

다문화 및 사회정의 상담을 위한 상담자 교육과정

정 지 선[†]

고려대학교 교육대학원 / 조교수

본 연구는 다문화 및 사회정의 상담에 대한 현실적 필요에 따라 미국 테네시 대학교의 과학자-실무자-옹호자 모델을 기초로 하여 다문화 및 사회정의 상담자를 양성할 수 있는 석사교육과정을 제안함으로써 향후 다문화 및 사회정의 상담자 교육 방향을 제시하고자 하였다. 구체적인 교과 내용과 수업방법을 살펴보면, 첫 번째 교과목인 다문화 및 사회정의 상담 이론 수업에서는 한국 사회의 다양한 사회적 정체성과 차별적 현상에 대해 다루고, 이런 현상에 기저 하는 특권, 억압, 차별에 대한 다양한 이론들을 배우게 된다. 두 번째 교과목인 집단 간 대화 수업에서는 다양한 문화적 배경이나 정체성을 가진 집단이나 개인을 이해할 수 있는 대화기술과 인간관계 역량을 증진시킬 수 있는 집단 간 대화법을 배우게 된다. 마지막 교과목인 다문화 및 사회정의 실습을 통해서 학생들은 자신이 관심 있는 옹호 집단을 선택하고 사회정의 프로젝트를 수행하며 제도적 수준에서 사회를 변화시킬 수 있는 옹호 역량을 발달시키게 된다. 한계점으로 교육과정의 효과성 검증 필요성, 교육과정 담당 강사 확보의 문제나 현장실습을 위한 연계성 등을 논의하였다.

주요어 : 다문화, 사회정의, 과학자-실무자-옹호자, 교육과정, 집단 간 대화

[†] 교신저자 : 정지선, 고려대학교 교육대학원, 서울시 성북구 안암로 02841
Tel : 02-3290-5226 E-mail : jjsunjeong@korea.ac.kr

2000년대 이후로 한국 사회는 급속도로 다문화 사회로의 전환을 경험하고 있다. 국내에서 체류하는 외국인의 수는 1980년대 4만 명 수준에서 현재 200여만 명이 넘어서고 있으며 결혼이민자는 15만 명이다(법무부, 2016). 반면 한국인의 다문화에 대한 태도는 더딘 변화를 보이고 있는데, 세계가치관조사(World Value Survey)에 의하면, 이민자나 외국인 노동자를 이웃으로 삼고 싶지 않다는 항목에 44%의 한국인이 그렇다고 응답하였다. 이는 조사대상 58개국 중 53위로서 다른 국가보다도 다문화 수용성과 이해가 부족한 것으로 나타났다. 실제로도 결혼이민자나 귀화자의 33%, 다문화가족 자녀 중 9%가 차별과 무시를 경험했다고 보고하였다(여성가족부, 2016).

한국 사회는 다문화 사회로의 전환 과정에서 소수민족을 무시하고 차별하는 자민족중심주의에서부터 다문화에 대한 옹호까지 복합적인 모습을 보인다. 다문화를 옹호하는 사람이라 하더라도 탈인종주의적 사고(예, 인종주의는 법과 제도적으로 철폐되었기 때문에 존재하지 않다는 생각이나 인종에 대한 담화 자체가 인종차별적 행동이라는 생각)가 다문화를 옹호하는 것이라는 잘못된 신념을 갖고 있었다(이찬행, 2014; 정지선, 2018a). 탈인종주의적 사고 중 하나인 인종적 색맹(Racial Colorblindness)은 피부색과 상관없이 사람을 대하는 것을 의미한다. 그러나 인종적 색맹은 겉으로는 공평한 듯 보이나 속뜻을 살펴보면 한 개인의 정체성의 일부인 인종과 민족을 부인함으로써 소수집단의 문화와 가치를 부인하기 때문에 이것 역시 차별적 태도이다(Barrett & George, 2005). 다시 말해 다문화에 옹호적인 모습을 보이는 사람도 문화적 민감성이 부족한 경우 무의식적으로 차별과 억압을 보일 우

려가 있다(Jun, 2009).

이와 같은 다문화 사회로의 전환 과정에서 겪는 혼란과 성장통은 상담자들에게도 나타난다. 상담자들은 늘어나는 상담 현장의 수요에 따라 실제로 다문화 및 사회정의 상담을 하고는 있지만, 상담 개입범위에 대한 혼란, 상담자로서의 정체성 혼란, 심리적 소진, 구조적 문제로 인한 한계를 호소하고 있다(김혜영, 심혜원, 2014; 위주원, 최한나, 2015; 주은선, 이현정, 2010). 아직까지 상담자 교육과정에서 다문화 및 사회정의에 관한 교육을 공식적으로 제공하고 있지 않기 때문에, 상담자들은 실무 현장에서 어려움과 혼란을 겪게 된다(임은미, 구자경, 2019; 주은선, 이현정, 2010; Constantine, Hage, Kindaichi, & Bryant, 2007). 예를 들어, 결혼이주여성들을 효과적으로 돕기 위해서는 가정폭력, 인권침해, 언어소통의 문제 등을 감소시키기 위한 직·간접적인 옹호 활동이 필요한데, 대부분의 상담자는 상담실 밖에서 내담자를 위한 옹호 활동이나 사회적 변화를 만들어내는 일은 상담자의 전문가적 역할 밖의 것이라고 배워왔기 때문에 혼란을 경험한다(주은선, 이현정, 2010). 그러나 사회적 억압이나 차별과 관련된 주호소를 가진 내담자를 상담할 때 사회적 요소를 무시한 채 개인 내적인 문제만을 상담의 대상으로 삼는 것은 불평등한 사회구조를 유지할 뿐만 아니라 상담자의 사회적 책임을 다하지 못하는 것이다(Toporek & Williams, 2006).

기존 상담접근으로 볼 수 있는 정신역동, 인지행동, 인간중심상담에서는 내담자를 이해하고 상담할 때 개인의 내적갈등에 주로 초점을 두었다. 이후에 등장한 다문화 상담이나 사회정의 옹호 접근은 내담자의 문화적 맥락과 사회체계에서 오는 억압과 차별 요인을 내

담자를 이해하고 상담할 때 필수적으로 다룬다는 것에서 차별점이 있다(임은미, 구자경, 2019). 물론 기존 상담접근이 내담자의 환경적 요소나 사회적 변화를 위해 노력하지 않은 것은 아니다. 예를 들어, 인간중심상담의 창시자 로저스도 그의 이론을 상담장면 뿐만 아니라 세계 평화, 문화와 인종의 문제를 해결하는데 적용하려는 노력을 기울이는 등 기존 상담접근에서도 사회변화를 위한 노력과 시도가 있었지만, 이를 상담의 필수적인 요소로 여기지는 않았다. 다문화 및 사회정의 상담에서는 기존 상담접근을 반대하거나 대신하는 것이 아니라, 기존 상담접근에서 강조하는 상담역량을 바탕으로 내담자의 문화적 요소를 고려한 개입과 사례개념화, 상담자의 역할을 상담실 안에서 상담실 밖으로의 사회적 옹호활동과 예방적 접근까지 확장했다는 점에서 의미가 있다(임은미, 구자경, 2019).

다문화 및 사회정의 상담자는 문화적으로 다양한 내담자를 상담할 때 필요한 인식, 지식, 기술을 습득해야 한다. 상담자는 특권과 억압에 대한 자기 반영적 인식, 사회문화적 요소가 소수자인 내담자에게 미치는 부정적 영향에 대한 비판적 인식, 사회의 불평등 문제에 대한 지식, 내담자가 자신의 강점을 발견하고 자신의 문제를 해결할 힘을 키울 수 있는 임파워먼트 기술, 그리고 사회적 변화를 이끌어낼 수 있는 상담자의 사회참여 기술(예, 대중의 편견을 줄이기 위한 출판과 강연, 언론 기고와 같은 활동이나 정책 입안을 위한 로비활동 등)이 다문화 및 사회정의 역량에 포함될 수 있다(Lewis, Arnold, House & Toporek, 2003). 특히 상담자의 사회정의 옹호의 범위는 내담자를 임파워먼트 하는 것에서부터 내담자가 속한 학교나 지역사회를 대상으로 사회화

동을 하는 것이나 사회·정치적 활동으로까지 펼칠 수 있다(Lewis et al., 2003). 다문화 및 사회정의 상담에서는 이와 같은 역량을 토대로 내담자의 주호소를 내담자의 문화적 맥락과 사회체계에서의 억압과 차별을 통해 이해하고, 내담자에게 고통을 주는 불평등하고 억압적 체계를 변화시키기 위해 상담실 밖 사회참여를 통한 예방 활동을 상담자의 역할로 본다(임은미, 구자경, 2019). 물론 다문화 및 사회정의 활동은 내담자와의 사전 동의, 사생활과 비밀 보호, 다중 관계와 같은 잠재적 윤리적 문제와 맞닿아있기 때문에 이와 관련한 교육 역시 간과할 수 없는 부분이다(Toporek & Williams, 2006).

다문화 및 사회정의 상담자를 양성하기 위한 시도는 북미를 중심으로 시작되었다. 북미의 경우 다문화 역량과 관련한 교육은 상담자 교육의 필수적인 요소로써, 이를 교육하지 않는 상담 프로그램은 미국 심리학회와 인준을 통과할 수 없을 만큼 상담자 교육의 필수과정으로 받아들여진다(Pieterse, Evans, Risner-Butner, Collins, & Mason, 2009). 국내에서도 상담 현장의 실질적인 요구 때문에 다문화 및 사회정의에 대한 교육의 필요성이 강조되고 있고, 사회정의 상담의 실천과 상담자 역량 개발을 위한 교과 개설이나 연구의 필요성이 제안되고 있다(이소연, 서영석, 김재훈, 2018; 임은미, 여영기, 2015; 최가희, 2018). 현재 상황을 고려하는 범위 내에서 한국 문화에 적합한 내용과 형식으로 다문화 및 사회정의 상담자 교육과정을 제안하고 시행할 필요성이 있다. 이러한 필요성이 강조되고 있음에도 불구하고 그 교육과정에 대한 구체적 논의가 부족한 국내상황을 고려하여 다문화 및 사회정의 상담의 교과과정 내에서 적용 가능성을 확인하는 선행

작업으로 미국 테네시 대학교의 과학자-상담자-옹호자 훈련 모델을 소개하고, 국내 석사과정 상담자 교육과정으로 수정하여 제시하고 실제 적용 시 고려할 점을 살펴보고자 한다.

