

학교상담 법제화 방향 탐색: 대만의 사례를 중심으로

하 규 영	허 난 설	이 지 향	이 상 민 [†]
고려대학교 교육학과 박사수료생	순천향대학교 청소년교육상담학과 조교수	고려대학교 교육문제연구소 연구원	고려대학교 교육학과 교수

특정 직업이 전문적 권위와 자율성을 확립하는 과정에서 관련법의 영향은 매우 크다. 그럼에도 불구하고 오늘날 학교상담 전담인력의 직무와 권한, 책임을 정의해야 할 학교상담 관련법이 부재하여, 일선 현장에서는 학교상담자의 직무에 대한 불필요한 공방과 윤리적 딜레마에 대한 미비한 대처가 이어지고 있다. 이에 본 연구는 학교상담 법제화의 필요성 및 방향을 논하고, 법제화 과정에서 고려해야 할 이슈들을 탐색하는 데 주요한 목적을 두었다. 이를 위해 본 연구에서는 기존에 시도되었으나 통과되지 않았던 학교상담 관련 법령 및 검토 보고서에 나타난 주요 사안들을 살펴보고, 이를 학교상담 법제화 과정에서 어떻게 고려해야 하는지 살펴보았다. 이와 함께 우리나라보다 40년 먼저 전담 전문상담교사 제도를 도입한 대만의 학교상담 관련법을 고찰하였다. 대만은 우리나라와 유사한 성문법 체제일 뿐 아니라, 정부 입법(교육부)으로 된 학교상담 관련 법령이 존재하고 있다는 점, 학교상담 전담 인력의 채용 트랙이 보도교사와 상담사로 이원화되어 혼란이 발생한 역사가 있다는 점에서 우리나라 학교상담 법제화에 시사해 주는 바가 크다. 이에 본 원고에서는 기존의 문헌과 법령, 대만의 사례 고찰을 통해 앞으로 우리나라의 학교상담 분야의 미래 정책 과제를 도출하고자 하였다.

주요어 : 학교상담, 학교상담법, 대만, 학교상담 미래 정책과제

[†] 교신저자 : 이상민, 고려대학교 교육학과, (02841) 서울특별시 성북구 안암로 145
Tel : 02-3290-2306, E-mail : leesang@korea.ac.kr

2003년 4월 16일, 김정숙 국회의원의 대표 발의(총 49명)로 초·중등교육법 중 개정법률안(의안번호 2204)이 제출되었다. 이 의안이 제안된 배경에는 크게 두 가지 이유가 있었는데, 첫째는 당시 대부분의 초·중·고등학교에서는 상담을 전담하는 전문상담교사를 배치하지 않고 수업을 겸임하는 상담교사만을 두고 있었다는 것이다. 그러나 이러한 소극적인 학교상담체제로는 현장의 다양한 문제들에 효과적으로 대처하는 것에 한계가 있었다. 따라서 이를 극복하고 학생들의 건강한 성장을 돕기 위해 “국가 및 지방자치단체로 하여금 상담을 전담하는 전문상담교사의 배치에 관한 연차계획을 수립·실시하도록 함과 아울러 상담·심리학 관련 교과목의 교사자격증을 가지고 있는 자에게 전문상담교사의 문호를 개방함으로써 상담의 전문성을 보강”하고자 했던 것(한국교육신문, 2007.6.30.)이 두 번째 이유이다. 결국 국회와 교육부(당시 교육인적자원부)의 노력에 힘입어 초·중등교육법 제19조2항(전문상담교사의 배치 등)은 다년간 몇 번에 걸친 개정 끝에 현재 다음과 같은 내용으로 법령에 남게 되었다.

“초·중등교육법(2019.6.19. 시행안 기준) 제19조의2(전문상담교사의 배치 등) ① 학교에 전문상담교사를 두거나 시·도 교육행정기관에 「교육공무원법」 제22조의2에 따라 전문상담순회교사를 둔다. ② 제1항의 전문상담순회교사의 정원·배치 기준 등에 필요한 사항은 대통령령으로 정한다.”

이처럼 2003년 발의되었던 ‘상담을 전담하는 전문상담교사를 두도록 노력해야 한다’는 의안 문구가 법령에 받아들여진 결과, 2019년

4월 기준 초등학교 626명, 중학교 1,607명, 고등학교 1,122명, 총 3,355명의 전문상담교사가 임용되어 교육청과 각 급 학교의 학교상담 업무를 담당하게 되었다. 이로써 우리나라 전문상담교사 배치율(정규 및 기간제교원 기준)은 초등학교의 경우, 2015년까지는 1% 미만이었다가 2016년부터 꾸준히 증가하여 2018년에 6.7%로 급증, 2019년에는 10.3%에 이르게 되었다. 중학교의 경우, 2012년까지는 10% 미만이었다가 2013년 급증하여 30%대 진입, 2019년에는 50.0%가 되었으며, 고등학교의 경우, 2010년 17.5%부터 지속적으로 증가하여 2019년에는 47.6%에 이르렀다(한국교육개발원, 2019). 즉, 2019년 기준 전체 학생 수(초등학생 2,747,219명, 중학생 1,294,559명, 고등학생 1,411,027명, 총 5,452,805명)와 전문상담교사의 인원을 고려하여 본 학교상담자 1명당 학생비율은 1,625명인 것이다(초등학교 4,389명, 중학교 806명, 고등학교 1,258명). 이는 분명 2018년 기준 학교상담자 1명당 학생비율이 2,153명이었음을 고려했을 때 괄목할만한 성장이라 할 수 있다.

그러나 학교상담자 1명당 학생 비율의 해외 사례를 살펴보면(성현모, 이상민, 2017), 학교상담 역사에 있어 우리나라보다 앞서있는 미국의 경우, 491명당 1명의 학교상담자가 있고, 터키는 650명당 1명, 이스라엘은 570명당 1명, 대만은 640명당 1명의 비율을 보인다. 우리나라 학교상담자 대 학생 비율—1,625명당 1명을 해외 사례와 비교해 보면, 학교상담자 1인당 담당해야 할 학생의 숫자가 월등히 높다. 물론 최근 전문상담교사 임용 및 배치의 속도(매년 500명 이상의 전문상담교사 선발)를 고려할 때, 조만간 우리나라 역시 이들 국가와 비슷한 수치의 학교상담자 배치율을 갖게 될

것으로 예상된다. 그러나 이러한 학교상담인력의 확충의 원동력은 앞서 언급했듯이 초·중등교육법에 ‘전문상담(순회)교사를 둔다’라는 아주 간단한 한 줄의 문구뿐이다.

초·중등교육법에서의 전문상담교사 배치에 대한 조항 삽입은 학교상담 분야가 양적으로 팽창하는데 지대한 공헌을 하였다. 그러나 전문상담교사 배치만을 규정한 후, 학교상담자의 권한과 책임을 구체적으로 규정하는 법이 계속하여 부재한 현 상황은 학교상담 분야의 질적 성장과 학교상담자 업무 환경 개선에 큰 장애물이 되고 있다. 여타의 비(批)교과 교사들과 비교해 보아도, 사서 교사의 경우 학교도서관진흥법이 있고, 영양 교사는 학교급식법이, 보건교사는 학교보건법이 있어 이들의 역할과 직무 등을 분명히 규정하고 있는 반면, 학교상담 전문인력에 대한 법은 부재한 상황이다. 특히 상담이라는 업무의 특성을 고려할 때, 윤리와 법령이 무엇보다도 중요한 학교상담자에 대한 법령의 부재는 학교상담을 둘러싼 다양한 윤리적 문제와 이에 대한 미비한 대처를 야기하고 있다.

이에 지난 2019년 8월에는 청와대 국민청원 게시판에 학교상담 법령의 부재로 인한 제도적 미비함과 현장의 혼란을 담은 ‘학교상담법 제정 필요’라는 청원 글마저 등장하였다(에듀인뉴스, 2019.8.6.). 전문상담교사의 대표 단체인 ‘한국전문상담교사협회’가 작성한 이 청원 글에서는 전문상담교사 제도가 시행된 지 15년이 지났음에도 불구하고 학교상담법이 제정되지 않은 현실의 문제들을 지적하고 있다. 일례로 현재 교육청이나 학교들은 수업시간을 이용해서 위기학생을 상담하는 것에 대한 법령이 없어 각자 다른 법적 해석을 하고 있다. 예컨대, 몇몇 학교에서는 수업시간에 학생과

개인 상담을 할 경우 이를 수업결석으로 간주한다. 이러한 상담활동은 학생의 ‘수업권’을 침해하는 행위이므로, 정규 시간이 아닌 방과 후 시간에만 상담활동을 할 수 있도록 제한하는 것이다. 반면 어떤 학교에서는 학부모의 동의가 있으면 수업시간 내 상담이 가능하며, 이는 학생의 수업 출결여부에도 영향을 미치지 않는다. 즉, 교육청이나 각급 학교마다 규정이 다르기에 일부 학교는 수업시간을 이용한 개인 상담을 허용하는 반면 다른 일부 학교는 이러한 상담활동을 수업권 침해로 규정하고 금지하는 것이다. 이와 같은 상황에서 학교상담 법령의 제정은 학교구성원간의 상담 관련 충돌되는 다양한 문제들을 분명하게 규정하고 문제를 해결하는데 있어 그 근거자료로 활용됨으로써 학교상담자 역할의 모호성을 해결할 수 있을 것이다.

