

전문상담교사의 초기 정착 과정 분석*

이 규 미

아주대학교

권 해 수[†]

조선대학교

김 회 대

서울시강남교육청

지난 2005년 전문상담(순회)교사가 지역교육청에 배치되는 것을 시발점으로 하여 2007년부터는 단위 학교에 배치되었다. 이처럼 전문상담교사제도가 본격적으로 시행되었으나 우리나라의 현실에 맞는 학교상담 모델이나 직무 지침이 마련되지 않아 학교 현장에서 많은 혼란을 겪고 있다. 본 연구는 단위 학교에 배치된 전문상담교사의 초기 정착 과정 현황과 문제점을 분석하고 이에 따른 효율적인 정착 방안을 제시하기 위한 것이다. 이를 위하여 전문상담교사가 배치된 학교의 학교장, 진로상담부장, 전문상담교사를 대상으로 3개의 포커스 그룹 인터뷰를 실시하고 Morgan과 Scannell(1998)이 제시한 방법으로 질적 자료를 분석하였다. 연구 결과 단위 학교에 배치된 전문상담교사가 학교상담 활성화에 기여한 부분도 많지만 부서 배치에 대한 논란, 지침 부재에 따른 혼란, 수업 참여에 대한 논란, 다른 전문 인력과의 알력 및 긴장, 전문상담교사에 대한 무시와 홀대, 양성 및 임용 제도에 대한 불만 등 초기 정착 과정에서 많은 문제점이 드러났다. 이러한 결과를 기초로 역할과 직무, 지위와 배치, 그리고 자격과 훈련 등에 대한 전문상담교사제도의 효율적인 초기 정착 방안을 제안하였다. 본 연구가 전문상담교사제도의 안정된 정착을 돕고, 초기 시행착오를 최소화하여 우리나라 학교상담 발전을 앞당기는 데 도움이 될 것으로 기대된다.

주요어 : 학교상담, 전문상담교사, 포커스 그룹 인터뷰

* 본 연구는 2007년도 교육인적자원부 학교폭력예방전문연구단 보고서를 기초로 작성된 것입니다.

† 교신저자: 권해수, 조선대학교 상담심리학과, 광주광역시 동구 서석동

Tel: 062-230-6095, E-mail: hskwon@chosun.ac.kr

학교폭력 사건이나 따돌림, 자살 등 여타의 학생사건이 발생할 때마다 언급된 예방책의 하나가 학교상담제도의 활성화이고, 이를 위해 학교상담을 전담하는 전문 인력이 학교에 배치되어야 한다는 것이었다. 드디어 2005년도에는 전문상담순회교사를 전국 지역교육청에 임용 배치하였고, 2007년도에는 일부 학교에 전문상담교사를 임용, 배치하여 본격적인 학교상담 활동을 시작하게 되었다. 학교폭력 문제의 심각화와 학교상담 활성화라는 과제가 전격적인 학교상담을 전담하는 전문상담교사 제도 시행의 배경이 된 만큼 이들에게 거는 기대가 크다. 동시에 여러 과정이 다소 성급하게 진행되면서 나타나는 문제와 우려에 대한 목소리 또한 크다. 전문상담교사제도는 양성 및 임용, 그리고 배치 전 과정에 이르기까지 제도적 장치가 부족한 상태에서 모든 것이 갑작스럽게 진행된 것이 사실이다. 2005년도 전문상담순회교사에 대한 첫 임용에서 후보군이 적다는 이유로 갑작스럽게 전문상담교사 특별양성제도가 시행되었고, 임용 및 배치에 대한 장기적인 계획도 안정되지 않아 인적자원의 확보 차원에서 문제점이 노출되었는가 하면, 전문상담교사의 직무와 활용에 대한 체계가 수립되지 않아 시행 초기에 학교현장에서 많은 혼란이 야기되었다. 김희대(2007)는 전문상담교사제도가 직무나 역할, 근무환경, 지원 조건 등에 대한 충분한 검토와 여론 수렴의 과정 없이 졸속으로 시행된 면이 있다고 지적하였고, 이규미(2006)는 본격적인 시행 전 몇 가지 우려 사항으로 우리나라 학교상담모델이 마련되어 있지 않다는 점, 전문상담교사의 전문성 확보 문제, 학교 내 다양한 인적자원의 수용과 협조를 이끌어 내는 문제 등을 제시한 바 있다. 그럼에도 전문상담교사의 학

교배치는 지금까지 염원하던 학교상담 전담 인력의 확보라는 차원에서 매우 기대되는 일이며, 여러 가지 미흡한 현실 속에도 이들이 학교상담을 발전시키고 실질적인 성과를 가져 오기를 기대하고 있다. 그런 만큼 교육과학기술부 관계자와 학교상담연구자, 실무자들은 각자 저마다의 위치에서 당장 시급하게 해결해야 할 과제가 무엇인지 발견하고 이를 해결해 나가는 데 관심을 기울여야 할 것이다.

2005년도 전문상담순회교사의 지역교육청 배치를 시작으로 2008년 현재 전국적으로 지역교육청, 공사립학교에 배치되어 활동 중인 전문상담교사는 779명이고 이중 471명이 단위 학교에 근무하고 있다(교육과학기술부 보도자료, 2008). 이들은 모두 전문상담교사 자격증 소지자이고, 대부분 높은 경쟁률을 뚫고 임용되었으나 교사 경력, 상담전공 유무, 상담실습 및 경력 사항에 있어서 개인차가 크다. 또한 이들을 받아들인 단위 학교의 여건과 준비에도 차이가 있는 것으로 나타나고 있다. 특히 우리나라 현실에 맞는 학교상담 모델이나 직무지침이 마련되지 않아 전문상담교사의 직무와 수행 방법에 대한 인식이 저마다 다를 수 있고 이는 현장의 혼란으로 이어질 수 있다.

일찍이 전국적인 배치가 이루어졌고, 많은 시행착오를 겪으며 발전해 온 미국 또한 부분적으로 학교상담자의 역할에 대한 논의가 계속되고 있다. 학교상담자의 직무 역할에 대한 지침이 마련되지 않는 우리나라 현실에서 미국의 학교상담자의 현황과 문제는 좋은 귀감이 될 수 있을 것이다. 미국학교상담자협회(ASCA: American School Counselor Association, 1990)는 학교상담자의 실무적 역할에 대해 첫째, 학생들의 보다 효과적인 학습활동을 돕고

학생들의 학습장애 요인을 제거하는 학업지원 서비스 활동, 둘째, 다른 사람들과 효과적으로 함께 일할 수 있고, 그들 자신의 문제를 스스로 해결할 수 있도록 돕는 자문활동, 셋째, 프로그램을 통해 학교와 지역사회간의 연결자로서 학생을 돕는 조정활동을 핵심활동으로 제시한 바 있다. 그리고 이러한 실무를 국가 수준의 학교상담 표준 모델로 규정하고 있다. 하지만 미국의 학교상담자들 역시 여전히 명문화된 역할의 범주를 넘어선 많은 일을 할 뿐 아니라(Baker, 1996), 적절한 책무에 대한 혼란을 겪고 있다(Fitch, Newby, Ballesterro, & Marshall, 2001). Monteiro-Leitner, Asner-Self, Milde, Leitner 그리고 Skelton(2006)은 학교상담자의 역할에 대한 혼란은 미국에서도 1950년대 초부터 계속 만성적이고 해결되지 않은 문제로 존속하고 있다고 주장한다. 그리고 이러한 혼란의 원인이 첫째, 학교 행정가들이 학교상담자의 역할을 잘 알지 못할 뿐만 아니라 그 역할에 대한 동의가 이루어지지 않는 데 있고, 둘째, 학교 행정가들 사이의 힘의 차이가 학교상담자의 역할이 제도화하여 자리 잡는 것을 어렵게 만드는 요인으로 작용하고 있다는 것이다. 셋째, 학교상담자의 직무와 관련하여 일상 업무를 변경하는 데 있어서 경제 관련 정부 부처, 교육청, 지역사회, 그리고 학생들의 요구 등 다양한 요인이 작용하기 때문이라는 것이다. 이러한 주장에도 내포되어 있듯이 학교상담의 성공적인 수행을 위해서는 교내외 관련인사들 간 학교상담의 목적 및 학교상담자의 역할에 대한 적절하고 공통된 인식과 동의가 매우 중요하다 할 수 있다. 학교행정가들을 대상으로 한 연구(Amatea & Clark, 2005)에 의하면 학교별로 요구가 다소 다르긴 하지만 학교상담자에게 혁신적인 학교리더로

서의 역할, 협동적인 사례자문자의 역할, 직접적인 반응적 서비스제공자의 역할을 기대하고 있는 것으로 나타났다.

