

## 상담자교육에서 성찰적 실천의 의미와 적용\*

김진숙<sup>†</sup>

경북대학교

본 연구는 우리나라 상담자교육과정의 상담현장에서 요구하는 전문능력을 개발하는 데 미흡하다는 인식에서 출발하여, 근래 전문가교육방식의 새로운 대안으로 주목받아온 성찰적 실천의 패러다임을 Schön의 이론을 중심으로 살펴보았다. 기존의 전문가교육과정의 인식론적 관점인 기술적 합리성의 기본가정과 한계점을 논의하고, 실천영역과 실천에 대한 두 가지 인식론적 관점을 비교하였다. 이어 성찰적 실천의 의의와 세 가지 유형을 제시하고, 성찰능력 제고를 위한 방안으로 제시된 Schön의 성찰적 실습과 그의 다른 교육과 훈련 방안들을 소개하였다. 마지막으로 성찰적 실천의 관점에 비추어 상담현장의 속성을 살펴보고, 우리나라 상담자교육의 한계점을 검토하고, 이러한 한계점을 극복하기 위한 방안들을 상담자교육자의 역할을 중심으로 논의하였다.

주요어 : 성찰적 실천, 성찰, 상담자교육, 전문가교육

---

\* 이 논문은 2003년도 경북대학교의 연구비에 의하여 연구되었음.

† 교신저자 : 김진숙, 경북대학교 교육학과, (702-701) 대구시 북구 산격동 1370  
Tel : 053-950-5813, E-mail : flow@knu.ac.kr

근래 상담서비스를 제공하는 사회단체나 기관이 증가하면서 우리 사회의 각 분야에서 상담활동이 급속히 신장하고 있다(김계현, 1992; 김정택, 도상금, 1993; 이형득, 1998). 이에 따라 상담자교육에 대한 요구도 높아지고 있다. 그동안 단기교육을 통한 자원봉사자 양성이 확대되어왔고, 대학원에서 상담전공 희망자의 수가 늘면서 상담전공을 개설하는 학교도 크게 늘었다. 수년전부터는 전문상담교사양성과정이 개설되어 많은 초중등 현직교사들이 이 과정에 참여하여왔다.

상담활동의 증대와 상담인력의 증가와 더불어 대두되고 있는 문제는 상담의 전문화이다(이재창, 1996). 그리고 상담의 전문화를 위한 필수적인 과제는 전문성을 갖춘 인력의 양성이다. 그러나 우리나라의 상담교육은 아직 전문화되어 있지 못한 실정이다(김계현, 1994; 이재창, 1996; 이형득, 1994; 최해림, 1999). 가장 체계적인 전문가양성교육이 이루어져야 할 대학원교육조차 이러한 요구를 충족시키지 못하고 있다고 지적되어 왔다(김정택, 도상금, 1993; 이형득, 1994; 최해림, 1999). 대학원 과정에서 이수하는 이론교육과 실습이 전문성을 확보하기에는 양적, 질적인 면에서 턱없이 부족하다(김정택, 도상금, 1993; 최해림, 1998). 그리고 대학원 재학 중이나 졸업후 전문기관에서 체계적인 현장실습을 통해 수련할 수 있는 기회도 매우 드물다(최해림, 1999). 또한 취업 후에도 상담기관의 인적, 재정적, 제도적 지원의 부족으로 인해 실무자들이 현장경험을 통해 전문성을 제고하는 일도 쉽지 않다(김진숙, 2001, 2002). 상담전문가양성체제가 안고 있는 이런 문제점들은 이미 예전부터 지적되어왔고, 이와 함께 여러 가지 개선방안도 제시되었다(김계현, 1994; 김정택, 도상금, 1993;

이재창, 1996; 이형득, 1994; 최해림, 1998). 그런데 현재까지 상황이 크게 개선된 바가 없다는 데 문제의 심각성이 있다.

본 연구는 우리나라 상담자교육이 당면한 이런 문제점에 대한 인식에서 출발하여 상담자의 전문성 향상을 위한 새로운 방안을 모색하고자 한다. 상담자의 전문성을 개발할 수 있는 방안은 크게 상담자 교육 내용과 방법의 전문화와 이러한 전문성을 보장하기 위한 제도적 장치의 마련으로 나누어진다(이재창, 1996). 본 연구에서는 교육과정의 개선과 제도적 차원의 개선 가운데 교육과정 개선에 초점을 두고, 전문성 개발을 위한 새로운 대안으로 주목받아온 성찰적 실천(reflective practice)을 고찰하고 개선방향 설정을 위한 시사점을 찾고자 한다.

성찰적 실천은 Schön(1983, 1987)이 처음으로 사용한 개념으로, 전문가가 자신의 실무행위에 대해 스스로 질문하고 검토하고 숙고함으로써 현실세계의 불확정한 문제상황에 능숙하게 대처하는 데 필요한 실제적 지식과 이론을 구축해나가는 과정을 말한다. Schön을 위시한 성찰적 실천 이론가들은 강의나 교재를 통해 전달되는 이론은 그 성격상 추상적이고 일반적이기 때문에, 실무자들이 현장에서 부딪히는 특수한 문제들을 해결하는 데 충분한 지침을 제공하지 못한다는 사실에 주목하고, 그 결과 발생하는 이론과 실제간의 괴리(the theory-practice gap, Maudsley & Strivens, 2000)를 문제삼는다. 이론과 실제간의 이런 괴리는 상담이나 교육, 의료, 간호, 사회복지 등과 같은 전문분야처럼, 현장에서 실무자들이 접하는 문제상황들이 다양하고 복잡하고 역동적이며, 또한 문제가 무엇인지 명확하게 규정하기 어려울 뿐만 아니라, 문제에 대한 유일한 해결

책이 있지 않고, 획일적인 방법이나 절차의 적용만으로는 문제해결이 힘든 분야에서 더욱 두드러지게 나타난다. 이 때문에 현장에서는 이론적 수준에 머무는 지식이 아닌 실제적 지식이 필요하고, 이런 실제적 지식의 근원은 이론서나 외부권위자가 아니라 전문가 개개인의 실무경험이라고 본다. 그리고 실무경험으로부터 실제적 지식을 이끌어내고 전문성을 함양하기 위해서는 전문가가 자신의 활동 과정과 결과에 대해 숙고하는 지속적인 자기성찰이 필수적이라고 강조한다.

지식의 생산이나 학습에 있어 성찰의 중요성은 일찍이 교육학에서 Dewey(1933), 비판철학에서 Habermas(1971), 체험학습 분야에서 Kolb(1984) 등에 의해 논의된 바 있다. 그러나 전문가 교육분야에서 성찰에 대한 논의와 연구는 80년대 중반이후에 와서 크게 활성화되었다. 여기에는 Schön의 연구가 미친 영향력이 가장 크다(Moon, 1999). 그 이유는 Schön은 『성찰적 실무자(The Reflective Practitioner)』(1983)와 『성찰적 실무자 교육(Educating The Reflective Practitioner)』(1987)이라는 저서를 통해 성찰을 전문가 교육과 가장 직접적으로 연관시켜 논의하였고, 또한 어느 한 전문분야에 국한하지 않고 건축, 도시계획, 경영, 예술, 심리치료, 학교교육 등 다양한 분야에 걸쳐 그 적용을 고찰하였기 때문으로 보인다.

Schön의 이론을 위시하여 지금까지 성찰적 실천은 교육(Acheson & Gall, 2003; Bell, 2001; Brookfield, 1995; DeMulder & Rigsby, 2003; Hackett, 2001; Eraut, 1994; Hudson, 2002; Newman, 1996; Newman, 1999; Schön, 1991), 간호(Graham, 2000; Mantzoukas & Jasper, 2004; O Connor, Hyde & Treacy, 2003; Teekman, 2000),

사회복지(Papell & Skolnik, 1992; Ruch, 2002), 의료(Donagly & Morss, 2000; Williams, 1998), 경영(Betts, 2004) 등 다양한 분야에서 그 적용가능성에 대한 논의가 활발히 이루어져왔다. 국내에서도 학교교사(신옥순, 2000; 이종일, 2003; 최의창, 1995; 홍은숙, 1999), 교육공학 전문가(강이철, 2000; 유영만, 1996; 이승희, 유영만, 2002), 사회복지사(고미영, 2000) 등의 교육 및 자질 개선을 위한 새로운 방안으로 제시되어왔다. 상담분야에서도 상담자의 전문성 개발을 위한 방안으로 성찰적 실천에 대한 논의가 이루어졌고(Nelson & Neufeldt, 1998; Neufeldt, Karno, & Nelson, 1996), 상담자의 성찰능력 함양을 위한 슈퍼비전 모델과 전략이 제안되었다(Morrisette, 2002; Neufeldt, 1999; Ward & House, 1998). 국내 상담분야에서도 최근 성찰적 실천에 대한 논의가 이루어지기 시작하고 있다(손은정, 2003; 손은정, 유성경, 심혜원, 2003). 그러나 상담분야에서 성찰적 실천에 대한 이론적, 경험적 연구는 다른 실천학분야에 비하면 극히 미미한 수준이다.

