

한국적 학교상담 모형개발을 위한 한국과 미국의 학교상담 비교연구

이 상 민[†]

고려대학교

오 인 수

University of South Carolina

서 수 현

Auburn University

한국의 학교상담은 오래된 역사에도 불구하고, 최근에 들어서야 학교상담 업무만을 전담으로 하는 전문상담교사제도가 도입되었다. 새로이 도입된 제도는 학교상담영역을 더욱 전문화하게 하고 학교현장에서 전문상담교사가 자리매김을 할 수 있는 계기를 제공하였다. 이러한 성과에도 불구하고, 구체적인 학교상담모형의 부재로 인해 학교현장에서 학교상담자의 역할과 직무에 대한 혼돈은 계속되고 있다. 새로이 임용된 전문상담교사들은 “누가 언제 무엇을 어떻게 할 것인가”에 대한 분명한 답을 줄 수 있는 구체적인 역할모형의 필요성을 주장하고 있다. 이 글에서는 학교상담자가 어떤 역할을 수행해야 한다는 답을 제시하기 보다는, 그에 앞서 한국적 학교상담모형 개발 시 선행되어야 할 요소와 논쟁거리에 대해 심층적인 논의를 통해 한국적 학교상담 모형개발을 위한 시사점들을 탐색하였다. 이를 위해 먼저 연구자들은 미국과 한국의 학교상담의 변천사와 현황을 비교 분석하여 두 나라의 학교상담 발전에 영향을 미친 요소들을 파악하였다. 한국의 경우 아직 국가차원의 학교상담모형이 존재하지 않음을 고려하여, 먼저 미국의 학교상담모형을 소개하고, 미국과 한국 양국의 학교상담과 관련된 논쟁점들을 살펴보았다. 마지막으로 이상의 내용을 종합하여 한국적 학교상담모형 개발의 시사점과 나아가야 할 방향을 제시하였다.

주요어 : 학교상담모형, 학교상담자, 비교연구

[†] 교신저자 : 이상민, 고려대학교 교육학과, 서울시 성북구 안암동
Tel : 02-3290-2306, E-mail : leesang@korea.ac.kr

2005년 9월 한국 학교교육 역사상 최초로 수업시수가 없이 학교상담 업무만을 전담하는 전문상담교사가 지역교육청에 배치되었다. 이러한 제도의 설립은 학교폭력, 등교거부, 성폭력, 도박, 가출, 게임중독 등 나날이 증가하는 아동·청소년 문제에 효과적인 대처를 필요로 하는 사회적인 요구를 반영한 것이다. 최근 한국교육정책연구소(2006)의 발표에 따르면, 아동·청소년 문제를 학교가 예방하지 못함에 따라 향후 한국 사회가 부담해야 할 비용은 천문학적 금액에 이를 것으로 추정되고 있다. 아동·청소년 문제가 점차로 저연령화, 심각화, 다양화의 경향성을 보이는 추세 역시 이러한 사회적인 현상을 반영하고 있다(은혁기, 2002). 예를 들어 왕따와 같은 학교폭력의 문제가 점차 저학년으로까지 확산되어 초등학교 저학년(1,2,3학년) 집단에서조차 빈번하게 일어나고 있으며, 그 심각성 역시 점점 심해지는 추세이다. 학교폭력과 같은 문제가 점점 심각해짐에 따라, 학교 내 생활지도의 소극적 대처에 대해 학교와 가해학생부모에 책임을 묻는 법원 판결 역시 점점 증가하고 있다. 예를 들어, 2006년 서울중앙지법은 학교폭력으로 인해 학생이 다친 경우 교사에게 35%의 손해배상 책임이 있다는 판결을 내렸으며 2007년 대법원은 학교에서 발생한 폭력 사건에 대해 학교측이 학생을 보호하지 못한 책임을 져야 한다는 판결을 내렸다.

이러한 사회적 문제의 대안으로 시작된 전문상담교사제도에 대해, 교육인적자원부는 보도자료(2006.10.31)를 통해 전문상담교사를 통해 학교상담이 다시 살아나고 있다고 보고하였다. 2006년 상반기 1월부터 8월까지의 구체적인 통계자료를 살펴보면, 교육청 산하 전문상담순회교사 308명이 8개월 동안 총 94,010명

의 학생을 대상으로 상담한 것으로 보고하고 있다. 이들 상담 중 과반수가 넘는 총 52,278명(55.6%)의 경우는 진로, 학업, 대인관계 등 예방과 발달 중심 상담이었으며, 이 외에도, 폭력(8.4%), 가족문제(5.1%), 따돌림(2.2%) 등 심각한 문제에 대한 상담 역시 활발하게 이루어지고 있는 것으로 보고되고 있다. 전문상담교사 배치 후 학교상담이 되살아나고 있다고 판단한 교육인적자원부는, 이러한 제도를 보강하기 위해 2007년도 초에 265명의 상담자를 추가로 선발하여 교육청 및 공립학교에 배치하였으며, 2007년 9월 사립학교에서도 사학재단의 희망을 받아 전문상담교사 180명을 배치할 계획을 세우고 있다. 2006년도 교육인적자원부 학교폭력 대책팀의 계획에 따르면, 2008년도에는 농산어촌을 제외한 30학급 이상의 중·고교에 추가로 1,430명을 전문상담교사를 임용하고, 2009년도에는 27학급 이상의 중·고교까지 확대하여 총 3,186명의 전문상담교사를 각 학교당 1명씩 배치하겠다고 계획하고 있다.

이렇듯, 교육부에서 계획한대로 점차적으로 전 학교에 한 명이상의 학교상담자가 배치된다고 전제한다면, 우리나라의 학교상담은 상담을 전담하는 전문상담교사들을 중심으로 전개되어 질 것이고, 이들을 위한 구체적인 학교상담자 역할모형이 시급히 개발되어야 할 것이다. 학교상담이 활발하게 진행되고 있는 미국의 경우 학교상담자 역할모형은 오랜 기간의 변화와 발전을 거듭하며 정형화되었고 이를 기반으로 학교상담은 발전의 가속을 더할 수 있었다. 예를 들어, Myrick(2003)과 Wittmer(2000)에 따르면 미국의 학교상담은 오랜 기간에 걸친 학교상담 연구를 바탕으로 학생의 발달적인 측면을 고려한 프로그램위주의 국가차원의 학교상담모형을 도입하고 각 급

학교에 그 모형을 적용해 나아가고 있는 실정이다. 오랜 시행착오 끝에 다양한 학교상담모형을 정형화한 미국의 경우 대표적인 심리치료 모형인 개인상담 중심 모형을 학교 현장에 그대로 적용하는 것의 한계를 인정하고, 가장 효과적이면서도 효율적인 국가차원의 학교상담 프로그램 모형을 개발하고 적용하고 있는 실정이다. 이러한 모형에 맞춰 미국의 학교상담학자들은 학교상담자가 근무시간의 대부분을 개인상담을 하는데 할애하는 경우 사실상 학교상담실 운영이 실패한 것이라고 보고하고 있다. 그럼, 현재 한국사회가 당면하고 있는 교육, 경제, 사회, 정치적 문제를 반영하면서 세계적인 변화 추세도 감안한 한국적 학교상담모형을 개발함에 있어 고려해야 할 요소는 어떤 것이 있을까? 한국의 현행 학교 상담이 학교폭력과 같은 사건이 일어났을 때 그에 대한 반응적 상담 위주로 운영되고 있다는 사실을 고려할 때, 프로그램위주의 예방·발달적 차원의 상담모형이 과연 필요할 것인가? 이 논문은 이러한 문제에 대한 논의를 하고자 하였다.

이 논문은 한국적 학교상담 모형개발을 위한 시사점을 찾기 위하여 이미 오랜 역사와 발전을 통해 학교상담을 정형화시킨 미국의 학교상담을 한국의 학교상담과 비교 연구하였다. 미국의 학교상담 모형이 정형화되기 까지 영향을 준 요소들과 현황, 그리고 현재의 논쟁점들을 분석함으로써 한국형 학교상담 모형 개발을 위한 시사점들을 탐색하고자 하였다. 본 논문의 구체적인 목적은 다음과 같다. 첫째, 미국과 한국의 학교상담의 변천사를 개관하였다. 변천사의 개관을 통해 두 나라의 학교상담의 발전에 기여한 요소들과 저해한 요소들이 무엇인지 확인하였다. 둘째, 최근의 미

국과 한국 학교상담의 현황을 기술하였다. 즉, 얼마나 많은 학교상담자들이 활동하고 있는지, 학교상담자들은 어떻게 양성이 되는지, 학교내에서의 학교상담자들의 위치는 어떻게 되는지 등 전반적인 학교상담 및 학교상담실 현황을 기술하고, 현 두 나라의 학교상담 제도의 문제점 및 나아가야 할 방향 등을 논의하였다. 셋째, 한국의 경우 아직 국가차원의 학교상담 모형이 존재하지 않음을 고려하여, 학교상담이 활성화된 미국의 학교상담모형을 소개하고, 미국과 한국 학교상담의 논쟁점을 살펴보았다. 마지막으로 이상의 내용을 종합하여 한국적 학교상담모형 개발의 시사점을 논의하였다.

학교 상담의 역사적 변천

아래에서 살펴볼 바와 같이 미국과 한국의 학교상담은 서로 다른 기원을 가지고 있으며 역사적 변천 과정 역시 다르게 진행되었다. 본 연구는 학교상담의 역사적 변천 과정에서 발전에 기여한 요소와 저해가 된 요인을 탐색하였고 이 요인들을 비교 분석하여 한국형 학교상담 모형 개발을 위한 시사점을 제시하고자 하였다.

미국 학교상담의 변천

Baker(2000)와 Wittmer(2000)는 1907년 디트로이트 고등학교가 생활지도(guidance)를 교육과정의 일환으로 채택한 것을 학교상담의 시작으로 보았다. 디트로이트 고등학교의 교장이었던 Jesse Davis는 “직업 및 도덕 안내”(vocational and moral guidance)를 영어교육과정에 포함하여 학교 생활지도의 일환으로 시도

하였다. 이 생활지도 교육과정의 목표는 학생들이 자신의 성격을 보다 정확하게 이해하고 바람직한 역할 모델을 탐색하며 사회적으로 책임 있는 일원이 되도록 돕는 것이었다 (Baker, 2000). 또한 많은 문헌들은 미국 역사에서 최초의 상담 및 생활지도의 시작을 1908년에 보스턴에서 시작된 직업지도운동으로 보기도 한다(Gysbers & Henderson, 2007). 상담의 시작으로 여겨지는 Frank Parsons의 직업지도교육은 학교 학생들에게 그들의 적성을 파악하도록 돕고 직업에 필요한 조건들을 탐색하여 적성과 조건을 잘 조화시키도록 돕는 것이었다. 이 직업지도교육이 학교 학생들을 대상으로 시작되었기에 Parsons의 직업지도교육은 넓은 의미로 학교상담의 시작으로 볼 수 있다. 이처럼 학교상담이 태동되었던 1900년도 초기에는 상담자의 역할이 주로 학생들의 졸업 후 진로선택을 돕는 것으로 매우 제한되어 있었다.

이처럼 학생들을 대상으로 진로 지도의 형태로 시작된 학교상담은 이후 그 범위가 확대되기 시작하였다. 1차 세계대전을 거치면서 다양하게 개발된 심리측정 도구들이 학교에 도입되었고 급속히 변화하는 사회의 역기능으로 정신위생운동(mental hygiene movement)이 대두되면서 학생들의 정신건강에 관심이 모아졌다. 또한 발달심리학의 성장으로 학생들을 발달적 관점에서 바라보는 노력이 증가하였다 (Gysbers & Henderson, 2007). 이처럼 상담의 영역이 진로에서 심리측정, 정신건강, 발달 및 성장의 촉진 등으로 그 범위가 넓어지면서 상담자의 역할에 관심이 모아졌고 이로 인해 1920-30년대에는 상담자의 역할을 규정하는 것에 초점이 모아졌다.

이러한 학교상담의 영역확대는 1940-50년대

에 이뤄진 일련의 법제정으로 인해 빠르게 가속화되었으며 학교상담의 발전을 뒷받침하였다. 1946년에 제정된 직업교육법(Vocational Education Act)은 학교상담예산을 획기적으로 증가시켜서 학생들에게 체계적인 상담 및 생활지도 서비스를 제공해 줄 수 있는 기반을 제공하였다. 또한 미국 교육에 획기적인 영향을 준 스푸트닉 쇼크 (1957)는 이듬해 국가방위교육법(NDEA)을 제정하게 하였고 국가방위교육법에 의해 증가된 예산으로 중고등학교의 학교상담자들은 급속도로 증가하였다 (Schmidt, 1999). 1958년과 1967년 사이에 학교상담자들의 수가 3배 증가한 사실은 급속한 학교상담의 성장을 잘 대변한다(Shertzler와 Stone, 1971). 이 시기에는 학교상담이 양적으로 팽창하였지만 상담자 양성과정이 표준화되어 있지 않았고 불충분했기 때문에 질적인 학교상담자를 배출하는 것에는 실패하였다는 견해도 있다 (Wittmer, 2000). 또한 학교상담의 지나친 양적 성장과 불충분한 훈련과정으로 인해 학교상담자들은 학교에서 상담의 본질적인 일 이외에 행정적인 부가적인 일들까지 맡게 된 점이 지적되기도 하였다(Audrey, 1982).