학교상담법 제정의 기틀을 마련하기 위해서는 다양한 시각을 제시할 수 있는 학문적 담론이 필요하다. 그러나 학교상담 법제화의 당위성을 강조하는 선행 연구는 많은 데 비해, 구체적인 방향이나 내용, 전략을 담은 연구들은 매우 드문 실정이다. 기존의 선행연구를 살펴보면, 김인규(2009)는 한국에서 대표적으로 전문직으로 인정받는 변호사, 의사 등의 전문직 및 각 특수교사 관련 법률의 구조를 분석하여 학교상담 법제화의 방향을 제시한 바 있다. 황준성과 동료들(황준성, 김성기, 이덕난, 안병천, 2011)은 18대 국회에서 발의되었으나 통과되지 못했던 2개의 학교상담 관련 법률안 분석, 현장 설문조사 분석을 통해 학교상담 법제화에 대한 입법요구를 도출한 바 있다. 이동갑(2014) 역시 국회에서 계류된 「학교상담법(안)」의 내용을 분석하되, 관련 정책인 「진로상담법」과의 비교 분석과 학교상담

법을 법제화하기 위한 구체적인 입법전략을 제시한 바 있다. 이상의 선행 연구들은 각각의 분석들을 통해 학교상담법 제정 방향과 전략에 대한 합의를 제공했다는 점에서 그 의의가 크다.

기존의 선행 연구에 더하여, 본 원고에서는 대만의 학교상담 사례 분석을 통해 한국의 학교상담 법제화방향에 대한 합의를 제공하고자 한다. 본 원고에서 대만의 학교상담 제도 사례를 분석하고자 하는 이유는 다음과 같다. 첫째, 대만은 1970년대 전담 전문상담교사 제도를 도입하여(Guo, Wang, Combs, Lin, & Johnson, 2013), 학교상담 제도를 발전 시켜왔기에 그 과정에서 발생했던 갈등 및 해결방향 등의 발전 양상을 살펴 볼 수 있다. 한국에서 전담 학교상담자를 고용하기 시작한 것이 2003년 초·중등교육법 중 개정 법률안 이후였다는 것을 고려해보았을 때, 대만은 한국보다 약 30년 앞서 학교상담 관련법을 제정하였다. 따라서 한국의 학교상담법 제정을 둘러싼 이슈들을 대만의 사례를 통해 예상해볼 수 있다. 둘째, 기존의 연구에서 많이 인용되었던 미국의 경우는 통일된 연방 법령이 있기보다는 50개 주별로 각기 다른 법령이 존재하기에 우리나라에 직접 비교와 적용이 어려운 측면이 있다. 이에 반해, 대만의 경우 지방자치단체가 아닌 정부 입법(교육부)으로 된 법령이 존재하기에 우리나라에 보다 직접적인 합의 제공이 가능하다. 나아가 미국의 법은 성문법이 아닌 보통법/판례법이며, 규모상 인구 3억 이상으로 우리나라보다 7배 이상 큰 국가인 반면, 대만은 우리나라와 같이 성문법 나라이며, 우리나라의 절반인 2,400만 명의 인구 규모를 가졌기에 법률 사례를 적용하는 것이 훨씬 유용하다.

물론 대만의 학교상담 제도 분석을 통한 시사점을 제공하기 위해서는 기존의 국내 학교상담법 관련 문헌들도 다시 분석할 필요가 있었다. 이에 본 연구에서는 국회에서 통과되지 못했던 두 가지 학교상담관련 법령과 관련한 이슈들도 다시 한 번 살펴보고자 하였다. 하나는 2009년 8월 이철우 의원이 발의한 ‘학교상담진흥법안’이며, 다른 하나는 2009년 12월 김진표 의원이 발의한 ‘학교상담 지원에 관한 법률안’이다. 정리하면, 본 원고에서는 기존의 문헌 분석과 대만의 학교상담관련 법령 고찰을 통해 앞으로 우리나라의 학교상담 분야의 미래 정책과제를 도출하고자 한다.

본 원고에서 제시하는 내용들의 타당도와 신뢰도 확보를 위하여, 연구팀은 다음과 같은 자문 과정을 거쳤다. 먼저 국내 학교상담과 관련해 발의된 법안의 자료는 국회 입법예고 시스템에 등록된 발의 법안의 원문을 중심으로 분석하였다. 대만의 교육 및 전문상담교사 제도에 대한 전반적인 내용은 대만상담심리학자 국가면허증 소지자이자 대만 주요대학 교육심리 및 상담학과(Department of Educational Psychology and Counseling)의 정교수에게 자문을 받았다. 또한 대만 법령의 한국어 번역은 중국 국적을 가지고 현재 한국에서 상담학과 박사과정생으로 재학 중이며, 중국에서 한국어를 가르쳐왔던 한국어 교사가 수행하였으며, 법률 용어의 세부적인 의미는 대만에서 자란 중국어학과 교수에게 자문을 구하였다. 대만 학교상담 관련 법령이 우리나라 학교상담법 시행 가능성에 미치는 합의에 대해서는 연구팀원들이 합의에 이르기까지 온라인과 오프라인 모임을 통하여 지속적으로 토의하였다. 이 같은 연구의 타당도와 신뢰도 확보에 대한 노력에도 불구하고 기존의 한국학교상담 정책연

구가 많이 시도되지 않았다는 점을 고려할 때 본 연구에서 제안하는 정책적 과제들은 연구팀의 주관적인 의견일 수 있음을 밝힌다.

이철우 국회의원의 ‘학교상담진흥법안’과 김진표 국회의원의 ‘학교상담 지원에 관한 법률안’

전문상담교사 제도 도입 당시에도 학교상담자의 자격, 직무, 책임, 나아가 학교상담실의 운영 제반사항 등을 분명하게 규정해야 한다는 현장과 학계의 요구가 있었고(금명자, 2007; 김정숙, 유금란, 2010; 김지정, 이영순, 2014), 이에 2009년도에 이철우 국회의원과 김진표 국회의원이 학교상담법 의안을 제출하였다. 2009년 8월에 발의한 이철우 국회의원의 의안은 ‘학교상담진흥법안’이라는 명칭으로 발의되었고(의안번호: 2377, 발의연월일: 2009.8.1., 발의자: 이철우 외 15인), 같은 해 12월에 발의한 김진표 국회의원의 의안은 ‘학교상담 지원에 관한 법률안’(의안번호: 7259, 발의연월일: 2009.12.30., 발의자: 김진표 의원 외 14인)으로 발의되었다. 이철우 국회의원의 법안은 총 20조로, 법안의 목적, 정의, 다른 법률과의 관계, 국가지방자치단체의 책무, 상담대상, 학교상담위원회, 전담기구설치, 학교상담실 설치, 지역 학교상담 지원센터의 설치, 전문상담교사 등의 배치, 전문상담교사의 직무, 전문상담교사의 연수, 학생상담, 경비부담, 학교상담 운영평가, 학교상담 협력망 구축, 상담시설 개방, 권한의 위임, 비밀 누설 금지, 벌칙 조항으로 구성되어 있다. 김진표 의원의 법안 역시 비슷한 조항으로 구성되어 있는데, 총 14조로 법안의 목적, 정의, 다른 법률과의

관계, 국가지방자치단체의 책무, 학교상담실 설치, 학교상담지원센터의 설치, 전담기구 설치, 상담대상, 학교상담지원위원회, 전문상담교사의 배치, 전문상담교사의 직무, 상담지원 활동, 전문가 지역네트워크, 권한의 위임으로 구성되어 있다.

우선 이철우와 김진표 국회의원의 의안을 비교한 이동갑(2014)의 연구를 살펴보면, 두 가지 법안 모두에서 전문상담교사의 역할과 업무에 대해 충실하게 정의내리지 못하고 있다고 지적하고 있다. 특히, 이철우 위원의 법안에는 김진표 위원의 법안과 달리 전문상담교사의 역할을 아예 규정하지 않고 있다. 물론 법안 수준에서 학교상담자의 역할이 매뉴얼과 같이 구체적으로 제시될 필요는 없다 하겠으나, 학교상담자의 직무규정은 기본적인 내용으로 필요해 보인다. 예컨대, 김진표 의원 안에서는 전문상담교사의 직무를 규정한 첫 조항에서 “전문상담교사는 매년 전체 학생 대상으로 학교상담, 심리검사 및 교육 등을 실시한다”라고 규정하고 있다. 앞으로의 학교상담법이 김진표 위원안과 같이 전문상담교사의 직무에 ‘교육’이라는 단어를 포함한다면 전문상담교사가 제공하는 서비스의 교육적 성격을 인정하는 것으로 해석될 수 있다. 이는 전문상담교사가 수업을 해도 되는지에 대한 문제, 전문상담교사 양성 과정에서 교육 역량을 어떻게 신장시킬 것인가에 대한 문제, 개인상담을 또 다른 교육적 서비스로써 받는 것으로 해석하여 학생들이 수업시간에 개인 상담을 해도 되는가의 문제 등 현재 불거지고 있는 다양한 제도적 문제에 대해 영향력을 미칠 수 있는 조항이 될 수 있다. 이 밖에 이동갑(2014)은 김진표 위원 안에서 상담 대상을 학교 등에 소속된 ‘학습자, 보호자 및 상담지원

이 필요한 자'를 명시하고 있는데, 상담대상으로 학교 밖 청소년들을 추가할 필요가 있다고 지적하였다.