다문화 및 사회정의

다문화주의(Multiculturalism)란 다양한 문화를 가진 집단들을 비교하거나 평가하기보다는 각각의 집단이 가지고 있는 차이점이나 유사점을 인정하는 것을 의미한다(Pedersen, 1998). 문화적으로 민감한 상담자가 되는 길은 단지 지식적으로 다문화와 관련한 인식, 지식, 기술에 대해 아는 것으로 충분하다고 할 수 없다(Vera & Speight, 2003). 일부 특권층에 속한 사람들이 다문화와 사회정의에 관심을 보이며 배우려고 노력하는 경우가 있으나 적극적 참여가 없이는 제한된 공감이나 지식적 이해 또는 자기 관심사 발달의 하나로만 머물게 된다(Goodman et al., 2004). 상담자로서 진정성 있는 다문화에 대한 접근이 필요한데, 이는 다문화 및 사회정의에 대한 지식을 자신에게 반영해보고, 심리학적 연구나 진단·평가가 가치 중립적이지 못하다는 특성을 이해하고, 사회과학이 수반하는 도덕적 의무를 이해하며 사회운동에 참여하는 것이다(Prilleltensky, 1997; Prilleltensky & Walsh-Bowers, 1993). 다문화와 사회정의는 서로 중첩되는 개념이지만, 이와 같은 행동적 측면을 더욱 강조하는 접근이 사회정의가 다문화주의와 차별되는 부분이다. 다시 말해, 사회정의 상담을 위해서는 일반 상담역량을 토대로 다문화 역량(인식, 지식, 기술)과 차별, 억압, 특권에 대한 상담자의 자기 반영과 인식이 필요하며, 불평등과 차별을 지속시키는 사회제도나 환경적 변화를 이끌어내

는 적극적인 행동이 요구된다(최가희, 2018; Pieterse et al., 2009; Vera & Speight, 2003).

다문화 및 사회정의 상담

정신분석, 인지행동, 인간중심상담과 같은 기존의 상담접근은 모든 사람들이 동일한 선택의 기회를 가졌고, 사회 자원과 힘은 공평하게 분배되어 있다고 가정하기 때문에, 개인이 불평등한 경험을 했을 때 이것은 개인의 책임이라는 관점을 갖게 된다(Morrow, Hawxhurst, Montes de Vegas, Abousleman, & Castañeda, 2006). 또한 개인의 심리 내적 갈등을 상담 목표로 삼았기 때문에 외부의 환경적 문제로 인해 어려움을 겪는 내담자를 충분히 이해하거나 효과적인 상담을 제공하는데 한계가 있다(Constantine et al., 2007). 이런 기존 상담접근에 대한 문제의식에서 제 4세력인 다문화 상담이 등장했다. 다문화 상담은 내담자의 문화적 맥락을 고려하여 내담자의 주호소 문제를 이해하고, 문화적으로 적합한 개입을 제공하는 것이다(Sue & Sue, 2016). 하지만 차별받는 환경이나 불평등한 체계로 인해 고통받는 내담자를 돕기 위한 사회적 행동이 없는 수동적인 다문화적 상담은 문제가 있는 현상만을 계속 유지할 뿐이라는 문제의식에서 제 5세력으로 불리는 사회정의 상담이 등장했다(Vera & Speight, 2003).

사회정의 상담은 다문화 상담에서 한 단계 더 나아가 제도적·문화적으로 발생하는 억압이나 불평등의 문제를 해결하려고 노력한다(Mallinckrodt, Miles, & Levy, 2014). 사회적 환경으로 인해 억압이나 차별받은 경험은 내담자의 정신건강에 부정적인 영향을 일으킨다(Israel, 2006). 남성보다 여성들이 더 많이 우울

하고(Wells, Brack, & McMichen, 2003), 성적 소수자 청소년들은 약물중독과 자살 위험성이 더 높으며(Hershberger & D'Augelli, 2000), 장애를 가진 사람들은 그렇지 않은 사람들에 비해 높은 스트레스와 낮은 자존감을 보인다(Hughes, Robinson-Whelen, Taylor, Swedlund, & Nosek, 2004). 이런 취약성을 예방하기 위해 상담자들은 적극적으로 상담실 안과 밖에서 옹호활동을 벌인다.

사회정의 상담자는 소수자에 대한 억압과 불평등을 지속시키는 사회 구성원들의 차별적 태도나 선입견 또는 사회제도(법, 종교, 교육 등)를 변화시키고자 다양한 수준에서 내담자를 옹호하는 활동을 진행한다(Israel, 2006). 간접적 방법으로는 입법이나 정책을 담당하는 국회의원, 공직자에게 불평등이나 억압이 개인에게 미칠 수 있는 부정적 영향에 대한 정보를 제공할 수 있다(Vera & Speight, 2003). 직접적인 방법으로는 소수자 집단원과 직접 교류하며 그들을 임파워먼트 시키고, 그동안 자신의 목소리를 내지 못했던 사람들의 이야기를 들어주고 소통하는 공간을 제공할 수 있다(Lewis et al., 2003). 이런 직·간접적인 옹호 활동 역량은 상담을 배우는 과정과 유사하게 다문화 및 사회정의에 대한 체계적인 교육과 실습을 통해 증진시킬 수 있다.

테네시 대학교의 과학자-실무자-옹호자 교육 과정

미국 테네시 대학교 상담심리 박사과정은 과학자-실무자-옹호자 훈련모델을 미국 심리학 회로부터 최초로 인증을 받아 교육과정에 적용하여 운영하고 있다(Mallinckrodt et al., 2014). 1951년에 제안된 기존의 연구자-실무자 모델

은 상담심리학자의 교육 모델이자 상담심리학자들의 학문적 정체성과 활동에 영향을 주는 중요한 모델이다(안현의, 2003). 심리학자를 교육하는 모형에도 변화하는 시대적 요구를 반영하여 옹호자로서의 역량이 추가되어 과학자-실무자-옹호자 모델이 제안되었고, 테네시 대학교에서는 선구적으로 상담심리학자를 훈련하는 교육과정 속에 옹호자 역량을 양성할 수 있는 교육과정을 운영하고 있다.

테네시 대학교의 교육과정은 다음과 같다(Mallinckrodt et al., 2014). 다문화 및 사회정의 상담에 관한 이론적 지식과 그에 필요한 기술을 구체적으로 배워나가며 다문화 및 사회정의에 대한 태도와 신념을 점검해본다. 실제로 현장에서 지식과 기술을 적용해보는 실습을 통해 사회적으로 정의로운 상담심리학자들을 길러내고 있다. 테네시 대학교 박사과정에서는 과학자-실무자-옹호자 모델을 적용하기 위해 학생을 선발할 때부터 추가적인 수업과 실습이 포함되어 있음을 알리고 있다. 또한 학생 선발 과정에서도 다양한 사회적 정체성을 가진 학생들을 선발하기 위해 노력할 뿐만 아니라 교수초빙과정에서도 다양성과 사회정의에 대한 가치관을 고려한다. 이는 사회정의 교육과정을 준비하고 배우는 데 교수와 학생의 노력과 열정이 필요하기 때문이다. 사회정의와 관련한 수업뿐만 아니라 학과 내에서의 사회정의에 대한 지지적 분위기는 학생들의 사회정의 효능감에 긍정적인 영향을 주고(Miller & Sendrowitz, 2011), 사회정의와 관련된 주제를 편안하게 토론할 수 있는 분위기는 학생들의 차별에 맞서는 행동을 증진한다(Beer, Spanierman, Greene, & Todd, 2012).

구체적인 교과과정을 살펴보면, 상담심리 박사과정 1-2년 차에는 기본적인 상담 기술과

이론을 배우고, 다문화 상담에 대해 이해하고 집단상담 이론을 배우게 된다. 사회정의와 관련한 수업은 3년 차부터 본격적으로 수강하게 된다. 3년 차에 수강하는 사회정의 콜로키움 수업은 학생들이 속한 지역사회에서 일어나고 있는 사회적 억압과 불평등을 줄이기 위해 노력하는 지역사회 기관들과 지역사회 활동가들을 소개한다. 사회정의 실습 II에서는 사회정의 실습을 위한 옹호 집단이나 기관을 탐색해보는 것을 목적으로 한다. 현재는 테네시 대학교 상담심리 전공에서는 이 수업을 개설하지 않고 있는데, 학과 차원에서 실습기관을 소개하는 것보다 학생들이 직접 자신이 관심 있는 기관을 섭외하는 방향으로 변화하고 있기 때문이다. 집단 간 대화(Intergroup Dialogue)를 가르치는 고급 집단상담 기술 수업을 통해서 본격적으로 다양한 정체성과 문화적 배경을 가진 사람들과 소통하고 관계를 맺는 사회정의 기술을 배우게 된다. 박사과정 4년 차에 사회정의 실습 I, II를 차례대로 수강하며 본격적으로 사회정의와 관련한 이론을 배우고 실습을 하게 된다. 사회정의 실습 I에서는 사회정의와 관련한 이론과 개념, 제도적 수준의 개입에 대한 이해, 상담심리학자의 다양한 역할과 윤리적 문제에 관한 문헌을 읽고 토론을 하게 된다. 이를 통해 학생들은 다문화 및 사회정의에 관한 자기 반영적 이해를 하게 되고, 자신만의 사회정의에 관한 이론적 배경을 만들어간다. 사회정의 실습 II에서는 옹호 집단을 위한 프로젝트를 수행할 때 구체적으로 필요한 이론과 기술을 배워가면서, 지금까지 배워왔던 이론과 지식을 실제 현장에서 적용할 수 있는 프로젝트를 실시한다. 이 실습 과정에서 실제 옹호 집단이나 지역사회의 요구를 파악하고, 적합한 프로그램을 설계 및 실시,

개입의 효과성을 평가하는 일련의 과정을 통해 앞으로 상담 현장에서 사회정의 개입이 필요할 때 독립적으로 과제를 수행할 수 있는 능력을 기르게 된다.

