

우리나라 학교상담의 실태와 미래 방향

최태진 · 이희영[†]

(중부대학교 · [†] 부경대학교)

Status Quo and Future Directions of School Counseling in Korea

Tae-Jin CHOI · Hee-Yeong LEE[†]

(Joongbu Univeristy · [†] Pukyong National Univeristy)

Abstract

Recently school counselors have begun to be employed to school and the office of local school districts. Now it is our challenging task to firmly establish school counseling system. The purpose of this study was to review the current status of school counseling in Korea and to suggest future directions of school counseling. For this purpose, characteristics of school counseling and school counselor's role were first reviewed. In lights of these criteria, several areas which need to be improved were identified. Authors suggest the four future directions of school counseling : introduction of school psychology-based service, establishment of comprehensive school counseling program, improvement of professional ability according to school counselor's role, establishment of support system.

Key Words : School counseling, Future directions of school counseling

I. 서론

우리나라의 학교상담은 1960년-1980년까지의 정착기를 거쳐 1980년대 이후 현재까지 성장기(연문희·강진령, 2006)에 이르고 있는 것으로 평가되고 있다. 대학마다 학생생활연구소가 설립되는 한편 다양한 상담이론과 기법이 활발히 도입되고, 학교상담과 관련된 전문 학회 또한 속속 들어서게 되었다는 점에서 본다면 이 같은 평가는 타당할지 모른다. 그러나 시선을 일선 초·중·고등학교 교육현장으로 돌리게 되면 그 실상은 평가와 같지 않다. 초·중·고교의 경우 1999년에야 전문상담교사양성제도가 실시되었으며, 이후에도 6

년이 흐른 2005년에 이르러서야 비로소 전문상담교사가 배치되기 시작했기 때문이다. 그러나 그마저도 녹록치 않은 게 현실이다. 2005년 9월에 전국 181개 지역교육청에 308명의 전문상담교사가 배치되었으나 교육청 관할내 일선학교를 순회하며 상담서비스를 제공하는 상담순회교사에 지나지 않았으며, 이마저도 이듬해에는 예산문제로 수급조차 일시 중단되었기 때문이다. 이후 2007년에 다시 증원이 이루어졌으나, 공립학교에 175명, 사립학교에 172명만이 추가 선발되었을 뿐이다. 2009년 8월 현재 전국의 10,984개 학교에 475명(순회교사 304명 별도)이 배치되어 있기에 배치율은 전체학교의 약 4%에 지나지 않고 있다.

[†] Corresponding author : 051-629-5495, hylee@pknu.ac.kr

* 이 논문은 2008학년도 부경대학교 연구년 교수 지원사업에 의하여 연구되었음(PS-2008-008).

이와 같은 사정을 생각해 본다면 학교현장에서 상담이란 이제야 비로소 '정착을 해야만 하는 시기'인 것이다.

사실상 표면적으로 본다면 우리나라의 학교상담 교사제도는 분명 그 역사가 그리 짧지만은 않다. 상담교사제도는 1963년 교도교사라는 명칭으로 처음 도입되었다. 그러나 교도교사의 배치와 실시에 관한 규정이 법률상으로 의무화된 것이 아니어서 외형상의 형식만 갖추었을 뿐 제대로 시행되지 못하였고(김희대, 2007), 1997년에 이르러서는 전문상담교사로 명칭은 변경되었으나 실제 내용은 여전히 큰 변화 없이 최근까지 진행되어 왔다. 그러다가 특히 2000년대에 들어서면서 증가하는 학교폭력에 대한 국민들의 우려, 그리고 전문상담교사의 필요성에 대한 사회적 인식으로 마침내 2004년에 전문상담교사 배치에 관한 초등중교육법을 개정하기에 이르렀던 것이다. 정부는 올해인 2010년에 104명의 전문상담교사를 신규로 배치하고(교육과학기술부 보도자료, 2010년 1월 13일), 향후 모든 중·고교에 1인의 전문상담교사를 배치할 것이라고 밝히고 있다. 계획대로 시행된다면 이는 가히 학교상담 발전의 획기적인 전기를 마련하는 것이라고 볼 수 있을 것이다.

이제 주어진 과업은 어렵게 마련된 학교상담제도를 어떻게 잘 정착시키느냐 하는 것이다. 학교상담의 활성화를 위해서는 전문상담교사제를 실시해야 한다는 인식은 오랫동안 공유되어 왔지만, 정작 전문상담교사제도를 효과적으로 운영하는 데 필요한 준비 작업은 충실히 이루어지지 못한 감이 없지 않다. 이는 전문상담교사양성을 시작한 지 10년이 지난 지금까지도 한국적 학교상담모형이 개발되지 못하고 있는 것에서도 드러난다. 현장의 전문상담교사와의 대화나 실태조사연구(김희대, 2006, 2007; 신현숙 외, 2004; 천성문·박원모, 2007; 한국전문상담교육협의회, 2007)에 의하면 학교상담은 여전히 제 자리를 찾지 못하고 있는 것으로 파악된다. 전문상담교사제를 바

탕으로 하는 학교상담이 빠른 시간 내에 제 역할을 하지 못하게 될 경우 교도교사제도가 도입된 시기에 회자되었던 상담무용론(유정이·박성수, 1998)이 다시 고개를 들지도 모를 일이다.

이에 본 연구에서는 현재 우리나라의 학교상담의 실태를 검토하고 문제점과 시사점을 파악한 후 이를 기초로 학교상담이 나아가야 할 미래의 방향에 대해 제시해 보고자 한다.

II. 학교상담의 실태

현재 행해지고 있는 학교상담의 실태와 문제점을 진단하고 시사점을 찾으며, 나아가 학교상담이 나아가갈 방향을 탐색하기 위해서는 먼저 다른 형태의 상담과 비교하여 학교상담이 갖는 특징과 학교상담자의 역할을 간략하게나마 살펴볼 필요가 있다.

1. 학교상담의 특징과 학교상담자의 역할

상담은 여러 가지 방식으로 구분될 수 있는데, 학교상담은 '학교에서 이루어지는 상담' 즉 장소를 기준으로 붙여진 용어이다(김계현 외, 2000). 상담의 한 전문 분야로서의 학교상담은 19세기 후반 직업지도의 형태로 시작한 이래로 오늘날에 이르고 있으나, 학교상담이 무엇인가에 대한 질문에 명확하게 답하기는 쉽지 않다. 우리나라의 학교상담에 직접적인 영향을 미친 미국의 학교상담을 살펴보면 학교상담의 초점은 직업지도→교육지도→개인성장→심리치료의 과정을 거쳐 전체 학생을 대상으로 하는 발달적 프로그램으로 변화되어 왔다. 특히 학교상담은 상담 전문직에서 요구되는 본질적인 기능뿐만 아니라 학교라는 특수한 상황에 필요한 독특한 활동들로 구성되어 있다(Schmidt, 1996). 학교상담의 특징을 언급한 학자들의 견해를 살펴보면 다음과 같다.

먼저 학교상담분야의 대표적인 인물로 인정받고 있는 Gysbers와 Henderson(1994)은 학교상담

의 특징을 세 가지로 제시하고 있다. 첫째, 학교 상담은 프로그램이다: 따라서 학생이 프로그램에 참여함으로써 얻게 되는 결과, 이러한 결과를 달성하도록 학생을 돕는 활동과 과정, 전문성을 갖춘 인사, 자료와 자원 평가 등의 요소를 포함한다. 둘째, 학교상담 프로그램은 발달적이고 종합적이다: 학교상담 활동은 학생들이 민주사회의 건강한 시민으로 살아가는 데 필요한 지식, 기술, 태도 등을 습득하도록 하기 위해 학교상담 활동을 규칙적·계획적·체계적으로 제공한다는 점에서 발달적이다. 동시에 학교상담은 사정, 정보제공, 자문, 상담, 위탁, 정치, 추수활동을 포함하는 광범위한 활동과 서비스를 제공한다는 점에서 종합적이다. 셋째, 학교상담 프로그램은 팀 접근을 특징으로 한다: 물론 전문상담교사가 그 중추적인 역할을 담당하기는 하지만 학교와 관련된 모든 사람들이 참여한다. 학교상담자는 팀의 다른 구성원들과 함께 일을 할 뿐만 아니라 모든 학생들에게 직접적인 서비스를 제공한다.