이동갑(2014)의 연구 이외에 이철우와 김진표 국회의원의 의안을 비교한 교육과학기술위원회(2011)의 입법조사관이 작성한 검토보고서는 다음의 사항들도 지적하고 있다. 먼저, 법안의 명칭에 있어서는 이철우 의원이 제안한 '학교상담진흥법'이라는 명칭이 보다 적절한 것으로 판단된다. 통상, 법률이 규율하고자 하는 내용이 비교적 간단하여 쉽게 이해할 수 있는 경우는 보통 'OO의 법'으로, 법령의 내용이 복잡하여 쉽게 풀어서 표현할 때는 'OO에 관한 법률'이라고 한다(법제처, 2018). 그러므로 향후 법안이 제정된다면 '학교상담법'이라고 함이 보다 적절할 것이다. 또한 교육과학기술위원회(2011)의 검토보고서는 학교상담의 주체 및 대상으로 전문상담교사만이 아닌 Wee 센터에 근무하는 전문상담사, 사회복지사, 임상심리사, 정신과 의사 등이 포함되어야 한다고 보고하였고, 상담서비스의 대상 역시 학생만이 아니라 학부모, 교사 등 학생과 관련된 자를 포함해야 할 필요가 있다고 하였다. 직무의 경우 이철우 의원안은 상담과 생활지도, 진로교육, 상담교육 및 자문, 학교폭력업무만을 기술한 반면, 김진표 의원안은 이외에도 심리검사, 실태조사, 학교상담과 관련한 보고 및 기록 등 세부적인 행정업무까지 구체적으로 규정하고자 하였다. 그러나 두 안 모두 Wee 클래스와 Wee 센터의 전문상담교사의 역할을 구분하여 직무를 제시하지 않고 있다고 비판하였다.

또한 이 검토보고서에는 이철우 의원안에 포함된 학교상담자의 비밀 누설 금지에 관한 규정에 관하여, 학생과 관련된 자료는 때에

따라 공개해도 무방한 자료가 있을 수 있다는 점을 고려할 필요가 있다고 하였다. 다시 말해 학교 현장의 특성을 고려하였을 때, 일반 상담자의 비밀 누설 금지에 관한 규정을 학교 상담 관련 법률에 포함하는 것에 신중해야 한다는 것이다. 실제로 학교상담자들은 일반 상담자들에 비해 더욱 잦은 빈도로 윤리적 갈등을 경험하는 것으로 보고된 바 있는데(Remley, 2002), 특히 비밀보장이나 이중관계, 전문적 능력 등과 관련된 딜레마가 그 주된 내용이다(이종연, 2005). 이 중 학교상담자들이 비밀보장과 관련한 윤리적 갈등을 자주 경험하게 되는 이유는, 이들이 아직 미성년자인 학생들의 비밀을 보장해야 하는 책임과 동시에 그들의 부모 및 다른 교직원의 알 권리를 보장해야 할 의무를 함께 지니기 때문이다(강진영, 이종연, 유형근, 손현동, 2007; Glossoff & Pate, 2002). 내담자의 비밀 보장은 상담자 윤리강령 중 가장 중요한 것임에 틀림없으나, 학부모 등이 내담자와의 상담 내용을 알고자 하는 경우 그 요구를 거절하기란 결코 쉽지 않다(Glossoff & Pate, 2002). 때문에 미성년자 상담에서의 비밀 누설 금지 의무와 학부모 및 교사와의 협력을 통한 내담자의 복지 보장은 아동청소년상담에서 가장 빈번하게 충돌하여 윤리적 딜레마를 일으키는 가치가 된다(정미라, 유금란, 2018).

현재 제정되어 있는 법률 중 아동청소년 상담자들에게 적용되는 비밀 누설 금지 조항에는 청소년관련 정부 기관에 근무하는 청소년 상담사에게 적용되고 있는 청소년복지지원법 제37조(비밀 누설 금지) 조항, 그리고 학교폭력예방 및 대책에 관한 법률 제21조(비밀 누설 금지 등) 조항 등이 있다. 그러나 학교상담의 경우, 교육기본법 23조 3항에 부모 등 보

호자가 자녀의 학생정보를 제공받을 권리를 가지고 있다고 규정되어 있어, 이후 비밀 누설 금지 조항이 제정될 경우 두 조항 간에 충돌이 예상된다. 또한 차후 학교상담법에 비밀 누설 금지 조항이 규정된다 하더라도, 법적으로는 전문상담교사와 다른 교사와의 정보 공유 및 협력을 금지하는 규정은 이뤄지지 않을 가능성이 높다. 그 이유는 상담(counseling), 자문(consulting), 조정(coordinating), 협력(collaborating)을 전문상담교사의 주요 역량(American School Counselor Association, 2016)으로 제시하며, 특히 학생을 의뢰한 담당 교사와의 협력과 자문을 전문상담교사의 역량으로 강조하고 있기 때문이다.

마지막으로 교육과학기술위원회의 입법조사관은 의료인에 대해서는 「의료법」, 사서에 대해서는 「도서관법」, 영양사는 「국민영양관리법」에 따라 그 자격·직무·책임 등에 대하여 자세한 규율이 이루어지나, 상담전문가에 대해서는 이와 같이 체계적인 법률적 규율(모법)이 제정되어 있지 않고 있어 그 자격·직무·책임 등에 대해서 모든 사람이 동의할 수 있는 기준이 없는 상황이라고 기술하였다(교육과학기술위원회, 2011). 즉, 전문상담교사에 대응되는 상담전문가에 대한 법이 부재한 상황이기 때문에, 학교상담법이 제정되기 전에 상담전문가에 대한 제도적 정비가 선행되는 것이 법률의 체계상 더 바람직할 것이라고 보고하였다.

이철우, 김진표 의원이 학교상담법을 제안했던 2009년에는 500명의 학교상담인력만이 있었지만 10년이 지난 현재는 그에 10배인 5,000명 이상의 전문상담교사와 전문상담사들이 Wee 클래스, Wee 센터, Wee 스쿨에서 일을 하고 있다. 2009년 이철우 의원안의 경우

20학급당 1명의 전문상담교사를 배치하는 것을 전제로 하고 있고, 김진표 의원안은 초등학교는 36학급, 중등학교는 18학급을 기준으로 1-2명의 전문상담교사를 두는 것을 전제하고 있다. 당시 상황에 기반한 비용 추계 결과에 따르면(교육과학기술위원회, 2011), 연 평균 1,600억에서 2,700억 원의 예산이 추정된다고 하였는데, 2009년엔 이에 대한 비용 측면의 부담이 학교상담법 제정의 장애물로 작용했을 것으로 보인다. 그러나 2019년 현재 이미 5,000명의 학교상담인력이 배치되었고, 앞으로도 매년 500-700명 이상 전문상담교사를 임용할 것을 고려할 때 앞으로 총 12,000여명에 달하는 초·중·고등학교에 배치될 전문상담교사에 대한 비용추계는 더 이상 문제가 되지 않을 것으로 판단된다.

대만의 학교상담제도와 법령

1950년의 대만 정부는 중국과의 경쟁을 위해서 경제 부강을 꾀하는 동시에 교육 분야에 투자를 아끼지 않았다. 그러기에 대만의 상담역사는 교육 분야인 학교상담이 중심이 되어서 시작되었다. 대만생활지도학회(中國輔導學會, National Chinese Guidance Association, 이하 NCGA)가 1958년도에 설립된 이후, 1960년 교육부의 주도 하에 학교생활지도 및 상담(guidance and counseling) 프로그램이 도입되었으며, 1967년엔 9년제 의무교육을 선포하면서 ‘생활지도업무추진위원회’라는 행정체계를 구축하였다. 1972년엔 학교상담을 실행할 수 있는 법을 제정하여 중학교부터 시작하여 고등학교, 대학교, 그리고 초등학교로 확대하면서 교육과정 표준안을 마련하였다(고홍월, 2011).

그 후 20년 동안 국민교육법(國民教育法), 고등중학교법(高級中學法) 등의 법령에 학교상담 관련 법조항을 넣으며, 학교상담과 생활지도의 법적 근거를 확고히 하였다(성현모, 이상민, 2017). 1990년대 후반에 들어서는 ‘학생생활지도신체제(學生輔導新體制)’를 개발하여 교과지도, 인성교육, 생활지도를 총체적으로 아우르는 체계적 학교상담 모형을 개발하였다.

대만의 전문상담교사 제도가 정부의 주도하에 국민교육법, 고등중학교법의 법조항에 의거하여 법적인 근거와 체계적 제도를 갖추고 비교적 빠르게 발전되어 왔음에도 불구하고 위기는 존재했다. 2002년도에 대만생활지도학회(NCGA)의 소속분과인 상담심리 분과가 임상심리사와 함께 ‘심리사법(心理師法)’을 만들었을 때, 대만의 전문상담교사(대만에서는 학교상담자를 보도교사(輔導教師)라고 호칭함)들은 그 법의 테두리에 들어갈 수 없어 갈등이 일어났던 것이다(Wang, Kwan, & Huang, 2011). 그 당시 대만에서는 ‘상담사’라는 용어를 학교상담자와 상담심리사, 임상심리사 등 상담서비스를 제공하는 모든 사람들을 대표하고 있는 용어로 사용하고 있었고, 상담사 중 약 80%가 학교상담 장면(초·중·고·대학)에서 ‘상담선생님’이라고 불리며 근무를 하고 있었다(고홍월, 2011). 그러나 2002년 ‘심리사법’이 제정될 때 학교장면에서 상담을 하던 이들 전문상담교사는 이 심리사법의 자격에 충족되지 못하였다. 왜냐하면 대만의 대다수 학교상담사는 영어나 수학과 같은 다른 교과교사들과 같이 학부출신으로 ‘전문상담교사’의 직책으로 임명이 되었기 때문이다. 따라서 전문상담교사는 추가의 또 다른 검증을 받아야 심리사법에서 규정하는 석사학위를 소지한 심리사가 될 수 있었다. 나아가 대만생활지도학회에

분과학회로 있었던 상담심리 분과는 2008년 12월에 모학회인 대만 생활지도와 상담학회(TGCA; Taiwan Guidance and Counseling Association)에서 분리되어 대만상담심리학회(TWCPA; Taiwan Counseling Psychology Association)를 설립하였다. 이후 이러한 갈등에 대하여 학교상담만을 위한 법령이 본격적으로 추진되었고, 2014년 11월 22일에 학생 생활지도와 상담 법령(Student Guidance and Counseling Act)이 제정되었다(Student Guidance and Counseling Act, 2014).

