

## 전문 상담자 교육과 훈련에 관한 연구\*

이 재 창  
홍익대 교육학과

오늘날 한국 상담이 당면한 가장 중요한 문제중의 하나는 상담의 전문성 문제라고 할 수 있다. 이전에 비해서 상담이 나름대로 대중화 보편화 되고 어느 정도 양적인 팽창을 가져왔지만 상담의 전문성과 질적인 발전은 이러한 양적 팽창을 따르지 못하고 있는 실정이다. 양적인 측면에 비해 상담의 전문성 문제는 소홀히 다루어지고 있다. 따라서 일반 대중의 상담에 대한 인식이 왜곡되고 상담자들도 전문가로서의 자질을 갖추는 데 등한히 하는 경향을 보이고 있다. 상담의 전문성은 상담교육을 통해서 이루어지는 것이다. 그러나 우리 나라의 상담교육 과정을 보면 체계적이지 못하고 일정한 자격기준 없이 산발적으로 실시되고 있다. 이러한 현실이 상담의 전문성 확립을 더 어렵게 하고 있다. 따라서 체계적인 상담자 교육과 훈련방법이 요구된다. 상담교육의 목표와 방법으로서 과학자 - 실천가 모형과 인지기술 방법을 활용해 상담교육을 좀 더 체계화하고 실습교육을 강화할 것이 요구된다.

얼마 전까지만 해도 상담이라는 용어가 생소하게 들렸으나 지금은 나름대로 보편화 되었고 우리의 일상생활에서 그리 낯설지 않은 활동으로 자리를 잡아가고 있는 실정이다. 텔레비전 드라마에서도 상담이니 카운셀링이니 하는 말이 제법 심심치 않게 등장하고 있다. 뿐만 아니라 공공기관이나 기업체 등에서 시민이나 고객에 대한 서비스를 홍보하는 차원에서 대민상담이니 고객상담이니 하면서 상담을 내세우고 있기도 하다. 이러한 현상은 상담이 나름대로 우리 사회에서 보편화되고 대중화되어 가고 있

는 현상이라고 볼 수 있으며 이런 점에서 긍정적으로 평가할 수도 있다.

그러나 이렇게 상담이 보편화 되면서 발생하는 또 하나의 현상은 상담업무의 상당 부분을 소위 자원 봉사자로 충당하는 현상이다. 이는 시간적 여유가 있고, 상담에 대한 열의와 기초적인 교육적 배경을 가지고 있는 잠재적인 인력을 활용한다는 측면에서 긍정적으로 받아들일 수 있다. 또한 정부나 사회기관의 열악한 재정으로 인해 전임 상담자를 고용할 수 없는 현실에서 자원 봉사자들을 활용하는 것은 여러

\* 이 논문은 1995학년도 홍익대학교 교내 연구비에 의하여 연구되었음.

가지로 긍정적인 측면이 있다. 사실 우리 사회에서 자원봉사자들이 담당하고 있는 상담의 몫과 이들의 상담에 대한 기여는 무시할 수 없다.

이상과 같은 현상은 상담의 대중화라는 측면에서 나름대로 긍정적으로 볼 수도 있다. 그러나 어떻게 보면 이제 막 일반 대중의 관심을 끌기 시작한 상담에 대해서 왜곡된 인식을 갖도록 하는 결과를 초래할 수도 있다. 이러한 문제는 먼저 상담을 고객 상담이나 고충처리 상담과 같이 간단한 정보를 제공하거나 조언을 해주는 정도의 활동으로 인식하게 하고 있다. 또한 자원 봉사자의 활용은 몇 시간의 기초적인 훈련만 받으면 누구나 상담자가 될 수 있는 것 처럼 오해하게도 할 수 있다. 아울러 정부나 관계기관에서 상담업무를 상담 전문가로 하여금 담당하게 하여 내담자에게 전문적인 양질의 서비스를 제공하지 않고 경제적인 이유만으로 구색만 갖추으로써 안일한 복지행정의 일단을 보여주고 있을 뿐이다.

이러한 현상은 상담을 전문적인 활동으로 보기 보다는 비전문적인 일상적인 활동으로 이해하도록 하는 원인이 되고 있다. 그렇기 때문에 상담 기관이나 또 그 곳에서 상담을 하는 사람들이 다같이 상담의 전문성에 대해서 별로 인식을 하지 못하고 있는 실정이다.

이러한 상황의 가장 큰 피해자는 두 말할 것도 없이 상담자를 믿고 찾아온 고객 즉 내담자이다. 자격이 없는 상담자가 내담자에게 주는 피해는 이루 다 상상할 수 없다. 두 번째 피해자는 상담자 자신들이다. 자신들이 할 일을 다 하면서도 비전문가 취급을 받게 되고, 내담자나 일반 대중으로부터 신뢰와 인정을 받기가 어렵게 된다. 특히 전문적인 교육과 훈련을 받고 상

담 전문가 자격증을 소지한 전문 상담자들도 역을하게 비전문가로 낙인을 찍히게 된다.

오늘날 우리 나라 상담이 당면하고 있는 가장 심각한 문제중의 하나는 바로 상담의 전문성 문제라고 할 수 있다. 한국 상담의 전문화 문제는 이미 오래 전부터 지속적으로 논의되어 왔고 최근에는 상담관련 학회나 모임을 통해서 상담전문가들 사이에서 중요한 주제로 다루어지고 있다(이재창, 1994 : 이형득, 1994). 특히 이형득(1993)은 한국 상담의 발전을 위하여 우리가 해결해야 할 최우선 과제는 바로 상담의 전문화임을 주장하였다. 즉 전문직으로서의 상담을 일반 대중에게 정확히 알려야 하고, 아울러 응분의 도움을 줄 수 있는 위치로 끌어올리는 일에 힘써야 할 것을 주장하였다.

상담의 전문화야 말로 오늘날 우리 상담이 당면한 가장 중요한 문제라고 할 수 있다. 상담의 전문화 문제는 상담활동이나 상담자에게 국한된 문제가 아니고 우리 사회 전체의 정신 건강과 삶의 질에 직결되는 문제이기 때문에 소홀히 다루어져서는 안된다. 특히 요즘과 같이 통속적이고 왜곡된 의미의 상담이 난무하고 있는 상황에서는 그 어느 때보다도 상담의 전문화가 요구된다고 할 수 있다.

상담이 전문화 되기 위해서는 상담을 담당하는 상담자가 전문화 되어야 하고, 상담자가 전문화 되기 위해서는 상담자 교육내용과 방법이 전문화 되어야 하고, 아울러 이러한 전문성을 보장하기 위한 제도적 장치가 마련되어야 한다. 상담의 전문화는 결국 상담자의 교육과 이를 지원하는 제도적 장치에 달려 있다고 할 수 있다.

그러면 우리 나라 상담교육은 어떠한가? 전

문 상담자를 양성하고 있는가? 또한 이를 지원하는 제도는 어떠한가? 전문 상담자를 양성하고 상담자의 전문성을 보장하고, 전문상담자가 제대로 기능을 다 할 수 있도록 되어 있는가? 이러한 질문에 대한 대답은 매우 회의적이다.

이 논문에서는 전문 상담자 양성을 교육과 제도적인 측면에서 다루고자 한다. 먼저 전문 상담자란 어떤 사람들인가, 전문 상담자에 대한 정의와 이들의 실태를 알아보고, 다음에 전문 상담자 양성을 위한 교육과 제도의 문제를 다루고, 끝으로 전문 상담자 양성을 위한 교육과 훈련에 대한 바람직한 모형을 제시하고자 한다.

## 상담자의 자질

### 1. 상담의 전문성

전문 상담자란 누구인가? 어떤 상담자를 전문 상담자라고 하는가? 전문 상담자의 정의를 내리기는 쉽지 않다. 정의를 내린다 해도 모든 사람들의 일치된 합의를 끌어 내기도 어렵다. 전문 상담자는 고사하고 일반 상담에 대해서도 명확한 합의를 도출해 내지 못하고 있는 실정이다. 일찍이 Tyler(1969)가 지적한 바와 같이 상담이라는 용어는 모든 사람이 다 이해하고 있는 것 같으나 그 의미는 사람마다 제각기 다르게 사용하고 있는 실정이다.

전문 상담자는 영어로는 professional counselor라고 한다. professional counselor는 전문적 상담(professional counseling)을 제공하는 사람이다. 이러한 전문적이라는 표현은 상담의

정의에서 뚜렷하게 나타나고 있다. 대부분의 사람들이 상담의 정의에서 소위 전문성을 다 강조하고 있다. 대표적인 상담의 정의를 들어 보면 다음과 같다.

상담은 혼자서 힘으로는 해결할 수 없는 문제를 가진 내담자와 다양한 개인적 문제를 해결할 수 있도록 도움을 줄 수 있는 훈련과 경험을 쌓은 전문적 조력자(professional worker) 사이의 1 대 1의 관계에서 이루어지는 과정이다(Smith, 1955, p. 156).

상담은 내담자의 행동변화를 촉진시키기 위해서 전문적 장면(professional setting)에서 상담자와 내담자라고 불리우는 두 사람 사이에 일어나는 상호작용이다(Pepinsky & Pepinsky, 1954, p.3).

상담은 내담자로 하여금 자기 이해, 의사 결정 및 문제 해결이 이루어지도록 상담자가 전문적으로 도와주는 과정이다(Pietrofesa, Leonard, & Van Hoose, 1978, p. 6). (상담은)도움을 필요로 하는 사람(내담자)이, 전문적 훈련을 받은 사람(상담자)과의 대면 관계에서, 생활 과제의 해결과 사고, 행동 및 감정 측면의 인간적 성장을 위해 노력하는 학습 과정이다(이장호, 1995, p. 3).

상담의 정의를 종합해 보면, 상담은 자격을 갖춘 상담자에 의해서 제공되는 전문적 봉사활동(professional service)이다. 상담은 내담자를 긍정적인 방향으로 변화 시키기 위해서 상담자가 책임을 지고 노력하는 전문적 관계(professional relationship)이다. 상담의 주요 요소는 일상적인 관계에서는 발견할 수 없는 특별한 전문성을 가지고 있다는 점이다

(Pietrofesa, Hoffman, & Splete, 1984).

이렇게 상담은 전문적 활동이고, 상담자는 이러한 전문적 활동을 하는 전문가인 것을 알 수 있다. 그러면 상담이 어떤 면에서 전문적인 활동이고, 상담자는 어떤 의미에서 전문가인가? 이에 대한 답을 얻기 위해서는 먼저 전문성의 의미를 밝혀볼 필요가 있다.

Ohlsen(1970)에 이하면, 전문직(profession)은 다음과 같은 특성을 갖는다.