Monteiro-Leitner 등(2006)은 미국 중서부 지방이라는 한정된 지역 내의 현직 학교상담자, 학교상담 인턴, 그리고 교장을 대상으로 1주일 동안 학교상담자가 담당해야 하는(should do) 역할, 실제로 하고 있는(actually do) 역할, 그리고 각 역할에 대해 사용하는, 혹은 사용한다고 지각하고 있는 시간에 대해 조사를 하였다. 이 연구에서 눈에 띄는 차이는 상담자의 역할에 투자하는 시간에서 나타났다. 현직 학교상담자와 학교상담 인턴은 개인상담, 집단 상담시간을 더 많이 가져야 한다고 지각한다는 점에서 교장과 차이를 보인 반면, 교장은 개인교육계획(IEPs; Individual Education Plans)을 돕는 업무, 복도지도, 차량지도, 점심 시간 지도, 그리고 심리검사 실시에 더 많은 시간을 할애해야 한다고 생각하고 있었다. 특히 이는 상담자가 교문 및 복도 지도 등 품행 지도에 대해 시간을 할애할 필요가 없다고 생각하는 것과 대조된다. 그리고 이 조사에서 병행 실시한 직접 기술 방식의 질문에 대한 응답에서 학교상담자들은 상담 외 비서업무, 행정업무, 훈육지도 등 비상담적 업무를 부과 받는 경우가 있으며 서류작성, 특수교육, 그리고 회의 주재 및 참석, 진단보고서 작성 등에 많은 시간을 빼앗기고 있다고 보고하고 있다. 이처럼 각자 처해 있는 위치에 따라 학교상담자의 바람직한 역할에 대한 기대에 다소 차이가 있을 수 있는데 우리나라의 경우 상담을 전담하는 전문상담교사가 배치되는 초기인 만큼 더 많은 혼란이 예상된다. 미국학교상담자 협회에서는 이러한 혼란을 막기 위해 학교상담자에게 부과 될 가능성이 있는, 바람직하지

많은 업무와 이에 상응하는 바람직한 업무에 대한 리스트를 제시한 바 있다(American School Counselor Association, 2007).

우리나라 전문상담교사들의 역할 기대 및 예상에 대한 연구(금명자, 2007)에 의하면 2006년과 2007년도에 신규 임용된 전문상담교사 270명은 학교상담자들에게 기대하는 역할 영역으로 자문, 조정, 생활지도 및 교육, 집단 상담, 개인 상담을 꼽고, 예상하는 역할 영역으로는 상담지원구축, 조정활동, 생활지도 및 교육, 발달촉진상담과 교정상담을 꼽았다. 또한 이러한 역할에 대한 인식은 공교육 근무경력 유무에 따라서 차이가 나타났는데, 기대에서는 생활지도와 교육, 집단 상담에서 차이가 있었고 그리고 예상에서는 생활지도와 교육에서 차이가 있었다. 실제 최근 임용 배치된 전문상담교사들 간에도 교육경력자와 비경력자, 상담경력자 및 비경력자, 상담전공자 및 비전공 특별양성교육과정 출신 등 다양한 배경과 경력에서 차이가 있는 만큼 학교상담에 대한 철학과 신념에서부터 학교상담을 실천해 가는 능력에 이르기까지 차이가 나타날 수 있을 것이다. 실제 현장에서는 이러한 역할 영역 뿐 아니라 여러 가지 실제적인 업무와 관련하여 학교상담의 핵심관계자인 전문상담교사, 교장, 그리고 일반 교과목 교사 간의 시각차가 존재할 것으로 예상되며 현재는 이러한 문제들을 자체 조율해 가는 과정에서 적지 않는 갈등이 예상된다.

이에 따라 본 연구에서는 단위학교에 전문상담교사가 배치된 이후 학교상담관계자들, 즉 학교장, 진로상담부장, 전문상담교사들이 전문상담교사제도의 현황과 문제점과 앞으로의 학교상담활성화 방안에 대해 어떻게 지각하고 있는지 살펴보았다. 그리고 그 결과를

기초로 전문상담교사제도의 정착을 위해 시급하게 해결해야 하는 과제가 무엇이며, 그러한 과제를 어떤 방향으로 해결해 나가는 것이 필요한 것인지 현실에 기초한 정책적인 제안을 하는 데 목적을 두었다. 이러한 작업은 최근 시행되기 시작한 전문상담교사제도의 안정된 정착을 돕고, 초기 시행착오를 최소화하여 우리나라 학교상담 발전을 앞당기는 데 도움이 될 것으로 기대된다.

이러한 목적을 달성하기 위해 본 연구에서는 다음과 같은 연구문제를 설정하고 학교장, 진로상담부장, 전문상담교사 등 학교상담 관계자를 중심으로 포커스 그룹을 구성하여 이들의 도움과 진술을 바탕으로 연구문제를 해결해 나가고자 하였다. .

1. 학교상담 관계자들(학교장, 진로상담부장, 전문상담교사)이 인식하는 전문상담교사제도의 초기 정착 과정의 문제점은 무엇인가?
2. 학교상담 관계자들(학교장, 진로상담부장, 전문상담교사)이 제안하는 전문상담교사제도의 초기 정착 방안은 무엇인가?

방 법

연구대상

주제와 관련하여 공통된 특성을 가지고 있는 구성원들을 참여시키기 위하여 전문상담교사가 배치되어 있는 중학교, 인문고, 전문계고의 전문상담교사 5명, 진로상담부장 5명, 그리고 학교장 5명 등 총 15명을 선정하였다. 우선 서울 및 경기도 내 관련 학교를 임의로 선정하였고, 각 학교에 학교장, 진로상담부장, 전문상담교사 그룹을 할당하였다. 해당자들에

표 1. 포커스그룹 참여자 주요 인적 사항

대상자	성별	직책	연령	학교유형(지역)
1	여자	전문상담교사	34	전문계고(인천)
2	여자	"	24	전문계고(경기)
3	여자	"	31	전문계고(경기)
4	여자	"	31	중학교(서울)
5	남자	"	52	중학교(인천)
6	여자	진로상담부장	48	인문고(서울)
7	여자	"	44	인문고(경기)
8	여자	"	46	인문고(경기)
9	여자	"	52	중학교(경기)
10	남자	"	46	전문계고(경기)
11	여자	학교장	56	중학교(서울)
12	남자	"	52	중학교(서울)
13	남자	"	59	전문계고(서울)
14	남자	"	51	중학교(서울)
15	남자	"	62	전문계고(서울)

개 연구의 목적과 내용에 대해 설명한 후 참여를 희망하는 경우 포커스그룹 지원 대상으로 선정하였다. 지원 대상자에 한하여 재차 연구의 취지를 설명하여 최종 동의를 받았으며, 인터뷰에 대한 소정의 수당을 지급하였다. 포커스 그룹의 효율적인 운영을 위하여 직책별로 5명씩 총 3개의 포커스 그룹을 구성하였다. 포커스그룹 참여자들의 주요 인적 사항들을 살펴보면, 성별은 여자 9명, 남자 9명이며, 나이는 24세부터 62세(평균 45.9세), 중학교 6명, 인문고 3명, 전문계고 6명이었고, 서울지역 7명, 경기지역 6명, 인천지역 2명이었다.

자료수집

포커스그룹은 각 그룹당 5명씩, 총 15명이 참여하였다. 포커스 그룹 인터뷰는 서울 소재 연구기관에서 진행되었으며, 면접 시간은 각 그룹당 150분 정도가 소요되었다. 책임연구자가 인터뷰 사회를 맡았으며, 사회자는 주제에 적합한 내용이 토의되도록 연구 목적에 맞는 자세한 단서를 제시하면서 토의를 이끌어내었다. 가능한 참여자들의 토론 과정에 끼어들지 않고 토론의 방향과 내용에 영향을 주지 않도록 하였으며 참여자들의 생각과 감정이 있는 그대로 드러나도록 돕는 역할을 수행하였다.