2014년에 제정된 대만의 학교상담법령은 대만 학생들의 신체 및 정신 건강과 종합적인 발달을 아우르는 건전한 학생 지도 및 상담을 위해 제정되었으며 총 24조로 구성되어 있다. 이 법령에는 학교(school), 전문상담교사(guidance counselor: 輔導教師), 그리고 전문상담사(professional guidance counselor: 專業輔導人員)에 대한 용어의 정의(제3조)가 포함되어 있으며, 학교의 경우 대만 내 국립 및 사립 초·중·고등학교를 모두 포함하나 소년원 등의 교정기관은 제외한다. 전문상담교사는 상담업무와 자격을 지닌 교사로, 전문상담사는 임상심리, 상담심리, 사회복지 영역의 면허 자격을 지닌 사람으로 정의한다. 아울러 학생상담에 대한 행정적 감독을 위한 관할당국(competent authority)의 전담부서 배정 및 학생상담센터가 담당해야 하는 11가지 역할(제4조), 학생 지도 및 상담 업무의 개발 촉진을 위한 자문 위원회 소집(제5조) 또한 명시되어 있으며, 무엇보다 학교는 학생들의 신체적, 심리적 상태와 필요성에 근거하여 발달지도(developmental guidance), 개입상담(intervention counseling), 교정상담(remedial counseling) 등 3가지 수준의 지도와 상담을 제공해야 함을 강조하고 있다(제6



그림 1. 대만 학교교육 및 상담 모델 (고흥월, 2011. p.150)

조). 이 3수준은 대만의 학교교육과 상담모델을 반영한다. 1수준에서는 모든 학생들의 심리적 웰빙과 학교생활 적응을 돕기 위하여 교학과 훈육영역의 비중이 생활지도 및 상담보다 상대적으로 높은 발달지도를, 2수준에서는 문제 발생 위험요인을 가지고 있는 학생들을 집중적으로 지도하기 위한 예방적 개입상담을, 3수준에서는 문제학생에 대한 사후대처 부분으로 심층적 개입을 통한 문제행동 교정과 심리적 회복을 위한 상담의 역할을 교학과 훈육에 비해 더 중요시한다.

또한, 학교상담법령의 제6조 학교가 제공해야 하는 3가지 수준의 지도와 상담으로 발달지도, 개입상담, 교정상담을 언급한 것과 관련하여, 제12조에서는 일반교사는 발달지도를, 전문상담교사는 개입상담을, 전문상담사는 교정상담을 담당해야 할 책임이 있다고 명시하고 있다. 아울러 일반교사에게는 개입 및 교정상담 관련 업무에 조력해야 할 의무가 있으며, 전문상담사 역시 발달지도 및 개입상담 관련 업무에 도움을 줄 책임이 있고, 전문대학 이상의 학력을 갖춘 전문상담사는 개입상담까지도 수행할 책임이 있다고 하였다(제12조).

학교급별 학급 수에 따른 전문상담교사와 전문상담사의 숫자에 대한 법적 근거(제10조, 제11조)와 함께 이들에 대한 연 단위 인력 증

가(제22조, 시행규칙 제17조)와 관할당국의 전문 교육을 위한 기회 제공(제14조)에 대한 규정도 포함되어 있다. 구체적으로 초등학교는 24학급당, 중학교는 15학급당, 고등학교는 12학급당 1명의 전임(full-time) 전문상담교사를 채용해야 하며(제10조, 시행규칙 제11조), 초·중·고 모든 학교급에서 55학급 이상이 되면 최소 1명의 전문상담사를 추가로 채용해야 한다. 관할당국 차원에서는 관할하는 학교가 20개 이하인 경우 1명, 21-40개인 경우 2명, 41개 이상인 경우 이와 동일한 비율로 전문상담사를 고용할 필요가 있다. 전문대 이상의 학교에서는 학생 수 1,200명당 전문상담사 1명을 배치하여야 하며, 600명 초과 1,200명 미만일 때는 상황에 따라 전문상담사 1명의 추가 배치를 고려할 수 있다. 개방대학과 종교대학은 이러한 제한의 대상이 되지 않으며, 캠퍼스가 둘 이상인 학교의 경우, 각 캠퍼스의 전문상담사 수는 해당 캠퍼스의 총 학생 수에 따라 별도로 결정해야 한다(제11조). 또한, 한 학교당 3명 미만의 전문상담사가 배치될 시 배치단위는 전임 상담사를 원칙으로 하며, 3명 이상일 경우 배치 상담사의 3분의 1 이하를 겸임으로 하여 이들의 개입시간을 할당 계산한다. 연 상담개입 누적시간이 576시간에 달하면 한 명의 전임 상담인원으로 간주한다(시행규칙 제12조).

대만의 학교상담법령에서는 학교상담자의 숫자뿐만 아니라 학교상담자의 역할에 대한 제한과 보상도 또한 구체적으로 제시하고 있다. 제13조에 의하면, 초·중·고등학교에서는 커리큘럼 요건에 따라 지도(guidance)와 관련된 과정 및 활동을 편성해야 하는데, 이는 전임 교사 또는 전임 전문상담교사가 가르쳐야 한다. 경우에 따라 전임 전문상담교사가 교과를 배정받지 못할 수도 있지만, 교과를 맡게 될 시 교수시간은 관할당국에 의해 결정된다(제13조). 또한, 전문적인 추가 훈련을 거친 전문상담교사와 전문상담사에 대해서는 그들의 학생 지도 및 상담 업무의 효과를 성과 검토에 반영하고, 성과가 뛰어난 자에게는 인센티브를 부여하도록 권고하고 있다(제15조).

마지막으로 대만의 학교상담법에서는 학생 자료의 수집, 처리 및 이용에 대해 규정하고 있다(시행규칙 제9조). 이를 행할 때는 당사자의 이익을 우선 존중하고 믿을만한 방법으로 시행해야 하며, 특정한 목적의 범위를 넘지 않는 선에서 수집한 목적과 정당하고 합당한 관련이 있어야 한다. 또한, 학생 상담자료의 보관(시행규칙 제 10조) 규정에 따르면 학교는 상담 관련 자료를 서면 또는 전자자료 형태로 보관할 수 있으며, 자료는 해당 학생이 졸업 또는 학교를 떠나는 시점으로부터 10년간 보관되어야 하고, 보관기한이 지난 학생상담 자료에 대해 학교는 1년에 한 번씩 정기적으로 소각해야 함을 원칙으로 한다.

이와 같이 대만의 학교상담법령은 학교상담자의 명확한 용어 정의를 통한 자격요건 제시, 전문상담교사의 직무와 역할에 대한 명확한 규정을 통해 학교상담자의 정체성을 공고히 하고 있다. 또한 학교장면에서 발생할 수 있는 다양한 문제에 대해 학생의 복지를 최우선

에 두고 해결할 수 있도록 상담관련 자료의 수집, 처리, 보관에 대한 내용을 법령화함으로써 관련 문제에 대해 그 법적근거로서 기능하여 학교구성원과의 마찰을 줄여주는 역할도 하고 있다(Enforcement Rules of Student Guidance and Counseling Act, 2014).

대만의 학교상담제도의 시사점

한국의 학교상담 법제화의 필요성에 대한 목소리가 현장과 국회, 각 층에서 커지기 시작하는 현재, 한국의 학교상담의 법제화 가능성과 방향을 탐색하는데 있어서 위에서 고찰한 대만의 학교상담제도와 법령이 주는 시사점은 다음과 같다. 먼저, 대만의 학교상담 법령은 학교상담의 목적과 대상을 명확하게 기술하고 있으므로 학교상담의 정의와 학교상담자의 직무와 역할, 그리고 학교상담의 기대효과를 분명히 밝혀주고 있다. 이는 학교상담 및 학교교육에 관여하고 있는 모든 관계자들에게 공유되어 합의된 논의를 이끌어낼 수 있다는 이점을 지닌다. 그러나 한국의 학교상담은 이 기본 개념들에 대한 정의가 명확히 제시되어 있지 않아 교육청과 단위 학교, 상담의 대상인 학생과 학부모 사이의 학교상담에 대한 시각차가 매우 크다. 또한, 각자의 학교 상담에 대한 서로 다른 해석에 기반하여 교내 학교상담에 대한 규정과 권고사항들이 매우 상이하여 현장인력인 학교상담교사의 직무 및 역할, 나아가 정체성 혼란을 가중시키고 있는 실정이다(김지연, 김동일, 2015).

