 없다는 이야기를 들려주었다. 오히려 그녀는 남동생을 잘 보살피는 착한 넷째 딸로서 부모님께 인정받았다. 한편 그래도 실제 있었을지 모를 부모님의 차별 탓인지, 아니면 차별당할지 모른다는 불안감 탓인지 마음 한편에서 인정 욕구가 자극되고는 했었다.

(인용) 그게 생각해 보니까 어렸을 때 동생이 남동생이라고 했잖아요.

근데 동생한테 사랑이 다 가니까 내가 할 수 있는 게 공부해서 아니면 성적이 좀 좋아서 인정받고 싶지 않았을까?

내가 그(=인정) 욕구가 되게 세서 상 받아오면 칭찬받고 인정받고 그런 게 습관이 돼서 계속 공부하고 그런 것 같아요.

[발화번호: 쫄_3차 인터뷰_082 ~ 쫄_3차 인터뷰_084]

그렇게 그녀는 부모님께 인정받고 싶은 욕구 덕에 공부를 열심히 하게 되었다. 그녀의 언니들이 부모님에게 돈을 달라고 졸랐던 반면 그녀는 물욕이 없었다고 했다. 어렸을 때부터 물질을 소유하고 싶은 욕구가 별로 없었다. 대신에 지식욕이 강했다.

(인용) 옛날에는 책 읽는 게 되게 자부심이 있었고, 나는 이런 것도 공부하고, 이런 것도 공부하고, 근데 그게 열등감에서 비롯됐는지 모르겠지만, 아무튼 책을 많이 읽는 게 되게 저는 좋았거든요.

제 자신이 자랑스럽고 이랬는데.

[발화번호: 쫄_1차 인터뷰_0195 ~ 쫄_1차 인터뷰_0196]

그래서 공부도 열심히 하고 책도 많이 읽었다. 특히 그녀는 책을 많이 읽었다. 그래서 요즘도 학교에서 학생들 권장도서를 정할 때 많은 역할을 한다고 했다. 그녀는 그녀가 실제로 읽은 책 위주로 학생들이 읽으면 좋을 만한 책들을 추천한다고 했다.

2) 학창시절 삶의 이야기

(인용) 저도 왜 그런 기억이 떠오르는지 모르겠는데.

(중략)

그게 되게 선명해요.

[발화번호: 쫄_1차 인터뷰_0114, 쫄_1차 인터뷰_0116]

그녀가 초등학생을 떠올리면 왜 그러는지 잘 모르지만 두 가지 사건이 먼저 떠오른다고 했다. 그중 하나는, 초등학교 저학년 때 학급에서 도난 사건이 발생했을 때의 일이다. 학급에서 도난 사건이 발생하자 학생들은 서로 자기는 범인이 아니라고 아우성쳤다. 그 상황에서 그녀는 그냥 가만히 있었다. 그러다가 범인으로 몰리게 되었다.

(인용) 이제 범인으로 나를 몰은 아이가 있었던 것 같아요.

아이를 제가 때린 것 같아요.

기억이.

다 때려서 개를 제압시켰던 그런 기억.

[발화번호: 쫄_1차 인터뷰_0089 ~ 쫄_1차 인터뷰_0092]

어떤 순간에 폭력을 쓰는 자신을 보고 스스로 깜짝 놀랐다고 했다. 또 하나의 기억도 이와 유사했다. 초등학교 고학년 과학 실습시간이었다. 선생님

이 망원경을 돌려가면서 보라고 하셨다. 그녀 차례가 되어 망원경을 보려고 했더니 어떤 힘센 남학생이 ‘깡패와 같이’ 그녀에게서 망원경을 빼앗아 갔다.

(인용) 제가 이제 얌전하고 말이 없고 그러니까 애들이 좀 함부로 봤나 봐요.

(중략)

말이 없고 그냥 얌전하니까.

(중략)

그런데 제가 애들은 무서워서 개한테 꼬박을 못하는데 거기에 굴하지 않고 제가 개를 막 때린 기억이 나요.

[발화번호: 쫄_1차 인터뷰_0096, 쫄_1차 인터뷰_0099, 쫄_1차 인터뷰_0104]

그녀는 얌전하고 말이 없는 학생이었다. 힘센 아이들을 무서워하기도 했다. 그런데 그랬던 그녀가 어디서 용기가 나서 이런 극단적인 행동을 했는지 그녀 스스로도 의아하다고 했다.

(인용) 그때 내, 다른 영혼이 들어오는 것 같은 느낌?

진짜 내가 아닌 것 같고 평소에 나라면 그런 마음을 낼 수 없을 것 같아요.

기억이 나는 게 갑자기 그렇게, 평범했던 기억은 이렇게 기억이 사라지는데, 그때 기억은 되게 강렬하고, 내가 아닌 내가 들어와가지고 그렇게 힘을 발휘하는 느낌?
그런 게 들어요.

[발화번호: 쫄_1차 인터뷰_0124 ~ 쫄_1차 인터뷰_0127]

그녀는 이 두 사건을 자신이 ‘가끔 확’ 하는 행동으로 기억했다. 그러면서 그러한 행동에 대해서 ‘솔직하지 못하다는 느낌’이 든다고 했다. 그녀의 본래 마음과 다른 행동을 하는 자신이 솔직하지 못하다는 생각을 했던 것이다.

그녀는 서울에서 공부를 제일 잘하기로 소문난 명문 사립중학교에 다녔다. 학창 시절 그녀는 주변 사람들과 무난하게 지냈다. 그녀는 사람들이 그녀를 싫어하지는

않았다고 회고했다. 또, 그녀는 친구 사귀는 것에 큰 의미를 두지 않고 지냈다고 했다. 그렇게 지냈던 중고등학교 시절이 굉장히 행복했었다. 매주 월요일마다 치르는 시험을 위해서 주말에는 당연히 공부를 해야 한다고 생각했고, 그래서 주말이면 도서관에 갔다. 시험공부를 하고 남은 시간에는 도서관 열람실에서 책을 읽고, 시청각실에서 하는 영화를 보고, 도서관 근처 공원에서 사색을 즐겼다. 때로는 공원에 혼자 가기도 했다. 그래서 그런지 지금도 이사갈 집을 구해야 할 때면 이사할 집 근처에 도서관이 있는지부터 챙긴다는 이야기를 들려주었다.

그녀와의 인터뷰에서 들었던 학창시절 친구에 대한 이야기는 고2 때 우연히 사귀게 된 친구들에 관한 이야기가 전부였다. 그녀는 우연히 친구 두 명을 사귀게 되었는데, 그 친구들의 가정이 매우 불우했었다고 했다. 그녀의 친구들은 매일 우울해했고, 그래서 자주 울었었다. 그녀의 친구들은 보통 말하면 불량 학생일 수 있는데, 그녀는 친구들의 가정환경을 생각했을 때 그럴 수밖에 없었겠다고 생각했다. 그녀는 그 친구들에 비해 자신은 철이 없다는 생각을 하고는 했었다.

그녀가 진학한 대학은 사범대가 아닌 공과대학이었다. 그곳에서 교직과목을 이수했다. 대학 진학을 결정할 당시 ‘갈 데가 없어서 취업하려고 공대에 들어갔’다고 했다. 또, 주변 사람들이 ‘그냥 해두면 좋다’고 해서 ‘별 뜻 없이’ 교직과목을 이수했다. 대학을 졸업한 그녀는 대기업에 취업했다.

3) 마음리더십 연수참여 이전 삶의 이야기

가) 취업과 결혼 이후 삶

대기업에 취업한 그녀는 10년 동안 회사 생활을 하였다. 취업한 지 얼마 안 되어 같은 직장에서 만난 남자와 결혼을 해서 가정을 꾸렸다. 그렇게 회사 생활을 10년 정도 한 후에 둘째 아이가 아파서 퇴사했다. 대개의 대기업이 그렇듯 그녀가 다니던 회사는 피라미드 구조였고, 대졸 출신 사원들이 승진하지 못하면 퇴사를 해야 하는 것이 암묵적인 문화였다. 몇 년이나 더 다닐 수 있을까를 고민하던 중 둘째 아이가 ‘아파 준 덕에’ 퇴사를 하게 되었던 것이다.

사실 그녀는 여성 임원이 되고 싶었다고 했다.

(인용) 나는 직장에서 출세하고 싶었고, 그게 인정 욕구 같은데, 되게 출세하고 싶었고, 그래서 그때 당시에는 지금은 아닌데, 이제 여자지만 내가 임원이 되고 싶었고.

[발화번호: 쫄_2차 인터뷰_0489]

그녀가 말하는 ‘인정 욕구’는 일반적으로 사회적으로 성공을 거두고 싶은 욕구와는 거리가 있었다.

(인용) 임원이 되겠다는 건 내가 진짜 임원이 되고 출세한다기보다는 내가 회사에 붙어 있겠다는 그런 의지도.

근데 동생들이 다 취업을 하고 하니까, 그 의지가 사라진 것 같아요.

[발화번호: 쫄_2차 인터뷰_0551 ~ 쫄_2차 인터뷰_0552]

당시 그녀는 동생들을 뒷바라지하고 있었다. 남동생은 대학을 졸업하고 고시 공부를 하고자 했고, 막내 여동생은 고등학교 졸업을 앞두고 있었다. 그녀의 부모님은 아들(쫄 교사의 남동생)에게는 취직을 하라고 했고, 막내 딸(쫄 교사의 여동생)에게는 성적이 시원찮으니 대학 진학을 하지 말라고 했다. 그런 동생들에게 그녀가 뒷바라지하겠노라고 약속을 했다. 특히 언제 고시에 합격할지 모르는 남동생을 위해 그녀는 회사에 ‘붙어 있어야만’ 했다.

그녀의 남편은 그녀가 처남, 처제 학비를 대는 것에 불만이 있었고, 그래서 생활비를 주지 않았다. 그래서, 그녀는 그녀의 수입만으로 동생들 뒷바라지를 해야 했고, 가정을 꾸려야만 했다. 그녀의 인정 욕구는 아마도 동생들에게, 혹은 가족들에게 착한 누나, 착한 딸로 인정받고 싶었던 마음이었을 것이다.

그녀가 감당해야 했던 일들이 매우 많았다. 새벽에 일어나 업무 관련 공부를 계속해야 했으며, 퇴근 후에는 자녀 양육부터 집안일까지 도맡아 했다. 그녀의 남편은 가부장적인 스타일로 가사에 협조적이지 않았다. 그뿐만이 아니었다. 그녀는 주말마다 시댁의 농사일을 도와야 하는 처지였다. 특히 그녀를 힘들게 했던 것은 시

댁의 농사일을 도와야 하는 상황이었다.

(인용) 그런데 너무나 많은 일을 해야 됐거든요.

이제 결혼하고 나서.

이렇게 애 키우고, 우리 집안일은 일도 아니에요.

서골에서 그 병든 시아버지, 그다음에 이제 농사, 막 이런 너무나 많은 일들이 있는데, 그게 만약에 내가 원해서 했다면 그게 어려움이 아니었을 텐데, 나는 내가 하고 싶은, 좀 휴식도 하고 싶었고 여행도 하고 싶었고 그다음에 공부도 하고 싶었고 그때 대학원도 다니는 상황이었고 그 다음에 승진하려고 회사에서 일도 열심히 하는 그런 상황인데.

일이 너무나 많으니까 그게 저는 힘들기로 다가왔던 것 같아요.

체력적으로나 정신적으로나.

[발화번호: 쫄_2차 인터뷰_0491 ~ 쫄_2차 인터뷰_0496]

당시에 그녀가 감당해야 하는 일들이 너무도 많았다. 그녀에게 쉴 틈이 허락되지 않았다. 그녀는 이때 긍정적이고 착했던 그녀가 삶에 찌들어 팍팍한 사람이 되어 가는 것을 스스로 감지했다고 했다. 그녀는 남편에게 쉬고 싶다고 이야기한 적도 있었다. 남편은 그녀의 요청을 들어주지 않았다. 자발적으로 돕는 것이었다면 그나마 덜 힘들었을 텐데, 어쩔 수 없이 시댁의 농사일을 도와야만 했던 그녀의 처지가 그녀를 더욱 힘들게 했다.

그녀는 그녀의 시부모님들은 좋은 분들이셨다고 했다. 그녀의 시댁 문화는 격식과 예의범절을 중요시하는 문화였다. 결혼 초기 그녀는 시부모님을 좋아했고, 시댁의 문화에 호감을 느꼈다. 자유로운 분위기였던 그녀의 원가족 문화에 비해 격식을 중요하게 여겼던 시댁의 문화가 마음에 들었기 때문이다.

(인용) 이제 근데 결혼해서는 제사를 꼭 상다리 부러지게 차려야만 한다, 그리고 제사는 몇 시에 지내야 한다, 남자는 이래야 한다, 여자는 이래야 한다, 가족끼리는 이래야 한다, 이런 걸 굉장히 많이 들었어요.

그때 들었어요.

저는.

저희 예를 들어서 친정에서는 가족끼리 함께 밥 먹어야 된다, 이런 게 없어요.

그냥 엄마가 깨우기는 하지만 그냥 안 먹으면 ‘나중에 먹어’ 이랬거든요.

저희 엄마는.

근데 여기는 다 일어나서 함께 다 같이 식사를 해야 한다, 이런 ‘뭐 뭐 해야만 한다.’가 되게 많아요.

지금. 좋은 본인데도 불구하고 ‘뭐뭐 해야만 한다.’ ‘뭐뭐 해야만 한다.’ 처음에는 그게 되게 좋았어요.

사실은 왜냐하면 우리 집은 가정교육도 없는 것 같고, 뭔가 틀어 없어서 그게 다른 집에 비하면 뭔가 콩가루 집안 같았거든요.

[발화번호: 쏘_2차 인터뷰_0590 ~ 쏘_2차 인터뷰_0598]

그녀는 착한 며느리가 되기 위해 노력했다. 남편과 부부 관계를 맺은 이상 며느리 역할을 당연히 해야 한다고 생각했다. 장남이었던 남편은 아버지(그녀의 시아버지)가 파킨슨병에 걸리자 주말마다 고향에 가서 농사일을 도왔다. 그녀 부부 내외의 도움을 받지 않으면 시부모님의 생활이 어려워질 것을 아는 그녀는 시부모님 일을 돕지 않을 수 없었다. 그녀는 농사일을 하러 가는 남편과 함께 시댁에 가야만 했다. 도시에서 자라 농사일에는 문외한이었던 그녀였지만 그녀는 열심히 농사일을 했다.

그 과정에서 그녀는 내적 갈등을 겪었다고 했다. 그때 느낀 내적 갈등은 그녀의 인생에서 제일 큰 어려움이었다.

(인용) 근데 그래도 시어머니, 시아버지가 좋은 사람이었거든요.

제가 보기에는 좋은 분이예요.

(중략) 어쩔 수 없는 상황이었다는 걸 또 아니까.

도움이, 도움을 안 받으시면 또 안 되는 상황이라는 걸 아니까.

그런 내적 갈등과 그런 갈등을 겪었던 것 같아요.

그러면서 그게 제일 제 인생의 어려움이었던 것 같아요.

[발화번호: 쫄_2차 인터뷰_0532 ~ 쫄_2차 인터뷰_0537]

시댁에서 농사일을 하는 것은 매우 고되고 힘들었다. 그녀에게 휴일과 휴가는 쉬는 날이 아니었다. 시댁에 가서 농사를 도와야 하는 날이었다.

(인용) 진짜 너무너무 힘들어요.

10년 동안 진짜.

그러니까 뭐지? 휴일에 놀러 간다라는 게, 여름에 놀러 간다라는 게 있을 수 없어요.

여름이 바쁘잖아요.

여름에 사람들이 놀러 간다? 바캉스 간다?

우리 삶에서는 그런 거는.

여름에는 일하는 시간, 논밭에서.

[발화번호: 쫄_2차 인터뷰_0761 ~ 쫄_2차 인터뷰_0767]

시동생 부부는 시댁의 농사일을 돕지 않았다. 그녀와 그녀의 남편만이 시댁의 일을 돕는 것이 때로는 억울하기도 했다. 장남 부부에게만 도움을 요청하는 시어머니가 밍기도 하고, 원망스럽기도 했다. 반면, 존경심과 연민을 함께 느꼈다. 시어머니의 생활을 안다면 자식들(=쫄 교사의 남편과 시동생들)이 도우러 오지 않을 수 없을 정도였다고 시어머니의 삶을 안타까워했다. 그녀의 시어머니가 얼마나 고생스럽게 살아가는지를 잘 아는 그녀는 차마 자신이 힘들다고 말하기가 어려웠다.

(인용) 시아버지나 시할머니가 다 집에서 돌아가셨거든요.

나이든 시어머니죠.

저한테는 시할머니고.

병든 남편, 그다음에 여섯 자식의 뒷바라지.

다 대학 보냈죠.

그것도 농사 지어서.

(시어머니가) 보통 사람은 아니죠.

그렇게 고생하는 데 있어서 제가 돕는 건 새의 발에 피였고, 내 입장에서 고생이지만 힘
들다는 말을 할 수가 없는 상황이었던 것 같아요.

[발화번호: 쫄_2차 인터뷰_0730 ~ 쫄_2차 인터뷰_0737]

그녀는 시어머니의 삶을 안타까워했다. 시어머니는 10년간이나 병을 앓는 남편
(쫄 교사의 시아버지)을 곁에 두고 살았다. 그녀가 보기에 그녀의 시어머니는 화병
을 앓는 것처럼 보였다. 가슴이 답답하고 몸이 아프다고 하시고는 했다. 장남 내외
가 옆에 있어도 남편(그녀의 시아버지)을 함부로 대했다. 한번은 시어머니가 밭을
추가로 임대해서 농사를 지으려고 한 적이 있었다고 했다. 그녀는 장남 부부 내외
의 도움 없이는 농사를 지을 수 없는 처지임에도 밭을 더 임대해서 농사를 지으려
고 하는 시어머니가 의아했다. 지금 와서 돌이켜 생각해 보면 시어머니가 농사일
로 시어머니 자신을 혹사하면서 자신의 처지를 잊으려고 했던 것은 아닌가 싶다면
안타까워했다.

(인용) 이제 우리 시어머니는, 진짜 고생은, 진짜 많이 하셨어요.

그냥 여자가.

내가 보기에는 밭에서 전사하셨어요.

진짜로 밭에서 쓰러져서고 나서 못 일어나셔서 돌아가셨으니까.

[발화번호: 쫄_2차 인터뷰_0867 ~ 쫄_2차 인터뷰_0870]

그러던 어느 날, 시어머니는 그녀 부부 내외에게 시부모님 곁을 떠나서 살라고
말했다.

(인용) 그런 과정에서 남편도 되게 어려움을 겪었죠.

농사에 집중하다 보니까 회사에서 인정을 못 받아가지고 이 부서, 저 부서 옮겨 다니고.

그러다 보니까 여러 가지 어려움도 있었고, 그래서 결국은 시어머니가 이제 결단을 내린
거죠.

‘그냥 OO(=대도시 지명)로 가라. 너희 가까이 있으면 나도 의지해서 안 되겠다.’ 그래서

OO(=대도서 지명)로 남편이 오게 된 거거든요.

너무 이제 우리의 삶이 피폐해져 가니까.

시댁으로 인해서.

[발화번호: 쫄_2차 인터뷰_0778 ~ 쫄_2차 인터뷰_0783]

그렇게 그녀는 시댁 곁을 떠나왔다. 그러나 결혼과 함께 시댁 농사일을 돕기 시작한 그녀는 퇴사를 하고 교직에 입문한 뒤 시어머니가 세상을 떠나기 전까지 그 일로부터 완전히 자유로울 수는 없었다. 그녀는 내적 갈등을 겪으면서도, 마땅히 아내로서 혹은 며느리로서 해야 할 일이라고 그녀 스스로 생각했던 그 일들을 해갔다. 그 일이 얼마나 힘들고 지긋지긋했는지 시부모님이 돌아가신 뒤 유산(논밭) 상속까지 거부했다.

그녀는 시댁과 관련해서 겪은 일들을 회상하면서 그때부터 자신 내부에 '(인식의) 틀'이 생겼다는 이야기를 들려주었다.

(인용) 그리고 맨날 이제 장남이니까 '뭐 뭐 해야 돼' 부모도 가서 찾아뵈어서 일도 도와줘야 되고, 농사도 도와줘야 되고 동생들도 돈도 대줘야 되고 이런 '해야만 돼.'

(중략)

그때가 많은 게, must가 삶을 힘들게 한다는 걸 그때 좀 느낀 것 같아요.

[발화번호: 쫄_2차 인터뷰_0497, 쫄_2차 인터뷰_0499]

그녀가 결혼 이전에 관계 맺었던 그녀의 원가족들과의 관계에서는 굳이 '틀'이 부각될 필요가 없었다. 그런데 결혼 이후 제사 음식을 정성껏 준비하고, 제사 시간을 지키고, 아내라면 응당 며느리 역할을 해야 한다는 그녀의 생각들이 그녀의 마음속에 고정관념으로 자리잡게 되었다. 사람 사이의 예의를 중요시하고 자기 역할을 충실히 하고자 했던 그녀의 성품이 시댁의 환경과의 상호작용 속에서 '해야만 하는' 행동 규범으로 자리잡게 되었던 것이다. 한 여자로서 시어머니가 겪는, 말로 다 할 수 없는 힘겨움을 함께 겪어내며 스스로 형성해낸 '틀'(고정관념, 꼭 지켜야만 하는 행동 규범)을 만들어 냈던 것이다.

(인용) 그러니까 삶에서 그런 경험들을 하면서 어려움을 겪으니까 점점 이렇게 여유가 없어지면서 이렇게 틀이 생기는 것 같아요.

갈려지는 것 같은 느낌.

[발화번호: 쫄_2차 인터뷰_0581 ~ 쫄_2차 인터뷰_0582]

그녀는 스스로 만들어낸 틀 안에 자신을 가뒀다. 그리고 그 안에 힘겨워했다.

나) 초임 시절

퇴사를 한 그녀는 사업을 하려고 했다. 그녀는 그때 엔지니어들의 최고의 자격 증인 기술사 자격을 보유하고 있었다. 기술사 자격이 있으면 사업을 할 수 있었고, 그 자격으로 안정적인 수입을 창출할 수 있었던 상황이었다.

(인용) 그런 걸(=사업) 하려고 (하다가) (종략) 그만을 뒀는데, 엔지니어 사무소를 하면 두려움이, 제가 두려움이 좀 많은데, 두려움이 있는 거예요.

이러다가 건물이 무너지면 나는 끌려갈 텐데, 거기에 이제 또 그런 이상한 상상(=그녀가 승인한 건물이 무너지는 상상)을 한 거예요.

회사 다니면서도 가장 불안했던 게 그런 거였거든요.

[발화번호: 쫄_1차 인터뷰_0291 ~ 쫄_1차 인터뷰_0293]

두려움과 불안을 느낀 그녀는 교직으로 눈을 돌렸다. 회사에 다니는 것에 비하면 교직은 '껌'으로 여겨졌다. 머리를 안 쓰고 대충 책 보면서 가르치면 될 것이라고 생각했다. 먹고 살기 쉽고, 대강해도 정년이 보장되는 교직이 그녀에게 매력적으로 다가왔다. 특별히 어떤 교직관이 있었던 것은 아니었다.

(인용) 그리고 이제 저희 남편도 이제 같이 회사를 다녔는데, 그때는 부인들 모임이 있었어요.

부인들 모임.

그럼 나는 회사에서 힘들게 일하고 가면, 거기에는 이제 교사들은 그때 당시에 편해 보인다?
다?

그 사람들은.

부인들끼리 이렇게 모여면 ‘좀 편해 보인다.’라는, ‘나도 편하고 싶다.’, ‘놀고먹는 직업이다.’ 그랬던 것 같아요.

[발화번호: 쏘_1차 인터뷰_0359 ~ 쏘_1차 인터뷰_0363]

그렇게 그녀는 교원임용고사를 준비하고 한 번에 합격하였다. 2002년 그녀의 교직생활은 시작되었다.

그녀는 교원임용고사에 합격한 것이든 기술사 시험에 합격한 것이든 순전히 운이 좋아서 그리되었다고 확신에 찬 목소리로 말했다. 괜한 겸손의 말이 아니라 자신은 능력이 부족한 사람인데, 그 시험들에 합격한 것을 보면 순전히 운 좋았기 때문이라고 확신했다.

그녀의 첫 발령지는 A 광역시에 있는 OO고등학교였다. OO고등학교는 일반계 고였다. 2002년 교직에 처음 발을 들인 그녀는 기술 교사였던 탓에 주로 정보부 업무와 방송 관련 업무를 맡아서 했다. 그녀는 그 일들이 그리 어렵지 않았다. 그런데 그녀가 겪은 교직 문화는 낮설고 실망스러웠다. 회사 문화에 익숙했던 그녀는 교장, 교감을 대하는 교사들의 태도가 낮설었다. 회사 생활을 통해 수직적 구조에 익숙해 있던 그녀에게는 낯선 광경이었다.

그녀는 동료교사들에게 아쉬움도 있었다. 특히 ‘듣지’ 않는 태도가 아쉬웠다.

(인용) 제가 교직에 와서 처음에 좀 쇼킹했던 게 뭐였냐면 회사에서는 잘 들어야 되거든요.
요.

그러니까 잘 듣지 않으면 안 돼요.

그런데 선생님들이 못 듣는다?

이런 거가 좀 놀라웠어요.

그러니까 선생님들이 아이들 말을 듣지 않는다?

그러니까 교무실에서 가만히 앉아 있으면 애들을 상담한다고 부르잖아요.

(중략)

그런데 아이들을 상담한다고 부르면서 다 자기 말만 하더라고요.

그리고 보내더라고요.

그게 정말 처음 교직에서 충격이었어요.

우리는 회사에서 말 듣는 연습을 하거든요.

그러니까 (중략) 상관이 무슨 말을 하면, 예를 들어서 ‘팀장님. 팀장님 말씀은 이거 이거란 말씀이시죠? 그리고 이거 이렇게 언제까지 하고, 이거 언제까지 중간 점검 받으라는 말씀이신 거죠?’ 이거 하거든요.

(중략)

듣고 말하고 듣고 말하고.

근데 학교 오니까 선생님들이 듣지를 않더라고요.

[발화번호: 쫄_1차 인터뷰_0551 ~ 쫄_1차 인터뷰_0556,

쫄_1차 인터뷰_0560 ~ 쫄_1차 인터뷰_0564,

쫄_1차 인터뷰_0568 ~ 쫄_1차 인터뷰_0569]

그녀가 말하는 ‘듣기’란 상대가 말한 내용을 듣는 사람이 말로 재진술함으로써 상대방에게 상대방이 하고자 했던 말을 제대로 이해했는지 확인하는 것을 의미했다. 회사에서는 정확한 의사소통을 위해서 ‘듣고(=재진술하고) 말하고, 듣고(=재진술하고) 말하고’가 기본이었는데, ‘듣지 않는’(상대가 한 말을 재진술하여 제대로 이해한 것인지 확인하지 않고 본인이 하고 싶은 말만 하는) 교사들에 대해서 아쉬움을 느꼈던 것이다.

‘듣지’ 않는 것은 교사뿐만 아니었다. 회사로 치자면 그녀의 입장에서 하급자인 학생도 그녀의 말을 듣지 않았다. 심지어 학생들이 그녀의 말을 ‘(학생들이 호의를 발휘해서) 들어준다’는 인상을 받기도 했다.

(인용) 수업 때도 뭐 고등학교에서 근무했는데, 기술 가정 수업은 애들이 안 듣죠.

어차피 다 수학 책 펴놓고 공부하고, 영어 책 펴놓고 공부하고, 공부 안 하고 말을 안

듣더라고요.

그게 되게, 말을, 말을, 그 수업 자체를 안 듣고, 그냥 그냥 들어준다?

그러니까 내 수업을 그냥 들어준다?

이런 느낌?

내신 따기 위해서 좀 들어준다?

[발화번호: 쫄_1차 인터뷰_0581 ~ 쫄_1차 인터뷰_0586]

그녀는 고등학교 수업에 별 재미를 느끼지 못했다. 처음 교직을 선택했을 때의 교직에 대한 인상처럼 그녀는 대강 진도 나가고, 시험 문제는 어렵게 출제해서 100점 받는 학생이 적절히 나오게 조절하며 교직생활을 이어갔다.

초임 시절 그녀는 학생들과의 관계는 좋았다. 그녀가 지냈던 성품대로 학생들 앞에서 주로 참았다. 그래서인지 학생들은 그녀를 좋아했다. 반면, 동료교사들과는 적절한 거리를 두며 지냈다.

(인용) 저는 사람 사귀는 게, 잘 사귀지 않았는데.

교사들끼리도 막 이렇게 문화가 있는데 저는 그런 것들에 대해서 익숙지 않은 것 같아요.

이게.

끼리끼리 문화.

[발화번호: 쫄_1차 인터뷰_0863 ~ 쫄_1차 인터뷰_0866]

그녀는 전국교직원노동조합(이하 '전교조') 소속 선생님들을 만나면서 교사에 대한 인식을 바꾸게 되었다.

(인용) 전교조 교사들을 저는 만나면서 좀 교사에 대한 인식이 바뀐 것 같아요.

(중략) 전교조에 그냥 우연히 가입을 했는데, 전교조 교사들이 학급 활동하는 것도 보면서 배우고, 진짜 학생들을 위한 참교육을 위해서 애쓰시는 그런 모습을 보면서 배웠던 것 같아요.

교사가 되어 갔던 것 같아요.

[발화번호: 쫄_1차 인터뷰_0851 ~ 쫄_1차 인터뷰_0853]

그녀는 배움에 목말라 했다. 학생들을 위하는 진짜 교육을 어떻게 해야 할지 배울 곳이 부족하다고 느꼈다. 그때 그녀가 만난 것이 ‘우리교육’이라는 잡지였다. 전 교조 해직교사들이 만든 잡지 ‘우리교육’을 꾸준히 구독하면서 학급 운영 방법, 학생을 바라보는 관점 등을 배웠다. 현장교사들의 경험담에 깊이 공감했다. 그 잡지를 꾸준히 읽으면서 그녀는 외롭지 않았다. ‘우리교육’ 잡지는 당시 그녀에게 등대 같은 역할을 해주었다.

(인용) 이렇게 그거(=‘우리교육’ 잡지)를 꾸준히 읽으면서 저의 어떤 방향성, 어떤 등대 같은 거였던 것 같아요.

(중략)

‘우리교육’을 읽다가 그 글들이 너무 와 닿았고 아이들을 바라보는 눈, 제가 가장 좀 와 닿았던 게 공고 교사가 쓴 글들이 있었는데, 그게 되게 좋았어요.

공고는 어려운 아이들이 오잖아요.

그러면서 아이들에 대한 글들이 이렇게 있어서 되게 감동적이었고.

[발화번호: 쫄_1차 인터뷰_0859, 쫄_1차 인터뷰_0869 ~ 쫄_1차 인터뷰_0871]

그녀는 본인이 학교에서 학생들과 지내는 이야기를 그 잡지에 게재했던 일화를 들려주었다. 불우한 가정환경 탓인지 그녀를 힘들게 했던 학생과의 관계에서 치열하게 살았던 자신의 삶에 관한 글을 게재했다.

(인용) 그래서 제목도 기억나요.

‘B에게’라는 아무튼 글이었는데 개에 대해서 글을 막 이렇게 쓰게 됐어요.

너무 힘들고 개를 다루는 게 너무 어렵고 학교에서 요청하는 거, 개 야자 시켜라, 그런 과정에서 개랑 만나는, 마리(=마음리더십)도 만나기 전이었는데, 개랑 만나는 게 되게 어렵더라고요.

개를 뵈, 개를 변화시키는 게. 제가 무능하고 그런 상태였는데 그래도 개랑 만나는 글을 이렇게 썼어요.

[발화번호: 쫄_1차 인터뷰_0873 ~ 쫄_1차 인터뷰_0876]

그녀가 '우리교육' 잡지에 자신의 글을 게재한 것은 그녀가 기울인 노력에 대해 그녀 스스로 알아주고 싶었기 때문이었다. 타인에게 칭찬이나 인정을 받고 싶었던 것은 아니었다. 그녀가 '우리교육'에 게재한 글을 투고한 행위는 그녀 자신에게 보내는 위로와 인정이었다. 또, 이전에 자신들의 교직 경험을 글로 써준 선생님들(= '우리교육' 잡지에 글을 투고했던 교사)이 존경스러웠기에 그녀도 학생들을 위해 애쓰고 노력하는 교사들의 반열에 끼고 싶었던 이유도 있었다. 무엇보다도 자신이 이 잡지를 구독하면서 힘을 얻었던 것처럼 자신의 글을 읽은 교사에게 힘이 되고 싶어서였다.

다) 마음리더십 전문가 양성과정 교사연수 참여 이전

그녀가 교사 생활을 대체로 학생들과 좋은 관계를 유지했고, 문제행동을 일으키는 학생들을 탓하지 않았다. 그녀는 학생들을 미성숙한 존재이면서 돌봄의 대상으로 여겼기 때문이다. 그녀는 학생들을 한없이 참고 이해했으며, 학생들에게 화가 부글부글 끓어올라도 착한 교사인 '척'했다. 그녀의 교직생활 중 그녀를 힘들게 했던 것은 그녀가 제대로 된 교육을 하는 것 같지 않다는 자기부족감이었다. 그런데, 자기부족감을 채울 길이 없었다. 학생들을 제대로 성장시키는 교육을 하고 싶으나 배울 곳이 없는 그녀의 상황을 그녀는 '딜레마'와 같았다고 묘사했다.

(인용) 그냥 길이 없었다는 느낌.

그냥 주변에 교사들은 별로인 것 같고, 보고 배울 만한 교사는 없었고.

그리고 그렇다고 아이들을 좀 대충하고 싶지는 않다.

교사를 월급 받고는 하지만 제대로 아이들을 성장시키고 싶다.

이런 마음이 있었는데 길은 없다.

그런 건데.

(중략)

그렇다고 막 힘들다는 게, 아이들이 내 말을, 아이들하고 같등하거나 이런 힘들어 아니라, 뭔가 바르지 않다.

그런 느낌.

아이들을 제대로 지도하는 것 같지 않다.

아이들을 제대로 교육하는 것 같지 않다.

이런 어떤 딜레마였던 것 같은데요.

[발화번호: 쫄_1차 인터뷰_0915 ~ 쫄_1차 인터뷰_0920,

쫄_1차 인터뷰_0924 ~ 쫄_1차 인터뷰_0928]

학생들로 인해 그리 힘들지는 않지만 그녀 내부에서 그녀가 하는 교육활동이 ‘바르지 않은 것’ 같다는 생각이 자라고 있었다. 그러나 ‘바른 교육’이 무엇이고 그것을 어떻게 실현해 나가야 할지 막막했다. 그래서 그녀는 전문가에게 배우고 싶었다. 전문가라면 자신에게 해답을 줄 것만 같았다. 그녀는 초임교사 시절부터 가지고 있었던 동료교사들에 대한 아쉬움을 마음 한편에 계속 지니고 있었다. 그녀 측면에서 보고 배울 만한 동료교사를 찾기가 쉽지 않았다. 자신에게 ‘바른 교육’이 무엇인지를 알려줄 만한 동료가 보이지 않았다.

그녀는 온갖 연수에 참여했다. 또, 전국기술교사모임에도 참여하여 교과 전문성을 기르기 위해 노력했다. 그리고 뜻이 맞는 선생님들과 공부모임을 조직하여 함께 공부를 하기도 하고, 강사를 초빙하여 연수를 하기도 했다. 그러던 중 마음리더십 촉진자 P가 진행하는 방학 중 15시간 과정 연수에도 참여하게 되었다.

4) 마음리더십 연수참여 이후 삶의 이야기

그녀는 앞서 말한 바와 같이 마음리더십 촉진자 P가 3일간 진행하는 마음리더십 워크숍에 참여하였다. 2013년 1월 겨울방학 때의 일이었다.

(인용) 그때 제가 어떤 상황이었냐면, 정확히 기억나는데, 시어머니가 쓰러져가지고, 시어머니 기저귀를 막 갈아야 되는 상황이었어요.

그래서 병원 병간호를 하는 중에 거의 정신이 피폐해진 상태였어요.

그런 상태에서 연수를 미리 신청해 놔기 때문에 이제 시댁에다가 동의, 어떤 허락을 구하고, 동의를 구하고, 이제 ‘나 연수 가야된다.’ 하면서 그 전날까지 시어머니 기저귀 갈다가, 피폐해진 몸과 마음을 끌고 @@(=연수가 진행되었던 도시 명칭)으로 제가 버스를 타고 내려갔어요.

[발화번호: 쫄_2차 인터뷰_1073 ~ 쫄_2차 인터뷰_1075]

당시는 그녀의 인생에서 그녀를 가장 힘들게 했던 내적 갈등이 최정점에 달했던 때였다. 쓰러진 시어머니 병간호는 당시 그녀에게는 당연히 ‘해야만 하는 것’이었다. 그러나 한편으로 그런 상황에서 벗어나고 싶기도 했고, 특히 ‘제대로 된 교육’을 위해서 연수에 참여하고도 싶었다.

워크숍에 참여한 그녀는 촉진자의 안내에 따라 모둠 내에서 ‘본심 찾기’ 실습을 하였다. 그녀는 자신의 겪고 있는 문제(시어머니 병간호를 하면서 겪었던 내적 갈등)를 다뤄보기로 마음먹었다. 그래서 시어머니 병간호를 하면서 들었던 내적 갈등과 그로 인해 느낀 감정을 같은 모둠원들에게 솔직하게 털어놓았다. 그녀는 힘들었던 마음을 이야기하고 모둠원들에게 공감을 받으니 조금 마음이 가벼워지기는 했으나 그녀가 이 상황에서 진정으로 바라는 바 즉, ‘본심’이 무엇인지 찾을 수가 없었다. 그래서 촉진자 P에게 도움을 청했다. 촉진자 P는 그녀에게 그녀의 본심을 찾아주었다.

(인용) 내가 병간호를 안 하려는 게 아니라, 내가 원하는 때에 내가 자유롭게 하고 싶은 거였다.

병수발을 내가 막 이렇게, 막 내가 좀 여유 있는 시간에 내가 병수발을 하고, 어머님 병간호를 하고, 나도 좀 이렇게 그런 걸, 내가 되게 바랬다고 P님이 가르쳐 주셨어요.

그래서 내가 그걸 이렇게 종이에서 쓰면서 너무 기쁜 거예요.

본심을 안 것만으로도 막 기뻐가지고 막 눈물이 막 줄줄 나는, 줄줄은 아니지만, 이렇게

뭉클한 거 있잖아요.

그래서 ‘아, 내가 이런 마음이었구나.’ 내 마음을 처음 본 거예요.

[발화번호: 쫄_2차 인터뷰_1088 ~ 쫄_2차 인터뷰_1092]

그녀는 그때 그녀의 ‘원트(want)’를 본 것 같다고 말했다.

(인용) 저의 원트를 본 것 같아요, 원트.

내가 원하는 게 뭐였지, 나는 내가 원하는 것을 모르고 살았던 것 같아요.

내가 도대체 뭘 원하는지를 몰랐는데 마음리더십에서 가장 배운 건 내가 지금 뭘 원하고 있지?(를 알게 해 준 것이었어요.)

내가 그때 원했던 건 자유였던 것 같아요.

내가 좀 그런 시댁의 압박이나 이런 데서 벗어나서 내가 뭔가 자유롭게 내가 선택하고 싶었던 그런 거

[발화번호: 쫄_3차 인터뷰_098 ~ 쫄_3차 인터뷰_104]

그녀 스스로 ‘해야만 한다’는 틀을 만들고 그 틀 안에 스스로를 가두었던 그녀가 자신의 본심이 무엇이었는지 절감하였던 것이다. 그녀가 힘들었던 것은 병든 시어머니 병수발을 해야 하는 상황 때문이 아님을 그녀는 알아차렸다. ‘병든 시어머니 병수발을 들어야 한다’고 스스로가 부과한 책임이 그녀를 움작달작 못 하게 만들었던 것이다. 그녀는 자신을 한 인간 존재로서 본인의 의지대로 살고자 하는 욕구를 그녀 안에서 발견하게 되었다. 그 순간 그녀는 자신이 병든 시어머니 병수발을 들기 싫어서 힘들어하는 며느리로 보이지 않았다. 본인이 하고자 하는 것을 본인의 의지대로 선택하고자 하는, 한 인간으로 보였다.