포커스그룹 인터뷰(FGI: Focus Group Interview)

본 연구에서는 학교에 배치된 전문상담교사 및 이들을 중점 관리하고 있는 진로상담부장 과 학교장을 대상으로 전문상담교사제도의 초기 정착 방안에 대한 실증적인 자료를 수집하고자 하였다. 이러한 목적을 달성하기 위하여 전문상담교사, 진로상담부장, 그리고 학교장들이 행하고 생각하고 있는 것을 관찰하며, 경험의 실체와 의미를 이해하기 위하여 질적 연구 방법을 선택하였다. 특히 질적 연구 방법 중 이 주제의 핵심에 있는 관련 인사들을 중심으로 한 포커스그룹 인터뷰(FGI: Focus Group Interview)방법을 채택하였다. FGI는 주제와 관련된 공통 특성을 가진 포커스 그룹을 구성하며, 연구자가 특수한 목적을 가지고 면담을 진행하여 단기간에 참여자들로부터 주제에 초점을 맞추어 많은 양의 집중적인 대화를 유도해내는 방법이다(김성재, 김후자, 이경자, 이선옥, 2000; 윤택림, 2004). 그룹 토론이라는 형

식을 띤 포커스 인터뷰의 장점은 주제에 상호 토론하는 과정에서 연구 참여자들의 내면 경험, 감정 및 신념을 이끌어낼 수 있고, 경험의 폭과 주제에 대하여 심층적인 탐색을 할 수 있다는 점이다(윤택림, 2004).

자료 분석

본 연구에서는 Kruger(1998)가 제시하는 분석 과정, 즉 연구 시작 시기, 포커스 그룹 도중, 포커스 그룹 직후, 전체 포커스 그룹 종료 후 등 4단계의 지침 사항을 준수하였으며 구체적인 사항은 다음과 같다. 1단계(연구시작 시기)에서는 포커스 그룹을 진행하기 전에 연구진이 모여서 역할을 분담하고 중점적으로 다룰 질문에 대한 합의를 도출하였다. 2단계(포커스 그룹 도중)에서는 연구진이 모두 포커스 그룹에 참여하여 주의 깊게 경청하고 전 과정을 녹음하였다. 토론 과정에서 모호한 부분이 발생하는 경우 추가 질문을 통하여 자세히 설명토록 하였고, 확인을 통하여 자료의 타당성을 확보하려고 하였다. 3단계(포커스 그룹 직후)에서는 연구진이 토론 중 중요한 주제로 인식한 것, 기대와 달랐던 내용, 특히 사항 등을 점검하였다. 4단계(전체 포커스 그룹 종료 후)에서는 녹음 내용을 즉시 전사하여 내용 분석을 위한 준비를 완료하였다.

이상의 단계를 거친 후 Morgan과 Scannell(1998)이 제시한 분석 방법을 사용하였다. 먼저 연구진들은 내용을 명확히 구분하고 정확하게 이해하기 위하여 반복적으로 읽었다. 문장을 한 줄 한 줄 읽으며 3명의 연구진이 합의하여 주요 개념을 목록화하고 초보적인 수준에서 개요화 하였다. 연구에 적합한 정보를 드러내는 것과 단독으로 의미가 있는 가장 작

은 단위의 정보 조각, 즉 범주들을 정의할 기초로 쓰여질 문장과 문단 또는 절을 부호하였다. 모든 부호화된 원자료는 각각 서로 잘 어울리는가, 그리고 범주 간에 차이는 분명한가라는 수렴적 사고와 확산적 사고를 염두에 두고 의미의 유사성과 구별성에 맞게 주제와 범주로 묶는 작업을 하였다. 특히 이 단계에서는 유사한 주제들을 비교, 대조하면서 범주들이 상호 배타적이고 다른 주제와 구분되도록 하였다. 범주화 작업을 할 때에는 연구 목적에 비추어 해석을 시도하고 결과를 정의하였다. 연구자간 협의 과정을 통해 범주를 분류하였으며 의견이 불일치할 경우 일치될 때까지 논의하였다.

한편, 본 연구에서는 연구 결과의 신뢰도와 타당도를 확보하기 위하여 Ninclon과 Guba(1985)가 제시한 평가 기준-중립성, 사실적 가치, 적용가능성-에 따라 다음과 같은 측면을 고려하였다. 먼저, 연구의 시작부터 종결까지 연구진들의 본 주제에 대한 선 이해, 가정, 편견 및 주제와 관련된 개인 경험 등을 보고하여 자기 성찰과 민감성을 높이고자 하였다. 둘째, 연구 결과가 연구대상자의 내용과 얼마나 일치하는지 확인하기 위하여 연구 참여자들에게 인터뷰 축어록을 송부하여 기록된 내용이 인터뷰 상황과 일치하는지에 대한 확인과 동의를 구하였다. 셋째, 관련인으로부터 자문을 받아 본 연구가 연구 상황 이외의 맥락에서 적용될 수 있는지에 대한 논의와 검토를 거쳤다.

결 과

본 연구에서 포커스 그룹 인터뷰 자료를 질

적 분석하였으며 주요 분석 결과는 다음과 같다.

초기 정착 과정 분석

학교상담 활성화에 기여함

전문상담교사들은 단위 학교에 배치된 이후 쉬는 시간도 없이, 점심시간과 방과 후 시간 등 짜투리 시간까지 활용하여 열정과 헌신으로 학교상담 업무를 수행하고 있었다. 전문상담교사들은 학교상담에 대한 기존의 부정적인 인식을 바꿔놓기 위하여 문제아 상담보다는 리더십 프로그램, 학생 간부 대상의 수월성 훈련 혹은 학부모와 학생들의 관심 분야·학업, 진로 등에 집중하였고 이러한 전략들은 성공적이었다. 전문상담교사들은 다른 교사들과는 달리 선배 교사가 없을 뿐만 아니라 비교과교사로서 교과 교사와 위화감이 형성될 소지가 많지만 이를 극복하기 위하여 일반 교사들과의 관계 형성에 중점을 두는 등 학교로의 성공적인 진입을 위하여 부단한 노력을 경주한 것으로 나타났다.

“개인상담을 참 많이 해요. 그냥 끊임없이 애들이 찾아오니까 어떨 때는 점심도 굶어가면서 그렇게 하는 걸 보니까, 정말 사실은 점심을 굶어가면서 한다는 것은 대단한 열정이거든요. 좀 있다 오라고 하고 점심 먹고 와서 할 수도 있는데 굶어가면서 하더라고요. 그래서 참 대단하다 그렇게 칭찬 한번 해줬는데..”(교장 1, 56세, 중학교)

“같이 일할 수 있는 사람이 온다니 다행이다 하면서도 별로 기대를 안했어요. 이렇게 보니까 진짜 전문가더라고요.”(진로

상담부장 1, 48세, 인문고)

“문제아들한테 하는 게 아니고, 뭐 리더쉽 훈련, 부반장, 학생회 간부. 이런 것부터 먼저 했죠.. 그리고 학부모님이나 학생들이 가장 관심 있어 하는 분야부터 먼저 들어갔어요.”(전문상담교사 5, 52세, 중학교)

“초반에 선생님들과 관계를 형성하려고 무지 애를 썼어요.. 첫 월급을 받은 날 선생님들이 출근하시기 전 새벽에 가서 책상 위에 초콜릿과 쪽지를 올려놓고.. 근데 반응이 대단했답니다. 역시 상담교사는 다르다 이런...”(전문상담교사 3, 31세, 전문계고)

부서 배치에 대한 논란

전문상담교사를 어느 부서에 배치해야 하는가에 대한 논란은 세 개의 포커스 그룹에서 일관되게 거론된 주제였다. 전문상담교사가 어느 부서에 배치되느냐에 따라 담당 업무가 정해질 뿐만 아니라 향후 전문상담교사의 정체성 및 직무 내용을 명세화 하는 관련 근거가 될 수 있기 때문에 전문상담교사의 부서 배치 문제는 신중하게 다루어졌다. 전문상담교사들은 대체로 진로상담부에 배치되어 학교상담 업무를 맡고 있었지만, 일부 학교에서는 생활지도부(인성교육부)에 배치되어 생활지도 및 학교폭력 처리 업무를 맡는 경우도 있었다. 학교 현장에서는 전문상담교사 태동과 관련하여 이들은 학교폭력 업무만을 전담해야 한다는 인식 또한 크게 작용하고 있었다. 생활지도부에 배치된 전문상담교사들은 학교 내에서 발생한 학교폭력 사건 처리 업무에 주력하다 보니 ‘상담서비스’를 제대로 제공하지 못하였

던 것으로 나타났다.