한국의 과학자-실무자-옹호자 교육과정 적용 방안

미국의 경우 다문화 및 사회정의에 중점을 둔 상담 프로그램은 주로 박사과정에서 운영이 되고 있는데, 박사과정 프로그램이 내용적 측면에서 연구자 양성뿐만 아니라 상담자 훈련에 초점을 맞추기 때문이다. 국내의 정규 석사학위과정을 살펴보면 상담교육과정은 일반대학원 심리학, 교육학, 사회복지학, 상담학, 아동, 청소년 및 가족상담 등 다양한 학문영역에서 실시되며, 특수대학원이나 전문대학원 석사과정에서 상담자를 양성하고 있다. 국내의 경우 석사과정 프로그램이 수적으로 많으며, 상담 실무자 양성에 초점이 맞춰져 있고, 다양한 전공에서 상담자를 양성하고 있으므로 석사과정에서 사회정의 상담 교육과정의 개설을 제안한다. 미래의 상담자들에게 다문화 및 사회정의 역량을 키워줄 수 있는 교육과정을 제공하는 것을 통해 기존의 석사교육과정에서 부족하던 이론과 실습에 관련한 전문성 증진에 이바지할 것으로 기대한다(박경애, 방기연, 2007; 최해림, 김영혜, 2006).

교육과정을 구체적으로 살펴보면 다음과 같다. 표 1에 제시된 테네시 대학교 교육과정 중 다문화 상담과 사회정의 실습 I을 합쳐서 ‘다문화 및 사회정의 상담’ 수업으로 개설하여 다문화 및 사회정의에 관련한 이론적 지식을 배우게 된다. ‘집단 간 대화’ 수업을 통해 나와 다른 사람들을 깊이 있게 이해하고, 소통

표 1. 테네시 대학교의 과학자-실무자-옹호자 교육과정

영역	교육내용	학점
다문화 상담	<ul style="list-style-type: none"> · 다문화와 관련한 연구, 상담, 교육에 대한 지식 · 다문화주의가 등장한 역사적 배경을 이해하고, 다양한 사회문화적 배경을 가진 사람들의 문화적 가치와 그들의 세계관에 관한 지식 · 사회정체성, 사회화 과정, 특권과 억압과 관련한 경험에 대한 자기 인식을 증진하고, 이런 요소가 연구, 상담, 교육, 옹호 활동들에 어떤 영향을 주는지에 대한 자기 인식을 증진 · 다양한 사회문화적 배경을 가진 사람들과 함께 일할 수 있는 다문화 역량(지식, 인식, 기술) 발달 	3
사회정의 콜로키움	<ul style="list-style-type: none"> · 지역사회에서 일어나고 있는 사회적 불평등에 관한 이해를 증진 · 불평등을 줄이기 위해 노력하는 지역사회 기관들과 지역사회 활동가들을 소개 · 사회정의 II에서 학생들이 실습을 진행할 수 있는 옹호 집단이나 기관에 대한 정보를 제공 	1
고급 집단상담: 집단 간 대화	<ul style="list-style-type: none"> · 집단상담과 집단 간 대화법의 차이점과 유사점, 설득과 대화의 차이점과 유사점을 이해 · 집단 간 대화와 관련한 이론과 연구결과에 대한 지식 · 집단 간 대화를 진행할 수 있는 실무능력을 발달 · 효과적 집단 간 대화 방법, 촉진자의 역할, 집단의 발달단계, 함께 진행하는 다른 촉진자와 협력하는 방법, 집단 내의 갈등이나 감정을 지금-여기에서 다루는 방법을 이해하고 실습 · 특권, 억압, 차별, 힘의 불균형에 대한 인식을 증진 	3
사회정의 실습 I	<ul style="list-style-type: none"> · 인간의 발달과 기능 수준에 영향을 주는 사회, 정치, 경제, 문화적 요소를 이해 · 다양한 수준(미시, 중간, 거시체계) 개입에 대한 이해 · 사회체계 변화와 사회정의를 위한 자신만의 이론 발달 · 심리학자의 다양한 역할(옹호자, 상담자 등)에 관한 지식 증진 · 요구분석, 프로그램 개발 및 평가에 대한 지식과 기술 발달 	3
사회정의 실습 II	<ul style="list-style-type: none"> · 사회정의와 관련한 자기이해 증진 · 실습기관과 소통하고 협력하는 기술 발달 · 옹호 집단원을 위한 임파워먼트 기술 발달 · 옹호 집단원이 경험하는 불평등 문제에 대한 교육과 의식 증진 기술 발달 · 실제로 자신의 사회정의 옹호 프로젝트를 실시하고 평가 	3

하는 기술을 경험적으로 습득하게 된다. 테네시 대학의 경우 집단 간 대화 수업은 박사과정 학생들이 다문화 심리학을 수강하는 학부 학생들에게 직접 집단 간 대화를 실시하지만,

본 연구에서는 석사과정 학생들끼리 모의 집단 간 대화를 진행하는 것으로 변경하였다. 테네시 대학교의 사회정의 실습 II에 상응하는 ‘사회정의 실습’ 수업을 통해 학생들은 그동안

표 2. 다문화 및 사회정의 상담 (Grzanka, 2014; Miles, 2016; Szymanski, 2011)

교과영역	교과주제	교과목표
다문화·사회정의 개념	다문화·사회정의 역사와 개념	<ul style="list-style-type: none"> · 북미의 다문화 상담이 시작된 배경과 다문화 상담 역량 증진을 위한 3요소(인식, 지식, 기술)를 이해 · 다문화·사회정의적 접근의 유사점과 차이점을 이해
	다문화·사회정의 상담 필요성	<ul style="list-style-type: none"> · 한국 문화의 특성을 이해하고, 다문화 상담의 필요성을 탐색 · 다문화·사회정의 상담에서 상담자의 역할에 대해 탐색 · 문화적으로 적절한 상담 전략과 기술에 대해 이해
다문화·사회정의 탐색	억압, 특권, 차별, 편견	<ul style="list-style-type: none"> · 억압과 특권이 어떻게 사회화 과정을 통해 지속되는지를 이해 · 상담자 자신의 사회화 과정을 재고해보고, 개인적으로 어떤 특권과 억압을 경험하는지 이해
문화적 다양성 탐색	성, 성적 지향, 성차별, 성 역할, 성적 지향성, 이성애주의	· 가부장주의, 남아선호사상, 성 역할, 온정적·적대적 성차별주의, 동성애혐오 등과 관련하여 한국 사회에서 경험하는 억압과 차별을 이해
	인종, 민족, 인종차별, 자민족중심주의	· 결혼이민자, 다문화가정, 외국인 근로자, 북한이탈자, 외국인 유학생들이 사회적 소수자로서 경험하는 억압과 차별을 이해
	사회계층, 물질주의, 학력·학벌주의	· 소득분배 구조, 기회균등, 절차적 공정성의 측면에서 한국 사회의 양극화, 상대적 박탈감, 계층 간 갈등을 이해
	장애, 연령, 종교, 지역주의	· 신체적·정신적 장애에 따른 차별, 노인과 아동의 인권, 소수 종교, 특정 지역 출신에 대한 편견과 지역갈등을 이해
사회정의 이론	여성주의, 비판적 인종이론, 상호교차성	· 사회정의의 관련 이론들을 탐색하고, 자신이 생각하는 사회정의의 이론을 정리해보기
사회정의와 연구	사회정의 옹호를 위한 연구	· 사회정의적 연구주제와 연구방법론(질적연구, 참여행동연구)을 이해
다문화·사회정의 상담 적용 시 고려 사항	상담자의 가치중립성, 상담 장면에서의 보이지 않는 편견과 차별	<ul style="list-style-type: none"> · 사회 과학의 가치 중립성에 대한 믿음을 재고해보기 · 상담자는 상담·심리평가 장면에서 편견과 차별을 인식하고 부정적 영향을 최소화하는 방법을 알아보기
	사회적으로 정의로운 상담자 되기, 사회정의와 윤리	<ul style="list-style-type: none"> · 사회정의와 관련한 윤리 문제(이중 역할, 전문가적 역할의 경계)를 이해 · 자신만의 사회정의의 이론을 정리해보기

표 3. 집단 간 대화 (Miles, 2019)

교과영역	교과주제	교과목표	실습
집단 간 대화법 이해	집단 간 대화법의 필요성, 집단 간 대화법과 집단상담의 차이점, 대화와 설득의 차이점	· 상대방의 입장을 경험하고, 이해하는 대화기술을 습득 · 다양한 집단 활동과 사회적 논쟁거리를 다루는 반구조화된 집단 간 대화 집단을 이해	
집단 간 대화법 탐색	비판적 다문화 교육, 사회화 과정의 순환	· 제도적·문화적 사회화 과정을 통해 억압이 지속되는 것을 이해하고, 자신의 사회화 과정을 돌아보고 개인적인 정체성을 탐색	
집단 간 대화법 이론	집단 간 대화법에 관한 연구	· 집단 간 대화법의 효과성에 관한 연구를 이해 · 실제 현장에서 활용 가능한 연구결과를 탐색해보기	
집단 간 대화법 과정	비판적 대화 모델	· 집단 간 대화의 4단계(관계 형성, 차이점과 공통점 탐색, 논쟁거리 탐색 및 토론, 행동 계획 및 협력체계 구축)에 대한 모델과 이론을 이해	
한국사회 적용 가능성	한국사회의 특권과 억압	· 한국 사회의 문화적 특징(혈연적 순수성이나 문화적 동질성에 대한 가정, 유교적 권위주의) 살펴보기 · 사회적 제도(법, 규칙)를 통해 차별과 억압이 지속되는 것을 이해하고, 집단 간 대화법의 적용 가능성을 탐색	
사회 문제와 집단 간 대화법	다양한 사회정체성과 소수자의 경험 이해하기	· 사회정체성과 관련한 집단 갈등(성차별, 자민족주의, 지역주의 등)과 관련한 현 한국 사회의 논쟁거리 탐색 · 차별과 억압의 문제를 사회체계의 문제로 바라보는 시각 키우기	
집단 간 대화 촉진자 자기 이해	촉진자의 정체성, 신념, 가치관	· 촉진자 스스로의 특권과 억압의 경험을 알아보고, 비판적 자기 반영 · 개인적 다문화·사회정의에 대한 신념과 가치관을 탐색	
집단 간 대화법 실제	집단 간 대화 촉진하기	· 집단 안에서 과열된 감정, 갈등, 어려운 주제 다루는 방법을 이해	실습 1
	촉진하기와 참여하기	· 균형 잡힌 집단 간 대화를 이끌어 가기 위해 대화의 내용과 대화 이루어지는 과정을 중요성을 이해 · 촉진자의 다양한 역할을 이해	실습 2
집단 간 대화 집단 평가	집단원들의 변화를 이끌어 내는 요소 이해하기	· 대화를 통해 타인과의 차이점을 배우고, 수용하고, 공감함으로써 참여자들의 의식이 증진됨을 이해	실습 3
집단 간 대화에서 사회참여로	대화에서 행동으로	· 협력자 되기와 다양한 수준에서 사회참여 방법을 이해	실습 4
집단 간 대화법의 적용	다양한 상담 현장에서 집단 간 대화법의 적용	· 집단 간 대화법을 집단상담 장면이나 학교 장면(사회과 교과 안에서)에서 적용 가능성 탐색	

