



1년 차 청소년 상담사의 자살예방 강의 경험에 대한 내러티브 탐구

김병선¹, 배재현²

《 요 약 》

본 연구는 1년 차 청소년 상담사가 초·중·고등학교 현장에서 자살예방 강의를 수행하며 경험한 정체성 변화, 관계적 실천, 감정노동, 존재적 성찰의 의미를 내러티브 탐구 방법으로 분석하였다. 연구참여자는 자격 취득 후 1년이 채 되지 않은 시간제 상담사로, 자살이라는 민감한 주제를 처음 강의하는 과정에서 겪은 정서적 긴장과 실천적 어려움, 그리고 전문성 형성의 초기 단계를 서사적으로 재구성하였다. 자료수집은 반구조화된 심층 면담을 통해 이루어졌으며, 분석은 Clandinin과 Connelly의 시간성, 사회성, 장소성을 중심으로 하여 상담사 경험의 의미 변화를 포착하였다. 분석 결과는 (1) 전달 중심에서 관계적 조력자로의 정체성 전환, (2) 강의 수행이 상담 실천의 확장된 형태임을 인식, (3) 교육이 돌봄과 회복의 장으로 작동함을 체험, (4) 감정노동 속에서 자기 돌봄의 과제를 자각하는 과정으로 도출되었다. 본 연구는 자살예방 교육이 단순 정보 전달이 아닌 관계적존재적 실천임을 보여주며, 초기 상담사 지원 체계, 발달 단계별 교육 설계, 정서 소진 방지 시스템 구축, 내러티브 기반 전문성 강화 프로그램의 필요성을 제언한다.

주제어 : 청소년상담사, 자살예방교육, 정체성 형성, 감정노동, 내러티브 탐구

1. 가톨릭관동대학교 조교수, bstesol@cku.ac.kr (주저자)
2. 강릉시청소년상담복지센터 강사, bb0690@hanmail.net (교신저자)

I. 들어가며

나는 오랫동안 대학에서 인성과 관련한 교과를 가르쳐 왔다. 학생들이 자신의 삶을 건강하게 일구어 갈 수 있도록 돕는 일이 교육자의 가장 중요한 책무라고 믿어 왔다. 그러나 어느 날 오랜 친구의 중학생 아들이 극단적 선택을 했다는 비보를 접한 뒤, 나는 자살이라는 주제를 더는 사회적 통계의 숫자로서만 바라볼 수 없게 되었다. 그 순간부터 나는 한 생명의 상실이 한 가정과 공동체에 어떤 깊은 상처를 남기는지, 교육이 무엇을 해야 하는지를 온몸으로 묻기 시작했다.

이 일은 나에게 자살 예방 교육이 더는 선택이 아니라 지금 우리 시대가 시급히 붙들어야 할 과제임을 절감하게 한 출발점이었다. 청소년기는 정체성이 흔들리고 감정이 요동치는 시기이며, 작은 좌절이 커다란 절벽으로 느껴질 수 있다. 그럼에도 불구하고 우리는 자살 문제를 여전히 조심스레 비켜가는 경향이 있다. 이 질문 앞에서 나는 교육자이자 상담사로서 어떤 자리에서 이 문제를 바라보고 대응해야 할지 고민하게 되었다.

바로 그때 내 주변에서 자살 예방 강의를 시작한 한 상담사를 만나게 되었다. 그녀는 자격증을 막 취득한 1년 차 상담사로 첫 강의를 준비하며 불안과 책임감 사이에서 흔들리고 있었다. 그녀가 내게 털어놓은 이야기는 단순한 강의 경험이 아니라 한 사람의 마음이 어떻게 흔들리고 다시 자리를 잡아가는지에 대한 이야기였다.

나는 그녀의 이야기를 통해 상담사가 자살이라는 주제를 다룰 때 겪는 정서적 무게, 학교 현장의 맥락 속에서 마주하는 현실적 어려움, 그리고 강의를 수행하는 과정이 곧 상담사 정체성을 세워가는 삶의 이야기임을 보게 되었다. 이 이야기는 기록되고 분석되어야 한다고 느꼈다. 왜냐하면 그 안에 자살 예방 교육의 실체가 담겨 있고, 상담사 양성을 위한 중요한 단서가 숨어 있기 때문이다.

이에 본 연구는 1년 차 청소년 상담사가 자살 예방 강의를 수행하는 경험을 내러티브 탐구로 분석함으로써, 상담사의 감정적·실천적 도전과 정체성 형성의 의미를 밝혀보고자 한다. 내러티브 탐구는 경험을 시간과 관계, 그리고 장소의 맥락 속에서 해석하는 연구 방식으로, 상담사의 목소리와 그 안에 담긴 의미를 가장 충실하게 드러낼 수 있는 접근이다(Clandinin & Connelly, 2000).