부서 배치와 관련하여 세 포커스 그룹에서 일관되게 지적된 것은 전문상담교사는 반드시 진로상담부에 배치되어야 할 뿐만 아니라 학교폭력과 관련하여 사건 처리 업무보다는 학교 폭력 예방을 위한 상담 활동을 수행하는 것이 더 적절하다는 의견이 다수를 이루었다. 한편 전문상담교사의 「학교폭력대책자치위원회」 참석에 대해서도 찬반 의견도 분분하였다. 일부에서는 전문상담교사가 학교상담전문가의 입장에서 동 위원회에 참석하여 학교폭력 피해자 뿐 아니라 가해자 양 측에 대한 전문가적인 의견을 전달하고 이후 위원회에서 결정된 사항을 중심으로 가·피해자에 대한 상담 활동을 전개한다는 입장을 표명하였다. 반면에 진로상담부장이 동 위원회에 참석하는 경우 실무자와 담당 부장 모두 위원회에 들어가게 되므로 굳이 두 사람이 참석할 필요는 없다는 의견이 제시되기도 하였다. 이처럼 전문상담교사의 위원회 참석 문제에 대한 논란은 끊이지 않았지만 전문상담교사가 학교폭력 관련 사안 처리 과정에서 충분히 전문가로서 제 역할을 해야 한다는 의견은 일치하였다.

“학교마다 상담교사가 왔으니까 상담교사한테 그 업무가 떨어졌던거죠. 그러다보니 학교폭력은 무조건 상담교사한테 다 가는 거예요. 상담계 업무를 맡으면 상관없는데 학생과(科) 업무를 맡으면 주된 일이 관련 기안을 올려가지고 그 결제받는 것인데... 아이들 상담하는 게 도저히 불가능해요. ‘상담교사는 학교폭력특별법에 의해서 왔으니까, 일방적으로 이걸 다 해라고 하는 것은 부당한 것 같아요.’”(전문상담교사 4, 31세, 중학교)

“수업을 하지 않으니까 모든 걸 다 가져가라 이런 논리라면 학교 모든 일을 제가 다 떠맡아야 되는 거예요. 코에 걸면 코걸이고 귀에 걸면 귀걸인데, 모든 게 다 상담으로 직결되는 거예요.”(전문상담교사 1, 34세, 전문계고)

지침 부재에 따른 혼란

전문상담교사가 단위 학교에 배치되었을 당시 교육인적자원부 수준의 상세 업무 지침이 제공되지 않았다, 업무 지침의 부재에 따른 일선 학교의 혼란은 세 포커스 그룹에서 동일하게 지적되었다. 전문상담교사가 배치된 학교의 경우, 관리자뿐만 아니라 전문상담교사 자신들도 학교 현장에서 무슨 역할을 담당해야 하는지, 우선적으로 해야 하는 일이 무엇인지 모른 채 자의적으로 학교상담 업무를 수행하고 있었다. 그러다보니 전문상담교사의 개인적 관심에 따라 주요 업무 영역의 차이가 나타났다. 예를 들어 문제 학생 상담에 비중을 두기도 하고, 혹은 간부학생 상담이나 리더십 훈련 등과 같은 활동을 하면서 학교상담에 대한 부정적인 인식을 타파하는 데 비중을 두는 경우도 있었다. 개별 학생에 대한 반응적인 서비스에 치중하는 전문상담교사가 있는가 하면, 창의적 재량 활동을 통한 상담실 홍보, 학급 단위의 예방상담프로그램 운영, 학부모 및 자원봉사자 관리 등에 전념하는 교사도 있었다. 이처럼 국가 수준의 업무 지침을 마련하지 않은 채 학교장과 전문상담교사의 재량에 따라 개별적으로, 임의적으로 학교상담이 운영된다면 일선 학교의 혼란은 더욱 가중될 것이다.

“처음 상담교사가 학교에 들어갔는데

교육인적자원부에서 상담교사가 가거들랑 무엇을 어떻게 하라는 지침도 없었고.. 그냥.. 전쟁터에 나가면 총과 탄알 지급하고 어떻게 싸워라 요령은 가르쳐 줘야 되는데 그냥 한마디로 “네가 가서 한 번 버텨봐라” 이런 식이었어요.. 그런데 제가 느끼는 거는 아... 학교 현장 경험이 없는 우리 같은 사람들은 진짜 허허벌판.. 나 혼자 서있는 그런 느낌이었지요.(전문상담교사 3, 31세, 전문계고)

“뭐하라고 지시를 받고 내려왔냐고 물으니 뭐 특별히 지시 받은 것이 없다고 하고.. 하지만 상담을 해야 한다고... 허허.. 무슨 일을 어떻게 맡겨야 할지 막막했지요.”(교장 2, 52세, 중학교)

수업 참여에 대한 논란

전문상담교사는 영양교사, 사서교사, 보건교사 등과 같이 비교과 교사로 분류되기 때문에 공식적으로 수업 시수를 할당받을 수 없다. 하지만 일부 포커스 그룹에서는 학생들을 둘러싸고 있는 교실 역동을 이해하고, 학생 간, 교사-학생 간 발생하는 긴장과 갈등 등을 체감적으로 이해하기 위해서는 수업에 참여해야 한다는 의견도 있었다. 즉 전문상담교사가 학급 단위로 찾아가서 전문상담교사 및 학교상담실, 그리고 상담서비스를 널리 알리기 위해서는 학생들이 생활하는 학급 단위로 찾아가는 방식이 가장 효율적인 것이라고 의견이었다. 하지만 현 학교 체제에서 학교장의 재량에 따라 전문상담교사가 창의적 재량 활동 혹은 보강 수업 시간을 활용하기는 쉽지 않다. 일부 학교에서는 교육과학기술부 혹은 시도교육청 수준의 관련 자료를 확보하지 못하여 현

활동이 차단되거나 혹은 오용되는 등 적지 않은 혼란을 겪고 있었다.

“시험을 보는데 이제 감독을 들어간다는 거는.. 아이들 시험을 정당하게 잘 치르기 위해서... 상담 선생님이 시험 시간에 감독 들어온단 말이에요. 시험 기간에는 상담교사는 상담을 하지 않거든요. 육십이 넘은 사람들도 감독을 들어가는 데 상담교사는 상담실에 앉아서 그냥 하루 종일 할 일이 없는 거죠. 채점도 안하고...”(교장 5, 62세, 전문계고)

“그러면은 우리 같은 경우에는 실제 수업에 들어가니까 수업 현장에서 갈등 문제가 이게 눈에 보이거든요. 근데 이 선생님은 그걸 몰라요.”(진로상담부장 5, 46세, 전문계고)

“학교마다 재량인데... 충분히 가서 설명을 하면 아! 그것 괜찮겠다 해서 내부결제를 맡아서 실행을 하기도 하고, 어떤 교장은 ‘네가 상담교사지.. 네가 무슨 재량활동을.. 하기도 하고, 어떤 학교는 땀땀 시간에 들어가기도 하고...’(전문상담교사 2, 24세, 전문계고)

상담 시간 확보에 대한 논란

긴급 상담을 요하는 경우 수업 중에도 상담을 받을 수 있는가라는 문제는 학교 여건과 학교장의 인식 수준에 따라 달리 해석되고 있었다. 학교 현장에서는 ‘학습권 보장’이라는 대명제를 침범하지 않으면서 안정된 상담 시간을 확보하기란 쉽지 않았다. 그렇다보니 전문상담교사들은 사안이 발생할 때마다 담임교

사, 교과담임, 진로상담부장, 그리고 학교 관리자들과 의논하여 수업 중 상담 문제를 처리하고 있었다.