김서규(2005)는 Maher와 Springer(1989)의 주장을 기초로 학교상담의 고유한 특징으로 다음 일곱 가지를 제시하였다. 첫째, 학교상담은 모든 교사가 담당하는 영역이다. 정신과 의사나 전문 자격을 가진 상담교사가 전문 지식으로 학생을 상담해야 하고, 다른 교사들은 이들에게 상담 활동을 전적으로 위탁해야 한다는 생각은 크게 잘못된 것이다. 학습 문제, 진로 문제, 학교 적응 등 교육적인 장면과 밀접하게 연관된 학생 문제는 교과 및 학급 담임 교사가 해결하는 것이 훨씬 효율적이고, 부적응, 심리적 문제는 전문상담교사와 협동하여 해결하는 것이 효율적이다. 둘째, 학교상담은 모든 학생을 대상으로 한다. 일반 기관에서 하는 상담은 전체 인구 중에서 소수의 환자를 치료 대상으로 삼는다. 그러나 학교는 치료를 받아야 할 환자 학생도 있고 문제를 일으키는 부적응 학생도 있지만 그들을 주요 대상으로 삼기보다 전체 학생을 주요 대상으로 정상적인 성장을 돕는다. 셋째, 학교상담은 문제 예방과 개인

성장을 중시한다. 심리 치료가 환자를 사후에 치료하는 것과 달리, 학교상담은 문제 발생을 사전에 예방한다. 이 접근법에 따르면, 학교상담은 심리치료처럼 치료에 초점을 두는 의학적 모형이 아니라, 문제를 사전에 예방하고 나아가서 모든 학생들이 자신의 잠재력을 최대한 발휘해서 자아 실현을 하도록 조력하는 교육적 모형에 기초하고 있다. 넷째, 학교상담은 학습, 학교체제, 교사-학생간 활동 등 교육과 긴밀한 연관이 있다. 만약 외부 상담자가 학생들을 상담하더라도 교사의 협조가 절대적으로 필요하며 최종적으로는 다시 교사가 그 학생을 처리하는 환류현상이 발생하기 때문에 차라리 처음부터 교사가 시행하는 것이 경제적이다. 그러므로 학교상담은 외부 상담자가 수행하는 일이라기보다 본질상 교사의 교직 수행의 일부이다. 다섯째, 학교상담은 집단상담 형태를 선호한다. 개인상담은 시간이 많이 걸리기 때문에 다수의 학생들에게 서비스를 제공할 수 없는 단점이 있다. 여섯째, 학교상담은 외부 기관과 연계하여 활동한다. 학교상담은 학부모, 경찰, 청소년 쉼터, 정신건강기관, 사회봉사기관, 시청 복지과 등 여러 외부 기관과 네트워크를 가지고 긴밀하게 활동할 필요가 있다. 일곱째, 학교상담은 전문적인 활동이다.

한편 이종현(2005)은 우리나라 학교상담의 특징으로 다음 4가지를 들고 있다. 첫째, 모든 교사가 상담자 역할을 한다. 전문상담교사뿐만 아니라 일반 교사들도 학생들의 인성교육과 생활지도에 대한 책무를 가진다. 둘째, 모든 학생이 학교상담의 대상이 된다. 학생은 일반적으로 연령이 일정한 범위로 제한되어 있고, 대부분 정상이기 때문에 교정이나 치료보다는 발달상의 과업을 보다 성공적으로 달성하는 데 도움을 필요로 한다. 셋째, 학교상담은 학생의 학습, 진로, 개인 및 사회적 영역, 기본생활습관 등 모든 것을 다루어야 한다. 넷째, 학교상담자는 학교라는 교육적 상황에서 그 임무를 수행하기 때문에 다른 상담 기관에 종사하는 상담자보다 광범위하고 다양한 서비

스를 제공해야 한다.

이상의 학교상담의 특징에 대한 선행연구를 종합해 보면 학교상담의 특징은 크게 몇 가지로 요약할 수 있다. 우선 학교상담은 문제해결 중심의 전통적 상담이 아닌 발달과 예방을 지향하는 것이다. 따라서 소수의 문제 학생에만 관심을 두기 보다는 전체 학생을 수혜 대상으로 볼 수 있어야 한다. 더불어 학교상담의 최종적인 수혜대상은 학생이라 할 것이나 부모교육, 교사자문, 학교관리자에 대한 자문 등으로 학생에 대한 책임이 있는 사람들까지 그 수혜대상을 보다 포괄적으로 간주할 수 있어야 한다는 것이다. 마지막으로 학교상담은 학교만의 독자적인 노력만이 아닌 지역사회와의 상담전문기관 및 관계기관과의 협조 및 의뢰체계 속에서 이루어져야 한다. 이러한 특징들은 학교상담이 마땅히 그러해야 하는 당위적인 관점으로 이해하는 것이 보다 타당할 것이다.

학교상담이 타 분야에서의 상담과 구별되는 독특한 특징이 있는 것처럼, 학교상담자의 역할 또한 일반 상담자와 구별되는 특징이 있다. 특히 학교상담교사의 역할을 명확히 하는 것은 매우 중요하다. 이는 곧 상담교사의 정체성 및 책무성과도 밀접히 관련되기 때문이다. 모든 상담자들이 직면하는 가장 핵심적인 문제는 자신의 역할에 대한 구체적인 정의이며, 역할의 불명확성이 상담교사의 가장 대표적인 스트레스원일 수도 있다(Corey, 1986; Studer & Allton, 1996). 학교상담의 역사를 살펴보면 이 분야의 선진국이라 할 수 있는 미국에서도 전문상담교사제도가 시행된 이래로 학교상담자의 역할과 관련하여 혼란이 있었고 이것이 학교상담 발전의 한 걸림돌로 작용했던 것으로 보인다. 따라서 이제 막 전문상담교사가 현장에 배치되기 시작한 우리의 경우 이 문제를 초기에 명확하게 하는 것은 향후 학교상담 발전에 중요한 것이다.

미국의 경우 학교상담자의 역할은 학교상담의 모델이 변함에 따라 달라져왔다. 학교상담은 그동안 초기 직업지도 모형에서 임상 중심 모형을

거쳐 발달 모델로 변화해 왔고, 이에 따라 학교상담자의 역할 또한 변화해 왔으나(Gysbers, 1990), 대체로 3C(상담, 자문, 조정)로 모아져 왔다. 그러나 최근 학교상담자의 역할은 급격한 변화를 보이고 있다. 즉, 학교상담자는 상담자 중심의 서비스 제공자에서 종합적이고 발달적인 생활지도 전문가로 그 역할의 초점이 바뀌고 있다(Foster, Watson, Meeks & Young, 2002). 미국학교상담자협회(ASCA)에서 제시한 국가 모델(2005)과 ASCA의 역할 진술(2004)은 학교상담자의 적절한 역할과 부적절한 역할에 대해 명확히 기술하고 있는데, 이 모델에 의하면, 학교상담자는 정신건강 전문가가 아니라 교육자이며, 명백하고 급박한 문제를 가지고 있는 학생뿐만 아니라 모든 학생에게 서비스를 제공해야 한다. 여기에서 학교상담교사는 상담, 자문, 조정, 대집단 생활지도의 역할을 수행해야 한다. 학교상담자의 역할과 관련한 또 하나의 관점은 Baker(1992)에 의해 제시되었는데, 그는 학교상담이 성공적이기 위해서는 상담자가 직접 서비스 활동과 간접 서비스 활동 그리고 예방 활동과 처치 활동이 균형을 이루어야 한다고 주장하면서 그 구체적인 역할로 상담, 수업, 자문, 의뢰, 정보원으로서의 역할, 정치, 평가, 책무성 시스템 구축 및 유지의 8가지를 제시하였다.

우리나라의 경우 최근 몇몇 연구자를 중심으로 학교상담자의 역할에 대한 연구가 수행되어 왔다. 이들은 학생, 학부모, 교사, 관리자, 학교상담교사 등을 대상으로 하여 학교상담교사가 어떤 역할을 수행하는지에 대해 조사하였다. 이상민과 안성희(2003)는 학교상담교사의 역할로 개인상담, 소규모 집단상담, 학급단위 상담활동 프로그램, 자문, 또래상담자 프로그램, 교사조력자 프로그램, 상담활동평가, 프로그램개발 및 행정업무를 제시하였다. 강진령 등(2005)은 중학생상담자의 역할을 탐색하였는데 이들의 조사에서는 소집단상담, 부적응상담, 개인상담, 조정, 대집단생활지도, 학교상담프로그램 및 자문을 학교상담교사의

역할로 나타났다. 허승희와 박성미(2004)는 초등학교상담자의 역할을 탐색하였는데, 조사 결과 초등학교상담교사가 수행하기를 기대하는 역할은 학교 및 학급생활지도를 위한 교육과정 조직과 실행, 생활지도체제에 대한 지원, 학교상담 관련 행정업무, 개인 및 집단 상담, 교사교육 및 부모교육, 아동이해를 위한 정보제공이었다. 요컨대 학교상담자는 자신의 역할을 상담자, 자문가, 시스템 지원자, 인적자원으로 확장하여 인식할 수 있어야 한다. 더불어 상담자 자신만이 아닌 학생들을 조력하기 위한 팀워크 체제의 일원으로써 활동할 수 있어야 한다.

2. 학교상담의 실태

학교상담의 미래의 방향을 탐색하기 위하여 몇 가지 조사 및 연구결과를 통하여 우리나라 학교상담이 지녀왔던 문제점을 찾아보면 다음과 같다.