그녀가 만들어 놓았던 틀 속에서 그 순간 빠져나움을 느꼈다. 그녀는 자신 내부에 존재하는지 그녀도 몰랐던 욕구와 자신이 부과해 놓은 틀 사이에서 괴로워하다, 자신 내부의 욕구를 발견하는 것만으로도 그 순간 완전한 해방감을 맛보았다. 그때 그녀가 느낀 해방감을 그녀는 다음과 같이 표현했다.

(인용) 그때 ##(=당시 워크숍이 진행된 장소 명칭) 문을 딱 빠져나가는데 그때 어떤 느낌이었냐면, 감옥에서 출소되는 느낌이었어요.

그 느낌은 정말 지금도 제가 이렇게 강하게 기억하잖아요.

그 들어올 때의 느낌하고 너무 달라요.

그 ##(=당시 워크숍이 진행된 장소 명칭) 연수원을 탁 문을 열고 나가는데, 감옥의 문이 열리는 그 느낌 있잖아요.

[발화번호: 쫄_2차 인터뷰_1097 ~ 쫄_2차 인터뷰_1100]

그녀는 그녀가 강렬한 정서적 체험을 하게 해준 촉진자 P를 신뢰하게 되었다. 그것은 그녀가 그토록 갈망하던 ‘전문가’와의 조우였다. 그 이후 그녀는 촉진자 P가 진행하는 마음리더십 공부에 매진하게 되었다. 주변 선생님들에게 마음리더십을 전파하는 ‘마음리더십 전도사’ 역할을 하게 되었다.

(인용) 그래 가지고 (워크숍이 끝난 후 서택에 내려가기 위해) 내가 버스를 타려고 기다리면서 C(=쫄 교사의 동료교사)한테 바로 전화를 했죠.

‘우리는 이 공부를 꼭 해야만 한다.’ 그래가지고 공부 모임을 만든 거예요.

(동료교사들 몇몇에게) ‘모여.’ 해가지고 막 모이게 해서, 그때 P 선생님을 모셔다 놓고, A(=현재 그녀가 근무하고 있는 광역시 이름)까지 오라 그러고 공부 모임을 했어요. 학교에서.

우리 학교 선생님, 전학공(=전문적학습공동체) 그때는 지금처럼 활발하지도 않은 때.

10년 전에, 9년 전에 해가지고 이 학교, 저 학교 선생님 모으고 막 공부하고 그랬어요.

[발화번호: 쫄_2차 인터뷰_1101 ~ 쫄_2차 인터뷰_1105]

그렇게 조직한 전문적학습공동체(이하 ‘전학공’)에 참여한 교사 수는 20여 명에 이르렀다. 그녀는 주변의 교사들을 설득하여 인근 지역에서 열리는 워크숍에 함께 참여하기도 했다. 그녀의 소개로 지인 교사들이 마음리더십 관련 연수에 참여하도록 영향을 미쳤다.

(인용) 그래서 막 진짜 전도사였어요. 전도사.

설득을, 막, 설득을! ‘함께 하자’ 이렇게.

지금 D(=이 연수에 참여하게 된 지인 이름), E(=이 연수에 참여하게 된 지인 이름)에게
(마음리더십 전문가 양성과정 교사연수에 참여하도록) 얼마나 제가 지금 정성을 쏟았는데요.

A(=현재 그녀가 근무하고 있는 광역시 이름)팀.

[발화번호: 쏘_2차 인터뷰_1161 ~ 쏘_2차 인터뷰_1164]

그뿐만이 아니었다. 그녀는 남편을 마음리더십 공부에 참여하게 했다. 남편은 회사에 다니다가 퇴사를 한 상태였다. 그녀는 촉진자 P의 동의를 얻어 남편이 마음리더십 공부에 참여하도록 영향을 미쳤다. 또한, 교사가 된 그녀의 딸에게도 마음리더십을 소개하여 마음리더십 전문가 양성과정 교사연수에 참여하도록 영향을 미쳤다.

이렇게 마음리더십 공부에 흠뻑 빠졌던 그녀가 처음부터 마음리더십 전문가 양성과정 교사연수에 참여하겠다고 선뜻 마음을 낸 것은 아니었다. 그녀는 사실 두려웠다.

(인용) 전문가 과정은 너무 겁났어요.

그러니까 저희(=쏘 교사와 주변 교사들, 전학공 멤버들)가 P님을 모시고 계속 연수를 했거든요.

연수를 하는 과정에서 사람들이, 그러니까 P님이 전문가 과정을 소개하셨어요.

그때. 근데 전부 사람들이 엄두를 안 냈죠.

왜냐하면 ‘이 과정도 이렇게 사람 마음을 훔훔 후벼 파는데 전문가 과정은 큰일 날 거야.’라고 해서 용기를 못 냈는데, 남편 때문에 용기가 났고.

[발화번호: 쏘_2차 인터뷰_1175 ~ 쏘_2차 인터뷰_1179]

촉진자 P가 하는 지도가 마음을 후벼 파는 것 같이 여겨졌기 때문에 용기를 내지 못했다. 그러던 중 교사가 아닌 남편을 교사 대상 연수에 혼자 참여시키는 것이

염려가 되었다. 그래서 그녀는 용기를 내어 남편과 함께 참여하게 되었다. 처음 남편과 함께 마음리더십 전문가 과정 연수에 참여했던 때가 2014년 3월이었다. 지금으로부터 9년 전의 일이다.

당시 그녀의 남편은, 그녀의 시아버지가 앓았던 파킨슨병에 걸렸었다. 남편의 발병은 그녀로 하여금 불안과 두려움을 느끼게 하였다. 처음에는 받아들이기가 힘들었고, 앞으로 살아갈 일이 걱정되었다. 경제적인 것도 걱정이었지만, 그보다 걱정은 정서적인 문제에 관한 것이었다.

(인용) (시)어머니의 삶을 (봤잖아요).

그리고 시아버지가 어떤 행동을 취하는지를 이렇게 본 게, 아는 게 병이라고, 아니까 더 두렵더라고요.

어떻게 행동하고, 어머니가 어떻게 피폐해지고, 어머니가 어떤.

어머님은 좋은 사람이었는데 남편(=쫄 교사의 시아버지)한테 막 욕하고.

이런 거를 보니까, 나도 저렇게 되면 안 되는데 이런 생각이 들어서 오히려 ‘마음공부를 해야겠네.’ 이런 생각이 들었죠.

[발화번호: 쫄_2차 인터뷰_0987 ~ 쫄_2차 인터뷰_0991]

남편도 걱정이 되었다. 평생 장남으로서 책임을 떠안고 살아온 남편이 시아버지와 같은 병에 걸린 것이 안쓰러웠다.

(인용) 제가 (문자메시지를) 그렇게 썼어요.

지금도 그거 쓴 거 기억이 나요.

P님과 상담을 했거든요.

남편을 보내려고 한다.

그랬더니 P님이 ‘왜 그러냐?’ 그래서 ‘남편이 이런 이런 병인데, 파킨슨병인데, 남편이 공부를 하면 좀 편해지지 않을까? 몸은 아프지만 마음이라도 편해야 되지 않을까?’ 라고 해서 보낸다고 그랬더니 (P님이) 맞다고.

P님이 (중략) ‘마음은, (몸은) 좀 그래도 아파도 (마음은) 편안해지지 않겠냐? 그래서 공

부 환영한다.’

[발화번호: 쫄_2차 인터뷰_0951 ~ 쫄_2차 인터뷰_0957]

그녀의 남편도 교사 대상 연수이지만 참여해 보겠다고 했다. 당시 교사가 아닌 일반인들 몇몇이 이 연수에 참여하는 경우가 가끔 있었다. 그녀는 남편을 혼자 연수에 참여시키는 것이 걱정되어, ‘후벼파질지’ 모른다는 두려움을 가지고 마음리더십 전문가 양성과정 교사연수에 발을 들여놓게 되었다.

두려움을 가지고 발을 들여놓은 이 연수에 그녀는 9년째 참여하고 있다고 말했다. (그녀의 남편은 2년간 참여하다가 참여를 중지했다. 시간이 갈수록 몸이 불편해진 그녀의 남편은 집에서 연수장까지 오고가는 것이 불편해졌기 때문이다.) 9년 동안 그녀는 한 번도 빠지지 않고 매달 교육에 참여했다. 그녀를 이렇게 성실하게 연수에 참여하게 한 원동력이 무엇인지에 대한 질문에 그녀가 들려준 대답은 ‘나도 말을 할 수 있다!’였다. 마음리더십을 공부하면서 그녀는 자신의 감정을 말로 표현하는 힘을 길렀다.

(인용) 예전에는 계속 참은 것 같은데, ‘나도 이렇게 말하면 상대방한테 말을 할 수 있네.’

이거였던 것 같아요.

(중략)

뭔가 말하면 내 마음이 아닌 것 같았거든요. 그때는.

그냥 내가 뭘 말을 하는지도 잘 모르겠고, 내 의도도 잘 모르겠고, 무슨 생각도 잘 모르겠고, 부엌던 것 같은데, 내 마음을 말할 수 있다, 내 마음을 정확하진 않지만 그래도 내 마음을 표현할 수 있다라는 게 그렇게 저는 되게 좋았던 것 같아요.

해방된 느낌.

[발화번호: 쫄_2차 인터뷰_1125, 쫄_2차 인터뷰_1133 ~ 쫄_2차 인터뷰_1135]

그러면서 이전에 말싸움에서 저서 속상했던 경험을 떠올렸다.

(인용) 뭐 부부 싸움을 해도 내가 분명히 뭔가 화가 나고, 내가 옳은 것 같은데, 말싸움 하면 내가 져가지고, 내가 뭔가 계속 잘못된 사람이 되는 거예요.

서댁에서도 내가 분명히 내가 일을 했(고 서동생이나 서누이, 동서들은 일을 돕지 않았) 어, 나 되게 열심히 한 것 같은데, 말싸움을 막 하다 보면 항상 져어요. 제가.

그래서 내가 다 잘못된 게 되는 거예요.

(중략)

그래도 조금 말이 되네, 이게 정말 저는 신기했어요.

‘내가 말하는 게 이치에 좀 맞네.’ 그게 좀 살면서 대단한 경험이었던 것 같아요. 저한테.

‘내가 본심이라는 게 있네.’ ‘본심을 표현하고 살 수가 있네.’ ‘와, 이런 세상이 있네.’

[발화번호: 쫄_2차 인터뷰_1137 ~ 쫄_2차 인터뷰_1139,

쫄_2차 인터뷰_1144 ~ 쫄_2차 인터뷰_1146]

자기표현을 이치에 맞게 할 수 있다는 것은 그녀에게 새로운 세상이 열리는 것과 같았다. 그녀는 그녀가 느끼는 감정을 자각하고, 감정을 유발한 생각이 무엇인지 성찰하는 과정을 통해 자신이 바라는 바를 통찰하고, 더 나아가 통찰한 본심을 표현할 수 있다는 것이 매우 기뻐다. 자신이 구사하는 말에 대해 부족감을 느껴왔던, 그래서 말하고 나서 미흡함이 남았던 채로 살던 이전과는 달리 말하고 나서 시원함과 가벼워짐을 느꼈다. 자신을 표현하는 말하기 실력을 기르고 싶은 욕구가 그녀를 이 연수에 꾸준히 참여하게 했다.

또한, 자신의 말과 마음속에 본심이 있다는 것을 발견한 그녀는 상대의 말을 듣고 그 안에 담긴 말의 뜻과 상대의 본심을 알아차리는 능력을 키우고 싶은 것도 그녀가 마음리더십 공부를 열심히 하는 이유 중 중요한 하나였다. 그녀는 살면서 자신은 사람들의 ‘말귀를 못 알아먹는’ 사람이었다고 말했다. 상대가 무슨 말을 할 때, 상대 말 속에 담긴 의도나 마음이 무엇인지 알아차리는 것이 어려웠다고 고백했다. 그러면서 그녀가 오히려 연수 중에 다른 참여자들이 그녀의 마음을 알아주었던 경험에 대해서 들려주었다.

(인용) (연수 중에) ‘입으로 듣기’를 했을(=해 주었을) 때 정말 이해받는 느낌이 들었거든요.

세상에서 내 마음을 이해받을 수 있을 거라는 기대를 저버리고 살았던 것 같은데, ‘입으로 듣기’를 누군가가 들어줌으로써 진짜 세상에서 내가 이해받는 느낌이 들어서 (후략)

[발화번호: 쫄_2차 인터뷰_1284 ~ 쫄_2차 인터뷰_1285]

그녀는 마음리더십 대화법 훈련 중 ‘입으로 듣기’(=상대의 말을 듣고 내용을 재진술하고, 상대의 말 속에 담긴 마음과 본심을 말로써 알아주는 적극적 경청의 방법)를 받았을 때 그녀 자신조차도 이해할 수 없었던 마음을 누군가가 알아주는 경험을 통해 깊이 이해받는 체험을 했다. 그런 체험은 그녀도 ‘입으로 듣기’를 훈련해서 익히다 보면 상대방에게 깊이 이해받는 경험을 줄 수 있겠다는 생각이 들었다. 그렇게 되면 그녀가 되고자 했던 ‘말귀를 알아먹는’ 사람이 될 수 있겠다는 기대감으로 마음리더십 연수에 성실하게, 그리고 열심히 참여하였다.

그러면서 그녀는 연수참여 과정에서 새로운 시도를 감행했다. 그것은 상대가 들으면 불편해할 자기표현을 하는 것이었다. 상대가 불편해할지라도 솔직하게 자신을 표현하고, 그로 인해 일어나는 갈등에 직면해 보기로 한 것이다. 그녀는 하고 싶은 말이 있어도 주로 참는 것을 택했었다. 그러다가 마음의 앙금으로 상대와 아예 관계를 끊어버리고는 했다. 또, 간혹 말싸움을 하게 되면 결국 그녀는 패자가 되었고, 그녀는 이상한 취급을 받았었다. 학급담임을 하면서는 학생들끼리 갈등이 생기는 것이 매우 부담스러웠다. 학생들 간에 갈등이 생기는 것을 예방하기 위해 ‘미친듯이’ 단합대회를 열었다. 한 달에 한 번씩 학급 단합대회를 열었고, 학생들끼리 싸울 틈을 주지 않으려고 혼자서 뭔가를 자꾸 했다.

그랬던 그녀는 더이상 참지 않고 자기표현을 하고 싶었다. 말싸움에서 이기고 싶었다. 당시 그녀 안에는 싸울 땐 싸워야 한다는 인식이 자리잡고 있었고, 그것을 실행하고 싶었다. 갈등에 당당하게 직면하고 싶었다.

(인용) 싸울 땐 싸우고 또 화해할 때 화해하고 그렇게 인식이 바뀌면서 무조건 참는 게 능사는 아니다.

그러면서 싸움 공부를 좀 하고 싶다.

여기 아니면 배울 데 없다.

(중략)

P님(=연수 촉진자)이 중재를 해 주실 것이고, 그래서 ‘진짜 내 감정을 솔직하게 말해보자!’

이런 마음이 더 있었던 것 같은데요.

[발화번호: 쫄_2차 인터뷰_1464 ~ 쫄_2차 인터뷰_1466,

쫄_2차 인터뷰_1426 ~ 쫄_2차 인터뷰_1427]

연수 촉진자 P가 있었기에 가능한 시도였다. 그녀가 연수 중에 다른 참여자에 드는 부정감정을 표현했을 때 갈등이 촉발될 것은 당연한 일이었다. 부정감정을 표현해서 누군가와 갈등 관계에 놓이는 일은 그녀에게 매우 힘든 일이었다. 하지만, 이 연수 과정에서조차 시도하지 못한다면 절대 배울 수 없겠다는 생각이 들었다. 그녀는 촉진자 P를 믿고 그때 그 순간의 감정을 피하지 않고 솔직히 개방하기로 결심했다. 연수 중 갈등이 발생했을 때 촉진자 P는 참여자 간 갈등을 중재해서 서로가 서로를 이해하는 단계까지 나아가도록 양쪽을 도왔다. 촉진자 P는 그녀뿐만 아니라 다른 참여자들도 그렇게 되도록 도왔다.

(인용) F(=참여자 별칭)한테 너는 배워야 될 게 F(=참여자 별칭)가 남편한테 이해받으려고 굉장히 이렇게 사람한테 이해받으려고 (노력하는 거다.)

제가 그때 뭐라고 했거든요, (참여자 F에게) ‘징징거린다’ 뭐 이런 표현을 썼거든요.

그래가지고 F(=참여자 별칭)가 완전히 화가 많이 났었는데 그때도 (촉진자 P가) 저한테 그랬어요.

너는 너를 표현해서 이해받는 거를 F(=참여자 별칭)한테 배워야 된다, 이렇게 징징거리더라도 끝까지 이렇게 이해를 받아내야 된다.

[발화번호: 쫄_3차 인터뷰_069 ~ 쫄_3차 인터뷰_075]

같이 연수에 참여했던 F(=참여자 별칭)가 이 연수과정에 함께 참여했던 F의 남편에게 뭔가를 이해받으려고 노력하는 모습을 본 그녀는 F(=참여자 별칭)에게 남편에게 ‘징징거린다’는 것 같아서 불편하다고 부정감정을 표현했다. 그러자, 그녀와 F 사이에 갈등이 유발되었다. 이에 촉진자 P는 그런 그녀에게 오히려 F(=참여자 별칭)에게 이해받으려고 노력하는 모습을 배우라고 코칭한 것이다. 자기표현을 하기보다는 상대 입장을 먼저 헤아리고 주로 참고 살아왔던 그녀에게 징징대서라도 상대에게 이해를 받으려고 노력하라는 코칭이었다. 이해받는 것에 미숙해서 지금 당장은 징징대듯이 하고는 있지만 이해받는 경험이 쌓이면 지금과는 달리 원활하게 이해받고 이해해줄 수 있게 될 것이라는 안내도 뒤따랐다. 촉진자의 코칭을 들은 그녀는 참여자 F가 새롭게 보였고, 오히려 F의 시도를 응원하는 마음이 생겼다고 했다.

갈등을 각오하면서 부정감정을 상대에게 솔직히 표현하고, 그런 상대와 갈등을 풀어보는 경험을 통해 그녀는 많은 것을 체험하고 몸소 배웠다. 그녀는 갈등 관계에 놓인 사람과도 화해를 할 수 있으며, 부정감정을 표현해도 상대방과 관계를 유지할 수 있다는 것을 체험하고 몸소 배운 것이다. 상대에 대한 부정감정을 담아두었더라면 과거와 같이 관계를 끊게 되었을지도 모를 상황에서 오히려 관계가 돈독해지는 경험도 했다. 그뿐만 아니라 자신이 상대에게 부정감정을 느낀 이유를 탐색하면서 자신의 본심을 발견했다. 또한, 무엇보다 갈등 과정 혹은 갈등을 겪은 이후에 이어지는 자신과 상대방, 그리고 자신과 상대방의 갈등 장면에 함께 있었던 다른 참여자들에게 전하는 촉진자 P의 코칭을 마음에 새겼다.

그러면서 그녀는 ‘감정은 시그널’이라고 했던 촉진자 P의 말을 기억해 냈다.

(인용) 감정이 다가 아니고, P님(=연수 촉진자)이 항상 ‘감정은 시그널이다.’, ‘나의 본심이나 그런 것들이 가려, 그런 것들이 이루어지지 않아서 나타내는 시그널’이라고 말씀을 하셨던 것 같아요.

‘감정 자체를 우리는 공부하는 곳이 아니다.’, (중략) ‘감정은 하나의 수단이다.’라고 말씀을 하셨던 것 같고.

그러면서 감정을 (중략) 인지(=자각)를 하면서 그런 것들(=쓸 교사가 느낀 감정)을 수용 해줬던 것 같아요.

수용, 이런 감정이 일어날 수 있고 저런 감정이 일어날 수 있고, 수용하면서 그것들이 일어난 그 밑바닥까지 이렇게 통찰해 가는 과정(을 공부하는 것이라고 촉진자 P가 가르쳤던 것 같아요).

[발화번호: 쓸_1차 인터뷰_0727 ~ 쓸_1차 인터뷰_0729,
쓸_1차 인터뷰_0731 ~ 쓸_1차 인터뷰_0733]

그녀는 촉진자 P의 말에 동의했다. 감정은 본심(내면 욕구)의 ‘시그널(신호)’이어서 본심이 충족되었을 때 긍정감정이 느껴지며, 그렇지 못할 때 부정감정을 느끼게 된다는 연수에서의 배움에 따라 ‘시그널(감정)’을 자각하고 수용하면서 자신의 깊은 내면을 통찰하는 수단으로 삼았다. 그녀는 이 ‘시그널(감정) 중 말로 표현하여 겉으로 드러내면 갈등을 유발할 것 같은 상대를 향한 부정감정들을 대체로 은폐시키고 살아왔었다. 왜냐하면, 갈등이 두려웠기 때문이다. 그러나 은폐시키며 살아왔던 그녀의 부정감정들은 그녀의 삶을 답답하게 하였으며, 어느 날 갑자기 폭발하여 관계를 단절하게 했다. 상대에게 느끼는 부정감정을 은폐하는 일은 무엇보다 그녀로 하여금 그녀 자신의 무엇이 좌절되거나 소외되어서 부정감정을 느끼게 하는지 성찰할 기회를 잃게 만들었다. 또한, 갈등의 당사자인 상대방은 그녀에게 부정감정을 느끼게 하면서까지 무엇을 위해서 그런 행동이나 말을 하는지 성찰할 기회를 가지지 못하게 만들었다. 그렇게 살아온 그녀가 상대에게 느낀 부정감정을 표현한다는 것은 그동안 은폐되었던 그녀 내부의 자신이 진정 원하는 바 즉, 본심을 알아차릴 기회가 되었으며, 상대의 본심을 이해할 계기가 되었다.

상대에게 느끼는 부정감정을 표현한 그녀에게 촉진자 P는 그녀가 그것을 깨우쳐 갈 수 있도록 현장에서 코칭을 했다. 상대에 느끼는 부정감정을 표현하는 경험은 그녀에게 부정감정 밑에는 자신의 소중한 본심이 있음을 깨닫게 했으며, 자신에게 본심이 있는 것처럼 상대도 그러하다는 것을 믿게 하는 효과를 주었다. 이를

통해 인간에 대한 전반적인 신뢰를 키워갔다.

이런 그녀의 경험을 통해 그녀는 연수참여의 목표를 ‘바른 안목 키우기’로 설정하고 ‘안목’을 성장시키기 위해 노력하였다. 겉으로 ‘징징대는’ 것 같이 미숙해 보여도 그 안에는 자신을 이해받고 싶어하는 욕구가 있으며, 그것을 시도하는 중이라는 것을 볼 수 있는 ‘안목’을 기르고 싶었기 때문이다.

(인용) 감수성훈련(=연수 중 교육훈련 방법의 일종)하면 나는 부정적인 면만 보이고, 막 마음이 막 꼬달렸거든요.

어떤 사람에 대해서 못마땅하기도 하고 막 꼬달리기도하고 그러는데.

(연수를) 하는 과정에서 P님이 다른 안목들로 막 코칭을 하시잖아요.

저는 그 순간이 너무 좋았거든요.

그래서 ‘저런 안목을 갖고 싶다.’가 저의 어떤 공부 목표였어요.

P님의 안목을 갖고 싶다.

[발화번호: 쏘_1차 인터뷰_0693 ~ 쏘_1차 인터뷰_0698]

그녀는 불편함을 느끼는 상대방에게 상대방 스스로가 이해받았다고 느끼게 이해해주는 촉진자 P를 보면서 그녀는 처음에는 촉진자 P가 사람을 바라보는 관점을 의심했다. 그녀가 상대를 바라보는 관점과 일치하지 않았기 때문이다. 그런데, 참여를 거듭할수록 촉진자 P가 한 사람 한 사람을 바라보는 관점에 동의가 되었다. 그녀가 불편했던 사람을 촉진자 P가 들려준 관점에서 바라보면 그 사람이 이해가 되고 불편한 감정이 사라지는 것을 경험했다.

(인용) P님이 감수성훈련(=연수 중 교육훈련 방법의 일종)에서 사람의 이런 면이 있지만 그의 이런 면을 보라고, 항상 다른 면을 보여주셨고, 그런 경험들이 쌓이면서 인간을 하나로 규정하지 않는.

지금 우리는 항상 그거 배웠잖아요.

딱 규정하고 상을 짓는 게 아니라, ‘그런 순간’ 막 이렇게 표현하시는 것처럼 그런 것들을 볼 수 있는 안목이 생긴 것 같아요.

(중략)

그러니까 그게 어느 순간 생긴 것 같지는 않고 계속적으로 P님과 꾸준히 공부하면서 기억들이 자주 쌓이면서 기억이, 그 경험.

기억이 경험이 되고 그 경험이 결국은 안목을 만드는 것 같다.

[발화번호: 쏘_1차 인터뷰_0715 ~ 쏘_1차 인터뷰_0717,
쏘_1차 인터뷰_0725 ~ 쏘_1차 인터뷰_0726]

그녀가 참여했던 마음리더십 전문가 양성과정 교사연수는 촉진자 P가 마음리더십의 이론을 강의하는 시간, 참여자들이 모둠을 구성하여 강의를 통해 배운 내용을 실습하고 촉진자 P에게 코칭받는 시간, 모둠 내에서 실습했던 것을 전체 참여자가 둘러앉은 집단 장면에서 연수 내용을 적용하면서 대화를 하는 시간 등으로 구성되어 있었다. 각각의 활동이 언제부터 언제까지 이루어진다는 약속이나 계획은 없었다. 연수 때의 상황이나 교육 내용의 성격, 참여자들의 상태 등에 따라 유동적이었다. 특히 전체 참여자가 둘러앉아 배운 것을 적용하면서 대화를 하는 시간을 감수성훈련 시간이라고 칭했다. 촉진자 P는 연수 진행 중간중간에 이른바 ‘감수성훈련’이라고 하는 실습 시간을 가졌다. 연수 중 기른 인간관계 역량이나 기술을 실제 참여자들 사이에서 사용하도록 한 것이다. 참여자들이 책상 없이 의자만 가지고 원형으로 둘러앉아 지금 이 순간 관계에서 느껴지는 감정을 중심으로 교류하도록 안내했다. 특별한 대화 소재는 없었다. 굳이 대화 소재를 찾자면 그것은 ‘지금 이 순간 관계에서 느껴지는 감정’이었다. 그 날 연수에서 공감하기를 배웠다면 공감을, 칭찬·인정하기를 배웠다면 칭찬·인정을, 피드백을 배웠다면 피드백을, 갈등중재를 배웠다면 갈등중재를 실습하는 시간이었다.

그녀는 감수성훈련 시간이 그 어떤 시간보다 좋았다. 무엇보다 촉진자 P가 보여주는 사람을 바라보는 ‘바른 안목’을 경험할 수 있었기 때문이다. ‘바른 안목 기르기’를 연수참여 목표로 삼았던 그녀는 그런 안목을 직접 체험할 수 있는 감수성훈련 시간이 다른 어떤 연수 시간보다 좋았다.

연수 중 감수성훈련 시간이 좋았던 이유가 하나 더 있었다. 그것은 바로 ‘온전히 현재에 머무는 시간’이었기 때문이다.

(인용) 저는 감수성훈련이 너무 좋더라고요.

왜냐하면 생각에 막 서달리는 게 아니라 그 순간에는 온전히 현재에 머무는 하루 종일이, 사람들은 좀 긴장되고 힘들다고 하더라고요.

근데 저는 그 시간이 살아있는 것 같고 생생하고 좋아요.

그래서 막 기대가 돼요.

근데 막상 참여하면 별로 하는 건 없지만 정말 절로, 근데 되게 기대가 돼요.

[발화번호: 쏘_3차 인터뷰_006 ~ 쏘_3차 인터뷰_011]

그녀에게 감수성훈련은 자신이 살아온 과거나 앞으로 살아갈 미래 등에 대한 후회나 걱정, 불안 따위를 뒤로하고 현재에 집중하는 시간이었다. 연수에 함께 참여하고 있는 사람들 사이에서 느껴지는 감정을 매순간 자각하고 표현하는 시간인 감수성훈련은 그녀에게 현재에 집중하고 살아가게 하는 힘을 기르도록 도왔다.

(인용) 탁 두 발이 이렇게 착지돼 있으면 뭔가 안정감이 있는 것처럼 감수성훈련할 때 저는 그런 걸 경험해요.

현재 딱 집중하고 머무를 때 안정감 있고 안심이 되고 그 순간이 그런 느낌.

그래서 감수성훈련 때는 저는 현재에 이렇게 있는 그런 연습.

[발화번호: 쏘_3차 인터뷰_046 ~ 쏘_3차 인터뷰_048]

다른 참여자들 중에 일부는 이 감수성훈련 참여를 힘들어하거나 두려워하는 경우가 있다고 그녀는 들려주었다. 매순간 둘러앉은 사람들 사이에서 느껴지는 감정을 자각해서 표현하는 일은 낯설고 용기를 필요로 하는 일이기 때문이다.

그래서 그것을 사람들 앞에서 표현하지 못하고 내면에 갈등을 경험하는 참여자들이 있다고 이해하고 있었다.

(인용) 근데 사람들은요.

말을 안 하면 말을 참나 봐요.

이렇게 감수성 때. 그래서 마음이 막 복닥이나 봐요.

우리 남편은 그랬대요.

그래서 이렇게 막 뭔가 이렇게 에너지가 밖으로 분출되는데 그걸 참아서 그게 불편하대
요.

그 자리에 있는 게.

애가 쓰인대요.

[발화번호: 쫄_2차 인터뷰_1386 ~ 쫄_2차 인터뷰_1393]

그런데, 그녀에게 감수성훈련 시간은 매순간 그녀가 그녀 자신으로 존재하는 시
간이었다.

(인용) 과거에서 억울해하지 않고, 미래에서 불안해하지 않고, 현재에 다 깨어 있는 그
순간들이 그냥 저는 오롯이 행복한 것 같아요.

(중략)

그냥 삶이 이제 ‘나’가 되는 것 같아. ‘나’.

되게 솔직해지는 것 같아요.

그래서 그게 마음에 들어요.

그전에는 뭔가 솔직하지 않은 것 같아요.

나 자신한테.

뭔가 숨기고 싶어 하고, 뭔가 두려워서 뭔가를 이렇게 감추고 오버하고, 그걸 드러내기
싫으니까 오버하고, 뭐지 모르니까 또 드러내기 어려워하고 숨기고 오버하고, 막 이렇게 내
가 나를 볼 때 마음에 안 드는 부분이 많이 있었는데, 마리(=마음리더십)를 만나면서, 그렇
다고 마음에 드는 거랑 상관없이, 솔직해지는 자신이 좋아요.

그냥 투명해지는 자신이 좋은 것 같아요.

그래서 공부하게 하는 것 같아요.

나를 만나는 거, 내가 솔직해지는 거, 현재에 깨어서 내가 존재하는 거.

[발화번호: 쫄_2차 인터뷰_1365, 쫄_2차 인터뷰_1370 ~ 쫄_2차 인터뷰_1378]

그녀는 연수참여 중 감수성훈련을 통해 매순간 현재의 감정을 자각하고 표현했다. 그 표현이 갈등을 유발할지라도 용기를 내어 표현했다. 이 훈련은 과거를 억울해하거나 미래를 불안해하면서 현실에 집중하지 못하던 그녀로 하여금 지금 이 순간 눈앞에 있는 상대와 소통하며 살아가는 힘을 기르게 했다. 그녀는 자기 자신이 느끼는 감정을 솔직히 표현하며 ‘자기자신’으로 존재하는 시간이 좋았고, 함께 참여하고 있는 사람들이 들려주는 감정을 들으면서 인간이 아름답게 느껴져 감동적이었다. 그녀는 남편의 발병을 계기로 ‘마음공부’를 해야겠다고 생각했었다. 마음을 갖고 닦는 공부를 통해 사람의 마음을 이해하고 싶었다. 그것을 통해서 그녀가 처한 상황에서 마음의 평화를 가꿔가고 싶었다. 그녀에게 감수성훈련은 ‘마음공부’의 수단이 되어주었다.

그녀는 촉진자 P에 대해서 큰 신뢰를 가지고 있었다. 9년이라는 시간 동안 한번도 빠지지 않고 매회기 참여하고 있으며, 주변 사람들에게 이 연수 과정에 참여하게 영향을 미친 것만 보아도 알 수 있었다. 또한, 아픈 남편뿐만 아니라 교사가 된 딸에게도 이 연수 과정에 참여하게 할 정도였다. 그녀가 촉진자 P에게 큰 신뢰를 보내는 이유 중 하나는 그가 해주는 코칭 덕분이었다.

(인용) 저(=제)가 스님들도 많이 알고, 그렇게 마음공부 하는, 깊이 마음공부 하는 사람을 많이 알거든요.

스님들은 P님보다 더 깊이 공부하셨을 수도 있을 것 같아요.

마음적으로는.

근데 저희가 현실에서 실제적으로 하나하나 도움을 받을 수 있는 거는, 저는 P님밖에 없어요.

(중략)

P님한테 디테일하게 코칭 받으면.

다 되는 건 아니겠지만, 너무 디테일이 좋은 것 같아.

[발화번호: 쉼_2차 인터뷰_1222 ~ 쉼_2차 인터뷰_1225,
쉼_2차 인터뷰_1244 ~ 쉼_2차 인터뷰_1245]

불교 스님들과의 마음공부를 병행하고 있는 그녀는 현실에서 사람 관계에서 생긴 문제에 생겼을 때 촉진자 P에게 들을 수 있는 코칭이 세세하고 현실적이어서 도움이 된다고 생각하고 있었다. 또한, 그녀와 같이 오랜 시간 동안 연수 과정에 참여했던 사람에게는 그 사람에게 필요한 성장 지점을 알려준다는 점에 대해 감탄했다.

(인용) 오래 공부한 사람들이 더 이상 공부할 게 없을 것 같은데도 P님은 딱 또 거기서 코칭을 해서 한 발짝 더 들어가게 하고 이런 게, 진짜 이게 보통 분이 아니신 것 같아요. 진짜 대단하신 것 같아요.

[발화번호: 쫄_2차 인터뷰_1310 ~ 쫄_2차 인터뷰_1311]

무엇보다 촉진자 P에게 감탄하는 점은 그녀가 ‘현장성’이라고 일컬은 유연함과 전문성이었다.

(인용) 항상 어떤 현장성이 너무 뛰어났던 것 같아요. 제가 느끼기에.

(중략)

항상 틀이 어떤 있어서, 예를 들어서 첫째 시간은 이론, 둘째 시간은 연습, 그다음에 처음에는 입으로 듣기 연습, 이런 게, 이렇게 틀이 딱 어떤 정해져 있는 게 아니라, 맨날 뭘 쓰고, 그냥 어려움이 뭐야?

예를 들어서 (중략) 그걸(=연수 현장에서 사람들이 도움받고 싶어하는 점을 기록한 메모) 다 읽고 그것들에 대해서 바로바로 즉흥해서 하는 코칭! 이게 완전 학습자 중심으로 맞출 수 있는 그런 연수나 강의가, P님이 진짜 전문가가 아니면 그게 불가능할 거다.

현장에서 나오는 변수, 그 많은 변수들을 강사가 다 맞출 수 있는 건, 저는 보통의 전문가가 아니면 어렵지 않나?

그 연수가 다른 연수랑 다른 점은 저는 그렇게 보이거든요.

맞춤식 연수?

사람을 만나서 그들의 목표대로 교육을 할 수 있는 것.

그렇게 저는 인식이 되는데,

[발화번호: 쫄_2차 인터뷰_1341, 쫄_2차 인터뷰_1350 ~ 쫄_2차 인터뷰_1356]

그렇게 신뢰하는 촉진자 P와의 관계를 그녀는 현실 생활 속에서도 이어가고 있었다. 그녀는 그녀가 살아가면서 어려움에 맞닥뜨리면 어떻게든 혼자서 해결해 보려고 노력했다. 그렇게 노력했는데도 안 되면 촉진자 P에게 전화를 걸어 코칭을 요청했다.

(인용) 저의 삶이 드러나는데, 그게 정말 괴로우니까 (부끄럽고 창피하지만) 얘기 안 할 수가 없더라고요.

P샘한테.

너무 괴로워서.

견딜만 하면 안 하겠쇼.

저는 별거별거 다 코칭 받았던 것 같아요.

남편 사기 당한 사건, 여러 가지.

(중략)

하여튼 그런 모든 걸 다 코칭을 받죠.

[발화번호: 쫄_2차 인터뷰_0402 ~ 쫄_2차 인터뷰_0407,

쫄_2차 인터뷰_0409]

특히, 그녀는 학생들의 갈등중재에 관심이 많았다. 앞서 기술한 바와 같이 그녀는 살아오면서 상대와의 관계에서 느끼는 부정적인 감정과 생각을 표현하지 않았었다. 그것은 어쩌면 그녀가 그녀의 솔직히 드러냈을 때 겪어야 하는 갈등을 처리해야 하는 것이 두려워서 자신의 감정과 생각을 표현하지 않고 살아왔을지도 모른다. 그녀는 그동안 시도해 보지 않았던 부정감정 표현을 이 연수 과정에서 시도하면서 자신을 솔직히 드러냄으로써 자신을 알아 가는 기회, 상대를 이해하는 기회를 가지기도 했다. 그러면서 그 과정에서 겪게 되는 갈등이 얼마나 힘든 것인지를 체감했다. 그녀는 그 경험을 통해 친구 사이에서 갈등을 겪는 학생들이 얼마나 큰

괴로움을 경험하는지 절감했다. 그래서 그녀는 학생들 사이의 갈등이 풀리도록 중재하는 데에 많은 에너지를 기울였다. 갈등중재 역량을 기르기 위해 학생 간 갈등을 중재한 과정을 녹음해서 다시 듣기도 했다. 다시 들으면서 그녀는 자신이 어느 쪽에도 치우치지 않게 중심을 잡은 상태로 갈등 당사자의 마음이 풀리게 도울 수 있도록 연습을 해 왔다. 그러다가 그게 여의치 않으면 촉진자 P에게 전화를 걸어 도움을 요청했다. 그녀는 학생 10여 명과 그 학부모들이 서로 갈등하면서 학교와 교사들이 고소·고발의 위협에 처했던 상황에서 촉진자 P에게 코칭을 받아 그 갈등을 해결한 경험을 들려주었다.

(인용) 그래서 P님한테 바로 연락해가지고 ‘어디서부터 풀까요?’ 했더니, P님이 바로 이렇게 아주 세세하게 한 1~2주일 동안 코칭 받았어요.

그래서 해결하면서 학교도 고소 안 당하고, 선생님들까지 다 고소하려고 그랬거든요.

아주 (중략) 큰 사건이 있었는데, 마리(=마음리더십)를 배우지 않았다면 불가능하죠.

[발화번호: 쫄_2차 인터뷰_1533 ~ 쫄_2차 인터뷰_1535]

그녀는 촉진자 P에게 받는 코칭의 과정을 다음과 같이 묘사했다.

(인용) 그래서 P쌤은 그러면 내 어떻게, 그렇다고 마음 알려주기 하는 것도 아니에요. P쌤이.

그냥 이제 저희 정도 되니까, 관점 이동으로 바로 들어가서더라고요.

그러니까 일일이 ‘그랬나 보다, 힘드셨겠어요.’ 이거 안 하세요.

바로 ‘왜 그렇게 생각하는 거지? 왜?’ 바로 관점이동.

그러면 바로 확확 전환되더라고요.

수용 안 받아도.

잘못 보고 있는 거잖아요.

[발화번호: 쫄_2차 인터뷰_0424 ~ 쫄_2차 인터뷰_0430]

이 연수 과정 참여 초기에는 촉진자 P가 그녀의 마음을 알아주면서 그녀에게 코

칭을 했었다. 그런데, 9년이라는 시간이 흐른 요즘에는 그녀가 잘못 보고 있는 지점에 대해서 지적을 하면서 관점을 고치도록 안내하고 있다고 말했다. 그녀는 촉진자 P가 들려주는 코칭을 통해 자신이 미처 생각하지 못했던 부분에 대해서까지 관점을 넓혀가는 것이 좋았다.

(인용) P님한테 지적받은 것 중에 하나가 ‘아이들은 그렇게 이해해주면서 너는 교사들을 똑같이 이해하지 못하지?’라는 지적을 받았거든요.

(중략)

그러면서 P님한테 어른도 더 이해받고 싶은 마음이 있다라고 얘기하셔서 지금은 좀 그런 안목이 좀 열렸는데, 그때 당시에는 아이들을 이해하는 마음은 좀 났던 것 같아요. 제가.