또한, 대만의 학교상담 법령은 학교상담의 주체 또한 명확하게 구분하고 있고(전문상담교사와 전문상담사), 국가 학교상담모델에서

각 주체가 담당해야 할 영역과 역할 및 책임에 대한 기술, 나아가 일반교사들과의 상호협력 또한 명확하게 제시하고 있으므로 학교현장에서 발생할 수 있는 현장 상담인력들의 직무와 역할규정에 대한 혼란과 혼선을 최소화하려하였다. 이와 같은 법령은 학교상담의 서로 다른 주체들이 학생들의 전인적 발달과 성장이라는 하나의 목표를 향해 상호협력하여 전진할 수 있는 배경이 되고 국가 교육모델이 전체적으로 기능할 수 있도록 돕고 있다.

그러나 분명한 법령이 있음에도 불구하고 대만 역시 전문상담교사와 전문상담사간의 갈등은 존재한다. 즉, 이 두 집단 간에 발생하는 갈등은 고용안정성과 연봉으로부터 비롯되고 있다. 대만국립사범대학(National Taiwan Normal University) 상담학과의 Shih-Hua Chang 교수에 따르면(개인서신, 2019.9.10.), 대만의 전문상담사는 석사수준의 상담 및 임상심리사이고 심리사 면허증을 갖추고 있음에도 불구하고 비정규직인 계약직의 신분인 반면, 대만의 전문상담교사는 학부수준의 교사임에도 불구하고 전문상담사보다 월급도 높으며 나아가 정규직 신분이기 때문이다. 그러나 이 갈등을 보유 자격증과 연봉의 문제로 단순화시켜 이해하기에는 무리가 따른다. 대만의 전문상담교사는 교사자격증을 가지고 중학교에서는 생활지도 활동(guidance activities) 과목을, 고등학교에서는 직업 지도(career guidance) 과목을 배정받아 교실수업을 필수로 진행하면서 동시에 2단계 수준에서 학생들을 상담하고 학교상담과 관련한 모든 행정적인 일처리를 책임지고 있는 반면, 전문상담사는 위기 학생에 대한 개입과 학생과 학부모 상담에 주력하고 있으며 수업은 진행하지 않기 때문이다(Hsiu-Lan Tiem, 개인서신, 2020.1.8.). 따라서 전문상담교사와 전문상

담사가 그 역할과 직무에 있어 분명한 차이가 있다고 볼 수 있다. 그러나 학교상담법을 통한 학교상담자 역할과 직무에 대한 명확한 규정에도 불구하고, 서로 다른 고용상태로 인해 유발되는 두 집단의 갈등은 아쉽기만 하다. 물론 대만에서도 이를 해결하기 위한 노력들을 시도하겠지만, 이러한 대만의 시행착오는 그 자체로 한국의 학교상담법 제정을 위한 방향을 제시하는데 있어서, 학교상담자의 명확한 역할 및 직무규정과 더불어, 고용상태와 처우, 보상까지 아우르는 일관된 규정이 필요하다는 점에서 시사하는 바가 있다.

대만과 비슷하게, 현재 한국의 학교상담제도에서도 역시 초기단계에서부터 꾸준히 논란이 되고 있는 주제 중 하나가 이원화된 채용과 임용, 그로 인한 학교현장 인력들의 직무 및 역할, 나아가 그에 따른 보상체계와 관련한 논의이다. 우리나라 학교상담제도는 2005년 교육부(당시 교육인적자원부)가 처음으로 전문상담교사를 배치한 이래로 단시간 내 급속히 확대됨에 따라, 과도기적 모델로서 전문상담교사 외 전문상담인력인 전문상담사를 채용하게 되었다(최상근, 금명자, 정진, 2011; 한국교육개발원, 2012). 2013년 교육부가 발표한 「2014년 전문상담사 채용 운영 유의사항」에 따르면, 전문상담사는 전문상담교사가 미배치된 Wee 클래스, Wee 센터, Wee 스쿨 등에서 상담관련 업무를 수행하는 사람을 칭하며 Wee 클래스에서는 전문상담교사와 동일한 업무를 담당한다(전인식, 김소아, 김인규, 이기용, 2015). 전문상담교사와 동일한 업무를 담당하고 있음에도 불구하고 고용상태와 처우에서 차이를 받았던 1년 이상 상시 및 지속적으로 근무하는 전문상담사들은 「2014년 학교회계직원 고용안정 및 처우개선 대책」에 따라 계약

기간 종료시점에 평가를 거쳐 무기계약직으로 전환되어 왔고, 이로 인해 현재 한국 학교상담자 구조는 정규직 전문상담교사와 무기계약직 전문상담사라는 이원화 체제로 장기화 국면을 맞게 되었다(김민향, 2015). 이로 인해 고용상태로 인한 전문상담교사와 전문상담사 간의 갈등은 상당부분 해소되었으며, 또한 향후 교육부의 전문상담교사 채용방침으로 예상컨대 학교상담자의 고용이원화 문제는 차츰 해소될 것으로 기대한다.

또한, 학교상담자의 정체성 확립과 관련하여 대만의 경우 학교상담법에서 그 역할과 직무를 명확하게 규정하고 있기 때문에 혼란을 경험하는 학교상담자는 매우 적어 보인다. 그러나 한국의 경우 명확한 역할과 직무에 대한 규정과 안내가 없는데다, 대부분의 단위학교에서는 한 명의 학교상담인력이 배정되어 있는데, 이 인력이 어떻게 채용 및 고용되어 있느냐에 따라 자신의 역할 및 정체성 형성을 달리하기 때문에(Yu, Suh, & Lee, 2014) 전체 학교상담자들의 정체성 확립이 이루어지지 않고, 전문상담교사와 전문상담사 간의 상호배척의 양상으로 드러나고 있다. 게다가 이 논란은 최근 Wee 프로젝트의 Wee 클래스, Wee 센터, Wee 스쿨의 단계별 모형과 각 고용형태에서 오는 잘못된 오해로부터 심화되는 면도 있다. 본래 교육과학기술부(2008)가 제시한 전문상담교사 운영 매뉴얼에는 학교상담의 근간을 단위학교로 보고, 한국형 학교상담 모델을 단위 학교 기반 예방과 반응적 서비스의 결합 모형, 학교별 특성을 고려한 목표 중심 모형, 교과교육의 목표 달성에 필요한 서비스를 제공하는 조력자로서의 교육자 모형으로 출발한 바 있다. 그러나 최근 Wee 프로젝트(교육과학기술부, 한국교육개발원, 2012)를 통해 학교-교

육청-지역사회 연계 다중안전망 모형이 구축된 이후, 마치 Wee 클래스, Wee 센터, Wee 스쿨이 학교상담자의 전문성 수준에 따라 다른 배치가 이루어지는 위계적 모형처럼 오인되거나, 그래야 한다는 주장들을 적잖이 들 수 있다. 조력자로서의 교육자 모형을 표방하는 단위학교 Wee 클래스의 종합적 학교상담모형은 심층적 심리평가나 고위험 학생 개인상담, Wee 클래스 지원 업무를 담당하는 Wee 센터의 운영 모형과 차별화된 전문성을 요구하는 모델이지(김인규, 2013; 한국교육개발원, 2011), 낮은 전문성을 요구하는 모델이 아니다. 다시 말해, Wee 프로젝트의 3단계 모형은 위계적 모형이 아닌 서로의 전문성을 달리 요구하는 차별화 모형인 바, 다중 안전망에 대한 주관적 해석을 근거로 전문상담교사와 전문상담사 간의 배치나 역할에 위계를 형성해야한다는 주장은 학교상담의 근간인 단위학교상담의 전문성과 정체성을 위협하는 주장이 될 수 있다. 따라서 대만의 학교상담법령과 같이 학교상담의 주체에 대한 명확한 구분을 하되, 이들이 수평적 상호협력관계를 형성하기 위한 올바른 법적 지침이 필요하다.

나아가 대만의 학교상담법령에서는 초·중·고등학교별 학급 수에 따른 전문상담교사와 전문상담사 인원에 대한 법적 근거가 명확히 제시되어 있다는 것도 학교상담의 발전과 질 관리에 있어서 큰 의의를 가진다. 학교교육의 질 관리를 위한 지표 중의 하나가 전체 교원 1인당 학생 수, 또는 한 학급당 학생 수인 것과 같이, 학교상담의 질 관리와 상담효과 증대를 위해서는 학교상담자 한 명이 담당하는 학생 수가 중요한 지표가 된다(Carrell & Carrell, 2006). 예컨대, 미국학교상담협회에서는 (ASCA, 2019.05.07.)는 학교상담자 1명당 담당

학생 수를 250명 이하로 둘 것을 권고하고 있다. 대만의 경우 이 지표를 학급 수에 따른 학교상담자 수, 즉 초등학교는 24학급당, 중학교는 15학급당, 고등학교는 12학급당 1명의 전임(full-time) 전문상담교사를 채용하는 것으로 산정하고 있으며, 이를 법령(제10조, 시행규칙 제11조)에 제시하여 학교상담의 질을 국가차원에서 관리하고 있음을 알 수 있다. 또한 55학급 이상이 되면 최소 1명의 전문상담사를 추가로 채용해야 하는 등 학급 수를 고려하여 전임과 비전임의 증감비율까지 고려하고 있어 인력관리가 얼마나 세심하게 이루어지고 있는지 짐작할 수 있다. 이러한 상담여건은 학교상담자들의 직무환경을 대변하는 요소로서 그들의 소진관리와 더불어 상담효용성 향상 및 전문성 향상과 긴밀한 상관을 가지고 있다(엄재춘, 조명옥, 임경희, 2013). 나아가 이는 학교상담 서비스를 제공받는 학생들에게도 영향을 미치게 될 것이며, 결국 학교상담의 전체적 운영과 효과, 지속적 발전과 전체 교육의 질 관리에도 영향을 미치게 될 것이다.