표 4. 사회정의의 실습 (Lewis, 2015)

교과영역	교과주제	교과목표	실습
사회정의의 이론	비판적 의식 발달시키기	<ul style="list-style-type: none"> · 프레이리의 의식화 운동과 교육의 중요성을 이해 · 학생들의 비판적 의식을 발달시키고, 옹호 집단에 비판적 의식을 발달시킬 전략 알아보기 	옹호 집단 또는 기관 선택하기
	사회정의와 임파워먼트	<ul style="list-style-type: none"> · 임파워먼트의 정의(목표 설정, 힘의 증가, 사회적 영향력 증가)와 중요성을 이해 · 내담자의 임파워먼트를 증가시키기 위한 평가 방법과 전략을 이해 	
사회정의의 기술	사회정의와 지역사회	<ul style="list-style-type: none"> · 사회정의의 프로젝트를 실행할 지역사회나 기관을 선택하고, 협력하는 전략(반복되는 문제를 인식, 정보제공, 협력자 되기 등)과 유의점에 대해 이해 	
사회정의의 프로젝트	요구분석	<ul style="list-style-type: none"> · 지역사회의 요구를 분석하는 법을 이해 · 옹호 집단 안에 자신의 문제를 해결할 수 있는 답이 있다고 가정하고, 그들에게 문제를 다룰 수 있는 효과적인 전략을 제공하며 도움을 제공할 방안 알아보기 	옹호 집단 요구분석
	프로젝트 설계	<ul style="list-style-type: none"> · 프로젝트를 설계할 때, 문화적 적합성, 비판적 의식과 임파워먼트 증진 가능성을 고려 	프로젝트 설계
	프로젝트 평가	<ul style="list-style-type: none"> · 평가의 가치와 중요성을 이해 · 불평등을 지속시키거나 정당화하는 기존 주류사회의 평가 방법을 이해하고, 이를 변화시킬 수 있는 평가 이론과 방법 알아보기 	
사회정의와 전략	사회정의와 다층적 개입 전략 사회/정치적 옹호, 공공정책, 나아갈 방향	<ul style="list-style-type: none"> · 사회정의의 옹호를 위한 내담자·학생 수준, 공동체·기관 수준, 공공·사회 전체 수준의 개입방법을 이해(Lewis et al., 2003). · 사회체계에 영향을 줄 수 있는 공공정책이나 법 개정, 상정과 같은 정치적 차원에서의 사회정의 옹호 방법을 탐색 · 앞으로 한국 사회에서 사회정의 옹호가 나아갈 방향을 논의 	프로젝트 실시
지속 가능한 사회정의 옹호	사회정의 옹호 활동을 통해 배운 점	<ul style="list-style-type: none"> · 사회정의 옹호 상담자의 소진과 대처방안(거시적 관점, 지지 집단, 역할 한계, 자기 돌봄 등)을 탐색 	프로젝트 평가

배웠던 인식, 지식, 기술을 실제 현장에서 적용해 볼 기회를 갖는다. 테네시 대학교에서는 사회정의 실습의 경우 학생들은 자신이 관심 있는 옹호 집단을 적극적으로 찾아서 실습을 진행한다. 국내에 적용했을 때에도 학생들이 관심 있는 기관이나 옹호 집단을 선택하는 것을 추천하지만 담당교수가 실습기관을 섭외하여 안정적인 실습기회를 제공할 수도 있다. 국내 교육과정에서 다루야 할 내용들은 표 2, 표 3, 표 4에 제시하였고, 구체적인 교육과정의 학습 주제와 내용은 테네시 대학교의 수업 계획서를 참고하였다.

한국의 다문화 및 사회정의 상담 교과과정

교과과정 1 : 다문화 및 사회정의 상담

다문화 및 사회정의 상담 수업은 이론 중심으로 진행되는 수업이다. 다문화 및 사회정의 상담의 개념과 필요성에 관한 이해를 바탕으로 다양한 정체성(성, 성적 지향, 민족, 인종, 사회계층, 장애 유무, 연령, 종교와 영성 지향, 언어 등)과 관련하여 한국 사회에서 나타나는 차별(남성우월주의, 이성애주의, 성차별주의, 자민족중심주의, 학력·학벌주의 등)을 비판적으로 이해한다. 학생들은 지식적으로 정보를 아는 것보다 특권과 억압과 관련한 자기 반영적 이해가 가장 중요하다(Mallinckrodt et al., 2014). 첫째, 특권이란 주류 문화에 속해있다는 이유만으로 자신이 노력하지 않고 얻는 이득을 의미한다(McIntosh, 2007). 주류 집단에 속한 개인의 경우 자신이 누리고 있는 특권을 당연하게 여기기 때문에 특권이라고 인식하지 못할 수 있다. 예를 들어, 비장애인이기 때문에 취업이나 교육의 기회를 얻는 것에 제약이 없다는 점도 당연하게 누리고 있는 특권일 수

있다. 상담자들은 다양한 사회정체성 중 자신이 가진 특권을 인지하고, 이와 같은 특권이 어떠한 사회화 과정을 통해 지속되는지를 이해해야 한다. 둘째, 억압이란 특정 집단의 사람들이 다른 집단에 비해 지배적인 위치에 있으면서 법이나 규칙을 통해 지배체계를 유지하는 것이다. 이와 같은 힘의 불균형 상황으로 인해 선입견, 차별, 관계적 폭력이 나타난다(Bell, 2010). 예를 들어, 상담자-내담자 관계에서 상담자는 전문가로서 내담자보다 더 많은 힘(예를 들어 지식이나 관계에서의 우위 등)을 갖고 있다. 다문화 및 사회정의를 옹호하는 상담자는 이런 상담에서의 구조적 힘의 불균형을 줄이기 위해 내담자에게 힘을 나누려는 노력을 한다(Goodman et al., 2004).

사회정의 관련 이론(여성주의, 비판적 인종이론, 상호교차성, 배려의 윤리, 회복적 윤리)을 이해하고 자신만의 사회정의에 관한 이론적 배경을 만들어간다. 첫째, 사회정의 상담자는 여성주의적 접근을 통해 자신이 가진 편견, 선입견, 특권 등을 인식한다. 내담자와 협력하며 상담 안에서의 힘의 불균형을 줄이기 위해 노력하고, 억압되거나 자신의 목소리를 내지 못했던 내담자에게 자신의 목소리를 낼 수 있도록 한다(Goodman et al., 2004). 교육의 내용과 형식에서도 여성주의적으로 접근해야 하는데, 교수가 권위주의적 태도로 주입식 교육을 한다면 지식으로는 사회정의에 대해 배울 수 있겠지만 과정적으로 공평과 동등성 있는 사회를 만들어가는 방법을 배울 수 없게 될 것이다(김민예숙, 강문순, 2004).

둘째, 비판적 인종이론은 인종차별과 힘의 불균형을 줄이기 위한 운동으로 법체계 안에서의 인종차별적 요소를 비판적으로 인식하는 것에서 시작하여 여성주의, 교육, 상담, 연구

등에 영향을 준 이론이다(Delgado & Stefancic, 2011). 비판적 인종이론을 통해 상담자 자신이 지금까지 받은 교육과정을 돌이켜보며 세상을 어떻게 이해하라고 가르침을 받았는지를 생각해 보고, 이런 가르침의 문화적 배경이나 인식의 체계를 비판적으로 다시 한 번 돌아보아야 한다(van de Sande & Schwartz, 2011). 예를 들어, 과학자-실무자 모델을 기반으로 교육받은 심리학자들은 통계적 방법을 사용한 양적 연구 방법과 연구의 일반화 가능성을 중요시하는 반면 질적 연구 방법이나 사례연구 등과 같은 개별주의적 접근을 경시하는 경향이 있다(안현의, 2003). 비판적 인종이론을 통해 심리학자들은 이와 같은 양적 연구를 중요시하는 연구의 동향이 소수자 집단의 목소리를 억압해오고 있다는 점을 이해할 뿐만 아니라 다문화 및 사회정의 상담자는 기존의 상담적 접근에 비판적 시각을 가질 필요가 있다. 예를 들어, 내담자의 심리적 문제의 진단과 평가에 있어서 정신장애진단 및 통계 편람(Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder: DSM)은 효과적인 체계이다. 하지만 광범위하게 사용되고 효과성이 있다고 해서 민감하고, 정확하고, 유일한 진단체계는 아닐 수 있다(Hays, 2008). 사회정의 상담자들은 문화적 맥락을 고려했을 때에는 적절한 행동으로 볼 수 있는 것을 DSM에서는 문제 있는 행동으로 취급할 수 있다는 점을 인지하고 있어야 한다(Sinacore-Guinn, 1995). 질병이나 건강의 개념은 문화마다 다를 수 있으므로 개인의 가족과 문화적 배경을 이해하고, 고려하여 적절한 진단을 할 필요가 있다(Hays, 2008).

셋째, 상호교차성은 마치 두 갈래의 길이 사거리에서 교차하는 것처럼 한 개인의 다양한 정체성들이 중첩되는 부분을 의미한다

(Crenshaw, 2000). 예를 들어, 흑인 여성의 경우 여성이기 때문에 경험하는 차별과 동시에 흑인이라는 인종으로 인한 차별을 경험할 수 있다. 이들의 경험은 흑인 남성의 경험과는 또 다른 종류의 경험이기 때문에 사회정의 상담자가 이런 상호교차성을 이해하지 못한다면 의도하지 않게 내담자의 경험의 일부(성별 또는 인종)를 무시하게 될 수도 있다(Cole, 2009). 다양한 정체성 간의 상호교차성을 고려하면 내담자의 삶을 좀 더 잘 이해할 수 있게 된다(Choo & Ferree, 2010).