[발화번호: 쏘_1차 인터뷰_0936, 쏘_1차 인터뷰_0940]

그녀가 담당하던 학생과 동료교사의 갈등으로 인해 코칭을 받던 중 그녀는 촉진자 P에게 학생의 입장만 헤아리려 들지, 동료교사를 이해할 마음을 내지 않는 그녀의 태도에 대해서 지적을 받았다고 들려주었다. 그러면서 그녀는 촉진자 P의 코칭을 통해 자신이 가지고 있던 ‘틀’을 하나씩 건어내고 있다는 말도 들려주었다.

(인용) P님 만나면서 (고정관념이) 또 하나 깨지고, 또 하나 깨지고, 틀 깨지고, 내가 부정적이고 힘들다는 건 내가 또 틀을 잡고 있다는 거라는 건 알겠어요.

내가 또 뭔가의 틀을 갖고 있고 뭔가 인식하고 있고, 그래서 괴롭고 그 사람 보는 게 괴로운데,

그런데 도대체 무슨 틀인지 모르고 벗어나지 않으면 P님이 또 ‘이 틀이네’ 하면서 또 건어주고,

왜 내가 교사들을 보면서 불편하지? 제가 교사들한테 인식한 마음을 쓰는 거예요.

학생들이나 학부모들한테 인식한 마음을 안 쓰는데 교사들한테 기대를 거는 거예요.

‘교사니까 이렇게 해야지’ 라고 또 ‘must, 이렇게 해야지, 교사들은 이래야지’ 라는 또 틀을 또 갖고 있는 거예요.

그것들을 또 알려주시고 배우고, 그 틀을 벗어나지 못해도 내가 틀을 갖고 있다는 걸 아

니까 또 자유로워지고.

(중략) 계속 코칭 받으면서, 또 깨고 또 깨고 또 내 생각이 잘못됐다는 거 알고 바로 인정하고 또 깨고, 그러도.

[발화번호: 쫄_2차 인터뷰_0462 ~ 쫄_2차 인터뷰_0469]

그녀는 자신 내부에 존재하는 ‘틀’을 견어냄으로써, 혹은 완전히 견어내지는 못하더라도 그 ‘틀’이 내부에 존재한다는 것을 알게 되는 것만으로도, 자유로워질 수 있었다고 말했다. 결혼을 했으면 응당 그 집안의 며느리로서의 역할을 해야만 하고, 교사가 되었으면 응당 학생을 이해해야만 한다고 여겼던 그녀의 ‘틀’을 코칭을 통해 발견한 그녀는 그것이 그녀가 스스로 구성한 ‘틀’이라는 것을 알게 되었고 내부에 있는 ‘틀’을 깨뜨려갔다.

5) 최근 삶의 이야기

앞서 언급했던 바와 같이 그녀는 요즘도 매달 1번씩 마음리더십 전문가 양성과정 교사연수에 꾸준히 참여하고 있다. 그녀는 초등학교 시절 참다가 폭발해서 폭력을 휘둘렀던 그녀에서, 며느리로서의 책임감에 자신의 힘듦을 제대로 표현하지 못했던 그녀에서, ‘좋은 교사(사람)이 아니어도 괜찮다’고 여기는 그녀로 변화해 있었다.

(인용) 마리를 배우기 전에는 내 인식에 ‘나는 좋은 선생님이 되고 싶다, 좋은 선생님이 되어야 한다.’라는 나의 프레임을 씌우고 많은 것을 참으면서 관계가 좋았던 것 같고, 지금 마리를 배우고 나서는 관계가 좋은데 ‘나는 좋은 선생님이 되고 싶지 않다.’ 그러니까 ‘나는 좋은 선생님이 아니어도 된다.’로 바뀐 것 같아요.

[발화번호: 쫄_1차 인터뷰_0641]

그녀에게 ‘좋은 교사(사람)이 아니어도 된다.’는 말은 ‘좋은 교사’가 되기 위해 참고 살아왔던 그녀의 태도에서 벗어나 자신의 감정과 생각을 솔직하게 표현하겠다

는 의지의 표현이자 솔직하게 표현해도 된다는 자기 믿음의 표현이었다. 그녀는 더 이상 참으면서 살고 싶지 않았다. 자신의 감정과 생각을 솔직히 드러내고 살고 싶어했다.

그녀는 자신의 감정과 생각을 솔직히 표현하는 방법에 자신감을 가지고 있었다.

(인용) 참지 않는다는 건 제가 말이, 애들한테 말을 많이 하는 것 같지 않은데, 하고 싶은 말을 하고 산다.

그 말을 아이들한테 좋은 영향이 갈 수 있게 할 수 있다.

예전에는 부정적인 감정이 올라오고 화가 나고 막 그런 것들을 얘기하고 싶은 걸 참았다면 지금은 그거에 대한 본심을 잘 생각해서 잘 전달하고 영향을 미칠 수 있게 하니까, 아이들이 긍정적으로 변화하는 것도 보이고 저희 반 아이들이 다른 반하고 좀 다르다.

[발화번호: 쫄_1차 인터뷰_0753 ~ 쫄_1차 인터뷰_0755]

그녀는 내부에서 일어나는 감정을 참기보다는 그 감정을 신호로 삼아 자신의 본심을 성찰하고 그것을 학생들에게 솔직히 전달했다. 그녀는 마음리더십 연수참여를 통해서 학생들에게 좋은 영향이 갈 수 있게 말하는 방법을 익혔으며 그것을 구사할 수 있었다. 그녀는 그녀가 배운 말과 태도로 학생을 대하자 학생들이 그녀의 영향을 더 잘 받아들인다고 인식했다. 그녀가 보여주는 말과 태도 덕분인지 자신이 담임하는 반의 학급 문화가 다른 반과 다르다고 인식하고 있었던 것이다.

(인용) 예를 들면 자리를 뽐기를 하는데 저희 학교는 이제 배움의 공동체를 하다 보니까 모둠 활동이 되게 중요하거든요.

(중략)

그것 때문에 이제 갈등도 생기기도 하고 막, 아이들끼리.

(중략) (작년) 우리 반 애들이 그러면서 조정을 하거든요.

이렇게 모둠을 뽐기를 조정을 하는데, 그때 애들이 이렇게 모둠 활동이 잘 되게 조정을 할 때, 매달 조정하는 과정에서 되게 성숙하게 이렇게 조정한다, 이렇게 서로 싸우고 막 이러는 게 아니라 정말 어떡하면 우리 반이 모둠 활동이 잘되는 거에 대한 의견을 내고 자리

를 바꾸고 이러는 걸 1년 동안 지켜봤어요.

(중략)

그러니까 아이들끼리 그렇게 아껴주고.

막 지금(=올해)도 그렇더라고요.

(중략)

근데 아이들은 개(=문제 행동을 일으키는 학생)에 대해서도 품어주기도 하고 또 제지시키기도 하고, 너무 심하면 뭐, 하지 말라고 하고.

그런데 그게 막 애정이 붙어서.

그러니까 막 비난하는 게 아니라, 이제 막 이렇게 감싸주면서 이렇게 하는 거 있잖아요.

‘그렇게 하면 안 돼.’ 그런 문화인 것 같아요.

비난하는 게 전혀 없고 교실 내에서.

다른 반은 막 그렇거든요.

수업 들어가도 ‘쟤가 어떻고, 쟤가 어떻고’ 약간 그러잖아요.

이르는 거.

‘쟤가 문제예요.’ 그러는데 우리 반은 그런 게 없어요.

제가 맡은 반은 그런 문화가 없는 것 같아요.

제 인식에.

[발화번호: 쫄_1차 인터뷰_0771, 쫄_1차 인터뷰_0773 ~ 쫄_1차 인터뷰_0775,
쫄_1차 인터뷰_0778 ~ 쫄_1차 인터뷰_0779,
쫄_1차 인터뷰_0781 ~ 쫄_1차 인터뷰_0791]

그녀는 학급에서 지각 학생 지도 사례를 들려주었다.

(인용) 학급 운영은, 학급 운영도 다살림[상생(相生)]의 원칙에 의해서 (해요.), (다살림 원칙을) 많이 놓치잖아요.

나 살고 애들 죽이고 이러는 게 아니라, 나도 살고 애들도 산다라고 생각해서 관계를 되게 중요시 여기고.

(중략)

그래서 학급 아이들을, 그러니까 예를 들어서 지각을 한다 그러면 막 지각에 초점을 맞췄는데, 이제 아이들하고 얘기를 하면서, 감정을 얘기를 하면서 아이들이 어려움을 듣게 되는 것 같아요.

지각할 수밖에 없는 집안 사정도 듣게 되고.

그런 것들이 마리(=마음리더십)를 배우니까, 그 방법을 배우니까, 아이들하고 대화가 되면서 학급 운영도 애들이 일단 편안해하는 것 같아요.

불안해하지 않는다?

‘나는, 나는 말할 사람이 있다.’ 그리고 ‘우리 담임선생님은 내 말을, 내가 말을 하면 들어주고, 오히려 나를 이해해준다, 우리 담임선생님은.’ 그런 믿음이 있는 것 같아요.

그래서 예를 들어 지각을 하면 아이들이 솔직하게 얘기해요.

‘늦잠 잤어요.’ ‘몇 분 늦을 것 같아요.’ 성찰문도 알아서 쓴다고 하고 그런 거.

자발성이 더 키워졌나? 자발성이.

아이들이 편안해하고, 결국은 정서적인 안정이 되게 학급을 편안하게 만드는 거 아닌가.

많이 애들이 정서를 수용 받는다고?

학급에서 서로서로.

[발화번호: 쫄_2차 인터뷰_1745 ~ 쫄_2차 인터뷰_1746,

쫄_2차 인터뷰_1748 ~ 쫄_2차 인터뷰_1758]

그녀는 지각한 학생에게 지각한 것에 대해 훈계하기에 앞서 지각을 한 사정에 관해 물었고, 학생들로 하여금 지각할 수밖에 없는 사정을 듣게 되었다고 했다. 이러한 태도는 오히려 학생들로 하여금 자발적으로 반성하도록 하는 영향을 미쳤다. 그녀는 이러한 관계 경험들이 쌓이고 쌓여서 학급의 학생들이 정서적인 안정감을 얻는 것 같다고 말했다. 그녀는 그녀가 담당하는 학생들이 정서적인 안정감을 느끼며 그녀에게 다가오는 것을 발견하고 스스로에 대한 믿음과 확신을 키워갔다.

그녀는 인터뷰 도중 최근에 자신이 경험했던 만족스러운 수업 경험에 대해 들려주었다. 그녀가 가르치는 교과(중학교 기술·가정) 내용 중 청소년기의 정서 발달에 관한 내용이 나온다고 했다. 교과서를 보면 정서 발달이란 공감 능력이 자라는 것

을 의미한다는 내용이 언급되고 있다고 했다. 그 내용을 접한 그녀는 공감하는 방법을 가르치면 공감능력이 신장될 것이고, 그러면 자신이 가르치는 학생들의 정서가 발달할 수 있을 것이라는 기대를 가지고 수업 준비를 했다.

첫 번째 차시에서는 연수에서 배운 활동인 ‘나를 떠올리면’이라는 주제로 ‘감정 빙고 게임’ 활동을 했다. 빙고판에 나를 떠올렸을 때 드는 감정을 찾아 적은 후, 학생들이 돌아가면서 자신을 떠올렸을 때 드는 감정과 그 이유를 발표하도록 했다. 그 발표를 들은 학생들은 친구의 발표를 듣고 친구가 발표한 감정에 ‘입으로 듣기’를 한 후, ‘왜?’하며 질문을 하도록 했다. 빙고판에 줄을 빨리 완성하면 이기는 게임 형식의 이 활동을 수업 시간에 진행한 그녀는 뿌듯했다.

(인용) 아이들이 이제 그러면서 공감을 배우잖아요.

내 입장이 아니라 상대 입장이 돼서 (공감부터 하고 그 다음에) ‘왜?’ 이런 거를 하고 나니까 되게 좀 뿌듯했어요.

이렇게 책에 만약에 교과서적으로 정서적인 능력이 자란대, 이렇게 가르치는 게 아니라 이렇게 마리(=마음리더십)를 배워서 한 단원이지만 써먹을 수 있는 게 되게 저는 만족스러웠어요.

아이들도 되게 행복해하고, 지루해하지 않고.

[발화번호: 쫄_1차 인터뷰_0419 ~ 쫄_1차 인터뷰_0422]

위 수업에 이어서 진행된 두번째 차시에서는 학급 학생들을 연수에서 감수성훈련할 때와 같이 둥그렇게 둘러앉도록 했다. ‘우리 반을 떠올리면’이라는 주제로 학생들이 표현하고 서로 공감하는 활동을 진행했다. 참고로 그녀가 수업했던 반은 ADHD 증상을 보이는 학생(편의상 ‘A’)이 속해 있는 반이었고 ‘A’의 수업 방해로 인해 여타 교과 시간에 수업 분위기가 안 좋다는 지적을 많이 듣고 있었다.

학생들은 당연히 자기반 수업 분위기에 대해 불편한 이야기를 했다. 그러던 중 남학생 하나(편의상 ‘B’)가 ADHD 증상을 보이는 학생(‘A’)에게 불편한 감정을 표현했다. 그러자 듣고 있던 다른 여학생(편의상 ‘C’)는 ‘A’와 ‘B’ 모두에게 부정적 감

정을 표현했다.

(인용) 그러니까 ADHD같은 애(='A') 하나랑 (중략) 남학생(='B')이 같이 막 장난을 치는 모습을 보니까 여학생(='C')은 둘 다 불편한 거예요.

두 명 다.

그런데 알고 보니까 애(='B')는 (여학생 'C'가 자신까지도 불편해하는 지를) 몰랐던 거예요.

그러니까 ADHD 아닌 애(='B')는 자기 때문에 누군가가 불편하다는 걸 일단 몰랐어요.

왜냐하면 애(='B')는 ('A'에게) 막 괴롭힘을 당하고 있었고, 어쩌다가 반항하는 (하는 거였어요), 그런데 아이들한테는 그게 다 수업에 방해 요소로 보였던 거예요. (그걸 'B'는 몰랐던 거예요.)

(중략) 그런 사실⁴⁾들이 밝혀지고, 애(='B')는 그래서 자기는 몰랐고 그래서 미안해하고.

그다음에 자기 행동에 대해서 자기가 그럴 수밖에 없는 것들이 이야기되고, 애(='A')가 너무 괴롭혀서 힘들고 (하면서) 막 확 울었거든요.

[발화번호: 쏘_1차 인터뷰_0442 ~ 쏘_1차 인터뷰_0448]

그녀의 수업 중에 남학생 'B'가 학급 친구들에게 미안하다고 사과하면서도 자신이 겪는 어려움을 토로해서 학급 친구들이 그의 사정을 알게 되었다고 했다. 그녀는 이 수업에서 일어난 일이 대단한 일이었다고 생각했다. 실제 학급에 내재되어 있는 문제가 수업을 통해 해결된 사례라고 생각했기 때문이다.

뒤이어 그녀는 남학생 'B'가 'A'에게 괴롭힘을 당할 때 도와줄 사람이 있느냐고 학급 구성원 전체에게 질문을 했다.

(인용) 애들이 다 손 들잖아요.

순진하니까, 1학년이니까.

4) B라는 학생이 사실은 A(=ADHD 행동 특성을 보이는 학생)에게 괴롭힘을 당하고 있었으며, A에게 저항하는 모습이 다른 학생들에게는 수업을 방해하는 것으로 비쳤다는 것

한 애가 손을 안 들더라고요.

그래서 왜 궁금하잖아요.

이유가 있는데.

이유가 있을 것 같아서 그 애가 또 눈물이 약간 표정이 이렇게 안 좋더라고요.

그래서 ‘혹시 너도 당한 기억이 있는 거야?’ 그랬더니 지금은 아닌데 (과거에 이런 일을 겪어봐서) 애를 도와줄 수가 없는 거예요.

예전에 당했던 기억, 초등학교 때 당했던 기억을 갖고 있으니까,

[발화번호: 쫄_1차 인터뷰_0460 ~ 쫄_1차 인터뷰_0467]

그녀는 학급의 또 다른 학생으로부터 초등학교 때 자신도 괴롭힘을 당했던 기억 때문에 친구를 도울 수 없다는 이야기를 듣게 되었다. 그녀는 그를 위로했다. 수업을 통해 학생들이 겪고 있는 어려움이 드러나고 그 어려움에 대해 학급 구성원들이 공감하고 함께 도울 마음을 내도록 안내했던 수업이 그녀에게는 삶과 일치하는 느낌을 주었던 것이다. 그녀가 무엇보다 만족스러웠던 이유는 그렇게 하는 과정에서 학급이 하나의 공동체로 작동했다는 것이다. 학급을 이루고 있는 학생들이 어려움을 드러낸 학생에 대해서 무관심하거나 비난했다면 그것은 학생에게 또 다른 상처였을 것이다. 그런데, 그녀가 진행한 수업에서는 어려움을 겪는 학생에 대해서 다른 학생들이 깊이 이해하고 진정으로 돌보는 마음을 냈다. 그 과정에서 그녀는 학생들에게 ‘친구를 도울 마음을 내야 한다, 그렇게 하는 것이 옳다.’고 지도하지 않았다고 했다.

(인용) 그러니까 아이들이 공동체를 만들어서 그 일을 해결하는 걸 내가 도왔다?

수업에서 그것도.

그런 만족감인 것 같아요.

그거를 그냥 지도하는 게, 지도 방식이 내가 막 뭔가를 ‘이게 옳아’ ‘이건 이렇게 하면 안 돼.’ 이런 게 아니라 수업에서 아이들이 서로 서로의 영향을 미치고 그런 것들을 해냈다?

그런 인식에서 수업이 만족스럽다?

그러니까 아이의 삶과, 아이들의 삶과 수업이 일치됐다?

이럴 때 만족스러운 것 같아요.

(중략)

삶과 수업이 약간 일치감이 느껴질 때 좀 만족스러운 것 같아요.

[발화번호: 쫄_1차 인터뷰_0487 ~ 쫄_1차 인터뷰_0493, 쫄_1차 인터뷰_0496]

그녀는 이 학급의 수업을 진행하면서 평소에 자신이 대했던 태도에 대해서 다음과 같이 언급했다.

(인용) 제가 오늘 수업 들어간 반이 ADHD 진단을 받지는 않았는데, 개 때문에 애들이 피로도가 이렇게 자라요.

거의 ADHD 수준이고, 머리는 되게 좋은데, 수업을 계속 방해하고 돌아다니고, 뒹굴고 이런 아이가 있어요.

애들 괴롭히고.

그런데 이제 교사들도 어떻게 못하고 그래서, 교사들한테 매시간 혼나는, 매시간 혼나요.

아이들이 전체가.

수업 분위기 안 좋다고.

근데 제 시간에는 한 번도 혼낸 적이 없거든요.

그러니까 이 아이도 저를 되게 좋아하는 것 같아요.

되게 신나하고.

내가 들어와서부터 막 뒹굴고 좋아가지고 막 이래요.

[발화번호: 쫄_1차 인터뷰_0424 ~ 쫄_1차 인터뷰_0433]

학생들이 자신들이 속한 학급에 대해서 느끼고 생각하는 것과 그 속에서 겪고 있는 어려움을 솔직히 이야기할 수 있었던 것은 그녀가 평소 그들과 쌓아온 신뢰 관계 덕분이었다. 그녀는 이러한 경험들을 축적하면서 자신에 대한 믿음을 키워가고 있었다.

그녀의 수업 혹은 학급 운영에 관한 이야기 속에는 유독 학생과 학생 사이를 연

결하려고 하는 이야기들이 많았다. 그중 하나의 일화를 소개하면 다음과 같다. 그 일은 담임 반 학생 한 명이 교과 선생님과 갈등을 겪은 일이었다. 상황을 파악해 보니 교과 선생님의 오해로 시작된 일이었다. 그런데 그 학생이 오히려 선생님의 입장을 헤아리며 앞으로는 잘하겠다는 다짐까지 했다. 그 학생은 사실 이전년도에 어떤 사건을 겪으며 왕따로 지내고 있으며, 자신을 왕따를 당하도록 주도했던 다른 학생과 같은 반에서 지내고 있는 상태였다. 그러한 이유로 생활태도가 그리 좋지 않았다. 그런데, 그 학생의 태도가 긍정적으로 변하고 있었고, 특히 교과 선생님과 갈등을 풀어내는 모습이 대견했다.

(인용) 오늘 아이들(=학급 학생들)을 불러 OO이의 긍정적 변화요인을 물었더니 아이들이 이것 저것 말한다.

난 'OO이가 변한게 우리반이어서 그렇게 긍정적으로 변화한 거라 생각했는데 아닌가봐?' 라고 물었더니 학생들이 대답하길 맞단다. 우리반이었기에 가능했단다. 담임의 영향 띄끔에 6반 학생들의 영향이 있어서란다.

(중략)

올해 이 시점에서 OO이는 행복하고 교사를 향해 웃고 학생들과도 아주 잘 지내며 ** (=왕따를 주도한 학생)이와도 무사히 서로를 존중하며 생활한다.

아무리 생각해도 아이들은 멋진 공동체를 만드는 힘을 가졌다.

내 영향이 조금뿐이라고 솔직히 당당히 말하는 아이들의 모습이 사랑스럽고 기특하며, 조금 영향을 미친 내 모습이 나도 참 좋다.

[문서번호: 쫄_#3_11(2017년 11월 18일) 중에서]

그녀는 OO이를 긍정적으로 변화시킨 요인에 대해서 학급 학생들과 함께 이야기를 나누었다. 그러면서 긍정적 변화요인을 학급의 문화 덕분으로 돌림으로써 OO이와 학급 전체를 연결시켰다. OO이의 긍정적 변화요인이 학급의 문화 때문이 아니었다면 반발이나 냉소를 불러올 수 있는 상황이었다. 그러나 학급 구성원들은 OO이의 변화가 자신들 덕분이라는 것을 인정했다. 학급공동체가 학생 한 명 한 명에게 치유적 공간이 되어주고 있음을 학생들이 인정한 것이다. 그녀는 학생들이

공동체를 ‘멋지게’ 꾸려가고 있는 것을 포착해 내는 안목을 가졌으며, 그러한 안목으로 학급 구성원들을 서로 연결되도록 촉진하여 학급이 단단한 공동체가 되어가도록 영향을 미치고 있었다.

그녀는 학생들 속에 있는 ‘찬란한 본성’을 발견할 수 있는 안목을 지닌 교사로 생활하고 있었다. 학생들에게 있는 ‘찬란한 본성’이 있음이 눈에 보이니 학생들이 그 자체로 좋다고 했다.

(인용) 그런 깊은 심오한 그 아이들의 진짜 찬란한 빛 같은 거, 이런 게 보이면서 좋아서 관계가 좋다.

그래서 아이들이, 아이들에 대한 어떤 감정이 너무 좋다.

[발화번호: 쫄_1차 인터뷰_0657 ~ 쫄_1차 인터뷰_0658]

그녀는 마음리더십을 공부하기 전에는 학생들을 이해해줘야만 하는 존재로 인식했다면, 이제는 학생들 그 자체가 ‘찬란한 본성’을 지니고 존재로 인식하고 있었다. 마음리더십 연수에 참여하면서 기르고자 했던 ‘바른 안목’이 그녀의 삶 속에 발휘되고 있는 것으로 보였다.

하지만, 때로는 흔들릴 때도 있다고 말했다. 올해 담임 반에서 만난 학생 한 명에 관한 이야기를 들려주었다. 그녀는 3월부터 그 학생이 몹시 두려웠다고 했다. 그 학생은 쉬는 시간에 교무실에 와서 선생님들에게 악담을 퍼붓고 가는 행동을 했다. 그녀를 포함한 교사들은 그 학생의 행동에 대해 지도를 하지 못했다.

(인용) 그래서 고민 고민 하다가 도저히 안 되겠어 가지고 P님한테 전화를 한 거예요.

그러면서 그 두려움이 확 걷어나는 순간이 있더라고요.

[발화번호: 쫄_1차 인터뷰_1117 ~ 쫄_1차 인터뷰_1118]

그녀는 그 학생에 대한 두려움으로 인해 지도를 못 하다가 결국 마음리더십 축

진자 P에게 코칭을 요청했다. 코칭을 통해서 어느 순간 그녀를 사로잡았던 두려움에서 벗어나게 되었다. 코칭을 통해 그녀는 그녀가 두려움을 느꼈던 이유에 대해서 스스로를 이해하게 되었다. 그 학생이 지시적이고 명령조의 말투가 그녀의 두려움을 자극한다는 것을 알게 되었다.

(인용) (촉진자 P가 코칭에서) ‘애 말투 어디서 배우는 거다.’ 이렇게 말씀하시더라고요.

(중략)

그리고 ‘애한테 적절한 피드백이 안 가서 애의 행동이 그렇게 된 거다’라고 하시면서 반응하는 방법을 가르쳐 주셨어요.

예를 들면 ‘네가 그렇게 지시적인 말투를 써서 나는 불쾌하다’ ‘네가, 니 말의 내용은 충분히 받아들이겠지만, 받아들이고 귀 기울여 듣겠지만, 네가 그런 말투를 쓴다면, 지시적인 말투를 쓴다면 나는 너랑, 너 말을 더 이상 듣지 않겠다.’ 이렇게 자기 입장을 확실히 밝히라고 가르쳐 주셨어요.

[발화번호: 쫄_2차 인터뷰_0251, 쫄_2차 인터뷰_0253 ~ 쫄_2차 인터뷰_0254]

코칭에 따라 그녀는 학급 회의 시간에 그 학생에게 자기 입장을 확실히 밝혔다.

(인용) 그런 상황에서 학급 회의를 하게 됐고, 학급회의 상황에서 개가 또 지시적인 말투를 저한테 쓰더라고요.

그때 그 타이밍을 딱 잡아가지고 ‘나 너가, 니 내용은 듣겠지만’ 그대로 했죠.

배운 대로.

‘내용은 잘 듣겠지만, 네가 지시적인 말투를 쓰면 선생님 많이 불쾌하고 듣고 싶지 않다’고 딱 얘기했더니 개가 움찔하더라고요.

[발화번호: 쫄_2차 인터뷰_0255 ~ 쫄_2차 인터뷰_0258]

그 학생이 움찔하는 모습을 본 그녀는 촉진자 P에게 코칭받은 대로 지도한 것이 그 학생에게 영향력을 미친다는 것을 확인하고 안심했다. 그리고 뒤이어 나온 학생들의 반응이 그녀를 더욱 안심하게 만들었다. 그녀를 지원해 주는 학생들이 있

다는 사실이 그녀에게 안정감을 주었다. 그녀는 학생들 덕분에 매우 든든했다.

(인용) 근데 그 뒤(=쫄 교사가 학급회의 시간에 그 학생에게 솔직하게 마음은 전달한 이후)로 애들이 다다다다 얘기하는 거예요.

‘나도 사실은 불쾌했어.’ ‘나도 불쾌했어.’라고 애들이 얘기하는 거예요.

(중략) 애들은 애를 무서워하지 않거든요.

(중략)

그래서 ‘왜, 왜 그럼 얘기를 그동안 안 했을까?’라고 물어봤더니 ‘선생님이 아무 말씀을 안 하시는데 저희가 어떻게 해요?’

(중략) (그 이후로) 반에서는 어느 정도 영향의, 힘의 균형이 맞아 들어가요.

[발화번호: 쫄_2차 인터뷰_0259 ~ 쫄_2차 인터뷰_0260, 쫄_2차 인터뷰_0262, 쫄_2차 인터뷰_0264, 쫄_2차 인터뷰_0287]

촉진자 P의 코칭은 거기서 멈추지 않았다. 촉진자 P가 그녀에게 한 두번째 코칭은 ‘그 학생을 계속 품으라.’였다. 학생을 진정으로 변화시키고자 한다면 사랑으로 품어주어야 한다는 간단하면서도 명료한 코칭이었다. 행동에 대해서 가르칠 것은 가르치되, 계속 품어주어야 한다는 코칭을 받은 그녀는 그 학생을 따뜻하게 품어주려고 노력했다. 그러자 그 학생은 그 학생이 살아온 삶의 역사에 대해서 들려주었다. 그 이야기를 통해 그녀는 학생의 행동이 이해되었고 오히려 안쓰러운 마음이 들었다.

그녀는 최근 학급에서 학급 단체티셔츠 제작을 위해 논의 중이라고 했다. 그 학생은 그녀에게 전화를 걸어 형편이 어려운 학생의 단체티셔츠 값을 자신이 내겠다고 말했다. 그녀는 그때 그 학생에게 이렇게 말했다고 들려주었다.

(인용) ‘기특하다. (중략) 오늘은 기특한데, 내일 네가 나한테 실망을 줘도, 나는 너를 사랑할 수 있을 것 같아.’ 이런 얘기를 했어요.

근데 그 마음이 그때 당시에는 진심이었어요.

그거를 제가 P샘한테 엮으니까 코칭 받으면서 배운 것 같아요.

[발화번호: 쫄_2차 인터뷰_0350 ~ 쫄_2차 인터뷰_0352]

그녀는 자신이 흔들렸던 이유에 대해서 다음과 같은 이야기를 들려주었다.

(인용) 저의 삶의 경험하고 부딪히는 것 같아요.

그러니까 예를 들어서 과거의 경험, 그런 비슷한 애한테 당했던 경험.

예를 들어서 중학교 때 이렇게 노는 여자애들을 제가 무서워했더라고요, 이렇게 노는 여자애들.

그런 애들을 왜 무서워했는지 그것까진 모르겠는데 뭔가 이렇게 위협을 느끼고 이렇게 막 키도 크고 막 그런 애들한테 내가 막 편도 이렇게 이상하게 쫓고 이런 애들한테 내가 살짝 위협을 느꼈는데.

교사 생활을 하면서도 이렇게 무서운 그렇게 날라리 같은 여학생을 만나면 살짝살짝 무서워하면서 제가 기를 못 펴더라고요, 화장을 진하게 한다든가.

그게 삶의 경험인데 그런 어떤 제 경험들이 뭔가 아직 제가 인식하지 못하는 사이에 조금씩 조금씩 쌓여서 그런 애들을 무서워하는 것 같더라고요.

[발화번호: 쫄_3차 인터뷰_293 ~ 쫄_3차 인터뷰_299]

그녀는 자기 삶의 경험이 학생들 중 어떤 특정한 특성을 보이는 학생들의 ‘찬란한 본성’을 발견해 내는 안목을 가로막는다고 고백했다. 그러나 그것이 그녀에게는 크게 문제가 되는 것 같지는 않았다.

(인용) 그러니까 힘들다는 거는 말은 하는데, 진짜 힘들었으니까 두 번을 코칭을 받긴 받았겠지만, 뿌리째 흔들리는 느낌은 아니에요.

좀 달라요. 뭔가 느낌어.

삶을 뒤흔들고 막 어떤 그런 게 아니라, 삶에 단단하게 뿌리를 내리고 있고, 위에서는 흔들리지만, 그 밑바닥에서의 지지대가 이렇게 딱 박힌 느낌이 들어요.

뭔가 그런 느낌. 느낌어요.

[발화번호: 쫄_2차 인터뷰_1214 ~ 쫄_2차 인터뷰_1217]

그녀는 학생을 지도하면서 힘들 때도 있기는 하지만 그것이 자신을 뿌리째 흔들지는 않는다고 말했다. 삶에 단단하게 뿌리를 내려서 가지들이 간혹 흔들리기도 하지만 뿌리는 땅에 깊이 박고 있는 것 같다고 자신의 상황을 묘사했다. 그리고, 무엇보다 흔들릴 때 도움을 요청해서 확실한 도움을 받을 수 있는 존재가 있다는 것이 그녀를 든든하게 했다.

그녀는 현재 A광역시에 위치한 혁신학교(중학교)에서 근무하고 있다. 지금 학교에 스카우트되어서 근무하게 되었다며 수줍게 말하던 그녀는 인터뷰 도중 자신이 근무하고 있는 학교에 대해서 많은 시간을 할애해서 이야기했다. 자신이 근무하는 학교는 학생들이 행복하고 스스로 공부하는 분위기이며, 학부모들의 학교에 대한 신뢰가 대단하다고 했다. 혁신학교를 연구하는 연구자들이 다수 찾아올 정도로 전국 혁신학교의 모델 감이라고 이야기했다. 교사들에 대해서 아쉬움을 지니고 있던 그녀는 이 학교에 근무하고 있는 선생님들이야말로 존경받아 마땅한 참교사라고 말했다.

그런데, 그녀의 말 속에서 여전히 동료교사들에 대한 아쉬움을 발견할 수 있었다. 학생들에게 헌신적으로 노력하는 동료교사들을 보면서 그녀는 마음리더십 촉진자 P를 학교에 초청하여 함께 공부를 하고자 시도했다. 촉진자 P를 학교에 초청하고자 했던 이면에는 헌신적으로 노력하는 동료교사들에게 마음의 치유가 필요하다고 여겼기 때문이다. 교육에 '헌신'하면서 생겼을 마음의 상처를 촉진자 P를 통해 치유해 주고 싶었던 것이다. 그런데 그녀의 시도는 동료교사들의 탐탁지 않은 반응으로 인해 좌절되었다.

(인용) 이게 아이들의 지도가, 아이들한테 이렇게 저희가 거슬리는 건 그 삶하고 또 부딪히는 거잖아요.

교사의 삶과 아이들의 삶이 부딪히는 지점이 있잖아요.

근데 그거는 (교사의 삶은 드러내지 않은 채로) 오히려 지도라는 명목 하에서 어떤 누르기도 하잖아요.

근데 그것들을 계속 쓰시고 싶어 하는 것 같아요.

자기가 드러나는 게 싫은 것 같아요.

그래서 막 되게 두려워하면서 거절하더라고요.

[발화번호: 쏘_1차 인터뷰_1008 ~ 쏘_1차 인터뷰_1013]

그녀는 동료교사들이 마음리더십을 배우기 꺼리는 이유를 자기가 드러나는 것을 두려워하기 때문이라고 인식했다.

(인용) 자기는 그 교사들이 가지고 있는 게 ‘내가 힘들다는 표현을 하면 안 돼.’라는 어떤 마음가짐이 있으신가요.

왜냐하면 ‘(교사인) 내가 (아이들 때문에) 힘들다고 하면 아이들이 불안해 해.’라는 생각을 하시는 것 같아요.

그래서 제가 가끔 카톡에다가 약간 이모티콘 ‘체력 방전’ 뭐 이런 거 하면 (학교) 사람들이 놀래요.

놀래고 ‘어떻게 교사가 힘들다는 말을 해?’ 이런 인식이 있고.

그다음에 학년 회의할 때도 제가 ‘우리 학년 힘들다.’ 이런 얘기하면 왜 부정적인 거에 초점을 맞추냐, 긍정적인 거에 초점을 맞춰야지, 이렇게 본인의 힘들음을 돌보지 않고 그냥 말로는 그래요.

‘스스로 잘 돌보시기 바랍니다.’ 이렇게 카톡 상에 나오는데, 본인의 삶이 드러나는 걸(= 교사 개인의 삶의 경험으로 인해 어떤 특성의 학생이 지도하기 두렵고 어려운지, 어떤 특성의 학생이 호감이 가고 안쓰러운지를 드러내는 것을) 원치는 않더라고요.

[발화번호: 쏘_1차 인터뷰_1023 ~ 쏘_1차 인터뷰_1028]

그녀는 본인의 힘들음을 표현하는 것을 금기시하는, 헌신적인 교사들에 대해서 안타까움을 가지고 있었다. 그녀의 말 속에는 안타까움을 넘어 아쉬움도 담겨 있었다.

(인용) 아이들에 대한 본인의 판단으로 본 아이들의 그 모습에 대한 지적이, 그걸 지도나

그것들이 아이들에 대한 어떤 나눔이라고 생각하는 것에 저는 동의가 안 돼요. 일단.

거기에 따른 자기감정이 더 솔직하게 나와야 된다고 저는 보고.

그게 감정이 해소돼야지 지도 방안이 나오고, 관계가 어느 정도 서야지 지도가 되더라고요.

(중략)

근데 저는 교사의 삶이 변해야 아이들의 삶을 변화시킨다고 믿는 사람이거든요.

내 삶 자체가 변해서 나를 살려야 아이들도 살리고 다살림이라고 분명히 말씀하셨고.

그래서 저 스스로 어떤 변화된 삶, 솔직한 삶이 아이들한테 영향을 미쳤다고 생각하는데, 그 삶을 드러내는 것을 되게 두려워하시는 것 같아요.

[발화번호: 쫄_1차 인터뷰_1111 ~ 쫄_1차 인터뷰_1113,

쫄_1차 인터뷰_1030 ~ 쫄_1차 인터뷰_1032]

교사가 자신의 감정을 은폐하는 것이 아니라, 자신의 감정을 솔직히 드러내고 그것을 해소함으로써 학생을 지도할 방향을 모색하는 것이 필요하다는 것이 그녀의 신념이었다. 그녀는 교사들이 학생에 관해 나눔을 할 때, 학생이 보이는 특정한 모습에 대해서 ‘이 학생의 이러이러한 행동은 문제야.’가 아니라 ‘이 학생이 이러이러한 행동을 할 때, 나는 이러이러한 감정을 느껴. 왜냐하면, ~~하기 때문이야.’라는 방식으로 표현해야 한다고 생각했다. 왜냐하면, 학생의 특정한 행동을 지도 및 교정의 대상으로 확정하기 전에 자신의 감정과 생각을 돌아봄으로써 과연 그 행동이 교육적으로 지도 혹은 교정되어야 할 것인지 성찰해 볼 필요가 있으며, 이러한 과정을 통해 교사의 감정이 해소될 수 있기 때문이다.

또한, 그녀는 교사의 삶이 변해야 학생들의 삶을 변화시킬 수 있다고 말했다. 그녀가 말하는 ‘교사 삶의 변화’란 학생에게 그녀가 가지는 감정과 생각을 솔직하게 표현하는 것이었다. 학생에게 ‘너의 이러이러한 행동은 고쳐야 돼.’라고 말하는 것은 학생의 어떤 행동에 대해 이미 교정의 대상으로 판단을 내리고 있는 태도이다. 교사라는 지위가 주는 권위를 바탕으로 그렇게 지도를 하고 있는 것이다. 그러나 그녀는 교사 또한 인간으로서 삶의 경험을 가지고 있으며, 그렇기 때문에 다양한 인간적 한계를 가진 존재로 인식하고 있었다. 그녀는 인간적 한계를 지닌 교사는

학생에게 ‘너의 이러이러한 행동을 보면서 나는 이러이러한 감정을 느껴.’라고 말함으로써 학생과 솔직한 인간적 만남을 추구해야 한다고 말했다. 그녀는 교사로서의 권위를 내려두고 동등한 인간 존재로서 학생에게 자신의 감정과 생각을 표현할 때 오히려 학생에게 미치는 영향력이 더 커질 수 있다고 생각했다. 그녀는 그녀 자신을 포함한 모든 교사가 ‘옳고 그름을 판단하는 역할’, ‘그것을 기준으로 지도하는 역할’을 뛰어넘어 자신을 솔직히 드러내고 교사로서 만나는 모든 사람들과 솔직히 소통할 수 있게 되기를 바랐다. 보다 솔직한 인간으로 존재하려는 교사의 진실성이 학생과의 관계를 깊게 할 것이며, 그것이 깊은 배움으로 연결되게 할 것이라고 믿고 있기 때문이다.

한편, 그녀는 자신이 동료교사들에게 가지는 인색한 마음에 대해서 말하는 것에 대해 상당히 부담스러워했다. 솔직한 자신의 심정과 생각을 말하는 것이기도 하지만 이 또한 그녀가 가지고 있는 ‘교사라면 이렇게 해야 한다’는 ‘틀’에서 나온 것일 수도 있겠다는 생각이 들기 때문이다. 앞서 언급했던 바와 같이 그녀는 자신이 정한 ‘틀’로 인해서 괴로워진다는 것을 경험했다. 그녀에게 ‘틀’은 과거에 형성해놓은 ‘고정관념’으로 현상을 있는 그대로 받아들이지 못하게 하는 가림막이라는 것을 아주 잘 알고 있기 때문이다. 그래서 촉진자 P를 통해 ‘틀’을 깨 왔던 것이다. 그녀에게 ‘틀’은 깨고 없애야 할 대상이었다. 그녀는 자신이 동료교사를 자신의 ‘틀’을 통해 바라보고 있는 것 같다며 조심스러워했다.

마음리더십 전문가 양성과정 교사연수에 9년째 참여하고 있는 그녀는 마음리더십이 그녀의 삶 속에 녹아들었다고 이야기를 들려주었다. 수업에 방해하는 학생들에 대한 지도에 머뭇거리던 태도에 벗어나 당당하게 지도를 할 수 있게 되었다는 변화를 이야기했다. 수업 내용이나 수업 진행에서도 변화가 있다고 들려주었다.