이에 본 연구에서는 Schön의 이론을 중심으로 성찰적 실천을 소개하고 상담자교육을 위한 시사점을 고찰하고자 한다. 이를 위해, 먼저 성찰적 실천이론의 관점에서 현행 상담자 교육과정의 인식론적 관점과 실천영역 및 실천에 대한 인식론적 관점을 살펴볼 것이다. 이어 성찰적 실천의 의의와 유형을 설명하고, 이와 함께 성찰적 실천능력 함양을 위한 성찰적 실습 및 다른 방안들을 소개하고자 한다. 마지막으로 이런 논의들로부터 상담자 교육을 위한 시사점이 무엇인지 살펴보고자 한다.

## 현행 전문가교육과정의 인식론적 관점: 기술적 합리성

Schön(1983, 1987)은 교육과정은 어떤 특정한 인식론적 관점에 기초하므로, 전통적인 전문가교육과정의 속성과 한계점을 교육과정의 인식론적 관점과 연관시켜 논의하였다. 특히 그는 현행 전문가교육의 지배적인 인식론에서 복잡하고 불안정하고 불확실하고 가치의 갈등이 존재하는 현실세계의 실천에 적합한 교육과정이 과연 나올 수 있는지를 집중적으로 고찰하였다. Schön(1983)은 기존의 전문가교육과정은 '기술적 합리성'(technical rationality)에 근거를 두고 있다고 주장하였다. 기술적 합리성은 기술공학적 관점에서 나온 것으로, 이 관점에서는 과학적 이론과 기법을 적용하여 문제를 해결하는 전문적 활동을 강조한다. 이러한 기술적 합리성의 기본 가정은 상담활동을 포함하여 의료, 간호, 교육, 법률 등의 전문적인 활동을 잘 하려고 할 때, 먼저 과학적 이론이나 기술을 가르친 후 그 이론이나 기술을 실제 문제해결에 도구적으로 적용하도록 해야 한다는 것이다(홍은숙, 1999). 이런 가정은 교육과정에도 그대로 반영되어, 해당분야의 전문성을 확보하는 데 필요한 다양한 이론적 지식과 이를 적용하는 체계적인 절차를 습득하는 데 많은 비중을 두게 된다. Schön은 현재 통용되고 있는 전문가교육방식 대부분이 이런 기술적 합리성에 바탕을 두고 있다고 지적하였다.

교사교육을 지배해온 합리주의적 관점(the rationalist view; Elliott, 1989; Oakeshott, 1962, 최의창, 1995 재인용)도 기술적 합리성과 같은 맥락에서 이해될 수 있다. 합리주의적 관점은 교사의 전문성 향상이라는 실제의 개선은 이

론적 지식의 적용을 통해 가장 합리적으로, 따라서 가장 효과적으로 얻어질 수 있다고 전제한다(최의창, 1995). 따라서 합리주의적 관점에 근거한 교사교육과정에 따르면 예비교사 또는 현직교사는 이론교과목을 먼저 공부하고 차후에 그것을 실제 수업현장에 적용하게 된다.

그런데 그동안 전문가 교육과정을 지배해온 기술적 합리성 혹은 합리주의적 관점의 실효성에 대한 비판이 거세게 일면서 새로운 대안 모색에 대한 요구가 높아지고 있다(최의창, 1995). 대학이나 대학원과정에서 습득하는 학문적·이론적 지식이 해당분야의 현장에서 요구하는 전문능력의 개발에 실제적으로 효과가 있는가, 즉 학생들이 실천현장에서 능숙하게 대처할 수 있도록 제대로 준비시키는가에 대한 근본적인 의문이 다양한 분야에서 제기되고 있다(Moon, 1999; Williams, 1998).

최의창(1995)은 교사교육과정에서 예비교사가 전문성 개발을 위해 학교에서 배우는 이론과, 현직교사로서 학교에서 실제로 일을 수행하고 학생들을 가르치는 능력 간에 그다지 긴밀한 관련이 없음을 지적하면서, 교사교육 패러다임의 전환을 주장하였다. 비슷한 맥락에서 이승희와 유영만(2002)은 전통적인 수업설계자 교육과정은 수업설계 활동에 필요한 기술, 도구, 절차를 체계적으로 습득함으로써 수업설계자의 전문성이 개발된다고 전제하는데, 이러한 관점은 불확실하고 역동적이며 가변적인 실제 교수·학습 상황과 괴리가 있다고 비판하고 좀더 현실에 맞는 새로운 교육방식의 도입을 주장하였다. 마찬가지로 고미영(2000)은 정신보건 사회사업 분야에서 교과서를 통해 배운 규범적 이론들, 특히 무분별하게 수용된 서구 이론들이 우리나라의 실제 실천의 현장에서 부딪히는 문제들과는 거리가 있고

직접 실천 상황에 적용하기에는 많은 한계점이 있음을 언급하였다.

이러한 문제 제기는 상담자교육과정에도 동일하게 적용된다. 현행 상담자교육은 이론적 지식과 기본적인 기술을 먼저 습득한 후 그것을 상담현장에 적용시키는 과정을 통해 상담자의 전문성을 개발하는 체제로 구성되어 있다. 해당대학과 상담자 개인의 여건에 따라 차이는 있겠지만, 대체로 대학원에서는 이론 과목과 소수의 실습과목을 이수하고, 대학상담실이나 지역 상담기관에서 인턴과정에 참여하거나 자원봉사자로 활동하고, 취업하는 경우 현장에서 상담실무를 수행하고 각종 연수에 참여함으로써 예비상담자와 현직 상담자로서의 전문능력을 기르고 있다. 그런데 대학원 과정에서 이루어지는 교육은 강의중심의 이론 교육에 치우쳐 왔고(이재창, 1996), 대학원 과정에서 배운 이론을 실제에 적용시키는 능력의 습득은 학생 개개인의 노력에 맡겨져 왔다. 이 때문에 많은 상담자들은 대학원과정에서 습득한 이론과 기술을 특수한 실제 상황에 적용하는 데 어려움을 겪고 있다. 또한 교육과정에서 배우는 이론이 상담현장의 현실과 맞지 않고, 현실세계의 구체적인 문제를 해결하는 데 충분한 지침을 제공하지 못한다고 인식하고 있다.

상담자 교육을 위한 대학원 교과과정이 이론에 편중되어 있고 실제적 기술 습득을 위한 실습과목과 수련기회가 크게 부족한 현실은 우리나라 상담자교육의 문제점으로 지속적으로 지적되어 왔다. 그런데, 기술적 합리성이나 합리주의에 대한 비판은 실습과목의 부족이나 수련기회의 부족만을 문제 삼는 것이 아니라, 이론과 기술을 먼저 배우고 현장에 나가서 습득한 이론과 기술을 적용한다는 상담자교육과

정의 기본 전제 자체를 문제 삼는 것이다.

### 실천영역과 전문능력에 대한 두 가지 관점

기존의 전문가교육과정을 지배해온 기술적 합리성의 패러다임은 실천영역(the zone of practice)과 실천(practice)에 대한 고유한 인식론적 관점을 갖고 있다(Schön, 1983, 1987). Schön에 의하면 기술적 합리성은 실천현장의 문제를 도구적 문제(instrumental problems)로 간주한다. 도구적 문제란 무엇이 문제인가에 대해 모든 사람들이 객관적으로 동의할 수 있고, 문제에 대한 명확한 규정이 가능하고, 규정된 문제에 대한 유일한 해결책이 존재하는 속성을 갖고 있다. 이런 속성을 지닌 문제는 획일적이고 반복적으로 적용 가능한 전문적 기술(professional skills)로 해결이 가능하다.