- (1) 전문직에 종사하는 사람은 고유하고(unique) 명확하게 명시된 업무를 수행한다.
- (2) 전문직에 종사하는 사람은 그들의 업무 수행을 위해서 필요한 전문적 준비과정을 명시하고 있다. 따라서 준비과정을 개발하기 전에 수행할 업무가 명확하게 명시되어야 한다.
- (3) 전문직에 종사하기 위해서는 특별한 지식과 기술이 요구된다. 전문직에 대한 준비과정은 지적 발달, 새로운 지식의 추구, 전문적 실천을 향상하기 위한 기술 등을 강조해야 한다.
- (4) 전문직은 회원의 자격을 엄격히 통제한다.
- (5) 전문적 업무 수행에 대한 기준은 전문직 구성원에 의해서 정해진다.
- (6) 전문직은 회원들을 위한 윤리강령을 수립한다.
- (7) 전문직에 종사하는 사람은 자신의 수입이나 권력, 또 명예보다 사회에 대한 봉사에 더 관심을 갖는다. 전문가는 최선의 봉사를 할 수 있도록 해야 한다.
- (8) 전문직에 종사하는 사람은 그 업무수행에 있어서 상당한 자율권이 주어져야 한다.

(9) 전문직에 종사하는 사람은 자신들의 판단에 책임을 져야 한다.

- (10) 전문직에 종사하는 사람은 자신들이 종사하고 있는 분야의 성장 발전에 대해서 책임을 진다. 이는 관련 학회나 기구에 적극적으로 참여하는 것도 포함한다(pp.159-160).

이형득(1988)도 전문직과 통속직을 구분하는 준거를 다음과 같이 제시하고 있다. 즉 전문직이란 :

- (1) 쉽사리 전직하기 힘든 생업의 성격을 띠고 있다.
- (2) 개인적 이득보다는 공중과 사회에 대한 봉사를 강조한다.
- (3) 고도로 발달된 철학적 및 과학적 지식과 기술에 의존한다.
- (4) 장기간의 전문교육과 훈련을 필요로 하는 높은 자격기준을 가지고 있다.
- (5) 강력하고 친밀성을 띤 조직체를 가지고 있다.
- (6) 업무와 행동을 지배하는 윤리강령을 실천한다.

한편 Dugan(1965)은 일찍이 전문직의 발달 단계를 다음과 같이 제시한 바 있다.

- (1) 필요한 봉사활동의 확립과 실천
- (2) 적절한 양성 프로그램의 개발
- (3) 전문직에 종사하는 사람의 양적 증가
- (4) 준비 과정과 자격인정에 대한 차별성 인정
- (5) 수행되는 활동의 질에 대한 점진적인 요구와 대중의 기대
- (6) 윤리 문제의 인정
- (7) 회원의 자질과 수행을 엄격하게 심사할 필

요성에 대한 인식의 증대

- (8) 지속적인 전문적 발달과 책임있는 역할을 수행하는데 필요한 능력의 배양을 위한 지침의 기준 개발(p. i).

이상과 같은 전문적 업무에 종사하는 사람이 전문가라고 할 수 있다. 따라서 전문 상담자가 되기 위해서는 상담자가 수행하는 상담이 전문적인 활동이 되어야 한다. 그러면 한국 상담은 이상의 기준에 의하면 어느 수준에 도달하는가? 한국 상담은 앞에서 제시한 전문적으로서의 조건을 어느 정도 충족시키고 있는가? 한국 상담자는 전문적인 상담을 하고 있는가?

## 2. 상담자의 자질

전문 상담자는 어떤 사람들인가? 앞에서 제시한 상담의 정의에서 명시되었듯이 상담자는 전문적 교육과 훈련을 받은 전문가이다. 구체적으로 전문 상담자가 되기 위해서는 우선 상담이 앞에서 제시한 전문적으로서의 조건을 갖추어야 하고 이러한 전문적 상담업무에 종사하는 사람들을 전문적 상담자라고 할 수 있다.

일반적으로 상담자가 갖추어야 할 자질은 전문적 자질과 인성적 자질로 구분할 수 있다 (George & Cristiani, 1981 : 김충기, 이재창, 1985 : 박재황, 남상인, 김창대, 김택호, 1993 : 이형득, 1993). 전문적 자질은 상담이라는 전문적 활동을 수행하는데 필요한 지식과 기술을 의미하며, 인성적 자질은 상담자로서 갖추어야 할 기본적 태도나 품성과 같은 인간성이라고 할 수 있다. 전문적이고 유능한 상담자가 되기 위해서는 어느 한 쪽에 치우쳐서는

안되고 양 쪽의 자질을 적절히 갖추는 것이 필요하다.

박재황 등(1993)은 상담자의 자질을 비교적 상세하게 제시하고 있다. 즉 상담자의 자질을 크게 전문적 자질과 인간적 자질로 구분하고 전문적 자질을 다시 지식 및 이해 측면과 기술적 측면으로, 지식 및 이해 측면을 다시 상담활동 자질과 상담지원 자질로 구분하고 있다. 상담활동 자질은 상담활동에 기본이 되는 성격, 상담과정, 진단체제 등에 관한 내용으로서, 개인에 관한 지식, 사회 문화에 관한 지식, 상담의 이론과 기법, 상담자 윤리, 심리검사, 진단 및 평가체제 등이 포함된다. 상담지원 자질은 상담자 교육 및 훈련에 대한 지식과 이해, 연구활동에 관련된 지식, 상담 행정 및 정책과 관련된 지식과 이해 등이 포함된다. 상담 활동의 기술적 측면으로는 개인상담, 집단상담, 가족상담 등과 관련된 기술을 들 수 있다. 또한 상담자의 인간적 자질로는 상담자 자신에 대한 태도, 내담자에 대한 태도, 그리고 상담자에 대한 태도를 들고 있다.

상담은 상담자, 내담자, 그리고 상담자와 내담자가 상호작용하는 관계로 형성된 활동이다. 상담의 효과는 이들 세 요인들이 어떻게 작용하느냐에 달려 있다고 할 수 있다. 따라서 이 세 요인들이 나름대로 다 중요성을 가지고 있다. 그러나 이 중에서 상담자 요인은 상담의 성패를 좌우하는 가장 핵심적인 기능을 담당한다고 할 수 있다. 많은 학자들이 상담자 변인의 중요성을 상담의 효과와 관련하여 주장하고 있고 특히 최근에는 상담자의 사고와 행동을 강조하는 경향을 보이고 있다. 상담자 교육에 관한 최근 문헌들도 자신의 자아(self)와 다른 사람들의 자아를 관찰

하고 이해하고 수용할 수 있는 상담자의 능력을 강조하고 있다(Corey, 1991).

상담에 있어서 가장 많이 제기되는 문제는 아마도 “상담의 효과를 결정하는 상담자의 자질은 무엇인가?” 하는 것일 것이다(Belkin, 1981). Rogers(1961)는 그의 상담 경험과 연구 결과들을 통해서 상담자의 이론적 배경이나 상담기법보다 내담자가 지각하는 상담자의 태도가 훨씬 더 중요하다고 결론을 내린 바 있다.

상담의 효과를 상담자의 특성에서 찾으려는 시도가 많은 학자들에 의해서 이루어졌는데, 이러한 학자들 가운데 특히 Combs는 그의 동료들과의 일련의 연구를 통해서 효과적인 상담자와 비효과적인 상담자의 차이는 상담자의 신념과 특성에 있다고 결론을 내린 바 있다(Combs, 1962 : Combs, Soper, Gooding, Benton, Dickman, & Usher, 1969). 이러한 결론은 Combs로 하여금 상담에 있어서 주요 기법으로 ‘도구로서의 자아’(self-as-instrument)라는 모형을 제시하도록 하였다. 이 모형에 의하면 상담자의 자아 즉 상담자 자신이 내담자의 긍정적 성장의 주 촉진자가 된다는 것이다. Combs에 의하면 효과적인 조력관계는 자신과 사회의 목적을 충족시키기 위해서 조력자 자신을 효과적으로 사용하는 것이다(Combs et al., 1969).

Combs(1986)는 후에 조력전문직에 관한 다수의 연구를 검토한 결과 효과적인 조력자와 비효과적인 조력자간에 분명한 특성상의 차이가 있는 것을 발견하였다. 즉 효과적인 조력자들은 다른 사람들을 믿을만하고, 능력있고, 의존할만 하고, 친절하다는 긍정적인 신념을 가지고 있었다. 이들은 또한 자신과 자신의 능력에 대해서도 긍정적인 태도와 자신감을 가지고

있는 것으로 나타났다.

상담자의 인성적 특성을 인간 효율성의 모형(models of human effectiveness)으로 설명하려는 학자들이 있다. 이들에 의하면 효과적인 상담자의 개인적 특성은 효과적인 사람들의 특성을 분석함으로써 이해되어야 한다고 한다. 이들이 제시하는 대표적인 특성으로는 Shoben(1957)의 ‘정상적 성격(normal personality)’, Allport(1961)의 ‘성숙된 성격(mature personality)’, Rogers(1962)의 ‘완전히 기능하는 사람(fully functioning person)’, Combs(1962)의 ‘적절하고, 자아실현하는 사람(adequate, self-actualizing person)’ 등을 들 수 있다.

George와 Cristiani(1981)는 이상과 같은 건강한 인간의 특성을 상담자에 적용하여 효과적인 상담자의 인성적 특성을 다음과 같이 제시하였다. 첫째, 자신의 경험에 대해서 개방적이고 수용적이다. 둘째, 자신의 가치와 신념을 알고 있다. 셋째, 다른 사람들과 온정적이고 깊은 관계를 발전시켜 나갈 수 있다. 넷째, 자신의 그대로의 모습을 다른 사람들이 볼 수 있도록 한다. 다섯째, 자신의 행동에 대해서 책임을 진다. 여섯째, 현실적인 포부수준을 발전시킨다.

상담자가 전문성을 발전시켜 나가는 과정에 대해서 Skovholt와 Ronnestad(1992)는 면접법을 사용한 질적 연구 방법을 통해서 연구한 바 있다. 이들 연구 결과에 의하면, 상담자가 전문성을 확립해 가는 과정을 크게 세 가지 주제, 즉 일차적 특성(primary characteristic themes), 과정 특성(process descriptor themes), 영향의 근원(source of influence themes), 그리고 2차적 특성(secondary

characteristic themes) 등으로 제시하고 있다. 이들 과정을 요약하면, 전문성의 발달이라는 것은 결국 전문성 개별화로의 성장이며, 이론 그리고 상담유형은 점차로 상담자의 성격과 인지적 체계와 일치하게 된다는 것이다. 또한 상담자의 전문적 성장은 교수, 동료, 내담자, 자신의 체험, 전문활동에의 참여 등 다양한 통로를 통해서 이루어 진다. 특히 내담자의 역할은 상담자의 전문성 발달에 절대적인 역할을 한다. 유능한 상담자를 모방하는 것은 초기 단계에서는 바람직한 학습 방법이나 나중에는 그렇지 않다.