이 연구는 한 상담사의 경험을 넘어 청소년 자살 예방 교육의 현장성을 이해하고 상담사의 성장을 지원하는 교육적 기반을 마련하며 현장의 목소리가 정책과 제도 안에 반영될 수 있도록 의미 있는 함의를 제시하고자 한다. 바로 여기서 이야기는 연구가 되고 연구는 다시 삶으로 이어진다. 이것이 본 연구가 출발한 자리이며, 우리가 끝까지 바라봐야 할 방향이다.

II. 연구참여자의 내러티브: 1년 차 상담사의 첫 현장 이야기

이 연구에서 자기 서사를 제공한 연구참여자가 공동저자인 A는 청소년상담사 자격을 취득한 지 1년이 채 되지 않은 초심 상담사이다. A는 자살이라는 주제를 다루는 강의의 첫 경험을 다음과 같이 회상하였다.

“자격증을 막 취득한 초보 상담사인 내가 ‘자살’이라는 주제를 강의한다는 것이 두려웠습니다. ‘정말 내가 감당해도 될까?’ 하는 마음이 컸어요. 그런데 첫 강의를 끝나고 한 학생이 조용히 다가와 ‘저도 그런 생각을 해본 적 있어요’라고 말했을 때, 그 말이 가슴 깊이 박혔습니다. 그 아이의 말은 그냥 질문이 아니라, 누군가에게 건네는 조심스러운 구조요청 같았거든요.”

A는 강의가 단순한 정보 전달 행위가 아니라 학생들의 마음에 가닿는 관계적 실천임을 깨닫게 되었다고 말했다. 또한, 초, 중, 고 교육 현장에서 만나는 아이들의 반응은 서로 달랐고, 그 차이는 A가 상담자로서 어떤 태도로 서야 하는지를 매 순간 되묻게 하는 실천적 배움의 과정이었다.

강의를 거듭할수록 A는 매뉴얼에만 의존한 강의의 한계를 느꼈고, 상담사로 살아간다는 것의 의미를 스스로 재정립하게 되었다. 상담사로서의 전문성은 강의안에 적혀 있는 지식보다도 학생의 눈을 바라보고 그들의 침묵 속에서 울리는 작은 신호를 읽어내는 감수성 속에서 형성된다는 사실을 체득한 것이다.

이처럼 A의 경험은 단순한 직무 수행이 아니라 전문성 발달과 정체성 형성의 내러티브 과정으로 읽힌다. 본 연구는 이러한 자전적 이야기가 지닌 실천적 의미를 탐구하고자 한다.

III. 연구자의 위치성과 연구 동기

본 연구자는 대학에서 영어, 인성, 창의성, AI 융합 교양을 가르치는 교육자이자, 청소년 상담사 자격을 준비하는 연구자이다. 교육과 상담이라는 두 영역을 넘나드는 나의 실천적 위치는 청소년 자살이라는 주제를 개인적 사건 이후 단순한 관심 차원이 아니라 학술적, 실천적 탐구의 대상으로 바라보게 했다.

특히 자살 예방 교육을 수행하는 초기 상담사는 강의 준비, 감정 조절, 학생과의 상호작용 등 다양한 차원에서 복합적인 부담을 떠안게 된다. 이 복잡한 경험을 연구참여자의 목소리로

듣고 해석하는 과정은 나의 교육자 정체성과 앞으로 취득하게 될 청소년 상담자로서의 성장 과정 모두와 긴밀히 맞물려 있다. 따라서 본 연구는 단순한 사례보고가 아니라 연구자의 위치성을 자각하며 참여자의 이야기를 함께 구성해 나가는 내러티브 탐구의 성격을 지닌다.

IV. 연구의 배경과 필요성

우리나라는 경제협력개발기구(OECD) 국가 중에서도 자살률이 가장 높은 국가 가운데 하나이며, 특히 청소년 자살률은 최근 몇 년간 지속적으로 증가하는 추세를 보이고 있다(김지은, 김선정, 2020; 전진아, 채수미, 2023). 청소년기는 자아정체성을 형성하고 정서적 불안정에 직면하는 발달적 특성으로 인해 위기 상황에 취약한 시기이며, 이로 인해 극단적 선택의 위험도 높게 나타난다. 이러한 청소년 자살 문제는 개인의 삶을 넘어 인적 자원의 손실이라는 점에서 국가 및 사회 발전에 심대한 영향을 미치는 구조적 문제로 인식되고 있다.

이에 따라 2024년 7월 12일부터 교육기관 대상 자살예방교육이 법적으로 의무화되었고, 국가와 교육 당국은 학교 및 지역 사회에서 자살 예방을 위한 다양한 정책과 프로그램을 확대해 나가고 있다(황태연, 2023). 이러한 변화 속에서 청소년 상담사는 청소년 자살 예방을 위한 핵심 실천자로 주목받고 있으며, 학교 현장에서 위기학생을 조기에 발견하고 정서적 지지 및 상담 개입을 수행하는 중요한 역할을 맡고 있다(김동일 외, 2023). 특히 초, 중, 고등학교를 대상으로 한 자살 예방 교육이 확산되면서 청소년 상담사의 강의 수행 경험은 학교 현장의 안전망 구축에 있어 필수적인 요소로 자리잡고 있다.