그런데 Schön(1983)은 의료, 법률, 건축, 심리 치료를 포함하여 많은 전문분야의 현장에서 실무자들이 대하는 문제들은 구조화되어 있지 않고(ill-structured) 명확하게 규정하기 어려운(ill-defined) 특성을 지니고 있다고 본다. 즉, 문제가 무엇인가부터가 불분명하다는 것이다. 그리고 모든 사람들이 동의하는 단 하나의 문제가 존재하는 것이 아니고 문제 규정을 놓고 다양한 가치판단과 해석이 가능하다. 또한 초기에 문제에 대한 완벽한 규명이 불가능하고, 규정된 문제에 대한 유일한 해결책이 존재하지 않는다는 것이다(유영만, 1996). 게다가 문제상황은 특수한 사례인 경우가 많아 사전에 준비된 해결방안이 없다. 이처럼 문제상황이 실무자가 갖고 있는 기존의 이론과 기술의 범위를 벗어나는 경우, 실무자는 그것을 도구적

문제, 즉 자신이 습득한 전문지식에 포함된 어떤 규칙을 일률적으로 적용함으로써 풀 수 있는 문제로 취급하기가 어렵다. 즉, 그 사례는 “책에 나오는 것이 아니다”(Schön, 1987, p. 5). 따라서 이런 문제상황에서는 실무자가 스스로 어떤 방안을 만들어내야 하고, 또 주어진 상황에서 고안된 방안들을 실험해볼 필요가 있다.

이런 맥락에서 Schön은 실천상황은 해결해야 할 도구적 문제가 아니라, Dewey가 사용한 용어를 빌어 “문제임직한 상황(problematic situations, 1983, 이승희와 유영만, 2002, p. 183)”이라고 지적한다. 비슷한 맥락에서 그는 실천현장을 “불확정한 실천의 영역(an indeterminate zone of practice)”으로 본다. 그 이유는 현장에서 실무자들이 부딪히는 대부분의 문제상황들이 애매 모호하고 불안정하며 제각기 고유한 특성을 갖고 있거나 관련된 사람들이 지향하는 가치가 서로 갈등적이라고 보기 때문이다.

이어서 Schön은 도구적 문제를 해결하는 데 필요한 전문능력과 불확실한 실천영역의 문제임직한 상황에서 요구되는 전문능력을 각각 전문적 기술(professional skills)과 전문적 기예(professional artistry)로 구분한다. 기술적 합리성의 관점에서 유능한 전문가는 항상 도구적 문제를 해결한다. 유능한 전문가는 자료수집, 추론, 가설 검증에 있어서 정해진 규칙을 따르고 이에 근거해서 주어진 문제와 전문지식 간의 연결을 분명하게 한다. 그리고 고정되고 분명한 목적을 달성하는 데 가장 적합한 수단을 찾는다. 따라서 전문가의 유능성은 그가 문제를 해결하고자 하는 각각의 상황에서 좋은 결과를 가져올 수 있는 방법을 찾는 데 성공하느냐의 여부로 결정된다. 이런 관점에서 보면 전문적 유능성은 체계적이고 과학적인

연구에 근거한 이론과 기법을 현실세계의 도구적 문제들을 해결하기 위해 적용하는 행위로 이루어진다. 그리고 이 과정에서 발휘되는 일련의 능력들이 전문적 기술이다.

그러나 불확실한 실천의 영역은 전문적 기술의 범주를 벗어나는 경우가 많다. 이 영역에서는 이론적 지식과 표준화된 기술은 그 역할이 매우 중요하지만 제한적이다. 불확정한 문제상황에서는 실무자가 기존의 지식에 의존해서 문제를 규정하고 획일적인 기법이나 준비된 처방을 일률적으로 적용하는 것으로는 문제해결이 어렵다. 따라서 실무자는 명확히 규정되어 있지 않는 문제를 포함하는 상황 전체를 총체적으로 보면서 문제규정에서부터 해결방안에 이르기까지 새로운 접근을 모색할 필요가 있다. 이때 실무자에게 요구되는 능력은 전문적 기술이 아닌 전문적 기예라는 것이다. 전문적 기예는 주어진 상황을 총체적으로 볼 수 있고 그 상황이 갖는 고유한 특성에 부합하는 해결방안, 즉 기존에 마련된 해결책이 아닌 어떤 새로운 해결방안을 융통성있고 창의적으로 만들어낼 수 있는 능력(improvisation)을 가리킨다(Schön, 1987). 다시 말하면, 전문적 기예란 “특수하고, 불확실하고 갈등적인 실천의 상황에서 실무자들이 보여주는 유능성 ... 즉, 문제상황에 대한 인식과 대처과정에서의 능숙한 판단과 의사결정, 수행 등의 수많은 실천행위들을 포함한다”(Schön, 1987, p. 32). 전문적 기예는 불확정한 실천의 영역에서 요구되는 전문적 유능성에서 핵심적인 역할을 한다.

Schön(1987)은 기술적 합리성에 근거한 전문가교육은 도구적 문제의 해결에 필요한 전문적 기술을 개발하는 데 중점을 두기 때문에 이런 교육과정에서는 전문적 기예의 함양이 간과되기 쉽다고 지적한다. 기술적 합리성의

이런 한계점을 극복하고 전문적 기예를 개발할 수 있는 대안적 패러다임으로 Schön(1983, 1987)은 성찰적 실천을 제안하였다.

### 성찰적 실천의 의의와 유형

Schön(1983)은 연구자나 권위자들이 이론을 만들면 실무자들은 그것을 그대로 적용해야 하고, 또 실천적 행위는 이론적 지식을 수동적으로 적용하는 것으로 보는 종래의 입장을 거부한다. 그는 실천적 행위 자체를 하나의 독자적인 지식 영역으로 간주하고, 실제적 지식은 이론적 지식과는 다른 차원의 것으로 보면서 실무자가 끊임없이 노력하는 과정에서 만들어지는 영역으로 본다. 이론적 지식은 다른 전문가의 저서나 강의 등을 통해 전달이 가능한 영역이지만, 실제적 지식은 거의 대부분이 실행 과정 중에 자신의 행함에 대한 실무자의 자기성찰 과정에서만 얻어질 수 있는 것이다(이종일, 2003). Schön은 이처럼 지식을 이론적 지식과 실제적 지식으로 구분하고, 이론적 지식과 실제적 지식의 관계를 재정립하고자 한다.

Schön의 실제적 지식이 나타내는 지식의 영역은 실제적 지식(practical knowledge) 혹은 암묵적 지식(tacit knowledge)이라고 불리며 근래 많은 연구자들의 관심을 끌고 있다. 실제적 지식은 교재나 강의를 통해 습득할 수 있는 이론적 지식과 대별되며, 초보자와 숙련자를 구분짓는 독자적인 지식의 영역으로 전문직 활동 수행에 필수적인 지식으로 인식되고 있다. 이런 인식을 바탕으로 실제적 지식의 속성과 습득 과정에 대한 연구가 최근 활발히 진행되고 있다(Baumard, 2002; Prentice, 2000; Sen,

2002; Sternberg & Horvath, 1999; de Vries & Beijaard, 1999). 성찰적 실천 접근이 주목받고 있는 이유는 예비 혹은 현직 전문가들이 이런 실제적 지식을 구성해나가는 과정을 조명하고 실제적 지식을 습득할 수 있는 방안을 제시하기 때문이다.

성찰적 실천은 전문지식의 습득과 적용을 강조하는 기술적 합리성과는 대조적으로, 전문가들이 실무경험에 대한 비판적 탐구를 통해 실천현장에 유용한 실제적 지식을 구성해나가는 과정을 중요시한다. Schön(1983, 1987)은 이러한 성찰적 실천을 실행중 성찰(reflection-in-action)과 실행후 성찰(reflection-on-action)의 두 가지 유형으로 나누어 논의한다. 실행중 성찰은 실무자가 실행하는 과정 중에 행하는 성찰이고, 실행후 성찰은 실행이 완료된 후에 행하는, 회고적인 성격을 띠는 성찰이다.