### 3. 상담자의 실태

우리 나라에서 상담자들이 활동하는 장면(setting)은 대체로 학교, 공공 기관, 사회단체, 산업체, 종교 기관 등으로 분류할 수 있다(박성수, 박재황, 황순길, 오익수, 1993). 이들 기관에서 다양한 유형의 상담자들이 각기 다른 상담 업무를 수행하고 있다.

이들 기관에서 일하는 상담자들은 크게 정부에서 요구하는 일정한 자격연수를 마치고 그에 상응하는 자격증을 가지고 상담에 전담하거나 적어도 주업무를 상담으로 하고 있는 경우(예, 진로상담교사), 대학에서 상담관련 학과(교육학, 심리학, 사회복지학, 교육심리학 등)를 전공하고 상담기관에서 전임상담자로 근무하는 경우, 대학원에서 상담분야를 전공하고 상담 기관에서 상담을 하는 경우, 대학이나 대학원에서 상담을 전공하고 학회에서 인정하는 소정의 수련과정을 마친 다음에 학회의 자격증을 가지고 상담을 하고 있는 경우, 또 사회 기

관에서 실시하는 상담자 교육과정을 마치고 자원봉사자로 상담을 하는 경우 등이 있다. 이러한 다양한 형태의 상담자들중 어디 까지를 전문상담자로 취급해야할지 결코 쉬운 일이 아니다.

먼저 학교상담의 경우를 보면, 아직 우리나라에서는 유치원이나 초등학교 수준에서는 상담실이나 상담자가 거의 없는 실정이기 때문에 학교 상담 하면 우선 중등학교를 의미하게 된다. 중등학교의 경우, 중학교는 12학급이상, 고등학교는 9학급 이상이면 상담실과 진로상담주임을 두게 되어있다. 중등학교에서 상담을 담당하는 사람은 진로상담교사로서 이들은 180시간 이상의 진로상담교사 자격연수를 받은 사람들이다. 진로상담교사 자격연수는 1978년에 교도교사연수로 시작되어 현재에 이르고 있으며 1993년 현재 10,070명이 배출되었다. 이는 진로상담교사 1인이 다루어야 할 학생이 450명에 이르는 것을 의미한다. 더구나 자격증을 가진 진로상담교사가 대부분 교과담당 교사이기 때문에 전혀 상담을 하지 않고 있는 경우가 허다한가 하면, 과중한 수업 부담으로 상담에 전념할 수 없는 경우도 많다. 이러한 현상을 보완하기 위해 1985년부터 상담 자원봉사자 제도를 도입하여 일정 시간(총 60시간) 교육을 마치고 일선 학교에서 시간제로 상담업무에 종사하도록 하고 있다. 더구나 명칭이 교도교사에서 일반 상담교사가 아닌 진로상담교사로 바뀐에 따라 진로상담만 다루는 것 같은 인상을 주어 학교상담의 기능을 제한하고 있는 실정이다.

학교 상담활동은 대학의 상담활동도 포함하게 되는데 대학이라고 해서 크게 낯것도 없는 실정이다. 대학의 상담은 대부분 학생생활(지

도)연구소에서 실시되고 있다. 대학에 따라 학생생활연구소의 규모와 기능은 천차만별이다. 어느 대학에서는 전문 상담자를 두고 다양한 상담 활동을 전개하는가 하면, 전문 상담자는 하나도 없이 명목상으로 연구소만 두고 있는 대학도 허다하다. 특히 연구소의 소장이나 부장들은 상담과 관계없는 교수들이 보직으로 맡고 있는 것이 거의 관례가 되다싶이 되어있다. 김계현(1991)은 대학 상담소에 근무하는 상담자를 유급과 무급으로 구분하여 조사하였는데 조사 대상인 93개 대학중 26개 대학이 1명의 유급 상담자를 두고 있었고, 15개 대학이 2명의 유급 상담자를, 그리고 12개 대학만이 3명 이상의 유급 상담원을 두고 있었다. 또한 90개 대학중 50%에 해당하는 45개 대학이 비전공자를 소장에 임명하고 있었으며, 상담전공 보직교수가 한 명도 없는 곳이 41개 대학(46%)이나 되었다.

공공기관 상담실의 상담자는 공무원 신분에 있기 때문에 우선 공무원 자격기준에 부합되는 사람들로서 상담활동의 성격에 따라서 추가로 관련 학과 졸업을 요구하거나 보수교육 등을 받도록 하여 상담업무를 추진시키고 있다. 공공상담기관에 종사하고 있는 상담자 183명을 대상으로 조사한 바에 의하면, 11.6%는 대학 교육을 전혀 받지않은 사람들이며, 석사 이상의 학위를 가지고 있는 상담자는 12.7%에 불과하였다. 전체의 62.4%가 대학을 졸업했으나 이들중 40.3%는 상담과 관련이 없는 분야를 전공한 것으로 나타났다(박성수 등, 1993).

요즈음은 상담의 상당한 부분을 사회상담이 담당하고 있다. 사회기관 상담실의 경우 아동상담, 청소년 상담, 노인상담, 여성상담 등 여

러 분야에서 상담활동이 이루어지고 있다. 특히 사회상담 기관은 전화 상담등 다양한 방법으로 내담자에게 접근함으로써 실제로는 가장 많은 내담자와 접촉을 하는 기관이라고 할 수 있다. 이러한 사회상담 기관에서 근무하는 상담자들은 57.7%가 4년제 대학 교육을 마쳤으며, 이들 중 67.4%가 상담과 관련된 분야를 전공한것으로 나타났다. 또 상담자의 13.5%는 석사학위 소지자이며, 이들 중 17.8%는 상담과 관련된 분야를 전공한 사람들로 나타났다. 이들이 가지고 있는 자격증으로는 사회복지사 자격증이 가장 많으며(42.5%), 다음으로는 상담정교사 자격증이 가장 많았다(10.0%) (박성수 등, 1993).

최근에 들어 산업기관은 노사분규를 비롯한 여러 가지 갈등을 경험하고 있다. 이러한 갈등의 해결을 비롯해서 근로자들의 복지증진을 위해서 산업기관의 경우 고용인 30인 이상의 사업체마다 상담실을 설치하고 근로자의 고민문제 및 갈등해소를 도와주도록 하고 있다. 그러나 상담실이 거의 없거나 유명무실한 경우가 대부분이다. 상담업무도 주로 민원, 법률, 회사에서의 고충과 관련하여 상의 혹은 충고의 차원에서 실시되고 있는 실정이다. 산업체에도 전문 상담자가 절대적으로 필요하지만 대부분 사업체는 인사, 노무, 총무 등의 업무를 담당하는 사원들에게 단기간의 상담에 관련된 교육을 실시한 후에 상담업무를 겸해서 담당하게 하고 있는 실정이다(박성수 등, 1993). 그러나 이러한 산업체에도 최근에는 노사분규의 합리적인 해결 및 예방, 퇴직하는 직원들에 대한 적응문제, 근로자와 그 가족들에 대한 복지증진의 차원에서 전문적 상담에 점점 관심을 기



울이고 있는 추세이다.

우리 나라에는 종교인구가 상당수에 이르고 수많은 종교기관이 있다. 그리고 이들 종교기관에서는 어떤 형태로든 상담활동을 하고 있다. 종교기관의 상담은 신앙과 관련된 상담이 주종을 이루나, 근래에 와서는 여러 가지 사회문제의 급증으로 인해 신앙문제 이외에 일반적인 문제도 다루게 되는 경우가 허다하다. 따라서 종교기관의 상담실이 일반 사회기관의 상담실과 같은 기능을 하고 있는 실정이다. 그러나 이들 상담실의 전문성은 많은 문제점을 제시하고 있다. 박성수 등(1993)의 조사에 의하면 종교상담실의 상담자중 25.0%가 전문대졸 이하의 학력을 가지고 있으며, 대학에서 상담과 관련된 학문을 전공한 상담자는 50.0%에 불과했다. 상담자들의 상담 경력은 3년이하가 50.0%를 차지하고 있고, 이중 1년 이하의 상담 경력자가 전체의 33.3%를 점하고 있다.

앞에서 제시한 장면 이외에 대부분 소위 연구소라는 이름을 부친 사설 상담소들이 있다. 이들 사설 상담소들이야 말로 그 구성과 기능에 있어 극과 극을 달리고 있다. 많은 상담소들이 그럴듯한 이름을 부쳐서 일반인들을 현혹시키고 있다. 이들 기관들은 대부분 상담기관이라기 보다는 학원이나 사회교육기관과 같은 성격을 띠고 있는 것이 보통이다. 이러한 기관에는 물론 상담을 전공한 상담 전문가도 별로 없다. 그러나 최근에 일부 뜻있는 상담 전문가에 의해서 세워지고 있는 상담소는 상담의 전문화를 지향하는 모범적인 예라고 할 수 있다. 이들 기관들은 대부분 상담에 대한 전문적인 지식과 경험을 가진 상담 전문가가 설립을

해서 운영하고 있고 이들 기관에서 실제로 상담활동을 하는 사람들도 대부분 상담을 전공하고 이분야의 자격증을 가지고 있다.

이상에서 살펴본 바와 같이 우리 나라의 상담은 전문상담과 통속적인 상담이 뚜렷한 구분이 없이 뒤섞여서 같이 혼재하고 있는 실정이다. 우선 학교 상담만 하더라도, 어느 학교에서는 180시간의 형식적인 연수만 마친 진로상담교사가 형식적인 최소한의 상담을 하는 데 그치는 반면, 어느 학교에서는 대학원에서 상담심리를 전공하여 학위도 가지고, 수시로 학회나 다른 기관에서 실시하는 수련회나 워크숍 등에 참석하여 전문가 수준에 도달한 상담교사가 상담을 맡아하는 경우도 있다. 이러한 경우는 다른 상담 기관에도 그대로 적용이 된다. 어느 기관은 전적으로 자원봉사자가 상담을 전담하는 경우가 있고, 또 어느 기관은 상담을 전공하고 학회에서 인정하는 자격증을 가진 상담 전문가가 상담을 하기도 한다.

이렇게 천차만별의 상담자를 통해서 상담을 받게되는 것이 오늘날 우리의 현실이다. 이러한 현실이 상담의 전문성을 더 요구하고 있다고 하겠다.