이와 같이 학교상담이 외적요인에 의해 양적으로 성장한 이후 1970 년대에 들어 학계에서는 학교상담의 질적 성장을 위한 노력이 시작되었다. 생활지도 개혁 운동(guidance reform movement)으로 일컬어지는 이 움직임은 이전까지의 학교상담이 개인적이고, 위기 지향적이며, 반응적인 것이었다면 이제는 보다 종합적이고, 예방적이며, 발달적인 접근을 해야 한다는 주장이다. 이러한 학교상담의 재개념화 움직임은 상담교사의 양성과정에 극적인 변화를 주었으며 상담교사의 역할을 상담(counseling)뿐만이 아닌 자문(consulting)과 조정(coordinating)의 역

할까지로 확대하는 결과를 낳게 되었다(Baker, 2000; Gysbers & Henderson, 2007; Wittmer, 2000) 현재에 활용되고 있는 다양한 학교상담 모형이 이 시기에 개발되었고 이 시점을 계기로 종합학교상담모형의 기반이 세워졌다고 볼 수 있다.

이후 다양한 상담전문 학회의 노력으로 학교상담의 질적 변화는 표준화, 제도화의 과정을 거치게 된다. 1981년 미국상담학회(American Counseling Association)에서 발족된 상담 및 교육관련 프로그램 인준위원회(CACREP: Council for the Accreditation of Counseling and Related Education Programs, 이후 CACREP으로 칭함)는 이전에 개발된 학교상담 양성프로그램을 개정하고 최소 2년의 양성기간을 내용으로 하는 표준안을 마련하였다. 이와 동시에 1980년 초부터 국가 상담자 자격 위원회(NBCC: National Board for Certified Counselors, 이후 NBCC으로 칭함)는 국가인증상담자격(NCC: National Certified Counselor) 제도를 실시하였는데 1982년 당시 이 자격을 소유한 상담자의 절반 이상이 학교상담자였다 (Wittmer, 2000).

이와 같이 1980년대부터 학교상담은 외적, 내적 성장과 동시에 학교상담의 이론적 토대가 이뤄지고 아울러 학회의 표준화, 전문화의 노력을 거쳐 다양한 상담 모형들이 출현하게 된다. 학교상담 모형은 3장에서 자세하게 제시하였다. 이 시기에는 많은 학교들이 이론적으로 제시된 학교상담 프로그램을 현장에서 실시하면서 학교의 상황에 맞게 다양한 상담 프로그램을 만들어내었다. 또한 몇몇 주들은 종합학교상담의 이론적 틀에 바탕을 두고 주 자체적으로 모형을 개발하기 시작하였다. 예를 들어, 미주리(Starr와 Gysbers, 1986), 알라스카(Southeast Regional Resource Center, 1989), 아

이다호(Idaho Department of Education, 1988), 뉴햄프셔(Carr, Hayslip와 Randall, 1988), 유타(Utah State Office of Education, 1989)주 등이 그 예이다. 이처럼 종합학교상담 프로그램의 확산은 마침내 국가모형의 형성을 촉진하였으며 이후에도 종합학교상담 프로그램이 좀 더 정교하게 다듬어지면서 주 자체적으로 상담 모형을 개발하는 움직임은 계속적으로 확산되었다. 예를 들어, 알라바마(1996), 워싱턴(1998), 코네티컷(2000), 플로리다(2001), 뉴욕(2003), 텍사스(2004), 몬타나(2005), 미시건(2006) 등의 주들로 학교상담의 표준화 작업에 동참하였다 (Gysbers & Henderson, 2007).

결국 1997년 미국학교상담자협회(ASCA: American School Counselor Association)는 그 동안 개발된 다양한 학교상담 프로그램을 통합한 국가모형의 개발을 시작하였다(Campbell 과 Dahir, 1997) 마침내 2003년 ASCA는 이전까지 개발된 다양한 모형들을 통합하여 가장 종합적인 모형으로 평가받는 ASCA 학교상담 모형을 공식적으로 발표하였다(ASCA, 2003). 이후 현재까지 학교상담은 지속적인 발전을 지속해 오고 있으며 최근에는 국립 Education Trust가 주축이 되어 시작된 “학교상담 혁신운동”(Transforming School Counseling)이 관심을 모으고 있다. 학교상담혁신운동은 현재의 학교상담자가 학생들을 돕는 조력자가 아니라 학생들의 발달을 위한 지도자, 계획자, 프로그램 개발자의 적극적 역할로 변신해야 한다고 주장한다. 특히 저소득층이나 소수민족 학생들의 학업 성취를 저해하는 다양한 요인들을 제거하여 모든 학생들이 학업에서 성공할 수 있도록 돕는데 상담교사가 핵심적 역할을 해야 한다고 보았다(Martin, 2002). 이는 상담교사의 역할을 학생들의 발달을 돕는 것에서 한 걸음

나아가 그 발달을 저해하는 다양한 요소들을 제거하는 사회적 옹호자(advocate)의 역할로 확대하는 것을 시사한다.

지금까지 살펴본 바와 같이 미국학교상담은 학생들의 진로선택을 돕는 역할로 시작하였지만 현재에는 학생들의 진로뿐만 아니라 학업, 개인 및 사회성 영역의 발달을 위한 종합적인 상담 프로그램과 서비스를 제공하는 전문인으로 자리매김을 하였다. 이러한 성장의 배경에는 상담의 양정 성장을 위한 제도적 뒷받침이 있었고 질적 성장을 위한 꾸준한 학교상담 프로그램과 모형의 개발이 뒷받침 되었다. 또한 상담교사의 자질을 높이기 위해 양성과정의 표준안이 계속적으로 갱신되고 있다. 예를 들어, 2008년부터 시행될 CACREP의 상담교사 양성과정의 새로운 표준안은 최소 48학점의 석사과정과 학교환경에서 100시간의 실습(practicum) 및 600시간의 인턴과정을 의무화함으로써 학교상담자의 위상을 높이기 위한 꾸준한 노력이 진행되고 있다.

한국 학교 상담의 변천

한국에서의 학교상담의 시작은 1950년대 미국교육 사절단이 활동하면서 부터라고 보고하고 있다(유정이, 1996). 1952년부터 1962년까지 3차에 걸쳐 미국에서 온 사절단은 기존의 혼육과는 다른 상담과 생활지도라는 새로운 이론적 관점과 각종 심리검사에 대한 지원활동을 하였다. 이러한 미국사절단의 활동에 영향을 받아 1953년에는 대한교육연합회의 내부기관인 중앙교육연구소가 중심이 되어 상담과 생활지도 이론에 대한 본격적인 연구를 시작하였으며, 이 연구결과를 바탕으로 중·고등학교 교사들을 중심으로 생활지도 담당자 연수

회를 시작하였다(청소년상담원, 1997).

이러한 노력의 일환으로 1957년 서울시 교육위원회 교육정책 요강에 “중학교, 고등학교에 카운슬러(counselor) 제도를 둔다”는 규정이 생기면서 상담과 생활지도가 교육정책에 있어 중요한 과제로 논의가 되었다. 1958년에서 1961년까지 서울시 교육위원회는 총 5회의 교도양성강습회를 열고 170여명의 서울시내 중등학교 교도교사를 배출하였으며, 문교부와 중앙교육연구소가 공동으로 총 3회의 전국 고등학교 생활지도 담당자 연수회를 열고 1963년까지 140여명의 교도교사를 양성하였다. 법령상으로는 1963년 문교부령으로 제정된 교육공무원법에 의해 교도교사가 정식 자격 중의 하나로 인정받아 1964년에 본격적으로 교도교사 자격제도가 시행되었다. 교도교사제도는 학교 전체의 교도활동을 조직·조정하고 특히 전문적 자질을 가지고 임해야 할 활동을 담당할 생활지도 담당 전문교사를 배치하는 제도로서, 교도교사는 상담조언, 개인기록관리, 그리고 정보제공의 세 가지 역할을 담당하였다.

처음에 실시했던 교도교사제도는 교도교사의 수업담당시간수를 1주에 6시간 이내로 경감하도록 하였으나, 이러한 구상은 당시의 학교사정을 고려해 볼 때 비현실적인 측면이 많아 제대로 시행되지 않았다. 실제로 1963년 서울특별시 중·고등학교 카운슬링의 실태와 문제점에 관한 설문결과, 교도교사의 평균 수업시수는 17.9시간, 교도주임의 경우 16.9시간으로 일반교사의 평균 수업시수 19시간보다 불과 1-2시간 정도 적을 뿐이었다. 이보다 더 큰 문제는 교육행정가, 일반교사, 그리고 학생들의 교도교사에 대한 인식에 있었다. 대부분의 사람들이 교도교사제도를 자체를 모르거나

혹은 알고 있더라도 부적응 학생에 대한 혼계를 담당하는 훈육교사로 인식하고 있었다. 즉, 생활지도와 상담에 대한 이해가 부족하였고, 기본적으로 학생상담은 담임교사가 하는 일이라는 인식이 강하였다(이상민·안성희, 2003). 교도교사의 양성과정 역시 1급 정교사들 중에서 주임교사가 될 사람들을 지명하여 강습회의 경우 240시간 연수회의 경우 360시간 동안 교육시켜, 교도주임으로 임명하는 식으로 운영되어져 왔다. 즉 경력 순위로 보아 승진대상자를 차츰 강습시켜 주임교사로 임용하게 한 것이다. 실제로는 상담과 생활지도 영역의 전문가를 양성하기보다는 교도주임 교사라는 승진의 계단을 밟는 편의로 이용되어 왔던 것이다.

각 급 학교 단위의 교도교사제도와는 별개로 교육청 단위의 상담제도 역시 1990년 시도교육청 단위의 조례에 의해 신설되었다. 이에 15개 시도교육청의 교육연구원에 교육상담부와 진로상담부가 생겨서 각종 상담에 필요한 연구와 프로그램을 제작하는 동시에 학생상담자원봉사자들을 양성하고 일선 학교에 배치하였다. 그러나 실제로 단위 학교의 상담 활동을 감독하는 기관인 교육청의 중등장학관이나 교육부의 중등장학실의 교육전문직인 장학관과 장학사들이 학교상담과 생활지도에 관한 전문가로 배치되는 것도 아니고 이들의 보직 역시 순환적이라, 단위학교 상담실에 문제가 생겼을 경우, 상부기관의 지원을 거의 받지 못하는 실정이었다.

1990년 초, 교육청의 진로상담부의 신설과 함께, 교도교사라는 명칭은 진로상담교사라는 이름으로 바뀌었다. 김계현외(2000)에 따르면, 이렇게 진로상담교사로 명칭이 변경된 것은 당시 진로교육 및 진로지도 운동 등의 교육계

의 불었던 움직임과 관련되었다고 보고하고 있다. 그러나 이러한 변화는 단지 명칭만을 변경했을 뿐, 기존의 교도교사의 역할이 구체적인 수준에서 변화된 것은 아니었다. 그 당시 진로상담은 진로발달 상담이론과는 거리가 먼 주로 입시와 관련한 계열선택이나 학과, 학교 선택에 초점을 맞추고 있었다. 이러한 입시지도 역시 진로상담교사가 직접 하기보다는 대부분 고등학교 3학년 담임교사에 의해 수행되었다.

1999년도에 학교상담과 생활지도를 담당하는 교사의 명칭에 다시 변화가 생겼다. 초·중등교육법 21조에 의거하여, 진로상담교사라는 명칭을 버리고 ‘전문상담교사’라는 명칭이 새로 만들어졌다. 전문상담교사는 종전의 교도교사나 진로상담교사의 양성과정과는 다르게 각 대학의 교육대학원 혹은 대학원에서 1년 동안 18학점(9개과목)을 이수하고 40시간의 실습을 포함한 연수를 실시하여 자격을 부여하였다. 2005년도 통계를 보면, 전국적으로 약 19,000명의 교사들이 이 자격증을 취득하였다. 전문상담교사제도는 교육의 주체가 대학원이 되었다는 점, 이수 과목이 표준화 되었다는 점, 그리고 종전의 연수 교육 시간을 증가시킨 9개과목(18학점) 및 실습시간이 포함되었다는 점에서 기존의 학교상담제도와는 차이가 있었다(김계현외, 2000). 그러나 이러한 새로운 전문상담교사양성제도 역시 전문상담교사들의 역할에 대한 구체적인 규정이 마련되어 있지 않아서 자격증 취득 이후 지속적인 학교상담 활동의 기회를 얻지 못한 채, 이 자격증이 교감승진을 위한 점수누적으로 이용되는 폐단이 나타나기도 하였다.