실행중 성찰은 실무자가 수행하는 동안 실무자의 행위에 영향을 미칠 수 있는 시간대(Schön, 1983), 즉 주어진 상황에서 실무자가 어떤 반응을 하거나 반응을 선택하는 도중에 이루어진다(Williams, 1998). Schön에 의하면 실행중 성찰은 실무자가 주어진 상황에서 일상적인 어떤 반응을 했을 때 이런 반응이 좋은 쪽이든 나쁜 쪽이든 예기치 못한 어떤 결과를 유발한 경우 촉발된다고 한다. 즉, 실무자의 행위가 그가 갖고 있는 기존 지식의 범주에 부합하지 않는 결과로 이어졌을 때 놀라움(a surprise)이 있고, 이것이 실무자의 주목을 끌게 된다. 그리고 이런 놀라움이 실행중 성찰로 이어진다는 것이다. 뜻밖의 현상에 대한 성찰은 반드시 언어를 매체로 이루어지는 것은 아니지만 최소한 의식적인 수준에서 일어난다. 실무자는 스스로에게 ‘이게 뭐가? 내가 이것에 대해 어떻게 생각하고 있었나?’라고 반문하게

된다.

이런 맥락에서 볼 때 실행중 성찰은 비판적 기능을 수행한다. 실무자가 갖고 있는 기존 지식의 전제에 스스로 의문을 제기하도록 하기 때문이다. 즉, 뜻밖의 상황을 초래한 자신의 생각에 대해 비판적으로 검토해보게 되는 것이다. 이 과정에서 실무자는 자신의 행동전략이나 혹은 상황에 대한 이해, 문제에 대한 규정방식을 재구성할 수도 있다. 실행중 성찰은 또한 수행하는 도중 즉석에서 어떤 실험("on-the-spot experiment", Schön, 1987, p. 29)을 해보는 것을 가능하게 한다. 실무자가 새롭게 관찰된 현상을 탐색할 의도로 어떤 새로운 반응을 생각해내고 시도해보거나, 현상에 대한 자신의 잠정적인 이해를 검증해보거나 혹은 상황을 좋은 방향으로 바꾸어보려는 시도의 효과를 확인해볼 수 있다.

실행중 성찰이 다른 유형의 성찰들과 다른 점은 그것이 실무자의 행위에 즉각적으로 영향을 미칠 수 있다는 것이다. 실행중 성찰에서는 실무자가 자신의 실행에 영향을 미치는 암묵적인 지식 가운데 어떤 부분에 대해 새롭게 생각해보고 그것이 현장에서의 실험으로 이어지고 또한 행위에 영향을 주는 다른 생각으로 연결될 수 있다. 실행중 성찰은 실무자가 주어진 상황이 제시하는 자료와 "성찰적으로 대화하는 행위"(a reflective conversation, Schön, 1987, p. 31)라고 할 수 있다. 즉, 실무자는 상황의 전개에 상관없이 자신이 계획했거나 의도하는 대로 계속 반응하는 것이 아니라, 상황의 추이를 주시하는 가운데 자신의 이전 행위가 촉발한, 상황이 주는 뜻밖의 결과에 귀 기울이고, 이에 따라 상황의 전개에 새로운 의미와 방향을 제시하는 새로운 시도를 함으로써 이에 반응한다는 것이다. 숙련된 실무자

는 주어진 과제를 순조롭게 처리하는 과정에서 실행중 성찰을 수행한다.

실행중 성찰에 대한 이런 관점의 기저에는 현실에 대한 구성주의적 관점(a constructivist view)이 깔려있다(Schön, 1987). 구성주의적 관점에서는 실천상황은 객관적으로 존재하는 어떤 것이 아니라 실무자가 그의 실천상황을 구성하는 것으로 본다(고미영, 2000). 실무자의 지각과 해석과 신념은 그가 현실로 받아들이는, 그 스스로가 만든 세계에 뿌리를 두고 있다고 본다. 이에 비해 기술적 합리성은 객관주의적 관점(an objectivist view)에 기초한다. 이 관점에서는 사실은 객관적으로 존재하는 것이고, 믿음의 진리 여부는 엄중한 절차를 통해 검증이 가능하다. 그리고 전문지식은 사실의 기반위에 근거하므로 문제해결 과정에서 나타날 수 있는 여러 의견들간의 불일치는 사실을 확인함으로써 해소할 수 있다고 전제한다.

Schön이 제시한 성찰적 실천의 또다른 유형인 실행후 성찰은 실행이 완료된 후에 실무자가 자신이 선택한 행위를 되돌아보고 그 행위를 재평가하는 과정이다. 실무자가 자신의 암묵적 지식이 예상치 못한 결과에 어떻게 기여했는지를 발견하기 위해 자신의 행위를 되돌아보는 것이다. 실행후 성찰은 실행이 끝난 후에 하거나 실행 중간에 쉬는 동안 할 수도 있다. 하지만 두 경우 모두 현재 진행중인 행위에 즉각적으로 영향을 미치지 않는다. Schön은 성찰적 실천에 대한 기술에서 실행중 성찰에 많은 비중을 두었고, 실행후 성찰에 대해서는 크게 언급하지 않았다. 그러나 Schön의 연구가 촉발한 성찰적 실천에 관한 많은 연구물에서는 실행중 성찰보다 실행후 성찰이 더 높은 주목을 받았다.

실행후 성찰은 새로운 학습을 위해 실무자



가 자신의 경험을 숙고하고 탐색하는 지적 활동이라고 할 수 있다. Schön의 실행후 성찰은 성찰에 대한 기존의 개념들과 유사하다. Dewey (1933)는 성찰 혹은 반성적 사고에 의해 일어나는 경험이 지식의 획득을 가능하게 하는 가장 교육적인 경험이라고 주장하였다(노진호, 1996 재인용). Kolb(1984)가 제시한 체험학습 사이클에서 성찰적 관찰(reflective observation)은 구체적인 사태나 경험으로부터 추상적인 개념이나 배움을 이끌어내는 과정을 가리킨다. 경험으로부터의 학습은 경험 그 자체보다는 경험에 대한 성찰에서 이루어진다는 주장은 이런 맥락에서 이해할 수 있다(Johnson, 2001). 그런데 Schön은 실행후 성찰의 역할을 실무자가 자신의 경험으로부터 배움을 얻는 데 국한시키지 않고 실천에 근거하여 자신만의 유용한 실제적 이론을 구축해나가는 차원으로 확장시켰다(Moon, 1999). 이런 관점에서 보면 새로운 상황에 적합한 지식의 발견이나 이론의 구축은 모든 실무자에게 가능한 것이 아니라 부딪힌 문제상황과 상황에서의 경험에 대해 끊임 없이 성찰하는 이에게만 가능하다고 할 수 있다(이종일, 2003).

Schön이 제시한 두 가지 유형의 성찰외에 실행 이전에 이루어지는 성찰, 즉 실행전 성찰(reflection-before-action, Moon, 1999), 혹은 예상적 성찰(anticipatory reflection, Van Manen, 1991)이 가능하다는 주장도 제기되어왔다. 실행전 성찰이란 어떤 사태가 발생하기 이전에 실무자가 앞으로 행할 행위에 대해 숙고하는 활동으로 여기에는 예견되는 사태에 대한 계획도 포함된다. Schön은 그의 저서에서 실행전 성찰의 존재를 언급하지 않았다. 그러나 간호사들을 대상으로 한 연구(Teekman, 2000)에서 간호사들이 병원현장에서 부딪히는 특정한 상황의

성격에 초점을 두고, 가능한 여러 대안들을 고려하면서 주어진 상황에 가장 적합하다고 판단되는 개입을 선택하는 행위가 이들의 성찰적 실천의 주요한 부분이었다고 보고된 바 있다. 이런 결과는 실행전 성찰에 대한 주장을 경험적으로 뒷받침한다고 볼 수 있다.

### 성찰적 실습

Schön(1987)은 성찰적 실천이 저절로 습득되는 능력이 아니고 전문적인 지도와 훈련을 필요로 한다는 점을 인식하고, 그 방안으로 성찰적 실습(reflective practicum)을 제안한다. 그리고 이런 실습을 이론과목을 모두 이수한 이후가 아니라, 이론과목을 수강하는 것과 병행하여 교육과정의 초기단계부터 운영해야 한다고 주장한다. Schön이 제안한 성찰적 실습은 수련생들이 불확정한 실천영역에서 요구되는 유연성의 필수적인 능력인 전문적 기예를 습득하는 것을 목표로 한다.