## 상담자 교육 현황

상담의 전문성은 무엇 보다도 전문적인 교육과 밀접한 관계가 있다. 따라서 우리 나라 상담자의 전문성의 실태를 파악하는 가장 합리적인 방법은 우선 상담자 양성을 위한 교육과정을 살펴보는 것이라고 생각된다. 또한 이러한 교육과 아울러 양성을 위한 훈련이나 연수, 특

히 자격연수와 자격증 수여와 관련된 제도적인 문제도 매우 중요하다고 생각된다.

## 1. 교육과정

상담자 양성을 위한 교육의 가장 대표적인 영역은 교육내용과 관련된 교육과정이라고 할 수 있다. 우리가 전문 상담자 하면, 전문가의 조건에 따라, 전문상담자는 적어도 대학원 과정을 마치고, 소정의 실습과 수련과정을 마치고, 학회나 국가가 인정하는 자격증을 소지한 사람이라고 할 수 있다. 그러나 우리 나라에서는 이러한 조건을 충족시키는 상담자는 극소수에 지나지 않는다. 중등학교의 진로상담교사나 일반 사회기관의 상담자들은 대부분 학사학위 소지자들이기 때문에, 전문상담자의 교육과정을 고찰한다는 의미보다는 우리 나라에서 다수를 차지하고 있는 상담자들의 양성과정을 고찰한다는 의미에서 학사과정의 교육과정을 먼저 탐색해 보고자 한다.

### 1) 학부과정

우리 나라의 상담자는 소위 상담 관련학과, 즉, 교육학과, 심리학과, 교육심리학과, 아동학과, 사회사업(복지)학과 등에서 양성되고 있다. 주요 대학의 이들 학과의 교육과정을 보면 다음과 같다(박재황 등, 1993).

서울대학교 교육학과의 경우, 전공필수 11개 과목중 상담과 직접 관련이 있는 과목은 하나도 없고 간접적으로 관련이 있다고 볼 수 있는 교육심리학과 교유통계 2과목이고, 전공선택 과목으로는 24과목중 상담관련 과목은 13개이나 상담과 직접 관련된 과목은 학습이론,

생활지도, 심리측정, 상담의 원리 등 4과목에 지나지 않는 것으로 나타났다. 이화여자대학교 교육심리학과는 전공필수 12개 과목과 전공선택 13개 과목 등 25개 개설된 과목이 모두 상담과 관련이 있다고 보이며, 이 중에서 상담과 직접 관련이 있다고 여겨지는 과목은 전공필수중 발달심리학, 심리측정, 상담심리학, 심리검사의 활용, 그리고 전공선택으로 성격심리학, 개인 및 집단상담실습, 성격 및 사회성 발달, 특수 집단상담, 학교상담, 투사적기법 등 10개 과목이 개설되어 있다.

서울대학교 심리학과는 전공필수 8개 과목중 7개 과목이 상담과 간접적으로 관련된 과목이고, 상담과 직접적으로 관련된 과목은 성격심리학 1과목이다. 전공선택 과목은 21개 과목이 개설되어 있는데 이중 18개 과목이 상담 관련 과목이고, 상담 관련 과목중 상담과 직접 관련된 과목은 정신분석학 입문, 이상심리학, 상담심리학, 심리평가 및 검사실습, 임상심리학 및 실습 등 5개 과목이 개설되어 있다.

이들 학과들의 공통적인 특징을 요약해 보면 다음과 같다(박재황 등, 1993).

첫째, 전체 개설 과목의 수에 비해 상담관련 과목 특히 상담과 직접 관련되는 과목의 수가 상대적으로 적다.

둘째, 교육내용 측면에서 보면, 상담관련 과목의 대부분이 전문적 자질 영역과 관련된 과목들이고, 상담자의 인간적 자질과 관련되는 과목은 거의 없는 실정이다.

셋째, 교육방법 측면에서 보면, 이론중심의 지식 이해를 돕는 과목이 대부분이고, 실습 및 경험 중심의 과목들은 상대적으로 적게 개설되어 있다.

넷째, 사회문제의 반영측면에서 보면, 사회 문제 영역의 특수한 주제를 다룬 과목이 개설 되어 있지 않다.

여기에서 제시한 자료는 교과과정에 개설된 과목들이고 이들 상담관련 과목들이 다 설강이 되고 학생들이 설강된 과목을 다 수강할 경우에 이 정도의 상담관련 과목을 이수하게 되는 것이다. 그러나 상담 관련 과목이 특히 선택과목으로 되어 있을 경우에는 그 학과의 사정에 따라 일부만 설강이 되는 경우가 대부분이다. 따라서 학부 과정에서 학생들이 상담관련 과목을 수강하는 경우는 앞에서 제시한 과목 수보다 훨씬 적을 것으로 사료된다. 특히 상담을 전공한 교수진을 비교적 잘 확보하고 있는 서울대학교나 이화여자대학교는 다른 대학들에 비해서 모든 여건이 나올 것으로 사료된다. 따라서 일부 대학을 제외한 우리 나라 대다수의 대학들은 학부과정에서 상담자를 제대로 양성하는 데는 많은 제한점을 가지고 있다고 할 수 있다.

## 2) 대학원 과정

전문성을 요구하는 상담의 성격과 이와는 상반되는 우리 나라의 상담 관련 학과의 현실을 고려해볼때 학부과정에서 전문 상담자를 교육하는 데는 많은 한계가 있는 것을 알 수 있다. 따라서 전문 상담자는 적어도 대학원 과정에서 양성될 것이 요구된다. 그러면 우리 나라 대학원 과정은 전문 상담자를 양성할 수 있도록 교육과정이 편성되어 있는가? 여기에서는 학사과정을 비교한 대학들을 중심으로 대학원 과정을 살펴보기로 한다.

먼저 서울대학교 교육학과 대학원 과정 상담

전공 교과과정을 살펴보면, 석사과정에서 27학점을 요구하고 박사과정에서는 석사과정 이수학점 포함해서 60학점을 요구하고 있다. 상담을 전공하기 위해서는 학부 선수과목을 이수해야 하는데 교육심리학과 생활지도 2과목을 필수과목으로 이수해야 하고, 상담의 원리 등 10개 선택과목 중에서 3과목을 이수해야 한다. 대학원 과정에는 모두 23개 과목이 개설되어 있는데 이들 모두가 상담과 직접 관련이 있는 과목들이다.

이화여자대학교 교육심리학과에서도 석사과정에서 27학점, 박사과정은 석사과정 취득 학점 포함해서 60학점을 이수해야 한다. 석사과정은 개설과목 28개중 10과목이, 박사과정은 개설과목 29과목중 15과목이 상담과 직접적으로 관련이 있는 과목이다.

서울대학교 사회복지학과에서도 석사과정에서 27학점, 박사과정에서 60학점을 이수해야 한다. 석사과정에는 24과목이 개설되어 있는데 이중 12과목이 상담과 직접 관련이 있는 과목이고, 박사과정에는 13과목이 개설되어 있는데 이중 2과목만 상담과 직접 관련이 있는 과목이다.

서울대학교 심리학과에서는 최소 이수학점으로 석사과정과 박사과정 제각기 36학점을 요구한다. 석사과정은 26개 과목중 13과목이 상담과 직접 관련된 과목이고, 박사과정은 26과목중 9과목이 상담과 직접적으로 관련된 과목이다.

상담 전공 대학원 과정의 특징을 요약해 보면 다음과 같다(박재황 등, 1993).

첫째, 상담관련 개설 과목이 학사과정에 비해 훨씬 높은 비율을 보이고 있다.

둘째, 교육내용 측면에서 보면, 학사과정과 마찬가지로 대부분 전문적 자질 영역과 관련된 과목들이고 인간적 자질과 관련된 과목은 별도로 개설되어 있지 않다. 전문적 자질 영역에서는 상담이론 및 기법 영역 과목, 진단 및 심리검사 영역 과목들이 학사과정에 비해 많이 개설되어 있고, 상담지원 활동 영역에서는 연구활동에 필요한 실험설계법 및 연구법 과목들이 개설되어 있다.

셋째, 교육방법 측면에서 보면, 이론중심의 지식 이해를 돕는 과목 수가 많기는 하지만 학사과정에 비해 실습 및 경험 중심의 과목들이 상대적으로 많이 개설되어 있다.

넷째, 사회문제 측면에서 보면, 대학원 과정의 과목에서도 사회문제 영역의 특수한 문제를 다룬 과목들이 별도로 개설되어 있지 않다.

학부과정과 마찬가지로 대학원 과정에서도 개설된 과목이 다 설강되는 것이 아니기 때문에 실제로 학생들이 수강할 수 있는 과목은 학과의 사정에 따라 특정 과목에 치우칠 가능성이 높다. 이런 의미에서 대학원 과정에서 상담을 전공한 학생들이 직접 이수한 과목을 알아보는 것은 의미가 있을 것으로 생각된다.

김정택과 도상금(1993)은 전국의 심리학과, 교육심리학과, 상담전공 개설 교육학과 대학원에서 상담이나 임상을 전공하고 석사과정을 수료하였거나 2년 이전 졸업생을 대상으로 대학원 과정에서의 상담교육과 실습에 대한 조사를 하였다. 이들 조사에 의하면, 학과에서 요구하는 학점은 일반심리학이나 상담관련 과목 다 13-14학점을 요구하고 있고 일반심리학은 학과에서 요구하는대로 이수하고 있으나 상담 관련 과목은 평균 21학점을 이수하여 학생들 스

스로 더 많이 수강하는 경향을 보이고 있는 것으로 나타났다. 또한 이들은 상담 전공 과목은 평균 3-4과목, 상담 관련 과목은 2과목, 상담과 직결되거나 상담과 관련된 과목은 5-6과목 이수하는 것으로 나타났다. 상담 전공과목으로는 상담이론(76.2%)과 상담이론의 실제(61.9%)가 주종을 이루고 있고, 치료접근으로는 행동치료가 가장 많았다. 또한 응답자의 64.3%가 대학원 과정에서 실습을 경험한 것으로 나타났는데 자원봉사로 실습을 한 경우가 가장 많고(47.6%), 다음으로 장학금이나 봉사 장학생으로(42.8%), 그리고 학과목의 일환으로 실습한 경우는 38%에 불과 했다. 실습장소는 대개 학생생활 연구소가 주종을 이루고 있는 실정이다.

또한 대학원 과정에서의 상담실습 현황을 한국심리학회 산하 상담심리 및 심리치료학회 상담 전문가 수련과정 시행세칙과 비교해 보면 상당히 부족한 것을 알 수 있다.