“수업시간을 활용할 수 없다면 방과 후 상담에 대한 근무시간 인정 방안 필요해요. 공무원 복무 기준에 따라 적용해야지요. 퇴근 시간에 퇴근해 버리면 상담할 시간을 확보하기 힘들지요. 근무 시간 이외에 상담하는 것은 비현실적이고 사고 우려가 있으므로 수업시간을 활용하여 상담하는 방안을 찾아야 해요.”(교장 2, 52세, 중학교)

“부적응 학생들.. 교과 한 시간보다 상담 한 시간이 실제로 훨씬 중요할 수가 있거든요. 그걸 학교에서 판단을 해가지고 그런 애들은.. 정말 부적응 그런 학생들은 교과 시간에 상담을 할 수 있게끔 학교장이 명령을 내릴 수 있었으면 해요.”(교장 3, 59세, 전문계고)

다른 전문 인력과의 알력 및 긴장

기존 학교상담은 진로상담부 소속 현직교사, 학생상담자원봉사자, 그리고 프로젝트 파견 인력들(예를 들어 학교사회복지사 등)에 의해 수행되어져 왔다. 이처럼 기존 인력들이 학교 현장에 배출되어 있는 상태에서 뒤늦게 전문상담교사가 배치되다보니 기존 인력과 적지 않은 알력과 긴장이 발생하고 있었다. 일부 학교에서는 프로젝트 수행 인력이 학교상담실을 차지하고 있고, 전문상담교사는 교무실에서 상담을 해야 하는 해프닝이 발생하기도 하였다. 전문상담교사가 관련 업무와 수행 인력들을 재편성하는 과정에서 기존 상담 인

력들이 자신의 위치와 역할을 고수하는 경우가 있어 적잖은 갈등들이 발생하고 있었다.

“학교에 갔는데 사회복지사도 있었고, 자원봉사자들도 있었는데, 제가 처음 느낀 점은 속된 말로 밥그릇 싸움이라는 거예요.”(전문상담교사 4, 31세, 중학교)

“실업계 애들은 그래도 점잖아 가지고 있어서 자기나 자지.. 애들은 온 교실을 그냥 막... 선생님들이 감당이 안 되니까 그런 아이들을 그냥 상담실에 떠맡기는데.. 저희도 속수무책이죠.”(전문상담교사 5, 52세, 중학교)

타교사와의 형평성 문제

전문상담교사는 역할이나 직무에서 타교과교사와 분명한 차이가 있다. 하지만 일부 교사들은 기존의 시각으로 전문상담교사들의 복무, 출장, 근무 환경 등을 바라보다보니 기존 교사와의 ‘형평성’ 문제를 제기하는 경우가 종종 있었다. 예를 들어 전문상담교사가 상담연수를 위한 출장을 자주 나가는 것, 상담 자체가 비공개로 진행되다보니 상담실 안에서 일어나는 일을 파악할 수 없다는 등등. 학교 관리자 입장에서는 상담교사와 기존 교과교사와의 ‘형평성’ 문제는 결코 무시할 수 없는 주제이었다. 일부 학교에서는 전문상담교사가 상담실 홍보, 상담 활동을 통한 예방 교육 등을 위하여 창의적 재량 활동 수업을 진행하는 경우가 있는데 이런 경우 기존 창의적 재량 활동 담당 교사들이 아예 손을 놓아버린다는 것이다. 또한 전문상담교사가 배치된 이후 자발적으로 학교 상담 활동을 열심히 해왔던 교사들이 상대적인 박탈감을 느낀다는 것이다. 이

처럼 전문상담교사가 배치된 학교에서는 기존 학교 시스템과 전문상담교사의 역할과 직무간의 조절 문제가 지속적으로 제기되고 있었다.

“선생님들과의 형평성이 있잖아요. 걱정 되더라고요. 상담교사가 여기 와가지고 처신을 어떻게 하느냐에 따라서 학교 분위기가 달라질 수 있겠다 싶고, 또 상대적이예요. 그 선생님도 그 어떤 소외감을 느낌을 가지면 안되고, 또 우리 선생님과 선생님을 보는 시각이 이상해도 안되고... 좀 복합적인 거죠. 고민을 좀 많이 했거든요.” (교장 1, 56세, 중학교)

“현직 교사 중에 정말 열심히 하는 분들 많아요. 제가 봐도... 근데 그 분들은 (전문상담교사가 배치된 이후) 오히려 박탈감을 느끼는 모양이에요. 전문상담교사들이 들어오니까 자기들의 역할이 미비해지니까... 그런 분들이 진로상담부에 같이 있으면 참 좋은데”(교장 3, 59세, 전문계고)

양성 및 임용 제도에 대한 불만

진로상담부장과 학교장 그룹은 현 전문상담교사 임용 제도에 대해 강한 불만을 드러냈다. 무엇보다 전문상담교사가 비전공교과 출신이면서 충분한 실습 과정을 거치지 않고 현장에 배치된 경우 상담 관련 행정 능력을 갖추지 못했을 뿐 아니라 학생들에 대한 상담 서비스조차 충분히 제공하고 못할 수도 있다. 하지만 현 문제의 원인을 분석하고 대안을 제시하는 방법에서 두 집단 간에 다소 차이가 있었다. 진로상담부장 그룹은 학교상담을 전담하는 전문상담교사제도 자체에 대해서는 찬동하지만 상담 전문 활동을 수행하고 있는 기존

인력을 활용하지 않았다는 점에 강한 불만을 드러냈다. 이들은 현직 교사 중 전문상담교사 자격증 취득자들에게 행정적인 업무와 수업 부담을 줄여준다면 현재 임용된 상담교사들보다 질적으로, 양적으로 보다 우수한 학교상담 활동을 수행할 수 있다는 것이었다. 이러한 불만은 상담 실무 능력을 갖추지 못한 전문상담교사가 배치된 학교일수록 더욱 거세었다. 이에 반해 학교장 그룹은 ‘새 술은 새 부대에’라는 비유를 언급하면서 현직 교사를 활용하기보다는 새로운 방식을 통하여 임용된 자들에 의해서 학교상담의 새로운 모형이 수립되어야 한다는 기존 정부 입장을 옹호하였다.

“왜 굳이 그런 1년짜리 속성을 시켜 갖고 내보냈냐는 거예요. 제 말은 뭐냐면 기존에 선생님들도 15년 20년 된 선생님들 중에서 자격증 갖고 계신 분들 너무나 많아요. 그 선생님들 가지고 전문상담 교사로 활용하는 거예요.”(진로상담부장 4, 52세, 중학교)

“현장의 선생님들을 이렇게 답답하게 만드는지... 충분히 능력 있는 선생님들 많아요. 상담이라는 건 일이년에 안 되는 거거든요. 5년 정도 인턴을 거쳐서 거기서 합격했을 때 내보내야 해요. 그리고 단기 양성과정을 했더라도 실습을 해서 실제로 자기가 다 좀 해보고 정말 프로는 아니래도 준 아마추어라도 되가지고 나와야지...” (진로상담부장 2, 44세, 인문고)

전문상담교사에 대한 무시와 홀대

전문상담교사를 바라보는 학교 내부에서는 이들에 대해 기대하는 마음과 경계하는 마음

이 공존하고 있었다. 개인별 전공 배경이나 상담 실무 경험에 따라 다소 차이가 있지만 일부 학교에서는 전문상담교사가 몇몇 교사들로부터 무시와 홀대를 당하는 일도 있었다. 무엇보다 전문상담교사가 비전공학과 출신이거나 상담실무경험이 없는 경우, 학교상담에 대한 전문성이 떨어져 보이는 경우 이들에 대한 무시와 홀대 현상은 심각한 수준으로 나타났다. 전문상담교사에 대한 무시와 홀대는 개인의 전문성 부족이라는 측면뿐만 아니라 학교상담의 정체성, 전문상담교사의 역할 및 직무의 혼란이라는 현 전문상담교사 제도의 문제와 연관성이 높은 것으로 보인다.

