

초등학교 상담의 나아갈 방향

박 성 희 (청주교육대학교 교수)

1. 초등학교 상담의 의미

‘초등학교 상담’에는 ‘초등’, ‘학교’, ‘상담’이라는 세 가지 용어가 담겨있다. ‘초등’은 상담 대상으로서의 아동, ‘학교’는 상담이 전개되는 장소로서의 제도 교육기관, ‘상담’은 아동의 성장을 돕는 모종의 지원 활동을 뜻한다. 따라서 이 세 가지 용어의 내용을 분명히 드러내면 초등학교 상담의 모습도 비교적 뚜렷하게 밝혀질 수 있을 것이다.

먼저, 초등의 의미를 살펴보자. 여기서 초등은 제도 교육인 학교 교육에서 초등학교 1학년부터 6학년에 이르는 아동들을 뜻한다. 정상적인 경우라면 만 6세에서 12세에 이르는 아동들이 여기에 속한다. 따라서 초등학교 상담이라는 말은 초등학교에 다니는 아동에 대한 상담이라는 의미를 가지고 있다. 초등학교 상담은 언제나 그 초점이 아동에게 맞추어진다. 아동과 직접 대면하여 이루어지는 상담은 더 말할 나위 없고 교사, 학교 행정가, 또는 아동교육과 관련된 인사들에 대한 상담도 궁극적으로 아동과 연계될 때 초등학교 상담으로서의 가치를 인정받을 수 있다. 일부 학자들이 초등학교 상담을 아동 상담과 혼동하는 이유가 바로 여기에 있다.

둘째, 학교의 의미를 살펴보자. 학교는 하나의 제도적 교육기관으로서 달성해야 할 중요한 목표를 가지고 있을 뿐 아니라 이 목표를 성취하기 위해 물리적, 심리적, 사회적 환경과 자원을 제공받는다. 초등학교도 예외는 아니다. 우리나라의 경우에도 초등학교 교육의 목표를 분명히 설정하고 있고(교육부, 1999), 이 목표 달성을 위해 다양한 자원을 지원하고 있다. 따라서 초등학교는 학교이기 때문에 갖는 고유한 특성과 기능을 가지고 있다. 초등학교에서 이루어지는 상담이 단순한 아동상담과 구별되어야 하는 이유가 여기에 있다. 아동 상담은 상담자와 아동의 만남이 보장되는 한 때와 장소를 가리지 않고 성립될 수 있다. 병원에서 의사와 만나 이야기하든, 집에서 부모와 대화를 하든, 학급에서 담임선생님과 만나든, 두 사람 사이에 상담자-청담자의 관계가 성립되고 청담자가 아동이라는 조건만 갖추면 아동상담이라고 부르는 데 아무 문제가

없다. 하지만, 초등학교 상담은 아동상담이면서 동시에 학교에서 이루어지는 상담이라는 점에 고유성이 있다. 아동상담에 초등학교가 갖는 독특한 환경적 상황이 반영되어야 하기 때문이다. 그리고 상담을 주도하는 상담자가 대부분 학급 담임이라는 점도 초등학교 상담을 특별하게 만드는 요소다(물론 전문상담교사가 있어서 따로 상담하는 경우도 드물게 있다. 그러나 이 경우에도 여전히 학교 교사와 상담한다는 점은 다르지 않다). ‘상담’ 때문에 만나는 특별한 관계가 아니라 늘 접하고 있다거나 한 사람에 의해 수업과 상담이 병행되어야 하는 상황의 특수성이 초등학교 상담에 남다른 점이 있음을 엿보게 한다.

셋째, 상담의 의미를 살펴보자. 다른 곳에서 이미 논의한 것처럼(박성희, 2001) 상담은 ‘인격적 만남을 통해 생활 세계 곳곳에서 사람들의 바람직한 변화를 돕는 과정’이다. 상담을 이렇게 정의하면 학교에서 이루어지는 거의 모든 활동이 상담 활동에 포함된다. 아동의 문제 행동을 미리 예방하는 일, 발생한 문제 행동을 치유하는 일, 아동의 자아실현을 지원하는 일을 비롯하여 아동의 생활을 안내하고 심지어 학습을 지도하는 일까지 모두 상담 활동에 해당된다. 요컨대 아동과의 관계에서 교사가 행하는 일거수일투족이 모두 상담 활동에 해당된다는 말이다. 이렇게 말하면 혹 당황할 사람이 있을 것 같아 수학교과를 예로 들어 약간의 설명을 덧붙여보자. 수학교과를 지도하는 교사가 정해진 학습내용을 하나의 지식으로 가르치는 활동은 교과교육에 속하지만, 학습내용을 어떻게 전달하는가에 따라 이 학습지도는 ‘상담적’일 수도 있고 아닐 수도 있다. 학습내용에 대한 아동의 심리적 태세가 고려되었는지, 학습 전달 과정이 인격적이었는지, 학습 분위기가 우호적이었는지, 학습 결과에 아동이 만족하고 있는지, 배움의 결과 아동에게 새로운 학습 동기가 촉발되고 있는지 등이 수학교육을 전개하는 동안 개입된 상담의 내용과 수준을 판단하는 준거가 될 수 있다. 이렇게 보면 상담이라는 말은 특별한 영역(domain specific)으로 정의될 것이 아니라 어떤 영역에서 일이 수행되는 방식이나 과정(process)으로 봄이 타당하다. 이렇듯 열린 개념으로 상담을 보게 되면 초등학교에서 교사의 삶은 거의 대부분 상담과 연관되어 있다는 사실을 깨닫게 된다.

지금까지 논의한 초등학교 상담에 들어있는 세 가지 용어의 의미를 종합하면, 초등학교 상담은 “초등학교에서 교사를 매개로 하여 아동의 바람직한 변화를 돕는 과정”이라고 정의할 수 있다. (혹자는 이 정의가 초등교육에 대한 정의와 크게 다르지 않다는 점을 눈치챈을 수도 있다. 초등교육과 초등학교

상담은 어떤 관계를 갖는 것일까? 또는 보다 높은 수준에서 교육과 상담은 어떤 관계일까? 이에 대한 상세한 논의는 다른 곳으로 넘기도록 하자. 다만 여기서는 상담이 학교교육의 중요한 부분이라는 점, 그리고 교육의 성패가 상당 부분 상담에 달려있다는 점을 지적하고자 한다). 이 정의는 초등학교 상담을 바라보는 종전의 시각과 크게 다르다. 학교상담 또는 아동상담에 대한 기존의 연구물들은 상담의 역할이 아동의 문제 행동을 예방, 치료, 교정하는 데에 있다고 보았다(실은 초등학교 상담의 성격에 대하여 본격적인 논의를 전개한 연구물은 아직 발견되지 않는다). 여기에서 한 걸음 더 나아간 입장이 아동상담에 ‘발달’의 개념을 추가한 것이다. 그리하여 아동의 생활을 지도하고, 문제 행동을 예방·교정하며, 바람직한 심리적 특성을 적극적으로 가르치는 심리교육이 아동상담의 주요 내용을 차지하고 있다. 실제로 아동상담과 관련된 서적들의 목차를 살펴보면 대부분 아동에 대한 생활지도, 심리치료, 그리고 심리교육에 관한 내용들로 채워져 있다. 반면, 아동발달의 중요성이 강조됨에도 불구하고 심리치료와 심리교육을 할 때 아동의 발달이 어떻게 고려되어야 하는지에 대한 상세한 논의는 찾기 힘들다. 어쨌든 아동상담이 이런 일을 수행하는 것이라면 이를 굳이 초등학교 상담이라고 고집할 필요가 없다. 이 상담을 하는 사람이 의사이든, 부모이든, 교사이든 또 이 상담이 진행되는 장소가 병원이든, 가정이든, 학교이든 특별한 차이가 없기 때문이다. 아동상담이면서 동시에 초등학교 상담이기 위해서는 적어도 초등학교의 특성을 반영하는 상담의 모습이 논의될 필요가 있다. 초등학교 상담에 대한 패러다임을 바꾸자는 주장이 타당성을 갖는 이유가 여기에 있다.

이쯤에서 필자가 최근 교육부에 보고한 연구보고서의 일부를 인용해보자. 이 내용은 교육대학에서 ‘생활지도와 상담’ 강좌를 맡아온 필자의 솔직한 고백이다.