그러나 현 단계에서 자살 예방 교육을 실제로 수행하는 상담사들의 경험을 학문적으로 조명한 연구는 매우 제한적이다. 기존 연구들은 주로 자살 예방 프로그램의 효과성(이귀숙 외, 2016), 상담자의 위기개입 경험(오윤서, 장유진, 2023), 상담자 전문성 발달 과정(김지민, 손진희, 2021; 김진숙, 2002)을 중심으로 이루어져 왔다. 물론 이러한 연구들은 상담사들이 위기 상황에서 경험하는 감정적 부담, 제도적 한계, 전문 경험의 성장 과정을 밝히는 데 중요한 근거를 제공한다. 그러나 자살 예방 교육을 처음 수행하는 초기 상담사가 현장에서 어떤 어려움과 감정적 반응을 경험하는지, 그리고 그러한 경험이 상담자 정체성과 전문성 형성에 어떤 의미를 갖는지에 대한 내러티브적 분석은 여전히 부족하다.

특히 자살 예방 교육이 법제화되면서 강의 수요가 급증하고 있음에도 불구하고, 실제 강의를 수행하는 상담사들은 연령별 교육 전략, 수업 시간대에 따른 반응 차이, 학생과의 정서적 상호작용

용, 매뉴얼과 실제 현장의 괴리 등 다양한 부담을 동시에 경험하게 된다(김은하 외, 2015). 이러한 복합적 압박은 초기 상담사들에게 더욱 크게 나타날 수 있으며, 이것은 단순한 실무의 어려움이 아니라 정체성의 혼란과 전문성 형성의 중요한 전환점이 될 수 있다. 또한, 최송식과 하정미(2012)의 연구에서 나타난 것처럼, 위기 관련 주제를 다루는 상담자의 경험은 감정적 부담과 실존적 성찰을 동반하는 경우가 많아 초기 상담사에게는 더욱 깊은 의미 변화를 초래할 가능성이 크다.

따라서 본 연구는 자살 예방 교육을 처음 수행한 1년 차 청소년 상담사의 경험을 내러티브 탐구 방법으로 분석함으로써 초기 상담사가 경험하는 감정적·실천적 도전, 자살 예방 교육의 실제적 맥락, 상담사 정체성 형성과 전문성 발달의 초기 단초를 조명하고자 한다. 이는 자살 예방 교육의 질적 심화를 위한 기초 자료로서 의미를 가질 뿐 아니라, 초기 상담사의 실천 역량 강화를 위한 교육적, 제도적 지원 방안을 마련하는 데도 중요한 시사점을 제공할 것이다.

V. 연구방법

1. 연구 설계와 접근

본 연구는 청소년 상담사의 자살예방 교육 참여 경험을 개별 사건의 단순한 기록이 아니라 시간의 흐름 속에서 형성되고 재구성되는 ‘삶의 이야기(story to live by)’로 이해한다. 자살예방 교육은 단순한 교육활동이 아니라, 초기 상담사가 실제 현장에서 경험하는 정서적 부담, 관계적 상호작용, 실천적 성찰이 복합적으로 얽힌 경험이다. 이러한 경험은 Clandinin과 Connelly(2000)가 제시한 시간성(temporality), 사회성(sociality), 장소성(place)이라는 3차원 탐구 틀 안에서 해석될 때 비로소 그 의미가 드러난다.

서론에서 밝힌 바와 같이, 본 연구는 자살이라는 주제가 교육자와 상담사 모두에게 실존적 질문을 던지는 사건임을 문제의식의 출발점으로 삼는다. 이러한 문제의식을 탐구하기 위해서는 경험을 시간의 흐름 속에서 재구성하고 내면적 의미를 드러내는 내러티브 탐구(narrative inquiry)가 가장 적합한 방법론으로 판단되었다. 내러티브 탐구는 연구참여자의 경험을 구조화하고, 연구자 또한 그 경험의 의미를 함께 재구성하는 관계적 접근 방식이라는 점에서 본 연구의 목적과 부합한다.

따라서 본 연구는 1년 차 청소년 상담사의 첫 자살예방 교육 수행 경험을 중심으로 한 단일

사례 내러티브 탐구이며, 연구자는 참여자의 이야기를 공동 구성하는 동행자적 위치 (co-composer)에서 연구를 수행하였다.

2. 연구참여자 정보와 배경

연구참여자 A는 40대 후반 여성으로, 청소년상담사 2급 취득 후 1년이 채 되지 않은 시점에 강원도 소재 청소년상담복지센터에서 프리랜서 상담사로 활동하고 있다. 2025년 상반기에 인근 초, 중, 고에서 총 9회의 자살예방 교육을 수행하였으며, 강의 준비-수행-사후 성찰의 전 과정을 직접 경험하였다.

A는 본 연구의 공동연구자이자 연구참여자로서 자신의 강의 경험을 시간적 맥락, 감정의 흐름, 실천적 의미가 드러나도록 서사적으로 진술하였다. 초기 경력자 특유의 불안, 학습, 정체성 형성이 집중적으로 나타나는 지점에 위치해 있기 때문에 본 연구의 목적상 적합한 사례이다.