넷째, 회복적 정의(Restorative Justice) 운동은 기존 사법제도의 한계점을 비판하며 등장하였는데 범죄를 법의 위반으로 보는 것이 아니라 관계의 침해로 보는 것이다(Umbreit & Armour, 2011). 관계의 상처를 대화를 통해 그 해결점을 찾아간다는 것이 다문화 및 사회정의 상담에서 시사점이 있다. 길리건의 배려 윤리(Care Ethics)는 남성의 도덕성 발달이 표준으로 인식되는 것에 문제의식을 갖는다. 유아와 주양육자와의 관계로부터 성장하는 것처럼 관계적 존재인 인간은 특히 여성의 경우 공감과 배려가 여성발달에 있어 중요하다는 주장이다(Gilligan, 2014). 배려 윤리는 성별에 따른 이분법을 전제로 하고 있기 때문에 한계가 있으나, 사회화 과정으로 남성과 여성의 도덕성 발달 차이를 설명한다는 점에서 다문화 및 사회정의에서 의의가 있다(이정은, 2009).

교과과정 2 : 집단 간 대화법

다문화 및 사회정의 상담에서는 지식적 이해를 증점적으로 다뤘다면, 집단 간 대화법 교과에서는 학생들이 자신과 다른 문화적 배경이나 정체성을 가진 집단이나 개인을 이해할 수 있는 대화법과 관계 맺는 기술을 경험

적으로 배우게 된다(Zúñiga, Nagda, Chesler, & Cytron-Walker, 2007). 수업 초반은 이론에 대한 강의와 토론을 통해 집단 간 대화법에 대한 이해, 한국 사회의 특권과 억압, 집단 촉진자의 자기 이해를 증진한다. 학생들은 한국 사회의 특권과 억압에 대한 사회적 이슈를 비판적으로 생각해 보고, 이런 사회 문제의 원인을 개인의 문제로 보는 것이 아니라 사회체계의 문제로 바라보는 시각을 발달시키게 된다(Stephan & Stephan, 2001).

수업 후반부에는 모의 집단 간 대화법을 실제로 경험해보게 된다. 모의 집단 간 대화에서는 2명이 한 조가 되어 집단 촉진자로서 집단 간 대화법을 진행한다. 집단의 촉진자는 특권과 억압과 관련하여 사회적으로 논쟁이 되는 문제를 선정하고 같은 수업을 듣는 학생들을 대상으로 반구조화된 집단 간 대화를 실시해본다. 이때 대화의 내용으로 선정한 논쟁의 주제뿐만 아니라 대화의 과정에도 주의를 기울인다. 학생들은 이런 모의 과정을 통해 논쟁거리로 인한 갈등을 해결하고, 설득이 아닌 대화로 서로를 이해하는 방법과 같은 기술을 배우게 된다. 서로 신뢰를 쌓아가는 과정을 통해 자신과 다른 사회적 정체성을 가진 사람도 자신과 유사한 감정과 경험을 공유하는 존재라는 점을 이해하면서 자신이 갖고 있던 차별과 선입견에 대해 자기성찰적 이해를 하게 된다(Zúñiga et al., 2007). 참여자들은 관계 안에서 서로의 차이점과 유사점을 발견하고 이해해나가면서 다른 사람과 소통하고, 관계 맺는 방법을 경험적으로 알게 된다. 이는 탈인종주의적 사고나 인종적 색맹에서 인종이나 차이를 부인하는 태도와는 다르다. 서로의 차이를 인정하며 인간의 공통된 부분을 알아가는 것이다. 모의 집단 간 대화는 수업시간

에 슈퍼비전을 통해 관리되고 평가된다. 집단 간 대화에 관한 자세한 내용은 정지선(2018b)의 집단 간 대화법에 대한 논문을 참고한다.

교과과정 3 : 다문화 및 사회정의 실습

다문화 상담 및 사회정의 수업을 통해 기초적인 이론을 익히고, 집단 간 대화 수업을 통해 다문화와 사회정의를 실천할 때 필요한 기술을 습득한 학생들은 사회정의 실습수업을 통해서 제도적 수준에서 사회를 변화시킬 수 있는 구체적인 옹호 기술을 배우게 된다(Mallinckrodt et al., 2014). 사회정의 실습수업 초반에는 사회정의 프로젝트를 수행하는 데 있어서 중요한 요소인 비판적 의식 발달과 임파워먼트를 논의한다. 구체적인 사회정의 기술과 관련하여서는 지역사회와 협력하는 방법, 옹호 집단의 요구를 분석하고, 그에 맞는 개입 프로그램을 설계 및 평가하는 방법을 배우고 실제로 자신의 옹호 집단에서 적용해본다. 학생들은 적어도 일주일에 4시간 이상 사회정의 실습기관에서 근무하면서 자신의 옹호 집단의 요구분석, 체계적인 프로그램 개발, 프로그램 평가를 실제로 수행해 보고, 수업 시간에 어려운 점이나 상의하고 싶은 문제들을 논의하게 된다(Mallinckrodt et al., 2014).

사회정의 실습을 할 지역사회나 옹호 집단을 선택하는 방법은 다양하다. 테네시 대학교의 경우 학생들은 자신이 관심 있는 단체나 지역사회에 직접 접촉하여 실습기관을 섭외하였다. 이 경우 학생들은 자신이 관심 있는 옹호 집단에서 사회정의 실습을 진행할 수 있다는 장점이 있으나, 실습기관이 사회정의 실습 수업과 유사한 가치를 공유하지 않을 수도 있으며, 실습기관 담당자와 신뢰 관계를 형성하는데 시간이 필요하므로 초반에 관계를 형성

하고 상호 이해와 협력하는 것에 어려움이 있을 수 있다(Vera & Speight, 2003). 다른 방안으로는 실습기관 한 곳을 선정하여 학생들에게 제공하는 방법인데, 다문화와 사회정의에 유사한 가치를 공유한 기관과 협력하는 것이 성공적인 훈련 기회를 제공할 가능성이 높다(Flores et al., 2014). 하지만 학생들의 관심도가 떨어질 수 있고, 담당교수가 매 학기 실습기관을 섭외해야 하는 어려움이 있을 수 있다(Vera & Speight, 2003). 이런 점을 고려했을 때 학생들이 관심 있는 기관이나 옹호 집단을 찾는 것을 추천하지만, 기본적으로는 사회정의 실습을 할 수 있는 기관을 수업에서 제공하여 수업의 안정도와 참여도를 높이기를 제안한다.

사회정의 실습에서 강조되는 부분은 비판적 의식의 발달과 임파워먼트이다. 첫째, 학생들은 자신의 옹호 집단원들이 본인들이 처한 사회적, 정치적, 경제적 모순을 인식하고, 비판적 의식을 증진시킬 수 있도록 돕는다(Freire, 2007). 옹호 집단원들은 자신들의 차별적 경험을 분석하면서 자신의 삶에 영향을 주는 주류 문화와 체계의 문제점을 이해하게 된다. 이런 비판적 의식은 자연스럽게 현실의 억압을 줄이기 위한 행동으로 연결된다(Vera & Speight, 2003). 둘째, 사회정의 상담자는 옹호 집단원이 자율성과 자기결정권을 가지고 자신의 삶을 꾸려갈 수 있는 수단을 발달시킬 수 있도록 돕는다. 임파워먼트는 자신이 가진 강점을 파악하고, 이를 증진할 수 있는 방법을 찾아서 시도해봄으로써 자기효능감을 증진하는 것이다(Cattaneo & Chapman, 2010). 사회정의 실습에서는 옹호 집단원들이 자신들의 문제를 해결할 방안이 있다고 믿고, 강점중심으로 협력관계를 맺고 일하는 것이 기초가 된다(Reiss & Price, 1996). 만약 상담자가 옹호 집단이 가

지고 있는 결핍에 초점을 맞춘다면, 옹호 집단원들은 자신을 사회적 불평등과 다양한 환경적 문제의 수동적 결과물로 느낄 수 있다(Vera & Speight, 2003). 반면 강점중심 접근은 옹호 집단원 스스로가 자신의 경험의 전문가이고, 자신의 문제를 가장 잘 해결할 사람이며, 문제의 해결책 또한 옹호 집단 안에 있다고 믿기 때문에 옹호 집단원들은 능동적으로 자신의 힘을 키우고자 노력한다(Toporek, & Worthington, 2014). 옹호 집단원이 자신의 경험에서의 강점을 인식하도록 돕고, 강점을 살려 행동할 때 필요한 정보나 기술을 제공하는 것이 상담자의 역할이다. 예를 들어, 상담자는 옹호 집단원들이 자신의 문제와 관련한 청원이나 의견을 담은 편지를 쓸 수 있도록 도울 수 있다. 이를 위해 상담자는 로비하는 법, 기금 모금하는 법, 관련된 정책을 만드는 것에 영향을 줄 수 있는 활동 등에 관한 정보와 기술을 내담자에게 가르칠 수 있다(Mallinckrodt et al., 2014).

사회정의 실습을 통해 학생들은 환경이나 체계의 변화를 위한 다양한 활동을 할 수 있다. 첫째, 협력기관이나 옹호 집단은 자신들의 문제를 인식하고 변화하기 위해 노력하고 있지만, 스스로의 힘만으로 해결하지 못한 문제들을 가진 경우가 있다(Lewis et al., 2003). 이런 경우 상담자의 주된 역할은 협력자가 되어 협력기관이나 옹호 집단이 문제를 해결하는데 필요한 대화나 관계의 기술에 관한 훈련을 제공하거나 문제와 관련한 연구결과와 같은 정보를 제공할 수 있다(Mallinckrodt et al., 2014).

둘째, 상담자는 자신의 전문가적 지식을 대중이나 지역사회에 전달함으로써 옹호 집단을 도울 수 있다(Lewis et al., 2003). 예를 들어, 차

별을 경험하는 외국인 학생들을 위한 옹호 활동의 경우 주변 환경을 변화시키는 방법으로 심리학적 이론이나 인간 발달에 대한 지식을 이용하여, 억압이나 다른 사회적 장벽들이 외국인 학생들의 적응과 성취에 미치는 부정적인 영향에 대한 자료를 준비하고, 이런 정보를 외국인 학생들이 소속된 학교 교직원과 교수들을 대상으로 의식 증진 워크숍을 통해 제공할 수 있다.