가. 수업겸임 상담교사 활동 시기(1990년대~2004년)

수업겸임 상담교사 활동 시기란 말 그대로 전문상담교사가 아니라 국어, 도덕, 가정 등 특정 교과를 담당하고 있는 교사가 학교 사무부장의 한 역할로 학생상담을 담당하던 시기이다. 이 시기 동안에는 학교에 따라 다소의 차이는 있으나 대체로 교도교사 자격증을 지닌 학생부(생활지도부)의 부장교사 혹은 도덕, 윤리과목 등의 주정교과를 담당하는 교사가 학생상담을 담당하였다. 경우에 따라서는 경륜이 풍부한 교사가 학생들에게 도움이 될 것이라는 생각으로 원로교사가 상담을 담당하기도 하였다. 결과적으로 전문적인 상담이 제대로 시행되지 않았던 시기였기에 그 실태를 구체적으로 알아볼 수 있는 전국표집의 학교상담실태 보고서 또한 거의 없는 실정이다. 다만 그럼에도 불구하고 제한된 몇 실태조사를 통해서도 커다란 특징들은 찾아볼 수 있다. 사실상 이 시기 동안 학교상담의 실태란 지역이나 학

교급별에 따라 뚜렷한 차이 없이 대동소이하였기 때문이다. 1990년대와 2000년 초의 몇 연구를 간략하게 살펴보면 다음과 같다.

구본용 등(1993)이 전국 행정구역에 따라 청소년 1,624명, 상담자 610명, 상담기관 301개(중고등학교 상담실 122개 포함)를 표집하여 상담실태를 분석한 결과, 학생들은 혼자서 고민을 해결하며(69.1%), 그나마 도움을 요청하더라도 학교 선생님(12.8%)이나 상담기관(3.1%)의 활용률은 지극히 낮았다. 상담을 시도하였을 때에도 이해받거나 마음이 편치 않고 솔직한 심정을 모두 호소할 수 없어 하였다(70.6%). 학교상담 담당교사의 경우 교도교사 자격증을 취득하고 있는 비율이 낮지는 않았으나(62.2%), 업무만족에서 44.8%가 불만족한다고 응답하였으며, 이는 상담이외의 업무가 과중하고(37.7%), 전문상담경험 및 능력부족(26.7%)이 주요 원인이었다. 최외선 등(1997)은 대구광역시 소재 9개 여자고등학교 학생 612명을 대상으로 상담실태를 분석하였는데, 교내상담실, 상담교사의 인지도(아니오 85.3%)와 활용도(경험없음 84.8%)는 매우 낮았으며, 교실이나 교무실(75.9%)에서 의무나 강제에 의한 상담(50.7%)의 비율이 높았다. 상담자의 태도는 적극적 수용(37.0%)보다는 들어주는 정도이거나 문제를 지적하거나 충고나 강요적(73.0%)이었다. 결과적으로 학생들은 상담 후에도 별로 변화가 없거나(63.8%) 심지어 더욱 부정적이 되었다(3.9%)는 의견 또한 보여주었다. 박경애 등(1999)은 서울과 경기도의 초·중·고 학생 956명과 일반 및 상담교사 368명을 대상으로 학교 상담실 운영 실태를 조사하였다. 그 결과, 학생들은 상담실이 무엇을 하는 곳인지 잘 모르겠다(35.6%), 상담실은 혼나는 곳이다(12.1%)는 응답을 보여주었다. 또한 상담 교사는 상담시간 및 장소확보(55.4%), 행정인식의 부족(49.3%), 상담자의 지식 및 능력의 부족(46.8%), 주위 협조 부족(46.8%) 등을 상담진행시의 어려움으로 들고 있었다. 이외에도 신현숙 등(2004)은 전남지역 250명의 중·고교 교사를 대상으로 학생상담 인력

을 조사하였는데 학생문제 유형에 따라 담임교사가 전담하는 경우는 65.6%-96.7%, 상담교사가 전담하는 경우는 2.8%-28.7%로 나타났다.

수업겸임 상담교사 활동 시기의 실태조사를 종합해 보면, 비록 조사대상 및 지역이 제한되어 있으나 학교상담 미정착 시기의 전형적인 특징이 그대로 나타남을 알 수 있다. 상담의 주요대상인 학생들은 상담실에 대해 부정적 인식을 갖고 있으며, 상담을 담당하고 있는 교사의 경우 기본적인 상담환경의 부족, 교과겸임에 따른 수업부담으로 상담에 대한 소극적 자세 등을 보였다. 상담 담당교사 또한 자신의 전문역량에 대해 한계를 체감하고 있으며, 학교와 주변의 상담에 대한 인식 또한 그대로 드러내었다. 심지어 일반교사들이나 담임교사들은 자신의 학생들에게 애착이 많기 때문에 상담실에 학생들의 문제를 의뢰하지 않으려 하는 경향마저 있었다(박경애 등, 1999). 따라서 상담의 질적인 측면이 문제가 될 수밖에 없는데 상담경험이 있는 학생들의 경우에도 대부분이 의무적으로 이루어지는 성적·진로상담만이 주된 서비스 내용이었으며(최외선 등, 1997), 상담서비스는 주로 찾아오는 학생들에게만 제공될 뿐 교사가 학생들을 찾아가는 경우는 없었다. 서비스가 제공되는 장소도 교무실이나 상담실에 국한되어 있으며 시간도 방과후로 한정되어 있어 방과후의 학원이나 야간자율학습이 이루어지는 우리나라 상황에는 학생들이 상담서비스를 받을 만한 기회가 많지 않았다(이동혁, 1999). 상담윤리적 측면에서 본다면 교과겸임 상담교사가 학생들과 상담함으로써 상담자와 내담자는 이중역할 관계에 놓인다는 문제 또한 발생하였다. 학과 겸임교사들은 수업시간의 엄한 모습과 상담교사로서의 허용적인 모습을 가지고 있어야 하므로 이 두 역할 간에 갈등을 지니고 있었던 것이다.

나. 학교 전문상담교사 활동 시기(2005년 이후)

2005년에 교육인적자원부는 전문상담교사 308명을 선발·교육하여 전국 각 시도의 지역 교육청

배치하였다. 이는 학교에 상담실을 설치하고 전문상담교사를 두거나, 지역 교육청에 2인 이내의 전문상담 순회교사를 두록 규정한 「초·중등교육법 제19조의 2」, 「학교폭력예방 및 대책에 관한 법률 제12조」에 따른 조치였다. 현행 수업겸임 상담교사로는 다양한 유형의 청소년 문제 대처 및 전문적인 학생상담에 한계가 있어 보다 전문적인 상담교사를 배치함으로써 학생들의 문제예방을 효과적으로 대처하기 위함이었다. 전문상담 순회교사는 지역교육청 및 단위학교를 순회하면서 학습 부적응·비행·폭력·진로·기타 생활 등 상담 활동, 사이버 상담망 구축 및 운영, 지역사회 유관기관과의 연계활동, 상담 관련 교사·학부모 대상 연수를 지원하도록 역할을 부여하였다(교육인적자원부 보도자료, 2006년 10월 31일). 이후 2007년-2009년 동안 몇 차례의 증원이 있었는데 2009년까지 교육청 소속의 전문상담순회교사는 304명이며, 단위학교에 배치된 전문상담교사는 475명, 그리고 2010년에 104명을 증원하고자 하는 계획에 있다.

비록 전문상담교사가 배치되기 시작하였으나 이 같은 조치로 인한 학교상담에서의 변화된 모습이나 효과를 진단해 보는 것은 아직까지는 쉽지 않다. 지금까지도 전체 초중등학교의 약 4%에만 전문상담교사가 배치된 상태이며, 특히 초등 학교의 경우 여전히 단 한 학교에도 전문상담교사가 배치되어 있지 않기 때문이다. 나아가 학교 상담의 효과로 인하여 학교에서의 변화된 모습이 있다 하더라도 이것이 가시적인 사회적 효과나 성과로 나타나기에는 시기적으로 너무 이르기 때문이다. 2006년 이후의 전문상담교사 활동 초기에서 나타난 상담활동의 실태와 문제점을 살펴보면 다음과 같다.

