

기독교윤리의 실천으로서 철학상담*

- 배움의 공동체로 학교폭력을 해결하기 -

심상우 (침례신학대학교 겸임교수)

I. 들어가는 말

II. 학교의 역할과 임무

III. ‘우리’라는 배움의 공동체 만들기

IV. 배움의 공동체에서의 기독교윤리의 실천

V. 결론을 대신해서: 폭력의 대안으로서 배움의 공동체 안에서 철학상담

* 본 논문은 2012년 6월 9일 “철학, 교육을 말한다”라는 주제로 한국철학회 주제로 학술대회에서 발표되었던 논문을 수정·보완한 것이다.

• ABSTRACT •

Philosophical Counseling as Practice of Christian Ethics : A Study of the School Violence

Shim, Sang-Woo

The purpose of this thesis is to consider school violence through philosophical counseling as Practical of Christian ethics. There are many reasons that can make them to be so violent. For example, they don't even know why they hurt or harm other students. Actually, they don't even realize that what they are doing to others. This statement might explain that victims are not only hurt ones but also assailants. Teenagers have to go through the adolescence and they are probably under so much stress with confusion as they grow up. They want to be acknowledged their existence by others. They might take the way to show or express their existence for being involved in school violence. However, we can observe that their family, school or society judge them as a criminal and blame on them that they are deserved to be judged. It actually happens in reality.

This research can assist to solve their problems by philosophical counseling as practical ethics. Also, it can be provided 'Community of learning' so that students can help and listen to each other. 'Community of learning' practice may give them an idea of cooperation and studying by themselves to find out what their problems are. They can research the structure of oppression that they don't even realize as well.

Key words: School Violence, Practical Ethics, Philosophical counseling,
Community of learning, responsibility

I. 들어가는 말

2011년 12월 대구 ㄷ중 2학년 권모 군이 친구들의 상습적인 폭력을 견디지 못하고 스스로 목숨을 끊었다. 그 이후 2012년 10월까지 대구에서만 모두 11명의 중·고교생이 숨졌다. 각각의 내용들을 다 일별할 수 없지만 대부분의 사건이 학교폭력과 깊숙이 연관되어 있었다. 이처럼 학교폭력의 심각성은 매스미디어를 통해 드러나고 있는 것이 현실이며 지속적으로 자살이 증가해 오고 있다. 2011년 한 해 동안 아이들의 자살이 150여명에 이른 것으로 나타났다. 그 수치는 OECD 국가 중 자살 사망률 1위라는 불명예를 우리에게 안겼다. 이쯤대면 한국교육에 대한 파산선고라 해도 지나치지 않다.

그렇다면 폭력이 초래되는 근본적인 이유는 무엇인가? 경향신문에서 2011년 12월에서 2012년 2월까지 <10대가 아프다>라는 연중기획프로그램을 진행하였다. 이 기획을 통해 십대들과 전문가들의 인터뷰 내용을 통해 아이들이 겪는 아픔과 고통이라는 우리시대의 자화상을 낱낱이 경험할 수 있었다. 논자는 그 내용들을 보면서 아픈 십대들의 좌절과 절망의 원인이 기성세대인 우리에게 있음을 통감했다. 기억 남는 화두들 중 하나는 ‘한국의 가정은 애정의 공동체가 아닌 대입 프로젝트 공동체’라는 말이었다. 아픈 십대들의 원인들 중 가장 큰 문제는 과도한 입시위주의 교육에 있다는 것이다. 해방 이후 ‘국가경제 발전을 위해 유용한 자원의 개발’이라는 관점에서 만들어진 한국의 교육은 오늘날 실패한 교육으로 전락했다. 그 결과로 한국은 OECD 국가 중 가장 주관적 행복지수가 가장 낮은 국가로 전락했다.

불안한 기반 가운데 초래된 교육환경들로 인해 생겨난 입시위주의 경쟁이 우리 아이들을 초등학교 때부터 그 세계로 내몰았으며, 또한 승자와 패자를 양성해내는 구조를 정당화하고 있다. 그 결과 학생들을 평가할

때의 가치척도는 그가 경쟁에서 살아남았는지 아닌지에 있다. 이러한 경쟁에 내몰린 아이들 중 일부는 자아에 대한 성취감이나 만족감을 맛볼 수 있지만 그 기회를 상실한 아이들은 늘 깊은 절망감을 경험해야 했다. 그 과정에서 부적응의 형태로서 일탈이 일어난다.

청소년폭력예방재단에서 있었던 조사에서 어떤 폭력의 가해자 아이들에게 자신들의 폭력의 이유를 묻자, 아이들은 타당한 근거들을 제대로 대지 못했다. 그들은 “그냥 순간의 장난으로,’ ‘열 받으니까,’ ‘한때는 멋이 어 보이고...,’ ‘선배형들이 싸우라니까 아무런 이유도 없이...”¹⁾라고 말한다. 이처럼 대부분의 경우 가해학생들은 자신들의 행동에 대해 그렇게 중요하게 생각하지 않고 가벼운 마음으로 폭력을 행사한다. 어떤 경우는 아이들이 자신들의 행동이 타인에게 폭력이 된다는 사실들을 인지하지 못하는 경우도 있다. 아이들은 자신들의 감정에 대한 진단들이 없기 때문에 타인에 대한 진단들도 동일하게 나타낸다. 자신이 지금 왜 화가 났는지, 속상한 이유가 무엇인지, 타인들에게 힘을 과시하고 싶은지를 진단할 수 있어야 하는데 그들은 그렇지 못하다. 또한 가해학생들은 자신들의 행동이 피해학생들에게 어떤 결과를 초래할지 알지 못하였다.

이처럼 정당한 이유도 없이 이루어지는 학교폭력은 학생들의 마음이 얼마나 심각하게 황폐해졌는지를 느낄 수 있는 잣대였다. 피해학생은 물론이고 가해학생조차 자신이 아프다는 것을 이야기하고 있을지도 모른다. 어쩌면 가해학생들의 폭력은 경쟁에서 살아남은 소수의 들러리로 서 있기 싫다는 표현처럼 보였다. 어느 시기보다 섬세한 감성을 가진 아이들은 스스로 자신의 존재를 누군가로부터 인정받고 싶어 한다. 그렇지만 존재감이 인정되지 않을 때 아이는 자신을 드러내는 방식으로 폭력을 사

1) 청소년폭력예방재단, 『학교 폭력, 고통받는 아이들을 위해 무엇을 할 것인가?』, (서울: 한울림, 1996), pp. 17-18.

용한다. 그런데 그런 아픈 아이의 상처를 가정과 학교 그리고 사회에서 치유하기보다는 그 아이들을 질책하고 평가하는데 익숙해 있는 것이 우리의 현실이다.

본 연구는 철학상담이란 영역을 통해서 학교폭력의 문제를 진단하고 이를 적극적으로 해결해 나가고자 한다. 이를 위해 우리는 먼저 철학상담이라는 생소한 분야를 통해 해결점을 찾아 나가가고자 한다. 그렇다면 철학상담은 무엇인가? 철학상담은 철학교육의 새로운 변화로서 철학실천 또는 임상철학으로서 불려지고 있다. 기존에 철학이 교조적 이데올로기에 지나지 않았다면, 철학상담은 이데올로기의 가르침을 넘어서 각 개개인의 처한 다양한 문제들을 실존적으로 해결하는데 있다. 이러한 철학상담은 1981년 아헨바흐(G.B. Achenbach)에 의해 시작되었다.²⁾ 그에게 철학상담은 세가지 형태로 분류한다. 첫째로 도덕적 윤리학(moralis ethica), 자연적 자연학(naturalis physica), 이성적 논리학(rationalis logica)로 구분된다.

본 연구는 도덕적 윤리학의 입장에서 접근을 시도할 것이며 기독교적 사유의 영역에서 보다 집중적으로 고찰해 보고자 한다. 특히 현실적으로 사회적으로 큰 이슈인 학교폭력의 문제들을 기독교윤리의 실천으로서 철학상담적 방법론을 통해서 문제의 해결점들을 극복해보려는데 목적이 있다. 철학상담은 전인적인 이해에 근거하여 아이들의 폭력의 현상들을 진

2) 아헨바흐는 철학이 본래 지니고 있던 활기와 삶의 긴밀한 연관성을 되찾기 위해 상아탑의 높은 장벽을 없애고 일반 대중들에게 철학에로의 문을 열어 철학자로서 그들과 대화를 나누기 시작했다. 엄밀함의 학문이라는 곳에서 벗어나 삶의 지혜를 추구한다. 이제 철학상담이란 영역을 통해 철학은 대중들과 역동적 만남을 시작하게 된다. 이를 보다 구체화하기 위한 방법론으로 철학상담은 어떤 특정한 방법에 의해 특징지어지지도 않고 그래서도 안된다고 생각한다. 그 이유는 내담자가 말한 것에 대해 상담자 자신이 이해한 것을 부여하기 보다는 내담자 스스로 자기 설명을 하도록 도와야 한다. 즉 상담 대화는 내담자를 도와 그가 자신의 곤경을 극복하게 하는 잠재적 효과를 말하고 있다. 물론 이러한 논의는 철학상담가들에 의해 수용되기도 하고 비판되기도 한다.

단하고 이에 근거하여 그 아이들을 치유하는 목적을 갖고 있는 상담이다. 나아가 본 연구는 철학상담과 철학교육을 통해 '배움의 공동체'를 만들어 주고 아이들끼리 상호 협력하도록 하여 스스로 폭력의 억압적 구조들을 풀어주는데 목적이 있다. 이 연구는 보다 더 전문성을 기하기 위해 이론적 논의를 넘어서 구체적 사례를 통해 심리상담과 차별성을 기해 보고자 한다.³⁾

II. 학교의 역할과 임무

학교는 인간다운 삶을 살아가도록 돕기 위한 교육 기관이다. 아이들은 전인교육을 통해 자신의 전적인 발전을 기함과 동시에 성인으로 갖추어야 여러 자질을 학교에서 배워야 한다. 그러나 오늘날 학교는 전인격적인 인재를 양성해 내기 보다는 산업사회의 발전을 위한 동력인 일꾼을 길러내는 조직이 되어있다. 그러다 보니 학교는 단기간에 효율적인 것을 만들어내기 위해 아이들에게 획일적 사유를 강요하게 되었고, 학교의 목적은 산업현장에서 곧 바로 사용할 수 있는 산업역군을 길러내는 것에 국한되었다. 그러므로 아이들은 학업성적이나 진로의 문제에 편중된 공부를 함으로써 공동체의 생활양식이나 사회성을 배우기보다는 현실의 고통으로부터 벗어나려한다. 그 가운데 몇몇은 산업 역군으로 갖추어야 할 조건들을 가진 아이들이 되는 반면에 그렇지 못한 아이들은 학교·가정·사회로부터 인정을 받지 못하게 된다.