예비교사와 대학원에 다니는 초등교사들에게 상담과 생활지도 과목을 가르치면서 부딪치는 한계의 하나는 대학에서 가르친 지식이 초등학교 현장에 잘 먹혀 들어가지 않는다는 사실이다. 이런 현상이 발생하는 이유를 처음에는 강의를 들은 교사들의 상담 기능이 충분히 숙달되지 않았기 때문이거나 또는 배운 바를 학교 현장에 적용하려는 교사들의 역량 부족 때문이라고 생각하였다. 그러나 최근 들어 새롭게 깨달은 사실은 문제의 상당 부분을 교사에게 뿐 아니라 대학에서 가르쳐지는 상담 지식의 내용과 방법에서도 찾을 수 있다는 점이다. 대학에서 가르쳐지는 대부분의 생활지도와 상담 지식은 개인상담 또는 집단상담을 염두에 두고 개발된 지식이다. 그런데 학교에서

교사가 담당하는 학급은 개인상담이나 집단상담 지식이 그대로 적용될 수 없는 고유한 환경적 배경을 가지고 있다. 즉, 교사는 학급이라는 큰 규모의 집단을 상대하면서 동시에 개별 아동들에게 관심과 사랑을 쏟아야 하는 복합적인 역할을 수행해야 한다. 따라서 교사는 학생 개개인과 학급 전체를 동시에 조화롭게 관리하는 역량을 가지고 있어야 한다. 학생 개인과 학급 전체를 관리할 수 있는 이 같은 역량은, 하지만, 상담 지식과 학급 경영 지식을 아우를 수 있는 통합적 안목과 지식을 가지고 있을 때 키워질 수 있다. 바로 여기에 상담에 대한 대학에서의 강의와 초등학교 현장에서의 실천이 따로 노는 중요한 이유가 있다. 초등학교 교사들에게 상담자 역할과 학급 경영자로서의 역할을 아우르는 지식을 개발하여 보급한다면 상담이론과 실천이 하나로 연결되어 바람직한 교육효과를 거둘 수 있을 것이다.

그렇다면 보다 구체적으로 초등학교 상담은 어떤 내용을 다루고 어떤 역할을 수행해야 할까? 이제 이에 대한 본격적인 논의를 시작해보자.

II. 초등학교 상담의 내용

초등학교 상담을 누가 할 것인가 하는 문제를 잠시 젖혀두고 먼저 초등학교에서 다루어야 할 상담 내용은 무엇인가에 대해 논해보자. 필자는 초등학교 상담의 내용은 크게 여섯 가지로 나눌 수 있다고 본다.

1. 아동의 발달과업과 관련된 내용이다.

초등학교 상담이 기본적으로 아동 상담이라는 점은 초등학교 상담의 주 내용이 아동의 발달 과업과 관련된 것이라는 예측을 가능하게 한다. 아동기에 성취해야 할 발달 과업을 잘 성취하도록 돕는 일은 아동의 성장에 매우 중요하다. 그런데 아동들은 아동기의 대부분을 학교에서 보내므로 불가불 학교는 아동들의 발달 과업을 성취시키는 일에 적극 관여하게 된다. 초등학교를 배경으로 하지 않은 일반 아동상담 서적들에서도 거의 한결같이 아동의 발달과업을 상담에 포함시켜야 한다고 주장하는 것을 보면 아동의 발달과업을 성공적으로 성취시키도록 돕는 일은 그만큼 중요하다고 여겨진다. 다소 장황할지 모르지만 이 부분과 관련된 국내 연구물을 더듬어보자.

홍종관(2002)은 초등학교에서의 생활지도와 상담은 '아동전문' 생활지도와

상담이 되어야 한다고 주장하고 있다. “아동전문 생활지도와 상담이란 먼저 교사가 아동의 발달특성을 충분히 고려하여 아동을 생활지도하고 상담하는 것을 말한다. 즉 교사가 아동을 전문적으로 생활지도와 상담을 하기 위해서는 아동의 지적·정서적·사회적·신체적 발달 특성에 대해 충분히 이해하고 있어야 한다. 또한 ‘아동전문’ 생활지도와 상담이란 아동이 아동기에 성취해야할 발달과업을 잘 성취하도록 돕는 것을 말한다. 교사는 아동기의 발달과업이 무엇인지를 알고 있어야 하며, 그 발달과업을 아직 어린 아동들이 어떻게 하면 효과적으로 성취할 수 있는지에 대한 이론적 지식과 실제 능력이 있어야 한다 (홍종관, 2002, p. 2).” 그의 주장에 의하면 아동상담은 다른 발달 연령기 특히 청소년기에 속한 상담과 구별되는 아동전문 상담이어야 하는데 이를 제대로 수행하기 위해서는 아동기의 발달특성과 발달과업이 무엇인지 정확하게 알고 이를 성취시킬 수 있는 방법들에 대해서도 잘 알아야 한다는 것이다. 홍종관의 이런 생각은 다른 학자들의 주장과 일맥 상통하고 있다(이시용, 정환금, 허승희, 홍종관, 2000; 김나영, 이승희, 2001, 김순혜, 2001; 안영진, 장선철, 2001). 그렇다면 한국 아동들의 발달특성과 그들이 성취해야할 발달과업의 내용은 구체적으로 무엇을 말하는가? 다시 홍종관에게로 돌아가보자. 그에 의하면 아동기의 발달특성은 일반적인 발달특성과 심리적·행동적 발달특성이 있다고 한다. 그는 일반적 발달특성에 대해 인간관계 발달의 측면, 언어발달의 측면, 부모의 역할 측면으로 나누어 간단히 논의하고 있고 심리적·행동적 측면에 대해서는 정원식, 김재은, 박성수(1996)이 제시한 아동의 일곱 가지 특성 즉, 1) 몸집이 커졌다, 2) 어른을 공경하지도 두려워하지도 않는다, 3) 자기주장이 뚜렷하고 부모나 교사, 어른에게도 때로는 당돌하게 대하고, 눈치 안보고 솔직하게 말한다, 4) 이기적이고 자기중심적이다, 5) 경쟁의식이 무척 높다, 6) 옛날보다 똑똑하고 아는 것이 많다, 7) 지구력이 약하다 등을 들고 있다. 아동 생활지도와 상담에 발달의 중요성을 강조한 또 하나의 서적(이시용, 정환금, 허승희, 홍종관, 2000)에서는 5 가지 발달의 일반 원리, 즉 1) 발달은 개체와 환경의 상호작용의 산물이다, 2) 발달은 연속적 과정이나 그 속도는 일정치 않다, 3) 발달에는 일정한 순서와 방향이 있다, 4) 발달에는 개인차가 있다, 5) 발달의 각 측면은 상호 밀접히 관련되어 있다, 등을 제시하는 것으로 발달에 대한 논의를 마무리하고 있다.

아동기에 성취해야할 발달과업으로서 정용부, 고영인, 신경일(1998)은 1) 일상적인 활동에 필요한 신체적 기능 배우기, 2) 성장하는 자기 자신에 대한 태

도를 형성하기, 3) 같은 연령의 친구와 사귀는 법 배우기, 4) 읽기, 쓰기, 셈하기의 기본기술을 배우기, 5) 일상생활에 필요한 개념을 발달시키기, 6) 양심, 도덕, 가치, 척도 발달시키기, 7) 적절한 성역할 배우기 등을 제시하고 있는데 홍종관은 이를 그대로 받아들이고 있다. 김나영, 이승희(2001)는 발달초기 경험의 중요성을 지적하면서 단계론적인 입장에서 본 인간의 발달이론을 비교하고 있는데 아동기는 삐아제의 인지적 단계에서는 구체적 조작기(7-12세: 현재 사실에 초점두면 논리적으로 문제 해결 가능)에, 프로이트의 심리성적 단계에서는 잠복기(6세-사춘기: 온화한 시기, 자신의 성역할 수용, 사회화, 기술 습득)에, 에릭슨의 심리사회적 단계에서는 근면성/열등감(6세-사춘기: 한 문화내의 기술 학습 혹은 열등감에 직면(유능감), 정서적 안정기, 생산적 일할 수 있는 능력 → 긍정적인 자아개념 형성. 무력감 느끼면 가족간 경쟁으로 퇴행, 과도하면 타인과의 관계 등한시), 블러의 목표지향 단계(0-15세: 인생의 목표를 결정하지 못하고 모호한 방법으로 미래를 생각함)에 해당한다고 소개하고 있다. 아동상담에 대한 한 번역서(이재연, 서영숙, 이명조, 1990) 역시 발달 상담의 중요성을 강조하면서 에릭슨의 발달단계와 학습결과를 관련짓는 내용을 소개하고 있다. 여기서 6-13세에 속한 아동기에 인지·정서 학습이 긍정적으로 성취되면 아동은 환경을 다루고 지배하는 방법을 배우며, 자신이 주도한 놀이에서 상상력을 사용하고, 놀이에 참여하여 리더가 되기도 하며, 대장과 부하가 되기도 하고, 칭찬과 격려를 받는 반면, 성취되지 못할 경우 아동은 실패를 배우고 조롱과 벌을 받는다고 한다.