3. 자료 수집

본 연구의 자료는 참여자 A가 수행한 자살예방 강의 경험을 심층적으로 탐색하기 위해 반구조화된 심층 면담(semi-structured in-depth interview) 방식으로 수집되었다. 면담은 총 세 차례에 걸쳐 진행되었으며(각 90~120분), 추가적인 사실 확인을 위해 전화와 SNS를 통한 보충 질의가 이루어졌다. 면담은 참여자가 정서적 안정감을 느낄 수 있는 조용한 장소에서 실시되었으며, 모든 내용은 참여자의 동의를 얻어 녹음 및 전사하였다.

면담 질문은 세 가지 학술적 근거에 기반해 설계되었다.

첫째, Clandinin과 Connelly(2000)의 내러티브 탐구 3차원 공간(시간성, 사회성, 장소성)을 반영하였다.

둘째, 초기 상담사의 실천 적응·전문성 발달 관련 선행연구를 바탕으로

정서 변화·관계적 경험·실천적 성장을 탐색할 수 있도록 구성하였다.

셋째, 자살 예방 강의 매뉴얼의 구성 요소를 분석하여 강의 준비-수행-사후 성찰이 균형 있게 다뤄지도록 하였다.

이러한 구성은 연구의 분석 틀과 목적을 정확히 반영하여 초기 상담사의 경험을 다층적으로

탐색할 수 있도록 설계한 것이다.
면담의 주요 질문은 다음과 같다.

1. 강의를 맡게 된 배경은 무엇인가?
2. 준비 과정에서 어떤 부담이나 어려움을 경험했는가?
3. 초, 중, 고 학생들의 반응은 어떻게 달랐는가?
4. 강의 중 예상치 못한 상황은 무엇이었으며 그때 어떤 감정을 느꼈는가?
5. 강의 이후 상담사로서의 인식 변화는 무엇인가?
6. 매뉴얼과 실제 강의 사이의 차이를 어떻게 경험했는가?

아울러 면담 질문은 청소년 상담 전문가 2인의 내용 타당도 검토를 거쳐 정서적 민감성과 질문 순서를 조정하였다. 질문 구성 영역 및 예시는 <표 1>에 제시하였다.

<표 1> 질문 구성 영역 및 예시

영역	질문 예시
강의준비 경험	강의를 처음 맡았을 때 어떤 감정을 느꼈나요?
상호작용 경험	학생들과의 관계 속에서 기억에 남는 장면은 무엇인가요?
정체성 변화 경험	이 강의를 상담사로서 자신에게 어떤 의미였나요?

또한, 전사본은 참여자에게 공유하여 사실관계 및 해석의 정확성을 확인하는 참여자 검증(member checking)을 실시하였다. 이는 면담자료의 신뢰성을 확보하기 위한 중요한 절차였다.

4. 자료 분석

자료 분석은 내러티브 탐구의 3차원 지점(시간성, 사회성, 장소성)을 중심으로 단계적으로 이루어졌다. 먼저 면담 전사본, 연구자의 성찰일지, 보충 진술을 통합하여 현장텍스트(field texts)를 구성하고 이를 시간의 흐름에 따라 배열하였다. 이는 참여자의 경험을 단절된 사건이 아닌 연속적 이야기로 재구성하는 과정이었다.

이후 시간성 관점에서 강의 이전의 기대와 불안, 강의 중의 감정과 사건, 강의 이후의 성찰을 분석하였고, 사회성 관점에서는 관계적 역동, 정서적 반응, 제도적 환경이 경험에 미친 영향을

탐색하였다. 장소성 관점에서는 초, 중, 고등학교 현장의 분위기, 학생 구성, 수업 맥락이 의미 형성에 어떻게 작용했는지를 탐색하였다.

이 분석을 통해 도출된 의미 단위를 서사적 흐름에 맞게 재구성하여 중간텍스트(interim texts)를 작성하였다. 이는 연구자와 참여자가 함께 경험의 의미를 구성해 나가는 협력적 작업으로 내러티브 탐구의 핵심 절차이다. 마지막으로 중간텍스트를 이론적 틀과 연결하여 정체성 변화, 정서적 긴장, 실천적 성찰 등의 핵심 주제를 중심으로 연구텍스트(research texts)를 완성하였다.

자료 분석의 신뢰성과 타당성을 확보하기 위해 세 가지 절차를 적용하였다. 첫째, 참여자 검증(member checking)을 통해 연구자의 해석이 참여자의 실제 의도와 경험에 부합하는지 확인하였다. 둘째, 전문가 자문(peer debriefing)을 실시하여 연구자의 해석 과정에서 발생할 수 있는 주관적 편향을 점검받았다. 셋째, 면담 전사본, 보충 진술, 연구자의 현장 메모를 비교-대조하는 자료 삼각검증(triangulation)을 통해 의미의 일관성을 검증하였다. 또한, 연구자는 전 과정에 걸쳐 성찰 저널(reflective journal)을 작성하며 해석의 객관성과 연구자의 위치성을 지속적으로 성찰하였다.