학교는 자연발생적으로 만들어진 곳이 아니라 의도성을 가진 구성원들

3) 철학상담과 심리상담의 차이를 분석하는 것이 무엇보다 필요하다. 먼저 철학상담은 내담자의 인생관, 세계관, 가치관과 관련된 인간의 모든 문제와 고민들을 내담자 스스로 풀어가도록 상담사가 도와주는 것을 말한다.(이진남, “철학상담이란 무엇인가” 한국철학상담 치료학회, 『철학상담 치료사 양성 연수회』, 제5회(미간행물), 2012, p. 3),

에 의해 만들어진 집단이다. 학교에서 학생들은 다양한 생활상의 문제들에 대해 자의적·타의적 조건들을 충족하며 적절한 해법들을 가지게 된다. 학교라는 공간은 청소년들이 공동체의 삶의 양식들을 습득하며 성숙한 인간으로 갖추어야 할 인격적·도덕적·사회적 자질들을 배우는 곳이다. 그런데 오늘날 학교는 늘 감옥과 같은 곳으로 여겨진다. 폐쇄된 공간에서 일어나는 학교폭력은 끔찍한 지경에 이르기도 한다. 이처럼 학교폭력은 가해학생이 자신보다 약한 처지에 있는 상대를 아주 은밀하게 신체적·정신적 폭력을 가하는 행동들로 나타나며 결국에는 피해학생의 마음에 깊은 상처를 남긴다. 학교폭력이 광범위하게 행해지는 것은 무엇보다 우리 사회의 사회·정치·경제·문화·교육의 기반들이 취약하기 때문이다.

물론 학교란 곳이 순수한 유토피아적 공간이 아님은 부인할 수 없다. 학교는 다양한 학생들이 모여 스스로의 성숙함을 기하는 곳이긴 하지만 다양성은 늘 충돌하며 조합하는 과정에서 문제들을 발생시킨다. 그 과정에서 역기능적으로 드러나는 폭력을 순기능적으로 조율할 수 있는 공간이 학교이기도하다. 학교는 다양한 개성을 가진 인격들의 불협화음을 조화롭고 균형 잡게 만드는 곳이다. 이는 프랑스 철학자 폴 리콤프의 표현—‘불협화음을 내포한 화음(La concordance discordante)’⁴⁾—처럼 불협화음이 화음을 이루는 것과 같다. 그런데 이러한 불협화음을 조율하는 과정에서 폭력이 발생할 수 있다.

이 시점에서 학교폭력을 정의할 필요가 있다. 학교폭력은 “특정한 생득적·환경적 성장과정에서 욕구를 충족시키기 위한 목적으로 대인과 대물에 관계없이 힘의 불균형 상황에서 발생하는 언어적·심리적·물리적 폭력을 말한다.”⁵⁾ 즉 학생이 학교내외에서 받는 모든 종류의 폭력피해를

4) 폴 리콤프, 김한식·이경래 역, 『시간과 이야기 I』, (서울: 문학과지성사, 1999), p. 103.

5) 한국청소년상담원편, 『학교폭력 예방 및 대처를 위한 연계체제 구축방안』, (서울: 한국청소년상담원, 2005), p.12

학교폭력으로, 피해학생을 중심으로 가해학생의 신분과 관련 없이 학생이 학교 내외에서 받는 모든 종류의 폭력피해를 학교폭력으로 규정할 수 있으며, 학교폭력의 개념을 가해학생 중심에 피해학생 중심으로 규정할 수 있다. 그렇다면 학교폭력의 기준을 어떻게 설정할 것인가? 사실 폭력은 의도적으로 타인에게 극심한 신체적·정신적 해악을 주려는 시도이다. 이러한 폭력은 상대에게 신체적인 고통이나 상해를 가할 의도나 그러한 의도를 인식하고 행해진 행위이다. 현실적으로 일어나는 폭력의 문제를 거론할 때 금품갈취, 폭언, 폭행 등의 유형으로서 육체적·정신적 양상이 증폭된다.

폭력문제의 전문가 이순례에 따르면 다양한 유형의 학교폭력을 해결하기 위해 성적위주의 교육정책의 개선, 교사의 자질향상, 물리적 환경인 과밀 학급해소, 상담교사 배치, 지역사회의 특이성을 고려한 정책 등 필요하다고 이야기 한다. 그러면서 가장 먼저 거론한 것이 학벌중심사회의 폐단이였다.⁶⁾ 학벌중심 사회는 승자만이 최고의 가치로 존중받는 사회를 만든다. 만인에 대한 만인의 투쟁 상태와 유사한 무한 경쟁 시대에서 승리한 아이들은 언제나 소수임에 분명하다. 경쟁에서 패한 아이들은 삶의 지독한 불안정성을 견디어 내야하며, 승리한 자들조차 다가올 다음번 경쟁을 대비하며 자신의 경쟁력을 높이기 위해 다시 피곤한 삶에 돌입한다. 많은 이들이 이러한 사회가 결코 우리의 삶에 더 나은 것을 만들 수 없음을 알지만 여전히 그 세계로부터 벗어날 용기가 없다. 아이러니하게도 경쟁에서 패배한 아이들마저도 승자들의 꿈을 꾸고 있기에 이들은 다른 삶의 방식을 꿈도 꾸지 않는다. 그 가운데 사회에서 소수의 아이들은 자신을 발견하고 탈출을 시도하는 수단으로 폭력을 찾는다. 따라서 이러한

6) 이순례, 「학교폭력원인 및 대처방안에 관한 연구」, 『연구총서』, (서울: 형사정책연구소, 2002), p. 105.

학생들을 벼랑으로 내몰지 않기 위해 비인간적인 입시위주의 교육에서 탈피하는 것이 바로 학교폭력을 막을 수 있는 근본적인 대책이 될 것이다. 결국 폭력의 당사자는 바로 우리 사회의 구성원들이며 우리가 직접적으로 가해학생을 양산해 내었다.⁷⁾ 그러므로 전인격적인 인간을 길러내려면 사회구조의 변혁들을 가져와야만 한다.

오늘날의 현실은 아이들 모두가 자신의 능력을 증대시키려고 노력하지만 삶은 더욱 불안해지고 고단해지는 것이 오늘날의 현실이다. 경쟁이란 근본적으로 경쟁관계를 형성하는 이들의 고립을 초래한다. 즉 경쟁력이 증대한다는 것은 고립의 정도가 심해진다는 것이다. 이러한 경쟁을 통한 고립은 그저 관계의 단절이 아니라 고립된 자들 간의 위계화를 의미한다. 그러므로 우리가 경쟁력으로부터 능력 개념과는 다른 능력, 즉 상호 호혜적 관계 안에서 경쟁이 아닌 협력에 기반을 둔 삶의 방식들을 이끌어내야 한다. 이러한 의미의 실현은 복지국가의 실현이란 큰 틀 안에서 바라볼 수 있을 것이며 더 나아가 아이들이 겪는 폭력의 현안들을 극복할 수 있을 것이다. 그렇지만 현실적으로 복지 문제와 관련해 본 주제를 논의하기엔 한정된 지면과 전문성을 지닐 수 없기 때문에 이 주제는 다음에 다루기로 하겠다.

학교폭력의 문제와 관련해서 모든 이들이 그 심각성에 깊이 공감하고 있다. 공론화된 구조에서 폭력의 해결점을 찾기 위해 소통하고 있지만 여전히 대책은 늘 한계성을 드러낸다. 그 이유는 무엇일까? 아마도 문제의 원인은 정확한 진단을 못했기 때문일 것이다. 매년 특단의 대책들이 발표되었듯이 2012년에도 어김없이 특단의 대책들이 발표되었다. 정부는 “앞으로 학교폭력을 좌시하는 일은 결코 없을 것이며, 이번에 못 고치면

7) 청소년폭력예방재단편저, 『학교폭력: 고통받는 아이들을 위해 무엇을 할 것인가?』, (서울: 한울림, 1996), 54.

앞으로도 못 고친다는 심정으로 이 문제를 정말 끈질기게 쟁겨나갈 것이다”라고 학교폭력 근절 대책들을 발표하였다.⁸⁾ 물론 이전에 발표되었던 내용들과 큰 차별성은 없다. 다만 좀 더 엄격하게 가해자를 처벌하고 교사들에게 책임을 묻는 것으로 나타났다. 정책이 발표되고 10개월이 지난 동안 여전히 학교폭력은 근절되지 않고 확장되는 추세이다.⁹⁾ 어른들이 만들어 놓은 끈고한 교육체제에서 아이들은 죽어가고 있다.

III. ‘우리’라는 배움의 공동체 만들기

정부에서 발표한 폭력 문제의 해결하기 위한 특단의 대책의 본질은 가해학생에게 처벌의 강화를, 피해자에게 철저한 보호를 그리고 그것을 지켜보았던 방관자에겐 철저한 각성을 요구하는 데 있다. 정부가 제시한 대책에서 폭력의 가해학생에 대한 이야기를 구체화 시켜보자. 폭력이 발생했을 때 가해학생은 범죄의 경중에 따라 처벌 수위가 정해진다. 정부정책은 늘 형사법의 적용으로 문제를 해결하려 한다. 하지만 가해학생은 단지 가해학생 뿐인가? 그가 가해학생이지만 곧 피해학생인지도 생각해

8) <http://www.korea.kr/policy/societyView.do?newsId=148727012>

9) 물론 시대의 역동적 변화들을 간과할 수 없을 것이다. 왜냐하면 학교폭력의 원인들 중 하나는 폭력을 초래하는 사회구조적 문제로서 ‘문화적 산물’일 가능성이 크기 때문이다. 그렇다면 학교폭력을 명확하게 규정할 수 있는가? 그렇지는 않다. 현실 세계 속에서 학교폭력의 어떻게 바라보느냐에 따라서 우리의 시각들은 매우 달라진다. 예를 들어 학교폭력이 발생하는 장소의 범위를 어떻게 정하느냐에 따라서 폭력의 범주가 달라지기도 하고 또한 학교폭력의 가해자와 피해자의 범주를 어떻게 나누느냐에 따라서 의미들이 달라지기도 하고 가해자자체가 동시에 피해자가 되기도 한다. 이처럼 어떤 준거들을 가지고 접근하느냐에 따라서 학교폭력의 평가 수치가 매우 달라진다. 학교폭력에 관한 선행연구들을 종합적으로 평가한 노성호의 진단에 따르면 학자들의 구분에 따라 학교폭력이 전체의 73.4%로 나타나기도 하고 적게는 전체의 13.8%정도로 나타난다. 그러므로 학교폭력의 수치를 명확하게 규정할 수 없다 (노성호, 「학교폭력에 대한 기존 연구들의 비판적 검토」, 한국형사정책학회, 『형사정책연구』, 2004 · 봄호, p. 93).

보아야 한다. 왜냐하면 경쟁의 세계로 내몰았던 사회구조의 짐들을 가지고 있기 때문이다. 그들을 흉악한 범죄자로 치부하여 퇴학이나 형사처벌 등의 처벌 위주의 극단적인 방법을 능사로 삼아서는 안 된다. 처벌위주의 정부정책은 관료주의가 가진 한계일 것이다.