이러한 문제점이 지적이 되면서, 2004년 초·중등교육법 개정시, 전문상담교사 1급과 2급

을 구분하고, 전문상담교사 배치 등에 대한 조문을 신설하였다(이규미, 2006). 그리고 1급은 종전과 마찬가지로 3년 이상의 교육경력자가 취득할 수 있게 하고 2급의 경우 별표의 1.2항이 신설되어 교직과목을 이수한 상담 및 심리학과 관련 학사학위 취득자 역시 자격증을 취득할 수 있도록 그 범위를 넓혀 놓았다. 같은 해 9월 개정된 초·중등교육법 시행령 제 40조 2에 전문상담순회교사의 배치기준을 신설하였고, 이에 따라 기존의 전문상담교사 자격증을 소유한 교사들이 전문상담순회교사로 지원하여, 2005년도에 163명, 2006년도에 59명이 선발되어, 지역교육청에 배치되었다.

교육부는 2009년까지 한 학교마다 한 명의 전문상담교사를 배치하는 것을 목표로, 2006-2007년 동안은 별도의 전문상담교사 양성과정을 통해 2,530명을 양성할 계획을 세웠다. 이러한 계획에 발맞추어, 2005년 말에 2급 자격기준에 별표의 2항, 즉 교사자격증 소지자는 전공과 관계없이 양성강습을 받아 자격취득을 할 수 있도록 하는 근거를 신설하여 현재까지 1,500명 이상의 인원이 이 과정을 이수하였다. 그러나 예산과 교사정원확보라는 현실적인 문제에 부딪혀, 2007년도엔 260명의 전문상담교사만이 임용되어 지역교육청과 단위학교에 배치되었다.

두 국가의 학교상담 변천을 비교해 볼 때 미국은 한국에 비해 약 50여년 먼저 학교상담을 시작하였다. 미국의 경우 1950년대부터 학교상담 영역이 확대되면서 법제화에 따라 급속히 학교상담이 시작한 것을 고려하면 두 국가간 실제적 학교상담 역사의 차이는 상당히 줄어든다. 하지만 모두에서 살펴본 바와 같이 미국은 학교상담이 법제화되기 이전에 학교상담의 학문적 기초가 상담의 다른 기반학문의

발전과 병행할 수 있도록 통합하려는 노력이 있었다(예, 정신위생운동의 통합). 그렇기에 학교상담이 법제화되었을 때 이전에 성립된 학교상담의 학문적 기반위에서 시작할 수 있었다. 반면 한국의 경우 학교상담은 교도교사 양성의 법제화를 시작으로 학교상담이 시작되었지만 이를 뒷받침할만한 이론적 기반이 약하였으며 제도 역시 현실성이 떨어지거나 (예, 교도교사의 높은 수업시수) 제도의 취지가 변질되는 등(예, 승진을 위해 전문상담교사 제도를 이용)의 상황으로 발전이 늦어졌다. 결국 교도교사, 진로상담교사, 전문상담교사로 학교상담이 변화하며 제도적 발전을 통해 외적, 양적으로는 성장하였지만 그에 상응하는 실제적 역할이나 전문성의 변화를 통한 질적 성장을 이루지 못하는 결과를 낳게 되었다. 따라서 최근예(2005년)에 시행된 수업시수가 없이 학교상담만을 전담하는 전문상담교사의 선발 제도가 성공적인 결과를 얻기 위해서는 전담(full-time) 학교상담자의 역할을 규정하는 구체적인 기준 마련이 시급하다. 교육부에서 계획하였듯이 점차적으로 전 학교에 한 명 이상의 학교상담자가 배치된다고 전제한다면, 우리나라의 학교상담은 상담을 전담하는 전문상담교사들을 중심으로 전개되어 질 것이고, 이들을 위한 구체적인 학교상담자 역할모형이 시급히 개발되어야 할 것이다.

학교 상담의 현황

서로 다른 역사와 변천 과정을 거친 한국과 미국의 학교상담은 현재 매우 다른 현황을 보여주고 있다. 본 연구에서는 상담교사의 전문성에 결정적 영향을 끼치는 상담교사 임용 및

양성과정 측면에서 표준화된 미국의 사례를 소개하고 상담교사의 효과적인 업무 수행에 필수적인 업무환경을 비교함으로써 현재 시작된 한국의 학교상담제도에 주는 시사점을 탐색하고자 하였다.

미국 학교상담의 현황

학교상담자 인력통계

2003년의 미국교육통계청의 통계를 살펴보면, 미국에서 현재 활동하고 있는 전체 학교상담자는 총 10만 명 이상으로 전체 초·중·고등학교 학생 수가 5백만이라고 가정할 때, 학생 500명당 1명의 학교상담자가 일하고 있는 것으로 보고하고 있다. 현재 미국학교상담학회에 회원으로 등록된 학교 상담교사 수는 이들 전체 학교상담자의 5분 1인 2만 명이 조금 넘는 것으로 보고되고 있고(American School Counselor Association, 2007a), 나머지 8만 명의 학교상담자는 주 단위 학교상담학회에 가입하고 있는 것으로 보고되고 있다. 미국학교상담학회에서는 국가차원 학교상담 모델을 효과적으로 실시하기 위해서 학생 250명 당 1명의 상담교사가 필요하다고 제안하고 있으나, 실제적인 상담교사 1명당 평균 학생 수는 488인 것으로 보고되었다. 몇몇 주에서는 그 정도가 더욱 심해 캘리포니아의 경우 966명, 미네소타와 아리조나의 경우 800명에 가까운 것으로 나타났다(NEA today, 2007).

학교상담자의 임용 및 양성과정

미국에서의 학교상담자는 대학원 과정에서 양성하는 것이 일반적이나, 대학원에서 이수하는 과목이나 교육과정은 주에 따라 혹은 대학원에 따라 약간의 차이가 있다. 적게는 30

학점의 교과목을 이수하고 30시간의 단기 상담실습과 300 시간의 장기 현장 실습을 요구하는 프로그램이 있는가 하면 CACREP이 요구하는 기준에 맞춰 48학점의 교과목을 이수하고 100시간의 상담실습과 600 시간의 인턴십 과정을 요구하는 프로그램도 있다. CACREP은 미국상담학회의 부설기관으로 여러 분야의 상담자교육기준을 제시해 주고 있으며 학교상담 분야에서도 가장 수준 높은 교육기준을 제시하는 것으로 인정되고 있다. 따라서 전적으로 CACREP의 교육 기준을 따르지 않는 주라 할지라도, 대다수의 학교상담 프로그램이 CACREP의 기준을 참고하여 교육과정을 구성하고 있다(Paisely & Borders, 1996). 2007년 현재 미국 내에서 CACREP에서 인가를 받은 학교상담교사 양성 프로그램은 총 191개이다(CACREP, 2007a). CACREP 2008년 CACREP 기준 개정판(CACREP, 2007b)에 따르면, 학교상담교사 양성프로그램은 다음 8개의 기초 공통 분야와 학교상담 전문 분야에서 36학점을 이수해야 한다: (1) 인간성장과 발달, (2) 조력관계, (3) 집단상담, (4) 사회/문화적 다양성, (5) 심리검사, (6) 연구와 프로그램 평가, (6) 상담 철학 및 윤리, (7) 진로 및 직업발달, (8) 학교 상담. 이 외에, 앞서 기술 한바와 같이 100시간의 실습과 600 시간의 인턴과정을 이수해야 하며, 그 중 각각 40시간과 240시간은 학생(또는 학부모, 교사 등)들과 직접상담과 자문을 제공하는 시간으로 사용되어야 하며, 매주 1시간 이상씩 개인 슈퍼비전과 집단 슈퍼비전을 받아야 한다.

앞서 언급한 양성과정을 거친 학교상담프로그램의 석사학위 졸업생들이 자격증을 취득하는 과정은 주마다 약간씩 그 규정을 달리 하고 있다. 구체적으로는 교사자격증 취득여부,

교직 실무 경력 유무 등에 차이를 보여주고 있다. 30년 전에는 대다수의 주들이 교사들만이 학교상담자가 될 수 있었다. 하지만 최근 들어 교사의 업무와 학교상담자의 업무에 요구되는 교육과정의 다르다는 이유로 대다수의 주들이 교사 자격증이나 교사 경력을 자격 요건으로 규제하고 있지 않으며, 단지 일곱 개의 주(예, 알라바마, 캔사스, 네브라스카, 알칸사 등)에서만 교사 자격증과 교사 경력을 상담교사 자격증 취득의 필수 조건으로 하고 있다 (ASCA, 2007b). 주에 따라서는 자격기준에 융통성을 발휘해 CACREP이 인준한 상담교사 양성 프로그램을 졸업하거나 주정부가 인가한 상담교사 양성 프로그램을 졸업하고 상담교사 경력이 있는 경우 자격증을 수여하기도 한다. 한편 국가 학교 상담자 자격증 제도도 있어 두개의 독립된 기관에서 국가 자격증을 수여한다. 그 중 하나는 미국 상담학회 부설 기관인 국가 상담자 자격 위원회(National Board of Certified Counselors, NBCC)가 수여하는 것으로 1991년부터 NSCC(National School Counselor Certificate)자격증을 발급하기 시작했다. 국가 학교 상담자 자격증을 취득하기 위해서는 국가 상담자 자격증(National Counselor Certificate, NCC)을 취득한 후 3년간의 실무 경험이 있어야 한다. 2007년 현재 1900명의 상담교사가 국가 상담자 자격증을 취득했으며, 적어도 5개의 주에서 국가 상담자 자격증을 취득한 상담교사에게 금전적인 보상을 해주고 있다. 또 하나의 국가 학교 상담자 자격증은 전문 교육 기준 국가위원회(National Board for Professional Teaching Standards, NBPTS)에서 수여한다. 이 자격증 제도는 2004년부터 시작 되었으며, 이 자격증을 취득하기 위해서는 주 상담교사 자격증을 취득한 후 3년의 상담 교사 실무 경험

이 있어야 한다. 현재 350명의 상담교사가 전문 교육기준 국가위원회로부터 국가 자격증을 취득했으며, 이를 취득하는 경우 30개의 주에서 금전적인 혜택을 제공하고 있다 (NBCC, 2007). 국가 상담자 자격 위원회(NBCC)의 국가 상담자 자격증 제도 설립은 학교 상담교사의 권리와 책임, 양성교육 기준, 현직 교육, 윤리 기준 등을 정착화 시키는 데 기여하였을 뿐만 아니라 주에서 발행하는 주 상담교사 자격증을 획득하는 대안적 방법으로도 사용되고 있다(Schmidt, 2003).

학교상담자의 업무환경

1998년에 Sink와 McDonald(1998)는 50%이상의 주에서 종합적인 학교상담 프로그램을 실시하고 있다고 보고했다. 그리고 2003년 미국 학교상담학회(ASCA)는 종합적인 학교상담 프로그램을 보완 체계화시켜 ASCA 국가 모델을 제시했다. 이 모델에 따르면 학교 상담교사의 가장 기본적인 중요한 역할은 근무하는 학교에 맞는 종합적인 학교상담 프로그램을 개발, 실시, 평가하는 일이다. 종합적인 학교상담 프로그램을 통해 학교 상담교사는 상담과 협의뿐만 아니라 학생 학부모, 교사에게 제공되는 각종 서비스와 활동의 조정 및 평가 활동을 통해 모든 학생들의 학업, 진로, 및 인성/사회성 발달을 도모한다. 그러나 초·중·고등학교 학생들이 발달단계상 차별화된 서비스가 필요하며 또한 각 학교마다 다른 특성을 가질 수 있다는 측면에서 학교 상담교사의 역할은 개별학교의 학생들의 특성에 맞추어 조정될 필요가 있다. 따라서 학교상담 프로그램을 개발하기위해 학생, 교사 학부모의 필요를 조사하는 일이 학교 상담교사가 가장 우선적으로 해야 하는 일로 요구되고 있다(Schmidt, 2008).