본 연구는 Clandinin과 Connelly(2000)의 내러티브 탐구 틀에 따라 이야기하기(telling)—다시 이야기하기(retelling)의 순환적 과정을 거쳤다. 면담을 통해 수집된 참여자의 경험은 현장텍스트로 구성되었고, 연구자-참여자의 협의 과정을 통해 중간텍스트로 재구성되었으며, 이후 연구텍스트 단계에서 이론적 해석과 선행연구 검토를 바탕으로 경험의 새로운 의미를 도출하였다. 이러한 절차는 해석의 정당성과 신뢰성을 확보하기 위한 내러티브 탐구의 핵심 방법이다.

5. 윤리적 고려

본 연구는 제1 저자가 연구 설계, 자료 분석, 전체 서술을 담당하고, 제2 저자인 A가 자신의 자살예방 강의 수행 경험을 내러티브 자료로 제공한 공동연구자이자 연구참여자라는 점에서 독특한 관계적 구조를 가진다. 내러티브 탐구는 연구자와 참여자의 경계가 유연하게 형성될 수 있으며, 본 연구 역시 그러한 특성을 지닌다.

연구진은 이러한 이중적 위치성으로 인해 발생할 수 있는 해석의 편향을 최소화하기 위해 절차적 장치를 마련하였다. 제1 저자는 연구 전 과정에서 성찰적 저널을 작성하며 자신의 해석 관점을 점검하였고, 내러티브 연구 경험이 있는 동료 교수자의 전문가 자문(peer debriefing)을 통해 분석의 타당성을 검토받았다.

또한, 본 연구는 인간 대상 생명윤리법상 비대상 연구에 해당하므로 IRB 심의는 필요하지 않았지만, 연구윤리 준수를 위해 면담 동의서를 확보하고, 자료는 익명 처리 및 암호화하여 보관하였으며 연구 종료 후 3년 뒤 폐기하도록 규정하였다. 이를 통해 연구자와 참여자의 역할 및 관계를 투명하게 드러내고, 연구의 신뢰성과 윤리적 정당성을 확보하고자 하였다.

VI. 연구 결과

본 장에서는 초기 경력 청소년상담사 A가 자살예방 교육을 수행하며 경험한 의미를 시간성·사회성·장소성의 관점에서 내러티브 탐구에 따라 제시하였다. 각 주제는 (1) 이야기하기(경험 제시)와 (2) 다시 이야기하기(해석) 단계로 구성하여 경험의 의미 형성과 정체성 재구성의 흐름을 드러내고자 하였다. 주제별 내러티브 분석 결과는 <표 2>에서와 같이 요약할 수 있었다.

<표 2> 주제별 내러티브 분석 결과

주제	이야기하기(경험 제시)	다시 이야기하기(해석)
시간성	준비되지 않은 출발과 시행착오를 거쳐 강의 수행으로 확장되는 여정	전달자에서 관계적 조력자로 변화하는 정체성 형성 과정
사회성	학생과의 감정적 접촉, 교사와 행정 간 조율 경험	관계적 돌봄과 감정노동 속에서 형성되는 실천적 지혜
장소성	학교급별 교육환경·수업시간대·행정지원의 차이로 인한 편차 경험	구조적 조건이 상담사의 존재가치·전문성 인정에 미치는 영향

1. 시간성: 경험의 흐름 속에서 변화하는 정체성

(1) 이야기하기(경험 제시)

A는 첫 강의 요청을 받던 날을 이렇게 회상했다.

“자격증은 땀는데, 아직 아무것도 증명한 게 없는 기분이었어요. 그냥 서류상 자격만 갖춘 건 아닌가... 두려움이 컸어요.”(면담 1차)

강의 준비 과정에서도 그녀는 내용을 어떻게 전달해야 할지 막막했다. 의뢰한 기관에서는 청소년상담사 2급 자격이 있으니 기본 역량은 갖추었겠지 하고 기대했지만, 실제 강의 상황은 그 기대만으로는 감당하기 어려웠다.

“무엇을 말해야 한다는 건 알겠지만, 이론으로만 배웠지 실제로 어떻게 전달해야 하는지는 익숙하지 않았어요.” (면담 1차)

첫 강의에서 학생들이 말을 아끼고 조용히 A를 바라보고 있는 상황은 그녀에게 예상보다 큰 부담으로 다가왔다. 익숙하지 않은 정적 속에서 A는 스스로에게 질문을 던졌다.

“이 정적을 어떻게 이겨내지? 이런 분위기에서 내가 강의를 잘 해낼 수 있을까?”
(면담 1차)

그러나 어느 순간, 한 학생이 메모지에 조심스레 적어 건넨 짧은 문장은 A의 마음을 멈춰 서게 했다.