상술했듯 한국은 2019년을 기준으로 학교상담자 1명당 1,625명의 학생을 담당하고 있다. 이는 분명 미국의 학교상담자당 학생 비율인 1:250, 대만의 학교상담자당 학급 비율인 1:12-24이라는 수치보다는 현저히 높은 수치이지만, 현재 우리나라 학교상담의 양적확대 추세로 볼 때(2018년의 경우 학교상담자 1명당 2,153명) 점차 낮아질 것으로 기대되기도 한다. 그러나 이 수치는 ‘각 학교에 한 명씩의 학교상담인력을 둔다’는 규정으로 인한 학교상담자의 양적 확대에 초점을 둔 증가 수치로, 학교상담을 위한 여건 개선에는 도움이 될 수 있지만, 아직 우리나라의 법령에는 대만의 법령과 같이 학교규모까지는 반영하지 못하고

있기 때문에 학교상담의 질적 향상을 위한 학교상담자의 상담효용성 향상을 위한 노력의 일환으로는 생각하기는 미비하다.

마지막으로 학생의 이익을 존중하고 정당한 목적을 가진 학생의 상담관련 자료의 수집, 처리, 이용(시행규칙 제9조) 및 졸업 또는 학교를 떠나는 시점 이후 10년간의 자료 보관(시행규칙 제10조)에 대한 명확한 시행규칙이 마련되어 있는 대만의 학교상담법령은 현장의 상담인력에게 이와 관련한 행위와 분쟁에 있어서 분명한 가이드라인을 제시해주고 있다. 현재 한국의 학교상담에서는 이와 관련한 명확한 가이드라인이 없는데다가, 그나마 존재하고 있는 자료의 수집 및 보관에 대한 규정도 교육청마다 서로 달라서 자료에 대한 신뢰가 의심받고 있는 실정이다. 「위(Wee)프로젝트 사업 관리·운영에 관한 규정(2015.12.14.)」 제12조 제①항에 의하면 ‘사업기관의 장은 상담처리의 내용과 과정, 통계수치 등을 상담기록관리시스템(이하 ‘관리시스템’이라고 한다)에 기록·관리 하여야 한다’라고 규정되어 있지만(전인식 외, 2015), 실상은 어느 교육청은 Wee 상담관리시스템에, 어느 교육청은 나이스에 상담자료를 기록하고 있다. Wee 클래스나 Wee 센터 내부에 보관되는 상담자료의 보관 기준년도 또한 각 기관별로 자체적으로 규정한 것으로, 짧게는 3년부터 길게는 10년까지 매우 다양하다. 따라서 상담자료의 수집, 처리, 이용 및 보관에 대하여 모든 관련자들(학생, 학부모, 교사, 학교상담자, 학교관리자 등)이 이에 대하여 더욱 예민하게 반응한다(에듀인뉴스, 2019.3.29.). 학교상담은 일대일 개인 상담과는 달리 상담의 의뢰자가 내담자가 아닌 경우들이 있고, 더군다나 그 의뢰자가 내담자의 문제 원인일수도, 내담자의 발

달을 위한 주요 협력대상일수도 있다는 학교 상담의 특수성을 가지고 있다(허난설, 이지향, 2019). 이 때, 자료의 이용과 정보의 공유, 내담자의 비밀보장과 관련된 사항들은 학교상담자에게 윤리적 딜레마로 인식되는 경우들이 많기 때문에, 상담자료의 기록과 이용과 정보 공유에 관련한 문제들에 대한 가이드라인을 학교상담자들이 협력관계를 맺어야 하는 대상과 관련하여 법령을 통해 구체적으로 제시해 준다면 학교상담자의 윤리적 딜레마 상황을 최소화시키고 자의적 해석을 피하는데 있어서 도움이 될 것이다. 또한, 학생 내담자는 재학 기간 중 언제든 상담실에 재방문하여 상담이 재개될 수 있기 때문에 상담기록의 보존 기간을 일반 성인 상담과는 달리 책정할 필요성도 있다(홍지영, 유정이, 김진희, 2018).

이와 같이 대만의 학교상담법은 현 한국의 학교상담의 발전을 위한 법제화를 논의하는데 있어서 여러 가지 시사점을 준다. 학교상담에 대한 명확한 기본 정의에서부터 시작하여 학교상담자들의 직무와 역할 구분, 학교상담의 질 향상 방안을 위한 학급 수당 학교상담자 수나 상담 자료의 수집, 처리, 이용 및 보관과 관련한 명확한 규정들은 학교상담의 지속적인 발전에 영향을 미칠 것이다. 그렇다면 앞으로 한국 학교상담의 미래를 위해서는 무엇들을 더 생각해 보아야 할 것인가?

학교상담법령을 위한 미래의 과제

본 연구에서는 2009년의 이철우, 김진표 국회의원의 학교상담법안의 이슈를 살펴보고, 대만의 학교상담 법령의 내용을 탐색하였다. 이를 바탕으로 본 연구에서는 다음과 같이

우리나라 학교상담법령의 미래 과제를 도출하였다.

첫째, 향후 학교상담법령이 제정될 때, 학교상담법령의 대상을 분명하게 정의하여 법안의 목적이 명확하게 기술되어야 할 것이다. 즉, 법안의 목적을 도출하기 위해서는 이 법안에 포함되어야 할 학교상담인력이 분명히 확인되어야 할 것이다. 대만의 학생생활지도와 상담법령의 제 3조를 보면 1항에는 초·중·고등학교 학교(school)에 대한 용어 정의가 기술되어 있으며, 2항에는 전문상담교사에 대한 용어 정의, 3항에는 전문상담사에 대한 용어 정의가 기술되어 있다. 학교는 대만에 위치하고 있는 초·중·고등학교 국립과 사립을 모두 포함하지만, 소년원과 같은 교정기관은 제외한다고 되어 있다. 전문상담교사에 대해서는 상담업무와 자격을 지닌 교사라고 정의내리고 있고, 전문상담사는 임상심리, 상담심리, 사회복지 영역의 면허 자격을 지닌 사람이라고 명시하고 있다. 학교상담 인력의 정의와 함께 제 4조에서는 이러한 학교상담인력이 담당해야 하는 역할을 11항목으로 나누어서 기술하고 있다. 특히, 대만의 학교상담법 시행규칙에는 전문상담교사와 전문상담사의 직무에 있어서의 차별성 역시 자세히 기술되어 있다. 우리나라의 경우 역시 교사로 발령을 받는 전문상담교사가 있고, 교사가 아닌 상담인력으로 전문상담사, 임상심리사, 사회복지사가 존재한다. Wee 센터의 경우, 전문상담교사(행정업무)와 전문상담사(상담업무), 임상심리사(심리검사업무), 그리고 사회복지사(사례관리업무)의 역할에서의 차이는 구분될 수 있지만, 초·중·고등학교의 전문상담교사와 전문상담사의 직무와 역할은 구분하기가 쉽지 않다. 대만 역시 전문상담교사와 전문상담사간의 직업안정

성과 월급에 있어서의 차이에 따른 갈등과 불만이 존재하는 것 같이 우리나라 역시 학교상담자 정체성의 혼란과 갈등과, 고용상태와 처우에 대한 불만에 의해 학교상담인력간의 갈등으로 학교상담의 전반적인 발전에 영향을 미칠 수 있다. 물론 현재는 전문상담교사를 제외하고는 새롭게 창출되는 전문상담사 인력은 많지 않은 것으로 판단되나 그럼에도 불구하고 우리나라 역시 향후 전문상담사, 임상심리사, 사회복지사를 학교전문상담사, 학교임상심리사, 학교사회복지사로 받아들여서 전문상담전담인력으로 학교상담법령에 포함시킬 것인가를 신중하게 검토해야 할 것이다.

둘째, 이철우, 김진포 국회의원의 의안에 대한 교육과학기술위원회(2011)의 검토보고서에서 밝혔듯이, 학교상담법에 앞서 모범이라고 할 수 있는 일반상담 관련 모범이 전제되어야 할 것이다. 대만의 경우 역시 1970년도에 국민교육법에 학교상담자 배치에 대한 법조항이 포함되어 있었지만, 학교상담만을 위한 학생생활지도와 상담 법령은 2014년이 되어서야 마련되었다. 나아가 학교상담법에 앞서 2001년 심리사법(Psychologists Acts, 2001)이 만들어져서 심리상담 서비스에 대한 일반적인 법령이 제정되었음을 알 수 있다. 그러므로 학교상담자를 위한 법령을 추진하기 위해서는 간호사(보건의교사), 사서(사서교사), 영양사(영양교사)의 자격·직무·책임 등에 대하여 자세히 규정한 「의료법」, 「도서관법」, 「국민영양관리법」과 같은 심리상담사(학교상담인력)을 위해서는 심리상담 관련 모범이 함께 마련되어야 할 것이다.