이상의 내용이 필자가 참고한 아동상담 서적이거나 논문에서 '발달'에 관해 언급한 부분들이다. 내용을 보아서 알겠지만 예상했던 것보다 아동의 발달특성과 발달과업에 대한 국내 연구와 논의가 그리 진전되지 않고 있다. 상담에서 아동발달에 관해 논의한 연구 수 자체가 워낙 적다는 것이 문제의 큰 원인인 것 같다. 그나마 아동발달과 관련된 내용이 대부분 외국학자들의 주장을 인용한 것이거나 객관적인 근거가 뒷받침되지 못한 주장에 불과하다는 점도 쉽게 넘어갈 사항은 아니다. 결국 아동상담에 발달을 고려하자는 주장은 무성하지만 그 발달특성과 발달과업의 내용이 무엇인지 규명하고 실제 상담속에 이를 반영하려는 노력은 소홀히 해왔다고 평가할 수 있다. 아동의 발달특성과 발달과업에 바탕을 둔 아동전문 상담을 지향하자는 홍종관의 논문은 이같은 문제의식에 뿌리를 둔 것 같다.

사정이 이렇기 때문에 앞으로 초등학교 상담은 아동의 발달특성과 발달과업

을 상세히 규명하고 이를 상담과 연계시키는 작업을 시작하여야 한다. 그렇다면, 이 작업은 어떻게 진행되어야 할까?

먼저, 한국 아동들의 성장과 발달에 대한 기초 자료를 구하는 작업이 필요하다. 이 기초 자료에는 아동의 성장과 발달에 관한 사실 자료와 발달과업에 관한 자료가 포함된다. 여기서 사실 자료라 함은 한국의 아동이 지적, 정서적, 행동적, 신체적, 성격적, 사회적, 영성적으로 발달해 가는 실제 사실 정보를 말한다. 아동발달에 관한 사실 정보는 발달을 전공하는 사람들로부터 비교적 손쉽게 확보할 수 있을 것이다. 발달과업에 관한 자료는 사정이 약간 다르다. 우선 한국의 아동에게 어떤 발달과업이 필요한지 조사할 필요가 있다. 종래 발달과업하면 으레 해비거스트가 제안한 내용을 인용하는 데서 그치곤 했는데 여기서 탈피하여 정말로 한국의 아동들이 초등학교를 거쳐가는 동안 성취해야 할 발달과업의 내용을 찾아야 한다. 이 작업을 하려면 무엇보다도 아동의 생활을 자세히 관찰하고 분석할 필요가 있다. 아동들이 성장하면서 겪는 경험 내용이 무엇인지, 경험의 결과 학습하는 내용이 무엇인지, 이전 경험이 후속 경험에 어떤 영향을 미치는지 등에 대한 자료를 수집하여야 한다. 그리하여 아동에게 중요한 생활 사태와 경험을 찾아내고 이를 체계적인 발달과업으로 정리할 필요가 있다. 시간을 들여서라도 전국적인 규모로 초등학교 아동과 교사들을 표집하여 아동의 발달에 대한 각종 조사연구를 실시할 필요가 여기에 있다. 이런 자료들이 축적되어야 비로소 아동상담과 발달을 연계시키는 일이 구호에서 그치지 않고 실제 차원에서 자연스럽게 이루어질 수 있을 것이다.

2. 학급경영과 관련된 내용이다.

아동들의 학교생활은 대부분 학급에서 이루어진다. 학교행사와 같은 특별한 경우를 제외하면 아동들은 학교에 머무는 대부분의 시간을 학급에서 보낸다. 따라서 초등학교 상담은 학급을 중심으로 전개되는 학급상담의 형태를 취하는 것이 바람직하다.

학급상담을 보다 구체적으로 표현하면 학급경영과 관련된 상담이라고 말할 수도 있다. 학급도 하나의 조직이므로 이를 효과적으로 경영하는 문제는 교사의 중요한 업무에 속한다. 조금 과장하면 학급경영의 성패 여부가 학급 교육의 성패를 결정한다고 말할 수도 있다. 따라서 학급을 효과적으로 경영하는 일, 특히 학급 아동들과 관련된 인간관계를 바람직하게 이끄는 일, 서로 도우

며 성장하는 학급문화를 창출하는 일, 수업을 촉진하는 학습분위기를 만드는 일 등은 학급상담의 중심에 속해야 한다.

학급상담을 잘 하기 위하여 교사가 특히 관심을 가져야 할 사항으로 아동 개인에 대한 이해, 아동 집단과 학급 문화에 대한 이해, 학급에서 발생하는 특수한 상황에 대한 이해 등을 들 수 있다. 각 사항에 대하여 조금 더 자세히 살펴보자.

1) 아동 개인에 대한 이해이다.

학급담임이 학급을 맡고 나서 무엇보다 먼저 해야 할 일이 학급구성원이 된 아동 개개의 특성에 대한 파악이다. 아동들의 얼굴과 이름을 기억하는 일은 기본이고 아동의 성격, 학습능력, 학습성취도, 가정환경, 교우관계, 생활사 등에 대한 정보를 수집하고 가능한 한 신속하게 아동의 개별적 특성을 이해해야 한다. 물론 이 정보는 아동 개개인과 면담을 통해서 얻을 수도 있고, 문서, 학부모, 전학년 담임교사, 지역사회인사, 심리검사, 교사의 관찰 등을 통해서 얻을 수도 있다.

아동에 대한 종합적인 정보를 수집하려면 교사는 필요한 정보의 종류, 정보에 접근할 수 있는 통로, 정보의 활용 방법 등에 대한 지식을 갖추어야 한다. 보다 구체적으로 말하면 담임교사는 아동의 발달과업을 잘 이해하고 있어야 하며, 다양한 정보원(information source)을 확보해야 하고, 정보를 확보하는 각종 도구와 수단에 대해 상세히 알아야 한다. 이 중에서 필자가 특히 강조하고 싶은 것은 아동의 특성을 측정·평가하는 객관적인 검사 도구에 대해 교사들이 보다 세련된 지식을 갖추어야 한다는 점이다. 아동의 특성을 측정·평가하는 도구는 이미 상당 수준 발전했다. 검사도구의 종류와 숫자도 많고 상당히 정확한 정보를 제공하는 도구들도 많다. 만일 교사가 검사도구의 성격과 내용 그리고 이를 실시, 해석, 활용하는 과정에 대해 잘 알고 있다면 아동을 이해하기가 훨씬 더 수월해질 것이다.

한 가지 예를 들어보자. 대부분의 초등학교에서 집단용 지능검사를 실시하고 있다. 그런데 대부분의 교사들은 왜 초등학교에서 지능검사를 실시하는지, 그 교육적 효과가 무엇이고, 지능점수가 학생지도와 관련하여 무엇을 의미하는지 잘 모른다. 필자의 의견을 말하라면, 초등학교에서 집단용 지능검사를 실시하는 이유는 아동들의 일반적 지능 수준을 알아보려는 데에 있는 것 같다. 그런 점에서 집단용 지능검사를 실시하는 목적은 달성되겠지만 아동 개개의

지적 능력의 특성을 아는데 집단용 지능검사가 제공하는 정보는 거의 없다. 여기에 필요한 검사도구는 개인용 지능검사다. 개인용 지능검사는 아동의 전반적 지능수준을 알려줄 뿐 아니라 지능을 구성하는 다양한 요소에 대한 아동의 능력을 알려줌으로써 교육적 처치가 가능한 정보를 제공해준다. 따라서 아동의 지적 능력을 이해하고 교육적 조치를 취하고 싶은 교사가 있다면 개인용 지능검사가 훌륭한 도구가 될 수 있다. 그러나 교사가 개인용 지능검사에 대해서 잘 모르고 그 실시 방법, 점수 해석 방법, 획득된 정보의 활용 방법에 대해 모른다면 이 도구는 아무 쓸모가 없게 된다.

다양한 통로를 통해 충분한 정보가 수집되면 교사는 아동의 필요를 충족시키고 성장을 촉진하기 위한 개입을 시작해야 한다. 이 개입을 위하여 담임교사는 구체적으로 실행할 수 있는 다양한 상담전략과 기법에 대한 지식을 갖추고 있어야 한다.

2) 아동 집단에 대한 이해이다.