“가끔 너무 힘들어요! 라고 말하는 학생의 그 말이 제 심장에 콕 박혔어요.”(면담 2차)

그때부터 A는 강의의 본질을 다시 생각하게 되었다. 그 작은 고백은 그녀로 하여금 “이 강의는 누군가에게 꼭 필요한 시간이구나”라는 확신을 갖게 했다. 단순한 정보 전달자가 아니라, 누군가의 마음을 들어주는 전문 조력자로서 서 있다는 사실을 다시 깨닫는 순간이었다.

(2) 다시 이야기하기(해석)

A의 내러티브는 강의 경험이 상담자의 정체성을 형성하는 시간적 과정임을 보여준다. 초기 불안은 전문성 부족이 아니라 생명을 다루는 실천 앞에서의 책임감이었다. 이 변화는 단순한 기술 향상이 아니라 존재 방식의 전환으로 해석된다. 즉, 시간성 속에서 A는 “이 일을 해도 될까?”라는 질문에서 “이 일을 꼭 해야 한다.”라는 내적 확신으로 나아갔다.

2. 사회성: 관계 속에서 발견되는 실천적 지혜

(1) 이야기하기(경험 제시)

일부 학생들은 자살 예방 교육이 자신과 무관하다고 느끼며 회의적, 거리 두기 반응을 보였다. 어떤 학생은 강의에 대한 불편함을 직접적으로 질문 형태로 드러냈다.

“선생님, 이거 왜 해야 돼요?” “이 시간이 우리에게 무슨 도움 되는데요?”
(면담 2차)

이 질문들은 A에게 도전이자 기회였다. 강의가 끝난 후 한 학생이 교실 뒤편에서 조용히 그녀를 불러 말을 건넸다.

“저 요즘 친구들이 저를 따돌려서, 자살을 생각해본 적이 있어요.” (조심스러운 목소리로 / 면담 2차)

그 학생과의 짧은 대화는 A를 단단하게 만들었다. 그리고 동료 교사와의 대화에서 부담을 털어놓기도 했다.

“학생이 감정을 드러내기 시작하면, 혹시 제가 그 상처를 더 건드린 건 아닐까 두려워요.”
(면담 3차)

A는 강의 중 학생들이 감정을 표출하면 “자살 이야기를 꺼내서 학생이 더 힘들어진 건 아닐까?”라는 책임감과 두려움을 느끼게 되었다.

(2) 다시 이야기하기(해석)

A의 경험은 때로는 상처의 경로였고, 때로는 회복의 통로였다. 학생과의 감정적 연결은 A에게 상담의 본질은 관계적 돌봄이라는 사실을 확신하게 했다. 또한, 학교라는 제도 속에서의 감정 노동은 상담사의 전문성이 감정 조절·공감 능력 속에서 형성됨을 보여준다. 다시 말해 관계는 A의 실천적 지혜(practical wisdom)를 만들어내는 장이었다.

3. 장소성: 학교 현장의 맥락과 실천의 현실성

(1) 이야기하기(경험 제시)

A가 경험한 자살예방 교육은 각각 다른 제도적·물리적 환경에서 이루어졌다. 초등학교에서는 정규 수업 시간에 편성되어 교사의 협력이 적극적이었고, 교실 규모도 소규모라 학생들과 근접 거리가 확보되었다. 반면 중학교는 이동수업 형태로 운영되며 수업 시간대가 오후에 배치되는 경우가 많아 집중도 저하가 뚜렷했다. 고등학교에서는 시험 기간 직후 강의를 편성되어 학업 스트레스가 높은 상황에서 자살 주제를 다뤄야 했다.

이처럼 수업 편성, 시간표, 교실 구조, 학교 문화가 학생들의 참여 태도에 영향을 미쳤다. A는 다음과 같이 회상했다.

“같은 강의지만, 어느 학교에 가느냐에 따라 분위기와 난이도가 완전히 달라졌어요.” (면담 3차)

(2) 다시 이야기하기(해석)

장소성 분석을 통해, 자살 예방 교육은 상담사 개인의 역량만으로 수행되는 것이 아니라 교육 환경과 행정 시스템의 영향을 강하게 받는 실천임이 드러난다. 또한, 비정규 고용 형태, 낮은 강사료, 한시적 강의 의뢰는 자살 예방 교육이 여전히 주변화된 영역임을 보여주며 전문성 인정의 제도적 기반이 부족함을 반영한다. 즉, 장소성은 상담사가 “어떤 존재인가”뿐 아니라 “그 존재가 어떤 환경에서 인정받고 제약받는가”를 보여주는 핵심 분석 축이다.

VII. 논의

본 연구는 1년 차 청소년 상담사가 자살예방 강의를 수행하며 경험한 정체성 전환, 관계적 실천, 감정노동, 존재적 성찰의 과정을 내러티브 탐구를 통해 해석하였다. 연구결과에서 드러난 세 가지 주제(시간성·사회성·장소성)는 다음과 같은 논의적 함의를 도출한다.