(인용) 근데 딱 ‘준비한 거 다 해야지’ 막 이랬거든요.

근데 지금은 ‘준비한 걸 하지 않아도 괜찮아.’ ‘아이들한테 꼭 필요한 걸 하고 싶다.’ ‘여유 있게 하고 싶다.’ ‘삶에서 꼭 필요한 것들을 가르치고 싶다!’ 이렇게 좀 바뀐 것 같아요

[발화번호: 쫄_2차 인터뷰_1710 ~ 쫄_2차 인터뷰_1711]

그녀는 자신이 준비한 수업을 다 해야 한다는 틀에서 벗어나 수업이 진행되는 그때 그 순간에 학생들의 삶에 필요한 것들을 가르치고 싶어 했다. 그러면서 여유 있는 교사가 되고자 했다.

친구를 사귀고 사람들과 관계 맺는 것을 그리 즐기지 않던 그녀는 첨예한 인간 관계의 장에 뛰어들고 있었다. 그것은 바로 갈등중재의 장에 전면적으로 뛰어들고 있는 것이다. 앞서 언급한 바와 같이 그녀는 마음리더십 전문가 양성과정 교사연수에 참여하면서 솔직한 자기표현으로 갈등 관계에 놓이고는 했었다. 그녀는 갈등 관계에 있는 것이 얼마나 힘든 것인지 누구보다 잘 알았다. 또한, 갈등 관계를 풀고 관계를 회복하는 경험을 통해서 갈등 당사자가 솔직히 마음을 터놓고 대화한다면 갈등이 풀릴 수 있다는 것을 몸소 체험한 바 있다.

(인용) 이 마리(=마음리더십 전문가 양성과정 교사연수) 공부를 하면서 갈등을 어느 정도 조금 해결할 수 있다라는 게, 교직생활에서 진짜 저는 보험 든 것처럼 든든해요.

왜냐하면 갈등이 일어나면 내가 그것도 해결할 수 있어!

그런 경험들이 조금씩 조금씩 쌓이면서 제가 녹음해서 듣거든요.

이렇게 갈등 해결할 때.

그러면 균형이 좀 깨졌네, 이게 알아지더라고요.

그러면 다시 또 균형 맞춰서 해결하고 해결하는데, 이 해결해 주고 싶은 마음이 결국 내가 갈등을 겪었을 때 그 당사자 마음이 너무 이해가 되는 거예요.

애들 진짜 괴롭겠다.

내가 도와주고 싶은 마음이 더 생겼고.

내가 갈등의 당사자가 되면서 그들이 얼마나 피질하게 느껴지는지 아니까 더 해결해 주고 싶고 이런 마음도 있고.

또 해결이, 완벽하게 못하지만, 애들은 그 정도만 해결해 줘도 마음이 편안해지고 학교생활이 좋아진다는 게 교사로서 되게 저는 의미 있었어요.

[발화번호: 쫄_2차 인터뷰_1506 ~ 쫄_2차 인터뷰_1515]

친구 간의 갈등으로 인해 괴로워할 학생들의 심정을 그녀는 충분히 알 것 같았다. 그 학생들이 학교생활을 편안하게 할 수 있도록 돕는 것이 교사로서 의미있는 역할이라는 생각이 들었다. 그래서 그녀는 갈등중재에 적극적으로 개입하게 되었고, 그 과정을 녹음해서 듣기도 했다. 녹음한 것을 듣다가 자신이 한쪽에 치우쳐진 것이 발견되면 다시 갈등을 중재하려고 시도했다. 그래도 안 되면 촉진자 P에게 코칭을 요청하기도 했다. 이 과정을 통해서 그녀는 학생 사이의 갈등을 해결하는 경험이 쌓였다. 학생들의 갈등 상황에 그녀가 개입하면 어느 정도 해결될 수 있을 것이라는 믿음과 자신감은 그녀가 교직생활을 하는 데에 있어서 ‘보험 든 것마냥’ 든든함을 느끼게 했다.

그녀가 갈등중재에 전면적으로 참여하는 이유는 단지 학생들이 괴로워 보여서 만도, 그녀 자신의 유능감을 뽐내기 위해서만은 아니었다.

**(인용) 중재를 하기도 하고, 또 제가 중재하는 거 보고 선생님들이 중재하려고 하고, 그
게 저는 교사로서 아이들의 안전을 확보하고, 그 다음에 그게 되게 안전히 편안함을 확보해
야지 공부가 된다고 생각하는 것 같아요. 저는.**

[발화번호: 쉼_2차 인터뷰_1566]

학생들 사이의 갈등이 해결되도록 돕는 것은 바로 학생들의 (정서적) 안전을 확보하는 길이고, 배움을 위한 선결조건을 갖추는 일이라고 생각했기 때문이다. 그러면서 그녀는 학생들의 갈등을 풀어주기 위해 시도하지 않고, 학교폭력 사안으로 행정적 절차대로 처리하는 것에 대해 아쉬움을 표현했다. 행정적 절차가 학생들의 (정서적) 안전을 도외시하는 현상을 야기하기도 하기 때문이라고 이야기했다.

그녀에게 스스로 어떤 교사라고 생각하느냐는 질문에 그녀는 ‘솔직한 나로서 인정받는 교사’라고 이야기했다.

(인용) 내가 나로서도 존재하지만 솔직하게 아이들한테 다가서고 싶은 교사?

그냥, 그냥 저번에도 얘기했듯이, 아이들하고 잘 지내서 나를 참는 게 아니라, 그냥 솔직한 나로서도 아이들한테 인정받을 수 있는 교사.

지금 현재 그런 교사가 행복한 것 같아.

(중략)

잘하려고 애쓰는 게 아니라 그냥 나는 나로서 행동하는데, 그게 아이들이 좋은 거?

[발화번호: 쏘_2차 인터뷰_1810 ~ 쏘_2차 인터뷰_1812,
쏘_2차 인터뷰_1815]

그녀는 교사라는 역할을 수행하기 위해 자신을 꾸미거나 애쓰지 않고 자신을 솔직하게 드러내도 학생들이 자신을 좋아하는 것 같다고 말했다.

(인용) 우리 선생님은 공평하고 공정하고 신뢰롭고 믿을 수 있다, 착하다, 이런 인정은 받는 것 같고.

저도 그런 게 좋아요.

아이들한테 인정받는 게 좋고.

그러기 위해서, 내 노력을 인정받는 것 같아요.

9년 동안 노력했던 거.

[발화번호: 쏘_2차 인터뷰_1805 ~ 쏘_2차 인터뷰_1809]

그녀는 그렇게 학생들에게 신뢰와 인정을 얻어내고 있었으며, 그러한 자신에 대해 행복감을 느끼고 있었다. 또, 그렇게 되기 위해 마음리더십 전문가 양성과정 교사연수에 꾸준히 참여한 자신의 노력이 인정받는 것 같다는 이야기도 들려주었다.

그녀는 마음리더십 연수를 통해 배운 바를 학교에서만 아니라 그녀의 가족들에게도 적용하고 있었다. 특히 그녀의 자녀와의 관계에서 많이 적용하고 있다고 했다.

(인용) 예를 들어서 우리 아들이 ‘엄마, 용돈 줘.’ 이러잖아요.

카톡이 오잖아요.

그러면 너도, 처음에 탁 일어나는 마음은 ‘너도 알바하면서 왜 용돈 달래?’ 이거거든요.

근데, 다시 막 이렇게 마음공부를 다시 해서 깊이 들어가면서 ‘네가 알바하느라고 고생 많았다고.’ 그리고 나도 돈 주고 싶은 마음이 생기는 거예요.

저절로 뭔가 막 얘기를 하면서.

그래서 ‘알바하느라고 고생 많았어. 그래도 엄마 용돈 줄게.’ 하면서 보내줬거든요.

그러면 아이가 좋아하는 것 같아요.

그래서 어차피 주는 돈 좀 기분 좋게 주고 싶다, 이게 마리(=마음리더십)를 배워서 가능한 것 같아요.

그냥 즉시 나오는 것의 생각을 믿는 게 아니라, 거기에 끄달려 가는 게 아니라, 내 본심이 뭐지?

그리고 나한테 도움이 되고 아이한테 도움이 되는 게 뭐지?

그렇게 생각해 보는 것 같아요.

[발화번호: 쫄_2차 인터뷰_1775 ~ 쫄_2차 인터뷰_1785]

그녀는 습관적으로 나오는 말을 뒤로하고 아르바이트를 하느라 고생했을 아들의 입장을 헤아리다 보면 아들에게 용돈을 주고 싶은 마음이 생긴다고 했다. 그녀에게 도움이 되고, 아들에게 도움이 되는 것이 무엇인지를 생각해 보면 아들은 어머니인 그녀에게 용돈을 받는 것을 원하고, 그녀는 아들과 좋은 관계를 유지하기를 원한다는 것을 알아차린 그녀는 두 사람이 원하는 것을 모두 다 살리기 위해 ‘알바하느라고 고생 많았어. 그래도 엄마 용돈 줄게.’와 같은 말을 할 수 있게 되었다고 했다. 물론, 대화의 말미에는 아들이 경제 관념을 키워가길 바라는 엄마로서의 마음도 전했다고 한다.

그리고 그녀가 이 연수 과정에 참여하는 데에 직접적인 원인이 되었던 남편은 이 연수 과정에 2년 정도 참여한 후 참여를 중지하였다. 연수장까지 오가기가 힘들어졌기 때문이다. 그녀의 남편은 연수참여를 중지한 이후에도 여러 경로를 통해 마음공부를 계속하고 있으며, 그녀는 그런 남편의 공부를 돕고 있다고 했다.

(인용) 남편이 정서적인 어려움을 겪지만 이겨낸 게 마음리더십을 배운 것도 있고, 그다음에 계속 마음공부를 어떤 형식으로든 하니까

그때 지능 검사를 했거든요.

병원에서 지능 검사를 해요.

근데 정서적인 부분은 아직 괜찮아요.

병적이지 않아요.

그러니까 지능이 살짝 떨어지기는 했는데, 운동 지능 외에는 아직 떨어지지 않았어요.

그러니까 운동만 좀 문제가 있지, 다른 어떤 어려움을 별로 겪지 않아요.

[발화번호: 쏘_2차 인터뷰_1016 ~ 쏘_2차 인터뷰_1022]

그녀가 우려했던 것은 남편의 발병으로 인해 남편을 포함해 가족들이 정서적으로 힘들어지는 상황이었다. 그녀는 마음리더십 연수에 참여한 것이 그녀나 그의 남편, 그리고 그녀의 자녀들이 정서적 어려움을 이겨내는 데에 도움이 되었다고 이야기했다.

6) 미래 전망에 관한 이야기

교직은 '꿈'이라고 생각하면서 교직에 발을 들여놓았던 그녀는 교직에 대해서 막중한 책임감을 가지고 있는 교사로 변화되어 있었다.

(인용) 그냥 내가 주도적으로 막 하는 게 아니라 상대를 정확히 보고 가르치고 지도한다, 이게 어려운 것 같아요.

(중략) 아이의 마음이 움직여서 자발성 있는 사람으로 살게 돕고 싶다 이런 마음이 있다 보니까 지금은 이런 것이 인간을 변화시키는 게 가장 어렵다, 사람 변화시키는 거 진심으로 변화시키는 거 어렵다, 그렇기 때문에 교사가 정말 어렵다.

[발화번호: 쏘_3차 인터뷰_113, 쏘_3차 인터뷰_116 ~ 쏘_3차 인터뷰_119]

그녀는 학생 개개인에게 필요한 것이 무엇인가를 살피고, 학생 스스로가 그것을

채워가고자 하는 마음을 내도록 변화시키는 것을 교사의 역할이라고 규정하고 있었다. 그녀는 학생 개개인이 성장해야 할 지점이 무엇인지에 대해서 파악하고, 그러한 성장을 위해 학생이 자발적으로 노력하게 영향을 미치는 것을 교사의 역할이라고 생각하는 것이다. 그녀가 그리고 있는 교사의 역할은 매우 가치롭지만 그만큼 어려운 일이라고 생각했다.

그녀는 앞서 언급했던 만족스러웠던 수업 사례를 이야기하면서 그런 수업을 한 해에 한 두번 하게 된다고 말했다. 그녀가 언급한 만족스러운 수업은 어려움을 호소하는 학생을 정확히 보고 그 학생이 스스로 변화해야겠다는 마음을 가지도록 변화시킨 수업이라고 할 수 있을 것이다. 그러면서 그녀는 9년을 전문가에게 열심히 배워서 그런 수업이 가능했다고 말했다.

(인용) 그러니까 일 년에 딱 1~2번 할 때 만족하는데, 만족스러운데, 그게 결국은 머리 (=마음리더십)를 9년 동안 정말 열심히 배워서 이 정도 써먹는다, 이런 느낌.

[발화번호: 쫄_1차 인터뷰_0471]

9년 동안 열심히 배워서 1년에 1~2번 만족스러운 수업을 하는 것에 기뻐하는 그녀를 보면서 앞으로의 그녀의 삶이 그려졌다. 교과수업 및 학급운영, 생활지도 등을 배울 곳이 없다고 여겨져서 전문가를 찾아 헤매던 그녀의 삶이 떠올랐다.

(인용) 어떤 변수가 와도 잘 대처하는.

그러니까 아이들이라는 변수 그다음에 상황이라는 변수들이 계속 있는데 그 변수들을 잘 맞춰서 그 아이한테 꼭 이번 학년한테 꼭 필요한 실습이라든지 그런 활동들을 만들어내는 거.

그래서 애들이 그 활동을 통해서 정말 진심으로 아, 하고 배우는 거예요, 아, 그렇구나. 실제로 아주 심혈을 기울여서 만든 활동자들이 1년에 한두 건 있거든요, 1년에 한두 건. 그러면 그거는 아이들이 실제로 대화 수업이 돼요.

(중략)

제가 확 완전히 이해가 되고 어떻게 수업해야겠다라는 이렇게 맥이 잡히는 경우가 있거든요.

그러면 그것들은 아이들이 활발하게 활동이 일어나고.

(중략)

교사들이 협업을 해서 잘 이렇게 아이들의 마음을 진짜 이해해서 아이들의 필요나 이런 것들을 잘 알아서 진짜 활동지를 잘 개발하면 진짜 이렇게 정말 에듀케이션이 될 것 같아요, 정말.

끌어내서 토론하고.

삶에서 배움이 적용될 것 같아요, (후략)

[발화번호: 쏘_3차 인터뷰_203 ~ 쏘_3차 인터뷰_209,

쏘_3차 인터뷰_211 ~ 쏘_3차 인터뷰_212,

쏘_3차 인터뷰_219 ~ 쏘_3차 인터뷰_222]

그녀는 ‘어떤 변수가 와도 잘 대처하는’ 교사가 되고자 했다. 그 변수들을 고려하여 학생들에게 필요한 실습 혹은 활동을 구안할 수 있는 교사가 되고자 했다. 그녀는 경험을 통해 그녀가 원하는 교사가 되려면 학생들의 마음 상태나 상황, 필요 등을 완전히 이해하고 어떻게 수업을 해야겠다는 맥을 역량이 필요하다고 생각했다. 그녀는 동료교사와의 협업을 통해 학생들의 마음을 이해하고 그들의 필요를 반영한 활동지를 구안하고 그것을 통해 학생들이 서로 토론하면서 삶에 적용할 수 있는 배움이 일어나게 하는 ‘진짜 에듀케이션’을 하고 싶어했다. ‘진짜 에듀케이션’을 할 수 있는 교사가 되기 위해 꾸준히 공부하고 수련할 그녀의 모습이 떠올랐다. 그것을 위해 꾸준히 노력할 그녀의 겸손하면서도 열정적인 모습이 그려졌다.

그녀와의 인터뷰 중에 지금의 그녀라면 ‘당시의 시대와의 관계에서 어떻게 하고 싶느냐?’라고 질문한 적이 있었다. 그녀는 지금의 자신이라면 우선 시대 일을 돕는 것과 휴식을 취하는 것을 선택해서 할 수 있을 것 같다고 말했다. 이 말은 ‘틀’에 얽매어 ‘해야 한다’는 생각을 가지고 살았던 그녀가 이제는 자기 목소리를 내면서 자유롭게 주체적으로 살아가겠다는 의지의 표현으로 들렸다. 또, 그녀는 정서적으

로 피폐해진 시어머니의 정서를 돌보는 일을 하고 싶다고 했다. 당시에 그녀는 힘들어서 그렇게 할 여유도 없었거니와 정서적 힘들음을 돌보는 방법도 몰랐다고 했다. 그런데 이제는 마음리더십을 통해 정서적 힘들음을 돌보는 방법을 배웠으니 그것을 시어머니에게 해주고 싶다고 했다. 그런 그녀의 말에서 자신의 만나는 사람들(학생, 학부모, 동료교사 등)을 돌보며 나아가고 싶어하는 그녀의 삶의 방향을 읽어낼 수 있었다.

그녀에게 미래에 되고 싶은 교사상이 있냐고 묻자 다음과 같은 대답이 돌아왔다.

(인용) 저는 지금 이대로 좀 만족하는 것 같아요.

진짜로.

진짜로 지금 너무 좋아요.

더 막 뭔가를 한다, 하고 싶지, 하지 않아도 된다!

[발화번호: 쫄_2차 인터뷰_1859 ~ 쫄_2차 인터뷰_1862]

그녀는 현재 그녀의 상태에 대해서 만족스러워하고 있었다. 그러나 그녀의 삶은 정제되어 있는 모습이 아니었다. 삶에서 예상치 못한 변수들을 만나면 그때 일어나는 자기감정을 자각하고, 그것에 슬기롭게 대처할 방향을 찾는 동적인 상태였다. 교직에서 슬기롭게 대처한다는 것은 주어진 상황에서 진정한 교육을 하는 방향이 무엇인가에 대해 고민하고 이를 실현하기 위해 노력하는 과정이었다. 그녀의 삶은 끊임없이 변화해 갈 것이고, 그녀는 그 속에서 매순간 현실에 뿌리를 깊이 박고 묵묵히 실천해 나갈 것이다. 그녀에게 미래는 매순간 현재이며, 그 현재를 치열하게 살아가는 시간일 것이다.

4. 세 교사의 내러티브 탐구

이제 나는 연구참여자들의 내러티브에서 한걸음 떨어져 그들의 내러티브를 조망하고자 한다. 연구참여자들의 내러티브를 조망함에 있어서 세 교사의 내러티브에서 인용한 인터뷰 전사자료 및 현지문서만을 활용하고자 한다. 하나의 완결된 구조로서 내러티브를 탐구의 대상으로 삼고자 하기 때문이다.

가. 교직 입문 이후 경험한 어려움: 과거부터 계속되어 온 습관적 인식과 교직 직무 상황이 상호작용하면서 발생한 어려움(문제)

연구참여자들은 그들의 삶 속에서 나름의 질곡들을 경험한 바 있다. 교직에 입문한 이후에도 나름의 어려움들을 경험했다.

문비 교사가 교직에 입문한 이후 겪은 학교에서의 어려움에 관한 내러티브에는 초임시절 수업진행이 불가능할 정도로 교실이 붕괴되는 경험, 선배교사로부터 업무에 관해 지적받았던 경험, 학생들에게 따돌림당했던 경험 등이 자리잡고 있었다. 그녀가 겪은 어려움은 학교에서만 일어나고 있는 것은 아니었다. 원가족 특히, 어머니와 절연하다시피 살아가고 있었으며, 식이장애를 앓기도 했다. 또한, 자녀 양육에 있어서도 어려움을 겪기도 했다. 이러한 외현화된 어려움들은 그녀를 정서적으로 피폐하게 만들었다.

그녀는 원가족 내에서 어머니로부터 받고 싶었던 따뜻한 보살핌을 받지 못했으며, 학창시절 친구들로부터 따돌림당했던 그녀는 자신에 대해 인간관계에 서툰 사람, 타인에게 수용받지 못한 사람이라는 인식을 가지고 있었다. 타인의 시선을 끊임없이 의식하면서도 실제 타인의 시선을 확인하지 않은 채 자신의 렌즈로 타인의 시선을 왜곡하며 살아왔다. 타인은 자신에 대해 부정적으로 생각할 것이라거나 혹은 금세 실망하고 말 것이라는 인식을 확정에 가깝게 내재화시켰다.

그녀의 이러한 습관적 인식은 교직에 입문한 이후에도 곳곳에 노출되었다.

(인용) 그런데 이제 한 번 회식을 갔는데 연구부장님이 술이 가득 뒤흔어서, 내가 말하지 않은 것도 알아서 자기 일을 해야 된다고, 내가 언제까지 이걸, 니 일을 다 해야 되냐고

하면서 그런 얘기를 취중에 하신 거야.

난 너무 뜨끔했어.

아니, 일을 어떻게 할지 모르겠는데, 내가 너무 내 일을 안 했는데, 저 사람(=연구부장)이 오죽하면 술 먹고 저런 얘기를 할까 싶은 거야.

[발화번호: 문비_1차 인터뷰_0526 ~ 문비_1차 인터뷰_0528]

교직에 갓 입문한 그녀가 업무 처리에 미숙한 것은 어쩌면 당연한 일이었을 것이다. 위에 인용된 선배교사의 말은 자신이 그녀를 위해 애쓰고 있음을 알아달라는 의도를 담고 있는 말로 해석될 가능성이 있으며, 교직에 갓 입문한 그녀를 위한 선배교사의 조언이자 아끼는 마음으로 이해될 수 있는 말이다. 그러나, 그녀의 내러티브 속에서 선배교사(연구부장)의 말은 그녀를 부정하는 말로 존재했다.

몽이 교사의 경우 내러티브 속에서 그가 교직에 입문한 이후 경험한 어려움에는 교실 상황에서 학생들이 자신의 지도를 따르지 않는 경험, 학생들에게 지시를 하기 어려웠던 경험, 야간 및 주말 자율학습 감독을 위해 학교에 오랫동안 머물러야 했던 경험 등이다. 교직을 이탈해야겠다는 생각까지 들게 할 정도로 그가 겪은 어려움은 그를 힘들게 했다.

(인용) 나는 아마 계속 이랬으면(=교직생활이 힘들었으면) 나는 견디지는 못했을 거 같아.

다른 직업을 찾거나 혼자 하는 일을 하거나 아마 그랬을 것 같아.

더 이상 견딜 수는 없었을 거 같아.

[발화번호: 몽이_2차 인터뷰_0155 ~ 몽이_2차 인터뷰_0157]

그가 교직에 입문한 이후에 겪은 어려움은 학교에서만 있었던 것은 아니다. 아내에게 불만이 생기더라도 갈등이 생기는 것을 피하려고 ‘죽을 때까지 참는다.’는 생각으로 생활했으며, 학교에 머물러야 하는 시간이 많아서 그가 바랐던 개인의 자유와 가족의 행복이 훼손되는 경험을 했다.

어린 시절 혼나고 자랐던 경험으로 인해 갈등을 회피하고 살아왔다는 내러티브

를 구성하고 있었던 뭉이 교사는 갈등을 회피하기 위해 자신이 진학할 대학과 학과를 선택하는 과정에서조차 자신의 흥미와 적성을 고려하지 않은 결정을 내리고 말았다. 이러한 내러티브는 그가 교직에 입문한 이후에 유사하게 반복된다.

(인용) 그런 것 때문에 내가 원하는 삶이 아니라 뭔가 이렇게 무슨 소용돌이 같은 물결 속에서 허우적거린다 그럴까, 인생이.

내가 원하는 삶을 살지를 못하고, 그냥 상황에 맞춰서 어떻게든 이렇게 버티고 살아남으려고 하는, 살아남고는 싶는데 방법도 모르겠고, 허우적대는 그런 모습으로 그려져.

[발화번호: 뭉이_1차 인터뷰_1028 ~ 뭉이_1차 인터뷰_1029]

위에 인용된 그의 회고는 어린 시절부터 교직 입문 이후 삶에 대한 그의 묘사였다. 그는 갈등을 피하려고 살아오다 보니 정작 자신이 원하는 삶을 살지 못하고 ‘소용돌이 같은 물결 속에서 허우적거리는 인생’을 살아왔다고 회고했다.

쫄 교사의 경우 교직 입문 이후에 학교에서 겪은 어려움은 학생들이 자신의 수업에 참여하지 않았던 경험, 학급에서 갈등이 일어날까 불안했던 경험, ‘제대로 교육하지 않는 것 같다.’는 자괴감이 들었던 경험, 좋은 교사로 성장하기 위한 방법을 배울 곳이나 사람이 없었던 경험, 학교 측의 학생 지도에 대한 요구와 학생의 입장과 처지 사이의 괴리로 인해 난감했던 경험 등과 관련되어 나타났다. 그녀의 내러티브에는 학교 이외의 일상 공간에서 겪었던 어려움도 발견된다. 상대가 하는 말의 뜻을 알아차리기 어렵다거나 어떻게 말해야 자신의 의도를 잘 전달될지 몰라서 답답했던 경험, 시댁 일을 도우면서 정신적 혹은 육체적으로 힘들었던 경험 등이 그러하다.

쫄 교사는 그녀의 삶 속에서 착하고 바르게 살아야 한다는 인식의 틀을 구성하고 있었다. 초등학교 시절 친구에게 폭력을 행사한 일화가 그녀의 초등학교 시절 일화들 중 유독 전경에 자리잡고 있다는 그녀의 내러티브는 역설적이게도 그녀가 스스로 형성한 착하고 바르게 살아야 한다는 당위의 틀 안에서 무난하게 살아왔음을 반증한다. 누나 혹은 언니로서 20대의 나이에 가정불화를 감수하면서까지 동생들의 학비를 낸 일화나 며느리로서 시댁의 그 많은 농사일을 감당하고 살아온 일

화는 그녀가 당위의 틀 안에서 얼마나 잘 순응하면서 살아왔는지를 보여준다.

그녀가 구성한 당위의 틀은 교직에 입문한 이후에도 그녀의 삶 곳곳에서 발견된다. 다니던 회사를 그만두고 입문한 교직에 대해 그녀는 ‘껌’이라고 생각했었다. 그러나 그녀의 이런 생각은 그리 오래 가지 않았다.

교사를 월급 받고는 하지만 제대로 아이들을 성장시키고 싶다.

이런 마음이 있었는데 길은 없다.

(중략)

그렇다고 막 힘들다는 게, 아이들이 내 말을, 아이들하고 갈등하거나 이런 힘들어 아니라, 뭔가 바르지 않다.

그런 느낌.

아이들을 제대로 지도하는 것 같지 않다.

아이들을 제대로 교육하는 것 같지 않다.

[발화번호: 쫄_1차 인터뷰_0918 ~ 쫄_1차 인터뷰_0919,

쫄_1차 인터뷰_0924 ~ 쫄_1차 인터뷰_0927]

그녀는 ‘제대로 교육하지 않는 것 같다.’는 생각에 괴로워했으며 ‘제대로 된 교육’을 하기 위해 끊임없이 골몰했다. 거의 무한대에 가까운 그녀의 교사로서의 책임감은 그녀가 교직 입문 전 들려주었던 일화와 유사했다.

연구참여자들의 내러티브 중 연구참여자들이 교직 입문 이후 경험한 어려움은 주로 학교(직장)에서 경험한 것들이었으며, 학교 이외의 일상 공간에서 경험한 어려움들이 일부 나타나고 있었다. 연구참여자들이 학교(직장)에서 경험한 어려움을 조영재(2015)가 제시한 초임교사의 적응곤란 영역 분류에 따라 구분한다면, 문비 교사는 교수학습 지도와 생활지도, 행정업무, 인간관계 영역에서 어려움을 경험했다. 뭉이 교사는 교수학습 지도와 생활지도, 근무여건 영역에서 어려움을 경험했으며, 쫄 교사는 교수학습 지도, 생활지도, 학교문화 영역에서 어려움을 경험했다. 연구참여자들이 공통적으로 경험한 교직에서의 어려움은 교수학습 지도와 생활지도 영역에 관한 것들이었다. 교수학습 및 생활지도의 상대가 학생이라는 점을 고려한

다면 학생과의 관계에서 어려움을 겪었다고 말할 수 있다. 이러한 결과는 교사들이 교직에서 경험하는 어려움에 관한 선행연구 결과와 부합하는 것이다.

그런데, 이를 보다 심층적으로 이해하자면, 연구참여자들이 교직 입문 이후 교직에서 겪은 어려움은 그들의 연속되는 삶 속에서 학교(직장)라는 공간이 편입됨에 따라 그들이 과거부터 겪었던 어려움이 교직수행이라는 직무 특성과 상호작용을 일으키며 유사한 구조로 재현되고 있었다. 학창시절 따돌림을 당했던 경험을 가진 문비 교사는 학생들과 원활한 관계를 맺지 못했다. 특히, 동성(同性)의 친구들에게 당했던 따돌림의 경험은 여학생 집단을 대할 때 두려움을 느끼게 했다. 뭉이 교사는 교직 입문 전에 다니던 회사에서 이해관계를 달리하는 직장동료들에게 업무 진행을 지시하거나 협조를 구하는 것에 어려움을 느꼈다. 교직에 입문한 이후 학생에게 교사로서 지도를 하고 그 지도를 관철해내는 데에 어려움을 느꼈다. 회사를 다니던 시절의 어려움과 교직 입문 이후의 어려움이 닮아 있음을 발견할 수 있다. 쏘 교사의 경우 자신이 제대로 된 교육을 하지 못하고 있는 것 같다는 인식로 인해 어려움을 느꼈다. 그녀의 내러티브에는 이와 유사한 경험들이 등장한다. 며느리가 되었으니 시댁의 일을 최선을 다해서 했던 경험, 남편과의 불화를 무릅쓰고 동생들의 학비를 댔던 경험 등이 바로 그것이다. 즉, 연구참여자들이 교직에서 경험했던 어려움들은 과거부터 계속되어 온 습관적 인식과 교직 직무 상황이 상호작용하여 발생한 어려움이었으며, 이전에 겪었던 것과 유사한 양상으로 재현되고 있었던 것이다.

또한, 연구참여자들이 경험한 여러 어려움들 중에 그들이 핵심적으로 문제삼고 있는 어려움을 발견할 수 있었다. 문비 교사의 경우 학생을 비롯한 사람들과의 관계에서의 어려움이, 뭉이 교사의 경우 학생 지도에 있어서의 어려움이, 쏘 교사의 경우 제대로 된 교육을 하지 못하고 있다는 자괴감이 자주 등장했으며, 그들이 교직에서 경험한 어려움의 근간을 이루고 있음을 발견할 수 있었다. 이 어려움은 연구참여자들의 삶의 과정 곳곳에서 반복적으로 나타나며 교직 수행에서 경험한 어려움의 근간이라는 점에서 연구참여자들의 삶을 관통하는 어려움이라고 할 수 있다.

연구참여자들의 내러티브 속에 존재하는 교직 입문 이후 학교 이외의 공간에서 겪은 어려움도 학교에서 겪은 어려움과 그 특성이 유사하다는 것을 발견할 수 있다. 문비 교사의 삶에 결혼 및 출산이라는 사건을 통해 가정(공간)과 자녀와의 관계(인간관계)가 새로이 편입되면서 자녀 지도에 어려움을 겪었던 내러티브, 뭉이 교사의 삶에 결혼이라는 사건을 통해 가정(공간)과 배우자와의 관계(인간관계)가 새로이 편입되면서 갈등을 회피하기 위해 무조건 참으며 살았다는 내러티브를 통해 발견할 수 있다. 또한, 쏘 교사의 삶에 결혼이라는 사건을 통해 시댁(공간)과 시부모와의 관계(인간관계)가 새로이 편입되면서 당연히 며느리로서의 역할을 해야 한다는 쏘 교사의 내러티브를 통해서도 발견할 수 있다.

문비 교사의 경우, 그의 내러티브 속에서 ‘나는 이상한 사람이다. 그래서 사람들이 나를 좋아하지 않을 것이다.’라고 생각하는 습관적 인식을 구성하고 있음을 발견할 수 있다. 뭉이 교사의 경우, ‘어떻게 해도 상대를 이길 수 없다.’라고 여기는 습관적 인식을 구성하고 있음을 발견할 수 있다. 쏘 교사의 경우, ‘사람에게 부여된 예의, 책임, 사람에 대한 배려 등을 반드시 지켜야 한다.’라고 여기는 습관적 인식을 구성하고 있음을 그녀의 내러티브 속에서 발견할 수 있다. 이러한 연구참여자의 습관적 인식은 시간과 장소, 대상이 변화된 새로운 경험을 폐쇄적으로 이해하게 했으며, 방어적으로 행동하게 했다. 따라서, 연구참여자들이 과거에 경험한 어려움과 유사한 구조로 재현된 어려움을 교직 입문 이후 특히, 교직에서도 경험하는 이유는 그들이 지녔던 습관적 인식 때문이었다.

연구참여자들이 자신들의 습관적 인식과 행동 패턴으로 인해 어려움을 겪고 있음에도 그 습관적 인식과 행동 패턴을 버리지 않고 계속 유지했던 이유를 그들의 내러티브를 통해서 살펴볼 수 있다. 문비 교사의 경우 자신을 이상하거나 못난 사람으로 생각하는 습관적 인식을 지녔다. 그녀는 끊임없이 타인의 시선을 살피는 행동 패턴을 통해 그나마 덜 이상한 사람으로 인식되는 효용을 얻고자 했다. 뭉이 교사의 경우도 어머니에게 혼나는 경험을 통해 자신은 상대를 도저히 이길 수 없는 존재라는 인식을 형성하였다. 상대와의 갈등을 회피함으로써 자신의 안전을 지킬 수 있는 효용을 얻을 수 있었다. 쏘 교사의 경우 사람으로서 지켜야 할 예의와

책임을 자신에게 부과하여 따르게 함으로써 사람들에게 소위 착한 사람이라는 인정을 획득하는 효용을 얻었다. 즉, 습관적 인식과 그로 인한 행동 패턴을 유지하는 것은 그 나름의 효용이 있었기 때문이라고 할 수 있다.

연구참여자들이 삶 전반에 걸쳐 겪었던 어려움이 교직 입문 이후에도 구체적 양상은 다르지만 유사한 구조를 지니며 재현되고 있다는 것은 연구참여자들이 새로운 경험에 대해 고정된 인식으로 받아들이고 있다는 것을 의미한다. Rogers의 관점에서 본다면 연구참여자들이 겪는 모든 경험은 새로운 것들이다. 교직에 들어와서 교사로서 학생들을 만나서 수업을 하거나 생활지도를 하는 것은 특히나 새로운 경험이다. 그럼에도 어려움을 느끼는 장면에서 연구참여자들은 이전부터 지녀왔던 신념 체계를 바탕으로 경험을 인식했던 것이다. 과거로부터 온 신념 체계를 바탕으로 경험을 제한적으로 이해함으로써 실존적 방식의 삶에서 멀어지게 되었다고 할 수 있다.

물론, 연구참여자들이 교직 입문 이후 모든 면에서 경험을 제한적으로 이해하고 실존적이지 않은 방식으로 살았다는 것은 아니다. 그들의 내러티브 안에 자리 잡고 있는 특정 영역 즉, 그들이 겪었던 어려움과 관련된 영역에 국한되어 이해될 필요가 있다.

나. 연수참여 관련 경험: 충분히 기능하는 학습 촉진자로 성장해 가는 과정

1) 연수참여 동기(목적): 삶을 관통하는 어려움을 극복하고자 하는 바람

연구참여자들이 마음리더십 전문가 양성과정 교사연수에 참여하기로 결정하는 것은 그리 쉬운 일은 아니었을 것이다. 행·재정적 인센티브가 주어지지 않는 1년 과정 자율연수에 참여하기로 결심한 그들의 연수참여 동기(목적)는 남달랐다.

다음은 문비 교사는 우연히 마음리더십 전문가 양성과정 교사연수 참여자 모집 안내 메일을 받았을 때의 이야기이다.

(인용) (전략) 읽어보니까, 뭐 마음과 마음이 통하고 (이런 말이 써있었는데), 어쨌든 내

가 그때 정말 필요로 하고 간절했던 말이 거기 써져있는 거야.

내가 이걸 배우면 이렇게 될 수 있을까에 대해서 잠깐 고민을 했어.

‘그래, 배워서 되는 거면 하지, 뭐.’ 이렇게 생각하고.

[발화번호: 문비_2차 인터뷰_0363 ~ 문비_2차 인터뷰_0365]

연수참여자 모집 안내 메일이 적힌 문구 중 기억에 남는 것은 ‘마음과 마음이 통하고’였다. 이를 통해 그녀는 당시에 그녀에게 사람들과 마음이 통하게 하며 관계 맺는 역량이 필요하다는 판단을 내리고 있었고, 이러한 역량을 갖추기를 간절히 바랐던 것으로 보인다.

그녀는 연수모집 담당자와 통화를 한 그날 많이 울었다고 이야기했다.

(인용) (전략) 그날 좀 슬펐어.

많이 울었어.

내가 계속 ‘왜 이렇게 나는 안 될까?’ 이런 생각에.

[발화번호: 문비_2차 인터뷰_0367 ~ 문비_2차 인터뷰_0369]

‘왜 이렇게 나는 안 될까?’라는 그녀의 생각은 그녀가 사람과의 관계 맺기 영역에서 스스로 많이 부족하다고 인식하고 있음을 보여준다. 그녀는 ‘마음과 마음을 통하게 하는’ 역량을 기쁨으로써 그녀가 겪고 있는 어려움(문제)을 타개하고 싶어 했음을 알 수 있다.

뭉이 교사는 교직 초기부터 학생 지도에 어려움을 겪고 있었다. 그는 그가 겪고 있는 어려움(문제)을 개선하기 위해 다각도로 노력을 기울였으나 그가 기대했던 효과를 거두지는 못했다. 그래서 초임교(소도시 일반계고)에서 좌절을 경험한 그는 근무환경을 바꾸면 달라질 것으로 기대하고 그가 근무하고 있던 B도의 도청 소재 도시의 중학교로 전근을 왔다. 그러나 그의 기대는 여실히 무너졌다.

(인용) 나는 아마 계속 이랬으면(=교직생활이 힘들었으면) 나는 견디지는 못했을 거 같아.

다른 직업을 찾거나 혼자 하는 일을 하거나 아마 그랬을 것 같아.

더 이상 견딜 수는 없었을 거 같아.

[발화번호: 뭉이_2차 인터뷰_0155 ~ 뭉이_2차 인터뷰_0157]

그가 이 연수과정에 참여하기로 결심했을 당시 그는 소진된 상태였다. 돌파구를 찾지 못하면 '더 이상 견딜 수 없'겠다고 여겨졌을 정도였다. 학생 지도에 어려움을 겪고 있던 그는 '본인이 힘들지 않기 위해 학생들을 카리스마 있게 통솔하는 법'을 배우고 싶었고, 이 연수과정 참여를 통해 자신이 원하는 대로 변화되기 위해 참여를 결심하였다.

쫄 교사가 이 연수과정에 참여하기로 결심한 직접적인 계기는 교사가 아닌 남편을 이 연수과정에 참여시키기 위함이었다. 그녀는 파킨슨병을 앓고 있던 그녀의 남편이 병으로 인해 몸은 굳어져 가더라도 마음만은 온전히 건강하게 살아가길 바랐으며, 남편이 이 연수과정에 참여하면 그렇게 되리라고 믿음에 연수참여를 권했다. 그런데, 남편이 이 연수에 참여하기로 하자, 그녀는 교사 대상 연수에 남편만 보내는 것이 걱정되었다. 그래서 남편과 함께 그녀도 이 연수과정에 참여하기로 결심하였다.

그러나 쫄 교사가 이 연수과정에 참여한 것을 남편을 위해서라고 단순화하는 것은 적절하지 않다.

(인용) 그래 가지고 (워크숍이 끝난 후 서택에 내려가기 위해) 내가 버스를 타려고 기다리면서 C(=쫄 교사의 동료교사)한테 바로 전화를 했죠.

'우리는 이 공부를 꼭 해야만 한다.' 그래가지고 공부 모임을 만든 거예요.

(동료교사들 몇몇에게) '모여.' 해가지고 막 모이게 해서, 그때 P 선생님을 모셔다 놓고, A(=현재 그녀가 근무하고 있는 광역시 이름)까지 오라 그러고 공부 모임을 했어요. 학교에서.

우리 학교 선생님, 전학공(=전문적학습공동체) 그때는 저급처럼 활발하지도 않은 때.

[발화번호: 쫄_2차 인터뷰_1101 ~ 쫄_2차 인터뷰_1104]

그녀는 마음리더십 전문가 양성과정 교사연수에 참여하기 이전부터 마음리더십 전도사 역할을 하고 있었다. 어쩌면 그녀가 이 연수과정에 참여하는 것은 필연적이었다. 왜냐하면, 그녀가 그토록 만나기 바랐던 ‘전문가’와 만났기 때문이다.