“갓 학교에 부임했는데 어느 선생님 한 참 있으니까 딱 한마디 하더라고요. ‘선생님 2급이지.. 난 1급이야’ 그러는 거예요.” (전문상담교사 3, 31세, 전문계고)

“교장선생님께서 부르셔서 방과 후에 늦게까지 하다가 사고 나면 당신 책임질 거냐고. 도대체 말도 안 되는 소리를... 울분을 정말 그래서... 이 후에는 못해요. 지금 아... 정말 부끄러워서 할 수 없는 얘기인데요. 하여튼 이렇게 지원이 없어요.” (진로상담부장 5, 46세, 전문계고)

“깜짝 놀랐어요. 젊은 여선생이 왔는데, 얘길 들어보니까 또 대학에서 상담전공을 안했더라고요. 전산을 했든가 잊어 버렸는데.. 어찌됐든 상담교사인데, 물론 똑똑하기는 한데 아까 말씀하신대로 상담을 잘 할 수 있을까 하는 의구심이 들었어요..” (교장 2, 52세, 중학교)

전문상담교사 초기 정착 방안

본 연구에서는 각 포커스 그룹에서 제시한 문제점을 중심으로 전문상담교사의 초기 정착 지원 방안에 대한 견해들을 나누었으며 그 주요 결과는 다음과 같다.

상담 전문직 신설

전문상담교사 그룹은 지역교육청 내 전문상담교사를 총체적으로 관리할 수 있는 ‘전문직’이 신설되어야 하며, 이들이 학교 간 갈등을 중재하고, 상담교사의 직무와 역할 등을 마련하고 조정할 수 있어야 한다는 방안을 제시하였다.

“지역교육청에도 딱 한분씩 더 늘렸으면 좋겠다는 거예요. 기존에는 전문직이 없다가 지금 보면 여러 관리의 전문직들이 다 상담교사를 관리하는 거예요. 양성평등도.. 진로도.. 또 뭐 성도 있고.. 이러니까 평생교육과 이러니까 다 한다는 거예요. 그래서 큰 물줄기가 형성되고 난 다음에 작은 것을 갖다 붙이면 되는데 우리는 지금 사람의 골격이 형성되어 있지 않다는 거예요.” (전문상담교사 5, 52세, 중학교)

“본청에 전문상담 담당하는 전문직이 있어서 교감선생님이 본청에 질의를 하면 그 사람이 유권 해석을 이렇게 내리는 거예요. 그러면 굳이 우리가 교장, 교감하고 얼굴 붉혀가면서 논쟁을 할 필요가 없을 거예요.” (전문상담교사 4, 31세, 중학교)

전문상담교사 직무 지침 마련

전문상담교사 그룹은 국가 수준의 명세화된 직무와 역할이 부재하다보니 학교의 여건에

따라, 혹은 학교장의 재량에 따라 요구하는 직무에서 차이가 있다고 분석하였다. 그러면서 국가 수준의 직무 지침을 마련해 줄 것을 절실하게 요구하고 있었다.

“학교장의 인식과 학교의 분위기에 따라 상담교사의 역할 및 상담 활동에 대한 방향이 다르기 때문에 국가 수준의 학교상담 업무 지침이 마련되어야 해요.”(전문상담교사 3, 31세, 전문계고)

학교관리자의 전문성 및 상담 마인드 제고

진로상담부장들은 학교장의 재량에 따라 학교상담의 수준과 범위가 결정되는 경우가 많으므로 관리자의 상담 마인드 제고가 최우선시 되어야 한다고 주장하였다. 한편 학교장들은 전문상담교사를 관리하는 진로상담부장의 자격이 강화되어야 한다는 점을 강조하였다.

“자격증을 가진 사람만이 진로상담부장을 하도록 제도적으로 뒷받침되어야 이 제도가 큰 힘을 실을 수 있어요”(교장 2, 52세, 중학교)

“교장, 교감 선생님만 상담에 대한 마인드만 있으면 둘이 너무 행복하게 일을 많이 할 수 있을 것 같아요.”(진로상담부장 4, 52세, 중학교)

전문상담교사 확대 배치

진로상담부장들은 1명의 전문상담교사가 전문계고 혹은 학급수가 많은 학교를 담당하기에는 한계가 많다고 생각하였다. 그리하여 최소한 2인 이상이 배치되어야 하며 서로 협력할 수 있는 공조 체제가 마련되어야 한다고

주장하였다.

“전문상담교사가 확대 배치되어야 해요. 그 선생님은 한 명을 데리고 하기 때문에 몇 명 혜택이 안돌아 가는 거예요. 쉽게 말하면, 1학년, 2학년, 3학년 전문상담교사를 일, 이 학년별로.. 애들을 더 파악하는데 도움이 되고.”(진로상담부장 1, 48세, 인문고)

상담실 확보 및 실질적인 예산 지원

진로상담부장들은 학교상담의 활성화를 위해서 최소한의 물리적 공간과 시설이 확보되어 있어야 할 뿐만 아니라 실질적인 예산 지원을 강력히 촉구하였다.

“상담실도 다 없는데 이렇게 전문상담교사를 배치하는 거는 말도 안되는 거잖아요. 그러니까 교육부에서는 상담실을 일단 있나 없나 확인 좀 해주시고, 지금 제가 몇 번을 얘기해도...”(진로상담부장 3, 46세, 인문고)

“상담교사가 배치되기 전에는 올 해 막 예산을 축소하라고 해서 저희가 검사지 값 외에는 진로상담부에 예산이 없었어요. 이것도 사야 되고, 저것도 사야 되고 하는데 돈이 하나도 없는 거예요. 내가 가서 교장님께 도와 달라 해가지고는 이제 좀 꽤 샀어요. 실제적으로 필요한 예산을 주어져야 될 것 같아요.”(진로상담부장 5, 46세, 전문계고)

전문상담교사의 전문성 함양

진로상담부장들은 전문상담교사의 위기청소

년 대처 능력을 강조하였다. 전문상담교사가 전문적인 심리평가 능력을 갖춰 교내에서 지원할 필요가 있는 학생과 외부 기관에 연계할 학생을 분별할 수 있어야 한다고 하였다.

“위기상담이 필요하거든요. 위기상담을 해주면 가장 절실한 담임교사들의 문제가 그런 애들을 어떻게 해야 될지 몰라서... 그리고 상담실 의뢰를 하고 싶어도.. 아 그분 참 대단한 분이다. 이러면 조금 더 쉽게 의뢰하게 되지만.. 그러나 실제로 담임들이 보기에 능력 없어 보이기도 하니까.. 전문상담교사가 좀 위기상담 능력을 갖추어서 할 수 있으면 좋지 않으나.”(진로상담부장 1, 48세, 인문고)

현직 교사의 활용 방안

학교장과 진로상담부장들은 현직교사 중에서 전문적인 능력을 갖춘 자를 전문상담교사로 활용하는 통로를 열어놓아야 한다는 것을 주장하였다.

“이제 전문상담교사가 기존의 학교교사를 교육하는 형태로 재량활동 같은 경우도 지금 직접 들어가면, 저기 교사의 역량까지 키운다면 상담원 교육을 많이 시켜야 해요.”(진로상담부장 4, 52세, 중학교)

“현직 교사가 상담교사로 전직할 수 있는 기회가 마련되어야 해요. 임용에 대한 부담감 때문에 전직하지 못하는 경우가 많아요.”(교장 5, 62세, 전문계고)

논 의

본 연구는 전문상담교사가 단위 학교에 배치되기 시작한 초기 시행 단계에서 직접적인 관련자들의 입장을 통해 현황을 파악함으로써 전문상담교사제도의 효율적인 정착방안을 제안하는 데 그 목적이 있다. 논의에서는 세 개의 포커스 그룹에서 문제점으로 제시된 범주를 중심으로 전문상담교사제도의 초기 정착을 위한 방안을 제안하고자 하며, 구체적인 내용은 다음과 같다.