먼저 한국교육정책연구소에서 주관한 김희대(2006)의 「전문상담교사제도의 구축과 정착 방안」 보고서는 2005년에 배치된 전문상담순회교사의 근무 실태를 보여주고 있다. 보고서에 따르면, 상담실을 확보하지 않은 지역교육청이 50%에 이

르며, 이러한 경우 소속과의 사무실에서 장학사나 사무직원들과 함께 근무함으로써 장학사의 업무보조나 기타 잡무를 하게 되는 경우까지 있었다. 또한 불명확한 직무 그리고 지역에 따라 다른 근무조건으로 인하여 직무만족도가 21.6%에 불과한 것으로 나타났다. 출장비 부족 등으로 순회활동이 제한받았고, 지역교육청이 자율연수를 억제하거나 무관심하였으며(74.2%), 자비로 연수비를 해결하도록 하고 있어 전문성을 키우는데 어려움이 있었다(65.6%). 여러 문제들 중 몇 가지 사안들은 제도 정착 초기에 비롯되는 문제라 말할 수 있을 것이나, 가장 큰 문제는 전문상담교사들이 자신의 직무가 불명확하다고 인식하고 있다는 점이다. 예를 들어 지역교육청의 담당 장학사의 상담마인드에 따라 상담의 영역과 활동을 서로 다르게 자의적으로 해석하고 업무를 부과하고 있었다(김희대, 2007). 이러한 현상은 시기적으로 이후의 조사결과에서도 마찬가지였다. 이규미 등(2008: 826)은 서울 및 경기도의 전문상담교사를 대상으로 인터뷰 연구를 실시한 후 '전문상담교사가 단위학교에 배치되었을 당시 교육인적자원부 수준의 상세 업무 지침이 제공되지 않았다. 업무 지침의 부재에 따른 혼란으로 인하여 관리자뿐만 아니라 전문상담교사 자신들도 학교현장에서 무슨 역할을 담당해야 하는지, 우선적으로 해야 하는 일이 무엇인지 모른 채 자의적으로 학교상담 업무를 수행하고 있었다'고 그 실태를 보고하였다. 사정이 이와 같음에도 불구하고 교육인적자원부(2006년 10월 31일)는 보도자료를 통하여 2005년 9월에 배치된 308명의 전문상담순회교사들이 2006년 상반기 동안에만 총 94,010명을 대상으로 상담하였다고 그 성과를 언론에 보도한 바 있다. 산술적으로 계산한다면 전문상담순회교사 1인당 305명의 학생을 상담하였다는 것이다.

이러한 성과 만능주의적 태도로서는 전문상담교사가 제대로 정착하기를 기대하기는 어렵다. 전문상담교사들이 지녀야 하는 상담 역할의 범위

와 질적 수준이 어떠해야 하는지, 상담환경이 어떠하며 학교현장에서의 고충은 무엇인지에 대한 이해가 부족한 채 계량적 성과만을 중시하는 태도는 분명 문제가 있는 것이다.

계속해서 몇 연구를 더 살펴보면 이러한 문제 이외에도 전문상담교사 자신 스스로 상담자로서의 자신의 역할에 대한 인식에 있어서의 한계, 교내 여타 교과담당 혹은 담임교사와의 갈등문제 등을 나타내었다. 예를 들어 유순화와 류남애(2006)는 전문상담순회교사 124명을 대상으로 상담교사의 직무를 9개영역으로 분류하여 직무중요도에 대한 지각을 조사한 바 있다. 교사들은 상담(1순위), 의뢰(2순위), 자기계발 및 연구(3순위)에 대해서는 높은 중요도를 지닌 것으로 지각하고 있었으나, 자문(5순위)은 중간 정도로, 대집단지도 및 상담교육과정(8순위)에 대해서는 낮은 중요도를 지닌 것으로 지각하고 있는 것으로 나타났다. 또한 여전히 지역 및 학교에 따라서는 교사에게 교과수업과 상담업무를 병행하도록 하고 있는 것으로 나타났으며(한국전문상담교사협의회, 2007), 담임교사들은 상담교사의 활동을 자기 영역의 침해라고 보고 심지어 자신의 생활지도 능력의 부족이라고 생각하는 경향마저도 보였다(김현진, 2009). 이와 반대로 전문상담교사에 대한 지나친 기대로 인하여 학교폭력, 성폭력, 자살 등 학생 안전과 관련된 모든 사안들을 오로지 한 사람의 상담교사가 해결해 주기를 기대하는 경향도 나타났다(배은경, 2009).

요컨대, 이와 같은 몇 실태 연구들은 비록 일선 학교에 전문상담교사가 배치되기는 하였으나 아직까지는 제대로 정착되지 못한 채 과도기의 혼란을 겪고 있음을 보여주었다. 이러한 원인은 무엇보다 전문상담교사의 태동과 관련한 시대적 상황과도 관련이 있다. 즉, 학교상담이라는 큰 틀에 대한 밑그림이 마련되지 못한 채 시급한 학교폭력 현상에 대한 대처라는 보다 현실적인 이유로 인적자원의 배치부터 이루어졌다는 것이다. 이로 인하여 정착 학교상담에서 가장 큰 비중을

차지해야 하는 전문상담교사의 역할과 직무에 대해 그리고 이들을 돕기 위한 학교상담 실천 메뉴얼이 체계적으로 준비되지 못하였다. 이는 결국 학교상담 자체에 대한 이해와 방향에 대한 인식의 부재와 관련이 있는 것이다. 이와 같은 문제인식을 바탕으로 아래에서 학교상담이 나아갈 방향을 제시해 보고자 한다.

Ⅲ. 학교상담이 나아갈 방향

전술한 학교상담의 특징과 상담자의 역할에 대한 관점들과 현 학교상담의 실태분석 및 문제점에 대한 진단을 기초로 학교상담이 나아갈 미래 방향을 4가지 측면에서 차례로 제시해 보고자 한다.

첫째, 앞서도 언급한 것처럼 학교상담은 제한된 대상의 문제해결 중심의 사후상담보다는 전체 학생을 대상으로 하는 예방상담의 역할이 보다 강조되어야 한다. 더불어 전통적인 상담역할(반응적 서비스)의 경우 그 범위를 보다 확장하여야 한다. 이러한 관점에서 학교심리학 서비스 도입의 필요성을 제기해 볼 것이다. 둘째, 학교상담은 예방적·발달적·종합적으로 이루어져야 하며 상담교사를 포함한 전체 학교구성원이 참여하는 교육과정의 일부분으로 구축되어야 한다. 이를 위하여 종합적 학교상담 프로그램의 필요성을 제시해 보고자 한다. 셋째, 학교상담자의 능력신장과 역할인식 변화가 있어야 한다. 이는 전문상담교사를 비롯한 상담자 양성과정의 변화를 포함하는 것이다. 넷째, 학교상담의 발전을 위해서는 이를

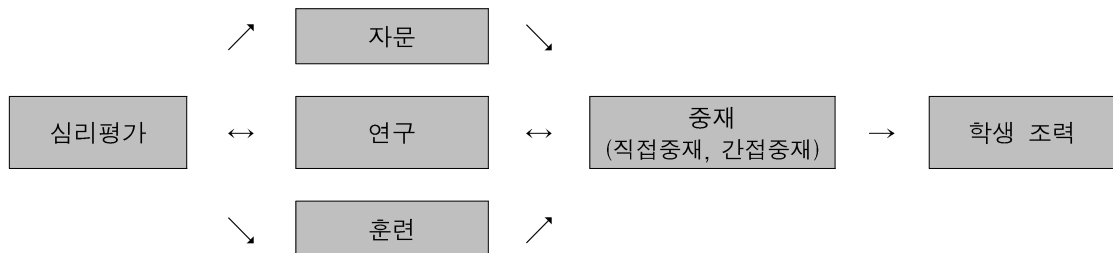
지원하기 위한 환경이 구축되어야 한다. 특히 학교상담관련 전문학술단체의 지원, 학교와 상담유관기관과의 연계, 학교체제내의 변화, 학교상담자 교육기관의 변화 등이 어떻게 이루어져야 할 것인지를 제시해 볼 것이다.

1. 학교심리학에 기초한 서비스 도입의 필요성

우리나라에서는 아직까지는 학교심리학의 학문적 내용과 실제적 서비스 제공활동에 대해 충분한 소개가 이루어지지 않고 있다. 그러나 학교심리학(School Psychology)은 학교상담분야에 또 다른 관점을 제공함으로써 학교상담이 나아갈 방향을 설정하는데 도움이 될 것으로 보인다.

학교심리학은 학교장면에서 아동(청소년)들을 돕는 것을 궁극적인 목적으로 학교에서 발생하는 문제들 및 학교 구성원(학생, 교사, 학부모)이 경험하고 있는 문제에 도움을 제공하기 위하여 심리학적 지식과 기법들을 응용하는 교육학과 심리학이 결합된 학문분야이다(Fagan & Wise, 1994). 상담심리학에서 상담 서비스 영역/모형과 상담자의 역할을 제시하고 있는 것처럼, 학교심리학에서도 학교심리학 서비스 영역/모형과 학교심리학자의 역할을 제시하고 있는데 이는 [그림 1]과 같다(Fagan & Wise, 1994, p.104).

학생 조력을 위한 심리평가, 직접중재(상담과 심리치료)의 역할은 기존에 학교상담자의 전통적인 역할로 간주해 온 것과 유사하다. 그러나 특히 학교심리학에서는 직접중재보다는 간접중재에 보다 강조점을 둔다. 간접 중재역할은 직접중재



[그림 1] 학교심리학의 역할과 기능

와는 달리 일반적으로 학교심리사가 학생 혹은 아동의 문제에 책임이 있는 당사자(주로 교사, 학부모, 학교구성원)에게 자문을 제공하며, 그 실행 또한 교사나 학부모 등이 계획한 어떤 중재를 실행하며 또한 그 책임을 지는 것이다(Murphy & Duncan, 1997).