셋째, 심리상담 서비스에 대한 모범이 만들어질 때, 전문상담교사와 전문상담사 등 학교상담을 담당하는 인력 모두를 포함시켜 제정

되도록 노력해야 할 것이다. 김영근과 동료들이(김영근 외, 2012) 한국의 상담사법 제정과 관련하여 실시한 예비 연구에 따르면, 여타의 전문직 관련 법률 구성을 고려하여, 심리상담 관련 모범에는 전문적 지식과 기술, 사회봉사, 독점권, 면허와 자격 기준, 전문직 단체, 자율성과 자기규율, 윤리강령 등의 7가지 핵심 요소와 관련된 조항이 포함되어야 한다고 제시한 바 있다. 이들이 작성한 초안에는 한국의 상담사 자격이 보건복지부 장관의 감독을 받도록 되어 있는데, 이는 상담사법이 제정되더라도, 교육부 관할의 '교사'의 자격으로 임용된 학교상담자들이 이 법의 감독과 보호 아래 있을 수 없을 가능성도 있음을 시사한다. 대만의 경우를 살펴봐도, 심리사법이 석사 이상의 학력을 요구하였기에 전문상담교사(보도교사)는 그 법안에 들어갈 수 없었다. 이에 따라 대만학교상담학회(NGCA)에서 상담심리 분과가 분리, 독립하게 되었다. 미국의 경우도 2018년 미국상담협회에서 미국학교상담협회가 분리, 독립을 하였다. 이렇듯 향후 정체성의 문제로 협회차원에서는 분리, 독립될 수도 있을 것으로 판단된다. 그러나 보건교사가 교사이면서 간호사 면허를 가지듯이, 전문상담교사 역시 교사이면서 심리상담사 면허를 취득할 수 있어야 할 것이다.

넷째, 위에서 언급한 심리상담 관련 모범이 제정되기에 앞서 전문상담교사의 양성과정에 대한 논의가 이루어져야 할 것이다. 현재 전문상담교사 2급 양성과정은 학부 상담관련학과에서의 상담관련 전공과목과 교직과목을 이수거나 학부에서 상담관련학과를 졸업한 후 전문상담교사 양성과정이 있는 교육대학원에서 상담전공으로 졸업하면 전문상담교사 2급 자격증이 주어진다. 사서, 간호사, 영양사의

경우는 학부를 나오고도 사서, 간호사, 영양사가 될 수 있으나 심리상담 영역의 경우, 전문적 심리상담사가 되기 위해서는 석사학위 수준의 전문적 과정에서 양성하고 있으며, 자격 미달인 경우에는 반드시 자격을 갖춘 선임 상담자의 수퍼비전 하에 실습과 인턴십을 수행하도록 규정하고 있다. 전문상담교사가 심리상담 관련 모법(면허법)에 포함되기 위해서는 상담관련 석사학위 이상의 자격을 갖추어야 함으로 궁극적으로는 학부 수준의 전문상담교사 양성과정에 대한 개선이 필요할 것이다.

전문상담교사 양성 제도 개편에는 교육과정 및 실습 제도의 개선도 포함되어야 한다. 현재 전문상담교사 교육과정을 살펴보면 단순히 상담이론과 교직과목 위주로 이루어져 있다. 전문상담교사 양성 교육과정 내에 학교상담 전반의 이해에 대한 과목도 전무하고 윤리와 법령과 관련된 과목 역시 찾아볼 수 없다(유형근, 2006). 현재의 전문상담교사 양성 제도 하에서는 학교상담자의 전문직 정체성과 학교의 특성을 고려한 윤리 관련 역량을 발달시키는 것이 매우 어렵다. 이런 연유로 학교상담자가 일반 심리상담자와 차별성이 없고, 학교상담자만의 고유의 전문성이 떨어진다는 비판을 받고 있다(성현모, 이상민, 2017). 특히, 전문상담교사 양성 과정에서 규정된 교육실습 2학점은, 학교현장과 연계한 실습 과목이라고 보기에 매우 빈약한 규정이다(김인규, 2009; 허난설, 2016). 교육 실습 2학점은 교생실습 4주 160시간에 해당하는데, 일반 교육 실습일 뿐 학교상담실습으로 규정되어 있지 않다. 즉, 현재의 전문상담교사 2급 자격은 실제적으로 공식적인 상담실습이 전무하여도 전문상담교사 자격 획득이 가능한 상황이다. 법령의 모호한 규정은 대학으로 하여금, 전문상담교사

훈련생을 위한 독립된 상담실습 연계 기관 확보 및 학교상담자 실습 지도자 확보의 노력을 유보하게 하는 구실을 제공하고 있다. 실제로 160시간 실습 운영이 대부분 4주간 집중 경험으로 운영되고 있기 때문에, 연속성 있는 사례 경험이 어려워 개인상담, 집단상담 등의 경험을 충분히 하지 못하는 것으로 보고되고 있다. 학교상담자가 전문가로 인정을 받기 위해서는 새롭게 제정될 학교상담법령의 시행규칙과 상담교사 자격실무편람에는 학교상담자의 자격에 있어, 학교상담 직무에 적합한 과목을 중심으로 교육과정이 편성되어 있어야 하며 특히 실습과 감독(수퍼비전) 부분에 대한 법령이 명확하게 규정될 필요가 있다.

다섯째, 학교상담자 전문성 제고를 위한 지속적 교육 의무화 및 지원 방안과 학교상담자 직무에 적합한 평가 방안이 논의되어야 한다. 현재 학교상담자들은 임용고사나 무기 계약 형태로 고용됨으로 인해, 극히 일부이긴 하지만 일선 현장에서는 역량이 부족한 일부 학교상담자들의 파급력에 대한 염려가 높다. 동시에 학교상담자들은 학교상담자에게 필요한 전문적 연수에 대한 지원책 미비, 비(批)교과 교사에 대한 차별, 정당한 평가 방법의 부재 등으로 인하여 여러 겹의 차별에 놓여있는 상황이다(채현순, 장유진, 2016). 이러한 상황에서 학교상담자들의 고용안정성과 함께 지속적인 전문성 신장을 독려하기 위해서는, 학교상담자들의 전문성 향상의 권리와 책임을 구체적으로 규정해야 한다. 이를 위해서는 학교상담자를 대상으로 한 연수 및 평가 규정을 일반 교사에 대한 것과 별도로 마련할 필요가 있다. 예컨대, 연수 제도는 일반교사 대상 연수 제공 기관이 아닌 상담 전문 기관에서 이루어지는 교육들도 교원 연수 시간을 인정하되. 일

정 시간 이상을 의무화 할 필요가 있으며, 연수 시간 인정과 비용 보조의 혜택은 전문상담교사 뿐 아니라 전문상담사 모두에게 제공될 필요가 있다. 또한, 상담자에게는 수퍼비전 또는 사례 발표회가 역량 유지에 매우 필수적이므로, 학교상담자들 모두 일정 기간 이내에 지역 교육청에서 실시하는 집단 수퍼비전이나 사례 발표회에 반드시 자신의 사례에 대해 수퍼비전을 받도록 의무화하는 방안이 있을 수 있다. 마지막으로 평가에 있어서도 기존의 교원능력평가나 성과급 평가에 사용되는 교과교사 평가 기준은 학교상담자들에게 적합하지 않으므로, 별도의 기준을 세워 학교 내 교과교사들과의 비교가 아닌, 단위 교육청 내의 학교상담자끼리 비교 평가하는 방법도 있을 수 있다.

본 연구의 제한점은 다음과 같다. 첫째, 본 연구에서 분석한 국내 법안은 학교상담자에 대해 발의된 두 법안만을 중심으로 하였다. 향후 연구에서는 사서교사나 영양교사, 보건교사 등 여타의 비교과 교사 관련 법안에서 이들의 직무와 복지, 윤리 규정들을 어떻게 규정하고 있는지 보다 폭넓게 탐색해 볼 필요가 있다. 또한, 비교과 교사에 해당하는 전문직들이 해당 법률을 근거로 어떻게 자신들의 전문성을 함양하고, 학교제도 내에서 자신들의 권리를 옹호에 나섰는가에 대한 탐색은 학교상담법 제정 이후의 과제들을 고려하는데 중요한 참고 정보가 될 것이다.

둘째, 본 연구에서 분석한 해외 사례는 대만의 사례로 한정되어 있다. 물론, 앞에서 밝힌 바와 같이, 이는 기존의 선행연구에서 많이 언급되어 있는 미국이나 일본의 사례보다 더욱 한국의 상황에 적용이 용이한 사례를 찾코자 하는 목적에 의한 것이었다. 앞으로의

연구에서 한국의 사회구조와 경제 규모가 보다 유사한 국가들 중 덜 알려져 있는 해외 사례들을 발굴하여 국내 학교상담 관련 법제정에 함의를 줄 수 있는지 탐색해 볼 필요가 있다.

마지막으로 학교상담법이 제정되기 위해서는 무엇보다 학교상담자 자신들의 목소리가 설득력 있게 들릴 수 있도록, 학교 안팎에서 학교상담자 고유의 전문성을 인정받아야 할 필요가 있다. 이를 위해서는 먼저 학교상담자 배치 성과, 학교상담 관련 학위 프로그램의 교육과정 개선, 학교상담자 역량 증진 관련 연구와 담론이 활성화 돼야 할 것이다. 또한, 현장에서 일하고 있는 학교상담자들 역시 내부의 목소리를 규합하여 한 목소리로 자신들의 전문성과 정체성을 주장할 필요가 있다. 국내 학교상담의 역사에서도 알 수 있듯이, 학교상담자의 전문성은 점차 일반교사로부터 차별화되는 방향으로 발전해 왔다. 전문상담교사 제도가 도입된 지 10년이 훨씬 넘은 이제는 학교상담자들이 일반상담자와도 분리된 정체성과 전문성을 확립해 나갈 필요가 있다. 일반교사와도 일반상담자와도 차별화되는 학교상담자 고유의 전문성이 두텁게 쌓일 때, 학교상담자가 없으면 일반교사가 상담하면 된다는 논리에서도, 외부 상담센터에 계속 의뢰를 보내면 되는 것 아니냐는 논리에서도 벗어나 학교상담자만을 위한 법과 규정이 필요하다는 목소리를 높일 수 있을 것이다.