학교에서 학교상담교사의 위치 또한 “조력자(helper)” 혹은 “반응하는 자(responser)”의 개념에서 벗어나서, 학교 제도 개혁에 동참하여 학생 전체의 성공적 교육을 도모하는 적극적인 지도자로서 또한 옹호자로서의 역할을 담당하도록 요구된다. 따라서 학교상담교사는 개인 상담, 집단 상담을 할 뿐만 아니라, 학교 행정가, 교사, 학부모, 그리고 지역 사회의 관계 인사들과도 협력관계를 가지고 학교 제도적 차원에서 일할 것이 요구되고 있다. 따라서 유능한 상담교사는 학교개혁의 중요한 일원이 되어 모든 학생들에게 필요한 서비스를 제공함으로써 교육균등의 원리를 실천 할뿐만 아니라 전체학생의 학력을 향상시키는 데 기여한다. 이를 위하여 필요한 통계자료를 수집하고 분석하며 학생들의 발달단계에 부합하는 적절한 예방적 프로그램을 계획, 실행, 평가하는 것도 중요한 상담교사의 역할로 여겨진다(ASCA, 2007c).

한국 학교상담의 현황

학교상담자 인력통계

2000년대에 들어서 수업 겸임 상담교사가 다양한 유형의 청소년 문제대처 및 전문적인 학교상담서비스를 제공하는 데에는 한계가 있다는 인식이 확산되면서 기존 학교상담제도의 문제점이 제기되었다. 2004년 초에 초·중등교육법 제 19조 2에 의하여 학교 및 교육청에 상담만을 전담하는 전문상담교사를 배치하는 제도를 마련하였다. 그 법문내용은 다음과 같다.

제19조의2 (전문상담교사의 배치 등) (1) 학교에 전문상담교사를 두거나 시·도 교육

행정기관에 교육공무원법 제 22조의 2의 규정에 의하여 전문상담순회교사를 둔다.
(2) 제 1항의 순회교사의 정원·배치기준 등에 관하여 필요한 사항은 대통령령으로 정한다.

이러한 초·중등교육법 조항에 따라 기존의 전문상담교사자격증을 소유한 교사들이 전문상담순회교사로 지원하여, 2005년도에 161명, 2006년도에 59명 총 220명의 전문상담교사와 88명의 기간제 전문상담교사 선발되어, 전국 182개 지역교육청에 배치되었다. 이들 총 308명의 전문상담순회교사는 지역교육청 및 단위 학교를 순회하면서 학습부적응, 비행, 폭력, 진로, 기타생활 등 상담활동, 사이버 상담망 구축 및 운영, 지역사회 유관기관과의 연계활동, 상담 관련 교사, 학부모 대상 연수를 지원하는 역할을 담당하고 있다. 올해 초(2007년), 기존의 88명의 교육청 단위 기간제 전문상담순회교사를 대신할 인력과 함께 총 260명의 전문상담교사가 배출되었다. 이들 260명의 전문상담교사 중 85명은 다시 교육청에 배치되었고, 175명은 주로 실업계 학교를 중심으로 일선학교에 배치되었다.

전문상담교사의 복무 및 인사관리 기준(안)을 보면, 전문상담교사의 근무기관별 배치의 우선순위는 다음과 같다. (1) 지역교육청(교육청 직제 고려), (2) 국·공립 실업계 고등학교(학생 수 등 고려), (3) 국·공립 인문계 고등학교(학생 수 고려), (4) 국·공립 초·중학교(학교 여건 등 고려). 2007년 현재 교육청에 306명의 전문상담순회교사와 일선학교에 178명의 전문상담교사, 총 485명이 학교상담교사로 활동하고 있다. 임용지역별 현황은 위의 표 1과 같다. 공립학교에 전문상담교사를 배

표 1. 지역별 전문상담교사 임용현황

〈단위 : 명〉

순	지역	총원	소속기관			교육청	학교				
			1기	2기	3기		학교				
			2005.9.1	2006.3.1	2007.3.1		현원	실업고	인문고	중학교	기타
1	서울	52	20		32	22	30	19	0	11	
2	부산	18	9		9	10	8	6	특목고 2		
3	대구	17	8		9	8	9	9			
4	인천	27	4	6	17	10	17	5	4	8	
5	광주	9	4		5	4	5	5			
6	대전	9	4		5	4	5	3		2	
7	울산	11	1		10	4	7		2	5	
8	경기	105	30	18	57	48	57	40		17	
9	강원	32	4		28	27	5	5			
10	충북	22	8	8	6	16	5	5		파견(1명)	
11	충남	31	10	5	16	26	5		2	3	
12	전북	28	8	6	14	23	5	2	3		
13	전남	39	5	16	18	35	4	4			
14	경북	38	33		5	33	5		4	1	
15	경남	39	10		29	30	9	4	5		
16	제주	8	3		5	6	2	2			
전국		485	161	59	265	306	178	109	22	47	1

- 1) 경북은 공개임용고시와 별도로 자체 선발함.
- 2) 부산교육청 1개지역청 감축 (2007.3)하여 5개지역청임, 제주교육청 1개지역청 감축(2006.7)하여 2개지역청임.
- 3) 자료 : 한국전문상담교사협의회, 2007.5

치하는 것과 함께 2007 9월부터 사립학교에도 사학재단의 희망을 받아 전문상담교사 180명을 배치할 예정에 있다. 사립학교의 전문상담교사 배치 기준은 전국의 사립학교 중 학생 수 1,500명 이상의 중학교 및 일반계 고등학교와 전문계 고등학교 전에 전문상담교사 정원이 배정되었는데 이를 신청한 학교에 배치하게 된다. 사립학교 전문상담교사의 인건비

는 1차년 도는 국가에서 부담하나, 2차년도 이후에는 각 시·도교육청에서 부담하게 된다.

학교상담자 임용 및 양성과정

2007년 교육자자격검증 실무편람(교육인적자원부, 2007)에 나와 있는 전문상담교사 임용자격에 대한 조항을 살펴보면 다음과 같다.

전문상담교사 1급: School Counselor (Grade I)

(1) 정교사(2급) 또는 보건교사(2급)이상의 자격증을 가진 자로서 3년 이상의 교육 경력이 있는 者가 교육인적자원부장관이 지정하는 교육대학원 또는 대학원에서 소정의 전문상담교사양성과정을 이수한 자

(2) 전문상담교사(2급)자격증을 가진 자로서 3년 이상의 전문상담교사 경력을 가지고 자격연수를 받은 자

전문상담교사 2급: School Counselor (Grade II)

(1) 대학·산업대학의 상담·심리관련학과 졸업자로서 재학 중 소정의 교직학점을 취득한 자

(2) 교육대학원 또는 교육인적자원부장관이 지정하는 대학원의 상담·심리교육과에서 전문상담 교육과정을 이수하고 석사 학위를 받은 자

(3) 2급 이상의 교사 자격증을 가진 자로서 교육인적자원부장관이 지정하는 교육대학원 또는 대학원에서 소정의 전문상담교사 양성과정을 이수한 자

위의 조항에서 볼 수 있듯이 2급 자격기준 별표의 3항에 따라 교사자격증 소지자는 전공과 관계없이 양성과정을 이수한 사람에게 자격을 취득할 수 있는 근거가 마련되어, 전문상담교사 예비확보를 위해 2006-2007년간 한시적으로 2,530명을 양성할 계획을 세웠다. 그에 따라 상담관련 경험이나 자격증과 함께 2급 이상 교사자격증을 가진 대상에게는 특별과정을 이수하게 하였고, 2급 이상 교사자격증만을 가진 대상에게는 일반과정을 이수하여

전문상담교사 2급 자격증을 수여하고 임용고시를 볼 수 있는 자격증을 주었다. 특별과정의 경우는 6개월간 과목당 2학점 이내로 18학점을 이수하게 하여야 하고, 일반과정의 경우는 1년간 42학점을 이수하게 하였다. 이규미(2006)에 따르면, 2006년도에 36개 대학에서 총 1,338명이 이 과정을 이수한 것으로 보고하고 있다. 2005년 10월, 김진표 전 교육인적자원부 장관 겸 부총리는 국회 교육위원회에서 향후 5년간 3,372의 전문상담교사를 임용하겠다고 밝혔으나 예산과 교사정원확보라는 현실적인 문제로 인해, 2006년 양성과정을 수료한 1,338명 중 소수의 인원만을 임용고시를 통해 선발하였기 때문에 2007년에는 전문상담교사 2급 양성과정이 제대로 운영이 되지 않고 있는 현실이다. 또한 2008년도 임용고시부터는 2급 자격기준 별표 1항에 상담·심리관련 학과의 학생 중 소정의 교직학점을 취득한 학사졸업생들이 대거 배출되기 때문에 전문상담교사 임용고시의 경쟁률(2007년 전국 평균 경쟁률 10:1)은 더욱 더 높아지게 될 전망이다. 현재 총 42개 대학 508명의 학사과정생이 2008년부터 배출 되어 임용시험을 거쳐 전문상담교사가 될 예정이다.

미국의 경우, 학교상담자가 되기 위해서는 석사학위를 받은 후 미국임용고시(예: Praxis II)를 통과하는 것을 필수로 하고 있지만, 한국의 경우 2급 자격기준 별표 1항에 따라 상담·심리관련 학과의 학생들 중 소정의 교직학점을 취득한 학사졸업생들이 임용고시(교육학과목과 상담전공과목 시험)를 통과하면, 전문상담교사로 일할 수 있도록 상담교사자격증의 취득 가능한 범위가 넓다. 2004년 후에 입학한 상담·심리관련학과 학부학생들은 다음과 같은 기본이수 상담관련 과목, (1) 심리검사,

(2) 성격심리, (3) 특수아상담, (4) 집단상담, (5) 가족상담, (6) 진로상담, (7) 상담의 이론과 실제, 이들 7개의 기본이수과목 중 적어도 5과목(14학점)을 이수해야 하고, 기본이수과목과 별도로 교육실습(4주 실습)이 포함된 교직과목을 16학점 이상 필수적으로 이수해야만 전문상담교사자격증을 받을 수 있다(교육인적자원부, 2007). 2008년 이후에 입학한 상담·심리관련학과 학부학생들의 경우는 이러한 기본이수과목이 없어지고, 단지 직무관련 전공과목을 50학점 이상 이수하고 소정의 교직과목을 이수하면, 무시험검정으로 자격증을 받게 되고, 전문상담교사 임용고사를 볼 수 있는 기회가 주어진다.

학교상담자의 업무환경

일선학교에 배치된 전문상담교사의 경우는 공립학교 학사일정에 맞춰, 보통 9-10개월 정도 일을 하고, 2-3 개월 정도의 방학기간을 가진다. 이와는 달리 교육청에서 일하는 전문상담순회교사의 경우는 학기 중에는 주당 3-4일 정도 교육청 산하의 단위학교로 순회상담을 하고, 방학 중에는 교육청으로 복귀하여 일을 하게 되므로 길게는 11개월 혹은 12개월 근무를 하게 된다. 전문상담교사의 복무 및 인사관리기준(안)을 보면, 학교에 배치된 전문상담교사의 경우, 초·중등교육법 시행령에 의거 상담·진로·생활지도 등 상담관련 업무담당 보직교사로 우선적으로 임명되고, 상담실 내방상담 및 인근학교 출장상담, 학교 사이버 상담망 구축 및 운영, 학교상담실 관리 등의 역할을 담당하는 것으로 규정되어 있다. 교육청에서 근무하는 전문상담순회교사의 업무환경을 살펴보면, 지역교육청의 중등교육과에 2명씩 배치되어 각 지역교육청의 상담실에서 근무하

는 것을 원칙으로 하고 있다. 단지 지역교육청 내에 상담실이 없거나 설치할 공간이 없는 경우는 관내 공립시설(도서관, 학교)에 상담실을 설치하여 근무하도록 전문상담교사의 복무 및 인사관리기준(안)에 명시되어 있다. 근본적으로 전문상담순회교사의 근무는 ‘지방교육자치에 관한 법률’에 의거 하급교육행정기관(교육청)의 복무규정에 따르되, 학교 교육과정 운영을 고려하여 교원의 복무규정에 의해 운영하도록 되어 있다. 교육청 산하의 전문상담순회교사의 역할은 상담실 내방상담 및 관내학교 출장상담, 지역교육청 사이버 상담망 구축 및 운영, 상담관련 유관기관 등과의 연계활동 전개, 지역교육청 상담실 운영 및 관리, 상담행정 서비스 기획, 상담 및 진로지도 관련정보 수집 및 지원, 상담관련 교사와 학부모 대상 연수 지원 등을 담당하는 것으로 규정되어 있다. 하지만 현장에 배치된 전문상담교사가 위에서 기술한 상담교사의 업무를 효과적으로 수행할 것을 기대하는 것은 쉽지 않다. 왜냐하면, 전문상담교사의 역할이 명세화되어 있지 않기 때문에 상담교사의 위상을 정립하기 힘든 상황이며 양성과정이 아직 표준화되어 있지 않고 학교환경에 초점을 둔 교육과정으로 양성되지 않았기 때문에 학교상담실을 효과적으로 관리하는 기술이 부족할 수 있다. 더욱이 처음 제도가 시행되기에 학생과 학부모, 동료 교사들간에 학교상담에 대한 인식의 차이가 존재하게 되어 이처럼 다양한 기대에 부응하는 것은 쉽지 않을 것으로 기대된다.