셋째, 사회정의 상담자는 좀 더 거시적 관점으로 공공 정책에 영향을 줄 수도 있다. 사회적·정치적 행동을 통해 정책이나 제도를 변화시켜야 하는 경우, 문제를 해결할 수 있는 적절한 방법 찾아보면서 함께 일할 협력자를 구한다. 설득력 있는 자료나 근거를 준비하고, 정책 입안자나 국회의원들에게 로비하고, 처음 세웠던 목표와 일관되게 사회정의 옹호 활동이 진행될 수 있도록 협력자들과 지속해서 대화를 유지해 나간다(Lewis et al., 2003).

상담자의 사회참여나 옹호 활동은 기존 상담접근에서 강조하는 상담자의 정치적 중립성이나 이중 관계 등 윤리적 문제와 관련 있으므로 수업 시간에 토론하며 실습과정 안에서 지속해서 탐색 되어야 할 것이다. 또한 사회정의 실습과정 중에 경험할 수 있는 심리적 소진과 대처방안을 탐색해보고 앞으로 사회정의 옹호자로서 나아가야 할 방향에 대한 고민을 나눠본다.

테네시 대학교의 사회정의의 실습 예시

다음의 실습 사례는 본 저자가 테네시 대학교 상담심리 박사과정에서 사회정의의 실습 II 수업에서 진행한 사회정의의 프로젝트이다. 미

국에 있는 아시아권 외국인 유학생들의 미묘한 인종차별적 경험을 감소시키기 위해 학교 교직원과 교수를 대상으로 한 인식개선에 초점을 맞춘 옹호 활동이다. 미묘한 인종차별(Racial microaggression)이란 명백한 인종차별과 다르게 은근한 형태(표정이나 비언어적인 언어)나 보이지 않는 형태(불합리한 규칙)로 인종적 소수자를 무시하거나 모욕하는 것을 의미한다(Sue, Bucceri, Lin, Nadal, & Torino, 2009). 미묘한 인종차별적 경험은 피해자의 정신건강에 부정적 영향을 주고(Sue, Capodilupo, & Holder, 2008), 적대적이고 소수자의 차별적 경험을 인정하지 않는 대학문화를 형성한다는 점에서 인식개선이 요구된다(Solórzano, Ceja, & Yosso, 2000).

사회정의 실습을 위한 기초자료를 얻기 위해 요구분석을 실시하였다. 미국 남부의 4년제 대학교에 재학 중인 아시아권 외국인 유학생(4명)과 외국인 유학생 담당 교직원(3명)을 대상으로 면담을 진행하였고 미묘한 인종차별에 대한 인식개선이 필요하다는 결과를 얻었다. 구체적으로 살펴보면, 아시아권 외국인 유학생은 영어 발음이나 영어가 능숙하지 못해서 무시당한 경험, 조별 발표나 팀워크 작업을 할 때 자신의 존재가 환영받지 못한다는 느낌을 받는 경험, 수업시간에 자신의 의견을 발표했을 때 학생들이나 교수에 의해 무시당한 일, 여러 학생이 모인 자리에서 말을 걸지 않거나 자신들만이 알아듣는 속어로 농담하는 경우 등을 보고했다. 이와 같은 아시아권 유학생의 미묘한 인종차별적 경험에 대해 외국인 유학생 담당 교직원들은 언어능력 부족으로 인한 오해라고 치부하거나, 문화적 차이에서 오는 오해라고 생각했다. 담당 교직원들은 외국인 유학생들이 가진 문제(언어능력 부족,

미국 문화 이해 부족)를 파악해서 해결책을 제시하는 문제해결중심 접근법을 갖고 있었고, 대학 캠퍼스 문화의 문제점과 같은 환경적 요소에 대한 인식이 부족했다.

위의 결과를 종합하여 대학 캠퍼스 안에 미묘한 인종차별에 대한 인식개선을 위한 프로그램을 개발하고, 실시하였다. 아시아권 유학생들의 문화적 적응 과정의 어려움과 미묘한 인종차별적 경험을 공감하고, 아시아권 유학생들이 가지고 있는 어려움을 도울 수 있는 강점중심 접근법을 소개하는 방식으로 워크숍을 구성하였다. 워크숍의 내용은 아시아권 유학생들이 경험하는 적응의 어려움(미묘한 인종차별 중심으로 사례 제시)을 설명하고, 기존의 교수나 교직원들이 가지고 있던 문제해결중심 접근법의 문제점 두 가지(차별을 유지시키는 환경이나 제도적 문제에 대한 인식부족, 외국인 유학생들이 가진 문제점에만 초점을 맞추고 스스로 해결하기를 조인함)를 설명하고, 개인이 가진 자원이나 강점을 찾아보고 이를 활용하여 문제상황을 극복하도록 돕는 강점중심 접근법을 소개하였다.

이 사회정의 워크숍은 미국 남부의 4년제 대학교에서 2016년 4월 21일에 실시되었고, 총 참석인원은 38명이었다. 외국인 유학생 담당 부서, 심리학과, 학교상담센터 세 기관의 협조를 받아 프로그램을 홍보했다. 이 과정에서 심리학과장과 학교상담센터장에게 협조 메일을 보내서 허가를 받았고, 외국인 유학생 담당 부서장과는 회의를 통해 본 프로그램의 필요성에 대한 이해를 구했다. 본 프로그램에 대한 홍보 메일은 외국인 유학생 담당 부서에서 학교 직원들의 이메일을 통해 보내졌고, 프로그램에 관심 있을 시 회신하도록 했다.

워크숍을 실시할 때 아시아권 유학생을 대

변할 수 있는 아시아권 박사과정 학생이 유학생들의 생생한 경험을 들려주며 공감을 이끌어내고, 함께 진행하는 백인 박사과정 학생이 교수 및 교직원들의 입장을 대변하는 역할로써 함께 진행하는 방식을 택했다. 이 인식증진 워크숍을 실시하기 전에 사회정의 실습 II 수업시간에 모의 시연을 통해 수정해야 할 부분에 대한 의견을 받았고 담당 교수의 슈퍼비전을 받았다. 또한, 인종차별이란 말을 공공연하게 언급하는 것이 오히려 학교 캠퍼스 내에 긴장감을 조성하지 않을까 하는 대학 측의 우려가 있어서 이런 부분을 반영하여 프로그램 명칭을 ‘미묘한 인종차별에 대한 인식개선 프로그램’이라고 하지 않고 ‘강점중심 접근법으로 외국인 유학생 지원하기’로 정함으로써 이런 주제에 관심 있는 교수나 교직원들이 좀 더 쉽게 접근할 수 있도록 했다.

프로그램 효과성 평가를 위해 프로그램 진행 후 간단한 설문을 실시했다. 본 프로그램에 대한 전반적인 평가는 5점(매우 만족한다) 만점에 4.5점이었다. 프로그램을 통해 배운 점에 대한 주관식 질문에서 참가자들은 ‘강점중심 접근을 배워서 좋았다’, ‘힘들어하는 학생들과 어떻게 대화해야 하는지 배웠다’, ‘미묘한 인종차별에 대한 예시를 통해 많이 배웠다’, ‘외국인 유학생들을 미국 문화에 편입시켜야 한다는 생각을 버렸다’ 등을 보고했다.

본 사회정의 프로젝트는 아시아권 외국인 유학생들의 차별적 경험을 줄이기 위한 예방차원적 옹호 활동으로 대학 내에 교원들이나 교직원들의 인식을 개선함으로써 대학 내에서 아시아권 유학생들에게 지지적인 문화를 만들려고 했다는 것에 그 의의가 있다. 앞으로 나아가갈 방향으로는 일회성으로 그치는 인식증진 프로그램이 아니라 지속가능한 형태의 동영상

이나 책자 형태로 만들어 대학 내에 배포하고, 직접적 옹호로써 미묘한 인종차별을 경험하는 아시아권 유학생들의 비판적 의식을 증진하고, 임파워먼트를 시킬 수 있는 프로그램을 실시할 수 있을 것이다. 이런 어려움은 비단 미국에서 공부하는 아시아권 외국인 유학생들뿐만 아니라 한국에서 공부하는 아시아권 유학생들도 공통으로 경험하는 미묘한 인종차별이다(남부현, 2015). 한국의 인종주의는 인종이나 출신국가의 경제적 수준으로 외국인을 차별하는 경향이 있으므로, 미묘한 차별은 같은 아시아권 사람들 안에서도 나타나고 있는 상황이다(이태정, 유승무, 2006). 국내에서도 이와 같은 의식증진 프로그램이 필요하겠다.

논 의

한국 사회는 급속도로 다문화 사회로의 변화를 겪으며 다문화 및 사회정의 상담에 현실적 필요는 증가하고 있지만, 실제적으로 다문화 및 사회정의 상담자 역량 함양을 위한 교육과정에 대한 구체적인 논의가 부족하였다. 본 연구는 미국 테네시 대학교의 사회정의 교육 프로그램을 기초로 하여 국내 석사과정 상담 프로그램 안에 다문화 및 사회정의 교육과정을 구성하고, 구체적 교수안을 제시하였다.

다문화 및 사회정의 교육과정은 미국의 학부, 석사, 박사과정에서 실시되고 그 효과성이 입증되고 있다. 미국 학부과정에서는 집단 간 대화와 관련한 강의가 15개가 넘는 대학의 학부과정 심리학, 교육학, 사회학, 사회복지 전공에서 개설되어 진행되고 있다(Zúñiga et al., 2007). 석사과정을 살펴보면, 다문화와 사회정의 수업에 대한 효과성에 대한 질적 연구에서

도 그 효과성을 보고하고 있다(Morgan Consoli & Marin, 2016; Rupert & Falk, 2018). 또 박사과정으로는 테네시 대학 뿐만 아니라 보스턴 대학의 상담심리 박사과정에서 사회정의 요소를 반영하여 교육하고 있다(Goodman et al., 2004). 다문화 및 사회정의 교육과정이 한국이라는 맥락에서 석사과정에서 적용했을 때 그 효과와 기능이 검증되어야 할 것이다.