성찰적 실습은 그 성격상 학교와 현장의 중간에 위치하며 현실세계에서 실무자들이 겪는 압박감이나 위험부담으로부터 비교적 자유로운 공간이다. 설계분야에서는 디자인 스튜디오, 상담분야에서는 학내에 마련된 상담실습실이 Schön이 구상하는 실습공간에 근접한다고 볼 수 있다. Schön은 이런 성찰적 실습공간의 교육적 가치를 높이 평가한다. 그 이유는 수련생들이 곧바로 현장에 투입되면 실무에 수반되는 신속한 의사결정과 실수에 따른 위험에 대한 부담감에 압도되어 현장에서는 오히려 성찰적 실습을 학습하기가 어렵다고 보기 때문이다. 위험부담을 줄인 것 외에 Schön이 성찰적 실습의 중요한 조건으로 강조하는

것은 좋은 코치 혹은 실무지도자의 존재이다. 성찰적 실천과 이를 통해 길러지는 전문적 기예는 직접 가르칠 수 있는 것이 아니므로 수련생들이 실습을 통해 이런 능력들을 습득하도록 잘 지도하는 것이 매우 중요하다고 보기 때문이다.

수련생이 실습과정에서 달성해야 할 기본적인 과업은 숙련된 전문가들의 수행을 지켜보면서 능숙한 전문활동이 무엇인지를 인식하고 이에 대한 이미지를 구성하는 것이다. 그리고 능숙한 전문활동의 수준에 비추어 자신의 현재 수준이 어떤지를 깨닫고, 현재 수준에서 자신이 원하는 수준으로 갈 수 있는 경로를 파악하는 것이다. 성찰적 실습에서의 이런 과업들은 수련생이 스스로 실행함으로써 배우는 것과 지도자 및 동료수련생들과의 교류, 그리고 실천의 전반적인 분위기 속에서 배우는 것이 서로 어우러져 달성된다. 특히 숙련된 실무지도자의 역할이 중요하다. 실무지도자들은 경우에 따라서는 기존의 이론을 가르치고 정보를 전달하고 실천사례들을 제시하는 수준에서 가르친다. 그러나 이들의 주된 기능은 수련생에게 실천의 시범을 보여주고, 조언하고, 질문하고, 비판하는 코치의 기능이다. 그리고 실무지도자만큼 중요한 역할을 하는 사람들과 함께 성찰적 실습에 참여하는 동료수련생들이다. 때로는 이들이 코치의 역할을 하기도 한다. 그리고 동료집단을 통해 수련생은 실천의 세계에 잠겨들 수 있다.

Schön이 이러한 실습을 성찰적 실습이라 부르는 이유는 실습의 목적이 수련생으로 하여금 실행중 성찰에 능숙해지도록 돕는 데 있기 때문이다. 이뿐만 아니라 성찰적 실습의 효과는 실무지도자와 수련생 간의 상호적으로 성찰적인 대화에 달려있기 때문이다. 즉, 성찰적

실습이 제대로 효과를 거두기 위해서는 실무지도자가 확일적으로 혹은 사전에 계획한 대로 수련생들을 지도하는 것을 지양해야 한다. 그 대신 상담에서와 마찬가지로 수련상황에서도 실무지도자와 수련생 모두 실행중 성찰을 하면서, 특정 수련생이 처한 상황에 대한 새로운 이해와 적합한 조력방안을 함께 모색해나가야 한다는 것이다.

### 성찰적 실천을 위한 교육과 훈련

앞서 언급한 대로 교사교육과 간호사교육 분야를 위시하여 여러 전문분야에서 성찰적 실천은 실무자가 이론과 실제의 괴리를 좁히고 자신의 실천경험에 근거하여 실제적 지식을 구성해나감으로써 전문성을 향상시켜나가는 새로운 패러다임으로 전문가교육자들 사이에서 폭넓게 수용되는 추세이다(Clegg, Tan, & Saedi, 2002). 성찰적 실천의 의의와 필요성에 대한 공감대가 널리 확산되고, 이와 함께 성찰적 실천의 적용과 효과를 논의하는 수많은 연구물들이 쏟아져 나왔다(Moon, 1999). 하지만 예비 혹은 현직 전문가가 어떻게 성찰적 실천을 수행할 수 있는 능력을 갖추는가, 현장에서 성찰적 실천이 이루어지고 있는 실제 양상은 어떠한가 등의 실천적인 주제에 대한 경험적인 연구는 아직 시작단계에 있다(Graham, 2000; Mantzoukas & Jasper, 2004; O'Connor et al., 2003; Teekman, 2000).

많은 전문가교육자들이 성찰적 실천의 중요성에 대한 인식을 함께 하지만, 예비 혹은 현직 전문가들이 성찰적 실천을 실행에 옮기도록 돕는 문제는 그리 간단하지가 않다. 왜냐하면 성찰적 실천을 저해하는 다양한 개인적, 환

경적 요인들이 존재하기 때문이다(Mantzoukas & Jasper, 2004). 우선 개인적 요인으로는, 성찰적 실천은 반성적 사고(reflective thinking)와 비판적 탐구(critical inquiry)를 필요로 하는데(Donaghy & Morss, 2000), 실무자들의 인지수준과 사고방식의 유형(thinking styles), 학습방식, 가치관, 실무경험 수준 등에 따라 성찰적 실천의 습득이 어렵거나 혹은 성찰적 실천에 대한 거부감을 느낄 수도 있다. 또한 실무자에 따라서는 습관적으로 성찰을 회피하거나 혹은 의도적으로 성찰을 하지 않기를 선택할 수 있다(Donaghy & Morss, 2000). 이러한 개인적 저해요인 외에도 실무자들이 속해있는 조직문화나 기관의 전반적인 분위기가 성찰적 실천을 권장하지 않거나 노골적으로 무시할 수 있다. 또한 학교나 현장에서 전문가양성의 책임을 맡고 있는 이들이 성찰적 실천에 가치를 두지 않거나 그들 자신이 성찰적 실천 능력이 부족할 수 있다. 혹은 이들 교육자들 사이에 성찰적 실천에 대한 입장 차이가 있어 수련생에게 혼란과 어려움을 줄 수 있다. 예컨대, 학교에서는 성찰적 실천을 강조하는데, 실습기관에서 수련생의 현장 슈퍼바이저가 특정한 기법과 절차의 적용을 일방적으로 요구함으로써 수련생의 성찰적 실천 능력의 습득을 저해할 수도 있다. 혹은 그 반대의 경우도 가능하다. 실제로 실무자들을 대상으로 수행한 몇몇 경험적 연구는 성찰적 실천이 전문적인 지도와 주변의 지지 없이는 그 적용이 매우 어렵다고 보고하고 있다(Donaghy & Morss, 2000; Johnson, 2001).

성찰능력의 제고를 위한 방안으로 Schön은 성찰적 실습을 제안하였다. 또다른 방안으로는 성찰능력 함양을 목적으로 예비 혹은 현직 전문가들을 위해 별도의 훈련프로그램이나 강좌

를 개발하여 실시하는 접근을 들 수 있다(Moon, 1999). 이런 접근의 예로, DeMulder와 Rigsby(2003)는 현직 교사들의 성찰적 실천 능력을 제고하고 교육현장에 기반을 둔 교육개선을 위한 훈련프로그램을 개발하여 실시하고, 프로그램에 참여한 교사들의 경험을 보고하였다. Graham(2000)은 현직 간호사들의 성찰적 실천을 신장하기 위해 3단계로 교육내용을 구조화하고 성찰집단 접근(a reflective group approach)을 적용하여 그 효과를 검증하였다.

또다른 접근은 별도의 프로그램이나 강좌를 실시하는 대신, 성찰능력 함양을 위해 고안된 특정한 방안들을 기존의 정규 교과목이나 훈련과정에 통합하여 적용하는 것이다. 이런 목적으로 제안된 방안들(Roth, 1989, Johnson, 2001에서 재인용) 가운데 가장 보편적인 것은 자신의 실무경험을 되돌아보고 이에 대한 생각과 느낌을 서술하게 하는 글쓰기이다. 이런 글쓰기는 수업경험보고서나 성찰일지(a reflective journal) 혹은 자서전적 글쓰기(autobiographical sketches, Brookfield, 1995)의 형태로 쓰여질 수 있다. 그리고 미리 일련의 질문들을 제시하고 이에 대한 생각을 쓰거나 말하게 함으로써 성찰을 촉진하는 질문하기(questioning)도 제안되었다(Moon, 1999). 이밖에도 개인적인 차원에서 이루어지는 성찰의 한계를 극복하기 위해 동료수련생 혹은 동료전문가들로 구성된 집단에 참여하여 함께 경험을 나누고 성찰하는 방안도 권장되고 있다(Bell, 2001).