이상에서 살펴본 바와 같이 두 국가 간 학교상담은 현재 매우 다른 현황을 보이고 있다. 특히 양성과 임용과정에서의 차이점은 상담교사의 전문성 측면에서 보다 큰 차이를 야기하는 것으로 평가된다. CACREP 양성기준에 비

취할 때 석사과정 이상의 48학점 이수와 700여시간의 실습을 요구하는 표준화된 미국의 양성과정과 달리 한국은 여러 통로를 통해(예, 대학 졸업자, 대학원 졸업자, 양성과정 이수자 등) 자격증이 주어지지만 아직 표준화된 교육 과정이 미비하며 실습시간 역시 상대적으로 부족한 것으로 평가된다. 또한 현행 교사의 순환근무 제도는 이후에 설명될 종합학교상담 모형의 실행측면에서 부정적인 요소로 작용할 것으로 예상된다. 이러한 상황에서 미국의 상담운동의 최근 동향인 학교개혁을 위한 상담 교사의 리더십이 한국의 학교현장에서 발휘되 기란 쉽지 않을 것으로 예상된다.

미국의 학교상담 모형

학교상담 모형은 학교상담의 이론적 틀로서 효과적인 학교상담을 수행하기 위한 전반적 아이디어를 제공해 준다. 학교상담의 변천과 더불어 모형도 시대를 거둬하며 발전하였는데 모두에서 살펴본 바와 같이 1900년도 초기에 직업 지도의 형태로 시작된 학교 상담은 시대를 거둬하면서 양적, 질적으로 성장하였고 1970-80년대 학교상담의 패러다임이 변화되면서 학교상담 모형이 등장하였다. 다시 말해, 특정 문제를 지니고 있는 학생들에게 상담을 제공하는 치료적(therapeutic), 의료적(medical) 모형에서 학교의 모든 학생들에게 프로그램을 제공하는 종합적(comprehensive), 발달적(developmental) 모형으로 큰 변화가 생긴 것이다(VanZandt & Hayslip, 2001). 필자는 먼저 미국의 학교상담 모형 중에서 가장 널리 인용되고 활용되는 미주리 모형(Missouri Model)에 근거한 종합학교상담모형을 제시하였다. 이 모

형은 학교상담이 임상-서비스 모델에서 출발하여 학생-개인 서비스 모델을 거쳐 최종적으로 정형화된 모형으로 설명된다(Gysbers & Henderson, 2006), 본 연구는 또한 가장 최근 미국상담교사협회가 제시한 ASCA 국가 모형을 설명하였는데 이 모형은 종합학교상담모형을 바탕으로 각 주에서 독자적으로 개발된 다양한 모형들을 통합한 가장 포괄적이고 종합적인 모형이다. 현재 미국의 35개주 이상에서 종합학교 상담모형이 채택되어 활용되고 있는 상황인데(Gysbers & Henderson, 2006) ASCA는 이러한 모델들을 종합하고 상담교사의 역할을 확대하여 국가의 표준 모델로 제시하였다. 2003년 국가 표준 모델이 제시된 이후 많은 주들이 국가 모형(National Model)을 자신의 주 모형(State Model) 모델에 추가로 적용하여 변형하고 있는데 메사추세츠주와 워싱턴주가 그 예이다.

종합학교상담모형

종합학교상담모형은 1978년 Gysbers가 처음으로 제시한 학교상담의 모형으로, 일명 미주리 모형(Missouri Model)으로 일컫는다. 미주리 모형은 상담교사의 역할을 종합적으로 규정하여 크게 4가지 영역의 역할로 조직한다. 즉, 그림 1과 같이 생활지도 교육과정(Guidance Curriculum)과 개별 계획(Individual Planning), 그리고 반응적 서비스(Responsive Services)와 체제 지원(System Support)의 4가지 영역을 학교상담의 틀로서 제시하였다(Gysbers & Henderson, 2006).

생활지도 교육과정은 상담 프로그램의 핵심 내용으로 정규 교육과정의 일부분을 차지한다. 상담교사는 학년의 발달 수준에 맞게 프로그

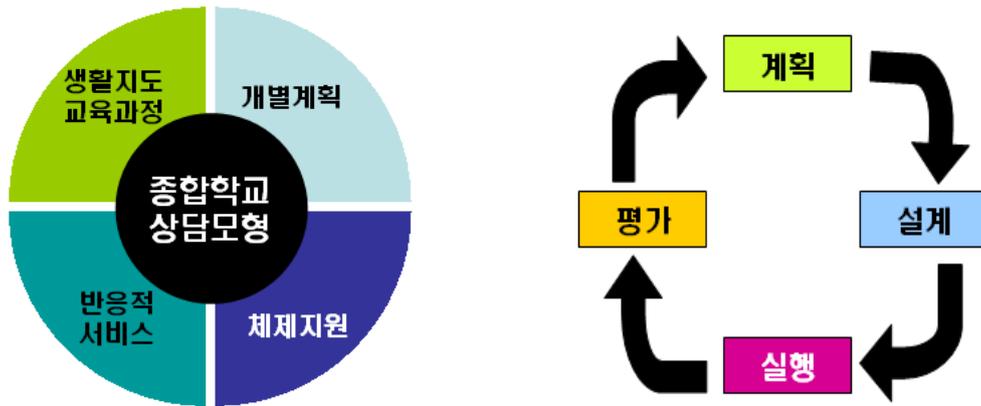


그림 1. 종합학교상담 모형(미주리 모형): 상담 프로그램 영역 및 과정

램 내용을 조직, 구성하여 학생들의 성장 및 발달을 돕는 내용으로 프로그램을 실시한다. 예를 들어, 상담교사가 각 교실을 방문하여 사회성 기술을 향상 시키는 내용으로 수업을 진행하는 경우이다. 개별 계획은 각 아동이 자신의 능력을 최대로 발휘할 수 있도록 계획하는 과정에서 상담교사가 돕는 것을 말한다. 예를 들어, 고등학교에서 선택과목을 이수할 때 상담교사가 아동의 적성과 능력을 고려하여 학생에게 가장 적합한 내용과 수준의 과목을 수강하도록 돕는 것이다. 반응적 서비스는 부적응 문제를 보이는 학생에게 상담교사의 전문성을 활용하여 상담(counseling)을 하거나 자문(consulting)해 주거나 도움을 효과적으로 제공하기 위한 조정(coordinating)의 역할을 하는 것을 말한다. 예를 들어, 부모의 이혼으로 심한 정서적 불안 증세를 보이는 아동을 개별적으로 만나 상담을 하고 그 학생에게 도움이 될 만한 정보를 제공해 주거나 경우에 따라서 전문 상담가에게 의뢰하는 경우이다. 끝으로 체제지원은 지금까지 살펴본 세 가지 영역의 활동을 보다 효과적으로 운영하기 위해서 실

시하는 다양한 지원 활동이다. 예를 들어, 교사의 상담 연수, 상담 자료 개발, 예산 지원, 상담 시설 확충과 같은 활동들이 포함된다. 이처럼 종합학교 상담모형은 상담 서비스의 영역이 매우 종합적이고 포괄적이며 상담 서비스를 제공하는 형태 역시 상담, 자문, 조정 뿐만 아니라 의뢰와 정보제공 및 평가등을 포함한다.

Gysbers와 Henderson(2006)은 이 모형을 효과적으로 적용하기 위해서는 각 학교의 독특한 상황을 고려하여 학생들의 다양한 요구를 분석하고 그 요구에 부응하는 상담 프로그램을 계획하는(planning) 과정과 그 계획을 바탕으로 가장 효과적으로 상담 프로그램을 실행할 수 있는 체계를 설계(designing)하는 과정을 제시하였다. 뿐만 아니라 효과적인 실행(implementing)을 위한 단계와 절차를 제시하였고 프로그램의 실행 후에 평가(evaluating)과정을 거쳐 그 결과를 다음 단계의 계획에 반영할 것을 권고하였다. 위의 그림1은 이처럼 상담 프로그램을 적용할 때 거치게 되는 계획-설계-실행-평가의 순환적 과정을 보여준다.

ASCA 모형

미국상담교사협회(ASCA: American School Counselor Association)는 1980년대에 미주리 모형을 필두로 제시된 다양한 종합학교상담모형을 통합하여 하나의 통일된 기준을 ASCA 모형으로 제시하였다. ASCA는 1997년 학교상담 프로그램을 위한 국가기준 (National Standards for School Counseling Programs)을 제시하였는데 이 기준은 학교상담 프로그램에 참여한 학생들이 계발해야 할 지식, 태도와 기술 및 능력들 포함하고 있다(Campbell & Dahir, 1997). 이 기준은 학교상담을 학업, 진로, 및 개인/사회성 발달의 3가지 영역으로 구분하고 각 영역 안에서 다시 3가지 기준을 제시하였다(그림 2). ASCA는 이와 같은 기준을 바탕으로 2003년도에 학교상담 프로그램을 위한 ASCA 모형 (National Model for School Counseling Programs)을 그림 2와 같이 제시하였다.

ASCA 국가 모형은 그림 2와 같이 3가지 수준의 4가지 영역을 포함하고 있으며 영역간의

화살표 방향은 각 영역이 영향을 주는 방향성을 나타내고 있다. 첫 번째 수준인 ‘기초 (Foundation)’ 영역에서 두 개의 화살표가 두 번째 수준인 ‘관리체제 (Management systems)’와 ‘전달체제 (Delivery system)’로 나아가고 있으며 이 두 개의 화살표는 세 번째 수준인 ‘책임 (Accountability)’ 영역에서 다시 모아진다. 끝으로 ‘책임’ 영역은 다시 첫 번째 수준인 ‘기초’ 영역으로 다시 화살표가 진행되는데 이것은 ‘책임’ 영역의 과정을 거친 정보가 다시 ‘기초’ 영역 부분을 수정하는데 사용된다는 것을 강조하고 있다(Bowers & Hatch, 2002). 예를 들어, 중학생을 위한 학습기술향상 프로그램을 ASCA 모형에 의거하여 실행한다면 상담교사는 우선 학습기술이 왜 중요하며 이 프로그램이 학교의 교육목표에 어떻게 부합되는지를 확인한 후에 ASCA 국가표준에서 제시한 학습 영역의 목표들을 추출하여 프로그램을 설계한다(기초영역). 이어서 이 프로그램을 어떠한 형태로 전달할 것인지(전달체제)와 실행과정을 어떻게 운영할 것인지(운영체제) 결정하고 이

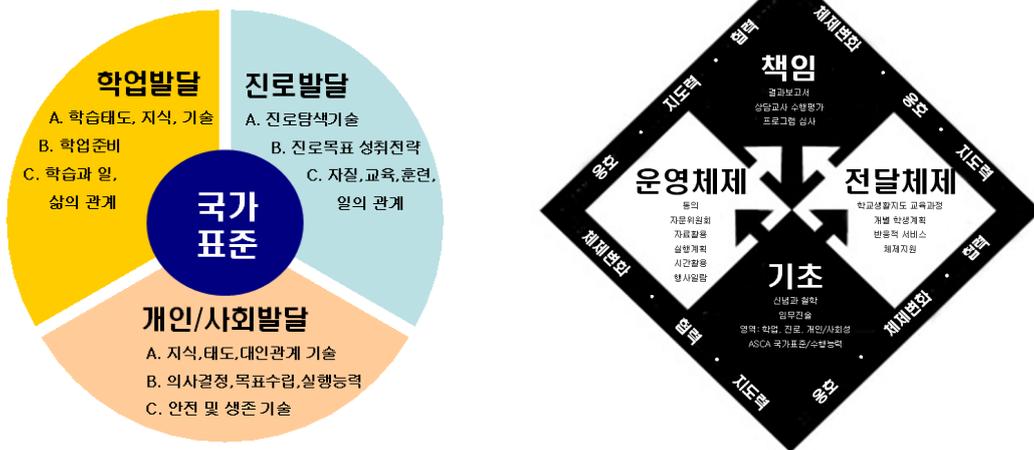


그림 2. 국가표준 및 ASCA 상담모형

를 실행에 옮긴다. 프로그램을 실행한 후에는 다양한 형태로 프로그램의 효과성을 평가하고 (책임영역) 그 결과를 차기 학습프로그램의 기초영역 자료로 활용하게 된다.