이때 특히 교사, 학교에 의한 중재가 수행될 때 곧 학교기반 중재(school-based intervention)가 된다(Davison, 1992). 학교현장에서 전문상담 교사 1인이 모든 학생들을 대상으로 직접서비스를 제공하는 것은 현실적으로 불가능하다고 본다. 이러한 간접중재 역할은 향후 우리나라의 학교전문상담교사에게 부과되어야 할 가장 주요한 역할이 되어야 하리라 생각된다. 이는 학교상담 효과의 극대화화는 물론 학교상담자 개인의 에너지 고갈 혹은 소진을 예방할 수 있는 방법이기도 하다.

한편 학교심리사의 역할을 바탕으로 학교심리학에서 제시하고 있는 일반적인 서비스 모형

(Cole & Siegel, 1992)을 제시하면 <표 1>과 같다. 과거 우리의 학교현장에서 이루어져왔던 전통적인 학교상담자의 역할은 학생학교상담자의 역할은 3차 예방(학교적응과 관련하여 심각한 문제를 지니고 있는 학생을 위한 서비스)을 목표로 하여 학생/학부모에게 서비스를 제공하는 것으로 머물러 있었다. 이는 학교상담의 현실태 분석에서도 특징적으로 나타난 바 있다. 그러나 앞으로의 학교상담은 학교의 모든 학생들을 위한 서비스로서 1차 상담에 보다 초점을 두어야 하며, 서비스의 수혜 대상자 또한 학교조직, 구성원, 학부모를 포괄하는 것이 되어야 할 것이다. 이렇게 볼 때 학교심리학 서비스의 도입이 학교상담의 미래의 방향에 대해 시사하는 바는 다음과 같다.

첫째, 학교심리학은 학교상담에 특히 3차 예방에 대한 관점, 자문에 대한 관점을 제공하며, 학교기반 중재와 학교연계 중재의 중요성을 조망해 준다. 이는 곧 학교상담이 지향해야 할 방향 그리고 전문상담교사가 어떠한 역할을 수행할 수

<표 1> 학교심리학에 기초한 서비스 모형

서비스의 목표 서비스 대상자	1차 예방	2차 예방	3차 예방
	학교의 모든 학생들을 위한 서비스	위험에 처해있는 학생을 위한 서비스	학교적응과 관련하여 심각한 문제를 지니고 있는 학생을 위한 서비스
학교조직 ○ 정보제공 ○ 자문 ○ 조언	예)학생의 인지능력 성장을 위한 학부모 교육프로그램 구상하기	학내팀(in-school teams) 구성하기	학교폭력 예방을 위해 공동으로 소책자 발행하기
학교 구성원 ○ 정보제공 ○ 자문 ○ 조언	효율적인 학급관리 전략마련을 위한 교사들의 토론 촉진시키기	다문화권 학생들의 욕구에 대하여 교사들에게 연수기회 제공하기	교사들에게 문제해결 능력 촉진시키기
학생/학부모(간접) ○ 정보제공 ○ 자문 ○ 조언	학생의 지적능력, 학습스타일 측정을 하고자 하는 교사들에게 자문하기	위험에 처해있는 학생들을 돕기 위한 계획안 구축에 일원으로 참여하기	前의뢰 자문 제공하기 (prereferral consultation)
학생/학부모(직접) ○ 개인상담 ○ 집단상담 ○ 심리평가 ○ 자문	학급내 대화기법 가르치기	다문화권 학생들을 위해 학습기술 촉진시키기	우울 혹은 학습부진 학생 등을 위한 심리검사 및 단기 중재 제공하기

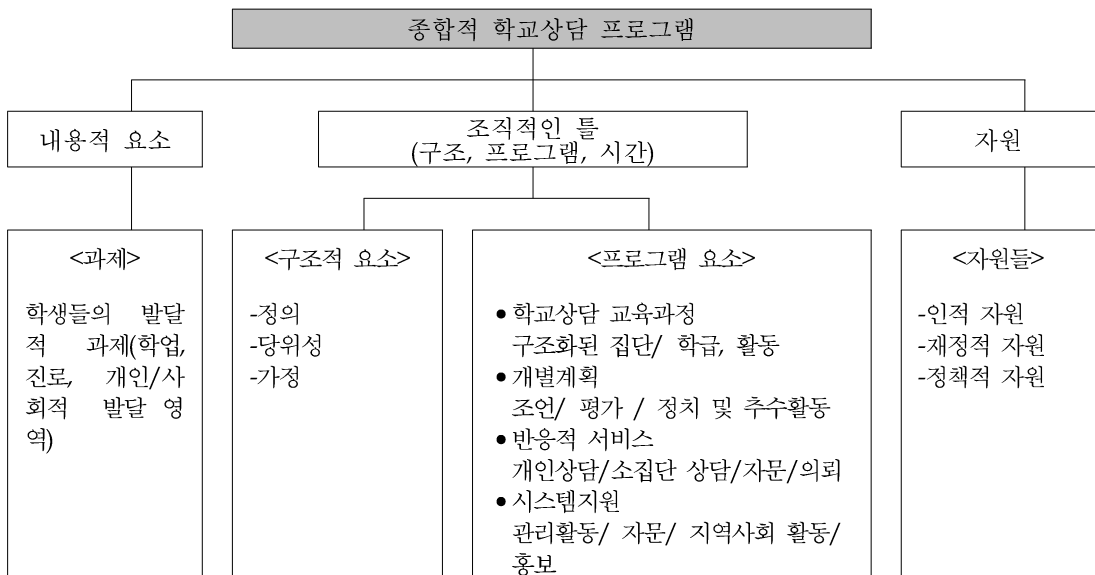
있을 것인지를 보여준다고 하겠다. 더불어 학교 상담은 상담책임자 1인의 역할로서 규정지을 수 있는 것이 아니며, 예컨대 컨설티(교사, 학부모)의 의뢰에 대하여 전문상담교사와 더불어 다수의 전문가로 구성된 팀으로 자문을 제공함으로써 학교상담 역시 연계망을 통한 상담활동으로 이어져야 할 것임을 환기시켜 준다. 학교상담은 모든 학생이 대상으로 학생생활의 모든 영역에 걸친 서비스이다. 학교상담이 성격이나 인성의 변화뿐 아니라, 예방과 조기발견을 중시하고 발달적 상담이 중심이 되어야 한다. 문제발생 후의 대처보다 예방 그리고 문제학생을 대상으로 하는 것이 아니라, 모든 학생들을 대상으로 발달적 견지에서 행해지는 서비스가 되어야 할 것이다.

2. 종합적 학교상담 프로그램 구축의 필요성

전술한 바 있는 것처럼 미국에서는 학교상담이 1990년대에 들어서면서 특별한 학생들에게만 제공되는 치료적·의료적 모형에서 벗어나 학교 내의 모든 학생들에게 전달할 수 있는 종합적·발달

적 모형으로 발달하였다. Gysbers와 Henderson (1994)은 최초로 학교의 전체적인 교육 프로그램에 통합될 수 있는 학교상담 프로그램의 도입을 주장하였으며, 2000년 이후 미국에서는 각 州단위로 종합적 학교상담 프로그램(Comprehensive School Counseling Program)이 개발되어 시행되고 있다. 여기에는 개인을 대상으로 하는 활동에서 모든 학생들을 대상으로 하는 활동으로, 치료보다는 예방중심으로, 무계획적이고 비구조적인 체계에서 구조적이고 책무성을 강조하는 체계로 바뀌어야 한다는 관점이 기초하고 있다. 미국에서의 이러한 노력은 우리나라의 학교상담이 나아가 갈 방향과 관련하여 시사하는 바가 크다.

종합적 학교상담 프로그램의 전체 틀은 대체로 [그림 2]와 같은 형태를 취하고 있다(Gysbers & Henderson, 1994, p.67). 이 프로그램은 내용, 조직적인 틀과 자원으로 구성되어 있는데, 여기서 내용은 학생들이 학교상담에 참여한 결과로써 얻게 될 기술, 태도, 지식을 의미한다. 조직적인 틀은 구조적 요소와 프로그램 요소로 나누어진다. 여기서 구조적 요소는 학교상담 프로그램이 전체 학교 교육 프로그램에서 갖는 위치와 필요성 및



[그림 2] 종합적 학교상담 모형

원칙에 관한 것이며, 프로그램 요소는 학교상담 프로그램을 통해 수행해야 하는 과업 또는 활동을 의미한다. 마지막으로 자원은 이 프로그램을 수행하는 데 요구되는 인적, 재정적, 정치적 자원을 나타낸다(이 모형에 대한 자세한 내용은 Gysber와 Henderson (1994) 참조).