이러한 처벌 위주의 방편보다는 학생들의 자기각성을 찾는 방법들이 절실하게 요구된다. 철학상담은 각각의 가해학생과 피해학생 모두 탐구 절차에 몰두함과 더불어 폭력의 근거에 관해 개방적인 태도를 전제로 그들 스스로 해결책을 찾아 나서는 것을 돕는데 있다.¹⁰⁾ 즉 교사는 아이들에게 질문을 던져 스스로 자신의 문제를 통찰하고 해결책을 고안해 내는 반성적 태도를 개발하게 한다. 철학적 산과술을 통해 학교에서 상담의 형태들을 통해 아이들 스스로 생각하는 힘을 길러주는 것은 중요하다. 예를 들어, 아이들에게 폭력적인 행동을 버렸을 때 얼마나 행복할 것인가에 대해 스스로 진단하도록 해 볼 수 있다. 이러한 방식은 자신에 대한 깊은 숙고를 통해 타인들의 강요에 의해 움직여가는 것이 아니라 자신 스스로를 설득해 가도록 독려하는 것이다.

기독교윤리의 실천으로서 철학상담은 가해학생과 피해학생 모두 치유하는데 있다. 그럼에도 불구하고 상담사는 가해학생보다 피해학생에 보다 세심한 배려가 필요하다. 사실 피해학생에게 치유가 이루어지지 않으

10) 철학상담과 심리상담의 차이에 대한 이진남의 구분들은 매우 설득력이 있다.

	심리상담	철학상담
문제	질병(disease)	불편함(dis-ease)
정상/비정상	구분함	구분하지 않음
내담자	환자	동료
치료의 의미	말 그대로	비유적: 자기치료
상담의 성격	규정적, 처방적	상호적, 협력적
주안점	형상에 맞춤	원인을 탐구

자료: 이진남, “철학상담이란 무엇인가” 『철학상담 치료사 양성 연수회-제5회』, 미간행물, 한국철학상담치료학회, 2012, p. 4.

면 피해학생은 세상과 더욱 거리감을 가지게 될 것이다. 다시 말해 가해 학생으로부터 받았던 상처로 인해 스스로가 가지고 있던 약한 이미지를 정당화 할 것이다. 어쩌면 이들은 내가 이제 무엇을 해야 할 지 스스로에 대해 묻지 않을 수 있다. 정신적 고통으로 인해 세상과 거리감을 가지지 않도록 가정과 학교 그리고 정부에서 대책을 마련해 주어야 한다. 이를 위해 가장 먼저 피해자에게 정신적, 육체적 상처와 고통을 치유하도록 노력하고, 보복성 폭력 앞에서 떨지 않도록 대책을 간구해야 한다. 철학상담은 아이가 자존감을 회복하도록 지속적으로 스스로에 대한 진단을 하게 하는 것을 돕는데 있다.¹¹⁾

혁신교육자 사토 마나부는 아이 스스로 자아의 존중감을 높일 수 있는 방법으로 ‘배움의 공동체’를 주창한다. 그의 ‘배움의 공동체’는 ‘우리’라는 주제가 매우 중요하다. 공부는 아이들의 인격을 만드는데 그 목적이 있으며, 그 인격은 곧 누군가와 관계를 맺고 있다는 사실을 깨닫는 것에서부터 시작된다. 존재하는 모든 것들이 세상에서 조화로우며 지향할 때 인격들이 탄생한다. 어느 누군가의 일방적인 가치가 아닌 서로 협력하는 과정에서 참된 공부가 시작된다. 철학상담에서 내담자와 상담자의 관계가 대등한 “대화 파트너”의 관계처럼 ‘배움의 공동체’에서 인격적인 관계는 경쟁밖에 모르던 학교에서 상호 호혜적 배움을 통해 같이 생각해보는 기회를 만들었다. 그럼으로써 ‘배움의 공동체’는 학생이 활동적이고 협동적이며 반성적인 배움을 조직하도록 만들었다. 서로 배움을 통해서 문제의

11) 이와 관련해 남인숙은 아이들의 자아존중감과 학교폭력의 관련성을 지적하면서 낮은 자아 존중감이 학교폭력을 유발한다고 보았다. 그러므로 자아의 존중감을 가진 대상은 자신의 모든 활동을 가치 있게 생각하고 자신 있게 행동함으로써 원만한 사회생활을 영위하고 진취적이고 활력 있는 삶을 전개하게 된다. 반면에 자아의 존중감이 낮은 사람은 자신이 쓸모없고 무가치하며 약하다고 생각하여 스스로를 학대하고 열등감을 가지게 된다(남인숙, 「따돌림예방을 위한 자아존중감의 유용성」, 한국사회이론학회, 『사회이론』, 2008, 136).

해결점들을 찾았고, 인격적인 관계들이 이미 공부를 하는 과정에서 형성되었기 때문에 더 이상 폭력이 일어나지 않는다.¹²⁾

그는 ‘가르침의 공동체’가 아닌 ‘배움의 공동체’를 통해서 상호 대칭적 관계를 지향한다. 다시 말해 ‘가르침의 공동체’는 가르치는 이와 배우는 이가 서로 비대칭적인 반면에 ‘배움의 공동체’는 대칭적으로 서로 배우는 관계에 있다. 예를 들어 “있잖아, 여기 어떻게 하는 거야”하고 친구에게 물을 때, 이러한 물음들을 서로 공유함으로써 서로에게서 배움을 선사받게 된다.¹³⁾ 배우는 아이는 상대방의 도움을 필요하기에 부탁을 하기에 감사를 표하게 되고, 가르치는 아이는 알지 못함을 드러내는 친구에게 보다 잘 설명을 하기에 배움의 길에 들어서게 된다. 이처럼 이러한 가르침은 곧 배움이 되는 가르침이 된다. 가르치는 자는 배우고자 하는 친구에게 자신이 본 내용을 명확하게 알아야 잘 설명해 주기 때문에 곧 배움으로 연결된다. 상호협력을 통해 혼자서 달성할 수 없는 더 높고 큰 배움을 만들어 갈 수 있는 기회가 두 사람에게 생긴 것이다.¹⁴⁾

12) 사토 마나부의 개혁은 아무리 황폐한 학교여도 ‘배움의 공동체’를 만들에 충실하면 1년 후에는 교사와 학생들 사이의 갈등과 학생과 학생간의 폭력 행위가 줄어들거나 전무에 가까운 상태가 된다는 것을 임상실험을 통해 우리에게 알려준다. 더 나아가 학생들 대부분이 적극적으로 배움에 공동체에 참여하는 상태로 변하게 된다. 사토 마나부에 따르면 개혁을 시작한 2년 후에는 학교에 자주오지 않는 학생이 이전 30퍼센트에서 10퍼센트 정도로 급격히 감소한다. 학력 향상에 있어서도 마찬가지이다. 대부분 1년 후 성적이 낮은 학생의 학력이 대폭 향상되고 2년 후에는 성적 상위자의 학력도 향상된다. 사토 마나부 교수가 이 운동을 처음 적용·실천했던 학교에서는 4.6퍼센트에 이르던 미등교자 비율이 2년 만에 1퍼센트 미만으로 줄었다.

13) 사토 마나부, 박찬영 역, 『아이들을 어떻게 가르칠 것인가』, (서울: 살림터, 2011), p. 105.

14) 아헨바흐의 주장처럼 교사는 명료하게 정답들을 가르쳐주는 것이 아니라 아이들이 배울 능력과 자세를 갖도록 도와주는데 있다. 학교에서 배우는 아이는 스스로 이해에 도달함으로써 가르침을 줄 수 있고 가르치는 아이는 배움은 아이의 가르침을 위해 또한 배울 수 있게 된다. 이와 관련해서 피터, B, 라베는 “교육은 철학상담사가 내담자의 위치에서 보고, 내담자가 자신에 대한 이해에 도달하고 거쳐 온 과정을 그대로 밟아서 그 내담자에 대한 이해에 도달함으로써 “제자로서 배울 것”을 요구한다. 그러므로 아헨바흐에

이러한 논점은 기존의 경쟁과 효율성을 강조하는 교육구조에 반하는 것으로서 개인의 자질들을 떨어뜨리는 결과들을 초래할 것이라 여겨지지만 사토 마나부의 임상실험에 의하면 상호협력의 집단 학습이 보다 생산성 있는 결과들이 초래되었다는 것이 증명됐다. 이처럼 협력학습에서는 개개인의 단편적인 지식이 공유됨에 따라 전체적으로 보다 많은 정보들을 수용할 수 있게 되며 이는 더욱 풍성한 인식이 형성될 수 있게 만든다. 사토 마나부의 학습법은 소크라테스의 대화법을 수용해 상호협력의 구조를 가지게 되는데, 이것은 마틴 부버(Martin Buber)의 타인과 맺는 ‘보살핌의 관계’와 ‘상호의존적 관계’를 정한 가운데 자신의 존재방식을 검토하고 형성하도록 돕는 것과 같다.

사토 마나부는 ‘배움의 공동체’를 구체화하기 위해 초등학교에서 고등학교까지 임상실험을 하였다.¹⁵⁾ 그 결과 첫 6개월 사이에 아이들의 모습들이 밝아졌고 교내폭력이 거의 자취를 감추는 결과들이 초래되었다. 2년째에 이르러 학교 안에 일체의 폭력이 사라졌다. 그간 매년 깨뜨리던 유리창 대금 백만 엔(1400만원)도 전혀 들지 않게 되었다. 그 이유는 대결하는 관계보다는 보살피는 관계가 형성됨으로 상호 의존성을 가지게 된다

의하면, 철학상담사가 이러한 분류의 교사로 해석될 경우 그는 동시에 학생이기도 해야 한다.” (피터 라베, 김수배 역, 『철학상담의 이론과 실제』, (서울: 시그마프레스, 2010), p. 54)

15) 임상 실험에서 규칙으로 내세운 4가지 실천모델은 아래와 같다: “첫째, 학생이 거칠어 수업이 진행되지 않거나 비행을 저질렀다고 하더라도 직원실이나 학교 밖에서 학생에 관한 푸념을 절대로 입 밖으로 내지 않는다. 둘째는 수업개혁의 구체적인 지침을 모든 수업 속에 가령 분수라고 하더라도 학생이 활동할 작업을 포함시켜 학생들이 작은 집단으로 협동하며 서로 이야기하는 활동을 통해 자신이 알게 된 것을 서로 표현하고 교류하여 음미하도록 하는 일이다. 즉 ‘활동적이고 협동적이고 반성적인 배움’을 한 시간 한 시간의 수업에서 구체화하는 일이다. 셋째는 주 1회 학년회나 교과회를 통해 수업의 사례연구를 행하는 일이다. 그리고 넷째는 수업만들기의 일을 중심으로 하기 위해서 교무분장과 위원회를 폐지하고 모든 것을 주 한차례의 직원회의에서 서로 이야기하도록 하는 것이다.” (사토 마나부, 손우정역, 『수업이 바뀌면 학교가 바뀐다』, (서울: 에듀니티, 2011), pp. 114-115)