1. 전달자에서 관계적 조력자로의 정체성 전환

참여자는 처음에 ‘정답을 전달하는 사람’으로 자신을 정의했으나, 학생의 반응을 통해 상담은 지식 전달이 아니라 마음을 여는 관계적 동행임을 깨닫게 되었다. 즉, 초기 상담사의 전문성은 체계가 아닌 관계에서 지식이 아닌 감수성에서 출발한다. 이는 상담자 정체성이 실천 경험을 통해 형성된다는 선행연구(박보실, 김밀양, 2022)와 일치하며, 실제 교육 실천이 초기 경력 전문성 발달에 핵심 통로임을 시사한다.

2. 강의 수행은 상담 실천의 확장된 형태

참여자는 강의 과정에서 학생의 반응을 읽고, 정서 흐름에 반응하며, 침묵의 메시지까지 해석해야 했다. 즉, 자살예방 교육은 “교육 속에 상담이 스며 있는 실천”이며 “상담의 한 형태로 기능하는 교육”이다. 이는 상담자가 교실이라는 장에서 관계적 돌봄을 수행하고 있다는 점에서 기존 상담 실천 연구(고윤희, 박성현, 2014)를 심화한다.

3. 교육은 돌봄이며 동시에 회복의 장

학생의 조용한 한마디, 사인을 요청한 초등학생의 행동 등은 강의를 청소년의 마음을 지지하고 회복시키는 공간임을 보여주었다. 참여자는 “나는 안전한 어른으로 보였는가?”라는 질문을 스스로에게 던지게 되었고, 이는 상담 실천의 존재적 의미를 강화했다. 즉, 강의는 생명을 살리는 예방적 상담의 장이다.

4. 감정노동을 통한 자기 돌봄과 성찰의 과제

자살이라는 주제가 주는 중압감, 시간제 고용으로 인한 불안, 학생의 무반응에서 오는 소진 등은 상담자의 감정 노동을 가시화하였다. 이 감정의 흐름 속에서 스스로를 지키며 타자를 돕는 방법을 배운다. 이는 상담자의 전문성 발달이 기술이 아니라 감정 조절과 자기 돌봄의 지혜를 통해 이루어진다는 연구(유성경 외, 2025)와 맞닿는다.

본 연구의 결과는 개인적 성찰에서 그치지 않고, 학교 조직과 상담자 교육체계 전반에 구조적 개선이 필요함을 시사한다.

VIII. 결론

본 연구는 1년 차 청소년 상담사가 자살예방 교육을 수행하는 과정에서 경험한 정체성 형성, 관계적 돌봄, 감정노동, 존재적 성찰의 의미를 내러티브 탐구를 통해 분석하였다. 연구결과는 초기 상담사의 강의 경험이 단순한 업무 수행이 아니라, 상담자로 존재하기 위한 정체성이 형성되는 실천의 장임을 보여주었다. 참여자는 전달 중심의 강의에서 벗어나 학생의 정서에 반응하며 생명을 지키는 관계적 조력자로 자신의 위치를 재확인하였다.

특히, 자살이라는 위기 주제를 다루는 과정에서 경험한 감정적 부담은 상담자 전문성의 중요한 구성 요소임이 확인되었다. 참여자는 강의 후 무력감·소진·자책감에 직면하였으나, 이는 상담자로서 자신의 존재 의미를 질문하고 성찰하도록 이끄는 성장의 에너지이기도 했다. 즉, 감정노동은 소진이 아니라 전문성 발달의 촉매가 될 수 있음을 보여준다.

또한, 초·중·고등학교의 장소성과 발달 단계별 차이는 자살예방 교육이 학교급별 특성과 정서적 맥락을 반영한 관계적 접근이 필요함을 시사한다. 자살예방 교육은 정보전달 중심의 표준화된 매뉴얼이 아니라, 학생의 마음을 여는 상호작용적 과정으로 설계되어야 한다.

이러한 논의를 종합하면 다음과 같은 결론을 제시할 수 있다.

첫째, 초기 상담사의 실천 참여는 정체성 발달에 결정적 과정이다.

둘째, 강의 수행은 상담 실천의 확장된 형태이며 교육과 상담은 분리될 수 없다.

셋째, 감정노동을 체계적으로 지지하는 조직적 지원이 필요하다.

넷째, 발달 단계 맞춤형 자살예방 교육 모델 개발이 시급하다.

본 연구는 단일 참여자의 내러티브라는 한계를 지닌다. 그러나 초기 상담사의 목소리를 실천적 관점에서 조명하였다는 점에서 의의가 있으며, 추후 연구에서는 다양한 배경과 경험을 지닌 상담사를 포함하여 상담자의 내적 성장과 학교 조직의 지원 체계 간 관계를 확장해 탐색할 필요가 있다. 상담자의 이야기가 학교 정책과 교육 실천에 반영될 때, 자살예방 교육은 생명을 지키는 살아 있는 교육과정으로 자리매김할 것이다.

결국 청소년의 생명을 지키는 일은 상담자의 존재를 지지하는 일에서 시작된다.

※ 논문 투고일: 2025. 07. 22. ※ 논문 수정일: 2025. 12. 05. ※ 게재 확정일 : 2025. 12. 10.