종합적 학교상담모형이 학교상담의 미래 방향에 시사하는 바는 다음과 같다.

첫째, 학교상담의 대상이 전체 학생으로 확대되어야 한다. 학교상담이 행동이나 학습, 정서적 측면에서 문제를 갖고 있는 학생들뿐만 아니라 생활에 잘 적응하는 학생들 모두의 개별성과 독특성을 존중하여 이루어져야 한다. 둘째, 학교상담의 활동은 학생의 발달적 계 측면 모두를 포괄하여야 하고 전인적 발달을 도모하여야 한다. 셋째, 우리나라의 학교상담이 제한된 반응적 서비스(개인상담, 집단상담)에서 벗어나 보다 확장되어야 한다. 넷째, 학교상담은 궁극적으로 모든 학생들로 하여금 학급단위활동과 체계적이며 구조화된 집단 활동을 통한 적극적인 상호작용 과정을 경험케 하여 예방적 교육효과를 얻고자 하는 목표 하에 학교 상담교사를 중심으로 모든 교직원 이 팀워크 체계를 이루어야 한다. 다섯째, 학교상담은 궁극적으로 종합적인 학교상담모형 혹은 상담교육과정을 마련하여 실행하는 방향으로 나아가야 한다.

3. 학교상담자의 역할에 따른 전문능력 신장의 필요성

학교상담 활동이 학내외 구성원들의 역할분담과 연계망 속에서 이루어져야 할 것임은 자명하나 우리의 현실에서 전문상담교사는 그 중 가장 중요한 하나의 축을 담당할 수밖에 없다. 이러한 의미에서 학교상담의 정착과 활성화를 위해서는 전문상담교사의 능력을 신장시키기 위한 다각도의 노력이 경주되어야 한다.

전문상담교사 양성체계의 역사를 간략히 살펴

보면, 교육부는 1999학년도부터 교육인적자원부장관이 지정하는 전국의 교육대학원 또는 대학원에서 전문상담교사 양성과정(교육부령 제735호)을 설치하여 초등학교 그리고 특수학교에 상담교사를 배치하도록 하는 새로운 학교상담교사 양성체계를 마련하여 실시하도록 하였다. 그리고 이와 같은 제도에 따라 시행 첫 해인 2000학년도에는 전국적으로 초등학교 1,620명, 중학교 1,470명, 특수학교에 360명의 자격증을 갖춘 전문상담교사가 새롭게 학생상담을 담당할 수 있는 양적 체계가 이루어졌다. 전문상담교사는 교원자격검정령, 교원자격검정령 시행규칙에 따라 1급 혹은 2급으로 구분된다. 구체적으로 살펴보면 1급 지원자의 경우 1급 정교사 자격증을 가진 자로서 3년 이상의 교육경력이 있는 자로 제한되어, 양성과정에 합격하게 되면 심리검사-상담이론과 실제 등의 필수과목 중 14학점 이상, 아동발달-적용심리 등의 선택과목 중 4학점 이상을 취득하여 해당 자격증을 취득하는 절차를 밟고 있다. 다만, 여기에서 상담실습 및 사례연구는 교과목을 이수하지 아니하나 2종이상의 사례연구 발표를 하고 20시간 이상의 실습을 하도록 부가사항을 마련해 놓고 있다.

이러한 양성절차 및 훈련내용은 전문능력 향상에 많은 한계를 지니고 있다. 전문상담교사 양성과정에 참여한 많은 교사들은 사실상 전문상담교사 자격을 1정 자격연수 성적으로 대체하여 승진을 위한 점수 취득의 방법으로 이용하고 있으며, 초등양성과정과 중등양성과정의 경우 교과목 구성에서도 별다른 차별성이 없고, 또한 학점이수과정을 마치고 전문상담교사로서 자격을 갖춘 인력이 초등학교 현장에서 체계적으로 활동할 수 있는 제도와 방법이 마련되어 있지 않다는 것이다(한숙경, 2004). 이에 안창일(2005: 19-20)은 전문상담교사제도의 실패의 주 원인으로 전문성 결여를 제시하고 그 원인으로 대상선정의 문제점, 강습과정의 단기성과 형식성, 자격증의 남발, 정책의 비일관성, 제도적 허점 등을 지적하였다. 전

문상담교사 지원자격을 특정 전공으로 제한하지 않다 보니 정작 학교현장에서도 불멘소리가 나오고 있다.

“왜 굳이 그런 1년짜리 속성을 시켜 갖고 내보냈냐는 거예요. 제 말은 뭐냐면 기존에 선생님들도 15년 20년된 선생님들 중에서 자격증 갖고 계신 분들 너무나 많아요. 그 선생님들 가지고 전문상담교사로 활용하는 거예요”(진로상담부장, 52세, 중학교). “깜짝 놀랐어요. 젊은 여선생이 왔는데 애길 들어 보니까 대학에서 상담전공을 안했다라고요. 전산을 했든가 잊어버렸는데.... 어찌됐든 상담교사인데, 물론 똑똑하기는 한데 상담을 잘 할 수 있을까 하는 의구심이 들었어요(교장, 52세, 중학교)(이규미 등, 2008, 829-830).

이러한 상황은 학교 구성원사이에서 전문상담교사의 전문성에 의심을 갖게 하며, 또 다른 한편으로는 일반교사들의 무시와 홀대의 원인이 되기도 한다. 미국의 학교상담자의 경우 석사학위 이후 1년 이상의 상담경력을 자격증의 요건으로 하고 있음에 비추어 본다면 사실상 이러한 단기과정으로 전문성을 배양하기에는 역부족이다. 결과적으로 양성과정의 미비와 이로 인한 전문성의 결여 그리고 이로 인한 학교현장에서의 무시와 홀대는 곧 전문상담교사의 역할과 직무에 대한 혼란을 가져다주며 궁극적으로 학교상담의 정체성 문제까지도 일으킬 수 있다. 전문상담교사로 상담자격증 소지자나 상담전문가들의 투입방안, 또는 상담실무 경험에 대한 가산점 제도를 주는 방안 등이 고려되어야 하며, 지필검사에만 의존한 학교상담자 선발제도의 개선 그리고 교육실습의 강화 및 인턴 실습제 등도 신중히 고려해 보아야 할 것이다.

현재의 양성과정이 학교상담자의 양성 및 역할과 관련하여 미래의 학교상담의 방향에 시사하는 바는 다음과 같다.

첫째, 전문상담교사 양성과정이 보다 전문성이 확보될 수 있도록 교육적, 제도적 장치가 마련될 필요가 있다. 여기에는 학교상담관련 전문학술단

체의 노력, 학교상담자 교육기관의 역할이 담보되어야 할 것이다.

둘째, 전문성 및 상담전문교사로서의 책무성 향상을 위해 상담실습 및 수퍼비전이 강화되어야 한다.

셋째, 학교상담의 특징 및 학교상담자의 역할과 관계되는 교과와 확보가 이루어져야 할 것이며, 교과중심이 아닌 활동 중심의 양성과정이 바람직할 것이다(예, 학교자문이론, 학교기반 중재기술의 습득 등).

4. 학교상담의 활성화를 위한 지원환경 구축의 필요성

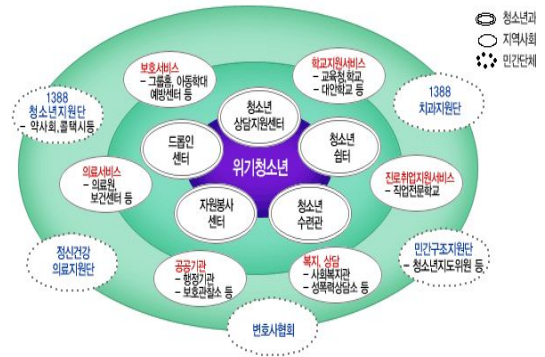
학교상담의 활성화를 위해서는 지원환경의 구축 또한 무엇보다 중요하다. 학교상담은 단순히 학교상담자의 역할과 역량에 달려있는 것이 아니라, 이를 가능케 하는 주변 여건에 따라 좌우되는 경우가 많기 때문이다.