는 것이다. 그 결과는 학생보다는 교사들의 변화가 가장 눈에 띄었다. 그들은 스스로가 아이들로부터 서로에 대한 배움을 이야기한다.¹⁶⁾ 특이할만한 사실로 그는 1만여 개의 교실을 관찰한 결과를 분석하면서 아이들의 학업부진을 선생님의 가르침으로부터 극복한 경우보다 친구들끼리 서로 배워 가르치면서 극복한 경우가 5배 이상의 효과가 있다고 주장한다.¹⁷⁾ 이 말은 선생님이 아이들에게 보이는 인내심 보다 친구가 보내는 인내심이 더 강하다는 것이다. 즉 친구들은 서로 대해 매우 관용적으로 대하며 가르치고 배우는 과정에서 서로에게 배움이 이루어지게 된다. ‘우리’라는 공동체는 서로 다른 사람을 환대하는 것을 토대로 이루어진다.¹⁸⁾

그의 주장에 따르면 교사들은 자신의 한계를 인정하는 것에서부터 다시 시작해야 한다. 이미 ‘배움의 공동체’에선 선생님과는 거리감을 가지지만 동료들과는 매우 유기적인 상관관계를 가진다. 반면에 현재의 한국 교육의 실태처럼 사토 마나부는 일본의 입시위주의 교육은 자신들의 가능성을 포기하고 배움으로부터 도주하는 마이너스 기능밖에 없다고 진단한다.¹⁹⁾ 아이들은 자신들에게 ‘배움의 공동체’가 주어짐으로써 서로에게서 배움을 실천하는 과정에서 스스로 자각 하고 차별 없이 서로 돕는 형식을 배우게 되었다. 그 결과 사토 마나부의 임상실험 표본 중 하나인 가쿠요 중학교는 이 지역의 18개 중학교 중 가장 학업수준이 낮았던 상황

16) Ibid., pp. 116-117.

17) 사토 마나부, 손우정·김미란 역, 『배움으로부터 도주하는 아이들』, (서울: 북코리아, 2003), p. 134.

18) 공동체라는 말은 코뮌(commune)에서 어원학적인 기원을 찾을 수 있는데 그 기원적 의미는 ‘선물(munis)’을 ‘나눔(com)’이라고 한다. 여기서 ‘선물을 나눈다는 것은 아무런 조건을 달지 않고 다른 사람에게 일방적으로 주는 것이 ‘선물’의 본질이다. 공동체라는 것은 이러한 관계망 속에서 의미를 발견할 수 있다. ‘나’라는 존재, ‘우리’라는 존재는 의미를 비로소 의미되게 할 뿐만 아니라 의미의 내용까지 결정한다. 이것은 필연적인 존재로서 타자를 통해서 자기 확인을 할 수 있다는 진리에 기반 한다. 내 삶이 의미 있다고 증명해 줄 존재는 자신이 아니라 다른 사람일 것이다.

19) Ibid., p.135.

에서 2년 만에 최고의 수준으로 성장하였고,²⁰⁾ ‘배움의 공동체’를 실행하지 삼년 만에 수업에 지속적으로 참여하지 않는 학생이 38명에서 6명으로 줄어들었고, 교내 폭력은 일 년 만에 완전히 사라져버렸다. 그렇다면 우리들의 관심사인 학업성장의 요인은 무엇인가? 중요한 것은 다른 학교처럼 아이들 각각의 수준별 학습지도와 반복학습에 의해 결과를 낸 것이 아니라는 점이다. 오히려 그의 교수법은 배움의 창조와 수업개혁으로서 아이들 스스로 그 결과에 도달하도록 하였다.²¹⁾

결국 그가 꿈꾼 교육의 본질은 아이들을 전인격적으로 키우기 위해선 먼저 창조적·탐구적인 배움의 주체로 키워야 한다는 것이다. 이를 위해 다른 사람과 비교하는 행동들은 아이들에게 악영향을 끼친다는 사실을 깨달아야 한다. 그는 학생들의 배움에 대한 평가가 배움의 경험 자체에 대한 충실함과 배움의 희로애락을 공유하는 친구·교사 그리고 부모의 승인과 격려로 충분하다고 주장한다.²²⁾ 이러한 배움을 풍성하게 하기 위해서 교실에서 학생들 상호간에 배움을 보다 풍부하게 할 필요가 있다는 것이 그의 주장이다.

20) 사토 마나부, 박찬영 역, 『아이들을 어떻게 가르칠 것인가』, (서울: 살림터, 2011), pp. 196-197.

21) 그의 혁신 교수법은 임상실험을 통해 드러난 결과들로 인해 지금은 초등학교 2,000개 그리고 중학교는 1,000개의 학교에서 배움의 공동체로 실천되고 있다. 사토 마나부 교수는 아이들에게 소집단의 협동, 표현의 공유, 활동 이 세 가지 요소가 모든 수업에 적용하도록 아이들을 가르쳤다. 시작한지 6개월 만에 교실을 떠나는 아이들이 없어졌고 1년 후에는 책상에 엎드려 자는 친구들도 없어졌다는 사실이다. 왜냐하면 배움을 서로 지지하고 서로 배우는 친구의 존재와 학습을 지원하는 교사의 눈빛이 새로운 세계를 만들었기 때문이다. 이를 위해 교사의 사례연구는 무엇보다 중요하다. 참관 수업을 통해 문제점들을 공론화함으로써 스스로 고쳐나갈 수 있는 기회들을 마련한 것이다. 이러한 과정 속에서 아이들은 자신들이 학교의 주인임을 인지하고 더 나아가 학생 한 명 한 명이 누구보다 중요한 모습으로 보여 졌다. 그리고 부모님들도 이러한 혁신적 교육의 형태들에 동의하였고 상호협력 하는 관계를 형성하였다.

22) 일본의 경우 학생들의 소학교에서 고등학교까지 학교에서 보내는 시간은 1만2000천 시간으로 추정된다. 한국의 학생들도 일본인들이 학교에서 보내는 시간과 거의 차이가 많이 나지 않을 것이다.

이러한 혁신교육의 모토에 비해 오늘날 “우리의 교육은” 늘 입시위주의 주입식 교육에 집중한다. 타자 없이 혼자 모든 문제들을 등에 지고 가고 있다. 공부도 늘 주입식 교육이고 조금 더 나아진 학습이 자기주도 학습이다. 그렇지만 주입식 교육이나 자기주도 학습은 교사의 지도하에 친구들이 서로 교류하면서 배움을 발전시키는 모습들과 거리가 멀다. “자기 교육”이나 ‘자기교육력’을 이상화하는 경향의 잘못은 배움이라는 활동이 개인주의적으로 인식되어 있다는 점에 있다.”²³⁾ 다시 말해 ‘자기 주도적 학습’도 여전히 배움의 공동체에서 주체의 문제들을 해결하지 못했다.

공부는 개인적 활동이지만 배움은 협동적 활동을 성립시킨다. 지금까지 공부는 자기주도 학습으로 누구의 도움을 빌리지 않고 혼자 하는 것이 좋다고 여겨져 왔다. 그러나 사토 마나부는 ‘배움의 공동체’에선 타인의 다양한 아이디어를 적극적으로 수용하고 자신의 아이디어를 아낌없이 제공하여 서로 배우는 호혜적 배움이 추구된다고 주장한다.²⁴⁾ 이러한 그의 교육철학은 존 듀이의 교육철학사상에 큰 빛을 지고 있다. 번스타인의 듀이 해석에 따르면 사회라는 곳은 수많은 사람들이 공통의 목적과 관련되어 공통적인 정신 속에서 공통의 길을 따라 일하기 때문에 함께 묶여 있는 수많은 사람이라고 볼 수 있다. 따라서 학교는 경쟁보다는 협력이 지배해야만 하는 이른바 새로운 사회의 축소판으로서 가능할 것이다.²⁵⁾ “학교가 모든 어린이 한 사람 한 사람을 그런 작은 사회공동체의 구성원으로 훈련시키고 소개할 때, 어린이 각자를 봉사 정신으로 가득 차도록 할 때, 그리고 스스로를 관리할 수 있는 효과적인 도구들을 제공할 때, 우리는 비로소 가치 있고 사랑할 만하고 조화를 이룬 보다 넓은 사회에 대한 가장 심오하고도 훌륭한 보증을 할 수 있을 것이다.”²⁶⁾ 자기 자신의

23) 사토 마나부, 손우정 역, 『수업이 바뀌면 학교가 바뀐다』(서울: 에듀넷, 2011), p. 66.

24) *Ibid.*, 179.

25) 번스타인, R, J., 정순복 역, 『존 듀이 철학 입문』(서울: 예전사, 1995), 67.

이해방식을 어떤 형태로든 표현하고자 하는 친구와 공유하고 서로 음미하는 활동을 통해 배움의 길로 들어 설 수 있을 것이다. 즉 개인에서 출발해서 공동체에 속한 대상들과 만나 협력하고 다시 개인에게 돌아오는 배움의 구조이다.²⁷⁾ 이처럼 ‘배움의 공동체’의 지향점들은 가히 상상을 초월한 결과들을 가져왔다.

IV. 배움의 공동체에서의 기독교윤리의 실천

한국사회는 늘 아이들에게 개성만을 크게 강조하는데, 그러다보니 개별화와 자유, 선택 그리고 경쟁만을 강조하게 된다. 경쟁에서 이기는 것이 최우선이었으며 이것이 최대의 동기부여가 된다고 믿어왔다. 이러한 교육프로그램은 공교육의 위기와 사교육의 확장을 초래하였다. 이처럼 아이들은 배움에서 절망할 때 사회 구성원인 친구들과 어른들을 불신하게 된다. 반면에 ‘배움의 공동체’를 통해 배운 삶의 의미는 서로 협력하면서 개성과 공동성을 서로 생성하면서 공동체의 본질을 확보하게 된다. 이처럼 ‘배움의 공동체’가 지향하는 바는 결국 참다운 인간관계를 형성하는 것이고 그 과정에서 민주주의의 본질을 배울 수 있다는 것이다.

26) *Ibid.*, 번스타인이 듀이의 말을 재인용.

27) 사토 마나부는 이러한 듀이의 교육철학을 수용하여 학생들 스스로 배우는 힘도 중요하지 만 교사의 지도아래 아이들이 자립하고 협동하여 수행하는 활동이 학교에서의 배움의 본질이라고 이야기 한다. 즉 “배움을 중심으로 하는 수업은 한명 한명이 관계를 엮어가며 서로의 탐구에 함께하고 교류하면서 서로 배우는 관계를 구축하는 일에서 출발해야 한다.” (사토 마나부, 『수업이 바뀌면 학교가 바뀐다』, p. 179.) 이러한 배움은 배운 것을 표현하고 친구와 공유함으로써 지식이나 기능을 반성적으로 숙고하여 끈고히 할 수 있다. 왜냐하면 교사와 아이들이 그리고 아이들과 아이들이 고립된 주체의 한계를 넘어 상호주체로서 교류함을 통해 의미의 확장을 기할 수 있을 것이며 자기 자신과 대화하는 배움을 수업에 중심에 놓을 수 있을 것이다. 이처럼 구체적으로 아이들은 집단활동에서 배움을 실현하는 것과 함께한다.