지금까지 살펴본 바에 의하면 우리 나라 대학과 대학원 과정에서의 교과과정이 상담 전문가를 양성하는 데 많이 미흡한 것을 알 수 있다. 학부과정은 상담에 대한 세부전공이 분화되어 있지 않기 때문에 그런대로 수공이 가지만 대학원 과정에서도 상담 교과목이 이론 중심의 강의로 치우쳐 있고, 특히 상담의 핵심이라고 할 수 있는 실습의 기회가 충분히 주어지지 않는 것은 우리 나라 상담교육의 근본적인 문제를 드러내는 것이라고 할 수 있다.

## 2. 상담자 자격연수

우리 나라에서 상담과 관련된 연수는 크게 세 가지로 나누어 볼 수 있다. 첫째, 정부에서

인정하는 자격취득을 위한 연수이고, 둘째, 학회에서 수여하는 상담 전문가 자격취득을 위한 연수, 셋째, 다양한 사회단체나 사설상담소에서 실시하는 연수 등이다.

정부에서는 각 부처별로 제각기 다른 상담자의 자격기준을 정해놓고 이 기준을 상담자의 선발에 적용하고 있다. 상담업무를 취급하는 부처도 다양해서 교육부, 문화체육부, 보건사회부, 법무부, 노동부 등에서 별도로 상담자 자격기준을 만들어서 시행하고 있다. 국가에서 인정하는 상담과 관련된 대표적인 자격증은 진로상담교사, 청소년상담원, 사회복지사 등을 들 수 있다. 진로상담교사는 교육법에 의해서, 청소년상담원은 청소년기본법에 의해서, 그리고 사회복지사는 사회복지사업법에 의해 자격이 부여된다.

학회에서 인정하는 자격제도는 한국심리학회 산하 상담심리 및 심리치료학회에서 수여하는 상담 전문가 자격제도이다.

이외에 정부기관이나 공공기관에서 실시하는 자원봉사자 제도 및 사회단체나 사설기관에서 실시하는 수료증 제도 등이 있다.

정부기관의 자격제도중 사회복지사는 상담이 주업무인 자격증이 아니기 때문에, 그리고 청소년상담원은 아직 구체적인 교육과 양성을 하고 있지 않기 때문에 고찰 대상에서 제외하고 진로상담교사 자격연수만을 다루기로 한다. 또한 극가가 인정하는 자격제도 이외의 자격제도로는 상담심리 및 심리치료학회에서 실시하는 자격연수만을 다루기로 한다.

### 1) 진로상담교사

진로상담교사는 이전에는 교도교사로 불리우

던 것으로 중학교 12학급 이상, 고등학교 9학급 이상이면 상담실과 더불어 진로상담교사를 두도록 규정하고 있다. 중등학교 정교사 자격증 소지자로서 해당학교의 교장이나 해당 교육청의 인사담당 장학관의 추천을 받아 진로상담교사 연수과정에 임하게 된다. 진로상담교사 자격연수는 1978년에 시작되어 현재에 이르고 있고, 이 자격연수를 통해 배출된 진로상담교사 수는 1993년 까지 총 10,070명으로 집계되고 있다.

진로상담교사 자격연수는 교양 20시간 내외, 교직 30시간 내외, 전공 130시간 내외 등 총 180시간으로 구성되어 있다. 또한 진로상담교사 연수는 각 시도교육청에서 그 지역 대학에 의뢰하여 실시해 오고 있기 때문에 구체적인 교육내용은 지역에 따라 약간씩 차이가 있다.

진로상담교사 연수에 대해서는 많은 문제점이 지적되고 있다. 가장 대표적인 문제는 상담의 전문성과 관련된 문제이다.

첫째, 진로상담교사 연수 대상이 상담이나 상담관련 분야를 전공한 사실을 고려해서 추천되기 보다는 앞으로의 주임승진을 고려해서 전공과는 상관없이 경력순으로 추천되는 경우가 대부분이다. 진로상담주임은 6시간의 책임 수업시간만을 요구하기 때문에 교연령의 교사에 대한 예우의 수단으로, 또는 교감으로의 승진을 위한 연수 점수를 얻기 위한 수단으로 사용되는 경향이 많기 때문에 진로상담교사 자격연수에 추천되는 교사의 연령과 경력이 높아지는 경향이 있다. 그렇기 때문에 출발부터 이들의 동기나 전문성에 문제를 내포하고 있다.

둘째, 교육시간이 절대적으로 부족하다.

180시간은 상담활동에 필요한 지식과 경험을 쌓기에는 매우 짧은 시간이다. 더구나 교육대상자의 대부분은 앞에서 지적한 것과 같이 상담에 대한 기초교육과 훈련을 받지 않은 사람들이다. 이런 현실을 감안하면 180시간은 너무나 부족한 시간이다.

셋째, 교육내용과 방법이 문제이다. 180시간의 구성을 크게 교양 20시간, 교직 30시간, 전공 130시간 등으로만 규정하고 있다. 특히 교육의 핵심이라고 할 수 있는 전공에 가장 많은 시간을 배정한 것은 당연하나 전체 시간만 정해놓고 있어 교육과정의 내용을 통제할 수 없다. 교육방법에 있어서도 다수의 인원을 제한된 시간에 교육해야 하기 때문에 일방적인 강의나 심지어는 강연이 되는 경우가 많다. 상담교육의 필수인 실습이나 개별적인 슈퍼비존 같은 것은 엄두도 낼 수 없는 실정이다.

## 2) 상담 전문가

한국심리학회 산하 상담심리 및 심리치료학회에서 실시하고 있는 상담전문가 제도는 현재 우리 나라에서 시행되고 있는 가장 전문적인 상담과 관련된 자격제도라고 할 수 있다. 이 제도는 1973년도에 처음 실시되어 6명의 상담심리전문가를 배출한 이래 꾸준히 시행되어 1996년 현재 상담심리전문가 90명, 상담심리사 182명에 이르고 있다. 이들의 대부분은 최근 4-5년 사이에 자격증이 수여되었다.

상담전문가는 크게 상담심리전문가와 상담심리사로 구분된다.

상담심리전문가는 30세 이상으로 상담심리학이나 관련분야에서 박사학위를 받은 자, 상담이나 관련분야에서 석사학위를 받은 후 2년

이상 상담분야에 종사한 자, 그리고 상담심리사로서 학회가 인정하는 전문가 밑에서 3년 이상 수련을 마친자로서 소정의 자격시험에 합격하고, 상담심리 및 심리치료학회가 인정하는 전문가 밑에서 소정의 수련을 마친후, 상담전문가 자격관리위원회의 자격심사를 거쳐서 한국심리학회가 발급하는 자격증을 부여받은 자를 말한다(상담전문가 자격규정 제4조).

상담심리사는 심리학, 교육학, 아동학 및 관련학과의 학사학위 이상의 학위를 받은자, 학사학위 이상의 학위 소지자로서 학회가 인정할 수 있는 상담전문 기관에서 3년 이상 상담자로서 근무 실적이 있는자, 교도교사(진료상담교사)로서 2년 이상 생활지도 및 상담업무에 종사한 자, 그리고 학부전공이 상담심리 관련분야가 아닌 경우 상담심리 관련 대학원 1년이상 수료자로서 소정의 자격시험에 합격하고 상담심리 및 심리치료학회가 인정하는 상담심리전문가 밑에서 1년이상 학회가 요구하는 수련과정을 마치거나, 학회가 주관하여 실시하는 상담심리사 수련과정을 이수하고, 학회의 자격심사를 거쳐 한국심리학회가 발급하는 자격증을 부여받은 사람이다(상담전문가 자격규정 제5조).

상담전문가의 자격시험은 필답시험으로 하며, 시험과목은 상담심리전문가가 상담 및 심리치료 이론 1(공통), 상담 및 심리치료 이론 2(선택), 집단상담, 성격이론, 심리통계 및 상담심리 연구 방법론 등을 보고, 상담심리사는 상담심리학, 이상심리학, 학습심리학, 발달심리학, 심리검사 등을 보아야 한다(상담전문가 자격규정 제6조).

이외에 상담전문가 수련과정 시행세칙 제5조에 명시한대로 학회에서 요구하는 소정의 수련

과정을 거쳐야 한다.

또한 상담심리 및 심리치료학회에서는 상담심리사 필기시험 합격자를 대상으로 하계수련회를 실시하여 자격심사에 필요한 수련과정의 일부를 대신하고 있다. 참고로 1995년에 실시한 수련과정의 내용을 보면 다음과 같다.

상담이론:

부부 및 가족상담	4시간
위기상담	2시간
성상담	2시간
진로상담	2시간
아동상담	2시간
상담과정과 기법	18시간
심리검사 활용	12시간
집단상담 실습	27시간
개인상담 실습	13시간
	(토론 3시가 포함)
계	83시간

총 83시간중 상담이론 강의는 12시간에 불과하며, 18시간은 상담과정과 기법에 관한 내용이고, 특히 집단상담과 개인상담 실습이 40시간을 차지하고 있어 어느 상담교육이나 연수 프로그램보다 실습의 비중이 높다고 할 수 있다.

상담심리 및 심리치료학회가 요구하는 상담전문가 자격규정과 수련과정 시행세칙에 의하면 우리 나라의 대학원 과정이나 다른 연수과정에서 실시하고 있는 상담교육 내용보다 훨씬 더 많은 현장의 상담실습을 요구하고 있는 것을 알 수 있다. 이는 상담이 전문성 특히 이론과 실습을 겸비한 전문성을 요구하고 있기 때문이라고 할 수 있다. 그러나 아직도 실습의

기회가 학교 정규교과에서 별로 주어지지 않고 있기 때문에 대부분의 수련 참가자들이 더 많은 실습을 요구하고 있는 실정이다. 이러한 요구에 부응하기 위해서 수련회에 참가하는 사람들은 물론 일반 회원들에게 실습의 기회를 확대할 필요성이 증대되고 있다.

아직은 상담심리 및 심리치료학회에서 수여하는 자격증이 정부로부터 공식적인 인정을 받지 못하고 있다. 따라서 어떻게 보면 회원 자신들의 자질향상과 질관리를 위한 수단에 머무르고 있다고 하겠다. 그러나 일부 대학의 학생생활연구소, 사회단체, 그리고 기업체 등에서 상담전문가 자격증을 인정하기 시작하고 있다. 그러나 무엇보다도 상담분야에 종사하고 있는 상담자들이나 상담교육 과정에 있는 상담자 지망생들이 학회의 자격증을 선호하고 인정하고 있는 사실이 앞으로의 자격증의 공식적 인정에 크게 기여할 것으로 기대된다.

### 3. 상담자 교육의 문제점

앞에서 살펴본 바와 같이 우리 나라의 상담자 교육은 많은 문제점을 가지고 있다. 이러한 문제점을 이장호(1995)는 핵심내용의 빈곤, 실용성의 부족, 일관성 부족, 교육내용의 부족, 상담교육자의 책임감 부족 등을 들고 있다. 이러한 문제점들을 종합해 보면 다음과 같다(이재창, 1994).