첫째, 학교상담 및 학교심리학 관련 학술단체의 적극적인 상호연대 지원체계가 마련되어야 한다. 전술한 바 있는 것처럼, 미국의 경우 학교상담분야에서는 학교상담자협회(ASCA)가 종합적 학교상담프로그램 국가모형을 제시한 바 있으며, 학교심리학분야에서는 미국 학교심리학자협회(NASP)와 APA 산하 학교심리분과가 주도하여 해당분야를 이끌어가고 있다. 이들 단체들은 각각의 관심분야에 대한 노력뿐만 아니라 나아가 상호협력체계를 구축하여 학교상담자, 학교심리학자들을 지원하고 있다. 우리나라의 경우 역시 학교상담 및 학교심리학 관련 전문기관의 상호연대 및 보다 적극적인 지원체계가 요구된다. 상담분야에서 한국상담학회의 학교상담분과와 한국심리학회 의 상담분과(제2분과), 학교심리학분야에서는 한국학교심리학회와 한국심리학회 의 학교분과(제11분과)의 협력체계가 그것이다. 예컨대 전문상담교사 배치가 시작된 초기였던 2007년에는 이들 기관을 망라한 상담관련 전문가들이 대거

참여하여 전문상담교사 자문 지원단을 구축하고 (2007년 6월 26일), 향후 한국형 학교상담모형을 개발·보급에 앞장설 것임을 천명한바 있다(전문상담교사자문지원단 발대식 선언문, 2007년 6월 26일). 올해 초(2010년 4월)에는 한국상담심리학회와 한국상담학회가 공동으로 '학교상담법제화 추진위원회'를 구성하고 학교상담 법제화 추진을 위하여 입법 공청회를 가진 바 있다. 이들 기관들이 학교상담의 방향과 미래상을 그려내어야 하며, 전문상담교사의 역량강화를 위한 프로그램의 구축, 실천 매뉴얼을 구안해 내는데 앞장서야 하며 상담교사들의 연수, 훈련에도 앞장서야 한다. 학교현장에서의 학생상담이 전문상담교사들의 책무성이라면 이들 전문기관들은 전문상담교사들에 대한 전문능력 향상에 대한 책무성이 있다.

둘째, 학교상담이 보다 활성화되기 위해서는 학교와 지역사회 관련기관과의 연계체계가 구축되어야 한다. 최근 이와 유사한 입장에서 교육과학기술부(2010. 1. 14, 보도자료)는 학교폭력 예방 및 대책을 위한 2차 5개년 계획(2010-2014)를 발표한 바 있다. 계획에 의하면 폭력 가해 및 피해 학생을 조력하기 위하여 단위 학교의 wee클래스, 교육청 단위의 학교폭력피해자 지원팀, 시도 단위의 학교폭력 SOS지원단 등이 상호 연계망을 형성한다는 것이다. 그러나 이러한 입장은 학교폭력예방이라는 지극히 제한된 목적에서 비롯된 것이며, 연계체계 또한 공공기관에 머물러 있어 다분히 형식적이라는 느낌을 지울 수 없다. 학교상담의 활성화를 위해서는 지역사회의 서비스 기관이 포함되어야 하며 보다 입체적으로 구성되어야 한다. 학생을 조력하기 위하여 학교 외 지역사회 관련기관과의 연계를 구축하는 것은 학교상담의 주요 기능 중의 하나이며, 또한 학교상담자의 가장 큰 역할 중의 하나가 의뢰이기 때문이다. 이를 위해서는 국가청소년위원회에서 추진하여 각 시도별로 청소년상담지원센터의 청소년통합지원체계(Community Youth Safety-net: CYS-net)를 참고할 필요가 있다([그림 3] 참조). CYS-net

에는 시·도, 시·군·구 등 일정한 행정구역 내에 있는 청소년상담지원센터, 청소년쉼터 등이 포함된다. 여기에서 청소년관련기관 및 각 시설들은 각자 운영하고 있는 다양한 전문서비스, 활동 프로그램, 자원 및 정보를 상호 연계하여 체계적 협력 관계를 형성한다. 그 결과 정상적인 성장에 어려움을 겪는 위기청소년을 종합적으로 지원할 수 있는 연계활동과 시스템을 구축하고 있는 것이다(부산광역시청소년상담지원센터 운영보고서, 2006년). 학교 또한 지역청이나 교육청의 지원과 협조 하에 이와 같은 지원체계에 적극 참여할 필요가 있다.



[그림 3] 부산광역시청소년상담지원센터의 CYS-net

셋째, 제도적 환경 변화 및 학교체제 내의 구성원들의 인식전환이 필요하다. 예를 들어 현재의 전문상담 순회교사의 경우, 일선 학교에서 소속 구성원도 아니며 제3자도 아닌 주변인으로 머물러 있다. 이러한 관계는 일반 교사들에게 참견이나 간섭의 역할로 비추어질 수 있다. 한국전문상담교사협의회에서 자체 조사한 바에 의하면 어느 고등학교의 경우 전문상담교사가 배정되어 오자 '전문상담교사를 신청하지 않았다면 무슨 업무를 맡겨야 할지 난감하다는 교감 선생님의 말씀이 있었다'(한국전문상담교사협의회, 2007)고 지적한 바 있다. 이러한 사례는 일선교사의 인식, 학교장의 학교상담에 대한 인식전환이 필요함을 보여준다. 현실적으로 학교장의 인식과 학교의

분위기에 따라 상담교사의 역할 및 상담활동에 대한 방향이 달라진다(이규미, 2008). 또한 대부분의 전문상담교사는 진로상담부 등에 배치가 되는데, 진로상담부를 이끌어 가는 진로상담부장의 역할이 매우 중요하다. 반드시 전문상담교사 자격증을 소지하고, 상담에 대한 관심과 열정이 높은 교사 중 선발되어야 할 것이다.

더불어 전문상담교사제도가 정착되고 활성화되기 위해서는 교사들의 직무 및 역할, 처우, 미래에 대한 기대와 의견들이 정책에 최대한 반영되어 자신들의 역량과 역할을 다할 수 있도록 제도적 장치가 마련되어야 한다(유순화·류남애, 2006). 현재 학교상담에 관한 전문상담교사들의 지위의 근거는 초·중등교육법과 시행령, 학교폭력예방및대책에 관한 법률이 전부이다. 전문상담교사들이(가칭)학교상담진흥법안(한국전문상담교사협의회, 2007)을 국가에 요구하고 있는 것 또한 이와 같은 취지이다.

IV. 결어: 학교상담 주체들이 지녀야 할 자세

한국교육개발원이 발표한 교육통계자료(2009년 9월)에 의하면 근래 3년간 전국 중고등학교에서 학업을 중단한 학생은 사망, 유학, 이민자를 제외하고 136,796명으로, 여기에서 고등학생은 83,949명인데 품행, 학교부적응 등으로 학업을 중단한 학생이 36,571명(43.5%)에 달한다(중학교는 의무교육시행으로 학업중단자를 유예 및 면제자로 보기 때문에 정확한 수치는 알 수 없다). 이러한 통계는 학교에서 상담 역할이 얼마나 큰 비중을 차지하여야 하는지를 단적으로 보여준다. 학교의 역할이란 성공적으로 적응하고 있는 대다수 학생들의 지적 역량을 강화하는 공간에 그쳐서는 아니 되며, 개인적·학업적·사회적 발달에서 어려움을 겪고 있는 학생들을 위한 가장 중요한 일차 기관으로서의 역할 또한 동시에 수행해야 하기 때문

이다.

더불어 올해 초 정부는 그간 학교폭력 예방 및 대책을 위한 1차 5개년 계획(2005-2009)에 이어 제2차 5개년 기본계획(2010~2014)을 발표하였다. 학교폭력 예방과 대책을 위하여 180개 지역교육청에 학교폭력 신고·상담센터를 설치하고, 학교내 CCTV를 설치하며, 초등학생의 경우 등하교시 안심알리미 서비스를 제공하는 한편 wee클래스를 보다 확대하겠다는 등의 정책과 2010년에는 전문상담교사 104명을 신규배치 하겠다는 것 등이다. 그러나 이러한 방안들이 다만 보여주기 위한 전시행정 정책에 머무름까 염려스럽다. ‘학교폭력 정책의 성패 여부는 학교에 배치된 전문상담교사들이 얼마나 충실하게 역할을 해주느냐에 달려있다’(한국교육개발원(2006:241)는 인식은 비록 학교폭력의 심각성과 급박성에 따른 표현이긴 하겠지만, 전문상담교사들을 이러한 역할만으로 국한시켜서는 결코 아니 되기 때문이다. 정부가 학교폭력의 감소라는 가시적인 목표만을 염두에 두고 이들 제반 정책을 시행하는 한 학교상담의 정착화는 요원할 수밖에 없다. 학교폭력 등과 같은 역기능적인 모습을 근원적으로 해소하기 위해서는 보다 근본적인 대처가 필요하다. 정부가 발표해야 하는 것은 학교폭력예방 및 대책 계획이 아니라 모든 학생을 위한 성장, 조력방안이어야 하며 학교상담 활성화를 위한 방안이어야 한다. 2009년 연말까지 상담교사 관련 법안은 초중등교육법 개정안, 학교상담진흥법안, 학교상담지원에 관한 법률안 등 3건이나 국회에 제출되어 있다. 하지만 상임위에 상정조차 되지 못하였으며 자연히 논의도 거의 이루어지지 못하고 있는 현실정이다.