이상에서 언급한 연구참여자들의 참여동기(목적)는 그들이 당시 그들의 일터인 학교를 비롯한 그들의 삶에서 겪고 있던 각자의 어려움(문제)을 넘어서기 위함이라고 정리할 수 있다. 연구참여자들의 삶에서 반복적으로 겪고 있는 어려움(문제)을 넘어서고 싶은 마음이 간절했던 그들은 장기간에 걸친 자율연수에 자발적으로 참여하게 된 것이다.

이에, 연구참여자들의 연수참여 동기(목적)는 교직에서 경험하는 여러가지 어려움(문제)를 비롯하여 특히, 자신들의 삶을 관통하여 반복적으로 경험하는 어려움(문제)을 넘어서기 위함이라고 말할 수 있다. 이러한 어려움(문제)을 해결하기 위해 연수 과정에 참여하기로 결심했다는 그들의 내러티브는 일반적인 직무연수(대체로 15시간 혹은 30시간으로 연수 내용을 편성하여 연수기관에서 운영하는 연수)에서 발견할 수 있는 참여동기(목적)와는 질적으로 달랐다.

또한, 연구참여자들은 각자가 겪는 어려움(문제)과 이를 넘어서기 위해 필요한 역량에 대해 주관적이고 인상 중심의 이해를 가지고 있었다. 학생들과 원활한 관계를 맺지 못하면서 어려움을 겪었던 문비 교사는 사람의 마음과 마음을 연결할 수 있으면 이 어려움을 해결할 수 있겠다는 이해를 가지고 있었다. 학생에게 적절한 지시를 내리지 못하고 학생 지도에 어려움을 겪었던 뭉이 교사는 카리스마로 학생들을 휘어잡으면 되겠다는 이해를 가지고 있었다. 자신이 하는 교육이 제대로 된 교육이 아닌 것 같다는 생각에 자괴감을 느끼던 쏠 교사는 ‘전문가’에게 제대로 된 교육을 할 수 있는 배우면 되겠다는 생각을 가지고 있었다.

연구참여자들은 어려움(문제)을 넘어서기 위해 필요하다고 여겨지는 것을 갖추기 위해 나름의 노력을 기울여 왔음을 그들의 내러티브 속에서 발견할 수 있다. 문비 교사가 끊임없이 타인들의 시선을 의식하는 행동을 보이는 것, 뭉이 교사가 ‘교사역할훈련(Gordon, 1972)’과 같은 책을 혼자서 공부하며 역량을 기르려고 했던 것, 쏠 교사가 ‘우리교육’과 같은 교육잡지를 탐독하고 ‘전국기술교사모임’과 같은

교과교사연구회에 참여했던 것 등이 그러한 예이다.

Rogers(2009)에 따르면 ‘충분히 기능하는 인간’은 자신이 구안한 문제해결책의 결과가 만족스럽지 못한 경우 그 경험에 대해 개방적으로 받아들이며 실존적 방식으로 교정한다고 한다. 연구참여자들은 그들이 구안한 문제해결책의 결과가 만족스럽지 않았다. 그래서 그들은 만족스럽지 않은 경험을 개방적으로 받아들이고 자신들이 원하는 바를 이루기 위해 마음리더십 전문가 양성과정 교사연수라고 하는 1년 과정 자율연수에 자발적으로 참여하기로 결심했던 것이다.

연구참여자들이 교직을 비롯한 삶에서 겪는 어려움(문제)을 해결하기 위해 이 연수과정에 참여하도록 추동한 에너지는 무엇인가에 관한 의문이 남는다. 모든 교사가 자신이 겪는 어려움(문제)을 해결하기 위해 자신만의 길을 모색하는 것은 아니다. 교직에서의 좌절 경험을 통해 교사로서의 신념을 포기하거나 현실에 안주하며 살아가는 교사들도 존재한다. 연구참여자들은 방어적이고 내적인 두려움으로 인해 퇴행과 반사회성을 경험한 가능성을 지닌 존재이기도 하다. 그러나 그들은 이를 이겨낼 실현경향성(the actualizing tendency)을 지닌 존재였다고 보는 것이 타당할 것이다. 교사로서 혹은 한 인간으로서 ‘자신을 유지하거나 성장시키는 데 도움이 되는 방향으로 자신의 모든 능력을 개발하려는 선천적인 경향성’(실현경향성)이 그들로 하여금 이 연수과정 참여를 결심하게 했던 것이다(Rogers, 2009, p.196).

그들의 내러티브에서 이와 관련된 단서를 발견할 수 있다. 문비 교사의 경우, 그녀가 작성한 성찰 글 ‘공격’에서 다음과 같이 언급하고 있다.

(인용) (절략)

- 3) 무차별적 상대 공격 : 우울에서 빠져나오는 동안 뭔가 반항심 비슷한 것이 내 안에 자라나기 시작했다. '모든 게 어찌 내탓이냐? 아니, 내 탓만 있겠느냐? 나 원래 착한 애거든~ 내가 불쾌하다면 불쾌하게 한 니탓이 더 크다!'

[문서번호: 문비_#3_42(2016년 1월 22일) 중에서]

이 글에서 그녀가 스스로를 ‘못난 사람, 이상한 사람’으로 인식하기도 했지만, 한

편으로는 괜찮은 면이 있다는 것을 인지하고 있음을 발견할 수 있다. 또, 그러한 면을 사람들에게 인정받고 싶었음을 발견할 수 있다.

(인용) 그냥 그래도 나는 자유롭고 싶고, 행복하고 싶고, 그런 인생을 살고 싶다는 욕망은 계속 속에 있었던 것 같아.

근데 현실에서는 그게 잘 안 되니까 좌절하고 힘들어하고 그랬던 거고.

계속 해결책을 찾으려고 노력은 하기는 했었고.

[발화번호: 뭉이_1차 인터뷰_1035 ~ 뭉이_1차 인터뷰_1039]

뭉이 교사는 좌절스럽고 힘든 상황 속에서도 그의 내면에는 자유롭고 행복하게 살고 싶다는 욕망이 있었다고 말한 바 있다. 쏘 교사의 경우, ‘제대로 된 교육’을 하지 못하는 것 같다는 자괴감에 빠져 포기해 버리는 것이 아니라, 오히려 각종 연수에 적극적으로 참여하고 교사연구회에 나가서 ‘제대로 된 교육’을 실현할 방안을 모색하였다.

즉, 이 연수과정에서의 참여동기(목적)는 연구참여자들이 자신들의 삶을 관통하는 어려움을 극복하고자 하는 간절한 바람이라고 할 수 있다. 그리고 이 간절한 바람은 인간의 실현경향성이 추동한 결과이다.

2) 연수참여 과정 중 연수장에서의 경험: 공감적 이해받기를 통한 치유와 관계 상호작용을 통한 성장, 그리고 삶을 관통하는 어려움(문제) 극복 가능성 발견

연구참여자들은 모두 3년 이상의 기간 동안 이 연수과정에 참여했다. 현실을 살아가는 생활인으로서 3년이라는 짧지 않은 시간 이상을 이 연수과정에 참여했다는 것은 연수과정 중 그들이 경험한 것은 무엇이며, 그 경험에 담긴 의미가 무엇인지에 주목하게 한다.

같은 연수과정에 참여했던 세 명의 연구참여자들은 유사한 경험을 공유하고 있었다. 그러나 그들은 그들의 내러티브 상에 부여한 인과관계에 따라 몇몇의 경험

들을 전면에 부각시켰다. 세 명의 연구참여자의 내러티브를 통해 드러난 그들의 연수참여 중 경험은 다음 <표 IV-1>과 같이 요약화할 수 있다.

<표 IV-1> 연수참여 중 연수장에서의 경험

문비 교사	몽이 교사	솔 교사
#문비_연수장 경험_1 ↳ 자신이 겪은 일에 대해 개방하기	#몽이_연수장 경험_1 ↳ 사이비 종교와 같은 연수 분위기에 대한 거부감	#솔_연수장 경험_1 ↳ 의사소통 역량 기르기
#문비_연수장 경험_2 ↳ 참여자들과 교제하기	#몽이_연수장 경험_2 ↳ 연수참여 자체에 뿌듯해하기	#솔_연수장 경험_2 ↳ '입으로 듣기'를 통해 사람들에게 이해받기를 포기했던 자신을 이해받는 경험
#문비_연수장 경험_3 ↳ 자신과 성향이 다른 참여자들 사이에서 긴장	#몽이_연수장 경험_3 ↳ 모둠활동에서 사람들에게 이해와 공감을 받는 체험	#솔_연수장 경험_3 ↳ 불편감을 주는 상대방에게 부정 감정 표현하기 및 갈등 해결 경험하기
#문비_연수장 경험_4 ↳ 타인이 자신에 대해서 가지는 감정과 생각 마주 대하기	#몽이_연수장 경험_4 ↳ 말법 훈련 및 실습	#솔_연수장 경험_4 ↳ 촉진자에게 코칭받기
#문비_연수장 경험_5 ↳ 타인 앞에서 자기자신 인정하기	#몽이_연수장 경험_5 ↳ 연수에 참여하는 사람들과 교류하기	#솔_연수장 경험_5 ↳ 사람을 보는 '안목'을 기르기 위해 노력했던 경험 (관점 전환 체험)
#문비_연수장 경험_6 ↳ 불편감을 느끼는 상대방에서 부정 감정 표현하기(부정 감정 표현한 상대와 갈등)		#솔_연수장 경험_6 ↳ 감수성 훈련 시간을 통해 현재에 머무르는 힘 기르기

문비 교사는 이 연수과정에 와서 학교와 일상에서 겪었던 어려움을 개방하고 공감받는 체험을 했다(#문비_연수장 경험_1.)

(인용) 거의 그때(=복직하고 난 후 연수에 참여했을 때) (연수에) 오면 집단(=그녀는 이 연수를 집단이라고 칭했음)에서 내가 우는 게 내 일이었던 것 같아.
매날 울었어.

[발화번호: 문비_2차 인터뷰_0383 ~ 문비_2차 인터뷰_0384]

그녀에게 그녀가 겪은 힘겨운 일들에 대해 개방하고 공감받는 것은 그녀에게 좋기도 했지만, 도전 같은 경험이기도 했다. 왜냐하면, 그녀에게 자기개방은 자신의

‘못남’ 혹은 ‘이상함’을 타인에게 드러내는 일이기 때문이다. 그녀가 연수참여 과정 중에 이렇게 할 수 있었던 것은 연수공간에서 안심감을 획득했기 때문이다. 그녀가 안심감을 획득할 수 있었던 것에는 그녀와 유사한 성향을 지닌 참여자들과 교제한 경험이 중요한 역할을 했다(#문비_연수장 경험_2). 그녀처럼 학생들로부터 따돌림을 당했다는 다른 참여자, 식이장애를 겪고 있다는 다른 참여자의 이야기는 그녀의 이야기이기도 했다.

(인용) (전략) 그냥 ‘그런 마음까지 얘기를 하다니 대단할 수 있겠다.’라는 데서 조금 용기를 얻었어.

[발화번호: 문비_1차 인터뷰_0669]

자신의 치부일 수 있는 이야기를 개방하고 공감받는 다른 참여자를 통해서 그녀는 그녀도 자신의 이야기를 해도 되겠다는 안심감을 느꼈고, 자신이 겪는 어려움에 대해 개방할 수 있었다. 그러자 다른 참여자들은 그녀가 느꼈을 심정을 공감해 주었으며, 도움을 주기 위해 노력했다. 그녀가 습관처럼 생각했던 것과 달리 타인들의 시선은 따뜻했다. 그녀가 지니고 있었던 타인의 시선에 대한 렌즈에 미묘한 변화가 생기기 시작했다.

그럼에도 문비 교사는 그녀가 평소 그래왔던 것처럼 연수장에서도 긴장을 경험하기도 했다(#문비_연수장 경험_3). 왜냐하면, 자신과 다른 성향의 사람들이 자신을 이상하게 볼 것이라는 그녀 내부의 습관적 인식이 작동했기 때문이다. 연수참여 과정 중 연수장에서도 그녀의 삶을 관통하는 어려움이 재현되었던 것이다.

다행히 문비 교사는 이 연수가 참여자들이 자신을 솔직히 드러내서 함께 배우는 연수과정임을 인지하고 있었다. 연수과정 중 공감적 이해를 받으며 함께 연수에 참여했던 사람들에게 안심감도 느끼고 있었다. 그래서, 그녀는 용기를 내어 다른 참여자들이 그녀에 대해서 느끼고 생각하는 바를 마주 대하는 시도를 벌였다(#문비_연수장 경험_4).

(인용) 근데 그거를 얘기를 해주는데, 내 걱정과는 달리 너무 따뜻한 게 많은 거야.

[발화번호: 문비_1차 인터뷰_0685]

그녀가 마주 대한 사람들의 실제 시선은 그녀의 생각과 달리 따듯했다. 그러한 경험들이 쌓이면서 그녀는 서서히 타인들이 자신에 대해서 가지고 있을 것이라고 예상하는 감정과 생각에 대해 수정해 갔다.

(인용) 물론 이해 안 가고 이상하다는 사람도 있었어.

근데 이제 그거는 ‘그래서 내가 이상하다.’가 아니라 그냥 그렇게 보는 관점이 있다.

각자가 다르다는 것뿐이지.

그래서 내가 이상한 건 아니잖아.

[발화번호: 문비_1차 인터뷰_0686 ~ 문비_1차 인터뷰_0689]

간혹 그녀에게 부정적인 이야기를 들려주는 사람들의 관점에 대해 그것은 그 사람의 관점이라고 이해할 만큼 여유가 자랐다. 때로는 그녀에게 칭찬과 인정을 전해 주는 사람들도 있었다.

(인용) 내가 진짜 그런가? (의심스러우면서도) 칭찬을 해주면 진짜 나는 그렇게 생각 안 했는데 좋다고 하니깐, ‘그런 구석이 있나 보다.’ 하는 생각을 하면서, 나도 모르게 어느 순간 남한테 나를 표현할 때 ‘저는 이런 구석이 좀 있어요.’라고 말을 하더라고.

[발화번호: 문비_2차 인터뷰_0312]

그녀는 이런 경험들 속에서 그녀 자신이 타인 앞에서 ‘저는 이런 특성도 있어요.’라며 자기자신을 공개적으로 인정하는 행동을 하기도 했다(#문비_연수장 경험_5). 타인들의 공감과 수용, 따듯한 피드백, 칭찬과 인정이 그녀가 스스로를 인정하도록 하는 변화의 에너지원이 되어 주었다.

문비 교사는 이 연수에 참여한 지 만2년이 지났을 무렵부터 그녀가 불편감을 느끼는 상대방에게 부정감정을 표현하는 시도를 감행했다(#문비_연수장 경험_6). 상대의 시선을 신경쓰느라 묻어두었던 그녀의 상대를 향한 불편한 마음을 상대방에게 표

현하는 용기를 실천한 것이다. 타인에게 미움받지 않기 위해 숨죽이고 살아왔던 그녀의 삶에서 이러한 실천은 혁명과도 같은 것이었다. 그러나 그녀는 그녀가 부정감정을 표현한 상대와의 갈등 또한 경험해야만 했다. 그 과정을 피할 수 없는 것임을 그녀도 알았다. 하지만 그 갈등은 당시 그녀가 감당하기에는 벅찼다. 그 이후 상대를 향한 부정감정 표현은 멈춰진 상태이다.

이상에서 언급된 문비 교사가 연수참여 과정 중 연수장에서의 한 경험은 자신이 겪는 어려움 개방하고 공감받기, 참여자들과 진실한 인간관계 맺기, 자신의 습관적 인식 및 인간관계 패턴을 자각하고 마주 대하기, 자기 긍정하기, 상대에게 부정감정 표현하기 등으로 정리될 수 있다.

몽이 교사의 경우 처음 연수에 참여했을 때 연수장 분위기에 거부감이 있었다(#몽이_연수장 경험_1). 연수 촉진자 P를 대하는 연수참여자들의 태도가 마치 사이비 종교와도 같다고 여겨졌기 때문이다. 그러나 한편 전국 60~70명의 교사들이 이 연수에 자발적으로 참여하는 모습을 보고 그 안에 속해 있는 자신이 뿌듯하기도 했었다(#몽이_연수장 경험_2). 이러한 경험 인식은 권위에 놀리기를 싫어하고 자기계발을 꾸준히 하고자 했던 몽이 교사의 성향을 상징적으로 보여주는 것이다.

그리고, 그는 연수참여 중 다른 참여자들로부터 깊은 이해와 공감을 받는 체험을 경험하였다(#몽이_연수장 경험_3).

(인용) 짧은 한, 한 2~3분 정도의 순간이었을 것 같은데, 그냥 ‘내가 그동안 살아왔던 게 잘못된 게 아니다, 그거는.’ ‘내가 잘못된 게 아니고, 괜찮다.’ 뭐 이 정도의 위로? 되게 따뜻한 위로처럼 느껴졌어.

[발화번호: 몽이_2차 인터뷰_0147 ~ 몽이_2차 인터뷰_0148]

그는 그가 받은 공감적 이해에 대해서 ‘힘겹게 버티며 살아온 그의 삶에 대한 따뜻한 위로’였다고 말할 정도로 강렬한 정서적 체험으로 간직하고 있었다. 매회기 연수가 시작될 무렵 진행되었던 마음비우기 활동 시간뿐만 아니라 다양한 시간에 진행된 서로의 이야기를 듣고 공감해 주는 활동은 학교에서의 힘겨움으로 인해 소

진되었던 그를 회복하게 했다. 그리고 연수 과정에 함께 참여하고 있는 이들과 정서적으로 연결되도록 했다.

뭉이 교사는 상대의 심정을 이해해주는 말의 요령, 상대를 칭찬·인정하는 말을 하는 요령, 자신의 마음을 상대에게 잘 전하는 요령 등을 훈련하고 연수참여자들 사이에서 실습했다(#뭉이_연수장 경험_4). 주로 혼자서 공부하는 습관을 가졌던 그가 사람들 사이로 들어와 사람들 사이에서 배우는 변화를 보인 것이다.

마리(=마음리더십 연수)에서는 마치 실전에 들어가기 전에 도로주행연수를 하듯이 여러 사람들 사이의 관계 속에서 어떻게 대응을 하는 게 좋은가를 체험했던 것 같아. 직접적인 코칭을 받기도 하고 다른 사람들이 잘하거나 실수하는 것을 보면서 간접적으로 배우기도 하지.

[연구참여자와의 sns 대화 중 일부(2022년 8월 6일)]

뭉이 교사는 연수 중에 배우고 익혔던 것을 훈련하고 실습했던 이 연수를 ‘도로주행연수’에 비유한 바 있다. 그에게 이 연수는 다른 차들이 정지되어 있는 상태에서 인간관계 역량을 기르는 훈련을 한 것이 아니라, 다른 차들이 자신들의 속도에 따라 운행하고 있는 가운데 자신의 차를 운행해 보는 ‘도로주행연수’와도 같은 훈련을 했던 것이다. ‘실제 운행 중인 다른 차’는 다른 참여자들이었는데, 그들에게 공감의 말을 건네고 칭찬·인정을 하고, 때로는 요구사항을 전해서 그의 말을 따르도록 영향을 미치는 실습을 했다. ‘실제 운행 중인 다른 차’ 즉, 다른 참여자들도 이 연수장에서 함께 공부하고 있었으며, 사고가 났을 때는 촉진자 P가 개입하여 서로가 서로를 이해할 수 있게 도왔다. 이것은 단순히 서로의 미숙함을 양해하게 하는 정도의 조정이 아니었다. 인간관계 역량이 미숙함을 이해한다고 해도 관계에서 생긴 불편감이 사라지지는 않으니 말이다. 촉진자 P가 서로가 서로를 이해할 수 있도록 도왔다는 것은 각각의 사람이 가진 감정과 생각, 그리고 내면의 욕구가 드러나게 하여 자신의 행동을 상대에게 이해시키는 것이었으며, 상대에 대해서 이해할 수 있도록 안내하는 것을 말한다. 이 과정은 그에게 인간에 대한 통찰과 함께 깊은 배움을 주는 장면이었다.

뭉이 교사는 이 연수에 참여했던 사람들과 단순히 연수에 함께 참여하는 관계를 넘어 인간적으로 깊이 교류하는 관계를 맺었다(#뭉이_연수장 경험_5). 그것은 그 순간 눈앞에 실존하는 사람과 소통하며 서로 마음을 나누고 친밀한 관계를 맺음으로써 인간관계의 깊이와 폭을 확장시키는 경험이었다.

이상에서 기술된 연수장에서 뭉이 교사의 경험은 연수참여 과정에 관한 감정과 생각 자각하기, 공감적 이해 체험하기, 상대방에게 공감적 이해를 제공하는 방법 익히고 실습하기, 실제 상황 속에서 인간관계 기술 실습하기, 다른 참여자들과 진실한 관계 맺기 등으로 정리될 수 있다.

쫄 교사는 그녀가 하고자 했던 제대로 된 교육을 실천할 방법을 배우기 위해 이 연수과정에 참여했다. 그랬던 쫄 교사는 연수에 참여하면서 의사소통 역량을 기르기 위해 노력하였다(#쫄_연수장 경험_1). 그녀는 평소 말을 하면서도 자신이 하는 말의 의도나 그 말에 담긴 자신의 감정이 무엇인지 몰라 혼란스러웠다. 그랬던 그녀에게 자신의 감정을 말로 표현할 수 있게 된다는 것은 자신감을 가지게 했다. 또한, 상대가 말하고자 하는 바를 파악하는 능력, 그녀의 말에 따르면 ‘말귀를 알아듣는 능력’을 키우는 경험을 했다. 이와 같은 두 가지의 경험은 그녀로 하여금 혼자만의 착각으로 인해 괴로움을 느끼며 살아가지 않아도 되게 해주었다. 또한, 괴로울 때 그것을 표현해서 상대방에게 확인하고 자신이 바라는 바를 전할 수 있게 해주었다.

사실 그녀가 의사소통 역량을 기르기 위해 노력했던 것은 ‘입으로 듣기’(마음리더십 연수에 안내했던 적극적 경청의 방법)를 통해 사람들에게 이해받기를 포기했던 자신을 이해받는 경험을 했기 때문이다(#쫄_연수장 경험_2).

(인용) (연수 중에) ‘입으로 듣기’를 했을(=해 주었을) 때 정말 이해받는 느낌이 들었거든요.

세상에서 내 마음을 이해받을 수 있을 거라는 기대를 저버리고 살았던 것 같은데, ‘입으로 듣기’를 누군가가 들어줌으로써 진짜 세상에서 내가 이해받는 느낌이 들어서 (후략)

[발화번호: 쫄_2차 인터뷰_1284 ~ 쫄_2차 인터뷰_1285]

‘입으로 듣기’와 같은 적극적 경청이 주는 효과를 절감한 그녀는 이 경험을 통해 ‘말귀를 알아듣는 능력’의 중요성을 체감했다.

반면, 상대에게 상대가 듣고 좋아할 감정만을 말하는 것은 자신에게 솔직한 태도가 아니며, 부정감정도 표현하는 것이 진정으로 상대와 소통하는 것이라는 인식도 나타나고 있었다.

(인용) 싸울 땐 싸우고 또 화해할 때 화해하고 그렇게 인식이 바뀌면서 무조건 참는 게 능사는 아니다. (동락)

여기 아니면 배울 데 없다. (동락)

P님(=연수 촉진자)이 중재를 해 주실 것이고, 그래서 ‘진짜 내 감정을 솔직하게 말해보자!’

[발화번호: 쫄_2차 인터뷰_1464, 쫄_2차 인터뷰_1466, 쫄_2차 인터뷰_1426]

그래서 그녀는 연수과정에서 불편감을 주는 상대에게 부정감정을 표현하고 사람들과 갈등을 경험했다(#쫄_연수장 경험_3). 이러한 그녀의 경험(시도)은 그녀에게는 큰 도전이었다. 왜냐하면, 착하고 바르게 살아야 한다고 하는 당위의 틀을 깨고 나와 그 순간 그녀의 ‘원트’에 충실해지려는 시도였기 때문이다.

그러나 그녀는 자신의 ‘원트’에 충실하기는 했지만, 상대를 제대로 이해하지는 못했다. 이때 촉진자 P는 그녀가 보지 못하는 상대의 의도와 마음을 들려주었다. 그녀는 촉진자 P로부터 사람을 이해하는 ‘안목’에 대해서 코칭을 받았으며, 이를 통해 사람을 이해하는 ‘안목’을 길렀다(#쫄_연수장 경험_4). 그녀에게 사람을 이해하는 ‘안목’이란 상대가 어떤 행동이나 태도를 보일 때 겉으로 드러난 행동과 태도를 보고 그 사람을 단정하는 것이 아니라 그 사람이 그렇게 할 수밖에 없는 그 사람의 삶을 이해하고, 그 속에 담긴 그 사람의 의도와 마음을 이해하는 능력이었다. 촉진자가 보여준 사람을 바라보는 태도와 관점에 대해서 초기에 그녀는 의심했다. 그러나 차츰 시간이 갈수록 동의가 되었다.

(인용) 감수성훈련(=연수 중 교육훈련 방법의 일종)하면 나는 부정적인 면만 보이고, 막 마음이 막 꼬달렸거든요.

어떤 사람에 대해서 못마땅하기도 하고 막 꼬달리기도하고 그러는데.

(연수를) 하는 과정에서 P님이 다른 안목들로 막 코칭을 하시잖아요.

저는 그 순간이 너무 좋았거든요.

그래서 ‘저런 안목을 갖고 싶다.’가 저의 어떤 공부 목표였어요.

[발화번호: 쫄_1차 인터뷰_0693 ~ 쫄_1차 인터뷰_0697]

그래서 그녀는 촉진자 P와 같이 사람을 보는 ‘안목’을 기르기 위해 노력했다. 연수 중에 촉진자 P가 참여자들에게 들려주는 코칭을 듣고, 이에 기반하여 참여자들을 새롭게 이해하며 사람을 보는 ‘안목’을 넓혀갔다. 그래서 그녀는 연수 과정 프로그램 중 하나인 감수성훈련 시간을 좋아했다. 그 시간은 지금 이 순간 눈앞에 있는 상대와 교류하면서 그녀가 가진 사람을 보는 ‘인식의 틀’을 발견하고 그에 대해서 촉진자 P로부터 코칭을 받을 수 있었기 때문이다. ‘안목’을 가로막는 것이 그녀의 과거 경험으로부터 생겨온 인식이라는 것을 발견한 그녀는 감수성훈련을 통해 과거로 가지 않고 현재에 머무르는 힘을 길렀다(#쫄_연수장 경험_5). 현실에 두 발을 붙인 채 상대를 마주하는 그 시간을 통해 과거로부터 온 인식에서 자유로워지는 힘을 길러갔던 것이다.

뭔가 숨기고 싶어 하고, 뭔가 두려워서 뭔가를 이렇게 감추고 오버하고, 그걸 드러내기 싫으니까 오버하고, 뭐지 모르니까 또 드러내기 어려워하고 숨기고 오버하고, 막 이렇게 내가 나를 볼 때 마음에 안 드는 부분이 많이 있었는데, 마리(=마음리더십)를 만나면서, 그렇다고 마음에 드는 거랑 상관없이, 솔직해지는 자신이 좋아요.

그냥 투명해지는 자신이 좋은 것 같아요.

그래서 공부하게 하는 것 같아요.

나를 만나는 거, 내가 솔직해지는 거, 현재에 깨어서 내가 존재하는 거.

[발화번호: 쫄_2차 인터뷰_1365, 쫄_2차 인터뷰_1370 ~ 쫄_2차 인터뷰_1378]

때로는 감수성훈련 시간에도 과거로부터 온 인식에 사로잡혀 현재를 바로 보지 못하는 일들이 있었다. 그러나 그것은 그녀에게 문제가 되지 않았다. (과거로부터 온 인식을 가진) ‘나를 만나는’ 시간이었었고, 그것은 그녀에게 또 다른 배움의 기회였기 때문이다. 그러면서 그녀는 그녀 자신에게 솔직해져 갔으며, 그녀가 살아가는 ‘지금-여기’의 매순간에 충실하고자 노력하였다.

이상에서 기술된 연수장에서 쏘 교사의 경험은 의사소통 역량 훈련, 공감적 이해를 받는 경험, 상대와의 관계에서 느껴지는 감정을 진솔하게 표현하는 경험, 사람에 대한 안목을 넓히는 경험, 실존적 방식으로 살아가는 힘을 기르는 경험 등으로 정리될 수 있다.

이상에서 분석한 연구참여자들의 연수참여 과정 중 연수장에서의 경험은 다시 다음과 같이 요약할 수 있다.

첫째, 연구참여자들은 과거에 경험했던 불편한 일을 개방하고 그들이 느낀 감정을 공감받고 위로받는 경험을 했다. 이때, 과거에 경험했던 불편한 일이란 연구참여자들의 어린 시절에 받았던 상처만을 의미하지는 않는다. 연수에 참여하기 직전까지 시간의 어느 지점에서 그들을 불편하게 했던 경험을 모두 포함한다. 사소한 것에서부터 누구에게도 털어놓지 못할 정도로 수치스러운 일까지 털어놓고 다른 참여자들에게 위로와 공감을 받았다. 그것은 ‘세상에서 이해받을 수 있을 것이라는 기대를 포기했던’(쏘 교사의 말) 자신의 심정과 상황을 이해받는 경험이었다.

둘째, 연구참여자들이 학교를 비롯한 각자의 삶의 현장에서 경험한 어려움(문제)들이 재현되는 경험을 했다. 자신의 성향이 다른 사람 앞에서 긴장을 느낀 문비 교사의 경험과 상대의 ‘말귀를 알아듣지 못’하고 자신의 과거로부터 온 인식을 바탕으로 상대를 오해했던(혹은 오해하고 있는지조차 몰랐던) 쏘 교사의 경험이 그러한 예이다. 연수에 참여하기 전 사람들 사이에서 경험했던 어려움(문제)이 연수를 위해 모인 사람들 사이에서 재현되는 것은 어쩌면 당연한 일일 것이다. 그런데, 연구참여자들의 겪은 현실에서 어려움(문제)이 연수과정 중에 연수장에서 재현된다는 것은 고통스러운 일이기도 하지만 한편 반가운 일이다. 왜냐하면, 자신의 어려

움(문제)을 보다 생생하게 알아차리고 촉진자의 코칭을 받아 이를 극복하기 위해 도전할 수 있었기 때문이다. 연구참여자들이 한 도전의 결과 사람과 사람 사이의 깊은 만남이 이루어짐으로써 문제가 그 자리에서 해결되기도 했고, 문비 교사가 상대에게 부정적 감정 표현을 시도하다가 멈춘 것과 같이 미완의 상태에서 멈추기도 했다.

셋째, 연구참여자들이 학교를 비롯한 각자 삶의 현장에서 경험한 어려움(문제)을 극복하기 위해 도전함으로써 다살림[相生] 관계 상호작용을 창출해내는 경험을 했다. 다살림 관계 상호작용이란 자신 혹은 상대로 하여금 방어적이거나 반사회적인 감정과 행동을 유발하는 관계 상호작용이 아닌 자신과 상대 모두에게 개방적이며 따뜻한 감정과 행동을 유발하는 관계 상호작용을 의미한다. 이러한 관계 상호작용은 자신과 타인, 양자 간의 관계에서 변화와 발전, 성장을 일으킬 수 있다는 점에서 진보적이라고 할 수 있다. 문비 교사는 자신에 대한 상대의 시선을 마주 대함으로써 타인과 다살림 관계 상호작용을 창출하였으며, 몽이 교사는 갈등을 회피하며 살아오다가 익히지 못했던 역량(자기 표현하기, 공감하기, 의견 조율하기 등)을 혼자서 공부하던 습관에서 벗어나 사람들 사이에서 실제로 부딪히며 익혀나가는 다살림 관계 상호작용을 창출해 냈다. 또한, 쏘 교사는 상대에게 자신의 감정과 생각을 표현하기 서툴렀던 자신에서 벗어나 갈등을 불사하고서라도 자신의 감정과 생각을 솔직히 표현하고 갈등을 마주 대하며 상호 이해에 도달하는 다살림 관계 상호작용 속을 창출해 냈다. 이러한 경험은 Rogers의 용어를 빌려 표현하자면 인간관계에서 진실성을 추구한 행동이며, 이 행동의 결과에 대해 개방적이고 실존적인 방식으로 반응하게 된 것을 의미한다. 연구참여자들은 기존의 습관적 인식이나 행동 패턴을 넘어 지금-여기 눈앞에 놓인 실존적 상황을 인식하고 개방적인 태도로 상황에 맞았다.

넷째, 연구참여자들은 관계 상호작용을 통해 인간관계 역량의 성장을 경험했다. 이들은 공감적 이해를 제공하는 요령을 습득하였으며 자기자각 훈련을 통해 인간관계에서 진실되게 자신을 표현하는 힘을 길렀다. 또한, 타인 간에 이루어지는 관계 상호작용을 관찰하면서 인간관계 역량을 길렀다.

다섯째, 연구참여자들은 삶을 관통하는 어려움(문제)을 극복할 수 있겠다는 가능성을 발견하는 경험을 했다. 그들은 상호존중과 신뢰, 공감적 이해를 주고받는 관계를 기반으로 다른 연수참여자와의 관계 속에서 진솔한 관계 상호작용을 함으로써 자신 내부에 존재하는 감정과 인식을 드러내고, 습관적 인식을 자각하고 점검하였다. 또한, 눈앞의 상황에 대해 실존적으로 이해하고 이에 대응함으로써 다살림 관계 상호작용을 창출하였다. 그들의 이러한 경험은 그들이 살아가는 삶의 현장에서도 이와 같은 시도를 통해 다살림 관계 상호작용을 창출할 수 있을 것이라는 가능성을 발견하게 하였다. 즉, 그들이 찾아낸 극복의 방안은 상호존중과 신뢰, 공감적 이해를 바탕으로 한 관계 속에서 진솔한 교류를 통한 다살림 관계 상호작용 창출이었으며, 이를 통해 자신의 삶을 관통하는 어려움(문제)의 해결 가능성을 발견하였던 것이다.

연구참여자들이 연수에 참여하면서 연수장에서 한 경험의 특징은 그 경험이 연수장에 함께 존재했던 사람들(촉진자, 다른 참여자)과의 관계에서 동시적이며 복합적으로 이루어졌다는 것이다. 예를 들어, 연구참여자들이 공감적 이해를 받는 경험을 했다는 것은 결국 다른 누군가가 공감적 이해를 그들에게 제공했음을 의미한다. 또한, 공감적 이해를 받는 경험은 동시에 공감적 이해를 주고받는 장면은 그 자리에 함께 있던 사람들에게 공감적 이해의 제공 요령과 공감적 이해의 효과를 관찰할 수 있게 하였다.

특히, 연수를 통해 연수 내용을 배우는 것만큼이나 (아니 그 이상) 다른 참여자들이 전해주는 공감적 이해를 받는 것은 이 연수 과정에서 중요한 의미를 지녔다. 왜냐하면, 현실을 버티고 살아낸 그들에게 공감적 위로를 통한 치유는 자신을 회복시키고 새로운 길을 모색하게 하는 힘이 되어주었기 때문이다. 또한, 그들은 직접 공감적 이해받기를 체험함으로써 공감적 이해를 상대방에게 해주는 것의 효과를 체감했다. 아울러, 연수공간에 대해 안심감을 획득할 수 있었으며, 공감적 이해를 통해 그들은 참여자들과 정서적으로 연결되어 갈 수 있었다. 이는 연구참여자의 인간관계 체험의 확장이라는 의미를 지닌다.

이상에서 살펴본 연구참여자들이 연수에 참여하면서 연수장에서 한 경험은 연

구참여자들이 공감적 이해를 받아 치유되는 과정이었으며, 함께 존재했던 사람들과의 관계 상호작용을 통해 성장하는 과정이었다. 그들은 이러한 경험을 통해 그들 삶을 관통하는 어려움을 넘어설 수 있는 방안을 발견하기도 해냈다.

3) 연수에서의 배움을 삶에서 실천한 경험과 그 경험에 담긴 의미:

삶을 관통하는 어려움(문제)을 넘어 다살림 관계 상호작용을

일궈내기 위한 현실에서의 도전과 그에 대한 성찰의 과정

연구참여자들은 연수에서의 배움을 그들이 살아가는 삶의 현장에 적용하고 실천했다. 연구참여자들이 연수에서의 배움을 삶에서 실천한 경험은 앞서 제시한 그들 각각의 내러티브 안에 담겨있다. 그들의 내러티브 안에 담긴 삶에서의 실천 경험을 정리하면 다음 <표 IV-2>와 같다.

<표 IV-2>는 연구참여자들의 실천 경험을 실천 공간을 기준으로 분류한 것이다. 그들이 실천한 공간을 크게 학교와 학교 이외 일상 공간으로 분류하였다. 사실 실천 경험은 실천 공간이 서로 겹쳐 나타났다. 이에 연구참여자들의 실천 경험에 관한 내러티브에서 중점적으로 부각된 실천 공간을 중심으로 분류하였다.

<표 IV-2> 연수에서의 배움을 삶의 현장에서 실천한 경험

연구참여자 적용 공간 및 대상	문비 교사	몽이 교사	솔 교사
직장(학교)	<p>#문비_실천경험(학교)_1 ↳어려운 순간이 닥쳤을 때 그 순간 자신을 자각하고 안정 회복하기</p> <p>#문비_실천경험(학교)_2 ↳자신의 습관적 인식을 넘어 상대의 진짜 마음 확인하기</p> <p>#문비_실천경험(학교)_3 ↳갈등을 겪고 있는 학생들 사이를 연결하기</p> <p>#문비_실천경험(학교)_4 ↳학생들과 1:1의 관계에서 친밀한 관계 맺기(특히, 어리숙하거나 미숙한 학생들)</p>	<p>#몽이_실천경험(학교)_1 ↳수업 변화시키기 (자신의 교수활동보다 학생의 배움에 관심을 더 기울이는 방식)</p> <p>#몽이_실천경험(학교)_2 ↳학생들을 '무리'로 인식 하던 습관에서 벗어나 각각의 존재들로 인식하기</p> <p>#몽이_실천경험(학교)_3 ↳학생에게 편하게 지시하고 학생의 반응을 살펴 줄하기</p> <p>#몽이_실천경험(학교)_4 ↳두려움을 주는 학생에게 솔직하게 자기감정 개방하기</p> <p>#몽이_실천경험(학교)_5 ↳자신의 책임을 감당하면서 주체적이고 주도적으로 살아가기</p> <p>#몽이_실천경험(학교)_6 ↳교육 철학 세우기</p>	<p>#솔_실천경험(학교)_1 ↳학생 간의 갈등중재하기</p> <p>#솔_실천경험(학교)_2 ↳학생들에게 있는 그대로의 자신 드러내기</p> <p>#솔_실천경험(학교)_3 ↳익숙했던 말 습관에서 벗어나 감정을 자각하고 이를 통해 자신의 본심이 무엇인지 성찰하여 이를 전달하기</p> <p>#솔_실천경험(학교)_4 ↳흔계 위주의 지도에서 벗어나 학생의 사정부터 확인하기</p> <p>#솔_실천경험(학교)_5 ↳9년을 꾸준히 배운 것을 기반으로 삶과 일치하는 수업하기</p> <p>#솔_실천경험(학교)_6 ↳학생과 학생을 서로 연결시키기</p> <p>#솔_실천경험(학교)_7 ↳촉진자 P에게 코칭을 받아 여유를 회복해 가며 학생을 지도하기</p> <p>#솔_실천경험(학교)_8 ↳수업 진행에서 있어서 여유를 가지고 수업하기</p>
학교 이외 일상 공간	<p>#문비_실천경험(일상)_1 ↳중요한 타자들과 마음을 나누며 대화하기 / 관계개선하기</p> <p>#문비_실천경험(일상)_2 ↳자기 돌봄과 성장을 위한 글쓰기</p>	<p>#몽이_실천경험(일상)_1 ↳아내에게 솔직하게 자기 마음 전달하기(부정감정 포함)</p> <p>#몽이_실천경험(일상)_2 ↳가족과 좋은 관계 유지하기</p> <p>#몽이_실천경험(일상)_3 ↳연수에서 배우고 익힌 것을 삶에 적용하기 및 적용 결과 기록하기</p>	<p>#솔_실천경험(일상)_1 ↳익숙했던 말 습관에서 벗어나 감정을 자각하고 이를 통해 자신의 본심이 무엇인지 성찰하여 이를 전달하기</p>

가) 학교에서의 실천

문비 교사는 학교에서 어려운 순간이 닥쳤을 때 그 순간 자신의 감정과 생각 등을 자각하고 안정을 회복하는 실천을 하고 있었다(#문비_실천경험(학교)_1).