아이들은 배움의 의욕을 고취할 수 있을 때 건강함을 유지 할 수 있다. 이 말은 의사소통이 되는 곳에서는 학생들이 고립되어 있지 않고 자기 자신이 친구와 교사와 협력하여 의미들을 모색·탐구하는 관계가 형성된다는 것이다. 또한 협력에 의해 창조적이고 탐구적인 배움을 역동적으로 전개할 수 있게 된다는 것이다. 즉 서로 들어주는 관계가 성립되지 않으면 독백에 지나지 않게 된다는 말이다. 타자의 목소리를 듣는 것에서 시작하는 배움은 대상세계와 타자와 나의 삼각관계를 보다 긴밀하게 함으로써 새로운 창의적 가능성을 발견할 수 있게 만들 것이다.²⁸⁾

반면에 오늘날 경쟁을 제일 가치로 생각하는 학교교육은 어쩌면 차별들을 만들고 폭력을 양산한다고 해도 무리는 아니다. 기존의 학교교육에서는 늘 타인이 나의 적대적 대상이기 때문에 학습을 획일화하고 좁은 경험의 세계 속에 가두어 버린 구조 속에서 심각한 경쟁이 일어나게 된다. 기존의 학교교육을 통해 각각의 개인들은 대량지식의 습득이나 기능의 효율성을 얻을 수 있다. 반면에 깊게 배울 수 있는 기회가 없다. 철학상담은 자신이 가진 생각들을 보다 깊게 성찰할 수 있는 기회를 제공한다.

논자는 철학상담과 치료가 서양철학에서 시작된 상아탑의 고독한 독백의 철학이 아닌 소크라테스처럼 거리의 사람 누구와도 대화하던 잃어버린 전통을 되찾아겠다는 시도에서 나온것을 비판적으로 검토하고자 한다. 이러한 철학상담의 기법은 예수가 유대전통에서 랍비들을 만나 그들의 삶에 전적으로 영향력을 끼친 문답법과 같다.

1. 내담자와 상담자의 만남

철학상담사는 철학교육과 상담을 보다 원활하게 진행하기 위해 철학상담사들 간에 프로그램을 개발하고 교환하고 시연하는 과정을 거치면서

28) *Ibid.*, pp.102-103

보다 탁월한 상담사로 자리 할 수 있게 된다. 마치 사토 마나부가 매주 교육프로그램을 만들어 수업에 이용하는 것과 같은 원리이다. 논자는 집단철학상담을 진행하면서 가장 먼저 바뀌어야 할 대상은 바로 상담사인 '나' 자신이었다는 사실을 알게 되었다. 특히 아이들을 상대하는 상담사는 아이들의 눈높이로 내려오지 않으며 그들을 이해할 수도 없으며 의미 있는 대화도 할 수 없다. 이를 위해선 상담사의 열린 태도로서 아이들이 하는 이야기를 오랫동안 진중하게 듣는 것이 필요하다. 그들의 말이 좀 늦더라도, 더듬거리더라도, 차분하게 배려하는 자세가 필요하다. 그렇게 하다보면 아이들의 발언을 일방적으로 요구하는 의식으로부터 상담사가 자유로워질 수 있으며 더 나아가 그들의 말을 듣는 것과 음미하는 일들을 할 수 있을 것이다. 상담사는 내담자인 아이들의 이야기를 보다 잘 들어 주는 자세가 필요하다. 그러는 과정에서 다양한 사고와 감정을 서로 교류시킬 수 있는 장이 될 것이다.

아래의 글들은 논자의 개인적인 상담경험을 1인칭 에세이 형식으로 쓴 글이다.

나는 지역아동센터를 통해 매주 2시간씩 초등4곳 중등1곳에서 윤리적 측면을 강조한 철학교육과 집단철학상담을 병행하고 있다. 내담자 중에서 중학교 2학년인 A군이 있다. 그의 가정환경은 매우 열악하다. A군은 태어나자마자 엄마로부터 버림받고 조부모님 밑에서 자란 아이다. 그는 그런 이유에서인지 정서적으로 매우 불안한 행동들을 자주 보이고 산만하고 거칠다. 이 아이는 센터 내에서 고학년이어서 통제할 사람이 별로 없다. 상담사인 나도 그 아이와 소통하고 싶어 친근한 행동을 보여도 돌아오는 답은 냉랭한 표현들뿐이었다. 나를 더욱 힘들게 하는 것은 그 아이로 인하여 철학수업이 원활하게 진행되지 못하게 되는 것이었다.

철학수업시간이 같이 공유해야 할 시간임에도 불구하고 그 아이로 인

해 수업이 표류되기 일쑤였다. 자신만이 수업에 집중하지 않으면 괜찮은 데 자신 옆에 앉은 저학년 친구들까지도 수업에 집중하지 못하게 방해를 하곤 했다. 3주 동안 그 아이로 인해 수업을 원활하게 진행하지 못하였기에, 4주차에 방법을 달리하여 많은 회유와 억압적 형태를 취하였지만 그 조차 쉽지 않았다.

나중에는 수업을 진행하지 못할 지경에까지 이르렀다. 그래서 수업에 참여하지 말 것을 권고하기도 했다. 그럼에도 그 아이는 늘 자리에 앉아 있었다. 5주차, 난 여전히 힘겨운 수업을 진행하고 있었다. 수업을 마치고 돌아올 찰나 교실을 나오던 중 나는 내가 보지 않았으면 좋았을 행동을 보고 말았다. 나는 격앙된 어조로 왜 그랬는지, 무엇 때문에 그런 행동을 했는지 물었다. 그런 나의 질문에 이 아이는 모욕적인 행동을 한 적이 없다고 발뺌했다. 나는 더 강압적 어조로 법정에서 피고인을 취조하듯 잘잘못을 물었고, 그런 나의 물음에 이 아이는 매우 거칠게 저항했다. 그 아이의 행동 중 특이한 것은 10여분 동안 한 번도 자신의 시선을 돌리지 않고 나를 똑바로 쳐다보고 있었다는 점이다.

그런 행동을 보인 아이에게 “내가 어떻게 너에게 대해 주었으면 좋겠다”라고 물었을 때, 그 아이는 관심을 끄라고 했다. 더 이상 이야기가 진행 안 될 듯싶어 “선생님도 오늘 문제에 대해 고민해 볼 때니, 너도 이 문제에 대해 정리를 해가지고 왔으면 좋겠다”라는 말과 동시에 꼭 “다음에 다시 이야기해보자”라는 말만 남기고 센터를 나왔다.

돌아오는 발걸음에서 나는 그간 쌓아왔던 인내와 사람에 대한 존중이라는 가치가 모두 바닥에 나뒹굴고 있음을 느꼈다. 이런 상황에서 내게 필요한 건 지금까지 교육과정들을 정리하는 것이었다. 그간에 이루어졌던 모든 수업내용과 과정들을 다시 한 번 꼼꼼하게 정리해보는 것이었다. 더욱이 내담자와 상담사와의 관계에서 상담사의 자세에 대한 진단이 무

엇보다 필요했다. 이 경험은 내게 상담자로서 내담자를 어떤 자세로 어떤 시선으로 보고 있는지 다시금 생각해보는 시간을 제공해 주었다.

그러면서 상담사로서의 나의 자세에 많은 문제가 있다는 것을 알게 되었다. 무엇보다도 가장 큰 문제는 그 아이와의 수업이 상호 협력적으로 이루어지기보다는 수직적 관계에서 나오는 교훈적이고 억압적인 구도에서 진행되었다는 것이다. 지혜로운 메시지이니 너는 잘 듣고 배워야 한다. 이것이 일차적 나의 자세였다. 한 번도 경험해보지 못한 그 아이의 모욕적이 언행들은 나를 당혹스럽게 했고 격한 반응을 보이게 만들었다.

그런데 사실 오늘처럼 모욕적인 언사를 행하더라도 그가 왜 그렇게 반응을 했을까라는 물음들이 전제된다면 조금 더 신중했을 것이다. 더욱이 그 사건이 상담가인 나에게 문제의 본질인 그 아이의 입장들에 대한 고민이 있었다면 문제의 소지가 크게 부각되지 않았을 것이다. 결국 남은 과제는 그 아이의 행동에 과도한 반응을 보인 것도 나였고 상담가로서 자기 행동의 원인의 탐구에 집중하지 못했던 것도 나왔다는 점이다. 철학 상담에서의 상담사의 기본적인 자세는 내담자 스스로 자신의 페이스에 따라 문제를 처리할 수 있도록 돕는 수용적이고 개방적인 태도를 보이도록 돕는데 있는데 나는 그렇게 행동하지 못했다. 또한 상담사인 나는 교육학적 제안에 대한 내담자의 저항을 일단 저항이나 적대감으로 해석하지 않고 긍정적으로 수용해야 함에도 불구하고 그렇게 하지 못하였다. 상담사의 자세는 내담자를 하나의 동등한 철학적 인격체로 간주함으로써 출발해야 하며 더 나아가 상담사는 내담자의 문제에 관한 숨겨진 진실을 밝혀내려 애쓰는 것이 아니라 내담자 스스로 문제를 명료하게 하게 함으로 기본적인 가정을 비판적으로 검토하도록 돕는데 있다.

이 아이와의 만남에 있어 조금 더 세심한 고려가 필요했다. 예를 들어 내담자인 그 아이에 대한 정보들을 기관으로부터 받았다면 보다 지혜롭

게 대처할 수 있었을 지도 모른다. 그런데 그리하지 못했기에 무방비 상황에서 벌어진 일이었다. 다시 말해, 내담자에 대한 학업이나, 친구 및 대인관계, 가족관계에서 내담자가 어는 정도로 기능하고 있는가, 내담자의 가족배경과 발달사는 현재의 문제에 어떻게 영향을 미쳤는가, 그리고 내담자 자신의 내적요인, 즉 역기능적 사고, 감정 행동이나 특징은 무엇인가, 또한 내담자에게 어떤 환경적 자원이 내적치유를 이룰 수 있는가라는 이러한 물음에 대하여 상담사인 나는 구체적 해답들을 찾아야 했다.

더 나아가서 검토된 결과를 중심으로 상담사는 해결을 위한 단계들을 나누고 점진적으로 내담자와 관계들을 구체화 시켜야 했다. 이러한 일들을 위해 상담사가 상담과정에서 발견되는 내담자의 문제를 진단하는 것 뿐만 아니라 아이를 지속적으로 지켜보았던 선생님으로서 아이의 문화적·환경적 영향력이 어떤 결과를 초래하는지 고려해 볼 수 있는 기회를 가졌더라면 보다 수월하게 상담에 임할 수 있었을 것이다.