학급은 여러 아동으로 구성된 역동적인 집단으로서 대개는 35명의 학생들로 구성된다. 따라서 담임교사는 아동 개개인을 지도함과 동시에 아동 집단 전체를 지도해야 한다. 그런데 이 아동 집단은 집단별로 성격에 차이가 있다. 수동적인 집단이 있는가 하면 능동적인 집단이 있고, 응집성이 강한 집단이 있는가 하면 모래알 같이 흩어진 집단이 있고, 따돌림이 자주 발생하는 집단이 있는가 하면 상호 협동심이 높은 집단이 있다. 이 교실 집단의 특성이 아동들의 학급생활, 학교생활에 커다란 영향을 준다는 사실은 더 말할 나위 없다. 따라서 교사는 자기가 담임하는 교실 집단의 특성을 잘 이해해야 한다. 아울러 교실 집단의 특성이 바람직하게 형성되도록 적극적으로 개입해야 한다.

아동집단에 대한 이해와 개입을 돕기 위하여 초등학교 상담의 내용에 아동 집단과 관련된 지식이 추가될 필요가 있다. 학급집단이 어떻게 형성되는지, 학급집단에는 어떤 유형들이 있는지, 학급의 집단 문화는 어떻게 발달하는지, 학급 집단의 문화가 어떻게 아동 개개인에게 영향을 미치는지, 학급의 집단 문화를 변화시키기 위하여 교사가 어떻게 개입해야 하는지에 대한 세부 지식이 탐색되어야 한다. 이를 위해 먼저 한국의 초등학교 현장을 조사하여 어떤 유형의 학급 집단이 존재하는지 찾아 그 성격을 규명하고 이에 대응하는 다양한 전략과 방법들을 개발해야 한다. 여기에서도 많은 조사연구와 실험연구가 요청된다. 수년 전부터 교실집단의 성격을 바꾸고 개별 아동에게 필요한 상담을

제공하는 방법의 하나로 '또래상담'이 연구되기 시작했다. 또래상담이란 상담 훈련을 받은 학급 동료를 통하여 자연스럽게 상담을 제공하는 형식을 취한다. 지금까지의 연구는 또래상담이 개별 아동의 문제를 다루는데 효과가 있을 뿐 아니라 학급 집단의 분위기를 바꾸는 데에도 큰 영향을 미친다고 보고하고 있다. 학급집단의 특성에 변화를 가져오는 상담 전략으로서 또래상담의 가치가 인정받은 것이다.

아동상담 서적에서 학급집단을 지도하는 방법에 대한 논의가 전혀 없는 것은 아니다. 정영부, 고영인, 신경일(1998)은 한 가의 장을 할애하여 집단지도에 대해 설명하고 있다. 이들이 소개한 교실 집단지도의 방법을 간단히 요약해보자. 먼저 교실집단지도의 방법에는 역할의 부여, 협동을 요하는 학습 과제의 설정, 소집단 편성의 변경, 개인의 장점과 적극적인 발견과 초점화 등이 포함 되어 있고, 집단지도의 구체적 기법에는 집단지도의 준비, 아동의 자기 통제의 지원(여기에는 신호, 접근 통제, 관심을 환기시킴, 유머 등이 포함된다), 상황적 원조(여기에는 장애를 극복하도록 도와줌, 일상적인 일의 구조화, 처벌형태가 아닌 추방, 제지, 유혹적인 자극의 제거, 미리 예상하여 계획함 등이 포함된다), 현실과 가치평가(여기에는 직접적인 호소, 비평과 격려, 한계의 설정, 상황의 사후검토, 해석의 활용 등이 포함된다), 벌(여기에는 특권의 억제 혹은 박탈, 방과후 남겨두기, 추방 혹은 격리, 외부권위예의 호소 등이 포함된다) 등이 포함되어 있다.

앞으로 초등학교 상담은 이 같은 논의를 본격적으로 활성화할 필요가 있다. 집단으로서의 학급을 지도하는 방법에 어떤 것들이 있는지, 그리고 그 방법들이 얼마나 효과가 있는지에 대하여 현장 검증 연구를 수행하고 이를 학급경영과 관련된 상담 지식으로 정리하는 일은 초등학교 상담의 틀을 구축한다는 측면 뿐 아니라 담임교사의 교육력을 증가시킨다는 점에서도 매우 중요한 과제이다. 특히 아동 개인 지도와 학급 지도가 따로 뉘 수 없는 동전의 양면과 같은 것이라는 점을 고려하면 더욱더 그렇다.

3) 학급에서 발생하는 특수한 상황과 관련된 상담이다.

담임교사가 학급을 잘 운영하고 싶어도 이따금 특별한 상황으로 인해 정상적인 학급지도가 어려워지는 경우가 발생한다. 특히 개인 아동의 특성이나 문제 행동으로 인해 이러한 상황이 야기될 때 교사로서 난감하기 짝이 없을 때가 많다. 요즘 흔히 거론되는 주의결핍아동 또는 과잉행동장애아동(ADHD)이 학급에 섞여있으면 수업을 진행하기가 보통 어려운 일이 아니다. 시도때도 없이 이리저리 돌아다니고 주변 아동들에게 장난을 거는 아이가 하나만 있어도 학급 분위기는 쉽게 흐트러진다. 이럴 때 교사는 어떻게 해야하는가?

이 문제를 다루기 위하여 담임교사는 크게 두 가지 역할을 담당해야 한다. 하나는 문제 행동을 보이는 아동들을 따로 만나서 개별 상담을 하고 필요할 조치를 취하는 것이다. 이 과정에서 도움이 필요하면 전문가와의 상담을 주선할 수도 있다. 또 하나의 역할은 수업 시간에 발생하는 문제 행동을 그 시점에서 적절하게 대처하는 일이다. 가능하다면 수업시간에 교사의 대처가 효과적이어서 문제 행동의 빈도수가 줄어들고 수업이 정상적으로 운영된다면 더 바랄 바가 없을 것이다. 그렇다면 담임교사가 이런 역할을 적절히 수행하기 위해서 어떤 지식을 갖추고 어떤 준비를 해야 할까? 초등학교 상담, 특히 학급 상담은 바로 이에 대한 해답을 줄 수 있어야 한다. 안타까운 것은 이런 종류의 문제가 초등학교에서 지금도 매일 발생하고 있음에도 불구하고 별로 체계적인 지식이 개발되지 않았다는 점이다. ADHD의 특성과 이를 교정하기 위한 다양한 전략과 기법이 개발되고 출판된 서적도 많지만 이 문제행동을 학급이나 학교 상황과 관련지어 해결하려는 시도는 쉽게 찾아볼 수 없다. 초등학교 상담에 대한 개념조차 분명하게 정립되지 않았다는 점을 생각하면 한편 이해가 되면서도 한편 아쉬운 마음을 어쩔 수 없다.

학급에서 발생하는 특수한 상황은 ADHD 아동과 관련된 것뿐이 아니다. 최근 학교현장에서 교사에게 좌절감을 안겨주는 문제행동 아동을 쉽게 발견할 수 있는데, 많은 연구들에 의하면 문제행동 아동이 전체 아동의 6~20% 정도를 차지한다고 한다. 박재룡(2001)은 아동의 문제행동에는 공격행동, 과잉행동, 방어행동, 위축행동 등 4개의 하위 영역이 포함되는데, 그 중에서도 초등학교에서의 교육활동에 가장 장애가 되는 행동은 과잉행동과 공격행동이라고 지적하였다. 필자가 교사들을 상대로 최근 수집한 자료에 의하면, 학급에서 교사가 골머리를 앓는 아동의 문제행동에 과잉행동, 공격행동, 도벽행동, 애정결핍으로 인한 위축행동, 학습 부진행동, 자폐행동(함묵행동) 등이 꼽히고 있었다. 따라서 초등학교 상담은 학급에서

발생하는 아동의 문제들을 적절히 다룰 수 있는 지식을 개발하여 교사들에게 공급할 수 있어야 한다. 효율적인 학급경영과 관련지으면 바로 이 부분이 초등학교 상담의 핵심 지식이라고 말해도 지나치지 않다.

3. 학습과 관련된 내용이다.

초등학교에 다니는 아동들에게 제일 고민스러운 일 또는 가장 잘 하고 싶은 일이 무엇이나고 물어보면 ‘공부’라고 답하는 학생들의 비율이 가장 높다. 그만큼 공부는 아동의 생활에 중요한 의미를 가진다. 그렇다면 교사는 아동들이 공부를 잘 할 수 있도록 여러 가지 도움을 제공해야 한다. 수업시간에 아동이 이해하기 쉽게 교과서의 내용을 지도해야 할 뿐 아니라 학습과 관련된 다양한 지원을 제공해야 한다.