(인용) 지금은 물론 그런 감정(=학생들 앞에서 느끼는 당황과 당혹감 등)이 여전히 올라와.

근데 올라올 때 내가 올라오고 있다는 사실을 알아, 그 순간에.

‘내가 지금 이렇게 사이클이 돌아가고 있구나.’ ‘어쩌면 지금 내가 하고 있는 생각이 진짜가 아닐지도 몰라.’ ‘이제 내 생각 속에 있어.’ 라고 내가 이제 인식을 하지.

(중략)

그러니까 그게 어떤 식으로든 한 발자국 멀리 떨어져서 보여지는 거지.

(중략)

쓸데없는 행동을 좀 덜 하는 것 같아.

[발화번호: 문비_2차 인터뷰_0658 ~ 문비_2차 인터뷰_0660,
문비_2차 인터뷰_0664, 문비_2차 인터뷰_0671]

그녀는 연수에서 배우고 익힌 자기감정을 자각하고 수용함으로써 마음의 안정을 찾아가는 방법을 그녀가 특히 어려워하는 장면(학생들 앞에서 불현듯 당황이나 당혹감이 찾아오는 장면)에서 실천함으로써 자신을 안정시켰다. 사람들의 시선을 신경쓰면서 그들 앞에서 위축거나 긴장을 경험하던 패턴에서 그녀가 완전히 벗어난 것은 아니었지만, 습관적 인식이 일으키는 감정을 자각함으로써 안정을 회복하는 방안을 그녀의 삶에서 실천하고 있었던 것이다.

그럼에도 그녀는 과거부터 지녀왔던 습관적 인식 패턴에 지배당하는 경우도 있었다.

(인용) 내 판에는 좋은 의도였다고 생각되는 말에 한 학생이 "뭘 개소리?"라고 이야기하면서 나는 완전히 무너졌다.

[문서번호: 문비_#3_28(2015년 9월 2일) 중에서]

그녀는 ‘완전히 무너진’ 자신의 감정을 자각하며 스스로를 위로했다.

(인용) 그런데 지금 와서 나는 왜 이렇게 서글프고 아플까?

(중략)

계속계속 눈물만 계속계속계속 난다..

아.... 아픈가보다.

[문서번호: 문비_#3_28(2015년 9월 2일) 중에서]

그리고 나서 그녀는 자신의 습관적 인식을 넘어 상대의 진짜 마음을 확인해야 한다는 연수에서의 배움을 실천했다(#문비_실천경험(학교)_2).

(인용) 가볍게 조금씩 아이(=문비 교사에게 욕설을 해댔던 학생)와 만나고 있다.

지체장애인 엄마와 알콜중독에 상습적으로 폭력을 가하는 아빠와 함께 사는 **이.

내가 (중략) 굶은 자로 팔을 때리는 순간.

아빠를 떠올렸을 것이다.

이러면 안 되지~ 하면서도 주체할 수 없었을 것이다.

**이는 내가 자기를 더 때릴까봐, 맞으면 자기도 선생님인 나를 때릴까봐 손목을 꼭 잡을 수 밖에 없었다고 했다.

[문서번호: 문비_#3_34(2015년 10월 3일) 중에서]

이러한 실천은 그녀로 하여금 상대가 자신에게 한 말과 행동이 자신에 대한 시선이 부정적이어서가 그런 것이 아니라 상대 나름의 삶의 경험과 이유로 인해 일어난 것임을 알게 하였다. 이를 마주 대한 그녀는 스스로는 안심했을 것이며, 그녀의 마음에 상대에 대한 두려운 마음 대신 안타까운 마음이 찾아왔을 것이다. 이러한 그녀의 실천 경험은 자신의 습관적 인식 너머에 있는 상대의 진짜 마음을 마주 대하는 힘을 기르게 하였다. Rogers에 따르자면, 그녀는 상황을 실존적인 방식으로 이해하는 힘을 기르고 있는 것이다.

학생들과 원활한 관계를 맺지 못해 교직생활을 힘겨워하던 그녀는 갈등을 겪고 있는 학생들 사이를 연결하는 실천 경험을 하기에 이른다(#문비_실천경험(학

교)_3). 그녀는 그녀의 학창시절의 경험에서 학생들 사이를 연결해주는 교사의 역할이 얼마나 중요한 것인지 절감했을 것이다. 그러나 역으로 그녀의 학창시절의 경험은 그러한 교사의 역할을 할 수 있는 역량이 자라는 것을 가로막았다. 그녀는 그녀가 만나는 사람들 앞에서 위축과 긴장을 자주 경험하고 있었기 때문이다.

(인용) 나도 몽클하고 든든하고 고맙다. 아이들이 보인 행동은 놀라웠다.

(동락)

수업 내용이 아닌 인간의 마음 그 자체로 만나는 경험은 새로웠고 놀라웠고 행복하기까지 했다.

[문서번호: 문비_#2_17(2019년 4월 14일) 중에서]

그녀는 위 일화를 통해 수업에서 교과 내용이 아닌 인간의 마음을 만날 수 있다는 것을 학습했다. 또한, 그녀가 학생들에게 고마움과 놀라움을 느끼고 있는 것에서 사람들에게 대해서 가지고 있던 습관적 인식(자신을 이상하게 보거나 못났다고 생각할 것이라는 인식)을 넘어 인간에 대한 신뢰를 학습하고 있음을 발견할 수 있다. 그녀가 이 장면에서 학습만 한 것은 아니다. 학생들에게 학생을 존중하는 태도를 바탕으로 공감적 이해를 제공하고, 자신의 마음을 솔직히 드러냄으로써 학생들 사이의 연결을 촉진하고 있었다. 그녀는 이 장면에서 훌륭한 학습자이었으며, 동시에 학습자의 학습 촉진자였다.

문비 교사는 학생 무리들과 관계 맺는 것에 여전히 어려움을 겪고 있었지만, 학생들과 1:1의 관계에서 친밀한 관계 맺기에 연수에서의 배움을 꾸준히 실천했다(#문비_실천경험(학교)_4). 특히, 어리숙하거나 관계에 미숙한 학생들과의 관계에서 그들의 미숙한 표현에 담긴 '메시지(의도와 마음)'에 집중했다. 보살핌을 필요로 하는 학생들에게 따뜻한 공감적 이해를 제공해 주었던 것이다. 이를 통해 그녀는 (일부) 학생들과 깊이 교류하며 지내는 교사로서 지내게 되었다.

이상에서 문비 교사의 내러티브 속에서 나타나는 실천의 경험은 교사로서 자신을 안정시키고, 기존에 가지고 있던 습관적 인식 너머에 있는 실존하는 상대와 소통하고, 학생들 간의 관계를 연결시키는 경험으로 형상화되고 있었다. 또한, 학생

에 대한 공감적 이해를 수단으로 학생 개개인과 친밀한 관계를 맺으며 다살림 관계 상호작용을 일궈가며 이를 성찰한 이야기로 자리잡고 있었다.

뭉이 교사는 영어 교과를 가르치는 교사로서 학생들에게 영어를 잘 가르치고 싶었다. 그러나 학생들에게 수업이나 학급에서 지시를 하거나 지도를 하는 것에 어려움을 겪고 있었다. 그랬던 그의 내러티브 속에서 연수에서의 배움을 실천한 경험으로 수업을 변화시킨 이야기가 언급되고 있었다(#뭉이_실천경험(학교)_1). 자신의 교수활동보다 학생의 배움에 관심을 더 기울이는 방식으로의 수업 변화는 어떻게 하면 자신을 변화시키고 성장시킬 것인가에 골몰하던 편협한 시각에서 벗어나 상대(학생)를 있는 그대로 바라보고 상대에게 필요한 도움을 주겠다는 시각으로의 확장이라고 할 수 있다. 또한, 학생 지도에 어려움을 겪었던 그는 연수에 배운 대로 학생들을 ‘무리’로 인식하던 습관에서 벗어나 각각의 존재들로 인식하는 실천을 하였다(뭉이_실천경험(학교)_2). 교사가 그러하듯 학생들도 각각의 삶의 이야기를 지니고 있는 실존적 존재들일 것이다. 그런 학생들이 자신의 지도에 잘 따르지 않는다고 해서 자신의 지도를 거부하는 ‘무리’로 바라보는 것은 그의 학생 지도를 더 어렵게 만드는 일임을 그는 깨달았다. 그는 학생 한 명 한 명을 바라보고 그들과 소통했다.

그러면서 학생에게 편하게 지시하고 학생의 반응을 살피 조율하기를 실천했다(#뭉이_실천경험(학교)_3).

(인용) 나는 지금은 이렇게 어떤 규칙이 있는 건 아닌데 그냥 내가 너무 힘들지 않은 선까지는 이것저것 다 해도 된다 생각하고, 근데 그러면서 학생들도 너무 힘들어하지 않는 선 그러니까 서로서로 나도 학생도 너무 힘들어하지 않는 선에서는 이렇게 지시를 하거나 시키거나 아니면 내가 조금 이렇게 봐달라고 하기도 하고 이것저것 여러 가지를 다 써보는 편이거든.

서로 이렇게 서로 서로 소통이 될 때까지.

[발화번호: 뭉이_3차 인터뷰_267 ~ 뭉이_3차 인터뷰_268]

갈등을 회피하기 위해 지도나 지시하기를 어려워했던 그는 어느새 학생들에게 편하게 지시를 하는 교사로 탈바꿈되어 있었다. 또한, 학생에게 편하게 지시하고 그 학생과 기꺼이 소통하며 의견을 조율하는 관계 상호작용에 적극적으로 뛰어들고 있었다. 그는 이 연수과정에 처음 참여했을 당시의 자신에 대해서 ‘초보관계자’(=인간관계를 맺어본 경험이 적은 사람, 뭉이 교사가 만들어낸 용어)라고 표현한 바 있다. 그런데, 그의 내러티브 속에서 등장하는 실천 경험 속의 그는 ‘능숙관계자’가 되어가고 있었다.

뭉이 교사는 두려움을 주는 학생에게 솔직하게 자기감정 개방하기를 실천하였다(#뭉이_실천경험(학교)_4). 교사가 교사의 역할이라는 갑옷을 입고 학생을 지도하는 것이 아니라 있는 그대로의 자신을 진실하게 노출한 그의 시도는 매우 새로운 도전이었다. 그는 그의 실천 경험에 대해 다음과 같은 이야기를 들려준 바 있다.

(인용) ‘아, 완전 큰일 났다. 이거, 이거 어떡하냐?’ 이러다가 처음에 뭐랄까?

그 순간에는.

아까 왜, 우리 장(=마음리더십 연수장)에서도 그런 경우들이 있잖아.

(중략)

근데 P 선생님이 그때마다 훈련시켰던 거는 자기 상태를 계속 얘기를 하라고 그랬던 것 같아.

(중략)

그래서 이번에 애랑 부딪혔을 때도 그냥 내 감정 상태를 다 얘기를 해버렸어. 그냥.

너무 떨린다고, 나 그렇게 보지 말라고, 너무 떨린다고 그러면서 할 얘기는 다 했어.

좀 하다 보니까 떨리는 것도 줄어들더라고. 그게.

(중략)

그래서 또 해도 될 것 같은 거야.

웃긴 게 내가 그런 생각을 가지니까 애가 약간 수그러들더라.

[발화번호: 뭉이_2차 인터뷰_0747 ~ 뭉이_2차 인터뷰_0764]

실제로 그 학생이 교사의 자기표현에 영향을 받아 ‘수그러들었는지’는 학생에게 확인해야 할 부분이다. 그럼에도 그가 이런 상황에서 자기개방을 통해 안정을 획득하고 있음은 분명하다. 갈등을 회피하던 전략에 익숙해 있던 그가 자신을 진솔하게 드러내는 경험을 해 본 후 ‘또 해도 될 것 같은 거야.’와 같이 새로운 전략을 받아들이고 그의 자아를 확장하였다.

이밖에도 뭉이 교사는 자신의 책임을 감당하면서 주체적이고 주도적으로 살아가는 경험을 했다(#뭉이_실천경험(학교)_5). 또한, 연수에서 배움을 바탕으로 그만의 교육 철학을 세우는 경험을 하였다(#뭉이_실천경험(학교)_6). 이 두 가지 경험은 감정을 ‘시그널’ 삼아 자신을 발견하고 자신의 내면 욕구를 깨워 이를 건강하게 실현할 수 있는 방안을 모색하라는 연수에서의 배움을 학교에서 실천한 것이라고 할 수 있다.

이상에서 언급한 뭉이 교사의 내러티브 속에서 부각된 연수에서의 배움을 학교에서 실천한 경험들은 그의 수업 방식을 변화시키고, 학생들을 개개인의 내러티브를 지닌 실존적 존재로 인식함으로써 지도와 지시를 편하게 하며, 학생과 진솔하게 소통하는 등 그가 학교에서 만나는 사람들과의 관계에서 다살림 관계 상호작용을 창출해 내고 이를 성찰한 경험들이라고 할 수 있다.

쫄 교사는 학교생활에서 별 어려움이 없었으나 ‘제대로 된 교육’을 하고 싶다는 그녀의 열망이 이 연수과정 참여를 결심하게 했다. 그래서 그녀의 내러티브 속에 등장하는 연수에서의 배움을 실천한 경험에 대한 보고는 주로 학교 현장을 무대로 한 것들이었다.

쫄 교사는 이 연수과정에서의 배움을 학생 간의 갈등중재에 실천했다(#쫄_실천경험(학교)_1). 그녀는 연수참여 중 다른 참여자에 대해 드는 부정적 감정을 솔직히 표현함으로써 갈등 관계에 놓인 경험이 있었다. 그러한 경험을 통해 타인을 이해하는 ‘안목’을 기른 바 있다. 연수참여 과정 중에서 배우고 익힌 바를 통해 학생 간의 갈등을 중재하기 노력했다. 그녀는 학생들의 갈등중재 과정을 녹음하여 다시 들으면서 자신이 어느 편에 치우쳐서 갈등을 중재하고 있는 것은 아닌가 점검했으

며, 수시로 이 연수과정 촉진자 P에게 갈등중재에 관한 코칭을 받았다. 그녀는 갈등중재 역량을 교직생활 중 ‘보험에 든 것 마냥’ 든든하게 여겼다. 그녀에게 있어 갈등중재는 그녀가 해 가고자 하는 교육에서 중요한 의미를 지니고 있다. 친구와의 갈등이 해결하도록 돕는 것은 학생으로 하여금 정서적 불편함을 해소하고 학습에 충실하게 하는 일이기 때문이다. 또한, 갈등을 해소하고 관계를 회복하는 경험과 그에 대한 성찰은 학생들에게 무엇보다 중요한 경험이자 공부거리라고 여겼기 때문이다.

교직 입문 초기 그녀는 학생들을 ‘이해받아야 할 대상’으로 여기고 자신의 감정을 참으면서 학생들과 관계를 유지하였다. 그러나 이 연수과정에 참여 이후로 그녀는 학생들에게 그녀 자신을 있는 그대로의 자신 드러내기를 실천했다(#쫄_실천경험(학교)_2). 그녀가 이러한 실천을 한 것은 진솔한 자기표현이 상대(학생)에게 영향력을 미칠 수 있게 하는 중요한 요인임을 학습하였기 때문이다. 그러나 그녀는 단순히 그녀의 감정과 생각을 있는 그대로 드러낸 것은 아니었다.

(인용) 그 말을 아이들한테 좋은 영향이 갈 수 있게 할 수 있다.

예전에는 부정적인 감정이 올라오고 화가 나고 막 그런 것들을 얘기하고 싶은 걸 참았는데 지금은 그거에 대한 본심을 잘 생각해서 잘 전달하고 영향을 미칠 수 있게 하니까, 아이들이 긍정적으로 변화하는 것도 보이고 저희 반 아이들이 다른 반하고 좀 다르다.

[발화번호: 쫄_1차 인터뷰_0753 ~ 쫄_1차 인터뷰_0755]

그녀는 그녀의 삶 속에서 형성했던 익숙한 말 습관에서 벗어나 이 연수과정에서 배우고 익힌 말법을 학교 현장에서 구사하였다. 즉, 익숙했던 말 습관에서 벗어나 감정을 자각하고 이를 통해 자신의 본심이 무엇인지 성찰하여 이를 전달하기를 실천하였던 것이다(#쫄_실천경험(학교)_3). 삶의 과정에서 형성한 자신의 언어에서 벗어나는 것은 오랜 수련을 필요로 한다. ‘제대로 된 교육’을 실천하고자 했던 그녀는 그녀가 쓰는 말을 바꿈으로써 학생들에게 영향력을 키워가고 있었다. 훈계 위주의 지도에서 벗어나 훈계받을 행동을 한 학생의 사정부터 확인하기를 실천(#쫄_실천경험(학교)_4)한 것은 폭넓게 보자면 그녀가 구사하는 언어의 변화로 볼 수

있을 것이다. 그렇게 함으로써 그녀는 학생들에게 자신이 그렇게 할 수밖에 없었던 사정을 듣게 되었고 학생에 대한 깊은 이해를 할 수 있게 되었다. 이러한 그녀의 실천은 학생들로 하여금 그녀를 자발적으로 믿고 따르게 영향을 미쳤으며 그녀의 학생에 대한 영향력을 강화시켰다.

그녀는 9년 동안 꾸준히 배운 것을 실천하여 삶과 일치하는 수업을 1년에 한두 번 정도 해내고 있다(#쫄_실천경험(학교)_5). 그녀에게 삶과 일치하는 수업이란 교과서 내에 텍스트로 존재하는 지식을 학습하는 수업이 아니라 학생들이 일상에서 겪는 문제들을 해결해내는 수업을 말한다. 학생의 과거 혹은 현재 학급 내 관계에서 겪고 있는 문제들을 학급공동체를 통해 해결하도록 촉진한 그녀의 수업은 가히 감동적이었다.

이밖에도 그녀는 학생과 학생을 서로 연결시킴으로써 학생들이 안정된 생활공간에서 살아갈 수 있도록 하는 실천을 하였으며(#쫄_실천경험(학교)_6), 수업 진행에 있어서 자신이 정한 진도에 집착하기보다는 여유를 가지고 수업에 임하는 실천을 하였다(#쫄_실천경험(학교)_7). 이는 자신에게 머물러 있던 시선을 확장하여 학생들을 살피고 그들이 원하는 복지를 함께 추구함으로써 그녀의 교사로서의 영향력을 확장시켰다. 아울러 그녀는 촉진자 P에게 코칭을 받아 여유를 회복해 가며 학생을 지도하기를 실천하였다(#쫄_실천경험(학교)_8). 사람들은 해결하기 어려운 문제를 만났을 때 정서적으로 불안정해짐으로써 문제 해결에 어려움을 겪는 경우가 많다. 문제상황에서 촉진자 P에게 코칭을 받아 여유를 회복한 후에 문제해결 방안을 모색하는 쫄 교사의 태도는 문제해결 방안 찾기에 막바로 뛰어들기보다는 정서적 안정을 회복하는 것이 우선이라는 연수에서의 배움을 실천한 것이다. 또한, 타인들과의 교류와 소통을 통해 보다 합리적인 문제해결 방안을 모색할 수 있다는 배움을 실천한 것이기도 했다.

이상에서 살펴본 쫄 교사의 연수과정에서의 배움을 학교에 실천한 경험은 자신을 솔직하게 드러내고, 학생들을 살피고 그들이 안전하고 편안하게 생활할 수 있도록 도움으로써 학생들의 복지를 도모하는 것이었으며, 나아가 학생들의 진정한 배움을 촉진하는 경험이었다. 이를 위해 그녀는 자기자신과 학생들의 마음에 귀를

기울였으며, 서로 소통하였다. 이 과정에서 학생들이 그녀의 영향력을 자발적으로 수용하는 경험을 하기도 하였다. 이러한 이야기는 그녀가 이전과는 다른 관계 상호작용을 창출해낸 경험에 관한 이야기이며, 이에 대한 성찰이었다.

연구참여자들의 내러티브 속에서 연수과정에서의 배움을 학교에 실천한 경험이라고 보고된 일화들에는 대체로 교직 수행 과정에서 겪고 있는 삶을 관통하는 어려움(문제)을 넘어서기 위한 학교에서의 도전의 과정과 성찰을 담고 있었다. 즉, 그들은 습관적 인식으로부터 유발된 어려움(문제)을 넘어서기 위해 학교에서 만나는 타인과의 관계 속에서 상호존중과 신뢰, 공감적 이해를 바탕으로 진솔한 교류를 하는 도전을 실천함으로써 그들은 상대와 다살림 관계 상호작용을 창출해내고 있었으며 이에 대해 성찰하고 있었다.

나) 학교 이외 일상 공간에서의 실천

문비 교사의 경우 그녀에게 있어서 중요한 타자인 자녀, 어머니 등과의 관계에서 연수에서의 배움을 실천하여 관계를 회복해냈으며, 그들과 마음을 나누며 대화를 하고 정을 나누었다(#문비_실천경험(일상)_1). 그러면서 그들에 대해 가지고 있던 습관적 인식을 조금씩 변화시켜갔다. 어머니를 ‘억박지르는 사람’으로 인식했던 것에서 벗어나 ‘공감을 받아본 경험이 없는 사람’으로 인식을 변화시킨 것이 증거가 될 수 있다.

또한, 그녀는 자기 돌봄과 성찰을 위한 글쓰기를 꾸준히 하면서 연수에서의 배움을 실천하고 있었다(#문비_실천경험(일상)_2).

(인용) 다 적고, 그냥 내 감정에 되게 솔직하게, 막 빼곡하게 막 쓰고 나면, 되게 후련해.

근데 후련한 거에서 그치는 게 아니라, 그거를 이제 맨날 쌓이잖아, 내용들이.

그래서 이제 한 1달이나 아주 가끔 시간이 났을 때 한번 쪽 읽어보면, 정말 고개를 끄덕일 만큼, 누구라도 그렇게 할 수 있겠다는 생각이 들 만큼, 나를 이제 긍정하게 된 거지.

[발화번호: 문비_1차 인터뷰_0637 ~ 문비_1차 인터뷰_0640]

이는 글쓰기를 통해 자신이 느낀 감정을 표현하고 수용함으로써 스스로를 돌볼 수 있다는 배움을 실천한 것이다. 또한, 정서적으로 안정된 상태에서 자신을 객관화하여 바라보라는 배움을 실천한 것이기도 했다. 이를 통해 그녀는 이전의 교직 생활에서 받은 상처들을 스스로 돌볼 수 있었으며 자기객관화의 힘을 기름으로써 자기성장을 이룰 수 있었다.

뭉이 교사의 내러티브에는 연수에서의 배움을 실천한 경험으로 그의 아내에게 부정감정을 포함해서 자신의 마음을 솔직하게 전달하는 경험에 관한 이야기가 나온다(#뭉이_실천경험(일상)_1). 이러한 실천 경험은 갈등을 회피하기 위해 참고 살아왔던 그가 갈등에 직면하게 되는 삶의 변화가 그의 가정에서도 일어나고 있음을 보여준다. 또한, 연수에서의 배움을 실천함으로써 가족과 좋은 관계 유지하고 있었다(#뭉이_실천경험(일상)_2).

또한, 그도 문비 교사처럼 글쓰기를 꾸준히 하였다(#뭉이_실천경험(일상)_3). 그런데, 뭉이 교사의 글쓰기는 문비 교사의 글쓰기와 그 결이 조금 달랐다. 그의 글에는 자기 돌봄보다는 연수에서 배우고 익힌 것을 삶에 적용하고 적용 결과에 대한 기록이 주를 이루었기 때문이다. 그는 자신의 경험을 기록으로 남김으로써 자신을 성찰하고 발전 방향을 모색했다. 그리고 그는 그의 글을 온라인 커뮤니티에 게시하여 함께 연수에 참여했던 사람들과 공유했던 것에 큰 의미를 부여했다.

(인용) 다른 분들한테 피드백을 받으면 그게 하나하나 답글 달고 이러면서 뭐랄까, 내가 쓴 글의 어떤 의미랄까, 그런 것도 스스로 다시 찾게 되고.

또 도전할 수 있는 힘도 거기서 많이 받았던 것 같아.

[발화번호: 뭉이_2차 인터뷰_0053 ~ 뭉이_2차 인터뷰_0054]

이러한 과정에서 혼자서는 알아차리기 어려웠던 경험의 의미를 발견하게 되고 다시 도전할 수 있는 힘을 얻었다. 중요한 타자(부모님)에게 혼나는 경험과 그로 인해 갈등을 회피하기 위해 참고 살아왔다는 그의 이야기에 대비해 본다면 그에게 있어서 동료들이 보내준 공감적 이해와 진실 어린 반응들은 그에게 긍정적 존중의

욕구를 채우는 일이었으며, 자신이 글로 기록했던 경험을 보다 개방적으로 받아들이도록 하는 자극제였다. 왜냐하면 이러한 자극이 자신의 경험에 담긴 의미를 알아차리게 영향을 미쳤기 때문이다.

쫄 교사가 일상에서 이 연수에서의 배움을 실천하고 있었다. 그녀의 내러티브 속에서 아르바이트를 하는 자녀가 용돈을 달라고 요청한 일화로 존재하고 있다. 그녀는 학교에서와 마찬가지로 자녀와의 관계에서도 익숙한 말 습관에서 벗어나 이 연수과정에서 배우고 익힌 말법을 구사했다. 아들에게 공감적 이해를 제공하기도 하여 자녀와 좋은 관계를 유지하며 살고 싶어하는 내적 욕구를 실현내고 있었다.

이상에서 살펴본 연구참여자들의 학교 이외의 일상 공간에서의 실천은 대체로 가족을 비롯한 중요한 타자와의 관계에 관한 이야기들이 주를 이루고 있었다. 그들이 연수에서의 배움을 실천하는 공간은 주로 가정이었으며, 그들은 가족들과의 관계방식을 변화시킴으로써 관계를 개선하거나 친밀한 관계를 유지·발전시키는 것과 같은 긍정적 관계 상호작용을 일궈내고 있었다.

여기서 유의해야 할 것은 관계개선이나 친밀한 관계 유지를 위해 자신을 소외시키지 않고 오히려 자신의 감정과 생각을 진실되게 드러내고 있다는 점이다. 그들은 상대에 대한 공감적 이해와 존중, 자신에 대한 진실한 태도가 서로 어우러져 '다 살려질[相生]' 때 건강한 관계가 될 수 있다는 연수에서의 배움을 삶에서 실천하고 있었다.

또한, 연구참여자들이 학교 이외의 일상공간에서 실천한 것들은 학교에서 실천한 것들과 유사한 양상을 보이고 있었다. 예를 들어 습관적 인식을 자각하고 실제에 가깝게 인식하려 애쓴다든지, 상대에 대해 공감적 태도를 취한다든지, 진실한 태도를 취한다든지 하는 것들이 여기에 속한다. 이를 통해 연구참여자들의 실천은 각각의 공간들이 분리된 채로 이루어지는 것이 아니라 동시적이며 통합적으로 이루어지고 있다고 할 수 있다.

다) 연수에서의 배움을 삶의 현장에서 실천한 경험의 의미

연구참여자들의 내러티브 속 삶의 현장에서의 실천에 관한 이야기는 삶을 관통하는 어려움(문제)을 넘어 다살림 관계 상호작용을 창출하기 위한 현실에서의 도전과 그에 대한 성찰의 과정에 관한 이야기였다. 또한, 이 과정에서 보인 연구참여자들의 태도는 다음과 같이 정리될 수 있다. 첫째, 자기 내부에 존재하는 습관적 인식을 자각하고 실재에 가깝게 인식하고자 하는 태도를 보였다. 둘째, 자신의 감정과 생각을 자각하고 성찰하며 그것을 관계 속에서 진실되게 드러냈다. 셋째, 상대에 대해서 존중과 신뢰를 바탕으로 공감적 이해를 실천하는 태도였다. 넷째, 상대와 자신 모두의 복지를 추구하는 다살림[相生]의 태도였다. 이러한 태도는 상대로 하여금 연구참여자에게 호의적 반응을 보이게 하고, 상대들도 연구참여자와의 관계에 진실되게 참여하게 하는 영향을 미쳤다.

이를 요약하자면, 연구참여자들은 연수에서의 배우고 익힌 대로 그들의 삶의 현장에서 습관적 인식으로 넘어 상대와의 관계를 실재에 가깝게 인식하고자 노력하였으며, 상대를 공감하고 상대에게 진솔하게 자신을 표현하는 것을 실천하였다. 이러한 인간관계의 과정을 통해 ‘나’와 ‘너’가 모두 만족할 수 있는 방안을 모색했다. 즉, 그들은 상대의 복지만을 추구하는 것이 아니라 상대와 자기자신의 복지를 함께 추구하는 다살림[相生]을 지향했다.

4) 연수참여 관련 경험 종합

세 명의 연구참여자는 그들이 살아가는 삶의 현장에서 어려움(문제)을 겪다가 마음리더십 전문가 양성과정 교사연수에 참가하기로 결심을 했다. 또한, 그들은 이 연수과정에서 장기간 자발적으로 참여하면서 연수장에서 여러 사람들(촉진자, 다른 참가자)과 상호작용을 경험했으며, 연수에서 배우고 익힌 것들을 다시 그들의 삶의 현장에서 실천하였다. 즉, 연수참여 관련 경험에는 연수참여를 고려하고 결심한 때의 경험부터 연수참여 중 연수장에서의 경험, 연수에서의 배움을 그들의 일상공간에서 실천한 경험이 포함된다.

연구참여자들이 연수참여는 3차원적 내러티브 탐구 공간의 관점에서 봤을 때, 그들이 살아오면서 경험했던 기존의 공간(장소)과 인간관계에 연수장이라는 새로운 공간(장소)과 촉진자 및 다른 참가자들과의 새로운 인간관계(사회성)를 자발적으로 추가·편입시킴으로써 그들 삶의 흐름(시간성) 속에서 겪어온 어려움(문제)을 넘어서는 과정이었다. 그들은 어려움(문제)을 유발하는 습관적 인식을 자각하고 눈 앞의 현실을 실존적으로 이해하였으며, 상호존중과 신뢰·공감적 이해를 바탕으로 진솔한 교류를 통해 다살림 관계 상호작용을 창출해내는 삶의 진보적 변화 즉, 성장을 일구어 가고 있었던 것이다. 그리고, 이러한 경험을 성찰함으로써 끊임없는 진보를 추구해 하고 있었다.

Frankl(2016)은 절대 피할 수 없는 고통 앞에서 자기 삶의 의미를 위해 고뇌하며, 고통에 맞서 의미를 추구하는 태도를 통해 성장을 경험할 수 있다고 말하였다. 연구참여자들은 각자의 어려움을 회피하지 않고, 삶의 의미를 발견하기 위해 노력하였으며 이 과정을 통해 성장하였다.

Rogers는 인본주의 교육론에서 추구하는 인간상으로 ‘충분히 기능하는 인간’을 제시한 바 있다(Rogers & Freiberg, 2011). ‘충분히 기능하는 인간’은 경험에 개방적이며, 실존적 방식으로 살아가며, 인간이 자신의 문제를 해결해 갈 수 있는 존재라는 것을 믿는다고 밝힌 바 있다. 또한, 학습자가 ‘충분히 기능하는 인간’으로 자랄 수 있도록 학습을 촉진하는 교사의 특징으로 진실성과 존중·신뢰, 공감적 이해를 제시한 바 있다.

Rogers의 인본주의 교육론의 관점에서 본다면, 연구참여자들은 삶의 어려움(문제)을 넘어서고자 하는 간절함을 바탕으로 연수에 참여하여 그곳에서 자신의 습관적 인식을 발견하고 이를 넘어 경험을 개방적이고 실재에 가깝게 이해하고자 했으며, 매순간 자신의 감정과 생각을 자각하며 실존적 방식으로 살아가는 법을 훈련하였다. Rogers의 관점에서 보자면, 연구참여자들은 ‘충분히 기능하는 인간’이 되어가고 있었다.

또한, 그들은 공감적 이해 요령을 익히고, 이를 실제 타인과의 관계에서 존중과 신뢰를 실천하였으며, 그가 만나는 사람들과의 관계에서 진실한 사람이 되어가고

있었으며 이를 통해 다살림 관계 상호작용을 창출해내고 있었다. Rogers의 관점에서 보자면, 연구참여자들은 ‘충분히 기능하는 사람’을 길러내기 위해 교사 즉, 학습 촉진자에게 요구되는 특성인 진실성, 존중과 신뢰, 공감적 이해 역량을 길러가고 있었다. 따라서 연구참여자들의 연수참여 관련 경험을 통해서 ‘충분히 기능하는 학습 촉진자’가 되어 가고 있었다고 할 수 있다.

다. 성장의 양상: 삶을 관통하는 어려움(문제)으로부터 내면 욕구 자각 및 실현 추구, 그리고 개성의 발현

연구참여자들이 들려준 최근 삶의 이야기와 미래 전망에 관한 이야기에는 그들의 현재 상태와 나아가고자 하는 방향이 담겨 있었다. 이를 종합적으로 바라봄으로써 교사로서 성장 과정을 거쳐와 다다른 현재의 성장 양상을 파악할 수 있다.

문비 교사는 자신이 교사로서 부족하다는 습관적 인식에서 완전히 벗어나지 못하고 있었다. 이러한 자기인식은 그녀의 내러티브 곳곳에 자리잡고 있었다. 그런 그녀는 119 구급대원이 비록 밥벌이를 위해서일지라도 자기 일에 최선을 다하는 모습을 보면서 자신의 사명에 관한 내러티브를 다음과 같이 구성했다.

(인용) 성실하게 내가 있는 자리에서 내 책임을 다하여

사회가 잘 굴러가도록 돕고

아이들이 위험하고 걱정스러운 순간들을 함께 넘으며

내 일이 사회에 보탬이 될 수 있다면 좋겠다.

[문서번호: 문비_#2_29(2019년 10월 31일) 중에서]

그녀가 구성해낸 그녀의 사명은 그 자체로서 가치로운 것이었지만, 한편 씁쓸함이 전해진다. 그녀가 남긴 기록 안에 스스로가 잘하지 못하고 있다는 인식이 담겨 있기 때문이다.

(인용) 공포의 세계에서 멀쩡이 떨어진 아이들이

내 비현실적인 아픔이 현실과 얼마나 괴리된 것인지 자꾸 증명해주고 있다.

(중략)

내 앞에서 열심히 (중략) 노래에 맞춰 춤을 추던 아이가

자꾸 현실로 나를 불러내고 있다.

조금씩 뭔가가 치유되는 것 같은 기분도 들면서

살짝 울컥해졌다.

(중략)

이제 조금은 예전의 그 아픔에서 벗어날 수 있을 것 같다는 기대와 기쁨이기도 한 것 같고

[문서번호: 문비_#2_41(2021년 4월 19일) 중에서]

그녀는 그녀가 공포스러워하는 것들이 비현실적이라는 것을 이성적으로 이해하고 있었다. 그러나 그녀의 삶의 역사 속에 오랫동안 자리잡아 왔던 습관적 인식으로 인해 간섭을 받고 있었다. 그녀는 그녀가 살아가야 할 공간은 습관적 인식의 세계가 아닌 실제 존재하는 현실임을 알고 있다. 그녀는 실제 존재하는 현실을 살아가고자 하는 내면의 욕구를 가지고 있다. 그리고 그런 삶이 그녀 속으로 침투해오자 하자 울컥해졌던 것이다.

뭉이 교사는 퇴직 준비로 일렉 기타를 배우고 있다는 이야기를 들려준 바 있다. 이 이야기는 자유롭고 행복한 삶을 바라왔던 그의 내러티브와 자연스럽게 연결되었다.

뭉이 교사는 최근 자신의 책임을 감당하면서 주체적이고 주도적으로 살아가기 위해 노력하고 있었다는 이야기를 들려준 바 있다. 그런 그는 앞으로 어떻게 살아가고 싶느냐는 질문에 그는 다음과 같이 말했다.

(인용) 그러니까 지금이 되게 괜찮아 가지고.

앞에 거(=앞으로 되고 싶은 교사상)를 (다 말했는데) ‘뭘 더 얘기할까?’ 이런 생각이 드는 거야.

지금처럼 하면 나는 그냥 좋을 것 같거든.

[발화번호: 뭉이_2차 인터뷰_0783 ~ 뭉이_2차 인터뷰_0785]

현재 그가 살아가고 있는 삶의 태도가 그에게 큰 만족감을 주고 있는 것으로 보인다. ‘지금처럼 하면 좋을 것 같다’는 그의 말에는 교사로 살아가면서 겪게 될 다양한 경험들에 대해 지금처럼 주체적이고 주도적인 태도로 대하며 살아가고 싶다는 그의 내면 욕구를 실현해 갈 수 있을 것이라는 자신감이 담겨 있다.

쫄 교사는 교직은 ‘꿈’이라고 생각하면서 교직에 발을 들여놓았던 그녀는 교직에 대해서 막중한 책임감을 가지고 있는 교사로 변화되어 있었다. 그녀는 자신이고 있는 교육이 ‘제대로 된 교육이 아닌 것 같다.’는 자괴감을 경험했다.

(인용) 그냥 내가 주도적으로 막 하는 게 아니라 상대를 정확히 보고 가르치고 지도한다, 이게 어려운 것 같아요.

(중략) 아이의 마음이 움직여서 자발성 있는 사람으로 살게 돕고 싶다 이런 마음이 있다 보니까 지금은 이런 것이 인간을 변화시키는 게 가장 어렵다, 사람 변화시키는 거 전심으로 변화시키는 거 어렵다, 그렇기 때문에 교사가 정말 어렵다.

[발화번호: 쫄_3차 인터뷰_113, 쫄_3차 인터뷰_116 ~ 쫄_3차 인터뷰_119]

위에 언급된 발화에서 그녀가 추구하는 ‘제대로 된 교육’의 방향을 발견할 수 있다. 그녀가 추구하는 ‘제대로 된 교육’은 학생들이 자발성 있는 사람으로 성장하도록 학생들을 이끄는 교육이었다. 그녀는 교과서의 지식을 잘 가르치는 교사가 아닌 학생들 마음을 움직여 학생들이 잘 성장할 수 있도록 돕는 교육을 하고 싶었던 것이다.

교직 입문 초기 학생을 ‘이해해 주어야 할 대상’을 여겼다는 그녀의 말에는 학생들이 못마땅하고 아쉬운 부분이 있어도 참고 넘어갔다는 뜻이 담겨 있다. 여기에는 그녀는 학생에게 공감하는 것처럼 했지만, 그녀가 자신을 진실되게 표현하지는 않았다는 의미가 담겨있다. 그리고 그것은 그녀가 추구하는 ‘제대로 된 교육’이 아

님을 스스로 인식하고 있다. 그랬던 그녀가 최근의 학생관에 대해서 다음과 같이 말했다.

(인용) 그런 깊은 심오한 그 아이들의 진짜 찬란한 빛 같은 거, 이런 게 보이면서 좋아서 관계가 좋다.

그래서 아이들이, 아이들에 대한 어떤 감정이 너무 좋다.

[발화번호: 쫄_1차 인터뷰_0657 ~ 쫄_1차 인터뷰_0658]

그녀는 학생들에게 잘 해주어야 한다는 당위의 틀을 넘어 학생 한 명 한 명의 '찬란한 본성'을 볼 수 있게 되었으며, 진실로 학생들을 좋아하게 되었다. 그녀는 인간 존재에 대한 믿음을 바탕으로 학생들의 성장을 이끄는 교사가 되어가고 있는 중이다. 그녀의 내러티브 속에서 그것을 위해 끊임없이 배우고 익히며 동료교사와 협력할 그녀의 모습이 그려지고 있다.

이상에서 살펴본 연구참여자들의 최근 삶의 이야기와 미래 전망에 관한 이야기를 통해 드러난 그들의 성장 양상은 다음과 같이 정리될 수 있다.

첫째, 그들은 학생을 포함하여 인간에 대해서 존중과 신뢰를 실천하는 모습을 보이고 있었다. 둘째, 그들이 관계 맺는 사람들에게 공감적 이해를 제공하고 진실하게 교류하는 태도를 보이고 있었다. 셋째, 습관적 인식에서 벗어나 눈앞의 상황을 개방적이고 실존적인 방식으로 이해함으로써 현실을 실제에 가깝게 인식하려고 노력하는 모습을 보였다. 넷째, 그들이 만나는 사람들과의 관계에서 상호존중과 신뢰, 공감적 이해를 바탕으로 다사림 관계 상호작용을 일궈내고자 노력하는 모습을 보였다. 다섯째, 그들의 삶을 관통하는 어려움(문제)으로부터 내면의 욕구를 발견하고 이것의 실현을 추구하는 모습을 보였다. 여섯째, 이 과정에서 각자의 개성이 발현되고 있었다.