첫째, 상담자 교육이 체계적이지 못하다. 현재 우리 나라에서 상담자 교육을 담당하는 기관은 대학, 학회, 정부기관, 사회단체, 사설상담소 등 다양하다. 이들 기관들은 어떤 일관된 체계 없이 자신들의 목적과 여건에 따라 교육

을 실시하고 있다. 즉 대학의 정식 학위과정에서부터 정부기관과 학회의 자격증을 위한 연수 그리고 사설기관의 수료증 및 자원봉사자 교육에 이르기 까지 다양한 기관에서 다양한 형태로 상담자 교육을 실시하고 있다. 상담자 교육이 일관된 기준이 없이 산발적으로 이루어지고 있다. 그렇기 때문에 이들의 교육내용은 천차만별이다. 대학이라도 대학마다 제각기 다르고 대학원도 마찬가지이다. 사설기관은 말할 것도 없다. 이렇게 우리 나라의 상담자 교육은 일정한 자격과 여건을 갖춘 기관에서 이루어지는 것이 아니고 아무데서나 이루어고 있는 실정이다. 이러한 실정에서 전문적 자질을 갖춘 상담자를 양성하는 것을 기대하기는 매우 어렵다.

둘째, 상담자 교육에 대한 기준이 마련되어 있지 않다. 상담교육을 담당하는 기관에 따라 교육과정이 천차만별이다. 다른 기관들은 말할 것도 없이 대학에 따라서도 교육내용이 다양하다. 즉 학교에 따라 또 학과에 따라 다르다. 상담관련 학과라고 하는 교육학과, 심리학과, 사회복지학과, 아동학과, 교육심리학과 등 학과에 따라 또 이들 학과가 속한 대학에 따라 교육내용이 다양하다. 이들 대학과 학과에서도 제각기 다른 기준을 가지고 상담자를 양성하고 있다. 따라서 대학에 따라 교육내용과방법에 있어서 큰 차이를 보이고 있다. 같은 상담을 전공했다고 해도 어느 대학의 어느학과에서 전공했느냐에 따라 받는 교육의 내용은 천차만별이다.

셋째, 상담자 교육과정이 너무 이론에 치우쳐 있다. 상담은 실천학문이다. 따라서 다른 학문영역과 달리 실습이 많이 요구되는 분야이다. 그럼에도 불구하고 상담전공이 개설되어 있는 대학원 과정에서도 실습의 기회가 충분히

미련되어 있지 않은 실정이다. 실습과 관련해서 수퍼비전을 해줄 인력도 부족하고 실습할 장소도 마련되어 있지 않다.

넷째, 상담자 교육방법이 너무 강의중심이다. 앞서서도 지적한 것과 같이 상담은 실천학문이기 때문에 다른 학문에 비해서 실습이 많이 요구된다. 그렇기 때문에 교육방법도 실습이 강조되어야 한다. 그러기 위해서는 다양한 교수방법이 요구되나 아직도 대부분의 상담교육은 다른 일반 인문사회 교과교육과 같이 강의 중심의 교육방법이 주종을 이루고 있는 실정이다.

다섯째, 상담자 교육과정에 인간적 자질에 대한 교육이 결여되어 있다. 우리 나라 상담교육 과정을 보면 대부분 전문적 자질과 관련된 내용만을 다루고 있고 인간적 자질에 대한 문제는 소홀히 다루고 있는 실정이다. 많은 상담학자들이 상담자의 인간적 자질의 중요성을 강조하고 있고, 인성적 자질의 문제는 상담의 효율성과도 관련이 있지만 우리의 상담자 교육과정을 보면 이러한 인간성 교육에 대한 내용은 별로 다루고 있지 않은 실정이다. 이러한 인간적 자질의 문제는 상담자의 윤리문제와도 밀접한 관련이 있는 문제이다. 상담자는 몇 가지의 기능만 가지고서는 맡은 역할을 제대로 수행할 수 없다. 가장 기본적인 것은 우선 바른 인간이 되는 것이다. 이런 인간적 자질에 관한 교육이 소홀히 다루어지고 있다.

여섯째, 일관성 있는 자격기준이 마련되어 있지 않다. 우리 나라는 현재 상담에 대해서 각 부처마다 제각기 다른 기준을 적용하고 있는 실정이다. 그렇기 때문에 각 부처마다 상담자를 자신들의 기준에 따라서 양성하고 선발하고 있다. 아울러 상담자 또는 상담이라는 이름



으로 제각기 다른 업무를 수행하고 있다. 그렇기 때문에 상담자의 질적인 관리가 어렵고 상담자 교육도 일관성을 기하기가 어렵다.

## 상담자 교육과 훈련

그러면 상담자 교육과 훈련은 어떻게 해야 하는가? 우리 나라 상담자 교육은 앞서서도 언급한 것과 같이 대학, 공공기관, 사회단체, 개인상담소, 그리고 학회 등에서 다양한 형태로 이루어지고 있다. 여기에서 대학은 적어도 대학원 과정에서는 전문 상담자를 양성할 목적으로 교육을 하고 있다고 할 수 있다. 이외에 상담심리 및 심리치료학회에서는 자격증 제도를 통해 현재 우리 나라의 실정에서는 가장 전문적인 훈련을 실시하고 있다고 할 수 있다. 그러나 공공기관이나 사회단체에서는 대부분 준전문가 내지는 자원봉사자 교육이 주종을 이루고 있고, 이는 개인상담소도 마찬가지이다. 일부 상담소에서는 비교적 전문적인 교육과 훈련을 실시하고 있으나 일부 사설 상담소에서는 자원봉사자 양성을 위주로 하고 있다. 여기에서는 이러한 다양한 형태의 교육을 다 다루기보다는 정규적인 상담자 교육 즉 학교 교육에 치중해서 교육과 훈련 모형을 제시해보고자 한다. 여기에서는 특히 미국에서 널리 활용되고 있는 과학자-실천가 모형 (scientist-practitioner model)과 인지기술 모형(cognitive-skills model)을 제시해 보자 한다.

### 1. 과학자-실천가 모형

최근에 상담자 교육에서 가장 지배적인 모형

은 과학자-실천가 모형 (scientist-practitioner model)이라고 할 수 있다(김계현, 1994). 이 모형은 결코 새로운 것은 아니고 대부분의 훈련 프로그램의 기초가 되어왔다(Claiborn, 1984). 근본적으로 이 모형은 과학적이고 실천적인 활동을 다 같이 훈련에 포함하고 있다. 과학적 활동은 통계, 연구설계, 평가, 상담연구 문헌, 과학철학 등과 같은 과목들이 포함되고, 실천적 활동은 상담방법, 상담이론, 성격심리, 평가, 실습 등의 과목이 포함된다(Heppner, Kivlighan, & Wambold, 1992). 이 모형에 의하면 상담자는 과학자인 동시에 실천가가 되어야 한다는 것이다. 그렇기 때문에 상담자 교육내용도 이상에서 제시한 것과 같이 과학적 활동과 실천적 활동을 다 반영할 수 있는 내용으로 구성되어야 한다는 것이다.

그러나 이 모형의 유용성에 대해서 비판의 소리도 높다. 즉 일반적인 상담실무자들에 대한 심리적 연구의 가치에 대해서 의문을 제기하고 있다. 대부분의 상담자들이 연구결과를 상담에 활용하지 않기 때문에 연구결과라는 것이 무의미하다는 것이다. 따라서 연구가 주업무가 아닌 상담자에게는 연구에 대한 교육은 불필요하다고 주장한다. 반면에 다른 사람들은 상담자들이 내담자에게나 또는 연구에 관해서 과학적으로 사고하는 훈련을 받지 못하고 있다고 주장하고 있다. 이러한 현상은 대부분의 상담자들이 학위를 받고 난 다음에 거의 연구를 하지않고 있으며(Gelso, 1979), 학위수여자의 95% 내지 99%는 학위논문이 마지막 연구라고 지적된 바 있다(Carkhuff, 1968). 따라서 이 모형이 비현실적이고 현실을 충족시키기가 불가능하다는 것이다.

반면에 상담자 교육에 있어서 과학적 활동에 대한 교육이 매우 미흡하다고 주장하는 사람들이 많이 있다. 즉 상담자 교육과정에 과학적 활동에 대한 내용이 매우 부족하다는 주장을 하고 있다. 이들은 또한 상담자들이 제기된 문제와 정보를 과학자와 같이 사고하고 처리하는 것을 학습하는 데 대해서 강한 의문을 제기하고 있다. 이는 아마도 연구의 유형이 상담현장과는 너무 거리가 멀고 연구방법이 상담현상을 의미없는 숫자로만 표시한 결과가 아닌가 하는 추측도 있다(Goldman, 1976). 또한 사회적 또는 대인관계에 흥미가 있는 사람들이 상담자가 되기를 희망하는 지도 모른다(Holland, 1986). 그러나 이러한 비판에도 불구하고 분명한 사실은 연구가 상담활동을 증진시킨다는 점이다. 다만 대학에서 적절히 교육시키지 못하고 있다는 것이다.

그러면 과학자 실천가 모형에서 얼마나 과학자가 되어야하고 또 얼마나 실천가가 되어야 하는가? 이상적인 비율은 반(50%) 반(50%)이라고 할 수 있다. 그러나 이도 이상적이라고 할 수는 없을 것이다. 예를 들면, 상담을 주로 하는 상담소의 상담자는 실천가의 비율이 높을 것이고 상담을 덜하는 대학교수나 연구소의 상담자는 과학자 내지 연구자의 비율이 높아질 것이다. Gelso(1979)에 의하면 과학자, 실천가 영역을 다 교육시키고 어느 쪽에 치중할 것인가는 자신의 흥미 등을 고려해서 학생 스스로 과학자-실천가의 연속선상에서 적절한 위치를 결정하도록 하는 것이 바람직하다고 한다. 여기에서 명심해야 할 것은 과학자-실천가 모형이 연구자만을 양성하는 것이 아니고 오히려 과학적으로 사고하는 상담자를 양성하는 것이

라는 점이다(Heppner et al., 1992).

대부분의 상담자 교육과정은 실천적인 영역에 치우쳐 왔고 과학적인 영역은 소홀히 다루어져 왔는데 특히 과학적 영역에서는 과학적 사고기술과 연구 적용기술 등이 특히 부족하다고 주장하고 있다(Heppner et al., 1992). 과학적 사고는 가설을 검증하기 위해서 자료를 수집하고 의문을 제기하고 추론하는 통제된 방법을 의미한다. 전문 상담자의 특성은 이러한 과학적 사고를 전문활동에 통합하는 것이다. 과학적 사고와 방법론에 대한 훈련은 상담자로 하여금 상담의 효과를 개인적이고 주관적인 편견 없이 객관적으로 평가하도록 한다.