흔히 학교에서 교사가 수행하는 역할을 교과지도와 생활지도로 나누고 수업과 생활지도를 분리시키려는 경향이 있는데 이는 분명히 잘못된 발상이다. 아동의 생활 중에 가장 중요한 것이 학습이라면 아동이 공부를 잘 할 수 있도록 돕는 일은 교사의 교과지도와 생활지도 양면에 걸쳐 모두 중요하다. 다시 말하면 교사의 수업지도와 생활지도는 분리된 것이 아니며 교사의 수업 활동에 생활지도의 원리가 스며들어가야 한다. 학습상담은 바로 이 부분에 대한 지식을 제공해야 한다. 우리는 주변에서 선생님이 좋아서 공부를 좋아하게 되었다거나, 가르치는 선생님이 싫으니까 그 과목도 싫어하게 되더라는 말을 흔히 듣는다. 그러니까 수업의 효과는 그 수업에서 다루는 지식 내용의 기능적 전달에도 달려있지만 수업을 담당하는 교사의 품성, 교사가 학생들 대하는 자세와 태도, 교사가 만들어가는 수업분위기에도 달려있다. 학습상담을 단순히 교과에서 다루는 지식의 차원에 한정할 수 없는 이유가 여기에 있다.

그러면 학습상담은 구체적으로 어떤 내용을 담아야 할까? 몇 가지로 나누어 논의를 전개해보자.

1) 교과지원 상담이다.

교과지원 상담이란 아동이 심리적 문제로 인해 교과 지식을 습득하는 과정에 어려움을 겪을 때 돕는 상담을 말한다. 어떤 어린이가 두 자리 덧셈을 하는데 답이 4로 끝나는 경우에 예외 없이 틀린 답을 대는 사례가 있었다. 두 자리 덧셈을 수행하는 기능에는 아무 문제가 없었지만, 답의 끝자리가 4가 되기만 하면 전혀 엉뚱한 반응을 하는 것이다. 나중에 알고 보니 이 아동은 4

살 때 교통사고로 엄마를 잃은 충격적 경험이 있음이 밝혀졌다. 아마도 이 때 받은 충격이 무의식적으로 4 라는 숫자를 피하도록 만들었고 이것이 수학 교과를 학습하는 데 장애로 작용한 것이다. 사정이 이렇다면 왜 4 로 끝나는 두 자리 덧셈을 못하냐고 아이를 몰아치기만 해서는 효과를 얻을 수가 없다. 이럴 때 필요한 것이 4 라는 숫자와 관련된 상담이다. 필자의 경우, 보통 때 영어방송을 듣고 있으면 잘 들리는데 어느 순간 ‘어, 내가 영어를 잘 듣고 있네’ 라고 의식하는 순간 영어방송이 잘 들리지 않는다. 영어청취와 관련하여 필자가 가진 자의식이 학습을 방해하는 현상이다. 이 경우에도 영어 방송을 더 잘 청취하기 위하여 여러 전략을 동원하기보다 방해요소로 작용하는 순간적인 의식 현상을 다루는 편이 영어 청취 학습에 도움이 될 것이다. 이렇게 어떤 교과 또는 지식의 학습을 방해하는 심리 과정에 대한 상담 활동을 교과지원 상담이라고 부를 수 있다.

2) 교과불박이 상담이다.

교과불박이 상담은 이미 정해진 교과의 계열성과 순차성에 따라 아동이 학습할 수 있도록 돕는 활동을 말한다. 교사는 수업시간을 통하여 정해진 순서대로 아동에게 교과 지식을 전달하고, 보통의 경우, 아동들은 특별한 문제없이 수업내용을 소화한다. 그러나 이런 저런 사정 때문에 교사의 수업을 이해하지 못하는 학생들도 꽤나 있다. 특히 시작할 때부터 기초 지식이 부족한 학생들은 시간이 지남에 따라 수업을 이해하기가 점점 더 어려워진다. 선행 단원을 충분히 이해하지 못한 채 다음 학습으로 넘어가는 아동들도 마찬가지다. 이들을 위하여 필요한 상담이 교과불박이 상담이다. 이는 교과에 실린 지식의 내용을 바꾸는 것이 아니라 그 수준에 맞도록 아동을 준비시킴으로써 이후 교과 수업에 대비하도록 돕는 활동이다. 교과불박이 상담이 가능하려면 아동의 학습능력, 선행 학습 수준, 그리고 현재 학업 성취 수준에 대하여 교사가 잘 파악하고 있어야 한다. 이를 위하여 수업을 잘 이해하지 못한다는 판단이 들거나 학업 성취가 떨어지는 아동들과 개별 면담을 하는 것도 좋고 필요하다면 표준화 학력검사나 성취도 검사를 실시해보는 것도 좋다. 아동의 기본 지적 능력에 대한 자료가 필요하다면 개인용 지능 검사를 활용하는 것도 좋은 방법이다. 어쨌거나, 교과불박이 상담, 다시 말해 교과 지식의 차원에서 아동이 정상적인 교육과정을 따라가도록 돕는 활동은 학습관련 상담에 중요한 자리를 차지하여야 한다.

3) 학습방법, 학습전략에 대한 상담이다.

여러 가지 증거로 볼 때 지적인 능력도 상당하고 나름대로 공부를 열심히 하는 데도 학습성취도가 떨어지고 학습에 부진을 보이는 아동들도 많다. 올바른 학습방법을 모르고 요령있는 학습전략을 사용하지 않기 때문이다. 이들에게는 수업 청취법, 노트 필기법, 요점 정리법, 독서법, 그래픽 자료 활용법, 사전과 참고서 활용법, 시험 치르는 법, 의견 발표법, 시간 관리법, 정신 집중법, 기억법, 시각적 심상법, 의역법, 질문 생성법, 추론법, 핵심 아이디어 발견법 등에 대하여 직접 가르칠 필요가 있다. 흔히 이런 학습방법은 자연스럽게 습득된다고 생각하여 내버려두는 경우가 많은 데 의외로 많은 아동들이 이에 대해 잘 알지 못한다. 사실 방금 언급한 학습방법은 학습에 임하는 모든 아동들에게 필요한 지식이다. 학급에 있는 모든 아동이 효율적인 학습방법을 배워 학습효과를 증진시킬 수 있다면 이를 가르치지 않는 것이 오히려 이상하다. 따라서 담임교사는 보다 적극적인 자세로 학습방법, 학습전략을 아동들에게 가르쳐야 한다.

이미 국내에도 학습상담 또는 학업상담이라는 이름으로 학습방법과 학습전략을 다루는 책들이 소개되고 있다. 초등학교 상담에서는 앞으로 이 분야의 지식을 다듬어서 체계화된 지식으로 정리할 필요가 있다. 특히 초등학교 아동의 수준에 맞춘 학습방법을 개발·보급하여 아동들의 학업성취를 향상시키는 데 도움을 주어야 할 것이다.

4) 학습의욕을 북돋우는 상담이다.

담임교사가 수업을 하면서 가장 신경이 쓰이는 아이들이 도대체 학습에 마음이 없는 아이들이다. 상당한 수준의 지적 능력을 소유하고 있으면서도 공부라면 머리를 흔들고 일찌감치 포기하거나 공부를 하기는 하는데 마지못해 따라 하는 아동들이 여기에 속한다. 공부를 해야 할 뚜렷한 이유가 없는 아동들에게 학습의욕이 솟을 리 없다. 이들에게는 무엇보다도 공부하고 싶다는 동기와 욕구를 불러일으키는 일이 중요하다. 공부에 의욕이 없는 아동에게 공부하고 싶은 마음이 들도록 이끄는 일은 그리 쉬운 일이 아니다. 하지만 교과지도를 주 업무의 하나로 삼고 있는 담임교사가 아동들이 공부에 의욕이 없다고 이들에 대한 교육을 쉽게 포기한다면 이 또한 큰 문제다. 따라서 교사들에게 아동의 학습의욕을 북돋우는 방법과 전략을 공급하여 아동의 학습지도에 활용할 수 있도록 도와야 한다. 학습동기론은 아동의 교육에 매우 중요한 요소임

에도 불구하고 지금까지 소홀히 다루어진 것이 사실이다. 이 문제를 초등학교 상담에서는 본격적으로 다룰 필요가 있다. 공부에 의욕이 없는 아동들을 어떤 유형으로 나눌 수 있는지, 그들의 심리적인 배경에는 어떤 것들이 있는지, 이들을 자극하고 동기를 부여할 수 있는 매력적인 목표에 어떤 것들이 있는지, 그 목표를 아동들에게 어떻게 제시하는 것이 효과적인지 등에 대한 연구가 앞으로 절실히 필요하다.