정부 관료를 포함하여 단위 학교의 학교장이나 교사, 교육청 관리자, 학부모의 입장에서 학교상담에 대한 문외한적인 시각을 가지면 상담은 비효율적이고 비생산적인 것으로 인식되어 투자의 우선순위에서 제외되고, 임시 위주의 교육에 매몰될 수밖에 없다(김희대, 2006: 6-7). 작금의 학

교상담법안이 상정되지 못하고 있음 또한 이러한 시각에 머물러 있는 것이 아닌가 하는 생각이 든다. 학교는 학생의 지적인 면의 발달뿐만 아니라, 개인적, 사회정서적 전인적인 발달을 도모하는 곳이라는 지극히 상식적인 생각을 새삼 되돌아켜 보아야 할 것이다.

본 연구의 결어를 대신하여 연구자가 제시한 학교상담의 미래 방향을 위하여 학교상담의 주제들 -학교상담(자), 학교상담관련 전문 학술기관, 학교상담자 교육기관- 각각이 지녀야 할 자세를 간략히 제안해 보면 다음과 같다.

첫째, 학교상담교사의 자문역할은 학교심리학에서 강조하는 서비스일 뿐만 아니라 사실상 학교상담 영역에서도 이미 중요한 역할로 지적되어 온 것이다(허승희 외, 2007). 학교상담자 역할면에서 개인상담이나 집단상담과 같은 전통적인 역할 또한 여전히 중시되어야 할 것임은 분명하나, 자문과 같은 간접적 서비스의 역할이 보다 확대되어야 할 것이다.

둘째, 학술기관, 학교상담자 교육기관은 학교상담자의 전문지식과 상담 실천능력의 향상을 위한 학교상담모형과 실천 메뉴얼 개발에 책무성을 갖고 임해야 할 것이다. 예를 들어 학교상담자가 자문활동 등과 같은 역할을 수행해 낼 수 있도록 초중고에 따른 효과적인 학교자문모형 등을 구축하여야 하며, 학교상담자가 교사, 학교, 학부모에게 제공할 수 있는 다양한 학교기반 중재전략(school-based intervention)의 개발에 심혈을 기울여야 한다.

셋째, 학교상담자 또한 스스로 자신에 대한 인식전환이 필요하다. 제한된 역할 인식에 기초하여 상담자 역할 중심으로 학교상담을 바라볼 것이 아니라, 학교장면에서 학생들의 성공적인 생활, 풍요로운 삶을 위해 무엇을 해야 하는가 라는 보다 적극적인 관점이 필요하다. 이러한 관점은 자신을 하나의 인적자원으로 볼 수 있을 때 가능하다. 또 이러한 자세만이 -왜 상담자의 역할을 몰라주나 하는 것이 아니라- 일반 교사들을

공동의 인적자원으로 인식하고 협조체제를 구축해 나갈 수 있도록 해 줄 수 있을 것이다.

참고 문헌

- 강진령·강복란(2005). 초등학교 상담교사의 교사 자문 모형 구안, 상담학연구, 6(3), 973~988.
- 강진령·손현동·조은문(2005). 중학교 상담교사의 역할에 대한 요구 분석, 청소년상담연구, 13(2), 61~74.
- 구본용·임은미·구혜영 (1993). 청소년문제와 상담실태분석, 청소년대회의 광장.
- 김계현·김동일·김봉환·김창대·김혜숙·남상인·조한익(2000). 학교상담과 생활지도, 학지사.
- 김서규(2005). 교사를 위한 상담교육 영역 구안 및 타당화, 한국교원대학교 박사학위논문.
- 김현진 (2009). 학교상담실은 왜 제대로 운영되지 않을까, 초등 우리교육 11월호, 39~43.
- 김희대(2006). 전문상담교사제도의 구축과 정착방안, 한국교육정책연구소.
- 김희대(2007). 한국의 전문상담교사제도. 서현사.
- 박경애·양미진·김혜영 (1999). 학교상담실태 및 모형 개발연구, 한국청소년상담원.
- 박성미(2009). 청소년의 학교생활적응을 위한 문화접근적 상담프로그램 개발, 수산해양교육연구, 21(2), 187~198.
- 배은경(2009). 학교상담문화부터 만들어야, 중등 우리교육 12월호, 20~24.
- 부산광역시청청소년상담지원센터(2007). 2006 부산광역시청청소년상담지원센터 운영보고서, 부산: 서문사.
- 신현숙·김인아·류정희(2004). 중·고등학교 교사가 지각한 학교상담 실태와 학교심리학 서비스의 필요성, 한국심리학회지 학교, 1(1), 53~77.
- 안창일(2005). 학교전문상담교사의 전문성 제고와 나아가야 할 방향, 국회공청회 발표자료, 19~20.
- 연문희·강진령(2006). 학교상담: 21세기의 학생 생활지도, 양서원.
- 유순화·류남애(1996). 제1기 전문상담 순회교사의 직무기대 조사연구.
- 유정이·박성수(1998). 한국학교상담 형성과정 연구, 한국심리학회지 상담 및 심리치료, 10(1), 297~312.
- 이규미·권해수·김희대(2008). 전문상담교사의

- 초기 정착 과정 분석, 한국심리학회지 일반, 27(2), 819~837.
- 이동혁(1999). 학교상담체제 특성에 따른 학교생활의 질적 차이에 관한 분석, 서울대학교 석사학위논문.
- 이상민·안성희(2003). 학교상담자 무엇을 해야 하는가? 상담학연구, 4(2), 281~293.
- 이중헌(2005). 학교상담교사의 직무 및 역할 분석, 한국교원대학교 대학원 박사학위논문.
- 차타순·이희영·강신훈(2010). 전문계고 학생들의 우울과 불안 감소를 위한 Burns의 인지-행동 집단상담의 효과, 수산해양교육연구, 22(1), 99~112.
- 천성문·박원모(2007). 학교상담실의 운영과 실제, 경성대학교 인문과학논총, 12, 31~45.
- 최외선·전미향·이미옥(1997). 여고생의 상담실태에 관한 연구, 새마을·지역개발연구, 20, 105~124.
- 한국교육개발원(2006). 학교폭력예방을 위한 법·제도적 정비방안 연구, 한국교육개발원.
- 한국교육개발원 (2009). 교육통계분석 자료집, 한국교육개발원.
- 한국전문상담교사협의회(2007). <http://www.schoolcounselor.or.kr>에서 2009.3.1 인출.
- 한숙경(2004). 초등학교 상담의 활성화를 위한 일 연구: 전문상담교사의 역할 수행을 중심으로, 아시아교육연구, 5(11), 71~92.
- 허승희·박성미(2005). 초등학교 상담교사의 역할과 기능에 대한 학부모, 교사 및 학교행정가의 요구분석, 초등교육연구, 18(1), 19~38.
- 허승희·이희영·최태진·박성미 (2007). 21세기를 위한 학교상담, 교육과학사.
- American School Counselor Association(2004). The role of the professional school counselor, Retrieved April 9, 2010, from <http://www.schoolcounselor.org/role.htm>.
- American School Counselor Association(2005). The ASCA national model: A framework for school counseling program(2nd ed.), Alexandria, VA: Author.
- Baker, S. B.(1992). School counseling for the twenty-first century, New York: Merrill.
- Cole, E. & Siegel, J. A.(1992). Role expansion for school psychologists: challenges and future directions. In E. Cole. & J. A. Siegel (Ed.). Effective consultation in school psychology, (173~200), NY: Hogrefe & Huber Publishers.
- Corey, G.(1986). Theory and practice of counseling and psychotherapy(3rd ed.). Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Davison, J.(1992). The process of school consultation: Give and take. In A. Siegel & E. Cole (Ed.), Effective Consultation in School Psychology, (53~69), NY: Hogrefe & Huber Publisher.
- Fagan, T. K., & Wise, P. S. (1994). School Psychology: Past, Present, and Future, NY: Longman.
- Foster, L. H., Watson, T. S., Meeks, C, & Young, J. S.(2002). Single-subject research design for school counselors: Becoming an applied researcher, Professional School Counseling, 6, 146~154.
- Gibson. R. L. & Mitchell, M. H. (1999). Guidance and counseling, Prentice Hall.
- Gysbers, N. C.(1990). Comprehensive guidance programs that work, Ann Arbor, MI: ERIC Counseling and Personnel Services Clearinghouse.
- Gysbers, N. C. & Henderson, P.(1994). Developing and managing your school guidance program, Alexandria, VA: American Psychological Association.
- Maher, C. A., & Springer, J.(1989). School based counseling, In C. A. Maher & J. E. Zins(Ed), Psychoeducational intervention in schools, Pergamon Press.
- Murphy, J. J., & Duncan, B. L.(1997). Brief Intervention for School Problems: Collaborating for Practical Solutions, NY: The Guilford Press.
- Schmidt, J. J.(1996) Counseling in schools(2nd ed.), Allyn and Bacon.
- Studer, J. R., & Allton, J. A.(1996). The professional school counselor: Supporting and understanding the role of the guidance program, NASSP Bulletin, 80(581), 53~60.

-
- 논문접수일 : 2010년 05월 11일
 - 심사완료일 : 1차 - 2010년 05월 26일
 - 게재확정일 : 2010년 06월 03일