또한 4가지 영역을 둘러싸고 있는 테두리는 ASCA 모형의 4가지 주제를 의미하는데 지도력(leadership)과 옹호(advocacy), 협력(collaboration)과 체제변화 (Systemic change)가 제시되었다. 이는 상담교사의 역할이 단순히 학생들의 발달과 적응을 돕는 범위에서 한 걸음 나아가 보다 적극적이고 광범위한 영역까지 확대된 것을 의미한다. 다시 말해, 학생들의 발달과 적응에 관한 상담 전문가로서 리더십을 가지고 교사와 학부모, 지역사회와 협력을 이뤄내면서 학생들을 옹호하고 결국에는 학생들의 성공을 저해하는 요소들을 제거함으로써 학교체제의 변화를 일궈내는 상담교사를 추구하는 것이다.

Bowers와 Hatch(2002)는 ASCA 모형의 특징을 세 가지로 요약하였는데 범위 면에 있어서는 종합적이며 설계 면에서는 예방적이고 본질 면에서는 발달적이라고 정리하였다. 종합적인 것은 상담의 범위가 학업과 진로 및 개인/사회성 영역의 모든 면을 포함함을 의미한다. 예방적인 것은 학생이 부적응 문제를 보이기 이전에 다양한 형태로 예방 서비스를 실시하는 것을 의미하며 발달적인 것은 학생들의 발달적 수준과 요구에 맞는 상담 서비스를 제공함을 뜻한다. 또한 ASCA 모형은 상담의 결과를 자료 형태로 분석하여 그 결과를 기초로 꾸준히 상담 서비스를 향상시킬 것을 요구한다. 이처럼 ASCA 모형은 미주리 모형을 기초한 종합학교상담모형의 기본적 틀을 바탕으로 상담결과와 자료 분석을 통해 상담의 효과를 입증함으로써 상담교사의 책무성을 강조하였다.

또한 상담자의 역할을 지도자, 옹호자, 협력자 및 변화의 주인공으로 확대하면서 궁극적으로 학교체제의 변화를 추구하였다.

학교 상담의 논쟁점

미국 학교상담의 논쟁점

학교상담자 양성과정 및 자격

학교상담자 양성 프로그램이 있는 대다수의 미국의 대학원은 CACREP에서 제시하는 교육 기준(48학점, 700시간의 실습기간)을 완전하게 따르지 않더라도, CACREP의 기준을 참고하여 교육과정을 구성하고 있다(Paisely & Borders, 1996). 그러므로 학교상담자 양성과정과 교육 과정에 대한 논쟁은 크지 않으나, 학교상담자 자격관련 논의는 계속해서 이루어지고 있다. 일례로, 학교상담자 자격과 관련하여 끊임없이 논의되어지고 있는 쟁점 중의 하나는 상담 교사 자격요건으로 교사 자격증과 교사 경력 이 필요한가하는 문제이다. 위의 현황을 설명 하하면서 기술한 바와 같이 많은 주들이 학교 상담직을 교사직과 구분되는 교육전문직으로 분류하고 교사 자격증과 교사 경력을 요구하고 있지 않는 추세이나, 몇몇 주에서는 여전히 이를 교수 하고 있는 실정이다. 학교상담 실습을 나간 실습생을 대상으로 교사경력이 있는 실습생과 없는 실습생의 개인적 경험을 조사한 한 연구에 따르면(Peterson, Goodman, & McCauley, 2004) 이 두 그룹이 서로 다른 어려움을 겪는 것으로 나타나 교사경력의 필요여부에 지속적인 연구의 필요성을 나타내주고 있다. 교사경력이 없는 실습생은 학교문화에 적응하는 어려움을 겪었으나, 교사경력이 있

는 실습생은 역할변화, 익숙해졌던 환경에 다른 방법으로 적응해야하는 어려움이 있다고 보고했다.

학교상담자 역할모형

1997년 미국 학교상담학회가 국가 학교상담 프로그램 표준(ASCA National Standards for School Counseling Programs)을 제정, 공포하고 (Bowers, Hatch, & Schwallie-Giddis, 2003), 2003년에 학교상담 프로그램의 국가 모델을 제시하기 전에, Paisely와 Borders(1996)는 크게 4개 영역에서 학교상담이 직면하고 있는 문제점을 지적하였다. 첫째, 학교 상담직, 또는 학교상담자의 정체성이 확립되어 있지 못하다는 점이다. 그렇게 됨으로써 학교상담자의 업무가 학교 행정가와 관련 직종(예를 들면 지역사회 상담자, 사회복지사 등)을 위해 제정된 법규에 영향을 받을 뿐 아니라, 교육개혁 시에는 의견제시를 위한 기회조차 주어지지 않는다는 점이다. 둘째, 학교상담자의 역할 규정이 불분명하다는 점이다. 즉, 학교상담자가 교실에서 활동하는 시간은 어느 정도이어야 하며, 상담과 행정업무를 하는 비율은 어느 정도가 적합하나 하는 문제이다. 셋째, 학교상담자의 역할에 대한 철학적 질문으로 학교상담이 학생의 발달적 측면을 중시한다면 실제적으로 학교상담에서 이를 어떻게 실시해야하는가 하는 것이며, 또한 학교에서 제공할 수 있는 상담의 범위가 어디까지인가 하는 점이다. 개인상담의 경우 몇 회 까지가 적당하며, 학교상담에서 가족 상담을 포함할 수 있는지의 문제이다. 넷째, 학교상담자들이 지속적인 수퍼비전이 필요함에도 불구하고 자격을 갖춘 수퍼바이저의 부족과 학교행정의 지원 부족으로 필요한 지원을 받지 못한다는 점이다. 이와 같은

문제점의 일부는 2003년 미국 학교상담학회가 국가 모델을 제시하면서 해결점을 찾은 것으로 보인다. 즉, 학교상담자의 역할 규정이 분명해져 학교상담교사의 위치가 학교 개혁의 주도적인 역할을 하도록 규정되었으며, 그 역할들이 구체적 체계적으로 제시되었다(ASCA, 2003; .Brott, 2006).

그러나 이러한 역할과 정체성에 관련된 문제 외에 여전히 논쟁의 대상이 되고 있는 문제가 있다. 예를 들어, 학교 상담의 책무성의 강조는 2001년 No Child Left Behind Act가 발표된 이후 특히 부각되어 논의가 되고 있는 논쟁거리이다. 학교상담교사가 무엇을 어떻게 했느냐를 묻기 보다는 학교상담 프로그램을 실시한 결과로 학생들이 어떻게 달라졌느냐를 입증할 것이 요구되고 있다. 이는 현직 상담교사들이 프로그램 평가에 익숙해 질 수 있도록 현직교육이 필요하며, 한편 학교상담교사 양성 프로그램에서도 상담교사들이 책무성을 효과적으로 제시할 수 있도록 연구/평가부문의 교육을 강화해야 한다는 필요성을 부각시키고 있다. 그러나 568명의 초·중·고등학교 상담교사를 대상으로 실시된 한 연구(Perusse & Goodnough, 2005)에 의하면 현직 상담교사의 경우 연구/평가부문의 교육을 학교 상담교육 과정 중에 가장 불필요한 교육으로 보고 있어 이 부문의 교육을 효과적으로 실시할 수 있는 대책이 요구되고 있다.

학교상담자의 업무 및 직위

교육행정과 변화를 환영하지 않는 학교상담자 자신으로부터 오는 저항이 몇몇 학교에서는 종합적 지도 및 상담프로그램의 실시를 어렵게 만들었다. 몇몇의 교육행정과 학교상담자는 학교상담자가 그들의 시간을 상담

직에 맞게 사용해야 한다는 데 이견을 제시하고 과거부터 해온 활동에 문제가 없음을 피력했다(Larivee, 2002). 심지어 일부의 학교상담자들은 새로운 학교상담 프로그램을 위협으로 느끼고 기존 상담 체제와 상담교사 평가 제도를 유지하고자 하는 제안서를 올리기도 했다(Lopez, 2002). 미국의 학교상담자의 평균연봉은 \$51,160으로 일반 교사의 연봉인 \$46,697보다 \$5,000정도 높은 것으로 보고되고 있다(Department of Labor, 2007). 이는 일반교사에 비해 학교상담자는 석사학위를 기본으로 하는 전문가로 보고 있기 때문이다. 이러한 인식에도 불구하고, 미국의 학교상담의 경우 중앙교육행정기관의 행정적 지원 부족 때문에(Taylor, 2002) 학교상담과 관련된 행정 업무를 보조할 행정업무 담당자의 추가 채용을 어렵게 만들었다. 사실 상담교사들이 종합적 지도 및 상담프로그램을 실시하는데 가장 방해가 되는 것은 그들이 계속해서 행정적, 사무적 임무(예를 들면, 시간표 짜기, 각종시험관리, 교사 결근시 대강, 교도, 점심시간 학생 관리 등)를 수행하도록 요구되어 진다는 데 있다고 보고되고 있다(Bowers, Hatch, & Schwallie-Giddis, 2003; Burnham & Jackson, 2000; Larivee, 2002; Madden, 2002). Burnham 과 Jackson(2000)의 연구에 따르면 연구에 참여한 상담교사의 절반 정도가 적게는 25%에서 많게는 88%까지 상담과 직접 관련 없는 업무를 수행하고 있는 것으로 보고했다. 이밖에도 학교상담자의 부적절한 전직교육, 자원 부족, 상담교사 평가 결과의 이용 방법(Paisley & Hayes, 1997), 교사들의 협조 부족(Lopez, 2002) 등이 문제점으로 지적되었다. 미국의 학교상담은 인구학적, 사회경제적, 세계적 변화 추세에 부응하여 변화되어 왔으며 또한 앞으로도 그렇게 변화되어 가

야 한다는 것을 전제로 하고 있음을 감안할 때(Schmidt, 2003), 앞으로도 미국의 학교상담의 초점을 어떻게 맞추어 나가느냐 하는 것은 지속적인 논의의 대상이 될 것이다.

한국 학교상담의 논쟁점

학교상담자 양성과정 및 자격

담당 교과목에 대한 지식을 가르치는 일반교사와는 달리 학교상담자의 업무는 상담관련 지식뿐만 아니라 학생상담과 학부모자문 등 실무적인 기능이 더 중시된다. 이렇듯 상담이 적용학문임을 감안할 때(김계현, 2000), 학교상담자 양성과정은 상담이론과 함께 이 상담이론을 적용할 수 있는 실습위주의 교육과정이 되어야 한다(김동일, 2005). 그런 점에서 상담 지식만을 평가하는 지필검사에만 의존한 학교상담자 선발제도는 한계가 있다. 예를 들어, 대학원에서 상담전공을 하여 석사 및 박사학위를 받은 사람과 상담관련 학과의 학부를 졸업한 사람과는 상담실무 경험 면에서 큰 차이가 있으므로 적어도 그에 상응하는 가산점을 주어서 좀 더 우수한 학교상담자를 선발하자는 주장이 있다(홍대우, 2007). 앞서 언급하였듯이 미국의 학교상담자 양성과정이 총 700시간의 실습과정을 포함하고 있는 반면, 한국의 학교상담자 양성과정은 교육실습(4주) 160시간만을 실습시간으로 포함하고 있을 뿐이다. 이러한 교육실습 역시 체계적인 슈퍼비전이 없이 이루어지고 있다.

미국에서 끊임없이 논의되어지고 있는 쟁점인 상담교사 자격요건으로 교사 자격증과 교사 경력이 필요한가하는 문제는 한국에서는 학교상담자의 요건 중 일반교사경력과 실무경험을 요구하지 않고 있기에 크게 논쟁거리가

되지 않고 있다. 오히려, 교육경력과 상담경험이 충분하지 않은 학사학위취득자에게 학교상담자 자격증을 주는 것에 대한 논쟁이 있다. 일례로, 한국상담심리학회(2002)에서 상담심리 전문가 자격증을 취득하기 위해서는 상담관련 프로그램의 석사이상이어야 하고, 20사례이상 총 200회 이상의 개인상담을 하고, 그 중 적어도 4사례에 대해서는 개인수퍼비전을 받아야 하고, 집단상담은 80시간이상, 심리검사의 경우에는 20사례이상을 실시하여 분석 및 해석하고 지도감독을 받아야만 한다. 따라서 학교상담자 자격증을 획득하기 위해서는 일반상담전문가와 같이 상담이론과 함께 충분한 상담실제경험이 있어야 한다는 주장이 계속되고 있다(은혁기, 김택호, 2005).