참고문헌

강진령, 이종연, 유형근, 손현동 (2007). 학교상담자 윤리 교육 및 인지 실태 분석. 상담

- 학연구, 8(2), 751-768.
- 고홍월 (2011). 대만의 상담과 학교상담. 국외 우수 상담 사례 연구. 한국교육개발원.
- 교육과학기술부 (2008). 전문상담교사 운영 및 활동 매뉴얼. <http://www.korea.kr/archive/expDocView.do?docId=25706> 에서 검색.
- 교육과학기술부, 한국교육개발원 (2012). 학교상담(Wee 클래스) 매뉴얼. www.kwe.go.kr 에서 검색.
- 교육과학기술위원회 (2011). 학교상담진흥법안(이철우의원 대표발의), 학교상담 지원에 관한 법률안(김진표의원 대표발의) 검토보고서. 국회 교육과학기술위원회.
- 금명자 (2007). 전문상담교사의 학교상담자 역할에 대한 기대와 예상의 차이. 한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 19(4), 843-861.
- 김민향 (2015). 학교상담자 역할에 대한 Wee 클래스 상담자의 인식 분석. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.
- 김영근, 김현령, 이정인, 신재훈, 신동미, 이상민 (2012). 한국 상담사법 제정에 관한 예비연구. 한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 24(3), 641-670.
- 김인규 (2009). 학교상담: 전문상담교사제도 발전방안 연구. 상담학연구, 10(1), 517-534.
- 김인규 (2013). Wee 프로젝트 발전방안 연구. 교육종합연구, 11(1), 137-156.
- 김정숙, 유금란 (2010). 전문상담교사의 역할갈등과 소진의 관계에서 전문직 정체성의 조절효과. 한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 22(1), 53-69.
- 김지연, 김동일 (2015). 전문상담교사의 직업적응 유형 탐색. 상담학연구, 16(4), 157-175.
- 김지정, 이영순 (2014). 전문상담교사의 적응과정. 한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 26(2), 223-246.
- 법제처 (2018). 2018 자치법규 입안 길라잡이. <http://www.moleg.go.kr> 에서 검색.
- 성현모, 이상민 (2017). 학교상담제도의 국제비교연구. 상담학연구, 18(5), 263-285.
- 엄재춘, 조명옥, 임경희 (2013). 학교상담자의 자기효능감과 직무환경위험요소가 소진에 미치는 영향. 상담학연구, 14(5), 3125-3143.
- 에듀인뉴스 (2019.3.29.). 누구를 위한 학생상담 정보 중앙서버 집적화인가? <http://www.eduinnews.co.kr/news/articleView.html?idxno=12817> 에서 검색.
- 에듀인뉴스 (2019.8.6.). 전문상담교사협회 “학교상담법 제정 필요”...국민청원 시작. <http://www.eduinnews.co.kr/news/articleView.html?idxno=18247> 에서 검색.
- 유형근 (2006). 전문상담교사 양성을 위한 교육실습방안 연구. 학습자중심교과교육연구, 6(2), 215-233.
- 이동갑 (2014). 한국의 학교상담 법제화 방향 및 입법전략 연구. 학습자중심교과교육연구, 14(9), 345-368.
- 이종연 (2005). 학교상담자에게 특수한 윤리적 책임. 교육연구논총, 26(3), 119-134.
- 전인식, 김소아, 김인규, 이기용 (2015). 학생상담지원센터(Wee 센터) 운영 내실화를 위한 직무기준 및 평가체제 구축 방안 연구. 한국교육개발원.
- 정미라, 유금란 (2018). 비밀보장 갈등상황에서 전문상담교사의 대처행동에 대한 합의적 질적 연구. 한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 30(3), 541-574.

- 채현순, 장유진 (2016). 전문상담교사의 전문직 정체성 형성 과정에 관한 질적 연구. *한국교원교육연구*, 33(4), 167-192.
- 초·중등교육법 중 개정법률안 (2003.4.16). 김정숙 의원 발의. 의안번호 2204.
- 최상근, 금명자, 정진 (2011). Wee 프로젝트 운영 모델 개발 연구. 한국교육개발원.
- 학교상담 지원에 관한 법률안 (2009.12.30.). 김진표 의원 발의. 의안번호: 2377.
- 학교상담진흥법안 (2009.8.1.). 이철우 의원 발의. 의안번호: 7259.
- 한국교육개발원 (2011). Wee 프로젝트 운영 성과분석 및 발전계획 수립 연구. 한국교육개발원.
- 한국교육개발원 (2012). Wee 프로젝트 매뉴얼 1: Wee 클래스 운영. 한국교육개발원.
- 한국교육개발원 (2019). 교육통계분석자료집-유초중등교육통계편.
https://kess.chedi.re.kr/publ/publFile?survSeq=2019&menuSeq=3894&publSeq=43&menuCd=8133&menuId=2_4_4&itemCode=02&language=에서 검색.
- 한국교육신문 (2007.6.30.). ‘전문상담교사자문지원단’을 아십니까?
<http://hangyo.com/news/article.html?no=54980>에서 검색.
- 허난설 (2016). 학교상담자 발달 단계별 수퍼비전에 대한 탐색적 연구. *상담학연구*, 17(6), 417-436.
- 허난설, 이지향 (2019). 학교상담자가 교사와의 협력 관계에서 경험한 윤리적 갈등상황과 대처에 대한 합의적 질적 연구. *아시아교육연구*, 20(4), 1149-1179.
- 홍지영, 유정이, 김진희 (2018). 청소년상담자의 상담기록 생성, 관리, 폐기에 대한 질적연구. *한국청소년연구*, 29(10), 61-92.
- 황준성, 김성기, 이덕난, 안병천 (2011). 학교상담법제화에 대한 요구 분석. *교육행정학연구*, 29(1), 347-374.
- American School Counselor Association (2016). ASCA Ethical Standards for School Counselors(Adopted 1984; Revised 1992, 1998, 2004, 2010, 2016). Retrieved from <https://www.schoolcounselor.org/asca/media/asca/Ethics/EthicalStandards2016.pdf>
- ASCA (2019.05.07.). ASCA Releases Updated Student-to-School-Counselor Ratio Data. Retrieved from https://www.schoolcounselor.org/asca/media/asca/Press%20releases/ASCA-Student-to-SC-Ratios-Press-Release-5_2019.pdf
- Carrell, S. E. & Carrell, S. A. (2006). Do lower student to counselor ratios reduce school disciplinary problems? *The B.E. Journal of Economic Analysis & Policy*, 5(1), 1935-1682.
- Enforcement Rules of Student Guidance and Counseling Act. (2014). Law & regulations database of the Republic of China. Retrieved from <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0070066>
- Glossoff, H. L., & Pate, R. H., Jr. (2002). Privacy and confidentiality in school counseling. *Professional School Counseling*, 6(1), 20-27.
- Guo, Y. J., Wang, S. C., Combs, D. C., Lin, Y. C., & Johnson, V. (2013). Professional counseling in Taiwan: Past to future. *Journal of Counseling & Development*, 91(3), 331-335.
- Hsiu-Lan Tiem. (2020.1.8.). National Taiwan Normal University 상담학과 교수. 개인서신.

- Psychologists Act. (2001). Law & regulations database of the Republic of China. Retrieved from <http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawContent.aspx?PCODE=L0020098>
- Remley Jr, T. P. (2002). Special issue: Legal and ethical issues in school counseling. *Professional School Counseling*, 6(1), 1-2.
- Student Guidance and Counseling Act. (2014). Ministry of Education. Retrieved from <https://edu.law.moe.gov.tw/EngLawContent.aspx?lan=E&id=209>
- Shih-Hua Chang. (2019.9.11.). National Taiwan Normal University 상담학과 교수. 개인서신.
- Yu, K., Suh, S., & Lee, S. M. (2014). Strengths, weakness, opportunities, and threats (SWOT) analysis of school counseling in Korea. *Journal of Asia Pacific Counseling*, 4(2), 247-256
- Wang, L., Kwan, K., & Huang, S. (2011). Counseling psychology licensure in Taiwan: Development, challenges, and opportunities. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 33(1), 37-50.

원 고 접 수 일 : 2019. 10. 31
수정원고접수일 : 2020. 02. 03
계 재 결 정 일 : 2020. 02. 13

Exploring the Direction of Legalization of School Counseling in Korea: Focus on the Case of Taiwan

Gyuyoung Ha

Korea University
Ph.D. Candidate

Nanseol Heo

Soonchunhyang University
Assistant Professor

Jee Hyang Lee

Korea University
Institute of Educational
Research / Researcher

Sang-min Lee

Korea University
Professor

The impact of legalization is critical in the process of developing professional authority and autonomy in a specific profession. In spite of its significant impact, laws about the school counseling profession, which should define job requirements and responsibilities, rights, and a system of accountability, have not been implemented in Korea. This has caused unnecessary debates about school counselors' roles, and incomplete management of legal and ethical dilemmas faced by practitioners. The purpose of this study was to examine the significant issues which should be considered in the process of establishing laws to guide professional school counseling in Korea. The authors examined the major issues that appeared in the legislative proposals of Korean school counseling acts that had not passed, and the school counseling acts of Taiwan, which introduced the school counseling profession forty years before Korea. Finally, this study offers future policy tasks regarding the development of school counseling law in Korea.

Key words : school counseling, school counseling law, Taiwan, school counseling future policy tasks