상담 석사과정에서 본 연구에서 제시한 교육과정을 개설하여 운영할 때에는 다음과 같은 점을 고려해야 할 것이다. 첫째, 학생과 담당교수의 다문화 및 사회정의 옹호에 의지와 열정, 그리고 학과 차원의 지원이 필요하다. 사회정의 실습수업의 경우 담당교수는 지역사회에서 사회정의 실습기관을 찾는 것에 어려움을 호소했고, 학생들은 실습기관에서 학생들에게 요구하는 일을 하는 것과 사회정의 프로젝트를 실행하는 것 사이의 어려움을 호소하였다(Toporek & Worthington, 2014). 이런 예상 가능한 어려움이 있으므로 교수 채용에서부터 다문화와 사회정의에 관심이 있는 교수를 채용해야 하고, 학생들은 이 수업을 수강하기 전에 충분한 사전이해가 필요할 것이다(Talleyrand, Chung, & Bemak, 2006).

둘째, 사회정의는 도덕적이고 가치 판단적 특징을 띄고 있으므로 학생들은 사회정의를 배우고 실습하며 다양한 어려움을 경험하게 된다. 사회정의에 대해 피상적인 이해와 지적인 관심만 갖고 사회정의에 중점을 둔 프로그램에 입학한 경우 특권, 억압, 편견과 같은 주제에 대한 토론을 할 때 저항을 보이거나 갈등을 만들어 내기도 했다(Ali, Liu, Mahmood & Arguello, 2008). 또한 사회정의와 관련한 수업이나 실습에서 학생 자신의 인종, 민족, 특권, 억압과 관련된 문제가 다른 학생들이나 자신

의 옹호 집단 사이에 갈등을 불러일으킬 수 있다. 만일 자신의 옹호 집단과의 문제가 있는 경우 이것이 자신의 해결되지 못한 문제 때문인지 사회정의 프로젝트를 수행하는 데 있어서 일어날 수 있는 관계 형성과 소통의 문제인지에 대한 검토가 필요하다(Vera & Speight, 2003).

셋째, 사회정의의 실습을 하면서 학생들은 심리적 소진을 보고했다. 학생 상담자는 사회정의의 실습을 하면서 다양한 감정을 보고하였는데 긍정적인 변화를 보게 될 때에는 보람과 기쁨을 느끼지만, 자신의 노력이 헛되이 되는 것은 아닌지에 대한 실망감, 더 성취하지 못하는 것에 대한 죄책감, 목표를 달성하기 위한 자원 부족으로 인한 좌절감을 보고하기도 했다(Toporek & Worthington, 2014). 이런 경우 상담자의 이상과 실제 상황 사이의 균형이 중요하다. 상담자가 이상적으로 그리는 옹호활동 보다는 옹호 집단원이 겪는 현실적 한계를 받아들이고 가능한 대안을 제시하거나, 지역 사회의 자원을 사용할 수 있게 연계하고, 내담자에게 이런 자원을 사용할 수 있는 방법을 교육하는 것을 제공할 수 있다(Ali et al., 2008). 실제로 사회정의의 개입을 실행할 때 상담자들은 사회 변화를 이끌어 낼 수 있는 자신의 능력에 대한 믿음, 즉 자기효능감이 중요하다고 보고했다(Ali et al., 2008). 비슷한 맥락으로 상담현장에서 상담자가 사회정의 옹호 활동을 펼칠 때, 추가적 업무로 인한 직무부담이나 상담자 소진을 보일 수 있다. 사회정의 옹호 활동은 다양한 수준에서 직·간접적으로 할 수 있으므로 상담자는 자기소진과 내담자를 위한 옹호활동 사이에 균형을 잘 잡아야 할 것이다. 이는 상담 실무에서 내담자를 돌보기와 상담자 자신을 돌보는 것 사이의 균

형잡기와 유사하다.

넷째, 국내 상담자교육에 있어서 기본적 상담역량이 부족한 상태에서 다문화 및 사회정의의 실습을 진행하는 것이나, 상담자로서 상담 실습을 하면서 추가로 사회정의의 실습을 해야 하는 것에 대한 부담감이나 우려가 있을 수 있다. 이와 같은 어려움은 교육과정 안에 과학자-실무자-옹호자 모델을 적용할 때 피할 수 없는 부분이다. 다문화 및 사회정의의 상담의 필요성을 고려할 때 상담자 교육과정 안에 포함되어야 할 부분임에는 틀림이 없지만, 각 프로그램의 특성에 맞게 변형되어 진행되기를 제안한다.

본 연구는 북미의 교육과정을 바탕으로 한국에 적용 가능한 교육과정으로 수정했기 때문에 실제로 이 교육과정을 한국 석사과정에서 실시해보고 학생들을 대상으로 포커스 그룹을 통해 수정이나 보완되어야 할 부분에 대한 후속 연구가 필요하다. 다문화나 사회정의에 대한 인식이나 국내 연구가 부족한 상황에서 교육과정을 제안했기 때문에 기초적이고 탐색적 성격이 강하다. 실제 국내 석사과정에서 교육과정을 현실화하고 그 효과성을 입증하지 못했다는 한계점을 갖고 있지만, 다문화 및 사회정의의 상담자 양성을 위한 기초적 정보를 제공하고 논의와 후속 연구를 기초를 제공했다는 점에서 제한적이거나 의의를 지니고 있을 것이다.

참고문헌

- 김민예숙, 강문순 (2004). 여성주의 상담자 교육 모델에 관한 고찰. 한국심리학회지: 여성, 9(3), 1-25

- 김혜영, 심혜원 (2014). 다문화아동상담 교육실
태 및 상담자 역량에 관한 연구. *청소년학
연구*, 21(12), 339-373.
- 남부현 (2015). 한국어교원의 외국인 유학생
지도경험에 관한 연구. *교육문화연구*.
21(4), 179-210.
- 박경애, 방기연 (2007). 교육대학원 상담전공
교사들의 경험에 대한 질적 분석. *상담학
연구*, 8(3), 1185-1204.
- 법무부(2016). 외국인 출입국동향 2월 통계월보.
서울: 외국인출입국정책본부.
- 안현의 (2003). 과학자-실무자 모델의 국내 적
용 가능성에 관한 논의. *한국심리학회지:
상담 및 심리치료*, 15(3), 461-475.
- 여성가족부 (2016). 2015년 전국다문화가족실
태조사 분석. 서울: 여성가족부 다문화가
족정책과.
- 이소연, 서영석, 김재훈 (2018). 사회정의에 기
초한 진로상담 및 직업상담. *한국심리학회
지: 상담 및 심리치료*, 30(3), 515-540.
- 이정은 (2009). 현대 여성주의 철학에서 보살
핍 윤리. *한국여성철학*, 11, 143-171.
- 이찬행 (2014). 칼라 블라인드 - 1960년대 중반
이후 미국의 자유주의적 인종주의에 관한
연구 -, *서양사론*, 120, 149-181.
- 이태정, 유승무 (2006). 한국인의 사회적 인정
척도와 외국인에 대한 이중적 태도. *담론*
201. 9(2), 275-311.
- 임은미, 구자경 (2019). 다문화 사회정의 상담.
서울: 학지사.
- 임은미, 여영기 (2015). 사회정의 상담: 저출산
시대 진로진학상담의 새로운 방향. *교육종
합연구*, 13(3), 141-161.
- 위주원, 최한나 (2015). 한국사회 다문화상담자
가 지각하는 어려움과 극복방안에 대한
개념도 연구. *아시아문화연구*, 40, 87-130.
- 정지선 (2018a). 한국판 미묘한 인종차별 용인
척도 타당화. *인문사회* 21, 9(6), 1113-
1128.
- 정지선 (2018b). 학교 현장에서의 다문화 교육
에 관한 연구: 집단 간 대화 프로그램을
중심으로. *글로벌교육연구*, 10(4), 33-60.
- 주은선, 이현정 (2010). 결혼이주여성 대상 다
문화 상담 관련 종사자들의 현장 경험에
대한 질적 연구. *한국심리학회지: 일반*,
29(4), 817-846.
- 최가희 (2018). 사회정의와 상담심리의 역할.
한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 30(2),
249-271.
- 최해림, 김영혜 (2006). 한국의 상담자 교육과
훈련에 관한 연구. *상담심리 석·박사 교
과과정을 중심으로*. *한국심리학회지: 상담
및 심리치료*, 18(4), 713-729.
- Ali, S., Liu, W., Mahmood, A., & Arguello, J.
(2008). Social justice and applied psychology:
Practical ideas for training the next generation
of psychologists. *Journal for Social Action in
Counseling & Psychology*, 1(2), 1-13.
- Barrett, K. H. & George, W. H. (2005). *Race,
culture, psychology, and law*, Thousand Oaks,
CA, US: Sage Publications, Inc.
- Beer, A. M., Spanierman, L. B., Greene, J. C., &
Todd, N. R. (2012). Counseling psychology
trainees' perceptions of training and
commitments to social justice. *Journal of
Counseling Psychology*, 59, 120-133. doi:10.1037/
a0026325
- Bell, L. A. (2010). Theoretical foundations. In M.
A. Adams, W. J. Blumfeld, C. R. Castañeda,
H. W. Hackman, M. L. Peters, & X. Zúñiga