학교상담자 역할모형

현행 전문상담순회교사제도의 문제점 중 가장 크게 지적되고 있는 부분이 바로 불분명하고 직무가 명세화되어 있지 않는 학교상담자의 역할모형이었다. 즉, 교육청과 학교단위 학교상담에서 “누가 언제 무엇을 어떻게 할 것인가”에 대한 답에 대한 분명한 역할모형이 없다보니, 전문상담교사의 정체성이 모호한 현실이다. 학교상담자의 역할과 직무를 시·도 교육청 그리고 지역교육청마다 다르게 해석하여 지역교육청과 학교행정가의 자의적인 해석에 따라 학교상담자의 역할과 활동이 달라지고 있는 것이 현실이다. 전문상담교사들을 대상으로 한 연구(한국교육정책연구소, 2006)의 결과에 따르면, 전문상담교사들의 대부분이 명확한 상담교사 역할모형을 요청하고 있음을 확인할 수 있다. 예를 들어 학생의 입장에서 볼 때 학교상담자의 역할은 학생들의 문제와 고민거리를 들어주는 조력자로 규정된다. 이

러한 관점에서는 학교상담자가 내담자중심의 상담이론에 기초하여 무조건적인 공감과 수용을 통해 학생들을 이해하고, 학생들의 고민을 경청하는 역할을 수행해야 한다. 이와는 반대로 행정가들(교장, 교감, 학교정책가)은 학교상담자의 역할을 다르게 정의한다. 특히 학교상담에 대해 익숙하지 않은 행정가들의 경우, 학교상담자를 학생들의 품행과 규율지도를 담당하는 사람으로 인식하는 경우가 많다. 현재 우리나라에서 생활지도라는 개념은 성장의 개념보다는 통제의 개념으로 사용되고 있는 것이 사실이다(이상민·안성희, 2003). 이처럼 학교상담자의 역할에 대한 기대가 다양함에 따라 학교상담자 본인들 역시 그들의 역할에 대해 혼동을 하고 어떤 직무를 수행해야 하는지 모르고 있는 실정이다.

현재 일선 교육현장에서는 학교상담자들에게 상담활동과 관련하여 주요업무와 보조업무를 구분해 주어야 하고 상담과 관련이 없는 공문처리나 잡무, 행사동원 등 장학사와 학교 행정가의 보조업무를 지양하게 할 수 있는 국가차원의 역할모형이 시급히 개발되어야 한다는 주장이 계속해서 제기되고 있다(이규미, 2006). 지역교육청 소속 전문상담순회교사와 학교소속의 전문상담교사의 역할을 구분하여, 전문상담순회교사의 경우는 일반 학생보다는 지속적인 상담을 요하는 중증의 학생들을 대상으로 하는 심층적인 개인상담과 의뢰서비스를 중심으로 역할모형이 짜져야 하고(유순화·류남애, 2006), 학교소속 전문상담교사의 경우는 전체학생을 대상으로 개개인 학생의 고민 해결뿐만 아니라 학생발달에 초점을 둔 예방적 학급단위 상담활동 프로그램을 중심으로 역할모형을 짜야한다는 주장이 제기되고 있다(이상민·안성희, 2003).

학교상담자의 위치 및 직위

일반교사보다는 학교상담자가 높은 대우(예: 봉급)를 받고 있는 미국과는 달리, 한국의 전문상담교사는 인사와 승진에 있어 제한되어 있고, 전문상담순회교사의 경우는 방학이 없으며, 일반교사에 비해 보수에 있어 차별을 받고 있는 실정이다(한국교육정책연구소, 2006). 일례로 현재 전문상담교사는 기본연구비 52,000원, 학생지도비 15,000원, 직책연구비 6,000원, 학급담임수당 110,000원을 못 받고 있는 실정이다. 이외에도 전문상담순회교사의 경우 타교과나 타 부서로의 전직이 제한되어 있고, 교육전문직의 상담직제가 없어 승진과 응시 기회가 차단되어 있다. 이외에도 전문상담교사 제도가 신설된 지 얼마 되지 않아 정부의 예산제한에 의해 상담에 필요한 최소의 예산이 확보되지 않아 상담활동이 크게 제한을 받고 있다. 예를 들어 전문상담순회교사는 출장비의 부족으로 순회활동이 제한되고 있으며, 새로운 상담프로그램의 개발 및 상담기법의 향상을 위한 연수 기회까지도 얻지 못하는 실정이다. 전문상담교사제도가 실시된 지 2년뿐이 안되었지만, 미국과는 달리 대부분의 교사들이 최장 5년이라는 주기로 순환발령을 받게 되는 한국의 교육체제를 고려할 때, 학교상담자의 위치와 직위가 명확하게 규정되지 않으면, 이 또한 앞으로 큰 논쟁거리가 될 것으로 보인다. 불안정한 학교상담자의 위치와 직위는 학교장과 행정가, 나아가 일반교사와 학부모의 협력을 얻어 내는데 어려움을 가져올 수 있고, 과거처럼 상담교사제도가 없어질 가능성이 있기에 우수한 전문상담교사의 선발과 이들이 역동적으로 활동할 수 있는 근무조건 개선과 행정적 재정적 지원이 적극적으로 강구되어야 한다는 논의가 계속적으로 되고 있

다(유순화·류남애, 2006).

한국적 학교상담모형 개발을 위한 시사점

미국의 학교상담이 변천해 온 역사적 과정과 논의점, 현재 한국과 미국의 학교 상담 현황, 그리고 미국의 정형화된 학교상담 모형등을 탐색해 볼 때, 한국적 학교상담모형 개발을 위한 시사점을 몇 가지 측면에서 생각해 볼 수 있다.

첫째, 모두에서 살펴본 바와 같이 미국의 학교상담제도는 계속적으로 변화하는 시대(교육, 경제, 사회, 정치 및 세계적)적 요청에 부응하여 변화되어 왔다는 사실에 주목할 필요가 있다. 이는 한국적 학교상담모형을 개발함에 있어, 현재 한국사회가 당면하고 있는 교육, 경제, 사회, 정치적 문제 뿐 아니라 세계적인 변화 추세도 감안하여 학교상담이 담당해야 할 영역을 규명할 필요성을 제시해주고 있다. 현행 7차 교육과정은 세계화, 정보화, 다양화를 지향하는 교육 체제의 변화와 급속한 사회 변동을 반영하여 개성을 추구하는 사람, 창의적인 능력을 발휘하는 사람, 진로를 개척하는 사람, 가치를 창조하는 사람, 사회발전에 공헌하는 사람을 추구하고 있다(교육부 1999). 이와 같이 현행 교육과정이 추구하는 인간상과 가치는 상담활동이 궁극적으로 추구하는 가치와 같은 맥락에 있음은 자명한 사실이다. 따라서 한국적 상담모형의 개발을 위해서는 현행 교육과정이 추구하는 가치를 토대로 상담활동을 통해 촉진될 수 있는 다양한 요소들을 추출하여 이를 학생들의 발달 수준에 맞게 종합적으로 구성하는 노력이 요구된

다. 이는 종합적인 생활지도교육과정(guidance curriculum) 구안의 필요성을 뒷받침 해준다. 한국의 현행 학교 상담이 반응적 상담(responsive service) 위주로 운영되고 있는 것에 반해 미국의 학교상담 정책은 상담교사가 전체 상담활동 중 생활지도교육과정 실행에 많은 시간을 사용하도록 권고하고 있다(초등: 35-45%, 중등: 25-35%, Gysbers 와 Henderson, 2006). 따라서 학교상담의 영역과 범위를 재평가하여 현행 교육과정을 상담활동을 통해 보완할 수 있는 종합적 생활지도 교육과정의 구안이 요구된다.

둘째, 두 국가의 학교상담 현황에서 비교한 바와 같이 미국의 경우 학교상담의 발전과 더불어 상담교사의 자격이 강화됨을 확인하였다. 학교상담교사가 일반 교과 교사와는 달리 학생들의 전인적 성장발달을 돕는 전문인이라는 점을 고려 할 때, 전문 교사로서의 자격기준과 이러한 자격 취득을 위한 상담교사 양성기준을 전문화 할 필요가 있다. 미국의 경우 상담이 잘못되는 경우 학생들에게 도움을 주기 보다는 피해가 될 수 있다는 점을 고려해 석사학위 수준의 전문적 과정에서 상담교사 양성을 하고 있으며, 자격 미달인 경우에는 반드시 자격을 갖춘 상담교사의 슈퍼비전하에 업무를 수행하도록 규정하고 있다. 이는 학교상담교사의 자격 및 양성과정의 표준화와 더불어 국가차원의 상담교사 윤리규정을 제정하여 학교상담자의 책임을 명료화하고 전문적으로서의 위상을 높여가야 할 필요성을 제시해 준다. 예를 들어, 현재의 상담교사 양성제도는 크게 상담관련 기본과목과 교직과목을 이수함으로써 자격증이 주어지는데 이 교육과정에는 학교환경에서 독특하게 요구되어지는 “학교상담”에 초점을 맞춘 과목과 실습이 제공되지 않기 때문에 학교 상담교사로서의 차별성과

전문성이 떨어지는 약점을 지니고 있다. 이처럼 양성과정이 표준화, 전문화 및, 차별화되지 않은 상태에서 이 과정을 통해 배출된 상담교사들이 학교현장에서 상담교사의 위상을 정립하는 것은 쉽지 않을 것이다. 따라서 상담교사 양성의 표준화와 전문화를 위한 학계의 꾸준한 노력이 필요할 것이다.

셋째, 학교상담의 현황 중 업무환경에서 분석된 바와 같이 미국과 한국의 상담교사가 처한 환경은 매우 다른 것이 현실이다. 따라서 ASCA의 국가적 모델이 한국적 모델을 설정하는 데 소중한 참고 자료가 될 수 있지만 ASCA 모델은 미국적 상황에 맞추어 개발되었다는 점을 고려한다면 한국의 특수한 교육적 상황이 한국적 학교상담모형 개발에 반영되어야 하는 것은 당연하다. 미국의 종합학교상담 프로그램(미주리 모델)을 한국의 초등학교에 적용한 연구 논문에 따르면 모델 적용의 문제점으로 상담활동을 위한 체제지원(system support)의 부족을 꼽았다(오인수, 2002). 효과적인 상담활동을 위해선 학교 내의 교직원과 교육행정가의 협조와 지원이 필수적이다. 하지만 부적응 학생을 의뢰해야 할 담임교사들은 상담 의뢰 자체가 자신의 생활지도 전문성 부족으로 비치는 것을 우려하고 교육행정가 역시 학업 성취도와 가시적인 교육성과에 중점을 두어 상담활동 지원에 소극적인 점등이 지적되었다. 학생들 역시 상담에 의뢰되는 것이 자신의 적응을 돕는 활동보다는 자신의 문제를 훈계 받을 것이라는 잘못된 기대감도 모델적용의 한계점으로 드러났다. 이것은 한국의 교육체제가 미국과 달리 담임교사의 역할과 비중이 매우 크며 상담 자체에 대한 전반적인 인식이 다르기 때문에 나타나는 모델적용의 한계점이다. 따라서 한국적 학교상담모형 개

발을 위해서는 우리 교육의 독특한 학교문화와 체제를 분석하여 그 내용을 바탕으로 학교상담의 틀을 채워가는 노력이 필요할 것이다.

넷째, 가장 최근에 발표된 ASCA의 국가적 모델은 미국이 오랜 학교상담의 경험을 토대로 만든 학교상담의 결정체이다. 위에선 언급한 것처럼 두 나라간에 상담교사가 처한 환경이 다르고 학교의 문화가 상이한 상황에서 ASCA 모형을 그대로 한국에 적용하는 것은 바람직하지 않을 것이다. 하지만 필자들은 학교상담의 본질은 문화와 환경을 넘어 동일하게 적용될 수 있는 부분이기에 ASCA 모형이 한국의 상담모델을 개발하는데 있어 기본적인 아이디어를 제공할 수 있다고 생각한다. 다시 말해, 상담의 내용은 한국사회의 실정과 필요에 따라 조정할 필요가 있으나 기본적인 학교상담의 틀로서 활용할 수 있는 부분이 많다. 예를 들어, 개개인의 상담교사가 어떻게 상담활동을 설계, 계획하며 이를 효과적으로 실행한 후 그 결과를 정확히 평가하여 새로운 상담활동의 설계에 반영하는 순환적 과정은 상담이 적용되는 환경이나 문화에 상관없이 동일하게 적용될 수 있는 내용이다. 따라서 현재 미국에서 활발하게 활용되고 있는 학교상담 모델을 보다 정확하게 분석하여 한국의 교육환경에도 효과적으로 적용될 수 있는 내용들을 선별하여 활용하는 것은 바람직할 것이다.