상담자교육분야에서는 Griffith와 Frieden(2000)이 수련생들의 성찰적 사고를 증진할 수 있는 몇 가지 방안을 제안하였다. 글쓰기 외에도 소크라테스식 질문과 상담회기중 상호과정에 대한 회상(Interpersonal Process Recall: IPR), 반영팀(reflecting teams)의 활용이 제시되었다. 소크

라테스식 질문은 수련생들이 내리는 임상적 판단의 기초가 되는 철학적이며 가치에 근거한 결정들이 무엇인가를 탐색하여 수련생들의 자기주도적인 발견을 촉진한다. IPR은 상담회기를 녹화한 테이프를 보면서 수련생이 상담회기 중 자신의 내면에서 일어난 반응을 각성할 수 있도록 돕는다. 반영팀의 활용은 관찰집단을 두어 실제 작업을 하는 집단의 작업과정을 지켜보게 한 다음, 관찰집단으로 하여금 관찰한 내용을 토론하게 하는 것이다. 이 밖에도 지면의 제한으로 구체적인 내용은 소개할 수 없으나, Ward와 House(1998), Neufeldt(1999)는 성찰적 학습이론을 수퍼비전에 접목한 성찰적 수퍼비전 모델과 전략을 제시하였다.

### 상담자 교육을 위한 시사점

지금까지의 논의를 기초로 하여 이제 성찰적 실천의 패러다임이 상담현장의 속성을 이해하고, 우리나라 상담자교육의 문제점을 파악하고 교육개선의 방향을 모색하는 데 시사하는 바가 무엇인지를 살펴보고자 한다. 먼저 성찰적 실천의 관점에서 상담현장의 속성을 살펴보기로 한다. 상담자들이 현장에서 대하는 대부분의 상황들은 Schön이 지적한 대로 명확한 규정과 유일한 해결책이 존재하는 도구적 문제이기보다는 문제에 대한 규정과 해결책이 모두 불분명한 문제임직한 상황임을 알 수 있다. 지금까지 상담분야에서는 수 백 가지 이론들이 문제에 대한 규정과 원인에 대한 설명 및 해결방안을 놓고 다양한 관점과 해석을 제시해왔다. 이는 상담에서 다루는 문제들이 불확실하고 애매모호하며 다양한 가치와 해석이 존재하고, 상담영역이 “불확정한 실천의 영역”

임을 반증하는 현실이라고 이해할 수 있다. 또한 상담분야는 그 어느 전문분야보다 상황구속적이다. 즉, 내담자들이 제시하는 어려움이 매우 다양하고 특수하며, 내담자들의 개인적, 환경적 특성도 제각기 다르고, 내담자와의 상담진행과정도 불확실하고 가변적이기 때문에 이런 고유한 특성에 대응하는 개별화된 접근을 요구한다. 따라서 상담자교육에서는 상담현장의 이런 불확정한 속성에 유연하게 대처할 수 있는 능력, 즉 전문적 기예를 함양할 필요가 있다는 것을 알 수 있다.

Schön을 위시한 성찰적 실천 이론가들은 상담분야와 같이 불확정한 속성을 갖는 실천분야의 전문가교육은 개념적 지식과 단편적인 기술의 습득 수준을 넘어 성찰 능력의 함양에 그 초점을 두어야 한다고 주장한다. 상담자들의 전문적 발달에 대한 Skovholt와 Rønnestad (1995)의 연구는 성찰이 상담자의 전문성 개발에서 차지하는 중요성을 경험적으로 뒷받침하는 결과를 제시한다. 이들은 100여명의 예비상담자와 숙련상담자들을 대상으로 상담자로서의 경험과 발달과정을 연구하였는데, 지속적인 전문적 성찰이 상담자의 발달과정에서 핵심적인 역할을 한다는 결론을 제시하였다. 연구자들은 전문적 성찰을 통해 상담자의 외적인 경험이 음미되고 분석되는 가운데 학습이 이루어지고 이런 학습이 상담자의 내적 변화로 이어진다고 하였다.

그렇다면 이런 성찰적 실천의 관점에 비추어 볼 때 우리나라 상담자교육의 한계점은 무엇인가? 전술한 대로 현행 대학원교육에서는 이론과목을 우선적으로 편성하고, 면접기법과 같은 기본적인 기술 습득에 치중해왔다. 뿐만 아니라 현직 상담자들이 참여하는 워크숍과 같은 각종 단기연수에서도 대학원교육에서와 마

찬가지로 새로운 지식과 기법을 전달하는 데 중점을 두는 경향이 있다. 이런 여건에서는 상담자들이 지식의 생산자보다 소비자로 육성될 우려가 있다(이승희, 유영만, 2002). 즉, 가치있는 지식의 생산은 학자나 다른 외부 전문가들이 맡고, 실무자는 이들이 생산한 지식을 사용하는 소비자의 역할로 이분화된다. 그런데 문제는 일반적인 상담이론과 기법은 상담자 개개인이 속한 현장의 특수한 상황을 반영하지 못하므로 이런 탈맥락적인 지식은 실제 문제 해결을 위한 구체적인 지침을 제시하는데 매우 제한적이라는 것이다. 이 때문에 현직전문가가 현장의 다양한 문제상황에 능숙하게 대처하기 위해서는 실무경험을 통해 자신에게 유용한 지식을 만들어내는 지식의 생산자가 되어야 한다. 그러나 기술적 합리성에 기초한 현행 교육은 스스로 실제적 지식을 만들어낼 수 있는 상담자의 능력을 개발하는 일을 등한시해왔다. 하지만 상담자들이 학자나 다른 전문가들이 생산하는 지식에 의존하면서 현장의 문제해결에 필요한 지식을 계속해서 자신의 외부에서 찾는 한, 상담자가 현장에서 요구하는 유용한 지식을 구성하기란 요원한 일이다.

또 다른 문제점은 현행 교육에서 예비상담자나 현직상담자의 경험과 성찰능력을 간과하고 있다는 점이다(이승희, 유영만, 2002). 실무자가 외부의 지식에만 의존하지 않고 스스로 유용한 지식을 생산하려면, 이들의 경험이 가치있는 지식의 원천으로 인식되어야 하고, 이들이 자신의 경험을 토대로 실제적 지식을 구성하는 성찰적 실천 능력의 배양이 교육의 중요한 목표로 포함되어야 한다. 그런데 이런 능력의 배양은 대학원교육과정뿐만 아니라 현직상담자를 위한 재교육과정에서도 중요하게

다루어지지 않고 있다(Maudsley & Strivens, 2000). 기술적 합리성에 바탕을 둔 현행 상담자교육은 이론과 기술의 숙지를 목적으로 하기에 교수나 다른 전문가가 일방적으로 정보를 전달하는 데 치중한다. 이 때문에 상담자들의 경험으로부터 실제적 지식을 이끌어내는 탐구적 교육방법은 선호되지 않고 적극적으로 활용되지 않는다(최의창, 1995). 그 결과 상담의 질적 향상을 위한 한 가지 중요한 지식의 원천이 간과되어왔다.

이런 풍토에서는 상담자들이 스스로 유용한 지식을 창출할 수 있다는 믿음을 갖고 이런 능력을 개발하기 어렵다. 이 때문에 상담자들은 실천에 필요한 지식을 끊임없이 자신의 외부에서 구하게 되고, 어떤 새로운 이론이나 기법이 현장의 문제 해결을 위한 획기적인 방안을 제시해줄 것으로 기대하고 이를 습득하기에 급급하기 쉽다. 또한 교육이나 훈련과정에서는 충분한 실습과정 없이 이론과 기법을 전달하는 수준에서 끝나는 경우가 많기 때문에 전수받은 이론이나 기법을 상담실제에 ‘적용’하는 일은 상담자 각자의 노력에 맡겨진다. 그런데 상담이론은 현장의 구체적인 맥락을 고려하지 않기 때문에 상담자가 이를 특수한 사례에 적용하는 일은 용이하지 않고, 실제로 상담자들은 이 부분에서 많은 어려움을 겪는다.