첫째, 전문상담교사의 전문성 확보 방안이 마련되어야 한다. 단위학교 전문상담교사는 각 학교의 상담프로그램을 기획하고 운영하는 중요한 위치에 있으며, 오랫동안 논의되어 오던 학교상담활성화를 이끌어갈 책무를 맡고 있다. 이에 따라 각 관련인은 전문상담교사들이 이러한 역할에 맞는 전문성을 갖추고 있을 것으로 기대하고 있었다. 특히 학교현장을 잘 이해하고 상담실무능력을 충분히 갖추기 위해서는 현장경험과 실습 경험을 어느 정도 갖추고 있기를 기대하나 현재의 양성, 임용, 배치 과정에서는 이러한 전문성 확보에 대한 절차가 갖추어져 있지 않아 앞으로 이에 대한 연구와 보완이 이뤄져야 할 것이다. 또한 상담 전공자나 유경험자들의 확보, 배치 방안에 대해서도 연구가 필요할 것으로 보인다. 예를 들어 홍대우(2007)는 상담자격증 소지자나 상담전문가들의 투입 방안, 또는 상담실무 경험에 대한 가산점 제도를 주는 방안을 제안한 바 있는데 학교상담관련 전공이나 상담관련 자격증 소지자들을 현장에서 보다 많이 활용할 수 있는 방안에 대해 심도 있는 연구를 해볼 필요가 있을 것이다.

둘째, 현재의 임용, 배치제도의 문제점을 보

완하기 위해서 무엇보다 상담지식만을 평가하는 지필검사에만 의존한 학교상담자 선발제도의 한계(이상민, 오인수, 서수현, 2007)를 벗어나 실습과 현장교육을 강화해야 할 것이다. 현재의 교육과정 역시 실습을 중요시하고 있지만 이는 강의 중 이루어지는 실습에 한정된다. 그리고 대부분 대규모 강의식이기 때문에 참관 수준의 실습이 이루어지고 있으며 이러한 실습과정이 현장에서의 요구를 채우지 못하고 있다. 이에 따라 학교현장에 부합되고 보다 현실적인 실습교육의 기회가 강화될 필요가 있으며 이를 위해 교육실습의 강화 및 인턴실습제 등을 고려할 필요가 있다(유형근, 2006).

셋째, 포커스집단을 통해서도 알 수 있듯이 전문상담교사, 진로상담부장, 학교장 세 집단 모두 전문상담교사 배치 이후 각자의 역할에 맞는 직무 지침이 제공되기를 원하고 있다. 각 지역 교육청, 그리고 각급 학교의 여건에 차이가 있기 때문에 구체적으로 통일된 직무 지침을 내리는 것은 무리가 있으나 기본 원칙과 최소 기준의 직무 지침 마련은 매우 절실한 요구인 것으로 나타났다. 이러한 지침에는 최소한 전문상담교사의 부서 배치, 진로상담부장의 자격 강화, 기본업무와 각 업무관련 시간배정원칙, 상담을 위한 수업시간 활용에 관련한 사항 등이 포함되어야 한다. 국가 수준의 적절한 지침이 학교현장에서의 혼란을 막아줄 수 있을 것으로 보인다.

넷째, 현장에서는 전문상담교사의 수업 참여 문제에 대해 다양한 논란과 주장이 나타났는데 전문상담교사는 수업에 대한 의무를 지니지 않고, 수업보강 등의 비상담 업무로 자신의 업무를 소홀히 하거나 침해당하는 일이 없도록 해야 할 것이다. 또한 상담홍보나 상

담교육과정 보급 등의 이유로 학생들과 만날 필요가 있을 경우 학교장과 상의하여 재량활동시간 등을 활용하여 상담관련 활동을 전개할 수 있도록 하는 장치도 마련되어야 한다. 한편, 상담이 매우 중요하다고 생각되는 대상 학생에 대해서는 수업 시간에도 상담을 받을 수 있는 조치가 마련되어야 한다. 수업시간을 이용한 상담의 기회 없이는 상담이 극히 제한될 수밖에 없으며 일부 학생은 수업시간에 참여하는 것보다 상담을 받는 것이 개인적으로 더 큰 도움이 될 수 있다. 현장에서는 이를 위한 지침을 요구하고 있으며 학교장들 역시 관련 지침 없이 재량권을 발휘하는 것이 어렵다고 토로하고 있었다.

다섯째, 현장에서 좀 더 공론화해서 혼란을 덜어주기를 원하는 주제중의 하나가 전문상담교사의 지위와 배치에 대한 것이었다. 본 연구 결과를 통해 나타난 몇 가지 방안을 제시하면 다음과 같다. 우선 전문상담교사는 훈육의 역할보다 문제예방 및 생활지도 및 학업지도의 역할을 담당해야 하고, 이를 위해서는 진로상담부에 배치되어야 한다. 일부 학교에서는 전문상담교사가 생활지도부에 포함되어 있는데 이는 자칫 훈육활동이 중심이 될 수 있는 소지가 있다. 다음으로 전문상담교사는 학교폭력 문제와 관련하여 예방업무를 담당하지만 문제가 발생한 경우 학교폭력대책위원회에 일원으로 참여하여 활동할 필요가 있고 이러한 기회를 열어줄 필요가 있다. 그 이유는 이러한 활동이 전체 학생에 대한 이해를 돕고, 피해, 가해 학생의 문제 뿐 아니라 심리적인 측면을 고려하는데 도움을 줄 수 있기 때문이다. 진로상담부장이 본 위원회에 위원으로 참여할 경우 전문상담교사는 참관인으로라도 참여하는 것이 바람직할 것으로 보인다.

마지막으로 각 단위학교 제반 상담활동에 대한 조정기능이 요구된다. 학교 현장에는 전문상담교사가 배치되기 전부터 자원봉사자, 사회복지사 등의 다양한 상담지원인력들이 활동하고 있다. 각 단위학교 별로 이러한 인력간의 역할이 중복, 상치되는 일이 없도록 혼란을 줄이기 위해 조정이 필요하다. 이를 위해 진로상담부가 전체 학교상담프로그램을 기획 조정하는 일을 맡아 상담업무를 분장하고 관련자들을 통합적으로 운영할 필요가 있다. 이러한 경우 전문상담교사의 기획, 조정 역할은 매우 중요할 것으로 기대되며(권해수, 류진아, 2007; De Barona & Naron, 2006) 향후 전문상담교사 양성제도 및 교육에 조정자, 자문가의 역할을 함양하는 교육내용을 강화할 필요가 있을 것이다.

끝으로 앞서도 밝힌 바와 같이 세 집단 모두 전문상담교사 제도와 관련된 직무지침이 제도시행에 크게 도움이 될 것이라고 필요성을 강조하고 있다. 본 연구진이 포커스 그룹 참여자들의 견해를 분석한 결과를 바탕으로 직무지침에 포함될 필요가 있을 것으로 판단한 내용을 정리하면 다음과 같다.

우선 전문상담교사가 배치되는 학교에는 반드시 진로상담부가 있어야 하며, 전문상담교사는 진로상담부의 일원으로 일하는 것이 바람직할 것이다. 이는 전문상담교사가 혼육의 역할보다는 문제예방과 상담에 비중을 둔 역할을 해야 하기 때문이다. 또한 진로상담부를 이끌어가는 진로상담부장의 역할이 매우 중요하므로, 이들은 반드시 전문상담교사 1급 자격증을 소지하고 있고 상담에 대한 관심과 열정이 높은 교사 중 선발되어야 하며, 이러한 기준들이 지침에 반영될 필요가 있다.

그리고 전문상담교사의 기본 업무의 방향과

범주가 지침에 포함될 필요가 있다. 미국의 ASCA(American School Counselor Association)는 학교상담자가 할 일과 하지 말아야 할 일에 대한 지침을 매우 구체적으로 정해 놓고 있는데(American School Counselor Association, 2007), 우리나라도 학교현장에서 혼란을 가져올 수 있는 몇 가지 사항에 대해 이를 마련하는 것이 바람직하다. ASCA에서는 학교상담자는 혼육적 조치가 아닌 생활지도상의 문제를 가진 학생 상담을 해야 하고, 시설관리에 참여하기보다 시설 관리를 위한 권고를 해야 하며, 교사가 결근하였을 때 수업 보강하는 행동을 하기보다 타 교사들에게 생활지도 교육과정을 제공하는 역할을 해야 하고, 교장의 업무나 행정 보조자가 아닌 학생들의 관심사, 요구사항, 문제 파악, 해결에 대해서 학교장을 지원하는 것을 강조하고 있다.