5) 학습분위기와 관련된 내용이다.

학급의 학습분위기가 아동들의 학습태도 및 학업성취와 밀접한 연관을 가질 것이라는 점은 쉽게 예상할 수 있다. 아울러 학급의 학습분위기가 교사의 태도에 따라 크게 다를 것이라는 점도 쉽게 짐작할 수 있다. 그렇다면 아동의 학습력을 향상시키는 최적의 학습 분위기는 어떤 것일까? 그리고 최적의 학습 분위기를 만들기 위해 교사는 어떤 역할을 수행해야 할까? 아주 쉽게 대답할 수 있을 것 같은 이 질문에 대해 우리의 답변은 의외로 웅색하다. 많은 연구가 수행되었을 법한 주제임에도 불구하고 실제 연구가 별로 없기 때문이다. 현재까지 우리가 아는 것은 교사의 민주적 태도가 방임적, 전체적 태도에 비해 아동에게 긍정적 영향을 미친다는 점(박성수, 유효순, 1995), 교사의 자성예언이 학생의 학업성취에 긍정적 영향을 미칠 수 있다는 가설(정영부, 고영인, 신경일, 2000) 등이 고작이다. 최근 현장 초등교사들이 즐겁고 재미있는 학급 분위기를 만들기 위한 학급경영 서적을 출판한 바 있지만(송재환, 2002; 권현진 외, 2002) 이들 내용의 대부분은 개인적 경험에 근거한 것으로서 앞으로 객관적 검증 작업을 거칠 필요가 있다. 학습이 가장 강조되는 학교와 학급에서 정작 학습력을 촉진하는 학습분위기에 대해 무관심하다는 현실은 매우 역설적이다. 따라서 이 부분 역시 초등학교 상담이 떠맡아야 할 또 하나의 중요한 탐구 영역에 해당한다. 학급의 규모, 학급구성원의 특성, 담임교사의 특성을 종합적으로 고려할 때 어떤 종류의 학습분위기가 가장 바람직한지, 학습을 촉진하는 학급 분위기를 만들기 위하여 교사가 어떤 역할을 수행해야 하는지 앞으로 한 걸음씩 밝혀나가야 할 것이다.

4. 상담 소도구 개발과 관련된 내용이다.

아동상담을 어렵게 하는 큰 이유 중의 하나가 아동들이 말을 잘 하지 않는

다는 사실이다. 특히 저학년 아동의 경우 이야기를 시키려는 교사의 노력에 “예.” “아니요,” “그냥요,” 처럼 아주 간단하게 반응할 때가 허다하다. 더구나 아동에게 문제가 있어서 이에 대한 상담을 하려고 하면 아예 입을 다물고 만다. 학교에서 이루어지는 대부분의 개인 상담이 아동의 자발적인 청에 의해 시작되지 않고 교사의 요구에 의해 억지로 이루어진다는 점도 아동의 말문을 막는 이유의 하나이다. 그러나 아동이 말을 하지 않는다고 해서 교사가 상담을 포기할 수는 없다. 대화가 가장 간편한 의사소통 도구이기는 하지만 유일한 도구는 아니다. 따라서 대화가 어려운 상황이라면 의사를 소통할 수 있는 다른 방법을 활용할 필요가 있다. 이 ‘다른 방법’을 필자는 ‘상담 소도구’라고 이름 붙였다. 즉 ‘상담 소도구’는 의사를 소통할 수 있는 대화 이외의 다른 방법, 또는 상담대화를 보조하는 수단을 뜻한다.

필자는 전문상담교사 연수와 교육대학원의 상담 강좌를 진행하면서 현장교사들로부터 초등학생들에게 적용할만한 상담 소도구를 제작해달라는 주문을 여러 차례 받은 바 있다. 대부분의 상담이론 서적에는 다양한 상담이론이 소개되어 있고 간혹 그 이론에 입각해서 청담자의 특성을 분석하는 도구(진단도구, 개입도구)들이 등장하는데, 이 도구들이 거의 성인용으로 제작된 것이어서 아동용으로 사용하기가 곤란하다는 것이다. 예를 들어, 의사교류 분석을 소개하는 책에 자아상태를 진단하는 성인용 도구(egogram)는 실려있는데 아동용은 없어서 이를 활용하고 싶어도 할 수가 없는 형편이다. 성인용 도구에 실린 문항들이야 아동 수준에 맞게 변안할 수 있겠지만 그 도구에서 획득한 점수의 의미를 해석할 길이 없기 때문에 별 소용이 없다는 주장이다. 이런 사정은 여타 상담이론에서도 마찬가지다. 엘리스의 비합리적 신념척도, 켈리의 자아구념척도, 로저스의 자아실현척도, 벡의 인지도식, 융의 단어자극연상법 등이 그 예에 속한다. 아동상담이라는 제목이 붙었음에도 불구하고 대부분의 서적이 청소년이나 성인을 상대로 쓰여진 상담이론의 내용을 거의 그대로 소개하는 데서 그치고 있고, 우리나라 아동을 상대로 별다른 조사연구를 하지 않았다는 점이 이렇게 된 원인으로 보인다. 아무튼 주요 상담이론에 대한 아동용 상담 소도구가 제작된다면 교사는 이 도구들을 활용함으로써 보다 수월하게 아동상담을 진행할 수 있게 될 것이다. 특히 이 도구들은 말하기를 꺼려워 하는 아동들에게 억지로 말을 시키지 않으면서도 상담에 대한 관심과 흥미를 불러일으킬 수 있는 자료가 될 수 있다는 장점을 가지고 있다.

최근 유행하고 있는 상담 소도구의 하나에 그림이 있다. 나무, 그림, 사람에

대한 그림이나 가족에 대한 그림을 그리게 함으로써 아동의 내면을 파악하는 방법이다. 때로는 교사와 아동이 자유로이 함께 그림을 그릴 수도 있다. 그림 그리기는 아동의 경우 말 대신 그림으로 자신의 의사를 표현할 수 있고 교사는 그림을 해석함으로써 아동의 심리를 읽을 수 있으므로 양자 모두에게 유의한 방법이다. 상담자는 그림에 표현된 내용에 관심을 보이고 이따금 미심쩍거나 더 탐색이 필요한 부분에 대해 아동에게 물어봄으로써 상호작용을 촉진할 수도 있다. 그림 이외에 음악, 놀이, 춤 역시 상담의 소도구로 활용될 수도 있다. 문장완성검사도 교사들이 흔히 사용하는 소도구 중의 하나이다.

그밖에 아동을 상담 속으로 끌어들이 수 있는 흥미있는 활동들도 모두 상담 소도구로 활용될 수 있다. 필자는 손금보기, 관상보기, 별점치기, 사주팔자 풀기 등도 아동들에게 적용할 가치가 높은 소도구로 보고 있다. 우리 문화가 그래서 그런지 성인은 물론이고 아동들도 앞에 든 활동에 높은 관심을 보인다. 아동에게 손금을 봐준다고 말하면, 대부분 즐거이 손을 내미는 게 보통이다. 따라서 교사는 상담을 어려워하는 학생들에게 다짜고짜 이야기하라고 재촉하는 대신 슬쩍 손금을 봐주면서 대화를 이끌어 갈 수 있을 것이다. 물론 상담에 손금을 이용하기 위해서는 교사가 손금보는 법에 대한 기본 지식을 갖추고 있어야 할 것이다.

아무튼 초등학교 상담에서는 교사들이 활용할 수 있는 상담 소도구들을 가능한 한 많이 개발할 필요가 있다. 그리고 해결해야 할 상담 과제와 활용 가능한 소도구들을 짝지어 놓음으로써 교사들이 편리하게 선택하여 사용할 수 있도록 구체적인 도움을 주어야 할 것이다.

5. 교사의 일상적인 언행과 관련된 내용이다.

아동교육에서 교사의 언행이 중요하다는 말을 자주 듣는다. 동일시 대상으로서 교사의 말 한 마디 행동 하나 하나가 아동에게 중요한 영향을 미친다고 한다. 감수성이 예민한 시기에 많은 시간을 함께 보내는 담임교사가 아동에게 커다란 영향을 미친다는 사실은 의심할 필요가 없다. 따라서 세간의 지적처럼 교사는 아동들 앞에서 일거수일투족을 조심해야 한다. 그런데 언행을 조심한다는 것이 구체적으로 언행을 어떻게 가지라는 말일까? 어떻게 말하고 어떻게 행동하는 것이 아동의 동일시 대상으로서 손색없는 교사의 언행일까?