## 2. 인지기술 모형

전통적으로 상담자 교육과 훈련에는 구체적인 행동기술이 강조되어 왔다. 그러나 지난 10년간 많은 상담자 교육자들이 상담자의 인지과정과 전략이 상담자 교육과정에 포함되어야 한다고 주장해 왔다(Borders, 1989; Murdock, 1991). 이들에 의하면 상담자의 인지과정이 상담상황에서 행동적 반응을 효과적으로 형성하고 채택하도록 하고 습득한 기술을 새로운 상황에 일반화하는데 중요한 역할을 한다고 한다. Ochilree, Yager, 그리고 Brekke(1975)은 자기지시(self-instruction)와 행동기술 훈련을 같이 받은 상담자는 행동기술 훈련만 받은 상담자 보다 의미있게 높은 공감을 보인 것을 발견하였다. Richardson과 Stone(1981), 그리고 Kurpius(1983) 등은 인지적 훈련을 받은 상담자는 그렇지 않은 상담자보다 더효과적인 의사소통 기술을 구사하는 것을 발견하였다.

여기에서는 Morran 등(1995)이 최근에 제시한 모형을 고찰해 보고자 한다. 이 모형은 상담자 교육 뿐만 아니라 상담자 훈련을 위한 슈퍼비전에도 적용할 수 있도록 개발된 것이다. 이 모형은 세 개의 인지기술과 네 단계의 훈련 프로그램으로 구성되어 있다.

### 1) 인지기술

인지기술(cognitive skills)은 첫째, 자신, 내담자, 그리고 상담관계에 주의를 집중하고 정보를 수집하는데, 둘째, 가설과 내담자 개념화에 관한 정보를 조직하고 통합하는 데, 셋째, 상담과정을 계획하고 지시하고 평가하는데 있어서 상담자의 자기대화(self-talk)에 초점을 맞춘다.

#### (1) 정보수집

정보에 주의를 집중하고 정보수집하는 피훈련자의 자기지시(self-instruction)는 다음과 같은 내용을 다루게 된다.

첫째, 모든 가능한 정보원을 고려한다. 즉 내담자의 자기노출, 내담자에 대한 관찰, 상담자와 내담자간의 상호작용을 통해서 얻은 정보, 상담자 자신이 모니터 한 것 등이 포함된다.

둘째, 이미 갖고 있는 정보를 새로운 정보와 비교한다.

셋째, 적절한 정보와 그렇지 않은 정보를 분리하기 위해서 정보를 면밀히 검토한다.

넷째, 정보간의 차이를 밝혀내고 이 차이를 메꾸기 위한 방법을 찾아낸다.

#### (2) 가설과 개념모형의 설정

가설과 개념화와 관련된 인지기술은 다음과 같은 자기지시 과정을 포함한다.

첫째, 내담자의 관찰되거나 보고된 행동과

내담자의 추론된 내적 특성, 그리고 내담자의 환경요인과의 인과관계를 고려한다.

둘째, 이러한 요인들의 상호관계를 설명하기 위한 가설을 형성한다.

셋째, 이들 가설들을 검증하고 평가하기 위한 명제와 전략을 형성한다.

넷째, 검증결과에 따라 가설을 무시하거나 잠정적으로 수용한다.

다섯째, 내담자의 종합적인 개념모형을 형성하기 위해서 유용한 가설들을 통합한다.

### (3) 실천계획과 자기지시

자기지시는 자신들의 사고를 평가하고 조직해서 상담목표에 따라 자신들의 반응을 체계적으로 지시하는 데 사용할 수 있는 인지적 전략이다. 여기에는 다음과 같은 내면적 대화가 포함된다.

첫째, 수행되어야 할 상담활동의 본질을 평가한다.

둘째, 구체적인 상담과정의 목표를 형성한다.

셋째, 목표를 달성하기 위해서 상담전략을 세우고 정신적으로 예행연습을 한다.

넷째, 어떤 행동을 취할 것인가에 관한 자기지시적 행동을 지시한다.

다섯째, 상담의 결과를 평가하고 이 정보를 앞으로의 계획에 적용한다.

여섯째, 문제를 극복하기 위해서 내면적 대화를 사용함으로써 자신을 관찰하고 행동을 유지한다.

일곱째, 전 과정을 통해서 긍정적인 자기강화를 한다.

### 2) 인지기술 훈련단계

인지기술은 교육자로 하여금 자신의 사고유형에 민감하게 하고, 인지기술을 가르치고 이

들 기술을 행동기술과 연계를 하도록 하고, 현존하는 인지전략을 스스로 탐색하고, 새로운 사고와 반응을 할 수 있도록 체계적인 실습을 제공하는 다음과 같은 4단계 활동을 제시하고 있다.

#### (1) 첫째 단계 : 인지능력의 증진

이 단계에서는 다음과 같은 훈련방법이 다루어진다.

첫째, 인지 행동분야의 이론과 연구 문헌을 기초로 강의하고 토론한다.

둘째, 머리에 떠오르는 것을 열거하는(thought-listing) 훈련을 한다.

#### (2) 둘째 단계 : 인지기술의 제시

이 단계의 목표는 세 가지 인지기술을 제시하는 것이다.

첫째, 세 가지 인지기술과 관련된 자기지시적인 전략을 제시한다.

둘째, 강사가 인지적 모형을 보인다.

셋째, 제시된 사례에 대해서 학생이 실습을 하고 반응을 보인다.

#### (3) 셋째 단계 : 학습자의 인지적 자기평가

이 단계에서는 학생의 비형식적인 인지적 평가가 이루어졌다. 그러나 충분한 훈련 다음에는 보다 직접적이고 형식화된 평가를 하게 된다. 이 단계의 목표는 학생들로 하여금 자신의 대화유형을 평가하고 자신들의 인지과정과 상담의 결과와의 관계를 스스로 비판적으로 분석할 수 있도록 하는 것이다. 여기에서는 다음과 같은 방법이 사용된다.

첫째, 인지적 회상 기법(cognitive recall techniques)이 사용된다.

둘째, 중요한 상담장면에 대해서 떠오르는

것을 이야기 하도록 한다(think-aloud technique).

셋째, 머리에 떠오르는 것을 열거하도록 한다.

#### (4) 넷째 단계 : 인지기술 실습

이 단계의 목표는 학생들로 하여금 지금까지 배운 인지기술을 체계적으로 실습하도록 하고 이에 대한 반응을 보이는 것이다. 이 과정에서 학생들은 계속해서 도전을 받고 이러한 과정을 통해서 인지기술을 더 세련되게 하고 확장해 나간다. 인지기술의 실습은 다음과 같은 다양한 형태를 취한다.

첫째, 생각한 것을 서로 나누는 역할 연출을 한다.

둘째, 가설을 설정하고 상담전략을 서면으로 세우는 훈련을 한다.

셋째, 상담회기가 끝난 후에 학생에게 모든 자기지시적 문장을 열거해서 상담회기 동안에 발생한 문제점들을 다루도록 한다.

## 전문 상담자 양성을 위한 제언

앞에서 살펴본 바와 같이 우리 나라의 상담자 양성과정은 교육제도, 내용, 방법 등 모든 측면에서 문제가 있다고 할 수 있다. 이러한 양성체제의 개선을 위해서 다음과 같은 제언을 하고자 한다.

첫째, 일관성 있는 자격기준이 마련되어야 한다. 우리 나라는 현재 상담에 대해서 각 부처마다 각기 다른 기준을 적용하고 있다. 따라서 상담자가 되기 위해서 최소한 갖추어야 할 자격기준이 없는 실정이다. 그렇기 때문에 각 부처마다 상담자를 자신들의 기준에 따라 양성

하고 선발하고 있는 실정이다. 아울러 상담자 또는 상담이라는 이름으로 제각기 다른 업무를 수행하고 있는 실정이기도 하다. 따라서 각 부처마다 상담이라는 전문직에 대한 명확한 직무 규정과 상담자의 고유한 업무가 인정되어야 하며, 상담에 관한 일관된 자격기준이 마련되고 적용되어야 한다.

둘째, 전문 상담자 양성제도가 체계적으로 확립되어야 한다. 오늘날 상담자가 되는 길은 매우 다양하다. 우선 상담 관련학과를 졸업하면 된다. 전공과 상관 없이 상담 분야에서 일을 하면 상담자가 된다. 전공과 상관없이 소정의 연수를 받으면 상담자가 되기도 한다. 또한 시간만 있으면 자원봉사자로 상담을 할 수도 있다. 반면에 대학원에서 상담을 전공하고, 실습도 하고, 자격증 까지 따 가지고 상담자로 활동하기도 한다. 상담자로 불리우고, 인정을 받고, 또 상담활동을 하기 위해서는 정규적인 상담자 양성과정을 거쳐야 한다. 이러한 과정을 분명하게 확립해야 한다. 여기에는 각 양성기관에서 교과과정에 반영해야 할 기본 단위를 정하는 것 까지 포함되어야 한다. 예를 들면 상담심리 및 심리치료학회의 상담전문가 수련과정을 대학원의 교과과정에 반영하는 것도 한 방법이 될 것이다. 상담교육 전문가들이 연구해서 가장 이상적인 교육모형을 만들어서 각 대학이나 다른 연수기관에 적용하도록 하는 것이 또 한 예가 될 것이다.

셋째, 상담자 양성을 위한 교육과정에 실습이 강조되어야 한다. 상담은 실천학문이다. 따라서 다른 학문영역과 달리 실습이 많이 요구되는 분야이다. 그럼에도 불구하고 상담전공이 별도로 개설되어 있는 대학원 과정에서도 실습

의 기회가 충분히 주어지지 않고 있다. 실습과 관련해서 수퍼비전을 해줄 인력도 부족하고 실습을 할 장소도 마땅한 곳이 별로 없는 실정이다. 따라서 상담자 양성과정에 우선 실습의 비중을 높여야 한다. 그러기 위해서는 외국에서 효율적으로 실시하고 있는 practicum과 internship제도를 활용하는 것이다. 미국에서 처럼 석사과정이나 박사과정의 필수과정으로 일정 기간 대학의 학생생활연구소나 일반 상담기관에서 일정기간 상담 실습을 하도록 제도화하는 것이 필요하다. 이러한 실습은 단순히 실습으로 그쳐서는 별 의미가 없다. 수련생의 실습을 지도 감독하면서 실습경험이 이룬 및 연구결과와 연계성을 갖도록 하는 전문가에 의한 수퍼비전이 수반되어야 한다.