2. 문제의 진단과 해결방안 검토

그 일 이후 한 주 동안 어떻게 이 문제를 해결 할지 많은 고민을 했다. 고민 후 내린 결론은 기독교윤리학적 관점과 철학상담적 관점에서 이 문제를 해결해보자는 것이었다. 먼저 윤리학적 관점에서, 내담자인 아이를 단지 교육생으로만 아니라 인격적 존중의 대상으로 상정했다. 마치 상담자에게는 상담자와 내담자 사이의 관계설정보다 내담자와 상담자가 알지 못하는 타자들 사이의 관계설정의 문제가 더 중요하다는 것이다. 레비나스(E. Levinas)의 타자윤리는 주체가 타자를 대할 때 ‘나와 너’의 상호적 관계를 넘어 비상호적 절대타자에 대한 무한 책임을 강조하듯이 철학상담은 내담자의 초월적 자각을 기대한다. 레비나스에 따르면 인간은 타자성을 통해서 자기정체성을 획득하는 바, 이는 인간은 타자의 존재

를 통해 비로소 유의미한 존재가 된다는 뜻이다. 즉 자아형성의 원인을 제공하는 것은 타자의 존재라는 것이다. 레비나스에게 타자는 자아의 단순한 연장이 아니라 도리어 그 기원이다.²⁹⁾ 타자에 대한 주체의 책임은 의식적 삶에 선행한다. 상담자는 내담자인 그 아이와 동일한 사유를 할 수는 없지만 간접적으로 그 아이의 외적 상황과 환경들을 통해 그 아이와 소통할 수 있는 방식들을 새롭게 마련해야만 했다. 또한 그 아이의 행동을 동료와 후배들 앞에서 질책하는 행동들을 조심했어야 했다.

나는 성서에 나오는 ‘선한 사마리아인’의 비유를 그 아이에게 적용시켜 보고자 했다. 사실 그 아이는 ‘강도만난 사람’과 같은 처지이다.³⁰⁾ 그는 부모와 학교 그리고 또 주변사람으로부터 상처받았기에 누군가의 도움을 통해 자신의 상처를 치료받기를 원하는 존재였다. 그런 그의 상처를 보고 나는 철학을 가르치면서, 고정화된 율법정신의 소유자인 레위인이나 제사장과 같이 교훈적인 메시지만 전달할 것인지 아니면 유연한 사랑을 집행하는 선한 사마리아인이 될 것인지 고민하게 되었다. 나는 이 비유를 통해 내가 만난 A군이 좀 더 잘 치유받기 위해서는 다수의 아이들에 대한 가르침과 함께 개별상담이 균형감 있게 진행되어야 한다고 생각했다. 그렇지만 나는 가장 시급한 것은 참기 힘든 아픔에 처해 있는 이 아이들에게 의원이 필요하지 않는가 생각했다.

나는 A군과의 상담을 통해 상담가의 자세와 기독교윤리학적 관계를 조금 더 확장해보고자 했다. 성경에서 신을 사랑하라는 것은 이웃을 사랑하라는 것과 뗄 수 없는 연관성을 가진다. 나는 이 아이가 ‘선한 사마리아인’이라는 개념을 넘어서, 예수일 수 있다는 가정을 해 보았다. 왜냐하면 상담사인 나의 주체성을 회복시킨 것, 즉 나의 본질을 깨우쳐준 것은 바

29) Emmanuel Levinas, *Totalité et infini, Essai sur l'extériorité*, La Haye: M. Nijhoff, 1961/Livre de poche, 1990, p. 46/71.

30) 누가복음 10장 18-25절.

로 이 아이이기 때문이다. 성서에서 “여기 내 형제 중에 지극히 작은 자 하나에게 한 것이 곧 내게 한 것이니라”³¹⁾라고 이야기 할 때, 상담사인 나는 신을 사랑할 수 있는 기회를 이 아이를 통해 제공 받은 것이다. 이는 마치 아버지의 교육철학에서 상담사와 내담자의 관계에서 서로의 인격을 성숙시켜 주는 관계처럼, 이 둘의 관계는 고립된 단독자로서 불완전한 인간이 아니라 만남을 통해 서로의 인격의 성숙을 이루어 가는 것과 같다. 이 아이를 대하는 상담가인 내가 주체가 된다는 것은 타인에 대한 책임을 다할 때 진정한 주체가 된다는 것이다. 내가 돌보아야 할 대상인 그 아이라는 것은 그를 통해 내가 주체가 될 수 있는 길을 열어준다. 그렇게 보면 이 아이가 곧 예수인 것이다. 내가 예수를 사랑한다는 것은 그 아이를 사랑하는 것을 떠나서는 성립될 수 없다는 결론에 도달했다.

물론 현실적으로 그 아이를 대하는 구체적인 방식들은 조금 다르다. 철학상담의 기본적인 전제들인 상담의 성격은 이 아이에게 규정적이고 처방적인 정신병리학적 측면에서 접근할 것이 아니라, 철저히 상호 협력적인 관계를 통해 내담자 스스로 자기 자신을 돌아볼 수 있는 계기들을 마련하도록 도와야한다는 점이다. 일반적으로 내담자에게 상담사가 내담자 자신의 감정에 공감해 주는 것만으로도 내담자 자신의 자기이해가 촉구되기도 한다. 그러지만 본 수업에서는 그 부분에 미흡했었다. 그러므로 교육과 진로의 방향은 내담자 자신이 자기가 진실로 원하는 것이 무엇인지에 대하여 고민하도록 하는 것이다. 더불어 의미 있다고 여겨지는 것과 자신의 가치관을 명확하게 점검해 보는 시간을 갖도록 인도해야 한다.

나는 초기 철학상담과 철학교육에선 그 단계에까지 이르지 못했다. 다만 이 아이를 통해 상담자인 나 자신을 돌아 볼 수 있는 기회들을 마련할 뿐이었다. 물론 정신병리가 아닌 칼 로저스(Carl Rogers)와 같은 인본주

31) 마태복음 25장 40절.

의 심리상담은 철학상담과 많은 유사점을 가지고 있다고 생각할 수 있다. 혹은 심리학과 많이 다르지 않다고 생각할 수 있을 것이다. 그렇지만 철학상담은 상담자가 자신의 삶의 의미들을 돌아보고 스스로 삶의 조건들을 향상시키도록 돕는 것에 주안점을 두고 있다. 그러므로 레비나스의 타자로서의 내담자에 대한 무한책임과 더불어 내담자에 대한 면밀하게 분석이 동시에 필요하다. 주체의 의미를 찾게 해준 소중한 가치를 지닌 이 아이에게 그 자신의 삶을 찾을 수 있도록 도와주는 것이 무엇보다 중요하다. 이 아이의 말을 철저히 경청함과 동시에 그의 입장에서 생각해보고 또 그의 변론들을 정성껏 들어주어야 했다. 이를 통해 개방적 신뢰관계를 형성하는 것이 우선이었다.

사실 오랜 기간 동안 세상과 소통하는 방식에서 문제가 있기에, 이 아이는 방어적으로 자신의 내면들을 외부로 표출하지 않는다. 그는 외부에 대한 적개심으로 그 자신의 보호막으로 취하고 있다. 그러므로 그는 자신의 내부적 문제들을 면밀하게 검토하는 일에서는 점점 멀어졌다.

문제의 사건이 일어난 일주일 후, 못 볼 것 같았던 그 아이가 그 자리에 나타나 있었다. 조금은 경직된 그 아이에게 “내가 너무 경솔하게 행동해서 미안했어”라고 말했다. 그러자 그 아이도 “죄송합니다”는 짝막한 한마디 돌아왔다. 차후에 좀 더 관계가 회복된 후 접근해 보기로 하고 본말을 덮었다. 수업시간에 이 아이의 내면을 읽기 위해 의도적으로 꿈에 대한 이야기를 했다. 수업 중에 자신의 직업에 대한 꿈이 무엇인지, 그 꿈의 실현을 위해 장애가 되는 일과 그것을 어떻게 극복할 것인가를 묻자. 그 아이는 장애는 없다고 단언적으로 말해버리고 말았다. 마치 자신의 상처를 외부에 드러내는 것 자체를 매우 꺼리는 것 같았고, 또한 ‘어른들’ 전반에 대한 무조건적 거부 반응은 나타내는 것 같기도 했다. 또 이 아이에게 한 가지 큰 문제는 자신의 편협한 시각들로 인해 다른 자세들을 받아들이

지 못하는 한계들을 가지고 있다는 것이다. 예를 들어 산만해서 주의를 줄 경우, 이 아이는 항상 ‘자기 자기만’ 차별을 받는다는 생각을 한다. 즉 문제의 원인이 일차적으로 외부에 있다고 생각하고 있다는 것이다. 다시 말해 다른 아이들도 산만하게 행동하는데 왜 나에게만 가혹한 척도를 가지는지 이해하지 못하겠다며 도리어 화를 낸다는 점이 문제이다.

이 아이는 동일한 조건에서 항상 무엇인가를 해결해 줄 것을 요청하는데 여전히 그 기준은 자기중심적 기준에 준하여 표출될 뿐이었다. 나는 그 아이에게 “타인들에 대한 의견들이 너의 의견과 더불어 존중되어야 한다”고 이야기했다. 타인의 의견을 경청할 수 있는 힘이 있어야 나를 객관적으로 바라볼 수 있기 때문이다. 그러자 아무 말 없이 듣고 있다. 나는 이 아이와 함께 대화함에 있어 “너의 공평이란 말에 일리가 있다. 왜냐하면 선생님의 시선이 공평하지 않을 때도 많이 있기 때문이다.” 그렇지만 “너의 말이 틀리기도 하다.” 왜냐하면 때면 “너는 ‘자기 기준’에서 평가들을 이끌어가기 때문이다.” 나는 “너는 남에 대해서 평가할 때 매우 예민하게 반응하면서, 자기 자신에게 너무 관대한 것 같다”고 평가를 했다. 그렇지만 이러한 문제의 본질은 상처에 기인한 것이기에 쉽게 해결될 수 있지는 않다.

나는 그 아이에게 공평함이 무엇인지 물었다. 그러자 A군은 공정함은 외부적 환경의 영향력 없는 평등으로 이해하고 있었다. 이것은 모든 사람들에게 동일하게 적용되어야 한다는 것이 그의 논리였다. 하지만 그 자신의 능력·나이·성격 등에 따라서 공정함의 의미들이 새롭게 이해되어야 하지 않을까 묻자, 멍칫 놀란 표정을 짓는다. 공정함을 위해 수업시간에 규칙을 만들어보자고 했다. 나는 “너 자신이 차별받고 있다고 했는데 차별이 되지 않을 수 있는 방법은 오늘 다른 동료들과 함께 규칙을 만들어 사용하면 되지 않을까”라고 제안했다. 공동의 규칙들을 어떻게 만들 것인가

가? 매주 철학수업을 진행하는 과정 중 “보다 풍요롭게 수업을 진행할 수 있는 방법이 무엇이 있을까?”라고 묻자, A군의 친구 C군은 “유익한 시간들을 위해 규칙이 필요하다고 하자” 즉각 동의한다. 그러자 A도 그 규칙을 어기면 벌칙을 받는 것으로 하자고 아이들이 제안한다. 그래서 자신들이 발의한 규칙들을 만들었고 또한 규칙을 어겼을 때 상응하는 상·벌도 만들었다. 상담사인 나는 어떤 제도적 발의도 제안도 하지 않고 그 아이들에게 전적으로 일임했다. 규칙을 만드는 과정에서 아이들 스스로 자신이 해야 할 책임과 의무들을 규정하였다.