- (Eds.), *Readings for diversity and social justice* (2nd ed., pp. 21-26). New York, NY: Routledge.
- Cattaneo, L. B., & Chapman, A. R. (2010). The process of empowerment: A model for use in research and practice. *American Psychologist*, 65(7), 646-659. doi:10.1037/a0018854
- Choo, H. Y., & Ferree, M. M. (2010). Practicing intersectionality in sociological research: A critical analysis of inclusions, interactions, and institutions in the study of inequalities. *Sociological theory*, 28(2), 129-149. doi:10.1111/j.1467-9558.2010.01370.x
- Cole, E. R. (2009). Intersectionality and research in psychology. *American Psychologist*, 64(3), 170-180. doi:10.1037/a0014564
- Constantine, M. G., Hage, S. M., Kindaichi, M. M., & Bryant, R. M. (2007). Social justice and multicultural issues: Implications for the practice and training of counselors and counseling psychologists. *Journal of Counseling & Development*, 85(1), 24-29.
- Crenshaw, K. W. (2000). The structural and political dimensions of intersectional oppression. In P. R. Grzanka (Ed.), *Intersectionality: A foundations and frontiers reader* (pp. 16-22). Boulder, CO: Westview Press.
- Delgado, R. & Stefancic, J. (2011). *Critical Race Theory: An Introduction*. New York, New York University Press.
- Flores, M. P., De La Rue, L., Neville, H. A., Santiago, S., ben Rakemayahu, K., Garite, R., . . . Ginsburg, R. (2014). Developing social justice competencies: A consultation training approach. *The Counseling Psychologist*, 42(7), 998-1020. doi:10.1177/0011000014548900
- Freire, P. (2007). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Gilligan, C. (2014). Moral Injury and the Ethic of Care: Reframing the conversation about differences. *Journal of Social Philosophy*, 45, 89-106. doi:10.1111/josp.12050.
- Goodman, L. A., Liang, B., Helms, J. E., Latta, R. E., Sparks, E., & Weintraub, S. R. (2004). Training counseling psychologists as social justice agents: Feminist and multicultural principles in action. *The Counseling Psychologist*, 32(6), 793-837. doi: 10.1177/0011000004268802
- Grzanka, P. (2014). *PSYC 674: Social justice practicum I*. Knoxville, TN: Department of Psychology, University of Tennessee.
- Hays, P. A. (2008). *Addressing cultural complexities in practice: Assessment, diagnosis, and therapy* (2nd ed.). Washington, DC, US: American Psychological Association. doi:10.1037/11650-000
- Hershberger, S. L., & D'Augelli, A. R. (2000). In R. M. Perez, K. A. DeBord, & K. J. Bieschke (Eds.), *Handbook of Counseling and Psychotherapy with Lesbian, Gay, and Bisexual Clients* (pp. 225-247). Washington, DC: American Psychological Association.
- Hughes, R. B., Robinson-Whelen, S., Taylor, H. B., Swedlund, N., & Nosek, M. A. (2004). Enhancing Self-Esteem in Women With Physical Disabilities. *Rehabilitation Psychology*, 49, 295-302. doi:10.1037/0090-5550.49.4.295
- Israel, T. (2006). Marginalized communities in the United States: Oppression, social justice, and

- the role of counseling psychologists. In R. L. Toporek, L. H. Gerstein, N. A. Fouad, G. Roysircar, & T. Israel (Eds.), *Handbook for social justice in counseling psychology: Leadership, vision, and action* (pp. 149-154). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc. doi: 10.4135/9781412976220.n11
- Jun, H. (2009). *Social justice, multicultural counseling, and practice: Beyond a conventional approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lewis, J. (2015). *PSYC 674: Social justice practicum II*. Knoxville, TN: Department of Psychology, University of Tennessee.
- Lewis, J. A., Arnold, M. S., House, R., & Toporek, R. L. (2003). *ACA advocacy competencies*. Retrieved from http://www.counseling.org/docs/competencies/advocacy_comp_etencies.pdf
- Mallinckrodt, B., Miles, J. R., & Levy, J. J. (2014). The scientist-practitioner-advocate model: Addressing contemporary training needs for social justice advocacy. *Training and Education in Professional Psychology, 8*, 303-311. doi:10.1037/tep0000045
- McIntosh, P. (2007). White privilege: Unpacking the invisible knapsack. In M. L. Andersen & P. H. Collins (Eds.), *Race, class, and gender: An anthology* (6th ed., pp. 98-102). New York, NY: Thomson Wadsworth.
- Miles, J. (2016). *PSYC 435: Multicultural psychology*. Knoxville, TN: Department of Psychology, University of Tennessee.
- Miles, J. (2019). *PSYC 675: Advanced group methods: Intergroup dialogue*. Knoxville, TN: Department of Psychology, University of Tennessee.
- Miller, M. J., & Sendrowitz, K. (2011). Counseling psychology trainees' social justice interest and commitment. *Journal of Counseling Psychology, 58*, 159-169. doi:10.1037/a0022663
- Morgan Consoli, M. L., & Marin, P. (2016). Teaching diversity in the graduate classroom: The instructor, the students, the classroom, or all of the above? *Journal of Diversity in Higher Education, 9*, 143-157. doi:10.1037/a0039716
- Morrow, S. L., Hawxhurst, D. M., Montes de Vegas, A. Y., Abousleman, T. M., & Castañeda, C. L. (2006). Toward a radical feminist multicultural therapy: Renewing a commitment to activism. In R. L. Toporek, L. H. Gerstein, N. A. Fouad, G. Roysircar, & T. Israel (Eds.), *Handbook for social justice in counseling psychology: Leadership, vision, and action* (pp. 231-247). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc. doi:10.4135/9781412976220.n17
- Pedersen, P. B. (Ed.). (1998). *Multiculturalism as a fourth force*. New York, NY: Brunner/Mazel.
- Pieterse, A. L., Evans, S. A., Risner-Butner, A., Collins, N. M., & Mason, L. B. (2009). Multicultural competence and social justice training in counseling psychology and counselor education: A review and analysis of a sample of multicultural course syllabi. *The Counseling Psychologist, 37*(1), 93-115. doi:10.1177/0011000008319986
- Prilleltensky, I. (1997). Values, assumptions, and practices: Assessing the moral implications of psychological discourse and action. *American Psychologist, 52*, 517-535. doi:10.1037/0003-066X.52.5.517

- Prilleltensky, I., & Walsh-Bowers, R. (1993). Psychology and the moral imperative. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology, 13*, 90-102. doi:10.1037/h0091122
- Reiss, D., & Price, R. H. (1996). National research agenda for prevention research: The National Institute of Mental Health report. *American Psychologist, 51*(11), 1109-1115. doi:10.1037/0003-066X.51.11.1109
- Rupert, E., & Falk, A. (2018) Teaching and learning about diversity and social justice at the graduate level: students' attitudes toward classroom sharing. *Multicultural Perspectives, 20*, 167-173, doi: 10.1080/15210960.2018.1467766
- Solórzano, D., Ceja, M., & Yosso, T. (2000). Critical race theory, racial microaggressions, and campus racial climate: The experiences of African American college students. *Journal of Negro Education, 69*(1), 60-73.
- Stephan, W., & Stephan, C. W.(2001). *Improving intergroup relations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sinacore-Guinn, A. L. (1995). The diagnostic window: Culture- and gender-sensitive diagnosis and training. *Counselor Education and Supervision, 35*(1), 18-31. doi:10.1002/j.1556-6978.1995.tb00206.x
- Sue, D. W., Bucceri, J., Lin, A. I., Nadal, K. L., & Torino, G. C. (2009). Racial microaggressions and the Asian American experience. *Asian American Journal of Psychology, 5*(1), 88-101. doi:10.1037/1948-1985.S.1.88
- Sue, D. W., Capodilupo, C. M., & Holder, A. M. B. (2008). Racial microaggressions in the life experience of Black Americans. *Professional Psychology: Research and Practice, 39*(3), 329-336. doi:10.1037/0735-7028.39.3.329
- Sue, D. W., & Sue, D. (2016). *Counseling the culturally diverse: Theory and practice* (7th ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Szymanski, D. (2011). *PSYC 577: Multicultural psychology: Theory/Research*. Knoxville, TN: Department of Psychology, University of Tennessee.
- Talleyrand, R. M., Chung, R. C. Y., & Bemak, F. (2006). Incorporating social justice in counselor training programs: A case study example. In R. L. Toporek, L. H. Gerstein, N. A. Fouad, G. Roysircar, & T. Israel (Eds.), *Handbook for social justice in counseling psychology: Leadership, vision, and action* (pp. 44-58). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc. doi:10.4135/9781412976220.n4
- Toporek, R. L., & Williams, R. A. (2006). Ethics and professional issues related to the practice of social justice in counseling psychology. In R. L. Toporek, L. H. Gerstein, N. A. Fouad, G. Roysircar, & T. Israel (Eds.), *Handbook for social justice in counseling psychology: Leadership, vision, and action* (pp. 17-34). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc. doi:10.4135/9781412976220.n2
- Toporek, R. L., & Worthington, R. L. (2014). Integrating service learning and difficult dialogues pedagogy to advance social justice training. *The Counseling Psychologist, 42*(7), 919-945. doi:10.1177/0011000014545090
- Umbreit, M. S., & Armour, M. (2011). Restorative justice and dialogue: Impact, opportunities, and challenges in the global community.

- Washington University Journal of Law and Policy*, 36, 65-90.
- van de Sande, A., & Schwartz, K. (2011). *Research for social justice: A communitybased approach*. Halifax, NS: Fernwood Publishing.
- Vera, E. M., & Speight, S. L. (2003). Multicultural competence, social justice, and counseling psychology: Expanding our roles. *The Counseling Psychologist*, 31(3), 253-272. doi:10.1177/0011000003031003001
- Wells, M., Brack, C. J., & McMichen, P. J. (2003). Women and depressive disorders. In M. Kopala & M. E. Keitel (Eds.) *Handbook of Counseling Women* (pp. 429-457). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Zúñiga, X., Nagda, B. R. A., Chesler, M., & Cytron-Walker, A. (2007). Intergroup dialogue in higher education: Definitions, origins, and practices. *ASHE Higher Education Report*, 32(4), 1-128. doi:10.1002/aehe.3204

원 고 접 수 일 : 2019. 09. 02

수정원고접수일 : 2019. 10. 22

게 재 결 정 일 : 2019. 11. 26

Multicultural and Social Justice Training in Counseling Psychology

Ji-sun Jeong

Korea University Graduate School of Education / Assistant Professor

The aim of the study was to propose a curriculum for multicultural and social justice (MSJ) training for Korean counselors in master's degree programs. The training model adapted for Korean culture was based on the scientist-practitioner-advocate model for doctoral training in counseling psychology at the University of Tennessee. This study delineated the course content areas and structure. First, the MSJ course was designed to increase awareness of privilege and oppression in Korean society and provide the knowledge and theoretical foundations that underpin those phenomena. Second, intergroup dialogue was incorporated to develop skills related to facilitating dialogue and managing challenging relationships. Third, the social justice practicum course was designed to require trainees to select a specific agency or marginalized community and develop an intervention to address MSJ needs on an institutional level. Practical challenges to implementation and the effectiveness of the curriculum are discussed.

Key words : multiculturalism, social justice, Scientist-Practitioner-Advocate, training model, intergroup dialogue