그렇다면 현행 상담자교육방식의 이러한 한계점들을 극복하기 위해 성찰적 실천에서 얻을 수 있는 시사점은 무엇인가? 첫째, 성찰적 실천능력은 이론적 지식과 실무경험의 축적에 따라 자동적으로 습득되는 것이 아니기 때문에 교육과 훈련을 통해 개발할 필요가 있다는 점이다. 아울러 이런 교육과 훈련은 Schön이 강조하는 대로 이론과목을 이수한 이후가 아니라 대학원교육 초기단계에서부터 도입될 필

요가 있다(Neufeldt, 1999). 이를 위해 수업이나 실습과정에서 교육의 내용뿐만 아니라 지도방식이 성찰적 실천의 인식론과 방법론에 부합하도록 유의할 필요가 있다. 따라서 이론수업에서도 단순히 많은 개념적 지식을 일방적으로 전달하는 데 치중하여 지식이 “무기력한 관념”(Whitehead, 1929, 홍은숙, 1999 재인용), 즉 활용되거나 검증되거나 새롭게 조합됨이 없이 단순히 마음에 받아들여진 관념들로 전락하지 않도록 경계해야 한다. 이를 위해 소개되는 이론들이 학생들의 개인적 경험이나 그들이 관심 갖는 실천현장에 어떤 적용점을 갖는지를 항상 비판적으로 탐구하는 자세를 갖도록 훈련할 필요가 있다. 이론과 함께 그 이론이 적용되는 사례들을 연구하는 방법도 바람직하다. 이밖에도 앞서 소개한 성찰일지 쓰기, 자서전적 글쓰기, 질문하기, 상호과정에 대한 회상 등의 방법들을 활용할 수도 있다. 그리고 집단활동을 통해 각자가 성찰할 바를 서로 나눔으로써 동료들과 함께 실제적 지식을 구성하도록 지도할 수도 있다. 상담실습도 기본적인 기술의 습득뿐만 아니라 더 나아가 전문적 기예를 함양할 수 있는 과정이 될 수 있도록 지도방식에 유의해야 할 것이다.

둘째, 상담자교육자들의 인식전환이 필요하다는 점이다. 기술적 합리성의 가정에 기초한 상담자교육의 한계점을 좀더 분명하게 이해하고, 이와 함께 성찰적 실천의 가치를 인식할 필요가 있다. 정규교육과정과 단기연수과정에서 소개되는 대부분의 상담이론들이 우리나라의 사회문화적 맥락과는 다른 서구에서 도입된 이론이라는 우리의 현실을 감안할 때, 서구 이론들을 비판적으로 탐구하고 기존의 이론을 바탕으로 우리의 실천현장에 좀더 맞는 실제적 지식을 구성하는 능력을 기르는 일은

더욱 중요한 가치를 갖는다. 성찰의 가치에 대한 교육자의 인식은 학생의 인식에 크게 영향을 미친다(Teekman, 2000). 마찬가지로 Schön(1987)도 성찰적 실습에서 실무지도자의 역할에 대해 논의하면서 실무지도자가 실습과제와 전문적 유능성에 대해 어떤 인식론적 관점을 갖고 있는가에 따라 실습의 목적과 교육과정이 달라진다고 하였다. 상담분야의 전문지식이 도구적 문제에 기계적으로 적용할 수 있는 일련의 사실과 규칙 및 절차로 구성된 지식이라는 관점을 가지는 실무지도자는 상담실습 또한 기술적 훈련의 관점에서 볼 것이다. 따라서 실습에서의 지도는 수련생들의 수행을 지켜보고 전수된 지식과 기술의 적용상의 문제점을 지적하고 올바른 반응을 제시하는 데 중점을 두게 될 것이다. 이에 비해 실무지도자가 실행 중 성찰을 통해 불확실하고 고유하거나 가치의 갈등이 있는 실천상황에 당면하여 그런 상황들을 새롭게 이해하는 데 초점을 둔다면, 기존의 전문지식이 모든 상황에 맞다고 가정하거나, 모든 문제에 정답이 있다고 가정하지 않을 것이다. 그리고 수련생들이 실행 중 성찰능력을 습득하도록 지도할 것이다.

셋째, 상담자교육자들은 학교 강의실과 실천현장에서 후배상담자들에게 성찰적 실천을 가르칠 뿐만 아니라 직접 모범을 보여줄 필요가 있다는 점이다. Schön이 성찰적 실습공간의 활용을 강조한 이유도 숙련자들이 보여줄 수 있는 모델링의 교육적 효과를 중요시하기 때문이다. 성찰적 실천의 관점에서 보면 상담자교육자들에게는 그들이 직접 상담하는 것 외에도 수업이나 연수과정에서 이론을 가르치거나 수퍼비전을 하거나 실습을 지도하는 공간이 바로 실천현장이다. 이런 실천현장에서의 경험을 계속 성찰함으로써 후배상담자들의 현

실과 요구에 좀더 부합하는 지도방식을 고안하고, 이를 동료교육자들과 상담자들과 나눌 수 있을 것이다. 상담자들의 성찰적 실천 능력을 개발하기 위해서는 이들의 교육과 훈련을 맡고 있는 이들이 성찰적 실천 능력을 갖고 있고 또 이를 실행에 옮기는 것이 중요한 선결과제이다(Ward & House, 1998).

지금까지 근래 전문가교육방식의 새로운 대안으로 주목받고 있는 성찰적 실천을 Schön의 이론을 중심으로 살펴보았다. 성찰적 실천의 관점에서 전통적 전문가교육방식의 인식론적 관점과 한계점을 살펴보고 이를 극복할 수 있는 방안으로 실행중 성찰과 성찰적 실습을 소개하였다. 그리고 성찰적 실천의 관점에 비추어 현행 상담자교육방식의 한계점과 이를 보완할 수 있는 방안들을 고찰하였다.

본 연구는 현행 상담자교육의 인식론적 관점을 비판적으로 검토하고 대안을 모색하기 위해 Schön의 이론을 중심으로 성찰적 실천의 인식론적 관점과 실천 방안을 제시하는 데 중점을 두었다. 이러한 연구목적과 지면 제한으로 인해 본 연구는 다음과 같은 한계점이 있다. 우선, Schön의 이론 외에 성찰적 실천에 대한 다른 학자들의 이론적 논의와 경험적 연구들을 포괄적으로 다루지 못했다. 그리고 성찰적 실천능력 제고를 위한 훈련프로그램과 방안을 개괄적으로 언급하는 데 그치고, 성찰적 수퍼비전 모델을 비롯하여 성찰능력 제고를 위한 방안들의 내용을 구체적으로 소개하지 못했다. 마지막으로 성찰적 실천의 적용에서 상담자교육개선과 상담자교육자의 역할에 논의의 초점을 두었기 때문에 수련생이나 현직상담자 스스로 노력을 기울여야 하는 부분은 논의에 포함시키지 않았다.

이러한 한계점에도 불구하고 본 연구의 의의는 전문가양성교육의 새로운 방안으로 크게 주목받아왔으나 상담분야에서 논의가 매우 미미한 Schön의 성찰적 실천을 국내에 소개하고 상담자교육 개선을 위한 시사점과 적용점을 고찰하였다는 데 있다. 본 연구가 앞으로 성찰적 실천의 적용에 관한 논의와 연구에 대한 관심을 높이고, 더 나아가 상담자교육 개선을 위한 논의와 방향 모색에 있어 유용한 자극제가 되기를 기대한다.