〈참고문헌〉

- 고윤희, 박성현(2014). 상담자의 전문성 발달 과정에 대한 연구: 자기성찰 경험을 중심으로. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료**, 26(4), 805-839.
- 김동일, 박준영, 이주영, 박인후, 임기훈(2023). 청소년상담사 양성을 위한 대학 표준교육과정의 영역 및 교과목 탐색: 델파이 조사를 중심으로. **한국청소년연구**, 34(4), 143-164.
- 김지민, 손진희(2021). 초심상담자의 청소년상담기관 경험에 대한 현상학적 연구. **한국청소년연구**, 32(2), 31-60.
- 김지은, 김선정(2020). 우리나라 청소년의 학업성적과 우울감, 자살행동과의 연관성. **보건교육건강증진학회지**, 37(3), 57-69.
- 김진식(2002). 청소년상담자들의 실무경험과 전문적 발달에 대한 질적 연구. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료**, 14(4), 863-886.
- 김하은, 전소연, 김다예, 도민정(2015). 대학상담자들의 자살예방과 자살위기개입 경험 질적 연구. **한국청소년상담**, 26(4), 177-206.
- 박보실, 김밀양(2022). 초보상담자의 중년기 상담입문 동기와 상담경험 의미에 대한 내러티브 탐구. **인문사회**21, 13(6), 565-580.
- 박서진(2024). 청소년 상담에 대한 숙련상담자의 경험. 서울대학교 대학원 박사학위청구논문.
- 안재현, 박미정(2020). 남자 가정과교사의 정체성에 대한 내러티브 탐구. **한국가정과교육학회지**, 32(2), 159-178.
- 여성가족부(2022). 청소년 백서: 청소년의 삶과 정책. 여성가족부.
- 오윤서, 장유진(2021). 비자살적 자해 청소년 상담에서의 상담자 개입 경험에 관한 질적 연구. **청소년상담연구**, 29(1), 175-204.
- 유성경, 박주현, 윤지영, 박승민(2025). 상담자가 경험하는 정서작업의 어려움과 대처 과정. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료**, 37(2), 503-541.
- 이귀숙, 장은희, 김은영(2016). 청소년 자살예방 프로그램의 개발 및 적용효과. **청소년상담연구**, 24(2), 99-124.
- 전진아, 채수미(2023). 제5차 자살예방 기본계획의 주요 내용과 향후 과제. **보건복지포럼**, 324, 58-69.
- 지인구, 조영아(2019). 초심상담자의 사회부과 완벽주의와 상담자 자기효능감의 관계: 수퍼비전 관계의 조절효과 검증. **교육치료연구**, 11(1), 93-113.
- 하정미, 최송식(2012). 자살 예방 사이버 상담 경험에 대한 연구. **정신건강과 사회복지**, 40(1), 5-30.
- 홍영숙(2015). 내러티브 탐구에 대한 이해. **내러티브와 교육연구**, 3(1), 5-21.
- 황순길, 이귀숙, 이혜정(2018). 초등학교 자살예방 및 생명존중 프로그램 개발과 효과성 검증. **청소년상담연구**, 26(1), 299-320.
- 황태연(2023). 자살예방 정책 현안과 향후 과제. **보건복지포럼**, 324, 2-5.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (1998). Stories to live by: Narrative understandings of school reform. *Curriculum Inquiry*, 28(2), 149-164.
- Clandinin, D. J. (2013). *Engaging in narrative inquiry*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, Inc.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

〈Abstract〉

A Narrative Inquiry into a First-Year Youth Counselor's Experience of Delivering Suicide Prevention Education

Kim, Byungsun¹, Bae, Jaehyun²

This study employed narrative inquiry to explore a first-year youth counselor's experiences in delivering suicide prevention education in elementary, middle, and high schools, focusing on identity transformation, relational practice, emotional labor, and existential reflection. The participant was a part-time novice counselor with less than one year of experience, who narrated her emotional tension, practical challenges, and emerging professional identity as she taught a highly sensitive topic for the first time. Data were collected through semi-structured in-depth interviews and analyzed using Clandinin and Connelly's three-dimensional inquiry framework—temporality, sociality, and place. Four narrative threads were identified: (1) a shift from information deliverer to relational helper, (2) recognition of lecture-based education as an expanded form of counseling practice, (3) experience of the classroom as a relational space of care and recovery, and (4) confrontation with emotional labor and the need for self-care. The findings suggest that suicide prevention education is a relational and existential practice that requires counselors' emotional attunement, reflective engagement, and contextual sensitivity across school levels. This study underscores the necessity for mentoring and emotional support systems for novice counselors, age-responsive instructional models, institutional measures to prevent emotional exhaustion, and narrative-based professional development within counselor education programs.

Keywords : youth counselor, suicide prevention education, identity formation, emotional labor, narrative inquiry

1. Professor, Catholic Kwandong University, bstesol@cku.ac.kr (Lead Author)

2. Lecturer, Gangneung Youth Counseling & Welfare Center, bb0690@hanmail.net (Corresponding Author)