앞에서 필자는 초등학교 상담을 “초등학교에서 교사를 매개로 하여 아동의

바람직한 변화를 돕는 과정”이라고 정의하였다. 이 정의에 의하면 아동의 바람직한 변화를 돕는 교사의 모든 행동은 상담 활동에 포함된다. 따라서 학교에서 교사의 삶이 기본적으로 아동을 돕는 삶이라는 점을 전제한다면, 아동과 따로 만나 개인상담을 하거나 계획된 프로그램에 따라 집단상담을 하는 것은 말할 것도 없고 학교와 학급의 일상에서 전개되는 교사의 행동 전체가 상담 활동이라고 말할 수 있다. 교사의 싱그러운 아침 인사 한 마디, 옆을 지나가며 등을 토닥겨주는 행동 하나, 질문을 던지는 학생에게 보내는 진지한 자세 하나가 은연중 아동들의 기분을 들뜨게 하고 학교 생활을 즐겁게 만든다. 게다가 아동들은 여기서 한 걸음 더 나아가 존경하는 교사의 언행을 어느 틈에 닮아간다. 일상 생활에서 펼쳐지는 교사의 언행이 아동들을 변화시키는 이렇게 막강한 힘을 가지고 있을진대 이를 우연적 요소에 그냥 맡겨둘 수는 없다. 초등학교 상담, 특히 학급에 초점을 맞춘 학급상담에서는 이 문제를 진지하게 다룰 필요가 있다.

필자는 이 부분의 지식이 적어도 두 가지 내용을 포함할 수 있다고 생각한다. 첫째는 태도의 측면, 둘째는 말과 행동의 측면이다. 초등학교 상담학의 발달에 따라 앞으로 이 부분에 대한 지식이 더 세련될 것을 기대하면서 여기서는 몇 가지만 언급해보자.

먼저, 교사는 아동들을 상담적인 태도로 대해야 한다. 그러면 상담적인 태도란 어떤 태도를 말하는가? 상담관계의 효과에 대해 탐구한 많은 연구들이 상담자가 청담자를 공감적으로 이해하고 수용하고 진정어린 태도로 대하는 것이 매우 중요하다고 보고하고 있다. 이 결과를 조금 더 확장하면 상담자가 청담자를 대하는 공감적 이해의 태도, 수용의 태도, 진정어린 태도는 상담적인 태도의 중요한 부분을 구성한다고 말할 수 있다. 따라서 아동들의 바람직한 변화를 돕기 원하는 교사는 그들에게 공감적인 태도, 수용의 태도, 진정어린 태도를 보여줄 필요가 있다. 그렇다면 교사는 구체적으로 상담적인 태도를 어떻게 아동들에게 보여줄 수 있을까? 공감적 이해를 예로 들어보자. 일단 필자가 어떤 책(2001)에서 말한 대로 공감적 이해에는 대화하는 상대방이 사용하는 낱말의 의미를 정확하게 파악하는 일, 상대방의 엉뚱한 논리를 인정하고 존중하는 일, 그리고 상대방의 논리를 확장·발전시키는 일 등이 들어있다고 하자. 공감적 이해를 이렇게 이해한 교사는 일상 학급 생활에서 아동들이 하는 말을 그냥 지나치지 않고 이 세 가지 차원에서 이해하려는 자세를 견지한다. 특히 교사가 쉽게 이해할 수 없는 말이나 상황에 대하여 꾸준하게 이런 자세를 취

할 필요가 있다. 이렇게 교사가 아동의 말을 공감적으로 이해하는 자세를 가지기만 해도 아동들이 교사를 바라보는 시각에 상당한 변화가 일어날 것이다.

공감적 이해를 예로 들었지만, 앞으로 초등학교 상담에서는 상담적인 태도를 구성하는 요소들에 대해 더 정밀하게 탐색하고 이를 초등학교 현장에 접목시키는 작업을 해야할 것이다. 다만, 상담적 태도와 관련된 지식이 이미 많이 개발되어 있다는 점은 다행스런 일이다.

상담적인 태도 못지 않게 중요한 것이 상담적인 말과 행동이다. 교사가 별 생각 없이 던진 말에 상처를 입었다거나 별 뜻 없는 교사의 시선에 주눅이 들었다는 말이 심심찮게 들리는 것을 보면 교사의 일상적 언행이 아동의 생활에 상당히 중요함을 알 수 있다. 따라서 교사는 아동에게 말을 건넬 때나 대화를 할 때 상담 전문성을 발휘하는 것이 바람직하다.

대화가 사람의 마음에 미치는 효과에 관심을 가진 상담자들은 일찌감치 대화 기법을 개발한 바 있다. 우리나라에도 여러 가지 상담 대화기법 프로그램이 개발되어 사용되고 있다. 필자는 지난 해에 교육부의 지원을 받아 초등학교에서 활용할 수 있는 상담대화기법 프로그램을 비디오와 CD로 제작한 바 있다. 현장 교사와 아동 사이의 대화로 구성된 이 프로그램은 침묵, 장단맞추기, 명료화, 내용되돌리기, 정서되돌리기, 요약, 거리감/저항다루기, 즉시성, 화제바꾸기, 구체화, 직면, 정보제공, 자기개방, 해석 등 14개의 대화기법으로 구성되어있다. (시간이 허락한다면 발표 후 잠깐 CD에 담긴 내용을 보도록 하자).

담임교사들은 이같은 대화기법을 배워서 익숙하게 활용하는 것이 좋다. 꼭 아동의 어떤 문제 행동을 해결하기 위해서가 아니라 아동과의 일상적인 만남에서 자연스럽게 상담적인 대화를 사용할 수 있어야 한다. 아동의 성장을 돕는 교사의 전문성은 이런 과정에서 확인될 수 있다.

대화기법 이외에도 칭찬을 하는 바람직한 방법, 자기충족 예언을 활용하는 방법, 친근감을 불러일으키는 자연스런 신체 접촉 등등 교사의 언행 목록에 담겨야할 내용은 계속 탐구되어야 할 것이다. 아동과 매일 빈번한 만남이 일어나는 학급에서 교사가 특별히 의도하지 않고서도 여러 아동에게 긍정적인 효과를 일으킬 수 있는 이런 지식 역시 초등학교 상담의 중심 내용으로 자리 잡아야 할 것이다.

6. 상담 지원체제와 관련된 내용이다.

초등학교 상담이 원활하게 이루어지려면 학교 환경 전체가 상담적으로 구성될 필요가 있다. 이를 위하여 학교 구성원 모두가 상담을 이해하고 이를 지원하는 인적 자원의 역할을 감당하는 것이 좋다. 학교 전체가 효율적인 상담체제로 기능하기 위해서는 학교행정을 담당하고 있는 교장, 교감 선생님의 협력을 얻는 것이 매우 중요하다. 이들이 초등학교 상담의 기본 정신을 이해하고 이를 돕기 위해 정신적·행정적 지원을 아끼지 않는다면 아동의 성장을 돕는 상담분위기가 학교 곳곳에 가득 차게 될 것이다. 동학년 교사들과 협력체제를 구축하는 일, 학부모와 지역인사의 협력을 얻는 일 역시 중요하다.

초등학교 상담이 성공적으로 이루어지려면 담임교사 한 사람의 노력만으로는 부족할 때가 많을 것이다. 따라서 학교에 있는 다양한 지원체제를 효율적으로 활용할 수 있는 방안에 대한 연구가 뒤따라야 한다. 초등학교 상담을 활성화하기 위하여 많은 연구가 필요한 영역이다.

Ⅲ. 담임교사상담제 대 전문상담교사제

지금까지 초등학교 상담이 다루어야 할 내용에 대해 필자의 생각을 두서없이 적어보았다. 이쯤에서 상담 선진국이라고 말할 수 있는 미국의 미국학교상담자협회(ASCA)에서 2000년도에 규정한 학교상담의 네 가지 요소를 간단하게 살펴보도록 하자.

1. 교육과정- 학생들에게 교실수업 및 집단활동을 통해서 구조화된 심리교육을 제공함
2. 개별계획- 학생들의 학업/진로/사회적발달을 기획/점검/조력하고 분석/평가함
3. 반응적 서비스- 개별학생에 대한 상담

4. 체제지원- 종합적인 학교상담 프로그램을 계획, 유지, 강화하는 관리활동

미국학교상담자협회에서 규정한 네 가지 요소는 필자의 주장과 여러 면에서 차이가 있다. 이런 차이는 주로 초등학교에서 상담을 담당하는 교사의 역할 차이에 기인한 것으로 보인다. 미국의 경우 초등학교에 전문상담교사가 배치되어 있어서 수업을 하지 않고 상담 활동에 전념할 수 있다. 반면, 한국에서 초등학교 상담은 수업을 담당하고 있는 담임교사에 의해서 수행되어야 한다. 전문상담교사 제도가 없는 것은 아니지만 초등학교에 이들이 실제로 배치될 수 있는 시기가 언제가 될지는 아무도 모른다. 따라서 수업과 상담을 병행해야 하는 상황이 우리의 현실이라면 거기에 알맞은 상담 형태를 도입하는 편이 바람직하다. 앞에서 주장한 내용들은 거의가 학급 담임교사가 수행하는 상담이라는 시각에서 정리되었다. 특히 학급경영과 관련된 상담, 학습과 관련된 상담, 교사의 일상적 언행과 관련된 상담은 담임교사의 역할을 염두에 두고 쓰여진 부분이다. 실제로 이 부분들은 전문상담교사보다 담임교사가 담당하는 것이 훨씬 더 자연스럽고 효과도 클 것이라고 예상된다.