끝으로 종합학교상담 모델은 상담교사의 역할을 단순히 내담 아동을 상담하는 것에서 나아가 다양한 정보를 제공해주는 활동뿐만 아니라 학생을 효과적으로 돕기 위해 다른 전문과들과 함께 협력하는 역할을 중시한다. 최근 대두되는 “학교상담 혁신운동”(Transforming School Counseling)은 여기에서 한 걸음 더 나아

가 학생들의 성장 및 발달을 돕는 리더로서 학생들의 발달을 저해하는 요소를 적극적으로 제거하는 사회적 옹호자로까지 그 역할을 확대하는 추세이다. 이러한 역할을 수행하기 위해서는 학교상담을 지원할 수 있는 전문가들과의 긴밀한 협조체제가 전제되어야 한다. 효과적인 학교상담의 발전방향을 제시한 한숙경과 오인수(2002)는 상담교사 단독의 노력으로는 성공적인 학교상담이 힘들며 상담관련 전문 인력들(예, 학교심리학자, 학교사회복지사, 신경정신과전문의, 특수교사, 보건교사 등)과 팀을 이루어 각자의 전문성을 활용하는 것이 보다 효과적이며 이때 상담교사가 중추적 역할을 해야 한다는 점을 강조한 바 있다. 단순히 외부 상담실을 학교 내에 옮겨놓는 것으로 학교상담을 규정한다면 상담교사는 내담 아동에게 상담 서비스를 제공하는 역할에 국한될 것이다. 필자들은 미국의 학교상담 역사를 통해 이미 미국은 1970년대에 이러한 접근이 비효과적임을 파악하고 생활지도 개혁운동을 통해 학교상담을 재개념화하여 상담교사의 역할을 확대한 점을 살펴보았다. 따라서 새롭게 제시될 한국적 학교상담 모델은 이처럼 상담교사의 역할과 범위의 수준을 기존의 일반상담과 차별화된 역할 모형을 제시하여야 할 것이다.

한국은 이미 1950년대에 교도교사 배치의 규정이 생기며 제도적으로 학교상담이 태동하였지만 양성과정이 미비하였고 상담을 전담하지 못하는 상황으로 인해 실효를 거두지 못하였다. 이후 진로상담교사, 전문상담교사로 명칭을 바꾸며 변화를 꾀하였지만 여전히 제도적 뒷받침이 부족하였고 학교상담 양성과정이 전문화되지 못한 상황이라 큰 변화를 이루어 내지 못했다. 최근에 제도를 정비하고 상담

전담 교사를 배치하며 새로운 전환을 시도하면서 양적 성장을 이뤄가고 있는데 이 정책의 성공을 위해서는 학교상담의 이론적 뒷받침, 특히 학교상담 모형의 개발이 절실히 필요한 상태이다. 학교상담 모형의 개발은 단기간에 이루어지기 힘든 장기과제이다. 미국의 경우 1970년대에 학교상담 모형의 개발이 시작되어 최근에 발표된 ASCA 모델이 개발되기까지 약 30년의 시간을 거쳐 국가 수준의 모형이 틀을 갖추게 되었다. 하지만 이 원고를 통해 학교상담 모형 개발의 필요성이 확산되고 이 글에서 제시된 시사점을 토대로 다양한 학교상담 연구가 활발히 진행된다면 지금까지 큰 실효를 거두지 못했던 한국의 학교상담은 다른 국면을 맞이하리라고 본다.

참고문헌

- 교육부 (1999). 초등학교 교육과정 해설 (1). 교육부 교육과정 정책과.
- 교육인적자원부 보도자료 (2006.10.31). 전문상담순회교사 배치 1년 학교상담 살아나. 교육인적자원부.
- 교육인적자원부 (2007). 2007년도 교원자격검정 실무편람. 교육인적자원부.
- 김계현, 김동일, 김봉환, 김창대, 김혜숙, 남상인, 조한익 (2000). 학교상담과 생활지도. 서울: 학지사.
- 오인수 (2002). 종합학교상담 프로그램의 초등 학교 적용에 관한 연구, 학생생활연구, 28, 55-115. 서울교육대학교 학생생활연구소.
- 유순화, 류남애 (2006). 제 1기 전문상담 순회 교사의 직무기대 조사연구. 상담학연구, 7(3), 899-915.
- 유정이 (1996). 한국 학교상담 형성과정 연구. 서울대학교 박사학위 논문.
- 은혁기 (2002). 청소년들의 대인관계 실태와 만족에 관한 연구. 안양시청소년상담실편 안양시청소년상담연구 (pp. 37-97). 제2회 안양시청소년 상담 심포지움 자료집.
- 은혁기, 김택호 (2005). 초등교육상담활성화 방안. 초등교육연구, 17(2), 533-554.
- 이규미 (2006). 학교상담 정책현황 및 발전 방안. 국가청소년위원회 편. 학교청소년상담사 시범학교 운영 보고대회 (pp. 9-18). 한국청소년상담원.
- 이상민, 안성희 (2003). 학교상담자 무엇을 해야 하는가? 상담학연구, 4(1). 291-293.
- 청소년상담원 (1997). 학교상담발전체제연구. 청소년대화의 광장.
- 한국교육정책연구소 (2006). 전문상담교사제도의 구축과 정착방안. 한국교육정책연구소.
- 한국상담심리학회 (2002). 상담전문가 수련과정 시행세칙. 한국상담심리학회.
- 한국전문상담교사협의회 (2007.5). 전문상담교사 배치 현황 파악. 한국전문상담교사협의회.
- 한숙경, 오인수 (2002). 효과적인 학급경영을 위한 집단상담 프로그램, 서울: 교육과학사.
- 홍대우 (2007). 전문상담교사 선발 방법 개선. 한국전문상담교사협의회.
- American School Counselor Association. (2003). *The American School Counselor Association national model: A framework for school counseling programs*. Alexandria, VA: Author.
- American School Counselor Association. (2007a). *About ASCA*. Retrived on May 25, 2007 at <http://www.schoolcounselor.org/content.asp?pl=127&contentid=127>

- American School Counselor Association. (2007b). *State certification requirements*. Retrieved on May 25, 2007 at <http://www.schoolcounselor.org/content.asp?contentid=242>
- American School Counselor Association. (2007c). *The role of the professional school counselor*. Retrieved on May 25, 2007 at <http://www.schoolcounselor.org/content.asp?pl=325&sl=133&contentid=240>
- Audrey, R. F. (1982). A house divided: Guidance and counseling in 20th century America. *Personnel and Guidance Journal*, 61, 198-204.
- Baker, S. B. (2000). *School counseling for the twenty-first century* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Macmillian Publishing Company.
- Bowers, J., & Hatch, T. (2002). *ASCA national model for school counseling programs*. Alexandria, VA: American School Counselor Association
- Bowers, J., Hatch, T., & Schwallie-Giddis, P. (2003). *The brain storm*. Retrieved May 2 at <http://www.thebrainstorm.com>
- Brott, P. E. (2006). Counselor education accountability: Training the effective professional school counselor. *Professional School Counseling*, 10(2), Database: Academic Search Premier
- Burnham, J. J., & Jackson, C. M. (2000). School Counselor Roles: Discrepancies Between Actual Practice and Existing Models, *Professional School Counseling*, 4(1), 41-47
- Campbell, C. A., & Dahir, C. A. (1997). *Sharing the vision: Standards for school counseling programs*. Alexandria, VA: American School Counselor Association.
- Carr, J. V., Hayslip, J., & Randall, J. (1988). *New Hampshire comprehensive guidance and counseling program: A guide to an approved model for program development*. Plymouth, NH: Plymouth State College.
- Department of Labor (2007). *Counselors: Earnings*, Retrieved May 24 at <http://www.bls.gov/oco/ocos067.htm>
- Gysbers, N. C., & Henderson, P. (2006). *Developing and managing your school guidance and counseling program* (4th ed.). Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Idaho Department of Education (2001). *Idaho comprehensive guidance and counseling program model*, Boise, ID: Author.
- Larivee, G. (2002). Establishing a new position: District director of guidance. In N. Gysbers, & P. Henderson (eds.) *Implementing comprehensive school guidance program: Critical leadership issues and successful responses* (pp. 35-41). Greensboro, NC: ERIC Clearinghouse on Counseling and Student Services.
- Lopez, H. (2002). Seizing opportunity: Advocating for the development of a comprehensive guidance program. In P. Henderson & N. Gysbers (Eds.), *Implementing comprehensive school guidance programs: Critical leadership issues and successful responses* (pp. 95-102). Greensboro, NC: ERIC Clearinghouse on Counseling and Student Services.
- Madden, J. (2002). Displacing non-guidance tasks and initiating program improvement: Data collection initiatives and program innovations. In N. Gysbers, & P. Henderson (eds.) *Implementing comprehensive school guidance*

- program: *Critical leadership issues and successful responses* (pp.55-64). Greensboro, NC: ERIC Clearinghouse on Counseling and Student Services.
- Martin, P. J. (2002). Transforming school counseling: A national perspective. *Theory Into Practice*, 41, 148-153.
- Mathewson, R. H. (1949). *Guidance policy and practice*. New York: Harper & Bros.
- Myrick, R. D. (2003). *Developmental guidance and counseling: A practical approach* (4th ed.). Minneapolis, MN: Educational Media Corporation.
- NEA Today (2007, Feb). *Notepad*, 25(5),13.
- Paisley, P. O., & Borders, L. D.(1995). School counseling : An evolving speciality, *Journal of Counseling and Development*, 74, 150-154.
- Paisley, P. O., & Hayes, R. (1997). *Research in school counseling*. Greensboro, NC: ERIC Clearinghouse on Counseling and Student Services.
- Perusse, R., & Goodnough, G. B (2005). Elementary and secondary school counselors' perceptions of graduate preparation programs: A national survey, *Counselor Education & Supervision*, 45(2), 109-118.
- Peterson, J. S., Goodman, T., & McCauley. A. (2004). Teachers and non-Teachers as school counselors: Reflections on the internship experience, *Professional School Counseling*, 7(4). Database: Academic Search Premier.
- Schmidt, J. J. (1999) *Counseling in schools: Essential services and comprehensive programs* (3rd ed.) .Boston, MA: Pearson Education Inc.
- Schmidt, J. J. (2008). *Counseling in schools: Comprehensive programs of responsive services for all students* (5th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Shertzer, B., & Stone, S. C. (1971). *Fundamentals of counseling*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Sink, C. A. & MacDonald, G. (1998). The status of comprehensive guidance and counseling in the United States, *Professional School Counseling*, 2(2), 88- 94.
- Southeast Regional Resource Center (1989). *Alaska school counseling program guide*. Juneau, AK: Author.
- Star, M., & Gysbers, N. C. (1986). *Missouri comprehensive guidance: A model for program development, implementation, and evaluation*. Jefferson, MI: Missouri Department of Elementary and Secondary Education.
- Taylor, E. R. (2002). Evaluation of counseling services in a rural school district: Assessing current school program status. In P. Henderson, & N. Gysbers., (eds.). *Implementing comprehensive school guidance programs: Critical leadership issues and successful responses* (pp. 23-29). Greensboro, NC: ERIC Clearinghouse on Counseling and Student Services.
- The Council for accreditation of Counseling and Related Educational Programs. (CACREP, 2007a). *Directory of accredited programs*, Retrieved May 25, 2007 at <http://www.cacrep.org/directory-current.html>
- The Council for accreditation of Counseling and Related Educational Programs. (CACREP, 2007b). *Standards revision*, Retrieved May 25, 2007 at <http://www.cacrep.org/Standards>

- RevisionText.html
- Utah State Office of Education (1998). *Utah comprehensive counseling and guidance program: A proposed model for program development*. Salt Lake City: UT: Author.
- VanZandt & Hayslip (2001). *Developing your school counseling program: A handbook for systemic planning*. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.
- Wittmer, J. (2000). *Managing your school counseling program: K-12 developmental strategies (2nd ed.)*. Minneapolis, MN: Educational Media Corporation.
- Wrenn, C. G. (1962). *The counselor in a changing world*. Alexandria, VA: ACA Press.
- 원 고 접 수 일 : 2007. 6. 1
수정원고접수일 : 2007. 8. 13
게 재 결 정 일 : 2007. 8. 16

Comparison Study of Korean and American School Counseling for Developing a Korean School Counseling Model

Sang Min Lee

Korea University

Insoo Oh

University of South Carolina

Suhyun Suh

Auburn University

Despite the long history of school counseling in Korea, it was a recent endeavor to introduce a specialized model within the profession that focuses exclusively on school counseling. The newly introduced school counseling system was built on the momentum for maximizing the professional identity of the school counseling field in addition to recognizing school counselors' positions within school settings. Nevertheless, the absence of a well established school counseling model continues to cause confusion regarding school counselors' roles and functions. Newly employed professional school counselors voiced the need for the development of a Korean school counseling model which could give answers to such questions as who should do what, when, and how. In this paper, we comprehensively discussed those concerns and issues that may need to be taken into consideration prior to the development of a Korean school counseling model. For that purpose, the authors compared the historical development and current trends embedded in Korean and American school counseling, and presented the factors that were discussed to have impacts on the development of both country's school counseling profession. Next, with the fact that there is no existing national Korean school counseling model, we introduced American School Counselor Association (ASCA) National Model and presented the issues that have been raised in both Korean and American school counseling fields. Lastly, we discussed the implications for the development of Korean national school counseling model and future directions of a Korean school counseling.

Key words : School Counseling Model, School Counselor, Comparison Study