### 참고문헌

- 강이철 (2000). 교육공학과 설계학. *교육공학연구*, 16(3), 127-147.
- 고미영 (2000). 구성주의와 정신 보건 사회사업 실천의 접목에 관한 연구. *정신보건과 사회사업*, 10, 5-23.
- 김계현 (1992). 상담교육방법으로서의 개인 슈퍼비전 모델에 관한 복수 사례연구. *상담과 심리치료*, 4(1), 19-53.
- 김계현 (1994). 바람직한 전문상담의 모형. *대학생활연구*, 12(1), 109-124. *한양대학교 학생생활연구소*.
- 김정택·도상금 (1993). 상담가 교육에 대한 연구: 대학원 석사과정 상담교육의 현황과 전문상담가 양성 인터뷰를 위한 제언. *한국심리학회지: 상담과 심리치료*, 5(1), 13-29.
- 김진숙 (2001). 상담자발달모형과 청소년상담자발달연구의 필요성. *한국심리학회지: 상담과 심리치료*, 13(3), 19-37.
- 김진숙 (2002). 청소년상담자들의 실무경험과 전문적 발달에 대한 질적 연구. *한국심리*

- 학회지: 상담과 심리치료, 14(4), 863-886.
- 노진호 (1995). Dewey의 교육의 개념에 대한 고찰. *교육학연구*, 34(3), 19-33.
- 손은정 (2003). 반성적 사고와 전문가 교육. *학생생활연구*, 28, 31-54. 서울교육대학교 학생생활연구소.
- 손은정, 유성경, 심혜원 (2003). 상담자의 자기 성찰(reflection)과 전문성 발달. *상담학연구*, 4(3), 367-380.
- 신옥순 (2000). 교사의 성찰적 사고 개발을 위한 방안 탐색. *교육논총*, 17(1). 인천교육대학교 초등교육연구소.
- 유영만 (1996). 비구조적 문제상황 이해를 위한 체제-해석적 수업체제설계 모델(SI-ISD Model) 개발. *교육공학연구*, 18(2), 249-295.
- 이승희, 유영만 (2002). 성찰적 실천의 관점에 비추어 본 수업설계자의 전문성 개발방안 탐색. *교육정보방송연구*, 8(2), 173-193.
- 이종일 (2003). 반성적 실행을 통한 사회과 교사자질 개선. *사회과교육*, 42(2), 5-27.
- 이재창 (1996). 전문상담자 교육과 훈련에 관한 연구. *한국심리학회지: 상담과 심리치료*, 8(1), 1-26.
- 이형득 (1994). 전문적 상담과 발전 과제. *대학생활연구*, 12(1), 13-31. 한양대학교 학생생활연구소.
- 이형득 (1998). 변화하는 시대의 상담모형. *대학생활연구*, 16(1), 15-27. 한양대학교 학생생활연구소.
- 최의창 (1995). 교사 전문능력 개발의 합리주의적 관점과 그 대안. *교육학연구*, 33(1), 331-348.
- 최해림 (1998). 상담자 교육과 수퍼비전의 협조체제. *대학생활연구*, 16(1), 63-87. 한양대학교 학생생활연구소.
- 최해림 (1999). 상담자 교육과 수퍼비전의 현재. *대학생활연구*, 17(1), 1-18. 한양대학교 학생생활연구소.
- 홍은숙 (1999). *지식과 교육*. 서울: 교육과학사.
- Acheson, K. A., & Gall, M. D. (2003, 5th). *Clinical supervision and teacher development: Preservice and inservice applications*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Baumard, P. (2002). Tacit knowledge in professional firms: The teaching of firms in very puzzling situations. *Journal of Knowledge Management*, 6(2), 135-151.
- Bell, M. (2001). Supported reflective practice: A programme of peer observation and feedback for academic teaching development. *International Journal for Academic Development*, 6(1), 29-39.
- Betts, J. (2004). Theology, therapy or picket lines? What's the 'good' of reflective practice in management education? *Reflective Practice*, 5(2), 239-251.
- Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Clegg, S., Tan, J., & Saedi, S. (2002). Reflecting or acting? Reflective practice and continuing professional development in higher education. *Reflective Practice*, 3(1), 131-146.
- de Vries, Y., & Beijaard, D. (1999). Teachers' conceptions of education: A practical knowledge perspective on 'good' teaching. *Interchange*, 30(4), 371-397.
- DeMulder, E., & Rigsby, L. C. (2003). Teacher's voices on reflective practice. *Reflective Practice*,



- 4(3), 267-290.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Boston: Heath.
- Donaghy, M. E., & Morss, K. (2000). Guided reflection: A framework to facilitate and assess reflective practice within the discipline of physiotherapy. *Physiotherapy Theory and Practice*, 16, 3-14.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. Falmer Press: London.
- Graham, I. W. (2000). Reflective practice and its role in mental health nurses' practice development: A year-long study. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 7, 109-117.
- Griffith, B. A., & Frieden, G. (2000). Facilitating reflective thinking in counselor education. *Counselor Education and Supervision*, 40(2), 82-93.
- Habermas, J. (1971). *Knowledge and human interests*. Heineman: London.
- Hackett, S. (2001). Educating for competency and reflective practice: Fostering a conjoint approach in education and training. *Journal of Workplace Learning*, 13(3), 103-112.
- Hudson, B. (2002). Holding complexity and searching for meaning: Teaching as reflective practice. *Journal of Curriculum Studies*, 34(1), 43-58.
- Johnson, H. (2001). The PhD Student as an adult learner: Using reflective practice to find and speak in her own voice. *Reflective Practice*, 2(1), 53-63.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Mantzoukas, S., & Jasper, M. A. (2004). Reflective practice and daily ward reality: A covert power game. *Journal of Clinical Nursing*, 13, 925-933.
- Maudsley, G., & Strivens, J. (2000). Promoting professional knowledge, experiential learning and critical thinking for medical students. *Medical Education*, 34, 535-544.
- Moon, J. (1999). *Reflection in learning and professional development: Theory and practice*. New York: Routledge Falmer.
- Morrisette, P. J. (2002). *Self-supervision: A primer for counselors and helping professionals*. New York: Brunner-Routledge.
- Nelson, M. L., & Neufeldt, S. A. (1998). The pedagogy of counseling: A critical examination. *Counselor Education and Supervision*, 38(2), 70-89.
- Neufeldt, S. A. (1999, 2nd ed.). *Supervision strategies for the first practicum*. Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Neufeldt, S. A., Karno, M. P., & Nelson, M. L. (1996). A qualitative study of experts' conceptualization of supervisee reflectivity. *Journal of Counseling Psychology*, 43(1), 3-9.
- Newman, S. (1996). Reflection and teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 22(3), 297-310.
- Newman, S. (1999). *Philosophy and teacher education: A reinterpretation of Donald Schön's epistemology of reflective practice*. Brookfield, Vermont: Ashgate.
- O'Connor, A., Hyde, A., & Treacy, M. (2003). Nurse teacher's constructions of reflection and reflective practice. *Reflective Practice*, 4(2),

- 107-119.
- Papell, C., & Skolnik, L. (1992). The reflective practitioner: A contemporary paradigm's relevance for social work education. *Journal of Social Work Education, 28*(1), 18-26.
- Prentice, R. (2000). The place of practical knowledge in research in art and design education. *Teaching in Higher Education, 5*(4), 521-534.
- Ruch, G. (2002). From triangle to spiral: Reflective practice in social work education, practice and research. *Social Work Education, 21*(3), 199-216.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in profession*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1991, ed.) *The reflective turn: Case studies in and on educational practice*. New York: Teachers College Press.
- Sen, J. (2002). Understanding teachers' professional growth through their articulation of personal practical knowledge. *Journal of Education for Teaching, 28*(1), 75-78.
- Skovholt, T. M., & Rønnestad, M. H. (1995). *The evolving professional self: Stages and themes in therapist and counselor development*. John Wiley & Sons: New York.
- Sternberg, R. J., & Horvath, J. A. (1999, Eds.). *Tacit knowledge in professional practice: Researcher and practitioner perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Teekman, B. (2000). Exploring reflective thinking in nursing practice. *Journal of Advanced Nursing, 31*(5), 1125-1135.
- Van Manen, M. (1991). *The tact of teaching*. The State of New York Press: New York.
- Ward, C. C., & House, R. M. (1998). Counseling supervision: A reflective model. *Counselor Education and Supervision, 38*(1), 23-34.
- Williams, P. L. (1998). Using theories of professional knowledge and reflective practice to influence educational change. *Medical Teacher, 20* (1), 28-34.

원고접수일 : 2005. 8. 30  
수정원고접수일 : 2005. 10. 13  
게재결정일 : 2005. 11. 5

## The Significance and Application of Reflective Practice in Counselor Education

Jin sook Kim

Kyungbook National University

It has been suggested that counselor education in Korea may not be effective in developing professional competence as much as needed in the counseling field. In view of this situation, this study presents the paradigm of reflective practice, particularly based on Schön's theory, which has drawn much attention among professional educators as a promising alternative approach to professional education. The basic assumptions and limitations of technological rationality which consists of the underlying epistemological view of current professional curriculum are discussed. Furthermore, two epistemological views of the area of practice and the practice itself are compared. The significance and three types of reflective practice are also presented. In addition, ways to improve counselors' competence in reflective practice, including the idea of reflective practicum offered by Schön, are introduced. From the view of the reflective practice described, the nature of the counseling practice is examined, and limitations of the existing counselor education are reviewed. Finally, ways to overcome these limitations, with a particular emphasis on the role of counselor educators, are discussed.

*Key words* : reflective practice, reflection, counselor education, professional education