또한 전문상담교사는 수업시간을 배정받지 않아야 하며, 교과교사들과는 다른 업무를 맡아 쉬는 시간이 많은 것으로 오해를 받을 수 있으나 이러한 시간 동안 학교상담을 기획하고, 상담프로그램이나 개인상담 혹은 집단 상담을 수행하며, 이를 기록하고 발전시켜 나가는 일을 해야 하는 고유 업무를 갖고 있으므로 이러한 시간이 침해될 수 있는 소지를 줄이도록 제도적인 뒷받침을 해줄 필요가 있다.

마지막으로 상담자의 활동시간 배분에 대한 기준을 마련해서 지침을 줄 필요가 있다. 이것은 전문상담교사들의 전체 업무에 대한 지침서가 될 뿐만 아니라 개인이 선호하는 일부 활동에 편중되는 것을 방지할 수 있는 장치가 된다. 뿐만 아니라 학교관리자가 학교상담의 방향을 정하고 전문상담교사의 수행을 평가하고 리드하는 기준이 될 수 있다. 미국의 경우, Myrick(1993)은 개인상담, 소집단상담, 교실생활

지도/대집단지도, 자문, 조정, 또래상담교육의 6가지 학교상담자 역할을 포함하는 학교상담 모형을 제시하면서 이에 대한 각 시간 배정을 개인상담 전체의 5~15%, 소집단활동 10~25%, 교실생활지도/대집단지도 7~8%, 자문 7%, 조정은 구체적인 시간은 없지만 최대 50%까지 사용할 수 있어서 조정 역할에 융통성과 가변성을 줄 수 있다고 제안하였다. 그리고 끝으로 또래상담학생교육 주당 1~5시간을 제시하고 있다. 또한 Gysbers와 Henderson (1998)의 역할 모형에서는 직접적인 서비스에 80%, 간접적인 서비스에 20% 할당하기를 권유한 바 있다.

본 연구 결과 각 학교의 여건과 전문상담교사의 전문성에 따라 학교상담 활동도 다른 것으로 나타났다. 따라서 15개교를 대상으로 이루어진 본 연구 결과를 전문상담교사가 배치되어 있는 모든 학교에 일반화하는 데는 무리가 있다. 본 연구에서 나타난 바와 같이 전문상담교사제도의 초기 정착 과정에 대한 각 학교의 편차가 큰 만큼 가장 모범적인 사례와 문제가 되는 사례를 비교해 본다면 현행의 학교상담 제도를 분석하고 이후 발전시켜 나가는데 크게 도움이 될 것으로 보인다. 또한 본 연구 결과를 바탕으로 전체 해당학교를 대상으로 양적인 연구를 실시하고 그 결과를 통해 이를 확인해 보는 것도 또 다른 접근으로 권할 만하다. 또한 외부에서의 지원과는 관계없이 각 학교 관련인들의 노력에 의해 발전해가는 과정을 추적하면서 지원이 시급한 부분을 찾아보는 것도 매우 실질적인 연구방법이 될 것이다. 그러나 무엇보다 본 연구결과 나타난 문제점과 그에 대한 개선방안 등을 고려하여 우리나라 학교상담제도의 정착과 개선에 활용하는 것이 가장 중요한 일로 판단된다.

참고문헌

- 교육과학기술부 (2008). “학교와 교육청이 학교 부적응학생 예방 위해 발 벗고 나선다” 보도자료(2008.9.24). 교육과학기술부.
- 금명자 (2007). 전문상담교사의 학교상담자 역할에 대한 기대와 예상의 차이. 한국심리학회지: 상담 및 심리치료. 19(4), 843-861.
- 권해수, 류진아 (2007). 학교기반의 위기청소년 통합지원모형 개발. 상담학연구, 8(3), 1205-1221.
- 김성재, 김후자, 이경자, 이선옥 (2000). 포커스 그룹 연구방법. 서울: 현문사.
- 김희대 (2007). 한국의 전문상담교사제도. 경기: 서현사.
- 유형근 (2006). 전문상담교사 양성을 위한 교육 실습 방안 연구. 학습자중심교과교육연구, 6(2), 215-233. 학습자중심교과교육학회.
- 윤택림 (2004). 아동학대예방센터 상담원의 소진과 예방적 접근. 아동학대예방센터개소 5주년 기념세미나 자료집, 22-49. 한국복지재단.
- 이규미 (2006). 학교상담정책현황 및 발전방안. 학교청소년상담사 시범학교운영보고대회 자료집, 9-18. 국가청소년위원회 · 한국청소년상담원.
- 이상민, 오인수, 서수현 (2007). 한국적 학교상담 모형개발을 위한 한국과 미국의 학교상담 비교연구. 한국심리학회지: 상담 및 심리치료. 19(3). 539-567.
- 홍대우 (2007). 전문상담교사 선발방법 개선. 대구광역시교육청.
- Amatea, E. S., Clark, M. A. (2005). Changing Schools, Changing Counselors: A Qualitative

- Study of School Administrators' Conceptions of the School Counselor Role. *Professional School Counseling*, 9(1). 16-27.
- American School Counselor Association. (1990). *Role statement: The school counselor*. Alexandria, VA: Author.
- American School Counselor Association (2007). The role of the professional school counselor. Retrieved on May 25, 2007 at <http://www.schoolcounselor.org>.
- Baker, S. B. (1996). *School counseling for the twenty-first century (2nd. ed.)*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill.
- De Barona, M. S. & Narona, A. (2006). School counselors and school psychologists: collaborating to ensure minority students receive appropriate consideration for special educational programs, *Professional School Counseling*, 10(1). 3-13.
- Fitch, T. J., Newby, E., Ballester, V., & Marshall, J. L. (2001). Future administrators perceptions of the school counseling role. *Counselor Education and Supervision*, 42, 89-99.
- Gysbers, N. C., & Henderson, P. (1998). *Leading and managing your school guidance program*. Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Kruger, R. A. (1998). *Analyzing & reporting focus group results(Focus group kit 6)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Nincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*, Beverly Hills, CA: Sage.
- Monteiro-Leitner, J., Asner-Self, K. K., Milde, C., Leitner, D. W., & Skelton, D. (2006), The role of the rural school counselor: Counselor, counselor-in-training, and principal perception. *Professional School Counseling*, 9(3). 248-251.
- Morgan, D. L., & Scannell, A. U. (1998). *Planning focus group(Focus group kit 2)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Myrick, R. D. (1993). *Developmental guidance and counseling: A practical approach*. Minneapolis, NW: Educational Media Corp.

1 차원고접수 : 2008. 10. 27.

수정원고접수 : 2008. 12. 4.

최종게재결정 : 2008. 12. 11.

Analysis on Early Settlement of Professional School Counselors

Kyu-Mee Lee

Ajou University

Hae-Soo Kweon

Chosun University

Hee-Dae Kim

Gangnam District Office of Education in Seoul

Although professional school counselors have been distributed into individual schools since 2007, the field of professional school counseling has been in confusion due to the lack of school counseling model that suits the reality of our national school settings and the lack of an appropriate work guide. The main purpose of this study is to analyze conditions and issues in professional school counseling system in the early phase of the distribution and accordingly to offer a suggestion on an effective settling method. For this purpose, we ran 3 focus group interviews to the principals, chief career counselors and professional school counselors in schools where professional school counselors have been distributed and analyzed the qualitative data by the method suggested by Morgan and Scannell(1998). As a result, some contributions were found in activating school counseling after the distribution; but many problems were revealed due to controversy around the departmental assignment, confusion caused by the lack of work guide, dispute about the class participation, conflict and tension among other professionals, disregard and neglect of school counselor's specialty and quality, and discontent about current training and employment system, etc. Based on the result, effective initial settlement plan on professional school counselor system has been suggested on school counselors' role and work duty, position and distribution, and quality and training. It is expected to help stabilize the settlement of school counselors and to minimize initial trial and error and therefore to proceed the development of school counseling of our country.

Key words : school counseling, professional school counselor, focus group interviews