특히, 연구참여자들이 자신들이 벗어나고자 했던, 그들 삶을 관통하는 어려움(혹은 문제 삼았던 어려움)으로부터 각자의 내면 욕구를 발견하고 이것의 실현을 추구하고 있다는 점이 인상적이었다. 문비 교사가 벗어나고자 했던 어려움으로부터,

그녀가 현실을 있는 그대로 지각하고 그 지각을 바탕으로 자신이 괜찮은 사람이 되고자 하는 내면 욕구를 발견하고 이것의 실현을 추구하고 있었다. 마찬가지로 뭉이 교사가 갈등이 생기는 것을 두려워하는 나머지 학생에게조차 지도나 지시를 하는 것을 힘들어하던 어려움으로부터 학생의 복지를 존중하면서도 교사로서의 교육적 지도를 잘 해내며 주체적이고 주도적으로 살아가고 싶어하는 그의 내면 욕구를 발견하고 추구해 가고 있었다. 쏘 교사도 당위의 틀을 넘어 자신의 '원트(want)'를 자각하고 표현하며 진솔하게 교류하며 살아가고자 하는 그녀의 내면 욕구를 발견하고 이를 추구해 가고 있었다.

그들에게 각자 어려움(문제)은 극복의 대상, 제거의 대상이 아니라 실현의 대상이었다. 각자 어려움(문제)으로부터 그 어려움을 문제 삼게 한 각자의 내면 욕구를 발견해내고, 이 내면의 욕구를 실현의 대상으로 삼았던 것이다. 따라서 연구참여자들이 보여준 성장의 양상은 내면의 욕구를 자각하고 이것의 실현을 추구하고 있는 모습이라고 할 수 있다. 각자의 어려움을 회피하지 않고, 그것의 의미를 발견해 가는 과정 자체가 정신적 성숙이자 자신을 강화하는 일이라고 한 Frankl(2016)의 견해와 일맥상통하는 지점이다.

또한, 이들의 내면 욕구의 실현 추구 양상에서 연구참여자 개개인의 개성이 발현되고 있음이 인상적이다. 문비 교사의 경우 과거 인식의 습관을 넘어 실재하는 현실을 있는 그대로 인식하고 그 안에서 벗어나고 이상한 사람이 아닌 사회에 도움이 되는 사람이 되고자 하는 사명을 구성하며 살아가고 있었으며, 뭉이 교사는 자신을 긍정하면서 주체적이고 주도적인 자세로 자유롭고 행복한 삶을 살아가고자 하는 모습을 보이고 있었다. 또한, 쏘 교사는 학생들이 당위의 틀에 얽매이지 않고 자발적이고 주체적으로 살아가는 사람으로 성장하도록 촉진하는 교사가 되고자 노력하는 모습을 보이고 있었다. Rogers에 따르면 현실을 실재에 가깝게 인식하고 그 상황에 융통성 있게 살아가다 보면 인간은 자신이 한 체험 속에서 구조를 발견해 내기도 하며, 구조를 발견하는 과정에서 자아의 개성이 발현되기도 한다고 하였다(Rogers & Freiberg, 2011). 이러한 관점에서 본다면 연구참여자들이 내면 욕구 실현을 추구하는 체험 속에서 구조를 발견하기도 하고 개성이 발현되기도 한다고 할

수 있다.

5. 나의 이야기 다시 하기

이제 나의 이야기를 다시 하려고 한다. 내가 이 내러티브 탐구를 하기로 결심했을 때의 나를 떠올려 본다. 나는 나의 연구를 통해 무엇을 말하고 싶었는가?

나는 이 연구를 통해서 학교현장의 힘겨움을 포함하여 각자의 일상에서 오는 버거움 속에 묻혀 잊고 살아가고 교사들에게 어려움을 극복하고 성장한 교사들의 이야기를 들려주고 싶었다. 그들의 이야기를 통해서 어려움을 극복하고 성장하는 길을 모색하는 교사들에게 하나의 길을 소개함으로써 그들이 삶의 의미를 성찰하고 그것을 실현해 나가도록 돕고 싶었던 것이다.

나는 연구참여자와 마찬가지로 마음리더십 전문가 양성과정 교사연수에 참여하였다. 10여 년의 시간 동안 이 연수과정에 참여하였다. 나는 나에게 지금 이 순간 질문을 던진다.

“너의 삶을 관통하는 어려움(문제)은 뭐니?”

연구참여자들이 그러했듯이 나도 나의 내러티브를 관통하는 어려움(문제)을 넘어서기 위해 이 연수과정에 10년 넘게 참여하고 있을 것이기 때문이다.

내 안의 내가 나에게 답을 해 온다.

“나는 교사로서 잘하는 것이 하나 없는 교사라는 생각 때문에 힘들었어.”

내가 보기에 내가 참 비루했다. 특히, 국어교사로서 교수능력이 뛰어난 것도 아니었고, 담임반 학생들이 잘 따라주지도 않았다. 나와 비슷한 시기에 교사가 된 어떤 지인은 수업연구대회에 참가하여 높은 등급을 받았다고 하고, 어떤 지인은 학급 학생들이 참 사랑스럽다고도 했다. 나에게 들려오는 지인 교사들의 성공담은

나를 더욱 비루하게 했다. 그러면서 어떻게 하면 수업도 잘하고, 학급 아이들을 잘 지도할 수 있는 교사가 될 수 있을지 막막했다. 앞서 나는 나를 소외된 사람, 보잘 것 없는 사람으로 인식하는 나의 내러티브를 이야기한 바 있다. 나의 삶의 곳곳에서 한 경험들과 나의 인식이 나를 소외된 사람, 보잘 것 없는 사람으로 인식하도록 하는 내러티브를 구성하게 했다. 소외된 사람, 잘하는 것 하나 없는 보잘 것 없는 사람이라는 기존의 자아인식이 교사가 된 이후에도 약간의 변형을 거쳐(교직의 직무 상황과 상호작용하여) 재현·지속되고 있었던 것이다.

그러나 나는 나의 한번뿐인 인생을 쓸모없는 사람으로 살아가고 싶지 않았다. 우연히 참여했던 감수성훈련 집단상담 과정에서 그 가능성을 발견했다. 그래서, 이 연수과정에 참여하게 되었던 것이다.

나는 이 연수과정에 참여하면서 교직에서 겪은 어려움과 어린 시절부터 쌓아온 상처에 대해 털어놓고 깊이 공감받았다. 그리고 함께 참여한 사람들과 상호작용을 하면서 사람의 마음을 살피며 공감적 이해를 제공하는 역량을 길렀고, 나를 진실 되게 표현하는 역량을 길렀다. 기존의 인식을 자각하고, 눈앞에 펼쳐진 상황에 대해 기존의 인식습관을 넘어 실재에 가깝게 인식하고자 노력했으며 그 과정에서 다른 참가자들로부터 때로는 칭찬과 인정을, 때로는 부정적 피드백을 받기도 했다. 이러한 그들의 반응에 대해 다시 진실된 나의 마음을 표현함으로써 함께 성장하는 과정을 경험했다.

나는 이 연수참여자로서 다른 참여자에게 깊이 공감받아 치유를 경험했고, 교사로서 학생 혹은 학부모, 동료들과 어떻게 관계 맺으며 살아가면 좋을지에 대한 방향을 관계 속에서 모색하였다. 그리고, 이 연수에 배우고 익힌 것들을 바탕으로 학생(사람)에게 존중과 신뢰, 공감적 이해를 제공하며, 진솔하게 교류하는 과정을 통해 그들과의 관계에서 다살림 관계 상호작용을 일궈내기도 했다.

돌이켜 보면 쓸모있는 사람이 되고 싶다는 욕구가 언제나 내 안에 존재했었다. 구체적으로 어떻게 되면 쓸모있는 사람이 될 수 있을지는 모호하기는 했지만, 이러한 욕구가 언제나 내 안에 잠재되어 있었다. 지금 이 순간 나의 내면 욕구가 조

금은 더 구체화 되는 것을 느낀다. 변화되는 세계와 실존적인 방식으로 상호작용하며 배우고 성장하는 사람이 되도록 학습을 촉진하고 싶다는 것이 나의 내면 욕구였다. 그것의 실현을 추구하며 살아간다면 나는 나를 참 쓸모있는 사람이라고 여길 것 같다.

앞서 나는 나의 내러티브에서 ‘마음나누기’라는 대안교과를 가르치기 위해 대안 학교 근무를 자청했다고 밝힌 바 있다. ‘마음나누기’ 시간에 학생들이 개방하는 감정들을 공감해주고, 학생들에게 나의 진실한 마음을 전한다. 혹은 다른 친구들이 그 학생에게 공감적 이해를 제공하게 하고, 진실한 마음을 전하도록 안내한다. 그 날그날 변화하는 학생들의 감정표현을 개방적이고 실존적 방식으로 받아들이려고 노력한다. 어느새인가 함께하는 학생들에 대한 믿음을 가지고 그들을 대하는 나를 발견한다. 이렇게 함으로써 나는 학생들이 눈앞에 놓인 상황을 개방적으로 받아들이는 사람, 타인을 공감할 수 있는 사람, 진실한 자기를 표현할 줄 아는 사람, 그 과정에서 자신을 성찰하고 스스로 나아가야 할 방향을 찾는 사람, 나아가 자신을 믿고 자아실현을 추구하는 사람으로 성장하도록 촉진하려고 애쓰는 교사로 살아가고 있다.

V. 결론 및 제언

1. 요약 및 결론

본 연구는 학교현장에서 어려움을 경험한 교사가 마음리더십 전문가 양성과정 교사연수라고 하는 자율연수에 장기간 자발적으로 참여하면서 그들이 자신들의 어려움을 넘어서기 위해 도전하고 실천함으로써 성장을 일궈낸 내러티브에 관한 탐구이다. 그들이 겪은 어려움은 어떠했으며, 무엇이 그들이 이 연수과정에 참여하게 하였는지, 나아가 이 연수과정에 참여하면서 무엇을 어떻게 배우고 익혔으며, 학교를 비롯한 각자 삶의 공간에서 어려움을 넘어서기 위해 어떻게 도전하고 실천하였는지에 관한 내러티브를 탐구함으로써 그들의 내러티브 속에 존재하는 교사로서의 성장 과정과 그 양상을 이해하고자 한다.

Dewey(1938)의 ‘성장’과 ‘경험’의 개념을 종합적으로 고려하면, ‘성장’은 ‘교육적 경험’을 통한 인간의 진보적 변화라고 말할 수 있다. 교사가 교육적 경험을 통해 성장을 탐구하는 것은 교육학에서 중요한 가치를 지닌다. 왜냐하면 교사의 성장을 이해하는 것은 교육의 질을 제고시키는 방안을 탐구하는 것이기 때문이다.

본 연구자는 마음리더십 전문가 양성과정 교사연수에 10여 년 동안 참여하면서 이 연수과정 참여자들과 오랫동안 교류해 온 바 있으며, 연수과정 참여자들과의 교류 과정에서 그들이 교사로서 진보적 변화를 이루어가는 것을 목격한 바 있다. 1년 과정으로 개설된 자율연수 과정에 자발적으로 장기간 자발적으로 참여하는 연수참여자(교사)의 진보적 변화 즉, 교사로서의 성장을 목격하면서 이 연수과정 참여와 관련된 경험들이 연수참여자가 경험하는 교육적 경험으로 인식되었다. 이에 이들의 내러티브를 탐구함으로써 다양한 교육적 함의를 도출하고자 하였다.

교사의 장기간 자발적인 연수참여 경험을 내러티브 탐구를 통해 연구한 선행연구는 국내에서 존재하지 않는다. 교사의 장기간 자발적인 교육 관련 활동에 참여한 경험과 관련된 선행연구는 대체로 전문적학습공동체 참여 경험을 대상으로 진행되어 왔다. 반면 교사연수 관련 연구는 꾸준히 진행되어 왔다. 이 연구들은 대체

로 연수참여 실태 및 요구 분석, 프로그램 구성 및 연수모형 개발·적용, 연수 프로그램 평가 및 효과 분석, 연수제도 및 체제 개선 등에 관해 연구되었다. 그런데, 본 연구는 이전의 교사연수 대상 연구와 달리 연구참여자 개개인에 대한 이해에 초점을 둔다는 점에서 교사연수에 관한 선행연구들과 차별성이 있다.

본 연구에서는 연구 문제라는 용어 대신 연구 퍼즐이라는 용어를 활용하고자 한다. 내러티브 탐구는 질문에 대한 해답을 찾는 것이 아니라 퍼즐을 맞추듯이 새로운 단서를 따라가며 인간의 경험 혹은 삶에 대한 이해를 목적으로 하는 연구이기 때문이다. 본 연구는 ‘첫째, 마음리더십 전문가 양성과정 교사연수에 참여한 연구참여자들의 교직에서 경험한 어려움(문제)에 관한 내러티브는 어떠한가?’, ‘둘째, 연구참여자들의 이 연수과정 참여와 관련된 경험에 관한 내러티브는 어떠한가?’, ‘셋째, 연구참여자들의 성장의 과정과 그 양상에 관한 내러티브는 어떠한가?’라는 연구 퍼즐을 바탕으로 진행되었다.

본 연구의 이론적 배경으로 교사 경험에 관한 내러티브 탐구의 의미, 교사가 교직에서 겪는 어려움, Rogers의 인본주의 교육론의 관점에서 본 ‘마음리더십’으로 제시하였다. 이를 바탕으로 연구를 설계하였는데, 문헌 연구 및 연구방법론 수련, 기관윤리위원회 연구 승인 획득 등 기초연구 및 사전준비 이후 현장으로 들어가기, 현장에서 현장텍스트 속으로, 현장텍스트 구성하기, 현장텍스트에서 연구텍스트로, 연구텍스트 구성하기와 같은 Clandinin가 제안한 내러티브 탐구 절차에 따라 연구를 수행하였다(Clandinin, 임지숙 외 역, 2015).

연구참여자로는 연구참여자 선정 기준에 의거 마음리더십 전문가 양성과정 교사연수에 3년 이상 자발적으로 참여한 경험이 지닌 교사 3명을 선정하였다. 연구자료는 심층인터뷰, 현지문서 등을 통해 수집하였으며, 보조자료로 연구자가 작성한 연구노트, 연구자와 연구참여자가 주고받은 SNS 자료 등을 활용하였다. 연구자는 연구참여자들의 내러티브 탐구를 위해 현장텍스트를 반복적으로 읽으면서 의미를 파악하였으며, 총 4차에 걸쳐 코딩을 실시하였다. 이 과정에서 연구참여자들의 경험을 3차원적 내러티브 탐구 공간 안에서 이해하고자 노력하였다. 연구의 신뢰도를 확보하기 위해 연구자와 연구참여자의 말 혹은 문서를 구분하여 제시하였

으며, 연구자의 연구과정을 살펴볼 수 있도록 하기 위해 연구노트를 작성하였다. 아울러, 연구자의 내러티브를 함께 제시하였다. 또한, 연구의 타당도를 확보하기 위해 연구텍스트에 대해 연구참여자 확인과 지도교수와의 교차 검증 과정, 동료 검증을 거쳤다. 아울러, 연구의 윤리성을 확보하기 위해 기관윤리위원회 연구 승인 획득하였으며, 연구참여자에게 연구참여자의 권리를 고지하고 연구참여에 대한 동의를 얻었다. 연구진행 과정 중 수집한 자료에 대해 보안조치를 철저히 하였으며, 생산된 연구물에 대해서 연구참여자의 확인을 거쳤다.

이를 통해 연구참여자들과 함께 연구참여자들의 교직 입문 이후 경험한 어려움과 마음리더십 전문가 양성과정 교사연수 참가를 계기로 어려움을 넘어서는 과정, 그리고 교사로서의 성장의 과정과 그 양상을 이해하기 위해 연구참여자들의 생애사적 내러티브를 구성하였으며, 이에 대해 내러티브 탐구를 실시하였다.

내러티브 탐구 결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 연구참여자들은 교직 입문 이후 다양한 어려움을 경험하였다. 문비 교사의 내러티브에서는 초임시절 수업진행이 불가능할 정도로 교실이 붕괴되는 경험, 선배교사로부터 업무에 관해 지적받았던 경험, 학생들에게 따돌림당했던 경험, 식이장애를 앓던 경험, 자녀 양육에서의 버거움 등이 언급되었다. 문이 교사는 교실 상황에서 학생들이 자신의 지도를 따르지 않는 경험, 학생들에게 지시를 하기 어려운 경험, 야간 및 주말 자율학습 감독을 위해 학교에 오랫동안 머물러야 했던 경험 등을 언급하였다. 쉼 교사의 내러티브에서는 학생들이 자신의 수업에 참여하지 않았던 경험, 학급에서 갈등이 일어날까 불안했던 경험, ‘제대로 교육하지 않는 것 같다.’는 자괴감이 들었던 경험, 좋은 교사로 성장하기 위한 방법을 배울 곳이나 사람이 없었던 경험, 학교 측의 학생 지도에 대한 요구와 학생의 입장과 처지 사이의 괴리로 인해 난감했던 경험 등이 언급되었다. 연구참여자들이 공통적으로 경험한 교직에서의 어려움은 교수학습 지도와 생활지도 영역 즉, 학생과의 관계 영역에서 일어나고 있었다. 교직에서 교사들이 경험하는 어려움은 교사의 직무 특성으로 인해 발생한다는 선행연구의 결과에 부합하는 결과가 도출되었다(유제광, 2002; 정웅기, 2018; 조영재, 2015).

둘째, 연구참여자들이 교직에서 경험했던 어려움들은 과거부터 계속되어 온 습관적 인식과 교직 직무 상황이 상호작용하여 발생한 어려움이었으며, 이전에 겪었던 것과 유사한 양상으로 재현되고 있음을 발견할 수 있었다. 또한, 연구참여자들이 경험한 여러 어려움들 중에 그들이 핵심적으로 문제삼고 있는 어려움이 있다는 것을 발견할 수 있었다. 문비 교사의 경우 스스로에 대해 인간관계를 잘하지 못하는 사람이며, 타인이 자신에 대해 금세 실망할 것이라는 습관적 인식으로 인해 학생과의 관계에서 실패와 좌절을 경험했다는 점, 뭉이 교사는 자신이 학생에게 지시를 하면 갈등이 일어날 것이라는 습관적 인식으로 인해 학생 지도에 어려움을 겪었다는 점, 쏘 교사는 당위적 틀을 강조하는 습관적 인식으로 인해 제대로 된 교육을 하지 못하고 있다는 자괴감을 느꼈다는 점이 그러하다. 이러한 어려움은 연구참여자들의 삶을 관통하는 어려움(문제)이라고 할 수 있으며, 그들이 가지고 있었던 습관적 인식으로 인해 유발되고 있었다. Bullough(1997)가 언급한 바와 같이 교사의 교육활동은 자기 생애 역사를 상당 부분 반영하고 있으며, Palmer(1997)가 말한 바와 같이 교사는 ‘자아를 가르치는 사람’으로 살아가고 있었던 것이다.

셋째, 연구참여자들의 연수참여 동기(목적)는 삶을 관통하는 어려움을 극복하고자 하는 간절한 바람이었으며, 자아실현을 추구하는 실현경향성이 연수참여를 추동하였다. 연구참여자들의 삶을 관통하면서 유사한 구조를 보이며 반복적으로 나타나는 어려움(문제)은 그들을 괴롭게 했으며, 이를 해결하는 것은 그들의 당면 과제였다. 그들은 이 어려움(문제)을 극복하고자 하는 간절한 바람으로 행·재정적 지원이 없는 1년 단위 자율연수에 참여하게 되었던 것이다. 교사로서 혹은 한 인간으로서 ‘자신을 유지하거나 성장시키는 데 도움이 되는 방향으로 자신의 모든 능력을 개발하려는 선천적인 경향성’(실현경향성)이 그들로 하여금 이 연수과정 참여를 결심하게 했던 것이다.

넷째, 연수참여 과정 중 연수장에서의 경험은 공감적 이해받기를 통한 치유와 관계 상호작용을 통한 성장, 그리고 삶을 관통하는 어려움(문제) 극복 가능성 발견 과정으로 요약될 수 있다. 이들은 서로에게 공감적 이해를 제공하는 훈련을 하는 과정에서 역으로 공감적 이해받기를 체험하였다. 또한, 촉진자 혹은 다른 참가자와

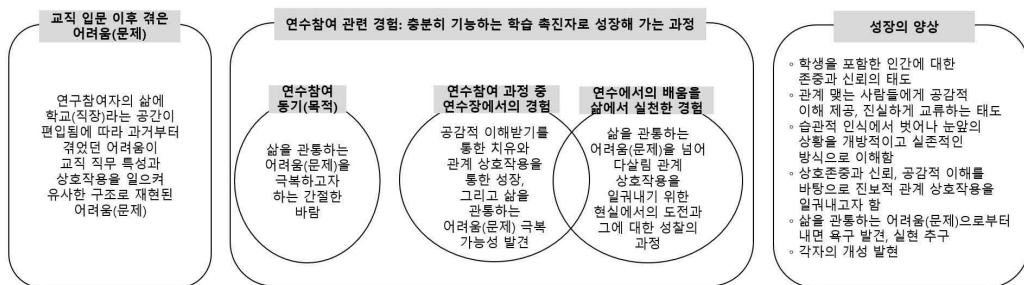
의 관계 속에서 상호작용을 하면서 이전의 삶에 경험했던 어려움이 연수장에서도 재현되는 것을 경험한 연구참여자는 이전의 습관적 인식 및 행동 패턴에서 벗어나기 위한 도전을 하였다. 이를 위해 이들은 진솔하게 표현하기, 상대와 상황을 실존적 방식으로 이해하기 등을 실천하였다. 또한, 공감적 이해 제공 요령을 훈련하고, 자기자각 훈련을 통해 자신의 진실된 감정을 표현하는 힘을 길렀다. 이를 통해 연구참여자들은 습관적 인식으로부터 유발된, 삶을 관통하는 어려움(문제)을 넘어설 수 있겠다는 가능성을 발견해 가고 있었다. 그들은 상호존중과 신뢰, 공감적 이해를 주고받는 관계를 기반으로 다른 연수참여자와의 관계 속에서 진솔한 관계 상호작용을 함으로써 자신 내부에 존재하는 감정과 인식을 드러내고, 습관적 인식을 자각하고 점검하였다. 또한, 눈앞의 상황에 대해 실존적으로 이해하고 이에 대응함으로써 다살림 관계 상호작용을 창출하였다. 그들의 이러한 경험은 그들이 살아가는 삶의 현장에서도 이와 같은 시도를 통해 다살림 관계 상호작용을 창출할 수 있을 것이라는 가능성을 발견하게 하였다.

다섯째, 연구참여자들은 연수에서의 배움을 학교를 비롯한 그들의 삶의 현장에서 실천하였는데, 이는 삶을 관통하는 어려움(문제)을 넘어 다살림 관계 상호작용을 일궈내기 위한 현실에서의 도전과 그에 대한 성찰의 과정으로 요약될 수 있다. 연구참여자들은 현실에서 기존의 습관적 인식에 기반한 관계 상호작용을 넘어, 실존적 상황 인식과 공감적 이해·진솔한 교류를 통한 다살림 관계 상호작용을 창출해내는 도전을 감행했다. 또한, 이러한 실천에 대해 글로 작성하거나 촉진자에게 코칭을 요청하면서 스스로를 돌아보는 성찰의 과정을 거쳤다.

여섯째, 연구참여자들이 마음리더십 전문가 양성과정 교사연수 참여를 고려하기 시작하면서부터, 연수과정에 참여하면서 연수과정 중에 겪은 경험, 연수에서의 배움을 그들의 삶의 현장에서 실천한 경험 등을 포괄하여 연수참여 관련 경험이라고 할 수 있다. 연수참여 관련 경험은 ‘충분히 기능하는 학습 촉진자’로 성장해 가는 과정이었다. 연구참여자들은 Rogers가 밝힌 ‘충분히 기능하는 인간’의 특성과 이러한 인간을 양성하기 위한 학습 촉진자가 갖추어야 할 태도적 자질을 갖추어 가고 있었기 때문이다.

일곱째, 이 연수과정에 장기간 자발적 참여하면서 삶을 관통하는 어려움을 넘어서기 위해 노력한 결과로서 연구참여자들이 보인 성장의 양상은 삶을 관통하는 어려움(문제)으로부터 내면 욕구 자각 및 실현 추구, 그리고 개성의 발현이라고 할 수 있었다. 그들은 학생을 포함하여 인간에 대해서 존중과 신뢰를 실천하는 모습을 보이고 있었으며, 그들이 관계 맺는 사람들에게 공감적 이해를 제공하고 진실하게 교류하는 태도를 보이고 있었다. 또한, 습관적 인식에서 벗어나 눈앞의 상황을 개방적이고 실존적인 방식으로 이해함으로써 현실을 실제에 가깝게 인식하려고 노력하는 모습을 보였으며, 그들이 만나는 사람들과의 관계에서 상호존중과 신뢰, 공감적 이해를 바탕으로 다살림 관계 상호작용을 일궈내고자 노력하는 모습을 보였다. 특히 그들은 그들의 삶을 관통하는 어려움(문제)으로부터 내면의 욕구를 발견하고 이것의 실현을 추구하는 모습을 보였다. 삶을 관통하는 어려움(문제)이 단순히 극복의 대상이라기 보다는 그것을 통해 그들이 진정으로 추구하는 내면의 가치를 발견하는 통로로 활용하였던 것이다. 이 과정에서 각자의 개성이 발현되고 있었다. Frankl(2016)은 절대 피할 수 없는 고통 앞에서 자기 삶의 의미를 위해 고뇌하며, 고통에 맞서 의미를 추구하는 태도를 통해 정신적 성장을 경험할 수 있다고 말한 바 있다. 연구참여자들은 각자의 어려움을 회피하지 않고 스스로의 선택과 결정에 책임을 지고, 그것의 의미를 발견해 가는 과정 자체가 정신적 성숙이며, 자신을 강화하고 있었다. 연구참여자의 성장 과정과 그 양상을 도식화하자면 <그림 V-1>과 같다.

<그림 V-1> 연구참여자의 성장 과정과 그 양상



2. 제언

본 연구의 의의는 다음과 같이 정리될 수 있다. 첫째, 학교현장에서 묵묵히 살아가는 연구참여자의 교육적 경험으로서 장기간에 걸친 자발적 연수참여 경험을 중심으로 한 그들의 내러티브를 생생하게 구성함으로써 교사 성장 과정과 그 양상을 이해할 수 있다. 둘째, 연구참여자들은 내러티브를 구술하고 구성하는 과정을 통해 자신들의 경험에 담긴 역사적인 의미를 자각하고 재구성하며, 교사로서의 새로운 삶을 구성할 수 있는 상상력을 기르게 할 것이다(Clandinin & Connelly, 1988). 셋째, 연구자와 청중(독자)은 자신의 경험을 탐구 경험과 나란히 놓고 반향적 회상(resonant remembering)을 함으로써 그동안 실천 방식에 대해서 다시 생각해 보고 다시 상상해 보며 다시 살아가게 할 것이다(Clandinin, 엄지숙 외 역, 2015).

특히 연구자와 청중(독자)에게 일으키는 반향적 회상은 각자 삶의 의미를 찾으며 살아가게 하는 데에 영향을 줄 것이다. 교사로 살아가면서 겪은 좌절과 실패, 소진 등으로 인해 실의에 빠진 교사들로 하여금 어려움을 넘어서기 위한 길을 모색하고 이를 위해 도전과 실천을 할 수 있게 자극할 수 있을 것이다. 또한, 교육연구가 및 정책입안자에게는 교사에 대한 심층적이고 확장적인 이해를 바탕으로 교사양성 및 교사교육 정책 수립에 시사점을 제공할 수 있을 것이다. 즉, 교육적 경험을 통한 교사의 성장을 이해하고 의미를 부여함으로써 교육학이 목표로 하는 “인간 경험을 일차적인 대상으로 기술하고, 설명하고, 이해하고, 해석하는 활동 이외에도 경험을 보다 가치 있는 방향으로 성장시키기 위해 의도적인 교육적 작용을 취”할 방안을 모색하게 함으로써 교육학 발전에 이바지할 것이다(강현석, 2007, pp. 305-306).

학술적 차원에서 보면, 교사가 Rogers가 제안한 인본주의 교육론에 입각한 교사가 지녀야 할 태도적 자질을 지닌 교사로 성장해 가는 과정에 대한 내러티브를 구성하고, 이를 탐구함으로써 인본주의 교육을 지향하는 교사의 성장 과정을 이해하게 한다. 특히, 그들의 내러티브를 통해 인본주의 교육을 실천하기 위해 필요한 역량이 무엇이며, 그것을 어떻게 배우고 익힐 수 있는가를 통찰하게 한다. 인본주의 교육론에서 제안한 교사가 지녀야 할 태도적 자질을 갖춰가는 과정을 장기간 교사

연구 과정을 통해 하나의 사례를 제시한다는 점에서 학술적 의의를 지닌다.

물론 내러티브 탐구의 특성상 소수의 연구참여자를 대상으로 한 연구이기에 교사 집단 전체의 삶의 모습과 그 양상을 드러내는 것에는 한계를 지닌다. 그러나 이러한 한계에도 불구하고 비록 소수에 불과하지만 그동안 주목받지 못했던 경험, 즉 자율연수에서의 장기간 자발적인 참여 경험을 자신의 삶 속에 편입시키면서 학교 현장을 묵묵히 살아가는 교사들의 목소리를 이 연구에 담음으로써 교사들의 삶을 보다 확장적이고 진솔하게 이해할 수 있을 것으로 기대된다.

연구결과를 바탕으로 다음과 같은 논의를 진행할 수 있다.

첫째, 교사들이 교직에서 경험하는 어려움에 대한 심층적 이해가 필요하다. 본 연구의 결과, 연구참여자들이 교직에서 공통적으로 경험한 어려움은 교수학습 영역과 생활지도 영역 등 학생과의 관계에서 발생하고 있었다. 그런데 이 어려움을 내러티브 탐구를 통해 심층적으로 이해하는 과정에서 연구참여자들이 호소하는 어려움(문제)은 교직 이전의 삶 속에서도 유사한 구조를 보이며 나타났던 어려움(문제)이었음을 발견할 수 있었다. 또한, 이러한 어려움을 반복적으로 경험하는 것은 그들 내면에 내재된 기존의 습관적 인식으로부터 기인하고 있었다. 교사가 교직에서 경험하는 어려움(문제)을 보다 심층적으로 이해한다면 교사로 하여금 자신의 어려움(문제)을 극복하도록 지원할 길을 모색할 수 있을 것이다. 따라서 교사가 교직에서 경험하는 어려움(문제)에 관해 심층적으로 이해할 필요가 있다.

둘째, 교사에게 심리적 안정과 치유를 제공할 방안에 대한 논의가 필요하다. 왜냐하면, 실현경향성이 잘 발현되도록 하기 위해서는 무엇보다 심리적인 안정이 중요하기 때문이다. Rogers(2009)는 이를 위해서 무조건적인 수용과 외적인 평가가 없는 분위기를 제공하며 공감적으로 이해해줄 때 이러한 심리적 안정이 일어난다고 말한 바 있다. 반대로 실현경향성을 조곤, 충고, 비난과 같은 비호의적인 여건 하에서는 성장이 가로막힌다(Thorne, 2007). 앞서 논의한 바와 같은 교사가 경험하는 어려움에 대한 심층적 이해를 바탕으로 교사들에게 심리적 안정과 치유를 제공할 방안에 대한 논의가 필요하다.

셋째, 현대사회에 적합한 교사 성장의 방향에 대해 고민한 필요가 있다. Rogers

는 현대사회에 적합한 교사상으로 학습자의 학습을 촉진하는 교사를 제시한 바 있다. 그러한 교사가 되기 위해서 교사는 학생에 대해 존중과 신뢰를 갖추고, 공감적 이해를 제공할 수 있어야 한다고 했다. 또한, 교사라는 역할 뒤로 자신의 존재를 숨기지 않고 자신을 솔직히 드러낼 수 있는 진실성을 갖추어야 한다고 말한 바 있다 (Rogers & Freiberg, 2011). 학생을 진심으로 존중하고 신뢰하기 위해서는 인간 존재에 대한 믿음이 있어야 하며, 학생에게 공감적 이해를 제공하기 위해서는 자신이 가진 기존 신념이나 인식 습관을 자각하고 이를 넘어서기 위해 노력해야 한다. 또한, 진실한 교사가 되기 위해서는 자신의 감정과 생각을 자각하고 이를 적절하게 표현할 수 있는 능력을 갖추어야 한다. 지식이 급격하게 변화·생성되는 현대사회에서 학습하는 법을 배우는 학습자를 길러내고자 한 Rogers의 인본주의 교육론은 유의미하다. 이러한 점에서 교사 성장의 방향으로 학생을 진심으로 존중하고 신뢰하며, 학생에게 공감적 이해를 제공해 줄 수 있는 진실한 교사로의 성장을 설정할 수 있다.

넷째, 그간의 교사 전문성 및 교사 연수에 대한 새로운 논의가 필요하다. 그간 교사 전문성은 교사가 지닌 능력에 초점을 두고 이해되었다(문지윤, 김병찬, 2022). 이러한 측면에서 교사 연수 또한 교사의 능력을 향상시키기 위해서 교사의 지식과 기능, 태도를 기를 수 있도록 구성되고 운영된 바 있다. 그러나, 교사가 어떤 능력을 지녔는가와 그러한 능력을 교사가 학교 현장에서 어떻게 하면 효과적으로 발휘할 수 있는가는 그 성격이 다른 문제이다. 교사가 어떤 능력을 지녔느냐는 교사 개인 차원에 국한된 질문이지만, 교사가 지닌 능력이 학교 현장에서 발휘될 수 있는가는 교사를 넘어 교사의 내러티브와 학생의 내러티브가 만나 상호작용을 하는 영역에 관한 질문이기 때문이다. 본 내러티브 탐구에 의하면, 교사가 지닌 능력을 발휘할 수 있느냐 여부는 교사가 자신이 지닌 내러티브를 얼마나 이해하고 있느냐와 상대가 교사의 능력을 수용하느냐에 달려있다고 할 수 있다. 따라서 교사 전문성을 교사의 능력 중심으로 정의하는 기존의 관점을 확장하여 교사가 얼마나 자신을 이해하고 있으며, 학생이 교사의 영향력을 수용할 수 있게 할 수 있는가까지를 포함하여 접근할 필요가 있다. 즉, 교사 전문성은 교사로서의 지식, 기능, 태도 함양

을 기본으로 교사의 자아 이해 역량과 교사의 영향력 발휘 역량을 포함하여 이해될 필요가 있다.

위와 같은 논의는 교사연수를 포함한 교사교육에 관한 다양한 시사점을 제공하고 있다. 그 시사점을 바탕으로 교사교육의 방향을 제언하자면 다음과 같다.

첫째, 예비 혹은 현직 교사가 상호존중과 신뢰, 공감적 이해, 진솔한 자기표현 등을 통한 다سال림 관계 상호작용 창출을 경험하고 체득하게 할 수 있는 교사 교육 과정을 구성할 필요가 있다. 상호존중과 신뢰, 공감적 이해, 진솔한 교류 역량은 교사가 학생의 학습을 촉진하는 중요한 도구이며 나아가 자신을 치유·성장시키는 기제이기 때문이다. 교사의 지적 성장만큼이나 교사의 심리적 안녕 및 성장은 교사의 성장과 교육의 성패를 좌우한다. 예비교사가 이러한 역량을 기르고 교직에 입문한다면 교직에서 맞닥뜨리는 상황을 보다 개방적이고 실존적으로 받아들이고 그에 적합한 대응 방안을 모색하게 함으로써 예비교사의 교직적응을 실질적으로 도울 수 있을 것이다. 현직교사에게도 이러한 역량을 기르는 것은 인간성 교육이 강조되는 현시점에서 매우 필요하다. 또한, 교사라는 역할 뒤에 숨지 않고 학생과 인간적으로 소통함으로써 인본주의적 교육론에서 강조한, 배우는 방법을 배우는 학습을 촉진할 수 있을 것이다.

둘째, 현직 교사교육의 범위를 확장할 필요가 있다. 그간의 교사교육은 대체로 교사의 지식 혹은 기능 연마를 목표로 하고 지식 습득과 기능 연마를 위주로 진행되어 왔다. 그러나 습득하거나 연마한 지식과 기능이 잘 발휘되지 않은 것은 교사가 심리적으로 불안정하거나 기존의 습관적 인식으로 상황을 왜곡되게 받아들이기 때문이다. 또한, 교사의 영향력 발휘 대상인 학생이 교사의 교수를 받아들이려고 하지 않기 때문이다. 따라서 예비 혹은 현직 교사교육의 범위를 교사의 심리적 치유 및 학생이 교사가 교사의 교수를 받아들이도록 영향력을 발휘하는 교사리더십 영역으로까지 확장하여 실시할 필요가 있다.

셋째, 교사가 심리적으로 안정될 수 있도록 조력하고 교직에서 경험하는 어려움을 넘어서 성장해가도록 촉진할 수 있는 현직 교사 대상 장기적인 교사교육 과정

이 개설이 필요하다. 마음리더십 전문가 양성과정 교사연수는 교사들이 학교현장에서 경험하는 어려움을 서로 나누고 서로에 대해서 공감적 이해를 제공할 수 있도록 운영된 바 있다. 또한, 장기간 자발적으로 참여하는 참가자들 사이의 상호작용을 통해 교직에서 경험하는 어려움을 넘어서 성장해가도록 촉진한 바 있다. 이러한 연수활동은 단기 과정으로는 한계가 있다. 왜냐하면, 교사들은 시시때때로 어려움을 경험하고 있기에 심리적 안정을 위한 조력을 지속적으로 받을 필요가 있기 때문이다. 또한, 장기간 내면에 자리잡아온 인식의 습관을 발견하고 이를 넘어서는 교사의 성장은 단시일 내에 이루지 어려운 것이기 때문이다. 이 연수과정과 같이 교사의 심리적 안정과 성장을 촉진할 수 있도록 하기 위해서는 장기간에 걸친 교사교육 과정을 개발하여 운영할 필요가 있다.

후속연구를 제안하면서 이 연구를 마치고자 한다. 이 연구에서는 연구참여자 실제 연수과정 중에 연수장 내에서 일어난 상호작용과 배움이 일어나는 과정을 구체적으로 밝히고 있지는 못하다. 연수장 내에서 일어난 상호작용과 배움의 과정 등에 관한 참여관찰 연구와 같은 후속연구가 필요하다. 이를 통해 교사연수에서의 교사의 배움과 성장의 과정을 구체적으로 이해할 수 있을 것이다. 아울러 앞서 제시한 내러티브 탐구에서는 연구참여자들이 구성한 내러티브를 통해 학교현장에서의 실천에 관한 이야기에 대해 탐구한 바 있다. 그런데, 그들이 만나는 실제 학생들의 인식은 확인되지 않았다. 기존의 연구참여자뿐만 아니라 그들과 함께 학교현장을 구성하는 학생, 동료교사들까지 연구의 대상을 확장하여 이들의 관계를 깊이 이해하는 것은 교육학 발전에 기여하는 바가 클 것이다. 이에 대한 후속연구가 기대된다. 마지막으로, 본 연구에서는 마음리더십 전문가 양성과정 교사연수 참여 경험이라는 일부 교사들의 교육적 경험을 주요 탐구 대상으로 삼은 바 있다. 학교현장에서 묵묵히 살아가며 나름의 교육적 경험을 통해 교육적 혹은 인간적 성장을 이루어가는 교사들이 존재한다. 그들의 교육적 경험을 통한 교육적 혹은 인간적 성취를 깊이 이해할 수 있는 질적연구가 후속연구로 이루어질 필요가 있다.