그 이후에도 철학수업을 진행하면서 조금 나아지긴 했지만, 여전히 A군의 태도는 안정적으로 수업을 이끄는데 방해가 되었다. 그러던 어느 날 A군이 아이가 6학년 아이와 서로 격론을 하다가 각자 상대방의 부모에 대한 모욕들을 시작하더니 급기야 10여분 지속하는 것이었다. 늘 그렇듯이 사소한 것이 확장되어 진행되었다. 선생으로서 그들에게 하지 말 것을 요구하였지만 여전히 그들이 상대방에게 주는 모욕들을 참기 힘들었다. 그 아이들에게는 사소한 것임에도 불구하고 나도 모르게 아이들의 얼굴에 손에든 물 컵의 물을 부어버렸다. 나의 행동은 곧 아이는 밖으로 뛰쳐나가게 만들었다. 이러한 행동은 스스로에 대한 교육자로서 또한 상담가로서 자질을 의심하게 만들었다. 나는 상담사와 교사로서의 자질을 한순간에 물거품이 되게 하는 행동을 했다. 이 일을 계기로 나는 교육자로서 또한 상담가로서 자질은 늘 평정심을 유지하기 위한 고도의 훈련이 필요하다는 것을 느꼈으며 스스로에 상담사로서 교육자의 자질을 의심하며 한계성을 자인하는 계기가 되었다. 이로 인한 내상은 늘 나 자신에 겸손을 초래하는 계기가 되었다.

물론 변론의 여지는 있다. 아이들을 대상으로 한 집단상담과 철학교육의 병행이 초래한 문제다. 가령 집단상담만을 전문으로 했더라면 아이의

문제들에 대한 해법들이 달랐을 것이다. 그런 일이 있는 후 수업에 다시 참석하지 않을 것 같았던 A군은 여전히 철학수업에 참석했다. 먼저 나는 여러 아이들과 A군에게 사과를 했다. 그러자 A군도 작은 목소리로 미안하다고 했다. 그날 수업의 주제는 폭력이란 주제로 잡았다. “착한 아이를 장난으로 괴롭히면 폭력인가” 아닌가라는 문제로 토론하였다. 이 주제는 이곳 아이들의 상황들을 반영된 것이다. 늘 이곳 아이들의 일상적인 대화법 중 가장 크게 작용하는 것은 때리고, 욕하고, 맞는 것이 일상이고 그것들이 곧 놀이였다. 이곳 아이들은 자신들의 신체적 변화들과 정서적·지적 변화들을 어떻게 적합하게 연계시켜야 할지 모르고 있었다. 그 결과 그들은 자신의 감정을 이해하거나 자기를 이해 할 수 있는 기회가 없었다. 그들은 자신의 감정에 대한 진단들이 없기 때문에 타인에 대한 진단들도 동일시한다. 예를 들어 자신이 지금 왜 화가 났는지, 속상한 이유가 무엇인지, 타인들에게 힘을 과시하고 싶은지를 진단할 수 있어야 하는데 그들은 이러한 진단에 익숙하지 않았다. A군은 분노의 이유도 몰랐고 분노의 감정에 대한 진단도 하지 못했다. 많은 아이들이 대부분 그러했다. 그러다보니 해결점이 없었고, 이들은 욕하거나, 소리 지르거나, 싸워서 해결하려 하는 것이었다. A군이 두 살 어린 D군과 놀 때 늘 괴롭히며 논다. 그런데 D군의 입장은 A군과 매우 달랐다. 아프지만 힘이 없기 때문에 참는 것이었다. 나는 내담자인 A군이 스스로 D군의 입장이 되어 몸과 마음의 상태를 표현해 보도록 하였다. D군 역시 A군의 입장이 되어 생각해 보도록 하였다. 각각의 아이들 스스로에 대한 평가들을 하게 함으로 A군과 D군의 폭력적 놀이의 문제점들을 객관화 시킬 수 있는 계기를 만들었다.

3. 학교에서의 집단따돌림의 문제와 철학상담

B군은 중학교 1학년으로 철학수업을 한지 1년 8개월째이다. 이 아이는 아주 어려서부터 가정에서 인문학적인 수업들을 체계적으로 받았다. 이 아이는 수업시간에 매우 적극적으로 수업을 돕는 역할을 한다. 예를 들어 플라톤이란 이름이 나오면 동굴의 비유에 대해 설명하고, 더 나아가 ‘유토피아’의 세계를 이야기하고 ‘디스토피아’를 이야기하면서 친구들에게 설명한다. 늘 다량의 독서를 통해 사유의 지평을 확대하고 있는 아이 중 한명이다. 그의 글은 매우 창의적이다. 지역아동센터에서는 그런 그의 모습들을 매우 존중한다. 그가 센터에서 하는 철학 수업을 만나면 한껏 자유의 나래들을 펼쳐 보이고 있다. 그의 생각노트에는 다양한 자료들이 빼곡히 차 있다. 철학상담과 교육을 진행하면서 청소년용으로 나온 철학서적들을 탐독하고 있으며 여전히 많은 내용 등을 인지하고 있다.

그렇지만 학교친구들 사이에선 그는 늘 이방인이다. 늘 손에 책이 잡혀 있고 쉬는 시간에도 책을 놓지 않는 일명 ‘범생이’로 불린다. 그에 따르면 한번은 “책이 너무 재미있어 집중하기 때문에 친구들이 부를 때 듣지 못했다”고 한다. B군의 친구는 그가 자신의 말을 무시했다고 생각했고 그를 따돌리기 시작했다. 그 일이 있은 후부터 B군은 일명 ‘왕따’의 신세가 되었다고 한다. 이미 경험했듯이 아이들 세계에서는 그러한 사소한 것이 곧 따돌림의 조건이 된다. 그런 그가 자신의 학급에서 자신의 존재감을 드러내면 잘난 척 하는 것으로 보인다고 하여 따돌림이 더욱 심해진다고 한다.

이런 B군의 교우관계는 초등생에 이어 중학생이 되어서도 여전히 집단 따돌림에 노출된다. 그의 부모님은 아이에게 문제가 있는지 의심스러워 거의 모든 심리테스트를 받아 보았다고 한다. 그런데 그의 심리는 거의 모든 부분에서 최상위층에 있어 수치상으론 친구들과 더 잘 지내야 하는

것이 정상이어야 한다. 그런데 여전히 교우관계에 어려움을 겪고 있다는 것이다. 그로인해 그의 자존감은 지금 매우 낮아진 상태이고 학교 성적도 최상위층에서 조금 내려왔다.

그러는 과정에서 B군을 정말로 좋아하는 친구 한명이 생겼다. B군은 자신의 친구가 말하길 10년 만에 생각을 공유할 수 있는 친구가 생겼다고 좋아하며 B군과 하루에 2~3시간 전화통화를 한다고 했다. 그런데 그 친구가 B군에게 “나는 이렇게 너랑 전화를 통해 우정을 쌓을 수 있지만 학교에서는 내가 너랑 친구가 될 수 없다”고 이야기했다. 왜냐하면 그는 자신도 B군처럼 왕따를 당할 수 있기 때문에 이중적일 수밖에 없다고 이야기 한다.

얼마 전 B군이 수학여행을 다녀왔다. 잘 갔다 왔냐고 묻자 B군은 슬픈 표정을 지으며 집에 오려 했다고 했다. 이유인즉, 같은 반 친구 두 명이 괴롭혔기 때문이라고 했다. 어떻게 해결했는지 묻자, 어머니께 전화해서 상황들을 알려드렸고 어머니는 담임선생님께 전화해 문제들을 해결했다고 했다. B군의 어머니의 말은 선생님의 단호하지 못한 결과들이 학교폭력을 야기한다는 것이다. 즉 어머니는 B군이 겪고 있는 학교 폭력의 원인은 학교가 지도를 잘못해서 나타났다고 진단했다. 학교폭력의 원인 중 많은 부분은 교사가 직무유기를 한 결과이며 아이들에 대한 지도를 소홀했기 때문이다. B군이 겪는 문제는 교사가 강력한 의지로 나선다면 해결될 것이며, 나아가 표면상으로 드러나는 학교폭력은 줄어들 수 있을 것이다. 또 아이들에 대한 관심들 때문에 쉬는 시간, 청소시간, 방과 후 시간 등을 보다 면밀하게 지켜본다면 학교폭력을 조기에 발견하고 대비책을 마련할 수 있을 것이다. 그렇지만 이러한 방법론은 근본적인 해결책이라고 할 수 없다.

가령 배움의 공동체가 학교에서 형성되었더라면 이 아이는 매우 긴밀

하게 동료들과 연대했을 것이다. 또한 그가 가진 인문학적인 재능은 자신과 다른 친구들에게 매우 큰 도움이 되었을 것이다. 하지만 현실적으로 우리의 학교교육은 이와는 먼 거리에 있다. 나는 자존감의 회복을 위해 B군에게 ‘배움의 공동체’를 실현하기 좋은 조건이기에 아이들을 가르치도록 독려했다. B군은 토론을 주도하면서 수준에 도달하지 못한 아이들을 가르침을 통해 배움을 실현하는 모습들을 보였다. 적어도 B군은 학교에서 해결해주지 못하는 폭력의 문제를 ‘배우는 가르침’을 통해서 해결할 수 있어 해방구 한곳이 생겼기에 좌절감을 극복 할 것이다.