필자는 우리나라에서 시행하고 있는 초등학교 담임교사제가 매우 좋은 제도라고 생각한다. 이 담임교사의 역할에 상담자로서의 역할이 추가된다면 더 바랄 나위 없이 훌륭한 교육이 이루어질 것이다. 다만, 잡무를 대폭 줄여서 담임교사와 아동이 만나는 시간을 늘이고 담임교사가 다루기 어려운 심각한 문제 행동을 보이는 아동에 대한 상담은 전문상담교사에게 맡기는 방향으로 변화가 일어나야 할 것이다.

IV. 맺음말: 현장지향성이 강한 초등학교 상담의 구축

최근 상담학계에 새롭게 던져진 화두가 문화와 상담의 관계이다. 소위 상담의 문화적 타당도와 신뢰도에 관한 논의로서, 서구식 상담이 문화가 다른 한국인에게 잘 통하지 않기 때문에 한국인에게 어울리는 상담을 새로이 구성해야 한다는 주장이다(유성경, 2001; 금명자, 2001). 초등학교 상담도 이에서 예외가 될 수 없다. 그렇다면 초등학교 상담(구체적으로는 학급상담)에 우리의

문화를 반영하려면 구체적으로 어떻게 해야할까? 상담에 문화를 반영하는 방식은 다양하게 이루어질 수 있다. 그러나 가장 좋은 방법은 특정 관점을 배제한 채 일어나는 현상을 가능한 세밀하게 관찰, 기술, 분류한 후, 귀납적으로 이를 설명할 수 있는 이론적 체계를 구성하는 것이다. 다시 말하면 사실 → 이론적 체계화의 방향을 고수하는 방법을 택해야 한다. 질적 연구법의 하나인 귀납적 이론 구성(grounded theory)의 이론 구성의 원칙이 여기에 잘 들어맞는 방법이다. 학급상담을 예를 들어 말하면, 일단 학급에서 일어나는 다양한 사건들을 특별한 선입관을 배제하면서 있는 그대로 관찰하고, 기술하고, 분류하는 작업을 한다. 충분한 자료가 모였다고 생각되면 지금까지 수집한 자료들을 더듬어가면서 문제의 원인, 진전, 해결 과정에 대한 이론을 구성하고, 구성된 이론이 현실 자료에 부합하는지 자료를 되짚어가며 다시 검증하는 절차를 거친 후에, 하나의 상담이론이나 기법으로 자리매김하는 방법이다. 더디고 어려운 작업이지만 문화적인 선입견이나 편견에서 벗어나기 위한 노력으로서 가치있는 방법이다. 학급상담을 구성하는 원리와 전략 그리고 필요한 상담도구들을 개발하기 위하여 모든 과정을 grounded theory처럼 철저하게 할 수는 없다고 하더라도 적어도 한국의 초등학교 학급상담을 구성하려면 학급 현장에서 일어나는 일, 즉 학급 현장의 생생한 원자료를 바탕으로 모든 작업이 시작되어야 한다. 바로 이 원자료로부터 상담 이론과 기법이 도출되어야 우리는 비로소 한국형 학급상담이라는 말을 부담 없이 사용할 수가 있을 것이다.!

안타까운 것은 지금까지 소개된 대부분의 아동상담 서적이 이런 귀납적 방법을 취하는 대신 이론 → 사실의 방향을 취하고 있다는 점이다. 학급상담은 쫓겨놓더라도 발달적 입장에서 아동상담을 서술한 대부분의 자료들이 아동 상담은 이러저러해야 하고, 이러저러한 내용을 주로 다루어야 한다는 규범적, 연역적인 입장을 취하고 있는데, 이 입장들이 한국 아동들로부터 얻은 원자료에 의존하지 않고 있다는 데에 문제가 있다. 심지어는 아동들이 성취해야 할 발달과업이라는 것이 정말 우리나라의 아동들을 연구한 결과 나온 것인지 아니면 외국 이론가의 말을 그대로 빌려온 것인지조차 불분명한 경우도 적지 않다. 같은 사람이라는 공통점, 같은 사람살이라는 공통점이 분명 있기가 하겠지만 그것이 모든 것을 같이 취급하는 오류로 이어져서는 곤란하다. 한국의 아동은 외국의 아동과 다르고, 한국의 학교·학급 문화는 외국의 학교·학급 문화와 다르며, 담임교사의 역할도 한국과 외국이 다르다. 이것이 사실이라면 한국의 아동들을 상대로, 한국의 학교·학급에서, 한국의 담임교사들이 활용할

수 있는 한국형 초등학교 상담을 정립하는 작업은 초등학교 현장으로부터 생생한 원자료를 확보하는 단계에서부터 새롭게 시작되어야 한다.

참 고 문 헌

- 권현진, 김언지, 안준상, 이현진, 정기원, 정원엽(2002). **새내기 초등교사를 위한 학급경영 길라잡이**. 서울: 양서원
- 금명자 (2001). 한국문화와 청소년상담, **한국문화와 청소년상담 세미나**(pp. 154-191). 서울: 한국청소년상담원
- 김나영, 이승희 (2001). **아동임상 및 상담심리**. 서울: 동문사
- 김순혜 (2001). **아동상담**. 서울: 학지사
- 김영숙, 이재연 공역(1998). **아동을 위한 상담이론과 방법**. 서울: 교육과학사
- 박성수, 유효순(1995). **아동 생활지도**. 서울: 한국방송통신대출판부
- 박성희 (2001). **상담과 상담학1: 새로운 패러다임**. 서울: 학지사
- 박성희 (2001). **상담과 상담학2: 상담의 실제**. 서울: 학지사
- 박재룡 (2001). **공감훈련프로그램이 초등학교 학생의 문제행동 감소에 미치는 영향**. 부산대학교대학원 석사학위논문
- 송재환 (2002). **재미와 감동을 주는 12달 학급행사**. 서울: 양서원
- 안영진, 장선철(2001). **아동상담**. 서울: 동문사
- 유성경 (2001). 한국문화와 상담연구, **한국문화와 청소년상담 세미나**(pp. 122-152). 서울: 한국청소년상담원
- 이시용, 정환금, 허승희, 홍종관(2000). **아동 생활지도와 상담**. 서울: 교육과학사
- 이재연, 서영숙, 이명조 공역(1990). **아동상담과 치료**. 서울: 양서원
- 장혁표 역(1992). **학교상담심리학**. 서울: 중앙적성출판사
- 정용부, 고영인, 신경일(1998). **아동생활지도와 상담**. 서울: 학지사
- 정원식, 김재은, 박성수(1996). **이 시대의 자녀교육**. 서울: 교육과학사
- 홍종관 (2002). 초등학교 학생을 위한 '아동전문' 생활지도와 상담에 관한 개괄적 연구, **초등교육연구**, 15, 1, 1-20.

A New Paradigm for Korean Elementary School Counseling

Professor Park, Sunghee

Department of elementary education,
Cheongju National University of Education.

This article tried to show a new paradigm for elementary school counseling in Korea. Counseling in Korean elementary school has focused on the individual child and/or group of the children without considering school circumstances. But school has some special features which have to be counted for the efficiency of child counseling. Take for an example, children have to spend most of their day time with a class teacher for 6 days a week. So the talks and behaviors of the class teacher have strong influence on the children. These factors should be included in the elementary school counseling to help children grow up and develop. ;

Six main topics discussed in this articles were as follows.

1. Developmental tasks of Korean children have to be searched and organized.
2. The concept of class management has to be combined with the concept of counseling.
3. Establishing the conditions to facilitate subject learning has to be emphasized in the school counseling.
4. Counseling instruments applicable to the children should be developed.
5. The proper knowledge of teacher's way of talking and behaving in class life should be organized.
6. The resources of school counseling should be identified and interconnected to provide better counseling service to the children.