참고문헌

- 강진아 (2018). 초등교사연수 체험에서 드러난 교사 자율성의 구조. **교육인류학연구**, 21(1), 303-340.
- 강현석 (2007). 교육학에서의 내러티브 가치와 교육적 상상력의 교육. **국어국문학**, 146, 305-351.
- 교육부 (2022). 2022년도 교원 연수 중점 추진 방향.
- 교육부 & 한국교육개발원 (2019). 유초중등통계: 교원의 퇴직.
- 구원희 (2010). 교사의 수업 경험에 관한 참여관찰 연구 - '교육적 성장'을 중심으로 -. 성균관대학교 대학원 박사학위논문.
- 국립국어원 (2000). **표준국어대사전**. 경기: 두산동아.
- 권미화 (2019). 배구동호회에 참여한 교사의 삶에 대한 내러티브 탐구. 대구교육대학교 대학원 석사학위논문.
- 권지영 (2014). 글로벌 리더 모형에 기반한 리더십 프로그램이 유아의 창의성과 창의적 리더십에 미치는 영향. 숭실대학교 대학원 석사학위논문.
- 김대현 (2006). 내러티브 탐구의 이론적 기반 탐색. **교육과정연구**, 24(2), 111-134.
- 김미경 (2003). 로저스의 인간 중심 상담에서 “진실성”의 의미. 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 김병극 (2012). 내러티브 탐구의 존재론적, 방법론적, 인식론적 입장과 탐구과정에 대한 이해. **교육인류학연구**, 15(3), 1-28.
- 김서영 (2021.5.14.). 속 끓는 스승의날. 80%가 “교권 침해 심각”. 경향신문 기사.
- 김선자 (1997). 초등교사의 개인 변인에 따른 자율연수의 효과성에 관한 연구. 국민대학교교육대학원 석사학위논문.
- 김성기 & 황준성 (2012). 초·중등 교원의 명예퇴직 사유 분석. **한국교원교육연구**, 29(4), 109-127.

- 김성례 (2008). 보건교사 자율연수의 이행현황 및 개선방안에 관한 연구. 강원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김영천 (2005). **별이 빛나는 밤 1, 2 : 한국교사의 삶과 그들의 세계**. 서울: 문음사.
- 김영천 & 이동성 (2013). 질적연구에서의 대안적 글쓰기 이론화 탐색. **열린교육연구**, 21(1), 49-76.
- 김재희 (2006). 자율연수의 실태와 개선에 대한 초등학교 교사의 인식. 계명대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김지혜 (2019). 교육적 의식 전환을 경험한 미술교사의 내러티브 탐구. 한국교원대학교 대학원 박사학위논문.
- 김지혜, 변수용, & 전재은 (2020). 누가 교직을 떠나려 하는가? 중학교 교사 교직 이탈 가능성 예측요인 분석. **교육사회학연구**, 30(4), 89-112.
- 김창아, 김미순, & 아이고자에바아이게림 (2015). 일반논문 : 2014 교사 협력사업에 참여한 초등교사의 경험에 대한 내러티브적 연구. **교육문화연구**, 21(4), 113-140.
- 김창오, 배미애, 정현주, & 김경희 (2013). **교사의 마음리더십**. 서울: 에듀니티.
- 김춘영 (2006). 인천광역시 중학교 교사들의 자비자율연수 실태 및 개선방안. 인천 대학교교육대학원 석사학위논문.
- 김현수 & 이윤식 (2014). 교장의 변혁적 리더십과 부장교사의 리더십, 초임교사의 교직원 및 교직적응 간의 구조관계. **한국교원교육연구**, 31(2), 105-130.
- 김형준 (2008). 한국형 감수성훈련 집단상담 프로그램이 선교사들의 대인간 갈등해결방식과 문제해결능력에 미치는 영향. 고려대학교교육대학원 석사학위논문.
- 김희사 (1999). 교직 전문공동체와 자율연수에 대한 교사의 태도. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 노종희 (1994). 교사교육체제와 질 관리. **教育學研究**, 32(4), 115-149.
- 노진규 (2021). 듀이 경험이론과 내러티브와의 관련성 탐구. **내러티브와 교육연구**,

- 9(1). 7-26.
- 마은희 (2012). 통합어린이집 장애전담교사를 위한 지역 내 자율연수 방안 모색. 강남대학교교육대학원 석사학위논문.
- 문지윤 & 김병찬 (2022). 교사전문성과 교사리더십 개념 관계에 관한 시론적 논의. **한국교원교육연구**, 39(3), 383-407.
- 박민정 (2013). 내러티브와 교육학의 만남. **내러티브와 교육연구**, 1(1), 25-50.
- 박수경 & 정미라 (2016). 교사학습공동체에 리더로 참여한 유아교사들의 경험과 리더십 특징에 관한 내러티브 탐구. **幼兒 教育學論集**, 20(4), 47-70.
- 박철홍 (1995). 듀이의 “하나의 경험”에 비추어 본 교육적 경험의 성격: 수단으로서의 지식과 내재적 가치의 의미. **교육철학**, 13, 81-109.
- 서근원 (2002). 어느 교사의 삶에 비추어 본 학교수업의 교육적 의미, **교육인류학연구**, 5(1), 79-118.
- 손연홍 (2021). 교사의 심리적 소진에 영향을 미치는 개인적 요인과 환경적 요인의 구조적 관계분석. 가천대학교 일반대학원 박사학위논문.
- 신경희 & 강기수 (2020). 빅터 프랭클의 삶의 의미론에서의 고통의 의미와 교육적 시사. **교육사상연구**, 34(3) 71-91.
- 신현석 & 오찬숙 (2013). 교원 현직연수 연구동향 분석 : 연구 영역, 주제 및 연구 방법을 중심으로. **한국교원교육연구**, 30(3), 431-462.
- 양유성, 한계수, & 조난영 (2022). **상담학 논문 작성을 위한 내러티브 탐구**. 서울: 학지사
- 양은주 (2017). 사회적 삶과 교육에서 목적의 문제: 듀이의 수단-목적 연속성 원리에 기초한 탐색. **교육의 이론과 실천**, 22(2), 101-123.
- 양호환 (1998). 내러티브의 특성과 역사학습에의 활용. **사회과학교육 2**. 서울대학교 사회교육연구소.
- 염지숙 (2003). 교육 연구에서 내러티브 탐구(Narrative Inquiry)의 개념, 절차, 그리고 딜레마. **교육인류학연구**, 6(1), 119-140.

- 오지연 (2019). 초등학교 교사학습공동체 리더 교사와 참여 교사의 경험에 대한 내러티브 탐구. 이화여자대학교대학원 박사학위논문.
- 우재현 (1992). **교류분석(TA) 프로그램**. 대구: 정암서원.
- 원동선 (2007). 교사의 리더십 직무연수가 교직헌신에 미치는 영향. 강원대학교대학원 박사학위논문.
- 유기웅, 정종원, 김영석, & 김한별 (2018). **질적연구방법의 이해**. 서울: 박영story
- 유동수, 김현수, & 한상진 (2008). **한국형 코칭**. 서울: 학지사.
- 유수경 & 황해익(2009). 유아교육분야에 나타난 교사 전문성 관련 연구 동향 분석. **유아교육연구**, 24(4), 95-117.
- 유양경 & 이은진 (2015). 마음수련 직무연수 프로그램이 교원의 정서상태에 미치는 효과. **특수교육**, 31(1), 173-202.
- 유제광 (2002). 초등학교 신규교사의 직무수행 곤란과 교직적응에 관한 연구. 公州教育大學校 教育大學院 석사학위논문.
- 윤미선 (2008). 초등학교 교사의 자율연수 실태와 활성화 방안에 관한 연구. 경기대학교교육대학원 석사학위논문.
- 윤지영 & 손지현 (2015). 발도르프 습식수채화의 경험을 통한 초등교사 정체성 내러티브 탐구. **예술교육연구**, 13(1), 55-76.
- 윤희숙 (2009). 초등학교 교사의 교사발달단계에 따른 자비자율연수에 대한 인식 분석. 인천대학교교육대학원 석사학위논문.
- 이윤경 (2017). 과학적 지식, 인식론, 질적연구방법. **한국사회학회 사회학대회 논문집**, 356-368.
- 이재만 (2014.3.10.). 교사도 감정근로자다. 한국교육신문, 7면.
- 이정우 (2004). **개념 뿌리들2**. 서울: 철학아카데미.
- 이지현 (2003). 집단상담에서 타인조망수용 훈련을 통한 자기의식, 타인관점수용, 대인관계 변화연구. 카톨릭대학교 심리상담대학원 석사학위논문.
- 이현숙 (2020). 서울형 혁신학교의 학교혁신과정에 참여한 네 초등교사의 리더 경

- 험에 관한 내러티브 탐구. 이화여자대학교대학원 박사학위논문.
- 장연우 & 소경희 (2018). 교사독서모임을 통한 교사 전문적 정체성 발달: 한 교사의 교사독서모임 참여 경험에 대한 내러티브 탐구. **내러티브와 교육연구**, 6(1), 7-33.
- 전국교직원노동조합 참교육연구소 (2017). 교사의 직무 스트레스와 건강 실태
- 전제상(2010). 교원능력개발평가에 따른 교원연수지원 요구분석. **한국교원교육연구**, 27(4), 369-394.
- 정광희, 김갑성, 김병찬, & 김태은 (2008). **한국 교사의 리더십 특성연구** (연구보고 RR 2008-06). 서울: 한국교육개발원.
- 정보람 (2013). 현직 교사들의 해외 자원봉사활동 참가 경험에 관한 내러티브 탐구. 연세대학교대학원 석사학위논문.
- 정민주 (2015). 교사들의 해외 연수 경험에 관한 내러티브 탐구. 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 정수경 & 강현석 (2015). 내러티브 개념의 다양성 탐구. **내러티브와 교육연구**, 3(1), 23-45.
- 정순경 (2018). 공립유치원 고경력 교사의 삶과 정체성에 관한 내러티브 탐구. 신라대학교 일반대학원 박사학위논문.
- 정웅기 (2018). 초등학교 신규교사 교직적응의 어려움과 개선방안에 대한 인식. 대구교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 정태범 (1994). 교원양성제도의 개선방향. **한국교사교육**, 10, 29-59.
- 진재열 (2011). 리더십 프로그램 유형과 성격 유형간의 관계연구. 충남대학교대학원 박사학위논문.
- 조성철 (2014.1.20.). '스승'이라서... 뒤돌아 가슴 치는 교원들 사설 상담소·병원 '기웃'. 한국교육신문, 1면.
- 조지형 (1998). '언어로의 전환'과 새로운 지성사. **안병직 외 오늘날의 역사학**. 한겨레신문사.

- 조영재 (2015). 초등 초임교사 교직적응곤란 영향 요인 분석. *초등교육연구*, 28(1), 133-157.
- 주삼환 (2007). *한국교원행정*. 서울: 태영출판사.
- 최동규 (2018). 창의적 리더십, 교사핵심역량, 교사효능감, 학교조직효과성 간의 구조적 관계 분석. 부경대학교대학원 박사학위논문.
- 최연순 (2005). 초등교사의 전문성 신장을 위한 자율연수의 활성화 방안. 아주대학교교육대학원 석사학위논문.
- 최종혁 (2009). *질적연구방법론: 현상학적 자기평가론*. 경기: 양서원.
- 최효근 (2019). 초등학교 초임 체육전담교사의 교사학습공동체 참여 경험에 관한 내러티브 탐구. 전주교육대학교 석사학위논문.
- 최효근 & 신기철. (2019). 초등학교 초임 체육 전담교사의 교사 학습 공동체 참여 경험에 관한 내러티브. *한국스포츠교육학회지*, 26(2), 69-89.
- 하은경 (2020). 상담자 감수성훈련 프로그램의 개발과 효과. 대구대학교 대학원 박사학위논문.
- 한승희 (2006). 내러티브 사고의 장르적 특징에 관한 고찰. *교육과정연구*, 24(2), 135-158.
- 한지예 (2022). 교사의 교직 이탈의도 탐색 연구: 통합연구방법을 적용하여. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 홍정화 (2009). 중등 교원의 직무영역별 연수 실태 및 요구 분석. 충남대학교교육대학원 석사학위논문.
- 한국교육개발원 (2018). *교원 및 교직환경 국제비교 연구*. 충청북도: 한국교육개발원.
- 허주, 최수진, 김이경, 김갑성, & 김용련 (2015). *교원 및 교직환경 국제비교 연구: TALIS 2주기 결과를 중심으로*. 서울: 한국교육개발원.
- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27,

308-319.

- Anderson, R., Greene, M., & Loewen, P. (1988). Relationships among teacher' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, 34(2), 148-165.
- Aoki, T. (1991). "Teaching as Indwelling Between T w o Curriculum Worlds", In W.F. Pinar and R.L. Irwin(eds.), *Curriculum in a New Key: The Collected Works of Ted T. Aoki*(159-165): Lawrence Erlbaum Associates, 2005.
- Ashton, P. T. & Webb, R. B. (1986). Making a difference: *Teachers' sense of efficacy and student achievement*. NY: Longman.
- Bakhtin. M. M. (1981). *The Dialogic imagination: Four essays by M.M. Bakhtin*. M. Holquist (Ed.). C. Emerson & M. Holquist. (Trans.). Austin: University of Texas.
- Barthes, R. (1975). *Roland Barthes par Roland Barthes*. 이상빈 역 (2013). **롤랑 바르트가 쓴 롤랑 바르트**. 경기: 동녘출판사.
- Bruner, J. S. (2002). *Making stories: law, literature, life* 강현석, 김경수 공역 (2010). **이야기 만들기**. 서울: 교육과학사.
- Bullough, R. V. (1997), *"Practicing Theory and Theorizing Practice," Purpose, Passion and Pedagogy in Teacher Education*. Russell. Falmer Press.
- Clandinin, D. J. (2006). *Engaging in Narrtive Inquiry*. Left Coast Press. 엄지숙, 강현석, 박세원, 조덕주, 조인숙 공역(2015). **내러티브 탐구의 이해와 실천**. 서울: 교육과학사.
- Clandinin, D. J., Cave, M. T., & Berendonk, C. (2017). Narrative inquiry: A relational research methodology for medical education. *Medical education*, 51(1), 89-96.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14.

- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher. 소경희, 강현석, 조덕주, 박민정 역 (2007). *내러티브 탐구: 교육에서의 질적연구의 경험과 사례*. 서울: 교육과학사.
- Cole, A. L., Cole, A. L., & Knowles, J. G. (2001). *Lives in context: The art of life history research*. Rowman Altamira.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as curriculum planners*. Ontario: The Ontario Institute for Studies in Education.
- Creswell, J. W (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. 조홍식, 정선욱, 김진숙, 권지성 역 (2010). *질적연구방법론: 다섯 가지 접근*. 서울: 학지사
- Darling-Hammond, L. (2000). How teacher education matters. *Journal of Teacher Education*, 51(3),166-173.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. In J. A. Boydstone (Ed.). (1988). John Dewey: The latter works, vol. 13. Carbondale: Southern Illinois University Press. 박철홍 역 (2016). *경험과 교육*. 서울: 문음사.
- Flick, U. (2009). *질적연구방법*. 임은미 외 역. 서울: 한울아카데미.
- Frankl, V. E. (1969). *The Will to Meaning: Foundations and Applications of Logotherapy*. 이시형 역 (2016). *삶의 의미를 찾아서*. 파주: 청아출판사.
- Friedman, I. A. (1995). Student Behavior Patterns Contributing to Teacher Burnout. *The Journal of Education Research*, 88(5), 281-289.
- Gardner, H. (2007). *Leading Minds*. (송기동 역). 서울: 북스넛.
- Hamachek, D. (1999). *Effective Teachers : What they do, how they do it, and the importance of self-knowledge*, In Lipka, R, P & Brinthaup, T, M, *The role of Self in teacher development*(p.189-224), NY: Stateuniversity of New York Press.

- Jakku-Sihvonen, R. & Niemi, H.(2006). *Research-based teacher education*. Finnish Educational Research Association.
- Lieberman, A. & Miller. L (2004), 황기우 역 (2009). *교사리더십*. 서울: 학지사.
- Lincon, Y. S. & Guba, E. G.(1985). *Naturalistic Inquiry*. Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Lortie, D. C. & Clement, D. (1975). *School teacher: A sociological study (Vol. 21)*. Chicago: University of Chicago Press.
- Maslow, A. H. (1967). A theory of metamotivation: The biological rooting of the value-life. *Journal of Humanistic Psychology*, 7(2), 93-127.
- Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. S. (1989). Change in teacher efficacy and student self -and task- related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 247-258.
- Murphy, M., Huber, J., & Clandinin, D. J. (2011). *Places of curriculum making: Narrative inquiries into children's lives in motion*. Emerald Group Publishing.
- OECD (2006). *Schooling for Tomorrow: Think Scenarios, Rethink Education*. Paris: OECD Publishing.
- Patterson, C. H. (1980). *인간주의 교육*. 장상호 역. 서울: 박영사.
- Palmer, P. J. (1997). *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*. Religious education. 이종인, 이은정 역(2010). *가르칠 수 있는 용기*. 서울: 한문화.
- Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Suny Press.
- 강현석, 이영효, 최인자, 김소희, 홍은숙, 강웅경 역 (2009). *내러티브 인문 과학을 만나다*. 서울: 학지사.
- Rich, J. M. (1985). *인간주의 교육학*. 김정환 역. 서울: 박영사.

- Ricoeur, P. (1991). *Life in quest of narrative*. In D. Wood (ed.) *On Paul Ricoeur: Narrative and Interpretation*. London: Routledge.
- Robinson, J. A. & Hawpe, L. (1986). Narrative thinking as a heuristic process. In T. R. Sarbin (Ed.), *Narrative psychology: The storied nature of human conduct*, 111 - 125.
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person - A Therapist's View of Psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (2007). *칼 로저스의 사람 중심 상담*. 오제은 역. 서울: 학지사.
- Rogers, C. R. (2009). *진정한 사람되기*. 주은선 역. 서울: 학지사.
- Rogers, C. R. & Freiberg, H. J. (2011). *학습의 자유*. 연문희 역. 서울:시그마프레스.
- Seidman, I. E. (1998). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences* (2nd ed.) New York: Teachers College Press.
- Stogdill, R. M. (1974). *Creativity and Innovation Handbook of Leadership : A Survey of Theory and Research*. NY: Free Press.
- Thorne, B. (2007). *칼 로저스: 인간중심치료의 창시자*. 이영희, 박외숙, 고향자 역. 서울: 학지사.
- White, M. & Epston, D. (1990). *Narrative Means to Therapeutic Ends*. New York: WW Norton & Company.
- Witherell, C. & Noddings, N. (1991). *Stories lives tell : narrative and dialogue in education*. New York : Teachers College Press.
- Yukl, G. A. (2002). *Leadership in Organization* (5th ed.). Upper Saddle, River, NJ: Prentice Hall.

국 문 요 약

본 연구는 학교현장에서 어려움을 경험한 교사가 마음리더십 전문가 양성과정 교사연수라고 하는 자율연수에 장기간 자발적으로 참여하면서 그들이 자신들의 어려움을 넘어서기 위해 도전하고 실천함으로써 성장을 일궈낸 내러티브에 관한 탐구이다.

본 연구자는 마음리더십 전문가 양성과정 교사연수 과정에 자발적으로 장기간 자발적으로 참여하는 연수참여자(교사)의 진보적 변화 즉, 교사로서의 성장을 목격한 바 있다. 교사의 교육적 경험을 통한 성장을 이해하는 것은 교육학에서 중요한 가치를 지닌다. 왜냐하면 교사의 성장을 이해하는 것은 교육의 질을 제고시키는 방안을 탐구하는 것이기 때문이다. 이에 이들의 내러티브를 탐구함으로써 다양한 교육적 함의를 도출하고자 하였다.

본 연구에서는 연구 문제라는 용어 대신 연구 퍼즐이라는 용어를 활용하고자 한다. 본 연구 퍼즐은 다음과 같다. 첫째, 마음리더십 전문가 양성과정 교사연수에 참여한 연구참여자들의 교직에서 경험한 어려움(문제)에 관한 내러티브는 어떠한가? 둘째, 연구참여자들의 이 연수과정 참여와 관련된 경험에 관한 내러티브는 어떠한가? 셋째, 연구참여자들의 성장의 과정과 그 양상에 관한 내러티브는 어떠한가?

본 연구의 이론적 배경으로 교사 경험에 관한 내러티브 탐구의 의미, 교사가 교직에서 겪는 어려움, Rogers의 인본주의 교육론의 관점에서 본 ‘마음리더십’으로 제시하였다. 이를 바탕으로 연구를 설계하였으며, Clandinin가 제안한 내러티브 탐구 절차에 따라 연구를 수행하였다(Clandinin, 염지숙 외 역, 2015).

연구참여자로는 마음리더십 전문가 양성과정 교사연수에 3년 이상 자발적으로 참여한 경험이 지닌 교사 3명을 선정하였다. 연구자료는 심층인터뷰, 현지문서 등을 통해 수집하였으며, 보조자료로 연구자가 작성한 연구노트, 연구자와 연구참여자간 주고받은 SNS 자료 등을 활용하였다. 연구자는 수집된 현장텍스트를 총 4차에 걸쳐 코딩을 실시하였다. 이 과정에서 연구참여자들의 경험을 3차원적 내러티브 탐구 공간 안에서 이해하고자 노력하였다. 또한, 연구의 신뢰도와 타당도를 높이기 위해 연구참여자 확인, 전문가 검증, 동료 검증 등을 실시하였다. 이를 바탕으로 연구참여자

들의 생애사적 내러티브를 구성하였으며, 이에 대해 내러티브 탐구를 실시하였다.

내러티브 탐구 결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 연구참여자들은 교직 입문 이후 다양한 어려움을 경험하였다. 둘째, 연구참여자들이 교직에서 경험했던 어려움들은 과거부터 계속되어 온 습관적 인식과 교직 직무 상황이 상호작용하여 발생한 어려움이었으며, 이전에 겪었던 것과 유사한 양상으로 재현되고 있음을 발견할 수 있었다. 셋째, 연구참여자들의 연수참여 동기(목적)는 삶을 관통하는 어려움을 극복하고자 하는 간절한 바람이었으며, 자아실현을 추구하는 실현경향성이 연수참여를 추동하였다. 넷째, 연수참여 과정 중 연수장에서 연구참여자들은 공감적 이해받기를 통한 치유와 관계 상호작용을 통한 성장, 그리고 삶을 관통하는 어려움(문제) 극복 가능성 발견 등을 경험하였다. 다섯째, 연구참여자들은 연수에서의 배움을 학교를 비롯한 그들의 삶의 현장에서 실천하였는데, 이는 삶을 관통하는 어려움(문제)을 넘어 다살림 관계 상호작용을 일궈내기 위한 현실에서의 도전이었으며, 그에 대한 성찰의 과정이었다. 여섯째, 연구참여자들이 마음리더십 전문가 양성과정 교사연수 참여를 고려하기 시점부터 연수과정에 참여하면서 연수과정 중에 겪은 경험, 연수에서의 배움을 그들의 삶의 현장에서 실천한 경험 등까지를 포괄하여 연수참여 관련 경험이라고 할 수 있다. 연수참여 관련 경험은 ‘충분히 기능하는 학습 촉진자’로 성장해 가는 과정이었다. 일곱째, 이 연수과정에 장기간 자발적 참여하면서 삶을 관통하는 어려움을 넘어서기 위해 노력한 결과로서 연구참여자들이 보인 성장의 양상은 삶을 관통하는 어려움(문제)으로부터 내면 욕구를 자각하고 이에 대한 실현을 추구하는 모습이었으며, 나아가 그들의 개성을 발휘하는 모습이었다.

연구결과를 바탕으로 다음과 같은 논의를 진행하였다. 첫째, 교사들이 교직에서 경험하는 어려움에 대한 심층적 이해가 필요하다. 둘째, 교사에게 심리적 안정과 치유를 제공할 방안에 대한 논의가 필요하다. 셋째, 현대사회에 적합한 교사 성장의 방향에 대해 고민한 필요가 있다. 넷째, 그간의 교사 전문성 및 교사 연수에 대한 새로운 논의가 필요하다.

위와 같은 논의를 통해 교사교육의 방향을 제언하자면 다음과 같다. 첫째, 예비·현직교사가 상호존중과 신뢰, 공감적 이해, 진솔한 자기표현을 통한 다살림 관계 상호작용 창출 역량을 기르고 체득하게 할 교사 교육과정에 대한 연구가 필요하다. 둘

째, 현진 교사교육의 범위를 확장할 필요가 있다. 교사의 지식 습득 및 기능 연마를 넘어 교사교육의 범위를 교사의 심리적 치유 및 학생이 교사의 교수를 받아들이도록 영향력을 발휘하는 교사리더십 영역으로까지 확장하여 실시할 필요가 있다. 셋째, 교사가 심리적으로 안정될 수 있도록 조력하고 교직에서 경험하는 어려움을 넘어서 성장해 가도록 촉진할 수 있는 장기적인 교사교육 과정이 개설이 필요하다.

다음과 같은 향후 연구과제를 제안할 수 있다. 연수장 내에서 일어난 상호작용과 배움의 과정 등에 대한 참여관찰 연구와 같은 후속연구가 필요하다. 또한, 연구참여자와 학생, 동료교사들까지 연구의 대상을 확장하여 이들의 관계 상호작용을 이해하기 위한 후속연구가 필요하다. 마지막으로 학교현장에서 묵묵히 살아가며 나름의 교육적 경험을 통해 교육적 혹은 인간적 성장을 이루어가는 교사에 관한 질적연구가 후속연구로 이루어질 필요가 있다.

주요어: 내러티브 탐구, 인본주의 교육론, 교사의 어려움, 마음리더십, 교사연수, 교사 성장

Abstract

A Narrative Inquiry on the Growth of Teachers who Voluntarily Participated in the Mind-leadership Training for a Long Time

Jeong-seok Kim

Major Advisor : Woo-jeong Shim (Ph.D)

This study is an inquiry on the narrative in which teachers who experienced difficulties in the school field voluntarily participated in the long-term non-institutional-training called Mind-leadership expert training course teacher training, challenged and practiced to overcome their difficulties, and achieved growth.

This researcher witnessed the progressive change of training participants (teachers) who voluntarily participated in the Mind-leadership expert training course teacher training for a long period of time, that is, growth as a teacher. Understanding a teacher's growth through educational experience has important value in pedagogy. Because understanding teacher growth is about exploring ways to improve the quality of education. Therefore, by exploring their narratives, I tried to derive various educational implications.

In this study, the term research puzzle is used instead of the term research problem. The puzzle of this study is as follows. First, what is the narrative about the difficulties(problems) experienced in the teaching profession by the research

participants who participated in the Mind-leadership expert training course teacher training? Second, what is the narrative about the experience of the research participants participating in this training course? Third, what is the narrative about the process and aspects of the growth of the research participants?

As the theoretical background of this study, the meaning of narrative exploration on teacher experience, the difficulties teachers face in the teaching profession, and 'Mind-leadership' from the perspective of Rogers' Humanistic Educational Thought were presented. Based on this, the study was designed, and the study was conducted according to the narrative inquiry procedure suggested by Clandinin(2015).

As research participants, three teachers who had voluntarily participated in the Mind-leadership expert training course teacher training for more than three years were selected. Research data were collected through in-depth interviews and field documents, and research notes written by the researcher and SNS data exchanged between the researcher and research participants were used as supplementary data. The researcher coded the collected field texts in total 4 times. In this process, I tried to understand the experience of the research participants in the space of three-dimensional narrative exploration. In addition, in order to increase the reliability and validity of the study, research participant verification, expert verification, and peer verification were conducted. Based on this, a narrative of the life history of the research participants was constructed, and a narrative inquiry was conducted on this.

The summary of the narrative research results is as follows.

First, the research participants experienced various difficulties after entering the teaching profession. Second, it was found that the difficulties experienced by the research participants in the teaching profession were difficulties caused by the interaction of habitual perceptions and teaching job situations that had continued from the past, and were reproduced in a similar aspect to those

experienced before. Third, the motive(purpose) of the participants in the training was an earnest desire to overcome difficulties penetrating their lives, and the actualizing tendency to pursue self-realization drove their participation in the training. Fourth, during the course of participating in the training, research participants experienced healing through empathic understanding, growth through relationship interaction, and discovery of the possibility of overcoming difficulties(problems) that penetrated life. Fifth, the research participants practiced what they learned in training in the field of their lives, including school. It was a process. Sixth, the participants' participation in the training was related to the study participants' participation in the Mind-leadership expert training course, from the time they considered participating in the teacher training, to the experiences they had during the training process and the experience of practicing what they learned in the training in their lives. You could call it an experience. The experience of participating in the training was the process of growing into a 'fully functioning learning facilitator'. Seventh, as a result of long-term voluntary participation in this training course and efforts to overcome difficulties penetrating life, the pattern of growth shown by research participants is to realize their inner desires from difficulties(problems) penetrating their lives and pursue their realization. It was a look, and furthermore, it was a look to demonstrate their individuality.

Based on the research results, the following discussions were conducted. First, it is necessary to have an in-depth understanding of the difficulties teachers experience in the teaching profession. Second, it is necessary to discuss ways to provide psychological stability and healing to teachers. Third, it is necessary to think about the direction of teacher growth suitable for modern society. Fourth, new discussions on teacher expertise and teacher training are needed.

Based on the discussion above, the direction of teacher education is suggested as follows. First, it is necessary to study the teacher curriculum that will enable pre-service and in-service teachers to develop and acquire the ability to create

win-win relationship interactions through mutual respect, trust, empathic understanding, and honest self-expression. Second, it is necessary to expand the scope of current teacher education. It is necessary to extend the scope of teacher education beyond teacher knowledge acquisition and skills training to the area of teacher leadership that exerts influence on teachers' psychological healing and students to accept teachers' teaching. Third, it is necessary to establish a long-term teacher education course that can help teachers become psychologically stable and promote them to grow beyond the difficulties they experience in the teaching profession.

The following future research topics can be suggested. A follow-up study such as a participatory observational study on the interaction and learning process that took place within the training center is needed. In addition, follow-up research is needed to understand the relationship and interaction between research participants, students, and fellow teachers by expanding the subject of research. Lastly, it is necessary to carry out qualitative research on teachers who live silently in the school field and achieve educational or human growth through their own educational experiences.

key words: Narrative inquiry, Humanistic Educational Thought,

Teacher difficulties, Mind-leadership, Teacher training, Teacher growth

부 록

<부록 1. 연구대상자용 설명문>

연구대상자용 설명문

연구제목 : 마음리더십 촉진자 양성 과정 교사연수 참가 경험에 관한 내러티브 탐구
- 교사 정체성 변화 과정을 중심으로 -

본 연구는 '마음리더십 촉진자 양성 과정 교사연수 참가 경험에 관한 내러티브 탐구'입니다. 특히 교사 정체성 변화 과정을 중심으로 내러티브를 탐구할 예정입니다. 귀하는 본 연구에 참여할 것인지 여부를 결정하기 전에, 설명서와 동의서를 신중하게 읽어보셔야 합니다. 이 연구가 왜 수행되며, 무엇을 수행하는지 귀하가 이해하는 것이 중요합니다. 이 연구를 수행하는 김정석 연구책임자가 귀하에게 이 연구에 대해 설명해 줄 것입니다. 이 연구는 자발적으로 참여 의사를 밝히신 분에 한하여 수행될 것입니다. 다음 내용을 신중히 읽어보신 후 참여의사를 밝혀주시길 바라며, 필요하다면 가족이나 친구들과 의논하십시오. 궁금한 점에 대해서는 담당 연구원이 자세하게 설명해 줄 것입니다. 귀하께서 동의서에 서명하시는 것은 귀하가 본 연구에 대해 그리고 위험성에 대해 설명을 들었으며, 자신(또는 법정대리인)이 본 연구에 참여하기로 승낙하였다는 사실을 의미합니다.

1. 연구의 배경과 목적

교사 정체성에 관한 연구는 최근 국내외 교육학 및 교과교육 분야에서 주목하는 주제입니다(김진아, 2020). 교사 정체성에 관한 관심이 증가하게 된 배경은 다양하게 제시될 수 있습니다. 다양한 배경 중 첫째, 교사가 교육 개혁을 주도하는 주체로서 교사를 바라보려는 정책적 담론의 영향을 들 수 있습니다(소경희 외, 2019). 교사로서 기대되는 전문적 지식이나 기술 습득과 더불어 교사의 개인적 경험, 사회문화적 맥락에 대한 지속적인 성찰과 이를 통한 자기이해와 실천과 같은 교사 정체성에 관한 총체적 이해(Bukor, 2015)를 바탕으로 교육 실천 및 개혁의 주요 도구이자 주체로 바라보는 인식과 그 궤를 같이 합니다(Olsen, 2016). 둘째, 교사에 대한 존재론적 접근의 차원에서 교사를 보다 심층적으로 이해하고자 하는 경향이 나타났기 때문입니다. Aoki(1986)는 교사는 '2차 교육과정(계획된 교육과정)'과 '1차 교육과정(현재 구체적인 교실이라는 상황에서 경험되고 있는 교육과정)' 사이에서 긴장을 경험하며, 이러한 긴장 속에서 살아간다는 것 자체가 '존재의 양식으로서의 산 가르침'이라고 하며 교사의 존재론적 이해에 대한 필요성을 강조한 바 있습니다(서근원, 2009 재인용).

이 연구의 목적은 내러티브 탐구 방법으로 교사의 마음리더십 촉진자 양성 과정 연수에 참가한 연구 참여자들의 연수 참여 경험을 통해 교사 정체성의 구성 및 변화 과정과 그 경험 이야기의 독특한 의미를 발견함으로써 교사 정체성의 구성 및 변화 과정에 대한 이해를 넓히고자 하는 것이다.

한 인간으로서 자신의 삶에 대한 깊이 있는 이해와 탐구는 교사의 정체성에 대한 주도적이고 자발적인 변화와 구성을 이끈다는 점에서 매우 중요합니다. 그리고 자신의 정체성에 대한 탐구는 '나'를 이해하는 것과 동시에 교사로서 직무를 수행하는 데에 있어 가장 강력한 잠재력을 제공합니다. 이러한 점은 교사의 정체성에 대한 탐구는 교사의 자기이해 및 자기수용 그리고 자기개방을 촉진할 수 있는 방향으로 자기성찰이 이루어질 것입니다.

2. 연구 참여 대상

본 연구에는 마음리더십 촉진자 양성과정 연수에 최소 2년 이상 (연180시간 이상) 참여한 현직 교사 5인이 참여할 것입니다.

3. 연구 방법

만일 귀하가 참여 의사를 밝혀 주시면 다음과 같은 과정이 진행될 것입니다. 귀하는 최소 2회의 면대면 인터뷰(총 4시간 이상 분량)를 하게 될 것입니다. 인터뷰는 연구자와 진행하며 선생님의 성장과정, 교직 입문, 교직 생활에서의 경험, 마음리더십 촉진자 양성과정 참가 경험 등에 대한 것입니다. 인터뷰 과정은 녹음될 것입니다. 녹취한 정보를 통해 전사를 진행하며 녹취록으로 내러티브 분석이 이루어집니다. 또한, 관련 홈페이지 및 커뮤니티에 게재된 메모나 글 등 저작물들도 분석 대상이 됩니다.

4. 연구 참여 기간

귀하는 본 연구를 위해 최소 2회 이상 원격화상 인터뷰(총 4시간 이상)에 참여하도록 요청받을 것입니다.

5. 연구 참여 도중 중도탈락

귀하는 연구에 참여하신 후에도 언제든지 도중에 그만 둘 수 있습니다. 만일 그만 두고 싶다면 즉시 담당 연구원이나 연구책임자에게 말씀해 주십시오.

6. 부작용 또는 위험요소

인터뷰 시 불편한 감정이 유발되거나 말하고 싶지 않을 수 습니다. 이때 귀하는 언제든지 인터뷰를 멈출 수 있습니다. 만일 연구 참여 도중 발생할 수 있는 부작용이나 위험 요소에 대한 질문이 있으시면 담당 연구원에게 즉시 문의해 주십시오.

7. 연구 참여에 따른 이익

귀하가 이 연구에 참여하는 데 있어서 기회비용에 대한 대가로 상품권(10만원 이내)을 제공할 것입니다. 또한, 학술적으로 특정 연수에 참가로 인해 경험한 교사로서의 정체성 구성 및 변화 과정을 이야기해 줌으로써 자신의 정체성의 구성 및 변화 과정을 이해하는 데에 도움을 받을 수 있을 것이다. 또한, 교사가 경험하는 다양하고도 개별적인 사회문화적 맥락 속에서 마음리더십 촉진자 양성 과정 연수 참가 경험이라는 독특한 경험이 교사의 정체성 구성 및 변화 과정에 미친 영향을 이야기해 줌으로써 교사의 정체성에 대한 이해의 폭을 확장시켜줄 수 있을 것입니다.

8. 연구에 참여하지 않을 시 불이익

귀하는 본 연구에 참여하지 않을 권리가 있습니다. 또한, 귀하가 본 연구에 참여하지 않아도 귀하에게는 어떠한 불이익도 없습니다.

9. 개인정보와 비밀보장

본 연구의 참여로 귀하에게서 수집되는 개인정보는 연구자료로서 녹취자료 이외는 다음과 같습니다. (이름, 성별, 나이, 재직학교, 재직경력). 이 정보와 연구자료는 연구를 위해 1년간 사용되며 수집된 정보는 개인정보 보호법에 따라 적절히 관리됩니다. 관련 정보는 연구자 개인만이 암호화를 통해 관리 될 것이며, 본 연구자만이 접근 가능합니다. 연구를 통해 얻은 모든 개인정보의 비밀보장을 위해 최선을 다할 것입니다. 이 연구에서 얻어진 개인정보가 학회지나 학회에 공개될 때 귀하의 개인정보는 사용되지 않을 것입니다. (연구에 표현되는 모든 이름과 학교명은 가명처리이며 성별, 나이, 재직경력, 녹취록 일부만 표기) 그러나 만일 법이 요구하는 경우에는 귀하의 개인정보가 제공될 수도 있습니다. 또한, 모니터 요원, 점검 요원, 공용기관 생명윤리위원회는 연구대상자의 비밀보장을 침해하지 않고 관련 규정이 정하는 범위 안에서 본 연구의 절차와 자료의 신뢰성을 검증하기 위해 연구결과를 직접 열람할 수 있습니다. 귀하가 본 동의서에 서명하는 것은 이러한 사항에 대하여 사전에 알고 있으며 이를 허용한다는 의사로 간주할 것입니다. 연구 관련 자료는 연구 종료 후 3년간 보관되며, 이후 영구삭제 및 파쇄 방법으로 폐기될 것입니다.

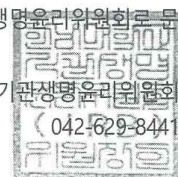
10. 연구 문의

본 연구에 대해 질문이 있거나 연구 중간에 문제가 생기면 다음 연구담당자에게 언제든지 연락하십시오.

	성명	전화번호	이메일	비고
연구책임자	심 [*]		@hnu.kr	한남대학교 교육학과 조교수
연구자	김정석		cynergy@daum.net	한남대대학원 교육학과 박사과정

만일 어느 때라도 연구대상자로서 귀하의 권리에 대한 질문이 있다면 한남대학교 기관생명윤리위원회로 문의하십시오.

한남대학교 기관생명윤리위원회



<부록 2. 연구대상자용 설명문>

동 의 서

연구제목 : 마음리더십 촉진자 양성 과정 교사연수 참가 경험에 관한 내러티브 탐구
- 교사 정체성 변화 과정을 중심으로 -

1. 나는 본 연구의 설명문을 읽었으며 담당 연구원과 이에 대하여 의논하였습니다.

수집하려고 하는 개인정보 항목
1. 이름
2. 성별
3. 나이
4. 근무지
5. 녹취파일
6. 관련 홈페이지 및 밴드 게재 글
가. [redacted] 홈페이지 [redacted]
나. 네이버 밴드 마음리더십으로 [redacted] [redacted]
다. 네이버 밴드 [redacted] [redacted]
라. 네이버 밴드 [redacted] [redacted]

2. 나는 위험과 이득에 관하여 들었으며 나의 질문에 만족할 만한 답변을 얻었습니다.

3. 나는 이 연구에 참여하는 것에 대하여 자발적으로 동의합니다.

4. 나는 이 연구에서 얻어진 나에 대한 정보를 현행 법률과 연구윤리심의위원회 규정이 허용하는 범위 내에서 연구자가 수집하고 처리하는데 동의합니다.

5. 나는 담당 연구자나 위임받은 대리인이 연구를 진행하거나 결과 관리를 하는 경우, 그리고 보건 당국, 학교 당국 및 보건복지부 지정 공공기관생명윤리위원회가 실태 조사를 하는 경우에는 나의 개인신상정보를 직접 열람하는 것에 동의합니다.

6. 나는 언제라도 이 연구의 참여를 철회할 수 있고 이러한 결정이 나에게 어떠한 해도 되지 않을 것이라는 것을 압니다.

7. 나의 서명은 이 동의서의 사본을 받았다는 것을 뜻하며 연구 참여가 끝날 때까지 사본을 보관하겠습니다.

연구대상자	성명 :	서명 :	서명일 :
연구책임자	성명 :	서명 :	서명일 :