특히 집단철학상담을 진행할 때 ‘집단따돌림’이란 주제로 토론을 진행하였다. 그 때 B군은 자신의 문제들을 명확하게 진단하고 있었고 자신이 지금 집단 따돌림을 당하고 있다는 사실을 당당하게 밝힌다. 그는 자신을 따돌리는 친구들의 행동이 별로 설득력이 없다고 생각한다며 그들과 타협하지 않겠다고 이야기한다. 자신의 입장에 보았을 때 그 아이들의 따돌림보다 스스로에 대한 자존감이 더욱 높았다. 그렇지만 상호 호혜적 만남을 위해 나는 B군에게 제안했다. “너를 괴롭히는 아이들의 입장에서 생각들을 해보면 어떨까” 묻자 B군은 그들의 입장들을 생각해 보겠다고 짧막하게 말하였다. 이후 그의 행동들은 조금씩 또래아이들과 관계가 회복되고 있음을 느낄 수 있다

V. 결론을 대신해서: 폭력의 대안으로서 배움의 공동체 안에서 철학상담

일반적으로 교사의 역할은 소유한 정보들을 지식이 부족한 아이들에게 전달하는 방식이었다. 하지만 철학상담사는 기다림과 인내심을 가지고 아이들의 의견들을 경청하는 자세로부터 아이들 스스로 자신의 문제들을

진단하고 그 해법들을 찾도록 돕는데 있다. 이러한 방식은 아이들 자신이 일상생활에서 직면한 많은 문제를 스스로 해결할 뿐 아니라 예방적인 차원에서도 매우 중요한 역할을 할 수 있다. 폭력의 문제와 관련해 아이들은 자신이 좌절하거나 화나게 만든 원인들을 토론할 기회를 가짐으로 문제의 해결점들을 가질 수 있게 된다. 더 나아가서 기독교적인 윤리의 실천으로서 철학상담은 주체인 내가 타인에 대한 전적인 책임이 나의 의식보다 선행한다는 사실을 인식시켜줌으로 자신이 존재를 관계안에서 찾을 수 있도록 돕는데 있다. 철학상담은 선한 사마리아인이 강도만난 사람들을 대하는 자세를 통해 내담자와 상담자가 성숙한 자기성을 인지할 수 있는 기회를 제공하였다.

논자는 아이들을 대상으로 한 철학상담의 구체적 사례를 살펴보았다. 시행착오의 과정을 거치면서 가장 먼저 해결해야 할 과제로 철학상담자의 자세였다. 예수님이 소자를 대하는 방법처럼 철학상담가 가장 먼저 해결해야 할 점으로 상담자는 내담자와의 수직적 관계가 아닌 상호 협력적 관계를 통해서 내담자 스스로가 자신의 문제를 해결할 수 있도록 돕는 역할을 해야 한다. 철학상담을 통해서 내담자 스스로가 자신에게 초래된 문제의 원인과 의미를 깨닫게 된다면 내담자는 자신의 일상생활, 더 나아가 자신의 삶 자체가 근본적으로 바뀌게 되는 것을 경험하게 될 것이다. 물론 안다는 것이 반드시 완벽하게 전적인 변화를 일으키는 것은 아니다. 어쩌면 일상의 모든 것이 바뀌지 않을 수 있다. 그렇지만 적어도 철학적 사유는 인식의 전환 즉 이해와 해석의 다양성을 볼 수 있는 눈을 주게 될 것이고, 이것으로 인해 사람들은 인생이란 고통의 여행을 훨씬 슬기롭게 헤쳐 나갈 수 있을 것이다.

특히 철학상담은 삶에 대한 깊은 애정과 도래하는 학교폭력의 아픔들을 잘 해결하도록 한다는 점에서 아이들에게 매우 큰 영향력을 끼칠 수

있다. 앞선 사례에서 보았듯이 폭력의 형태인 따돌림 당하는 아이의 고통을 생각해보면서 인간의 본질에 대한 이해가 요청되고, 더불어 인간의 보편적인 문제가 아닌 개인의 감정 문제로 치부하고 제대로 된 논의조차 하려고 하지 않는 현실에서, 윤리적 실천으로서 철학상담은 바람직한 대안이 될 것이다. 더불어 다양한 삶 속의 다양한 고통들을 구체적인 사례들을 통해 살펴보면서 그 원인과 의미를 캐고 어떻게 대응하면, 고통을 경감하거나 새로운 의미를 부여하거나 없앨 수 있는지 알 수 있을 것이다.

철학상담은 어떤 사람들의 사건이나 문제를 병으로 진단하기보다는 이해하고 인식하고 진단함으로써 내담자와 상담자 모두 새로운 변화를 추구할 수 있도록 돕고자 한다. 따라서 철학상담은 열려진 가능성을 확인하는 과정처럼 세상에 초래될 수많은 사건들을 진단하는 과정인 것이다. 나는 아이들이 철학상담을 통해서 무엇보다 그들이 가진 고정관념들이 자신의 주체성에 의해서가 아닌 주변 환경에 의해서 이루어진 사건들일 수 있다는 가능성을 열어두기를 원한다. 왜냐하면 아이들은 세계 속에 처해 있으면서도 세계를 마주하고 있으며, 세계의 일부분이면서 세계에서 벗어나 있는 유일한 존재이기 때문이다. 즉 인간은 주체인 것만도 아니고 대상인 것만도 아니다. 철학상담은 상담자와 내담자 모두 끊임 없는 고뇌가 참된 자기됨의 과정을 제공한다.

참고문헌

- 갈리세. 프랑수아 · 강주현 역. 『아이와 함께 철학하기』. 서울:문학동네, 2010.
- 남인숙. 『따돌림예방을 위한 자이존중감의 유용성』. 한국사회이론학회. 『사회이론』. 2008.
- 노성호. 『학교폭력에 대한 기존 연구들의 비판적 검토』. 『형사정책연구』, 2004.
- 라베. 피터 B, 김수배 역. 『철학상담의 이론과 실제』. 서울: 시그마프레스, 2010.
- 로저스. 칼 · 주은선 역. 『진정한 사람되기』. 서울:학지사, 2009.
- 메리노프. 루, 이종인 역. 『철학으로 마음의 병을 치료한다』. 해냄, 2000.
- 메리노프. 루, 김익희 역. 『철학상담소』. 서울: 북로드, 2006.
- 번스타인, R, J., 정순복 역. 『존 듀이 철학 입문』. 서울: 예전사, 1995.
- 사토 마나부, 손우정 역. 『수업이 바뀌면 학교가 바뀐다』. 서울: 에듀니티, 2011.
- 사토 마나부, 손우정·김미란 역. 『배움으로부터 도주하는 아이들』. 서울: 북코리아, 2003.
- 사토 마나부, 박찬영 역, 『아이들을 어떻게 가르칠 것인가』, 서울: 살림터, 2011.
- 서동은. 『철학상담에 있어 침묵의 역학에 대하여 -초월론적 현상학의 관점에서』. 『철학상담치료의 학문적 토대 모색: 현상학과 해석학을 중심으로』 한국철학상담치료학회, 2011.
- 심상우. 『레비나스 사상에서 윤리적 정치의 조건』. 한국해석학회. 『해석학 연구』, 제25집, 2010.
- 심상우. 『레비나스에게서 존재론의 의미』. 한국해석학회. 『해석학 연구』, 제29집, 2012.
- 이순례. 『학교폭력원인 및 대처방안에 관한 연구』. 형사정책연구소. 『연구총서』, 2002.
- 이진남. 『철학상담이란 무엇인가』. 한국철학상담치료학회. 『철학상담 치료사 양성 연수회-제5회』. 미간행물, 2012.
- 청소년폭력예방재단. 『학교 폭력, 고통받는 아이들을 위해 무엇을 할 것인가?』. 서울: 한울림, 1996.
- 폴 리콕르, 김한식 · 이경래 역. 『시간과 이야기 I』. 문학과지성사, 1999.
- 한국청소년상담원편. 『학교폭력 예방 및 대처를 위한 연계체계 구축방안』. 한국청

소년상담원, 2005.

Gerd. B. Achenbach, *Philosophische Praxis*, Dinter, KÖlm, 1987.

Gerd. B. Achenbach, *Zur Einführung der Philosophischen Praxis*, Dinter, KÖlm, 2010.

Elliot D. Cohen, *The New rational therapy*, Lanham · Boulder · New York · Torontopolymouth · Uk: Rowmam & Littlefield, 2007.

Edwin E, Gantt, *Psychology for the other: Levinas, Ethics and the Practice of Psychology*, Duquensne University, 2002

Emmanuel Lévinas, *Difficile liberté*. Pairs: A. Michel, 1963.

Emmanuel Lévinas, *Totalité et infini*, Essai sur l'extériorité, La Haye: M. Nijhoff, Livre de poche, 1990.

Emmanuel Lévinas, *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*, La Haye: M. Nijhoff, Livre de poche, 1991.

Paul Ricoeur, *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil, 1990.

Sholmit C. Schuster, *Philosophy Practice: An Alternative to Counseling and Psychotherapy*. Westport, Conn.: Praeger, 1999

Ran Lahav, *Essays on Philosophical Counseling*, University Press Of America 1995.

<http://www.korea.kr/policy/societyView.do?newsId=148727012>.

논문투고일: 2012. 10. 31

심사개시일: 2012. 11. 27

게재확정일: 2012. 12. 19

• 국 문 초 록 •

이 논문의 목적은 기독교윤리의 실천으로서 철학상담을 통해 학교폭력을 고찰 하는데 있다. 학교에서 벌어지고 있는 대부분의 폭력의 경우 가해학생들은 자신들의 행동에 대해 그렇게 중요하게 생각하지 않고 가벼운 마음으로 폭력을 행사한다. 어떤 경우는 아이들이 자신들의 행동이 타인에게 폭력이 된다는 사실들을 인지하지 못하는 경우도 있다. 아이들은 자신들의 감정에 대한 진단들이 없기 때문에 타인에 대한 진단들도 동일하게 나타낸다. 자신이 지금 왜 화가 났는지, 속상한 이유가 무엇인지, 타인들에게 힘을 과시하고 싶은지를 진단할 수 있어야 하는데 그들은 그렇지 못하다. 또한 가해학생들은 자신들의 행동이 피해학생들에게 어떤 결과를 초래할지 알지 못하였다. 이처럼 정당한 이유도 없이 이루어지는 학교폭력은 학생들의 마음이 얼마나 심각하게 황폐해졌는지를 느낄 수 있는 잣대였다. 피해학생은 물론이고 가해학생조차 자신이 아프다는 것을 이야기하고 있을지도 모른다. 어쩌면 가해학생들의 폭력은 경쟁에서 살아남은 소수의 들러리로서 있기 싫다는 표현처럼 보였다. 어느 시기보다 섬세한 감성을 가진 아이들은 스스로 자신의 존재를 누군가로부터 인정받고 싶어 한다. 그렇지만 존재감이 인정되지 않을 때 아이는 자신을 드러내는 방식으로 폭력을 사용한다. 그런데 그런 아픈 아이의 상처를 가정과 학교 그리고 사회에서 치유하기보다는 그 아이들을 질책하고 평가하는데 익숙해 있는 것이 우리의 현실이다.

본 연구는 학교폭력의 문제들을 실천윤리로서 철학상담적 방법론을 통해서 문제의 해결점들을 극복해보려는데 목적이 있다. 철학상담은 전인적인 이해에 근거하여 아이들의 폭력의 현상들을 진단하고 이에 근거하여 그 아이들을 치유하는 목적을 갖고 있는 상담이다. 나아가 본 연구는 철학상담과 기독교윤리를 통해 '배움의 공동체'를 만들어주고 아이들끼리 상호 협력하도록 하여 스스로 폭력의 억압적 구조들을 풀어주는데 목적이 있다.

주제어: 학교폭력, 실천윤리, 철학상담, 배움의 공동체, 책임.