넷째, 상담자 양성을 위한 교육방법이 강의 중심에서 탈피되어야 한다. 앞서서도 지적한 바와 같이 상담은 실습이 필요하기 때문에 교육방법도 실습이 강조되어야 한다. 그러나 상담 실습을 위한 여건이 마련되어 있지 않기 때문에 강의 위주의 교육을 할 수 밖에 없는 실정이다. 상담실습을 위한 시설과 설비가 제대로 갖추어져 있지 못한 학교가 대부분이다. 상담훈련에 필요한 일방경, 비디오, 촬영기, VTR, TV, 심지어 녹음기조차 제대로 갖추지 못하고 있는 실정이다. 이러한 시설과 설비를 확보하는 것은 물론, 다른 교과와는 다른 상담에 적합한 상담 교유의 교수방법을 개발하고 적용해야 할 것이다.

다섯째, 상담자의 인간적 자질에 대한 교육이 강화되어야 한다. 우리 나라 상담교육 과정을 보면 대부분 전문적 자질과 관련된 내용만을 다루고 있고 인간적 자질에 대한 문제는 소

홀히 다루고 있는 실정이다. 많은 상담학자들이 상담자의 인간적 자질의 중요성을 강조하고 있다. 이 문제는 상담의 효율성과도 관련이 있지만 특히 전문성의 중요한 요인인 상담자의 윤리 문제와도 밀접한 관련이 있는 문제이다. 전문 상담자는 단순히 몇가지의 기능만 가지고서는 될 수 없다. 가장 기본적인 것은 우선 바른 인간이 되는 것이다. 그런 의미에서 상담자의 인성적 자질에 관한 교육, 상담자 윤리에 대한 교육이 필요하다.

여섯째, 공인된 전문 상담자 자격제도가 수립되어야 한다. 전문상담자의 자질을 통제하기 위해서는 그에 상응하는 자격관리 체제가 확보되어야 한다. 그러기 위해서는 다양한 양성기관에서 교육된 상담자의 자질을 최종적으로 점검하는 제도가 마련되어야 한다. 이러한 자격관리는 정부의 해당부처에서 관장할 수도 있고, 정부가 위임하는 기관에서 대행할 수도 있다. 우리 나라의 경우는 상담심리 및 심리치료 학회에서 20년에 걸쳐서 자격관리를 해오고 있다. 필요하면 일부를 보완해서라도 국가에서 이 자격증제도를 인정하는 것이 필요하다.

## 결 론

상담의 전문성 문제는 오늘 상담학계가 당면한 가장 시급한 문제라고 할 수 있다. 사회가 상담을 요구하면 할수록 상담분야에 종사하는 상담자들은 양질의 서비스를 제공할 의무가 있는 것이다. 그러나 아직까지는 상담을 일반대중들에게 알리는 데 치중해왔다고 할 수 있다. 즉 상담이라는 것을 알아만 주면 그것으로 만

족해왔다. 이런 과정에서 상담의 대중화는 나름대로 달성되었다고 할 수 있으나 상담의 전문성에 대한 인식은 많이 부족한 실정이다.

상담은 전문적인 활동이다. 따라서 전문적으로서의 요건을 갖추도록 해야 할 것이다. 그러기 위해서는 양성과정에서 전문성을 갖도록 해야 한다. 즉 상담자 교육과정이 상담자들로 하여금 전문적인 지식과 기술을 습득할 수 있는 기회를 제공해야 한다. 현재 우리 나라의 상담자 양성과정을 보면 일정한 기준이 없이 산발적으로 이루어지고 있다. 질관리가 전혀 이루어지지 않고있는 실정이다. 대학이나 대학원도 통일된 교과과정이 없이 학과의 형편에 따라 적당히 운영되고 있는 현실이다.

상담의 전문성을 확립하기 위해서는 우선 상담자 교육을 강화해야 한다. 과학자-실천가 모형은 상담자 교육의 목표가 무엇이 되어야 하는가를 나름대로 제시해 주고 있다. 사실 우리의 상담자 교육은 과학자보다는 실천가 쪽에 치우쳐 왔다고 할 수 있다. 이런 면에서 과학자-실천가 모형은 상담교육에서의 연구방법과 과학적인 사고의 강화를 제시해주고 있다. 아울러 인지기술 모형은 구체적인 상담 교육의 방법을 제시해주고 있다. 상담교육과 관련해서는 교육의 목적, 내용, 방법 등이 다 문제인데 이러한 모형들은 우리에게 상담교육의 목표, 내용, 방법들에 대해서 나름대로 시사점을 제시해주고 있다.

상담자 교육은 상담자로 하여금 과학적인 사고능력을 갖추도록 하고, 실제 상담상황에서 효과적인 상담을 할 수 있도록 하고, 상담자 자신이 건강한 삶을 살 수 있는 인성적 자질을 갖추도록 하고, 나아가서는 이러한 능력들이

공인을 받을 수 있도록 법과 제도적인 뒷받침이 되어야 할 것이다.

## 참 고 문 헌

- 김계현(1991). 상담서비스 실태 및 상담요원 교육현황 조사. 상담과 지도(한국카운슬러협회), 26, 66-93.
- 김계현(1994). 바람직한 전문상담의 모형. 대 학생활동연구(한양대학교 학생생활연구소), 12, 109-120.
- 김계현(1995). 상담심리학: 적용영역별 접근. 서울: 학지사.
- 김정택, 도상금(1993). 상담가 교육에 대한 연구: 대학원석사과정 상담 교육의 현황과 전문 상담가 양성 인턴십을 위한 제언. 한국심리학회지: 상담과 심리치료, 5(1), 13-29.
- 김충기, 이재창(역)(1985). 상담과 심리치료: 이론, 과정, 방법. 서울: 교육과학사.
- 박성수, 박재황, 황순길, 오익수(1993). 청소년상담정책연구. 서울: 청소년대화의 광장.
- 박재황, 남상인, 김창대, 김택호(1993). 청소년상담 교육과정 개발연구. 서울: 청소년대화의 광장.
- 이장호(1995). 상담심리학(제3판). 서울: 박영사.
- 이재창(1992). 상담자의 인성적 특성과 전문성의 발달. 교육연구논총(홍익대학교), 8, 47-68.
- 이재창(1994). 전문 상담자 양성을 위한 교육, 제도 활용의 문제점. 대 학생활동연구(한양대학교 학생생활연구소), 12, 33-65.
- 이형득(1988). 카운슬러의 전문적 자세의 확립. 지도상담(계명대학교 학생생활연구소), 13, 13-28.
- 이형득(1993). 한국상담의 전문화와 대중화. 상담과 지도(한국카운슬러협회), 28, 9-22.
- 이형득(1994). 전문적 상담과 발전과제. 대 학생활동연구(한양대학교 학생생활연구소), 12, 13-28.
- Allport, G. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Belkin, G. S. (1981). *Practical counseling in the schools*(2nd ed.). Dubuque, IA: Wm. C. Brown.
- Borders, L. D. (1989). Developmental cognitions of first practicum supervisors. *Journal of Counseling Psychology*, 36, 163-169.
- Combs, A. (1962). A perceptual view of the adequate personality. In A. Combs(Ed.), *Perceiving, behaving, and becoming*. Washington, DC: Yearbook Association for Supervision and Curriculum Development.
- Combs, A. W. (1986). What makes a good helper? A person-centered approach. *Person-Centered Review*, 1, 51-61.
- Combs, A., Soper, D., Gooding, C., Benton, J., & Usher, R. (1969). *Florida studies in the helping professions*. Gainesville, FL: University of Florida Press.

- Corey, G. (1991). *Theory and practice of counseling and psychotherapy* (4th ed.). Pacific Grove, CA : Brooks/Cole.
- Dugan, W. (1965). *Counseling : A growing profession*. Washington, DC : APGA Press.
- Gelso, C. J. (1979). Research in counseling : Methodological and professional issues. *The Counseling Psychologist*, 8, 7-35.
- George, R. L., & Cristiani, T. S. (1981). *Theory, methods, process of counseling and psychotherapy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Heppner, P. P., Kivlighan, D. M., Jr., & Wambold, B. E. (1992). *Research design in counseling*. Pacific Grove, CA : Brooks/Cole.
- Kurpius, D. J. (1983, April). *Internal dialogue in counselor training : An empirical comparison of cognitive content and strategies for improving counselors' effectiveness*. Paper presented at the American Educational Research Association, Montreal, Canada.
- Morran, D. K., Kurpius, D. J., Brack, C. J., & Brack, G. (1995). A cognitive-skills model for counselor training and supervision. *Journal of Counseling and Development*, 73, 384-389.
- Murdock, N.L. (1991). Case conceptualization. Applying theory to individuals. *Counselor Education and Supervision*, 30, 335-365.
- Ochiltree, J.K., Yager, G.G., & Brekke, D.M. (1975, April). *A cognitive self-instructional modelling approach versus the Carkhuff modeling for training empathy*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Washington, DC (ERIC Document Reproduction Service No. ED 106 706).
- Ohlsen, M. (1970). Professional commitment. In W. Van Hoose & J.J. Pietrofesa (Eds.), *Counseling and guidance in the twentieth century*. Boston : Houghton Mifflin.
- Pepinsky, H. & Pepinsky, P. (1954). *Counseling theory and practice*. New York : Ronald Press.
- Pietrofesa, J. J., Hoffman, A., & Splete, H. H. (1984). *Counseling : An introduction*. Boston : Houghton Mifflin.
- Pietrofesa, J. J., Leonard, G. E., & Van Hoose, W. H. (1978). *The authentic counselor*. Chicago : Rand McNally.
- Richardson, R., & Stone, G. L. (1981). Effects of a cognitive adjunct procedure within a microcounseling situation. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 168-175.
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person*. Boston : Houghton Mifflin.



- Shoben, C. (1957). Toward a concept of the normal personality. *American Psychologist*, 12, 183-190.
- Skovholt, T.M., & Ronnestad, M.H. (1992). Themes in therapist and counselor development. *Journal of Counseling and Development*, 70, 505-515.
- Smith, G. E. (1955). *Counseling in the secondary school*. New York : Macmillan.
- Tyler, L. E. (1969). *The work of the counselor* (3rd ed.). New York : Appleton-Century-Crofts.

## A Study of Counselor Education and Training

Jae Chang Lee  
Hong Ik University

One of the most serious issues in Korean counseling today is professionalization. Since counseling is a professional service, the counselor should be a professional. However, the counselor education and training processes range from college degree programs to short term training for paraprofessionals without any unified and accredited standards. Therefore, the quality of counselors is a serious problem today. Most of the counseling related departments offer very limited number of counseling courses for undergraduates, while graduate programs offer more courses. However, the training within counselor education programs varies from school to school. The scientist-practitioner model and cognitive-skills model have been studied as a possible counselor training and supervision model for the Korean universities.